

日本教育実践方法学会第3回研究大会

テーマ

「アクティブラーニングとカリキュラムマネジメント
～大学と教育現場のコラボレーション～」

期日

平成28年9月10日(土) 10:45～17:00

場所

関西福祉大学

日程

受付	開会 挨拶	基調講演	連絡	休憩 理事会	挨拶 講師 紹介	自然観察と講演	移動	分科会	閉会挨拶 (分科会)	総会
2F コミュニティホール				理事会は 2F 学長室	2F コミュニティホール			第1分科会 コミュニティホール 第2分科会 2F A202 教室		コミュニ ティホール

10:15 10:45 11:05

11:45 11:55

12:50 13:00

14:30 14:40

16:40 16:50

17:00

主催

日本教育実践方法学会

後援

関西福祉大学

基調講演

アクティブラーニングとカリキュラムマネジメント



関西福祉大学学長

加藤 明

アクティブラーニングは、そもそも 1990 年代にアメリカの大学における講義型の受け身的な授業についていけない学生たちに対する授業改革から始まったものである。これを我が国の大学教育にも取り入れて授業を質的に変革し、主体的、能動的な学習の成立を図るようにとの中教審の答申があり、次期学習指導要領における検討課題として文科大臣から中教審に諮問されたことを契機に議論及び実践が活発に行われ今に至っているものである。

ただ、主体的、能動的、さらに自分事として課題解決に取り組む点においては共通しているものの、我が国では発見学習や反転学習、ディベート等まで含めて主体的、能動的な学習の総称としてアクティブラーニングを受けとめ、さらに論理的な思考力や教養までも含めた汎用的な能力の育成を図るものと位置づけているが、アメリカにおいては自主共同学習としての PBL が主流になっている。

汎用的な能力を育成するためのアクティブラーニングの位置づけは、教科に独自のものの見方や考え方等の能力を育てることをめざす一方で、教科を超えた汎用的な能力を育成し、それらを統合しての教科横断的な問題解決能力を育成するというねらいからくるものであり、このような PBL のための活用能力を問い、育てることが「社会に開かれた教育課程」であり、大学入試改革もそのための能力を問う内容へと移行し、高大連携でそのような能力の育成を図ること、さらに中学校、小学校との一貫・連携が望まれるところとなっている。

以上のような問題解決能力をはじめとする資質、能力を、人間性の育成とともにどのように育成するか、カリキュラムマネジメントが求められるのはこのような理由からであり、私が提案する『開く』授業はそのための授業づくりからのアプローチである。



自然観察と講演

真の主体性を引き出す自然観察方法学

京都光華女子大学教授

菅井 啓之

<略歴>

1953年（昭和28年）大阪府生まれ。

大阪教育大学卒

大阪市内の公立小学校に9年間勤務

その間、大阪教育大学生物学教室に内地留学して森林生態学を学ぶ

昭和61年から18年間、大阪教育大学附属池田小学校教諭

平成16年、京都ノートルダム学院小学校教諭

平成17年～25年まで 京都ノートルダム女子大学心理学部教授

平成26年から現在まで 京都光華女子大学こども教育学部教授

緑懇会や服部緑地自然観察会など昭和61年から毎月行う。

シニア自然大学講師や自然観察インストラクター養成講座などの講師

<講演概要>

自然観察は自己といういのちを再認識する活動です。

自然を鏡として自己が見えてくるのです。

自己という生命は、自己以外のあらゆる生命や宇宙の星とも深く関わりながら生かされて現象している存在です。

これからの教育の方向性に重要なのは、あらゆる学びが自己の人生をより豊かなものにするように統合されていくことです。

自然観察はその根源を見つめる大変重要な活動です。

生活科や理科などで行う観察であるという狭い認識から脱却して自己の存在そのものを、この世界のすべてものとの関係の中で見つめ直すという根源的な行為であることを再認識する必要があります。

言わば、あらゆる教科での学びが枝であるとすれば、自然観察はそれらを束ねていのちの存在そのものに目を向ける幹であるとも言えるものです。

真に主体的な生き方を目指す人でこそ、主体的な学びが生まれます。

自然観察が自己の生き方と深く結びついていることを、具体的な自然の観方から考えてみたいと思います。



分科会

第1分科会 (コミュニティホール)

「アクティブラーニングの手法とその評価」

14:40～15:10

実感を伴った理解を図るための「主体的な問題解決」を意図した授業づくりに関する研究
—4年「物の温まり方」の実践を通して—

松岡 達也 (京都市立久我の杜小学校)

大前 暁政 (京都文教大学臨床心部学部)

15:10～15:40

意志決定カテゴリー授業分析を生かした政策判断型社会科学習の授業改善
—小学校社会科5年授業実践を手がかりとして—

小野間 正巳 (関西福祉大学発達教育学部)

長川 智彦 (姫路市立城乾小学校)

15:40～16:10

グローバリズム・ナショナリズムとアイデンティティ
—外国人労働者問題を教材化した小中学校社会科の実践を通して—

橋本 祥夫 (京都文教大学臨床心理学部)

16:10～16:40

「Think-Pair-Share」の手法を用いた理科授業
—授業設計・評価マトリクスを用いた評価—

藤江 浩子 (福山市立加茂小学校)

金沢 緑 (関西福祉大学発達教育学部)

司会：飯田 令子 (京都市立仁和小学校)

岡本 浄実 (京都文教大学臨床心部学部)

第2分科会 (A202 教室)

「幼児教育実践における現代的課題」

14:40～15:10

保育・教育実践における芸術療法的視点の重要性
—セルフケアとしてのグリーフワークの事例から—
半田 結 (関西福祉大学社会福祉学部)

15:10～16:40

問題提起と討論：赤穂市立幼稚園における「3歳児保育」の課題
秋川 陽一 (関西福祉大学発達教育学部)
齋藤 聡子 (赤穂市教育委員会子ども育成課)
川崎 克子 (赤穂市立有年幼稚園)

司会：廣 陽子 (関西福祉大学発達教育学部)

実感を伴った理解を図るための 「主体的な問題解決」を意図した授業づくりに関する研究 ～4年「物の温まり方」の実践を通して～

松岡達也¹・大前暁政²

(¹京都市立久我の杜小学校・²京都文教大学)

1) 研究の背景

最近の理科で大切にされているのは、子どもが主体的に自分で問題を解決しようとする姿勢が生まれるような授業環境をつくり、主体的に問題解決をする中で、問題解決能力や科学的な知識、技能を確実に習得させることである。

理科学習指導要領の目標には、『実感を伴った理解』という文言が前回の学習指導要領から加わっており、実感を伴った理解のためには、学習指導要領解説理科編に3つの視点が必要だと明記されている。その視点の一つとして主体的な問題解決が挙げられており、『実感を伴った理解』とは、主体的な問題解決を通して得られる理解であるととらえることができる。

主体的な問題解決とは、子ども自身が自然の事象や現象に興味・関心を持ちながら、自然現象への問題や疑問をとらえ、問題解決を進んで行っていくことを意味している。理科授業を構成する上では、主体的な問題解決を促すような工夫を取り入れる必要があると考えることができる。

2) 研究の目的

本研究では、実感を伴った理解を図るための、主体的な問題解決を促す工夫を授業に取り入れ、子どもの理解度を調べることで、どのような工夫が効果的だったのかを明らかにしていく。子どもが主体的に問題解決をする授業環境をつくることによって、科学的な知識が実感をもって身に付けられるはずである。単元は4年「物の温まり方」の中の、水の温まり方を選択した。本単元は、おがくずを使った実験で水の温まり方を確かめる方法がよく見られたが、おがくずを使った実験では、おがくずの重みで落下する現象が強調されるがゆえに、水が回転運動によって温まるという誤概念を生むことが指摘されてきていた。一方、サーモインクを使った実験では、そのような誤った認識が少なくなるなどの有効性があったことが報告されている(相場・終原2009)。

そこで、主体的に問題解決をする姿勢を生み出してから、実験方法も子ども自身に考えさせ、サーモインクを自由に使って確かめる時間をとることで、より、正確に自然現象をとらえることができるのではないかと考えた。また、サーモインクを見せても、「回転した」ととらえる子がいた場合、教師が発問をすることで、もう一度観察させる時間をとったり、実験結果か

ら分かったことを班で相談させる話し合いの時間をとったりすることで、自然現象への理解が進むのではないかと考えた。

3) 研究仮説

研究の仮説を以下のように設定した。

【仮説1】

問題意識をもたせた上で、サーモインクを使って自由に問題解決をさせることで、子ども主体の問題解決を行うことができるのではないかと考えた。

【仮説2】

実験後に、教師が、意見の食い違いを取り上げて、「どの意見が正しいのだろうか」と問うことで、子どもたちは、より進んで水の温まり方を調べようとするのではないだろうか。

すなわち、主体的な問題解決を促すために、問題意識をもたせた上で、「自由に問題解決」をさせる場面と、考察の場面で「教師の問いかけ」を行うことの二つを中心に取り入れることとした。主体的な問題解決を促すことによって、実感を伴った理解が得られたかどうかは、児童の理解度の変化をもとにして考えることにした。特に、水の回転によって温まるといった誤概念が解消し、正確に水の温まり方をとらえることができるかどうかを、授業の中で活動が終わるごとに調べることにした。

4) 実践方法

2015年、4年生29名を対象に、物の温まり方の単元で授業を行った。ピーカーに入れたサーモインクをアルコールランプで熱する実験を行い、その色の変化から、水の温まり方を考え、自分の考えを、図などを使って表現する活動を行う。また、子どもが自ら実験方法を考える活動や、実験後に自分の考えを明確にした上で、グループ交流を行わせることとした。

実験後に児童の結論が分かっていた場合には、「意見の食い違い」を取り上げ、実験を再度行わせるようにした。

5) 検証方法

今回の実践では、児童の理解度によって、実感を伴った理解を図るための「主体的な問題解決」ができたかどうかを判定することとした。

め、理解度に関する「評定基準」を準備し、基準に従って、どの段階で、どの程度の理解が進んだのかを検証することとする。

評定基準は以下のように設定することとした。

A 評定・・・時系列に、正確に現象をとらえている意見（「下から上がり、横へと広がり、上部から下部へ順に温まる」等。）

B 評定・・・現象の一部を正確にとらえているものの、十分な説明がなされていない意見（「上から温まる」等。）

C 評定・・・「すぐに回転した」という意見

D 評定・・・その他、現象をとらえていない間違った意見（例：「下から順にあたたまる」等。）

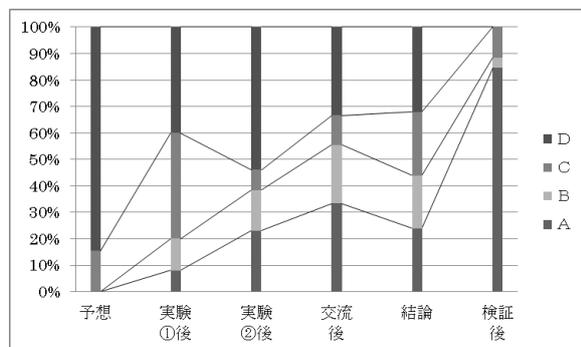
今回の授業では、サーモインクを使用するので、回転現象は見られない。そのため、回転して温まるという意見を、今回の研究では、C 評定としてとらえることとした。

また、その他の見当違いの意見は全てD 評定として扱うこととした。

子どもの考えを確認する場面は、予想場面と、実験後、交流後、授業の最終場面に行うこととした。

児童の理解度は、活動が終わるごとに、児童の考えをワークシートに書かせることで、調べた。その結果を図に示す。

6) 授業の結果



<授業時の子どもの様子>

～実験②後の交流での様子～

実際の授業における、実験中の授業の会話を以下に示す。

児童A「回りながら温まってるやろ。」

児童B「上にいって、回ってはないな。」

児童A「いや回ってるよ。上にいってから。」

児童C「あっ分かったかも。回らんとそのまま上にいってる。」

児童D「確かに。上にあがってその後、横に回ってる」

児童C「（温められた水が）上にあがって、横

にいって、下がってる。」

児童A「いや回ってるよ。」

児童C「（温められた水が）上の方からたまっていってるやん。」

児童A「横に行って下がってるから回ってるやん。」

7) 考察

予想段階では、水の温まり方を正確に予想できた子はいなかった。また、教科書に載っている実験をしても、誤概念の子が多くいることが分かる。

実験②において、自由に考えさせた方法を班で確かめさせた。一人一人が考えた方法を順次4人班で確かめることができた。この時点で正しい考察ができた子がいる一方で、別の視点で考察をしている子が多くおり、色についてこだわって調べる子が出てきている。4人班での交流場面でも、子どもの問題意識が「何とかして水の温まり方を調べたい」という思いが強い子と強くない子で、話し合いの質が変わっていたように考えられる。

考察を発表させる段階で、回転説と、回転はしていなかったという子に意見が分かれ、ここで初めて意見の相違点が鮮明になり、どちらが正しいのかを確かめたいという意欲が見られたようである。教師が指示した検証実験をした後では、明らかに正しい考察をできている子が増加した。

今後の課題点として、授業の最初の予想の段階で、子どもの予想の差異点を明確化し、何を調べるのかを鮮明に打ち出した上で、実験方法を子どもに任せるといった形がよいかと考えられる。また、単に考察を話し合いなさいだと、「だいたい同じ」で片付けられてしまう班もあったので、違いを話し合ったり、教師が考察を板書して違いを示したりする手立てが必要になると考えられる。

【参考文献】

学習指導要領解説理科編

相場博明・柘原礼士（2009）小学4年「水のあたたまり方」における誤概念と「サーモインク」教材の有効性，理科教育学研究，49，1-11.

意志決定カテゴリー授業分析を生かした政策判断型社会科学習の授業改善
～小学校社会科5年授業実践を手がかりとして～

関西福祉大学 小野間正巳
姫路市立城乾小学校 長川智彦

1 はじめに

2000年代以降、社会科の特性を意図した学習方法論が提示され、調停、多層化、主体的など、学習の結論を1つにしないで、学習者の価値感や経験を重視した意志決定を目指す学習方法が提案されるようになった。また、アメリカ社会科に依拠した構成理論や根拠となる事実や理由付けを重視した実践が行われた。さらに、トゥールミンモデルを導入した実験授業や概念探究・価値分析を組み込んだ授業、規制緩和問題を取り入れたモデル開発も行われた。しかし、意志決定型社会科授業構成論は、社会科学の成果をどのように社会科の内容として授業に組み込むのかといった構成論から、子どもの学び取った学習内容の質や学んだ内容を相手にどのように伝えたらよいかといった、子どもの側からの社会科学習の内容論が提案されるようになった。

米田⁽¹⁾⁽²⁾は、意志決定型社会科学習における「政策提案」と「政策判断」という学年発達に応じた社会問題学習の方法と展開という提案を行った。長川⁽³⁾は、米田の提案に依拠して、「政策提案」と「政策判断」についての具体化した授業構成理論を提案した。それによれば、「社会問題学習の入り口にあたる中学年段階においては、「政策提案」を中心に展開し、学年を経るにつれて「政策提案」「政策判断」の両方を組み合わせて展開していく。」としている。

小野間⁽⁴⁾は、米田⁽⁵⁾の考えに依拠することで、「社会のしくみ」を知る・分かるという「認識」と「認識」をもとに価値判断し、意志決定するという「学びの質」の違いを根拠にしたカテゴリー化による授業分析（意志決定カテゴリーを指標とする授業評価モデル）を提案した。本稿では、米田の提案する社会科授業づくりの理論（授業構成理論）に基づいた授業を対象に、「意志決定カテゴリー」を用いて授業者の発問と児童の発言を対象とした授業分析を行い、その結果を生かした授業評価と改善の方法論を提案する。

2 研究方法

分析にあたっては、シャーマズ⁽⁶⁾の「構成主義的グラウンデッド・セオリー法」にテキストマイニング手

法を取り入れた稲葉・抱井⁽⁸⁾、抱井⁽⁹⁾が開発したGTMAに依拠し、それにポートフォリオ評価を加えた小野間の提案する授業分析論によった。この分析を行うには、指標として意志決定カテゴリーを指標とする。この分析結果から、授業構想の検討と授業評価を行い、授業改善に生かす情報を抽出する。

分析対象の授業は、小学校5年生の政策提案型社会科授業である。

(1) 意志決定カテゴリーについて

本稿では、意志決定能力を「解決しようとする問題についての事実認識や自他の価値認識を根拠とした事実判断・価値判断により、個人と社会の関係性に留意して決定する能力」とする。また、意志決定カテゴリーとは「価値判断・未来予測をする基盤となる“価値認識”を上位とし、それを支える個々の社会事象に対する価値を下位とする概念の集合体」とする。

(2) GTMAについて

稲葉・抱井⁽⁸⁾、抱井⁽¹⁰⁾によれば、「このアプローチの大きな特徴は、コンピューターによる言語処理や統計的分析による可視化と、研究者自身による解釈を併存させていることである。」「研究者自身の主観性・感受性に基づく深い理解と、客観性を持った結果提示という、一見相反する2つの方向を統合することが可能となる。」である。そのプロセスは、次のSTEPからなる。

STEP1 テキストの読み込み。

STEP2 グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づくデータ分析。

STEP3 テキストマイニング手法に基づくデータ分析。

STEP4 GTMAに基づく統合的分析。

STEP5 新しい知識構築

STEP1～STEP4 までにおいて分析したデータのそれぞれにおける疑問・矛盾などを整理する。

4 授業分析の実際

(1) 分析対象授業の概要

本稿で対象とする授業は、小学校5年社会科「これからの食料生産、食料輸入のあり方（6時間扱い）」で

ある。授業者は、教職経験8年の教諭。社会科教育を専攻。授業は、H市立J小学校第5年1組で、2015年10月10日に行われた。資料収集は、次の3つの手続きに基づき実施した。

- ① VTRによる授業1時間分(45分)をビデオ録画した。録画撮りにあたっては、1台のVTRカメラを教室後方の窓側から児童全体の動きをとらえるように設置する。
- ②岩田⁽¹³⁾の提唱する事実認識・価値認識・未来予測(認識)及び価値判断による意志決定の表現方法について、カテゴリーによる分析を行う。
- ③単元を通して同一のワークシートを使用する。授業者は、授業構想を作成するにあたり、児童の実態を次のように分析した。

5 新たな授業構想への視点

わが国の食料供給は、39%の自給率であり、輸入なくしてはなりたたない。さらに、食の安全性への不安から外国産よりも国産の食料を購入する消費者が70%近くおり、多くの人たちが食の安全に対して危機感をもっている。授業者は、このような日本の食糧事情をめぐる社会問題について考え、判断していく経験をさせ、公民的資質を育てたいと考えている。であるならば、事実認識を深め、お互いの考えを述べあうだけでなく、自分の考えをを相手に伝えながら、さらに考えを深め合っていくためにも、文字による表現活動を取り入れていくべきである。身の回りの社会問題について、提案をしていくことで自らの意志を確実にしていくことができる。そのためには、書くと言う行為によって、自分の考え・意志を精査していく行為としての書くことが必要である

7 授業評価を生かした改善

これまでの分析を通して、明らかになった点は次の3点である。

- ①授業者が当初意図した単元計画において示しているねらいが達成されていること。
 - ②社会問題について考え、判断していくことが可能であり、認識形成を保障する単元である。
 - ③子どもたちが自ら調べた内容が指導要領で示すことよりも幅広く、深く学ばれること。
- しかし、課題も見えてきた。
- ①授業者が日本の牛肉生産事情についてに関わる方略(資料提示・発問)が必要であったこと。
 - ②子どもたちが多くもっていた意見を示す活動(文章表現など)を設定することである。

以上、明らかになった点及び課題などの情報から可能な限りにおいて指導案の改善を試みたのが図4である。本時案に改善点としてあげられている「日本の牛肉生産について」教師の発問と児童の活動を追加した。

図4 改善した指導案(小野間作成)

授業評価をもとに改善していくことで、子どもの認識内容に沿った授業展開がなされていくと考える。今後は、さらに多くの事例を対象として授業分析・評価をしていくことで、授業改善に役立つ評価論を確立していくことである。

【文献】

- (1) 米田豊編著(2011)『「習得・活用・探究」の社会科授業&評価問題プラン(小学校編)』, 明治図書
- (2) 米田豊(2012)『「社会的判断力」育成の授業をいかに構想し、実行するか』第29回鳴門社会科教育学会研究会シンポジウム配布資料 鳴門教育大学
- (3) 長川智彦(2015)社会問題学習のカリキュラム構築に向けた小学校社会科の内容編成原理—学年段階に応じた社会問題の選択と学習展開—, 社会系教科教育学研究第27号, pp. 31-40
- (4) 小野間正巳(2016)「意志決定型社会科授業を創造する授業評価論—GTMAとポートフォリオを組み込んだ小学校社会科授業分析による評価—」日本公民教育学会第27回全国研究会(鳴門大会)発表資料
- (5) 前掲(1)(2)
- (6) キャッシー・シャーマズ著, 抱井尚子・末田清子監訳(2011)『グラウンデッド・セオリーの構築—社会構成主義からの挑戦—』ナカニシヤ出版
- (7) 稲葉光行, 抱井尚子(2011)質的データ分析におけるグラウンデッドなテキストマイニング・アプローチの提案—がん告知の可否をめぐるフォーカスグループでの議論の分析から—, 政策科学第18巻3号, pp. 255-276
- (8) 抱井尚子(2015)理論からストーリーへ—構成主義的グラウンデッド・セオリー法とは—, 青山国際政経論集94号, pp. 43-71
- (9) 前掲(7)
- (10) 前掲(8)
- (11) 樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』, ナカニシヤ出版
- (12) 樋口耕一(2006)内容分析から計量テキストへ—2つのアプローチの峻別と発展を目指して—, 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, Vol. 32, pp. 1-27
- (13) 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点』(社会科教育全書), 明治図書

グローバリズム・ナショナリズムとアイデンティティ

ー外国人労働者問題を教材化した小中学校社会科の実践を通してー

橋本 祥夫¹
(¹ 京都文教大学)

1 はじめに

現代社会をとらえるよく知られたキーワードに「グローバル化」があるが、表面的な現象としてのグローバル化のみを対象とするのではなく、さらにその奥にある「ものの見方・考え方」としての「グローバリズム」、及びその対概念である「ナショナリズム」を対象にすることを通して、現代社会のとらえ方についてより深く検討したい。衆知のように世界は、グローバリズムが強まれば強まるほどに、その反動としてナショナリズムも強まっている。したがって、この両者を合わせ鏡にすることで、現代社会の姿はよりわかりやすくなるのではないか。またその際、社会のあり方としてのグローバリズムやナショナリズムと、個人の生き方としてのアイデンティティの関わりを検討することで、よりリアルに具体的に、現代社会の姿が描き出せるのではないかと考えている。教材開発を進めるに当たっては、ローカル・ナショナル・グローバルといった空間的な広がり、「包摂と排除」「流動と変容」「公と私」などの鍵概念を掛け合わせたマトリクスを作り、授業実践を通して検証する。

2 研究目的と方法

本研究では、現代社会の課題としての「グローバリズム・ナショナリズムとアイデンティティ」について、小学校、中学校ではどのような授業実践ができるのかを検証するために、小学校、中学校共に、外国人労働者をテーマにした学習を行った。同じテーマによる校種の違い、発達段階の違いを考察するためである。鍵概念として、外国人労働者の発生、問題の背景を「流動と変容」、外国人労働者の受け入れの問題を「排除と包摂」と捉え、授業実践を行った。鍵概念を発達段階に応じて、どのように捉え、どこまでを指導するのか、その違いを考察した。

授業実践は、小学6年生、中学3年生で行った。各校種の最高学年で行うことにより、各校種における既習事項やこれまでの学習経験を踏まえた学習が可能となり、各校種の実践の特徴が一層よく出ることが期待できる。

本研究では、あらかじめ設定した授業プランを実践してもらって検証授業ではなく、授業実践者（以下、授業者）がどのように授業を構想し、改善を試みるのかアクションリサーチを行った。授業者は、研究内容を理解したうえで、小学校、中学校それぞれの学校段階や発達段階に応じて授業を構想し、実践した。そして、授業実践を観察、記録し、授業記録や映像記録をもとに授業者の振り返りを促した。授業での生徒の発言やワークシートの記録などから授業実践を分析し、検証した。

3 外国人労働者問題を扱った授業実践に見られる鍵概念

小学校、中学校共通に見られるのは、外国人労働者の問題の鍵概念としては「排除と包摂」で捉えており、その背景としては、「流動と変容」である。

外国人労働者が増加する背景を国際的な労働市場の流動化や経済格差、移民・難民問題ととらえ、そうしたグローバル化の流れの中で、外国人労働者の問題が発生してきており、そうした流れにどう対応するのかという問題がある。一方で、国内問題としては、少子高齢化の進行による労働者人口の減少、産業構造の変化に伴い、医療、介護、福祉、農業などの一部の産業の深刻な労働者不足のため、外国人労働者に頼らざるを得ない状況が生まれてきたことがある。そうした「流動」の状況において、社会的な組織、法律、制度、人々の意識、外国人労働者のアイデンティティが「変容」する状況が生まれる。

外国人労働者を受け入れる、すなわち「包摂」か、受け入れない、すなわち「排除」かを、「流動と変容」を踏まえて、グローバル、ナショナル、ローカルの3つの範囲で考察した。どの鍵概念をどの範囲でどこまで考えさせるのか、何を取り上げるのかは、校種によって違いがある。

表1 事象としての「外国人労働者問題」

	排除と包摂	流動と変容	公と私
グローバル	<ul style="list-style-type: none"> ・欧州市民権（マーストリヒト条約） ・南北問題や難民問題などの国際的な課題を背景とした外国人労働者問題（中学校実践） 		個人 的思想・信条の自由と、公的な空間での行為（学校の制服など）の対立
ナショナル	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人労働者の受け入れ方法、在留資格の問題（社会的権利） ・外国人労働者受け入れの目的と条件（中学校実践） 	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人労働者のアイデンティティの変化 ・歴史的にみる日系移民のアイデンティティの変化 ・現代の海外で生きる日本人のアイデンティティ ・諸外国に見られる外国人労働者増加の傾向（小学校実践） ・日本における外国人労働者のアイデンティティ（日本人の拒否、同化政策）（中学校実践） 	ネット上での私的な書き込み、ヘイトスピーチの問題と、表現の自由
ローカル	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人参政権・外国人代表者会議 ・18歳選挙権 ・22歳での国籍の選択（政治的権利） ・子どもの学校での母語習得の機会の確保（社会的権利） ・人手不足を補うための外国人技能実習制度（小学校実践） 		

「Think-Pair-Share」の手法を用いた理科授業

－授業設計・評価マトリクスを用いた評価－

藤江浩子¹・金沢緑²

(福山市立加茂小学校¹・関西福祉大学²)

I はじめに

平成28年8月1日に中央教育審議会より示された次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめのポイントにおいて、「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を質的に改善することを目指すという指針が示された。「アクティブ・ラーニング」の視点とは、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたってアクティブに学び続けるようにするためのものであり、主体的・対話的で深い学びの実現を目指す授業改善の視点であるとされている。

II 問題の所在

これまで自らが行ってきた理科授業を振り返ってみると、学習者中心の授業展開となるよう単元計画を工夫したり、学習時に児童がどのような反応をするのかをあらかじめ想定して学習展開を計画したりしてきている。このように、継続して授業改善に取り組むことにより、児童に本時の学習目標を到達させる授業を行うことができるようになってきた。しかし、教師が児童へ個別にかかわること多く、児童同士が協議しながら思考したり新たな視点に気付いたりする学習を展開することは十分にできていない。

III 研究の目的

本研究では、アクティブ・ラーニングの手法の一つ、「Think-Pair-Share」を用いて学習を展開する。この手法を用いることにより、児童は、同じ課題の友達と意見を交流させて考えを深めたり修正したりしながら自分なりの考えを構築し、表現することができるようになるであろうと考える。そこで、本研究では、「Think-Pair-Share」を用いて学習を行ったときの児童の考察を評価し、児童の変容について分析し、児童同士の交流がどのように影響するのかについて検証する。

IV 研究の概要

1 研究計画

(1) 対象学年 第5学年 (1学級39名)

(2) 単元名 植物の発芽と成長

(3) 実施時期 平成28年5月9日～6月16日

(4) 単元目標

植物の発芽、成長の様子について興味・関心をもって追究する活動を通して、植物の発芽や成長について条件を制御して調べる能力を育てるとともに、それらについての理解を図り、生命を尊

重する態度を育て、植物の発芽、成長の条件についての見方や考え方をもちことができるようにする。

2 検証方法

(1) 検証授業1について

単元計画の5・6時間目を設定した。本時の目標は、「植物が発芽において水・空気・温度という条件を制御して得た結果をもとに、根や葉の出方が異なることに気付き、植物の発芽の条件について考察することができる。」である。検証授業1は、通常の授業展開で学習を行った。

(2) 検証授業2について

単元計画の11時間目を設定した。本時の目標は、「インゲンマメが成長するには、水、日光、肥料という条件を制御して行った実験結果をもとに、茎や葉の様子に違いがあることを指摘し、条件を加味して表現することができる。」である。検証授業2では、「Think-Pair-Share」の手法を用いた授業展開で学習を行った。

(3) 授業設計・評価マトリクス

金沢(2014a)が開発した授業設計・評価マトリクスを用いて、各レベルにおける児童の反応をあらかじめ想定しておいたものをもとに児童の考察を評価し、児童の変容を分析する。(表1、表2)

表1：検証授業1で作成した授業設計・評価マトリクス (一部抜粋)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
育成したい能力	観察や実験を計画できず、条件に気が付かない段階	計画通り実験や観察をするが、条件制御が不十分な段階	条件を制御し、計画的に実験や観察ができる段階	新たな課題を見出し、条件制御しながら追究する段階
本時の段階	結果をもとに種子の発芽の様子を比較し、違いを指摘できない段階。	結果をもとに種子の発芽の違いを指摘できるが、条件を加味して植物の発芽に関わる条件を考慮することができない段階。	結果をもとに、種子の発芽の違いを指摘し、条件を加味して植物の発芽に関わる条件について考えている段階。	新たな課題を見出したり、既習の学習をもとに考えを広げたりできる段階。
予想される児童の反応	・冷蔵庫は発芽しない。 ・ロッカーの中だと発芽した。	・冷蔵庫に入れた種子は、発芽しなかったけど、ロッカーの中のとこに種子は、発芽した。 ・冷蔵庫だと種子は発芽しなくて、暗くして普通に置いておいた種子は発芽した。冷蔵庫だと発	・光が当たらないように隠して置いておいた種子は2日で発芽したけど、冷蔵庫に入れた種子は温度が低いから1週間でも発芽しなかった。 ・気温と同じ27℃のところに置いた種子は発芽して、冷蔵庫の2℃の場所では発芽しなかった。みんなの結果から、水、空気、25℃くらいの温	・日光を浴びるために、葉っぱが互い違いになっていった植物もあったから、やっぱり、植物の成長には、日光は欠かせないんだと思った。

	芽しない。	度の条件が揃わないと植物の種子は発芽しない。
--	-------	------------------------

表2：検証授業2で作成した授業設計・評価マトリクス（一部抜粋）

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
本時の段階	結果をもとに葉や茎の様子を比較し、違いを指摘できない段階。	結果をもとに茎や葉の成長の違いを指摘できるが、条件を加味して植物の成長に関わる条件を考えることができない段階。	結果をもとに、茎や葉の成長の違いを指摘し、条件を加味して植物の成長に関わる条件について考えている段階。	新たな課題を見出したり、既習の学習をもとに考えを広げたりできる段階。
予想される児童の反応	<ul style="list-style-type: none"> 日光に当てると、根が長くなった。 日光が当たるところに置くと、インゲンマメの茎が太くなった。 日光が当たらないところに置いたインゲンマメの茎は細かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 日光を当てると、茎が7mmくらいになって、緑色も濃くなった。日光を当てていない方は茎が3mmくらいで、黄緑色に近くなっていた。 みんなの私のと同じようなインゲンマメになっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 日光を当てたのと当てなかったのを比べると、日光を当てた方は葉の数が5枚も増えたけど、日光を当てていない方は3枚のままだった。他の人も日光を当てた方が葉の枚数が多くなっていた。だから、インゲンマメの成長には、日光が必要だと思った。 みんなの結果から、水、日光、肥料の中でどれか1つでもないとヒョロヒョロしたインゲンマメに成長してしまうことが分かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 日光を浴びるために、葉っぱが互い違いになっていた植物もあったから、やっぱり、植物の成長には、日光は欠かせないんだと思った。

IV 分析と考察

児童が書いた考察を、授業実施前に作成しておいた授業設計・評価マトリクスをもとに評価すると、図1のような結果となった。検証授業1では、児童は個別の課題を設定し、自分の立てた仮説に基づいて個別に実験を行っているため、結果の交流はするものの考察場面においても、植物の発芽に必要な条件を自分で解釈し、結論付けなければならなかったため、水、空気、温度という3つの条件を全て入れて結論付けている記述は全体の33%と低かった。例えば、温度が必要かどうかを調べるため、1つは水に浸した脱脂綿に種子を乗せてロッカーの中の暗い場所に置いて、もう1つは冷蔵庫の温度の低い場所に置いて種子が発芽するか観察した児童は、「ロッカーの中に置いておくと、2日で種子の皮が破れて発芽したけど、冷蔵庫は今日まで発芽しなかったから、温度が低いと発芽しないことが分かった。このことから、発芽には水、空気、温度が必要であると分かった。」と考察を書いていた。このような記述は、調べる条件が異なる児童においても、レベル2と分類される記述に多く見られた。

一方検証授業2では、「Think-Pair-Share」の手法を用い児童は個別に自分の課題をもとに仮説を立て、実験を行うが、同じ課題を立てた児童でグループを作り、意見を交流しながら考えを作ったり修正したりできるよう授業を展開したため、植物の成長に関わる水、肥料、日光の3つの条件について葉や

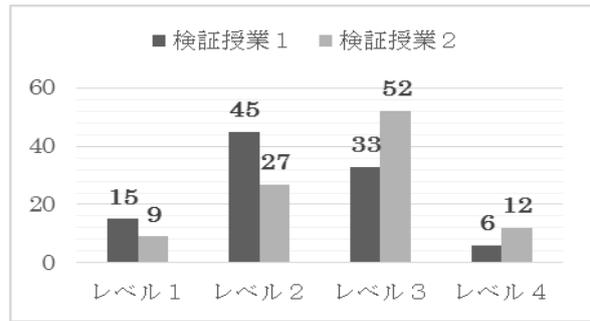


図1 各レベルによる児童の到達度

茎の成長の違いを指摘しながら結論付けることができるレベル3の記述は52%となった。肥料について調べた児童の記述には、「肥料をあげると、茎の太さが0.2cm太くなって、高さは1.1cm高くなりました。肥料をあげないと、茎の太さは変わらなかったけど、高さは1.1cm高くなって、葉の色が緑色から黄色へ変わった。肥料をあげないと枯れないけど、植物の成長のためには、肥料は必要だと分かった。日光のグループの結果を聞いてみると、肥料のグループと結果が似ていた。日光を当てると、茎の太さも高さも成長するけど、光を当てないと茎の太さは変わらないで葉が黄色くなっていた。だから、成長に日光も必要だと分かった。水を調べた班は、水をあげないとやっぱりしおれてきたから、水は必要だと分かった。だから、植物の成長には、水、肥料、日光のどれも必要だと分かった。」と書かれていた。このような記述は、レベル3の記述に見られ、レベル2の記述では条件の不足は見られるものの他のグループの植物の成長の違いについて指摘するなどの記述が見られた。これは、同じ課題でグループを作り、協議しながら考察を行うことによって、他のグループの結果を比較しながら他のグループが行った実験の結果について考察し、結論を見出すことができるようになったと言える。

本研究より、アクティブ・ラーニングの手法の1つである、「Think-Pair-Share」を用いて学習を展開することは、児童は、グループ学習において同じ視点の児童と協議しながら結論を見出す過程において、自己の結果と他者の結果を比較したり関連付けたりしながら自分なりの考えをもつことができるようになるという点において、有効な学習方法であるということが明らかとなった。

参考文献

- 中央教育審議会(2016) 教育課程部会 教育課程企画特別部会(第19回) 配付資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_1_1.pdf
- 金沢緑(2014a) 「小学校理科学習指導案作成ツール“授業設計・評価マトリクス”の開発」『日本教科教育学会』第37巻第3号61-69

保育・教育実践における芸術療法的視点の重要性

セルフケアとしてのグリーフワークの事例から

半田 結

(関西福祉大学)

1.問題の所在

保育士・幼稚園教諭・対人援助者は、自分とは違う価値観を持った他者を理解し、受容していくためには、自分を知るという自己覚知が必要である。それは、誰もが、無意識のうちに自分を維持するために抱えてきた問題や信念があり、対人関係を築いていくうえで、自分の無意識の問題を相手に投げかけてしまう転移・逆転移が生じることがあるからである。とはいえ、保育士・幼稚園教諭・対人援助職に対しては教育分析などによる自己覚知の機会は、まったく各人にゆだねられている状態にある。

保育士や幼稚園教諭は感情労働者であり、長時間で多忙な勤務のうえに、様々なニーズを持った子どもや保護者への対応などのため、複合的に疲労が蓄積する職業である。そのため、責任ある仕事をしようとするほど、自分を押し殺して感情を麻痺させて対応しがちである。これは対人援助者によくみられることであり、その結果、対人関係の悪化やバーンアウト、病気などにつながるということが指摘されている。(横堀、2000)

また、筆者は阪神大震災で親を亡くした子どもたちのケアに関わるなかで、グリーフワーク *grief work* (悲しみを癒す作業) と出会い、以後、多くのワークショップを行ってきた。ここでいうグリーフ(悲嘆)は必ずしも死別の悲しみというだけではなく、物を失うことや失恋、離婚、引っ越しなどの関係性を失う悲しさや辛さを含むものである。そのように考えると、人は常に喪失体験を繰り返しながら生きているといえる。

東日本大震災や熊本大地震において死別・喪失体験をした人々へのグリーフケア・グリーフワークは喫緊の課題であるが、グリーフワークは災害などに限定されるものではなく、福祉や教育実践の日常の場にも応用されなければならないものである。しかしわが国の社会福祉分野においては、ほとんど取り上げられてこなかったことであり、大きな課題であると指摘されている。(木原、2012)

本発表は、保育現場において様々な課題があるなか、保育士や幼稚園教諭がセルフケアとして、自分を振り返るグリーフワークを行うことで、自己覚知による対人関係の改善に資するのみならず、子どもや家族の理解と支援に貢献することを目指すものである。

2. 芸術療法とグリーフワーク

芸術は、コミュニケーションの手段、イメージを表現する手段、創造性への表出手段といった多様な側面を持ち、かつまた日常生活から高次の芸術活動までをも含む、幅広いものである。そしてそれぞれの表現手段は、視覚や聴覚といった人間の五感など、各種の感覚、身体性とも深くかかわっている。こうした芸術の特性をいかし、芸術活動による表出・表現をすることで退行や開放が生じ、結果的にカタルシスがもたらされるという手法が、今日、芸術“療法”として多様に用いられ、医療・教育・福祉の各領域での実践が行われている。

喪失体験に対してこのような方法を用いて自己表出・表現を行い、そこに何らかの意味

や価値を見つけようとするのがグリーフワークである。何も見つからないということを含め、自分の悲しみに向き合おうとするそのことが最大限尊重される。喪失体験が一人ひとり異なるように、それに対する向き合い方も、グリーフワークも、一人ひとり異なっているため、幅広く対応できる芸術的な方法がふさわしいと考えられる。

ところで、芸術療法は精神科医療や心理療法という側面を持つことから、グリーフワークは医療や心理の専門家に委ねるべきであるという主張もある。もちろん病理的な場合などは専門家による対応が必要である。しかし多くのグリーフワークの場合、子どもや家族および支援する人たちの日常的な生活の中でのケアの方が、より現実的で有効である。特に筆者は悲しみへの対応を心理的な側面のみで収斂させることは、人の全体性から見て適切とはいえないと考えている。例えば、現代芸術作品である香川県栗島の『漂流郵便局』は、「局留め」という形で一人ひとりの思いを受け止める、ある意味ではグリーフケアの場である。これは“芸術”であり、芸術“療法”ではない。そもそも芸術には癒しの側面があり、それによって人は生きながらえてきたといっても過言ではない。

3.セルフケアとしてのグリーフワーク—事例から

「グリーフとは自分の存在の一部あり、自分を形づくる一部でもある。よって『なおしてもら』のではなく、エンパワーされながら、当事者自身が経験を整理しながら、意味を見出し、そこから力を得ていくことにこそ価値がある」ものである。(横堀、p.156)

発表では、描画によって自分の可能性に気づいた事例を取り上げ、グリーフワークは自分を知り(自己覚知)、自分を癒す(自己治癒)契機となる可能性を提示する。これは、自己治癒としての広義の芸術療法であり、芸術活動が持つセラピューティックな側面を活用したグリーフワークと位置づけられる。(半田、2002)

4.保育・教育実践における芸術療法的視点の重要性

「子どものすべての表現は技術より心の表現であり、音楽や絵画、運動遊びやごっこ遊び、ことば遊びや砂遊びなどの保育活動を通して、子どもたちは自らの成長発達を獲得してゆくのである。そして、これらの活動が芸術療法的な配慮があれば、優れて発達促進的で、かつ心理的な混乱を予防する力を持つと思われる」(山田、p.58)。

子どもも、保育者も、それぞれが主体的に表現しあえる保育活動を再構築していくために、芸術療法的な視点で保育・教育を見直していくことが期待される。そのためにはまず、保育士や幼稚園教諭、対人援助者が自己覚知の機会をもち、保育や教育という実践の場でセルフケアをしていくことが求められる。

引用・参考文献

木原活信「ソーシャルワーク実践とグリーフワーク」『ソーシャルワーク研究』Vol.37、No.4、2012

半田結「セルフケアとしてのグリーフワーク—将来ケアに関わる学生に向けて」ケアする人のケア研究会編『生きなおしの物語—ケアする人のセルフケア』2002

山田真理子「統合芸術療法としての保育実践」『西日本芸術療法学会誌』No.44、2016

横堀昌子「福祉現場におけるグリーフワーク実践の可能性と必要性」『青山学院女子短期大学紀要』2000

問題提起と討論：赤穂市立幼稚園における「3歳児保育」の課題

報告者：秋川 陽一¹・齋藤 聡子²・川崎 克子³

司会進行：廣 陽子⁴

(^{1・4}関西福祉大学・²赤穂市教育委員会子ども育成課・³赤穂市立有年幼稚園)

1 本セッションの趣旨

平成 28 年 3 月に策定された「赤穂市総合計画【中間改定】」と、その改定作業を踏まえつつ同時に策定された「赤穂教育プラン（赤穂市教育振興基本計画）【中間改定】」によって、赤穂市における今後 5 年間の「幼児教育充実」施策の方向性が示された。その中でも、市立幼稚園における「3歳児保育」の実施（幼稚園の3年制化）は、喫緊の実現すべき課題として浮上してきている。すなわち、後者「赤穂教育プラン」の中では、「実践目標 2」として「教育体制の充実」が掲げられ、その「②具体的目標」として示されたのが、「子育て支援ニーズへの対応として、幼稚園3歳児保育を実施する」ということである。そして、この計画で注目すべきことは、この目標実現に向けての数値目標（「目標指標」）が掲げられ、現在、赤穂市立の全 10 幼稚園が2年制である（3歳児保育実施園は 0 園である）のを、計画最終年度の平成 32 年度には 10 園全園で3歳児保育を実施するとしていることである。

周知のように、幼稚園は、わが国初の幼稚園（東京女子師範学校附属幼稚園、明治 9【1876】年創設）当時から3年制としてスタートした。現在の学校教育法第 26 条でも「幼稚園に入園することのできる者は、満 3 歳から、小学校就学の始期に達するまでの幼児とする」とされる。その後、戦後の幼稚園の普及の中で、とくに公立園では、5歳児のみの1年制、4～5歳児のみの2年制の幼稚園も多く設置され、国は、数次にわたる「幼稚園教育振興計画」において、幼稚園教育年限の延長を図ってきた。とくに第 3 次幼稚園教育振興計画（平成 3【1991】年 3 月 15 日、文部大臣裁定）では、計画年度を平成 3 年からの 10 年間とし、「平成 13 年度当初までに、入園を希望するすべての 3～5 歳児を就園させることを目標とする」と、3年制の推進を図った。そして、この国の推進計画に基づき、多くの市町村で幼稚園（とくに公立幼稚園）3年制への再編が進められてきた。その意味では、幼稚園の3年制への再編は、全国的に見れば、15年前には一応の「決着」をみた問題であるともいえるが、赤穂市では、これからスタートさせようとしているわけである。そこには赤穂市特有の事情や現代的な幼児教育・保育、子育て支援の新たな課題があるはずである。

以上のような赤穂市における3歳児保育の実実施計画策定を踏まえながら、その実施を目指して、様々な実践的な課題を発見し、それをどのように解決すべきかを追究することが、本セッションを設けた趣旨である。具体的には、3名の立場の異なる報告者からの「報告」と「問題提起」を踏まえながら、以下の検討課題について分科会参加者による討論を行いたい。

2 具体的な検討課題

1 なぜ今、赤穂市では市立幼稚園の3歳児保育を始めようとするのか？ その理由・背景、あるいは施策の意図の検討

2 3歳児保育実施に向けての幼稚園現場での実践的課題は何か？

○カリキュラム編成（カリキュラムポリシー【カリキュラム編成・実施の方針】、具体的なカリキュラム編成の方法と内容）

○教育方法・形態上の工夫

○環境構成（人的＝教員組織，クラス編成等 物的＝施設，設備，備品等）

3 3歳児保育実施に向けての教育行政上の実践的課題は何か？

3 各報告者の報告・問題提起のテーマ

(1) 秋川 陽一（関西福祉大学発達教育学部）

問題提起①：本セッションの趣旨説明および「3歳児保育」の実践的課題の捉え方について

(2) 齋藤 聡子（赤穂市教育委員会子ども育成課）

問題提起②：赤穂市における「3歳児保育」の今後の課題～「赤穂教育プラン」に即して

(3) 川崎 克子（赤穂市立有年幼稚園）

問題提起③：「3歳児保育」実施に向けての実践的課題～赤穂市立幼稚園園長会「3歳児保育検討委員会」の活動を通して