

令和7年度  
後期・1年長期研修

# 研究報告書

(理科研修班)



沖縄県立総合教育センター

令和8年3月5日(木)

## 目 次

No.	報告者	研究テーマ	Page
1	南風原町立北丘小学校 下地 正樹 小学校理科（生物）	「問題解決の力」を育成するための理科授業の実践 -児童の自然事象への気づきを促す問い返し発問や 観察、教材・教具の工夫を通して（第3学年）-	1～12
2	沖縄県立球陽高等学校 瀬良垣 守秀 高校化学	「思考力、判断力、表現力等」を育成する化学基礎の授業の工夫 -「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、 理科の見方・考え方を意識的に働かせる単元デザインを通して-	13～28
3	沖縄県立浦添商業高等学校 久高 奈都子 高校家庭	学びに向かう力を育む家庭科教育における実践の工夫 -地域連携による日本社会に根差した ウェルビーイングの向上を通して-	29～44

〈小学校理科（生物）〉

## 「問題解決の力」を育成するための理科授業の実践

— 児童の自然事象への気づきを促す問い返し発問や  
観察、教材・教具の工夫を通して（第3学年） —

南風原町立北丘小学校教諭 下地正樹

### I テーマ設定の理由

これからの社会で活躍する子どもたちは、VUCAの時代、すなわち変動性（Volatility）、不確実性（Uncertainty）、複雑性（Complexity）、曖昧性（Ambiguity）が増す環境に直面していく。さらに人工知能（AI）等が飛躍的に進化するなど Society 5.0 時代が到来するとともに、生産年齢人口の減少やグローバル化の進行、技術革新に伴って、社会や雇用環境は急速に変化し、未来を予測することがより一層困難となっていく。現代を生きる子どもたちは絶えず変化する社会の中で自ら学び、課題解決のために自ら必要な知識・技能を身につけていくことや、視点や価値観が異なる他者と協働しながら課題を解決していくことが必要となっていく。『小学校学習指導要領（平成29年告示）』では、このような社会の中を生き抜いていくために「生きる力」をより具現化し、育成を目指す資質能力を「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」の三つの柱に整理した。また、どのように学ぶかも重視され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の重要性が示されている。小学校理科では、育成を目指す資質・能力を育む観点から問題解決の活動の充実、理科を学ぶことの意義や有用性の実感及び理科への関心を高める観点から、日常生活や社会との関連が重視されている。

令和7年度に実施された「全国学力・学習状況調査（小学校理科）」の沖縄県の調査結果を見ると、本県の「思考・判断・表現」の問題では、9問中7問で全国平均を下回っている。自然事象に親しむ中で興味関心を持ち、そこから問題を見だし、予想や仮説を基に観察・実験を行い、結果を整理し、その結果を基に考察し、結論を導き出すことが必要だと考える。第3学年目標は、「自然の事物・現象について、理科の見方・考え方を働かせて、問題を追究する活動を通して、（中略）特に、本学年では、自然の事物・現象の差異点や共通点を基に、問題を見いだすといった問題解決の力を育成することに重点が置かれている」。これまでの私の授業実践では、「比較」しながら調べる活動を通して、児童が観察・実験で知り得たことを記録する活動を積極的に行ってきた。特に3年生の児童にとって初めて学ぶ理科の学習に対して興味・関心を持っている児童が多い。そのため、身近な生物について比べるなどの学習に取り組んできた。しかし、児童自らが差異点や共通点を基に問題を見いだすことができていない場面があった。「理科の学習は楽しい」が先行し、「問題解決の力」が身に付いていないように思われる。本研究では、「理科の見方・考え方を働かせた問題解決の過程」を取り入れ、児童の自然事象への気づきを促す問い返し発問や観察、教材・教具の工夫を行うことで、自ら問題を見いだすなどの「問題解決の力」を育成できると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

小学校理科「こん虫の世界（3年生）」において、「理科の見方・考え方を働かせた問題解決の過程」を取り入れた授業実践及び児童の自然事象への気づきを促す問い返し発問や観察、教材・教具の工夫を行うことで、自ら問題を見いだすなどの「問題解決の力」を育成できよう。

## II 研究内容

### 1 実態調査

#### (1) 目的

事前・事後のアンケートを実施し、児童の実態や変容の把握に努め、授業をする上での基礎資料及び研究仮説を検証する資料とする。

#### (2) 対象および実施日

対象：南風原町立北丘小学校 3年1組・2組 計76名

実施時期：事前アンケート調査（令和7年10月）

事後アンケート調査（令和7年12月）

#### (3) 事前アンケートの結果と考察

理科授業の進め方についての事前アンケート結果を図1に示す。「(ア)理科の授業では、「何か」と「何か」をくらべて学習することができますか」及び「(イ)理科の授業では、「なぜ」「どうして」のふしぎを見つけることができますか」では、高い達成度を示している。「できる」と回答した児童が約60%であり、児童は観察や比較を通じた学習に自信をもっていることが分かる。また、「ややできる」の項目を含めると約90%の児童が肯定的な回答となっている。一方、「(ウ)「なぜ」「どうして」と思ったことから、めあてや問題を考えることができますか」について肯定的な回答は91%と高いが、自信をもって自ら問題を見いだすことができる児童が半数以下の45%にとどまっている。

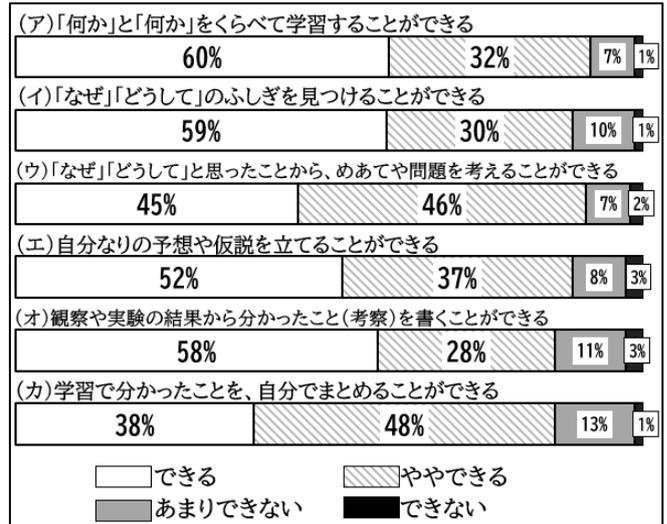


図1 理科授業の進め方について(n=71)

「(ウ)「なぜ」「どうして」と思ったことから、めあてや問題を考えることができますか」について肯定的な回答は91%と高いが、自信をもって自ら問題を見いだすことができる児童が半数以下の45%にとどまっている。

「(エ)自分なりの予想や仮説を立てることができる」及び「(オ)観察や実験の結果から分かったこと(考察)を書くことができますか」では、「できる・ややできる」が80%以上で非常に高く、予想や仮説を立て、観察・実験の結果と自らの予想を比べながら分かったことをしっかりと書き表すことができている。しかし、「(カ)理科の授業で分かったことを自分でまとめることができますか」では「できる・ややできる」と回答した児童が86%で高い割合であるが、自信を持ってまとめることができる児童は38%にとどまっている。この結果から、ほとんどの児童が理科の学習の進め方はできていると考えていることが分かる。しかし、「めあてや問題を考える」「自分でまとめる」の項目において「できる」と回答した児童が約4割程度であることから、「問題を見いだす」ことや「結論付ける」ことに課題があると感じられる。学習を進める中で、問題解決の過程を意識して取り組んできたが、理科の見方・考え方を働かせることにあまり意識せず、問題づくりや結論では教師主導となり、児童の考えから問題を見いだすことや結論付けることが少なかった。このことから問い返し発問や観察、教材・教具の工夫を行い、問題づくりの機会を確保することで、問題解決の力のうち「問題を見いだす力」を育成することが必要だと考える。

### 2 検証の手立て

#### (1) 検証の視点

- ① 教材・教具の工夫をすることで、主体的に観察を行うことができたか。
- ② 問い返し発問を意識することで、児童が自ら立てた仮説をもとに考察することができたか。
- ③ 「理科の見方・考え方を働かせた問題解決の過程」を取り入れた授業で、問題解決の力のうち「問題を見いだす力」を育成することができたか。

(2) 検証の場面・方法

- ① 事前・事後のアンケート実施
- ② 学習状況の分析（1枚ポートフォリオの分析）
  - ・問題づくりの記述分析
  - ・振り返りの記述分析
- ③ 行動観察（ペア活動、学び合いでの様子、発表等）

3 理論研究

(1) 「問題解決の力」について

① 問題解決の過程

八嶋真理子（2025）は「教師が問題解決の段取りで授業を行い、子どもに理科を教え込むというものではなく、子どもが科学的に問題を解決していくために、子ども自身の思想や活動の流れを表したものである」としている。3年生から始まる理科学習の中で、問題解決の過程を繰り返し経験することで、理科を超えたさまざまな問題を解決するための汎用的な道具の一つとして身に付けることが必要である。

- ② 問題解決の力は、各学年で主に働かせる「考え方」を用いながら調べる活動を通して育成されていく。第3学年から第6学年までの問題解決の力を順に見ていくと、「問題を見いだす」「根拠のある予想や仮説を発想する」「解決の方法を発想する」「より妥当な考えをつくりだす」と示されており、問題解決の過程に沿っていることがわかる。第3学年では「問題を見いだす力」の育成に重点的に取り組んでいくが、問題解決の力は4年間をかけて培う力なので、学年を限定しすぎず、繰り返し柔軟に育てていくことも大切である。

(2) 理科の見方・考え方とは

現行の学習指導要領における改訂では、資質・能力の整理が行われ、「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」を育成することが目的とされた。鳴川哲也（2021）は「これまでは、「見方・考え方」を養うことを中心として授業を行ってきたが、これからは授業の中で子どもが「見方・考え方」を働かせていくもの」としている。問題解決の過程において、自然の事物・現象をどのような視点でとらえるかという「見方」については理科を構成する領域ごとの特徴から整理された（表1）。

表1 理科の見方

領域	見方	その他の見方
エネルギー	量的・関係的	原因と結果部分と全体 定性と定量 など
粒子	質的・実質的	
生命	共通性・多様性	
地球	時間的・空間的	

表2 理科の考え方

学年	考え方
第3学年	「比較する」比較しながら調べる活動を通して
第4学年	「関係付ける」関係付けて調べる活動を通して
第5学年	「条件を制御する」条件を制御しながら調べる活動を通して
第6学年	「多面的に考える」多面的に調べる活動を通して

学習指導要領においては、比較、関係付け、条件制御、多面的に考えることなどといったものが「理科の考え方」として整理された（表2）。「理科の考え方」は問題解決の力を基に学年ごとに重視したい「考え方」として整理された。理科の考え方を働かせることと、「思考力、判断力、表現力等」を育成することには深い関連がある。

(3) 問い返し発問について

問い返し発問は、教師が児童の発言を一度受け止め、その内容を深めるために行う発問である。単なる質問や切り返しとは異なり、児童が「先生に聞いてもらえている」と感じることで、安心して思考を展開できる環境づくりにもつながる。中野裕己(2024)は「問い返し発問は基本的に発言した児童に対して行われるものであるが、周囲の児童も同様にその発言を聞いている。特に一斉授業の場面では、クラス全体を意識する必要がある」と述べている。児童が無意識のうちに行っている発言を意識化させることが問い返し発問の効果である。また、児童らが自分の思考過程を振り返ったり、曖昧な点を明確にしたりすることに、問い返し発問の価値がある。

(4) 「主体的に学ぶ」理科授業について

学習指導要領において、第3学年で育成を目指す問題解決の力(思考力, 判断力, 表現力等)は、「主に差異点や共通点を基に、問題を見いだすといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、複数の自然の事物・現象を比較し、その差異点や共通点を捉えることが大切である」と示されている。「比較する」という考え方を働かせることで、「問題を見いだす」という力を育てることになり、問題解決の過程の大切なスタートを切ることになる。児童は、自ら見いだした問題には、意欲をもって積極的に取り組むので、解決への見通しをもって予想や仮説を立てていくことにつながる。理科の授業では児童が「問題を見いだす」ことは、「主体的な学び」をつくるために重要な鍵となる。

4 素材研究

(1) 「問題解決の力」を育成するための理科の見方・考え方を働かせる導入の工夫

「こん虫の世界(第3学年)」の単元において、問題解決の過程に沿って学習を進めていく単元計画を立て、授業を実施していく。第3学年で育成を目指す問題解決の力「思考力, 判断力, 表現力等」は、「問題を見いだす」ことであり、この力を育成するためには、複数の自然の事物・現象を比較し、その差異点や共通点を捉えることである。実際に屋外での昆虫採集や昆虫標本をじっくり観察するなど「共通性・多様性」の見方を働かせる機会を設定することで、昆虫に興味・関心をもち、昆虫の体の特徴について理解することができるようにする。

(2) 理科の見方・考え方や問題解決の過程を意識したノート指導

児童の多くは、黒板の内容を単に写す傾向がある。しかし、ノートは単なる転記のためのものではなく、自らの思考の過程を記録・整理し、次の見通しにつなげたり、問題解決の過程を意識して学習を振り返るための重要な学習ツールとして活用していく(図2、図3)。

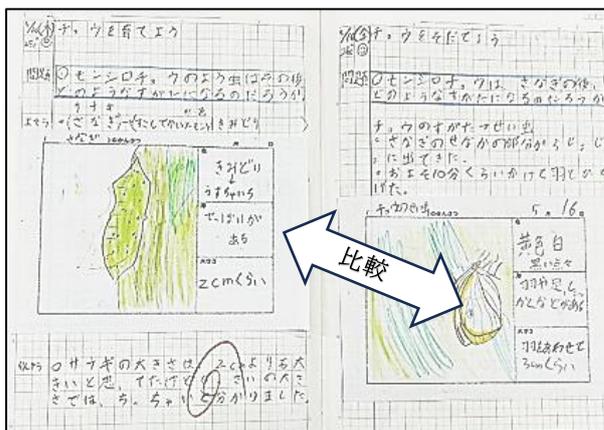


図2 児童のノート チョウを育てよう

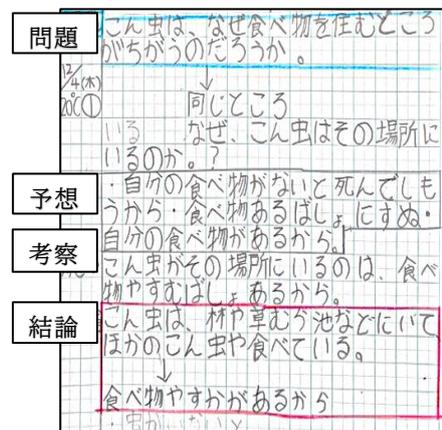


図3 児童のノート こん虫の世界

(3) OPPシートの活用

本質的な問いである「こん虫って何だろう？」について学習前後でどのくらい理解をしたか、また自分で問題づくりをすることで問題解決の力にどのような変容が見られたのかなどを見とるためにOPPシートを活用した。また、その中には授業中の発言として表出されなかった考えが埋もれていることもある。それを確実に把握し、適切にコメントすることで、個別最適な学びにつなげていく。

(4) ICTの活用と教材の作成

「昆虫の体のつくり」では、一人一台端末を活用することで、多角的な観察を可能にした。デジタル図鑑を活用して効果的に昆虫調べを行う。また、授業支援アプリ「ロイロノート」で自作した教材「昆虫生態分類シート」を活用する。ペアで操作する活動を行うことで、協働的な学びへとつなげていく。

(5) プラカップ昆虫標本の作成

プラカップのふたに昆虫の死骸を接着剤で貼り付け、カップを閉じる。カップを手にとることで、昆虫に触れることなく、いろいろな方向から体のつくりを詳しく観察することができる(図4)。



図4 プラカップ昆虫標本

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「こん虫の世界」

2 学校全体を通して育成したい資質能力

主体的に学び、自信と思いやりのある子の育成

3 単元の目標

身近な昆虫を探したり育てたりする中で、昆虫の体のつくりやいる場所、食べ物に着目し、それらを比較しながら調べる活動を通して、昆虫の体のつくりや周辺環境との関わりについての理解や観察に関する技能を身につけ、身近な昆虫の様子について追究する中で差異点や共通点をもとに問題を見いだして表現する。

4 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①昆虫の体は、頭、胸、腹の3つの部分からできていて胸に6本の足があることを理解している。 ②昆虫などの生き物のいる場所や食べ物とその周辺の環境と関わり合って生きていることを理解している。 ③観察、実験などに関する技能を身に付けている。	①昆虫の体のつくりや昆虫のいる場所、食べ物について差異点や共通点をもとに問題を見だし、表現している。 ②昆虫の体のつくりや昆虫のいる場所、食べ物について調べたことをもとに考察し、新たな問題を見だし表現している。	①昆虫の体のつくりや昆虫のいる場所、食べ物に興味をもち、他者と関わりながら、すすんで問題を解決しようとしているとともに、学んだことを学習や生活に生かそうとしている。

5 単元の指導計画と評価計画(全5時間)及び図画工作(全3時間)

時間	ねらい・学習活動	重点	記録	備考・評価方法
第1次	1 【ねらい】 身近にいる昆虫を探し、体のつくりを見る活動を通して、昆虫に親しみ、興味・関心を持ち、昆虫の体のつくりについての問題を見だし、表現する。 問題: バッタやトンボなどのこん虫は、チョウと同じような体のつくりになっているのだろうか。 ○バッタやトンボのからだのつくりを観察して、気づいたことを話し合い、自ら問題を見いだす。 ○バッタやトンボは、チョウと同じような体のつくりになっているかを予想する。 ○昆虫の体のつくりを調べる計画を立てる。	思	○	思考・判断・表現① 【問題づくり】 昆虫の体のつくりについて、差異点や共通点をもとに問題を見だし、表現している。 (記録分析・発言分析) 知識・技能① 【観察1】 器具を正しく使いながら、昆虫の体のつくりを確かめ、その結果をわかりやすく記録している。 (行動観察・記録分析)

<p>第1次</p> <p>2・3</p>	<p><b>【ねらい】</b>                  バッタやトンボの成虫の体のつくりの観察を通して、バッタやトンボなどの昆虫の体は、チョウと同じように、頭、胸、腹の3つの部分からできていて、胸に6本の足があることを捉える。</p> <p>問題：バッタやトンボなどのこん虫は、チョウと同じような体のつくりになっているのだろうか。</p> <p>物や標本等をもとに観察を行う。                  ○バッタやトンボなどの体のつくりを、チョウと比較して観察し、共通点を見いだせるようにする。                  ○バッタやトンボ以外の生き物の体のつくりを観察する。</p> <p>結論：バッタやトンボなどのこん虫は、チョウと同じような体のつくりになっている。</p>	<p>知</p>	<p>○</p>  <p>知識・技能②                  【結果の整理・考察】                  バッタやトンボなどの昆虫の体は頭、胸、腹の3つの部分からできていて胸に6本の足があることを理解している。                  (発言分析・記録分析)</p>
<p>第2次</p> <p>4</p>	<p><b>【ねらい】</b>                  モンシロチョウの成虫と幼虫のいる場所や食べ物について想起したり、比較したりする活動をもとに問題を見だし、昆虫がいる場所や食べ物について調べる。</p> <p>問題：こん虫はどのような場所において、何を食べているのだろうか。</p> <p>○モンシロチョウの成虫と幼虫のいる場所と食べ物を比べる。                  ○モンシロチョウ以外のこん虫のすみかや食べ物について、自分の予想や仮説を立てる。                  ○タブレットや図鑑を使って調べ学習を行い、記録する。                  ○調べて記録したことを確認する。</p>	<p>知</p>	<p>思考・判断・表現②                  【問題づくり】                  昆虫のいる場所や食べ物について、差異点や共通点をもとに問題を見だし、表現している。(発言分析・記録分析)                  知識・技能③                  【資料調べ】                  資料を活用しながら、いろいろな昆虫のいる場所や食べ物を調べ、その結果をわかりやすく記録している。(行動観察・記録分析)</p> 
<p>5 (本時)</p>	<p><b>【ねらい】</b>                  資料調べの活動を通して、昆虫などの生き物は植物を食べたり、他の昆虫を食べたりして、その周辺の環境と関わり合っていることを捉える。</p> <p>問題：こん虫はどのような場所において、何を食べているのだろうか。</p> <p>○昆虫のいる場所や食べ物を表にまとめる。                  ○こん虫を分類して、食べ物やすみか、色、口の形などの関係性を表にまとめる。                  ○昆虫のいる場所や食べ物を関係付けて、新たな問題を見いだす。                  ○結論付ける。</p> <p>結論：こん虫は、草むらや森、池などにおいて、植物を食べたり、他のこん虫を食べたりしている。</p> <p>○「昆虫と環境との関わり」についてのスライドを活用して考えを深める。                  ○OPPシートに単元の振り返りを記入する。</p>	<p>思                  態</p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>思考・判断・表現③                  【結果の整理・考察】                  昆虫のいる場所や食べ物について、調べたことをもとに考察し、新たな問題を見だし表現している。(発言分析・記録分析)                  主体的に学習に取り組む態度①                  【結果の整理・考察】                  昆虫のいる場所や食べ物に興味をもち、他者と関わりながら、すすんで問題を解決しようとしている。</p> 

図画工作	1・2	<p>【ねらい】 「こん虫の世界」で学習した昆虫の体のつくりや食べ物やいる場所を捉えて、自分の想像する昆虫を製作する。</p> <p>めあて：理科の「こん虫の世界」で学習したことをもとに、自分で想像するこん虫を作ってみよう。</p> <p>○昆虫の体は頭、胸、腹に分かれていて、腹から足が3対6本はえていることを再確認する。 ○口や足などの体の形や色について、特徴を捉える。 ○4色（赤、青、黄、白）の粘土を混ぜ合わせて、好みの色にし、作製する。</p>		<p>○形や色の組み合わせをイメージしながら、造形的な活動を楽しんでいる。 ○つくりだす喜びを味わい、進んで昆虫製作に取り組もうとしている。</p>
	3	<p>【ねらい】 製作した昆虫の様子を友人と紹介し合い、互いの表現のよさや面白さを味わう。</p>		<p>○製作した昆虫についてその特徴を表現している。</p>

6 本時の指導展開（第5時／全5時間）

(1) 本時（第5時）のねらい

資料調べの活動を通して、昆虫などの生き物は植物を食べたり、他の昆虫を食べたりして、その周辺の環境と関わり合って生きていることを捉える。

(2) 評価規準

評価規準	評価基準		
【思考・判断・表現】 昆虫のいる場所や食べ物について、調べたことをもとに考察し、新たな問題を見いだし表現している。	A：十分満足できる	B：おおむね満足できる	Cの児童への対応
	昆虫のいる場所や食べ物について、差異点や共通点をもとに新たな問題を見いだし、その考えを他者に伝わりやすいように工夫して表現している。	昆虫のいる場所や食べ物について、差異点や共通点をもとに新たな問題を見いだし、表現している。	Cの児童への対応 身近な素材を活用し、具体的にイメージできるように支援していく。

(3) 準備する教材・教具

タブレット 昆虫写真 昆虫標本

(4) 本時の展開

課程	生徒の活動（学習活動）	教師の支援（指導）	形態	評価方法
導入	1 課題の確認  問題：こん虫は、どのような場所において、何を食べているのだろうか。			
	2 前時で調べたこん虫はどんな場所において、何を食べているのかを表にまとめ、全体で共有する。	前時までの学習を振り返り、調べたことを表にまとめることで、本時の見通しを持つことができるようにする。		
展開	3まとめた表をもとに、「ロイロノート」を活用してペアでこん虫分類をする。 4わかったことをノートに書く。（考察） 5 昆虫のいる場所や食べ物について、新たな問題を見いだす。  こん虫はどうして、そこにいるのだろうか。 ・こん虫を分類して、食べ物やすみか、色、口の形などの関係性を表にまとめる。	調べた昆虫は、どのようなところにいるのか、そこで何を食べているのかを話し合う中で、昆虫のいる場所は、食べ物と関係があることについて捉えることができるようにする。	ペア	行動分析 記録分析
	6 結論付ける  結論：こん虫は、草むらや森、池などにおいて、植物を食べたり、他のこん虫を食べたりしている。			
まとめ	7「昆虫と環境との関わり」についてスライドを活用して考えを深める。 8 学習の振り返り ・振り返りシートを記入し発表する。	身の回りの環境を大切にすることは、生物の保全につながることを理解するとともに、今後の学習や環境を考えるうえで「生き物どうしの関わり」という視点を育てる。	一斉	記録分析

## IV 仮説の検証

### 1 教材・教具の工夫をすることで、主体的に観察を行うことができたか。

#### (1) 観察や教材・教具の工夫

1学期単元の「チョウを育てよう」で学習したモンシロチョウの体のつくりや成虫と幼虫の食べ物やいる場所を想起させながら、本単元では実際に校庭で昆虫採集を行った。児童の経験から様々な昆虫のいる場所を教え合いながら昆虫を探したり、採集した昆虫を見せ合ったりするなど、協働的な学習にもつながった。

教室では採集してきた昆虫やプラカップ昆虫標本、樹脂標本を虫めがねでじっくり主体的に観察することができた。また、いろいろな昆虫の体が、以前学習したチョウと同じように頭、胸、腹に分かれていて、足が6本あることに気づくことができた。

#### (2) ICTの活用について

「NHK for school」のコンテンツの一つである「ものすごい図鑑」を活用することで、昆虫の体を拡大し、様々な方向から観察することができる。実物では見えにくい口の形や足の違いなどもしっかりと観察することができ、昆虫の共通性・多様性といった理科の見方を働かせることができた。デジタル図鑑の活用は、季節や地域、環境の違いなどで昆虫を見つけることができない場合や昆虫が苦手な実物を見ることのできない児童にとってはとても有効である。また、授業支援アプリ「ロイロノート」を活用して昆虫の食べ物やいる場所を昆虫別に分類することで、新たな問題を見いだすためのきっかけとなったと考えられる。また、ペアで活動することで協働的な学びへとつなげていくことができた。

#### (3) 主体的に観察することについて

昆虫採集や昆虫標本、一人一台端末を活用して観察することで、昆虫の細部まで観察することができ、「口の形が違う、どうしてなのかな?」「カマキリの手は形が違う」「カマキリは手ではなくて、前足だよ」などの子ども同士の対話が活発になり、主体的に観察することができたと考えられる。また、昆虫が苦手な児童もデジタル図鑑を活用することで、積極的に観察することができた。授業後の「昆虫の学習に興味を持つことができましたか」のアンケートでは、90%が「興味を持つことができた、ややできた」と回答しており、児童は身近な昆虫に興味を持ち、主体的に学習に取り組んできたことが分かる(図5)。

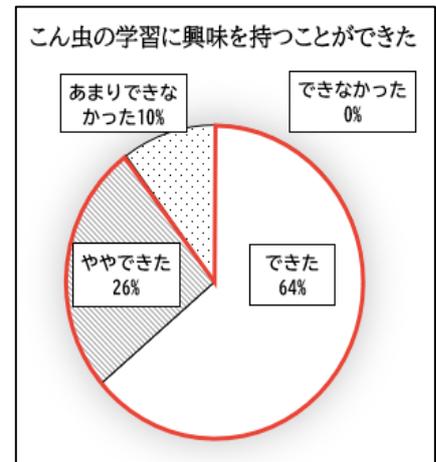


図5 昆虫の学習への興味(n=69)

### 2 問い返し発問を意識することで、児童が自ら立てた仮説をもとに考察することができたか。

生命領域では、主として「共通性・多様性」の見方を働かせることが特徴的な視点として示されている。これまでの授業では、まず色・形・大きさに着目して観察する発問を行ってきた。さらに、複数の生物を比較する中で、共通点や差異点に着目させる問い返し発問を行うことで、他の生物との多様性に気付けるようになってきた。その結果、検証授業後のアンケートにおいて「先生の話しや質問は分かりやすいですか」の項目では、すべての児童が分かりやすいと答えている(図6)。また、「先生の話しから自分

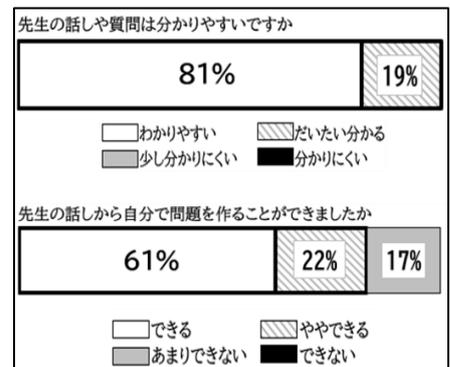


図6 発問や対話について (n=69)

で問題を作ることができましたか」では、83%の児童が「問題を作ることができた、だいたいできた」と回答している。さらに、考察することについての事前事後のアンケートを比較すると、肯定的な回答ではほとんど変化がないが、自信を持ってできる児童は9%増加している。このことから、教師の発問の工夫や対話によって、児童は比較という視点が明確化されたことで、自ら立てた仮説をもとに考察できるようになってきたと考えられる（図7）。

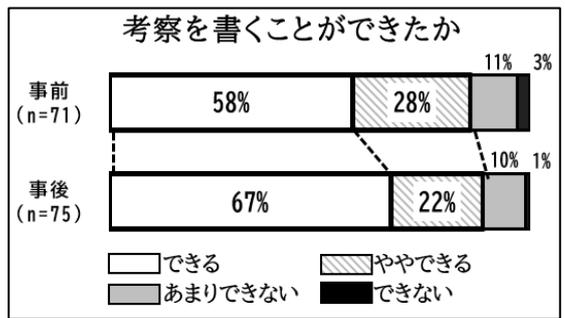


図7 考察について

3 「理科の見方・考え方を働かせた問題解決の過程」を取り入れた授業で問題解決の力のうち、「問題を見いだす力」を育成することができたか。

(1) 理科の見方・考え方に関する事前・事後のアンケートの分析

本単元では身近な昆虫を探して育てる中で、昆虫の体のつくりと食べ物やいる場所に着目して、それらを比較しながら調べる活動を行ってきた。比較する学習のアンケートでは、事前・事後ともに90%以上の児童ができる、ややできると回答しており、比較しながら調べる「理科の考え方」を働かせて学習することは高い水準で安定しているといえる（図8）。

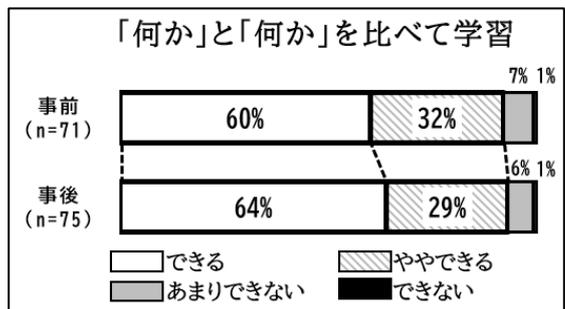


図8 比較する学習について

(2) 「問題を見いだす力」に関する事前・事後アンケート

3年生の理科の学習において、育成したい問題解決の力は「問題を見いだす力」であり、問題を見いだすためには自然事象に対する気づきが大切である。「ふしぎを見つけることができますか」の項目で事前・事後の結果を比べると、肯定的な回答の変化は少なかったが、できると回答した児童が大きく増加した。また、「めあてや問題を考えることができますか」においても、肯定的な回答は微減であったが、できると回答した児童が17%増加したことから、「なぜ」「どうして」などの差異点や共通点を土台として不思議を見つけることで、「問いを見いだす力」が向上したと考えられる（図9）。

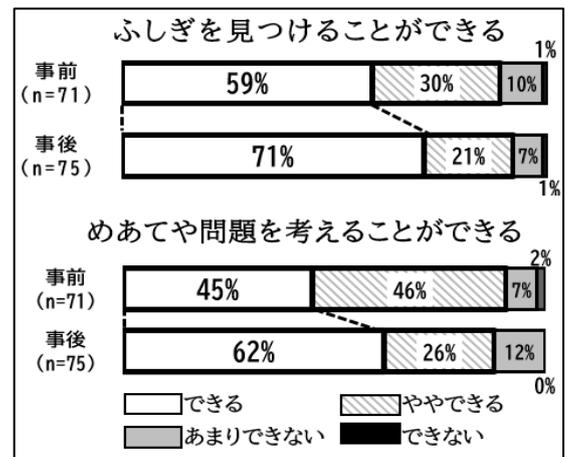


図9 問題を見いだす力について

(3) OPPシートの活用分析

① 学習前後の本質的な問いの記述分析

本質的な問い「こん虫って何だろう？」に対する児童の考えを単元の前後で記述分析を行った（図10）。事前アンケートでは、「虫・生き物」という漠然とした回答が51%であったが、事後では、7%に減少した。一方で、「体のつくり」に関する回答では、20%から67%へと大

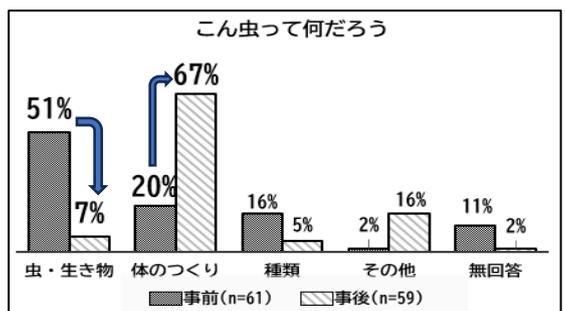


図10 本質的な問いの記述変化

幅に増加している。その中で「昆虫の食べ物やいる場所」も付け加えて記述している児童が52%であった。また、「種類」に着目した回答や「無回答」の児童が大きく減った点も注目すべき点であり、児童は学習を通じて昆虫について具体的に理解し、昆虫に対して自分なりの考えを持つようになった結果だといえる。

児童は毎時間、学習したことやさらに不思議に思ったことなどをOPPシートに記録している。その記録に対して「いいところに気づいたね」「よく調べたね」などの称賛や、「次はもっと詳しく調べてみよう」などの次時への意欲付けのコメントをすることで、個別最適な学習の取り組みにもつながったと考えられる。

② 問題づくりの記述について

第1次の「昆虫の体のつくり」では、チョウの成虫とほかの昆虫の体のつくりを比較し、問題づくりを行った。問題を見いだすことをしっかりとらえている児童が多数であった。しかし、ねらいの焦点がずれている児童もいた。そこで、個人で設定した問題を共有することで、自ら見いだした問題を再検討する時間を確保した。さらに個人の問題を焦点化してまとめた学級の問題を設定した(図11)。このような活動を行うことで、本時ではどんなことを学習していくのが明確になり、見通しをもって主体的に学習に取り組むことができたと考えられる。

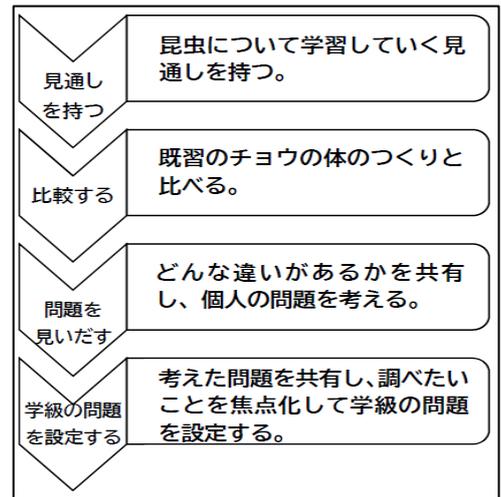


図11 問題づくりの流れ

第2次の「昆虫の食べ物といる場所」の学習では、第4時での自ら見いだした問題を基に調べ学習を行った。色々な昆虫を比較することで、差異点や共通点に気づき、新たな問いを見いだすことにつながったと考えられる。問題解決の過程についてのアンケート結果から、理科の学習が理解できたと回答した児童は、全体の93%に及んでいる。具体的には、「できた」が60%、「ややできた」が33%である。一方、「あまりできなかった」は7%に留まり、「できなかった」は0%であった(図12)。したがって、問題解決の過程は、児童の学習理解を深める上で極めて有効であったと考える。

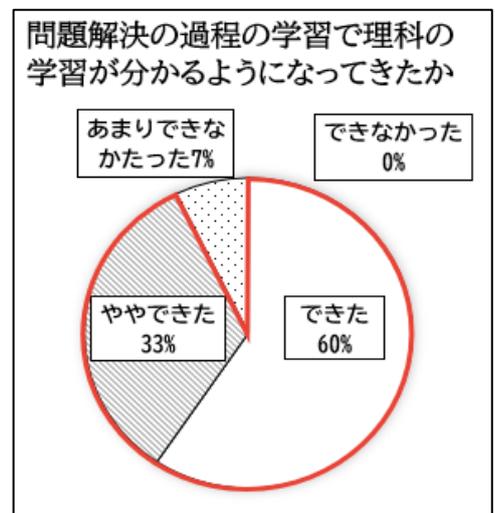


図12 問題解決の過程について(n=69)

③ 振り返りの記述について

学習後の振り返りでは、昆虫の体のつくりについて理解している記述が多くみられた。また、体の部分の特徴やその役割についての記述も見られた。このことから、観察や調べる活動を通して様々な昆虫の差異点や共通点に気づくことができたと考えられる。

本単元では、授業で学習したことのほかに、地球上には多種多様な昆虫が存在することや昆虫と環境との関わりを学ぶ時間を設定した。そのことにより、身近な昆虫が私たちの生活と関わっていることや生物を愛護しようとする態度が育まれることに効果があったと考えられる(図13)。

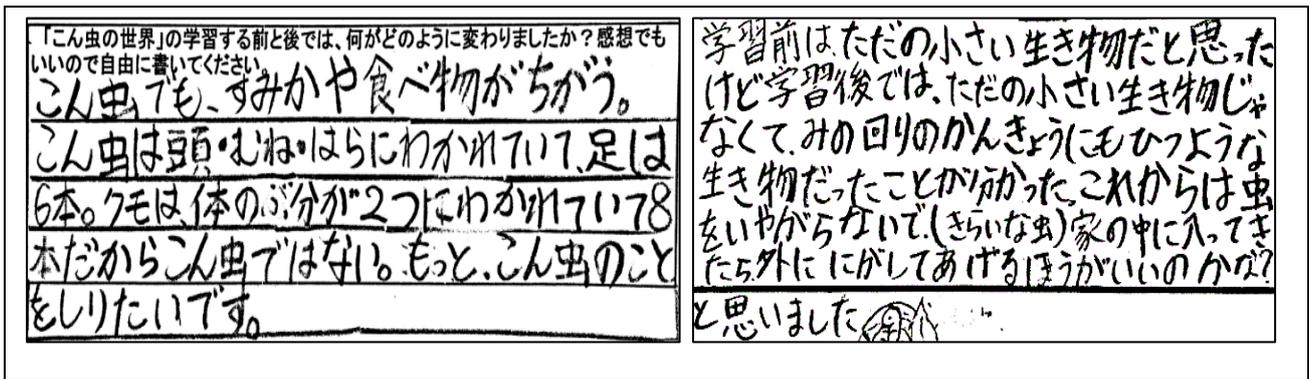


図13 単元終了後の振り返りの記述

(4) 教科横断的な学習について

教科横断的な取組として、理科「こん虫の世界」で学習したことをもとに、図画工作の造形活動を行った。自分で想像する昆虫をカラー粘土で製作し、表現する学習とした。この中で児童は、「①昆虫の体のつくりの特徴を捉える。②食べ物やいる場所を考える。③昆虫の体の色を工夫する。④製作した昆虫について説明をする。」を踏まえて活動に取り組んだ。実際の昆虫と自分の発想した昆虫について共通性・多様性の視点でとらえ、比較しながら製作した(図14、図15)。食べ物やいる場所、体のつくりや色などを関係付けて製作・表現する活動を通して、理科の見方・考え方を働かせることで、問題解決の力の「既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想し、表現すること」にもつながったと考えられる。



図14 昆虫製作例1



図15 昆虫製作例2

V 成果と課題

1 成果

- (1) 実物の昆虫だけでなく、プラカップ昆虫標本や樹脂標本、デジタル図鑑を活用することは、学習に興味・関心をもち「主体的に学ぶ」児童を育成する手立てとして有効であった。
- (2) 問題解決の過程や理科の見方・考え方を働かせる授業実践、児童の気づきを促し思考を深める問い返し発問を意識することで、「問題解決の力」のうち、「問題を見いだす力」を育成することに効果があった。

2 課題

- (1) 理科の見方・考え方を意識的に働かせる授業デザインによって、スムーズな授業展開と適切なタイムマネジメントを意識する必要がある。
- (2) 自ら問題を見いだすことが困難な児童に対して、生き物や周りの環境をより身近に感じることが出来る素材を活用し、具体的にイメージしやすいように支援していくことが必要である。

### 〈参考文献〉

- 八嶋真理子・辻健 2025 『はじめての理科』 東洋館出版社  
寺本貴啓・有本淳 2024 『「問題を見いだす」理科授業』 東洋館出版社  
三井寿哉 2023 『深い学びに導く 理科新発問パターン集』 明治図書出版  
高橋純 2022 『学び続ける力と問題解決 シンキング・レンズ、シンキング・サイクル そして探究へ』 東洋館出版社  
鳴川哲也・寺本貴啓・辻健・三井寿哉・有本淳 2021 『小学校 見方・考え方を働かせる問題解決の理科授業』 明治図書出版  
文部科学省国立教育政策研究所 2020 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 理科』  
文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』

### 〈参考Webサイト〉

- みんなの教育技術 2024 教師の問い返しアップデート  
<https://kyoiku.sho.jp/302406/>（最終閲覧2026年1月）  
文部科学省 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）【概要】  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_1-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf)（最終閲覧2026年1月）

### 〈生成AI利用〉

本論文の執筆にあたり、一部の表現やアイデアの整理に生成AIを利用しました。生成AIはあくまで補助的なツールとして利用し、論文の論旨および内容の最終的な責任は筆者に帰属します。

## 〈高校化学〉

# 「思考力，判断力，表現力等」を育成する化学基礎の授業の工夫

— 「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、  
理科の見方・考え方を意識的に働かせる単元デザインを通して —

沖縄県立球陽高等学校教諭 瀬良垣 守 秀

## I テーマ設定の理由

少子高齢化や国際的な諸問題、気候変動に伴う災害の激甚化など、現代社会は多くの困難に直面している。さらに、Society 5.0の到来や生成AIの急速な進展等により、不確実性が高まり、既存の知識や常識だけでは解決できない課題が一層増えている。したがって、こうした時代を生きる子どもたちには、単なる知識の習得にとどまらず、客観的データに基づき課題を的確に把握し、多様な主体と協働しながら最適解を導き出す「課題解決能力」の育成がかつてないほど重要となっている。

そうした状況を踏まえ、現行の学習指導要領（平成30年告示）では、育成を目指す資質・能力として「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つの柱で整理し、各教科の「見方・考え方」を中核に「主体的・対話的で深い学び」への授業改善が求められている。「理科の見方・考え方」は、「自然の事物・現象を，質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え，比較したり，関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」と示されている。

これまでの私の授業は、多くの生徒が大学進学を目指すため、大学入試対策を優先した知識伝達型が中心であった。本校の生徒は各教科を上級学校へのステップと捉え、最短で解答に到達することを重視する傾向がある。そのため、授業も解法テクニックに偏り、理科の見方・考え方を働かせる場面や、身に付けた知識及び技能を活用する場面が十分に設定できていなかった。そこで、授業に「探究の過程」を取り入れ、「主体的・対話的で深い学び」を充実できるように授業計画を再設計する必要があると考える。そして、化学基礎の授業の目標である「日常生活や社会との関連を図りながら物質とその変化への関心を高め，目的意識をもって観察，実験などを行い，化学的に探究する能力と態度を育てるとともに，化学の基本的な概念や原理・法則を理解させ，科学的な見方や考え方を養う」ことをより意識し、将来にわたり生きて働く資質・能力を育成する授業へと改善したい。

本研究では、化学基礎の授業の工夫として、「主体的・対話的で深い学び」を充実させるために、次の手立てを講じる。まず、単元末に「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、既習の知識及び技能を活用して課題に取り組む場面を設定する。また、単元を通して生徒同士が協働して取り組む課題を意図的に取り入れ、理科の見方・考え方を意識的に働かせるように発問を工夫する。各授業では、ICTの効果的な活用（OPPシートのデジタル化、実験における共有シートの工夫、生成AI等）によって「個別最適な学び」や「指導と評価の一体化」の充実を図る。

以上の単元デザインを通して「思考力，判断力，表現力等」を育成できると考え、本テーマを設定した。

## 〈研究仮説〉

化学基礎において、単元末に「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、単元を通して理科の見方・考え方を意識的に働かせる単元デザインを行うことで「主体的・対話的で深い学び」を充実させ、「思考力，判断力，表現力等」が育成できるであろう。

## Ⅱ 研究内容

### 1 実態調査

#### (1) 目的

アンケート調査より、生徒の実態を把握し、授業設計を行う上での基礎資料とする。

#### (2) 対象および実施期日

- ① 対象 沖縄県立球陽高等学校 2年3組、2年5組（化学基礎） 合計80名
- ② 実施期日 事前アンケート5月 事後アンケートⅠ期（7月）、Ⅱ期（11月）

#### (3) 事前アンケートの結果と考察

##### ① 理科の見方について（図1）

事前アンケートの結果より、物質の共通点・相違点に着目する質的な見方と、原子や分子といった不可視の粒子に着目する実体的な見方について、肯定的な回答は各78%・80%と高かった。一方で、いずれも「少しそう思う」が目立ち、自由記述には「なんとなくできている」「やっているつもり」との記述が見られた。これらは、生徒の自信不足や実践の不十分さを示唆する。したがって、単元を通して理科の見方・考え方を意識的に働かせるような発問の工夫等が必要だと考える。

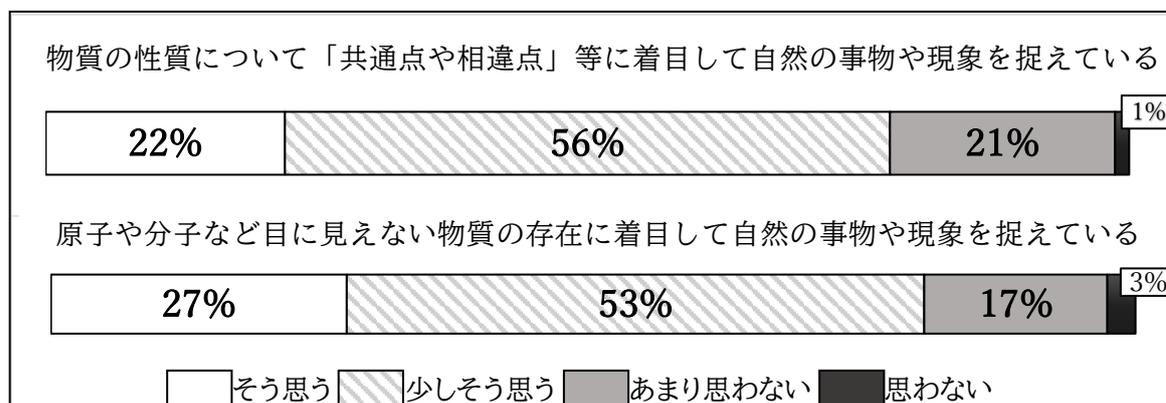


図1 理科の見方について (n=77)

##### ② 探究の過程「仮説の設定」、「検証計画の立案」、「考察・推論」について（図2）

探究の基盤となる「仮説の設定」に関する質問に対しては、肯定的な回答が71%と高いが、「少しそう思う」という回答が最も多かった。消極的な回答（「あまり思わない」「思わない」）も29%と一定数いる。次に「検証計画の立案」については、消極的な回答が44%とさらに高く、その理由として「やったことがないから」が多かった。さらに、「考察・推論」についても肯定的な回答が94%と高い割合を示す一方で、「少しそう思う」の割合が58%を占めている。これらの背景として、これまで観察・実験では教師が実験方法や目的を主導的に説明し、生徒がプリントや板書の手順に沿って作業的に進める場面が多いことが原因と考えられる。その結果、生徒が主体的に仮説を設定し、検証計画を立案し、見通しをもって実験に臨む経験が乏しく、その経験不足が自信の低さにつながっていると考えられる。

以上から、探究の過程である「仮説の設定」、「検証計画の立案」、「考察・推論」は、経験不足が課題である。そこで、「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題によって、すべての生徒がその過程に取り組む場面を意図的に設定し、その経験を蓄積することにより科学的に探究する力とその自信の双方を育成したい。

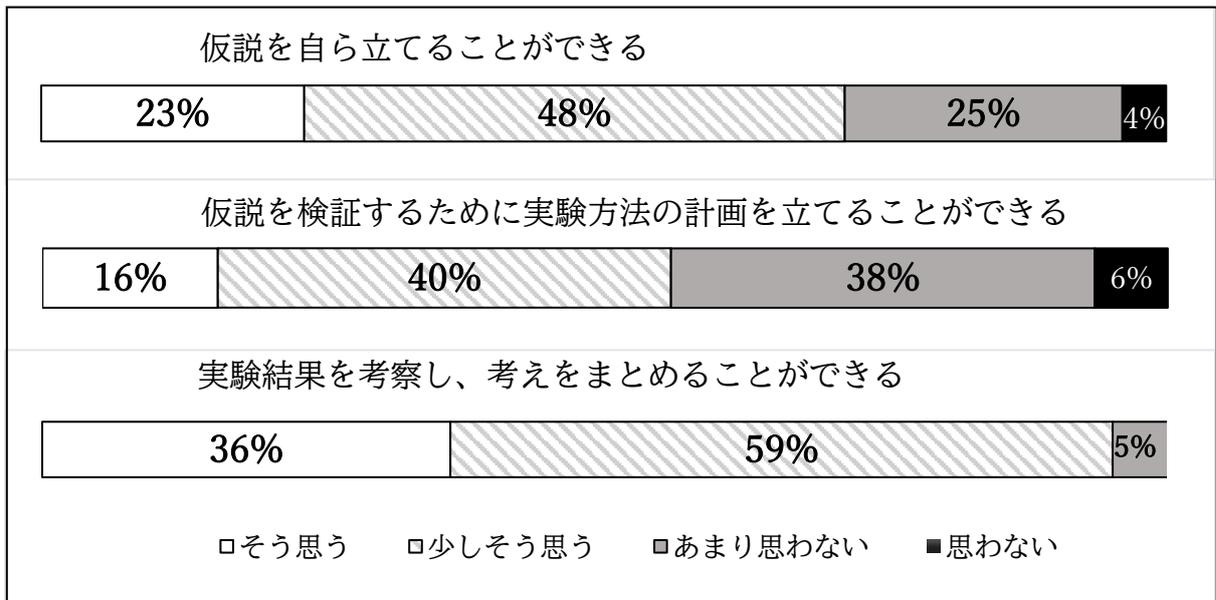


図2 探究の過程「仮説の設定」、「検証計画の立案」、「考察・推論」について <n=77>

## 2 仮説検証の手立て

### (1) 検証の観点

- ① 教材や単元デザインの工夫等により、主体的・対話的で深い学びを充実させることができたか。
- ② 単元末に「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、理科の見方・考え方を意識的に働かせることで「思考力、判断力、表現力等」を育成することができたか。
- ③ ICTの効果的な活用（OPPシートのデジタル化、実験における共有シートの工夫、生成AI等）によって「個別最適な学び」や「指導と評価の一体化」が充実できたか。

### (2) 検証の方法

- ① 事前・事後アンケートの分析
- ② ワークシート、KApp（ケイアアップ）アプリの記録内容の分析
- ③ 実験レポート、検証計画シート、実験結果シート、考察シートの記述内容の分析

## 3 理論研究

### (1) パフォーマンス課題（西岡加名恵 2019）について

#### ① パフォーマンス課題とは

右の図3には、現在までに登場している様々な学力評価の方法を分類している。ここには、評価方法を単純なものから複雑なものへと並べるとともに、左側に「筆記による評価」、右側に「実演による評価」を示すという形で整理している。「筆記による評価」は、「選択回答式の問題」や、「自由記述式の問題」がある。さらに複雑になると、論説文やレポートなど、まとまった作品を求める課題となる。これを、パフォーマンス課題という。パフォーマンス課題は、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題を指す。例えば、理科においては実験の考察を求めるレポート課題がある。

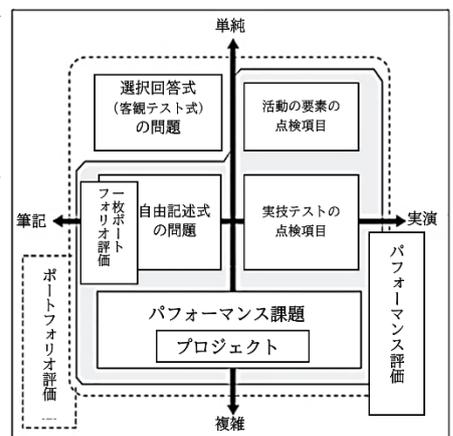


図3 様々な評価方法

② パフォーマンス課題の構成

図4の「知の構造」が示すように、単元の低次には「事実的知識」と「個別的スキル」が存在している。化学基礎の「酸化と還元」という単元であれば「酸化剤・還元剤の働き」や「酸化剤と還元剤の反応」など個々の事象を生徒が事実的知識として習得しているが、それらの知識を合わせて考えたとき「本質的な問い」に対応する課題に取り組むことができる。また、メスフラスコやビュレットなど酸化還元滴定に必要な器具の扱い方や、結果を表に記録したり、グラフに表したりする処理方法などに関しては、「個別的スキル」と呼ぶ。それらのスキルの習得ができていないと、より高度で複雑なプロセスを含む実験操作や情報処理は不可能である。

パフォーマンス課題を見据えて単元全体を逆算し、必要な知識・スキルを段階的に習得させ、生徒自らが検証計画を立案・実施して仮説を検証する学習過程を設計することで、毎時間の目的意識が向上し、内容のつながりを実感しやすい単元をデザインできる。

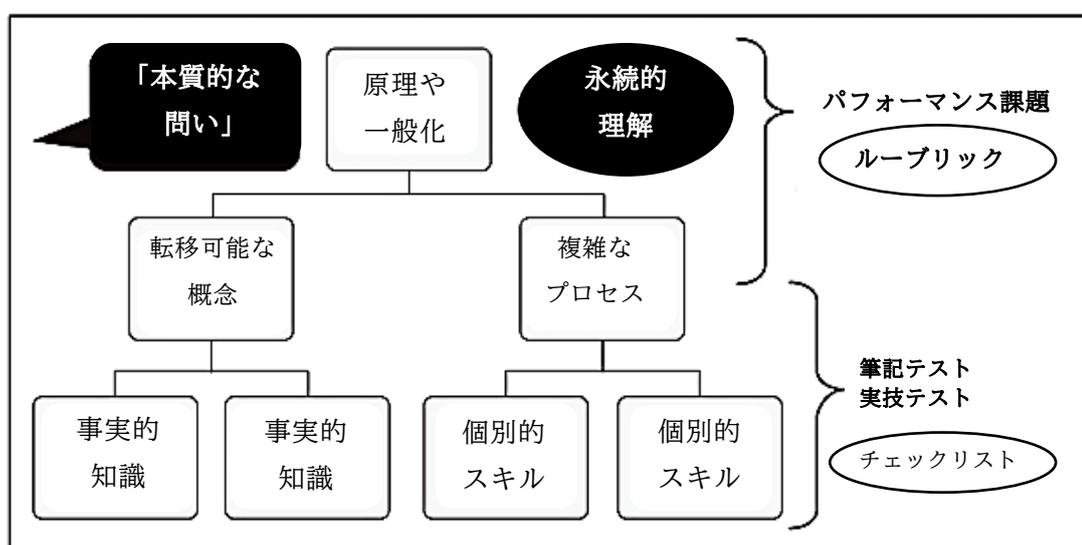


図4 「知の構造」と評価方法・評価基準の対応

本研究では、「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題に必要な知識やスキルを細分化し整理した。単元を進めていく過程で毎時間を振り返りながら、課題を解決するために必要な情報を生徒が記録することで、単元を貫く問い（本質的な問い）の理解やパフォーマンス課題の解決に向かっていく。そうすることで、事実的知識や個別的スキルを独立した知識及び技能として習得させるのではなく、活用することを前提とした概念やプロセスとして、永続的理解につながるよう意識させることができるのではないかと考える。

(2) 『一枚ポートフォリオ評価論OPPAでつくる授業』について（堀哲夫・中島雅子 2022）

① OP PAとは

「一枚ポートフォリオ評価論（OPPA）」とは、一枚の用紙（OPPシート）を用い、学習者に学習過程の要点を記録させることで、学習の変容を振り返らせる評価の理論および方法である。学習者は、学習過程を一枚に集約して可視化することにより、学習全体を自己評価し、学びの調整につなげる。他方で、教師はOPPシートに表出した学習者の理解や思考を継続的に見取り、指導の改善に活用できる。このことにより、「学習と評価の一体化」と「指導と評価の一体化」を同時に促進し、「学習・指導・評価の一体化」を実現し得る。さらに、得られた情報を基に教師が形成的評価を行い、授業改善に生かすことができる。

② OPPシートの基本的構成要素 (図5)

OPPシートは、毎時間の「学習履歴」だけでなく、「学習前の本質的な問い」と「学習後の本質的な問い」を比較し、自己の成長や達成度を「自己変容」として記録する。

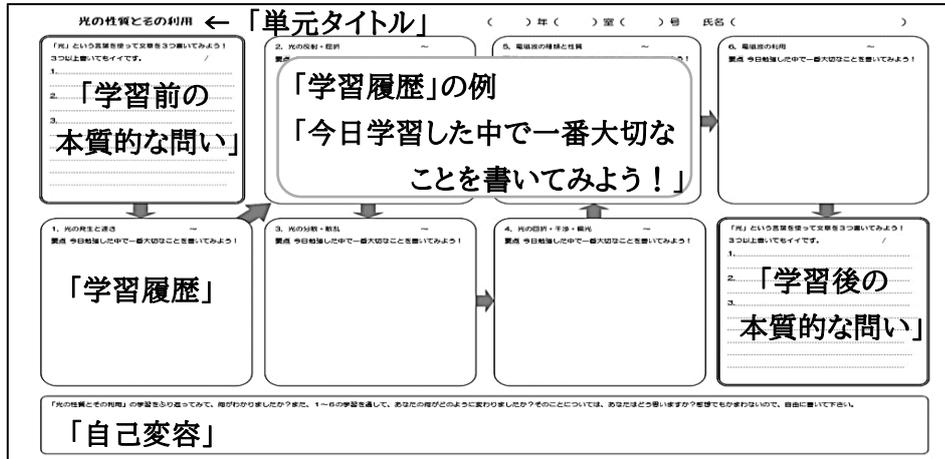


図5 OPPシートの基本的構成要素

4 素材研究

(1) OPPシートのデジタル化 (図6)

KApp(ケアアップ)は「指導と評価の一体化」の充実を目指して2024年度長期研修員の知名勝紀教諭によって開発されたアプリ。

生徒個々の学び方が多様化する中、生徒の学習状況の見取りのため、特に形成的評価に特徴を持たせている。生徒は自己だけでなく、他者の学習履歴をいつでも参照でき、提出した成果物に対して教員から細やかな支援が受けられるなど、生徒の学習活動をサポートできる。また、教員の記録や評価を効率的に行える機能が実装されている。

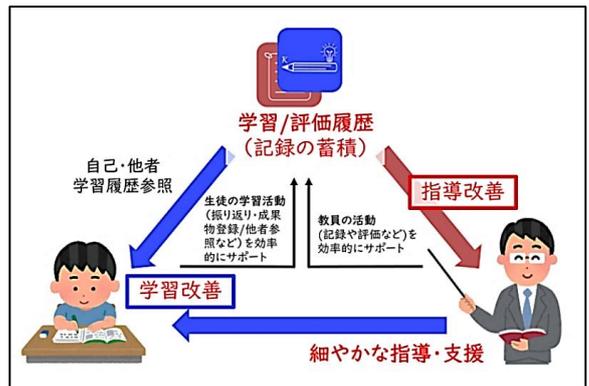


図6 KAppによる「指導と評価の一体化」の充実

(2) 生成AIの活用 (表1)

① 理科の見方・考え方を働かせ、考えを表現する際のサポートツール

探究の過程における考察を表現する際には、生成AIを活用して評価や添削を行い、理科の見方・考え方を働かせ、自身の考えをよりの確に表現できるような練習を行った。

例えば、探究の過程における重要なステップである「仮説の設定」を行う際、自身の考えを具体的に表現することが難しい生徒も多い。そこで、生徒が考えた仮説文を客観的に評価し、ルーブリックをもとに添削を行うツールを開発して活用を促した。

表1 実施前と実施後の仮説文の変容 (例)

生徒が考えた仮説文	添削前	改善後の仮説文 (生成AIが支援)	添削後
Aはスクロース。結晶の形が他よりやや大きく見えるから。 Bは消去法で塩化ナトリウム。 Cはケイ砂。結晶の形が鋭くみえたから。 Dはナフタレン。不透明な結晶をしているように見えるから。 Eはスズ。金属光沢があるため	B	Aはスクロース。他より結晶が大きく、手汗に溶け、少しべたべたする所が砂糖と一致するため。 Bは塩化ナトリウム。手汗で溶け、べたつきが少なく、粒が角ばって見えたため、スクロースとは異なる判断した。また、溶けないケイ砂とも異なるため。 Cはケイ砂。手で触っても溶けなくてざらざらしていた。また、ガラス質でキラキラしていたから。 Dはナフタレン。不透明に見え、AやBと違って結晶の形が不規則で、防虫剤のようなにおいがしたから。 Eはスズ。金属光沢があり、他の結晶よりも重みがあり、触っても形が変わらなそうだったから。	A

② 「仮説の設定」や「検証計画の立案」のサポートツール（図7）

探究の過程における「仮説の設定」や「検証計画の立案」についても適切に表現できる生徒は多くはない。そこで、宮崎大学の中村大輝（国立教育政策研究所PISA2025年調査問題検討委員）の実践事例を参考に「仮説の設定」、「検証計画の立案」を行う際のサポートツールを生成AIで作成し、多様な生徒の実態に合わせてチャット機能によって思考を促すことで「個別最適な学習」を支援できるようにした。いずれのサポートツールも、プロンプトの設定によってハルシネーションやすぐに答えを教えてしまう等が起らないように工夫し、生徒の思考を支援してくれるようにプログラムした。

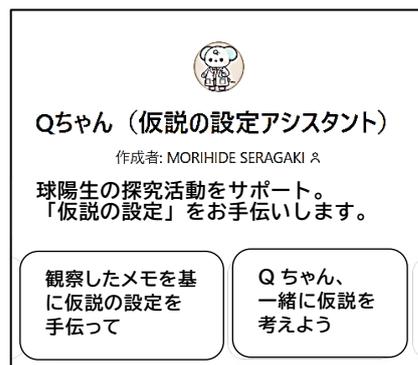


図7 「仮説の設定」アシスタント

(3) パフォーマンス課題の研究

① パフォーマンス課題Ⅰ

「物質と化学結合」の単元末（6月）に実施。

見た目や手触り等では判断しにくいA～Eの5種類の結晶を用意した。ただし、A～Eは、スクロース、塩化ナトリウム、ケイ砂、ナフタレン、スズのいずれかであるとして、イオン結晶、分子結晶、共有結合の結晶、金属結晶の質的な違いを利用し、5種類の結晶を同定する探究活動を行った（図8）。



図8 探究に用いた5種類の結晶

生徒たちは生活経験や既習内容等から仮説の設定や様々な検証計画を立案し、各実験によって検証することがある程度できていた。しかし、理科の見方・考え方を働かせて考察を表現する力は、授業の工夫によって向上が見込めることが実験レポートにより確認できた。

② パフォーマンス課題Ⅱ

パフォーマンス課題Ⅰの考察を踏まえ、「酸・塩基と中和」の単元末（10月）に実施。

10倍に希釈した市販の食酢をサンプルXとして、そのXがどの食酢か同定する探究活動を行った。ただし、使用されている食酢はA：酸度15.0%、B：酸度8.4%、C：酸度4.2%のいずれかである。また、食酢に含まれている酸は酢酸だけであり、その密度は1.0 g/cm<sup>3</sup>、分子量は60.0とする。



図9 探究に用いた3種類の食酢

2回目のパフォーマンス課題は、生成AIによるサポートツールの支援もあり「仮説の設定」と「検証計画の立案」の表現力向上が見受けられた（図9）。

③ パフォーマンス課題Ⅲ

これまで行ってきた検証授業を踏まえ「酸化と還元」の単元末に実施。学校近隣の河川水や、校内にある池の水を採水し、CODを測定して汚染度の高い順を報告する探究活動を行った。

単元の最初の授業でパフォーマンス課題を提示し、単元を進めながら課題に取り組むために必要な知識と技能が蓄積されていくことを意図した単元デザインを行った（図10）。



図10 探究に用いた河川水・池水

### Ⅲ 指導の実際

1 単元名 (1) 化学反応式④酸化と還元

2 学校全体を通して育成したい資質・能力

(1) 国際的視野 (2) 主体的な探究心 (3) 論理的思考力・表現力 (4) 貢献力

3 単元の目標

(1) 酸化と還元の基本的な概念や原理・法則等を理解しているとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けていること。

(2) 酸化還元反応について、観察、実験などを通して探究し、物質の変化における規則性や関係性を見いだして表現していること。

(3) 酸化還元反応に主体的に関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしていること。

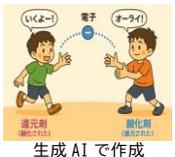
4 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
酸化と還元の基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。	酸化還元反応について、観察、実験などを通して探究し、物質の変化における規則性や関係性を見いだして表現している。	酸化還元反応に主体的に関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。

5 単元目標に迫る問い (単元を貫く問い)

「酸化還元反応は、日常生活や社会にどのように役に立つか」

6 単元の指導計画と評価計画 (全 10 時間)

時間	ねらい・学習活動	重点	記録	備考・評価方法
1	<b>酸化・還元の定義</b> 電子の授受という観点から酸化と還元を理解する。 	知		電子の授受という観点から酸化と還元を理解している。
2	<b>酸化・還元と酸化数</b> 酸化数の変化と、酸化と還元の関係について理解する。 	知		酸化数の変化と、酸化と還元の関係について理解している。
3	<b>酸化剤と還元剤</b> 酸化剤と還元剤の働きについて理解する。 	知		酸化剤と還元剤の働きについて理解している。
4	<b>酸化剤と還元剤の反応</b> 半反応式や酸化還元反応の化学反応式について理解する。 	知		半反応式や酸化還元反応の化学反応式について理解している。
5	<b>酸化還元反応の量的関係</b> 濃度不明な酸化剤(還元剤)の濃度を求めるための「仮説の設定」と「検証計画の立案」を行う。	思		濃度不明な酸化剤(還元剤)の濃度を求めるための「仮説の設定」と「検証計画の立案」を行っている。

6	<p><b>実験(酸化還元滴定)</b>                  滴定量の体積を正確に読み取り、実験結果から規則性や関係性を見いだして表現する。</p> 	思		滴定量の体積を正確に読み取り、実験結果から規則性や関係性を見いだして表現している。
7	<p><b>パフォーマンス課題①</b>                  試料水の汚染度の高い順について検証するために「仮説の設定」と「検証計画の立案」を行う。</p> 	思	○	試料水の汚染度の高い順について検証するために「仮説の設定」と「検証計画の立案」を行っている。 【検証計画シートの記述分析】
8	<p><b>パフォーマンス課題②</b>                  検証実験を行い科学的に探究するために必要な観察・実験等に関する基本操作や記録など、基本的な技能を身に付ける。</p> 	知	○	科学的に探究するために必要な観察・実験などに関する基本操作や記録など、基本的な技能を身に付けている。 【実験結果シートの記述分析】
9	<p><b>パフォーマンス課題③</b>                  前時の実験結果から考察と結論を表現する。</p> 	思	○	前時の実験結果から考察と結論を表現している。 【考察シートの記述分析】
10	<p><b>単元のまとめ</b>                  単元を振り返り、酸化還元反応の有用性や利便性に気づき、日常生活や社会とつなげる。</p> 	態	○	単元を振り返り、酸化還元反応の有用性や利便性に気づき、生活や社会とつなげようとしている。 【KApp の記述分析】

7 本時の指導展開 (第9時/全10時間)

- (1) 本時のねらい  
 前時の実験結果から、考察と結論を表現する。
- (2) 評価の観点と評価規準  
 前時の実験結果から、考察と結論を表現している。
- (3) ルーブリック表

評価A 十分満足できる	実験結果と① <u>関係付けて</u> 他のサンプルと② <u>比較しながら</u> ③ <u>多面的・総合的に</u> 考え、④ <u>規則性や関係性</u> を見いだして表現している。 また、実験結果の⑤ <u>誤差</u> について理由を考察し、表現している。 (①～⑤についての記述が含まれている。)
評価B おおむね満足できる	実験結果と① <u>関係付けて</u> 他のサンプルと② <u>比較しながら</u> ③ <u>多面的・総合的に</u> 考え、④ <u>規則性や関係性</u> を見いだして表現している。 (①～④についての記述が含まれている。)
評価C (支援の具体的方法)	Bに満たない (実験の内容を理解しているかを確認し、他者参照の活用を促しながら理科の見方・考え方を働かせるよう支援する。実験結果と理論値に大きな誤差があれば実験方法の確認を行う。)

(4) 本時の展開 (60分授業)

課程	生徒の活動(学習活動)	教師の支援(指導)	授業の様子																																																							
導入 (5分)	<p><b>目標の確認</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時までの内容を振り返り、本時の目標と授業の流れを把握する。</li> </ul>	<p>本時の目標と授業展開を簡潔に説明し、見通しを持って活動できるようにする。</p>	<p>実験データを確認中</p> 																																																							
展開 (40分)	<p><b>検証結果の整理</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各班のCOD測定結果[平均使用体積・RSD(相対標準偏差)・COD]を一覧で確認する。</li> <li>・データの傾向(池・比謝川中流・白比川上流のCODの値等)を読み取り、仮説と比較する。</li> <li>・結果が妥当か、条件の違い(加熱・ブランク補正等)を踏まえて確認する。</li> </ul>	<p>実験結果シートを共有し、グループで分析や考察がしやすいように支援する。</p>	<p>実験結果を共有して数値を比較してみよう!</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>班</th> <th>平均使用体積 (mL)</th> <th>RSD(相対標準偏差)</th> <th>サンプル</th> <th>COD (mg/L)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>2.51</td><td>2.53</td><td>池の水</td><td>4.41</td></tr> <tr><td>2</td><td>2.74</td><td>3.06</td><td>池の水</td><td>4.89</td></tr> <tr><td>3</td><td>2.53</td><td>2.28</td><td>池の水</td><td>4.47</td></tr> <tr><td>4</td><td>2.37</td><td>2.96</td><td>池の水</td><td>4.15</td></tr> <tr><td>5</td><td>1.97</td><td>4.88</td><td>白比川(上流)</td><td>2.53</td></tr> <tr><td>6</td><td>1.50</td><td>3.85</td><td>白比川(上流)</td><td>2.40</td></tr> <tr><td>7</td><td>1.90</td><td>0.30</td><td>白比川(上流)</td><td>3.21</td></tr> <tr><td>8</td><td>7.31</td><td>2.69</td><td>比謝川(中流)</td><td>14.01</td></tr> <tr><td>9</td><td>6.73</td><td>0.43</td><td>比謝川(中流)</td><td>12.85</td></tr> <tr><td>10</td><td>6.43</td><td>0.45</td><td>比謝川(中流)</td><td>12.25</td></tr> </tbody> </table> <p>電子黒板等に表示</p>	班	平均使用体積 (mL)	RSD(相対標準偏差)	サンプル	COD (mg/L)	1	2.51	2.53	池の水	4.41	2	2.74	3.06	池の水	4.89	3	2.53	2.28	池の水	4.47	4	2.37	2.96	池の水	4.15	5	1.97	4.88	白比川(上流)	2.53	6	1.50	3.85	白比川(上流)	2.40	7	1.90	0.30	白比川(上流)	3.21	8	7.31	2.69	比謝川(中流)	14.01	9	6.73	0.43	比謝川(中流)	12.85	10	6.43	0.45	比謝川(中流)	12.25
	班	平均使用体積 (mL)	RSD(相対標準偏差)	サンプル	COD (mg/L)																																																					
	1	2.51	2.53	池の水	4.41																																																					
	2	2.74	3.06	池の水	4.89																																																					
3	2.53	2.28	池の水	4.47																																																						
4	2.37	2.96	池の水	4.15																																																						
5	1.97	4.88	白比川(上流)	2.53																																																						
6	1.50	3.85	白比川(上流)	2.40																																																						
7	1.90	0.30	白比川(上流)	3.21																																																						
8	7.31	2.69	比謝川(中流)	14.01																																																						
9	6.73	0.43	比謝川(中流)	12.85																																																						
10	6.43	0.45	比謝川(中流)	12.25																																																						
<p><b>考察の表現(個人)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仮説が検証できたかどうか、データを用いて各自で考察を書く。</li> </ul>	<p>誤差や測定条件の違いを科学的に扱えるよう、根拠と理由の言語化を支援する。</p>																																																									
<p><b>グループ協議</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の考察をグループ内で共有し、互いに質問・補足しながら考察を深める。</li> <li>・多面的な視点(流域環境・生活排水・流速・生態系など)で汚染度の違いについても考察する。</li> </ul>	<p>理科の見方・考え方を働かせるように促す。</p>																																																									
<p><b>全体協議</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各班が考察を発表し、クラス全体で汚染度の違いとその要因について協議し、他者の発表を参考にしながら結論を出す。</li> </ul>	<p>結果と環境要因(流速、集水域、生活排水、池の閉鎖性など)の関係を意識させる。</p>																																																									
まとめ (15分)	<p><b>考察のまとめ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・考察シートにパフォーマンス課題の結論と考察をまとめる。</li> </ul>	<p>ルーブリック表を示し、考察のポイントを伝える。</p>	<p>発表の様子</p> 																																																							

IV 仮説の検証

1 教材や単元デザインの工夫等により、主体的・対話的で深い学びを充実させることができたか

(1) 主体的・対話的な場面を設定した実践例

単元を通してあらゆる場面の中でグループによる対話や協働作業を行う場面を設定したことで、生徒が主体的に取り組み、規則性や関係性を見いだすことにつながったと考えられる。



図 11 協働で実験を行う様子



図 12 対話を通して考察している様子

(2) 理科の見方を働かせ、深い学びにつながった実践例 (図13)

本単元の2時間目は、「原子の酸化数とその決め方」を扱った。これまで分子等の共有結合の物質が関与する酸化還元反応の場合、電子の授受の様子がわかりにくい。そのため、酸化数を個別の知識として数値によって表面的に理解していた。そこで、酸化数の規則を質的・実体的な見方を働かせ、原子が固有に持つ電気陰性度（共有電子対を引き寄せる力の尺度）によって原子間で電子の授受を理解することで深い学びにつながった。

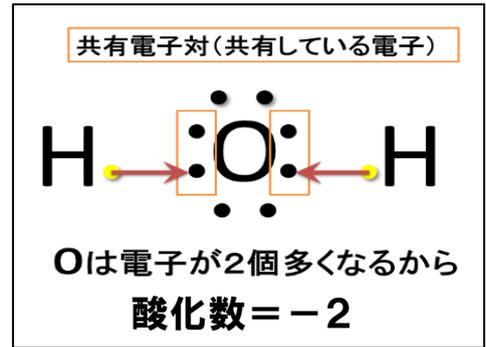


図13 理科の見方を働かせる課題

(3) 理科の考え方を働かせ、深い学びにつながった実践例

単元末のパフォーマンス課題では、理科の考え方である「比較」「関係付け」「条件制御」「多面的・総合的」を意識的に働かせ、「仮説の設定」「検証計画の立案」「考察・推論」を実践した。さらに「表現・伝達」を行うことにより、深い学びにつながった。

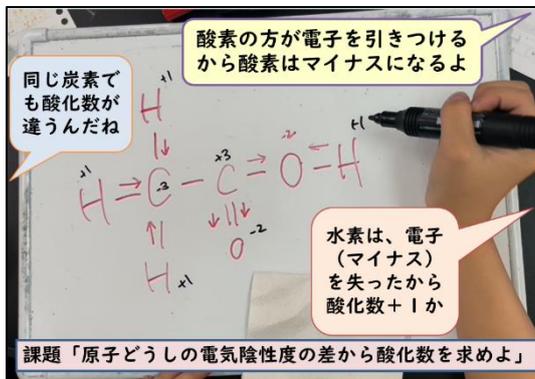


図14 理科の見方(実体的)を働かせて理解を深めている様子



図15 理科の考え方(比較・条件制御)を働かせて考察している様子

(4) アンケート結果より

「隣やグループの友達と一緒に話したり、議論したりしながら考察をまとめている」に対し検証授業後はほぼ全ての生徒が肯定的な回答をしている(図16)。対話する場面を設けたことで他者の意見を取り入れることができ、新たな気づきを得られたと考えられる。

上記(1)~(4)の理由から、教材や単元デザインの工夫等により主体的・対話的に学び合う場面を増やし、深い学びを充実させることができたと考えられる。

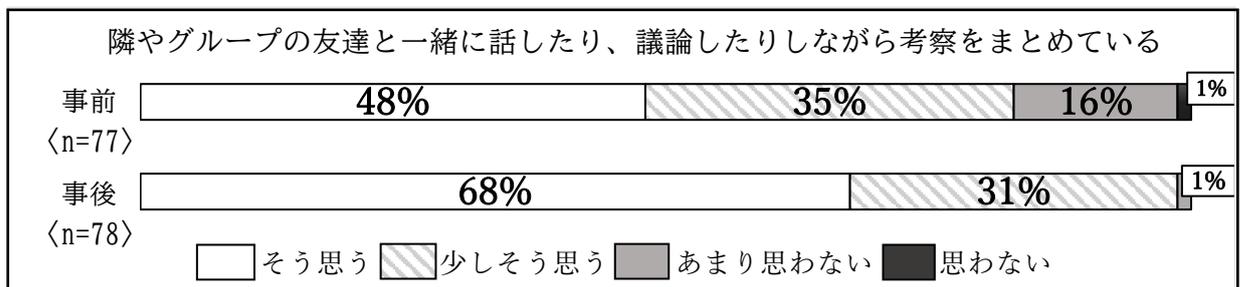


図16 アンケート結果の変容

2 「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、理科の見方・考え方を意識的に働かせる単元デザインを実践することで「思考力、判断力、表現力等」を育成することができたか

(1) パフォーマンス課題Ⅲの考察シート分析

検証授業におけるパフォーマンス課題Ⅲでは、実験後に考察と結論をシートにまとめた。

その記述から理科の考え方である「関係付け」「比較」「多面的・総合的」等を働かせて表現しているかどうかの評価を行った（7(3)のルーブリック表を参照）。

【結論】  
白比川下流 → 比謝川中流 → 池の水

【考察】

比謝川中流の水は、CODが9.29.に比して、他の班の結果から池の水は約4.50、白比川下流は約13.25となり、最もCODが高い。白比川下流が汚染度が高い、最も低い池の水が水質が良いと考察した。

その理由としてまず、中流と下流では、川の水の流れが影響していると考えた。中流では流れが激しく汚染物も下流へ流れやすい。一方下流では中流から流れしてきた汚染物がたまりやすいため中流と下流を比較すると中流の方が水質が良いと考えられる。

そこで、中流の水と池の水を比較したとき、池の水の方がCODが低い理由として、他の班の意見で、人の手で管理されているからという考察があり、そこから、川の水には自然界の生物や、バクテリア、雨などが関係しているためCODが高いのだというのではと考察した。

実験結果からわかる誤差があるのは、測定過程で、色の変化するために必要な過マンガン酸カリウムの入る量が少し多めに入れてしまったためだと考えられる。また、時間のたつと過マンガン酸カリウムが分解され、反応しにくくなるためにより多くの量の過マンガン酸カリウムが必要だったためだと考えられる。

例として、

3組	池の水のCOD	5.55, 3.24, 4.60, 4.95
5組	〃	4.93, 4.89, 4.47, 4.15

誤差がある

①実験結果と関係付け

②他のサンプルと比較

③多面的・総合的

④規則性・関係性

⑤実験結果の誤差

図17 A評価の記述例

図17の記述は、ルーブリック表に示した通り「①実験結果と関係付け」「②他のサンプルと比較」「③多面的・総合的」「④規則性・関係性」「⑤実験結果の誤差」の5項目がすべて含まれており、考察の根拠がしっかりと表現されているためA評価とした。同様に78名の記述を評価した結果、B評価以上の生徒が90%となり、多数の生徒が理科の見方・考え方を意識的に働かせ、知識及び技能を活用して思考・判断し、表現することができたと考えられる（図18）。この結果は、考察に関するグループ協議や全体協議の成果が大きく、他者との対話を通して自らの考えを共有し、新たな気付きから妥当な結論を導き出せた結果だと考えられる。

一方で、C評価の生徒は、無記入または内容の違う考察が書かれており、そもそも課題に対して取り組む姿勢が見られなかった。このような生徒は、大学受験に対する意識や問題を解くスキルは高いにも関わらず、探究活動を行う意義が理解できていないと思われる。そのような生徒に対して、探究活動の意義に気付かせるための工夫が課題である。

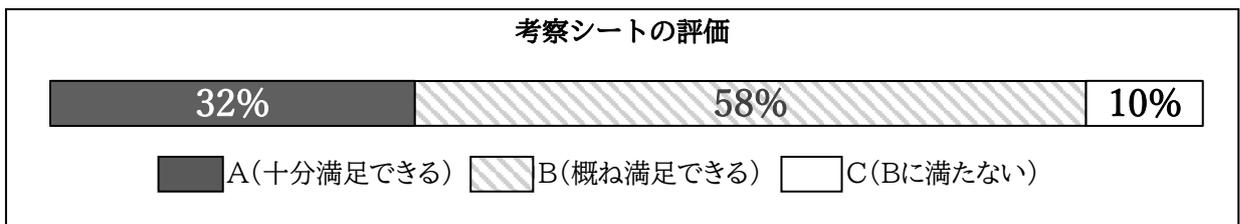


図18 考察シートの評価結果 (n=78)

(2) 探究の過程「仮説の設定」「検証計画の立案」「考察・推論」に対するアンケート結果

事前・事後アンケート（図19）から「仮説を自ら立てることができる」という質問に対して肯定的な回答が71%から90%に増加した。これは、探究の過程を踏まえたパフォーマンス課題を通して、すべての生徒が「仮説の設定」に取り組む場面を設定し、その経験を蓄積するというねらい通り、多くの生徒に達成感と自信を与えることができたと考えられる。

一方で、残りの1割の生徒にはその効果が及ばなかった。その理由は、グループ単位による探究活動の場合、生徒によって発言力や影響力に差があり、グループリーダーなどの意見に偏る傾向があるため、全員が探究の過程を主体的に取り組めていない場合があると考えられる。

また、「仮説を検証するために、実験方法の計画を立てることができる」に対しても同様の増加傾向が見られたが、消極的な回答が23%と「仮説の設定」よりも多かった。その理由は、習得した知識をどのように活用すればよいかわからない生徒にとって、「検証計画の立案」はより難しく感じるからだと考えられる。今後は、体験を通して習得した知識を活用する場面を増やし、見通しをもって学習することに慣れさせていきたい。

そして、「実験結果の考察をし、考えをまとめることができる」という質問に対しては、「少しそう思う」の割合が減少し、「そう思う」の割合が増加した。この結果は、考察する際の表現力に自信を持つ生徒が増加したことを示していると考えられる。

以上より、探究の過程「仮説の設定」「検証計画の立案」「考察・推論」いずれにおいてもアンケート結果で生徒の肯定的な回答の増加が見られた。本研究では、ICTの効果的な活用が「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実につながったと考えられる。特に、「理科の見方・考え方」を働かせるためのサポートツールとして生成AIを活用したことが、「目的意識をもって観察、実験などを行い、化学的に探究する能力と態度を育てる」上で有効であったと考えられる。今後も「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン」に留意し、適切に活用していきたい。

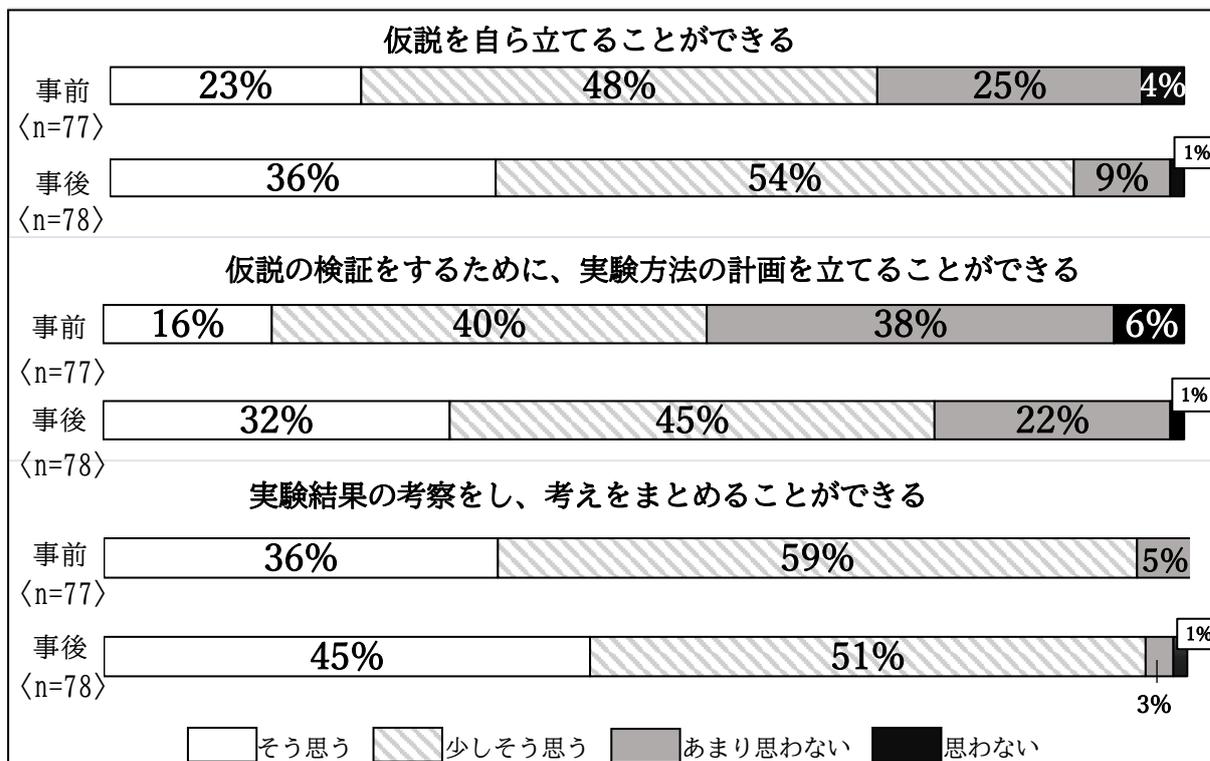


図 19 探究の過程「仮説の設定」, 「検証計画の立案」, 「考察・推論」について

(3) 理科の見方・考え方に対するアンケート結果

理科の見方について、事後アンケート（図20）では、質的な見方、実体的な見方とも「そう思う」「少しそう思う」と肯定的な回答はやや増加した程度であるが、「少しそう思う」が減少し、「そう思う」が10ポイント以上増加した。一方、理科の考え方については、いずれについても肯定的な回答が90%程度と高い水準であった（図21）。これらの結果は、単元を通してあらゆる場面で理科の見方・考え方を意識的に働かせる経験を積み、パフォーマンス課題によって「探究の過程」を繰り返し実践したことで、意識的に理科の見方・考え方を働かせる機会が増えたことが自信につながったのではないかと考えられる。

生徒の感想からも「実験を多くやりながら自分たちで考える機会が増えた。」「自分たちだけで考える力が身についた。」「考察の仕方や書き方がわかるようになった。」「何に着目すればいいのか、どう考えればいいのかを意識して考察することが大切だとわかった。」など、理科の見方・考え方を働かせることにつながったと思われる記述が多く見られた。

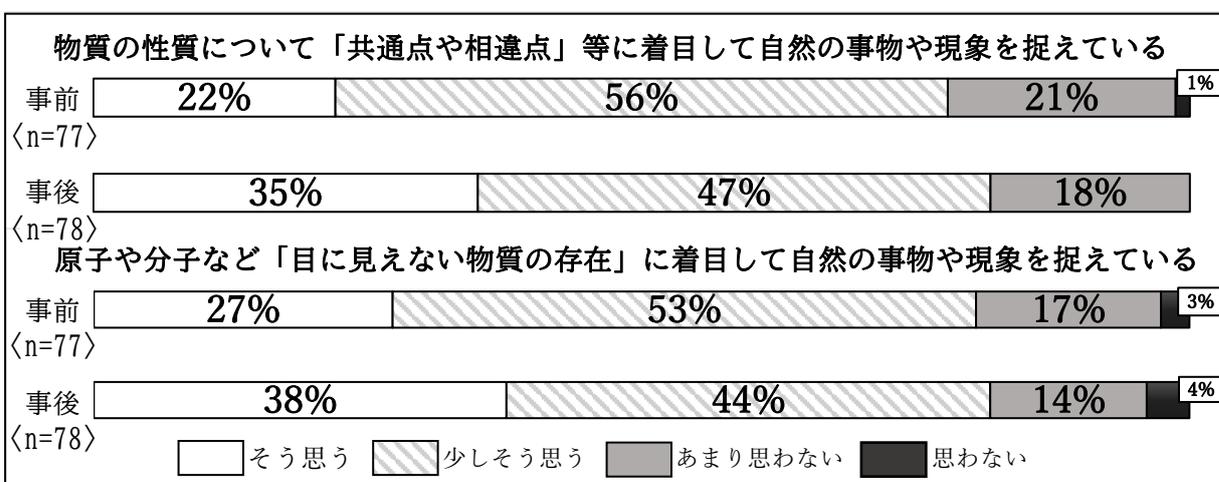


図 20 理科の見方を働かせることができたか

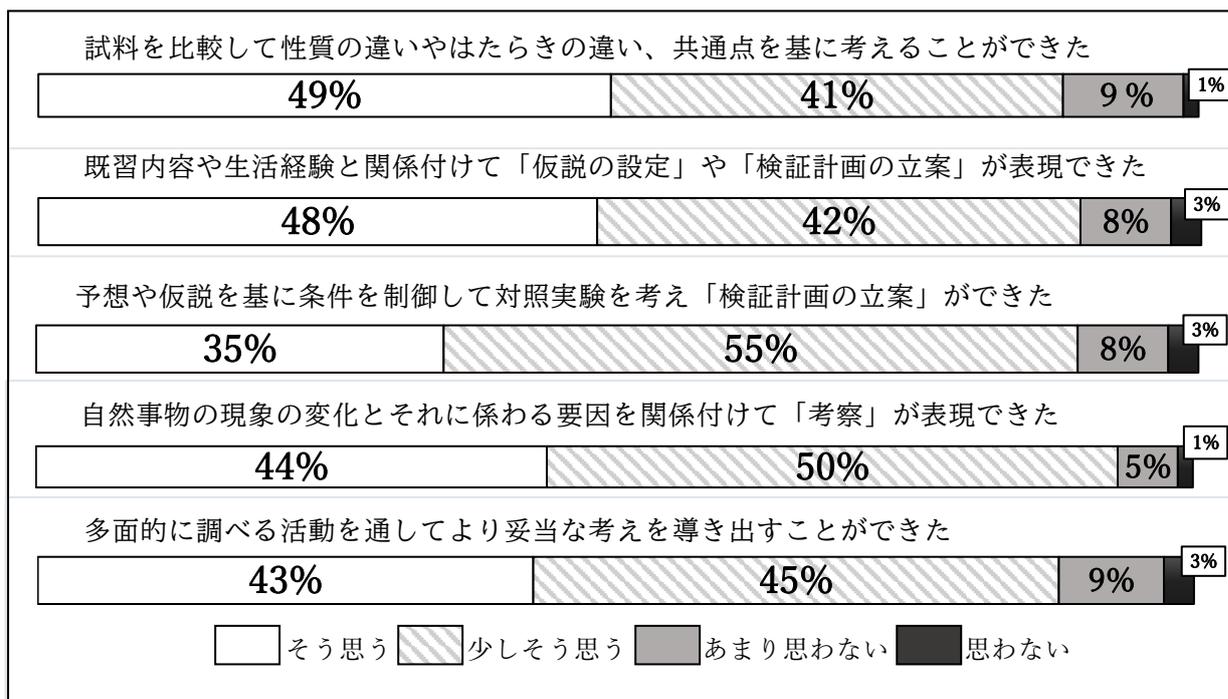


図 21 理科の考え方に対する事後アンケート結果 (n=78)

(4) パフォーマンス課題を実施した生徒の感想より

パフォーマンス課題の実施後、生徒にアンケート調査した結果、「内容を理解していないとできないからこそ難しかったが、内容の理解に役立った。」「今までやったことから何が使えるのかを考えて、グループで協力できた。いつも使わないような頭を使った気がする。」「今までの授業内容をアウトプットするのにとてもいいと思いました。」など、「探究の過程」を踏まえた授業に対して肯定的な感想を述べている生徒が多かった。

一方で、消極的な回答をした生徒の理由として「時間が足りなかった。予習前提みたいなのが嫌だった。」「難しくて周りについていけなかった」等が挙げられ、知識の習得が十分ではなかったことが背景にあると考えられる。また、解が一つに定まらない問いに対して自ら課題を設定し、解決する活動に十分慣れていないことも一因と推察される。

上記(1)～(4)の理由から、「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、理科の見方・考え方を意識的に働かせる単元デザインを実践した結果、多数の生徒に「思考力、判断力、表現力等」の向上が認められたと考えられる。

3 ICTの効果的な活用によって「個別最適な学び」や「指導と評価の一体化」が充実できたか

(1) 「個別最適な学び」や「指導と評価の一体化」について

ICTの効果的な活用を目指し、教材を工夫するなどして様々な学習場面で個人端末を活用する場面を設けた。その結果、「学習目的で個人端末をよく活用している」に対して「そう思う」「少しそう思う」の肯定的な回答が事後アンケートで82%と高い水準を示した。その中でも、「そう思う」が23ポイント増加し、個人端末を学習に役立てることができたという実感が増加したことがわかる(図22)。

また、毎時間の振り返りを通じて、「自分に何が身について何がわからなかったかなどを学習の改善に活かし、自分の成長を実感することができている」に対し、肯定的な回答が16ポイント増加し、OPPシートについて一定の効果を確認できた。

以上より、実験における共有シートの工夫や生成AIを活用したサポートツールによって、授業内外での学習支援が可能となり「個別最適な学び」が充実したと思われる。また、KAppによってOPPシートをデジタル化したことで、毎時間の生徒の達成度や疑問点などを随時確認でき、生徒へフィードバックしやすくなった。それらの工夫により「指導と評価の一体化」の充実につながったと思われる。

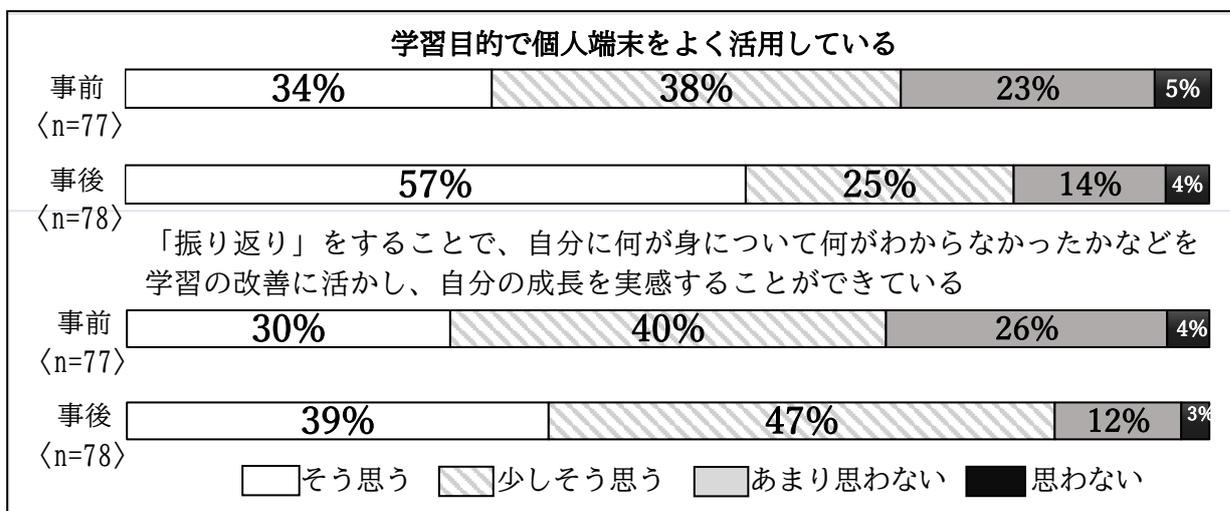


図22 ICTの効果的な活用の効果

(2) 「単元を貫く問い」の評価と活用

本研究では、生徒に KApp の中で単元の学習前後に「単元を貫く問い」へ回答させ、その変容と振り返りから「主体的に学習に取り組む態度」を見取った。対象単元では「酸化還元反応は日常生活や社会にどのように役立つか」という問いに対し、学習後の回答内容を評価した結果、96%の生徒がB評価以上であった(図23)。単元を通して得た知見を日常生活や社会へ結び付けようとする姿勢が広く見られ、本研究の授業デザインは「学びに向かう力、人間性等」の育成にも一定の効果を示したと考える。

一方で、C評価の生徒は未入力、または問いに即した回答がなかった。このような生徒に対し、学習内容を生活や社会と関連付ける意義を伝え、粘り強く働きかけを継続したい。

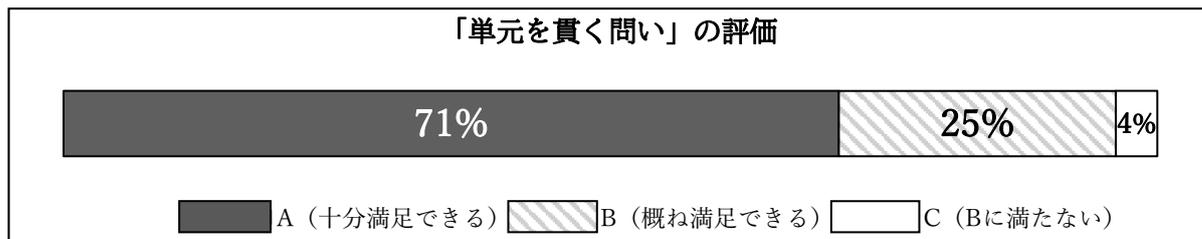


図23 「単元を貫く問い」の評価 (n=79)

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 教材や単元デザインの工夫等により、単元を通してあらゆる場面でグループによる対話や、協働作業を主体的に行う場面を設定することができた。また、深い学びの鍵である理科の見方・考え方を意識的に働かせることで、主体的・対話的で深い学びを充実させることができた。
- (2) 単元末に「探究の過程」を踏まえたパフォーマンス課題を導入し、理科の見方・考え方を意識的に働かせることで「思考力、判断力、表現力等」の育成に一定の効果があつた。
- (3) ICTを効果的に活用することで「指導と評価の一体化」が充実し、「個別最適な学び」や「協働的な学び」を支援することができた。特に、生成AIの活用には「個別最適な学び」の支援に向けて大きな可能性を感じた。

2 課題

- (1) 主体的・対話的で深い学びを目指し「探究の過程」を踏まえた単元デザインを実践したが、一部の生徒において学習効果が限定的であつた。そのため、探究活動の意義や目的を理解できていない生徒が、自らその意義や目的に気付くような指導上の工夫が必要だと思われる。
- (2) 「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指し単元を通して、興味・関心を喚起するような仕掛けや探究の過程を踏まえたパフォーマンス課題等、様々な取り組みを行ったが、個々の学習活動に時間を要し、知識を習得するための時間の確保に苦慮した。今後は、時間確保に向けた工夫が必要である。
- (3) グループ単位の探究活動では生徒によって発言力や影響力に差があり、グループリーダー等の意見に偏る傾向があつた。よって、それぞれの課題に対して主体的に取り組めていない生徒が存在する可能性がある。生徒一人ひとりがより主体的に探究に取り組めるように、対話方法や課題への取り組み方等を工夫し、改善していきたい。

### 〈参考文献〉

- 知名勝紀 2024 「指導と評価の一体化の充実を目指した学習・評価ツールの研究－PowerApps 学びのプラットフォームアプリ「KApp」の開発を通して－」 沖縄県立総合教育センター
- 中村大輝 2024 『生成A Iで進化する理科教育 導入から実践までの完全ガイド』東洋館出版社
- 酒井淳平 2023 『探究的な学びデザイン』 明治図書出版
- 三井寿哉・小林清隆 2023 『深い学びに導く理科新発問パターン集』 明治図書出版
- 堀哲夫・中島雅子 2022 『一枚ポートフォリオ評価論OPPAでつくる授業』 東洋館出版社
- 鳴川哲也・寺本貴啓・辻健・三井寿哉・有本淳 2021 『小学校 見方・考え方を働かせる問題解決の理科授業』 明治図書出版株式会社
- 西岡加名恵・石井英真 2019 『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価－見方・考え方をどう育てるか－』 株式会社 日本標準
- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総則編』 実教出版
- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 理科編 理数編』 実教出版
- 西岡加名恵 2016 『教科と総合学習のカリキュラム設計』 図書文化

### 〈参考Webサイト〉

- 文部科学省 2024 学校現場における生成A Iの利用について  
<https://www.mext.go.jp/zyoukatsu/ai/>（最終閲覧2026年2月）

### 〈生成A Iの利用〉

本論文の執筆にあたり、一部の表現やアイデアの整理に生成A Iを利用しました。生成A Iはあくまで補助的なツールとして利用し、論文の論旨および内容の最終的な責任は筆者に帰属します。

〈高校家庭〉

## 学びに向かう力を育む家庭科教育における実践の工夫

—地域連携による日本社会に根差したウェルビーイングの向上を通して—

沖縄県立浦添商業高等学校教諭 久高 奈都子

### I テーマ設定の理由

現在、日本社会は、少子高齢化、子供の貧困、社会のつながりの希薄化、多くの構造的な課題を抱えている。加えて、新型コロナウイルス感染症の影響により、子どもたちが地域と関わる機会が減少し、社会とのつながりや他者との関係性を実感しにくい状況が続いた。こうした社会的背景を踏まえ、中央教育審議会答申（令和3年1月26日）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」は、改革の方向性の一つとして「学校・家庭・地域がそれぞれの役割と責任を果たし、相互に連携・協働して、地域全体で子供たちの成長を支えていく環境を整えていくことが必要である」と示した。また、『第4期教育振興基本計画』は、「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」の2つをコンセプトとして示した。同計画が示すウェルビーイングの要素には、「幸福感」「学校・地域でのつながり」「協働性」「利他性」「多様性への理解」「サポートを受けられる環境」「社会貢献意識」「自己肯定感」「自己実現」「心身の健康」「安全・安心な環境」などが挙げられている。さらに、これらの要素を教育によって向上させ、その主観的認識の変容についてエビデンスを収集していくことが求められている。

家庭科においては、育成を目指す資質・能力のうち「学びに向かう力、人間性等」として、「様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、地域社会に参画しようとするとともに、自分や家庭、地域の生活を主体的に創造しようとする実践的な態度を養う」（『高等学校学習指導要領解説 家庭編』）と明記されている。これは、『第4期教育振興基本計画』の2つのコンセプトの内容と一致しており、家庭科がウェルビーイングの向上に寄与する潜在力を持つことを示している。

一方、現任校には、多様な教育的ニーズを有する生徒が在籍し、学習への主体性や協働性が十分に発揮されにくい場面がみられる。反面、地域課題への関心や、学習意欲が高い生徒もあり、多様な生徒が参画しやすい授業づくりが課題となっている。これまでも児童センターや子ども食堂、地域包括支援センター等の地域資源の活用を試みてきたが、参加の偏りや継続性に課題があった。

そこで本研究では、内容「A 人の一生と家族・家庭及び福祉（4）高齢者との関わりと福祉（5）共生社会と福祉」において、地域包括支援センターや社会福祉協議会と連携し、「高齢者との関わりと福祉」や「共生社会と福祉」に関する地域課題を扱う学習活動を取り入れることとした。これらの活動を通して、生徒が生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、「学校・地域でのつながり」や「社会貢献意識」などウェルビーイングを構成する要素を高めることで、地域社会に参画しようとする態度や、自分や家庭、地域の生活を主体的に創造し、実践しようとする「学びに向かう力」の育成につながることを考え、本テーマを設定した。

#### 〈研究仮説〉

「A 人の一生と家族・家庭及び福祉（4）高齢者との関わりと福祉（5）共生社会と福祉」において、地域連携活動を設定することで、生徒は生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、ウェルビーイングが向上し、その結果として様々な人々と協働し、地域社会に参画しようとするとともに、「学びに向かう力」（自分や家庭、地域の生活を主体的に創造し、実践しようとする態度）を育成することができるであろう。

## Ⅱ 研究内容

### 1 実態調査

#### (1) 目的

アンケートを実施し、生徒の実態や変容を把握し、研究仮説を検証する資料とする。

#### (2) 対象および実施期日

対象：沖縄県立浦添商業高等学校 企業システム科 3年3組(37名)・3年4組(27名)

実施期日：事前アンケート 2025年6月 事後アンケート 12月

#### (3) 事前アンケートの結果

本研究のアンケート項目は、生徒のウェルビーイングや地域とのつながり、学習意欲を多面的に捉えるため、『令和5年度全国学力・学習状況調査』生徒質問用紙、CSポートフォリオ評価指標、地域幸福度well-being指標の項目構成や視点を参考にし、表1のように整理した。

表1 ウェルビーイングに関する各調査における要素及び本調査において参考にしたアンケート項目

本研究分類	「教育振興基本計画」での要素	「ウェルビーイングに関する分析報告書」での要素	本調査において参考にしたアンケート項目
主観的幸福度	幸福感(現在と将来、自分と周りの他者)	主観的幸福感	(全)「全国学力・学習状況調査」令和5年度報告書・生徒質問用紙 (C):CSポートフォリオ評価指標に基づいた記載 (地):地域幸福度(well-being)調査項目(デジタル庁)
日本社会に根差したウェルビーイング	学校や地域でのつながり	地域のつながり	(全)(C)今住んでいる地域、または学校のある地域の行事に参加していますか (C)学校や普通の生活において、地域に人に褒めてもらうことはありますか (地)暮らしている地域の雰囲気は、私にとって心地よい
	協働性	協働性	(全)学級の友達(生徒)との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができますか
	利他性	利他性	(全)人が困っているときは、進んで助けていますか (全)人の役に立つ人間になりたいと思いますか
	多様性への理解	多様性	(全)自分と異なる意見にふれるのは楽しいと思いますか
	サポートを受けられる環境	教師サポート	(全)先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う (全)困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか
	社会貢献意識	社会貢献意識	(C)学校や家の近所で、地域の人のお手伝いをする (全)(C)地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか (C)学校や地域で触れ合う大人の活動や様子を見て、自分も頑張ろうと思うことがある
	自己肯定感	自己肯定感	(C)今の自分を気に入っている (C)自分はやればできる人間だと思う (C)難しいことでも失敗を恐れないで挑戦している (C)困ったことがおきても、どうにかできると思う
	自己実現	自己実現	(全)将来の夢や目標は持っていますか (C)やると決めたことは、粘り強く、最後まであきらめずにやり通す
心身の健康	健康	(全)毎日、同じくらいの時刻に寝ていますか (全)毎日、同じくらいの時刻に起きていますか (地)私は、身体的に健康な状態である (地)私は、精神的に健康な状態である (地)日頃の生活の中で、休んだり、好きなことをしたりする時間のゆとりがある	
学びに向かう力	学力	教科への態度	(全)家庭科の学習は好きですか (全)家庭科の授業の内容はよくわかりますか (全)授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけて考えたり、活かしたりすることができると思いますか (全)家庭科の授業で学習したことは、将来、社会に出た時に役に立つと思いますか (C)学校で習ったことや地域の人に教えてもらったことについて、もっと詳しく知りたいし、調べたい (C)新しいことを次々学びたい (地)将来生まれてくる世代のために、よい環境や文化を残したい

また、『令和5年度全国学力・学習状況調査ウェルビーイングに関する分析報告書』で内田由紀子・奥田麻依子は、「全国学力・学習状況調査における質問調査項目は、ウェルビーイングを測定する目的によって導入されているものばかりではない」とし、今後項目整備が必要と述べている。そこで、本研究では次の通りウェルビーイングに関する指標を設定した。

#### ① 主観的幸福感

主観的幸福感については、2種類の指標を作成した(表1中「本調査アンケート質問項目」内に下線)。基本指標は『ウェルビーイングに関する分析報告書』に基づく2項目「学校に

行くのは楽しいと思いますか」「普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか」の平均値である。事前調査における2項目間の相関係数 ( $r=0.49***$ ) により、妥当性を確認した。拡張指標は、基本2項目に地域幸福度調査の3項目を加えた5項目の平均値であり、内的一貫性は良好であった ( $\alpha=0.84$ )。主観的幸福感の値は、基本指標 3.18 (SD=0.74)、拡張指標 3.18 (SD=0.64) であった ( $n=60$ )。

② 日本社会に根差したウェルビーイング

表1に示す「日本社会に根差したウェルビーイング」9項目に関する項目内の各平均値を算出した。事前の指標の値は事後と併せて示す。

③ 学びに向かう力の主観的指標

学びに向かう力については、2種類の指標を作成した(表1中「本調査アンケート質問項目」内に下線)。基本指標は「授業で学んだことを次の学習や実生活に結びつけて考え、活かすことができると思いますか」「将来生まれてくる世代のために、よい環境や文化を残したい」の2項目の平均値である。事前調査における2項目間の相関係数 ( $r=0.59***$ ) により、妥当性を確認した。拡張指標は、基本2項目に「家庭科の授業で学習したことは将来社会で役立つか」「習ったことや地域の人から教わったことをもっと詳しく知り、調べたいか」「新しいことを次々に学びたいか」の3項目を加えた5項目の平均値であり、内的一貫性は優れていた ( $\alpha=0.87$ )。学びに向かう力の値は、基本指標 3.33 (SD=0.64)、拡張指標 3.22 (SD=0.63) であった ( $n=60$ )。

## 2 仮説検証の手立て

### (1) 検証の視点

- ① 地域連携活動を設定することで、生徒は家庭科の「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせ、その結果としてウェルビーイングは向上したか。
- ② 生徒のウェルビーイングの向上は、「学びに向かう力」(自分や家庭、地域の生活を創造し、実践しようとする態度)の育成に有効であったか。

### (2) 検証の場面・方法

- ① 事前・事後のアンケートの分析
- ② パフォーマンス課題
- ③ リフレクトの分析
- ④ ワークシート、ふり返り等の記述内容の分析

## 3 理論研究

### (1) 家庭科における「見方・考え方」「学びに向かう力」とは

家庭科では、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 家庭編』において、教科で育成を目指す資質・能力のうち「(3) 学びに向かう力、人間性等」について、「様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、地域社会に参画しようとするとともに、自分や家庭、地域の生活を主体的に創造しようとする実践的な態度を養う」と示されている。また、「生活の営みに係る見方・考え方」として、「家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を、協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築等の視点で捉え、よりよい生活を営むために工夫すること」が求められている。このことから、家庭科における「学びに向かう力」とは、生活課題を自分事として捉え、協働しながら解決に向けて工夫・実践・振り返りを行い、その経験を次の生活や地域のよりよい在り方へとつなげていこうとする実践的態度である。したがって本研究では、地域連携を通してウェルビーイングを高める学習経験が、この態度の形成にどのよう

に寄与するかを検証する。

(2) ウェルビーイングの向上について

① ウェルビーイングとは

『第4期教育振興基本計画』によると、ウェルビーイングとは「身体的・精神的・社会的に良い状態にあることをいい、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義など将来にわたる持続的な幸福を含むものである。」としている。また、「個人のみならず、個人を取り巻く場や地域、社会が持続的に良い状態であることを含む包括的な概念である」とも示されている。我が国においては、自己肯定感や自己実現などの獲得的な要素と、人とのつながりや利他性、社会貢献意識などの協調的な要素を調和的・一体的に育むといった、日本社会に根差した「調和と協調」に基づくウェルビーイングを、教育を通じて向上させていくことが求められるとしている。

② 家庭科とウェルビーイングとの関わり

大本久美子(2022)は、『ウェルビーイングの向上を目指す家庭科教育』の中で、「生活を学習対象とする家庭科は、これまでも生活を総合的にとらえ、持続可能なより良い家族や家庭生活、消費生活の在り方を問題解決的に考えてきました。このよりよい家庭生活や社会の創造を目指す教科の目標そのものがウェルビーイングの実現につながっています」と述べている。さらに、身近な生活課題と社会的課題を結びつける家庭科の授業で扱う学習内容がOECDのウェルビーイング項目やSDGsの17分野(目標)と密接に関連していることが確認できるとし、その内容を図1のように示している。



図1 OECDのウェルビーイング項目とSDGsと家庭科の見方・考え方  
 (大本久美子「ウェルビーイングの向上を目指す家庭科教育」より)  
 注:家庭科の見方・考え方はこれに加え「生活文化の継承」がある。

③ 本研究とウェルビーイング

教育に関連するウェルビーイングの要素に「学校や地域でのつながり」がある。本研究においてその地域とのつながりが形成できる授業づくり、また生徒たちが今後地域とつながる力が身に付く研究としていきたい。同じくウェルビーイング要素の「サポートを受けら

れる環境」として、ICTを活用した。また、ウェルビーイング要素の「自己肯定感」については、その関連する主観的指標として「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」「学校や普段の生活において、地域の人に褒めてもらうことはありますか」とある。生徒が提出した課題へのフィードバックは、常に生徒のいいところに注目して行い、地域の方々に関わる授業においては生徒たちとコミュニケーションをとり、取り組みに対して褒めて励ますよう促した。

表2 UDLガイドライン「3つの原則」

(3) 学びのユニバーサルデザイン (UDL)

増田謙太郎は『学びのユニバーサルデザインと個別最適な学び』において、「UDLは『子どもの視点』である」と述べている。通常学級で学ぶすべての子どもたちが、一般的なカリキュラムにアクセスできるように教えることや、子どもの学びをユニバーサルデザインの視点で再考することを目指すものであり、文部科学省が掲げる「個別最適な学び」を推し進めるにあたり必要不可欠な視点である。

ア 取組のための多様な方法を提供すること イ 提供(理解)のための多様な方法を提供すること ウ 行動と表出のための多様な方法を提供すること
---

4 素材研究

(1) 地域資源

本校の所在する浦添市では、『てだこ・ゆいぐるプラン』において、「学校を核とした地域づくり」を目指しており、5つの中学校区ごとに地域と学校が相互パートナーとした連携・協働の推進を図っている。本校は県立学校のため、その推進の一環には入っていないが、その連携を足場とし、地域資源を開拓するものとした。

① 浦添市地域包括支援センターみなとん

地域住民の健康維持や福祉・医療向上のための支援を包括的に担う中核機関であり、本校の所在する港川中学校区を担っている。認知症サポーター養成講座では、講師との調整や授業づくりを協働して行った。その後の「自治会訪問」や「浦商ふれあいサロン」でもオブザーバーとして参加し、生徒を激励した。

② 浦添市社会福祉協議会港川地区保健福祉センター

浦添市社会福祉協議会は港川中学校区の地域支援を行い、高齢者や住民の生活課題に対する個別支援と、地域環境づくり・住民組織化に取り組んでいる。授業では自治会や民生委員との調整、「ふれあいサロン」の運営支援などを担当し、学校と地域の連携に寄与した。授業後も生徒が地域と関わりが持てるよう、ボランティアの紹介も行った。

③ 伊祖・浦城・緑ヶ丘の各自治会

地域包括支援センターや社会福祉協議会、民生委員らが毎月定例会議を開催し、地域課題の共有と解決に向けた協力体制を整えている。いずれの自治会も高齢化と担い手不足が進み、災害時の対応や見守り体制の維持といった地域の支え合いが難しくなっている。持続可能な自治運営が共通の課題となっている。

④ コープおきなわ牧港店

牧港地区及び港川地区と見守り協定を結んでいる。認知症サポーター養成講座では、教材制作から撮影協力、全クラスでのファシリテーター参加など、多面的な支援を頂いた。

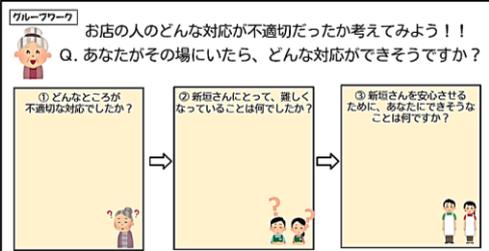
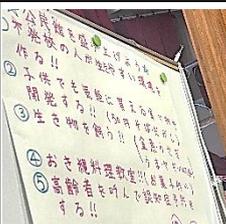
⑤ 令和7年度専門高校地域連携推進事業

高度人材育成事業の一環として、沖縄県内の専門高校が地域と連携しながら、地域の未来を担う人材育成を目指して取り組まれている。本校は令和7年度から9年度が指定校となっており、地域連携コーディネーターが配置されている。次年度以降の地域資源との調整役を担ってもらうため、活動のサポート及び情報発信をして頂いた。

(2) 地域資源を活用した場面設定

地域資源を活用する場面として、「自治会訪問」「認知症サポーター養成講座」「浦商ふれあいサロン」を実施した(表3)。地域の方々との交流の場を設けることで、地域社会に主体的に関わろうとする態度を育成した。

表3 地域資源を活用した場面設定

	学習内容	連携機関
認知症サポーター養成講座	 	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域包括支援センター</li> <li>・社会福祉協議会</li> <li>・コープおきなわ</li> <li>・社会医療法人仁愛会</li> <li>・名嘉村クリニック</li> <li>・住宅型有料老人ホーム花苑</li> <li>・浦添市福祉健康部</li> <li>いきいき高齢支援課</li> </ul>
自治会訪問	  <p>【生徒の発表より】 ☆公民館を盛り上げよう☆ ①不登校の人が行きやすい環境を作る ②子供でも気軽に買える金額で商品開発する ③生き物を飼う!(金魚・うさぎ) ④沖縄料理教室 ⑤高齢者を呼んで認知症講座</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会福祉協議会</li> <li>・伊祖公民館</li> <li>・浦城自治会</li> <li>・地域包括支援センター</li> </ul>
浦商ふれあいサロン	 <p>本時の流れ</p> <p>10:40～ 出席確認、流れ、役割確認 10:50～ 準備、受付 11:00～ ふれあいサロン開始 浦商ふれあいサロンへおこしいただき、ありがとうございます。(礼) あいさつ、風船バレー 11:20～ 各ブース 【スライム、ネイル、おしゃべり】 11:50～ 終了、お見送り 12:00～ 片付け、ふり返り 今日はありがとうございました。楽しかったです。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会福祉協議会</li> <li>・地域包括支援センター</li> <li>・伊祖自治会</li> <li>・浦城自治会</li> <li>・緑ヶ丘自治会</li> <li>・民生委員</li> </ul>

(3) ICTの活用

本研究では、生徒一人ひとりの学び方に応じた柔軟な支援を行うため、UDLガイドラインの3つの原則に基づき、表4に示すICTツールを活用した。TeamsやCanvaで学習環境のアクセシビリティを高めることで、生徒は主体的に学習を調整しやすくなるであろうと期待できる。また、学習内容の全体量がわかることで学習の見通しを立てたり学習の履歴を振り返ったりすることができる。教科書が手元に無くてもテスト前に繰り返し自学することもできる。欠席した授業でも自宅等からオンラインでアクセスすることにより学習内容を確認でき、自己学習できるようにした。ICTが苦手な生徒には紙媒体も併用し、学習の選択肢を広げた。学び方を選べる環境は、生徒の自己調整を支え、自己効力感を高め、支援とのつながりを深める契機になりうると考える。

表4 本研究におけるICTツールの活用

ツール名	UDL原則	主な活用内容
Canva	【行動と表出】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートでの他者参照・相互コメント(協働学習)</li> <li>・思考整理ツール(ホワイトボード機能)を用いた企画書作成</li> <li>・「ウェルカムカード」「世代クイズスライド」等の制作物作成</li> </ul>
Teams	【取組】 【提供(理解)】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「授業」チャンネルへの教科書及び準拠ノートのPDF格納</li> <li>・教材集約によるアクセシビリティ向上</li> <li>・「マイGPT(ナッチン)」の配布による個別学習支援</li> </ul>
マイGPT ナッチンの活用	【提供(理解)】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書・ノートの内容を学習した生成AIによる個別指導</li> <li>・「考える→わかる→できる」を促す対話的支援</li> </ul>
Microsoft Reflect	【取組】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感情の可視化、</li> <li>・学習モチベーションと幸福感の向上支援</li> </ul>



図2 Teams 授業チャンネルへ格納した教材



図3 マイGPT「ナッチンー家庭科お助けサポーター」

### Ⅲ 指導の実際

#### 1 題材名 「超高齢社会を共に生きる」

#### 2 学校全体を通して育成したい資質・能力

校訓「自知精神」には、「自分自身の使命を自覚し、他者を共感的に理解しようと努力するとともに、勇気をもって目標に向かう実践力と自主的な人間の育成を目指す。」という意味が込められている。

#### 3 題材の目標

- (1) 高齢期の心身の特徴、高齢者の尊厳と自立生活の支援や介護、高齢者を取り巻く社会環境の変化や課題及び高齢者福祉並びに生涯を通して家族・家庭の生活を支える福祉や社会的支援について理解を深めるとともに、高齢者の心身の状況に応じて適切に関わるための生活支援に関する技能を身に付ける。
- (2) 高齢者の自立生活を支え、並びに家庭や地域の一員としての自覚をもって共に支え合って生活することの重要性について、問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、実践を評価・改善し、考察したことを根拠に基づいて論理的に表現するなどして高齢者の心身の状況に応じた適切な支援の方法や関わり方を工夫し課題を解決する力を身に付ける。
- (3) 高齢者との関わりと福祉並びに共生社会と福祉において、様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、課題の解決に主体的に取り組んだり、振り返って改善したりして、地域社会に参画しようとするとともに、生活文化を継承し、自分や家庭、地域の生活の充実向上を図るために実践しようとする。

#### 4 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
高齢期の心身の特徴、高齢者を取り巻く社会環境の変化や課題及び、高齢者の尊厳と自立生活の支援や介護、高齢者福祉並びに生涯を通して家族・家庭の生活を支える福祉や社会的支援について理解している。高齢者の心身の状況に応じて適切に関わるための生活支援に関する技能を身に付けている。	高齢者の自立生活を支えるために、高齢者の心身の状況に応じた適切な支援の方法や関わり方、並びに家庭や地域の一員としての自覚をもって共に支え合って生活することの重要性について問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、実践を評価・改善し、考察したことを根拠に基づいて論理的に表現するなどして、課題を解決する力を身に付けている。	高齢者との関わりと福祉並びに共生社会と福祉において、様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、課題の解決に主体的に取り組んだり、振り返って改善したりして、地域社会に参画しようとするとともに、生活文化を継承し、自分や家庭、地域の生活の充実向上を図るために実践しようとしている。

#### 5 題材目標に迫る問い

「社会の一員として、どのように協力・協働し、高齢者に関わり支援していけばよいのか」

## 6 題材の指導計画と評価計画（全13時間）

**指導に生かす評価**：個に応じた指導や授業にいかすことを目的とした評価。

**記録に残す評価**：各教科の目標の達成状況を把握することを目的とした評価、評定への総括に関連する。

時間	小題材	○ねらい ・学習活動	評価規準・評価方法		
			知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
1	認知症サポーター養成講座	○認知症に関する正しい知識を持ち、家庭や地域において認知症の人や家族を支援できるようになる。 ・認知症サポーター養成講座			・認知症の方への適切な支援の方法や関わり方について、問題を見いだして課題解決に向けて考え、実践しようとしている。 <b>ワークシート</b>
2	高齢者の自立を支える	○家庭や地域において認知症の人や家族を支援できるようになる。 ・認知症の方への対応の仕方について場面設定し、支援方法を考える。	・認知症に関する正しい知識を持ち、家庭や地域において認知症の人や家族を支援できるようになる。 <b>定期テスト</b>	・家庭や地域において認知症の人や家族を支援できるようになる。 <b>ワークシート</b>	
3	私たちの生活と福祉	○誰もが生涯を通して自分の力を生かし、必要に応じて援助を得ながら安心して暮らせる社会に向けて、家族・家庭生活を支える福祉について理解することができる。 ・リスクと自助・互助・共助・公助及び福祉の捉え方の変化について理解する。	・誰もが安心して暮らせる社会に向けて、家族・家庭生活を支える福祉について理解する。 <b>定期テスト</b>		
4	持続可能な地域づくりを目指して自治会訪問	○誰もが尊重し合い共に豊かに暮らせる社会に向けて、個人や地域はどのような役割を果たし、つながっていけばよいか、考えて実践できるようになる。 ・自治会訪問			・持続可能な地域づくりのために、個人や地域はどのような役割を果たし、つながっていけばよいか、考えて実践しようとすることができる。 <b>ワークシート</b>
5					
6	社会保障の考え方	○共に支え合う社会の実現に向けて、国・地方公共団体の制度などの支援体制、支え合いの構造について理解することができる。	・社会制度、社会福祉の基本的な理念、共に支え合いの構造について理解する。 <b>定期テスト</b>		
7	超高齢・大衆長寿社会の到来	○超高齢社会の背景を理解する。高齢者が生きがいをもち生活するためには、家族や地域によるどのような支援が必要か、考えることができる。 ・超高齢社会の背景や社会変化を理解する。 ・パフォーマンス課題の提示	・超高齢社会の背景を理解している。 <b>ワークシート</b>	・高齢者が生きがいを持って生活するためには、家族や地域によるどのような支援が必要か課題解決に向けて考え、工夫している。 <b>ワークシート</b>	
8	これからの超高齢社会	○地域社会の一員として高齢者との関わり方を考えて企画することができる。 ・「ふれあいサロン」の取り組みを班で企画する。 ・班の企画を発表する。	・地域課題を踏まえ、高齢者との交流活動の企画に必要な知識を活用できている。 <b>ポートフォリオ</b>	・超高齢社会の課題に基づいて、考察し課題解決に向けて企画したことを、わかりやすく表現している。 <b>企画書</b>	
9	高齢期の心身の特徴	○高齢期の生きがいと生活課題について理解することができる。 ・高齢期の経済的な課題と年金制度、介護保険と介護サービスについて理解することができる。	・高齢期の経済的な課題と年金制度、介護保険と介護サービスについて理解する。 <b>定期テスト</b>		
10	これからの超高齢社会	○高齢者との関わり方を考えて実践に向けて準備に取り組むことができる。 ・「ふれあいサロン」準備			・地域社会の一員として高齢者との関わり方を考えて実践しようとしている。 <b>ワークシート</b>
11	これからの超高齢社会	○高齢者との交流を通じて、理解と共感を深める。地域の方々に楽しく安心して参加できる場を提供し、社会的つながりを促進することで、共生社会の一員としての意識を育てる。 ・「ふれあいサロン」実施			・地域の方々に楽しく安心して参加できる場を提供しようとし、共生社会の一員として主体的に関わろうとしている。 <b>行動観察ワークシート</b>
12					
13	誰もが暮らしやすい社会を目指して	○誰もが暮らしやすい社会を目指して考察することができる。 ・自分自身の高齢期をよりよく生きられるようにするとともに、共生社会の一員として自分にできることを考えることができる。	・誰もが暮らしやすい社会を目指して考察することができる。 <b>ワークシート</b>		

## 7 本時の指導展開(第 11、12 時/全 13 時間)

### (1) 本時のねらい

自分にできる高齢者との関わり方を考え、地域の一員として企画した交流会「ふれあいサロン」を実践することができる。

### (2) 評価の観点と評価規準および評価のポイント

【評価の観点】 評価規準	判定の基準			評価方法
	A 十分満足できる	B おおむね満足できる	C 支援の具体的な方法	
【主体的に学習に取り組む態度】 地域の方々に楽しく安心して参加できる場を提供しようとし、共生社会の一員として主体的に関わろうとしている。	高齢者を尊重し、加齢に伴う心身の変化に寄り添い、来場者と共に楽しめる交流の場づくりを実践し、主体的に関わろうとしている。	高齢者を尊重し、来場者と共に楽しめる交流の場づくりを実践し、主体的に関わろうとしている。	B に達していない。 班で話し合った役割への参加を促す。班に入れない場合は、全体に係る役割をあて、関りを持たせる。	・行動観察 ・ふり返り

### (3) 準備する教材・教具

・スクリーン ・プロジェクター ・提示資料

### (4) 本時の展開

時間 (分)	生徒の活動	教師の活動・支援	形態	教材・教具	評価方法
導入 (15)	1 本時の学習目標を確認し、学習の見通しを持つ。	1 本時の学習目標と学習の進め方を確認する。	全体	・プロジェクター ・スクリーン	
○自分たちが得意なこと、好きなことを生かして地域の高齢者と交流しよう！					
	2 「浦商ふれあいサロン」各自の役割 ・各自の役割を確認する。 ・接遇マナーのおさらいをする。	2 前時までの学習を振り返りながら各自の役割を確認させる。 ・役割および言葉づかい例をスライドに提示する。			
展開 (70)	3 「浦商ふれあいサロン」受付、開始。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">《プログラム》 ・あいさつ～クラス紹介 ・風船バレー ・ゆんたくカフェ ・ネイルサロン／スライム作り</div> 4 お見送り 5 片付け	3 「浦商ふれあいサロン」 ・生徒の役割を支援する。 ・どうしても班に入らない生徒がいたら、個別の役割を分担する。(受付、装飾、広告、掲示物等) ・困っていないか、安全面に配慮する。 4 お見送り 5 片付け	班          全体	〈提示資料〉 ・進行スライド	行動観察 【主】 <b>行動観察</b>
まとめ (15)	6 まとめ ・チェックアウトする。Reflect「今はどんな気持ちですか？」に回答する。	6 まとめ ・チェックアウトを促す。Reflect の全体表示をスクリーンに表示する。	個人	・Reflect の回答を促す。 ・次時予告	Reflect 【主】 <b>ワークシート</b>

## IV 仮説の検証

### 1 地域連携活動を設定することで、生徒は家庭科の「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせ、その結果としてウェルビーイングは向上したか。

#### (1) 地域連携活動の設定で見方・考え方が働いたか

生徒の自由記述(n=46)を、家庭科の「生活の営みに係る見方・考え方」の視点(協力・協働/健康・快適・安全/生活文化の継承・創造/持続可能な社会の構築)に沿って整理し、加えて「よりよい生活に向けた工夫」の表れとして読み取った。その結果、表4に示すように、「協力・協働」に関わる表現は37人(80.4%)と多く、生徒が高齢期や地域に関する生活事象を、他者や地域との関係性の中で捉え、具体的な関わり方として言語化している様子が伺える。また、「持続可能な社会の構築」に関わる表現も25人(54.3%)に見られ、生活課題

を家庭内に閉じず、地域社会の課題や参加の視点へと接続して捉える傾向が伺える。これらの記述から、生徒は地域連携活動を通して、高齢期や地域に関わる生活事象を「支え合い（協力・協働）」の視点で捉えるとともに、「自分にできること」として具体的な工夫や実践へと結び付けて表現している様子が伺える。すなわち、概ね本単元において家庭科の「生活の営みに係る見方・考え方」を働かせることができたと思える。

表4 生徒記述における家庭科の生活の営みに係る見方・考え方の出現例（複数項目該当あり）

生活の営みに係る見方・考え方	人数 (割合)	生徒記述(抜粋)
協力・協働	37人 (80.4%)	「自治会に参加してみたいです。」
		「困っている方がいたら、すぐに助け、支えていくこと」
健康・快適・安全	10人 (21.7%)	「…普段から地域の安全や環境整備に力を入れている話を聞いて…」(原文一部)
		「無理のない範囲で声かけや手伝いをして、安心して暮らせるように支えたい。」
生活文化	13人 (28.2%)	「積極的に地域の行事に参加したり、友達とかとお茶会をしたり、誰か身近な人が困っていたら助ける。」
持続可能な社会の構築	25人 (54.3%)	「老人ホームの経営をして、高齢者を支えていきたい。」
		「大学で教員免許を取り、地域との関わる機会をいろいろ考えてやりたい。」

(2) アンケート結果によるウェルビーイング向上に関する検証

次に、先の「生活の営みに係る見方・考え方」が働いたことを踏まえ、その結果として主観的幸福感（ウェルビーイング）がどのように変化したかを、事前・事後の指標により検討した。ただし、事前（n=60）と事後（n=38）で回答者数が大幅に異なるため、同一個人の変化を厳密に追跡した結果ではない点に留意が必要である。一方で、事後の回答者を照合したところ、従来の授業では学習への主体性が発揮されにくかった生徒群、すなわち本研究においてのターゲット層が一定数含まれていた。これらの生徒群において、肯定的回答が増える傾向が確認できた。以上を踏まえ、以下の検証は厳密ではないものの、授業改善の効果を検討する上で、ある程度妥当な根拠を示すものと位置付ける。

① 主観的幸福感

事後アンケート（12月実施、n=38）では、表5に示すように主観的幸福感の基本指標は3.38、拡張指標は3.38といずれも向上が見られた（変化量：+0.2）。特に拡張指標のうちの地域に関する項目（地域満足度、周囲の幸福感）の向上が顕著である。また、標準偏差はいずれも減少しており、生徒間の幸福感の格差が縮小し全体的に底上げされた様子が伺える。

表5 主観的幸福感(4点尺度平均)

	事前(n=60)	事後(n=38)	変化量
基本指標 (2項目)	3.18 (SD=0.74) r=0.49***	3.38 (SD=0.66) r=0.65***	+0.20
拡張指標 (5項目)	3.18 (SD=0.64) (α=0.84)	3.38 (SD=0.54) (α=0.78)	+0.20

◎「学校に行くのは楽しいと思いますか」  
◎「普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか」  
○「自分だけでなく、身近なまわりの人にも楽しい気持ちでいると思う」  
○「現在、あなたの住んでいる地域の暮らしにどの程度満足していますか」  
○「これから先の、地域の暮らしにどの程度満足していると思いますか」

表6 日本社会に根差したウェルビーイング(4点尺度平均)

項目	事前	事後	変化量
学校や地域でのつながり	2.63	2.91	+0.27
協働性	3.17	3.42	+0.25
利他性	3.67	3.76	+0.10
多様性への理解	3.21	3.34	+0.13
サポートを受けられる環境	3.10	3.25	+0.15
社会貢献意識	3.13	3.36	+0.23
自己肯定感	3.14	3.32	+0.18
自己実現	2.97	3.12	+0.22
心身の健康	3.05	3.40	+0.35

② 日本社会に根差したウェルビーイング

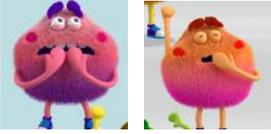
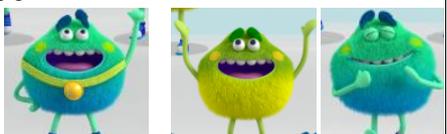
日本社会に根差したウェルビーイングの9項目すべてにおいて事後が事前を上回った。特に「学校や地域でのつながり」（+0.27）、「協働性」（+0.25）、「社会貢献意識」（+0.23）の向上が顕著であった（表6）。これは、地域連携活動を通して家庭科の生活の営みに係る見方・考え方である「協力・協働」や「持続可能な社会の構築」が働き、生徒

が地域の課題を自分事として捉えられるようになったことによるものと考えられる。地域の大人から認められたり、感謝されたりする経験は、自己効力感や社会貢献意識、暮らしている地域への心地よさをもたらし、価値観の獲得につながったと考えられる。

(2) Microsoft Reflect による検証

Reflect の分析では、活動前後で「幸せ」「感謝」「成功」「満足」「意欲」等といった肯定的感情の選択が増加し、活動前に見られた否定的感情はほぼ消失した(表7)。生徒は地域の大人たちとの関わりを通して得た、「自分が役に立てた」という感覚や「やり遂げられた」という達成感によって、情緒面が安定し、肯定的な感情が喚起されたと考えられる。

表7 Microsoft Reflect における生徒の感情選択の比較(「ふれあいサロン」事前・事後)

	「ふれあいサロン」企画前の気持ち	「ふれあいサロン」実施後の気持ち
肯定的感情	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「仲間と一緒に」役に立ちそうである</li> <li>・「幸せ」学習の役に立つ</li> <li>・「平穩」私の人生に関係している</li> <li>・「意欲」挑戦のレベルが適切である</li> <li>・「うれしさ」役に立ちそうである、私の人生に関係している、急がされている感じはしない、バラエティの豊富さを楽しんでいる、選択肢は十分にある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「幸せ」満足、楽しい(7人)</li> <li>・「感謝」ありがたい気持ちでいっぱい(2人)</li> <li>・「満足」平穩で満ち足りている</li> <li>・「意欲」何かを成すことに燃えている</li> <li>・「成功した気持ち」何かを成し遂げられてうれしい</li> <li>・「誇り」自分の業績に満足している</li> <li>・「インスピレーションを受ける」勇気や目標に満ちている</li> <li>・「楽観的」事態が好転すると信じられる気持ち</li> </ul>
否定的感情	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「不安」繰り返しが多すぎる</li> <li>・「恥ずかしい」簡単すぎる</li> <li>・「ストレス」難しすぎる</li> <li>・「疲れた気持ち」自分の生活に関係がない</li> <li>・「落ち着かない気持ち」役に立つように思えない</li> <li>・「疲れた気持ち」休息が必要な状態</li> </ul> 	選択なし 

2 生徒のウェルビーイングの向上は、「学びに向かう力」(自分や家庭、地域の生活を創造し、実践しようとする態度)を育むのに有効であったか。

(1) アンケート結果による検証

① 学びに向かう力

事後アンケート(12月実施、n=38)において、「学びに向かう力」の主観的指標は統計的に有意に向上した(\*\*p<0.001)。基本指標(2項目)は3.33から3.59へ(+0.26)、拡張指標(5項目)は3.22から3.52へ(+0.30)と、いずれも主観的幸福感の変化量(+0.2)を上回る向上を示した(表8)。こうしたポジティブな感情の蓄積が、「もっと学んでみたい」「学んだ内容を実生活に活かしたい」という内発的動機付けの高まりにつながったと考えられる。これらは、事後の標準偏差の縮小からも、生徒全体に広がる傾向として確認できる。また、学習意欲が外発的要因によるものではなく、自らの内面から生まれる姿勢へと変化していることを示唆するものと考えられる。

表8 学びに向かう力の主観的指標(4点尺度平均)

測定時期	事前(n=60)	事後(n=38)	変化量
基本指標(2項目)	3.33 (SD=0.64) r=0.59(p<0.5)	3.59 (SD=0.45)	+0.26
拡張指標(5項目)	3.22 (SD=0.63) (α=0.87)	3.52 (SD=0.49)	+0.30

◎「授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけて考えたり、活かしたりすることができると思いますか」  
 ◎「将来生まれてくる世代のために、よい環境や文化を残したい」  
 ○「家庭科の授業で学習したことは、将来、社会に出た時に役に立つと思いますか」  
 ○「学校で習ったことや地域の人に教えてもらったことについて、もっと詳しく知りたいし、調べたい」  
 ○「新しいことを次々学びたい」

② 主観的幸福感と学びに向かう力の相関性

また、ウェルビーイング(主観的幸福感)と学びに向かう力の関連性を検討するため、基本指標間の Pearson 相関係数を算出した。事前調査(r=0.55\*\*\*、n=60)及び事後調査(r=0.61\*\*\*、n=38)、いずれも中程度の正の相関が認められた。この結果は、生徒の主観的幸福感が高いほど、学びに向かう意欲も高い傾向を示している。また、授業後に相関が強化された(+0.06)ことから、授業を通して、ウェルビーイングと学習意欲の結びつきが深まっ

た可能性が示唆される。

③ 日本社会に根差したウェルビーイング9項目と学びに向かう力の関連性

日本社会に根差したウェルビーイング9項目と学びに向かう力の関連について、事前・事後それぞれの相関係数を算出した。(表9)

事前調査では、9項目中8項目が有意な正の相関を示し、中でも「多様性への理解」(r=0.652\*\*\*)が最も強い相関を示した。これに対し、事後調査では相関の順位に変化が見られ、「自己実現」(r=0.714\*\*\*)と「協働性」(r=0.709\*\*\*)が最上位となった。一方で、「心身の健康」や「多様性への理解」は相関係数が低下した。

事前・事後調査を通じて、ウェルビーイングと学びに向かう力の間には一貫して中程度の正の相関が確認された。特に、本実践の介入後に「自己実現」や「協働性」との相関が強まったことは注目し得る。これは、地域連携活動における地域の大人たちとの交流や協働作業を通して、生徒が「自分の行動が誰かの役に立つ」という自己有用感や、「協力して成し遂げる」達成感を味わい、それが自己実現の意識を高め、結果として主体的に学ぼうとする意欲(学びに向かう力)と強く結びついた可能性を示唆している。

表9 日本社会に根差したウェルビーイング9項目と学びに向かう力の相関係数(事前・事後比較)

項目	事前 (n=60)	事後 (n=38)	Δr
自己実現	0.539***	0.714***	+0.175
協働性	0.588***	0.709***	+0.121
利他性	0.447***	0.610***	+0.163
社会貢献意識	0.603***	0.676***	+0.073
自己肯定感	0.611***	0.657***	+0.046
多様性への理解	0.652***	0.556***	-0.096
心身の健康	0.592***	0.383*	-0.209
サポート環境	0.437***	0.389*	-0.049
地域でのつながり	0.125	0.158	+0.033

注) \*p<0.05、\*\*p<0.01、\*\*\*p<0.001; Δr=事後r-事前r

ただし、本研究のデータの解釈には慎重を要する。個人追跡が不可能であったため、事前群(n=60)と事後群(n=38)は統計的に独立したデータとして扱う必要があり、生徒一人ひとりの変化や因果関係の確定には至らない。また、その差異は集団での傾向差を示すものである。

(2) パフォーマンス課題における検証

単元冒頭に「浦商ふれあいサロン」をパフォーマンス課題として提示し、生徒が早期に活動のイメージを持てるようにした。全員が共通目標「社会の一員として、どのように協力・協働し、高齢者と関わり支援するか」の達成に向けて、各自の強みを生かして取り組めるよう観察し、必要に応じて手立てを講じた。本研究では、授業参加や学習活動に困難を抱えていた生徒が地域連携活動を通してどのように変容したかを検証するため、課題実施前までに支援を要した生徒4名を事例として抽出し、手立てと変容を示した(表10)。生徒たちは、ふれあいサロンに向けた手立てや地域の大人達との交流を通して、接客や企画、技術的な作業など、それぞれが出来る形で貢献することができた。地域の大人達から褒められ、承認されることで達成感や喜びを得ている様子が教室のあちらこちらで見られた(図5)。自治会訪問で直面した地域課題を自分の生活の延長線上に捉える契機となり、共生社会の一員としての意識が芽生え、行動に結び付いたと考えられる。パフ

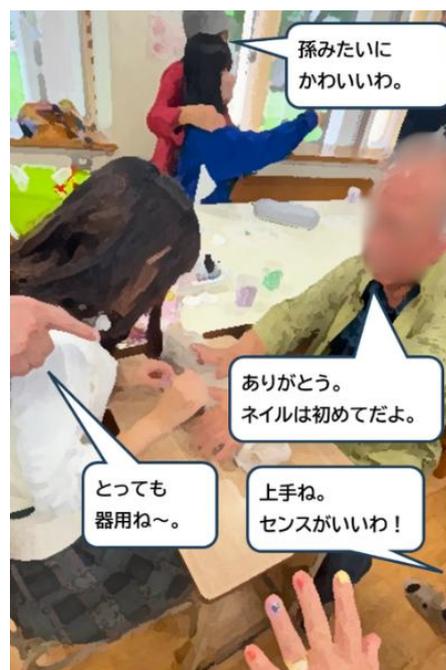


図5 褒められている生徒たちの様子

オーマンズ課題のねらいである  
「自分にできる高齢者との関わりを考え、地域の一員として企画した交流会

『ふれあいサロン』を実施することができる」を達成したと捉えることができる。

表10 「ふれあいサロン」における生徒の取り組み事例

生徒	実施前の支援	当日	変容の様子
A	コーヒー等を提供する練習	おもてなし担当	紅茶を入れ接客をした。役割を果たせたことで達成感を得た様子。
B	プロのネイリストから指導	ネイルサロン担当	付け爪を外して授業に参加するなど規律面での改善がみられた。
C	課外活動について褒めた	三線でBGM演奏	遅刻せずに登校し、自分の得意な三線でBGMを演奏したいと提案をした。
D	話を聞くようにした	受付担当	当日欠席した受付担当の代わりに「受付であいさつがしたい」と申し出た。

このように、地域との協働的な学びの中で、生徒の内発的動機付けが高まったことは、地域の生活を創造し、高齢者と主体的に関わろうとする態度が育まれたと考えられる。

(3) ワークシート等の記述による質的分析

① マイ GPT ナッチンを活用した記述による検証

マイ GPT「ナッチン」の活用により、これまで記述が空欄だった生徒も主体的な考察を記入できるようになった。学習到達度（テスト【思考・判断】）を比較したところ、活用群（19.4/25点）は非活用群（17.7/25点）を上回った（図6）。UDLに基づく個別最適な支援が、学習課題を粘り強く最後まで達成する経験を促し、「自己肯定感」や「自己実現」といったウェルビーイング要素の向上につながったと考えられる。

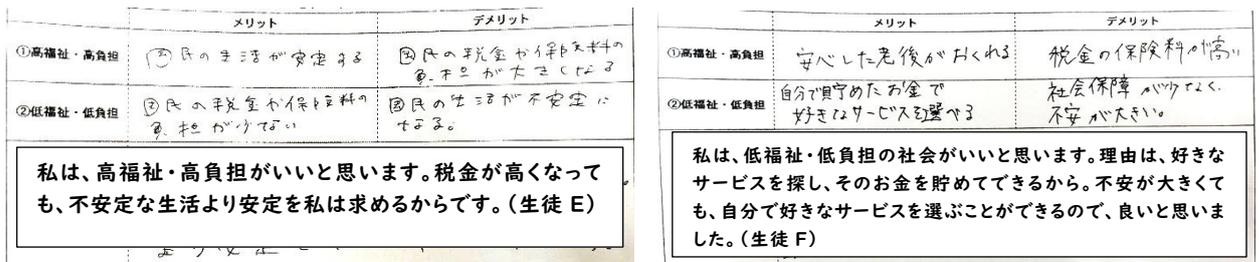


図6 「社会保障の在り方として高福祉・高負担と低福祉・低負担どちらの社会がよいと思うか」の問いへの回答

② 単元のふり返しシートの記述による検証

単元ふり返しシート（n=46）の回答分析において、設問1「印象に残っている授業」と設問2「後輩に受けてほしい授業」を比較した結果、顕著な違いが認められた（図7）。特に、「認知症サポーター養成講座」が23.0%増加しており、「自治会訪問」は22.8%減少している。その理由を見ると「大事なことなので受けてほしい」等が多く、この差異は、生徒たちの視点の転換によるものと考えられる。これは、「自治会訪問」の価値を否定するものではなく、地域の課題を学んだことが、「認知症サポーター養成講座」への推奨に繋がったと考えられる。このことから、生徒は自己の感情体験を超えて、持続可能な超高齢社会を支える知識とスキルの重要性を認識し、次世代への責任意識を育んだもの、つまり「持続可能な社会の構築」といった生活の営みに係る見方・考え方を働かせている、と捉えることができる。

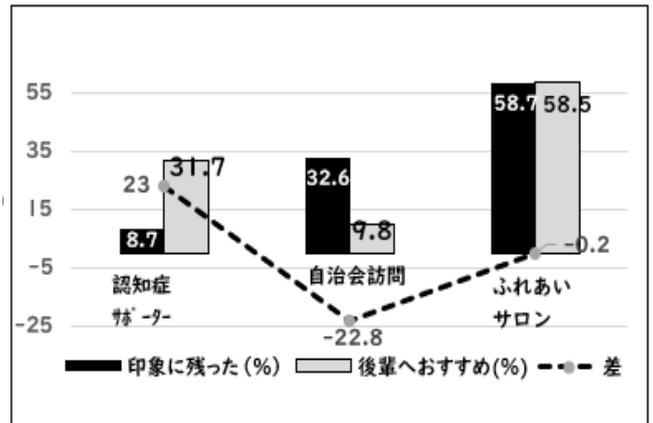


図7 印象に残った授業と後輩へ受けてほしい授業比較（n=46）

さらに本単元終了後に、茶道実習を実施した。実践外の取り組みではあるが、そのふり返しにおいて生徒の変容が見事に表出したため、ここに紹介する。以下に先述（表10）の

生徒Bの記述の変容（表11）と、その評価のルーブリック（表12）を示す。

生徒Bは、はじめの頃は具体的な行動レベルの理解にとどまり、自己の内面的変容には言及していない。自治会訪問やふれあいサロンでは、具体的な体験活動と、それに伴う感情の動きが記録されているが、漢字の使用が見られず表記の不安定さが見られる。茶道実習では、漢字を適切に使用した表記へと変化し記述量も増え、真摯に学びに向おうとしている様子が伺える。同じ表現を繰り返し用いながらも、自身が体験から感じたこと、気付いたことを丁寧に言語化しようと試みている様子が伝わる。

表11 生徒Bのふり返しにおける記述の変容

授業内容	記述	評価
認知症サポーター養成講座	にんちしょうの人がいたら助けてあげて、ゆっくり話してあげる。(記述) 具体的な行動レベルの理解にとどまり、自己の内面的変容には言及していない	B
自治会訪問	もっとみんなが楽しめるように祭り開く(forms) 地域の生活の充実向上を図る具体的な提案	B
ふれあいサロン	おばあちゃんのつめにネイルをしてギャルになれてよこんでいるすがたをみてうれしくなった♡おじいちゃんもネイルしてよこんだからうれしかったです。おばあちゃんはこのつめでデートいってゆってかわいかったです。(forms) 具体的な活動体験とそれに伴う感情の動き	B
茶道実習 (単元後実施)	お客様に思いやりの心や、一期一会、気配り、礼儀と感謝を大切に心を込めてやると素敵なおもてなしになるから大切だと思いました。相手を思いやる気持ちを大切にすること、落ち着いて行動する姿勢、礼儀や挨拶を大切にすること、感謝の気持ちを忘れないこと、一期一会の気持ちを今後の生活で活かしたいです。茶道の授業を通して、相手のことを考える気持ちの大切さを学びました。お茶を点てるだけじゃなくて、どうしたら相手が落ち着けるかを考えるのが茶道なんだと思いました。また、あいさつや動作を丁寧にすることで、自然と礼儀や感謝の気持ちも身につきました。一期一会という言葉から、今の時間や人との出合いを大切にしたいと思うようになりました。(forms) 漢字の増加、経験の内面化、自己の変容への気づき	A

表12 振り返りの記述（学びに向かう力）におけるルーブリック表

評価A 十分満足できる	体験活動で学習したことを自分や家庭、地域の生活に結びつけて考察し、自己の変容に気づき、よりよい社会の構築に向けて、主体的に自分や家庭、地域の生活の充実向上を図るために具体的に提案したり、実践しようとしている。
評価B おおむね満足できる	体験活動での取り組みを理解して表現している。または、自分や家庭、地域の生活に結びつけて考察し、主体的に自分や家庭、地域の生活の充実向上を図るために具体的に提案したり、実践しようとしている。
評価C 支援の具体的方法	Bに満たない ※体験活動の内容を理解しているかを確認し、学習活動から気づいたことや生活の充実向上のために自分ができていることを考えさせ、言語化できるよう助言する。

表13 振り返りの記述（学びに向かう力）における評価の内訳（n=61）

時間	地域連携活動	A評価	B評価	C評価	AB合計
第1時	認知症サポーター養成講座	14名(23.0%)	35名(57.3%)	12名(19.7%)	80.3%
第4・5時	自治会訪問	8名(13.1%)	18名(29.5%)	35名(57.4%)	42.6%
第11・12時	ふれあいサロン	25名(41.0%)	18名(29.5%)	18名(29.5%)	70.5%

全体評価を見ると（表13）、第1時はA・B評価計が80.3%で最も高い。第4・5時はC評価が一時増加するが、第11・12時にはB評価が減りA評価が大幅に増加した。これより、自治会訪問では抽象的な課題理解に苦戦した一方、ふれあいサロンの実践を通して地域の課題の自分事化が進み、学びが深化したことが示唆される。また、家庭科の学習は実生活の課題解決に生かされてこそ価値を持つものであり、その学びは生涯にわたって「生活をよりよくしようとする実践」へとつながっていく。生徒Bの「相手のことを考える気持ちの大切さ」「今の時間や人との出合いを大切にしたい」という言葉は、地域との関わりを通じて高まったウェルビーイングが、自己と他者双方の幸せを志向する態度へと昇華されたことを示していると考えられる。幸せとは何か。その物差しは様々であり、必ずしも同じ経験から一様の幸福感が得られるわけではない。人は生活の中で経験したことを通り過ぎながら、時には立ち止まりふり返し、往還しながら学びへと変えてゆく。その中で自己の幸せの価値観も変容することもある。このように、生徒が自分自身と周囲の幸せを希求

して生活をよりよくしていこうとする姿勢は、本研究が目指す日本社会に根差したウェルビーイングの向上と「学びに向かう力」の一体的な育成が実現された例であると言えよう。

## V 成果と課題

### 1 成果

- (1) 地域連携活動を取り入れた家庭科の授業実践により、生徒は家庭科の生活の営みにおける見方・考え方を働かせることができた。生徒のウェルビーイングが、統計データと情動の両面から向上する傾向が確認できた。
- (2) 地域連携活動を通じた生徒のウェルビーイングの向上は、「学びに向かう力」の育成に統計データと質的データの両面から、その有効性が示唆された。特に、自己実現や協働性といったウェルビーイングの要素が、学びに向かう力と強く関連していることが示唆された。
- (3) 社会福祉協議会や地域包括センターとの連携を強固なものにしたことで、今後の連携活動がよりスムーズなものとなった。新たな地域資源とつながることもできた。
- (4) 共に次世代のためによい社会をつくろう、という同じ思いの地域の方々と出会えた。

### 2 課題

- (1) 本研究で取り扱う地域連携活動は、一定の成果を上げたものの、単一教科による実施には人的リソースや活動範囲に限界が認められる。
- (2) 生徒の主体的な学びをさらに促進し、地域社会と学校との継続的な協働体制を構築するためには、教科横断的な取り組みへと拡張していく必要がある。
- (3) 家庭科で扱う内容は、他にも多岐にわたっており、学習指導要領解説においても地域社会の人々と協力・協働した実践的・体験的な活動を取り入れることが求められている。しかし、限られた授業時数の中で十分な活動時間の確保が難しく、活動の継続性に課題が残った。
- (4) アンケートにおいて個人の追跡調査ができなかったこと、また対象群を設けていないため詳細な要因分析には至らなかったため、観察された変化が本実践によるものか、他の要因によるものか厳密に区別することはできない。

### 〈参考文献〉

- 文部科学省 2023 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」
- 大本久美子 2022 『ウェルビーイングの向上を目指す家庭科教育 パフォーマンス課題によるアプローチ』 大修館書店
- 増田謙太郎 2022 『学びのユニバーサルデザインUDLと個別最適な学び』 明治図書
- 荒 昌史 2022 『ネイバーフッドデザイン』 英治出版
- エリック・クリネンバーグ 2021 『集まる場所が必要だ』 英治出版
- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 家庭編』

### 〈参考Webサイト〉

- 文部科学省 2025 『令和5年度全国学力・学習状況調査 ウェルビーイングに関する分析報告書』  
[https://www.mext.go.jp/content/20240625-mxt\\_soseisk02-000036677-13.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240625-mxt_soseisk02-000036677-13.pdf)（最終閲覧 2026年2月）
- 浦添市 2024 「てだこ・ゆいぐるプラン（第6次浦添市地域福祉計画・第7次浦添市地域福祉活動計画・第1次浦添市再犯防止推進計画）」  
<https://www.city.urasoe.lg.jp/doc/2024070900013/>（最終閲覧 2026年2月）
- 文部科学省 2023 「第4期教育振興基本計画」  
[https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt\\_soseisk02-100000597\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf)（最終閲覧 2026年2月）
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター 2021 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 高等学校家庭」  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r070930\\_hig\\_katei.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r070930_hig_katei.pdf)（最終閲覧 2026年2月）

### 〈生成AI利用〉

本論文の執筆にあたり、一部の表現やアイデアの整理に生成AIを利用しました。生成AIはあくまで補助的なツールとして利用し、論文の論旨および内容の最終的な責任は筆者に帰属します。



(10月)



(11月)



(1月)



(2月)

