

福島県教職員特選研究論文集



福 島 県 教 育 委 員 会

はじめに

本研究論文の募集は、教職員の自主的な研究を奨励し、効果的な実践や先進的な取組を研究論文としてまとめることを通して研修意欲や専門性を高めるなど、教職員個々の資質の向上を図ることを目的として、昭和46年度から実施しております。平成23年度は東日本大震災及び原発事故により募集を行いませんでしたが、平成24年度から募集を再開し、本年度で49回を数えます。この長い歴史の中で、数多くの教職員がその時代を反映した様々な教育課題に真正面から向き合い、その研究成果を発表してこられました。

今年度は、新型コロナウイルス感染症による休校等の影響により、通常のエ育活動に様々な制約を余儀なくされました。授業時数の確保に加え、学習指導要領改訂を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」による授業改善、感染予防に配慮した学習活動の充実等、子どもたちの健康と安全を第一としつつ、学びを保障していくために様々な対応に追われる日々であったことと思います。そのような中においても、学校経営、学習指導、特別支援教育など、38点にも及ぶ様々な教科や領域、校種にわたる論文が寄せられました。これは、困難な状況だからこそ、あらためて教育における日々の授業の大切さ、学校の役割を考える機会が増え、ことあるごとに目の前の子どもたちを思う気持ちがもたらしたものと考えております。

さて、福島県教育委員会では、平成29年3月に「頑張る学校応援プラン」を策定し、児童生徒の学力、教職員の指導力の向上等に取り組んでおります。このような中、各学校や教職員の皆様が、学校や学年・学級、教科等の課題を的確に捉え、指導内容・方法の質的改善を図り、実践研究に取り組まれていることを、大変ありがたく、そして心強く思います。

この特選論文集に収められた論文は、厳正な審査を経て選ばれたものであり、各学校が抱える課題の解決、教育活動の更なる充実に向けて、示唆に富むものとなっております。各学校等におかれましては、研究成果を参考にし、本県の復興・再生を担う人材育成のために研究をさらに深められ、学校教育の充実・改善に役立てていただければと思います。

最後になりますが、応募されました皆様の取組に心から敬意を表しますとともに、本県教職員の研修意欲や専門性の向上が一層図られ、児童生徒一人一人の健やかな成長と学校の発展につながっていくことを心から期待いたします。

令和3年2月

福島県教育庁義務教育課長 福 地 裕 之

目 次

はじめに

令和２年度福島県教職員研究論文入賞者一覧	2
特選研究論文	

○ 学習指導

目的を実現するために、必要感をもって学び、未来を拓こうとする子ども
～教科等横断的な視点で組み立てた単元の開発・実践を通して～

福島市立森合小学校 （代表） 校長 野木 勝弘 3

○ 学習指導

福島の復興と放射線についての教育モデルの研究
～本県と他県それぞれの知識・意識の調査を根拠として～

福島県立安積高等学校 教諭 千葉 惇 23

○ 学習指導（国語科）

学び手が資質・能力の確かな高まりを実感できる指導の工夫
～第５学年国語科「読むこと」の指導における

「学びに向かう力、人間性等」の涵養を目指した実践から～

白河市立白河第三小学校 主幹教諭 伊東 恭一 43

○ 学習指導（外国語科）

英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする児童の育成
～目的・場面・状況を明確にした授業設定と

スモールトークの段階的指導を取り入れた活動を通して～

白河市立みさか小学校 教諭 荒井 智 63

○ 学校経営

一人一人の子どもの資質・能力を確実に育成できる学校づくり
～三つの柱（システム・人・授業）の視点～

福島県立相馬支援学校 （代表） 教諭 富村 和哉 82

審査の観点及び審査総評	102
-------------	-----

令和２年度福島県教職員研究論文応募状況	103
---------------------	-----

令和２年度福島県教職員研究論文応募者一覧	104
----------------------	-----

おわりに

令和２年度 福島県教職員研究論文 入賞者一覧

【特選】

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	職名・氏名	研究主題
学習指導	団体	福島市立森合小学校	(代表) 校長 野木 勝弘 のぎ かつひろ	目的を実現するために、必要感をもって学び、未来を拓こうとする子ども～教科等横断的な視点で組み立てた単元の開発・実践を通して～
学習指導	個人	福島県立安積高等学校	教諭 千葉 惇 ちば あつし	福島の復興と放射線についての教育モデルの研究 ～本県と他県それぞれの知識・意識の調査を根拠として～
学習指導 (国語科)	個人	白河市立白河第三小学校	主幹 教諭 伊東 恭一 いとう きょういち	学び手が資質・能力の確かな高まりを実感できる指導の工夫 ～第5学年国語科「読むこと」の指導における「学びに向かう力、人間性等」の涵養を目指した実践から～
学習指導 (外国語科)	個人	白河市立みさか小学校	教諭 荒井 さとし あらい さとし	英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする児童の育成 ～目的・場面・状況を明確にした授業設定とスモールトークの段階的指導を取り入れた活動を通して～
学校経営	団体	福島県立相馬支援学校	(代表) 教諭 富村 和哉 とみむら かずや	一人一人の子どもの資質・能力を確実に育成できる学校づくり ～三つの柱(システム・人・授業)の視点～

【入選】

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	職名・氏名	研究主題
学習指導	団体	伊達市立保原小学校	(代表) 校長 堀部 誠 ほりべ まこと	課題に主体的に取り組み、協働的で深い学びを実現する子どもの育成 ～全体学び合いの充実と学びの連続性を生かした授業づくりを通して～
学習指導 (国語科)	個人	郡山市立富田東小学校	主幹 教諭 おおたけ ふみ おおたけ ふみ	国語科において主体的に対話し学びを深め合う児童の育成 ～教材研究ノートの作成と納得解の価値づけを通して～
学習指導 (算数科)	団体	田村市立船引小学校	(代表) 校長 有賀 仁一 ありが じんいち	「自ら進んで考え、学び合う児童の育成」(1年次) ～問いをもち、主体的に学ぶ児童の姿を求めて～
教育課程	団体	棚倉町立棚倉小学校	(代表) 校長 鈴木 雅人 すずき まさと	なりたい自分になるために学び続ける児童の育成 ～資質・能力を育む教育課程を通して～
教育課程 (ESD)	団体	只見町立朝日小学校	(代表) 校長 米畑 健一 よねはた けんいち	つながりの中で只見愛を育みながら、学び続ける子供の育成を目指して ～ストーリーマップにおけるESDの視点に立った能力・態度を育む実践を通して～
学校保健	個人	相馬市立日立木小学校	養護 教諭 わたなべ まいか わたなべ まいか	自他の健康に関心を持ち、自ら健康の保持増進を図る児童の育成 ～歯と口腔の健康づくりを通して～

【奨励賞】

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	職名・氏名	研究主題
学習指導 (算数科)	個人	会津若松市立謹教小学校	教諭 おく 仁 おく じん	算数を使って問題発見・解決する力を育成する授業づくり ～「つながる学び」の中で見方・考え方を働かせ、算数のよさや学ぶ楽しさを 実感できる児童を目指して～
学習指導 (社会科)	個人	新地町立尚英中学校	教諭 武口 隆太郎 たけぐち りゅうたろう	「社会的事象の相互の関連を多面的・多角的に考察する力」の向上を目指した 社会科指導法の工夫 ～「関連づけ」思考方法に焦点を当てた授業づくりを通して～
教育課程 (ESD)	個人	いわき市立高坂小学校	教諭 田島 裕司 たじま ゆうじ	「かやの木」ESDカリキュラムを通じた、子どもが輝くカリキュラム・マネジメント ～豊かなひびき合いからの、深い学び・自己有用感の創出を目指して～

研究主題及び副主題

目的を実現するために、必要感をもって学び、 未来を拓こうとする子ども

～教科等横断的な視点で組み立てた単元の

開発・実践を通して～

福島市立森合小学校

(代表) 校長 野木 勝弘



I 研究構想

1 主題設定の理由

(1) 子どもたちの学びの姿から

算数科「速さ」の単元で時速・分速・秒速の意味を学習した5年生のH男は、自主学習で「ウサイン・ボルトの100m走世界記録9秒58を秒速・分速・時速で表すとどうなるか」という問題を自分で作り、立式・計算して解決した。次に、速さと道のりから時間を求める学習をしたH男は、「ボルトの走る速さが一定と仮定した場合、地球を1周するのにどれだけの時間がかかるのか」という新たな問題を見いだした。まだ円周の概念を学習していなかったH男は、地球の周りの長さの求め方を母親に聞いて計算し、「距離÷速さ」の式を立てて3日間かけて解決した。単位をそろえて筆算したノートは数ページにわたっていたが、H男は「先生、やっと分かりました」と、いきいきした笑顔で見せてくれた。

自分で問題を見だし、解決に必要な情報を集め、試行錯誤しながら自分なりに答えを導いたH男のように、子どもは好きなことや興味・関心のあるものに熱中する中で才能を発揮し、探究する力をもっている。こうした学びたい気持ちを引き出し、問題解決の力を育成するのが教師の役割であると考えている。

(2) 新学習指導要領の趣旨から

これからの新しい社会で活躍できる人材の育成に向けて、新学習指導要領では「生きる力」をより具体化する資質・能力としての三

つの柱が整理された。さらに、学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を育成するために、教科等横断的な学習を充実させることの重要性が強調されている。

資料1

本校では、新学習指導要領の移行期間である令和元年度から、問題解決の力を育むのに適した生活科と総合的な学習の時間を中核とし、本校として育成を目指す資質・能力を明確にして、教科等横断的な視点で単元の構想・実践を積み重ねることで、「未来の創り手」である子ども一人一人に「生きる力」を育みたいと考え、本研究をスタートさせた。

2 研究主題及び副主題の基本的な考え方

(1) 「目的を実現する」とは

本校では、「自分でチャレンジ、みんなとチャレンジ、最後まで」を合い言葉として、まずは自分で実行し、自分や友達のよさを感じ得しながら最後まで頑張る子どもの育成を目指して教育活動を行っている。

学びのスタートとして、子どもが「自分で実行する」ためには、まず自分自身の問題意識をもつことが必要である。興味・関心をもって問題に気づき、自分の問題として意識し、解決の見通しをもちつつ自分自身の目的（学習の目標）を設定することが、「自分で実行する」契機となるからである。自分自身の目的が明確になれば、それに基づいて情報を集め、それらを整理・分析して解決案を自分の意見

としてまとめ、表現するという「探究」のプロセスが始まる。そして、探究の一つの区切りにおいて振り返りをすると、新たな疑問や問題意識が発生する。その新たな疑問や問題意識から解決すべき次の目的が設定され、また情報収集や整理・分析に取り組んでいく。

つまり、「目的」とは「子どもが問題に気づき、それを解決するために見通しをもって設定した学習の目標（めあて）」であり、それを「実現すること」は、「探究すること」と同義である。本校では、自分自身で設定した目的を実現していく学習を「探究的な学習」と捉え、全ての教科・領域の学習や家庭学習において大切にしたいと考えた。

(2)「必要感をもって学び、未来を拓こうとする子ども」とは

本校の目指す子どもの姿における「知」の姿は「目的を実現するために本気で学ぶ子ども」である。新研究がスタートした令和元年度の第1回現職教育全体会では、その姿を具現化するために、授業において「本気で学ぶ子ども」の姿について話し合い、様々な姿が挙げられた。**資料2**

私たちは、このような「自ら問題を見だし、必要な情報を調べたり、友達と話し合ったりして自分の考えを創り上げ、表現し、振り返ることを通して、自分なりに納得するまで追究する子ども」の姿を、本研究で目指す「必要感をもって学び、未来を拓こうとする子ども」として共有した。

(3)「教科等横断的な視点で組み立てた単元の構想・実践」とは

OECD 教育・スキル局長のアンドレアス・シュライヒャー氏は、日本の教育政策についてのインタビューで次のように答えている。**資料3**

かつて日本の生徒たちは記憶中心の勉強をしていたが、いまはすっかり脱却し、自分で優先度や目標を決め、計画的に学ぶようになった。

だが、様々な知識や情報と自分で関連づけて学ぶ生徒は少なく、日本は世界で下位グループだ。（中略）

過去 15 年の日本の学力向上は、総合学習の成果だと考えると説明がつく。そして、シンガポールや上海では、総合学習のような探究的学習を日本以上に優先してやっている。（中略）

日本の新しい学習指導要領では、関連づける学びが重視され、総合学習は重要な手段となる。（2017 年 8 月 11 日読売新聞より部分的に抜粋）

この見解から、国際社会で求められている人材、そうした人材に備わっていることが期待される学力においても、「探究すること」が重要視されていること、そこで総合的な学習の時間が大切な役割を果たすことが分かる。

また、新学習指導要領総則第2「教育課程の編成」の1の「各学校の教育目標と教育課程の編成」では、次のように記述されている。

教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第5章総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。

つまり、総合的な学習の時間は、子どもたちに資質・能力を育成するために、各学校がカリキュラムをデザインする上で中核となる存在として明確に位置付けられたと解釈することができる。同様に、総則第2「教育課程の編成」の4の「幼児期の教育との接続及び低学年における教育全体の充実」では、次のように記述されている。

低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。

この記述から、「未来の創り手」である子どもたちに探究する力を育むためには、教科等横断的な視点で単元構想をすることが重要で

あり、その際、中核となる教科・領域として低学年では生活科、中・高学年では総合的な学習の時間がふさわしいと捉え、副主題を設定した。そして、令和元年度の実践の成果と課題を踏まえて、全面実施となる令和2年度のカリキュラムを作成していきたいと考えた。

3 研究仮説

以上をふまえて、本研究では、次のような研究仮説を立てた。

生活科・総合的な学習の時間を中核とし、教科等横断的な視点で組み立てた単元の構想・実践を行えば、目的を実現するために必要感をもって学び、探究的な学習を通して資質・能力を身に付け、未来を拓こうとする子どもが育成されるであろう。

4 研究内容・方法

(1) 育てたい資質・能力

新学習指導要領では、子どもに育成したい資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理している。その中で、「知識及び技能を活用して課題を解決する」過程は、大きく分類して次の三つがあるとしている。

- ① 物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ② 精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ③ 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

私たちは、学習指導要領で述べられていることと目指す子どもの姿を基に、子どもに育成したい資質・能力を整理して端的なフレーズで表すことにより、常に意識して授業実践できるようにした。それが「もりあいの力」である。

- ① 問題を見いだす力
- ② 理解、納得するまで探究する力
- ③ 相手に伝える力
- ④ 意味を振り返る力

上記①の過程で育成される力は「問題を見いだす力」と「理解、納得するまで探究する力」、②の過程で育成される力は「相手に伝える力」、③の過程で育成される力は「意味を振り返る力」であると考えた。これは、学習指導要領第1章総則第2の2(1)に示されている言語能力、情報活用能力及び問題発見・解決能力、第1章総則第2の2(2)に示されている現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を図る上でも同様に関連すると捉えた。

(2) 「もりあいの力」を育むための手だて

「もりあいの力」を生活科、総合的な学習の時間、そして各教科等で育むために、以下の三つの手だてを講じていこうと考えた。

○ 問いの焦点化

子ども一人一人の「知りたい」「調べたい」「もっとよくしたい」という思いを基に、仲間と共に深く思考する必然性のある「問い」を見だし、共有することができるようにする。

○ 方法の焦点化

問いを解決するために必要な「人・もの・場・情報」や、調べたことを表現する方法を、選択したり考えたりすることができるようにする。

○ 見方・考え方の焦点化

各教科等の本質に迫る「見方・考え方」を用いて解決する必要のある場面や文脈を位置付け、資質・能力を高めることができるようにする。

(3) 教科等横断的な視点で組み立てた単元の構想

単元の構想においては、子どもが探究的な学習を行う計画をいかに作成するかということが最大のポイントである。学年のどの教科等において、どのような資質・能力の育成が図られるかを精査し、それが子どもの問題解決においてどのように生かせるか、生活科、総合的な学習の時間と、他教科等の双方にと

って互恵的な学びの深まりが期待できるかを考慮して関連付け、単元構想することにした。

また、構想した単元の実践後には、教科等横断的な探究によって「もりあいの力」が高まったかどうかを検証し、令和2年度の年間指導計画作成に反映させるようにした。

Ⅱ 研究の実際

私たちは、各学年と特別支援学級で単元構想し、担任及び分科担任全員が研究授業を行って実践を積み重ねてきた。ここからは、2年生の生活科、4、5年生の総合的な学習の時間を核に構想した単元の実践を紹介する。

第2学年(生活科、国語科、道徳科) 「森合のおたからはっ見大きくせん」

1 育てたい子どもの姿

1年生時の通学路探検では、カーブミラーや子ども110番の家を見つけ、春の交通安全教室では、田んぼや畑にオタマジャクシやテントウムシがいることに気付いた子どもたち。普段の生活では、多くの子どもの活動範囲は限られており、地域の人々との関わりも決して多いとはいえない。そこで、本単元を通して、学校や家庭を中心とした生活から自分たちの地域へと生活の場を広げ、そこで出会う様々な場所や人々に心を寄せ、地域に親しみ、人々と適切に接することを通して、自分たちの地域を好きになったり大切にしようと思ったりする姿を目指したいと考えた。

育てたい子どもの姿

森合地区の人々や様々な場所に関心を持ち、意欲や自信をもって学ぼうとしたり、生活を豊かにしたりしようとする子ども

2 教科等横断的な視点から組み立てた大単元構想

(1) 生活科の展開 資料4

子どもたちが地域に親しみや愛着をもつようになるには、人との関わりが不可欠であり、繰り返し関わるのが大切である。そこで、

1学期の「森合のおたからはっ見大きくせんパート1」では、登下校時のコースごとに町探検を2回設定し、五感を働かせて気付いた様々なおたからを「おたからトップ5」にまとめて共有した。2学期の「森合のおたからはっ見大きくせんパート2」では、子どもたちが興味をもった公共施設や商店を組み合わせた10通りのコースの中から選択して探検し、森合地区で生活したり働いたりしている人々にインタビューをしたり、施設やお店を詳しく見学したりする活動を設定した。

2回の大作戦で見つけた地域のおたからは、学習発表会の場で全校生や家族、地域の方々に音楽や劇を交えて発表することにした。

(2) 関連する教科等の趣旨 資料4

国語科「名人をしょうかいしよう」は、紹介したい名人を決め、紹介に必要な事柄を整理して構成を考え、つながりのある文章を書く単元である。生活科の町探検で見つけた地域の名人を紹介する活動を設定することで、書くことへの意欲をもたせるとともに、「相手に伝える力」を高めたいと考えた。

道徳科「自分の町のかがかやき」は、自分の町で受け継がれているものを大切にしたいと思う心情を育む内容項目である。生活科で見つけた「おたから」を自分はどのように大切にしていきたいかを考えさせることで、伝統と文化の尊重について理解を深めるとともに「意味を振り返る力」を高めたいと考えた。

3 授業の実際と考察

授業1 生活科 資料5

「森合のおたからはっ見大きくせんパート1」

本時は、2回の町探検を通して見つけた「おたから」を友達と伝え合う活動を設定した。

方法の焦点化の手だてとして、全体での発表の前に、探検したコースによる小グループでの話し合いを取り入れた。黄色コースの子どもたちは、みんなに一盃森を紹介したいと考

え、麓にある神社の鳥居や 400 年前のお墓、大きな石など気付いたものを出し合っていた。

「おたからベスト 5」の発表では、グループ内で吟味して決めた「おたから」について自信をもって伝える子どもたちの姿が見られた。教師が、子どもたちの発表に合わせて町探検の時に会った人の写真を提示すると、他のグループの子どもたちも興味をもって発表を聞くことができた。



図 1 「おたから」を伝え合う子ども

授業 2 国語科「名人をしょうかいしよう」

本時は、地域の名人について紹介したい事柄を整理し、作文メモを書く活動を設定した。

方法の焦点化の手だてとして、紹介したい事柄を短冊に一文ずつ書かせ、作文に書く事柄の内容や順番を整理しやすくした。子どもたちは、名人ができることやしていること、話していたこと、自分が見たことなどの紹介したいことの重なりや不足がないかを確認しながら構想する姿が見られた。

授業の後半では、作文メモを読み合う時間を設定したことで、子どもは友達の作文メモの良い所を見つけて伝えたり、アドバイスをしたりして学び合うことができた。

授業 3 道徳科「じぶんのまちのかがやき」

本時は、自分たちの地域の「おたから」を大切にするために、どう関わっていけばよいかを考える活動を設定した。

問いの焦点化の手だてとして、生活科で発見した「おたから」を絵地図で振り返り、「おたから」に対する自分の思いを話し合わせることで、地域の「おたから」を大切に守りたいという気持ちを深化することができた。

また、子どもに自分の考えを「〇〇を大切に守っていくためには、～したい」という定型文で表現させたことで、自分がどうしたいかを具体的に考えて書く姿が見られた。

行事 学習発表会

学習発表会では、「森合っ子おたから発見！」と題して、町探検の様子や見つけた「おたから」の紹介、一盃森にまつわる昔話などを劇と音楽で元気いっぱいに発表した。



図 2 学習発表会の様子

第 4 学年(総合、国語科、道徳科、体育科) 「なりたい自分について考えよう」

1 育てたい子どもの姿

4 年生は、自分のことも客観的に捉えられるようになるが、一方で発達の個人差も顕著になり、自分に対する肯定的な感情をもちにくくなる時期でもある。また、自分が将来なりたい姿や職業などが漠然としていたり、明確にもっていなかったりするのが実態である。

そんな子どもたちが、自分はこれまでどのように成長してきたのか、周りの大人たちはどのようにして現在の生き方を選択したのかを追究することで、自分に自信をもったり、将来の生き方について考えたりすることができるようになりたいと考えた。

育てたい子どもの姿

自分が生まれてから今まで、たくさんの人との関わりで成長していることに気付くとともに、身近な大人のすてきな姿を調べることを通して、今後なりたい自分像を深め、互いに考えを伝え合い、発信することができる子ども

2 教科等横断的な視点から組み立てた大単元構想

(1) 総合的な学習の時間の展開 **資料 6**

前单元「伝統文化探検隊」や社会科の学習において、子どもたちは、わらじ祭り実行委員や矢野目だるま職人、土湯こけし職人、梨作り農家、警察署、消防署、浄水場で働く人など、様々な大人と出会ってきた。

本单元では、これらの人たちがなぜその職業を選んだのか、どのような思いをもって仕事をしているのかなどの生き方の背景や理由を探る活動を通して、その人のすてきな姿を見つけ、将来のなりたい自分像を膨らませることができるようにしたいと考えた。

(2) 関連する教科等の趣旨 **資料 6**

道徳科「生まれた日のこと」は、自分が家族の喜びの中に生まれたことを知り、その思いの深さや願いの温かさに心を動かすことで、家族の思いや願いに応えてよりよく生きていこうとする心情を育む内容項目である。自分が生まれた時の家族の気持ちを知ること、自分の存在が唯一無二であることに気付かせ、これからどんな人になりたいかを考えさせるとともに、「意味を振り返る力」を高めたいと考えた。

保健「育ちゆく体とわたし」は、体の発育・発達について自分の成長を振り返り、体をよりよく発育・発達させるための生活の仕方について理解を深める单元である。体は年齢に伴って変化すること、発育・発達には個人差があることを理解させる過程で、「理解、納得するまで探究する力」を高めたいと考えた。

国語科「私たちの生活とロボットについて考えよう」は、インタビュー記事と説明文という形式の違う二つの文章を関連付けて読み、筆者の考えや願いを捉えるとともに、自分の考えの中心を明確にし、理由や事例を挙げて書くことをねらいとする单元である。教材文の読み取りを基に、自分の「ゆめのロボット」について考えることで、「理解、納得するまで探究する力」を高めたいと考えた。

3 授業の実際と考察

授業 1 道徳科「生まれた日のこと」

本時は、自分が生まれた時の様子や家族の願いを知り、これから自分がどんな人になりたいかを考える活動を設定した。

方法の焦点化の手だてとして、「ぼくの生まれた日—ドラえもん—」の動画を見せて話し合わせた。自分が生まれた時の家族の反応を知ったのび太の気持ちを想像させると、喜びをいっぱいを感じ、これまでの生活態度を反省したり、これからの生き方を考えたりしたのではないかとの意見が出された。

授業の終末では、子ども一人一人に家族にあらかじめ書いてもらった手紙を手渡した。読み始めは嬉しそうな笑顔を浮かべていたが、読み終わると感動して涙を流す子どもが数多く見られた。自分が家族に大切に育てられてきたこと、今も深い愛情を注がれていることを実感することができた。



図3 嬉しそうに手紙を読む子ども

授業 2 体育科「育ちゆく体とわたし」

本時は、自分と友達の身長の変化を比較し、個々の違いについて考える活動を設定した。

問いの焦点化の手だてとして、一人一人の1年生から4年生までの身長の変化を表すグラフと表を配付し、教科書の例と比較させた。「3年間の伸びはほぼ同じでも、1年間の伸びには違いがある」など、共通点と差違点について話し合うことで、子どもの「周りの友達とも比べてみたい」という思いを引き出し、本時の課題を見いだすことができた。

授業の終末では、体の育ちについて不安を

もっている友達を想定し、どんな言葉をかけるかを考えさせた。「友達に言葉をかける」という客観的な視点で考える設定をしたことで、子どもたちは個人差を肯定的に捉えることができた。

授業3 総合「なりたい自分について考えよう」資料7

本時は、伝統工芸や郷土の発展に尽くす人々の生き方の共通点や大切にしていることを整理して考える活動を設定した。

見方・考え方の焦点化の手だてとして、人々の思いを多面的・多角的に捉えることができるように、教師は話し合いをコーディネートした。「みんなに見てもらおうことで伝統が続いていく」「一生勉強、一生の課題です」といった印象に残った言葉を全体で共有し、仕事をすることや生きることについて共通する思いを考えさせると、「続ける」「やりがい」「進化」といったキーワードを引き出すことができた。子どもたちは、名人たちの仕事の原動力はやりがいであり、試行錯誤の「無限ループ」でよりよいものを作っているという生き方のよさに気付くことができた。



図4 班での話し合い(左)と発表する子ども(右)

第5学年(総合、国語科、社会科、家庭科) 「共に学ぼう放射線 共に考えようこれからの福島」

1 育てたい子どもの姿

子どもたちは、平成20・21年生まれで、東日本大震災当時は3歳であった。小さな頃から、原発事故に伴う放射線に配慮する生活をしてきたが、逆にその生活が当たり前として生きてきたと言える。そのため、モニタリングポストの存在や給食の放射性物質サンプル測定、テレビの天気予報における放射性物質測定値の発表などは、違和感なく生活の中に

あり、なぜ行っているのか、どんな結果が出ているのかなど、興味をもって見てはいないのが現状である。

本單元では、放射線について正しい知識を身に付け、福島の農業の復興には放射線についての理解と風評被害が課題となっていること、これまでに様々な立場の人々が福島のために尽力してきたことを理解するとともに、課題解決に向けて協働しようとする態度を育成したいと考えた。

育てたい子どもの姿

震災が福島市の農業に与えた影響や、これまでの復興の歩みについて調べたことを基に、今後の福島市の農業について考え、発信することができる子ども

2 教科等横断的な視点から組み立てた大単元構想

(1) 総合的な学習の時間の展開 資料8

前単元「福島のよさを発見しよう」の学習において、福島のよさとして子どもたちが真っ先に挙げたのは果物を中心とした農産物であった。しかし、震災後、福島の農産物の生産量や出荷量、価格は震災前に比べてどれも落ち込んでおり、その主な原因は風評被害となっている。

また、社会科「私たちの生活と食糧生産」で行った産地調べでは、数社のスーパーマーケットのチラシに福島県産農産物がほぼ掲載されておらず、子どもたちは違和感を抱いていた。その疑問を出発点として、福島の農産物の風評被害や震災後の農業の復興について調べる活動を設定し、福島の復興に対する自分たちの考えを創り上げることができるようにしたいと考えた。

(2) 関連する教科等の趣旨 資料8

国語科「和の文化について調べよう」は、事柄が明確に伝わるように、説明の構成を工夫して話すことをねらいとする単元である。教材文を読んで、筆者の考えを分かりやすく伝えるための工夫を捉える活動を通して、「理

解，納得するまで探究する力」を高めるとともに，総合的な学習の時間で学んだことを発信する際に，役立てることができるようになりたいと考えた。

社会科「これからの食糧生産と私たち」は，日本が抱える食料生産の問題点について調べ，これからの食料生産について考える単元である。複数の資料を提示して，現状や課題に気付かせることで，「問題を見いだす力」を高めたいと考えた。

家庭科「じょうずに使おうお金と物」は，購入しようとする物の品質や価格などの情報を集め，適切な買い物の仕方を考える単元である。自分が買いたい物を選び，その理由を伝え合うことで「相手に伝える力」を高めるとともに，社会科の学習を生かして国産・外国産という視点にも着目させたいと考えた。

3 授業の実際と考察

授業1 総合「共に学ぼう放射線 共に考えようこれからの福島」 **資料9**

本時は，震災後の福島の農業について調べるために，話を聞きたい人物と質問の内容を考える活動を設定した。

方法の焦点化の手だてとして，子どもが質問したい相手（農家，JA，報道機関，行政機関，福島大学，給食検査機関など）ごとに質問内容を分類・整理して黒板に位置付け，福島の農業の復興を調べる上で大切な視点を捉えることができたようにした。

子どもたちは，震災後8年という時間の経過や，福島の農業に関わる人々の関係などに着目して質問を考えることができた。黒板に貼られた質問事項を見て全体で話し合わせると，どの質問相手に対しても，それぞれの立場における震災後の「工夫や努力」，「これまで8年間の気持ちの変化」，「これからの農業について思うこと」を聞きたいという視点を明らかにすることができた。



図5 2学期に農家(左)や報道機関(右)の話を聞く子ども

授業2 国語科「和の文化について調べよう」

本時は，和菓子と文化についての筆者の考えを分かりやすく伝える工夫を考える活動を設定した。

見方・考え方の焦点化の手だてとして，教材文に用いられたものと数や内容を変えた資料を提示し，教科書の資料との効果の違いを比較・検討させた。子どもたちは，和菓子の伝統を伝えるための年表の効果や，筆者が掲載した写真の意図に気付くことができた。

さらに，「この説明文の内容を外国人に伝えるとしたら，どんな提示の仕方が必要か」「茶道の先生に伝えるとしたら，どんな提示の仕方が必要か」と問いかけて考えさせることで，相手によって必要な資料の数や内容が変わることにも気付かせることができた。

授業3 社会科「これからの食料生産と私たち」

本時は，日本の食糧自給率の低下問題について考える活動を設定した。

問いの焦点化の手だてでは，「毎日のように食べている物は国産が多い，全体でも半分くらいは国産だと思う」という予想をもつ子どもたちに，食料自給率クイズを行った。その結果，大豆，小麦，果物など毎日の食生活に欠かせない農産物の自給率の低さに驚いた子どもたちは，自分たちの予想と実態のズレから「自給率が低いとどんな問題があるのか」という問いを見いだすことができた。

子どもたちが調べる際には，資料の中に買物に関する保護者アンケートを入れたことで，国産・外国産を選ぶ視点として値段や量だけでなく「安全・安心」が大切であること

に気付かせることができた。また、子どもが考えた問題点を共有する場面では、「消費者」側の問題なのか「生産者」側の問題なのかを区別して黒板に整理したことにより、日本の食料問題について多角的に捉えさせることができた。

授業 4 家庭科「じょうずに使おうお金と物」

本時は、味噌汁作りに使う豆腐を5種類の中から選び、選んだ理由を伝え合う活動を設定した。

方法の焦点化の手だてとして、県産、県外産、国産豆使用、外国産豆使用、値段など、様々な条件の異なる豆腐の中から自分が選んだ理由を、小グループで比較・検討させた。賞味期限や消費期限、製造地や豆の産地、家族構成と分量など、子ども一人一人が自分なりの明確な理由をもって商品を選ぶことができた。また、社会科の学習内容と関連させて、「少し値段が高くても、県産の国産豆使用の豆腐を買うことで、地産地消に貢献したい」といった意見も出された。

行事 学習発表会

学習発表会では、「宇宙裁判」というオリジナル劇を発表した。放射性物質等による環境破壊を危惧して地球を滅亡させようとする宇宙人たちが起こした裁判の場で、自分たちが調べた福島の実情を子ども役となって紹介した。劇の台詞は自分たちで考え、資料を提示しながら分かりやすく説明することができた。



図 6 学習発表会の様子

Ⅲ 研究の成果と課題

1 「問いの焦点化」の成果

① 前時までの振り返り

前時までの学習や生活経験を基に、まだ分からないこと、まだ説明できないこと、もっと工夫できそうなことなどを話し合わせることで問いを共有することができた。

② 具体物の提示

本時の学習内容に関連する事象を子どもたちに分かりやすく示すために、図、写真、地図、表、グラフ、文章構成図、アンケート結果などを提示し、気付きや考えを話し合わせることで、問いを共有することができた。

③ 子どもと子ども、子どもと教師の対話

教師が、事象と子どもの認識のズレや子ども同士の認識のズレ、疑問や憧れなどの思いを取り上げ、全体の話し合いをコーディネートすることで、問いを共有することができた。

2 「方法の焦点化」の成果

① 地域の人材・フィールドの活用

探究活動の一環として、地域の特色ある「人・もの・こと」と実際にふれ合うことを大切にしたい。子どもたちは「本物から学ぶ」ことで生き生きと探究することができた。

② 実物を使った観察・実験

実物を使って、複数の事象を比較して調べたり、仮説を確かめるために実験したりすることは、主体的な問題解決に有効であった。

③ 子どもの思考を補助するツールの活用

ワークシートや付箋、短冊、ホワイトボードなどのツールを活用したことで、子どもが順序立てて考えたり、多様な考えを出したり、考えを整理したりすることができた。

④ 資料の精選

子どもにとってインターネットの資料や社会科の資料集の資料は、数や視点が多すぎる点がある。そこで、資料を精選したり、子どもが必要な時に適宜資料を提示したりしたこ

とで、子どもの自力解決を支援できた。

⑤ ペアや小グループでの話し合い

ペアや小グループの話し合いにより、子どもは自分と友達の考えを比較し、自分の考えを広めたり深めたり、意思決定を明確にしたりすることができた。

⑥ 考えの分類・整理

子どもが考えたことを板書やホワイトボード上で分類・整理したことで、子ども一人一人の立場や話し合いの論点が明確になり、自分の考えを深めることにつながった。

⑦ まとめや発表の仕方の共有

まとめや発表の仕方という活動の着地点を明確にして全体で共有したことにより、子どもは問題解決の過程や考察について自信をもってまとめたり、自主的に発表の練習をしたりすることができた。

3 「見方・考え方の焦点化」の成果

① 大単元構想

生活科と総合的な学習の時間を中核とした大単元構想をしたことで、教師は教科の枠組みを越えて「もりあいの力」を育成するために教材研究を深め、手だてを講じることができた。その結果、道徳科で育まれた心情や実践への意欲、各教科で身に付けた資質・能力が生活科や総合の時間に活用・発揮されたり、生活科や総合の時間の体験・活動が各教科等の内容の深い理解につながったりした。

② 見取り、価値付け

教師は、子どもが各教科等の見方・考え方を働かせて探究する姿を見取り、その場で価値付けたり全体に広めたりした。そうすることで、子どもが意識的に見方・考え方を働かせる姿を見ることができた。

③ 問い返し、確認

教師は、子どもがどの教科等の学習を生かしたのか、どんな見方・考え方をしたのかを問い返したり全体場で確認したりした。そ

うすることで、子どもは無意識的に行っていた関連付けを意識化させることができた。

④ 振り返り

振り返りの中で、各教科等の学びをつなげて考えたことや理解が深まったことなどを記述している子どもを称賛することで、教科等横断的に学ぶよさを実感させることができた。

4 今後の実践に向けた課題と見通し

(1) 本実践の課題

今回の実践では、生活科や総合的な学習の時間と教科等との関連を図る際、内容に強く縛られたことが課題であった。あれもこれもと内容を関連させて、実行を難しくしてしまっただけでは本末転倒であるため「内容」と「資質・能力の育成」の両面を担保できるように年間指導計画を見直して行く必要があると考えた。

(2) 次年度に向けた年間指導計画の改訂

(カリキュラム・マネジメント)

次年度の年間指導計画作成に当たっては、まず、学年間の系統性を考慮して、生活科と総合的な学習の時間で育てたい「もりあいの力」を設定した。次に、「もりあいの力」を育成するために必要な学習内容や時数、教科との関連などを吟味し、変更点を令和元年度の年間指導計画に朱書きした上で、変更の意図や期待される効果を表に整理した。資料 10

上記の過程を経て作成した令和2年度の年間指導計画は、4月の第1回現職教育全体会において前学年の担任から今年度の担任へと引き継ぐ場を設定した。そこで具体的な子どもの姿や変容、教材などについて質疑・応答しながら共有することができた。資料 11

令和2年度の研究では、生活科と総合の学習を貫くテーマ「わたしたちのふるさと森合」を設定し、持続可能な地域社会の実現に向けて自分にできることを考え、地域の人・もの・ことに触れ合いながら探究することを通して、森合が大好きな子どもを育成していきたい。

資料編

資料 1 学習指導要領総則における資質・能力の理解

第 2 節 教育課程の編成 2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

(1) 学習の基盤となる資質・能力（第 1 章第 2 の 2 の (1)）

- (1) 各学校においては、児童の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。

(2) 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力（第 1 章第 2 の 2 の (2)）

- (2) 各学校においては、児童や学校、地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。

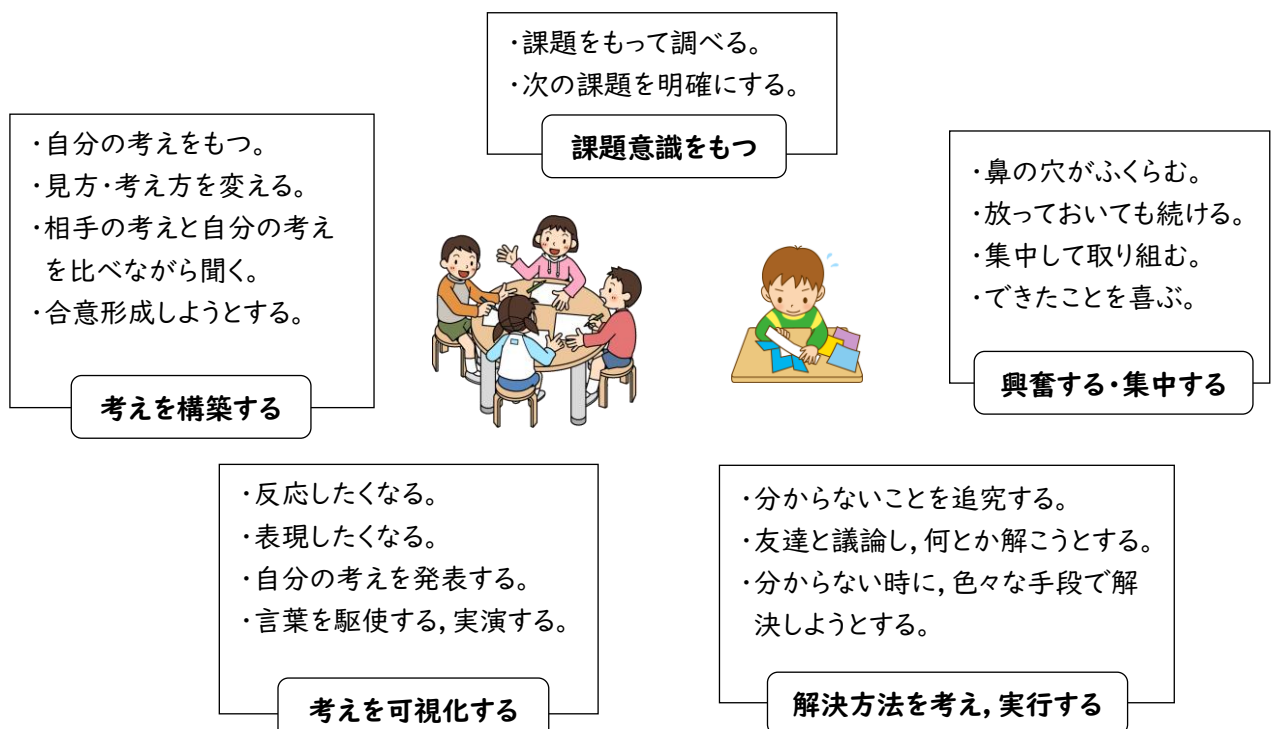
（中略）

現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力として、中央教育審議会答申では

- ・ 健康・安全・食に関する力
- ・ 主権者として求められる力
- ・ 新たな価値を生み出す豊かな創造性
- ・ グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力
- ・ 地域や社会における産業の役割を理解し地域創生等に生かす力
- ・ 自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力
- ・ 豊かなスポーツライフを実現する力 などが考えられるとされたところである。

〔出典：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編〕

資料 2 本気で学ぶ子どもの姿



2017年(平成29年)8月11日(金曜日)

第1版

第1版

第1版

第1版

解説

人工知能(AI)とグローバル化の時代を生きていく力を育むため、探究的な学びや英語教育などを拡充した次期学習指導要領の実施に向けた議論が中央教育審議会で始まった。最大の焦点は先生たちの負担軽減だが、手間と時間がかかることを重要な学びを削ぎ減らしては本末転倒だ。各国の教育事情に精通し、その影響力から「世界の教育大臣」と呼ばれる経済協力開発機構(OECD)の幹部には、日本の動きはよく映っているのか。(聞き手 服部真)

編集委員が

迫る

OECDの国際学習到達度調査PISAでは、日本は世界最高水準だ。教育政策はこれでいいのか。「公平な制度」という点では世界に類がない。過去15年の成績を見ると、日本の15歳は教科を超えて考えたり、自由回答の問題に答えたりできるようになった。とはいえ最も優秀な生徒の割合も含め、さらに上位のシンガポールなどには大きく引き離されている。

「勉強の仕方にも課題がある。かつて日本の生徒たちは記憶中心の勉強をしており、イギリスは今でもそうだが、日本はすっかり脱却し、自分で優先度や目標を決め、計画的に学ぶようになった。だが、様々な知識や情報と自分で関連づけて学ぶ生徒は少なく、日本は世界で下位グループだ」——「関連づけて学ぶ」とはどういうことか。「例えば、数学の勉強をする

総合学習 学力アップの鍵



竹田津教史撮影

Andreas Schleicher
ドイツ生まれ。独ハンブルク大物理学部卒、豪ディーキン大修士。IEA(国際教育到達度評価学会)などを経て、1994年からOECD勤務。国際学習到達度調査(PISA)、国際教員指導環境調査(TALIS)などを創設。

OECD
教育・スキル局長

アンドレアス・シュライヒャー氏 53

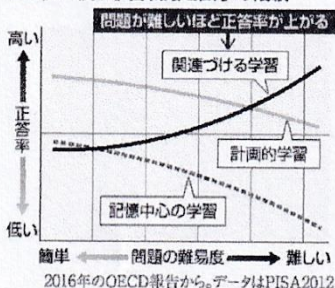
る時に、理科や社会の知識と結びつけて理解したり、日常生活での使い方を考えたりすることだ。数学では簡単な問題なら記憶中心の勉強でよく、やや難しい問題までなら計画的学習で対応できるが、最高難度の問題など、他の知識と関連づけることが欠かせない。現代社会の問題は複雑な情報や知識構造の中にあり、知っていることから推測することは重要だ」

勉強の仕方(学習戦略)

記憶中心の学習 (記憶戦略)	演習やドリルなど繰り返しが中心。質よりも回数や問題数を重視する
計画的学習 (自己制御戦略)	自分で目標を決め、優先順位を自分で考えて計画を立て、振り返り見通して進捗状況を管理しながら効率的に学ぶ
関連づける学習 (精緻化戦略)	図形の勉強で図画工作を思い出すなど、新しい知識を既知の知識や他分野の知識・情報、体験などに結びつける。理解を強化し、記憶の定着も促す

OECDの資料を参考に作成。数学では「計画」と「関連づけ」の両方ができると最も効果がある

生徒が使う学習戦略と数学の成績



教師の余裕 作る必要



これからは知識よりも見方や考え方が重要だ。総合学習をきちんとやるため、学習内容を減らし、教師の働き方を見直して時間の余裕を作る必要がある。子どもの成長を丸ごと見ていることが日本の教育の強みだということも忘れないようにしたい。教師を雑務から解放し、情報通信技術(ICT)で事務を効率化した後は、思い切った増員を検討したい。高度な学びには高度な指導力が求められる。研修を充実させるとともに、待遇を改善し、優れた人材を確保できるようにしたい。(服部)

上位国「探究」をより重視

学習指導要領 国が定める学習課程の基準。おおむね10年(ここに改定され、次期指導要領は小・中学校は今年3月、高校は今年度中に告示。小学3年から英語を始めることや、総合学習に代表される探究的な学びを全教科、全校種で拡充することなどが、小・中学校の総合学習は来年度から実施される。

総合学習 課題解決の思考プロセスである「探究」の方法を学ぶもので、小・中学校と高校で実施。身近な疑問や教科を超えた現代社会の問題を題材に、各教科の見方・考え方を総動員して取り組む。

これからどんどん低くなる。記憶するのはAIが得意だ

教師の負担軽減は増員で

だが、日本は教師の多忙さが問題だ。「学校は子どもたちにとって、知識を得るだけでなく、社会の多様性を知る場でもある。教師は子どもたちの全てに責任がある」と考えており、それが日本の教育の強みになっている。「負担が重すぎるのなら、教師の数を増やせばいい。誰が生徒一人一人に責任を持つているのかかわらない。教師による支援が減ると、生徒の学校の幸福度も下がる」

OECDは教師の増員に否定的だったが、「仕事量を問題にするのなら増員が答えになる」ということだ。ただ、教育予算が限られる中では、教師の質に投資する方が学力向上には効果的だ。教師の質を上げるには、かつてのように報酬面でも魅力的で知的な職業にすればいい。増員はその後だ

教師の多忙さ OECDの2013年調査によると、日本の中学教員の土曜を含む勤務時間は平均53・9時間で、33か国・地域の平均(38・3時間)を大きく上回る。文部科学省調査(昨年度分)では「過労死ライン」の月80時間を超え残業する教員が小学校で約3割、中学で約6割。要領では、関連づける学びが重視され、総合学習は重要な手段となる。だが、実施するのは大変だろう。準備にも授業にもこれまで以上に時間が必要だからだ

資料 4 第2学年「森合のおたからはっ見大きくせん」大単元構想図

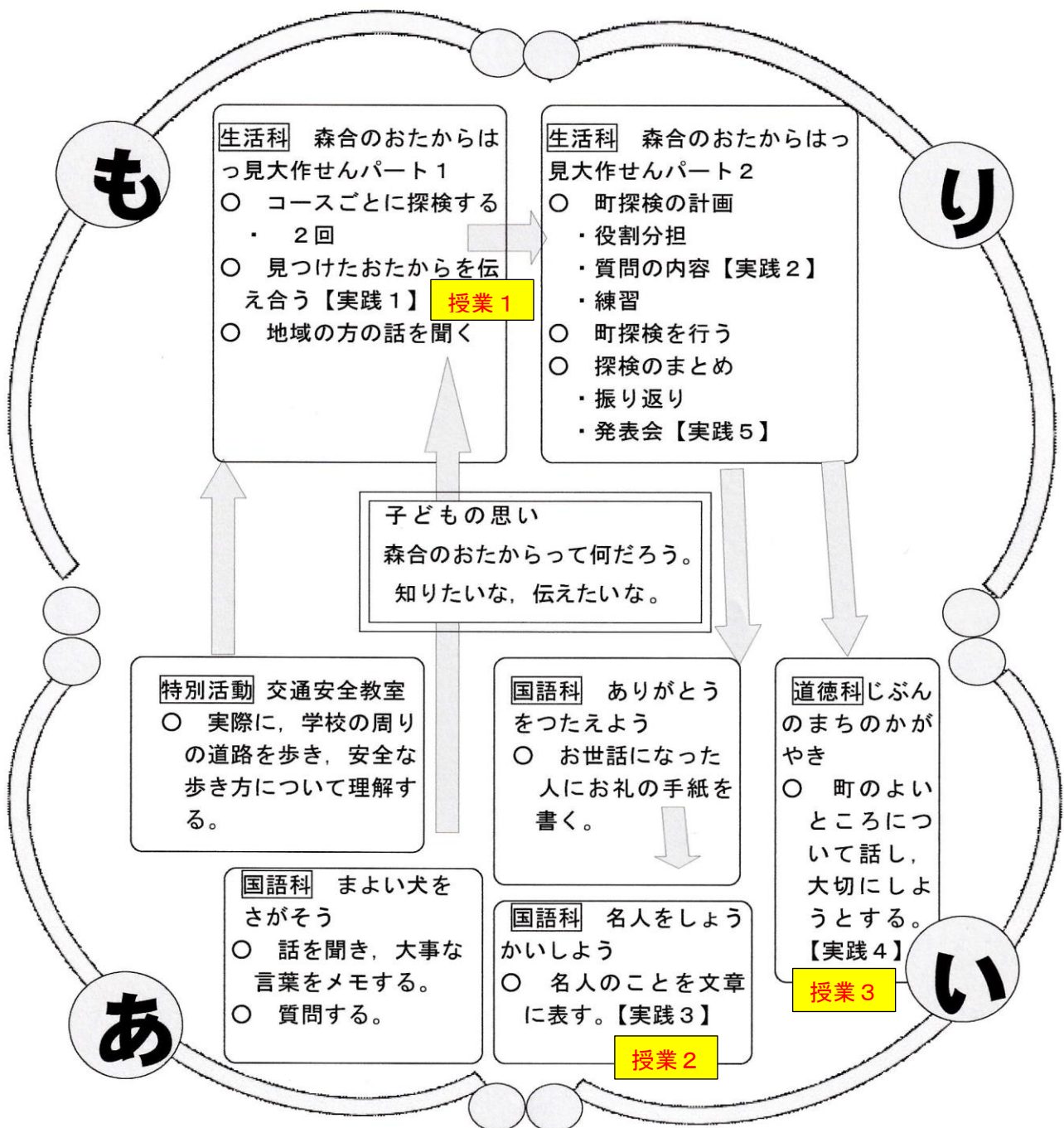
※ **授業○** は、論文で紹介した実践である。

第2学年 森合のおたからはっ見大作せん

育てたい子どもの姿

森合地区の人々や様々な場所に関心をもち、意欲や自信をもって学ぼうとしたり、生活を豊かにしたりしようとする子ども

カリキュラム・マネジメントとしての大単元デザイン



資料5 「森合のおたからはっ見大さくせんパート1・2」学びの軌跡

① 授業1の板書

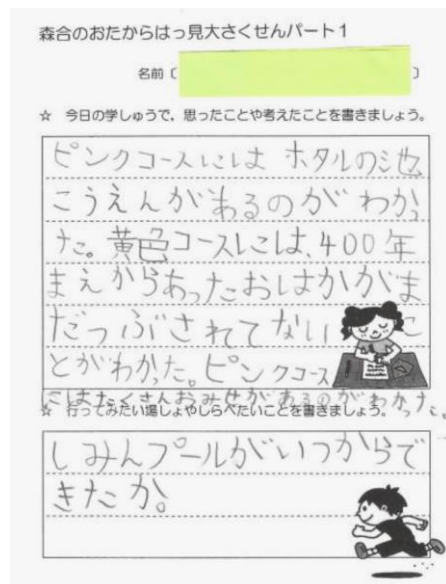


② 町探検時に使用したワークシート



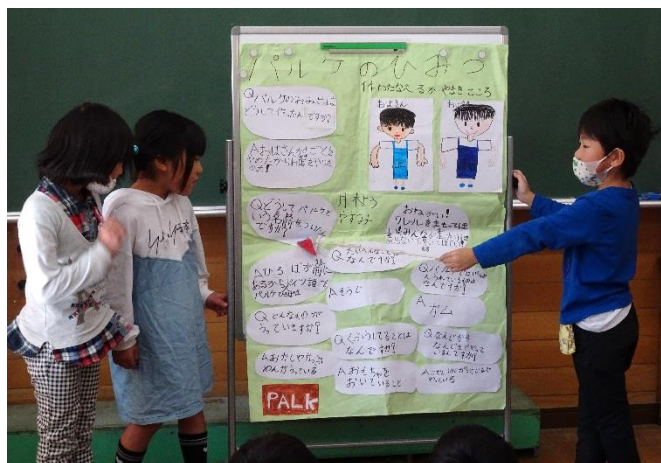
五感を使って気付いたことを書くことができるようになっていく。

③ 授業1の振り返りカード



友達が発表した「おたから」について分かったことの記述が見られる。

④ 2学期「おたからはっ見大さくせんパート2」の町探検地図(左)と発表の様子(右)



資料6 第4学年「なりたい自分について考えよう」大単元構想図

※ 授業○ は、論文中で紹介した実践である。

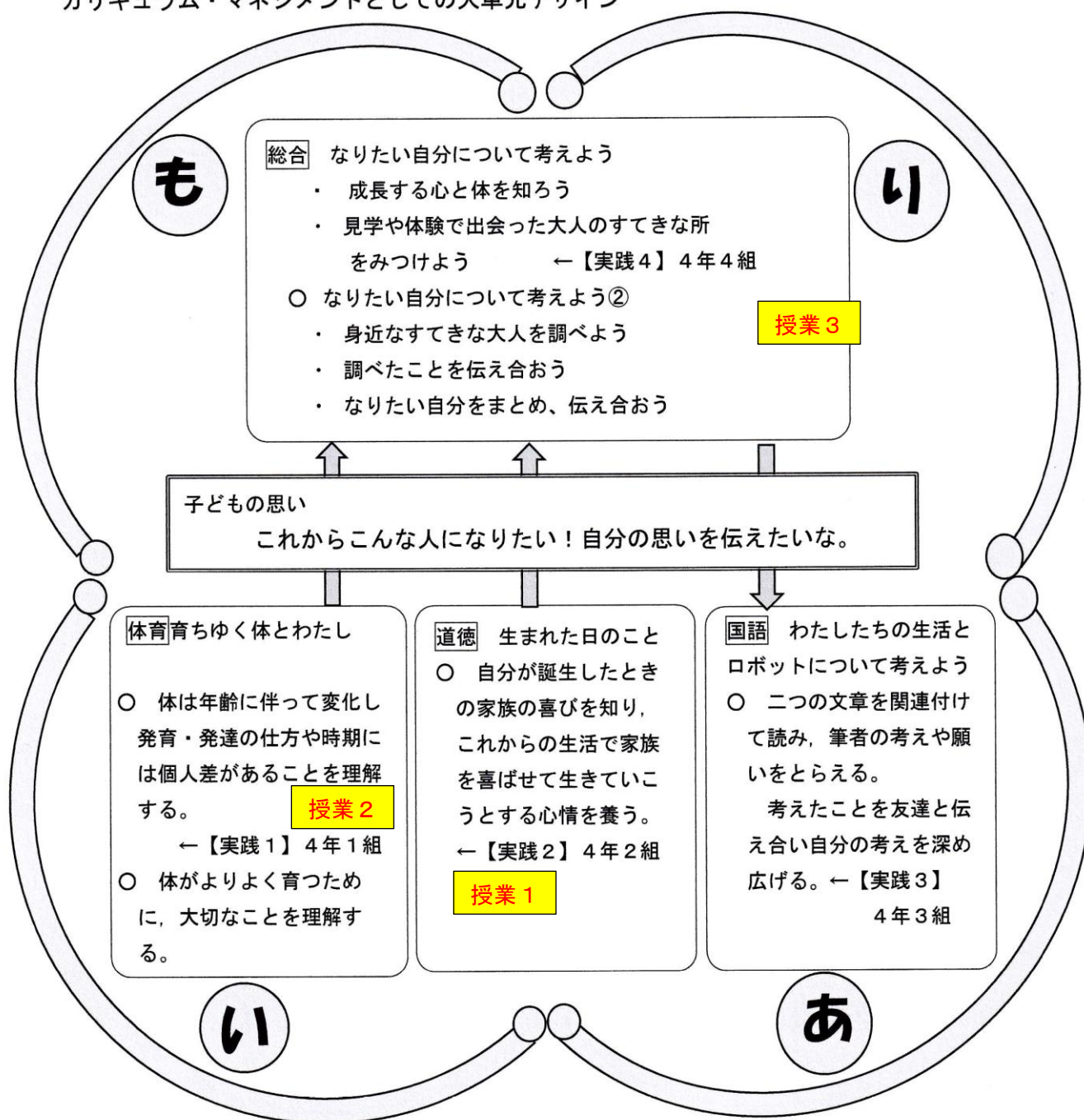
第4学年

なりたい自分について考えよう

育てたい子どもの姿

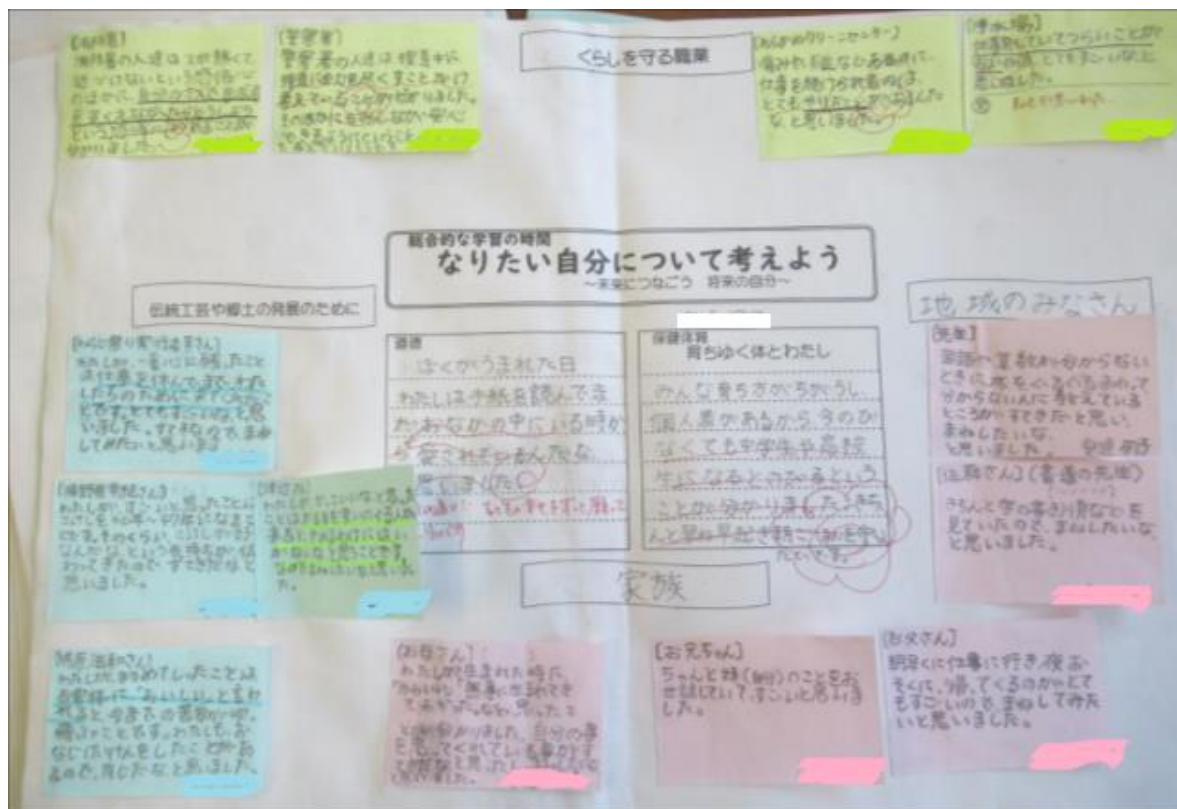
自分が生まれてから今まで、たくさんの人との関わりで成長していることに気付くとともに、身近な大人のすてきな姿を調べることを通して、今後なりたい自分像を深め、互いに考えを伝え合い、発信することができる子ども

カリキュラム・マネジメントとしての大単元デザイン



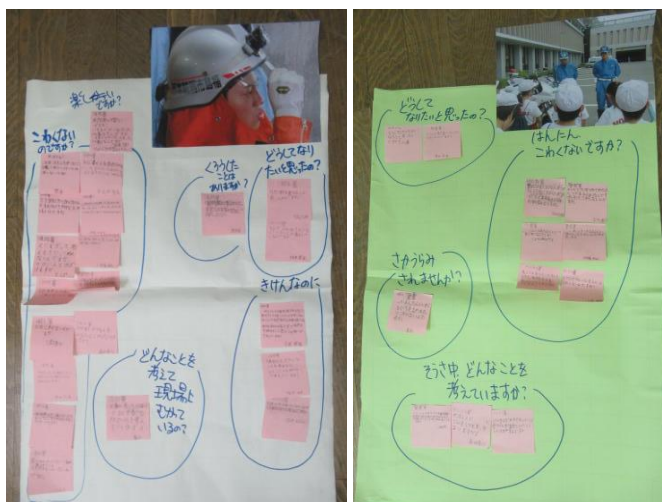
資料 7 「なりたい自分について考えよう」学びの軌跡

① 大単元の学習で考えたことを書き込める学習シート



総合的な学習の時間で調べた様々な職業の方へのインタビューの感想（付箋）や、道徳科、保健体育の授業の振り返りを1枚のシートに書き込むことができるようにした。

② 質問事項を整理したシート

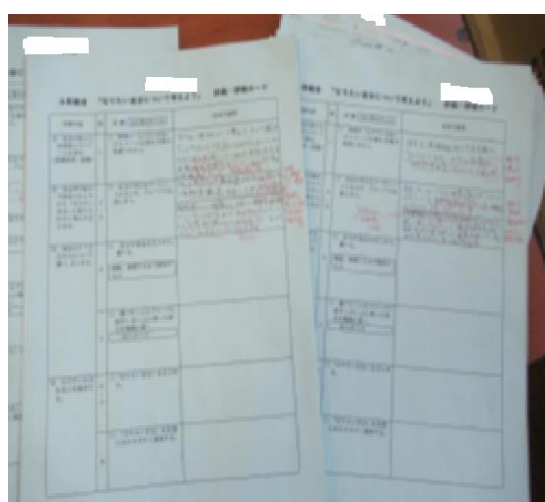


〈消防士への質問〉

〈警察官への質問〉

様々な職業の方に質問したいことを付箋に書き、似ている内容を分類・整理した。

③ 総合で使った計画・評価カード



子どもたちと見通しを立てた単元計画を表にしてあり、毎時間の振り返りを書いて、学びを蓄積することができる。

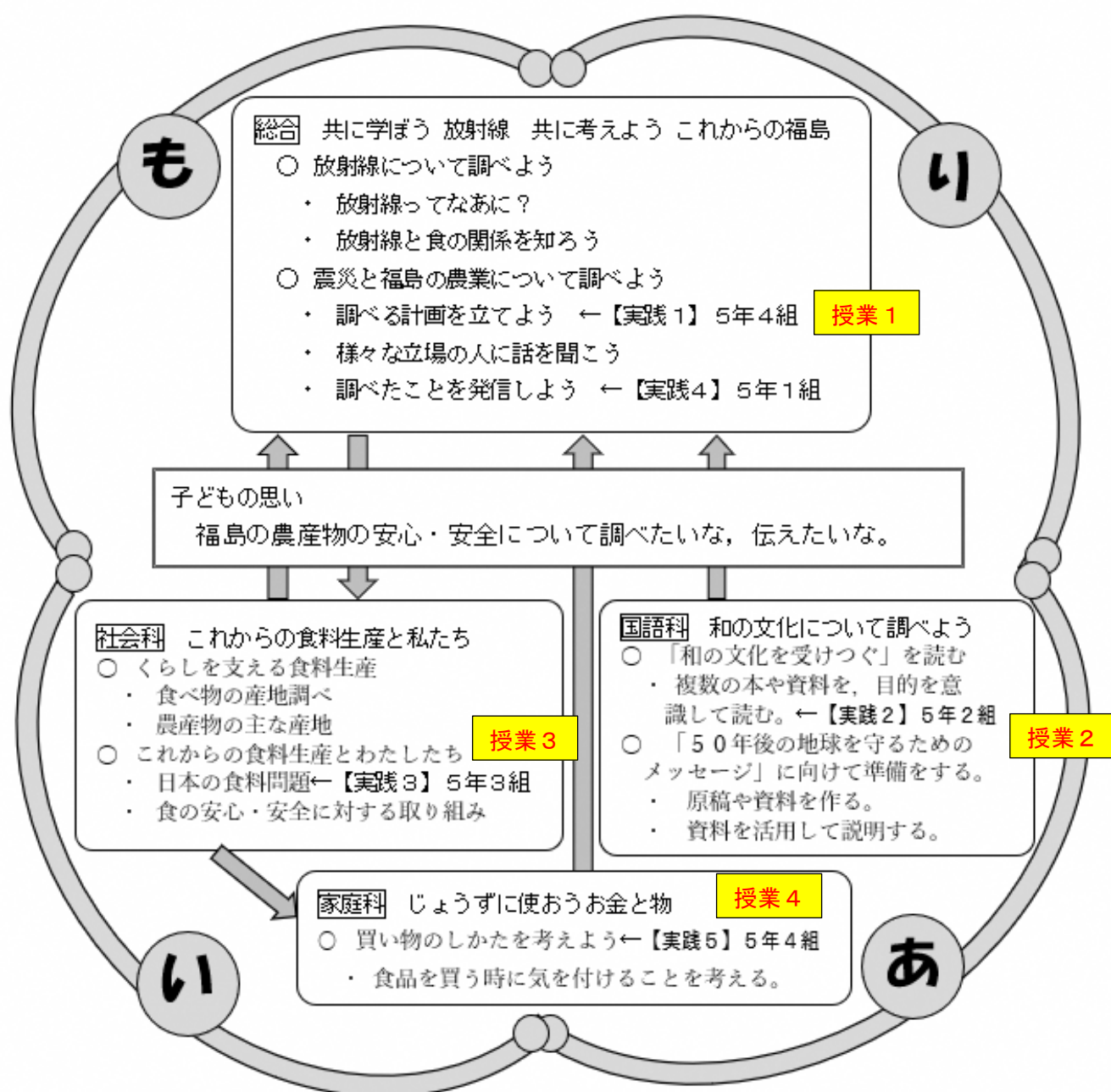
資料 8 第5学年「共に学ぼう放射線 共に考えようこれからの福島」大単元構想図
 ※ **授業○** は、論文中で紹介した実践である。

第5学年 共に学ぼう 放射線 共に考えよう これからの福島

育てたい子どもの姿

震災が福島市の農業に与えた影響や、これまでの復興の歩みについて調べたことを
 基に、今後の福島市の農業について考え、発信することができる子ども

カリキュラム・マネジメントとしての大単元デザイン



資料9 「共に学ぼう放射線 共に考えようこれからの福島」学びの軌跡

① 授業1で子どもたちが考えた質問（一部抜粋）

【農家への質問】

- 震災が起きた時は、どんな気持ちだったか。
- どんな気持ちで努力してきたか。
- 放射性物質の吸収を抑えるために、具体的に何をしたのか。
- 今、全国の人に1番知ってもらいたいことは？
- 震災後、農作物は売れるようになったのか。
- 震災後、売値は下げたのか。下げたのなら、どのくらい下げたのか。
- 野菜、果物、米などの栽培は、震災前に比べて減ったのか。
- これから、他の県や国外の人に、福島のことをどう思ってほしいか。

【報道機関への質問】

- 震災が起きたとき、何を思ったか。とっさに何を判断したか。
- 震災の時の様子や、放送は大変だったのか。
- 震災から今までにやってきた工夫は何か。
- 放射線や福島について、どのようなことを伝えているのか。
- どんなことを福島の人たちに伝えたのか。
- 他県の人たちに向けて、報道を行ったことはあるか。
- 震災時に困った時、どんな気持ちでやり遂げたか。

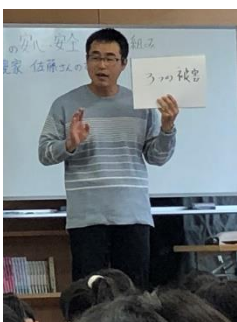
【行政機関への質問】

- 震災から8年経って、放射線量は減ったのか。
- 空気中に放射線はどれくらいあったのか。
- 今まで復興に取り組んできた気持ち。
- 福島は、他の都道府県みなさんに、どう思われてきたと思うか。
- 「東日本大震災の記録」は、どんな内容か。
- モニタリング検査は、1日何回行っているのか。
- これから福島をどうしていきたいか。

【福島大学への質問】

- 福島大学では、復興のために今までどんな努力をしてきたか。
- 努力してきて、何が変わったか。
- 放射線について難しい課題だと思った内容は何か。その課題が解決できたら、福島はどう変わるか。
- 農学群食農学類というところでは、何を研究しているのか。

② 子どもたちが実際に話を聞いた人々（一部）



- 桃農家の佐藤さん(一番左)からは、「地震による被害」「放射線による風評被害」「動物による被害」の三つの被害があったこと、お客さん一人一人に手紙を書いて風評を払拭してきたことを伺った。
- 福島テレビの坂井アナウンサー(左から2番目)からは、取材を通して見てきた漁業・酪農・農業関係者の苦勞、テレビで伝えるのは「事実」のみであり、安心を判断するのは視聴者であることを伺った。
- 市役所の朝倉さん(真ん中)からは、農業の被害を具体的に調べ、どんな支援をすればよいか模索してきた過程や、モニタリング検査の仕組みを整えた経緯、モニタリング検査の結果などを伺った。
- 阿武隈川漁業協同組合の堀江さん(右から2番目)からは、原発事故に伴う制限が現在でも続き、イワナやヤマメなどの魚を一切出荷することができない厳しい現状を伺った。
- 放射能計測協会の沖澤さん(一番右)からは、給食の放射性物質の検査の具体的な方法や使用している機材を紹介していただき、福島県内の給食におけるこれまでの結果について伺った。

年間指導計画の見直し (第5学年)

※ 令和元年度の年間指導計画に朱書きし、変更点とその理由を各学年で表に整理した。

(第5学年) 総合的な学習の時間 テーマ 「 福島と共に わたしたちの誇り 福島応援隊」

[illegible]

記号	次年度に向けた変更点	意図や期待される効果
※1	総合「福島の農業について農家の方から学ぼう(5時間)」を削除し、宿泊学習の農業体験に組み込む。	○ 宿泊を伴う校外学習の農業体験の中で、農家の方に工夫していることや地域の課題などについてインタビューをする活動を設定する。そうすることで、自分が農業体験を通して実感したことと農家の方の思いを関連付けて考えられるようにする。
※2	総合「放射線ってなあに?(2時間)」を削除する。	○ 4年生のこむこむ館学習の中で体験しているため削除し、コミュタン福島見学前の調べ学習を2時間設定する。
※3	社会科「私たちの生活と環境」を、宿泊を伴う校外学習前の時期に移動する。	○ 宿泊を伴う校外学習前に、社会科で森林の働きを学習することで、実際に森林を散策した時の理解を深める。
※4	社会科「食料生産の概要」については、稲作は必修であるが「野菜、果物、畜産物、水産物など」については一つを選択して学習すればよいので、 <u>果物の生産について取り上げることも考えられる。</u>	○ 総合的な学習の時間において、2学期に果樹農家の方を講師として招聘したため、1学期に学習する水産物の内容を果物に変更し、果樹栽培の過程や工夫、流通について学習することも考えられる。そうすることで、総合的な学習の時間との関連をより強く図ることができる。
※5	家庭科「じょうずに使おうお金と物」を「教科との関連」に追記する。	○ 「じょうずに使おうお金と物」における「買い物の仕方を考えよう」の内容は、食品を買う時に気を付けることを考えさせることができる。総合や社会科の学習を生かし、環境や食糧自給率などを視点に買う物を考えさせることができる。
※6	地域人材活用の追加	○ 10月、11月に震災後の復興について話を聞いた方々 ・ 福島県環境測定・放射能計測協会 ・ 桃農家 ・ 福島テレビ報道部 ・ 福島市役所 ・ 福島漁業組合 ・ 福島大学農学群食農学類

令和 2 年度の年間指導計画
(第 5 学年)※ 令和 2 年度の年間指導計画には、育てたい
資質・能力を「もりあいの力」で設定した。

(第 5 学年) 総合的な学習の時間 テーマ「福島のこれからを生きる」

配慮事項	主として伝統文化、地域の産業や自然環境に関する中から、自ら課題を見つけ、課題をよりよく解決できる資質や能力、態度を育てる。														
	育てたい 資質・能力														
配慮事項	○身近な自然や環境と関わり、これまでの知識や経験、友達のかえとのずれから問題を見だし、自分の問題として捉えることができる。 ○福島の環境保全や持続可能な社会の実現に向けて必要なことに関する情報を集め、整理・分析して、まとめることができる。 ○福島の環境保全や持続可能な社会の実現に向けて自分たちができることを考え、相手に伝える力 (相手に伝える力) (相手を振り回す力)														
	学校の伝統を引き継ごう(15)														
月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	時数		
単 元 名 ・ 主 な 活 動	共に学ぼう放射線 共に考えようこれからの福島(55)														
	○コミュニティ福島を見よう。 ○放射線について調べよう。 ・身近な放射線 ・放射線と食 ・放射線と健康 ・放射線の利用														
時数	5	5	13	6	2	6	7	6	3	6	5	7	5	70	
	国語科 六年生におくる字をすいせんしよう 音楽科 心をこめて表現しよう 道徳科 ふるさとー6年生を送る会ー														
教科との 関連	国語科 和の文化について 調べよう 家庭科 買い物のしかたを 考えよう														
人・場	・6年生との鼓笛練習 ・6年生を送る会 ・鼓笛移式 ・委員会・朝ボラの引き継ぎ(3月～)														

福島復興と放射線についての教育モデルの研究

～本県と他県それぞれの知識・意識の調査を根拠として～

福島県立安積高等学校 教諭 千葉 惇



I 主題設定の背景と理由

1 現在の福島県の課題

2011 年の東日本大震災とそれに伴う東京電力福島第一原子力発電所の事故（以下原発事故）からまもなく 10 年が経過する。昨年と今年に福島第一原発の立地する大熊町と双葉町で帰還困難区域の解除が一部なされたり、相双地区でイノベーション・コースト構想を軸に産業の回復と発展が目指されていたりする^{1),2)}など、被災地域の復興は少しずつ進んでいる。福島県民の放射線被ばくの大きさについては、内部被ばく検査を受けた全員が健康に影響の及ぶ数値ではなかった等の調査結果は事故直後から幾度も出ており^{1),2)}、国際的な機関もそれらの結果を支持している^{3),4)}。一方、そういったポジティブな情報は社会に伝わりきっておらず、福島県出身者への科学的根拠に基づかない偏見やいじめ、福島県産品の価格低下やネガティブなイメージはいまだ社会問題となっている^{2),5),6)}。日本全体の課題として廃炉作業や、避難なさっている方々と避難指示の続く地域、避難指示が解除された地域への支援などが挙げられる。原発処理水の処理や中間貯蔵施設に蓄えられている汚染土の最終処分等、議論と社会的合意形成の必要な問題が多数ある。

2 放射線教育の変遷と考察

中学校の放射線に関する学習は学習指導要領の改訂により 1981 年から約 30 年間なされておらず、原発事故後の 2012 年に復活した。福島県は義務教育段階では現在も拠点校を中心に放射線教育の普及を行っている⁷⁾が、

高校段階の実践報告は少ない。福島県の現状を知るための取り組みとして、南相馬市の高校生に生活に密接した放射線の知識を伝えた実践⁸⁾、個人被ばく量の県内外の比較調査^{9),10)}及び被災地への生徒研修¹¹⁾、授業実践と知識調査¹²⁾がある。また、原発事故後の福島県内の放射線教育においては、具体的なデータを提示して数値を意識させることが重要であるという指摘¹³⁾がある。著者の過去の調査では、高校生の放射線や福島県の現状に対する理解度は県内であっても高いとは言えず、まして県外ではさらに低かった^{12),14)}。

3 研究主題と本稿の構成

上記を踏まえ、本稿では福島復興と放射線についての教育モデルの研究を目的とし、小中高、県内外を問わず普遍的に教えるべき内容を考察した。

教育内容の検討に際し、まずは知識を確認する必要があるため、県内外の学校に協力していただき、資料 1「放射線と福島状況に関する問題・アンケート」を用いて知識の状態を調べる（本稿Ⅱ）。また、本校で行っている、放射線について定量的理解をした上で福島県の現状を伝えるという流れの授業（同Ⅲ）、生徒研修（同Ⅳ）を報告する。最後にそれらを受け、これから必要となる放射線と復興についての教育を考察する（同Ⅴ）。

Ⅱ 放射線と福島状況に関する問題・アンケート

1 目的

生徒たちの欠けている知識、放射線による生体影響への認識などを調査することで、今

後どういった教育が必要であるか考察する。

2 対象

福島県内 4 校 997 名、県外 5 校 657 名のデータを集めた（表 1）。県内は各地区の代表校、県外は進学校、特にスーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校を中心に依頼した。文型理型の割合など母集団の詳細は資料 2 にまとめた。2020 年度の高校 1～3 年生、中学 1 年生である。安積高のみ 2019 年度の実施であったので、他校と同じ 2020 年度の学年に直すと 2 年生と 3 年生である。一部記述式の紙のマークシートを用いた。実施の際にデータの使用の可否を回答者に聞いている。各校、1～3%の割合で、そこで拒否をした生徒がおり、無回答が複数あったデータとともに解析から除外した。

表 1 協力校とデータの人数

		合計人数	実施時期	学年
福島県内 (いずれも福島県立)	安積高校	606	2020年2月	1年305、 2年301
	福島高校	157	同6月	2年85、 3年72
	磐城高校	122	同6月	2年122
	ふたば未来学園 高等学校	112	同5月	2年112
神奈川	α高	88	同7月	1年88
東京	β高	71	同7月	1年71
茨城	γ高	210	同5,6月	2年210
山口	δ高	75	同7月	1年38、 2年37
神奈川	ε中 ※中学生	213	同7月	1年213

3 内容

問題は A～M(2) の全 15 問であり、

- ・ A～E：放射線の物理的性質
- ・ F～J：放射線の生物学的影響
- ・ K～M(2)：原発事故の社会的影響

の 3 項目を問うもので、各 5 問である。公的機関の情報^{1)・4),15)・31)}をもとに自作した。アンケートは全 13 問であるが、本稿では 9, 11, 12 の 3 問に絞って考察する。

4 結果

(1) 問題 A～M(2)

表 2 が各校の平均点である。資料 3 に各問の正答率の一覧を、資料 4 に原発事故の社会的影響の項目の回答の平均値を示した。15 点満点で県内平均点 7.2～10.0 点に対し県外

6.2～7.5 点と県内の方が点数の高い傾向があった。以降、例として県内から安積高、県外から β 高の分布を示す。図 1 の得点の分布から、高得点の割合が異なることが分かる。

問 A の正答率が全問の中で一番高かった。放射線の生物学的影響の問の中では特に H「放射性セシウムのような人工の放射性物質は、一旦体内に取り込まれるとずっと体内にとどまり続ける。（正解：②いいえ）」が県内 23～44%，県外 15～25%と正答率が一番低かった。また、3 項目の中では原発事故の社会的影響が県内平均点 1.5～2.3 点、県外 0.5～1.1 点と低かった。図 2～4 の回答の分布の例と資料 4 から、実際の数値よりも高すぎる解答が特に県外で多かったことが分かる。例えば L「福島県は毎年米の全袋検査（毎年約 1000 万袋）を実施している。放射性物質の検査の基準値を超えたのは何袋か」は、(1)2012 年は 84 袋なので②（10～100 袋）が正解である¹⁵⁾。安積高はその回答が一番多いが、β 高は⑦（100 万袋以上）が最も多かった。K, L も同様の傾向であった。M の回答の分布の例は資料 5 に載せた。

表 2 各校の平均点

	福島県内				神奈川	東京	茨城	山口	神奈川
	安積	福島	磐城	ふたば	α高	β高	γ高	δ高	ε中
A～M(2) 全て	9.7	10.0	8.6	7.2	6.9	6.4	6.2	7.5	5.6
A～E	3.9	4.1	3.8	3.1	3.6	3.3	3.1	3.8	2.9
F～J	3.6	3.6	2.9	2.6	2.5	2.3	2.4	2.7	2.2
K～M(2)	2.2	2.3	2.0	1.5	0.8	0.8	0.7	1.1	0.5

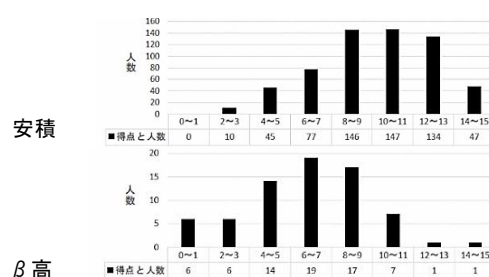


図 1 A～M(2) 全問題の合計の得点分布

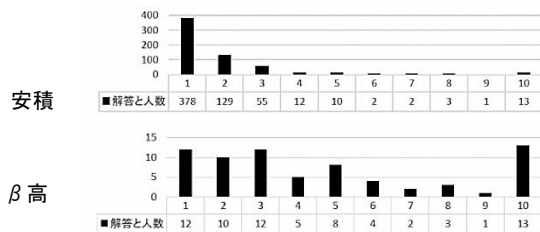


図2 K（郡山市の生活上の被ばく量が日本の他の地域の何倍か問う問）の回答の分布。正解：1倍^{20), 21)}。

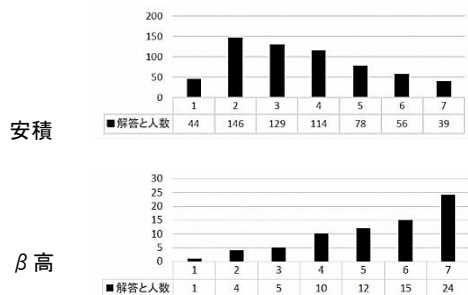


図3 L(1)（2012年の放射性物質検査の基準値を超えた米の袋の数を問う問）の回答分布。正解：84袋、番号2。

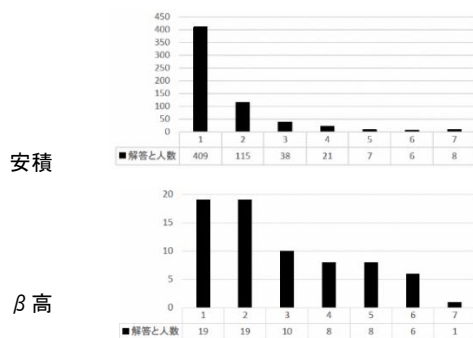


図4 L(2)（2019年の放射性物質検査の基準値を超えた米の袋の数を問う問）の回答分布。正解：0袋、番号1。

(2) アンケート 9, 11, 12

表3に各項目の回答の割合を示した。

9は小中学校段階で放射線教育を受けたかどうかを問うた。回答①小中学校両方で授業を受けていない（または不明）の割合は県内14～29%に対し県外37～84%であり、回答④小中学校両方で授業を受けた割合は県内40～63%に対し県外で2～25%であった。県内の方が教育していると言えるが、県内外ともに場所ごとの違いが大きい。

11, 12は「可能性は高い」と「可能性は非常に高い」の回答（以下ネガティブな回答）を合わせた割合は11, 12それぞれで県内が12～27%, 8～20%に対し県外が38～58%, 31～45%であった。中学生はさらに割合が高かった。12と比較して11の方がネガティブ

な回答者の割合が高い傾向があった。図5は安積、ふたば未来、β高の3校の回答の比較である。

なお11, 12は福島県の県民健康調査³¹⁾の質問事項と同じ質問である。11「現在の放射線被ばくで、後年に生じる健康被害（例えば、がんの発症など）が福島県の人にどのくらい起こると思いますか？」12「現在の放射線被ばくで、次世代以降の人（将来生まれてくる自分の子どもや孫など）への健康影響が福島県の人にどのくらい起こると思いますか？」のように、11が放射線による健康被害の可能性を、12が放射線による次世代への影響の可能性を質問している。この2つの可能性については、国際的な機関も文部科学省資料も影響を否定している^{2), 4)}。

5 考察

(1) 問題A～M(2)

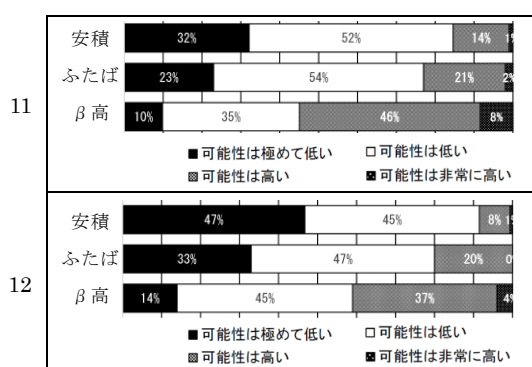
県内と県外で平均点の差が出た原因は以下の3点が考えられる。①小中学校での教育の状態。②県内は日常やテレビ等で知識に触れる機会がある。③特に興味を持って勉強していたり、放射線についての授業を受けていたりする生徒が高得点をとっている。

県内で比較的ふたば未来の点数が低い理由は、県外避難して戻ってきた生徒や県外の中学校から入学する生徒も数多くいるため、小中学校で放射線教育を受けていない生徒や、地元の状況をあまり理解していない生徒もある程度いるためであると考えられる。

問Bの正答率が低かった理由については、「放射線は透過する性質が強い」というイメージが強すぎて物体の遮蔽効果が知られていないためと思われる。安積高では放射線に興味を持って学習している生徒がかえって間違えるケースが多々あった。問Hや問Jの正答率が低い理由は、食品の内部被ばくの危険性についての報道が繰り返しあった影響かと思われる。生物学的半減期の知識や、日

表3 アンケート9, 11, 12の回答

		福島県内				神奈川	東京	茨城	山口	神奈川
		安積	福島	磐城	ふたば	α高	β高	γ高	δ高	ε中
9 放射線についての授業を高校入学以前に受けましたか？	①受けていないまたは不明・覚えていない	29%	14%	14%	29%	84%	68%	37%	37%	出題なし
	②小学校のとき	12%	13%	11%	6%	14%	20%	2%	3%	
	③中学校のとき	19%	10%	17%	18%	0%	7%	36%	36%	
	④両方	40%	63%	58%	47%	2%	6%	25%	24%	
11 現在の放射線被ばくで、後年に生じる健康被害（例えば、がんの発症など）が福島県の人にどのくらい起こると思いますか？	①可能性は極めて低い	32%	32%	22%	23%	5%	10%	9%	16%	7%
	②可能性は低い	52%	57%	51%	54%	38%	35%	46%	47%	26%
	③可能性は高い	14%	10%	25%	21%	58%	46%	43%	35%	57%
	④可能性は非常に高い	1%	2%	2%	2%	0%	8%	2%	3%	10%
12 現在の放射線被ばくで、次世代以降の人（将来生まれてくる自分の子どもや孫など）への健康影響が福島県の人にどのくらい起こると思いますか？	①可能性は極めて低い	47%	48%	42%	33%	15%	14%	17%	28%	12%
	②可能性は低い	45%	44%	40%	47%	40%	45%	50%	41%	39%
	③可能性は高い	8%	8%	14%	20%	44%	37%	34%	27%	43%
	④可能性は非常に高い	1%	0%	4%	0%	1%	4%	0%	4%	6%

図5 アンケート11(健康被害), 12(次世代)の学校間比較
本の食品の検査の基準値(100Bq/kg)の厳しさを定量的に周知する必要がある。

問Kで問いかけた生活上の被ばく量については、「10倍以上」の回答を10として平均値を出すと、安積高の平均で1.6倍、β高の平均で4.6倍という回答であった。県内では被ばく量はほぼ問題ないという認識の生徒が多いが、県外では被ばく量が大い印象が残っている。Lは各校正答率が低かった。特に(1)の結果から県外は原発事故直後の県産品の放射能汚染が悲惨であるという印象が強くついてしまっていると言える。(2)については県内ではニュース等で知っているから校正答率が62~72%と高かったが、県外では27~43%にとどまった。県産品の検査結果が県外に伝わっていないことが分かる。

(2) アンケート9, 11, 12

「放射線の授業を受けた」と答えた生徒にアンケート10で具体的な内容を記述させると、例えば放射線副読本の冊子を数分読んだ

だけや配られただけなどの授業パターンが少なからずあった。これでは、科学的な理解や福島県の具体的な現状の話まで至っていないであろう。文部科学省は2019年度の調査で、授業等で放射線に関する内容を扱ったことや扱う予定がある学校の割合は小学校約70%、中学校約90%以上と発表している³²⁾が、その結果と本調査アンケート9の結果は乖離している。その理由は、学校側が「放射線を扱った」としていても、生徒側としては扱いが軽すぎて教育を受けた印象が残っていないためである可能性がある。

アンケート11(健康被害), 12(次世代影響)について、ネガティブな回答の割合は、2018年度の安積高の生徒はそれぞれ29%, 13%であった¹⁴⁾。2011年度に福島県の避難区域に住民登録をしていた大人についての2018年度調査³¹⁾は同様に33.5%, 35.9%, 東京の大人の2019年度調査⁶⁾は同様に46.5%, 41.4%であった。これらを今回の結果と比較する。今回の安積高の結果は2018年よりも割合が減っており、放射線教育を受けた生徒の割合が増えた効果と考えられる(詳細をⅢで述べる)。福島県内の高校生全体が大人よりもネガティブな回答の割合が低い理由も同様に教育の効果と考えられる。一方、大人同様県外の高校生はネガティブな回答の割合が県内よりも高く、かつ割合は大人と同等であった。

県内外ともにネガティブな回答をした生徒は非常に気がかりである。特に次世代影響については環境省¹⁵⁾が「次世代影響への不安は、結婚や妊娠ができるのかといった差別や偏見につながりやすくなります。被災者自身がこのように感じていれば、すなわちセルフ・スティグマを有していれば、被災者の自信やアイデンティティは大きく揺らぐかもしれませんし、被災者自身の将来的な計画にも影響を与えかねません」と指摘している。

(3) 必要な教育についての考察

以上より、県内でも理解が浸透していない事項は多いこと、県外では風評がまだ残っており情報が行き渡っていないことが分かった。大人に情報が伝わっていない以上^{5),6)}、子どもも同様であるからであろう。したがって、県内外ともに次のような内容を伝える授業が必要であると考えます。

①「放射線がうつらない」ことや壁による遮へい効果などの放射線の基本性質。

②現在は放射線量が県外や諸外国と同じ程度まで減ったこと、事故直後であっても自然放射線量程度の被ばくであったことなどの、福島県の放射線量についての定量的な知識。

③福島県産品は放射性物質検査を行っており、検査の基準を超えたものは現在ほとんど0であり、この基準は諸外国に比べ厳しいこと。

④福島県に暮らす人が放射線を浴びたことによる遺伝的影響は生じえないであろうこと。

以上の情報は毎年全国の学校で配布されている文部科学省の放射線副読本²⁾に全て記載されている。特に④については「原爆被爆生存者や小児がん治療生存者から生まれた子供たちを対象とした調査においては、人が放射線を受けた影響が、その人の子供に伝わるといった遺伝的影響を示す根拠はこれまで報告されていません」や「福島県内における先天異常の発生率等は、全国的な統計や一般的に報告されているデータと差がないことが確認さ

れています」など具体的な記述がある。

あくまで著者の実感であるが、①③は小学校の段階でも教えることは可能と思う。しかし②の定量的な理解をするには、 $\mu\text{Sv/h}$ などの放射線に関する単位の理解が難しいことから、中学校か高校の段階である必要があると思う。アンケート9の結果から各地域で小中学校の段階で授業をしていない場合も多くあることから、特に高校で教える必要性は大きい。①～③の根拠を持ったうえで④を理解することが重要であると考えます。

(4) 問題・アンケート実施についての補足

実施後のフィードバックのために、解答解説を配布した(資料6)。特に放射線による健康被害と次世代影響についてはさらに別紙解答解説を作成した(資料7)。

Ⅲ 安積高で行っている「福島の復興と放射線についての授業」

1 概要

(1) 実施時期と対象

毎年夏は希望者、3月は通常の授業内(物理基礎または物理)で行っている。資料8が行った授業の一覧である。2年間でのべ約500名に授業を行った。本稿では2019年7月に1～3年生の希望者約50名に行った実践について述べる。過去の実践¹²⁾をさらに発展させた内容である。

(2) 全体の概要

各1時間の全五章構成で実施した。放射線の基礎については物理の教科書を元に、教科書外の内容、例えば放射線の生体への影響や福島県のデータ等は、本稿末尾の参考文献に挙げた内閣府や省庁、県の公的な資料を主に用いた。線源セット(湯の花・モナズ石または船底塗料・御影石・しお)と遮蔽材セット

(鉛・アルミ・アクリル・ステンレス)を4人で1セット、放射線測定器「はかるくんCP-100」(以下はかるくん)を2人で1台用意し実験に用いた。アクティブ・ラーニング

となるように第一・二章では実験を中心に、第三章は問いかけを中心に、第四・五章は課題についての話し合い活動を行った。

なお、この授業の実施前にはⅡで述べたものと同様の問題・アンケートを行った。問題の解答を授業中に行い、実験できるものは適宜実験して確かめた。

(3) 実施の際の配慮

前述のアンケートの実施の際に必ず「授業を受ける上で不安はありますか？ 不安の内容を書いてください」という質問をすることで、配慮が必要な生徒の調査を行った。なお、これまでの著者の実践では特段気になることを記入した生徒はいなかった。また、「学んだことをもとに自分で判断できるようになってほしい」という願いを述べてから授業を開始した。

2 授業の各時間の内容

(1) 第一章：放射線・放射性物質の性質

放射線の基本性質の理解を目的とした。原子の構造と放射線の出るメカニズム、放射線・放射性物質・放射性同位体の違い、身近な放射性同位体、物理学的半減期、単位 (Sv と Bq)、放射線の測定法、原子力発電の原理などを扱った。放射線を浴びた物体は放射線を出すわけではないことを示す実験を行った (図 5)。船底塗料 (放射性物質) に一定時間近づけたのり (非放射性物質) を測定しても、はかるくんの表示はほぼバックグラウンドと変わらないことを確認する簡単な実験である。なお補足として放射化は原子炉等の極端な状況では起こりえることも述べた。

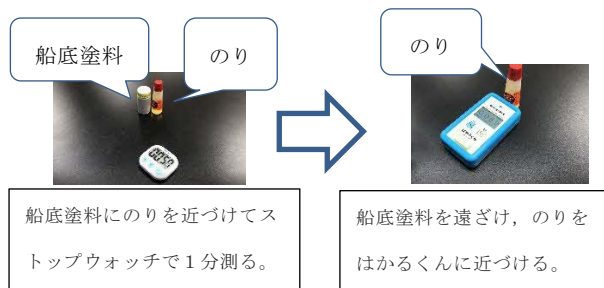


図 5 放射線を浴びた物体が、放射線を出す物体にならないことを証明する実験

(2) 第二章：実験をもとにした放射線・放射性物質の基本性質の定量的な理解

はかるくんを実験に活用し、第一章の内容をより定量的に理解することを目的とした。実際に現在の教室の環境放射線量率を測り、室内測定が結果 $0.05 \sim 0.07 \mu\text{Sv/h}$ 程度であることを確認し、県外の空間線量率³³⁾ とほぼ変わらないことを確かめた。県内全体で空間線量率は原発事故後 9 年で大幅に低下しており、全国や海外主要都市とほぼ同水準と言えるまで下がっており¹⁾、各地のリアルタイム線量測定システムの値は原発事故前の値にほとんど戻っていることを述べた¹⁹⁾。さらに屋内では壁による遮蔽効果があるので、福島県内の屋外で空間線量率が高い地域でも、生活を通じた累積の被ばく量は他県とほとんど変わらない測定結果が出ていることを述べた^{20),21)}。また、距離に応じた放射線量の減衰や壁による遮蔽効果を、表やグラフを書きつつ確かめた (図 6)。



図 6 左：距離による線量の変化の実験（はかるくんを線源から 5, 10, 15, 20 cm ずつ離して計測）、右：壁による遮蔽効果の実験（遮へい材セットで線源を囲んで計測）

(3) 第三章：放射線の生体への影響と福島の現状

放射線の生体への影響を学び、それをもとに福島の現状と現在の放射線によるリスク及び福島県産品のリスクを定量的に理解することを目的とした。

放射線は原発事故前からもともと自然界から浴びており、日本なら年間当たり平均の自然放射線量 2.1mSv 、人工放射線量 3.9mSv であり¹⁵⁾、したがって生体への影響を考える際は放射線の有無ではなく量が重要であること、DNA を傷つけうるためできる限り浴びないようにすることが大切であり大量に被ばくとすると影響が大きいこと、内部被ばくと外部被ば

くの違い²⁾、体内に入った場合の影響は生物学的半減期(代謝などで体外に出ていく効果)と物理学的半減期及び体内で貯まりやすい場所を考慮した預託実効線量を用いて生体への影響を考えること¹⁵⁾、100mSv~200mSvの被ばくよりも運動不足や喫煙のリスクの方が相対的に高いこと^{2), 15)}などを述べた。事故後の具体的な被ばく量は、福島県に行った調査で平成31年1月までに検査した約34万人分の内部被ばく検査での預託実効線量は99.9%が1mSv未満、原発事故後4か月間においてもガラスバッジの測定結果から数mSv/年程度の被ばく量であり³⁴⁾体の外から受けた放射線による健康影響があるとは考えにくいこと^{2), 4)}を述べた。放射線被ばくの次世代以降への影響については、日本学術会議²⁹⁾や国際機関の発表を示して否定し、かつ福島県の出生率が全国平均よりも高いこと²⁷⁾を述べた。しかし残念ながら震災関連死が被災三県の中で一番多いことにも触れた³⁵⁾。甲状腺検査の目的や結果、現在の課題について述べた³⁶⁾。

米の全量全袋検査を始めとした現在の福島県産品の検査体制¹⁾、米が2015年産から基準値越え0袋という結果²³⁾や魚も基準値超えがほぼないこと²⁶⁾、そもそも基準値が他国に比べ厳しいこと²⁾、そして基準値に達したものをたとえ食べたとしても預託実効線量が1mSvにも達しないことを計算して示した。

(4) 第四章：福島の問題（話し合い課題：「モニタリングポストを移動するか否か」）

福島県及び日本としての課題となっている社会問題を理解することを目的とした。

福島第一原発については、事故の起こった経緯とチェルノブイリ原発事故との比較、現在のコントロール状況、廃炉の課題（原発処理水の管理と放出の問題など）について述べた³⁷⁾。福島県や福島県産品について事故直後の悪いイメージのまま固まってしまう人がいること^{22), 38)}などを述べつつ、デマの伝

わり方など情報がどのような仕組みで伝わっているかという情報教育の内容の話も扱い、風評被害の払しょく法について社会学的な視点を教えた³⁹⁾。中間貯蔵施設に運ばれている汚染土の量の問題と原発周辺の住民の方に負担をかけていること、モニタリングポストの維持費とその撤去の議論が現在行われていることも述べた。まとめとして、モニタリングポストの移動についての意見をKJ法を用いて各グループで話し合った。

(5) 第五章：福島の努力（話し合い課題：「自分たちの子どもの世代に東日本大震災(地震、津波、原発事故)の教訓として何を残すか」）

避難指示の出ている地域・避難指示の解除された地域（いわゆる被災地）の課題などを知り、震災後の人々の努力を理解した上で、後世に伝えるべきことは何か自分の意見を持つことを目的とした。

現地の写真をもとに様子を教えつつ、被災地の町づくりやインフラ整備などの課題を話し、放射線や除染のみが課題ではないことを教えた。そういった課題がある中での努力として、例えば復興に携わる被災地のNPO法人の活動、震災後に県外から協力して下さっている方々、安積高や福島高の生徒たちの風評払しょくのための県外・外国への情報発信の取り組みなどを紹介し^{11), 21)}、国や県のイノベーション・コースト構想などの取り組みを教えた。最後に震災の教訓についてKJ法を用いて各グループで話し合い、ポジティブな教訓もネガティブな教訓も両方書いてまとめた（資料9）。代表者がまとめを順番に教室全体に発表し、全員で考えを共有した。

図7が授業の様子である。



図7 第一章～第五章の授業の様子

3 授業実施の結果

(1) 授業前後のアンケートの比較

放射線の興味の度合いなどの表4の質問をして、授業前後で回答を比較した(図8)。回答者は44名であった。

表4 アンケートの質問内容

問1	あなたの放射線に関する関心はどの程度ですか？
問2	福島県産の食品に対する不安はどの程度ですか？
問3	福島で暮らすことに対する不安はどの程度ですか？
問4	あなたの福島の現状についての理解度（放射線量の測定結果や県産の食べ物の検査結果など）はどの程度ですか？
問5	あなたの放射線についての理解度（性質や防御する方法など）はどの程度ですか？

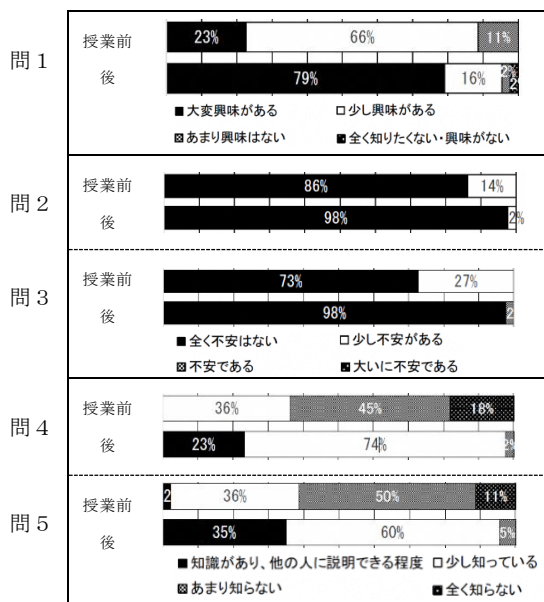


図8 表4の問の回答の授業前後の比較

(2) 授業による知識の定着度

Ⅱで述べた、2020年2月に行った安積高1,2年生のテストの結果を、授業に参加したことがない生徒、半年前(2019年7月)に参加した1年生、1年前か1年半前(2018年7

月か2019年3月)に参加した2年生に分けて点数を比較する。群間でStudent's t-testを行った(表5)。Ⅱで述べたように合計15点満点、A～E放射線の物理的性質、F～J放射線の生物学的影響、K～M(2)原発事故の社会的影響の3項目各5点である。アンケート11,12の回答の割合も比較した(図9)。

表5 授業を受けたグループと受けていないグループの学年別の平均点の比較。**はP値<0.01を表す。

1年生		平均点				
	人数	合計	A～E	F～J	K～M(2)	
授業受けていない	275	8.92	3.74	3.26	1.92	
半年前に授業を受けた	31	12.74	4.81	4.55	3.39	
差		3.83**	1.07**	1.29**	1.47**	

2年生		平均点				
	人数	合計	A～E	F～J	K～M(2)	
授業受けていない	215	9.22	3.81	3.43	1.97	
1年前か1年半前に授業を受けた	89	12.03	4.43	4.38	3.22	
差		2.82**	0.62**	0.95**	1.25**	

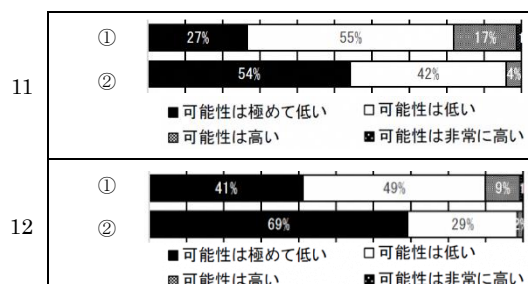


図9 アンケート11(健康被害),12(次世代)についての、①授業を受けていないグループ(490人)と②受けたグループ(120人)の比較

(3) 授業の感想

授業では感想と学んだことをリフレクシオンカードに記入させている(資料10)。生徒の感想で典型的なものを、カードの一部より抜粋する。

・それぞれの意見があったが、自分でしていきたいことはみんな「語り継ぐ」ことだった。小学生にどうやって教えていくかとても難しいと思うけど、福島県内だけではなく県外の小学生に正しい知識を伝えていきたい！何より愛する福島の正しい現状を知ってほしい。(1年女子)

・モニタリングポストの撤去の問題は難しい問題だと思う。国は取り払おうとしても、周

圏の住民からしたら心配や不安の面もあるので、簡単に取り払うことができず、社会的に考えることを要求されている。（2年男子）

・正しい情報をいろんな人が強い意志を持って伝え続けていきたいということに感動を覚えました。私が今できることは本当にごくわずかかもしれないけれど、今後社会に出たときに、浜通りのために、福島県のためにできることを自ら発見し、積極的に行動していきたいと思いました。（3年男子）

4 考察

図8から、生徒たちの興味を伸ばし不安を払しょくできたことが分かる。表5から、授業を受けているグループは受けていないグループよりも各項目で有意に点数が高い。特に原発事故の社会的影響の項目について点数の差が大きい。1年半以上前に授業を受けたグループも有意に点数が高いことから、記憶が定着していることが分かる。授業を受けたグループ間では2年生よりも1年生が高い理由は、授業から時間が経過していないのでより記憶が残っているからと考えられる。図9から、授業を受けたグループは健康影響・遺伝的影響の両方でネガティブな回答の割合が低くなったことが分かる。

Ⅳ 安積高で行った生徒研修

本校ではⅢの授業で学んだ生徒たちを中心に、資料8のように放射線についてより深く知るための放射線測定講座と実際に現地に連れて行くフィールドワークなどを行っている。これらの生徒研修に2年間で約200名の生徒が参加した。フィールドワークは相双地区の被災地に行って現地のNPOの方と話したり帰還困難区域の見学をしたりする「相双地区研修」、フランスから来た高校生と福島第一原発を含む福島県内を回る「国際放射線防護ワークショップ」などを行った。特に国際放射線防護ワークショップでは生徒が福島の現状や課題を東京にて発信する場面も設

けてきた（図10）。また、2019年9月には校外研修に参加した生徒が校内の他の生徒に発表会を行い、学んだことを共有した。講師として福島県立医科大学の坪倉正治先生をお呼びし、約70名の生徒たちが福島の復興について議論した（図11）。このように校外研修と発表会を通して学校全体での知識と意識の向上を目指している。詳しくは別の教育論文の中で述べる予定である。



図10 国際放射線防護ワークショップの様子と記事 40), 41)



図11 校内で行われた、研修の発表会の様子

Ⅴ 研究のまとめと教育モデルの提案

Ⅱでは県内外の高校生の知識の課題が明らかになった。しかしⅢで述べたように実験やアクティブ・ラーニングの要素を含む授業を行うことで、科学的に放射線を理解させ、かつ社会問題をどうやって解決するかを考えさせることができた。そしてⅣのように生徒が研修に参加してさらに理解を広めたり、校内で知識を広めたりすることができた。

以上を踏まえ、福島復興と放射線についての教育モデルとして、『福島の現状と復興、及び放射線を主題として、科学的視点・社会的視点など幅広い視点を持って、アクティ

ブ・ラーニングの要素を交えつつ授業・研修・発表会のサイクルで学びを深めさせる』というモデルを提案する。量的・論理的な思考を教える「科学教育」、正しい情報選択の仕方を考える「情報教育」、人の気持ちや状況を慮る「道徳教育」、より広い視点で社会影響をとらえる「社会教育」などの要素が含まれる。

各学校で授業時間が限られており、十分に時間が割けない場合もある。最低限としてⅡ 5 (3) に挙げた 4 つのことを、小中高・県内県外問わず理科や社会、総合的な学習の時間（探究の時間）などの科目を通して認知を広め、常識として共有しあうことが必要なことだ。そしてさらに県産品の復興や再生などの、震災後の福島県内の努力も伝えればイメージが改善される。実際私の授業では福島県の努力に気付いて感動したという感想が多い。重要なのは、「原発事故について知る」や「放射線を浴びないようにする」などの学習にとどめず、「福島の現在を知る」や「社会的課題を解決する」などを授業目標にすることである。

ある福島県内の生徒が本アンケートへの回答の中で「関東の友達に何べん福島県は大丈夫だよと言っても信じてくれません。どうしたらいいんでしょうか」と相談を書いていた。子どもたちの中に県外からの思い違いが影を落としている。原発処理や風評払しょくなどの社会的課題も山積みである。もうすぐ 10 年が経つとはいえ全国での教育は引き続き行われる必要があり、福島県からのモデルの発信を継続していくことが重要であると考えている。

Ⅵ 最後に

著者が最初に授業を始めたきっかけは、生徒に原発事故と福島県について自分の言葉で話せるようになってほしい、福島出身であると誇りを持って言えるようになってほしいという思いであった。時が経つにつれ原発事故処理の抱える社会的課題はより複雑になりつつある。しかし一方で、復興という主題を軸

に、理科や社会の教科の範疇にとどまらない多面的な視点を教えるきっかけになる。福島復興というテーマは教える意義が大きく、奥深い教材であると思う。

言うまでもなく東日本大震災と福島第一原発事故は歴史に残る重大な事件・事故である。起こってしまったことは取り返しのつかないことであるが、教訓が次世代に生かされてこそ事故後に日本中・世界中から手厚い支援をいただいたことへの恩義を返すことになる。資料 9 に生徒が書いてくれたように、教訓はポジティブ・ネガティブそれぞれあり、両方を語り継ぐことが大切ではないか。そして震災時に幼かった世代・震災後に生まれた世代が対象になってくる今後の福島県内の復興教育は、現在以上に重要度が増すと思う。

2020 年 8 月現在、COVID-19 感染症（新型コロナウイルス感染症）に関するデマが流れ、感染者や医療関係者への偏見が全国的に広まっている⁴²⁾。社会全体の科学リテラシーの向上が必要である。原発事故後の混乱との類似点が多く^{43), 44)}、リスクコミュニケーションの必要性が叫ばれている⁴⁵⁾。最近、著者の授業を受けた生徒から「感染者への偏見は放射性物質のときと似ており、『正しく怖がる』ことが必要だ」と指摘を受けた。社会全体の危機や災害の時に、原発事故の時の経験は普遍的に生かされると感じる。

Ⅶ 謝辞

研究にあたり、福島県立医科大学坪倉正治先生、三菱総合研究所義澤宣明様、同僚の原尚志先生の多大なるご支援・ご協力をいただきました。COVID-19 感染症の影響で時間がない中協力していただいたアンケートの実施協力校の皆様にも心から感謝申し上げます。最後に、授業や研修に出てくれて、たくさんの感想と励ましをくれた、過去の全ての参加生徒諸君に感謝いたします。皆さんと未来について語り合うのは、いつも心から楽しいです。

資料編

資料 1 放射線と福島に関する確認問題・意識アンケート

問題 全 15 問

A～E 放射線の物理的性質

	問題文	選択肢, 回答の形式
A	原発事故に関係なく, 私たちは宇宙や地面からの放射線を浴びている。 正解: ①はい	①はい ②いいえ ③分からない
B	放射線はコンクリートや土などの物体で遮ることはできない。 正解: ②いいえ	同上
C	放射線は「うつる」。つまり, 放射線を受けた物体は, 自分もまた放射線を出す物体になってしまう。 正解: ②いいえ	同上
D	原発事故に関係なく, 私たちの体の中や身の回りの物の多くに放射性物質が含まれている。 正解: ①はい	同上
E	放射性物質は, 放射線を出しながら時間とともに減っていく。 正解: ①はい	同上

F～J 放射線の生物学的影響

F	放射性物質から離れると, 受ける放射線の量は減る。 正解: ①はい	同上
G	人体の外にある放射性物質から放射線を受けることを「外部被ばく」, 空気・水・食物などを摂取して体内に取り込まれた放射性物質から放射線を受けることを「内部被ばく」という。 正解: ①はい	同上
H	放射性セシウムのような人工の放射性物質は, 一旦体内に取り込まれるとずっと体内にとどまり続ける。 正解: ②いいえ	同上
I	放射線を受けると細胞の遺伝子に傷が付く場合があるが, 福島県で普通に暮らす際に被ばくする線量程度では, そのほとんどは修復できる。 正解: ①はい	同上
J	放射性物質の検査の基準値に達した食品を少しでも食べてしまうと, 1 年間に自然界から受ける放射線量 (日本平均 2.1 ミリシーベルト) 以上の被ばくをしてしまう。 正解: ②いいえ	同上

K～M(2) 原発事故の社会的影響

K	現在, 福島県郡山市 (福島県のほぼ中央に位置する) に住む人が, 生活する上で体の外から浴びる放射線の被ばく量は, 日本の他の地域のほぼ何倍か。他の地域と同程度であると考える場合 1, 10 倍以上と考える場合 10 を選択 正解: 1 倍	1～9 倍および 10 倍以上から選択
L(1)	福島県は毎年米の全袋検査 (毎年約 1000 万袋) を実施している。放射性物質の検査の基準値を超えたのは何袋か。なお検査の基準値は 1 キログラム当たり 100 ベクレルであり, これを超えると流通してはいけないことになっている。 (1) 2012 年 正解: ②	①10 袋未満 ②10～100 袋 ③100～1000 袋 ④1000～1 万袋 ⑤1 万～10 万袋 ⑥10 万～100 万袋 ⑦100 万袋以上
L(2)	〃 (2) 2019 年 正解: ①	同上
M(1)	原発事故に伴う福島県の避難区域の面積は, 福島県全体の面積 (13,784km ²) の何%か。 (1) 2013 年 9 月 正解: 8% (±5%で正解)	%を記入
M(2)	〃 (2) 2019 年 5 月 正解: 2% (±5%で正解)	同上

アンケート全 13 問

1	あなたの放射線に関する関心はどの程度ですか?	①大変興味がある ②少し興味がある ③あまり興味はない ④全く興味がない
2	放射線について (性質や防御する方法など) の理解度はどの程度ですか?	①よく知っている ②少し知っている ③あまり知らない ④全く知らない
3	福島の放射線の実状 (放射線の量や県産の食べ物の検査結果など) についての理解度はどの程度ですか?	同上
4	福島で暮らす上での, 放射線についての不安はどの程度ですか? (県外の方は, 仮に住むと仮定してください)	①全く不安はない ②あまり不安はない ③少し不安がある ④不安である ⑤大いに不安である
5	福島県産の食品の, 放射線についての不安はどの程度ですか?	同上

6	福島県内の復旧・復興は進んでいると感じますか？	①そう思う ②ややそう思う ③どちらともいえない ④あまりそう思わない ⑤そう思わない
7	福島県内の原発事故の被災地（避難指示のあった場所や避難指示の続く場所など）の支援や福島第一原発の廃炉は、社会的に重要な課題だと感じますか？	同上
8	原発事故から年月が経過し、自身の震災に対する意識や関心が薄れていると思いますか？	同上
9	放射線についての授業（学校で行う講演会やどこかの団体の講習等を含む）を高校入学以前に受けましたか？	①受けていないまたは不明・覚えていない ②小学校のとき ③中学校のとき ④両方
10	9の内容はどのようなものでしたか。行ったこと全てにマーク。	①外部講師の、講義形式の授業 ②自分の学校の先生の、講義形式の授業 ③放射線の線量の測定実験 ④放射線を見る実験（霧箱装置など） ⑤その他（社会や道徳・生活の時間なども含む。内容を自由記述してください）
11	現在の放射線被ばくで、後年に生じる健康被害（例えば、がんの発症など）が福島県の人にどのくらい起こると思いますか？	①可能性は極めて低い ②可能性は低い ③可能性は高い ④可能性は非常に高い
12	現在の放射線被ばくで、次世代以降の人（将来生まれてくる自分の子どもや孫など）への健康影響が福島県の人にどのくらい起こると思いますか？	同上
13	以下のうち、このアンケートを受ける前からともと知っていたこと全てにマークして下さい。特に該当するものがなかった場合、⑤にマークして下さい。	① 福島県産食材は、放射性物質の量の検査を行い安全なものを出荷している。 ② 特にコメについては福島県産の全ての米袋（約1000万袋）の放射性物質の量の検査を行っている。 ③ 基準値を超えたものが確認された市町村では、他の同一品目の食品が出荷・流通・消費されないようにしている。 ④ 福島県産食材の2019年度の検査で、基準値を超えたものは全体のうちごくわずかである。 ⑤ 知っているものは特にない。

資料2 協力校の詳細

		人数			実施時期	学年	備考(文理)	特記事項	高校入学後、このアンケート実施前までに 行われた放射線に関する授業の実施状況
		合計	男	女					
福島県内 (いずれも福島県立)	安積高校	606	316	290	2020年2月	1年305、 2年301	2年は約110人が文系、約190人が理系	SSH指定校	・1年約40人、2年約100人に放射線と福島 の現状についての授業(本稿のⅢで述べる) をこのアンケートの半年以上前に実施済
	福島高校	157	84	73	同6月	2年85、 3年72	2、3年とも文系理系 半分ずつ	SSH指定校	・文部科学省より送付の「放射線の手引き」 を配布して解説
	磐城高校	122	78	44	同6月	2年122	全員理系	過去SSH指定校	
	ふたば未来学園 高等学校	112	56	56	同5月	2年112	文理の別なし	過去SGH指定校	
神奈川	α高	88	45	43	同7月	1年88	文理の別なし		
東京	β高	71	38	33	同7月	1年71	文理の別なし	SSH指定校	
茨城	γ高	210	0	210	同5、6月	2年210	約160人が文系、 約50人が理系	SSH指定校	
山口	δ高	75	42	33	同7月	1年38、 2年37	1、2年とも理系	SSH指定校	
神奈川	ε中 ※中学生	213	106	107	同7月	1年213	文理の別なし		

資料3 各問の正答率

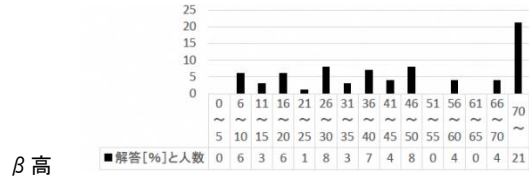
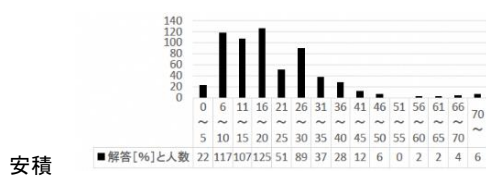
		福島県内				神奈川	東京	茨城	山口	神奈川
		安積	福島	磐城	ふたば	α 高	β 高	γ 高	δ 高	ε 中
A	原発事故に関係なく、私たちは宇宙や地面からの放射線を浴びている。 正解：①はい	97%	98%	92%	82%	89%	83%	88%	96%	77%
B	放射線はコンクリートや土などの物体で遮ることはできない。 正解：②いいえ	47%	52%	43%	38%	39%	44%	32%	37%	34%
C	放射線は「うつる」。つまり、放射線を受けた物体は、自分もまた放射線を出す物体になってしまう。 正解：②いいえ	84%	90%	84%	74%	81%	59%	61%	76%	70%
D	原発事故に関係なく、私たちの体の中や身の回りの物の多くに放射性物質が含まれている。 正解：①はい	87%	86%	87%	75%	75%	63%	77%	93%	62%
E	放射性物質は、放射線を出しながら時間とともに減っていく。 正解：①はい	77%	83%	70%	44%	75%	76%	52%	77%	50%
F	放射性物質から離れると、受ける放射線の量は減る。 正解：①はい	86%	85%	77%	73%	91%	82%	81%	81%	82%
G	人体の外にある放射性物質から放射線を受けることを「外部被ばく」、空気・水・食物などを摂取して体内に取り込まれた放射性物質から放射線を受けることを「内部被ばく」という。 正解：①はい	85%	89%	72%	72%	67%	58%	70%	65%	55%
H	放射性セシウムのような人工の放射性物質は、一旦体内に取り込まれるとずっと体内にとどまり続ける。 正解：②いいえ	44%	44%	23%	32%	24%	18%	15%	16%	25%
I	放射線を受けると細胞の遺伝子に傷が付く場合があるが、福島県で普通に暮らす際に被ばくする線量程度では、そのほとんどは修復できる。 正解：①はい	77%	82%	61%	48%	33%	38%	47%	52%	30%
J	放射性物質の検査の基準値に達した食品を少しでも食べてしまうと、1年間に自然界から受ける放射線量（日本平均2.1ミリシーベルト）以上の被ばくをしてしまう。 正解：②いいえ	62%	66%	55%	31%	33%	35%	28%	52%	28%
K	現在、福島県郡山市（福島県のほぼ中央）に住む人が、生活する上で体の外から浴びる放射線の被ばく量は、日本の他の地域のほぼ何倍か。他の地域と同程度であると考えられる場合1、10倍以上と考える場合10を選択 正解：1倍	62%	69%	55%	39%	20%	17%	15%	29%	10%
L(1)	福島県は毎年米の全袋検査（毎年約1000万袋）を実施している。放射性物質の検査の基準値を超えたのは何袋か。①10袋未満 ②10～100袋 ③100～1000袋 ④1000～1万袋 ⑤1万～10万袋 ⑥10万～100万袋 ⑦100万袋以上 (1) 2012年 正解：②	24%	19%	15%	14%	10%	6%	7%	7%	8%
L(2)	“(2) 2019年 正解：①	68%	72%	61%	62%	27%	27%	23%	43%	16%
M(1)	原発事故に伴う福島県の避難区域の面積は、福島県全体の面積（13,784km ² ）の何％か。(1) 2013年9月 正解：8％（±5％で正解）	27%	29%	21%	14%	10%	8%	10%	9%	5%
M(2)	“(2) 2019年5月 正解：2％（±5％で正解）	40%	37%	43%	21%	14%	21%	11%	17%	11%

資料4 K～M(2)の原発事故の社会的影響の問の回答の平均値

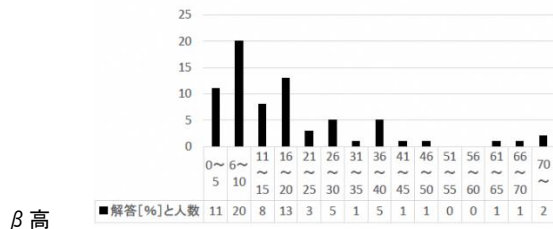
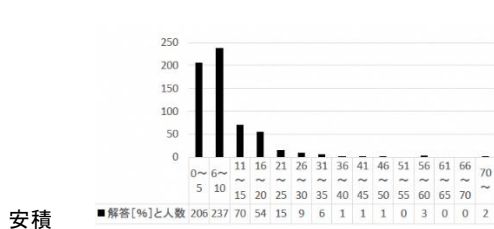
		福島県内				神奈川	東京	茨城	山口	神奈川
		安積	福島	磐城	ふたば	α 高	β 高	γ 高	δ 高	ε 中
K	正解：1倍	1.8	1.5	1.9	2.6	4.3	4.6	3.5	3.5	5.1
L(1)	正解：②	3.6	3.5	4.2	3.8	4.8	5.4	4.7	4.4	4.9
L(2)	正解：①	1.6	1.5	1.8	2.0	2.5	2.8	2.8	2.2	3.2
M(1)	正解：8％	21.7	20.8	23.3	35.8	45.6	47.0	42.7	39.8	53.7
M(2)	正解：2％	10.4	9.1	11.2	19.7	26.1	19.3	24.3	16.9	32.1

資料5 問題 M 避難区域の、福島県全体に対する面積の割合についての間の回答の分布¹⁸⁾

(1)2013 年 9 月 正解：8%



(2)2019 年 5 月 正解：2%



資料6 問題の解答解説

放射線と福島に関する確認問題・意識アンケート（2020 年）の解答

- A ① B ②
C ② D ①
E ① F ①
G ① H ②
I ① J ②
K ① ③ L 4%
M(1) ② (71 袋) M(2) ① (O 袋)
N(1) 8.3% (1150km²)
N(2) 2.5% (340km²)
O(1) 4 粒 (445,700 粒)
O(2) 7 粒 (368,700 粒)
P ③

以下に解説を書きます。

<放射線の基本知識>

○放射線の基本性質の問題

- A 放射線に関係なく、私たちは宇宙や地面からの放射線を浴びている。 <解答>① はい
C 放射線は「うつる」。つまり、放射線を受けた物体は、自分もまた放射線を出す物体になってしまう。 <解答>② いいえ
(※ 原子炉の中などの極めて放射線量の高い環境を除いて考えてください。)
D 放射線に関係なく、私たちの体の中や身の回りの物に多くに放射線物質が含まれている。 <解答>① はい
E 放射線物質は、放射線を出しながら絶えずとどろいていく。 <解答>① はい

体内の放射能

体内の放射線物質による放射能 合計 約7000 ベクレル

放射性物質の種類と放射能の量

放射性物質	量 (ベクレル/kg)	放射能 (ベクレル)
カリウム 40	40	4000
セシウム 137	0.01	100
ヨウ素 131	0.01	100
ヨウ素 127	0.01	100
ヨウ素 133	0.01	100
ヨウ素 135	0.01	100
ヨウ素 137	0.01	100
ヨウ素 139	0.01	100
ヨウ素 141	0.01	100
ヨウ素 143	0.01	100
ヨウ素 145	0.01	100
ヨウ素 147	0.01	100
ヨウ素 149	0.01	100
ヨウ素 151	0.01	100
ヨウ素 153	0.01	100
ヨウ素 155	0.01	100
ヨウ素 157	0.01	100
ヨウ素 159	0.01	100
ヨウ素 161	0.01	100
ヨウ素 163	0.01	100
ヨウ素 165	0.01	100
ヨウ素 167	0.01	100
ヨウ素 169	0.01	100
ヨウ素 171	0.01	100
ヨウ素 173	0.01	100
ヨウ素 175	0.01	100
ヨウ素 177	0.01	100
ヨウ素 179	0.01	100
ヨウ素 181	0.01	100
ヨウ素 183	0.01	100
ヨウ素 185	0.01	100
ヨウ素 187	0.01	100
ヨウ素 189	0.01	100
ヨウ素 191	0.01	100
ヨウ素 193	0.01	100
ヨウ素 195	0.01	100
ヨウ素 197	0.01	100
ヨウ素 199	0.01	100
ヨウ素 201	0.01	100
ヨウ素 203	0.01	100
ヨウ素 205	0.01	100
ヨウ素 207	0.01	100
ヨウ素 209	0.01	100
ヨウ素 211	0.01	100
ヨウ素 213	0.01	100
ヨウ素 215	0.01	100
ヨウ素 217	0.01	100
ヨウ素 219	0.01	100
ヨウ素 221	0.01	100
ヨウ素 223	0.01	100
ヨウ素 225	0.01	100
ヨウ素 227	0.01	100
ヨウ素 229	0.01	100
ヨウ素 231	0.01	100
ヨウ素 233	0.01	100
ヨウ素 235	0.01	100
ヨウ素 237	0.01	100
ヨウ素 239	0.01	100
ヨウ素 241	0.01	100
ヨウ素 243	0.01	100
ヨウ素 245	0.01	100
ヨウ素 247	0.01	100
ヨウ素 249	0.01	100
ヨウ素 251	0.01	100
ヨウ素 253	0.01	100
ヨウ素 255	0.01	100
ヨウ素 257	0.01	100
ヨウ素 259	0.01	100
ヨウ素 261	0.01	100
ヨウ素 263	0.01	100
ヨウ素 265	0.01	100
ヨウ素 267	0.01	100
ヨウ素 269	0.01	100
ヨウ素 271	0.01	100
ヨウ素 273	0.01	100
ヨウ素 275	0.01	100
ヨウ素 277	0.01	100
ヨウ素 279	0.01	100
ヨウ素 281	0.01	100
ヨウ素 283	0.01	100
ヨウ素 285	0.01	100
ヨウ素 287	0.01	100
ヨウ素 289	0.01	100
ヨウ素 291	0.01	100
ヨウ素 293	0.01	100
ヨウ素 295	0.01	100
ヨウ素 297	0.01	100
ヨウ素 299	0.01	100
ヨウ素 301	0.01	100
ヨウ素 303	0.01	100
ヨウ素 305	0.01	100
ヨウ素 307	0.01	100
ヨウ素 309	0.01	100
ヨウ素 311	0.01	100
ヨウ素 313	0.01	100
ヨウ素 315	0.01	100
ヨウ素 317	0.01	100
ヨウ素 319	0.01	100
ヨウ素 321	0.01	100
ヨウ素 323	0.01	100
ヨウ素 325	0.01	100
ヨウ素 327	0.01	100
ヨウ素 329	0.01	100
ヨウ素 331	0.01	100
ヨウ素 333	0.01	100
ヨウ素 335	0.01	100
ヨウ素 337	0.01	100
ヨウ素 339	0.01	100
ヨウ素 341	0.01	100
ヨウ素 343	0.01	100
ヨウ素 345	0.01	100
ヨウ素 347	0.01	100
ヨウ素 349	0.01	100
ヨウ素 351	0.01	100
ヨウ素 353	0.01	100
ヨウ素 355	0.01	100
ヨウ素 357	0.01	100
ヨウ素 359	0.01	100
ヨウ素 361	0.01	100
ヨウ素 363	0.01	100
ヨウ素 365	0.01	100
ヨウ素 367	0.01	100
ヨウ素 369	0.01	100
ヨウ素 371	0.01	100
ヨウ素 373	0.01	100
ヨウ素 375	0.01	100
ヨウ素 377	0.01	100
ヨウ素 379	0.01	100
ヨウ素 381	0.01	100
ヨウ素 383	0.01	100
ヨウ素 385	0.01	100
ヨウ素 387	0.01	100
ヨウ素 389	0.01	100
ヨウ素 391	0.01	100
ヨウ素 393	0.01	100
ヨウ素 395	0.01	100
ヨウ素 397	0.01	100
ヨウ素 399	0.01	100
ヨウ素 401	0.01	100
ヨウ素 403	0.01	100
ヨウ素 405	0.01	100
ヨウ素 407	0.01	100
ヨウ素 409	0.01	100
ヨウ素 411	0.01	100
ヨウ素 413	0.01	100
ヨウ素 415	0.01	100
ヨウ素 417	0.01	100
ヨウ素 419	0.01	100
ヨウ素 421	0.01	100
ヨウ素 423	0.01	100
ヨウ素 425	0.01	100
ヨウ素 427	0.01	100
ヨウ素 429	0.01	100
ヨウ素 431	0.01	100
ヨウ素 433	0.01	100
ヨウ素 435	0.01	100
ヨウ素 437	0.01	100
ヨウ素 439	0.01	100
ヨウ素 441	0.01	100
ヨウ素 443	0.01	100
ヨウ素 445	0.01	100
ヨウ素 447	0.01	100
ヨウ素 449	0.01	100
ヨウ素 451	0.01	100
ヨウ素 453	0.01	100
ヨウ素 455	0.01	100
ヨウ素 457	0.01	100
ヨウ素 459	0.01	100
ヨウ素 461	0.01	100
ヨウ素 463	0.01	100
ヨウ素 465	0.01	100
ヨウ素 467	0.01	100
ヨウ素 469	0.01	100
ヨウ素 471	0.01	100
ヨウ素 473	0.01	100
ヨウ素 475	0.01	100
ヨウ素 477	0.01	100
ヨウ素 479	0.01	100
ヨウ素 481	0.01	100
ヨウ素 483	0.01	100
ヨウ素 485	0.01	100
ヨウ素 487	0.01	100
ヨウ素 489	0.01	100
ヨウ素 491	0.01	100
ヨウ素 493	0.01	100
ヨウ素 495	0.01	100
ヨウ素 497	0.01	100
ヨウ素 499	0.01	100
ヨウ素 501	0.01	100
ヨウ素 503	0.01	100
ヨウ素 505	0.01	100
ヨウ素 507	0.01	100
ヨウ素 509	0.01	100
ヨウ素 511	0.01	100
ヨウ素 513	0.01	100
ヨウ素 515	0.01	100
ヨウ素 517	0.01	100
ヨウ素 519	0.01	100
ヨウ素 521	0.01	100
ヨウ素 523	0.01	100
ヨウ素 525	0.01	100
ヨウ素 527	0.01	100
ヨウ素 529	0.01	100
ヨウ素 531	0.01	100
ヨウ素 533	0.01	100
ヨウ素 535	0.01	100
ヨウ素 537	0.01	100
ヨウ素 539	0.01	100
ヨウ素 541	0.01	100
ヨウ素 543	0.01	100
ヨウ素 545	0.01	100
ヨウ素 547	0.01	100
ヨウ素 549	0.01	100
ヨウ素 551	0.01	100
ヨウ素 553	0.01	100
ヨウ素 555	0.01	100
ヨウ素 557	0.01	100
ヨウ素 559	0.01	100
ヨウ素 561	0.01	100
ヨウ素 563	0.01	100
ヨウ素 565	0.01	100
ヨウ素 567	0.01	100
ヨウ素 569	0.01	100
ヨウ素 571	0.01	100
ヨウ素 573	0.01	100
ヨウ素 575	0.01	100
ヨウ素 577	0.01	100
ヨウ素 579	0.01	100
ヨウ素 581	0.01	100
ヨウ素 583	0.01	100
ヨウ素 585	0.01	100
ヨウ素 587	0.01	100
ヨウ素 589	0.01	100
ヨウ素 591	0.01	100
ヨウ素 593	0.01	100
ヨウ素 595	0.01	100
ヨウ素 597	0.01	100
ヨウ素 599	0.01	100
ヨウ素 601	0.01	100
ヨウ素 603	0.01	100
ヨウ素 605	0.01	100
ヨウ素 607	0.01	100
ヨウ素 609	0.01	100
ヨウ素 611	0.01	100
ヨウ素 613	0.01	100
ヨウ素 615	0.01	100
ヨウ素 617	0.01	100
ヨウ素 619	0.01	100

37

放射線による健康被害について 第三者機関の見解

Frequently asked questions on health risk assessment

Health risk assessment from the nuclear accident after the 2011 Great East Japan earthquake and tsunami: based on a preliminary dose estimation

6. What are the health effects considered in this assessment?

The HRA considers cancer and non-cancer health implications for the general population and power plant emergency workers.

Some health effects of radiation, termed deterministic effects, are known to occur only when certain radiation dose levels are exceeded. The radiation doses following Fukushima Daiichi nuclear accident were below such levels and therefore such effects are not expected to occur in the general population.

Based on the estimated exposure levels, the main health effect of concern is the increased risk of developing cancer. Therefore the HRA focuses on risks from cancers: cancer risks of leukaemia, thyroid cancer and female breast cancer (cancers most likely to occur after radiation exposure, with a demonstrated dependence of risk on the age-at-exposure), and all solid cancers combined (i.e. tumours found in solid organs).

WHO (World Health Organization)

Frequently asked questions on health risk assessment

http://www.who.int/ionizing_radiation/pub_mee/faq_fukushima_health_assessment/en/

資料 8 2018～2019 年度に安積高で実施した復興教育・放射線教育の内容 ⁴⁶⁾

授業実践			
		対象	内容
2018	7 課外授業	希望者 1〜3年生 (約60名)	4時間の授業：放射線基礎 放射線実験 福島の実状 福島の努力
	10 授業	物理 3年生 (約70名)	通常の教科書の内容 + 2時間の授業：福島の実状 福島の課題
2019	3 授業	物理基礎 1年生 (約80名)	5時間の授業：放射線基礎 放射線実験 福島の実状 福島の課題 福島の努力 ※話し合いを入れた
	7 課外授業	希望者 1〜3年生 (約60名)	5時間の授業 内容は2019年3月と同じ
	10 授業	物理 3年生 (約70名)	通常の教科書の内容 + 2時間の授業：福島の実状 福島の課題
	12 課外授業	希望者 1年生 (約12名)	5時間の授業 内容は2019年3月と同じ
2020	3 授業	物理基礎 1年生 (約40名)	5時間の授業 内容は2019年3月と同じ
生徒研修			
		主催	補足
2018	8 国際放射線防護ワークショップ	福島高校	5名参加。フランス、東京都立戸山高校などと一緒に原発構内に入り視察。東京で風評払しょくのための発表をする。
	12 全国高校生サミット	ハッピーロードネット	講師：東京大学名誉教授早野龍吾氏、立命館大学衣笠総合研究機構特任准教授関沼博氏
2019	3 線量計測学習会 1 ～SAFECAST～	SAFECAST	2名参加。
	3 廃炉のいろはは共創ワークショップ	NDF	15名参加。放射線測定器bGeigie作成。他に尚志高校8名など参加。
	7 相双地区被災地研修	安積高校	20名参加。講師：立命館大学衣笠総合研究機構特任准教授関沼博氏
	7 相双地区被災地研修	安積高校	33名参加。
	7 線量計測学習会 2 ～SAFECAST～	SAFECAST	16名参加。放射線測定器bGeigie、kGeigie作成。
	8 国際放射線防護ワークショップ	安積高校	9名参加。フランス、東京都立戸山高校などと一緒に原発構内に入り視察。廃炉フォーラムにも参加する。東京で風評払しょくのための発表をする。講師：立命館大学衣笠総合研究機構特任准教授関沼博氏
	8 イギリス研修	ハッピーロードネット	1名参加。セファール2等の視察。講師：立命館大学衣笠総合研究機構特任准教授関沼博氏
	8 相双地区被災地研修、国際放射線防護WS、イギリス研修、校外発表会	安積高校	70名参加。生徒10名発表、ディスカッション。福島県立医大坪倉正治教授が講演、グループディスカッションのファシリテーター。
	9 OECDのNEA（原子力機関）のワークショップへのテレビ会議参加	OECD	2名がAll Englishで参加。バリの本会場には200名を超える聴衆がいた。
	10 イギリス研修報告会 パスツアー	ハッピーロードネット	19名参加。High School Academy2019の報告会。1名はHigh School Academy2019に参加し、自分の意見を発表。
	10 一年生のバス旅行コースの一部	安積高校	飯館村・浪江町40名、南相馬ソーラーグリパーク20名、南相馬病院20名、アクアマリンなど80名
	11 高校生の意見交換会	JAEA	6名参加。福島高校、磐城高校、ふたば未来高校と合同でりるる福島などをまわり、最後に討論。
	11 線量計測学習会 3 ～多田先生～	安積高校	8名参加。多田順一郎氏（放射線安全フォーラム）と協力して実験。
2020	3 国際高校生放射線防護ワーク	フランス原子力防護評議会	2名参加。福島高校2名とともに、フランスにて風評払しょくのための発信。 ※新型コロナウイルス感染症拡大の影響

資料9 生徒がKJ法でまとめた震災と原発事故の教訓。左は全てをまとめたもの、右は1年生のある班。赤：ポジティブな教訓、青：ネガティブな教訓、緑：社会や自分たちでできること。



2019年7月

福島復興についての授業 【リフレクションカード】

2 年

授業番号を書いた後、以下のことについて書いて下さい。書きたいものを選んで書いて下さい。

A 授業で新たに学んだこと・知ったこと、疑問に感じたこと、さらに知りたいことなど。
B 授業の感想を書いてください。

授業番号

① 放射線基礎 ② はかるくんによる放射線実験 ③ 放射線の生体への影響、福島の実状
④ 福島の課題、原発の現状 ⑤ 福島の努力

① A 放射線はうつらないこと、身の回りにあふれていることなど
基本的なことを改めて理解できた。

B また、はかるくんが音が高くて、見えないけれど常に放射線にさらされていることを実感できた。
ライトの例えは分かりやすかった。

② A 距離が長くなると線量が減るのは予想できたが、
やという急激な変化に驚いた。

B 福島の放射線は問題がないことが数値から
はっきり分かった。放射線についてきちんと学ばば、
恐怖や思いこみもせず、正しい知識や対処法を
身につけることができるので、もっとたくさんの人に知
が与えられれば、いいなと思った。

③ A 放射線は遠くはないという、は私も不確かだったので
（まさり理解できてよかった）偶然間違った結果を得たこ
で（ハエ）間違った知識が広まっていたのは怖いと思っ
体内の放射性物質が減っていくと仕組も初めて分かった。
メンタルヘルスは驚きだった

2019年7月

福島復興についての授業
【リフレクションカード】

3 年

授業番号を書いた後、以下のことについて書いて下さい。書きたいものを選んで構いません。

- A 授業で新たに学んだこと・知ったこと、疑問に感じたこと、さらに知りたいことなど。
B 授業の感想を書いてください。

授業番号

- ① 放射線基礎 ② はかるくんによる放射線実験 ③ 放射線の生体への影響、福島の現状
④ 福島の課題、原発の現状 ⑤ 福島の努力

① B 改めて放射線の基礎について知ることができた。意外と知らないことが多くてびっくりした。

② B 身をもて実感できてよかった。

A 今の福島は世界と比べても放射線の量がほとんど変わっていない、むしろはるかに少ないといえることを初めて知った。

③ B 自分たちも含めて世間の差違いに悲しかった。事実をもとにみんながやるべきでなくて強く感じた。

書いてはいけませんが、
ふたつに書かれています。

A 家は作業は(町)から避難しています。かなり海の方に行方た所に住んでいま
した。今回、このよるな放射線の授業があることを知って、自分の身の上にも関係して
いることなので行方たか来たのです。放射線が強いと希望していませんでした。
しかし先日、先生に声をかけられ、やはり行くことに決めました。

ていたことがあったり、別に原発の悪意で大きな があったり、家がある

が見えていたり、工務店・倉庫にもよ遊びに行方たたりと 当時は全くなに
していませんでした。日常に原発があまりありません。事故が起きていつの間にか
日常を奪って初めて、原発の恐ろしさを知りました。放射線が強いと、このよるな環境にかなりそ
人よりも少しは関係があり、知っていると勝手に思っていました。今回の授業を受けて知ること
に気ががさめました。現状は福島県やモニタリングポストのあり方について勉強させてもらいま
した。国や県民に対しては本当に心が痛くなりました。農家や漁業に被害している人の努力を
苦しめており、もっとも社会にその努力と安全性を知らせてあげてほしいです。また福島とい

うちにまたまた避難が必要になってくると思います。放射線や福島の人たちの努力について
よく知らずに無責任な発言をする人も本当に多いです。自分も小学校の頃に少しだけ福島に
ななつたことがあり、それから、できだけ周りの人には避難していることについて言えな
いと思っています。本場の避難のことを感じて、今住んでいる所に暮らす人たちはどうなっているのか、どう
時もありません。時には何もしてない人ばかりです。 原発の人たちが自分で決めたこと、今こうしていることに無理
な強要がある。また、たまに(町)にも行きますが、道路が狭いので、新しい建物が増えたりして前より
も人がいようにならなくなっています。しかし、その新しいものにどうも慣れていません。1つの
知っているあたりに(町)ではなく、新しく来た人たちが、自分たちにはなじみを感じ、いつか自分たちが暮らす
ません。授業でもまた復興とは震災前以上にすること、という話もありましたが、復興にはむら
り強要がある。前以上にすることは思いません。順調に進むこともありますが、景色も変わってしまっています。
家の周りの草や木も全部伐採で流され、遠くまで見渡すことができてしまっています。昔は海
も見えていたけれど、今は何もない。また、新しい大きな防波堤ができてしまっています。元々、海に
きて家を建て住んでいたので、あの景色は二度と戻りません。それから、いろいろな復興、復興
したいと思っています。そして、中間貯蔵施設の話をですが、これも本当に大きな問題だと思います。さ
になた家の周りも復興に努めたことがありますが、みんなが反対して、なかなか進めません。で、
は、り誰かが引き受けなくて、それとどうにかして、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興
何もありません。土地や、アスファルトにもある人々の生活も、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興
いたって、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。みんなが復興
りません。そして、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。みんなが復興
るのか、福島にいらぬ、いや、福島にいらぬ、いや、福島にいらぬ、いや、福島にいらぬ、いや、福島にいらぬ、いや、
の、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。
たか、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。
多分、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。
つ、みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。みんなが復興したいと思っています。

資料 1 1 参考文献・引用文献

- 1) 福島県「ふくしま復興のあゆみ 第 2 7 版」(2019)
- 2) 文部科学省「中学生・高校生のための放射線副読本 (平成 30 年 10 月改訂)」(2018)
- 3) World Health Organization「Frequently asked questions on health risk assessment」
https://www.who.int/ionizing_radiation/pub_meet/faqs_fukushima_risk_assessment/en/ (2020/8/20 閲覧).
- 4) 原子放射線の影響に関する国連科学委員会「東日本大震災後の原子力事故による放射線被ばくのレベルと影響に関する UNSCEAR2013 年報告書刊行後の進展」
http://www.unscear.org/docs/publications/2016/UNSCEAR_WP_2016.pdf (2020/8/20 閲覧).
- 5) 三菱総合研究所「東京五輪を迎えるにあたり、福島県の復興状況や放射線の健康影響に対する認識をあらためて確かにする必要がある (その 1) ~ (その 3))」
https://www.mri.co.jp/opinion/column/trend/trend_20171114.html (2020/8/20 閲覧).
- 6) 三菱総合研究所「東京五輪を迎えるにあたり、福島県の復興状況や放射線の健康影響に対する認識をさらに確かにする必要がある—第 2 回調査結果の報告 (2019 年実施) —」
https://www.mri.co.jp/knowledge/column/dia6ou000001qdm3-att/MTR_Fukushima_1911.pdf (2020/8/20 閲覧).
- 7) 福島県教育庁義務教育課「福島放射線教育・防災教育指導資料 活用版」(2019)
- 8) Masaharu Tsubokura et. Al「Post-Fukushima radiation education for Japanese high school students in affected areas and its positive effects on their radiation literacy」 Journal of Radiological Research, Volume59, Issue suppl_2, April 2018, 65-74, 2018.
- 9) 原尚志他「福島県内外の高校生個人線量比較」物理教育 63(2), 87-91, 2015.
- 10) 原尚志他「福島県内外の高校生個人線量比較 2016」物理教育 66(1), 6-11, 2018.
- 11) 福島県立福島高等学校「放射線教育実践事例」<https://www.radi-edu.jp/2018/10/11/4857> (2020/8/20 閲覧).
- 12) 千葉惇「福島の復興と放射線についての授業の実践」物理教育, 67(4), 235-240.
- 13) 野戸結花他「福島第一原子力発電所事故後の中学校における放射線教育を取り巻く課題」日本放射線看護学会誌, VOL. 5 NO. 1, 2017
- 14) 千葉惇「福島の復興と放射線に関する授業の実践および福島県外校の知識の調査」物理教育通信 176, 14-21, 2019.
- 15) 環境省他「放射線による健康影響等に関する統一的な基礎資料 (平成 30 年度版)」
- 16) 復興庁「風評払拭・リスクコミュニケーション強化戦略」http://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat1/sub-cat1-4/fuhyou/20171212_01_kyoukasenryaku.pdf (2020/8/20 閲覧).
- 17) 復興庁「風評被害の現状とその払拭に向けた取り組み」http://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat1/sub-cat1-4/fuhyou/20170721_04_siryoushu.pdf (2020/8/20 閲覧).
- 18) 内閣府原子力被災者生活支援チーム「避難指示区域の状況等について」
<http://www.aec.go.jp/jicst/NC/iinkai/teirei/siryo2019/siryo28/03.pdf>
- 19) 原子力規制委員会「リアルタイム線量測定システムの配置の見直しについて」
<http://www.nsr.go.jp/data/000224088.pdf> (2020/8/20 閲覧).
- 20) 福島民報「2017 年 9 月 5 日 被ばく線量大差なし 南相馬市、県外 3 市と比較」
https://www.minpo.jp/pub/topics/jishin2011/2017/09/post_15390.html (2020/8/20 閲覧).
- 21) N Adachi et. al, Measurement and comparison of individual external doses of high-school students living in Japan, France, Poland and Belarus—the 'D-shuttle' project—Journal of Radiological Protection, Volume36, Number 1.
- 22) 開沼博「福島の人口流出は 10 倍誤解されている」<https://cakes.mu/posts/7406> (2020/8/20 閲覧).
- 23) 農林水産省「米生産についての Q&A」https://www.maff.go.jp/j/kanbo/joho/saigai/kome_seisan_qa.html#q2 (2020/8/20 閲覧).
- 24) e-stat「水陸稲の時期別作柄及び収穫量 (全国農業地域別・都道府県別) 水陸稲計 2012 年」
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00500215&tstat=000001013427&cycle=7&year=20120&month=0&tclass1=000001032288&tclass2=000001032753&tclass3=000001057503> (2020/8/20 閲覧).
- 25) 内閣府食品安全委員会「平成 25 年 8 月版：食品中の放射性物質による健康影響」
<http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/iyaku/syoku-anzen/iken/dl/130805-1-2.pdf> (2020/8/20 閲覧).
- 26) 福島県環境保全農業課「農林水産物のモニタリング検査件数及び結果の推移」
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/site/portal/89-4.html> (2020/8/20 閲覧).
- 27) 福島レポート「福島の出生率は全国平均より高い」
https://synodos.jp/fukushima_report/22802 (2020/8/20 閲覧).
- 28) 読売新聞「2018 年 3 月 8 日 福島の出産異常症例、全国並み『事故影響ない』」
- 29) 日本学術会議「子どもの放射線被ばくの影響と今後の課題」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h170901.pdf> (2020/8/20 閲覧).
- 30) 読売新聞福島版「2019 年 1 月 18 日 がん罹患率 全国平均下回る」
- 31) 第 38 回福島県 県民健康調査 検討委員会資料 平成 30 年度「こころの健康度・生活習慣に関する調査」結果報告 <https://www.pref.fukushima.lg.jp/site/portal/kenkocysa-kentoiinkai-38.html> (2020/8/20 閲覧).
- 32) 文部科学省「放射線教育の実施状況調査の結果について 令和 2 年 3 月 24 日」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/mext_00175.html (2020/8/20 閲覧).
- 33) 原子力規制委員会「放射線モニタリング情報」<http://radioactivity.nsr.go.jp/map/ja/> (2020/8/20 閲覧).
- 34) 池田香代子他「しあわせになるための『福島差別』論」(2018)
- 35) 復興庁「東日本大震災における震災関連死の死者数 (平成 29 年 9 月 30 日現在調査結果)」
https://www.reconstruction.go.jp/topics/main-cat2/sub-cat2-6/20171226_kanrenshi.pdf (2020/8/20 閲覧).

36)	放射線医学県民健康管理センター県民健康調査「甲状腺検査とは」 https://fukushima-mimamori.jp/thyroid-examination/outline.html (2020/8/20 閲覧).
37)	東京電力ホールディングス「福島第一原子力発電所事故の経過と教訓」 http://www.tepco.co.jp/nu/fukushima-np/outline/ (2020/8/20 閲覧).
38)	開沼博「初めての福島学」(2015)
39)	五十嵐泰正「原発事故と「食」」(2017)
40)	福島民報「2019年8月4日 国際放射線防護ワークショップ」
41)	福島民報「2019年8月7日 国際放射線防護ワークショップ」
42)	法務省「新型コロナウイルス感染症に関連してー不当な差別や偏見をなくしましょうー」 http://www.moj.go.jp/JINKEN/jinken02_00022.html (2020/8/20 閲覧).
43)	越智小枝「新型コロナウイルスと健康リスク」 http://ieei.or.jp/2020/05/exp1200502/ (2020/8/20 閲覧). 日本トラウマティック・ストレス学会「COVID-19 パンデミックがもたらす心理的影響」
44)	https://www.jstss.org/ptsd/covid-19/page01.html?fbclid=IwAR2RhWZ2JKnRlcJL_FqKoQ6gFW0TpD9nikMppdMDscWboZbWv1NNbjs1DuE (2020/8/20 閲覧).
45)	高山義浩「イベントにおける感染対策 その特性に応じた考え方」 https://news.yahoo.co.jp/byline/takayamayoshihiro/20200622-00184414/ (2020/8/20 閲覧).
46)	千葉惇「2年間の福島の現状と放射線についての授業・研修,そして県外への発信」物理教育通信 179, 21-30, 2020.

研究主題

学び手が資質・能力の確かな高まりを実感できる指導の工夫 ～第5学年国語科「読むこと」の指導における 「学びに向かう力、人間性等」の涵養を目指した実践から～

白河市立白河第三小学校 主幹教諭 伊東 恭一



I 研究主題設定の理由

1 昨年度の研究結果から

平成29年告示小学校学習指導要領(以下「新学習指導要領」)では、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの育成すべき資質・能力が打ち立てられた。昨年度の研究(論文「国語科の資質・能力を系統的に育てる指導の工夫」)では、国語科の「知識及び技能」「思考力、表現力、判断力等」を整理し、「学ぶこと(内容)」「学び方」「学びの成果」を可視化(見える化)することで、児童が資質・能力を系統的に学べるようにした。しかし、児童に行ったアンケート調査(平成31年3月実施)では、10%の児童が系統的な力の高まりを実感できなかった。その児童の学習の様子を考察すると、学習能力以外で以下のような点が見られた。

- ・自己肯定感が低い
- ・学習に対して受動的である
- ・学習に粘り強く取り組むことができない

そこで、児童が資質・能力の高まりを実感するためには、これらの情意面についても考慮していく必要があると考えた。

2 新学習指導要領の資質・能力「学びに向かう力、人間性等」の涵養から

新学習指導要領で出された資質・能力の1つ「**学びに向かう力、人間性等**」は、現行学習指導要領では「態度」に当たる部分であり、新学習指導要領解説総則編には、「他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である。児童の情意や

態度等に関わるものであることから、「他の二つの柱以上に、児童や学校、地域の実態を踏まえて指導のねらいを設定していくことが重要となる。」と記載されている。児童が資質・能力を身に付けていくためには、単に、「資質・能力を身に付けたかどうか」という成果のみを追うのではなく、身に付ける過程における他者との関わりや、学習に取り組む姿勢も資質・能力として学習指導の中に位置付けていくことが必要となる。このような学びに向かう力や、他者とどのように関わっていくのかという人間性等を育むことにより、昨年度の研究では学びの成果を感じることができなかった児童も資質・能力の高まりを実感することができるのではないかと考えた。

3 「主体的・対話的で深い学び」の視点から

「学びに向かう力」や「人間性」をどのように高めていけばよいのか。その方向性を示すものが、新学習指導要領解説総則編にある「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」であろう。新学習指導要領解説総則編には、授業改善の3つの視点について、以下のような説明がなされている。

○ 主体的な学び

- ・学ぶことに興味や関心を持つ
- ・自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組む
- ・自己の学習活動を振り返って次につなげる

○ 対話的な学び

- ・子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることで自己の考えを広げ深める

○ 深い学び

- ・ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解する
- ・ 情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりする

3つの視点の中でも特に、「主体的な学び」につながる「見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」こと、「対話的な学び」につながる「子供同士の協働」は、「学びに向かう力・人間性等」に大きく関わる学習活動である。また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて福島県で推進している「ふくしまの『授業スタンダード』」には、授業改善の手立てとして児童の協働的な学びや、学習の振り返りが示されている。昨年度の研究において、十分とは言えなかったこれら2つの手立てを具体化した指導の工夫が必要と考えた。

以上のことから、学び手である児童が、国語科で求められる資質・能力の高まりを実感するためには、明確化された資質・能力を、協働的に、自己の学習活動を振り返りながら学ぶスタイルの実現を図ることが必要であると考え、昨年度に引き続き、「読むこと」の指導における研究のテーマを設定した。

II 研究仮説

「読むこと」の学習指導において、次の3つの視点で授業改善を行えば、児童が「学びに向かう力、人間性等」を向上させながら、資質・能力の確かな力の高まりを実感できるであろう。

◎ 児童が身に付ける「知識及び技能」「思考力、表現力、判断力等」とその関連性の明確化（資質・能力の「見える化」）

◎ 児童が学び合い、高め合う学習活動（協働による学びに向かう力、人間性等の育成）

◎ 自己の学びを確認し、次の学習につなげる振り返り（「連続性のある学び」による学びに向かう力、人間性等の育成）

研究仮説を検証するために、以下の計画を立てた。

III 研究の手立てと研究方法

研究の手立て

1 児童が身に付ける「知識及び技能」「思考力、表現力、判断力等」とその関連性、系統性が見える化した「付けたい力見える化シート」「学習用語」「年間指導計画」の作成（資質・能力の「見える化」）

2 児童が考えを伝え合い、分かり合い、高め合う交流活動（協働による学びに向かう力、人間性等の育成）
(1)協働的に学ぶ目的の確認
(2)ペア交流の工夫
(3)全体交流の工夫
(4)グループ交流の工夫

3 振り返りの視点を明確にし、学びが連続してつながる「学びのあとシート」の活用（「連続性のある学び」による学びに向かう力、人間性等の育成）
(1)「学びのあとシート」の作成
(2)単位時間をつなげる学び
(3)単元をつなげる学び

研究方法

○研究の対象

担任している5学年の児童34名

○研究の日程

平成31年4月から令和2年3月までの期間

1 意識調査による検証

第5学年開始時（令和元年5月）と終了時（令和2年3月）の「国語科の資質・能力に関する意識調査」の結果を比較する。

2 学習の成果物による検証

学習の成果物（「学びのあとシート」等）で、自己評価や学習の成果を見取る。

3 単元評価テスト・学力調査による検証

「読むこと」単元終了時の評価テスト及び、

令和2年1月実施の「市標準学力調査」における正答率により検証する。

4 児童の学びの姿による検証

授業等での児童の学習の姿から、研究の成果を検証する。

IV 研究の実際と考察

1 児童が身に付ける「知識及び技能」「思考力、表現力、判断力等」とその関連性、系統性を見える化した「付けたい力見える化シート」「学習用語」「年間指導計画」の作成（資質・能力の「見える化」）

新学習指導要領で示された「知識及び技能」「思考力、表現力、判断力等」の内容を具体化した「付けたい力見える化シート」を使って学習を進めた。(別添資料1) 本シートは、①「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の関連性とその学び方、②身に付けた資質・能力を活用する力、③「思考力、表現力、判断力等」の指導事項に沿った「構造と内容の把握」から「精査・解釈」への学びの系統性、及び、文章の読み方から活用する力への系統性の3つを明確化したことに特徴がある。昨年度の研究を受けて、シートの内容を見直し、加筆・修正を加えた。

また、特に「知識及び技能」については国語科の「学習用語」として取り上げながら指導することで定着を図った。(別添資料2)

さらに、本シートと連動した「年間指導計画」を作成し、見える化した資質・能力を系統的に学べるようにした。(別添資料3) 計画では、後述する「連続性のある学び」を図る目的で、学年の全ての単元を貫き、最終目標につながる年間テーマとして次の2つを設定した。

- ◎説明的文章「要旨はどこだろう？」
- ◎文学的文章「グッドポイント～物語文の魅力さをさがそう～」

これらのテーマに沿って、児童が継続的・反復的に学ぶことで、資質・能力の定着を図るとともに、学びの成果としての力の高まりを実感できるようにした。

2 児童が考えを伝え合い、分かり合い、高め合う交流活動（協働による学びに向かう力、人間性等の育成）

(1) 協働的に学ぶ目的の確認

一斉授業のよさはどこにあるのだろうか。それは「協働的に学ぶこと」に他ならない。隣には目的を共有する仲間がいる。時には協力し、時には議論し、高め合える仲間との時間は、児童にとって「学校」以外ではなかなか得られないものであろう。学校での協働的な学びを経て、児童は「学びに向かう力、人間性等」を培っていく。教師としてまずやるべきことは、協働的な学びの必要性について児童に実感させることである。そのために4月最初の授業で、言葉を手がかりに詩の題名を考える授業を以下の要領で行った。

- ・○×の描かれたプレートを全員に配る。
- ・教師が詩の題名につながるヒントを与える。
- ・題名が分かったら○、分からなかったら×のどちらかのプレートを必ず挙げる。

○×のプレートは、児童が考えを表出しやすくするために使用した。教師がヒントを示すごとに、○のプレートを挙げる児童の数は増えていったが、全員○にはならない。その後、以下のようなやり取りを行った。

- T: 全員○にならなくてもよいのか。
C: (全員×を挙げる)
T: 全員が○を挙げられるようにする方法はないのか。
C: ○×ではなく、話さなくてはだめ。
T: 何について話すのか。
C: 答え。理由。ヒント。自分の考え。

ここで、3つの「学びの約束」を確認した。

- ◎「全員が分かること」を目指す
- ◎自分の考えをもてるようにする
- ◎みんなで分かり合うために、互いに考えを伝え合う（話し合い活動＝交流活動）

次に、交流活動の進め方について児童と話し合いながら具体化した。全体場で自発的に意見を述べることができる児童の割合は、

「事前に考えをもった上での発言… 58 %」
「全体交流の流れの中での発言… 32 %」であった。ノートに話すべき考えがあるにもかかわらず話することができないのであれば、分かり合う学びはできない。この問題を学級で共有し、解決に向けて話し合った。その結果、以下のような意見が児童から出された。

- ・ 答えが分からないので発表できない。
- ・ 自信がないので発表できない。
- ・ 間違うと恥ずかしいので発表できない。

ここで、教師から、次の点について話をした。

- 「話すこと・聞くこと」は身に付けるべき大切な力である
- 話す力は練習しないと身に付かない
- 「分かり合うため」に、聞き手は「相手の考えが分かるようにする」という気持ちで聞き、話し手は「相手に分かってもらおう」という気持ちで話す

この後、児童から「分かり合うために全員発表を目指す」という学級目標が出された。

最後に、交流活動の内容について話し合った。まずは、1対1のペア交流で伝え合う経験を積み重ね、全体の場合でも伝え合いができるようにする「ペア→全体」の過程で交流活動を進めるようにした。また、交流活動の進め方の例として「『みんなで』伝え合い、分かり合おう」の資料を教師から提示した。
(別添資料4) この資料は交流活動の基本となるもので、話し合いの「型」にはめるものではない。児童との話し合いにより、「協働的に学ぶ」ことの必要性和、目指すべき学習の姿について学級全体で共有することができた。

(2) ペア交流の工夫

ペア交流を次のように進めることにした。

- 1 課題を把握して自分の考えをもつ
- 2 交代で話す
- 3 友達の考えに対して必ずコメントを返す
- 4 考えの付け足しや直しを行う

課題を把握し、自分の考えをもつためには、文章を丁寧に読み、自分の考えの根拠を探す

(文章との対話)、蓄積してきた自分の知識や経験、考え方と照らし合わせる(自分との対話)という過程が必要である。その結果として、自分の考えを明確にもてなかったとしても、交流活動で分かり合うことや、本気で考え、伝え合う姿勢が大切であることを確認した。また、伝え合いでは相手に対するフィードバック(同意・相違・疑問等)を必ず行うことで、一方的な伝達で終わらないようにした。最後に、ペア交流ごとに考えの付加や修正を行い、伝え合いの成果を効率よく自分にフィードバックできるようにした。その際、友達の考えには「友」のマークを付け、自分の考えを形成する過程や、伝え合いのよさについて振り返ることができるようにした。

児童は交流の回数を重ね、6月頃には、考えをもった児童同士で自発的にペア交流をするようになった。ペア交流の日常化により学級の伝え合う雰囲気が高まり、その結果、児童全員がほとんどの学習課題に対して自分の考えをもてるようになった。(写真1 ペア交流の日常化)



(3) 全体交流の工夫

全体交流は、発表会ではない。最終目標は、「分かり合うために、全員が自分の考えを伝え合う」ことである。その実現のために以下の2段階の過程を踏んだ。

- 1 全員が考えを伝えられるようにすること
- 2 伝え合いにより、考えを広げ深めること

第1段階は、一部の児童ではなく全員の伝え合いを実現するという「学びに向かう力・人間性等」を育てる側面をもつ。学級初期の実態では、約70%の児童が全体交流の場で自発的に発言ができなかった。そこで4月から、国語科や社会科の授業で意見を自分達でつなぎながら全員が発表する時間を意図的に設け、全体の場合で伝え合う経験を積み重ねた。(写真2 全員発表の様子)



その結果、7月までには全員が全体場で考えを伝えられるようになった。

しかし、同じ意見が繰り返され、考えの広がりや深まりがないままに授業が終わってしまうことがあった。そこで、一部の児童から出された「同じ考えよりも、新たな考え(異なる考え)を出しながら、課題の解決に向けて全員が伝え合えるようにする」という意見を受けて、第2段階である「考えを広げ深める伝え合い」を目指すことにした。新たな約束について話し合い、次の3点が決まった。

- ・発表ではなく「全体で話し合う」
- ・友達の意見に同意ならば、その理由や考えの付け足しを話す
- ・分からない時は質問する

全員が話し合う交流を積み重ねた結果、疑問や反論等、話し合いの広がりや深まりにつながる発言や、話し合いを進行する発言(新しい発言を促す、結論をまとめる等)をする児童が増えた。発表会ではなく「課題解決に向けて全員で話し合う姿勢」ができた。

(4) グループ交流の工夫

3人以上で行う**グループ交流**は、ペア交流よりも一度の交流で得られる情報量が多く、深まりのある話し合いができることに利点がある。学年の後半は、学習材の読みや課題に対する考えを深めるためにグループ交流を取り入れた。その際、無作為にグループを作るのではなく、「同じ意見と異なる意見のグループで交互に交流する」「グループ交流後に1人を残した他のメンバーを入れ替えて交流する」「交流していない児童同士で自由にグループを組んで交流する」等、その時の課題や目的に合った交流を行った。どの児童もペア交流の経験を生かして積極的に伝え合った。また、



疑問や反論を出し合い、**(写真3 グループ交流の様子)** 納得するまで話し合う児童が増え、その取り組む姿勢が、考えの深まりや、全体交流の話

し合う姿につながったと考えられる。

3 振り返りの視点を明確にし、学びが連続してつながる「学びのあとシート」の活用（「連続性のある学び」による学びに向かう力、人間性等の育成）

児童が主体的に意見を交流し、考えを広げ深めることができて、その場限りの学習で終わってしまったのでは、学びの実感にはつながらない。文部科学省(2017)「新しい学習指導要領の考え方」では、教育効果の高い取組例として、「自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導」「授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に行うこと」を挙げている。**(別添資料5)** 児童が自己の学びを振り返り、他者に伝わるように文章として記録に残す活動は、資質・能力の育成に有効に働くと考えられる。また、これらの活動は、新学習指導要領解説総則編で「学びに向かう力、人間性等」に関連する力として挙げている「**メタ認知力**」(自分の思考や行動を客観的に把握し認識する力)の育成につながる活動である。授業における学びの振り返りとしては、主に次のような活動が考えられる。

- ・前時までの学習の振り返り
- ・課題解決に向けた自己内対話(一人読み)
- ・交流活動後の考えのまとめ(再考)
- ・授業・単元終了時の学習の振り返り

これらの活動は全て課題解決に向けた一連の学習活動としてつながっている。このつながりが**(連続性のある学び)**が意図的に作用し、児童が振り返りの経験を積み重ねていくことで、メタ認知力が醸成されていくと考えた。

以上のことから、児童が学びの振り返りを他者にも伝わるように記録し、その振り返りをつなげていく「連続性のある学び」をしていけば、メタ認知力や主体的に学習に取り組む態度、他者への意識を含めた「学びに向かう力、人間性等」が育成され、資質・能力の高まりの実感につながると考えた。

(1) 「学びのあとシート」の作成

連続性のある学びを実現するために、「**学びのあとシート**」を作成した。(別添資料6)

本シートの作成に当たっては、

◎視点に沿った振り返り

◎学びをつなげる振り返り

の2点を考慮した。視点に沿った振り返りについては、5年生として初めて書いた児童の学習感想を教師が7つに分類して提示することで、児童の学習経験を生かせるようにした。

- 1 学んだことを整理してみる
- 2 学んだことについて自分の考えをもつ
- 3 学んだことを経験や知識と結び付ける
- 4 学んだことを次の学習や他のことに生かす
- 5 学び方(学習の進め方)について整理する
- 6 友達のよい考えを取り入れる
- 7 疑問

「6 友達のよい考えを取り入れる」は、児童から出されなかった視点であるが、「みんなで分かり合うために、伝え合う」うえで必要な視点として教師から提案した。振り返りの記述に当たっては、自分の書きやすい視点を選んで書くことにした。

学びをつなげる振り返りは、学習後の振り返りを1枚の用紙に連続して書くことで、以前の振り返りと比較・関連付けながら書けるようにした。児童には、「学習を積み重ねていく中での、考えの広がりや深まり(児童には「レベルアップ」という言葉で事例を挙げて具体化した)が友達に伝わるように書くこと」を確認した。また、メタ認知力の育成のために、課題解決に対する自己評価欄(「よくできた◎」「できた○」「もう少し△」の3段階)を設け、「課題に対する振り返りが友達に伝わるように書けること」を自己評価の判断基準とした。さらに、単元の終末には単元の目標について自分の考えをまとめ、自己評価を行うシートを作成し、学習の積み重ねによる単元全体を通した学びの成果を実感できるようにした。(別添資料7)

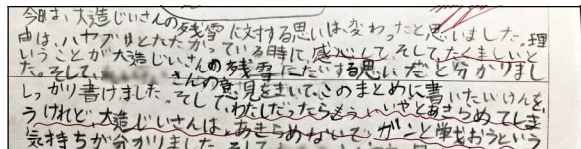
(2) 単位時間をつなげる学び

授業は「みんなで分かり合うために、伝え合う」交流活動と、学びのあとシートの振り返りを蓄積していく「連続性のある学び」を基本とした。以下は文学的文章の単元「**すぐれた表現に着目して、物語の魅力を伝え合おう**」(学習材：大造じいさんとガン 椋鳩十 光村図書 令和元年11月実践)の授業記録である。単元の目標は椋鳩十作品の魅力について自分の考えをまとめることであり、そのために学習材「大造じいさんとガン」を読んだ初発の感想で、大半の児童が心に残ったこと(作品の魅力となり得るもの)として挙げた「大造じいさんの残雪に対する心情の変化」について読みを深めた。最初の児童の考えは、残雪が「獲物・食料」から「仲間・友達のような存在」に変わっていくというものであった。しかし、1人の児童(Aとする)が「最後に大造じいさんが『また戦おうじゃないか』と言っている(心情は)変わらない」という発言をした。Aは読書好きで文章を読む力はあるが、4月当初は国語科の学習に対する意欲が低かった児童である。しかし、交流活動で友達に自分の考えを伝え、分かり合える楽しさや有用感を味わうことで、国語科の授業に対する姿勢が前向きになり、学習リーダーの1人に成長した。Aの考えから「大造じいさんはどうして残雪をにがしたのか」という読みの課題が生まれた。その後の授業では、毎時間、「大造じいさんの残雪に対する心情はどのように変わったのか」という課題に統一し、場面を比較した読みができるようにした。また、学習の流れを①文章、自己との対話(ノートに記述)②ペア交流(ノートに考えの付加・修正)③全体交流④学びの振り返りと考えのまとめ(学びのあとシートに記述)の4つの過程に統一することで、課題解決に向けて学びが連続してつながるようにした。

児童の振り返りの記述からは、次のような学びの成果が伝わった。

① 考えの広がりや、自分の考えに対する自信の深まり

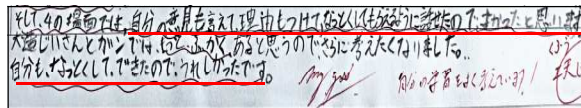
交流活動による新たな考え方への気づきや、自分の考えに対する自信の深まりが伝わった。特に、単元最初の大多数を占めていた「大造じいさんの残雪に対する心情は、仲間、友達に変わった」という考えが、全員の記述からなくなったことは、友達との学びをつながけながらまとめてきた成果である。



(資料1 交流による考えの広がりや自信の深まり)

② 学びに対する楽しさや自己有用感

交流活動における、相手に分かってもらえる楽しさや自己有用感が伝わった。これらは、学びの成果の実感につながる要素である。



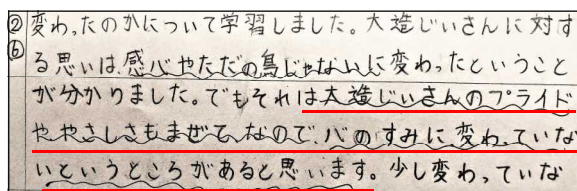
(資料2 相手に分かってもらえる楽しさや自己有用感)

③ 考えの深まり

新学習指導要領解説総則編では、「深い学び」について以下のような説明をしている。

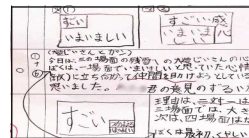
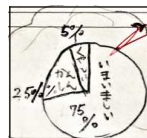
- ・知識を相互に関連付けてより深く理解する
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成する

交流活動を例に挙げれば、他者の考えを受容してそのまま自分の考えとするのではなく、さらに他の考えや今までの自分の考えと比較、関連付け、選択、精査を行い、理解や考えの形成につなげることと捉えられる。児童の記述からは、以前の学習と比較して考えの深まりが伝わった。例えば、大造じいさんの残雪に対する心情の変化について、最初は「変わった」「変わらない」の二択であったのに対し、交流活動により「いまいまいしが、少し感心している」「たいした知恵だとほめているが、いまいまいしさは残っている」等、文章の細部に着目して、より深く考えるようになったことが分かる。さらには、考えを図表に整理して分かりやすく示す児童もいた。



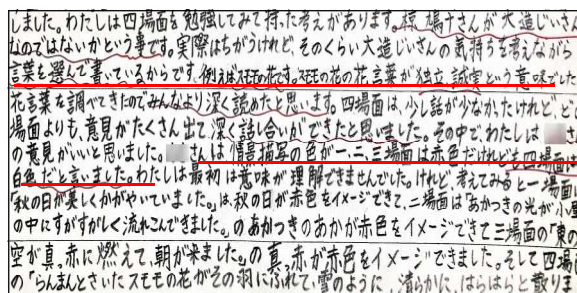
(資料3 考えの深まりが伝わる振り返り)

(資料4・5
児童が整理
した図表)



④ 新たな学び方への気づき

学びの進め方や文章の読み方を新たに獲得することは、児童が資質・能力を高めていくうえで大切な要素である。児童の記述には、物語文の新たな読み方(言葉の意味、文脈、背景、表現の工夫等に着目した読み)への気づきがあった。さらに、それらを全体で交流して共有することができた。



(資料6 児童の情景描写・色に着目した読み方)

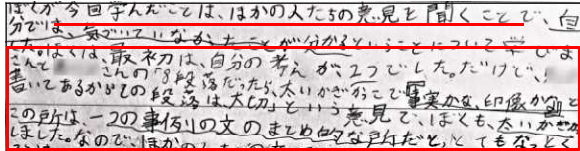
説明的文章の単元「事例と意見の関係をおさえ、自分の考えをまとめよう」(学習材：想像力のスイッチを入れよう 下村健一 光村図書 令和2年2月実践)では、グループ交流と振り返りを組み合わせた連続性のある学びにより、学習材の読みや児童の考えを深める学習を行った。本時の目標は、要旨を捉えるためのキーワード「想像力のスイッチ」の具体的な内容を明らかにすることである。3単位時間(45分×3)の計画で、グループ交流を以下の流れで行った。

- 1 1人読みによる考えの形成 **考え①**
- 2 スwitchの数が同じ児童同士の交流 **グループ交流①**
- 3 自分の考えをまとめる **考え②**
- 4 スwitchの数が異なる児童同士の交流 **グループ交流②**

5 自分の考えをまとめる 考え③

6 交流が終わった児童同士の自由交流

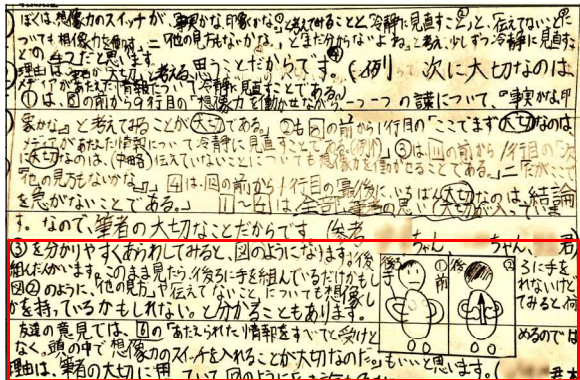
1人読みの結果から、スイッチの数が2つ、3つ、4つ、5つ以上のグループに分かれた。異なる考えの交流では、相手の意見を認めて自分の考えに取り入れる様子があり、それは、児童の振り返りの記述からもよく伝わった。



(資料7 相手の意見を取り入れた振り返り)

また、グループ交流を重ねることで、様々な意見を聞いて考えを広げるだけでなく、得た情報を自分の考えの再構築の材料にして、さらに考えを深めている記述もあった。

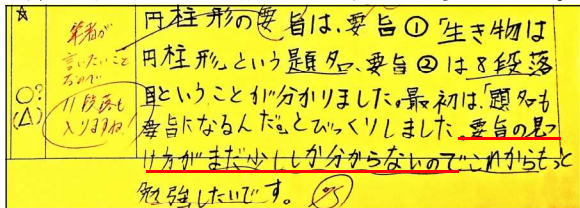
(別添資料8)



(資料8 考えの深まりがある児童の振り返りの記述)

(3) 単元をつなげる学び

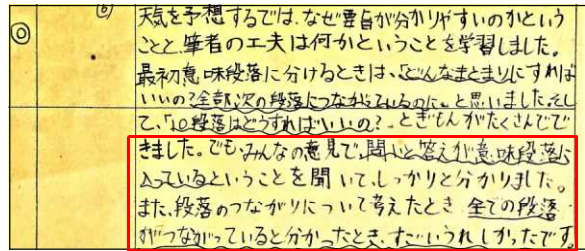
研究内容1の「年間指導計画」(P.3 参照)で前述したとおり、説明的文章では年間テーマ「要旨はどこだろう?」を設定し、「文章の要旨」を意識して学習を進めた。要旨を捉える際には「その文章が要旨である」という自分の考えの理由と、その理由を支える明確な根拠がなくてはならない。最初の単元では要旨の捉え方に自信のない児童が多かった。



(資料9 「生き物は円柱形」6月実施)

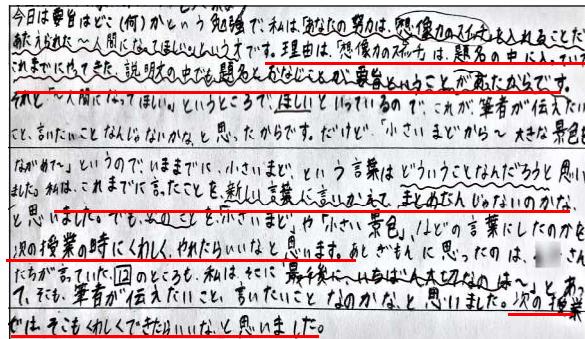
しかし、次の単元では前単元の学びを生か

して、自分で文章構成図を使って各段落のつながりを「見える化」することで、自信をもって要旨を捉える児童が増えた。



(資料10 「天気を予想する」9月実施)

最後の単元では、既習を生かし、要旨に対する自分なりの考えや読みの課題をもって学習を進める児童が増えた。「学びに向かう力」の向上が伝わった。

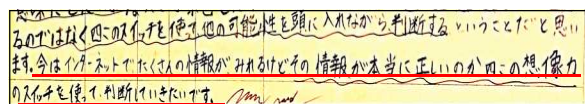


(資料11 「想像力のスイッチを入れよう」)

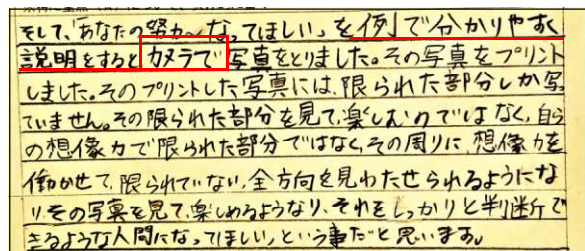
最初の要旨の捉えや自分の読みの課題 (2月実施)

さらに、単元終末では、要旨に対する自分の解釈や価値付けを記述する児童が増えた。

(別添資料9)



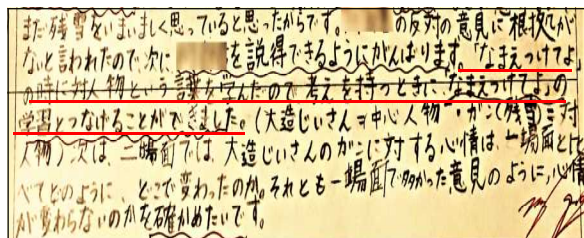
(資料12 「想像力のスイッチを入れよう」価値付け)



(資料13 「想像力のスイッチを入れよう」解釈・価値付け)

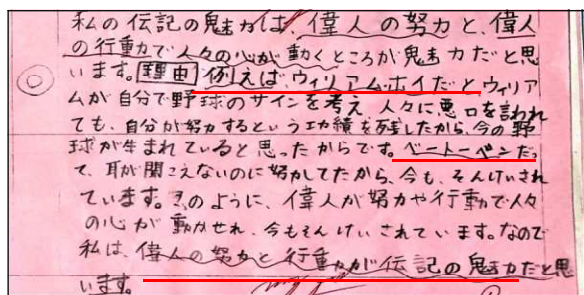
文学的文章では「グッドポイント～物語文の魅力」を設定した。「物語文の魅力」とは読み手を惹きつける内容(ストーリー、人間関係を含む)や文章表現、世界観、主題などであり、作品で描かれる中心部分と関わるものである。授業では「物語の魅

力」(人物像や相互関係、作品の全体像、工夫された表現の効果)と「伝記の魅力」(優れた人物の功績や生き方から学ぶ、自分に生かす)の2つのジャンルを学習した。児童は、単元をつなぎながら学ぶことで、説明的文章と同様に、既習を生かした学びができた。



(資料14 既習を生かした学び)

また、学習材を同じジャンルの他の本と比較・関連付けたり、さらには、他のジャンルの本と比べたりしながら、課題に対する自分の考えを深めることができた。(別添資料10)



(資料15 同ジャンルと比較・関連付けた考えの深まり)

V 研究の成果と課題

○ 成果

1 児童の意識調査から

最終単元の学習終了時(令和2年3月)に行った「国語科読むことの意識調査」では、「前に学習したことを生かして、課題について考えたり、解決したりすることができたか」(令和元年5月調査「よくできた・できた」44%)「友達の考えを自分に生かして学習することができたか」(令和元年5月調査「よくできた・できた」38%)の質問に対し、全児童(100%)が「よくできた・できた」と回答した。(別添資料11)

2 学習の成果物から

最終単元終了後の自己評価では、年間テーマである「要旨を捉える」「物語の魅力について自分の考えをまとめる」に対して、全児

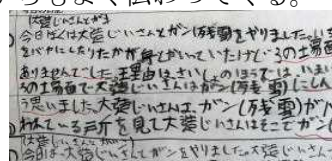
童が「よくできた・できた」と回答した。(別添資料12)また、学びのあとシートの課題に対する具体的な記述や学習の振り返り、毎時間の自己評価からは、児童が学んだことのみならず、学びに向かう思いや取り組み姿勢等も含めた、児童一人一人の学びの成果の実感が伝わってきた。(別添資料13)

3 単元評価テスト・学力調査から

「読むこと」の単元テスト年間の平均正答率は約93%であった。全てのテストで、正答率が65%を下回る児童はいなかった。また、令和2年1月実施「市標準学力調査」における「読むこと」の平均正答率は76.6%であり、市町村及び全国平均正答率を上回った。また、国語科全体の平均正答率は84.6%と、市町村及び全国平均正答率を10ポイント以上上回った。(別添資料14・15)

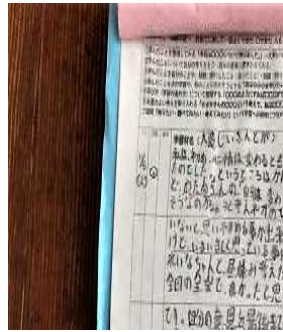
4 児童の学びの姿から

授業では、自分の考えを伝え、分かり合おうとする児童の姿があった。3回行った公開授業では、参観者から積極的に学習に取り組む児童の姿に称賛をいただいた。みんなで分かり合う(写真4 公開授業の様子)交流活動により全員が活躍できる場を作ってきた結果、他者と良好な関係で関わろうとする「人間性等」が育まれたと考える。また、連続性のある学びで学習の振り返りを積み重ねたことで、メタ認知力が向上し、さらに、学習に粘り強く取り組んだり、自らの学習を調整したりする態度が育った。これらの「学びに向かう力」は、例えば、ノートを取ることが苦手だった児童(Bとする)が、交流活動で得られた考えを、振り返りとして自分の言葉で記述する姿からもよく伝わってくる。



(資料16 Bの振り返りの記述の一部)

さらに、自分の考えを精一杯に表現しようとする仲間の学びに触発され、授業後も納得のいくまで自分の考えを詳しく書き、友達や教師に伝えようとする児童の姿からは、仲間との高め合いが伝わってきた。



(資料17 児童による「大造ひさん

とカン」の学びあいの記述の一部では、「学びに向かう力、人間性等」を育みながら、「読むこと」の能力だけではなく、交流活動による「話すこと・聞くこと」、振り返りの記述による「書くこと」の能力も育成が図られたと考える。日々の学習の積み重ねが、国語科の資質・能力の総合的な向上につながった。そして、育成されたこれらの力は、国語科のみならず、他教科の学習や家庭学習、学級の係活動や学校の委員会活動等、多くのことに生きて働いていくと考える。

● 課題

1 交流活動や振り返りを行う時間の確保

交流活動や振り返りで学習が深まれば深まるほど、時間が足りなくなる。45分間の中で全ての学習活動を収めるのではなく、単位時間をつなげたり、単元全体で交流活動や振り返りの時間の設定を考えたりするなど、弾力的な単元計画の工夫が必要である。また、自力でできるものは家庭学習で行うなど、授業以外の時間の利用も考えたい。

2 教える側として、求められる資質・能力及び、その学び方への理解を深める

本研究で、新学習指導要領で求められる3つの資質・能力を関連させながら育てていく姿を具体化することができた。しかし、この実践はモデルの1つに過ぎない。そして、児童が学びの成果を実感できたとしても、本当に力になっているかどうかは試されるのは、「実生活」においてである。本研究を国語科のみで捉えるのではなく、さらに視野を広げ、

「生きて働く力」となる資質・能力の内容とその学び方について具体的に明らかにしていかなければならない。新しい時代への教育は、まだ、始まったばかりである。

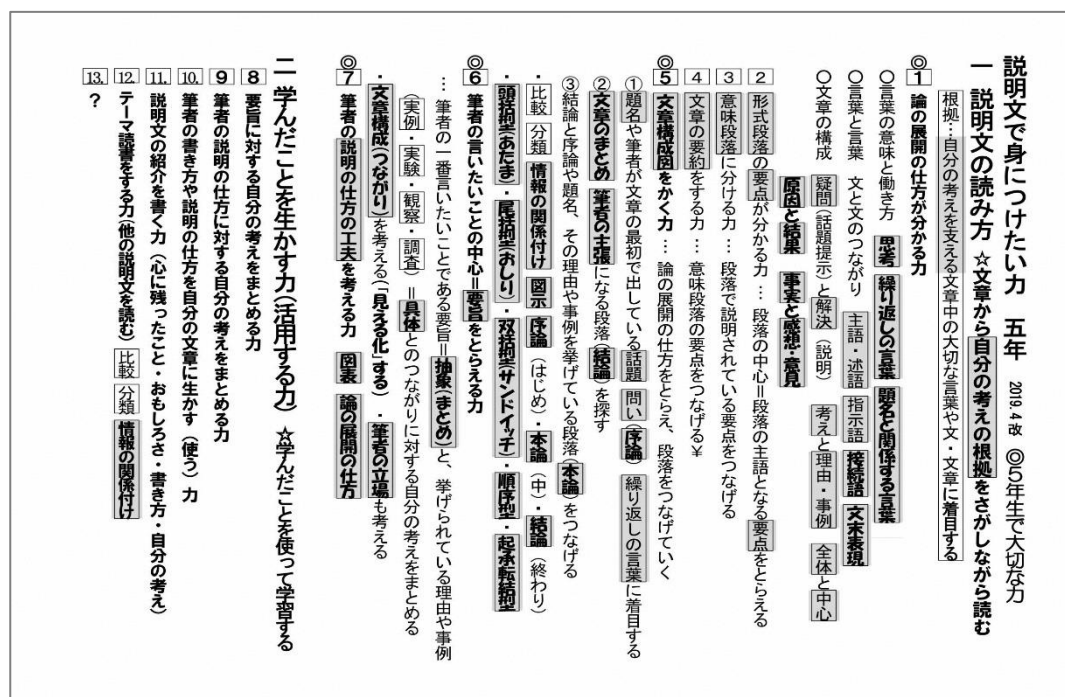
VI おわりに

私が大切にしている言葉に「不易と流行」がある。人工知能(AI)の進化等、あらゆる場面で情報化・デジタル化が進む中で、今、教育に求められている「流行」は何であろうか。子供1人1台のタブレットPC普及に伴うICT教育は重要である。しかし、ICTは何のためにあるのか。それは、人が「実社会」という「人と人とのつながりの中で生きていく」ための手段としてであろう。「人とのつながり」はどんなに社会が変わっても変わらないものであり、変わってはいけない「不易」である。本研究で、学びにおける「他者とのつながり」の大切さを改めて実感した。時代は変わり、授業の在り方が変わっても、「不易」であり続ける「他者とのつながり」を学びの土台にして、今後も授業研究を続けていきたい。

※ 主な参考文献

- ・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 総則編』
- ・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 国語編』
- ・福島県教育委員会(2017)『ふくしまの授業スタンダード・家庭学習スタンダード』
- ・文部科学省(2017)『新しい学習指導要領の考え方』
- ・二瓶弘行(2011)『二瓶弘行の国語授業のつくり方』東洋館出版社
- ・白石範孝(2013)『白石範孝の国語授業の技術』東洋館出版社
- ・青木伸生(2017)『思考と表現の枠組みをつくるフレームリーディング』明治図書
- ・伊東恭一(2019)『国語科の資質・能力を系統的に育てる指導の工夫』福島県教職員研究論文

5学年で身に付ける資質・能力(◎)を重点化



※児童には空白のシートに書き込ませながら学習を進めた

上段：新学習指導要領
の知識及び技能を学習
用語として項目化

(学習用語表・説明文)

下段：項目化した学習用語の説明について記載する

(学習用語表・物語文)

P3. 別添資料 3 年間指導計画 説明的文章 ※光村図書第5学年を基に作成 (2019.4月)

年間テーマ 要旨はどこかな？

54

3	第二次 4 時間	◎要旨を捉える (2・3・4) 円柱形の理由で意味段落に分け、文章構成図を描く (5) 要旨とその根拠となる事例を捉え、自分の考えの理由付けをする (説明文の理解) 他教科：週末作文 (3 段階作文)
	天気を 予想する 5 時間	1 論の展開が分かる力 ☆ 前単元 要旨 文章構成 6 要旨を捉える力 7 筆者の説明の仕方を考える力 9 筆者の説明の仕方に対する自分の考えをもつ力 単元目標 要旨を捉え、筆者の説明の仕方の工夫を考える 学習用語 起承転結 つなぎ言葉 具体と抽象 筆者の説明の仕方の工夫
	第一次 1 時間	◎単元の目標をもつ (1) 「どうして要旨が分かりやすいのか」という目標をもつ
	第二次 4 時間	◎筆者の論の展開をとらえ、その工夫について考える (2・3・4) 文章構成図を描いて要旨とのつながりを捉える (要旨の見える化) (5) 筆者の論の展開の工夫について自分の考えをもつ→文章化する (解釈・価値づけ) 他教科：週末作文 社会・理科・算数 (図表の活用・学習感想)
	想像力のスイッチを 入れよう 6 時間	8 筆者の主張に対する自分の考えをもつ力 ☆ 前単元 要旨 6 要旨を捉える力 単元目標 要旨に対する自分の考えをまとめる 学習用語 筆者の立場 事実と感想・意見 原因と結果
4	第一次 1 時間	◎単元の目標をもつ (1) 「想像力のスイッチとは何のことなのか」という目標をもつ
	第二次 4 時間	◎筆者の論の展開をとらえ、要旨に対する自分の考えをまとめる (2・3・4) 「想像力のスイッチ」の数とそれぞれの内容について交流する (5) 「想像力のスイッチ」を入れることの意味をまとめる (解釈・価値づけ①)
	第三次 1 時間	◎要旨に対する自分の考えをまとめる (6) 生活場面で「想像力のスイッチ」を入れて考えてみることを通して、要旨に対する自分の考えをまとめる (解釈・価値づけ②) 他教科：週末作文 総合 (歴史調べ) 生活場面 (物事の判断)

年間指導計画 文学的文章 (2019.4 月作成)

年間テーマ 物語の魅力

学習材	☆主に身につけさせたい力	主な学習活動	前単元との系統性
1	あめだま 2 時間 (導入単元)	☆物語文の基礎を復習する 3 物語の構造を捉える力 (場面・あらすじ・人物・中心人物の変化) 4 中心人物の変化についてくわしく捉える力 学習用語 時・場・人物 中心人物 対人物 クライマックス ①登場人物と場面 (時・場・人物の変化) を捉えあらすじを確認する ③物語が変わる場面を捉える →物語には作者が描きたいことが込められている =物語が大きく変わる場面と関連している 題名にも関係している (物語文の基本)	
	なまえつけ てよ 5 時間	3 物語の構造を捉える力 ☆ 「あめだま」中心人物の変化 4 中心人物の変化についてくわしく捉える力 単元目標 物語の基本構造と人物の相互関係の変化をとらえる 学習用語 人物像 相互関係 物語の基本構造 (導入/展開/クライマックス/終末) 一文まとめ	
2	第一次 1 時間	◎単元の目標をもつ (1) 心に残ったことを中心に書いた初発の感想を交流し、「登場人物の変化をとらえる」という目標をもつ	
	第二次 4 時間	◎一文まとめをして物語の基本構造と中心人物の変化を捉える (2・3・4) 「だれが・どうして・どうなったのか」という一文まとめを書いて物語の基本構造と中心人物の変化について捉える (物語文の基本構造の理解) (5) 中心人物の変化と題名、物語のおもしろさ (魅力) とのつながりについて考える 他教科：関連読書 (物語文)	
3	大造じいさ んとガン 8 時間	4 中心人物の変化についてくわしく捉える力 ☆ 前単元 中心人物の変化 5 作品の全体像を捉え、作品の心を受け取る力 6 テーマ読書をする力 単元目標 物語の魅力について自分の考えをまとめ、友達に伝える 学習用語 全体像 作品の心 視点 描写 表現の効果 テーマ読書	

4	第一次 1時間	◎単元の目標をもつ ※椋鳩十作品の並行読書開始 (1)「物語の魅力をまとめて友達に伝える」という目標をもつ
	第二次 4時間	◎中心人物の変化について捉える (2・3・4)大造じいさんの残雪に対する心情の変化について捉える (5)大造じいさんの心情変化と作品の心について自分の考えをまとめる
	第三次 3時間	◎友達に椋鳩十作品の魅力を伝える (2・3)椋鳩十作品の魅力を伝える三角ポップをつくる(題名と絵・一文まとめ・作品の心) (5)三角タワーを交流し、物語の魅力について考えを広げ深める 他教科：関連読書(物語文・名作) 図書館コーナー掲示 読み聞かせ
	わらぐつの中の神様 7時間	5作品の全体像を捉え、作品の心を受け取る力☆ 前単元 作品の心 7読んだ人物の心情や情景を音読や朗読で表す力 単元目標 物語の魅力について自分の考えをまとめ、音読や朗読で表す 学習用語 音読と朗読
4	第一次 1時間	◎単元の目標をもつ (1)「『わらぐつの中の神様』の物語の魅力」を音読や朗読で表すという目標をもつ
	第二次 4時間	◎中心人物の変化から作品の心を捉える (2・3・4)マサエへの変化について捉える (5)作品の心(物語に込められた作者の思い)について自分の考えをまとめる(深い読み)
	第三次 2時間	◎物語に込められた作者の思いが伝わるように音読や朗読する (6)音読や朗読の仕方を考え、ペアで練習する (7)音読・朗読発表会を行う(すぐに行わず、家庭学習等で練習を積み重ねた後に行う) 他教科：家庭学習(音読・朗読) 総合(発表) 来年度の学校行事(発表・劇など)

年間テーマ 伝記の魅力

	学習材	☆主に身につけさせたい力 主な学習活動 前単元との系統性
1	千年の釘に いどむ 6時間	5作品の全体像を捉え、作品の心を受け取る力 前単元との系統性 4中心人物の変化についてくわしく捉える力 6テーマ読書をする力 単元目標 ノンフィクションの魅力を知り、友達に伝える 学習用語 ノンフィクション
	第一次 1時間	◎単元の目標をもつ ※ノンフィクションの並行読書開始 ①「ノンフィクションについて知り、その魅力を知って友達に伝える」という目標をもつ
	第二次 2時間	◎「千年の釘にいどむ」を読み、その魅力について自分の考えをまとめる (2)「千年の釘にいどむ」を読んで心に残ったところ(魅力になり得るところ)を書く (3)「千年の釘にいどむ」の魅力についてまとめる(ノンフィクションに対する理解)
	第三次 3時間	◎ノンフィクションの魅力を友達に伝える (4・5)ノンフィクション推薦カードを書く(題名と絵・魅力を伝える文章) (6)推薦カードを交流し、ノンフィクションの魅力について考えを広げ深める 他教科：関連読書(ノンフィクション) 読書感想文 図書館コーナー掲示 家庭学習 道徳科(価値との関連性)
2	百年後のふる さとを守る 6時間	5作品の全体像を捉え、作品の心を受け取る力 前単元 作品の心 4中心人物の変化についてくわしく捉える力 6テーマ読書をする力 単元目標 伝記の魅力を知り、その魅力に対する自分の考えをまとめる 学習用語 伝記
	第一次 1時間	◎単元の目標をもつ ※伝記の並行読書 ①「伝記について知り、その魅力について自分の考えをまとめる」という目標をもつ
	第二次 3時間	◎「百年後のふるさとを守る」を読み、その魅力について自分の考えをまとめる (2)「百年後のふるさとを守る」を読んで心に残ったところ(魅力になり得るところ)を書く (3・4)「百年後のふるさとを守る」の魅力についてまとめる(伝記に対する理解)
	第三次 2時間	◎伝記の魅力について自分の考えをまとめる (5)自分が選んだ伝記の魅力について自分の考えをまとめる (6)伝記の魅力についてまとめた考えを交流して考えを広げ深める 他教科：関連読書(伝記) 家庭学習 道徳科(価値との関連性) 社会科・総合(地域の偉人)

※ 4月当初に計画したものであり、実施の授業に当たっては、児童の実態に合わせて変更を加えた。

P4. 別添資料 4 交流活動の進め方シート (2019. 4 月作成) ※話し合いのスキルとして提示

「みんなで」伝え合い、分かり合おう
話し合いの仕方

☆「しずちゃん」の聞き方・話し方」をしよう

・ひた ……「ジャイアン」の言うとおりにしよう。

・ジャイアン ……「おれが意見が正しいんだ」ではなくて…

・「しずちゃん」…「ひたさんの考えは分かったわ。たけしさんの考えも分かったわ。」

(にている・同じとき) わたしの考えは〇〇です。

(ちがうとき) でも、わたしの考えは△△です。

◎相手の考えのよいところをみとめながら、自分の考えを語る。

☆みんなで伝え合おう

・伝えることができるならば、手をまっすぐ挙げる。

●を挙げるのは「分かった・納得・考えがあるよ・サイン」

◎話せる!! 分かる 集中 話をよく聴く 表現できる!! ↓自分の学習にとって大きなプラスになる

◎分からなくても大丈夫!! みんなで分かり合えるように、仲間と話し合う ◎分からない! かぞえ、本気で考える

0 話し合いの例

◎相手の考えのよいところをみとめながら、自分の考えを語る。

◎話せる!! 分かる 集中 話をよく聴く 表現できる!! ↓自分の学習にとって大きなプラスになる

◎分からなくても大丈夫!! みんなで分かり合えるように、仲間と話し合う ◎分からない! かぞえ、本気で考える

1 1人1人話そう 準備

・1人1人順番に話そう。

・態度 うなずき うんうん(分かる分かる) 首をかしげる うん

・先がかる(おれ)の話を聴く(ひた) 質問 感動 などもある もう一回 最初から話そう

・考えの出し方(ひた) ②マーク ※感動の考えは消さない

・ヘルプアップ・自分たちのペースで話そう

2 グループで話そう 基本編

・回を分ける(ひた) ②マーク

・全員話す 理由を言う「わたしは〇〇と〇〇です。理由は〇〇だからです。」

・友だちの考えを受け取る。(態度)

・前の人をきいてから話す。

・自分の考えを話す(ひた) ②マーク

・自分の考えを話す(ひた) ②マーク

・自分の考えを話す(ひた) ②マーク

3 全員で話そう

・立てて話す。理由を言うて話そう。

・話をきく(ひた) ②マーク

・自分の考えを話す(ひた) ②マーク

・自分の考えを話す(ひた) ②マーク

・自分の考えを話す(ひた) ②マーク

4 まいごう

・自分の考えをノートに書く。

・自分の考えをノートに書く。

・自分の考えをノートに書く。

5 感想を書く(感想文)

・今日のあそびについて自分分が分かったこと(分かったことがあったこと)を書く。

・友だちの考えを書く。」「わたしの考え(ひた)にきいたこと(ひた)を書く。

P5. 別添資料 5 文部科学省資料「新しい学習指導要領の考え方」(2017)

教育効果の高い学校での取り組み例

教育効果の高い学校での取り組み

児童生徒の家庭の社会的背景から見込まれる学力を大きく上回っている学校においては、①表現力・課題探究力の向上、②授業スタイル、③家庭学習の指導、④学力調査の活用、⑤少人数・TT・補充学習、⑥学校外リソースの活用、⑦実践的研修・研修成果の活用、といった観点で様々な取り組みを行っている。

※「教育効果の高い学校」：学校レベルのSESから見込まれる学力を大きく上回る学校(上位30校)
 「教育効果の低い学校」：学校レベルのSESから見込まれる学力を大きく下回る学校(下位30校)
 (SES(socio-economic status)とは、家庭の社会的背景、家庭所得、父親学歴、母親学歴の3つの変数を合成した指標。)

1 表現力・課題探究力の向上

例：児童が自分で調べたことや考えたことをわかりやすく文章に書かせる指導

小学校 国語A	よく行った	どちらかとい ば行った	あまり行っ ていない
教育効果の高い学校*	53.3%	43.3%	3.3%
教育効果の低い学校*	26.7%	53.3%	20.0%

【教育効果の高い学校での取り組み】

- ・朝読書などの一斉読書の時間を週に1回以上定期的に設けた、学級やグループで話し合う活動を授業などで行った、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた
- ・児童に将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をした、総合的な学習の時間で、課題の設定から始まる探究の過程を意識した指導をした
- ・児童・生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた、児童・生徒の様々な考えを引き出し、思考を深めたりするような発問や指導をした
- ・言語活動に重点を置いた指導計画を作成している

2 授業スタイル

例：授業最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた

小学校 算数A	よく行った	どちらかとい ば行った	あまり行っ ていない
教育効果の高い学校	63.3%	30.0%	6.7%
教育効果の低い学校	26.7%	66.7%	6.7%

【教育効果の高い学校での取り組み】

- ・授業の冒頭で目標(めあて・ねらい)を児童に示す活動を計画的に取り入れた
- ・授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた
- ・学習方法(適切にノートをとるなど)に関する指導をした

学びの振り返りを分かりやすく記述することは学力の向上に有効であると考えた。

P6. 別添資料 6 「学びのあとシート」 (2019. 4 月作成)

学びのあと～国語日記～ めあてに対して…◎よくできた ○できた △もう少し (黒板や学習ノート・プリントを見て振り返る 前とつながるように書く)

①学んだことを整理してみる「今日は○○○について学びました。」→文章についてもう一度考え直してみる「だから、□□□。」

②学んだことに対する自分の考え

③学んだことを自分のことや、経験 (前にしたこと・あったこと)・知識 (知っていること) と結び付けて考えて見る。「わたしも～、わたしだったら～。」

④学んだことを次の学習や、他のことに生かそうとする「次は○○○を学びたいです。□□□でも○○○について考えていきたいです。」

⑤学び方 (学習の進め方) について整理する「○○○のようにすれば□□□ができることが分かりました。」

⑥友達の考えの取り入れ

⑦疑問・自分の読みの課題

本気になて考える

学習材料 (想像力のスイッチを入れよう)

今日は、要旨はどこかという事について学びました。私は、⑥段落のあなたの努力は想像力のスイッチを入れる事だ。の所だと思いました。理由は、題名が「想像力のスイッチを入れよう」だから、前の「天気を予想するでも、題名が要旨だったので、今回も説明文なので同じと思ったからです。けれども根拠、意見、理由の正しい書き方、細い出しもう一度読み返してみるとあなたの努力とは何かやあなたの努力は「想像力のスイッチを入れる事だ」の続きの文が説明になっていないかなと疑問な点が出てきました。そして続きの文を入れるとあたえられた小さい事から小さい景色をながめるのではなく、自分の想像力でかげを石皮り、大きな景色をながめて判断できる人間になってほしい。の小さいまじや大きな景色、小さい景色は今までのどこに出てきているのかなどを出てきました。次に、(12)段落も大事なのではないかなという意見について考えてみると、確かにいちばん大切なのは結論を急がない事であると考えて書きました。いちばん大切と書いてあるので大事なのかなと思いましたが、最後まで読むと世の中の出来事には、さまざまな見方がある。新しい情報を聞けば

児童が書く視点を選択

今日の記事

聞くほど、想像力のスイッチが入れば、入るほどだんだん多くの事が見えてきて、少しずつ事実の形が分かっていく。まずは一度落ちついて、まだ分

※ その時間の学習内容によって、①から⑦の項目を児童が自分で選んで書くスタイルとした。最初は「①学びの整理」を記述する児童が多かったが、学年後半になると「②学んだことに対する自分の考え」の記述によって、学びの解釈や価値づけをする児童が増えた。これは、「深い学び」につながるものと考える。

P6. 別添資料 7 単元学習終末の振り返りシート

学習を振り返ろう ◎よくできた ○できた △もう少し (学習ノートやプリントを見て振り返る) ☆学習の重点

作品名	①場面 ②あらすじ	③構成	④中心 人物	⑤作品 の心	その他	分かったこと・よくできたこと・分からなかったこと ※特に重点 (☆) について、具体的に書く
棕鳩十作品	◎	○	◎	○	◎	二つの物語しか読んでないので他の棕鳩十作品でも、主人公に共感出来るのかと考えてみたいです。けれどもそれが分かるのは自分を主人公にしないと分からないと思いました。グッとポイントタワーを読んで、さんが何であんなに書けるのかとふしぎに思っていたけれどやと分かった様な気がしました。
伝記の魅力						物語を読むのは好きだけれど、読み終わった後はどこかは一つ分からない場所がありました。なので、今回思った事を生かして読み、すっきりして読み終わりたいと思います。
						わたしはサイン会をして、とても納得するものが多かった。そして最終的に思った事は、本当にあったからこそ自分達も学ぶ事が出来、同じ人間だからとても共感する事があるという事です。理由は、本当にあった功績を伝記として本に示す事こんな偉大な事をしたんだと学び、偉人達の小さな出来事に共感出来るからです。知る事が無ければ偉人を知る事が出来るので、とても勉強になります。

※ 単元で身に付けた資質・能力を振り返るために、学びのあとシートとは別のシートに記述した。自己評価の観点や記述の内容については、単元の目標に対して書くこととした。

P8. 別添資料 8 考えの深まりがある振り返りの記述 「想像力のスイッチを入れよう」

(交流の流れ) 1 回目の交流 (同意見の児童) → 2 回目の交流 (異なる意見の児童) → 自由交流

1 回目 同意見 A グループの交流 (C1. C2. C3. C4)

C 1 の記述

想像力のスイッチはどうやっていれるのか、何にあるのかについて
共通点は、どの文に必ず『』がついていることです。
材料書にも、作者が伝えたいから、もつけたのかなと

グループ内での『』二重かぎ括弧＝
スイッチ」という考えの共有

1 回目 同意見 B グループの交流 (C5. C6. C7)

C 5 の記述

え、ものが目えるの、というききかた、おもしろい。い
さんがボールペンをかくすというおもしろい実験
さん、後うに何かかいていてそれは何か分かった
(おもしろい)

グループ内での動作化による
説明の共有

2 回目 異なるグループの交流

(C1. C5. C8. C9)

C 8 の記述

でこの4つになりました。そして話し合いをした時に、さんがこの4つの文全部
に『』がけられている文が入っていてさらに『』がふつうの『』ではなく二重の『』にな
っていると言いました。私は、ふつうの『』よりも二重の『』の方が重要性もあると思
いました。『』は物語では話している文に使われるけれど、説明文の時は何かを強調
今日の日記
めあてに対して…よくできた ○でできた △もう少し (黒板や学習ノート・プリントを見て振り返る 前とつながるように書く)
したい。『』はものだから、に注目してみると良いのではないかと思いました。最後に

交流による『』(二重かぎ括弧)
の共有と自分の考えの再構築

C 9 の記述

ことだからです (参考
ると、図のようになります。後
るに手を組んでいるだけかもし
ないこと、についても想像し
と分かることもあります。
うれた情報をすべて受けと
を入れることが大切なの、もいいと
ちん、ちゃん、君
①後 ②前 ③手
るに手を
れないか
てみると何
めるのは

交流による動作化の共有と自分
の考えの再構築

2 回目の交流が終わった児童による

自由交流 (C8. C9. C10. C11)

交流前の考え

今日の日記
想像力のスイッチの数は2個だと思います。

『』二重かぎ括弧の共有

C 10 の記述

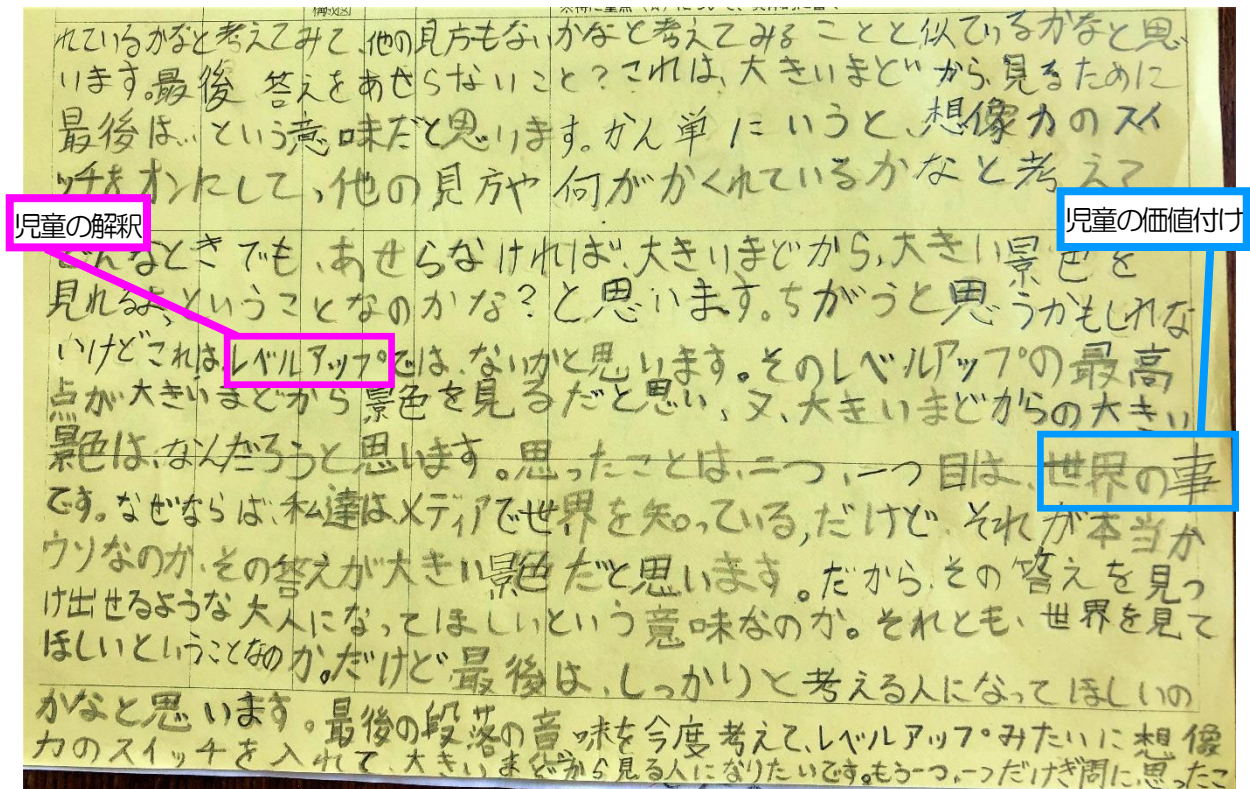
動作化の共有

想像力のスイッチの数は、音見て、4つに変わりました。なぜなら、作者が「大切な」
ところに着目していて、『』のところがスイッチなのか、言っていて、伊東先生を使て、なぜそのようになるか、
説明していたからです。「大切なのはのところと、『』のところがスイッチだったら、⑪の『』の『何が
れているのかな』のところもスイッチに入らないのか。』と思った。⑩の『』の『他の見方もないかな』
と同じだから、⑪の『』は、⑩の『』といっしょになると聞いて納得しました。なので、想像力のスイッチの1つ目は、
冷静に見直すスイッチ、2つ目は、事実かな。印象かな。と考えるスイッチ、3つ目は、他の見方もないかな。と想像す
るスイッチ、4つ目は、まだ分からないよねと考えるスイッチ、に変わりました。

交流による自分の考えの再構築

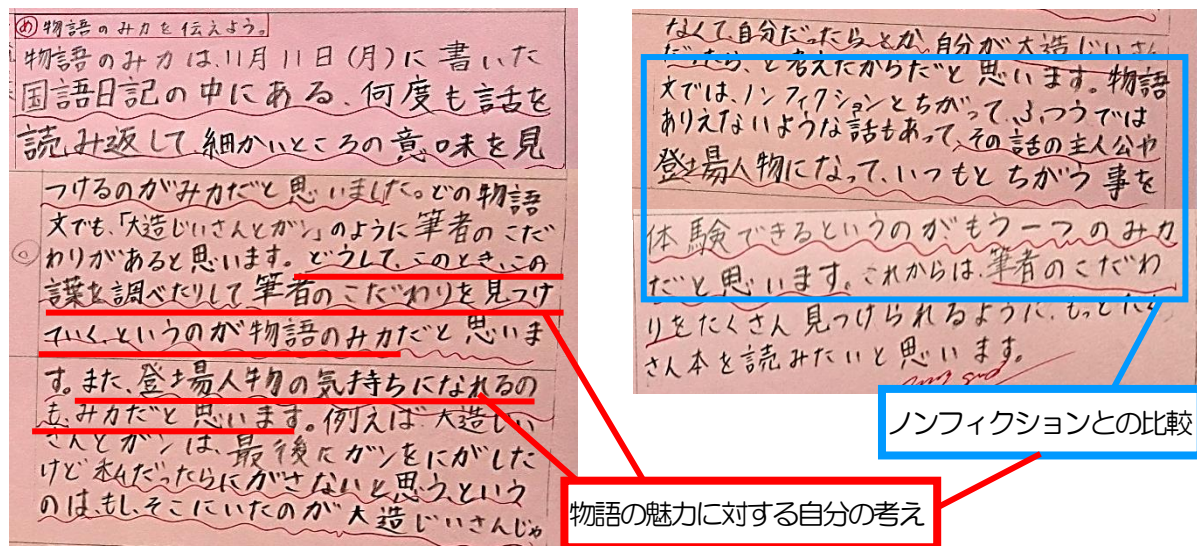
※ 1 回目の同意見によるグループ交流で共有された『』二重かぎ括弧の考えや動作化による説
明の考えが、2 回目以降の異なる意見の児童による交流やその後の自由交流で他の児童と共有
され (考えの広がり)、さらに自己内で情報の比較や関連付け、選択、精査を行いながら考えの
再構築が行われた。(考えの深まり)。

P8. 別添資料 9 児童による解釈・価値付けの記述の一部 「想像力のスイッチを入れよう」



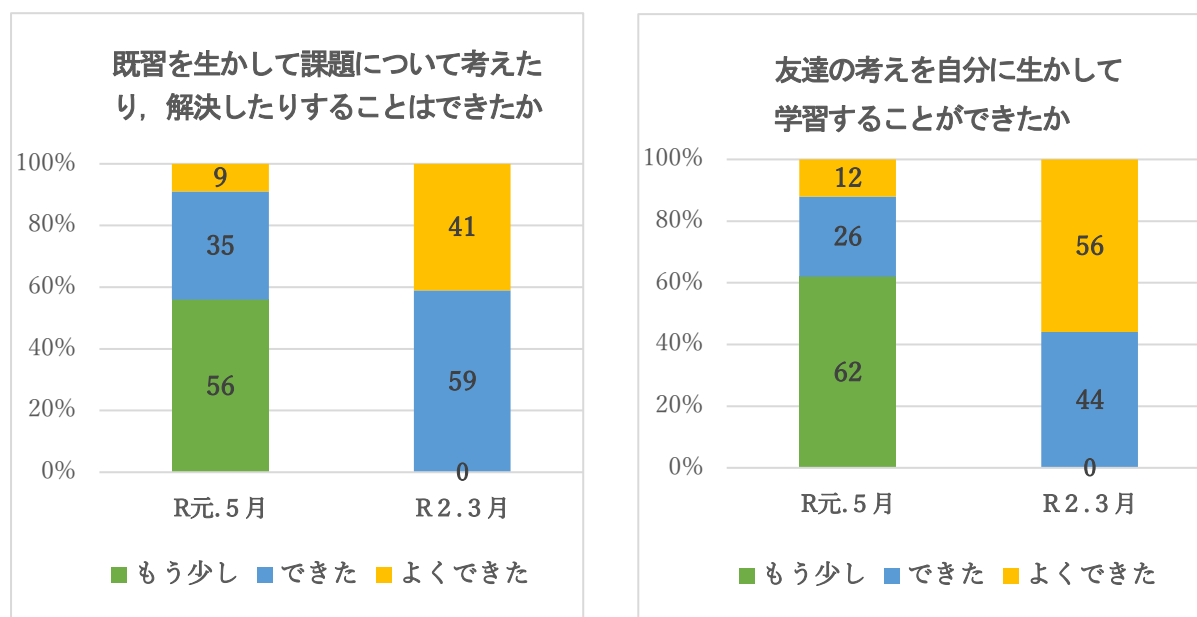
※ 交流活動では要旨を捉えることで終わらず、要旨に対する考えについても伝え合えたことで、単元終末では、要旨についての自分なりの解釈や実生活と結び付けた価値付けを記述する児童が増えた。(考えのさらなる深まり)。

P9. 別添資料 10 他のジャンルの本を意識した考えの形成 「物語の魅力」



※ 教室の仲間達と学習材「大造じいさんとガン」を詳しく読んでいく中で、作中の言葉や表現に込められた作者の意図や思いを想像し、前単元で学んだノンフィクションとは違った魅力を自分の言葉でまとめることができた。このように、「作者の言葉や文章表現の工夫」を新たな物語の魅力と捉える児童が増えた。

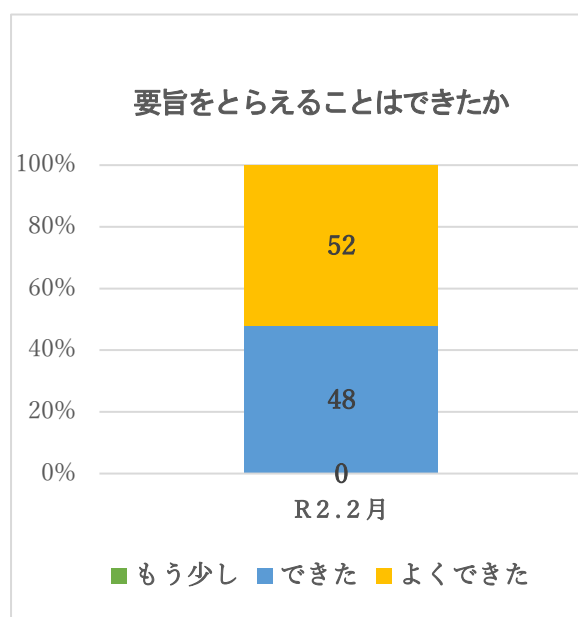
P9. 別添資料 11 年度当初(令和元年5月)と最終単元の学習終了時(令和2年3月)に行った「国語科読むことの意識調査」の比較



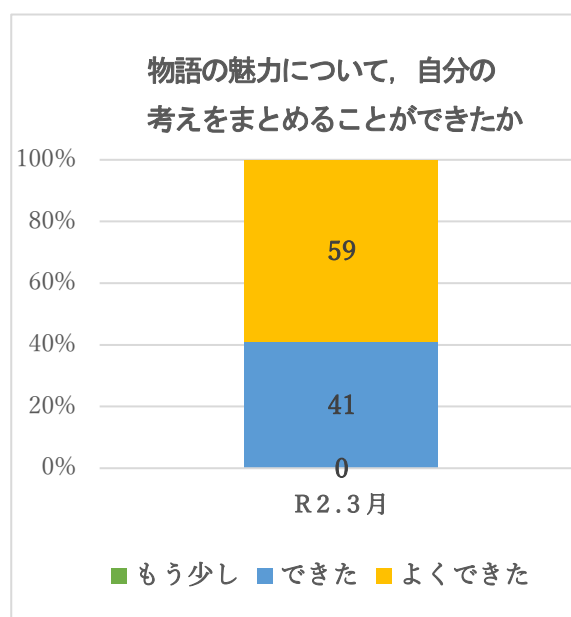
(考察) 交流活動と振り返りをつなげた「連続性のある学び」を積み重ねた結果、児童全員が、系統性のある学びや、協働的な学びを意識できた。(資質・能力の高まりの実感)

P9. 別添資料 12 最終単元終了後の「振り返りシート」の自己評価

説明的文章「想像力のスイッチを入れよう」
(令和2年2月実施)

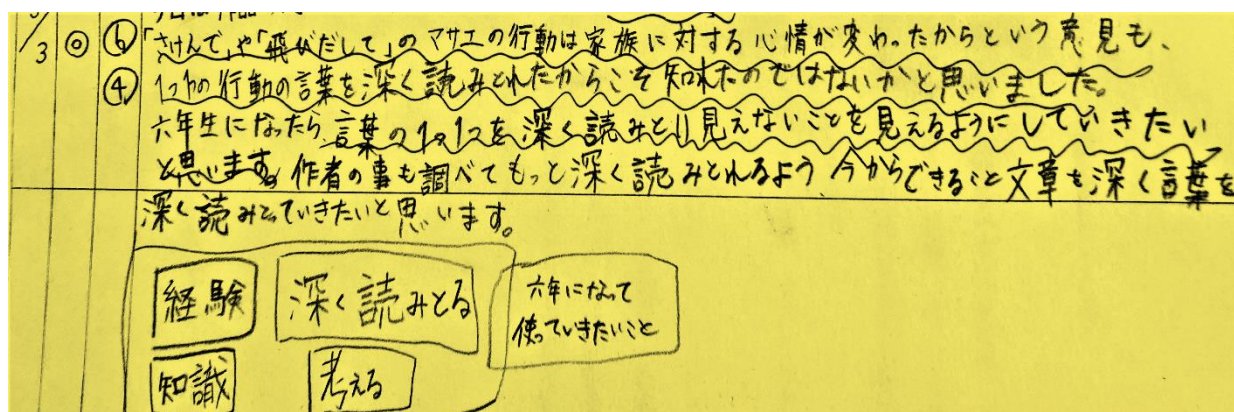


文学的文章「わらぐつの中の神様」
(令和2年3月実施)



(考察) 交流活動と学びの蓄積によって、学びのあとシートや単元終了後の振り返りシートに児童全員が自分の考えを記述できたことで、学びの成果を実感することができた。

P9. 別添資料 13 児童が記述した学びのあとシートの一部 文学的文章 最後の単位



※ 学びのあとシートには、課題に対する考え（その学習で獲得した「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力につながる）だけではなく、仲間との学びのよさや、これからの自分の学びの方向といった、「学びに向かう力、人間性等」の記述があった。この学びのあとシートに、児童一人一人が、自分の言葉で記録できたことにより、資質・能力の高まりの実感を得られたと考える。

P9. 別添資料 14 「読むこと」の単元テスト 平均正答率

令和元年5月から令和2年3月までの「読むこと」単元終了後に行った評価テストの平均正答率（％）

	1学期 4回実施	2学期 4回実施	3学期 3回実施	年間 計11回
本学級34名	93.3	91.4	94.5	93.0

（考察） 評価テストは単元で学んだ学習材に関するテスト（単元末テスト計8回）と、単元で身につけた資質・能力を活用して、未知の文章の読み取りを行う（学期末・学年末テスト計3回）の2種類がある。学期末・学年末テストの平均正答率は91.6％であり、単元末テスト（94.4％）よりも下回った。しかし、正答率が65％を下回る児童はおらず、授業の中で積み重ねてきた、説明文の大切な言葉や、物語文の特徴的な描写に着目した読みを、未知の文章でも生かして読むことができる程度はできていたと考える。

P9. 別添資料 15 「市標準学力調査」(R2.1月実施) 国語科における平均正答率（％）

	本学級	市町村	全国
読む能力	76.6	71.7	74.7
関心・意欲・態度	83.1	72.8	70.2
話す・聞く能力	86.8	79.9	82.2
書く能力	81.8	69.2	62.1
国語科全体	84.6	73.4	72.8

（考察） 読む能力以外に目を向けると、本研究で育成を目指した「学びに向かう力、人間性等」に関連する「関心・意欲・態度」、交流活動に関連する「話す・聞く能力」、振り返りの記述に関連する「書く能力」の全ての平均正答率が、市町村・全国平均を上回った。国語科に関する資質・能力の総合的な向上を図ることができたと考える。

研究主題

英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする児童の育成
～目的・場面・状況を明確にした授業設定と
スモールトークの段階的指導を取り入れた活動を通して～

白河市立みさか小学校 教諭 荒井 智



I 研究テーマ設定の理由

1 小学校外国語活動・外国語科について

2020年度より小学校3～6年生で外国語活動・外国語科が完全実施されている。小学校学習指導要領では、「外国語科」の目標を次のように示している。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」

具体的には外国語と日本語の音声、文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどの違いに気付き、理解するとともに、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことという実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるように指導することが目標となっている。

特に新学習指導要領の中でキーワードとなっているのが「言語活動」である。コミュニケーションを行う目的・場面・状況などに応じて、聞いたり話したりする力を付けることが重視されている。つまり、理解していること・できること（「知識及び技能」）を、目的・場面・状況に応じて使う力（「思考力、判断力、表現力等」）を育成することが必要となってくる。

さらに言語活動の一環として small talk の導入も大きな目玉である。small talk とは、高学年新教材で設定されている活動であり、2時間に1回程度帯活動で、あるテーマのも

と指導者のまとまった話を聞いたり、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりすることである。small talk を行う意図は、「既習表現を繰り返し使用できるようにしてその定着を図る」、「対話を続けるための基本的な表現の定着を図る」の2点である。

以上のように、誰かになりきって話したり、役を演じて疑似的な対話をしたりするのではなく、指導者や児童が自分自身に関する本当の出来事や気持ちなどについて「思考力、判断力、表現力等」を活かし、やり取りすることが大切であるとされている。また、そのような表現の授受を楽しむためには、児童が既習表現を想起できるような指導・援助を行い、既習表現や対話を続けるための基本的な表現の定着を図ることも合わせて重視されている。

2 これまでの実践から

これまでの実践を振り返ってみると、まずモデル提示（教師の見本）I like Fukushima. をし、次に繰り返し練習①（リピート）I like Fukushima. を行う。さらに、繰り返し練習②（単語を替えて）I like Tokyo. を行った後、最後に、会話練習（コミュニケーション）I like Chiba. I like Hokkaido. という流れの授業が多かった。指導者のまねをしたり、繰り返し練習したり、例文通りに会話したりする活動を重視してきた。

すると以下のような気になる児童の姿も見受けられるようになった。

A：・・・、（発話できずに困っている）何て言うんだった？

B : What color do you like ? って私に聞くんだよ。

A : あっ、そうか。What color do you like ?

B : I like red.

自分Aが「これから話すことは何か」を相手Bに聞いている。このようなことは、自然なやり取りではありえない。また、

C : えっと（と言って黒板を見ながら）What do you want to be?

D : （黒板を見ながら）I want to be a pilot.

黒板にCとDの発話のヒントが書かれているため、二人の児童の身体はお互いの方に向けているが、視線は相手ではなく、黒板を向いている。

これらのように、子ども同士のやり取りが、順番（最初にAが～と言い、次にBが～と言う）も含めあらかじめ決められていることで、子どもたちはそのやり取りの順番も含めて頭に入れ、言語活動においてそれを再現しようという、「暗記・発表の要素が強い授業」が多かった。付け加えて、暗記力に支えられたやり取りや発表をしても、その使用させた英語表現のその後の定着はあまり望めなかった。

（山田 2018）

以上のように自分自身の実践を振り返ってみると、最初から子どもたちにターゲットセンテンスを提示した上で、定着を図るためのドリル学習、エクササイズ活動に多くの時間を割くことが多かった。そして、実際に児童が英語を使ってコミュニケーションを行う場面設定が少なく、子どもたちの「思考力、判断力、表現力等」を育成することができていなかった。また、対話を続けるための基本的な表現が身についておらず、自分自身の考えや気持ちを伝え合うことに深まりが見られなかった。

3 アンケートから

担当している子ども達（3～6年生）の毎時間の振り返りカードを確認してみると、外

国語活動の時間を「楽しい」「どちらかと言えば楽しい」と肯定的に捉えている児童がほとんどであり、子どもは外国語活動に関して興味・関心が比較的高いことが分かる。

さらに今回、抽出クラスで英語のコミュニケーションに関するアンケート調査を行った。

【資料1】結果を分析すると、「⑤積極的に手を挙げようとする。」「⑪先生や友達と英語でやり取りするのが楽しい」の項目が高い一方、「④英語で話している人の気持ちや考えを理解しようとする。」「⑧聞いた内容が分からないときには聞き返したり、質問したりする。」ことなど「思考力、判断力、表現力等」を活かしコミュニケーションする項目は低い。さらに、児童が感じる喜びでは、「⑨友達とお互いに何かを伝え合うことができたとき」「⑦友達が自分の気持ちや考えを分かってくれたとき」などの項目が低く、友達に自分自身のことを英語で伝えることができたうれしさを感じることができていないことが分かる。

4 文献研究から

以上の反省を踏まえ、これから求められる言語活動についての先行研究等を概観していきたい。

(1) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編には「1目標－(3)話すこと[やりとり]ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問したり、質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。」と記されている。これまでは教師の方から使わせたい英語表現を使わせ、教師が求めるやり取りや発表をさせる「暗記・発表の要素が強い授業」が多かったが、これからは使用する目的・場面・状況を明確にし「伝えたい内容」「伝えるための英語表現」を即興的に同時に考え表現したり、また聞き手から予期せぬ質問をされ答えたりするなど、「考えながら話す」ことが求められ

る。

(2) 英語で自分が相手に伝えたいこと（内容）をもち、それにふさわしい表現（言葉）を選び、それらを目的に応じてどのように伝えるのか（方策）を考え、表出するというプロセスを経験しながら学習する。そして、教師や友達との即興的なやりとりを通して、子どもが自分の伝えたい内容を深く考えたり、必要な表現に気づいたりし、適切な表現を選択する（決める）ことができるようにすることが必要である。（乗富 2018）

(3) 授業中の「話す」活動は3つのタイプに分けられる。タイプ1は話す内容も使う語も制限する、教師が決める活動であり、これには機械的なドリル、つまり文型ドリルなどが当てはまる。タイプ2は話す内容はフリー、つまり児童・生徒が決める、ただし使う言語は教師が決める活動である。これは新出文法事項やターゲットの表現を使って、自分のことを話したりインタビューを行ったりする活動のことである。タイプ3は話す内容も使う言語も即興的に児童・生徒が選ぶ活動、言いかえれば「まずやらせてみる」活動（トライアウト活動）である。本当の意味で英語を使えるようになるためには、タイプ3の活動を通して、「この内容を話したいときに、自分が知っている表現から選んで使う」という経験を児童にさせることが必要である。既習事項を使わせる機会を作り、例えばスリーヒントクイズや自己紹介などのミニスピーチで、教師からテンプレートを与えるのではなく、児童に決めさせると良い。（太田 2019）

以上のような自分自身の反省、文献研究等並びに、「定着が求められ、そのためにも思考力や判断力の育成が必要とされる教科としての外国語教育」が開始されたことを踏まえると「暗記・発表の要素が強い授業」から脱却し、学習した英語表現を想起しながら繰り返し使用する「思考・判断しながら表現する授業」への転換が必要だと考える。さらに、こ

れらの活動をどう評価していくか検討していくことも大切である。

そこで、

- ・コミュニケーションの目的・場面・状況を明確にした、自分の気持ちを考え話す授業の展開
- ・英語を即興的に話す場面の設定とそのため
の段階的指導の工夫

この2つを主なテーマとして設定し、新学習指導要領の新しい3観点における適切な評価方法についてもあわせながら、研究を進めていくことにする。

II 研究仮説

研究テーマに迫るため、以下の研究仮説で、研究を進めていくことにした。

目的・場面・状況を明確にした自分の気持ちを考え話す授業設定と、会話を継続するための技術の段階的指導を行い、さらに新学習指導要領における3観点の適切な評価をすることで、積極的にコミュニケーションを図ろうとする児童を育てることができよう。

1 目的・場面・状況を明確にした自分の気持ちを伝える授業設定

外国語活動で行われる買い物やレストランでの注文、道案内など、実生活の場面を再現する活動は、「ごっこ活動」と考えられる。子どもたちのごっこ活動を見てみると、大きな声で積極的に友だちと英語で活動しているが、子どもたちは与えられた台詞を繰り返すのみで、「思考力、判断力、表現力等」を用いて、言葉の意味を考えながら、その場に適した語彙や表現を自ら選択して話してはいない。

そこで、フォーカスオンフォーム意味を中心とした理解活動やインタラクションの活動の中で適宜言語の形式的な側面に学習者の意識注意を向けさせる—という手法を用いる。つまり、最初からモデルを示さず、持っている言語リソースから適切だと思う語彙や表現

を自分で選択して意味をやり取りさせる。

具体的な指導段階を【資料2】に示す。

(1) 初めに、児童が主体的に取り組むことができる言語活動を設定する。「ALTの先生に、自分の夏休みの思い出を伝えよう。」「おうちの方に、オリジナルランチを作ろう。」など児童が英語を使って達成すべき課題(タスク)を言語活動として取り入れる。

(2) 言語活動をしながら、習得させるという考えのもと、言語活動を行う前に使わせたい言語材料を機械的に練習させるのではなく、まずは思い切って活動をやらせてみる。

(3) その後で、中間交流の時間を取り、「こんなことを言いたかったけれど、英語で言えなかったこと」を共有したり、「定着が不十分な言語材料」を指導したりする。

(4) この話し合いをもとに、再度相手を替えて言語活動をさせ、話し合いの内容を活かすようにさせる。

(5) 最後には、「言語面」「内容面」で振り返りを行わせる。

という流れである。(岐阜県教育委員会 2018)

2 会話を継続するための技術の段階的指導

学習指導要領に、挨拶・呼びかけ・相づち・聞き直し・繰り返しなどのやり取りのための具体的な手法が例示されるようになったこともあり、それらの確実な定着が求められるようになった。そのため、児童一人一人が主体的に英語でコミュニケーションを行うためにはそれらの手法の段階的指導が必要である。そこで、児童が見通しを持ってスモールステップで学習できるように、授業の最初の10分を帯活動にあて、small talk タイムと称し、毎時間ペアでやり取りを行う。

最初のステップとして、会話の始め方と終わり方、あいづちやつなぎ言葉の使い方を学ぶ。さらに、次のステップで相手の言ったことについて質問をしたり、自分の考えや気持ち

を伝えたりできるようにする。そして、最終段階では、話を広げたり、会話を続けられたいできるように段階的に指導していく。その際、役立つ表現集や会話の型などを活用しながら、徐々に自由度を上げていく。(文部科学省 2017b)

3 新学習指導要領における3観点の適切な評価方法

学習指導要領の「外国語科」は、具体的に英語のスキルを育てることまで主眼が置かれているために、児童の技能面を正確に見取る手段が必要になってくる。今まで行っていた行動観察や自己評価カードを活用した主観的な評価を充実させることに加えて、児童の理解度や定着度を見取る到達度テストなどの客観的な評価資料を得ることも必要である。そこで、筆記テストのみならず、インタビュー(面接)、スピーチ、簡単な語句や文を書くこと等のパフォーマンス評価や活動の観察等、多様な評価方法から、その場面における児童の学習状況を的確に評価できる方法を選択して評価することが重要である。今回は評価規準をもとにした授業の中での児童観察、およびパフォーマンス評価(面接形式)を中心に研究を進める。

III 研究計画

1 研究内容

- (1) 「目的・場面・状況」を明確にした自分の気持ちを伝える授業設定
- (2) 「会話を継続するための技術の段階的指導」の工夫
- (3) 新学習指導要領における3観点の適切な評価方法

2 研究方法

- (1) 研究の対象 6年生2クラス
- (2) 事前調査 事前アンケートの実施(令和元年4月)

- (3) 授業実施 令和元年度
 (4) 検証のための資料 事前・事後アンケート (令和元年12月)、授業観察、振り返りカード (自己評価カード)、授業者の感想、パフォーマンステストなど

IV 研究の実際

1 「目的・場面・状況」を明確にした自分の気持ちを伝える授業設定

- (1) 「My summer Vacation」(6年 We Can!2)

- ① 言語活動の提示 (児童が主体的に取り組むことができる言語活動を設定する。)

ALT が自分の夏休みを紹介している VTR を流す。(写真1)

T : サム先生どんな英語使っていた？

C : It was delicious.

C : Fun.

C : exciting.

T : なるほど、感想を表す英語を聞き取れたんだね。みんなも今日は、感想を加えて自分の夏休みについて紹介してほしいと思います。

ALT の前時との会話を比較し、感想について注意を向けさせることで、今日の学習は「感想を加えて夏休みの思い出を伝える」という目的・場面・状況を作り出すことができた。



(写真1 ALTによる課題提示)

- ② 活動Ⅰ (思い切って活動をやらせてみる。)

夏休みの思い出を相手に伝えるが、「今日は感想も入れてみよう」と子どもたちに話す。

どんな英語を使って話せばよいか自分で考えてみてください。」と指示を出し、2分間考えさせた。その後、まずは隣同士でコミュニケーション活動をさせた。

- ③ 中間交流 (課題を達成させるために、指導を行う時間「中間交流」を位置づける。) くじ引きで児童を1名選び、発表をさせた。

I went to Tokyo Disney Sea. It was fun.

I enjoyed タワーオブテラー. It was exciting. I ate 餃子 dogs. It was delicious.

聞いている子どもたちから、拍手が起こった。まず、「went」「enjoyed」「ate」などの過去を表す動詞を整理し、その後で「〇〇さんは、感想を表すのに fun, exciting, delicious などを使っていたけれど、この他の感想を表す言葉を使った人はいませんか。」と児童に聞いた。すると、「yummy」「wonderful」「fantastic」「hot」「spicy」などの言葉が次々出され、話し合いに深まりが出た。



(写真2 中間発表)

- ④ 活動Ⅱ (「中間交流」で指導したことを活かして、活動を行わせる。)

「今の話し合いの内容をもとに、自分の発表内容を変えてみたい、この言葉の方がいいかなと思うことがあったら、自分の考えを練り直してみよう」と指示をし、また別な子とコミュニケーション活動をさせた。1度目の話し合いではサッカーをした子が「fun」と使っていたが、2度目の話し合いでは友達の発表を受けて「exciting」と使う言葉を変える様子も見られた。

- ⑤ 振り返り (「言語面」と「内容面」での振り返りを行わせる。)

子どもたちの振り返りカードを見てみると、「It was (). I went ().」などの英語を使うことができたなどといった言語面での反省と、「〇〇さんは～に行った。感想は～だったということが分かった。」などの内容面での反省など子どもたちの学習に深まりが見られた。

(2) 「What do you want to watch?」

(6年 We can! 2)【資料3】

① 言語活動の提示（児童が主体的に取り組むことができる言語活動を設定する。）

ALT と自分の対話 V T R を見せ、前時との違いを比較させた。

T : 今日はどんな英語聞こえた？

S : Why?

S : I like Otani Shohei.

S : I see.

T : 「そうだね。前はオリンピックで見たスポーツを伝え合う活動でしたが、今日は「理由」も付けて、見たスポーツを伝え合ってみましょう。」と伝えることで、児童が英語を使って達成すべき課題（タスク）を言語活動として設定することができた。

② 活動Ⅰ（思い切って活動をやらせてみる。）

課題設定を受け、「どんな英語を使って話せばよいか自分で考えてみてください。」と指示を出し、2分間考えさせた。その後、まずは隣同士でコミュニケーション活動をさせた。



(写真3 隣同士で練習)

③ 中間交流（課題を達成させるために、指導を行う時間「中間交流」を位置づける。）

くじ引きで児童を1名選び、発表をさせた。

S: What sports do you want to watch?

T: I want to watch baseball.

S: Why?

T: Because I like Otani Shohei.

T: 〇〇さん、What sports do you want to watch?

S: I want to watch boxing.

T: Why?

S: Because I like Inoue Naoya.

T: I see.

発表した子が女の子にもかかわらず、「I like 井上尚弥」とのことに全員びっくりしたようだった。その後、「What sports do you want to watch?」「I want to watch」「Why?」などのターゲットセンテンスを整理し、その後で「〇〇さんは、理由を表すのに I like を使っていたけれど、この他の感想を表す言葉を使った人はいませんか。」と児童に聞いた。すると、「It is exciting.」「fantastic」「I'm member of soccer club. (原文ママ)」などの言葉が次々出され、話し合いに深まりが出た。

④ 活動Ⅱ（「中間交流」で指導したことを活かして、活動を行わせる。）

「今の話し合いの内容をもとに、自分の発表内容を変えてみたい、この言葉の方がいいかなと思うことがあったら、自分の考えを練り直してみよう」と指示をし、また別な子とコミュニケーション活動をさせた。1度目の話し合いでは「fun」と使っていた子が、2度目の話し合いでは友達の発表を受けて「beautiful(ラグビーのパスは美しいから)」と使う言葉を変える様子も見られた。



(写真4 活動Ⅱの様子)

⑤ 振り返り（「言語面」と「内容面」での振り返りを行わせる。）

子どもたちの振り返りカードを見てみると、「I like (). What sports do you want to watch?」などの英語を使うことができたなどといった言語面での反省と、「〇〇さんはボクシングが好き。理由は井上尚弥が好きだからということが分かった。」などの内容面での反省など子どもたちの学習に深まりが見られた。



(写真5 振り返りカード記入)

2 「会話を継続するための技術の段階的指導」の工夫【資料4】

授業導入の10分帯活動の時間を確保し、会話の技術を指導した。

(1) 1時目（基本のやり取り）

Topic: 「What color do you like?」

専科とALTのやり取りを見せた後、ペアでのやり取りをさせた。

A: What color do you like?

B: I like blue. What color do you like?

A: I like red.

(2) 2時目（＋始めと終わりのあいさつ）

Topic: 「What animal do you like?」

ペアでのやり取りの前に、専科とALTのやり取りを見せる。前時のパターンに、始めのあいさつと終わりのあいさつを付けたデモンストレーションを見せた。その後にペアでのやり取りをさせた。

A: Good morning !

B: Hi. How are you?

A: I'm fine thank you. What animal do you like?

B: I like tigers. What animal do you like?

A: I like pandas. Good bye.

B: See you.

(3) 3時目（＋相づち、聞きなおし、繰り返し） Topic: 「What fruits do you like?」

ペアでのやり取りの前に、専科とALTのやり取りを見せる。前時のパターンに、相づち、聞きなおし、繰り返しの技法をプラスした。デモンストレーションを見せた後、ペアでやり取りをさせた。

A: Good morning !

B: Hi. How are you?

A: I'm fine thank you. What fruits do you like?

B: I like bananas.

A: Bananas? Oh, I see.

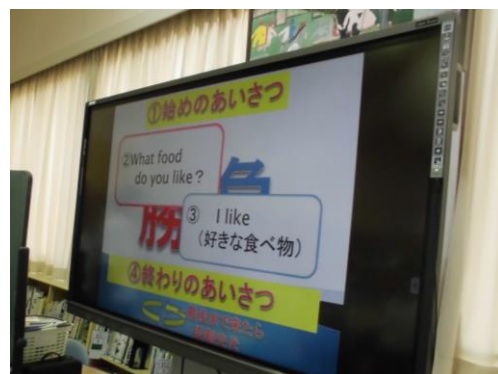
B: What fruits do you like?

A: I like peaches.

B: Sorry? Peaches? Oh, right.

A: Thank you.

B: Bye.



(写真6 small talk 用スクリーン)

(4) 4時目（＋自分の考えを伝える）

Topic: 「What sports do you like?」

ペアでのやり取りの前に、専科とALTのやり取りを見せる。前時のパターンに自分の考える技法をプラスした。デモンストレーションを見せた後、ペアでやり取りをさせた。

A: Good morning !
 B: Hi. How are you?
 A: I'm fine thank you. What sports do you like?
 B: I like basketball.
 A: Basketball?
Sorry. I don't like basketball.
 B: What sports do you like?
 A: I like baseball.
 B: Baseball?
Me, too. I'm in the baseball club.
 A: Thank you.
 B: Bye.

(5) 5 時目 (+相手に質問をする)

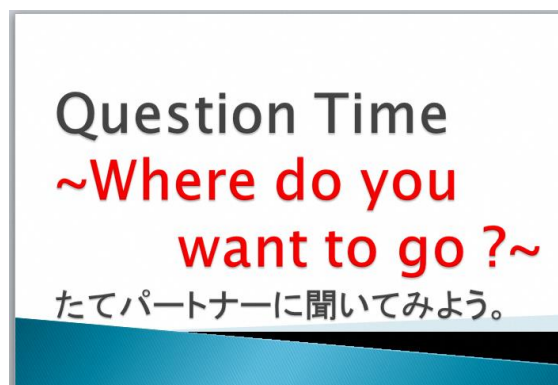
Topic: 「What country do you like ?」

ペアでのやり取りの前に、専科と ALT のやり取りを見せる。前時のパターンに、さらに相手に質問する技法をプラスした。デモンストレーションを見せた後、ペアでやり取りをさせた。

A: Good morning !
 B: Hi. How are you?
 A: I'm fine thank you.
 What country do you like?
 B: I like America.
 A: America? Me, too. Why?
 B: I want to see major league.
 What country do you like?
 A: I like India.
 B: India? Why?
 A: I want to eat curry and rice.
 B: I want to eat curry and rice, too.
 A: Thank you.
 B: See you.

尚、これ以降の時間は、テーマを「What do you want to study?」「Can you cook well?」「Who is your hero?」などと毎時間新たなものを設定し、small talk を行った。その際、

黒板に「始めのあいさつ」「終わりのあいさつ」「あいづち」「聞き直し」「くり返し」「自分の考え」「質問」などのプレートを貼っておき、small talk 前にこれらの技法を意識をさせ、終わった後には、「どの方法使った?」などと確認を行い、技法の定着を図った。



(図 7 today's topic スクリーン)

3 新学習指導要領における 3 観点の適切な評価方法

(1) 毎時間の評価規準と評価方法の設定

単元のめあてや各活動の内容に沿って、観点別の評価項目である「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」をバランスよく評価することが大切である。しかし、毎時間、すべての児童を、3 観点で評価することは難しいので、単元 1 時目、2 時目は、主に「知識・技能」「主体的に学習に取り組む態度」について、3 時目、4 時目は「知識・技能」「思考・判断・表現」、5 時目、6 時目は「思考・判断・表現」、7 時目、8 時目は「主体的に学習に取り組む態度」について重点的に評価していくことにした。あわせて、評価方法についても検討した。評価方法については、①行動観察、②発表観察、③ノートチェック、④自己評価、⑤相互評価などがあるが、それぞれの時間の活動にふさわしい方法を選択した。(菅 2012)

(2) 評価補助簿の作成【資料 5】

単元の目標をもとにした評価規準から、効率的、正確に評価するため「評価補助簿」を

学級の子どもたちの名前を縦軸に（ここでは出席番号のみにしてある）、授業の1時間目から8時間目までを横軸に配置し、授業における評価を書き込むようにした。

評価については、積極的に活動している児童を「◎」、これまでより意欲的に活動している児童を「○」で記入し、マイナス評価はしないようにした。「はっきりと話せている」「進んでペアで活動している」など具体的な姿を簡単に記入するようにし、最後に①行動観察、②発表観察など見取った方法を数字で書き込むようにした。③ノートチェック、④自己評価、⑤相互評価については、授業後に回収したノートやカードで評価が可能となった。また、単元を通した評価により見落とす子どもも少なくなった。

[illegible]

(図8 評価達成基準表)

(3) パフォーマンステストの実施

(1年の学習のまとめとして12月に実施)

① 事前指導

前時まで、「～などについて、自分が紹介したい～を伝え合う」**Small talk** を継続的に
行う。その際、**Small talk** では児童同士の対
話の前に教師が複数の児童とやり取りをし、
Small talk で児童に使わせたい英語表現を意
識的に（しかし自然に）使用する。相手の話
した内容に応じてその場で質問をしたり、相
手に尋ねられたことについてより詳しく伝え
たりすると、伝え合う内容をより深めること
ができることを伝え、普段から継続して指導
する。

テスト前には「〇〇という英語で聞きました

よう」「〇〇と聞かれたら△△という英語で答えましょう」といった明示的な指導はせず、内容に意識の向いた自然なやり取りの中で児童の気付きを促す。また、評価表（ガイドブック評価表）【資料6】を示し、評価の観点に留意して対話するようにする。

② テスト

児童と ALT による 1 対 1 のやり取りを別室で行う。対話の様子は、教師がその場で「評価シート（教師用）」を用いて評価し、テスト後「評価シート（児童用）」【資料 7】に到達状況を転記し、次時に児童に渡した。待機中は学習プリントや英語学習に関するアンケートなどに取り組む。ワークシートやメモは持たずに対話を行うが、児童の実態に応じて行事のイラストなどを用いて話すようにしてもよいことにした。また、テスト前に 1 度 Small talk を行い、児童の緊張をほぐして普段通りの対話ができるようにした。所要時間は 30 人学級で一人 1 分とし、45 分授業 1 単位時間を要した。



(写真9 パフォーマンステストの様子)

③ テストの内容

ア ALT の先生に自分の名前と出席番号を言う。

兒童：I' m ○○○○, number is ten.

イ ALT の先生とあいさつをする。

ALT : Hello, ○○.

児童：Hello, ○○ Sensei.

ALT : How are you ?

兒童：I' m fine, thank you. And you ?

ALT : I' m good, thank you.

ウ ALT の先生が英語で4つ質問をしてくれる。(図10の質問内容 ①②③からどれか1つ、④⑤⑥の3つ 計4つの質問)

エ 質問が終わったら、ALT の先生に Thank you. See you. とあいさつをして、自分の席に戻る。ワークシートの自己評価を行い、専科に渡す。

領域	内容	No	評価基準	評価	自己評価
話す 聞く	好きなもの	①	Do you like ~? 「subject」と尋ねると、答えることができる。 A: Yes, I do / No, I don't. B: Yes/Noのみ C: 答えられない		
		②	好きな動物の質問に、答えることができる。 What animal do you like? A: I like ~を使って B: 動物のみ C: 答えられない		
		③	好きなスポーツの質問に、答えることができる。 What sports do you like? A: I like ~を使って B: スポーツのみ C: 答えられない		
	これは何?	④	What's this? (白河の地図を見せて)を尋ねると、答えることができる。 A: It's ~ (を使って) B: 名詞のみ C: 答えられない		
		⑤	What would you like? (メニューを見せて)を尋ねると、答えることができる。 A: I'd like ~を使って B: 名詞のみ C: 答えられない		
	丁寧な答え方				

(図10 評価シート)

テストを行った結果、ほとんどの子どもたちが適切に教師の質問に答えることができていた。【資料8】

V 成果と課題

1 成果

(1) 事前事後アンケートを比較すると、全ての項目で良好な結果となった。特に、具体的な活動については「④英語で話している人の気持ちや考えを理解しようとする。」「⑧聞いた内容が分からないときには聞き返したり、質問したりする。」ことなどコミュニケーションストラテジーの項目が高くなった。4月からの継続的指導が実を結んだと言える。さらに、児童が感じる喜びでは、「⑨友達とお互いに何かを伝え合うことができたとき」「⑦友達が自分の気持ちや考えを分かってくれたとき」など英語で自分自身のことを友達に伝えることができたときのうれしさの項目などで良い評価をする子どもが増えた。【資料9】

(2) 目的・場面・状況を適切に設定することで、子どもたちの「自分自身のことを伝えよう」という意識を高めることができたと同時に、会話の続け方を指導したことで、友達の話の内容について、積極的に質問しようとする姿が見られた。

(3) 一単位時間だけではなく、一単元というスパンで、目的・場面・状況を明らかにした活動を行うことで、児童に無理なく活動をさせることができた。

2 課題

(1) ペアやグループ等の形態を効果的に取り入れることで、さらにコミュニケーション活動を意味のあるやりとりにしていく。

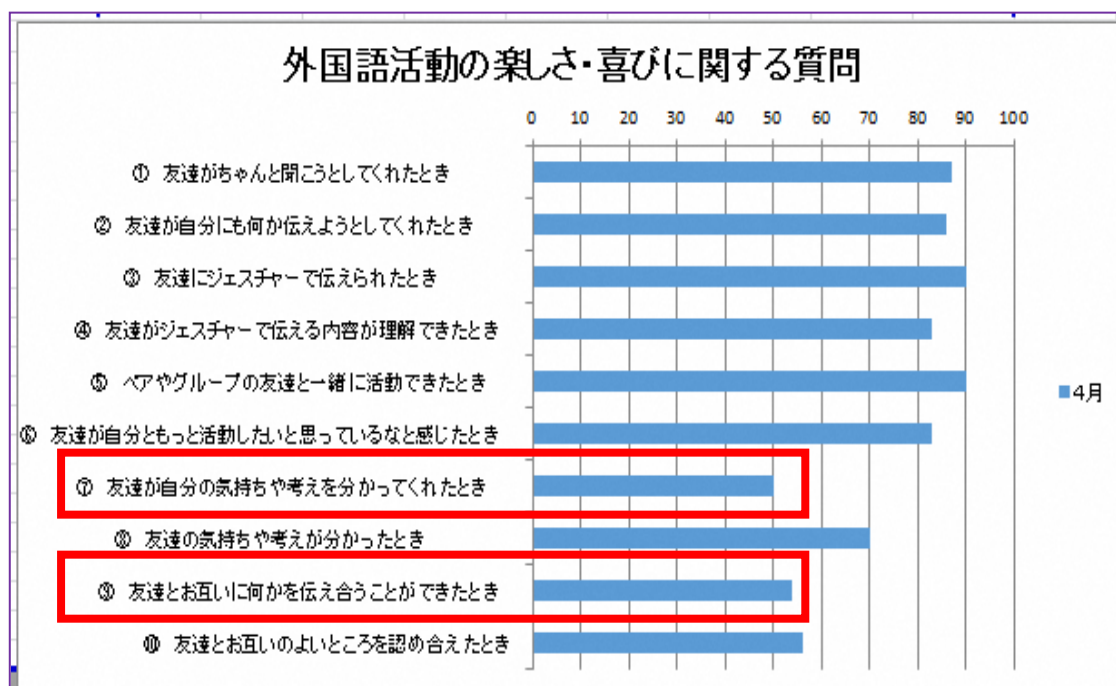
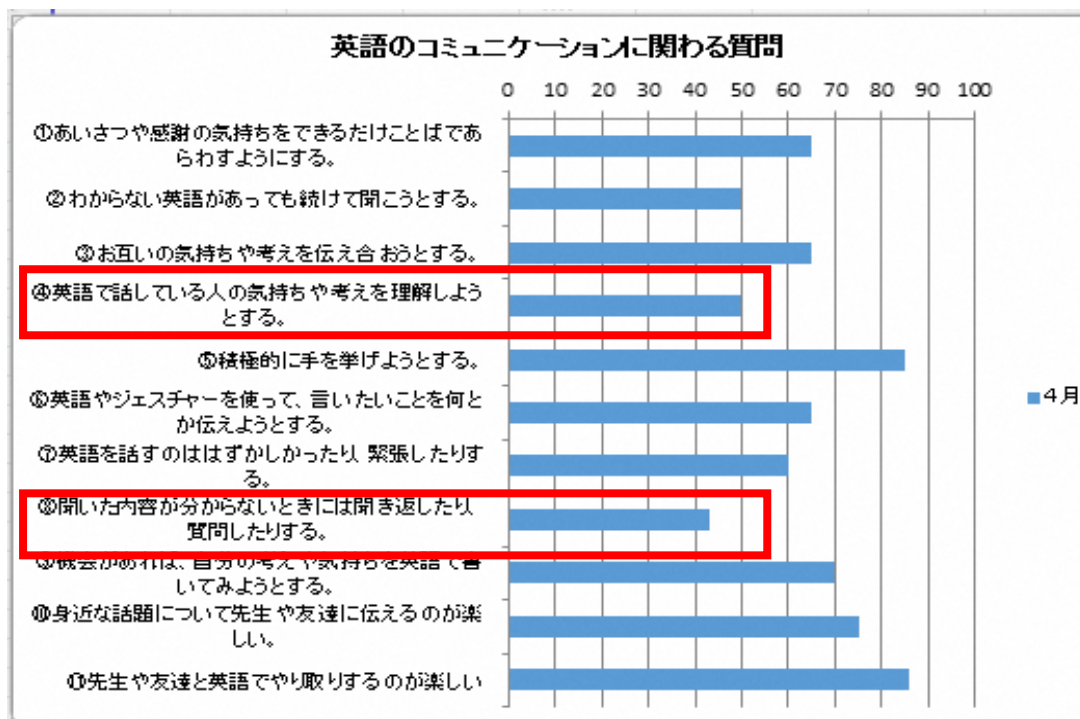
(2) 担任単独の授業、担任とALTの授業等におけるさまざまな形態における活動や、互見授業を行うなどして授業の組み立て方の研究を進めていく。【資料10】

【主な参考文献・引用文献】

- ・太田洋(2019)『英語教育相談室』
- ・菅正隆(編著)大牟田市立明治小学校(著)(2012)『外国語活動を徹底サポート!“Hi, friends!”指導案&評価づくりパーフェクトガイド』明治図書
- ・岐阜県教育委員会(2018)『小学校「外国語活動・外国語科」の授業づくりスタンダード』
- ・佐藤一嘉(2014)『ワーク&評価表ですぐに使える! 英語授業を変えるパフォーマンス・テスト 中学1年』明治図書
- ・瀧沢広人(2019)『英語教師のためのTeacher's talk & Small Talk入門』明治図書
- ・乗富智子(2018)『金沢大学附属小学校研究紀要第72集』
- ・福島県教育委員会(2019)『English Compass』
- ・文部科学省『We can !2』
- ・文部科学省(2017a)『小学校学習指導要領外国語活動・外国語編』
- ・文部科学省(2017b)『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』
- ・山田誠志(2018)『自分の本当の気持ちを考えながら話す小学校英語授業』

【資料 1】 「英語のコミュニケーションに関わる質問」

「外国語活動の楽しさに関わる質問」の事前アンケートの結果について



「友だちの気持ちを理解する、聞き返す、質問する」というコミュニケーションストラテジーの項目（上グラフ）と、友達に自分自身のことを英語で伝える楽しさの項目についての値が低いことが分かる（下グラフ）。

【資料 2】岐阜県教育委員会『小学校外国語活動・外国語科の授業づくりスタンダード』

小学校「外国語活動・外国語科」の授業づくり スタンダード

東濃教育事務所

◎『単元終末の授業を仕組む上でのポイント』

① 魅力的な言語活動の設定 ② 「活動Ⅰ→中間交流→活動Ⅱ」の流れ
③ 「言語面」と「内容面」からの振り返り

1 言語活動の提示 ◎児童が主体的に取り組むことができる言語活動を設定する。

【ポイント】
※言語活動の設定は、その活動を行う目的や場面、状況をはっきりさせることが大切です。
※「ALTの先生に、自分の好き嫌いを伝えながら、昼休みに遊ぶことを決めよう。」や「同じ好きなものや嫌いなものがある仲間を見つけよう。」など、『児童が英語を使って達成すべき課題(タスク)』を言語活動として設定すると、主体的に取り組むやすくなります。

2 活動Ⅰ ◎思いきって、まずは活動をやらせてみる。

【ポイント】
※言語活動を行う前に、使わせたい言語材料を機械的に練習させるのではなく、まずは活動を思いきってやらせてみる。つまり、言語活動をしながら、習得をさせるという意識が大切です。

3 中間交流 ◎課題を達成させるために、指導を行う時間（中間交流）を位置付ける。

【ポイント】
※児童のよい姿を紹介し、課題達成に向けての方向性を確認します。
※課題を達成させるために、児童の学習状況に応じて、『慣れ親しみ（外国語活動）』や『定着（外国語科）』が不十分な言語材料や『身に付けさせたい態度や技能』を指導する時間にします。
※『こんなことを言いたかったけれど、英語で言えなかったこと』の解決策を共有する時間にします。

4 活動Ⅱ ◎「中間交流」で指導したことを活かして、活動を行わせる。

【ポイント】
※児童の言語活動を観察したり、教師も児童と一緒に言語活動を行ったりすることで、『中間交流』で指導したことができているかを見届けます。

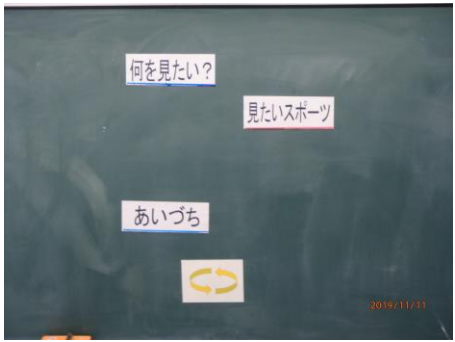
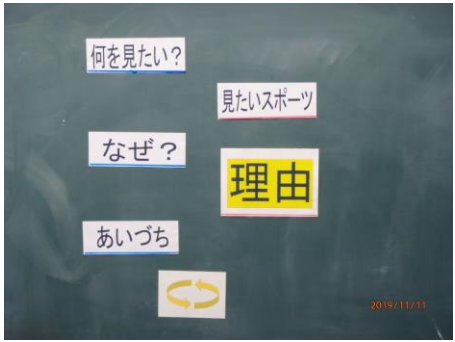
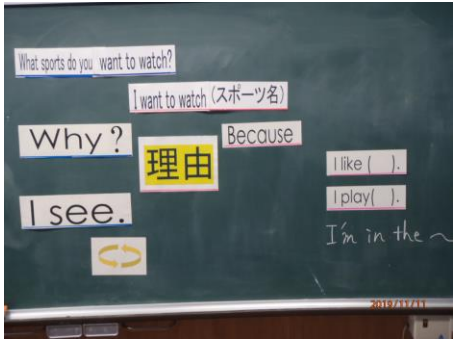
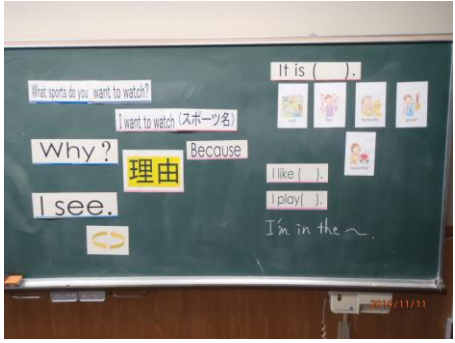
5 振り返り ◎「言語面」と「内容面」で振り返りを行わせる。

【ポイント】
※『慣れ親しませたい（定着させたい）言語材料の使用』や『身に付けさせたい態度や技能に関して工夫したこと』（言語面）と『伝えられたことや分かったこと』など（内容面）について振り返りをさせます。

【参考資料】平成22年度 岐阜県教育委員会 授業改善プラン <実践事例2>
http://www.gifu-net.ed.jp/ssd/sien/gakuryokusougou_suisin/shoutyugakkou/shutyuH22/10gai/gaikoku%20%201.pdf

岐阜県教育委員会（2018）『小学校「外国語活動・外国語科」の授業づくりスタンダード』
（2020.7.31 閲覧）

【資料 3】 What do you want to watch ? 授業板書

板書	内容
	<p>【授業前の板書】</p> <p>前時学習したことを、掲示しておく。</p> <p>T : 前の時間は、オリンピックで何のスポーツを見たいか、見たいスポーツは何かという言い方について学習しました。」</p>
	<p>【ALT と荒井のスマールトーク (Video) →課題の確認】</p> <p>今日の課題は「理由も付けて、見たいスポーツを伝える」ということを確認する。</p> <p>T : サム先生、どんな英語使っていた。</p> <p>S : Football.</p> <p>S : Exciting.</p>
	<p>【代表の児童の発表】</p> <p>使った英語、ターゲットセンテンスを黒板に貼ってまとめていく。</p> <p>T : それでは何人かの友だちに発表してもらいましょう。</p> <p>S : I want to watch boxing. I like Inoue Naoya.</p> <p>S : I want to watch soccer.</p> <p>I'm member of soccer club. (原文ママ)</p>
	<p>【感想を表す言葉の発表】</p> <p>感想を表す言葉について話し合いを行う。</p> <p>T : これ以外に感想を表す言葉はありますか。</p> <p>S : cool</p> <p>S : exciting</p> <p>S : great.</p> <p>T : たくさんの意見が出されましたね。これらの言葉を使ってもう一度見たいスポーツについて話し合いましょう。</p>

【資料4】 small talk 指導スライド

最初にあいさつ
(Hi, How are you?)
をいれてみよう
～What color
do you like?～

① Hello.
How are you?

② I'm, fine.
How are you?

③ I'm fine.

④ What color
do you like?

⑤ I like ().

⑥ What color
do you like?

最後にもあいさつ
(Good bye, see you,
Thank you)
をいれてみよう
～What color
do you like?～

① Hello.
How are you?

② I'm, fine.
How are you?

③ I'm fine.

④ What color
do you like?

⑤ I like ().

⑥ What color
do you like?

⑧ Good bye.

⑨ See you.

最初＋最後あいさつ
相手の言った色を
くりかえす
～What color
do you like?～

最初＋最後あいさつ
相手の言った色を
くりかえす＋感想
(Nice, good, Ok!)
～What color
do you like?～

(旧 3 观点)

※1 単元の中で、一人一回は授業態度を見取るようにした。

[illegible]

【資料6】評価ガイドブック

5年生 CheckYourSteps ルーブリック例（話すこと〈発表〉）

Check Your Steps 1

	評価標準	A	B	C
知識・技能	外国の人に自己紹介をするために、学習した語句や表現を使っている。	外国の人に自己紹介をするために、学習した語句や表現で正しく伝えている。	外国の人に自己紹介をするために、学習した語句や表現を相手に伝わる程度に使っている。	外国の人に自己紹介をするために、学習した語句や表現を使うことができない。
思考・判断・表現	外国の人に自己紹介をするために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して話している。	外国の人に自己紹介をするために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して整理し、枠の中に関連する2文以上を入れて話している。	外国の人に自己紹介をするために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して、枠の中に1文程度入れて話している。	外国の人に自己紹介をするために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して話していない。
主体的に学習する態度 （学び続ける意欲）	外国の人に自己紹介をするために、他者に配慮しながら、相手に伝える工夫をして話そうとしている。	外国の人に自己紹介をするために、他者に配慮しながら、十分に相手に伝える工夫をして話そうとしている。	外国の人に自己紹介をするために、他者に配慮しながら、相手に伝える工夫をして話そうとしている。	外国の人に自己紹介をするために、他者に配慮しながら、相手に伝える工夫をして話そうとしていない。

4

6年生 CheckYourSteps ルーブリック例（話すこと〈発表〉）

Check Your Steps 1

	評価標準	A	B	C
知識・技能	外国の人にメッセージを伝えるために、学習した語句や表現を使っている。	外国の人にメッセージを伝えるために、学習した語句や表現で正しく伝えている。	外国の人にメッセージを伝えるために、学習した語句や表現を相手に伝わる程度に使っている。	外国の人にメッセージを伝えるために、学習した語句や表現を使うことができない。
思考・判断・表現	外国の人にメッセージを伝えるために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して話している。	外国の人にメッセージを伝えるために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して整理して、枠の中に自分の名前に加えて関連する3文以上を入れて話している。	外国の人にメッセージを伝えるために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して、枠の中に自分の名前に加えて2文程度入れて話している。	外国の人にメッセージを伝えるために、目的や場面、状況などに応じて、学習した語句や表現を選択して話していない。
主体的に学習する態度 （学び続ける意欲）	外国の人に自己紹介するために、他者に配慮しながら、相手に伝える工夫をして話そうとしている。	外国の人に自己紹介するために、他者に配慮しながら、十分に相手に伝える工夫をして話そうとしている。	外国の人に自己紹介するために、他者に配慮しながら、相手に伝える工夫をして話そうとしている。	外国の人に自己紹介するために、他者に配慮しながら、相手に伝える工夫をして話そうとしていない。

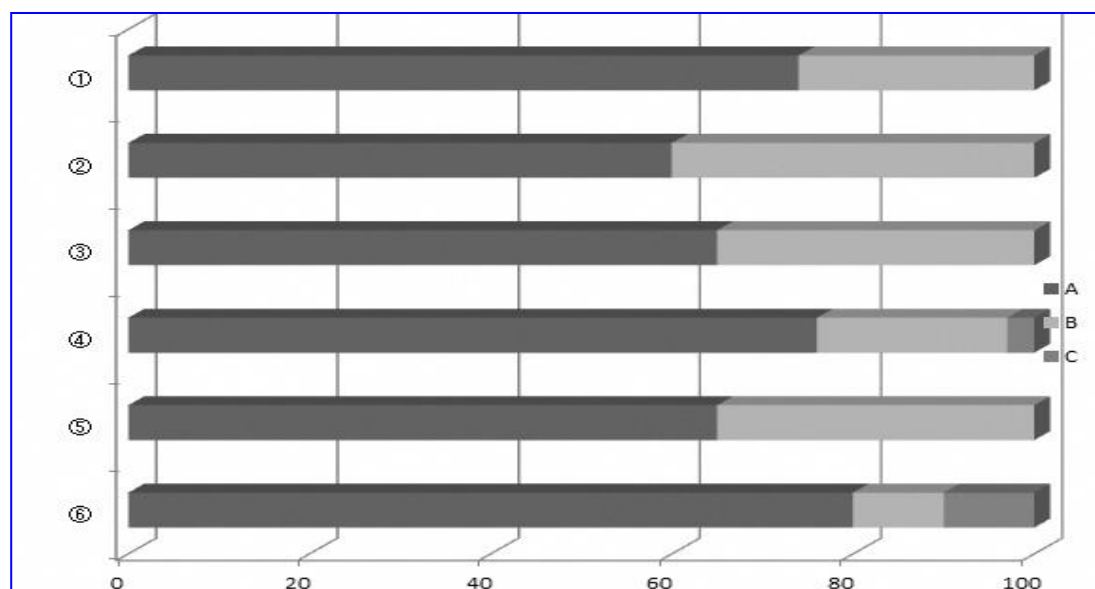
東京書籍 東書Eネット「小学校英語 サポート 年間指導計画作成資料『New Horizon Elementary』における評価の考え方について」資料7（2020.7.31 閲覧）

【資料 7】パフォーマンステスト評価用紙

領域	内容	No	評価規準	評価
話す 聞く	好きなもの	①	Do you like ～? 「subject」と尋ねると、答えることができる。 A: Yes, I do. / No, I don't. B: Yes/Noのみ C: 答えられない	
		②	好きな動物の質問に、答えることができる。 What animal do you like? A: I like～を使って B: 動物のみ C: 答えられない	
		③	好きなスポーツの質問に、答えることができる。 What sports do you like? A: I like～を使って B: スポーツのみ C: 答えられない	
	これは何?	④	What's this? (白河の地図を見せて)を尋ねると、答えることができる。 A: It's～(を使って) B: 名詞のみ C: 答えられない	
	丁寧な答え方	⑤	What would you like?(メニューを見せて)と尋ねると、答えることができる。 A: I'd like～を使って B: 名詞のみ C: 答えられない	
	数量	⑥	How many ～? と尋ねると、答えることができる。 A: Fifteen lemon. B: Fifteen. C: 答えられない。	

【資料 8】パフォーマンステスト結果

問題番号①～⑥までの正答率



A・・・質問に対し、文章で適切に答えている。

B・・・質問に対し、名詞のみで答えている。

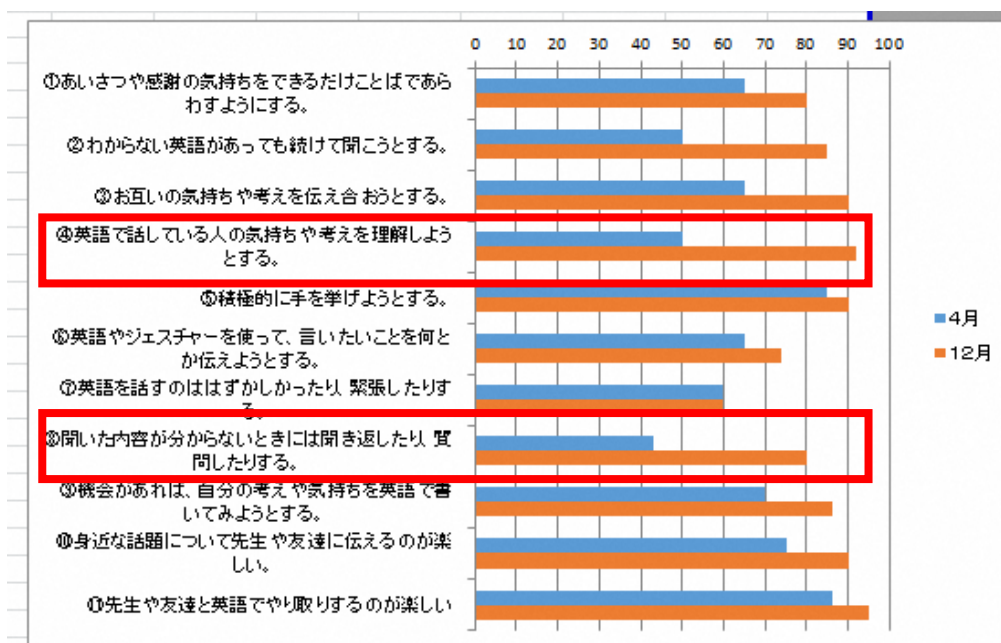
C・・・答えることができない。

ほとんどの質問に対して、文章、または名詞のみで答えることができていた。15を fifteen と表現することが難しい児童が数名いた。

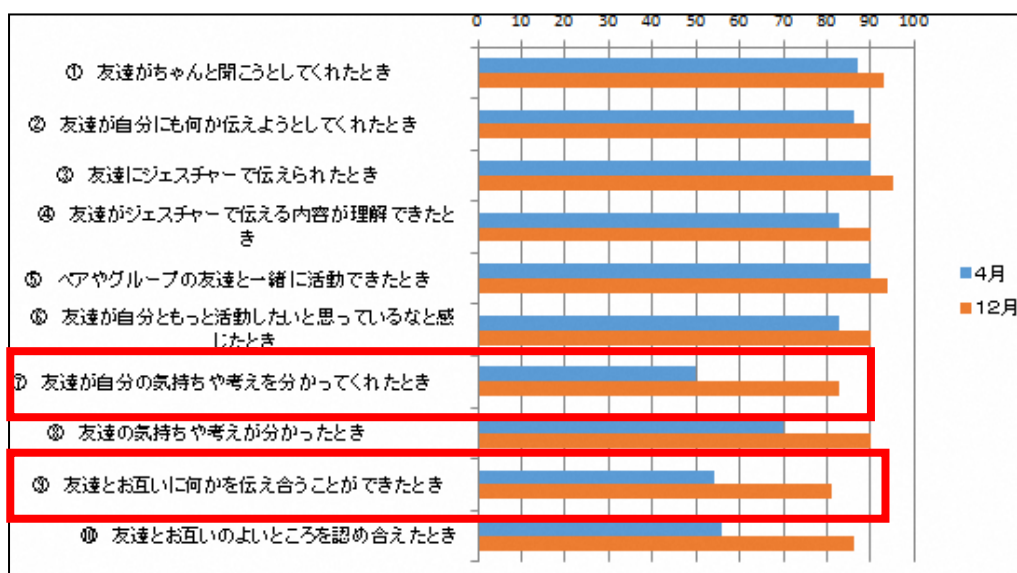
【資料 9】「英語のコミュニケーションに関わる質問」

「外国語活動の楽しさに関わる質問」の事前・事後アンケートの比較

「英語のコミュニケーションに関わる質問」



「外国語活動の楽しさに関わる質問」



事前事後アンケートを比較すると、全ての項目で良好な結果となった。特に、4月時には低い値だったコミュニケーションストラテジーの項目が高くなった（上グラフ）。4月からの継続的指導が実を結んだと言える。また、自分自身のことを友達に伝えることができたときのうれしさの項目などで良い評価をする児童が増え、研究仮説が有意に働いたと言える（下グラフ）。

チェックシートをもとにした互見授業

担任の先生が授業参観に来てくださりました。ふくしま・イングリッシュ・コンパスチェックシートを用いて授業観察し、コメントまで書いてくれました。

研究主題

一人一人の子どもの資質・能力を 確実に育成できる学校づくり ～三つの柱（システム・人・授業）の視点～



福島県立相馬支援学校（研究代表）

研修主任・新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム座長 教諭 富村和哉

I 背景及び目的

【背景】

本校は、令和2年4月から南相馬市鹿島区内の新校舎に学びの場を移転し、創立50周年を迎えた。令和元年度まで、新校舎などのハード面の準備は進む一方で、新学習指導要領に対応した資質・能力を育む学校としての教育課程等を含めたソフト面について下記のような3つの課題が見られた。

①システム（教育課程等）上の課題

今回の学習指導要領では、『知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を育むことを目指すに当たっては、各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら教育活動の充実を図ること』としている。本校でも、確実に「資質・能力」を育むために、従前までの学校教育目標を始め、教育課程等の見直し・改善を図る必要があると考える。

②人材の育成に関する課題

カリキュラム・マネジメントの四つの側面の一つに「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと」が示されている。本校は教諭の平均年齢が36歳と若手教諭が多い構成である。教育課程の見直し・改善及び次年度の実施に向けては、人材の育成を図りながら取り組むことが不可欠である。実現可能な、持続可能な組織風土を醸成し、目的に向かった集団づくりが必要であると考え。

③授業実践上の課題

今回の特別支援学校学習指導要領では、知的障がいのある各教科について、小学校、中学校等と

同様に、三つの柱で各目標、内容が示されており、対応した授業実践が必要である。また、学習評価の在り方について、「教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取組を進めることが求められる。」としている。従前の授業研究会等にとらわれず、①の課題とも向き合いながら、授業者が育つ、次につながる授業研究会等を考えていく必要がある。また、「社会に開かれた教育課程」の理念に基づき、本人・保護者を含めた地域の人々と、目指すべき教育の在り方について共有していくために、その実践の場の「授業」について、分かりやすく伝えていくことも検討していく必要がある。

【目的】

そこで、上記に挙げた①～③について、新学習指導要領に対応した資質・能力を育むための学校づくりのために、一つ一つの視点というより、「学校経営」の視点で捉え、「一人一人の子どもの資質・能力を確実に育むことができる学校づくり」として、各学部や各部等の枠組みを越えて、総合的に取り組んでいき、実現を図り、持続可能な学校づくりをしていくことを目的とした。

II 方法

本校では、「資料編 資料1 学校経営・運営ビジョン」にて教育活動の方向性を示し、各教職員が「専門性」「同僚性」という二つのキーワードの基に各実践に取り組めるようにした。子ども一人一人の資質・能力を確実に育むことができる学校づくりを行うために、主に以下の方法（三つの柱：図1）で取り組みを行った。

1 取り組みの三つの柱

①【システム（教育課程等）の柱】

- ・「新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム」による見直し・改善
- ・教育課程検討委員会による SWOT 分析

②【人材育成の柱】

- ・各部の主事・主任等のミドルリーダーの育成
- ・戦略的な校務運営委員会の実施

③【授業実践の柱】

- ・同僚性が発揮できる「授業者支援会議」
- ・子どもが分かる学習評価「通知表」
- ・地域に開かれた教育「授業参観ガイド」

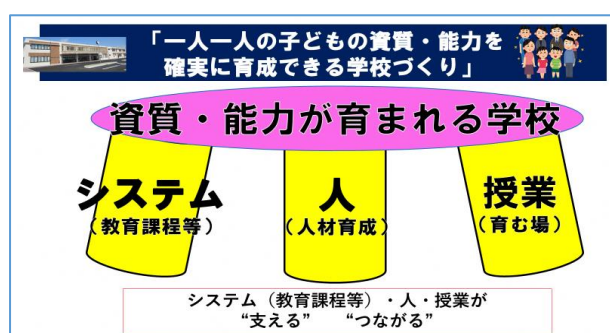


図1「資質・能力が育まれる学校づくりのための三つの柱」

図1に示すように、総合的に取り組みながら、資質・能力が育まれる学校づくりを進めていく。その際、どの柱に取り組みが偏っても、年度が異なるとその意識が薄れていくような一過性のものになってしまう可能性がある。その意味においても、持続可能な学校づくりとして三つの柱を意識し、各教職員が取り組めるように仕掛けていくことが大切であると考え、取り組みを進めてきた。

2 取り組みの主なスケジュール

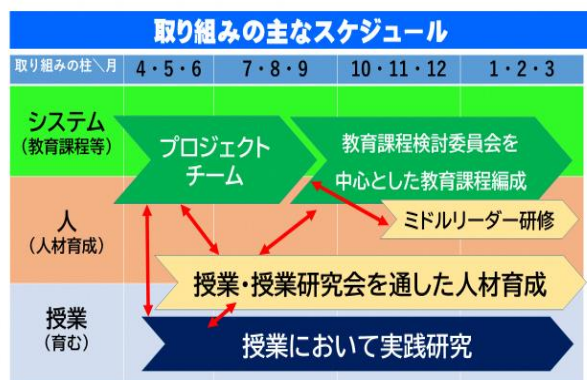


図2「取り組みの全体スケジュールとつながり」

図2のようなスケジュールで取り組みを行ってきた。まず、教育課程等のシステムについて、9月からの次年度に向けた教育課程編成の話し合いの前に、本校の現状と課題、改善等について4月からプロジェクトチームを組み、検討を行っていくようにした。そうすることで、本格的に始まる教育課程編成作業の前に、ある程度のアイディアの提案ができ、そこからさらに全教職員で協議を深めることができると考えた。また、次年度に向けた目的が明確になってきたところで、各学部・各主事がその方向性に向けて何ができるのか考えている時期をねらって、ミドルリーダー研修を行うなど、効果が上がるタイミングを見て実施していく。授業に関しては、年間を通しながら、専門性向上という人材育成の側面を持ちつつ、次年度に向けた授業の在り方、授業研究会の在り方等も視野に入れながら行っていくようにした。

III 研究の実際

図1で示している三つの柱について、それぞれの担当者等に、「学校経営・運営ビジョン」等の目指すべき方向性を示すことで、各教職員が自分たちでその目的に向かって取り組みを進められるようにした。

ここからは、各担当者等の取り組みの視点を交えながら研究の実際と結果をまとめていく。多くの取り組み内容があり、その一部を記載することとする。

1 システム(教育課程等)の取り組み

(1)「新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム」による見直し・改善の提案

学校長は、学部主事、特別支援教育コーディネーター、教務主任等を「新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム」（以下：プロジェクトチームとする）に任命し、チームを牽引する座長に進め方等を一任し、「新しい時代や地域に対応した教育目標を含めた抜本的な教育課程の見直し」について諮問を行った。

これを受けて、次ページの図3に示すように、

プロジェクトチームの目的、スケジュール等を明確にしながら、これまでの相馬支援学校の文化を継承しながら、新学習指導要領を踏まえて、その見直しの方向性や具体案を提案していくことを目的として取り組みを進めた。

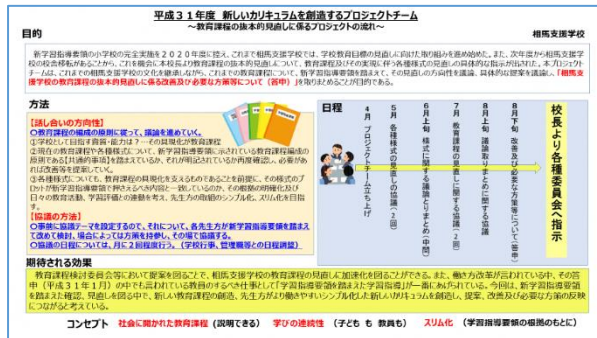


図3 「平成31年度新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム」概要図

【取り組みの日程】

日程	主な協議内容
第一回（４／２２）	現状と課題の洗い出し
第二回（５／１６）	改善に向けた協議
第三回（５／２７）	改善に向けた協議
第四回（６／１９）	資質・能力の明確化
第五回（６／２７）	資質・能力から教育目標へ 具体的改善案 （教育課程・各種様式等）
第六回（７／２２）	具体的改善案 （教育課程・各種様式等）
第七回（７／２９）	具体的改善案 （教育課程・各種様式等）

上記のように、複数回の協議の場を設定し、学習指導要領の文言を根拠に議論を展開し、本校における育成を目指す資質・能力の明確化とそれらを具現化する教育目標を考察し、必要な議論を重ねながら進めてきた(写真1は議論した板書の様子)。これらの議論を「答申」としてまとめ、令和元年8月29日「相馬支援学校の教育課程の抜本的見直しに係る改善及び必要な方策等について(答申)」として36ページにまとめ、さらに補足資料として27ページ

ジを添付して、校長に提出した。

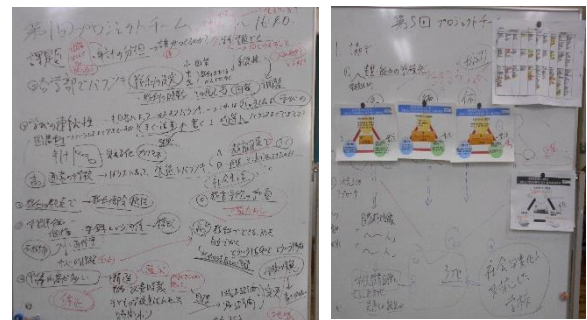


写真1 「プロジェクトチームの議論の様子」

以下に示すア～ウはその内容の一部である。

ア 学校教育目標を見直すに当たって

学校教育目標を見直していくに当たり、学習指導要領解説総則編には以下のような記述がある。

＜教育目標を設定する際に踏まえる点＞

- (1) 法律、学習指導要領
- (2) 教育委員会の規則、方針に従っていること
- (3) 学校として育成を目指す資質・能力が明確であること
- (4) 学校や地域の実態等に即したもの
- (5) 教育的価値が高く、継続的な実践が可能であること
- (6) 評価が可能な具体性を有すること

この点を踏まえ、安易に学校教育目標の見直し・改善を図るのではなく、「(3) 学校として育成を目指す資質・能力が明確であること」に向き合い、進めていく方針を決めて取り組んだ。

その際、大分県教育委員会の『『育成を目指す資質・能力』の三つの柱を踏まえて行う教育目標の設定・見直し』の資料を参考に取り組みを進めた。

取り組み方としては、「知・徳・体」を三つの資質・能力で整理すること、さらに特別支援学校においては「自立活動の指導」の実現も「生きる力」に必要であることから、その点を踏まえて、三つの柱を偏りなく実現していくための資質・能力を明確にする作業が必要であると考えた。平成30年度に全教職員に実施した「育てたい力のアンケート」を根拠に、整理・分析

をし、学習指導要領も踏まえて文言の修正を図りながら提案するプロセスで進めた。

図4は、プロジェクトチームで答申を出した後、教育課程検討委員会や全教職員における教育課程編成の議論を経て、整理された図である。

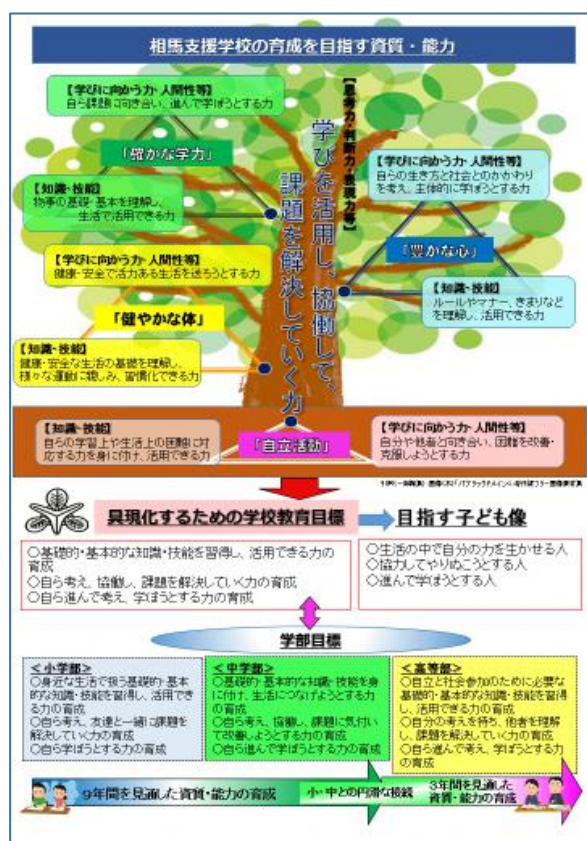


図4「相馬支援学校の育成を目指す資質・能力」

取組のその後・・・明確にすることで (R2.7)

上記のように、本校が育成を目指す資質・能力を「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」「自立活動の指導」の4項目について、それぞれを「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の観点で整理することができた。そこで明らかになった「育成を目指す力」を具現化するための学校教育目標として、「基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力の育成」「自ら考え、協議し、課題を解決していく力」「自ら進んで考え、学ぼうとする力の育成」の3点で明確にすることができた。それらを受けて、各学部の

目標（資質・能力）を明確にし、9年間を見通した資質・能力、小・中と高との円滑な接続などにつなげることができるなど、明確にした資質・能力は、学校全体で目指す方向性（共有ビジョン）として考える基盤となった。

令和2年度の6月現在において、この明確になった資質・能力については、パネルサイズで、校舎内に5箇所掲示することで、本校職員が常に意識するだけでなく、「社会に開かれた教育課程」としても、保護者や地域の方々へ、本校の目指すべき教育の在り方について説明できるようにしている。（写真2）



写真2「校内にパネル掲示をしている様子」
（左：職員室 右：中央階段の廊下）

イ 各教科の考え方から指導計画の改善へ

知的障がい特別支援学校の各教科については、小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階と、児童生徒の習得状況に応じて段階を選択して学ぶことができる。

しかし、本校の指導上の課題として、どの段階まで学んだ児童生徒なのか、どの領域を学んできて、どの領域を学んでいないのか等、個別の指導計画には記載されず、引継ぎはあるものの担任が実態把握をしながら進めている現状にあった。

また、これまで自立活動の指導の目標設定においても、各教科と同様な形式での目標設定、指導であったことから、今回の学習指導要領の改訂を受け、課題相互の関連から指導すべき目標を明確にしていく必要性があった。

そこで、教科における個別の指導計画については、福島県特別支援教育センターから出されている「学びの履歴シート」を参考に、一人一

人の学びの履修状況、習得状況を確認し、その記録を引き継ぐとともに、教科の個別の指導計画において段階等を記載する欄を設けて取り組むように提案した。

取組のその後・・・時間の短縮へ（R2. 7）

令和2年3月に、各担任が学びの履歴をチェックし、5月に教科の個別の指導計画を作成したが、各担任から「どこまで習得しているか分かりやすく、また学んでいない領域も分かるので、考えるための時間が短縮された。」と働き方改革につながる意見も聞かれた。

また、自立活動の個別の指導計画においては、図5のように実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れ（以下：流れ図）について、自主研修会も開き、新しい自立活動の理念に沿って専門性を高めることができた。（写真3）

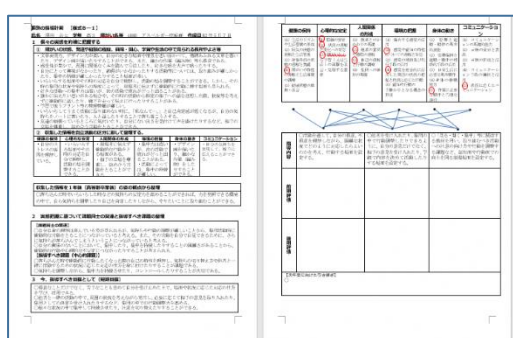


図5「自立活動の流れ図」



写真3「自主研修会の様子（R2. 4）」

自立活動の自主研修会後、「実態把握の整理の仕方が分かった。」「課題相互の関連の仕方が見えてきた。」との感想が聞かれた。若手教諭が多く、新学習指導要領に対応した考えや各種様式等への対応に、不安なところで取り組みが進んで時間がかからないように、校内での「分からない。」等という言葉大切に、各種様式等を説明する教務部、自主研修会を企画する

研修部と役割分担を明確にして取り組みを進めた。現在、自立活動の個別の指導計画を根拠に、各担任で指導を充実させて取り組んでいる。

ウ 児童生徒の調和的な発達への支援の充実

① 個別の教育支援計画について

「どんな支援が必要か」等、学年が変わった引継ぎの際に、「個別の教育支援計画」が十分に活用されていない状況が課題として挙げられた。そこで、本来の個別の教育支援計画の意味である「適切な支援の目的や教育的支援内容」がすぐに分かり、伝わりやすいように合理的配慮の3観点で記載し、A4用紙1枚の形で教師の負担軽減を図りながら、シンプル化、活用化を図るような改善案を提案した。

② キャリア教育について

キャリア教育の充実を考える時、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）H23. 1」の中の定義にあるように、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度」を育成することを述べている。

学習指導要領にある調和的な発達を支援するために、「一人一人」の個別の教育支援計画によって、就学から卒業までの必要な支援を継続している一方、同様に「一人一人」の取り組みであるキャリア教育に関しては、全体計画等はあるものの、個人のキャリア発達については、各担任に任せられ、明確な継続した指導体制が弱い状況にある。

そこで、図6「キャリアガイダンスシート」を提案した。その際、学習指導要領に記載のある以下の点を押さえるようにした。

- ・キャリア教育の児童生徒の将来の生活や社会、職業などとの関連を意識させること。
- ・将来、児童生徒が社会の中での自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していくための働きかけを行うこと。
- ・キャリア教育は、教育活動全体の中で基礎的・汎用的能力を育むもの。

以上の点を押さえ、学習指導要領の基準に従いながらも、教師の負担を増やさずにシートをシンプル化し、一人一人のキャリア教育の充実を図ることを提案した。

図6 「キャリアガイダンスシート」

取組のその後・・・継続した発達支援へ（R2. 7）

個別の教育支援計画では、合理的配慮について保護者と話し合い、同意を得た場合は署名をしていただいた。学校としても保護者に分かりやすく説明する責任があり、保護者からは、「自分の子どものことを分かりやすく、必要な支援をシンプルに書いてもらっている。」と懇談時に感想を述べていた。この取り組みが進むことで、卒業後、合理的配慮の申請について、保護者や本人が自ら行ったり、就労する企業等においても学校で継続してきた合理的配慮について考えたりする機会につながると感じる。

また、キャリアガイダンスシートについては、小学部の教諭から「小学部から進路の話に焦点を当てて話すことができる。」などの話があり、小学部から高等部まで、子ども達の将来の生活や社会、職業などに関連を意識させ、キャリア発達を促すことができ、今後も継続していく取り組みとしてスタートすることができると考えている。

このようにア、イ、ウについて、議論の一部ではあるが、学校教育目標、教育課程、各種様式等を話し合い、「答申」としてまとめ、学校

長に提出した。その後、「答申」で出された提案を、学校長が「学校の方針」として指示を出すことで、各学部、各部、各委員会がそれを受けて動き出すようになった。つまり、9月から教育課程の反省を受けて学校が動き出すのではなく、4月から8月までの議論を受けて、さらに9月から次年度の実施に向けて本格的に動き出すことができるように学校経営戦略として仕掛けていくことができた。

（2）教育課程検討委員会による SWOT 分析

ア 本校の現状と課題を踏まえた戦略分析

プロジェクトチームで協議を重ね、まとめられた「答申」と本校教職員の考える本校の教育をめぐる現状との整合性を確認し、その後の教育課程の編成作業を行う上での進め方（戦略）を考察するために、「教育課程に係る全体研修会」（9/24）として、SWOT 分析を実施した。

【SWOT 分析のテーマ】

「学習指導要領に基づいた授業実践が充実するために～子どもたちが自立と社会参加できることを目指して～」

このテーマに沿って、本校の全教職員で現在の相馬支援学校における現状と課題について協議し、令和2年度の教育課程編成を考えていくことを目的とした。



写真4 「教育課程に係る全体研修会」

写真4のように、小学部、中学部、高等部、それぞれのグループで、本校の強みや弱み、外

部環境の機会や脅威などについて、活発に議論がなされた。

6つのグループから、本校の学習指導要領の実践が充実するための現状における強みと弱みが多く出された。これらの意見を分析・整理する方法として、福島県教育委員会から出されている「頑張る学校応援プラン」を参考にまとめた。それが図7である。

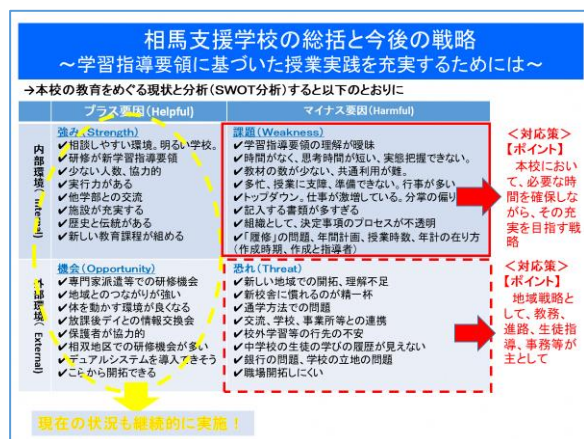


図7「相馬支援学校の総括と今後の戦略」

○内部環境の強みと弱み

その結果、本校の内部環境の強みとしては、平均年齢が若く、相談しやすい雰囲気、実行力がある、少ない人数であるが協力的で、他学部との交流がある、歴史と伝統がある、等の意見が出された。一方、課題として、学習指導要領の理解が曖昧、多忙で授業の準備ができない、記入する書類が多すぎる、教科等の考え方の問題等が挙げられた。

○外部環境の機会と脅威

また、外部環境での強みとしては、地域とのつながりが強い、保護者が協力的、相双地区で研修の機会が多い等が挙げられた。一方、新校舎での新しい地域での校外学習場所や、地域との関係作りや理解などが挙げられた。

これらのことから、本校の長所である強みや機会を生かしながら、弱みや恐れに対応していく戦略として、3つの戦略と方向性を示し、図8のように整理し、10月1日に行われた第1回教育課程編成全体協議会にて提示し、全教職員で話し合っ出された課題に対して、どのよ

うに対応していくのか、共通理解を図った。これにより、各部、各委員会がその現状と課題に向き合い、その後の取り組みへつながり、一人一人の教員が学校づくりに参画して取り組めるような組織風土を少しずつ醸成することができた。

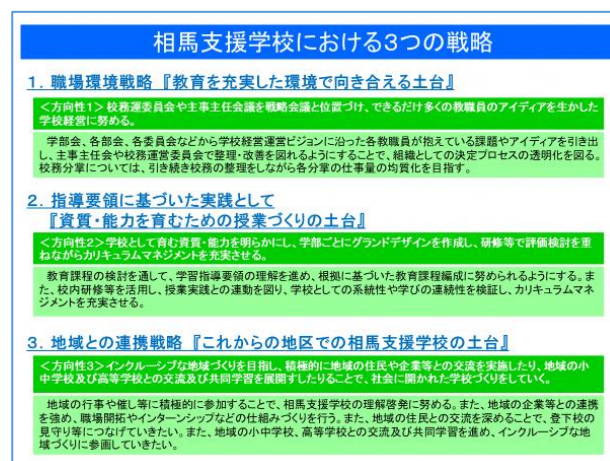


図8「相馬支援学校における3つの戦略」

2 人材育成の取り組み

資質・能力を育む学校づくりをしていくためには、一過性の改革ではなく、それを運営、継続して改善していく人材の育成が必要である。学校を支える中核となる各部の主事・主任等のミドルリーダーの育成によって、常に時代に対応した柔軟なかつ創造的な学校づくりが持続的に可能になると考えている。

(1) グランドデザインによる「見える化」

特別支援学校では、教職員の人数も多く、各校務分掌に分かれて業務を行っているが、それぞれの業務が何をしているのか見えにくいところがある。それが、逆に校内の連携を妨げ、多忙化の原因にさえなっていた。したがって、本校の目指す資質・能力及びSWOT分析を受けて、その実現のために、各学部、各部として何ができるのか、A4用紙1枚で簡潔にまとめるグランドデザインを作成した。これにより、これまでの受け身としての意識から、自分たちに何ができるのか、どうまとめるのか、リーダーとして説明し、まとめていく力が成長していく姿が見られた。また、各部等に所属しているメ

ンバーにとっても、自分たちの役割を自覚し、その校務分掌におけるミッションが明確になり、課題解決のために自ら動く場面が見られるようになってきた。

(2) 外部講師を招いてのミドルリーダー研修会

外部の視点を取り入れ、一層人材の育成を促進するために、ミドルリーダー研修会を実施した。

外部講師として、宮城学院女子大学教授 梅田真理 氏を招き、主事・主任等が各学部、各部のグランドデザインを基に、その取り組みをマネジメントする視点でご助言をいただいた。

梅田先生から「半日を通じて、各部のグランドデザインを見て、共通している部分が見えてきている。その点は学校として優先して取り組むべき事項と考える。ぜひ、このグランドデザインを一枚の紙に貼って、俯瞰して見ていただきたい。」と、ご助言をいただき、次の取り組みにつながった。

(3) 校務運営委員会における戦略会議

梅田先生からの助言を生かし、模造紙の中心に、本校の育成を目指す資質・能力、学校教育目標を据え、その達成のために、各学部、各部のグランドデザインがどう関連しているのか、話し合う場を設けた。

各主任・主事が他の部のグランドデザインにおける課題や目的などを確認しながら、共通する課題や関連する関係など、線を引きながら、学校運営のために何が必要なのか、どこと連携をしていくといいのか等のアイディアを出し合うことができた。



写真5 「校務運営委員会における戦略会議」

写真5にあるように、視覚的に学校組織全体のシステムが見え、その課題点や取り組むべき点が見えることで、学校等の運営は管理職が決めるという風土ではなく、自分たちで作り出そうとするミドルリーダーの自覚や風土が醸成を促し、意識する姿が見られた。話し合った内容は、図9のようにまとめ、資質・能力の育成の実現のための課題等について全教職員で共通理解し、優先的に取り組むことについて確認し合った。

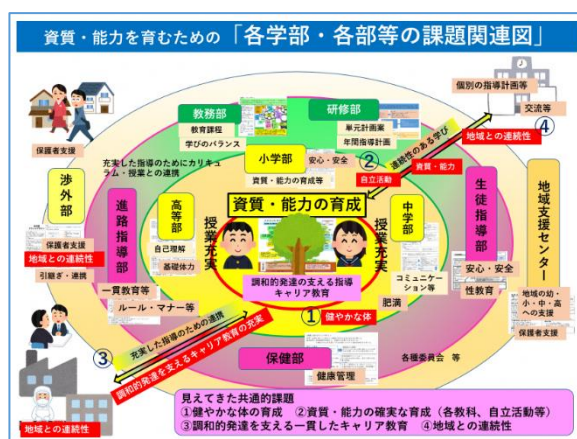


図9 「各学部・各部等の課題関連図」

また、これらについては、「社会に開かれた教育課程」の理念の中にある教育の在り方を分かりやすく説明する視点として、また保護者や地域の人へ説明できる資料として活用することができた。

取組のその後・・・充実した各部の運営へ (R2. 7)

各部の主任・主事がグランドデザインを軸に各部を説明・運営をすることで、各部での取組の活性化に充実が見られた。また、令和2年度から、校内コーディネーターを配置し、各部や各委員会等での連携及び業務の戦略的なコーディネーターとして、若手教諭が仕事の進め方等に不安があった場合に相談や円滑にコーディネートできるようにすることで、誰もが「働きやすい職場」を目指している。

3 授業実践の取り組み

(1) 同僚性が発揮できる「授業者支援会議」

教育課程上の大枠は整え、育成を目指す資質・能力の方向性を明確にする作業を行いなが

ら、同時に、これまでの授業研究会にとらわれない、資質・能力を育むことのできる教員の専門性の向上、授業実践について、研修部と初任者研修委員会を中心にしながら取り組みを進めた。

ア 授業者支援会議

これまで、授業者が、授業の感想をもらうだけだったり、指導助言のような雰囲気での授業について指摘されたりすることがあり、授業者にとって授業研究会を終わることが目的となっている場面がしばしば見られ、課題であった。そこで、授業者としての悩みに答え、明日の授業に生かすことをテーマにした東京都立光明学園の「授業者支援会議」を参考にして取り組みを進めた。その詳細な取り組み方については、資料編に記載している。



写真6 「授業者支援会議の様子」

写真6のように、協議の際には、各グループでファシリテーターを立て、子どもの授業での学びの事実を見取り、学習評価につなげていった。その学習評価から明らかになった学びの質から、次の授業ではどのように主体的、対話的で深い学びに導いていくのか、その授業改善の視点で話し合いを深め、授業者は欲しいアイデアをたくさんもらうことができた。

また、学習評価に関して、その学習における評価を多面的に行うことで、観点別学習状況の評価として、子どもたちの単元の途中での学習の習得状況を捉え、その学習評価から授業改善につなげていくこともできた。また、授業者自体の気づきが、参加者や学校全体の気づきにつながるように、授業改善アイディアハンドブック（図10）などにまとめ、一人の学びを生かす、次につながる環境を整えた。



図10 「授業改善アイディアハンドブック」

取組のその後・・・“単元研究会”へ（R2.7）

単元で育む資質・能力の確実な育成を目指し、授業者支援会議を基本ベースとしながらも「単元研究会」という位置づけで、一時間という狭い範囲での授業研究会ではなく、「単元案」を基に単元全体を見通して専門性の向上を図るための授業実践につながり、その取り組みを進めている。

(2) 子どもが分かる学習評価「通知表」

プロジェクトチームの答申を受けて、本校では、学習指導要領の総則にある「児童又は生徒の良い点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにする」という部分を大切に捉え、「子どもが分かる学習評価」という原点に戻り、知的障がいのある子どもたちが分かる通知表を作成して各学期末に伝える取り組みを行った。



図11 「小学部の通知表」

図11は、小学部の児童の通知表であるが、文字の理解が難しい児童には、写真や花丸など、本人が分かるように記載した。また、高等部などの比較的障がいの程度が軽い生徒には、漢字も交えた表記をし、生活年齢に合わせた伝え方にも気を付けた。通知表を見ている姿が写真7である。

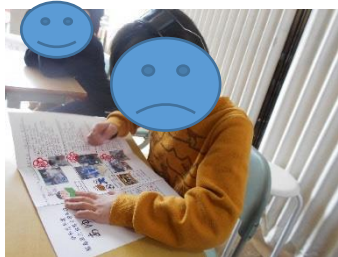


写真7「通知表を見ている様子」

終業式等の日に、担任から配られると、大事そうにもって、文字や写真を指さしながら、笑顔で見たり、頑張ったことを身振りや言葉で伝えたりするなど、自分の学習を振り返る場面が見られた。また、友達同士で見せ合う場面も見られるなど、通知表を介して、自分の頑張りや友達の頑張りなどを認め合い、次の学習意欲を湧かせる姿も見られた。

今回の学習指導要領にある「何が身についたか」を本人が自覚し、次の学びにつなげていくために有効な取り組みであると考え。

(3) 保護者、地域への開かれた教育実践

社会に開かれた教育課程について、教育課程や学校の方向性のみならず、実際の授業においても、どんな資質・能力が育まれているのか、分かりやすく説明することが必要である。

そうした視点を踏まえて、外部からの参観者が本校の授業を見る時には、「授業参観ガイド」を作成し、配付することで、授業を見る側が、どんな資質・能力を育むために授業をしているのか、見やすくなるようにしている。その際、普段から研修部で進めている「単元案」等に記載されている資質・能力（指導目標）や単元計画等と連動できるようにしている。

参観者からは、「授業参観ガイドによって、授業のねらいや意図が明確で、子どもたちが何を学んでいるのか、理解することができた。」などの感想をいただいている。

知的障がいのある教科の指導については、通常の小・中学校のような教科の指導と



図12 「授業参観ガイド」

異なる指導方法や指導形態等があることから、参観者が理解しづらいところがあったが、この授業参観ガイドがあることにより、本校が資質・能力を育むために、どんな授業を行っているのか理解が深まり、より地域社会の理解や接続が円滑になっていくと考えている。

IV 考察…今後に向けて

本校の資質・能力が明確になり、その具現化のために学教教育目標を見直し・改善したことは、その後の取り組みの大きな柱となった。また、「システム（教育課程等）の柱」「人材育成の柱」「授業実践の柱」を取り組みの柱とし、どれか一つに焦点を当てることなく、全体を総合的に俯瞰しながら、「システムや人」「授業とシステム」「授業と人」が“つながる”ように取り組みを進めることで、より一層資質・能力を育み実現するための学校づくりとして確実に一步を歩み出していると考え。

平成31年1月「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」の中で、教員のすべき仕事として「学習指導要領を踏まえた学習指導」が一番に挙げられている。

だからこそ、学習指導要領の理解を一層深め、本校の資質・能力の育成とその実現に向けて取り組むべきことは確実に実施しながらも、不要な会議・文書・業務がないか、本質的な部分を教職員自身が捉える目を持ち、資質・能力の実現に向けて業務のシンプル化を図りながら、授業実践の思考する時間、及び準備する時間を確保できるようにしていかなければならない。

今後も、持続可能な創造的な学校運営をしていくために、人材の育成を図りながら、本校のみならず、現在の教育現場での課題について、創造的に課題解決していく組織風土を醸成し、取り組みを継続していきたいと考える。

平成31年度 福島県立相馬支援学校 学校経営・運営ビジョン

=教育目標=

児童生徒一人一人の能力と特性に応じた力を
身につけ、豊かな心でたくましく生きていく人
間に育てる。



- 自分でやりぬこうとする人
- みんなと仲よくする人
- 元気でぶうぶう人

=基本方針=

私たちは、本校で学ぶ児童生徒がさまざまな挑戦をとおして、自ら考え、判断し、行動しながら、社会に適応できる力を身に付け、夢を実現することができるよう、以下に示した諸活動に取り組んでまいります。

また本校は、相馬地方に設置された特別支援学校として、在籍している児童生徒はもとより、地域で学ぶ特別な支援を必要とする幼児児童生徒への支援体制を整え、「地域で共に学び、共に生きる教育」を推進します。

校長 鈴木 龍也

【重点目標】

児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえた学習を工夫し、習得した知識や技能、各教科等における見方、考え方を活用できるように授業を展開することで、多様な場面に対応できる思考力、判断力、表現力の育成と汎化をめざす。

【高等部】

- 一人一人に必要な資質・能力の焦点化による自己理解・自己調整と実践的な知識・技能の習得
- 他者の思いの理解と自己の思いの発信、目的を共有して協働できる態度の育成と汎化

【中学部】

- 一つ一つの学びを積み重ねるための教材の工夫と授業展開による、基本的な知識・技能の習得
- さまざまな人との関わりの中で互いを理解し合える社会性と人間性の育成と、自ら考え、行動し、伝え合う力の育成と汎化

【小学部】

- 指導内容の系統的な位置付けによる連続した学びの保障、基礎的な知識・技能の確実な習得
- 多様な人とかかわり合う中で身に付けた知識・技能を活用した、課題解決力の育成

【進路指導の充実：進路指導部・教務部】

- キャリア発達視点に立ち、小学部段階から「役割」や「働くこと」への関心・意欲を高め、態度を養い、一人一人の進路実現に向けた段階的な取り組みを推進します。
- 児童生徒や保護者の願いを踏まえながら、進路に関するさまざまな情報の収集・提供を行い、関係諸機関も交えた共通理解のもとに進路実現を進めます。

【学習指導の充実：教務部・研修部】

- 児童生徒一人一人の状態や特性に適切に配慮しながら、「わかる」「できる」授業を目指し、主体的・対話的で深い学びの視点を共有して授業改善に取り組み、生活に役立つ確かな学力を育みます。
- 授業の目標や評価の観点を明らかにし、児童生徒自身の振り返り活動を実施することで、主体的に学びに向かう態度を育みます。

【生徒指導の充実：生徒指導部】

- 児童会・生徒会活動を充実させ、児童生徒の自主性や規範意識の育成に努めます。
- SNS等に関するトラブルやいじめ、性に関する課題等について、児童生徒一人一人と細やかなコミュニケーションを図りながら、未然防止や早期発見・対応に努めます。また、必要に応じてケース会議や支援会議を開催し、計画的な対応に努めます。

地域を「つなぐ」
必要な支援を「つづける」
系統的に学習を「つみあげる」

★同僚性

学び合う組織
服務倫理

- 教育、福祉、医療、行政等の関係機関と連携しながら、地域における特別な支援を必要とする児童生徒の支援に必要なニーズを明らかにし、組織的、計画的に支援体制整備を図ります。
- 研修会やセミナーを実施し、地域の幼稚園、小中学校、高等学校における指導支援の充実に関与します。

【地域支援の充実：地域支援センター】

- 【安心・安全】
 - 校舎内外、教室等の環境整備や、さまざまな事態を想定した体制を確立するとともに、必要な情報提供に努めます。
 - 人権を尊重した指導・支援を行うとともに、不祥事を未然に防ぐために教職員同士の連携を図りながら、セーフティネットの機能を高めます。

★専門性

授業の質の向上
ファシリテーション力

【健康教育の充実：保健部・渉外部】

- 望ましい運動習慣や食習慣の形成を目指し、体力向上や肥満防止について家庭や関係機関と連携を図りながら、健康な心と体の育成に努めます。
- 児童生徒の健康観察を定期的に実施するとともに、スクールカウンセラー等を活用した相談を充実させ、家庭と連携を図りながら、心と体の健康づくりに努めます。

平成31年度 新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム

～教育課程の抜本的見直しに係るプロジェクトの流れ～

目的

相馬支援学校

新学習指導要領の小学校の完全実施を2020年度に控え、これまで相馬支援学校では、学校教育目標の見直しに向けた取り組みを進め始めた。また、次年度から相馬支援学校の校舎移転があることから、これを機会に本校長より教育課程の抜本的見直しについて、教育課程及びその実現に伴う各種様式の見直しの具体的な指示が出された。本プロジェクトチームは、これまでの相馬支援学校の文化を継承しながら、これまでの教育課程について、新学習指導要領を踏まえて、その見直しの方向性を議論、具体的な提案を議論し、「**相馬支援学校の教育課程の抜本的見直しに係る改善及び必要な方策等について（答申）**」を取りまとめることが目的である。

方法

【話し合いの方向性】

○教育課程の編成の原則に従って、議論を進めていく。

- ① 学校として目指す資質・能力は？…その具現化が教育課程
- ② 現在の教育課程や各種様式について、新学習指導要領に示されている教育課程編成の原則である【共通的事項】を踏まえているか、それが明記されているか再度確認し、必要があれば改善等を提案していく。
- ③ 各種様式についても、教育課程の具現化を支えるものであることを前提に、その様式のブロットが新学習指導要領で押さえるべき内容と一致しているのか、その根拠の明確化及び日々の教育活動、学習評価との運動を考え、先生方の取組のシンプル化、スリム化を目指す。

【協議の方法】

- 事前に協議テーマを設定するので、それについて、各先生方が新学習指導要領を踏まえて改めて検討、場合によっては方策を持参し、その場で協議する。
- 協議の日程については、月に2回程度行う。（学校行事、管理職等との日程調整）

期待される効果

教育課程検討委員会等において提案を図ること、相馬支援学校の教育課程の見直しに加速化を図ることができる。また、働き方改革が行われている中、その答申（平成31年1月）の中でも言われている教員のすべき仕事として「学習指導要領を踏まえた学習指導」が一番にあげられている。今回は、新学習指導要領を踏まえた確認、見直しを図る中で、新しい教育課程の創造、先生方がより働きやすいシナリオ化した新しいカリキュラムを創造し、提案、改善及び必要な方策の反映につながると考えている。



日程

4月	プロジェクトチーム立ち上げ
5月	各種様式の見直しの協議（2回）
6月上旬	様式に関する議論とりまとめ（中間）
7月	教育課程の見直しに関する協議（2回）
8月上旬	議論取りまとめに関する協議
8月下旬	改善及び必要な方策等について（答申）

校長より各種委員会へ指示

コンセプト

社会に開かれた教育課程（説明できる）

学びの連続性

（子どもも教員も）

スリム化

（学習指導要領の根拠のもとに）

相馬支援学校の教育課程の抜本的見直しに係る 改善及び必要な方策等について（答申）のポイント

1. 相馬支援学校の教育課程における現状と課題

- 特別支援学校学習指導要領の「教育課程編成の原則」及び「教育課程編成における共通的事項」等を踏まえ、本校の教育課程について、その基本的な方向性を確認。
- 本校の教科等における指導について、学習評価及び各種様式における捉え方等について、現状を踏まえながら、課題点を整理。

2. 育成を目指す資質・能力の充実方策—何ができるようになるか—

相馬支援学校の育成を目指す資質・能力の明確化

- 「知」「徳」「体」、「自立活動の指導」にわたる「生きる力」を子どもたちに育むため、「何ができるようになるか」の目指す子どもの姿について、本校で30年度に実施した『「育てたい力」のアンケート』を基に、4つの事項に関して、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つ柱で再整理。

資質・能力を実現するための学校教育目標の提案

- 特別支援学校学習指導要領解説総則編（H30.3）が示している「各学校の教育目標を設定する際には、『学校としての育成を目指す資質・能力が明確であること』等の点を踏まえる」ことから、本校での育成を目指す資質・能力の再整理を受け、その視点で学校教育目標の見直し、改善。

3. 各教科等の指導における考え方—段階に基づき、内容を履修するために—

各教科・各教科等を合わせた指導、自立活動の考え方

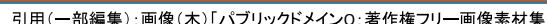
- 本校の各教科等を指導をする場合の現状と課題点を踏まえ、各教科における個別の指導計画の考え方、福島県特別支援教育センターの「学びの履歴シート」の活用などの改善を図りながら、各教科の段階に基づいた指導、教科の内容を履修することを重視。
- 各教科等を合わせた指導に関しての、各教科等との関連の考え方、指導目標及び学習評価の押さえ方について、学習指導要領を基に、個別の指導計画を整理。
- 自立活動において、指導目標、指導内容までのプロセスの明確化を図り、指導の根拠及び充実をするための個別の指導計画について整理・検討。

4. 児童生徒の調和的な発達の支援の充実方策—子どもの発達を踏まえた指導—

- 特別支援学校学習指導要領解説総則編（H30.3）が示している調和的な発達を支える支援としての3つの枠組みと11項目を踏まえ、本校としての取組を再整理。個別の教育支援計画及びキャリア教育の充実についての考え方、様式等の整理・検討。

5. 具現化するための教育課程の充実方策—実施するために—

- 本校の30年度の教育課程を用いながら、具体的に改善するための示し方等に明記。



- 生活の中で自分の力を生かせる人
- 協力してやりぬこうとする人
- 進んで学ぼうとする人



- 自立と社会参加のために必要な基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力の育成
- 自分の考えを持ち、他者を理解し、課題を解決していく力の育成
- 自ら進んで考え、学ぼうとする力の育成



～学習指導要領に基づいた授業実践を充実するためには～

→本校の教育をめぐる現状と分析(SWOT分析)すると以下のとおり

プラス要因 (Helpful)	マイナス要因 (Harmful)
<p>強み (Strength)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 相談しやすい環境。明るい学校。 ✓ 研修が新学習指導要領 ✓ 少ない人数、協力的 ✓ 実行力がある ✓ 他学部との交流 ✓ 施設が充実する ✓ 歴史と伝統がある ✓ 新しい教育課程が組める 	<p>課題 (Weakness)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 学習指導要領の理解が曖昧 ✓ 時間がなく、思考時間が短い、実態把握できない。 ✓ 教材の数が少ない、共通利用が難。 ✓ 多忙、授業に支障、準備できない。行事が多い ✓ トップダウン。仕事が増えている。分掌の偏り ✓ 記入する書類が多すぎる ✓ 組織として、決定事項のプロセスが不透明 ✓ 「履修」の問題、年間計画、授業時数、年計の在り方 (作成時期、作成と指導者)
<p>機会 (Opportunity)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 専門家派遣等での研修機会 ✓ 地域とのつながりが強い ✓ 体を動かす環境が良くなる ✓ 放課後デイとの情報交換会 ✓ 保護者が協力的 ✓ 相双地区での研修機会が多い ✓ デュアルシステムを導入できそう ✓ これから開拓できる 	<p>恐れ (Threat)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 新しい地域での開拓、理解不足 ✓ 新校舎に慣れるのが精一杯 ✓ 通学方法での問題 ✓ 交流、学校、事業所等との連携 ✓ 校外学習等の行先の不安 ✓ 中学校の生徒の学びの履歴が見えない ✓ 銀行の問題、学校の立地の問題 ✓ 職場開拓にくい

＜対応策＞
【ポイント】

本校において、必要な時間で、確保しながら、その充実に実を指す戦略

＜対応策＞
【ポイント】

地域戦略として、教務、進路、生徒指導、事務等が主として

現在の状況も継続的に実施！

1. 職場環境戦略『教育を充実した環境で向き合える土台』

＜方向性1＞校務運営委員会や主事主任会議を戦略会議と位置づけ、できるだけ多くの教職員のアイデアを生かした学校経営に努める。

学部会、各部会、各委員会などから学校経営運営ビジョンに沿った各教職員が抱えている課題やアイデアを引き出し、主事主任会や校務運営委員会で整理・改善を図れるようにすることで、組織としての決定プロセスの透明化を図る。校務分掌については、引き続き校務の整理をしながら各分掌の仕事量の均質化を目指す。

2. 指導要領に基づいた実践として『資質・能力を育むための授業づくりの土台』

＜方向性2＞学校として育む資質・能力を明らかにし、学部ごとにグラントデザインを作成し、研修等で評価検討を重ねながらカリキュラムマネジメントを充実させる。

教育課程の検討を通して、学習指導要領の理解を進め、根拠に基づいた教育課程編成に努められるようにする。また、校内研修等を活用し、授業実践との連動を図り、学校としての系統性や学びの連続性を検証し、カリキュラムマネジメントを充実させる。

3. 地域との連携戦略『これからの地区での相馬支援学校の土台』

＜方向性3＞インクルーシブな地域づくりを目指し、積極的に地域の住民や企業等との交流を実施したり、地域の小中学校及び高等学校との交流及び共同学習を展開したりすることで、社会に開かれた学校づくりをしていく。

地域の行事や催し等に積極的に参加することで、相馬支援学校の理解啓発に努める。また、地域の企業等との連携を強め、職場開拓やインターンシップなどの仕組みづくりを行う。また、地域の住民との交流を深めることで、登下校の見守り等につなげていきたい。また、地域の小中学校、高等学校との交流及び共同学習を進め、インクルーシブな地域づくりに参加していきたい。

初任者研修における研究協議会・事前検討会の進め方について改善及び実施計画

1 初任者研修における研究授業の目的及び基本方針

- ① 年4回の授業研究を通して、学習指導案の作成、事前研究、研究授業、事後研究を通して教科の指導力の向上に努める。
- ② 令和元年5月30日職員会議で示された「同僚性と専門性を発揮した授業研究会・研究協議会を目指して」の方針に沿って行う。

2 研究協議会の進め方について

○コンセプト 「明日からの授業に生かせる授業研究」

○方法 1回目・2回目…「授業者支援」をテーマに、授業者の悩みに沿って解決を目指す視点
3回目・4回目…「授業における目標及び指導と評価の一体化」の視点

年4回の授業研究を通して、授業者としての悩みに答え、明日の授業に生かすことをテーマに、授業参観者が支援者^{*1}として位置づけで行う。また、3回目以降は、専門性の向上のための目標や評価に対して考える視点を加え、授業者が意識して取り組めるようにすることで、授業者の悩みの視点の幅の広がり（目標設定、評価等）を仕掛け、より一層の教科等の指導力の向上をねらっていく。

^{*1}：『授業者支援会議を活用した「授業改善」の勧め 東京都立光明学園（2018）』の研究より引用・参考

1回目・2回目（授業者支援がテーマ）

研究協議会（30分） ファシリテート 初任者研修委員 記録 初任者

①報告（1分×2名）

＊授業者の悩みをもとに、事前に指名された支援者は授業を見取り、各支援者から観察結果の要点説明をする。

②授業者の自評（2分）

＊授業者自身の悩みに対しての今回の授業に絞った振り返り

③ブレインストーミングでのアイディアの出し合い（20分）

④支援プランの選択（1分）

⑤指導助言（5分）

【留意事項】・事前検討会において、授業者自身が支援してほしい内容について明確にし、参観者に伝えるようにする。

・支援プランを選択・実行し、授業改善を行い、その報告を初任者研修委員に行う。

3回目・4回目（授業者支援を基本として目標と評価等の学びがテーマ）

研究協議会（30分） ファシリテート 初任者研修委員 記録 初任者

①学習評価（1分×2名）

＊授業者の指導案をもとに、事前に指名された支援者は授業を見取り、各支援者から観察による学習評価をする。

②授業者の自評（2分）

＊目標に対しての今回の授業に絞った振り返り

③主体的・対話的で深い学びになるためのブレインストーミングでのアイディアの出し合い（20分）

④授業改善プランの選択（1分）

⑤指導助言（5分）

【留意事項】・事前検討会において、目標や手立ての妥当性について協議し、指導案において明確にし、参観者が明確に授業を見ることができるようになる。

・授業改善プランを選択・実行し、授業改善を行い、その報告を初任者研修委員に行う。

3 その他

○研究協議会については、実施する中で柔軟に改善を図っていく。

○2年次教員フォローアップ研修の研究協議についても同様な流れで取り組むようにする。

No. 9

各教科等を合わせた指導「生活単元学習」における

小学部 生活科 2段階 生命・自然

単元名：「ふゆのあそびをしよう」

【テーマ：指導と評価の一体化】

Aさんの個別の指導目標（生活科2段階）

この資質・能力を育みたい！！

- ①風の力によって、かざわが転がることに気付きことができる。（知識及び技能）
- ②風の力でかざわが転がるのが分かり、かざわが転がる理由を「風」や「ぴゅーぴゅー」等の風に関わる言葉や身振りで表現することができる。（思考力・判断力・表現力等）
- ③風の力でかざわが転がることを言葉や身振りで表現しようとしたり、風の力によって転がるかざわの面白さを感じながら遊ぼうとしたりしている。（学びに向かう力、人間性等）

資質・能力を育むための指導のアイディア

構成

- ・外での活動だけでなく、うちわや扇風機などの「風」を使って考える場面を設定する。
- ・風が弱い日に校庭に出て、比較する。



ことば

- ・子どもが活動する中で、気付いたことを言語化し、確かな知識へとつなげていく。

教材

- ・風に着目して、見方・考え方が働くような教材を扱う。



かざわは、風の力で転がる。

意図的な発問によって思考を深める。

指導

- ・「なぜ～」と考えたり、比較したりする発問を意図的に取り入れる。



<支援者会議のあと・・・>

「うちわで扇ぐとどうなる？」の最初の発問に「転がらない。」と答えていた子どもたちが、授業の終わりに体験を通して、再度同じ発問に「転がる。」「ころころ」と異なる発言が見られました。風の力とかざわが転がることのつながりが見えてきたようでした。

今回の単元を通して、子どもの気付きをさらに広げ、学びにつなげていくためには、各教科の内容の本質について、私自身が深く理解しておくことが必要不可欠であると感じました。



資料編 資料10 参考文献

- 文部科学省（2018）「特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 平成 29 年 4 月告示」海文堂出版株式会社
- 文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）」開隆堂出版株式会社
- 文部科学省（2018）「特別支援学校学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）」開隆堂出版株式会社
- 文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」開隆堂出版株式会社
- 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」
- 東京都立光明学園（2018・2019）「全国公開研究会資料」
- 東京都立光明学園（2018）『授業者支援会議を活用した「授業改善」の勧め』
- 福島県教育委員会（2019）「平成 31 年度学校教育指導の重点」
- 福島県教育委員会（2019 一部改訂）「頑張る学校応援プラン」
- 大分県教育委員会 Web サイト「『育成を目指す資質・能力』の三つの柱を踏まえて行う教育目標の設定・見直し」について
- 福島県特別支援教育センター（2018）「小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック」
- 高木展郎（2016）『「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは-アクティブな学びを通して-』東洋館出版社
- 高木展郎（2015）「変わる学力、変える授業。21 世紀を生き抜く力とは」三省堂印刷
- 高木展郎（2019）「評価が変わる、授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価」三省堂印刷
- 奈須正裕（2018）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 浅田すぐる（2016）『トヨタで学んだ「紙 1 枚！」にまとめる技術』三省堂印刷
- 新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム（2019）「相馬支援学校の教育課程の抜本的見直しに係る改善及び必要な方策等について（答申）」

審査の観点及び審査総評

【審査の観点】

- (1) 研究の意図が明確で、主題が適切なものであるか。
- (2) 研究の対象が明確であるか。
- (3) 研究の計画及び内容が適切であるか。
- (4) 論旨が一貫しており、説得力があるか。
- (5) 必要な資料が精選され、整えられているか。
- (6) 結論の導き方は適切であるか。
- (7) 今後の実践に生かす手だてを講じているか。

【総 評】

何よりもまず、コロナ禍の中であっても、教員としての強い使命感をもって、研究論文を応募してくださったことに敬意を表したい。

学習指導要領改訂の時期ということもあり、今日的な課題を前向きに捉え、子どもへの思い、教育への情熱など、応募者の熱い思いを感じることができる研究が多くみられた。個人研究の出品も多く、内容もさらに深化したものとなっていた。

以前に比べ、子どもの姿や変容を意識して追ったものが多く見られ、先生方が今まで以上に子どもに注目して研究を進めていることがよく分かる。また、地域・家庭・学校の視点をもって取り組んでいる研究も多く見られ、今日的課題に対応していると言える。

今後は、研究主題、研究内容や方法をさらに焦点化することで、より研究が進めやすく一貫性のある深いものになることが期待できる。特に、共同研究の場合は、抽象度の高い言葉を全職員の共通理解ができるものとしたり、子どもにも理解できるような分かりやすい言葉にしたりするなどの工夫が必要である。実践研究であるからこそ、印象のみで捉えるのではなく、事実に基づいた判断や子どもの変容の客観的なデータなど、論を展開するための根拠を明確に位置付けることが必要となる。

なお、資料編の有効活用や資料の精選・整理なども視野に入れながら、さらに研究が推進されることを期待したい。

令和2年度 福島県教職員研究論文 応募状況

1 1次審査通過論文数 34 点 (総論文数 38点)

2 内 訳

(1) 教育事務所別(1次審査通過論文数)

県北	県中	県南	会津	南会津	相双	いわき	計
5	7	6	4	3	6	3	34

(2) 学校種別(1次審査通過論文数)

幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	自然の家	計
0	23	8	1	2	0	34

(3) 各教科、領域等及び教育事務所別内訳

	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	自然の家	計	県北	県中	県南	会津	南会津	相双	いわき	計
学校経営		1	1		1		3				2		1		3
学年経営							0								0
学級経営							0								0
学習指導一般		3	3	1			7	2	3	1	1				7
国 語		3					3		2	1					3
社 会			2				2						2		2
算数・数学		5					5		1	1	1		1	1	5
理 科		2					2		1				1		2
生活・総合		1					1			1					1
音 楽							0								0
図画工作 美術		1					1	1							1
技術・家庭							0								0
体育 保健体育			1				1	1							1
外国語活動 英語		1	1				2			1				1	2
道 徳							0								0
特別活動							0								0
教育課程		5					5			1		3		1	5
生徒指導							0								0
特別支援 教育					1		1	1							1
学校保健		1					1						1		1
食育・ 学校給食							0								0
へき地教育							0								0
幼稚園教育							0								0
学校事務							0								0
合 計	0	23	8	1	2	0	34	5	7	6	4	3	6	3	34

令和2年度 福島県教職員研究論文 応募者一覧

領域等	個人 団体	学校名・グループ名	氏名・代表者名	研究主題名
学校経営	個人	会津若松市立神指小学校	石川 要一郎	学校経営・運営におけるカリキュラム・マネジメントの推進 ～学校経営・運営ビジョンに基づく達成状況評価の視点から～
	個人	磐梯町立磐梯中学校	國分 康広	教職員の負担軽減に資する時数管理ソフト(Excelファイル)の開発 ～『見える化』、『一元管理』、『利便性』を着眼点にして ～
	団体	福島県立相馬支援学校	富村 和哉	一人一人の子どもの資質・能力を確実に育成できる学校づくり ～三つの柱(システム・人・授業)の視点～
学習指導 一般	団体	福島市立森合小学校	野木 勝弘	目的を実現するために、必要感をもって学び、未来を拓こうとする子ども ～教科等横断的な視点で組み立てた単元の開発・実践を通して～
	団体	伊達市立保原小学校	堀部 誠	課題に主体的に取り組み、協働的で深い学びを実現する子どもの育成 ～全体学び合いの充実と学びの連続性を生かした授業づくりを通して～
	団体	田村市立都路小学校	安瀬 一正	小規模校のよさを生かし、問いを協働で解決する喜びに満ちた授業
	個人	小野町立小野中学校	箭内 広光	『単元を通して、学習意欲の継続を図る手立ての確立』 ～授業と家庭学習をつなぐ課題の設定～
	団体	田村市立滝根中学校	高橋 みどり	主体的に学び、考えを深める生徒の育成 ～言語活動を生かした学び合いの工夫～
	個人	福島県立安積高等学校	千葉 惇	福島の復興と放射線についての教育モデルの研究 ～本県と他県それぞれの知識・意識の調査を根拠として～
	団体	塙町立塙中学校	金子 景二	自分を拓くために学び続ける生徒の育成 ～学びの習慣を身につける生徒の育成～
	団体	喜多方市立第二中学校	押部 秀隆	全ての子どもに「真剣な取組」「自主的な取組」「自立した取組」ができる力を育むための指導方法の工夫・改善 ～学びのスタンダードの活用によって～
国語	個人	郡山市立富田東小学校	大竹 英美	国語科において主体的に対話し学びを深め合う児童の育成 ～教材研究ノートの作成と納得解の価値づけを通して～
	個人	田村市立都路小学校	佐久間 響子	「読むこと」と「書くこと」を関連付けて学ぶ指導の工夫
	団体	三春町立中妻小学校	市川 潤一	物語文を確かに読み、考えたことを表現できる力の育成(一年次) －身に付けた読み方を別の場面で生かす習得と活用のある授業構想を通して－
	個人	白河市立白河第三小学校	伊東 恭一	学び手が資質・能力の確かな高まりを実感できる指導の工夫 ～第5学年国語科「読むこと」の指導における「学びに向かう力, 人間性等」の涵養を目指した実践から～
社会	個人	相馬市立中村第一中学校	齋藤 祐平	主体的に課題解決できる生徒の育成 ～資料を比較し、より深く課題追究する単元解決型学習の実践を通して～
	個人	新地町立尚英中学校	武口 隆太郎	「社会的事象の相互の関連を多面的・多角的に考察する力」の向上を目指した社会科指導法の工夫 ～「関連づけ」思考方法に焦点を当てた授業づくりを通して～
算数・数学	団体	田村市立船引小学校	有賀 仁一	「自ら進んで考え、学び合う児童の育成」(1年次) ～問いをもち、主体的に学ぶ児童の姿を求めて～
	団体	田村市立船引南小学校	先崎 力男	学び合うことの楽しさを実感し、学習に主体的にかかわる子どもの育成
	団体	田村市立瀬川小学校	湯浅 伸二郎	子ども一人一人が主体的に学び合う算数科の授業の創造 ～望ましい学級づくりを基盤とした瀬川スタンダードの実践～

算数・数学	個人	白河市立みさか小学校	渡部 一嵩	算数科において「めあて」と「まとめ」は必要か ～新しい授業形式の提案～
	個人	会津若松市立謹教小学校	奥 仁	算数を使って問題発見・解決する力を育成する授業づくり ～「つながる学び」の中で見方・考え方を働かせ、算数のよさや学ぶ楽しさを実感できる児童を目指して～
	個人	相馬市立日立木小学校	大田 洋平	思考を可視化し、伝え合い、学び合う子どもの育成 ～活用力を育む学習指導の工夫・改善～
	個人	いわき市立小川小学校	武田 涼子	算数科における授業改善 ～数学的な見方・考え方を豊かで確かなものにするために～
理科	団体	田村市立滝根小学校	佐久間 敏晴	自ら自然に働きかけ、ともに学び続ける理科・生活科学習 －問題解決の力を高める授業を目指して－
	個人	南相馬市立金房小学校	角田 健太郎	理科の専門性を高めるための一考察 ～小学校理科専科としての実践を踏まえて～
生活・総合	団体	鮫川村立鮫川小学校	齋藤 雅彦	地域のよさに気づき、発信できる児童の育成 ～地域教材と人材を活かす「鮫川学」の充実を通して～
図画工作 美術	個人	二本松市立渋川小学校	齋藤 史則	感性を育む鑑賞授業のあり方 ～作品との対話、自分との対話、他者との対話をする鑑賞授業の実践～
体育 保健体育	個人	川俣町立川俣中学校	菅野 弘和	「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した保健授業の実践
外国語活動 外国語科	個人	白河市立みさか小学校	荒井 智	英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする児童の育成 ～目的・場面・状況を明確にした授業設定とスモールトークの段階的指導を取り入れた活動を通して～
	個人	いわき市立湯本第一中学校	竹中 亜木子	話すこと[やり取り]の力を育てる指導の工夫 ～即興的なやり取りと、全国学力・学習状況調査の分析を通じて～
教育課程	団体	棚倉町立棚倉小学校	鈴木 雅人	なりたい自分になるために学び続ける児童の育成 ～資質・能力を育む教育課程を通して～
	団体	只見町立朝日小学校	米畑 健一	つながりの中で只見愛を育みながら、学び続ける子供の育成を目指して ～ストーリーマップにおけるESDの視点に立った能力・態度を育む実践を通して～
	団体	只見町立只見小学校	伊藤 知雄	ふるさと只見、そして日本の未来を拓くたくましい子どもの育成 ～海と様々なつながりの中で広げ深める学びを通して～
	団体	只見町立明和小学校	菅家 崇	「郷土への誇りと愛情を育み、広い視野を持ってその未来に貢献できる児童の育成」 ～ESDを基盤として海洋教育の推進～
	個人	いわき市立高坂小学校	田島 裕司	「かやの木」ESDカリキュラムを通した、子どもが輝くカリキュラム・マネジメント ～豊かなひびき合いからの、深い学び・自己有用感の創出を目指して～
特別支援 教育	グループ	福島県立大笹生支援学校 カリキュラム・マネジメント委員会	富田 篤 白土 浩二 平野 真実子 二階堂 俊介	知的障がい特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの取組 ～社会に開かれた教育課程の実現を目指しチャレンジする大笹生支援学校～
学校保健	個人	相馬市立日立木小学校	渡邊 舞香	自他の健康に関心を持ち、自ら健康の保持増進を図る児童の育成 ～歯と口腔の健康づくりを通して～

おわりに

『福島県教職員特選研究論文集』は、県内の教職員の優れた教育実践を広く普及するために発刊しており、今回が第27集の発刊となりました。

今年度は小学校、中学校、高等学校、特別支援学校から38点の応募がありました。改めて、先生方の教育に対する熱意と意欲に敬意を表しているところであります。

本年度の応募の内訳を見ますと、学校全体（団体）が17点、個人が20点、グループが1点となっており、新型コロナウイルス感染症による影響下にありながらも、昨年度と同程度の応募数となっています。

応募いただきましたどの論文も児童生徒や地域の実態、現代的な教育課題を踏まえた実践的な研究がなされ、児童生徒や学校、さらには地域全体のよりよい成長、発展を目指した、具体的な手立てが随所に見られました。

福島県教育委員会が策定した「頑張る学校応援プラン」では、本県教育の課題として、教員の学び合いや研修が必ずしも実質化されていないことを挙げ、この課題解決に向け、「教員の指導力、学校のチーム力の最大化」を教育施策の一つに掲げ取組を進めているところです。応募いただきました団体・グループ・個人の皆様の真摯かつ意欲的な姿勢は、まさに福島県が求めている「学び続ける教師像」と重なるものだと思っております。

この『福島県教職員特選研究論文集』は、県のホームページにも掲載し、研究の成果が広く各学校や教育機関等において活用されるよう広報にも努めてまいります。

最後になりますが、教職員の皆様お一人お一人が、今後も教育に関わる専門家として、その指導力に磨きをかけていただくことをお願いするとともに、児童生徒の夢や希望の実現に向け、次年度も本研究論文に幅広い領域・校種から積極的に御応募くださいますようお願い申し上げます。

令和2年度 福島県教職員特選研究論文集

令和3年2月発行
編集・発行 福島県教育委員会

