

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

# 報 告 書

2014. 3. 31

愛知教育大学教育創造機構  
教員養成高度化センター  
教科教育学研究部門

## 目 次

まえがき	1
第1部 夏期一斉分科会からの報告 各分科会から	3
第2部 部会・分科会・プロジェクトからの研究報告	
管理運営部会	11
管理運営部会 (2012年度 報告)	28
国語分科会	30
社会科分科会	43
算数・数学分科会	50
理科分科会	56
生活科分科会	66
音楽分科会	76
図工・美術分科会	85
保健体育分科会	99
家庭科分科会	106
養護分科会	117
幼児教育及び小学校低学年教育分科会	122
いじめ・不登校・学級崩壊プロジェクト	132
高大連携プロジェクト	137
メディア・情報教育プロジェクト	140
第3部	
フライブルク教育大学の新しい教育実習体制 －総合的セメスター実習－	147
名簿	161

## まえがき

教科教育学研究部門

専任教員 船尾日出志

兼任教員 土屋 武志

平成26年2月18日に東京学芸大学で開催された第84回国立大学教育実践研究関連センター協議会総会に参加しました。総会では文科省教員養成企画室長、佐藤弘毅氏の講演（「教育改革について」）を聴き、部門会議では他大学の取り組みを比較的詳しく知ることができました。佐藤室長の講演のなかではいろいろな大学におけるユニークな実践が紹介されました。しかし本学についてはまったく言及がありませんでした。愛教大の規模および、まさにこの報告書が証明するその力量からいえば、もっともっと教育研究や実践を全国に発信すべきだと思いました。愛教大が音頭をとって全国的な教育研究をリードすることにも関心をもつべきだと思いました。自戒、反省とともに...

☆

平成3年3月9日と10日に、当時の愛知教育大学教科教育センター主催で、教員養成大学・学部等教官研究集会「生活科教育研究会」が開催されました。それは平成元年に改定、平成4年度から施行された学習指導要領より小学校第1学年及び第2学年に設置された新しい教科、生活科に係る研究会でした。97名の教員養成大学・学部・附属学校の教官、および50名の公立小学校の教員が北は北海道から、南は沖縄からお集まりになり、さらには愛知県内から458名の教員が参加して、熱心な提案と討議が行われました。その際、開会行事での挨拶のなかで、当時の文部省教育大学室長教員養成係長の林一義氏は次のように述べておられます。

「本研究集会は、愛知教育大学の教科教育センターの先生方が中心となられて計画されたものでありますが、そういう意味でまことに時機をかなったものであるというふうに、わたくしどもも思っております。」

その後、同様の研究集会は平成4年2月15日と16日、平成5年2月12日と13日と、3年連続して開催されました（特に2度目の研究集会では141名の教員養成大学・学部・附属学校の教官、および66名の公立小学校の教員が北は北海道から、南は沖縄からお集まりになり、さらには愛知県内から482名の教員が参加して、おおいに盛り上がりました）。その流れのなかで、愛教大は他の教員養成大学・学部に先駆けて、生活科教育担当の専任教員として有田和正先生に来ていただき、また生活科教育講座の設置に成功したのです。

そのようなダイナミックな全国的な研究会を組織し、着実に成果を達成するために圧倒的なリーダーシップを発揮されたのは川上昭吾先生（本学名誉教授、理科教育専攻、元教科教育センター長）でした。川上先生は決して現状維持では満足されず、「もっとできるはずだ」、「もっと良くなるはずだ」と常に、言葉の最良の意味で改革を実行する若々しさをお持ちでした。そして口先だけでなく、率先して仕事なさったのでした。

最後に、上述の2度目の研究集会で川上先生が教科教育センターについて言及された言葉を紹介します。（22年前の言葉ですが、ぜひその精神を継承したいものです。）

「教科教育センターの建物でございますが、これは実は本学の卒業生の先生方の寄付で建てられたものでございます。ところがセンターの建物を、寄付された先生方が利用できないような仕組みになっておりました。これもこの1年をかけまして、来年度からは先生方も教科教育センターをどんどん利用できるような体制を整えてまいります。教育を研究する場所としまして、社会に開かれた教育センターを目指してまいりたいと思いますのでどうぞご利用いただきたいと思います。」



## 第 1 部 夏期一斉分科会からの報告

今年度も平成25年度8月7日15時から、一斉に大学・附属学校共同研究会部会、分科会、及びプロジェクトの会合をいたしました。以下、分科会等代表者からいただいた報告を紹介します。なお、8月7日以外でも開催された部会及び分科会報告も掲載しております。

#### ◆管理運営部会

平成25年8月7日午後3時から、本部棟の第1会議室にて開催し、大学と7附属学校園から13名の参加があった。今年度は、附属学校管理運営部会から4万円を上限として、物品購入を請求することとし、今回は、附属幼稚園、附属名古屋小学校、附属岡崎小学校、附属名古屋中学校の4校に各1万円を配分し、各附属学校園で希望する消耗品についてとりまとめ、担当部局の教育創造開発機構に申請した。この部会の開催にあたり、事前に、各学校園へ協議すべき事項の問い合わせを行った。返答のあった協議事項は、・勤務内容の効率化・軽減、・危機管理（登下校、震災の備えなど）、・教育環境の整備、・自己点検・評価報告書2012、・各種講演会（講師、講演内容、費用）などであった。附属学校運営委員会の議題、報告事項で議論になった内容と重複する事項もあったが、当日の協議事項は、その中から1）勤務内容の効率化・軽減、2）危機管理について、協議をした。1）については、各学校の現状及び独自に工夫していることについて報告があり、その後意見交換をした。各学校園は勤務内容（時間）の見直しを行い、その負担軽減に対する改善と工夫に努めた。2）についてはいろいろな観点から、その問題点や課題が指摘された。限られた時間ではあったが、意見交換を行い有意義な協議ができた。

#### ◆教育実習部門

#### ◆介護等体験部門

#### ◆国語分科会

#### ◆書写・書道分科会

- 1) 日時：平成25年8月7日(水) 15時～
- 2) 場所：第一人文棟三階国語演習室・書道準備室
- 3) 参加者：中村友一（附属岡崎小学校）  
加藤眞太郎（附属高等学校）  
木村博昭，衣川彰人（大学・国語教育講座）
- 4) 内容：  
①附属と大学の現状報告、情報交換を行った。

- ②大学生の卒論（書写・書道教育関係）の現状について
- ③分科会予算について話し合った。本年度は、生徒の執筆に関するデータを集めるための物品を要求することに決定した。
- ④左ききの生徒の対応について
- ⑤執筆の問題について
- ⑥報告書作成について

#### ◆社会科分科会

- 1) 日時 平成 25 年 8 月 7 日（水） 15 時～17 時
- 2) 場所 第 1 共通棟 103 教室
- 3) 参加者
  - 名古屋小学校：深谷大輔，加藤大知，伊藤昭良
  - 岡崎小学校： 尾崎智佳，大羽佳洋
  - 名古屋中学校：岡崎正和，大河内信博，加藤一輝，後藤俊輔
  - 岡崎中学校： 稲吉直樹
  - 高等学校： 酒井類，岡下弘志，財田由紀
  - 大学： 土屋武志，近藤裕幸，真島聖子，船尾日出志
- 4) 内容
  - ① 簡単な自己紹介
  - ② 各附属学校より研究の状況について報告と質疑（各校 20 分程度）
    - 提出された資料（高校は口頭での報告）
    - 「平成 23 年度の研究の概要、『学び続ける』子どもの姿，指導方法の工夫，授業実践，工夫した指導方法の分析・考察」（附名小）
    - 「平成 24 年度 2 学期実践のまとめ 第 3 学年『まちと人の心をつなぐ 『まちバス』のひみつを探れ！』（附岡小）
    - 「持続可能な社会の実現に向けて意思決定をすることができる社会科の授業（紀要草稿）」（附名中）
    - 「社会科教科テーマ 未知を探究し，社会に生きる」（附岡中）
  - ③ 大学から NIE 学会について，予算の執行について

#### ◆算数・数学分科会

#### ◆理科分科会

- 1) 日時：平成 25 年 8 月 7 日（水） 15 時～
- 2) 場所：自然科学棟 2 階 理科養育授業研究室
- 3) 参加者：尾形卓也，古市博之，佐野雄一，今井 将（附属名古屋小学校）

村井正照, 小山 宏 (附属岡崎小学校)  
佐々木剛, 長谷川悟 (附属名古屋中学校)  
土井哲也, 安藤雅也 (附属岡崎中学校)  
安形和之 (附属高等学校)  
遠西昭壽, 吉田 淳, 戸谷義明, 大鹿聖公 (理科教育講座)  
宮下 治 (教職実践講座)

- 4) 内容 : ①分科会予算の分配・執行について話し合った。  
②報告書の作成についての役割分担等について確認した。  
③各附属校での教科研究の実践事例や研究の動向について報告していただき、発表内容等について質疑応答を行った。  
④来年度以降の共同研究体制について連絡調整を行った。  
⑤今年度の教育実習に関する実施状況や課題などについて話し合った。  
⑥11月10日に日本理科教育学会東海支部大会を愛知教育大学で開催の案内ならびに研究発表・参加依頼が紹介された

#### ◆生活科分科会

- 1) 日時 : 平成 25 年 8 月 8 日 (水) 15 時~17 時  
2) 場所 : 教科教育共同研究室  
3) 参加者 : 榊原 督、小嶋智博 (附属名古屋小学校)  
成田 彰、奥川正規 (附属岡崎小学校)  
野田敦敬、中野真志 (生活科教育講座)、  
大学院生活科教育領域院生 8 名  
4) 内容 : ①両附属小学校より、一学期の授業実践、今年度の研究発表会の概要、最近の子どもの様子等についての報告があった。それをもとに質疑応答を行い、生活科教育の理論と実践について協議した。  
②報告書の作成についての役割分担等について確認した。

#### ◆音楽分科会

- 1) 日時 : 平成 25 年 8 月 7 日 (水) 15 時~  
2) 場所 : 音楽棟 第 3 講義室  
3) 参加者 : 加藤幸子・富所妙子 (名古屋小学校)  
太田理恵・服部晃峰 (岡崎小学校)  
井垣智恵・松本亜由子 (名古屋中学校)  
矢崎 佑(岡崎中学校)  
國府華子・新山王政和 (音楽教育講座)

- 4) 内容：①新しいメンバーがいるので、改めて自己紹介をした。  
続いて、各校の研究大会の様子について情報交換を行った。  
②報告書作成について話し合い、今回は全教員が一人1ページずつ各自の自主  
実践について執筆することとした。  
③今年度の活動方針について、例年どおり各校の主体性をしつつ、科研費補  
助金  
による研究実践にそった形で計画していただくよう、新山王より依頼した

◆図画工作・美術分科会

- 1) 日時：8月7日 15時～
- 2) 場所：創造科学棟 美術教員共同研究室
- 3) 参加者：伊藤充(附属名古屋小学校), 瀬之口真一充(附属名古屋小学校), 白井泉(附属岡崎小学校), 神門大知(附属岡崎小学校), 秋田英彦(附属名古屋中学校), 柴田信明(附属岡崎中学校)、富山祥瑞(美術教育講座), 松本昭彦(美術教育講座), 野澤博行(美術教育講座), 杉林英彦(美術教育講座)
- 4) 内容：①研究会の予算配分  
②研究報告書執筆担当者について  
③各附属学校の教育・研究等の意見交換  
④大学附属との共同研究に関して  
⑤第2回分科会(共同研究会)の実施予定について

◆保健体育分科会

◆技術分科会

平成25年8月7日 15時より美術・技術・家政棟2階、技術教員共同研究室において、大学・附属学校共同研究会・技術分科会が行われた。分科会には、附属学校教員2人と技術教育講座4名が参加し、各附属学校の現状や大学改革の状況、技術の採用状況などの情報交換を行った。

◆家庭分科会

◆英語分科会

分科会の内容

平成25年度 大学・附属学校共同研究会 英語部門

日 時 平成25年8月7日(水) 15時

場 所 第一人文棟 6F 共同研究室

出席：7名

大学（記録：藤原康弘）

附属高等学校

附属名古屋中学校

附属名古屋小学校

附属岡崎中学校

欠席：附属岡崎小学校

議 題：

(1)研究会予算（必要物品購入費用 40,000 円）について

等分し、8000 円程度のものを、事務方への報告は 11 月末日となっているため、

11 月 15 日までに、大学の（高橋 or 藤原）まで連絡をする。（岡崎附属小には直接連絡する必要がある）

(2)報告書作成について

H25 年度は附属名古屋中学校であることを確認した。

ただし、来年度以降については、今回の会議上では不明瞭なままであった。

そのため、昨年度の決定事項である順序をこちらで確認し、後に周知させていただくこととなっている。

この件については、順序はまだ決めていない。

(3)今年度の活動方針について

例年どおり各校の主体性を尊重することを確認した。

(4)その他

デジタルアーカイブ（授業映像記録）について、

現在、特別経費プロジェクトの「小中英語支援室」で実施している事業について、附属学校に、改めて、今後も協力頂ける様、伝えた。また、ご興味があれば、附属学校でも利用して頂ければ、と伝えた。

質問事項

- ① 今後、小学校英語が着目をよりあつめるようになる場合、報告書の執筆分担において小学校も含めるべきではないか？

② デジタルアーカイブの授業映像は附属教員に対しては貸出可能か？  
以上、2点が質問事項として出された。

◆道徳・特活分科会

◆特別支援教育分科会

◆養護分科会

- 1) 日時：平成25年8月7日（水） 15時～17時
- 2) 場所：養護教育1号棟 第2演習室
- 3) 参加者：桐谷紗世（附属名古屋小学校），武市裕子（附属名古屋中学校），平井さとみ（附属岡崎小学校），斎藤由美子（附属岡崎中学校），大野志保（附属高等学校）近藤さやか（附属特別支援学校），田上由里香（附属幼稚園），福田博美（養護教育講座）
- 4) 内容：
  - 活動内容について意見交換
  - 新しく附属に配属された養護教諭は、今まで各任地で使えていた健康診断や日々の利用の記録等を行うパソコン入力用ソフトウェアが無いため困っていることが報告された。

◆幼児教育及び小学校低学年教育分科会

- 1) 日時：平成25年7月19日（金） 14:00～
- 2) 場所：附属幼稚園
- 3) 参加者：奥地美喜・竹内知矢子・野崎三千代・小林優子・井川典子（以上5名附属幼稚園）  
新井美保子・鈴木裕子・林牧子(以上大学)
- 4) 内容：研究協議会にむけての研究状況報告、および確認  
研究紀要の内容の確認

◆進路・生徒指導・ボランティアプロジェクト

◆いじめ・不登校・学級崩壊プロジェクト

◆習熟度・少人数教育プロジェクト

◆高大連携プロジェクト

- 1)日時：平成25年8月2日（金） 16時30分～18時
- 2)場所：自然科学棟 生物図書室

3)参加者：稲澤由以教頭，黒岡孝信，安達 敏，渡邊寛吾，横井 健（附属高校）  
渡邊幹男 （大学）

4)内容：1 附属高校シンポジウムについて

2 高大連携入試での附属高校合格者の入学前指導について

3 高大連携の報告書の作成について 等

◆メディア・情報教育プロジェクト

1)日時：平成25 年8 月7 日15 時より

2)場所：第二共通棟422 教室

3)参加者：参加メンバー 安本太一

附属学校の教員は10 年研修や他の分科会と日時が重った  
ため欠席，他の大学教員は会議等により欠席されたので，  
後日，4. 内容をメールや書面で伝達

4)内容：①分科会予算の配分について

②今年度の活動方針について

③報告書作成について

5)その他：6 月3 日，6 月6 日の附属高等学校の情報の研究授業を大学教員が参観.



## 第2部 部会・分科会・プロジェクトからの 研究報告

## 大学・附属学校共同研究会 管理運営部会からの報告

### I. 8月の管理運営部会について

大学・附属学校共同研究会 管理運営部会は平成25年8月7日に開催し、大学と7附属学校園から13名の参加があった。今年度は、附属学校管理運営部会から4万円を上限として、物品購入を請求することとし、今回は、附属幼稚園、附属名古屋小学校、附属岡崎小学校、附属名古屋中学校の4校に各1万円を配分し、各附属学校園で希望する消耗品についてとりまとめ、担当部局の教育創造開発機構に申請した。この部会の開催にあたり、事前に、各学校園へ協議すべき事項の問い合わせを行った。返答のあった協議事項は、・勤務内容の効率化・軽減、・危機管理（登下校、震災の備えなど）、・教育環境の整備、・自己点検・評価報告書2012、・各種講演会（講師、講演内容、費用）などであった。附属学校運営委員会の議題、報告事項で議論になった内容と重複する事項もあったが、当日の協議事項は、その中から1）勤務内容の効率化・軽減、2）危機管理について、協議をした。1）については、各学校の現状及び独自に工夫していることについて報告があり、その後意見交換をした。各学校園は勤務内容（時間）の見直しを行い、その負担軽減に対する改善と工夫に努めた。2）についてはいろいろな観点から、その問題点や課題が指摘された。限られた時間ではあったが、意見交換を行い有意義な協議ができた。詳細については、各附属学校園大学からの年次報告をお読みください。

### II. 各附属学校園からの年次報告

#### 1. 附属名古屋小学校

##### （1）義務教育としての教育的役割について

本校では、4つの教育目標と使命をふまえ、「明日にはばたく子を育てる教育課程」を編成し、教育活動を実施している。今年度は、教育研究については、①「自己を磨き、学び続ける子の育成（第二年次）」の中で、「学び続ける子」に焦点を当てた。また、②特色ある学校教育の展開として、「ア、生涯にわたって健康で生き生きとした生活を送ることを目指し、児童一人一人に正しい食事のあり方や望ましい食習慣を身につけさせ、食事を通じて自らの健康管理ができるようにする。イ、楽しい食事や給食活動を通じて、豊かな心を育成し社会を養うようにする。」に重点を置き、教育活動を展開している。③さらに、望ましい生活習慣の定着と生活マナーの向上を目指した。これらの観点を重点項目にあげ、充実した教育活動に努めてきた。

##### （2）教育実習生の受け入れ状況と課題について

###### ①隣接校実習

5月27日(月)～6月7日(金)の日程で、合計62名を受け入れ、指導した。

###### ②後期実習事前指導及び、主免実習事前授業公開

9月18日(水)に、尾張地区に配属される実習生全員の297名を受け入れ、指導した。

### ③主免実習

9月30日(月)～10月25日(金)の日程で67名の実習生を受け入れ、指導した。

### ④基礎実習

9月9日(月)～12日(木)の日程で、1年生232名(養護20名を含む)を受け入れ、指導した。

教育実習に関して、実習生を受け入れることが、主たる附属学校の本務であることに鑑み、本校ではできうる限り、質の高い実習指導を行うべく努力しているが、主免実習3週間化に伴い、配当人数3名ないし4名の違いが、日常の学級経営に大きな歪みをもたらしている問題点が大きく浮かびあがった。4名の配当では、実習中ほとんどの時間が実習生の授業になってしまい、その間、担任の授業が出来ない事態が生じている。この点は、運営委員会等でも話題にされているが、現状では改善されず、今後の課題となっている。

#### (3) 教育研究発表会について

第60回研究発表協議会を、5月28日(火)に行った。

全体テーマについては、「自己を磨き、学び続ける子の育成(第二年次)～学び続ける子～」と研究テーマを掲げ、936名の参加を得た。

公開授業Ⅰ、Ⅱを通じて、9教科と外国語活動、帰国移動教育等の19の授業公開をもとに研究協議会を行い多くの示唆を得ることが出来た。この成果は、「自己を磨き学び続ける子」の最終年次に向けての成果を得ることが出来た。

記念講演は、スポーツライターの青島健太氏をまねき、「挑み続けるとは一プロフェッショナルに学ぶ自分の作り方」と題し、楽しいながらも示唆的なお話を頂いた。

#### (4) 国際交流について

##### ①晋州教育大学附設初等学校との相互訪問

晋州教育大学附設初等学校との相互訪問は、今年度で13回を迎えた。今年度は8月28日から30日の日程で訪問した。本年は、5年生15名、6年生5名の20名と引率教員5名、PTA役員2名の参加であった。また、1月22日～24日の日程で、晋州教育大学附設初等学校教員5名PTA役員1名、児童20名の訪問を受けた。

##### ②教員養成開発連携機構(HATO project)への参加

7月28日～8月17日の日程で、本校教諭である安井佑希が愛知教育大学附属学校代表として、University of Victoriaに参加し、Community Building、Learning Styles、Brain-based Pedagogy、Mind-Map、Formative Assessmentなど9項目に及ぶ研修を受けた。

##### ③広州教育大学の訪問

2月14日に広州教育大学学長、理事はじめ学生9名の訪問を受け、校舎見学、児童の授業参観、給食体験を実施した。

#### (5) 学校評議委員会

6月3日(月)に、至学館高等学校校長松本吉男氏他4名の参加を得、本年度重点項目及び

研究推進の内容に関し意見を伺った。本項の教育テーマに関し、さらに具体的でわかりやすい内容の必要性、心の悩みを持つ子ども達への対応、震災に向けての備蓄化に関する具体的な話など有益なアドバイスを頂けた。

#### (6) 耐震改修に関して

本校では、9月から3月の行程で、本校特舎(図工科、音楽科、理科、家庭科)および、体育館の耐震改修が行われた。

#### (7) 次年度に向けての附属名古屋小学校改革に関連して

今年度、附属名古屋小学校では、愛知教育大学におけるミッションの再定義と連動しつつ、附属学校の本来あるべき姿について検討してきた。本来の使命である、教育目標の達成、教育の理論的実践的研究、大学生の教育実地研究、公立学校との教育技術の交流などの実現を目指し、本校の現状を分析し、①業務精選、②行事精選、③PTA 活動の精選の3つの改革について検討を行った。

#### (8) その他

12月20日、名古屋北労働基準監督署から附属名古屋小学校宛てに、是正勧告を受けたことに伴い、平成26年1月より、労働時間短縮を伴う業務改善を実施した。

(文責：竹井 史)

## 2. 附属岡崎小学校

### (1) 本館耐震化工事

本校の所在地である岡崎市は、東海地震の警戒地域の中にある。昭和39年に完成した本館は、50年の年月が経過し、老朽化が著しい。このような建築物は児童や教職員にとっては危険であり、早期の耐震化を大学当局に要望していたが、ようやく着工の運びとなった。

工事は、二つの期間に分けて実施される。第1期工事では、本館1階・2階の東側を耐震改修し、第2期工事では、本館1階・2階の西側を耐震改修する。8月中旬には、本館全体の耐震改修が完了し、夏休み期間中に復旧整備作業を行う。

耐震化に合わせて、外装工事や内部改修も行われる。第1期工事では、保健室、図書室、職員室などの改修、第2期工事では、音楽室、理科室、家庭科室などの改修が予定されている。年度をまたいでの工事で、平成26年度の第65回生活教育研究協議会に支障をきたすおそれもあるが、2学期からは、安全な校舎で安心して学ぶことが期待される。

### (2) 災害発生時における支援協力に関する協定の締結

岡崎市との間で地震や風水害の際に本校のグラウンドおよび体育館を災害時の一時避難所とする協定が結ばれ、9月26日(木)に、市役所において協定書の締結式が行われた。平成24年2月に、前校長の増田樹郎氏より、本校が岡崎市の避難ネットワークに組み込まれていないことの指摘があった。災害時の安全のためにも、ネットワークに入る方が良いとの見解に基づき、岡崎市ならびに大学当局と交渉を行った。両機関ともネットワークに入ることを了承し、協定書の締結に至った。岡崎市に立地する学校として地域との連携や貢献は重要であり、意義深いものといえる。

### (3) 平成 25 年度の重点目標

#### a 学習指導

- 基礎的・基本的な知識・技能の習得を図る。
- 各教科・くすのき学習で位置づけた育みたい児童の力を培う授業展開を図る。
- 他者とのかかわりやつながりのなかで自らの問題を解決し、互いに高め合える児童の姿をめざす。
- コンピュータなどの情報機器の有効な活用方法を探るとともに、正しい判断のなかで、情報活用できる能力を養成する。

#### b 研究内容

- 問題解決的な学習を展開するなかで、児童の問題意識を大切にし、多面的かつ総合的なものの見方や考え方、感じ方を育む授業のあり方を探る。
- 大学と連携し、通常学級における特別支援教育や教育相談の体制整備を図り、支援のあり方を探る。

#### c 教育実習

- 教育実習生に対し、教育活動の基本的なあり方を具体的な実践を通して指導する。

#### d 学校運営

- 学校評価をもとにした改善点を点検しながら、よりよい学校運営をめざす。
- 行事の精選・スリム化を図り、授業時間を確保する。
- 勤務時間の短縮及び業務の精選・効率化をより進め、教職員の健康維持を図るとともに、タイムマネジメントの意識を高める。

### (4) 研究活動

#### a 研究方針

平成 24 年度の 1 学期実践をもって「共に学び 共に生きる」を主題とした研究は完結し、研究成果は『教師の「授業を読む」力を鍛える』（明治図書）として刊行された。新たな研究を立ち上げるにあたり、研究のサイクルを従来の 4 年から 5 年へと変更し、平成 24 年度 2 学期実践より、新たな研究を模索する期間と位置づけた。長年、培ってきた生活教育の理念を継承しつつ、生活に生きてはたらく力を養う問題解決学習のあり方を各教科ごとに見直すことからスタートした。今年度の成果と課題をふまえ、その後の 4 年間の研究の方向付けを図るものである。

#### b 生活教育研究協議会

第 64 回生活教育研究協議会は「新たな時代の生活教育を探る」をテーマに 5 月 29 日(水)に開催された。午後開催、赴任 1 年目の教員は授業提案を行わないという、昨年度を踏襲した形で実施した。国語・算数など 8 教科とくすのき学習の 3 授業を加え、全体で 11 の授業提案を行った。県内外から 900 名あまりの参加者を集めた。各教科 1 提案ということもあり、教科によっては教室に入りきれないほどの参加者があり、盛況であった。参加者からは教材づくりに対する多くの意見や質問が出されたが、今後は、協議の視点を示すなど、

協議会運営を見直す必要がある。

#### c 秋の授業協議会

赴任1年目の教員が授業提案を行う秋の授業協議会は11月20日（水）に開催された。社会・理科など7教科の提案授業があり、県内を中心に200名あまりの参加者があった。授業のなかでの教師のはたらきかけが、本時のねらいに迫るものであったかを児童のこぼや反応などをもとに協議を行った。本年度は、各教科でオリエンテーションを実施し、授業者から本時の視点を提示した。事後のアンケートでも、授業をみる視点については、参考になったという回答が多く寄せられた。

#### （5）教育実習の実施状況

##### a 隣接校種実習

5月27日（月）から6月7日（金）の2週間にわたり実施された。1週目では、学校教育全体構造や児童理解、教育諸活動の積極的参加、第2週は授業実習をもとにした授業づくりを行った。

##### b 主免実習

今年度より、従来4週間であったものが、3週間となった。9月28日（土）から10月18日（金）の3週間にわたり実施された。1週間ごとに3期に分けた指導を行った。第1期では、学校教育の全体構造などの場や機会を与えることなどを目標とした。第2期では、学校経営や授業に積極的、意欲的、研究的に参加し、その実習を行うことなどを目標とした。第3期では、教育実習を総合的に経験する全日総合実習を通して学校経営、教科指導などについての理解を深めることなどを目標とした。

##### c 養護実習

9月28日（土）から10月25日（金）の4週間にわたり実施された。学級における保健指導に参加、実習をし、小学校教育の特質および児童についての理解を深めることなどを目標とした。

##### d 基礎実習

9月9日（月）から9月12日（木）にかけて実施された。授業や学級行事などの観察・参加を通して学校教育や子どもの理解を深め、教職への意欲を育てることなどを目標とした。

#### （6）大学との連携による教育相談および特別支援教育

児童や保護者の悩みを積極的に聞き、解決のために全校体制で取り組み、不安を解消することをねらいの一つとした。その他、児童同士の間関係に気を配り、児童と教員、教員と保護者との信頼関係を築くことなどもねらいとした。担任や学年部を中心に、児童や保護者との間で教育相談を行った。

教育相談には、アイリスパートナー（学校教育臨床専攻大学院生）とスクールカウンセラー（養護教育講座教員）があたった。アイリスパートナーは、特別支援を必要とする児童の対応にあたり、スクールカウンセラーは、親子関係についての相談にあたった。12月

12日（木）には、特別支援教育推進委員会を開催し、教員とスクールカウンセラーとの意見交換を行った。支援が必要な児童に対して、適切な対応がとれるような組織づくりを行っている。

#### （7）パリス校交流

本校は外国語教育に力を入れており、外国語に親しみ、外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図る能力を育成している。その一環として、平成9年度より開始されたパリス校との相互交流があげられる。交流は、一時途絶えたものの、平成20年度から復活し今日に至っている。外国語活動の年間計画もパリス校との交流を前提としており、児童たちも目標をもって活動に取り組んでいる。

今年度は、パリス校児童16名と引率教員4名（内校長1人）の20名が来日した。10月25日（金）から11月1日（金）の日程であった。その間、交流授業・日本昭和村見学・岡崎城観光・愛知教育大学訪問などの交流活動を行った。今後も児童作品の交流をしたり、学校の教育活動の様子を情報交換したりして、互いに高めあう関係を継続したいと考えている。

#### （8）附属学校の安全対策に関する研修会

附属学校園における幼児・児童・生徒等および教職員の安全管理・安全対策のために研修会が開催された。8月7日（水）に、大学本部棟で行われ、本校の多くの教員が参加した。臨床教育講座教員が、学校内の暴力に関する講演を行い、教職実践講座教員が児童虐待に関する講演を行った。両講演とも、今日の学校が抱える切実な問題に関するものであり、学校での具体的な対処方法の説明等もあり有意義であった。

#### （9）学校運営

教育研究活動や校内の諸行事を円滑に実施するために役職者会を週一回、年40回程度開催している。役職者会は校長・副校長・教頭等のメンバーで教育研究活動や諸行事などについて協議を行っている。全教員が参加する職員会議も年十数回開催し、構成員全員が校内の諸行事などについて、共通理解を図ることができるように努めている。

学校評議員会も年3回開催している。学校外の評議員に本校の現状と課題について、意見を伺い指導や助言を受けている。指導内容などを今後の教育研究活動に活かすよう努めている。その他、四部会（運営部会・生活指導部会・保健衛生指導部会・環境安全指導部会）や企画委員会なども開催している。

#### （10）平成26年度入学試験への対応

6月17日（月）に幼稚園・保育園関係者に対し、幼保小連絡会を開き、本校の現状について説明を行った。本校の教育に対する理解を深めることをねらいとして、6月10日（月）から6月12日（水）の3日間を学校公開日とし授業公開を行った。10月7日（月）、10月10日（木）、10月17日（木）の3回に分けて、幼稚園・保育園訪問を行った。本校に入学実績のある市内の幼稚園・保育園、約40園を校長と主幹教諭が訪問し、入学希望者説明会の資料を配付した。11月9日（土）に入学希望者説明会と学校公開を行った。入学希望者

説明会では、保護者に対して、本校の教育方針や入学選考検査の日程、検査内容、入学願書の受付・手続きなどについて説明し、その後の学校公開では、授業公開に加えマラソン大会の参観を行った。少子化の現在、定員確保は喫緊の課題であり、今後もこれらの取り組みを継続して行う予定である。

(文責・高瀬正一)

### 3. 附属名古屋中学校

#### (1) 学校の安全管理について

年度初めの職員会議で、生徒指導部から学校安全年間計画および学校保健年間計画を提案し、昨年度の反省を踏まえて年間の活動方針・計画を確認した。昨年度はインフルエンザによる学級閉鎖があったので、生徒が学校感染症に指定されている病気にかかった場合は、出席停止期間が完了し登校する際には「学校感染症罹患報告書」を担任に提出することを徹底することにした。また、校内傷病事故発生時の救急体制について確認をしている。さらに「訪問者及び不審者侵入対応マニュアル」の確認、緊急・連絡メール（TRメール）の確認を行った。4月11日と9月2日には避難訓練を実施した。4月の訓練は、入学間もない1年生にとって避難経路の確認を行うためである。避難開始から点呼終了まで5分26秒かかった。

また、これまで防災頭巾が備えられていなかった武道場にも防災頭巾を配備し、E組との合同授業が行われる各学年A組の配備数を増やした。これで体育館を除き、生徒が授業を受けるほとんどの教室に防災頭巾の配備が完了した。

11月11日に体育館でさすまた講習会を行い、ついで、11月15日には東警察署の協力を得て、不審者対応の訓練を行った。この際、教員に配布されている笛では緊急事態を知らせる笛が聞こえにくかったため、その後防犯ブザーが各教員に配布された。

#### (2) いじめ不登校問題への対応

教育実践講座の原田宗忠講師の協力を得て、生徒自身の内省を促すために、1、2年生に対して、登校嫌悪、被害経験、加害経験等に関する心理アンケートを実施した。その結果から、気になる生徒を抽出して頂いたが、結果をどう活用するかについては慎重に検討する必要があると考えている。

いじめ不登校問題に関して、問題を的確に把握して、その解決に当たることができるように、生徒と教員(原則として学級担任または副担任)による教育相談を年に3期間(それぞれ3～4週間)行っている。

保護者と生徒と学級担任の3者による個別懇談会を年に2回開催している(7月、11月)。また生徒指導部から「配慮を要する生徒一覧」を配布し、職員間で情報共有を図っている。

以上のほかスクールカウンセラによる相談活動を週1日ではあるが1年を通して行っている。相談を希望する生徒は、各クラスに備え付けの「相談希望票」に記入して申し込む。保護者で相談を希望する場合は、電話等でクラス担任や養護教諭を通じて申し込むように

している。

### (3) 実習関係

5月27日～6月7日にかけて、隣接校実習で29名、5月27日～6月14日にかけて、現代学芸課程の学生9名の教育実習と1名の養護教員養成課程の副免実習を受け入れた。

9月5日～9月10日の基礎実習では中等教員養成課程1年生67名を受け入れ、9月18日～9月20日の導入実習では現代学芸課程3年生28名を受け入れた。さらに9月25日～10月18日にかけて主免実習として教員養成課程の3年生40名を受け入れた。

また、9月4日には尾張地区初任者研修として97名の教員の研修を行った。

### (4) 教育研究発表会、公開授業

第56回教育研究発表会を10月4日に開催した。今年度は「かかわり合いの中で学ぶ授業の創造—言語活動を通して—」という研究主題のもとで、4年間の研究成果のまとめの発表会を行い、例年通り800名近くの参加者を得た。また4年間の研究成果として、教科ごとに、1) 目指す子ども像、2) 育みたい資質や能力、3) そのための手立てとしての授業構成、具体的な言語活動、4) 評価、5) 成果と課題、をまとめた研究紀要を発行した。

それとは別に、学外者が参加できる公開授業をほとんどの教員が開いており、その情報はWEBと附中通信を使って公表している。

また昨年度末に申請したユネスコスクールへの加盟申請が承認された。本校が3年間を通して行っているフィールドワークを通して、持続可能な社会を意識して行動できる生徒の育成という考えが認められたものと考えている。

### (5) 学校評議員会

5名の外部有識者(本校卒業生、地域代表2名、卒業生の保護者、前年度育友会役員)に学校評議員を委嘱し、年2～3回学校評議員会議を開催してきた。大学から評議員の見直しの示唆があり、本校でも長年にわたり同一の方に評議員をお願いしている事実があったため、今後のことも考えて、人選のルール作りを行った。

6月24日の評議員会では、本校の教育方針、活動予定の紹介と、昨年度話題にされた、砂田橋交差点のスクランブル化についての現状と警察の見解を報告した(8月に横断歩道が新設された)。意見交換では、各学年の男女比、応接室の現状、文具購買に関する話題が出された(応接室に関しては、本年1～2月にかけて整備されることになった)。

### (6) 講演会

7月8日(月)にKDDIの講師を招いて「情報モラル」に関する講演会を開いた。

11月12日には、卒業生である日本科学未来館の松浦麻子氏を講師として、「附中生と考える未来のエネルギー」という演題で環境教育講演会を行った。

### (7) 地域連携

7月11日には、矢田～砂田橋地区の9校の関係者が集まり、これまで通りSSRの活動を継続するとともに、災害時の相互協力をお願いした。矢田小と矢田中とは体育祭の相互参観を行っている。7月12日には生徒有志43名が矢田マザー園を訪問して、福祉コンサー

トを行った。近くの特別養護老人ホーム ジョイフル砂田橋の秋祭りに教頭が参加した。

#### (8) 各種行事

例年通り、5月にはクラスの協調と団結を推進するためにクラスマッチを行った。

宿泊行事として、3年生は5月に「広島的生活」、2年生、1年生は7月初旬にそれぞれ「小豆島的生活」、「車山的生活」を行った。体験学習やフィールドワークが主な内容であり、グループや個人ごとにテーマを設定し、下調べをもとに現地調査を行い、その結果を後日、冊子としてまとめた。3年生は後日、成果発表会を行った。

7月11日には帰国生徒を中心に、一般学級の生徒を交えて、名古屋大学の留学生との交流会を行った。9月3日(火)には素人名人会を行い、生徒個人やグループが練習してきた踊りや演奏を披露した。10月末には、例年通り学校祭を行った。今年の全体テーマは「世界」で、縦割りテーマは「生活」、「自然」、「平和」、「娯楽」、「産業」で、クラスごとに具体的にテーマを絞って調査をし、調査結果を工夫を凝らして発表・展示していた。

2月には1年間のCT(コーラストタイム)の取り組みの集大成として、愛知県芸術文化センターで合唱祭を開催している。3月には1、2年生を対象に、「職業人と語る会」を行い、本校卒業生の何名かに講師をお願いして、彼らの職業の面白さ、難しさ等を紹介するとともに、生徒との対話を通して、職業意識の向上に努めている。

(文責：中津植男)

#### 4. 附属岡崎中学校

管理運営について、下記のような課題に取り組んだ。

(1) 一昨年岡崎労働基準監督署から労働時間の「是正勧告」を受けて以降、適正な労務管理の徹底に努めてきている。今年度も一層の業務の精選化、運営システムの改善、会議の効率的な運営に取り組んだ。3年目を迎え、各自の勤務時間に対する理解も進んだこともあり、現在では長時間の時間外労働が行われることはなくなっている。しかし、一方で、勤務時間中にすべての仕事が終わらず、帰宅後自宅で仕事を継続せざるを得ない状況が顕在化してきている。一旦仕事を中断し、帰宅することで、かえって仕事の効率が悪くなるといった話題も上がってきている。また、教員同士で議論し合う時間が減少し、授業研究を進めるにあたって、十分な検討時間が確保できないといった問題も生じている。これらは、単に学校で過ごす時間を管理するだけでは解決できない問題である。勤務時間の問題を抜本的に解決するには、なお課題が残されている。

(2) 新入生を含めた生徒全員に、不審者や災害などの緊急時の管理体制の徹底を図るために、今年度は入学式の翌日に全校で不審者侵入想定への対応と避難訓練を実施した。また、2学期始業式当日に、地震想定での避難訓練を行った。同時に、緊急配信メールの送受信、生徒の帰宅方法の確認など、安全対策に関する諸方策の点検や検証を行い、改善に取り組んだ。今年度は、保護者からの要望もあり、岡崎市内の不審者情報のみならず三河地区の不審者情報を、随時、緊急配信メールを用いて、保護者に配信することとした。

(3) 今年度も「いじめ・不登校対策委員会」をこれまでに2回開催し、学校全体で情報の共有化を図るとともに、今後の対策を協議した。また、毎週開催される学年会及び月2回開催される職員会議においては、子供の様子や配慮すべき生徒の情報交換を行っている。さらに、夏休み中には、家庭訪問を行い、保護者を交え、十分な時間を取って相談活動を行った。今年度「いじめ防止対策推進法」が施行されたため、次年度は法令を踏まえ、さらなる改善を図って行く予定である。

(4) 今年度は、本学教育臨床学講座祖父江教授に加え、週1回非常勤のスクールカウンセラーの配置が認められた。また、同講座の大学院生2名には、それぞれ週1回、アイリスパートナーとして、生徒の相談活動に協力をいただいている。「いじめ防止対策推進法」が施行されたことで、スクールカウンセラーの重要度はますます高まってきている。今年度の状況を精査し、スクールカウンセラーを交えた生徒指導の体制をさらに充実させていくことが今後の課題である。

(5) 今年度も生徒、保護者、教職員に対して学校評価のアンケート調査を実施した。例年同様に全体として好評価が得られた。しかし、中には低い評価の項目もみられ、今後検討していく必要がある。

(6) 9月に今年度第1回の学校評議員会議を開催した。今年度のこれまでの教育及び研究活動と今後の予定を中心に報告した。2月には第2回の学校評議員会議を予定している。

(7) 例年夏季休業中に、年一回の受水槽の清掃・点検が行われている。これまでこの点検作業で問題が発生したケースはなかったが、今年度は受水槽を経由した水道水の水質が基準値を超過したとの連絡を大学から受け、急遽水道水の使用を禁止する措置を取った。ところが、再検査を繰り返した結果、水質に問題ないことが判明し、大きな問題となる事態には至らなかった。しかし、今回、検査を実施した業者の連絡ミス、連絡の遅れ等により、十分な情報が提供されなかった。そのため、正確な情報が得られないまま水道水の使用を禁止したことにより、かえって不安をおおることになってしまった。今後、水質検査の時期やあり方について、検討する必要がある。また、危機管理の対応についても、さらに充実させていく必要がある。

(8) これまで、学校開催の行事は学校を振替休日とすることで、休日出勤の措置を取ってきた。しかし、土、日等の休日における部活の指導や市内大会等の行事に参加するための休日出勤に対する対応に不十分な点があった。そこで、今年度は、夏季、冬季、春季休業中に振替休日を取ることで、出勤日とする対応を可能な限り徹底した。しかしながら、夏季、冬季、春季休業中であっても振替休日とすることが可能な日は限られており、休日の部活動の指導は困難な状況になりつつある。今後の部活動のあり方について、検討が必要である。

(9) 9月に、本校は岡崎市と災害時における一時避難所及び避難所に係る協定書を締結した。それに伴い、災害に対する運動場の安全性について、改めて情報収集を行った。その結果、当面安全性に問題はないとの情報が得られたが、なお、引き続き検討が必要であ

る。

(10) 今年度は、給食棟の耐震工事が予定されている。そのため、現在自校給食を休止し、業者による配達給食によって全校生徒の給食を賄っている。工事期間中、特にアレルギー対応など、安全な給食管理に注意を払って行く必要がある。また、工事に伴って、生徒の安全確保にも留意が必要である。

(11) 今年度、校内巡視を実施した本学産業医から、地震発生時の転倒防止が不十分な点があるとの報告がなされた。給食棟の耐震工事に伴い、物品を移動し、職員室等に一時的に保管している。工事期間中の地震等による対策、さらに、工事終了後の地震対策など、検討が必要である。

(文責：菅沼教生)

## 5. 附属高等学校

本年度の附属高等学校の管理運営の基本方針は、学習指導、生徒指導、進路指導、研究活動を推進し、安心安全な学校作りや学力の向上を目指すことである。安心安全な学校作りは、学校あげての重要な取り組みと考えており、授業規律の維持につとめるとともに、すべての生徒が安心して学校生活を送り、学習に取り組める環境づくりに向け努力している。また、日頃の授業や補習など学習指導の充実により、生徒に学習習慣をつけさせ、また授業の創意工夫、教材研究、授業方法の研究等により学力の向上、定着を目指す。

これらの学習指導や生徒指導は、少しずつではあるが、着実に成果を上げてきている。昨年は、国公立大学に 45 名が合格し、愛知教育大学には 20 名が合格し、難関校である名古屋大学に 2 名、東北大学にも 1 名合格した。

愛知教育大学との「高大連携教育システム」は 7 年目になる。

「高大連携教育」により、教職への使命感、自らの研鑽に努める姿勢を評価し、そのような面を伸ばすような人材の発掘と育成に関するシステムの共同研究を実施している。本研究は、附属高校並びに複数の県立高校と愛知教育大学との連携によって、高校生の中から、学力が優れているばかりでなく、教職へのモチベーションの高い人材を早期に見出し、組織的かつ継続的にその志と能力を育み、社会が求める教員へと育成することを目的としており、新しい教員養成のあり方を探求するものである。また、大学と高校の現場が協同して長期にわたり継続的に高校生の意欲と能力を見出し育ていくこのシステムは、新たな教員養成系大学における入学者選抜方法への可能性を開くことになると考える。本研究に参加し、それを利用する推薦入試によって入学した生徒が、従来の入試で入学した生徒に対して積極的な刺激を与えることで、彼ら全体の知的好奇心や創造性、教職への意志の向上などが期待され、また将来の初等、中等教育の教員への有為な人材供給に貢献することが期待される。今年度は、高大連携推薦入試により、15 名の生徒が愛知教育大学への入学を許可された。

他方、国立大学が国立大学法人へと代わり、附属学校はますますその存在意義を問われ

る時代となってきている。文部科学省は、平成 21 年に「国立大学附属学校の新たな活用方策」を公表し、その中でも、附属学校は、公立学校が実施しない先導的、実験的研究を推進し、国の教育政策に貢献する「拠点校、実験校」として、その使命が求められている。附属高等学校においても、「高校教育シンポジウム」の開催を重要な研究活動の一つと位置づけ、これまでも実施してきたところであり、これからも推進していく。さらに、昨年、これまでの高校教育シンポジウムでの成果など本校が実施してきた研究成果を基に、我が国の代表的な研究活動ともされる文部科学省の「科学研究費補助金」を申請致し、昨年度に引き続き、今年度も複数件の採択を得ることができた。本校の研究活動は、新たな一歩を踏み出したと考えており、附属高等学校らしい独創性の高い、先進的な研究成果が得られるものと期待している。

今後とも拠点校、実験校としての使命を果たせるよう努力していく。

(文責：早瀬和利)

## 6. 特別支援学校

### (1) 特別支援教育の実施状況

#### ①教育の方針

インクルーシブな社会理念を確認しつつ、児童・生徒一人ひとりのよさを活かし、伸ばしていく教育を追求している。

#### ②他機関との交流

三重大学教育学部附属特別支援学校、愛知県立春日台養護学校との交流行事を行っている。また県立みあい養護学校、近隣地域で作業所を運営する福祉法人・NPO諸団体とも交流・情報交換を行い、地域と連携した特別支援学校のあり方を研究し、推進している。

#### ③施設設備

災害に対する備えとして防災用具・非常用食糧を備蓄するとともに、教育施設としては、老朽化した中学部棟の耐震改修工事を行っている。

### (2) 教育センターとしての大学・地域との連携

#### ①教育実習等の受け入れ

・障害児教育講座学生に対する前期教育実習（3週間）、特別支援教育特別専攻科学生に対する後期教育実習（2週間）を行っている。また、教員養成課程第1学年全員に対する介護等体験実習を、本校学校行事を中心とした授業への参加により実施している。加えて本年度は、6年一貫課程の大学院生を2名受け入れている。

・高大連携特別推薦入試合格者（附属高等学校3年生）の入学前指導として、本校学芸会に参加、学校現場の観察、児童・生徒との交流事業を行っている。

#### ②大学教員との連携による研究・教育の推進

・本校開催の研究協議会には、障害児教育講座教員に指導・助言を受けながら進めた研究成果を発表している。また、特別支援教育公開セミナーを障害児教育講座の教員の参加を

得て開催し、本校教員が学ぶ場としながら、本校の研究成果を地域に発信している。

・本校の授業における成果の蓄積をまとめ、都築繁幸監修・愛知教育大学附属特別支援学校著『この子らしさを活かす支援ツール 2』（ジアース教育新社、2013年11月）を刊行し、全国的な評価を得ている。

#### ③地域の先導的・実験的な教育研究の拠点校としての役割

・研究協議会と特別支援教育セミナー 11月初旬に開催される本校の研究協議会には、三河地区各地域の教員・教育関係者の参加が多い。また先にも触れた特別支援教育公開セミナーは、岡崎を中心とした近隣地域の特別支援教育実施保育所・幼稚園教員、小・中学校の特別支援学級担当者を対象とするもので、本校の教育研究成果を地域に普及させるとともに教育交流を図る場となっている。

・地域に対してインクルーシブな理念を浸透させるため、卒業生の卒業後のフォローは本校の重要な課題である。自学時から就業に向けた作業学習、職場体験実習を行うとともに、個別の進路指導を行う。卒業後は職場訪問を実施して指導を行い、そこで得た新たな課題を本校の教育内容に反映させている。

・卒業生の同窓会を年3回実施し、加えて運動会、学芸会に招待し、交歓とフォローに努めている。

#### ④地域との連携

・地域の有識者4名と元本校職員によって構成される学校評議会を年3回開催し、教育内容や施設設備に関する評価を受けることを通して、本校の改善方針に反映させている。

・近隣の愛宕小学校、隣接する愛知教育大学附属小学校との交流学习を行い、授業へと発展させる状況にある。

・附属岡崎中学校の文化祭に参加し、作業学習の成果物を販売し、交流を図っている。

・新学期が始まる時期には学区の有志により、通学時の見守りを受けている。高等部では、地域の住宅を個別に訪問し、運動会、学芸会などの学校行事への参加を呼びかけ、交流している。

・希望する児童生徒は、それぞれの居住地における特別支援学級の授業にも参加し、地区の子どもたちとの交流学习を進めている。

・中学部・高等部では就業に備えて職場体験を行う。実習地は、居住地の企業・作業所となることが多く、卒業後の生活の準備として位置づけられる。

・岡崎市との避難所災害時における二次避難所（福祉避難所）の施設利用に関する協定を締結した。

・戦前、昭和初期に愛知県第二師範学校武道場として建設された現・第二作業棟は歴史的価値が高いとして登録有形文化財として認定され、地域の人などに公開するなどの活動を行っている。

（文責・磯部洋司）

## 7. 附属幼稚園

### (1) 教育と研究

教育と研究面では、『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」をテーマとして日々取り組んだ。今回は第1年次にあたることから、副題に「学びの連続性を探る」とした。それは、幼児期における学びの芽を具体的にとらえ、それが児童期のどのような学びにつながっていくかに焦点化していくことで、主題にせまっていくことを考えたからである。その成果は『研究紀要』第42集にまとめられている。本年度の研究協議会は平成25年11月14日（木）に行われたが、例年のごとく多くの参加者があり、活発な意見交換がなされ盛会であった。また、講演では岡崎市にある私立の竹の子幼稚園長である平岩ふみよ先生の長年の実践をふまえた貴重なお話を拝聴でき、参加者へ情報提供する機会となった。

第59回幼稚園教育研究集会山口大会が7月23日から25日にかけて開催され、園長、副園長、2名の教員が参加した。さらに、東海地区研究協議会・実践活動協議会が8月21日（水）に名古屋大学において開催され、本園より「自分の思いを言葉で表したり相手の思いに気付いたりしながら、したいことを十分に楽しむ幼児の育成」をテーマに幼稚園教育部会で発表した。その研究成果として、①幼児が“先生は自分のことを分かってくれる”と思えるような教師との関係づくり②一人一人の幼児の興味や育ちをふまえ、幼児が友達とかかわっていくにあたって何が必要かを見極め、その時の幼児に合った環境を用意していくことの大切さを明確にできた。その他の研究大会にも積極的に参加し、教職員間でその内容を共有して、日々の教育に活用できたと考えられる。

### (2) 連携

矢田・砂田橋さわやかスクールロード（SSR）の事業が例年のごとく実施された。昨年から行われた学校法人名古屋学院名古屋中学校・高等学校が主催したクリスマス会には園児が自由参加した。本年は、11月31日（木）に実施された阿久比町幼保小中一貫教育実践発表会に園長が代表参加した。本園の研究テーマに関係する先行実践から、『統一カリキュラム』の冊子をはじめ情報を入手できた。

### (3) 実習

実習は、大学の幼児教育講座の学生を対象にして、基礎実習（1年生）、主免実習（3年生）、教職実践演習（4年生）が行われた。講座の先生方の事前指導を通して、そして、幼稚園の先生方の実習での指導を通して、学生には「幼児教育のやりがい」や「将来の進む道」といった充実感と決意がかなり伝わったことは大きな成果であった。

幼児教育講座では、ほとんどの学生が名古屋市内や愛知県内の市町に幼稚園教諭や保育士として就職できているが、学生のモチベーションを高めたり、保育や教育の専門性を垣間見えたりすることで、その合格率の高さに一定実習が役割を果たしていると思われる。

### (4) 園内の教職員体制

園長、副園長、教諭、養護教諭、フリーの先生、用務員と現状では限られた教職員数で

ある。日々の保育や教育を行う中で、自分の職種域を越えて互いに協力せざるを得ない多忙な面もあるが、子どもたちの健やかな成長と保護者を支えるという教育観が、園内のチームワークを生み出しているのではなかろうか。

さらに、本年度は平成26年1月9日（木）にPTA講演会が開催されたが、園長と附属名古屋小学校の校長がともに講演し、協力体制を築くという新しい試みがなされた。

#### （5）今後の課題

研究面では、今日的な幼児教育の課題のひとつである幼小の連携を進めるために、次年度以降に継続研究させる必要がある。特に、子どもたちが自らかかわりたくなり、より意欲がわくような、環境の構成や教師の援助のあり方を検討していくことの重要性を教職員で確認している。

実習面では、実習対象の学生の人数や実習期間といった課題はあるものの、幼児教育講座の先生方との連携をいっそう強めていきたい。

施設面では、たとえば、建物の老朽化などがある。大学の財政のたいへんさはあるが、教育に欠かすことのできない環境の充実という面があるのも事実である。今後の課題として、大学側に対応していただけたら幸いである。

（文責：小川 英彦）

### Ⅲ. 総括

大学附属共同研究会における管理運営部会は7附属学校園の相互理解を図ることと、附属学校園の現状と課題を大学の教職員に理解していただくことを重視している。

#### 1. 附属学校園の教育研究活動の状況

- （1）7校園の園児・児童生徒の在籍数は、本年度1月1日現在、幼稚園5学級135名、名古屋小学校24学級768名（帰国子女3学級23名を含む）、岡崎小学校18学級647名、名古屋中学校15学級505名（帰国子女3学級31名を含む）、岡崎中学校12学級484名、高等学校15学級586名、特別支援学校9学級62名の合計98学級3,187名であった。
- （2）すべての学校園では、それぞれの教育目標に基づき、今年重点項目を定め、特色のある教育課程に従って教育活動が行われ、生活指導や進路指導なども滞りなく行なわれた。
- （3）研究活動は、全国にわたる附属学校園、公立、私立学校の先進的な教育研究に目を向け、毎年度1～2回の研究発表協議会を開催した。各学校園の研究部会が中心になり、独自の研究テーマを創り、各教科の検証授業の実践と協議を繰り返し行ない、意欲的に取り組んできた。そして、多くの成果を得ると共に、次への課題を洗い出した。この活動は、大学の教員、多種多様な教育関係者の研究や研修の場、学生・院生の教員養成の場として機能的な役割を果たし、愛知県内では大きな存在感を示している。

- (3) 各学校園では校内研修会や教科ごとの研究会がほぼ毎週開催され、大学の教員と連携して教科ごとに、教育実践の着実な積み重ねと研究の開発及び進展に努めている。このような教育研究機関として、愛知県内に種々多様な情報を発信するとともに、地域の教育委員会や公立学校との連携協力を行っている。
- (4) 教員養成大学の附属学校園として国際理解教育を推進し、地域の諸学校園のモデル校となることが求められている。名古屋小学校は韓国の晋州教育大学校附設初等学校、岡崎小学校はアメリカのボールドステイト大学附属バリス小学校と相互交流活動を継続している。HATO プロジェクトの支援を受け、附属名古屋小学校の教諭が、カナダ ビクトリア大学での研修に参加した。これらの活動は大きな意義があり、大学からさらなる物心両面での多様な支援が増えることを期待する。
- (5) 次年度に向けて、附属学校園ごとでその特徴を生かした教育研究を、大学との機能的な連携研究を深めて、さらなる充実、推進をしていく必要がある。そのためには、大学教員一人一人の積極的な協力、支援を基盤にして、大学・附属学校共同研究会の強化・育成を大学組織のすべてを結集して取り組んでいく必要性が明らかになった。

## 2. 附属学校園の施設改修の状況

- (1) 附属名古屋小学校は、図工科、音楽科、理科、家庭科の特別教室および体育館の耐震改修、附属岡崎小学校は本館の耐震改修、附属岡崎中学校は給食棟の耐震改修、附属高等学校は体育館の耐震改修、附属特別支援学校は中学部棟の耐震改修が実施された。各学校園の希望を考慮して、今年度多くの施設改修を実施いただいたことに感謝します。しかし、毎年報告されているが、施設など教育環境の厳しさは教育研究に依然と深刻な課題を残している。かつては最先端の施設設備で、この地域のモデル校としての役割を担っていたが、現状は公立学校と比べても必ずしも十分ではない。例えば、プールとその付帯施設、運動場の整備など、年次進行で改修を依頼・要望する。

## 3. 教育実習の現状と課題

- (1) 主免実習の期間は、本年度から 3 週間になり、教員の負担軽減につながり評価できる。しかし、実習の質的低下の不安が考えられるが、大学でのきめ細かい事前・事後指導の強化、充実に努め、補完することが重要である。
- (2) 附属学校園への配当人数は、3 年前から増加し、教員 1 名あたり 4 名になった。附属学校園の使命の 1 つではあるが、1) 大学、公立学校との共同研究、2) 国の拠点校、地域のモデル校等の特色活動の展開 3) 全国的に存在感を示すことができる学校、4) 大学にとって活用意義のある学校、5) 保護者から信頼の厚い学校、6) 地域から認められる学校などの附属学校園校として目指す学校像と新たな活用方策、附属の置かれている現状を考えると、教員一人ひとりの負担は、配当人数を教員 1 名あたり 2 名～3 名になるように考慮を要望する。

#### 4. 学校の安全管理と教育

- (1) 各学校園は不審者侵入の対応として、地域の警察署の協力を得て、学習会及び避難訓練を1～2回実施した。職員会議などでその課題、改善など協議した。また、保護者向けに「TRメール」を活用して通学経路中心に不審者情報などを、適宜、一斉送信をした。
- (2) 火災、大震災などの災害を想定して、避難訓練を1～2回行なった。安全かつ迅速な避難方法、自分の身を守る術などの確認をした。また、登下校時に東南海大地震が起きた場合の対応策など協議を始めた。
- (3) 附属学校園における幼児・児童・生徒等および教職員の安全管理・安全対策のために研修会が大学で開催され、多くの附属学校園の教員が参加した。学校内の暴力に関する講演、児童虐待に関する講演が実施された。両講演とも、今日の学校が抱える切実な問題に関するものであり、有意義であった。

#### 5. 児童・生徒および教職員、保護者のこころの健康

いじめ不登校問題に対して、問題の早期発見、的確に把握して、適切な解決にあたることができるように、附属名古屋中学校では、生徒と教員による教育相談を年3回、そのうち、心の健康に配慮が必要な生徒は心の健康推進連絡会を通して教員全体で共通理解を図った。附属岡崎中学校では、週1回非常勤のスクールカウンセラーの配置が認められた。「いじめ・不登校対策委員会」を年2回開催し、情報の共通化を図るとともに、今後の対策を協議した。また、学年会、職員会議で生徒の様子や配慮すべき生徒の情報交換をした。両校とも、大学の専門家のスクールカウンセラー、大学院生をアイリスパートナーとして個別相談に対応してもらった。その他の学校園も同様の対応をした。

#### 6. 附属学校の今後に向けて

教職員は特色のある教育課程による教育活動、確実な生活指導や進路指導、先進的、独創的な教育・実践研究、教育研究の成果の地域・全国への発信、大学との共同研究など求められる使命と果たすべき役割をきちんと実践していくために、教職員の負担軽減に向けて、システム効率化、仕事内容の簡素化、教員のチームワークの強化など、様々な工夫と改善に努めてきた。しかし、あまりにも削れない大切な仕事が多く、教職員の数が限られており物理的な限界がある。それは、教職員の増員が望めないからである。短期的な目標として、常勤教員と非常勤教員の増員を要望するとともに、各附属学校園に1名ずつの定員の増加を強く要望をする。

子どもの発達障害、いじめ問題、保護者による相談事例が多くなり、その内容が学校運営に影響を及ぼすようになってきた。それらのきめ細かい対応に向けて、大学から必要かつ的確な専門家の支援、予算的措置の増大を要望します。

(文責：早瀬和利)

(昨年度の『大学・附属学校共同研究会報告書』の管理運営部会からの報告において附属高等学校長の早瀬和利先生から提出された文書を、昨年度編集担当の船尾のミスで、掲載し忘れました。ここで改めてお詫びするとともに、今年度、掲載いたします。)

## 附属高等学校

本年度の附属高等学校の管理運営の基本方針は、学習指導、生徒指導、進路指導、研究活動を推進し、安心安全な学校作りや学力の向上を目指すことである。安心安全な学校作りは、学校あげての重要な取り組みと考えており、授業規律の維持につとめるとともに、すべての生徒が安心して学校生活を送り、学習に取り組める環境づくりに向け努力している。また、日頃の授業や補習など学習指導の充実により、生徒に学習習慣をつけさせ、また授業の創意工夫、教材研究、授業方法の研究等により学力の向上、定着を目指す。

これらの学習指導や生徒指導は、少しずつではあるが、着実に成果を上げてきている。昨年は、国公立大学に36名が合格し、愛知教育大学には17名が合格し、難関校である京都大学にも1名合格した。

愛知教育大学との「高大連携教育システム」は6年目になる。

「高大連携教育」により、教職への使命感、自らの研鑽に努める姿勢を評価し、そのような面を伸ばすような人材の発掘と育成に関するシステムの共同研究を実施している。本研究は、附属高校並びに複数の県立高校と愛知教育大学との連携によって、高校生の中から、学力が優れているばかりでなく、教職へのモチベーションの高い人材を早期に見出し、組織的かつ継続的にその志と能力を育み、社会が求める教員へと育成することを目的としており、新しい教員養成のあり方を探求するものである。また、大学と高校の現場が協同して長期にわたり継続的に高校生の意欲と能力を見出し育ていくこのシステムは、新たな教員養成系大学における入学者選抜方法への可能性を開くことになると考える。本研究に参加し、それを利用する推薦入試によって入学した生徒が、従来の入試で入学した生徒に対して積極的な刺激を与えることで、彼ら全体の知的好奇心や創造性、教職への意志の向上などが期待され、また将来の初等、中等教育の教員への有為な人材供給に貢献することが期待される。今年度は、高大連携推薦入試により、15名の生徒が愛知教育大学への入学を許可された。

他方、国立大学が国立大学法人へと代わり、附属学校はますますその存在意義を問われる時代となってきている。文部科学省は、平成21年に「国立大学附属学校の新たな活用方策」を公表し、その中でも、附属学校は、公立学校が実施しない先導的、実験的研究を推進し、国の教育政策に貢献する「拠点校、実験校」として、その使命が求められている。附属高等学校においても、「高校教育シンポジウム」の開催を重要な研究活動の一つと位置づけ、これまでも実施してきたところであり、これからも推進していく。さらに、昨年、これまでの高校教育シンポジウムでの成果など本校が実施してきた研究成果を基に、我が国の代表的な研究活動ともされる文部科学省の「科学研究費補助金」を申請致し、複数の

課題につき今年度採択を得ることができた。本校の研究活動は、新たな一步を踏み出したと考えており、附属高等学校らしい独創性の高い、先進的な研究成果が得られるものと期待している。

今後とも拠点校，実験校としての使命を果たせるよう努力していく。

(文責：早瀬和利)

## 自立した学び手を育成する国語科授業

愛知教育大学附属名古屋小学校

後藤夕子 水野晋吾 矢野哲史 安井佑希

愛知教育大学附属岡崎小学校

後田和紀 伊藤敦章

愛知教育大学附属名古屋中学校

伊藤大知 福田充哉 松山宜申 上條聡

愛知教育大学附属岡崎中学校

塩野谷文雄 小柳津清千 熊谷等 吉川直希

愛知教育大学附属高等学校

大村武司 戸田康代

愛知教育大学

中田敏夫 佐藤洋一 有働裕 丹藤博文 砂川誠司

国語の学びに面白さを見出し、自ら学びの歩みを進めていけるようになるためには、自らの国語学習行為に自覚的になる必要がある。ここに収録した実践報告はいずれも、そうした自立的な学び手の育成をめざし、試行を重ねたものである。国語の学習にあってはどのような支援をすることで自立的な学び手を育むことができるのか。とりわけ、個々の学び手にとっての学ぶ対象や方法が多様化し、個々にとって必要な学習は必ずしも同じであるわけではないという状況がより確かなものになりつつある現在、学校という場で、そして国語科という授業で、一体何ができるのかということ、私たちは真摯に問うていかなければならない。

自立した学び手といっても、それは個々がたったひとりで自らの学びを切り開いていくことを意味するわけではない。むしろ、個々の学び手は、他の学び手や地域の人、あるいは本の世界の他者などの「他」とのつながりを求めていくことによって学びを切り開いていく。そういった人たちとどのようなつながりを求めるかによって学びのあり方は変質するのである。だから、授業においてはそうしたつながりの場をいかに作り出すことができるかが求められるし、それがどのような学びを保証するのかということが考えられなくてはならない。さらにいえば、個々の学び手がひとつの授業ではうまくつながりを作ることができなくても、何度かやり直せるという場が作られることが大事である。ハンナ・アレントのいう「許しの能力」と「約束の能力」が十全に機能する場ともいえよう（志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫）。「自分の行う行為から絶えず相互に解放されることによるのみ、自由な行為者に留まることができるのである。そして、人間は、常に自らを進んで自分の心を変え、ふたたび出発点に戻ることに由るのみ、なにか新しいことをはじめる大きな力を与えられるのである（p.376）」。つながりの失敗と成功の繰り返し、許し、許される関係のなかで、個々の学びは進められていくはずである。そうした学びは、「約束の能力」と合わさって、自らの学びがたどり着く先に開かれると期待されるものを、つまり学びにたいする希望を、学びをともにする共同体の構成員と共に持ちつつ、開かれていくのである。

自らの学びを取り巻く状況をも対象化しながら、それでもなお学校で国語を学ぶ意義を見出し、国語を学び続けていこうとする学び手を育むことは容易なことではない。けれどもここに収録した実践は、そうした学び手を育むことに少なからぬ手ごたえを感じながら授業に取り組んだものばかりである。あるものは他の学び手や地域の人とのつながりに焦点を置き、あるものは本の世界の他者とのつながりに焦点を置いたものである。またそれらつながりが複合的に組み合わせられた実践もある。ぜひ一読していただき、諸

先生方からご指導ご批判を賜りたい。

## I 『自己を磨き、学び続ける子』の育成（最終年次）（附属名古屋小学校）

### 1. 2年間の研究の概要

第一年次研究では、「自己を磨く」子どもの姿を「言語能力を高め、ものの見方、考え方、感じ方を広げたり、深めたりするために、学習課題解決に向けて主体的に思考し、表現しようと努める姿」と設定し、次のような指導方法の工夫を行った。

- 「学習課題を追求したい！」という気持ちを強める工夫  
活動1で、第1時の学習プリントを見返し、自分が考えたいと思っていた疑問や好奇心と、教師の提示した本時に関わるみんなの疑問や好奇心とを結びつけた上で、本時の学習課題を確認する。
- 「考えを伝えたい！」という気持ちを強める工夫  
活動3で、「説明タイム」を設定し、学級全体で意見交流をする前に、交替でペアの相手に自分の考えを説明する。
- 「よく分かった！」という気持ちを強める工夫  
活動3において、学級全体で意見交流していく中で、疑問や好奇心について取り上げて子どもたちに問いかける。

【一授業の流れ】	
活動1	本時の学習課題を確認する。
活動2	学習課題解決に向けて、一人一人が思考し、考えをもつ。
活動3	意見交流を通して考えを広げたり、深めたりする。
活動4	本時で学習したことをまとめる。

第二年次研究では、「学び続ける」子どもの姿を「自分が考えたいと思っていた疑問が解決したり、好奇心が満たされたりしたという実感を基に、引き続き学習課題解決に向けて、疑問や好奇心を追求したいと思う姿」と設定し、次のような指導方法の工夫を行った。

- 疑問や好奇心を取り上げた学習のまとめの工夫  
活動4で、自分が考えたいと思っていた疑問や好奇心を取り上げて、学習課題について分かったことを書くことで、何を「学び」として得たのかがはっきりし、そして、学習前の自分と比べこれだけ「学び」を得ることができたということに気づき、自分の成長や変容を実感する。
- 学習への取り組みを振り返り、次の学習へ向かおうとする気持ちを強める工夫  
活動4で、自分や友達の考えが書いてある学習プリントを振り返り、自分が考えたいと思っていた疑問や好奇心について、考えたこと・発言したこと・発表を聞いてメモしたことについて赤線を引くことで、主体的に学習課題を解決することができたということを明らかにする。そして、授業の終わりに、第1時の授業で挙げた次時に関する疑問や好奇心を確認することで、次時も学習課題を解決するためにこのように主体的に取り組んで考えていきたいという気持ちを強くする。

### 2. 2年間の研究から捉えた改善点

第一年次研究で設定した「説明タイム」は、以下のような手順で行っていた。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>① 二人組になる。</li><li>② 話し手は、活動2でもった自分の考えを、聞き手に分かりやすく伝えようという意識で説明する。</li><li>③ 聞き手は、話し手の説明を理解しようという意識で聞き、話し手の説明が終わったら、説明に対するコメントを返す。以降、ペアを替えて数回行う。</li></ol> |
|--|

この活動により、考えを説明することに自信をもつことで、「考えを伝えたい！」という気持ちが強まり、主体的に意見交流に参加しようとする学習態度につながることができた。その中で、説明の内容に対して漠然と「分かりやすかった」と言うだけでなく、説明の技術面に対して「理由を言ってくれたからよく分かった」と評価したり、「大きな声ではっきり言えば伝わる」と、よりよい説明の仕方について見通しを示したりするようなコメントを聞き手が述べている子どもの姿が見られた。そして、このようなコメントを受けた話し手は、「説明タイム」の後の意見交流において、自信をもって、大きな声で考えを発表することができていた。

こういった子どもたちの実態から、「説明タイム」のねらいをより一層達成すべく改善点を見いだした。それは、聞き手のコメントを通して、話し手に自分の説明の仕方のどんな点が良かったのか、または、ど

う改善すべきなのかを明らかにさせることである。自分の考えを理解してもらえたことの根拠が明らかになったり、分かりやすく説明するための見通しをもったりすることで、話し手は自分の説明の仕方により自信をもち、「考えを伝えたい！」という気持ちがさらに強まり、主体的に意見交流に参加しようとすると考えた。

そこで、2年間の研究から捉えた改善点を「聞き手のコメントを通して、話し手が自分の説明の仕方の良かった点や改善点を明らかにすることで、自分の考えを説明することに自信をもつことができるように、『説明タイム』の進め方を工夫する」と設定し、研究を進めた。

### 3. 指導方法の工夫

聞き手のコメントを通して、話し手が自分の説明の仕方の良かった点や改善点を明らかにするためには、話し手が気を付けたいと思っていることを、聞き手が把握することが大切である。よって、「説明タイム」を以下のように行う。

- ① 二人組になる。
- ② 話し手は、自分の説明の仕方でも気を付けたいことを考える。
- ③ 聞き手に、「このようなことに気を付けて説明を行う」と伝えた上で、話し手は、説明の仕方に気を付けながら、**活動2**でもった自分の考えを聞き手に伝える。
- ④ 聞き手は、話し手が気を付けていたことができていないのか、また、どのようにすればできるようになるのか分かるようコメントをする。
- ⑤ 話し手は、聞き手のコメントを受けて、自分の説明の仕方の良かった点や改善点を明らかにする。
- ⑥ 話し手は、⑤を踏まえて、次の説明でも気を付けたいことを考える。  
以降、繰り返し活動を行う。

このような流れで、「説明タイム」を行うことで、話し手は、聞き手のコメントを通して、自分の説明の仕方の良かった点や改善点を明らかにし、自分の説明の仕方に自信をもつことができると考えた。そして、「考えを伝えたい！」という気持ちが強まり、主体的に意見交流へ参加しようとすると考えた。

また、聞き手が適切にコメントを返すためには、話し手が「このようなことに気を付けて説明しよう」という具体的な考えをもち、聞き手に「このようなことに気を付けて説明を行う」と、明確に伝えることが大切である。そこで、「説明タイム」の前に、話し手のポイントを教師が示すようにする。内容は、子どもの実態や授業内容に応じたものとする。(以下は低学年授業の一例)

- 構成について…話すことの順番に気を付けて説明する。  
音声について…口の形に気を付けてはっきり話す。正しい姿勢で話す。聞き取りやすい速さで話す。相手に聞こえる大きさの声で話す。

このように、構成と音声について気を付ける点を教師が示し、その中から、気を付けたいことを選択させるようにする。そうすることで、話し手は自分が説明するときにも気を付けたいことを具体的に考え、聞き手に明確に伝えることができ、聞き手は適切にコメントを返すことができると考えた。

(安井佑希)

## Ⅱ 互いの思いや考えを伝え合うなかで 言葉の力を磨き 自己を高める子ども1 (附属岡崎小学校)

### 1. 国語科でめざす子どもの姿

- ・ことばを大切にしながら、より正確に、より豊かにものごとを受け止めたり、表現したりするなかで、自分を見つめ、考えや心情を豊かにしていく子ども。
- ・仲間が出した様々な考えのなかから、自分に必要な考えを取捨選択し、自分の考えを判断、決定していく子ども。こうした学びの価値を自覚し、学習にさらに勢いを増して取り組む子ども。

### 2. 教材の価値

子どもたちへの願いを具現するため、食肉加工の仕事に携わる坂本さんの仕事に対する葛藤をもとに、生き物の命について考えることのできる「いのちをいただく」を教材に選定した。本教材には次のような教材の価値があると考えた。

- ・坂本さんが「もう少しこの仕事を続けようと思った」ことについて、女の子が「おいしかあ」と言って食べてくれてうれしかったからという考えをもつ子どもと、「もう少し」とあることから、牛を殺すの

がいやなことは変わらないという考えをもつ子どもが対立的にかかわることで、坂本さんの仕事に対する思いを詳しく知りたいという問題意識を高めることができる。

- ・仕事について葛藤する坂本さんの様子から、いやな気持ちを抑えて仕事をしているという読みをしている子どもが、みんなの役に立てたことによさを感じているという読みをしている子どもの考えにふれたとき、坂本さんにとっての仕事の意味を見直し、坂本さんの思いについて考えていこうと再び追究に向かう姿が期待できる。

### 3. 教師支援と追究の実際 ～自己の問題意識を自覚する場面において～

ぼくは、牛を売るとき鳥いさんはうれしいといったのでびっくりしました。ぼくだったらせっかくうんでくれた牛がかわいそうだからうらないけどすごくなんでと思いました。(10月29日 社会「農家の仕事」の真旺の学習記録)

事前学習として、社会「農家の仕事」の学習で肉用牛繁殖農家である鳥居さんの牛舎を訪ね、肉用牛がどのようにして育てられるのかを知るとともに、働く人の大変さを実際に見たり、聞いたりして理解した。まはろの「子牛が売れたときはどんな気持ちですか」という質問に対して、鳥居さんは少し間をあけたものの「うれしいです」と言い切った。子牛の気持ちに寄り添って見学に行った子どもが多かったのも、その瞬間、子どもたちはわからなさを感じた様子であった。

真旺はそのとき感じた疑問を学習記録に書いた。「ぼくだったら」当然のようにかわいそうと感ずることをうれしいと感じている鳥居さんに対して「すごくなんで」と問題意識を高めた様子がうかがえる。

天輔	3 8	ぼくは、天野弘貴君に似ていて、あの、いちばん最初は、あの、1行目の、1行目の…、あ、1場面の3行目のところに「この仕事がずっといやでした」で、7場面の「坂本さんはもう少しこの仕事を続けようと思いました」の間のところで、あの…、
惇叡	3 9	(間ってどこだよ)
天輔	4 0	しのぶ君やおじいちゃんや女の子の行動で、やめたり、やめようと思ったり、やめたいと思ったり、もう少し続けようと思って、だから、あの、あの、しのぶ君や女の子のおかげでもうちょっと、もう少し続けようかなあと、で、女の子とかのおかげで最後は続けよう、ぼくは思いました。続いたりやめたりするから、ぼくは不思議に思
T	4 1	いました。
天輔	4 2	続いたり、やめたりっていうのは？
T	4 3	あの、やめたいと思ったり、続けようと思ったり。
成美	4 4	天輔君は、女の子のおかげでって言うてくれてるんだけど、みんなはどう、ここ。どう思う。
T	4 5	女の子のことばのおかげで続けようと思ったってことだから、女の子のおかげでって
成美	4 6	いうのもあると思う。 まあ、賛成っていうことかな。
ゆか	6 7	(うなずく)
大起	6 8	—<略>— 「みいちゃんごめんね」とか言って、それを見るのが <u>つらくなってきた</u> 。 7場面で、ええと、女の子が「おいしかあ、おいしかあ」って言って、みいちゃんを殺したくなかったけど、ええと、でも、坂本さんのおかげで、で、クリスマスプレゼントとかお年玉とかもその女の子とかにあげるから、 <u>ありがとうっていう気持ちで</u> 「ありがとうございました」っていう気持ちで、坂本さんはもうちょっと続けようかなと思った。 (11月8日 問いを生むかかわり合いの授業記録)

「続いたりやめたりするから、ぼくは不思議に思いました」という疑問をもちながら、「女の子のおかげで」と理由づけしている天輔の発言をきっかけに、T43「女の子のおかげでって言ってくれてるんだけど、みんなはどう、ここ」と出た。その後、ゆかの「つらくなってきた」という考えをそれと対立的に板書に位置づけたこと、その後の大起の指名で「ありがとうっていう気持ちで」という考えを板書に位置づけたことで、坂本さんの気持ちに対する考え方の違いが明らかになり、問題意識の高まりが見られた。

ぼくは、さかもとさんはさいしょは、牛と目があっていやであとから、牛のみいちゃんをころしてさかもとさんは、ゆうきがあるなと思いました。りゆうは、さいしょはころすのやだーとおもっていたさかもとさんだったからです。

(11月8日 真旺の学習記録)

真旺は、問いを生むかわり合いのなかで発言することはなかった。かわり合いを通して「さいしょはころすのやだーとおもっていたさかもとさん」と自分に近い感覚があることを発見しながら、それでもみいちゃんを殺す坂本さんを「ゆうきがあるな」と感じている。おそらく、自分に近い感覚をもった坂本さんがなぜ仕事を続けようと思ったのかを考えていくことに価値を感じ、また、それが鳥居さんのうれしさの理由の解決につながることも、感じ取っているのかもしれない。

このように、ある問題を解決すれば、そこにつながる様々な問題も解決できそうに感じられたとき、子どもたちはその問題意識を追究する価値を自覚するだろう。真旺の姿にはまだ弱さがあるが、そうした問題解決の道筋を見えるように支援することも、問題意識を自覚させるうえで重要と考える。

(伊藤敦章)

### Ⅲ 互いの思いや考えを伝え合うなかで 言葉の力を磨き 自己を高める子ども2 (附属岡崎小学校)

#### 研究の概要

#### 1. 研究主題 思いや考えを伝え合うなかで ことばの力を磨き 自己を高める子ども

#### 2. 単元 「相手を思うやさしい心 そのやさしさが新たなやさしさを生むんだね」－『りゆうのめのなみだ』 浜田廣介 作 植田真 絵－

#### 3. 国語科で求める子どもの姿

わたしたちは、書きことばや話しことばだけではなく、思考することばも含めてことばと考えている。そして、そのことばを大切にしながら、より正確に、より豊かにものごとを受け止めたり、表現したりするなかで、自分を見つめ、考えや心情を豊かにしていく子どもを育てたいと願っている。そのためには、自分の思いを表現したり、仲間の考えを受け止めたりするなかで、ことばの力を磨いていくことが大切であると考えます。

子どもたちのことばには、その背景にあるそれまでの生活経験によって培われたものの見方や感じ方、考え方が表れる。それゆえ、同じ文章に向き合っても、感じること、考えることに違いが生じる。また、同じことを語り、書いていても、そのことばの背景には違いがあることもある。国語科においては、こうした違いを大切にしていく。なぜなら、自分とは異なる仲間の考えにふれることは、その子がつことばの背景を理解し、新たにことばの世界を拓き、深めることにつながるからである。ことばの力を磨くことで、相手の思いをより正確に受け止めることができるようになったり、自分の思いをより的確なことばを用いて表現できるようになったりするだろう。また、よりことばに敏感になり、深く思考していくことにもつながると考える。

この過程において子どもたちは、自分が納得できる考えを導くために、仲間の出した様々な考えのなかから、自分に必要な考えを取捨選択しながら自分の考えを判断、決定していかせよう。こうした学びの経験を積み重ねることにより、自己判断・自己決定できる子どもになっていくと考える。そして、そうした学びの価値を自覚することによって、自己の成長を感じたり、学習に対してさらに勢いを増して

取り組んだりしていくと考える。

#### 4. 国語科における教師支援

- ・教材として選定した作品の登場人物の言動を子どもたちがどうとらえるかを見通したうえで、問いや核心につながる意識をほりおこす。
- ・教材の模索・選定
- ・自己の問題意識の自覚（自己の問題意識を自覚するにつなげて）
- ・自分の考えの立場や視点を知る（立場や視点の自覚・自己の追究を自覚するにつなげて）
- ・かかわり合いでの学びを振り返る  
（かかわり合いのなかでの学びの自覚・自己の成長を自覚するにつなげて）
- ・自分を見つめて綴る（振り返りによる学びの自覚・自己の成長を自覚するにつなげて）

#### 5. 研究の実際

**2年生2学期実践「相手を思うやさしい心 そのやさしさが新たなやさしさを生むんだねー『りゅうのめのなみだ』 浜田廣介 作 植田真 絵一」**で、子どもたちは、りゅうの気持ちと、そのりゅうの気持ちを変えた子どものやさしさについて考えていった。そして、碧人は振り返りの学習記録に次のように自分の考えを綴った。

ぼくはやっぱりりゅうは子どもがおくまで来てくれたことがりゅうにとってのうれしさだと思いました。りゅうはぼくがーしょうけんめいかんがえてえらんだので、かえませんでした。それにぼくにとってこれが一番子どものやさしさがわかるかなと思ったからです。 （12月13日 碧人の学習記録）

##### 『りゅうの目のなみだ』のあらすじ

ある子どもが、母親に反対されながらも、自分の誕生日会に町の人たちから恐れられているりゅうを招待しようと、一晚野宿してまで山奥にりゅうを訪ねる。りゅうに会って誘うと「いってもいいかい。いっしょにいってもいいのかい。」と、ずっと町の人たちから嫌われ通しだったりゅうはいぶかしがる。「いいとも、ぼくは、ね、おまえさんをいじめはしない。また、だれか、いじめようとしたって、かばってあげる。」と言う子どもを見て、りゅうは、「ああ、ありがとう。ありがとう。」とあたまをさげず言う。りゅうの目からはなみだがあふれながれて、やがてそれは流れになって川となる。流されそうになる子どもを背中に乗せ、りゅうは「なんとうれしい。こんなうれしいことはない。わたしはこのままふねになろう。そうしてやさしい子どもたちをたくさんたくさんお世話してやろう。あたらしいよいよのなかにしてやろう。」と言うのだった。

碧人は、子どものやさしさを「とおくまで来てくれたこと」とした。つまり、自分のためにわざわざ危険を冒して遠くまで会いに来てくれたこと、それがりゅうにとって最もうれしいことだと考えたのである。ここには、家の近くに同じ学校の同級生がおらず、一般校のように家が近い同級生と遊ぶ機会が得られにくい碧人の生活経験が反映されているように思われる。自分の経験と、りゅうの気持ちを重ねながら考えていった碧人。「やっぱり」からは碧人が仲間の考えを聴いたうえで、それまでの自分の考えと比べ、自分の考えを見つめ直していったことがわかる。そして、碧人は自分の考えが「一番子どものやさしさがわかる」と判断し、「かえませんでした」と決定していったのである。碧人がこのように自分の考えを決定していくにあたっては、仲間の様々な考えに触れるなかで、自分の考えの立場や視点を自覚し、判断・決定していくことが必要であったにちがいない。

かかわり合い前のひとり調べで、碧人は、りゅうの気持ちを変えた子どもの優しさについて次のように書いていた。

子どもがとおくところまでりゅうにあいにきてくれるやさしさ。りゅうは町の人たちからきらわられてい

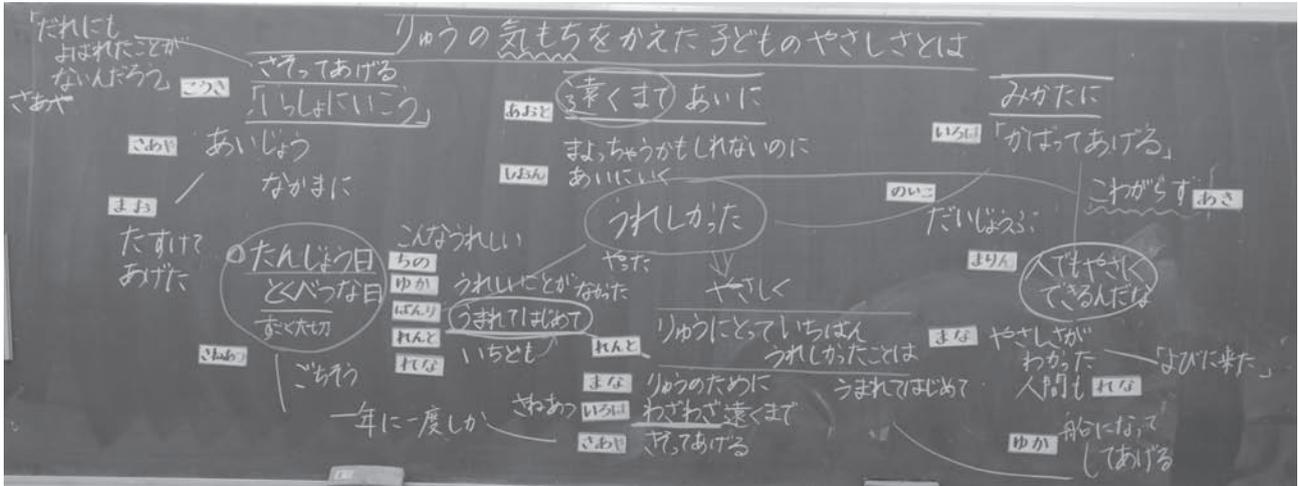
るのにそんなりゅうをなぐさめるためにまようかもしれない森にはいってりゅうをなぐさめてあげるそんなやさしさ。  
(12月6日 碧人の学習記録)

碧人は、「とおいところまであいにくしてくれる」と、りゅうのためにわざわざ遠くまで出かけていくことに優しさを感じていることが読み取れる。思いを行動にうつし、会いに行く行動そのものが優しいというのである。また、森に入ったのは、子どもは自分のために誕生日会にりゅうを呼びたいのではなく、さびしい気持ちでいるりゅうを「なぐさめる」ためだと考えたのである。ここからは相手のために行動することが優しいということであると考えていることがうかがえる。

かかわり合いでは、りゅうの気持ちを変えた子どもの優しさについて、碧人とは違う視点での考えがいくつも出された。

彩葉	18	二つあって、1つは、一回もやさしい言葉をかけてくれなかったのに、子どもは一度もりゅうをいじめないし、友だちがいじめてもかばってあげるって言って、かばってあげるってところがうれしかった。もう一つは、誕生日は、生まれた日で、大切な日に呼んでくれたからうれしかった。
		- < 略 > -
康樹	29	ぼくはね、彩葉ちゃんとちょっといっしょで、かばってあげるってことばもそうだったんだけど、紗彩ちゃんのいっしょにいこっていうね、あと誕生日に呼んでくれるのはそれはすごいことだと思う。理由はね、誕生日っていうのは自分が生まれていちばん大事な日だからね、自分が生まれたというすごい大事な日の、えっと、日にね、そんな日に呼ばれることってなかなかないでしょ。だから、それで、りゅうの気持ちを変えたこともあるんだけど、いっしょにいこっていうことばを、このりゅうはかけられたことがないから、と紗彩ちゃんは思ったんじゃないかなってぼくは思って、ぼくもそう思ったんだけどね、それで、いっしょに行こうっていうことばを、も、気持ちを変えた一つのことばじゃないかなあと思った
T 康樹	30	いっしょに行こうっていわれると、このことばの何がそんなにうれしいの
	31	りゅうは、このことばはたぶん言われたことがない、だから、誕生日にいっしょに行こうっていうことだから、その、それで、地獄にいっしょに行こうっていうんじゃないで、誕生日にいっしょに行くっていうことだから、その誕生日っていうのがあるから、いっしょに行こうっていうのも、最初の悲しい気持ちを変えたんじゃないかな。それと、いっしょに行こうって言葉をかけられたことがないから。たぶんね、だからうれしかったんじゃないかなあって
		- < 略 > -
真緒	64	えっと、助けた優しさ。理由は、りゅうは今まで一度も町の人たちに、優しいことを一度もしてもらったことがないけれど、子どもは優しいことをしてくれたから、町の人たちも優しいのかなって思って、やさしくなったんだと思います。
		- < 略 > -
碧人	69	子どもは、その迷ってしまう、ような、ようなところに一人で行った優しさがりゅうの気持ちを変えたと思います。理由は、そんなところに行って、もし迷っちゃったら、誕生日会に、自分が主役なのに出来なくなっちゃうから、あの、やさしい。
		- < 略 > -
実篤	77	やっぱり、そのおとこの子は、まあ、ちょっと呼んでくれるのもすごいりゅうはうれしかったんだけど、誕生日だったから、もっともっとなんかりゅうは、えっと、うれしかったという気持ちになった。理由は、あの、誕生日の（聞き取れない）けど、誕生日だったら、なんか、誕生日だと怖がらせちゃうかなあって、そういうこと思った、だったんだけど、男の子は、いいよっていったから、行ってもいいよって言ったから、りゅうも、りゅうの気持ちも、変わったと思う

碧人までは、「いっしょにいこう」と誘ってあげることと、「かばってあげる」と味方になることの大きく2つの視点が出された。碧人が、ひとり調べでもっていた考えを語り、遠くまで会いに行くという考えが出されたところで、その考えを黒板に位置づけ、大きく3つの視点があることを見えるようにした。



碧人69の発言からは、ひとり調べ同様に、自分よりも相手を大事にすることが優しさだと考えていることがわかる。誘ってあげることやかばってあげるとは、親切にすることにつながる、してあげることがやさしいという考えである。他の仲間がたくさん考えを言うなかでも、してあげることではなく、相手を大事に思うことがいちばんの優しさであるという考えを崩さずに発言した。

3つの視点に位置づけ、その違いを板書で見えるようにしたうえで、教師は、授業の中盤「何がいちばんうれしかったと思う、りゅうにとっては」と出て、りゅうの視点からもう一度子どものやさしさを見ることで、それまでの自分の考えを見つめさせようとした。子どもたちは、誕生日は特別な日で、大事な日だから、そんな大事な日に呼ばれたことがりゅうにとっていちばんうれしかったのではと考えていった。碧人は、仲間の考えを聴いてはいたものの、その後挙手することはなかった。

このかかわり合いで、子どものやさしさには、様々な考えがあるとわかったうえで、碧人は自分の考えを築いていったと考える。そして、かかわり合い後の学習記録には、次のように書かれていた。

こどもは自分のことよりもりゅうの方が大じだとおもっていると思いました。それがりゅうにとってのやさしさだと思いました。りゅうは自分のおたんじゆう日に行けなくなるかもしれないのにひとばんのじゅくして、りゅうにあってみごともどってきたからりゅうも心をひらいて、「大じな日に自分をよんでくれたんだな」と思って町の子ともあそんだ。それがりゅうにとってうれしかった。

(12月12日 碧人の学習記録)

ここではじめて「りゅうの方が大じ」と相手を思う気持ちの強さのなかに優しさがあると、碧人はことばにして表現している。これは、碧人が自分の考えと、仲間の考えの違いに気づき、それまでの自分の考えや考えのよさを自覚した姿と言えるのではないかと。仲間の考えを聴き、自分の考えのよさを自覚したことで、碧人は「相手を大事に思うことがいちばんの優しさ」とあるとこだわりをもって考えられるようになったのではないかと考える。また、多くの仲間が語った、誕生日は特別で大事な日だという考えを受け入れ、新たな視点を獲得したことも「大じな日に自分をよんでくれたんだな」ということばに表れている。これは、子どもの優しさに対する考えを拡げ、「やさしさ」ということばに対して、優しさとは親切にすることだけではなく、相手を自分よりも大事にすることであると、ことばに対する見方・感じ方を拡げた姿であると言えるだろう。こうした姿は、国語科がめざすことばに対する見方・感じ方を拡げ、ことばの力を磨く姿につながるものだと考える。

(後田和紀)

#### IV 自分の考えを形成し、考えを伝える力を育む国語科の授業 (附属名古屋中学校)

## 1. 共同研究と日程

全体研究テーマ かかわり合いの中で学ぶ授業の創造—言語活動を通して—（最終年次）  
国語科研究テーマ 自分の考えを形成し、考えを伝える力を育む国語科の授業  
共同研究の日程……………6月18日、8月7日、9月27日、10月4日、12月10日

## 2. 共同研究者

附属中学校……………福田 充哉、伊藤 大和、松山 宜申、上條 聡  
大学……………丹藤 博文

## 3. 研究発表会（10月4日）の授業

松山 宜申 2年A組 「人物評を書こう」  
—小説「走れメロス」（太宰 治／光村図書）—  
上條 聡 1年E組 「視点を変えて書こう」  
—小説「デューク」（江國 香織／教育出版）—

## 4. 研究内容

### (1) 国語科で目指す子ども像

言葉を用いて、自分の考えを形成し、それを伝えることができる子ども

### (2) 国語科ではぐくみたい資質や能力

- 文章を読んだり、談話を聞いたりして、自分の考えを形成する力
- 他者に伝えることを意識して、自分の考えを文章や談話として表現する力

※ 母語としての日本語に関心を持ち、尊重しようとする態度を喚起しつつ、上記のような能力を育んでいく。

### (3) 最終年次の研究のねらい

これまでの研究の成果と課題から、最終年次においては以下のねらいを設定した。

- ア 3年次までに実践を行っていない作品についての実践を行う。
- イ 子どもたちの発言や記述のさせ方、学習形態を工夫することで、考えの変容が何とのかかわり合いによってなされたのかを見取り、手だての有効性を検証する。

### (4) 研究の内容

#### ア 松山実践について

単元を貫く言語活動として「人物評を書くこと」を設定し、小説「走れメロス」を取り上げた。単元のはじめに「人物評を書くこと」を子どもたちに伝え、人物評について、これまで学習してきたことを内容、知識技能、価値の観点から振り返らせた。そして、メロスの人物像についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組みせ、「読みの交流」を行った。「読みの交流」では、メロスについての描写や風景描写、メロスと他の登場人物との関係、語り手の役割に着目させて自分の考えを形成させた。

次に「読みの交流」を踏まえて、人物評の下書きとして、メロスに対する評価と根拠となる人物像を付箋紙に書かせた。その後、グループで構成や根拠の妥当性についての意見交換を行わせた。

最後に、人物評の清書をさせた後、本単元を振り返り、根拠を明確にして人物評を書いたことで、身に付いたことをこれまでの学習を踏まえて振り返らせ、学習のまとめとした。

#### イ 上條実践について

単元を貫く言語活動として「視点を変えて小説を書くこと」を設定し、小説「デューク」を取り上げた。単元のはじめに「視点を変えて小説を書くこと」を子どもたちに伝えた。そして、これまでに学習した物語や小説を想起させて、視点を表現とのかかわりについて、内容、知識技能、価値の観点から振り返らせた。次に、少年の言動の意図と心情についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組みせ、「読みの交流」を行った。「読みの交流」では、「わたし」の心情の変化や情景描写に着目させて、少年の言動の意図と心情についての自分の考えを形成させた。

次に「読みの交流」を踏まえて、「わたし」からは語られなかった少年の心情の変化や意図、少年から見た「わたし」の描写などを書き加え、書き換え文の下書きを行った。その後、グループで検討会を行い、文脈に沿った書き換え文になっているかどうかについての意見交換を行わせた。

最後に、書き換え文の清書をさせた後、本単元を振り返り、登場人物の描写を関連付けて読み、視点を変えて小説を書いたことで、身に付いたことをこれまでの学習を踏まえて振り返らせ、学習のまとめとした。

#### (5) 研究の成果と課題

ア 3年次までに実践を行っていない作品についての実践を行うことについて

研究発表会での2実践の他には、1年生では「物語を推薦しよう」—物語「オツベルと象」(宮沢賢治)—や「小説を紹介しよう」—小説「蜘蛛の糸」(芥川 龍之介)—、2年生では「構成を工夫して意見文を書こう」—物語「つみきのいえ」(平田 研也)—、3年生では「一枚の写真を説明しよう」(メディアリテラシー)といった実践を行った。

イ 子どもたちの発言や記述のさせ方、学習形態を工夫することで、考えの変容が何とのかかわり合いによってなされたのかを見取り、手だての有効性を検証することについて

学習形態の工夫として、グループ活動を取り入れることにより、かかわり合いを促すことができた。また、授業における発言や記述の際に「〇〇(友達の発言や板書の記述、作品の文章表現など)にかかわって～」とするように指示をした。こうしたことで、子どもたちは、自分の考えの根拠を明確にして発言したり記述したりすることをより意識することができた。

(伊藤大和)

## V 編集する力を育む国語科の授業—街紹介エッセイの編集を通して— (附属岡崎中学校)

### 1. 本単元で成長する子どもの姿

「自由が丘の贈り物」を読み、街のよさを文章で伝えることに魅力を感じた子どもは、どのような文章で表現しようかと考え始める。モデルとなる資料を分析し、文章と資料を組み合わせる街のよさを表現する魅力を感じた子どもは、写真やイラストを活用しながら街エッセイを書く。紙面構成を工夫して思いを伝えていくことの価値を感じた子どもは、自分の街を宝物として見つめ直し、未来へと受け継いでいこうと願う。

### 2. 単元の構想

#### (1) 国語科としての学び

本学級の子どもは、前単元「これが私の生きる道」の学習において、表現に即して人物像を読み取る中で、フィクションからも生き方を学べることを知り、自分の生き方を見つめ直すことができた。また、フィクションと伝記の違いを比較して追究を行ってきたことで、文章形態の特徴にも目を向け始めている。そこで、本単元では、自分の暮らす街のよさを伝えるために必要な情報を収集し、それらを比較する中で、情報を整理する技能を育てていく。また、文章形態やレイアウトを工夫することで、論述する技能も高めていく。昔と今の変化に目を向けながら、自分の暮らす街のよさを追究していくことで、子どもは、街の新たな一面に気づき、今後どのように街と関わっていくべきか考えていくようになるだろう。

「自由が丘の贈り物」は、地元の店主へのインタビューや、土地に縁のある人物のエッセイなど、さまざまな形態の文章や写真などの資料を組み合わせ、自由が丘のよさを伝える作品である。作品を分析することで、子どもは、街のよさを見いだすための着眼点や、よさを伝える紙面を編集するために大切な要素を見いだすことができるだろう。子どもは、情報を整理し、写真やイラストを効果的に組み合わせながら、思いを伝える紙面を編集していく。追究を進める中で、目的に応じて紙面を編集するという今後求められる技能を高めることができると考える。

#### (2) 子どもが自ら追究を進めるための教師の営み

初めに、子どもが持ち寄った、暮らしている街の紹介したい場所を撮影した写真と出合わせる。街紹介スピーチを行う中で、子どもは自分の抱えている街のよさを言葉で伝える難しさを感じるだろう。その後、「自由が丘の贈り物」を提示する。さまざまな形態の文章や資料を組み合わせることで街のよさを伝えることに魅力を感じた子どもは、街エッセイを書くための構想を練り、モデルとなる資料を収集し始める。

収集したモデル資料の中から、文章形態や編集方法の異なるものを取り上げて提示することで、子どもは、紙面構成を工夫して表現することに魅力を感じるだろう。そして、街のよさを伝えるために、文章と写真やイラストを組み合わせたり、見出しを工夫したりしながら、街エッセイを編集していく。追究を通して自分の街をじっくりと見つめる中で、子どもは、昔と今の変化や、そこに暮らす人々が感じている街のへの愛情を感じ取っていくだろう。

ここで「自由が丘の贈り物」をふり返り、その編集者の言葉と出合わせることで、子どもは、街のよさについての考えを深めていく。街のよさとは、知名度や他者の評価で決まるものではなく、そこに暮らす人々の街への愛情によって形づくられているものであることに気づくだろう。暮らしている人々の感じている愛情を伝える必要性を感じた子どもは、作品を修正していくと考える。

書き上げた作品を街エッセイ集「私の街の贈り物」にまとめ、提示することで、子どもは、仲間の暮らす街のよさや、あらゆる街に共通するよさをも感じとるだろう。言葉を吟味し、情報を編集して伝えることの価値を感じとった子どもは、編集の工夫に着目しながら幅広いジャンルの文章に触れていくようになる。これからも自分の街を大切にしていこうとする思いを新たにした子どもは、今まで以上に、街と前向きに関わろうとしていく。

### 3. 授業の分析＜編集者の言葉と出合わせ、街のよさについて考える場面＞

教師が「自由が丘の贈り物」についての思いを語った編集者の言葉を提示した。この支援の後、街のよさを伝えるためには、街を大切に感じる人の思いに目を向けることが必要であると考えて始めた。街の情報ばかりではなく、エピソードなどを入れて作品を修正しようと考えが深まっている。C女の授業日記からも、街の人の思いに目を向け始めていることがうかがえる。

#### 授業記録（抜粋）

教師 （「自由が丘の贈り物」の担当者のインタビューをまとめたプリントを配布し、範読。）  
自分の中間作品は街のよさを伝えていきますか。

A女 お店の情報ばかりではなくて、自分のエピソードを書くことで、どれだけその街に愛情を感じているのかを伝えることが、街のよさを表すには必要なのかなと思いました。

B男 僕の作品は、みんなに「来て」っていう感じで作ってしまっていたので、情報とかばっかりになってるから、もっと、街を大切に思う人の気持ちなんかを伝わるようにしたいと思いました。エピソードとか、街の人の声をもっと書かないといけないなって思いました。

#### 注目生徒：C女の授業日記（抜粋）

街のよさを伝えるには、その街のことを知ることが大切だと改めて気づきました。街のよさを感じさせてくれる、街の人の思いに、もっともっと目を向けていきたいです。そして、気づいていない街のよさを見いだしていきたいです。自分の街をもっと大切にしていきたいと思いました。

### 4. 実践の成果

- (1) 子どもの作品をモデルとして提示することで、互いのよさや課題を見つめ直すことができ、作品をよりよくする上で有効であったと考える。子どもの追究を支えるための有効な資料の提示方法を、今後も模索していきたい。
- (2) 資料を提示する教師支援により、多くの子どもが街のよさについての見方を深めることができた。子ど

もの追究を深めるための支援として有効であったと考える。

(熊谷等)

## VI 『国語総合』〈古典学習〉の授業開発(附属高校)

### 1. はじめに—「国語総合」の新たな位置づけ—

学習指導要領改訂で「国語総合」は「数学Ⅰ」「コミュニケーション英語Ⅰ」とともに「すべての生徒に履修させる共通必履修科目」とされた。特に国語は的確な理解・判断、豊かな感性や情緒、論理的な表現・創造力等の育成、文化の継承と創造、日本人としてのアイデンティティ確立に不可欠な基礎教科、『国語総合』は「総合的な言語能力が高等学校におけるあらゆる学習の基本(他の教科科目等学習の基本、社会人として必要な国語の能力の基本)」等とも位置づけられている。

高校におけるこうした新たな実践課題を、古文教材「筒井筒」(『伊勢物語』)の授業・評価開発を例に、(〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の生かし方、小中学校との系統的な指導との関連も視野に入れ、言語活動を通じた「読むこと」の指導の実践例を示す。

### 2. 研究の目的—「筒井筒」(『伊勢物語』)の魅力と「習得・活用」学習の重視—

従来の『国語総合』において、古典分野(なかでも古文)の学習は、古文単語の学習や文語文法の習得を終えた上で現代語訳を中心に学習し、現代語訳ができれば古文が読めたものとして扱う傾向があった。このような授業では「1 はじめに」で述べたような文化の継承と創造・アイデンティティの確立につながる古典学習、言語の教育としての古文学習とは言えない。

新学習指導要領でも、「古典の学習は、古文、漢文の現代語訳や文法的な説明に終止するものであってはならない」(「C 読むこと」の指導事項、『解説』23頁)と、いわゆる従来型の訓詁注釈型・原文読解型に収斂する学習を克服することが強調されている。また、古典教材の学習を通して「わが国の伝統的な言語文化に対する生徒の興味・関心が拡がり、外国の言語文化を理解する心」(同24頁)を養成することが重視されている。これらを踏まえ、今年度の高等学校教育シンポジウムで、『国語総合』における『伊勢物語』(「筒井筒」)を例にしながら、以下に示すような研究実践を提案した。

(1) 高校3年間の系統的なカリキュラムのなかで、「共通必履修科目」として位置づけられた『国語総合』の役割を重視した授業開発と工夫を行う。

古典を学ぶ楽しさが、特に、伝統文化理解(異文化相対化)・日本人としてのアイデンティティ確立の基盤につながるよう、古典学習の開発を行う。

(2) 同時に、全教科・活動の基盤としての国語科授業に従来強く求められている、「他教科学習の基礎・基本」「社会人として必要な国語の能力の基本」を育成する等の役割を重視した授業開発を行う。

(3) 学習指導要領の改訂で重視されている以下の4点について授業・評価開発を行う。

① 多様なテキスト・情報理解の育成、批評能力を育成するためにテキスト形式の理解・読解と批評ができるようにさせる。参照「C 読むこと」「エ 表現の仕方を評価すること、書き手の意図をとらえることに関する指導事項」。

② 『伊勢物語』の読み方(表現の型・構成)や日本における文化的意味を理解し、自分の考えや解釈の持ち方、古典文学におけるテキスト形式への批評の視点を持たせる。参照「ウ 表現に即して読み味わうことに関する指導事項」「エ 表現の仕方を評価すること、書き手の意図をとらえることに関する指導事項」。

③ 現代語訳の理解を通じて原文の特色や表現の特質を読み取り、まとめて発表したり、他の古典作品と比較・批評できるようにする。参照「(2)言語活動例」の「イ 情報を読み取り、まとめて発表する言語活動」「エ 読み比べたことについて、感想を述べたり批評したりする言語活動」。

④ 中学校までの学びを踏まえ、既習の知識・技能等を活用しながら主体的・批評的に古典教材を読めるようにする。(小学校高学年・中学校における古典学習を踏まえた系統的指導)。

(4) 高等学校における教育課程(カリキュラム)を踏まえ、古文を読み取ることの楽しさと方法・評価等

について、基礎・基本学習（習得）を重視した授業構想を開発提案する。

### 3. 実践例—『伊勢物語』「筒井筒」（歌物語・「国語総合」・5時間）

#### ①導入・基礎学習（1時間）

範読・音読、場面分けを想定して、歴史的仮名遣いや基本古語の確認

#### ②基本学習（2時間）

「筒井筒」の正確で十分な理解

場面構成の理解、中心人物の心情変化の確認、対比人物の理解と比較、主題、批評性

#### ③発展的学習（1時間）

現代語訳の多様性の確認と解釈の妥当性の検討

複数の研究者による現代語訳や解釈を紹介

#### ④評価・一般化学習

学習全体のまとめと一般化（主題について、自分の意見・考えを持つ）

①～④において、学習シートとしてのプリントを用意し、使用した。

### 4. まとめ

#### (1) 国語学習を通して、他教科への活用・社会人としての必要な国語力の育成

国語科以外の教科・活動・領域でも、言語に関する能力の育成（言語活動の充実）が求められている。

『国語総合』の共通筆履修化の目的は「国語を適切に表現し適切に理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」というあらゆる教科学習の基本的な能力を、すべての生徒に身につけさせるところにある。そのため、文章を読み、書き（まとめる）、話す（報告・批評）等での「基礎・基本学力」を国語の授業で確実に身につけさせることで、他の教科学習・活動等への応用を可能にしていくことが、国語科に求められている。今後もこうした役割と責任を真摯に受け止め、授業内容を充実させていく必要がある。

#### (2) 学びの履歴・記録、読解から考え・解釈、批評へのステップ—学習シートの開発・活用—

学習シートの開発・活用により学びの過程とつまづき、到達度等を可視化することで「何をどう学習すればいいのか」が明確になり、学習意欲が向上し、学習の仕方も身につけさせることができた。また、学習シートをファイルに綴じさせることで、ポートフォリオとしても利用することができた。

（大村武司）

## 愛知教育大学附属岡崎小学校の社会科授業から学んだこと

社会科教育講座  
大学院社会科教育専攻

船尾日出志  
若松グスタボ  
櫻本也寸志  
伝甫 直幸  
花井 亨央

はじめに

本報告は、平成 25 年 11 月 20 日（水）に愛知教育大学附属岡崎小学校で行われた秋の授業協議会における授業観察の結果をもとに構成したものである。とりあげる授業は、本協議会において提案授業をなさった大羽佳洋教諭の 6 年 2 組での「市民のくらしを豊かにする施設を求めて一地域の人々の願いと悠紀の里の建設一」である。

若松が担当した第 1 節では、配布された指導案を中心にまとめられ、最後に所見が付されている。

櫻本が担当した第 2 節では櫻本自身のメモをもとに整理した授業記録である。

伝甫が担当した第 3 節は授業後の協議会についてのまとめと所見である。

花井は鋭い見解表明によって研究を支えた。

船尾は全体を読み、助言を与えた。この報告のすべての内容について船尾に責任がある。

### 第 1 節 指導案についての考察

#### ① 児童観と目標

まずは、指導案から本授業の単元目標や流れ、本時の目標などを確認していきたい。

単元目標としては大きく 2 点が掲げられている。一つ目は、悠紀の里の建設に関わっている人々の「それぞれの立場や視点から見つめ、政治参加や公共サービスのあり方について考えることができる」ということ。そして二つ目に、「自分たちの生活を豊かにするために何が必要か考え、市民が主体となり市と協働しながらよりよい社会を実現していこうとする子どもにしたい」ということがあげられている。

ではどのような児童観に基づいてこのような目標が設定されたのか。6 年 2 組の子どもたちは自分たちで考え、計画を立てて運動会や修学旅行の準備や企画に取り組んできている。また、「日常の会話のなかで『葵武将隊は税金の無駄づかい』と話す」子どももいるとのこと。さらに市や公共サービスに目を向けている様子もあるということである。

さらに大羽教諭は一学期の実践を振り返りながら次のようにも子どもたちを見ている。一学期において子どもたちは歴史の授業で、奈良時代での大仏づくりにおける聖武天皇や行基、農民らの願いを把握していた。その一方で、「農民の立場に寄り添いすぎて、一面的な考え方に固執してしまったり、大仏づくりの命令を下した聖武天皇の取り組みを批判的

に見るだけで終わったりすることが」あった。

## ② 教材観

大羽教諭は上記目標を達成するために「岡崎市地域交流センター六ツ美分館 悠紀の里建設の経緯」を教材として選定した。この教材の価値として、大羽教諭は大きく3点を挙げている。

1つ目として、悠紀の里は歴史資料館をはじめ、様々な性格をもつ施設である。この施設に対するとらえ方の「ずれ」が生じ、それが「追究のエネルギー」となりうること。

2つ目に、悠紀の里サポーターの会や悠紀齋田保存会、岡崎市など様々な立場の人々が関わっている事業であり、その人々の考えにふれることで「政治参加や公共サービスのあり方について様々な立場や視点から幅広く考えることができる」ということ。

そして最後、3つ目に、今後つくられる施設の活用について見つめることで、「政治参加や公共サービスのあり方について考えることができる」ということである。

## ③ 単元の展開

本時に至るまでに子どもたちは、保存会やサポーターの会、市役所などへ、自分の考えに基づいて、聞き取りなどを行い、ひとり調べを進めている。

本時においては、互いの意見をぶつけ合い、再度自分の考えを見つめなおし、施設建設に対する市をはじめとした、各立場の人々の考えや目的により深く迫るための契機となるべき時間となる。

本時ののち、子どもたちは地域の人々や市などの立場から施設の意義を考え、多くの人々の願いが取り入れられながら、みんなの役に立つ施設が考えられ、つくられていることに気づく。そして、実際に施設に置く物やイベントなどを考え、市やサポーターの会に提案するところまで展開していく。

## ④ 本時

本時部分に関して、実際の展開やその後の反省については、次節以降に委ね、主に設定されていた目標や、大羽教諭が事前に考えていた支援についてまとめる。

まず本時の目標について。1つ目に、サポーターの会の方たちへの聞き取りを基にした話し合いのなかで、「岡崎市の公共施設建設への政治的な取り組みに対する見方や考え方を拓げていく姿を引き出すこと。2つ目に、目的だけでなく、施設の現状や苦労などから「自分の考えを見つめなおす姿を引き出したい」というものである。

このような目的を達成するため、教師の支援として、3点が想定されていた。1つ目は、歴史資料館としての性格を重視している子どもを指名し、地域の人々の誇りを想起させること。2つ目は、建設決定から5回にわたるワークショップの開催などを通して、地域の人々の意見が計画の中に盛り込まれていっているという、市による建設及び運営の考え方を意識させるということ。3つ目として、施設建設によって地域が「にぎわう」と考えている子どもに対して、「つくればにぎわうのかな」と問い返すことによって各自の考え方を見つめなおさせていけるようにしたい、ということであった。

## ⑤ まとめ

ここまで指導案をもとにまとめてきたが、最後に簡単に筆者の見解を述べる。すなわち、

本単元のひとつのスタートとなっているのは、一学期実践の反省であると考えている。大仏づくりの学習を通して、子どもたちはある程度自分の考えをもつことができたものの、一面的視点に陥りがちであった。そのことから本単元の目標設定（実際に扱われている教材に関しても、多くの人々が関わり、様々な意見に触れる）は妥当であると考えている。

## 第2節 授業記録

愛知教育大学附属岡崎小学校 平成25年度秋の授業協議会（2013年11月20日）

第6学年2学級 社会科単元「市民のくらしを豊かにする施設を求めて」

—地域の人々の願いと悠紀の里の建設—

T・・・教師 C・・・発言した子どもが分からない

Cn・・・複数の子どもたち

指導者 大羽 佳洋

時間	名前	発言・発問	メモ
13:50	T 美咲	あいさつ (板書後に) はい, どうぞ。 ○悠紀齋田を子どもに伝承するため, そのシンボルとしてつくった。	(板書) 岡崎市はどんな目的で悠紀の里をつくっているのか
	照玲紗	○美咲さんの付け足しで, 悠紀齋田を守るためにつくった。	(子どもの様子) 挙手5人ほど
	真愛	○全国の中から悠紀という場所が選ばれたのは名誉なことである。若い人に伝えるためにつくった。	(板書における発言の分類)
	和美	○昔のことを思い出してもらうのも目的だと思う。	○・・・「悠紀齋田を広めるため」
	陽	○魅力的な歴史資源を次世代につなげるため。	●・・・「六ツ美の人々のため」
	奏良	●最近, 六ツ美に家や人口が増えたため, 地域交流センターをつくる必要がでた。	◎・・・「地域の中心にするため」
	裕里子	●以前は「よりなん」を地域交流センターとして使っていたが, 人口が増えたため悠紀の里をつくったのだと思う。	
	涼吾	●子どもの遊べる場所や母親たちの会話の場所などをつくり, 住民が明るく暮らせるようなものをつくるため。商店街が無くなったため, にぎやかにしたい。	
	匠	●つくってもらいたいと言う建設サポーターの気持ちに伝えるため。	
	ゆうこ	●お年寄りの方が孤立しないため。	
	T	誰から聞いたの?	
	ゆうこ	(聞き漏らしたため不明)	
	峰広	●住民の笑顔を増やすため。	
14:02	裕里子	◎悠紀の里に人々が集まり, 地域がにぎやかになるようにするため。そのために, 悠紀の里建設を岡崎	

14:07	和美 航 T T 陽 T 陽 T 陽 T 涼吾 涼乃 彩楓	市へお願いした。 ◎人と人との交流や地域の人々の生活をしやすくするため。悠紀の里に実用的なコーナーをつくっている。 ◎悠紀の里は教育委員会が中心となって提案したので、教育のためにつくられたのだと思う。 サポーターのために岡崎市へ悠紀の里の建設のお願いをしたのだが、岡崎市はどんなことをしたのだろうか？ 陽さん、岡崎市の会議についての資料を持っているので説明してくれますか。 悠紀の里についての岡崎市の会議は5回行われた。3回目にして悠紀の里をつくることは決まっていた。ここではすでに設計図がつくられていた。 設計図は誰が考えたのですか？ (聞き漏らしたため不明) 陽さんが岡崎市の会議が5回行われたと言いましたが、知っていた人いますか？ 何のために会議をしたのだろうか？ 悠紀の里を使う人が使いやすいようにするため。 本当に悠紀の里が必要なのかどうかを話し合うため。	(子どもの様子) 子どもたち考えて黙り込む。挙手ゼロ。
14:14	T 陽 T 涼吾 結美 奨 裕里子 T 裕里子	地域住民の交流の場と歴史保存の場をあわせるため。 地域の人々の希望や声を叶えるため。 このために地域の人々が岡崎市へお願いして会議を5回やるが、なぜ5回もやったのかな？ 来年、悠紀の里を建てるための意見交換だと思う。 意見交換のために会議を5回もやったわけだね。このために交流センターとしてつくられることになったが、本当に地域がにぎやかになるのかな？ まだ悠紀の里で遊べる所が少ない。もう少し広場があると、子どもは行きたくなると思う。 子どもたちの情報交換場所として使えるようにするので、今後は広場もつくるようだ。これから、広場に人が流れると思う。 勉強する場所があるので、そこでの人々の交流ができると思う。 子どもの遊び場がこれからできるらしい。子どもを連れて来た母親にとっても交流できる場になり、世間話とかができるらしい。 それは聞いた話かな？ はい。自分もそう思う。	(子どもの様子) 知っていた子ども10人ほど。

<p>14:25</p>	<p>陽 T 陽 和美 T  知将  和奏  史奈  Cn C  Cn 和奏  和美  C  和奏</p>	<p>子どもの安全のために、角を丸めたりするらしい。それは置いてあるもののことかな？ (うなずく) お年寄りのために、なるべく段差を無くしている。じゃあ、みんなは建物(悠紀の里)ができればにぎやかになると思うかな？地域の人々の願いが叶えられると思うかな？ その場所で遊んでばかりになり、必ずしも願いが叶うというわけではないと思う。 第1工事や第2工事という段階を経たのは、住民の声を聞きつつ造ったと思う。悠紀齋田のためもあるが、1番は地域住民の交流のためだったのではないか。 資料と研究室ぐらいしかないし、話すスペースがあっても、そこまで行く必要は無いと思うので、にぎやかになるとは思わない。人を集めるためにカフェなどをつくれれば良いと思う。カフェで儲けたお金を岡崎市が使えばよい。 史奈さんの意見に反対で。 カフェをつくっても、長い間そこにいられないと思う。 お前、そこに反対かよ。 カフェというのはLibra(岡崎市図書館交流プラザ)を見本にして言っていますか。Libraとは規模が違う(悠紀の里のほうが小さい)。悠紀の里は地域の人々のための施設なので、カフェは違うと思う。地域の人々に役立つものが必要である。 子どもが行きたいと思うのは少ないと思う。まずは、子どもに来てもらえるよう、行きたくなるような場所にするべき。 和奏さんに質問で、役立つものとして何があると思うか。 印刷室や会議室、催し物ができるホールなどは役立つと思う。岡崎市の会議でカフェという案が出てこなかったのは必要なかったからではないか。</p>	<p>(子どもの様子) 「反対」と言いながら挙手する子ども5人ほど。 Cの発言に突っ込む子ども5人ほど。</p>
<p>14:34</p>	<p>(放送)  T</p>	<p>授業が終わりました。子どもたちはこの後、下校をします。 悠紀の里は必要なものだが、これだけでは不十分ではないかという意見が出てきました。次回はそれについて話し合ひましょう。</p>	<p>本来は14:30に授業が終了する。5分ほど延長していた。</p>
<p>14:35</p>		<p>あいさつ</p>	

### 第3節 授業協議会に参加して

#### ① はじめに

ここでは大羽佳洋教諭（6年2組「市民の浦氏を豊かにする施設を求めて一地域の人々の願いと悠紀の里の建設」）の授業の観察と、その後の授業協議会において議論された内容をふまえて論じる。ページ数の関係で授業協議会における大羽教諭の振り返りと質疑応答や感想の場面を中心に構成し、最後に所見を付す。

#### ② 大羽教諭の振り返り

授業後の協議会において大羽教諭が振り返ったおおよその内容は以下のとおりである。

・悠紀斎田のことや悠紀の里がどのような部屋があるのかなどを共有していきたいと考えた。

・授業が終わってから児童に「（悠紀の里の）建物をつくるのは決まったことだから（先生がなぜ5回も会議したの？）質問したのは意味がないんじゃないの」と言われた。⇒これは、教師は悠紀の里の「中身」をどうするかで5回も会議をしたという認識だったが、児童は「建設するかどうか」で5回会議をしたという認識であり、その点で教師と児童との間で認識が乖離していた。

・「賑やか」という発言が予想通り出てきた。最初の15分ほどで出てきたので教師が出て行っていいのではないかと思ったが、市民との関わり合いを踏まえていなかったの、話をもう少し進めようと考えた。⇒最終的に場所だけでなく「行ってみたい」という意見が出てきたのは良かったが、教師の「出」が遅かったために深く話し合いをすることができなかった。

#### ③ 質疑応答や感想

本来は質疑応答の全文を載せたいが、中心となった議論だけを紹介する。

・Q: 事前に六ッ美の資料館や斎田などを歩いたか。

—A: 導入で行ったが、地域は回らず、初めから交流センター（悠紀の里）へ行った。今日は見直す段階なので、もう一度外へ出ていくと良いのではないかとも思った。

—Q: 悠紀の里は年に1回御田植祭りがおこなわれており、斎田の状況や背景を分かるためには資料館にもいかないといけなかったのではないか。（別の人）周りの住宅地まで見るともっと人が住んでいることに気づき、より本質に迫れたのではないか（御田植祭りと関連して）

・Q: 中心や焦点を人に当てようという点ではいい教材だと思ったが、子どもたちの「役立つ」という意見が「誰にとって役立つのか」というところに迫れていなかったのではないか。また、今日の授業において社会参加に対する意識が高まったと思う場面はあるか。

—A: 実は3回出向いたが、3回ともサポーターの人にしか出会えず、利用者にインタビューができていない。また、「悠紀の里」を作りたいという人たちにしかインタビューできていない。

・Q: 教師の出によって流れが変わっていった（良い方向に）。変わった時に子どもはどのように理解を深めていったのか。それに対して先生はどう思ったのか。また、次の展開はどのように考えていたのか。

—A:事前にノートに朱を入れており，子どもには「どこを答えようか？」という姿は見えたが，（発問の）言葉を重ねたらかえって混乱していくと思った。故に子どもから発言するまで焦らずに待とうと考えた。ところが，待っても出て来なかったのだから，子どもたちが分からなかったのか，それとも，5回という数字にこだわらなかったのか。もしかしたら，言い方が悪かったからでないのか。ただ，出てこないようなら，その時はAさんを当てようと考えていた。

・（感想）先生の出によって子どもの雰囲気は冷めてしまったのではないかと思った。その後（子どもは）話してはいけないと思ってしまったのか。

・（感想）指導案の教師支援を見た限りの予想では，意見や考えを戦わせるのかと思った。子どもは「賑わう」という流れで教師の予想と反した結果だったが，これは教師の見通しが甘かったのか，その他の要因があるのかはわからなかった。

#### ④ 所見

授業後，筆者自身が「六ッ美地区の子どもがどの程度6年2組に在籍しているのか」と大羽教諭に尋ねたところ，「全く在籍していません」ということだった。そのなかで，子どもたちの興味関心を惹いていったということは大羽教諭の力量を感じる。また，悠紀の里以外にも岡崎市の交流センターがいくつもピックアップされているなど，附属小学校ならではの展開がされていたのではないかと思った。

今回の授業は最近流行の「社会参画」で授業が行われている。その点で見れば，意見を出させる時間が長くなってしまい，その分子どもたちがすこしだれてしまったような印象を受けた。と同時に時間がかかった分，何について話し合っているのかを見失ってしまった子どももいたように思われる。

ただ，35分あたりから，子どもたちの中から少しずつ「私なら〇〇してみたい」「僕は△△だと思う」というように主語に「自分」が現れてきた。大羽教諭の授業後の発言にもあったように，少々時間がかかってしまったが，このあたりから，子どもたちの元気な話し合いが戻ってきたように感じた。次時につながる終わり方だったと感じた。

協議会において，先生の出によって冷めてしまったという意見が出されていたが，筆者にはそこまで感じなかった。むしろ，子どもたちの発言の主語を「他者」から「自分」に変えるための出のように感じた。また，子どもたちも先生の言葉をより深く理解していくために必要な間だったように思えたのである。

## 岡崎附属小学校と中学校における算数・数学科実践研究の関連について

愛知教育大学 数学教育講座  
佐々木 徹郎

### 1. はじめに

昨年度は、附属名古屋小学校と名古屋附属中学校について述べた。これは、昨年度、附属名古屋小学校の戸田久詞先生から報告書と、附属名古屋中学校の本報告から、それらの関連を考察したものであった。両附属の実践は、論理的思考を重視しており、問題解決の過程のなかで、思考・表現を指導するといった点で、共通したところが多い。

今回は、2008年の岡崎附属小学校の本報告書と2009年の岡崎附属中学校の本報告書から、それらの関連を考察する。岡崎の両附属学校には、生活教育の長い歴史がある。これは、大正期からの長い歴史があり、元々は、ペスタロッチやデューイの指導法を実践に生かすものだったと聞いている。また、そのきっかけは、当時学校への進学率が向上しないために、生活教育として学習意欲を促すためであったという研究を見たことがある。何れにしても、生活教育は、さまざまな時代の変遷のなかで改善され、生き続けた実践研究である。

したがって、生活教育が算数や数学科のなかで、どのように取り入れられ、実践されているかは、興味深いことである。そこで、2008年「数理を見つめる子どもをめざして」という報告と2009年「ぐるぐる歯車（生活の中の事象を数学で見つめよう）」の報告の概要を、まず紹介する。

### 2. 岡崎附属小学校 2008年「数理を見つめる子どもをめざして」の概要

#### 1 算数科の本質にせまる授業をめざして

子どもは、生活のなかにある切実な問題と出会ったとき、対象にある事実と既存の経験をつなげて解決しようとする。そして、具体的な操作活動を行いながら、自分の考えを絵や図、ことば、数や式などを使って表現し、事実と事実を比較したり関係づけたりして考える。さらに仲間とのかかおりに通して、自分の考えと仲間の考えの共通点や相違点を見つめることで、自分の考えを深め、広げていく。そこでは、対象を多面的にとらえ、対象にある数理を見いだすようになる。このように、子どもたちは、関係づけて考える力、つまり関係把握力を生かし、対象を見つめ、仲間とかがわることで、価値意識を更新するのである。価値意識を更新した子どもたちは、学んだことが生活のなかでも生きることを体験することにより、数理的なものの見方や考え方、感じ方のよさを実感し、それらを活用し自らの生活をよりよくしていこうとするのである。

#### 2 3年 わり算「すばやく分けるよ なかよしオリエンテーリング」を構想する

3年生になり、初めてのクラス替えをした子どもたちは、新しい仲間とうまくいくかを心配しながらも、その仲間と楽しく学習や活動をしたいという思いをもっていた。また、普段の生活で、身につけた九九や暗算力を試したいという気持ちをもっているが、生活のなかで活用する場面が少なく十分活用できていないことが感じられた。そこで、生活のなかの数量に出会ったとき、目的にあった計算処理をするよさを感じ、活用しようとする見方や考え方を養いたいと願い、教材を模索した。

そんななか、春の遠足でグループ活動をすることを楽しみにしている姿や、休み時間になると、ほとんどの子どもたちが、屋外へ出て、グループで遊ぶ姿を目にした。こうした子どもをとらえたとき、オリエンテーリングでチェックポイントを探し、仲間と賞品を分ける活動から、わり算の考えを深めることができる「オリエンテーリングの賞品分け」が教材として浮かんできた。

子どもたちには、チェックポイントを探し、そこで得た賞品をできるだけ早く仲間に分けてゴールするといったオリエンテーリングに出会わせる。この教材に出会った子どもたちは、協力して早くゴールしたいと考え、オリエンテーリングに臨むだろう。そして、実際にオリエンテーリングをしたとき、次回は、チェックポイントを早く見つけたい、賞品を早く分けたいという思いをもつと考える。そこで、問いを生むかかわり合いをもち、早く見つけることができても、正確にすばやく分けないと勝てないという気づきを鮮明にすることで、賞品を同じ数ずつ正確に早く分けたいなという問いが生まれるだろう。

賞品を同じ数ずつ正確に早く分けるために、オリエンテーリングの2回目に行った賞品の分け方を見直していくなかで、特に子どもたちの問題となる「おはじき 24 個」や「折り紙 56 枚」を4人に分ける場面等は、一人一人に賞品と同じものを渡したい。そうすることで、具体的な操作活動をし確かめていく子どもの考えや、かけ算を使って分けた数と分ける人数をかえることで総数になる考えが表われる。それぞれの方法は同じ問いに向かう考えであり、ここで新しい概念であるわり算を定義することができる。そして、具体的に賞品を4人に配っていく方法と、計算を活用していく方法など、それぞれのよさを吟味していくことで、おり算の概念を形成しながら、九九をもとにしていけば、形式的に処理することができることをつかみ、その考え方のよさを感じ取っていくだろう。そこで、本教材を選定した。

### 3 菜の追究を支える

#### (1) 意識をほりおこし、教材と出会わせる

子どもたちに教材と出会わせる前に「ぴったりの数を見つけることは楽しい」といった意識をほりおこした。そして、校舎の屋上に上り、そこから見える学校の全景について関心をもたせたあと、オリエンテーリングの地図を渡し、「なかよしオリエンテーリング」のルールに出会わせた。各チェックポイントで獲得した賞品は、教室で3人の班員に同じ数ずつ分けると、一人何個になるかをカードに記入し、早く提出でき、正確であった班から高得点を得ることができる。実際に行ってみると、チェックポイントを探し出すことに大変興味を示したことで、1班あたりの賞品の数が少なめであることもあり、分ける操作は、1個ずつ分ける活動を丁寧に行っていたり、かけ算九九を活用しながらも「まず2個ずつ」といって、操作的な活動をしている子どもの姿があった。

「早くやるこつは」から、オリエンテーリングのルールから、最終的に「早く正確に分ける方法を知りたい」といった問いにつながる意識を表出させることができたのとらえた。しかし、「分ける数を早く正確に出したい」というところまではっきりしていない。そこで、「力を合わせることを大切に考える菜に、今後何を明らかにしていきたいと考えるか明確にしていくことができるように、「力の合わせ方を教えてね」と朱記をした。

#### (2) 問いを生む

九九では処理できない枚数である、56枚の折り紙を分けることを担当した菜。「おりがみをわけたらすぐく時間がかかったけど」から「短い時間で分けたい」という問いをもつ菜をとらえた。①の時も、折り紙を4人に分ける作業をしていた。対話をしてみると、「いっぱいあって分けるのが大変だった。」「どうやって分けたの?」という、「1人2枚ずつくばったけど、途中分からなくなってきた

から、1人1枚ずつ配って、あっているかわからなかったから、1人何枚あるかみんな数えた。それを全部たしたら56枚あったからよかった」「ちゃんと全部で56枚になってるかも確かめたんだ。えらいね」と対話した。慎重さの見える菜である。ここで、操作的な活動が一番確かだと感じている慎重な菜であるので、操作的な活動のよさをここで認め、わり算の概念の基礎となる分ける活動を今後大切にしたいと考えた。そこで、「たしかめもやっていたのはすごいね。4人に1まい1まいくばるのはまちがないね。」と朱記をした。

そして、オリエンテーリングをした後の気づきをもとに、何かオリエンテーリングのコツか焦点化し、問いをもつことができるようにするために、問いを生むかかわり合いをもった。問いを生むかかわり合いでは、チェックポイントのまわり方などを問題に考えている子がいるなかで、紗英や杜康など、1人分を数えるときに苦労したことを感じている気づきを出したところで菜を指名した。

### (3) 追究を見直す

問いを生むかかわり合いで、「速く正確に分けるコツが知りたいな」と問いをもった子どもたちに、まず24個のおはじきを分ける場合について、自分ならどうするか調べる場をもった。ここでは、一人24個のおはじきも渡し、自分ならどうするかを考えている。そのおはじきを使い、机の上で4列におはじきを菜は並べ始めた。

はじめは、おはじきを並べていた菜であるが、「 $4 \times 6 = 24$ 」から、頭のなかでかけ算で分ける方法を考えていたことが読み取れる。さらに、「正しくするには」からは、計算だけでなくおはじきを並べ直して計算があっているか確かめる慎重な菜らしさがでていいる。正確に速く楽に分けるために、計算のよさを見通しているが、自信はもてていない。その気づきを認め、支えるために、「たしかめも考えているところがすごいなあ。『正かく』な数がわかるね」と朱記をした。しかし、菜はこのかけ算の方法や並べることの意味を、等分除や包含除の考えと結びつけてわり算の概念として自覚しているわけではない。そこで、等分除や包含除の考えと計算とを結びつけたいと考え、追究を見直すかかわり合いをもち、わり算の定義をしたいと考えた。

### (4) 核心に迫る

わり算の計算も自分なりに活用できるようになったところで、自分なりの方法をもう一度見直す(意味づける)ために、子どもたちが何とか上手に分けたいと考えていた「56枚の折り紙を4人で分ける」場合をひとり調べする場をもった。九九を超える大きい数の分け方を考えることで、核心となる、おり算の計算でも九九を活用し計算するよさを実感させたいと考えたからである。

わり算のよさを感じ始めた菜は、わり算の式をたて、その計算方法を模索していた。「かな」から、計算のよさを感じつつも自信のなさが感じられるが、折り紙を4人に分けられるように並べていく方法などと比べ、九九を活用しながらかける数を順に増やしていく方法がよいと判断したのだろう。この方法は、22日のかかわり合い、23日の学習記録にある自分の考えを活用している。菜には、この考えに自信をもたせ、自分の考えを鮮明にすることで、分配法則を活用する考えなどとの違いや共通点(九九の活用)を考えるかかわり合いの場から、数量の分け方について見方・考え方を広げ、深めることができると考え、対話することにした。

「4の段で56になる答えをどんどん順番にしたら」のように自分の方法を語らせた。そして「ちょっと時間かかったけど、できた」という自分の考えでできることを語らせることで、自信をもつようにした。さらに「速く正確にの速くに近づけると思ったんだね」と問いに近づく考えであることを教師が意味づけた。

一人一人こうした対話をした後で、かかわり合いをもち、学級のなかであまり考えられていなかった

た方法である，分配法則を活用した考えを体験することで，わり算としての見方・考え方が深まると考え，かかわり合いをもつことにした。ここでは，何枚かのかたまりで4人に分けていく方法と，菜のように4の段の九九を活用し，かける数を順に増やしていったり，減らしたりする方法，さらに56を28と28に分けた後14と14に分けるといった方法，そして，分配法則を活用する方法が登場した。

#### (5) 自己の成長を振り返る

今までとちがうやり方「かけざん」とは，「わり算」のことばと混同しているが，核心に迫るかかわり合い①で行った九九を徐々に大きくしていく方法のことを指している。「自分のかけ算は早い」から，わられる数にあたる数の大きさを見て，自分の方法で1人分を求めるよさを感じていることがわかる。菜自身の成長が見られる

さらに菜が，1枚ずつ配りながら班の子に同じ数ずつわけていた方法から，わり算を使うよさを感じ，活用したことを振り返らせたいと考え，これまでの学びの履歴である掲示や自分の算数日記を見直させ，数や計算についての自分がどう変わってきたかを視点に振り返り作文を書かせた。

「4/26の時」「それから」から，自分がどこで1人分を求める方法を変えたかを自覚したことがわかる。そして，「もとはかけ算」からは，わり算の本質を見抜いたことばが見られる。「中くらいの時は」「数が多い時は」から，わり算の仕組みや大きな数のわり算についても九九を活用していく方法を，自分なりに見いだした姿が読み取れ，さらに「たかしくんほうほう」と仲間の学びを自分の考えに生かす姿を読み取った。

「時間かかると気づいてから」から，時間を意識したことが菜の追究を深めた原動力であったことが読み取れた。また，「4のだんのさい後の答えは36だから」から，九九を活用することの限界を見抜いたうえで，九九を活用する方法を見出したことをたどっている。これは，5/30のかかわり合いで自信をもって発言した菜の方法である。「ほんの少しやり方を変えるだけでかんたんにわけれます」からは，当初は操作的な活動で等分除していた自分が，様々な計算方法を活用して分けるまでに成長したことを自覚していることが読み取れる。ここに菜の価値意識の更新した姿を見た。

勝負のかかったオリエンテーリングの場で，賞品を班員に速く正確に等しく分ける活動から，わり算の考えを深く見詰め，計算のよさを感じ取った菜。仲間の考えを聞き，自分の考えと比べたり体験したりし，わり算を使い分けることができる姿にまで成長した。「速く正確に」といった問いが明確であり，操作的な活動から計算まで，多様な方法が生まれる教材の選定と，子どもをとらえ支え，共通点や相違点を見出しながら仲間と考え合う学級があったからこそこの姿が生まれたことを今実感する。

### 3. 岡崎附属中学校 2009年「ぐるぐる歯車（生活の中の事象を数学で見つめよう）」の概要

#### (1) 数学科としての学び

時計，修正テープやビデオカメラなど多くのものに歯車が利用されている。歯車は，その規則正しい動きが数学的に計算されたものであり，数学の良さを十分に感じられるものであると思う。

本単元では，時計をとりあげ，歯車がどのように組み合わせられることによって，秒針，分針，時針が動いているのか考察する。実際1秒で，けじめの歯車が1/2回転，秒針を動かす歯車が1/60回転，分針を動かす歯車が1/3600回転，時針を動かす歯車が1/43200回転している。1秒で時針は，1/120度しか動かないことになる。歯車の微妙な動きは，すべて歯車の組み合わせによるものであると気づけば，どのようになっているか知りたくなり，仕組みを解明するために動き出すであ

ろう。

文字の式の単元では、仲間と意見交流をしながら、文字の式の有効性や必要性について学んできた本学級の子どもは、自分の考えをしっかりとつことができ、仲間の意見をよく聞き、自分の意見との違いに目を向けられるようになってきた。自分の考えと仲間の考えの違いを理解し、そのうえで学級全体で考えていくことができるようになった。自分だもの力でものごとを解決していくおもしろさを感じ始めているところである。

この単元では、歯車の仕組みを解き明かすことをとおして、論理的に思考することを学ぶ。少人数の班や学級全体で考えていくことによって、互いの考えを磨き、より精確にものごとを理解できるようになってほしい。さらにこれらの活動が数学的な表現方法をもちいて行われていることに気づき、数学を学ぶ意義を感じてほしいと考える。

## (2) 学びを深めるために

「規則正しく動いているもの。それは、何か支えているのか。その仕組みを探ろう」という問いかけから、時計を切り口にして学習を組み立てる。表面的な部分では、秒針、分針、時針の動きが規則吐をもっている。でも、実はそれを支えているのは何であるのか、その部分に問題意識をもつであろうと考える。

まず、仕組みを調べるために、日加十を分解する。分解することで、どんな部品が使われているのか知ることができる。その部品の動きを観察することで、その仕組みを理解することが可能になる。わかったことを言葉、表、グラフあるいは式に表すことで、自分の調べたことを仲間に広めることができる。広めることは、意見をもらうことにもつながる。自分の調べた内容があるのか、確認してもらったことにつながっていく。互いの考えをぶつけ合ったり、仲間の足りない部分を補っていきけるような話し合いの時間を確保することで、さらによりよい考えに深化していくであろう。自分だけができればよいというものではなく、常に、仲間とともに歩いていく姿を期待する。

授業では、子どもとの対話を大切にす。対話の中から、困難を乗り越えるためのアイデアに気付いてほしい。また、考える時間を確保することにより、自分の考えを表現するにはどのような方法がよいのか、よりよい方法が選択できるであろうと考える。

単元を終えたとき、歯車が自分だもの生活を豊かにしてくれていることに気づくであろう。さらに、新しい歯車の活用法を考えるなど、よりよい生活を目指し、新たに動き出してくれることを期待する。

## (3) 学びを深める子どもの姿

時計の中の歯車について、観察したり実験したりして個の追究を進めることにより、その仕組みを数学的な表現で表そうとする。自分の考えをもとに仲間と意見交流をすることで、互いの考えをよりよいものに修正し、より確かなものへと高めていく。そして、生活に活用したり、新たな疑問の解決に自ら動き出そうとする。

## (4) 授業の構想

歯車の歯の数をきちんと数え、話し合いの土台を作ろうということから、学級全員でそれぞれが持っている歯車の歯の数を数え、一覧表にした。ただ、あまりにも歯の数がパラパラで規則 t 生がないので困っていたとき、MY君が、電磁石で動く歯車から3番目までの歯車の動きの仕組みを説明してくれた。はじめは、学級のほとんどの子どもが全く話の意味がわからないといった様子であったが、少しずつMY君の考えが学級全体に浸透し始めているところである。本時では、MY君の考えを全員で理解することと、同様に考えて、長針や短針を動かす歯車の動き方の仕組みが理解できるようになってほしい。そして、歯車の数が違ってもすべてのU幄十で同じように説明できることに気付いてほ

しい。

#### 4. 岡崎附属小学校と中学校の報告書の分析と考察

両附属学校とも、生活教育の中で、実践が進められている。岡崎附属小学校では、「オリエンテーリングの賞品分け」を教材として、わり算を指導している。また、岡崎附属中学校では、「ぐるぐる歯車」を教材として、文字式の活用して、論理的思考を育成している。

さらに、小学校の特徴は、課題の設定に丁寧に指導されており、「問いをうむ」過程に時間をかけていることである。「おはじき 24 個」や「折り紙 56 枚」を 4 人に分けるといった、オリエンテーリングの賞品を同じ数ずつ正確に速く分ける問題場面を設定しているのである。

また、小学校の研究方法は、「この子の輝く授業」にあるように、一人の子どもの成長に注目して、学習過程を記録していくものであり、ユニークなものである。このような研究手法は、数学教育では構成主義の解釈学的方法である。構成主義は、スモールステップやドリル練習によるプログラム学習などの行動主義の指導に対抗するものとして構築された立場である。行動主義では、数値による統計的な方法によって、その成果を測る。しかし、そのような方法では、子どもの意欲や関心、また思考過程などの要素は捨象され、テストの点数などの数値だけが評価される。そこで、例えば、一人の子どもであっても、学校生活における体験やその感想などを臨床的に記録し、分析することで、研究の総合的成果を評価するのである。

中学校においても、課題は生活における具体的のものであるものの、問題設定は端的に短時間になされている。そして、むしろ数学的考察に多くの時間が費やされている。また、その問題も、複雑なものである。また、その研究方法は、授業分析であり、生徒の言語活動を記録し、分析するものである。これは、授業記録である。また、教材研究、特に教具の開発に熱心なこと特徴である。

このような生活教育の伝統は、実践研究の手本として、深く根付いている。「伝統とは改革の連続である」という格言がある。子どもの生活環境は、近年大きく変化している。自然体験や社会体験は乏しいものになっている。これに対して、今やテレビは当然で、コンピュータ、ゲーム、インターネット、携帯電話、スマホ、タブレットなどの環境に、子どもは生まれたときから囲まれている。

また、平成 20 年 3 月に告示された小学校学習指導要領算数科の目標では、「算数的活動の楽しさや数理的な処理のよさに気づき、進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる。」となっている。あまり話題とならないのが、不思議だが、「進んで生活に」が「進んで生活や学習に」と変えられている。9 割以上の子どもが高等学校教育を受ける今日、中学校や高等学校の数学との関連、数学の発展性が重要な要素となっている。子どもは、架空的な設定にも深い興味を示す。

例えば、わり算の指導においても、「速く答えを出す」ためだけではなく、わり算の操作活動からかけ算の逆演算へとつながる数理の過程を、子どもが理解することが重要である。また、数学教育において言語活動が重視されており、ディスコース分析という研究手法が重要になっている。

## 「自己を磨き、学び続ける子」の育成

愛知教育大学附属名古屋小学校 古市博之, 尾形卓也, 佐野雄一, 今井 将

### I 目 的

本研究は、平成 23 年度、24 年度の 2 年間で実践した「自己を磨き、学び続ける子」の育成を総括したものである。

#### 1 自己を磨く子の姿

本校では、『『よりよく生きていくために必要な資質や能力（知識・技能、思考力、判断力、表現力）を、身に付けようと努めたり、さらに高めようと努めたりすることができる子』の育成』をねらいとしている。

理科においてよりよく生きることができる子どもとは、「自然の事物・現象に対する問題解決の過程に主体的にかかわることで、科学的な見方や考え方が養われている子」と考えている。そして、それらを自ら高めようと努めたり身に付けようと努めたりする子の育成をねらう。しかし、実際の理科の学習活動において、子どもたちは意図的に自ら高めようと努めたり身に付けようと努めたりすることを目的に学習活動を行ってはいない。なぜなら問題解決の過程における問題意識は、一人一人の興味関心の中から生まれ、その問題を解決し、新しい科学的な概念を得ることを目的として学習活動を展開しているからである。興味関心を意図的にもつことは難しい。そこで、『『自らの問題意識に支えられた問題解決の活動』を自ら高めようと努めたり身に付けようと努めたりする姿』を「自己を磨く姿」とする。

自己を磨くために、まずは「自然の事物・現象との感動のある出会い」が必要である。感動のある出会いとは、子どもがもつ既存の知識などでは予想できないような「すごい！」

と思えたり、知っていても「面白い！」と感じたり、説明できないような「どうして？」という思いや改めて考えてみて「不思議だ！」という興味関心や疑問をもったりできるような出会いである。さらに、この感動のある出会いでもった自らの問題意識を基に話し合うことも必要である。そのために、「学習課題の明確化」の場面で疑問を出し合い、時間をかけて学習課題を立てることで、自らの問題意識を基に、主体的に問題を見だし、学習課題を立てられるだろう。

そして、問題を解決するための観察実験の方法を自ら考えて取り組む活動が必要である。そのために、「追究の明確化」の場面で自ら観察実験を考えることで、自らの問題意識を基に、観察実験の方法を自ら考えることができるだろう。

以上のことを踏まえ、理科における『『自己を磨く』子どもの姿』を「自らの問題意識に支えられた問題解決の活動ができるようになるために、主体的に問題を見だし、話し合いを通して学習課題を立て、問題を解決するための観察実験の方法を自ら考えて取り組もうとする姿」とおいた。

#### 2 学び続ける子の姿

「学び続ける」子どもの姿に迫るために、まず、「学び」は科学的な手続きによって得たものであることを子ども自身が知ることができるようにし、問題解決をするごとに新しい「学び」を得ることができているということに気づくことができるようにすることで、自分の成長や変容を実感させる。つまり、科学的な見方や考え方を得られたと実感させる必要がある。そして、その実感を基に、次にど

のような問題解決をしたいのかを選択させる中で、「学び」を得られたのは、自らの課題意識を基に問題解決をしてきた結果であることを明らかにするとともに、引き続き、問題解決の活動を通して「学び」を獲得したいと思い、次の学習で問題解決の活動を通して調べようとする強い気持ちをもたせる必要がある。

以上のことを踏まえ、理科における『学び続ける』子どもの姿を「科学的な見方や考え方を得られたという実感を基に、引き続き、問題解決の活動を通して科学的な見方や考え方を獲得したいと思う姿」とおいた。

## II 方法

### 1 自己を磨く子の姿を出すための工夫

子どもたちが、自らの課題意識に支えられた問題解決の活動ができるようになるためには、自分の興味関心や疑問を基に学習課題を設定しようと努め、学習課題を解決するために自ら観察実験の方法を考えようと努めることが必要である。そのために、次の工夫をした。

(1) 自ら学習課題を設定しようと努めることができるようにするために【初めの観察実験】が、大活動の初めにおいて自然の事物・現象との感動のある出会いの場となるような工夫をするとともに、【学習課題の明確化】が、【初めの観察実験】でもった興味関心や疑問から学習課題を設定する場となるような工夫をする。

#### 【初めの観察実験】

大活動の初めの「つかむ段階」において、自然の事物・現象との感動のある出会いができるようにするために、共通の観察実験をさせ、自然の事物・現象の全体を捉えた興味関心や疑問をもたせる。以下に留意点を示す。

- 強く印象づけられる自然の事物・現象を提示する。次のいずれかを含むこととする。
  - ・日常生活の中にあるのに気づくことのできないもの
  - ・身近には見られないようなもの
  - ・イメージや素朴な概念を覆す意外性があるもの
- つかませたい学習内容を含む観察実験を提示する。
- 演示実験、グループ実験、一人一実験など、学習内容や子どもの実態に合わせて行う。

#### 【学習課題の明確化】

一人一人がもった興味関心や疑問から、自らの課題意識に支えられた学習課題を設定させる。以下に留意点を示す。

- 【初めの観察実験】でもった一人一人の興味関心や疑問を基に話し合い、教師とともに問題解決の目的、方法、対象などに分類させる。また、方法や対象の意図を明らかにさせるとともに問題解決の目的を子どもたちの調べたいこととして整理させ、その調べたいことから、自らの課題意識に支えられた学習課題を設定させる。
- 学習課題が複数設定される場合は、観察実験を行う順番についても話し合わせる。

(2) 自ら観察実験の方法を考えようと努めることができるようにするために【追究の明確化】が、学習課題に対する予想を確かめるための観察実験の方法を自ら考える場となるような工夫をする。

#### 【追究の明確化】

「さぐる段階」において学習課題に対する予想を一人一人に立てさせる。そして、その予想を確かめるための観察実験の方法を考えさせる。以下に留意点を示す。

- 一人一人が考えた観察実験の方法を同じ内容毎に分類させるとともに、分類した方法が、学習課題に対する予想を確かめるための観察実験の方法となるように整理し、【追究する観察実験】の方法を設定させる。

### 2 学び続ける子の姿を出すための工夫

(1) 「科学的な見方や考え方」を得られたと実感させるための工夫

#### ①観察実験の経過や結果の視覚的な集約

これまでの理科の授業では、【追究する観察実験】において、一人一人が自分の考えを書くことできるように、子どもたちは自分が取り組んだ観察実験の経過や結果のみを基にして、分かったことを学習プリントに記述してきた。そして、その後の【追究結果の共有化】において、発表する数人の経過や結果及び自分の考えを基に話し合いを進め、学習のまとめにつなげていった。そのため、自分の観察実験の経過や結果が友達と同じかどうか比べたり、全体の観察実験の経過や結果から誤差や傾向を考察したりした上で自分の考え

を考えることがあまりなかった。その結果、そこから得られる「学び」が科学的な手続きによって得られたものであるにもかかわらず、子どもにとって再現性や客観性があまり感じられないものになっていたという現状があった。

そこで、「学び」が科学的な手続きによって得られたものであることを捉えさせるために、自分の考えを記述する前に、友達の観察実験の経過や結果を視覚的に集約させ、再現性や客観性を意識できるようにする。具体的には大きなグラフ用紙や表を掲示するなどし、追究する観察実験中に随時、経過や結果を各自が記入して、経過や結果の様子や傾向を互いに確認できるようにする。

## ②「科学の芽」を取り入れた「学び」の振り返り

これまでの理科の授業では、【学習のまとめ】において、子どもたちは、追究結果の共有化によって得られた「学び」のみを学習プリントに記述してきた。その結果、自分が学習前にどのような考え（予想及び根拠）をもっていたのかあまり意識することなく、自らの問題意識に支えられた問題解決の活動によって、どの程度「学び」を得たのかを振り返ることがほとんどない現状があった。

そこで、問題解決の過程を通してどの程度「学び」が得られたのかを気づかせるために、【学習のまとめ】において、学習前の考えと、学習のまとめに記述したことを比べながら、振り返りをさせる。このとき、問題解決の活動によって得られた「学び」を「科学の芽」と呼ばせる。これは、子どもたちを科学的な手続きによってみんなで獲得した科学的な事実であるという意識に高めさせることをねらったものである。そして、予想を立てる段階において、既習内容（前時までで得た「科学の芽」）に下線を引かせ、日常経験や書物などから得た知識などとの区別を明確にすることで、本時で得られる「学び」がどの程度得られたかに気づくことができるようになる。また、【学習のまとめ】においても得られた「学び」に下線を引かせることで、まだ曖昧になっている事象があった場合にはそれに気づくことができるようになる。考える。

(2) 引き続き、問題解決の過程を通して「学

び」を獲得したいと思い、獲得するために学習に向かおうとさせるための工夫（【次時の興味の明確化】の改善）

これまでの理科の授業では、【次時の興味の明確化】において、子どもたちは、本時や次全体を振り返ることなく、「次にしてみたいこと」を記述してきたため、「学び」を引き続き獲得したいと思い獲得するために次の学習に向かおうとする、能動的で強い気持ちをもって授業を終えることがあまできていなかった。

そこで、【次時の興味の明確化】において、次時に行う問題解決の方向性を自分で決めようとするようにするために、「さらにくわしく」「次に調べたいこと」「新しい内容」の三つの選択肢を提示する。

まず、選択肢を選ぶ際にその理由についても考えさせる。理由を考えさせることで、本時における「学び」を得るまでの過程（自己を磨く過程）を振り返らせることになり、自らが主体的に学習活動に取り組んできたことを改めて明らかにさせることになると考える。さらに、実際に自分の意思での学習を選択することは、学習のまとめで内在している、引き続き「学び」を獲得したいという気持ちを、次の学習においても「学び」を獲得するために自分で観察実験をしたいという気持ちにすることになると考える。

そして、子どもたちは、引き続き問題解決の活動を通して科学的な見方や考え方を獲得したいという姿として、「次にしてみたいこと」を記述するであろう。

## Ⅲ 結果

### 1 自己を磨く姿（実践1）

(1) 単元名 6年「水溶液の性質」

(2) 指導計画（11時間完了）

I次 水溶液の仲間分けをしよう（3時間）

II次 水溶液に溶けている気体について調べよう（2時間）

III次 金属を変化させる水溶液について調べよう（4時間：1/4）

IV次 やってみよう（2時間）

(3) 授業の実際

#### 【初めの観察実験】

教師が「塩酸の中にアルミニウムの缶を入れると缶はどうなるかな」と発問し、子どもたちを教師用実験台に集めた。一つの缶に注

目させてから、缶を塩酸の中に入れた。

初めのうち、子どもたちは「何も変化が起こらないよ」と言っていたが、すぐにアルミニウムの表面に泡がついていることに気がつき「あ！何かついている」、「泡が出てきた」とつぶやいていた。次第にあわが勢いよく出てきたら感嘆や驚きの声を上げ、湯気を見て、「けむりだ」、「熱そう」と口々に言っていた。さらにアルミニウムが塩酸の中で変化し水溶液の色が黒くなってくると「黒くにがり始めた！」とつぶやき、缶や塩酸の変化を見つめるたびに歓声をあげながら変化を見つめた。5分後、缶の塩酸に触れている部分がなくなり、教師が少し持ち上げて、変化した缶を見せると、子どもたちは「うわあ」「すごい」といった歓声をあげた。座席に戻った子どもたちは、「缶以外の物質だとどうなるのかな」、「塩酸の中に缶を入れると何で黒くなるのか」、「なぜ缶からけむりが出たのか」などと興味関心や疑問を学習プリントに記述した。

〈観察児童の様子〉

教師が提示した缶をじっと見つめていた。「あ！泡が出てきた」「下からブクブク泡が出てる」「けむりが出てきた」「これ熱いよ。でも、何で熱いんだろう」「塩酸が黒くなってる」と変化の様子をつぶやいた。塩酸から缶を取り出すと、下の方がなくなっている様子を見て驚き、歓声を上げた。その後、学習プリントに興味関心や疑問を記述した。

子どもたちは、学習プリントに記述した内容をホワイトボードに分類・整理し、興味関心や疑問をグループで話し合い、マグネットカードに記述し、同じ興味関心や疑問同士が近くに集まるように、子どもたちはホワイトボードに貼っていった。

【学習課題の明確化】

その後、教師が「みんながどのようなことを調べてみたいと思ったかまとめてみましょう」と指示し、子どもたちとグループわけをしながら興味関心や疑問を分類・整理していく。

興味関心や疑問を教師と子どもたちで話し合いながら「他の金属に変えてどうなるか調べたい」、「他の水溶液にアルミニウムを入れたらどうなるか調べたい」「なぜ、塩酸にアルミニウムを入れるとあわやけむりが

発生し、塩酸が黒くなるか調べたい」という大きく3つの興味関心や疑問に分類・整理をした。

その後、教師とともに分類・整理した興味関心や疑問を基に、学習課題を設定した。

T1：さて、学習課題を立てますが、どれからやってみるとやりやすそうですか。

C1：まず、他の金属に変えるとどうなるか調べる。

C2：次に水溶液を変えるとよいと思います。

C3：最後にどのように塩酸が溶けていくのか調べたい。

T2：みんな、この順番でできそうですか。（多くの子どもが賛成のハンドサインを出す。）

T3：分かりました。（C1とC2の意見を指して）先生からの提案だけど、この二つの観察実験を1時間で行おうと思いますが、どうですか。

C4：一緒にやっちゃいましょう。

C5：水溶液と金属を1つずつ変えればできます。（多くの子どもがうなずく。）

T4：では、1つの学習課題にまとめてみると、どうなるか考えてみましょう。（学習プリントに自分の言葉で学習課題を記述する時間をとる。）

T5：どのような学習課題を考えることができましたか。

C6：他の金属に塩酸を加えたり、他の水溶液にアルミニウムを入れるとどうなるか調べよう。

C7：他の水溶液に金属を入れると変化が起こるか調べよう。

C8：水溶液に金属を入れると同じように溶けるか調べよう。

〈観察児童の様子〉

マグネットカードに「他の水溶液にアルミニウムを入れたらどうなるか調べたい」と記述し、ホワイトボードに貼った。その後の話し合いでは、自分の調べてみたいことを発表した。学習課題を設定する場面では、「他の金属を塩酸に入れたり、アルミニウムを他の水溶液に入れたりしても溶けるか調べよう」と記述した。

### 【学習課題】

どんな水溶液でも金属を溶かす性質があるのか調べよう

### 【追究の明確化】

教師の「どんな水溶液でも金属を溶かす性質があるのか予想してみよう」という問いかけに対し、「溶ける水溶液と溶けない水溶液がある」、「酸性の水溶液は金属を溶かす性質がある」という予想を発表した。

次に子どもたちは、学習課題に対する予想を確かめるための観察実験の方法を考え、学習プリントに記述した。

教師の「どのように調べてみたいですか」という問い掛けに対し、子どもたちは学習プリントに記述した内容を基に、「酸性の水溶液を使いたい」、「アルカリ性や中性の水溶液も使いたい」などと発表した。さらに観察実験に必要な材料について考え「酸性は塩酸、ホウ酸水、炭酸水、中性は食塩水、アルカリ性はアンモニア水、水酸化ナトリウム水溶液」と話し合いを進めていった。さらに、教師の「金属はどんなものを使いますか」という問いかけに対して「鉄、銅、アルミニウム」と答え、今回の授業で行う観察実験の方法を設定していった。

### 〈観察児童の様子〉

学習プリントに「酸性・中性・アルカリ性と分けて考える」という観察実験の方法を記述した。友達が「酸性の水溶液を使って調べる」と発言し、さらに別の友達が「中性やアルカリ性の水溶液でも調べる」と発言を付け足したところで、賛成のハンドサインを出した。そして、酸性の水溶液は何を使えばよいのかという教師の問いかけに対して友達が「ホウ酸」「塩酸」と答えた時に、賛成のハンドサインを出した。アルカリ性の水溶液は何を使えばよいか教師が問いかけると「水酸化ナトリウム水溶液を使用します」と発言することができた。

### 【追究する観察実験】

子どもたちは、自分達で考えた観察実験の方法を基に、意欲的に観察実験に取り組んだ。水溶液を一つ一つ確認しながら、水酸化ナトリウムの中にアルミニウムを入れると「変化し始めた!」と、水酸化ナトリウムでも変化することを確かめると「予想外だった」と声を上げた。

### 〈観察児童の様子〉

教師とともに分類・整理した観察実験を基に、6種類の水溶液の中に3種類の金属を入れて、変化を確かめた。変化の少ない組み合わせをじっと見つめたり、激しい変化を示す組み合わせを見つめたりして、結果を確かめ、結果や自分の考えをプリントに記述していった。

### 【追究結果の共有化】

各自が取り組んだ観察実験で確かめたことを発表し合った。そして、学習のまとめとして次のようにまとめた。

### 【学習のまとめ】

塩酸は、アルミニウムと鉄を溶かし、水酸化ナトリウムはアルミニウムを溶かす。しかし、どんな水溶液でも金属をとかすとは言えず、塩酸や水酸化ナトリウムに溶けない金属もある。

### 【今後の興味の明確化】

子どもたちは「次にしてみたいこと」として「塩酸が黒くなった理由を知りたい」「気体の正体を調べたい」などと学習プリントに記述した。

## 2 学び続ける子の姿(実践2)

(1) 単元名 3年「豆電球にあかりをつけよう」

(2) 指導計画(9時間完了)

I次 どうすれば豆電球にあかりがつくのか調べよう(7時間:3/7)

II次 やってみよう(2時間)

(3) 授業の実際

I次の第1時に【初めの観察実験】として、豆電球、ソケット、導線、アルミホイル、工作紙で作った懐中電灯を提示し、あかりがつく様子を観察させた上で、「みんなもあかりをつけてみたいですか」と投げ掛けた。

その後、子どもたちがもった興味関心や疑問を「調べたいこと」として下のように分類整理した。

### 分類整理した興味関心や疑問

- どうすれば豆電球のあかりはつくのか
- アルミホイルを別の物にしてみても電気は通じるのか

- ・ どうしたら豆電球にあかりがつくのだろう (9)
- ・ なぜアルミホイルでなければ電気はつかないのだろう (4)
- ・ どう線が切れても電気はつくのか
- ・ なぜどう線にアルミホイルがひつようなのか
- ・ なんでたった4つの道具であかりがつくのか
- ・ なぜソケットのどう線をアルミホイルでおさえないとつかないか
- ・ ほかにあかりをつける方ほうはあるのか
- ・ ほかのかん電池でも同じようにつなげることができるのか
- ・ なぜかん電池とどう線をつなげてアルミホイルでおすと豆電球が光るのか
- ・ 豆電球の中に入っている物がなんなのか(8)
- ・ どう線は2本以外でもあかりはつくのか
- ・ なぜぎん紙をつけておさないと電気がつかないのか
- ・ スイッチみたいなのはおさなくてもさわっただけでつくのか
- ・ なんでどう線にアルミホイルをつけたらあかりがついたのか
- ・ ソケットにはどうしてどう線が2本なのか調べたい
- ・ もっとあかりを明るくするにはどうしたらいいの (3)

※「その他」は、今後の学習で調べていけるとよい内容として、本単元では扱わないこととした。

※ ( ) 内の数は人数

第2時では「どうすれば豆電球にあかりがつくのか」という「調べたいこと」を基に学習課題「どうすれば豆電球のあかりはつくのか調べよう」を設定し、自分の予想を確かめるための観察実験を一人が行った。そして学習後の【次時の興味の特明確化】では、「どんなものが電気を通すのか調べたい」や「豆電球を分解して、本当に回路になっているのか調べたい」などという「次にしてみたいこと」をもった。

#### 【学習課題の特明確化】

【初めの観察実験】でもった「調べたいこと」と、前時の【次時の興味の特明確化】でもった「次にしてみたいこと」を基に、学習課題を設定した。

#### 【学習課題】

どんな物が電気を通すのか調べよう

#### 【追究の特明確化】

予想と根拠を学習プリントに記述した後、科学の芽（科学的な手続きによってみんなで獲得した「学び」）となる根拠がないことを確認した。

#### ＜観察児童の様子＞

A児は、「金属は電気を通す」と予想し、根拠として【初めの観察実験】で観察した懐中電灯から、「アルミホイルはアルミニウムできているし、導線は銅できているから」と記述した。そして、他の児童の「金属なら豆電球のあかりはつく。根拠として金属の表面が光っているから」と発表したことに對してうなずいた。

B児は、「鉄できているものが電気を通すと思います。なぜなら、鉄をさわったときにびりりとしたことがあるから」と発表した。

#### 【追究する観察実験】

理科室にある様々な物を自作の電気チェッカーを使って、電気を通す物と電気を通さない物とに分類する【追究する観察実験】を一人一人が行った。学習プリントに記録した後、その結果をホワイトボードに掲示されたカードにシールを貼って示した。その後、自分の結果と友達の結果を比べながら、自分の考えを学習プリントに記述した。

#### ＜観察児童の様子＞

A児は、消しゴム（ゴム）、定規（プラスチック）、虫めがね（ガラスとプラスチック）が電気を通さないことを確認して、学習プリントに記述した後、ホワイトボードに掲示されたカードにシールを貼った。その後、他の児童が貼ったシールを見て、もう一度同じ結果が出るか再実験した。そして同じ結果を得ることができたことで満足し、次の観察実験に移った。また、イスの脚（鉄）を調べた際には、電気を通すという結果を得てシールを貼りに行ったが、通さないというシールも多く、結果が分かれている様子を見て、何度も観察実験をして確かめた。それでも、電気を通すという結果を得たので、「塗ってあるものが関係するのかな」と、迷いながら自分の結果を貼った。

B児は、ボルト（鉄）が電気を通さないことを確認して、学習プリントに記述した後、ホワイトボードに掲示されたカードにシールを貼った。しかし、みんなの結果と違うことを知り、再実験をして確かめた。再実験を通して、ボルトが電気を通すことを自分で確認できると、「ボルトは電気を通すのか」とつぶやき、喜びの表情を見せた。

### 【追究結果の共有化】

視覚的に集約した結果からもった自分の考えを基に話し合い、共有化をはかった。その後、学習前の考えと比べてどんなことを学んだのか学習のまとめとして記述した。その上で、新しく得た「学び」に下線を引き、発表した。

#### <観察児童の様子>

A児は「予想通り、鉄、アルミニウムなどの金属は電気を通した。でも、塗料が塗ってあったり、さびたりしていると結果が違うことに驚いた。はさみのように通るところと通らないところがあるのは素材が関係しているからだと分かった」と記述した。

B児は「予想と違って、金属は電気を通す。アルミニウムや銅など素材に関係することが分かった。プラスチックのような物は電気を通さない」と記述した。

A児とB児とも、学習前の考えと比べた内容を記述する様子が見られ、新しく獲得した科学の芽にも下線を引いた。

### 【学習のまとめ】

鉄や銅、アルミニウムなどの金属は電気を通す

#### 【次時の興味の明確化】

今日の学習を振り返り、今後どんな学習をしたいのか、またなぜそう思ったかについて発表した。その後、一人一人学習プリントの「次にしてみたいこと」において問題解決の方向性を三つの選択肢（「さらに詳しく」「次の調べたいこと」、「新しい内容」）の中から選び、何をしたいのか具体的に記述した。

#### <観察児童の様子>

A児は、自分の学習過程を振り返りながら、塗料が塗ってあったり、さびたりしていると結果が違うことを学習のまとめに記述し、さらに、「電気を通すか通さないかをはっきりさせたい」と発表した。そして、改めて自分が「次にしてみたいこと」を選択肢の中から選び、記述した。

B児は、「さびている物はなぜつかないのか、さらにくわしく調べていきたい」と発表した。そして、改めて自分が「次にしてみたいこと」を選択肢の中から選び、記述した。

## IV 考 察

### 1 自己を磨く姿の考察

【初めの観察実験】において、塩酸の中にアルミニウムの缶を入れると缶はどうなるかという、自然の事物・現象との感動のある出会いにより得られる子どもたち一人一人の興味関心や疑問から、全体を捉える興味関心や疑問をもつことができた。それは、缶の変化を見つけるたびに「泡が出てきた」「そう」「黒くにごり始めた！」などとつぶやいたり、缶が大きな変化を示したときに歓声を上げたりする子どもたちの様子（活動の様子）から分かる。また、ワークシートに書かれた興味関心や疑問の記述（観察児童の様子）や、マグネットカードの記述（ホワイトボードに分類・整理された興味関心や疑問にある一つ一つの内容）からも分かる。

その後、【学習課題の明確化】において子どもたちは、興味関心や疑問を発表し合い、教師とともに分類・整理して、興味関心や疑問から子どもたちの問題意識に支えられた学習課題を設定することができた。それは、一人一人の興味関心や疑問が記述されたマグネットカードや、ホワイトボードの記述を教師と共に確認した後、学級の興味関心や疑問を「他の金属に変えてどうなるか調べたい」「他の水溶液にアルミニウムを入れたらどうなるか調べたい」、「なぜ、塩酸にアルミニウムを入れるとあわやけむりが発生し、塩酸が黒くなったのはどうしてか、その正体を調べたい」とい3つに分類・整理した話し合い（活動の様子）や、3つに分類された興味関心や疑問を学習課題に設定する話し合いなどから分かる。

したがって、設定した自然の事物・現象との感動のある出会いの場【初めの観察実験】と、そこでもった興味関心や疑問から学習課題を設定する場【学習課題の明確化】が、自ら学習課題を設定しようと努めるために、有効であったと考える。

【追究の明確化】において子どもたちは、「どんな水溶液でも金属をとかず性質があるのか調べよう」という学習課題に対する予想を確かめるための観察実験を考え、一人一人が考えた観察実験方法を話し合い、教師とともに分類・整理することができた。それは、学習プリントに記述した内を基に、「酸性の水溶液を使いたい」「アルカリ性や中性の水溶液も使いたい」という3つに分類・整理した話し合い（観察児童の様子）から分かる

## 2 学び続ける姿の考察

【追究する観察実験】において、観察実験の経過や結果を視覚的に集約させ、再現性や客観性を意識させることによって、観察児童は、「学び」が科学的な手続きによって得られたものであることと捉えることができた。それは、A児が、消しゴムや定規、虫めがねは電気を通さないという自分の結果をホワイトボード上のカードに貼った後に、もう一度やってもみんなと同じ結果になるか確かめるために再実験して、次の観察実験に移った様子から分かる。また、B児がボルトは電気を通さないという自分の結果をホワイトボード上のカードに貼った際に、みんなの結果が自分の結果と違っていたことを見た後、本当はどちらなのか確かめようと再実験し、自分の結果を修正し「ボルトは電気を通すのか」とつぶやいた様子から分かる。さらにA児が、塗料が塗ってあるイスの脚が電気を通すか、通さないのか結果が分かっている様子を見て、自分の結果が正しいか何度も実験をしたり、どうして人によって結果が違ってしまうのか最後まで迷い、【次時の興味の特化】において、「次にしてみたいこと」として「電気を通すか通さないかをはっきりさせたい」とこだわっていたりする様子から分かる。また、【学習のまとめ】において、観察児童は、学習前の考えと比べながら振り返りを行うことでどの程度「学び」を得られたのかに気づくことができた。それは、A児やB児が、「予想通り」とか「予想と違って」と学習前の考えと比べる記述をし、新しく得た「科学の芽」として「鉄などの金属できている物は電気を通した」「アルミニウム、鉄、銅などの金属できている物は電気を通します」という文章に下線を引いた様子から分かる。以上の様子は、他の子どもたちにおいても同様に発言や記述をする姿として見る事ができた。

また、その実感を基に、【次時の興味の特化】において、【初めの観察実験】でもった「調べたこと」や本時の活動で生まれた願いを基に、これからどのように学習を進めていきたいか、選択肢を選ばせ、その理由も考えさせることで、観察児童は、次の学習においても「学び」を獲得するため自分で観察実験をしたいという気持ちをもつことができた。それは、A児が、自分の学習過程を振り返りながら、「電気を通すか通さないかをは

っきりさせたい」と発言した様子や、B児が、さらに詳しく選択肢の中から選び、「さびている物は電気が通じないのか」と「次にしてみたいこと」を述べた様子から分かる。

## V まとめ

本研究では、理科学習において、「自己を磨き、学び続ける子」を育成することがねらいである。

学習課題に対する予想を確かめるための観察実験の方法を考える場【追究の特化】が自ら観察実験の方法を考えようと努めていた。このことから、本時における「自己を磨く子どもの姿」に迫ることができ、「自己を磨く子どもの姿」を表出させるための工夫は有効であったと考える。

また、【追究する観察実験】における観察実験の経過や結果の視覚的な集約や、【追究結果の共有化】における「科学の芽」を取り入れた「学び」の振り返りを行うことは、「学び」を得られたという実感をもつために有効であったと考える。

さらに、他の子どもたちにおいても、同様に発言や記述をする姿として見る事ができた。【次時の興味の特化】において、問題解決の方向性を自分で決めようとする事ができるようにするために三つの選択肢から選んで「次にしてみたいこと」を記述することは、引き続き問題解決の活動を通して「学び」を獲得したいと思うのに有効であったと考える。

## 附属名古屋小学校の論文を読んで

愛知教育大学附属岡崎中学校 理科部 安藤雅也

冒頭に「興味関心を意図的にもつことは難しい」とありますが、その通りであると思います。教師は、教師が考える問題を子どもに追究させたいがため、現象を見せれば興味関心をもって追究を始めると考えることがあります。しかし、子どもの興味や関心を引き出すには、教師のはたらかかけが必要であり、そのために子どもが事象や現象と対峙する十分な時間が必要となります。アルミ缶という身近にあるものが溶けていく様子を、じっくり時間をかけて観察させたことにより、子どもの気づきを引き出すことができました。教材のおもしろさだけでなく、教材との出会い方がいかに大切であるかについて、示した論文であると感じます。

また、実践2の学び続ける子の姿において、観察児童がみんなの結果から実験をやり直さなければならぬと考え、実験を繰り返した姿があります。この姿は、ホワイトボードに結果をまとめたことにより見られた姿であったと思います。常に、自分の実験結果と仲間の実験結果を視覚的に確認できるように示しておくことで、子どもが自ら思考して意欲的に実験に取り組むことができるということを示した論文であると思います。

本論文は、子どもが自分の考えで学習を進めていく姿が多く見られ、問題解決的な学習の良さが示されているため、さらに詳しく聞きたい部分もあります。例えば、6年生の単元でも、子どもは友だちの実験、あるいはそれまでの学びと比較をして実験を工夫することや、繰り返し実験に取り組む姿があったのではないかと思います。同様に、3年生の実践でも、ただ懐中電灯をつくって提示しただけでなく、子どもから不思議が生み出されるような教師の仕掛けがあったのではないかと思います。また、観察児童について、この単元をくぐり抜けた結果、いろいろな成長が見られたことと思います。この児童が学習前にどのような姿の児童であり、学習後にどのように成長できたのかについて詳しく知りたいとも感じました。

## 附属名古屋小学校の研究報告に対するコメント

愛知教育大学附属高等学校 理科部 長根智洋

愛知教育大学附属名古屋小学校では、小学校理科における『自己を磨き、学び続ける子の育成』という研究テーマのもと、授業研究を行った。本研究では、児童が自らの問題意識の下で、問題解決の活動ができるように授業最初の観察実験を重視したことがポイントである。そこでは、観察実験でひとりひとりが疑問に思ったことを話し合う場面につなげている。この活動を盛り込むことで、自らの思考を整理・活用することにつながることを期待できる。

新学習指導要領が改訂され、小学校では平成23年度から全面実施されている。その中で、言語活動がより一層、重視されている。この言語活動で求められているのは、観察実験において結果や表をグラフに整理し、表現することである。

そのような中、今回の研究授業では、『学習課題の明確化の場面』だけでなく、『観察実験の経過や結果を視覚的に集約させ、再現性や客観性させる場面』など言語活動を取り入れる場面を複数、設定することで、より効果的な学びを実践することができたように考える。

また、生徒に問題を解決するために、『追究の明確化』の場面で自ら観察実験の方法を考える時間を設定していることが目新しい。また、来年度から高等学校理科で開講される課題研究の科目においても、今回の研究授業で実践していることが参考となる。

以上のような学びを小学校段階から実践していくことで、中学校・高等学校までの体系的な学習の中で効果があることが期待できる。また、高等学校でも、発達段階に応じた言語活動を理科の学習に取り入れることで、より高い学習効果が得られるのか、どのような場面でどのような言語活動が効果的なのか探っていく必要がある。

## 附属名古屋小学校の研究報告に対するコメント

理科教育講座 大鹿聖公

附属名古屋小学校の理科部が目指す研究主題には、「自己を磨き、学び続ける子の育成」が掲げられている。この研究授業実践においては、「自己を磨く」、「学び続ける」の2つの子どもの姿から理科授業において必要とされる能力や態度の育成をはかる取り組みがいくつも取り入れられている。その根底にあるのは、子どもが主体的に学びにかかわる問題解決学習である。

現在の学習指導要領における小学校理科では、問題解決学習を基盤としながら、実験観察などの科学的な体験を重視し、科学的に探究する能力・技能を身につける必要がある。また、科学的な思考の育成においては、言語活動や表現力・判断力など、とりわけ児童の科学に関する考え方を目に見える形で表現できるようにすること、そして、それらが正しく獲得・習得できているか教師が適切に評価することが求められている。

その中で、この授業実践での取り組みの中から注目したい2点を挙げてみる。

一つ目は、はじめの観察実験である。問題解決学習や科学的探究においては、その端緒において課題となる問題や疑問の提起が求められる。しかし児童にとって、未習な学習事項についての問題や疑問を学習課題に沿って自発的に掲げることは困難である。問題解決学習における「問題の提起」は、問題解決学習を進めるにあたっての導入であり、児童が学習内容についての動機付けや学習意欲をもたせるもので、非常に重要な場面である。そのため、このはじめの観察実験でどのような体験をさせるか、どのような考えをもたせるかを教師が十分な配慮し計画することは、それ以降の学習への児童の取り組みにも大きく影響する。その意味で、児童が疑問や問題を持ちやすくするために、身近なものを使って観察実験を体験させる取り組みには大変意義があると考えられる。

二つ目は、観察結果の視覚化である。観察実験を行った場合、結果はプリントへの記述や発言など個人として行われる。その後、班やグループでお互いの結果について話し合う中で、正しい科学概念の構築へと導くような授業がよく実践されているが、グループでの話し合いでは、消極的な児童はなかなか発言したりすることは困難な場合も見受けられる。本実践では全員の結果をホワイトボードなどに目で見えるように示す視覚化の取り組みが行われているが、この取り組みは児童自身の結果と全体の傾向を言葉や文字ではなく、視覚的に理解させることができ、自分の結果の解釈を容易にすると思われる。発言と異なり、シールを貼ったりするなどの行為はどの児童でも容易に行うことができる。他の児童と同じ結果であれば考えをより強固にし、異なっていれば、再度自分の考えを修正するなど、自身の結果についてそれなりの根拠をもって話し合いに臨むことができ、話し合いもより活発に行われる。結果についての話し合いは従来から実施されていたが、話し合いが得意でない児童や、結果を言語で表現することを苦手とする児童にとっては、このような方法は非常に有効であると思われる。

小学校理科は、理科を学習する上で、その学びの基本を培う重要な場である。そのためにも、目先の知識・理解にこだわるのではなく、科学的な見方や考え方をしっかりと学ばせることは、理科学習にとって重要である。その点において、名古屋小学校で取り組まれた研究は、上記で取り上げた2点以外にも多くのねらいがあり、理科学習を意義あるものとしていると考える。

# ジョン・バーレルの問題に基づいた学習（PBL）理論を基にした 生活科における探究的な学びに関する研究

—第1学年くすのき学習「とおくまでとべ！ぼく・わたしのかみひこうき！  
～ふぞくオリンピック 2013～」の実践を通して—

愛知教育大学大学院 生活科教育領域 山田 泰弘

筆者は、2013年4月から2014年3月までの1年間、愛知教育大学附属岡崎小学校にボランティアとして週1回当該学級に入り、先生方の子どもたちとのかかわり方や、授業の工夫などを観察する中で教師としての力量を高めることに努めてきた。また、筆者は、「ジョン・バーレルの問題に基づいた学習（PBL）理論に関する研究—生活科・総合的学習における探究的な学びへの応用可能性—」というテーマで修士論文を執筆すべく、研究を進めてきた。本実践は、バーレルが提唱するPBL理論の価値及びくすのき学習（生活科）への応用可能性を検証するために、2013年11月26日（火）～12月11日（水）の間、当該学級において実践した全8時間の単元である。

## I. バーレルのPBL理論について

ジョン・バーレル（John Barell）はアメリカにおける探究的な学びに関する研究の第一人者であり、問題に基づいた学習（Problem-Based Learning）（以下、PBLと称する）理論を提唱している。彼は、モンクレア州立大学名誉教授であり、数々の著書<sup>1)</sup>を通して探究的な学びについての研究を進めている。バーレルはPBL理論について、「生活の複雑な現象についての疑問、好奇心、疑い、困難さ、または不明確さを解決する探究の過程」<sup>2)</sup>と定義している。また、ここで言う問題とは、「ある種類の解決へと導くもしくは必要とする疑い、困難さまたは不明確さ」<sup>3)</sup>である。よって、PBL理論は子どもたちに知識の追究に深く関与するようになるよう課題を与える方法として用いられる。それは、教科書または教師によって提起された疑問に対する答えでなく、彼ら自身の疑問に対する答えの探究であるのだ。バーレルは、探究的な学びを進めるための手立てとして、「KWHLAQアプローチ」（以下、KWHLAQと称する）、「O-T-Qアプローチ」（以下、O-T-Qと称する）の2つを用いて探究的な学びを展開することを提唱している。このアプローチは教師と子どもが意志決定プロセスを共有しながら探究を進めていく探究的な学びのスタイルに適している。よって、子どもが自分の思いや願いを基に主体的に探究していく中で、教師は子どもの発達や興味・関心を適切に把握し、適切な働きかけをする生活科にこそ、このアプローチを応用する価値があると考えられる。

### (1) KWHLAQについて

では、この2つのアプローチはどのようなものなのだろうか。まず、KWHLAQについて述べる。これは、探究的な学びを進めていく際の子どもの知的な活動をそれぞれの段階<sup>4)</sup>で示したものであり、1つの単元が終了するまでのスパンで用いられる。このプロセスを意識しながら単元を展開していくことによって、教師の支援の下で子どもたちが自ら課題意識をもち、その解決に向けて探究することができるとしている。

#### 「K」（Know）：主題について何をすでに知っていると思うか。

ここでは、子どもたちがこの単元で扱うテーマに関する資料を読んだり、実際に活動したりすることによって、そこから何を発見したかを自由に発表させることから始める。その後、このテーマについて何をすでに知っているかを子どもたちに尋ねることによって、これまでどんなことを学んできたかという先行知識を呼び起こすのだ。最後に、「一緒にまとめられる、お互い関連している項目はないかな。」と子どもたちに尋ね、そこから子どもたちが自分たちで気付いたことを結びつけたり、関連性を見つけたりする。それにより、子どもたちがこれまでもっていたイメージと現実の状況との思い違いを明らかにすることができ、彼らに疑問をもたせることができるのである。

「W」(Want) : (主題について) 何を発見したい必要があると思うか。

子どもたちが結びつきや関連性を見つけた後、このテーマについてどんなことを疑問に思ったかを考えさせる。そして、その疑問が探究を始める上での最初の疑問となり、探究が進んでいく。

「H」(How) : 答えをどのように、どこで探すか。私達の調査をどう組織するか。(例：時間、情報資源へのアクセス、報告)

子どもたちの中で追究する疑問が特定できたら、それに対する答えをどのように見つければよいのか、どのように調査を進めればよいのかを考えさせることによって、子どもたちに探究を進めるための見通しをもたせる。まず、その疑問を解決するためにどのような情報資源があるのかを特定する。その後、どう調査を進めていけばよいかを子どもたちが計画し、探究を進めていく。例えば、どのように教師から与えられた時間を利用し、探究を進めていくのか、いつまでに報告するための資料を作成するのかなどである。なお、発達段階によって、子どもたちはその情報を整理し、結びつきを見つけることに慣れていないことがある。よって、教師は子どもたちが獲得した膨大な情報を整理できるよう支援していく。

「L」(Learn) : 私達は何を学ぶことを期待するか。私達は何を学んできたか。

探究が進む中で、毎回どのようなことを学んだかを振り返ることは重要である。ここでは、教師が継続的に、「何を今学んでいるのかな。どんな新しい疑問をもっているのかな。」と尋ねたり、子どもたちが自分自身に尋ねたりすることで、学びを振り返るのである。そのための手立てとして、バーレルは、「探究日誌」(Inquiry Journal)<sup>5)</sup>をつけることが重要だと述べている。これは、探究を終えた後に今日発見したことや感じたことを書き留めるものである。それを探究の初めからつけることにより、この単元における学びの足跡として活動を振り返ることができる。また、「何を学んできたか。」とあるように、単元終了後どんなことを学んできたかを振り返ることもこの段階で行われる。

「A」(Apply) : どうやって私達が学んだことを他教科や、私達の生活、次のプロジェクトに応用するか。

これは単元終了後、この単元で学んだことを他教科、自分の生活、次の探究にどう応用することができるかを考えることである。子どもたちの学びが他の様々な場面に応用できるとわかることで、次への探究の意欲につながるだろう。ただ、バーレルが、「それは強要されない。」<sup>6)</sup>と指摘するように、無理やり結びつきをつくるべきではない。あくまでも自然な流れでの応用が望ましい。

「Q」(Question) : 探究の後、どんな新しい疑問をもったか。

探究のサイクルの最後は、単元を通してどんな新たな疑問をもったかを考えることである。ここで新たな疑問が生まれることにより、その疑問を解決しようと、子どもたちは再び探究を進めることができるのである。新しい疑問をもって探究を終えることの価値としてバーレルは、「新しい学びは、まだ認識していない新しい分野における知識についてのさらなる疑問を導く。」「疑問で始まり疑問で終わることで単元を永続させ、徐々にしっかりとしたカリキュラム構造を提供していく。」<sup>7)</sup>と述べている。このような連続したサイクルにより、自分自身の疑問を深く追究することができ、そのテーマに関する考えが深まっていくのである。

ここまで、KWHLAQにおけるそれぞれの段階について述べてきたが、このアプローチの中で重要なのは「K」の段階である。「K」によって先行知識が呼び起こされ、課題が明らかになれば、子どもたちの切実な課題意識の下でその後の探究が自ずと進んでいくからである。しかし、子どもたちにどのように切実な課題意識をもたせるかが難しい。そこで、バーレルは「K」を補強するための手立てとして、この段階で「O-T-Q」を用いることを提唱している。以下、このO-T-Qについて述べる。

## (2) O-T-Qについて

O-T-Qは、KWHLAQをより焦点化した、短期的なアプローチであり、探究を始める際の導入で用いられることが多い。バーレルはO-T-Qについて、「子どもたちがまず事実をとらえ、結論を導こうとする必要性により繊細になってほしいために用いる。」<sup>8)</sup>と述べている。なお、このアプローチは、「何をすでに知っているか」から始まらず、「何を観察するか」から始まる。これがこのアプローチの特徴である。以下、O-T-Qのそれぞれの段階につい

て述べる。

「O」(Observe) : 特定の対象または状況についてどんなことに気付いたか。

ここでは、子どもたちに特定の対象または状況と出合わせ、それを踏まえてどのようなことに気付いたのかを自由に発表させる。そのために、教師は魅力的な学習対象を提示する必要がある。なお、ここで詳細な観察はするが、推理はしない。

「T」(Think) : 観察したことで、主題について既に知っていることとを関連させなさい。

観察を通して気付いたことと、自分が経験したものや記憶に蓄積しているものとの間にどんな共通点や違いがあるかを関連づけることがこの段階の目的である。それにより、子どもたちの背景知識を呼び起こすのである。

「Q」(Question) : 調査から、どんな好奇心がわいてきたか。

彼らの先行知識を呼び起こした後、そこからどんな疑問や好奇心が浮かんできたのかを考えさせる。その疑問や好奇心が生まれることで、それらについての追究が始まるのである。

ここまで、2つのアプローチについて述べてきた。もちろん、KWHLAQ、O-T-Qが一直線に進むわけではない。順番が前後することもあれば、「KWHLQ」のようにアルファベットが飛ぶこともあろう。よって、教師はおよその流れとしてイメージをもっておくことが重要である。ところで、これら2つのアプローチはどのように関連しているのだろうか。最後に、KWHLAQ、O-T-Qの関連について述べる。これら2つの関連を示すと下図のようになる(図1)。上述した通り、O-T-Qは短期的なアプローチであり、探究の導入部分で用いるものである。よって、「K」の段階で取り入れることが望ましい。それにより、子どもたちに切実な課題意識をもたせることができる。ただ、この段階を終えても子どもたちの中に本当に探究したい疑問が浮かばないことは当然あり得ることだ。その際は、再度O-T-Qを用いて子どもたちが切実な課題をもつことができるような特定の対象または状況と出合わせるのである。「K」においてO-T-Qが機能し、子どもたちの中に必然性が生まれたならば、「W」以降は自然と展開されていくだろう。このことから、どちらか一方のアプローチが機能するだけでは子どもたちが切実な思いをもって探究的な学びを進めていくことはできない。探究的な学びを進めていく上で、これらの両方が上手く機能することが重要なのだ。

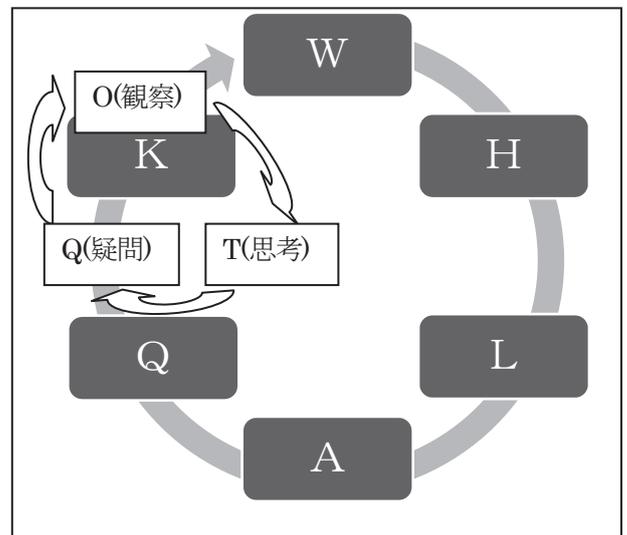


図1 KWHLAQ、O-T-Qの関連図

ここまで、KWHLAQ、O-T-Qの特徴及びこれらの関連について明らかにしてきた。次は、これらのアプローチを基にした授業実践について述べる。

## II. バーレルのPBL理論を基にした生活科の授業実践

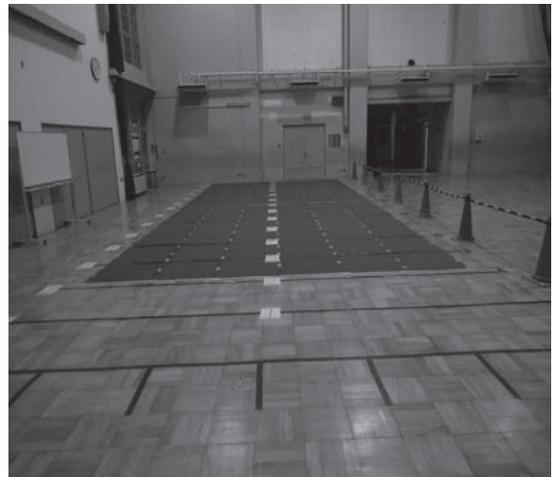
### (1) 当該学級の児童の実態及び単元設定の理由

本学級の子どもたちは、担任教師の専門が図工であることから、製作したり、絵を描いたりすることが大好きである。また、最近ではクラスの子どもたちと集団で遊ぶことができるようになってきた。毎日の日記にも、「〇〇くんといっしょに遊べてうれしかった。また明日も遊びたいと思います。」という記述が多く見られるようになってきた。これは、友達と一緒に遊ぶことに喜びを感じていることの表れだろう。しかし、友達と遊ぶが多くなるにつれ、友達の短所も見つけ始めた。「〇〇くんが悪口を言ってきた。」「〇〇くんにひどいことを言われた。」など、相手の気持ちを考えないために友達を傷つけてしまう場面がよく見られる。そこで、グループ活動の中で友達と一つの目標に向かって何かを成し遂げる経験を通して、友達の立場を考えながら自分の気持ちを伝えることができるようになってほしいという願いをもっている。

そこで、子どもたちの思いや願いを具現するため、子どもたちにとって扱いやすく、遠くまで飛ばそうと試行錯誤することができるだけでなく、友達と飛距離を競い合うことのできる紙飛行機を教材に選定した。遠くまで飛ばす紙飛行機を作ろうと試行錯誤する中で、友達と競い合う子どもが出てくるだろう。よって、その思いを団体戦という形で具現させることにより、団体戦での優勝を目指して友達と協力しようとする姿を期待することができる考えた。以上が紙飛行機を教材として扱おうと決めた理由である。なお、本単元は生活科の内容(6)「自然や物を使った遊び」に該当する。

**(2) パーレルの PBL 理論を基にした単元展開の実際**

まず、環境構成であるが、より遠くまで飛ばしたいという子どもたちの思いを存分に生かすことができるよう、「あおいホール」という、小さな体育館の半面を使用する許可をいただいた。そこに、1メートルごとの線を色テープで引き、何メートル飛んだかが視覚的にわかるようにした(写真1)。また紙飛行機が子どもたちの目などに当たるといったことがないよう、紙飛行機を投げ終わってからもう一度飛ばすところまで行くルートを伝え、一方通行になるようにした。また、子どもたちの飛行機を入れるため、段ボール製の A4 ファイル入れを「飛行機ボックス」とし、子ども一人ひとりに渡した。これにより、紙飛行機がつぶれる心配もなく、自由に取り出すことも可能である。また、そこに入る紙飛行機の数がどんどん増えていくことにより、探究の進み具合を実感することができるとともに、これまでの学びの足跡がすぐわかるだろう。



さらに飛行場の隣には、作業スペースとして長机を3つ用意し、そこには A4 の印刷用紙、布テープ、クリップ、はさみを置いた。他にも紙飛行機の折り方を示した本を教室に配置するなど、活動に夢中になれるよう環境を構成した。

単元の導入として、筆者がはてなボックスから紙飛行機を取り出し、「紙飛行機をつくったことある人はどれくらいいるのかな。」と尋ねた。すると、ほとんどの子どもが紙飛行機をつくったことがあるらしい。しかし、自分一人で紙飛行機を作れる子どもは半分程度である。そこで、自分一人で作ることができる子どもたちは、自分が知っている折り方で、作り方を知らない子どもたちは、紙飛行機の折り方として一般的に知られている「へそひこうき」を教師と一緒に作った。その後、あおいホールに向かい、自由に紙飛行機を飛ばした。

写真1 本単元の活動場所である「飛行場」

**〈単元目標の修正を余儀なくされる〉**

さて、単元構想段階での教師の願いとしては、第2時あたりで多くの子どもが友達と競い合う姿を予想した。しかし、この時点では全くといっていいほど子どもたち同士で競い合う姿が見られなかったのである。子どもたちは、遠くまで飛ばしたいという気持ちをもって、個人で追及を進めていた。中には、単純に紙飛行機が飛ぶ姿を楽しんで活動しているだけの子どももいた。小学1年生という発達段階を踏まえると、他者意識というものはまだ薄いだけでなく、対象に十分浸りきれていないこの段階で他者が気になるまでには至らないのは、実践を終えて冷静にな

表1 修正した単元目標

<ul style="list-style-type: none"> <li>・紙飛行機を作って飛ばすことに関心を持ち、(友達と一緒に)紙飛行機を進んで作ろうとしたり、飛ばそうとしたりすることができる〈関心・意欲・態度〉</li> <li>・自分の思いや願いを生かした紙飛行機を遠くまで飛ばすためにはどうすればよいかを考え、(友達と一緒に)作り方や飛ばし方を工夫することができる〈思考・表現〉</li> <li>・紙飛行機を作ったり飛ばしたりする面白さに気付くとともに、ふぞくオリンピックまでの過程を通して自分の良さや友達の良さに気付くことができる〈気付き〉 (括弧内が削除部分)</li> </ul>
---

れば当然のことである。予定では第3時にオリンピックが行われること、団体戦で競うことを伝える予定だったが、この状態で次時に団体戦を意識させるのは子どもの実態にそぐわない。よって、単元の目標の変更が余儀なくされたのだ。教えるべき内容が定められている伝統的な各教科では、単元の目標の変更は容易ではない。しかし、子どもの思いや願いを生かして単元を構想する生活科では、子どもの実態に合わせて柔軟に単元構想の修正をすることが求められるため、今回のような修正が可能である。よって、単元の目標からは、「友達と一緒に」という文言を削除した(表1)。

#### 〈「どうして遠くまで飛ぶのかわからない」〉

本時の初めに、子どもたちにふぞくオリンピックが来週行われることやそのルールを伝えた。しかし、「ふぞくオリンピックをしたいと思います。」と述べた後、少数であるが「えー、やだー」という声が聞こえてきてしまった。これは、まだ競い合いたくない、もしくは飛行機を飛ばすことに自信がないということの表れだと考える。もう少し後にこのテーマを出したほうがよかったのか、しかし、活動の見通しをもたせるためには1週間前という時期に提示する必要があった。改めて、子どもの意識が今どこにあるのかを判断することの難しさを痛感した。ただ、オリンピックを提示したからには、ここからは彼らをオリンピックの世界へとめりこませるほかないと考える。

この時間では、オリンピックが来週行われることやそのルールを伝えた後、一度記録会を行った。すると、誰もが以前よりも飛ばなくなってしまうのである。今回は1回しか投げられないことが影響し、緊張してしまっただろうか。普段は10メートル飛んでいた子が5メートル、ひどい子どもは3メートルしか飛ばなくなってしまうのである。そのため、子どもたちの中では不完全燃焼、残念な気持ちで終わってしまった。日記にも抽出児のワークシートを中心に以下のような記述が目立った(表2)。

表2 第3時を終えた後の児童のワークシート

「さいしょはたくさんとんでいたけどあとからだんだんとばなくなってきたので <u>ざんねん</u> でした。はっ見したところは男児Aのひこうきはカーブがすきなんだとおもいました。」(男児A, 記録3メートル)
「あんまとばなくてくやしかった。( >_< )」(男児, 記録2メートル)
「おもったことはなにもない」(女児, 記録5メートル)
「いつもは6メートルだったのに2メートルだったので <u>ふしぎ</u> でした。」(女児A, 記録2メートル)
「ふつうだったらもっととぶはずだったのに6メートルしかとばなかったから <u>ざんねん</u> でした。」(男児, 記録6メートル)

この中で注目すべきは、筆者が下線を引いた、男児Aと女児Aの記述である。彼らの記述からわかることは、なぜ遠くに飛ぶようになったか、またなぜ遠くに飛ばなくなったのかに気付いていないということだ。このことから、彼らはただなんとなく紙飛行機を飛ばしていることがわかる。本時の記録会を通して、子どもたちの中に疑問が多く残り、課題が自分ごととなったことは間違いない。そのためバーレルの提唱するKWHLAQの「W」の段階は至った。だが、このまま遠くまで飛ばすためにどこに工夫すればいいかわからないまま単元が進んでしまっただけでなく、そのことが原因で探究する意欲の低下にもつながってしまう。よって、次の時間で子どもたちが紙飛行機を遠くまで飛ばすための視点をもつことが今後の探究における鍵となる。そこでは教師が意図的に出る必要がある。生活科では、教師が意図的に視点を与えることは避けられがちである。しかし、教師が出るのを躊躇してしまっていることが、「活動あって学びなし」と批判されることにつながるのではないだろうか。今回の場合だと、ここで教師が視点を与えるためのかわり合いをしなければ、彼らは遠くに飛ばすための視点をもてず、なぜ遠くまで飛ぶのかわからないまま単元が終わってしまう。子どもたちが遠くに飛ばすための視点を得たいと思っているならば、子どもたちの思考の深めるためにも、教師が意図的に出てそのための視点を与えるべきである。

さて、視点を与えるための意図的なかわり合いを教師が次時で行うべきだということは明らかになった。では、視点をもたせるために教師はどのような手立てを講じればよいのだろうか。筆者は、ここでバーレルのPBL理論

を用いることが重要だと考える。中でも、ここで O-T-Q を用いることが重要である。バーレルの著書の中で、「O-T-Q ストラテジーはより焦点化した、短期間のものであり、もしかしたら探究単元の導入として用いるのが最適かもしれない。」<sup>3)</sup>と記されている。しかし、この事例からもわかる通り、子どもたちの中で探究して探究が行き詰った時にも教師が意図的に O-T-Q を用いるべきである。O-T-Q が KWHLAQ をより焦点化した、補助的なものであるという特質を踏まえても、ここで用いるのは適当である。よって、次時で O-T-Q を参考に子どもたちが探究の見通しをもつための手立てを講じることとする。

#### 〈O-T-Q を基にした教師の意図的な働きかけ〉

このような子どもの実態を踏まえ、O-T-Q を基に、以下のような手立てで紙飛行機を遠くまで飛ばすための視点を子どもたちにもたせようと考えた (表 3)。まず、「O」の段階である。子どもたちの中に、最長距離である 14 メ

表 3 O-T-Q を基にした、第 4 時に子どもが行う知的な活動

O-T-Q の各段階	O-T-Q の各段階で子どもが行う活動内容
「O：観察」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が 14 メートル飛ばす様子を観察する</li> <li>・クラスの子どもたちのアイデアを聞くとともに、彼らの紙飛行機を見たり実際に飛ばす様子を観察したりする</li> </ul>
「T：思考」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスの子どもたちの工夫を聞きながら、自分の探究の現状と照らし合わせる</li> </ul>
「Q：疑問」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・工夫する視点にネームプレートを貼ることにより、自分の現状を踏まえ、今回工夫する視点について意思決定をする</li> <li>・工夫した点を踏まえ試してみる</li> </ul>

ートルまで本当に紙飛行機を飛ばすことができるのかという疑いがある現状を踏まえ、教師が手本として 14 メートル飛ばしてみる。その後、「レベルアップ作戦会議」として、遠くまで飛ばすためにどんな工夫をすればよいかをクラス全体で考える。その際に、適宜工夫を発表した子どもの紙飛行機を周りの子どもに見せたり、実際に飛ばしたりさせながら、子どもたちの工夫を観察させる。そこで、教師は「飛ばし方」「折り方」「おもり」「羽根の向き」の視点で意図的に板書を工夫する。それにより、紙飛行機を遠くまで飛ばすためにはこのような工夫する視点があるのだということに気付かせる。次に「T」の段階である。これは、かかわり合いの最中で自分の紙飛行機の現状と照らし合わせることがそれに当たる。最後に「Q」である。これは、活動前にこれからどんなことに気をつけたいかを出てきた工夫のところに自分のネームプレートを貼ることがそれに該当する。ネームプレートを貼ることで、子どもたちは今回のかかわり合いを踏まえ、本時では何を工夫したいかを決定することにつながるだろう。

さて、ここからは、O-T-Q によって子どもたちに遠くまで紙飛行機を飛ばすための視点をどのようにもたせることができたかについて、子どもの姿を基に述べていく。初めに、筆者が、「今の状態でオリンピック迎えて、みんな大丈夫かな。」という投げかけをした時、子どもたちから「やばい」「大丈夫じゃない」という声が多く聞こえてきた。このことから、子どもたちは遠くまで飛ばしたいと思っているが、どうすればうまく飛ぶかわからず困っていることがうかがえる。そこで、「ちゃんと工夫をすれば、こんなに飛ぶんだよ」と、筆者がつくったものを遠くまで飛ばした。14 メートルまで実際に飛ぶ紙飛行機の様子を見た子どもたちは、一瞬の沈黙の後、本当に飛ぶんだという実感がわいたのだろう。顔つきが一気に変わった。まさに、筆者が飛ばしたように紙飛行機を飛ばしたいと思った瞬間だと考える。その後、「レベルアップ作戦会議」と題して、子どもたちがどのようなことを工夫しているのかを交流させた。その中では「力いっぱい飛ばす」「あまり力を入れない」「おもりをつける」「せのびをして投げる」「きれいにおる」などのアイデアが出てきた。その際、聞き手となる周りの子どもたちは筆者の板書をメモしているのである。これは、まさに遠くまで飛ばしたいという思いの表れであり、遠くまで飛ばすための工夫を知りたいという姿であると判断できる。よって、「O」の段階で筆者が講じた二つの手立ては有効であったと言える。次に「T」の段階である。この段階は一番見えにくいところであるが、ネームプレートを貼る場面において、「T」を読みとることができた。子どもたちの多くは、すぐにネームプレートを貼りに来た。この姿は、かかわり合いの中で自分の現状と照らし合わせた結果、この工夫を試してみようということが彼らの中で決まっていたことの表れだと考える。

しかし、中には貼るのを迷い、その後に貼る子どももいた。その子たちの意識としては、かかわりあいの中ではどの工夫を試してみようかが決まらず、みんなが貼るのを見てから決めようとしたのだと考えられる。さらには、活動が始まってもまだ板書に書いたアイデアをメモし続けている子どももいた。この子どもたちは、きっとすべての工夫をメモし、メモを取りながらどれを試してみようか考えるのだろう。ネームプレートを貼るまでの過程一つとっても、自分の願いをもつという「Q」に至るまでのプロセスは様々であることがわかる。

さて、かかわり合いで視点を得た子どもたちは、その後の活動においてどのような姿を見せたのだろうか。男児Aはかかわり合い後、「おもり」のところにネームプレートを貼った。彼の中ではおもりをつけることが遠くまで飛ばすために必要な工夫だと考えたのだろう。活動中の彼との対話の中で、彼はクリップを、重さを増すためではなく翼が開いて空気が入るのを防ぐために用いたことが分かった。彼との対話記録を下に示す(表4)。

表4 男児Aとの対話記録(下線部は筆者)

筆者	男児Aさんはどういう工夫をしたの？
男児A	(クリップを)まえとうしろにはつけないようにする。空気をおさえて。落ちるから。
筆者	あっ、空気をふさぐんだ。なるほどね。
男児A	もし後ろに(クリップを)つけたとしても、ここにとまった空気で、ここにやったとしても前の <u>空気の抵抗</u> で落ちるから

筆者は彼の「空気の抵抗」という言葉に着目した。というのは、小学1年生にとって、この言葉は難しく、馴染みのない言葉だからである。授業後に担任教師から話を聞くと、彼は飛行機に興味があり、図鑑や本などを読む中で空気抵抗という言葉を知ったのではないかという見解を示した。そのことから考えると、彼はかかわり合いの中でクリップをつけた紙飛行機を見て、空気抵抗をなくすることができるかと考えたのではないだろうか。そのため、おもりのところにネームプレートを貼ったのだろう。その工夫を加えたときの彼の表情は満足感に満ちていた。飛距離も前回の記録会のよりも飛んでいた様子で、彼の中で探究の手ごたえを感じることができたのだと考える。他の子どもたちも、第3時までの困った表情とは異なり、満足感に満ちた表情をしている子どもが多く見られた。笑顔も多くの子どもから見えた。これらの姿を踏まえると、O-T-Qを基に講じた手立ては子どもたちの探究を支援するのに有効だったと言える。

〈O-T-Qは子どもの学びを見取るための手立てとしても機能する〉

第5時以降は、「ちからいっぱいとはばすのと、あまりちからをいれずにとばすのと、どちらがいいのだろう?」という発問をもとに、子どもたちに飛ばし方について考えさせる時間をとった。それは、飛ばし方で困っている子どもたちが多いことと、飛ばし方が遠くまで飛ばすための一番の鍵だと判断したからである。ここでは、実際に力いっぱい飛ばした子どもたちと、あまり力を入れずに飛ばした子どもたちそれぞれに、飛ばしてみてもうどうだったかを発表させた。また、発表させるだけではなく、前に出てきて自分の飛行機をクラスの他の子どもに見せたり、力いっぱい飛ばす子と、あまり力を入れずに飛ばす子どもそれぞれに実際に飛ばさせて飛ばし方や紙飛行機が飛ぶ様子にどのような違いがあるのかを観察させたりした。ここでは、UFO飛行機(写真2)をこだわって飛ばしている女児Bの学びについて考えたい。彼女はかかわりあいにおいて、UFO飛行機にこだわっていることを語った。後で担任教師から彼女がこれを作った経緯について聞いたところ、彼女はスポーツ玩具として販売されている「Xジャイロ」(写真3)をイメージしたらしい。Xジャイロとは、リングのふちどりをしているほうを前に向け手首のスナップを効かせることで、最長180メートルも飛ぶというものである<sup>10)</sup>。彼女はこの情報を家庭で入手し、もしかしたら自分も180メートル飛ばせられるのではないかと思い、それを飛行場で試してみようと考えたのだと想像できる。続いて、活動中の彼女の様子について述べる。初め、彼女はUFO飛行機を何度か飛ばしてみるが、思ったように飛ばず、2メートルという記録しか出なかった。彼女はどのように飛ばないのかしばらく悩んだ。すると、今度は考えを変え、普通の紙飛行機を折り始めたのである。飛ばしてみると、その紙飛行機は3メートルまで飛んだ。距離的にはあまり変わらないが、彼女にとって1メートル伸びたことがうれしかったのだろう。そこから、その紙



写真2 女兒Bが作成したUFO飛行機



写真3 女兒BがイメージしたXジャイロ

飛行機で飛ばし始めた。しかし、この紙飛行機も上手く飛ばない。どうしようともここでも悩んだ。すると、近くの机で紙飛行機の先端にガムテープを付けている子どもに、「これどうやってやるの?」とガムテープの付け方を尋ね、紙飛行機の改良を行ったのである。彼女にとってその紙飛行機が納得できるものになったのか、その紙飛行機を本時が終わるまで投げ続けた。ここでの重要な点は、探究が行き詰った時に友達の助けを借りているというところである。友達とかかわるからこそ、自分にはなかった考えを得られ、再度探究を進めることにつながったのである。

さて、彼女の一連の活動をバーレルのO-T-Qで分析すると、次に示す表のようになる(表5)。自分なりに上手くいくと思ったUFO飛行機を試す段階が「Q」である。その後、どうして飛ばないのか悩み、普通の紙飛行機を折り始めようとする段階が「T」である。そして再度飛ばしてみる段階が「Q」である。その後、どうして飛ばないのか再び悩み(=「T」)、紙飛行機の先端にガムテープをつけている子どもの様子を見る場面が「O」である。その様子を見て、前時のかかわりあいでおもりをつけるとよく飛ぶという発言のことを思い出し、自分の紙飛行機と照らし合わせたのだろう(=「T」)。そして、ガムテープをどう付ければいいのか尋ね、試してみる場面が「Q」である。彼女の活動を見ても明らかなように、O-T-Qは、必ずしもこの順序で行われるわけではなく、戻ったり、段階を飛び越えたりすることもあるのである。とりわけ、自分の中でこれが上手くはずであるという思いが強いほど、飛ばない原因を冷静に見つめ直す段階である「O」を飛び越えやすいのだろう。自分の思ったことがどうしても上手くいかない時に、初めて冷静に周りを観察するのだと考えられる。

表5 女兒Bの活動をO-T-Qによって価値づけた分析表

O-T-Qの各段階	女兒Bの知的活動
「Q: 疑問」	自分なりに上手くいくと思ったUFO飛行機を試す
「T: 思考」	どうして飛ばないのか悩み、普通の紙飛行機を折り始めようとする
「Q: 疑問」	普通の紙飛行機を飛ばしてみる
「T: 思考」	再び普通の紙飛行機も飛ばなくなり悩む
「O: 観察」	紙飛行機の先端にガムテープをつけている子どもの様子を見る
「T: 思考」	前時のかかわりあいでおもりをつけるとよく飛ぶという発言のことを思い出し、自分の紙飛行機と照らし合わせる
「Q: 疑問」	ガムテープをどう付ければいいのか尋ね、試してみる場面

それもそのはずである。なぜなら、彼女のような紙飛行機を作っている友達はこのクラスにはおらず、比べる対象がないからである。そのため、UFO飛行機を飛ばす段階は個人追究となる。その後、普通の紙飛行機を飛ばす段階では、共通のものを探究するためそこでは協同追究となり、周りの友達の折り方や飛ばし方などを観察する行為が生まれる。以上のことから、バーレルが提唱するO-T-Qは、子どもたちの活動を価値づける際にも有効だと考

える。また、O-T-Qを用いて学びを価値づけする際には、子どもが共通のものを用いているかどうかを吟味する必要がある、それによって支援の仕方が異なることも明らかとなった。

さて、本番では、名簿順に3人ずつ、3回紙飛行機をとばした。紙飛行機を3機使う子どもや、1機にこだわってそれを3回飛ばす子ども。お気に入りのものと、それには劣るがどうしても飛ばしてみたい紙飛行機を飛ばす子ども。飛ばす飛行機を見ても、ここまでの探究に至るまで、それぞれの文脈があったことがわかる。また、飛ばしている中で、狙いを定めるようなポーズをする子どもや、投げるまでに時間をかける子どもの姿もあった。これは、紙飛行機に願いをかけ、遠くまで飛んでほしいと願っている姿ではないかと考える。さらに、大会中、クラスの友達の名前のコールをしたり、遠くまで飛んだ紙飛行機に対して素直に驚いたり、飛ばしている人を応援する雰囲気自然とできていた。自分が飛ばしたらそれで終わりとする子どもは誰一人おらず、誰もが飛行場のほうを見ていた(写真4)。今まで一緒に探究してきたからこそ、クラスのみんなの成果を見たいのだと考える。

本番が終わり、教室にて表彰式を行った。そこでは、最もとんだ人に上位3名に金、銀、銅メダルを授与した。また、子どもたち全員には、表彰状を渡した。そこには、初めの記録会ととんだ距離の記録とオリンピック本番での記録を記載した。それにより、距離の伸びを実感できるようにした。また、紙飛行機との思い出を振り返りやすいただろうという思いから、裏には事前に紙飛行機と一緒にとった記念写真を載せた。最後に、その表彰状の裏の真っ白な部分に、紙飛行機へのお礼の手紙を書いて単元が終了した。



写真4 クラスの友達が飛ばすのを  
真剣に見つめる子どもたち

### III. バーレルのPBL理論を基に実践した成果と課題

ここまで、バーレルのPBL理論を通した単元構想及び授業実践について述べてきた。ここでは、単元構想及び授業実践を通して明らかとなったバーレルのPBL理論の価値について分析することとする。

まず、バーレルのPBL理論をどのような場面で用いることができるのかという点についてである。本実践からも明らかのように、単元全体を通した長期的な見通しをもつことのできるKWHLAQと、短期的な見通しをもつことのできるO-T-Qがあることで、単元の修正が手遅れになる前できるという点が、バーレルのPBL理論の特筆すべきことである。単元の大幅な修正をした場面は筆者の実践で言うと、第2時を終了した時点で、団体戦をなくした場面と、問いが生まれていない現状を踏まえ遠くまで飛ばすための視点がもてるよう、第4時で教師が意図的なかかわりあいを設定した場面である。もしあのまま、団体戦があることを子どもたちに伝えていたならば、子どもたちは団体戦を教師によって「やらされていた」だろう。さらに、第4時で紙飛行機を遠くまで飛ばすための視点を子どもたちがもつことができなければ、なぜ遠くまで飛ぶのかについての理由がわからないまま単元が進んでしまっただろう。これら2つの修正を手遅れになる前にできたのも、長期的な見通しをもって子どもたちの探究が今KWHLAQのどこに位置しているかを把握し、それを基に短期的な見通しをもってO-T-Qを意図的に設定することができたからこそである。探究の進行具合がどの段階にあるのかを把握することは、初めて実践する教師にとっては至難の業である。そんな中、バーレルのPBL理論を用いて実践することによって、子どもたちの意識の流れを把握でき、探究的な学びをより深いものにすることが可能になるのだ。生活科はおろか、一単元を最初から最後まで一度も展開したことのない大学院生である筆者が、このように見通しをもって実践することができたのも、バーレルのPBL理論を応用したからこそであろう。

しかし、このような優れた2つのアプローチでも、子どもたちの思いや願いを無視して用いるべきではないということに注意すべきである。例えば、O-T-Qについては、子どもたちの中に疑問があり、観察したいという気持ちがなければ用いるべきではない。このアプローチも、子どもの思いや願いを無視してただあてはめるだけだと、「見

たい」が「見なさい」になってしまうだろう。「遠くまで飛ばしたいのだけれど、どうしたら遠くまで飛ばすことができるかわからない。」というような、子どもたちの探究が行き詰っている時に教師が意図的に提示することで初めて機能すると考える。

次は、生活科においてバーレルの PBL 理論を応用することは可能なのかという点である。筆者は生活科の特質を踏まえた上で用いることで、子どもたちの探究をさらに深い学びにすることができると考える。よって、応用可能性は十分あると提唱する。とりわけ、女兒 B の学びを価値したように、子どもの学びを価値づけする上で有効である。生活科において、毎回の単元または授業で子どもにどんな学びがあったかを見取ることは欠かせない。しかし、どのような視点をもって子どもたちの学びを価値づければよいかは、生活科・総合的学習を深く研究していない人にとってはなかなか難しい。そんな時、バーレルの PBL 理論、とりわけ O-T-Q を用いることで、子どもの探究の過程を明確な根拠をもって価値づけることができ、その子どもの探究の段階にあった適切な支援ができるようになるのである。

ただ、課題も存在する。今回は生活科の学習指導要領に明記されている内容 9 項目の中の、内容 (6) を踏まえ実践を行ったが、この内容で応用できたからといって、他の全ての内容でもバーレルの PBL 理論を応用できるかどうかはわからない。よって、他の内容に関してもバーレルの PBL 理論が応用できるかについて今後明らかにしていく必要がある。ただ、バーレルはこの理論を、生活科だけでなく全ての教科・領域で応用できるとしていることや、本実践において、小学 1 年生という発達段階や、生活科の特質を踏まえたことで応用可能となったことからすると、それぞれの内容で子どもたちの問いの生まれ方は様々であるにしろ、応用可能性は十分にあると考える。

最後に、大学院生であるにもかかわらず、本実践をさせていただいた附属岡崎小学校の先生方に心から感謝したい。今回の実践では幸いなこと様々な教科を専門とする教師から単元を展開していく際に助言をいただくことができた。その中で、参観していただいた中での子どもの様子について様々な角度から教えていただいた。筆者一人では決して捉えることはできなかったような視点から教えていただくこともあり、単元を展開していく上でとても有意義なものとなった。このように、複数の教師によって子どもをとらえることが子どもの学びをより多面的にとらえる上で重要なのである。本実践を通して、教師の協働、そして校内研修の価値について実感することができた。

- 
- 1) バーレルの主な著書には、*Developing More Curious Minds* (2003). Assn for Supervision & Curriculum, *Problem-Based-Learning An Inquiry Approach* (2007). Corwin Press, *Why Are School Buses Always Yellow? Teaching for Inquiry, PreK-5* (2008). Corwin Press, *How Do We Know They're Getting Better?: Assessment for 21st Century Minds, K-8*(2012). Corwin Press がある。
  - 2) 3) John Barell (2007). *Problem-Based Learning An Inquiry Approach* Corwin Press, p.3
  - 4) 前掲書 2) p.6, KWHLAQ におけるそれ以外のアルファベットの説明についても同様の場所より引用した。
  - 5) John Barell (2008). *Why Are School Buses Always Yellow? Teaching for Inquiry, PreK-5* Corwin Press, p.30
  - 6) 前掲書 2) p.111
  - 7) 前掲書 2) p.85
  - 8) 前掲書 2) p.89
  - 9) 前掲書 10) p.91 O-T-Q におけるそれ以外のアルファベットについても同様の場所より引用した。
  - 10) X ジャイロについては以下のホームページを参考にした。「ラングスジャパンホームページ」  
<http://item.rakuten.co.jp/rangsjapan/c/0000000233> (2014 年 1 月 9 日アクセス)

〔付記〕

本実践についての詳細は、筆者が執筆した修士論文、「ジョン・バーレルの問題に基づいた学習 (PBL) 理論に関する研究—生活科・総合的学習における探究的な学びへの応用可能性—」の第 6 章、「バーレルの PBL 理論を基にした生活科の単元構想及び授業実践」に記載されているので、興味をもった方はぜひ参照してほしい。

## 各附属学校教員による音楽科自主実践のまとめ

愛知教育大学 新山王政和

名古屋小学校 加藤幸子・富所妙子・野田英里子

岡崎小学校 太田理恵・服部晃峰

名古屋中学校 井垣智恵・松本亜由子

岡崎中学校 矢崎 佑

本学4附属学校の場合、各学校が独自に“全校テーマ”を設定してシリーズ研究として数年間に亘り実践と研究を推進するため、音楽分科会として一つのテーマを掲げて追究することが難しいのだが、本分科会においては過去数年、科研費研究の一環として「鑑賞と表現の一体化(聴くことと演奏することの融合)」を同一テーマとして掲げ、全校テーマの縛りを受ける各校の研究大会から離れて分科会独自の研究実践を深め、その概要を報告してきた。しかし、各学校において行われてきた“シリーズ研究”がその研究期間を終え、新たに来年度から始まる次のテーマを模索する段階に入ったため、今回は大学発で取り組んだ研究実践ではなく各附属の各教員が独自の視点から取り組んだ自主実践の概要を報告することとしたい。

### 児童が自ら自己を磨くために

名古屋小学校 加藤幸子

I はじめに豊かな表現を追求する過程において、楽譜に立ち返り、記されている要素や仕組み、音符などを大切にできるようになってほしいと考え、本研究を行った。

#### II 研究の内容

##### ①表現をするときに意識するとよい点を

明確にするための譜読みの工夫

楽曲に初めて出会う際に、教師による範唱を聴き、楽曲全体の雰囲気を感じさせる。

次に短いフレーズごとに区切った範唱を模倣させていく際に、拡大楽譜を用いて、楽譜に記されている記号や音符、楽曲に含まれている要素や仕組みなどの名前や意味を確かめ、「気をつけポイント」(つまりきやすいこと、既習の要素や仕組み・音符など)や、「はじめてポイント」(新出の要素や仕組み・音符など)として示し、どのように表現していくとよいのかを、思い出させたり考えさせたりする。そうすることで、子どもたちは、表現をするときに意識するとよい点を明確にすることができるだろうと考える。

##### ②明確にした表現をするときに意識する

とよい点を、自分たちの表現に生かすための工夫

トライアルタイム(自分たちの表現を録音したものや、演奏家などの参考演奏を比較させることで、子どもたちは、進んで自分たちの表現を自己分析したり、改善点を考えたりしながら、よりよい表現を目指して試行を繰り返す活動)に取り組む前に、鑑賞の活動を通して思い描いた表現を想起させると共に、譜読みをしたときに明確にした、表現するときに意識するとよい点 (「気をつけポイント」「はじめてポイント」)を全体で想起させる。そうすることにより、子どもたちは、想起したことをトライアルタイムでの表現や話し合いに生かし、強い探究心をもって試行を繰り返すことができるだろうと考える。

##### ③授業の様子

5年生「音の重なりを感じて、曲想を生かして表現しよう(8時間完了)」(主教材:「君をのせて(宮

崎駿作詞・久石譲作曲)」の実践の様子を述べる。

### 【第2時】譜読みの場面

- C：似た旋律が続いているね。  
C：クレッシェンドがあるね。フォルテにつながっているんだね。  
T：まとまりのあるフレーズにするためには、どのように表現するとよいかな。  
C：最初と最後を少し弱く歌ってみたらどうか。

### 【第4時】トライアルタイムに取り組む前に譜読みで確認したことを想起する場面

- C：このリズムは間違えやすいから気をつけていきたいね。  
T：曲の山に向かうクレッシェンドも忘れずに歌いたいな。

## Ⅲ 考察

拡大楽譜を用いた譜読みにおいて、子どもたちは、「君をのせて」の楽譜に記されている記号や音符、楽曲に含まれている要素や仕組みなどの名前や意味を確かめ、どのように表現していくとよいかを、思い出したり考えたりすることで、表現をするときに意識するとよい点を明確にすることができた。

また、トライアルタイムに取り組む前に譜読みをしたときに明確にした、表現するときに意識するとよい点を想起したことにより、「旋律のバランスのよい表現」や「曲に山で盛り上がる表現」など目指す表現とともに、譜読みで確認した旋律の特徴や強弱記号、フレーズなどを意識して試行を繰り返すことができた。以上のことから、本研究で行った指導の工夫は有効であったと考える。

## 強い探究心をもって表現を行うために

名古屋小学校 富所妙子

### I はじめに

よりよい表現を追究していく過程において、楽譜に記されている内容を明確にすることによって、子どもたちがより強い探究心をもって表現をすることができるように、本研究を行った。

### II 研究の内容

#### ①表現をするときに意識するとよい点を明確にするための譜読みの工夫

楽曲に初めて出合う際に、教師による範唱を聴き、楽曲全体の雰囲気を感じさせる。

次に短いフレーズごとに区切った範唱を模倣させていく際に、拡大楽譜を用いて、楽譜に記されている要素や仕組み、音符、休符、記号や音楽にかかわる用語などの名前や意味を確かめ、「気をつけポイント」(つまずきやすいこと、既習の要素や仕組み・音符など)や、「はじめてポイント」(新出の要素や仕組み・音符など)として示し、どのように表現していくとよいかを、思い出させたり考えさせたりする。そうすることで、子どもたちは、表現をするときに意識するとよい点を明確にすることができるだろうと考える。

#### ②明確にした表現をするときに意識するとよい点を、自分たちの表現に生かすための工夫

トライアルタイム(自分たちの表現を録音したものや、演奏家などの参考演奏を比較させることで、子どもたちは、進んで自分たちの表現を自己分析したり、改善点を考えたりしながら、よりよい表現を目指して試行を繰り返す活動)に取り組む前に、鑑賞の活動を通して思い描いた表現を想起させると共に、譜読みをしたときに明確にした、表現するときに意識するとよい点(「気をつけポイント」「はじめてポイント」)を全体で想起させる。そうすることにより、子どもたちは、想起したことをトライアルタイムでの表現や話し合いに生かし、強い探究心をもって試行を繰り返すことができるだろうと考える。

#### ③授業の様子

2年生「はんぷくの音がくで ようすをひょうげんしょう(9時間完了)」(主教材:「チャチャマンボ(三浦恵子作詞・若松敏作曲)」の実践の様子を述べる。

### 【第2時】譜読みの場面



T：歌唱パートの記号は何だったかな  
 C：8分休符です。  
 C：3回出てくるね。  
 C：短く切って歌うといいね。  
 T：気をつけポイントだね。

【第4時】 トライアルタイムに取り組む前に譜読みで確認したことを想起する場面

C：8分休符に気を付けて表現すると、よかったね。  
 C：短く切って表現するために、息の使い方に気を付けたいな。

### Ⅲ 考察

拡大楽譜を用いた譜読みにおいて、子どもたちは、「チャチャマンボ」の楽譜に記されている要素や仕組み、音符、休符、記号や音楽にかかわる用語などの名前や意味を確かめ、どのように表現していくとよいのかを、思い出したり考えたりすることで、表現をするときに意識するとよい点を明確にすることができた。

また、トライアルタイムに取り組む前に譜読みをしたときに明確にした、表現するときに意識するとよい点を想起したことにより、「反復のさせ方を工夫した表現」や「8分休符を生かした表現」など、目指す表現とともに、譜読みで確認した反復の働きや8分休符などを意識して試行を繰り返すことができた。以上のことから、本研究で行った指導の工夫は有効であったと考える。

## 譜読みを自分たちの表現に生かすために

名古屋小学校 野田英里子

### 1. 授業の様子

3年生「旋律の特徴を生かして歌おう（8時間完了）」（主教材：「とどけよう このゆめを（安西薫作詞・長谷部俊作曲）」の実践の様子を述べる。

#### 【第2時】 譜読みの場面

T：1段目を歌うときに気を付けるといいところはあるかな。  
 C：最初の「あさひが」の音が跳んでいるから音程を間違えないようにしたいな。  
 C：四分休符があるからしっかり休まないといけないな。

T：今までに習ったことでこの曲でも使えそうなことってあるかな。  
 C：「わらってる」のところが音が階段みたいに上がっているから、だんだん強くしていくといいんじゃないかな。  
 C：次のところは音が下がっていているから音を弱くしていくとよかったね。  
 C：前に習った音符の並び方によって強弱がつけられそうだね。  
 T：そうだね。今のところに気をつけポイントを付けよう。

T：この曲で初めて出てきた記号やこれ何かなというのはありますか。  
 C：4分音符＝120～130です。

T：これはこの曲を演奏する速さを表しているよ。はじめてポイントだね。  
(実際にこの速度とこれより速いもの、遅いものを示す)

#### 【第4時】トライアルタイムに取り組む前に譜読みで確認したことを想起する場面

T：この曲をグループで練習していくときに気を付けていくといいところはあるかな。

C：旋律の特徴を生かして音程に気を付けるといいな。C：休符をしっかり休みたい。

C：旋律の動きに合わせて強弱をつけたいな。

## 2. 考察

拡大楽譜を用いて譜読みをすることで、子どもたちは「とどけよう このゆめを」に記されている記号や音符、楽曲に含まれている要素や仕組みなどの名前や意味を確かめ、どのように表現していくとよいのかを思い出したり考えたりすることで、表現をするときに意識するとよい点を明確にすることができた。

また、トライアルタイムに取り組む前に譜読みをしたときに明確にした、表現するときに意識するとよい点を想起したことにより、「はずむ旋律は明るい音色」や「なめらかな旋律は優しい音色」曲に山で盛り上がる表現など目指す表現とともに、譜読みで確認した旋律の特徴や強弱記号、フレーズなどを意識して試行を繰り返すことができた。以上のことから、本研究で行った指導の工夫は有効であったと考える。

## 音楽を聴き、感じ取り、表現に生かす

岡崎小学校 太田理恵

### I はじめに

子どもたちに、無意識のうちに感じている音楽から、音楽を形づくっている要素（例えば、リズム、旋律、強弱、速度、音の重なりなど）を聴き取り、そのはたらきが生み出す雰囲気のよさを感じてほしい。そのためには、互いの感じ方の違いを認め合うことで、聴く力（知覚）と感じ取る力（音楽的感受）を育てていくことが大切であると考えます。このような力を身につけた子どもたちであれば、音楽を介して仲間とコミュニケーションをとる楽しさや心地よさを味わい、将来、音楽をとおして生活を潤いある豊かなものにしていくことができるであろう。

### II 研究の内容

3年生の子どもたちに、リコーダーを用いたアレンジづくりに取り組ませた。使用した教材曲は「オーレ！チャンプ」である。ソ、ラ、シ、レの4音で吹くことができるため、リコーダー入門期の子どもであっても、容易に吹くことができるようになるからである。ある程度吹けるようになったところで、学校行事である「マラソン大会」に向けて、走っている自分の心を支える応援歌「オーレ！チャンプ ○○バージョン」をつくる活動を行った。そこで、仲間のアレンジを聴く場を設けたり、自分のつくったアレンジを録音し、実際に聴きながら走ったりすることで、聴き比べたり客観的に聴いたりする機会を設けた。

### III 考察

①仲間のアレンジを聴く場を設ける

○はじめてつくったアレンジを発表する

【目的】さまざまなアレンジ方法を知り、その後のアレンジづくりの見通しを持つ

《成果》どのようにアレンジをすればよいかわからない子どもたちにとって、仲間のアレンジを聴くことは、具体的な例となり、その後自分のアレンジづくりにスムーズに取り組むことができた。

○グループでアレンジを発表し合う

【目的】異なる要素を用いた子どもでチームを編成することで、自分のアレンジに用いられていない要素が醸し出す雰囲気を感じ取り、要素に対する見方や感じ方、考え方の幅を広げる

《成果》チームの仲間の発表を聴き、具体的によさを伝えるようにしたため、子どもたちは「テンポが速くて本当に走っているみたい」「音が高くなっていて鳥の鳴き声みたい」と要素が醸し出す雰囲気を感じ取って、言葉にして伝えることができた。

## ②自分のアレンジを聴きながら走る

・一人ひとりのアレンジを録音し（ポータブルデジタルレコーダー使用）、自分用のデジタルミュージックプレイヤーでそれを聴きながら実際に走る

【目的】自分のアレンジ作品を客観的に聴き、よさや足りなさに気づき、その後のアレンジづくりの明確な見通しをもつ

《成果》仲間のアレンジに取り入れられていた音楽の要素を取り入れたり、さらに工夫を重ねたりすることができた。同時に、アレンジを表現するためのレコーダーの演奏技能を高めていくことができた。

はじめは思いつきでつくっていた「オーレ!チャンプ」のアレンジ。しかし、くりかえし聴く場を設けたことで、子どもたちの聴く力や感じ取る力を育むことができた。また、聴く力が育まれるにつれ、自分の表現力を自覚し、演奏の技能を高めていこうとする姿が見られたのは、一番の成果である。

今後も、仲間や自分の演奏を聴く場を設け、自分の表現を自覚し、より表現を高めていこうとする子どもの姿を求めて、研究をしていきたい。

## 感じ取ったことを、自分だけの表現に生かす子ども育む授業

岡崎小学校 服部晃峰

### 1 はじめに

1年生の子どもたちに、ペンギンの人形劇「ペロくんの朝」というナレーションと映像をみせ、ペロくんがスッキリオきられるようなリズム「スッキリズム」をつくっていく活動に取り組みさせた。本研究では、子どもたちが無意識に感じている音楽から、音楽を形づくっている要素の中から特にリズム、強弱、速度に目を向けさせるために、ウッドアゴゴを使ってのリズムづくりをすることによって、音楽を形づくっている要素に対する見方や考え方を広げる姿を目指し追求活動を行った。

### 2 音楽を聴く力、感じ取る力を育み、表現に生かす子どもを引き出すための教師の営み

#### (1) 教材との出合わせの場の設定

教師がつくった無音の映像「ペロくんの朝」に出会わせる。ペロくんの動きや表情にかわいらしさやおもしろさを感じ、興味をもって見る一方で、無音の映像に子どもたちは物足りなさを感じ「音をつけたい」と思うであろう。特に、ペンギンが目覚める2場面では、映像が無くナレーションのみの状態であるので、子どもたちはペロくんがどのように目覚めたのかがわからず、どうやって起きたのだろうと考え始めた。そこで、自分のパペットを使って起きるときの動きを考えさせ、「起き方に合うリズムはどんなリズムかな」と問いかけることで、「スッキリオきられるようなリズムづくりをしたい」という問題意識を高めた。

#### (2) 自分なりのこだわりをもたせ、リズムづくりに取り組ませる場の設定

映像がない2場面で、ペロくんがどんなふうにするのか、考えさせる。その際に自分のパペットを使って起きるときの動きを考えさせ、その動きを録画しておく。「なぜそう起きるの」と理由をたずねることで、一人一人の起きるときの気持ちを確認した後「その起き方に合うリズムはどんなリズムか」と問いかけるリズムづくりに向かわせた。

#### (3) 仲間の表現の工夫やよさを見つけ、自分の表現を見直す場の設定

同じ起き方でもリズム、速度、強弱など違う要素で表現している子どもや、同じ要素を用いながら違った起き方をしている子どもを取り上げ、全体で聴く場を設けた後、「スッキリズムに聞こえるかどうか」という視点で見つめ直せるようにした。

#### (4) 自分の学びを振り返り、自分の成長を自覚させる場の設定

今までの追求を振り返り、リズム、速度、強弱のたたき方を工夫できるようになったことや、ペンギン君がスッキリ起ることができるリズムがつくれるようになった自分の成長を伝え合い、リズムをつくることの楽しさや心地よさを実感させた。

### 3 実践の成果と課題

自分なりにこだわりをもち、最初は強弱のみを用いてつくっていたが、間奏のリズムから速さに面白さを感じ、速度の要素を取り入れるなど、間奏の工夫から自分がめざす表現にある音楽的要素を自己判断して取り入れていく姿が見られた。今後の課題として、問題意識を持たせることに課題が残った。その原因として、子どもの問題意識を高めるための意識のほりおこしが足りなかったためであると考えられる。音楽に映像が合うことのよさや、音楽を形づくっている要素に触れさせる活動をしておくべきであった。次の実践では、これらの反省点を生かし、子どもが感じ取ったことを自分の表現に生かせるよう研究を進めていきたい。

## 聴き感じ取る力を高め、表現を構築する力を育む音楽科の授業

名古屋中学校 井垣智恵

### I はじめに

本校音楽科では、平成22年度から、目指す子ども像を「音楽を聴き感じ取る力を高め、表現を構築することができる子ども」と設定し、研究を進めている。ここでいう「音楽を聴き感じ取る」とは、音楽の要素や構造の働きと、それらによって生み出される曲想や他者が表現しようとしている意図を明確にすることである。また、「表現を構築する」とは、音楽の要素や構造の働きに着目し、自分がどのような表現をしていきたいのかという意図を明確にすることである。これらの力を育むことが、生涯にわたって音楽を親しむ態度を養うことにつながると考え、実践に取り組んでいる。

本年次は、研究シリーズの最終年次である。3年次までの成果と課題から、題材ごとに着目させたい音楽の要素や構造の働きに着目させて伝え合いを行わせ、表現を構築する力を育むことを本年次のねらいとした。

### II 研究の内容 第3学年「歌詞の内容を捉えて表現を工夫しよう」(「花」「大地讃頌」)

本題材では、題材ごとに着目させたい音楽の要素を「強弱」と「音の重なり」とし、これらの音楽の要素や構造の働きに着目させて自分がどのような表現をしていきたいのかという意図を明確にさせるために、以下の具体的な手だてを講じた。

「表現を構築する場」において、「強弱」「音の重なり」に着目させて伝え合いを行わせるために、強弱についての気づきは青色の付箋紙に記述させ、音の重なりについての気づきは赤色の付箋紙に記述させる。また、友達の気づきについても、それぞれの音楽の要素ごとに色分けさせてメモさせる。

### III 研究の結果

「表現を構築する場」において、それぞれのパートの音取りが終わり、合唱を行わせた際に、ICレコーダーで合唱を録音した。その合唱を聴かせ、伝え合いを行わせた。合唱を聴く際に、捉えた曲想と、見直すとよい強弱の働きについて気付いたことは青色の付箋紙に、音の重なりについて気付いたことは赤色の付箋紙に記述させた。付箋紙に記述させた内容は、同じパートの子どもで構成したグループの中で、付箋紙を提示しながら口頭で伝えさせ、伝えられた子どもは、伝えられた内容について楽譜に記述をさせた。グループ全員が気付いたことを伝え合った後、グループで伝え合った内容を学級全体に伝えさせた。以上の伝え合いを基に、再度合唱させ表現を見直させた。

伝え合いを通して表現を見直した子どもたちの学習プリントには、強弱の具体的な働かせ方について

の気づきを書き加えていた。例えば、『静かな大地』と『母なる大地』の意味の違いを考えて p と p p は書かれているので、p p は更に緊張感をもって歌う方がよい」などである。また、音の重なりについては、「恩寵の『お』を大きく歌って、女声独特の柔らかな感じを表現するように歌う」「『我ら』からは、男声が主旋律になるので、力強く歌う」など、女声と男声の役割について学習プリントに書き加えていた。

#### IV まとめ

子どもたちの学習プリントの記述から、強弱や音の重なり具体的な働き方について記述できるようになったことを見取ることができた。このことから、強弱や音の重なり働きについて色を分けて付箋紙に記述をさせたことが、題材ごとに着目させたい音楽の要素や構造の働きに着目させて伝え合いを行うための手だてとして有効であったと言える。

### 聴き感じ取る力を高め、表現を構築する力を育む音楽科の授業

名古屋中学校 松本亜由子

#### I はじめに

子どもたちは、これまでの鑑賞活動を通して、音楽の要素や構造の働きと、それらによって生み出される曲想や他者が表現しようとしている意図を明確にすることで、音楽を聴き感じ取る力を高めてきた。また、表現活動を通して、音楽の要素や構造の働きに着目し、自分がどのような表現をしていきたいのかという意図を明確にすることで、表現を構築する力を育んできた。本年度は研究シリーズの4年次である。実践では、3年次までの成果と課題を基に、「表現を構築する場」において以下の2点をねらいとした。

- (1) 題材で着目させたい音楽の要素や構造の働きに着目させて伝え合いを行わせる
- (2) 着目させたい音楽の要素を複数取り上げ、それらをかかわらせて伝え合いを行わせる

#### II 研究の内容 第2学年「反復を生かして表現を工夫しよう」

題材を設定するに当たって、着目させたい音楽の要素を「構成（反復，変化）」、「強弱」，「旋律（旋律の動き，フレーズ，音の高さ）」，「テクスチュア（旋律の重なり，パートの役割）」とし，それらの働きが捉えやすい曲を教材に設定した。そして，実践のねらいを達成するために，以下の手だてを講じた。

- (1) のねらいに対して…伝え合いの場面で演奏を聴かせ，気付いたことを記述させる際に，赤色と青色の付箋紙を用い，着目させたい音楽の要素を指定する。そうすることで，着目させたい音楽の要素の働きに着目して気付いたことを記述できるようにさせる。
- (2) のねらいに対して…演奏を聴く際に，聴くポイントを提示する。そうすることで，それぞれの色の付箋紙で指定した音楽の要素の働きに，他の音楽の要素をかかわらせた記述や伝え合いができるようにさせる。

「表現を構築する場」では，「表現をつかむ場」で明確にさせた反復と強弱，旋律，テクスチュアの働きに着目させ，自分がどのような表現をしていきたいのかという意図を表現のめあてとして設定させる。「若ものたちは」のパート練習に取り組みさせる中で，特に場面Dにおいて，旋律がどのように反復しているかについて捉えさせる。その際には，強弱や音の高さ，旋律の動き，パートの旋律の重なりに着目させ，それらの働きがどのように変化しているかを捉えさせ，学習プリントに記述させる。また，それらの働きの変化を生かして，どのような表現をしていきたいのかという意図を明確にさせ，学習プリントに記述させる。このように，本題材における表現の課題に対する表現のめあてを設定させる。その後，着目した音楽の要素や構造の働きと，自分がどのような表現をしていきたいのかという意図をより明確にさせるために，伝え合いを行わせる。伝え合いの中で演奏を聴かせる際には，聴

くポイントを提示する。また、旋律の働きについて気付いたことは青色の付箋紙に、テクスチャの働きについて気付いたことは赤色の付箋紙に記述させる。そうすることで、それぞれの色の付箋紙で指定した音楽の要素の働きに、他の音楽の要素の働きをかかわらせ、複数の音楽の要素の働きをかかわらせた記述や伝え合いができるようにさせる。

### III 研究の結果

反復と強弱、旋律、テクスチャの働きのうち、全てのかかわりを生かした歌い方について考え、どのように表現をしていきたいのかという意図を明確にすることができたことを見取ることができた。このことから、「表現を構築する場」で聴くポイントを提示して自分たちの演奏を聴かせたことや、演奏について気付いたことを記述させる際に、赤色と青色の付箋紙を用いて着目させたい音楽の要素を指定したことが、題材ごとに着目させたい音楽の要素や構造の働きに着目させて伝え合いを行うための方法として有効であったと言える。

### IV まとめ

着目させたい音楽の要素を明確にして指導を展開していく上で、(1)(2)(3)の手立ては有効であった。「強弱」の働かせ方を工夫しようとした子どもの考えは決して間違いではないが、子どもの音楽表現を豊かなものにしていくためには、様々な音楽の要素の働きを学習させ、音楽を聴き感じ取る力を高め、表現を構築する力を育てていきたいと考える。子どもの気付きを大切にしつつも、今後も題材ごとに着目する要素を明確にし、様々な題材を通して、様々な音楽の要素の働かせ方を工夫させる学習を進めていきたい。

## 鑑賞活動と表現活動を一体化させた「日本音楽（雅楽）」の授業実践

岡崎中学校 矢崎 佑

### I 目的

雅楽をはじめとする日本の音楽には、西洋音楽とは異なる、独特の音の重なりや、リズム、速度などがある。また、楽器自体が生み出す音色も、日常の中ではあまり耳にする機会の少ないものが多い。

普段西洋音楽（又は西洋音楽の様式を基にした楽曲）を耳にすることの多い子どもにとって、これらの諸要素のはたらきの違いを、鑑賞の授業だけで理解することは難しいのではないかと考えた。そこで、鑑賞の授業を踏まえた上で、実際に演奏も経験することで、日本音楽の特徴についてより理解を深めることができ、自国の音楽についての関心も高めることができるのではないかと考え、本研究を構想した。

### II 方法

本研究における授業は、鑑賞領域の学習を基盤として行う。そこで、雅楽の代表的な楽曲である「越天楽」を初めに取り上げる。日本の音楽特有の響きを紹介することで、その音を生み出す個々の楽器の音色に子どもの意識をひく。雅楽で用いられる楽器は、いずれも形状や音色に特徴があるが、発音の原理自体は西洋楽器と差異はなく、既習事項（管弦楽の楽曲）の内容を基に、子どもが楽器や音色の特徴を比較、分析することが可能である。そして、自分たちに扱える楽器で雅楽の響きを再現することに挑戦する過程を経て、実際に「越天楽」冒頭部分の模擬演奏に取り組む。グループによる合奏を経験することで、日本の音楽のもつ独特の間の取り方や、タイミングの合わせ方などに気づくことができるのではないかと考えた。

### III 結果

授業の導入において、「越天楽」を鑑賞した子どもが楽曲全般から受けた印象について記述した内容は、これまでの学習で出会ってきた様々な鑑賞曲の中でも、特に好みがはっきりと分かれる傾向にあった。鑑賞を通して雅楽への興味を高めた子どもの理由と、逆に違和感や抵抗感をもった子どもの理由は、おおよ

そ次のように分類できた。

○子どもが雅楽にひかれた主な理由

- ①楽器の音色や形状（楽器への興味）
- ②記譜が想像できないリズムや音程（楽曲・楽譜の仕組みへの興味）
- ③ゆったりとした雰囲気（速度、拍への興味）

△子どもが雅楽に違和感をもった主な理由

- ④楽器の音色（聴き慣れない音への違和感）
- ⑤旋律やテンポの不安定さ（楽曲の仕組みに対する抵抗感）

普段聴き慣れないためか、楽曲の響き全般に対して漠然と違和感をもつ子どもも少なくなかった。だが、続けて管弦楽編曲による「越天楽」を子どもに紹介すると、ピアノやバイオリンなどのレッスンを重ね、西洋音楽に深く傾倒していると考えられる子どもも含めて、学級の多くがその演奏に対しては違和感があるという意志表示が見られた。

代替楽器の選定にあたっては、管楽器はリコーダーや鍵盤ハーモニカ、弦楽器はギターやバイオリンなど、その発音の仕組みを照らし合わせて模索する姿が見られた。また、打楽器については、材質（皮、金属等）や、形状（打面の広さや胴の深さ）に注目している姿も見られた。試奏するにあたっては、指揮者が不在であるということが様々な場面で子どもを悩ませることとなった。特に、冒頭のテンポ感の共有や、節目におけるアインザッツの統一については、話し合いの過程でプロの演奏を何度も聴きながら、そのコツを見つけ出そうと分析する姿が見られた。その結果、子どもは互いの楽器の役割を考えながら、どの楽器を聴くべきか、又は、自分はどう仲間をリードして演奏するべきか、互いに意識を高め合い、音を聴くことに集中して演奏し始めた。

#### IV 考察と今後の課題

①～⑤を見比べると、同一の要素が、子どもが好感や違和感をもった理由となっていることがわかる。これは、私たちの生活の中で日本音楽がある種特異なものとなってしまっているという実態を浮き彫りにしたのではないだろうか。一方で、子どもは演奏に取り組む中で、雅楽の特徴とも言える間の取り方について、感覚的に演奏に反映させることができた。これは、鑑賞の授業で知識として学ぶだけでは実感できなかったことである。本研究の結果から、子ども多様な音楽文化にふれさせる際には、楽曲を聴くだけでなく、試すという経験をすることが重要であるということが明らかとなった。

# 見て、感じて、つくる喜びを味わいながら 創造することを追究し続ける子ども

愛知教育大学附属岡崎中学校 柴田信明

## I 目的

身のまわりの風景や自然、目に飛び込む何気ない対象やメディアからの画面に目を向け、美しさを感じたならば、人はどんなに心豊かな気持ちになるだろう。対象に目を向けたときに美しさを感じる心をもつことで、人はより豊かに生きていくことができる。色彩や形が織りなす美しさは、視覚的に入り込み、人の心を揺さぶるのである。そして、その美しさを感じる心を周りの仲間と共感し合うことで、さらに美しさを感じる心が敏感になる。四季の移り変わりの中で、自然の変化を感じ、感動する豊かな心情、歴史的な文化遺産や芸術に共感する心情を養うことは、子どもが生活を豊かにしていくうえで大切なことである。美術科は、目にする対象に対し、美しさを感じる豊かな心を養うことのできる教科でなければならない。

人は創造することで、文化を築き、発展してきた。そこにはないものを生み出す崇高な行為として、創造することは人にとって終わりのない営みである。人はものをつくることで、創造するという本能を満たしてきた。そして、そこでつくられたものは自己満足に終わらずに、他の人の心を満足させ、生活を豊かにする。ものの色彩と形と素材を通して、人はかかわり合っているのである。美術科がこういった創造活動の喜びを味わい、心豊かな生活を創造することへの意欲と態度を育てていくことは美術科の大きな目標である。

中学校の美術科は常に三学年の子どもたちと接し、授業を行っている。その中で感じることは、作品に表れる子どもの成長の姿への喜びである。それは、ただ単に技能的に上手くなっていくのではない。個々にも個性が芽生え、大きく伸長するのである。とくに、今、私が目の前にしている本校の子どもたちは、本当に魅力的な感性をもっていることを感じる。そんな子どもたちの成長の姿を美術科としてしっかり見取り、見守り、育てていきたいと思っている。今回、研究を行うにあたって、子どものもつ個性に焦点をあて、それを表出する題材を構想してきた。今の子ども個々の素直な表現が表れる題材は何か、どうしたら子どもは、創造活動を通して自らを表現していくのか、題材の選定には大変苦慮する。今回、それらの視点でストレートに思いを表現する単元を展開することを構想した。子どもの個性が創造活動と結びついた時、それは独創性となる。子どもが創造活動の中で自らを見つめ、これからの自身の生き方を考える題材を行っていく。

美術科の新指導要領では「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、美術の創造活動の喜びを味わい美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を豊かにし、美術の基礎的能力を伸ばし、豊かな情操を養う。」と記されている。このように、美術科として子どもが創造へのイメージを膨らませ、喜びを感じる創造活動に取り組む単元を展開することで、心の中のイメージを具現化し、生み出す喜びを味わうことを大切にする。

これまでの私の研究では、めざす子どもの姿を「見て、感じて、つくる喜びを味わいながら創造することを追究し続ける子ども」として研究を進めてきた。見て、感じることは、表現の基盤となり、その鑑賞活動は表現活動と両立して行わなければならない。子どもが、見て感じたことは、イメージの源となり、構想が膨らんで表現活動につながる。これは制作過程の中で常に繰り返され、単元が展開される。今回の研究では、多くの美術作品に出合わせることで、鑑賞によって、感受したことが表現につながり、湧きだすような表現する姿をめざす。作品をつくることは自己の内面を表現することであり、自分自身の内面を見つめたり、他の人の生き方を追究したりすることにつながる。そのように、制作の過程で、表現を追究する子どもの姿をめざす。

また、自分の作品制作において、ふさわしい表現方法を子ども自らが追究し、選択していく姿をめざす。その表現方法は、既習の技法であったり、鑑賞や追究活動で得た新たな手法であったりするだろう。自分

のイメージする表現に一番ふさわしい表現方法を見つけ出そうとする姿も期待したい。そこで選択し、取り組むことで、身につけた表現方法は、子どもの力となっていこう。

さらに、子どもが表現を追究する中で、子どもの独創性を磨いていく。独創性は、子どもの中からすぐに生まれてくるものではない。他の個性的な作品や人に出会うことで、刺激を受けていく中で生まれてくるものだと考えている。さまざまなアートとの出会いをもつことで子どもが独創性を生みだし、育てていくのである。色が無限に存在するように、色や形や素材で表現することは無限にできる。子ども一人一人の個性や思いもみな違う。創造活動の中で、子どもそれぞれ異なる独創性を発揮し、作品制作の中に造形要素を通して思いを表現することのできる姿をめざしたい。

## II 方法

### 1 教材について 「14歳の自分」 ミクストメディア自画像（自分と人、絵画）

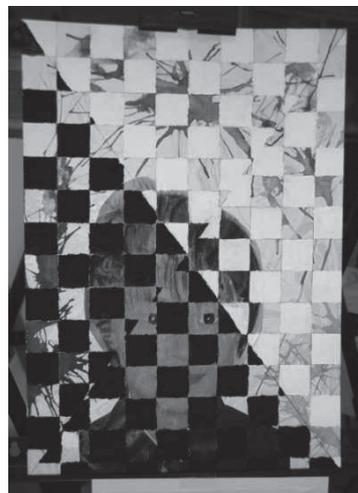
これまでの子どもは、「アートプロジェクト」と称し、アートを通してメッセージを伝えたり、思いを形にしたりするアートを学んできた。「アートは人を感動させ、心を動かす力がある」ということを制作することで体験してきた。前単元を終えた後も「何かアートがしたい」という思いをもち続けている。そんな子どもの姿を目にすると、アーティストとしての意識をもっているかのように感じる。

子どもはやってみたいアートを求めていく中で、現代アート作品に目を向けていった。自由で表現方法も多様な現代アートについて、それらの作品を鑑賞する中で表現の面白さに魅力を感じ、作品制作へのイメージを膨らませる。また、現代アートの強い独創的な表現から、作者が「自分の存在を表現する」していることに気付く。そして、アートにおいて自分の存在を表現することの価値に気づくことで、自画像の制作活動につなげていく。

自画像を描くにあたっては、その手法を、描画を中心に個々のイメージに合った表現を組み合わせる表現する、「ミクストメディア」という手法で展開する。表現のために、二つ以上の手法を組み合わせる表現するミクストメディアの表現は、現代アートの中から生まれてきたものである。自画像と言えば絵の具で描画することだけを考えるが、現代における表現はさまざまな表現手法を利用する。写真や版画、モダンテクニックといった手法の組み合わせや紙面やキャンバスに絵の具を使用するだけでなく別な素材を組み合わせるといった手法が考えられる。子どもが現代アートの表現の多様な表現方法と発想の着眼点を学ぶことで、ミクストメディアによる表現につなげていく。子どもの表現の独創性を伸ばすために、このミクストメディアは有効であると考えている。子ども自身が思いに応じた手法や素材を選択して、表現を試行錯誤する姿を大切にしたい。子ども自らが求めて身につけた方法は、子どもの「学んだこと」となり、次の新たな表現をしていく姿につながると考えている。

本単元の、モチーフは「自分」であり、美術における中心的なモチーフとして、その追究は非常に奥が深い。2年生も終盤となり、初めての進路希望調査用紙が配られ、進路を考える中で子どもは今の自分と将来の自分を心の中に描き、自分自身を見つめ始めようとしている。そして、

将来への夢をもち、目標を掲げ、動き出そうとしている。その心をテーマとすることで、作品として形にしていく。自分自身の心の中を見つめる中で、自分とはどんな人間であるか、心の中にはどんな思いがあるのか。そんな自分がどんな夢と決意をもって、どう生きていけばいいのか。それらを考える中で自画像の制作に取り組んでいく。子どもは、作品制作の過程の中で、自分の心の中を探り、自分自身を追究していく。個の追究の中で、制作の場での子ども同士がかかわり伝え合う姿を



#### ミクストメディアにおける表現手法と素材の想定

- 描画材料  
鉛筆、色鉛筆、パステル、墨、木炭、スプレー、アクリルガッシュ、水彩
- 描画法  
着彩、点描、モダンテクニック※  
木版、ドライポイント、スタンプ
- 機器利用  
カメラ、コピーで転写
- レリーフ表現、
- 音や光源の利用

#### ※モダンテクニック

マーブリング、ドリッピング、吹き流し、デカルコマニー、フロッタージュ、  
カラージュ、スパッタリング、パテック

大切にしたい。作品を通して互いの表現と思いを伝え合う中で、気付かなかった自分の姿を知ったり、新たな自分を見つけ出したりすることを期待している。

子どもが、現代アートに表れる自由な表現の中に自分らしい独創的な表現を求めらる中で、他の身のまわりのアートにも視野を広げ、を追究していく姿も想定している。制作を進める中で、内にも外にも見つめる目を持ち、制作を進めていく。

自画像という自分をモチーフに作品をつくることは、自分自身を見つめ直し、将来の生き方を探ることにつながることを考える。そして、子どもがこれまで考えてきたアートの力の中に、「表現することで自分の生き方を見つける力」があるといったことに気付く姿を期待したい。

以上の単元についての考えから、2年生「14歳の自分 ～ミクストメディア自画像～」と題して、単元を設定した。

## 2 仮説と手立て

本研究を仮説立てするにあたって、これまでに研究を進めてきた「学んだこと」に注目し、仮説を立てる。美術科における「学んだこと」とは、感受したことや知識、技能をもとに見つけ出したことである。

○美しさへの感覚を磨き、対象や題材への制作に対し、感じた魅力

○心の中にあるイメージを表すのに必要な表現方法の選択

○材料と触れ合い、試行錯誤の中で見いだした制作の構想や見通し

○創造活動の中でとらえた表現することの価値

美術科として、題材そのものの研究は必須の課題であり、子どもが美術科の「学んだこと」を見つけ出すために、大きな手だてとなる。「学んだこと」を子ども主体の行動につなげるために、本研究の仮説と手立てを設定する。

### 仮説1

現代アートの鑑賞や表現において感じた思いや考えを語り合うことで、表現の独創性が伸長し、表現へのイメージをもって自己を追究し、意欲的に表現することができるであろう

#### ○はたらきかけ

①多様な表現と独創性のある現代アートの表現に出会わせ、表現と思いを感じることを大切にする授業を展開する。

②制作過程において、互いの制作を意識し合う展開をし、表現と思いを、作品と言葉で語り合う自然なかかわりを生ませる。

仮説1に対し、子どもの制作活動を支える支援するために、以上の手立てを行う。アートウォッチングと称し、作品を見て語り合う活動をしたり、アイデアスケッチや作品を相互鑑賞したり、見て感じることを大切にする。鑑賞は表現活動と連携して行われることが望ましい。感じたことでイメージを膨らませ、表現につなげることができる。鑑賞により感じたことを伝え合い、思いや考えを共有しあうことは、作品制作の意欲的な表現につながる。とくに現代アートの鑑賞は既成概念を越えた表現が新たな発想のヒントとなり、豊かな表現イメージをもつことにつながると考える。多様な表現の鑑賞は、子どものもつ今までの価値観を打ち破り、独創的な表現が認められることにつながる。そして、認められた多様な表現が、自己肯定感もつことにつながり、子どもは自信をもって躊躇することなく意欲的に表現することにつながるだろう。

テーマである自分を見つめ思いを表現することを追究する中で、表現手法を探る。思いのイメージを広げるためにも互いの心の内容を伝え合う機会も必要である。また、ミクストメディアによる制作は表現の多様性の中で、子どもの独創性を発揮する場となる。互いの発想と構想を刺激し合い、柔軟な創造活動を展開する。

美術における造形要素がかかわり合い共有されるには、言葉を通したつながりも大切である。適切な言葉でかかわり、互いのイメージを広げていく。キーワードや、作品のキャッチフレーズを設定することで

語り合う合う場面を活性化させる。

制作を進める教室空間の中では、自然なかかわりが生まれる。材料やコンセプトを通じて子どもが互いの制作を支え合うことも想定している。自分の個性を見だし、独創性を大切にしながら、かかわり合う中で互いの表現を磨き合う姿を求めていく。

## 仮説2

制作過程において、作品の完成イメージと制作の見通しを常に思考して構想することで、子どもが学びの状況を把握し、「学んだこと」を見つけ出し、行動につなげることができるであろう

### 〇はたらきかけ

- ①子ども自らが見通しをもって構想することのできるワークシートを書かせる。
- ②自分の作品の制作過程画像の蓄積し、毎時の制作をふり返る制作日記の記述をさせる。
- ③「学んだこと」を見つけ出すために思考し自らの手で試行錯誤する姿を支援する。

毎時の制作をふり返る制作日記は、子ども自身が常に制作の状況を把握するために必要である。その有効性は他の研究でも検証されている。美術科では、それに画像を加えて残していくことで、さらに、つくるものをイメージし、制作を見通す思考ができると考えている。制作を見通すことで、表現に必要なものを求め、表現を追究していくことにつながる。その思考の機会としての制作日記とワークシートの活用は、「学んだこと」を見つけ出すことに重要な手だてとなる。そうやって制作を見通すことが、試行錯誤の行動につながる。さらに、試行錯誤することにより、次の新たな学びを展開することにつながる。制作を見通した上での、材料に触れ、試行錯誤する姿を支援することは、新たな学びを生みだし、意欲的な制作を展開させるためにも大切なことである。

## 3 検証の方法

美術科の「学んだこと」を行動につなげる姿の想定し、それを見取ることで仮説の検証をする。以下のような子どもの姿の表出の姿を検証する。

- 美術作品との出会いを通して見つけ出した魅力
  - 新たな表現を求めて、参考となる表現を探し、鑑賞、分析する姿
- 鑑賞や制作の中で感じたことを伝え合うことを通して見つけた魅力と必要性
  - 自分自身を追究する姿や、新たな材料や道具を探し、準備する姿
  - 新たな表現を求めて、友達の制作活動や作品に目を向ける姿
- 自身の制作過程を見通すことで見つけた必要性
  - イメージしたことを実際に試行してみる 試行作品、制作の様子
- 気付くことのできた思いを表現するのに有効な表現手法の価値
  - 自分の作品を発信し、客観的な見方や評価を求める姿から

「学んだこと」は制作日記の画像スナップの作品に表現された部分を捉えることや、ワークシートの表れる記述を見取ることによって検証する。

## 4 注目生徒について

今回の授業実践において、生徒Aを注目生徒として設定する。彼は授業での積極的な発言も少なく、活動では周りの様子確かめながら、後から動き始めるタイプの生徒である。授業においても中心になって意見を述べることはない。自分の内面を出し表現することに対しても消極的である。そんな彼が全体の授業の中でどう「学んだこと」を見つけ出し動き始めるのかを検証することにより、研究を進める。2年生も終わりに近づき、学級において進路希望をとる機会があった。そこでは彼は明確な将来の展望が見いだせていないことを語った。まだ自分の将来について展望をもてていない、そんな彼が、今回の単元において仲間と構想を伝え合い、イメージをふくらませ、自分を見つめ、生き方を考えながら制作を進めていく

ことを期待する。自分の思いとイメージする表現を結び付け、制作をしっかりと見直し、試行錯誤をする中で独創的な作品をつくってほしいと願っている。それら、彼の姿をもって本研究の検証を行いたいと、注目生徒を生徒Aとした。

本実践においては、注目生徒の他の子ども個々の多様な展開が想定される。彼が教室の中で共に学ぶ友達にどう影響され、変容していくのか確かな検証を行うために、他の生徒の実態をとらえながら、検証を行う。彼が全体の授業において、どう「学んだこと」を見出し、行動につなげていくのか、そんな彼の姿を注目したい。



## 5 授業の実際と分析

### (1) 自由な表現のアートとの出会い (第1時)

第1時では、ピカソとシャガールの作品を中心とする鑑賞の授業を行った。2人の作家の対照的な絵を鑑賞し、全体で語り合った後に、自由な雰囲気では資料を手に鑑賞を行った。2人の作品を比べながら表現することで、絵から読み取ることのできるモチーフの多いシャガールの面白さに気づくことができた。全体でピカソとシャガールの絵の鑑賞を通した後に、席の周りで自由な雰囲気では話し合った。自由な雰囲気では2枚の絵を手にとって鑑賞する時間の中で、生徒Aはじっと作品を見つめながら時に首をかしげながら周りの生徒と語り合った。生徒Aの「シャガールの自分の願望が表れているのがわかる」と、シャガールの絵の面白さに気づくことができた。絵を見て感じたことを語り合い、共感することで、作品を深く見つめる子どもの様子が見られた。



【仮説1のはたらきかけ①】

**分析①** 全体での、語り合いの授業を受け、鑑賞日記①の記述からも生徒Aは絵の中に表される思いや夢の表現に気づくことができ現代における抽象的な絵画の魅力を感じることができた様子がうかがえる。

#### 第1時 生徒Aの鑑賞日記①

今回ピカソやシャガールの絵を見てまずやっぱり有名な人の絵は変なのが多いのかなと思いました。シャガールの絵を一見うまいようには見えないけれど絵の中に自分の夢を描いてなんか楽しそうな感じの絵だと思いました。一方で若い頃のピカソは背景やモデルの人物なのか全体的に暗い感じがして、あまり楽しそうな感じはありませんでした。

### (2) 現代アートとの出会い (第2時)

引き続き第2時も、シャガールの別の自画像作品の鑑賞を映像と紙面で行った。普通の描画方法ではない大胆な描き方をした画面に注目することで、現代の自由な表現を味わうことをねらった。さらに、現代アート作家の作品を数多く鑑賞し、その自由な作品と独創的な表現について生徒が語り合った。その表現技法の中には、自分たちにもできそうという思いを持つことができる方法があり、試してみようという見直しを持つことができた。筆や鉛筆で描くだけではない、自由な現代アートの表現方法の魅力に気づき、それをもとに作品につなげようとする思いが話の中からうかがえた。



生徒Aは、シャガールの絵に関連した資料集のモダンテクニックのページを見ながら、周りの生徒と語り合った。「こういうの面白そうじゃん」と言いながらも「よくわからない作品もある。わからないところがいいのかな。だから現代のアートは面白いかも。」とつぶやいた。描くことだけではない造形の魅力に気付きながら、鑑賞日記②では自分にもできそうだという次の授業への見直しを持つことができた。【仮説1のはたらきかけ①】

#### 第2時 生徒A鑑賞日記②

今回、現代アートの画像を見てやっぱり個性的な感じがするなと思いました。次は自分がつくるということで個性的なものをつくりたいと思うのですがあまり自分の個性というものがわかっていないので自然につくっていきたいと思います。いろいろな技法があったので色々試してみたいなと思いました。

**分析②** 全体での現代アート作品の鑑賞での語り合いで、互いの感じたこと語り合うことで、共感し合い、個性的な現代アートの表現の魅力に気付き、生徒Aは鑑賞日記②にあるように表現されている技法を試してみようとする見通しをもつことができた。

### (3) モダンテクニックを試す中で構想をする (第3、4時)

前時で鑑賞した現代アート作品についての話が第3時にもまだ続いた。立志の時期であるこの時にそれにふさわしい自画像作品を作りたいといった思いと、自由で独創的な現代アートの表現への魅力が交錯する展開となった。授業では、どんな作品を作りたいかといった思いから、作品の構想に動き始めた。生徒Aは、構想する中で「一度いろいろな方法をやってみないとイメージがわからない」といい、美術室後に設けられた共同のスペースにおいて、友達と一緒にスパッタリングを始めた。生徒Aは元々前時から、モダンテクニックを試してやることを予定していた。モダンテクニックの技法であるスパッタリングやマーブリングの道具に関しては教師が準備しておいた。生徒はそれぞれデザインセットを準備しており、それらの絵の具を利用して、美術室後部の共同のスペースにおいて技法を試しはじめた。紙面に向かって構想を練る者もいたが、次第に絵の具によるスパッタリングやドリッピング、マーブリングを試しはじめた。現代アートの偶然的な表現の魅力に気づき、技法を楽しむ姿が見られた。

第4時では、授業記録資料④に示されるように、さらにさまざまな技法を試す中で、自画像制作の構想の意見交流がはじまった。生徒Aはインフルエンザで欠席したが、他の生徒は技法や様々な材料を試しながら立てた構想を語り合った。ここで、ワークシートの用紙を配布し、アイデアスケッチや計画を記入し、構想をするのに自由に使っても良いことを伝えた。【仮説1のはたらきかけ②】

**分析③** 共同のスペースを設けモダンテクニックなどの体験させることを支援したことで、生徒Aは表現技法を試行錯誤することができた。構想を立てるのに、まずいろいろな技法を試してみるという必要性を感じ、動き始めたと言える。生徒Aは制作日記において試してみたことで、モダンテクニックを使った構想を立てることができた。【仮説2のはたらきかけ③】

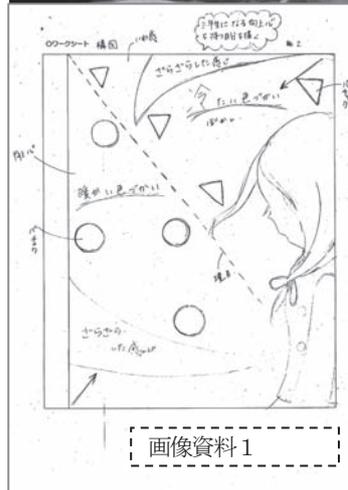
#### 第3時 生徒Aの制作日記③

背景に自分の好きなものをたくさん入れる。和風な感じにしたい。技法は吹き流しやコラージュなどを組み合わせて使いたい。面白くしたい。

### (4) 現代アートの自由で独創的な表現を追究する (第5時)

第5時は前時の制作日記の思いより、現代アートの多様な表現法を試してみる時間となった。子どもはモダンテクニックだけではなく、写真や別の素材の利用、クレパス、鉛筆などの描画材料の工夫をしていった。未体験の技法を試す中で構想を膨らませていき、その中で自分だけの表現方法や材料を見出そうとする姿が見られた。前時にインフルエンザで欠席した生徒Aは、マーブリングを試す活動を行った。この時点では、自画像の構想がまだ立っておらず、どんな表現方法を使って作品をつくるかということを考えていた。イメージや構想を描くワークシートには、何も描くことができなかった。構想の描かれている友だちのワークシート(画像資料1、2)を見て焦りを感じ、「もう少しいろいろな技法をやってみてから構想をたてる」と言い、この時間はマーブリングの配色を工夫し取り組む姿が見られた。

【仮説2のはたらきかけ③】



#### 第5時 生徒Aの制作日記⑤

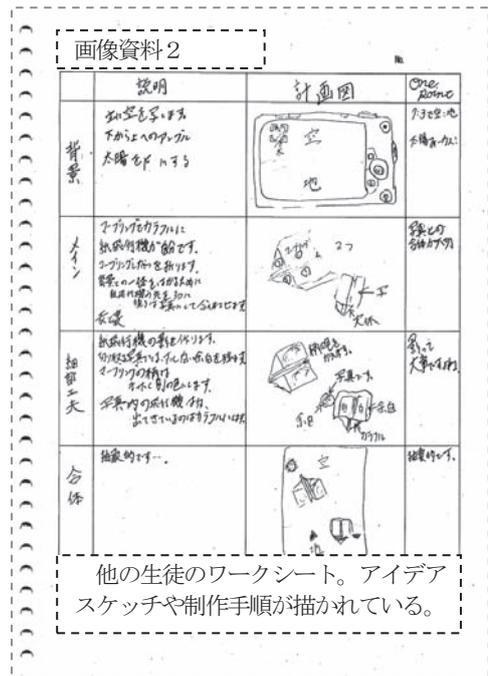
今回はマーブリングをやってみました。思ったよりきれいで鮮やかな色で作るといいなと思いましたが、あれを实际使うのはちょっと難しいんじゃないのかなと思いました。背景に使えるのかなと思いました。でも面白い模様ができるのはそれでいいなと思いました。また個性的な感じもして自分的にはとても好きなのですが使いこなす技術も必要だと思うのでやるかやらないか悩みます。

**分析④** 生徒Aの制作日記⑤より、何度か表現技法を試すことでマッピングの色彩や模様に着目し、表現技法からの発想を始めた。ワークシートには記入せず自分自身の思いは不確定ながらも、モダンテクニックによる思いと表現のつながりを考え始めている。

**(5) 14歳の自分の思いの表現された自画像の構想をする(第6～9時)**

現代アートのモダンテクニックを中心とした技法や材料を試しながら表現の魅力を感じながら進んできた中で、子どもはテーマとなった14歳の自分と言う大切な部分の追究が足りないことに気づき始めた。思い思いの表現方法を追究するとともに、自分自身を追究しながら、制作を進めていった。

表現技法を追究することに魅力を感じ技法を試す活動をしていた生徒Aは、全体の話し合いで、14歳の自分の何を表現するかという問題に気付き始めた。周りの生徒と語り合う中で、夢というテーマが今の自分にあわない事を感じていた。そのような中で、技法が先か構図が先かの話し合いが行われた。先に、自分の思いにあった構図を構想するのが先なのか、いろいろな技法を試す中で使える技法から考えるのかといった話し合いである。全体で語り合っている中で、生徒Aは「自分はどちらかというのと、技法から考えている」とつぶやいた。しかし、全体での話し合いより、14歳の内面的な部分が大切だと感じたのかワークシートには構図から考える計画を記入した。他の生徒は制作が進められ制作日記には制作過程の作品の様子が貼られている。生徒Aの制作日記にはその構想したワークシートの画像が貼られた。【仮説2のはたらきかけ①】【仮説2のはたらきかけ②】



**第6時 生徒A制作日記⑥**

今日は構想を考えました。写真を使うということは決めましたが、なかなかイメージが浮かばなくて進みませんでした。どんな感じでやりたいかは決まっていますがどんな感じになるかが想像できません。絵が下手なのであまりを描かずにやっていきたいなと思っています。また今の自分を表現していきたいのですが今の自分の何を表現して行くのかもまだ決まっていないので少し急がないといけないと思いました。

第6時の生徒A制作日記⑥のように、14歳の自分が何を表現するのか悩む様子があった。その中で同じように自分自身を追究する生徒の姿があった。自分自身が客観的にどう見えるかクラスみんなにアンケートをとってまわっていた。その姿を見た生徒Aは、同じように「自分って、どんなイメージがある？」と近くの友達に問い掛けた。自分自身を見つめることの難しさを感じながら互いに行き詰まり、ワークシートに向かって自分自身を追究していく様子が見られた。【仮説2のはたらきかけ①】

**分析⑤** 生徒Aの制作の手順をワークシートに記入した。授業での友達の見解を参考に、自分の変化の時の流れを表そうと考えた。しかし具体的なものが発想できなかった。制作日記⑥では、自分には何があるのかということを追及しなければいけないという必要感を持つことができた。そこで、自分自身を追究しようと動き始めた。

第7時では、さらに生徒Aは制作日記やワークシートの張られたボードを見ながら、構想を考えた。自分の心に何があるのか、何を表現すれば自分らしくなるのか、自分のワークシートを見つめ真剣に考える姿が見られた。友達との会話で「今まだ夢は無いけども、だからいろんな可能性が



あると思うじゃんね。そういう可能性は明るく光っていると思う」と日高と語り合う様子があった。日高も光をテーマとしており、階段を昇り詰めた先の扉に光が差すアイデアスケッチを描いた。生徒Aは制作の中で、自然にかかわりあい語り合う中で、制作日記⑦からも自分の考えが少しずつまとまりイメージが湧いてくる様子がうかがえた。

【仮説1のはたらきかけ②】 【仮説2のはたらきかけ①】

### 第7時 生徒Aの制作日記⑦

今回、ぼくはもう思いをいくら考えても思いつかないので、この先どうなるかわからないという思いを表現したいと思います。なので、奥に行くにつれてだんだん今の自分が変わっていき、それがどうなるか分からないのであやふやな感じにしていきたいと思いました。いろいろな可能性を秘めているのでいろんな要素を背景に取り入れていきたいと思

生徒Aは悩んだ中で見出した自分の『可能性』というキーワードをもとに、第8時は、第3時と第5時で試してみたスパッタリングとマーブリングを実際に自分の作品の背景に活かそうと動き始めた。可能性の色を黄色として、マーブリングの中で黄色をどう他の色と組み合わせ、どんな模様をつくれれば良いかと考えた。



**分析⑥** これまで自らの手で試行錯誤したことと第6時での全体の話し合いからの中でマーブリング模様がいろいろな思いとつながることも学んだことで、生徒Aは『可能性』と言うことをマーブリングにのせて表現しようと動き始めた。制作日記⑧では『可能性』が明るい未来となり、具体的なマーブリングの模様を試しにつくった。

その後マーブリングの背景に、自分の姿をどのように表すかということ具体的に考え始めた。もともとミクストメディアとして写真を利用することを考えていた。第6時以降から過去の写真と今の写真を使おうと考え、家で写真をいろいろ選定していた。しかし、過去の自分を見ると、どうも違和感を感じたようである。

「可能性とかにつながるとつつ、思うような写真がない」「可能性とかを感じる表情の写真ってなかなかない」と他の生徒と語り合う姿があった。「写真はリアルすぎる。なんか合わんじゃんね」としだいに、自分の姿を描く方向を考え始めた。前の席の生徒は抽象的な自分の姿を描いている。それに対して生徒Aは、「自分はあんまり抽象的じゃ、合わないなあ」と抽象的に描くことに対して



○注目生徒 生徒Aの様子③

マーブリングの後自分の顔をどう表現するかということでカメラを使って友達と互いに撮影し合う。写った画像の表情を確認し、『阿能生』のイメージに合うような表情とカメラを語り合う。

### 第8時 生徒Aの制作日記⑧

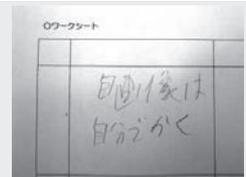
今回、構図も決まったので背景を試しにマーブリングでやってみました。全体的に明るい色をたくさん使って明るい未来と言う表現にしたいと思います。またいろんな可能性を秘めているということを全体的に表したいとも思います。過去の自分の様子を入れて今の自分というものを表す背景はこの先何が起きるか分からないし、どうなるか分からない未知の可能性を秘めているということを表現したいです。



第9時では、生徒Aは授業の始めから、鏡を使って自画像を描き始めた。「顔は目が大事」といい、自分の目鏡の中の目をじっくり見ながらゆっくり描いた。制作を大幅に遅れていることに焦りを感じ、黙って鏡に向かって制作に取り組む姿が見られた。自分の顔はあえて絵の具などの色を塗らずに、マーブリングの色彩に合うように、鉛筆で描くことを計画した。生徒Aの制作日記⑨において貼られた画像は、ワークシート的一部分であった。描きかけの自分の姿は画像に残したくなかったようである。そこで、画紙をファイルに入れ家に持ち帰って描くことになった。

第9時 生徒Aの制作日記⑨

今回、どうやって自画像をつくらうか考えました。写真を使いたかったのですが、なかったので自分で描くことに決めました。それであまりクオリティーにこだわらずおおまかのでいいので自画像を描いていきたいなと思います。



【仮説2のはたらきかけ②③】

**分析⑦** 自分を追究しながら第8時では、ようやく制作の方向性が見えてきた。試してみたこと、語り合ったことから見出した「学んだこと」が表現する活動につながるまで時間がかかった。制作日記⑨ワークシートにあるように具体的な制作過程の作品画像が添付できないことに焦りを感じている。

(6) かかわりながら仕上げる (第10～12時)

ここまで、現代アートに表現の多様性を見いだしてきた他の子どもは自分の思いを作品に表すために一人一人が表現手法や材料を工夫して制作を進めてきた。子どもの表現方法は個々であるが、その制作はかかわり合う中で互いに影響し合ってきている。制作過程での自然なかかわりの中で「学んだこと」を見つけて制作につなげている。しかし、その視野は決して広いものではなく、全体の授業で「学んだこと」を共有する必要がある。ミクストメディアは、様々な技法や描画材料によって表される色彩や質感を巧みに利用してこそ面白い作品ができる。第10時では、色彩と質感に視点をあて、授業を展開した。前時の授業では子どもたちはワークシートや制作日記に本時の制作の予定を記していた。早く作業に取り掛かりたいという子どもたちの思いと同時に色彩や表現の工夫については構想をめぐらす思いが書かれていた。一度、全体の場で互いの作品を確かめ合おうという、思いも持っていることが、前時の制作の中からの声で聞こえていた。生徒Aは、第10時において「自分の顔を描く」といった計画を立てていたが、それ以降の計画は未定で、「いいアイデアが思いつかない」と制作が停滞する姿があった。他の生徒は制作の最終段階に入り、最終的な仕上げを進めていた。

そこで全体で語り合う授業を展開した。「形のないものを作品に表すのも大変。授業日記の中にもあったけれども、自分をあらわすために色彩、色をどのように使っているかな」という授業のはじめの教師の発問に、色彩のもつイメージと思いの結びつきについて意見が出された。ただ単に作品を発表するのではなく、明確な視点を持って作品を語るために、「色彩」に着目させるはたらきかけを行った。子どもは個々にもっている色彩のイメージと思いを語った。

「スパッタリングの黒は不安、黄色は期待を表している」「三原色を混ぜる混ぜ合わせることでそれはいろんな色になる。そんな自分もどんな色にもなるという思い」「自分は青系。自分を表現するために自分の好きな色を使おうと思った」「時間を表すためにマーブリングを取り入れた」と自らがもつ色彩のイメージをもとに、自分の思いとつなげて表現されている作品の部分についての意見が出た。ここでは、色彩と思いを表現につなげる構想についてあらためて学んだ生徒もいた。後半の制作の時間では、生徒Aは背景に使おうとしているマーブリングについて、黄色と青のマーブリング部分は「自分の将来や未来は明るく、可能性がある」といった意味があるということ語った。これまで自らが何度も試作を行ってきたマーブリングについて、自分の思いと表現のつながりについて漠然とした考えしかもっていなかったが、思いと色彩

生徒Aのワークシート

計画			
相 心 い	今の自分を表現するといふとどしたかかかわらないのどこの先何があるかかわらないのどこの何を表現しようと思いた。		
背 景	まず背景は自分の好きな黄色をベースに、未来への不安を表す青や緑、明るいオレンジや赤などもマーブリングを混ぜていろんな可能性があるので表現したいと思いた。	また、コラージュを使いたいなと思いた。 具体的に個性を出すために好きな物の写真を切って貼ってみたいと思いた。 また自分を表すものだったり環境を抽象的に背景に取り入れたいと思いた。	
自 画 像	自画像は、なるべく表情をつけたらどかが技術がどか別たのどかに工夫したいと思いた。		



背景は自分の好きな黄色をベースに未来への不安を表す蒼碧、明るいオレンジや赤などをマーブリングで混ぜているいろいろな可能性があるというのを表現したいと思いた。またコラージュを使いたいなと思いた。具体的に個性を出すために好きな物の写真を切って貼ってみたいと思いた。また自分を表すものだったり環境を抽象的に背景に取り入れたいと思いた。

をつなげて考えることにつながった。「時間を表すためにマーブリング」意見は、色彩だけではなく、マーブリングに現れる独特の模様に着目して表現に生かそうとするものである。次第に色彩だけではなく、技法が織りなす模様について、話が広がっていった。この授業で、作品を語る視点が、技法や素材の持つ質感へと流れていくこととなった。第10時の後半の制作の時間では、「実態のない思いを表すためには、色彩の感じだけでなく描画材がもつ質感からイメージすることが必要だ。色彩、描画材と思いをつなげて制作していこう」といった「学んだこと」を見つけ出すことができた。多色の色紙を利用しようと材料を求めてきた生徒、マーブリングの色彩を確かめる生徒など、制作の行動として現れる生徒、構想の変更に動き出す姿として現れた。ただ、制作の見通しをもつ生徒たちにとって、本時の学んだことが制作の中の行動つながるには、時間差がある。第11時となる次の時間以降に「学んだこと」を行動になげる姿が表出されることを生徒Aに期待した。

前半の語り合う場面では、視点2つについてファイルに閉じられた構想の描かれたワークシートやこれまでの制作日記が本時の制作にどうつながっているかということは、生徒の制作の様子を見る限りではとらえにくい視点であったことは確かである。しかし、後半の制作では、子ども一人一人が見通しをもって後半の制作の時間に望んでいたことはとらえることができた。前時の制作日記やワークシートにより制作の見通しをもっていることで、本時の活動が明確になっていた。制作の時間では、生徒Aは前時の計画通り、鏡と向き合い自画像を描いた。以前の計画では、過去の自分の写真と今の自分の写真を使って自分を表現しようと構想していたが、写真の顔の表情で未来への可能性を表現することの難しさを感じたことで、手描きをするに変更した。それだけに、思いを表現するために何か工夫が足りないということを感じている。授業を終えて、自分の作品に何が足りないのか、今後どう工夫していったらよいかを構想していく姿見られた。(日記資料⑩)

次の日、生徒Aは新たなワークシートに、思い、背景、像見通しを記入した。生徒Aの新たな見通しをもって構想をして、今後の制作を進めていこうとする姿がうかがえた。

【仮説1のはたらきかけ①②】【仮説2のはたらきかけ①】

#### 注目生徒 生徒Aの制作日記 ⑩

みんなそれぞれいろいろな工夫をして自分の思いを表現していて自分ももっとちゃんとやっていかないといけないなと思いました。自画像は結構いい感じにできているのでそのまま進めていけばいいなと思います。

**分析⑧** 授業記録資料⑥の語り合う場面の生徒1の意見から、黄色の色彩のもつイメージが自分のイメージと一致していることに自信を持つことができた。授業の中で、自分の作品に質感という工夫が足りないことに気づき始めていることが制作日記⑩からもうかがえる。ワークシートにおいて具体的な配色や新たな材料の見通しを述べることができた。

#### (7) 色彩と質感の表現と思いをつなげて作品を仕上げる(11~12時)

生徒Aは第10時の後、学校にあった手鏡を家に持ち帰り、鉛筆で描かれた自画像にさらに手を加えてきた。学校でもそれなりに自画像描いていたが「家のほうが集中して自分の顔を描くことができる」と言い、鉛筆画の自画像部分を持ち帰って自画像の制作を進めた。

これまでマーブリングに関しては試作を繰り返してきたが、第11時では、背景となる部分に関して、配色とできあがる模様にこだわり、ボード紙本体に丁寧にマーブリングを行った。少し残った時間は、さらに鉛筆書きの自画像を仕上げた。ワークシートや制作日記の重なっているファイルに、何枚かの写真資料があった。「自分らしくするために自分の好きな物を背景に入れる」と、これは最後にコラージュをするということを述べ、すぐにはマーブリングをした台紙に貼らなかった。

#### 第11時 生徒Aの制作日記 ⑪

今回は自画像の続きとマーブリングをやりました。マーブリングはまだ本番の紙に貼っていないけれど、大体どんな感じになるかわかってきたので次回本番をやりたいと思います。自画像は口と髪の毛を書けば大体完成するので家でやってきたいと思います。



第12時では、生徒Aは背景となるマーブリングの制作と持ってきた写真画像をどうために配置するか、どう画像をカットするか考え、手際よく作業住める姿があった。準備した画像は、席の周りの生徒だけではなく、遠く離れた席の生徒もわざわざ制作途中の作品を見に来る姿があった。「どうして徳川家康なのか」の質問に、その都度、恥ずかしそうに説明する様子が見られた。単元の土壇場にきてようやく制作の方向性が見えたことで、楽しそうに作業進めることができていた。制作途中での友達との会話の中で、「一応、この画像を貼るんだけど、まだ物足りないじゃんね」とつぶやき、制作の最終時間となったこの時間では、画面にコラージュをしなかった。他の多くの生徒が、作品が完成する中、あえて完成させようとしなかった。

その日の授業後、美術室に来て続きの作業進める姿があった。次の日の朝、大好きなトカゲの画像のコラージュをやめ、フィギアのトカゲを画面に貼り付けることを行った。第10時での「学んだこと」としての質感について、ずっと工夫しようと考えていたようである。他にも集まっていたクラスの生徒に取り囲まれ、恥ずかしそうな顔で対応する姿が見られた。限られた時間で完成できなかった生徒は、自ら時間を生み出し制作に取り組んだ。

#### 第12時 生徒Aの制作日記 ⑫

今回、最後の美術の授業でしたあるまず本番の紙にマーブリングをやりました。マーブリングは自分の思った感じの色が出せたので良かったなと思いました。自画像はもう大体完成しているの後は切り取って貼り付けるだけとなりました。背景もいくつか使うもの持ってきたので貼り付ければもう完成が近いと思います。



**分析⑨** 生徒Aはこれまで表現技法と自分自身を追究してきた。制作過程においての自然なかわりの中で語り合うことで、自分が好きなものをモチーフとし画像をコラージュする表現技法を見だし、制作の見通しが定まった。制作の見通しははっきりしたことで作業が加速した。

#### (8) 互いの思いと表現の鑑賞をする (第13時)

「C See 2C さあ見よう！」これは、この自画像の鑑賞会の子どもたちが考えたタイトルである。第12時以降、完成した作品は美術室後部のイーゼルの上に置くようにさせた。出来上がった作品が自然に子どもの目に入り、互いの作品を自然に鑑賞する姿が見られた。ひと目見ただけではわからない難解な自画像がある中で、どういう思いが込められているかという点で互いの作品に疑問が湧いてきた。そこで値の作品を語り合おうということで行ったのが第13時の鑑賞会である。限られた時間で互いの作品の話の聞くということでグループを4つに分けることになった。そのグループはなるべく新たな組み合わせとなるように子どもたち自身でグループを考えた。鑑賞会をするにあたり、作者がすぐに自分の作品を語るのではなく、まず作品を見た他の人たちがどう感じるかを聞いてから作品を語るようにアドバイスをを行った。ここで自ら生徒Aがグループの司会者となり、グループの鑑賞会の進行を行った。



鑑賞会では、生徒Aが司会者をする様子と自分の作品を語る発言があった。自分の作品に満足感をもっているせいか、自信を持って堂々と司会をする様子、自分の作品について語る様子がうかがえた。

各グループの鑑賞会は盛り上がり、時間内に鑑賞が終わらず、次の時間に持ち越したグループもあった。  
[仮説1はたらきかけ②]

#### 第12時 生徒Aの作品カード資料

題名 自分の世界 キャッチフレーズ これからつくっていく

今回は自画像ということで、僕は今の自分を表現しようと思いました。そこで写真を使おうと思ったのですがなかなか良いものがなくて結局自分で描くことにしました。自画像が普通なので背景にこだわりを出そうと思いました。まず自分が好きなものを入れようと思いあといろいろな感情を抽象的に表そうと思いました。まず好きなもののカピバラやミカンやらをコラージュで背景に張付けました。いろいろな感情というので感情がどうかよくわからないけれど、すごいと思う徳川家康やご縁がありますようにと5円玉をつけてみたりしました。まだ完全には完成していないけれど少しずつ形にはなっている気がします。でもまだ物足りなさがあるので何か思いついたら行動していきたいです

### 第13時 生徒Aの鑑賞日記 ⑬

今回、鑑賞の授業をやって、みんな色々な思いやその表現方法があるんだなと思いました。仮面を使ったりなんかよくわからないもので表現したりして自分の表現力のなさを感じた気がします。またみんな自分を見直して未来へつなげていこうという感じの思いの人が多いなと思いました。でもやっぱり自分は、今までの自分を見直すわけでもなく、なんか自由にやっている感じがしました。やっぱりそういう所に個性みたいなのが現れてくるのかなと思いました。

**分析⑩** 生徒Aの鑑賞日記⑬から、表現と思いを作品と言葉で伝え合うかわりを持ったことで自分の作品の足りなさや自分のもつ個性に気づくことができた。出来上がった作品を意欲的に発表する様子からも自分の作品に対しある程度の満足感を持っている様子がうかがえる。



### (9) 単元を終えて

鑑賞会を終えて本単元を振り返った時間では、自画像を描いたことの思いが語られた。(単元まとめ⑭) 自画像描くことで自分自身を見つめてこれからの自分を考えることができたという意見が述べられた。

出来上がった作品は自画像作品だけではない。これまでの制作過程を振り返り、制作日記やワークシートをとまとめにさせた。いろいろ迷いながら制作を進めてきた記録である制作日記やワークシートの積み重ね



ワークシートのまとめ

も1つの作品であろう。子どもがそれら1枚1枚を大切に重ね合わせ綴じていく姿が見られた。本単元のもう一つの作品ともいえよう。(画像資料7) アートの力を追求してきた本学級の子どもたちにとって、本単元は、アートは人に伝えるだけではなく自分自身を見つめ考えるそんな力もあることに気づく機会となった。[仮説1はたらきかけ②][仮説2はたらきかけ②]

### 第13時 生徒Aの単元まとめ ⑭

今回自画像描くということでなんかいろいろと迷いました。誰最初は過去の自分を今までの写真等を合わせて作っていいかなと思っていました。しかし思っていたより良い写真がなかったのでそれはやめました。なので、美術の授業だし自画像なので自分で書こうかなと思いました。まず自分の顔を描くにあたりなにかしら表情つけたいなと思いましたなかなかうまく出せませんでした。次に背景をやりました。背景は自分の好きなモノや色々な感情を抽象的に表したものなどを取り入れて。カピバラやミカン爬虫類などや憧れとかすごいと思う徳川家康やこの先ご縁がありますようにということで実際の5円玉を貼り付けてみたりしました。色はマーブリングを使って少しモヤモヤしている感情出してみました。好きな黄色をベースに未来の不安を表すためちょっと暗めの青や緑を入れまた暗いだけでは夜なので明るいオレンジと青を入れてそれを混ぜてマーブリングをしました。最終的に鮮やかで明るい色で、もやっとした感じにできましたのでこれから何が起きるか分からない未来って感じにできたかなと思います。まだ完成したつもりではありませんが何を付けたらいいかわかりません。なので、思いついたらどんどん付け加えて個性的なものを作れたらいいなと思います。まあ、でもイメージ通りな感じにできているのでそれだけで結構満足できています。今回自画像作ってみて自分の思いなどを表すのは難しいなとあらためて感じました。1年の時も感じた気がします。でも1年の頃よりは絵がうまくなっていて良かったなと思いました。でも表現力が1年の頃とあまり変わらないというか乏しくなったというか結構苦労しましたが、自分なりに満足することができたので良かったなと思います。

**分析⑪** 多様な表現で構成されるミクストメディア自画像の単元において試行錯誤してきたことで、表現方法の広がりや内面を見つめた発想の広がりを養うことができた。注目生徒の単元まとめより、今の自分とこれまでの自分と比べ1年生の頃と比べ自分自身の成長を感じることができたことで本題材の価値を感じている。作品を持って語り合うことでさらに良くしていこうという思いもち、作品はまだ完成ではなく今後も作っていこうという思いをもっている。



鑑賞会后に、さらにトランプでコラージュを行う

### Ⅲ 考察 仮説1

現代アートの鑑賞や表現において感じた思いや考えを語り合うことで、表現の独創性が伸長し、表現へのイメージをもって自己を追究し、意欲的に表現することができるであろう

#### ○はたらきかけ

①多様な表現と独創性のある現代アートの表現に出会わせ、表現と思いを感じることを大切にする授業を展開する。

【分析①】、【分析②】より、現代アートの表現との出会い、子どもそれぞれが感じたことを語り合うことで、共感し合い、子どもが鑑賞の対象である現代アートやその表現への魅力を感じることができた。作品に込められた作者の夢や願いを感じ語り合ったことで、一見、見ただけではわかりにくい抽象的な絵画が奥の深いものに見えてくる。現代アートの抽象的な表現が思いのイメージを広げることにつながった。そして、制作に動き始め、自由で独創的な現代アートの表現を楽しむ姿が見られた。自由で個性的な内面的な広がりのある現代アートの表現は、自分を見つめ自分だけの表現を生み出そうとする子どもの意欲につながった。そして内面性を大切にした表現を追究することで自分自身や成長をあらためて感じることとなった。

#### 【分析③】

②制作過程において、互いの制作を意識し合う展開をし、表現と思いを、作品と言葉で語り合う自然なかかわりを生ませる。

表現技法を試す過程での共同制作の場において、互いの表現を確かめ合い意欲的に制作する姿が見られた。見て感じたことを語り合い共感しあうことで、イメージを広げることができ、自分の構想や制作につながる姿が見られた。

【分析④】より、全体で語り合う中で質感が視点となったことで自分の作品に足りないものに気づくことができた。逆に他の友だちとの見方や意見が一致することで、自己肯定感をもつことができ自分の表現のイメージに自信を持って制作に取り組むことができることにつながった。

【分析⑤】においては、かかわり合いの中で、自らの制作の見通しをもつことにつながっていく姿が見られた。第13時の鑑賞会においては、語り合う中で互いの作品を認め合うことで自分自身の制作を振り返る生徒Aの姿があった。【分析⑥】

#### 【結論】

子どもが個々に感じた思いを語り合い、共有することで、対象のもつ魅力を高め合うことができる。制作過程では個性的な表現を確かめ合うことで、互いのイメージを刺激し合い、個々に持つ個性を意識し独創的な表現をしようとする姿が見られた。語り合うことで自らの制作に肯定感をもったり、足りないものに気づいたりすることができる。さらに制作の見通しにもつながり、表現と自己を追究し意欲的に制作することができる。



### 仮説2

制作過程において、作品の完成イメージと制作の見通しを常に思考して構想することで、子どもが学びの状況を把握し、「学んだこと」を見つけ出し、行動につなげることができるであろう

#### ○はたらきかけ

①子ども自らが見通しをもって構想することのできるマイワークシートを書かせる。

自分のイメージや計画をワークシートに記入することで、構想を整理し、制作に必要なものを求め、見通しをもって制作に取り組む姿につながった。**分析⑤** しかし、紙面に記入することなく作業を展開する生徒もいた。生徒Aが構想をワークシートにかくことができなかつたことで制作の進行を気にしていた姿からも自分の足りなさを見出すことに役立ったといえる。**分析⑧** 全体の取り組みを見たときに、ワークシートを書くことが有効な子どもとそうでない子どもがいた事は確かであった。



②自分の作品の制作過程画像の蓄積し、毎時の制作をふり返る制作日記の記述をさせる。

自分の制作の過程を画像に残していくことで、制作の進行の度合いを自分で把握することができ、制作の遅れなどを感じて取り組むことができた。自分自身の制作の状況を把握するだけでなく、それらを掲示したことで互いの制作を刺激しあうことができた。藤澤においては、自らの制作の状況を表すものとなり次の時間の見通しを持つ機会となった。**分析⑦**

③「学んだこと」を見つけ出すために思考し自らの手で試行錯誤する姿を支援する。

モダンテクニックなどの基本的な現代アートの表現技法を体験するための教具を準備したことで、意欲的に表現技法試す姿が見られた。**分析③④** 生徒Aは偶然に表現された色彩や質感からの発想も交えイメージを広げて取り組む姿が見られた。試行錯誤の中でつかみ取った「学んだこと」から発想し制作につなげることができた。**分析⑥**

### 【結論】

制作のイメージを具体的にワークシートに記述し、描くことや、毎時間の活動を振り返る制作日記を、自分の作品が見える活動と一緒に残すことで子ども自身が自分の学びの状況把握することができる。それにより見通しをもって制作に取り組む姿につながる。それが新たな「学んだこと」を見つけ、次の制作につなげていく姿となって授業が展開される。

### 資料 他の生徒作品



動物のもっているイメージを自分の心のイメージと合わせて表現してみました。また新聞の記事は自分が追究している植物関連のもので、この自画像を描いて自分の思いを再確認でき、とても楽しかったです。



私は最近将来の夢について考えるようになりました。前向きに一步步ずつでいいから夢を実現するために歩み続けることが信念です。スケッチブックの中にはそれを表しました。暗い世の中で狭き道だけれどもその中で生き抜くこと、その先には明るい未来が待っていることを表せたと思います



この作品を機に自分をもう一度見つめ直すことができました。悪い気持ちに支配されている自分。明るい自分。良いところも悪いところも見つけられたし将来のことも考えることができました

## 附属学校の体育授業研究

1 附属名古屋小学校 単元名 にんじゃあそびをたのしもう

2 単元の目標

- ・ 自分の力に合った跳び箱に跳び乗ったり跳び下りたりすることができる。 〈技能〉
- ・ 忍者遊びに楽しみながら取り組み、進んで自分の技能を高めようとするすることができる。 〈態度〉
- ・ 跳び乗りと跳び下りの動きの高め方を考えることができる。 〈思考・判断〉

3 指導方法の工夫

本単元では、跳び乗りと跳び下りをする上でのもとなる動きを、「両足をそろえて踏み切る」「ひざを曲げて柔らかく着地する」とし、運動の特性・内容的な視点・方法的な視点・第1時での子どもの願いから設定された「もとの運動」で、自分の考えを確認したり、友達のを試したりしながら繰り返し運動させる。主運動を行った後、振り返りの時間をとり、主運動においてもとなる動きがどれぐらいできているのかをスキルアップメーターを活用して自己評価させ、自分自身の跳び乗りと跳び下りの技能の習得段階を把握させる。そうすることで、跳び乗りと跳び下りの技能の高まり具合を実感できるようにさせる。その後、スキルアップした動きに注目させ、なぜ動きが高まったのか理由を考えさせる発問をして、自分の運動への取り組みと関連づけて考えることができるようにさせる。そうした上で、スキルアップメーターの結果を基に、次への目標や課題を明確に意識させるための発問をして、引き続き跳び乗りと跳び下りの技能の習得を目指そうとする気持ちを高めさせる。

4 指導区分（7時間完了）

	①	②	③	④ (本時)	⑤	⑥	⑦
学習内容			踏み切り	着地	自分の課題	自分の課題	
指導計画	ためしの運動・（願いの把握）	「もとの運動」の紹介	<p>1 「もとの運動」を行い、簡単な技能を身に付け、動きのポイントを考える。</p> <p>(1) 「もとの運動」を行い、自分の考えをもつ。</p> <p>(2) 発問について友達のを見たり、聞いたりする。</p> <p>(3) 自分の考えを確認したり、友達のを試したりするために運動する。</p> <p>(4) 技能の高まりにつながる自分の考えを学習カードに書く。</p> <p>2 本時に学習したことをふまえて主運動に取り組む。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 川わたりのじゅつ（踏み切り・腕支持・リズム）、3だんとびのりのじゅつ（踏み切り・着地）、とびおりのじゅつ（高さ・着地）の場を順に進んでいく。</li> <li>・ 3だんとびのりのじゅつの場での動きをスキルアップメーターの判断とする。</li> </ul> </div> <p>3 本時の学習を振り返る。</p> <p>(1) 自分の運動の技能の習得段階を把握する。</p> <p>(2) 次への目標や課題を考える。</p>				まとめの運動・発表

5 本時の指導

ア 目標

- ひざを曲げて柔らかく着地することができる。 〈技能〉

○跳び下りの技能を高めるために、進んで忍者遊びを楽しむことができる。〈態度〉

○柔らかく着地するには、どうすればよいか考えることができる。〈思考・判断〉

#### イ 準備

<教師> 跳び箱11, 踏み切り板6, ウレタンマット2, マット10, ケンステップ20  
ホワイトボード, フラッシュカード

<児童> 学習カード, 筆記用具, 生活科バッグ

#### ウ 指導過程

時間	学習活動	指導上の留意点
5分	1 集合・整列し, 学習のねらいをつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>第1時にもった跳び乗りと跳び下りに対しての子どもたちの願いを確認させる。</li> </ul>
着地の仕方を考えて, 忍者遊びを楽しもう		
23分	2 「もとの運動」を行い, 簡単な技能を身に付け, 動きのポイントを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>「もとの運動」の前に, 手首・足首のストレッチを行わせる。</li> <li>もとになる動きを確認した後, 着目する動きに意識して取り組めるように, 発問してから「もとの運動」を行わせる。</li> </ul>
<p>発問</p> <p>ひざを曲げて柔らかく着地するためには, どんなことに気を付けるとよいでしょう。</p>		
(12分)	(1) 「もとの運動」を行い, 自分の考えをもつ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>設定した場をローテーションで行わせる。</li> <li>運動の場を回り, 着地に対して意識して運動できるように積極的に声をかける。</li> </ul>
(3分)	(2) 発問について友達の考えを見たり聞いたりする。 <予想される子どもの考え> 「足を少し開いて下りる」 「たくさんひざを曲げて下りる」	<ul style="list-style-type: none"> <li>出された考えを板書し, 自分の考えに近いものに挙手させ, 考えを明確にさせる。</li> </ul>
(5分)	「マットを見ながら下りる」	
(3分)	(3) 自分の考えを確認したり, 友達の考えを試したりするために運動する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えた動きをもう一度行わせたり, 友達の考えを動いて試させたりする。</li> </ul>
10分	(4) 技能の高まりにつながる自分の考えを学習カードに書く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>もった考えを学習カードに端的に記入させる。</li> </ul>
	3 学習したことをふまえて主運動に取り組む。	<ul style="list-style-type: none"> <li>運動の場を素早く変え, 取り組み方を簡単に説明し, しっかりと理解させてから運動に取り組ませる。</li> <li>3段の跳び箱の場での結果をスキルアップメーターで振り返ることを伝える。</li> <li>跳び終わった子に, 次の子の踏み切りの動きを見させる。</li> </ul>
6分 (4分)	4 本時の学習を振り返る。 (1) 自分の運動の技能の習得段階を把握する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の跳び乗りと跳び下りの技能の習得段階を把握し, その高まり具合を実感できるようにするために, 跳び乗りと跳び下りに関わるもとなる動きが, 主運動においてどれだけできていたのか評価させ, スキルアップメーターに記入させる。</li> </ul>
(2分)	(2) 次への目標や課題を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>次への目標や課題を, より明確に意識できるように, スキルアップメーターを基に, 動きが高まった理由や次への目標や課題を発表</li> </ul>

	「学び続ける」子どもの姿	させる。
1分	主運動における跳び乗りと跳び下りの技能の高まり具合の実感した気持ちを基に、引き続き跳び乗りと跳び下りの技能の習得を目指そうとする姿。	
	5 整理運動を行う。	・ 痛めたところがないか、確かめながら行わせる。

#### IV, 成果と課題

○ 単元で教えたい大切な動きとしてもとになる動きを取り入れたことにより、振り返りにおいて子どもたちが技能について目を向けることができていた。

● もとになる動きを意識させやすい工夫を取り入れることで、技能の向上につなげ、さらに子どもたちの意欲を高められるよう、主運動に工夫を取り入れるとよいと考える。

愛知教育大学附属岡崎中学校

10月1日

### 1 単元 剣禅一如 短剣道（武道）

#### 2 構 想

本単元は、武道のである。剣術は、攻防が速く瞬時の判断を必要とする。相手との間合いをはかり、相手の攻撃を誘うなどの工夫をして一本を取ることが楽しい運動である。しかし、初めから剣道やなぎなたなどの長刀を用いると、その道具の操作の難しさから、一単元の授業では攻防の楽しみが十分得られないことがある。そこで、本単元では、子どもに攻防の楽しさを味わわせながら、自分や相手の動きを照らし合わせて運動を認識する力を育てていく。

短剣道は小太刀の扱い方を武道として確立したものである。剣道と違い、片手で長さ53cmの竹刀を持ち、半身で構える。竹刀が軽くことから、子どもが比較的容易に竹刀を操作でき、試合で攻防を十分楽しむことができると考える。今回は、安全面を考慮し、喉と胴への突きと相手の腕をつかむことを禁止したルールで行う。子どもは1対1で勝負をする中で、竹刀によって身体に直接的に衝撃を受ける。しかし、その中でも、自分の感情をコントロールして相手と対峙し、技を磨いて攻防をしていく。そうすることにより、相手を尊重する心を育てていきたいと考える。



#### 3 授業の実際（9/12時間）

試合で1本を取るために、自分が考えた技を発表した。子どもからは「相手が胴を打とうとしたときに空いた小手を狙って打つ」、「相手も防御しているので、引き面や払い面を狙う」、「相手が面を打ってくるので竹刀で受けて胴を打つ」、「相手が打ってきたらその竹刀を払い、速攻で胴を狙う」といった意見が出た。子どもが打突する場面を、「相手が打つ前」と「相手の攻撃をかわして」に分けて板書することで、技を仕掛けるタイミングを明確にできた。その後のチーム練習では、「面を打つふりをするから竹刀を上げて、そうしたら私が胴を打つから」と場面を想定して練習をする子どもの姿が多く見られた。

試合では、意識して大きなかけ声をかけたり、打った後相手の横を抜けて残心を取ったりしながら試合を行う子が多かった。試合後の振り返りの場面では、「竹刀をガチガチ当てて、そのすきに面を打った」と、相手が打つ前に自分から攻撃を仕掛けたり、「面をわざと空けたら、面を打ってきたので、それをよけて、胴を打ったら1本取れた」と、相手の攻撃をかわした後に攻撃を仕掛けるたりできたと子どもは発言した。

#### 4 成果と課題

試合を十分に行わせることができた。対戦も男子同士、女子同士ではなく、男子対女子でも試合が成立していた。これは、短剣道の竹刀の操作性のよさに起因すると考えられる。試合を多くさせることで、子

ども自ら多くの気づきをすることができた。その気づきにより、試合での自分なりの攻撃パターンを考えることができた。今後は、単元構想に試合を繰り返行わせることを多く取り入れ、さらに子どもの主体的な学びを支えていきたい。

## 1. 単元 「めざせゴールラッシュ」 ～ストリートハンドボール 球技・ゴール型 1年生実戦～

### 2. 単元の構想

ストリートハンドボールは、ハーフコートで行うハンドボールである。柔らかいボールを使用するため、誰でも容易にボールを握ることができ、フェイントなどハンドボールに有効なプレイが比較的簡単にできる。反対に、ドリブルは難しいため、ボールを保持したプレイヤーは、シュートを打つかフリーになっている人にパスを出す動きが求められる。そのため、ボールを持ったプレイヤーがディフェンスを集める動きをしたり、それに連動して他のプレイヤーがパスをもらう動きをしたりすることがチームとして大切になり、そこに作戦を立てる必要性が生まれてくる。作戦を立てることをとおして、連携して動く動き方を学ぶことができる。また、ハーフコートの攻防のため、ボール運びの要素がなくなり、ゲーム分析をもとに立てた作戦が実行しやいため、作戦を生かしてゲームを進める面白さを味わうことができると考えた。

### 3. 実践 (9/15時間)

#### (1) 本時の構想

ストリートハンドボールに出会った子どもは、シュートの技術を高めたり、素早いパス回しの練習をしたりすることが必要だと感じ練習を始めた。自分たちのプレイを映像に収め、その映像をもとにゲームを分析した結果、スペースに走り込む動きがシュートにつながることに気づき、シュートチャンスが増えてきた。しかし、徐々にディフェンスがその動きに対応してきており、さらに作戦を改善していかないといけない思いを抱いている。

本時では、素早いサイドチェンジやポストプレーなど、特徴的な攻撃から得点を取ったシーンを映像で見せることで、ディフェンスを集める動きに連動しながら、シュートチャンスを作る攻撃パターンがあることに気づかせることを狙った。

#### (2) 授業の実際

2つの映像に共通していることは、ボールをもったプレイヤーがディフェンスを集める動きをしていることである。そこに気づかせるために、③の発言をきっかけに教師が話題を「ディフェンスを集める動き」に焦点化することで、⑤の発言を引き出すことができた。また、全く違うプレイに見える映像でも視点をはっきりさせることで、⑧のように、ディフェンスを集める動きを発見させることができた。さらに、フリースペースに走り込むプレイ気づいた⑩の発言をきっかけに、各チームもう一度作戦を練り直させることにした。

その後の試合では、シュートフェイクに挑戦する姿が見られたり、ボールを持ったプレイヤーに連動した動きに挑戦したりするプレイが見られた。自分たちが狙ったプレイで得点が取れた時には、チームのみんな喜び合う姿も見られた。

映像を使ってプレイを見せることで、発言だけではつかみにくい、具体的なイメージを共通してもつことができた。それが、作戦をスムーズに立てることにつながり、ゲーム中のプレイが変化したことにつながっ

#### 授業記録

- ①T : 映像①で気づいたことを教えて下さい。
- ②T女 : コートの隅にパスを出してディフェンスを集めている。
- ③K男 : ボールを持った人にディフェンスが集まっているときに、フリーの人にパスを出している。
- ④T : ディフェンスを集める動きって、どんな動きなのだろう。
- ⑤M男 : シュートを打つふりをすると、ディフェンスが集まってくるからそこでフリーが作れると思う。僕は、フェイクをすることをいつも心がけています。
- ⑥T : 映像②から気づくことはありますか。
- ⑦S男 : コートの隅にパスを出し、ディフェンスを集めているところがいいと思います。
- ⑧M女 : コートの真ん中のゴールライン付近で最後にパスをもらうように動くことで、ディフェンスを集めるように見えます。
- ⑨T : いつも真ん中でもらおうとしているI男はなぜそこでもらうことをねらっているのですか。
- ⑩I男 : コートの真ん中でパスがもらえれば、シュートが打てるしパスも出せるのでそこに動くようにしています。また、真ん中いることで、ディフェンスが集まってくるので、それもねらっています。
- ⑪J男 : ディフェンスを集めると、空いているスペースができるので、そこに走り込むとシュートが打てると思います。
- ⑫T : ディフェンスを集めることでフリーを作っているチームがあります。さらに、連動して動くことを考えているチームもあります。作戦を立てるときの参考になるかもしれません。

たと思う。

#### 4. 成果と課題

ハーフコートでの攻防のため攻撃の作戦が立てやすく、映像を使ってゲーム分析をさせ、有効な作戦を追及することができた。また、コート上のプレイヤーを3対3にしたため、スペースを見つけたり、連動した攻撃パターンを考えたりすることができた。当初オフェンス重視で行い、その後、ディフェンスを高めたいという思いが高まってくる。両者の扱い方のバランスを考えていくことが課題である。

1 校名 附属名古屋中学校

2 テーマ「学び合いを通して運動に親しむ子どもが育つ保健体育科の授業」(最終年次)

3 実施内容

1) テーマ設定の理由

前研究において、自己の動きを的確に分析したり、課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定したりする能力を育むために、運動をすることを通して、学んだ知識を活用し、思考を働かせて運動に取り組むことに着目した。そして、学んだ知識を活用し、思考を働かせて運動に取り組むことで、技能が向上しつつ運動の特性に触れる楽しさを実感できるようにすることが重要であると考え、実践に取り組んできた。その結果、学んだ知識を活用し、自己を分析する力を育み、自己に合った課題を設定して取り組むことができた。しかし、活動をすること自体の楽しさを味わうことはできたものの、基礎的な運動の技能を十分に身に付けることができなかったことが課題として残った。そこで、意図した戦術の実現や目標とする技能レベルに到達させるために、基礎的な運動の技能を十分に身に付けさせる新たな手だてに取り組むことが重要であると考えた。

そこで、本研究では、「運動の楽しさや喜びを味わえるよう基礎的な運動の技能や知識を身に付ける」ために、前研究で取り組んだ運動を通して学んだ知識を活用し、思考を働かせて運動に取り組むことを継続しつつ、個人での取組だけでなく、ペア、グループ又はチームで学び合う活動が必要であると考えた。ここでいう、学び合う活動(以下「学び合い」)とは、基礎的な運動の技能や技能ポイント、戦術などを身に付けさせたり、活用させたりするために、言葉によって動きや動きの状態を伝え合ったり話し合ったりすることである。この「学び合い」を、単元を通して行わせていく。

以上のような学習に取り組む、繰り返すことによって基礎的な運動の技能が身に付き、技能が向上し、運動の特性に触れる楽しさや喜びを味わうことができるようになり、それが、生涯にわたって運動に親しんでいくことにつながると考え、「『学び合い』を通して運動に親しむ子どもが育つ保健体育科の授業」という研究主題を設定し、研究を進めることとした。

2) 単元 ベースボール型(ソフトボール)(中学1年)

3) 単元の学習過程と評価(後掲資料)

4) テーマに際した実践の工夫・特徴

##### 具体的な手だて

##### ア 基礎的な運動の技能を身に付け、運動経験を伴った知識を学ぶ学習過程の工夫

「出塁するための打撃」「進塁させるための打撃」という戦術を学ばせるために必要である基礎的な運動の技能を身に付けさせる。そのために、教師が「コツ」を示して、ウォーミングアップドリルに単元を通して取り組ませる。さらに、教師が子どもたちの「学び合い」の中から子どもたちの言葉で変換された「コツ」を取り上げ、よりよい「コツ」を示し、その「コツ」を基に「学び合い」を行わせる。そうすることで基礎的な運動の技能が身に付きやすくなる。そして、タスクゲームでは、基礎的な運動の技能を身に付けさせながら「出塁するための打撃」「進塁させるための打撃」といった戦術を学ばせる。「出塁するための打撃」「進塁させるための打撃」とは、走者の状況によって、コースを打ち分けたり打球に強弱をつけたりし、自分が出塁したり走者を進塁させたりして得点につなげる打撃のことである。タスクゲームにおいても、「学び合い」をしながら活動に取り組ませることで、運動経験を伴った知識として戦術を身に付けさせることができると考える。

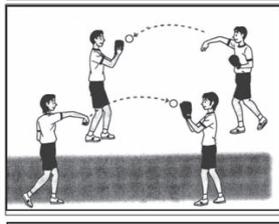
**ウォーミングアップドリル** (毎時間) **教師が示す「コツ」**

キャッチボール ゴーorストップ バッティングゲーム

**基礎的な運動の技能**

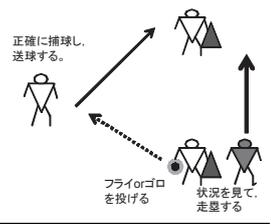
- バット操作
  - ・腰を回転させて強く打つ **胸の番号が正面に見えるように振り抜く**
- 走塁
  - ・状況に応じた走塁 **ボールが地面に触れたらスタートを切る**
- ボール操作
  - ・正確な捕球 **グラブの土手が相手に見えるように捕る**
  - ・正確な送球 **右足と左足がT字になるように踏み出す**

① キャッチボール



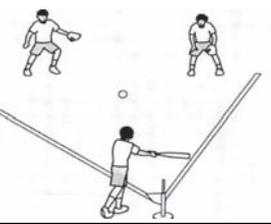
- 短い距離でキャッチボール
- 高速キャッチボール
- ゴロやフライを交えたキャッチボール

② ゴーorストップ



- 走者は球出しと同時に離塁する。ゴロならそのまま2塁まで走り、フライなら1塁へ戻り、守備者が捕球してから2塁まで走る。
- 守備者は捕球し、2塁へ送球する。

③ バッティングゲーム



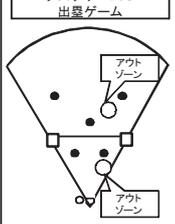
- コートを2人で守り、1人が打撃を行うゲーム。
- 1人5球ずつ打ち、守備間をゴロで抜いたら1点。フライ、ファウルは0点。守備者に止められたら0点。

---

**タスクゲーム I** (2時間)

攻撃の戦術として、出塁するための打撃を学ばせるために行う。守備者の間を抜く打球や、高いバウンドのゴロ、内野への弱いゴロなどを打つことによって、打者が出塁できることを学ばせたい。

タスクゲーム I 出塁ゲーム



★ルール

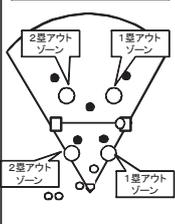
- T台を使用する。
- 常に走者なしの状況で行う。
- 空振り、ファウルはストライク
- ストライクが3つでアウト
- 打者走者がアウトになる場合
  - ・守備者がノーバウンドで触球したとき
  - ・1塁に着く前に、ボールを持っている守備者にタッチされたとき
  - ・1塁に着く前に、ボールを持っている守備者が1塁やアウトゾーンに触れたとき
- 打者が一巡したら、攻守交代する。
- 出塁したら1点

---

**タスクゲーム II** (2時間)

攻撃の戦術として、走者を進塁させるための打撃を学ばせるために行う。2塁から遠い方向への打球や、高いバウンドのゴロ、内野への弱いゴロなどを打つことによって、走者を進塁させることができることを学ばせたい。

タスクゲーム II 進塁ゲーム



★ルール

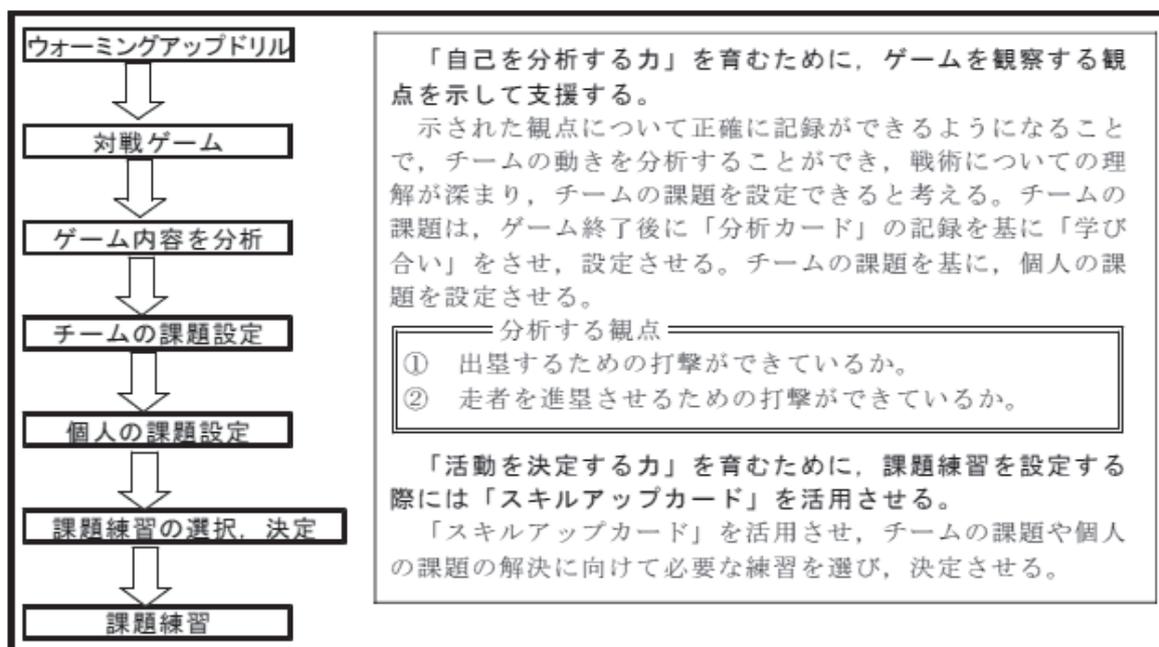
- T台を使用する。
- 常に走者1塁の状況から行う。
- ストライク、打者走者がアウトになる場合はタスク I と同じ。
- 打者が一巡したら、攻守交代する。
- 走者が2塁へ進塁したら1点、本塁へ生還したら2点。打者が1塁へ出塁したら1点、2塁へ出塁したら2点、本塁へ生還したら3点。打者、走者ともに、途中でアウトになったら0点。
- 走者がアウトになる場合
  - ・進塁しようとする塁に着く前に、ボールを持っている守備者にタッチされたとき
  - ・2塁に着く前に、ボールを持っている守備者が2塁や2塁アウトゾーンに触れたとき
- 守備者がボールを捕球したら、走者はそれより先の塁は狙えない。

**イ 身に付けた技能や学んだ知識を活用するための支援の工夫**

「運動に親しむ」では、「自己を分析する力」を育むために、分析する観点を示して、対戦ゲームでのチームの動きを観察させる。「運動に出会う」で学んだ知識を基に、示された観点について自分のチームの動きを観察させ、「分析カード」に記録させる。正確に記録ができるようになることで、チームの動きを分析することができ、戦術についての理解が深まり、チームの課題を設定することにつながると考える。ゲーム終了後には「分析カード」の記録を基に戦術についての「学び合い」をさせ、チームの課題を設定させる。このチームの課題を基に個人の課題を設定させる。このように支援していくことで、「自己を分析する力」が育まれると考える。また、チームの課題や個人の課題の解決に向けて必要な練習を選び、決定する際には「スキルアップカード」を参考に、ウォーミングアップドリルやタスクゲームで行った練習などから練習を選ばせる。このように支援していくことで、「活

動を決定する力」が育まれると考える。

「運動に親しむ」での1時間の学習の流れの中に、以下のように支援していくことで、「自己を分析する力」や「活動を決定する力」が育まれ、課題の解決を目指すことで技能を向上させることができると考える。



#### 4 成果

- 「運動に出会う」において、身に付けさせたい基礎的な運動の技能を「腰を回転させて強く打つ」「状況に応じた走塁」「正確な捕球」「正確な送球」に精選した。基礎的な運動の技能を身に付けやすくするために教師が「コツ」を示してウォーミングアップドリルに取り組みさせた。そこで教師が、「学び合い」の中で子どもたちが変換した「コツ」を取り上げ、よりよい「コツ」を示していくことで、基礎的な運動の技能を身に付けさせることができた。また、「タスクゲーム」で、戦術を身に付けさせることができた。
- 「運動に親しむ」において、「運動に出会う」で身に付けた技能や学んだ知識を活用できるように、「スキルアップカード」や「分析カード」、それらの活用の仕方を工夫し、戦術についての「学び合い」をさせた。これらの活動を通して、「自己を分析する力」や「活動を決定する力」を育ませることができた。

## 中学校家庭科における加工食品の探究と現代的課題の検討 —発酵食品の場合—

芝田陽子（愛知教育大学岡崎附属中学校）

板倉厚一（愛知教育大学教育学部家政教育講座）

山田 綾（愛知教育大学教育学部家政教育講座）

### I. はじめに

「生鮮食品と加工食品」は、中学校の家庭科において、長く扱われてきた内容である。高度経済成長期を経て、食品の大量加工・大量生産が行われるようになり、技術革新と食品添加物の使用が進むにつれ、取上げられる加工食品や扱う内容、扱われ方が変化してきた<sup>1)</sup>。当初、家庭科では、生鮮食品をうまく保存し利用する方法として「食品の加工技術」が重視され、工場で生産される缶詰と瓶詰めや、乾物などが取り上げられ、内容としては保存の方法とその科学的原理が主に扱われていた。その後、「冷凍」や「プラスチックフィルム包装」などの新技術が取り上げられたが、新しい加工技術や保存法、輸送方法は「進歩」として扱われた。

しかし、食品添加物などの食の問題が指摘されるようになると、「食品の保存と加工の工夫」とともに、「食品添加物の役割と問題」や「品質表示」と法的規制といった内容が、消費者に必要なこととして扱われるようになった。徐々に加工方法とその原理は扱われなくなり、また消費と生産の場が乖離している現実を踏まえ、食品の流通経路（生産地から消費地・家庭まで）や、輸入の実態と食料問題などが扱われるようになった。

近年、食の産業化の一層の進展とグローバル化の進行に伴い、食品偽装などの食の安全や、環境悪化、資源の枯渇などのリスク問題が増加している。どのような食品を食べていきたいのか、そのためにどのように食品加工をしてほしいのか、今一度、立ち止まって、生徒と考えることが必要になっている。

他方で、今日、私たちは食生活を成り立たせてきた発酵などの伝統的な食品加工の方法を体験したり、見聞きしたりすることが少なくなっている。食品加工により生じているリスク問題を判断し、どのような食品を食べていきたいのかを考え、食生活の未来を展望するには、伝統的な食品加工を体験してみることも重要ではないだろうか。生徒たちと伝統的な加工方法を体験しながら、食の伝統・文化を振り返り、これからの食生活を考えてみたい。

では、時間数が不足している家庭科において、加工食品の現状と課題の検討と、食の伝統・文化の理解を、五感を使った体験を通して行うには、どのように単元を構成したらよいのだろうか。

岡崎附属中学校では、今年度、1年生の家庭科は、食品の探究から入ることにし、生鮮食品と加工食品の違いや加工食品の利点と問題点を、実際に食べ比べたり、発酵による加工を体験したり、加工を行っている工場にインタビューしたりして、体験を通して検討できるようにした。

単元「発酵ロマン」は、「加工食品の現状と課題の探究」と、「食の伝統・文化の探究」という二つの柱をリンクさせ、五感を通して検討できるように開発した単元である。

## Ⅱ. 家庭科授業実践の実際 —単元「発酵ロマン」(食生活と自立Ⅰ)—

### 1 単元について

本学級の子どもは、小学校における家庭科の学びの中で、健康な生活を営むためには食生活が大切であることを理解している。昨今では、健康食ブームで発酵食品の効能や麴を使った料理が紹介されていることも知っている。しかし本来、体にいいとされる自然発酵による発酵食品は、家庭ではつくられなくなり、市場には食品添加物による発酵もどきの加工食品が出回っていることに気づいていない。子どもが、どのような食品を選び食べたらいいいのかは、各家庭や個人にゆだねられてるのである。本単元では、個人の食生活やライフスタイルの変化、社会の食品流通、販売形態の変化によって、昔から伝わる自然発酵の発酵食品が脅かされている事実を確かめる。子どもは発酵食品を自分で選んだり、実際につくったりして食べたりし、食生活の現状と課題、消費生活をとらえ、どのような食生活とそれを取り巻く社会をつくりたいのか、子どもの立場から検討したいと考えた。

そのために以下の2点について実践した。

①発酵食品について、意見が分かれているものや共同の見方を立ち上げる必要のある観点を明確にするために、子どもが調べてきた情報を板書で整理する。

②生活や社会のあり方についての新たな学びを生み出すために、立ち上げる必要のある観点「これからの発酵食品のあり方」を子どもと合意のもとで抜き出し、討論する。

### 1 授業の流れ(13時間完了)

- |                         |           |     |
|-------------------------|-----------|-----|
| ・かつおのさしみ、なまり節、本枯れ節の食べ比べ | 3つの食品の違い  | 2時間 |
| ・なまり節、かつお節の加工方法の調べ学習    |           | 2時間 |
| ・調べたことの発表               | 加工方法の違い   | 1時間 |
| ・発酵食品の種類や加工方法の調べ学習      |           | 2時間 |
| ・意見交流                   | 発酵食品の秘密   | 1時間 |
| ・発酵食品の調理、メーカーへの取材、市場調査  |           | 3時間 |
| ・意見交流                   | 発酵食品の現状   | 1時間 |
| ・意見交流                   | これからの発酵食品 | 1時間 |

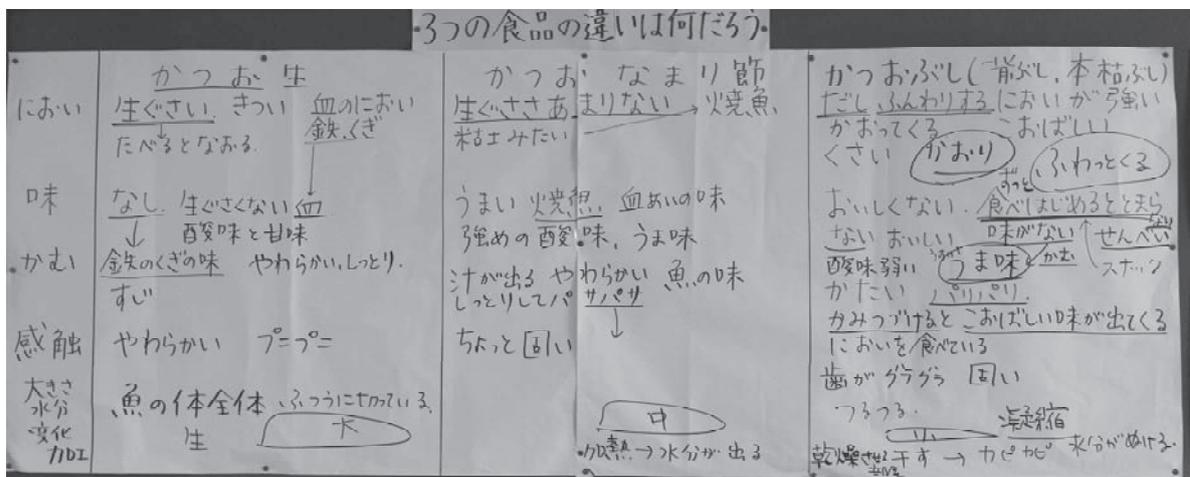
### 3 授業の実際

#### (1) 3つの食品の違い

導入では、かつおのさしみ、なまり節、かつお節（本枯節）を食べ比べた。そして、3つの食品の違いは何か、疑問や予想を取り上げ、どうしてそう思うのか話し合いをしながら板書にまとめた。子どもは、同じ食材なのに味やにおい、堅さが違うことから、どのように加工しているのか、かつおの加工方法に疑問をもち、インターネットや書籍を使って、追究をはじめた。

発言者	授業記録（一部抜粋）
UKe	生のさしみはしょうゆをつけないと何も味がしない。生臭い。やわらかい。
OS	なまり節は、生臭さはあまりない。色から見て、ゆでてあるのだと思う。
MK	かつお節は堅いのは、乾燥させているのだと思う。
SM	かつお節は食べると、だしの香りがふんわりとする。香りを食べているみたい。堅くてかみ続けると、うま味もしてくる。乾燥させるだけでこんなに香りや味がよくなる。もっと違う加工をしているのではないかなと思う。

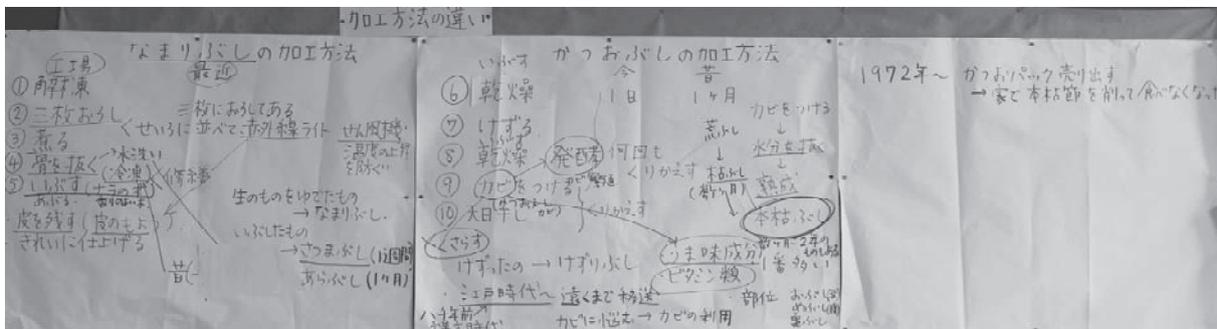
<板書による整理 1/13、2/13>



(2) 加工方法の違い

かつおの加工方法について、各々が調べたことを情報交換した。「生をゆでたものがなまり節である」「あら節にかびづけ、天日干しを繰り返すと旨味や香りが増し、本枯節になる」などの情報が出された。そこで、子どもが発酵という調理法を理解し、発酵の不思議さを感じることができるよう、かつおのなまり節を燻煙したり、かびづけしたりしてかつお節にする発酵の仕組みを図式化して板書した。

<板書による整理 5/13>



SMはものを腐らすだけだと思っていたかびが、発酵に利用されていることに驚き、発酵食品には秘密がありそうだという思いをもった。SMをはじめとする学級の子どもは、他の発酵食品についてもくわしく知りたいと思い、発酵食品の種類や加工方法について調べはじめた。

SMの授業日記(5/13)

今までかびはだめなものではないと思っていたが、この授業で考えがひっくり返った。発酵食品の秘密についてもっと知りたい。

(3) 発酵食品の秘密

<板書による整理 8/13>

発酵食品の秘密				
菌	発酵食品	しくみ	効果	利点
酵母菌	パン		免疫力	保存性
こうじ菌	しょうゆ、	糖質をえさ	健康維持	運搬性高
かび	みそ	アルコール、炭酸ガス	がん	
	日本酒、食酢	もち米→糖化	動脈硬化	発酵
	つけもの	デンプン→ブドウ糖	高血圧	→たい肥
乳酸菌	ヨーグルト、チーズ	タンパク質 →アミノ酸	病気の予防	
テンペ菌	テンペ	脂肪→脂肪酸	老化防止	

子どもの調べたことの発表を菌、発酵食品、しくみ、効果、利点の項目にわけて板書した。「こうじ菌でできる発酵食品は酒、しょうゆ、みりん、みそ、酢、つけものなどがある」「乳酸菌はヨーグルト」などの情報が出され、菌と発酵食品を板書に整理した。効果や利点も分けて板書した。「たんぱく質をアミノ酸に分解する」「でんぷんを糖に分解する」などの発酵の仕組みについて断片的な意見が出た際、SMは、「発酵のしくみ。発酵には酵母が必要でつまり微生物のこと。微生物は、糖類をアルコールや炭酸ガスにかえ、チーズ、酒などをつくっている。パンも糖類をかえているが、炭酸ガスで膨らむ。」と発言した。SMは、板書を見ながら、前の意見に関連づけて発言することで、発酵のしくみを整理したと考えられる。子どもが調べてきた情報を板書を利用して整理することで、食生活の中に潜んでいる発酵の工夫のおもしろさをとらえることができた。

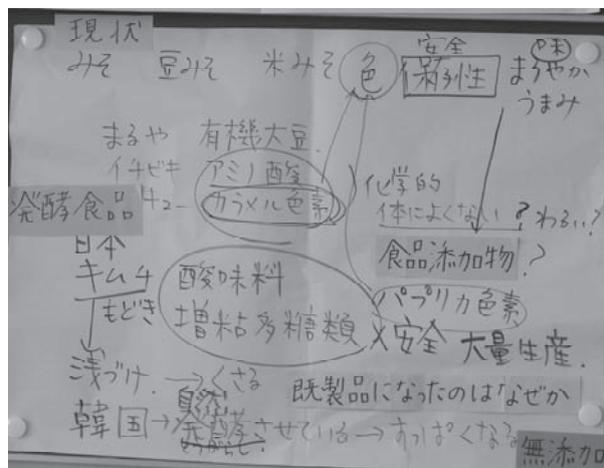
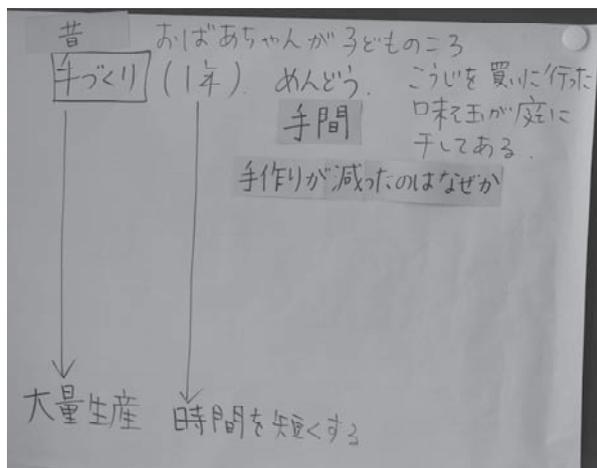
さらに、発酵食品の現状に着目できるように、現在では食品添加物入りの既製品が多いという意見を取り上げ、板書に整理した。

授業記録①にあるOYのみそに入っているものの意見から授業記録②にあるTRのみその表示に関する意見へと展開した。TRの本物のみその提示により、食品添加物に着目していくことができた。そして③のIMの発酵させていないキムチの発言につながった。SMの授業日記には、「どうして本格的なみそやキムチを作らなくなったのだろうか。」とある。SMは、日本の発酵食品には本物でないものがある。本格的なものをつくらなくなったわけを説明する

発言者	授業記録（一部抜粋）
OY	①表示を見ると、まるやは無農薬、イチビキはかつお節エキスが入っている。カクキューはカラメル色素で茶色の色をつけている。化学的な何かが入っていて体によくない。
TR	②みその表示を見るとまるやのみそには、着色料やかつおのだしは入っていない。小幡君は体によくないと言っていたがだしが入っている、いないは本人の味覚の問題でそこまで大きな違いはない。カラメル色素は東日本の人が黒い色のみそが好きなので色をつけているもの。そこまで体に悪くない。
T	それでいいですか。体に影響はない。分からないなら？にしておきますか。
IM	キムチも発酵食品だけど、日本のキムチと韓国のキムチは違う。③原材料名を見ると、酸味料、増粘多糖類など体に支障の出るものが入っている。日本のは白菜を浅漬けしてパプリカ色素を入れて、発酵させていない。時間がたつと日本のは腐る。

必要性を感じていると考える。発酵食品は日本の食生活に根付いていたが、現在では食品添加物入りの既製品が多いという意見を取り上げ、整理することにより、子どもは、日常食べていたのが本物ではなかったという事実に気づいた。

<板書による整理 8/13>



そして、子どもは、発酵食品が既製品になっているのはなぜか、発酵食品の現状や活用法について、メーカーを取材したり、作って確かめたりした。

SMの授業日記 (8/13)

私は日本のキムチは発酵していないことを初めて知った。みそやキムチをうまくみせたり、色をつけるために入れるカラメル色素やパプリカ色素は少なくとも安全らしい。でも日本で使っているキムチは着色しているわけだからそのこともきちんと書いて売ってほしい。お金もうけのために消費者をだますなんてひどい。どうして本格的なみそやキムチを作らなくなったのだろうか。

(4) 発酵食品の現状

SMは、無添加で自然発酵のみそをつくっているというカクキューを取材した。SMは、工場の売店でみその成分表示を調べ、無添加のみそと食品添加物入りのみその2種類を販売して

いることに気づいた。また、工場の人から、食品添加物の一つであるアミノ酸は八丁みその濃い味を消し、だしとあわせやすいようにしていることを聞き、食品添加物は消費者の好みに合わせて入れているので特に問題はないと考えた。SMも二日かけてみそを仕込んでみたが、自然発酵に1年以上かかることがわかり、自分の好きなみそをスーパーで買った方が安くて楽であると考えられるようになった。

意見交流では、発酵食品の現状について、「手作り」、「メーカー」、「市場」の項目に分けて板書に整理した。項目は子どもと考える板書した。みそ、キムチ、パンについて手作りしたり、メーカーに取材したりした多くの意見が出た。「手作り」といっても、子どもが手作りしたことによる意見、メーカーが大量生産しないで天然醸造していることを手作りにとらえた意見の2種類があり、それらの違いを明確に整理しきれなかった。

<板書による整理 12/13>

発酵食品の現状と活用		メーカー	市場
キムチ	手作り 手間、時間がかかる	浅漬け 食品添加物	食品添加物入りが多い 無添加のものは、手に入り にくい
みそ		ますづか 天然醸造 伊ビキ 大量生産有添加 カキュー 2種類	
パン 天然酵母		大量生産、乳化剤	みそは両方売っている

授業記録②でSMは、みそメーカーに取材にいったことにより、自然発酵させているものとさせていないものの2種類売っていることを述べている。SMの意見からはじめ、「発酵させている」「発酵させていない」の項目で板書に整理するべきであったと考える。授業記録に①のTT「買ってる人は知らないで食べている。天然で作るべきだ。」赤だしてSMニーズに合わせて選べばいい。」④のにあるYSの「両方売っている状態でいい。」という意見が出たところで、これからの発酵食品についての観点を子どもと合意のもとで抜き出すことはできた。

SMは8/13の意見交流後の授業日記にあるように、「みそやキムチをうまくみせたり、色をつけるために入れるカラメル色素やパプリカ色素は少なくとも安全らしい。」みそに添加されている食品添加物は安全であると考えていた。SMは、ますづか味噌を取材したTTの話聞き、食品添加物の害を考えて自然発酵にこだわったみそづくりをしていることや

みそを人工的に早くつくるために食品添加物を入れている会社が多いことを知った。本時の授業日記では、「みそに入っている添加物は消費者の好みに合わせて入れていると思っていたが、ちゃんと発酵させないで入れているキムチと同じだった。」と書いている。食品添加物に対する考え方が変わっている。

SMの授業日記(12/13)

みそに入っている添加物は消費者の好みに合わせて入れていると思っていたが、ちゃんと発酵させないで入れているキムチと同じだった。発酵食品について、ニーズに合わせて販売した方がいいという意見ややはり無添加でなければいけないという意見があったが、私はやっぱりニーズに合わせてあればいいと思う。

(5) これからの発酵食品

まず、前時(12/13)であいまいだった「発酵食品」には、発酵させているものと発酵させていないものがあることを明らかにするために、「発酵させている」「発酵させていない」の項目で板書に整理した。

発言者	授業記録
TT	ますづかのみそは、たるに入れて常温でつって、2年発酵させている。味は濃いし栄養はあるけど、値段が高い。①市販のみそは、ちゃんと発酵させないで添加物を入れている。買ってる人は知らないで食べている。天然で作るべきだ。
SM	②カキューは2種類のみそを作っている。豆だけのみそとだしやカラメル色素を混ぜているもの。③安いのかいい人は赤だしてニーズに合わせて選べばいい。
YS	たとえ食品添加物が体に悪いとしても、キムチを365日食べている人はいない既製品もいいところもある。④両方売っている状態でいい。
T	⑤今、発酵食品について無添加のものを作るべきだということと両方売べきだということに、これからの発酵食品について意見に分かれています。これについて、話し合いませんか。
MK	キムチを手作りしてみたら、発酵することによってうまみや酸味も出て長時間保存もできるいいことがあった。自分は手作りしたい。
TY	工場で作られたものは大量生産するため添加物を入れている。学校のチーズにはPH調整剤が入っていた。多少高くても無添加のチーズが食べたい。

<板書による整理 13/13>

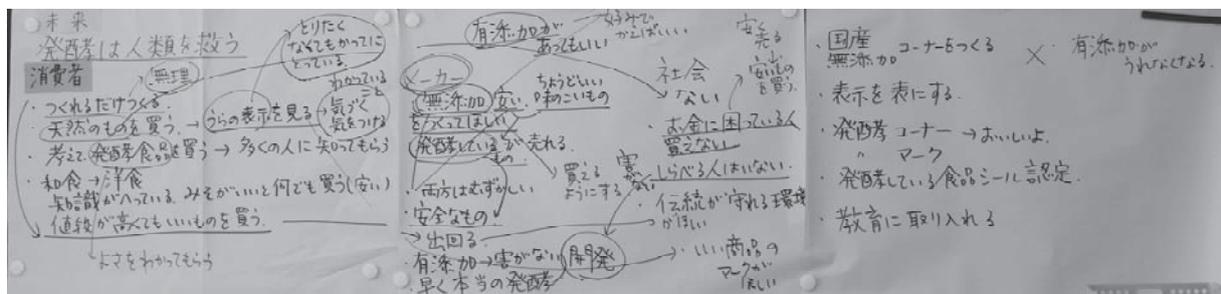
		発酵食品の現状と活用	
		発酵している	発酵していない
		天然醸造 1~2年	人工的に早くやる 半年
<b>みそ</b>		無添加	有添加
		ますづか、まるや、カクキュー	カクキュー、イチビキ
		時間 手間	アミノ酸 カラメル色素
		人件費がかかる	工場で大量生産
		栄養がある	うすいみそ
<b>パン</b>		天然酵母、人工イースト酵母	乳化剤 酸化防止剤 緩衝剤
<b>キムチ</b>		韓国 1年	日本 浅漬け 増粘多糖類 0-157食中毒

発酵食品の情報を「発酵している」、「発酵していない」の項目に振り分けてみると、驚くほど多くのものが発酵食品といいながら、実際には発酵していないということに気づいた。前時に抜き出した討論の観点「未来の発酵食品について」討論する中で、消費者として知識をもっていないことは、ニーズに合わせて商品を選ぶこともできないことに気づいた。SMは変わりゆく発酵食品の現状に対応できる社会をつくりだす方法を考えていきたいという思いをもつことができた。

(SMの授業日記13/13)

私は、発酵食品について、ニーズに合わせて販売した方がよいという意見でした。しかし、消費者が発酵食品についてよく知らなければ、本当のニーズで食品を選ぶこともできないと気づきました。

<板書による整理 13/13>



### <SMの単元まとめより>

この勉強を通して、発酵はとてもよいものだけど、実際には食品添加物の入っている危ないものである可能性もあることがよくわかりました。今まで発酵といわれても、よくわからなかったけれど、自分たちで考えを合わせることでだんだんと理解することができました。家庭科を学ぶよさを改めて感じることができました。自ら追究していったことで、発酵について語れるくらい理解できるようになり、みそを作っている会社にも行き、みそについての知識もたくさん得ることができました。私は、大量生産の自然発酵していない食品添加物入りみそはだめだと思います。害のあるものは、「もうけたいから」という理由では済まされないと思います。

私は害のない範囲でそれぞれのニーズに合わせた製品づくりをするのはよいと思います。しかし消費者は何も知らないと選ぶことすらできません。誤った情報にだまされることもあります。私たちは、もっと食品についての知識をもつべきだと思います。本当の自然発酵のみその味を広く知ってほしいので、無添加が安価でどこでも手軽に買えるような社会をつくりだす方法を考えていきたいです。

はじめに食べた本枯節のかつお節は自然発酵で作られ、今でも残ってる素晴らしい発酵食品です。そんな食品がまだまだ私たちの周りにあるのかもしれないということを忘れていないで生活していきたいです。

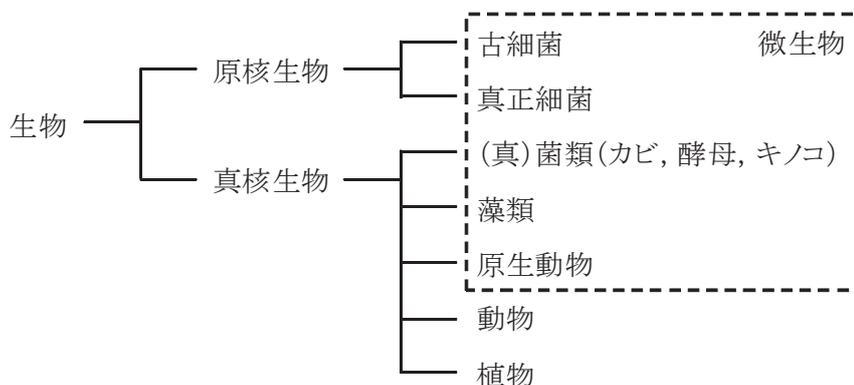
### Ⅲ. 発酵食品で登場する微生物の名前を整理してみよう

発酵食品に興味をもった子どもが書籍やインターネットで発酵食品について調べてみると、発酵に関する様々な用語が登場してくる。その中でしばしばその使い方でも混乱してしまうのが、菌（類）、細菌（類）、バクテリア、真菌（類）、カビ、酵母（菌）などの微生物に関する名称である。これらはいずれも発酵食品製造の主役であるので、この場をお借りして自分なりに整理してみたい<sup>2)</sup>。

微生物とは、顕微鏡でなければ見えないような微小な生物の総称であり、厳密な定義はない。微生物を含めた生物はまず、核膜をもたない細胞から成る「原核生物」と、核膜に包まれた核をもつ細胞から成る「真核生物」に分類される。よく教科書にでてくる細胞の絵は後者である。「原核生物」は、すべて微生物である。「原核生物」はさらに、「真正細菌」と「古細菌」とに分けられる。「古細菌」と「真正細菌」の違いについてはここでは省略する。一般に「細菌（バクテリア）」と呼ばれているものは、「真正細菌」に相当する。よって、「細菌（バクテリア）」は「原核生物」である。一方、「真核生物」には微小ではない動物や植物も含まれるので、それ以外のカビ、酵母、キノコ、藻類、原生動物が代表的な（真核）微生物となる。「真菌類」とは、このうちのカビ、酵母、キノコを指している。カビや酵母は通称であって、分類学上の正式な名称ではない。カビは菌糸からなるが、酵母は糸状とはならない。一般によく「菌類」という名称を耳にするが、これは狭義では真菌類のことを指している。

さて、ここで、発酵食品に目を向けてみる。味噌や醤油、日本酒をつくる時に活躍する微生物は、一般に「麹菌（コウジカビ）」と呼ばれる。これを上述の分類のあてはめてみると、真核生物 → （真）菌類 → カビ となる。したがって、「麹菌」は「細菌」にはあたらない。すでに述べたように、「細菌」は「原核生物」である。なお、チーズやヨーグルトの製造で活躍

する「乳酸菌」は「細菌」に分類される。「麹菌」としては、アスペルギルス・オリゼー (*Aspergillus oryzae*) (清酒、味噌、醤油)、アスペルギルス・ソーエ (*Aspergillus sojae*) (味噌、醤油)、アスペルギルス・アワモリ (*Aspergillus awamori*) (泡盛) などが有名である。これらの名称については、アスペルギルスが苗字、オリゼーが名前とイメージするとわかりやすい。これからもわかるように、「麹菌」は真菌のなかの一つ、アスペルギルス一族の仲間である。ただ、アスペルギルスの中にはアスペルギルス・フラバス (*Aspergillus flavus*) (カビ毒を生産) のような有害なものも存在する。



以上、子どもが授業で発酵食品について調べたときにでてくる微生物の名称を、簡単ではあるが整理させていただいた。ここに登場した微生物に関する名称は、個々にどんなものであるかを理解しようとすると難しい面もあるが、整理するうえで相互にどんな関係にあるかは中学生にも理解することが可能かと思われる。

#### IV. おわりに

本単元「発酵ロマン」の実践的意義は、以下の3点にあると考えられる。

第一に、生徒たちが個々に発酵食品を実際につくって食べ比べたり、味噌会社などにインタビューに出かけたりといった五感を使った自分の体験活動を通して、食の課題を探究し、検討できたことにある。そうすることで、食品加工の授業を、2種類の異なる食品を取り上げて「どちらを買うか」、そのメリット・デメリットを列挙して、各自選択するという、いわば表面的な授業を超えることができたといえるのではないだろうか。

第二に、伝統的な発酵による加工の仕方を調べて理解し、それを使って実際に加工食品づくりを行い、その体験から食の伝統・文化というものを見つめることができた点である。

第三に、伝統的な発酵を体験し、そこから加工食品の現状と課題を明らかにできた点である。とりわけ食品添加物については、発酵食品の発酵の手間を省略するために活用している現状を知ることができた点は重要であったと考える。

以上により、生徒は、現代の課題とともに、伝統・文化の残したいところを議論でき、食生活の展望を共同で模索できたといえるのではないだろうか。

現在、家庭科では時間数が少なく、時間不足が課題であるが、単元「発酵ロマン」は、食の導入として、生徒が食品の分析から現代の食生活を探究すると、食の現状と課題が捉えやすいことを明らかにするとともに、その際、伝統的な加工による食品づくりの体験が有効であることを示したといえる。

註

(1) 中村恵美子, 山田綾, 志水廣, 原田悦子「生活を展望する中学校家庭科の授業づくり (I) — 単元「加工食品の選択」における「多様な価値観をすりあわせる」言語活動の可能性—」愛知教育大学家政教育講座研究紀要第40号, 2011年3月, pp. 70。

(2) ここでは, 以下の参考文献を用いて整理した。

協和発酵工業(株) 編 「トコトンやさしい発酵の本」 日刊工業新聞社

日本微生物学協会 編 「微生物学辞典」 技報堂出版

# バイタルサインの測定を通じたからだの理解

## 3種類の体温計を用いての検討

附属高等学校 大野志保

### I. 目的

バイタルサインは、からだの一般状態を知るうえで、重要な資料である<sup>1)</sup>。そのため、学校の保健室においても、体調不良を訴えて来室した生徒に対して授業が継続できるか、保健室で経過観察が必要なのかを判断する指標<sup>2)</sup>として利用している。日常の保健室における生徒の体温測定の様子を見てみると、その測定方法が原則に従い（腋窩温の測定においては、挿入角度や腋窩の閉塞、測定時間など）正確に実施されていないことが見受けられる。腋窩温は局所が濡れていたり、皮膚に間隙が多かったりする場合などには低い値を示す<sup>3) 4)</sup>ため、正しい測定方法の指導の下に体温が測定される必要がある。

本校の「総合的な学習の時間」において、各学年で工夫を凝らした講座を開設し、学年集団の教員が、自分の得意分野（通常の授業では教えることのない内容）について授業を行っている。そこで、この機会を利用しからだについて知る機会として授業実践を行ったのでここに報告する。

### II. 方法

本校の「総合的な学習の時間」の中で、「救命と自衛を考えよう」の講座の1単位時間（50分）を用いて、本講座の受講を希望した看護・医療系、保健・体育系への進学を希望する生徒22名対象に実施した。

体温測定に使用した体温計は、大学から借用した水銀体温計と電子体温計（A社）と本校所有の電子体温計（B社）の3種類とした。

### III. 授業展開

#### 1. バイタルサインの説明（5分）

生命を維持している徴候を、バイタルサインと呼んでいる。

バイタルサインには体温・脈拍・呼吸などがある。

#### 2. バイタルサインの測定（40分）

##### 1) 体温測定

##### (1) 水銀体温計による体温測定

##### ①測定前の確認

少年写真新聞社の「保健ニュース 体温の正しい測り方」を使って、測定前の体温計の確認を行った。水銀体温計は35℃以下になっていることを確認した。

##### ②測定方法の説明

体温測定方法は以下の3点を指示した。

ア. 脇の下に汗をかいていたらこすらずに押さえ拭く

イ. 体温計の先端は脇の下のくぼみにあて、体軸に対し下向きに45度の角度で挟む

ウ. 10分間静かに待つ

##### ③体温についての説明

測定中の10分間を利用し、体温について以下の4点の知識を補足した。

- ア. 食事・入浴などにより体温は変動する
- イ. 一日の中でも体温は変わる
- ウ. 脇の下以外の体温測定部位は、口腔や肛門などがある
- エ. 今回使用した体温計以外にも、赤外線を用いる体温計もある

(2) 電子体温計による予測体温の測定 (A社、B社)

①測定前の確認

電子体温計は、電源を入れ測定画面になっていることを確認した。

②予測体温の説明

普段使用している電子体温計の最初のアラーム音は、予測検温完了のアラームであり、正確に体温を測るには水銀体温計と同じように10分程度必要である。

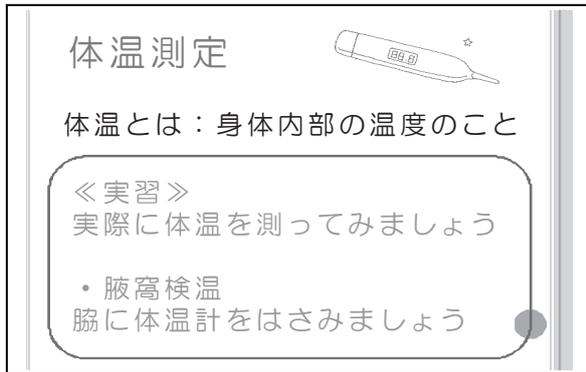


図1 体温の測定方法



図2 記録時の指示

2) 脈拍測定

脈拍の原理について説明した(図3)。

図4で、測定部位(橈骨動脈)を確認した後、示指・中指・薬指の3本の指で、生徒が自分自身の脈拍を1分間測定し、記録した(図6)。

1分間の測定開始と終了の合図は、教員が行った。

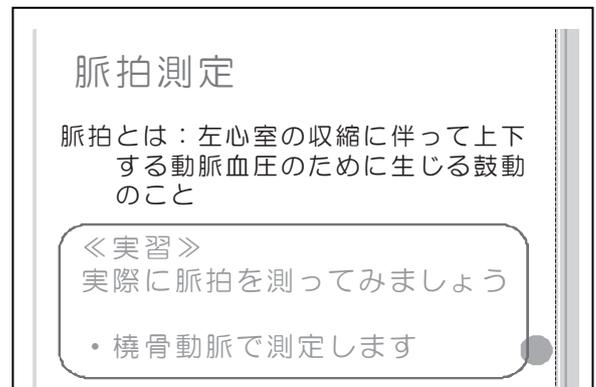


図3 脈拍の測定方法



図4 脈拍の測定部位

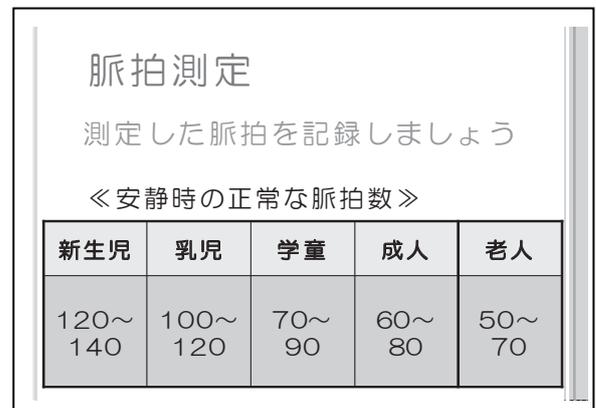


図5 記録時の指示

### 3) 呼吸の測定方法の説明

図6・7を用いて呼吸の原理と測定方法を説明した。呼吸は意識をすると呼吸周期が変わり自分の呼吸測定は難しいため、生徒は、実測を行わなかった。

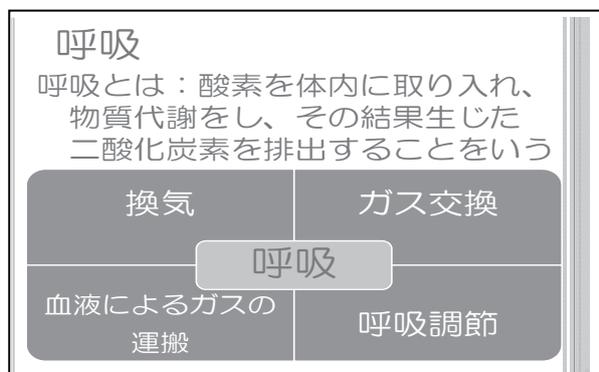


図6 呼吸の原理

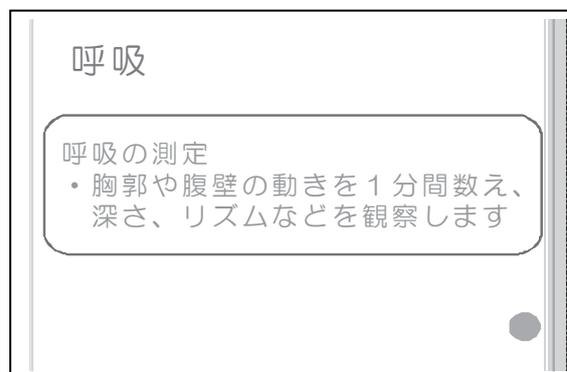


図7 呼吸の測定方法

### 3. まとめと記録 (5分)

バイタルサインについてまとめ、生徒は感想を記録した。

## IV. 生徒の反応および感想

### 1) 生徒の反応

#### (1) 体温測定

##### ①水銀体温計

水銀体温計の測定は、ほとんどの生徒が初めてであった。測定には10分かかると驚くとともに、日中に測定したことで、体温が上昇しており、37.0°C近くあることを実感していた。

普段の保健室における体温測定時には、確認しないと体温計が体軸に対し90度以上になっていることもあるが、本時においては、説明に従い全員が体軸に対し45度の程度に下向きに挟むことが出来た。

##### ②電子体温計

電子体温計で普段測定している体温は、予測した体温であることに驚いていた。また、2社の電子体温計で実際に自分の体温を測定したことで、予測時の「ピッ」というアラーム音が鳴るまでの時間が違うこと、体温計によって、測定値に多少の差があることが分ったようであった。

#### (2) 脈拍測定

「どの指で測るか分かりますか、やってみて下さい」と言うと、ほとんどの生徒が橈骨動脈に拇指を当てて測ろうとしていた。そのため、「誰か相手がいて、その相手の脈拍を測定しようとするとき、親指の近くには大きな動脈が走っているので、親指で測定すると、自分の脈拍を間違えて数えてしまうことがあります。ですから、親指ではなく、人差し指、中指、薬指の3本を使うようにしましょう」と見本を見せて説明を追加した。

1分間測定する際、生徒は時計を見ながら脈拍を数えることが困難であり、今回は、教員が測定開始と終了の時間の合図をして、生徒は脈拍数を数える事だけに集中した。

### 2) 生徒の感想

「今回の授業では、保健室の大野先生が行い、少し新鮮な気持ちで受けることができた。自分の脈拍を測るところでは、もともと知っていた計測の方法が間違っていることに気が付いたので、今後結びつけることができそうである。」

「今回の授業を受けて、いろいろなことを知りました。僕が驚いたのは、呼吸の測定法があったことです。いろいろ体の検査はありますが、呼吸の測定法はないと思っていたので、本当に驚きました。また、正しい体温の測り方を知ることができました。普段している測り方は間違っていることを知ったので、こ

れからは、体温を測るときは、今回の授業で習った通りの測り方を実践していきたいと思いました。」

「今回、授業を受けてほとんど新しい知識でした。今回は自分の体温や脈拍を測ることなど身近な事でとても興味感心を持ちながら授業を受けることができました。」

「今回は普通受けたことのない大野先生の授業で少し楽しみにしていました。体温を測るとき、水銀体温計を使いました。実際に水銀体温計を使ったのは初めてで、正確に測るためには 10 分間もかかるということも初めて知りました。自分が活動している時の体温は高くなるということで、36.9℃もあっても普通ということに驚きました。勉強になってとてもよかったです。」

「この授業で一番印象に残っているのは、皆で脈拍を測ったことです。親指で脈を測るのは、間違いだということを知り、とても驚きました。また、体温計は下に向けて測るということも初めて知り、勉強になりました。」

## V. まとめ

生徒は、体温・脈拍の測定を実際に行ったことで、正しい測定方法を学んだ。また、バイタルサインを正しく測定するとは、自分のからだの状態を知るうえで大切であることを知った。

生徒は、自分のからだのことなのに、分かっているようで意外に分かっていなかったことを理解し、バイタルサインを通じて自分自身のからだに興味関心を持つことができた。

本論は、雑誌「健（第 42 巻第 9 号）」（日本学校保健研修社、2013 年 12 月発行）において報告した内容を一部引用した。

## 文 献

- 1) 天野敦子他編集：ガラス体温計に関する法令集，1977
- 2) 中村朋子・西沢義子：急性期の症状を訴える人に対する看護技術，中桐佐智子他編集，最新看護学 学校で役立つ看護技術，236-261，東山書房，2001
- 3) 森本武利・能勢博：体温調節とバイタルサイン，馬場一雄他編集主幹，看護 MOOK バイタルサインの見かた考え方，181-185，金原出版，1983
- 4) 茂野香おる：体温，田中裕二編集，根拠に基づくバイタルサイン，11-32，学習研究社，2006

## 附属高等学校での実践を受けて

養護教育講座 福田博美

今回、附属高等学校の大野志保先生が指摘した、からだを知るためのバイタルサインの測定方法を正確な高等学校の生徒が知らないという問題は、養護教諭養成課程に入学してくる学生にも共通している問題である。正確な測定方法を大学で2年前期に技術指導しても、2年後期において体軸に対し垂直に体温計を入れて違和感のない学生が存在し、幼い頃から測り続けてきた測定方法が修正されない。

市民の体調管理において、体温測定は重要な役割をはたしているが、その測定方法が適切でないため、体温が正確に測定されず、低体温だと思っている者がいることが指摘されている。また、日差・変動要因を理解せず、37.0℃あれば発熱と考えているものも多いことも指摘されている。

今回の附属高等学校での取り組みは、これらを払拭し、自己の体調管理の指標を得る貴重な授業実践である。生徒も興味をもって、取組んだ様子から、今後の技術の定着し、また、からだを知るうえで、バイタルサインを指標に考える思考の確立に寄与することが望まれる。

## 附属高等学校での実践を学校保健の視点で捉える

養護教育講座 山田浩平

発育発達期にある幼児・児童・生徒・学生の学校生活が楽しく健康に送れるように、また生涯にわたって健康に過ごせるように、学校では保健教育・管理に関するさまざまな活動を行っている。

学校における子供たちの積極的な健康推進の中核をなすのが学校保健活動であり、養護教諭や保健体育科教諭、保健主事等が中心となって保健教育と保健管理の2つの側面から子供が将来にわたって健康な生活を実践できる能力を育成することが肝要である。保健教育は、学校教育に基づく教育課程の一環として行われる教育活動であり、子供に対して日常生活を健康・安全に送るために必要な知識を理解させ、さらに必要な態度や習慣を養い健康増進に向かって実践化させる活動である。これに対し、保健管理は学校保健安全法に規定され、教室や運動場などの施設の管理・設備と、子供や教職員などの教育集団構成員に対して行われる健康診断、救急処置などの管理活動である。

今回の実践を学校保健の視点から捉えると、特に保健管理に関する内容であり、生徒自らが心身の発育発達や健康状態を的確に把握できるように、機器の取り扱い方および測定の仕方について習得している。授業は主に測定技術の習得（行動形成）を行っているものの、その中でも体温についての説明として、ア．食事・入浴などにより体温は変動すること、イ．一日の中でも体温は変わることに、ウ．脇の下以外の体温測定部位は、口腔や肛門などがあること、エ．今回用いた体温計以外にも、赤外線を用いる体温計もあること、の4点についての認識形成も行われている。これまでの研究で、良い授業とは行動形成に伴って認識形成も行うことで、行動形成に対する意欲が沸き、より効果的に対象者の技術の習得がなされることが報告されている。本授業では、行動形成と認識形成が同時に取り入れられた授業であり、授業後の生徒の感想からも意欲的に取り組めた内容が見られた。

今後も益々授業を精査されるとともに、生徒自らが心身の発育発達や健康状態を的確に把握できるように、機器の取り扱い方や測定の仕方について積極的に習得できる授業の展開を期待してやまない。

# 「学びと育ち」の連続性を見通した幼児期の教育を考える

## — 学びの連続性を探る —

愛知教育大学附属幼稚園 奥地 美喜、竹内 知矢子、野崎 三千代、大江 幸、  
小林 優子、井川 典子、加藤 博子

愛知教育大学幼児教育講座 小川 英彦、新井 美保子、鈴木 裕子、林 牧子

### I はじめに

愛知教育大学附属幼稚園では、平成 21 年度から幼児の「生きる力」の基礎をつくること、保育の質をより高めることを目指して「心豊かな幼児の育成」を研究主題に掲げ、幼児が充実感を味わいながら心豊かに育っていくための保育の在り方を探求してきた。以下に、いままでの経緯を記す。

#### 1. 平成 21 年度（1 年次）

平成 21 年度は、絵本とのかかわりが幼児の心の豊かさを育むと考え、副題を「絵本をきっかけにして」と設定した。そして、その成果として、絵本には「想像力を育てる」「感性を豊かにする」「人とのかかわり・つながりをつくる」「語彙・語感を育てる」「考える力を育てる」「知識を広げる」などの効力があることを明らかにした。また、絵本をきっかけにして教師や友達とかかわり合いながら様々な体験を積み重ねていくことが、幼児の心を豊かにしていくことを再確認した。

#### 2. 平成 22 年度（2 年次）

平成 22 年度は、「心豊かな幼児」という幼児の在り方を、「さまざまなことに心を動かし、感じたことを表現したり、主体的に行動したりして、身近な人や物への興味やかかわりを深めていく幼児」ととらえなおした。そして、副題を「環境に視点をあてて」と設定し、その成果として、幼児にとって意味のある環境とは、幼児が魅力を感じ、自らその環境にかかわっていくことで、幼児の個性や発達にふさわしい活動を引き出せるような環境であるということが分かった。さらに、幼児の興味の変化や教師に対する願いに応じた環境の再構成や、幼児が環境とかかわる際の意図的かつ多様な教師の援助が必要であることも再確認した。

#### 3. 平成 23 年度（3 年次）

平成 23 年度は、人やもの、こととのかかわりにおいて言葉は必要不可欠であり、言葉を通して、人、もの、こととのかかわりは一層深まり、心は豊かになっていくと考え、副題を「言葉で表現する力に視点をあてて」とし、幼児の言葉と表現する力に着目して研究を進めてきた。「言葉で表現する力」を、

「クラスの友達の言っていることを理解して、考えたことや感じたことを相手に分かるように話そうとする力」ととらえ、幼児が言葉を発するに至る過程やその言葉に込められた幼児の気持ちを探ってきた。そして、言葉で表現する力につながる幼児期に必要な経験とそれを支える教師の援助とはどのようなものであるかを明らかにした。

幼児が成長する過程で、「遊びの充実」と「人とのかかわりの深まり」と「言葉で表現する力の育ち」は相互にかかわり合っている。教師は、常にそのことを意識し、言葉が生まれる土壌となる遊び、幼児が意欲をもてる活動や生活を、人とのかかわりの中で充実させていくことが大切であることが分かった。そして、モデルとなる教師自身が自らの言葉を意識して日々の保育の中で幼児とかかわること、幼児自身が言葉を使って思いを巡らせたり考えたりすることができる時間や状況を、遊びや生活の中に十分につくり出していくことが、幼児の豊かな言葉をはぐくむことにつながっていくことが分かった。

#### 4. 平成24年度（4年次）

平成24年度は、3年次の研究をさらに深めていくために、副題を「ことばで考え、言葉で表現する力に視点をあてて」とした。幼児の言葉にならない感情や欲求がどのようにして「思い」となるのか、また、その「思い」が教師や友達など周りの人へのかかわりを求めて表出される「言葉」となるのか、幼児の中で生じる「ことば」が「言葉」となる過程、つまり、ことばで考え、言葉で表現する過程を、事例検討を通して幼児の表情や行動、言葉などから読み取っていった。そして、「思い」や「考え」が深められることで引き出される「思考の芽」となる姿を明らかにし、そのために必要な教師の援助を考えていくことにした。

各事例から、思考の力を育むために必要な思いや経験を「土壌」として、幼児が得た思考につながる育ちを「思考の芽」として、思考の芽を育むために必要な教師のかかわりを「教師の援助」として考察した。そして、「思考の芽」を整理し、以下のa～dに分類した。

- a 自分の感情・思いの強まりに伴い育まれる思考の芽
- b 人とのかかわりの深まりに伴い育まれる思考の芽
- c 言葉で表す力の高まりに伴い育まれる思考の芽
- d 思考の広がりや深まりに伴い育まれる思考の芽

「思考の芽」のa、b、cがそれぞれ育ってくると、a、b、cが相互に絡み合い、高次の思考の芽ともいえるdが育っていくことが分かった。そして、幼児期における「思考の芽」の育ちは、小学校以降の生活や学習の基盤となると考えた。

また、幼児期の「思考の芽」が育っていくためには、周りの人との信頼や愛着の関係、自らしてみようとする意欲と態度というような「土壌」を幼児の中に育てていくような援助が必要であることが分かった。

## II 研究を進めるにあたって

### 1. 研究主題設定の理由

昨年度の研究から、小学校の教育活動への接続を円滑にしていくための幼児期の教育について考える重要性をより感じた。そこで、児童期の育ちにつながる幼児期の育ちを丁寧に見ていくと、そこには学びの要素があることが分かる。

幼児は、身近な環境に興味や関心をもち、自らかかわって遊ぶ中で直感的・感覚的にはあるが、幼児なりのやり方やペースで繰り返しいろいろなことを体験し、その過程の中で教師や友達とかかわりながら様々な感情を味わい、考え、学んでいく。このようにして学んだことは育ちを支えており、幼児がよりよく育つためには確かな学びが必要であると考え。そこで、幼児期から児童期への発達と教育に見通しをもち、そのうえで幼児期にふさわしい教育をしていくことが大切であるとの基本理念をもち、本年度からの研究では、『学ぶと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」を主題に掲げることとした。

幼児の学びが、単に知識や技能を身につけるというものではなく、周りの人、モノ、事とのかかわりによって育まれる情緒的な育ちを伴っているものであることを理解したうえで、幼児が遊びの中で何をどのように学んでいるのか、そしてその学びが児童期の学びにどうつながっているのかを丁寧に捉えていきたいと考えた。そこで、本年度は、副題を「学びの連続性を探る」とし、幼児期における学びが児童期のどのような学びにつながるのかを探り、学びが連続していることを明らかにしていくことにした。なお、本研究では、「学びが育ちを支えている」という考えを含むものとして、「学びと育ち」と表記するものである。

## 2. 幼児期の学びと児童期の学びについて

幼児は学ぶということを意識しているわけではないが、周りの環境に興味や関心をもち、自らかかわり集中して遊ぶ中で、試したり工夫したりすることを通して、様々なことを学んでいる。つまり、「学びの芽生え」である。一方、児童期に入った子どもたちは学ぶということについての意識があり、集中する時間とそうでない時間（休憩の時間など）の区別が付き、与えられた課題を自分の課題として受け止め、計画的に学習を進めることが求められる。そして、学ぶことに対して自覚的になるため、児童期の学びは「自覚的な学び」と言われる。

平成 22 年 11 月に文部科学省から出された「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、「幼児期は、自覚的な学びへと至る前の段階の発達の時期であり、この時期の幼児には遊びにおける楽しさからくる意欲や遊びに熱中する集中心、遊びでの関わりの中での気づきが生まれてくる。こうした学びの芽生えが育っていき、それが小学校に入り、自覚的な学びへと成長していく。すなわち幼児期から児童期にかけての時期は、学びの芽生えから次第に自覚的な学びへと発展していく時期である」と述べられている。

「学びと育ち」の連続性を見通すとき、幼児期から児童期にかけて、「学びの芽生え」が次第に「自覚的な学び」へとつながっていくことを理解することが大切であると考え。さらに、幼稚園教育要領において、「幼稚園は学校教育の一環として、幼児期にふさわしい教育を行うものである。その教育が小学校以降の生活や学習の基盤ともなる」と述べられているように、幼児期にふさわしい教育をすることが小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることを認識することが大切であると考え。

## 3. 幼児期の教育と小学校教育の接続について

前述した「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」の中では、「幼児期の教育と児童期の教育は、それぞれの段階における役割と責任を果たすとともに、子どもの発達や学びの連続性を保障するため、両者の教育が円滑に接続し、教育の連続性・一貫性を確保し、子どもに対して体系的な教育が組織的に行われるようにすることは極めて重要である」と明記されている。また、「幼小接続を円滑に行うためには、幼児期の教育と児童期の教育の違いと連続性・一貫性の調和を図ることが求められる」とある。しかし、小学校の教員には幼稚園での遊びを通して学んでいる幼児の具体的な姿や教育（指導方法）が理解されていないことが多く、幼稚園の教師も小学校での教科学習について十分理解しているとは言えないのが現状である。

幼稚園で培った力を小学校の学びにつなげていくためには、幼児期と児童期の学びがどのようなもの

なのかを理解することがまず必要である。そして、幼児の学びがどのように育っていくのか、児童期も見通して保育を充実させていくことが、幼児教育の中において「学びと育ち」の連続性を保障していくことになるのだと考える。

#### 4. 幼児期の学びの芽を支える教師の援助と環境づくりについて

幼児の「学びの芽」は、幼児が周りの環境に興味や関心をもち、自らかかわり集中して遊ぶ中で、試したり工夫したりすることを通して芽生えていく。そのプロセスには教師の援助や環境がかかわり、芽生えを支えていると考える。幼児期にふさわしい教育をするうえでも、幼児期の学びの芽を支える教師の援助と環境づくりについて考えることは大切である。そこで、本研究で事例を通して探していきたい。

### III 研究の方法

5歳児における5つの事例から、幼児の「学びのプロセス」と、その中で芽生えた「学びの芽」を整理して捉えた。その際、幼稚園教育要領と照らし合わせて幼児期の発達の様子を確かに捉えるようにした。そして、事例から捉えた「学びの芽」と、主として小学校学習指導要領における各教科[第1学年及び第2学年]の「内容」との対応関係を探ることを通して、学びの連続性を探ることとした。

事例の収集時期は主に平成24年4月～平成25年7月である。なお、平成24年度紀要掲載実践事例についても本研究の考察対象とした。事例検討については、以下のa～eの視点に分けて記述し、分析することとした。また、ここでは5事例のうち事例1、3、4を示す。

#### a: 背景

事例に至る経緯としてその背景を記す

#### b: エピソード

取り上げた事例の場面が分かりやすいよう、状況をエピソード記録として表す

#### c: 学びのプロセス

事例の中で経験したことから、幼児が何を学んでいるのか、その結果どのような「学びの芽」が芽生えたのかを、時系列に並べて表す

#### d: 学びのプロセスから探った「学びの芽」と学習指導要領及び解説との対応関係

事例を通して芽生えた「学びの芽」と、小学校学習指導要領がどのように対応しているかを書き表した。なお、「学びの芽」が小学校学習指導要領の「内容」の文言と合致していると考えられるものは、「内容」の部分に記載している。「内容」の文言と合致しているとは捉えにくいだが、小学校学習指導要領の解説に記載されている内容と合致していると考えられるものは、小学校学習指導要領解説より抜粋したものを記載している。

#### e: 「学びの芽」を支えた援助のポイント

事例を通して「学びの芽」が芽生えた要因として考えられることを、環境の構成や教師の援助を中心に書き表した。

### IV 事例検討

## 事例1 「それいいね！おひさまみたい！」 (6月下旬)

### a: 背景

7月に行われる七夕会で出しものをするようになった。降園前にクラスのみんなで話すと様々なアイデアが出たが、A児の『にじのむこうに』が歌いたい！という一言がきっかけで、子どもたちが気に入っていた「にじのむこうに」を歌うことになった。「あ、そうだ、先生、虹とか描いて踊ったらいいんじゃない？」「踊りで、こうすると（手を上で振る）と虹みただよ」などと、子どもたちからは次々とアイデアが出てきた。そこで、教師は「それじゃあ、また考えてみよう」と子どもたちのわくわくした気持ちを受け止め、翌日を楽しみにできるようにした。翌日、カセットを用意しておく、普段から踊ることが好きなB児が、「先生、『にじのむこうに』踊ってきてもいい？」と言い、A児たちと一緒に思い思いにリボン棒やポンポンを選んでみどりの広場で踊り始めた。

### b: エピソード

B児は様々な動きを試していたが、B児がリボン棒を縦に動かすのを見て、C児が「あ、そうやってやると、雨みたいだから『あめがあがったよ♪』のところにいいんじゃない？」<sup>①</sup>というB児もうなずいた。それを聞いていたD児が「それじゃあポンポンだったら、こう（手を胸の前に伸ばして振る）だといかない」と言いながら踊りを考え始めた<sup>②</sup>ので、教師は「本当だね、そうやってやると雨みたいで『あめがあがったよ♪』のところにぴったりだね！すっごくいい考えたね！」と声をかけた。「ほかのところもいい踊りを思いついたら教えてね」と教師は保育室に戻ったが、子どもたちはそれぞれに思ったことを言いながら踊りを考え始めた。

しばらくすると、A児とC児が「先生、踊り全部できたよ！見に来て！」と教師を呼びに来た。教師は「わあ、本当？楽しみだな」と言い、みどりの広場に見に行った。子どもたちははりきった表情で「先生、見ててね」と言うと、それぞれが自分の考えた踊りを踊り始めた。しかし、途中でB児とC児のリボンが絡まってしまい、慌ててほどこうとする場面もあった。最後まで踊り終わると、「先生、どうだった？」「（動きを見せながら）これはね、おひさまなんだよ」などと言ったので、教師は「すっごくかわいかったよ！雨とか、虹とか、おひさまとか歌とぴったりの動きがたくさんあって素敵だなんて思ったよ」と感想を言った。その後、「でも、みんなが違う踊りをしていたから、どこを見るといいのかなって先生きよろきよろしちやっただよ」と投げかけてみた。すると、「リボンが絡まっちゃったしね…」「ぶつかりそうにもなっちゃったよね」「どうする？」「そしたら、みんなと同じ踊りを踊ったらいいんじゃない？」<sup>③</sup>などと話し、それを聞いていた周りの子どもたちも「そうだね」「そしたらぶつからないね」<sup>④</sup>と言った。

そこでC児が「それじゃあ、『あめがあがったよ♪』のとことは…」というB児が「こうがいいよね（リボン棒を縦に振る）」と返した。続けて教師が「いいね！『おひさまがでてきたよ♪』のところは？」と聞くと、「うーん…」「こう（大きな円を描く）は？」「それいいね！おひさまみたい」<sup>⑤</sup>などと話し始めた。教師も、「ここはどうする？」とイメージが湧きにくい歌詞のところを考えられるようにしたり、一緒に踊ってみたりしながら、みんなで踊りを考えていった。

### c: 学びのプロセス

下線①で、B児のリボン棒の動きをきっかけにC児が歌詞と身体の動きの関係に気付き、言語化したことが分かる。そして、B児とC児の気付きをもとにD児が身体の動きと言葉との関係を発展させ、雨の動きを身体表現として考えた（下線②）。しかし、ちょっとしたアクシデントもあったことで教師の投げかけから自分たちの踊りを振り返り、自分たちの課題に気付き、解決しようと試み（下線③）、自分たちの踊りをより素敵にしたいという共感体験をもった（下線④）うえで、下線⑤にみられるように自分の考えを

言ったり友達の考えを聞いたりしながら、友達と一緒に自分たちの踊りを考えようとしていた。これらのことから、自分たちで表現を工夫しようという思いから生まれる言語表現力（話し合う力）の高まりが感じられた。

#### d: 学びのプロセスから探った「学びの芽」と学習指導要領及び解説（以下要領）との対応関係

歌詞の内容を身近なものとして捉え、楽曲の気分を味わいながら感じ取ったことを言葉や動きで表し、曲や歌詞のイメージに合った動きを選んだり、友達の良い動きを互いに見つけ合ったりして共感体験もったことは、要領の「歌詞の表す情景や気持ちを想像したり、楽曲の気分を感じ取ったりし、思いをもって歌うこと（音楽科内容 A 表現）」「リズム遊びでは、軽快なリズムに乗って踊ること・簡単な踊り方を工夫できるようにする（体育科内容 F 表現リズム遊び）」と対応し、また、自分の思いついたことや気付いたことを話したり、友達の思いを聞いたりして、自分たちなりの踊りを考えようとしたことは、国語科内容 A 話すこと・聞くことに見られる「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと」という内容をくみ取るものだと考えられる。

#### e: 「学びの芽」を支えた援助のポイント

歌詞にあった身体表現に関する教師の具体的な評価と励まし（「認め」の内容をさらに具体化すること）が子どもたちの自信と意欲を生み出し、自分なりの踊りを考える姿を支えることになった。また、子ども自らの気付きを期待し、温かく見守る教師のまなざしと行為が、子どもたちの客観的な振り返りと試行錯誤の機会を与え、その中で生まれた気持ちの高まりを逃さず、子どもたちが自分なりに考えたり試したりできるように音楽環境を用意したことが、さらなる子どもたち自身による表現を生み出したものと考えられる。

### 事例3 「タイヤを変えたら、もっと早く走るようになるかも」 (12月上旬)

#### a: 背景

小学校1年生との交流授業の一つで、小学生が作ったウインドカーで遊ぶ体験をした。翌日、I児が「お家で作ってみたら、すごくよく走ったよ」と空き箱などの廃材で作ったウインドカーをうちわであおいで走らせた。「よく走るかっこいいウインドカーだね」と認め、教師も制作コーナーにある材料を使ってI児に教えてもらいながらウインドカーを作っていると、「僕もやりたい」とJ児たち4人が集まってきた。そして、I児に教えてもらったり、I児や教師のウインドカーを見たりして自分なりに工夫してウインドカーを作り始めた。

#### b: エピソード

J児たち4人のウインドカーができあがったので、教師は広い場で走らせることができるように遊戯室で走らせてみることを提案した。最初は小学校で行ったように、床にウインドカーを置いてうちわで走らせていたのだが、I児が「積み木で坂を作ったもっと速く走るんじゃない?」と言うと、4人とも「それいいね、そうしよう」と賛成し<sup>①</sup>、さっそく大型積み木を運び、坂を作り、喜んで走らせていた。しかし、坂が長くなると途中でウインドカーが落ちてしまい、困っていた。するとJ児が「壁を作ったらいいんじゃない?」<sup>②</sup>と坂の横に積み木を並べ始めると、ほかの4人も「そうすれば横に落ちないね」<sup>③</sup>と別のコースにも積み木を並べ始めると、K児が「いいじゃんいいじゃん」と言い、L児が「さっきより速く走って

遠くまで行くようになったね」と繰り返し走らせることを楽しんでた。

しばらくして J 児が「そうだ！タイヤを変えたらもっと速く走ようになるかもしれない」<sup>④</sup>と保育室に戻っていった。そして、タイヤのフィルムケースの蓋にフィルムケースの筒の部分をつけて<sup>⑤</sup>戻ってきた。J 児が「見ててよー」とウインドカーを走らせると、タイヤがぐらぐらしくなくなり、先ほどより速く遠くまで走った。それを見た友達が「J ちゃん、すごーい！」「今まで一番遠くまでいったね」と興奮して言ったので、J 児は「僕のすごいでしょ」と誇らしげに自分のウインドカーを見せた。教師が「本当に速くて速くて走ったね。さっきとどう違うの？」と聞くと、J 児は「あのね、うんとね、蓋だけだと細いやん、だからしっかりしたタイヤにした方がもっと速くなるかなって考えたんだ」<sup>⑥</sup>と自分なりの工夫を嬉しそうに周りの子どもたちに教えていた。周りの友達が「J ちゃんすごいね」と認めると、J 児は嬉しそうに「うん」と笑顔になった。

#### c: 学びのプロセス

目の前の状況と自分の知識（坂を滑らせた方が、勢いがつき速く走るということ）を結びつけた支援の提案を受け入れて遊び出したが（下線①）、ウインドカーが落ちてしまう状況を見て、今までの経験から良いと思う方法を選ぶという生活経験を応用した提案を行っている（下線②）。そして、下線③で友達の考えを聞き、壁を作ると車が落ちないということを理解したうえで受け入れる。そこでさらにアイデアが出た J 児だったが、自分の提案を友達から具体的な言葉で認めってもらったことで、「さらに速く走らせたい」という次の課題を考え、そのためにはタイヤが大きいとよく走るのではないかと予測し、試すことにした（下線④⑤）。すると、下線⑥に見られるように予測が的中してウインドカーが速く走ったことで、自分の考えに自信をもち、教師の問いかけに対して自分の工夫が伝わりやすい言葉を選び、説明をした。これらの経験は、思いつく力（発想力）と話す力（言語表現力）の高まりを示すものと言えよう。

#### d: 学びのプロセスから探った「学びの芽」と学習指導要領及び解説（以下要領）との対応関係

「もっと速く走らせたい」という目的をもっていたので、身近にある物（材料）に進んで働きかけ、感じた形やイメージなどから、速く走らせるためにフィルムケースの筒の部分を使うことを思いついた。遊びに使うものを工夫して作る中で、新しい発想をしたり内容や組み立てを考えたりしていた。これらの姿は発想力の高まりとも捉えられる姿であるが、生活科内容(6)にみられる「身近な自然を利用したり、身近にあるものを使ったりなどして、遊びや遊びに使うものを工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気付き、みんなで遊びを楽しむことができるようにする」こと、「身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に思い付いてつくること（図画工作科内容 A 表現）」であることが分かる。

また、話の構成や内容を工夫しながら自分の考えを整理し、まとめて相手に伝わるように説明する姿からは、「国語科内容 A 話すこと・聞くこと」で明示されている、「話すこと・聞くこと」の能力を育てるため（中略）、相手に応じて、話す事柄を順序立て（中略）、事物の説明や経験の報告をしたり、それを聞いて感想を述べたりすること」そのものを子どもたち自ら実践しているのだと感じさせられる。

#### e: 「学びの芽」を支えた援助のポイント

J 児の思いつきをスムーズに実行できるような材料が用意されていたこと、思いついたらすぐにやってみることができる場や時間が保障されていたことが、J 児の思いを後押しし、成功へとつながったのではないだろうか。また、J 児自身の予測が的中して誇らしげにしていた際、教師がすかさず「さっきとどう違うの？」と問いかけたことにより、J 児が自らの考えを振り返り、整理するきっかけとなったと考えられる。子どもの発想を認めるだけでなく、その考えを客観的に理解できるような投げかけをすることが、発想力や言語表現力を高めることにつながるのであろう。

## 事例4 「やったー！氷ができた！」 (2月下旬)

### a:背景

M児は、氷を作ろうとバケツに水を入れていろいろな場所に置いていた。ある日、ビオトープに置いたバケツに氷が張ったことを喜んだM児は、「きっと明日も氷ができるだろう」と準備した。しかし、翌日には氷ができず、M児は「昨日は凍ったのに今日は凍ってない。どうしてだろう」とがっかりした様子で言った。教師が「本当だ。不思議だね」と受け止めていると、周りに友達が集まって来た。M児:「どこに置くと一番凍るのかな?」N児:「暗いところがいいんじゃない?」O児:「あっ、トンネルは?」P児:「お水を減らすといいよ」と口々に言った。そこで教師が、「そうかもしれないね。試してみたら?」と声をかけると、M児たち4人はトンネルの中に昨日より水を減らしてバケツを置いた。

### b:エピソード

しかし、その翌日も氷ができなかった。教師が「できなかったね。何がいけなかったのかな」と言うと、M児は「朝、雪が降ったから凍っているはずだと思ったのにな」と言い、うーんと考え、「やっぱり屋根があるもん。上になんにも無いところがいいんじゃない?」<sup>①</sup>と言った。N児:「友達が通らないところとか?」<sup>②</sup>O児:「そうだねえ。探してみよう」P児:「そうしよう」と、氷ができそうな場所を探してみるようになった。N児が「ベンチに置くのはどうかな」と言うと、O児が「じゃあ、こっちのベンチより、あそこのが寒いよね」<sup>③</sup>と言い、M児が「屋根とか木とかないところが寒くていいから、ベンチの下より上に置こうよ、上」と言ったので、一つはそこに置くことにした。また、P児が「ここならだれも来ないんじゃない?」と言い、O児が「石が一番冷たいところがいいと思う」<sup>④</sup>と4人でいろいろな石を手で触り始め、M児が「ここすごく冷たいよ」と言うと、N、O、P児も「本当だ!冷たい」と二つ目はそこに置くことになった。

その翌日、ようやくベンチの上に置いたバケツに氷ができると、M児たち4人は「やったー！氷ができた!」と大喜びし、教師や友達にバケツを持って見せに来た。教師が、「やっぱりみんなで幼稚園の一番寒いところ探したから、氷ができたんだね」と感心すると、M児が「下だとベンチが屋根になっちゃうけど、上に置いたからすごく寒くなって氷ができたんだよ、ね」<sup>⑤</sup>とみんなで顔を見合わせて誇らしげに笑った。

### c:学びのプロセス

凍っているだろうという予想とは違う現実に対して、ビオトープとトンネルの状況を振り返り、予想を修正し(下線①)、感覚的に人通りが少ない方が寒いだろうと予想をした(下線②)。これは、下線③にあるように、今までの生活経験からくる予想であったが、さらに氷ができそうな場所を探すために、直接触ってみることでより温度の低いところを見つけようとしていたが(下線③)、みんなで考えを出し合うことによって、一人だけでは気付かなかった考えを知ることができ、因果関係に気付くこととなった(下線④)。

### d: 学びのプロセスから探った「学びの芽」と学習指導要領及び解説(以下要領)との対応関係

氷を作りたいという共通の目的をもち進んで自然とかかわり、諸感覚を使い自分たちで考えた方法を試すなどして、氷や自然の特徴などをとらえていたが、この姿は「生活科内容(5)」にあるような、「身近な自然を観察し(中略)て、四季の変化や季節によって生活の様式が変わることに気づき、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたり」していることを表している。また、子どもたちは、自分たちの見通しと事実が異なったときに生まれてきた疑問に対して、体験を生かして比べて繰り返し、自然現象の因果関係に気

付いたが、これらの経験は「身近な自然を利用したり、身近にあるものを使ったりなどして、遊びや遊びに使うものを工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気づき、みんなで遊びを楽しむ（生活科内容(6)）姿であり、「自らの諸感覚を働かせて、観察、実験などの具体的な体験を通して自然の事物・現象について調べることにより、実感を伴った理解を図る（理科学目標）」ことを、まさに子どもたち自らが行っているといえよう。そして同時に、「国語科内容 A 話すこと・聞くこと」にある「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと」、「事物の説明や経験の報告をしたり、それを聞いて感想を述べたりする」ことは、子どもたちの“氷をつくる”という目的を達成するためにそれぞれが出していく考えに必要な性を感じて聞いたり、話の内容を理解し、さらに意見を出したりして、結果的に自分たちが一番良いと思う方法を選択したという行動に見られたものであろう。

#### e: 「学びの芽」を支えた援助のポイント

氷ができなかったときに、教師も仲間の一員として子どもたちと同じようにつながりし、不思議がることが、子どもたち自身の探求心をさらに膨らませたのではないだろうか。また、教師が指導や意見を述べるのではなく、子どもから起こった考えに賛同し、またそれを楽しむという「見守る」という姿勢でいることも、子どもの知的好奇心を刺激し、知りたいという気持ちを後押しした。しかし、お互いの意見や思いは必ずしも一致したり、認められたりするものではない。それでも子どもたち同士が「認め合い」をできるのは、今までの生活の中で、互いを尊重し、考えを出し合い受け入れ合うという経験があったからだと考えられる。教師は、安心してお互いの意見を出し合える友達関係づくりを決して忘れてはならない。

## V まとめ

### 1. 研究の成果

本年度は「学びの連続性を探る」という副題のもと、幼児期における学びが児童期のどのような学びにつながっていくのかを探り、学びが連続していることを明らかにしようとする研究を進めてきたが、その成果として考えられることを述べてみたい。

まず、事例を読み解き、学びの芽を探っていくことを通して、幼児の遊びの中には学びがあることを確かに捉えることができた。学びの芽として考えられる内容は、表現の工夫・運動技能の習得・努力する姿勢・思いつく力（発想力）の高まり・自然認識の深まり・実感を伴った問題の解決・数や量と測定についての認識の深まり・言語表現力（話す力と話し合う力）の高まりの9点が捉えられた。そして、事例からとらえた学びの芽を小学校学習指導要領と照らし合わせていくことで、それらにはつながりがあることを認識できた。このことは、幼児期の学びが児童期の学びに関連していることを示していると考えられるだろう。事例を通して、幼児が興味や関心を持ち、自ら周囲に働きかけてその幼児なりに試行錯誤を繰り返しながら様々な気持ちを味わっていく中で、学びの芽は育まれていることが分かった。また、幼児の遊びを見る際に、児童期の多様な教科的観点から広範囲に捉えることの重要性について再認識ができた。

学びの芽生えには教師の援助が大きく影響する。教師の言葉のかけ方次第によって幼児の意欲が大きく変化する。この点は、今回の研究を通じ、随所において確認された事項である。幼児の気持ちに合う受け止めや投げかけなど、次の一歩を踏み出せるような言葉がけをしたり、幼児がじっくりと取り組めるような環境（遊具・用具・材料・時間・場など）を保障したりしてきたことが幼児の学びにつながっていくのである。教師が幼児の学びの様子を丁寧に観察し、幼児が経験している質と内容を丹念に読み取ること、そして幼児の学びを意識しながら、意欲や考えようとする姿勢、自己肯定感などを育むような援助をしていくことが大切である。

本研究の観察対象となった5歳児の終わりには、これまでの経験の積み重ねにより、思いや考えを出し

合い、受け入れ合う仲間関係が育っているため、自分たちの共通の目的を自分たちで見出し、そこに向かって考えを出し合い、みんなが納得のいく答えを見つけ出していた。この姿から、学びには人との関係が育つことが欠かせないということが分かる。幼児期に人とのかかわりの中で学び、育つ経験を積み重ねることが、小学校以降の「学びと育ち」につながると考える。

## 2. 結びにかえて

今年度は5歳児の事例を手掛かりに、幼児期と児童期の学びの連続性を探ってきた。5歳児の遊びの中に学びの芽があり、それらが小学校学習指導要領と関連していることを明らかにした。しかし、私たちが見つけた学びの芽は、幼児が学んでいると思われることの一部である。そのため、今後も引き続き、さまざまな学びの芽を見つけて、「学びと育ち」の連続性を見通した幼児期の教育を考えていきたい。

しかし、幼児期の学びは単に小学校教育への準備学習のためにあるものではない。教育は、子ども自身から沸き起こる「もっと知りたい、調べたい」という純粋な欲求があってこそ成立するということを忘れてはいけないう。そのような気持ちを子どもが抱けるよう、教師は日々環境を整え、子どもに適切な言葉を投げかけ、ともに考え悩んでいる。だからこそ、新しいことを発見したときや気付いたときは、教師であろうともその喜びはとても大きなものである。教師とは、純粋な知への探求心をもちつつも、子どもの興味関心が満たせるようにフォローアップもしなければならない。そして、子どもに「自分で考えた」「自分が気付いた」という思いを抱かせるような適切な言葉かけも必要である。つまり、感覚の鋭敏さと理知的な面との両立を常に求められている存在だ。子どもの先頭に立って旗を振りかざすことなく、時に少し前を歩き、時に後ろから支えつつも、ともに歩み、ともに育つ存在でありたいと思う。

## 発達障害が考えられる不登校児童生徒に対する教育支援に関する研究

教育臨床学講座 廣瀬幸市

### 1. はじめに

筆者が本プロジェクトの主要メンバーになってからの数年は、めぼしい活動が見られなかったこともあり、今年度は分科会の研究テーマを再考することから始めることにした。分科会の過去のテーマを踏まえて今後について本講座の教員と話し合い、本プロジェクトの構成メンバーとして長く任に当たっておられる山中哲夫特別教授からも助言を頂き、附属高校のメンバーの田中見佳教諭とも協議をした結果、次年度以降は以下のような活動を組み立てていく方針とした。

現在、教育臨床総合センター教育臨床研究部門では、教育臨床カフェ（仮称）が2014年度からの活動発足に向けて、その構想作りが行われているところである。これは、教育臨床学の教育領域への貢献可能性を開拓することを目的として設置するもので、教育臨床学の理念に基づくフリースペース（教育臨床カフェ）の運営を通して、学生、教職員、地域社会との相互交流の促進を図ろうとするものである。教育臨床総合センターの活動事業には、既にSOBAという学生ボランティアサークル活動の支援という事業が存在しているが、この教育臨床カフェはSOBA活動ともコラボレーションを図ろうとしている。運営の主体となる構成メンバーは、SOBAの学部学生、学校教育臨床専攻の大学院生、SOBA責任者の川北稔准教授、教育臨床総合センター教育臨床研究部門関連教員を予定としている。この教育臨床カフェの活動にも将来的につなげていくことを見込んで、支援者支援および心理教育を本プロジェクトの分科会でも研究テーマとして掲げて、今後の課題として取り組んでいくことにする。

### 2. 今年度の研究テーマ

本プロジェクトの活動として、当初の時期には、本学と附属学校園との共同研究テーマに本学学生と附属学校生徒とのピア・サポート活動などが議論に上っていたようであるが、諸々の懸念から時期尚早として見送られ、分科会形式ではなく事例検討会の場に移しての研究活動となっていたようである。

本年度の研究としては、次年度以降の活動構想を踏まえ、本プロジェクト名にある3つの領域のうち不登校から、不登校および不登校傾向の児童生徒（とりわけ発達障害が予想される者）に対する教育支援に特化して取り扱うこととし、先行研究を概観して本プロジェクトの将来活動に資する知見を紹介することにした。

### 3. 発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する研究

平成 24 年度に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（小中学校対象）によれば、小中学校の通常の学級において、知的な遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任が判断した児童生徒の割合は 6.5%であった。これは、発達障害の可能性のある児童生徒がほとんどの学級に在籍する可能性を示唆する数字である。また同時に、これらの児童生徒以外にも、何らかの困難を示していると教員が捉えている児童生徒がいることが示唆されており、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒以外にも、困難があり、教育的支援を必要としている児童生徒がいる可能性があるとされている。また、低学年では学習面や行動面の問題は見えやすいが、高学年になるにつれて様々な問題が錯綜し見えにくくなる可能性があるとは指摘されている。

このような問題意識に加え、学校教育においては依然として重要課題の一つである不登校に関して、愛知県総合教育センターでは平成 25 年度教育研究調査事業として「不登校・不登校傾向の児童生徒に対する教育支援の在り方に関する研究 ～発達障害が考えられる児童生徒への支援を中心に～」(以下、「不登校児童生徒に対する教育支援に関する研究」と略記する)について取り組んでいる。愛知県総合教育センターが主催した第 53 回研究発表会において配布された資料によると、「不登校児童生徒に対する教育支援に関する研究」においては、不登校と発達障害との関連について、愛知県内の実態調査を行っている。小・中学校種においてはサンプリング調査を行っているが、学校教育相談講座(応用・発展)受講者の在籍校で「不登校・不登校傾向の児童生徒の実態調査」を実施した。また高等学校の校種においては全校調査を行っている。この実態調査及び先行研究の文献研究から、発達障害のある児童生徒が不登校になるリスクはその他の児童生徒に比べて高い傾向にある、という分析結果が導き出されている。そこで、以下に「不登校児童生徒に対する教育支援に関する研究」において実施された実態調査を紹介する。

#### 3.1 愛知県における実態調査

平成 24 年度に行われたこの実態調査は、「不登校児童生徒に対する教育支援に関する研究」に取り組んだ研究協力委員の在籍校への予備調査を基に、愛知県総合教育センター開催の教育相談講座(学校教育相談発展講座, 応用講座)受講者の在籍校(小学校 27 校, 中学校 24 校)における実態調査である。なお、高等学校においては、愛知県高等学校教育課が行っている「高等学校における特別な支援を必要とする生徒に関する調査」(県立高等学校対象)に独自の項目を追加して調査を行ったものである。

この調査結果によると、小学校の対象校において教員から見て発達障害の可能性のある児童と判断される者(特別支援教育に関する校内委員会等で検討されていたり、特別支援教育コーディネーター等による特別な指導・支援がなされている者)のうち、不登校になっている者の割合は約 3.0%であった。これに対して、発達障害の可能性がない児童の中で不登校になっている割合は約 0.4%であった。ここから、発達障害の可能性のある児童が不

登校になっている割合は、発達障害がない場合の約 8 倍であることを導き出している。同様に、中学校においては発達障害の可能性のある生徒と判断される者のうち、不登校になっている者の割合は約 11.7%であったのに対し、発達障害の可能性がない児童の中で不登校になっている割合は約 2.3%であった。ここから、発達障害の可能性のある児童が不登校になっている割合は、発達障害がない場合の約 5 倍という調査結果を導いた。さらに、これと同様の手法によって、不登校には至っていないが通常の学校生活を送ることが困難な児童生徒（以下、不登校傾向の児童生徒と略記する）についても分析しており、発達障害の可能性のある不登校傾向の児童生徒の割合（不登校を除く）は、小学校では発達障害のない場合の約 20 倍、中学校では約 30 倍以上という分析結果を導き出している。

全数調査を実施することができた高等学校における調査では、特別な支援を必要とする生徒数が前年度比で約 20%増加していた。同様に、校内組織で特別な支援や配慮が必要かどうか検討した生徒数は約 2 倍に増えている。また、「発達障害のため特別な支援を必要とする生徒」の約 25%が不登校傾向にあった、という調査結果をまとめている。

本プロジェクトにおいては、本学と附属学校園との共同研究が主たる目的であるため、必ずしも愛知県の実態調査に即した状況把握がそのまま当てはまるとは限らない点もあるが、発達障害の可能性のある児童生徒は潜在的には広く見積もる必要性が要請されており、本学および附属学校園でも発達障害の可能性のある児童生徒への対応は避けて通ることは難しい課題であろう。

### 3.2 発達障害の可能性のある児童生徒の不登校への教育支援策について

そこで、先行研究の紹介として、同じく「不登校児童生徒に対する教育支援に関する研究」のまとめた教育支援策を概観することにする。この研究では、実態調査に基づいた基礎的文献の先行研究を押えることで抽出した 10 項目のカテゴリを基に、研究協力委員の個別事例と学校全体の取組を加えて分析・検討して、不足していると考えられる項目の追加や改良・精選を行っている。項目間で視点の比較および分類を行い、それらの階層化を試みて、最終的に KJ 法やコンセンサス法などを用いて整理した結果、次の 4 項目の基本的な「支援の指針」と具体的な 14 項目から成る「教育的支援項目」が導出された。

これら 2 つの概念の大カテゴリのうち、「支援の指針」の方は「教育的支援項目」の上位概念であるとされ、すべての教育支援が以下に見る 4 つの指針を目指して行われる、とされている。それらの指針とは、「本人理解」「自己肯定感の育成」「心理的安定を図る関わり」「早期対応」という 4 項目から成る「支援の指針」である。

また、「教育的支援項目」の方は、「支援の指針」の下で教育支援を行っていく際の具体的な手だてのガイドラインである、とされている。支援の対象別に 5 つに焦点化（A 児童生徒 B 保護者 C 周囲の集団 D 教職員 E 外部機関）した 14 項目から成る「教育的支援項目」である。支援対象別に見ていくと、「A.児童生徒」に対しては「①指示的な関わりや介入、枠付け」「②学習支援」「③社会性の育成」「④進路・適性・キャリア」「⑤情緒面への援助」「⑥長所を伸ばす関わり」であり、「B.保護者」に対しては「⑦保護者との協働」

「⑧保護者自身への支援」であり、「C.周囲の集団」に対しては「⑨支え合う関係づくり」「⑩いじめへの対応」であり、「D.教職員」に対しては「⑪職員間の共通理解」「⑫役割の明確化」であり、「E.外部機関」に対しては「⑬障害特性の把握」「⑭二次障害への対応」である。

また、これらの概念的把握を踏まえて、学校現場における支援の具体的な手掛かりとして利用できるよう、「支援の指針」「教育的支援項目」を盛り込んだ「事例シート」を開発している。この「事例シート」は校内支援会議などで児童生徒への支援を検討したり、情報を共有したりする際、あるいは校内外の様々な資源を利用しつつ組織としてチーム援助を展開していく際に、完成した「事例シート」がその見取り図となることを意図して開発されている、とのことである。このような、組織としての支援体制を明確にするツールとしての「事例シート」に関しては、愛知県総合教育センターの HP 上にアップロードされる予定なので、ご関心の先生方においては以下のアドレスにアクセスして関係資料に当たられることをお勧めしたい。

#### 4. おわりに

文科省は平成 25 年度実施事業として、「インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育を着実に推進していくため、各学校の設置者及び学校が、障害のある子供に対して、その状況に応じて提供する『合理的配慮』の実践事例を収集するとともに、交流及び共同学習の実施や、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）を活用した取組の実践研究を行い、その成果を普及する」ことを目指した「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」を進めている。また、平成 26 年度予算による事業案として、「通常の学級において、学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒に対して、それら児童生徒が理解しやすいよう配慮した授業等、指導方法の改善等を行う研究事業を実施するとともに、教員に発達障害に関する正しい理解を図るための理解推進拠点事業や発達障害に関する専門的・実践的知識を有する教職員を育成するためのプログラム開発を行う」ことを目指した「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業」を計画している。このように、いずれにしても発達障害の可能性のある児童生徒への対応は喫緊の課題と言える。本学の附属学校園は、全国の公立小中学校及び高等学校に比べると特殊な事情の下にあると言えるが、発達障害の可能性が考えられる児童生徒に関しては、全国的な近年の傾向を無視することはできないものと考えられる。

以上、次年度以降の本プロジェクト推進において、念頭に置いておかなければならない話題性あるテーマについて論じた。

#### 【参考資料】

愛知県総合教育センター（2013）：不登校・不登校傾向の児童生徒に対する教育支援の在り  
方に関する研究 ～発達障害が考えられる児童生徒への支援を中心に～

文科省 HP：インクルーシブ教育システム構築モデル事業 他

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/201/01/30/1343742\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/201/01/30/1343742_1_1.pdf)

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/201/01/30/1343742\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/201/01/30/1343742_3_1.pdf)

愛知県総合教育センターHP：<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/>

## 高大連携-入学前指導

愛知教育大学 理科教育講座 渡邊 幹男

高大連携入試の附属高校入学予定者に対しては、充実した大学生活を送るための入学前指導として、学習へのモチベーションの低下を防ぐための課題を設定している。これには大学での学習活動に必要な基礎的な知識や技術を身につけさせ、4月の入学後に全学生が、揃って円滑な大学生活のスタートをきることができるよう支援するという側面もある。

また、来年度高大連携入試の受験希望者に対して、チャレンジでどのようなことを学び、現在の社会的課題に対して考えたかの発表会を行っている。

入学前指導の実施にあたっては、高大連携で附属高校教員と本学教員の協力の下で行うことになっている。このうち、高等学校で学ぶ内容に関しては、附属高校教員が担当する。場合によっては、生徒が大学に入学したのちも、隣接する敷地内に校舎が存在する地の利を活かして、附属高校教員がこの点での対応にあたり、生徒の学びをスムーズなものにしていくことも想定されている。

平成24年度から、各入試単位が高大連携による入学者すべてを対象とした共通課題を設定したものを踏まえて、チャレンジのまとめと、その発表会を行った。その発表の内容を以下に紹介する。

また、2013年度は以下のような目的で附属高校における入学前指導における実践活動が行われている。この内容に関しては、次年度報告する。

入学前指導における職場体験は主に、教員と児童との関わり方を中心に観察すると共に、教員としての仕事の内容を理解することを目的とする。大学においては、基礎実習や教育実習等が行われる。その前段階として、学校という教育現場（職場）における教員の仕事を、教員のサポート等を通して体験し、教職への高いモチベーションをより高めるものである。2013年度における実施内容は下記のを試みる予定である。

附属特別支援学校における職場体験

附属岡崎小学校における職場体験

職業としての教員とはどのようなものか

## チャレンジ3 プロだけじゃない 特別支援教育



養護教諭養成課程 滝見 芽衣  
 初等教育教員養成課程 音楽選修 石原 真幸  
 中等教育教員養成課程 国語・書道専攻 宮澤 宏枝  
 特別支援学校教員養成課程 森 明穂  
 初等教育教員養成課程 幼児教育選修 濱家 春香  
 現代学芸課程 国際文化コース 清水 美芽

### 特殊教育

- 対象: 目に見える障害者
- 特徴:  
障害の程度に応じて特別  
の場で指導を行う



引用: 文部科学省ホームページ

### 特別支援教育

- 対象: すべての子供
- 特徴:  
障害の有無に関わらず、  
1人1人の教育的ニーズ  
に応じた支援をする



## 発達障害

**自閉症  
アスペルガー症候群**  
 想像力が乏しくこだわりが強い

**注意欠陥多動性障害  
(ADHD)**  
 自分をコントロールする力が弱い

**学習障害  
(LD)**  
 学習に必要な能力の一部が弱い

## 考察

身近な問題  
 発達障害には様々な種類や程度の違いがある  
 誤解されやすい  
 障害の有無に関わらず1人1人違う



個性を尊重することが大切

## 幼児期における教育と健康

### チャレンジ3: 幼児教育講座 養護教育講座

初等教育教員養成課程 社会選修  
 初等教育教員養成課程 教育科学選修  
 中等教育教員養成課程 家庭科専攻  
 現代学芸課程 情報科学コース

柴田康文  
 酒徳真衣  
 佐々木茜  
 山本董

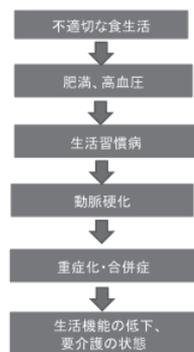


## 生活習慣病とは？

肥満症、糖尿病、  
 高血圧症、脂質異常症  
 など

生活習慣病は防げる病気！

**予防法** バランスの良い食事  
 適度な運動  
 十分な睡眠



## 考察



### ① 幼稚園、保育所の役割は？

- ・子どもが社会へ出る準備をさせること

### ② 乳幼児期に育てたいこと

- ・生活習慣や人間性を築ききっかけ

## まとめ

- ・年齢に応じて小さな変化に気づき、一人一人の個性や良さを見出すことが重要。
- ・親と保育者が連携していくな教育が必要。
- ・悪い生活習慣は改善する必要がある。  
➡ 大人の生活習慣は、子どもに影響



## 理科教育

初等教育教員養成課程理科選修（物理）	伊藤 沙羅
初等教育教員養成課程理科選修（化学）	石原 巧
初等教育教員養成課程理科選修（生物）	森島 千聡
初等教育教員養成課程理科選修（地学）	山口 耕

## 生物⇔物理

\* トマトとバナナの色の見え方



## 理科を教えるうえで大切なこと

(文部科学省小学校学習指導要領解説より)

- \* 自然に親しむこと
- \* 見通しを持って観察、実験を行うこと
- \* 問題解決の能力を育てること
- \* 自然を愛する心情を育てること
- \* 自然の事物・現象についての実感を伴った理解を得ること
- \* 科学的な見方や考え方を養うこと  
→専門性が必要

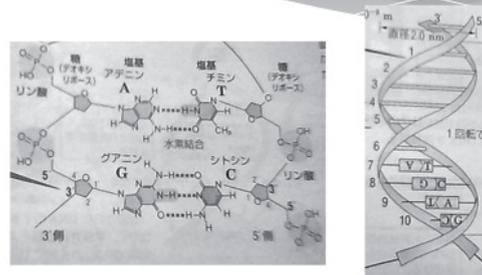
## 生物多様性について

- \* 種の多様性  
→種が地球上にたくさん存在すること
- \* 遺伝子の多様性  
→それぞれの個体が持っている遺伝子の違い
- \* 生態系の多様性  
→異なる生態系が成立すること

## 教科同士の関連

- \* 地学⇔物理  
→電磁気分野の知識を応用
- \* 生物⇔物理  
→色の見え方
- \* 化学⇔生物  
→炭水化物の加水分解

## 化学⇔生物



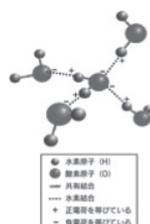
## 化学分野

### ☆水について

水は極性により

水素原子がわずかに正 ( $\delta+$ )  
酸素原子がわずかに負 ( $\delta-$ ) に帯電

そして図のように水素結合と呼ばれる結合をする。



## 授業を受けたうえでの考察

- \* より授業の内容を理解することができる
- \* いろいろな事柄に関連付けることができる
  - ◆ 多方面からの視点での説明ができる
  - ➡ 生徒にわかりやすく教えることができる

# 本学情報の学生が附属高等学校の 教科「情報」のTAを行う連携とその検討

情報教育講座 江島徹郎, 野崎浩成, 梅田恭子, 齋藤ひとみ  
附属高等学校 杉浦裕孝, 山田果林, 天羽康

## I 目的

愛知教育大学附属高等学校と情報教育講座は、2013年度よりTAを用いた連携事業を行っている。本事業は、大学の初等教育教員養成課程の情報選修（以下「情報選修」）、中等教育教員養成課程の情報専攻（以下「情報専攻」）、現代学芸課程の情報科学コース（以下「情報科学」）の3年生以上の学生、または教育学研究科修士課程発達教育科学専攻情報教育領域（以下「情報領域」）の大学院生が、本学附属高等学校の教科「情報」の授業においてTAを行うものである。

これは、附属高等学校と大学のさらなる連携によって、附属高等学校生ならびに情報選修ならびに情報専攻等の学生に対して、より高い教育効果の実現を目指すものである。

## II 背景

戦後の初等中等教育における教科の大きな改訂に、1989年の「生活」「地理歴史」「公民」がある。しかし「生活」は小学校「理科」と「社会」の再編、「地理歴史」「公民」は高等学校「社会」からの分離と言えるだろう。

2003年度からの教科「情報」は、こうした再編や分離ではなく、まったく新しい教科を

高等学校に新設したと言える。これは非常に大きな転換であると言えよう。

教科「情報」の成立に向けて、本学は2000年度から、従来の「情報科学コース」を「情報教育課程」と改め、教科「情報」の教員免許が取得できることとした。これは2007年度に再編され、現在の「情報選修」「情報専攻」「情報科学」となったと言える。このうち、「情報専攻」では、卒業要件が教科「情報」の教員免許の取得を満たしている。また「情報科学」では任意で取得できる。その一方で「情報選修」では教科「情報」の教員免許は、通常取得できない。

また本学情報科学コースにおいて2007年度から2012年度まで、教科「情報」を入学試験の科目として出題してきた（齋藤, 2013）。

本学附属高等学校と情報教育講座は、これまでサイエンス・パートナーシップ・プロジェクト等を通じて連携してきた（杉浦ら, 2012）。本事業は、こうした積み重ねの元に展開されたものである。

本学と附属学校園は、歴史的な経緯から、大きく3か所に分かれている。そのため、学生が附属学校園に行くには、多くは1時間程度の時間をかけて移動する必要があり、気軽に訪問するのは難しい。

しかし附属高等学校は、大学と同じ刈谷地

区にあり、徒歩数分で移動できる。そのため、学生が授業の合間に附属学校を訪問し、また戻ってくる事が可能である。

### III 概要

本事業は、2013年1月から、本学附属高等学校と情報教育講座での準備を開始した。具体的には、両者の打ち合わせを複数回行い、実施方法の詳細を調整した。翌2月に、附属高等学校と正式に合意した。

ただちに当該の選修、選考、コース、領域の学生にメール等を用いて募集の告知を行い、情報教育講座主催の説明会を開催した。

ただし、学年は3年生以上に限定した。これは、あまり下級学年であると、TAとして不安があると、筆者らが考えたからである。

その後選考を行い、決定した学生6名に対して、4月に附属高等学校での事前指導会を行った(表1)。なお、本稿では、学生たちの氏名は、すべてイニシャルで表記する。

表1. TAの学生のプロフィール

課程等	選修・専攻等	学年	氏名
初等教育教員養成	情報選修	学部3年	Y.H
中等教育教員養成	情報専攻	学部4年	S.G
中等教育教員養成	情報専攻	学部4年	S.H
中等教育教員養成	情報専攻	学部4年	A.M
現代学芸	情報科学コース	学部4年	M.S
教育学研究科	発達教育科学専攻	院2年	R.T

学生Y.H.のみ附属高等学校2年生のクラスで、他は1年生に配属した。それぞれ原則として学年やクラスは固定しており、毎回同じクラスに入った。

なお、1年生は、2013年度より施行された新しい学習指導要領に基づいた授業を、2年生はそれ以前の学習指導要領に基づいた授業を行っており、内容が異なる。

4月末から学生たちはTAを行い、現状は1年弱が経過した段階である。

TAの学生たちは、概ね決まった曜日の決まった時間に、週1回、TAとして授業に参加する。これは当該の学生たちの授業に支障がないよう、空き時間を中心に組み上げた。また、学生は、その様子を、e-Learning “Kakitsubata”の掲示板に報告する。附属高等学校ならびに情報教育講座の教員は、これ

を確認する。e-Learningシステムに、学生と大学教員のみならず、附属学校の教員が参加している点が新しいと考えた。

TAの学生には一定の謝金が支払われる。この経費は、情報教育講座の教員の研究費によって賄われる。

本事業の詳細については、杉浦ら(2014)によって報告している。

### IV 方法

本稿では、主にe-Learning “Kakitsubata”への書き込みを元に検討する。

“Kakitsubata”は、江島らが2004年度から導入したe-Learningシステムである(江島、2007)。情報教育課程や情報選修、情報専攻、情報科学コース等において、数多くの

授業で使用している。

また本事業のように、授業以外でも、任意のテーマで用いることもある。

## V “Kakitsubata” への書き込み

“Kakitsubata”へは 2013 年 11 月末までで 141 件の書き込みがある(図 1)。このうち、教員によるものが 42 件で、学生によるものが 99 件である。



図 1 Kakitsubata への書き込みの例  
(一部加工してあります)

ごく初期の書き込みは、それぞれが担当した授業の内容を述べたものが多い。また、TAとしてどのように振る舞うべきか、迷っている様子が伺える。

本日の概要で、講義は教科書 P6～10の内容と、実践でパスワード替えとタイピング練習をしました。講義で利わけ問題はないのですが、実践ではパソコンを使い慣れているか否かで進行状況に差があり、タイピングまで行かなかった生徒もいました。

私は一人の生徒を重点的に観ていたのですが、ほかにあまり目が配れず遅れてしまった生徒もいたので、次回は視野を広げ、生徒が止まったり困ったりしたときにすぐ対応できるようにしたいです。

(4月22日 A.M)

やがて少し慣れてくると、それぞれ観点を持つようになってくる。

教科書の内容をただ伝えるだけでなく、例を出したり、生徒がちゃんと授業についていけるかを確認しながら、授業を進めることが大事だとわかる1時間でした。(5月2日 M.S)

今回の授業では、先生が次の説明に入っているのにまだ終わっていない生徒を中心に声掛けを行いました。(5月2日 S.G)

またこの頃から、学生の書き込みそのものが長くなる。

これらの書き込みに対して、齋藤が中心となって教員がコメントをつけていった。

しかし、それぞれ学生の書き込みは、関連性があまりなく、自らが担当した授業にのみ述べている状況であった。

大学教員の齋藤は6月18日に、以下の書き込みを行い、相互の議論を促した。

さて、授業に集中できていない生徒への対応ですが、他の TA のみなさんだったらどうしますか？

これに対して、学生たちは、以下のように答えた(抜粋)。

どうしたの？ と声をかけてみる。(6月18日 S.G)

G君と一緒に「どうしたの？」と声をかけてみるのがいいと思います。(名前を加工。6月18日 A.M)

その子がどういう生徒かということにより  
ますが、やはりまず声掛けをしてあげること  
が大切だと思います。(原文ママ、6月18日  
Y.H)

ほかの人と同様に声をかけることをすると思  
います。(6月18日 M.S)

皆さんのコメントから、声掛けをすることは  
大切なことだと気づかされました。(6月23  
日 R.T)

その生徒を観察して、そのあと声をかけてみ  
ます。(6月24日 S.H)

また附属学校教員の山田は、7月4日に、  
TAの学生を通して、授業内容の検討につい  
ても、“Kakitsubata”で行うように求めた。

山田先生から、CMについてもこのフォーラ  
ムに記入してほしいということでした  
この記事に返信として、記入していただき  
さい。(原文ママ、7月4日 S.G)

これに対して学生2名が、返答を記入した。  
これを受けて、山田は

さっそく、このcmを取り入れて、授業スラ  
イドを作成しました。(7月6日)

と答えた。他に2名も返答を記入した。

また7月4日から11日にかけて、担当し  
ている生徒の成績について、“Kakitsubata”  
の掲示板に記入して良いか否かについて議論  
が行われた。

この後、夏休みに入ったため、いったん書  
き込みは途絶えた。

9月3日、夏休み後の最初の書き込みが行

われた。9月17日に、学生S.Gは、以下の  
ような書き込みをした。

みなさんはどうするのかな？ と、TAのみ  
なさんに聞いてみたいです。(9月17日 S.G)

続いて25日、M.Sが

みなさんはこのような場面に遭遇した時、ど  
のように声をかけますか？  
もしくは、あえて声をかけないですか？(9月  
25日 M.S)

と書き込んだ。残念ながら議論は深まらなかつたものの、相互に学び合おうとする姿勢が見られた。

11月になると、全体を総括するような書き込みが現れる。

教育実習では、どうしても実習の前後がわから  
ないので、学校の授業を点として捉えること  
ができませんが、TAでは線として捉える  
ことができるのではないかと考えるようになり  
ました。(11月1日 S.H)

## VI 検討

学生たちの書き込みを見ると、それぞれが  
担当している授業について精一杯である様子  
が伺える。残念ながら、e-Learningを用いて  
相互に書き込みを共有したにも関わらず、あ  
まり他のTA学生と議論した傾向は伺えない。

教員が全体での議論を促したが、それぞれ  
が答えるだけで、あまり発展はしなかった。

しかし、それでも一部の学生から他の学生  
への問いかけが出たことは特筆に値すると考  
えられる。

また同様に、一部の学生ではあるが、継続

的に TA を行うことの意味について記載があるのは素晴らしい。

TA の学生に対して、観点や課題について、きちんとした位置づけを持たせることができれば、より効果が挙がるのではないだろうか？

またこうした学生が、授業の一部を担当する可能性も検討したい。しかし教員免許状との関連もあり、実現にはいくつもの課題がある。例えば、すでに免許状を持っている大学院生だけでも行うことが考えられないだろうか？

本稿では詳細に取り上げなかったが、学生たちが、都度、“Kakitsubata”に行った詳細な書き込みは、教育実習における観察や参加の記録と比べても、劣ることなく、むしろ見る見る質的な向上が図られている、と江島は強く感じた。こうしたことについて質的な検討を正確に行うことが必要であろう。

中央教育審議会(2013)は、「学部レベルにおいては、学校現場での体験機会の充実などを通じて、いじめをはじめとする生徒指導上の課題や特別支援教育に対する実践力の向上などを推進する。」としている。

また、いわゆるミッションの再定義では「学士課程教育では、附属学校や公立の連携協力校等を積極的に活用するなど、実践的な能力を育成しつつ、教科及び教職に関する各授業科目を有機的に結びつけた体系的な教育課程によって義務教育諸学校の教員を中心に養成することにより、広域の教員養成機能の拠点的役割を担う。」とされている(国立大学改革プラン、2013)。

本事業は、こうした社会的な要請に一部なりとも応えることができているのではないかと自負している。

## VII 課題とまとめ

2014 年 2 月 7 日、杉浦、齋藤、江島は打ち合わせを行い、2014 年度も本事業を継続することを確認した。

ここでは、原則として学部 3 年生以上を対象にするものの、状況を見ながら 2 年生も対象に含めることを確認した。

同時に、数々の反省点や、今後の課題についても話をした。その多くは未整理であって、現時点では報告するには不十分であるが、きっと 2015 年度には報告できるであろう。

以下にごく一部を紹介する。

TA を行う学生の立ち位置が明確ではない。明確にカリキュラムに組み込まれたものではないので、ごく一部のやる気のある学生たちの取り組みとなっている。したがって、学生全体の底上げにはなっていない。

TA を行う学生が、どのように変化したかが明確ではない。同様に費用対効果が明確ではない。

またこうした試みが、本学と附属高等学校の一部に留まり、全学での位置づけが不明確なままにあるのは残念である。上述したように、カリキュラムとの関連についても精査する必要があるだろう。

本学のカリキュラム、特に教育実習のあり方について、検討を行うべきだろう。

また e-Learning システムをはじめとして、本学の教育における情報化のあり方についての検討も必要である。特に附属学校との連携はこれまで筆者らは耳にしたことがない。

本事業は、本学情報選修、情報専攻、情報科学の学生を対象に、附属高等学校の教科「情報」の授業で TA を行うものである。またその検討のために e-Learning システムを用いた。あまり深まりは見られなかったものの、一定の成果があったことは推測できる。今後

はこうした成果を定量的に示すことができるようにする必要がある。

## 参考文献

江島徹郎、梅田恭子、野崎浩成(2007)

「e-Learning システム『かきつばた』による授業の実践」愛知教育大学教育実践総合センター紀要 第 10 号,91-96.

齋藤ひとみ(2013)「教科『情報』と大学入試

：愛知教育大学における情報入試の取り組みについて」情報教育資料 36 号(教科「情報」と大学入試：愛知教育大学における情報入試の取り組みについて),実教出版, 6-7

杉浦裕孝, 江島徹郎, 山田果林(2012)「平成 23 年度 サイエンス・パートナーシップ・プロジェクト 高校生のための高大連携によるメディア教育 -SPP 講座『メディアを通じた情報の送受信 “受け手と発信元とのずれの認識”』を通して- 実施報告書」愛知教育大学附属高等学校

杉浦裕孝, 山田果林, 天羽康, 江島徹郎, 高橋岳之, 安本太一, 野崎浩成, 梅田恭子, 齋藤ひとみ(2014)「高大連携による授業環境づくり-質の高い教員を養成するための新しい取り組みについて-」愛知教育大学附属高等学校研究紀要第 41 号

中央教育審議会(2013)「第 2 期教育振興基本計画について (答申)」文部科学省

国立大学改革プラン(2013)「教員養成分野のミッションの再定義結果 愛知教育大学」文部科学省

国立大学改革プラン(2013)「教員養成分野のミッションの再定義結果 愛知教育大学」文部科学省



## 第 3 部

フライブルク教育大学の新しい教育実習体制  
—統合的セメスター実習—

教科教育学研究部門専任教員  
船尾日出志

2013年3月22日にフライブルク教育大学（ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州）を訪れた。教育実習に関する調査研究のためである。同大学の教育実習研究センターのヴィルフリート・シュラーゲンハウフ教授が対応してくださった。わたしからの質問内容とシュラーゲンハウフ教授の回答内容は、昨年6月17日の教科教育学研究部門の例会にて簡単に報告した。

ここでは、シュラーゲンハウフ教授から頂戴した資料のうち、統合的セメスター実習に関する説明冊子の一部を翻訳する。もちろんシュラーゲンハウフ教授の承認は得ている。



フライブルク教育大学は交通の便に恵まれた大学であった。



シュラーゲンハウフ教授（右）親切に質問に答えてくださった。

（フライブルク教育大学 教育実習研究センター 2013年2月）

統合的セメスター教育実習（ISP）—学生と学校のための付随情報と助言—

## 序文

親愛なる教職員のみなさん、および学生のみなさんへ

2011年10月1日に施行されたバーデン・ヴュルテンベルク州の教育大学における教職教育課程のための新たな審査規定は新しい教育実習規定をもまた含んでいる。それによれば教育実習研究は次の3つのブロックから構成される。

- ① 第1セメスター後の定位・導入実習（OEP）
- ② 第4、あるいは第5、あるいは第6セメスターにおける統合的セメスター実習（ISP）
- ③ 第7あるいは第8セメスター、あるいはその間における専門職実習

この参考冊子のなかで、あなたがたは統合的セメスター実習（ISP）における目標設定、組織、実行および課題についての情報、ならびに手引きの補遺における書き込み用紙およびその他の提案を知る。

ISPは学生にとってはセメスターを通じて行われる。正確にはセメスターが始まる4週

間前に開始される。ISPはフライブルク教育大学のISP—養成諸学校で行われる。それらの学校には2013年の夏semesterの開始とともにいわゆる教育実習主任がおかれる。教育実習主任は諸学校において連絡・随伴的役割をはたす。

ISPは最初の3週間の定位実習を集約的に継承し、そして第4あるいは第5あるいは第6 semesterにおいて行われる。ISPは、諸学校における統合的な教科教育および教育科学に力点を置かれた部分をともなつて、実践的semesterの形式において実行され、そして一以前の教育学的・教科教授学的全日教科実習におけるように一教育大学の教員によって定期的に現場で付き添われる。

大学生活の最後の方に置かれている3週間の、強力に研究的に方向づけられている専門職実習もまた再び学生の選んだ諸学校（外国の学校も可能）において行われ、そして締めくくりの家庭での学問的学習と結合されう。

諸学校の指導的な地位にある方々、実習主任をされる方々、養成に携わる方々、バーデン・ヴュルテンベルク州文部省はあなたがたに、フライブルク教育大学との緊密な協力のなかでISPにおける学生たちの見守りと世話を任せている。その際、主要目標は、とりわけ児童・生徒の個人的促進を視野に入れながら学校という活動領域全体を知ることによる職業定位と学校実践との関係の強化である。

諸学校の指導的な地位にある方々、実習主任を担当される方々、養成に携わる方々はそれらの課題を、非常に多くの改革プロジェクトと提案が資金を集中投入して諸学校で実施され、仕上げられている時代のなかで引き受けている。わたしたち、フライブルク教育大学の学生と教員はそのことを知りかつ評価し、そして大学生活半ばにおけるその重要な学校実践的養成の集中的局面のなかで、その方々の支援を願う。

学生は大学での学びのなかでも非常に密度濃く学び、しかしまたとても緊張する段階に直面する。学生は「実践」の要請を受け入れ、そしてその時間を活用して、経験豊かな教師たちから自身の側で、学ぶことになる。わたしたちは、学生が喜びとともに学校実践に関与し、そして多くの価値豊かな経験を集まることを希望する。学生にとって集中的に学び、そして豊かに経験できる時間であることを願う。

## 1. 目標

統合的semester実習（ISP）は教職志望学生の職業定位と職業準備に、ならびに学校的全活動領域を知ることによる大学での学びと学校実践との関連強化に貢献する。そのことはとりわけ児童・生徒の個別的支援を配慮しつつ、おこなわれる。「基礎学校の教職」（111頁）と「作業実科学校、基幹学校ならびに実科学校の教職」（182頁）のための手本ハンドブックのなかでは、次の学習成果がISPのなかで志向されている。

### 基礎学校教職課程の学生たちは...

領域：教えること、学ぶこと、教育すること、評価すること

- 個々の学習前提を認識し、学習困難を診断し、そして適切な促進措置を選ぶことができる。
- 診断や促進の潜在力を有する授業のアレンジ法を知ることができる。
- 学級指導の方略やさまざまな形態の行為を目標に向けて適用することができる。

- －教科の認識と一般教授学および教科教授学的認識にもとづいて、中等段階Ⅰにおいて教科に関係した授業の計画と構成と評価のための基本的能力を保持できている。
- －適切な授業メディアと授業資料を選び、修正し、あるいは発展させ、かつ目標を目指して投入することができる。
- －教科と教科教授の認識にもとづいて授業のアレンジ法とシナリオを構築し、そして適切な授業方法と授業メディアを投入することができる。
- －授業の計画と授業の実施に際して、さまざまな起源（言語、文化、社会、性別）をもつ異質性の諸条件を考慮することができる。
- －授業における成績の試験や評価の目的、方法および限界を知り、そして反省することができる。

領域：自己反省，チームで活動，発展させる

- －教える人としての自分の役割ならびにその働きの限界を分析し、反省し、そしてその働きをいっそう発展させる覚悟と能力がある。
- －授業の相互行為を分析し、そして反省することができる。
- －学習促進的に、かつ適切に交流し、そしてコミュニケーションする。
- －初等教育領域からの、そしてより進んだ学校段階への移行におけるさまざまな機会、問題、課題設定、および要請にかんして知る。
- －チームで活動する能力および覚悟がある。
- －自分の教育に関わるコンピテンシー《ドイツ語では「コンピテンツ」：高いレベルの成果を生み出す、特徴的な行動特性－船尾補足》を批判的に検証し、改善し、そしていっそう発展させる覚悟がある。

勤労実科学校，基幹学校および実科学校教職課程の学生たちは...《勤労実科学校は 2010 / 2011 年にバーデン・ヴュルテンベルク州におかれた新しい中等学校である－船尾》

領域：教えること，学ぶこと，教育すること，評価すること

- －さまざまな学習前提を認識し、学習困難を診断し、そして適切な促進措置を選ぶことができる。
- －診断や促進の潜在力を有する授業のアレンジ法を知ることができる。
- －学級指導の方略やさまざまな形態の行為を目標に向けて適用することができる。
- －教科の認識と一般教授学および教科教授学的認識にもとづいて、中等段階Ⅰにおいて教科に関係した授業の計画と構成と評価のための基本的能力を保持できている。
- －適切な授業メディアと授業資料を選び、修正し、あるいは発展させ、かつ目標を目指して投入することができる。
- －教科と教科教授の認識にもとづいて授業のアレンジ法とシナリオを構築し、そして適切な授業方法と授業メディアを投入することができる。
- －授業の計画と授業の実施に際して、さまざまな起源（言語、文化、社会、性別）をもつ異質性の諸条件を考慮することができる。
- －授業における成績の試験や評価の目的、方法および限界を知り、そして反省することができる。

領域：自己反省，チームで活動，発展させる

- －教える人としての自分の役割ならびにその働きの限界を分析し、反省し、そしてその

- 働きをいっそう発展させる覚悟と能力がある。
- －授業の相互行為を分析し、そして反省することができる。
- －学習促進的に、かつ適切に交流し、そしてコミュニケーションする。
- －初等教育領域からの、そしてより進んだ学校段階への移行におけるさまざまな機会、問題、課題設定、および要請にかんして知る。
- －チームで活動する能力および覚悟がある。
- －自分の教育に関わるコンピテンシーを批判的に検証し、改善し、そしていっそう発展させる覚悟がある。

それらのコンピテンシーは 15 ないし 16 週間にわたって諸学校における養成された教員（指導教員）との協働によって、3 日間の教科実習への、ならびにさまざまな随伴的催しへの参加によっていっそう発展する。手本となるハンドブックのなかで定式化された学習成果は随伴ゼミナールにおける目標および目標設定によって具体化され、そして深められる。個々の学生の学習成果はしたがって、どの程度その学生は、学習成果のなかで叙述された 14 のコンピテンシーをいっそう発展させることに成功しているのかで測定されうる。

十分な学習成果は、基礎学校教職試験規則 I（GPO I）2011 と勤労実科学学校、基幹学校および実科学学校教職試験規則 I（WHRPO I）によって ISP のなかで、その学生において「後の職業活動にかかわって養成水準に相応する教授学的・方法学的および教育的コンピテンシーと、十分な仕方での際だった教師人格が認識できる」ということが確認されうるときに、存在している（5 頁）。

## 2. 学生の課題

－ISP への準備は以下のことを包括している。すなわち学生たちは...

- さまざまな掲示物や教育実習研究センターの連絡会によって、学校への配属や ISP の組織的経過について情報をえる。そのことには次のような問いも属している。すなわち、どの学校にわたしは配属されるのか。どの学校がわたしのセンター学校なのか。誰がわたしのセンター学校における教育実習主任であるのか。わたしの ISP の初日はいつ始まるのか。等々
- ISP の随伴ゼミナールについては、ジョブ管理システム（LSF）において適宜、申告する。随伴ゼミナールの編成は教科ごとに整理される。そのための情報を教科が提供する。次のことに注目してほしい。すなわち、教育実習主任にとって、学生が参加する随伴ゼミナールに関する簡単な文書による説明は役立つ。学生はそのような文書を作成し、そして初日に持参する。
- 学生が自分の ISP を修了させる学校について、その学校のウェブサイトで情報をえる（教職員、学級数、学校の特徴、催される学校外活動等々）。
- ISP にたいする自分の目標と学校における指導教員や学友たちとの協働への期待を明らかにする。
- 指導教員との最初の対話に向けて準備する。

(そのために参考になる 10 の問い)

- 1) 眼前に迫っている実習のことを考えるとき、わたしはどんな気分か。
- 2) 指導教員と学校に、わたしについて何を知って欲しいのか。
- 3) 指導教員と学校に、わたしのこれまでの大学における学びについて何を知って欲しいのか。
- 4) わたしは学校について何を知るべきか。
- 5) わたしの実習のために学校と指導教員にとって何が重要か。
- 6) 指導教員に何を期待するのか。
- 7) 実習の経過のなかで、むしろどのような困難が起こりうるのか。
- 8) 児童や生徒にたいする期待はどのようなものか。
- 9) わたしはここで全力を尽くす自分をイメージできる。
- 10) わたしが実習で最後に満足するために、何が起こらねばならないのか。

一学生は**定期的な出席**を義務づけられている。ISP を通じて学校にいるのは 1 日におよそ 4 時間である。しかしそれは単なる指針でしかない。学校での滞在時間は指導教員との話し合いのなかで、そして学校の時間リズムに合わせて柔軟に管理される。その際、注目されるべきは、午後の教育大学での随伴的催しのために十分に移動時間が与えられねばならないということである。

一学生は**規定された枠内で指導を受けたうえでの授業実験と授業観察の義務**を履行する。基礎学校教職試験規則 I (GPO I) 2011 と勤労実科学校、基幹学校および実科学校教職試験規則 I (WHRPO I) は第 9 章の第 5 節において次のように規定している。「ISP の総時間枠内でどの学生も少なくとも **130 時間**の範囲で観察し、そして授業をする。その 130 時間のうち **30 時間**は、**指導を受けたうえでの学生自身の授業**でなければならない。その 30 時間には大学で担当される教科実習の枠内での授業も含まれることに留意されるべきである。」授業実験や観察に係る記録表は次のようになっている。

フライブルク教育大学					
ISP (統合的セメスター実習)					
指導を受けた上での自身の授業についての報告					
学生の氏名		実習期間			
学校の名称と所在地					
授業 何回目	日付	学年	教科	実施された授業の主題	署名

フライブルク教育大学 ISP (統合的セメスター実習) 観察された授業およびその他の活動についての報告 学生の氏名 _____ 実習期間 _____ 学校の名称と所在地 _____				
日付	学年/グループ	教科/活動	主題	署名

さらに 30 回の授業については文書による計画や反省が作成されるべきである。

重要な指示：指導を受けたうえでの授業は 45 分間あるいは 90 分間の古典的授業実験を含んでいる。指導を受けたうえでの授業は学友とのチーム・ティーチングの形態でも実施可能である。計画的に個人ないしグループを促進する措置は、比較可能な遂行力である。準備の基礎になるのは、その形式はさまざまではあるが、文書的な（経過）計画 [学習指導案] である。その計画は実施後、簡単な反省をめぐって補充される。

- －学生たちは授業外のさまざまな催しや学校生活全体のさまざまな位相において観察し、そして参加する（全日学校の枠内でのさまざまな学習提供物、さまざまな協議会、相談会、放課後の世話 [Kernzeitbetreuung：ドイツの基礎学校は昼で終了するが、その後 13 時ないし 14 時まで子どもを預かり、世話をするシステム]、プロジェクト、保護者の夕べ...）。
- －大学の規則は**自己研修**のための時間を想定している。この時間は、授業を準備し、随伴ゼミナールからのさまざまな主題に取り組み、探究を推進し、そしてポートフォリオを作成するために利用されるべきである。
- －**ポートフォリオの作成、指示の収集**  
 どの学生も下記の内容をもつ書類入れを携行する。ポートフォリオは次の 2 つの部分に分けられる。ひとつは養成教員に提出される公的部分、そしてもうひとつは本人が願う場合にしか相談の材料にならない私的部分。  
 ポートフォリオの公的部分は指導教員に（最終対話への準備のなかで適宜に）提出される。提出の仕方の細事は指導教員が定める。公的部分は次を含んでいる。
  - 随伴ゼミナールの合格を証明する**成績表**。それは最後に完全に書き込まれて、教育実習研究センターに提出される。
  - 実施した**授業についての証明**、すなわち

学生は実施した授業を上述で示した表に書き込み、そして指導教員にチェックをえる。実習の最後にその表は指導教員に提出される。

○随伴ゼミナールについての文書による報告（可能な範囲で）

○学校とゼミナールの両面での反省課題

○指導を受けた上での自分の授業を、指導教員の基準にしたがって文書で説明する（計画と反省）。

ポートフォリオの私的部分は、反省のための用紙とポートフォリオ作成手引きによりながら実行される反省を含んでいる。

- －病気やその他の（やむを得ない）欠席に際して、学校と教育実習研究センターに遅滞なく伝えられねばならない。病気の2日目には学校に診断書が提出されなければならない。8日以上欠席した場合には、実習は必ずやり直されねばならない。
- －随伴ゼミナールに係る欠席可能時間は学科で定められている。その情報は大学の指導教員が与える。
- －実習の経過のなかで困難が生じる場合、何よりも指導教員が相談相手である。しかし問題が現場で説明できないときには、学生と教師は教育実習研究センターに依頼することができる。

### 3. 学校の課題

#### a) 教育実習主任の（ISPに関する）課題

- －教育実習主任はISPに関与するすべての人にとって学校内相談相手である。すなわち学生、指導教員、学生の世話をするその他のすべての教師、学校的首脳陣、フライブルク教育大学の教育実習研究センターである。教育実習主任は学生と指導教員、ならびにその他のISPに関与する個人（学校的首脳陣、学校のソーシャルワーカー...）の相談に乗る。
- －学校におけるISPの組織とコーディネートに教育実習主任は責任がある。
  - 教育実習主任によって、学生の世話に関与する教師が勧誘される。
  - 教育実習主任はさまざまな校内打ち合わせと学校の（たとえば時間割の）組織化過程においてISPの利害を擁護する。
- －教育実習主任は学生たちに最初の対話で学校とその課題を指示し、相互の期待を説明し、そして学生たちを職員会議で紹介する。
- －学生たちは実習の状況から生じる守秘義務や学校の指令権限のような法原理を教えられる。
- －実習の途中における学生の支援
  - 学生たちと協力して実習途中の節々で、校内相談会がおこなわれる。授業実験や授業参観のための時間割とならんで、授業外の催しや、協議会、保護者の夕べ、個人的補習、放課後の世話、班別活動等々のような活動領域における観察や参加の可能性が計画のなかに編入される。
  - 教育実習主任は学生のポートフォリオ作成と効果的利用について支援する。
  - 学生との1回ないし数回の反省対話のなかで、それまでの実習経過が反省され、そ

してその後の実習が計画される。学生のポートフォリオ活動はその過程に組み入れられる。反省対話の数や、個人ないし小グループ対話のなかで何が話題とされるのかについては、教育実習主任が決定する。

■ 教育実習主任は学生グループ内部の様子について注意を払う。

－ISPにおいて設定されているさまざまな**公式の要求**が学校によって可能とされ、そして学生によって実行されることを**保障**する。

■ 教育実習主任は、学生が**授業実行と授業観察の求められている最低限数**を終えるチャンスに十分に持つように保障する。

■ 学生に責任のない欠席（2日目以降に医師の診断書が提出されねばならない）の場合、あるいは8日間を超える欠席の場合には、教育実習主任はどうか可能な限り早めに教育実習研究センターに連絡してほしい。《ここに連絡先の担当者氏名と電話番号が記載されている－船尾》

－教育実習主任は4週間経過時点でISPの継続に疑念がある場合には教育実習研究センターに連絡し、そして当該学生との**相談**の組織と実行と記録に責任を持つ。そのことに関する詳細は次節「4. 成績判定」に書かれている。報告や記録の書式は付録のなかにある。《ここでは省略－船尾》

－教育実習主任は**実習の合否判定**に参加する。合否の証明は学校に責任のある実習部分であり、そして実習の世話に直接関与したすべての人々との丁寧な相談もまたなされうる。ポートフォリオはその過程で参照されうる。所見欄はできるだけ早期に教育実習研究センターのWEBサイトにアップされる。

－実習の経過のなかで葛藤ないし困難がある場合に、教育実習主任は**相談者と調停者**になる。

－教育実習主任は、**改善提案**を教育実習研究センターに提出し、そして**学校の利害**を擁護することによってISPのいっそうの発展に関与する。

## b) 指導教員の課題

－指導教員は学生との情報付与と助言に資する相談や対話のために時間を提供する。経験ある教師の提起、建設的批判、励ましあるいは称賛は学生にとって大きな意義がある。というのは学生はそのようにしてのみ自分の状態、自分の弱点と長所、自分の成果と自分の成長についての反応と説明をえるから。

その相談や対話はなかんずく次の観点を取り上げることができる。

■ **最初の対話**は知り合うことであるだけでなく、何よりも学生と指導教員間の**期待交換**に貢献するか、ないしそのために利用されうる。具体的にはそのことは次に述べることに関係することができる。すなわち、学生による指導を受けたうえでの授業実験についての計画が提示され、そしていつまでに？など。

■ 指導教員は、いかに経験ある教師たちは準備し、授業について熟慮し、ならびに短期的ないし長期的に計画しているかを示す。換言すれば、学生たちは「**授業準備における教師の思考**」への洞察をえるべきである。ここでは効率的な授業準備の問題もまた取り上げられうる。

■ 教育実習主任は対話によって、**学校における教師であることが何を意味するのか**を

対話によって伝達する。その際、主題とされうるのは、児童生徒、保護者、教職員、教育計画、学校発展の課題、授業およびその準備と後始末、使用可能な時間のさまざまな要求に対処し、そしてとはいえ自分自身の教育的イメージを生かしかつ実現する仕方である。

#### 一学級における教授と学習の状況

- 指導教員は自己の計画（たとえば意図、目標、想定される困難、局面、開かれた状況）への指摘によって学生の観察能力を支援する。
- 指導教員は授業と学習状況を、授業局面、社会形態、メディア投入、個別化措置等にかかわって多様に、かつバラエティ豊かに構成する。
- 指導教員は学生を、授業準備や計画された個人・グループ促進において、相談や資料提供によって支援する。
- 指導教員は**指導を受けた上での授業実験**を学生と、時間が近づくと相談する。その際、具体的なヒントや提案が作成される。それらのヒントや提案を学生はその後、次の実験で意識的に投入するか、ない

しそれらに則って授業する。

一指導教員は学生たちを学級や学校の生活の**授業外諸活動**に、そして教師の**経営課題**（学級日誌、教材媒介計画、学習手段収集、児童生徒用図書室）に導く。

一指導教員は学生の**実習継続**に深刻な懸念があるときには教育実習主任にその情報を伝える。

一指導教員は**実習の合否判定**において教育実習主任を支援する。

一実習の経過のなかでさまざまな困難が生じるとき、何と云っても教育実習主任が相談相手である。問題が学校で解決できないときには、指導教員が教育実習研究センターに向く。

一指導教員は、構造的困難や改善提案を教育実習主任に伝えることで、ISPの発展に関与する。

## 4. 成績の査定

### a) 基本的なこと

統合的セメスター実習の成果に関する判定の基礎になるのは、学生のなかで「教授学的、方法学的、そして人格的コンピテンシーが実習のなかで、達成されている養成水準に相応に十分に認識できるのかどうか」という問題である（WHRPO I 2011 ないし GPO I 2011 の第9章第7節第3項参照）。

教授学的、方法学的、そして人格的コンピテンシーの評価基準は、WHRPO I 2011 ないし GPO I 2011 の第9章第7節第3項にしたがうと、次のようになる。すなわち、学生たちは、

- 一各種中等学校ないし基礎学校における教科の授業を計画し、構成し、そして評価する基本的能力を持っている、
- 一教科の授業を専門科学や一般教授学・教科教授学のコンセプトや基準にもとづいて批判的に分析し、そして反省することができる、

- －学級指導の課題と手順を知り、そして反省する、
- －さまざまな学習前提を考慮し、そしてそれらに個別化措置によって対応することができる、
- －教師としての模範的行動の意義を知り、そして相応に振る舞う、
- －さまざまな授業方法を知り、そしてそこから学習にとって効果的な授業指導のために選び、そして投入できる、
- －教えることにかかわった自己のコンピテンシーを批判的に検証し、改善し、そしてさらに発展させる能力と用意がある。

#### b) ISP の継続への深刻な疑念を早期に通告する

「4 授業週後、実習担当の大学教員と指導教員の一致した見方によって統合的セメスター実習の継続にたいする深刻な疑念が」あるようならば、大学教員と指導教員は、当該の学生と必須の助言対話を行うことは義務である（WHRPO I 2011 ないし GPO I 2011 の第 9 章第 8 節参照）。

フライブルク教育大学ではその過程は次のように定められている。

1. 4 週間後、教育実習主任、実習担当の大学教員および指導教員の一致した見方によって、学生の統合的セメスター実習の継続にたいする深刻な疑念が生じるとき、教育実習主任によって教育実習研究センターへのその疑念の文書による**通告**がなされる。そのことは付録の 8.4.にあるような書式でなされる《文書に記載されるのは、①学生の氏名、②実習期間、③学校名、④学校の住所、⑤教育実習主任氏名、⑥以下の各項目について該当するものをチェック：「学生は最初から実習に参加していない。」「学生は実習を中断している。」「実習の残りの期間についての医者診断書が原本かつ正しい日付で提出されている。」「学生の欠席日数は 8 日間を超えている。」「病気の全治までの期間についての医者診断書が原本かつ正しい日付で提出されている。」「指導教員（および大学教員）の一致した見解にしたがえば ISP の効果的参加への深刻な疑念がある。」－船尾補足》。

2. さらに最初の 6 週間のうちに、学生との必須の助言対話が校内で開催される。教育実習主任とならんで少なくとも 1 人の大学講師が加わらなければならない。教育実習主任および大学の担当者代表はそれぞれの同僚の意見を求める。**助言対話**は記録される。その記録は教育実習研究センターに送付される。記録のフォーマットは付録の 8.5.にある《記載されるのは、①学生の氏名、②実習期間、③学校名、④学校の住所、⑤出席者全員の氏名、⑥助言対話がおこなわれた場所、⑦「指導教員と大学教員の一致した見方によって ISP における継続への深刻な疑念がある」ことの確認、⑧助言対話の記録：i. 実習のこれまでの経過、ii. ISP の継続への深刻な疑念の理由、iii. ISP がその後好転するための条件、iv. 備考、⑨教育実習主任の署名と地名および日付、さらに「この記録のコピーを保管している」ことの確認、⑩学生の署名と地名および日付－船尾補足》。

助言対話の対象は、フライブルク教育大学の 2011 年度学修課程「基礎学校における教職」ないし「勤労実科学校、基幹学校および実科学校における教職」用学術試験規則の第 12 章第 3 節によれば次の通りである。

- ISP のそれまでの経過
- ISP の継続への現にある深刻な疑念の根拠
- ISP の残された期間が成功するための条件の詳述

#### c) ISP への参加の継続および非継続の規定

上首尾の修了は 9 つの要素（5 つの随伴ゼミナールと 4 つの教育実習の要素）を包括している。

5 つの随伴ゼミナールの 1 つないし幾つかが修了できない場合、次のことが重要である。

合格ないし能動的な協働は随伴ゼミナールの場合には証明書における講師の署名によって確認される。さらに教育実習研究センターは各学科から合格した参加者の一覧をえる。随伴ゼミナールでの合格の前提を、各学科は規定し、そしてそれを学生に随伴ゼミナールの初回に伝達する。

学生に随伴ゼミナールが不合格とした場合、学生は次のセメスターであらためて随伴ゼミナールを訪れ、そして合格証明をえることができる。

教育実習研究（教科実習と学校の責任における実習部分）における合格は責任ある人々の査定によって証明される。査定結果は査定者によって直接、教育実習研究センターに届けられる。査定所見はできるだけ早期に教育実習研究センターの WEB サイトにアップされる。

4 つの教育実習研究（教科実習と学校の責任における実習部分）の 1 つあるいはいくつかにあつての不首尾な修了の場合に、次のことが有効である。

- 教育実習研究の 1 つの要素が欠落した場合、学生はそれとそれに属する随伴ゼミナールをもう一度次のセメスターにおいて再履修しなければならない。
- 1 つのラウンドにおいて 2 つ以上の教育実習の要素が合格しない場合、ISP というモジュールは成立しない。ISP のモジュール全体が繰り返されねばならない。教育実習研究のその要素あるいはそれらの要素がその後改めて合格とならないとき、学生は試験を受ける資格を喪失する（WHRPO I 2011 ないし GPO I 2011 の第 9 章第 8 節参照）。

以上から外れる特別なケースでは当該学生を担当するすべての教師と講師の当初から定められている日時での会合のなかで論議され、そして決定される。

### 5. 学校における ISP の流れを例示的に描写する

どの学生にもセンター学校がある。そこで学生は実習のたいていの時間を過ごす。その学校における教育実習主任は相談相手である。3 人ないし 5 人の学生は同じ学校をセンター学校としている。一緒にその学生たちは「ISP センターグループ」を形成する。

#### 第 1 期（学校での大学側の世話なし）

最初の 3 週（冬のセメスター）ないし 4 週（夏のセメスター）において学生たちは月曜日から木曜日まで学校にいる。金曜日はその期間においては「大学の日」である。大学の日において学生たちは、ISP のための最初の随伴的催しに訪問する可能性をもっている。しかし午後はまだいかなる随伴的催しはない。学生たちはたとえば 1 人で、あるいは学友たちと 2 人でチームを形成するか、あるいは全日的に提供される活動に積極的に参加することができる。この 4 週間はずでに、指導を受けた上で自分の授業を実施することに活用されうるし、そしてされるべきである。

#### 第 2 期（学校での大学側の世話あり）

続く 11 週（夏semester）ないし 13 週（冬semester）は 3 回の全日教科実習によって相当に構造化されている。6 名の学生からなるグループは通常、火曜日と水曜日に 2 つの ISP 教科（中等学校：主教科と教育実習センターによって規定された副教科，基礎学校：2 つの主教科）の授業に参加する。学生の第 2 教科が ISP センター学校で教えられていないときには，その学生はかわりに一日，別の学校に移る。全日教科実習では参観し，自ら授業し，授業について事後協議し，分析し，そして反省する。

さらに（通常，木曜日の）3 回目の午前日程においては，注目は教授と学習の教育科学的観点に向けられる。ここでもまた学生たちは授業参観し，そして交替で授業する。学生たちを続く数回の授業の主題設定において支援することは教師に委ねられている一方で，教育科学を専攻する講師は授業を受けての協議局面を指導する。

第 2 期では学生たちはかくして 3 つの午前日程ではかなり協力に事前に与えられた構造に従い，そしてまたたいてい 4 人から 6 人のグループとして協力する。それだけ重要になるのは，学生たちが残りの 2 日間（例えば月曜日と金曜日）に学校の多様な領域を洞察し，そして活動することである。その 2 日間において，学生たちは，学校の 1 人ないし数人の教師の授業に随伴し，そして授業外の学校日常に能動的に参加する可能性を持っている。要約：その 2 日間において学生たちは（可能な場合には，学生たちの教科の組み合わせに相応に）種々の教科に，全日制学校のさまざまな提供物等に振り分けられる。学生たちは可能な場合には，その他の学校の催しにも参加する。そのことはもちろん午後には大学でおこなわれる随伴的催しによって制約される。教育大学での催しは早くても 14 時開始である。

その流れの詳細な叙述はフライブルク教育大学の教育実習研究センターのインターネットサイト ([https://www.ph-friburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zfs/ISP\\_Informationen.pdf](https://www.ph-friburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zfs/ISP_Informationen.pdf)) にアップされている ISP にかんする小冊子において，ならびに付録 8.7.の一般計画《下記参照のこと—船尾》においてみることができる。

付録の 8.6.で学生たちは教育大学の支援提供物と支援機関についての概観と教育実習にかんする文献目録をみる《文献目録は省略—船尾》。

## 6. 観察と調査のための想定される領域

以下では想定される観察や調査の視点がリストアップされている。

- a) 学校：設備，部屋，備品
  - － 建築様式，雰囲気，美しさ，目的適合性
  - － 教室の備品と雰囲気
  - － 教科の専門部屋の備品
  - － 児童生徒と教師のための図書室
  - － 視聴覚メディアをとまなう備品
  - － 教員室，保護者との談話室，作業部屋，児童生徒のための休養部屋
  - － コア時間を世話する人のための部屋
  - － ロビー，場合によっては講堂の構成と機能
  - － 校舎，休憩所，休憩ホール，遊びや授業外活動のための場所
- b) 「学習の家」としての学校

- － 学校の理念，学校のモットー，それはどこから分かるか。
- － 教員と学校の指導層の間のコミュニケーションの流れ
- － 教職員のなかの任務分担とさまざまな職務
- － 信頼教員あるいは相談教員の任務
- － 児童生徒責任者会（SMW：バーデン・ヴュルテンベルク州の独特な制度）の位置づけと仕事
- － 事務局と管理局の任務
- － さまざまな会議の日程と流れ：教員全体会議，教科会議，教育研究会議（たとえば教育学研究の日【朝 9 時から夕刻 4 時までである教育テーマについてすべての教員が協議する日】）
- － 学校と自治体の，あるいは学校とスポーツクラブの協同
- － 保護者および保護者代表との協同
- － 学校における，教職員における，児童生徒のなかでの実習生の位置づけ
- － メンター教員やその他の教員による随伴あるいは相談
- － 学校における研修中の試補教員との想定可能な協同
- － 「発展途上の学校」，学校における改革：学校発展，進化，特徴の形成：質問や調査の形態，手順，過程，目標，成果
- － 進行中の構造的改革過程（たとえば共同体学校という変革...）《共同体学校は 2012 / 2013 年にバーデン・ヴュルテンベルク州でスタートした新しい学校である一船尾》

#### c) 授業

##### 前提と条件

- － 児童・生徒の側面から（個人，社会的・文化的，自己の学級／学習グループの編成，性別，移動，学習能力および学習動機づけ）
- － 教員の側面から：例えば役割理解，スタイル，教科）
- － 枠条件の側面から：例えば空間，時間，教材，さまざまな外的影響

##### 意図，目標，スタンダード，コンピテンシーの叙述

- － どこで，そしてどのように教育計画の目標，スタンダード，およびコンピテンシーへの定位が認識できるのか。
- － 児童・生徒は自分の意図や目標イメージを表現しているか。
- － 不足点の診断，個人的促進および成果チェックの手順は明確か。
- － 比較研究（基礎学校の第 3 学年あるいは中等学校第 8 学年）はどのように実行されるのか。

##### テーマと内容

- － どのような内容が学生たちによって観察された授業のなかで扱われているのか。
- － どのような原理や基準にしたがってその内容は選ばれているのか。
- － その内容はどこに由来しているのか（例えば教育計画，教科書，現実の状況，児童・生徒の提案，その他）。
- － 学校カリキュラムの構造と内容

##### 構成：

- － コンセプト，局面，学習方法と媒介方法，協同形態，授業コンセプト：教授課程，

プロジェクト定位, 自由活動

- 授業開始の形態 (週, 日, 時間, 新しい単元)
  - 学級における儀式, 規則
  - 制御と開放ないし管理と自己活動
  - 練習と復習の諸形態
  - 個別化: どのような道筋で教師は, 児童・生徒のさまざまな学習前提に対応しようとするのか。
  - 教師の行為形態, すなわち講話する, 物語る, 教示する, 示す, 説明する, 問う, 刺激や思考への鼓舞を与える, 課題や宿題を提示する, そして検証する等々。
  - 成績検証の諸形態, 成果チェック, フィードバック (褒める, 発憤させる, 警告する, 罰する), 記録する, プレゼンテーション。
  - 改革に定位した授業方法, すなわち自由活動, エポック授業《さまざまな教科等と同じテーマに取り組む授業》, 週計画, プロジェクト, 学習サークル, 現場学習等々。
- d) その他の観察ポイント
- 学級におけるコミュニケーション, すなわち男子と女子の間の, 児童・生徒と教師の間の
  - 学級内の情動的な雰囲気, すなわち特徴的な基本的気分, 心の状態を表現できるのかどうか, 攻撃性の解消, 規則を守る, 妥協への用意
  - 教授・学習の状況説明, 例えば教師と児童・生徒の相互作用の説明に性別を書き添えるという観点
  - 教師の役割の理解, すなわち管理する権威としての, 学習随伴者としての, コーチとしての教師
  - 教師は児童・生徒の学習への責任をどのように認識しているのか。

付録 8.7. 2013 年夏セメスターのための ISP の計画

2013 年の夏セメスター, ISP: 15 週 (大学側の世話のない 4 週と世話のある 11 週)

経過計画

第 1 期

3 月 4 日～3 月 22 日 大学側の世話のない学校での 3 週間

3 月 25 日～4 月 5 日 復活祭休暇

4 月 8 日～4 月 12 日 大学側の世話のない学校での 1 週間

第 2 期

4 月 15 日～5 月 18 日 大学側の世話のある学校での 5 週間—大学の講義期間

5 月 12 日～6 月 1 日 聖霊降臨祭休暇

6 月 3 日～7 月 12 日 大学側の世話のある学校での 6 週間—大学の講義終了まで

2 つの時期の週間計画

第 1 期

月曜から木曜まで

学校の責任における実習 時間や課題は学校と打ち合わせられ, 実習主任や指導教員によって世話される。

金曜日=大学の日

最初の随伴ゼミナールがブロックゼミナールとして始まる（教育科学、数学およびドイツ語）

## 第2期

2回の午前日程（通常は火曜日と水曜日）

大学側による世話：2日間の教科実習

それぞれの教科教授学者（大学の講師）と指導教員によって世話される

1回の午前日程（通常は木曜日）

大学側による世話：1日実習

教育科学者と指導教員によって世話される

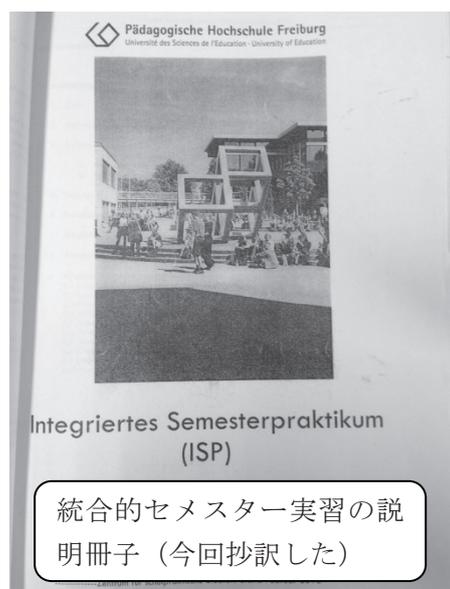
2回の午前日程（通常は月曜日と金曜日）

時間と課題は学校と打ち合わせられる

実習主任と指導教員によって世話される

午後日程（14時00分より以前ではない）

教育大学で随伴の催しがなされる。



平成25年度 愛知教育大学 附属学校共同研究会 名簿

部会	分会	大会	小学	名古屋小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼稚園
管理運営	附属学校の管理運営	◎ 早瀬 和利 磯部 洋司	竹井 史	◎ 高瀬 正一 ○ 浅井 英雄 安藤 眞樹	中津 植男 横並 孝 ○ 加藤 淳	菅沼 教生 ○ 水藤 彰啓	○ 神谷 政和	磯部 洋司 ○ 宇野 成佳 鈴木 則明	小川 英彦 ○ 奥地 美喜
教育実習		◎ 高瀬 睦美 宮下 治	竹川 慎哉 鈴木 健二	○ 後藤 夕子		○ 松山 貴久	○ 大村 武司	○ 波田 章博	
介護等体験		◎ 都築 繁幸	船橋 篤彦						
教科教育 代表 船尾日出志		◎ 丹藤 博文 中田 敏夫	佐藤 洋一 有働 裕	○ 水野 晋吾 澤野 佑輔 矢野 哲史	○ 伊藤 大和 福田 充哉 松山 宜申 上条 聡	○ 吉川 直希 塩野谷文雄 小柳津清千 熊谷 等	○ 金子 恵 竹内美奈子	○ 石川 真司 宇野 成佳	鈴木 則明 波田 章博
		◎ 木村 博昭	衣川 彰人	○ 中村 友一			○ 加藤真太郎		
		◎ 船尾日出志 土屋 武志 近藤 裕幸 中妻 雅彦	青嶋 敏 真島 聖子 鈴木 健二 萩原 孝	○ 尾崎 智佳 長谷川崇幸 大羽 佳洋	岡崎 正和 大河内信博 ○ 加藤 一輝 後藤 俊輔	○ 稲吉 直樹 松山 貴久 安井 文一	○ 酒井 類 岡下 弘志 財田 由紀		
		◎ 石戸谷公直 飯島 康之 小谷 健司 佐々木徹郎 橋本 行洋 井上 歩	篤史 廣 志水 和裕 青山 邦夫 高井 吾朗 須田 庄 淳 星 博幸 平野 俊英	○ 塚谷 保 横地 喜之 福井 宏	牛田 孝文 ○ 長谷川裕城 真野 功 山中 啓	○ 小笠原 真 深津 伸夫 小林 克久 清水 康博	○ 増田 朋美 山本武寿 天羽 康		
		◎ 大鹿 聖公 戸谷 義明 遠西 昭壽 宮下 治	尾形 卓也 古市 博之 佐野 雄一 今野 将	○ 村井 正照 小山 宏	長谷川 悟 原口 茂樹 ○ 佐々木 剛 森川 晋平	○ 安藤 雅也 土居 哲也 清水 孝治	○ 安形 和之 長根 智洋 鈴木 裕一郎		

部 会	分 科 会	大 学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼 稚 園
教科教育 代表 船尾日出志	生活科・総合学習分科会	◎中野 真志 久野 弘幸 野田 敦敬	◎小嶋 智博 榊原 督 ◎富所 妙子 加藤 幸子	◎成田 彰 ◎太田 理恵 服部 晃峰	◎井垣 智恵 松本亜由子 ◎秋田 英彦	◎矢崎 佑 ◎柴田 信明			
	音楽分科会	◎新山王政和 國府 華子	◎伊藤 充 瀬之口真一	◎白井 泉 神門 大知	◎柳原 章人 山本 要介 杉本 好永	◎森川 和浩 三牧 秀和 山本 泰弘			
	図工・美術分科会	◎杉林 英彦 松本 昭彦 野澤 博行 樋口 一成 鷹巢 純	◎林 瑛一 関 辰也 稲垣 潤一 加藤 康博	◎廣瀬 徹 大槻 真哉 丹羽 康二 中西 裕也	◎沖永 淳子 堀田 景子 三井 陽介				
	保健体育分科会	◎森 勇示 上原三十三 山田 浩平 成瀬 麻美	◎宮川 秀俊 太田 弘一 鎌田 敏之	◎野田 浩正	◎山室 裕司				
	技術分科会	◎清水 秀己 北村 一浩						石川 真司	
	家庭分科会	◎小川 綾 加藤 祥子 関根 美貴 青木香保里 早瀬 和利 山根 真理 ◎高橋美由紀 稲葉みどり 藤原 康弘 久野 陽一	◎伊藤 寛之 横井友佳子 ◎野田英里子	◎堀井 雅代	◎馬場 恵美	◎芝田 陽子	◎天野万喜男 白井 貴也 神谷 嵩仁	◎牧野 薫子	◎今泉 香織
英語分科会	◎小川 正光 長井 茂明 板倉 厚一 伊深 祥子 筒井 和美 Ryun,Anthony G 建内 高昭 田口 達也	◎山口 誠 松井 孝彦 福西 広子 平岩加寿子	◎高武 和弘 城 知広 吉本 仁信 中村木緒子	◎福井 宏					

部 会	分 科 会	大 学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼 稚 園
教科教育 代表 船尾日出志	道徳・特活分科会								
	特別支援教育分科会	◎ 都築 繁幸 福田 博美 増田 樹郎 吉岡 恒生 岩田 吉生 森崎 博志	◎ 桐谷 紗代	◎ 平井さとみ	◎ 武市 裕子	◎ 斎藤由美子	◎ 大野 志保	◎ 石原 伸一 亀井 睦美 波田 章博 宇野 晶由 鈴木 孝広 石川 真司 鎌谷 祥行 矢野 裕二 亀甲 真史 松岡 史憲 都築 太 吉原 智美 内川 充 清田 将之 佐伯 裕司 牧野 克紀 高橋 佳史 今泉 香織 岩田 圭司 小笠原麻美 山田 瑞紀 前田 澄子 桑原 久和 板倉 真介 河野 進 杉浦 直樹 近藤 さやか	田上由里香
プロジェクト	養護分科会	◎ 福田 博美 後藤ひとみ 山田 浩平 古田 真司 岡本 陽							◎ 野崎三千代 奥地 美喜 竹内知矢子 井川 典子 大江 幸 小林 優子
	幼児教育及び小学校低学年 教育分科会	◎ 林 牧子 小川 英彦 鈴木 裕子 久野 弘幸 新井美保子 野田 敦敬							
	進路・生徒指導・ボランティア	◎ 戸田 茂 岩田 吉生 高綱 睦美 坂柳 恒夫 大村 恵					◎ 林原 健二 小田原健一		
	いじめ・不登校・学級崩壊 習熟度・少人数教育	◎ 廣瀬 幸市 三谷 聖也 原田 宗忠 子安 潤 吉田 淳 祖父江典人 山中 哲夫 佐々木徹郎 飯島 康之					◎ 青山 和宏 田中 見佳		
高大連携	◎ 渡邊 幹男 松本 昭彦						◎ 稲澤 由以 渡邊 寛吾 黒岡 孝信 横井 健 足立 敏 鈴木 陸弘	◎ 加藤 透	

部 会	分 科 会	大 学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼 稚 園
メディア・情報教育 プロジェクト	◎安本 太一 野崎 浩成 江島 徹郎 - - 外国人児童生徒教育	飯島 康之 梅田 恭子 齋藤ひとみ -	○奥川 正規				○ 杉浦 裕孝		

\*管理運営部会の代表者は、各附属の校長で経歴が長い方が担当

延べ参加人数(実人数)

121(119) 34(34) 28(26) 32(32) 27(27) 36(36) 38(30) 9(8)

※ ◎は分科会代表(△は副代表), ○は学校代表を示す。(順不同)

※ 連絡先等(0566-26- )

教員養成高度化センター長

添田 久美子 <2291>  
船尾 日出志 <2255>  
宮川 秀俊 <2486>

附属名古屋小学校・幼稚園 杉浦 将彦 <8011>  
附属岡崎小学校 浅岡 明美 <8012>  
附属名古屋中学校 鬼頭 百合子 <8013>  
附属岡崎中学校 白井 直弘 <8014>  
附属高等学校 鈴木 緑恵 <8013>  
附属特別支援学校 浅岡 明美 <8015>  
教育創造開発機構運営課長 稲吉 隆 <2175>  
教科教育学研究部門担当 大久保 修司 <2316>

**愛知教育大学 大学・附属共同研究会報告書**

発行年月日 平成26年3月31日

編集・発行 愛知教育大学 教員養成高度化センター  
教科教育学研究部門

〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢1

電話 <0566> 26-2316(ダイヤルイン)

印刷 シルバー印刷有限公司