



Socio express

エクスプレス

カリキュラム・マネジメント

カリキュラムを創りマネジメントするためのポイント／富士原紀絵

②

授業実践レポート

実物教材でまなぶ日本地理と世界地理／小田忠市郎

⑥

学校と博物館の連携

高校生の視点でつくりあげた企画展「高校生、石で肉をさばいてみました！」

⑧

／松井一晃

デジタル教科書

国際社会の学習でのワンポイント活用例／金城和秀

⑩

教育出版

カリキュラムを創りマネジメントするためのポイント

富士原 紀絵

●ふじわら きえ／お茶の水女子大学准教授

●1. 「カリキュラム・マネジメント」の 主体は誰か

次期学習指導要領の「総則」第1の4では「各学校においては(中略)教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下、「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものとする」とされ、具体的運用の方法として同第5の1では「各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めるものとする」と示された。

学校現場にはあまり馴染みがなかったであろう「カリキュラム・マネジメント」という言葉は、学習指導要領改訂に向けての議論の過程において「アクティブ・ラーニング」とともに注目されてきた。現在、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」として浸透している。

一方の「カリキュラム・マネジメント」の取り組みについて、各学校ではそのあり方をめぐり議論を進めているだろうか。前述の「総則」には「校長の方針」と「校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ」行うと記述されていることもあり、主として管理職や研究主任といった一部の教員の役割として認識されてはいないだろうか。

こうした認識が生じる理由として、教育課程とカリキュラムの学校現場での用語使用をめぐる問題に注目している田村知子氏の指摘が参考になる。田村氏は、日本では教育課程が「一般的には、年度初めに各学校で作成し教育委員会に提出する計画文書」を意味し、カリキュラムという言葉の持つ、別のニュアンスが広く理解されていないとする。そして「カリキュラム」とは「教育計画だけを指すのではなく、教育計画の実施段階である授業や、子どもが実際に学んだことまでを含む概念」であり、「学校では、カリキュラムを計画(教育課程)しても、その実施(授業)は最終的には授業者と教室に委ねられる」とする。すなわち、授業者である教師こそがカリキュラムをマネジメントする主体であるということになる。決して計画に携わった一部の者や管理職のみに委ねられた営みではない。

田村氏の指摘の背景として1960年代後半に、アメリカのフィリップ・W・ジャクソン(Philip W. Jackson)による「ヒドゥン・カリキュラム(hidden curriculum)」の概念に注目したい。彼は、子どもは授業中、必ずしも教師の意図した教育内容のみを学んでいる存在ではないことを「発見」した。教師が意図したこと(計画)と、実際に個々の子どもが教科内容に関係なく学んだ(学んでしまった)ことにはずれがある、ということである。ここ

でカリキュラムの概念は拡張し、計画化されたフォーマルなカリキュラムに加え、子どもが実際に学んだ結果としてのカリキュラムを含意する言葉として理解されるようになった。

今日求められている「カリキュラム・マネジメント」において、授業者である教師こそがその主体となる必然性があることを理解するには、「子どもが授業で実際に学んだこと(結果)」をもカリキュラムとして認識することが重要である。

教育課程の計画化の中心である教育目標と、子どもが授業あるいは学校生活において実際に学んだ結果を照らし合わせ、そこに予期せぬずれが生じたならば、ずれの意味を解釈し、その理由を様々な要因から考察すること、そこで見出された課題があれば課題解決に向け適切に教育活動全体をマネジメントすること、これらは他ならぬ授業者である教師しか携わることのできない行為なのである。

教育課程は計画であるという意識が強い日本において、「カリキュラム・マネジメント」を他人事としないためにも、拡張したカリキュラムの概念を理解しておきたい。

●2. 総合的な学習の時間とカリキュラム・マネジメント

日本において、いち早く「カリキュラムマネジメント」を精力的に研究している中留武昭氏は「教育課程の大綱化と弾力化」と学校の「自主性・自律性」との接合点として、その重要性をとらえている。その最たるものが2002年実施となった「総合的な学習の時間」(以下、総合的な学習と略す)の導入である。教育内容も方法も規定されず、各学校に実践

が全面的に委ねられたこの時間は、まさに教師によるカリキュラム開発を実現するものであった。実践を現場に委ねたからには、実践の結果を教師自身が評価することは必然であり「教育課程を修正することを教師の仕事とする」(無藤隆)ことが期待されていた。

ところで、創設から間もない2004年に紅林伸幸氏らによって行われた2県554校の公立小中学校を対象にした総合的な学習についての調査は、小学校と比較中学校において「教科との関わりが必ずしも積極的に意図されていない」、「教科と切り離された独立した領域として成り立っている」という認識が強いことを明らかにしている。また「半数近くの中学校で多くの教師が学習効果に疑問・不安を抱いていること」や7割の中学校で「教科のほうが重要であること」、総合的な学習が「ますます発展してゆく」と回答した中学校はわずか1.6%に過ぎないという結果も示されている。

中学校では総合的な学習を特別な領域とみなし教科とつなげる意識が低いというデータからは、教師には教科の指導を中心とする意識がいかに高いかということ、さらに、テストによって学習成果が測定可能な教科と違い、学習成果の把握し難い学習にいかにか大きな不安を抱いていたのかがわかる。子どもの学習成果がつかめなければ「教育課程の修正」も望めない。

現行の、そして次期の学習指導要領においても、総合的な学習は「相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」という条項に従い、全国的にほぼ

この条項を活用した実践が行われ続けると想定される。前述の2004年調査当時の中学校での実践の戸惑いは、この条項により緩和されたといえるだろう。

しかし、次期学習指導要領「総則」中では繰り返し「教科等横断的な視点」という文言が登場し、同第2の1では「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(中略)その際、第4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」(下線筆者)と示されている。教育目標の設定において、「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」の中心としての総合的な学習が想定されている。

現在も各学校で計画する年度当初の教育課程上では、総合的な学習の計画と各教科や道徳、特別活動との関連が示されているであろう。その関連が総合的な学習あるいは教科の日々の授業の中で意識されているだろうか。

教科の授業に軸を置く中学校の教師だからこそ、校内全体で教師一人ひとりが自覚的に総合的な学習と自教科の関わりを教科の授業において検討することが問われるのである。

●3. 今後に向けて一教科等横断的にカリキュラムを創りマネジメントするために

最後に、「カリキュラム・マネジメント」と「主体的・対話的で深い学び」の関係性を、あらためて確認しておきたい。

前述のように、この学びを「教科等横断的」に実現するカリキュラムの中軸は総合的な学習である。しかし、中学校では総合的な学習

を教科とつなげることに難しさがあることも指摘してきた。この困難さの背景にあるのは、教科の専門性が高くなるということだけではない。教師が自身の担当する教科での学習を生かしつつ、他教科の教師と互いに担当教科の学習の持ち味を認め、協力して教科等横断的な学習を実現するカリキュラムを創ること、そこで展開される学習を再度自分の担当教科に還元するという、文字通りの「マネジメント」の困難さである。

そこで、総合的な学習において教科等横断的な学習を実現する前に、まずは各教科で求められる「主体的・対話的で深い学び」を教科越境的に検討することから着手していただくことを勧めたい。一例として、お茶の水女子大学附属中学校が文部科学省研究開発指定学校(2014年度～2017年度)として、新教科CD科(コミュニケーション・デザイン科)の開発に取り組んだ過程を取り上げる。

この研究過程で注目したいのは、開発した新教科のみならず、各教科の見直しも同時に行っている点である。それを可能にした要因としては、全教科の教員にCD科の授業を義務づけるとともに、その経験と自身の担当教科との関連を常に問い続ける研究体制を作ったことが大きい。

2014年度はCD科開発グループとして各教科の担当者が分散して「思考・判断・表現」「対話・協働」「伝達・発信」を構成し、各グループの教育目標を検討すると同時に、それを各教科における実践の場につなげていった。

「対話・協働」グループでは「〈探求する楽しさ〉が駆動する授業の中で、有効な話し合

いの場を意図的に設定する」ことを研究課題とした。具体的には「ア、小さいユニット(学習班)での話し合いを充実させる。イ、自分の考えをもって、主体的に話し合いに臨む。ウ、根拠をしっかりと述べる。エ、進行役(リーダー)を育てる。オ、少数意見を切り捨てる。カ、話し合った後、必ず個に戻る」という六つのポイントを設定し、この中で2014年度は「ア」と「エ」、のちに「ウ」を重点項目とした。

このグループに所属していた第2学年社会科の木村真冬教諭は7月に、地理的分野の「世界の諸地域学習と日本の諸地域学習をつなぐねらい」のもと、オセアニア州の学習の最後に「入浴施設での刺青拒否を考える～多文化社会のあり方とは?～」という題目で授業を実施した。(伝統的な風習として)刺青を入れたマオリ族の公衆浴場への入浴を拒否した日本の事例をもとに、日本の多文化社会のあり方について考えるものであった。木村教諭は社会科の授業の一環として、(公民的分野で主に扱う)「平等権」「公共の福祉」「経済活動の自由」といった諸権利の概念にまで発展することも期待していた。

この授業は、社会科の地理的分野の学習の流れの中で設定されたことが鍵であったといえる。地理的分野の学習として、生徒は一定の根拠(知識)を獲得している。それとともに、この授業は明確な答えのない、個々の生徒の価値観が問われるテーマである。答えがなく生徒が「話し合いたい」と感じられる学習テーマだからこそ、対話を通して個々の生徒が「自明とする価値観や常識」を問い直すこと

につながられていた。さらに、学習テーマ自体がマオリ族という民族を扱うことで、「対話・協働」グループが目指していた「オ、少数意見を切り捨てる」という視点を包含していたことも見過ごせないポイントである。

すなわち、授業のプロセスとして対話をする中で生徒が少数意見を尊重し合うと同時に、学習内容そのものが少数意見を尊重するというものであった。これが「対話的な学び」として今日で言うところの「深い学び」の展開を遂げることを可能にしたのである。

現在、すでに各地の中学校で各教科での「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の取り組みが始まっているとすれば、附属中の例にみられる「対話的な学び」に焦点化した校内研究課題を設定し、教科ごとの「対話」の実態や特徴、課題を学び合うことも、障壁の高いであろう教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの第一歩となるのではないだろうか。

参考文献

- ・田村知子(2014)『カリキュラムマネジメント—学力向上へのアクションプラン—』日本標準
- ・中留武昭編(2005)『カリキュラムマネジメントの定着過程—教育課程行政の裁量とかわって』教育開発研究所
- ・無藤隆(2005)「総合的な学習のあり方とそこから進める学校のリ・デザイン」総合的な学習の時間調査研究会『総合的な学習の時間の年間計画作成等に関する実践研究実施報告書』
- ・紅林伸幸・越智康詞・川村光(2005)「『総合的な学習の時間』の現状と課題—地方2県を対象とした質問紙調査の結果から」同上報告書

実物教材でまなぶ日本地理と世界地理

小田 忠市郎

●おだ ただいちろう／東海学園東海中学・高等学校教諭

「達人に訊け！“小田忠先生のモノでまなぶ世界と日本”」(「中日新聞プラス」ウェブサイト)で、地理の授業で使えるコラムを連載中です。
http://chuplus.jp/blog/list.php?category_id=496 (2017年7月閲覧)

●1. はじめに

授業を生き生きとしたよりよいものにするために、いろいろと考えて実践してきました。こだわったのは、わかりやすい説明と板書、そして「実物教材」(写真も含む)です。実物教材を活用することで、生徒のより深い理解につながる授業になります。教師がどれだけ熱弁をふるい、うまく説明しても、「実物」の持つ魅力にはなかなかかかきません。生徒が見て、触れて、臭いを嗅いで、聴いて、味わってみることで、授業はより深まります。スーパーなどでも、授業に活用できる「教材」は山ほど見つかります。今回は、筆者が地理の授業で実際に活用している実物教材をいくつか紹介して、授業の様子や展開なども少しだけ紹介します。

●2. 日本地理の実物教材(世界地理と共通するものもある)

たとえば、北海道の「熊出没注意」(デザイン)を使って次のような授業展開が考えられる。

Q1：この熊は何という熊だろう？

→生徒はヒグマと答える。ヒグマは北海道にしか生息しないことを確認する。ほかの動物(ツキノワグマ・キタキツネ・ニホンカモシカ・エゾシカなど)についても、北海道と本州のどちらに棲んでいるか、質問して確認する。

Q2：では、北海道と本州で生物分布が異なるのはなぜだろう？

→津軽海峡が生物境界(海峡であり続け、陸続きになっていない)であることを理解する。

→三内(さんない)や龍飛(たつぴ)などのアイヌ語地名は東北地方にもあり、また縄文遺跡は本州にも北海道にも存在することを確認し、人間(文化)は津軽海峡を越える広がりをもっていたことを理解する。

→さらに、北海道は明治以降に日本の領土となり、もともと意味を持っていたアイヌ語地名に対して、同音の漢字を適当にあてた地名が現在に残っていることを具体的な地名をあげて、生徒と一緒に確認していく。

日本地理ではほかに次のような教材を活用した。

◆日本最西端与那国島・最北端宗谷岬・本州最南端潮岬の到達証明書：日本の国土の広がりを考える教材、◆沖縄の赤土、鹿児島のスラス、鳥取砂丘の砂、関東ローム、泥炭：地域による土壌の違いを理解できる教材、◆こしき&かんじき：雪国の生活を理解できる教材、など。

●3. 世界地理の実物教材

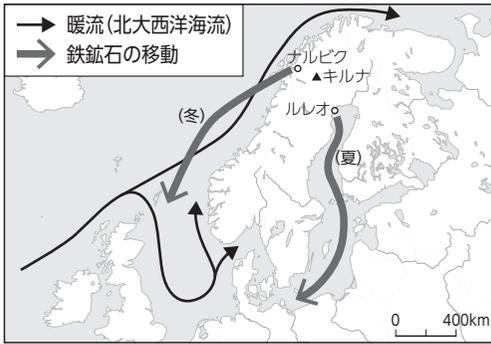
たとえば、スウェーデンの「キルナの鉄鉱石」を使って次のような授業展開が考えられる。

Q1：この石は何か？

→生徒が自力で正解にたどり着くことは難しい。キルナで採れる鉄鉱石であることを確認し、“磁鉄鉱”という強い磁性を持つ鉄鉱石であることを磁石を使って生徒に説明する。さらに、実際に座席順に生徒に鉄鉱石を持ってもらい、その重さや磁性を確認する。

Q2：キルナはどこにあるだろう？

→生徒は地図でキルナの位置を探し、北極圏内



① 図 キルナ鉄鉱石の移動

に位置することを確認する。

Q3：この鉄鉱石をどうやって輸出するのか？
→キルナの位置や自然環境，輸送方法などを意識させながら，夏はスウェーデンのルレオから，冬は隣国ノルウェーのナルビクから輸出していることを確認する。夏と冬で港が違うのは，バルト海が冬に凍結することが理由であることを理解する。

Q4：なぜナルビクは高緯度でも凍結しないの？
→ノルウェー沿岸を暖流の北大西洋海流が流れていることを理解する。

→その後，世界の主な鉄鉱石の産地は，アメリカ，インド，オーストラリア，ブラジルなどの安定陸塊の楕状地に多くあることを統計データから確認する。そして製鉄所で鉄鋼になり自動車などに使われていくことを説明する。世界地理ではほかに次のような教材を活用した。

【アジア】◆香辛料：世界史的な観点からアジアとヨーロッパの関係を考える教材，◆木材(紫檀，黒檀，ラワンなど)：希少性や価値，先進国と発展途上国との関係を考える教材，◆インドのルピー紙幣(ヒンディー語，英語などが記載)：言語から民族などを考える教材，など。

【アフリカ】◆カカオ(チョコレート)やコーヒー豆：身近な食品の原産地や，アフリカの農業，貿易について考える教材，◆サハラ砂，パピルス，バオバブ，サバンナの写真：アフリカの気候や植生を理解する教材，◆「ケープワイン」(南アフリカワイン)のボトル：アフリカとヨーロ

ッパの歴史的な関係を考える教材，など。

【ヨーロッパ】◆イングランド，スコットランド，アイルランド，ウェールズの旗とユニオンジャック(イギリス国旗)：イギリスを構成する地域とその歴史について考える教材，◆針葉樹木材チップ：シベリアのタイガや永久凍土などロシアの自然環境を理解する教材，など。

【南北アメリカ】◆アンデスのポンチョ(アルパカ)と笛(ケーナとサンポーニャ)：南米の高地の自然環境や文化について考える教材，◆南北戦争南軍旗：軍旗・国旗からアメリカの歴史を考える教材，◆カムカム，アサイー，アセロラ：近年身近になってきた果物から南米のアマゾンの熱帯雨林などについて考える教材，など。

【オセアニア&両極地方】◆ディジュリドウ(世界最古とされる楽器)やブーメラン(あたっても痛くないものを実際に投げる)：オーストラリアの先住民アボリジニの文化について考える教材，◆『コンチキ号漂流記』：南太平洋の島々の人々と航海術について考える教材，など。

●4. まとめ

これまで，自分なりに面白くて為になる授業を実践しようと追究してきました。現在，私は世界のことを知ること・教えることが好きで教員をしていますが，自分が生徒として過ごしていた頃を振り返ると，残念ながら教科書や地理の授業が面白く為になると思ったことは，ほとんどありませんでした(当時と比べて，近年の教科書や資料集は興味深い内容になっていると感じています)。そうした体験も現在の実物教材へのこだわり結び付いているのかもしれませんが。

それぞれの実物教材の詳細については，紙幅の関係で説明を省きましたが，拙著『モノでまなぶ世界地理』・『新・モノでまなぶ世界地理』や『モノでまなぶ日本地理』・『新・モノでまなぶ日本地理』(いずれも地歴社)に掲載していますので，ご参照いただければ幸いです。

高校生の視点でつくりあげた企画展 「高校生、石で肉をさばいてみました！」

松井 一晃

●まつい かずあき／奈良県橿原市教育委員会事務局 文化財課

●1. はじめに

歴史に憩う橿原市博物館は、2014年のリニューアルオープン以来、博学連携の一環として、博物館での校外学習や、学芸員による学校での出前授業を実施してきた。しかし、これらの活動が生徒の歴史に対する認識を変えたとは言い難い。そこで当館では、新たな試みとして高校生とともに展覧会をつくる博学連携企画展を開催し、歴史教育への新たなアプローチを試みた。

●2. 展覧会のポイント

展覧会をつくる過程では、生徒に主体性を求めるため、学芸員と生徒は対等の関係であることを確認した。また、子どもに寄り添った展示内容とするため、生徒の意見を尊重することとした。したがって、展覧会のテーマ・構成も生徒と話し合いのうえ決定した。その過程で浮かび上がったのが、歴史教育の問題点である。こ

れを大きくまとめると以下の2点に集約される。1点目は、歴史は教科書から学ぶ暗記科目であるという生徒の先入観、2点目は、学習内容と現代の生活様式に大きな隔たりがあり、歴史像の構築が困難となっている点である。

そこで、展覧会では、「歴史のことがよくわからなかった私達が体験し、感じたことの追体験を通して、縄文時代の歴史像を描いてもらう」ことをコンセプトとした。

●3. 展覧会の内容

大きく三つのコーナーからなる。

◆コーナー1「学校での私たち」

授業で学ぶ歴史がよくわからない理由を、考古資料を用いて再現した教科書と資料集、高校生が描いた縄文時代の風景画を通して考えた。コーナー1で明らかにした点は、教科書の記述内容と現代の生活様式や価値観の違いが歴史観の構築を困難にさせているという点である。

◆コーナー2「高校生の縄文体験」

実際に縄文時代に使われていたサヌカイトやイヌガヤといった素材を用いて石器や弓の製作・使用実験を行い展示したほか、どんぐりクッキーを作り、その過程を展示した。このコーナー2は、コーナー1で明らかになった、現代と縄文時代の生活のギャップを、縄文時代の生活を体験することを通して埋めることを目的とした。そのために、試行錯誤の過程の展示に主眼を置き、そこから導き出された高校生の見解を資料やイラストで表現した。



① 展示コーナー(コーナー2)の一部



① 体験学習で外国人に解説している様子

◆コーナー3「まとめ オリジナルの教科書づくり」

学校における歴史教育が教科書を中心に行われていることを考慮し、実験結果を反映させた「教科書」を作製・展示し、展覧会のまとめとした。また、考古資料や生徒が作製した資料を用いて「問題集」を作製したほか、石器や磨石の使用体験ができる体験コーナーを設置した。

●4. 博学連携企画展の効果

今回の展覧会は、博物館と高校生だけでなく、来館者にとっても大きな効果があった。

博物館にとっては、高校生との対話によって、歴史を学ぶ生徒の思考や問題点を明確にすることができ、「誰でも知っている歴史的な事象はない」という事実を認識する契機となった。そして歴史を学ぶ子どもに近い視点で、具体的に歴史像をイメージすることができる展示への工夫につながった。子どもに対し、様々な学びの場を求める社会のニーズがある中で、博物館にも学びの場を期待されている現在、「難しい」「つまらない」等の博物館に対するマイナスのイメージの払拭につながっていくのではないかと考えている。

高校生にとっては、展覧会の企画・構成・展示・イベントの全てに主体的に関わることで、学校で日頃学んでいる歴史とはどのような学問なのかを自ら問いかける機会となった。また、生徒自身が企画した様々な実験を来館者に理解してもらえよう、展示を工夫することにより、論理的な思考とわかりやすい文章を書く実践の場となった。来館者に対する展示解説や体験学習では、国内外からの来館者との対話を通して、展示内容に対する改善点や今後の課題を持つこ

とができた。さらに、校内での作業では、通りがかりの生徒も興味を持って話しかけてきたり、作業に参加したりするなど、授業とは離れた場での歴史教育への動機づけの機会となったように感じた。

来館者にとっては、高校生が博物館と共同企画した展覧会という点が興味をそそり、博物館を訪れる機会となったようである。生徒が主体的に関わった展示は必然的に、歴史を学ぶ、もしくはこれから学ぼうとする子どもと近い視点となり、気軽に歴史を学べる機会となった。館内には、来館者も参加できる磨石体験コーナーや実験風景の上映コーナーもあり、石器を作り、肉をさばいた生徒の追体験をしているような気持ちで展覧会を楽しむことができたと考えている。来館者の「歴史は現在まで続いていることがよくわかった。」という感想は印象的であった。

●5. まとめ

今回、高校生との展示を通して実践した手法は、生徒が主体となって問題点の所在を明確にし、それに対してアプローチしながら現在につながる歴史像を構築するというものである。この手法は、学校における教育現場ではこれまでも実践されてきたし、博物館でも、この手法に沿って様々な博物館活動が行われてきた経緯がある。しかし今後、博物館が学校と連携し、博物館ならではの歴史教育を進めていくうえで、その基本的な考え方として、その重要性は改めて認識されるべきものであろう。

国際社会の学習でのワンポイント活用例 ～機能を活用して効果的にディベートを～

金城 和秀

●きんじょう かずひで／東京都品川区立豊葉の杜学園主任教諭

- ◆**単元名**：第6章 国際社会に生きる私たち
2 国際社会が抱える課題(教科書 pp.194-205) (「⑤これからの資源とエネルギー」・「⑥『生命の星』を守るために」を中心に)

- ◆**本時の目標**：
ディベートを通して、世界平和の実現と人類の福祉の増大に関する国際社会の問題

点を知り、国際社会における日本の役割について、多面的・多角的に考察する。

◆**指導にあたって**：

- 本実践は、学習指導要領の大項目「(4) 私たちと国際社会の諸課題」の中項目「ア 世界平和と人類の福祉の増大」について、教科書の第6章「2 国際社会が抱える課題」全体をディベートを通して学び、課題の解

《本時の展開例》

	学習活動	留意点	デジタル教科書・教材
導入 (5分)	●本時の学習内容・目標を理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ディベートの論題を理解させ、流れを確認させる。 ・ディベーター（肯定派と否定派）と傍聴者（判定者）に分け、準備をさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標や、論題に関する新聞記事資料などをスクリーンに表示し、生徒にイメージを持たせる。
展開 (35分)	<ul style="list-style-type: none"> ●ディベートを行う。 ■論題 「世界各国に自然エネルギーの導入を義務づけるべきである」 ①立論（3分×2） ②作戦タイム（4分） ③反論（3分×2） ④傍聴者からの質問、発言（4分） ⑤作戦タイム（4分） ⑥最終弁論（4分×2） ⑦判定（3分） 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちが作成した資料(レジュメ)をなるべく活用して発言するように指導する。 ・肯定派、否定派それぞれの発言者がデジタル教科書を活用する場合は、時間に注意しながら使うように指示をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタル教科書の授業支援パレットにある「タイマー」をスクリーンに表示し、作戦タイムなどの場面での時間の管理に活用する。  <ul style="list-style-type: none"> ・デジタル教科書(p.202・④「主な鉱物資源の可採年数」)を映し出し、立論や反論の根拠として活用する。 ・デジタル教科書(p.204・①「さまざまな地球環境問題」)を映し出し、また必要に応じて関連資料も提示して、反論や最終弁論の場面で活用する。
まとめ (10分)	●ディベートについて講評・まとめを行う。	<ul style="list-style-type: none"> ・論点整理を行い、どのような対立点があったのか確認させ、論題への最終的な自分の意見を整理させる。 	



①「立論」で自分たちの主張を行う



②「作戦タイム」での話し合い

資料提示：デジタル教科書p.204・
 ①資料をクリックして拡大表示。
 ・下部にあるボタンをクリックして、アニメーションで資料を表示。
 ・主張の内容に合わせて関連資料①～⑥を適宜表示させ、根拠を補足する説明や解説を加えさせる。

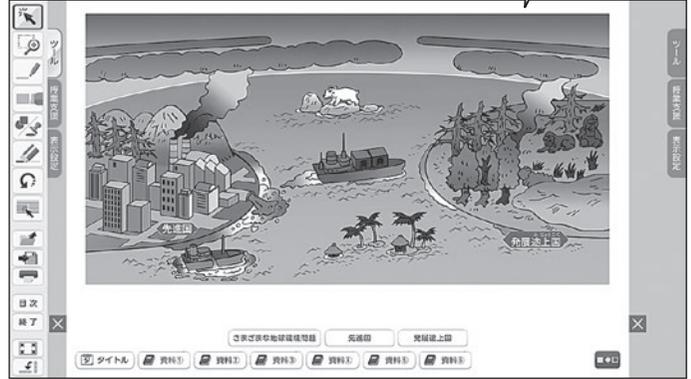
決に向けて考えを深めさせていくものである。学習指導要領の中項目に示された内容を追究することができるディベートの論題を三つ設定し、各班がそれぞれ肯定派と否定派に分かれて調べ学習を行う。

○事前調査の資料の一つとしてデジタル教科書も加え、生徒に内容や操作性を確認させつつ、ディベートの際にも主張の根拠となる資料として組み込んで活用できるよう指導する。

○三つの論題のうちの一つについて紹介した今回の実践例のように、1時間で一つの論題についてのディベートを行い、その後アフターディベートを実施して振り返りを行うことで、深い理解と単元目標への確実な到達を図る。

◆デジタル教科書活用のねらい：

通常は、生徒が作った補助資料(レジュメ)を中心に立論や反論、最終弁論を行っていくが、生徒に自分たちの主張の際の資料としてデジタル教科書も取り入れ活用させることで、より視覚的にわかりやすくディベートを展開することができ、ディベーター同士や傍聴者の理解も深めることができる。



◆生徒の反応：

○今まではレジュメだけだったので、配布型の資料しか提示することができなかったが、デジタル教科書を活用することによって、動画や動きのある資料を使ってディベートができ、主張の内容もよく伝わった。

○教科書の基本的な内容をデジタル教科書で提示するので、誰にとっても理解しやすい内容となっていた。

◆授業を終えての感想・今後の課題：

○生徒が調べ学習などでデジタル教科書を活用するような活動場面を、今回のディベートだけでなくほかの単元計画の中でも、もっと意図的に配置して取り組んでみたい。そのためには、教師の側にもデジタル教科書の機能の把握や、操作技術の向上がさらに必要であると感じている。

編集部より

公民学習でのディベートを行う授業の際に、デジタル教科書を活用していただきました。金城先生の活用の仕方の特徴的なのは、やはり生徒にデジタル教科書を使用させていることでしょうか。いきなり生徒にデジタル教科書进行操作させることは難しく、もちろん事前の説明は不可欠ですが、生徒は、日ごろの授業の中で先生がデジタル教科書を活用している様子を見ている分だけ操作のコツをつかむのが早いかもしれません。すべての生徒が持っている教科書の資料を使って主張を展開することで、互いの意見を理解しやすいディベートになったのではないのでしょうか。ぜひ先生方も参考にしてください。【教育出版ホームページにてデジタル教科書の活用例を紹介しています。】



第15回

まもなく締め切り!!

地球となかよし メッセージ 作品募集 (2017年度)

「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたことを、
写真 (またはイラスト) にメッセージをつけて表現してください。

応募者全員に
参加賞が
もらえるよ!

応募資格	小学生・中学生(数名のグループ単位での応募も可)
応募期間	2017年7月1日～9月30日 詳細は「優秀作品展示室」とあわせてホームページをご覧ください。
作品 テーマ	①身のまわりの自然が壊されている状況を見て感じたことや、自然環境や生き物を守るための取り組み ②さまざまな人との出会いを通して、友好の輪を広げた体験、異文化交流、国際理解に関すること ③その他、「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたこと

◎主催/教育出版 ◎協賛/日本環境教育学会
◎後援/環境省、日本環境協会、全国小中学校環境教育研究会、毎日新聞社、毎日小学生新聞

応募の決まりなど詳しくはホームページを見てね

<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/>



「地球となかよし」事務局 TEL 03-3238-6862 FAX 03-3238-6887
〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10

前回
入選作品



ツバメに借家

去年から、うちの外灯の上にツバメが巣を作るようになりました。実はツバメが下見に来た時、巣を作らせないようにビニールをかぶせました。しかし、新聞で「都市部のツバメの子育て受難」の記事を読み、ビニールをはずしました。ふんで玄関が汚れないように外灯にラップをかけ、下にカゴをつけ、新聞紙をひいて受け入れました。ヒナの成長を観察、見守ることができてとても幸せな気分になりました。

【表紙写真】ベルリンにある「テロのトポグラフィー (Topographie des Terrors)」。奥には「ベルリンの壁」も見える。かつてナチスの親衛隊や秘密警察の本部が置かれた場所で、「牢獄」の遺構が屋外に展示されているほか、館内にはナチスによる国家的なテロの様子を伝える資料が展示されている(上写真)。ベルリン大聖堂から見た旧博物館と庭園。シュプレー川の中州には五つの博物館・美術館が所在し「博物館島」とよばれる(下写真)。(2016年 ドイツ)

中学社会通信 Socio express (2017年 秋号)

2017年8月31日 発行

編集:教育出版株式会社編集局
印刷:大日本印刷株式会社

発行:教育出版株式会社 代表者:山崎富士雄
発行所:教育出版株式会社

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10 電話 03-3238-6864 (内容について)
URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp> 03-3238-6901 (配送について)



なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は、科学技術の進展や国際化、情報化、高齢化などによって、今、大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で、人間や地球上のあらゆる命がのびのびと生きていくためには、人や自然を大切にしながら、共に生きていこうとする優しく大きな心をもつことが求められています。

わたしたちは、この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め、社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

北海道支社	〒060-0003 札幌市中央区北3条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル 6F TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509
函館営業所	〒040-0011 函館市本町6-7 函館第一ビルディング 3F TEL: 0138-51-0886 FAX: 0138-31-0198
東北支社	〒980-0014 仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル 7F TEL: 022-227-0391 FAX: 022-227-0395
中部支社	〒460-0011 名古屋市中区大須4-10-40 カジウラテックスビル 5F TEL: 052-262-0821 FAX: 052-262-0825
関西支社	〒541-0056 大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル 7F TEL: 06-6261-9221 FAX: 06-6261-9401
中国支社	〒730-0051 広島市中区大手町3-7-2 あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5F TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040
四国支社	〒790-0004 松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134
九州支社	〒812-0007 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡 E室 TEL: 092-433-5100 FAX: 092-433-5140
沖縄営業所	〒901-0155 那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411