

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

報 告 書

2016.3.31

教職キャリアセンター

教科教育学研究部門

目 次

まえがき	1
第1部 各部門・分科会の夏期一斉研修報告	3
第2部 分科会・プロジェクトからの研究報告	
国語分科会	9
社会科分科会	18
算数・数学分科会	26
理科分科会	34
生活科・総合学習分科会	44
音楽分科会	54
図工・美術分科会	64
保健体育分科会	80
技術分科会	93
家庭分科会	105
英語分科会	114
道徳・特活分科会	125
養護分科会	137
幼児教育及び小学校低学年教育分科会	145
習熟度・少人数教育 プロジェクト	155
メディア・情報教育 プロジェクト	157
名簿	160

ま　え　が　き

教職キャリアセンター

教科教育学研究部門代表 丹 藤 博 文

平成 27 年 5 月より、教育創造開発機構は、「教職キャリアセンター」「教育臨床総合センター」「国際交流センター」「科学・ものづくり教育推進センター」に改組・改編され、新たなスタートを迎えました。「教職キャリアセンター」は、「教科教育学研究部門」「FD 部門」「教育実習研究部門」「体験学習支援部門」「教員研修部門」に分かれています。

教育実践総合センター時代より、継続しております「大学・附属学校共同研究会」は、今年も例年通り、6 月に分科会代表者会、8 月に一斉分科会等を開催いたしました。

少子化と言われる時代において、教員養成大学のみならず附属学校の在りようも問われています。「大学・附属学校共同研究会」が、大学の研究と学校の実践にとって、これまで以上に、緊密に連携していくものでなければならないことは言うまでもありません。大学と附属学校の実践的な研究の成果を発信していくことで、学校における教育そのものを進めていく原動力であることが求められています。本報告書は、その一環として重要な意味を持つことを念じてやみません。

最後になりましたが、ご多用の中、貴重な研究成果をご執筆・ご寄稿いただいた皆様に敬意を表するとともに、深く感謝申し上げます。

平成 28 年 2 月 1 日

第1部 各部門・分科会の夏期一斉研修報告

各分科会・プロジェクトの夏期一斉研修報告

◆国語部会

- 1) 日 時 : 平成 27 年 8 月 5 日 (水) 15 時 30 分～16 時 30 分
- 2) 場 所 : 第一人文棟 2 階 国語演習室
- 3) 参加者 : 附属名古屋小学校、附属岡崎小学校、附属名古屋中学校、附属岡崎中学校、附属高等学校、大学
- 4) 内 容 : ①予算の配分と使途について
②報告書の作成について
③「教育実習の手引き」作成について
④大学と附属学校の共同研究のあり方について

◆書写・書道部会

- 1) 日 時 : 平成 27 年 8 月 5 日 (水) 15 時 30 分～16 時 30 分
- 2) 場 所 : 第一人文棟 3 階 国語・書道演習室
- 3) 参加者 : 本多克行 (附属岡崎小学校)
川瀬英幹 (附属高校)
木村博昭、衣川彰人 (大学)
- 4) 内 容 : ①附属小の現状と課題について
 - 書塾の経験の違いによる二極化について
 - 筆記具の持ち方や、左利きの問題について
 - 夏季研修会の実情について
 - ②附属高の現状と課題について
 - 中学校書写の経験有無の差について
 - 国語科書写から芸術科書道への切り替えについて
 - 指導課程の伝達会に関して
 - 芸術科の厳しい現状について
 - ③その他
 - ゆとり教育による生徒の質の問題
 - 保護者の質の問題
 - 教育実習の実態について
 - 物品要求について

上記内容について、種々議論した。今後の教育研究に活かしていきたい。

◆社会科分科会

- 1) 日 時 : 平成 27 年 8 月 5 日 (水) 15 時 30 分～17 時 00 分
- 2) 場 所 : 教育未来館 3 階 講義室 C
- 3) 参加者 : 松浦秀紀、伊藤昭良、鈴木光城 (附属名古屋小学校)
大羽佳洋 (附属岡崎小学校)
大河内信博、加藤一輝、後藤俊輔、三村将行 (附属名古屋中学校)
松山貴久、志賀充規 (附属岡崎中学校)
酒井類、田中博章、田中見佳、財田由紀 (附属高校)
船尾日出志、土屋武志、近藤裕幸、真島聖子 (大学)
- 4) 内 容 : ①各附属の研究動向の報告
②教育実習の手引きの改訂について
③今年度の活動費・交通費について
④よりよい共同研究に向けて

◆算数・数学分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 7 月 25 日（土） 10 時 00 分～
平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 30 分～16 時 30 分
- 2) 場 所：自然科学棟 1 階 数学教育共同研究室（118）
- 3) 参加者：
 - 繁野敬介、高橋宏、林拓実、小林達也（附属名古屋小学校）
 - 福井宏、加藤良彦（附属岡崎小学校）
 - 牛田孝文、梶田章宏、山中啓、高橋寿典（附属名古屋中学校）
 - 小林克久、清水康博（附属岡崎中学校）
 - 増田朋美（附属高校）
 - 佐々木徹郎、飯島康之、小谷健司、山田篤史、青山和裕（大学）
- 4) 内 容：
 - ①昨年度の報告書の説明
 - ②今年度の報告書の作成
 - ③教育実習の手引きの改訂についての意見
 - ④教育実習生への意見等
 - ⑤今年度の予算の使途

◆理科分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 30 分～17 時 00 分
- 2) 場 所：自然科学棟 2 階 理科教育授業研究室（243）
- 3) 参加者：
 - 今井将、古市博之（附属名古屋小学校）
 - 小山宏、伊藤成将、村井正照、山本弘法（附属岡崎小学校）
 - 森川晋平、○牧野修平、近藤健司（附属名古屋中学校）
 - 清水孝治、安藤雅也、坂田周一（附属岡崎中学校）
 - 長根智洋、安形和之、加藤透、小嶋功（附属高等学校）
 - 戸倉則正、○遠藤優介、○常木静河、戸谷義明、△平野俊英（大学）
(○は研究報告・話題提供者、△は司会者)
- 4) 内 容：
 - ①部会運営の確認：構成員紹介の後、分科会の運営や研究紀要の執筆分担、活動費の使用等について説明したうえで、例年通りに進めていくことを確認した。
 - ②研究報告・協議等：附属学校 5 校の理科部代表者による教科研究の取組みの動向について報告を受け、質疑応答・意見交換を行った。児童生徒の科学的な学びへの意欲形成やそのための教材吟味、集団を効果的に用いた表現活動の展開方略、科学的な学びの成果の適正な評価の在り方などに関して、各校では研究課題が向けられている現状が共有できた。このほか、新任の大学教員(戸倉・遠藤)が各自の教育研究内容を簡単に紹介して、今後の教育研究での交流の展開をお願いした。
 - ③後期教育実習の事前指導に関する確認：教育実地研究専門委員の常木より、教育実習や事前指導に係わる附属教員のご協力へのお礼と、本年度の事前指導の流れの紹介・確認、今後の連携や教育改善に向けた取り扱いに関する意見聴取を行った。

◆生活科・総合的学習分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 30 分～17 時 00 分
- 2) 場 所：人文情報棟 1 階 会議室
- 3) 参加者：
 - 小嶋智博、前野協太、加藤大知（附属名古屋小学校）
 - 植田景子、河合泰宏（附属岡崎小学校）
 - 野田敦敬、中野真志、加納誠司（大学）
 - 大学院生活科教育領域院生 6 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 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 10 分～16 時 30 分
- 2) 場 所：音楽棟 第 1 講義室
- 3) 参加者：
市江真理子、小出真規子、長岡知里（附属名古屋小学校）
服部晃峰、蕃洋一郎（附属岡崎小学校）
安立豊子、粥川宏輝（附属名古屋中学校）
伊吹拓実（附属岡崎中学校）
國府華子、新山王政和（大学）
- 4) 内 容：
①今年度の活動状況について話し合った。
②文科省実施の調査から、現状分析について情報共有を行った。
③部会報告の執筆について説明した。
- 5) 活動報告：
①メンバーの自己紹介をした
②新研究がスタートした学校から、現時点での構想について説明があった。
③各学校の研究状況について報告があった。

◆図画工作・美術分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 30 分～17 時 00 分
- 2) 場 所：美術・技術・家政棟 2 階 美術教員共同研究室
- 3) 参加者：
伊藤充（附属名古屋小学校）
神門大知、原田健一（附属岡崎小学校）
秋田英彦（附属名古屋中学校）
谷隼志（附属岡崎中学校）
富山祥瑞、松本昭彦、樋口一成、永江智尚（大学）
- 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

◆保健体育分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水）は開催せず（三河教育研究会のため）
各附属学校の先生方に個別に連絡を取り、進めている
- 2) 各附属学校との個別連絡状況：
附属名古屋小学校との連携（メール送受複数回・体育部会参加複数回・研究発表会参加）
附属岡崎小学校との連携（メール送受複数回・研究発表会参加等）
附属名古屋中学校との連携（メール送受複数回・体育部会〔授業研究〕参加等）
附属岡崎中学校との連携（メール送受複数回；分科会名簿の作成・交流会の件等）
附属高校との連携（メール送受複数回；分科会名簿の作成・教育実習の件等）
- 3) 内 容：
7 月 24 日分科会全員にメール送信
①年度分科会の開催について
②報告書について（昨年度の報告書の説明・今年度の報告書の作成依頼）
③教育実習の手引きの改訂についての意見
④今年度の予算の使途及び交通費の件

◆技術分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 30 分～16 時 30 分
- 2) 場 所：技術教育講座 教員共同研究室（202 号室）
- 3) 参加者：山室裕司（附属岡崎中学校）

石川真司、種村修一（附属特別支援学校）

清水秀己、太田弘一、本多満正、鎌田敏之、磯部征尊（大学）

4) 内容：①研究会予算の用途について話し合った。

②附属岡崎中学校の研究会に向けての指導案検討を全員で行った。

③今年度の活動方針については、各校の主体性を尊重することを確認した。

④技術教育講座の紀要発行についての紹介を行った。

◆家庭分科会

1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 00 分～16 時 30 分

2) 場 所：創造科学棟 家庭管理実験実習室

3) 参加者：伊藤寛之、横井友佳子（附属名古屋小学校）

武田雅美、松井理与（附属岡崎小学校）

伊奈久美子（附属岡崎中学校）

牧野薰子（附属高等学校）

板倉厚一、伊深祥子、加藤祥子、関根美貴、筒井和美、山田綾、山根真理（大学）

4) 内容：①研究報告書執筆について：持ち回りで名古屋小学校に決定した。

②分科会予算の使途について：本年度は一人あたり 5000 円で調整した。

③各附属での教育実践の状況を報告した。

④大学教員による最新研究情報「調理実習の紹介」

◆英語分科会

1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 00 分～16 時 30 分

2) 場 所：第一人文棟 6 階 英語教員共同研究室

3) 参加者：矢野哲史、尾形卓也（附属名古屋小学校）

原田健一（附属岡崎小学校）

高野賢一郎、中村木棉子、伊藤慎治（附属名古屋中学校）

天野万喜男（附属岡崎中学校）

山口誠、福西広子、川上佳則（附属高校）

稻葉みどり、田口達也（大学）

4) 内容：①研究会予算の用途について

②報告書執筆担当校について

○27 年度は附属岡崎中学校、28 年度は附属名古屋小学校、29 年度は附属岡崎小学
校を予定

③『教育実習手引き』の見直しについての確認

◆道徳・特別活動分科会

1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 00 分～16 時 30 分

2) 場 所：第一人文棟 416 講義室

3) 参加者：水野晋吾、戸田久詞（附属名古屋小学校）

高井規行（附属岡崎小学校）

加藤淳、榎原将道、松山宜伸（附属名古屋中学校）

山口匡、趙卿我、鈴木伸子、小嶋佳子、高橋靖子、藤木大介、黒川雅幸、野平慎二
(大学・学校教育講座)

中山弘之（大学・教職実践講座）

4) 内容：①「教育実地研究（教育実習）の手引」の見直しについて

②分科会予算について

③分科会の今後の活動について

④その他

◆特別支援教育分科会

◆養護分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 8 月 20 日（木） 9 時 00 分～11 時 30 分
- 2) 場 所：養護教育 1 号棟 1 階 第 2 演習室
- 3) 参加者：
桐谷紗代（附属名古屋小学校）
平井さとみ（附属岡崎小学校）
森慶恵（附属名古屋中学校）
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）
山田浩平、福田博美（大学）
- 4) 内 容：
 - ①養護実習について報告および意見交換を行った。
 - ②昨年度研究費で購入した学校保健総合管理用パソコンソフト「えがお 4 （スズキ教育ソフト）」の使用の現状と限界について情報交換を行った。
○学校保健総合管理用パソコンソフト「えがお 4 （スズキ教育ソフト）」の使用の現状と限界
 - ・附属岡崎小学校、附属名古屋中学校、附属高等学校、附属名古屋小学校で使用（但し、附属名古屋小学校は、学校全体が使用している校務ソフトの一部として入っているものを使用）
 - 来室記録
 - ・来室記録が整理出来て助かる。
 - ・以前は手書きで行っていたので、来室記録状況がデータとしてグラフなどで示せて、以前のように来室者が増えていると思うなど感覚で無く示せる。とても助かっている。
 - ・何月何日に来たという記録が、1 人ずつ残っているので、経過を追って確認出来る。
 - ・ケガのみ来室記録を使っている。
 - ・来室記録の記入欄が何分に来たかはあるが、何分に退室したかの記録が無く不便。
 - ・年度末など、最終集約に便利。
 - その他
 - ・健康診断の処理に助かるかと思っていたが、市教委の形式と異なるため、2 度手間になることがわかり、不便。以前の市で使っていたソフトは一緒に使いやすかった。
 - ・入力したのに、集計したい項目が集計できない物があって、クレームを入れた。
 - ・成長曲線が作れてとてもよい。
 - ・現在、使用していない幼稚園などソフトを使ってみたいと思っている。

◆幼児教育及び小学校低学年教育分科会

- 1) 日 時：平成 27 年 6 月 17 日（水） 14 時 00 分～
- 2) 場 所：附属幼稚園
- 3) 参加者：奥地美喜、野崎三千代、大江幸、磯村正樹、井川典子、小林優子（附属幼稚園）
鈴木裕子、林牧子、麓洋介（大学）
- 4) 内 容：
 - ①研究協議会にむけての研究状況の報告、討議
 - ②研究紀要執筆に向けての討議

◆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

◆メディア・情報教育プロジェクト

1) 日 時：平成 27 年 8 月 5 日（水） 15 時 30 分～

2) 場 所：第一共通棟 314 教室

3) 参加者：天羽康（附属高校）

梅田恭子、安本太一（情報教育講座）

4) 内 容：①分科会予算の配分について

教育実地研究の手引き K.情報科の改訂の執筆を実際に行う方(非常勤講師)への謝金

②今年度の活動方針について

教育実地研究の手引き K.情報科の改訂

③報告書作成について

今後検討

5) その他：10、6 月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 分科会・プロジェクトからの研究報告

よりよい言語使用の規範を探求する国語科学習指導

愛知教育大学附属名古屋小学校

澤野佑輔 増田光香 浜野健太

愛知教育大学附属岡崎小学校

後田和紀 本田克行 中村友一

愛知教育大学附属名古屋中学校

伊藤大知 横井祐亮 松山宜申 上條聰

愛知教育大学附属岡崎中学校

小柳津清千 熊谷等 志賀正章 森卓也

愛知教育大学附属高等学校

岩崎知博 竹内美奈子

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

ことばを育む教科としての国語科にあっては、たとえ一文字の助詞であってもその意味を疎かにすることはできない。言語の使用者は必ず自らの発話内容に対して適切な形式を選択しているからである。これはそうした表現行為に限らず、文章を読むときや話を聞くときの理解行為であっても同様である。ところが、現実的なコミュニケーションにおける表現や理解はそうした細かな言葉に対する意識がいとも簡単に忘れ去られてしまう。発話内容と発話形式を同時に意識することは簡単なことではないということがその一因ではあるが、何を述べるべきか／述べているかということと、どう述べるべき／述べているかということは表裏一体の関係にあるにも関わらず発話内容ばかりに意識が向けられてしまうのは、こうした言語表現・理解の慣習を知らず知らずのうちに身につけているからだともいえる。こうした、いわば言語使用的規範のようなものを捉え、そのよりよい姿を探ることが私たちのしごとのひとつであると考える。

国語科の学習指導を構築する際、いかなる対話場面を用意することが言語についての意識を向ける機会となりうるのだろうか。こうした問いを私たちはゆるやかに共有している。本稿では、その問い合わせ現実的な教育文脈に置かれた場合にどのようななかたちで実現されるか、そしてどのような課題が立ち上がるのかということに問題の焦点を置き、その検討を通じて上記のしごとに取り組むことができるのではないかと考えた。附属名古屋小学校では対話のルールを設定し、発話形式について意識を向けさせている。附属岡崎小学校では「ひとつだけ」ということばに焦点を当て、その発話内その意味を丁寧に掘り下げた。両小学校は発話内容／発話形式についての授業を仕組みながら、いずれも「伝え合う」という方法を用いた実践を開発しているものである。また、附属名古屋中学校では「熟考」というキーワードをもって子どもたち自身が言語に意識的になる瞬間を作り出そうとし、附属岡崎中学校ではいくつもの教材を用意しながら、そのなかにあることばの「一語一語」に意識を向けさせている。いずれの実践も、言語の内容と形式についての考えを巧みに取り入れた実践である。

このような実践はこれまでに見たこともないような新規性を持ち合わせているというような実践ではない。むしろ、これまで国語科の授業として大切にされてきたことにいま一度真摯に向き合う姿勢によって作られてきたものである。したがって、驚くような教育用語が登場したり曲芸的な言語活動が行われたりするようなものでは一切ない。しかし、こうした実践の積み重ねこそが大切なのである。一文字も疎かにすることのできない国語の授業にあって、奇抜な取り組みはかえって問題を複雑にするのみである。一語一語を丁寧に扱うことや対話のルールに意識的になることを授業のねらいとしたいわば古典的な授業スタイルの問題点をこそ、これから授業づくりにおいては認識し、共有していかなければならないと考える。ここに掲載する授業を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 「『これからの社会を生き抜く子』の育成（2年次）」（附属名古屋小学校）

1 「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力について

一人一人の知識や経験には限界がある。これからの中の社会を生き抜くためには、一人一人がもっている知識や経験を伝え合いながら、共通の目標に対して協同的に立ち向かうことが期待される。

また、これからの中の社会は、グローバル化が進展し、「多文化共生社会」が到来するとも言われている。（国立教育政策研究所、2012a、2013a）「多文化共生社会では、それぞれの立場の違いを理解した上で、考え方を伝え合うことが重要である。そのためには、考え方を伝え合う中で、自分の考えを主張するだけでなく、相手の考え方を受け入れ、建設的に合意形成をすることができる力が必要となる。

学習指導要領の国語科の目標には、伝え合う力を高めると明記されている。ここでいう「伝え合う力」とは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考え方を尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力」であり、「人間形成に資する国語科の重要な内容となるもの」と定義されている。互いの考え方を伝え合い、建設的に合意形成をする力を身に付けることが期待されている。

そこで、以下の力を子どもたちが身に付けることで、「これからの社会を生き抜く子」に迫ることができると考えた。

「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力

課題に対する自分の考え方を伝え合う中で、建設的に合意形成をすることができる力。

2 指導方法の工夫

1 基本的な考え方

子どもたちが伝え合い活動を行った後にまとめの考え方を書く中で、しばしばうまく考えをつなげられず、合意形成に至らない姿が見られた。この姿の主な原因は以下の点であると考えた。

自分の考え方に対して意見をもらう機会がないために友達の考え方と自分の考え方を比べたりつなげたりできずに、自分の考え方にはこだわってしまう

学級全体で伝え合い活動を行うと、自分の考えていることと話題がうまく一致せず、自分の考え方を発表できないままに伝え合いが進み、自分の考え方に対して誰からも意見をもらえないことがある。そのため、考え方を比べたりつなげたりできず、初めにもつた自分の考え方について検証できないままに話し合いが終わり、話し合いの内容とは関係なく、自分の考え方にはこだわったまま、まとめの考え方を書いてしまう。

そこで、学級全体の伝え合い活動を行う前に、少人数による伝え合い活動を取り入れることにした。少人数で伝え合いを行うことで、確実に自分の考え方を伝えたり、自分の考え方に対して友達から意見をもらったりする機会を得ることができる。また、少人数で伝え合いを行うことによって、話しやすい雰囲気となり、誰もが伝え合いに参加することができると考えた。

さらに、伝え合いの流れや出された考え方を確認したり、考え方を整理したりしやすいように、可視化を取り入れることにした。可視化を行うことで、伝え合いの流れや出された意見をいつでも確認できるようになる。また、言葉と言葉を線で結んだり、矢印で関係性を表したりすることで、考え方を整理してまとめやすくなり、合意形成しやすくなると考えた。

2 可視化を取り入れた少人数による伝え合い活動における工夫

少人数による伝え合い活動では、ペアでの伝え合いや4～5人程度のグループによる伝え合い活動を行う。低学年では、ペアによる伝え合い活動、中学年以降ではグループでの伝え合い活動を主に行う。少人数での伝え合い活動では、以下のようなルールを子どもたちに示すようにする。

- ・友だちの考え方を受け止めよう、理解しよう
- ・考え方→理由の順で話そう
- ・よい聞き手になろう
- ・考え方を比べたりつなげたりしよう
- ・たくさん書いて「見える化」しよう
- ・みんなで参加しよう

このようなルールを示すことで、友達の考え方を傾聴したり、視覚的に考え方を確認したりしながら、建設的に合意形成ができるようになると考える。また、可視化を行うために以下の手立てを用いる。

ペアでの伝え合い

- ・ペアの相手にプリントを渡し、自分の考え方へ直接、意見を書き込んでもらう。

グループでの伝え合い

- ・ホワイトボードを活用して、出された考えを全て記述し、視覚的に伝え合いの内容を確認できるようにする。また、始めに順番に考えを発表し、その考えに対して、全員が意見を言うようにする。

3 授業実践

1 授業の実際

以下に「ちいちゃんのかげおくり」の第5時を例に授業の詳細を述べる。伝え合いのルールについて確認した後、4人グループで伝え合い、グループごとに考えをまとめるように声を掛けた。また、伝え合いの「可視化」ができるように、各グループにホワイトボードを渡した。さらに、順番に考えを発表し、それぞれの考えに対して、必ず全員が意見を述べるように声を掛けた。

< A児のグループの伝え合いの様子 ホワイトボードへのメモ役：A児 >

C 1 「ぼくは、ちいちゃんは悲しいと思います。泣いていたからです。」（ホワイトボードに「かなしい」「なく」とメモ。A児はC 1の方を見ながら、うなずきながら聞いていた。）

C 2・3 「ちょっと違うかなあ。」「賛成。」

A児「賛成。でも、泣いていないと思う。こらえてって書いてあるから。」（ホワイトボードに「ないてない」とメモした。）

C 1 「そうか。確かにね。」

C 2 「わたしは、お母さんとお兄ちゃんがいなくて『心細い』と思います。」（ホワイトボードに「心細い」とメモ。A児は、C 2を見ながら、うなずきながら聞いていた。）

C 1・3 「なるほど、それもあるかも。」「賛成。」

A児「わたしもあると思う。『悲しい』に近いよね。」（ホワイトボード上の「心細い」と「かなしい」を線で結んだ。）

C 3 「ぼくは、C 2さんと同じです。」

A児「『悲しい』気持ちだと思います。泣くのをやっとこらえてと書いてあるからです。」

C 1・2・3 「賛成。」「やっぱり、『心細い』だと思うなあ。」「どっちなのかなあ。」

A児「似たような言葉だし、どちらの気持ちもあるんじゃないかな。」

C 1・2・3 「そうだよね。」「僕もそう思う。」「うん、そうなのかも。」

A児「じゃあ、まとめて、『悲しくてさびしい』ってことかな。」（ホワイトボードのメモを消し、「かなしくてさびしい。……なくのをやっとこらえて。お母さんとお兄ちゃんがいない」と書いた。）

全体の伝え合いでも、同様に伝え合い活動が行われ、子どもたちは「まとめの考え方」を記述した。

< A児のまとめの考え方の記述 >

ちいちゃんは、きっと来るという気持ちとかなしい気持ち。理由は、きっと来ると思っていても、お母さんと会えていなくて、かなしい気持ちもあるから。

2 分析・考察

A児の様子を中心を見ていく。

グループ・学級全体の二つの伝え合い活動を行う前に、伝え合い活動のルールについて確認をした。そして、グループでの伝え合い活動では、必ず全員が自分の考えを述べる機会を確保するとともに、個々の考え方に対して、必ず全員が意見を述べるように声を掛けた。また、グループでの伝え合いでは、それぞれの考え方をホワイトボードにメモを取りながら伝え合いを行うように声を掛けた。全体での伝え合いでは、ハンドサインを示すことで、互いの考え方を比べたりつなげたりすることができるようにした。

グループごとの伝え合い活動でA児は、ちいちゃんの気持ちは「悲しい」であるという自分の考え方を、グループの友達に伝え、コメントをもらうことで、自分の考え方について検証することができた。また、A児には友達の方に顔を向けてうなずきながら聞き、相手の考え方を受け止めようとしている様子が見られた。さらに、A児のグループでは、ホワイトボード上にメモされていた「悲しい」という考え方と「心細い」という考え方をつなげ、「悲しくて心細い」と考え方をまとめることができていた。

他のグループも同様に、考えと考え方をつなげたり、伝え合いの中で間違っているとされた考えは消したり、対立するものを矢印で示したりしながら、伝え合いを進め、考えをまとめることができていた。

学級全体の伝え合いでA児は、友達の考えに対して、必ず「賛成・反対・付け足し・質問」のハンドサインを示し、友達の考えと自分の考えを比べたりつなげたりすることができていた。また、全体での伝え合いの最後には、他の友達と共に、ちいちゃんの気持ちは「悲しい」「帰りを信じている」という二つであると声に出して確認することができていた。

これらのA児の様子から、伝え合いのルールを確認したことによって、A児が友達の意見を受け止め、合意形成をしようとしていたことが分かる。

以上のような過程を経たことで、A児を含めた多くの児童が、全体での伝え合いに積極的に参加し、考えや考えの根拠を確認したり、互いの考えを比べたりつなげたりして、ちいちゃんの気持ちについて建設的に合意形成をすることができていたと考えられる。こういった姿は、本単元の他の授業にいても認められた。つまり、本単元における指導方法の工夫は有効であったと考える。

(澤野佑輔)

II 思いや考えを伝え合うなかで、ことばの力を磨く子ども（附属岡崎小学校）

1 国語科でめざす子どもの姿

仲間と思いや考えを伝え合うなかで、登場人物の気持ちや関係の変化を、ことばを通して見つめることは、自分の表現したいことを適切に表現できることばを吟味する姿につながる。これは、ことばによってより正しく物事を理解することであり、自分のなかに芽生えた思いや考えを適切に表現するためのことばを精選しようと、ことばの力を磨いた姿と言える。国語科では、ことばの奥にある気持ちをはっきりとわかるようにすることで、自分の思いや考えを適切に表現することばを吟味する子どもの姿を引き出したいと考えている。

2.教材の価値

教材文の表現を根拠に登場人物の気持ちや関係の変化をとらえ、ことばに込められた意味を深く考えられるようになってほしいという願いをかけた。その願いを具現するため、家族の温かさを感じられ、ことばに着目して追究できる「一つの花」を教材に選定した。本教材には次のような価値があると考えた。

- ・ゆみ子に一輪のコスモスの花を渡した場面でのお父さんの気持ちについての自分の考えを伝え合うなかで、自分と仲間の考えのずれや違いから、どんな思いや願いが込められているのかについての気づきや疑問を問題意識にまで高めていくことができる。
- ・かかわり合いでは、「一つだけ」ということばがあることによる効果について考えることで、コスモスの花がお父さんの代わりであるという考え方やゆみ子の命であるという考え方、家族の象徴だという考え方を引き出し、「一つだけ」ということばの意味について見直していく姿が期待できる。

3.かかわり合いにおける教師支援と追究の実際

(1) 仲間と考え方を伝え合うなかで、よりよい判断・決定をしながら、新たな追究の方向性を見いだす問い合わせについてひとり調べを進める子どもたちの姿から、お父さんはゆみ子に自分のことを覚えていてほしいのだという考え方や、花がゆみ子の生き方を象徴しているのだという考え方の違いをとらえた。そこで、「花を渡したお父さんの思いについて考えたこと」について、考え方の違いを明確にし、「一つだけ」ということばについて吟味することで、新たな追究の方向性を見いだしていく姿を引き出そうと考えた。

真緒	108	上のこと。お父さんは2場面の「喜びなんて一つだつてもられないかもしれないんだね」っていう風に言つてるけど、最後の4場面の、最後の辺では、喜び、大事な <u>一つだけ</u> の喜び、喜んでいるから、いい最後を迎えて喜んでいる。
由佳	109	「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。 <u>一つだけ</u> のお花、だいじにするんだよう……。」ってところで、お父さんはもう、もしかしたらゆみ子にこの一つだけが最後かもしれないから、だから一つだけあげようって言って、こ

		れが最後っていう一つだけって意味で、だからこそ大事にするんだよって思い。
T	110	今、由佳さんが一つだけっていうとこの文章を言ってくれたんだけど、「一つだけ」っていうことばって、い る?「一つだけの花。」
C n	111	うーん。
T	112	今、由佳さん「一つだけ」「一つだけ」って言ったね。 <u>あるとないとでなんか違うかね。</u>
築	113	「一つだけ」ってことばはいると思います。「一つだけ」って言わないといふみ子はいっぱいあると思ってすぐ になくしたり壊したりすると思う。
楓	114	私は「一つだけ」がいると思います。理由は、一輪のコスモスで、私は、築君が言った一生懸命、もし かしたらこれが最後かもしれないし、もう会えないかもしれないから、最後かもしれないから、 <u>最後の一つ</u> かもしれないから、「一つだけ」を付けたほうがいいと思う。
T	115	ちょっとね、時間がなくなってしまいましたが、最後、「一つだけ」って文章、「一つだけ」ってことばがある 文章が元々あるよね。元々の文章「一つだけ」ってことば入っているよね。「一つだけ」ってことばを抜いた 文章と比べて読んでみたいと思います。 (11月18日 追究を見直すかわり合い 授業 記録)

きのう中心的にやった「花をわたしたお父さんの思いについて考えたこと」は、私はあきさんが言った花言葉に反対です。なぜなら、「花言葉をお父さんが知っていて、たくさんの花の中から選んだ」とあきさんは言ったけど、「わすれられたように」だから、まわりはもりあがっていないさみしいふんいきだと思ったからです。私の考えとしては、花にお父さんの気持ちをこめたと思います。「『一つだけ』があるとどうがうのかな」というところでは、私はゆみ子の「喜び」について話しました。「一つだけ」なら、ゆみ子の喜びも、花も特別になると思ってお父さんはゆみ子に花をわたしたと思います。

(11月19日 真緒の学習記録)

かかわり合いのなかで、「一つだけ」ということばに子どもたちの意識が向いたタイミングで、「一つだけ」について「あるとないとでなんか違うかね」(T112)と教師が出た。そして、「一つだけ」を抜いた文章と元の文章を音読して比較する場を設けた。授業のなかの発言では、一つしか無いことの貴重さや、「最後の一つ」という数の少ないからこその大切さについての考えが出された。真緒は「一つだけ」がある文章とない文章を比べて、「『一つだけ』なら、ゆみ子の喜びも、花も特別になる」と、「一つだけ」だからこそ特別なものであるという考えをもった。「一つだけ」に着目したタイミングでことばの有無による違いを音読によって比較したことで、「一つだけ」だから特別だと自分なりにことばの意味を吟味し、考えを深める姿を引き出すことにつながった。

(2) 学びをふり返ることで、自己の成長を実感する姿を引き出す

単元の終末に、真緒は以下のように学びを振り返った。

私が一番大切にしたい一つだけは「家族」です。理由はたくさんあります。一つ目は、私のことを九さいまで大事に育ててくれたからです。二つ目は、いろいろ面どうをみてくくれて、感しゃしたいことがたくさんあるからです。三つ目は、「私のことが一番好きだよ」と言ってくれるからです。四つ目は、私が一番好きな人たちだからです。五つ目は、私を笑顔にしてくれるからです。 (12月6日 真緒の学習記録)

「自分自信(※身)をふり返ってみて」は、私はゆみ子みたいに戦争時代じゃないからよくぱりすぎているかもしれないと思いました。あと、愛も少ないかもしれないから、戦争時代より大きい愛を作りたいです。今日は母の誕生日。愛を大きくするチャンスの日です。黒板の前のリストにはないけど、最後に「一つの花」を読んで思ったことを書きます。「一つだけの花」はゆみ子とお父さん的心を結んだと思います。花の中にこもった幸せを、ゆみ子はお父さんにもらったと思います。

(12月9日 真緒の振り返り作文)

真緒は、一番大切にしたいのは家族だとして、その理由を5つ並べた。「感しゃ」や「笑顔」からは、単元を通して家族について考えてきたことを自分の生活に重ねて考えることで、家族に対しての感謝や大事だという気持ちが高まったことがうかがえた。真緒の振り返り作文には、ちょうどお母さんの誕生日を迎える、「愛を大きくするチャンス」と家族の愛情に目を向け、自分にできることを考えている姿が見られた。この真緒の姿は、「一つだけ」ということばを吟味してお父さんの心情を追究していくなかで、

自分にとってのかけがえのないものに気づき、行動していこうとする姿であると考えられることから、自己の学びを実感した姿と考える。

(本多克行)

Ⅲ 言葉を用いて熟考し、自分の考えを筋道を立てて表現することができる子ども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	意識的に吟味した考えを表現することができる子どもの育成 －批判的思考を用いた授業の創造－（2年次）
国語科研究テーマ	言葉を用いて熟考し、自分の考えを筋道を立てて表現することができる子どもを育む国語科の授業

共同研究の日程………6月23日、8月5日、9月25日、10月2日、2月9日

2 共同研究者

附属中学校……伊藤大和・松山宜申・上條聰・横井祐亮
大学……丹藤博文

3 研究発表会（10月2日）の授業

上條 聰教諭	3年A組 小説の書評を書こう 一小説『素顔同盟』（すやまたけし／教育出版）—
横井 祐亮教諭	1年B組 小説の鑑賞をしよう 一小説『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ／光村図書）—

4 研究内容

国語科で目指す子ども像

言葉を用いて熟考し、自分の考えを筋道を立てて表現す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

- 読んだり、聞いたりしたことを熟考して、自分の考えを形成する力
- 形成した自分の考えを筋道を立てて文章や談話として表現する力
- ※ 国語に対する認識を深めたり国語を尊重したりする態度を喚起しつつ、上記のような能力をはぐくんでいく。

(3) 2年次の研究のねらい

研究2年次では、批判的思考を用いた関わり合いを促す手だての具体的な方法を見直し、「読みの交流」において作品に対する自分の考えを形成する際に設定した問い合わせや発問といった手だての具体的な方法が国語科の育みたい資質や能力を育むことに有効であったかを、付箋紙や表現した文章を見取ることにより検証する。

(4) 研究の内容

ア 上條実践について

本单元では、单元を貫く言語活動として「設定に着目して小説の書評を書く」ことを設定した。そして、設定に着目して小説の書評を書くための作品として、『素顔同盟』を取り上げた。場面や登場人物、語り手の設定の仕方と作品の内容との関わりが捉えやすい作品を用いて、作品における設定と、それらの設定によって生じる展開や表現への影響に着目させることで、作品に対する評価についての自分の考えを形成して、作品に根拠を求めながら筋道立てて文章で表現することができた。

授業では最初に、单元を貫く言語活動として、設定に着目して小説の書評を書くことを知らせた。その後、刊行された書籍に関する書評を読ませ、作品を評価するために着目する観点について、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせた。

次に、中心人物の言動や心情と周囲についての描写について着目することを伝え、作品に対する評価についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、中心人物の言動や心情と周囲についての描写に焦点を絞ってを行い、作品

に対する評価についての自分の考えを形成させた。また、批判的思考のプロセスを用いて、対象や他者、自分自身との関わり合いを促していく。

「読みの交流」後は、「『素顔同盟』という作品は中学生が読むべき作品と言えるか」というテーマで書評の記述と相互交流を行った。書評の記述では、主張したい内容に対する根拠を明確にした上で、説得力のある文章にするための根拠の示し方について考えさせ、その後の交流では、根拠として示した内容が主張を支えるものとして適切であるかについて、グループで意見交換をさせた。

イ 横井実践について

本単元では、単元を貫く言語活動として「中心人物の心情を表している作品の特徴に着目して小説の鑑賞をする」ことを設定した。そして、作品の鑑賞をするための作品として、『少年の日の思い出』を取り上げた。少年の心情を表す描写や、過去の出来事を際立たせる文章構成、中心人物の心情を際立たせる対比人物の設定などの観点をもって読むことで、作品全体を関連付けて中心人物の心情を表す作品の特徴についての自分の考えを形成することができると考えた。

授業では最初に、単元を貫く言語活動として、「中心人物の心情を表している作品の特徴に着目して小説の鑑賞をする」ことを知らせた。その後、行動描写や心情描写、情景描写に着目することで、中心人物の心情の変化を捉えることができるなど、小説を読むときに大切なことについて、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせた。

中心人物の心情を表している行動描写や心情描写、情景描写について着目することを伝え、中心人物の心情を表す作品の特徴についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、作品の構成の工夫による効果、「チョウをつぶす時の『ぼく』の心情」、「エミールの人物像」についての自分の考えを形成させた。また、批判的思考のプロセスを用いて、対象や他者、自分自身との関わり合いを促していく。

「読みの交流」後は、「『少年の日の思い出』の魅力は何か」というテーマで鑑賞文の記述と相互交流を行った。鑑賞文の記述では、主張したい内容に対する根拠を明確にした上で、説得力のある文章にするための根拠の示し方について考えさせ、その後の交流では、根拠として示した内容が主張を支えるものとして適切であるかについて、グループで意見交換をさせた。

(5) 研究の成果と課題

単元を貫く言語活動を設定し、「ひとり読み」や「読みの交流」を行わせたことで、文章の構成や展開、描写や語りなどに着目し、それらを根拠としながら作品の魅力についての自分の考えを形成させたり、作品のよさと課題についての自分の考えを形成させたりすることができた。また、鑑賞文や書評の記述においても、「読みの交流」で形成してきた自分の考えを基に改めて作品についての自分の考えを形成する機会を設けたことで、何を主張したいのかを明確にさせるとともに、自分の考えの根拠とするものが、相手を納得させるに十分なものであるかについて考えさせることができ、より説得力のある文章を書くことができるようになった。

さらに、「読みの交流」において教師が問い合わせを行い、批判的思考のプロセスを用いた関わり合いを促すことで、子どもたちは発表された考えについて改めて根拠を見つめ直すことができた。また、「読みの交流」におけるテーマを設定し、それに基づいて交流を行ったことでも、批判的思考のプロセスを用いた関わり合いが促されたと考える。その結果、最初に形成した自分の考えの根拠を見つめ直すことで、より納得できる状態として新たな考えを形成することができたり、自分が納得することができた友達の考えを基にして、新たな自分の考えを形成したりすることができたりした。

一方で、教師による問い合わせをいつ、何に対して、どのようにするのかについては、改善の余地が残るを考える。この点について、授業の時間配分を見直したり、問い合わせをする場面を精選したりすることで改善していくたいと考える。また、鑑賞文や書評の下書きについて相互交流を行わせたが、下書きと清書とを比較してみると、友達から指摘された内容をそのまま鵜呑みにしている子どももいれば、全く取り入れることなく修正しなかった子どももいた。このような子どもの姿は結果として表れたものに過ぎず、表現について熟考する過程を見取ることができなかつたことは課題である。今後は、自分の考えを形成させる際に用いてきた批判的思考の四つのプロセスを、自分の考えを表現する際にも同様に位置づけることが

できるかについて模索していくとともに、表現について熟考する過程を見取ることができる手立てを模索していくことが必要であると考える。

(松山宜申)

IV 一語一語を大切にし、筆者の意図を読む力を育てる 一中1 イルカ問題を社説から考える（附属岡崎中学校）

1 本単元で成長する子どもの姿

イルカの追い込み漁の新聞記事に出会った子どもは、漁師、WAZA（世界動物園水族館協会）、JAZA（日本動物園水族館協会）などの立場からイルカを取り巻く問題を調べ始める。この問題を論じた社説に着目し、使われている一つ一つの言葉や取り上げた情報にこめられた意図を追究する。立場を踏まえたうえでの表現の奥深さを見いだした子どもは、生活の中で、筆者の意図に目を向けて文章を読むようになる。

2 単元の構想

(1) 国語科としての学び

前単元「羽衣」（星新一）では、ショートショートの展開のおもしろさや、パロディの構成の巧みさなど、小説の構成や表現の工夫から、作家の意図を捉える力を身につけた。

本単元では、イルカ問題について、社説をもとに考えていく。イルカに関わる問題について考えるだけでなく、社説を読みうえで、筆者の意図や問題の背景について考えることで、メディア情報を的確に捉える力を身につけていく。

追究では、新聞記事や社説をとおして、漁師、水族館、WAZA、JAZAなどの立場からこの問題を見つめる。そして、一つ一つの情報や言葉の選ばれ方などに着目して社説を読み解く。更に、複数の社説を読み比べ、その共通点や相違点を話し合い、社説の構成や筆者の意図を正しく捉える力を身につける。そして、新聞などのメディアをはじめ、表現されていることに対して、言葉の奥にある背景や意図を意識しながら接していくようになる。

(2) 子どもが自ら追究を進めるための教師の営み

導入では、イルカショーの動画を提示し、イルカ肉が実際に販売されているという事実を紹介することで、子どもは、イルカは身近でありながら、知らずにいた側面があることに気づく。そこで、WAZAが太地町の追い込み漁によって捕獲したイルカを水族館などが購入することを禁じたことに対するJAZAの対応を報じた新聞記事を提示する。イルカに対して多様な考え方があることを感じた子どもは、この話題について何が問題視されているのかを、さまざまな立場から調べていく。

追究を進めていく中で、子どもは、この問題が複数の立場や文化が複雑に絡み合った問題であることに気づく。この問題に対する一つの考え方として社説を提示する。社説は一見中立的に書かれており、子どもは、互いの立場を尊重し理解を深めることの大切さを語り出す。そこで、社説が本当に中立の立場で書かれているのかを問いかける。子どもは、一つ一つの言葉や文末表現、情報の選択の仕方など、細かな部分にも目を向け、社説を読み返す。そして、意見交流をとおして、社説を表面的に捉えていたことに気づき、メディアからの情報を適切に読み取ることの大切さを感じ取っていく。

更に、社説の表現の奥深さを感じた子どもは、他の新聞社の社説を探し、読み始める。そこから新聞社ごとの立場や主張、書きぶりの違いに気づいていく。そして、情報が取捨選択されたものであることを実感し、読者として筆者の思いを的確に読み取ったうえで、自分自身の考えをもつことの大切さを感じ取っていく。

3 授業の分析 〈社説の筆者の立場を分析する場面から〉

追究を行う中で、イルカ漁に対する考え方方が文化の違いによるものであるとことを見いだし、世界に日本の状況を知ってもらえていないということを問題視するようになっていった。そこで、そういった問題に対し、どのように対応していくべきかという考えが盛り込まれている社説を提示した。社説を読み込む中

で、子どもは、この社説の筆者は、JAZAやWAZAのどちらの立場に寄った考えが書いているのかを細かく分析したいと考え始めた。社説の中のWAZA寄り表現の部分とJAZA寄りの表現部分に、線種を分けて線を引くと、線が引かれた数が、ほぼ同じくらいになった。この状況から、社説の立場がはつきりしていないのではなく、中立の立場にするために、エピソードも選んで書かれていると考えるようになった。また、社説に線を引いて立場を分けていくうちに、どちらの立場ともとれる言葉があることに気づいた。「埋められぬ溝はない」という表現の「溝を埋める」という言葉は、JAZA側から埋めていく場合とWAZA側から埋めていく場合とあるというように、同じ表現でも違った捉えをすることができることに気づき、そのような表現が他にもあるのではないかと調べ始めた。

意見交流では、多面的に捉えられる言葉をもとに、筆者の主張について話し合われた。

A女：「埋められぬ溝はない」と書いてあるが、WAZAを動かすというより、JAZAや日本が努力して溝を埋めていくということを言っているのではないか。

B女：日本がこの問題を解決するために人工繁殖を進めるべきと書いてある。これは、日本が世界の考えに近づいて、日本側から溝を埋めていくということを訴えている。

C男：人工繁殖のことが書いてあるすぐ次に、「対話を強め」とも書いてある。WAZAや自然保護団体から溝を埋めてもらうために、まずは、対話をしていく努力をすることが大切だと言っている。まずは、JAZA側からの溝を埋め始めるとよいということだ。

子どもは、一つ一つの言葉のもつ意味を分析しながら読むことで、社説の考えに近づいていった。そして、社説がいくつものエピソードを出しながら、さまざまな角度から考えを主張しているということを理解していった。そして、他の新聞社の社説ではどのように書かれているのかに興味をもち、追究を広げていった。

< A女の単元まとめより >

追い込み漁についての社説はいろいろあったが、WAZAとJAZAそれぞれに対して、賛成・反対の考えがあり、新聞社も主張が違っていた。これからもいろいろな社説を読むことで、自分の考えの参考にしていきたいと思った。また、言葉一つとっても別の角度から見ることができるわかった。立場を意識して、角度を変えて見ることが幅広い見方をもつことになるとわかった。

4 研究の成果

- (1) 社説の読み取りにおいて、筆者の立場に焦点をあてて読むことをとおして、言葉一つ一つのもつ意味を分析することの大切さを確認することができた。
- (2) 社会的な問題を扱ううえで、複数の新聞記事や社説を比較読みし、それぞれの筆者の主張を読み取ることをとおして、問題を多面的に捉えることの大切さを感じることができた。

(志賀正章)

附属岡崎小学校の授業

第 66 回生活教育研究協議会に参加して

明壁佳樹（社会科教育専攻 社会科教育学領域）

荻野嘉美（発達教育科学専攻 生活科教育領域）

澁谷晃平（社会科教育専攻 社会科教育学領域）

白木歩澄（社会科教育専攻 社会科内容学領域）

中西 悠（社会科教育専攻 社会科内容学領域）

船尾日出志（社会科教育学講座）

1. はじめに

船尾：平成 27 年 6 月 3 日、愛知教育大学附属岡崎小学校で研究協議会が開催されました。今日、集まっていた院生のみなさんは参加なさり、社会科の授業を中心に見ていただいたのですが、参観記録等をもとにした報告をしていただきたいと思います。それにより、附属岡崎小学校の教育観、授業実践の特徴を浮き彫りにすることができると考えております。

その前に、導入として簡単に附岡小の授業についての印象を語っていただきましょう。まず、院生と申しましても元公立学校校長で、現在愛教大の非常勤講師でもある荻野さんから口火を切っていただきましょう。荻野先生が初めて附岡小の授業をごらんになったのはいつのことでしょうか。その最初の印象はどういうものであったでしょうか。

荻野：30 数年前、額田町立豊富小学校の青年教師であったときに、附属岡崎小の子どもたちが本気で追究し合う授業を見て受けた衝撃は今も忘れられません。真木利貢先生の国語「ヒロシマの歌」の授業、そして前田勝洋先生の社会科「二七市」の授業での子どもの発言力・追究力、その追究の奥深さには正直驚かされた記憶があります。それと同時に分科会での研究協議で配られた資料としての克明な授業記録とその分析にはまた驚かされたものです。そして、「どうやってこのような教師の力量が鍛えられるのか」という自分の問いに対して、「いつの間にか、授業記録がそっと机上に置かれてあるという切磋琢磨し合う教師としての仲間の存在があることだ」と応えられていたのも印象に残っています。

船尾：その最初の印象は、基本的には変化していないと理解してよろしいですか。

荻野：授業を見る前に、体育館で研究発表を聞きました。研究テーマは「自らの意思で判断・決定していく子ども」です。研究テーマを昨年度までの子どもの追究の姿から説き起こすところに、昭和 23 年以降 66 回を数える附属岡崎小の「生活教育研究」の子どもの姿を出発点とした研究の原点を感じました。最近参加した別の研究発表校の研究テーマが、中央教育審議会答申から導き出されているのと好対照です。

船尾：直進の院生のみなさんからも、印象をお尋ねしましょう。ただし簡潔に。詳しい授業についての見解は後でお聞きしますので。まず白木さんから。

白木：授業開始の時刻まで、子どもたちは教壇に立つ教師と話していたり、参観に来た私たちに声をかけたり、いかにも「子どもらしい」様子でした。日直の子どもの号令の後、

クラス全体での大きな「お願ひします！！」の声が続きました。そしてよくある小学校での授業とは様子が変わったのは、開始直後のある瞬間からでした。教師は授業に関して一言も発することなく、板書を始めました。『なぜみうらさんは和太鼓をつくりつづけているのかな』。黒板の上部中央に教師がこの言葉を書いている途中から、子どもたちは既に举手をし始めたのです。口から発されていないが、この言葉は「発問」なのだと想到了。

船尾：口から発せられなくても、「発問」として成り立っていることに気づき、留意しなければならないということなのでしょうね。続いて、明壁さん、お願ひします。

明壁：白木さんの言葉を受ける形で、印象を語ります（全員から笑い）。教員が本時の課題を板書し終えた後、「はい、はい」という大きな声が教室に響き渡りました。教員が一人を指名し、発言し終えた後も、「賛成」や「反対」、「付け足し」という声が響き渡りました。そうした子どもたちの声を45分という1時間の授業の中で幾度となく聞くことができたのです。子どもが主体的に発言を繰り返すという授業を、議論や話し合いの場以外で私は経験した覚えがあまりありません。そのため、インパクトが強く、印象に残る授業でした。

船尾：印象に残る授業という印象だったのですね。

明壁：小学3年生に進級したばかりの子どもたちは、元気いっぱい活気がありました。自分で調べて、思ったり、考えたりした意見や内容を発言しようと、何度も何度も手をあげていたのです。発言できずに授業が終わってしまったときには、とても悲しそうな表情をしてしまった子どももいました。

船尾：子どもたちの様子をしっかりと見ておられたのですね。続いて瀧谷さんお願ひします。

瀧谷：附属岡崎小学校は研究主題として「自らの意思で判断・決定していく子ども」を掲げ、研究3年次である2015年度は、「学びの自覚」を促す教師支援の在り方」を視座に研究を進めておられます。多様な情報を手に入れることができになりつつある今日において、それらの情報の真偽を批判的に確かめ、自分にとって必要な情報を選びとる力は重要です。そういう意味で、「自らの意思で判断・決定していく子ども」を育てることは、今日の学校教育において強く求められるものの一つと言えるでしょう。

船尾：瀧谷さんらしい、真面目な意見でした（笑）。荻野先生はさきほど、数十年にわたって継承されている附岡小の伝統について言及なさいましたが、瀧谷さんの発言にもあったように、附岡小の今日の教育研究は現代にも有効であるということでしょうか。

院生一同：（一斉にうなずく）

船尾：なぜそうなのか？附岡小出身の中西さんからご意見をお聞きしましょう。

中西：私は附属岡崎小学校の卒業生なので、先日見せていただいた授業は、わたしが同校の児童だった十数年前と同じように子どもの発言を中心として行われていました。その様子はとても懐かしかったです。何といっても子どもが生き生きしていると感じました。附属岡崎小学校での学びは、「自ら考え、主体的に行動する」という社会に出たときに求められる能力を育んでいると思います。だからこそ、時代を超えて有効なのだと思います。

船尾：それでは順番に、参観なさった授業についての意見を発表していただきましょう。全員の発表が終わってから、短い時間ではありますが、問題点を絞って議論しましょう。

2. 「1の2本物のカルタ」を巡っての熱い論争（荻野嘉美の報告）

授業Iで公開された授業のなかから、1年2組植田学級の「くすのき学習」（生活科）の授業を参観する。単元名は「たのしいふぞく小のあいうえお やったね できたよ 1の2かるた」である。入学から2か月のこの時期に1年生の子どもたちが45分間の話し合いの授業を展開していることに先ず感心する。そして何よりも、友達の発言に「ああ、なるほどね」とか「おお！その意見いいね」（と自然に賞賛の拍手が子どもの中から起こる）と

か、子どものつぶやきが生きているところに植田学級の温かさを感じる。

授業は、学校探検してカルタづくりで困っていることを出し合いながら展開していく。そこで、みなさんの「まだ 17 文字しかできていない。早くみんなと一緒にやりたい」といった困りごとの中で、「をとんの文字が見つからない」ということが話題になる。少し子どもたちの集中力が無くなりかけたところで、Mi 君が「をとんのカルタをなくしてしまえばいい」と主張する。これに対し、Sy 君は「でも全部で 46 個、なくしたら本物のカルタにならない。ぼくは本物のカルタにしたい」と反論する。Mi 君は、「本物のカルタでも 46 文字分ないものもある。をとんがないカルタもある。その文章のどこかにをとかんをつけるというやり方もあるよ」と再度反論する。この論争にかかわって、Yu 君は、「カルタは 46 文字ある。あきらめずに最後まで探し続けたい。なぜかというと、まだちょっとやっただけだから、まだわからないところとかがある。あきらめずにやるといいと思う」と主張する。Ma 君が「先生に聞いたらいい」と発言すると、Yu 君が「そんなことしたら探検にならない。1 の 2 カルタなんだから」と自分の考えを打ち出してくる。

「1 の 2 の本物のカルタ」とはどういうものか、子どもたちの論争が繰り広げられていった。この論争が、子どもたちみんなをその渦に巻き込むとまでは行かない部分もあったかもしれないが、1 年生の子なりの思いや願いの一端を垣間見ることができた。

3. 「東岡崎整備計画をどうとらえるのか」を巡っての 6 の 3 の話し合い(荻野嘉美の報告)

授業Ⅱからは、6 年 3 組高井学級の社会科「みんなの願いをとどけたい まちの玄関 東岡崎の未来」を参観した。最初の印象は、1 年生の子達が 6 年生になるとここまで自分の意見をフランクに堂々と述べることができるのだという驚きである。大学生に講義で討論をさせても自発的に意見を重ね合っていくことはなかなか困難である。柔らかい雰囲気の中で自分の考えを交流し合えるところは、附属小学校の伝統として受け継がれ、今に生きていると感じた。

東岡崎の整備計画をどのように受け止めた自分なのかというところが論議の中心である。岡崎市の東岡崎整備計画に対しての自分の考えを述べるところから授業は展開していく。第 1 発言者の Ma さんは「私は整備計画に賛成です。元は反対だったけど市役所の方の話を聞いて、岡崎らしく緑を加えて安心感のある都市化をめざしていると分かったからです。」Shi さんは「一緒に賛成。スロープなどが無く困っているので整備していきたい」、Re 君は「自分も賛成。駅のおじさんに聞いても使いにくいところがいっぱい。勢いよくばっとやった方がいい」などの意見を発表した。Fu さんは、「自分はちょっと前まで反対だった。まだ私の中にはお金が無駄というのがある。次の 4 つの条件をかなえるような計画ならばよい。それは、誰もが使いやすい、岡崎の玄関にふさわしいデザイン、そして無駄なお金を使わないです」、Ro 君は「Re 君に反対。一気にやってしまうと東岡崎が使えなくなる」等々と意見が連なっていく。

東岡崎の整備計画をどう捉えていくかが論議の中心である。一定の討論が進んだ段階で、フリートークと言うことで、同じような課題意識をもった子同士でのペアになっての意見交換がなされていった。

子どもたちの意見を聞いていると市役所の人の説明などを聞いて整備計画に肯定的な意見が多いように感じた。駅の整備計画に自分はどんな問い合わせをするのか、自分事として問題をとらえていくことの必要性を感じる。駅の整備計画には複雑な要素と莫大なお金が投資されていく。利用者という市民としての視点、駅や店舗を含めた地域活性化の視点、名鉄の思惑等々様々な角度からの追究の可能性が感じられる。その追究にその子なりの深いこだわりが生きていくと討論も熱を帯びていくことと感じられた。授業の最後は「時間

が来たのでこれで終わります」という終わり方であったが、子どもの意識が次時へとつながるような工夫がほしいと感じた。

1年生の授業と同様に教師の授業構想を超えるような子どもの意見の表明とその背景が顕わになるような迫力ある追究が生まれてくることを期待したい。

4.3の1「ひびけ 和だいこから生まれる音と人とのつながり」について

① 白木歩澄の報告

『なぜみうらさんは和太鼓をつくりつけているのかな』という教師の「発問」に、最初に指名されて発言した児童に続いて、子どもたちは「○○くんと似ていて」「みんなと違って」と言いながら手を挙げていく。そこには、賛成や反対を示すようなハンドサインはない。叫び声にも近いような子どもたちの賛成や反対の主張を、教師は教壇から把握することができるのだろうか。

その答えは、指導案の中の座席表にあった。その座席表には、これまでの授業を踏まえて子どもたちがどのような意見をもっているのかが書かれており、さらに意見の種類ごとに色分けがされている。また、共感や対立など、影響を与えあっている子ども同士は、矢印や破線で結ばれている。つまり、教師は子どもたちが挙手をしながら立場を主張している「叫び」を聞きとれなくても、その授業よりも事前に子どもたちの立場を把握しているのである。

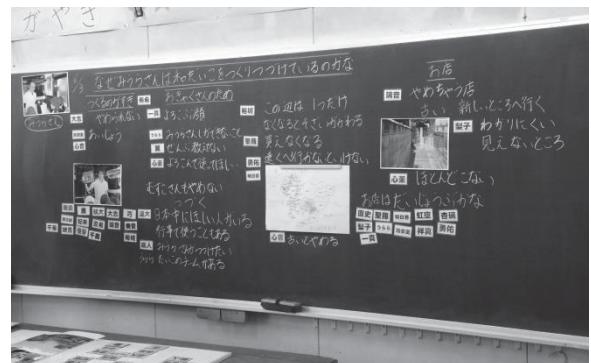
子どもたちの意見が板書されていく、黒板が徐々に埋まっていく。それと同時に、子どもたちの意見がいくつかの立場に基づいていることが見えてくる。それも、子どもたちの意見を事前に把握し、発言の要点を立場別に整然と板書する教師の働きがあってこそだ。しかも、そのような教師の支援には、シナリオがある。誰を第一発言者として指名し、次に続かせるのは誰か、また誰の意見が出たら対立する誰を指名するか、といったことも、事前に決めてあるのだ。そうして、子どもたち自身も、自分たちの考えには違いがあることを理解していく。

『これからも続くよ』『大丈夫かな』という二項対立ができあがった。この二項は、子どもたちの意見の中から出てきたものである。子どもたちの発言の間にあった教師からの小発問は数えるほどしかない。しかし、その少ない発問が、複数の立場の意見を、明確な根拠をもとに発言させるための支援になっていることは、参観者から見て明白である。この二項対立の中で、自分はどちらの考えをもっているかを、子どもたち一人一人のネームプレートを黒板に貼ることで示す。

「それでは、フリートークにします」

小学校での授業のこれまでの概念にはない活動、それがこのフリートークだった。教師の言葉を皮切りに、子どもたちは席を立ち、他の子どもたちと意見交換を始めた。フリートークの時間が始まった瞬間から、席の距離に関わらず、話したい相手のところへ向かっていく。そして、自分の意見を話すだけでなく、相手の意見も真摯に聞いている。

フリートーク後にもう一度教師が子どもたちに意見を聞くと、意見が変わった子どももいれば、自分の意見により確信をもった子どももいた。



② 明壁佳樹の報告

愛知教育大学附属岡崎小学校では、「自らの意思で判断・決定していく子ども」という研究主題から、「学びの自覚」を促す教師支援の在り方を視座に各教科で研究を進めている。

3年生の社会科においては、地元の生産活動に取り組む一人の人物に焦点を当て、ものづくりのこだわりについて追究していく授業が構成されていた。地元岡崎市の太鼓屋の店主の方たちに協力を求め、実際の太鼓の音を聞く、叩くという体験・経験、一人一人の調べ学習という活動を通して、ものづくりに対する見方や考え方を広めていこうとしていた。

教員は、太鼓が手作業で一つ一つ作られていることに興味・関心を持たせようとした。しかし、子どもたちが実際に興味・関心を示したのは、59歳という年齢になってまで太鼓を作り続ける店主に対するものであった。そこで、実際にお店に行き、太鼓の製作工程を見たり、一つを作り終えるにものすごい時間と労力を要していることを学んだり、お店の場所や来客者の様子などを見たり、店主の考え方やお店の状況、問題点について学び、考えていた。

本時では、「店主の方は、なぜ店を続けているのかな」という課題から、「作ることが楽しい」「お客様の笑顔が見たい」という店主側（生産者）の意見と、「お店の場所がわかりにくい」「お客さんあんまり来ていない」というお客側（消費者）の意見が登場した。そこから教員が「お店は大丈夫かな?」「お店は続くと思う?」という発問をし、子どもたちはどちらかの立場あるいは、両方の立場に立って、フリートークという話し合いをしながら物事を深めていった。

フリートークをした後では、子どもたちから「行事で太鼓を使うことがあるから、店は続いている」「日本中に太鼓を求める人がいる」という店は続いているという意見が大多数を占める一方で、「お店の数が少ないと心配」「古くなるとやめてしまう」という不安の声も出ていた。

子どもたちは、このように太鼓屋の現状やこれからについて、店主側の考え方や他業種の店の状況などについても取り上げるなどして、真剣に考え、取り組んでいた。しかし、太鼓など伝統工芸品を作り続けていくお店をこれからも残していくためには、どのようにしていくべきなのか、何をしていくべきなのか、何ができるのかについてまでは見学した際の授業では、触れられていない。小学3年生でこれまでのことについて考えさせることは難しいかもしれない、私は考えてしまう。しかし、そういった今後や将来のことについても考えることができるようになることが、「学びの自覚」を促すことではないのかと、私は考える。

次時の単元構想を見てみても、「お店を続けていくためには、何が必要なのか」という今後どうすべきなのかという面について、取り組ませていこうとする文面を見ることができる。しかし、私は、さらに「自分たちができることには何かあるのか」や「何をしていくべきなのか」という問い合わせを投げかけることで、お店の今後のことだけでなく、地域の問題についても考え、判断・決定していく子どもを育てていくことができるのではないかと考える。

③ 中西悠の報告

社会科の学習の中で子どもにいかに切実性を持たせることができるか。そのような問い合わせ近年の社会科の中で求められている。6月3日に愛知教育大学附属岡崎小学校で行われた第66回生活教育研究協議会では、「自らの意思で判断・決定していく子ども」と題して各教科の研究授業が公開された。社会科では、3年生「ひびけ 和だいこから生まれる音と人とのつながり」と6年生「みんなの願いをとどけたい まちの玄関 東岡崎駅の未来」の授業が公開され、子ども同士の話し合いを中心とした授業が展開された。

「ひびけ 和だいこから生まれる音と人とのつながり」の授業では、和太鼓職人である

三浦さんがなぜ、太鼓を作り続けているのかを話し合う中で、三浦さんの立場だけでなく、和太鼓を買う消費者の立場からも三浦さんの仕事に目を向けながら、三浦さんの和太鼓づくりに対する思いに迫って行こうとする子どもの姿を引き出すことを目標としている。

授業では、和太鼓店はこれからも続していくという意見を持つ子どもと、このままで店は大丈夫なのかと疑問に思う子どもとの間で議論の応酬が見られた。授業の中盤では、本年度の社会科研究の目玉として扱われている「フリートーク」の時間が設けられた。「フリートーク」とは、子どもにも視点を与えることで、その視点について子ども同士が座席を自由に移動し子ども同士で議論を交わす時間である。フリートークによってさまざまな立場について考えることで自分の考えをはっきりさせていくことが狙いとなっている。和太鼓店が続く派と心配派に分かれて行われたフリートークでは子どもが教室を自由に行き交い楽しそうに議論する姿が見られた。学習は今後より三浦さんの生き方に迫っていくようだ。

授業後の協議会では、フリートークに関する議論が中心となって行われた。フリートークでは、子どもが楽しそうにしている姿や、子ども同士が自由に議論することが出来る点が評価されていた。その一方で、子どもがそれぞれ自由に話し合っているため、子どもの意見を教師が捉えにくくなる可能性も指摘された。

また、社会科の授業の中では、社会的な事象に対して子どもが自分自身の問題としていかに切実性を持つことが出来るのかが課題となる。そのためにも、日頃の子どもの生活体験をいかに耕すことができるかが重要となってくる。さらに、社会科の中で個人の生き方の追究を通して人の生き方に共感し、自身の問題として捉えることができるような授業展開が求められることなどが話し合われた。

④ 濵谷晃平の報告

参観したのは第3学年社会科授業（以下、当該授業）である。当該授業は、岡崎市において太鼓店を営む三浦氏に焦点を当てた单元の第9時であり、「三浦さんは、なぜ59歳になっても和太鼓をつくっているのかな」という学習問題から始まる。子どもたちはひとり調べで分かった事を全体の場で交わし合い、多面的に学習問題に迫っていく。ある程度意見が出たところで、「お客様が少ないけど、お店はやっていけるのかな」と、教師が問い合わせを投げかける。そして子どもたちが、「大丈夫だよ/心配だな」というそれぞれの立場を決めたところで、本研究における新たな試みの一つ、「フリートーク」が開始された。

写真は、実際の「フリートーク」の様子である。子どもたちは自分と異なる立場の友達のもとへ駆け寄つて互いの考えを交わし、自分の考えを見直すことができたり、同じ考え方をもつ者同士話し合い、そこで同じ考え方でも異なる根拠に基づいていることを発見できたりと、学習問題について多面的に考察できる手立てとなっている。実際に、子どもたちは教室の様々な場所へ移動し、活発に話し合いを行っていた。異なる主張や根拠に出会った子どもは、自らの意見を見直し、課題について再追求する。それにより、さらなる学習の深まりが期待されるだろう。この、子どもだけで話し合いを行い、学習を深める手立ては、研究主題として掲げる、「自らの意思で判断・決定していく子ども」を育てる手法として最適と言えるだろう。「フリートーク」後の子どもたちは、「友達の意見を聞いて考えが変わった」、「友達は〇〇と言っていたけど、やっぱり自分は××と考える」といった発言が見られた。子どもたちが友達の意見にしっかりと耳を傾け、自分の考えを見つめなおしていたことがここからわかる。

課題は残されているが、自らの意思で判断することが求められる現代社会において、子



どもたちが自分たちで話し合い、決定・判断していく力を養う「フリートーク」は非常に有効な手立てだろう。一般校の社会科でも、「フリートーク」を導入するのはどうだろうか。今後、「フリートーク」の導入について考えたい。

5. まとめにかえて

船尾：全員から報告を出していただきました。それぞれの報告を聞いて、質問や意見があれば、遠慮せず、出してください。明壁くん、何か意見がありそうですが？

明壁：はい。荻野先生の1年生の生活科に関する報告に興味を持ちました。学校探検とかるた作りの組み合わせは、面白いと思ったのですが、1年生という学年を考えたとき、どちらかに絞るべきではないでしょうか。

荻野：実は授業後の分科会での協議においても、子どもたちのそのような追究の様子が一番の話題になりました。その際、第1に「1の2の本物のカルタとは何か」について、子ども自身が意味づけていくことが大切ではないか、第2に学校探検の追究へのこだわりがあって、カルタという表現も生きてくるのではないか、第3に46文字のカルタを完成させていくという追究と共に自分のお気に入りの探検場所とこだわりの一枚のカルタを創り上げるという追究の方向もあるのではないか、というような意見が出ました。

船尾：明壁さんは、「1年生という学年を考えた場合」という言葉からわかりますが、危惧を抱かれたわけですね。

明壁：はい。学校探検とカルタ作りという2つの活動だと、子どもがじっくり考えることができないのではないかと心配になったのです。

荻野：実際、協議会でも「じっくり考える支援」とはどうあるべきか、子どもの考え方の背景にあるものを出し切らせるような支えや立ち止まりが教師の役割になるのではないかという意見が出ました。明壁さんの危惧はもっともだと思います。わたし自身は、先ほどの報告の最後でも述べましたが、教師の授業構想・板書構想を超えるような子どもの発言をこそ大切にしたいし、もっと言えば子どもの中に入り込み、思いや願いを受け止め一体となって考えていくような教師の働きも大切ではないかと考えています。いずれにせよ、参観者が子どもの姿を基にして、自分の授業観・教育観を問い合わせていくこのような協議会の意味を改めて感じることができました。

船尾：荻野先生以外は、社会科の協議会に出席なさったわけですね。協議会で論議されたことを報告していただけますか。

白木：わたしは公開授業後行われた社会科の授業研究協議会に参加しました。

そのなかで助言者の先生は、「フリートークは岡崎の教育100年の歴史上でも、新たな実践であり、それはまた話す・聞く・話すことを聞いてくれる、というより良い社会の形成につながる実践でもある」とお話しになりました。そのフリートークの有効性を高めるには、どうしたらいいのか。果たしてフリートークは有効なのか。授業を見ていて、教師の心がけとして伝わってくることは、子どもたちが意見の立場をはっきりさせ、子ども同士で明確に分かるようにする、ということでした。それは、板書からも感じられました。子どもたちの意見が立場別に整理され、また、クラス全員がどちらの立場なのか分かるようになっていました。

「フリートーク」についての協議のなかで「切実性」がキーワードとなりました。子どもたちから出る意見は、子どもの本音なのか。上っ面でしか捉えられていないのではないか。フリートークの有効性を活かすためには、子どもたちに、教材に対する共感をもたせて自分自身の問題として考えさせること、つまり「切実性」が必要なのではないか。また、社会科的な能力を伸ばし、探求を面白いと感じさせるためにも、教師の予想や事前の教材

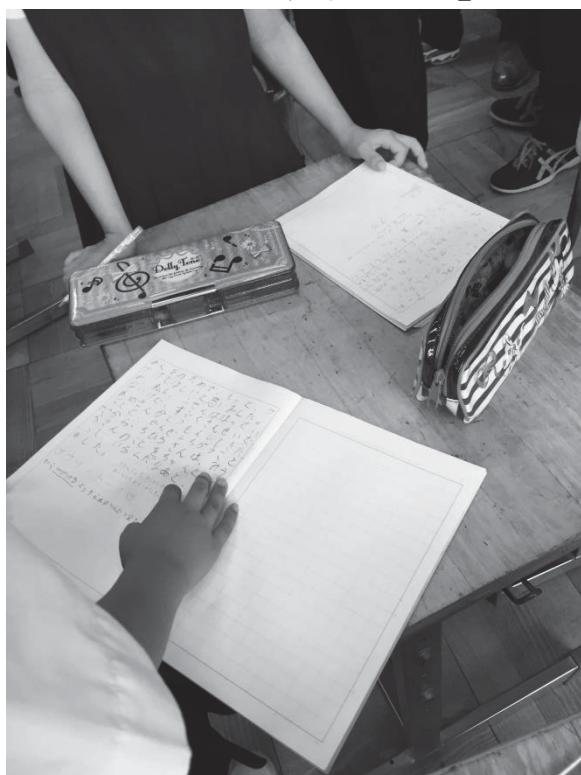
研究以上のことを子どもが追究できるような授業を、教師が構成しなければならぬと思います。しかし、わたしは始まったばかりのフリートークという実践が明確な意味をもち、日本の教育界に広まっていくには、まだ時間がかかりそうです。

瀧谷：わたしは「フリートーク」には課題もあると思いました。一つは、教師が会話の内容を捉えにくい点です。子どもたちが席を離れて自由に話し合いを行うため、「フリートーク」の中には教室にいくつかのグループができます。たとえ机間巡回を行っても、全ての話し合いの内容を把握することは困難ではないでしょうか。会話の中で学習が深まるとしたら、深まりのきっかけとなった会話の内容をぜひ捉えたいです。子ども自身に話し合いの内容をノート等に書かせるなど、記録に残す手立てが必要となるでしょう。また、自由に話し合いをさせるために、話の論点がずれてしまう恐れがある点も見逃せません。この点について大羽教諭は、事前に問い合わせを投げかけ、視点をはっきりとさせてから話し合いをさせることで、話し合いの論点がずれてしまわないように工夫をなさっていました。

船尾：残り時間が少なくなりました。附岡小の卒業生の中西君から一言お願ひします。

中西：主に3年生「ひびけ 和だいこから生まれる音と人とのつながり」の授業についての感想となります。個人の生き方に焦点を当てながら、身近な地域の問題を捉えようとしておりとても面白かったです。また、子どもが自由に意見を発表することが出来る雰囲気も良かったと思いました。

一方で、フリートークの在り方については疑問点も残りました。研究協議会の公開授業として行ったため仕方ない面もあると思いますが、フリートークに入る時間が授業の終盤に近かったため、フリートークによって得られた子どもの意見を交流し、考えを深めていく時間をあまり持てなかつたことが疑問として挙げられます。フリートークが社会科の授業において比重が置かれるのであれば、その後の話し合いでどのように子どもの考えが深まつたのかについて知りたいと思いました。



船尾：みなさん有意義な報告と意見をありがとうございました。最後に、荻野先生にまとめていただきましょう。

荻野：戦後まもなく開始された附属岡崎小の生活教育研究協議会の歴史も66回を数えます。子どもの生活を教育の土台に据え、一人ひとりの子どもの学びと育ちに目を向けた教育が今も脈々と受け継がれていることの意味を改めて感じました。明日に向かって伸びていく、附属岡崎小の子どもと先生方の奮闘を心から願いたいです。

(左の写真：ノートをみながら、フリートークする6年生の子どもたち)

附属学校における授業研究と学部・大学院の授業の連携

第13回 GC活用研究会を例として

飯島康之（数学教育講座）

I. 目的

これまで、附属学校（主として、附属名古屋中学校、附属岡崎中学校）で行ってきた作図ツールGCに関する授業研究について、学部や大学院の授業とどのように連携し、それぞれの研究・教育の成果を上げるための工夫をしていったかに関して報告する。

II. 背景と方法

私の主な研究の一つは、作図ツールGC(Geometric Constructor)の開発である。これは図形を数学的な意味で作図し、図形を動かして調べるためのソフトである。1989年のDOS版の開発に始まり、windows版、java版、html5版を開発してきた。その原動力の一つは教材開発や授業研究であり、本学赴任以来、特に附属名古屋中学校の歴任の先生方には多大な協力をいただいてきたが、その基本的なスタンスは共同研究である。ソフト開発や教材研究を中心とする立場と授業実践を中心とする立場のコラボとして行ってきた。このような、大学教員と附属学校教員との連携として生かすだけでなく、学部の授業や大学院の授業にも生かしたいと、2000年頃から試みてきた。そして、2010年に大学出版会から発行したJ Editor2を使って、より本格的に行うようになった。

連携してきた学部・大学院の授業は、数学科教育CII、数学科教育方法論I・IIである。これらの授業は、数学科教育でのテクノロジー利用に焦点を当て、ツール型の数学用ソフトを使った教材研究・授業設計に焦点を当てており、以前から実際の授業のビデオを利用してきた。2005年以降、附属名古屋中学校において、「GC活用研究会」という名称で行ってきた研究授業などに関して、教材開発のプロセスや研究授業の実際、そしてその会話記録作成等にも関わることによって、附属学校での研究に、学生も積極的な関わりを持てるようなスタイルを試みてきた。

このような形で扱うには、1時間か2時間で問題解決が終了する授業が適している。名古屋中学校ではこのスタイルの授業研究が多いのに対して岡崎中学校では単元を通して問題に取り組むことが多いため、学部の授業で取り上げてきたのは名古屋中学校のものが多かった。（岡崎中学校での研究授業は、大学院の授業や卒業研究などで利用することが多かった。）

以下では、一般的な手続きを述べ、具体的な様子に関しては、IIIで2015年12月11日に行った山中実践に則して述べることにする。

GC活用研究会では、多くの場合、次のような段階を経る。

1. 素材の選定

研究授業で扱ってみたい教材を8月-10月頃に授業者から提案していただき、研究授業になりそうかどうかという観点から協議する。

2. 教材研究と授業設計

附属学校、大学のそれぞれで教材研究を深め、どのような授業化が可能かを協議する。大学側ではゼミや大学院の授業の中でも取り上げる。

3. 模擬授業実施

授業の構想が決まった段階で、大学側では、学生対象の模擬授業を行い、その概要をメール・電話等で伝え、必要に応じてビデオ映像を提供する。(日程が折り合うときには、附属教員が大学の授業の中で大学生対象に模擬授業を行ったこともある。)

4. 事前実践と協議

当日実践する学級での前時の内容や、他の学級での本時の内容などに関して参観し、修正の可能性について協議する。可能であれば、ゼミ学生や大学院生も参加する。

5. 本実践

共同研究者の方々なども交え、GC 活用研究会として次の日程で実施することが多い。(扱う教材によっては、2 時間構成の実践を一つとその協議にする場合もある。)

- (1) 授業 1 (山中実践では B 組での授業)
- (2) 協議会 1 (実践の改善の可能性について協議)
- (3) 授業 2 (山中実践では A 組での授業)
- (4) 協議会 2 (両方の実践についての協議)

6. 会話記録作成と字幕入りビデオの作成

本実践のビデオ映像などを基に、J Editor2 を使って会話記録作成を学部の授業(数学科教育 CII)の課題として行う。そのデータを使って、字幕入りビデオを作成する。

7. 授業の分析・研究発表・再利用

学部の授業では、字幕入りビデオを基に授業に関して分析することを課題とする。大学院の授業では、授業記録の分析方法や、授業記録作成の方法論などについても協議する。また、生成された各種資料を利用して、授業者は研究を整理・深化して研究発表等を行う。また、資料は整理してビデオライブラリ化し、たとえば翌年の数学科教育 CII の中で、これまでの代表的な授業ビデオとして再利用する。

III. 結果(2015 年度の実際の様子を中心)に)

1. 素材の選定

今年の場合、9月に山中先生から「九点円でやりたい」という提案があった。「おもしろいんじやないかな」と即答した。九点円は中学生向きの課題としては難しい。しかし、過去に筑波大学附属中学校で興味深い実践(吉田, 1986)があったことを知っていたので、名古屋中学校としてのチャレンジをしてみる価値があると思った。吉田先生の実践は、12 時間もの単元として行った実践だ。岡崎中学校であれば、かなり近いコンセプトでの単元構想が可能だが、名古屋中学校での実践では、1, 2 時間で扱うことしかできない。山中先生がどう料理するかが楽しみだと思った。関連する資料を山中先生にお渡しするとともに、附属・大学のそれぞれで教材研究を行った。なお、九点円とは、次のような内容である。

定理 $\triangle ABC$ に対して、A, B, C から対辺に下ろした垂線の足を D, E, F とし、BC, CA, AB の中点をそれぞれ P, Q, R とする。 $\triangle ABC$ の垂心を J とするとき、AH, BH, CH の中点をそれぞれ L, M, N とするとき、9 つの点 P, Q, R, D, E, F, L, M, N は同一円周上にある。(これを $\triangle ABC$ の九点円という。)

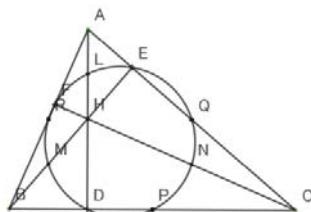


図-1 九点円

2. 教材研究と授業設計

九点円という素材は、さまざまな数学的内容と関わっている。それらをどういう発見の連続にしていくかという考察が可能だからこそ、吉田実践では12時間もの単元を構成できている。しかし、1時間で扱うとなると、限られたところに焦点化するしかない。9点を適切に結ぶと3つの長方形が見いだせること、そしてその証明には(中学校3年生にとって既習の)中点連結定理と円周角の定理の逆で証明できる。ただ、垂心は通常のカリキュラムには入っていないので、外心と垂心に関して事前に1時間の学習を設定することが必要なので、事前に1時間と当日の1時間の2時間構成で取り組むことにした(これらの教材研究に関する詳細は、飯島(2015)を参照のこと。)。一方、何を生徒の主な活動と設定するのか、そしてそのための発問や(作図ツールで探究する)図やワークシートなど、授業設計に関してさまざまな選択肢を考え、それぞれで検討した。

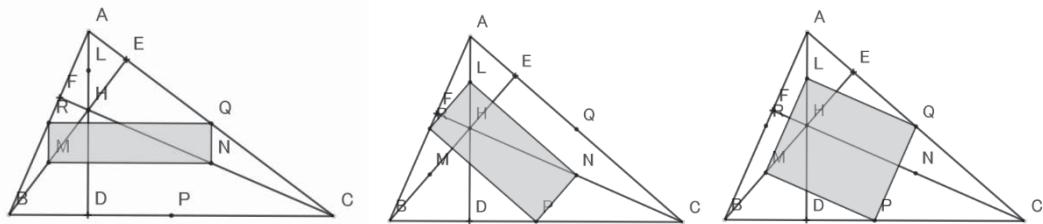


図-2 三つの長方形

3. 模擬授業実施

大学院の授業、ゼミ(3,4年生の2グループ)、学部の授業(2,3年生の2グループ)という合計5つの学生集団の場があるので、それぞれにおいて模擬授業を行った。学生は生徒の立場で取り組み、一通りの解決が終わった段階で、それを振り返り、模擬授業を評価し、改善策を協議し、次回の模擬授業に反映する。生徒の立場として実感した感想は授業後にweb経由で回収し、中山先生にメールでお送りする。学生・院生の様子はビデオですべて収録したが、今回中山先生にお渡ししたのは、学部の授業2本だった。

模擬授業で焦点化された問題は、「長方形」という言葉を発問の中に含めるかどうかだった。学部2年の模擬授業では、9点が(A,B,Cを動かしても)円をなすようだという観察をしたあとで、「この中に長方形を見つけよ。そしてそれを証明せよ。さらにそれをもとに、9点が同一円周上にあることを証明せよ。」という課題を提示した。多くの学生はかなり円滑に発見・証明をでき、(学生にとっても)未知の問題を解決できたことに満足感を示していた。しかし、「長方形」というキーワードを提示してしまうと、9点円の問題を、「中点連結定理の応用問題」として位置づけることになる。素材の魅力の核心部を奪ってしまうことにもなりかねない。そこで、次の学部3年生の模擬授業では、「9点が同一円周上にありそうだということがわかった。それを証明するためには、どういう戦略がありうるかを検討せよ。そして証明せよ。」という発間に変えてみた。ところが10分程



図-3 学部2年生での模擬授業の様子

度経過しても、ほぼ全員が行き詰まっている。このまま進めても個人追究の中での解決は無理と判断し、「長方形への注目」を指示することにより、解決にたどりついた。

一方、名古屋中学校でも数学科のメンバーが教科研で協議している。ここでは、「長方形という言葉を提示しないで授業を構成できないだろうか」という意見が大勢を占めていた。

学部生においても、院生においても、「長方形」というヒントがあれば、かなりスムーズに発見・解決ができるけれども、それがないと非常に難しい。別の観点から発見のための手がかりを与えない限り、授業としては成立しそうもない。「長方形という言葉は提示しない」という心意気はすばらしいのだが、それを実現するためには何が必要だろうか。私はそういう気持ちで事前授業に臨んでいた。

4. 事前実践と協議

12/9 に、C 組と A 組で(外心と)垂心の授業を実施した。まず、C 組での授業が思ったよりも時間がかかり、そしてよくなかった。垂心について納得できたかというと疑問が残った。しかし、次時の A 組の授業は 12/11 実践前の授業であり、失敗は許されない。休み時間の 10 分間で修正案を協議した。軌道修正はしたものの、課題の提示の仕方などに難点があり、うまく流れていない。だが、うまく生徒のグループ活動に委ねていく中で彼らなりにいろいろな発見をして、それに助けられて着地することができた。これなら次時につなげられると確信できた。

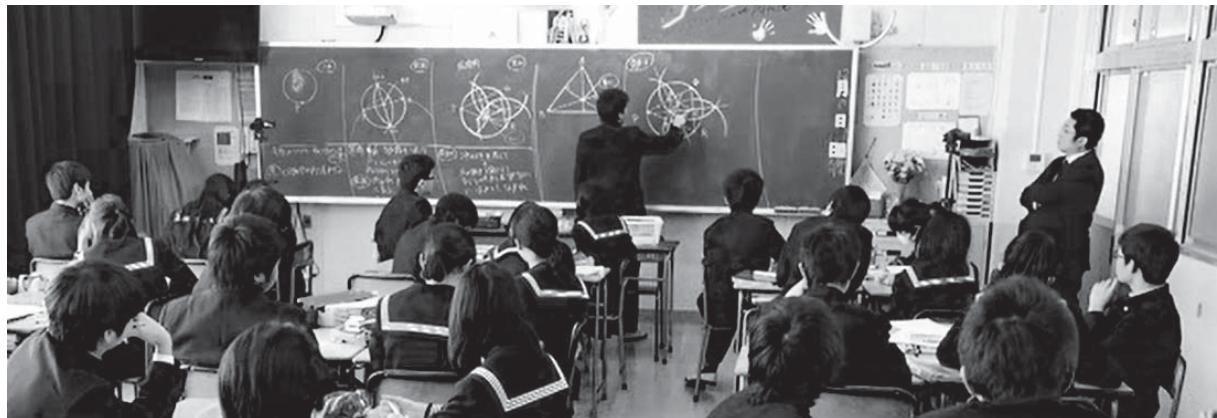


図-4 12/9 の A 組での垂心の授業の様子

12/10 は、B 組での垂心の授業と C 組での九点円の授業が実施され、後者のみ参加した。やはりあまりうまくいっているとはいえない。特に後半の証明の部分では、必ずしも全員がそれに適切に取り組めているとは思えない。「何に取り組むべきか」に関して全員の理解を求めるような軌道修正が必要なのではないか等の協議を行った。

5. 本実践

研究会に参加したのは、学生・院生など本学関係者約 20 名と学外者約 20 名で合わせて 40 名。学生・院生の多くはゼミの学生で、ビデオ撮影などの仕事も担当している。一般の学生も参加可能としているが、2015 年は他の授業との関わりもあり、実際の参加は若干名だった(2015 年 2 月末に実施した前回などは一般学生も 20 名程度参加した。)。

(1) 授業 1 (B 組)

C 組での実践を踏まえて、「長方形」を若干強調する授業として実施した。「3 点を通る円」は必ずあるが、「4 点を通る」のは円に内接する四角形に限られ、それは対角の和が 180° であることを確認し、具体的な形として、等脚台形、正方形、長方形があることを確認しつつも、長方形を見いだすことを強調した。そして、9 点の中に長方形を見いだしたことをもとに、それを証明した。C 組と比較すると、かなりの割合の生徒が課題にしっかりと取り組めた授業になった。

(2) 協議会 1 (実践の改善の可能性について協議)

B 組での授業は、(研究会の参加者の方々が見ていない)C 組の授業と比較するとよくなつたとはい

うものの、全員が証明に取り組めるように対処したため、発見よりは証明に力点があり、しかも全員参加を目指したため、明示された課題(証明問題)に個々の生徒が取り組むスタイルの授業になった。協議会では大きく分けて3点が話題になった。まず、目指している数学的活動は何なのかということ、第二にGCを使う意味がどこにあるのかということ、そしてグループがあまり機能していないということである。

それぞれの指摘の妥当性はよくわかるものの、九点円という素材の難しさを考えると、中山先生はこれらの課題に対してどう対処するのだろうかと、隣にいてとても心配になったのを覚えている。

(3) 授業2(A組)

私の心配は杞憂であった。GC活用研究会では、2回目の授業で改善されるのが常であるけれども、今回ほど授業が劇的に変わったのは初めてだった。さきほどの3点の指摘に関していえば、中点連結定理の応用問題でしかなかった授業が、九点円の不思議さを実感し、それを証明するための戦略について議論し、一見長方形にみえるけど、Aを動かしたら必ずしもそうならないから適切でないと排除したり、授業の終盤ではあったけど、証明のための見通しが発表され、みんなで共有できた。そのようなプロセスの中で、いろいろな場合に成り立つことを実感したり、一見正しそうだけれど多くの場合を観察することで排除されることもありうることを実感したりするために、グループで一つのiPadを囲んでいろいろな活動を行えた。B組では時間とともにテンションが低くなっていたのを感じたが、A組ではむしろ次第に熱中し、グループの中での話し合いが活性化するだけでなく、学級全体で一つの問題に取り組んでいる一体感がすばらしかった。



図-5 12/11 の A組での九点円の授業の様子

(4) 協議会2(両方の実践についての協議)

授業1と授業2の変化に立ち会えたこと。そのことを実感し、共有できしたことへの一体感。協議会2の空気は協議会1の若干重苦しい空気とは一変した。自分たちが指摘し、協議したことで、授業はこんなに変わりうるんだという手応えと、それを確かめることが基調になった。たとえばグループの中でどういう活動があったかとか、授業の中で鍵になる場面での中山先生の振る舞いについての協議などが中心になった。また、与えた九点円の課題に対して子どもの素直な反応を基に考えると、たとえば、3中点からできる円と3つの垂線の足からできる円が実は一致するという問題の定式化の可能性など、違う観点からの授業設計の可能性等についても議論された。

もし授業1だけであれば、授業への不満を感じたまま、附属学校でもこの程度の授業なんだという実感を持って帰られたことだろう。しかし授業2だけであっても、附属学校とはそういう特別な学校だから成立することであり、公立校とは違うのだという認識で帰られたのではないだろうか。授業1に感じた課題を乗り越えた授業が目の前で実現されていくからこそ、授業研究をすること自体の意義を実感していただけたと思う。

実現したい授業が実現できたこと、それは第一に中山先生にとって大きな成果である。同時に、

参加した方々にとっても「一緒に授業をつくる」時間を共有できること自体が大きな成果になったと思えたひとときだった。

6. 会話記録作成と字幕入りビデオの作成

今回参加の40名だけでも教室はほぼ満杯になる。数学科教育CIIの受講者は約80名(2コマ)なので、研究会に全員が参加することはできないが、何らかの形で利用そして貢献することで共有できなかつたと取り組んできた。授業を分担して会話記録を作成し、共有することを試みたこともあるたが、かなり適切な記録にしかないことを踏まえて開発のが、J Editorであり、それを踏まえて松永先生に再開発していただいたのが、J Editor2である。ビデオを再生し、耳にした会話をキーボードで入力してenterキーを押すと、それを字幕として表示しながら当該箇所を再生しなおすので、聞き間違えている部分は否応なく修正することになる。作成するのに要する時間は長くなるけれども、かなり正確な会話記録を作成することができるようになる。一人あたりの担当を、5分とか10分に限定し、作成したデータをつなぎ合わせて字幕つきのビデオにして再配布すると、字幕なしのビデオと比べてずっと分かりやすいビデオになるし、会話記録の一覧を眺めながら授業について分析することもできるようになる。

研究会ごとに、作成するビデオの目的や手法を変えているが、今回のターゲットは、グループ活動の様子を的確に把握することであった。当日の授業は、ビデオカメラ13台とICレコーダー10台を使い、グループごとの映像にICレコーダーの音声を入れて基礎資料を作成した。A組の教師中心のビ

top 山中実践(2015/12/11)板書カメラ	
00:00:0	 <p>00:01 7(S.001) 始まっちゃった? 00:03 0(S.001) 先生、始まっちゃった 00:04 6(T.002) 始まっちゃった 00:04 8(T.001) はいじゃあ始めます 00:17 0(S.002) 気をつけ 00:19 5(T.002) カかるよねえ 00:20 9(T.003) はい、始めます 00:22 5(T.004) スキちゃん、頼むよ 00:25 6(S.003) お願ひします 00:39 6(T.005) 1回、電気を 00:43 9(T.006) ええっと 00:45 6(T.007) もうちょっと大きくなれた方がいいかな 00:50 7(T.008) はい 00:51 2(T.009) ええっと、この前やった授業 00:53 3(T.010) 00:55 7(T.011) ええっと、垂心の授業をやったと思いますけど 00:56 6(T.012) 垂心は1点で交わる 00:58 8(T.013) ていうことをやりましたね</p>
01:00:0	 <p>01:01 3(T.014) 01:01 4(T.015) ええ、今日はそれから発展して 01:03 6(T.016) ええ、これ 01:07 3(T.017) これです 01:08 8(T.018) ちょっと 01:10 1(T.019) ええと、点がたくさん書いてある 01:11 6(T.020) ちょっとこれ、もうちょっと大きくなれた方がいいかな 01:12 6(S.004) 何が変わった? 01:14 5(T.021) 何が変わった? 01:17 1(T.022) なんか点が増えてる 01:19 0(T.023) 何点あるかな 01:20 6(S.005) 図が変わった? 01:21 0(T.024) 南天のどあめ? 01:22 6(T.025) あ、違う?関係ない。(生徒の失笑) 01:24 7(T.026) ちょっとずべつた。(笑い) 01:28 9(T.027) はい、寒いです 01:30 0(S.006) はははははは。</p>

図-7 A組の授業記録の一部

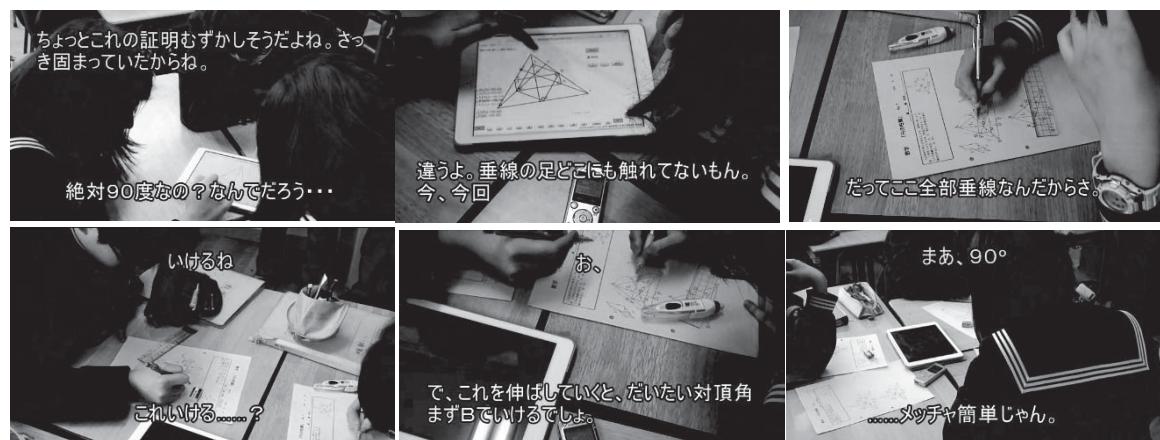


図-7 A組のあるグループの様子(字幕つきビデオ)

デオの他、グループのビデオ 10 本、一連の事前授業 3 本と B 組のグループ数本に関して会話記録を作成した。

7. 授業の分析・研究発表・再利用

字幕入りビデオや会話記録を収録した DVD-R(2 枚 1 組)を配布した。学部の授業では、授業についていくつかの観点から分析したレポートの作成を課題とした。山中先生は、少なくとも夏の数学教育の研究大会での発表を予定しているが、それらのための基礎資料として授業記録を利用していただけるものと思っている。また、これまで作成した授業ビデオはライブラリ化しており、数学科教育 CII の授業の中では、過去の代表的な実践を 4 本程度収録した DVD-R を配布し、毎回感想をまとめてくる課題を出したりしているが、学部・大学院の教育・研究の中で再利用しているし、同様のライブラリは附属学校の数学科のパソコンにも収録しているので、過去の先生方の実践も試聴できるようにしている。

IV. 考察

せっかく附属学校との共同研究を行っているのだから、それらを学部・大学院の教育にも活かしたいというのが出発点であった。特に出来上がった授業を見るというだけでなく、研究授業を「つくるプロセス」の臨場感を実感させたいと思った。そして、できれば、授業者から一方的に受け取るだけでなく、授業者に対しても貢献させたい、しかも、本質的でない負担をなるべく感じないようにしたい、というのが基本的なコンセプトだった。

授業のビデオを見せて、会話が聞き取れないことも多い。字幕化することでかなりクリアできるが、字幕化のための会話データ作成には多くの時間と労力が必要になる。一方学生にとって、「授業の会話をきちんと聞いて文字化し、それが正しいかどうかを確かめる」という活動は、「授業の中での聞き取りの必要性と難しさ」を実感する上でも、5 - 10 分程度を担当するならば、教育的価値がある。それを結びつけようという試みが、J Editor2 を使った授業の会話記録作成および字幕つきビデオ作成の意図である。山中実践の場合、それぞれのグループでの様子を把握し、比較したいという思いがあったので、1 つの授業でも 10 本のグループ映像という大量の映像があったけれども、40 名の学生がいれば、10 分ずつ担当することで可能になる。10 グループのビデオをすべて試聴するのは時間的にも難しいが、まず会話記録で比較してみたり、すべての映像を併置して再生することで、全体の様子を実感することができる。本当は自分が参加した研究授業について扱える方がいいけれども、次善の策にはなっているのではないかと考える。

もちろん、さまざまな課題も残っている。授業の課題として初めて担当した会話記録作成の成果には、聞き間違えもありうるし、聞き取りにくい生徒の発言やつぶやきをどこまで正確に記録するか等の個人差もあるし、中には期限までに提出しない学生もいる。

当日のビデオ映像や会話記録の編集作業もかなりの量になるし、80 名の学生に 1 コマを通じて 5-6 枚の DVD-R を配布することになるので、合計 400 枚程度の DVD-R の作成も必要になる。しかし、逆にいえば、作成した会話記録や字幕は最低 80 人の学生が学ぶための資料として利用可能だからこそ、字幕つき授業ビデオを作成する価値があるともいえるため、このような試みは、規模の大きな教育系単科大学だからこそできる試みでもあると思う。

これらの附属学校での「授業づくりの現場を実感させる」試みが、学生にとって効力感が大きいのか、それとも負担感が大きいのかは未知数であるが、少なくとも当該附属学校にいく学生が、「先生の授業、ビデオで拝見しました」等の話題を投げかけてくれているなど、学生にとって附属学校の先生方の存在が身近になっていることはたしかだと思う。また、「授業の中で生徒の発言をきちんと聞き取れない先生も多い」という抽象的なことを語るよりも、「授業の中の生徒の発言を聞き取るのは難しいって、実感したでしょ」と投げかけたときに学生が返す表情は、ビデオからの会話記録作成であっても、実感を伴った理解を得ることにはつながっていると思う。

V. まとめ

以上、私自身の研究に関わって、附属学校と大学での共同研究として実施している授業研究を、学部・大学院の教育活動と連携させてきた試みについて報告した。附属学校と大学の連携を深めていく上で、実習等を豊富に行うことも大切である。一方、普段行っている共同研究等の機会を学部生や大学院生の学びの場として活かしていくことも一つの方法である。とはいえ、数学のように、一学年80名(免許取得学生としては100名程度)もいると、その場に参加可能な学生数には限界があり、異なった方策の検討が必要になる。ここで紹介した方法の実施には、さまざまな機器等が不可欠であり、他の先生方がそのまま実践するのは難しいかもしれないが、学部・大学院での新たな授業づくりや大学と附属の連携のあり方を再検討する上での一助になれば幸いである。

文 献等

飯島康之(2015) 作図ツールを用いた九点円の指導に向けて -12/11 の山中実践に向けた教材研究 -. イプシロン, 57, 17-28

飯島 康之(2015) 作図ツールGC/html5の開発—HTML5+JavaScriptによる教育用ソフト開発の可能性—, 科学教育研究, 39(2), 161-176, <http://doi.org/10.14935/jsssej.39.161>

飯島康之(2014) iPad で作図ツール GC/html5 を利用した実践—愛知教育大学附属名古屋中学校におけるグループ活動での利用を中心に—, コンピュータ & エデュケーション, 37, 17-23, <http://doi.org/10.14949/konpyutariyoukyouiku.37.17>

飯島康之, 松永豊, 建内高昭(2010) J Editor2 - 字幕作りによる授業記録作成支援ツール, 愛知教育大学出版会

吉田稔(1986) 九点円の指導をめぐって, 日本数学教育学会誌, 68(7), 174-186

GC Resource Center http://www.auemath.aichi-edu.ac.jp/teacher/iijima/gc_rc/index.htm

理科分科会

2015年度理科課題研究の実践報告 ～テーマ決定に至る過程を重視した取組み～

愛知教育大学附属高等学校
理科主任 長根 智洋

1 はじめに

「高等学校学習指導要領」(2009年)では、探究的な学習活動を充実させる観点から、理科の科目として「理科課題研究」が新設された。理科課題研究は、高等学校理科で学習した基礎的・基本的な知識や技能を踏まえて、これらを活用して探究的な活動に取り組む科目で、「科学に関する課題を設定し、観察・実験などを通して研究を行い、科学的に探究する能力と態度を育てるとともに、創造性の基礎を培う」ことを目的としている。また、内容として「生徒が一連の研究の過程を経験し、科学的に探究する能力と態度を育成することができるようにしており、課題については、高等学校理科で学習した物理、化学、生物、地学などの内容のほか、先端科学や学際的領域の内容からも選択することができるなど、生徒の興味・関心、進路希望等に応じて、設定ができるとともに、大学や研究機関、博物館などと積極的に連携・協力を図ること」と示されている。理科においては、新学習指導要領は平成24年度から先行実施されている。

本報告では、本校のこれまでの研究経過や昨年度に実施されたを高校教育シンポジウムでの研究協議の反省等を踏まえ、本年度の取り組みを報告する。また、2015年7月に採択された中高生のための科学研究実践活動推進プログラムと理科課題研究との関連について考えてみたい。

2 理科課題研究における問題

本校では、平成元年度より「生徒の自己変革を促す理科教育の試み」を研究テーマに掲げて課題研究を実施してきた。当初は、生徒が自主的に研究テーマを設定して探究活動的な実験を行い、実験結果を科学的に考察して研究報告書にまとめられるように指導することから始めた。その後、環境教育やSTS教育、課題研究の情報化、大学や研究機関との外部連携、ポスター発表などを取り入れながら、生徒自身が課題研究を通して自己変革ができるように研究を深めてきた。また、課題研究の生徒相互評価によ

る理解の深化を目指して「中間発表会」を取り入れた。これらの活動を通し、いくつかの問題点が浮かび上がってきてている。例えば、次のようなレポートや発表が目に付くようになってきた。

- ① 写真等を使い美しくスライドを作成し、大きく明瞭な声で発表できるが、科学としての手続きを経ておらず、本質をえぐっていないもの。
- ② 予定調和的にまとめはよいが、少ないデータから帰納しており、検証が不十分なまま結論を急いでいるもの。
- ③ 実験・調査を行う前提となる仮説の立て方が科学的ではないもの。これらの問題の背景には、いかに見せるかといった点に意識を向け、プレゼンテーションのスキルを身につけ、いわゆる「見てくれの良い」「それっぽい」レポート作成や発表ができるようになったものの、科学の方法としてのプロセスが十分に身についていないことが考えられる。そこで、平成25年度から実施(理科は平成24年度から先行実施)されている学習指導要領の「理科課題研究」を実施するにあたり、これらの問題点を解消すべく実施内容を検討した。その結果、「言語活動の充実」と「テーマ決定過程の重視」の2つが大きな改善のポイントであることが浮かび上がってきた。

3 「言語活動の充実」と「テーマ決定過程の重視」

(1) 「言語活動の充実」

「高等学校学習指導要領解説－理科編」(文部科学省、2009)の「改訂の趣旨」では、「生きる力」の理念を共有し、思考力・判断力・表現力の育成をし、確かな学力を確立することが求められている。そのねらいを達成するために「言語活動の充実」が強く意識された内容になっている。論理的な思考力を育成し、科学の手続きをきちんと身につけさせることで、前述した課題研究の問題点の多くが解決できると思われた。そこで、言語活動を充実させることで科学の方法が学習できるプログラム(理科課題研究ノート)を作成することになった。

(2) 「テーマ決定過程の重視」

理科の学習指導要領解説によると、理科課題研究においては、「生徒が主体的に課題を設定することが大切である」と示されている。しかし、これまでの本校の課題研究では、生徒が自動的に適切なテーマを決めるることは少なく、教員がテーマ例をいくつか与え、そこから生徒が選ぶケースが多かった。その理由は大きく2つあり、ひとつは、実験設備や予算面での制約、もうひとつは、生徒に任せると単なる思いつきで熟考せずに安易なテーマになりやすいからである。「研究テーマが決まれば半分以上終わったのも同然」と言われるように、よいテーマを選ぶことは難しい。そこで、テーマ決定に至るまでの過程を重視し、十分に時間をかけてテーマを選択させるようにした。具体的には、「プレ研究」と称して簡単な課題解決的な探究活動に取り組ませ、テーマ決定までに9時間程度の学習をすることにした。詳細は後述する。

4 「理科課題研究ノート」の作成

2015 年度の理科課題研究は本校理科教員全員(5 人)で担当した。教員の共通理解を確実なものにするため、また、年間の授業の流れを明確化するため、2014 年度に作製したオリジナルの改訂版テキストを生徒に配付した。テキスト執筆のコンセプトは「言語活動の充実」と「テーマ決定過程の重視」である。年次進行で改訂していくことを前提に、不十分な点はあるものの、B5 判 64 頁の冊子を完成させた(写真 1)。内容の概略について、以下に目次を示す。新学習指導要領の理科は、社会的構成主義学習論の影響を大きく受けた内容となっているので、本校の取組みも、知識は周囲との関わりの中で構成されるという考え方のもと、グループ学習を基本として計画した。

目次	
0	はじめに
1	実験計画を立てる
2	相関関係と因果関係
3	情報を読み取る
4	プレ研究 A～E
5	科学分野のブックトークをしよう
6	研究テーマを決めよう
7	実験をしよう
8	実験データの解釈
9	表やグラフ
10	中間発表会
11	ポスター発表会
12	レポートを書こう 1
13	レポートを書こう 2
14	レポートのタイトルは英文で！
15	研究を振り返ってみよう

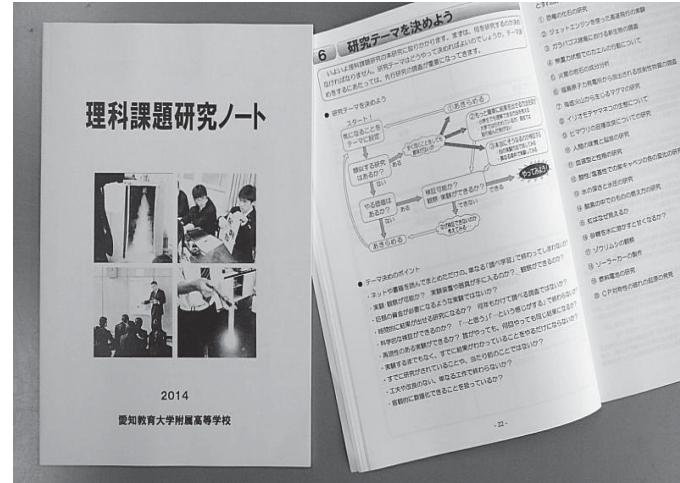


写真 1 理科課題研究ノート

5 年間指導計画と具体的な取り組みの紹介

2015年度の本校の理科課題研究は、3年生理系クラス(2クラス)に対して、総合的な学習の時間と1時間代替して実施することにした。年間学習計画（資料1）を以下の表に示す。

No.	月日	曜	学校行事等	実施内容案			
1	4月16日 (木)		オリエンテーション		15	9月24日 (木)	実験③
2	4月23日 (木)		オリエンテーション2+プレ実験振り分け		16	10月1日 (木)	実験④+中間発表準備
3	4月30日 (木)		プレ実験 A]		17	10月8日 (木) 中間考査	10月15日 (木) 中間発表会
4	5月7日 (木)		プレ実験 A]		18	10月22日 (木)	実験⑤
5	5月14日 (木)		プレ実験 B]		19	10月29日 (木)	実験⑥
	5月21日 (木) 中間考査				20	11月5日 (水)	ポスター準備①
6	5月28日 (木)		プレ実験 B]		21	11月12日 (木)	ポスター準備②
7	6月4日 (木) 45分短縮		プレ実験 C]		22	11月19日 (木)	ポスター発表
	6月11日 (木) 体育祭				23	11月26日 (木) 期末考査	レポート作成①
8	6月18日 (木)		プレ実験 C]		24	12月3日 (木) 期末考査	
9	6月25日 (木)		プレ研究内容発表会		25	12月10日 (木) レポート作成②	
	7月2日 (木) 期末考査				12月17日 (木) 保護者会		
10	7月9日 (木)		テーマ検討①+グループ編成		12月24日 (木) 冬休み		
11	7月16日 (木)		テーマ検討②		12月31日 (木) 大晦日		
12	7月23日 (木) 45分短縮		テーマ検討③		1月7日 (木) 始業式		
	夏休み		テーマ調整、テーマ決定、研究方法検討		26	1月14日 (木) レポート作成③	
13	9月3日 (木) 45分短縮		実験①		1月21日 (木) 学年末考査		
	9月10日 (木) 碧海野祭				27	1月28日 (木) レポート作成④	
14	9月17日 (木)		実験②				事後指導、自己評価等

資料1 年間学習計画

3年生の3学期は大学受験と重なってくるため、ある程度柔軟に対応する必要があり、12月以降は、個別に進められるレポート作成や事後活動に充てることにした。以下に、プレ研究の取組み、本研究のテーマ決定、中間発表会、シンポジウムでのポスター発表の実践について紹介する。

① プレ研究の取組み

A : 物理分野

「容量の大きいコンデンサを作ろう」

家庭にあるもの(アルミホイルやサランラップなど)を使ってコンデンサを作り、グループ対抗で容量の大きさを競い合った。コンデンサの単元が未習であることや、物理を選択していない生徒もいるので、始めに予備知識を与えてから取り組んだ。

B : 化学分野

「白い粉の正体は何か？」

食塩、砂糖、クエン酸…などの物質のいづれかが入ったA～Eのラベルが付いたバイアル瓶の中身を当てる。最初の時間に、どのように調べたらよいか実験計画を立て、必要な器具や試薬をグループ毎にリストアップする。次回は、教員がグループの求めに応じて準備した物品を使って同定を行った（写真2）。簡単そうに思えるが、A～Eすべてを当てたグループは少なかった。

C : 生物分野

「ヨーグルトが固まるのに適した条件は？」

乳脂肪分の異なる3種類の市販の牛乳と、2種類のヨーグルトを用意し、組合せを変えて両者を混ぜ、固まり方の違いを考察する。ドロドロになるものやしっかり固まるものなど、成分の違いから結果の違

いをグループごとに話し合って予想させた。その後、繰り返して実験を行い観察し考察を行った（写真3）。



写真2 化学分野のプレ実験



写真3 生物分野のプレ実験

② 本研究のテーマ決定

プレ研究内容発表会後に、3~6人でグループを組ませ、本研究のテーマを自由に考えさせた。

2014度、生徒から出てきた研究テーマは「メントスコーラの実験」、「花火の実験」、「プールの水質調査」など、人目を引く内容であるものの、新たな発見につながる研究とは、ほど遠かったり、これまでに実践されているなど、研究テーマとして相応しくないグループが多くかった。また、研究テーマは適当であるものの、実験に必要な実験装置がガスクロマトグラフィー、NMR、遺伝子解析装置など高校には無い高価なものだったりするグループも多かった。このようになってしまった要因の1つとして、生徒の理科の履修状況が考えられる。本校の教育課程では1年次に化学基礎、地学基礎を履修し、2年次に理系クラスに進学した生徒は化学は共通で生物と物理の2科目のうちから1科目を選択しなければならない。そして3年次は2年次に選択した科目と化学を継続して学習していく。そのような中で自由に研究テーマとグループを組ませたときに、生物を履修したメンバーがいないにも関わらず、生物分野の研究テーマを考えてきたりと、履修している科目と相反したテーマを考えてきたグループが少なくなかった。このようなことを回避するためには、履修状況に沿ったテーマを考えさせる必要があった。そこで、2015年度は本研究テーマの分野を履修状況に応じて選択させた。この誘導により、課題研究にふさわしい研究テーマがでてくることがわかった。

また、昨年度は何をどのようにして追究したいのかという段階まで行き着かないグループがあまりに多かった。この要因として、これまでの理科の学習の中で、実験=すでに答えがわかっているものを再

現するものという思考パターンの定着が考えられる。プレ研究や言語活動などの過程を踏んでいても、自由に研究テーマを決めさせるということは現段階では本校の生徒にとってハードルが高い。よって2015年度は研究分野と研究グループの決定後、先行研究の調査と担当教員との打ち合わせを3時間分確保し、研究テーマの問題点の指導を丁寧に行った。それでもテーマが決まらない場合には、教員側でテーマを選び、その中から生徒が興味があるものを選定し、その実験の、どこを変数として変化させ、測定していくのかを事前に生徒に考えさせた。以上のように研究テーマを決定させる過程に教員側の十分な指導を入れたことが本年度の特徴である。

③ 中間発表会

本研究テーマが決まった後に本実験を6時間行った。しかし、前述してきたように実験に必要な器具や試薬を、計画的に準備できていないグループが多く、実験計画を立て直すグループもみられた。中間発表会では、一人3分間の持ち時間で5~6人グループで研究の中間経過報告を2セット実施した。尚、グループのメンバーはそれぞれ別の班から1名ずつ集まるように調整した。発表内容は研究テーマを決めた理由、何を調べているのか、どこまでデータがそろっているのか、今後の研究計画などである。これを事前に理科課題研究ノートの中間発表用まとめ、発表を行った。また、発表を聞くだけで無く、記録用紙に研究内容を簡単にまとめ、5段階の相互評価を行った。3分間という限られた時間の中で質疑応答まで終わらせることを考慮し、グループによっては写真のようなポートフォリオ的なものを元に報告した班も多かった。

④ ポスター発表会

以下のような展開で本校、体育館でポスター発表会を行った。ポスターは各グループの研究目的、内容、方法、結果、考察などを模造紙1枚にまとめて手書きで作成された。発表はグループ毎に全員で行うのではなく、各グループの1名だけが発表会場である体育館の壁面に貼られたポスターを使用して発表を行う。発表者以外は、別のグループの発表者とポスターの周りに集まって発表を聞き(4分間)、質疑応答(1分30秒)、移動する(1分)。これを全部で6セット行った。また、下級生(2年生)の理系クラスの生徒も理科の時間の中で、ポスター発表を参観し、翌年度への意識を高めさせた。中間発表も同様に生徒相互で発表と評価を行っていたため、ポスター発表当日もスムーズに進行することができた(写真4、写真5)。

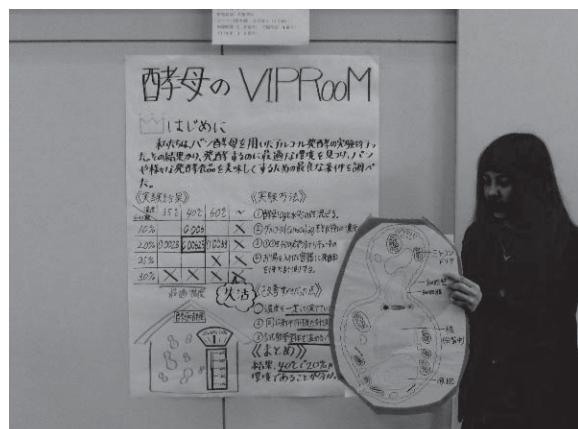


写真4 体育館でのポスター発表



写真5 体育館でのポスター発表

6 授業実践についての振り返り

1. 中間発表について

- (1) 中間発表は1回でなく2回できるとよかったです。生徒どうしの議論の場がより活性化できるような工夫が必要であった。
- (2) 中間発表で、よいテーマやよい研究に対して全体を対象に発表させ、表彰をするなど発表したことの評価など進捗状況を全体で共有する場面があつてもよかったですと感じている。

2. 年間計画について

- (1) 3年生での実施ということで、大学受験の勉強との兼ね合いが難しい。1学期は積極的に活動していた生徒も、2学期後半になってくると、受験への不安感や焦りから、集中して取り組むことができなくなってきた。解決策として、2学期後半や3学期の授業を時間割変更して、なるべく1学期に集中的に行う工夫が必要であろう。
- (2) データの解釈、グラフの書き方や読み取り方の演習が十分にできなかつた。効率良くこなしていく授業展開を考えていく必要がある。
- (3) それぞれの活動の関連性を、生徒自身が意識して取り組めたかどうか確認ができていない。課題研究という一連のプロジェクトがうまく進行しているかどうかを、生徒自分が書いて確認していくシートを作ることで、思考の過程がよりよく見えるようになるのではないかと考える。
- (4) 実験を実際に始めると、うまくいかないことがいくつも生じてきて、そこからやっと考えることが始まっているグループが多かつた。実験を成功させることよりも、失敗から考えることが重要なのであるが、それをさせていると実験時間がいくらあっても足りない。うまくいかないことを効率よく体験させる工夫が必要である。

7 今後の課題

2014年の高校教育シンポジウムの理科分科会では、新課程の理科科目「理科課題研究」の実施に伴い、テーマの設定から中間発表会を経て、最終的な成果発表により理解が深化していくまでの年間プログラムの基礎を考察し、課題研究の実施方法の一貫化とシステム化を試みた。しかし、今回の試みですでにいくつかの課題が浮上している。1点目に、今回作成したテキストは、準備時間が十分に取れなかつたこともあり、すでにいくつかの問題点がある。列挙すると、

- ・著作権や出典が不明確である。
- ・盛り込みたい項目が十分に含まれていない(たとえば有効数字、最小二乗法などの項目)。
- ・メモのできるスペースを増やしたい。

があげられる。また、理科課題研究ノートには「レポートのタイトルは英文で！」というタイトルとアブストラクトを英文で書くためのページがあるが、テキストの中に1953年にDNAの二重らせん構造を提唱したワトソン・クリックの科学論文を織り込んで読み解かせていくということも必要になってくるのではないかと考えられる。

2点目に、評価についても更なる検討が必要である。構成主義の学習評価は、試験のような形式ではな

く、評価そのものが学習活動の中に組み込まれたものだとされているが、PISA型能力も一部の能力はペーパーテストで測定できることから、本校でも研究を重ね、一部をペーパーテストで評価することにも挑戦していく必要があろう。

3点目に、生徒が言語活動を通して、自己の考えと他者の考えを調整し概念形成していく過程を、どのように可視化すればよいかという評価の問題も残されている。これらの活動を校内で行っていくためには、他教科の教員の理解や協力が必須であることも付け加えておきたい。他教科と信頼関係を築いていかなければ、理科課題研究の成果は十分に得ることができないであろう。

8 理科課題研究と中高生の科学研究実践活動推進プログラムとの関連性とまとめ

附属高等学校では、平成13年度からJST（科学技術振興機構）主催のSPP（サイエンス・パートナーシップ・プロジェクト）に毎年採択され、名古屋大学、豊田工業大学など、多くの大学・機関と連携してきた。SPPとは科学技術に関する観察・実験・実習等の体験的・問題解決的な学習活動のことである。本校のこれまでのSPPの取り組みは、問題解決的な側面よりも体験的な側面が多く、課題研究で述べてきたようなテーマ設定を生徒自らが行い、活動していくことは少なかった。SPPが平成26年度で廃止され、代わりに中高生の科学研究実践活動推進プログラムがスタートした。本校も本プログラムに申請・採択され、本年度から実施していく。このプログラムの特徴は、科学技術だけに捉われず、生徒の興味に応じて幅広く人文科学や社会科学や情報科学などにも視野を広げて研究活動活動を行うことが可能となり、3年間という継続した期間が設けられたことである。また、生徒が自ら課題を設定し、研究活動を行っていくという理科課題研究におけるテーマ設定と類似した部分がある。これまでに述べてきたように、テーマの決定は「テーマが決まれば、研究の半分以上は終わった」と言われるほど重要であり、大学生であっても自ら卒論のテーマを自分で探せる学生は少ない。現時点での問題点を見つけるために、専門的に取り組んでいる研究者や連携機関からの支援が必要となる場面も生じてくるであろう。また、研究を進めて行くに当たっても、その都度方向性の修正、具体的実験指導といった支援が必要である。そこで、高校生が自ら興味を持てるもので、まだ知られていないテーマは何か、そのテーマを解決するための実験調査手法はいかなるものか、実験調査から予測される結果は何か、さらにその成果はいかなる意義を持つのかといった段階まで踏み込むことを目標とし、3年の実践を通じて生徒及び全ての教科における教員の科学的手法に基づく指導力の向上を図っていくことが求められている。そして更に研究を深めることが望ましい研究価値の高いテーマを継続テーマとして、研究していくことで生徒が毎年、入れ替わっても永続的に活動を行っていくことが可能である。ただし、この中高生の科学研究実践活動推進プログラムで研究していく生徒は数人～10人程度と少ない人数である。そこで、高校1～2年生で科学研究実践活動推進プログラムを実践した生徒をリーダー的存在とすることで、3年生で実施される理科課題研究における生徒全体の研究活動能力の向上を図っていきたいと考えている。そのためにも、1・2年生での個別指導における教員の役割が非常に重要な上に、3年間を見越した計画も立てていく必要がある。

以上述べてきたように、中高生の科学研究実践活動推進プログラムがスタートしたことにより、今後、理科課題研究の更なる発展が期待できるであろう。

附属高等学校の論文を読んで

愛知教育大学附属名古屋中学校 牧野 修平

この研究の素晴らしいところは、「理科課題研究」を実施する際に、子どもたちに研究テーマを決定させる過程と言語活動を重視することによって、科学の方法としてのプロセスを子どもたちに身に付けさせようとしていることだと思います。このことは、学習指導要領の目標である「目的意識をもって観察、実験などを行い、科学的に探究する能力と態度を育てる」ことにつながっています。

実践では、テーマ決定に至るまでの過程を重視し、履修状況に応じてテーマを選択させたり、プレ研究を行わせてテーマ決定までに時間を掛けたりたりするだけでなく、教員との打合せをする時間も十分に確保し、研究テーマの問題点や独立変数と従属変数の指導を丁寧に行なっていることが子どもの力を確実に伸ばしていると感じました。また、中間発表会やポスター発表会を行うことで、子どもたちに主体性をもたせるだけでなく、自分たちの考えを書いたり話したりすることによる考え方の精緻化を引き起こし、研究の質の向上につながっていると考えます。今後は、より言語活動の充実を図ることによって、テーマ決定後の実験計画や結果を分析し解釈するための能力をさらに伸ばすことができるのではないかと思われます。

また、「中高生の科学研究実践活動プログラム」がスタートしたことにより、理科教育を通して科学的に探究する能力と態度を育てるために3年間を見通したカリキュラムを立てるだけでなく、視野を広げるために他教科との連携も図ることが、理科課題研究のさらなる発展につながるのではないかと感じました。

附属高等学校の実践報告を読んで

愛知教育大学附属岡崎小学校 理科部 小山 宏

生徒のテーマ決定に至る過程を重視して実践されており、実験時間の不足や大学受験の勉強との兼ね合いなど、多くの問題点を少しでも改善しようと取り組まれていることがよく分かった。プレ研究の実施や研究ノートの作成、ポスター発表会のもち方など、生徒の研究を助けるための様々な工夫がされている。探究的な学習活動を重視するために始まった「理科課題研究」ということであるが、この実践報告を読み、大学受験を控えた高校3年生の生徒たちが自ら課題を設定して研究を進めていくようにすることの難しさを感じた。

まず、研究テーマを決定するまでの支援がいかに重要かということである。十分に時間をかけてテーマを選択させるという方策をとっているが、「理科課題研究」ありきのテーマ決定になっていることが、生徒の能動的な学び（アクティブラーニング）につながらない要因ではないかと思う。3年生に位置付けられていることから、1、2年生の理科の授業を通して、まだはつきりしていないことや自分で確かめてみたいことなどを考える機会をつくったり、課題研究の面白さを伝える先輩の研究例を実験を交えて紹介したりするなどの支援が必要ではないだろうか。

また、生徒の取り組む姿勢として、小中学校において、理科だけでなく様々な教科や総合的な学習を通して、問題解決学習のように探究的な活動をどれだけ経験してきたかも、大きな差が出てくると思う。

「実験を成功させることよりも、失敗から考えることが重要」とあるように、生徒たちは失敗を通して学んでいく。驚きのある実験や必要な知識や技能を身につけるために実験をしてきたのであれば、失敗から考えることは少ないだろう。しかし、失敗を繰り返しながらも問題を解決できた経験をし、解決することの面白さや喜びを感じたことのある生徒は、失敗しても簡単に諦めるようなことはしないはずである。

最後に、「3年生の大学受験の勉強との兼ね合い」と述べられているが、この理科課題研究の活動内容は、実際に大学生が最も取り組むべき内容と重なると思う。大学に入るための勉強もちろん大事だが、大学に行って何をするのか、何のために大学に行くのか、ということを考える機会にもなるのではないか。「理科課題研究」を通して、教師としてどんな生徒の成長を願うかを考えたとき、科学の方法を身につけることだけでなく、自ら学んでいこうとすることも含めて、方策を検討していくとよいと感じた。

科目の目標に掲げる「科学的、探究的な学習」とは何か -生徒・教師とともに適正な実践評価の実施を-

愛知教育大学 平野俊英

多くの中学校・高等学校で行われている観察実験活動を見ていて時折、違和感に襲われるときがある。「この活動は『科学』といえるのか、何を『探究』しているのか」と、そして「子どもが成長後に社会生活の中で活かせる成果が認められる『科学の実践』になっているのか」と。

与えられた問い合わせに対して生徒が理屈の無い予想を立て、必然性がないまま下調べ等をふわふわと行い、なんとなく実験準備をして実施し、結果吟味も十分ないままに生徒本人または教師によってまとめられて、外部からのフィードバックも無く終わったことになっている。時々聞く「子ども達にしっかり考えさせる」実践は、単純に子ども達に過多な時間を提供して帰納的取り組みの繰り返し（自由試行）をさせるだけしかない。「子ども達にしっかり話し合わせる」実践は、単に実施報告を繰り返して同じ情報をグループに持たせるだけで、互いに科学的知識をベースにした批判的意見を出す質疑応答などはなかったりする。「科学知識を根拠にして作り出した論理を自分の仮説に仮置きし、様々な事象に当てはめて検証を行う生徒の姿」もほとんど見られない。また、「考察で確認・検証できた箇所とできなかつた箇所を区分けし、科学知識に基づいて改善を検討する姿」も全く見られない。これでは、系統的な科学知識を構築することはかなり難しい。

この状況に対して理科教員が違和感を感じていない遠因には、昭和40年代の教育の現代化運動の頃に紹介された「科学の方法」とプロセススキルがある。これらは問題把握から考察に至るまでを、個人が行う活動要素をもとに示したものであるが、一回の実験行為が頭から順に展開されれば、『科学』をしたかのような印象を理科教員に与えてしまっている。このため、多く教師が行う授業実践が「探究的な（探究っぽい）科学的（科学風の）活動」であったとしても、生徒が科学的に行動したことを見証しない。海外では、このような強調は『科学』への誤解を与えることに寄与させてしまった事実を反省的に指摘し、帰納と演繹の循環サイクルをもつ眞の科学の実践を理科教員に紹介や説明をした上で、新しい理科教育の内容カリキュラムや指導方法を提案・実践されてきている。一方で、日本では学習指導要領において一方向性の観察実験プロセスの説明記載に留まっているものの、小・中学校では活用場面、高等学校では「探究活動」や新科目の『理科課題研究』の導入が、誤解を解消するきっかけになりうる可能性を内在している。

教員側が『科学』の行為や探究プロセスを理解したうえで、普段の理科指導で生徒に語っていること、観察実験活動での場面の進め方やコメントの仕方、指導や評価のポイントを捉え直し、生徒に意味なくさせてしまっていることを改めて、真に求められる『科学』の行為を織り込んでいく必要があると考える。また、積極的に演繹型の仮説検証を様々な事例に対して行わせ、生徒各々が仮説として取り込んだ考え方を一般化させていく行為を体験させることは、『科学の実践』に不可欠な要素であるこの行為を理解し、『科学』の本質の中で最大の醍醐味を味わう機会を提供できる。この視点から教師も生徒も共に、観察実験や探究の実践成果を適正に評価いただきたい。

「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力

愛知教育大学附属名古屋小学校 前野協太、小嶋智弘、加藤大知

I 「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力

1 「これからの社会を生き抜く」とは

これからの社会は、環境問題や国際問題など、一律の正解のないさまざまな課題が山積している。また、近年、社会の情報化やグローバル化の加速により、たくさんの情報やさまざまな価値観と出会うことが多くなってきている。このような社会を生き抜いていくためには、さまざまな課題に対して、自分から主体的にかかわり、解決に向けてどのようにしていけばよいのかという考えを一人一人がしっかりとつとができるようになることが必要であると考える。さらに、さまざまな価値観をもった人々とかかわり合いながら課題を解決していくにあたり、自分の考えに固執することなく、多種多様な考えにも耳を傾け、互いの立場や考えを尊重し合い、共によりよい解決方法を見いだしていくことが必要であると考える。

2 子どもの実態

本校の生活科研究では、これまでに平成20年度～22年度において「『自分の考え』をしっかりとつとができる子」の育成に取り組んできた。ここでは、子どもたちは具体的な活動や体験を通して得た気付きを関連付けて「自分の考え」をもった後、友達の考えを知り「自分の考え」を再構築することで、対象への気付きやかかわり方を深めることができた。その後の、平成23年度～25年度においては「自己を磨き、学び続ける子」の育成に取り組んできた。ここでは、対象への気付きやかかわり方として着目すべき【視点】を自分たちで見つけ、対象への気付きやかかわり方を深めるために、主体的に試行錯誤しながら具体的な活動や体験に取り組もうと努めることができた。また、【視点】を基に、友達と自分の気付きを伝え合う活動を行うことで、引き続き、対象への気付きやかかわり方をさらに深めたいという願いをもつことができた。このように、これまでの研究により、一人一人が自分の考えをしっかりともち、課題を解決するために主体的に学習活動に取り組もうとすることができるようになったという点において成果が得られた。

しかし一方で、普段の生活に目を向けると、友達の考えに耳を貸さず自分の考えに固執してしまい、よりよい解決方法を考えようとせずに行動してしまうという子どもの姿も見られた。これは、さまざまな考えをもった友達と共に、考え方をもちよって話し合い、課題を解決していくという経験が乏しいためであると考える。このような子どもたちに対しては、他者の考えにも耳を傾け、それらを尊重し合いながら、よりよい考えを導き出すことができるようになることが必要であると考える。

3 「これからの社会を生き抜く子」に迫るために

以上のことから、生活科では、課題を解決するために、考え方を友達とともに、そこからよりよい考え方を導き出す力が必要であると考える。そこで、本校の生活科学習における「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力を次のように設定する。

「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力

友達と共にによりよい考え方を導き出す力

II 必要な力を発揮した子どもの姿

先に述べた「友達と共によりよい考えを導き出す力」は、課題を解決するにあたって、これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にした考えを友達とちより、それらを尊重し合いながら話し合い、よりよい考えを導き出す場面で発揮されるであろうと考える。

「友達と共によりよい考えを導き出す力」が発揮される様子を、1年生の単元「ムシムシランドをつくろう」を例に挙げて述べていく。この単元では、一人一人が、どのようにしたら虫が過ごしやすいのかを考えて、虫の飼育を行なながら自分だけのムシムシランドを作っていく。虫が過ごしやすいムシムシランドについて、個人で十分に追究した子どもたちは、「友達の考えた一番のムシムシランドについて知りたい。」「友達と話し合って、もっとよいムシムシランドを作りたい。」などといった願いをもつ。そこで、子どもたちの願いを基にした「友達と話し合って、よりよいムシムシランドを作ろう」という課題を設定する。すると、これまでに、グループの友達と気付きを伝え合い、友達からのアドバイスを基に、対象への気付きやかかわり方を深めてきた子どもたちは、意欲的に話し合い活動に取り組もうとするを考える。

友達と一緒によりよいムシムシランドを作るにあたって、子どもたちはグループで次のように話し合うであろう。

【グループのめあてを決める場面】

T	虫にとって、よりよいムシムシランドってどんなムシムシランドかな。友達と話し合って、よりよいムシムシランドを作ってみよう。
C1	虫がたくさんいて、にぎやかなムシムシランドにしたいな。
C2	①どうしてにぎやかなムシムシランドがいいと思ったの。
C1	いろいろな虫がいて、にぎやかな方が、虫たちがもっと楽しくなると思ったからだよ。
C2	②そうか。それならいろいろな種類の虫を入れるともっとにぎやかになって、いいかもしれませんね。
C3	私は、虫が死んでしまうと悲しいから、虫たちが長生きできるムシムシランドにしたいな。
C2	そうだね。虫たちが長生きできるようにしないと、かわいそうだし、さみしくなっちゃうよね。
C1	③それなら、「いろいろな種類の虫が、長生きできて、楽しいムシムシランド」っていうのはどうかな。
C2、3	いいね。賛成。

上記のように、子どもたちは、グループで目指すべきムシムシランドについて、これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にした考えをちより、よりよいムシムシランドを作るために話し合うと考える。その際、①のように、友達の考えについて、そう考えた理由を質問させるようになる。すると、②のように相手の考えの根拠を理解した上で、相手の考えに対する自分の考えを述べるなど、それぞれの考えを尊重し合いながら話し合うであろう。その上で、③のように、話し合う中で出された考えのよい点を見つけ、それらを統合したり関連付けたりして、グループのめあてを決めていくであろう。

そして、グループのめあてを決めた子どもたちに対し、そのめあてを達成するために必要なことは何かを教師が尋ねる。すると、子どもたちは、次のように話し合いながら活動をしていくであろう。

【グループのめあての達成に向けて話し合いながら活動する場面】

T	それぞれのグループで、よりよいムシムシランドについて話し合えたね。グループで話し合って決めたムシムシランドにするためには、何をしたいかな。
C1	僕は、自分で捕まえてきたカマキリを入れたいけど、みんなはどう思う。
C2	④カマキリのエサは、虫だから一緒に入れたらみんなの虫が食べられてしまうよ。
C1	でも、僕はカマキリが好きだから、やっぱりカマキリを入れたいな。それに、いろいろな種類の虫を入れた方が、にぎやかで楽しいムシムシランドになるよ。
C2	⑤そうだね。いろいろな種類の虫がいた方がいいね。でも、そうするとバッタが長生きできなくて楽しいムシムシランドではなくなってしまうよ。
C3	カマキリだけになつたら寂しくなっちゃうよね。
C1	⑥そうだね。それならムシムシランドの中にこの段ボールで仕切りを作ってみようよ。こうすると、バッタの住む場所とカマキリの住む場所が分けられるよ。
C3	そうすると、「いろいろな種類の虫が、長生きできて、楽しいムシムシランド」になりそうだね。
C2	うん、そうしよう。

上記のようにグループのめあてを達成するために、それぞれの考えを出し合う段階では、対立する考えが出されることも考えられる。この場合、例のように「カマキリを入れたい」と考える子に対して、④のように、これまでの学習から得た「カマキリのエサは虫」という気付きを根拠にして考えを述べることや、

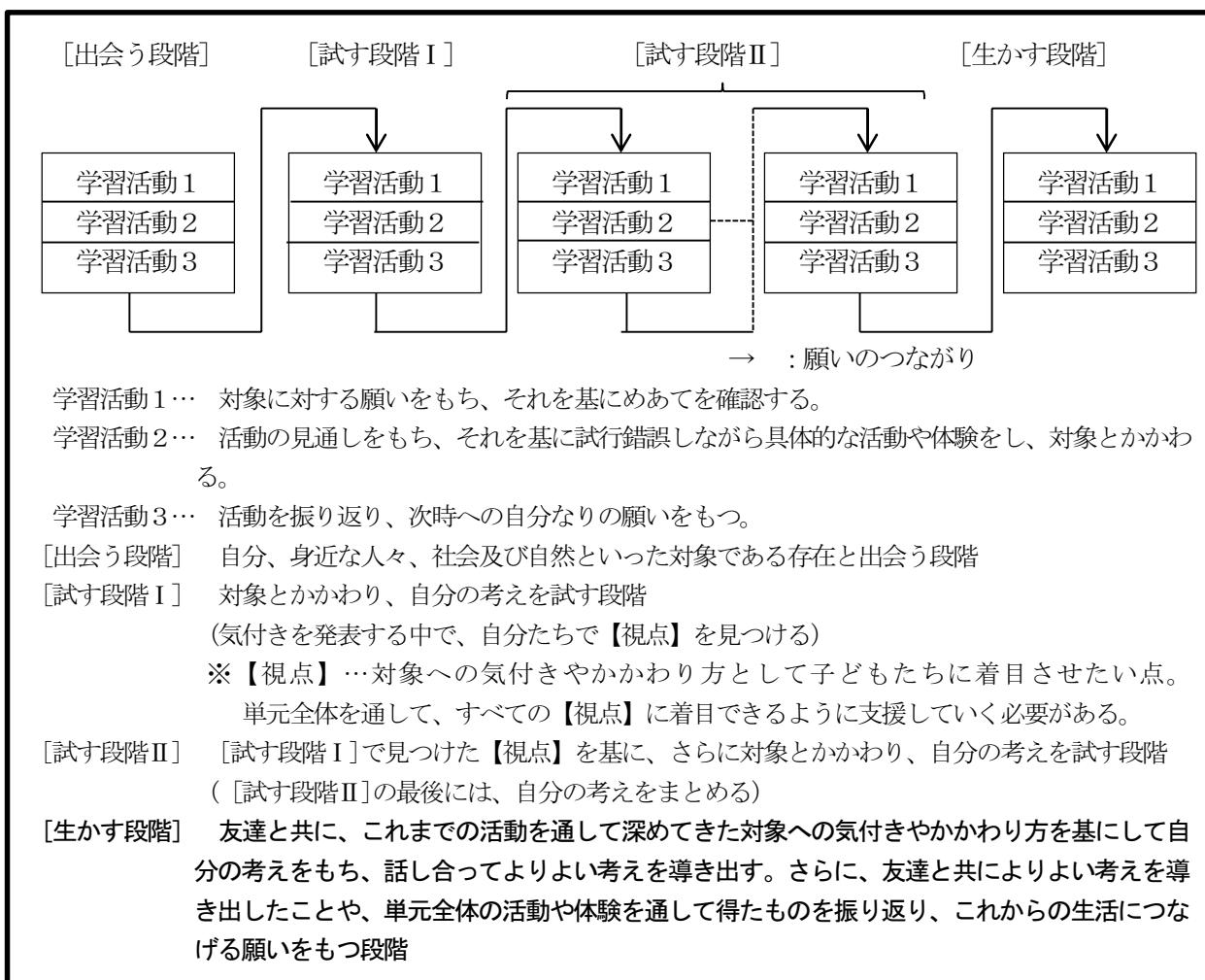
⑤のように相手の考えの根拠を理解しながら、グループのめあてに合うかどうか、という基準で考えていく。そして、⑥のように、話し合いを基にグループのめあてを達成する上で足りない部分を補っていき、それぞれの考えを生かしたよりよい考えを導き出していくと考える。

以上のような【グループのめあてを決める場面】や、【グループのめあての達成に向けて話し合いながら活動する場面】の例のように、子どもたちが、グループで話し合う中で、どうしてそのように考えたのかという考え方の根拠を理解しようと努め、相手の考えに対する自分の考えを述べたり、足りない部分を補ったりして、それぞれの考え方を尊重し合いながら話し合いをしていくとき、友達と共によりよい考え方を導き出せると考える。そして、これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にして友達と考えを述べ合い、グループで決めためあてに合うかどうかを基準に考えることも、よりよい考え方を導き出していく過程において必要であると考える。このような考え方を基に、「『これから社会を生き抜く子』に迫るために必要な力」を発揮した子どもの姿を次のように設定する。

「『これから社会を生き抜く子』に迫るために必要な力」を発揮した子どもの姿
これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にして、自分の考えをもち、その上でそれぞれの考え方を尊重し合いながら話し合い、よりよい考え方を導き出す姿

III 基本的な学習の流れ

本校の生活科では、一人一人の子どもの願いを大切にしている。子どもたちが、自分なりの願いを基にして対象とかかわり、具体的な活動や体験を通して気付きやかかわり方を深めていくように学習の流れを考えている。よって、以下に示すように、段階と段階の間や、授業と授業の間の子どもの願いが無理なくつながっていくことを大切にして、基本的な学習の流れとする。



これまでの生活科の学習では、具体的な活動や体験を繰り返して個人で追究していくことで、一人一人が自分の考えをしっかりともち、課題を解決するために主体的に学習活動に取り組もうとすることができるようになってきた。しかし、これから社会を生き抜くためには、友達と共に考えをもちよって話し合い、課題を解決していく経験が必要である。

そこで、個人で十分に試行錯誤を行った【試す段階Ⅱ】の後に、友達と共に話し合い、よりよい考えを導き出していく段階として【生かす段階】を設定する。ここでは、グループの友達と共に、これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にして課題に対して話し合う。また、話し合いを通して、友達と共によりよい考え方を導き出したことや、単元全体の活動や体験を通して得たものを振り返り、からの生活につなげる願いをもつ段階とする。

1 友達と共に取り組む課題の設定

【試す段階Ⅱ】の最後に、これまで個人で追究してきた自分の中での一番の考えをもった子どもたちは、「友達の考えも知りたいな。」「友達と比べてみたいな。」「友達と一緒にやって、もっとできるようになりたいな。」といった願いをもつと考える。【生かす段階】では、そういった子どもたちの願いを基にして、友達と共に取り組む課題を設定する。この課題は、これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を生かすことができるものとする。

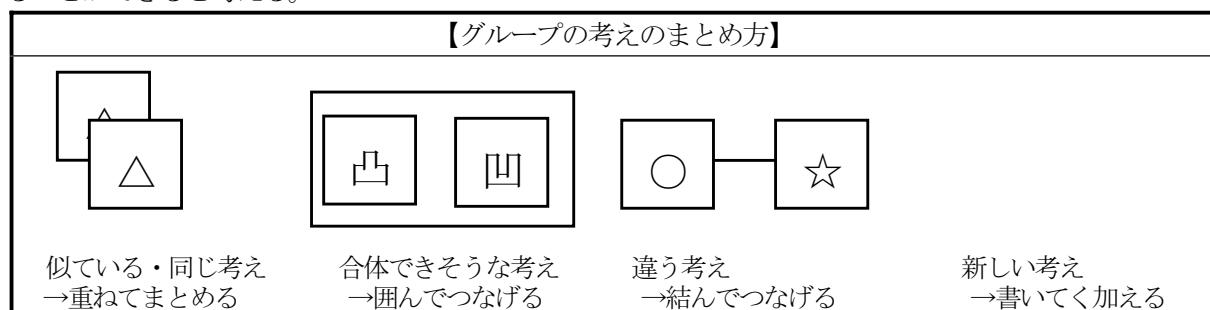
2 友達と共によりよい考え方を導き出すための話し合いの流れ

(1) 【グループのめあてを決める場面】の設定

友達と共に取り組む課題をもった後に、グループのめあてについて話し合う場面を設定する。これは、課題を具体化させ、自らの課題として認識できるようにするためである。

まず、話し合う場面においては、どのようにしていいのかについて、一人一人の考えを「はっけんカード」(付箋紙)に書かせて、グループに1枚ずつ配られたホワイトボードに貼りながら発表させる。次に、似た考えは重ねて貼らせ、統合できそうな考えは線で囲ませ、比較できそうな考えは線で結ばせるようにする。その際、どうしてそのように考えたかを質問したり確認したりさせ、考えを書いた子の考え方の根拠を理解した上で、自分の考えを述べながら話し合いをさせる。

このような流れで話し合いをさせることにより、それぞれの考えを尊重し合い、話し合いの中で出された考えを比較したり統合したり関連付けたりして、課題を解決するための、グループのめあてを決めさせることができると考える。



(2) 【グループのめあての達成に向けて話し合いながら活動する場面】の設定

グループのめあてをもった後、そのめあてに向けてグループで話し合いながら活動する場面を設定する。ここでは、これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にして、グループのめあての達成に向けて、話し合いながら活動をしていく。その際、それぞれの考えがグループのめあてを達成できるようなものであるかについて、話し合いながら活動をさせる。このとき、考えを出した子に質問したり確認したりするようにさせ、考え方の根拠を理解した上で自分の考えを述べながら活動するようにさせる。そうすることで、互いの考え方を尊重し合い、よりよい考え方を導き出すための話し合い活動ができると考える。自分と異なる考え方であっても、そう考えた相手の考え方の根拠を理解し、その上でめあてを達成するためには足りない部分を補うように考えを出したり、相手の考え方を生かした別の考え方を出したりするようにさせる。このように、それぞれの考え方を尊重し合いながらも、グループのめあてに合うかどうかという基準で考えさせることで、グループ内での活動を通してよりよい考え方を導き出していくことができると考え

る。

3 指導方法の工夫を入れた具体的な学習の流れ

指導方法の工夫を入れた具体的な学習の流れを、1年生「いろんな音を出したいな」を例にして、以下のように示す。ここでは「スペシャルコンサートを成功させよう」という課題に向けて取り組んでいく。

【グループのめあてを決める場面】			
T	スペシャルなコンサートにするためには、聞く人にどんなふうに思ってもらえる発表にしたいかな。 グループで話し合ってみよう。	①聞く人が楽しい気分になってくれるといいな。 ②聞いていてワクワクするような発表にしたいな。 ③みんなが驚くような発表にしたいな。	両方 楽しいでまとまるよ 合体できそうだね
C1	①聞く人が楽しい気分になってくれるといいな。		
C2	②聞いていてワクワクするような発表にしたいな。		
C3	③みんなが驚くような発表にしたいな。		
T	一人一人の考えをホワイトボードに貼って、まとめてみよう。		
C1	②の「ワクワクする」というのは、どんな感じかな。		
C2	おもしろいものを見たときのように楽しい感じかな。		
C3	それなら、①と②は重ねて「楽しい」でもいいかな。		
C1、2	賛成。		
C2	③の「みんなが驚く」ようにしたいのは、どうしてかな。		
C3	他のグループにはないようなおもしろい発表にしたいからだよ。		
C1	①と②は「楽しい」でまとまったけれど、③はどうしようかな。		
C2	今、話していく中で、「おもしろい」という言葉があったから、合体できそうな気がするよ。		
C3	それなら、「みんなが驚いて楽しめるような発表」はどうかな。		
C1、2	賛成。	みんながおどろいてたのしめる	

【グループのめあての達成に向けて話し合いながら活動する場面】			
T	グループで決めためあてのような発表にするためには、何をしたらいいかな。		
C1	「みんなが驚いて楽しめるような発表」にしたいから、みんなが驚くような音の出るおもちゃはないかな。		
C2	この、ストロー笛にお菓子の箱を付けたおもちゃなら、みんなが驚くと思うよ。		
C3	どうして、そのおもちゃだとみんなが驚くと思ったの。		
C2	ストロー笛なのに、とっても低い音が出るからだよ。聞いてみて。（実際に音を出す）		
C3	これならみんな驚きそうだね。楽しい感じの音で、私が作ったプラスチックカップの太鼓なんてどうかな。		
C1	太鼓を入れると楽しくなりそうだね。どんな感じになるのか、一度鳴らしてみてほしいな。		
C3	うん。聞いてみてね。（実際に音を出す）		
C1	太鼓は聞いてると楽しい気分になるね。僕も、空き缶で作った太鼓を作ったから、それもどうかな。		
C2	太鼓が二つだと、みんなが驚いて楽しめるような発表になるかな。一度鳴らしてみてくれるかな。		
C1	聞いてみてね。（実際に音を出す）プラスチックカップも一緒に鳴らしてみて。（一緒に鳴らす）		
C2	楽しそうだし、二人で一緒に鳴らすことは、ほかのグループはやらなさそうだから驚きそうだね。		
	・		
	・		
	以下同様にして、話し合いながら活動を進めていく		

第〇学年〇組 生活科学習指導案

平成〇年〇月〇日(〇) 第〇時限 場 所 ○〇〇〇
指導者 ○〇〇〇

I 単元名 とべとべ パッキンガエル

II 立案の立場

1 児童観

本単元の内容「自然や物を使った遊び」にかかる本学級の子どもたちの実態は以下のようである。

子どもたちは、毎日の生活の中で、楽しく遊ぶ姿を見せており、一方、遊びの内容に目を向けてみると、ボールや一輪車、校庭の遊具、お絵かき帳などといった用意された道具や遊具、与えられた物を使った遊びが中心である。また、友達と一緒に、どんな遊びをするか決める際にも、自分のしたい遊びに固執してしまい、遊び内容やルールに対して友達と言い争う姿が見られる。以上のことから、身近にある物を使って進んで遊びをつくり出したり、自分なりに遊びを工夫したりする姿勢や、楽しく遊ぶという目標に対して、互いの考えを尊重し合いながら、よりよく考える力が十分に育っているとは言い難い。

次に、生活科の学習における子どもたちの実態を、単元「空に向かってビュンビュンビュン」を基に述べる。

まず、＜関心・意欲・態度＞については、「遠くまで飛ぶように工夫し、友達と一緒に紙飛行機を飛ばして遊びたい」という自分なりの願いをもって、毎時間進んで身近にある物を利用して紙飛行機を作り、飛ばし方を工夫して遊ぶことができた。

次に、＜思考・表現＞については、紙飛行機が遠くまで飛ぶように、【紙の種類】【大きさ】【作り方】【飛ばし方】などを工夫することができた。そして、紙飛行機を飛ばして遊ぶ中で工夫したことを短い文にまとめて、実物の提示や実演を交えながら表現することができた。

最後に、＜気付き＞については、「身近な物を使って友達と一緒に遊ぶと楽しいね。」「身近な物を使っていろいろな工夫をすると、紙飛行機のようによく飛ぶ物を作って遊べるんだな。」などと気付くことができた。

2 単元観

本単元は、以下のような本校の生活科の内容キを受けるものである。

本校の生活科の内容キ

身の回りにある自然や身近にある物を利用した遊びに対する願いを生かしながら、気付きの深まりに応じて、身の回りの自然や物とのかかわり方を深めていく中で、『身の回りの物を工夫して遊ぶ方法』『みんなで遊ぶ楽しさ』などについての見方を広げ、遊びや遊びに使うものを工夫し、みんなで遊びを楽しむことができるようとする。

子どもたちの実態と、こうした内容から、本単元では【社会】を対象とし、＜パッキンガエル＞を学習材として取り上げ、パッキンガエルを作って、跳ばして遊ぶことを中心に取り組んでいくこととする。

子どもたちは、パッキンガエルを作り、跳ばして遊ぶことに対する自分なりの願いを生かしながら、毎時間、身近にある物を使ってパッキンガエルを作つて遊ぶこととなる。パッキンガエルは、比較的容易に作ることができたり、工夫をすればいろいろな飛び方をさせることができたりするので、子どもたちは意欲的に活動に取り組んでいけるものと考える。また、使う材料や輪ゴムの掛け方、跳ばし方など様々な工夫が可能であり、実際に跳ばして遊ぶことで、その工夫の成果を確かめたり、友達との違いを知ったりすることができる。子どもたちは、お気に入りの飛び方をするパッキンガエルを作るために、使う材料や輪ゴム、跳ばし方などを変えながら、いろいろと試していくであろう。このような活動をしていく中で、「輪ゴムをねじって掛けると、高く跳ぶんだな。」「身近にある物を使っていろいろな飛び方をするパッキンガエルが作れるんだな。」などと気付いていき、「自分で作ったパッキンガエルを友達に紹介したい。」「友達と一緒にパッキンガエルを使って遊びたい。」などといった願いをもつであろう。このように、実際に友達と一緒に遊んでいくことにより、「身近にある物を使ってパッキンガエルのような遊びを自分でつくり出せるんだな。」「作ったもので友達と一緒に遊びを考えて遊ぶと

楽しいな。」などと気付いていくであろう。

こうした気付きを基に、パッキンガエルを作つて遊んでいく中で、子どもたちは『身の回りの物を工夫して遊ぶ方法』『みんなで遊ぶ楽しさ』などについての見方を広げ、遊びを工夫し、みんなで遊びを楽しむことができるようになると考える。

3 指導観

先に述べた児童観、単元観を踏まえて、以下のような単元構成を構想する。

(1) 出会う段階

はじめに、教師が作ったパッキンガエルを見せ、跳ばして見せる。すると、子どもたちは自分でも作つて遊んでみたいと思うであろう。その願いを受け、実際に作り、遊ぶ活動を通して、子どもたちは楽しさを感じるとともに、「もっといろいろな遊び方をするパッキンガエルを作りたい。」「パッキンガエルでもっと遊びたい。」などといった願いをもつであろう。

(2) 試す段階Ⅰ

【出会う段階】でもつた願いを基に、いろいろなパッキンガエルを作つて跳ばして遊ぶ。

はじめに、学習活動1では、前時の活動を振り返った後、「お気に入りの遊び方をするパッキンガエルを作ろう」というめあてをもつて活動に取り組むことをおさえていく。

次に、学習活動2では、本時で行うことを考えさせ、「大きめの厚紙と大きめの輪ゴムを使って作る」というような見通しを基に、願いの実現に向けて活動に取り組ませる。教師は、厚紙や牛乳パック、いろいろな大きさの輪ゴムといった子どもたちが必要とすると考えられる材料や道具を想定して準備し、必要に応じて利用できるようにしておく。子どもたちは、試行錯誤しながら、「大きめの厚紙と大きめの輪ゴムを使うと、高くて跳ばないけど、動きが大きくておもしろいよ。」といった気付きを得ていくであろう。その後、活動を振り返り、みんなに知らせたい気付きを発表し、話し合っていく。話し合う中で、子どもたちは、【材料】【大きさ・形】【輪ゴム】【跳ばし方】といった【視点】を見つけていくであろう。そして、「【跳ばし方】も工夫することが大切だと分かってよかった。」「みんなも【材料】をいろいろと試しているんだな。」などと驚きや発見といった感動を味わい、「次はいろいろな【輪ゴム】を使って、もっと違った遊び方をするパッキンガエルを作りたい。」といった新たな願いをもつであろう。そこで、新たな願いを基に、もう一度お気に入りの遊び方をするパッキンガエルを作る活動を行う。

最後に、学習活動3において、活動を振り返らせて、「【材料】を牛乳パックにして、【輪ゴム】を2つ使うと、大きな音を出しながら跳ぶよ。今度はいくつか重ねる【跳ばし方】で跳ばしてみたいな。」というような、さらに対象とかかわりたいという願いをもつであろう。

(3) 試す段階Ⅱ

【試す段階Ⅰ】の終わりにもつた願いを基に、お気に入りの遊び方をするパッキンガエルを作るために、さらに対象とかかわる活動を行う。

はじめに、学習活動1では、【視点】を想起させ、それを基にしてさらに工夫をしていくように、「もっとお気に入りの遊び方をするパッキンガエルを作ろう」というめあてをもつて活動に取り組むことを確認する。

次に、学習活動2において、本時の見通しをもち、願いの実現に向けてさらに、お気に入りの遊び方をするパッキンガエルを作つて遊ぶ活動に取り組んでいく。

そして、学習活動3において、3～4人のグループ内で一人ずつ自分が得た気付きやかかわり方について、実物を見せたり、実演したりしながら発表させる。発表を聞く子は、発表内容について質問や確認をして工夫した意図を理解した上で、工夫した【視点】についてよかつた点を伝えたり、アドバイスしたりする。次に、気付きを交流したことを踏まえて、本時の活動を振り返らせ、前時よりも気付きが増えたことや、【視点】ごとに気付きの増え方が異なることなどに気付かせ、どの【視点】について気付きやかかわり方が深まったのかを実感させる。そして、どの【視点】についても、さらに取り組んでいけそうなことがあることに気付かせる。最後に、次時への願いを理由も含めて書かせる。子どもたちは、「○○さんが【跳ばし方】をもっと工夫できることを教えてくれたから、今度は重ねて跳ばしたり台の上から跳ばしたいな。」というように、次時の活動で行いたいことを明らかにして、新たな気付きを獲得するために次の学習へ向かおうとする、これまでよりも能動的で強い願いをもつであろう。

最後に、これまでの活動を振り返って、お気に入りの跳び方をするパッキンガエルについての考えをまとめることがある。子どもたちは、一番お気に入りのパッキンガエルを作れたことに対する喜びを味わうとともに、「自分が作ったパッキンガエルを友達にも紹介したい。」「友達と一緒にパッキンガエルを使って遊びたい。」という願いをもつであろう。そこで、次の時間にどんなことがしたいのかを問いかけると、「友達と一緒に、パッキンガエルを使った遊びを考えて遊びたい。」という願いをもつであろう。

(4) 生かす段階

【試す段階Ⅱ】の終わりにもった願いを基に、願いの実現に向けた活動を行っていく。ここでは、グループのみんなで話し合ってパッキンガエルを使ったよりよい遊びについて考える活動を行う。

はじめに、学習活動1において、前時の願いを基に「2年1組パッキンガエルランドを開催する」という課題を設定し、子どもたちに知らせると、「2年1組パッキンガエルランドで楽しみたい。」という願いをもつであろう。そこで「2年1組パッキンガエルランドを開こう」というめあてをもって活動に取り組むことを確認する。

次に、学習活動2において、友達と共に何をしていったらいいのかを話し合いながら、準備を行っていく。「2年1組パッキンガエルランド」で遊んだ友達にどんな気持ちになってほしいのかを、グループで話し合う。そこでは「みんなが熱中できるような遊びにしたい。」「みんなが楽しめる遊びにしたい。」などとそれぞれの考えを述べ、それらの考えを基にして「みんなが熱中して楽しめる遊びにしたい」といった、グループのめあてをもつであろう。グループのめあてをもった後、そのめあての達成に向けて何をしていったらいいのかを話し合わせる。すると「だれが一番跳ぶかを決める遊びにしたい。」「的当てみたいに狙ったところに落とせる遊びにしたい。」などと話し合っていくであろう。その際に、発表を聞いている子は「どうして的当てだと、いいと思ったの。」というように、考えた根拠について質問するようにさせる。それに対して「みんなはいろいろな跳び方をするパッキンガエルを作ってきたから、その跳び方を生かせば、楽しめるし、いい点数を取ろうとみんな熱中すると思ったからだよ。」というように、自分の考えた根拠を説明し、お互いが納得した上で、グループのめあての達成に向けてよりよい考えを導き出すであろう。そして、友達と一緒にパッキンガエルを使った遊びを準備し、遊ぶことで、子どもたちは身近にある物を使ってみんなで遊ぶことの楽しさをさらに実感することができるであろう。また、「友達が、自分たちの考えた遊びで、とても楽しんでくれていたよ。」というようにグループの友達が喜ぶ顔を見て、自分がもっていた考えを生かすことができたと実感することができるであろう。

最後に、学習活動3において、これまでの活動を振り返る。本時の活動を振り返るとともに、単元全体を振り返ることで、子どもたちはパッキンガエルを作って遊ぶことに対する自分なりの願いを生かしながら、「身近にある物を使った遊びを自分でつくり出せるんだな。」「友達と一緒に考えながら、身近にある物を使って一緒に遊ぶと楽しいんだな。」などと気付くことができ、『身の回りの物を工夫して遊ぶ方法』『みんなで遊ぶ楽しさ』などについて見方を広げ、遊びを工夫し、みんなで遊びを楽しむことができるようになると考える。

III 単元の目標

- お気に入りのパッキンガエルを作って、跳ばして遊ぶことに対する願いを生かしながら、身近にある物を使って進んでおもちゃを作ったり、作ったもので友達と一緒に遊んだりすることができる。また、これからも自分の生活の中で身近にある物を使った遊びを考え、友達と一緒に遊んでいこうとすることができる。
＜関心・意欲・態度＞
- お気に入りのパッキンガエルが作れるように、【材料】【大きさ・形】【輪ゴム】【跳ばし方】などを考えたり、パッキンガエルを使って友達と一緒に遊ぶ方法を工夫したりすることができる。お気に入りのパッキンガエルを作るために工夫したことや、活動を通して得た気付きやかかわり方を言葉、絵、実物、実演などで表現することができる。
＜思考・表現＞
- 「身近にある物を使ってパッキンガエルのような遊びを自分でつくり出せるんだな。」「作ったもので友達と一緒に遊ぶと楽しいな。」などと気付くことができる。
＜気付き＞

IV 指導区分 (11 時間完了)

- 1 パッチンガエルを作つて、跳ばして遊ぼう【出会う段階】 ······ 1時間
- 2 お気に入りの遊び方をするパッチンガエルと作ろう【試す段階Ⅰ】 ······ 2時間
- 3 もっとお気に入りの遊び方をするパッチンガエルを作ろう【試す段階Ⅱ】 ··· 4時間
- 4 「2年1組パッチンガエルランド」を開こう【生かす段階】 ······ 4時間(本時1・2/4)

V 本時の指導

1 目 標

- 友達と一緒にお気に入りの遊び方をするパッチンガエルを使って遊びたいという願いを生かしながら、進んで、よりよい遊びにするための自分の考えを発表したり、友達と楽しみながら準備したりすることができる。
＜関心・意欲・態度＞
- パッチンガエルを使ったよりよい遊びにするために、グループのめあてを考えたり、目標を達成するためにどのようにしていけばよいのかを考えたりすることができる。また、実物を見せたり、実演したりしながら自分の考えを発表することができる。
＜思考・表現＞
- 「身近にある物を使ってパッチンガエルのような遊び自分でつくり出せるんだな。」「2年1組パッチンガエルランドのように、作ったもので友達と一緒に遊びを考えて遊ぶと楽しいんだな。」などと気付くことができる。
＜気付き＞

2 準備・資料

教師：学習プリント、ホワイトボード、マーカー、イレイザー、マグネットシート、プラスチック容器、紙皿、プラスチックトレイ、輪ゴム、牛乳パック、模造紙、はっけんカードの予備

児童：筆記用具、生活科バッグ、生活科ファイル、はっけんカード、各自で使う材料や道具、リングファイル

3 指導過程

	学 習 活 動	活動を保障するための教師の支援
学習活動1 5分	1 「2年1組パッチンガエルランド」で、グループで遊びを考えことに対する願いをもつめあて 「2年1組パッチンガエルランド」を開こう	<ul style="list-style-type: none">○ 【試す段階Ⅱ】の終わりにもつた、「友達と一緒に、パッチンガエルを使った遊びを考えて遊びたい」という願いを想起させる。○ 願いを基に「2年1組パッチンガエルランド」を開くことを伝え、本時の活動への願いをもたせる。○ 子どもたちに本時の活動内容を問い合わせ、それを認めたり確かめたりして本時のめあてを確認する。
学習活動2	2 めあてに向けて、パッチンガエルを使った遊びについてグループで話し合う。 (1) グループのめあてを決める。	<ul style="list-style-type: none">○ 自分たちが工夫して作ってきたパッチンガエルを生かし、どんなパッチンガエルランドにしていきたいのかを問い合わせる。○ グループ毎にホワイトボードを配付し、「はっけんカード」（付箋紙）に自分の考えを書かせ、ホワイトボードに貼りながら発表させる。○ ホワイトボードに貼られた考えから、似た考えは重ねて貼らせ、統合できそうな考えは線で囲ませ、比較できそうな考えは線で結ばせるようにする。その際、どうしてそのように考えたのかを質問したり確認したりさせ、考えを書いた子の考えの根拠を理解した上で、自分の考えを述べるようにさせる。

	(2) グループのめあての達成に向けて話し合いながら活動する。	<ul style="list-style-type: none"> ○ それぞれのグループのめあてを発表させる。 ○ グループのめあての達成に向けて、何をしたらいいのかを問いかける。 ○ これまでの活動を通して深めてきた対象への気付きやかかわり方を基にして、自分の考えを伝え合いながら話し合うようにさせる。 ○ 話し合いをする際には、言葉だけではなく、実物を見せたり、パッchinガエルの実演をしたりするなど、これまでに自分が得た気付きを基に考えを発表するようにさせる。 ○ 考えを聞いた子には、考えを出した子に質問したり確認したりするようにさせ、考えの根拠を理解した上で自分の考えを述べながら活動するようにさせる。 ○ グループのめあてに合うかどうかという基準で考え、足りない部分を補ったり、互いの考えのよい点を統合したりしながら、よりよい考えが導き出せるようにする。 ○ 話し合いで出された考えを基に、グループのめあての達成に向けて、必要な物をそろえさせたり、ルールを話し合わせたりする。 ○ 子どもたちが必要とするであろう材料や道具を準備して、十分な活動ができるように保障する。 ○ 全体を見て回り、個別に支援したり、グループに声を掛けたりしながら、グループのめあての達成に向けて活動ができるようにする。
75 分		
学習活動 3 10 分	<p>3 活動を振り返り、気付いたことを学習プリントに記述する。</p> <p>(1) 本時の活動を振り返り、頑張ったことや、頑張ってきてよかったですを振り返る。</p> <p>(2) 次時への願いをもつ。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ グループで、グループのめあての達成に向けて取り組んだことを想起させ、そこから気付いたことを記入させ、発表させる。 ○ 「2年1組パッchinガエルランド」に向けての自分の願いを書かせ、発表させる。

4 本時の評価

- 友達と一緒にお気に入りの遊び方をするパッchinガエルを使って遊びたいという願いを生かしながら、進んで、よりよい遊びにするための自分の考えを発表したり、友達と楽しみながら準備したりすることができたか。 <関心・意欲・態度>
- パッchinガエルを使ったよりよい遊びにするために、グループのめあてを考えたり、目標を達成するためにどのようにしていけばよいのかを考えたりすることができたか。また、実物を見せたり、実演したりしながら自分の考えを発表するとともに、発表した子が考えた理由を理解した上でよりよい考えを導き出すことができたか。 <思考・表現>
- 「身近にある物を使ってパッchinガエルのような遊びを自分でつくり出せるんだな。」「パッchinガエルのように、作ったもので友達と一緒に遊びを考えて遊ぶと楽しいんだな。」などと気付くことができたか。 <気付き>

音楽科各教員による自主研究活動の報告

愛知教育大学 新山王政和

1. 筆者から附属学校へ依頼している留意点：各教員の実践報告は次ページより掲載

- ①歌詞のアプローチと楽譜へのアプローチとのバランスをとる。歌詞や言葉が生きるように作曲家は「音の並び方、音の繋がり方、音の重ね方」を吟味しているので、これを試してから演奏表現を工夫させる。まずレシピ通りに料理を作つてみてから創意工夫していく、このスタンスで実践を積み重ねて頂きたい。
- ②音楽科の言語活動は、音や音楽を介在させながら言語と係わるスタイルの活動を工夫して頂きたい。

2. 次期学習指導要領へ向けた動き：文科省発信の資料に基づいて筆者が情報を整理

①次期学習指導要領の改訂スケジュール

- ・H28年末までに「審議のまとめ」を公表、H28年度末までに中央教育審議会答申として公表
- ・H32年度から小学校全面実施、H33年度から中学校全面実施の予定（高校はH34年度から完全実施予定）

②子供をめぐる現状と課題

- ・現状：PISA等の調査によれば、日本の子供達の学力はトップレベルを回復
- ・課題：学習への動機づけ、実社会との連関、自己肯定感（日本の子供は低すぎる）

③次期学習指導要領における学力観＝社会で自立して活動していくために必要な「真の学ぶ力」

- ・「知識・技能の習得」
- ・知識・技能を活用して自ら課題を発見し、その解決に向けて探求し成果等を表現するために必要な「思考力・判断力・表現力等の能力」
- ・「主体性を持ち、多様な人々と協働しつつ学習する態度」

④改定に向けた関連文書で頻出するキーワード：「自立」「協働」「創造」

- ・伝統や文化に立脚し高い志や意欲を持つ自立した人間として他者と協働しながら価値の創造に挑む～略
- ・自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質能力の育成～略

⑤改定の骨格：「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」

- ・育成すべき資質能力を育む観点からの学習評価の充実
- ・育成すべき資質能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し
- ・育成すべき資質能力を育むための課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（アカイブ・ラーニング）

⑥新しい時代に必要となる資質能力の育成

- ・何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）
- ・知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）
- ・どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（人間性や学びに向かう力等）

⑦特に音楽科に関わる記述：グローバル人材の育成と絡んだ日本人としてのアイデンティティの確立

- ・日本の伝統・文化に関する学習の充実（古典、歴史、文化遺産、和楽器、武道など）

タブレット端末を活用した「ウクレレ演奏」の実践

岡崎中学校 伊吹 拓実

I 目的

本校は、多くの生徒がピアノやバイオリン、フルートやクラリネットなどのレッスンに通っている。一人一人の演奏技能は高く、音楽の知識も豊富であることから、日頃から西洋音楽に親しんでいることがわかる。本研究では、生徒がこれまで触れたことのないハワイの音楽を題材にし、ウクレレの演奏表現の工夫を追究する授業を構想した。生徒が、これまでに体験したことのない新たな音楽に触れることで、音楽に対する興味関心をよりいっそう深めたり、自国の音楽を見つめ直したりする機会になるとえたからである。音の高さを聴き取って調弦したり、コードによって変化する和音の響きを感じたりする活動を通じて、子どもが、実感を伴いながら音楽の諸要素の理解を深めることを目的とした。

II 方法

本研究では、次のように追究の方法を設定し、授業を構想した。

- ①ウクレレキットを用いて全員が楽器を自作する（ペグの取り付け、弦を張り調弦するなど）
- ②「アロハ・オエ」と「夕焼小焼」を題材にし、その特徴を比較分析する
- ③タブレット端末の動画機能を活用し、自分や仲間の演奏を記録する
- ④ハワイの音楽や文化、フラダンスに精通したゲストを招き交流する

既成のウクレレを用いた実践では、自分の楽器に対する愛着を十分にもてず、演奏意欲の高まりが期待できないのではないかと考えた。また、ペグや弦を取り付け、調弦する過程で、発音原理を考えたり、弦の張力とピッチの関係に興味をもったりする子どもの姿の表出をねらう。また、和音の響きに着目するよう、メジャーコードのみの「アロハ・オエ」とマイナーコードを含んだ「夕焼小焼」を課題曲として提示し、演奏の様子をタブレット端末で記録する。さらに、自分の演奏を客観的に振り返ったり、仲間と自分の演奏を比較分析したりしながら演奏表現の工夫を繰り返す場を設定する。単元のまとめではゲスト講師を教室に招き、フラダンスを踊ったり演奏発表を行ったりする機会とする。

III 結果

ウクレレを組み立てる単元の導入では、弦の太さや張力によってピッチが変わることに興味をもった。生徒は、ピアノで音高を確認しながら4本の弦それぞれを正しいピッチに合わせた。また、仲間が持ってきたバイオリンとウクレレを並べ、弦の長さを比べたり楽器の構造を比べたりした。弦を押さえる位置をずらすことでも半音ずつ変化させるフレットの役割に気づいた生徒もいた。「アロハ・オエ」と「夕焼小焼」の演奏では、それぞれの演奏から自分が想い描く風景を発表した。「アロハ・オエ」からは、真っ白な浜辺でくつろいでいる感じ、青い海で楽しく遊んでいる感じ等のポジティブなイメージをもつ生徒の意見に多くの子どもが共感した。一方「夕焼小焼」からは、なんとなく寂しい感じ、1日が終わろうとするときの悲しさがある等のネガティブなイメージをもつ生徒が多くいた。生徒は、このイメージの違いはメジャーコードとマイナーコードの響きの違いにあると分析した。タブレット端末を用いてペアで演奏を記録し、何度も繰り返し見直すことで演奏表現の工夫を重ねていった。単元の終末では、ゲストが踊る「アロハ・オエ」のテンポが、自分の演奏するテンポに比べ遙かにゆっくりであることに驚いていた。

IV 考察と今後の課題

本研究をとおして、和音の響きや速さなどの音楽を形づくっている諸要素に着目し、演奏表現を工夫しようとする姿が見られた。また、主体性をもち、個人追究を深めようとする姿が多くみられた。しかし、多様な人々と協働しながら学習する態度を育むための手立てが不十分であり、個人追究から全体交流への拡がりが弱かった。今後は、協働的な学びの場を生み出す具体的な手立てについて考えていきたい。

創意工夫してよりよい表現をする子どもが育つ音楽科の授業

名古屋中学校 安立豊子

I はじめに

本校音楽科では、平成26年度から、目指す子ども像を「創意工夫してよりよい表現をすることができる子ども」と設定し、研究を進めている。こでいう「よりよい表現をすることができる子ども」の姿とは、自分がどのような表現をしていきたいのかという意図（自己の表現意図）を音楽表現で実現させることができる状態を指す。本研究では、創意工夫する活動の過程において、子どもたちが自己の表現や他者の表現について、どこをどのように見直しをするとよいのかを明らかにし、必要な技能を習得して表現をすることができるような手立てを探っていく。

II 研究の内容 第2学年「歌い方を工夫しよう」（「時の旅人」「夏の思い出」）

本題材では、リズム、旋律（旋律の動き、音の高さ）、強弱、速度といった音楽の要素に着目させた。また、「休符をいかした歌い方」「速度の変化をいかした歌い方」「強弱の変化をいかした歌い方」をポイントとして、自己の表現意図をもたせたり、表現を見直せたりした。表現を見直させる際、以下の手立てを講じた。

録音した自分の歌を聴かせたりグループで歌を聴き合ったりさせながら、曲にふさわしい表現にするためにポイントを観点として、改善方法を付箋紙に記述し、伝え合わせる。改善方法については、自分の演奏に必要であるかどうかを検討させる。そして、必要であるとみなされた内容を基に表現意図や表現の仕方にについて見直させ、練習を重ねさせる。

また、改善方法を明確に記述できるように、以下のような記述例を示した。

□の休符をいかして、○○○と歌うことで、~~~~~を表現するとよい
□の速度を、○○○と歌うことで、~~~~~を表現するとよい
もっと~~~~~を表現するために、□のp (mp, <など) をいかして、○○○と歌うとよい

III 研究の結果

「休符をいかした歌い方」について意識して歌うことができていた子どもの学習プリントには、例えば、「花を見つけた感動を表すために『さいている』の前の休符をしっかり休んでおなかで支え、『さ』のS(子音)をはっきり歌う」と記述されていた。

「速度をいかした歌い方」については、例えば、「『おぜ』の『ぜ』を長く伸ばし、消えていくようになる」などの記述が見られた。しかし、「おぜ」の部分の歌い方については具体的になっているものの、どのような思いや意図があるのかが明確になっていない子どもが多かった。実際の演奏では、「おぜ」の部分で十分な伸びがある子どもがほとんどであった。

「強弱をいかした歌い方」については、場面によって記述できている部分とできていない部分がある子どもが多かった。特に、「さいている」のppについてはほとんどの子どもに記述が見られたが、その他の「やさしいかけ」の<>については記述が見られない子どもが多かった。実際の演奏でも場面によって強弱による表現ができている部分とできていない部分がある子どもが多かった。

IV まとめ

子どもたちの学習プリントの記述から、自己の表現意図を見直し、表現をどのように改善していくべきかを明確にすることことができたことを見取ることができた。また、表現意図や表現の仕方について見直させ、練習を重ねたことで、必要な技能が十分に身に付き、曲にふさわしい表現をすることができた様子を見取ることができた。これらのことから、上記の手立ては有効であったと言える。

日本語の響きをいかした歌い方についての実践

名古屋中学校 粥川宏輝

I 目的

古くから広く親しまれている日本歌曲には、旋律や伴奏の形、言葉の使い方から日本独特の雰囲気が感じられるものが多い。そして、日本語の詩には、作詞者の様々な思いがこめられており、一つの言葉をとっても抑揚や言葉の文字数などを考えて作られている。これらのことから、日本歌曲を用いることで、曲想を捉えやすくなり言葉の響きをいかす歌い方が身に付くのではないかと考えた。また、本校は合唱活動が盛んであるが、歌詞そのものに着目して歌い方を創意工夫することがいまだに苦手だと感じている。

これらのことから、日本語の響きを捉えさせることで、表現を工夫することができるようになるであろうと考え、本研究を構想した。

II 方法

本研究では、参考曲に鑑賞教材1曲と、課題曲に歌唱教材1曲を取り上げる。この二つの教材については、知覚される音楽の要素や、それらの働きから生み出されて感受される特質や雰囲気において、共通する部分が多いものを設定する。特に、「旋律をいかした歌い方」「強弱をいかした歌い方」を「試行錯誤するポイント」として示し、活動を進めた。鑑賞教材では、言葉の響きや抑揚に着目させ、「この道」を鑑賞させる。鑑賞文を書いてまとめる。その後に、「赤とんぼ」を取り上げ、どのように歌えば日本語の美しい響きをいかして歌うことができるので練習しながら身に付けさせていく。その際に、どのように歌いたいのか「表現のめあて」を設定させ、創意工夫しながら練習を進める。また、レコーダーを一人に一台ずつ渡し、適宜録音をさせ、自分の演奏を聴きながら「表現のめあての見直し」を行う。演奏を聴く際はペアとなり、互いにそれぞれの演奏を聴きながらアドバイスをし合い、アドバイスや自分の考えを基に、再度練習に取り組み、まとめの演奏をする。

III 結果

本校音楽科の設定する評価指標に基づいて、実践学級における第3時と第6時の歌唱を評価し比べてみた。第3時では、A評価が3名、B評価が30名、C評価が5名であった。第6時では、A評価が21名、B評価が17名、C評価が0名であった。また、「表現のめあて」を設定し、その後の活動において行った「『表現のめあて』の見直しをする力」を評価した結果、A評価が11名、B評価が24名、C評価が3名であった。

言葉の抑揚やイントネーションを考えることで、自然と旋律の動きや強弱が言葉と関係していることに気が付く子どもが多かった。しかし、「表現のめあて」を設定する際には、「強弱をいかした歌い方」に対するめあてを設定することができても、「旋律をいかした歌い方」に対してのめあてを設定することができた子どもは少なかった。これは、旋律に対する理解が低いためだと考える。そこで、旋律の動きを体で表したり、歌詞を音読して読ませたりすることで、旋律の動き方からどのように歌いたいのか思いをもつことができた。実際の歌唱では、響かせた歌い方を意識することはできていっても、表現の際にどのように表したらよいか分からない子どもが多かった。

IV 考察と今後の課題

録音機器を使うことで、自分の演奏について客観的に捉えることができるようになってきた。しかし、その後、どのように表現をしたらよいか表現方法を考えることが苦手な子どもも多かった。そのため、複数の演奏者の演奏を聴く機会を増やしたり、意見交換の仕方を工夫させたりする必要があると感じている。また、練習時間や練習方法について改善方法を考えることで、よりよい表現の仕方について気が付けるようになるのではと考えている。

具体的な視点をもって自らの表現を振り返る授業実践

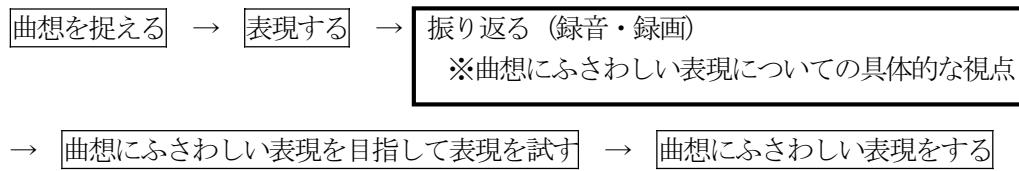
付属名古屋小学校 市江 真理子

I 目的

小学校低学年において、音楽に合わせて楽しく歌ったりリズムにのったりする活動は、音楽に親しむ態度と習慣を育てるために大変重要だと考える。児童は、そのような活動を好んで行うことが多い。しかし、音楽教育において身に付させたい力を考えたとき、適切な指導がなされなければ、ただ単に楽しんでいるだけで、音楽活動に必要な基礎的な能力が身に付いていかない。そこで、具体的な視点をもって自分たちの表現を客観的に振り返ることによって、曲想にふさわしい表現について考える機会を設けることにより、低学年の段階から、捉えた曲想にふさわしい表現をすることを意識させたいと考え、本研究を実践した。

II 方法

曲想を捉えて歌ったりリズムを打ったりし、楽曲を表現することができるようになった段階で、表現を録音したり録画したりして、客観的に自分たちの表現を振り返るようにさせる。その際、何ができるかで何ができるかをしっかりと捉えさせることができるように、振り返る視点を具体的に与えてから振り返らせる。具体的な視点は、曲想にふさわしい表現につながるものとする。この活動を積み重ねることで児童は、音楽表現する際に、曲想にふさわしい表現とはどのようなものかということを考えるようになり、それを意識して表現することができるようになると考えた。



III 結果

1学年題材「歌に合わせてリズムで遊ぼう」の教材「しろくまのジェンカ」では、リズム打ちをしながら歌う活動を行った。曲想をつかみ、リズム打ちをしながら歌うことができるようになった段階で表現を録画した。この段階では、ただ歌いながらリズムを打っているだけの児童が多く、楽しく踊っているくまの様子は表現できていなかった。そこで次時には、楽しく踊っている様子を表現できるよう、めあてを「リズムにのって表現しよう」とし、録画した自分たちの表現を振り返り、リズムにのることができるかどうかを振り返った。その際、振り返る視点として「拍の流れにのっているか」「はじくように打っているか」「四分休符をしっかりと感じているか」を与えた。すると、「私は、はじくように打っていなかつたな。」「うん(四分休符)は、しっかりとできていたよ。」など、視点に沿って自分たちの表現を振り返ることができた。そして、それぞれの視点について、どのようにすると表現できるようになるかを繰り返し試した後、再度録画した。視点を絞ったことで、どのような表現がリズムにのった表現であるかを捉えさせることができた。前時に録画した表現と、再度録画した表現とを比較した児童は、「2回目の方が、楽しそうな感じがしたよ。」「リズムにのることができるようになってうれしい。」などと、自分たちの表現の変化に気づき、曲想にふさわしい表現になったことを実感することができた。

IV 考察と今後の課題

具体的な視点をもって客観的に表現を振り返ることは、曲想にふさわしい表現について考え、意識して表現することにつながった。題材や発達段階に応じて、振り返る方法や与える視点などを工夫して指導する必要がある。

音楽の仕組みを生かした音楽づくりの実践

名古屋小学校 長岡 知里

I 目的

表現領域の音楽づくりは、習得した知識や技能を活用する活動そのものであり、児童が音楽をつくる過程において、「こんな音楽にしたい」「～な感じを表すために…しよう」といった音楽に対する自分の考え方や願いを、試行錯誤を重ねながら表していく活動を位置付けることが大切である。また、その活動では、音や音楽を十分に聴き取り感じ取らせながら、音楽を特徴付けている要素や仕組みを手掛かりにして取り組ませるようにする。本校の5年生の児童は、これまでの音楽経験を生かし、イメージに合った表現を工夫しようとする意欲が高い。また、集団の中で協力し合って一つのものをつくり上げたり、友達の表現のよさを認めたりすることができるようになっている。そこで、音楽の仕組みを生かし、グループで試しながら、見通しをもってまとまりのある音楽をつくることができる児童を育てたいと考え、本実践を行った。

II 方法

本校音楽科では、表現の基礎的な技能を習得させるために、モジュール学習（常時活動）の一つとしてリズム打ちを取り入れている。これにより、読譜や記譜の苦手な児童も、次第にさまざまなリズムの特徴を感じ取って表現ができるようになってきている。本題材「インターロッキングの音楽をつくろう」では、こうして培った基礎的な技能と、鑑賞で聴き取った、反復するリズムの重なりや音の組み合わせなどの音楽の仕組みを生かして音楽をつくり、強弱や速度などの表現の工夫を加えてインターロッキングのよさや面白さを味わうことができるよう、次のような学習活動の流れを設定した。

〈モジュール学習〉強弱や速度を変化させたり、追いかけっこにしたりして「クラップ フレンズ」を演奏し、反復するリズムの重なりや音の組み合わせを楽しむ。

- ① 「インターロッキングの音楽」（「クラッピング ミュージック」「ケチャ」）を鑑賞し、反復するリズムの重なり、ハンドクラップや声の組み合わせによる効果に気付く。
- ② リズムや反復、音の重なりを生かして、グループでインターロッキングの音楽をつくる。
 - ・5～6人のグループを編成し、ハンドクラップ、声などの音色を選ぶ。
 - ・「基にするリズム」を決め、「基にするリズム」に合わせて自由に打つパートを入れる。
 - ・始まり方や終わり方、パートの組み合わせを工夫して、まとまりのある音楽にする。
- ③ つくった音楽の発表と相互鑑賞をする。

III 結果

モジュール学習において、反復するリズムの重なりや音の組み合わせによる面白さを十分に体感することができていたため、グループでパートの組み合わせを考えるときには、「追いかけっこにして、だんだん強くすると迫ってくるみたいだよ」「終わりは一つずつパートが抜けて、『基にするリズム』だけ残ると面白いよ」など、「こんな音楽にするために…しよう」という意見が活発に出されていた。また、①によって、児童は曲想と音楽を特徴付けている要素や仕組みとの関わり合いに気付き、具体的に何をどのように工夫していくかという見通しをもつことにつながった。②では、ワークシートを活用し、「基にするリズム」は二つのパートによる入れ子のリズムとする、パートの数や繰り返しの回数を示す、といった限定すべき内容を明確にすることで、児童が自由に考える内容がはつきりした。③では、「考えたものが表現できているか」という観点のもと、互いの表現のよさを見つけることができた。

IV 考察と今後の課題

児童の発想を広げるために、一人やペア、グループ、一斉といった、学習過程に合った学習形態を工夫していく。さらに、音楽づくりでは、自分たちの音に集中できる場の設定も重要である。

音楽の要素や仕組みを生かした音楽づくり

名古屋小学校 小出 真規子

I 目的

音楽づくりは、音を音楽にする過程や、構造化する方法を知り、「このような音楽をつくりたい」「どのような方法を使うといいのだろう」という思いや意図をもって音楽をつくっていく。また、友達と話し合い、試行錯誤しながらつくり上げていくことを通して、自分一人では発見することができなかつたことを学び合うこともできる。そこで、誰もが音楽づくりの楽しさを味わいながら、音楽づくりをすることができるようするために、音楽の要素や仕組みを生かしてボディパーカッションの実践を行った。

II 方法

本校音楽科では、表現の基本的な技能を習得させるために、常時活動としてリズム遊びを取り入れている。これにより、リズム感や拍子感を養うとともに、楽しみながら音楽の要素や仕組みを学ぶことができる。本題材「ボディパーカッションで音楽をつくろう」では、この常時活動で身に付けた力を活用し、リズムの反復や重なり、組み合わせなどの音楽の仕組みや、強弱、音色などの音楽の要素を生かしてボディパーカッションを行う。学習の流れは以下の通りである。

【常時活動】 「一週間リズム」のリズム遊びを通して、強弱や音色の変化、リズムの重なりを楽しむ。

- 1 4小節のリズムを提示し、全員で手拍子したり、足踏みを取り入れたりしてリズムを覚える。
- 2 音楽の縦と横の関係やオティナートなどを図で示し、提示した4小節のリズムで試す。
- 3 6人のグループを編成し、提示した4小節のリズムを基に、始まり方や終わり方、音色や強弱を工夫してボディパーカッションをする。
- 4 ボディパーカッションの発表会をする。

III 結果

常時活動で十分にリズム表現の楽しさを知っている児童は、ボディパーカッションでも「順番に入つていって、音が大きくなったら休符を入れてみよう」「基のリズムを分解して、手拍子と足踏みを入れよう」「終わる時は、みんなで同じリズムを打とう」など、グループ内でたくさんのアイデアを出し合いながら試していた。

音楽の縦と横の関係（リズムの重なり）の例をいくつか図で提示したことにより、グループ内での話し合いや試行錯誤する場面で、「もっと盛り上げていきたいから、順に重ねていく方法を使ってみよう」という声もあがった。

ある程度音楽の構造が決まってくると、立ち上がってボディパーカッションをし始め、強弱の変化を音量だけでなく、体の動きを使って表現したり、隣の子と手拍子して音色の工夫をしたりするグループも出始めた。

発表会では、強弱、音色、音楽の縦と横の関係（リズムの重なり）を観点に互いのボディパーカションを見合い、表現の工夫のよさを見つけることができた。

IV 考察と今後の課題

音楽づくりは、児童が自分で見つけたり気付いたりした発想を、大切に伸ばしていく必要がある。また、音楽の基本的な力を養うために、リズム遊びや歌声づくりなどの常時活動を継続して行うことも重要である。本実践は4年生で取り組んだが、音楽の要素や仕組みを限定することで、取り組みやすい実践となつた。また、音楽の仕組みを図で示して視覚化することで、苦手意識を持つ児童にも音楽の構造が分かりやすいものとなつた。今後はモチーフや音階に焦点を当てたり、拍のない音楽づくりにも取り組んだりしていきたい。

雰囲気を聴き取ることで曲に合う表現方法をめざす実践

岡崎小学校 蕃 洋一郎

I 目的

低学年の子どもは曲に出会うと、リズミカルに音楽に乗って楽しくうたう。一生懸命に声を出そうとするあまり、怒鳴り声になったり、音を正しくうたっていないことも多い。学習指導要領の低学年の目標で「音楽を味わってきくように」と、子どもたちが感覚的に反応している音楽的諸要素や音楽の仕組みを意識させることが大切であることが述べられている。軽快な感じやゆったりした感じなどの音楽の雰囲気を聴き取ることで、自分がめざす音楽と、実際にうたっている歌との違いに気づき、強弱や音色といった音楽を形づくる要素を手がかりとして、自分が表現したいイメージに合うようにうたい方を工夫することができるのではないかと考え、本実践に取り組んだ。

II 方法

教材曲 「あっ！という間にクリスマス」 作詞／新沢としひこ 作曲／中川ひろたか

「しづかなクリスマス」 作詞・作曲／新沢としひこ

(出典：教育技術 新幼児と保育MOOK「クリスマス SONGS」)

1曲ではなく、速度（速い曲と遅い曲）や旋律（軽快な曲と、ゆったりした曲）が異なるため正反対の雰囲気に感じられる2曲をうたうことで、それぞれの曲想の違いを聴き取りやすく、それぞれの曲のうたい方の工夫に目が向くのではないかと考えた。曲想に合ううたい方を工夫していくうちに、「軽快な雰囲気にするには、速い速度で、音を短く切ってリズミカルに、元気な声で強めにうたう」「ゆったりした雰囲気にするは、遅い速度で、音をなめらかにつないで、やわらかい声の音色で弱くうたう」（速度・旋律・音色・強弱）といった、自分のめざすうたい方の工夫と要素を結びつけて考えることができると考えた。

III 結果

「曲の雰囲気に合ううたい方に対するために」と問題意識をもたせるために、正反対の雰囲気の2曲を続けて歌って録音し聴かせる。録音を聴いた子どもたちは、気づいたことについて学級で意見を出し合うなかで、「速くて軽快な曲だったら、自分たちの元気なうたい方は合っている」けれども「遅くてゆったりした曲には、自分たちの元気なうたい方は合わない」と感想をもち、最終的には「2曲とも雰囲気が違うのに、うたい方が同じになっている」と、雰囲気に合ううたい方に対する必要感を感じるようになった。

1曲目の速くて軽快な雰囲気の「あっ！という間にクリスマス」は、ほぼ全員の子どもが自分たちの元気なうたい方が曲の雰囲気に合っているという意見であった。逆に、2曲目の遅くてゆったりとした雰囲気の「しづかなクリスマス」は、元気なうたい方が曲の雰囲気に合わないと感じていた。

その後、ゆったりとした曲の雰囲気でうたえていないと感じた「しづかなクリスマス」を、雰囲気に合ううたい方に対するために、個々でうたい方を追究することにした。個人追究では、①弱くうたってゆったりとした雰囲気に合わせる、強弱を工夫して練習する子ども。②口の形を変化させてゆったりとした雰囲気に合うよう、声の音色を工夫して練習をする子ども、に分かれた。途中、中間発表会をもつなかで、①の強弱に着目して練習する子どもは、最初を弱くして、後半は強くするなど、強弱を変化させてうたうことにはじめられた。また②の声の音色に着目して練習した子どもは、口の形だけでなく、のどや目を開ける、ほおを上げるなど、顔全体の表情に気を配り、声の音色を工夫して練習するようになった。

IV 考察と今後の課題

自分たちの歌の録音を聴き、曲の雰囲気に合ったうたい方ができているかを、声の音色や強弱、旋律のうたい方に着目して聴くことで、曲の雰囲気を聴き取って、声の音色や強弱を自分たちのめざすうたい方に近づけていこうとする姿が見られた。

ICT を活用した「リコーダー2重奏のふしづくり」の実践

岡崎小学校 服部 晃峰

I 目 的

1 学期実践の創作メロディーづくりでは、クラスで飼育している猫の様子や気持に着目しながら、自分のイメージに合うメロディーづくりに取り組んできた。子どもたちは、気持ちよく寝ている様子を低い音でゆっくり表現することなどに取り組んできた。また、かかわり合いでは、仲間の表現のよさを感じ取り、自分に取り入れていく姿も見られた。生活の面に目を向けていくと、水泳大会では、仲間と協力しながら、作戦を立てたり、水泳が苦手な子に寄り添い励ましながら共に練習に取り組んだりした結果、優勝することができ、仲間の大切さ協力することのよさを感じることができた。そんな子どもたちだからこそ仲間とともに表現することの気持ちよさを味わってほしい。仲間と音楽をつくり上げる達成感を味わってほしい。さらに、ICT を活用することで、自分のめざす表現に近づいていくことができているかを判断できるようになってほしいと願い、本研究を構想した。

II 方 法

本研究における授業は「月夜」のリコーダー2重奏を行う。さらに、楽譜の4段目で自分がイメージする「○○の月」としてメロディー創作を行い、2人で作り上げる音の組み合わせの美しさを感じができるようにする。ひとり調べでは、自分自身の表現をタブレットで録画することによって振り返る自己評価と仲間による他者評価の場を設定する。その際は、自分の表現の意図をはっきりさせてから評価を行うようにし、自分の表現の意図が伝わったかという視点で振り返りを行えるようにする。かかわり合いでは、多くの子ども曲の雰囲気を表現できていると感じた表現を取り上げ、全員で演奏して試してみる場を設け、さらに自分の表現の録画と比較することで、より曲の雰囲気に合う表現について考え、自分の表現を高めていくことができるのではないかと考えた。

III 結 果

子どもたちは、自分たちの録画をタブレットで振り返り、自分が意図しない音が出てしまう原因は何か探ったり、タイミングを合わせるために速くプレスをしたり、自分がめざす雰囲気を出すために強弱の工夫などを行ったりした。自分では伝わると思っていたことが、タブレットを使い客観的に見つめることで、全然伝わらないことに気づくことにつながった。しかし、タブレットの映像（動画）が有効であるとの検証はできなかった。子どもたちの気づきを視点としていたかったが、姿勢等の気づきは見られなかった。やはり視点を与えるべきだった。

追求を見直すかかわり合いで、多くの子どもがよいと感じたペアの演奏を取り上げ、映像を見せ、自分たちの演奏と比較を行ったが、この支援としては不十分であった。その原因として、映像の見せ方が4ペア連続であり、それぞれのよさが感じにくかったため、1つ1つ丁寧に視点を与え見て、自分の表現と比較させる必要があったと考える。

単元の最後に自分の学びの深まりを感じとらせるために、最初の表現と現在の表現を比較することによって、自己の成長に気づかせることは有効であったが、ここでも、振り返るための視点をしっかりと与えておく必要が大切であると感じた。

IV 考察と今後の課題

ICT 機器を取り入れたり、2重奏で表現したりと、これまでやったことがないものが多く戸惑いもあった。また、今まででは、創作や身体表現など紙や写真によって変化を残すことができる物を中心に行ってきたが、今回は録画しているものの検証に難しさを感じた。今回、視点の考え方など新たな課題も多く残った。今後に生かしていきたい。

音楽を言葉で伝える意味について

愛知教育大学 国府 華子

音楽の授業の中で子どもたちは聴いたこと、感じたことを言葉で伝えることが求められる。もちろん教師もさまざまな言葉を駆使して何かを伝えようとしており、また、子どもが伝えようとしていることを読み解こうとする。ここでは、小学校4年生に対して行われた、リコーダー2重奏の授業の中での子どもたちの言葉に注目してみたい。

見させていただいた授業は、「仲間とともにつくるて奏でるよすてきな響き ～リコーダー2重奏～」という単元の中で、自分たちがイメージした月に合う表現を探っていくという回であった。自分たちでつくった部分の2重奏なので、どのようにメロディーを工夫したのかも重要なポイントであり、それに加えて、吹き方や強弱といった工夫のポイントも示されている。それぞれのペアのよさを発表しあう形で授業は進められた。

夏の大三角形をイメージしたペアの演奏について、「夏の大三角形っていうのは、僕にとってはとっても素敵で、それをメロディーに表すにはゆったりにした方がよくて ～中略～ しっかり息を続けてやって、とっても滑らかで夏の大三角形のイメージが出ていたからとてもよかった。」という意見が述べられた。また他の子どもからは、「タンギングがゆっくりで、息を長く伸ばすように入れて、丁寧にやっているから、大三角形がイメージできた。」という意見も述べられた。他のグループが表現しようとしたイメージを、自分の中でもとらえ直し、さらには音の響きもイメージし、自分の中でのイメージと実際の音とを比べて意見が述べられていることがわかる。さらに二人目は、なぜそう聞こえたのかという技術的な理由にまで言及している。実際にこのペアの演奏は、非常にクリアできれいな音色の演奏であった。

また別のペアに対して、「しっかりと明るい三日月を表現できているのがいいと思いました。理由は最後の音を大きく吹いていて、僕のイメージだと、ずっと雲と一緒に月が来て、最後の大きな音で雲がかき消されて、きれいな三日月が雲から出てきたばかりの三日月がいつもよりきれいなイメージがある。」という意見が述べられた。明るい三日月という視覚的なイメージと聴いた音を結びつけて、それを物語のように捉えているのがわかる。

どちらの例も、工夫のポイントとして示されている「吹き方」や「強弱」に触れており、このポイントが良いところに気づくための、より理解を深めるための、そして、自分が感じ取ったことを他者に伝えるためのきっかけとなっている。注目すべきは、そのポイントに留まることなく、そこから見えてきたことをイメージや音とつなげることで、子どもたちの中で表現がさらに豊かに拡がっている点、そして「吹き方」や「強弱」を工夫することが、音色やテンポの変化にも影響していることや、新たなイメージを想起させることに気づいている点であろう。

音楽活動の中での言葉のやりとりは、当たり前のことであるが、音を共有しているということが、何よりも大切である。同じ空間の中で共に聴いた音であるということは、大きな意味を持っている。その上で、それを言葉にして伝えてみることにより、個々がどのように捉えたのかが明らかとなり、その捉え方がまた仲間と共有され、表現が拡がっていくことに繋がるのだろう。また、子どもに気づいて欲しい、または理解して欲しいポイントを示すことは、言葉で何かを伝えようとする際にもきっかけとなり得る。そして、時にはそのポイントは乗り越えていくものであるとも言えるかもしれない。そして何よりも大切なことは、子どもが発する言葉の裏にある音や音楽を読み解こうすることだろう。

今回の授業の中で、「タンギング」についての発言が実に多様であり、興味深かった。タンギングに限らず、表現したいことと技能面を結びつけて、自分たちの納得のいく演奏に近づけていくことは難しい課題である。知らない技能は勝手に身に付くものではないので、そこを結ぶためにはもちろん教師の力が必要である。しかし、子どもたちが実際の音から様々にとらえている技能の中にも、そのヒントが隠れているのではないかと感じた。

図工・美術分科会

創造的な技能を發揮し、 思いを形にすることができる子どもを育む美術科の授業

愛知教育大学附属名古屋中学校 秋田 英彦

I 目的

1 はじめに

アメリカの教育学者であるエリオット＝アイスナーは著書『美術教育と子どもの知的発達』の中で「子どもたちの自由にまかせると、彼らは独創性を發揮して、自分の考えを伝えるための形態を工夫して創り出す。しかし、このような取り組みには技術の進歩がともなわないと、多くの子どもたちが技術不足からやる気をなくしてしまい、自分は生来不器用なのだと『才能がない』のだ、などという気持ちを感じさせるもとになっている」¹⁾と語っている。また、学習指導要領解説の美術科の目標である「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、美術の基礎的な能力を伸ばし、美術文化についての理解を深め、豊かな情操を養う」の中にも「美術の基礎的な能力を伸ばし」とある。そこで、本校美術科は基礎的な技能の習得に着目した。

前研究では、「感じ取ったことを基に、主題を造形的に表現する子どもが育つ美術科の授業」を研究主題として授業実践を進めてきた。そこでは、題材に対して子どもたちが表現したいことを主題として言葉にし、その主題を造形的に表現することができるよう工夫すべき基礎的な技能を、教師がポイント^{注1)}として提示し、表現活動や鑑賞活動を進めてきた。それにより、子どもたちは、題材において何をどのように工夫すれば、主題を表現することができるのかを考えることができた。また、表現活動の中に意見交換の場を設定したことで、ポイントについてどのように工夫していくべきかを明確にさせることができ、よりよい表現にすることができた。しかし、制作中の意見交換において、主題を造形的に表現するための技能の工夫についての意見交換よりも「筆の跡を残さないようにするにはどうしたらよいのか」「木の土台に紙粘土をうまく接着するにはどうしたらよいのか」などの技能そのものについての意見交換を行う姿が多く見られた。これは、基礎的な技能の習得が十分でないままに構想をしていったことが原因だと考えられる。そこで、基礎的な技能の習得を十分にさせ、基礎的な技能の工夫の幅を広げさせることで、子どもたちの構想はよりよいものとなり、創造的な技能を發揮し、主題を造形的に表現することができると考える。なお、本校では、創造的な技能とは、習得した基礎的な技能、それを基に構想したことを用いて主題を造形的に表現する力のことと捉えている。



【制作の様子】

基礎的な技能を十分に習得すること、それを基に構想させること、構想したことを基に主題を造形的に表現させることができが創造的な技能を發揮し、主題を造形的に表現する力、つまり思いを形にする力を高めることにつながっていくと考える。

以上のことから、研究主題を「創造的な技能を發揮し、思いを形にすることができる子どもを育む美術科の授業」を設定した。

2 目指す子ども像

創造的な技能を發揮し、思いを形にすることができる子ども

「思いを形にする」とは、子どもたちそれぞれの主題を造形的に表現することである。ただ「このような作品にしたい」と思っていても、自分の思いどおりの作品は完成しない。そのために創造的な技能を支える基礎的な技能を習得させ、それを基に構想させ、主題を造形的に表現させていく必要がある。

3 育みたい資質や能力

目指す子ども像を実現するためには、以下の能力を育む必要がある。

- 基礎的な技能を基に作品を構想する力
- 構想したことを基に造形的に表現する力

「基礎的な技能を基に作品を構想する力」とは、自分がどのような主題を設定するのか、基礎的な技能をどのように工夫していくか、主題を造形的に表現することができるのかといった本制作までの見通しをもつ力のことである。また、「構想したことを基に造形的に表現する力」とは、構想したことを基に習得した基礎的な技能を用いて、主題を造形的に表現する力のことである。なお、主題を造形的に表現しようとする態度を喚起していく必要があることは言うまでもない。



【構想をする様子】

4 資質や能力を育むための手立て

(1) 授業構成の工夫

つかむ場では、子どもたちに本題材がどのようなものかをつかませ、基礎的な技能を習得させる。そのために幾つかの課題を子どもたちに提示する。この課題は、簡単な作品を制作し、本題材がどのようなものかを知ったり、基礎的な技能についての特性が理解できたりするようなものとする。課題の解決に向けて、作品の制作をさせたり、意見交換を行わせたりすることで、子どもたちは、基礎的な技能を工夫することができ、どのような効果が表れるのかを理解することができる。

あらわす場では、つかむ場において習得した基礎的な技能を用いて、自分の主題を造形的に表現させる本制作を行わせる。この場では、作品を制作するための構想に特に重点を置いていくことで、どのような主題を造形的に表現していきたいのかや主題を造形的に表現するために基礎的な技能をどのように工夫していくのかを明確にすことができ、その後の表現活動をよりよいものに

していくことができるを考える。ここでは、批判的思考を用いる場面を設定して、構想させ、制作させる。

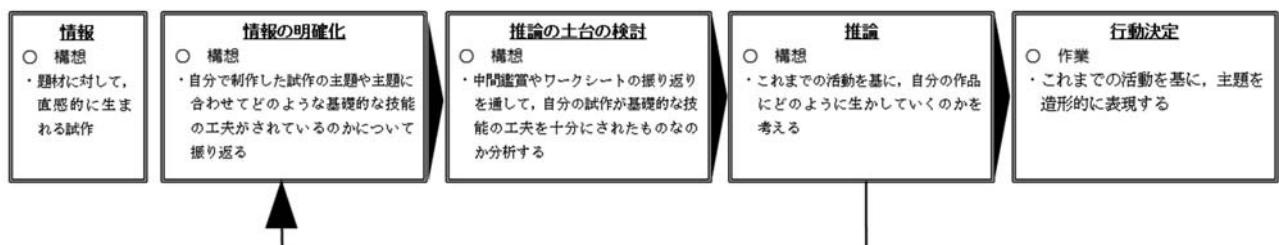
ふりかえる場では、本制作をして完成した作品を基礎的な技能やその工夫に基づいて鑑賞させ、自分や他者の主題がどのように造形的に表現されたのかを振り返らせる。この場では、自分の作品についてはもちろん他者の様々な作品を鑑賞し、それぞれの主題が基礎的な技能をどのように工夫して造形的に表現されたかを理解していくことで、本題材を通して学んだことを今後の表現活動にいかしていけるようにしていく。

このような学習活動を繰り返し行っていくことで、創造的な技能を發揮し、主題を造形的に表現する子どもが育まれていくと考える。

(2) 批判的思考を用いる場面の設定

子どもたちの表現活動をよりよいものにしていくために、どのような主題を造形的に表現していくのかや主題を造形的に表現するために、基礎的な技能をどのように工夫していくべきかを明確にする必要がある。そこで直感的に生まれるアイデアを意識的に吟味しながら構想をさせ、作業に向かわせるために、あらわす場において、批判的思考を用いる場面を設定する。

あらわす場の流れは、以下の通りである。



【あらわす場における批判的思考の四つのプロセス】

直感的に生まれた自分の試作(情報)の主題がどのようなものなのかを設定し、主題に合わせて基礎的な技能がどのように工夫されているのかについて振り返らせる。【情報の明確化】

中間鑑賞会を行い、試作について意見交換を行ったり、これまでの学習をワークシートを基に振り返ったり、自分の試作が基礎的な技能の工夫を十分にされたものなのかを分析させる。【推論の土台の検討】

これまでの活動を基に、作品にどのようにいかしていくのかを考え、アイデアスケッチを見直し、修正させる。【推論】

これまでの活動を基に、主題を造形的に表現させる。【行動決定】

(3) 子どもに見通しをもたせるための工夫

つかむ場、あらわす場、ふりかえる場の活動の流れを一枚のワークシートにまとめ、学習活動を

進めていく。そうすることで、子どもたちは、これからどのように学習を進めていくのか見通しがもちやすくなるとともに、自分がどのような学習をしてきたのか、どのような考えをもっていたのかを振り返りやすくなる。この振り返りの中で、子どもたちは、構想を見直し、作品をよりよいものにしていくことができると考える。

5 美術科における育みたい資質や能力の評価

「基礎的な技能を基に作品を構想する力」については、つかむ場において子どもたちが基礎的な技能を習得することができているか、あらわす場において、どのように構想することができたかについて評価基準を基にワークシートと作品から評価する。「構想したことを基に造形的に表現する力」については、あらわす場での構想を基に、習得した基礎的な技能を用いて主題を造形的に表現することができたかについて評価基準とルーブリックを基にワークシートと作品から評価する。

また、前題材までの検証において全体の傾向が顕著に表れている子どもを抽出生徒として設定し、本校美術科における手だての有効性を検証する。

6 研究の経緯

1年次では、基礎的な技能を工夫しながら主題を造形的に表現することができた子どもが多かった。それは、つかむ場において、本題材で工夫すべき基礎的な技能がどのようなもので、基礎的な技能を工夫することで、どのような効果が表れるのかを十分に理解することができた上で本制作に向けて構想させることができたからだと考える。2年次も授業構成の工夫については、つかむ場においての基礎的な技能の習得を十分にさせることを意識して、題材の学習を進めていく。

批判的思考の四つのプロセスを用いる場面については、あらわす場において友達の意見をそのまま自分の作品に取り入れてしまう姿が多く見られた。それは、批判的思考の四つのプロセスの中で、自分の試作を十分に振り返らせることなく作業に向かわせたためだと考える。2年次は、批判的思考の四つのプロセスにおける学習活動を見直し、明確にしていくことで、基礎的な技能を用いながら主題を造形的に表現することができるようにさせていく。

7 2年次のねらい

2年次に当たり、以下のようなねらいを掲げ、研究を進める。

- 情報の明確化、推論の土台の検討において自分の試作を振り返り、分析させる学習活動を設定することが、基礎的な技能を基に作品を構想する力につながるかについて、ワークシートや作品を基に検証する。

II 方法

1 題材について

本題材は自分のマークを造形的に表現する題材である。子どもたちにとって、入学して初めての美術の題材であり、本題材で美術における構想の時間の大切さに気付かせるとともに、単純なマークの中にも様々な思いが込められていることに気付かせていく。本題材を通して、子どもたちには、構想をすることの大切さや作品に思いを込める大切さに気付き、今後の題材にいかしていくようにさせたい。

マークの中には、複雑なマークも存在するが、今回は、自分の思いを象徴的に表現させるため

に、単純なマークを制作させていく。そこで、マークを制作させるに当たり、一目見ただけで印象に残るマークにするために必要である「レタリング」「単純化」の2点を基礎的な技能として取り上げる。本題材における「レタリング」とは、字体の違いから感じられる印象を主題と合わせて効果的に使うことを表す。子どもたちは、それぞれの主題に合わせて、どのような字体を選ぶかについて工夫が考えられる。「単純化」とは、モチーフの中から主題に合わせて必要な部分を強調して表現することを表す。子どもたちはそれぞれの主題に合わせて、モチーフの中からどの部分が大切で強調していきたいのかについての工夫が考えられる。

2 授業構成の工夫について

つかむ場では、本題材がどのようなものかをつかませ、基礎的な技能を習得させていく。そのために基礎的な技能である「レタリング」「単純化」を習得させるために四つの課題を提示する。課題1では、様々な会社のロゴマークを鑑賞し、ロゴマークに込められた思いやその思いが単純なマークとして表現されていることに気付かせる。課題2では、明朝体、ゴシック体で文字を描く練習をし、それぞれの字体がもつ印象について意見交換をさせる。この意見交換を通して、字体の違いから受ける印象が変わることに気付かせる。課題3では、教師が提示するモチーフの中から自分が強調したい部分を単純に描かせ、単純に描くためには、太い線で輪郭を描くこと、色の変化を少なくすることに気付かせる。課題4では、これまで習得した基礎的な技能を用いて学級のマークを考えさせる。このような課題を設定し、制作させることで、基礎的な技能を確実に習得できるようになると考える。

あらわす場では、本制作をする。この場で、批判的思考を用いさせる。本制作は大きく分けて二つの活動を行わせる。一つ目は構想である。まずは自分のマークになりそうなアイデアをアイデasketchとして幾つか制作させ、そのアイデasketchの中で基礎的な技能がどのように工夫されているのかについて振り返らせ、主題を設定させる。次に、グループでアイデasketchの中間鑑賞会を行わせる。その際、本題材の基礎的な技能が「レタリング」「単純化」であることを意識させ、それらを意識した意見交換をさせる。その後、中間鑑賞会でもらった意見やワークシートの振り返りからアイデasketchを修正させる。二つ目は作業である。構想をする場面で練り上げたアイデasketchを作品として完成させる。その際、4人一グループの隊形で制作をさせ、いつでも意見交換を行うことができるようになる。また、各グループで一冊ずつスケッチブックを用意し、表現を試すことができるようになる。

ふりかえる場では、これまでに制作してきた自他の作品を鑑賞する最終鑑賞会を行わせる。主題を造形的に表現するために基礎的な技能をどのように工夫したのか振り返らせ、今後の題材につなげさせていく。その際、自分が制作を通してどのような主題を造形的に表現したかや、主題を伝えるために基礎的な技能をどのように工夫して制作を進めてきたのかについて意見交換させ、主題をより造形的に表現するためには、基礎的な技能をどのように工夫すればよかったかを具体的にワークシートに記述させる。そうすることで、今後の制作や他の美術作品の題材で基礎的な技能をいかせるようにしていきたいと考える。

3 批判的思考を用いる場面

あらわす場において以下の流れで、批判的思考を用いる場面を設定する。

- ① 自分の描いたアイデasketch（情報）の主題を設定し、基礎的な技能である「レタリング」「単純化」を基に、どのような基礎的な技能を工夫したのかを振り返らせる。（情報の明

確化)

- ② 中間鑑賞会の意見交換やワークシートの振り返りにより、アイデアスケッチについての基礎的な技能をどのように工夫していくべきかを分析する。(推論の土台の検討)
- ③ アイデアスケッチを見直し、修正させる。(推論)
- ④ 本制作(行動決定)

4 指導目標【 関 関心・意欲・態度 発 発想・構想 技 技能 鑑 鑑賞】

- 関** マークに興味をもち、積極的に表現活動や鑑賞活動に取り組む。
- 発** 主題を造形的に表現するために基礎的な技能を生かし、どのように工夫していくかについて具体的な言葉にして、構想を練ることができる。
- 技** 習得した基礎的な技能を用いて、主題を造形的に表現することができる。
- 鑑** 自他の作品を鑑賞し、そのよさや美しさを基礎的な技能の工夫に基づいて具体的な言葉で記述することができる。

5 指導計画

場	時	主な学習活動	指導上の留意点
つかむ場	①	マークについて学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題1「マークについて考える」を提示する。 ○ 様々な企業のロゴマークを鑑賞する。 ○ 企業が大切にしているものが単純に表現されていることに気付かせる。
	②	「レタリング」について学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題2「レタリングを練習しよう」を提示する。 ○ 明朝体、ゴシック体を使って名前の文字を描かせる。 ○ 明朝体、ゴシック体の他にも様々な字体があることを伝え字体の違いによる印象の違いに気付かせる。
	③	「単純化」について学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題3「単純化の練習をしよう」を提示する。 ○ 教師が提示するモチーフを単純化して描かせる。 ○ 単純に描くためには、太い線で描くこと、色の変化を少なくすることに気付かせる。
	④	学級のマークを制作する	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題4「学級のロゴマークをつくろう」を提示する。 ○ 自分のクラスがどのようなクラスなのか、どのようなクラスにしていきたいのかを主題に制作させる。 ○ これまでの活動で学んだことをいかして、制作させる。
	⑤		
あらわす場	⑥	構想をする	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「自分のマーク」をテーマに、様々な角度から自分を見つめ直し、アイデアスケッチを幾つか描かせる。 ○ 主題を設定させる。 ○ アイデアスケッチの中で基礎的な技能がどのように工夫されているのかについて振り返らせる。 ○ 四人組で中間鑑賞会を行わせ、それぞれのアイデアスケッチについて意見交換をさせる。 ○ 「レタリング」「単純化」を意識させ、主題をどのように造形的に表現していくかアイデアスケッチを修正させる。
	⑦		
	⑧	作業をする	<ul style="list-style-type: none"> ○ 四人組で制作をさせ、いつでも意見交換を行うことができるようとする。
	⑨ ⑩		<ul style="list-style-type: none"> ○ 本題材の基礎的な技能が「レタリング」「単純化」であることを意識させる。 ○ 各グループで一冊ずつスケッチブックを用意し、表現を試すことができるようとする。
ふりか	⑪	最終鑑賞会を行う	<ul style="list-style-type: none"> ○ 互いの作品を鑑賞させ合い、基礎的な技能の工夫を基に、意見交換をさせる。 ○ 自分の主題を造形的に表現するためには、基礎的な技能を

美術科

え
る
場

どのように工夫すればよかつたのかとともに、今後の制作で
どのようにいかしていくのかについてワークシートに記述さ
せる。

6 評価基準表

時 場	主な学習の活動	評 価	美術への 関心・意欲・態度	発想や構想の能力	創造的な技能	鑑賞の能力
① ② ③ ④ ⑤ つ か む	○ マークについて学ぶ ○ 「レタリング」について学ぶ。 ○ 「単純化」について学ぶ。 ○ 学級のマークを制作する。	A	基礎的な技能を習得しようと積極的に活動に臨む。	学級のマークをどのようにデザインすればよいのかを全ての基礎的な技能を基に考えることができる。	基礎的な技能を全て習得し、学級のマークを制作することができる。	
			基礎的な技能を習得しようと活動に臨む。	学級のマークをどのようにデザインすればよいのかを基礎的な技能のいずれかを基に考えることができる。	基礎的な技能のいずれかを習得し、学級のマークを制作することができる。	
		方法	・活動の様子 ・ワークシート	・ワークシート	・作品	
		B	自分を見つめ直し、主題設定に向けて積極的に活動に臨む。	試行錯誤しながら主題を設定し、全ての基礎的な技能について工夫することを言葉にことができる。	全ての基礎的な技能を工夫したアイデアスケッチをすることができる。	
			自分を見つめ直し、主題設定に向けて活動に臨む。	試行錯誤しながら主題を設定し、いずれかの基礎的な技能について工夫することを言葉にことができる。	いずれかの基礎的な技能を工夫したアイデアスケッチをすることができる。	
		方法	・活動の様子 ・ワークシート	・ワークシート	・ワークシート	
	○ 構想をする	A	自分を見つめ直し、主題設定に向けて積極的に活動に臨む。	試行錯誤しながら主題を設定し、全ての基礎的な技能について工夫することを言葉にことができる。	全ての基礎的な技能を工夫したアイデアスケッチをすることができる。	
		B	自分を見つめ直し、主題設定に向けて活動に臨む。	試行錯誤しながら主題を設定し、いずれかの基礎的な技能について工夫することを言葉にすることができます。	いずれかの基礎的な技能を工夫したアイデアスケッチをすることができる。	
		方法	・活動の様子 ・ワークシート	・ワークシート	・ワークシート	
		A	主題と基礎的な技能を意識し続けて制作をする。	主題に合わせて、基礎的な技能の全てに沿って作品を見直しながら、制作することができる。	全ての基礎的な技能を工夫した作品を制作することができる。	
			主題が基礎的な技能を意識し続けて制作をする。	主題に合わせて、基礎的な技能のいずれかに沿って作品を見直しながら、制作することができる。	いずれかの基礎的な技能を工夫した作品を制作することができる。	
⑧ ⑨ ⑩ あ ら わ す	○ 作業をする	方法	・活動の様子	・活動の様子 ・作品 ・ワークシート	・活動の様子 ・作品 ・ワークシート	
		B	・活動の様子			
⑪ ふ り か え る	○ 最終鑑賞会を行う	A	友達の作品の鑑賞に積極的に取り組み、基礎的な技能の工夫を見付け、作品のよさを見付ける。			自他の作品を鑑賞し、その作品のよさを具体的な言葉にすることができます。
		B	友達の作品に興味をもち、表現の工夫を見付ける。			自他の作品を鑑賞し、その作品のよさを言葉にすることができます。
		方法	・活動の様子 ・ワークシート			・ワークシート

III 結 果

本学級にとって本題材は本校に入学して初めての題材である。よって本校美術科が設定する「育みたい資質や能力」について前題材を参考に抽出生徒を設定することは難しい。よって、本題材の第4、第5時におけるワークシートの記述と作品から抽出生徒を設定することとした。第4時と第5時においての「基礎的な技能を基に作品を構想する力」「構想したことを基に造形的に表現する力」の評価については、右の表のとおりである。

基礎的な技能を基に作品を構想する力		
上位	中位	下位
4	34	2

構想したことを基に造形的に表現する力		
上位	中位	下位
5	31	4

基礎的な技能を基に作品を構想する力について評価がAの子どもは作業の前の構想する段階で、主題に合わせて全ての基礎的な技能を二つ以上工夫することができた子どもである。評価がBの子どもは、主題に合わせてどちらかの基礎的な技能を二つ工夫することができた子どもである。評価Cの子どもはどちらかの基礎的な技能の工夫を一つ工夫した子どもである。

構想したことを基に造形的に表現する力について評価がAの子どもは作品が完成した段階で、主題に合わせて全ての基礎的な技能を二つずつ工夫することができた子どもである。評価がBの子どもは、主題に合わせてどちらかの基礎的な技能が二つ工夫することができた子どもである。評価Cの子どもはどちらかの基礎的な技能を一つ工夫した子どもである。

全体の傾向として、どちらの力も中位の子どもが多いことが分かる。このような傾向を踏まえて、本題材は全体の傾向が最も表れている中位の子ども二人を抽出生徒として設定した。生徒Aと生徒Bの第4時と第5時の様子は、後述を参考にされたい。

1 授業の様子

(1) つかむ場（第1～5時）

第1時は、「マークについて考える」を課題に、本題材では、マークについての考えを深め、オリジナルのマークを制作することを伝え、そのために必要な基礎的な技能には、どのようなものがあるかを考えさせた。まず、様々な企業のマークを鑑賞させ、マークの中に、どのような意味や思いが込められているのか、どのような印象を受けるのかについてワークシートに記述させた。その後、意見交換の中から文字の形を工夫すること、シンプルに仕上げることが大切であることに気付くことができた。

第2時は、「レタリングの練習をしよう」を課題に様々な字体で描かれた「永」を鑑賞し、それぞれの字体から受ける印象を発表させた。この鑑賞の中で、字体が異なることで、受ける印象が変わることに気付くことができた。その後、明朝体とゴシック体を使い、自分の名前で使われている漢字を一文字レタリングさせた。制作の中で多くの子どもたちが、それぞれの字体の特徴に気付くことができた。

第3時は、「モチーフを単純に描こう」を課題に、「ひまわり」「鮭」「笑顔」を順に単純に描いた。制作の中で多くの色を使わないこと、太い線を使うことがポイントであることに気付くことができた。また、「鮭」をモチーフに描いた際に、大きな口や切り身の色を意識して単純に描こうとする姿も見られ、モチーフの特徴を捉えることの大切さにも気付くことができた。



【レタリングをしている様



第4，5時は、「学級のマークをつくろう」を課題に、これまで【教師が提示したモチーフ】身に付けてきた基礎的な技能を用いて、学級のマークを制作させた。1年D組を表現するのにどのようなモチーフを使えばよいのかを考え、学級目標であるひまわりや笑顔、輪といったモチーフを単純化し、学級のマークを制作することができた。しかし、多くの子どもが「レタリング」について意識することができなかった。

【生徒Aの様子】

第1時で生徒Aは、企業のマークの鑑賞の中で、「天使が書いてある→天にめされる感じ」「MとAがかくれている」「会社の名前がマークの中にかくれている」の3点を見付け、ワークシートに記述した。その後、意見交換の中から、文字の形を工夫すること、シンプルに仕上げることが大切であることに気付き、ワークシートに記述することができた。

第2時では、明朝体、ゴシック体をレタリングする中で、「明朝もゴシックも全然ちがう字体なので、一つ一つの特徴も違うので、特徴をとらえてかくのは、難しかった」という感想をもった。制作した文字を「文字の太さ」「文字のバランス」の観点から評価すると明朝体は「文字の太さ」「文字のバランス」とともにできている。しかし、ゴシック体については、「文字の太さ」「文字のバランス」とともにできていない。

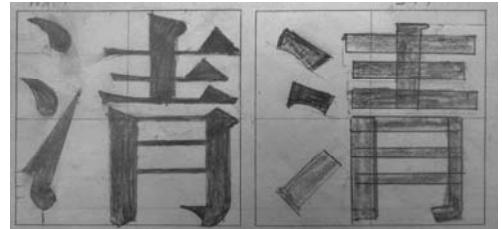
第3時、「ひまわり」「鮭」「笑顔」を単純に描いた。全てのモチーフを面で捉え、3色以内で仕上げることができた。しかし、ひまわりの花びらや鮭のひれといった特徴を捉えることはできていない。

第4、5時の学級のマークを制作する際には、「1D」という文字を単純化した太陽やひまわりの花びらを組み合わせながら形づくりができた。ワークシートには「1Dの1の部分は伸びる茎と表彰台でいろいろなことで1番の表彰と黄色の線で太陽を表し、Dの部分はひまわりの種と花びらを意識して、太陽の方に向かせて、イオンのマークにあるような輪は40人の団結と1—Dのーの部分そして、学年、学校単位での団結を意識して考えた」と記述した。この記述から、「レタリング」についての工夫は見られるが、なぜそのモチーフを単純化して造形的に表現したのかについての説明が少ない。

【生徒Bの様子】

第1時で生徒Bは、企業のマークの鑑賞の中で、「天使（Mが羽になっている）」「左右対称になつていながらが工夫」「赤が血、白が潔白？」「周りが白で雲を表している？」「髪の毛のほとんどが赤でかれているが、一部が白になつていて『JOC』に見える」の5点を見付け、ワークシートに記述した。その後、意見交換の中から、文字の形を工夫すること、シンプルに仕上げることが大切であることに気付き、ワークシートに記述することができた。

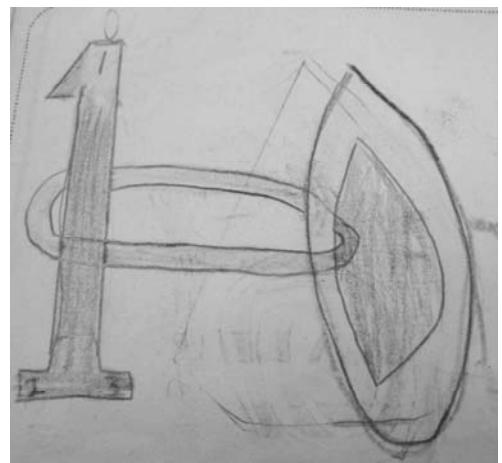
第2時では、明朝体、ゴシック体をレタリングする中で、「文字は使うときと場合によってちが



【第2時の生徒Aの作品】



【第3時の生徒Aの作品】



【第4、5時の生徒Aの作品】

う字体の物が使われていると知り、面白いと思いました。教科書の文字をよく見ようと思いました。また、「レタリングは疲れました」という感想をもった。制作した文字を「文字の太さ」「文字のバランス」の観点から評価すると明朝体は「文字の太さ」「文字のバランス」とともにできている。また、ゴシック体についても、「文字の太さ」「文字のバランス」とともにできている。

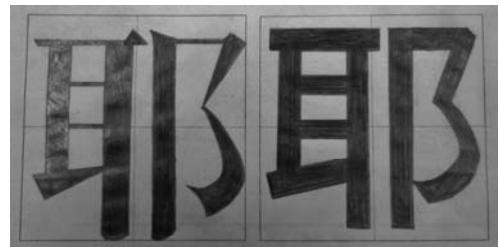
第3時、「ひまわり」「鮭」「笑顔」を単純に描いた。全てのモチーフを線で捉え、3色以内で仕上げることができた。それぞれの特徴も捉えることができていた。

第4、5時の学級のマークを制作する際には、「1D」という文字を目立てて笑顔を表現した。ワークシートには「1Dの輪郭を人が手をつないでつくっていて1Dの団結を表している。1Dが笑顔になっていて、それは、1Dの元気を表している。1Dの中の色をオレンジと黄色にして、ひまわりカラーと元気そうな色にした」と記述した。この記述から、「単純化」についての工夫は見られるが、なぜその文字の形にして造形的に表現したのかについての説明がない。

(2) あらわす場（第6～10時）

第6時は、本題材の本制作の課題である「自分のマークをつくろう」を提示し、アイデアスケッチを制作させた。その際、つかむ場で習得してきた「レタリング」「単純化」を意識して制作するようにさせた。多くの子どもが一パターンだけでなく、幾つかのパターンのアイデアスケッチを制作することができた。また、造形的に表現した後に、自分のアイデアスケッチの説明を言葉で記述する姿も見られた。

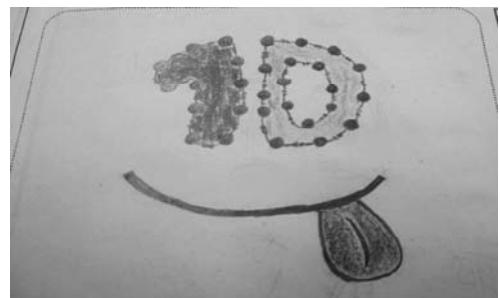
第7時は、第6時に制作したアイデアスケッチを鑑賞し、意見交換をする中間鑑賞会を行った。まず、前時までに描いた自分のマークのアイデアスケッチを振り返り、そのアイデアスケッチの主題はどのようなものなのかを設定させ、基礎的な技能がどのように工夫されているのかを振り返らせた。多くの子どもが、何気ないアイデアから生まれたアイデアスケッチの中から、主題がどのようなものであるのか、主題に合わせて、基礎的な技能をどのように工夫しているのかを振り返る中で、難しそうな表情を浮かべていた。子どもたちの感想を見てみると「自分は何を考え（アイデアスケッチを）描いたのか振り返るのは難しかった」という記述が多かった。振り返った内容を見てみると、基礎的な技術である「単純化」についての工夫が多く見られた。しかし、「レタリング」について工夫することができている子どもは少なかった。また中には、なぜ、そのモチーフをマークに取り入れたのかについての記述も見られた。その後の中間鑑賞会では、お互いのアイデアスケッチを鑑賞させ、アドバイスを出し合せた。どのグループも熱心にお互いのアイ



【第2時の生徒Bの作品】



【第3時の生徒Bの作品】



【第4、5時の生徒Bの作品】



【中間鑑賞会の様子】

デアスケッチを鑑賞し、アドバイスを出そうとしていた。ここでは、基礎的な技能である「レタリング」「単純化」についての意見交換をすることができているグループが多かったが、振り返りの中の記述と同様にモチーフについての意見交換に止まってしまう姿も見られた。その後、アドバイスやこれまでに習得してきた基礎的な技能を基にアイデアスケッチを修正させた。

【生徒Aの様子】

第6時、生徒Aは、円の中に自分の名前をゴシック体で描いた。その後、自分の好きなものは何かを考えながら、納豆や蚊取り線香をモチーフに3パターンのアイデアスケッチを制作することができた。第7時のアイデアスケッチを振り返る場面では、主題を「納豆になってみたい自分」「かとり線香のけむりのような自分」と設定した。基礎的な技能の工夫については、蚊を「自分の倒さねばならぬ壁」と象徴的に表現したと記述した。この記述から「単純化」については、振り返ることができていたが、「レタリング」についての振り返りはできていない。中間鑑賞会では、友達の作品を鑑賞し、主に「単純化」についてのアドバイスを多く友達に伝えることができた。友達からは「レタリングを取り入れるべき」「中の横棒を箸にする」「影が薄いのかと思われそう」といったアドバイスをもらい、その後のアイデアスケッチの修正をする場面にいかそうとする姿が見られた。アイデアスケッチを完成させた段階では、「煙のような書体を使い、影にはゴシック体を使用したい。蚊をデフォルメして自分の倒さなければいけない壁を表現したい」と記述することができた。

【生徒Bの様子】

第6時、生徒Bは、自分の好きなものをモチーフにどのようなマークができるのかを試すようにアイデアスケッチの制作を進めた。最終的にたこ焼きと自分のイニシャルを組み合わせるような形のアイデアスケッチ2パターンと自分の名前を学級を組み合わせた1パターンのアイデアスケッチを制作することができた。第7時のアイデアスケッチを振り返る場面では、主題を「ありのままの自分」と設定した。基礎的な技能の工夫については、「丸っこい感じにしたい」「色は優しい色で統一」「名前は漢字ではなくひらがなで」「本も入れたい」と記述した。この記述から「単純化」については、振り返ることができていたが、「レタリング」についての振り返りはできていない。中間鑑賞会では、友達の作品を鑑賞し、主に「単純化」についてのアドバイスを多く友達に伝えることができた。友達からは「たこ焼きの箱の形を変えた方がよい」といったアドバイスをもらい、その後のアイデアスケッチの修正をする場面に生かそうとする姿が見られた。アイデアスケッチを完成させた段階では、「色を明るい色にして明るい性格を出したい。夏っぽいものを取り入れてい



【生徒Aのアイデアスケッチ】



【生徒Bのアイデアスケッチ】

きたい」と記述することができた。

IV 考 察

つかむ場における課題4の評価とアイデアスケッチを終えた段階の評価とを比較したところ、基礎的な技能を基に作品を構想する力が身についている子どもが増えていることが分かる。

基礎的な技能を基に作品を構想する力		
上位	中位	下位
8	3 1	1

生徒A、生徒B共に、「単純化」については、振り返ることができていたが、「レタリング」についての振り返りはできていないことからBと評価した。今後、「レタリング」について意識させることができるように指導していく必要がある。

このような結果から授業構成の工夫として、つかむ場で基礎的な技能を十分に習得させたことで、本制作での作品につながったと考える。作品の構想をする前の段階で、基礎的な技能についての特性を理解することができたことで、あらわす場の構想につながったと考える。また、あらわす場においての批判的思考を用いての構想を通して、自分の作品がどのような主題で基礎的な技能をどのように工夫していくのかを明確にして作業に入っていくことができたと考える。自由な造形表現から、主題や基礎的な技能の工夫を基に考えられた作品として結びつけていく活動や、中間鑑賞会での意見交換やワークシートの振り返りから自分のアイデアスケッチが主題に合わせて基礎的な技能が十分に工夫されているのかを分析する活動を通して、今後の活動において、主題を造形的に表現するために基礎的な技能をどのように工夫していけばよいか考える子どもの姿につながっていくと考える。

しかし、基礎的な技能である「レタリング」「単純化」の中で、「レタリング」について工夫することができた子どもが少なかった。子どもたちの様子を見ているとどのようなモチーフを選択するかに時間を使ってしまい、基礎的な技能の工夫まで辿り着かない姿が見られたからである。なお、本実践は題材の途中であるため、「あらわす場」の作業、「ふりかえる場」においても適切な手立てを講じていく必要がある。

V まとめ

これまでの研究を通して、子どもたちは、基礎的な技能を習得し、それを基に構想し、創造的な技能を発揮し、主題を造形的に表現しようとしている。そこには、基礎的な技能を十分に習得したこと、構想に重点を置いたことが大きく作用していると考える。その反面、基礎的な技能以外のことについて工夫てしまい、時間を費やしてしまう姿も見られた。今後は、教師からの声掛けを密にしたり、定型文を使ったワークシートの記述を取り入れたりして、より基礎的な技能の工夫に目を向けさせられるような手立てを講じていきたい。今後、様々な題材においてもこの一連の活動を題材を通して行うことで、創造的な技能を発揮し、主題を造形的に表現することができる子どもを育んでいきたい。

注1) 各題材において、子どもたちに身に付けさせたいものである。一つの題材に対して二～三つ設定する。これらのポイントは全て学習指導要領にある共通事項を意識したものである。

文 献

1) E. W. アイスナー著, 仲瀬律久訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1986年, 257ページ

参考文献

アーサー・D・エフランド著, ふじえみつる訳『美術と知能と感性』日本文教出版, 2011年

上野行一, 奥村孝明『モナリザは怒っている！？』淡交社, 2008年

上野行一『私の中の自由な美術』光村出版, 2011年

鬼丸吉弘『創造的人間形成のために』勁草書房, 1996年

苅宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎編『まなびを学ぶ』東京大学出版会, 2012年

齋正弘『大きな羊のみつけかた「使える」美術の話』仙台文庫, 2011年

佐藤学, 今井康雄『子どもたちの想像力を育む』東京大学出版会, 2003年

東京藝術大学美術教育研究室編『美術と教育のあいだ』東京藝術大学出版会, 2011年

ハーバード・リード著, 宮脇理, 岩崎清, 直江俊雄訳『藝術による教育』フィルムアート社, 2001年

美術手帖編『現代アート事典』美術出版社, 2009年

ポーポー ポロダクション『デザインを科学する』SoftBank Creative, 2009年

ロバート・ヘンライ著, 野中邦子訳『THE ART SPIRIT BY ROBERT HENRI』国書刊行会, 2011年

【後掲資料】

1年 美術

「考え方 マーク」

組番 氏名()

課題1

課題2

課題3

課題4

美術科

○ アイデアスケッチ

○ 主題

○ 工夫していきたいところ

○ 制作日記

/	
()	
/	
()	
/	
()	

○ 工夫したところ

○ 価値の記録

さん	
さん	
さん	

○ この題材を通してまなんだこと & 感想

附属学校の体育授業研究

【附属名古屋小学校】

林瑛一・加藤康博・水谷佳弘・橋本浩司

I 単元名 「鬼遊びを楽しもう」 第2学年：ゲーム（鬼遊び）
II 単元の目標

- ・ 鬼のいない場所に移動したり、味方と連携して鬼をかわしたりすることができる。また、相手を追いかけてタグを取ることができる。 〈技能〉
- ・ 鬼遊びに進んで取り組み、きまりを守り仲よく運動をしたり、場の安全に気を付けたりすることができる。 〈態度〉
- ・ 鬼遊びの行い方を知り、ゲームのルールを理解したり、攻め方や守り方を工夫したりすることができる。 〈思考・判断〉

III 指導方法の工夫

本単元の学習では、チームの勝利を目指した課題を大切にしながら、攻防の仕方を工夫させていく。単元の第1時では、サークル鬼と関所鬼に取り組ませる。ここでは、鬼をかわすために方向転換とリズム変化が必要であることに気づかせる。第2時から2対2の宝取り鬼と宝運び鬼に取り組ませる。攻撃側の味方の突破によってできた防御のすきをつく動きと、守備側のカバーリングの動きがゲームの様相として表出したところで、4対4の宝運び鬼を単元の最終時まで取り組ませる。どの主運動においても、繰り返し主運動に取り組まることによってルールや行い方を理解させ、チームの特徴を把握させることで、主運動で勝つために必要な、攻防におけるチームの課題を形成させたい。そして、形成されたチームの課題を解決できる動きをクラスで共有させる中で、子どもたちに自分たちのチームの課題を解決できる動きを見つけさせたり、必要に応じて選ばせたりする。その後、再び主運動に取り組まることにより、ゲームで勝つために必要な経験知を子どもたちに獲得させ、獲得した経験知を基に、チームの課題を解決しようとさせたい。なお、本校体育科では、自分の体を動かした運動経験から得られた勘や感覚といった経験知を大切にして体育学習を進めている。

このような単元構成の基、鬼遊びに取り組まることで、子どもたちに、主運動で勝つための経験知を、必要性を感じて獲得させる。そして、積み重ねた経験知を基にチームの課題を解決しようとしながら、得点したり勝敗を競い合ったりさせることで、鬼遊びの楽しさに触れさせたい。

IV 指導区分（6時間完了）

時数	①	②	③	④	⑤（本時）	⑥
	オリエンテーション	攻防についての課題形成及び課題解決				
学習内容	学習の進め方について 主運動 ・サークル鬼 ・関所鬼	主運動 宝取り鬼（2対2） 宝運び鬼（2対2） 宝運び鬼（4対4）				

V 本時の指導
1 目標

- 攻防に関わるチームの課題となる動きを高めることができる。 〈技能〉
- 宝運び鬼に進んで取り組み、きまりを守り仲よく運動をしたり、場の安全に気を付けたりすることができる。 〈態度〉
- 攻防に関わるチームの課題を解決するために、攻め方や守り方を選んだり見つけたりすることができる。 〈思考・判断〉

2 準備

- <教師> ホワイトボード、フラッシュカード、宝（赤玉・白玉）、コーン、指導用太鼓
 <児童> ビブス（8色×4）、タグ用ビブス64

3 指導過程

時間	学習活動	指導上の留意点
1分	1 集合・整列し、学習のねらいをつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> 前時までのリーグ戦の勝敗について確認させる。 手首・足首・肩のストレッチを行わせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">リーグ戦の勝利を目指し、攻め方や守り方を考えて、宝運び鬼を楽しもう</div>
3分	2 準備運動を行う。	<ul style="list-style-type: none"> 前時までの主運動で形成したチームの課題とその解決策をチームで確認させてから主運動に取り組ませる。 リーグ戦形式で主運動に取り組ませる。
36分	3 主運動（宝運び鬼）に取り組む。	<ul style="list-style-type: none"> 主運動を行う中で、攻防に関わる新たな課題を形成した場合は認めていく。 主運動に正しく取り組めるように声を掛ける。 必要に応じて攻防に関わるチームの作戦を発表させる。発表された他チームの作戦でチームの課題を解決できそうな作戦を選んでもよいことを伝える。 チームの課題に対していろいろな作戦を試してみるように声を掛ける。 チームで形成した課題を解決できるように声を掛ける。 主運動の中でも課題を解決するために、試行錯誤させ、経験知を得ることができるようにさせる。 チームの作戦を意識して主運動に取り組む様子を見て、称賛したり励ましたりする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">「『これからの社会を生き抜く子』に迫るために必要な力」を發揮した子どもの これまでの鬼遊びの経験から得られた経験知を基にリーグ戦で勝つために課題を解決しようと宝運び鬼に取り組む姿。</div>
4分	4 本時の学習を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> チームごとに主運動の場を使って動きを通して振り返らせたり、次時のリーグ戦に向けて作戦を考えたりさせる。
1分	5 整理運動を行う。	<ul style="list-style-type: none"> 痛めたところがないか、確かめながら行わせる。

VI 成果と課題

- 十分に子どもたちに主運動のゲームに取り組ませることができた結果、子どもたちは必要感をもって作戦を話し合ったり試したりすることができていた。
- チームの作戦であったが、個々の評価をどう見っていくかが課題であった。
- 今回の研究発表会での単元を含め、系統性を考慮したカリキュラムを作成していくと、次学年へつなげていくことができると感じた。

【体育授業の活性化を目指す附属名古屋小学校との連携について】 愛知教育大学 鈴木一成

これまでの附属名古屋小学校（以下、附名小）における体育授業研究は、大学側の研究方針に基づくものではなく、附名小が独自の立場から率先して取り組んできた。しかし、近年では複雑化する教育課題に加え、教員集団の若年化、労働基準監督署の指導による勤務体制の管理等、附名小が取り巻く環境や条件が一層厳しく、もはや附名小独自で研究推進するだけの体力は残っていない。附名小の教育活動を充実させるためにも、附名小の研究開発が大いに推進するためにも、そして子どもたちに目を向けた大学での体育授業研究の充実を図るためにも、附名小と大学（保健体育講座）との連携に向けた取組が急務である。

本年度は、森勇示先生、上原三十三先生、三原幹生先生、山下純平先生、成瀬麻美先生、繩田亮太先生、鈴木一成の7名が研究発表協議会等に参加した。また、平成27年度大学教育研究重点配分経費でのプロジェクトとして、①公開授業、②教育実習、③学会及び地域研究会、④名古屋キャンパス内での取組の4点について、筆者と附名小教員の共同的調査研究を実施した。今後の附名小と大学の連携システムの提案は次の4つである。①は現存の体育部会に大学教員も同席し、授業構想段階から授業づくりを実施すること。②は①との関連から体育の指導内容と指導方法を切り口に教育実習生指導の充実を図ること。③は愛教大体育学会・愛知体育研究会及び各地区研究会との連携を引き続き模索すること。④は附名小の体育授業実践を軸として附幼と附名中の関連から「幼小中の名古屋運動プログラム」を開発することである。

I 体育科 現時点における成果と課題

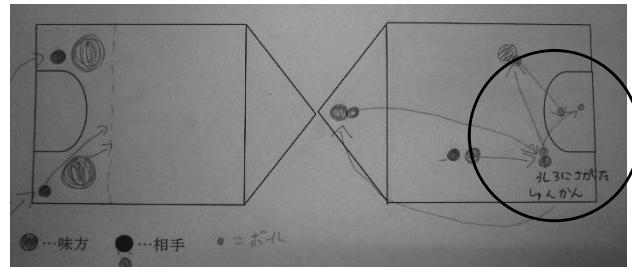
体育科では、めざす動きの具体的なイメージをもち、自分の動きをめざす動きに近づけていくために、何をどうすればよいのかという見通しをもって追究をしていく。そして、仲間とのかかわりによって自分の動きを振り返ったり、新たな動きを取り入れたりしながら、自分の動きを拡げ高めていく子どもの姿を求めている。

私は、自分で発表した方法でプレイしたら、しいい人が、じじするのがおそくて、それに守られてるのでじじしてもムリな時が多いので、今日プレイしてる時ういちゃんがやったことだけど、自分たちでいいやちゃんとボールを見てればパスがつながってゴールできました。この方法が良いと思います。（5月13日 A児の学習記録）



A児の考えるスムーズなパス

5月 11 日



A児の学習記録

5月 15 日

A児は、パスをつなぐためにはスムーズなパス回しが必要だと考えていた。5月11日のゲームでは、A児の考えるスムーズなパス回しによって得点する場面があった。そのようなパス回しができたのは、司令塔がだれにパスをしたらよいかを指示したことによるものと考えていた。しかし、追究を見直すかかわり合いで仲間の動きに合わせてパスをする青チームの真珠や薰平の考えを聞き、試したことで、「ムリな時が多いので」と自分の考えを見直し、その日のゲームのなかでパスをつなげる具体的な方法に気づき、「この方法が良いと思います」と見通しをもった姿がうかがえる。さらに、追究を見直した動きを十分に試せるようにリーグ戦Iを行った。5月15日の学習記録には、「うしろにさがったしゅんかん」にポストマンがパスをするイメージ図が書かれており、パスを受けるための動きとそれに合わせてパスする動きがはっきりしていることがわかる。このA児の姿は、めざす動きがわかっていると考える。

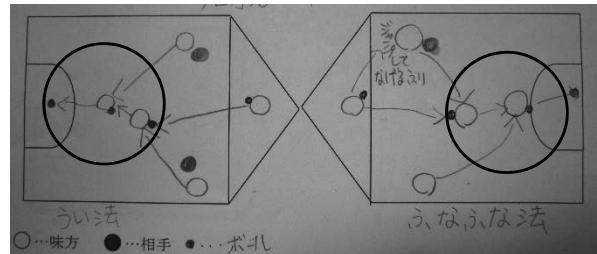
めざす動きの具体的なイメージがもてた後のA児の追究から、自己の成長の自覚を促し、よりよい判断・決定につながる教師支援を検証していく。

II 「学びの自覚」を促す教師支援について

1 動きの拡がりや高まりを実感させるために、これまでの動きや動き方と追究してきた動きや動き方を比較させる。【じっくり考える】

リーグ戦Iを終え、リーグ戦IIに向けて、バディチームと練習したりゲームしたりする時間を設けた。リーグ戦Iで作戦を考えて優勝したピンクチームの影響から、人の動きやパスのつなぎ方までを考えた作戦を考えるチームが増えてきた。A児の黄色チームも同様に、ポストマンに近いコートの端に寄ってマークを引き寄せてから、いっきにコートの中央へ走り出し、パスをつなぐ方法を考案した。ピンクチームとスペース

を作つておく位置が逆ではあるが、パスをつなぐためのスペースの活用という点では同じであった。他のチームも考えた方法に名前をつけて、「○○作戦」としていた。これにより、ゲームにおいてチーム内でやるべきことが共通理解できるよさがあるのではないかと考える。黄色チームの考えをA児のイメージした図から読み取ると、2つともに共通していることは、これまで考えていたゴールの正面で、さらに近く



5月 19 日 A児の学習記録

でシュートができることになる。



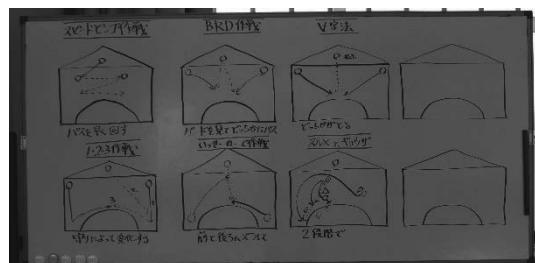
この考えた動きが、ゲームのなかで使ってbingoすることで、動きのよさ（スペースを使って仲間と動きを合わせる＝核心）を感じられると考え、リーグ戦Ⅱを行った。また、ゲームの様子を撮影し、追究を始めたころの映像と比べられるようにした。

今日は、bingoボールのリーグ戦Ⅱが1・2時間目にありました。今日は、しけいの人がポストマンに「○○法！」とじじを出してポストマンがこうげきの人にはっきりじじを出せました。前までは、よしゆき君とあいり君がこうげきでういさんとげんくんがしゅびで私がポストマンでいとさんとよしむみ君がしけいじゃないと強くなかったけど、今はだれがどこのポジションにいても得点が入るようになりました。それに、私の事だけどしあいで初めて得点を入れられました。良かったです。でも、ほかのチームはbingoしてるけど、黄色チームはまだしていないのでbingoできるようにがんばります。（5月20日 A児の生活日記）

A児の生活日記には、「前までは」「今は」と以前と比べてチームが強くなっていることを感じていることが書かれている。これは、A児がイメージするスムーズなパス回しによって得点ができているからではないだろうか。また、自分自身が初めてゴールできたことも大きく影響していると考える。さらに、「黄色チームはまだしていないので」と、bingoに向けてこれからも励んでいこうと意欲を高めている姿がうかがえる。A児と同様に学習記録や生活日記にチームが強くなってきたことやパスやシュートができる自分が上手になってきた内容が多かった。また逆に、これまで上手くいっていたのに、作戦が思うように使えなかったチームは、自分たちのチームの作戦を見直し始めていた。このタイミングで、bingoボールに出会った頃とリーグ戦Ⅱのゲームの様子を映像によって見比べることで、パスをしたりパスを受けたりする動きの拡がりや高まりを感じられると考えた。また、自分たちの動きを見ることで作戦がなぜ上手くいかないのか、その原因を探ることでスペースの使い方やパスのタイミングに目が向くと考えた。



映像を見比べる



各チームが考えたパスのつなぎ方（作戦）

4月にやったプレイは、やっぱりミスが多くて、ゴールの近くでもゴールできませんでした。

5月のプレイは、マークされたら、ポストマンにもどしたりしてミスも少なくなってました。ビデオを見て、しっかりとしけいの人がポストにあいすしてポストマンがしっかり「○○法使うよ！」とじじを出してしっかりと聞いてシュートできました。（5月22日 A児の学習記録）

チーム毎に、スクリーンの前に集め、4月23日と5月20日のゲームの様子を見比べさせた。5月20日のゲームを見せる前には、チームで考えた作戦をコート図として書き表し、チームの全員がチームの考え（作戦）を理解しているかも確認した。コート図にしておくことで、後のかかわり合いで図をもとに気づきを引き出したり、試す場をつくれたりすると考えたからである。A児の学習記録を見てみると、「やっぱり」から、自分たちは未熟だったからミスしていたのだと振り返り、チームの向上を感じていることがうかがえる。また、「ビデオを見て」から、司令→ポスト→攻撃とチーム全体の流れ（役割）を見てい

ることがわかり、さらにその流れが有効にはたらいているからシュートにつながっている感じていることがわかる。ビンゴボールに出会ったころとめざす動きの具体的なイメージをもって追究してきた今のゲームの様子を見比べたことで、パスをする動きや受けるための動きの拡がりや高まりを、チームで考えてきたパスのつなぎ方（作戦）のよさに感じているのではないかと考える。

2 さらに動きを抜け高められるようにするために、めざす動きに迫れていることを実感したタイミングで、仲間の動きや動き方を試させる。【冷静に見つめる】

ビンゴボールに出会ったころとリーグ戦Ⅱの試合の様子を映像で見比べたことで、自分やチームの成長を感じたタイミングで各チームが考えてきた作戦のスペースをつくっておくこと仲間と動きを合わせるという共通点を明確にし、実際に他のチームの作戦を試す場を設けようとかわり合いを行った。

- A児 13 私はCくんとDさんとかかわって、V字法なんだけど、えっと、えっとなんかV字法は、なんか簡単だから、けっこう、2人でやるから、けっこう最初の方からできたんだけど、なんか、その時に2人で真ん中に行くからミスもどっちかが捕るから、ミスがちょっと少なくなるし、1人で捕るよりは、えっとミスもミスが少なくなるから、V字法のは、真ん中に行くとシュートも正面で投げれるし、ミスが減るからそこがV字法のいいところです。
- T 14 ふーん。そこに2人で行くから、ミスが減ると考えたんだね。
- B児 15 えっと、Aさんにかかわってえっと、V字法、んとやっぱり、1人で捕るより2人で捕るのがやりやすいけど、なんかなんていうのかな、2人で取るから、同じ所に行くからぶつかっちゃうってこととか、あと早すぎるとかとかがあるし、なんか、みんなもここにホワイトボードに書いてあるようにいっぱいやってるから、やっぱ作戦を知られたりしてるとか、なんかなんていうのかな、違う作戦も考えたんだけど、やっぱりなんかこれがやりやすいから、もうちょっと、なんか鍛えるっていうか、鍛えて、うん、これをできるようにすれば、強くなれると思う。
- T 16 ねえねえCくん、2人だとぶつかっちゃうとか早く、早くなっちゃうって何が早くなっちゃうの？
- B児 17 ボールを、えっと、やっぱり走ってるときに先にパスをしちゃって、えっとボールだけ先に行っちゃって、人が追いつけないとかがある。
- T 18 うんうんいっとる人がおりますね。今の秋里くんにかかわってありますか。パスが合わないよ、ということでしたけど。いいですか？
- T 19 ほいじゃあね、今日は、作戦、今まで自分たちの作戦を考えてきたんだけれども、どうやらね、ゴール前で、どのチームもね、正面にもっていきたいと考えているみたいで、今日は、他のチームの考えてきた作戦をちょっと1回試してみたいなって思います。
—<略>—

(6月3日 核心に迫るかわり合い 授業記録)

かわり合いでA児は、「そこがV字法のいいところ」(A児13)と黄色チームのV字法は簡単で、キヤッチミスが少なくなること、さらにゴールの正面でシュートができるなどを語った。そこで、同じチームのC児がC児15でV字法の難しさを語った。このときタイミングが合わないというような内容であったため、T16で問い合わせたことで、「ボールだけ先に行っちゃって、人が追いつけない」(C児17)とパスをする人とパスを受ける人が合わないということが難しいということがはっきりした。このA児のゴール前という発言と、C児の合わないという発言から、各チームの作戦図に赤丸をつけて、共通点に目が向くようにした。そして、各チームで試す作戦を選択し、バディチームを相手に実際に試した。

- T 25 はい。ちょっと興奮しましたねえ。じゃあ、今までやってきた自分たちの考えてきた作戦ではなくて他のチームのを試してみました。で、ゴールの正面でとかね、Cくんさっき合わないとよか言ってましたけども、他のチームのパスのつなぎ方っていうのかなあ、

作戦やってみて、自分たちの作戦と比べたと思うんだけど、どうでしたかね。

—<略>—

D児 32 えっと、僕はEくんにかかわって、僕たちのチームもV字法をやったんだけど、V字法を選んだ理由は、なんかあのー、僕たちのスルメと餃子以外に、なんか新しい作戦も考えてて、で、その作戦もなんかV字法に少し似てて、なんかだからその練習としてちょっとやってみて、成功するか一回やってみようっていうことになって、やってみたら、あのーV字法はなんか相手もついてくるはついてくるんだけど、なんか合図とか意外に僕たちなんか考えてないからわかりやすくて見つかっちゃうけど、2人いっぺんに出るからどっちにパスがくるかが守備がわからなくて、それで僕たち、なんかパスが意外に回って、で、シュートを打つことができたから、それをみんなができるように次はやってほしい。

T 33 やってみてよかったです。2人が出てくるもんでって言ってたところなんだね。さっきA児さんが言ってた。

(6月3日 核心に迫るかわり合い 授業記録)

実際に他のチームの作戦を試した後の感想を聞くと、「少し似てて」(D児32)と選んだ作戦を選んだ理由を語った。新しく考えている作戦に似ていることから、試してみることで使えるかどうかを確認しようとしたことがうかがえる。そして、「パスが意外に回って」(D児32)から実際に試してみたからこそ、自分たちの作戦に使えそうだという実感を得ていることがわかる。

この日の学習記録を見ると、自分のチームの作戦との違い、自分のチームの作戦のよさを感じている内容が多かった。その内容は、初めてやるから慣れてないという理由もあったが、そこには、慣れているからこそ、気づけなかった息を合わせていることやチームの作戦のよさを感じることができたのではないだろうか。また、試してみたことから、自分たちの作戦に加えようとする考え方や試した作戦を成功させる方法を考える姿も読みとれた。

黄色チームは、スピードbingo作戦を試してみました。やりやすかったしけどV字の方がなれてくれるしやっぱりV字の方が使いやすかったです。しまいでは、始まってすぐ点を入れました。作戦は、前よりも使えたしミスも少なくなりました。

(6月3日 A児の学習記録)

A児の学習記録には、「やっぱり」と自分のチームの作戦のよさを改めて感じていることがわかる。さらに「前より」からは、作戦を磨いてきたことでミスが減っていることを実感していることがわかる。

他のチームの作戦を試したことでの、自分のチームの作戦と他のチームの作戦の共通するところや違いがはっきりし、自分たちが追究してきた作戦のよさを改めて感じる姿やよさを感じたことでさらに磨きをかけていこうとする姿につながったのではないかと考える。

III 現時点での成果と課題

A児の姿から自己の成長を自覚する姿が見られた。ゲームを通して上手になったと感じている主観的な自己評価と映像を見比べた客観的な評価を一致させたことが自己の成長の自覚を促したことにつながったのではないかと考える。それにより、安易に他のチームの考え方を取り入れようとするのではなく、自分たちの考えてきたことに自信をもち、さらに磨きをかけていこうとする姿があった。この姿が、よりよい判断・決定をした姿と言えるのではないかだろうか。

ただ、協議会での指摘にもあったように、かわり合いにおいて、子どもが他のチームの考え方を試してみたいという意識になっていたかどうかを考え直さなければならない。試されればいいというものではなく、試してみたいと思うようにすべきである。

I 単元名 球技（ゴール型：バスケットボール）**II 単元の構想****1 単元について**

「ゴール型」とは、ドリブルやパスなどのボール操作で相手コートに侵入し、シュートを放つことで、一定時間内に相手よりも多くの得点を競い合うゲームである。第3学年では、「作戦に応じたボール操作で仲間と連携してゲームを展開できるようにする」ことを学習のねらいとしている。バスケットボールは、手でボールを操作することや、ボールを獲得してから防御境界面を突破しシュートまでつなげる過程に仲間との連携が必要であること、狭いコートで攻撃と守りが絶えず入れ替わることから、ねらいに合った種目といえる。また、ゲームの中で何度も攻撃の機会が訪れるため、勝敗を競う楽しさや、戦術が成功して得点できたときの喜びを十分に味わわせることができる運動種目である。

本学級の子どもたちは、1, 2年生のときにバスケットボールの学習に取り組んでいる。そこでは、攻撃（以下オフェンス）の戦術として「速攻」や「パス&ラン」、守り（以下ディフェンス）の戦術として「オールコートマンツーマンディフェンス」や「ハーフコートマンツーマンディフェンス」を学習してきた。対戦ゲームの中で、オフェンスではボールを持ったらゴールを見て1対1をねらったり、「パス&ラン」の動きである味方にパスをした後にパスを受けようとゴールに向かって走り込もうとする動きをしたり、ボールを持たないときの動き（以下オフボールマン）としてゴール前の空間に走り込んだりすることができた。しかし、オフェンスの「パス&ラン」の場面において、パスを受けた味方がボールをディフェンスから奪われないようにキープしたり、味方が操作しやすいパスを送ったりするなどの安定したボール操作ができなかった。また、ディフェンスではマークする相手を決めて、ボールを持っている相手を守ることはできていたが、ゴール前の空間に走り込まれた相手を守ることまではできなかった。

そこで、本単元のオフェンスでは安定したボール操作ができるためには、ボールのもらい方が大切であると考え、「Vカット^{注1)}」「バックカット^{注2)}」「フラッシュカット^{注3)}」などのオフボールマンの動きを戦術として学ばせる。また、ディフェンスでは、オフボールマンの動きを意識した「マンツーマンディフェンス」を戦術として学ばせる。そして、単元を通して、オフェンス側に有利な状況を意図的に作り出すアウトナンバーではなく、3対3や4対4などのイーブンナンバーでのタスクゲームや対戦ゲームを行うことで、オフェンスとディフェンスが絶えず入れ替わるバスケットボールの特性を味わわせたい。

2 具体的な手立て**(1) 単元の学習の流れ**

単元の学習の流れを「運動に出会う」「運動に親しむ」「振り返る」の三つの場に分ける。まず、「運動に出会う」では、戦術に関わる動きという知識を学ばせるために、タスクゲームIとIIを2時間ずつ行う。このタスクゲームは、チーム内ゲームとし、男女混合の兄弟チームで行わせる。ここでは、以下のように戦術に関わる知識をタスクゲームIとIIで関連させて学ばせる。その際には仲間と戦術に関わる動きについて伝え合う活動をさせる。

「運動に親しむ」では、2時間を通してチームの課題を受けた自己の課題を解決できるようにさせるため、2時間の授業を一まとめとし、対戦ゲームや課題練習に取り組ませる。対戦ゲームでは、兄弟チームの一人にタブレットを用いて仲間の動きや空間の様子を、「運動に出会う」で学んだ知識を基に記録させる。後半の1時間の対戦ゲーム①の後には、記録されたものをタブレットで提示しながら、戦術について後述の批判的思考を用いた学び合う活動を行わせる。この学び合う活動をさせることで、「運動に出会う」のタスクゲームで学んだ知識の理解が深まり、運動経験を伴った知識を活用して、自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定することにつながると考える。

「振り返る」では、単元全体を通して、学んだ知識を基に振り返らせ、どのような課題練習によって戦術を身に付けることにつながったのかを記述させる。また、バスケットボールの学習に取り

組むことによってどのような体力を向上させることにつながったのかを振り返らせ、バスケットボールの特性をつかませる。そうすることで、本単元を学んだことを、今後の球技（ゴール型）の単元において活用できるようにさせたい。

(2) 批判的思考を用いる場面の設定

「運動に親しむ」において2時間の授業を一まとめとし、後半の1時間の課題練習において、批判的思考を用いた学び合う活動の場を設定し行わせる。「運動に親しむ」の対戦ゲーム後には、タブレットで記録した連続画像を提示させ、戦術について話し合わせる。その話し合いでは、まず、記録された画像に写っている仲間の動きを含めた空間の様子、対戦ゲーム中に仲間から伝えられたこと（情報）について、記録された画像や伝えられたことがどの戦術に関わる場面なのかを把握させる（情報の明確化）。次に、チームで仲間の動きや空間の様子について、どのようにすれば戦術が成功するのかを整理させる（推論の土台の検討）。そして、決定した活動内容が自己の課題を解決するための活動になっているのかを、課題練習の中で繰り返し試させる（推論）。最後に、対戦ゲームの中で発揮する動きを決定する。（行動決定）。

(3) I C T の活用

I C T を活用すれば、客観的に動きや空間の様子を捉えることができ、学んだ知識の理解を深められると考える。

「運動に親しむ」の試しのゲームの中で、オフェンスやディフェンスの戦術に関わる場面を教師がデジタルカメラで連続画像として記録したものをモバイルプロジェクターで提示する。ここでは、以下のことをねらいとする。一つは、タスクゲームで学んだ戦術に関わる知識を画像で客観的に捉えさせ、運動経験を伴った知識として身に付けやすくすることをねらいとする。もう一つは、「運動に親しむ」で、子どもたち自身が仲間の動きや空間の様子を記録する際の位置や撮り方について示すことである。

「運動に親しむ」の初めの1時間において、オフェンスやディフェンスの戦術に関わる場面において、動きが不十分であると分かる画像を教師が記録し、モバイルプロジェクターを用いて提示する。そこでは、「運動に親しむ」で学んだ知識を子どもたちから引き出しながら、教師が戦術についての学び合う活動のモデルを示していくことをねらいとする。

対戦ゲームの場面では、子どもたちにタブレットで仲間の動きや空間の様子を連続画像として記録をさせる。そして、記録された画像を用いて、自己の課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定させるための学び合う活動をさせる。

(4) 単元の目標 関：関心・意欲・態度 思：思考・判断 技：技能 知：知識・理解

- | | |
|-----|---|
| 【関】 | 健康・安全に留意し、チームの仲間と戦術に関わる動きについて伝え合う活動をしながら、対戦ゲームや課題練習に自主的に取り組もうとする。 |
| 【思】 | 運動経験を伴った知識を活用して、チームの課題を受けた自己の課題を設定することができる。また、その課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定し、行うことができる。 |
| 【技】 | オフェンスやディフェンスの戦術に関わる動きを身に付けることができる。また、仲間と連携してゴール前での攻防を展開することができる。 |
| 【知】 | オフェンスやディフェンスの戦術に関わる動きについて理解することができる。 |

III 本時の指導（12／13時）

1 指導の意図

本時は「運動に親しむ」の最終時であり、前時に設定した課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定（加除修正）する時間である。まず、授業のあいさつの後に本時の対戦相手を知らせる。次に、自己の課題とチーム内での自己の役割を確認させる。ここでは、教師が前時までの対戦ゲームの内容を簡単に振り返り、チーム内での役割に責任をもって取り組む姿を期待していることを伝える。そして、本時の対戦ゲームに向けて「対戦相手に勝ちたい」「戦術を成功させて勝つみたい」「自分の

役割を果たしたい」という意欲を高めさせる。

対戦ゲームの前には、兄弟チームの記録者に、どのような場面の画像を記録してほしいのかを伝えさせる。対戦ゲームでは、オフェンスやディフェンスの戦術に関わる動きができている姿や自己の課題を解決しようと積極的に動いている姿があれば称賛する。逆に、オフェンスの場面で、ボールを受けてもゴールに向かって攻めようとしなかったり、オフボールマンとしてスペースに動けなかったりするなど、得点につながる動きができていない姿が見られた時には、「ボールを持ったらどこに向かって何をすればよいのか」「スペースに動くために、どんな動きをすればいいのかな」などの声を掛ける。そうすることで、次に同じような状況になったときには意識して活動できるようにさせる。

対戦ゲーム中に、兄弟チームの一人にタブレット端末を用いて戦術に関わる仲間の動きや空間の様子を記録させるが、ここではタブレット端末の連写機能を使って連続画像で記録させる。また、対戦ゲーム後の批判的思考を用いた学び合う活動の時間を確保するため、対戦ゲーム①が終了するまでに、記録した画像の中から、使用できそうな画像を選ばせておく。

対戦ゲーム後、批判的思考を用いた学び合う活動では、選んだ画像をタブレット端末で提示しながら、チームで話し合わせる。そして、自己の課題を解決するための課題練習に繰り返し取り組ませる。課題練習後に、後半の対戦ゲームでどのように動くのかという適切な活動の仕方を学習カードに加除修正する。

後半の対戦ゲームでは、前半の対戦ゲームで得点につながる動きや相手の得点を防ぐ動きができるいなかつたチームを中心に見て回り、できるようになっている場合は称賛する。

以上のように活動に取り組ませていくことで、勝敗を競う楽しさや戦術が成功して得点できたときの喜びを味わわせたい。

2 本時の目標

- 関** 健康・安全に留意して、戦術を成功させるためにチームの仲間と戦術に関わる動きについて伝え合う活動をしながら、対戦ゲームや課題練習に自主的に取り組もうとする。
- 思** 自己の課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定し、対戦ゲームで行うことができる。
- 技** オフェンスやディフェンスの戦術に関わる動きを身に付けることができる。また、仲間と連携してゴール前での攻防を展開することができる。

3 準備物

- バスケットボール（6号）、タブレット（チームに1台）、手作り作戦盤（チームに1台）
- 軍手（必要な生徒分）、学習カード、濡れ雑巾（滑り止め塗布）

4 本時の指導過程

時間	学習活動	指導上の留意点及び評価 ○：指導上の留意点 □：評価
3分	1 チームごとに集合、整列し、本時の学習内容を知り、準備運動を行う。	<ul style="list-style-type: none">○ 集合、整列させ、健康観察を行い、本時の対戦相手を知らせる。見学者には、記録者や観察者として、伝え合う活動や学び合う活動にできる範囲で参加するよう指示する。○ チームごとに準備運動を行わせ、対戦ゲームの準備をさせる。
12分	2 前半の対戦ゲーム（5対5）を行う。 【学習活動】 3分間の前後半ゲームを男女の順で行う。兄弟チームの1人がタブレットで仲間の動きや空間の様子を記録する。記録者以外は、兄弟チームのゲームの様子を観察し、仲間の動きについて伝え合う。	<ul style="list-style-type: none">○ 3分ごとにタイマーが鳴るように設定しておき、女子、男子という順番で行わせる。○ 課題の解決につながる動きが見られたときには称賛する。課題の解決につながる動きが見られないときには、励ましの声を掛けたり助言を行ったりする。○ チームの戦術に関わる場面をタブレットの

		連写機能を用いて記録させる。
14分	3 批判的思考を用いた学び合う活動を行い、自己の課題の解決に向けた適切な活動の仕方を決定する。	<p>○ 戰術を成功させるための動きができるのかを話し合せ、できていなければ、どのように改善すればよいかを話し合わせる。</p> <p>○ 課題練習を繰り返し行った上で、後半の対戦ゲームでどのような動きをすればよいのかを決定し、学習カードに加除修正させる。</p> <p>■ 戰術に関わる動きについて伝え合う活動をしながら、対戦ゲームや課題練習に自主的に取り組んでいるのかを取組の様子から評価する。</p> <p>思 自己の課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定し、行うことができるのかを対戦ゲームの取組の様子と回収する学習カードの記述内容から評価する。</p>
16分	4 後半の対戦ゲーム（5対5）を行う。	<p>○ 4分ごとにタイマーが鳴るように設定しておき、女子、男子という順番で行わせる。</p> <p>○ 教師は戦術に関わる動きが見られたときは称賛する。</p> <p>技 基礎的な運動の技能を身に付け、オフェンスやディフェンスの戦術に関わる動きをすることができているのかや、仲間と連携してゴール前での攻防を展開することができているのかを対戦ゲームの取り組みの様子から評価する。</p>
3分	5 本時の活動を振り返り、形成的授業評価のプリントに記入する。	<p>○ プリントの内容の仲間から伝えられたことを記入させる。</p>
2分	6 片付けと整理運動、あいさつを行う。	<p>○ 簡単な整理運動を行いながら、けがをしていないか声を掛け、確認する。</p>

注1) アウトサイドでボールをもらうために使用されることが多いカット。止まったままボールを受けようとするのではなく、一度ディフェンスをゴール方向に押し込んでから外側に出る。ゆっくりと押し込んで急に飛び出すというように、緩急をつけるとよい。

注2) ボールマンから見たときに「ディフェンスの後ろ（裏）」を通っていくカット。ブラインドサイドカットとも呼ばれる。ゴール方向にディフェンスを押し込もうとしたとき、それを阻止しようとディフェンスが圧力をかけてきたら、素早くディフェンスの背中側に走り込む。ディフェンスは自分の死角の方に走りこまれるのでマークマンを見失ってしまうことがある。タイミングよく走りだすことができれば、ノーマークをつくるチャンスが生まれる。

注3) ポストマンがハイポストに動いて使うことが多いカット。ボールマンに向かっていくようなカットである。フラッシュする前には自分のマークマンに近づいて、ディフェンスの視野から外れるような動きを入れるとよい。

【附属岡崎中学校】

山本泰弘・馬場健介・角谷諭

I 単元名チャレンG ボール（体つくり運動）

II 構想

本単元は、G ボールを使って集団演技を行う。G ボールは、乗る、弾む、転がる技を基調とし、動きのバリエーションが多く、多彩な動きを取り入れた表現活動が期待できる。また、ペアやトリオで演技をすると、さらに演技構成を工夫することができ、子どもの追究の可能性を大きく広げる。これらの利点を生かし、仲間と関わり合いながら集団演技を作っていく。子どもは、よりよい動きを求め、演技の動きを考えていく中で、集団の動きのよさに気づく力を高めていく。

III はたらきかけ

① 動きを照らし合わせる

ダイナミックな演技にする要素に気づくために、動きの流れや隊形移動の仕方を工夫しているチームの演技を見る場を設定し、意見交流を行う。

IV 授業の実際

IMの授業日記からダイナミックな演技にするために動きの質を高めていきたいという思いがわかる。

はたらきかけ①より、JKは、リズムに合わせることが大切であると発言した。また、YSは支える人の動きを例示し、みんなで演技を行うことの大切さを発言した。MDやHTは、演技構成についての発言をした。ダイナミックな演技にするためには、リズムに合わせること、支える人の動きを大切にすること、隊形移動を組み込むことが大切であることに気づくことができた。実際のチームでの活動は、IMが中心になって指示を出し、決まっていた動きに変化をつけ始めた。これまでの授業では、どちらかというとアクロバティックな動きに偏りがちだった黒チームであるが、縦列のウェーブを組み込んだり、アーチを走ってくぐる演技を組み込んだりと、一体感が出るような演技に修正を始めた。このことからも、はたらきかけ①より、JK、YS、MDの発言からダイナミックな演技にするための要素に気づき、チームに生かしていくとしていることがわかる。

発表後の意見交流では、ダイナミックな演技するために要素を含んだ発言があり、隊形移動のバリエーション増やすことや、動きの緩急などの工夫を加えていかなくてはいけないという「学んだこと」を見つけて出し、今後、演技構成を見直していきたいという行動にもつながっている。

よって、はたらきかけ①については、ダイナミックな演技するために、隊形移動の工夫や動きの緩急、支える動きが大切であることを確認できたので、有効であるということができる。

V 今後の授業・研究推進について

これまで学んだことを視点にもちながら、学年発表会や文化祭で発表するための、魅せるために必要なことを意見交流し、さらにダイナミックな演技をするための要素を考えさせていきたい。

前時		IMの授業日記
時間	名前	授業記録
9	J K	だんだんと動きがそろってきた。さらにダイナミックな演技ができるように動きの質を高めて、チームの仲間と協力して演技をつくっていきたい
	Y S	はたらきかけ①（青チームの演技を見て）パスをするときのパウンドが、曲のリズムに合っていて一体感があった前、講師で来ていただいた長谷川先生が言っていたことだけど、まさに支える人がしっかりと動きをしていて、さぼっている人がいなかつことがよかったです。みんなでやっている感じが出ていた
	MD	曲の盛り上がりに向けて、動きの難易度が上がっていくように演技が構成されていた。隊形移動もバリエーションが多く、迫力があった
	HT	演技をする方向をそろえているから、バラバラにならず、一体感を感じる演技になっていてとても良かった
	IS	（最後の振り返り）僕たちのチームにはない、動きの緩急がつけられていた。速い動きとゆっくりの動き。個と集団など、変化をつけることがダイナミックな動きにつながる
12	ME	一つ一つの演技の立ち位置が決まっていて、きれいに演技されていた
	ST	黒チームは、アクロバティックな動きが要所要所に組み込まれており、躍动感があった
	OK	黄チームは、演技がストーリー仕立てになっており、見ていてとてもおもしろかった
IMの授業日記		この曲を選んだときに、ダイナミックなイメージから、演技もダイナミックなかっこいいものをつくりたいと思っていた。高くジャンプしたり、大きく隊形移動をしたり、みんなで動きをそろえたり。でも、一番大切なことは、みんなでやることだと思った。できる動きはみんながそれぞれ。支える動きを含めて、みんなで一つの動きをつくりあげることが、見ている人に迫力を伝えることを学んだ。これらをこれから活動の中で生かしていきたい

II 単元究極バトルスペースを狙え・アルティメット（球技・ゴール型）

II 構想

本単元では、ディスクを使用したゴール型のゲームを行う。ディスクはスピードが遅いためキャッチしやすく、大きい形のため操作がしやすい。また、コートが広くスペースを生み出しやすいことから、スロワー、キャッチ、おとりが連携した動きを考えることをとおして、集団の動きのよさに気づく力を伸ばしたい。さらに、映像を利用してゲーム分析を行い、目ざす動きと自分達の動きを照らし合わせながら、一人一人が特徴を生かすための作戦を立て、運動する楽しさを実感していく。そうすることで、人との関係を築く力をさらに高めたい。

III はたらきかけ

① 動きを照らし合わせる経験

5人全員がスロワー、キャッチャー、おとりなどの役割をもち、活躍できるような作戦に気づくようK Y k の授業日記を取り上げた後、ショートパスやロングパスなどから全員で連携し、得点した試合の映像を利用し、意見交流を行う。

IV 授業の実際

前時の授業日記からK Y k は5人でパスを回して攻めたいと感じている。ただ、ロングパスばかりの作戦だと成功しないと感じ、近いパスの方が全員で回せるのではないかと気づき始めている。そこで、はたらきかけ① ショートパスやロングパスなどから全員で連携し、得点した試合の映像を利用し、意見交流を行った。右の表のような発表をした。全員でITr を中継してショートパスをつないでいくと確認した。その後、K Y r から女子に、マークの外し方、スローの仕方など具体的なアドバイスをし、3対2からスペースをつくる練習を始めた。試合後の振り返りでは、1 試合後の話し合いでは、一緒に上がっていきことにより、パスの距離感が縮まりパスが出せるようになったと喜んでいた。今日の作戦に対する満足感が感じられた。ただ、試合後の話し合いでは、以前より点が取れていないことに対して、どうしたらいいのか迷いが見られた。KYkの授業日記では、ITr を中継してショートパスでつなぐ作戦は、有効だとわかったようだ。ただ、今後は、チームメイトの視点で考え、それぞれの特徴を生かした役割を考えた作戦をつくりたいと思っている。

よってはたらきかけ① については、前時の課題をきっかけに、ショートパスからつなげたいという思いが強くなり、スロワーや中継者、キャッチャーなどの役割分担をして攻めていることから、有効であったといえる。

V 今後の授業・研究推進について

さまざまな作戦を考え出しているが、状況、対戦相手に対してどの作戦を使うかがまだ考えられていない。一人一人がチームの役割を果たし、狙ったプレイが決まるような意見交流をもっとしていきたい。

前時 KYkの授業日記
チームでの課題は、「5人で回せない」ということだ。
パスのときの距離感も原因だと思う。近いほうが簡単だから、そういう動きをしたい。後、持っていない時の動きもしっかりやりたい。

時間	発言者	授業記録
5	IC 1 AM 2	<全体での意見交流>はたらきかけ① 固まってないというか、スペースが出来るように、ばらけている感じ。ICさんと同じですが、ただ動くだけでなく、ここにボールを回して欲しいという要求をしていた。低いパスをしていたから、パスの高低差も大事だと思った。真ん中にディスクを集めて、そこからサイドに出て、また真ん中に戻してサイドに出て繰り返してゴールをしていると思います。ロングパスはしていないと思います。ロングじゃなくて、結構ショートで回していく取られないで、ショートパスを使うのも有効かなと思います。
	NK 3 TKn 4 MR 5	7 <チームでの意見交流> スペースを、自分で見つけていって欲しい。縦の動きだとロングが出ちゃうので、横の動きでいきたいね。なんか質問ある。ITrもっと走っていいよ。今日は、どんな作戦でいくの。前回までに、ロングパスを重視したんで、長く走ると冷静な判断ができるないので、ITrに中継役になつてももらいたい。ロングパスも苦手だし、取るのも苦手だということなんで、ITrを中継してショートにしようという作戦です。 止まつもらうより、動いてもらう方がいい。マークを外すのは、相手に近づかないことだよ。井上さん、スローするときにちょっと斜めってるよ。
13	KYk 6 T12 KYk 7	13 <チームでの意見交流> スペースを、自分で見つけていって欲しい。縦の動きだとロングが出ちゃうので、横の動きでいきたいね。なんか質問ある。ITrもっと走っていいよ。今日は、どんな作戦でいくの。前回までに、ロングパスを重視したんで、長く走ると冷静な判断ができるないので、ITrに中継役になつてももらいたい。ロングパスも苦手だし、取るのも苦手だということなんで、ITrを中継してショートにしようという作戦です。 止まつもらうより、動いてもらう方がいい。マークを外すのは、相手に近づかないことだよ。井上さん、スローするときにちょっと斜めってるよ。
	KYk 7	18 <チームでの意見交流> スペースを、自分で見つけていって欲しい。縦の動きだとロングが出ちゃうので、横の動きでいきたいね。なんか質問ある。ITrもっと走っていいよ。今日は、どんな作戦でいくの。前回までに、ロングパスを重視したんで、長く走ると冷静な判断ができるないので、ITrに中継役になつてももらいたい。ロングパスも苦手だし、取るのも苦手だということなんで、ITrを中継してショートにしようという作戦です。 止まつもらうより、動いてもらう方がいい。マークを外すのは、相手に近づかないことだよ。井上さん、スローするときにちょっと斜めってるよ。
25	KYk 8	<チームでの試合後の振り返り> ポジション取りは、できればもう少し外に行つて欲しかったけど、一緒に上がって来てくれていたので作戦も増えたし、今までよりパスが早く出せるようになった。よかったよ。ほんと俺何回か出そうとしたじゃん、女の子には女の子のマークだから、フリーになって欲しいな。でも、いい感じよ。MKさん。ICさんもいいよ。結果はどうかといわれる点は取れてないよね。以前より取れてないよね。何が違うんだろうね。
	KYk 9	35 <チームでの試合後の振り返り> 今日の作戦は、ある程度通用することがわかった。ITrが中継でいたこともあり、ショートパスでつなげていくことができた。ICさんも何度もファインキャッチできた。今後は、チームメイトの視点でものを考え、作戦を立てていきたい。
	KYk10	45 <KYkの授業日記> 今日の作戦は、ある程度通用することがわかった。ITrが中継でいたこともあり、ショートパスでつなげていくことができた。ICさんも何度もファインキャッチできた。今後は、チームメイトの視点でものを考え、作戦を立てていきたい。

また、はたらきかけが有効に働くような、映像についても研究をしていきたい。

生活を工夫し創造するための適切な判断ができる子どもが育つ技術・家庭科の授業

愛知教育大学附属名古屋中学校 野田浩正

I はじめに

科学技術の発展や情報化の進展など、社会の変化が生活環境の向上をもたらし、私たちの生活の形態が多岐にわたっている。その結果、生活の中で生じる問題を解決するための選択肢が増えている。更に変化し続ける社会に対応するためには、生活の中で生じる問題に対して、現在の生活形態を踏まえ、選択肢の利点と欠点を捉え、必要な選択肢を選んで問題を解決することができる能力が必要になってくる。例えば、「机の上を整理するためにマルチラックを製作する」ためには、本や小物の大きさや、机に置くスペースからマルチラックの大きさや形や引き出しを付けるなどについて選択していくかなくてはならない。マルチラックの大きさでは、大きいと物がいっぱい入るという利点があるが、机で作業するスペースが狭くなるという欠点がある。このように、現在の生活形態を踏まえ、使いやすさ、加工技術、材料などについて必要な選択肢を選んで、問題を解決することが大切である。

学習指導要領においても、技術・家庭科の目標として、「生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技術の習得を通して、生活と技術とのかかわりについて理解を深め、進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる」¹⁾が示されている。「進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる」について最終的には、「将来にわたって変化し続ける社会に主体的に対応していくためには、生活を営む上で生じる課題に対して、自分なりの判断をして課題を解決することができる能力、すなわち問題解決能力をもつことが必要である」²⁾ことが示されている。

以上のことから本校技術・家庭科では、変化し続ける社会に対応し、生活を工夫し創造していくためには、複数の選択肢の中から利点と欠点を捉え、必要な選択肢を選ぶという適切な判断が必要であると考える。

前研究では、作品を製作をする過程の中にアドバイスをし合う話し合い活動を言語活動として位置づけた。子どもたちは、話し合いを通して作品に対する自分の考えを明確にし、それをいかして作品の製作をすることができた。しかし、作品の製作の過程での話し合いでは、他者からのアドバイスに対して、その根拠を考えずに自分の作品に取り入れてしまったために、自分の作品に必要な選択肢を選ぶことができなかつた。そのため、作品の製作において、他者のアドバイスとその根拠を捉え、自分にとって必要な選択肢は何かを判断する必要性があると考えた。

そこで本研究では、生活する上で直面する問題を解決するために選択肢の利点と欠点を捉えた上で、適切な判断をさせることで、将来的に生活を工夫し創造することへつなげたいと考えた。

以上のことから、研究主題を「生活を工夫し創造するための適切な判断ができる子どもが育つ技術・家庭科の授業」として、研究を進めることとした。

II 研究の概要

1 目指す子ども像と教科で育みたい資質や能力

本校技術・家庭科では、以下のような目指す子ども像を設定し、研究を進めることとした。

既存の経験や習得した基礎的・基本的な知識及び技術を基に、生活する中で生じる問題に対して適切な判断をすることで、生活を工夫し創造することができる子ども

中学校の授業において、「適切に判断」する学習活動を繰り返すことで、生活する中で生じる問題に対する適切な判断ができるようになり、生涯にわたって「生活を工夫し創造していく」ことにつながると考える。

「適切に判断」することができるようになるために、技術・家庭科では以下の育みたい資質や能力を設定した。

課題を把握した上で、選択肢の利点と欠点を捉え、必要な選択肢を選ぶ能力

目指す子ども像に近づけるために、基礎的・基本的な知識及び技術を授業の中で習得し、それを基に課題を解決するために必要な選択肢を選び、その選択肢が適切であったかを振り返る活動を積み重ねることによって、生活する中で生じる問題に対する適切な判断ができるようになると考える。

なお、進んで生活を工夫し創造しようとする態度を喚起させながら、上記の能力を育んでいく必要があることは言うまでもない。

2 資質や能力を育むための手だて

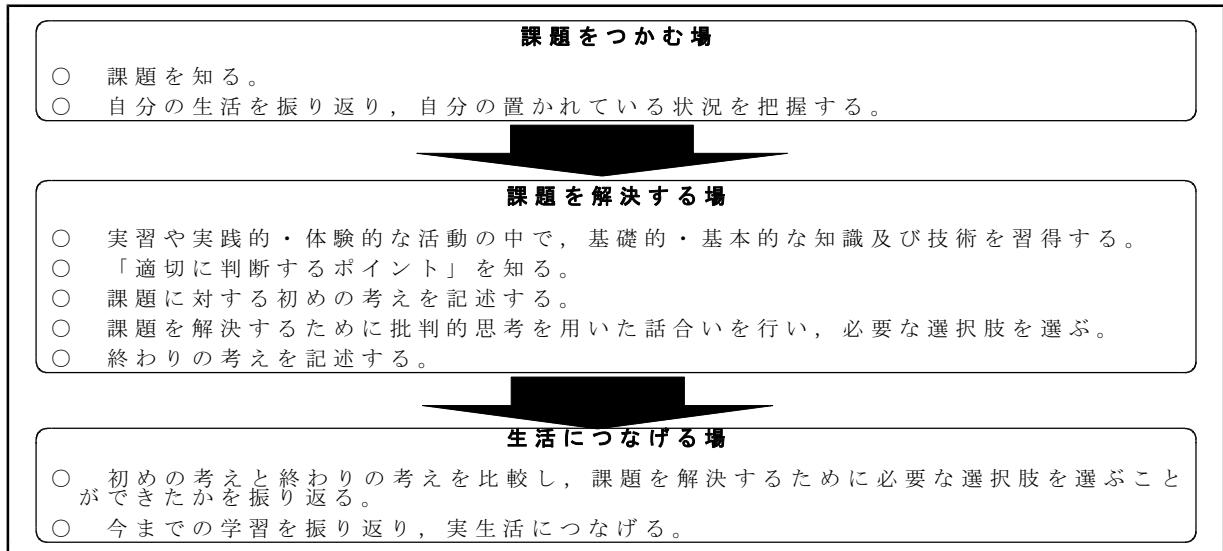
(1) 場の設定

資質や能力を育むために、「課題をつかむ場」「課題を解決する場」「生活につなげる場」の三つの場を設定し、次のような流れで学習を進めていく。

「課題をつかむ場」では、まず課題を知らせる。与えた課題に対して、今までの生活経験や既習事項を振り返らせることで、子どもたちに自分の置かれている状況を把握させる。そして、子どもたちが置かれている状況において問題が何であるかを考えさせ、問題を解決するために、自分に何ができるのか、他にどのようなことが必要かを考えさせ、適切な判断をするための選択肢を考えることにつなげさせる。

「課題を解決する場」では、はじめに実習や実践的・体験的な活動を取り入れて、課題を解決するために必要な基礎的・基本的な知識及び技術を習得させる。次に、課題を解決する上で特に意識させるべき基礎的・基本的な知識及び技術をまとめた「適切に判断するポイント」を提示する。そして、課題を解決するためにはどうすればよいかについて、初めの考えをもたせ、話し合いを行わせる。事前に「適切に判断するポイント」を提示することで、課題を解決するために不足している基礎的・基本的な知識及び技術がないかを確認させ、話し合いを焦点化させることができる。なお、この話し合いでは、後述する批判的思考を用いた活動を行わせる。この話し合いを通して課題を解決するために必要な選択肢を選ぶことができる能力を高めさせる。そして、話し合いのまとめとして、終わりの考えを記述させる。

「生活につなげる場」では、まず、課題を解決するために必要な選択肢を選ぶことができたかを振り返らせる。ここでは、初めの考えと終わりの考えの比較をし、考えの変化から、自分が課題において学んだことを確認させる。課題を解決した過程において、「適切に判断するポイント」を利用して課題が解決できたかどうかを考えさせる。このことにより、生活する上で直面する問題に対する選択肢がどれだけ増え、選択肢に対して、どのように判断をしたかを確認することができ、実生活につなげさせることができる。



【三つの場の学習の流れ】

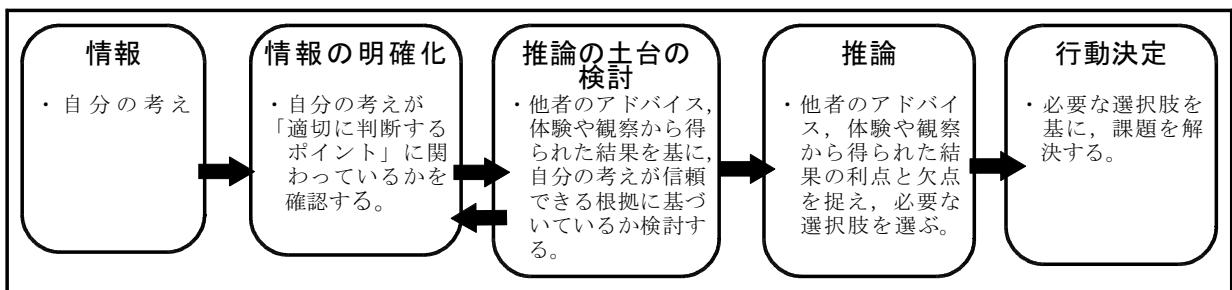
(2) 批判的思考を用いる活動

技術・家庭科の授業において批判的思考を用いる意義は、課題を把握した上で、選択肢の利点と欠点を捉え、複数の選択肢の中から必要な選択肢を選ぶことができるようにするためである。そこで、「課題を解決する場」の一部において、批判的思考を用いる場面を設定する。ここでは、「課題をよりよく解決するためには、どうすればよいか」について話しをさせる。

まずは、自分の考えを情報と位置づけ、「適切に判断するポイント」に関わっているか、そうでないかを正確に把握させる。【情報の明確化】

そして、他者のアドバイス、体験や観察から得られた結果を基に、自分の考えが信頼できる根拠に基づいているものかについて検討させる。【推論の土台の検討】

その後、他者のアドバイス、体験や観察から得られた結果の利点と欠点を捉えた上で課題をよりよく解決するために必要かどうかを考え、必要な選択肢を選ばせる。【推論】そして、必要な選択肢を基に、課題を解決するための活動を行わせる。【行動決定】



【批判的思考を用いた活動の流れ】

3 資質や能力が育まれたかの評価について

育みたい資質や能力が子どもたちにどの程度身に付いたかを評価することで、手だての有効性を検証する。課題を解決するために必要な選択肢を選ぶ能力が高まったかについて、批判的思考を用いた後の終わりの考えを、評価指標に照らし合わせて検証する。なお、評価指標は課題ごとに設定する。

また、全体の傾向を捉え、全体の傾向が顕著に表れている子どもを抽出生徒として設定し、手だての有効性を検証する。

4 研究の経緯

今まで、教科理論の構築を模索することをねらいに研究を進めてきた。そこで、以下のような成果と課題が挙げられた。

成果は、課題を解決するために必要な選択肢を選ぶことができる能力を育みたい資質や能力とし、課題を解決するための判断をする場面に批判的思考を用いることで、課題を解決するために必要な選択肢を選ぶ能力に高まりが見られたことである。技術・家庭科において批判的思考を用いることの有効性が見られ、教科理論を構築することができた。

課題は、課題解決につながらない子どもが見られたことである。その原因としては、課題を解決するために判断をする場面で、情報を「他者のアドバイス」としたが、課題を解決するために必要な選択肢を他者のアドバイスと捉え、それを受け入れるか、受け入れないかを判断することを重視してしまったからと考えられる。そこで、課題を解決するために必要な選択肢を、他者のアドバイスのみならず、自分の考え方や体験や観察から得られた結果などを関わらせるように、批判的思考の各プロセスにおける学習活動やその位置づけを見直す必要がある。

5 今回の研究のねらい

今回は、批判的思考を用いるための構成要素の「情報」を他者のアドバイスから自分の考えに変更する。具体的には、情報を自分の考えにすることにより、選択肢として必要かどうか判断するものを、他者のアドバイスだけでなく、体験や観察から得られた結果なども含められるようにして、明確な根拠をもって、自分に必要なものだけを受け入れるようにする。その上で資質や能力を育むためにどの程度有効に働いたのか見取り、手だての有効性を検証する。

III 実践例 「プログラムによる計測・制御

一制御ロボがゴールまで走行する動きをつくろうー」（第3学年）

1 題材の授業構想

(1) 題材について

子どもたちの身の回りには、たくさんの電化製品があり、何げなくそれを使用している。それらには、コンピュータが組み込まれ、コンピュータのプログラムに従って、機器を効率よく作動させる仕組みをもったものがたくさんある。コンピュータといえば、パソコンを用いたインターネットやゲームなどが生活の中で最も身近に感じられているが、それだけでなく、身の回りを見渡すと小型コンピュータが組み込まれた電化製品がたくさん活躍している。それらの機器は、センサからデータをコンピュータで判断・処理し、アクチュエータで動作させている。

私たちの生活に、洗濯機や掃除機など電化製品が深く普及しているのにもかかわらず、使用する側の制御に関する知識は少ないと思われる。これは、電気製品の制御を知らなくても簡単に操作ができるように技術発達がなされているからである。しかし、その一連の動作は全て人

間によって作成、編集されたプログラムによって行われる。したがって、コンピュータの判断・処理は、プログラムを作成する人間にかかっている。

そこで、本実践では技術・家庭科（技術分野）の3年生の学習で、制御ロボを取り上げる。制御ロボについて学習させることは、計測・制御の基本的な仕組みやプログラムの基礎、すなわち動作に関わる命令について学ぶことができる。また、コースを設定し制御ロボをゴールに向かって走行させる課題を与え考えさせることにより、課題を解決させる経験をさせたい。

また、プログラムを作成する際には、構成を漠然と考えるのではなく、ロボットの一連の動きを単純な動作に分け、その単純な動作を組み合わせるという考え方が必要となる。そのため、処理の順序を図記号と線で表したフローチャート（流れ図）を使用させる。そのフローチャートで、プログラムの構成を順序立てて考えさせることができる。こうして基礎的・基本的な知識及び技術の定着を図り、自分の考えをフローチャートで示しながら話し合わせる場面を設ける。そこでは、二つのモーターの動きで変更させる補正や、前進や旋回などのツールを含むプログラムの選択肢がある。そして、他者から出たアドバイスや体験や観察から得られた結果から、習得した基礎的・基本的な知識及び技術を基に、自分の考えを見直すことで、課題を解決させたい。

(2) 題材の目標

- | | | | |
|--|----------------|---------|-------------------|
| 関…生活や技術への関心・意欲・態度 | 創…生活を工夫し創造する能力 | 技…生活の技能 | 知…生活や技術についての知識・理解 |
| 関 制御機器に关心をもち、課題を解決するために、意欲的にプログラムを作成する。 | | | |
| 創 計測・制御の目的や条件を明確にし、情報処理の手順を工夫して、説明することができる。 | | | |
| 技 課題を解決するための簡単なプログラムを作成することができる。 | | | |
| 知 計測・制御の基本的な仕組みについて知り、情報処理の手順について理解することができる。 | | | |

(3) 題材の指導計画と評価計画（7時間完了）

場	学習の流れ（時数）	生活や技術への 関心・意欲・態度	生活を工夫し 創造する能力	生活の技能	生活や技術についての 知識・理解
課題をつかむ	① 制御ロボを作ろう	動力伝達について仕組みを知らせ、制御ロボの部品を確認させる。また、一人一台ずつ組み立てさせ、テスト動作で正常に動くか作業をさせる。 A 制御ロボに关心をもち、ロボの仕組みを考えながら意欲的に作業をしようとする。 B 制御ロボに关心をもち、意欲的に作業をしようとする。 【活動の様子】		A 説明書を見ながら、部品を配置して、工具を正しく使いながら制御ロボを正確に作ることができる。 B 説明書を見ながら部品を配置して、制御ロボを作ることができる。 【活動の様子】	
課題を解決する場	②～④ ロボットを動かすための情報処理の手順を知ろう	制御ロボを動かすための、プログラムについて知らせ、前進・後進、左右回転などの基本的な動作をさせるフローチャート（流れ図）について考えさせる。 A プログラムを活用するため、自分の考えを意欲的に表現しようとする。 B プログラムを活用するため、自分の考えを表現しようとする。 【活動の様子】			A フローチャートは、図記号と線を使って手順を明確に表現するものであると説明することができる。 B フローチャートは、図記号と線を使って手順を明確に表現するものであることが理解できる。

		✓	✓	【学習プリント】
⑤⑥ プログラムを作成し、制御ロボを制御しよう	前進・後進、左右回転などの基本的な動作をさせるプログラムを作成させる。また、課題を解決するためのプログラムを考えさせる。	<p>A プログラムの様々な機能に関心をもち、その機能をいかして、自分の考えを表現しようとする。</p> <p>B プログラムを活用して、自分の考えを表現しようとする。</p> <p>【活動の様子】 【学習プリント】</p>	<p>A 他者のアドバイスを分析し、課題を解決するためのプログラムを工夫している。</p> <p>B 自分の考えをもち課題を解決するためのプログラムを工夫している。</p> <p>【学習プリント】</p>	<p>A 課題を解決するための簡単なプログラムを作成し、制御ロボに課題を解決する動きをさせることができる。</p> <p>B 課題を解決するための簡単なプログラムを作成することができる。</p> <p>【活動の様子】</p>
生活につなげる場	⑦ 情報に関する技術について考えよう	授業を通して学んだことを基に、よりよい生活をするために必要なことを考えさせる。	<p>A 課題を解決するための適切な判断ができたか意欲的に考えようとする。</p> <p>B 課題を解決するための適切な判断ができたか考ようとする。</p> <p>【活動の様子】</p>	<p>A 制御の授業を通して学習したことから、よりよい生活を作り上げることについて説明することができる。</p> <p>B 制御の授業を通して学習したことから、自分の考えを説明することができる。</p> <p>【学習プリント】</p>

(4) 各場における学習について

「課題をつかむ場」では、まず、制御ロボを見せ、組み立てた後に「制御ロボがゴールまで走行する動きをつくろう」という課題を知らせる。そして、生活経験や既習事項を確認するために、今までの生活で制御ロボを動かしたり、電化製品を使っていたりする体験を振り返らせる。なお、生活経験が少ないので、選択肢を考えることができない。

「課題を解決する場」では、制御ロボを簡単なコースに動かしてみたり、補正の仕方を作業をさせたりしながら、基礎的・基本的な知識及び技術の習得をさせる。その後、課題を解決するための「適切に判断するポイント」が「機械・補正(動きの調整)・プログラム」の三つであることを知らせ、自分が動かしたい動きを考え、初めの考え方【情報】を学習プリントに記述させる。まず、初めの考え方が「適切に判断するポイント」に基づいているかを把握させる【情報の明確化】。次に、その考え方をグループ内で意見交換させ、よりよい動きにするにはどのようにしたらよいかをグループの意見から得られたことや、自分で観察したことなどから初めの考え方が信頼できる根拠に基づいているか分析させる【推論の土台の検討】。そして、グループの意見や、自分で観察したことを基に考えた改善策の利点と欠点を捉え、課題や解決するための必要な選択肢を選ばせる【推論】。最後に、必要な判断したことを基に、課題を解決するための活動を行わせる【行動決定】。そして、制御ロボの動きを決定させ、課題に対する終わりの考え方を記述させる。

「生活につなげる場」では、「制御ロボがゴールまで走行する」ために、適切な判断ができたか振り返らせる。そして、課題に対する考え方がどのように変化したのかを子どもたちに確認させ、今後の生活につなげさせる。

2 抽出生徒の設定について

前題材の「ポインセチアを12月に赤くしよう」において、育まれた資質や能力を見取り、学級全体の傾向を顕著に表している子どもを2名抽出生徒として設定する。そして、育みたい資質や能力が高まったかを見取り、手だての有効性を検証したいと考えた。

〈評価指標〉

【適切に判断するポイント】

「土づくり」「育成技術」「育成環境」

評価A 下記の内容をどちらも満たしている。

- ・よりよいポインセチアにして、赤くするためには何が必要であるかを三つのポイントについて記述することができている。
- ・三つのポイントに詳しく記述することができている。

評価B 下記の内容を満たしている。

- ・よりよいポインセチアにして、赤くするためには何が必要であるかを三つのポイントについて記述することができている。

前題材「ポインセチアを12月に赤くしよう」の「生活につなげる場」では、文頭に「ポインセチアを12月に赤くさせるためには」を示し、その続きを記述させた。その中で、ポイント（土づくり、育成技術、育成環境）と詳しく三つとも記述できた評価Aが8名、ポイントだけ記述して、説明が不十分な評価Bが28名、三つのポイント全て書けなかった評価Cが4名であった。そこから、終わりの考えでは、多くの子どもが授業で習得したことを活用しながら、ポインセチアが赤くなるように三つのポイントをおさえながら記述することができたが、なぜ必要であるかを三つとも記述できている子どもは少いことが分かった。

〈生徒A〉

: ポイント : ポイントについて詳しく記述

土づくりでは、培養土を使ったり、肥料を使ったりする。日常管理では、日に当たるところに置く。短日処理では、夕方の6時から12時間ぐらいおこなうこと。

適切に判断するポイントについては三つ全て記述することができた。しかし、三つとも詳しく記述できなかつたため、評価Bであった。そこから、課題解決するための必要な選択肢を選ぶ能力が身に付いていないと考える。

〈生徒B〉

土づくりでは、团粒構造で水もち水はけがよく、よく肥えている土壤。日常管理では、水やりを夏場は毎日しつかりやり冬場は日を空けて控えめな水やりをすることや、肥料やりでは、状態を見て化成肥料や液体肥料を与えること。短日処理では、温度を下げる。

適切に判断するポイントについては三つ全て記述することができた。土づくりと日常管理では基礎的・基本的知識及び技術に基づいて、詳しく記述できていたが、短日処理について詳しく記述できていなかつたため、評価Bであった。そこから、課題解決するための必要な選択肢を選ぶ能力が十分に身に付いていないと考える。

3 本題材で期待する子どもの姿

本題材では、批判的思考を用いることによって、「制御ロボがゴールまで走行する」ための必要な選択肢を選ぶことができる子どもの姿を期待する。

4 本題材における評価指標

本題材では、終わりの考え方の記述を、以下の評価指標で見取っていく。

【適切に判断するためのポイント】

「機械（ギア、モータなど）」

「補正（直線、回転など）」

「プログラム（ツール、組立て順など）」

評価A 下記の内容をどちらも満たしている。

- ・制御ロボがゴールまで走行するために何が必要であるかを三つのポイントについて記述することができている。

- ・三つのポイントに詳しく記述することができている。

評価B 下記の内容を満たしている。

- ・制御ロボがゴールまで走行するために何が必要であるかを三つのポイントについて記述することができている。

5 授業の様子

(1) 第1時 「課題をつかむ場」

「課題をつかむ場」では、まず、子どもたちに制御ロボを見せ、組み立てさせた。

子どもたちは内部構造にギアの重なり具合や、左右に一つずつモータがある仕組みに興味をもっている様子がうかがえた。さらに、「モータが左右について、直進性を出している」や「ギアの重なる部分にグリースを塗り、動きを滑らかにしている」など制御ロボの内部構造について考えることができた。その後に「制御ロボがゴールまで走行する動きをつくろう」という課題を知らせた。

プログラムを組んでロボを動かしたことがあるか聞いてみたところ、自分でプログラムを組んで、制御ロボを動かした経験のある子どもは数人しかいなかった。しかし、子どもたちの記述から、今までの生活を振り返り、子どもたちが日常でよく使うエアコンや洗濯機などの電化製品もプログラムされていることに気付いたり、制御ロボについて興味をもったりした子どもも多くいた。そこから、自分の生活のまわりには多くの制御プログラムがあることを気付かせることができたと考える。

(2) 第2～6時 「課題を解決する場」

第2～4時では、制御ロボが簡単なコースを走れるように動かさせてみたり、左右のモータの回転数の補正をさせたりしながら、制御ロボの基礎的・基本的な知識及び技術を習得させた。第4時に、課題を解決するための「適切に判断するポイント」が機械・補正(動きの調整)・プログラムであることを知らせた。

学級全体では、初めてプログラムを組んで制御ロボを動かす子どもが多い中、教師の説明や説明書から前進やツイストなどのツールを理解しながら、プログラムづくりを行うことができた。

生徒Aは、試行錯誤しながら作業して、制御ロボのプログラムについて考えたり、補正の方法が理解したりできた。生徒Bは、前の測定データを利用して、速度や微調整の方法など必要な選択肢を選ぶことができた。

第5時では、課題を解決するための動きを考え、初めの考えとして、テーマに「制御ロボがゴールまで走行するには」を示し、その続きを学習プリントに記述させた。そして、「適切に判断するポイント」に、関わって記述されているか確認させた。記述させた生徒A、Bの初めの考えは、終わりの考えと比較するため後述する。

第6時では、四人グループで制御ロボをよりよい動きにするために改善した方がよい部分について話し合いを行わせた。

そこでは、習得した基礎的・基本的な知識及び技術や「適切に判断するポイント」を基に、制御ロボの動きを自分で観察をさせ、改善した方がよい部分を考えさせて付箋紙に記述させた。次

にグループ内で一人一人発表をさせ、よりよい動きをするために改善した方がよい点について友達が記入した付箋紙をアドバイスとして、学習プリントに貼らせた。グループ全員の発表が終わったら、自分で気付いたことや友達のアドバイスは根拠が何であるか考えさせた。その上で、自分で気付いたことや友達のアドバイスの利点と欠点を捉えさせて受け入れるか、受け入れないかの理由をプリントに記述させた。改善すべき点が決まった子どもは、学習プリントに記述させた。そして、改善点を基に修正作業をさせた。また、話合いから分かったことを記述させた。最後に、終わりの考え方として、初めの考え方の記述と同様、文頭に「制御ロボがゴールまで走行するには」を示し、その続きを記述させた。

子どもたちの多くは、最初に自分で改善案を考えさせたことで、自分と他者の考え方を比較し、他者の考え方をよく分析して、何を受け入れるのか取捨選択することができた。

〈生徒Aについて〉は以下のとおりである。

自分で気付いたこと → もっと正確に動かすために、1/100秒の単位で設定する

友達1 → 前進で少しずつずれるので前進の秒数を短くした方がよい

友達2 → 前進を少し短くした方がよい。右にずれてしまうので補正をした方が良い

友達3 → 前進の秒数を変更した方がよい。右にずれてしまうので補正をするか右ツイストを入れる

生徒Aへのアドバイスは「前進の秒数を短くした方がよい」と「右にずれてしまうので補正をした方がよい」であった。生徒Aは、補正をしたが、真っ直ぐにならなかつた経験から、補正是受け入れることはなかった。

実際に行った修正では、前進の秒数を短くした。具体的には、前進に数秒を設定し直し、直角に曲がれるように調整した。そうすることによって、よりよい動きにすることができた。

また、話合いから分かったことでは、「ゴールの枠の中にきっちり正確に入るためにまずまっすぐ進むことが大切。そのためにその前の旋回やツイストで90度に正確に曲がることが大切だ。」と記述した。修正後、制御ロボの動きをよくすることができた。

〈生徒Bについて〉は以下のとおりである。

自分で気付いたこと → 制御ロボが動くので補正を使う。ゴールに早くつけるように高速にする。曲がるときも細かく修正をする。

友達1 → 停止を使うとよい

友達2 → 右に少し斜めに進んだので、補正を使うとよい

友達3 → ツイストや旋回の秒数を細かくすると垂直に曲がる

生徒Bへのアドバイスは「停止を使うとよい。補正を使うとよい。曲がるときの秒数を細かくすると良い」であった。

実際の修正では、0.01秒でも角度や距離が変わってくるので、友達の意見を秒数の細かさを意識して行い、補正も細かく試していた。その結果、補正を行うことで真っ直ぐ進むと考え、受け入れたが、補正の修正で真っ直ぐ進めることは難しく、時間内に修正することができなかつた。

話合いから分かったことでは、「補正が大切だ。なぜなら、少しでも角度や向きが違ってくると様々なところで変わってくるからです。また補正を使うことでゴールに早くつけるようになります。また、停止というのもこれから使っていこうと思いました。」と記述した。実際には、改良作業をして制御ロボの動きがよくなるにはどうすればよいか考えることができた。

生徒A、Bの終わりの考えは、初めの考え方と比較するため後述する。

(3) 第7時「生活につなげる場」

初めと終わりの考えを比較させた上で、本題材を通して学んだことや今後の生活にいかしたいことを記述させた。

学級全体では、終わりの考え方で、ポイントの根拠について記述ができている子どもが多くなった。また、今回学習したことが、プログラムづくりだけでなく、電化製品の修理や課題を解決する時にいかすことができると記述した子どもも多くいた。

生徒Aは、「思いどおりに動かないということを防ぐために、機械を正確に作ることが必要。電池の入れっぱなしは、よくあることだから、身近な所で防いでいきたい。プログラムも秒数など丁寧にすることにより正確性が増す。実生活では、プログラムを作るときに、どの機能が適しているか調べてからすることにいかしていきたいです。」と記述した。このことから、電化製品が故障した時の対処の仕方を考えたり、制御ロボをゴールさせる活動を通して、プログラムの機能や秒数など正確に作っていくことが必要と気付いたりすることができた。

生徒Bは、「補正の機能を使って直したり、プログラムの秒数に気を付けるとよい。実生活では、お年寄りを助けるロボや物を運ぶロボなど様々なロボや電化製品が存在します。そのロボや電化製品は一つ一つの技術が込められていることが分かり、すごいなと思いました。また、これからロボを動かす機会があったら、今回のポイントをいかしてつくっていきたいです。」と記述した。このことから、ロボや電化製品の有効性や正確に動くための技術に気付くことができた。

6 資質や能力が育まれたかについて

初めの考え方について評価指標を用いて評価した結果は、評価Aが9人、ポイント（機械、補正、プログラム）だけを記述して、ポイントの説明が不十分な評価Bが30人、三つのポイントが全て書けなかった評価Cが1人であった。

終わりの考え方について評価指標を用いて評価した結果は、評価Aが12人、評価Bが27人、評価Cが1人であった。適切に判断するポイントに基づいて詳しく記述できる子どもが増えてきた。

さらに、評価Bから、評価Aに上がった子どもは3人いた。評価Bで変わらなかった子どもの初めと終わりの記述を比較すると、ポイントについて具体的に記述されたり、判断するものが増えたりした。このことからも、学級全体の課題解決するために必要な選択肢を選ぶことができる能力が高まり、手立てが有効だったと考える。

また、抽出生徒A、Bの見取りについては、以下のようである。

□ : ポイント	~~~~~ : ポイントについて詳しく記述	_____ : 記述の増え
【初めの自分の考え方】		【終わりの自分の考え方】
機械では、正確に部品の付け方を間違えないようにする。補正については、自分の制御ロボの特徴を知り、それに合わせて補正することが必要。プログラムについては、旋回とツイストを使い分け、制御ロボがたどるルートを考え、動きやすいプログラムにする。また、惰性で進むことも考えて、停止を取り入れていく。		機械では、電池を入れっぱなしにしない。ギアにはちゃんとグリスを塗りきちんと回るようにする。モーターは逆に入れないよう配線に注意する。補正では真っ直ぐ直進させるためにモーターの回転数が左右で違う場合、補正で左右の回転数を合わせる。また、同じ間隔で数値を下げて走行させる。プログラムでは、目的的に正確に停止させるために終了を行う。また、場合によって、ツイスト、旋回を使い分ける。また、慣性の法則で動いてしまうので一端、停止などを入れて正確にすること。実際には今までのデータを利用し

て、ツイストや旋回などのツールを取り入れ、バックの時、停止を入れて繰り返しを使った。

【生徒Aの初めと終わりの考え方の比較】

生徒Aの初めの自分の考え方の記述では、ポイントが三つ記述できているが、全てにおいて詳しく記述されていないため評価はBである。

そして、生徒Aの終わりの考え方の記述では、ポイント三つについても詳しく記述できていることから、評価はAである。また、初めの自分の考え方と比較して、また、「補正」の「モーターの回転数が左右で違う」は、「右にずれてしまうので補正をした方がよい」という友達のアドバイスから気付き、記述が増えたと考える。また、「プログラム」の「ツイスト、旋回を使い分ける」は、「右にずれてしまうので右ツイストを入れる」という友達のアドバイスから気付き、記述が増えたと考える。

以上のことから、批判的思考を用いることで、課題を解決するために必要な選択肢を選ぶことができる能力が高まったと考える。

【初めの自分の考え方】	【終わりの自分の考え方】
<p>機械について、ギアはちゃんとグリスをつけて回るようにする。また、乾電池の十や十一の向きを間違えないようにして、しっかりとつけることが大切。補正では、同じ感覚で数值を下げていくことが必要。また、自分にあった補正をする。プログラムでは、枠の中にゴールができるように補正を使って、機械が真っ直ぐ進むようにする。</p>	<p>機械では、ギアが回るようにグリスをしっかりと塗る。電池の十一の位置を間違えないようにする。補正では、制御ロボが右よりになっていたら、左の回転数が速いので左のモーターの調整をする。プログラムでは、最初は開始で始まる。最後は終了で終わる。制御ロボを早くゴールさせるために秒速を高速にしたり、なるべく細かく設定したりする。実際には、右に曲がるときの長さを細かくして気を付いた。また、速度もどれがよいか考えていた。</p>

【生徒Bの初めと終わりの考え方の比較】

生徒Bの初めの考え方の記述では、ポイント三つ記述できているが、「機械」は詳しく示すことができたが、「補正」と「プログラム」は、詳しく示すことができなかつたので評価はBである。

そして、生徒Bの終わりの考え方の記述では、「機械」と「補正」は詳しく示すことができたが、「プログラム」は、詳しく示すことができなかつたので、評価はBとなつた。しかし、初めの考え方と比較して、「補正」の「回転数が速いので左のモーターの調整」は、「右に曲がるので補正を使うとよい」という友達のアドバイスから気付き、記述が増えたと考える。また、「プログラム」の「右に曲がるときの長さを細かく」は、「ツイストや旋回の秒数を細かくすると垂直に曲がる」という友達のアドバイスから気付き、記述が増えたと考える。

以上のことから、評価はBのままだが、批判的思考を用いることで、課題を解決するために必要な選択肢を選ぶ能力が高まったくと考える。

7 実践の成果と課題

批判的思考を用いて、情報を自分の考え方することにより、自分の体験や観察から得られた結果を考えてから、修正するものを他者のアドバイスを受け入れるか判断したので、自分の考え方と同じだと、根拠を明確にもって受け入れることができ有効であったと考える。また、自分の考えになかったことをアドバイスされた時に、受け入れるかどうか理由を記述させることで、よく吟味して選択することができた。

課題は、評価Bの子どもが多く、課題を解決になるような記述が足りない。自分の気付いていないことに目を向けさせる手立てを考える必要がある。

IV おわりに

技術・家庭科において批判的思考のプロセス及び情報の位置づけについて明確になってきた。具体的には、情報を自分の考えにして、選択肢を選ばせる理由を、他者のアドバイスだけでなく、体験や観察から得られた結果などにしたことにより、課題を解決するために必要な選択肢を選ぶ能力の高まりを育むことができた。

また、上記の活動を繰り返し行うことで、生活を工夫し創造するための適切な判断ができる子どもを育てていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2008年、98ページ
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』教育図書株式会社、2008年、12ページ

参考文献

- 安東茂樹編著『中学校新学習指導要領の展開 技術・家庭科技術分野編』明治図書、2008年
江川政成『子どもの創造的思考力を育てる』金子書房、2007年
金子志麻『「伝え合う力」をはぐくむ家庭科の授業の工夫』山梨県総合教育センター、2004年
技術教育分科会編集『新技術科教育総論』日本産業技術教育学会、2009年
佐藤文子編著『中学校新学習指導要領の展開 技術家庭科家庭分野編』明治図書、2010年
佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット、2004年
高浦勝義、松尾知明、山森光陽『ルーブリックを活用した授業づくりと評価』教育開発研究所、2006年
鶴田敦子、伊藤葉子編著『授業力UP家庭科の授業』日本標準、2008年
畠村洋太郎『創造学のすすめ』講談社、2003年
弓削憲一『世界の創造性教育』ナカニシヤ出版、2005年
横浜市教育委員会『横浜版学習指導要領 家庭科、技術・家庭編』ぎょうせい、2009年
渡辺健介『世界一やさしい問題解決の授業』ダイヤモンド社、2007年

「これからの社会を生き抜く子」の育成を目指した授業実践

愛知教育大学附属名古屋小学校

伊藤 寛之

愛知教育大学教育学部家政教育講座

筒井 和美

I はじめに

1 研究のテーマ

現在、世界は、グローバル化や情報通信技術の進展に伴い、人・モノ・金・情報や様々な文化・価値観が国境を越えて流動化するなど、変化が激しく先行きが不透明な社会に移行している。加えて、我が国は、東日本大震災で未曾有の被害を受けたが、復興に向けて新たな日本を創る時代を迎えている。このような状況の中で、これからの社会を生き抜く子どもたちに必要な力が何かについて、様々な機関から提唱されている。

本校では、平成23年度から平成25年度まで、「自己を磨き、学び続ける子」の育成を目指して教科指導の研究を行ってきた。その成果として、子ども一人一人が、自ら進んで資質や能力を身に付けよう、高めようと行動に移し、その状態を維持・継続していくことができるようになった。しかし、普段の学習においては、これまでの学習とは異なる場面や一律の正解が見いだせない場面で、自分が習得した知識や技能、考え方や学び方を基にしながら、新たな課題や問題に応用して自分なりの解決策を見いだすような経験が少ない現状がある。

現在置かれている社会的状況及び子どもたちの実態から、これまでの学習とは異なる課題や問題、一律の正解が必ずしも見いだせない課題や問題に対して、自分が習得した知識や技能、考え方や学び方を基にしながら、自分なりに解決策を見いだすことができるような子どもに成長してほしいと願っている。そのためには、それぞれの教科で願う子の姿に迫るために大切にすべき力を明確にして、教科指導を充実させていくことが必要であると考えた。

以上のことから、シリーズ研究のテーマを「『これからの社会を生き抜く子』の育成」と設定した。そして、「これからの社会を生き抜く子」を、以下に示すような子と位置づけた。

「これからの社会を生き抜く子」

これまでの学習とは異なる課題や問題、一律の正解が必ずしも見いだせない課題や問題に対して、自分が習得した知識や技能、考え方や学び方を基にしながら、自分なりに解決策を見いだすことができる子

2 家庭科における「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力

近年の社会の状況を見ると、衣生活においては、服やかばんなどの布製品は作るのではなく買うことが当たり前になっており、破れたりほつれたりした場合にも、手直しすることなく買い替えることが多い。食生活においては、外食する機会が増え、宅配の食事を頼んだり、冷凍食品や惣菜を買って食卓に並べたりすることも日常の食事のあり方として少なくない。住生活においては、家事代行サービスの利用者が年々増加している。これからの社会は、これまで以上に物やサービスが増えることが予想される。このような社会において便利で豊かな生活を送るために、本当に必要な物やサービスを選んだり、それに変わるべきな方法を考えたりするなど、生活がよりよくなるような方法を考えることが大切であると考える。

本校の子どもたちに目を向けてみると、「衣服の手入れの仕方について考えよう」の学習において、手入れをすることの必要性、取り扱い絵表示の読み取り方、洗い方、干し方というような衣服の手入れについての知識及び技能を身に付けることができていた。しかし、給食でナフキンが汚れてしまったときに、汚れを放置したまま片づけて家に持ち帰ってしまったことで、家で洗濯をしても汚れが落ちなかつたということや、色落ちしやすい衣服を他の洗濯物と一緒に洗濯籠に入れてしまい、そのまま洗濯されたために、家族の衣類に色移りしてしまい、家族に迷惑をかけたことがあったという話を子どもたちから聞いた。これらの様子から、知識及び技能を身に付けていても、それらを生活の中で生かせていない子どもたちがいると考える。そこで、身に付けた知識及び技能をどのように生活に生かしていくかが生活がよりよくなるのかを考える力を伸ばす必要があると考える。

家庭科の学習指導要領では、「衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にする心情をはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」ことが目標としてある。そして、製作、調理などの実習や観察、実験といった活動の中で、知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にしようとする意識や態度をはぐくみ、家族の一員として家庭生活をよりよくするための方法を考えることで、自分や家族の生活を便利で豊かにするとができると述べられている。

また、『生活主体を育む 探求する力を持つ家庭科』(荒井紀子 ドメス出版 2013)において、経済開発協力機構(OECD)のDeSeCoプロジェクトにあるキー・コンピテンシーの考え方は、家庭科の学習指導要領の目標と関連があり、人が生涯にわたって身に付ける必要のある能力であると述べられている。このことからも、家庭生活をよりよくするための方法を考えることは、これから社会を生き抜くために必要であることが分かる。

そこで、本校の家庭科では、「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力を次のように設定する。

「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力

家庭生活をよりよくするための方法を考える力

3 必要な力を発揮した子どもの姿

本校の家庭科では、これからの社会を生き抜く子に迫るために「家庭生活をよりよくするための方法を考える力」が必要だと考えた。学校で学習したことを家庭で実践した児童(A児)を例に、「家庭生活をよりよくするための方法を考える力」が発揮される様子を述べる。

「手縫いをしてみよう」の題材の生活に生かす段階の家庭生活に生かす方法を考える場面で、その題材を振り返ってできるようになったことを聞くと、A児は、「玉結びや玉どめの仕方、色々な縫い方、ボタンのつけ方、丈夫に縫う方法などを身に付けることができた。」と発言した。さらに、これらの知識及び技能は、家庭で布製品を縫ったり、作ったりするときに使われていることに気づき、「学校で身に付けたことが家庭でも使われていて、自分でも家庭で使うことができそうだ。」と学習プリントに記述していた。また、これからやってみたいことを記述する欄には、「できるようになったことを生かして、フェルトを使って、コインケースを作りたい。」と記述していた。その理由を尋ねると、「母がコインケースがなくて不便だと言っていたことを思い出し、いつも世話をしてくれている母に小物を作ってプレゼントして、喜んでもらいたいと思った。」と答えた。

このことから、A児は、「手縫いをしてみよう」の題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返り、家庭生活の中に、題材を通して身に付けた知識及び技能が使われていることに気づくことができたと考える。そして、家庭生活を振り返る中で、コインケースが無くて不便だと母親が言っていたことを思い出し、母親の生活を便利にしてあげたいと考えることができたから、コインケースを作る計画を立てることができたと考える。それは、家族の一員として、家族のことを大切にしようとする気持ちがあったから行うことができたのであろう。

また、後日、学校で学習したことを基に、家庭での実践を報告するための自由課題(トライカード)において、母のためにコインケースを作ったという報告をした。トライカードの、家で実践したこと・

考えたことを記述する欄には、母の好みの色のフェルトを使ったこと、丈夫にするために二本取りで縫つたこと、色々な縫い方の中から、強度や見栄えを考えて本返し縫いとかがり縫いを使い分けて縫つたことなどが記述されていた。家族からのコメント欄には、母親から、「買い物をするときにコインケースを使っており、使うたびにプレゼントをもらった嬉しい気持ちを思い出す。丈夫で便利だから気に入っている。とても役に立っている。」といったことが書かれていた。

母親の言葉から、A児がコインケースをプレゼントしたこと、母親の生活を便利で豊かにすることができたと考える。

以上のように、題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返り、家庭生活において、家族のために何ができるのかを考え、家庭生活をよりよくしようとする姿は、本校の家庭科が目指す、これから社会を生き抜く力を発揮した子どもの姿である。このような姿を、どの子どもにも見られるようになることで、「これから社会を生き抜く子」に迫るために必要な力を育成することができるであろう。

そこで、本校の家庭科における、「『これから社会を生き抜く子』に迫るために必要な力」を発揮した子どもの姿を以下のように設定する。

「『これから社会を生き抜く子』に迫るために必要な力」を発揮した子どもの姿

題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返り、自分にできることを見つけ、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を考える姿。

4 基本的な学習の流れ

本校の家庭科では、「家庭生活との関わり」を意識して知識及び技能を身に付けたり、身に付けた知識及び技能を家庭生活に生かす方法を考えたりすることができるようになるために、一題材の流れを三つの段階に分けて学習を進めている。

段階	活動内容
出合う	<ul style="list-style-type: none"> ○ 『生活に関わる物やこと』に出会う。 <p>主体的に学習に取り組むことができるようになるために、食べることや着ること、住まうことといった『生活に関わる物やこと』との出合させ方を工夫し、それらの意味やよさに気づかせる。また、身の回りにある『生活に関わる物やこと』に改めて目を向けさせることで、それらが家庭生活に欠かせないということにも気づかせ、「自分も家庭生活ができるようになりたい。」という思いをもたせる。</p> ○ 学習課題を設定する。 <p>家庭生活との関わりを意識して学習を進められるようになるために、『生活に関わる物やこと』に出会う活動を通して子どもたちがもった思いを基に、その題材の学習課題を設定させる。</p>
追求する	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「学習の見通し」をもつ。 <p>より主体的に追求の活動に取り組むことができるようになるために、生活に生かす実習で製作する物や調理する物を見せたり、家庭生活を振り返らせたりすることで、まだ分からぬことや足りないことに気づかせ、どのようなことを学習すれば学習課題を解決できるのかという「学習の見通し」をもたせる。</p> ○ 「追求の活動」を行う。 <p>学習課題を解決するために、「学習の見通し」を基にして実習や製作、調べ学習を行わせ、基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせる。</p>
生活に生かす	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「生活に生かす実習」を行う。 <p>一題材を通して身に付けた知識及び技能を、実習や製作を行うことを通して定着させる。</p> ○ 学習を振り返り、家庭生活に生かす方法を考える。 <p>学習を通して身に付けた知識及び技能を家庭生活で生かすことができるようになるために、学習を振り返り、家庭生活をよりよくするための方法を考えさせる。</p>

5 指導方法の工夫

『これから社会を生き抜く子』に迫るために必要な力」を發揮した子どもの姿に迫り、題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返り、自分にできることを見つけること、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を考えることができるようにするために、題材の最後の【生活に生かす段階】の家庭生活に生かす方法を考える場面において、「家庭生活との関わりを見つける場」と、「家庭での取り組みを考える場」を設定する。そうすることで、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を具体的に考えさせるようとする。

以下に、その場のねらいと進め方を記述する。

「家庭生活との関わりを見つける場」の進め方

「家庭生活との関わりを見つける場」では、題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返らせることで、題材を通して身に付けた知識及び技能が家庭生活のどのような場面で使われているのかに気づかせる。そうすることで、その題材で身に付けたことは、家庭生活でたくさん使われていることに気づかせる。

- ① 題材を通して身に付けた知識及び技能を振り返る。
- ② 題材を通して身に付けた知識及び技能が家庭生活のどのような場面で使われているかを思い返し、学習プリントに記述し、発表する。

「家庭での取り組みを考える場」の進め方

「家庭での取り組みを考える場」では、自分にできることを見つける。「誰のために」、「何ができるか」、「理由」の三つの観点で考えさせることで、家族の一員としての自覚をより高め、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を考えさせる。そうすることで、自分にできることを家庭生活で生かすことができるようになる。

- ① 家庭での取り組みを、三つの観点を基に、具体的に考えて学習プリントに記述する。
- ② 家庭での取り組みを全体の場で発表し、友達の発表を聞き、考えを広げる。

II 授業実践 題材名 6年「生活に役立つ物を作ろう」

1 題材観

本題材は、学習指導要領における「C 快適な衣服と住まい」の「(3) 生活に役立つ物の製作」について学習させる題材である。

子どもたちはこれまでに、身の回りの布製品を見つめ、手縫いによる目的に応じた縫い方や布製品作り、ミシンや裁縫に関わる用具の基本的な使い方や、目的に合わせた縫い方、布端の処理の仕方について学習している。ここでは、これまでの学習を生かして、ミシンを用いた生活に役立つ布製品を作ることができることをねらいとしている。

本題材では、まず、物を持ち運ぶことができる布製品（ふろしき）と出合う。物を包んだり運んだりするため、現代では袋がよく使われていて、袋は便利であることに気づくことができる。そして、家庭生活における袋に目を向けることで、自分たちの生活の中にはたくさんの袋が使われていることに気づかせ、「自分でも作れるようになって、生活をよりよくしたい」という思いをもたせることができる。その後、基本的な巾着の作り方の手順や、目的や用途に合わせた作り方を身に付ける活動を行う。これらの活動を通して、生活に役立つ袋を作るために必要な知識及び技能が身に付くと考える。そして、生活をよりよくするために、自分にできることを考えさせることで、家庭生活で生かすことができるようになると考える。

以上のことから、本題材を通して、巾着の作り方を知り、目的や用途に合わせた布製品を作ることができるようになった子どもたちは、その後の家庭生活においても、自分が思い描くような布製品を作っていくという思いをもつようになると考える。

2 授業の流れ

[出合う段階]

袋製品に出会い、学習課題を設定しよう ・・・・・・・・・・・・・・・・ 1時間

[追求する段階]

学習の見通しを立て、巾着を作る手順を追求しよう（追求の活動Ⅰ）・・・・・・・・ 2時間

使う目的や用途に合わせた作り方を追求しよう（追求の活動Ⅱ）・・・・・・・・ 2時間

[生活に生かす段階]

自分の用途に合わせた巾着を作ろう（生活に生かす実習）・・・・・・・・ 3時間

家庭生活に生かす方法を考えよう・・・・・・・・ 1時間

3 授業の実際

学習活動と児童の様子	
出 合 う 段 階	<p>1 袋製品に出会う。</p> <p>千年以上前から物を運ぶ時に使われていたふろしきで、物を包んだり運んだりする体験をした。「手で持つよりたくさんの物を包んで持つことができる。」「運ぶときに両手がふさがらないのでよい。」と感じ、現代では、「袋」という物に形を変えていることに気づいた。</p> <p>2 家庭生活における袋製品に改めて目を向ける。</p> <p>身の回りにある袋に目を向けることで、手提げかばん、給食袋、上靴入れなど、目的や用途に合わせて、大きさや形の違う袋製品が生活の中にたくさんあることに気づいた。また、身近にある袋は、持ち運びに便利な生活に役立つ物であることに気づいた。</p> <p>3 学習課題を設定する。</p> <p>これから学習していきたいことを全体で話し合い、考えさせ、学習課題を設定した。生活をよりよくするために、目的や用途に合わせた手作りの袋製品を作れるようになりたいという子どもたちの意欲の高まりを感じることができた。</p> <p>—— 学習課題 ——</p> <p>生活をよりよくするために、目的や用途に合わせたふくろを作れるようになろう</p> <p>4 巾着を製作する。（出会いの実習「巾着を作ろう」）</p> <p>① 袋製品の一つである、巾着を製作する活動を行った。まず、見本となる弁当箱を示した。弁当箱を入れるための袋を作ることと弁当箱の大きさを指定することで、目的や用途に合った、底ありの巾着を作ることを意識させるようにした。</p> <p>② 底ありの巾着を作るために「一枚の布を折り、両端を縫うこと」「底の部分を三角に縫うこと」「底を作ること」「口の部分には紐が通るように三つ折りの布端の処理を行うこと」「紐の通し方」を伝え、それぞれ見本を用意して見せた。巾着を作る上で与えた最低限の知識及び技能をどのように活用するか考えさせながら、巾着作りの実習を行った。これまでに、ミシンの使い方や布端の処理の仕方を学んでいるため、布を渡すだけで、その時点の子どもたちでも、安全に巾着を作ることができた。</p> <p>③ 自分の作った巾着を見つめさせて、現在の自分はどの程度、巾着を作ることができるのかを知ることができた。</p>

5 「学習の見通し」をもつ。

① 自分に必要なことを明らかにするために、以下の発問（T：教師 C：児童）をした。児童は、「巾着を作るときに『底』『脇』『上』の部分をどの順番で縫うのかと、脇の部分をどこまで縫えばよいのかが分からなかった。」と記述していたり、「友達が発表した、底の大きさをどれくらいにすればよいのかは、私も分からなかった。」とつぶやいたりしていた。

T：巾着をよりよくするために、まだ分からないことや足りないことはどんなことがあるかな。

C：巾着を縫う順番がよく分からなかった。

C：脇の部分をどこまで縫えばよいのかが分からなくて、三つ折りの幅が狭くなってしまった。

C：底の大きさをどれくらいにすればよいのかが分からなかった。

出会いの実習を行ったときの感想を聞き、実習を想起させた上で、製作した巾着を見返せたり実習の方法を振り返らせたりして、まだ分からないことや足りないことを発表させた。製作した巾着を見返して実習の様子を思い起こし、うまくできなかつた所を見つめ、自分がまだ分からないことや足りないことに気づいたり、友達の発表を聞いて、自分では気づくことができなかつたことに目を向けられたりした。

② 友達がどのように実習していたのかを知るために、以下の発問をした。友達が巾着を製作するときに縫った順番を聞き、「自分は底、脇、上の順番で縫ったけど、みんな、いろいろな方法でやっていたんだな。」とつぶやいていた。

T：これらのことについて、どのように「出会いの実習」をしましたか。

〈縫う順番について〉

C：上、脇、底の順番で縫いました。

C：脇、上、底の順番で縫いました。

〈脇の部分について〉

C：脇の部分は、紐通し口の位置まで縫いました。

C：真ん中くらいまで縫いました。

〈底の大きさについて〉

C：巾着に入れたい物と同じ大きさにしました。

C：少し大きめに作りました。

〈三つ折りの幅について〉

C：紐の太さの2倍くらいの幅にしました。

C：紐の太さの3倍くらいの幅にしました。

子どもたちは、「丈夫さを意識した作り方」について、目を向けられていなかつたため、教師が、まだ分からないことや足りないことに気づかせるようにした。

T：巾着を丈夫にするために、何かしたことはありますか。

C：何も意識していませんでした。

C：返し縫いを3回しました。

自分がまだ分からないことや足りないことについて、出会いの実習でどのように実習していたのかを発表されることで、みんなが行っていたいろいろな方法に気づくことができた。また、子どもたちが目を向けられていなかつた「丈夫さを意識した作り方」について、教師が尋ねることで、丈夫さを意識して製作することができなかつたことや、どのように丈夫にすればよいのかがまだ分からないことに気づかせることができた。

③ これから身に付けるべきことを明らかにするために、以下の発問をした。「脇を縫って袋の形を作つてから底を作り、最後に紐通し口を作ると、きれいにできると思う。」と、自分の考えを含めながら、縫う順番について発言していた。また、友達の考えを聞いて「いろいろな方法がある、それに考え方もあるけど、どの方法が正しいんだろう。」「縫う順番や丈夫にする方法が分かれば、巾着を作ることができそうだ。」とつぶやいていた。

T：たくさんの方法があることが分かったけど、どのような方法で行うとよさそうかな。

〈縫う順番について〉

C：脇を縫つて袋の形を作つてから底を作り、最後に紐通し口を作ると、きれいにできると思う。

C：紐通し口を始めに縫つてから脇の部分を縫つた方が、作りやすいと思う。

〈脇の部分について〉

C：入れる物に合わせて、脇の縫う長さを変えて作るといいと思う。

C：入れた物が落ちないように、紐通し口の下のぎりぎりまで縫つた方がいいと思う。

〈底の大きさについて〉

C：入れたい物の大きさに合わせて、少しずつ縦と横の長さを調節して作るといいと思う。

C：入れたい物の大きさより少し大きくなるように作った方がいいと思う。

C：底の大きさを決めてから、縦と横が平行になるように気を付けて作った方がいいと思う。

〈三つ折りの幅について〉

C：巾着を閉めるときにギュッとできるように、紐の太さの2倍くらいがいいと思う。

C：開け閉めがしやすいから、紐が通る幅は、3倍くらいの太めにした方がいいと思う。

〈丈夫にする方法について〉

C：物が落ちないように底を丈夫にするために、同じ場所を二回縫うといいと思う。

C：巾着を開けるときに破れてしまった。巾着の開く部分を二回縫うといいと思う。

T：いろいろな予想が出たけど、どんな方法がよいのだろうね。これらのこと学習していくたら、

学習課題は解決できそうかな。

C：追求の活動で、みんなで話したことをできるようにしたら、学習課題を解決できそうだ。

C：「縫う順番や丈夫にする方法」などの基本的なことを先に学習して、巾着を作れるようになってから、「脇や底、三つ折りの部分」などの、人それぞれの用途によって変わる部分の調整の仕方を応用として学習すると、用途に合わせた巾着を作れそうだ。

まだ分からぬことや足りないことをどのように方法で行うとよいのかを聞くことで、自分なりの考えを基に予想を発表することができた。そして、友達の考え方や方法を聞くことで、どの方法が正しいのか、自分の方法は合っているのかを考えることができ、まだ分からぬことや足りないことが分かるようになれば、学習課題を解決できるようになると感じることができた。

「基本的な巾着の作り方」を追求の活動Ⅰで行い、「用途に合わせた作り方」を追求の活動Ⅱで行っていくことを話し合い、学習の見通しをもつた。

6 巾着の基本的な作り方を知る。（追求の活動Ⅰ）「基本的な巾着の作り方を追求しよう」

- ① 事前に教師が巾着を製作したビデオを用意し、それを見せることで、巾着の作り方を知らせた。そのときに気づいたことをプリントに記述した。
- ② 記述したことを発表させ、縫う順番や縫い代の幅、口の部分を丈夫にする方法などを含めた、巾着の作り方をまとめることで、手順を理解した。
- ③ 作り方の手順を基に、不織布とステープラーを使って、巾着作りの実習をすることで、巾着の作り方の知識及び技能を、実習を通じて身に付けた。

「縫う順番などの手順や、あき口の部分を丈夫に縫うとよいことが分かった。巾着の基本的な作り方が分かったから、追求の活動Ⅱで、用途に合わせた巾着の作り方が分かるようになれば、自分や家族の用途に合わせたオリジナル巾着を作れそうだ。」と学習プリントに記述していた。

追求する段階	<p>7 使う用途に合わせた巾着の作り方を知る。（追求の活動Ⅱ） 「用途に合わせた作り方を追求しよう」</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 布の脇を縫う長さが違う二つの巾着（口あき止まりの場所を変えて、口の部分が大きく開く物とあまり開かない物）を見比べて、気づいたことを発表した。 ② 底の大きさの違う二つの巾着を用意し、それらを見比べて、気づいたことを発表した。 ③ 用途に合わせた巾着の作り方を発表し、まとめた。 ④ 一枚の布を渡し、紐の通し口の部分の三つ折りの幅を変えて縫うようにさせ、紐を実際に通してその感触を比べた。 <p>巾着を見比べさせて、それぞれの特徴と理由を考えさせた。そして、入れたい物に合わせて口あき止まりの場所や底の三角形の大きさを変えることで、用途や目的に合わせた巾着を作ることができることに気づかせた。また、紐通し口の幅を変えた物を作り、紐を通して確かめることで、紐の太さに合わせた紐通し口の幅はどの程度がよいのかを実習を通じて理解させた。そのような活動から、目的や用途に合わせた作り方の知識及び技能を身に付けさせた。</p> <p>「用途に合わせた巾着の作り方が分かった。巾着の基本的な作り方や用途に合わせた作り方を追求の活動Ⅰ・Ⅱを通してできるようになったから、生活に生かす実習で巾着を作ることができそうだ。学習課題を解決することができそうだ。」と学習プリントに記述していた。</p>
生活に生かす段階	<p>8 生活に生かす実習「自分の用途に合わせた巾着を作ろう」を行う。 追求の活動で身に付けた知識及び技能を生かして、自分の好みの布を用いて、用途に合わせた大きさや形の巾着を作ることができた。</p> <p>9 家庭生活をよりよくするための方法を考える。 題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返り、自分にできることを見つけ、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を考えることができるようにするために、「家庭生活との関わりを見つける場」と、「家庭での取り組みを考える場」を設定した。</p> <p>「家庭生活との関わりを見つける場」</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 題材を通して身に付けた知識及び技能を振り返った。 ② 題材を通して身に付けた知識及び技能が家庭生活のどのような場面で使われているかを思い返し、学習プリントに記述し、発表した。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>T：「生活に役立つ物を作ろう」の題材において、みなさんは、どのようなことが分かったり、できるようになったりしましたか。</p> <p>C：巾着を作るときの手順が分かった。</p> <p>C：巾着を作れるようになった。</p> <p>C：用途に合わせた巾着の作り方が分かった。</p> <p>T：皆さんのが身に付けたことは、家庭生活ではどのように使われていますか。学習プリントに書いてから、発表しましょう。</p> <p>C：母が毎年4月に、給食袋や上靴入れを作ってくれている。</p> <p>C：姉が、自分の好きな柄でナップザックを作ってくれた。</p> </div> <p>「家庭生活との関わりを見つける場」では、題材を通して身に付けた知識及び技能を基に家庭生活を振り返らせることで、「この題材で身に付けたことは、家庭生活の中で、色々使われているんだな。」とつぶやく子どもが見られ、その題材で身に付けたことは、家庭生活でたくさん使われていることに気づかせることができた。</p>

「家庭での取り組みを考える場」

- ① 家庭での取り組みを、三つの観点を基に、具体的に考えて学習プリントに記述した。
- ② 家庭での取り組みを全体の場で発表し、友達の発表を聞き、考えを広げた。

T：「誰のために」「何ができるか」「理由」の三つの観点で、家庭生活での取り組みを考えて学習プリントに書きましょう。

→三つの観点を示し、学習プリントに書かせることで、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を具体的に考えさせるようにする。

T：家庭生活で取り組むことを発表しましょう。

- C：いつも忙しい母のために、少しでも家庭の仕事をへらすことができるよう、古くなってきた弟の給食袋を作り直してあげたい。弟が喜ぶように、弟の好きな野球チームのロゴをフェルトで作り、袋につけてあげたい。
- C：仕事を頑張ってくれているお父さんのために、お弁当をビニール袋に入れていたので、弁当箱を入れる袋を作ってあげたい。
- C：大切な家族みんなに、それぞれの好きな色の巾着を作ってサプライズでプレゼントしてあげたい。みんなが大切に使ってくれるように、心を込めて作りたい。

「家庭での取り組みを考える場」では、「誰のために」「何ができるか」「理由」の三つの観点で、自分にできることを考えさせることにより、家族の一員としての自覚をより高め、自分や家族のために家庭生活をよりよくするための方法を考えさせることができた。

また、授業の最後に題材を終えた感想を聞くと、「家族のためにできることは色々あることが分かった。家族の生活がより便利になるように、買い物袋や小物入れなど、その人に合わせた袋をプレゼントしたら、家族が喜んでくれそう。家族みんなが笑顔になるように、自分にできることをしていきたい。」という発言が聞かれ、自分にできることを家庭生活で生かすことができるようにしていくという意欲が見られたことが分かる。



III おわりに

私たちの生活は、衣食住をはじめ、社会的、かつ文化的な背景により変化し続けている。家庭科は、現在の生活スタイルを子ども達に理解させ、より良い社会生活を送るための提案の場である。本授業では、子どもたちの意欲を促すため、身近な小物制作に取り組み、裁縫技能を修得するとともに、家族への日々の感謝の気持ちを培っていく過程を示した。被服や住居などの形に残る作品からは、完成時の喜び、その後の使用感から生じる懐かしさの両方を感じることができ、いろいろな感情が家族の想い出づくりにも役立つ。めまぐるしく変わる社会環境下において、子どもたちが調和しながら、自分らしい納得のいく生き方を見つけるために、家庭科教育がより良いサポートとなるよう題材選びや教材開発に取り組む必要がある。また、子どもたちの家族が関心を寄せられるように学校、家庭、地域が密着した授業展開も求められている。

中学校英語教育の研究

愛知教育大学附属岡崎中学校 斎川浩

I 目的

(1) 研究にかける願い

子どもは、これまでの追究で外国人に聞き取りをしたり、自分の考えを伝えようとしたりする場面では、既習の英語で自分の考えを言おうとする姿が見られた。しかし、準備した以外の自分の考えを英語で言ったり、その場で外国人から聞かれた質問に対して答えたりできない子どももいた。

これから先、更に国際化が進む。国際化が進めば、自分と違う考え方の人や、外国人との関わりが増える。国際化が進む社会に生きる子どもには、以下のようにになってほしいと願う。

- ・自分と違う考え方の人や外国人に自分の思いや考えを伝え、理解し合いながら問題を解決したり、社会に貢献したりしてほしい。
- ・グローバルな視野をもち、将来、世界で活躍する人になってほしい。

※ 本研究で考える「グローバルな視野をもつ」とは

日本で問題となっている温暖化における農作物への影響について、追究をとおして外国でも問題になっていることを再認識し、日本の立場だけで考えるのではなく、地球規模で問題を捉えて考えができるようになることをいう。また、外国人への聞き取りや意見交流によって、これまでになかった視点をもつことができたり、新たな考えをもつことができたりすることをいう。

以上のような子どもになってほしいと願い、授業研究をすすめた。

(2) 研究の構想

(ア) 目ざす子どもの姿

仲間や外国人と一緒にしながら、自分の思いや考えを伝え、グローバルな視野をもち世界で活躍しようとする子ども

(イ) 研究の仮説

子どもが、仲間や外国人と一緒にいる場面を意図的に設定すれば、子どもは自分の思いや考えを伝え、グローバルな視野をもち世界に目を向けるようになるだろう。

II 方 法

(1) 仮説を検証するための手立て

① 自分たちに関係していると子どもが考えられる環境問題の教材を単元化する

子どもは、宿泊行事の自然体験活動で森林、自然との共生について追究した。そして森林、自然との

共生は難しいことを、追究やプレ活動、自然体験活動をとおして体験して学習した。また自然体験活動の語る会では、「森林、自然と共生することは難しいが、自分たちにできることから始めることが大切である。森林、自然との共生について思ったことや考えたことを世の中に発信していくことが大切である」と発言した子どもがいた。また自然体験活動の後、自分たちが行ってきたことや環境問題について、世の中の人に発信した子どももいた。このように子どもは、自然体験活動を経て森林、自然との共生や環境問題について意識が高まっていた。

単元の導入では、最初に温暖化の影響によって、りんごやみかんが影響を受けているというニュースを提示する。環境問題を追究の対象とした問題解決的学習過程で単元を構想し、仲間や外国人の人と意見交流の場を設定することで日本の立場だけでなく、地球的規模の立場で考えられるようになることが期待できる。

子どもは追究を進めていくと、日本だけではなく、同じような温暖化による作物の影響が世界でも起こっていることを知る。そして子どもは、温暖化が及ぼす影響について、自分や自國のことだけではなく、世界的、地球的規模で考え、仲間や外国人の人と協力して取り組むことの大切さを再認識する。そして、世界や地球のために自分ができることは何かを考え始める。

② 授業の中で仲間と考えを共有する場面を設定する

追究を行った子どもは、問題を解決するために自分の考え方や疑問をもつ。その考え方や疑問は、子どもによって異なる。授業の中で、仲間と考えを共有する場面を設定することで、いろいろな考え方があり、自分とは違った考え方の中にも問題の解決のヒントがあるということに気づく。そして、仲間と考えを共有することを繰り返していくば、自分の考え方を明確にすることができ、仲間に伝えることができるようになる。また、違った仲間の考え方を認めることができるように視野が広がっていく。仲間と考えを共有する場面では、仲間と考えを共有し視野を広げることを大切に考えているため、日本語で行ってよいと考える。

ここで述べる仲間と考えを共有する場面とは、グループとして考えている。追究を進めていくと、問題を解決するために自分の考え方や疑問をもつ。自分の考え方を明確にするために、授業の中でグループと共有しあう場面を設定する。また、1つのグループの人数は3～6人として同じ仲間とする。授業時間の中で設定するため、多すぎると時間が足りず話に参加できない子どもができてしまう。また、少なくとも話が深まらないことがあるため3～6人と設定する。そして、自分と同じ考え方や違う考え方の両方にふれさせたいため、子どもの考え方を見とりグループを考えていくこととする。

※本研究で考える「自分の考え方を明確にする」とは

- ・仲間や外国人の人と考えを共有し、自己と違う考え方や同じ考え方があることを認識する。
- ・仲間や外国人の考え方を聞きくことで、自分の考え方を再構築する。

③ 外国の人と関わる場面を設定する

(ア) 聞き取りの場面

問題に出会った子どもは、解決するためにどうしたらよいかを考える。そして問題を解決するためには、日本だけでなく、外国人からの視点を得ることも大切であると考える。そこで、子どもが外国人の人と関わりをもち、外国人の視点を得ることができるようにするために、外国人からの聞き取りの場を設定する。子どもにできるだけ外国人の人と関わる時間を確保するため、1グループ4人程度にする。そして、グローバルな視点を育むために、いろいろな国の方の意見を聞くことができるよう設定する。

聞き取りの場の外国人とは、以前、子どもが岡崎市国際交流協会の方から紹介された岡崎市に住む留学生である。大学の先生に協力していただき、留学生の出身の国の温暖化における作物の影響について、大学の授業で調べて話し合ってもらっている。そのため、温暖化における作物の影響についての知識と情報を得てもらっている。子どもは聞き取りによって、温暖化による作物への影響について外国の情報を得ることができ、グローバルな視野をもつことができるようになると考える。

(イ) 意見交流の場面

仲間と考えを共有したり、外国人に聞き取りをしたりした子どもは、視野が広がりグローバルな視野で考えられるようになる。そして、問題を解決するための考えを明確にさせて仲間との意見交流につなげていく。意見交流の場に外国人人が参加することによって、子どもは、外国人に思いや考え方を伝えるためには、英語で意見交流をすることが大切であると考える。また、英語で伝えることが難しくても日本語や英単語を交えながら、自分の思いや考え方を伝えたいと思う。子どもは意見交流をとおして、問題を解決するための答えは一つではないことに気づく。そして、いろいろな考え方や文化の違いを認め合いながら問題を解決するために自分ができることは何かについて考えるようになる。

意見交流の場の外国人とは、岡崎市に住んでいる留学生や科学研究所に勤めている外国の方である。国立科学研究所に務めている方は、インドとドイツ出身の医師であり、これまでの追究においても何度も子どもが聞き取りを行うときに、来校していただいている子どもに考え方や意見を言っていただいている。また、インドとドイツは、地球温暖化や環境問題について関心が高い国である。事前に、出身国の温暖化対策や温暖化対策に対する自分の考え方をまとめてきていただくように依頼しており、子どもがグローバルな視野をもつことができることに効果的であると考える。また、子どもが、自分の考え方を明確にするために効果的であると考える。

(2) 仮説を検証する方法

- ① 手立て①（自分たちに関係していると考えられる環境問題の教材を単元化する）について
単元をとおして、追究、聞き取り、意見交流をして、自分たちに関係していることとして考えようとしたかを、教師との対話、授業の振り返り、授業記録、単元の振り返りから見とる。
- ② 手立て②（授業の中で仲間と考えを共有する場面を設定する）について
仲間と考えを共有する場面をとおして、自分の思いや考え方を伝えたり相手の思いや考え方を聞いたりすることで、自分の考え方を明確にできたか、教師との対話、授業の振り返り、授業記録、単元の振り返りから見とる。
- ③ 手立て③（ア）聞き取りの場面（外国人人と関わる場面を設定する）について
外国人へ聞き取る場面をとおして、温暖化における作物への影響や自分が地球のためにできることは何かをグローバルな視野をもつことができたか、授業の振り返り、授業記録、単元の振り返りから見とる。
- ④ 手立て③（イ）意見交流の場面（外国人人と関わる場面を設定する）について
外国人の人を交えた意見交流の場面をとおして、温暖化における作物の影響や自分が地球のためにできることは何かをグローバルな視野をもち、考えるだけでなく、自分たちにできることは少しでも行っていくことの重要性に気づくことができたか、授業の振り返り、授業記録、単元の振り返り、教師との対話から見とる。

(3) 注目生徒について

研究を行うにあたって、A子を注目生徒とし、その変容を追う。

A子は、黙々と追究を行うことができる。そして自分の思いや考え方を授業の振り返りや単元の振り返りに記述することができる。しかし、外国人への聞き取りでは、聞きたいことはあるものの聞くことができないことが多かった。また意見交流でも、自分の考えはあるにもかかわらず発言することができないことが多かった。単元の振り返りでは、「今度こそは外国人に聞き取ったり、自分の考えを英語で言ったりしたいです」と記述している。

前単元の“Dream Delivery Master”では、A子は欧米で放送された Doraemon は日本のドラえもんの内容と、どうして変えられてしまったのだろうか不思議に思い追究を進めた。そしてA子は、アメリ

力と日本の文化や考え方の違いに着目して自分の意見を述べた。聞き手にわかりやすいように、ボードに絵や図を描いて工夫して意見を述べた。しかし、A子は意見交流の場では、自分の考えを言うことができなかつた。

外国人の人の視点を得るための小グループでの聞き取りの場面でA子は、用意した質問を外国人の人に聞くことができた。そして、外国人の人も Doraemon のポケットや秘密道具のおもしろさを理解してくれたということを聞き取りによって知ることができた。しかしA子は、それを意見交流で言うことはできなかつた。

本研究の単元では、A子が仲間や外国人の人と関わることをとおして、自分の考えを明確にして伝えたり、相手の考えを聞いたりしながら理解し合おうとする姿を想定する。また、環境問題について仲間や外国人の人と共に考えることで、グローバルな視野で、自分は何ができるのか考えていく A子の姿を表出させたい。

III 手立てによるA子の変容

(1) 手立て①(自分たちに関係していると子どもが考えられる環境問題の教材を単元化する)について

子どもは、宿泊行事の自然体験活動を経て、森林、自然との共生や環境問題について意識が高まっていた。ところが、実際に自分の生活と結びつけて考える姿は見られなかつた。本研究の単元の出会いの場面で、子どもは、温暖化により日本の農作物で異変が起きていることに気づくことができるよう、温暖化による日本の農作物への影響を問題視しているニュースを視聴した。その際、子どもは、自分たちに関係していることとして問題を捉えて考え、日本はどうすべきか考えることができた。外国人への聞き取りや、外国人の人を交えた意見交流を行った際にも、自分たちに関係していく日本や世界の問題として捉え、温暖化が及ぼす影響について、世界的、地球的規模で考え、仲間や外国人の人と協力して取り組むことの大切さを再認識することができた。単元をとおして、子どもは温暖化における作物の影響や、温暖化について自分たちに関係していると考え世界や地球のために自分ができることは何かを考え始めることができた。

【結論】

自分たちに関係していると子どもが考えられる環境問題の教材を単元化することは、世界的、地球的規模の立場で考え、仲間や外国人の人と協力して取り組むことの大切さを再認識し、自分ができることは何かを考えるために有効である。

(2) 手立て②(授業の中で仲間と考えを共有する場面を設定する)について

【第8時のグループでの意見交流】

【資料1】グループでの意見交流前のA子の考え

1	A子	I agree with Japanese government. Because If we don't breeding and change of crops Japanese crops will decrease. I think it is too bad.
---	----	---

A子は意見交流のテーマ“Do you agree to change agricultural product?”に対して、下線部分の表記から、日本の政府に賛成であり、もしやらなければ、日本の作物がなくなってしまうと考えていることがわかる。意見交流で、A子の考えを聞いた外国人の人が、change cropsに対して反対の立場から考えを述べた。その時、A子は、外国人の人の意見を聞くだけだった。

【資料2】授業後の教師との対話より

教師	グループの意見交流は、どうだったかな。自分の意見言えたかな。
A子	言えたけど、作物の転換について①外国人の人は反対だって言ったことに対して、何も言えなかつた。②何もやらないより、何かしたほうがいいと思うと言いたかったけど、英語で言えなかつた。
教師	そうか。英語では難しいか。どうすることがいいのだろうね。
A子	やっぱり、やるべきだと思う。でも②作物の転換より品種改良の方がいいかな。外国人の人やB君が心配していることを防げて、日本の作物を守ることができるから。

【資料3】授業の振り返りより（抜粋）

最初は、品種改良も作物の転換も温暖化に対応するためには賛成の考えでした。グループでの話し合いの時、①外国人の人に、日本のりんごやみかんがなくなるかもしれないから反対であると言われましたが、②私は、何もやらないより、やつた方がいいと思ったし、その時は、②日本の自給率の安定のためにはやるべきだと思いました。（以後省略）

グループでの意見交流で、自分の意見を言ったり、仲間や外国人の人の意見を聞いたりすることで、下線部①から仲間や外国人の人と考えを共有し、自分と違う考え方があることを認識したことがわかる。また、下線部②から仲間や外国人の人の考えを聞きくことで、自分の考えを再構築することができたことがわかる。

【結論】

自分の考えを明確にするために、授業の中で仲間と考えを共有する場面を設定することは有効である。

（3）手立て③（ア）聞き取りの場面（外国人の人と関わる場面を設定する）について

【資料4】（A子の質問内容、聞き取り前の考え）

<question>

①What do you think Japan's policy?

I think some of them are good but others are not good. If you change crops, you will not be able to get and eat Japanese apples and oranges. So I disagree to change crops.

②How about your country?

We have same problems. But we don't do like Japanese policy.

③What do you think about my opinion?

Some of them are nice. But I disagree to change crops. I think it is important to keep crops.

④Do you have any good ideas about global warming?

You know ①It is a world problem. We have to cooperate with each other. We must do something together.

⑤Please tell me about your country's policy of global warming?

We try to save using energy. To save water because it is very important for us.②Our town we can't drive a car on Tuesday. Everyone must get on the train to go to school and the company.

<opinion>※聞き取り前の意見

I think Japan's policy is good. Because if we don't breed improvements and change crops, we can't grow them. That is too bad. So we must breed improvements and change crops. However global warming is a big problem in the world. So Japanese must do something I think.

【資料5】聞き取り後のA子の意見（授業の振り返りより）

(途中省略) 私は、日本の政策に賛成という考えです。もしやらなければ、収穫できなくなってしまいます。それは、日本にとってよくないことだと思います。そのため、農作物を守るために日本政府が推奨する作物の転換と品種改良を進めたほうがいいと思います。でも、外国人の人は、日本の果物が食べられなくなるという考え方で、反対の意見を言いました。外国人の意見を聞いて、そういう考えはあるけれど、何かをした方がいいと思うので、やっぱり私は、日本政府の政策に賛成です。でも、他に違った政策があればいいとは思います。②中国のある都市では、大気汚染や温暖化対策で毎週火曜日、車に乗ってはいけない日を設定しているようです。それを聞いて驚きました。私たちが世界にとって、地球上で深刻な問題と考えて、温暖化を予防するための対策について真剣に考えるなら、中国のような方法も効果的な対策の一つだと思います。①地球全体から考えても温暖化の問題は、深刻になっています。今までずっと言われてきましたが、国は関係なく、自分たちのこととして、みんなで協力して真剣に取り組まないといけないと中国の状況を聞いて改めて思いました。

日本の政策について外国の人がどう思うか、外国人に聞きとる場を設定した。A子は、聞き取りをする前は、日本の政策に賛成であるという考え方と、温暖化は世界の問題であるため日本人としても何かをしなければならないという考え方をもっていた。しかし、聞き取りを終えて、下線部①から、温暖化について地球全体から考えている姿や、国に関係なく協力して真剣に取り組まなければならないと再認識していることがわかる。また下線部②から、中国の取り組みを聞き取って、これまでになかった視点をもつことができたり、新たな考え方をもつことができたりするようになったことがわかる。

【結論】

グローバルな視野をもつことができるるために、外国人に聞き取る場面を設定することは有効である。

(4) 手立て③(イ) 外国人を交えての意見交流の場面（外国人人と関わる場面を設定する）について 【11校時の外国人を交えての意見交流】

【資料6】意見交流前のA子の意見

作物への対策は、品種改良は理解されると思います。しかし、地球温暖化の対策は世界で解決する問題だと思うので、要点はそこだと思います。最近のCMなどでの広告では、省エネで環境にやさしい家電が勧められています。しかし、それでも温暖化が改善できないということは、私たちが多く利用しすぎているからだと思います。まず、自分の生活態度を見直すということをしていけば理解されると思います。

A子は意見交流のテーマ “Do foreigners understand Japanese policy?” に対して、下線部の表記から、国としては対策を立てていて、まず自分の生活態度を見直すことに着目していることがわかる。

【資料7】意見交流後のA子の意見

今日の意見交流で、CさんとDさんが、私たちに less plastic, less meat, less water, less electricity, use public transportation を自分たちが意識して生活できるかどうか問いかけられました。すぐにできると反応できたのは4人だけでした。私も反応することはできませんでした。しかし、①Cさんの国のインドやDさんの国のドイツでは、合い言葉のようになっていて、多くの人が環境について考えていて、意識して生活していると知り、驚きました。また、Cさんは、インドでは環境のことを考えて車をシェアして使っている人が多いと言っているのを聞いて、温暖化に対する意識の高さに驚きました。Cさんも、車になるべく乗らないようにしていると言っていました。Cさんは車を買うことができるけれど、環境のことを考えて車になるべく乗らないようにしていると聞いて驚きました。CさんやDさんの話を聞いて、②私も考えるだけでなく、温暖化を防ぐために、エコバッグを使ったり、水や電気の無駄遣いをしないように心がけたりしていくことが大切だと改めて思いました。そして、CさんやDさんのようにできることから始めようと思いました。

外国人を交えた意見交流の場面をとおして、下線部①から自分が温暖化を防ぐためにできることは何かを考えて、グローバルな視野をもつことができたことがわかる。下線部②からは、考えるだけでなく、自分たちにできることは少しでも行っていくことの重要性に気づくことができたということがわかる。

【結論】

温暖化における作物の影響や、自分が地球のためにできることは何かをグローバルな視野をもち、自分たちにできることを行っていくことの重要性に気づくために、外国人を交えた意見交流の場面を設定したことは有効である。

IV 考 察

〈第1時より〉

单元の導入では、平成27年10月23日に放送されたニュースを提示した。温暖化によって、日本の農作物の影響が深刻化しているということが放送された。また農家の方が、最近の温暖化における作物の被害の深刻さについて語っている場面が放送された。子どもは、ニュースを視聴した後、温暖化における農作物への影響に対する考え方を共有した。このニュースを視聴するまでは、子どもは温暖化は日本や世界で問題であることは意識していたが、それほど深刻に考えていないかった。しかし、このニュースを視聴して、

いつも自分が口にしている果物にまで影響が出ていることを知り、深刻に考え始めるきっかけとなった。そして、その後の話し合いは自分の身近な問題として考え始めるようになった。

【資料8】授業記録（ア 学級全体と考えを共有する場面）

1	教師	<u>温暖化における影響が出ているというニュースが報道されていました。これを見てください。</u>
2	E	温暖化が進んでいて問題になっていることは、これまで報道されているので知っていたけど、ここまで農作物に影響が出ていることは知りませんでした。気候変動によって品質が変化するのは仕方ないところもあると思うけど、農家のためにも対策を考えないといけないと思います。
3	F	近藤君が言うように、温暖化の問題は、以前から何度も聞いていたので知識としては知っていました。あまり深く考えたことはないけれど、私たちが食べる物にまで影響が出ていることは、私たちにとって深刻ではないかと思いました。
4	G	温暖化が進むと、もっと農作物の影響が深刻化していくと思います。日本は自給率が低いから、対策を立てなければいけないと思います。現状についてもっと知りたいです。
5	H	今まで、いろいろなところで心配されていたことが日本で起こっていて驚きました。農家の人にとては、私たちより重要な問題だと思います。今、どうなっているのか調べたいです。
6	I	温度が上がり続ければ、作物が作れなくなる可能性があるので、何とかしないといけないと思いました。みんなと同じで、本当の現状はどうなっているか知りたいです。
7	J	温暖化の影響について、大きくニュースになっていて驚きました。自分の遠いところで起こっている問題だと思っていました。でも遠くで起こっていることではないから、みんなの言うように、現状についてもっと知らないといけないと思いました。現状を知るところから始まると思います。
8	K	杉浦さんと同じで、日本のような小さい国は影響を受けやすいので、真剣に考えないといけないと思いました。だから、杉浦さんが言ったように、まず知るところから始めないといけないと思いました。 温暖化が問題になっていることは、みんなも知っていたとは思います。では、温暖化によってニュースで伝えられているように日本でもこんなに影響が出ていることを知っていましたか。どうですか。
9	教師	心配はされていると思っていたけど、もう影響が出ているとは知りませんでした。しかも、よく食べるものに影響が出ているとは知りませんでした。
10	B	伊藤君と同じで、給食にも出るし、どの店にもだいたい売っている作物なので、そんな身近な物にまで影響が出ているとはびっくりしました。だからやっぱり知らないと何も考えないし、意識しないから恐ろしいことだと思いました。
11	L	僕の親戚は、九州でみかんを栽培していたけれど、ここ数年害虫にやられてしまったと言っていました。そして、去年、今まで栽培していたみかんをやめたと言っていました。虫、害虫による影響がひどくなっていると言っていました。だから、温暖化の影響はひどくなっていると思います。普通に生活していると

【資料9】A子の授業の振り返り

A子	普段、私たちが食べている物には温暖化の影響を感じられません。しかし、ニュースではかなり深刻だと思いました。農家の人も言っていたように、数年前まで起らなかった被害が起こっているということは、確実に温暖化が進み、影響を及ぼしているのだと思いました。日本の農家もこんな深刻になっているとは驚きました。
----	---

＜考察1＞

温暖化により日本で採れる農作物に意見が起きていることに気づき、自分に関係していることとして考えられるようにするためにニュースを視聴した。杉田はニュースを視聴して、温暖化における農作物への影響が深刻になっていることを知った。そして、いつも食べている農作物からは温暖化による影響を感じたことはないが、こんなにも影響があることに驚いたという感想を述べている。しかし、感想だけになっていて、あまり自分に関係のあることとして深く捉えることができていない。この日、杉田は発言しなかった。ニュースを視聴し、自分に関係していることとして考えられたと思われる子どもは、授業日記から読み取れたのは学級全体では16人であり、半数にも満たなかった。

<第2時より>

前時の思いや考えを共有する場面で、多くの子どもが「現状を知ることが大切である」と考えていた。そこで、温暖化における農作物への影響を追究した。追究した後、仲間と考えを共有する場面を設定した。

【資料10】授業記録

(グループで考えを共有する場面：注目生徒のグループ)

1	E	温暖化が進むと、比較的寒い地方で採れる作物が育たなくなる。今は、作物が腐ってしまう被害が出ているらしい。それなのに全く知らなかった。リンゴ、みかんも影響が出ているけれど、米にも影響が出ているところがあるから、これが本当なら何とかしないといけないよね。Fちゃん知ってる。
2	F	温暖化は、知ってる。でも、りんごやみかんや米にまで影響が出ているのは知らなかった。どうしてもっと早くニュースにならなかつたのかな。心配しなくともよいからかな。
3	A子	みんなやっぱり他人ごとに考えていると思うよ。私もそうだけど「うなんだ。影響が出ているんだ。」とか、「温暖化大変だな。何とかしないといけないよな。」とか軽く思っているだけだよね。みんな知ることが大切とか言ったけど、深刻に考えているかな。
4	F	そうだね。難しいよね。だって、前から温暖化は国際的にも騒がれているけど、よくなつてないからね。B君が言ってたけど、九州では本当にみかんに害虫がついて影響が出ているよ。それが広がって作物を変えている農家もあるみたいだよ。インターネットに紹介されてた。でも、地域によって深刻なところとそうでないところがあるみたいだよ。この前のニュースは、栃木県だったよね。被害が北上しているらしい。農家のなかには困っている人もいるみたいだよ。温暖化の影響でこれまでになかった病気が増えて、害虫もあった。味の低下もあるみたい。問題が出てきているけど、対策はどうしているのかな。農家の人の問題はいざれ私たちにも影響が出てくるから。値段とか味とか。ちょっと疑問に思った。みんなは思わなかつた。問題、問題と言われているけどね。対策はまだ調べてない。ちゃんと考へられているのか調べたい。
5	A子	農協とかあるから考へられていると思うよ。私もまだ調べてないけど、日本の政府とか、世界的にも温暖化の会議とかやっていたから考へられていると思うよ。 <u>日本の政府の対応とか対策とか調べた方がいいよね。やっぱり知ることは大切だよ。</u>
6	E	農協とかあるから考へられていると思うよ。私もまだ調べてないけど、日本の政府とか、世界的にも温暖化の会議とかやっていたから考へられていると思うよ。 <u>日本の政府の対応とか対策とか調べた方がいいよね。やっぱり知ることは大切だよ。</u>

【資料11】注目生徒の授業日記

A子	温暖化によって日本における果物、米の栽培が影響を受け始めているということがわかりました。そして、間接的な被害も増えてくると思いました。洪水や生態系の崩れによる影響も農作物に影響すると思いました。私たちにも影響が出てきてしまう。大変なことです。 <u>近藤さんが言ったように、まずは知ることは大切で、知ることから始まると</u> 思いました。もう人ごとではないと思いました。日本の政府は、どういう対策を立てているのか調べてみたいと思います。
----	---

<考察2>

自分の考えを明確にするために、グループで考えを共有する場を設定した。近藤の日本の政府の対応とか対策とか調べた方がいいよね。やっぱり知ることは大切だよという意見を聞き、杉田は、近藤さんが言ったように、まずは知ることは大切で、知ることから始まると思いました。もう人ごとではないと思いました。日本の政府は、どういう対策を立てているのか調べてみたいと思いましたと考へた。注目生徒は自分の考えを明確にして次の追究に意識が向かっただ。

<第3時より>

追究によって温暖化における農作物の影響が深刻化していることを知った子どもは、何とかしなければならないとか、日本としてどのような対策を考えているのだろうかと思った。そこで、本時は前時の追究で日本の政府の対応について調べていた子どもの追究内容を取り上げて思いや考え方を共有する場面を設定した。

【資料12】学級全体での意見交流の授業記録抜粋

8	K	Yさんが言ったように、温暖化の問題は前からと言われています。日本でも国際会議が開かれたことがあります。温暖化における作物の影響は、世界的に問題になっていることだと思います。日本だけのことを考えていては、狭いと思います。外国の状況も知ったり、考えて、よい対策を取り入れながら考えた方がいいと思いました。外国ではどんな様子か聞いたり調べたりしたほうがはつきりすると思いました。
9	M	アメリカにいた頃、温暖化による影響で雨が少なく、水不足で作物が大きな被害にあったことがあります。私がいたころは5年くらいまえなので、今ではもっと深刻になっているかもしれないし、その対策も立てられているかもしれないから、 <u>外国の人聞いてみることはよいと思いました。</u>
10	S	前も、外国の人に聞いた時、私が気づかなかつたことを言ってくれたので外国の人の意見を聞くことはよいと思います。日本のことだけの問題ではないと思うので。私としては、みんないろいろ言つてたけど、何もやらないより日本の対策は賛成です。無関心とか、何もやらないことが一番よくないと思うので。こういうことも、みんなはどう思うか聞きたいし、外国の人に聞いたりすることも大切だと思います。

【資料13】注目生徒の授業日記

日本として対策は大切だと思いました。でも、私たち中学生にとっては手が出せることではありません。政府の対策にそいながらも、自分のできることは何かと考えなければならないと思います。バランスのよい考えをもつために、たくさんの人が考えていたように、外国の人、農家の、いろいろな人の話を聞くことが大切だと思います。

＜考察3＞

日本の政府の対応について自分の考えを明確にするために考えを共有した。杉田は発言しなかったが、仲間の意見を聞いて、外国のひと、農家の、いろいろな人の話を聞くことが大切だと記述した。そして、外国の人への聞き取りの内容を考え始めた。よって意見交流によって考えを明確にすることができた。

＜第6時より＞

グローバルな視野をもつことができるようにするために、岡崎に住む留学生を招き、外国人へ聞き取りをおこなった。子どもは、3人から4人のグループをつくり、外国人に対して自分の意見を言い、自分の考えを聞いてどう思うか質問をしたり、自分が追究によつてもつた疑問や知りたいことについての質問をしたりした。グローバルな視野をもつことがねらいとして考えているため、日本語が入ってもよいと考えた。

【資料14】授業記録（A子が外国人に聞き取る場面）

A子	: What do you think about Japanese government idea?
留学生	: I think it is good. I think we should improvement crops and changing crops. Because we can decrease the effects of global warming.
A子	: How about your country?
留学生	: In China we have a very big problem. Air pollution is very bad.
A子	: What kind of measures do you take in your country?
留学生	: In China there are many people and many cars. <u>政府が車のナンバーによって使用制限をかけている。For example car no 1, 2, 3, 4, they can drive cars only on Monday, Wednesday, Friday and Sunday.</u> 地球温暖化を防ぐことからすると、排気ガス、渋滞の対策にもなっている。 <u>政府が省エネ製品を進めているため、Many Chinese come to Japan to buy Japanese products. Do you know bakugai.</u>

【資料15】注目生徒の授業日記

アメリカや中国でも環境問題は深刻になっていることがわかりました。特に中国では深刻で、温暖化を防ぐことや、環境問題に対する対策のため、政府が車のナンバーで運転できる日を規制していると聞いて驚きました。このまま温暖化が世界の問題として深刻になっていくならば、日本も中国のような規制をかけたほうが世界的にみれば効果的かもしないと思いました。

＜考察4＞

グローバルな視野をもつことができるようにするために、外国人への聞き取りの場を設定した。杉田は外国人の人に自分が考えた質問をした。杉田は、ソンヨウさんから中国の車の規制の対策を聞いて驚いた。そして、温暖化が世界的に深刻になっていくなら、日本も中国のような規制をかけたほうが効果的かもしないという考えをもった。聞き取りにより、今までにない視点をもつことができ、グローバルな視野をもつことができた。

＜第11時より＞

単元まとめを書いた。

【資料16】A子の単元の振り返り

私は日本の対策はよいと思っていましたが、友だちや外国人の中には賛成する人も反対する人もいました。私は個人の意識の問題、生活態度の問題であると考えました。しかし、Cさんに5つのことを意識して生活できるかと聞かれた時、私は手をあげれませんでした。クラスでも4人しかいませんでした。行動することは難しいと思ったからです。この単元をとおして、中国、台湾、ドイツ、インド、アメリカ、フランス、韓国人から話を聞きました。中国では車の使用の規制を行っていることを知りました。温暖化が進めば国として日本もこのような対応が必要と思いました。温暖化は世界的な問題ですが、みんなの考えが一致しませんでした。意見を一致させ、取り組むことは難しいと思います。パリで温暖化について会議がありました。そこでも意見の一一致は難しいと報道されていました。しかし、Cさんが言つたように、私たち若い世代が、未来をつくるために温暖化について考え方意識して行動することが重要であり解決につながると思いました。

＜考察5＞

単元まとめから、A子は外国人への聞き取りや意見交流で新たな考え方や日本にはない政策を行っている国があることを知った。自分の意見に新たに知ったことを取り込んでまとめている。単元をとおして、外国人への聞き取りの場の設定と、外国人の人を交えた意見交流の場の設定により、グローバルな視野をもつことができたことがわかる。

V まとめ

外国人に聞き取りをしたり、外国人を交えて意見交流をしたりするような場を設定した。この場の設定によって、自分の考えを明確にできたり、仲間や外国人の人と考えを共有し、自分と違う考え方や同じ考え方があることを認識すること、仲間や外国人の考え方を聞くことで自分の考え方を再構築することができると思った。そして子どもは、外国人への聞き取りや、外国人を交えての意見交流によって、今までにない考え方を得ることができた。

また、違った視点で考えることができた。よって、本研究は有効であったと言える。しかしながら、外国人への聞き取りや、外国人を交えての意見交流の場では、外国人からの質問に答えることができる子どもが少なかった。また、友だちの意見と関わって自分の意見を言える子どもが少なかった。それは、英語力の問題が大きく関係する。今後の研究において、友だちの意見に関わって発言したり、外国人からの質問に対して日本語を交えてでも答えられたり反応できるようにするためにどうしたらよいか研究を進めていきたい。

卷末資料 単元構想表（11時間完了）

場面	意図的な場の設定	「思い・考え」	「共通の思い・考え」	「新たな追究」	期待する子どもの姿
出会いの場面	<p>①資料の提示 温暖化により日本で採れる農作物に異変が起きていることに気づくことができるよう、温暖化による日本の農作物への影響を問題視しているニュースを聴く</p>	<p>外国の人と共感できる日本のものを増やしたい</p>	<p>森林、自然と共生するために私たちができることはなんだろう</p>		
追究を深める場面	<p>②外国人からの聞き取りの場 外国人の人からの視点を得てグローバルな視野で考えることができるようするために外国人への聞き取りの場を設定する</p> <p>③仲間、外国人との意見交流 農業の温暖化対策における自分の考えを明確にするために、“Do you agree to change agricultural products?”をテーマに、意見交流を行う</p>	<p>農作物にとっても温暖化は深刻な問題なんだ 1～2時間</p> <p>りんごやみかんに影響がはじめている 政府も対策を考えている 農家の人に現状を聞いて確かめたい</p> <p>りんごやみかんに温暖化による影響が出てしまっている。政府が考えるよう南国の農作物に転換していくべきだ</p> <p>南国の農作物へ転換していくことについて考える 3～8時</p> <p>南国フルーツが収穫できることはよい 日本だけの問題だらうか リンゴ、みかんができなくなってしまう</p> <p>環境に適応する考えは大切ではないか フランスは収穫量が安定しなくなった 時間と費用がかかつてしまい大変だ</p> <p>関東地方の放課では転換が始まっている アメリカ、中国は水不足が深刻である 農家に負担がかかるのはよくない</p> <p>関東地方の農家の人に実情を聞きたい 台湾は、収穫量が減っている作物がある 根本的な解決にならないのではないか</p> <p>温暖化における問題は、世界で作物だけでなく深刻化しているようだ。防ぐためには、私たちはどうすればよいのだろう。</p> <p>温暖化を防ぐための方法を考える 9～11時</p> <p>環境問題に関心を持つことが大切だ 自分の地域や国だけの問題ではない 発展、開発ばかりを考えてはいけない</p> <p>資源の無駄遣いをなくす必要がある 世界の人と協力することが大切だ 自然を未来の人に残さないといけない</p> <p>自分だけでも気をつけなければならない 世界の人にとってよい方法を考えたい 世界の人と自然を守っていきたい</p> <p>温暖化による問題は地球規模で考えなければならない。日本人として世界のためにできることは何だろうか</p> <p>日本人として世界のためにできることについて考える</p>		<p>☆外国の人との関わり ・外国人の人からのお聞き取りをとおして、文化や考え方の違いを再認識することができ、グローバルな視野で考えられる</p> <p>☆仲間、外国人との関わり ・仲間、外国人に思いや考えを伝えたり、相手の考えを聞いたりすることで、理解し合ったりグローバルな視野で考えられる</p> <p>☆思い考えを伝える ・温暖化における問題について、自分の思いや考えを、接続詞、動名詞などを使って伝える</p> <p>☆思いや考えを伝える ・自然を守るために自分にできることを、比較級最上級などを使って伝える</p>	
考え方をまとめる場面	<p>○仲間、外国人との意見交流 温暖化対策で、自分たちにできることは何か明確にするために、“We must do something for the earth.”をテーマに意見交流を行う</p>	<p>環境にやさしいオリンピックにして世界にアピールしたい</p>	<p>日本だけでなく、地球全体を捉えて物事を考えていきたい</p>		

新しい時代の道徳教育のあり方の探究

愛知教育大学附属名古屋小学校： 水野晋吾，戸田久詞

愛知教育大学附属岡崎小学校： 高井規行

愛知教育大学附属名古屋中学校： 加藤淳，榎原将道，松山宜伸

愛知教育大学： 山口匡，趙卿我，尾形和男，鈴木伸子，小嶋佳子，高橋靖子，藤木大介，黒川雅幸，中山弘之，野平慎二

まえがき

道徳は教えて育てられるものなのか。言うまでもなくこの問いは、「道徳」「教える」「育てる」といった言葉をどのようにイメージするかによって、肯定的にも否定的にも答えることができる。歴史的には啓蒙主義以降顕著になった二元論的、対象操作的な世界観に従えば、理性ある大人は未熟な子どもを指導して道徳的な人間にすることができると、少なくとも考えられてきた。その後、近代学校が整備されていくなかで、意図的な教育機関としての学校には、子どもの成長発達と社会の維持発展のための道徳教育が求められてきた。けれども他方、社会的現実の圧倒的な影響力を前に、子どもたちを徳のある人へと育てるこの難しさを、教師も含め多くの人が日常的な実感として感じていることも事実だろう。

平成 30 年度から学校での道徳の時間は教科として位置づけられることになり、本格実施に向けた対応が進められている。近代以降の日本の道徳教育政策史の中でもっとも大きな改革のひとつである。教科書が作成され、学習形態がより詳しく例示され、評価が実施される。もっとも、大人側の枠組みの変更にかかわらず、育つ主体が子どもたちであることに変わりはない。冒頭の問い合わせを謙虚にかみしめながら、新しい教育課程の枠組みに応じつつ、これから時代を担う自律した子どもたちを育てる方途を探ることが私たちの課題として改めて浮上している。

道徳・特別活動分科会では、各附属学校での取り組みをもとに大学と附属学校との間で意見交換を重ね、新しい時代の道徳教育のあり方を探っていくこととしている。以下では各学校の取り組みを中心に報告する。

【附属名古屋小学校】問題解決型道徳授業の探究

I はじめに

平成 30 年度から正式に教科化される道徳の指導方法として、「考え、議論する道徳科への転換」という方向性のもと、児童が道徳の学習に主体的に取り組めるようにすることや、活発な言語活動の中で、児童が多様な感じ方や考え方に対し、道徳性を養っていくことが重視されている。本校では、これまで、「登場人物の葛藤」について話し合うという言語活動を通して、道徳的実践力を育成するという方法で、一定の成果を上げてきた。しかし、資料や内容によっては、「登場人物の葛藤」よりも、そこに至るまでの背景や、「二者択一の葛藤」を超えた第三案について話し合うことで、より道徳的価値に迫ることができると考えられるものもあった。言語活動をより充実させるために、話し合いの内容を「登場人物の葛藤」という心情面に限定するのではなく、もっと多様な視点から考えられるようにすることで、よりよく生きるために基盤となる道徳性を身につけられると考えた。

また、子供達に身に付けさせたい資質や能力について、一部改正された学習指導要領では、「主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」を道徳教育における目標とし、実際に行動できる道徳性を養うことを強調している。本校では、これまで、「道徳的実践力は内面的資質である」と考え、「道徳の時間」において、具体的な道徳的行為を考えたり、道徳的行為を体験したり

する、といった活動が少なかった。子供達が日々の生活の中で実際に直面する問題に対して、対応することのできる力、即ち、大小様々な出来事の中から道徳的問題を見出し、何が問題となっているのかを多角的な視点から明らかにし、具体的な行動を考えることができる力を、「道徳の時間」で身に付けさせることができるように、指導方法の工夫が必要であると考える。

Ⅱ 問題解決型の道徳について

以上を踏まえて、本校の今までの道徳授業に加えて、新たに、本校の道徳授業の一つとして、問題解決型の道徳授業についての指導方法を模索していくことにした。

問題解決型の道徳授業では、何が問題なのか分析し、その解決策を考える。何を問題として捉えるか、また、その解決の仕方についても、児童一人一人のこれまでの経験に依るところが大きく、多様な考えが表出されるであろう。そのため、活発な言語活動が行われることが予想される。

また、問題解決型の授業は、具体的な道徳的行為を考える授業である。授業の中で考えられた解決策は、児童が同じ問題に直面した際にも用いることのできる実用的なものである。しかも、問題解決型の道徳授業は、実生活で問題を解決するときと同じ思考プロセスをたどるので、子供達が実際に問題に直面したときにも対応することができるようになると考える。本校のこれまでの道徳授業と、実際に行動できる道徳性を養うことができる問題解決型の道徳授業とバランスよく組み合わせることによって、より効果的な指導ができるであろう。

その問題解決型の道徳授業の指導過程を次のように構想した。

実態把握

- ・子供達の実態や価値観を把握する。

一授業の流れ

導入（5分）

- ・本時で扱う道徳的価値に関する、児童の生活経験を想起させる。
- ・道徳的価値の意味を尋ねて、課題意識をもたせる。

展開前段（25分）

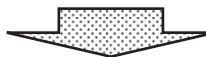
- ・人物の心情、人間関係、場面の様子などを基にして、資料の内容を把握させる。
- ・資料における道徳的問題が何であるかを確認する。
- ・解決策を多面的・多角的に吟味するなかで、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深める。
- ・挙げられた解決策を振り返ることで、道徳的価値について確認する。
- ・道徳的価値について、自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにする。

展開後段（10分）

- ・展開前段の内容と自分の現在の生活を関連づけ、道徳的行動を具体的にイメージできるようにする。

まとめ（5分）

- ・これから生き方の課題を考えさせ、実現していこうとする思いや願いを深める。



事後指導

- ・授業で構想した解決策や道徳的価値を適切に実践できたか確認する。

このような指導過程で進めることによって、問題解決型の道徳授業を展開していくことができると考える。

本校では、他の教科でも問題解決型の授業を行っていることが多い。そのため、子供達は自ら課題を見出し、試行錯誤しながら解決策を見出す思考のプロセスに慣れている。そういう点からも、問題解決型の道徳授業は、本校の子供達にとって適した形であるということができるだろう。



III 問題解決型の道徳における評価について

本校の問題解決型の授業では、解決策の吟味を終えて、道徳的価値について、自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようしている。そこでワークシートの記述を中心に、その他の発言内容を加味しながら、ねらいとする道徳的価値についての理解を深めているか評価する。

また、まとめの段階では、これから生き方の課題を考えさせ、実現していくとする思いや願いを深めるようにしている。そこでワークシートの記述を中心に、その他の発言内容を加味しながら、自己の生き方についての考えを深めているかどうかを評価する。

このようにして道徳科の授業の学習指導過程を評価していくことで指導の改善と充実に努めたい。

なお、指導要録や通知表などに記述することになる、道徳科そのものの評価方法については、専門機関が平成27年12月末頃に評価方法を明らかにするということなので、それを待つことにする。

※ 事後指導について

事後指導の一例として、「道徳カード」の記述による評価を挙げる。

- 1 道徳の授業後に、授業で使用したワークシートの「今後気を付けたいこと」の欄を基にして、「今週がんばりたいこと」の欄に記入させる。
- 2 専用の台紙などに貼って子供達が毎日目にするようにし、帰りの会などの時間に自己評価させる。
- 3 金曜日に1週間を振り返って、自分の活動に対する自己評価を書き、提出させることで子供達の成長を見取る資料とする。

道徳カード				
()日～()日				
今週がんばりたいこと				
◎とてもよくできた ○まあまあできた △不十分				
月	火	水	木	金
1週間をふりかえって ◎ ○ △				
理由・感想				

IV 問題解決型道徳授業の基本的な進め方

(1) 授業の流れ

○導入

- ・本時で扱う道徳的価値に関わる、児童の生活経験を想起させる。
- ・道徳的価値の意味を尋ねて、課題意識をもたせる。

○展開前段

- ・人物の心情、人間関係、場面の様子などを基にして、資料の内容を把握させる。
- ・資料における道徳的問題が何であるかを確認する。
- ・解決策を多面的・多角的に吟味するなかで、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深める。
- ・挙げられた解決策を振り返ることで、道徳的価値について確認する。
- ・道徳的価値について、自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにする。

○展開後段

- ・展開前段の内容と自分の現在の生活を関連づけ、道徳的行動を具体的にイメージできるようにする。

○まとめ

- ・これから生き方の課題を考えさせ、実現していくとする思いや願いを深める。

(2) 各段階の解説

○導入について

- ・本時で扱う道徳的価値に関わる、児童の生活経験を想起させる。
- ・道徳的価値の意味を尋ねて、課題意識をもたせる。



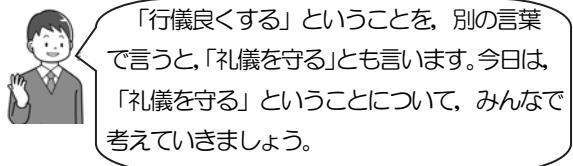
みなさんが「行儀良くしないといけない」と思うのは、どんなときですか？

- ・電車に乗っているときです。
- ・結婚式など、お客様がたくさんいるときです。
- ・給食のときに騒がしいと、先生に「静かに食べなさい」と注意されます。





- 他の人の迷惑になるからです。
- そうしないと、叱られるからです。
- 行儀良くないと、小さい子みたいで恥ずかしいからです。



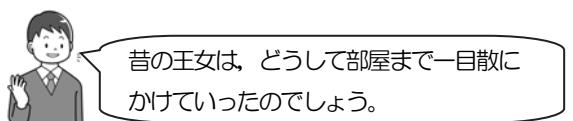
※ 「礼儀」などの道徳的価値が大切だということは、どの児童も当然知っていると思うが、その本質的な意味について考えさせるようにする。その際、児童の発達段階を踏まえて、学習指導要領などを基にして、どの程度まで踏み込んで考えさせるのかはあらかじめ計画しておく。

○展開前段について

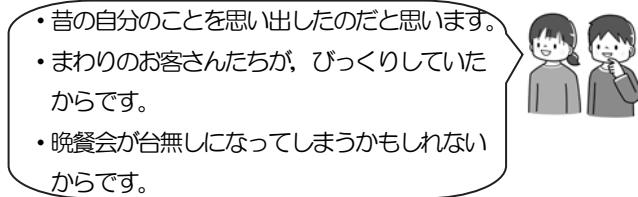
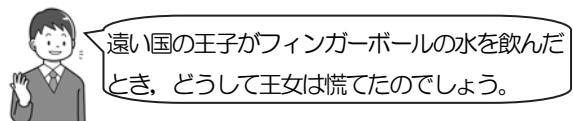
- 人物の心情、人間関係、場面の様子など、資料の内容を把握させる。
- 資料における道徳的問題を確認する。
- 解決策を多面的・多角的に吟味するなかで、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深める。
- 挙げられた解決策を振り返ることで、道徳的価値について確認する。
- 道徳的価値について、自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにする。

☆ 内容把握の仕方

【人物の心情を理解させる場合】



- とっても恥ずかしかったのだと思います。
- お客様の視線に耐えられなかったんだと思います。
- どうしたいいのか分からなくて、とにかく逃げ出したかったのだと思います。



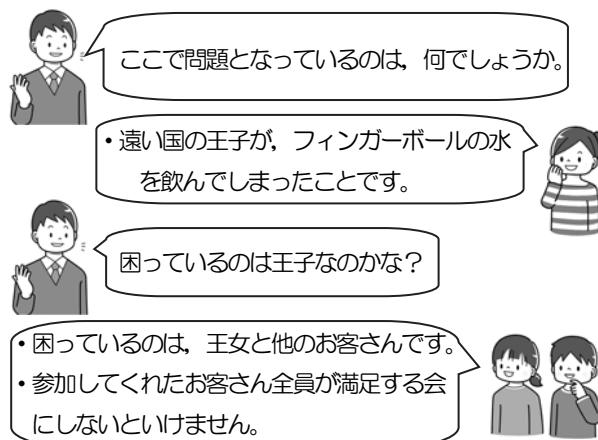
【人間関係を把握させる場合】



- 大事なお客さんの中の一人です。
- 遠い国からわざわざ来てくれたのだから、とても大切な人です。
- 恥ずかしい思いをさせて帰したら、戦争になるかもしれません。

※ この後（道徳的問題の確認や解決策の吟味）に備えて子供達の共通理解を図る。そうすることで、そのときの話し合いを円滑に進めることができる。

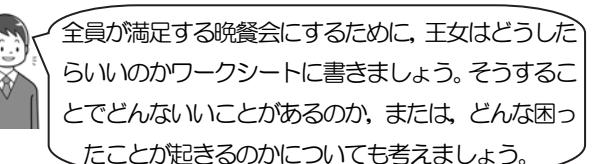
☆ 道徳的問題の確認の仕方



※ 問い返しなどをすることで、誰がどんなことで困っているのか明らかにし、解決すべき根本的な問題が何であるか確認する。

☆ 解決策を多面的・多角的に吟味するなかで、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深める

【例① 解決策を考えさせる】



・こっそり教えてあげたらいいと思います。そうすればみんなが楽しく晩餐会を進められるからです。また王子もそれほど恥ずかしくないと思うからです。



・王女も昔、飛び出したぐらいだから、恥ずかしいと思います。
・王子だから、プライドも高いと思います。



・王女は黙っておいた方がいいと思います。相手は王子だから、絶対に恥ずかしい思いはさせられません。お客様たちは気になるけど、分かってくれると思います。



※ 解決策だけでなく、その策のメリットやデメリットについても考えさせる。そして、多面的・多角的に考えさせることで、道徳的価値の価値理解そのものだけでなく、「大切だと分かっていても実際には実現することが難しい」という人間理解などについても深めることができる。

【例② 人物の行動について検討する】



王女はフィンガーボールの水を飲みましたが、それで良かったのでしょうか。良いと思うならその理由を、他の方法があるなら、その方法と理由をワークシートに書きましょう。

※ 例①のように、一から解決策を考えさせるのではなく、登場人物の行動の是非を問うことで、多面的・多角的に考えさせるという方法もある。

【解決策そのものを吟味させる発問】



「黙って何も見なかつたことにする」という解決策だけど、この後も王子は同じことをし続けるんじゃないかな。それを目にする度に他のお客様たちはどう思うだろうか。

・他のお客様は、落ち着いて晩餐会を過ごせないと思います。思わず笑ってしまい、もっと大変なことになるかもしれません。



【解決策のメリット・デメリットをとらえなおさせる発問】



「こっそり王子に伝えてあげる」ことで王子は恥をかかずにすむと言っていたけど、とんでもない間違いなんだから、この後の晩餐会の間ずっと王子は気まずい思いをするんじゃないかな。

※ 基本的には、子供達が話し合いの中で解決策の吟味をしていけばよい。しかし、子供達だけでは気付かないこともあるので、教師が發問して解決策について捉えなおさせる。ポイントとしては、影響を受ける人を尊重しているか、誰に適応されてもいいのか、現実的であるかの3点で考えればよい。

☆ 挙げられた解決策を振り返ることで、道徳的価値について確認する

王子に教えてあげることで、まわりのお客さんが不快な思いをしない、ということから、礼儀を守ればまわりの人が気持ちよく過ごせますね。

見なかつたことに対する一見礼儀に反しているのですが、王子は恥をかかずにすみますね。これも、お客様を思いやりるという礼儀の一つですね。

自分もフィンガーボールの水を飲むと、こちらの礼儀には反しますが、王子の国にとっては普通のことです。時と場合にあった行動を考えるのが礼儀には大事ですね。ただし、とてもやれないという意見もあったようにかなりの勇気が必要ですね。

※ 解決策のメリットやデメリットを取り上げながら、吟味の中で深まっていった価値理解、人間理解、他者理解について確認する。色チョークなどを使って、明確にしてやるとよい。

※ この際、『勇気』や『思いやり』など、他の内容項目に関わりそうなものが出てきたときは、「問題の解決には『勇気』や『思いやり』がいる」ではなく、「『礼儀』を行うには『勇気』や『思いやり』がいる」というように、本時で扱う道徳的価値について考えを深めるようにして確認する。

☆ 道徳的価値について、自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにする

【例① 解決策についての話し合い全体から、道徳的価値についての考え方をまとめる(高学年向き)】



話し合いを通して、「礼儀を守る」ということについて思ったことを書きましょう。

- ・「礼儀を守る」ときには、相手への思いやりが大切だと思いました。
- ・場合によって、「礼儀を守る」ということが変わることだと思います。



【例② 解決策の中から、自分が最もよいと思うものを選ぶ。】



これらの解決策の中から、自分が最もよいと思うものを一つ選びましょう。また選んだ理由もワークシートに書きましょう。

- ・こっそり教えてあげるのがいいと思います。お客様が落ち着いて過ごせるからです。



周りの人に気持ちよく過ごしてもらうことが、「礼儀を守る」上で、大切なですね。

※ 多様な考え方や感じ方に触れることで、形成された道徳的価値観の基盤を、ワークシートに記述することで明らかにする。必要なら問い合わせをして、本時で扱う道徳的価値について、価値理解、人間理解、他者理解がどのように深まったのかを見とるようとする。

○展開後段について

- ・展開前段の内容と自分の現在の生活を関連づけ、道徳的行為を具体的にイメージできるようにする。

【例① 導入の生活経験を取り上げて、具体的な行動を考えさせる】



授業の初めに「礼儀」を守る場面がいろいろ挙がりましたが、どのように行動すればいいのかな。理由も発表しよう。

- ・車内では静かにします。周りのお客さんが落ち着いて過ごせるからです。
- ・学校と車内では話す声の大きさを変えたいと思います。周りのことを考えることが礼儀には大事だからです。
- ・結婚式では礼儀正しくします。いい結婚式にしてあげたいからです。



【例② 児童の関心が高い特定の生活経験を取り上げて、具体的な行動を考えさせる】



児童会が挨拶運動を始めたけど、どうするのが礼儀を守ることになるのかな。

- ・大きな声で挨拶します。相手が気持ちよくなるからです。

- ・友達には「おはようございます」ではなく、「おはよう」と言おうと思います。その方が相手も言われて嬉しいと思うからです。



※ 展開前段で深めた道徳的価値は、具体的にどのような形で表現されることになるのか考えさせる。ここで児童の価値理解の深まりを見る。具体的な行動を役割演技で取らせて、その理由を尋ねるという方法もある。

○まとめ

- ・これから生き方の課題を考えさせ、実現していこうとする思いや願いを深める。

【例① 今後の課題を書かせる】



今日の授業を通して、礼儀正しくするためには今後どのように気を付けて生活していくべきかと思います。理由とあわせてワークシートに書きましょう。

- ・これからは相手に聞こえる声で挨拶しようと思いました。相手に聞こえなければ気持ちが届かないからです。



【例② 点数化させたうえで、今後の課題を書かせる】



今日の授業を通して、礼儀を守るということがどれくらいできているか考え、10点満点で点数をつけてみましょう。あと1点上げるために何をしたらよいか、ワークシートに書きましょう。

※ 道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題を明らかにさせるようにする。

(3) 授業の板書例

禮儀	・車内の過ごし方 ・結婚式 ・給食
王女の晩餐会	とても恥ずかしかった どうしていいのか分からない 昔のことを思い出した 晩餐会が台無しになる
場面絵	
問題	フィンガーボールの水を飲んでしまった →それを見てどうするのが礼儀か
解決	王子にこうその教える ・みんなが気分良く食べられる ・王子も恥ずかしくない →王子は恥ずかしいと思つ 見ないふりをする ・王子は恥ずかしくない ・みんなも氣になくなる →ずっと氣になる人もいる 自分も水を飲む ・みんな知らなかつたことにはれば だれも恥ずかしくない →みんながやらないかもしねれない ・匂氣が必要。
禮儀を守るには	相手のことを思いやね、慣習を尊重する。 「これからの氣を付けたう」と 相手を気持ちよくさせる →あいさつの声、車内では静かにする

【附属岡崎小学校】

I 目的

平成 30 年度から道徳が教科化されることを見通して、本校ならではの特色ある道徳の授業展開のあり方を模索し、構築する。

II 方法

- (1) 道徳の授業のあり方について、意見交流する場を設けた。
- (2) 平成 30 年度の道徳の教科化に向けて、先進的な取り組みについて学ぶ機会を設けた。

III 結果

(1) 道徳の授業のあり方について 《教材について》

- ・基本は「あかるいこころ」の資料を使う。時期的にあつてはいる資料ならよい。
- ・教育実習生に対しては、ひねらずに、「あかるいこころ」をもとにいわゆる典型的な道徳の授業を見せるようにしてはどうか（導入→資料提示→登場人物の心情にそつて考える→自分に返す→まとめ）。
- ・モラルジレンマを「明るい心」などを使用して行う場合は、価値観の教え込みにならないよう本文の使用部分を一部にするなど工夫する（資料を全部使用するとモラルジレンマの授業にならないことがある）。

《授業展開について》

- ・中心発問にする場面の設定（意見が対立する場面ではなく、主人公がより高い道徳的価値観に

について考えたり、気づいたりする場面とする）。

- ・資料への興味を促したり、子どもの実生活とのかかわりが見えたりするような導入の工夫。
- ・資料の効果的な提示方法（分割提示、読み聞かせ、場面絵の活用、吹き出し、一部空欄）。
- ・本時で扱う指導項目に迫つていいける主発問（資料の登場人物の立場や状況から子どもが考えを語る発問と、自分自身の経験と照らし合わせて考えを述べる発問の区別）。
- ・最後の教師の説話（一方的な説話で終わってしまうことがないように、教師の体験、願いなどを語つていくなかで、ねらいの根底にある道徳的価値を深めるためにはどうしていけばいいかを考えたい）。
- ・資料の提示の仕方（教師の音読、劇、挿絵の提示）。
- ・発問の工夫（「主人公の〇〇さんは、最初と比べて何が変わったのかな」）。

《板書のまとめ方について》

- ・附属岡崎小の特色を出すために、「はさみ」を活用してもよいと思うが、難しい点もある（「はさみ」とは、子どもたちの考えのまとまり（意識群）を指す言葉。登場人物の視点や考えのまとまりを指す場合もある）。

【問題点】発問ごとに「はさみ」をしていくと内容が深まらない。かかわり合う時間がなくなる。

【対策案】事前に資料読みの時間をとり、教師が子どもの意識を見取り、本時は、ひとつの発問に対して、はさみを使って授業をするという「2時間連続」をする形もある。

- ・「はさみ」を使って、板書で子どもの意見（価値観）を分類する。
- ・「はさみ」の扱いについて、大きなはさみと小さなはさみを作っていくと主発問（中心発問）がメインになってしまい心情の変化を追いにくくなってしまう。「はさみ」にこだわらず思考や流れ順序で行って行ったり、必要であれば「はさみ」を用いて対立的な板書にしてもよい。
- ・板書は「はさみ」が使えるものは使えばよいし、そうでないときは無理矢理「はさみ」でまとめることはない。

《ワークシートについて》

- ・基本は最後の感想のみでよい。子どもは何を学んだか確認をする場、教師は子どもが徳目に迫ることができたか確認をする場にするため。
- ・発問に対してすぐに答えられない場合は、必要に応じてじっくり考えて文章を書く活動を入れてもよい。
- ・展開後段における本時の学びや子どもの本音を引き出す学習記録の書かせ方（扱う項目、学年の発達段階に応じて）

（例：1年：身の回りを整え、物を大切にする気持ちを高める。1—（1）節度、自制、自立→自分の物への手紙を書かせる）
- ・途中で書く活動を入れることによって、子ども自身が考えを深めたり、整理したりする機会を作る。書くポイント絞ったワークシート。吹き出しを利用して登場人物の気持ちを考える。2つの内容で書かせる場合は、2つ目に書く内容を空欄にしておく。

《その他》

- ・より多くの子どもたちに授業に参加させる工夫として、板書に示された意見のなかで、自分が一番共感した意見にネームマグネットを貼る活動を行う。

（2）先進的な取り組みについて — 岐阜大学附属小学校実践報告（東海附連道徳部会資料より）

○「今日的な課題から」

家庭や地域社会は、児童にとって、人間として生きていく上で避けることができない諸問題の解決の仕方を学ぶ場であったが、社会構造の変化によってその意味合いが希薄化している。一方で、社会の変化に対応するために、全国でも新しい動

きが見られる。例えば、国立教育政策研究所の報告書内には、「新しい時代を生き抜く力」として「21世紀型能力」が提案されており、その中の1つである「実践力」のカテゴリーには「人間関係形成力」が定義されている。また、「人との関わりの中で課題を解決できる力」の構造力も必要と述べられている。

以上のことから、学校を中心とした教育現場において、よりよい人間関係を築いたり、他者とのかかわりを求めたりできる能力、すなわち道徳的価値の理解と、道徳的な判断力や態度を育てることが求められていると言える。

○「特別の教科 道徳」への移行措置と関連させて

①道徳の教科化について

教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について（第一次提案）」の中では、「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する。そのため、道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する。」と提言されており、これから道徳の教科化の議論が始まった。それからの流れについては、周知の通りである。

平成27年3月に出された「一部改正学習指導要領 第3章 特別の教科 道徳 第3 指導計画の作成と内容の取り扱い2（5）」では、「児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。」と書かれており、従来の道徳の時間で行われていた学習内容や指導方法をさらに充実させる必要性が求められるようになった。

②めざす道徳の授業

道徳の時間を行うにあたって、読み物資料を扱うことが多いが、発問の質によっては、読み物のあらすじを追うだけになったり、気持ちだけを追って、その裏側にある道徳的価値についての理解まで到達できなかったりする場合がある。

例えば、本時のねらいを「相手のことを思いやり、進んで親切にすること」（内容項目「親切、思いやり」、第3学年及び第4学年）と設定し、読み物資料の内容が、主人公が、お年寄りが荷物を重

そうに持っている姿を目撃して（出来事）、「重い荷物を持ってあげる」という姿（行動）をとるまでであったとする。道徳の授業では、「重い荷物を持ってあげた時の気持ちを考えよう」「運び終わった後の気持ちを考えよう」と主人公の気持ちの部分を考えること、また、お年寄りの気持ち（感情）を考えて、「お年寄りが重たくて大変そうにしているから（持つてあげる）」というやりとりが多くなることが予想される。しかし、気持ちのところでのやりとりに留まってしまい、設定した本時のねらいに到達できないことがあった。

そこで、気持ちを確かめた上で、さらにその気持ちを生み出すこととなった考えの部分に迫るように手立てをすることによって、本時のねらいに迫ることにつなげようとした。例えば、「なぜ主人公は重い荷物を持ってあげようとしたのか」「どうしてお年寄りを助けようとするの」などの発問によって、気持ちがつながる考えについて確かめることができ、「『相手のことを思いやる』とは」「『進んで親切にすること』とは」など、道徳的価値について深く迫ることができると考えられる。

※自己理解と他者理解 — 発達段階の視点から

読み物資料を用いた授業を展開する上で、自分自身と登場人物の視点が大切になる。そこで、表1を参考にし、学年段階ごとに、授業で扱う際の視点整理を行った。

○低学年での工夫： 低学年では、登場人物の視点から「○○はどんな気持ちだったのか」という迫り方と、主人公に自分の視点を重ね「自分だったらどうするか」といった迫り方が考えられる。授業内では登場人物間の視点は移動させず、一人に焦点を当て、その行動や感情を考えることによって、道徳的諸価値についての理解を深めることができますと考えられる。

○中学年での工夫： 中学年では、登場人物の一人に焦点を当てて展開することは同様であるが、そのなかに「相手の立場に立って考える」場面を位置付けることを意識する。

○高学年での工夫： 高学年以降では、複数の価値が対立する場面（モラルジレンマ）を取り扱うことで、第三者的な視点から行為や感情を考える場を設定する必要があると考える。

表1 セルマンの役割取得（社会的視点取得）の発達段階

自己中心的役割取得（3-5歳）
自分の視点と他者の視点を区別することが難しい。同時に、他者の身体的特性を心理面と区別することが難しい。同じ状況でも、自分の見方と他者の見方が必ずしも同じでないことがあることに気づかない。
主観的役割取得（6-7歳）
自分の視点と他者の視点を区別して理解するが、同時に双方を関連付けることができない。また、他者の意図と行動を区別して考えられるようになることから、行動が意図のかそうでないかを考慮するようになる。ただし、「他者が笑っていれば幸せだ」といった表面的な行動から感情を判断するところがある。
二人称相応的役割取得（8-11歳）
他者の視点に立って自分の思考や行動について内省できる。したがって、外見と自分で知る現実の自分という2層が存在することを理解し、社会的な交渉もそうした2層性で営まれているのために、人の内省を正しく理解するのは限界があることを認識できるようになる。
三人称相互的役割取得（12-14歳）
自分と他者の視点の外、すなわち、第三者的視点をとることができるようになる。自分と他者の観点の外から、自分と他者の視点や相互作用を互いに調節し、考慮することができるようになる。
一般化された他者としての役割取得段階（15-18歳）
多様な視点が存在する状況で自分自身の視点を理解する。人のなかにある無意識の世界を理解する。互いの主観的視点がより深い、象徴的レベルで存在するものと概念化しているため、「言わなくても明らか」といった深いところで共有された意味を認識する。

※附属岡崎小学校としての取り組みのポイント

- ①学校としての取り組みの方針を共有する。
- ②担任の全教員が、教育実習生に対して道徳の授業を公開する。
- ③学校全体として、道徳の授業の指導案等の資料を蓄積していく。
- ④道徳部として、道徳の授業を行う際の留意事項

や工夫するとよい点について話し合ったものまとめます。

⑤先進的な取り組みをしている学校の例を取り上げ、教職員全員で学習する機会を設定して共通理解を図る。

【附属名古屋中学校】

I はじめに

本校ではこれまで、道徳的価値を自覚させ、深めさせることをねらって、「道徳の時間」の授業の在り方について研究を進めてきた。その中で特に、道徳的価値を自覚させ、深めさせるための授業や道徳的心情を育むための授業の方法について明らかにすることことができた。ただし、「道徳の時間」が子どもたちにとっていきて働く時間となるためには、1時間だけの単発の指導だけで終わってしまったり、扱う価値に対する思考がその時間だけで完結してしまったりしては不十分であると考える。様々な価値が関連して子どもたちの道徳性がどのように養われたのか、「道徳の時間」で扱った価値が、他の教科や行事をはじめとした体験的活動を通してどのように自覚されていったのかなど、道徳性の変容が長い期間で子どもたちに意識付けられることが大切である。そこで、年間の取組の中で、(1)「道徳の時間」の意義の確認(目的意識をもたせる)(道徳オリエンテーションの設定)→(2)

「道徳の時間」での道徳的価値の自覚や各自の価値観の高まり(授業)→(3)「道徳の時間」において養われた道徳性の確かめ(振り返り)という「道徳の時間」の流れを作ることで、年間を通して子どもたちの道徳性を養うとともに、子どもたちの道徳性の変容を捉えていくこととする。

II 具体的な手立て

(1) 「道徳オリエンテーション」の実施

「道徳の時間」が子どもたちにとって主体的な活動の時間として機能するためには、「子どもたち自身が『道徳の時間』をどのように使い、どのように自分の生き方について考え、自己と向き合う時間にしていくのか、つまり基本的な時間の在り方を子どもたち自身のものにしていかなければいけない」(七条正典「対談 人間性教育への展望」より)と述べられており、そのためには授業開きとしての「道徳オリエンテーション」が大切にな

ってくる。この時間では、主として、以下に掲げる「道徳の時間」の目的やそれを進めていく上で大切なこと(共通理解をしておくべき事柄)を意識付けたり確認させたりすることが目的となる。

【「道徳の時間」の目的やそれを進めていく上で大切なこと】
○「道徳の時間」は自分にとってよりよい生き方を追究する時間であること。
○多様なものの感じ方や考え方があることに気付き、人間としての成長を目指す時間であること。
○一人一人が感じたことや考えたことを自由に表現でき、周囲もそれを受け止め、考えていく姿勢が大切であること。

この目的を達成するためには、こうした事柄について教師が単に伝えるだけでなく、以下のような活動と組み合わせることが効果的であると考える。

○子どもたちの「道徳の時間」に対する意識を取り上げ、話し合う。
○「道徳の時間」がいきて働いた例(体験)を語る。
○子どもたちが現時点でもっている「道徳的価値」を書かせる(発表させる)。
※「私たちの道徳」を活用することもできる。
○ある事例によって、各自がもっている道徳的価値観の違いを出させ、それに気付かせる。

また、「道徳ファイル」や「私たちの道徳」についての使用方法や授業の進め方について子どもたちに説明する時間としても活用していく。

(2) 年間計画に基づいた道徳の時間

学習指導要領では「第2に示す内容項目はいずれの学年においてもすべて取り上げること」と示されている。そこで、道徳年間計画を作成し、それに基づいて全内容項目の実施をしていく。また、重点的な内容項目(本校においては、本校の目指す子ども像より「強い意志」「自律の精神」「思いやり」とした)については1、2年生で年間2時間扱う計画とした。

また、授業を行っていく上で、道徳教育の指導計画の見直しや内容項目の充実等を図るために、内容項目実施確認表を作成し、記入をしていく。記入については、道徳の時間ごとに「使用した資料が充実しているか」を判断し、「その内容項目の資料が充実している」場合は○、「その内容項目の資

料の開発を要望する」場合には×を記述する。×があるものを中心に、次年度の開発項目を決定していく。

これに関連して、学習指導要領では「全教師が協力して道徳教育を展開する」と示されている。そこで、学級担任が道徳の時間を行うことが原則であるが、他の教師も協力して指導に当たることで、指導の充実を図っていく。その際、魅力的な教材の開発や活用を図るため、昨年度の内容項目実施表に基づき、新規に開発が必要と考えられる内容項目（手持ちの資料が古くなったものや扱いにくいもの）について、担任、副担任は、作成した1実践以上の指導案、ワークシート等の紙面やデータを来年度に引き継いでいく形をとっている。

(3) 「道徳ファイル」の活用について

「道徳の時間」で扱った資料やワークシート等を道徳ファイルに綴じさせ、適切な時期にそれを用いた「振り返りの時間」を設定する。適切な時期とは、学期の終了時、行事の後、学年の最後など様々な場面が考えられるが、その時期は振り返る「道徳的価値」によって変わってくる。例えば、それが「役割と責任の自覚」なら宿泊行事の後、「向上心、充実した生き方」なら学年の最後というように設定することができると考える。また、担任の担当教科の学習内容と関連付けて、以前の「道徳の時間」で扱った「道徳的価値」について考えさせることも有効である。加えて、3年間継続してファイルに綴じさせておくことで、3年生の時点での価値観と1年生のときの価値観とを比較させて、その変容を捉えさせることも可能になってくる。ただし、「道徳の時間」の役割から、振り返らせるものは子どもたちの道徳性の変容や扱った「道徳的価値」にかかわる価値観であることが大切である。

(4) 「私たちの道徳」の活用について

今後、道徳は「特別の教科 道徳」と位置付けられ、教科書の使用、評価を行うことが求められる方向である。教科書が作成されるため読み物資料を使用した道徳の授業力の向上が必須となるであろう。「私たちの道徳」に掲載されている読み物資料は、過去の実践事例も多くあり、教科書にも扱われる可能性が十分にある。そこで、掲載されている九つの読み物資料を使用する内容項目を年間計画に当てはめ、「私たちの道徳」を使用して授業

を行うこととした。なお、同じ理由で、今年度は「私たちの道徳」で行う授業を教育実習生の指導授業として実施した。

(5) 校内研修の充実

今年度、現職教育の中で道徳に関する研修の時間を設けた。講師の先生をお招きし、道徳の模擬授業ならびに授業についての検討会、道徳の学校教育における位置づけや、教科化に向けた考え方などについてお話を伺った。

(6) 道徳用教材の整備、充実、活用について

道徳の資料（DVD、参考文献、副教材など）は職員室のロッカーにおき、適宜閲覧、使用可能である。

III おわりに

道徳の教科化に向けてまだまだ課題は多いが、これまでの継続的な取組と今年度の教科化に向けた新たな取組によって、道徳に対する意識が高まつたことは一つの成果といえる。

今後も、教科化に向けてはもちろん、学校全体でこれまでの取組を活かしながら実践を積み重ねていきたい。

参考として、本校の道徳教育全体計画を次頁に掲げておく。

あとがき

道徳・特別活動分科会はこれまでしばらく休止状態にあったが、政策上新しい時代を迎えた道徳教育のあり方を探るべく、本年度から活動を再開した。分科会として大学および附属学校の全体に共通する研究テーマを掲げるにはまだ至っていないが、上に掲げた各附属学校の取り組みが、報告書を読まれる先生方への手助けとなれば幸いである。今後、分科会構成員の間で協議を重ね、何よりも子どもたちの道徳的な成長につながるような成果を追求していきたい。なお、分科会の名称には「特別活動」も入っているが、当面は道徳を中心いて研究を進めていく予定である。

平成27年度 道徳教育の全体計画



附属学校における教育実地研究（養護実習）の実情と 手引き（養護実習編）の内容検討

愛知教育大学 養護教育講座 山田浩平、福田博美、岡本陽、古田真司

愛知教育大学附属高等学校 大野志保、

附属名古屋中学校 森 慶恵、附属岡崎中学校 下林瑞枝、

附属名古屋小学校 桐谷紗代、附属岡崎小学校 平井さとみ、

附属幼稚園 田上由里香、附属特別支援学校 近藤さやか、

I 問題と目的

教育実習では、学生はこれまでの教えられる側から教える側へと立場が変わり、大学での学生生活とは異なった社会人としての規律が必要となる。具体的には、服装や言葉遣い、態度、時間管理など様々な要因に注意を払うことになる。教育実習は、大学教育の単位の一つであると同時に、教師として児童・生徒の教育権を保障しなくてはならない。したがって、教育活動に責任を持って取り組むとともに、学習指導案作成や教育計画等の準備段階から自分がこれまでに身につけたことのすべてを出せるよう全力で取り組まなければならない。内容のうまい下手よりも大切なことは子どもたちに自分の教えたいことを精一杯伝えようとする姿勢である。この姿勢が生徒に対しての責任の一翼を担うことになる¹⁾。

養護実習においては、養護教諭の職務〔救急処置、健康診断、疾病予防などの保健管理、保

健教育、健康相談活動、保健室経営、保健組織活動に大別される（平成 20 年 1 月 17 日 中央教育審議会答申²⁾）にみられるように、職務内容の範囲が広いことから、くりかえし実習できる項目は限られており、実習日数を重ねた時点でも、参加の段階にとどまるものがある。また、教科を中心とした実習では、児童集団（多くは学級単位）を対象とする働きかけが多いのに対し、養護実習では学級以外の集団あるいは個人を対象とする働きかけが多く、常に学校全体に目を向ける心がけが必要である。さらに、子どもたちばかりでなく、環境衛生検査、保健室の管理など事物を対象とした活動も多く行われる。このような状況を踏まえ、本学の養護実習の目標は以下のように定められている³⁾。
(1)学校の特性（校種・規模・地域性など）にもとづき、教育計画・学校保健安全計画がどのようにたてられているか、また、日常の教育活動・学校保健活動が教職員・児童

によってどのように運営・実施されているかを理解する。

- (2) 発育発達過程にある児童・生徒の特質及び学校生活の実態を把握し、理解する。
- (3) 学校保健活動における養護教諭の役割を理解し、保健上の問題に関し適切な判断・処置・指導できる能力を養う。
- (4) 教師としての研究活動の実践を知り、経験する。

本分科会では、養護実習の活性化を図るために、附属学校でどのような養護実習が行われているのかを把握するとともに、本学で使用されている養護実習の手引きの内容について検討することを目的とする。

健室での対応場面など、現場で見て事例を重ねることが必要なので、4週間必要だと思う。3週間では、短い。

- ・附属だと3週目まで、他の実習生と同じ動きとなるため、4週目でやっと養護実習、つまりは保健室中心の実習となる。
- ・自分が附属で養護実習した時も同様だった。だから、一般校での養護実習であっても同様に行うと思う。
- ・実習計画においても、附属だと教室配属された3~4名の学生と同じ動きをどうしても取らざるを得ない。子どもの様子が解って子どもをつかんだ授業を行なうためには、どうしても配属学級に行く必要がある。学生からは、もう少し保健室で実習したかったとの意見が最終出ることもある。

II 方法

分科会は、2015年8月20日（木）9時30分~12時に、養護教育1号棟1階 第2演習室にて行われた。分科会参加者は、愛知教育大学付属学校（幼稚園1校、小学校2校、中学校2校、高等学校1校、特別支援学校1校）の専任養護教諭と、愛知教育大学養護教育講座の専任教員2人であり、附属学校における教育実地研究（養護実習）の実情と手引き（養護実習編）³⁾の内容について議論をした。

2) 実習生への実習の心構えについて

- ・養護実習に来る学生に、現場に出たら他の養護教諭は見ることが出来ないため、今回の実習でロールモデルにして欲しい。
- ・学生が見学するとき、自分だったらどう考え実施するかを考えていってほしいと伝える。
- ・採用された時の参考書作りだと思ってほしい。実習の時の記録があれば、養護教諭になった時もすぐ出来るように、記録を作つて欲しい。
- ・本当に、自分が養護教諭に向いているか、子どもが好きかを考える場にして欲しい。
- ・養護実習のねらいを明確に伝えて欲しい。
- ・学生にも教務主任など実習担当の立案する人にも伝わっていない。

III 結果及び考察

以下には、討論にて出された意見を各カテゴリーに分けて列挙した。

1. 附属学校における養護実習の実情

1) 実習期間について

- ・養護実習は、4週間の実習で丁度良い。
- ・養護実習は、小学校免許の実習と異なり、保

3) 実習内容

- ・昔は、保健室での対応、研究授業、保健だよ

り、掲示物作成をすべてやっていたが、今はなかなか出来ない。

- ・学習指導案作成も、今は、見本を示しておいて、穴埋めとまではいかないけど、一からでは無く、見本を参考に作るように指導している。見本は、教科毎に作成しており、昨年から、養護教諭の保健指導も入れてもらっている。
- ・掲示物作成の実習はカットするようになった。
- ・保健だよりも研究授業とからめた内容で、配属学級のみのものを作成してもらっている。
- ・保健室での講和時間を意図的多くしてもらった。
- ・掲示物作成と保健だよりの両方とも残している。
- ・授業が終わるまではクラスにいるように指導している。子どもは、指導してくれる人を見ているので、急に入ってきた人の授業では、成立しない。授業をやった意味がないと言われかねない。
- ・自分が実習生の時には、4月だったので、健康診断など手伝って、4月に赴任したらどう動いたらいいか、事細かに記録し、後に参考になった。
- ・保健室にただいるだけでは意味がない。何のために居るのかを意識付けさせるのが大切。

2. 附属学校における養護実習の小括

実習期間については、現行の4週間の実習で丁度良いという意見が多かった。一方、実習生への実習の心構えについては、現場の先生の指示を待つのではなく、主体的に考えてほしい、採用された時にすぐ実践出来るようにな記録を作つて欲しいなどの意見が出された。さらに、実習内容については、保健室にただいるだけで

は意味が無いく、何のために居るのかを意識付けさせるのが大切などの意見が出され、大学での事前指導にてこれらの点を踏まえながら指導をしていく必要性が窺えた。

3. 教育実地研究（養護実習）の手引きの検討

養護実習の手引きは、これを参考に実習指導を行うからとても大事である。他大学だとほとんど無いところもあり、内容については益々精査される必要がある。

1) 実習予定表

- ・養護実習の予定表を作成する場合、他の教科と一緒にしてもいいかと聞かれる場合があるが、養護実習の予定表は別に作成する必要があると思う。特に、養護実習の学生が、教科の学生と違う動きをすることを示しておかないと、教科の実習になってしまふ。
- ・実際に、委員会活動で児童保健委員会に来るはずなのに、低学年の下校指導に行っていたり、担任の委員会に行っていたりすることがあり、学生も指導教員も動きを理解していないことがある。学生が混乱している。
- ・保健室での講和や実習の時間を決めておかないと、教科の実習の学生と同様に動かなければと学生が思つてしまい、保健室での実習の時間に研究授業の前の教室掃除をしていたこともある。調整は、指導する養護教諭が行っているが、養護実習の学生の研究授業を見に来るのが優先なのに、同じクラスに配属されている学生の研究授業に行かなくてはと思う学生もいる。養護実習だという意識づけが、実習生と配属学級の先生にも必要である。
- ・一般校だと職員会議で教育実習と養護実習は別で起案されるため、意識付けは必要ない

かもしれない。

- ・学生は予定表を貰ってその通り動くのみである。
- ・自分が実習生の時は、実習予定表を事前に自分で立て行って、当日、学校から示された予定表に入っていないものはすり合わせて交渉したことがある。

2) 手引きの記述

- ・「教育実習記録」の書き方について、書き方見本を示しては。例えば、実習の反省の項などは、現在「紙面には罫線しかない。養護実習の最終日に、4週間全体を振り返って書こう」とありますが、学生は何を書いていいかわかりづらい。整理する項目などを示してはどうか。
- ・「実習予定表」の15日目に「日本体育・学校健康センター」とあるが「独立行政法人日本スポーツ振興センター」ではないか。
- ・印が必要な文書とそうでない文書を明確にして欲しい。例えば、指導案は、印を押させてている。
- ・学生の頃は、教育実習で印の押し方を教えてもらった。少し、左に傾くくらいのおじぎをした印の押し方が良いとなかった。右に傾くとふんぞり返っているようで好ましくないと、教えてもらった。
- ・「朝が早く眠い。でも、講和はメモをとってしっかり聴こう」という吹き出しがあるが、現場から指摘があった。「講和はメモをとってしっかり聴こう」に修正した。
- ・行間が広く見づらいという意見があり、2015年版は、行間を狭くした。

3) 提出物

- ・他大学だと毎日の記録、まとめ、指導案1部のみの学校もあるが、それでは、足りないと思う。
- ・書かれている提出物はすべて必要だと思う。

4) 救急処置事例の記録

- ・特に、救急処置事例の記録は大事である。
- ・見学の時は、学生に、今何を考えて、ゆえに検査等行って処置をしたかフィードバックを行っている。さらに、学生が実習するときは、注意して、何を考えたか確認するようしている。しかし、事例記録が無いとどうしても、その場、その場で流されてしまい、まとめることが出来ていない。なので、観察の視点が明確になるこの記録は大事だと思う。ただし、今の記録では、経過観察や保護者への対応の記録が入っていないので、追加してほしい。
- ・救急処置事例とあると、どうしても大きなのがなどの記録を学生は取らなければと思っており、「骨折の事例がこないかな」と発言するので、注意をしたことがある。この事例はそれこそ、擦過傷などでもよいはずだと思う。
- ・腹痛などの方が、経過観察もあるので、私は、内科的事例の救急処置の記録をすすめている。
- ・ここに書かれている内容であれば、プライバシーには配慮されていると思う。

4) ケースレポート

- ・この事例選びは、ディケートです。凄く重い、児童相談所などが入っている事例などだと、個人が特定されかねないので、保護者が理解のある軽めの深くない事例を選んでいる。

- ・このケースレポートは、学生が児童に直接質問してレポートを作成するわけではないので、養護教諭が事例をある程度示して行えば、作成可能なのでは。
- ・気になる子への対応をまとめておく必要性は理解できる。現場で養護教諭はどういう情報を取っているかがわかる。でも、書かせづらいものですね。書く目的をもつとはつきり示してもらうと、学生も現場もわかりやすいと思う。
- ・一人の子どもを理解する目を養うのに大切だと思う。それを示してほしい。

5) 総合実習

- ・東海地区の養護実習で統一して行うことになっているが、他の大学の学生の養護実習では記録の見本等示されて覚えはない。
- ・複数の学生が保健室で実習するので、養護教諭は指導に徹し、1人記録の学生を作っている。A4用紙2枚に記録を2部印刷し、養護教諭と記録の学生が持つようにしている。記録の学生はとにかく、総合実習の学生が何を行ったか記録するように指導している。
- ・総合実習の記録は事前に予定表を養護教諭が確認し、指導するようにしている。実習生の計画を確認しないと、時間的に無理な予定を立てていたりすることがある。
- ・時間毎の計画は書きづらいので、一番上の欄の一日の執務計画のみ事前に書かせるようしている。
- ・救急処置事例だと、養護教諭の指導はその場でフィードバックしているので、二重になり、書きづらい。養護教諭の指導の欄を調整してほしい。

- ・養護教諭の欄は一つにしてもよいのでは。
- ・活動計画の欄も、執務記録簿と同様に、午前・昼休・午後・業後位にすると書きやすいかもしだれない。
- ・実習生の反省・自己評価の欄も同様に大きくした方がよい。ここに書かれている内容では、実態に合っていない。例えば「保健だより作成は途中までしか出来なかつたが、頻回来室者への対応はうまく出来たと思う」という項は、保健だよりも、来室者が優先されるのは当然で反省すべき内容ではないが、一項目ずつ反省を書くようにしていると、こう書かざるをえない。それよりも、頻回来室者にどのような観点で対応し、何がうまく行ったのか書くべきである。そのような反省の記録が各所にみられる。
- ・「反省・自己評価」の欄は、何が出来て、何が出来なかつたか明らかになっていない。
- ・来室者が多い一般校だと記録が大変。
- ・以前は、他教科の学生も総合実習を行っていたが、今は行わない傾向にある。

6) 学校行事参加記録

- ・この提出物があるから、配属学級の視力検査を実習中に行うようにしている。
- ・10月の実習は、4月の実習と異なり、検診などが無いので、記録を課してないと検診など実施しないままになってしまうかも。この記録があることは大事。

7) 教科「保健」の実習

- ・現場からは「保健」のみの実習はやめて欲しいとの意見もある。
- ・「保健」の実習に行く学生が減っているので

は、自分が学生の頃は当然行くものだと考えていた。

- ・養護実習で行く「小学校」と異なる「中学校」という校種も見ることが出来るのに、なぜ行かないのだろう。
- ・今、ボランティアなど4年生の学生を学校が受け入れてくれる場合が多くなっており、違う校種を見るメリットを感じない学生もいると思う。
- ・学生の意欲が低い。
- ・養護教諭になりたい学生も、「保健」の実習に行かないことがある。
- ・メリットが十分説明されて無いのでは。
- ・他の教科であれば、当然、副免に行くのに、養護教諭養成課程の学生は、教員採用試験の勉強をするから行かないという話を聞く。絶対、行った方が良いと諭すけど。
- ・「保健」の実習なのに、注意していないと、「保健」の授業などを見ないまま研究授業が組まれていたりして、「体育」の見学をさせられている時もある。指導教員に確認すると、どんな時にケガをするかなど知る必要があるからとか理由を言うけど、「国語」の学生が「英語」の授業の見学はしないのに、変。「保健」を見ていなかった時は、業後に模擬授業を保管体育科の教諭と養護教諭が行ってから研究授業をしてもらうことにしたけど、言わなければ、そのままになってしまふところだった。若手の養護教諭だと、口出ししづらいことがあると思う。
- ・他の教科は2週間なのに、養護の副免だけ3週間なので、実際、足並みがそろわなくて困る部分はある。自分たちの頃は2週間実習だったから。

8) その他

- ・どうしても、自分が体験した養護実習を基に実習を組み立てがちである。ベストだとは思わないけど、良い実習をさせてもらったと思っているから。
- ・他大学の学習内容を聞いていると、愛知教育大学が如何に養護教諭養成に特化した教育をしており、恵まれていたのか解る。他大学だと、他の科目、例えば体育と一緒に生理学を受けるなど、養護教諭に特化したものを探していない。
- ・全附連のなかで、大学は養護実習で何を指導してよいかわからないので、附属学校で養護実習の手引きを作つて欲しいという発言があったが、養成は大学の意図があるべきで、現場が手引きを作るのは違うと思う。
- ・確かに、現場が養護実習で行うべきことを考へているが、大学の養護実習の意図が示されたものを受け行うべき。
- ・基礎実習や主免実習事前授業公開など、養護教諭になりたい学生へ意識付けが計画的になされるとよいと思う。
- ・附属独特なのかもしれないが、養護実習としての質保証が必要。そのためには、養護教諭が積極的に働きかける必要があると思うが、教育実習担当の教員への大学からの働きかけも大切。今までは、目的が伝わっていない。教科の先生方は、自分の経験から教科と同様に養護実習を組もうとする傾向がある。
- ・実習生の指導時間が、以前は22時まで残つて指導していたが、現在は18時には全員帰校させるので、指導時間が短くなつており、その中で出来る指導を工夫している。
- ・附属は研究スタイルに合わせた指導案作成が

求められ、養護実習も同様のレベルを要求されるので、どうしても3週間は教科の学生と同じ動きになりがち。

- ・各学校の独自性があり、統一するのは難しい部分もある。養護実習として何を学ばせるかが明確になる必要がある。
- ・教室での観察においても、虐待など視点を決めた観察の力を付けるようになると良いと思う。

4. 教育実地研究（養護実習）手引き検討の小括

手引きについて出された意見を集約すると、今後、早急な修正が必要な箇所としては、手引きの記述、実習予定表、ケースレポートであった。手引きの記述については、細かな誤字脱字や、名称の変更等、変更する予定である。また、予定表についても、昨年、附属名古屋小学校で使用されたものに変更する予定である。ケースレポートについては、教育実習受け入れ先の公立小学校の養護教諭からも「大学に提出しない上に、児童の個人情報の記載が多すぎる」などの意見が出されており、ケースレポートの提出を含めて内容について早急な検討が必要である。

一方、提出物については、現行の提出物はすべて必要だと思うといった意見がだされた。また、救急処置事例の記録については、大きなかがなどの記録を学生は取らなければと思っており、擦過傷などでもよい点を学生に周知していく必要がある。さらに、総合実習については、時間毎の計画は書きづらいので、一番上の欄の一日の執務計画のみ事前に書かせる点や、活動計画の欄を午前・昼休・午後・業後位に分けて書かせるように学生に指導していく必要性が

窺えた。

IV まとめ

本分科会では、養護実習の活性化を図るために、附属学校でどのような養護実習が行われているのかを把握するとともに、本学で使用されている養護実習の手引きの内容について、2015年8月20日に愛知教育大学附属学校（幼稚園1校、小学校2校、中学校2校、高等学校1校、特別支援学校1校）の専任養護教諭と、愛知教育大学養護教育講座の専任教員2人で検討した。

養護実習の実習期間については、現行の4週間の実習で丁度良いという意見が多かったが、実習生への実習の心構えや実習内容については、現場の先生の指示を待つのではなく、何のために保健室に居るのかなどを主体的に考えてほしいなどの意見が出され、大学での事前指導にてこれらの点を踏まえながら指導をしていく必要性が窺えた。

手引きについては、実習予定表、ケースレポートの内容を早急に修正するとともに、提出物の救急処置事例の記録については、学生に大きなけがなどの記録でなく、擦過傷などでもよい点を周知していく必要がある。さらに、総合実習については、時間毎の計画は書きにくいので、活動計画の欄を午前・昼休・午後・業後位に分けて書かせるように学生に指導していく必要性が窺えた。

今後は、これらの検討事項を踏まえて、手引きの修正や養護実習の事前指導等に生かしていきたい。

参考文献

- 1) 山田浩平：教育実習に期待すること～保健体育科保健分野の視点から～，愛知教育大学教育創造開発機構，教員養成高度化センター，教科教育学研究部門：SCOPEⅢ, vol 3, 6, (2013)
- 2) 中央教育審議会：「子どもの心身の健康を守り安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/08012506/001.pdf
- 3) 愛知教育大学教育実地研究専門委員会、「教育実習の手引」改訂委員会：教育実地研究の手引き（養護実習編）（2015）

「学びと育ち」の連続性を見通した幼児期の教育を考える — 学びの連続性を支える力に目を向けて —

愛知教育大学附属幼稚園

太田弘一 奥地美喜 野崎三千代 大江 幸 磯村正樹 井川典子 小林優子

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 麓 洋介

愛知教育大学美術教育講座

竹井 史

I. 研究主題設定の理由

平成21～24年度までの「心豊かな幼児の育成」を目指した研究を通して、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が示唆された。児童期の育ちにつながる幼児期の育ちをきめ細やかに見ていくと、そこには学びの要素がある。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、直観的・感覚的に、自分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、学ぶ。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る。

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、平成25年度より、「『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」を主題に掲げ、研究を進めてきた。

(1) 平成25年度(1年次)：学びの連続性を探る

平成25年度は、幼児期においては、単に知識や技能を身に付けることを「学び」と捉えるのではなく、周りのひと、もの、こと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という理解が、私たちに共有されたところからスタートした。

そこでは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捉えることによって、幼児の学びの内実が明らかにできるのではないかと考え、副題を『学びの連続性を探る』とした。幼児期の学びと児童期の学びの関連性を探るために、5歳児の姿に焦点をあて、幼児が興味や関心をもって周りの環境にかかわって遊ぶ中で、幼児が経験し、気付いたり、考えたりしている姿から、「学びの芽」を読み取った。次いで、その「学びの芽」を、小学校学習指導要領と照らし合わせ、幼児期の学びが、小学校以降の学びと関連があることを確認することができた。

また、「学びの芽」には教師の援助が大きく影響し、教師の言葉のかけ方や環境の構成によって幼児の意欲が大きく変化することも、事例検討を通して確認した。教師が幼児の遊びの様子を観察し、幼児が経験している質と内容をきめ細かに読み取ることが大切である。そのうえで、幼児の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、幼児の「学びの芽」を支えているのではないかということが分かった。学びが連続していくためには、「幼児の学びの芽を読み取る教師のまなざし」が重

要であることを確認できた。

しかし、検討事例が5事例と少数であり、私たちが見付けた学びの芽は、幼児が学んでいることの一部ではないのかという思いをもった。2年次には事例数を増やし、さらに広く検討していく必要性を感じた。

(2) 平成26年度（2年次）：学びの連続性を確かめる

研究2年次は、引き続き5歳児の姿に焦点をあて、幼児期の「学びの芽」が児童期の学びに関連していることをより確かなこととして捉えたいと考え、副題を『学びの連続性を確かめる』とした。

1年次の研究を通して、「幼児の学びの芽を読み取る教師のまなざし」の確かさが重要であることが示唆された。幼児の遊ぶ姿を見て、幼児が何を経験しているのか、そこにどのような学びがあるのかを具体的に捉え、その先の児童期において学ぶこととどのような関連性があるのかを把握することで、目の前の幼児への援助の手がかりを考えることができるのでないかと考えた。

そこで、まず幼児の遊びの事例から捉えた「学びの芽」と小学校学習指導要領を照らし合わせていったところ、一つの遊びの場面から捉えた「学びの芽」は、小学校の様々な教科と関連していることが分かった。その際に、小学校の授業参観や、小学校教諭との話し合いの場を設けたりすることで、児童期の教育について理解を深め、幼児期と児童期の教育にはつながりがあることはもちろん、共通点や相違点があることも確認することができた。

しかし一方で、小学校学習指導要領との関連性だけでは説明しきれない、幼児期ならではの学びの独自性があるのではないかと考えられた。そこで、事例を検討したところ、遊びの中で子どもたちは、様々な「学びの芽を支える基礎力」を培っていることが見出された。

(3) 平成27年度（3年次）：学びの連続性を支える力に目を向けて

本年度は「『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」という研究主題の最終年として、副題を『学びの連続性を支える力に目を向けて』とした。

1、2年次の研究では、幼児期の学びと児童期の学びにはつながりがあることを確認することができた。その関連性を見ていく中で、「学びの芽を支える基礎力」が見出され、その力こそ、幼児期に育むべき大切な力と考えられた。そこでは、「学びの芽」を、「幼児が興味や関心をもって周りの環境にかかわって遊ぶ中で、気付いたり考えたりする経験を通して、学んだと思われること」、「学びの芽を支える基礎力」を、「学びの連続性を支える心情・意欲・態度」と定義して検討をすすめた。

本年度は、昨年度までの5歳児の姿から読み取った「学びの芽を支える基礎力」を基にして、3歳、4歳の時期に、遊びや生活の中でどのような経験を積み重ねているかを事例から読み取り、考察する。本年度は、「学びと育ち」の連続性を支える力とは何か、そして、その力は幼児期にどのように育まれているのか。また同時に、そのために幼児期の教育はどのようにあるべきかを、教師の援助や環境の構成を含めて検討していきたい。

II. 研究の方法

本年度の研究は、図1に示す流れで行った。

- ①問題提起として5歳児の事例（お化け屋敷迷路の事例）を「学びの芽を支える基礎力」という視点から読み解き、「学びの芽を支える基礎力」が存在することを確かめ、どのような「学びの芽を支える基礎力」があるのかを考える。
- ②事例から様々な「学びの芽を支える基礎力」が読み取れるが、その中でも特に小学校期以降にも重視され、学びの連続性を支える力と考えられる「学びの芽を支える基礎力」を絞り込む。本研究では、「試行錯誤する力」と「話し合う力」という二つの力に関心をもち、研究を進める。
- ③「試行錯誤する力」と「話し合う力」という視点から、3歳児、4歳児の事例を読み解く。5歳児における「学びの芽を支える基礎力」につながっていく経験を、3歳児、4歳児ではどのようにしているのかを、幼児の姿から読み取り、考察する。その際、「試行錯誤する力」や「話し合う力」は主に5歳児においてみられる姿であるため、3、4歳の姿に適応して考えやすいよう、試行錯誤する力を、「思い付い

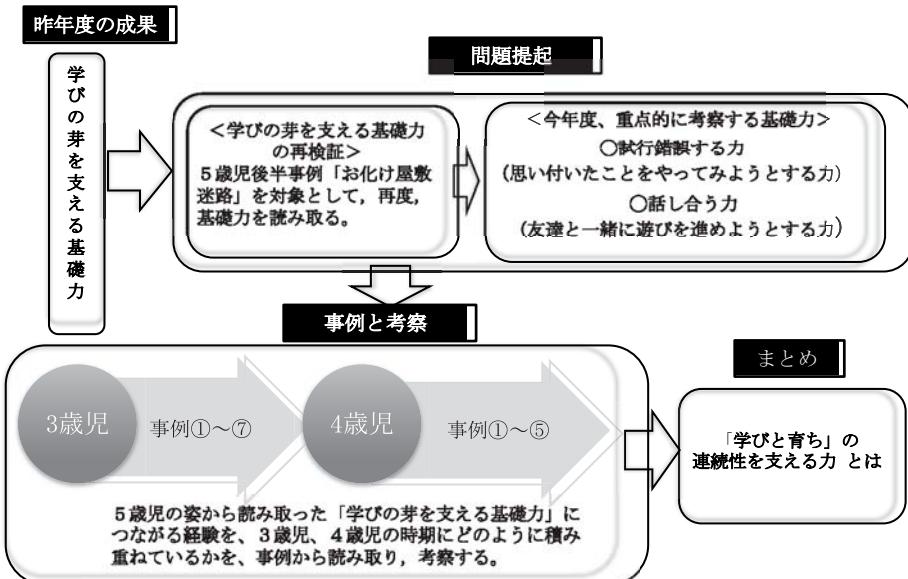


図1 本年度の研究の概要

たことをやってみようとする力”とし、話し合う力を“友達と一緒に遊びを進めようとする力”として考察を進めることとした。5歳児の姿を基にして、3歳児、4歳児と考察する方法によって、発達的な変容を捉える。

④事例収集の時期は、主に平成26年4月～平成27年7月である。担任教諭が保育する中で、様々な遊びや生活の場面から特に「学びの芽を支える基礎力」につながっていくのではないかと感じ取れた場面を抽出したため、教師のかかわりがあった事例が中心となっている。また、ICレコーダーやデジタルカメラなどを活用し、事例収集をすることで、事例を記録する際に研究資料としての客観性、正確性をもてるようにした。

III. 問題提起

5歳児事例「お化け屋敷迷路の事例：10月上旬～11月上旬」をもとに、学びの芽を支える基礎力の再検証を行った。

本事例は、子どもたちが、段ボール箱でつくった‘お化けトンネル’やゲームボックスをつなげた迷路をつくることを楽しんでいた1学期に端を発する。運動会後、A児が「お化け屋敷迷路がつくりたい」と、家でお化けを紙に描いて持ってきた。教師がA児の描いてきたものを広げて見ながら「いいねえ、楽しそうだね」と話していると、周りの子どもたちも興味をもち、遊戯室で大積み木を使って‘お化け屋敷迷路’をつくることになった。

その後の展開において、以下の4つの事例が抽出され、それぞれについて、子どもの姿から「学びの芽を支える基礎力」の読み取りを行った。



10月7日	「どんなお化け屋敷迷路をつくる？」：アイディアを出し合って
10月8日～17日	「からかさお化けがつくりたい！」：イメージを実現しようとして
10月27日	「はずれの道に来てくれないな…どうしよう？」：共通の課題を見付け出して
11月4～5日	「針山をつくろう」：試行錯誤しながら

5歳児の2学期後半のこの時期には、仲間と一つの遊びを継続して楽しむ姿が見られることが多く、その中から様々な学びの芽を支える基礎力を読み取った。これらの基礎力をよく見て検討し直すと、大きく2つに集約された。

1つ目は、「自分のイメージを実現しようとする意欲」や「友達のアイディアに興味をもち、やってみようとする意欲」、「友達のアイディアを取り入れ、遊びに生かそうとする力」など、自分（自分たち）が思い付いたことを実現できるように考えたり、繰り返し試したりしようとする“思い付いたことをやってみようとする力（試行錯誤する力）”である。

2つ目は、「思い付いたことを相手に伝える力」や「友達の言葉を聞き、想像し、共感する力」、「共通の目的に向かって、新たに生じた問題の解決方法を追求しようとする姿勢」など、友達とアイディアや考えなどを出し合いながら遊びを進めていこうとする“友達と一緒に遊びを進めようとする力（話し合う力）”である。

本年度の研究では、このような5歳児における「学びの芽を支える基礎力」が育まれるためには、3歳児、4歳児でどのような経験を積み重ねているのかを事例から読み取り考察する。

IV. 研究の内容：事例と考察

以下では、3歳児事例7事例、4歳児事例5事例における各1事例とその考察を記す。

(1) 3歳児：「学びの芽を支える基礎力」につながる経験と読み取り

3歳児事例① 「根っこ付き！」 4月下旬

砂場の近くに短い草が生えていた。それを見たA児が草を引っ張ると、前日に雨が降っていたこともあり、根こそぎ抜けた。A児はその根が付いた草を見て、思わず満面の笑みで「根っこ付き！」と大きな声で言った。砂場にいた教師がA児の顔を見て「本当だ。根っこ付き！」と受け止めると、A児はこっとうに笑った。

すると、教師のそばで遊んでいたB児、C児も近くにある草を見付けると、ひよいと引き抜き「根っこ付き！」と教師の顔を見て笑った。教師が「こっちも根っこ付き！」とこやかに言うと、D児も同じように「先生、根っこ付きあった！」と楽しそうに自分で抜いた草を見せた。

翌日もB児は草を見付けると、ひよいと引き抜き、「先生、根っこ付きあった！」と教師に見せに来た。教師が「本当だ。根っこ付きあった！」と言うと、B児は教師が固めていた砂山に「根っこ付き、ぺた！」とつけた。教師も同じように「根っこ付き、ぺた！」と砂山に草を付けると、それを見たC児も「根っこ付き、ぺた！」と同じようにした。すると、少し離れたところにいたE児、F児も楽しそうな雰囲気につられてやってきて、同じように「根っこ付き、ぺた！」と砂山に付けた。



1) 「やってみたら楽しかった」経験から読み取れた「思い付いたことをやってみようとする力（試行錯誤する力）」

子どもたちにとって草が根こそぎ抜けるという感覚は、今まで経験したことのない感触であり気持ち良さを感じたと思う。また、目に見えない土の中にある根が目に見える草とつながっているという発見をし驚き、おもしろさを感じたのだろう。そのため、繰り返しやってみようという気持ちになったと思われる。

B児は草を抜き、「根っこ付き！」と教師に話しかける度に十分に受け止められたことで、教師が固めて

いた砂山に自分の持っている根付きの草を付けたらどうなるかな？ “やってみたい”， “やってみよう” という気持ちに瞬時に変わった。

教師に自分の楽しんでいることを察して受け止めもらうことや同じ行動をして一緒に楽しんでもらうことは、自分の興味を発見することにつながり、やってみようとする意欲の基になるのではないかと思われる。

2) 「同じことをする、同じことを言う」 経験から読み取れた「思い付いたことをやってみようとする力（試行錯誤する力）」

教師はA児の発した「根っこ付き！」という言葉をそのまま同じ言葉で繰り返し言ったり、B児の「根っこ付き、ぺた！」と砂山に根付きの草を付ける動作を同じようにやったりして受け止めた。「根っこ付き！」と言う教師の言葉を聞いたり、教師と一緒に遊んでいた姿を見たりした周りの子どもたちも、その場の楽しそう、うれしそうという雰囲気を感じて、思わず同じようにやってみたのだと思う。また、「根っこ付き！」という言葉そのものがリズミカルでおもしろいものだったので、言ってみたくなったのではないかと思われる。特定の友達ではなく偶然周りにいた子どもたちではあったが、自分と同じように「根っこ付き！」「根っこ付き、ぺた！」と順々に言っていることも互いに耳にし、より楽しい気分になったのだと思う。

子どもたち一人一人が楽しんでいることを、教師が同じことを言ったりやったりして楽しむことで、教師を介してその楽しさが周りに伝わっていく。そして、周りの子どもたちと同じことを言ったりやったりして楽しんでいる姿を受け止め、つきあっていくことが大切である。

(2) 4歳児事例：「学びの芽を支える基礎力」につながる経験と読み取り

4歳児事例② 「はい、お菓子どうぞ」 6月上旬

体を動かして遊ぶことが楽しくなってきたので、いろいろな体の動きが楽しめるようにと思い、廊下に一本橋やジャンピングマットを組み合わせた簡単なコースを用意した。

新入児のC児は怖がりな面があり、教師がおおかみや悪者になって他児と遊んでいると「怖い」と泣くことがあった。「私は食べないでね」と教師に何度も確認し、分かってもらうことで安心して遊べるようになってきた。



D児が一本橋のコースで遊び始めた。教師も一緒に遊んでいると、D児は一本橋の下でワニになり、「食べちゃうぞー」と教師をおどかした。教師は「食べられちゃう！」と応じながら遊んでいた。そこへC児が来て、ワニにおびえながら教師に a) 「私は食べないでね」「お菓子あげるから食べないでね」

と言ったので、教師は「分かった。Cちゃんは食べないでね、ってDちゃんにも話してあげるね」と言い、D児に「Cちゃんがワニさんにお菓子をあげるから、Cちゃんは食べないでね」と伝えると、b) C児は一本橋に乗って遊び始めた。C児は少しおびえながら c) 「はい、お菓子どうぞ」とワニ役のD児にお菓子をあげるまねをすると、D児はそれを受け取るまねをした。C児は素早く一本橋を渡った。

子どもの姿の読み取り

a) 今までの経験から、教師に言ったら何とかしてくれるという思いがあり、教師に思いを伝えた。

b) C児は教師の言葉を聞き、D児も食べないで通してくれるだろうと思い、多少の不安はありながらも遊び始めた。

c) C児は本当に自分が食べられないか、お菓子を渡したらD児がちゃんと通してくれるか心配しながらD児にかかわった。

d) 渡り終えると、ほっとした様子で教師に笑いかけた。C児はスタート地点に戻ってまた遊び始めた。

そこへ、ニンニンジャーごっこをしていたE児が現れ、武器として使っていた井型ブロックを「お菓子あげる」と言ってD児に渡した。E児はD児が井型ブロックを受け取って食べるのを見てから橋を渡った。渡り終えると井型ブロックを取りに素早く保育室に行った。e) E児は橋で遊ぶたびに井型ブロックを持ってきて、「これはアメ（棒に丸いブロックがついたもの）」「チョコ（茶色のブロック）あげる」と色や形からイメージしたお菓子をワニ役の子どもに手渡して橋を渡った。E児は「お菓子あげる」と教師とC児にも井型ブロックも渡した。教師とC児は井型ブロックをワニに差し出しながら橋を渡った。その後、数人の子どもたちが加わり、橋を渡ったりワニになったりして遊んだ。f) F児は折り紙で財布をつくり、その財布を渡して橋を渡ろうとした。G児はE児たちのしているのを見て、自分のつくった井型ブロックの武器を壊しながら「これ、あげる」とワニ役の幼児に渡して通った。C児は絵本を持ってきて、「絵本あげるから、食べないでね」とワニ役の幼児に渡して橋を通った。

d) D児が自分のしたいことを分かってくれたこと、私も橋を渡れたといううれしい気持ちやほっとした気持ちを教師に表情で伝えた。できたうれしさからまた遊び始めた。

e) E児は井型ブロックの色や形から思い付いた菓子を言いながらワニ役の子どもに渡し、相手の反応を見ていた。



f) 周りの子どもたちが井型ブロックを渡して遊んでいるのを見て、自分なりに思い付いたことを試しながら遊んだ。

1) 「分かってもらってうれしい」経験から読み取れた「友達と一緒に遊びを進めようとする力（話し合う力）

教師はC児の表情や行動から、“ワニは怖いから私を食べないでほしい”という思いと同時に“私も遊びたい”という思いを感じ、C児の思いを代弁して周りの幼児に伝えた。C児は“先生は自分のことを見てくれている”“困ったときは助けてくれる”という安心感があり、自分から遊び出したり、同じ場で遊ぶ子どもとかかわったりすることができた。子どもは自分なりの言葉で思いを伝えようとするので、子どもの言動から思いをくみ取り援助することが大切である。

信頼できる教師に思いを伝え、分かってもらった経験や、教師を介して相手に思いを分かってもらった経験から、次第に他の子どもに対しても“分かってもらえるだろう”“言ってみよう”と思うようになると考える。

2) 「自分なりのアレンジ（変化）を加える」「つもりが広がる」経験から読み取れた「自分が思い付いたことをやってみようとする力（試行錯誤する）

E児はワニ役の子どもが自分のしたことに応えてくれたことがうれしかったので、何度も井型ブロックを持ってきて遊んだのだろう。E児は“きっと分かってくれるだろう”という思いがあり、井型ブロックをアメやチョコなど違うものに見立てて遊んだのだと思われる。繰り返し遊ぶ中で、教師や一緒に遊ぶ子に自分のしたいことを分かってもらうことで“次はこうしてみよう”と自分なりに変化を加えて遊ぶようになると考える。

ワニに渡すものが‘井型ブロックの菓子’‘折り紙の財布’‘絵本’など一人一人異なり、子どもたちは思い付いたことを積極的に遊びに取り入れていた。一緒に遊ぶ子のつもりを分かって遊ぶ中で、一緒に遊ぶ子と全く同じことをするのでは満足できず、“自分はこうしたい”という思いをもち、つもりの世界を広げて遊んでいたのだと思われる。

V 研究のまとめ

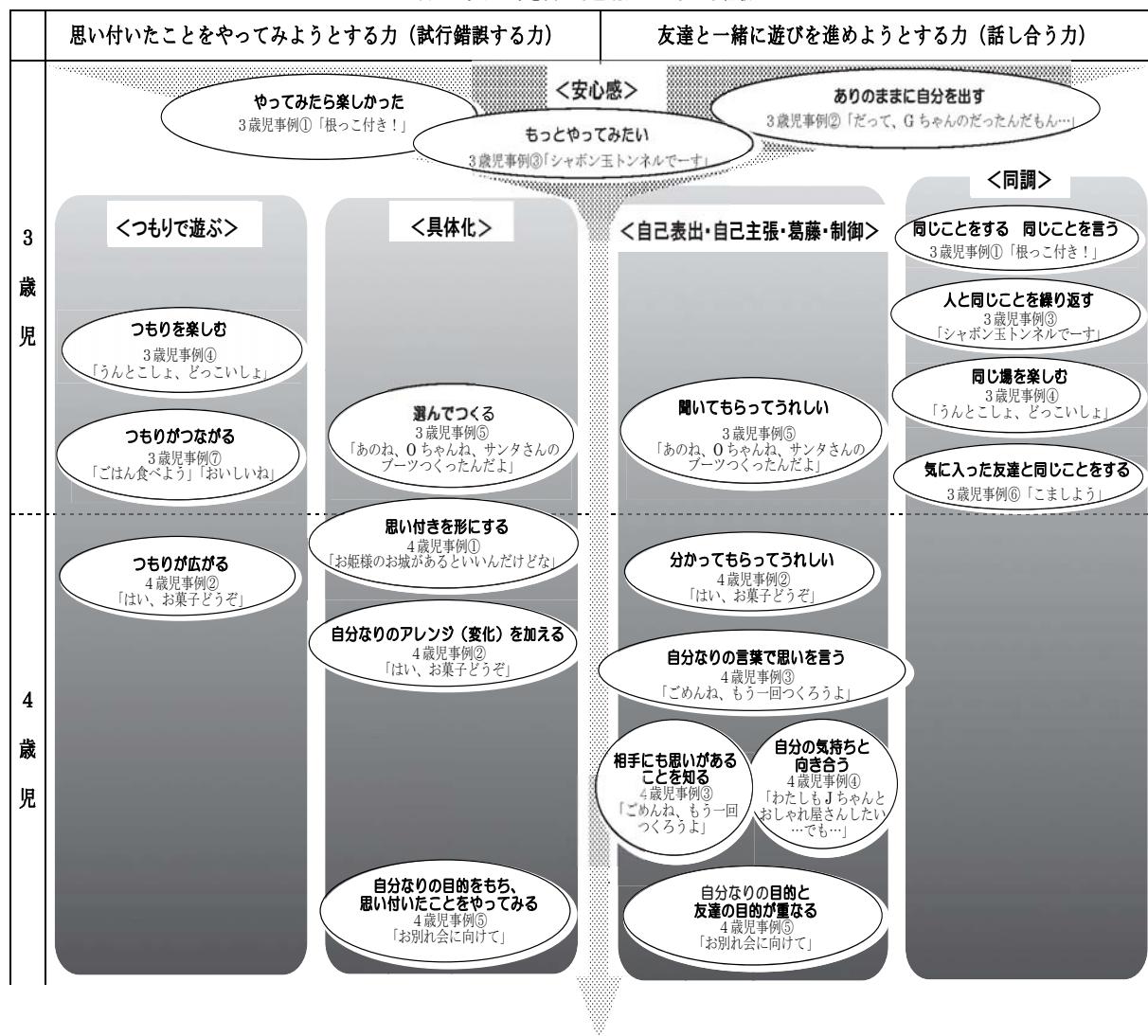
(1) 本年度の研究成果

本年度は『『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える』という研究主題の最終年として、副題を『学びの連続性を支える力に目を向けて』とした。

まず5歳児の事例を「学びの芽を支える基礎力」に焦点化して読み解き、「学びの芽を支える基礎力」の存在を再検証した。そこから、「学びの芽を支える基礎力」のなかでも、5歳児の事例において特徴的に現れてきた力であり、かつ特に小学校期以降にも重視されると考えられた力として、試行錯誤する力、話し合う力に注目した。次に、試行錯誤する力、話し合う力が育まれるには、3歳、4歳の時期に、遊びや生活の中でどのような経験が積み重ねられているのかを、事例から読み取り、それによって、幼児期に育むべき大切な力とは何かを考察した。その際、3、4歳の姿に適応して考えやすいよう、試行錯誤する力を、『思い付いたことをやってみようとする力』とし、話し合う力を“友達と一緒に遊びを進めようとする力”として考察を進めた。3歳児では7事例、4歳児では5事例を対象とした。

事例から読み取れた「学びの芽を支える基礎力」につながる経験と、その発達的な流れを検討し、さらにそれらを集約し<カテゴリー>化した。その結果は、「図2：学びの芽を支える基礎力」につながる経験に示す通りであった。

図2：学びの芽を支える基礎力につながる経験



以下では、試行錯誤する力に強く関わった<具体化>、話し合う力に強く関わった<同調>、<自己表出・主張・葛藤・制御>の4つのカテゴリーについてまとめた。4つのカテゴリーは、明確な枠組みをもって分けて考えられるものではなく、相互に関連していることも分かった。

なお、これらの4つのカテゴリーの基盤、つまり試行錯誤する力と話し合う力の基盤として<安心感>の存在も認められた。

1) 試行錯誤する力にかかわると考えられた

<具体化>

3歳児事例⑤「あのね、0ちゃんね、サンタさんのブーツつくったんだよ！」にみられる選んでつくる、4歳児事例①「お姫様のお城があるといいんだけどな」にみられる思い付きを形にする、4歳児事例②「はい、お菓子どうぞ」にみられる自分なりのアレンジ(変化)を加える、4歳児事例⑤「お別れ会に向けて」にみられる自分なりの目的をもち、思い付いたことをやってみるという姿は、試行錯誤する力に向かう一連の流れと捉えられた。この流れを1つのカテゴリーとし、<具体化>と名付けた。



<具体化>とは、思い付きやイメージなどの幼児の内なるものを自分なりに形で表す過程を称した。

3歳では、思わずつくってみたくなるような雰囲気の中で、手軽につくれる環境（材料）から選んで自分のつくりたいものをつくり、先生に受け止めてもらってうれしいと感じる経験をすると、満足感を抱き、“もっとつくりたい(やってみたい)”と意欲が生まれることが事例から読み取れた。4歳以降では、その経験をもとに、自分なりの思いやイメージを様々な形にし、気に入ったことを繰り返す。そこから、“～したらどうかな？”とアレンジを加え、さらに試し、自分なりに満足感を抱く姿が読み取れた。この発展的な過程こそが、試行錯誤する力につながる大切な経験であると考えた。

そのため、やりたいことを繰り返し取り組める環境、自分なりに思い付いたことを十分に試せる環境が大切であることが分かった。

<つもりで遊ぶ>

3歳児事例③「うんとこしょ、どっこいしょ」にみられるつもりを楽しむ、3歳児事例⑦「ごはん食べよう」「おいしいね」にみるつもりがつながる、4歳児事例②「はい、お菓子どうぞ」にみられるつもりが広がるという姿から、この流れを1つのカテゴリーとし、<つもりで遊ぶ>と名付けた。



偶然やってみたことが“楽しかった！”という思いを、教師が受け止めてくれたことで、“～っていうことにしよう”というつもりが次々と膨らんでいくことが読み取れた。つもりで遊ぶ過程において、3歳児初期には教師とのかかわりが中心となるが、次第に教師の存在を仲介とし周りの幼児とのつながりが生まれてくることも読み取れた。事例での姿から、気の合う友達とのかかわりの中では、つもりの世界が広がっていくことが分かった。

現実の世界とつもりの世界を自由に行き来できる幼児の特性を生かし、つもりの世界であれこれイメージを膨らませながら遊ぶことは、思いや考えをめぐらせる経験となり、試行錯誤する力につながっていくと考えた。

試行錯誤とは、様々な方法を繰り返し試みて失敗を重ねながら解決方法を追究することとされ、現実の世界で行われることであるため、一見すると<つもりで遊ぶ>こととは結び付きにくい。しかし、つもりの世界で遊ぶことは、自分の思いや考えと違っていることさえも楽しめる場となるため、自由に思いや考えをめぐらせる方法の一つとして意義深いと考えられた。

このことから、試行錯誤する力を培うためには、幼児が十分につもりの世界に浸って遊べるような教師の援助や環境の構成が大切であることも分かった。

2) 話し合う力にかかわると考えられた

<自己表出・自己主張・葛藤・制御>

3歳児事例⑤「あのね、○ちゃんね、サンタさんのブーツつくったんだよ！」にみられる聞いてもらってうれしい、4歳児事例②「はい、お菓子どうぞ」にみられる分かってもらってうれしい、4歳児事例③「ごめんね、もう一回つくろうよ」にみられる自分なりの言葉で思いを言う・相手にも思いがあることを知る、4歳児事例④「わたしもJちゃんにおしゃれ屋さんしたい…でも…」にみられる自分の気持ちと向き合う、4歳児事例⑤「お別れ会に向けて」にみられる自分なりの目的と友達の目的が重なるという姿は、話し合う力に向かう一連の流れと捉えられた。この流れを<自己表出・自己主張・葛藤・制御>として、1つのカテゴリーとして名付けた。



ありのままに自分を出し、教師に受け止めてもらうことで、幼児は安心感を抱く。その安心感をもとに、自分の思いを自分なりの表現方法で伝えようとする姿が事例からも読み取れた。教師の支えで少しづつ自分の思いを表せるようになるが、一方でそれぞれの思いがはっきりし、ぶつかることもある。自分の思いをくんしてくれる大人ではなく、同じ年代の幼児と思いがぶつかることで、幼児は相手にも同じように思いがあることを知る。しかし、互いに納得のいく解決方法までは見出せず、葛藤が生じる。その後、教師の仲立ちにより、幼児が自分の気持ちと向き合い、譲ったり我慢したりする。この過程が、自己調整をする姿につながり、話し合う力になっていくと考えられた。

そのために教師は、幼児が葛藤し、自分の気持ちと向き合える機会を保障し、じっくりとかかわっていくことが必要なことが分かった。

<同調>

3歳児事例①「根っこ付き！」にみられる同じことをする・同じことを言う、3歳児事例③「シャボン玉トンネルでーす！」にみられる人と同じことを繰り返す、3歳児事例④「うんとこしょ、どっこいしょ」にみられる同じ場を楽しむ、3歳児事例⑥「こましよう」にみられる気に入った友達と同じことをするという姿から、この流れを1つのカテゴリーとし、<同調>と名付けた。



3歳児初期には、自分の世界で遊ぶことを楽しんでいる幼児が周りにいる友達の存在に目を向け始めるきっかけとして、同じことをしたり、同じことを言ったりする。友達とかかわり始めるころは、同じ場にいてもそれが自分のしたいことを楽しんでいるが、その経験を重ねていくうちに、楽しい気持ちが重なり合う。それによって、同じ場で過ごすことが心地よくなり、友達の存在に関心が寄せられ、同じ場にいること自体を楽しむようになる。

前述の<自己表出・自己主張・葛藤・制御>では、他の幼児との違いに気付くという経験が、話し合う力にかかわると考えられたが、そのためには他の幼児と同じことをすることを楽しむ経験をし、一緒を体感することが支えになっていることが分かった。

そこで幼児は、まずは大好きな教師に様々な思いを受け止めてもらうことで安心感を抱くことは確かであるが、教師は、必要以上に幼児同士のやりとりに入らずに、見守る姿勢も必要なことが再確認された。

*試行錯誤する力、話し合う力の基盤としての<安心感>

3歳児事例①「根っこ付き！」にみられるやってみたら楽しかった、3歳児事例②「だって、Gちゃんのだったんだもん…」にみられるそのままに自分を出す、3歳児事例③「シャボン玉トンネルでーす！」にみられるもっとやってみたいという姿から、4つのカテゴリーの経験の基盤には<安心感>というものがあることが分かった。

3歳児初期には、大好きな教師に、自分を受け止めてもらうことで自分を出すことができるようになり、やってみたいことに意欲的にかかわっていく姿が事例から読み取れた。また教師だけでなく周りにいる友達ともかかわることを楽しめるようになり、その過程で葛藤や自己調整などという人とかかわるために必要な経験をしていくことも事例から読み取れた。

(2) 研究主題『『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える』を終えて

○1・2年次の研究では、幼児期(5歳児)の遊びの中で育まれる「学びの芽」と「小学校学習指導要領」を照らし合わせることで、幼児期の学びと児童期の学びに関連性があることを確認することができた。事例から捉えた「学びの芽」を小学校学習指導要領と照らし合わせていくと、一つの遊びの場面から捉えた「学びの芽」は、小学校の様々な教科と関連していることが分かり、幼児期の学びが総合的であることを示すことができた。

しかし一方で、小学校学習指導要領との関連性だけでは説明しきれない、幼児期ならではの学びの独自性があるのではないかと考えられた。そこで、2年次はそういった視点からも事例を検討していったところ、遊びの中で子どもたちは、様々な「学びの芽を支える基礎力」を培っていることが見出された。そして、その力こそ幼児期に育むべき大切な力なのではないかという考えに至った。

○3年次の研究では、5歳児の姿から読み取った「学びの芽を支える基礎力」を基にして、3歳児、4歳児においての時期に、遊びや生活の中で、試行錯誤する力や話し合う力に向けて、どのような経験を積み重ねているかを事例から読み取り、考察した。大きく4つのカテゴリーに分類集約され、幼児の経験の流れが捉えられた。

その結果、大きく4つのカテゴリーが分類集約され、幼児の経験の流れを捉えることができた。試行錯誤する力や話し合う力が育まれる過程の中で、自分の目的を自覚する力が培われてくることが分かった。こうした力は、一人だけで育つものではなく、教師のかかわりはもちろん、友達のかかわりの中で育まれるものであることも分かった。そして、自分のやりたいことに意欲的に取り組める、ありのままの自分を出せるという安心感が基盤となっていることも捉えられた。

このように自分の目的を自覚する力は、主に5歳児後半に見られる仲間と共に共通の目的をもって遊びを進める際に必要な力であり、2年次の研究で読み取った「友達のアイディアに目を向け、試行錯誤する力」「共通の目的に向かって、そこで生じた問題の解決方法を追及する姿勢」などの「学びの芽を支える基礎力」の基盤となる力とも言うことができる。また、このような自分の目的を自覚していく力こそ、小学校以降の児童期の「自覚的な学び」を支える力と言えることができるのではないか。

○3年間の研究を通して、「『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育」とは、小学校以降の学習を先取りした教育や小学校のための準備教育ではなく、幼児期には遊びの中で、小学校での教科ごとの学びと関連性があると思われる「学びの芽」が、遊びの中で教科ごとではなく総合的に育育される保育環境が求められることが分かった。また、5歳児の「学びの芽を支える基礎力」は、『学びと育ち』の『育ち』の部分にあたると考えることができた。そして、「学びの芽を支える基礎力」が5歳児で育まれるためには、を3歳児・4歳児において、それらにつながる経験を重ねる重要性が確認された。

本研究の結果を、質の高い保育を考えるための一資料としたい。

少人数教育研究の動向について

子安 潤（愛知教育大学）

1 少人数教育の動向

中曾根教育臨調の1980年代に始まる「教育の個性化」論の一つの具体策は、教育の多様化に対応した教育コースの多様化と並んで教育の少人数化であった。教育の少人数化は、二つの方向に大別された。一つは、学級の人数の少人数化という絶対数を現行の40人基準を削減する対応であった。これは小学校低学年の35人学級化、あるいは自治体独自の取り組みによる学級定員を少なくする取り組みとして一部ですすめられた。もう一つは、TTの加配という予算措置等を利用して、一部の教科のみを少人数化する試みとして一定の広がりを見せた。ここにも二つの三つの対応が生まれた。

一つは、TT加配を一部の教科でそのまま実施するタイプである。二つは、習熟度別にクラスを再編し、TT加配等の教員と学級担任が授業をおこなういわゆる「習熟度別授業」である。三つは、習熟度別という基準によって分けるのではなくて、人数を基準に少人数化するようにクラスを再編した狭い意味の「少人数授業」であった。地域や学校によって取り組み方は異なるが、愛知県の場合、研究指定校になると「習熟度別授業」を試みるところが多いが、それ以外は文字通りのTTあるいは「少人数授業」の学校が小学校の場合は多い。全国学力テストを指標とした比較研究が行われているが、今のところどの取り組みがよいかを断定するデータは得られていない。

2 少人数教育から共同・協同へのシフトチェンジ

少人数教育は、その出発から考えると明らかに個性化教育論の政策的展開と深く関わっていた。そのために、たんに学級や学習の人数といった組織的制度の視点ばかりでなく、授業や学習の在り方についても個性化論でよく持ち出された方向が強調されることとなった。それをスローガンで言えば、「生きる力」ということができる。1996年の中教審第一次答申では以下のように定義した。「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるために健康や体力が不可欠である」

ここでは、自立した個人が一人で課題に挑んでいくことが強調された。人間性のレベルで他人との協調や思いやりが登場するだけであった。力点は一人にあった。とりわけ学習としては一人での活動が協調された。そのために、総合学習などが典型であったが、それぞれが見つけた課題を自分なりに取り組んで解決していくことが奨励されることが多かった。そのために、遅れがちな子どもは学習に取り組んでいなかったり、本質的なテーマから外れたままの状態となることがあり、批判を呼ぶことも少なくなかった。

これが、21世紀に入ると様相を変える。「生きる力」という言葉は現在も使用されているが、明らかにシフトチェンジが語られていく。それは、PISAの上位プロジェクトである DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) プロジェクトのキー・コンピテンシー等のグローバル化の中で期待される能力像に変化が生まれ広がったことと関わりがある。キー・コンピテンシーは、1言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力、2異質な集団で交流する、3自律的に活動するの三つとされている。この三つは、明らかに個人が一人で問題解決に挑むのではなく、多様な人々と相互作用的に意志を持って活動していくことが期待されている。さらにアメリカやオーストラリアの情報産業を中心とした研究グループによる21世紀型スキル (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) は、10項目のスキルが21世紀で期待が高いとした提言をしている。すでに何度も引用されているが、念のために引用しておく。

「思考の方法（1創造力とイノベーション、2批判的思考、問題解決、意思決定3学びの学習、メタ認知）」「仕事の方法（1情報リテラシー、2情報通信技術に関するリテラシー）」「仕事のツール（1コミュニケーション、2コラボレーション）」「社会生活（1地域と国際社会での市民性、2人生とキャリア設計、3個人と社会における責任）」である。ここでも孤立した人間、一人での活動ではなくて、他者との協同あるいは共同活動への期待が大きな位置を占めるようになっている。これらのグローバルな

動向を研究した国立教育政策研究所の報告書においても、2013年

に「教育課程の編成に関する基礎的研究」の報告書⁵において「21世紀型能力」というとりまとめをおこなっている。これらの研究および調査報告等は、協力や共同活動を重視する方向へとシフトしていることがわかる。言葉としては、「生きる力」は生き残らせているが、この観点に関する限り意味は変わったと考えた方が首尾一貫して捉えられるであろう。

3 シフトチェンジと教育実践

こうしたシフトチェンジは学校現場においてすでに直観されており、かなりの小中学校の研究の力点が話し合い活動や学びあい活動に係わるものとなってきている。こうしたシフトチェンジが政策的に進む中で、学校運営の側面では「チーム学校」がスローガンになってきている。このように、かつての「個性化教育論」に影響された枠組みにおける少人数教育的発想は、現在のトレンドではなくってきている。

だが、それらとは異なる文脈の「少人数教育」は存在したし、存在しうるであろう。つまり、孤立した能力別教育を理想とするような枠組みではなく、学級規模の少人数化とは別に、協力・共同の教育活動を展開するために不可欠な人数を含めた組織ならびに教育活動の在り方を探求する道である。取り分けたような人々との共同を念頭においていた教育活動の探求は、これからも重要な観点として探求される必要があろう。

また、かつて、個性化教育論を確たる根拠もなく、推進した研究のありようこそ批判されるべきであり、21世紀型能力あるいはスキルについても、トレンドとして鵜呑みにするのではなく、これを批判的に吟味する取り組みが期待される。参加者は少なかったが、こうした動向に関する資料を配付して、検討をした。

時世にあった情報の授業について

情報教育講座 安本太一

I はじめに

平成 21 年 3 月 9 日に改訂された高等学校学習指導要領 [1]において、普通教科「情報」は、“社会と情報”、“情報の科学”からの選択へと再構成された。これらの教科の教科書[2,3,4,5]は、実教出版や東京書籍から発行されており、平成 24 年 2 月 27 日あるいは 3 月 1 日に検定済となっている。教科書の執筆は、検定済の日よりずっと前に行われていると推測される。

本稿の執筆は平成 28 年 1 月で、教科書の執筆から実質 4 年以上経過している。この間、コンピュータやネットワークに関して、状況の変化が起こっている。単元によっては、教科書に記述されているそのままではなく、今日における状況を踏まえて、授業を行った方が、生徒の理解が進み有益であろう。本稿では、このような事例をいくつか提案する。

II 時世にあった授業が必要な理由

冒頭で述べたように、教科書が古くなっていることが、時世にあった授業を行う理由の一つであるが、他にもある。

学習指導要領(平成 20 年告示)の改定のポイント(情報関連)では、“小・中・高等学校段階を通じて、情報教育に関する内容を充実”とされていることから、高校生は中学校までの段階で、コンピュータやネットワークの利用について、ある程度学んでいる。加えて、家庭においても、コンピュータやインターネット接続の普及が進んでいる。したがって、高校情報の授業の必要性について疑問を持っている生徒がいるかもしれない。生徒に積極的に情報の授業を受けてもらうためには、小・中学校で扱われなかつた内容や、家庭では遭遇したことがない内容、これまでに気づいていない内容、新しい技術に関する内容を扱う必要がある。

III 電子メールの文字符号化方式

Windows8 から標準付属する電子メールクラ

イアントでは、日本語文字を含むメールの符号化方式が UTF-8 固定になった。他の符号化方式に変更することはできない。それ以前の電子メールクライアント Windows Live Mail(Windows 8 リリース以前からマイクロソフト社が無償提供していた電子メールクライアント)では、日本語文字を含むメールの符号化方式はデフォルトで ISO-2022-JP で、他の符号化方式に変更することも可能であった。Mac の OS である OS X では、Mavericks (10.9)から同様である。世間のパーソナルコンピュータの OS の大半を提供しているマイクロソフト社、アップル社の 2 社が、日本語文字を含むメールの符号化方式を UTF-8 にすることに舵を切ったのである。

高校情報の教科書の電子メールの説明は、歴史的な経緯により古くから使われてきた符号化方式 ISO-2022-JP を前提にしており、丸囲み数字や絵文字などの機種依存文字の使用について、文字化けに留意するよう説明がある。UTF-8 では、機種依存文字と呼ばれてきたこれらの文字の符号化が正式に定義されている。UTF-8 という符号化方式を用いる限りは、文字化けの問題は生じない。

従来の電子メールクライアント Windows Live Mail などでも、よほど古い電子メールクライアントでない限り、UTF-8 で符号化された電子メールを正しく復号化でき、画面表示において文字化けは生じない。Mavericks 以前の OS X でも、同様である。

時世にあった授業内容としては、Windows8.1、Windwos10 の標準付属の電子メールクライアントから、丸囲み数字などの機種依存文字と呼ばれていた文字を含んだメールを送信し、Windows ではない OS 上の電子メールクライアントで受信しても文字化けしないことを確認するのが良いだろう。Windows ではない OS には、ディスクトップコンピュータ用の OS X だけでなく、タブレット、スマートフォン、ガラケー(沏チャ・フォン)の OS を

含めていよいよ。

UTF-8 では異体字を文字化けすることなくメールで送ることができるなどを、学んでもらうこと必要であろう。自分や友達などの名前に異体字が含まれている生徒は、新しい技術を使うことのメリットを実感できるだろう。

加えて、UTF-8 なら、どんな文字でも送っても良いかというと、そうでもないことを授業で示せると良い。例えば、高(はしご高)は、UTF-8 で符号化が定義されているが、ガラケーの電子メールクライアントによっては表示できない実情がある。スマートフォンとガラケーを持っている生徒がクラスに混在しているであろうから、授業は格好の機会である。

IV 暗号化通信のハッシュアルゴリズムの切り替え

2015 年の後半から、暗号化通信に関わるアルゴリズム Secure Hash Algorithm の SHA-1 から SHA-2 への切り替え、これに伴う電子証明書の変更の案内が、各社から出されている。生活に身近なところでは、大手のレンタル会社が、このような案内を電子メールで送っている。生徒も、ID とパスワードを登録して利用するサービスを使用している場合は、どこからか、暗号化方式・電子証明書の変更の案内を受け取っているであろう。

これを機に、電子署名や暗号化通信について生徒に関心を持ってもらい、授業を進めるのが得策である。座学だけでは、事の重要性に実感がわかないだろうから、次のような実習を行うと良い。古い SHA-1 形式の電子証明書にのみ対応しているガラケーの Web ブラザを使って、SHA-2 の電子証明書を使ったホームページにアクセスして、閲覧できないことを体験する。幾つかの Web ブラウザ(例えば、Google Chrome)の最新バージョンでは、SHA-1 の電子証明を使って SSL 通信を行っているホームページにアクセスすると、その Web ブラウザが使用している電子証明書が古いと警告を発することを体験する。

V 個人番号カードの導入

高校生にも、マイナンバー(個人番号)の通知が行われ、希望すれば個人番号カードの交付が受けられる。個人番号カードには、署名用電子証明書と利用者証明用電子証明書が格納されるとされている。

生徒へは、地方公共団体情報システム機構の

ポータルサイトを参照するなどして、個人番号カードの使い方を説明しながら、公開鍵基盤(PKI : Public Key Infrastructure)に関心を持つてもらうことが考えられる。1 台でも良いから、学校のパソコンに、JPKI クライアントが利用できる環境を用意して、高校生が個人番号カードに格納されている証明書や認証局の証明書を見る体験ができると良い。個人番号カードを読み取るための USB 接続の IC カードリーダーは、4000 円弱と比較的安価である。

公開鍵基盤を体感できる実習としては、S/MIME による電子メールの電子署名、電子メールの暗号化が適当であろう。無料の電子メール用電子証明書には、Comodo 社の Free Email Certificate がある。この無料の電子証明書を得るためにには、Comodo 社の英語のホームページにアクセスしなければならないが、英語ができるとのメリットが実感できて良いだろう。生徒が自分の電子証明書を取得したら、コンピュータ内にある上位の電子証明書から署名されていることを確認してもらう。そして、次のことを体験させる。

- 自分から、他の人に、電子署名したメールを送信する。
- 他の人から、自分に、電子署名したメールを送ってもらう。
- 他の人から受け取った電子証明書(公開鍵)を使って、他の人に暗号化したメールを自分から送信する。
- 他の人に、自分宛に、電子証明書(公開鍵)を使って暗号化したメールを送ってもらう。

その上で、自分のコンピュータ内にある自分の電子証明書(秘密鍵を含む)を削除すると、暗号化されて送られてきたメールが読めなくなる(復号化できなくなること)を確認させる。自分の電子証明書を、失効化(Revocation)させると何が起こるかを確認させる。ここまでやると、公開鍵暗号方式及び公開鍵基盤の仕組みがよくわかるようになるだろう。

VI 標準のフォント変更

Windows8.1 から、游明朝体や游ゴシック体が導入され、Microsoft Office 2016 からはこれらのフォントが、MS 明朝体や MS ゴシック体に替わってデフォルトとなった。これを機に、フォントの重要性やハードウェアの変遷を生徒に考えさせるのが良いだろう。

游明朝体と MS 明朝体、游ゴシック体と MS

ゴシック体が比較できるような文章を印刷した紙を生徒に提示して、見え方にどのような違いがあるかを体験させる。低解像度液晶を搭載したパソコン・タブレット端末と高解像度液晶を搭載したパソコン・タブレット端末で、これらのフォントを比較できる文書ファイルを見せ、見え方にどのような違いがあるかを体験させる。これらの体験を踏まえて、デフォルトのフォントが変わった理由を、実感してもらう。

マイクロソフト社が、Windows7, Windows8, Office 2010, Office 2013 向けに、游明朝体や游ゴシック体をインターネット上で配布していることを生徒に伝えると、世間の標準が変わろうとしていることの理解が深まるだろう。

VII IPv6

高校情報の教科書には、IP アドレスの説明があるが IPv4 アドレスが中心である。最近は、家庭がプロバイダーと契約しているインターネット接続や、WiMAX2+のモバイルルータでは、IPv6 を使うことが可能になっている。現行の高校情報の教科書では、IPv6 のことは将来のことのようなイメージがあるが、今日では使えるところでは IPv6 を普通に使える。

インターネット接続ができている家庭が多くなっているので、生徒に家庭で test-ipv6.com といった IPv6 接続確認サイトにアクセスしてもらい、IPv6 利用の可否の結果を授業で報告してもらい、IPv6 を利用できている家庭がどれくらいの割合であるのか実感してもらうのが良いだろう。IPv6 接続確認サイトでは、接続したコンピュータの IPv4 と IPv6 のアドレスが表示されるので、桁数の多い IPv6 アドレスを実感できる。

学校のインターネット接続は IPv6 に対応していないところが多いかもしれないが、6to4 のトンネリングの機能を備えた無線 LAN テーブル（WiMAX2+のモバイルルータを含む）があれば、無線 LAN テーブル配下のコンピュータ、タブレット端末、スマートフォンから、IPv6 が利用できる。生徒のスマートフォンは、Cellular 接続（携帯の電波による接続）の時は IPv6 が使えないが、6to4 に対応した無線 LAN テーブルに接続した時は IPv6 ネットワーク上のホームページにアクセスできることを体験してもらうと、ハードやソフトは既に IPv6 に対応して、最後はインターネット接続の回線の問題だけであることがわかつてもらえるだろう。

IPv6 上のホームページにアクセスするとき、IPv6 アドレス直接ではなくホームページのアドレスをホスト名で入力する限りは IPv4 の場合と何も変わらないことを生徒に説明し、知らぬ間に IPv6 を使っている可能性があることとや、新しい技術が人にその存在を気づかれることなく導入されていくことの重要性に気がついてもらうことも大切である。

VIII まとめ

時世に合った授業内容の提案のために、幾つか具体例を紹介した。高校情報の教科書は、検定やコストのこともある、頻繁に改定することは難しいようである。今日的なことと教科書とのズレの改善は、授業を担当する教員に任せている。これを負担と思わず、新しいことに関心を持ち、可能なら自ら試しその恩恵を享受するという教員の姿勢が大切である。教員自身が実はこれまでよくわかつていなかったことが、新しいことに触れるにより、初めてよくわかったということもあるだろう。

今回、改定を行った、教育実地研究の手引き K. 情報科においては、「教科書の記述にとらわれずに、その時々にあった内容を教えることが大切である」ということを盛り込んでもらった。教育実習生は、所有しているハードやソフトが比較的新しいということもあるし、考えようによつては学校教員より教材研究の時間があるのだから、時世にあった情報の授業の実践を期待したい。

参考文献

- [1]高等学校学習指導要領解説 情報編、文部科学省、2010年5月。
- [2]岡本敏雄、山極隆ほか：高校 社会と情報（社情303）文部科学省検定済教科書、実教出版、2013年。
- [3]岡本敏雄、山極隆ほか：情報の科学（情科303）文部科学省検定済教科書、実教出版、2013年。
- [4]赤堀侃司、永野和男、坂元章ほか：社会と情報（社情301）文部科学省検定済教科書、東京書籍、2013年。
- [5]赤堀侃司、永野和男、東原義訓ほか：情報の科学（情科301）文部科学省検定済教科書、東京書籍、2013年。

平成27年度 愛知教育大学・附属学校共同研究会 名簿

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 别 支 援 学 校	幼 隼 國
教科教育 代表 丹藤 博文	国語分科会 書写・書道分科会 社会分科会	◎ 丹藤 博文 中田 敏夫 砂川 誠司 ◎ 木村 博昭 衣川 彰人 土屋 武志 近藤 裕幸 中妻 雅彦 吉田 健太郎	◎ 佐藤 洋一 有働 裕 増田 光香 浜野 健太 ◎ 伊藤 敏 青嶋 敏 ◎ 真島 聖子 鈴木 健二	○ 中村 友一 後田 和紀 ○ 本多 克行	○ 伊藤 大和 横井 祐亮 ○ 松山 宜申 上條 聰	○ 小柳津清千 熊谷 等 志賀 正章 森 卓也	○ 岩崎 知博 竹内 美奈子		
	算数・数学分科会	◎ 佐々木徹郎 飯島 康之 小谷 健司 橋本 行洋 井上 歩 淺井 譲宏 戸井 純子 植村 英明 岸 康弘	○ 繁野 敬介 高橋 宏 林 拓実 小林 達也	○ 福井 宏 加藤 良彦	○ 牛田 孝文 梶田 章浩 ○ 山中 啓 高橋 寿典	○ 安井 文一 松山 貴久 稲吉 直樹 志賀充規 ○ 三村 将行	○ 酒井 財田 類 由紀 博章 田中 見佳		
	理科分科会	◎ 大庭 聖公 戸谷 義明 戸倉 則正 渡邊 幹男	○ 星 博幸 平野 俊英 遠藤 優介	○ 古市 博之 ○ 佐野 雄一 今井 将	○ 村井 正照 ○ 小山 宏 伊藤 成将 ○ 牧野 修平 伊藤 一真	○ 近藤 健司 ○ 森川 晋平 伊藤 弘法 ○ 山本 伊藤	○ 安藤 雅也 坂田周一 清水 孝治	安形 和之 ○ 小嶋 功 長根 智洋 林田香織	
	生活科・総合学習分科会	◎ 中野 真志 加納 誠司	○ 野田 敦敬	○ 小嶋 智博 ○ 前野 協太 加藤 大知	○ 植田 景子 河合 泰宏				
	音楽分科会	◎ 新山王政和 國府 華子		○ 小出真規子 市江真理子 長岡 知里	○ 服部 亮峰 ○ 安立 豊子	○ 弱川 宏輝 ○ 伊吹拓実			
	図工・美術分科会	◎ 杉林 英彦 松本 昭彦 樋口 一成 鷹巣 純	○ 犀部 洋司 竹井 史 富山 邦夫 永江 習尚	○ 伊藤 光一 瀬之内真一 磯部 裕一	○ 神門 大知 ○ 原田 健一	○ 秋田 英彦 ○ 谷 隼志			

平成27年度 愛知教育大学・附属学校共同研究会名簿

部会	分科会	大会	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 丹藤 博文	保健体育分科会	◎ 鈴木 一成 森 勇示 成瀬 麻美 上原 三十三 坂田 利弘	山下純平 繩田亮太	林 蕙一 加藤 康博 水谷 佳弘 橋本 浩司	○ 中西 裕也 野村 実 杉本 好永	○ 柳原 章仁 馬場 健介 角谷 諭	○ 山本 泰弘 馬場 健介 角谷 諭	○ 堀田 景子 三井 陽介	
	技術分科会	◎ 磐郡 征尊 太田 弘一 鎌田 敏之	清水 秀己 北村 一浩 木多 满正			○ 野田 浩正	○ 山室 裕司	石川 真司 植村 修一	
	家庭分科会	◎ 山田 綾 加藤 祥子 関根 美貴 青木香保里 早瀬 和利 山根 真理	板倉 厚一 伊深 祥子 筒井 和美	伊藤 寛之 ○ 横井友佳子	武田 雅美 ○ 松井 理予	○ 馬場 恵美 ○ 伊奈久美子	○ 牧野 薫子	杉浦由美子	
	英語分科会	◎ 高橋美由紀 稻葉みどり 田口 達也 ～ネマ ジェームズ Ryan,Anthony G	藤原 康弘 建内 高昭	○ 矢野 哲史 尾形 卓也	○ 大羽 佳洋 原田 健一	○ 高武 和弘 高野賢一郎 ○ 中村木舰子 伊藤 慎治	○ 天野万喜男 神谷 崇仁 齋川 浩 ○ 山口 誠	川上 佳則 加古 久光 平岩 加寿子 福西 広子 ○ 山口 誠	
	道徳・特活分科会	◎ 野平慎二 山口匡 趙卿我 尾形和男 鈴木伸子	小嶋佳子 高橋靖子 藤木大介 黒川雅幸 中山弘之	○ 水野 晋吾 戸田 久詞	○ 高井 規行 柳原 将道 ○ 松山 宜申				
	特別支援教育分科会	◎ 飯冢 一裕 福田 博美 杉浦 宏幸	吉岡 恒生 岩田 吉生 森崎 博志				○ 松岡 史憲 鎌谷 祥行 鈴木 孝広 亀井 駿美 (近藤さやか) 山田 瑞紀 板倉 真介 都筑 大 河野 進 吉原 智美 杉浦 直樹 (杉浦由美子) 寺澤 益実	山上 裕司 岩泉 伸史 功刀 健介 田中 智子 神谷 厚毅 佐々木淳志 四浦佐衣子 (種村 修一) 小島 千典 生田 和彦 富安 洋介 神谷 一希 龜山 健二	

平成27年度 愛知教育大学・附属学校共同研究会 名簿

部会	分科会	大会	名古屋小学校	岡崎中学校	名古屋中学校	附属高校	特別支援学校	幼稚園
教科教育 代表 丹藤 博文	養護分科会 幼児教育及び小学校低学年教育分科会	◎ 福田 博美 後藤ひとみ 山田 浩平 林 牧子 小川 英彦 ◎ 鈴木 裕子	古田 真司 岡本 陽 齋 洋介 新井美保子 野田 敬	○ 桐谷 紗代 ○ 平井さとみ	○ 森 慶恵 ○ 下林瑞枝	○ 大野 志保 近藤 さやか、	近藤 伸治 杉浦 将彦 伊藤 純一 長谷川由香	田上由里香
プロジェクト 習熟度・少人数教育 高大連携	進路・生徒指導・ボランティア いじめ・不登校・学級崩壊 高大連携	◎ 戸田 茂 岩田 高綱 ◎ 子安 潤 ○ 渡邊 幹男 ○ 松本 昭彦	坂柳 恒夫 大村 恵 幸市 聖也 三谷 宗忠 佐々木徹郎 飯島 康之	祖父江典人 山中 哲夫	○ 山本 武寿 ○ 横井 健 ○ 冲永 淳子	○ 稲澤 由以 春日 規一 青山 和宏 小田原健一 加藤 遼吾 北河 洋一	稲澤 孝信 黒崎 鈴木 渡邊 寛吾	○ 野崎 三千代 奥地 美喜 磯村 正樹 井川 典子 小林 優子 堀田 恵子 (大江 幸 8/1復帰)
メディア・情報教育	メディア・情報教育	◎ 安本 太一 野崎 浩成 江島 徹郎	梅田 恵子 齋藤ひとみ	○ 蕃 洋一郎	○ 天羽 康			

※ ◎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-)

教職キャリアセンター長	野田 敦敬	<2723>	附属名古屋小学校・幼稚園	満田 清恵	<8011>	近藤 伸治	<8013>
国語教育講座	丹藤 博文	<2223>	附属岡崎小学校	古川ゆう子	<8012>	杉浦 将彦	<8015>
数学教育講座	高井 吾朗	<2325>	附属名古屋中学校	張山 吉野	<8013>	伊藤 純一	<3184>
美術教育講座	杉林 英彦	<2444>	附属岡崎中学校	安達 成人	<8014>	長谷川由香	<2316>

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会報告書

発行年月日 平成 28 年 3 月 31 日

編集・発行 愛知教育大学 教職キャリアセンター
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 ツグ印刷株式会社

