

小学校・中学校9年間の学びがつながる授業づくりのあり方

I はじめに

義務教育の中心的な目的は、文部科学省によると「国家・社会の形成者として共通に求められる最低限の基盤的な資質の育成」である¹⁾。小学校の意義は、学校教育法に基づく「社会で健全に生きていく上で最低限必要なこと、学ぶ楽しさや社会性などを子どもに身につけさせる」ことである。また、中学校の意義は「社会・仕事への適応力・判断力・態度や個性に応じて進路を選択する能力を身につけさせる」ことである。そして中学校は歴史的にみると、小学校から大学をつなぐ「前期中等教育」の役割をもち、さらに高等学校に送り出す「後期義務教育」として義務教育の仕上げの時期であるという役割もある。このような目的、意義や役割を全うするために教師は日々の教育活動に従事している。しかしながら、急速な社会の変化、ポスト近代社会において求められる能力の変化²⁾、ほぼ全入という高等学校への進学状況、大学を選び好みしなければ全員受け入れることが可能な進学状況など、現在の状況を考えると、義務教育段階で育てる具体的な資質や能力の問い直しが求められているのではないかと考える。

一方、いじめや不登校の問題も現在の義務教育では急務の課題である。文部科学省の調査では 2012 年度のいじめや不登校の問題件数は、中学校 1 年生で急増する（不登校：小学 6 年生は 6920 件に対し中学 1 年生は 21194 件、いじめ：小学 6 年生は 19044 件に対し中学 1 年生は 29574 件）。また学習意欲調査に関しても、小学生と中学生を比べた場合に、中学生の学習意欲が小学生より低いことを示している（PISA, TIMSS, 全国学力・学習状況調査）。これらの状況変化は、小学校から中学校へ移行するときに特に多く見られる（いわゆる「中 1 ギャップ」）。東雲中学校においても、中学校進学後に不登校や学業不振に陥る生徒もおり、その例外ではない。これらの背景について、東雲小・中学校の教員全体で、分析・検討を行った結果、①環境（学校文化）、②ライフスタイル（時間の使い方）、③人間関係（教師やクラスメイト）、④心身の発達といった 4 つの変化がその要因として考えられ、義務教育段階における指導の再検討が求められている。

このような状況に対して、国内では 1990 年代より様々な問題解決が試みられている。各地で行われている小中一貫教育や小中連携教育³⁾はそのひとつである。東京都品川区では「同じ義務教育でありながら、小・中学校間に存在する学力観や指導観、広い意味での教育観などの違いを是正し、子どもたちから学習上の負担を取り除くと共に、人間形成上の連続性をもたせること」を狙って先駆的な試みを行

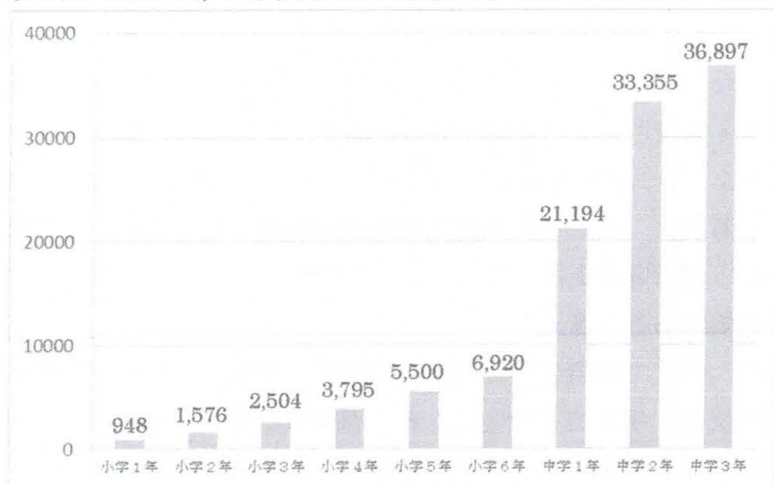


図 1 学年別不登校児童生徒数のグラフ

■ 国公立

(平成 24 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査 文部科学省 より)

ってきた。また、近隣では広島県呉市で、子どもたちの学びへの不安の解消を図り自尊感情を取り戻すことをねらい、義務教育を修了するにふさわしい学力を保障することを目指して小中一貫教育が行われている。

これらの研究によって、例えば「市民科」など従来の教科・領域を融合した新たな教科の開発、子どもたちの学びへの不安の解消と自尊感情を取り戻すための教育内容や指導体制の提案などの成果が報告されている。しかしながら、児童生徒数の激減による統廃合、教育予算削減に伴う教員の有効活用など行政主導のハード的側面が強い連携や一貫も見られる。さらに、現在行われている「小中連携教育」は、中1ギャップの解消に重点が置かれたものが多く、全教科・領域について義務教育9年間の子どもの学びがつながる授業づくりのあり方を探る実践的研究は少ない。義務教育で育てる資質や能力を問い直し、それらを高めるための授業づくりのあり方を探ることは急務といえよう。

II 研究の経緯

そこで広島大学附属東雲小学校・東雲中学校（以下「本校」）では、児童・生徒の発達段階、学び方、わかり方の進行に注目して、小学校1～4年生をⅠ期、小学校5年生～中学校1年生をⅡ期、中学校2、3年生をⅢ期と設定して、義務教育で育てる資質や能力を問い直し、9年間の学びがつながる授業づくりのあり方に関する実践研究を開始した。小中合同で教育研究会を開催して3年目の昨年度は、後述のⅢ-2-(1)～(3)を基盤にして、各教科・領域の授業仮説を立案し、その検証を行うことを主軸とした実践研究を行った。各教科・領域における昨年度（平成25年度）の研究仮説、研究内容、研究成果は資料1の通りである。

各教科・領域において3年間「小・中学校の学びがつながる授業づくりのあり方」というテーマで研究を進め、ある一定の成果と課題を蓄積することができた。小・中学校の学びのつながりを検討するために、小学校と中学校で同一単元領域やテーマを設定し検討した教科・領域もある。例えば、算数・数学科では「小中学校9年間の学びがつながる関数の授業作りのあり方」という目標を共通確認し、指導や教材を工夫しながら実践研究を行ってきた（昨年度小学校と中学校で同一単元、同一領域を研究内容とした教科は他に国語科、理科、音楽科、体育・保健体育科、外国語活動・英語科、図画工作・美術科である）。

このような実践研究を進めていく中、一昨年度の小中合同会議で「従来（小学校では）6年間や（中学校では）3年間での目標を設定してきた。しかし小・中学校9年間のスパンで考えたときに、現在設定している目標は妥当なのであろうか（例えば、小学校体育科においてはバレーボールの技術を卒業までに習得させないといけないのかなど）」という発言があった。この発言をきっかけに、現在の学習指導要領においては各教科・領域ごとに、小学校での目標や中学校での目標は存在するが、その目標到達のスパンを9年間で考えたとき、児童生徒にとって学びがつながっているのかを再度検討する必要があるのではないかと改めて考えた。また特別支援教育や学校保健においては、9年間のスパンで学びをつなげていくためにどのような指導や支援・手立てがどの段階で、もしくはどのような児童生徒に対して必要なかを整理する必要があると考えた。

研究3年目の昨年度は、今まで蓄積した研究成果と課題を整理し、改めて各教科・領域における児童生徒の到達目標、または支援・手立てを設定し、その到達目標を達成するための授業仮説を立案した。そして、その立案した授業仮説を検証することを通して、義務教育段階で身につけるべき資質・能力を問い直すことを試みた。3年間の研究の結果、教科領域毎に学びがつながる授業づくりに関する知見が得られたことは大きな成果であるが、我々が義務教育9年間を見通して授業づくりについて考えるよう

になってきたことも、また大きな成果である。一方で、研究手法が量的研究方法に偏りがちであったこと、義務教育で育てる資質や能力の問い直しや追跡調査が十分に行われたとは言えないこと、児童生徒が全教科領域を学習するという当たり前の事実がありながら教科領域間の研究内容に関する連携が不十分であったことなど、課題も多い。

以上の課題を踏まえて、研究4年目の今年度は、研究手法の再検討や教科領域の枠を超えた共同研究、追跡調査などを可能な範囲で行いながら、義務教育で育てる資質・能力の問い直しを行い、最終的には小学校と中学校の学びがつながる授業内容・指導方法・教材開発などを含めた「東雲授業プラン」を構築していくことをめざす。

Ⅲ 研究の目的と方法

1 目的

本研究は、義務教育段階における子どもの学びがつながる授業づくりについての実践研究であり、教育内容および教育方法に関する知見を得、それを基に設定した到達目標、支援・手立て及び授業仮説を検証することを目的とする。本研究を進めることによって、小中学校教員の意識のズレが解消されること、小・中学校における授業づくりの新たな視点が見出されること、小学校から中学校への円滑な学びの移行が実現し子どもたちの学びの質が高まることが期待される。

2 方法

以下(1)～(3)を全教科・領域の基盤にして、各教科・領域で中学校卒業時の理想とする生徒像を実現するための9年間の授業づくりのあり方に関する仮説を立案し、その検証を行う。

(1) 中学校卒業時の理想とする生徒像

義務教育の目的、中学校の役割、社会や進学状況などから、東雲中学校卒業時の理想とする生徒像を「共生社会をたくましく生き抜く人間力豊かな人間エリート」と設定する。めざす生徒像に必要な力は、①社会の中で、自分の良さを大切にし、お互いの違いを違いとして認めながら共に高め合う力（多元的価値観を受容する力）②様々な情報や意思、思想、態度などを正しく理解し受けとめ、さらに自分の意見を論理的に伝える双方向的なコミュニケーション力（表現・コミュニケーション力）③課題が何かを的確に判断し、いくつかの解決方法案を考え、選択・決定する力（意思決定力）である。これらの力を高めるための授業づくりに関する仮説を各教科・領域で立案し、検証を行う。なお、ここで用いた「人間エリート」とは、有名進学校に進学する生徒をさすのではなく、「自分の利害得失と関係なく他人や物事のために尽くせる心豊かな生徒」のことをさす。

(2) めざす学び文化

表1 I期～Ⅲ期における本校児童生徒の特徴

区分	学年	本校児童生徒の特徴
I期	小学1年生～小学4年生	自分はある程度何でもできる（得意）と思っている児童が比較的多く、自分を客観視することは難しい。
Ⅱ期	小学5年生～中学1年生	自分を客観視できるようになり、得意なことと不得意なことの判別ができるようになる。小5から小6にかけて得意なことが増えていくが、中1では小6より学習に関する苦手意識が高くなる。
Ⅲ期	中学2年生～中学3年生	自分を客観視できることに加え、周りの状況を把握できるようになり、自己肯定感が低くなっていく。一方で、1人でもやり抜くことが得意と感じる生徒が多くなっていく。

本校が毎年2回行っている児童生徒の実態アンケート調査結果を基に、Ⅰ期～Ⅲ期における児童生徒の特徴を表1に示す。

本校の児童生徒の特徴を踏まえると、Ⅰ期では自分を客観視することは難しいため、自分の思いや考えをもち体験に基づいて話したり書いたりすることができる児童の育成をめざす。また、学習の基盤でもある場面ごとの切り替えや、集団活動の基礎となる他者の思いや考えを聞くことも育成すべきであると考えている。以上の認識から、本校ではⅠ期を「学びの基盤形成を図る時期」と位置付ける。Ⅱ期では自分を客観視できるようになってくるため、他者の思いや考え、資料の記述など他からの情報を積極的に取り入れ、自らの世界を広げることができる児童・生徒の育成をめざす。Ⅲ期以降の学習スタイルを勘案すれば、その際、周りの人に言われなくても自分から積極的に学習に取り組むという自律的な行動も育成すべきであると考えている。以上の認識から、本校ではⅡ期を「学びの充実を図る時期」と位置付ける。Ⅲ期になると1人でもやり抜くことが得意と感じる生徒が多くなっていくため、課題を自ら設定し、他からの情報を積極的・選択的に取り入れ、自らの世界を深めようとするができる生徒の育成をめざす。上級学校での学習を視野に入れて、その際、「ものごとがうまくいかないとき自分で原因や解決方法を考える」「うまくいかどうかわからないことにも意欲的に取り組む」といった主体的な行動も育成すべきであると考えている。以上の認識から、本校ではⅢ期を「学びの追求を図る時期」と位置付ける。上記のめざす生徒像実現のために各段階で表2に示す事項を重視して授業することを心掛け、これらを本校では「めざす学び文化」と設定する。

表2 9年間の区分と各段階におけるめざす学び文化

区分	学年	めざす学び文化
Ⅰ期	小学1年生～小学4年生	学びの基盤形成（集団における個の学び・基礎基本の徹底）
Ⅱ期	小学5年生～中学1年生	学びの充実（自律的な学び・学力の定着）
Ⅲ期	中学2年生～中学3年生	学びの追求（主体的な学び・個性の伸長）

※ これらの区分は現時点において設定した区分であり、今後の実践研究により得られた成果や課題と児童生徒の実態を勘案しながら、修正していく。

(3) Ⅰ～Ⅲ期の授業仮説

本校では児童生徒の学びをつなげるために、Ⅰ～Ⅲ期のそれぞれの段階における基盤となる考え方として仮説を設定した。これらの仮説は重点的なものであり、その仮説がそれぞれの段階における児童生徒の発達に関する全てを網羅する仮説という位置づけではない。

Ⅰ期においては、Ⅱ期・Ⅲ期での学習につながる学びの基盤を形成することが重要である。学びの基盤とは、端的に言えば、表2に示したように、個の学びが成立すること、「聞く・話す・読む・書く」ことができることである。個の学びが成立するためには、内面化された（声に出されない、頭の中で展開される）ことばの発達が不可欠である。また「書く」ためには、書きことばが習得されなければならないが、「書きことばは、ことばの本来的特質である音声を欠いた、頭のなか、表象のなかのことば」⁴⁾であり、話しことばと異なり意識的・随意的に操作しなくてはならないため、習得には困難を伴う。さらに、この先、抽象的思考⁵⁾（科学的概念⁶⁾の操作）を行うために不可欠な生活的概念⁷⁾の発達もこの時期の重要な課題である。ヴィゴツキーによれば、学校は科学的概念を獲得・発達させることであり、生活的概念の発達を担う場ではないが、昨今の児童が置かれている状況から、科学的概念の獲得・発達とあわせて生活的概念の発達も考慮しながら授業を展開する必要があると考える。つまり児童の発

達段階、学び方、わかり方を考慮して、Ⅰ期では、「試行錯誤しながらの体験活動を充実させることによって生活的概念の発達が進むのではないか」「書く活動を充実させることによって、内面化された言葉や書きことばの発達が促されるのではないか」の2点を授業仮説とする。

Ⅱ期は、内面化された言葉や書きことばの発達および生活的概念の発達を基盤に、科学的概念の発達に伴って抽象的思考の発達が進む時期である。科学的概念の発達については、生活的概念の適切な発達水準を見極め、そこに科学的概念を出会わせなければならない。そこには意図的な教授が重要な役割を果たしている⁸⁾。個々の児童・生徒それぞれに発達の状況が違うことも考慮しつつ、Ⅱ期では、「児童・生徒の実態および学習内容を勘案して、足場づくり⁹⁾を行うことで、科学的概念の発達が促されるのではないか」を授業仮説として、科学的概念の発達を促すための授業のあり方を探る。

Ⅲ期では、上級学校での学習も視野に入れ、科学的概念の深化と思考力・判断力・表現力の高まりを促す授業づくりのあり方を探る。科学的概念の形成についてヴィゴツキー¹⁰⁾は、「科学的概念の発達は、自覚性と随意性の領域においてはじまり、その後、個人的経験や具体性の領域へ、下へ向かって成長する。自然発生的概念の発達は、具体性と経験の領域においてはじまり、概念の高次の特性—自覚性と随意性—へ向かって運動する。」と述べている。また柴田¹¹⁾は「科学的概念の発達は、内部への成長、対象への接近、子どもがそれについてもっている経験との結合といった道を進みます。生活的概念においては、物から概念へという道を進んだとすれば、科学的概念においては、子どもはしばしば逆の道、概念から物への道を歩むことになるのです。このようにして科学的概念と生活的概念の発達が、反対の道をとって進むからこそ、この両者のあいだに密接な相互関係が生まれることとなります」と述べている。さらに「子どもが科学的概念を習得し、それを自覚し得るためには、生活的概念の発達が一定の水準にまで達していることが必要です。いわば下から上への長い歴史を歩んだ生活的概念は、科学的概念の下への成長の道をあらかじめ踏み均すのです。同じようにして、上から下への道はある程度歩んだ科学的概念は、そのことによって生活的概念の下から上への発達の道を踏み均し、概念の高次の特性に必要な一連の構造を用意します。」と述べている。科学的概念の深化とは、まさにここに述べられたことであり、その過程で思考力・判断力・表現力が必要とされる。したがって、科学的概念の深化する過程で、思考力・判断力・表現力の高まりが促される。これらの力は、後期中等教育および高等教育におけるアカデミズム中心の学習に、さらには、本校がめざす生徒に不可欠な力である。Ⅲ期では、「科学的概念を個人的経験や具体性の領域へ成長させる指導を行うことで、科学的概念の深化と思考力・判断力・表現力の高まりが促されるのではないか」を授業仮説とする。

以上述べてきたように、Ⅰ期では体験活動と個の学びの基盤形成を、Ⅱ期では科学的概念発達のための足場づくりを、Ⅲ期では科学的概念を個人的経験や具体性の領域へ成長させる指導を行うことで、9年間の学びがつながり、「多元的価値観を受容する力」「表現・コミュニケーション力」「意思決定力」を有した「共生社会をたくましく生き抜く人間力豊かな人間エリート」を育成することができるのではないかと考えている。

(4) 特別支援教育・学校保健・食育

特別支援教育においては、児童生徒個々の発達が学年による発達ではなく、学年区分で分けることが適切でない。また、学校保健においては、児童生徒の課題原因が複雑（身体、学力、友人関係、家庭環境など）であり段階によって限定されるものではない。食育においても、食に対する態度は、毎日の暮らしの中で徐々に培われるものであり、学年区分で分ける必要性が見当たらない。したがって、特別支援教育、学校保健、食育では、他教科・領域のようにⅠ～Ⅲ期のような区分を設けずに研究を進めるこ

ととする。特別支援教育では、集団生活を通して子ども一人ひとりの学びを促進し、社会的自立に向け、生活力の育成をめざした授業づくりを行う。学校保健では、心の健康教育に関して、小中9年間を通して育ちや学びがにつながる実践のあり方についての研究を行う。食育では、食に対する望ましい態度を育てることをテーマに他の教科と連携を図りながら研究を進める。

(5) 研究内容・方法

目標に到達するための支援・手立てが有効であったかを検証する研究、到達目標や授業仮説を立案するための研究などが考えられるが、どのような研究を行うかについては、Ⅰ期～Ⅲ期の授業仮説を参考に、各教科・領域で検討・決定する。研究方法についても同様である。質的研究方法、量的研究方法、あるいはミックス法による研究方法など、各教科・領域の特性や研究の目的に応じた方法を選択して研究を進める。プレテスト、ポストテストを行う際には、以前本校で研究を進めたパフォーマンス課題とルーブリックの活用も検討したい。なお研究全体に関わる9年間の区分、Ⅰ期～Ⅲ期の授業仮説については、各教科・領域からの報告や全教員による合同会議における議論をもとに、毎年検討を継続する。

資料1 平成25年度の各教科・領域における研究内容と結果

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
国語	I (小1)	同じ漢字でもいろいろな読み方があることを理解してクイズを作ることで、漢字の意味に興味・関心をもち漢字学習を楽しむだろう。	同じ漢字のいろいろな読み方を漢字ドリルや漢字辞典で調べ、音読み・訓読み、成り立ち、調べた漢字を使った言葉や文を書く。調べた漢字を使ってクイズを作り、1年生や2年生へクイズを出す。クイズを作ることで漢字の意味に興味・関心をもつことができるようにする。	児童全員、同じ漢字の音読み・訓読み、成り立ち、言葉や文を調べ、クイズを作った。クイズ作りは、読み方の違いや意味を理解するのに有効だった。1年生が獲得している語彙では、言葉や文作りをするのが難しい漢字もあったため、教師の助言が必要である。どの読み方なのかと推論しながらクイズの答えを見つける活動は、児童の漢字への興味・関心を高めた。学習後のアンケートでは、漢字の成り立ちや漢字辞典に興味・関心をもつ児童が増えていた。また、日常で意欲的に漢字辞典を使うようになった。
	I (小2)	同じ読み方をする漢字の中には意味や使い方の違う漢字があることを理解してクイズを作ることで、漢字の意味に興味・関心をもち漢字学習を楽しむだろう。	同じ読み方の漢字を漢字ドリルや漢字辞典で調べ、成り立ち、調べた漢字を使った言葉を書く。調べた漢字を使ってクイズを作り、1年生や2年生へクイズを出す。クイズを作ることで漢字の意味に興味・関心をもつことができるようにする。	児童全員、同じ読み方をする漢字の成り立ち、言葉を集め、クイズを作った。クイズ作りは、漢字の意味を理解するのに有効だった。児童は、漢字の成り立ちから意味を考えた。また、どの漢字なのかと推論しながらクイズの答えを見つける活動は児童の漢字への興味・関心を高めた。学習後のアンケートでは、成り立ちや熟語に興味・関心をもち漢字辞典で調べたことが分かった。1年生のためにクイズのヒントを考えたり、1年生に漢字辞典の使い方を教えたりする上学年らしい姿が見られた。
	I (小3)	漢字の形・音・意味に関わる内容を漢字クイズなどの活動を工夫することで、漢字の部分から読みや意味が想像できるようになり、漢字に対する興味が向上するだろう。	「漢字のひみつ」にあたる漢字の特徴を児童が楽しみながら推論できるクイズを行う。そこで見つけた特徴を使って、クイズを作ったり、クイズを出し合ったりする活動を通して、漢字に対して興味関心が高まるようにする。	児童の漢字に対する興味を大きく向上させることは難しかった。未学習の漢字をたくさん扱ったことで、難しいと感じさせてしまったことが原因の一つだと考えられる。しかしながら、漢字学習の中でクイズから学習を始めたことは、推論することを楽しみながら学ぶ時間となった。その後、学んだことを生かしてクイズなどで表現したことは、意欲向上に有効的であったと思われる。授業の様子からは、漢字辞典を使って調べ、分かる楽しさ味わっている様子も伺えた。
	II (小5・6)	テーマに対する先人の考えを自分の考えと比較したり、文脈の中で漢字の意味を調べたり考えたり、表現したりすることにより、児童は漢字のもつ奥深さに気づき、「漢字文化」への興味・関心をもつことができるだろう。	漢字と漢字を関係性や漢字一字そのものから意味を推論して「論語」を読んだり、漢文で表現し、その解説文を書いたりする。辞典を使ってわからない漢字を調べる活動や漢文の創作活動を通して、漢字の成り立ちと関連づけての意味理解や生活経験と結びつけた解釈の幅広さにふれ、漢字のもつ奥深さに気づけるようにする。	単元末の児童のふり返りから、全員が学習に対して「おもしろい」と応えている。これは、学習の中に、漢字の意味や成り立ちの比較から文の意味を推論する「なぜ解き」が含まれていたことに要因があった。また、先人の教えが今の自分に役立つ驚きや感動が得られることももう一つの要因となった。辞典を使ってわからない漢字を調べる活動や漢字だけで表現する活動を通して、生活経験と結びつけた解釈をしたり適切な漢字を探し選択しながら使用したりするなど、漢字の奥深さに気づく記述も見られた。
III (中3)	表意文字である漢字の特性に注目させる漢文指導のあり方を探ることを目的とする。作品を白文のまま提示し、漢和辞典を使いながら漢字のもつ情報を根拠として推論しながら情景を読み解いていくことが、生活知と科学知の上り下りを促し、「漢字文化」への関心・意欲を高めることができるだろう。	熟語の構成や和語と漢語の共通点・相違点といった「既知」の情報を整理させることを通して、漢文表現の特徴を理解させる。さらに、漢和辞典の用例や同訓異字要覧の活用の仕方を指導することで、漢詩の言葉がもつ意味に注目し、根拠をもって情景を読み解くことができる姿をめざす。	漢和辞典を用いて作者の描いた風景や心情を推論していくという学習の過程で、辞典を引くことで得る発見を楽しみと感じ、活用にも自信を得たことが事後アンケートよりわかった。また、漢文訓読の応用問題において、正答の数は大きく増えていないが、無解答の数は減っており、学習への取り組みの様子に変化がみられた。これらの結果から、今回の指導は漢文学習への興味・意欲を高めるために有意にはたらいたと言える。	

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
社会	I	事例について調べたり考えたりして学習して分かったことをさらに検証することで学んだことを深めて、一般化することができるのではないかと。	日本の漫画やアニメがグローバル化する社会の中で多様な文化の流入に負けず生き残り続け長きにわたり日本人に愛され外国にまで広められる仕組みをとらえることで開かれた社会認識を目指す。	子どもが「社会を学ぶ好奇心」、「クラスという社会で学び追求する意欲態度」を持ち続け高めあうことができるよう学習材として「それゆけアンパンマン」を用いて日本の漫画やアニメが持つ文化的価値や意義についてとらえることができるようにした。さらに「アンパンマン」から「はだしのゲン」の持つ「正義」に対する文化的価値の共通点や相違点に気付くことで、ヒロシマが発信する平和に対する価値に気付かせることができた。さらに、原爆ドームだけでなく縮景園や広島城等も、ヒロシマを伝え残す文化財であることを調べたり、東日本大震災の被災地と比較し、被災地では建物を残さない正義を選んだことを学んだりすることで、正義の価値の多様性に気付かせることができた。
	II	事例について調べたり考えたりして学習したことを一般化することができる。さらにその一般化したことが他の事例に当てはまるかどうかを検証するなど、演繹的に考えることができるのではないかと。	資料やそれまでの学習を基に鉄腕アトムが支持され続けた、その意味を考えたら後に火の鳥が支持された理由を当時の社会の様子を鑑みながら考える。単元最後には、戦後何もない状態から、復興して世界に通用するレベルになったのは、漫画だけ？と問い、戦後日本の復興、経済大国への成長について一般化できるようにする。	鉄腕アトムを学習材として獲得した戦後の復興について他の事例にもあてはめて考えていくことで、学習した内容を一般化することができるような単元構成にした。鉄腕アトムを通して戦後社会の様子を学習するとともに、漫画だけでなく他の産業でも同じように焦土から産業を復活させたり、起こしたりして世界でも有数の経済大国を築き上げてきた先人の努力や工夫について、一般化できるように学習を進めることができた。成果として、表面的な戦後の出来事を知るだけでなく敗戦で何もなくなった環境にであったにも関わらず、国民一人一人の志によって国際社会に復帰して、経済大国に成長していったことが理解することができた。
	III	演繹的な思考については、すでにできるものとする。事例について一般化し、そして他の事例に当てはまるかどうか演繹的に考えることができる。さらに、他の事象にも当てはまるかどうか帰納的に検証して学習を深めることができるのではないかと。	それまでの学習から、内戦や民族対立の原因として認識していた宗教が、授業で示される資料から、社会にポジティブな影響を与えているようすを読み取り、これまでとは違った側面から宗教をとらえる。さらに、宗教が積極的平和をもたらすことができる可能性を考えることで、宗教的価値観の視点からも社会をとらえられるようにする。	世界の国々の宗教観を示す資料から、貧困と信仰の関係を読み取り、その上で格差を解消する宗教のさまざまなはたらきの事例を一般化し、宗教が積極的平和を実現できるかについて検討できるように単元構成した。多くの生徒たちは、宗教のもつ個々のはたらきや社会的役割、影響力をそれぞれが評価・検討することができた。原爆死没者慰霊碑からは、それぞれの宗教の連帯への可能性を見出し、その上で、宗教が格差を縮小し、積極的平和を実現するために貢献することができるかどうかを考えることができた。
算数・数学	I (小3)	子どもに身近な問題の場面を口を使った式に表し、その口の式を学級全体で数多く集め、数の大きさに着目して並べる活動を探り入れれば、変数の概念を学習する素地となるのではないかと。	問題づくりを通して、口を未知数としてだけでなく、変数として扱う活動を設定する。この活動を通して、小学校3年生が、変数としての口を意識できるかどうかを考察する。	積一定の反比例の式、積を変化させる比例の式の両者を順序よく並べる問題づくりの活動を通して、小学校3年生でも口の変数性に気づくことができたと考えられる。このことは、理解が難しいといわれている変数の概念の理解の素地となると考えられ、小中9年間の関数学習のつながりに有効な視点であると考えられる。
	I (小3-4)	子どもに身近な日常の事象の中から、集合を見いだしたり、順序関係を見いだしたり、変化の様子に着目したりさせる活動を設定し、年間を通して集合、順序、変化の3つの要素に着目させながら問題解決をする活動を設定すれば、すべての子どもがより高いStageへと移行することができるのではないだろうか。	3年生：ある2つの変り方を調べて、きまりを見つけて活動を設定する。この活動を通して、小学校3年生が伴って変わる2つの数量の関係に気づくことができるかどうかを考察する。また、有効な教材開発も行う。 4年生：ともなって変わる2つの数量の関係を見だし、それを用いて課題解決していく活動を設定する。また、効果的な教材開発を行う。	3年生：ある2つの変り方のきまりを見つけて活動を通して、一方が変化すれば、それに伴って変化する量があるということに気づかせることができた。特に、表に表すことで、3年生でも2つの数量を関連させて考えさせることができた。これは、4年生の「ともなって変わる量」の素地になると考えられる。また、変化を捉えることができる3年生用の教材開発を行った。 4年生：伴って変わる2つの数量の関係を表や図や式などを用いて見いだす活動を通して、変化の様子に着目して数量を捉えさせることができた。また、比例・反比例に関わらず、様々な2つの数量の関係を教材として扱うことにより、対応の様子に着目する大切さにも気づかせることができた。児童の身近な事象を扱った教材開発を行った。

	Ⅱ (小5)	子どもに身近な日常の事象の中から、比例や反比例の関係を見いだす活動を設定し、年間を通して変化の様子、対応の様子の要素に着目させながら問題解決をする活動を設定すれば、すべての小学5年生がStage7へ、すべての小学6年生、中学1年生がStage8の目標段階まで到達できるのではないだろうか。	年間を通して、変化の様子、対応の様子の要素に着目しながら問題解決をする活動を設定する。この活動を通して、小学校5年生の関数学習における学びの質を高める授業のあり方について考察する。	2つの数量の関係について、「変化の様子」、「対応の様子」の要素に着目しながら、見直しをもって問題解決する活動を、年間を通して設定することは、関数学習における学びの質を高めるうえで有効であったと考えられる。また、簡単な場合の反比例の関係を問題解決の場に設定したことは、対応の考えを深め、関数の考えのよさに気付くために有効であったと考えられる。
	Ⅱ (中1)	子どもに身近な日常の事象の中から、比例や反比例の関係を見いだす活動を設定し、年間を通して変化の様子、対応の様子の要素に着目させながら問題解決をする活動を設定すれば、すべての小学5年生がStage7へ、すべての小学6年生、中学1年生がStage8の目標段階まで到達できるのではないだろうか。	比例の学習と反比例の学習の間に、 x の増加に対して y の増減をグラフの中で考察する視点を意識させるような授業を設定する。その後、生徒が反比例のグラフの考察で、変化の様子を意識できるかどうかを考察する。	本実践を行うことで、 x が1ずつ増えることに対して、 y の増え方はだんだん少なくなっていく、という x の増加に対する y の増減に着目した考えや、曲線の形に関する違い(急か緩やかか)だけでなく、傾きが違うという考えなど、微小区間の変化の様子に着目させることができた。
	Ⅲ (中2・3)	子どもに身近な日常の事象の中から、1次関数や2乗に比例する関数の関係を見いだす活動を設定し、年間を通して関数の考えの5つの要素に着目させながら問題解決をする活動を設定すれば、すべての中学2年生がStage9、すべての中学3年生がStage10の目標段階まで到達できるのではないだろうか。	現実場面とのつながりを意図した授業を実践するとき、1次関数や2乗に比例する関数の変化の様子や対応の様子に加えて、活用の仕方にも身につけさせることができるか否かを実践検証する。	本実践を行うことで、1次関数や2乗に比例する関数の対応の様子に加えて、活用の仕方にも身につけさせることができた。
理科	I (小3)	放っておいたら児童が目を見ないことに教師が目を見せさせて、子どもの世界を広げていく指導を行うことで、児童の学びの基盤が形成され、全ての児童が体積が同じでも重さが違うものがあることを「粒」を使って説明できるのではないだろうか。	小学校3年生に「全てのものは小さな粒でできている」という簡単な教示を与えたときの学習効果を明らかにする。	「全てのものは小さな粒でできている」という簡単な教示を与えることで、小学校3年生の児童が真鍮、アルミニウム、木、発泡スチロールが同体積で重さが異なる理由を合理的に回答することを促進することが指摘できる。教示を与えない場合は、合理的に説明することが困難であるだけでなく、回答できない児童が半数を超えることから、材質の違いによる重さの違いを小学校3年生に説明させようとした場合、粒子概念に関する簡単な教示を行うことは有効な指導方略であるといえる。
	I (小4)		温度変化によって空気の粒の運動速度は変化する」という教示を与えたときの学習効果を明らかにする。	「空気の温度変化による粒の運動速度」について教示を与えた場合、与えない場合と比べて、「空気の温度変化による体積の変化」を粒で表現しようとしたときの図や説明の記述に有意な差が見られた。さらに、空気鉄砲の玉が跳ぶ仕組みを粒で説明する際にも学習内容の定着において、一定の差異が見られた。したがって、粒子のふるまいを図示したり説明したりする際、教示を行うことは、有効な指導であるといえる。
	Ⅱ (小5)	自然の事象・現象について教師からモデルづくりの手立てを提示し、適宜、軌道修正をかけながら児童にモデルづくりを行わせる指導をするならば、児童の学びが充実し、水に食塩を溶かすと食塩が見えなくなることや食塩水を熱して食塩を取り出すことができることを「粒」を使って説明できるのではないだろうか。	導入時において「エタノールと水を混ぜて体積が減少する」という現象を見せて、その理由について「粒」などで考えさせ、その考えを単元全体を通して軌道修正をかけていく指導方法の学習効果を明らかにする。	学習後のテストの結果、「水に食塩を溶かすと食塩が見えなくなること」「食塩水を熱して食塩を取り出すことができること」を「粒」を用いて正しく説明することができていた児童の割合は、A群が94%と89%、B群は92%と92%であった。このことから、A群とB群に有意差はなく、両指導方法ともに9割近い児童が「粒」で説明することができていることから、どちらの指導方法も有効であるといえる。
	Ⅲ (中3)	毎時間の授業において、職業理解や社会参加、環境問題などの日常生活や社会と関連付けた内容—“socio-scientific issues”—を取り上げ、「日常知」と「学校知」を双方向に繋げる指導を行うことで、生徒の学びが追求されるのではないだろうか。	「日常知」と「学校知」を結び付けた授業実践を行い、生徒たちに育成された力を検証することを通して、「日常知」と「学校知」を双方向に繋げる中学校理科授業のあり方について実証的に論じた。	毎時間の授業において、職業理解や社会参加、環境問題などの日常生活や社会と関連付けた実践性や実用性を重視した内容—“Socio-Scientific Issues”—を取り上げ、「日常知」と「学校知」を双方向に繋げる指導を行った場合、それらを区分して指導した場合と比べて、授業で学習したことの定着において一定の差異が認められた。加えて、直面している環境問題を科学的に解決する力の育成に関する生徒の変容にも一定の差異が認められた。

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
生活	I	「第2学年仮説」 体全体で身近な環境と関わる体験や言葉、絵、動作、劇化などいろいろな方法で表現する場を充実させることで、学び合いが生まれ、追究する楽しさを味わうことができるだろう。	児童がこだわりをもって活動するための「体験活動の在り方」を探り、授業づくりのための知見を得る。今年度は、おもちゃ作りの単元において、活動の組み方を工夫し、単元を通した児童の姿から、その有効性について、分析・検討を行った。	自分の思いや願いをもちながら、繰り返し対象にかかわることができるような活動の工夫として、5つの「遊び」の場を段階的に仕組んだ。また、活動したことや気づき、次への思いを書く活動や、チーム内での作戦会議や「おもちゃCM」など、伝え合う活動を取り入れ、表現することで体験をより確かなものにできるようにした。5つの「遊び」の場を設定したことは、児童のおもちゃ作りへの思いが次々と広がり、「もっと～したい。」という願いを単元を通して、引き出すことができた。児童の「もっと～したい」という思いはそれぞれのこだわりとして捉えることができると考える。チーム内での作戦会議は、お互いの学び合いの場となり、新たな気づきの発見へとつながった。また、「おもちゃCM」を作ったことは、おもちゃの特徴を整理して伝えることができただけでなく、他のチームのCMからは聞いたことを遊びの中で試したいという意欲付けとなった。全く自由な遊びではなく、遊びの目的意識が明確になり、効果的であったと考える。
音楽	I (小2)	自分の体や身の回りの音、楽器などを使って音遊びを楽しんだり、音遊びで体験したことをもとに、簡単な音楽をつくる活動を積み重ねたりすることによって、「音楽づくり」のための基盤を養い、思いをもって表現することができるのではないのか	友達とかかわりながらリズムをついたり、リズムパターンを組み合わせを工夫したりして、リズムの音楽をつくる。	授業の導入に音楽的な約束事を決めた音遊びを取り入れる活動を繰り返すことよって、拍の流れにのって、即興的にリズムをつくることができるようになった。また、「問いと答え」「反復」の音楽の仕組みを聴き分け、それを生かして簡単な音楽をつくることもできた。このことから、音楽づくりの基盤を養うために、音遊びで音楽を形づくっている要素に触れる体験を積み重ねることは効果があると思われる。
	II (小5)	互いの表現を聴き合いながら、選んだ音階を用いて旋律をついたり、リズムパターンを重ねたりする活動をするによって、見通しをもってよりよい表現の工夫をすることができるのではないのか	リズムパターンを組み合わせたたり、リズムの特徴に合った音色を選択したりして、自分の思いや意図をアンサンブルで表現する。	電子オルガンに組み込まれているリズムボックスを活用することで、児童は拍の感覚をもつことができた。しかしリズムボックスの使用については、児童が曲にふさわしい速さを選択できるよう検討を重ねる必要があると考える。
	III (中2)	歌詞の意味や内容、曲想、音楽を形づくっている要素を根拠として、身につけた音楽的技能を作品のどの部分でどう利用するかを自ら思考・判断すれば、自分の思いや意図を聴き手に伝えるような豊かな表現ができるのではないのか。	歌唱指導において、比喩的表現を用いて指導することにより、効果的に音楽的技能を高め、その技能をもとに、楽曲に対する自分の思いや意図を豊かに表現させる。	具体的にどの比喩的表現を用いた指導が効果的であるかを検証してきた。その結果として、どれか特定の指導が突出して効果的であるという結論には今のところ至っていない。繰り返し指導したり、様々な比喩的表現を用いたり、生徒のフィジカル面とメンタル面を常に把握し、その状況に応じた指導が重要ではないかと考えている。
図画工作・美術	I	アートゲームの導入による能動的な鑑賞活動の中で、美術作品から受ける印象や気づきなどを多様な言葉に置き換えることが、美的対象に向かう時の児童の内言の発達を促し、鑑賞学習の基礎を培うことにつながるであろう。	①様々な形態のアートゲームを取り入れ、絵に対する気づきやその絵を好きな理由について多様な言葉で表現できるようにする。 ・絵画のパズルで、細部をじっくり観る・並べて気づきを交流する活動。 ・10作品と10人の画家とのマッチング ・同一画家の10作品を児童が決めた視点でグルーピングしてその根拠を交流 ・自分が背負った絵がどのような絵であるか、周りの児童の言葉を根拠として選ぶ活動。 ②児童の作品についての気づきを五段階の基準によって評価、分類する。 ・アートゲームで用いたワークシートに書かれた児童の気づき ・アートゲームによる鑑賞の学習を取り入れる前と、多様なアートゲームを取り入れた後の児童の作品についての気づき	1年間を通して、アートゲームの導入による鑑賞活動を4回取り入れた。児童は、様々な画家の作品へ興味をもったり、絵をじっくり観て発見することを楽しんだり、お気に入りの作品を見つけたりしていた。 このように児童は、アートゲームを導入したことにより、意欲的に鑑賞の学習に取り組むことができた。多くの言葉で作品を表現することができた。 また、児童の姿容をさらに詳しく検証するため、アートゲーム導入前の鑑賞授業における児童のつぶやきと、2月に同作品を鑑賞した時の児童のワークシートへの記述を分析した。アートゲーム導入前はステージⅠの児童が大半だったのに対して、導入後にはステージⅡの児童が増え、ステージⅢの児童もいた。このことから、多様なアートゲームによる鑑賞活動が、児童の内言の発達を促す一因となったと考えられる。

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
図画工作・美術	II	美術作品を媒体とする対話型コミュニケーションを通して、美的対象に対する個々の見方や感じ方を伝え合い、交流し合うことが、思考のさらなる深化につながるであろう。	<p>「何が描かれているか～モチーフそのものへの注目」から「どのように描かれているか～表出力への注目」へと児童の鑑賞の視点を深めていこうとするとき、次の手立てがどのような影響を与えるかを検証した。</p> <p>①児童相互の自由な対話の場を設けること ②作者のプロフィールを知ること</p>	<p>十勝の開拓農民としてその生涯を終えた画家、神田日勝の代表作の中から10点を選んで児童で紹介した。本学年の児童はI期を終えるまでに比較的豊富な鑑賞経験を持つが、日勝作品はこれまでに児童が親しんできた近・現代の西洋画とは異なり、極めて私的でどちらかといえば陰鬱な印象を与えるものも多い。本授業では、開拓農民の生活感を色濃く表すもの、鮮やかな色彩に彩られた写実的な静物画、重要なモチーフである馬を緻密に描いた作品、フォービズムの影響を受けた抽象作品などなるべく多様なスタイルの作品を提示した。</p> <p>①第5学年の2つのクラスでそれぞれ「作品選定→対話→鑑賞文」「作品選定→鑑賞文→対話」という流れで鑑賞を行った。鑑賞文の質を比較すると、対話そのものの影響はさほど顕著には表れず、むしろ、児童の鑑賞文の内容や質は作品選定の段階で方向付けられていた。</p> <p>②Ⅲ期の目標も視野に入れ、作者のプロフィール紹介を作品選定前と後に配置してみたところ、次のような結果となった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前にプロフィールを知ることによって作品選定の幅が狭まる→プロフィールと重ね、メッセージ性をもった絵を選びやすい。 ・画面の構成要素により深く感情移入し、意味づけを行う児童もいる反面、鑑賞の視点が特定化されやすい→同一の作品を選んだ児童の鑑賞文の内容が似通ってしまう傾向がある。
	III	美術作品やその作家に関する知識、色彩や構図、技法に関する理論など(科学的概念)を積極的に取り入れることによって、個々の生徒がそれぞれの生活経験の中で培った感覚(生活的概念)とを摺り合わせながら鑑賞することによって、より高次の思考・判断が可能になるであろう。	<p>次の2題材において生徒が残したワークシートへの記述の質を5段階に分類し、比較検証した。</p> <p><A:主観的な感想を求めめることを目的とした鑑賞題材(予備知識なし)></p> <p>・ピカソの『The old guitarist』『玉乗りの曲芸師』を取り上げた。これらは、それぞれピカソの「青の時代」と「バラ色の時代」に描かれたもので、その頃のピカソの心情なども反映されている部分もある。導入でピカソが描いたという事実のみを伝え、興味関心を高めてから2つの作品を見せた。作品については何も伝えず、作品のタイトルも含め、感じたことを自由に想像することを伝えて鑑賞させた。</p> <p><B:時代背景や作者のエピソード、心情を表す言葉等の知識をもとに分析的に鑑賞することを目的とした題材></p> <p>・複数のシャガール作品を取り上げた。シャガールは祖国ロシアを愛し、そこで出会った女性を愛し、憧れのパリでいろいろな画家と出会い、影響を受けながら感じたことを幻想的に表現した画家である。ユダヤ人であることや、二つの世界大戦の影響をうけながらも、何かを愛し、自分の思いを表現し続けた。鑑賞者の想像をかきたてるシャガール作品の鑑賞を通して、キャンパスに込められた思いや、作者の生き方を自分なりに感じとり、これからの作品鑑賞の新たな視点となればよいと考えた。</p>	<p>本研究では、思考・判断→「解釈」「批評」「共有」をキーワードとして、美的対象を科学的概念との結びつきの中で捉え直すと同時に、自らが培ってきた感性を基準に分析、解釈しながら、作品の価値を総合的に判断できるようになることをめざし、先に科学的概念を与えることで、より深い鑑賞ができるように取り組んだ。しかし、いろいろな授業で生徒の反応を見ていく中で、必ずしも科学的概念を先に与えれば、生徒の鑑賞の能力が高まるとは限らないということを感じた。どのように授業をつくるか、取り扱う題材は何か、発問、板書などを工夫することで、生徒の自由な発想が引き出される、ということが分かった。そして、教師自身がわくわくしたり、興味がある題材を選ぶことで、生徒にもその思いが伝わって、楽しめるということもわかった。</p> <p>これから、生徒が日常のなかの美術に親しんで、自由な発想を他者と共有、交流することができる楽しさを感じることができるよう授業をしていきたい。授業の基本的なところがまだできていないので、授業のスキルアップを目指したい。</p>

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
体育・保健体育	I (小1)	<p>運動の基礎を培う時期として、さまざまなボールを使ってのボール遊びの経験をたくさんさせる。そのボール遊びの一つとして、シュートゲームを取り入れる。的の大きさや高さを変えたり、ボールの数を変えたりすることによって、子ども達がよりボールをねらったところに投げたり転がしたりすることができるのではないかと。</p>	<p>さまざまなボール遊びの中からシュートゲームを中心に組み込んでいく。その内容として、はじめは的である段ボール箱を何度も当てるというルールを設定する。その後、シュートゲームのルールを変更することによって、子ども達に身に付けさせたい運動の技能が高まっていくのかということを検証する。</p>	<p>さまざまなボール遊びの一つとして、シュートゲームを取り入れた。ゲームに取りかかり始めた頃は、攻めのみで、一人ずつボールを持って、的である段ボール箱に何度も当たった。子ども達は、たまたまやみくもに「投げる」のではなく、決められた的に向かって「ねらって投げる」という運動を理解し、楽しんで「投げる」ことができた。そして、単元の後半からは、そのゲームに守備を付けた。守りを設置したことで、相手チームに得点を入れられないように、的を守るということを理解し、守備者としての動きも活発になってきた。</p> <p>さらに、ボールを1つにししたり、段ボール箱を積み上げて高さを変えたりするなど、ルールの変化によってねらいが明確となり、より「ねらって投げる」ことができるようになった。しかし、すべての児童が身に付けることはできなかったため、これを何度も繰り返すことにより、すべての児童が、よりねらったところに投げる力が身に付くようになると考えられる。</p>
	II (小5-6)	<p>バスケットボールを素材とした「ゴール型」ゲームにおいて、ルールを緩和・工夫する「足場づくり」を行ったり、児童の自己評価、相互評価の視点をサポート行動に焦点化したらすれば、児童の学習意欲が高まるとともに、児童の「わかり方」が充実し、意図的・選択的プレイを実行できるであろう。</p>	<p>攻撃場面におけるサポート行動(ボールを持たない動き)をより明確に意識しながらプレイできる教材として「チャンスエリア・バスケットボール(岩田2012)」を修正したものを取り扱う。毎時間のゲーム内容(動きの質)や、学習カードによるふり返りを比較することで、攻撃場面におけるサポート行動(ボールを持たない動き)を高める指導のあり方や指導改善の知見を得る。</p>	<p>チャンスエリア・バスケットボールでは、チャンスエリア(入れば3点、リングに当たれば1点)をコート両サイドに設け(台形部分)、児童に分かりやすく提示した。また、エリア外からのシュートはリングに入れれば2点、リングに当たっても0点とした。(※ドリブルはなし。)このように、明瞭な付加的ルールを伴ったゲーム修正をすることにより、児童が有効空間(スペース)を意識したサポート行動が多く見られるようになった。また、毎時間のふり返りにも単元が進むにつれて、「スペースを使って攻撃する。」「パスをつなぐためには、ボールをもらえる位置に移動する。」「スペースを見つけてフリーでシュートする。」などの記述が増え、運動の科学的な理解が高まったと考えられる。学習意欲に関しては、単元途中で若干低下したものの、単元全体で見ると向上した。単元を通して、技能が向上し、戦術的気付きも促進したため、自分たちが意図するプレイを表出できるようになったため、学習意欲が高まったと考えられる。その一方で、シュートの技能を高めるためのドリルゲームやドリブルの技能が身に付き、ゲームでも有効に活用できるようなタスクゲームの開発などが今後の課題である。</p>
		<p>バスケットボールにおいて、基本的な技能をある程度身につけた上で、数的優位(2対1)な攻め方の課題を見つけ、「自分が打つ意思を見せたか」「2人の距離は適切か」などの視点を絞ることで解決することができれば、バスケットボールのゲームに主体的に取り組む、そのおもしろさを実感できるのではないかと。また、すべての児童が「ディフェンスを意識したボール操作」と「ゴールにつながる空間を活用する動き」の目標段階に到達できるのではないかと。</p>	<p>単元前後の質問紙による学習意欲の変容を分析するとともに、学習カードの記述による戦術理解の変容や課題解決のプロセスについて分析する。さらに、授業前後のシュート場面の変容についての映像分析を加えて、運動の科学的理解の高まりを考察する。</p>	<p>単元の始めの試しのゲームでは、ドリブルなどの個人技能での打開ばかりが目立っていた。しかし、授業を進めていくうちに無駄なドリブルは減り、パスで守備陣形を崩そうとする攻撃が見られるようになった。学習カードの記述にもシュートを打とうとする姿勢の大切さやゴール下でのスペースについて多く書かれるようになった。運動能力の高い児童が強引に打っていたシュート場面も、ゴール下でフリーでパスを受けてからのシュートに変わってきた。</p> <p>メインゲームをイーブンナンバー(4対4)で行ったが、運動能力の高い児童にとっては良かったと思うが、そうでない児童にとっては、シュートが打てない場面も多かった。小学校段階では、メインゲームをアウトナンバーにして、数的優位の中で達成感を味わわせることも必要かもしれない。また、ある程度の個人技能がなければ、戦術を生かすことはできない。低学年からの積み重ねが不可欠であると感じた。</p>

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
体育・保健体育	Ⅲ	<p>状況判断力を高める指導の工夫を行えば、すべての生徒がゲームパフォーマンスが向上するのではないか。</p> <p>○ゲームパフォーマンス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・状況を判断し、動きを工夫したボール操作 ・パスを受けるサポートの動き、ゴールにつながる空間を活用する動き、空間つくり出したり、相手をふり切ったりする動き <p>○状況判断力を高める指導の工夫</p> <ol style="list-style-type: none"> ①ゲームで活用されるスキルアップドリルの導入 ②状況判断認知トレーニングの実施 ③タスクゲームの工夫 ④ドリルゲーム、タスクゲーム、メインゲームの関連づけた指導 	<p>デジタルカメラで撮影したゲームを観察しながら、生徒一人ひとりに対して意思決定、技能発揮、サポート、それぞれに対して「適切」「不適切」あるいは「有効」「非有効」の数値を記録する。集計したデータを使用して次の5つの指標であるゲーム参加、意思決定、技能発揮、サポート、ゲームパフォーマンスの数値を算出する(GPAI評価法)。試しのゲームとまとめのゲームの各指標の変容を比較することで、指導のあり方の成否を分析する。</p>	<p>男女共に、まとめのゲームにおいて意思決定の指標とサポートの指標が向上し、ゲームパフォーマンスの高まりが認められた。また、バスケットボールのゲームにおいて大切なことは何かという問いに対して、「広い視野で周りをよく見ること」「素早い判断」「スペースを見つけて動くこと」など状況判断にかかわる記述が多くみられた。この結果から、本単元における状況判断力を高める指導の工夫に一定の成果があることが確認された。しかし、選択した技術の有効な実行(技能発揮)についてはあまり向上が見られなかった。ゲーム中のシュートの本数は増加したものの、シュート失敗が多く、シュート成功率を高めることが課題である。今後、新たなスキルアップドリルの開発や、ドリルの行い方の工夫、学年の早い段階でのスキルの習得をめざす必要がある。また、バスケットボールに対する好感度が低い生徒は、ゲーム参加の指標の数値が低い傾向にあることが確認された。攻防の楽しさを味わうことができるようにするためには、よりゲームに参加しやすいルールや工夫や、学習内容の習得に効果的なやさしい下位教材(ドリルゲームやタスクゲーム)を開発することが、今後の課題である。</p>
技術分野		<p>中学校でのものづくり学習を本格的に始める前段階として、設計・製作(制作、育成)に必要な子どもの生活体験を補う題材の製作を行う。そうすることで、中学校で初めての工程である「設計」におけるつまづきを抑制し、スムーズに新たな段階のものづくり学習に移行できるであろう。</p>	<p>中学校入学時の生徒はものづくり体験の不足や小学校で加工する材料の偏りが、用途に応じた適切な材料の選択の幅を狭くしていると考えられる。また、部品の接合では強度を意識せず組み合わせる生徒も多く、構造的に不可能な組立ての構想をする生徒もいる。提案題材の製作を通して、身近な材料である木材・金属・プラスチックの特徴や性質に関する知識や加工法を習得させる。この経験から設計における構想図の材料選択や構造の丈夫さに変化があるかを比較する。</p>	<p>提案題材の製作を通して、木材や金属、プラスチックといった材料の加工を経験し、設計において材料選択の自由度が広がるようになった。また、くぎやねじを用いた部品と部品の接合や経済性・安全性の視点を取り入れた中学校のものづくりを経験することで、丈夫さを意識した構造の決定ができるようになった。さらに、提案題材の製作を通して、頭の中で考えた立体を構想図に描き起こすことができる生徒が増加した。これは、小学校では体験することが少ない部品と部品の接合を通して、それらの位置関係を考えて図面におこすことが可能になったからだと推察する。</p>
技術家庭		<p>生活を科学的にとらえた実践に基づいて、課題を持って生活をとらえなおす学習を行うことで、中学校卒業時には、生活を「科学的な見方や考え方」でとらえることができ、課題を持ってよりよい生活を創造していこうとする力を養うであろう。</p>	<p>日本の伝統的衣装である「きもの」に関する学習を中心に、藍染めを共通項として他国の文化を学ぶという、伝統・文化を取り入れた授業実践を行う。特に、昨年の研究で課題として残った他国の文化への意識を高める授業を考えた。自国の文化として「きもの」、他国の文化として「モン族の藍染め」を扱い、最終的には、製作したジャパン・ブルーのバッグと絵本をモン族に送る計画を立て、文化発信を実践させる。</p>	<p>衣生活の学習として何を学習させれば日本の伝統・文化を受け継ぐ次世代を育成できるのか、ということ考えた時に、幕末の格式高く豪華な「きもの」の実物を、染色や刺繍の視点でとらえることが有効であることが、実証された。自国の伝統や文化を世界に発信できる資質や能力については、昨年度の柿染めを扱った授業より、実物のきものを使用し、藍染めでモン族と結んだ今年度の授業の方が、効果が高いことが明らかになった。なお、生活文化力の中の「他国の伝統や文化を理解し尊重するとともに、互いに文化交流ができる」に関しては、昨年度の研究結果(対象学年でない3年生へのアンケートの結果において、自国の文化を他国に発信したいと答えた生徒が8割いた。)及び本年度の結果に見られるように、本校の生徒は、他国の文化を理解しようとする意識が高いことがわかった。</p>

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
外国語活動・英語	II (前期)	アルファベット3文字程度のフォニックス指導や様々な場面や状況に応じた表現の繰り返し指導を通して、「ことばへの気づき」を促し、「体験と理解をつなぐ」学習ができ、児童が主体的に英語に親しむことができるのではないかと。	①ALTによるジェスチャーと文字を関連づけたZoo Phonicsの指導を基盤として、文字を見てアルファベットの音を発音する指導を実施しながら、アルファベット2～3文字の音読練習を行った。 ②道案内で使用される表現を道案内の実際の場面を設定して繰り返し練習した。	①については、年度末のテストにおいて、取り上げたフォニックスのうち、magic-e (a-e-j-e, o-e), -old, chは70%以上の正答率で、継続した指導の成果が見られた。しかし、magic-e (u-e), u, shについては、60%前後にとどまった。ALTによるZoo Phonicsとアルファベット(文字)のつながりが弱いと感じる場面も授業においては見受けられたり、ローマ字読みに影響を受けている様子もあるので、Zoo Phonicsと文字を提示したフォニックス指導の繰り返し指導と合わせてuや2文字のフォニックスの練習回数を意図的に多くしていく必要がある。 ②については、次の道案内の表現をターゲットに年度末テストを実施した(A:Go ~block(s), B:Turn left/right, C:You can see it on your left/right)。正答率はA:94%, B:83%, C:75%と、一定の表現の定着が見受けられた。今後の課題として、状況や場面に応じたコミュニケーション方法についても年間を通じて指導することで、非言語やつなぎ言葉やあいづちなどコミュニケーションにおいて欠かせない部分の定着を測る必要がある。
	II (後期)	アルファベット4文字以上のフォニックス指導や様々な場面や状況に応じた表現の繰り返し指導と体系的知識を加えた指導をすることで、「言葉への気づき」から「言葉の理解」につながるのではないかと。	①単語を提示し、音読練習を繰り返すことで、生徒の気づきからフォニックスルールの確認を行った。さらに音読練習からビンゴシートを用いた音読筆者練習を取り入れた。 ②道案内で使用される表現を道案内の実際の場面を設定して繰り返し練習するだけでなく、助動詞canとmayを取り上げて、対話している2名の人間関係を取り上げることで、canとmayの使用場面について考える場面を設定した。	①については、年度末のテストにおいて、取り上げたフォニックスすべてのにおいて、%の正答率で、継続した指導の成果が見られた。また東雲小学校出身者の正答率は%でその他の小学校出身者との顕著の差は見受けられなかった。小学校における取り組みの焦点化が必要である。 ②については、インタビューテストを通して、道案内の表現の定着は見受けられたが、canとmayの使い分けについては、ごく数名のみが意識して使用しているだけにとどまった。課題として、取り上げた助動詞だけでなく、すべての文法事項においてスパイラルな指導をしていくことで、インテイクの段階で適切な文法や語法を取捨選択できるように指導していく必要がある。
	III	韻の要素を取り入れたフォニックス指導や言語の機能に着目した表現の指導をすることで、言語を体系的に理解し、状況に応じて適切に使用できるようになるのではないかと。	①韻(rhyming)の要素を取り入れた文章を音読することを繰り返すことにより、英単語1語のフォニックスに焦点をあてる指導から、文章中の共通のフォニックス(同じ綴り、同じ音)を見つける指導に移行させた。 ②道案内の場面において、命令文や助動詞shouldが、相手に対する命令ではなく、助言を与えていることを状況から理解させる。また、助言を与える内容に確信がもてないとき、自分の推測も含めて、断定を避けるI think…を活用することができることを理解させた。	①については、年度末に行った音読テストにおいて、各単語をどの程度正確に読むことができるかを調べた。例えば、文章中に含まれる未習語のうちmagic-eを規則として適用すれば読める2語のうち、1語については92%の生徒が正しく読み、もう1つの語は77%の生徒が正しく読めた。本当に完全な未知語であるか否かは確認できないが、自然な文脈において、かなり高い割合で正しく読むことができている。 ②学習した単元と同様の道案内の場面では、約72%の生徒が命令文もしくは助動詞shouldを適切に使用することができた。一方、道案内ではない場面においては、命令文やshouldを使用して適切に助言できたのは約29%であった。また、断定を避けるI thinkを使用できたのは、約5%に留まった。助動詞や命令文の使用については、明示的な教授を行わなかった影響もあり、他の場面への応用ができなかったと考えられる。

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
特別支援教育	小学校	自己肯定感を高める授業づくりを継続的に行うことによって、児童生徒自身の「やりたい」「役に立ちたい」気持ちをひきだし、将来、それぞれの生活の場で自ら責任をもって役割を果たそうとする姿につながっていくであろう	<p>Stage1: 様々な活動を経験する中で、好きな活動や楽しい活動を見つけることができる児童</p> <p>Stage2: これまでの学習をもとにやりたいことを選んだり考えたりして楽しく活動し、やりきることができる児童</p> <p>Stage3: 活動の結果を他者が喜んで感謝されたりすることを励みにしながら、主体的に活動に取り組むことができる児童</p>	<p>活動を楽しむための教材の工夫や手立てを考えることで、自ら活動に取り組むことができた。活動中は、指導者の言葉が減り、児童だけで活動する場面が増えた。その結果、児童は自由に表現する機会が増え、楽しさを感じ、意欲が高まったと考える。映像で自分の動きを見ながら、場面に合わせた動きを考えることができた。上手にできた動きを子ども同士が評価し合うことで、演技したこと子どもが自分の動きを具体的にふりかえることができるようになり、肯定的な自己評価につなげることができた。児童によっては、友だちにアドバイスをするという活動に意欲的に取り組むことができた。アドバイスをすることが友だちの役に立つということを児童が実感することで意欲的に活動に取り組むことができたと考える。それぞれのクラスの取り組みを発表し合うことは発表する側にとっては大変意欲的であり、また見る側も興味をもって見ることもできた。見るものが刺激になり意欲がわくであろうと考えたが発表する側の意欲面が強く、伝えたい気持ちが先行したことが課題。</p>
	中学校		<p>Stage4: 集団の中で協力して課題に取り組む遂行しようとする生徒</p> <p>Stage5: 自分の役割を、責任を持って果たそうとする生徒</p>	<p>キャリアマネジメントは本年度より研究開発学校の指定を受け、社会的・職業的自立を目指し、従来の職業・家庭に新たにライフキャリアの観点を加味して設定した特例教科である。本研究に関わって、働くとはどういうことなのかを指導の中心に据え、作業活動の質的変容を意識した指導をおこなった。指導にあたっては、生徒一人一人がグループの一員として役割と責任を感じながら作業活動を行わせ、協働しながら学習活動を進めるようにした。学習グループは学習内容に応じて学年単位、縦割りグループ、全体とし、様々なグループ編成による指導を展開した。特に縦割りのグループ編成では、生徒相互の学びあいが促進され、上級生として、また、リーダーとしての自覚を持った責任ある行動が見られた。リーダー、サブリーダーを置くことで、活動の中で他者との関係を意識して働くこと、働くことに意欲を持たせることができた。生徒が自己肯定感を持ち、将来、働きたいという意欲を高めることにつながっていると考える。</p>

教科・領域名	期	研究仮説	研究内容	研究結果と考察
学校保健	小学校	<p>中学校進学を控えた小学校高学年の段階で自分のコミュニケーション傾向を知り、その上でアサーティブな自己表現を獲得することで、対人関係の改善ができて自己肯定感を向上できるようになるのではないか。</p>	<p>コミュニケーションスキルトレーニングを行う前にエゴグラムを用いて自己理解を促すことにより自己肯定感が向上するか検証する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・エゴグラムの結果を受けて、児童は自分の課題等を初めてもしくは改めて認識したが、対人関係においての課題のため、すぐに行動に反映するのは難しかった。 ・自己肯定感尺度の変化については、対人関係でトラブルを抱えている児童については尺度が大きく好転していた。またソーシャルスキルトレーニング前後の記述から、自己の課題に気づき、その改善方法に意識が向いたことが読み取れた。 ・今回の取り組みを検証する方法について、自己肯定感尺度を個の変化で見たりワークシートや感想等の記述を詳細に分析したりする必要があると感じた。
	中学校	<p>充実した学校生活を送るためには、円滑な人間関係を築き、自分の行動に自信を持ったり、他者との関わりを充実させることが大切であると考え。保健室で折り紙を用いた活動により、コミュニケーション能力や、自己効力感を高めることができるのではないか。</p>	<p>保健室で『折り紙プロジェクト』と称する折り紙を用いた活動による生徒の気分と自己効力感の変化を尺度を用い、活動の評価を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・活動前後のTDMS二次元気分尺度調査結果から、『折り紙プロジェクト』により生徒の気分、心理状態がプラスに改善される傾向にあることが数値により明らかになった。 ・朝会発表の場と教室で折り紙指導の気分の変化についてはいずれも、イキイキとして活力ある活性度と、落ち着いたリラックスするという安定度について共にプラスの結果となった。 ・保健室で折り紙を用いて行う活動の効用について尺度を用いた評価によって、活動による支援が生徒の心の健康に対して有効であることが確認できた。 ・コミュニケーションを苦手とする傾向にある生徒について、意識して観察し、生徒の変化に気づき、個別のサポートをしていくことが課題である。

注

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会「義務教育に係る諸制度の在り方について」2005.
- 2) 松下(2010)は、「ポスト近代型能力」(本田, 2005, 2008)と比較しながら検討を加えている。
- 3) 小中連携教育とは、小学校と中学校が連携して教育活動を行うことである。一方、小中一貫教育は、構造改革特区の認定を受けるなどして独自のカリキュラムを開発して教育活動を行うものである。
- 4) 柴田義松『ヴィゴツキー入門』, 寺子屋新書, p. 75, 2006.
- 5) 同上書, p. 116. ここでいう抽象的思考とは、階層的な体系性をもった科学的概念の習得により、自分自身のもつ知識や思考過程を自覚し、随意的に制御し利用することである。
- 6) 学校教育において教科の基本である科学的知識を教授することによって発達する概念。他の概念によって媒介された関係を持ち、内部に階層的な相互関係をもつ。体系性をもつがゆえに自覚性と随意性をもつ。なお、科学的概念の発達のためには、生活的概念の発達が一定の水準にまで達していることが必要である。(中村和夫『ヴィゴツキー心理学』, 新読書社, 2004.)
- 7) 柴田義松前掲書, p. 95. ここでいう生活的概念とは、対象についての概念をもってはいても、その概念そのものを、あるいはその対象を思い浮かべるときの自分の思考活動を自覚していないような概念。「兄弟」や「ので」という言葉を日常的には使っているが、その言葉の意味を自覚していないため、意図的、随意的に使うことができないような例は、「兄弟」や「ので」について生活的概念は発達しているが、科学的概念は発達していないということである。生活的概念は、普通あれこれの事物に子どもが直接接触することで発達する。
- 8) 佐伯胖『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, p. 410, 2010.
- 9) 子どもが答えやすいように、あるいは、何かに挑戦しやすいように、おとなが手助けを行うこと。
- 10) ヴィゴツキー『新訳版 思考と言語』pp. 317-318.
- 11) 柴田義松前掲書, p. 102.

引用・参考文献

- 安彦忠彦「カリキュラムから考える小中連携」『VIEW21 中学版』, Benesse, 2007.
- Benesse 教育研究開発センター「いま、なぜ、中1・1学期の指導なのか」『VIEW21』, Benesse, 2005.
- チップ・ウッド『成長のものさし』, 図書文化, 2008.
- 中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」, 2005.
- 林武広ほか「今、改めて授業を問うー授業力を高めるにはー」, 『教育研究 初等教育』第2集, 2009.
- 林武広ほか「人間力豊かな生徒を育てる学校教育の創造(4)」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』第41集, 2009.
- 広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校『公立小中で創る一貫教育』, ぎょうせい, 2005.
- 石川晋・石川拓・高橋正一『中1ギャップ 中学校生活になじむ指導のポイント』, 学事出版, 2009.
- 黒瀬基郎ほか「明日を担う生徒を育てる学校教育の創造(2)ー基礎・基本と「必修教科」「選択教科」「総合的な学習の時間」ー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』第34集, 2002.
- 松下佳代『「新しい能力」は教育を変えるのか』, ミネルヴァ書房, 2010.
- 永井順國「社会の転換期にある今こそ新たな教育システムの構築を」『VIEW21 中学版』, Benesse, 2009.
- 中村和夫『ヴィゴツキー心理学「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く』, 新読書社, 2004.
- 西岡加名恵『「逆向き設計」で確かな学力を保証する』, 明治図書, 2008.
- 佐伯胖『「学び」の認知科学辞典』, 大修館書店, 2010.
- 柴田義松『ヴィゴツキー入門』, 寺子屋新書, 2006.
- ヴィゴツキー『新訳版 思考と言語』柴田義松訳, 新読書社, 2001.
- 若月秀夫『学校大改革 品川の挑戦』, 学事出版, 2008.

0歳

50歳

100歳

小・中学校の部分（人生の初期の一部）

- 近視眼的な指導にならないように。
- 小学校に入学したときの子どもの実態は様々であることを忘れないように。
- 中学校を卒業するときの子どもの出口も様々であることを忘れないように。

中学校卒業時のめざす力

I期（小1～小4）	II期（小5～中1）	III期（中2～中3）
<p>【ていねいな指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心から手だてや支援を考える 	<p>【自主性を重んじる指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心を喚起し、児童・生徒の追究を支援する ・達成感（充実感）を味わえる課題を設定する 	
<ul style="list-style-type: none"> ・ゆったり構えて「待つ」 ・学習課題への取り組みが難しい子どもに配慮する（抽象的表現や否定的表現を避ける、視覚支援の重視 など） ・子ども同士でコミュニケーションがとれるようにする（小グループでの「話し合い」の導入、「誰に何を話しているのか？」を問う など） ・小学校と中学校の学習内容の両方を見て授業案をつくる（小・中学校の教科書を読んでから授業案を作る など） 		
<p>【生活的概念を発達させる指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ※多様な経験をさせる ○思いをふんだんに表出（話す／書く）させる ※まず表現できるようにさせる ○あまり口出しせずに取り組みさせる ※「自分で決めて自分でやる」下地をつくる ○たくさん書かせる ※書き言葉を操ることができるようにする ・「聞く」「待つ」「譲る」ができるようにさせる ※双方向的なコミュニケーションを成立させるための大切なスキル ○新たな視点や価値観に自然に出会わせる ※例えばアートゲーム 	<p>【科学的概念を発達させる指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ※適切な足場作りを行う ○聞いている人にわかるような表現にさせる ※よい表現を伝え表現機会をくり返す ○口出しせずに取り組みさせる ※修正可能な範囲の失敗は敢えてさせる ○書くことの質を高めさせる ※文章を吟味させ、表現機会をくり返す ○双方向的なコミュニケーションができるようにする ※小グループ内を中心に対話の機会を保障する ○新たな視点や価値観に自然に出会わせる ※例えば対話型鑑賞などのフートゥ 	<p>【科学的概念を深化させる指導】</p> <ul style="list-style-type: none"> ※学習内容と生活経験を結びつけさせる ○表現を洗練させる ※洗練された表現に触れる機会を増やす ○口出しせずに取り組みさせる ※相談されたときに対応する ○書くことの質をさらに高めさせる ※学外からの評価を受ける機会を取り入れる ○大人数や学外でプレゼンテーションの機会取り入れる
<p>「遊び」「楽しみ」の姿（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カタツムリのお世話を毎日する ・学校のたんけんをする ・基地をつくる 	<p>「遊び」「楽しみ」の姿（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で野菜を工夫しながら育てる ・大勢の前でパフォーマンスをする 	<p>「遊び」「楽しみ」の姿（例）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・美しい合唱をつくりあげる ・レベルの高い作品を仕上げる

- 共に高め合う力
- ① 社会の中で自分の良さを大切に、お互いの違いを違いとして認めながら
 - ② 様々な情報や意思、思想、態度などを正しく受けとめ、さらに自分の意見を
 - ③ 課題が何かを的確に判断し、いくつかの解決方法案を考え、選択・決定する力