

2025(令和7)年度

教育研究集録

第32集

公益財団法人 日本教育公務員弘済会 大阪支部

第32集発刊によせて

大阪府内の優れた教育実践にスポットをあて、次代の教育活動に発展させていくことをめざした弘済会大阪支部の教育実践研究論文の取り組みに、今年も67編の応募をいただき、ここに「教育研究集録」として豊かな実りを成すことができました。

今回応募いただいた論文を一つひとつ読み進むうちに、この大阪府内で実際に多くの幅広い実践が積み重ねられていることに感銘を受けるとともに、各々の実践の持つ「熱」に私自身が励まされることとなりました。応募いただいた皆様、そしてその実践を支えていただいたすべての皆様のご尽力に、心より御礼を申しあげます。

足元を見てみると、AI(人工知能)の存在感が増し、経済をはじめ、社会の在り様がいよいよ混沌としています。また、世界に目を転じると、残念ながら、世界では「支え合い・助け合い」よりも、むしろ「分断・対立」の動きが強まっていると言わざるを得ません。

歴史学者のユヴァル・ノア・ハラリ氏は、近著「NEXUS 情報の人類史」の中で、AIはグローバル化し開いてきた社会を文化圏ごとに閉じ込める存在になるのではないかと述べています。(現に、中国のAIはアメリカのデータを使わずに中国文化圏のみで作成されています。)「今日の情報テクノロジーはあまりに強力なので、異なる人々を別個の情報の繭(コクーン)の中に囲い込んで人類を分断し、人間として単一の現実を共有するという考え方には終止符を打つ可能性がある。ここ数十年間は網(ウェブ)が私たちにとって主要な比喩だったが、未来はコクーンの中にあるのかもしれない。」

このような状況にあって、教育が向かう方向性もいよいよ不確実なものとなっています。目の前の子どもたちが暮らすことになる「未来の世界」は、決して安らかなものとは言えない状況にあり、むしろより混沌とした予測困難な状況に向かっているように思えてなりません。

弘済会大阪支部は「教育実践研究論文」という教育振興事業の「場」を通じて、多くの教育実践が集まり、さらなる明日の力強い教育実践を生み出す原動力となることをめざしています。今回入賞された教育実践研究論文が指し示す方向、つまり学校現場で子どもと直接向き合っている教職員が「目の前の子どもの実態から始めること」「子どもの現実から課題を見抜く目線を持ち続けること」ができれば、大阪の教育も力強いものとなっていくに違いありません。この教育実践研究論文の取り組みが、さらなる教育現場の活性化と、新たな教育実践の道標となることを願って止みません。

最後になりましたが、審査委員長の元大阪教育大学大学院教授 餅木哲郎 先生をはじめ、各審査委員の先生方には、何かとご多忙の中、大変丁寧に審査をいただきました。多様な観点から深く掘り下げた意見交換・ご審議をいただきましたこと、厚く御礼申しあげます。

公益財団法人 日本教育公務員弘済会大阪支部
支部長 一ノ瀬 英剛

目 次

◇ 第32集発刊によせて	1
◇ 教育論文審査の概要	
(1) 審査委員	5
(2) 審査経過と審査講評	6
◇ 審査結果 (全応募論文)	17
◇ 入賞論文	
【最優秀賞】個人部門	
寝屋川市立中央小学校	辰 己 実 咲 26
【優秀賞】個人部門	
羽曳野市立埴生南小学校	五十嵐 美果 32
大阪府立岸和田支援学校	北 野 繁 36
【入選】学校部門	
吹田市立東山田小学校	岡 田 憲 幸 42
個人部門・グループ部門	
大阪教育大学附属池田中学校	中 田 未 来 46
大阪教育大学附属池田中学校	西 川 和 貴 50
大阪教育大学附属池田中学校	田 中 誠 也 54
大阪府立農芸高等学校	鳥 谷 直 宏 58
八尾市立東山本わかばこども園	磯貝 日 佐 子 62
堺市立赤坂台中学校	畠 中 悠 輔 66
高槻市立第七中学校	岡島 梨 恵・今村 豪 之 70
大阪教育大学附属平野中学校	狩 屋 壱 成 74
大阪市立十三小学校	寺 西 克 倫 78
「日教弘教育賞」推薦論文	
寝屋川市立中央小学校	辰 己 実 咲
羽曳野市立埴生南小学校	五十嵐 美果
吹田市立東山田小学校	岡 田 憲 幸
上記3編は「入賞論文」の項に掲載	
◇ 応募者推移と受賞者	82
◇ あとがき	85

研究論文審査の概要

(1) 審査委員

審査委員長

元大阪教育大学大学院 特任教授 餅木 哲郎

審査副委員長

大阪府立学校長協会 元会長 澤田 佳典

審査委員

大阪府小学校長会 元会長 石丸 真平

審査委員

帝塚山大学 教授 德永 加代

審査委員

大阪教育大学 特任准教授 斎藤 直子

審査委員

大阪府中学校教育研究会 会長 畠中 伸一

審査委員

大阪市小学校教育研究会 副会長 田原口昭貞

審査委員

大阪府教職員組合 書記次長 山口慎太郎

(2) 審査経過と審査講評

審査委員長 餅木 哲郎

1. はじめに

公益財団法人日本教育公務員弘済会大阪支部の教育実践研究論文は、大阪の優れた教育研究活動を集め広く発信することを通して、大阪における教育活動の質的向上と課題解決に資する役割を担ってきました。そして今年は第32次の募集となりました。

昨年度、本支部の優秀論文が全国で最優秀賞を受賞しました。このことは、大阪の教育実践研究論文の質が年々高くなっている結果であることを、私は確信しています。

コロナ感染対策のための様々な活動制限がなくなり、現在、学校には本来の子どもの姿が見られます。しかし、コロナ以前の状態に戻ったわけではありません。見えるところでは、GIGAスクールが子どもの学び方を変えていたり、半日の体育大会（体育参観）など行事も精選されたりしています。一方、見えにくいところでの変化はあまり語られません。コロナ期にコミュニケーションを制限された子どもたちの社会性形成への課題はなかったのでしょうか。学年主任レベルの中堅の先生が「子どもに手がかかるようになった」と教えてくれましたが、特定の学校や学年の傾向なのでしょうか、それとも多くの学校で起きていることなのでしょうか。また、教員と子ども、教員と保護者、学校と教育委員会、などは信頼関係を深めていっているのでしょうか。

国レベルでは、現行の過密（緻密な構造化された）な学習指導要領の見直しが急ピッチですすめられています。これはカリキュラムの改革です。現行の「主体的、対話的で深い学び」の「深い学び」に焦点を向けること、学校の状況を踏まえたカリキュラムマネジメントを進めること、学校の教員が読みやすい表現にするなどが中間報告から伺えますが、新しい方針が、深い子ども理解に基づいたものであってほしいと願うところです。

これからは、子どもたちと教員が「自由に学ぶ（遊ぶ）楽しさ」の中で、学習指導要領の前文に書かれた「自分の良さや可能性を認識する」「他者を価値ある存在として尊重する」はじめ「これからの学校教育に求められること」の4項目が実現することが引き続き重要です。大阪の多様な教育実践研究も「自由を実現する学び」と「自他の価値の認知」が指標になると考えます。

2. 第32期(令和7年度)論文審査の経過と評価

応募の論文数と特徴

第32期の教育実践研究論文応募数は、全部で67編でした。昨年度より16編増えました。多忙な教員の日常の中で時間を見つけ、それぞれの教育実践を研究としてまとめ応募していただいた先生の情熱に深く敬意を表したいと思います。

校種別の応募論文の数は、認定こども園1編、小学校32編、中学校16編、義務教育学校1編、高等学校10編、支援学校4編でした。久しぶりの就学前教育（こども園）の応募があったことは、喜ばしいことでした。また、期待通りの子どもから学ぶ姿勢に貫かれた研究論文でした。

第32期論文の特徴は、まず、読みやすくなつたことです。前回、本欄で推敲をお奨めしたことを実践されたのでしょうか。内容も良いものが増えました。また、教科が増えホットシーティングやパブリックスピーキング、自由進度学習など新しい手法を積極的に使つたものが多くなっています。感動的な中学校の総合的な学習の実践研究も複数ありました。大変バラエティに富む教育実践研究論文が集まりました。生成AIを活用した実践が目立ちました。それらは生成AIの負の側面を意識されており、一人の教員では対応できない生徒の作成した個別の文章の推敲などに活用しているなどの効果的な使い方をしているものがほとんどでした。今後、生成AIの教育への活用さらに増えることは必至でしょうが、メリットとデメリットを十分検討した実践であることを期待します。

審査の方法と過程

審査は、10月に一次、11月に二次と、2段階で行いました。一次審査では、二次審査に残す半数を選ぶとともに、日本教育弘済会への推薦論文3点を選定しました。

2回の審査を通して、選定基準は、応募要項が遵守されていることの上で、

- ① 実践に裏付けられ、子どもの変容の姿が見えるか。
- ② 課題に対して研究テーマが具体的で、研究方法が適切かつ順次性があるか。
- ③ 創意工夫がなされ、明快で魅力的か。
- ④ 人権尊重の視点が踏まえられているか。

としました。

最終審査（二次審査）は、審査員全員が一次審査で選ばれた論文について100点満点で点数化した資料をもとに、審査委員全員で一つずつその論文の「よさ」を中心に確認していきました。特に評価の高い論文はほとんどの審査委員が同様に評価していました。審査委員の個性（考え方）の違いで評価の分かれるものも多少ありましたが、高く評価された根拠について十分説明していただき意見交流を互いの学びのようにしていきました。昨年度から小・中・高等学校出身者と研究者の審査委員に加わっていただき、女性も複数になったことにより、多様な視点で審査することができたのではないかと思います。最終的には全員が合意して結論を得ることができました。

なお、本年度は論文の質が高くなり、入選に至らなかつた論文にも多くの好論文がありました。

3.最優秀論文・優秀論文・入選論文について

最優秀・優秀・入選の作品は以下の通りです。

最優秀賞 個人部門・寝屋川市立中央小学校、辰己実咲 養護教諭

生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践

～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～

本論文は、養護教諭である筆者が、性被害の現実を知り、包括的性教育を学び、勤務校全体で展開した実践研究です。児童の変容、保護者の反応、教職員の学び等のエビデンスをもとに、さまざまな配慮の重要性や集団指導と個別指導の必要性についても説得力のある内容になっています。審査委員会では、新規性が論点となりましたが、文科省も推進に舵を切っている喫緊の課題でありながら未だに取り組みが進んでいない現状から、他校園のとりわけ養護教諭の参考になる実践として

高く評価されました。

優秀賞は2編でした。ともに新しい視点の実践でした。

優秀賞 個人部門・羽曳野市埴生南小学校 五十嵐美果 教諭

「バイB宿題Day」の設置から見える子どもとの対話

～空間づくりから始まる 子供たちがつながり合う学習時間～

本論文は、宿題を学校でして帰れるという取り組みを全教職員で行なった実践研究です。

「宿題（学習）はここまで嫌われるものなのかな」という筆者の率直な疑問を端緒に、リサーチすることで原因（特に支援のされない高学年）を見つけます。そして、校内で対話を重ね、実践に至るのです。その中で、筆者は「仲間と場」が子どもの学ぶ力のもとであることを発見します。今、家庭学習を重視することが求められ、朝から点検に追われる先生の姿に問題意識を持っていた審査委員から特に評価され優秀論文に選出されました。軽快で明るい論考です。

優秀賞 個人部門・大阪府立岸和田支援学校 北野繁 教諭

脳性まひ児に対する自立活動指導の再考

本論文は、長く脳性まひの子どもに関わってきた筆者が、全国の支援学校で初めて取り組んだ「重力軽減環境訓練システム」という訓練法による実践研究です。障害によって姿勢を保持することが困難な子どもたちは失敗ばかり経験し自尊感情が持ちにくいそうです。「樂々スタンディング＝樂スタ」という装置と技術を使うことで、脳性まひの子どもが自分の能力で姿勢保持ができ、動くことができる経験をし、さらに動こうという意欲を育んでいることがわかりました。子どもの命が輝く瞬間を見た気がしました。極めて専門性の高い内容ですが、脳性まひの子どもとその保護者、支援する教員に対して、希望を与えてくれる重要な研究であることが評価されました。

入選論文には以下の10編が選ばれました。最優秀、優秀作品と同様、優れた教育実践や実践研究論文として評価されました。

入選 吹田市立東山田小学校 代表 岡田憲幸 校長

教科担任制による教員の働き方改革の推進

～「特別の教科 道徳」における取り組みを通して～

入選 大阪府立農芸高等学校、鳥谷直宏 首席

レトルト食品の開発から販売までを通した 生徒の実践が生まれる場の創発とかじ取り

入選 大阪教育大学附属池田中学校 中田未来 教諭

概念型指導と生成AIの統合による英語授業デザイン

～生成AIを媒介とした内的対話を通して「自分の言葉」でわくわくする未来を語る～

入選 大阪教育大学附属池田中学校 西川和貴 教諭

対話型生成AIを活用して“批判的思考力”“メタ認知力”を高める中学校国語の授業開発

～ChatGPTとともにスピーチ原稿の推敲をおこなう国語授業を通して～

入選 八尾市立東山本わかばこども園 磯貝日佐子 主幹保育教諭

支援を必要とする子どもとクラスの子どもをつなぐ援助の在り方について

～興味・関心が子ども同士をつなぐ手がかりに～

入選 堺市立赤坂台中学校　畠中悠輔　教諭

学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもを育てる総合的な学習の実践

～試行錯誤を組み込んだPBL的カリキュラムデザインにより総合的な学力は育成されるのか～

入選 高槻市立第七中学校　岡島梨恵　教諭　今村豪之　教諭

探究学習への挑戦「つながる・つたえるプロジェクト」から広がる学び

～今とむきあい　人とつながり　自分をたかめる生徒の育成～

入選 大阪教育大学附属平野中学校、狩屋亮成　教諭

生徒が納得して選択するために必要な数学的視点とは

～一時関数を活用した購読プラン比較の授業実践～

入選 大阪市立十三小学校　寺西克倫　教諭

「造形的な見方・考え方」を働きさせ、創造的に表現する児童の育成

～「深い学び」の実現を目指した図画工作科の授業づくり～

入選 大阪教育大学附属池田中学校　田中誠也　教諭

首相談話を活用した中学校社会科・次世代型平和教育の実践

～歴史的な見方・考え方「事象相互のつながり」に着目して～

4. おわりに

2025年は、戦後80年という節目の年でした。悲惨極まる戦争が終わった後、エレノア・ルーズベルトを中心に「世界人権宣言」が国連で採択され、宣言ではあるけれど、世界は「生命、自由及び人体の安全の権利」の保障を約束した。しかし、世界は、大国が「人権を守る」と言って「他国を侵略する」ことができる不正義な状況が止まらない世界になっています。(理想と現実)

戦争前後に活躍した著名な教育学者の宗像誠也は、「私の教育宣言」(岩波新書)の序文の冒頭を「教育とは人間の尊さを打ち立てることである、と私は信ずる」と書き出しています。

「人間の尊さを打ち立てる」という言葉は、ルソー（子どもの良さを発見し伸ばす）にも、モンテッソーリ（子どもの心を守り、内在する「人」を育てる）にも、フレーベル（子どもの創造性を發揮させ、人間としての尊厳を育む）にも通じる言葉です。宗像がこれらのヨーロッパの教育者を研究していたことは当たり前かもしれません、その探求の中で見つけた「確信」だと思います。

そして、今回、特に最優秀、優秀、選出された3編の教育実践研究論文を読んでいただくと、「人の尊さを打ち立てる」教育という共通点が見えてくると思います。

先生は忙しい（働き方改革は必要）ですが、毎日何かを学んでいます。それを実践記録に残すことができたら、明日の実践が見えてきて教職は楽しくなります。論文を書いてみてください。

最後になりましたが、本論文集が完成し、今年も大阪の教育を一步進めることができたことは、第32次の教育実践論文に応募いただいた67名の先生、ご準備いただいた大阪支部支部長はじめ支部事務局の皆様、時間をかけて真摯に審査いただいた審査委員の皆様のおかげです。心から感謝申し上げます。

昨年度に引き続き、今年度も教育実践研究論文の審査にあたらせていただきました。今回は前回を上回る合計 67 編の応募をいただきましたが、学校の実態に応じた学力向上の課題に積極的に取り組んだもの、長年の教育活動を地道に積み上げてきたもの、地域の特色を生かした創意あふれる教育実践、働き方改革にもつながる教員の業務改善に資する研究など、現代の学校が背負っている課題に挑んだ論文が多く見られ、他の学校においても参考にできる内容も多く見られました。

その中から最優秀賞を受賞されました寝屋川市立中央小学校 辰己 実咲先生の「生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践」では、小学生のうちから性に関する知識を正しく伝えることが重要と考え、包括的性教育を実践していくというものでした。1年生から6年生までの全学年でそれぞれ性教育を実施し、担任との意見交換や「ほけんだより」の発行による保護者への周知にも取り組まれました。これにより児童は自分の体や性についての関心が高まるとともに、増加した性の悩み相談の適切な対応にも繋げています。さらに、個別指導の重要性、教員や保護者との連携の重要性にも言及しています。主題設定の理由とその主題に関する背景、指導の実践、児童の変容、考察など非常にわかりやすい構成となっており、完成度の高い論文でした。

優秀賞は2編でした。大阪府立岸和田支援学校 北野 繁先生の「脳性まひ児に対する自立活動指導の再考」は、脳性まひの子どもたちに対し、様々な装置を使用することによって体の重さを免荷し、いろいろなスポーツを行ったりマジックを持って絵を描くなどの活動を体験させることができたというもので、従来からのエビデンスを変える事例となり、今後に繋がっていく期待感を抱かせる論文でした。もう1編の優秀賞、羽曳野市立埴生南小学校 五十嵐 美果先生の『バイ B宿題 Day』の設置から見える子どもの対話』は、学期に数回、児童が宿題を行う時間を通常の下校時間内に設定し、全員が学校で宿題を行うという取組みで、児童が学習に対して前向きになっただけではなく、児童相互の関わり、教員の子どもへの向き合い等「対話的」な空間が作られたなど、他校においても大変参考となるものであったと思います。

入選は10編で、どれもしっかりとテーマ設定と課題分析がなされており、今後の学校運営や教科指導等に大変参考となるものでした。

教員が学び続ける姿勢とその成果は、この変革の時代にますます重要となってきます。このような中、執筆いただいたみなさまの児童生徒に対する熱い思いとその教育実践の成果に改めて敬意を表したいと思います。論文に応募された先生方、受賞された先生方には、常に学び続ける教員の代表として、大阪府の教育を力強く牽引していただくことを期待します。そして、ここに掲載された研究論文に刺激を受けた多くの先生方が新しい研究テーマにチャレンジし、その成果が次年度以降の研究論文集に掲載され、これまでのように各学校における課題のさらなる改善、指導の参考になることを願っています。

今年度も、日本教育公務員弘済会大阪支部には、多くの充実した教育実践論文が応募されました。どの論文からも、教育現場における多様な課題に真摯に向き合い、授業改善に取り組む教職員の皆様の強い矜持が伝わってきました。同時に、日々のご尽力に思いを馳せ、深い敬意と感謝の念を抱いております。

さて、本年度も応募された全ての論文について、審査委員全員で一編ずつ慎重に審議いたしました。いずれの論文もオリジナリティに富み、時宜にかなった有意義な実践であり、審査委員から多くの称賛の声があがりました。一方で、優れた実践でありながらも、「ねらい」と「成果」が十分に対応していないものや、応募規定から大きく外れてしまったために選外となった論文もあり、大変残念に思いました。

以下に、今年度応募論文を精読する中で得た私見を述べ、今後の参考としていただければ幸いです。

■ 論文作成にあたっての留意点

「教育実践論文」と「教育実践報告」は異なる

募集しているのは「教育実践論文」であり、単なる報告ではありません。授業や取り組みにおける「仮説（ねらい）」と「結果（成果）」を客観的に示し、他都市・他校でも再現可能な内容にまとめることが重要です。特殊な条件でのみ成立する実践ではなく、汎用性のある実践の提示を期待しています。

論文冒頭での背景整理の重要性

学校・学級の実態、児童・生徒の姿、関連する先行研究との関係など、実践の背景を簡潔にまとめて示すことが求められます。限られた紙面の中で、先行研究の説明が過度に長くなる例も見受けられました。

実践内容は具体的・詳細に記述する

特に学習者の反応については、意図に反したものも含めて具体的に示し、その要因に関する簡単な考察を添えてください。授業者の意図通りに進んだ事例のみを取り上げ、それをもって結論づける論文も見受けられましたが、実践全体を客観的に捉える視点が重要です。

募集趣旨と学術研究との違いの理解

弘済会の論文募集は、各種学会の学術論文とは目的が異なります。一般教職員が日々の実践を改善し、明日からの教育に役立てられる「教育実践論文」を求めています。大学院等での研究内容を土台とした論文構成は歓迎しますが、その内容の解説に終始するのではなく、あくまで実践そのものを中心据えてください。

写真・図表の適切な使用

写真や図表は必要に応じて精選し、紙面全体のバランスに配慮してください。紙面の30%以上が写真等で占められている例も複数見られました。

教育は終わりのない営みであり、言い換えれば、無限の可能性を秘めた仕事です。今後とも、教育と子どもたちの力を信じ、目の前の子どもたちに真摯に向き合いながら、独自性に満ちた実践に取り組んでいただければ幸いです。また、上記の点にも留意のうえ、その成果を教育実践論文としてまとめ、来年度もぜひ弘済会大阪支部へご応募くださいますようお願い申しあげます。皆様のさらなるご活躍を心より祈念いたします。

各学校を取り巻く様々な現状の中で、意欲的に諸課題に取り組み、実践研究を積み重ねられて、多くの成果を上げられましたことに心より敬意を表します。

2025年9月25日、文部科学省の中央教育審議会・教育課程企画特別部会は、次期学習指導要領の改訂に向けた「論点整理」を公表しました。生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を育成することが求められています。

学校では、すべての子どもたちがそれぞれの多様性を認め合い、互いに高め合う協働的な学びの機会を設定し、一人ひとりの能力や可能性を最大限に伸ばしていかなければなりません。

最優秀賞に選ばれた寝屋川市立中央小学校の辰己実咲先生の「生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～」では、「性教育」という重要な課題について、先行研究をふまえて、包括的性教育（身体や生殖のしくみだけではなく、人間関係や性の多様性、ジェンダー平等、幸福など幅広いテーマを含む教育）を養護教諭として丁寧に実践されています。学校での性教育を考えるうえで、様々な示唆を得ることができます。

優秀賞に選ばれた羽曳野市立埴生南小学校の五十嵐美果先生の「「バイ B宿題 Day」の設置から見える子どもとの対話～空間づくりから始まる 子どもたちがつながり合う学習時間～」は、「宿題」についての実態調査をもとに、従来の発想の転換を図り、課題解決策を提案しています。全教員が関わり、個別に学び方を学ぶ工夫がされており、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力につけることの可能性が伝わってきます。

優秀賞に選ばれた大阪府立岸和田支援学校北野繁先生の「脳性まひ児に対する自立活動指導の再考」は、長年の教育活動を積み上げたものです。理学療法士としての視点を取り入れた自立活動指導について、具体的にわかりやすくまとめられています。今後の自立活動への指針となるといえましょう。

今回の教育実践論文は、教科指導についての研究が多く、日々の教育活動の中において指導・支援の在り方を模索する姿に感銘を受けました。AIを用いた学習指導法についても、意欲的な実践と見出された成果が明らかになりました。授業においては、学習者に「どのような力を身に付けさせるのか」が重要です。生成AIを利活用することが目的にならないよう、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味した上で、有効活用していくことが期待されます。

教育実践をまとめることは、所属する学校や自分が実践した内容を振り返り、今後の課題を明らかにして、さらなる取組に生かすという重要な意義があります。学びをデザインする高度専門職として、さらに継続して研究を深めて発展していかれますことを願っております。

審査委員2期目を務めさせていただきました。今回もさまざまな校種の様々な教科等の実践を読ませていただきました。今年の審査も、私自身の学びでもありました。

入選した応募論文だけでなく全体を概観した感想ですが、私も授業を受けてみたいなと思えるような、児童生徒の関心を高めるために創意工夫を凝らした実践が多かったという印象がありました。

幼稚園・保育園、小学校、中学校、義務教育学校、支援学校、高校という校種や子どもの発達段階、学校の課題などによって、先生が子どもについてほしいと願う力や、子どもに提供したい環境には、さまざまなものがありました。学校で楽しく過ごしてほしい、学ぶことを好きになってほしい、学びを生活につなげてほしい、誰もが心地よい場所になってほしい、助け合える仲間になってほしい、暴力や性被害に遭わないようにあるいは被害に遭った場合に相談してほしい、という強い思いをもって実践に臨んでおられることが伝わってくるものばかりでした。

選考のなかでも、実践論文から子どもの様子を思い浮かべることができるかといったことや、子どもの変容が明らかになっているかといったところに評価のポイントが置かれたことも印象的でした。

今回、入選に至らなかった実践のなかには、論文の形式に関する不備があり、その点から評価が下がってしまったものが散見されました。内容がすばらしいにもかかわらず、文字数が規定に当てはまらない、図表が印刷で潰れてしまうといったものがありました。来年度、チャレンジするみなさまには、読み手を想定して執筆するように心がけていただきたいと思います。

A4で4枚という制約のなか、メリハリをつけながら実践の中身を詰め込むことに、応募者のみなさんが苦心されている様子がうかがえました。内容に厚みがありすぎて、4枚という紙幅にフィットしない実践もありました。

今回、目立った傾向としては、AIの適切で効果的な利用方法を考察する研究が多かったことです。大学では、レポートをAIに書かせるという不正行為が問題となっていて、AIは学習の妨げになるという認識は広く共有されているのですが、今回の応募作では、AIを学習の補助ツールとして使い、同時にAI利用の倫理も身につくような、AIのポジティブな側面を利用した実践が目立ちました。一方、AIによる文章の推敲や個別学習の補助など、個の学びを発展させる一方、人との対話すべきことまでAIでやってしまってのではないかという指摘もありました。他者とともに過ごす教室空間の意味とはなんだろうかということを改めて考えるきっかけになると思いました。

今回、教育実践研究論文は32回目を迎えるが、認定こども園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、支援学校の先生方から、過去最高の67編もの論文を応募していただきました。応募いただいた先生方につきましては、日々、子どものために奔走していただいている中、貴重な教育実践研究論文をご応募いただきありがとうございました。

先生方の教育実践研究論文を読ませていただいて感じたことをお伝えさせていただきます。

普段は自分と同じ校種の先生方とは意見交流をよくしますが、他校種の先生方との交流は少ないです。様々な校種の先生方の教育実践研究論文を読ませていただき、子どもたちは幼少期から成人するまで継続して、先生方の熱い思いに支えられ成長しているんだということを再確認させていただきました。八尾市立東山本わかばこども園の磯貝先生の論文は、支援を必要とする子どもと他の子どもたちとのつながりを大切にすることにより、支援を必要とする子どもが安心して過ごせる環境をつくることができ、子どもの成長につながったという内容でした。日ごろ子どもの居場所づくりに悩んでおられる先生方に勇気を与える論文だったと思います。寝屋川市立中央小学校の辰己先生の論文では、小学校1年生から6年生までの6年間で、子どもの心も体も変化していく中で、成長に合わせた性教育をどうしていくかに向き合う包括的性教育を取り上げていただきました。小学校の早い段階から丁寧に子どもの性教育に取り組むことが大切なことだと教えていただきました。中学校の論文では、教科や、探求学習、地域との連携についての論文が多く寄せられました。大阪教育大学附属池田中学校の中田先生のAIの活用に関する論文は、小中学校にタブレットが導入され、授業でどう活用していくかと悩んでおられる先生方に参考になるものではないでしょうか。大阪府立農芸高校の鳥谷先生の論文では、農業を学ぶ生徒の意欲を高めるために高校でどのように取り組んでおられるのかがわかりました。大阪で2つしかない農業科の高校の先生方が、農業を志す生徒のことを大切にしておられる姿が伝わってきました。大阪府立岸和田支援学校の北野先生の論文では、支援学校の先生方のサポートにより、子どもがゲームや絵を描くことができるようになる喜びが伝わってきました。すべての教育実践研究論文を紹介させていただくことはできせんが、様々な校種の先生方の熱い思いを感じさせていただきました。

終わりに、教育実践研究論文の審査に携わらせていただき、この取り組みの重要性を改めて感じさせていただきました。先生方が普段取り組まれていることを論文にし、多くの方々に伝えていただくことは貴重なことだと思います。実のところ私自身は今まで論文を書いたことはありません。この度教育実践研究論文の審査委員という形で携わらせていただき、教育実践論文を読ませていただいたことで、普段の自分の実践を振り返ることができました。自分の実践はこれでいいのかと不安に感じていたこともあります。しかし、多くの先生方の教育実践研究論文を読ませていただき、自分の実践を改善するヒントとなることが多くあり、安心感を得られました。また、普段先生方が子どもの笑顔を見ようと努力しておられる姿に元気をいただきました。教育実践研究論文の審査をさせていただいたことに、感謝申し上げます。ありがとうございました。

昨年5月「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（審議のまとめ）」が中央教育審議会の特別部会によって取りまとめられました。この審議のまとめにも示されているように、子どもたちが抱える課題の複雑化・困難化、学校や教師に寄せられる保護者・地域からの期待の高まり等により現在の学校や教師を取り巻く環境は極めて厳しい状況にあります。

こうした中、平成6年に第1回目を行った弘済会教育研究論文の募集も今年度で32回目を迎えます。長年にわたり本事業の趣旨が脈々と受け継がれていることをあらためて実感いたします。今年度は、大阪府内の認定こども園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校から合わせて67編もの教育研究実践論文が弘済会に寄せられました。いずれも、教職員が創意工夫を重ね、子どもたちに正面から向き合い奮闘する姿が、手に取るように伝わってきました。テーマにおいては、ICTを活用した教育（特に今回は、AIを活用した実践について論じたものが複数応募されていました）、インクルーシブ教育、地域に学ぶ教育、学校の特色を生かした教育など、今我々に求められているものをたくさん挙げることができました。日々の教育活動でご多忙の中、熱心に取り組まれた実践を論文の形にまとめられたことに対し、深く敬意を表したいと思います。

今回、最優秀賞を受賞されました寝屋川市立中央小学校・辰巳実咲養護教諭の「生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～」におかれましては、子どもの性被害の現実から問題意識をもち養護教諭と学級担任がタッグを組み、チーム学校として一体となり取り組まれたことが丁寧にまとめられていました。また、先行実践を踏まえて本研究に取り組み、子どものアンケート結果を分析し、成果や課題そして考察を述べられています。ありがちな教師の一方的な指導ではなく、子どもからのフィードバックを大切にされている姿を見て取れました。先に述べた、厳しい世の中に一石を投じる教育実践論文といえるでしょう。

今回この「教育研究集録」を手に取り、執筆に取り組もうと考えておられる方には、読み手を意識した構成【なるほどやってみよう。自分ならこうしようという思いをおこさせる】や効果的な資料（図・表等）の活用【必要最小限にとどめ、意図の伝わるものを】意識していただければと思います。

最後に、この論文審査に携わることにより、今回様々な論文に出会うことができました。改めて他校種との連携を重視した継続的で持続可能な教育の重要性を感じました。この「教育研究集録」が全ての学校園に行き渡り、多くの教職員が手に取り、参考にしていただけることが、大阪の教育力の底上げにつながることを期待しています。

不登校、いじめ、自死など、子どもたちをとりまく現状には厳しい実態があります。そのようななか、学校現場において、教育課題に真摯にむきあい、創意工夫された実践と緻密な研究を重ね、教育実践研究論文を執筆されたみなさまに敬意を表します。

2025年9月25日に公表された中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」では、次期学習指導要領改訂の基本的な考え方として「多様性の包摂（Equity）」を据えています。学校の裁量を広げる調整授業時数制度を導入するなど、教育課程全体を包摂的なしくみに改め、具現化を図るとしています。とりわけ、多様な背景をもつ一人ひとりの子どもとむきあい、柔軟な教育課程編成を通じて、ともに学びあうインクルーシブな学校を築くとりくみが求められるのではないかでしょうか。

さて、今年度は、67編もの教育実践研究論文が応募されました。いずれも甲乙つけがたい優れた論文のなかから、寝屋川市立中央小学校の辰巳実咲さんによる「生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践」が最優秀賞に選出されました。養護教諭が低学年から高学年まで性教育を実践し、子どもや保護者、地域の方の相談に丁寧に対応されたとりくみが述べられました。教職員どうしの共通理解、「ほけんだより」を通じた学校と家庭との連携など、性教育をおこなうにあたっての配慮を大切にされたとりくみでした。人権教育を基盤とした包括的性教育を実践することから、子どもたちが性に関する正しい知識を身につけ、性暴力の加害者や被害者にならないように意識を高めていくことを感じさせるものでした。

優秀賞には、2編が選出されました。羽曳野市立埴生南小学校の五十嵐美果さんによる『バイB宿題 Day』の設置から見える子どもとの対話』では、放課後の時間を活用した、家庭学習への支援のとりくみが述べられました。友だちや教職員が関わり、学びあいの場をつくることで、モチベーションを高めることを大切にされたとりくみでした。また、子ども、保護者、教職員に事後のアンケートを実施し、自由記述の回答を分析することで、家庭学習の本来のあり方を見直す観点から実践研究がなされていました。

大阪府立岸和田支援学校の北野繁さんの「脳性まひ児に対する自立活動指導の再考」では、姿勢保持のための器具を用い、子どもが夢中になって自立活動にとりくむ姿が述べられました。体を動かすことを楽しみ、スポーツやゲーム、絵を描くなどの活動を通して自己肯定感を育むことを大切にされたとりくみでした。また、低負荷かつ高頻度で活動を継続するなかで、これまでの理学療法技術を再考する観点から実践研究がなされていました。

最優秀賞、優秀賞に至らなかった論文のなかにも、学校現場が直面する課題に対して熱意ある研究がいくつもありました。子どもの事実にもとづく研究が積み重ねられ、さらに発展した実践へと広がることを期待しています。

結びに、本教育研究集録が、今後の大坂の教育の発展と創造に大いに活用されることを祈念し、審査の講評とします。

審查結果

最優秀賞

〈 1 編 〉

■個人部門

生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践

～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～

..... 寝屋川市立中央小学校 辰 己 実 咲

「日教弘教育賞」推薦

優秀賞

〈 2 編 〉

■個人部門

「バイ B宿題 Day」の設置から見える子どもとの対話

～空間づくりから始まる 子どもたちがつながり合う学習時間～

..... 羽曳野市立埴生南小学校 五十嵐 美果

「日教弘教育賞」推薦

脳性まひ児に対する自立活動指導の再考

..... 大阪府立岸和田支援学校 北 野 繁

入選

〈 10 編 〉

■学校部門

教材担任制による教員の働き方改革の推進

～「特別の教科 道徳」における取り組みを通して～

..... 吹田市立東山田小学校 岡 田 憲 幸

「日教弘教育賞」推薦

■個人部門・グループ部門

概念型指導と生成 AI の統合による英語授業デザイン

～生成 AI を媒介とした内的対話を通して「自分の言葉」でわくわくする未来を語る～

..... 大阪教育大学附属池田中学校 中 田 未 来

対話型生成AIを活用して“批判的思考力”“メタ認知力”を高める中学校国語の授業開発

～ChatGPTとともにスピーチ原稿の推敲をおこなう国語授業を通して～

..... 大阪教育大学附属池田中学校 西 川 和 貴

首相談話を活用した中学校社会科・次世代型平和教育の実践

～歴史的な見方・考え方「事象相互のつながり」に着目して～

..... 大阪教育大学附属池田中学校 田 中 誠 也

レトルト食品の開発から販売までを通した 生徒の実践が生まれる場の創発とかじ取り
.....大阪府立農芸高等学校 烏谷直宏

支援を必要とする子どもとクラスの子どもをつなぐ援助の在り方について
～興味・関心が子ども同士をつなぐ手がかりに～
.....八尾市立東山本わかばこども園 磯貝日佐子

学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもを育てる総合的な学習の実践
～試行錯誤を組み込んだPBL的カリキュラムデザインにより総合的な学力は育成されるのか～
.....堺市立赤坂台中学校 嶋中悠輔

探究学習への挑戦「つながる・つたえるプロジェクト」から広がる学び
～今とむきあい 人とつながり 自分をたかめる生徒の育成～
.....高槻市立第七中学校 岡島梨恵
今村豪之

生徒が納得して選択するために必要な数学的視点とは
～一次関数を活用した購読プラン比較の授業実践～
.....大阪教育大学附属平野中学校 狩屋壱成

「造形的な見方・考え方」を働かせ、創造的に表現する児童の育成
～「深い学び」の実現を目指した図画工作科の授業づくり～
.....大阪市立十三小学校 寺西克倫

奨励賞

〈 54 編 〉

部門	学校名	名前	研究主題 及び 副題
学校	守口市立大久保中学校	光宮 猛	生徒も大人も、こころから笑顔あふれる学校へ ～教師の『いままでは…』が本当に最適なのか、チームで0ベースから考える～
学校	東大阪市立楠根東小学校	金岡 一磨	小学校における教科担任制の推進 ～教職員の勤務状況の改善、子どもたちの学びの質の向上にむけて～
学校	大阪府立西成高等学校	山田 勝治	「多様な教育実践」をめざして ～エンパワメントスクールからステップスクールへの道～
個人	岸和田市立岸城中学校	福井 淳平	『すべての子どもが楽しめるスポーツ環境の創出』 ～子どもの権利を守りながら、全員の成長に期待して、勝利をめざす～

部門	学校名	名前	研究主題 及び 副題
個人	大阪市立 住吉第一中学校	安藤 伶	中学校国語科における主体的な授業実践について考 える～SDGsをキーワードに「話すこと・聞くこと」領 域の育成～
個人	大東市立 住道南小学校	田中 大樹	オンラインミーティング機能を使って、だれとでも学べる 子どもを育てる～ふりかえりシートを活用し、学び続 ける子どもを育てる～
個人	堺市立 八田荘小学校	村井 将	遊びと動きを学びに ～世界一子どもが幸福な国の体育～
個人	大阪市立 加島小学校	金 大悟	経験と勘に頼らず、根拠をもって関わる ～「心の成長アセスメント」を用いて～
個人	和泉市立南松尾 はつが野学園	長崎 政俊	理科の授業における自由進度学習による主体的な学 びへの実践～教育目標に正対し、主体性の獲得と ウェルビーイングの実現～
個人	寝屋川市立 池田小学校	池山 歩	運動有能感尺度を用いた体育の授業実践 ～つながりから生まれる運動の楽しさ～
個人	大阪府立 東住吉支援学校	矢野 正	幼児教育・保育の「運動・健康の理解」と特別支援教育 の「自立活動」に関する探索的研究～幼児教育・保 育学と特別支援教育学の接点の探究～
個人	茨木市立 耳原小学校	上野 廉	「米作り」を通じた学習支援とリソースマネジメントに 関する教育実践研究 ～小学校における校内完結型稻作体験の試み～
個人	大阪府立 大手前高等学校	農野 将功	探究学習におけるPythonを活用したデータサイエン スの学びの実践 ～データの客観的分析教育の一事例～
個人	大阪教育大学附属 池田中学校	香月 容子	海外姉妹校(台湾)との交流活動を通した国際理解教 育の実践と成果～異文化コミュニケーションを育む グローバル教育の取り組み～
個人	高槻市立 第一中学校	森田 直樹	グローバル・シチズンシップの視点から積極的平和を 実現できる資質・能力の育成 ～問い合わせを起点にした横断的カリキュラムとステークホル ダーとの連携による平和学習プログラムの創造～
個人	池田市立 神田小学校	中山 陽平	学級会における宿泊行事の事前事後の実践 ～宿泊行事の経験を学校生活へ生かす～
個人	吹田市立 東山田小学校	関谷 優作	わかる楽しい体験する 理科指導の工夫 ～平成20年告示指導案の改定時の実践を振り返って ～
個人	岸和田市立 城内小学校	西村 浩之	日々の学校生活で自己肯定感を高め、”主体的に活 動できる児童”的の育成を目指す ～『学期ごとの一人一役活動』『自己決定した目標を達 成する活動』を積み重ねることを通して～

部門	学校名	名前	研究主題 及び 副題
個人	大阪市立本庄中学校	辰巳慎太郎	学習者用端末活用の定着と授業への深化をめざしたICT教育の推進～中学校における学年の取組から教科実践への推進プロセス～
個人	堺市立福泉中央小学校	赤木 慎一	「子ども真ん中の Well-Being」な学校づくり～堺で一番幸せな職員室をめざして～
個人	東大阪市立弥刀中学校	飯田 広史	自己調整学習のプロセスを組み込んだエクセル学習計画の開発と評価～個別最適な学習の実現をめざして～
個人	富田林市立向陽台小学校	仲野 和義	非認知能力を育むための学級経営モデルの構築～実態把握と可視化を通じた7年間の取り組み～
個人	千早赤阪村立赤阪小学校	干場 政亮	Let's enjoy communication～「これが言いたい！」があふれる外国語活動の授業づくり～
個人	大阪市立西九条小学校	和田 吉雄	地域を知り、地域に還元できる、学年のつながり意識した地域教材の開発～西九条地域の特色ある防災施設から、地域防災安全マップ作り～
個人	吹田市立岸部第一小学校	山野 航輝	国語科「話すこと・聞くこと」領域における、「探究」の学びの実践～市の課題解決方法を提言する、「パブリック・スピーキング」の取り組みを通して～
個人	大阪府立だいせん聴覚高等支援学校	小松慎太郎	生成AIによる創造的プログラミング体験とドローン実装の教育的効果～聴覚障がいのある生徒の学習意欲・技術習得の向上に関する実践報告～
個人	大阪教育大学附属高等学校池田校舎	高市佳名子	演劇的手法を活用した『山月記』の創造的読み深め～ホット・シーティングを用いた「書くこと」の授業開発～
個人	守口市立さつき学園	大上 達平	「郷土を愛する心」を育む～コミュニティ・スクールにおけるプロジェクト型学習～
個人	大阪府立東百舌鳥高等学校	安本 末味	高等学校の音楽鑑賞の授業と共感性との関連性～差別やいじめの抑止を目的に～
個人	大阪教育大学附属天王寺中学校	木待 勝貴	1人1台端末を活用したものづくりから始めるICT活用による実践的研究～実物とデジタルの往還による他教科への応用可能性～
個人	羽曳野市立高鷲南小学校	松井 敏和	元気に登校 笑顔で下校～「全国学力・学習状況調査児童質問紙調査」を活用した「あったかなん」な学校づくり～
個人	大阪市立天王寺小学校	松村 聖也	国語科「読むこと」における最適解形成のアプローチ～「三つの問い合わせ」を軸に、「対話」と「情報収集」を掛け合わせる～
個人	堺市立久世小学校	吉本 卓矢	疑似体験を取り入れた社会科授業の提案～当事者としてのより深い理解をめざして～

部門	学校名	名前	研究主題 及び 副題
グループ	大阪教育大学附属 池田中学校	松本 遼 田端 優介	中学生がグーグルアースで創るオリジナル登下校安全マップ～「交通安全」×「総合的な学習」のカリキュラム設計と授業実践～
個人	八尾市立 曙川中学校	岡田 翔太	人権学習による不登校へのアプローチをアンケート分析による効果測定 ～相関関係に注目したアンケート分析～
個人	大阪市立 西九条小学校	門野 明子	1、2年生を対象とした暴力抑止を目的とするストレスマネジメント教育の効果 ～2年間の実践を通して～
個人	大阪市立 東田辺小学校	小高 大輔	子ども一人ひとりの学びを大切にする理科授業 ～特別支援学級在籍の子どもの姿に着目して～
個人	大阪市立 苅田南小学校	天野 健太郎	自己調整学習のプロセスを通じた児童の情報活用能力と社会参画意識の育成
個人	茨木市立 西河原小学校	池原 史明	みんなで一緒に元気力！体力！向上！ ～朝食、投力、跳躍力の向上を重点的に～
個人	泉大津市立 条南小学校	大橋 健太郎	入門期における「つながり」をうむ登校支援 ～2つの実践を通して、安心感を育む～
個人	大阪教育大学附属 池田中学校	山部 智可	77期生オリジナル合唱曲より演奏表現を探究する ～歌で奏でる145人の平和の願い～
個人	泉南市立 泉南中学校	藤田 瑞樹	子どものつまずき理解と校種をこえた単元のつながりを軸とした教育実践～子どもの苦手が強みへと変容したアセスメントと授業改善法～
個人	大阪府立 長吉高等学校	長橋 直	GoogleJamboardのサービスが終了して ～次世代のツール(CanvaとFigJam)の実践例～
個人	大阪府立 天王寺高等学校	河井 昇	高校生を対象とした生成AIによる評価の受容と評価観の分析
個人	大阪教育大学附属 天王寺小学校	森 保	問い合わせを生み、世界を読みかえる力の育成 ～パウロ・フレイレの課題提起教育を核にした社会科実践「大和川のつけかえ」を通して～
個人	泉佐野市立 佐野台小学校	坂本 涼子	オキシメーターを活用した小学校持久走授業の安全教育的意義～突然死予防と主体的・対話的で深い学びの実現～
個人	大阪府立 和泉高等学校	岩間 公平	日本史探究における「探究的授業」の検討とその実践～生徒の現状把握を踏まえ、改善・充実の要点を基盤として～
個人	大阪府立 すながわ高等支援学校	近藤 寛直	フレーベルの模様折り紙を活用した取り組み

部門	学校名	名前	研究主題 及び 副題
個人	堺市立 少林寺小学校	阿部 仁	「へちまたわし」作りから「海洋プラごみ」を考える ～地域と連携した SDGsの取り組み～
個人	大阪教育大学附属 池田小学校	小野田 薫	小学校低学年の体育科授業におけるふりかえりの有効 な活用の実践 ～ロイロノートの録音機能および AI テキストマイニングを活用して～
個人	東大阪市立 繩手北小学校	森田 尚希	問い合わせから始まる学校づくり ～経験の浅い校長による探究推進の試み～
個人	大阪府立 今宮工科高等学校	三中 雄一	産学連携による地域貢献活動 ～高校生による地域貢献チーム作り～
個人	大阪市立 新東三国小学校	梅澤 言海	「総合的な学習の時間」において「社会に開かれた教 育課程」を実現した防災学習 ～「総合的読解力育成カリキュラム」を活用して～
個人	大阪府立 都島工業高等学校	坂本 高英	不登校経験生徒の自己肯定感回復とキャリア形成を促 す資格取得支援の有効性

最優秀賞

個人部門 1編

生命の安全教育を中心とした包括的性教育の実践

～自分の体を大切にできる子どもの育成のために～

寝屋川市立中央小学校 養護教諭 辰己 実咲

1. はじめに

第1節 実施の動機

近年、児童生徒が性犯罪や性暴力に巻き込まれている事件が増えている。実際に、筆者が前任の小学校で勤務していた時、低学年の児童が親から性虐待を受けている事実が判明し、学校からこども家庭センターへ通告を行ったことがあった。保健室で関係機関の到着を待つことになり、その時に当該児童から「こういうこと（性虐待の内容）は、他のみんなもされていると思っていた」という話があった。その話に深く衝撃を受け、今後このような被害を受ける児童を生み出さないためには、小学生のうちから性に関する知識を正しく伝えることが急務であると考え、性教育に力を入れて実施していく決意を固めた。

第2節 日本の性教育の背景

我が国における性教育のあり方については、取り組みにくさや抵抗感が根強く残っている傾向が見受けられる。歴史的にみても、2000年代前半の性教育バッシングの影響や、学習指導要領の「歯止め規定」の存在などが、現在の性教育の取り組みにくさの一因とされている¹⁾。実際に筆者自身も、担任から「（性教育は）大切なことは分かっているものの、どんな内容をしたら良いのか分からない」といった相談を受けることがあった。

しかし、現在の日本では若年層（16～24歳）のうち4人に1人以上が何らかの性暴力被害に遭っていることが分かつており、性被害を受けている若者が少なくない現状である²⁾。また、性被害にあった若者のうち、約半数近くが誰にも相談しておらず、相談しなかった理由の中で一番多いのが「恥ずかしくて誰にも言えなかった」となっている²⁾。このように、性被害は発見されにくく、被害者が泣き寝入りしている現状がある。このことから、2020年に「性犯罪・性暴力対策の強化の方針」が決定され、学校においても、生命（いのち）の安全教育を推進し、性犯罪や性暴力の被害者にも加害者にもならないように、児童生徒を教育していくことが、国からも求められるようになった³⁾。また、2023

年には刑法改正が行われ、性犯罪や性暴力に関する規定が大きく変わるなど、日本の性教育に対する意識の変化が見られている。

第3節 包括的性教育への挑戦

そんな中、近年「子どもの健康とウェルビーイング」、「尊厳を実現し、子どもや若者たちをエンパワーメントする」等の、人権教育を基盤とする包括的性教育が、日本でもさまざまな場所で話題になっている。包括的性教育は、表1のとおり、生殖や性的行動、リスク、病気の予防に関する内容だけでなく、相互の尊重と平等に基づく愛や人間関係のような、ポジティブな側面も含む形でセクシャリティを提示している⁴⁾。

表1 国際セクシャリティ教育ガイダンスより⁵⁾

キーコンセプト1 人間関係	キーコンセプト2 価値観、人権、文化、セクシャリティ
キーコンセプト3 ジェンダーの理解	キーコンセプト4 暴力と安全確保
キーコンセプト5 健康とウェルビーイング（幸福） のためのスキル	キーコンセプト6 人間のからだと発達
キーコンセプト7 セクシュアリティと性的行動	キーコンセプト8 性と生殖に関する健康

現代を生き抜く児童生徒が、性に関して、正しい情報を入手したり、信頼できる人に相談したりしながら、適切に自己決定できる力を身につけていくためには、包括的性教育を行っていくことが必要なのではないかと考えた。そこで、生命の安全教育を中心とした包括的性教育を学校で実施していく、その効果や課題を分析・研究することにした。

2. 実施内容の選定と実施方法

性教育を実施するにあたり、まずは自身の見識を深めるため、他校から情報収集をしたり、リフカ研修などの研修を受けたり、思春期保健相談士の資格を取得したりした。それらを土台とし、日本の現状や、担任と児童のニーズなどから、低学年で生命の安全教育

の内容を実施し、次に高学年で思春期の体の変化を中心とした内容や、学校の人権目標であったジェンダーを取り込んだ内容を実施することとした。学習指導要領、文部科学省の「生命の安全教育」資料、セクシャリティ教育ガイドなどを参考に、どんな内容を中心に行なっていくかを決めた。実施時間は、体重測定を行う時間に20分程度、または授業1時間分の時間を使って行った。

3. 実施内容

①全学年/1年生「プライベートゾーン」

性教育開始年は、全学年で指導を行い、その後は1年生で行った。文部科学省が提示しているスライドや、

「おしゃて！くもくん～プライベートゾーンってなあに～」という絵本を使用し、プライベートゾーンとは何か、大切な体を守るために約束について学習した。

②2年生「良いタッチと悪いタッチ」

「いいタッチわるいタッチ～だいじょうぶの絵本～」という絵本を使用し、1年生時に学習したプライベートゾーンの振り返りを行いつつ、良いタッチと悪いタッチの違い、もし悪いタッチをされたときは、どう対応するかについて学習した。

③2年生「おへそについての学習」

2年生の生活科「これまでの私 これからの私」の単元の前後で、おへその役割についての紙芝居を使用し、命の大切さについて学習した。実施後は、記名式の振り返りシートを用いて、児童の感想を確認するようにした。

④3年生「体の権利と同意」

「うみとりくのからだのはなし」という絵本を使用し、1年生時と2年生時に学習したプライベートゾーンやタッチの振り返りを行いつつ、それぞれが持っている体の権利や、相手の体を触るときには同意が必要ということについて学習した。

⑤4年生「思春期の体の変化について」

4年生の保健・体育科「思春期の体の変化」の単元で、思春期に起こる男女の体の変化について学習した。教科書の言葉や内容を、イラストなどを用いてより分かりやすく伝えるようにした。また、女子のみ生理用品の使い方などの指導も行なった。実施後は、記名式の振り返りシートを用いて、児童の感想を確認するようにした。

⑥5年生「思春期の体の変化について～宿泊ver～」

女子には宿泊時に月経が重なった時の対応や生理痛について、男子には思春期マナー（体の成長の変化について、保護者からの相談をもとに作成）や月経時の女子の気持ちについて、宿泊学習に関連した思春期の体の変化について学習した。

⑦6年生「性の多様性について」

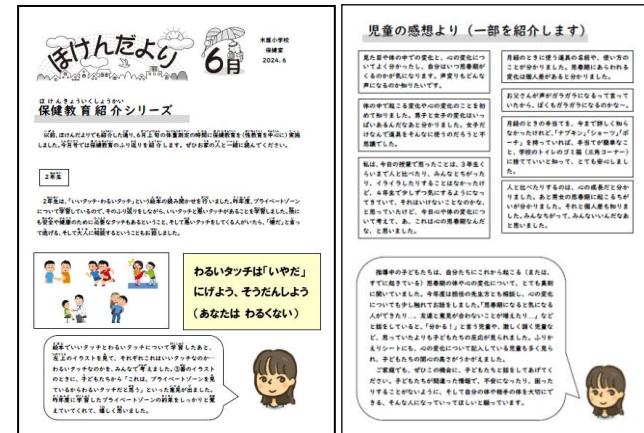
「セクシュアルマイノリティってなに？」という絵本を使用し、さまざまな性があることや多様性について学習した。

⑧担任や保護者への周知

性教育の実施前に、担任へ性教育の実施内容を伝え、意見を交換し、実施前後に、担任が意識して児童の日常生活を見守られるようにした。また、実施前後には、

「ほけんだより」を発行し、性教育の指導内容を家庭へ伝え(図1)、各家庭での見守りができるようにした。

図1 性教育実施後のほけんだよりの一部(左が2年生、右が4年生)



⑨保健室でも性教育を意識した対応

保健室で児童の対応をする際に、必要に応じて、時にはさりげなく性教育での指導内容を振り返ったり、相談ごとがないかを確かめたりした。

4. 成果

第1節 児童の変容

●性教育への関心の実態把握

全学年で性教育を実施したが、どの学年の児童も、指導中は真剣な顔で話を聞いていた。振り返りシートでは多くの感想が書かれており、質問も多く見られた。児童は普段話をする機会がないだけで、自分の体や性について高い関心を持っていることが分かった。

授業後の感想の中には、⑤4年生の実践後では「授業前は自分も（思春期の変化が）始まつたら・・・って思っていたけど、今は全然不安じゃなくなりました」という感想がありました。

た」、③2年生の実践後では「おへそを見て、～そのおとお母さんにすごくありがとうという気持ちになりました。～そのおにありがとうございます」という気持ちを伝えたいです」といった感想があった。思春期に起こる体の変化や自分の命について、正しい知識を身につけ、ポジティブな見方・考え方をする児童が多く見られた。

●性の悩み相談の増加

性教育実施後、保健室へ個別に相談に来る児童が増加した。中には深刻な内容の相談もあった。⑤4年生の実践後には、思春期の体の変化について親に言えず、ずっと一人で悩んでいた児童が相談に来た。⑦6年生の実践後には、自分の性的マイノリティについて、泣きながらカミングアウトをしてきた児童がいた。①全学年/1年生の実践後には、性虐待の被害を打ち明けてきた児童もいた。性虐待については、本人からの相談により、即時に関係機関に繋ぐことができた。

第2節 担任や保護者の変容

●学校内での連携と性教育啓発

数年にわたり性教育を実施するについて、指導前に担任から「学年内でこんな行動が気になる。今回の性教育を実施する時に、関連して指導してもらえないか」といった相談を受けるようになった。担任と養護教諭が連携していくことで、児童の実態によって内容を追加したり、これまでと違う事例を用いて検討したりするようになり、より児童の生活に沿った内容で実施できるようになった。

性教育の指導後には、担任から「私（担任自身）も指導内容について大変勉強になった」「プライベートゾーンの指導をしたことで、プールで着替えをするときに、指導がしやすくなった」といった感想をもらった。他にも担任が学級だよりで性教育の内容を紹介するなど、学校内外の性教育啓発につながった。

●保護者等からの声

性教育実施後、保護者から「性教育実施日に（児童が）休んでいたので、個別で指導してもらえないか」といった相談をもらったり、地域の人権擁護委員の方から学校現場で行う性教育の内容について相談を受けたりすることがあった。このように、学校の性教育に関心を寄せている声もあれば、⑤4年生の実践後、保護者から「（児童が）性教育の内容を聞いて、びっくりしてショックを受けている」といった声をいただいたこともあった。

5. 考察

第1節 集団における包括的性教育実施について ～児童の変容から～

取り組みの結果、児童の性教育への関心の実態を把握することができ、指導後も個別相談の増加が見られた。児童からの質問や個別相談の内容から、児童は性について様々な悩みを抱えていることが分かった。このことから集団における包括的性教育を行うことで、児童の性教育へのニーズに対応していくのではないかと考える。

また、個別に相談された内容を鑑みると、性犯罪や性暴力については、近親者や知り合いからの被害が多いことや、低年齢でも男女に関わらず被害に遭うこと等の理由から、生命の安全教育については、小学校の低学年頃のできる限り早い時期から実施していくことが望ましいと考える。さらに、思春期の体の変化などの教材によっては、児童の発達段階に応じて適切な時期に実施していくことが大切である。

しかし、日本の性教育の背景でも述べたように、現在の性教育の取り組みにくさは顕在しており、性教育については寝た子を起こしてしまうといった心配の声もある。ただ、ジョイセフ I LADY のアンケート調査によると、若者（15～29歳）の性に関する情報源は、ネットやSNSが第一位（51.0%）になっており、現在の若者は、もはやネットやSNSで起こされる時代になってきている⁶⁾。ネットやSNSから不確かな情報を得て、それを知識として身につけてしまう前に、いかに上手に起こしていくかということが重要である。今後は国の動向を見ながらも、児童の現状に合わせて、包括的性教育を編成していくことが必要である。

第2節 誰一人取り残さない性教育のために ～個別の配慮のさらなる工夫～

性教育の実施後、保護者の声からもあったように、良かれと思って性教育を実践しても、児童の発達段階や抱えている背景によっては、期待していた姿とは逆の方向に向かってしまうことがあるという性教育の可謬性を感じた。このことから、性教育の集団指導を行う際には、個別の配慮や指導方法を考慮することが大切である。福岡県立大学理事・看護学部教授の松浦賢良も、集団性教育の前提として、「個別性・多様性・適時性・可謬性・侵襲性を引き受けながら、それでも誰一人取り残さない性教育にするために集団性教育では終わらず、個別指導まで企画することが大切」⁷⁾と述

べている。

個別の配慮するために、事前に「ほけんだより」で性教育の実施をお知らせしていたものの、それだけでは不十分であったことが分かった。指導に当たっては、全ての児童が安心して性教育を受けることができるよう、児童や保護者へは、性教育実施の事前のお知らせだけでなく、実施内容の詳細や予定時間まで事前に周知しておくこと、指導当日はクラス全体への安心できる声掛けを行うことなど、集団指導に至るまでの十分な事前準備が必要不可欠である。

第3節 教員や保護者と連携していくことの効果

～それぞれの役割について考える～

取り組みを続けていった結果、学校内で連携して性教育を実施することができ、教員への性教育啓発につながることもできた。性教育の実施にあたっては、児童の発達段階を踏まえ、実態に応じた指導が必要であることから、教員の共通理解のもと、学校全体の指導計画に基づく組織的・計画的な指導を行い、指導の充実を図ることが重要である⁸⁾。そのためには、日頃から児童と関わっている担任等との連携は欠かせないと考える。

また、教員との連携と同様に、保護者との連携も欠かせない。近年では「おうち性教育はじめます」といった性教育の本や、「命育」といった性教育サイトなど、家庭で性教育について学べる・実施する教育コンテンツなどが増えてきている。それに対して、小倉・北川ら⁹⁾は、「親は、性教育を学校だけでなく親が実施する必要があると理解しているが、自分が中心となって行うという形式でなく、学校側が行なった後での二次的介入を希望している」と、家庭で性教育を実施する際の親の果たすべき役割について報告している。このことから、各家庭での性教育については関心が高まってきてはいるものの、自ら進んで行うということには、まだまだハードルが高いと思っていることが、考えられる。学校では学習指導要領などカリキュラムに沿って、決められた内容を教育していくのに対し、家庭では、児童の行動や体の変化にいち早く気づき、その児童に寄り添ったアドバイスなどを実施していくことができる。学校と家庭が連携して、それぞれの役割を發揮しながら、児童を教育していくことが必要と言える。

そのために、養護教諭として、教員や保護者とも信頼関係を築き、学校での性教育の推進・啓発を進めていくことが必要である。そして、性教育を実施したと

きは、その内容のフィードバックや情報を引き続き「ほけんだより」等を通して、家庭に発信を行っていくことで、家庭での性教育の推進にも繋がると考える。今後は、養護教諭としての専門性を活かして、家庭での性教育の提案などもできるようにしていきたい。

6. 終わりに

生命の安全教育や包括的性教育は、現代を生き抜く児童生徒に必要不可欠な教育である。誰一人取り残さない性教育のために、集団指導を行う際は、指導に至るまでの個別の配慮や十分な事前準備等こそが大変重要であるとともに、事後の考察も含め、その連携こそが、より良い性教育の推進につながっていくであろう。

今年度、実践をした学校から転勤して、新しい学校に勤めている。今後も児童の実態を見極めながら、今回の実践で学んだことを活かして、性教育に取り組んでいきたい。

当初の筆者のように、学校全体で性教育をどのように進めていくか迷っている養護教諭にとって、この取り組みが参考になれば幸いである。

【参考文献】

- 1) 大野泰子：養護教諭が行う性教育指導の展開—学生の考える受けたい性教育授業からー. 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要健康科学編. 1. 13–24. 2018
- 2) 内閣府男女共同参画局：若年層の性暴力被害の実態に関するオンラインアンケート及びヒアリング結果報告書. 2022
- 3) 内閣府男女共同参画局：性犯罪・性暴力対策の強化の方針. 2020
- 4) 公益財団法人 日本財団 性と妊娠にまつわる有識者会議：包括的性教育の推進に関する提言書. 2022
- 5) ユネスコ：国際セクシュアリティ教育ガイドス. 2020
- 6) 公益財団法人 ジョイセフ：ジョイセフ I LADY 性と恋愛 意識調査. 2023
- 7) 松浦賢良：学校性教育の実際. 一般社団法人日本家族計画協会 思春期保健セミナーコース I. 2022
- 8) 大阪府教育委員会：一人ひとりの生と性～「性に関する指導」について～. 2019
- 9) 小倉由紀子・北川眞理子：家庭での性教育における親の果たすべき役割. 日本助産学会誌. 2010

優秀賞

個人部門 2 編

「バイ B 宿題 Day」の設置から見える子どもとの対話

～空間づくりから始まる 子どもたちがつながり合う学習時間～

羽曳野市立埴生南小学校 教諭 五十嵐 美果

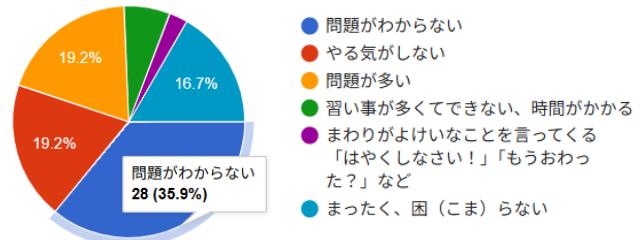
1. はじめに

朝に「また、宿題していない。」と教師が言う。「なんで、宿題なんてあるの。」と子どもたちが言う。そして、宿題がないと「やった～。」という声。宿題とはそこまで嫌われるものだろうか。何か思い違いをしていないだろうか。この「宿題」を「学ぶ」に置き換えてみると、なんと恐ろしいことを言い合っているのだろうと気づく。学ぶとはとても楽しい活動である。多くの子どもたちは「学ぶこと」の本当の楽しさを体感していないのではないかと何年も感じてきた。長年の教師生活の中で、時々「学び」の楽しさを手にした子どものモチベーションは果てしなく、挫折さえパワーに変えて成長する姿を見てきた。「学力」つまり「学ぶ力」を手に入れた瞬間である。みんな一人ひとりにこの力があるのに、芽を吹かない、吹けない何かが今の教育の中にあるのではないかと感じる。全国不登校が増え続けた34万人。今の学校システムに、何かできないものかと投げかけている声に感じる。子どもたちが素直に「できるようになりたい。」と言う気持ちをうまく引きだし、学校へ学びのベクトルを向ける楽しいきっかけを作りたいと考えた。

2. 日頃の宿題に対する実態調査

「なぜ、宿題をしてこなかったか。」という小言はいつの時代にもアニメの一コマにもなるほどの光景である。しかし、本当はスッキリとその日に理解して次の日に先生に褒められることがうれしいはずである。「早く宿題をしたい。できるようになりたい。」と言うキラキラした1年生からどこで学習嫌いになってしまふのだろうか。何がそうするのか知りたかった。理由は想像しただけでも多岐にわたるのだが、その中の一つに必ず「宿題」があると感じる。子どもたちのアンケートでその理由の多くが分かってきた。宿題をする時に「困らざにできる」が全体ではトップだが、それは低学年の割合が高いからである。次に「やる気がしない」「問題が分からない」という結果が出た。学習へのモチベーションの低下と内容理解への課題がある。高学年になるとほど内容は難しく授業だけで十分に理解できない

宿題をする時に困ること 5年生の場合



まま宿題をすることになっているのではないか。やはりそこで乗り越えられない子どもが多くいることが分かる。しかし、その子たちは「やりたくない」わけではない。多くは理解して帰宅したいのである。

3. 「宿題」を仲間とする時間の工夫の提案

これらをどうにか解決する方法として校内の時間操作を提案した。下校時間が変更になることは避けたい。そこで、実施に至るまでに校内で時間をアレンジすることにした。多くの学校が通常時間と研修などのために早く下校を繰り上げる日（ここではB校時と呼ぶ）が存在する。休み時間を少し短くする設定である。校内はB校時で設定、下校は通常時間とし、学習時間が減ることもない。すると、時間にして長いときで高学年は25分ほどの時間が捻出できた。その時間を「宿題」を取り組む時間に当てられないかと考えた。しかし、もともとは研修のため、会議のためのB校時である。どうにか調整をして1学期中に7日間だけ取れることが分かった。しかし、これは継ぎの日程ではない。だが、かえってこのまばらにやってくる「宿題の日」を楽しみにできる設定となつた。

4. 学校目標と保護者へのアピール

埴生南小学校は「あたたかく豊かな心とたくましく生きる力を育む」を学校目標として動いている。私たちは地域と両輪になり子どもたちを育てる学校を目指している。だからこそ、保護者の存在はとても大きい。そこに、思いを届けるためにある工夫をした。「バイ B 宿題 Day」の活動が始まり「もう、宿題を見てもらえる申し込みは終わりましたか。」といった電話があった。学校で分からない宿題を見てもらえるのに申し込み忘

れた、今からでも参加させたいという電話だった。もちろん学校で行っているのは全校児童を対象にしているので、その手手続きはいらない。なぜ、このような電話があるかというと、「おしらせ」の方法にヒントがある。通常、学校からのお手紙は多くの保護者が題目だけしか読まないことが多い。残念だが見た目、堅苦しい挨拶から入る通信は忙しい中でどうしても後回



(「バイ B 宿題 Day」お知らせチラシ)

今回「バイ B 宿題 Day」のお知らせをチラシ形式で作っていた。Bは早回りであるB校時を「バイバイのB」に面白く重ねた。そして、すべて上記のようにカラーを使い、校長先生、教頭先生の写真を入れるなどアレンジを試みた。その結果、とても楽しいイベントのようなチラシができた。そこには家庭で「これ、なんなの。」「この日は、宿題を学校でやっていいねん。」などの会話が生まれていたはずだ。話題があるということは意識が学校に向くのである。何か楽しいことがあるかもと思える力はモチベーションにつながる。このチラシを校内にも大きくして貼ることにした。参観日や個人懇談会でも話題になったと後から聞いた。その内容の多くが好意的だったという。

つまり、学校が子どもたちのためにしている活動が「目に見えている」または「話題になり聞く活動」が生まれたという事である。学校から出すお手紙にしてはふざけたような形にはなったが、反響は大きかった。スタートは宿題を学校で終了したら、家に帰って楽だという感情が先に沸いたのではないだろうか。とっかかりは何でもよかったです。保護者へアピールし、学校は宿題や家庭学習をとても大切に考えている。家庭を巻き込んでいっしょに子どもたちの両輪であることの確

しになるのである。そして、この保護者はきっとこの活動のことを友だちからなんらかの手段で聞いたのだろう。今回、保護者同士で耳からに入る情報とはとても心に響くものだと痛感した。

認をしたかった。

5. バイ B 宿題 Day の様子

「これ、考えたやつ神や！」下校時間に4年生の男児が大きな声で4階から駆け下りてきた。とても満足した様子だった。時間にしてどのクラスも20分ほどの宿題時間だが、手ごたえを感じた。「教頭先生が来てくれて、花丸をもらった。」そのような言葉が子どもから出る。この時間はチャレンジではあったが学校を挙げて、すべての教員がどこかのクラスに入り込み共に宿題に関わっているのである。校長先生は見て回り、前担任



は懐かしい子どもたちに声をかける機会ができた。もう終わった子どもたちはちょっと悩んでいる友だちに説明する時間となった。小さな、小さな学び合いの「場」ができたように感じる。改善はあるだろうが、続けていく価値があるように強く感じた。それぐらい、どの

教室も学習に向けてのモチベーションが高いことを全体で体感できた。

6. 子どもたちからのアンケート結果 実態

今回の今までにない試みが、どのように学校と子どもたちにとって有効か知りたかった。そこで、子どもたちにアンケートをとり、振り返りをするようにした。そして、子どもたちの声から多くの気づきを得た。低学年・高学年問わず、宿題を家に帰ってすぐにしている傾向が分かった。また高学年になるほど一人ですることがはっきりとデーターとして出てきた。場所については自分の部屋が多く、意外にもきょうだいや誰かのいる場所を挙げる子も多くいた。低学年については宿題をする時に「全く困らない」と誰かとするが比例した結果となり、保護者からの支援が多いことが分かる。反対に前述したように学年が上がるにつれて「分からない」「やる気がしない」が増えてくるのである。また、宿題以外の学習時間が全体で57%あった。これについては塾・公式式・習字・スイミングや英会話なども含まれている。このデーターとそれぞれの学年からの生の声が今後の方向性の糧となった。

どうしても宿題をやってこれない子どもを残して、「おのこり」をさせた教員は多い。それは、「その日に

出さないといけなかった過去の宿題」であろう。そして単に、「終わってよかったです。やっとできた。」という感想だったはずだ。だが、今回は感想の内容が予想を超えてきた。それは「これからする未来の宿題」だからである。どの学年でもとても学習に対して前向きな発言が目立った。

2年

学校でやるとみんながいるから落ち着く、もうちょっとやりたい。友だちがいる。



3年

めっちゃ楽しい。とても宿題に集中できた。みんなとやめて宿題が楽しかった。



4年

先生に教えてもらえた。もっと時間をふやしてほしい、次の日に先生が丸つけをしなくていいから一緒にあそべる。教え合えたことがよかったです。やる気が出る。みんなとやるから楽しい。

5年

家でやるよりも集中力が高まって宿題が進んだ。気分が変わってとてもやる気が出た。家の時間が増えた。

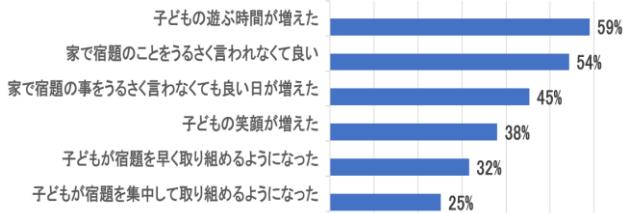
6年

友だちと教え合えるからいつもよりすぐに終わった。宿題は一人でするものだと思っていたので、「一人じゃなくてもいいのかな」と考えが広がった。家では誰もいないから班の人が教えてくれてありがたい。算数の問題を即、先生に聞けた。家庭学習に取り組みやすくなったり。などの振り返りが得られた。また単に「学校で終わって楽だった」がきっと多いだろうと考えていた。だが今回の生の声は、「学ぶ力」はどこから湧き起こるのだろうという自分への「答え」に近づけた気がした。それは「仲間と場」の存在である。

7. 保護者からのアンケート結果

保護者からはこの活動について「良いと思う」が100%というあまり体験のない、うれしい結果となった。学校が行なうことと同じ目線で賛成してくれるという、まさに学校との両輪である。また、その理由について多いのが「家で宿題についてうるさく言わなくていい」「遊ぶ時間が増えた」が多くかった。家庭学習の本来の姿を学校がすればいいという意見にも受け取られる。

この取り組みのどんなところが良いですか(複数選択可)n=239



この学校で宿題をみんなでする「やっちゃんえ宿題仲間とともに」をどう思いますか

238件の回答



(保護者アンケート結果)

ただ、集中した、笑顔が増えたなどの意見もある。そして、保護者が書いてくれた自由記述の中に子どもの様子をうかがえるものが多くあった。

・子ども自身がとても楽しかったようだ。・宿題をする習慣を取り戻せた。・みんなとする方が楽しく勉強ができると言っている。・コミュニケーションが増えて、色々な考え方や解き方を学べた。・学校で宿題をした日は違う課題も自分から取り組めている。・宿題を学校でできる日は朝から気分をあげて学校へ行けています。・友だちと一緒に取り組むから最後まで頑張れたと言っている。・やる気につながっている。・帰宅後に読書の時間が増えた。・この取り組みあたりから、帰宅後すぐに宿題に取り組めている。などの前向きな意見を本当に多くいただいた。個人的な意見かもしれないがそこには子どもの様子をこの活動を通して、興味をもって見てくれているという感覚を覚えた。反対に宿題に取り組む様子を確認できない、逆に宿題を学校でしたいからと家の宿題が億劫になっているなど、いつも子どもに寄り添っているからこそ見えてくる意見も数件あった。それらは、今後の方向性の反省に活かしたい。そして、「これが先生たちの負担にならなかつたらいい」「先生たちが大変なのではと心配だ、でも可能であれば今後も実施してほしい。」といった温かい意見がありうれしくなった。子どもを見ん中に見てなかつた保護者とつながっていることを感じた。

8. 仲間（教員集団）が動く「バイ B宿題Day」

この実践に向けて、共にスタートを切ってくれたのは埴生南小学校の教員集団である。もちろん、提案をして次日にいきなり実施したのではない。前年度から学年会での提案、企画での通過、職員会議での話し合い

と順番を追ってきた。学校で宿題をするなんて、家庭学習の意義の本末転倒だと言われることも覚悟であった。なぜなら自分がそう思っていたからである。家庭学習に自分で課題を見つけ自分のペースで向き合える。そんな理想も自分の中にはずっとある。ただ、コロナ禍の後の子どもたちのコミュニケーション不足や家庭学習と言いながら、その学習環境がないところへの手立てに何か少しでも動きたかった。また、教員が大きな仲間として、見える形で共に動きたかったのももう一つの理想であった。そして、数日でもそれは教員の働き方改革へつながる自信もあった。放課後に終わつた丸付けが次の日、実際にどう影響するかなど、みんなで検証してみたかったのである。

7日間、すべての教職員が帰りのバイB宿題Dayに担当をつけてもらひ教室へ入り込んでくれた。1クラスに3人の教員が入ることもあった。子どもたちが教え合う姿にはどの教員も手ごたえを感じたことが教職員へのアンケートからもうかがえた。

・次の日の朝の宿題チェックがなく、心の余裕が生まれた。・宿題をやってない児童が減った。・短い時間で集中しているところを見る事ができた。・分からぬところを早々と解決できている。・分からない子にすぐにアプローチできている。・主体的に分からぬ仲間のところへ行き自然と学習に関する会話が生まれていた。・授業時間が減るわけではない。・翌日、チェックや確認の時間が減るために、子どもたちとかかわる時間が結果的に増えた。また、支援学級からは個別で出している宿題をどこまで理解しているかを見ることができて、次の課題を考えることができたのがよい。などの意見があった。また、こっそり学習についていけない児童を残してやっていたので、みんなで出来てほつとしているという回答もあった。今回、多くの振り返りから子どもたちに寄り添いたい仲間の姿を見ることができた。

9. 大切にしているバイB宿題での「つながり」

この数日間は「おのこり」というどこかマイナスな思考でなく、学習へのベクトルの共有に成果を感じ取れた。それは、学校全体で取り組みがスタートできたことがとても大きいと感じる。また、アンケートからも分かるようにいろいろな「つながり」を見る形にできた。中でも子どもたちから伝わったのは「みんなでやったら、できた。」「楽しかった。」というプラス思考がとても大きい。子どもたちは「学習したい」と思

っている。何も勉強を嫌だとは感じていないのである。分からなくなる前にどうにかしたいが、その方法が分からぬままになっているのだろうと考えた。それが乗り越えられる「場」をもっと作らなければと思えた。

10. 研究考察

スタートする前はやはり「宿題というものは家庭学習で、その定着をねらう。」という意見もあった。しかし、今回の本当の狙いはそこではない。「宿題という全校児童の同じ共通の話題」をもとに「関わりあえる場」ができた。「学ぶ意欲」での関わり方を体感できた。また、子どもたちと「向き合うこと」へ謙虚な職員集団の姿を共に体験できたことも大きい。いろいろな意見はあるにせよ「子どもたちのためにやってみよう。」「子どもたちはどう感じているか。」など話し合うことができた。

この活動を提起し学校全体で取り組めたことがとてもうれしかった。そこには単なる個人の自己満足に終わらず、いろいろな意見を交わし合う機会があった。まさに教員が「子どもたちの学び方を試行錯誤」し、さらなるチームになっていく過程を見ることができた。そして、単純に宿題がないと「家に帰って楽」と思っていた子や保護者も多くの振り返りができている。また短い時間であったが、教え合い、学び合い、時間の共有といったことで求められている「対話的」な空間を作れた気がする。

「宿題」は日本の学習形態で大切にされてきたものである。そのあたりまえを見直し「あたりまえにできない児童」を「学びの場」に落とし込むチャンスがここにはあったと感じる。数回やったからと言って学力に直結するものではないが、どのクラスに入っても学ぶ姿勢のすばらしい空間に感動を覚えた。また、できた子が自然と友だちに教えようとする姿には「新たな学びの種」を感じる。子どもたち・保護者・教員のアンケートを踏まえて職員会議で2学期以降もこの活動が「学習部」へ移行し改良をし続けることとなった。

この小さな「種」がいざれ「自学」へと進んでいくようにしたい。「学ぶ力」をどのように走らせるかは学校とそれを応援してくれる地域の両輪である。そこに横たわるパイプが、どんどんと太くなっていくそんな学校デザインをこれからもしたいと考える。

脳性まひ児に対する自立活動指導の再考

大阪府立岸和田支援学校 教諭 北野 繁

1. はじめに

私は理学療法士の免許を取得し、昭和61年障害児教育の世界に入職した。

岸和田支援学校には平成2年に赴任し、自立活動主担として35年間、脳性まひの子どもたちの自立活動に関わってきた。主担という立場上、小学部1年から高等部卒業まで、12年間の変化を肌で感じながら、時には経年変化を振り返るという、検証的な作業をすることができ有意義であった。

その間、自立活動指導の引出しを広げるべく、各種研修会に参加し、様々な方法を試みた。自立活動の指導後は、筋肉が柔らかくなり、姿勢が向上する、歩容が良くなる等、訓練室での変容は見られるものの、学校生活全般においての機能改善は、困難なことが少なくなかった。機能面では、小学部高学年から中学部段階でプラトーに達し、とりわけ緊張の強い子どもは、筋肉と骨成長のアンバランスが強いため、拘縮が進行してしまうことが多々みられた。

そんな時、ある研修会で図1の写真を目にするようになった。目が点になり体に電流が走ったのを覚えている。何とも奇想天外な訓練法で、アメリカ、ヨーロッパの一部の国で導入されているらしい。ベルトを巻いた子どもの体に、四隅からゴムバンドを張り、それがあたかも蜘蛛のように見えるので、スパイダーという名称で紹介されていた。

当時、日本ではびわこ学園医療福祉センター草津しか導入されておらず、早速びわこへ足を運んだ。体重を免荷し、楽しそうに活動している様子を見て、是非学校でも導入したいと思い、平成24年「重力軽減環境訓練システム」と表明し全国の支援学校で初めて実施した。

名称は、子どもたちが楽に立てる、楽しく立てるとの思いから「樂々スタンディング」を略して「樂スタ」の愛称で内外へ発信した。(以下樂スタ)

今回、重度の障がいのある子どもにスポットを当て、全介助でねがえりもできない子どもたちが、体そして頭部、上肢の重さを免荷すると一人で座位姿勢がとれ、

すばらしい学習活動ができたことを報告したい。



図1 高塩純一：「障害をもつた子どもにとっての重力」

2. 目的

私たちは、1Gの環境下に適応して生活しているが、脳性まひの子どもたちは、原始反射の残存や、筋出力の弱さ等が要因のため、姿勢を保持し動くことがとても困難になっている。

わずか数秒保持することができても、すぐに崩れてしまうことの繰り返しになり、子どもは失敗ばかり経験し「やった・できた！」という自己肯定感を育むことが難しかった。

そこで、子どもの能力によって体の重さを免荷することで、姿勢保持ができ動くことが好きになり、次の動作の成功に繋がっていく。重度な子どもになれば体の重さはもちろんのこと、頭の重さ、上肢の重さも免荷することが必要になる。

コンセプトは体の重さを部分免荷すること、そして不安定ながら制御された環境を作ることにある。

3. 方法

(1) 体の免荷

腰部・胸部に2連結の骨盤ベルト(図2)、股パットを装着し、2m立方体のフレームの四隅からゴムバンドで引っ張ることで、体を免荷し体幹の崩れを修正する。ゴムの本数は、子どもの能力と重さによって異なり、一方向に3~4本つけるのが一般的である。

体重をどれだけ軽減したかは「免荷率」で表した。

楽スタ装着時の体重を測定し、元の体重との差を体重で割り、100を掛けて免荷率を算出した。例えば、50kgの子どもが楽スタ座位で40kgとすると免荷率は20%となる。座位での免荷体重は、座面と両足部に体重計を一つずつ置いて3つの合計を計算した。

(2) 頭部の免荷

頸椎牽引用装置に用いられる頸椎固定バンド(図3)を頸と後頭部で支持するようにセットし、上方へ引っ張るように工夫した。ロープの調節は、カムクリート付きブロック(図4)を楽スタフレーム両側面につけ、直上部に滑車(図5)天井にカラビナ(図3)を付けて張り調節ができるようにした。この装置は、本来ヨットの帆の張り調節するために使われるもので、ロープの脱着が容易にできる。引っ張りすぎず、緩みすぎないよう、体幹の上に頭部がくるように調節する。その

ことで、頭部・体幹のアライメントが整いわざかな力で頭部保持ができ、頭の回旋や、うなづき様の動きが可能になる。

(3) 上肢の免荷

上肢の免荷の発想は、ポータブルスプリングバランサー(PSB:Portable Spring Balancer)の使用から思いついた。(図6以下PSB)

この装置は、主に筋出力の弱い筋ジストロフィーの子どもに、使われてきた歴史がある。しかし楽スタ同様、上肢の重さを軽減することで、麻痺のある子どもたちにも応用できることがわかった。



図2 骨盤ベルト2連結



図3 頸椎固定バンド・カラビナ



図4 カムクリート付きブロック



図5 滑車



図6 PSB



図7 手作り様のPSB

両上肢の重さは、身体の16%と言われている。その重さを軽減することで、多くの子どもたちの姿勢・上肢機能の向上が見られた。しかし、楽スタのフレームの中にPSBを設置するのは無理があるため、簡易な装置を作製した。PSB様の手作り教材は、伸縮性のある布(80cm×45cm)を二つ折りにして、腕を吊れるようにし、上の部分には、巾着袋の紐を通す巾着口を作り、そこに直径7cmのリングを通して、楽スタフレームの天井からゴムバンドで吊るるようにした。(図7)

4. 事例

■事例1 一人で座ってゲームができた！

高3男子訪問籍(令和5年当時) 診断名 脊髄性筋萎縮症(II型)

背臥位からの姿勢変換は不可、手指はわずかに動かすことが可能。免荷率は21%。ADLは全介助、コミュニケーションはそれ、自分の欲求を伝えることができる。

校内での医療的ケアは、経管栄養(胃ろう)吸引(口、鼻、カニューレ)気管切開部の衛生管理、人工呼吸器による呼吸管理を実施している。



図8 車椅子の様子

家では上記に加えて酸素療法を実施している。

小学部では週に3回、1回2時間の訪問指導を受けていた。中学部でも同様の指導を受けていたが、中3から週1回のスクーリングと、週2回の訪問指導に変更した。高等部では通学支援事業で週に2回登校し、週1回は、自宅で2時間の訪問授業を受けていた。楽スタを主とした自立活動は中3から週1回4年間受けた。頭部・体幹とも全く支持性がなかったので、介助でのベンチ座位を想定し、教師がベンチに座り子どもの頭部、体幹を支えている間にもう一人の教師が頸椎固定バンドを着けて頭部を安定させた。そして骨盤ベルト2連結で楽スタ座位をとり、大腿部

にベルトを巻いて、下肢のアライメントを整え一人で座れるよう工夫した。その間、数分であるが人工呼吸器をはずして自発呼吸を促した。

中学部の自立活動では、Wii スポーツのチャンバラ



図9 ゲームをしている様子

から始まり、卓球、バスケットボール、ボウリング、スカイレジャーと様々なスポーツを楽しく活動することができた。あるゲームではWii のリモコンを天井から吊るして、自分で持ち左右に傾けてゲームに集中することができた。(図9)

勝敗のかかったゲームでは目を大きく見開き、勝負師のような形相で、顔面の表情筋を動かし頭部・体幹を前後に動かしながら、自分なりの動きでスポーツを表現できた。また教師と一緒にリモコンを握って大きく振ったり、左右に動かすことも対応できた。

勝負にこだわり、何度も繰り返すうちに30 分活動することもあった。

高等部ではマリオカートに取り組んだ。PSB 様の装置に上肢の重さを委ねることができるので、ハンドルを握る力も少しづつ強くなり、ハンドル操作も向上し、上位進出を狙えるようになってきた。楽スタ座位では、常時人工呼吸器をつけて活動したが、血中の酸素飽和濃度も安定した数値を示していた。

終了後はやりきった感一杯で、とても満足そうな顔をしている。そしてその後の吸引では、どの授業の後よりも、大量の痰を引くことができた。

■事例 2 姿勢保持がもたらす主体的な外界へのかかわり

中3女子（令和5年当時） 診断名 脳性まひ 背臥位からの姿勢変換は不可、左股関節亜脱臼、日常は座位保持装置を少しリクライニングして姿勢管理している。免荷率は22%。

校内での医療的ケアは、経管栄養（胃ろうボタン）吸引（口鼻腔）酸素療法を実施している。ADLは全介助。コミュニケーションは、「はい」の時は笑顔で伝えるか、声を出して伝えることができる。



図10 車椅子の様子

嫌な時は、「うおー」と声を出す、あるいは目をそむけることもある。

介助座位は、頭部・体幹不安定なため、前方へ崩れてしまう。あるいは頭部の反る緊張が入り、後方へ反ってしまうこともある。そのため注視した物に触れるという経験がほとんどできなかった。

そこで事例1と同じ要領で楽スタ座位をとった。



図11 座位でお絵かきの活動

すると自ら姿勢保持が可能となり、周囲を見まわし、自分の意思で左右に動かすことができるようになった。上肢はPSB 様の教材で免荷し、前にテーブルを置きオルガンやツリーチャイムの配置を工夫することで、自分で押して音を鳴らす等の活動がてきた。また最近では外部の作業療法士の指導を受け、右手でマジックを持って絵を描く活動をしている。(図11) ツリーチャイムを鳴らすときは、正中から外側しか動かなかつた上肢が、マジックを持つと正中から外側、またその逆にも動かして線を描くことができた。さらに教師が、マジックの先に当たるように紙を空間で移動させると、マジックを上下に動かすこともできた。この指導を10回繰り返すことでき、すばらしい作品を完成することができた。(図12)

上肢を動かすと、中枢部である体幹の固定性も必要なため、相乗効果で座位姿勢や車椅子での姿勢がよく

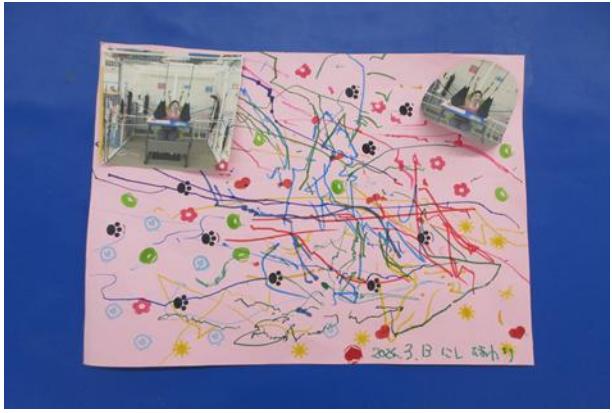


図12 完成した作品

なった。身体のアライメントを楽スタの装置で整え、頭部・上肢を免荷することで、注視や手の操作性が向上した事例であった。

5. 考察

二つの事例で、もし股、膝の屈曲拘縮が僅かで楽スタ立位がとれると仮定すると、経験的な推測ではあるが長下肢装具を装着し 80~90%の免荷が必要と思われる。それは下腿骨、大腿骨の上に骨盤がのり、かつ体幹を支えるための強固な支持性が必要なためである。それが楽スタ座位になると、僅か 20%弱の免荷で姿勢保持が可能となった。

まず足部を安定させ、大腿骨を対称的な位置にすることで、座面の基底面を大きくする。そして骨盤を中間位に保ちその上に骨盤ベルト 2 連結（図 2）にすると骨盤から体幹を一つのユニットとして支えることができ、最小限の筋活動で座れるようになる。下部のゴムは骨盤を中間位に保つように補強し、上部のゴムで体の崩れを修正した。そして頭部を体幹の上に均衡に保持できるよう、天井のカラビナの位置を調節した。頭部、上肢の重さは体重の 8%と言われているが、この重さを各装置で軽減することで 20%弱の免荷率が実現できた。

従前の座位保持では、子どもをベンチに座らせ教師が後方から片手で体幹を保持し、もう一方の手で頭部を支えるのが精一杯で、もう一人の教師が、前方から関わらないと何もできないのが現状であった。

それが頭・体幹・上肢の重さを免荷することで、一人で座ることができ、教師は前方から、子どもの表情や教材の操作ができるというのは、画期的なことである。

楽スタ座位を設定した当初は、頭部・体幹ともに反る動きが優勢になってしまふが、ゴムバンドの張る位置や、ベンチに座っている位置を変えることで、反る

動きが中和され、正中での姿勢保持が改善された。

大畠²⁾は体重増加に対する筋力の相対的な低下は、学童期において、運動機能が低下する現象を説明する可能性があると述べており、脳性麻痺児に対する理学療法技術の再考の中で、子どもたちの活動量を増加させるための理学療法技術を確立することが求められていると結んでいる。

低負荷・高頻度でこの取り組みを継続していくことで、座位保持時間が長くなり、頭部や上肢の動く範囲が拡大した。頭部が安定すると注視も上手になるので、上肢が使いやすくなり、ハンドルやマジックを握る力もついてきている。すると体幹も安定的に働きやすくなる等双方向の効果がみられた。

学校現場で筋厚を測定するすべはないが、姿勢保持時間が伸びているのは筋厚が増加していると信じたい。

6. まとめ

日常、リクライニング車椅子に座っている子どもが、この自立活動の時間だけは、様々な装置を工夫して一人で座っている。そして、其々の活動ができるのはすばらしいことである。2 人とも授業の始めに「楽スタをする?」「臥位でストレッチをする?」と問い合わせると明確に前者を選択してくれる。そして授業中は集中して主体的に取り組み、終わった後はすべてやり切ったという満足そうな笑顔をみせてくれた。

楽スタで姿勢を保ち、集中して夢中になれる環境設定をし、低負荷・高頻度の活動が実現できると、従来からのエビデンスが変わる事例が発見された。

現在、この指導法を脈々と若い世代の先生方に伝達し継承している。事例 1 の子どもが、卒業間際の最後の授業日に、「今日は最後の楽スタや」と言われた時は胸が痛む思いがした。

この取り組みが支援学校だけで終わることなく、就学前、卒業後の施設においても切れ目なく、ワンストップで繋がっていくことを期待している。

参考文献

- 1) 高塩純一：障害をもった子どもにとっての重力
 - 2) 大畠光司：脳性麻痺児に対する理学療法技術の再考
理学療法学 2010;37(4)326 - 329
 - 3) 日本リハビリテーション医学会:脳性麻痺リハビリテーション
ガイドライン第2版金原出版
- ※掲載している顔写真等については全て許可を得ています。

入選

学校部門

1 編

個人・グループ部門

9 編

教材担任制による教員の働き方改革の推進

～「特別の教科 道徳」における取り組みを通して～

学校部門

吹田市立東山田小学校 校長 岡田憲幸

1. はじめに

昨今、教員の働き方改革は、日本の教育現場において喫緊の課題となっている。特に長時間労働の是正と業務の適正化が大きな柱となっているが、実際の進捗状況は、地域や学校によって差が大きく、課題も多く残されているのが実情である。

文部科学省の「教員勤務実態調査（令和4年度）」によると、中学校教員の7割以上が、国の指針で定める「月45時間」の上限を超える時間外勤務を続けている。小学校教員も、持ち帰り仕事や会議、保護者対応等により、平均労働時間が増加傾向にある。

教員の意識改革を促したり、従来の業務の精選や削減、ICTの活用等の取り組みを進めたりすることで、改善傾向が見られる地域や学校がある一方で、保護者、地域からの要望や期待等によって、働き方改革が思うように進められていない地域や学校もある。

また、昨今の教員採用試験の倍率低迷や休職者の増加に伴う教員不足が深刻化していることも、働き方改革が進まない要因の1つであると考えられる。

そこで、「特別の教科 道徳」において教材担任制を取り入れることで、教員の働き方改革の推進を図ろうと考えた。

2. 「特別の教科 道徳」における教材担任制とは

「特別の教科 道徳」における教材担任制とは、簡単に言うと、一人ひとりの教員が担当する道徳の教材を決め、その教材を使って、週ごとに学級を変えながら授業をして回るという取り組みである。

本校では、6年生が5学級あり、その担任5名と学年付き教員、教頭を含む7名で教材担任制を実践している。右表の通り、AからGの7人で5学級を回るので、7週間のうち2週間は、道徳の授業をしない週がある。その空いた時間を自らの校務処理の時間とすることもできるし、授業力向上のために他の教員の授業を参観して学ぶ時間とすることもできる。これは教員の業務軽減及び指導力向上としては大きなメリットである。

また、1つの教材研究をすれば7週間はその指導案を改善や修正等を加えながら活用することができる。7つの教材を全て一人で教材研究することの負担感と比べると、相当な業務軽減に繋がることは確かである。これも大きなメリットと言える。

また、小学校では常にあることであるが、せっかく時間をかけて丁寧に教材研究をしたとしても、年度内にもう一度同じ授業をすることはまずない。しかし、教材担任制であれば、同じ授業を改善や修正等を加えながら教材研究を深めていくのである。これも教材担任制のメリットの1つである。

本校での教材担任制のイメージ

△	A	B	C	D	E	F	G
1週目	6・1	6・2	6・3	6・4	6・5	空き	空き
2週目	空き	6・1	6・2	6・3	6・4	6・5	空き
3週目	空き	空き	6・1	6・2	6・3	6・4	6・5
4週目	6・5	空き	空き	6・1	6・2	6・3	6・4
5週目	6・4	6・5	空き	空き	6・1	6・2	6・3
6週目	6・3	6・4	6・5	空き	空き	6・1	6・2
7週目	6・2	6・3	6・4	6・5	空き	空き	6・1

しかし、教材担任制にはデメリットもある。それは、他の6つの教材の教材研究ができないということである。特に経験年数の少ない教員にとっては、より多くの教材に触れ、真摯に教材研究に取り組んで欲しいところではある。しかし、そこをデメリットと捉えるのであればデメリットとなるが、教員の働き方改革の推進と両天秤にかけた場合、やはりメリットの方が大きいのではないだろうか。

もう1点、教材担任制を実践する上で難しいのが時間割の調整である。この教材担任制を成立させるために絶対に必要な条件は、5学級の授業時間を合わせることである。現在は、多くの地域や学校において専科指導や少人数指導等、指導体制の充実が図られているが、その反面、時間割を調整することが大きな課題となつて

いるのではないだろうか。本校においても、時間割を作成する際には、様々な制限がかかってくるのが実情であり、時間割を確定するには相当な時間と労力を費やしている。

以下に教材担任制のメリットとデメリットを簡潔にまとめる。

【教材担任制のメリット】

- ・空き時間の創出
- ・雑務処理時間の確保
- ・指導案の改善、修正等による授業力の向上
- ・教材研究にかかる時間軽減

【教材担任制のデメリット】

- ・他教材の教材研究の機会喪失
- ・時間割調整の難しさ

3. 実践事例

ここでは教材担任制を実践した「ロレンゾの友達」(光村図書6年)を事例として、5回に渡る授業展開の変遷と教材研究の深まりについて考察する。

「ロレンゾの友達」は、高学年では多くの出版社で掲載されている定番の教材である。内容項目は「A-(10)友情、信頼」である。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳』では、「第5学年及び第6学年」「友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと。」と記されている。

「ロレンゾの友達」のあらすじは以下の通りである。

アンドレ、サバイユ、ニコライの3人の旧友に、ロレンゾから再会を求める電報が届く。そこに、ロレンゾが警察から追われているという情報が入る。ロレンゾから指定された約束の日、三人は逃がすか、自首を勧めるか、警察に通報するか、それぞれの考えを話し合う。しかし、約束の日にロレンゾは現れなかった。翌日、ロレンゾの疑いは晴れ、4人は再会を喜び合ったが、アンドレ、サバイユ、ニコライの3人は昨日話し合ったことは口にしなかった。

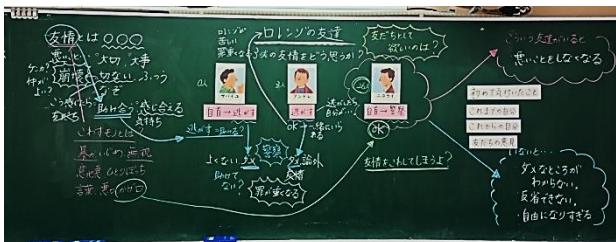
実際に教材担任制に取り組んでみて、メリットとして挙げた授業力の向上の観点から考えると、5回同じ教材で授業ができるこの成果は非常に大きかった。

なぜかというと先の授業で児童の反応が悪かった部分を次の授業までに修正して実践ができたので、自分

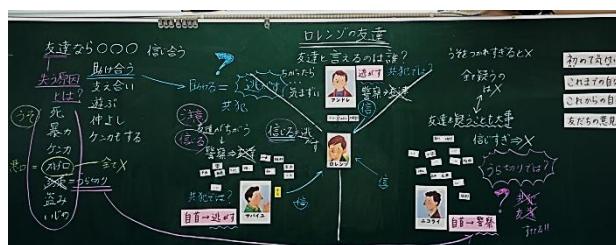
自身の授業力の向上にも繋がり、授業の展開に一工夫も二工夫も凝らせたからである。

実際に【図1 1回目の板書】と【図2 2回目の板書】を比較してみると、板書中央部のイラストの掲示の仕方に大きな違いがある。また、中心発問に関しても、1回目では、「3人の友情をどう思うか?」だったものを「友達と言えるのは誰か?」に変えた。

このように変更した理由は、1回目での中心発問に対しての児童の反応の鈍さを感じたからである。1回目の「3人の友情をどう思うか?」は、児童にとって漠然とし過ぎていて、即座に言語化しにくかった様子が窺えた。そのため児童の活発な発言を引き出すことが難しかった。しかし、「友達と言えるのは誰か?」にすることで考える視点が明確になり、児童は範読を聞きながら、自分なりの友達像を心の中で思い描きながら考えやすかった様子であった。また、2回目では、児童一人ひとりにネームプレートを黒板に貼らせるこによって、考えを可視化することができ、その後の話し合い活動においても、互いの考え方の立ち位置が明確になり、活発な交流ができた。



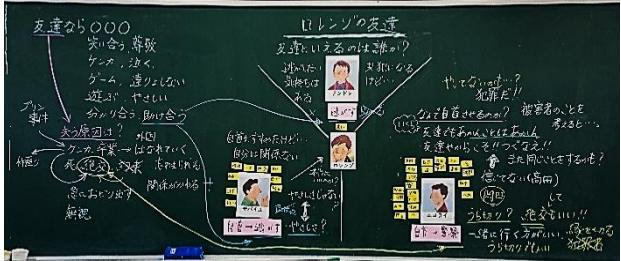
【図1 1回目の板書】



【図2 2回目の板書】

3回目からは2回目をベースにして授業を展開した。3回目では、2回目の展開前段での児童の話し合い活動が活発になりすぎたあまり、そこに時間を費やしてしまった点が大きな反省点であった。そのため展開後段で、「友情、信頼」の道徳的価値に迫る発問に十分に時間を割くことができなかつた。

この反省を生かしての臨んだ実践が【図3 3回目の板書】である。



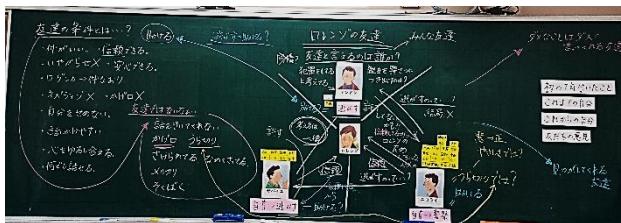
【図3 3回目の板書】

ここでも 2 回目以上に、展開前段での児童の話し合い活動が活発になりすぎてしまったことが反省点であった。そのため、展開後段の時間をほとんど確保することができなかつた。しかし、児童のワークシートからは、児童一人ひとりが自分にとっての友達の在り方について深く考えていることがわかつた。その意味で、しっかりと「友情、信頼」の道徳的価値に迫ることができたと思われる。

児童のワークシートには次のようなことが書かれていた。

- ・友達は友達でもダメなことはダメと言ってくれることは大切だと思います。これから友達と接するときに、いろいろな判断をしないといけないときもあると思います。そんなときは、友達にどんなことをしてあげたらいいのかを深く考えてから行動していくたいと思います。
 - ・現実でもニコライのような「ダメなものはダメ」と言ってくれる友達がいい。
 - ・本当の友達なら正しい道をすすめてくれる人がいい。だからぼくもこんな人になりたいです。
 - ・本当に友達を思うから、心苦しいけど自首をすすめるべき。

4回目では、導入時の発問を変えることにした。理由は、より児童の率直な発言を引き出したかったからである。



【図4 4回目の板書】

1回目は「友情とは〇〇〇」、2回目と3回目は「友達なら〇〇〇」だったが、4回目は「友達の条件とは…？」にした。また、その後の発問も「友達ではないなあと思

うきっかけってどんなものか？」に変更した。

その結果、導入での児童の反応は、3回目まで以上に手応えがあった。また、児童の様子からも、友達としての在り方に相当頭を悩ませていた。裏切りというのは正から悪へと導くことで、ニコライのように警察に知らせるることは裏切りではなく、悪から正へと友達を導く友達としての優しさではないのか、という鋭い意見も出たことには驚いた。

さらに4回目では、1回目から3回目までは到達できなかつた展開後段の価値に迫る時間を僅かではあるが確保することもできた。

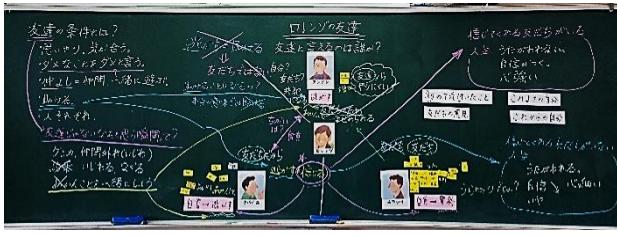
「ダメなことはダメと言ってくれる友達」と「見逃してくれる友達」の比較である。時間の都合上、板書に残すことはできなかったが、児童はその違いをしっかりとと考え発言をしていた。この活動により、児童の中の友達についての考えがより深まった様子であった。そのことが児童のワークシートからも読み取れた。

- ・悪いことは悪いと伝えてくれた方が自分で気づけるし、友達だからこそ思ってくれる友達が大切だと思いました。
 - ・本当の友達とは「悪を正に直してくれる」人だと思います。大切な友達だったら、友達を思ってはっきり言ってくれる。
 - ・ロレンゾのために自分なりに考えていたからみんな友達だと思った。友達のことをしっかり考えたいと思ったし、正しいことと悪いことを判断できるようになりたい。

5回目は、概ね4回目と同じ展開で授業を進めた。1点だけ、導入時の2つ目の発問を「友達ではないなと思う瞬間とはどんなときでしょうか?」に変更した。この問い合わせ方が、児童がそうした場面を想起しやすいのではないかと考えたからである。

予想通り、以下のように、友達ではないなあと感じた具体的な場面を思い起こして発言する児童の様子が見られた。

- ・ケンカをしたとき。
 - ・仲間外れをされたとき。
 - ・約束を破られたとき。
 - ・あかんことを一緒にしようと誘われたとき。



【図5】5回目の板書

また、5回目では、話し合いが進むにつれて「信じる」ことに価値が集中してきた。そこで展開後段では、「信じてくれる友達がいる人生と信じてくれる友達がいない人生の違い」について児童に聞いてみた。すると、前者の方が生きていく上で自信にも繋がるし心強いという考えが出てきて、皆が納得した様子であった。

4. 成果と課題

教員の働き方改革の推進を図ることを考え、教材担任制のメリット、デメリットを踏まえて本校で実践している教材担任制であるが、果たしてどれほどの成果があったのであろうか。現時点での成果と課題を教員の声を踏まえてまとめたものが以下のものである。

【成果】

- ・教員の働き方改革を推進する上での1つの手立てとしては非常に有効である。
- ・教材研究の負担感が大幅に減った。
- ・他学級でも実践することで、実際に授業をしてみて感じた成果や課題等を生かして、次の授業に臨むことができるので、教材研究の視野が広がった。
- ・複数の教員が学年の児童と関わることができるので生徒指導的な側面からの効果は大きい。担任だけでは気付けなかった一人ひとりの児童のよさや課題等を共有する上でも非常に有効である。

【課題】

- ・他の教材を学ぶ機会がなくなってしまうのが不安。
- ・他の専科指導や少人数指導、体育の運動場や体育館の割り当て等、縛りが大きく、学年として道徳の授業時間を合わせることの難しさがある。しかし、年度当初に教材担任制を実施することを前提とした学年での話し合いをしっかりと確保することで解消ができる課題もあると思う。

このように、教員の声からも教材担任制が働き方改革の推進に非常に有効な手立ての1つであることは明らかであ

る。特に、この取り組みは、高学年では非常に有効ではないかと思われる。思春期を迎える多感で繊細な時期を迎える高学年児童にとっては、当然だが相談しやすい教員とそうでない教員がいることも致し方ない。その意味でも、学年の担任以外の教員や学年付き教員、教頭が関わることで、児童にとっての相談できる門戸が広がり、学校生活を安心して過ごせるようになる。実際に、授業を重ねるごとに、気軽に話しかけにくる児童や相談に来る児童も増えた。

また、児童の声からも以下のような肯定的な声を聞くことができた。

- ・いろいろな先生と学習ができるのが楽しい。
- ・先生によって教え方が違うので面白い。
- ・毎週、どんな授業になるのかを考えると楽しいし、その日が来るのが待ち遠しい。

このように、教員の声からも児童の声からも、教材担任制を取り組むことの効果は大きい。しかし、その一方で、課題に挙げたようなことがあることも事実である。時間割の調整に関しては、事前にしっかりと学年で話し合うことで一定の解決はできるはずである。また、他の教材に関して学ぶ機会がないことに関しても、学年会で簡単に授業のねらいや授業展開等を共有する時間がとることで、授業はできないまでもイメージはできる。

5. おわりに

今年度、教員の働き方改革の推進の1つとして取り組んでいた教材担任制であるが、私としては、次年度以降も継続し、できれば他学年にも拡大していきたい。その理由は、やはりデメリット以上にメリットの方が大きいと考えているからである。

今年度、6年生担任や教頭等、多くの方々のご理解とご協力のおかげで、教材担任制の取り組みを実施できていることを感謝するとともに、校長として、全ての教員、児童が笑顔で学校生活を送れることが最大の喜びであると考えている。

冒頭にも述べたが、教員の働き方改革は、日本の教育現場における喫緊の課題である。教員が笑顔で働くことができる環境を整えていくこと、それを実現させていくことが今後の教育界においても必要不可欠であると考えている。その実現のためにも、今後も新たな取り組みに積極的に取り組んでいきたい。

概念型指導と生成 AI の統合による英語授業デザイン

～生成 AI を媒介とした内的対話を通して「自分の言葉」でわくわくする未来を語る～

大阪教育大学附属池田中学校 教諭 中 田 未 来

1. はじめに

近年、生成 AI (以下、AI) の登場は教育にも大きな変化をもたらしている。英語教育では、文法や語彙の誤り指摘、自然な表現の提案、学習者に応じた個別支援など、学習効果や意欲の向上に寄与することが指摘されている (Song & Song, 2023; 水本, 2024)。一方で、AI に頼りすぎることが「自分の言葉」の希薄化を招く懸念もある (Mizumoto et al., 2024)。

こうした現状を踏まえ、本実践では AI を「思考を支えるパートナー」として導入し、原稿をそのまま書かせるのではなく、AI の段階的なヒントを手がかりに生徒自身が表現を練り直し、最終的に「自分の言葉」でスピーチできるようにすることをめざした。

2. 主題設定の理由

日本の生徒にとって「自分の夢を語ること」自体が大きな課題である。日本財団の「第 62 回 18 歳意識調査」では、約 4 割の生徒が「夢がない」「わからない」と答えており、本校の生徒にも同様の傾向が見られた。学習の動機づけや将来展望の形成を支えるには、まず生徒が自らの経験や関心を手がかりに夢を構想できるようにする仕掛けが必要である。

そこで本実践では、「夢を自分の言葉で語ること」を主題に設定し、原稿を考える過程を通して自己の経験や価値観を見つめ直し、未来社会を主体的に切り拓く展望を描けるようにすることを目指した。その枠組みとして、概念型言語指導 (Concept-based Language Instruction: CBLI) (Erickson et al., 2020) を導入した。CBLI は、事実理解・スキル習得・概念的理解を統合し、知識を関連づけて「知識の構造」として捉えさせることで、学習内容の本質的理解や転移可能な力を育成する指導法である。単なる文法練習や語彙習得にとどまらず、生徒が経験や関心を概念的に整理し、社会や未来とつなげながら表現する力を育む点に特徴がある。

本研究は、この CBLI と生成 AI の支援を組み合わせることで、生徒が自己の経験を整理し（思考力）、それを夢や社会とのつながりとして見極め（判断力）、最終

的に「自分の言葉」で未来を語るスピーチへと発信する（表現力）学びを実現することを目的とする。これは、学習指導要領が掲げる目標の一つである「思考力・判断力・表現力等」の育成と方向性を同じくしている。

3. 実践の概要

対象生徒	本校2年生 (4クラス) 145名
実施時期	2025 年 6~7 月
使用教科書	New Crown English Series 2 (三省堂) Lesson 3 My Dream
使用ツール	iPad (1人1台)、ChatGPT-4o (Study Pocket 経由)
生徒の AI	中学1年国語でスピーチ校正に使用
使用歴	済。情報モラル指導および保護者説明も実施済。
パフォーマンス	英語による口頭スピーチ ンス課題

4. 単元計画と授業の流れ

本実践は 15 時間の計画で行った。

表 1 : 単元計画

1 導入	パフォーマンス課題の提示 「confidence とは何か」について記入
2 概念理解①	6つの概念に関するメタファーゲーム
3 概念理解②	dream と goal に関するメタファーを共有
4 概念理解③	モデルスピーチを理解し 6つの概念と結びつける、confidenceに関する名言を知る
5 概念理解④	教科書L3 Part1本文理解 interest, excitement について自己表現
6 概念理解⑤	教科書L3 Part 2本文理解 goalについて考える
7 概念理解⑥	教科書L3 Part3本文理解 田村さんの社会、環境、経験と夢とのつながり (connection) を見つけ出す
8 AI活用①	6つの概念に基づき 自分の未来についてブレインストーミング
9 原稿執筆	辞書を用いてスピーチ初稿作成
10, 11 AI活用②	原稿推敲 (AIを助言者役に)
12 表現	スピーチ音読、練習
13, 14 表現	スピーチ発表
15 振り返り	「confidence とは何か」について記入

(1) 導入

単元の冒頭では、最終課題を提示するとともに、「confidence (自信) とは何か」について日本語で記述させた。これにより、生徒一人ひとりの「自信」に関する初期的な概念理解を可視化し、以後の学習を比

較・発展させるための基盤を形成した。本校の生徒には「自分に自信がない」と感じる者も少なくなつため、まず「自信」を題材にすることで学習内容を自己と結びつけ、意欲を高めることをねらいとした。

(2) 概念理解

第2時には「メタファー（比喩）ゲーム」を行い、6つの概念を比喩的に捉える活動を行った。生徒は6人班に分かれ、教師が用意した「メタファーカード」を用いて空欄に入る語を予想した（図1参照）。その後、ジグソー活動を通じて各班が担当した概念を紹介し合い、複数の比喩を比較することで、概念を多角的に理解し、自分の考えを位置づける視点を得た。



さらに、生徒は dream や goal について独自のメタファーを創作した。教師はその内容をAIを活用して図示し、図2のように第3時で全体に共有した。AIによる視覚化を取り入れることで、生徒が抽象的な概念を具体的に捉えやすくし、概念理解をさらに深めることを意図した。



加えて、第5～7時では教科書 New Crown English Series 2 Lesson 3 「My Dream」を扱い、パン職人の田村さんの物語を読み取った。田村さんは、子どもの頃に森で過ごした体験から環境問題に関心を抱き、モンゴルでの暮らしに触れて「無駄のない生き方」に感銘を受けた。その後、実家のパン屋を環境にやさしい形

へと工夫し、現在は「若いパン職人に知識を伝えること」を夢としている。

授業では、この物語を通して excitement (自然との出会い)、connection (環境や社会とのつながり)、dream (将来の夢) といった概念を意識的に捉えられるよう、理解を促す問いを提示した。たとえば、What made Mr.Tamura excited as a child? や What impressed Mr.Tamura in Mongolia? といった設問に答えることで、具体的な事例と概念の結びつきを考察させた。さらに「田村さんのお話を読んで、つながり (connection) をできるだけたくさん見つけ、日本語で書きましょう」と指示したところ、生徒からは「小さいころ森が好きだったことが、環境を守ることにつながっている」「田村さんのノウハウが将来のパン職人に受け継がれている」といった記述が見られ、connection を多角的に捉える姿勢が確認できた。

(3) AI活用

①プレインストーミング

第8時では、生徒が英語スピーチ「My Exciting Future」のアイデアを深めるため、生成AIとの対話を通してプレインストーミングを行った。AIは教師が設計したプロンプトに基づき、単に答えを提示するのではなく、カウンセラー兼インタビュアーとして生徒の気持ちや経験を丁寧に引き出す役割を担った。特に、本单元で設定した6つの概念 (connection, confidence, dream, interest, excitement, goal) を軸に問い合わせを行うことで、生徒は自分の関心や経験を手がかりに思考を広げていった。例えばAIは

「今、あなたに夢はありますか？」と問い合わせ、夢がある場合はその背景を掘り下げ、まだ夢がない場合には好きなことやワクワクすることから未来像を探るよう促した。こうしたAIを媒介としたやり取りは、「他者との対話」と「自己との内的対話」を重ね合わせ、学習者が自分の言葉で考えを再構成することを意図した。

②原稿校正

第9時では、生徒が辞書のみを用いて英語スピーチの初稿を執筆した。続く第10・11時の推敲では、AIを「正しい表現を示す校正者」ではなく「対話的な助言者」として位置づけるプロンプトを使用した。これにより、単なる誤り訂正に留まらず、生徒自身が「自分の言葉」で内容を再構成できるようにした。プロンプトは、生徒の改善の要望や課題感（以下

「ニーズ」と呼ぶ)に応じてフィードバックを調整できるよう設計した。ニーズは「語彙を増やしたい」など、教師があらかじめ全11項目に整理した(表1参照)。例えば「話の流れを整えたい」というニーズには、導入で‘My dream is ~.’と先に示し、その後に理由や経験を述べ、最後に夢を再確認する「結論ファースト」の構成を提案するなど、個別に応じたヒントを与えた。

表2：生成AIフィードバックにおけるニーズ分類(全11項目)

カテゴリー	ニーズ項目
内容に関わること	① 英語にできないとき ② 自分らしさを伝えたい ③ connectionについて書きたい ④ 名言を探したい
構成に関わること	⑤ 流れを整えたい ⑥ 良い導入にしたい ⑦ 話題を切りかえたい ⑧ 大事な言葉をもっと印象づけたい ⑨ 印象的な結論にしたい
語彙に関わること	⑩ 語彙の多様化
正確さに関わること	⑪ 文法・スペルが心配

さらに、英検級を基準に語彙・構文レベルを調整し、過度に難解な表現を避ける工夫も行った。また、AIが直接答えを提示するのではなく、段階的にヒントを与えるよう出力ルールを明確化することで、生徒が自ら修正点に気づけるようにした。この設計はヴィゴツキーの最近接発達領域(ZPD)の考え方に基づくものであり、生徒が単独では困難な課題に対して、適切な足場かけ(scaffolding)を通じて到達可能となることを意図した。

(4) スピーチ

第12時はスピーチの音読練習、第13~14時にかけて、1~2分の英語スピーチを行った。

(5) 振り返り

単元末に「connection」「confidence」についてふりかえり記述を行わせ、自己変容を言語化させた。

5. 成果

(1) 概念理解の深化

生徒の記述を整理した結果、confidenceについては、単元開始時には「大きな成功」や「他者にほめられたとき」といった成果・評価中心の理解が多く見られた。しかし単元後には、「小さな努力の積み重ねが自信になる」「失敗から学ぶことで自信が育つ」といったプロセス重視の捉え方が増加した。さらに「confidenceは自分

で作るもの」「自分と向き合うことで得られる」といった内的視点も見られ、自信を固定的資質ではなく「経験を通して育まれるもの」と捉える変容が確認された。

connectionについても、学習前は「友達とのつながり」や「学んだことが次につながる」といった表面的理 解が中心であった。しかし学習後には「好きなことと夢のつながり」「夢を社会に生かす」といった深まりが見られ、日常的経験を未来や社会と結びつけて捉える姿が確認された。これらはCBLIの狙いである概念的理 解の深化が促されたことを示している。

(2) AIを利用することの心理面への効果

生徒対象アンケート(n=127)をカイ二乗検定で分析した結果、AIとの対話は心理面において複数の肯定的効果を示した。例えば「何度かAIに聞き直してよりよい表現を見つけた」生徒は「自信がついた」と回答する割合が有意に高かった($\chi^2(1, N=127)=5.69, p<.05$)。また「AIからの提案やAIが提示した英語が分からないときに簡単にしてと頼んだ」生徒も同様の傾向を示した($\chi^2(1, N=127)=5.40, p<.05$)。さらに「AIに提案をもらい、自分で英文を書き、再度AIに確認してもらう」というプロセスを実践した生徒は「不安が減った」と答える割合が有意に高かった($\chi^2(1, N=127)=7.08, p<.05$)。これらの結果は、AIからのフィードバックを十分に理解し、納得のいく表現を取り入れた学習者に、安心感を与えるとともに、さらに挑戦する意欲を後押しする役割を果たしていたことを示唆している。

(3) AIとの対話で広がる視点と表現

AIとの対話は、生徒が内容を深めたり視点を広げたりする契機となった。ある生徒は“My dream is to communicate with animals because I like horses.”と述べていたが、AIの「動物を理解することは、動物を守ることにもつながるよ」という応答をきっかけに新たな視点を獲得した。その結果、“If we understand animals, we can take better care of them.”や“Many animals lose their homes because of people.”といった表現を生み出し、環境問題や人間と動物の共生といった社会的観点へと発展させた。

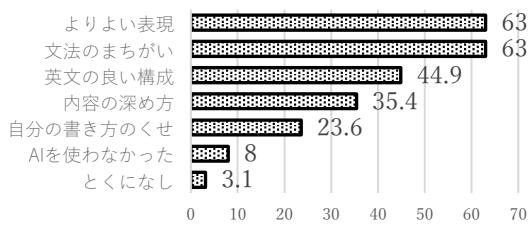
また、「get knowledge」よりも「gain knowledge」の方が適切であると判断して語の使い分けを意識したり、AIに提案された“I am determined to try”を採用せず

“I will try”を残すといった取捨選択を行った生徒も見られた。これにより、生徒はAIの提案を批判的に検討しながら、自分にふさわしい英語表現を組み立てる力を養っていた。

一方で、AIとの対話は「自分らしさの表現」を見つける契機にもなった。自動車レース好きの生徒はAIが提案した“See you at the checkered flag!”をスピードの結びに採用し、「自分の夢に合った言葉が見つかった」と振り返っていた。さらに、当初は「夢はない」と答えていた生徒Aは、AIとのやりとりを通して自分の好きな音楽について語り始めた。AIから「音楽を聞くことでどんな気持ちになる?」と問われると、「愛情や友情に関する曲を聞くと元気が出る」とふり返り、その後「好きなことと夢をつなげて考えてみよう」という促しに応じて、「音楽が人を助けるように、私も人を励ましたい」と言語化するに至った。

この過程では、AIが語彙や思考の方向性を段階的に提示し、生徒がそれを取捨選択する中で「自分の言葉」が形になっていった。すなわち、AIとの対話は、生徒が自らの経験を手がかりに社会的なビジョンを構想し、表現へと結びつける契機となった。

図3：AIとのやりとりで、気づいたこと
(複数選択可,n=127,単位%)



6. 課題と今後の展望

(1) 自分の言葉にする力とAIリテラシー

多くの生徒はAIの提案を取捨選択し、自分の意図に合う表現を主体的に採用していたが、一部の生徒はAIの英文をそのまま暗記し、自らの言葉として再構成できていなかつた。AIの支援を活かすためには、語彙力や文法力といった基礎的な言語力に加え、「これは自分の言いたいことか」と問い合わせるメタ認知や批判的思考の育成が欠かせない。

(2) AIと教師の補完的な役割分担

AIとの対話を単なる「答え合わせ」に終わらせず、理解を深めるプロセスにするには、教師の役割が重要

である。教師は成功事例を共有したり、AIとのやりとりを実演してモデルを示したりすることで、生徒に効果的な活用法を学ばせる必要がある。その上で、生徒同士の対話を通して学びをクラス全体に広げることが求められる。また、AIは即時的・個別的な言語支援や思考の整理を行い、教師は生徒の思いや性格を理解し、判断を促す問い合わせや人格形成・人間関係の支援を行う等、互いを補完する役割が教育の質を高める要となる。

7. まとめ

本実践で育まれた概念的理解は、英語科にとどまらず探究学習や他教科への応用も可能である。生徒が「努力の積み重ねが自信になる」「夢は日常の経験からつながる」といった気づきを得たことは、学びを社会と結びつける力の育成につながった。これらの成果は、生徒が「自分の言葉」で未来を語る力を育むものであり、学習指導要領が掲げる「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」の涵養に資する。今後は、AIと教師が互いの役割を補完し合う体制を構築し、こうした学びを探究活動や他教科にも広げることで、教育全体における「主体的・対話的で深い学び」の実現に寄与することが期待される。

8. 参考文献

- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2020). 思考する教室をつくる: 概念型カリキュラムの理論と実践 (遠藤みゆき・ベアード真理子, 訳). 北大路書房.
- Mizumoto, A., Yasuda, S., & Tamura, Y. (2024). Identifying ChatGPT-generated texts in EFL students' writing: Through comparative analysis of linguistic fingerprints. *Applied Corpus Linguistics*, 4, 100106. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2024.100106>
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- 水本, 篤 (2024). AIとライティング教育: 英語ライティング教育における生成AIの活用と課題. In *Preprint of a book chapter*.

対話型生成AIを活用して“批判的思考力” “メタ認知力”を高める中学校国語の授業開発

～ChatGPTとともにスピーチ原稿の推敲をおこなう国語授業を通して～

大阪教育大学附属池田中学校 教諭 西川和貴

1. はじめに（実践の動機）

生成AIは急速に進化を遂げ、社会に広く浸透している。その利便性は多くの利点をもたらす一方で、誤った使い方によるリスクも大きく、教育現場での活用に関する議論が続いている。

本校の第一学年を対象としたアンケートでは、「生成AIを活用したことがあるか」という質問に対し、44%の生徒が「ある」と回答した。生成AIがオープンソースで提供されている現状では、学校が使用を制限しても、生徒が容易にアクセスできるのが実情である。このため、「使うか使わないか」ではなく、「リスクをどう克服し、効果的に活用するか」が重要な論点となる。

生成AIの活用に伴う最大の懸念は、生徒の依存である。これにより、自ら考える機会が減少し、本来授業で培うべき力の育成が妨げられる恐れがある。特に国語科では「文章を書く」活動が重要な役割を果たしているが、生成AIの普及により文章作成が容易になった今、表面的な成果だけでなく、学習過程をより重視した教育への転換が求められている。

こうした教育を実現するには、生成AIを単なる答えを出すツールではなく、思考や探究を支えるパートナーとして授業に導入することが重要だ。例えば、生徒が作成した作品を生成AIに分析させ、そのフィードバックをもとに改善を図る学習方法が挙げられる（図1）。

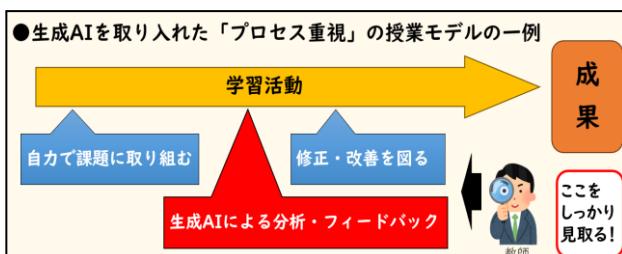


図1 生成AIを取り入れた授業モデルの一例

ここで重要なことは、生徒が生成AIからのフィードバックを鵜呑みにせず、生徒自身が「メタ認知力」や「批判的思考力」を發揮しながら生成AIを活用することである。情報の正確性や有用性を主体的に判断することで、生成AIは思考を補助し、探究を促進するツールとして活用できる。成果物だけに目を向けるので

はなく、生成AIを用いた学習活動の途中経過をポートフォリオ等で可視化し、形成的評価を行っていくことが望ましい。

本研究では、中学一年生の国語の授業に対話型生成AIを活用し、その教育効果を分析することで、生成AIを取り入れた効果的な授業の在り方を探る。

2. 単元の概要

事前指導	生成AI（ChatGPT）の特性、望ましい活用方法、注意事項の学習
第1～4時	2つの説明的文章を読み、それぞれの文 章構成の工夫について学習
第5時	学習内容を活かして、スピーチの発表原 稿を自分の力で作成
第6～7時	ChatGPTを活用しながら、作成した発表 原稿を推敲
第8～10時	完成した最終原稿をもとに、クラスでス ピーチ

表1 単元計画

この単元では、まず二つの説明的文章を読み、それぞれの筆者が専門性のない読者に伝えるためにどのような工夫をしているのかに着目し、学習を進める。その後、学習したことを活かして、「自分の得意をシェアして、みんなの役に立つアイデアを発信しよう」というテーマでスピーチを行う。二つの説明的文章で学んだ内容を踏まえ、発表原稿を最初は自分自身で作成し、その後推敲する際に生成AI（ChatGPT）*1を活用する。

このような学習活動を設定した理由は、生徒が「生成AIの言いなり」にならず、「生成AIとの共創」を効果的に行えると考えたためである。パフォーマンス課題として設定されているスピーチでは、文章を書くことだけでなく、それを多くの聴衆に直接自分の言葉で伝えることを目指す。多くの聴衆の前で話すには、その内容が自身の経験や理解に基づいている必要があり、それによって批判的思考を働かせながらChatGPTとの対話を進めることができると考えられる。また、スピ

一のテーマ設定も同様の目的を意図している。生徒が選ぶ「得意なこと」は、他者より相対的に専門性が高いものであり、生成AIを活用する際に専門性が高い内容ほど批判的思考を深めやすいと考えている。

生成AIの具体的な活用法として、生徒が自分で作成した発表原稿を指定されたプロンプト①(図2)を用いてChatGPTに入力し、「分かりやすさ」「興味深さ」「説得力」の観点でフィードバックを受ける。その後、そのフィードバックから情報を取捨選択する際の思考過程や次に考えるべきことをポートフォリオ(図3)に記録する。このプロセスにより、ChatGPTのフィードバックを自分自身で判断して採用すべきかどうかを考える力を養いたい。さらにプロンプト②(図2)を参考にしながら、自分で質問内容を考えてより具体的なフィードバックを得ることで、推敲を重ねていく。

スピーチ終了後には、過去に行ったスピーチ授業と比較して、作業効率や発表内容の質がどう変化したか、ChatGPTの活用で効果的だった点やそうでなかった点などを振り返り、交流する。

*1 本実践ではスタディポケット株式会社の「スタディポケット for Student」GPT-4o モードを、文部科学省の生成AIガイドラインに準拠して活用した。

プロンプト① 初稿のフィードバックをもらう時

あなたはスピーチの指導が得意な教師です。私は中学校の国語の授業でスピーチすることになりました。私のスピーチ原稿について、「分かりやすさ」「興味深さ」「説得力」の観点で、より良いスピーチ原稿にするためにフィードバックをしてください。具体的な答えや例の提案ではなく、改善のヒントを教えてください。

スピーチの条件: 「自分の得意をシェアして、みんなの役に立つアイデアを発信しよう」というテーマで中学校1年生のクラスメイトに2~3分(600~900字程度)で発表します。

私の作文:【自分の原稿を貼り付け】

プロンプト② ChatGPT の説明をより詳しく知りたい、さらに掘り下げる何かを聞きたい時

- ・〇〇について、もう少し詳しく教えてください。
- ・〇〇とはどういうことか、中学1年生にも分かりやすい言葉で説明してください。
- ・〇〇について、このように書き直してみましたが、どうですか。
- ・〇〇について、私のスピーチに該当する箇所を教えてください。

など

図2 教師側で設定したプロンプト

ChatGPT活用 ポートフォリオ No. []	
〈フィードバックの内容〉 ※スクリーンショットで ※プロンプト【 】	〈フィードバックを受けて考えたこと〉 ※注目したい観点、取り入れたいことなど ※そう考えた理由 ※こういう風に修正してみたい
〈次にChatGPTを使用して考えたいこと〉	

図3 ポートフォリオ(ロイロノート上で作成)

3. 実践報告

(1) 事前指導

事前指導では、ChatGPTの強みを紹介した後、ハルシネーションを生成する場合があることを既習の文学教材を用いて示した(図4)。ChatGPTなどの生成AIを万能なものだと捉えていた生徒が多く、「平気で嘘をつくやん。こわっ。」と驚きを示す様子が多く見られた。

その後、ファクトチェックすることの重要性をはじめ、生成AIの望ましい活用方法や利用時の注意点について説明した。

「田丸雅智さんが書いた『桜蝶』のあらすじを教えて。」

田丸雅智さんの作品『桜蝶』は、短編小説集に収録された短編作品の一つです。この物語は、幻想的で詩的な要素が入り混じる、夢のような雰囲気を持つとされていますが、内容が非常に短いことから特に知られています。

『桜蝶』は、「蝶」と「桜」というシンボルを通じて、人々の思いや感情の移り変わりを織細に描いた物語です。作品の中で、春の象徴である桜と舞い踊る蝶が出会い、そこで展開される情景は、まるで誰かの心の中の出来事のようでもあります。桜の儚さと蝶の自由さが共鳴し合い、読む人に一瞬の美しさと儚さを感じさせます。

この物語は日常の中の非日常を描き、新しい視点を与えるショートショートとして楽しむことができます。田丸雅智さんの作品は、短いながらも豊かな想像力と深いテーマを持っていることで知られています。興味を持たれた場合は、ぜひ作品を直接読んで、そのフィーリングを堪能してください。

もっともらしい誤情報(ハルシネーション)を生成することがある。

図4 事前学習で用いたスライド

(2) 第1~4時

第1~4時では、教育出版の『伝え合う言葉 中学国語1』に掲載されている『森には魔法つかいがいる』と『子どもの権利』の二つの説明文を読んだ。それぞれの文章を意味段落ごとに分けて文章構成を理解し、ワークシートを用いて内容を深く読解した。その後、各筆者の工夫点を、序論・本論・結論ごとに探し出して交流を行った(表2)。さらに、そこで見つけた工夫を、第5時で作成するスピーチ原稿に取り入れるように指導した。

全体	結論	本論	序論			
文 字 表 現 (説得力 イラストを 表現) 未 真 や り か い な が り	序 論 と の ま と め	国 レ ベル 世 界 レ ベル	身 近 な 例 へ の 置 き 換 え 予 測 さ れ る 反 対 意 見 の 提 示 ↓そ れ に つ い て の 反 論	具 体 例 筆 者 の 経 験 談 (エ ピ ソ ード)	・(興味 を引くよ うな)問 いかけ ・(共感 を呼ぶよ うな)問 いかけ ・次 の 展 開 を 予 告 暗 示 ・一 般 論 の 提 示 ↓そ れ に つ い て の 反 論	筆 者 の 工夫

表2 生徒が見つけた各筆者の工夫点

(3) 第6~7時

ここからは、実際に生徒が作成したポートフォリオとともに、どのように原稿を推敲したのかを紹介する。

●生徒Aの事例

生徒Aは速く走れる裏技を紹介する原稿を作成した。

ChatGPT活用 ポートフォリオ No. 【①】

〈フィードバックの内容〉
※スクリーンショットで
※プロンプト【①】

（フィードバックを受けて考えたこと）
※注目したい観点、取り入れたいことなど
※そう考えた理由 ※こういう風に修正してみたい

- 「構造を明確に」について確かに結論ではウラワザに練習も絡めるべきだと主張する形になっているが序論にはその流れがなく、単なるウラワザの説明になっているため序論でウラワザに練習も絡めるべきだという意思を示したい。
- 「専門用語の解説」について説明を加えた方が良いと書かれているが十分専門用語の説明は本文で行っているため気にしなくても良いと思った。
- 「根拠を示す」についてかかとにチチチチを入れて走る事についての科学的根拠を書いていかなかったので、それについて取り入れたい。

（次にChatGPTを使用して考えたいこと）

- 日々のトレーニングについて序論で日々のトレーニングに否定的な姿勢を見せたのに、結論で日々のトレーニングを勧める形になっているので、どのように変えれば話の筋が通るか

図5 生徒Aのポートフォリオ①

この生徒は、初めのフィードバックを受けて、自身の原稿には、序論と結論の繋がりが欠けていること、紹介する裏技の科学的根拠を示していないことに問題意識を持った。

ChatGPT活用 ポートフォリオ No. 【②】

〈フィードバックの内容〉
※スクリーンショットで
※プロンプト【②】

（フィードバックを受けて考えたこと）
※注目したい観点、取り入れたいことなど
※そう考えた理由 ※こういう風に修正してみたい

【序論の見直し】【ウラワザの位置づけ】について確かに序論で日々のトレーニングに替わるものとして「ウラワザ」を紹介するのではなく、「ウラワザ」を使う事で少し楽になるかもしれないという「ウラワザ」は補完というスタンスでやれば話の筋が通るなと思った。

（次にChatGPTを使用して考えたいこと）

- かかとにチチチチを入れて走る事についての科学的根拠をどの様に書けば良いか

図6 生徒Aのポートフォリオ②

まず、序論と結論の繋がりの問題を解決するために

「序論で日々のトレーニングに否定的な姿勢を見せたのに、結論で日々のトレーニングを勧める形に意見が変わってしまっているので、どのように変えれば話の筋が通りますか。」という質問をChatGPTに投げかけた。複数の提案が返ってきたが、「序論で日々のトレーニングを完全否定しない」「裏技をトレーニングの代替ではなく、補完的なものとして説明する」という提案に納得し、序論を次のように書き換えた。

【生徒Aの第一稿】

学校の先生に速く走りたいと言っても「筋トレとか走り込みを毎日やる事が大切」と言われて諦めてしまった事があなたもあるのではないですか。確かに日々の積み重ねで速くなるんでしょうが、もっと楽に出来る方法はないのかと思います。では本当に本番に意識するだけタイムが縮む「ウラワザ」は無いのでしょうか。考えてみましょう。

【生徒Aの最終原稿】

学校の先生に速く走りたいと言っても「筋トレとか走り込みを毎日やる事が大切」とと言われて諦めてしまった事があなたもあるのではないですか。確かに日々の積み重ねで速くなるんでしょうが、ずっとトレーニングを続けるのは厳しく、とても辛いですよね？それでは少しでも日々のトレーニングを軽減出来る様な、運動会本番で意識するだけで出来る「ウラワザ」を二つ紹介します。

続けて、裏技の科学的根拠を示していないかった問題を解決するために、「かかとにチチチチを入れて走る事についての科学的根拠について詳しく教えてください。」という質問をChatGPTに投げかけた。「走行時の前傾姿勢を自然に作り出し、加速を補助することができる」という返答があり、複数のWEBサイトでファクトチェックをし、以下の文を原稿に付け加えた。

【生徒Aの第一稿】

まず一つ目の「ウラワザ」、かかとにチチチチを入れて走る方法です。チチチチを靴のかかと部分に収まるようにカットして設置して、そのまま履くだけで自然と速くなります。

【生徒Aの最終原稿】

まず一つ目の「ウラワザ」、かかとにチチチチを入れて走る方法です。チチチチを靴のかかと部分に収まるようにカットして設置し、その靴で走ると、強制的に前のめりの姿勢になり加速力が補助され、普通に走るより速く走れるのです。

このように、生徒AはChatGPTからのフィードバッ

クをもとに、序論と結論の繋ぎりを明確にし、科学的根拠を付け加えることによって、より「分かりやすさ」「説得力」を高めた原稿を作成することができた。

●生徒Bの事例

生徒Bは体育の授業における「早着替え」のコツを紹介する原稿を作成した。この原稿について、生徒BはChatGPTからのフィードバックを受けて二つの大きな修正を加えた。一つ目は、早く着替えることの利点に関するものである。

【生徒Bの最終原稿(追加した文)】

「早く着替えて何になるんだ」と思うかもしれません、例えば、1回の着替えで3分節約できれば、週4回の体育で合計12分の自由時間が生まれます。この時間を次の授業の準備に使えば、余裕を持って行動ができると思います。

初稿では早く着替えるコツの説明に終始していたが、最終原稿では、学校生活に即した具体的なメリットを追加し、主張に一層の説得力を持たせる修正が行われた。

二つ目は、結論部に関する修正である。生徒Bは自身の提案に対する反対意見をChatGPTに質問した。

ChatGPT活用 ポートフォリオ No.【 4 】

〈フィードバックの内容〉 ※スクринショットで ※プロンプト【 4 】	〈フィードバックを受けて考えたこと〉 ※注目したい観点、取り入れたいことなど ※そう考えた理由 ※こういう風に修正してみたい
---	---

早く着替えることについての反論意見とは?

1. 早く着替えることは危険である。安全が第一であるべきだ。危険な状況では、安全が失われる可能性がある。危険な状況では、安全が失われる可能性がある。

2. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

3. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

4. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

5. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

6. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

7. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

8. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

9. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

10. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

11. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

12. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

13. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

14. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

15. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

16. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

17. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

18. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

19. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

20. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

21. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

22. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

23. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

24. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

25. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

26. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

27. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

28. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

29. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

30. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

31. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

32. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

33. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

34. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

35. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

36. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

37. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

38. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

39. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

40. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

41. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

42. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

43. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

44. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

45. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

46. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

47. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

48. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

49. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

50. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

51. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

52. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

53. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

54. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

55. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

56. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

57. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

58. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

59. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

60. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

61. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

62. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

63. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

64. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

65. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

66. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

67. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

68. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

69. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

70. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

71. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

72. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

73. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

74. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

75. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

76. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

77. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

78. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

79. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

80. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

81. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

82. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

83. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

84. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

85. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

86. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

87. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

88. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

89. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

90. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

91. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

92. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

93. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

94. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

95. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

96. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

97. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

98. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

99. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

100. 早く着替えることは、服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。服装が乱れたり、逆にストレスを感じる原因になったりする。

図7 生徒Bのポートフォリオ

ChatGPTからの返答のうち、「安全面でのリスク」や「ストレスの増加」に関する指摘を受け入れた上で、以下の文章を結論部に追加した。

【生徒Bの最終原稿】

しかし、「早く着替えると危ない、早く着替えると逆にストレスが増すのではないか」と思う人もいるかもしれません。大切なのは、無理をせず、自分のペースで動くことです。安全を第一に考え、他人とぶつからないように配慮しながら、効率的に着替えましょう。このように、少しの工夫と意識の変化で、着替えの時間をもっと楽に、そして有意義に過ごせるはずです。

このように、生徒BはChatGPTを活用して自身に足

りない視点を補い、原稿に取り入れることで、より説得力のある内容へと改良することができた。

4. 成果と課題

本実践の成果としてまず挙げられるのが、「個別最適な学び」の実現である。ChatGPTの導入により、即時的かつ個別的なフィードバック、生徒の興味関心に応じたテーマへのフィードバックが可能となり、指導の個別化と学習の個性化を促進した。

また、ChatGPTは常に正確な情報や期待通りの内容を生成するわけではないため、その特性を活かして、批判的思考力とそれに伴うメタ認知力を養う教材としても活用できる。例えば、先に示したプロンプト①を用いた場合、生徒は「分かりやすさ」「興味深さ」「説得力」の観点から複数の提案を受け取り、自ら必要な情報を精査・選択することが求められる。このプロセスを通じて、思考過程や次に考えるべき点をポートフォリオに記録し、自己対話を促進することで、批判的思考力とメタ認知力の向上につながる指導が実現した。さらに、ポートフォリオの記載を活用して「推敲する」活動について形成的評価を行えるため、そこに焦点を当てた指導が可能となった点も大きな成果である。

一方、課題としては、生成AIと教師の役割分担をより明確化する必要がある点が挙げられる。教師は生徒の意図を深く理解できる一方で、生成AIはそれが難しい。このため、生徒が効果的にフィードバックを受けられるように、細やかな机間指導やポートフォリオを活用した授業内でのやり取りを通じ、支援をさらに充実させることができると教師には求められる。

加えて、生成AIを適切かつ効果的に活用できる生徒を育成するには、限定的な教科や教師の枠を超えて、学校全体で体系的・系統的な指導体制を構築する必要がある。他教科や他学年と連携しながら、今後も生成AIを活用したカリキュラムの開発を進めていきたい。

5. 参考文献

- 文部科学省 2017「中学校学習指導要領解説 国語編」
- 特定非営利活動法人みんなのコード編著 2023「学校の生成AI実践ガイド 先生も子どもたちも独創的に学ぶために」学事出版
- ウェイン・ホルムス マヤ・ビアリック チャールズ・ファデル 2020「教育AIが変える21世紀の学び—指導と学習の新たな形—」(関口貴裕訳) 北大路書房

首相談話を活用した中学校社会科・ 次世代型平和教育の実践

～歴史的な見方・考え方「事象相互のつながり」に着目して～

大阪教育大学附属池田中学校 教諭 田 中 誠 也

1. はじめに

終戦から 80 年を迎える、戦争体験の風化が進む現在、次世代を担う中学生への平和教育のあり方が問われている。村上 (2022) が指摘するように、現在の中学生は曾祖父母が戦争体験者となる「第 4 世代」であり、インターネットや伝承者など多様な情報源から学習する次世代型平和教育を受ける立場にある。また、「平和社会形成の教育の実践では、日本の視点から外国の視点により双方向的に見る視座が必要であり、自国と異なる（欧米や中国や途上国など）視点を配慮するグローバルな視座が必要となっている」と村上 (2022) は指摘している。このような背景を踏まえ、本稿では、中学校社会科における次世代型平和教育の実践を報告する。

本実践は、歴史的な見方・考え方である「事象相互のつながり」に焦点を当て、首相談話という教材を活用することで、生徒が日本の視点と外国の視点を双方向的に捉え、歴史を「自分ごと」として認識し、平和な社会を創造する意欲と態度を育成することを目的とする。具体的には、村山談話、小泉談話、安倍談話を比較し、終戦 80 年の首相談話を構想するパフォーマンス課題を単元の核に据えた。本稿では、この実践の概要を述べ、生徒の学習状況を分析した上で、成果と今後の課題について考察する。

2. 主題設定と授業構想

本実践は、首相談話が平和教育の領域において公的な支持を受けた教材である点（村上, 2022）に着目した。村山談話、小泉談話、安倍談話といった歴代の首相談話は、日本の視点と外国の視点を意識した内容を含んでおり、多角的な視点から歴史を考察する上で効果的である。

しかし、現在の中学生の歴史学習は、過去の出来事の羅列として捉えられ、現在とのつながりが意識されていないという課題がある。この現状を改善するため、本実践では、歴史的事象が現在の社会を形成していることに着目する授業を構想した。

具体的には、生徒が歴史を「自分ごと」として捉え、

歴史から学び、平和な社会を創造する意欲・態度を育成することを目標とした。この目標達成のため、首相談話を教材として活用し、比較・構想する活動を導入することで、生徒の意欲や態度を育成できるのではないかという仮説を立てた。授業の成果は、単元全体を通して生徒が記述する「単元シート」の内容から分析を行った。

3. 授業の概要と実践内容

本実践は、中学校 3 年生の社会科歴史的分野「第二次世界大戦と人類への惨禍」の単元で実施した。この単元では、第二次世界大戦の経過と惨禍を理解するとともに、多面的・多角的な考察力と、平和な社会の実現に向けた主体的な追究力を育成することを目標とした。

〈単元計画〉

次	時	探究の問い合わせ・学習内容
1	1~4	「世界恐慌後、日本や世界の動きはどのように変化したか」を探究の問い合わせとする。世界恐慌の影響や、満州事変、日中戦争を中心に学習する。
2	5~7	「なぜ、日本は戦争を拡大していくのだろうか」を探究の問い合わせとする。第二次世界大戦から太平洋戦争、終戦に至るまでの出来事を中心に学習する。
3	8~9	「首相談話を比較する」 村山談話、小泉談話、安倍談話を比較して、重要なキーワードを選択する。「首相談話を構想する」 終戦 80 年の首相談話を中学生として提案する。

(1) 単元を貫く問い合わせ・パフォーマンス課題

本単元では、「なぜ、多くの人々が平和を願いながらも、戦争を避けることができなかつたのか？」と「戦争の歴史から、私たちは未来のために何を学ぶことができるのか？」という 2 つの問い合わせを、単元全体を貫く問

いとして設定した。これらの問いは、生徒が歴史的事象を現在の課題と関連付けて考察することを目的としている。

授業の集大成として、「内閣総理大臣のコピーライター」として終戦 80 年の首相談話を構想するパフォーマンス課題を設定した。生徒は、戦争経験者、非経験者、海外の人々など多様な聴衆を意識して、首相談話の原稿と、その作成ポイントをまとめた提案書を作成した。提案書では、歴史から学んだ教訓や、多様な聴衆への配慮について記述させ、生徒の思考プロセスを可視化できるように工夫した。

(2)歴史的な見方・考え方の活用

単元全体を通して、「事象相互のつながり」という歴史的な見方・考え方を生徒に意識させた。授業では、掲示物や発問にこの視点を組み込み、生徒が過去と現在、そして未来を関連付けて思考できるよう促した。例えば、昭和恐慌の学習では、「なぜ、アメリカから始まった恐慌が日本の農村に大きな打撃を与えたのか?」と発問することで、事象間のつながりを意識させた。

(3)パフォーマンス課題の概要

本実践では、首相談話を活用したパフォーマンス課題を設定した。生徒は内閣総理大臣のコピーライターとなり、終戦 80 年に向けた平和への考えを国内外に発信することを目的として、首相談話の原稿と、原稿作成のポイントをまとめた提案書という 2 種類の文章を作成した。

この課題では、戦争経験者、非経験者、海外の人々など、多様な対象者を意識して文章を作成するよう生徒に伝えた。特に提案書は、生徒の思考プロセスを評価するために作成を課したものだ。首相談話の原稿は公式文書としての性格が強いため、個人の思いを表現しにくいと考えたためである。そこで、提案書に、戦争の歴史から学んだ教訓、外国の人々や戦争体験者、非体験者など多様な聴衆への配慮、そしてその他伝えたいことについて記述させることで、生徒がどのような意図を



図 歴史的な見方・考え方の掲示物

持って原稿を作成したのかを、より深く把握できるようにした。

この課題を通じて、生徒が表面的な知識だけでなく、深い考察に基づいた自分自身の考えを表現できるよう工夫した。

(4)パフォーマンス課題の評価規準

B 評価となるループリックとしては、以下の表のようにまとめた。

調査	戦争の歴史と首相談話の変遷を大まかに理解し、基本的な情報を含んでいる。
論理性	話の流れに一定の論理性があり、多くの聴衆を意識した表現ができる。
グローバルな視点	異なる文化に対する広い理解を示し、多くの配慮がされた表現をしている。

「B 評価となるループリック」

この評価規準は、以下の 3 つの観点で設定した。

まず、「調査」の観点では、太平洋戦争までの歴史学習の内容を、生徒がどのように活用しているかを見取ることを目的としている。具体的には、世界恐慌から終戦までの歴史を俯瞰し、どのような事象に価値を見出し、全体をどう捉えているか、また、「事象相互のつながり」を意識しているかを確認する。

次に、「論理性」の観点は、首相談話として文章が一貫しており、論理的に構成されているかを見取るために設定した。この観点を通じて、生徒には文章構成の重要性を意識させることが狙いである。

最後に、「グローバルな視点」の観点では、戦争体験者、非体験者、海外の人々など、多様な聴衆を意識して文章を作成しているかを見る。どのような聴衆に焦点を当てるかは、生徒自身が選択・判断する要素とした。

(5)授業実践

第 8 時と第 9 時には、パフォーマンス課題に向けた活動を展開した。第 8 時では、歴代の首相談話を読み解き、比較・分析する活動を通じて、「平和の創造」という単元の問い合わせに対する自分自身の考えを深めた。第 9 時では、第 8 時で得た考えをもとに、個々の生徒が首相談話の文章と提案書を実際に作成した。この活動は、生徒が学習目標に向かって主体的に取り組む「個別最適な学び」の時間として位置づけた。

(6) 第8時の授業実践について

第8時では、単元を貫く問い合わせである「戦争の歴史から、私たちは未来のために何を学ぶことができるでしょうか」を中心に据え、生徒が自分自身の考えを深める活動を行った。まず、考えたことについて話し合う活動を取り入れ、協働的な学びを促した。

展開1では、歴代の首相談話を読み解き、その特徴を理解した。資料を用いて、閣議決定が文書の高い重要性を示し、有識者会議が多様な意見を取り入れる意図があることを確認し、これまでの談話との違いを理解させた。

発表年	戦後〇年	内閣総理大臣	有識者会議	閣議決定
1995年	戦後50年	村山富市	なし	あり
2005年	戦後60年	小泉純一郎	なし	あり
2015年	戦後70年	安倍晋三	あり	あり
2025年	戦後80年	石破茂	検討中	なし

資料「首相談話の比較」

展開2では、各生徒が作成する談話で大切にしたいキーワードやフレーズを探す活動を行った。4人班で3つの首相談話を分担して読み、その後、見つけたキーワードやフレーズを共有した。この際、歴史的な見方・考え方である「比較」を意識して考察するよう生徒に伝えた。

展開3では、自身の考えをさらに深めるため、「戦争の経験からどのような教訓を学び、今の人々に伝えたいか」と「21世紀において、日本はどのような貢献をするべきか」という問い合わせを立てた。これらの問い合わせを通じて、「事象相互のつながり」を意識させ、戦争の教訓を歴史的事象から振り返り、日本の貢献を現在とのつながりの中で考えることを狙いとした。

生徒の首相談話の分析の活動では、村山談話や小泉談話の言葉の難しさに苦労しながら、談話からキーワードを見出そうとしていた。多くの生徒が村山談話から取り上げていたのが、「アジア諸国の人々に多大な苦痛や損害を与えました」というフレーズであった。

一方、安倍談話は分かりやすい言葉で綴られていたため、生徒にとっても読みやすかったようだ。安倍談話の分かりやすい言葉で歴史的な経緯について書かれているところは、生徒にとって歴史の理解を深める機会となった。そして、「積極的平和主義」というキーワードに多くの生徒が着目し、使いたいと考えていた様子

が伺えた。

(7) 第9時の授業実践について

第8時で構想したアイデアをもとに、首相談話を作成する活動を行った。具体的には、生徒自身が首相談話の文章と、その内容を解説するレポートを作成した。この時間は、生徒がそれぞれの学習目標に向かう「個別最適な学び」として位置づけた。

教員は、生徒がレポートを作成する様子を観察し、必要に応じて指導を行った。考えに行き詰まっている生徒には発問で思考を促し、進捗状況を聞くことで、さらに深めてほしい点を具体的に伝えた。

レポートでは、作成のポイントとして、「戦争の教訓」「多様な聴衆への配慮」「その他、伝えたいこと」の3つの観点について記述させた。これにより、公式文書である首相談話の文章には現れにくい、生徒自身の考え方や意図を読み取ることができた。

首相談話の作成の中で特徴的だったことは、現在の戦争・紛争への言及が多かったことである。例えば、ウクライナとロシアの対立、イスラエルとパレスチナの対立について取り上げている生徒が多くいた。戦争の歴史と現在の戦争を比較して捉えようとする生徒の姿を授業で見出すことができた。

そして、「平和の継承」や「平和の発信」といった伝えることに焦点をあてて考えている生徒も多かった。終戦80年を迎えて、戦争体験の継承の課題が見えているからこそその考え方であると思う。

4. 生徒の学習状況

本実践を通じて、多くの生徒が歴史的事象を多面的・多角的に捉える力を身につけた。単元シートの記述から、生徒の思考が深化している様子が明らかになった。

例えば、生徒Aは、学習前には単なる対立として捉えていた戦争の要因を、学習後には世論やマスメディアの影響を含めて多角的に考察できるようになった。さらに、歴史から学んだことをメディア・リテラシーの大切さへつなげており、歴史的事象と現在とのつながりを深く理解していることが分かる。

一方、生徒Bも同様に、学習前は戦争の要因を列挙するに留まっていたが、学習後には「軍部と民衆の考え方の違い」や「経済と国民の不安」など、複数の要因を関連付けて考察できるようになった。これは、本実践で重視した「事象相互のつながり」という見方・考え方方が有効に機能したこと示している。

資料「生徒Aの単元シートの記録」

(学習前) 多くの人々が平和を願いながらも、どうしても国同士の問題が武力でしか解決できないことがあるため、今現在も戦争が起こってしまっていると思う。

また、この歴史から私達は平和な未来を作り上げるために戦争の恐ろしさや絶対に起こしてはいけないということを学べると思う。

(学習後) 多くの人々が平和を願いながらも戦争が起きてしまったのは、話し合いで解決できない国同士の対立があったり、それに加えて当時は国民の考えが戦争に反対しない方向へ傾いていたことも大きかったと思いました。新聞やラジオなど、軍にとって都合の良い情報を流せる手段も増えて人々は本当のことを知らされずに戦争に賛成するわけではないけれど戦争は仕方がないと思い込まれていった面もありました。

現在では、様々な情報を自分で調べたり、SNS等を通じて世界中の人々の声を聞ける時代です。だからこそ、正しい情報を知り、ちゃんと自分の考えを持って話し合っていく力を身につけることで戦争という大きな過ちをもう二度と繰り返さないことに繋がると思いました。

という選択の中で、生活を守る考え方方が抑え込まれ、政治と経済の混乱と国民の不安が争いに関連したことも理由となると考えました。また、石像が残されていることや平和公園があること、資料館があることが現在とのつながりだと考えました。

5. 成果と今後の課題

(1) 成果

本実践の主な成果は以下の2点です。

①多面的・多角的な思考力の育成

生徒たちは、戦争の要因について、国際情勢、経済、政治、そして軍部や国民の立場など、多様な観点から考察できるようになった。これは、単に歴史的事実を覚えるだけでなく、その背景にある複雑な要因を理解する思考力を育成できたことを示している。

②歴史と現在とのつながりの認識

「事象相互のつながり」を意識させることで、生徒は歴史的事象が現在の社会を形成していることを理解し、過去の出来事を「自分ごと」として捉えることができるようになった。現在起こっているウクライナとロシアの対立、イスラエルとパレスチナの対立を意識して、生徒は首相談話を作成していた。

(2) 課題

一方で、「この歴史から、私たちは未来のために何を学ぶことができるでしょうか」という問い合わせに対する探究が十分ではなかったという課題が残った。単元シートの記述は、戦争の要因に関する考察が多く、未来志向の記述が不足していた。この原因は、この問い合わせに対する意図的な学習活動が単元計画に十分に位置づけられていなかつたためと考えられる。

この課題を克服するため、今後は単元計画を「現代の日本と世界」まで拡張し、首相談話の学習を、現代の国際問題や平和的解決策を考える機会へと接続していくことを提案する。これにより、首相談話を扱う意義がさらに高まり、生徒が歴史から未来を構想する力をより一層育成できると期待される。

6. 参考文献

- 文部科学省(2017). 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編.
- 村上登司文 (2022) . 2000年代の日本の平和教育. 平和教育 58巻. pp. 143-161

*授業は、2025年4月から7月に実施した。

レトルト食品の開発から販売までを通した生徒の実践が生まれる場の創発とかじ取り

大阪府立農芸高等学校 首席 烏谷直宏

1. はじめに

少子高齢化が加速する昨今、高等学校の今後の在り方として、一つの学校だけで抱え込もうとする自前主義を超えて、多様な教育資源を個別最適かつ協働的に活用できる実社会との接続、教科等横断的な学びの実現が求められている。そのため、生徒が主体的に実社会に参加する学びの場づくりは、より一層重要となる。この場を生徒と実社会との相互作用と捉えると、教育課程に導く検討が必要である。そこで、2016年に開発したレトルト食品から現在までに至る産学連携の場に着目し、生徒の実践が生まれる場の創発とそのかじ取りの在り方を明らかにすることを目的とした事例研究を行った。

2. 研究対象

大阪府堺市に位置する独立した農業の専門高校の大坂府立農芸高等学校(以下、大阪農芸と略す)では、3学科5クラスの計約600名が在籍している。特に商品開発を主導する生徒会クラブである知財開発研究部(毎年10~20名の部員)が2016~2025年までの間、(株)キャニオンスパイスとの連携により計6種類を開発し(図1)、現在、農芸ポークカレーとキーマカレーを開発して販売している。本稿では、このレトルト食品の開発から販売までを通した生徒の実践が生まれた学びの場を対象とする。



図1. 生徒が開発した第1~第5弾までの商品

3. 大阪農芸のレトルト食品

(1) レトルト食品の製品概要

2010年に登録した商標(第5360206号、のうげいポ

ーク)の大坂農芸産のブランド豚、ジャガイモ、ニンジン、ダイコンのいずれも生徒が育てたものを具材としている。大阪産(おおさかもん)の商標登録ロゴマークを活用した地元産加工食品としてのブランド化を図り、レトルトパウチに密封して加圧加熱殺菌した加工食品である。レトルトパウチ内の充填量は市販の製品よりもやや多めに設定し、ルウは210~250g、具は30~45g程度のものであり、外箱に入れて商品化している。箱の中には辛口を好む人のためにトウガラシの辛味スパイスとガラムマサラの風味スパイスの小袋を同封して付属させている。

(2) レトルト食品の開発概要

大阪農芸では、レトルト食品の具材となる豚肉、ジャガイモ、ダイコン、ニンジンを生徒会クラブである知財開発研究部が大阪農芸に依頼をして原材料として買い取り、大阪府にその売上を納金している。理由として大阪農芸の2年後の実験実習費加算となる農場予算に反映されるためである。毎年の大阪府の実験実習費加算の教育予算では委託事業費が多額となり捻出が困難である。一方、学校への農産物の買取や委託製造費の費用はPTAが母体となり、同窓会からの一定の支援を受けながら管理運営されている教育振興基金から支援を受け、レトルト食品の委託製造を業者に依頼し、3,000箱の開発を実現している。その際、具材となる豚肉等を含めた農産物の売上は37万円だが、レトルト食品として販売した場合の売上は概ね80~120万円となり、約2~3倍の付加価値を生み出している。製造原価は概ね230~280円である。

(3) レトルト食品の開発~販売における活動概要

大阪農芸のレトルト食品の開発から販売までの一連した教育活動の概要をa)~d)に示す。

- a) 商品開発に向けたアイデア出し、グループワーク
- b) 学びの振り返りとなるプレゼンテーション等の発表
- c) 企業等への視察研修および打ち合わせと具材生産(レトルト食品の開発および具材となる農産物の生産)
- d) 開発したレトルト食品の販売活動

レトルト食品を開発した生徒らは商品開発に向けたグループワークによるアイデア出しを毎回行い、企画書を

作成している。視察研修を通してアイデアをブラッシュアップさせて、企業との打ち合わせにより具現化したアイデアから試作を作成している。商品開発の経緯や成果は研究発表や論文にするなど学び深めることで、販売促進の際の情報発信につながっている。企業との打ち合わせは、できる限り顔を合わせる機会を設け、視察研修と組み合わせるなど工夫している。教員の役割としては、企業と商品開発に向けた提案、試作のレシピやパッケージデザインの改善案などの打ち合わせにおけるファシリテーター役に徹し、商品開発の活動支援に徹するよう留意した。ただし、契約書作成、視察研修や販売依頼にあたつての涉外、事務書類、企業との調整は教員が主導した。

4. レトルト食品における产学連携の場の創発

レトルト食品の開発の経緯としては、2015年8月5日～9日の5日間、大阪農芸産の野菜や果樹を大丸百貨店心斎橋店での販売時に、学校産の野菜や果物等を具材に使用した付加価値の高い商品を開発しないかと直接提案を生徒に持ち掛けられたことがきっかけである。

2009年に資源動物科の養豚専攻が高島屋泉北店で販売が契機となり、学校内の野菜や作物などの販売へと拡大、開発したレトルト食品も販売するようになり、販売物が増えたことでオーガニック映画祭開催やアーラキッチンとの連携にもつながった。アーラキッチンとは生徒主体による農業イベントのアグリフェスの開催、堺市との連携によるイオンモール鉄炮町でのSDGsフェアへの参加などの产学連携、商品化などの取り組みへと数珠つなぎ的に依頼が舞い込み、取り組みが発展した(図2)。

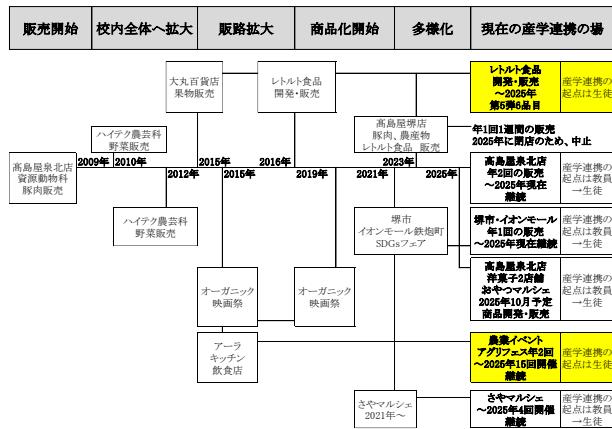


図2. 产学連携のつながりの連鎖

5. 売上と販路

大阪農芸のレトルト食品を通じた产学連携から生まれた生徒が参加した場、知識資産、その業績に各項目に分

類した一覧を図3に示す。開発した商品はすべて完売した。これら基礎情報が参加者との共通理解や信頼を生む材料となり、取り組みの発展につながったと考えられる。

開発した商品 評価指標	第1弾 農芸 ポークカレー 中辛	第2弾 農芸 ポークカレー 甘口	第3弾 農芸 ポークチキン	第4弾 農芸 野菜カレー 中辛	第5弾 農芸 ポークカレー 中辛	第6弾 農芸 キーマカレー 中辛		
受賞歴	大阪府学校農業クラブ選抜甲子園大会優秀賞1位 受賞							
販路連携 取り組み 内容	企画1回 編作2回 味試作2回	企画1回 編作4回 味試作2回	企画1回 編作4回 味試作2回	企画1回 編作6回 味試作2回	企画1回 編作18回 味試作2回	企画1回 編作1回 味試作2回		
実績の蓄積 教員	授業	部活動	部活動	部活動	部活動	部活動		
変化 産学連携の様 状が変化	教材	シミュレーションスリーブを開発 教材の裏面開発	教材、開発した教材 スリーブ	パッケージ	箱のパターン スリーブ プロック肉の加工	箱のパターン スリーブ のうまいボーカル の活用 ミンチ肉の加工		
知識 資産	電話 E-mail SMS	10回 9回 0回	10回 6回 5回	6回 6回 12回	2回 9回 71回	1回 32回 54回		
書面内容	視察依頼文、企画書、パッケージの修正依頼、契約書 見渡書・納品書・請求書、商品規格書	5人 (株)キャニオンズバイス 1名 (原さん)、アイデアパッケージ(株)3名 (社長、実務、経理)	4人 4人	4人	4人	5人 大阪府(南摂ロード) 大阪府1名		
業績	製造 原価 販売価格 売上 メディア報道	2,280箱 280円 600円 845,650円 2回	1,920箱 230円 500円 968,882円 2回	930箱 248円 500円 376,532円 2回	2,950箱 248円 500円 1,030,650円 2回	2,680箱 248円 500円 1,221,350円 3回	3,539箱 250円 500円 290,600円 3回現在 220,250円 1回	2,608箱 250円 600円 290,600円 3回現在

図3. レトルト食品の製造数や売上等の一覧

大阪農芸がレトルト食品を出荷するときには複数の流通チャネルが生まれており、それら概要を図4に示す。どの販路先とも契約書か覚書を交わし、取引形態や手数料、販売形態を協議し、1回当たりの販売数量を決定している。学校あるいは企業担当者が変わったとしても契約書や覚書等があるため継続した取り組みとなるよう工夫されおり、担当者間だけの契約ではなく学校と企業単位で契約を締結している。開発数量は生徒自ら生産した農産物を具材として活用できる範囲の1～2,000の小ロットの商品が多く、毎回全量を開発した生徒の在学年間で売り切っている。多様なチャネルを通して、HPやSNS等で事前の告知を行い、顧客への最新情報の発信に努めている。毎回、参加する生徒は異なり、毎年部員の移動もあるため同一のサービスは難しいが、一つ一つの商品の販売時にきめ細やかな対応が差別化戦略となっている。

販売先	百貨店 A	B 社	ショッピングモール	地域向けの催事イベント
契約	覚書	覚書	参加申込書	参加申込書
価格決定	固定	固定	生産者裁量	生産者裁量
出荷量	生産者裁量	契約数量 (協議)	生産者裁量	生産者裁量
取引形態	販売実績分を納金	買い取り	生産者裁量	生産者裁量
手数料	0%	20%	0%	0%
販売形態	生徒の手売り	陳列	生徒の手売り	生徒の手売り
1回当たりの販売数量	180箱	30箱	90箱	60箱
1回当たりの販売額	90,000円	15,000円	45,000円	30,000円

図4. レトルト食品の販路先とその契約内容

6. レトルト食品の具材となる生産物生産の活動実践

2016年から第1弾となる農芸ポークカレー中辛の開発より、生徒主導による中辛味のレトルト食品の開発がは

じまった。具材には、ハイテク農芸科の生徒が育てた煮崩れしにくいジャガイモの品種であるニシユタカ、ニンジンは一般的な品種である向陽2号、資源動物科で飼育したのうげいポークを選定した。生徒が各学科の教員に依頼を行い、各教員は科目「総合実習」を通しての具材の農産物を栽培管理している。第4弾以降は知財開発研究部の生徒も放課後の時間に栽培管理や収穫に参加するなど、協働した取り組みへと発展している。また資源動物科の養豚専攻では、食肉加工処理業の許可もあることから生徒らが豚肉の各ブロックは大きく40g程度にカットし、ミンチ肉に加工処理したものを使いこなす。

7. 学びの場のかじ取り

大阪農芸では授業内で考えたアイデアに基づき地域企業と連携した農産物を用いたメニューの開発やレトルト食品を生徒自身が手売り販売を行い、それら教育活動がメディア等で取材される。対面販売やメディア取材、HPやSNS等での情報発信は、日々の科目「総合実習」で行う栽培・飼育管理を再認識する機会となる。商標登録した豚肉を活用したレトルト食品として開発した場合、これら販売促進により新たな豚肉や野菜等の販売の販路開拓にもつながる。生徒自身が飼育した原材料により加工したレトルト食品の製造は、農業に関する知識や技術、ノウハウが知的財産や付加価値を生み出すフードシステムに位置づけることができる。これら具材となる農産物の生産は消費者との対面販売を通じて、日々の栽培管理やレトルト食品の具材となる農産物の品質向上や販売の改善にもつながる学びの循環が起こる(図5)。

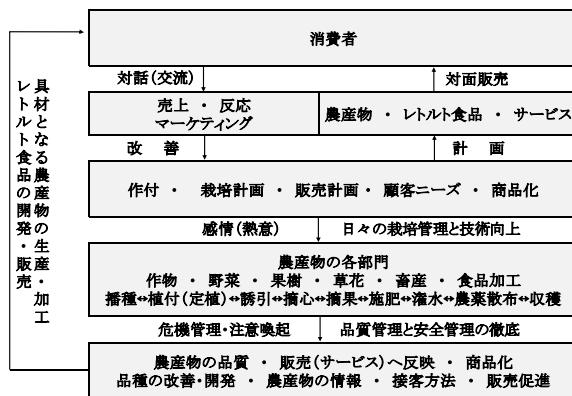


図5. レトルト食品と農産物の学びの流れ

販売実習は科目「総合実習」で行い、販売戦略を立て広告PRや販売促進を行っている。これは都市近郊にある高等学校のため、流通がすぐそばにある顧客への近接性といった強みから、マーケティングを繰り返し行い、サービスの改善ができる強味がある。よって、顧客満足

度の向上を図ることもできる。多様な販売チャネルを使い分け、開発から販売に至るまでの一貫した教育活動の目的や状況に応じて学習環境をデザインできる。例えば、収益の確保、商品開発に向けたマーケティング調査、商品のPR等、教育活動の目的に応じて販路先をその都度変えることができる。即座に対面販売による双方向のコミュニケーションを実践できるため、商品情報を発信して顧客獲得につながる。顧客には商品情報を提供し、同時に次なる商品創出に向けたマーケティング調査ができるため、マーケットインによる商品開発は、科目「農業経営」「課題研究」につながる。これらレトルト食品の開発から販売に至るまでのフードシステムに結び付けた農業教育に関する学習環境の教育モデルを図6に示す。

大阪農芸の事例だが、実社会との結び付きの中で各科目各単元の目的や内容によって教育活動を展開できる場が生まれるため、レトルト食品の開発から販売に至るフードシステムに学習環境をデザインしやすい特質がある。そのため、学校や地域社会の実情に応じて、川上から川下までのフードシステムの流れに教育活動を接続し、商品の付加価値と教育の質を高める工夫ができる。



図6. フードシステムに位置付けた教育活動モデル

8. 生徒の実践が生まれる場に向けて(考察)

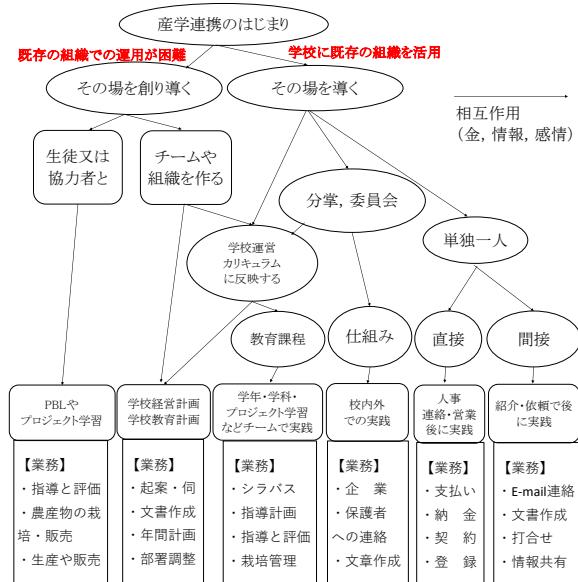
(1) 生徒の変容から

生徒の変容については、産学連携の暗黙知化された知識や情報を視察見学や企業側への質問を通じて、生徒が肌感覚で吸収している様子が観察された。生徒同士の口頭での情報共有が研究ノートにまとめられ、複数のグループで検討されたアイデアとして統合され、販売用のパッケージデザインやメッセージカードに反映されていた。この段階では、チーム内で役割分担が自然に生まれ、協働的な意思決定が行われるようになった。実際の販売方法や研究発表の手法などは、先輩から後輩へ

とノウハウが伝授される様子が確認された。特徴的な変容としては、1年次は部活動への参加率が悪かった生徒や非協力的な生徒が、徐々に中心的な実践者として成長した。また、大学進学後に後輩を支援する役割を担うものも現れ、そのうちの2人は卒業後教員となり、知財開発研究部の副顧問に就くなど、後継者に成長している。

(2) 学校組織内の変容から

産学連携の学びの場を継続させるためには、学校と企業、その両者の間に生じる金、情報、感情の相互作用をかじ取ることが重要である。しかし、教員の裁量と個人の熱意に依存する傾向が強く、属人的な運用から脱却しにくい。そこで、既存の組織での運用が困難な場合と学校の既存の組織を活用した場のかじ取りの流れを図7に示す。生徒が参加する学びの場の創発とその場のかじ取りとして、その相互作用で起こる金、情報、感情の解釈や理解力を高め、生徒の学び、業務、その運用と階層を分けた因数分解により整理して、そのかじ取りを工夫した。



特に、図8に学校内外にある既存のフォーマルな組織とインフォーマルなあらゆる交流の場面を示す。このインフォーマルな既存組織とインフォーマルな交流の機会を組み合わせ、企業担当者との産学連携の場に対話を意識的に生み出した。例えば、物理的な場として、学校と企業が共に参画するプロジェクトの立ち上げや始動時のキックオフミーティングを企業と教員、生徒らが一堂に会する場を設けた。仮想的な場として、メールやオンライン会議など、継続的な対話が関係性を持続的に発展する後押しとなった。実践的な場では、販売イベントやPBL型授業で、生徒と企業が実行段階で協働する機会を設けて、企業担当者の支援を受けた。これらの場は直線的

に移行するのではなく、相互に重なりながら場としての厚みを増し、産学連携のネットワークの多層化により、学びの場が発展した。創発された場は現在、他学科、部活動、学校PRの場として組織的に活用される場面も生まれている。これは場の構造的な変化と、組織としての相互作用の場のかじ取りが継続性を高めた鍵であろう。

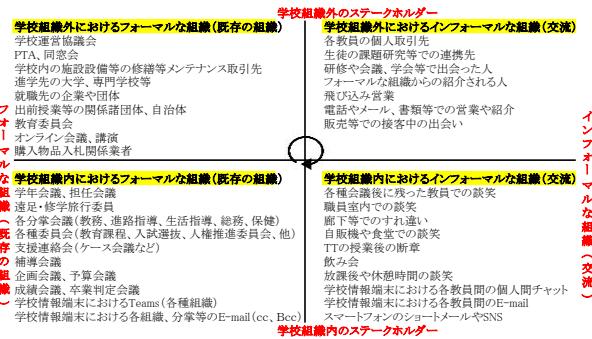


図8. 学校組織内外の既存と交流の組織

9. おわりに（結論）

食や農、フードシステムは我が国の根幹であり、地域社会の存続にもかかわる。だからこそ、食と農のフードシステムを通じて、環境、社会、経済のあり方について、産学連携の関係者を含めた子どもから大人まで、すべての人が対等につながり、学び続けることが学校と地域社会の両輪で求められる。学習指導要領に基づく各科目、各单元とフードシステムとの接続には、食や農、地域社会の課題、地域の実情に応じて取り組む必要があるため、これら取り入れる唯一無二の正しい答えはない。よって、地域の実態やニーズに応じた課題設定、地域の特産品を用いた商品化等が、この最適解を地域社会と協働で創造し、学習する組織として地域社会と直接的に学ぶことができる場の鍵であろう。学校の自前主義を脱却するためには社会とつながる学習環境が必要である。そのため、生徒の学びの場を創発し、その場のかじ取りにより教育の質を高めることができるよう、引き続き取り組みたい。

参考文献

- 文部科学省:中央教育審議会初等中等教育分科会, 新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会, 2021
- 伊丹敬之:場の理論とマネジメント, 317-408, 東洋経済新報社, 東京, 2005
- ジーン・レイヴ他(佐伯訳):状況に埋め込まれた学習, 183-191, 産業図書(株), 東京, 2009
- ピーター・M・センゲ(リヒテルズ直子訳):学習する学校, 848-880, 英知出版(株), 東京, 2014

支援を必要とする子どもとクラスの子どもをつなぐ 援助の在り方について

～興味・関心が子ども同士をつなぐ手がかりに～

八尾市立東山本わかばこども園 主幹保育教諭 磯貝 日佐子

1. はじめに

本園は令和3年度より、子どもを肯定的に見取ることを保育の出発点として教育・保育の質の向上に取り組んでいる。子どもたちの実態から一人ひとりの姿を「〇〇ができない」ではなく「△△という気持ちの表れである」等と肯定的に捉えることを保育の基本とし、そこからどのように環境を構成しどのような援助を行えば、子どもたちが安心して遊びに向かい、遊びの中で興味・関心を追及していくことができるのかを考えながら実践を積み重ねてきた。

2. 支援を必要とする子どもの内面理解

子どもの姿を肯定的に捉えることは、保育者の中にも定着し、柔軟に活動のねらいを見直したり環境を整えたりしながら保育を行っているが、支援を必要とする子どものことになると、どうしてもできることばかりが気になってしまう。そうすると「できるようにさせる」ことをねらいとした話し合いになり、子どもの姿に変化が見られないと、援助方法が間違っているのではないかと保育者が不安になることも多かった。

そこで、このような状況を改善するために、毎月行っている支援児担当者会議の方法を工夫した。これまででは、子どもの姿や保育者が困っていることを順番に話していたが、まずは、支援児をより理解するために、『好きなことを楽しんでいる姿』を写真で持ち寄り、子どもの「興味・関心や良さ」にポイントを当てて、エピソードを出し合った。そして、参加者みんなで子どもの姿を肯定的に見取りながら、子どもの育ちや保育者の援助の良かった点、更に育ちを支えるために必要な今後の援助方法等について話し合うことにした。

回を重ねることで、子どもたちが自信をもって遊びや生活に取り組むエピソードが増え、保育者のどのような援助が子どもの成長につながったのか、楽しく話し合えるようになってきた。また、子ども理解が進み、一人ひとりの発達や興味・関心、思いに寄り添いながら、より具体的な援助方法を考え、生活や保育が展開されるようになった。

3. A児について

A児は、3歳児より本園に通っている。室内では、60ピース程度のパズルや、電車図鑑、シリーズ物の絵本、シール貼り、お絵かきなどをしていることが多い。園庭に出ると、総合遊具や柵などの高所に登って園庭全体を眺めている。プール遊びでは怖がることなく水をかぶり、自ら水着に着替えようとするなど意欲的に取り組む姿を見せる。

自分の思いは、他者に意味が通じる発語はないものの、保育者の手を引っ張り行きたい場所まで連れて行ったり、「あーあ」と声を出したりすることで伝えようとする。食事のおかわりの時は、手を2回合わせて「ちょうどいい」というハンドサインをする。思いが通らないと周囲の人や物を押したり、投げたりすることもある。

支援児担当保育者はA児の目線や身振り、力の加減などの様々な表出を見逃さず、そこから「快、不快」等の感情を受け止めており、A児自身は思いが伝わらないもどかしさを感じる場面は少なく、穏やかに過ごしている。また、常に傍で寄り添い排泄や食事、着替えなどの生活面やA児の興味ややりたいことの支援を、肯定的な態度や言葉がけで行っており、A児の安心基地となっている。

A児から友だちにかかわりに行くことはほとんどないが、クラスの子どもの中には、A児が靴を履きづらそうにしているのを見て手伝ったり、パズルが完成したタイミングに居合わせると「おー、できたね。Aちゃんは難しいパズルができて名人やな」という言葉をかけたりする姿もあり、A児もかかわりを受け入れているようであった。

4. A児と他の子どものつながりづくり

3歳児クラスからA児と共に園生活を送っている子どもたちは、A児が朝の集まりの時に椅子に座らず保育室の絵本コーナーで絵本を見ていたり、時には集団から離れて保育者と一緒に園内を散策したりする姿を日常のことと捉え、そのような姿もA児らしさと受け

止めているようであった。また、A児自身も、友だちからのかかわりを概ね受け入れながらも、嫌なときには態度でしっかりと伝え、周りの子どもたちはA児の様子から「快、不快」を感じ、無理強いをすることはしないなど、温かな雰囲気が生まれていた。

そこで、A児とクラスの子どもたちが自然にかかわる機会をつくることができないかと考え、A児が興味をもっているもの（こと）で、クラスの子どもたちも興味のあることは何かと、クラスの遊びを発展させたり、教材研究をしたりする時に意識するようにした。

●繰り返しが心地よい「はらぺこあおむし」の絵本（5月～）

絵本や図鑑は自分の決めた順番で自分のペースで見ることができ、ルーティンが崩れないことから安心して取り組めるように感じた。

この頃のA児のお気に入りの絵本は、エリック・カール作「はらぺこあおむし」で、隣のクラスに行っては毎日何度も見ていた。登園後や昼食後、自分の好きな遊びを一通り終えた後といった場面の切り替わるタイミングか、保育室が騒がしく居場所がないと感じたような時に行くことが多かった。

「はらぺこあおむし」の絵本は、曜日が進むたびに果物が増えていくという構成が繰り返され、心地よく見ることができるようであった。また、食べ物の描写が多く、普段から食べることが好きなA児には身近に感じたのかもしれない。たくさんの食べ物が出てくるページになると、顔を絵本に近づける仕草もよくしていた。

保育室にはクラスの子どもたちとつくったオリジナルのアオムシ絵本もあった。卵が孵化り幼虫が脱皮を繰り返して終齢虫になるまでを観察し撮影したものを「はらぺこあおむし」のストーリーとリンクさせて作った。表紙には「はらぺこあおむし」の絵本と同じイラストを配置している。この絵本が出来上がったときに、「はらぺこあおむし」の曲をかけながらクラスの子どもたちに読み聞かせをした。A児は、輪の外で違う遊びをしていたが、知っている曲がかかったので顔を向けると手作りのアオムシ絵本をみんなが見ていたので、少し興味をもったように見えた。

数日後から、A児が手作りのアオムシ絵本を手に取り見始めた。すると、数人の子どもたちが側に集まってきて、A児のペースに合わせて一緒に楽しむ姿が見

られるようになった。「Aは、このページゆっくり見るから好きなんかな？」と気持ちを推測するようになり、次第に「次のページはAが好きやから遅くしてや」とA児のことを思いやる姿も見られた。A児も友だちと一緒に絵本を見るのを拒否したり、場から離れたりしてしまうような姿はなく、周りの友だちが無理に次のページをめくろうとしたり、独り占めしたりせず、A児のペースを守って側にいることを受け入れているようであった。このような姿から『A児の興味・関心や得意なことを織り交ぜた遊びを子どもたちと一緒につくることは、A児とクラスの子どもたちがつながるきっかけになる』と仮説を立てた。



●いつも同じ場所にピタリとはまる「パズル」

（7月～）

アオムシ絵本での出来事を踏まえて、次に、A児の好きな遊びの一つでもあるパズルをつくってみた。パズルでは、ピースを同じ形の決まった場所にめたり、揃えた時にピッタリと合わさったりすることに心地よさを感じているようだった。

絵柄はアオムシ絵本で用いた写真画像にすることで興味をもちやすくなるのではないかと考えた。ただ、既成のパズルはピース同士が隙間なくピタリと合うこ

とが、A児にとって遊びの面白さの一つであったため、手づくりのパズルには不満いな箇所もあり、A児が興味を示すか不安もあったので、初めは保育者と一緒に1ピースずつ確認しながら取り組んだ。パズルの絵柄が分かるとお気に入りとなり、何度も繰り返し遊んでいた。手づくりパズルで遊んでいる時には、友だちがそばに来ると視線を向けることもあった。A児は、発語やジェスチャー等で思いを伝えようとすることがないため、子どもたちにA児の思いは伝わりにくいと思っていたが、子どもたちはA児が視線を向けることで「Aが自分のことを認識している」と感じることができるように、自然な形でかかわっていた。

その後、子どもから、みんなの顔を描いたパズルをつくったらA児が喜んでくれるかもしれないとの提案があった。提案を受けてつくってみたものの、A児が興味を示すことは少なかった。子どもの「Aとかかわりたい、一緒に遊びたい」という思いを実現したく、どうすれば良いかを子どもたちと話し合ってみた。すると「Aは絵よりも写真の方が分かりやすいのではないか」という意見が出された。そこで、クラスの子ども一人ひとりの写真がピースごとに貼られたパズルをつくると、子どもたちの予想通り、顔の絵を描いたものよりも遊ぶことが多かった。

A児の興味関心の幅は狭く、こだわりもあるので、これまで、保育者が「この遊びは無理かな」「興味をもちにくいのかな」と諦めてしまうこともあった。しかし、このパズルづくりを通して、保育者が難しいかなあと考えていることでも、子どもたちは課題と捉えておらず、A児のありのままの姿を受け入れていることが分かった。クラスの子どもたちの、友だちの良いところも苦手なこともひっくるめて受け入れる関係性を嬉しく感じた。



●同じ形が綺麗に揃う「積み木」

(1月～)

3学期に入り、「友だちの良さに気づき互いを認め合う心地よさを味わう」というねらいのもと、友だちの良いところを出し合ったカルタを、子どもたちと一緒につくった。A児がカルタ遊びのルールに沿って、絵や文字を理解して遊ぶことは難しい。しかし、カルタ遊びを、A児に合わせた遊び方にアレンジすることで、A児にも「友だちを感じたり、親しみをもったりすること」をねらいにした取り組みが出来ないかと考えた。

これまで、A児と共に遊びや生活を楽しむ中で、A児は、特に、積み木・パズル・同じシリーズの絵本を好むことが分かった。これらの遊びの共通点は、同じような形で、たくさんあり、当てはめたり並べたりすると、綺麗に揃う心地よさを味わえることだ。この心地良さを味わえる遊びを準備できたら、A児も興味をもって取り組むのではないかと考えた。そこで、既成の正方形の積み木を、クラスの子どもたちと保育者の人数を合わせて32個用意し、一人ひとりの顔写真を貼り、入れ物も32個の積み木がピッタリと収まるものを準備した。顔写真は、以前にパズルで使用したものと同じにすることで、新しいものへの不安感を軽減することができるのではないかと考えた。

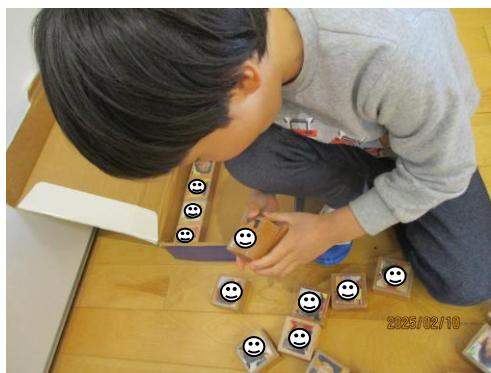
A児がどのような反応をするのかワクワクしながら、目の前に積み木を置いてみた。A児はしばらく眺めあと、「やってみたい」という素振りをして、積み木をケースごと自分の手元に引き寄せ一人で遊び始めた。今まで、新しい教材に興味をもっても、初めは保育者の手を使い（クレーン現象）慣れていくことが殆どであったが、今回は、興味が勝り思わず心身が動き出したかのようだった。

友だち積み木はA児の身近な遊びの一つになり、遊んでいるA児の周りには自然と友だちが集まっていた。子どもたちは、A児の遊んでいる様子を見ながら気持ちを代弁したり、考えたりしながら会話をしていた。

「私の積み木をもって笑っているからAは私のこと好きなんやで」や「Aが初めに選ぶ積み木はいつもBの顔写真の積み木やな」「Cの積み木を見つけた後は、いつも口についているから好き好きって思っているんやで」など、A児の思いを、言葉ではなく行動や目線、積み木の選び方、並べる速さなどから読み取っているようで、子どもたちの洞察力にも驚かされた。

又、一日に何度も積み木を並べて遊ぶA児の側に寄り添う友だちが、並べ方に決まりがあることを見つかった。A児は、30人の友だちと保育者の写真を必ず同じ順で並べていて、A児の積み木の両隣に置かれるのは普段からA児のことを気にかけ優しくかわってくれる友だちの積み木であった。この姿から、A児自身が、興味のある「もの」を介して友だちを身近に感じるようになり、更に、友だちが安心できる存在になったことが分かった。また、クラス全体の雰囲気から、

「友だちの良さに気づき互いを認め合う心地よさを味わう」というねらいも達成できたと感じた。



5. A児と友だちとのかかわりの変容

A児は、進級当初は、支援児担当保育者を安心基地として園生活を送ることが多く、友だちの存在を意識することは少なかった。しかし、A児の興味・関心や日々のルーティンの中に、友だちの存在を意識できるよう意図的に働きかけたことで、友だちの誘いかけに応じたり、近くの友だちの背中にもたれたりなど親しみを態度で表すようになっていった。朝の会や集団遊

びの際は、遠くから様子を見ていることが多かったが、2学期以降には、保育者が弾くピアノの側に来て鍵盤を触ったり、みんなの前に出てきて「あつあつ」と声を出したりなど、クラスの友だちの輪に入って満足気な表情をすることが増えた。また、A児が気の向くままに自由に過ごしている姿を、クラスの子どもたちがありのままの姿として受け入れ温かくかわることで、A児にとってクラスの友だちも安心できる存在となっていました。



6. まとめ

A児の興味・関心を理解しようと、好む遊びを観察することで、どのようなものに安心して取り組んでいるのか傾向をつかむことができた。また、「はらぺこあおむし」の絵本に模したアオムシ絵本づくりを通して、A児の興味・関心や得意なことを織り交ぜた遊びがA児とクラスの子どもたちがつながるきっかけとなることに気づいた。以降、A児の興味・関心を中心に遊びをつくることで、A児がクラスの友だちと自然にかかわる機会も増え、A児の思いを、言葉ではなく行動や目線、積み木の選び方、並べる速さなどから読み取る子どもたちの洞察力にも助けられながら、遊びを展開していくことができた。

遊びを通して、クラスの友だちがA児を深く知るようになり、A児にとってもクラスの友だちは心地よい安心できる存在となっていました。一人ひとりが認め合い、友だちとつながり、保育者自身も子どもと共に学び、育ちあえる取り組みとなった。就学前教育で自他のありのままの姿を知り、自然と違いを受け入れ合い学び合える経験が、就学以降の学びを支える基盤となり、インクルーシブ社会の実現へとつながっていくと信じている。

エリック・カール作 もり ひさし訳
「はらぺこあおむし」偕成社

学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもを育てる総合的な学習の実践

～試行錯誤を組み込んだPBL的カリキュラムデザインにより総合的な学力は育成されるのか

堺市立赤坂台中学校 教諭 畠 中 悠 輔

1.はじめに

堺市は Society5.0 やグローバル化の進展など急激に変化する予測困難な社会を生きる子どもたちに付けさせたい力として、総合的な学力を示している(図1)。

総合的な学力とは、学習指導要領で示された「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性」の3つの資質・能力を子ども自身が多様な他者とつながりながら学校教育の各教科等で育み、家庭教育や社会教育の場において様々な主体と協働・連携しながら実社会と結び付いて発揮するものと定義する。

そして、学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもを育てることが、総合的な学力を育成するために必要であると主張している。



図1 堀市がめざす「総合的な学力」の育成

この総合的な学力の育成に向けて、本校の課題は、次の3つがあった。1つめは、総合的な学習のカリキュラムが確立していなかったことである。2つめは、中学生と地域のつながりが希薄だったことである。3つめは、教科で学んだ知識を活用する機会が少なかつたことである。この3つの課題を改善するため、総合的な学習のなかで、地域も関心が高い防災を取り上げることにした。つまり、防災を軸にした総合的な学習をカリキュラムデザインすることで、学ぶことを楽し

み、自ら学ぶ子どもを育て、総合的な学力を育成できるのではないかと考えた。本研究は、本校の3年生が2年生だった昨年度(2024年度)の実践を扱っている。

本稿では、次の手順で論を進める。2では、PBL的カリキュラムデザインの理論を示す。3では、PBL的カリキュラムデザインに基づいて実践した総合的な学習の実践を示す。4では、生徒が制作した成果物の変化から分析と考察を述べる。5では、本研究の成果と課題を述べる。

2.本研究の理論

(1) PBL的カリキュラムデザインについて

吉水(2019)は、中学校社会科地理的分野においてPBL的単元構成による社会認識と思考力育成を試みている。PBL的単元構成は、プロジェクト・ベースド・ラーニング(Problem-Based Learning)を含んだプロジェクト・ベースド・ラーニング(Project-Based Learning)を想定している。PBL的単元構成は、社会的な論争問題について生徒と共有し、その問題に関する答えを暫定的に出してみることで、知識不足を悟り、論争問題を解決するアイデアに関連した知識の獲得を行いつつ、再び論争問題を考える構成になっている。

第1次では、社会で起こっている論争問題の解決策を考えるプロジェクトとして学習課題を設定し、現時点での解決策を考える段階である。知識学習をしていないので、子どもたちは上手く解決策を提案することができず、知識不足を自覚する。

第2次では、解決策を提案するために必要な知識や概念を獲得する段階である。

第3次では、第2次の段階で学んだ知識や概念を総動員して未来予測し、そのうえで第1次で設定した学習問題に再度取り組む段階である。

筆者もPBL的単元構成による社会科の授業実践を行ってきた。しかし、総合的な学力を育成するためには教科や単元を越えたより広い視野が必要だと考えた。そのため、吉水のPBL的単元構成に加筆し、PBL的カリキュラムデザインとした(図2)。

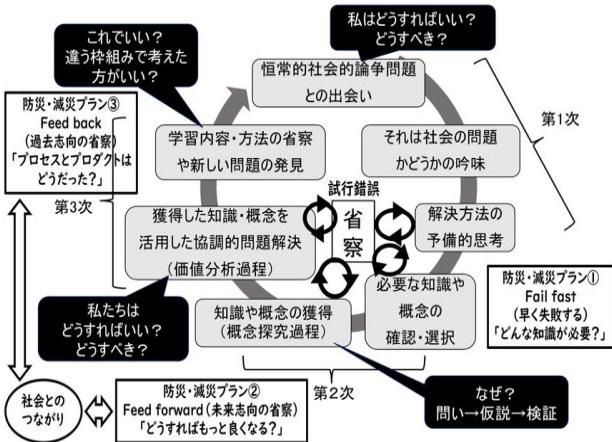


図2 試行錯誤を組み込んだPBL的カリキュラムデザイン（吉水2019に筆者加筆）

吉水のPBL的単元構成との違いは大きく2つある。

1つめは、社会科の1単元の構想ではなく、総合的な学習の年間カリキュラムとして設定したことである。そのため、図中の第1次を1学期、第2次を2学期、第3次を3学期として年間で取り組む構成にした。

2つめは、課題に対して、防災・減災プランを3回制作させる機会を設けて試行錯誤を促したことである。何度も試行錯誤を促すことで、「どうすればもっと上手くいくのか」「何ができるようになったのか」を子どもに自覚させることができる。その機会をより多く設定することは、学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもを育てるうえで重要な要素だと考えた。

(2) 設定した課題について

先述した理論を軸に総合的な学習のカリキュラムデザインをするうえで、生徒が取り組む防災に関連した課題を設定しなければならない。今回は、南海トラフ巨大地震の30年以内の発生確率が高いこと、この巨大地震が発生した場合、震度6～7程度の強い揺れが想定されることを共有したうえで、以下の課題を設定し、年間を通じて防災・減災プランを制作させた（表1）。

表1 総合的な学習で取り組んだ課題

震度7の大地震がきました。被災してから72時間（3日間）で支援や救助の体制が整うと言われています。支援や救助が入るまでの間、中学生であるあなたたちが地域を守っていかなければなりません。あなたは、どのような「防災・減災プラン」を提案できますか？

大地震が起きた時に、沿岸地域に津波などの大きな被害が出て、本校がある内陸部の地域は救助や支援が遅れる可能性がある。しかし、被災してから72時間（3日間）を経過すると生存率が大幅に低下することから、この時間内に負傷者を助ける必要がある。このように、中学生が防災を通して地域を支える課題を設定した。

3. 本研究の実践

昨年度に行った総合的な学習の年間カリキュラムを示す（表2）。毎週・毎月ある総合的な学習の時間は、防災に関する知識を深めた。加えて、各学期に小学生、地域や行政と協力して防災に関する行事を企画した。

表2 総合的な学習の年間カリキュラム（2024年度）

学期（月日）	取り組み
毎週・毎月	総合の授業
1学期	防災講演会
2学期	防災体験会
3学期	総合学習発表会

1学期は、防災講演会を実施した。堺市南消防署予防課の方の講演を聴いた後、中学生と小学生の混合グループで防災について議論を深めた。そして、夏休みの宿題として、防災・減災プランの1回めを制作した。

2学期は、実践的な高い知識を獲得するために防災体験会を実施した（図3）。堺市南消防署予防課や堺市南区自治推進課の協力のもと、毛布搬送や心肺蘇生、消火器訓練などを行い、学びを深めた。そして、冬休みの宿題として、防災・減災プランの2回めを制作した。

3学期は、1年間の総合的な学習の取り組みの成果として総合学習発表会を実施した。授業のなかで3回めに制作した防災・減災プランを代表生徒が小学生、地域や行政（消防署や区役所の方）に向けて発信した。



図3 2学期に実施した防災体験会の様子

（2024年12月9日に掲載された日本教育新聞の記事）

4. 本研究の分析と考察

(1) 総合的な学力育成に関する全体傾向

2024年度の第2学年生徒数は110名であった。そのなかで、防災・減災プランが3回とも提出されている104名を分析対象とした。

今回は、教員や保護者に配布された総合的な学力に関する配布物を参考に、総合的な学力を構成している3つの資質・能力をもとに分析の視点を定めた(表3)。

表3 総合的な学力の育成を見取る分析枠組

分析視点	分析内容
視点1	実際の社会や生活で生きて働く知識および技能 「獲得した知識をもとに、現実的で実践的なプランになっているか?」
視点2	未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力 「災害発生時や発生前など、様々な場面を想定したプランになっているか?」
視点3	学んだことを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性 「自助だけではなく、公助や共助のことも考えたプランになっているか?」

プランから3つの視点が読み取れた場合、総合的な学力が1年間で育成できたと評価してA評価、2つの視点の場合、おおむね育成できたと評価してB評価、1つの視点の場合、育成しつつあると評価してC評価とした。いずれの視点も読み取れない場合、総合的な学力の育成を見取れないと評価してD評価とした。

生徒が3回にわたって制作した防災・減災プランについて、その内容の変容を整理・分析した(表4)。

表4 防災・減災プランの分析結果

プラン/評価	A評価	B評価	C評価	D評価
防災・減災 プラン①	0人 (0%)	15人 (14%)	38人 (37%)	51人 (49%)
防災・減災 プラン②	1人 (1%)	33人 (32%)	50人 (48%)	20人 (19%)
防災・減災 プラン③	15人 (14%)	58人 (56%)	24人 (23%)	7人 (7%)

考察を述べる。1学期に制作した防災・減災プラン①では、学習の積み重ねが不十分で、既存の知識に基づいたプランが中心となり、自分本位の視点に偏る傾

向が見られた。その結果、C評価やD評価にとどまるものが多かった。

2学期に制作した防災・減災プラン②では、地域住民や行政との防災体験会を通じた交流を契機に、小学生や高齢者など多様な立場を考慮したプランが増加した。そのため、B評価やC評価が中心となった。

3学期に制作した防災・減災プラン③では、1年間の学習の成果が反映され、想定する場面が多様化し、地域スケールを意識したプランが多数見られた。その結果、A評価やB評価が増加した。

以上から、1年間の総合的な学習を通して、総合的な学力が段階的に育成されつつあることが確認できた。

(2) 抽出生徒の総合的な学力形成過程

次に、抽出生徒(以下、Yさん)が各学期に制作した防災・減災プラン(図4～6)の変化から総合的な学力の形成過程についての分析と考察を行う。

防災・減災プラン(説明文)【1学期】

『避難～避難場所』	『事前にできること』
①自ら情報を入手し、避難時に隣近所の家庭に声掛けをしながら避難場所に行く	①防災グッズを入れた防災ボトルを準備する
②がれきに人が挟まっていないか注意して見る	②日ごろから防災マップや避難経路を確認する
③防災グッズなどの中身を駆使し困っている方々に分ける	③近所で交流を作っていく
④困っている方々や高齢者の話を聞いたら食事などの手伝いをする	④防災訓練に参加し、災害への意識を高め、対策を練っておく

図4 Yさんの防災・減災プラン①(1学期)

防災・減災プラン(説明文)【2学期】

『プラン』	『理由&詳しく説明』
①避難経路を率先して歩いていたりお年寄りに声掛けをする。	体力がある中学生だからこそ活躍できる 総合の時間に確認した危険な場所も覚えておく
②防災グッズの準備(とくに非常用トイレを常備する。)	賞味期限がある物を頻繁に確認してローリングストックを行うことで災害時でもしっかり備蓄がある状態を作る 避難所でのトイレ問題などもあるので段ボールトイレなどのコンパクトになる物や凝固剤を持っているといい
③家具を固定する(特にTVと棚)	家具転倒防止になつたり寝ているときに地震が来ても下敷にならない
④防災訓練に日ごろから参加	災害時の行動が身につく
⑤防災マニュアルの作成	どこが危険な場所なのかななどが分かる

図5 Yさんの防災・減災プラン②(2学期)

1学期に制作したプランの一部(図4)と2学期に制作したプランの一部(図5)を比較すると、焦点化と情報量の増加が読み取れる。2学期に制作した他のスライドでは、災害時にトイレの数に限りがあることや、家具を固定することが避難経路の確保や火災などの二次災害を防ぐことにつながることも記述している。

また、総合的な学習のなかで、地域を実際に歩いて、災害時に避難できる場所や危険な場所を確認したことでもプランに盛り込まれている。

過去の大災害を見ても避難所での生活が長引くことはわかっています。
また、災害関連死や避難所での健康被害、心理的な被害なども多発しています。

「避難所での健康、睡眠などに
もっと焦点を当ててもいいのではないか、
できるだけその被害を減らすことも
減災になるのではないか」と考えました。

●災害時の心理的外傷 PTSD ●不眠 ●健康
●エコノミークラス症候群 ●避難所でのプライベートスペース問題
沢山の問題がありますが、今回は災害関連死に含まれるものの中でも近頃話題になることの多いPTSD、エコノミークラス症候群、不眠を中心的に考えたいと思います。

図6 Yさんの防災・減災プラン③（3学期）

3学期に制作した防災・減災プラン③の一部（図6）では、阪神淡路大震災や熊本地震などから、災害関連死での犠牲者が多いことに着目している。他のスライドでは、災害関連死を防ぐプランとして、①地震によるトラウマ体験や不眠の緩和方法としてストレッチを学生が主導で行うこと、②防災倉庫に多くある段ボールを活用してプライベートスペースを確保したり、段ボールベットなどを制作したりして、精神的疲労を緩和させること、の2つが提案されている。

3学期に制作した防災・減災プラン③では、1年間の総合的な学習の成果として、災害関連死を軸にした、中学生でも取り組める現実的なプランを提案している。

実際に災害を経験していないが、総合的な学習の時間や、地域や行政との交流で学習したことをもとに、想像力を働かせて詳細に記述することができている。

このように、Yさんの防災・減災プランの変化を見てみると、学びが深化していることが分かる。そして、このYさんの姿は、学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもの姿になっていると考えられる。

後日、Yさんは3学期に実施した総合学習発表会で学年代表として、小学生や地域の方、消防署や区役所の行政の方の前で発表し、多くの肯定的なフィードバックを得ることができた。また、試行錯誤して練り上げた自分の考えを社会に発信したことで自信を深めることができた。

5. 本研究の成果と課題

研究の成果は、次の2つである。

1つめは、中学校2年生における総合的な学習のカリキュラムを確立したことである。地域や行政と取り

組む内容にデザインし、それぞれの立場から防災について考えることができた。先述したYさんを含む学年の代表生徒の防災・減災プランは、ポスターとして堺市総合防災センターにも掲示され、学校・地域・行政のつながりを深めることができた。

2つめは、総合的な学習の取り組みから、学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ総合的な学力を付けた子どもの姿の事例を示せたことである。3学期に制作した防災・減災プラン③では、総合的な学力が育成できたと見取れるA評価とB評価の生徒が学年全体の70%となつた（表4）。加えて、Yさんの事例から試行錯誤しながら学びが深化していることを示すことができた。

このような子どもを育てるためには、教師が意図的に試行錯誤させる機会を与えることが大切だと考える。

総合的な学力は、自ら学び続ける力だと解釈できる。学力は、数値化できる側面もあるが、数値化できない側面もある。子どもたちの将来的なことを考えた時、学ぶことの楽しさを感じさせることも大事である。答えが遠い課題を設定し、その答えを導くまでに何度も失敗を繰り返す。ここでいう失敗とは、ネガティブなものではなく、失敗が次につながるというようなポジティブなものである。このような試行錯誤する機会を意図的に与えることが、総合的な学力を育成するために必要だと考える。

研究の課題は、次の2つである。

1つめは、2年生で学んだ総合的な学習の内容が3年生にどのようにつながっていくのか、3年生の総合的な学習のカリキュラムがまだ確立できていないことである。今年度に実施した修学旅行では、防災を軸にした行程を組み、学びがつながるように工夫した。しかし、総合的な学力を育成するためには、1年間だけではなく、より長期的な視点で考えていく必要がある。

2つめは、学年全体で防災・減災プランを3回提出できなかった生徒が6人、3回の制作を通して3回ともD評価だった生徒が4人いたことである。この生徒たちを取り残さず、最後まで学びをあきらめさせない支援の方法を考えていく必要がある。これからも学ぶことを楽しみ、自ら学ぶ子どもを育てるために、私自身も試行錯誤しながら学びを楽しめる教師でありたい。

【参考文献】

- ・吉水裕也（2019）中学校社会科地理的分野で育成すべき学力 - PBL的単元構成による社会認識と思考力育成 - , 人文地理学会大会 研究発表要旨, p. 169

探究学習への挑戦 「つながる・つたえるプロジェクト」から広がる学び ～今とむきあい 人とつながり 自分をたかめる生徒の育成～

高槻市立第七中学校 教諭 岡島 梨恵・教諭 今村 豪之

1. はじめに

平成29年3月の学習指導要領の改訂では、総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成することが基本的な考え方として示された。

本校においても、令和7年度より、「子どもも大人も探究し続ける授業づくり～夢中・熱中・七中校区」をテーマに校区一体となり探究学習に力を入れている。その先駆けとして取り組んだ、教育目標「今とむきあい 人とつながり 自分をたかめる生徒の育成」を踏まえた主題からなる55期生67名の実践を報告する。

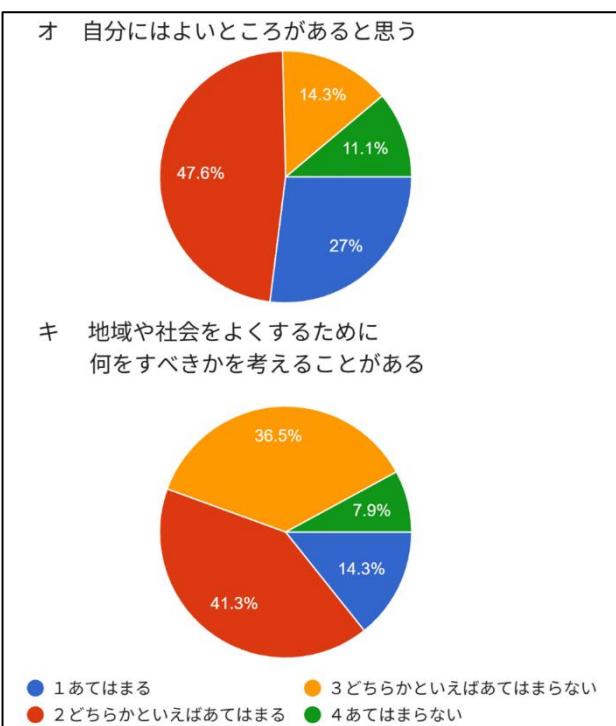
2. 主題設定

第七中学校55期生(令和6年度3年生)は、これまでの学校生活において、学習面・生活面ともに一定落ち着いた状態で過ごしてきた。各種アンケート調査でも意識や考え方については高い数値の結果が出ている。これは、生徒が実直に学習に向かう姿勢や規範意識の高さが理由の一つとして挙げられ、他学年の様子に左右されず、生徒一人ひとりが努力を続けてきた成果と考えられる。

一方で、先述した自分たちや学年集団としての強み、努力してきたことなどを肯定的に評価・理解ができるおらず、自分の意見や考えを伝えたり新しいことを提案したりするなど、表現することに消極的な面も見られた。また、人間関係が固定化されており、広く仲間同士で支え合い高め合う意識は低く、攻撃的ではないが、より多くの人を思いやることには積極的ではない生徒が多くかった。(意識調査7月実施による分析)

本取組では探究学習を核にし、多くの人に支えられて成長してきたことに対して、今の自分たちにできることを考え、仲間と協力して実践につなげていく活動を行った。周り(保護者、同年代の仲間、地域住民、学校教職員、その他諸団体やその関係者)の支援と互いの支え合いがあったことに気付き、感謝や下級生への伝

承、次は自分たちが支えていく側になるという決意などを表現する取り組みを通して、自覚できていない自分たちの強みに気付き、自信と誇りをもった第三学年として卒業を迎えるさせたいと考え、この主題設定に至った。



グラフ：意識調査(7月実施)

3. 取組概要

本取組は、教師の一方的な思いで行う取組ではなく、生徒が探究的、主体的に取り組むことを意識した。実行委員形式をとり、生徒の声を集め、生徒たちと教員で進度や授業展開を考えていった。下記の表は、指導計画ではなく、実行委員会での話し合いで決め、実際の取組内容をまとめたものである。本取組の趣旨を踏まえた上で、探究学習のテーマとして「つながる・つたえる」という合言葉が生まれた。この合言葉は、探究学習のサイクルと発展していく様子を表している。主題設定でも述べたように、人間関係が固定化された生徒たちが、探究学習を通して「仲間とつながる」こと、これから的人生のロールモデルとなる大人と出会い直し「地域とつながる」ことを意味している。また、「つたえる」は、

自分たちがどのように支えられてきたかや地域の良さを下級生に伝えることを表している。私たちは、「つながる→つたえる」という探究を続けていくと、さらに新たな探究課題が生まれ、「つながる→つたえる→つながる」と繰り返しながら新たな発見へと発展するのではないかという仮説を立てた。10時間の「つながる・つたえる」探究学習のうちに生まれてくる生徒の変容までを含めた取組を「つながる・つたえるプロジェクト」と称した。

時	概要	内容	
1	テーマ調べ (個人)	地域と学校の関係	つながる
2		地域と子どもの関係	
3	内容調べ (グループ)	支えるとは何か	つながる
4		支えられるとは何か	
5	目指す大人像	どんな大人になりたいか表明	つながる
6	実地調査	インタビュー 作業体験	
7	内容まとめ	学びを深める	つたえる
8		提案	
9	リハーサル	プレゼン練習	つたえる
10	報告会	発表	

表：学習の展開（全10時間）

4. つながる・つたえるプロジェクト実践経過

まずは、地域にはどんな大人がいるのか、自分たちがどのようにして支えられているのかを洗い出す作業から始めた。その中で、生徒たちからは、様々な人たちが挙げられた。最初は、個人でテーマとなる人物について調べる作業を行った。やはりこれまでに行ってきました調べ学習の域を超えることができないと、実行委員会で課題が挙がった。議論の末、実行委員が精査しテーマとなる人物を、校長、給食関係者（栄養士・配膳員・調理員）、校務員、図書館司書（協力員）、セーフティボランティア、小学校教諭、養護教諭、事務職員、地域保護者の9つにわけ、深めていくことにした。（第1～4時）

生徒たちの意識が変わるきっかけとなったのは目指す大人像「どんな大人になりたいか」の表明であった。調べ学習の域を超られず、探究が行き詰まる中で、こ

の学習を通して、義務教育を終え、地域を支える側になったときの自分をイメージし、どんなふうに人を支えていきたいかと自分と向き合ったことで、生徒たち自身が、「つながる・つたえる」への取り組む方向性を見つけたように感じた。生徒たちは、自分の手型に切り抜いた色画用紙に、それぞれの思いを書き、1枚の大きな掲示物に仕上げ、本取組のシンボルとした。（第5時）



写真：生徒たちの大手像を書いた掲示物

実地調査は、グループによって形式は、さまざまになった。インタビューが可能な方については、生徒たちが出向き、または来ていただき質問に答えていただいた。地域保護者への質問は、アンケートフォームを作成したり自分の親から話を聞いたり、より多くの保護者から回答をもらえるように工夫をした。また、実際の活動を手伝わせてもらうグループもあった。（第6時）

写真（左）
：インタビューの様子



写真（右）
：校務員さんの仕事を
体験する生徒たち

実地調査後、それぞれのグループによる報告に向けて動き始めた。（第7時～）実地調査を通して、それぞれの人が抱く思いや抱える課題に直面し、本当の社会に出会うことができた。報告では、内容のまとめに加え、発見した課題から、新たな提案を盛り込むことになった。

報告会は体育館で、下級生、保護者、地域の人たちを交えて行った。各グループでブースを作り、より近い距離で、質問などのやり取りができるように、工夫をした。

9つのブースで、劇、クイズ、パネル、動画などを用い報告を行った。(第10時) 1・2年生からは、「あたらしい発見があった。」「1人でも欠けたら、大変なことがわかった。」「ありがとう。」などさまざまな声が届いた。報告会だけでも、たくさんのこと「つたえる」ことができたと生徒たちは実感した。そして、報告会で終わりではなく、残りの学校生活でも学んだことをつなげていこうと動き始めた。

【1・2年生からの感想】

- ・今日の発表を聞いて、あまり気にしていなかったことがすごく大変だったことや、見ていないところで頑張っている人がいることがわかったので、自分を支えてくれている人に、感謝を伝えようと思いました。
- ・今も親に支えられていることに気がつかせてくれた。教えてもらってわかることだから、見ようとしない限り気づかないということがわかった。
- ・人と人が協力したり助けたりすることが支えることだと思います。大人になった時、人を助けたり、人のことを思える大人になりたいです。



写真：報告会当日の様子

5. After つなつた（つながる・つたえる）

「つながる・つたえるプロジェクト」は、取組中、「つなつた」との愛称で学校の中で認知されていった。報告会を終えた後、生徒はどう変化したのかを表す取組を2つに絞って報告する。

(1) 移動図書館（プリモパッソ ライブラリー）

図書館司書（協力員）について調べたグループは、図書館支援員さんからのインタビューで、「南館の1年生が、北館の図書館まで来ない。」と聞いた。そこで、「1年生の図書館利用の低さ」に注目をし、「図書館の場所が変われば、1年生の利用が増えるのではないか。」という仮説を立て、「移動図書館を作り、利用者を増やしたい。」との提案を行った。

提案を行うだけで終わることは、よくあることであ

る。しかし、55期生の探究学習「つながる・つたえる」には、続きがある。「After つなつた」として、実際に、図書文化委員会に呼びかけ、共同で移動図書館を実施する企画書を生徒会に提出したのである。図書館として使える教室選び、本の選書、移動図書館のポップ作り、本の運搬やレイアウト、移動図書館でのルール作り、移動図書館の日程調整と実施までのスケジュール、合わせて通常の学校図書館の運営について、すべて生徒たちが中心となって話し合いを進めた。また、全校集会の際に、図書文化委員とともに、PR活動も行った。移動図書館は、イタリア語で最初の一歩を意味するプリモパッソという言葉を使い、「プリモパッソライブラリー」と命名された。「プリモパッソライブラリー」は、4日間の実施であったが、1日に1人程度の利用だった図書館に1日20名を超える1年生が訪れ、取組は成功を収めた。3年生が中心となり、下級生の図書文化委員と共に学校図書館の課題に取り組むことで、3年生が支えてくれた人と「つながり」、下級生に「つたえる」を体現した。「移動図書館プリモパッソライブラリー」は、翌年、本校にある日本語教室でも取り入れられ、取組はつながっている。

(2) つながる・つたえる7ミーティング

今までにお世話になった方々との「つながる・つたえるプロジェクト」を終えて、今度は後輩へバトンをつないでいきたいという声が生徒から聞こえるようになってきた。1・2年生とつながり、メッセージを伝えることで、これから七中をさらにより良い場所にするためのバトンをつないでいけるように、何ができるのかを代議員が検討を始めた。

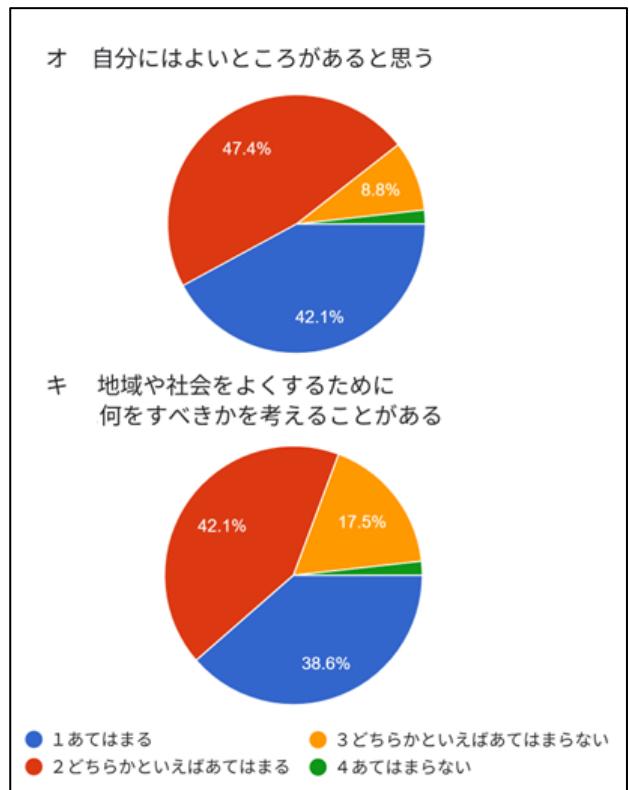
生徒たちは、報告会でのブースよりもさらに少人数で、1・2年生とつながる方法を考えた。そして、たどり着いたのが、今までの自分たちの経験から学んだこと、思ったこと、考えたこと、今1・2年生に伝えたいことなどの思いを語り、後輩たちがよりよい未来へ進めるようメッセージを語るミーティングだった。

「つながる・つたえる7ミーティング」は、それぞれの程度は違うものの、55期生の実直に学習に向かう姿勢や規範意識の高さという学年の強みが十分に生かされ、生徒たちが努力してきたことを肯定的にとらえ直す機会になった。

また、報告会、7ミーティングから、1・2年生は、3年生一人ひとりとじっくりと話し、それぞれの思い

を受け取ることができた。自分たちも、3年生に思いを伝えたいという気持ちが学校全体として高まっていった。そして、「3年生を送る会」を企画する動きへつながった。3年生の思いが、1・2年生へと伝承されていくようすを全校生徒が実感していった。

本取組「つながる・つたえるプロジェクト」が生徒に与えた影響とその変容は、意識調査(7月取組前・11月報告会直後・2月実施)からも見ることができる結果となった。「自分にはよいことがあると思う」の肯定的回答は、74.6%から89.5%へ14.9%増え、「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある」の肯定的回答は、55.6%から80.7%へ25.1%増えた。継続的な探究学習を通して、生徒たちは自身のよさに気づき、相手を思う気持ちが、育っていったのだと考える。



グラフ：意識調査（2月実施）

6. 旅立ちに向けて

卒業を控えたある日、3年間の振り返りの中で、多くの生徒が、3年間の力を入れて取り組んだ学習として、「つながる・つたえるプロジェクト」についての思いを書き記していた。それぞれの旅立ちの中で、「つながる・つたえるプロジェクト」は、生徒たちがこれまでを振り返ったり、見つめ直したり、気づいたりと、それぞれの心に訴えかけるものがあったことは確かである。また、手探り状態での探究学習ではあったが、学年教師が、新

たな挑戦に「失敗してもいいやん」という気持ちで、生徒たちと共に、楽しみながら取り組んだことが、大きな成果であったと考える。令和6年度の55期生の探究学習「つながる・つたえるプロジェクト」の思いは、令和7年度の「子どもも大人も探究し続ける授業づくり～夢中・熱中・七中校区」というテーマにも、受け継がれている。令和7年56度期生(当時の2年生)は今、「地域の笑顔を増やす」テーマに据え、地域の様々な人や団体からそれぞれの「困りごと」を聞き取り、その困りごとの解決に向けた手立てを大学生とともに考え、実行する探究学習に取り組んでいる。

型にはまったことをするのではなく、生徒と共に、どうしたらしいかを考え、夢中になり、熱中した日々は、我々教師にも、学ぶ楽しみ、探究する喜びを教えてくれた。

最後に、卒業生決意の言葉(一部抜粋)を紹介する。

私たちが、当たり前のように、健康でいること、学校に通うこと、勉強をすること、給食を食べること、部活動をすること。どれも当たり前ではなく、誰かが準備してくれていることを実感しました。そして、それぞれの人が私たちが、安全に過ごしてほしい、喜んでほしい、少しでも楽しんでほしいなど、思いをもって接してくれていることに、感謝の気持ちが生まれました。

周りの支えがあってこそ今の私達があるということがわかりました。このプロジェクトを通して感じた感謝の気持ちを忘れず、今度は私たちを支えてくれた地域で、そこで暮らす人たちを支える側になっていきます。私達が支える立場として多くの人とつながり、相手を思う気持ちをつたえていきます。

探究学習は、今と向き合い、人とつながることで、新たな考え方や疑問、発見、課題解決の糸口を見つけ、広がっていく。探究学習は、生きていく限り続いている。自分を高めていく手段として探究し続け、55期生が、地域に生き、地域を支える人物に育っていくことを願う。

〈参考文献〉

- 1 「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」 /文部科学省 (令和3年3月)
- 2 「中学校学習指導要領」 /文部科学省(平成29年3月告示)

しかし、令和4年度全国学力・学習状況調査「関数領域」では、知識・技能を問う問題の平均正答率が60.4%だったのに対し、関数を活用して日常生活や社会の事象における問題の解決に数学を活用する問題の正答率は39%、そのうち24%の生徒が無回答という結果になっており、関数領域の平均正答率は他領域と比べて最も低い。

本校2年生108名を対象に行ったアンケート(回答を得たのは99人)でも、4つの領域(数と式、図形、関数、データの活用)の中で28.2%の生徒が関数が最も苦手だと回答し、データの活用と並び、最も苦手な生徒が多い結果が出ており、これは全国的な傾向とも一致している。

こうした課題の背景には、生徒が関数と実生活とのつながりを実感できていない現状があると考えられる。そのため、本授業では「式」「表」「グラフ」を相互に関連づけて扱いながら、関数の概念理解を深めるとともに、身近な題材を通して、数学が現実の問題を整理・解決する道具であることを体感させたい。

具体的には、①生徒の関心の高い題材を教材として取り上げること、②学んだことが他の場面でも活用できることに気づかせること、③関数を用いることで複雑な事象をシンプルに整理できるという実感をもたせること、この3点を重視した授業を構想する。そして、生徒が「数学を使うことの価値」に気づき、学びを自分事として捉える姿勢を育てることをねらいとする。

3. 授業の構成と題材の意図

本実践では、中学2年生を対象に、「購読プランの費用比較を通して、一次関数を活用し、最も費用を抑えられる選択を考察すること」を目的とした授業を実施した。題材には、生徒にとって身近で関心の高い「漫画の購読」を取り上げた。

授業では、11月1日から月に4冊ずつ、架空の漫画『K』を読み進めていくという設定のもと、購読に関する3つの異なるプランを提示した。なお、『K』は104巻まで既刊として刊行済み(最終巻は9月10日発売)であり、以降は2か月ごとに1巻ずつ新刊が追加され、最終的に150巻で完結するという前提条件を生徒に与えた。生徒は、この条件のもと、「どのプランで読み進めるのが最も費用を抑えられるか」について検討を行った。各プランの設定は以下の通りである。

プランA(都度購入型):毎月1日に、1冊あたり税込500円で漫画を最大4冊まで購入可能。購読可能な巻数が不足している場合には、購入できるだけ購入するもの

とした。

プランB(月額定額型):月額1,200円で漫画が読み放題となるサブスクリプション型サービス。契約は月単位で、月末に解約可能とする。冊数に制限はないが、利用量によって費用対効果が変動する。

プランC(年契約型+自動更新):入会金2,000円を支払うことと、1年間(12か月)は無料で利用可能。ただし、2年目以降は月額1,500円の契約が自動的に発生し、以後は月末で解約可能な条件とする。

このように、実際に存在するサブスクリプションモデル(都度購入型・月額定額型・初年度割引型)を基に構成することで、現実的な購読形態を再現し、生徒が数学を用いて判断する意味を実感できるよう配慮した。

また、題材設定にあたっては、事前に本校2年生108名を対象にアンケートを実施した。その結果、87.9%の生徒が「サブスクリプションを知っている・聞いたことがある」と回答し、73.7%が「自分または家族が利用している」と答えた。具体的な利用例としては、音楽配信(Spotify、Apple Music)、動画配信(Netflix、YouTube Premium)、ゲームサービス(Nintendo Switch Online、PlayStation Plus)などが挙げられ、生徒の生活に定額型サービスが広く浸透している実態が明らかとなった。このような背景から、数学の題材としてサブスクリプションを扱うことは、生徒の生活実感と学習内容を結びつける上で極めて有効であると考えた。

生徒には、各プランの総費用を「 x か月後の総費用 y 円」として、式・表・グラフの3つの表現を用いて整理・比較させた。さらに、以下の2点の工夫を通じて、数学的な見方・考え方を働きかせながら、より深い思考が促されるようにした。

① 傾きが変わる関数の導入

プランCは12か月目で無料期間が終了し、13か月目以降は月額1,500円の有料プランに移行するため、関数の傾きが途中で変化する。また、プランAでは、月4冊のペースで読み進めた場合、30か月目で既刊119巻を読み終え、31か月目以降は2か月に1冊の新刊を待つ形となる。こうした購読可能な巻数の変化に伴い、グラフの傾きが変わることで、関数が最大で3つの区間に分かれる構造となる。

② グラフの交点による意思決定

生徒は、各プランの費用が時間の経過とともにどのように変化するかをグラフ上に表現し、それぞれのグラフが交差する時点=費用が逆転するタイミングに注目するよ

う指導した。このような分析を通じて、「どのタイミングでプランを切り替えると最も費用を抑えられるか」といった複雑な条件下での意思決定を経験させた。

その結果、最も合理的な購読方法として、生徒は「1～24か月目はプランC(無料期間)、25～30か月目はプランB(定額制)、31か月目以降はプランA(新刊の都度購入)」という時期に応じたプランの使い分けを導き出した。この結論は、単純な視覚的判断では導き出せるものではなく、生徒同士の話し合いや試行錯誤を通じた検証を重ねることで、考えを修正・深化するプロセスが生まれた。

授業のまとめとして、漫画が150巻で完結した場合の総費用について、各プランの関数の式を用いて計算・比較を行わせた。これにより、一次関数の活用を通して、現実の課題を数学的に判断し、より合理的な意思決定ができるとの意義を実感させることができた。

4. 実際の授業の様子と生徒の反応

【展開1】身近な題材をもとに費用比較の必要性に気付く
(活動1-1:直感的に最もお得なプランを予想する)

授業の冒頭では、「君たちがこれから150巻ある漫画を毎月読み続けるとしたら、A・B・Cの3つのプランのうち、どれが一番お得だと思う?」という導入の問い合わせを行った。生徒は身近なサブスクリプションに関する話題であることもあり、活発に反応した。

「毎月1200円のBプランが一番安いんじゃないかな」「Cプランは1年無料だから、最終的に一番得になる気がする」「Aプランは毎月2000円かかるから、損じゃない?」といった発言が複数出され、生徒の多くは料金の数字的な印象や無料期間のインパクトから直感的な予想を立てていた。ここでは、あえて正解を提示せず、「本当にそうかな?表やグラフを使って確かめてみよう」と促し、次の活動へと移った。

(活動1-2:表・式・グラフを使ってプランを分析する)

生徒は4人班に分かれ、各自の予想をもとに、表やグラフ、式を使ってプランの費用を整理し始めた。班で協力しながら、まずは1か月ごとの費用の推移を表にまとめ、その後式やグラフへと表現を拡張していく中で、次のような反応が見られた。

「プランBは毎月1200円だから、比例のグラフで $y = 1200x$ になるね」「プランAは500円×4冊=2000円だから、 $y = 2000x$ で表せる」など、一次関数としての表現に自信をもって取り組む生徒も多かった。

一方で、プランCについては、「最初は $y = 2000$ だけど、13か月目から急に増えるよね?」「式が2つに分かれ

るんじゃない?」というように、関数の傾きが変わることを初めて扱う生徒もあり、試行錯誤を重ねながら複数の区間で式を立てる活動に意欲的に取り組んでいた。

特にAプランについては、「毎月4冊買えるけど、どこかの時点で4冊買えなくなる」「30か月目で既刊119巻を読み終えて、新刊待ちになる」「31か月目からは2か月で1冊だから、グラフの傾きが変わるね」といった声が挙がり、生徒自身が条件に応じて関数の形が変わることに気づき、グラフの変化を予測する様子が見られた。

(活動1-3:班ごとに最適プランを発表する)

各班からの発表では、表やグラフを使った考察をもとに、自分たちの判断を説明する姿が見られた。ある班は「最終的にはAプランが最も費用が安くなるから、ずっとAプランが良い」と主張した。別の班は「プランCは1年間はお得だけど、2年目からはBプランより高くなるから、切り替えが必要」と発言し、途中でプランを変更するという新たな視点を提示した。さらに、「31か月目以降のプランAは2か月に1冊で、費用が250円/月になる。だからその時点で切り替えると得になる」と、傾きの変化に着目した根拠ある説明も見られた。

このように、生徒は表・式・グラフの各表現を活用して関数の特徴を捉え、より合理的な選択に迫る思考を深めていた。

【展開2】関数の式とグラフを活用して最適なプラン構成を導く
(活動2-1:各プランの費用をグラフ化)

第2時では、各プランの費用推移を正確なグラフとして表現することに重点を置いた。生徒は与えられたグラフ用紙や白紙を使いながら、各プランの式をもとにグラフをかいた。

プランBについては、ほとんどの生徒が「これは $y = 1200x$ の比例グラフになるね」とすぐに捉えることができた。Cプランについても、「最初は定額2000円の水平線だけど、13か月目からは傾き1500になる」と、区間ごとに式とグラフが変化する構造を理解し始めた。

また、プランAのグラフをかく際には、「30か月目で区切って考えないとグラフが正しくかけない」「31か月目からは新刊だけだから、月の支払いが変わる」といった発言があり、グラフの構造的な変化に数学的に対応する力が育まれていた。

この段階で、式とグラフの整合性を確認するため、以下のようない式を全体で共有した:

A プラン:

- (i) $y = 2000x$ ($0 \leq x < 30$)
- (ii) $y = 1500(x - 29) + 58000$ ($30 \leq x < 31$)
- (iii) $y = 250(x - 30) + 59500$ ($31 \leq x \leq 92$)

B プラン: $y = 1200x$ ($0 \leq x \leq 92$)

C プラン:

- (i) $y = 2000$ ($0 \leq x \leq 12$)
- (ii) $y = 1500(x - 12) + 2000$ ($12 < x \leq 92$)

(活動 2-3: グラフの交点をもとにプランの切り替えを考察)

グラフが交差する点に着目させ、「どのタイミングでどのプランに切り替えれば、最も費用を抑えられるか」という課題を提示した。ある班からは、「1~24か月はCプラン(無料)、25~30か月はBプラン(定額)、31か月以降はAプラン(新刊購入)にすれば、総額 42,450 円で済む」という明確な結論が導き出された。

この案を全体で共有した際、多くの生徒が「なるほど、その切り替えなら確かに安い」と納得し、当初の予想と比較して考えを深める場面が多く見られた。

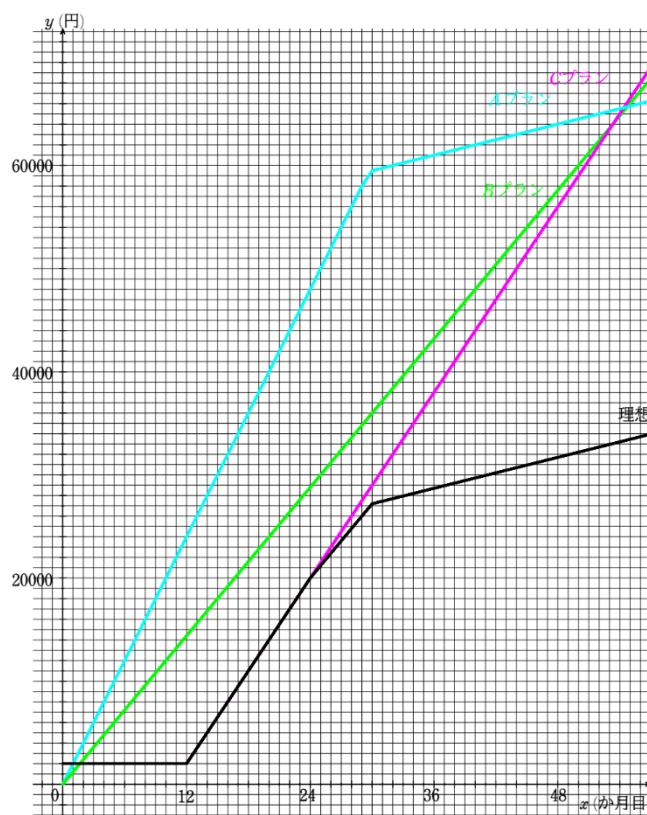


図 4 : 各プランのグラフ及び理想のグラフ

5. 授業の結果と考察

本実践を通して、生徒は日常生活に即した題材をもとに一次関数を用いた意思決定を行い、数学的な見方・考え方を深めていった。授業後の生徒の振り返りには、「プ

ランの特徴を表・式・グラフで整理することで、違いがはつきり見えた」「 x の値を変えながら試すことで、どのプランが得かがよく分かった」など、数学的手法による判断の有用性に気づく記述が多く見られた。

また、発問「1か月後、6か月後、12か月後ではどのプランがよさそうですか？その理由は？」に対して、生徒は式を利用して代入計算を行いながらグラフを交差点まで読み取り、「グラフの交点より前はプラン A が安いけど、長く使うならプラン C の方が得」などといった比較的精緻な判断を行っていた。これらの反応から、生徒は単なる計算にとどまらず、数量と関係の捉え方を通して意思決定を行う姿勢を身に付けていたことが分かる。

一方で、課題点としては、グラフの交点を正確に求められなかったり、グラフの傾きを費用の変化の割合として捉えることに困難を示す生徒が一定数存在した。また、一部の生徒は「グラフをかく意味がわからない」「結局、全部計算すれば答えは出せる」といった振り返りを記述しており、複数の表現を使い分ける意義の理解については今後の継続的な指導が求められる。

総じて、本授業では生徒の興味関心に寄り添った題材設定と、比較・判断を促す発問の工夫により、関数の活用における意味理解を促進できたと考える。ただし、形式的な処理にとどまらず、「なぜその表現を使うのか」「どの表現が最も有効か」といった表現選択の根拠に迫る指導が今後の課題として挙げられる。

6. 参考文献

- 遠山 啓 著、関数を考える、1972、岩波書店
- 相馬 一彦 編著、「予想」で変わる数学の授業、2014、明治図書出版
- 片山紀子 編著、ファシリテートの上手い先生が実は必ずやっている「問い合わせ」の習慣、2024、明治図書
- 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 数学編、2017、文部科学省
- 環 修 著、楽しい数学の授業をめざして、2021 年、日本文教出版
- 深沢 真太郎 著、数学的思考トレーニング～問題解決力が飛躍的にアップする 48 問～、2021 年、PHP 研究所
- 令和 4 年度 全国学力・学習状況調査 報告書、2022、文部科学省国立教育政策研究所
- 令和 5 年度 全国学力・学習状況調査 報告書、2023、文部科学省国立教育政策研究所

「造形的な見方・考え方」を働きかせ、 創造的に表現する児童の育成

～「深い学び」の実現を目指した図画工作科の授業づくり～

大阪市立十三小学校 首席 寺 西 克 倫

1. はじめに

現行の学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要であると改訂され、これまでの教師主体の一方的な「学び」を改善し、児童の学びへの積極的なかかわりと深い理解を促す指導や学習環境の設定が求められている。その中でも、「深い学び」の視点に関して、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である「見方・考え方」を、より質の高い深い学びにつなげることが重要であると記されている。

図画工作科における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のためには、表現及び鑑賞の活動を通して、「造形的な見方・考え方」を働きかせ、表現及び鑑賞に関する資質・能力を相互に関連させた学習を充実させすることが重要であると言われている。「造形的な見方・考え方」とは、感性や想像力を働きかせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちらながら意味や価値をつくりだすことであると考えられている。そのためには、実際の図画工作科の学習では、児童自らが表したいことを見付け、どのように表すかを考えながら、つくり、つくりかえ、つくる学習過程を重視していくことが大切だとされている。そのためには、自ら課題を見付け、互いの活動や作品を見合いながら考えたことを伝え合ったり、感じたことや思うことを話合ったりする活動を通して、様々な表現や考えに触れ、試行錯誤を繰り返しながら創造的に表現していくことが必要である。本稿では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた4年生の図画工作科の実践を分析していく。

2. 研究の概要

(1) 研究の仮説

児童自らが表したいことを見付け、他者と対話しながら、つくり、つくりかえ、つくる過程を通して、自ら感じたことや思うことを表現する活動を行うことで、「造形的な見方・考え方」を働きかせて自分のイメージを表現する深い学びが実現できる。

(2) 研究の方法

次の2点に着目して、「造形的な見方・考え方」を働きかせ、深い学びとなるように授業実践を行う。

- ① 学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりして、自身の学びや変容を自覚して主体的に学習に取り組めるようにする。また、対話によって、自分の考えなどを広めたり深めたりする。
- ② 自らが表現したいことを見付け、試行錯誤しながら、つくり、つくりかえ、つくるという過程を通して、自分のイメージを大切にした表現ができるようにする。

3. 実践について

(1) 授業の概要

- 対 象 4年生
○授業時間数 全5時間

時間	活動内容
1・2	○校内の中から気になる場所を決めて、その場所に合わせた色をカメレオンに着色して表現する。
3・4	○前回の活動を踏まえて、校内の中でカメレオンを隠す場所を決め、周りの情景に合わせてカメレオンに着色して表現する。
5	○活動を振り返ったり、友達の感想を聞いたりして、次の活動への意欲を高める。

○単元の目標

- ・校内の様々な場所の色に興味をもち、色の特徴を理解することができる。また、自分が思い付いた色を工夫して表すことができる。【知識・技能】
- ・校内の様々な場所から気になる情景を発見して、その場に合わせてカメレオンを「隠す」にあたり、表現の工夫を考えて構成を練っている。【思考・判断・表現】
- ・校内の様々な場所に合わせた色を着色することを通して、色を混ぜたりつくれたりして、意図に応じて工夫して表現する活動に楽しんで取り組もうとする。

【学びに向かう力、人間性等】

○授業の概要

本題材は、学校内の様々な場所の色に着目し、その色合いについての特徴を考えたり感じ取ったりしたあと、その場所に合わせた色をつくって、A5の紙に描かれたカメレオンに着色する活動を行う。（この題材は、大阪教育大学附属平野小学校で実践されてきた。）一連の活動に取り組むことで、身近な情景を見て、自分のイメージに合わせた色づくりについて発想し、カメレオンに着色して表現することができる題材である。

児童は、赤色と青色を混ぜたら紫色になるなど、色のつくり方（混ぜ方）をある程度知っている。紫色でも「濃い紫色」「薄い紫色」など、様々な紫色があるということも知っている。今回の題材では、様々な色の違いを見付け、色の組み合わせ方や混ぜ方を工夫して、自分がカメレオンを隠したい場所に合わせた色をつくっていく。そして、カメレオンに着色して表す活動を通して、「造形的な見方や感じ方」を働きさせ、意図に応じて表現を工夫できるようにしていきたい。

（2）本時の流れについて（1・2時間目）

学習活動	予想される児童の反応	指導上の留意点（○）、評価（□）
1. 写真を見て、色作りに着目し、本時のめあてをつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> ・カメレオンを隠すには、壁と同じ色を作ればよい。 ・廊下にカメレオンを隠そう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○壁に隠れているカメレオンの写真を掲示して、色に着目できるようにする。 ○色作りについて交流し、本時の活動の見通しをもてるようにする。
2. 色を工夫して、校内にカメレオンを隠す。	<p style="text-align: center;">校内にカメレオンをかくそう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・廊下のいろは、白色と黒色を混ぜよう。 ・ここは難しいから、他の場所に変えよう。 ・色を薄めた方がいい。水の量を調整しよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○分かれで活動する前に、注意点を確認する。 ○色づくりについて着目して活動できるように、児童の活動状況を把握し、様子に応じて個別に声掛けをする。 ○表したい色を作つてカメレオンに塗ることができているか。 ○それぞれの活動を把握し、残りの時間の活動の見通しを立てられるようにしていく。
3. カメレオンに色を塗ったら、タブレットで写真を撮る。	<ul style="list-style-type: none"> ・カメレオンを隠した場所をみんなに伝えるのが楽しみだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○○さんの表し方は、周りの色とよく似ている。
4. 色の作りや表し方を交流する。		<ul style="list-style-type: none"> ○友達が作った色を見て、そのよさを感じ取ることができているか。

（3）授業の実際

【1・2時間目（本時）の様子】

本時の学習は、電子黒板でこれまでの4年生の作品を見るところから始めた。画面のどこかにカメレオンが隠れていることを伝えると、早速、児童は一斉にカメレオンを探し出した。図1のように画面を拡大していくと、だいたいに色の違いが明らかになり、どこにカメレオンが隠れているのかが分かつってきた。「すごい。」「自



図1 導入の様子

分もカメレオンを隠したい。」という声が教室のあちらこちらから起った。それから、本時の「カメレオンをかくそう」というめあてを提示した。

その後は、指導者が指示を出さなくとも、児童は、どこに隠そうか考え始めた。さらに自分で活動のめあてを考える時間を設け、自分でめあてを立てた。そして、そのめあてをペアで交流し合った。「○○に隠す」といて具体的な場所を決めた児童もいれば、「○○色をつくろう」とカメレオンに塗る色を考えた児童もいた。その後、「授業中なので、他の学級に迷惑にならないように活動すること」「着色したカメレオンの紙を乾かしてから切り、隠した様子の写真を撮ること」など、いくつかの注意点や活動の指示を伝えてから活動を始めるようにした。



図2



図3



図4



図5



図6

児童は、階段や廊下など、カメレオンを隠したいところに移動したり、あるいは教室にとどまつたりして、その場所の色の観察を始めた。そして、カメレオンを隠したい場所と同じ色をつくろうと試行錯誤を重ねた。図2のように、できた色を隠したい場所に持つて行って、どの色が適切なのかを確かめる姿も見られた。一人で活動している児童もいれば、図3のように友達と一緒に活動している児童もいた。そして、カメレオンに色を塗ることができたら、次はカメレオンの体を切っていく。体を切ったら、図4のように隠したいところに隠し、図5のように最後にタブレットでカメレオンを隠した場所の写真を撮って、自らの学び

を記録した。

それぞれの活動が終わると教室に戻り、図6のように、自分で隠したカメレオンの写真を友達と交流した。自分でどこに隠したのか問題を出したり、隠した感想を友達に伝えたりしていた。全体で感想を共有すると、友達が表現したカメレオンを参考にして、他の場所にもカメレオンを隠したいという意欲が高まっていることが分かり、「また同じ活動をしたい。」という声も多数上がった。

【3・4時間目の様子】

1週間後の図工の時間になり、また「カメレオンを隠す」活動を行うことを伝えて学習を始めると、教室から歓声があがつた。

はじめに、前時の振り返りをもとに、どんな活動を行ったのかおさらいをして、本時のめあてを考えるようにした。児童は、前時よりも具体的なめあてを立てていた。1・2時間目のめあてを「カメレオンを隠そう。」としている児童であっても、3・4時間目のめあてを「色づくりを工夫する」とし、色のつくり方を意識できていることがうかがえた。前時と同じ指示や注意点を短い時間で伝えて、活動を始めた。

児童は、図7のように、前回と同じように、廊下、階段、教室などカメレオンを隠したい場所で活動を始めた。ほとんどの児童が前回とは違う場所で活動し、その場所に合わせた色をつくろうと取り組んでいた。

つくりたい色ができると、図8のように、その場所に近付けて何度もつくった色を確かめることができた。

るようだった。図9のように、カメレオンの置き方を確かめ、表現の仕方を工夫している児童も見られた。カメレオンを隠した後には、前回と同じようにタブレットで写真を撮り、自らの活動を記録した。

教室へ戻ってきてから、友達どうしで写真を見せ合う活動を行ったあと、今回は、図10のように、学級全体で発表する時間を設けた。そのときには、児童のパソコンを電子黒板につなげて、全体でも児童の作品を共有しながら、これまでの学習を振り返ることができた。



図7



図8



図9



図10

4. 実践のまとめ

それぞれの授業後には、次のようなアンケートを実施して、児童の学びを振り返るとともに、児童の意識を把握した。

質問				
1	自分で立てためあては達成できましたか。			
2	活動は楽しかったですか。			
3	自分のつくりたい色をつくることができましたか。			

○1・2時間目の振り返りのアンケート結果

	①	②	③	④
1	17人 (62%)	8人 (32%)	0人 (0%)	0人 (0%)
2	24人 (96%)	1人 (4%)	0人 (0%)	0人 (0%)
3	20人 (80%)	5人 (20%)	0人 (0%)	0人 (0%)

○3・4時間目の振り返りのアンケート結果

	①	②	③	④
1	15人 (60%)	9人 (36%)	1人 (4%)	0人 (0%)
2	23人 (92%)	2人 (8%)	0人 (0%)	0人 (0%)
3	17人 (68%)	6人 (24%)	2人 (8%)	0人 (0%)

授業後のアンケート結果を見ると、1・2時間目の振り返りを行ったときには、最も肯定的な回答をした割合として、本時のめあてを達成できた児童は62%、活動を楽しめた児童は96%、つくりたい色をつくることができた児童は80%という結果になった。授業中の児童の取り組む姿だけでなく、この結果からも、自分で決めためあてを達成しようと主体的に学習に取り組んでいることが分かった。また、違う場所にカメレオンを隠したい、もっと活動したいという次の学習への意欲も高められていることも分かった。

一方、3・4時間目の振り返りを行った結果としては、1・2時間目のときと、最も肯定的な回答をした児童の割合の数を比べると少し変化はあるものの、およその割合は変わらなかった。しかし、「①自分で立てためあてを達成できましたか。」「③自分のつくりたい色をつくることができましたか。」に対する否定的な回答を行った児童がいた。前回は、否定的な回答を行う児童がいなかつたことから、自らが立てためあてに対して、客観

的に自分の活動を振り返り、めあてを達成できなかつたことが分かったか、自分がつくろうとしている色をつくることができなかつたなどの理由があるため、今回はめあてを達成できなかつたと考えている。そのため、単に「活動が楽しかった」だけではなく、めあてに対して自分の学びを分析して振り返ることができたからではないかと考えられる。自分が思っているような活動ができなくても、自らの活動を客観的に確かに振り返ることは、児童自らが質の高い「深い学び」へとつなげていくためには重要なことである。

これらを踏まえて、実践の成果と課題をまとめる。

【実践の成果】

本題材の活動では、児童は、本時の学習のめあてを確認してから、自らの課題を立てて学習を進めることができた。1・2時間目に児童が立てた課題は、「他の人にばれないようにカメレオンを隠す」「石に変身させる」「(階段に掲示している)ちまきの掲示物に紛れさせる」など、自分が隠したい場所を見付けて、自分自身で課題を設定することができた。そして、自らの課題を解決するために、その場所の色を確かめ(情報の収集)、その後に絵の具で色をつくりて確かめ(整理・分析)、色を塗って作品を仕上げて、隠した場所の写真を撮って交流する(まとめ・表現)という活動を行うことができた。この一連の学習は、探究的な学びであると言える。児童が自分自身で「カメレオンを○○に隠す」という課題を設定して、その課題解決に向けて「色をつくること」に着目して主体的に学習を進めることができた。また、自分が隠したカメレオンの写真をもとに、友達と交流することで、様々な表現や考えを知ることができ、お互いを認め合い、褒め合いながら、自分の見方や感じ方を深めることができた。1・2時間目だけでなく、3・4時間目の学習も通して、自らが表現したいことを見付け、色をつくり、確かめ、必要に応じてつくりかえ、そして、つくる活動を通して、自分のイメージをちらしながら意味や価値を見出して表現することができた。



図11

本実践のあと、自らの学習を振り返ることを目的として、教室の後方の掲示板に図11のように児童の一連の活動を掲示した。そうすると、探究的な学びの学習過程のようになっていたことが分り、掲示することで、学習が終わっても自らの活動を振り返ったり、他の教科等の学習にも本学習の取り組み方をつなげたりすることが容易になった。そのため、本実践で行った「自ら課題を見付ける」「どのように表すかを考える」「対話によって、自分の考えを広めたり深めたりする」ことは、他の教科等の学習でも活かすことができた。

【実践の課題】

- ・今回は、カメレオンの形をあらかじめ決めていたが、さらに「造形的な見方・考え方」を働かせて表現活動を行っていくために、児童自身が自分で形や大きさを考えて、自由な発想や構想で色のつくり方を体験したり、学んだりすることも必要である。
- ・「深い学び」につながるように、表したいことや用途などを考えて、形や色、材料などに着目して活動したり、友達と交流して作品を鑑賞するときに、作品を鑑賞する視点を確認したりして、作品に対する自分の見方や感じ方を深められるように適切に助言していく。
- ・他の教科等の活動でも、児童が主体的に学習できるように指導法を工夫して実践していく。

5. おわりに

本稿では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から行った図画工作科の学習を行うと、「造形的な見方・考え方」を働かせて深い学びにつながるのか分析してきた。その結果、児童自らが表したいことを見付け、どのように表すかを考えながら、つくり、つくりかえ、つくる学習過程を重視することで、自分のイメージをちらしながら意味や価値を見いだす学習を行うことができたのではないかと考えている。また、他者と対話することによって自分の考えなどを広めたり深めたりする大切さも分かった。今後も、児童が質の高い深い学びができるように研究していきたい。

【引用文献・参考文献】

- ・文部科学省「学習指導要領 総則編」、2019年7月
- ・文部科学省「学習指導要領解説 図画工作編」、2019年7月
- ・文部科学省「学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」、2019年7月

応募数推移と受賞者 ①

回・年度	応募数	最優秀賞	優秀賞	「日教弘教育賞」推薦
第1回 (平成6年)	学校部門 5 個人部門 57 計 62		大阪狭山市立第七小 大塚 淳子 府立高津高校 井ノ口 貴史	寝屋川市立第八中 多田 敏宏 府立寝屋川養護学校 桑江 茂
第2回 (平成7年)	学校部門 6 個人部門 50 計 56		和泉市立鶴山台小 西岡 広樹 府立島本高校 正瑞 重里	大教大附属池田中 今田 晃一 府立工業高専(共同研究)
第3回 (平成8年)	学校部門 11 個人部門 55 計 66		池田市立緑丘小 中田 和彦 市立市岡商業高校 松井 健三	豊中市立第六中 小池 泰久 府立福泉高校 渡辺 元嗣
第4回 (平成9年)	学校部門 9 個人部門 46 計 55	府立高津高校 佐谷 力	大阪狭山市立第七小 大塚 淳子 府立高津高校 井ノ口 貴史	寝屋川市立第八中 多田 敏宏 府立寝屋川養護学校 桑江 茂
第5回 (平成10年)	学校部門 10 個人部門 31 計 41		教育大附属平野高校 箕面市立西小 市原 義憲	大東市立住道北小 山本 克 茨木市立北中 渡会 雅敏
第6回 (平成11年)	学校部門 4 個人部門 29 計 33	豊中市立熊野田小 品野 義尚	藤井寺市道明寺南幼 山本 樹宜子 府立西寝屋川高校 片山 徹	教育大附属池田中 園山 直子
第7回 (平成12年)	学校部門 3 個人部門 30 計 33	茨木市立太田中 徳永 祥子	大阪市立豊崎東小 石田 展三 豊中市立第十八中 佐藤 勝	大阪市立片江小 山本 知恵美 大阪市立花乃井中 山岡 賢三 大阪市立玉川小 5年
第8回 (平成13年)	学校部門 2 個人部門 19 計 21	大阪市立安立小 小西 豊文	教育大附属池田中 平田 豊誠 寝屋川市立第十八中一年教師集団 代表 室 貴代文	大阪市立都島小 田 明男 八尾市立用和小 多田 佳子
第9回 (平成14年)	学校部門 2 個人部門 24 計 26	教育大附属池田小 佐藤 学	大阪市立難波養護学校 柳原 義夫 府立工業高専 代表 金田 忠裕	教育大附属池田中 山内 恵子 上原 昭三 大阪市立日吉小 松崎 としよ 大阪府立枚岡樟風高校
第10回 (平成15年)	学校部門 3 個人部門 28 計 31	岸和田市立野村中 中 善則	大阪市立生野中 秋岡 祥介 大阪市立都島工業 坂本 高英	府立佐野工(定) 仲西 正男 東大阪市立加納小 三野 和生 高槻市立北清水小
第11回 (平成16年)	学校部門 6 個人部門 28 計 34	教育大附属池田中 平田 豊誠	岸和田市立山直北小 足立 節男 池田市立吳服小 研究部	大阪市立山之内小 代表 奥村 幸雄 大阪市立平野小 橋本 隆公 府立松原高校 総合学科 プロジェクト代表 吉村 和彦
第12回 (平成17年)	学校部門 7 個人部門 23 計 30	大阪市立九条幼稚園 代表 松村 紀代子	大阪市立丸山小	大阪市立中津南小 澤田 むつ子 大阪市立大隈西小 松下 瞳子 大阪市立淡路中 田中 敏明
第13回 (平成18年)	学校部門 4 個人部門 16 計 20	大阪市立湯里小 大西 章洋	大阪市立姫里小 田 明男 東大阪市立菱屋西幼	府立佐野工(定) 仲西 正男 府立高槻北高校 角田 勉 高槻市立丸橋小
第14回 (平成19年)	学校部門 5 個人部門 25 計 30	府立清水谷高校 稻川 孝司	茨木市立南中 谷口 真樹江 大阪市立今里幼	府立長野北高校 細田 隆 府立和泉養護学校 山岡 賢三 大阪市立長池小
第15回 (平成20年)	学校部門 8 個人部門 19 計 27	教育大附属池田中 数学科 上原 昭三 吉田 光宏 北部 弘	岸和田市立山直中 長瀬 安雄 大阪市立桃陽小 古角 好美	堺市立鳳小 後藤 茂 伊藤 秀郎 枚方市立明倫小 角崎 洋人 大阪市立啓発小 代表 石井 宏享
第16回 (平成21年)	学校部門 6 個人部門 30 計 36	大阪市立西船場幼 大阪市立西船場小	岸和田市立城内小 島末 智成 府立天王寺高校 柿本 茂昭	東大阪市繩手中 河原 和之 大阪府立豊中支援 藤枝 弘久 吹田市立豊津第二小 西村 幸雄 元大阪府立清水谷高校 P・T 青木宏悦 稲川孝司 岡本真澄

応募数推移と受賞者 ②

回・年度	応募数	最優秀賞	優秀賞	「日教弘教育賞」推薦
第17回 (平成22年)	学校部門 4 個人部門 18 計 22	大阪府立園芸高校 中村 和幸	岸和田市立城北小 矢倉 恵子	大阪市立九条南小 山本 知恵美 教育大附属池田中 山戸 正啓
第18回 (平成23年)	学校部門 7 個人部門 31 計 38	吹田市立千里たけみ小 國領 美佐子	大教大附属池田中 平田 豊誠 東大阪市立池島小 全 淑美	府立東百舌鳥高校 西村 博文 大阪市立平尾小 小山 勝一
第19回 (平成24年)	学校部門 14 個人部門 34 計 48	大阪市立新北野中 白石 真二	高槻市立冠中学校 川上 真樹子 岸和田市立城内小学校 櫻下 達也	大阪市立扇町小学校 山名 英子 教育大附属池田小 松井 典夫
第20回 (平成25年)	学校部門 8 個人部門 36 計 46	府立伯太高校 東 照晃	東大阪市立繩手中 飯田 広史 枚方市立蹉跎小学校 児島 昌雄 茨木市立北中 渡会 雅敏	豊中市立克明小 藤田 哲也 府立生野聴覚支援 稲葉 道太
第21回 (平成26年)	学校部門 6 個人部門 37 計 43	吹田市立千里新田小 國領 美佐子	大阪市立桜ノ宮小 山本 知恵美 八尾市立久宝寺小 高橋 藤一郎	河内長野市南花台中 松本 裕史 守口市立梶中 金谷 大輔
第22回 (平成27年)	学校部門 10 個人部門 26 計 36	大阪市立真田山幼 木村 薫	貝塚市立第二中 佐嶋 公代 堺市立北八下小 島崎 由美子 大阪市立小路小 枝元 哲	大阪市立晴明丘南小 石丸 真平 大阪府立泉南支援 家門 鉄治
第23回 (平成28年)	学校部門 6 個人部門 35 計 41	堺市立西陶器小 彦阪 聖子	大阪市立堀江幼・小 中山 大嘉俊 吹田市立北山田小 川添 龍次 堺市立美原中 奥田 雅史 堺市立旭中 川井 さゆり	府立堺工科高(定) 保田 光徳 枚方市立樟葉南小 角崎 洋人
第24回 (平成29年)	学校部門 9 個人部門 43 計 52	大阪市立古市小 八瀬 宗子	大阪市立新豊崎中 坂 恵津子 富田林市立向陽台小 中條 佐和子 豊中市立螢池小 中島 明日香	大阪市立新豊崎中 坂 恵津子 富田林市立向陽台小 中條佐和子
第25回 (平成30年)	学校部門 6 個人部門 46 計 52	八尾市立曙川小 森本 徹 山野 元氣	府立茨木支援学校 奥野 喜之・白井 加奈子 大教大附属池田小 佐野 陽平 箕面市立萱野東小 山下 泰平	八尾市立曙川小 森本 徹・山野 元氣 箕面市立第三中 蜂須賀 公子 堺市立東浅香山小 田中 美貴
第26回 (令和元年)	学校部門 9 個人部門 56 計 65	泉佐野市立新池中 徳留 宏紀	府立松原学校 平野 智之・木村 悠 大阪市立みどり小 村上 仁志 東大阪市立加納小 伯井 祥子 八尾市立大正北小 高橋 藤一郎	泉佐野市立新池中 徳留 宏紀 府立松原高校 平野 智之・木村 悠 東大阪市立加納小 伯井 祥子
第27回 (令和2年)	学校部門 7 個人部門 36 計 43	松原市立松原第七中 川口 剛史	大阪市立今里小 山口 祐子・田原 健之介 府立農芸高校 喜多 英一・烏谷 直宏 熊取町立熊取南中 宮本 一輝 藤井寺市立藤井寺中 印南 航	松原市立松原第七中 川口 剛史 大阪市立今里小 山口 祐子・田原 健之介 藤井寺市立藤井寺中 印南 航
第28回 (令和3年)	学校部門 5 個人部門 55 計 60	府立農芸高校 烏谷 直宏	岸和田市立山直南小 仙石 晴彦 堺市立新金岡小 桑原 俊和 大東市立北条中 大脇 裕也	岸和田市立山直南小 仙石 晴彦 府立農芸高校 烏谷 直宏 大東市立北条中 大脇 裕也
第29回 (令和4年)	学校部門 4 個人部門 47 計 51	堺市立熊野小 川俣 英之	貝塚市立第三中 荒木 規夫 教育大学附属池田中 大野 真貴 教育大学附属池田中 井場 恒介	堺市立熊野小 川俣 英之 貝塚市立第三中 荒木 規夫 教育大学附属池田中 大野 真貴

応募数推移と受賞者 ③

回・年度	応募数	最優秀賞	優秀賞	「日教弘教育賞」推薦
第30回 (令和5年)	学校部門 7 個人部門 51 計 58	富田林市立金剛中 中澤 尚紀	大阪市立南小 石井 宏享 門真市立速見小 粟子 直毅	門真市立速見小 粟子 直毅 (優良賞) 富田林市立金剛中 中澤 尚紀 大阪市立南小 石井 宏享
第31回 (令和6年)	学校部門 4 個人部門 47 計 51	大阪市立金塚小 竹内 繼 丸山 詩以花	大阪市立心和中 盛岡 栄市 堺市立深井小 服部 優子	大阪市立金塚小 竹内 繼・丸山 詩以花 大阪市立心和中 盛岡 栄市 堺市立深井小 服部 優子 (最優秀賞)
第32回 (令和7年)	学校部門 4 個人部門 63 計 67	寝屋川市立中央小 辰己 実咲	羽曳野市立埴生南小 五十嵐 美果 府立岸和田支援 北野 繁	寝屋川市立中央小 辰己 実咲 羽曳野市立埴生南小 五十嵐美果 吹田市立東山田小 岡田 憲幸

あとがき

今年度も、大阪府下より様々な学校から教育実践研究論文の応募がありました。こうして研究集録としてまとめることができましたことを、大変うれしく思います。事務局として応募された 67 編の論文を拝読いたしましたが、毎年のことながら、現場での子どもと先生のあたたかなかかわりの様子が随所に感じられ、大阪の教育がこうした日々の実践の積み重ねによって築かれているのだと強く実感いたしました。

本収録に掲載されている論文以外にも、子どもたちへの思いや工夫が随所に込められたものが多くありました。論文を執筆し応募されたすべての方々に、心より敬意を表するとともに、深く感謝申しあげます。

今回の応募論文の中には、事務職員や養護教諭など多様な職種からのご応募もありました。これも大変うれしいことです。教育実践を進めるためには、個人や学校の枠を超えて、様々な立場の方々の理解と協力が不可欠です。子どもを中心に多くの人々が手を結び、一つの輪を作り取り組みを進めてきた結果であり、大阪府の各地で教育の輪が広がっていることを実感いたしました。

少しこじつけのようではありますが、公益財団法人として様々な事業を展開している私たちの活動も、子どもの笑顔を真ん中に据え、立場を超えた大人同士の協力によって初めて成り立つものだと考えます。その点からも、この研究集録の作成にあたり、原稿を寄せてくださった皆様をはじめ、関わってくださったすべての方々に心より感謝申しあげます。

公益財団法人日本教育公務員弘済会の理念は「最終受益者は子どもたち」です。そして大阪支部のキャッチフレーズは「感謝をこめて笑顔をおとどけする」です。本研究集録が、明日の「子どもたちの笑顔」につながることを心より願っております。

結びにあたり、審査委員長の元大阪教育大学教授・餅木哲郎先生をはじめ、各審査委員の先生方には、ご多用の中、一つ一つの論文に丁寧な審査を賜りましたことに深く感謝申しあげます。審査会での審議も大変充実したものでありました。先生方のご尽力に対し、厚く御礼申しあげます。ありがとうございました。

公益財団法人 日本教育公務員弘済会 大阪支部
専任幹事 池田 知之

後援

文部科学省
大阪府教育委員会 大阪市教育委員会 堺市教育委員会

論文集は弘済会大阪支部のホームページに
掲載しています。



教育研究集録 第32集

2026（令和8）年1月発行

発 行 公益財団法人日本教育公務員弘済会大阪支部

大阪市中央区上本町西 5-3-5（上六Fビル11階）

Tel (06)6768-0631（代表）

Mail kaiin@kyoukou.or.jp

HP <https://www.kyoukou.or.jp/>

