

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

報 告 書

2017.3.31

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	5
第 2 部 部会・分科会・プロジェクトからの研究報告	
国語分科会	13
社会分科会	23
算数・数学分科会	35
理科分科会	40
生活科分科会	50
音楽科分科会	60
図工・美術分科会	70
保健体育分科会	81
技術分科会	93
家庭科分科会	102
英語分科会	116
道徳・特活分科会	126
養護分科会	138
幼児教育及び小学校低学年教育分科会	144
名簿	154

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 29 年 2 月 14 日、新しい学習指導要領が公表されました。本誌がお手元に届く頃には、すでに告示されていると思われます。教科教育学研究部門においても、平成 28 年度は中央教育審議会「中間まとめ」および「答申」をふまえその動向や特色について議論し、座談会として意見交流を行いました。座談会の内容は、「SCOPEⅢ No.7」として愛知県内の学校に例年通り配布されます。

改訂のポイントとして、ごく大雑把に言ってしまうと、未来社会を切り拓いていく子どもの「資質・能力を一層確実に育成」するために、「主体的・対話的で深い学び」を授業で具体化するということになるかと思えます。「何ができるようになるか」を明確化するために、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力・人間性という 3 つの柱が立てられています。また、「各学校におけるカリキュラム・マネジメント」の改善と工夫が求められていることも特色と言えるでしょう。

何をもってして「深い学び」と言えるのか、そのためにはどうすればいいのか。「学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立」とは具体的にどういうことなのか。課題や難問は山積しています。各教科の授業改善のみならず、学校全体、あるいは「チーム学校」としての経営が問われてもいます。

大学・附属学校共同研究会は、学習指導要領によって示された新たなヴィジョン・教育課題など、学校現場が抱える諸問題について議論し研究を推進する必要があります。教員養成大学・附属学校の存在それ自体が問われる昨今、大学と附属学校の共同研究が、その道筋を照らし発信していかねばならないことは確かです。本報告書の成果が広く活用されることを願うばかりです。

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 29 年 2 月 16 日

第 1 部 各部門・分科会の夏期一斉研修報告

各部門・分科会の夏期威一斉研修報告

◆国語分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～16：00
- 2) 場 所：第一人文棟 2 階 国語演習室
- 3) 参加者：増田光香（附属名古屋小学校） 本多克行（附属岡崎小学校）
上條聡、松山宜申、横井祐亮、田部翔理（附属名古屋中学校）
熊谷等、志賀正章、森卓也、青木宏羽（附属岡崎中学校）
岩崎知博、戸田康代（附属高等学校） 有働裕、丹藤博文、砂川誠司（大学）
- 4) 内 容：①各附属、大学からの近況報告
②予算の配分と使途について
③報告書の作成について
④「教育実習の手引き」作成について
⑤大学と附属学校の共同研究のあり方について

◆書写・書道分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～17：00
- 2) 場 所：国語書道演習室
- 3) 参加者：川瀬英幹（附属高等学校） 木村博昭、衣川彰人（大学）
- 4) 内 容：【共通の話題】
 - ・新学習指導要領に関する中教審答申待ちの書写・書道の状況
 - ・小学校低学年における水書ペンの使用に関して
 - ・小学校低学年の毛筆の授業実施について
 - ・春日井市（書の町）を中心とした地区の毛筆書写（小学校低学年）の実施と影響【高校】
 - ・高校芸術科書道の現状と課題について
 - ・鑑賞、書道史重視の傾向
 - ・書Ⅰ、書Ⅱ、書Ⅲはすべて実施できる状態（附属高）
 - ・生徒に考えさせることを重視している。（附属高）
 - ・教科書について（採択・使用に説明必要）
 - ・教育実習について。受け入れの実態など【大学】
 - ・書道ゼミの選択について
 - ・書道免許状について
 - ・合宿について

- ・学生の実技レベルについて
- ・部活の状況について
- ・改修工事にともなう図書館の利用について

◆社会分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～16：30
- 2) 場 所：第一人文棟 3 階 会議室
- 3) 参加者：前野協太（附属名古屋小学校） 大羽佳洋、高井規行（附属岡崎小学校）
大河内信博、後藤俊輔、三村将行、沼山季代典（附属名古屋小学校）
安井文一、伊倉剛（附属岡崎中学校）
酒井類、財田由紀、田中博章、小田原健一、伊吹憲治（附属高校）
近藤裕幸（大学）
- 4) 内 容：①各附属学校の研究動向の報告
各学校 15 分発表、5 分質疑応答
②今年度の活動費・交通費について
附属名古屋中学校
③その他（よりよい共同研究に向けての意見交換）

◆算数・数学分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 7 月 30 日（土）9：00 分～
平成 28 年 12 月 10 日（土）12：00 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：繁野圭介、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、梶田章浩、山中啓、高橋寿典（附属名古屋中学校）
小笠原真、小林克久、清水康博（附属岡崎中学校）
増田朋美、森永敦樹（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、高井吾朗（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計画
③サポート実習等，教員養成改革の実状
④教育実習の実状や意見
⑤今年度予算の使途

◆理科分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水） 15：00～17：00

- 2) 場 所：自然科学棟 理科教育授業研究室
- 3) 参加者：○今井将、尾形卓也、佐野雄一、早瀬義之（附属名古屋小学校）、
○牧野修平、森川晋平、伊藤一真、近藤健司（附属名古屋中学校）
○小嶋功、青島加苗、安形和之、足立達彦、伊藤聖大（附属高等学校）
△大鹿聖公、星博幸、戸倉則正、遠藤優介（大学）
（○は部会代表・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、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問題解決に向けての研究課題の提案、教材開発の追究、理科課題研究の実施などに関して、各校での取り組みについての課題共有が行われた。
③その他：情報交換、教育実習での課題や状況など大学と附属学校がかかわる課題についての意見交換を行った。

◆生活科分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～17 時
- 2) 場 所：人文情報棟 1 階 会議室
- 3) 参加者：加藤大知、入谷翔太郎（附属名古屋小学校）
河合泰宏、浅倉見枝子（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 7 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、生活科教育及び総合的な学習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 28 年 8 月 3 日（水）15：00～
- 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）
蕃洋一郎、高松未来（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新研究がスタートしている学校から、状況説明があった。
②各学校の研究状況について情報交換を行った。

- ③報告書の原稿執筆について確認した。
- ④文部科学省学習指導要領改訂に関する情報交換を行った。
- ⑤名古屋小学校に取り組んで頂いたモジュール学習（短時間学習活動）

◆図画工作・美術分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～
- 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：瀬之口真一、磯部裕一、土屋薫（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） 神谷宜欣（附属特別支援学校）
磯部洋司、鷹巣純、富山祥瑞、永江智尚、樋口一成、松本昭彦、杉林英彦（大学）
- 4) 内 容：①分科会予算の配分について
②今年度の活動方針について
③報告書作成について（役割分担）
④その他

◆保健体育分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）
- 2) 場 所：保健体育講義室 I
- 3) 参加者：橋本浩司、水谷佳弘、林瑛一（附属名古屋小学校）
榊原章仁、坂野仁志、渡辺美穂（附属岡崎小学校）
黒岡孝信（附属高校） 山下純平、縄田亮太、鈴木一成（大学）
- 4) 内 容：①平成 28 年度大学・附属学校共同研究会の運営について
②報告書
・執筆要項及び原稿依頼について
研究発表会等の終了後、データを鈴木一成までメールで送信する。
③運営費
・物品購入費 分科会として 40,000 円程度
・交通費 附属教員 1 名、2,200 円程度（12 月末までに申請）
大学教員 1 名、1,400 円程度（12 月末までに申請）
※1 人あたり、2 回まで申請可

◆技術分科会

- 1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：30～16：30
- 2) 場 所：技術教育講座 教員共同研究室（202 号室）

3) 参加者：長澤啓介（附属岡崎中学校）

太田弘一、本多満正、鎌田敏之、磯部征尊（大学）

オブザーバー：青山陽介（春日井市立味美中学校）

4) 内 容：①研究会予算の用途について話し合った。

②技術教育講座の紀要発行についての紹介を行った。

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。

◆家庭分科会：

1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～

2) 場 所：美術・技術・家政棟 家庭管理実験実習室

3) 参加者：伊藤寛之、山峯里子（附属名古屋小学校） 青木久美子（附属岡崎小学校）

武藤良子（附属岡崎中学校）

板倉厚一、加藤祥子、関根美貴、山根真理（大学）

4) 内 容：①研究報告書の執筆について検討し、持ち回りで岡崎小学校に決定した。

②分科会予算の使途について検討した。

③各附属から教育実践状況の報告があった。

④附属学校教員と大学教員による情報交換を行った。

◆英語分科会

1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15：00～16：30

2) 場 所：第一人文棟 6 階 英語教員共同研究室

3) 参加者：廣川幸平（附属岡崎小学校）

伊藤慎治、高野賢一郎、岩塚知和、栗林和徳（附属名古屋中学校）

齋川浩、大橋博幸（附属岡崎中学校）

稲葉みどり、高橋美由紀、田口達也（大学）

4) 内 容：①研究予算の用途について

②報告書執筆担当校について

○平成 28 年度は附属高校

③『教育実習の手引き』の見直しについての確認

④研究情報交換について、その他

◆道徳・特別活動分科会

1) 日 時：平成 28 年 8 月 3 日（水）15:00～16:30

2) 場 所：愛知教育大学第一人文棟 416 講義室

3) 参加者：伊藤昭良（附属名古屋小学校） 松井幹宗（附属岡崎小学校）

高橋寿典（附属名古屋中学校） 志賀充規（附属岡崎中学校）

山口匡、黒川雅幸、小嶋佳子、鈴木伸子、高橋靖子、藤木大介、下村美刈、
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分科会予算について
②報告書について
③「教育実地研究（教育実習）の手引」の見直しについて
④「道徳教育の研究」のシラバスについて
⑤その他

◆養護分科会

- 1) 日 時 : 平成 28 年 8 月 3 日（水）15 : 00～16 : 30
2) 場 所 : 養護教育 1 号棟 1 階 第 2 演習室
3) 参加者 : 小出雪恵（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） 下林瑞枝（附属岡崎中学校）
大野志保（附属高等学校） 川西せつ子（附属特別支援学校）
山田浩平、岡本陽、福田博美（大学）
4) 内 容 : ①健康診断の項目の変更によって現場での工夫と困ったことについて報告お
よび意見交換を行った。
②その他

◆幼児教育及び小学校低学年教育分科会

- 1) 日 時 : 平成 28 年 6 月 10 日（金）13 : 30～17 : 00
2) 場 所 : 附属幼稚園
3) 参加者 : 池田紀代美、野崎三千代、磯村正樹、井川典子、小林優子、新村典子（附属
幼稚園）
鈴木裕子、林牧子、新井美保子、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

第2部 分科会・プロジェクトからの研究報告

これからの言語生活を求めて

愛知教育大学附属名古屋小学校

増田光香 澤野佑輔 水野晋吾 矢野健太

愛知教育大学附属岡崎小学校

本田克行 山盛誠治

愛知教育大学附属名古屋中学校

上條聡 松山宜申 横井祐亮 田部翔理

愛知教育大学附属岡崎中学校

熊谷等 志賀正章 森卓也 青木宏羽

愛知教育大学附属高等学校

岩崎知博 横井健 渡邊寛吾 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

なぜ学校で国語を学習しなければならないのか。カリキュラムに国語が含まれている以上、その答えを見出さなくとも、国語の授業は実施可能である。しかし、その答えが曖昧なまま行われる国語の授業はどこか空虚な活動に感じられてならない。活発に発言が行われ、いかにも主体的に取り組んでいるように見える子どもの姿も、刹那的な快楽を求めるだけの姿と重なってしまう。何のために、私たちは国語を、それも学校で、子どもたちに教える必要があるのだろうか。

答えはひとつではない。教師の国語に対する思いや願いの数だけそれはある。人によっては、伝統文化を伝えるためだということかもしれない。あるいは心情を豊かにするためだということかもしれない。ところが、そのようなありふれた抽象的な言い方で納得してしまうことが、国語を学習する理由を曖昧なまま放置してよい気分にするのである。そうであってはならないという思いから、私たちはそれを新たな言語生活を生み出すためだと考えた。

情報が多様化しているという。ほんとうにそうなのか。パターンが増えただけではないのか。協働が大事だという。ではひとりではできることはどこまでなのか。読書量が減ってきているという。ずっと言われているのだが…。結局のところ、似たような言説に何十年と翻弄され続けてきたのが国語科なのかもしれない。もしかすると、このままでは言語生活を切り開いていく力は育たないのかもしれない。そう考えたとき、私たち自身、そして子どもたちにも、自らを取り巻く社会・文化、そこにおける言語生活そのものを相対化して捉えることが必要であると私たちは考えることとなった。学校においてこそ、それは学ばれるべきものである。なぜなら、他者との関わりの中にしか、相対化の契機は生まれないからである。

附属名古屋小学校では、「建設的な合意形成」という言語生活を設定した。附属岡崎小学校ではテキストの言語を吟味しつづける学習者像を描く。附属名古屋中学校は批判的思考を頼りにしながら、表現する力を求め、附属岡崎中学校は「昭和」と「平成」をめぐる学習者自身が調査を行った。どれも他者の言語を丁寧につまみ、場合によっては自らの言語によってそれを捉え返すものである。あたりまえのものをあたりまえとしてとらえず、立ち止まり、考え、実行するものである。このような行為を繰り返し行っていくことが、これからの言語生活にとって大事になるのではないかという仮説のもと、試行錯誤しながら事業を行った。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（3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

これからの社会は、それぞれの立場の違いを理解した上で、建設的に合意形成をしていくことが重要である。そのためには、考えを伝え合う中で、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。また、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おり、互いの考えを伝え合い、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、本校国語科は、子どもたちに身に付けさせる力を以下のように設定した。

「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）付箋を用いた可視化による、少人数での伝え合い活動の流れ

子どもたちが、より建設的に合意形成できるようにするために、少人数での伝え合い活動において、付箋を用いた可視化を取り入れることにした。少人数での伝え合い活動では、ペアでの伝え合い活動や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。付箋を用いた伝え合い活動は、以下のような手順で進める。

- 1 自分の考えの根拠を付箋（黄）に書く。
- 2 伝え合い活動のルールを確認する。
- 3 グループでの伝え合い活動で、一人ずつ考えを発表し、考えをホワイトボード上に書いた上で、根拠を書いた付箋（黄）をホワイトボードに貼る。
- 4 合意形成を目指して、考えを伝え合う。
 - ・ ホワイトボード上で、出てきた考えを仲間分けする。
 - ・ 考えに根拠を加える場合は付箋（青）に書き、ホワイトボードに貼って付け足す。
- 5 グループの考えをまとめる。

（2）授業実践

① 授業の実践（『一つの花』（4年下光村図書）の第4時）

学習課題は、「プラットフォームでのお父さんの気持ちについて考えよう」である。伝え合い活動のルールを確認した後、「可視化」ができるように、各グループにホワイトボードと付箋を渡した。

- 〈A児のグループの伝え合い活動の様子、ホワイトボードへのメモ役：B児〉
- A児：戦争へ行くと、ゆみ子と会えなくなるから「悲しい気持ち」だと思うよ。
（考えをホワイトボードに書き、根拠を書いた付箋【黄①】をホワイトボードに貼る。）（B～D児同様。）
- D児：「悲しい気持ち」と「さみしい気持ち」は、一つにまとめられるかな。
- B児：みんなの考えは、「悲しい」「戦争に行きたくない」「ありがたい」の三つの気持ちに分けられるかな。
- C児：「悲しい気持ち」と「戦争に行きたくない気持ち」は、会えなくなるからという同じ根拠だね。どちらの気持ちの方が強いのか、考えよう。
- B児：他に根拠はないかな。（全員が、教科書を開いて確認をする。）
- A児：「まるで戦争に行く人ではないかのように」から、「戦争に行きたくない気持ち」が分かるよ。
（A児が新しく見つけた考えの根拠を付箋【青①】に書き、ホワイトボードに貼る。）
- B児：「ホームのはし」や「小さくばんざい」からも分かるね。
（B児が新しく見つけた考えの根拠を付箋【青②】に書き、ホワイトボードに貼る。）
- D児：こう考えると、「戦争に行きたくないという気持ち」が強いのかな。
- A児：そうだね。じゃあ、「会えなくなる」は「戦争に行きたくない気持ち」の根拠だね。
（新しく付箋【青③】に理由を書き、「戦争に行きたくない気持ち」の根拠のところに貼る。）
- C児：みんなの考えを聞いていると、全て、「戦争に行きたくない気持ち」につながっているね。
- A児：グループの考えをまとめると、「会えなくなるから、戦争に行きたくない」気持ちかな。
- B児：そうだね。（B児は、賛成のハンドサインを出してうなずく。「戦争に行きたくない」に赤○を付ける。）

② 分析・考察

少人数での伝え合い活動では、考えの根拠を付箋に書くことで、自分の考えや考えの根拠を明確にして説明できた。また、新たに見つけた根拠を付箋の色を変えて書き足させることで、伝え合い活動の過程が視覚的に確認しやすくなった。さらに、ホワイトボード上で、考えと根拠を区別して確認できるため、考えを整理しやすくなり、伝え合い活動の時間を十分に確保できるようになった。なお、低学年においても、プリントに考えを書き、理由を付箋に書いて貼らせることを通して、互いの考えを比べたりつなげたりしやすくなった。各授業の最後には、全ての子どもたちが、互いの考えを比べたりつなげたりすることで、学習課題に対して答えを導き出し、学級全体で建設的に合意形成する様子が見られた。

以上のことから、付箋を用いた可視化による少人数での伝え合い活動を行うことで、建設的に合意形成することができたと考えられる。

3 指導方法の確立〈少人数での伝え合い活動〉

【工夫】可視化を取り入れた少人数での伝え合い活動

ペアでの伝え合い（低学年）

- ・ 白紙を活用して、自分の考えを直接プリントに書き、理由を書いた付箋を貼り、視覚的に伝え合いの内容を確認できるようにする。

グループでの伝え合い（中・高学年）

- ・ 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。

【工夫】少人数での伝え合い活動のルールの確認

ルールを示すことで、友達の考えを傾聴したり、視覚的に考えを確認したりしながら、合意形成ができるようにする。

- ・ 友達の考えを受け止めよう、理解しよう
- ・ 考え→理由の順で話そう
- ・ よい聞き手になろう
- ・ 考え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

【工夫】付箋を用いた可視化による伝え合い活動の手順

付箋に書かせることで、自分の考えや考えの根拠を明確にして説明しやすくする。また、新たに見つけた根拠を、付箋の色を変えて書き足させることで、伝え合い活動の過程を視覚的に確認しやすくする。また、ホワイトボード上で、考えと考えの根拠を区別して確認させることで、考えを整理しやすくする。

- 1 一人ずつ考えを発表し、考えをホワイトボード上に書いた上で、根拠を書いた付箋（青）をホワイトボードに貼る。
- 2 合意形成を目指して、考えを伝え合う。
 - ・ ホワイトボード上で、出てきた考えを仲間分けする。
 - ・ 考えの根拠を加える場合は付箋（青）に書き、ホワイトボードに貼って付け足す。
- 3 グループの考えをまとめる。

（増田光香）

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、ことばに対するその子なりのものの見方や考え方、感じ方をもとに、仲間と思いや考えを伝え合うなかで、ことばに込められた意味や気持ちを深く読み取ったり、自分の思いや考えをより適切に表現できるようにことばを吟味したりする姿、つまり、

ことばの力を磨く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、ことばに着目して追究できる「ライオンのひみつ」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。

- ・「動いてみたい」以外には何の思いもなく、楽しいとか悲しいとかいう気持ちもわからなかった石像のライオンが、自分の傍らで凍死しそうになっている女の子と赤ん坊がこのままでは「ぼくみたい」になってしまうことに気づいたことで、初めて悲しみという感情を抱き、「助けたい」と強く願ったことで動けるようになった。そのたった一回のチャンスを使って、二人の命の助けることで、自分の生に価値を見出し、自己を肯定的にとらえられるようになった物語である。石像のライオンの心情の変容から、自分以外の誰かのために動く、「やさしくおもしろいところ」をもって生きていくことのすばらしさを感じられる教材である。
- ・周りの人のために何かをしたいと思いを高めている子どもたちは、たった一度しかない動けるチャンスを、自分の夢の達成のためではなく、人を助けるために使った石像のライオンの心情や行動について書かれたことばに着目し、その変容を的確にとらえながら物語を読み進められる。
- ・二度と動くことができなくなった石像のライオンが「まんぞくそうに」していることについて、2人を助けることができたからという考えや、感情をもつことができたからという考え、本当は満足していないのではないかという考えなどのずれや違いをかかわらせることで、問題意識を明確にもち、読み深めていくことができる。

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
「もう二度と動くことができない、石像のライオンの気持ちをはっきりさせたい」という問題意識をもち、ひとり調べを進めていくなかで、多くの子たちが「満足しているところもあるけど、満足していないところもある」という考えで停滞し、さらに石像のライオンの心情と、その変容について考えを深めていくところでつまずき、停滞していた。そこで、ここまでのひとり調べを通して得た子どもたちの考えをかかわらせていくことで、新たな追及の方向性を見いだしていく姿を引き出そうと考えた。

まんぞくしている部分とまんぞくしていない部分がある。14 ページの文には、「できることなら」って書いてあって、残念な感じだけど、14 ページのライオンの表情は、笑っていて、まんぞくしている感じがでているから、まんぞくしている部分とまんぞくしていない部分があると思います。ライオンは、サラと弟を助けて、まんぞくすると思うし、二人を助けちゃったから、もう二度と動けなくて、残念だと思います。

・石像のライオンの心情シール数【プラス●●マイナス●●】

(11月8日 心桜の学習記録)

T	34	ふうん。…ちょっとさ、ここで聞いてみたいんだけど、ここ、「できることならふたりをぎゅうっとだきしめたい」んだよね。ここについて、智仁くんは満足している。だって、助けられたほうが大きいから。好実さんも、助けなかったらぎゅうっとも思わないんじゃないの。だから、満足している。でも、心桜さんや結那さんや悠也くんは、ここは満足していないんじゃないかなと考えているよ。みんなはどう？
Cn	35	満足している。していない。
T	36	司くんは？
司	37	満足のほうが強い。今までは、「えっへん！」なんてはじめについていなかったんだけど、最後だけついてるし、ついてるけど、あの、14ページは、「できることならぎゅうっとだきしめたいの」は、少し残念。
T	38	これが強くて、こっちは小さい。だから、全体としてこっちではないか。なるほど。美沙希さんはどうですか？
美沙希	39	えっと、私もほとんどのことに満足していると思うんだけど、なんか、あれ、最初のほうかな。えっと、6ページくらいまでは、公園に行って楽しむことが、えっと、自分の夢だったけど、サラが弱々しく歩いてきてから、あれ

		，夢を捨てて、なんか、捨てるというか、それで、サラと赤ちゃんのために動きたいと思っているから、ほんで、動き終わって、13ページ、あの、劇をやってみてわかったんだけど、たてがみとか前足とかをさわられたら、なんか、すごいうれしい気分だったから、満足していると思う。
T	40	これが、助けたほうに変わった。なるほど。…遼くん。
遼	41	僕は満足していると思います。理由は、「できることなら」と書いてあるので、あまり、もしもできたらの話で、そうはそんなに思っていないと思います。
T	42	ふうん、このことばに着目して。じゃあ、もしさ、抱きしめたいという気持ちが強かったら、どんなことばが入ると思う？心桜さん、どう？
心桜	43	絶対に。
T	44	できることならと、絶対は違うの？
Cn	45	違う。
T	46	はい、じゃあ、奈桜さん。
奈桜		私は、満足していると思います。理由は、赤ちゃんとサラが14ページのところで抱きしめてくれたからです。
T	47	ふうん。…じゃあ、ちょっと、この部分をもう少し、石像のライオンの気持ちで考えてみようか。今、遼くんと心桜さんが、この、「できることなら」ということばに注目して、ライオンの気持ちに迫っていったよね。じゃあ、これ、もし、このことばがなかったらどう？
Cn	48	え、何これ？だきしめたい？できることならふたりをだきしめたい？
Cn	49	できることならふたりをぎゅうっとだきしめたい？ぎゅうっと？
T	50	<u>このことばがなくなったら、これとこれ。どう違うの？…ちょっと、動作でやってみようか。</u>
私が見ていて分かった事は、三人がだきしめている時を見て、「できることなら二人をだきしめたい」だと、みんな軽くだきしめていたけど、「できることなら二人をぎゅうっとだきしめたい」だと、おもいっきりというか、強くだきしめていたから、「ぎゅうっと」がないのとあるのとの違いは、だきしめる強さとか、<u>だきしめたい気持ちの強さ</u>だと思います。予想は、14ページの絵で、サラと赤ちゃんが「助けてくれてありがとう！」ってだきしめてくれているから、ライオンもうれしくなって、<u>ライオンも二人のことを愛してる</u>と思う。		
(11月15日 心桜の学習記録)		

かかわり合いのなかで、「できることならふたりをぎゅうっとだきしめたい」という叙述について、満足しているという考えと、満足していないという考え、そして、満足しているけれど少し満足していないという考えが出されたタイミングで、「ぎゅうっと」について「このことばがなくなったら、これとこれ。どう違うの」

(T50)と、教師が出た。そして、「ぎゅうっと」を抜いた文章と元の文章を音読したあと、ぬいぐるみを用いて動作化して比較する場を設けた。心桜は、3人の動作化を見て、「だきしめたい気持ちの強さ」を表していると考え、「ライオンも二人のことを愛してる」という考えをもった。そして、どうして石ぞうのライオンが

こんなにも強く二人のことを思っているのかという問題意識をもち、新たな追究の見通しをもって、さらにひとり調べに取り組んでいった。右の心桜の学習記録からは、この新たな追究を通して、石像のライオンの心情を深くとらえるだけでなく「変化をもたらしたのは、サラと赤ちゃんだ」と石像のライオンの変容の原因まで考えを及ぼしていることがわかる。

石ぞうのライオンが、どうして二人のことを強く思っているかという、だきしめられてうれしいからだと思います。理由は、サラと弟は、ライオンに助けてもらえて、そのお礼にライオンに会いに来てくれて、ライオンをだきしめて、お礼をしていて、それが、ライオンに伝わって、ライオンもうれしくなって、助けてあげた特別な人だから、二人のことを強く思うんだと思います。サラと赤ちゃんを助けて、たのしいとか、かなしいとか、うれしいとか感じられるようになって、この変化をもたらしてくれたのは、サラと赤ちゃんだと思います。理由は、サラと赤ちゃんと出会わないで、公園で、遊んでいたら、遊んだうれしさや、まん足感を感じることができて、これでも十分変化はあるけど、「ぎゅうっと」と思ったのは、サラと弟を助けて、もう二度と動けなくなってから思ったわけだから、変化をもたらしたのは、サラと赤ちゃんだと思います。

(11月28日 心桜の学習記録)

(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

私は、石像のライオンの、公園に行きたいというゆめはかなわなかったけど、助けなかった人生のことを考えると助けた人生の方がまだいいと思うから、赤いシールは4まいで、青シールは1まいです。(略)やさしいおもいやりの心がある人生は、しあわせだと思うし、公園に行けなくてもサラ姉弟が愛してくれているから、十分いい人生を送っていると思います。

ライオンのひみつの授業で学んだことは、ライオンが自分のゆめをすててまでサラ姉弟を助けたおもいやりの心、助けたような心な心学びました。私も友達がこまっていたら、相談にのって、こわいことでも友達のためにがんばりたいです。これが、石像のライオンのやさしいおもいやりのある心だと思います。

・石像のライオンの心情シールの数【プラス●●●● マイナス●】

(12月6日 心桜のふりかえり作文)

心桜は、学習をふり返り、「やさしいおもいやりの心がある人生」を送れるようになった石像のライオンを幸せと感じ、「友達がこまっていたら、相談にのって、こわいことでも友達のためにがんばりたい」と書いた。この心桜の姿は、ことばを吟味して石像のライオンの心情を追究し、自分の生活のなかへ還元しよ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。

(山盛誠治)

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

ー批判的思考を用いた授業の創造ー (3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……5月31日、6月20日、8月3日、9月23日、9月30日、2月7日

2 共同研究者

附属中学校……松山宜申・上條 聡・横井祐亮・田部翔理

大学……丹藤博文

3 研究発表会(9月30日)の授業

横井 祐亮教諭 2年A組 意見文を書こう

ー随筆『字のない葉書』(向田邦子／光村図書)ー

田部 翔理教諭 3年D組 人物評を書こう

ー小説『握手』(井上ひさし／光村図書)ー

4 研究内容

(1) 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) 3年次の研究のねらい

研究3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引き続き見直していくとともに、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 横井実践について

本単元では、「言語活動」として「筆者の主張と根拠となる文章表現に着目して意見文を書く」ことを設定した。そして、筆者の主張と根拠となる文章表現に着目して意見文を書くための作品として、『字のない葉書』を取り上げた。数十年前の出来事を、大人になった筆者が第三者的に振り返るエピソードが挿入された作品を用いて、娘である筆者の視点から述べられた父親の姿や、それらを通して表される心情を捉えさせることを通して、筆者の父親の人物像についての自分の考えを形成させることができる考えた。また、その後「筆者はこの父親を理想的と捉えているか」というテーマで意見文を書くことで、筆者の父親に対する心情を表すために必要な要素を選択し、読み手に納得させるための文章表現を用いて自分の考えを表現することができる考えた。

授業では最初に、「言語活動」として筆者の主張と根拠となる文章表現に着目して意見文を書くことを知らせた。その後、これまでに学習した意見文について、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせ、書き手の主張とそれを支える根拠が整理して書かれた文章であることを確認した。

次に、筆者の考えが述べられた文章表現に着目することを伝え、筆者にとっての父親の人物像についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、文章中で取り上げられた二つのエピソードのそれぞれに焦点を絞って行い、「筆者にとってこの父親は理想的か」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った。

「読みの交流」後は、「筆者はこの父親を理想的と捉えているか」というテーマで意見文の記述と相互交流を行った。意見文の記述では、主張したい内容を読み手に納得させるための構成や述べ方の工夫について考えさせ、その後の交流では、書き手が工夫したと思われるところが、書き手の意図と合致し、読み手を納得させることに役立っているのかについて、グループで意見交換をさせた。

イ 田部実践について

本単元では、「言語活動」として「登場人物の立場に着目して人物評を書く」ことを設定した。そして、人物評を書くための作品として、『握手』を取り上げた。子どもに対して保護者として接するだけでなく、時には実の親のような接し方をしたり、別の場面では宗教家としての一面をのぞかせたりするルロイ修道士について、それぞれの立場に着目して言動の意味や意図を捉えさせることを通して、読み手である子どもも、作品に対して複数の視点を獲得しながら、人物像についての自分の考えを形成することができる考えた。

授業では最初に、「言語活動」として、「登場人物の立場に着目して人物評を書く」ことを知らせた。その後、作品を批評するために読む際に必要な観点について、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせた。

次に、登場人物の言動と、それをする際の登場人物の立場に着目することを伝え、ルロイ修道士の人物像についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、ルロイ修道士の言動の対象である相手と意図に焦点を絞って、それぞれの立場におけるルロイ修道士の言動を捉えさせることを通して、ルロイ修道士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った。

「読みの交流」後は、ルロイ修道士についての人物評の記述と相互交流を行った。人物評の記述では、書き手である子どもが、ルロイ修道士に対してどのような視点をもっているのか、それによってルロイ修道士のどのような面が強調されるのかといったことについて、根拠の示し方や述べ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

「言語活動」を設定し、それを子どもたちに示した上で「ひとり読み」や「読みの交流」を行わせたことで、どのようなことに着目して作品を読むとよいのか、どのようなことを捉えていくとよいの

かを明確にし、捉えたことを基にして、父親に対する筆者の立ち位置についての自分の考えを形成させたり、登場人物の人物像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、意見文や人物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、相手を納得させるの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。

「読みの交流」においては、教師からの問い返しに加え、発表された考えに対して子どもたちから疑問点を挙げさせることを行い、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、表現活動では、文章を推敲する場面において、文章から捉えた構成や文章表現がもたらす効果を明確に示したり、その構成や文章表現を用いる必要性について問い返しを行ったりしながら意見交流を行い、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、指摘をする子どもは自分がつかんだ意図についての根拠を明確に示すことができ、指摘された子どもは、その内容を取り入れるべきかを十分に吟味することができるようになった。そして、読み手を納得させるために文章構造を工夫したり、文章表現を見直したりすることができるようになった。

一方で、他者の発言の根拠を十分に捉えることができない子どもの姿が、「読みの交流」でも、文章の推敲でも見られた。教師が子どもたちの発言の主旨や筋道を的確に捉えた上で、問い返しの内容やタイミング、推敲の前に子どもに示す観点などを見直すことで、子どもたちに主体的で適切な関わり合いを促すことの重要性が改めて明確になった。

(上條聡)

Ⅳ 言葉のつながりに着目して書き手の思いを理解し、仲間と関わることで読みを深める子どもの育成 —中2 昭和のよさを綴ったエッセイから生き方を考える— (附属岡崎中学校)

1 本単元で目指す子どもの姿

平成の時代に警鐘を鳴らすエッセイから筆者の主張を読み取り、仲間と関わりながら、時代による相手を思いやる心のあり方を追究していくことで、自分の生まれた時代に誇りをもって生きていく。

2 単元の構想

(1) 教材について

本教材は、倉本聡氏が齢 80、傘寿のしるしに、昭和の生活を綴ったエッセイである。電化製品や情報機器が発達し、便利になった今の生活をあたりまえに感じている子どもは、倉本氏の言葉に疑問を感じ、昭和時代の「深さ」を求めて動き始める。また、「遺言」という題名に込められた意味を考えることで、自分たちが昭和について学び、後世に語り継ぐことのできる最後の世代であることを自覚する。平成の時代に警鐘を鳴らす倉本氏の言葉を吟味し、平成という時代や人の心を見つめ直すことで、誇りをもって生きるための指針を得ることができると考える。

(2) 子どもの思いと教師のてだて

見つめる段階では、現代から遡って、昭和 30 年代の日本に興味をもてるように、「ライバルは、1964 年」AC ジャパンのCMを提示する。子どもは、2020 年の東京オリンピックに向けて更に進化していく平成時代が、1964 年の東京オリンピックが行われた昭和の時代に心の豊かさで負けているのかという疑問を抱き始める。そこで、昭和時代にあった心の豊かさにつながるように、平成の時代に警鐘を鳴らすエッセイ「昭和からの遺言」(倉本聡)の一部を提示する。子どもは、作品を読み進める中で、「全てがずっと深かった」という印象的なメッセージに着目する。

深める段階では、昭和時代に「深さ」の正体を求めて追究を始めた子どもが、昭和時代を生きた人に話を聞いたり、昭和時代を描いた映画を見たり、昭和時代の漫画、歌詞を読んだりして、人や地域との関わ

り、自然との関わり、家族の在り方、教育・しつけ、四季の感じ方、豊かさへの欲、戦争からの復興などの視点から昭和に生きた人々の姿を分析する。そこで、平成時代にも「深さ」があることに気づけるように、昭和の「深さ」とは、相手を思いやる心だと考える子どもの意見を取り上げ、平成時代は「深さ」を失ったという意見と結びつけて問い返す。追究してきた昭和時代の「深さ」を自分たちの生活と照らし合わせて考えた子どもは、平成時代に生きる私たちにも人を思う心はあることに気づく。

広げる段階では、平成時代のよさを見つめ直せるように、便利というものが「深さ」を消したと主張する筆者の考えに疑問をもつ子どもの意見を取り上げる。便利になったことで多様化した平成という時代を見つめ直した子どもは、昭和とは違う平成時代をどのように生きていけばよいか考え始める。時代が変わっても相手を思いやる心は変わらないことに気づけるように、ACジャパンのラジオCM「ライバルは、1964年」の言葉を根拠に、やりたいことができる時代に何かが足りないと考えている子どもの意見を取り上げる。平成は、性別や年齢に関係なく、個性や自由が尊重される時代であり、また、昭和時代とは比べものにならない数の情報や社会問題、その解決手段が世の中に溢れている。時代とともに進化していくものに対応していくしなやかさと、時代が変わっても変わらず大事にしなければならない人を思いやる心を大切にしながら、子どもは、自分が生まれた平成という時代に生きる夢を語り始める。

3 授業の分析

夏休みが明けて、気になったニュースの感想交流を行った。リオデジャネイロオリンピックでの選手の活躍や、次の東京オリンピックへの期待と不安に意見が集中した。技術が進歩し生活が豊かになっている一方で、複雑化した社会に課題が山積している日本の現状を見直した子どもに、教師は、現代から遡って、前回の東京オリンピックが行われた昭和30年代の日本に興味をもてるように、ACジャパンのCM「ライバルは、1964年」を提示した。子どもは「あの頃の日本人に、暮らしの豊かさだけでなく、心の豊かさでも、ぜったい負けるな」という言葉に注目して、CMの意図を考えた。仲間の考えも知りたいと思った子どもに、教師は感想交流の場を設定した。

- A男：技術が進歩して生活は豊かになったけれど、今の日本に足りていないものがあるのだろうか。
B男：負けるなということは、今の日本は心の豊かさで、昔の日本に負けているということなのか。
C男：昔を知らないから、負けているかどうかなんてわからない。
D女：そもそも、心の豊かさが何かははっきりとわからない。

子どもは、今の日本に足りていないものがあると考えた。授業日記に「昭和と今は違うのだと思う。昭和にはあった心の豊かさが、今はない。お父さんやお母さんが昔はよかったとよく話している」と記した。教師との対話をとおして、子どもは、ゲームやスマートフォンが発達した今、顔を合わせて人と話すことの少なくなった経験と、両親の幼い頃の生活の様子を照らし合わせて、昭和時代と平成時代の心の豊かさを比較し始めた。しかし、昭和時代のことがよくわからないため、子どもは比較に行き詰まった。そこで、昭和時代にあった心の豊かさにつながることをできるように、教師は昭和時代の生き方を綴ったエッセイ「昭和からの遺言」（倉本聰）の一部を提示した。子どもは、「昭和からの遺言」にある言葉を吟味し、昭和時代に生きた人の思いを知った。子どもは、「人と人とのつながりが深かった」という言葉を根拠にして、昭和時代にあった心の豊かさについて考えた。自分の考えを確かめたいと思った子どもに、教師は、昭和時代にあった心の豊かさとは何かについて感想を交流する場を設定した。

- E男：便利ではなかったから、大変な中で得られる何かだ。時間をかけたり、手間をかけたりすることだ。
F男：物事を深く見ること。効率重視ではなくて、一つ一つを深く感じることだ。
G男：大変だったからこそ助け合って、人に優しくなれたのだ。人を大切にしている。人と人とのつながりが深い。
H男：深く見るのが、「昭和の原人の生き方」だ。生きている実感みたいなものではないか。
I女：「心の豊かさ」が「深さ」と関係している。
J男：心も深さも形がなくて見えない。

「深さ」とは何なのかということが、「心の豊かさ」につながっている気がした。形がないものなら何で表現するのか、生きていることそれこそが「深さ」なのか、これから考えていきたい。

仲間と関わりながら作品を読み進める中で、昭和には「深さ」があったから心が豊かだったのではないかという思いが生まれた子どもは、「昭和からの遺言」にある「深さ」の正体が知りたいと考えた。

昭和時代の「深さ」の正体を求めて追究を始めた子どもは、昭和時代を生きた人に話を聞いたり、昭和時代を描いた映画を見たり、昭和時代の漫画、歌詞を読んだりした。そして、人や地域との関わり、自然との関わり、家族のあり方、教育・しつけ、四季の感じ方、豊かさへの欲、戦争からの復興などの視点から昭和に生きた人々の姿を分析した。昭和の「深さ」とは、相手を思いやる心だと考えた子どもは、追究してきた昭和時代の「深さ」を自分の生活と照らし合わせて考えた。子どもは、平成時代に生きる自分にも人を思いやる心はあることに気づいた。

平成という時代を見つめ直した子どもは、便利というものが「深さ」を消したと主張する筆者の考えに疑問をもった。平成は、性別や年齢に関係なく、個性や自由が尊重される時代であり、また、便利になったことで、昭和時代とは比べものにならない数の情報や課題が世の中に溢れて多様化しているとわかった。時代とともに変化していくものに対応していくしなやかさと、時代が変わっても変わらず大事にしなければならぬ人を思いやる心を大切にしながら、子どもは、自分が生まれた平成という時代の生き方を語り始めた。

< B男の单元まとめより >

筆者は、平成のよさを認めながら、昭和の深さを堂々と語っている。昭和の「深さ」とは、かけた手間や時間、人とのつながりから生まれた相手を思いやる心だ。商店街には活気がみなぎっていたし、季節の移り変わりや土地の風情をじっくり味わっていた。子どもは外で思いっきり遊び、地域の親父は自分の子でなくても叱っていた。不便だった分、人の温かさがそこら中にあった。便利になったことで平成時代に「深さ」は消えたのではないかと考えたけれど、それは違うと思う。時代が違うのだから、昭和時代と全く同じようには生きていけない。昭和のよさを現代風にアレンジして、現代なりに適応していかなくてはならない。平成時代は、男性だけではなく、女性も活躍できる世の中になった。効率化によって時間に余裕ができて、やりたいことがやれるようになった。簡単に人とつながれるようになった。便利になったことで選択肢が増えた。やろうと思えば何でもできる時代に、何を意識するかで変わっていく。平成、そしてこれからの時代は、「便利さ」によって生まれた「自由」をフル活用して突き進むというのが僕の提案する平成時代の生き方だ。多くの人と出会いながら、自分の夢を全力で追いかければ、生き方が深くなり、よりよい未来にしていけると思う。

4 研究の成果と課題

仲間と関わることで、エッセイを読み返して言葉を吟味し、自分の考えを再構築していく子どもの姿が見られた。

意見交流を主導する板書の工夫や意図的指名ができるように、子どもの考えを前時までに見とり、どの考えに焦点化して深めていくか、十分に構想して意見交流の場を設定したい。

(青木宏羽)

社会の一員として意思決定を形成する力を育む社会科の授業

－ 附属名古屋中学校第 59 回教育研究発表会に参加して －

大河内信博・後藤俊輔・三村将行・沼山季代典（附属名古屋中学校）

明壁佳樹・澁谷晃平（大学院 社会科教育専攻）

バトゲレル・バトドルジ（研究生）

近藤裕幸（社会科教育講座）

平成 28 年 9 月 30 日（金）、愛知教育大学附属名古屋中学校（以下 附属名古屋中学校）において、第 59 回教育研究発表会が開かれた。同校では「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－」というテーマを掲げ研究が進められている。今年度は、特に「社会の一員として意思決定を形成する力を育む社会科の授業」という研究主題のもと、第 1 学年の歴史の授業と、第 2 学年の地理の授業が公開された。

本稿では、まず附属名古屋中学校の社会科の授業理論と方法等について述べ、次に今回の授業の意図や指導過程を概観し、最後にこの授業実践を参観した大学院生と外国籍の研究生がこの附属中学校の実践をどのようにとらえたのかを報告したい。

1. 附属名古屋中学校の社会科

1. 授業理論と方法

附属名古屋中学校社会科が育てたい子ども像は「社会の一員として意思決定を形成することができる子ども」である。その目指す子ども像に近づけるために、その資質である社会の一員として意思決定を形成しようとする態度を育みながら、「判断基準を吟味し、吟味した判断基準を基に課題の解決策を比較した上で、概念的知識を踏まえて意思決定を形成することができる力」を身に付けることを目指している。

その力を育むために、単元を 4 つの場で構成している。第 1 に「考えをもつ場」である。子どもたちが社会的事象に触れたときに生じた疑問や、子どもたち自身が将来直面するであろう諸問題を踏まえた追究課題を教師が提示し、子どもたちが初発の意思決定を形成する場である。第 2 は「考えを広げる場（個々の討論・批判的思考を用いる場面）」であり、追究課題に関わる社会的事象を多面的・多角的に考察し、意思決定を形成する場である。第 3 は「考えを深める場」であり、重視すべき判断基準について議論をしながら吟味し、その判断基準を基に追究課題について議論しながら概念的知識を導き出し、それを踏まえて意思決定を形成する場である。第 4 は「考えをいかす場」であり、追究課題で学習したことをいかして意思決定を形成することができるような意見文課題を教師が提示し、子どもたちが意思決定を形成する場である。

以上 4 つの場を通して、「社会の一員として意思決定を形成することができる子ども」を育成しようとしている。その際、批判的思考を用いる場面を、「考えを広げる場」における「個々の討論」に設定し、その際に批判的思考を用いて自分の意思決定について検討させることで、根拠とその解釈のつながりや追究課題に関わる社会的事象が及ぼす様々な立場への影響等がより明らかになった意思決定を形成することができるようになり、多くの人に分かりやすい意思決定を形成することにつながると考える。

「個々の討論」では、はじめに追究課題についての意思決定をツールミンモデルを使って表現

させる。次に、その図や資料を見せ、他者に自分の意思決定の内容を説明させる。トゥールミンモデルを用いる理由は、思考過程を可視化させることで自他の意思決定を捉えやすくさせ、批判的思考を用いやすくさせるためである。

聞いている子どもには、複数の「切り口」を比較できる判断基準が設定できているか、資料の読み取りとその解釈に矛盾や飛躍はないかといった意思決定の要点を教師が提示し、それを満たしているかを考えながら説明を聞かせる。

その後、説明された意思決定について小集団で検討させる。このようにして自分の意思決定に対して他者がどのように考えているのかを知り、自分の意思決定において誤っている可能性のある部分や不足している可能性のある部分について把握する活動を批判的思考の「情報の明確化」のプロセスと位置づける。

次に、この「情報の明確化」で捉えた可能性が本当に誤りや不足であるかどうかを、教師が提示した意思決定の要点を基に振り返って検討させる。この活動を批判的思考の「推論の土台の検討」のプロセスと位置づける。この「推論の土台の検討」のプロセスにおいて、他者から聞いた意見に疑問が生じた場合には、再度他者から意見を聞かせて明確にさせる。この「情報の明確化」「推論の土台の検討」のプロセスにおける活動において、自分の意思決定の中で練り直すべき部分を明確にさせていく。その後、明確になった練り直すべき部分に対して、削除させたり、追記させたりして改善させ、意思決定を形成させていく。この活動を批判的思考の「推論」のプロセスと位置づける。最後に、改善された図を基に自分の意思決定を文章で表現させる。この活動を批判的思考の「行動決定」のプロセスと位置づける。

2. 評価方法

本実践の評価方法は、意見文の記述内容の変容を捉えることで、資質や能力が育まれたかを評価する。その理由は、意見文課題について意思決定を形成していくためには、「考えを深める場」までに繰り返し意思決定を形成してきたように、判断基準を吟味し、吟味した判断基準を基に課題の解決策を比較した上で、概念的知識を踏まえて意思決定を形成する必要があるからである。評価するに当たっては、育みたい資質や能力は、観点別評価の4観点全てに関わっているが、「思考・判断・表現」に焦点化して見取ることとする。なぜならば、育みたい資質や能力は、「資料活用の技能」や「知識・理解」の観点で育まれた能力を活用して意思決定を形成し、意思決定を形成するときに「関心・意欲・態度」の観点で育まれた資質がいかされ、最終的に「思考・判断・表現」の能力によって意思決定されるからである。

手だての有効性の検証方法としては、意見文のみならず、カルテ(それぞれの場合で行った意思決定を記述する用紙)の記述内容を「目指す子ども像を具体化した評価規準」を基に作成した各単元の評価基準に照らし合わせて全体傾向を見取っていく。また、前単元の学級の全体傾向が顕著に表れている子どもを抽出生徒に設定し、具体的な変容を見取っていく。

3. これまでの指導

1年次(平成26年度)では、単元の流れの中に四つの場を設定し、「個々の討論」に批判的思考を用いる場を設定することで、根拠とその解釈のつながりを明らかにし、重視すべき立場が明らかになった判断基準を基に意思決定を形成することにつながった。しかし、「個々の討論」において、自分の意思決定を練り直すかどうかについて理由を明確にしないまま決めてしまったことで、取り入れる必要のない他者の意見を取り入れてしまい、意思決定の改善につながらない子どもが見られた。また、判断基準に重視する立場が明らかになっていない子どももまだ見られた。

2 年次（平成 27 年度）では、「個々の討論」において、意思決定の要点を基に自分の意思決定を振り返らせた。さらに、「集団の討論」や「意見文」の記述前に、「個々の討論」で批判的思考を用いて検討したことを喚起させる場面を設定した。そうすることで、「個々の討論」を通して捉えた自分の意思決定の誤りや不足の可能性を、意思決定の要点と照らし合わせながら振り返らせることができ、練り直す理由を明確にさせて意思決定を形成することができるようになった。しかし、以下の二つの点において課題が見つかった。一つ目は、意見文の記述において、時代の特色や地域的特色、社会の状況といった追究課題の背景を基に判断基準の吟味をすることができない子どもが見られたことである。これは、「基準の討論」において、複数の判断基準から重視すべきものを決める際に、細かな言葉の違いについて議論をしてしまい、追究課題の背景を基に議論をすることが不十分であったことが原因と考える。二つ目は、意見文の記述において、概念的知識に関わる記述が抽象的で、踏まえられているかが曖昧になってしまったことである。これは、「集団の討論」において、議論が進むにつれて根拠の不明確な意見が述べられたり、判断基準からずれた議論になってしまったりしたことで、社会的事象が及ぼす様々な立場への影響が明らかにならず、概念的知識と社会的事象を結び付けることが不十分だったことが原因と考える。

3 年次（平成 28 年度）では、「基準の討論」において、追究課題の背景となる時代の特色や地域的特色、社会の状況を改めて明らかにさせながら、どの判断基準を重視すべきかを議論させる活動を重視した。そうすることで、生徒が追究課題の背景を基に判断基準を吟味することができるようになることを期待したためである。さらに、「集団の討論」によって、判断基準からずれた議論や根拠が不明確な議論が起こったときには、教師や他の子どもがそれを指摘することで「個々の討論」で批判的思考を用いて検討したことを喚起させて自分の意思決定を振り返らせる。そうすることで、議論を通して、社会的事象が及ぼす様々な立場への影響を明らかにし、概念的知識と社会事象を結び付けることで、概念的知識を踏まえて意思決定を形成させやすくしていくと考えたからである。

以上の考えを受け、3 年次で実践された授業が今回の「古代から中世へ」（第 1 学年）と「日本の諸地域～東北地方～」(第 2 学年) である。

Ⅱ. 授業実践「古代から中世へ」（第 1 学年）（8 時間完了 本時 6 / 8）

1. 指導の意図

前時までに、平安時代の「摂関政治」「院政」が為政者や民衆にどのような影響を与えていたのかを資料から読み取らせ、追究課題「平安時代で最も不安定だった政治体制はどれか」に対する意思決定を形成させてきた。そして、前時は「個々の討論」を行い、トゥールミンモデルを基にした図に意思決定を表現させ、それを基に小集団で自分の意思決定について検討させた。授業の最後に、「個々の討論」を踏まえて、追究課題において重視すべきと考える判断基準とその理由を付箋紙にまとめさせて授業を終えた。

本時は、学級全体で「基準の討論」を行い、追究課題において最も重視すべき判断基準について議論することで、為政者、民衆がどのような姿になれば政治は不安定になるのかを考えさせる。そして、次時の「集団の討論」に向けて、学級として最も重視すべきと考える判断基準を決定させる。事前に、前時の最後に書かせた付箋紙の一覧を配布しておき、他の子どもがどのような理由で判断基準を決定しているのかを把握させておく。はじめに、小集団で最も重視すべき判断基準について議論させる。ここでは、順番に重視すべきと考える判断基準とその理由について発表させ、小集団で一つに決定させ、ホワイトボードにまとめさせる。このとき、似たような立場を重視していると考えられ

る判断基準を教師が分類して黒板に貼り、どういう意図で分類したかを考えさせることで、政治が不安定になるのに大きな影響を与えるのはどのような立場の人々かを明らかにさせる。次に、重視している立場ごとに、なぜその立場を重視すべきなのかを考えさせる。ここでは、平安時代の特色を基に、なぜその立場を重視すべきなのかを主張させることで、為政者や民衆がどのような姿になれば政治が不安定になるのかを明らかにさせる。次に、学級全体で最も重視すべき判断基準について議論する。ここでは、為政者と民衆のどちらが政治を不安定にさせるのにより大きな影響を与えたのかを考えさせることで、政治を不安定にさせる要素について明らかにしていく。このとき、追究課題の背景となる時代の特色に基づかない議論が行われたら、教師が議論を一度止めて整理し、平安時代の特色に関わる社会的事象を用いて主張するように促す。最後に、学級としてどの判断基準を最も重視するか、挙手をさせて決定する。その後、決定した判断基準を基に、自分が振り分けられた切り口について考えたことを付箋紙にまとめさせて授業を終える。

このように「基準の討論」を行うことで、子どもたちは政治に影響を与えるのはどのような立場の人々か、それらの人々は政治にどのような影響を与えたのかということに気付き、多角的に追究課題を捉えることができるようになると思う。

2. 本時の目標

- 追究課題について多角的に考察し、重視すべき判断基準を吟味して決定することができる。【思考・判断・表現】
- 追究課題において重視すべき判断基準を吟味する際に、追究課題の背景となる時代の特色に関わる資料を選択し、まとめることができる。【資料活用の技能】

3. 準備

学習プリント、付箋紙一覧、ホワイトボード、マーカー、イレイサー

4. 指導過程

□ : 本時の課題 □ : 学習活動 □ : 予想される子どもの反応 ※ : 指導上の留意点 評 : 評価

時	主な学習活動	指導上の留意点
15分	追究課題について重視すべき判断基準は何だろうか？ 小集団で判断基準について議論し、ホワイトボードにまとめる ※1, 2, 3, 4 為政者を重視している判断基準の例 「為政者の権力」「為政者の統率力」 「為政者の安定した税金」 民衆を重視している判断基準の例	※1 事前に、前時の最後にかかせた付箋紙の一覧を配布しておき、他の子どもがどのような理由で判断基準を決定しているのかを把握させておく。 ※2 「個々の討論」を行った小集団で座席を班隊形にした状態で授業を始める。 ※3 小集団の中で順番に、自分が重視すべきと考える判断基準とその理由を発表させる。 ※4 小集団で重視すべきと考える判

15分	「民衆の支持」「民衆の不満」 「民衆の生活の安定」 その立場の何を重視すべきなのかを議論し、立場ごとに判断基準を決定する ※5, 6, 7, 8, 9 「為政者の権力」を判断基準にした理由の例 ・保元・平治の乱後に平氏の台頭を許したように、「為政者の権力」が低下すると、新たな為政者が生まれて政治が不安定になることから、平安時代の特色につながるので、「為政者の権力」で考えるべき。 「民衆の支持」を判断基準にした理由の例 ・藤原氏を外戚としない後三条天皇とそれを支持する人々が藤原氏から権力を奪ったように、「民衆の支持」が低下すると、政治体制が崩壊して政治が不安定になることから、平安時代の特色につながるので、「民衆の支持」で考えるべき。	断基準を一つに決定させ、ホワイトボードに書かせる。 ※5 似たような立場を重視していると考えられる判断基準を教師が分類して黒板に貼り、どういう意図で分類したかを考えさせる。 ※6 平安時代の特色「様々な立場の人が自分の利益を追求する中で政治に影響力をもち、政治体制が変化していった不安定な時代」を板書しておき、討論の際に意識できるようにする。 ※7 その立場の何を重視すべきなのかを、平安時代の特色を基に議論させる。 ※8 「為政者の○○」「民衆の○○」といったように、それぞれの立場のどこに着目していくべきかを決定させる。 ※9 できるだけ子どもたちの意見をまとめて判断基準の言葉を決定するようにするが、語句の細かな違いで議論が膠着してしまった場合には、議論の内容を踏まえて教師が決定する。 ※10 発表の際には、「～だから、こちらの判断基準の方が政治を不安定にさせることにつながる」と主張させる。 ※11 平安時代の特色に基づかない議論が行われたら、教師が議論を一度止めて整理し、平安時代の特色に関わる社会的事象を用いて主張するように促す。 評 追究課題について多角的に考察し重視すべき判断基準を吟味して決定することができたか。 【思考・判断・表現】 評 追究課題において重視すべき判断基準を吟味する際に、追究課題の背景となる時代の特色に関わる資料を選択し、まとめることができたか。 【資料活用の技能】
15分	追究課題において重視すべき判断基準を決定する ※10, 11 「為政者の権力」 ・「民衆の支持」があったとしても、「為政者の権力」が低下すれば、保元・平治の乱後の平氏の台頭のように、新たに権力を握ろうとする者が表れた時に抑えることができないから、「為政者の権力」が低下する方が政治が不安定になることにつながる。 「民衆の支持」 ・「為政者の権力」があったとしても、「民衆の支持」が低下すれば、後三条天皇らのように、その権力を低下させようとする反対勢力が現れるから、「民衆の支持」が低下する方が政治が不安定になることにつながる。	

5 分	決定した判断基準を基に、追究課題に対する自分の考えとその理由を付箋紙にまとめる	
--------	---	--

Ⅲ. 授業実践「日本の諸地域～東北地方～」(第2学年)(10時間完了 本時9/10)

1. 指導の意図

前時までに、「食文化」「伝統的工芸品」「祭り」という東北地方の生活文化が生まれた背景や社会の変化による変容、それが担い手、利用者に及ぼす影響について考えさせ、追究課題「東北地方の生活文化の中で最も守り育てるべきものは何か」に対する意思決定を形成させてきた。そして、前時の「基準の討論」では、追究課題において重視すべき判断基準を、地域的特色を基に議論することで決定させた。その上で、振り分けられた切り口で追究課題に対して意思決定を形成させ、その理由を簡潔に付箋紙に書かせた。

本時では、東北地方の生活文化によって担い手や利用者の生活がどのようなものになっているのかについて議論させながら、東北地方の生活文化は、社会の変化により変容しながらも、担い手が固有性を維持し、利用者に利益をもたらしていることに気付かせたい。そして、生活文化の継承と人々の生活に関わる概念的知識を導き出し、これまでの学習を踏まえて追究課題に対して意思決定を形成していくことを期待している。

はじめに、判断基準を基に自分の切り口の優位性を主張させる。その後、主張された切り口の優位性や配布した付箋紙の一覧を基に、異なる切り口への反論を、近くの座席の人と相談しながら考えさせた上で、主張させる。他の切り口へ反論する際には、自分の切り口と比較しながら主張するように心掛けさせる。これを行わせるために、「(他の切り口への反論の主張) それに比べ自分の切り口は～」という定型文を子どもたちには示しておく。議論の途中、判断基準からずれた意見や根拠の不明確な意見が出された場合には、批判的思考を用いて検討したことを喚起させて、意思決定の要点を基に自分の主張を振り返らせ、議論の修正を図っていく。このように、他の切り口への反論と自分の切り口の優位性を主張し合う中で、東北地方の生活文化によって、担い手や利用者の生活がどのようなものになっているのかを明らかにさせる。その後、この単元全体の学習内容を俯瞰させるために「どうすれば生活文化は継承されるのか」と発問することで、「担い手が固有性を維持しながら社会の変化に対応し、利用者もより多くの人が必要として求めれば、生活文化は継承される」という概念的知識を導き出させる。

2. 本時の目標

- 追究課題について、自他の判断基準を吟味し、決定した判断基準を基に切り口を比較しながら意思決定を形成してきたことや、本時で議論をしたことをいかし、概念的知識を導き出すことができる。
【思考・判断・表現】
- 生活文化は、社会の変化により変容しながらも、担い手が固有性を維持し、利用者に利益をもたらしていることを、東北地方の地域的特色を踏まえて理解することができる。【知識・理解】

3. 準備

学習プリント、付箋紙一覧

4. 指導過程

☐ : 追究課題
 ☐ : 学習内容
 ☐ : 予想される子どもの反応
 ※ : 指導上の留意点
 評 : 評価

時	主な学習の流れ	指導上の留意点
12分	「東北地方の生活文化の中で最も守り育てるべきものは何か」 自分の切り口の優位性を主張する ※ 1, 2, 3 「食文化」 ・少子高齢化によって食文化を支える第一次産業が衰退したり、都市化に伴って伝統的な製法ができなくなるなど担い手による固有性の維持が困難な状況であるから。 ・東北地方の郷土料理やご当地グルメは東北地方を訪れる観光客にとって魅力的なものであり、観光目的の上位に挙げられるなど、利用者の需要が高いから。 「伝統的工芸品」 ・少子高齢化によって30歳未満の伝統産業従業者数の割合は激減したり、産業規模が縮小して継続が困難になったりするなど、担い手による固有性の維持が困難な状況であるから。 ・伝統的工芸品は、BITOWAという会津塗の現代風の新ブランドがつくられたり、伝統工芸の体験教室が開かれ外国からも多くの観光客が訪れたりするなど、利用者の需要が高まっているから。 「祭り」 ・少子高齢化や東日本大震災によって地域社会の維持が困難な地域では担い手が祭りを行うことが難しく固有性の維持が困難な状況であるから。 ・東北四大祭りなどの東北地方の祭りは、全国でも上位の動員数を誇る祭りであり、ねぶた祭は海外公演も行われるなど、利用者の需要が高いから。	※ 1 子どもたちの考えをまとめた付箋紙の一覧を事前に配布し、個々の意思決定を知らせておく。 ※ 2 同じ切り口を選択した子ども同士を近くの座席に配置する。 ※ 3 自分が用いた資料を明確にさせながら主張させる。

20分

他の切り口に対する反論を述べる

※4, 5

「食文化」

- どの切り口も少子高齢化の影響を受けて担い手による固有性の維持が困難な状況であるが、「伝統的工芸品」は技術後継者訓練校の設立、「祭り」は重要無形文化財に登録され、保存会によって保護・伝承するなど、担い手による固有性の維持の対策をしている。それに比べ「食文化」は少子高齢化の対策ができておらず、固有性の維持が最も困難な状況であるので、「食文化」が最も守り育てるべきものである。
- どの切り口も利用者の需要はあるが、「伝統的工芸品」は高価な物が多く安価な外国製品の方が需要が高く、祭りは寒さの厳しい冬の祭りの入込数が少なくなっており、利用者の需要が限定的である。それに比べ「食文化」は旅行先で郷土料理を食べたり、全国の小売店でご当地グルメを購入したりできるため、利用者の需要の幅が広く、利用者の需要が最も高いので、「食文化」が最も守り育てるべきものである。

「伝統的工芸品」

- どの切り口も産業として成り立っているが、「食文化」は芋煮会のように伝統行事として地域で伝承、「祭り」は、保存会によって学校教育で伝承され、産業だけでなく、生活にも根付かせながら、担い手による固有性の維持の対策をしている。それに比べ「伝統的工芸品」は、日常使用が難しかったり、高価なものが多かったりするため、生活には根付いておらず、担い手による固有性の維持が最も困難な状況であるので、「伝統的工芸品」が最も守り育てるべきものである。
- どの切り口もグローバル化の影響を受けているが、「食文化」は食の洋風化によって郷土料理を食べる機会が減少しており、「祭り」も海外公演を行っているが「祭り」自体に変化は見られない。それに比べ「伝統的工芸品」はBITOWAのように外国人の生活スタイルに合わせてア

※4 三つの切り口の主張が終わったところで、他の切り口の主張に対してどう考えるのかを、近くの座席の人と意見交換させた上で、他者の主張や付箋紙の記述を踏まえて、他の切り口に対する反論を考えさせる。

※5 判断基準からずれた意見や根拠が不明確な意見に対して、子どもから指摘する発言がなければ、教師が問題箇所を指摘し、何が問題なのかを学級全体に問い返すことで批判的思考を用いて検討したことを喚起させ、判断基準を基に議論することや、根拠を明確にして議論することを促す。

18分	レンジされており、より多くの人からの需要が見込まれるため、「伝統的工芸品」が最も守り育てるべきものである。 「祭り」 ・どの切り口も社会の変化によって、担い手による固有性の維持が困難な状況であるが、「食文化」はご当地グルメの開発、「伝統的工芸品」はユニバーサルデザイン化や新ブランドの開発により、若者や海外の人などに向けてアレンジを加えるなど、担い手による固有性の維持の対策をしている。それに比べ「祭り」は、東北六魂祭が始まったが、被災の激しい地域では祭りの開催が困難な状況が続いており、固有性の維持が最も困難であるので、「祭り」が最も守り育てるべきものである。 ・どの切り口もグローバル化の影響を受けているが、「食文化」は食の洋風化による嗜好の変化や核家族化によって家庭で郷土料理が食べられなくなる、「伝統的工芸品」は安価な海外製品の需要が高まるなど、利用者の需要の低下が見られる。それに比べ「祭り」はねぶた祭りや竿燈祭りの海外公演が行われるなど利用者の需要を高めているので、「祭り」が最も守り育てるべきものである。 「どうすれば生活文化は継承されるか」について考えることで概念的知識を導き出す ※6, 7, 8 ・担い手が少子高齢化や東日本大震災などの社会の変化に対応して固有性を維持していくが大切なのではないかな。 ・より多くの利用者が、必要として求めればよいのではないかな。 ・担い手が固有性を維持しながら社会の変化に対応し、利用者もより多くの人が必要として求めれば、継承される。	※6 これまでの学習や議論の内容を踏まえて考えさせる。 ※7 なぜそのように考えたかについて、学習内容と関わらせながら、資料を基に理由を述べさせる。 ※8 発表された考えの中で、立場ごとに概念的知識に必要だと考えるものについて考えを主張させる。その後、子どもが選んだ言葉に対して教師が補足をし、概念的知識の言葉に整えていく。 評 追究課題について、自他の判断基準を吟味し、決定した判断基準を基に切り口を比較しながら意思決定を形成してきたことや、本時で議論をしたことをいかし、概念的知識を導き出すことができたか。 【思考・判断・表現】 評 生活文化は、社会の変化により変容しながらも、担い手が固有性を維持し、利用者に利益をもたらしていることを、東北地方の特色を踏まえて理解することができたか。 【知識・理解】
-----	---	--

IV. 大学院生と研究生による所見

1. 複数の意見を踏まえた意思決定ができる社会科授業（愛知教育大学大学院 2 年 明壁佳樹・澁谷晃平）

今回は、「社会の一員として意思決定を形成する力を育む社会科の授業」という研究主題を掲げている第 1 学年の歴史の授業と、第 2 学年の地理の授業を参観した。以下、それぞれの授業の概要と課題を述べ、最後に 2 つの授業をふまえてまとめを行いたい。

（1）第 1 学年歴史授業『古代から中世へ』（明壁）

本授業は、「古代から中世へ」という単元（8 時間完了）のなかの第 6 時間目であった。本授業では、「基準の討論」という追究課題を考えていくための判断基準を、「為政者の権力」か「民衆の支持」、どちらに定めるのかをクラス内で決定していくための話し合いが行われた。

まず初めに、1 グループ 3 名のグループに分かれ、そのグループのなかで、どの基準にするのか話し合いが行われた。その話し合いの結果、1 つのグループ以外、すべてのグループが「民衆の支持」という基準を支持していた。「民衆の支持」を支持していたグループは、「後三条天皇のように、天皇や武士などの支持が下がると、反乱や戦が起こって、世の中が不安定になる」という主張であった。一方、「為政者の権力」を支持していたグループは、「民衆の支持があっても、為政者の権力が低下すると、他の為政者が台頭したり、反乱が起こっても抑えることができなかつたりするから、世の中は不安定になる」という主張であった。

2 つの基準の主張が出終わってからは、どちらの基準で話し合っていく方がよいのか、クラス内の生徒同士で議論が行われた。どちらの主張も、それまでの学習で見てきた資料を基に、主張が繰り返された。「民衆の支持」を支持する生徒からは、承平・天慶の乱を事例に出し、民衆の支持の低下が、反乱や戦の原因であると、主張していた。「為政者の権力」を支持する生徒からは、民衆の支持があっても、保元・平治の乱によって、為政者の権力が低下することがあると主張していた。

授業の最後には、どちらの基準に設定するのか多数決が採られた。結果としては、8 割近くの生徒が「民衆の支持」に賛成していた。

本授業の課題は、協議会のなかでも話し合われた追究課題を考えていく際の「為政者の権力」と「民衆の支持」という判断基準の設定である。子どもたちの話し合いのなかでは、「民衆」の定義が曖昧であった。「民衆」には、天皇や後の時代に為政者になる武士も含まれていた。そのため、農業中心の民衆に関する話が全く出てこず、都が中心となった話し合いであったため、生徒たちは、歴史の一部分しか見えていなかったように感じる。歴史やその当時の社会について考えさせるためには、もっと広い範囲について考えられるような基準を設けるべきだったと考える。

（2）第 2 学年地理授業『日本の諸地域～東北地方を事例に～』（澁谷）

第 2 学年 D 組では、地理的分野の『日本の諸地域～東北地方を事例に～』の授業が行われた。本単元は「東北地方の生活文化の中で最も守り育てるべきものは何か」を追究課題に設定し、最後には「担い手が固有性を維持しながら社会の変化に対応し、利用者よりも多くの人が必要として求めれば、継承される」という概念的知識の獲得を目指すものとなっている。本授業は 10 時間完了の 9 時間目であり、追究課題についての「集団の討論」が行われた。ここまでの学習で生徒たちは「A.食文化」、「B.伝統工芸品」、「C.祭り」の 3 つの切り口から追究課題に対して意思決定をしており、ここにおける討論は各々の立場から自らの主張の優位性を主張するためのものである。「集団の討論」において生徒たちはこれまでの学習を通して獲得してきた知識を生かして自らの立場から主張を展開していた。個々

の発言内容からも、それは感じ取ることができた。優位性を主張した後の、他の切り口の主張に対する反論の場においても、相手の主張を踏まえた反論ができており、この点から見ても本授業は、研究会のテーマでもある「批判的思考を用いた授業の創造」を達成できていたのではないかと考えられる。

しかし、気になる点も見受けられた。討論中でなされるそれぞれの立場の主張を見ると、「何を守っていくか」、「どのように守っていくことができるか」は具体的に考えられているが、「何のために、守っていく必要があるのか」が明確でなかったような印象を受けた。これらを乗り越えるために必要なのは、追究課題の切実性である。つまり、追究課題を考えることが、生徒たちにとってどのような意義があるのかが明確にするべきではないか、ということである。たしかに、東北は生徒たちにとって遠い地方であり、課題に切実性をもたせることは難しい。しかし、東北地方の文化を守ることは、「地方の過疎化」といった日本の課題を乗り越え、ひいては「地方創生」へとつながる。このような観点から追究課題に当たらせ、「なぜ、東北の文化を守り育てる必要があるのか」についてクラスで共通認識をもせることで、討論はより充実したものとなるのではないかと考える。

(3) まとめ

最後にまとめとして、本研究会における社会科授業の成果と課題を述べる。

本研究会において社会科では「社会の一員として意思決定を形成する力を育む社会科の授業」が研究主題に掲げられており、討論を中心とした授業が展開されていた。その討論では、根拠を明確に示すことができた発言が多く見られた。これは討論に至るまでの生徒たちの調べ学習において、資料を有効に使えていたことの証明といえるだろう。また、本研究会における授業では、「切り口」を明確にして授業が展開されていた。「切り口」を示すことで生徒は自分たちが何を学ばよいか、討論において何を主張するべきかを理解しており、授業の流れが参加者にとっても見学者にとってもわかりやすいものとなっていた。

課題はあるものの、2つの授業における討論では、複数の立場に分かれて考えることで、追究課題に対して多角的に考えることができていた。これからの社会科授業においては、1つの物事に対する多面的な見方を提供できる学習がより重要となっていく。しかし、その中で異なる意見に出会ったとき、その意見を切り捨ててはいけない。意見が分かれたとき、それらの意見を統合して課題に対する意思決定を行える討論、このような討論を社会科授業では目指していくべきではないだろうか。

2. モンゴルの教育と比較して（愛知教育大学研究生 バトゲレル・バトドルジ）

附属学校の社会科の授業をモンゴルの授業と比較すると、まず授業の構成や流れはモンゴルの社会科の授業のそれとほぼ同じである。机配置の形態がコの字であるのは、モンゴルでもよく見られる形である。一方、授業が始まる10分程前に2人の生徒が教師の代わりに発問していたが、これはモンゴルではほとんどみられない学習活動であり、生徒たちが自分で調べ、考え、理解し、発言する能力を身につけているように思えた。次に気づいた点は、各生徒のワークシートの利用の仕方についてである。ワークシートには資料集や新聞など教科書以外の資料があり、活用していた。そのような資料集はモンゴルではみられない。

授業の進行はモンゴルのそれと類似していて、教師が発問し、生徒が答え、その答えを議論させていた。教師が切り口A・B・Cを黒板に書き、それに対して生徒が賛成・否定を述べ、その生徒の意見を教師は板書していた。この際、答えた生徒の意見が無視されることがないのは特に良い点だと思った。モンゴルの授業では生徒の答えを教師が黒板に書くことはほとんどない。議論・討論の結果で意見が変わった生徒もいて、切り口A・B・Cの賛成の状態をもう一回調べてまとめに進んでいたの

はよかったのではないだろうか。

さらに、クラスの全生徒の中で、半分ぐらい発言・発問・討論していたのは良い点だと思った。最多で、一人が10回発言した。しかし、50分の中で一回も発言しなかった生徒は10人ぐらいもいた。ただ、モンゴルでも授業がそのような流れになるのは普通であり、積極的な少数生徒によって授業が進められるのは多く見られる。

今日の授業をモンゴルの授業と比較すれば、生徒の活動が大部分を占めており、教師が指導・支援に徹し、生徒の自発的活動を援助していることが良い点であると思った。

(了)

算数の授業において「考えを高める場」を有効に機能させるために

愛知教育大学・数学教育講座
山田篤史

1. はじめに

本学の名古屋附属小学校・算数科（以降、「名附小算数科」と略記する）における近年の研究テーマは、「これからの社会を生き抜く子」であるが、名附小算数科では、この目標に迫るために必要な力を「課題を解決するために適している考えの数理的な処理のよさに気づくことができる力」と捉え、その育成を教科の研究テーマに据えている。また、名附小算数科では、従来から、問題解決過程を意識した下の図1のような「つかむ場」「考えをもつ場」「考えを高める場」「振り返る場」という学習の流れを基本にして授業プロセスを構想・構成してきているのも特徴的な点である（愛知教育大学附属名古屋小学校, 2016, p.42）。

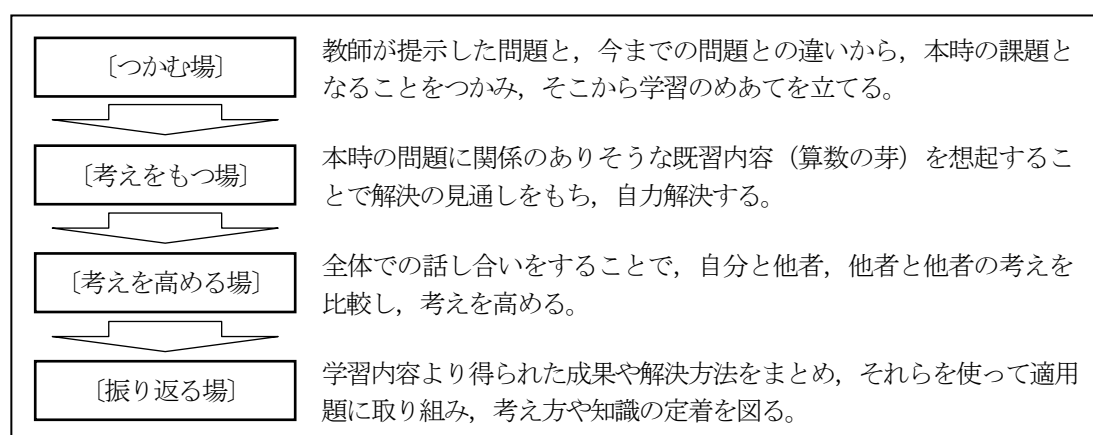


図1：名附小算数科が設定する基本的な授業の流れ

上記のような目標と指導プロセスの枠組みに照らせば、図1における「考えを高める場」に注目が集まるのは自然なことである。

まず、数理的な処理のよさに気付くためには、多様な数理的な処理を比較検討するプロセスが重要になる。さらに、問題解決の過程を踏まえた授業では、自力解決を通じて児童が考え出したアイデアを集団的な解決を通じてより良いアイデアへと練り上げていくプロセスが重要になるため、そうした思考が具体化されることが多い「考えを高める場」は、研究テーマを掘り下げるために注目すべきポイントであろう。

しかし、特定の授業で「考えを高める場」を有効に機能させるためには、実際には、その前段階「つかむ場」「考えをもつ場」が如何に充実しているかが鍵になるし、継続的に「考えを高める場」を有効に機能させ続けるためには（よりよい数学的思考態度を長期に渡って形成していくためには）、その後段階「振り返る場」における学習が問題になるはずだ。

もちろん、名附小算数科の研究が専ら「考えを高める場」だけに注目しているわけではないし、むしろ

指導の「流れ」を大切にしていると見られる。ただし、予め「指導の流れ」を想定する場合、具体的な授業実践では、常に「授業のスムーズな進行」と「各段階における思考・活動の充実」が葛藤するため、それに関わって注意すべき指導のポイントも幾つか存在することになる。

本稿では、上記のような問題意識を背景にし、〔考えを高める場〕を有効に機能させ（続け）るための指導のポイントについて改めて検討することで、名附小算数科の研究を更に発展させるための方向性を探る試みをしてみたい。

2. 〔考えを高める場〕を有効に機能させるための〔考えをもつ場〕の充実

〔考えを高める場〕で、「課題を解決するために適している考えの数理的な処理のよさに気づき」、考えを高めていくためには、当然ながら、その前段階の〔考えをもつ場〕の充実が必要不可欠である。中でも本稿で注目したいのは、名附小算数科独特の指導の工夫である「算数の芽」の存在である。

「算数の芽」は、図1にあるとおり「本時の問題に関係のありそうな既習内容」を指し、それを見通しの前段階で児童に考えさせる、謂わば「問題理解」と「見通し」を繋ぐ知識・技能・アイデア等々の素朴な検討段階と言えよう。この段階は非常に重要であるが、見通しの段階に（時に過剰な）時間を取ったり、いきなりヒントカードを出したりするなど、それほど工夫の無い指導がなされることもしばしばである。しかし、算数・数学の学習では、既習事項を使用したり発展させたりすることが多いのであるから、当該問題に関係のありそうな既習内容を「先ずは一旦多数出してみる」という活動は非常に重要になるだろう。

そもそも、児童は（そして時に教師も）、正答に一直線にたどり着けるようなアイデアや解法を求めがちであるが、そうした思考態度は多くの危険をはらむものである。例えば、最もエレガントな解法に「最初から」たどり着けることは滅多にないにもかかわらず、それを望むのであれば、それは「狭い問題群に対する最もエレガントな解法の記憶」に行き着くことになる。常に記憶から情報を取り出すことができればよいが、全ての問題と解法を記憶できるわけではないのだから、そうした学習方略はいつか破綻するのだ。また、名附小算数科の研究テーマに近づけて考えるなら、算数的な処理のよさに気づくためには、最初からエレガントな処理に目を向けるというより、多数の素朴なアイデアを試し、比較し、徐々にそれらを発展・統合・一般化して、よいものにしていくプロセスこそが重要になるだろう。

ただし、こうした「算数の芽」の提示がよりよい思考態度の形成に繋がるためには、当然ながら、算数の芽として提示された既習内容が「確かに当該問題の解決に寄与した」という経験の蓄積が重要になるはずである。そして、「算数の芽」が、そうした位置づけを持ち、授業の中で「明示的に」そうした取り扱いを受けているか、が問題になる。例えば、愛知教育大学附属名古屋小学校(2016)に掲載されている具体的な板書を見ただけでは、そうした取り扱いがあるかは、黒板には「明示的な形で」残っていないのである。

例えば、図2の板書（愛知教育大学附属名古屋小学校, 2016, p.48）では、「算数の芽」の部分に、「10のまとまり」「まとまりとばら」「いくつといくつ」「たしざん」という4項目が挙がり、見通しに基づく解法が3つ（①～③）が挙がっているが、「③ 10のまとまりとばら」に関しては、算数の芽の「10のまとまり」と「まとまりとばら」のアイデアを統合したものであるし、ホワイトボードの記述を見てみると、「10と10で20」のように「いくつといくつ」というアイデアをより具体的に使ったものと見することもできる。この場合、「算数の芽」の方にナンバリングがあって解法のナンバリングとの対応が付いていたり、両者が線で結ばれていたりするだけでも、板書の印象は異なったものになるだろう。

このように、〔考えを高める場〕では、「算数の芽」として板書された事項のどれが、どの見通しに繋がっているかを確認する機会を持ち、それを「板書に残しておくこと」が重要になるだろう。そのタイミングは、見通しの提示の段階でも、最終的な振り返りの直前段階でも、どちらでも構わない。重要なポイントは、そうした黒板上でのアイデアの繋がりや発展の仕方の可視化にあり、それが次節に述べるような〔振り返る場〕の充実に繋がっていくと考えられるのだ。

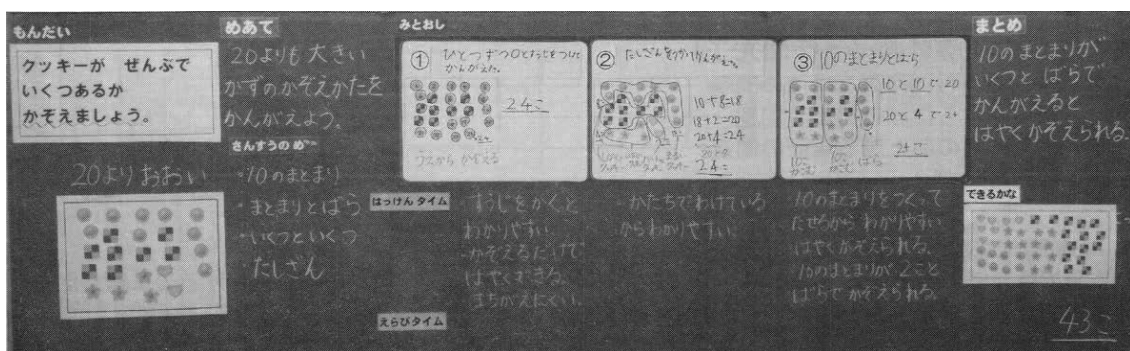


図2：「20より大きい数を数えたり表したりしてみよう」第1時の板書 (p.48)

3. 「考えを高める場」を有効に機能させ続けるための「振り返る場」の充実

図1を見る限り、名附小算数科の「振り返る場」は、「学習内容より得られた成果や解決方法をまとめ、それらを使って適用題に取り組み、考え方や知識の定着を図る」活動が中心になりがちであろう。実際、図2の板書右下の「できるかな」の部分を見ても、板書の上には適用題の解法が残っているだけである。

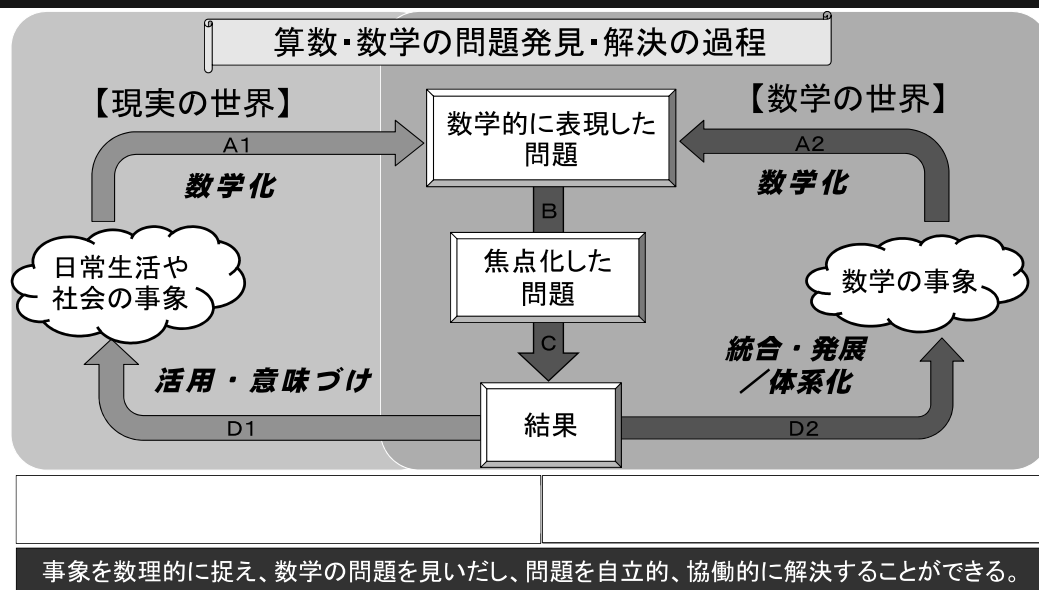
基本的な授業の流れを例示する上で、様々な振り返り活動を例示せず、研究テーマに直結する部分だけを例示する仕方は、研究紀要上では問題ない。「考えを高める場」の【はっけんタイム】では、見通しに基づく解法の考え方を選択し、その考えの数理的な処理のよさを見つけ、同じく【えらびタイム】では、発表された様々な数理的処理のよさを比較して、考えを選択していく、という授業の流れがある。この流れからすれば、最終的な「振り返る場」で、自分の選択した考えで適用題を解いてみるという活動を仕組むことは、極自然な方法論であろう。

しかし、ここでの授業の流れが問題解決の過程を背景にしていることを考えれば、そして、「算数の芽」(すなわち、以前の学習内容)から繋がる一連のアイデアの発展の系譜・経緯が黒板に残っていることを考えれば、「適用題を解く」という活動しか板書として残さないのは、あまりに勿体ないと言わざるを得ないだろう。

例えば、平成28年8月26日の中央教育審議会教育課程部会算数・数学ワーキンググループ報告「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ(報告)」における「資料4」で取り上げられている下の図3を見てみよう(この図は、平成28年12月21日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」の別添資料4-3でも取り上げられており、次期学習指導要領の考え方に基づく算数・数学授業を構成する上で非常に重要な方向性を示していると目される図である)。

この図3を見て分かるように、ここでの問題解決過程を踏まえた授業には、 $A1 \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D1$ と $A2 \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D2$ という2つのループが想定されており、そこには「数学的に表現した問題」「焦点化した問題」「結果」を中心にした相互の行き交いやループの繰り返しが含まれている。問題解決的な授業の継続による「数学的な見方・考え方」の育成にとって、このループは非常に重要であり、「(問題を考え、解決する活動を通して)数学を創る」という、謂わば「数学の創り方」「数学の学び方」「数学化」のモデルの典型と目されるものである。

この図3の学習の捉え方を名附小算数科の研究に引き寄せて考えるなら、「基本的な授業の流れ」(図1)の「振り返る場」が「次の」「つかむ場」に明示的に繋がるようにすることが重要になる。そして、その意味で、「振り返る場」が適用題の解決に終わってしまうのは勿体ないと思われるのだ。というのも、名附小算数科の実践には、過去の問題解決的な学習のループを踏まえて新たなループを形成していくためのスターターの役目になる「算数の芽」が、既に指導に位置づけられており、前時の「振り返る場」が次時の「つかむ場」に自然に繋がるというループが、ある意味では図1に含意されていると考えられるからである。



※各場面で、言語活動を充実

※これらの過程は、自立的に、時に協働的に行い、それぞれに主体的に取り組めるようにする。

※それぞれの過程を振り返り、評価・改善することができるようにする。

図3：中央教育審議会算数・数学ワーキンググループで取りまとめられた「問題発見・解決の過程を踏まえた学習過程のイメージ」

ただし、児童がこのループを自発的に回すことができるようにすることは、実践上の課題となる。そのための指導の工夫は様々考えられるだろうが、これまでの議論で鍵になると考えられるものは、前節の最後で述べた「黒板上でのアイデアの繋がりや発展の仕方の可視化」であろう。〔考えを高める場〕を有効に機能させ続けるためには、〔考えを高める場〕での学習活動が大切であることを、児童自身が実感できなければならない。〔考えを高める場〕での学習活動で我々が大切だと考え、児童にもその大切さを実感してもらうためのポイントの1つは、「算数の芽」（すなわち、問題から連想される既習事項）から始まるアイデアの繋がりや発展・統合の仕方、すなわち、算数・数学が創られていく様子を具体的に示して理解させていくことである。そうしたアイデアの繋がりや発展・統合の仕方は、図2のように整理された板書があったとしても、「一目で」把握することは（特に幼い児童には）難しい。その意味で、「黒板上でのアイデアの繋がりや発展の仕方の可視化」は重要なのだ。そうした指導上の工夫も盛り込んで、〔考えを高める場〕ではもちろん、〔振り返る場〕においても改めて、本時のアイデアの繋がりや発展・統合の仕方を「黒板上でのその可視化を利用して」振り返るという活動を充実させていくことが、〔考えを高める場〕を持続的に機能させるために重要だと考えられるのである。

4. おわりに

本稿では、名附小算数科が取り組んでいる問題解決的な授業の流れの中の〔考えを高める場〕を有効に機能させる（させ続ける）ための指導のポイントについて2点ほど検討してきた。

その第1のポイントは、「算数の芽」で児童から提示されたアイデアが「見通し」に基づく解法に至るまでにどのように繋がり発展していったかを黒板上で可視化することであった。そうした可視化は、〔考えを高める場〕での学習活動が〔考えをもつ場〕に基づくものであることへの理解、すなわち、「算数の芽」として提示した既習内容は、確かに当該問題の解決に寄与するものだ」という理解に繋がり、算数・数学学習に関するよりよい思考態度を育てることに貢献すると考えられるからである。

第2のポイントは、そうした可視化を利用して、〔振り返る場〕でも、算数の芽において提示したアイデアが、どのように解法に繋がり、どのように発展・統合してきたかを、改めて「俯瞰する形で」振り返る活動を設ける（そして板書にもその記録を残しておく）必要があるのではないか、という点である。問題解決の過程を基盤にした学習は、例えば図3における2つのループのように、当該授業で扱う問題（多分に「数学的に表現した問題」「焦点化した問題」）の解決に留まらず、それが現実世界や数学の世界での新たな問題解決・数学化に繋がるような学習、すなわち算数・数学の創り方（算数・数学での学習の進め方）の学習をも、常に想定するものである。そうした学習のループを構成するためには、既習事項から始まるアイデアの繋がりやその発展・統合の変遷を一目で把握し、次の学習に直ぐに活かすことができるようにしておくという学習の機会が必要と考えられる。名附小算数科の実践には、正にそうした指導に好適な「算数の芽」が位置付いているのであるから、〔振り返る場〕で適用題の解決が中心になるのはあまりに勿体ないと感じられる。現在の研究テーマにおいては〔振り返る場〕が適用題の解決で締め括られるのは問題ないが、今後、現在の研究テーマを発展させる場合には、上記のような指導の方向性も考慮されるべきかもしれない。

図1のような（1時間での）学習の流れを基本にする授業構成のスタイルは、今や全国的に普及・浸透していると考えられる。その意味では、名附小算数科に限らず、そうした学習の流れを基盤にしつつも、図3における学習のループをどのように単元の学習に組み込んでいくかが、今後の課題になるだろう。

文献

愛知教育大学附属名古屋小学校(2016).『「これからの社会を生き抜く子」の育成—各教科が設定した指導方法の工夫—』,愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要 **54**.名古屋:愛知教育大学附属名古屋小学校.
中央教育審議会教育課程部会算数・数学ワーキンググループ(2016.8.26).「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（報告）」.文部科学省.
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1376993.pdf, 2017.1.25.)

科学的な見方や考え方を深める理科の授業

－批判的思考を用いた上で考えを競合させることを通して－

愛知教育大学附属名古屋中学校 近藤健司、森川晋平、牧野修平、伊藤一真

1 はじめに

平成 24 年度より現行の学習指導要領が全面実施された。文部科学省は、「生きる力」の理念は変わらないとしながらも、特に、言語活動の充実に関しては主な改善事項の一番最初に挙げられており、思考力、判断力、表現力といった能力の基盤になるのは言語の能力であるとしている。理科の改訂に当たっての基本的な考え方の中には、「目的意識をもって観察、実験などを行うことについては従前のものを継承し、その上で、観察、実験の結果を分析して解釈する能力や、導き出した自らの考えを表現する能力の育成に重点を置く。このことは、言語力の育成という教科横断の改善点とも関係している」¹⁾とある。

そこで、我々は前研究でこれまでにやってきた、子どもたちが書いたり話したりする活動、すなわち理科における言語活動とは何かを考えた。そして、言語活動で重視すべき点として、ソシュールが述べている「単語が意味するものは、私たちをとりまく世界を構成する事物を何らかの基準で切り分けた結果（中略）例えば、「ネコ」という単語は（中略）この単語が意味することができるモノは一つ（一匹）だけではなく、ネコであればどれでも構いません。（中略）単語の意味を知っているということは、その単語が表す事物の集合の性質を知っているということです」²⁾という文章に注目した。すなわち、単語レベルの言葉は概念そのものを表すラベルであり、認識に先立って言葉を知っておかなければ、たとえ「ネコ」を観察したとしても、それが「ネコ」であると認識することはできないということである。また、我々はハンソンが述べている「すでに認識する側が持っている見方や考え方（理論）によって、自然事象に対する解釈が影響を受ける」³⁾という文章（観察の理論負荷性）に注目した。すなわち、観察、実験は必ずしも客観性をもっておらず、観察、実験の結果は子どもによって解釈がなされ、子どもの内面に構成されたと考えられる。したがって、同じ観察、実験を行わせても、子どもによっては誤った概念や知識が構成されてしまうこともあり得るということである。だからこそ、子どもの考えを話し合いによって競合させ、自分とは異なる考えの存在に気付かせ、自分の考えを話し合いによって見直させる必要がある。なお、ここでいう考えとは、課題に対する予想とその理由のことである。これらのことから、子どもがより科学的な概念や知識を構成するためには、子ども同士の考えを競合させることが必要であり、考えの競合をさせるためには、自分の考えを書いたり話したりさせる必要があると考えた。なぜなら、子どもたちは、自分の考えを書いたり話したりする過程で、日常の生活経験及び既存の概念や知識を関係付けるとともに意味付けることがなされ、考えそのものが精緻なものになっていくからである。そこで、我々は、理科における言語活動とは、「子どもの考えの競合を起こす話し合いを通して、科学的な見方や考え方を深めることを促すこと」であると考え、研究を進めた。その結果、より科学的な概念や知識を構成するために、三つの場（課題を把握する場、基礎的知識や技能を習得する場、基礎的知識や技能を活用して話し合う場）を設定する学習活動の構成や、単元の概念や知識の変容を把握するとともに、その変容を子ども自身に自覚させることなど、子どもたちの科学的な見方や考え方を深める手だてを開発することができた。また、子どもの考えの競合を起こす話し合いを通して、子どもたちが科学的な見方や考え方を深めていく様子を見ることができた。

しかし、競合を起こす話合いから、子どもたちが科学的な見方や考え方を深めていく過程には課題が残った。自分とは異なる考えの存在に気付かせ、自分の考えを話合いによって見直させることで、子どもたちは観察、実験の結果をより科学的な解釈へ向かわせることができたが、その解釈を受け入れられない子どもも見られた。自分とは異なる考えの存在に気付かせるだけでなく、自分とは異なる考えの科学的な見方や考え方を明らかにしたり、その考えが科学的な裏付けに基づいているかを検討したり、矛盾がないか推論したりすることが必要であったと考えた。そこで、我々は、「批判的思考を用いて自分とは異なる考えを意識的に吟味させ、その上で自分の考えと競合させることが、科学的な見方や考え方を深めることを促していく」と考えた。

2 理科で目指す子ども像

我々は、理科の授業を通して、次のような子どもを育てたいと考えている。

より科学的な概念や知識を構成することを通して、科学的な見方や考え方を深めることができる子ども

「科学的な見方や考え方」とは、次の五つを踏まえた見方や考え方であるとした。

- より広い範囲の事物・現象を説明することができる。
- 首尾一貫性を備えている。
- 他の理論と互いに矛盾しない調和性を備えている。
- 単純な文や数式で表現することが可能である。
- これまでの理論に比べて有用と考えられる。

さらに、「科学的な見方や考え方を深める」とは、理科の学習を通して、これまでの見方や考え方が科学的な見方や考え方と合致することを自覚して自信を強めることや、より科学的な見方や考え方に変容することを指している。

3 育みたい資質や能力

理科で目指す子どもを育てるためには、以下の資質や能力を育む必要がある。

自分のもつ科学的な概念や知識の状況を文章に表す能力

日常生活経験及び既存の概念同士が関係付けられるとともに意味付けられることで学習内容の概念や知識は構成される。そこで、我々は日常生活経験及び既存の概念や知識の科学的な裏付けを明らかにし、取捨選択して学習対象の概念や知識に関係付けるとともに意味付けることによって、より科学的な概念や知識の構成ができると考えた。そのため、自分のもつ概念や知識の状況を文章に表した後にメタ認知させ、科学的な見方や考え方になっているかを明示的に把握させる。なお、日常生活経験及び既存の概念や知識を関係付けるとともに意味付けようとする態度を喚起しつつ、状況を適切に文章表現する能力を育む必要があることは言うまでもない。

4 研究の内容

理科で育みたい資質や能力を育むために、次の四つの手だてを講じる。また、育みたい資質や能力がどの程度育まれたかを見取るために評価を行う。

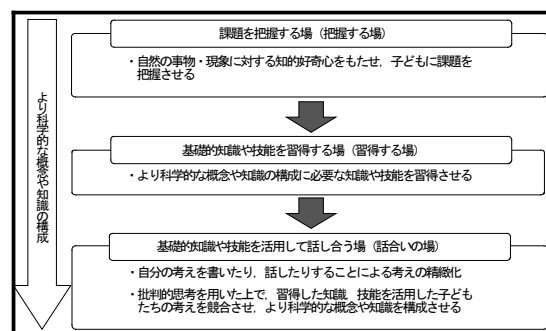
(1) 育みたい資質や能力を育むための手だて

ア より科学的な概念や知識の構成を促す学習活動の構成に関する手だて

子どもたちのより科学的な概念や知識の構成を促すため単元で三つの場を設定する。

始めの「課題を把握する場（把握する場）」は、子どもたちに学習課題を把握させるために設定する。ここでは子どもたちの知的好奇心を刺激することができるような課題やその提示方法を工夫する。

「基礎的知識や技能を習得する場（習得する場）」は、より科学的な概念や知識の構成に必要な知識や技能を習得させるために設定する。ここでは、実感を伴った観察、実験（体験活動）を行う。この実感を伴った観察、実験（体験活動）により、子どもたちは様々な感覚



を通して自然の事物・現象と関わり、多面的で豊富な知識や技能を習得することができる。また、授業では、習得した知識や技能を「分かりシート」に文章に表した後に把握させる。こうした活動により、次の場で子どもたちは習得した知識や技能に支えられて積極的に思考し、自分の考えをもつようになることが期待できる。

次の「基礎的知識や技能を活用して話し合う場（話し合いの場）」では、批判的思考を用いた上で子どもの考えの競合を起こさせる。この話し合いの場では次の二つの働きをねらいとしている。一つは、自らの考えを書いたり話したりすることによって起こる考えの精緻化という働きである。授業では、学習プリントに自分の考えを書き、必要に応じて、小集団による話し合いを行わせる。この話し合いでは、主に、自分の考えを書いたり、話したりすることによる考えの精緻化を目指すため、考えを一つにまとめて合意形成を図る必要はない。二つ目は、書いたり話したりしたことを基にした他者とのやりとりの中で、子どもたちの考えの競合を引き起こす働きである。授業では、学級全体の話し合いを行わせる。

イ 批判的思考を用いてより科学的な概念や知識を構成させるための手だて

自分とは異なる考えの存在に気付く、その考えを意識的に吟味し、その上で自分の考えと競合させることが、より科学的な概念や知識の構成を促すと考える。自分とは異なる考えを把握し【情報の明確化】、それを支える根拠が科学的な裏付けに基づいているか分析する【推論の土台の検討】。そして、課題と主張、根拠の関係が論理的なものかを判断し、その考えを自分なりに解釈する【推論】。最後に解釈した考えを書く【行動決定】。これら一連の思考をすること、すなわち批判的思考を用いることによって、より科学的な概念や知識を構成させることができ、それゆえ自分の考えをより科学的な見方や考え方に深めていくと考える。授業では、話し合いの場で他者の考えを意識的に吟味する場面を設定する。

ウ 単元全体を通してより科学的な概念や知識を構成させるための手だて

各単元において学習する概念や知識をより科学的に構成させるために、各単元の学習内容に関わる最も基本となる概念や知識を「単元の中核となる概念や知識」として設定し、それを先行オーガナイザーとして与える。そして、それぞれの学習課題で扱う事物・現象について、常に「単元の中核となる概念や知識」との関係を考えさせ続ける。このことにより、子どもたちは日常の生活経験及び既存の概念や知識、単元内で新たに構成した概念や知識を関係付けるとともに意味付けることができ、より科学的な概念や知識を構成させることができると考える。

エ 単元概念や知識の変容を把握するとともに、その変容を子ども自身に自覚させるための手だて

科学的な見方や考え方を深めさせるためには、子どもたちの概念や知識がどのように構成されており、またどのような誤った概念や知識をもっているのかを教師が把握する必要がある。そこで、単元の始めに、子どもたちに概念マップを描かせることで概念や知識の状況を把握する。これを単元の始めにおける評価として用いる。また、単元の終わりに、子どもたちに概念マップを描かせ、単元の始めに描いた概念マップと比較することで概念や知識の変容を明示的に把握する。これを単元の終わりににおける評価として用いる。なお、学習内容が多い単元については、単元の中盤においても子どもたちに概念マップを描かせて、細やかに概念や知識の変容の状況を把握する。このように、概念マップの比較をすることにより、育みたい資質や能力の高まりを教師が評価することができる。また、この概念マップの比較は子どもたち自身にも行わせる。そして、自分の概念や知識の状況がどのように変容したかを自分自身でメタ認知させる。すなわち、子どもは自分は学習する概念や知識のうち何をどの程度分かっていたのか、さらに何をどの程度分かることができたのかを明示的に把握することができ、その後の概念や知識の構成がより強く促されると考える。

(2) 資質や能力がどの程度育まれたかの評価について

概念マップは、単元の中核となる概念や知識に関する概念ラベル（「中核概念ラベル」）を含む複数の概念ラベルを提示した上で、必要であれば自由に概念ラベルを付け足して作成させる。この時、「中核概念ラベル」と線で結ぶとともに、リンクワードの記述、すなわち関係付けるとともに意味付けがなされた他の概念ラベルの個数を測定し、単元の始めと終わりで比較する。なお、学習

内容が多い単元については、単元の中盤においても子どもたちに概念マップを描かせて比較する。

これにより、日常の生活経験及び既存の概念や知識を関係付けるとともに意味付けることがどの程度できたかどうかを定量的かつ定性的に評価していく。一つ一つのリンクワードの内容やそれぞれの授業における科学的な概念や知識の状況がどのような文章に表されているかを把握するために抽出生徒を設定し、抽出生徒の概念マップや学習プリント、「分かりシート」への記述を中心に見取り、日常の生活経験及び既存の概念や知識を関係付けるとともに意味付けることがどのようになされたのかを明らかにしていく。

5 実践例：単元「仕事」（第3学年）

(1) 単元構成の意図

本単元では、「仕事」に関する観察、実験を行わせることで、「仕事」についてのより科学的な概念や知識を構成させていきたいと考えた。そのために、「仕事とは物体に加えた力の大きさとその向きに動かした距離の積であり、その大きさは道具を使っても変わらない。」という「仕事に関する概念や知識」を単元の中核となる概念や知識に位置づけ、それを先行オーガナイザーとして子どもたちに与えた。この概念や知識を基に、常に理科における仕事や仕事率、道具を使わない仕事、道具を使った仕事について考察することができるよう単元を構成した。

(2) 抽出生徒の設定について

「育みたい資質や能力」を基に、単元の始めの概念マップから学級の全体傾向と同様である子どもを選び、抽出生徒（以下、生徒A）を設定した。

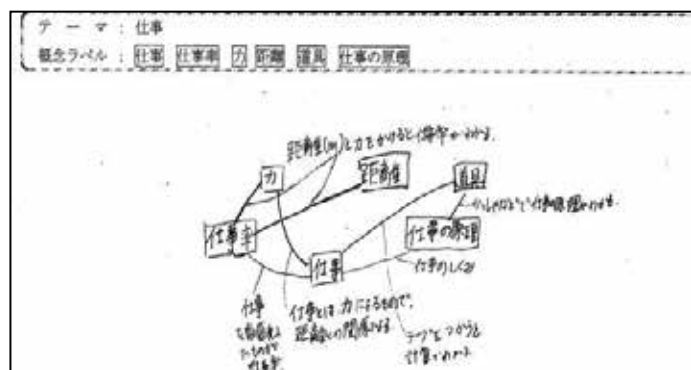
① 単元の始めの概念マップの評価

ア 学級全体の様子

単元の始めに、「仕事」についての概念マップを描かせた。「仕事」を中核概念ラベルと位置付け、中核概念ラベルと線で結ぶとともに、リンクワードの記述、すなわち関係付けるとともに意味付けがなされた個数を測定した。なお、生徒数は38、教師が与えた概念ラベルの総数は6である。学級全体の中核概念ラベルに対して関係付けるとともに意味付けがなされた個数の分布を見ると、多くの子どもが中核概念ラベル「仕事」と他の概念ラベルを関係付けるとともに意味付けることができなかった。中核概念ラベルを他のラベルと関係付けることができなかつたり、関係付けることはできたものの、誤った意味付けをしたりしている子どもが多かった。また、概念マップ全体としても、関係付けが十分でない子どもや概念マップ全体の関係付けはあるものの、誤った意味付けをしている子どもも多かった。これらのことから、「仕事」についての科学的な概念や知識は十分に構成されていないものと考えた。

イ 生徒Aの実態

生徒Aが作成した概念マップでは、中核概念ラベル「仕事」に関係付けるとともに意味付けがなされた概念ラベルの個数は0個であった。「仕事」と「仕事率」や「力」、「仕事の原理」、「道具」を関係付けることはできていたものの、誤った意味付けがなされていた。また、概念マップ全体としての関係付けも十分ではなかった。これらのことから、「仕事」についての科学的な概念や知識は十分に構成されていないものと考えた。



(3) 授業実践

① 把握する場、習得する場について

把握する場では、「仕事とは何かを調べる。」という学習課題を知的好奇心を刺激するように提示するために、重い荷物を子どもに持ち上げさせ、持ち上げている最中と持ち上げた後の静止した状態で、子どもに仕事をしているか質問した。どちらも仕事をしているという子ども

の答えに対して、理科における「仕事をしている」状態は持ち上げている最中には使えるが、静止した状態では使えないことを伝えた。その後、先行オーガナイザーとして、「仕事とは物体に加えた力の大きさとその向きに動かした距離の積であり、その大きさは道具を使っても変わらない。」という「仕事に関する概念や知識」を単元の中核となる概念や知識として与えた。

習得する場では、理科における仕事や仕事率、道具を使わない仕事、道具を使った仕事について学習を進めた。ここでは、各班で実験を行わせるとともに、教材の工夫として、大型滑車装置を使った実験を行わせることで、実感を伴った観察、実験を行わせるようにした。そして、「分かりシート」を書かせる際には、「仕事」をはじめ「力」「距離」「仕事率」「仕事の原理」の概念ラベルのうち、学習内容に関わるものをキーワードとして与え、習得した概念や知識を文章で表させた。

学級全体では、与えられたキーワードを用いて、「理科における仕事」「仕事率」「道具を使わない仕事」「道具を使った仕事」「仕事の原理」について記述することができた子どもが多く、中核概念ラベルである「仕事」と他の概念ラベルを関係付けるとともに意味付けることができるようになったことが読み取れた。また、動滑車を使ったときに加える力が半分になるのは物体を2本のロープで支えることや動滑車が増えたと物体を支えるロープが増えて加える力が小さくなることについての記述も見られた。このことから、「仕事」についての知識や技能の習得が進んでいると考えられた。

生徒Aは「分かりシート」に、「仕事とは、物体に加えた力の大きさとその向きに動かした積でもとめられる。」「仕事率とは1秒間あたりにどれだけ仕事をするかという割合のこと」という記述が見られた。「仕事とは」の説明に「距離」が用いられていないが、続けて「その時は、距離はmを用いる。」とあり「距離」について意識したことが伺え、図にも「距離」を表していた。また、「仕事の原理とは」という直接的な記述はないが、仕事の原理を用いて考える場合の具体例や道具が増えても仕事の原理が成り立つといった記述をしたりしていた。このように、多くの記述に「仕事」と他の概念ラベルが用いられていることから、中核概念ラベルである「仕事」と他の概念ラベルを関係付けるとともに意味付けることができるようになったことが読み取れた。また、複数の動滑車を用いたときにも仕事の原理が成り立つことを物体を支える部分の数と関連付けて記述したりしていた。このことから、「仕事」についての知識や技能の習得が進んでいると考えられた。

5月19日「仕事とは。」 仕事とは、物体に加えた力の大きさとその向きに動かした積でもとめられる。その時は、距離はmを用いる。仕事の単位は「J」である。カロリーになおすと0.24 calである。仕事の大きさの求め方は、物体を動かすときは、物体も肩の上で動かす時は、仕事は0Jの場合。	キーワード：仕事、力、距離 摩擦の力も考える。仕事をしたかしてないかを判断し、仕事を計算する。
6月1日「仕事の原理①」 実験でもわかるように、動滑車を使っても使わないとき、仕事はかわらない。それは、動滑車を使うと、力は半分に減るが、距離は2倍になるからである。この反比例になるという性質を利用すると、問題を解く例題は、坂の問題では、坂で持ち上げたときの仕事は、なにも使わずに持ち上げたときの仕事の大きさか等しい。仕事の原理も使える。距離が2倍になる。力の大きさは半減する。このとき、道具は、動滑車がある。定滑車は力の大きさは変えずに、力の向きを変えている。動滑車は必ず、力の向きは距離は2倍になるのは、2点で受けている。固定した板は、板は1点で受けている。2点で受けている。道具を利用した例は、自転車やエレベーターなどがある。	キーワード：仕事の原理、仕事
6月2日「仕事率」 仕事率は、仕事(J)を時間で計算する。公式は、仕事率(W) = 仕事(J) / 時間(t) である。この時は、仕事率の単位はワットという単位に表わされている。仕事率は、1秒あたりにどれだけ仕事をやるかという割合のこと。Wは、電力の単位に使われている。これも同じことである。50~60Wの電灯である。	キーワード：仕事、仕事率
6月2日「滑車について」 今回の実験と合わせて、道具を使用してもそのままで持ち上げて、仕事はかわらない。それは、動滑車は、2つつかうと本にかけられ、4倍に支えられている。力も半減する。その分、距離は4倍になる。支えている部分が多くなるので、その分、距離は4倍になる。どの時も、仕事はかわらない。道具は、2つつかうと、仕事はかわらない。仕事の原理は、仕事の原理を使うと計算がかわらない。	キーワード：仕事、道具、仕事の原理

② 話合いの場について

話合いの場において、「定滑車1個と動滑車1個を組み合わせた装置のいすに体重が50 kgの人が座り、ロープを自分で引いていすを20 cm持ち上げるには、ロープを何cm引けばよいのだろうか。」と発問した。そして、「仕事に関する概念や知識」を基に予想をもたせ、自分の考えを学習プリントに記述させた後に、班での話合いを行わせ、自分の考えの精緻化を図った。子どもたちは学習プリントに記述していないことを付け加えて話していたり、別の言葉に言い直して説明したりしており、話合いの中で自分の考えの精緻化が進む様子が見られた。

次に、競合を起こす話合いのために誤概念を含む代表的な考えについて意図的に指名をし説明させた。代表的な考え【情報】について、自分とは異なる考えを把握させ【情報の明確化】、それを支える根拠が科学的な裏付けに基づいているか分析し【推論の土台の検討】、そして、課題と主張、根拠の関係が論理的なものかを判断して自分なりに解釈し【推論】、代表的な考えに対する自分の考えを書かせた【行動決定】。その上で、競合を起こす話合いを行わせた。

ここでは、動滑車や定滑車の特徴については習得した知識を活用しているものの、物体が何本のロープで支えられているかについては考えていない「ロープを40 cm引けばよい。」という考えと、正答である「ロープを60 cm引けばよい。」という考えを代表的な考えとして発表させた。ただし「ロープを60 cm引けばよい。」という考えについては、「引く力は2分の1で距離は2倍の40 cm引けばよいのだが、自分の位置が20 cm上がるのでそのぶん上を持つことになり、40 足す20 で60になる。」という誤概念を含む理由と、「3本で支えているから力が3分の1になり、仕事の原理で引く長さが3倍の60 cmになる。」という科学的な根拠に基づく理由を発表させた。

そして、考えが分かりにくかったときには質問をさせ、代表的な考えについて明確にさせた後、それぞれの考えについて批判的思考を用いて考えさせた。子どもたちは、明確になった代表的な考えや自分の考えについて「分かりシート」や以前の学習プリントを基に根拠が科学的な裏付けに基づいているか分析していた。子どもたちの学習プリントには、「ロープを40 cm引けばよい。」という考えについては「定滑車は力の向きを変えるだけの道具で、動滑車は力を加える距離が2倍になる道具なのでそこに間違いはない。」と科学的な裏付けに基づいているかを分析した記述や「道具の性質については考えられているが、他人がロープを引いたときと自分で引いたときの違いについて考えられていない。」と課題と主張、根拠の関係が論理的でないと判断した記述が見られた。また、「ロープを60 cm引けばよい。」という考えについては「引く力が2分の1、引く距離が3倍で仕事の原理が成り立つのか。」と科学的な裏付けに基づいているかを分析した記述や「自分が引くことで自分を支えるロープが3本になる。だから仕事の原理で引く長さが3倍になる。」と課題と主張、根拠の関係から論理的に判断した記述が見られた。

競合を起こす話合いでは、批判的思考を用いて考えたことを基に質問や意見が発表された。「ロープを40 cm引けばよい。」という考えについて、「自分でひもを引いたときと他人がひもを引いたときで同じという根拠がないのではないか。」という質問が出され、これに対して答えることができる子どもはおらず、「ロープを40 cm引けばよい。」という考えを支える科学的な根拠が不足していることや、動滑車2つで物体を持ち上げた時はロープが4本で支えていて力が4分の1になるといった前時に学習したことを根拠に、今回は力が3分の1になるという「ロープを60 cm引けばよい。」を支持する意見が発表された。批判的思考を用いて考える場面や競合を起こす話合いの場面では多くの子どもが「分かりシート」や以前の学習プリントを見直して、科学的な根拠を確認する姿が見られた。

表は子どもが「ロープを引く長さは60 cmである」といつ考え出したかという自信をもったかをプリントに表させて集計したものである。批判的思考や競合を起こす話合い、確証実験を通して子どもたちは代表的な考えについて科学的な裏付けがあるか分析したり、論理的なものかを判断したりしていくことで、次第に「ロープを60 cm引けばよい。」に考えを変容させるとともに自信をもっていったことが読み取れた。生徒

ひもを何cmひけばよいか	考え出した	自信をもった
最初の自分の考え	15人	2人
批判的思考後	7人	10人
競合を起こす話合い後	6人	6人
確証実験後	9人	19人

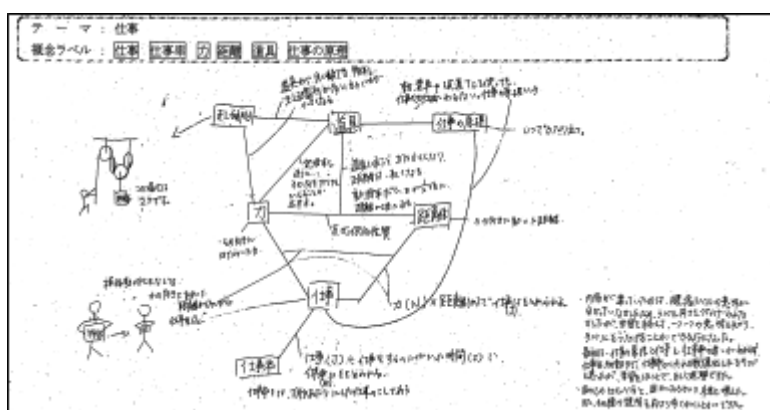
Aは、最初の自分の考えを「支える部分が3つになっているから3分の1でひっぱる。長さが仕事の原理より3倍になる。60 cm。」と説明していた。班での話合いの場面では、学習プリントにない「手がロープにかかっているから」と説明を加えていた。

批判的思考を用いて考える場面では、「ロープを40 cm引けばよい。」という考えに対して「ロープを引くのが自分というのに関わっていないのではないか。」、「ロープを60 cm引けばよい。」という考えに対しては「引く力が2分の1、引く距離が3倍で仕事の原理が成り立つのか。」「1本のひもにかかる力の大きさはどこも同じだということを使っている。」といった科学的な裏付けに基づいているかを分析した記述や課題と主張、根拠の関係が論理的か分析した記述が見られた。そして、この場面で自分の考えに自信をもったと表している。このことから、生徒Aは「班での話合いの場」で自分の考えを精緻なものにし、「批判的思考を用いて考える場」で自分の考えに対する自信を強めることができたと考える。

③ 概念マップについて

単元の終わりに概念マップを描かせた。学級全体の中核概念ラベルと関係付けるとともに意味付けがなされた個数の分布を見ると、単元の始めに比べて、中核概念ラベル「仕事」に関係付けるとともに意味付けがなされた概念ラベルの個数が増えたことが分かった。これらのことから「仕事」について、より科学的な概念や知識が構成されたものと考ええる。また、単元の始めと、終わりの概念マップを見比べて、「概念ラベルの書いてある数が全然違う。」「まとまりをつかって説明できるようになっていた」「それぞれの関係の内容を細かく書けるようになった。」などと記述をしていることから、自分の概念や知識とその変容をメタ認知させることができたと考ええる。

生徒Aが作成した概念マップでは、中核概念ラベル「仕事」に関係付けるとともに意味付けがなされた概念ラベルの個数は4個であった。具体的には、中核概念ラベル「仕事」を「力」や「距離」「仕事率」「仕事の原理」に関係付けるとともに意味付けがなされており、「力」と「距離」のリンクワードには「力(N)



×距離(m)で仕事(J)は求められる。」、「仕事率」のリンクワードには「仕事(J)÷仕事をするのにかった時間(秒)で仕事率(W)は求められる。」、「仕事の原理」のリンクワードには「動滑車や坂道、てこを使っても、仕事の大きさは変わらない。これを仕事の原理という。」と記述している。このことから、「仕事」について、より科学的な概念や知識が構成されたものと考ええる。また、生徒Aは単元の始めと終わりの概念マップを見比べて、概念ラベル一つ一つの意味を正しく理解したことで、概念ラベル同士をつなげるようになり、学習前と比べて図が広がるとともに説明を多く書けるようになったことを記述している。

6 実践を終えての考察

概念マップの単元の始めと終わりにおける学級全体の中核概念ラベルに対して関係付けるとともに意味付けがなされた個数の平均値の変容は表の通りである。

概念マップの中核概念ラベルに対する関係付けるとともに意味付けがなされた個数の平均値が、単元の始めと比べ単元の終わりの方が増えたことが分かる。このことから、四つの手だてが「仕事」についてのより科学的な概念や知識を構成させるのに有効であったと考える。

班での話合いを行わせることで自分の考えの精緻化を図ったことは、子どもたちが学習プリント

中核概念ラベル「仕事」	平均値
単元の始め	0.34
単元の終わり	4.13

(生徒数 38、教師が与えた概念ラベル総数 6)

に記述していないことを付け加えて説明したり別の言葉に言い直して説明したりすることから有効であったと考える。そして、それぞれの考えについて批判的思考を用いて考えさせたときに、科学的な根拠の有無についてや課題と主張、根拠の関係について分析した記述が多く見られたことから、自分の考えを精緻なものにすることが情報の明確化につながり、批判的思考を用いてより科学的な概念や知識を構成させることに有効であったと考える。

また、批判的思考を用いる場面や競合を起こす話合いの場面で、これまでに習得した概念や知識を用いる姿が見られた。このことから、習得する場での教材の工夫や授業で構成した概念や知識をキーワードを用いて「分かりシート」に書かせ、把握させたことは競合をより起こし、より科学的な見方や考え方を深めることにつながったと考える。

7 おわりに

本年度は、自分の考えを精緻なものにすることに焦点を当て、研究を進めてきた。自分の考えを人に話して伝えることで自分の考えが精緻なものになること、そしてそれが、批判的思考を用いる場面での思考の深さにつながることが、授業の様子から検証することができた。また、「習得する場」における教材を工夫したり、「分かりシート」にキーワードを使って書かせたりすることは、基礎的知識や技能を習得することに有効であることが、授業の様子や学習プリントと「分かりシート」の記述から検証できた。今後の課題は、四つの手だてが有効であるかを検証していない単元についての授業実践を行い、その有効性の検証を重ねていくことである。また、小集団での話合いの場面で、話合いの形態や聞き手の問い返し方を工夫することで、より考えを精緻なものにする必要があると考える。これらの課題解決を目指して「科学的な見方や考え方を深める理科の授業」の在り方を確立していきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説―理科編―』大日本図書、2008年、7ページ
- 2) 町田健『ソシユールと言語学 ―コトバはなぜ通じるのか―』講談社現代新書、2004年、27-28ページ
- 3) 原田周範『科学的思考』武村重和・秋山幹雄編『理科重要用語 300の基礎知識』明治図書、2000年、173ページ

参考文献

- ヴィゴツキー（土井捷三・神谷英司訳）『「発達の最近接領域」の理論』三学出版、2003年
- ヴィトゲンシュタイン（矢野茂樹訳）『論理哲学的論考』岩波文庫、2003年
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む』有斐閣、2011年
- 工藤文三編『新学習指導要領全文とポイント解説』教育開発研究所、2008年
- 小林辰至『問題解決力を育てる理科教育』梓出版、2008年
- 猿田祐嗣・中山迅『思考と表現を一体化させる理科授業』東洋館出版社、2011年
- ショーン・M・グリーン（武村重和訳）『理科学習の心理学 ―子どもの見方と考え方をどう変容させるか―』東洋館出版社、1993年
- 高橋昌一郎『知性の限界』講談社現代新書、2010年
- 同『理性の限界』講談社現代新書、2008年
- 武村重和・秋山幹雄編『理科重要用語 300の基礎知識』明治図書、2000年
- 遠西昭壽『科学とは何か ―科学観と理科教育の方法―』『理科の教育 2009年5月号、54-57ページ』東洋館出版社、2009年
- 同『理科における言語活動とは?』『理科の教育 2009年6月号、4-8ページ』東洋館出版社、2009年
- 戸田山和久『「科学的思考」のレッスン 学校では教えてくれないサイエンス』NHK出版新書、2011年
- 日本理科教育学会編『理科教育学講座 第2巻 発達と科学概念形成』東洋館出版社、1992年
- 日置光久『「理科」で何を教えるか ―これからの理科教育論―』東洋館出版社、2007年
- 福岡敏行編『コンセプトマップ活用ガイド』東洋館出版社、2002年
- 堀哲夫編『問題解決能力を育てる理科授業のストラテジー―素朴概念をふまえて―』明治図書、1998年
- 同『学びの意味を育てる理科の教育評価―指導と評価を一体化した具体的方法とその実践―』東洋館出版社、2003年
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説―総則編―』ぎょうせい、2008年
- 同『中学校学習指導要領解説―理科編―』大日本図書、2008年
- 湯澤正通編著『認知心理学から理科学習への提言』北大路書房、1998年
- R. オズボーン&P. フライバーグ（森本信也&堀哲夫 訳）『子ども達はいかに科学理論を構成するか ―理科の学習論―』東洋館出版社、1988年

附属名古屋中学校の研究報告を読んで

愛知教育大学附属岡崎小学校 理科部 伊藤成将

子どもが「それぞれの関係の内容を細かく書けるようになった」と自分の概念や知識の変容を自覚できるようになりました。これは、習得した知識や技能をその都度「分かりシート」に文章でまとめさせたり、概念マップを単元の始め、中盤、終わりと描かせ仕事に対する科学的な概念や知識の広がりを感じさせたりしたからでしょう。先生方の取り組みのよさを感じました。

P2の目指す子ども像には「より科学的な概念や知識を構成することを通して、科学的な見方や考え方を深めることができる」とありますが、「より科学的な概念や知識を構成する」とことと「科学的な見方や考え方を深める」とこととの関係にわかりづらさを感じました。それは、P1 L24「より科学的な概念や知識を構成するためには、子ども同士の考えを競合させることが必要」としながらも、P2 L7「自分の考えと競合させることが、科学的な見方や考え方を深める」とあるために、2つが並列の関係にあるように感じるからです。2つの関係性を整理するとともに、「科学的な見方や考え方を深める」と同じように「より科学的な概念や知識を構成する」とは何かについて示すと先生方のお考えがより伝わると思います。

手立てアの「『基礎的知識や技能を活用して話し合う場（話し合いの場）』では、批判的思考を用いた上で子どもの考えの競合を起こさせる」と手立てイ「自分とは異なる考えの存在に気づき、その考えを意識的に吟味し、その上で自分の考えと競合させる」との違いにわかりにくさを感じました。それは、どちらも同じ話し合いの場で講じる手立てだからです。手立てを講じる場面やその対象など違いを明確にすることで、それぞれの手だての有効性を検証することができます。

手立ての有効性の検証にわかりにくさを感じる部分がありました。例えば、P5 L25で「『仕事』について知識や技能の習得が進んでいると考えられた」とありますが、ここでは、実感を伴った観察や実験を行い、さらに習得した知識や技能を「分かりシート」に文章で表し、知識や技能習得できたことで、目指す子ども像である「科学的な見方や考え方を深める」姿が見られたかどうかを示す必要があります。

附属名古屋中学校の論文を読んで

愛知教育大学附属名古屋小学校 理科部 今井 将

平成29年度から、附属名古屋幼稚園、小学校、中学校において、「名古屋キャンパスプロジェクト」という三校園が連携した研究に取り組んでいく。現在、小学校、中学校で育てていきたい生徒・児童像を探っている。そんな中で、附属名古屋中学校の「科学的な見方や考え方を深める理科授業」の研究が目指す子ども像「より科学的な概念や知識を構成することを通して、科学的な見方や考え方を深めることができる子ども」は、幼小中と系統的な理科の授業を行うにあたり、とても大切にしていかなければならないことであると考えます。

附属小学校では、問題解決学習を大切に行っている。子どもたちは問題を把握し、予想と根拠を考え子どもたちの予想に基づいた観察実験を行う。観察実験から得られた結果を分析し、科学的な見方や考え（附属小では、実証性や再現性、客観性を満たしたものと定義している）を導き出している。この一連の流れは、附属名古屋中学校が行っている四つの手だての中の「より科学的な概念や知識の構成を促す学習活動の構成に関する手だて」に近い。知的好奇心を刺激するような課題の提示を行い、「分かりシート」による知識や技能の習得、批判的思考を用いた子どもたちの考えの競合。これらを小学校レベルにすると今、我々が行っていることになるのかと思う。「分かりシート」は小学校でも活用できると感じた。このシートがあれば、自分が今どれだけのものを理解しているのかが見て分かるし、結果からの考察にも役立ち、結論に導かせるためにもとてもよいと思う。他にも中学校で行われている手だて「批判的思考を用いてより科学的な概念や知識を構成させるための手だて」や「単元全体を通してより科学的な概念や知識を構成させるための手だて」、「単元の概念や知識の変容を把握するとともに、その変容を子ども自身に自覚させるための手だて」など、どれも子どもたちに身につけさせたい理科の資質や能力を高めるために必要な手だてであると感じた。

最後に課題であると書かれている、「話し合いの形態、聞き手の問い返し方」は小学校でも課題である。理科としての話し合いや聞き合いとは何かを我々も探っていきたい。

附属名古屋中学校では、理科の授業を通して育むべき子ども像として、「より科学的な概念や知識を構成することを通して、科学的な見方や考え方を深めることができる子ども」を設定し、四つの手立てを通じた特色ある研究実践を展開している。その中でキーワードとなっているのが、副題にも表れている「批判的思考 (critical thinking)」である。紙幅の都合上、詳細は割愛するが、論理的、省察的あるいは目標指向的な側面から特徴付けられるこの思考は、21 世紀に求められる汎用的スキルとしても重要視されており、それを理科授業の中に明確に取り入れ、実践している点は特筆に値するものと思われる。

研究3年次である本年度は、批判的思考を用いる前に小集団での話し合い活動を取り入れることにより、生徒自身の考えの精緻化を図ることが目指されている。このことは、考えの精緻化が進むことで、批判的思考を用いる過程での情報の明確化がスムーズに行われるという前提から導かれるものである。特に、生徒達の思考の精緻化に対する「小集団での話し合い」という手立ての意義としては、大きく二つあるように思われる。一つは、自分自身の考えの振り返り・再整理という面からの意義である。小集団の話し合いでは、まず自分の考えを短時間で班員に説明することが求められる。ごく限られた時間内で考えを他者に伝えるためには、自分の考えのポイントとなる部分はどこにあるのかを的確に捉えていなければならない。その意味で、自分の考えに再度目を向けさせ、頭の中をもう一度整理することが促されると考えられる。もう一つは、他者との違いや自分にはなかった視点への気づきという面からの意義である。これは、自身の考えを説明した後の他者からの問い返し、あるいは他者の考えを聞くといった場面と関連が深い。考えを精緻なものにしていく過程において、とりわけ子ども達の場合、自分一人で考えているだけではなかなかその域を脱しきれない面も往々にして想定され得る。他者の意見との比較や、他者からの指摘によってはじめて気づくという経験をお持ちの方も多いのではないだろうか。つまり、他者との相互作用によってより豊かな気づきが促され、自身の考えの精緻化に寄与するものと思われる。報告にもあるように、これら手立ての実際の成果については本年度の実践においても認められているところであり、より効果的な話し合いの在り方や成果の見取り方等についての検討が引き続き求められよう。

さらに、本年度の研究実践では、上記に加え研究2年次からの継続で、「習得する場」における教材の工夫や「分かりシート」の有効的な活用という点もねらいとされている。教材の工夫という点についていえば、大型の滑車装置を理科室内に設置し、それを用いた生徒参加型のダイナミックな実験が取り入れられ、生徒の実感を伴った理解が促進されている様子が窺える。本研究実践で取り上げた単元以外においても、こうした教材の案出、蓄積が望まれよう。また、「分かりシート」の有効的な活用という点についていえば、特に批判的思考を用いて考える場面や競合を起こす話し合いの場面で、「分かりシート」の記述内容を振り返る生徒が多く見られたことが報告されている。筆者自身も授業実践を参観する中で、そうした生徒の姿を多く目の当たりにしており、自らの主張を支える根拠が科学的に妥当なものであるか否かを、それまでの学習で習得してきた科学的知識を使って吟味する姿勢が生徒の中に定着してきているものと考えられる。こうした姿勢を大切にしつつ、例えば確証実験後にも根強く残る生徒独自の考え方を取り上げながら、その妥当性を検証するためのさらなる実験を計画・実施させるような活動へと繋げていくと、理科での学びも一層深まりのあるものになると思われる。

以上述べてきたように、批判的思考を中核に据えて科学的な見方や考え方の育成を目指す附属名古屋中学校の研究実践は、個々に講じられている手立ても含めて、今後の理科授業構成を展望する上で多くの示唆を与えてくれるものといえる。本年度までの研究蓄積をベースに、さらなる研究の進展が期待されるところである。

仲間とのかかわり合いから、目標を追究していく子どもたち

愛知教育大学 教育学研究科 発達教育科学専攻 生活科教育領域1年
市川真基・鋤柄圭祐・羽實昂也

実践1 愛知教育大学附属名古屋小学校 研究発表協議会

平成28年6月1日(水) 公開授業(9:45~10:30) 場所:生活科実習園
第2学年2組 生活科 単元名:「きれいなお花だ るんるんるん」
学習指導要領内容領域:(7)「動植物の飼育・栽培」

I. 授業の概要

1. 単元について

本単元は、学習指導要領の内容(7)「動植物の飼育・栽培」を受けるものである。本単元では、〈花〉を学習材として取り上げ、花の世話をしたり、様子や成長を記録したりすることを中心に取り組んで行く。

子どもたちは花を育てることに対する自分なりの願いを生かしながら、自分が育てたい花を数種類ずつ選び、世話の仕方を工夫して育てていく。活動をする中で子どもたちは、花が咲くように、【水の与え方】【育てる場所】【土】などを意識しながら、いろいろと試しながら学びを進めていくだろう。このような活動を通して、植物に対して親しみをもち、大切にしようとする気持ちを高めることができる。そして、「花が咲くと嬉しいなあ。」「花によって育ち方が違うんだなあ。」「種類が違って、育ちやすい条件は同じなんだなあ。」などと気付きの質を高めていくのであろう。

2. 単元目標

- 花を栽培することに対する自分なりの願いを基に、進んで世話をしたり、様子や成長を観察したりすることができる。また、自分が育てた花だけでなく、植物全般に対して親しみをもち、大切にしていこうとすることができる。 <関心・意欲・態度>
- 花にあった世話の仕方について、【水の与え方】【育てる場所】【土】などを意識しながら試行錯誤し、自分なりに工夫することができる。また、自分が考えたことや得た気付きを、実物やイラスト、言葉を用いながら表現することができる。 <思考・表現>
- 「どの花も、日光をよく当てると、きれいに花が咲くんだね。」「みんなで花を育てると、もっと花がきれいに見えるんだね。」「花が元気に咲いていると、自分もみんなも、いい気持ちになるんだな。花も嬉しそうだな。」などと気付くことができる。 <気付き>

3. 本時の指導

1 本時の目標

- 自分や友達が育てた花で、自分も、みんなも、花も喜ぶ寄せ植えがしたいという願いを生かしながら、進んでよりよい寄せ植えについて考え、取り組むことができる。 <関心・意欲・態度>
- よりよい寄せ植えにするためにグループのめあてを考え、めあてを達成するためにはどのようにしていけばよいかを考えることができる。また、自分の考えや気付きを実物やイラスト、言葉を用いて表現することができる。 <思考・表現>
- 「友達の育てた花も一緒に植えると、花も喜んでいるようだな。」「友達と寄せ植えをすると、一人でやっているより、よいものができるんだな。」などと気付くことができる。 <気付き>

2 指導過程（太字部分が工夫した指導方法）

	学 習 活 動	指導上の留意点
学習活動 1 2分	1 自分たちが育てた花を寄せ植えして、花も喜ぶ寄せ植えがしたいという願いを基に、課題を設定する。 めあて 自分も、みんなも、花も喜ぶ寄せ植えをしよう	○ 前時の終わりにもった願いを想起させる。 ○ 子どもたちに本時の活動内容を問いかけ、それを認めたり、確かめたりして、本時の課題を設定する。
学習活動 2	2 課題を解決するために、みんなで話し合う。 ① グループのめあてを決める。 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。	○ これまでの気づきやかかわり方を基に、みんなでどのような寄せ植えを作りたいかを問いかける。 ○ グループ毎にホワイトボードを配付し、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、考えの根拠を共通理解しながら話し合いができるよう、付箋紙に表出されている考えに対して、質問したり、確認したりさせる。 ○ 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づきやかかわり方を基にして、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なく、イラストを見せたり、実物を動かしたりしながら発表させる。 ○ 考えの根拠を共通理解しながら話し合いができるよう、付箋紙に表出されている考えに対して、質問したり、確認したりさせる。 ○ 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ものをそろえさせる。 ○ 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。 ○ 活動の行き詰まったグループに対して、めあてに立ち返って話し合いを続けるよう、声がけをする。
「工夫した指導方法で見られる子どもの姿 これまでの活動を通して深めてきた対象への気づ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を尊重し合いながら話し合い、よりよい考えを導き出す姿。		
50分		
学習活動 3 10分	3 活動を振り返る。 ① 学習を振り返り、気づいたことを学習プリントに記述する。 ② 次時への願いをもつ。	○ 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発表させる。 ○ 「自分も、みんなも、花も喜ぶ寄せ植え」について、自分の願いを発表させる。

Ⅱ. 授業者の想い

1. 単元構想の経緯

子どもたちは1年生活科「こんな花を咲かせたいな」で自分が選んだ花を1つ育て、2年生になり「野菜を育てよう」を行っている。しかし、花に対する気付きを野菜と関連させることができない子どもがいた。そのため、自分の思いや願いだけで学習が進んでしまい、失敗するケースが多々見られ、自信をなくす子どもがたくさんいた。つまり、花を学習材とすることで子どもたちは最初から学習に自信を持って取り組むことができ、さらに栽培に対する子どもたちの気付きをより深め、定着させることによって、子どもたちの自信がより高まると考え、本単元を構想した。

2. 出合う段階

ここでは、子どもたちに対象と出合わせ、自分なりの願いを持たせる。導入部分では1年生のときの活動を思い出させた後、資料を見せ、見比べさせた。「1本でも綺麗だけど集まったほうがもっときれい。」「たくさん集まった方が花も楽しそう。」といった思いが出され、いくつかの花を育てたいという願いを子どもがもった。そして実際に咲いている花やラベルの写真を見て、育てたい花を決め、植えた。

3. 試す段階1

出合う段階でもった願いを基に花を育て、気付いたことを付箋に書き、書き溜めておく。そして書き溜めた付箋の中からみんなに知らせたい気付きを、スペシャル発見カードというマグネットシートに書き、それを整理して黒板に貼らせていく。整理されたスペシャル発見カードを基に活動を振り返ることで、水の与え方、土の入れ方や肥料の与え方を含めた土、プランターの向きを含めた置き場所、以上の3つの視点を子どもたちが見つけた。なお、整理することのできない気付きをその他として認めている。この気付きが活かす段階で生きてくる可能性があるためである。

4. 試す段階2

ここでは3つの視点を基に、更に対象への気付きや関わり方を深めるために、グループの友だちと交流を行った。子どもたちは対象への気付きや関わり方の深まりを実感することができ、さらに取り組んでいけることがあることに気付くことができた。交流活動を通し、子どもたちは実際に友だちが育てた花をしっかりと見ることになる。自分の育てた花との違いに気付くことで、友達の花をもっとしっかりと観察したい、絵を描きたいという願いを全員がもつことができた。ちょうど図工で絵の具を使っており、そこで学んだことを活かしたいと発言する子どももいたため、絵の具を使うことも認めた。

5. 活かす段階

まず、友だちの花を描くことによって、その良さに子どもたちは気付くことができた。そして、子どもたちは自分の育てた花と友だちの花を寄せ植えすれば、自分も、それを見るみんなも、そして花も喜ぶのではないかという思いをもった。その思いをまとめて、めあてを「自分も、みんなも、花も喜ぶ寄せ植えをしよう」とした。本時ではまず、グループのめあてを決める場面を設けた。ここでは課題を具体化させ、自らの課題として認識できるよう、誰に、どう思っしてほしいかということを中心にして考えさせた。子どもたちは黄色の付箋に自分の考えを書き、それをホワイトボードに貼りながらグループのめあてを決めていった。中には、付箋に書かずに言葉だけで、めあてを決めるグループもあったが、話し合いのツールとして付箋を用いているだけなので、しっかりとした合意形成がなされていれば、使う必要がないと考え、現段階ではよしとした。それぞれのグループのめあてが決まったところで、次はめあての達成に向けて話し合い、活動する場面を設けた。まず始めに、グループのめあてを決めた方法と同様に自分の考えを出させた後、それを具体的に説明するために、イラストを描いたり、実際に動かしたりしながら考えを出し合った。困ったときにはグループのめあてを思い出させることで、よりよい考えを導き出していくことができると考えた。

6. 今後の展開

子どもたちには常にめあてを振り返らせ、そのめあてを達成するために、どのようにしていけばよいのかを考えさせる。実際に活動させながら考えさせることで、もっと花の種類を増やしたくなったり、置き場所を変えたりすると思う。自分たちが育てた花がたくさんの人たちから認められる

ことで、花を育てたいという思いがより一層強くなり、活動が充実することで気付きの質が高まると考えられる。さらに、それに付随する虫や他の植物の気付きも得ることができると考えている。もっと大きな、例えば「通学路に花を植えたい」とか「大きなお花畑を作りたい」といったようなさらなる願いが生まれるかもしれない。今後そのような姿を楽しみにしている。

Ⅲ. 協議内容

1. 質疑応答

- ・「グループ構成に意図はあったのか」という質問。
→春から3つの単元を行ってきたが、前回の単元の活動班と同じ班で現在班活動を行った。前回の班活動では自分の思いや願いに突っ走ってしまい、班活動がなかなか協働的に行えなかった様子が目立ったからである。
- ・「軽石の使い方に工夫はあったのか」という質問。
→軽石の使い方などは、「置くとかわいい」「花も喜ぶだろう」という考えのもと、デコレーションすることにこだわったのではないだろうか。また、「土の上に置くと、虫が近づきにくい、雑草が生えにくい」などの考えがある子どももいた。

2. 協議

- ・「子どものこだわり」と「教師の思い」に違いがあったのではないかという意見があった。これは生活科において最も大切なことであり、子どもと対象の距離をよく観察し、子どもが何を一番大切にしていきたいのかを教師が考え続けなければならないのである。
- ・「寄せ植えをいかに完成させるか」という点に子どものこだわりがあれば、自分の花は目立つ必要がない。子どもの気付きをつなげ、活かす段階にもっていかなければ子どもたちの意欲も続いていかないであろう。

Ⅳ. 助言指導の内容（共同研究者：中野真志先生、助言者：水谷和幸先生）

1. 思い・願いをもたせることが大切

同じ花を育てるのは、共通認識が見つけられやすい。しかし、色んな花を育てることで多様性が見えてくるが、共通の基盤がないために話し合いが難しい。

種から育てることで「枯らしたくない」などの思いが生まれ、無造作にしなかったのではないだろうか。そうした愛着が生まれることで、子どもの思い・願いが深まったのではないかと思うが、時間的制約で実現可能な部分と不可能な部分があった。

栽培活動は子どもの意欲が持続しにくい。子どもたちのめあて「みんなを笑顔にしたい」「綺麗な鉢植えにしたい」「みんなが喜ぶ鉢植えにしたい」というものがいくつか出てきたことから「花はみんなを喜ばせるよ、笑顔にさせるよ」といった気付きが得られたのではないだろうか。

子どもたちにとって、花が既に咲いていたからアレンジだけの形になっていた。花が咲いていなかったら、自分の咲く花を予想し、色んな意見が出せたのかもしれない。

2. 今後の方向性

飼育活動は子どもとのふれあいを通し、対象との距離が近くなっていくうちに、活動の中で乗り越えていかなければならない経過として気付きが得られるのではないだろうか。つまり、気付きの質を高めていくには、いかに対象との距離を近づけるかということになるのではないだろうか。

互いに同じ悩みを抱えた子ども同士が交流し合うことで、飼育活動の悩みを解決していく。ゲストティーチャーに来てもらい、悩みに対して示唆をもらうこともありではないだろうか。また、友達に伝えていくことも交流である。活動を活性化させるためには交流活動が重要になってくるのではないだろうか。

思考と表現が密接に結びついている低学年の特性を生かしている活動を行える生活科であるからこそ、対象物に近づいて考えることができる活動が見られるのではないだろうか。

V. 授業を観察して

1. 授業が始まる前の子どもたちの様子

本実践を私たち大学院生が観察し一番に感じたことは、子どもが花に対して確かな愛着があり、花を大切にしようという思いが十分に膨らんでいることであった。本実践は屋外の生活科実習園で行われた。初めて参観させて頂いたのだが、子どもたちが活動するには十分なスペースがあり、伸び伸びと活動ができる環境が整えられていることに感動した。いち早く会場に着いた私たちの前に子ども達が横2列で歩いてきた。中には少し緊張したような顔をした子どももいたが基本的に多くの子どもがにこやかな顔をしていた。それは外に出て活動ができる喜びというよりも、花をいよいよ植えることができるという少しワクワクやドキドキに似た気持ちであり、それを子どもたちの表情から感じ取ることができた。

2. 学習活動中の子どもたちの様子

実践が始まり、導入部分では、前時までにに行った活動とそれまでの思いや願いを想起させるような支援がされた。そこでも積極的に発言する子どもに対してしっかりその思いに共感しながら聞く子どもの姿から、花に対して全員が同じように「綺麗な寄せ植えにしたい」という思いを抱いているように思えた。前時までの思いや願いを想起させた後に、グループ活動になった。グループ活動では主に寄せ植えをどのようにしていくかを交流する場面であったが、付箋紙を駆使しながら子どもはその付箋紙に思いや願いを書き、ホワイトボードに貼っていた。自身の意見を可視化することで、その意見がグループ内で共有され、更に寄せ植えに対して意見を深めていく姿があった。

そして本時のメインとなる寄せ植えの活動に入ってしまった。この寄せ植えの活動で2つ印象に残った場面を挙げたい。1つ目は、各グループで1つの植木鉢に対して児童が1つ1つの活動に役割と責任を持ち合わせながら活動を行っていたことである。役割の部分よりもここでは責任という部分に注目したい。特に花を植える前の土などを敷き詰める作業の場面では、あるグループから「お花さんの気持ちを考えて」というような声が聞こえた。今まで関わってきた花に対しての気持ちが主張された一場面だと私は捉えた。2つ目は、あるグループが活動時間の終わりに近づく中で、花を植え終え水を与える場面での出来事だ。そのグループ内で「時間を守れるか」という授業に対する不安と「お水を与えないとお花が枯れてしまう」という花の命を大切に扱いたいという思いが混在していた。そしてグループが選択したのは水を与える方だった。もちろん時間は終わりに近づき、既に片づけをしていたグループもあった。しかし、このグループは花に水を与えることを選択した。それは授業の時間を守るといった規律的な視点から考えれば、必ずしも良い行動とはいえない。だが生活科の内容(7)の「動植物の飼育・栽培」では「命をいとおしむ感覚が育つ」とある。このグループではその感覚が大いに育まれているのではないか。結果的に少し振り返り活動に遅れてしまっていたが、その表情は充実感に満ち溢れていた。飼育・栽培活動では、このように生命を大切にする子どもの姿が期待される。

実践2 愛知教育大学附属岡崎小学校 研究発表協議会

平成28年11月15日（火） 公開授業（9:45～10:30） 場所：2年1組教室

第2学年1組 くすのき学習 単元名：「楽しさいっぱい！ ぼく・わたしのお店へようこそ」

I. 授業の概要

1. 教材について

子どもたちへの思いや願いを具現するため、仲間と協力して二七市に出店する「子ども二七市」を教材に剪定した。本教材には次のような教材性があると考えた。

- ・本校から近い八幡町商店街で定期的に開催される二七市に出かけ、お店を運営されている方やお客さんの考え方やお客さんの考絵にふれることで、お店・お客双方の立場に目を向けることができ、人と人との心のつながりの素晴らしさに気付くことができる。
- ・60年以上の歴史のある二七市だが、最近は出店数が減り、かつての活気が感じられなくなりつつある。そんな二七市の現状を知ることや子ども向けの職業体験施設「キッザニア」での仕事体験や「子ども城下町」での出店体験のある仲間の話を聞くことで「自分たちも楽しいお店を開きたい」という思いや願いをもち、活動に向かうことができる。
- ・子どもたちの商品は売れないことが予想される。その際に仲間の店と比較したり、二七市でお店を運営されている方やお客さんの意見を聞いたり、お店とお客さんのやりとりの様子を観察したりすることで、人の心のあたたかさが二七市の重要なセールスポイントであることに気づき、自分のお店を見直すことができる。

2. 単元目標

- 二七市に自分たちのお店を出し、品物を売るという目標を達成するために、二七市のお店屋さんやお客さんとふれあうことで、人との交流の大切さに気づき、進んで人とかわろうとすることのできる子どもにしたい。
- 二七市の方やお客さんに喜ばれるために、お店を出そうと仲間と協力して繰り返しお客さんへの呼びかけの練習をしたり商品や売り方の工夫をしたりして、自分たちのお店にするという目標に向けて努力し続けようとするという目標に向けて努力し続けようとする子どもにしたい。

3. 本時の指導

1 本時の目標

- 二七市で店を開いてみて思ったことを伝え合い、「売れなかった」という困りごとについて考えるなかで、お店を工夫するだけでなく、お客さんの立場（お客さんの喜ぶ顔が見られるような接し方）になってお店を運営している仲間の活動のよさを感じ、自分の活動を見直していく姿を引き出したい。

2 指導過程

児童の学習活動・予想される発言や思考	教師の支援
1. 前時の交流 二七市にお店を出して感じたことを発表する。 「お店を変えたら売れるようになった。」 「描いた絵を 2 枚も買ってくれた人がいてうれしかった。」 「あんまり売れなかったよ。」 「売れなかったから難しいと思った。」 各自二七市にお店を出したことを思い出し、どのように行ったかを想起する。 2. 意見を通しての交流 「Y のまねをしたら上手と言われて嬉しかった。でもあまり商品は売れなかったから教えてほしい。」 「お客さんが喜ぶことをやりたい。」 ・なんで Y さんのお店よかったのかな。 ・このままじゃ売れないのかな。 ・どうしたら Y さんのお店のようになるのかな。 3. Y の接客の映像を視聴する ビデオを真剣に視聴し、Y がどのように行っているか見る。 ・Y さんのお店をまねしてみよう。 ・このままのお店じゃいけない。 ・お客さんは何してほしいんだろう。	1. 意図的に A を第 1 発言者で指名する。 →A に楽しかったと感じている気持ちを語らせる。 ・その後「うまくいかず困った」と考えている子どもの考えを「困りごと」として板書に対比的に位置づけ、どうしたら売れるのか考えたいという意識を引き出せるようにする。 2. お客さんの立場で接客するとよいと気づいている Y の考えに目が向くように、K を意図的に指名する。 3. Y のお店の様子ビデオ映像を視聴する。 →お客さんの立場になってお店を運営することが大切だと気づかせ、自分の活動を見直そうとする姿を引き出すようにする。

Ⅱ. 授業者の想い

1. 教材との出会いとこれまでの流れ

学校の周りを探検することで八幡町商店街の二七市に出会った子どもたち。二七市の代表の方からお話を聞くことで、お店の数が減っていることを知ると同時に、見学することで二七市の様子を知り「何か一緒にできないかな」と考え始める。子どもたちが二七市に行き始めてから一ヶ月、その間、計5回の活動を行った。繰り返し活動を行った結果、子どもたちは二七市やそこにいる人々への思い入れが強くなっているように感じている。そんな中子どもたちから自分たちで二七市にお店を出店したいという願いが生まれる。この段階では子どもたちは自分たちのお店への思いや願いが高まっている一方で、同時に2年生の子どもたちは「お客さんがなかなか来ないな」「商品が売れないな」など出店することの難しさを感じ、多くの子どもたちはそれぞれ行き詰まりを感じている。

愛知教育大学附属岡崎小学校では振り返りの活動で、振り返りカードに書かれている子どもの言葉の意図を深く理解するために教師は子どもたち一人一人と時間をかけて対話をしている。教師と子どもが対話をしている際、通常なら個別学習を行っているが2, 3週間前から「ドリルは嫌だ、そんなことよりお店の準備をしたい、相談をしたい、絶対うるさくしないからやらせてくれ」と子どもが訴え始めた。子どものお店に対する思いや願い活動し始めた頃よりもかなり強まっていることが分かる。

2. 本時の授業に当たって

本時の授業は、「売ることが楽しい子どもたちにお客さん目線に気がついて欲しい」と想定して設定したものである。実際に二七市で店を開いてみて思ったことを伝え合う中で「楽しかった」と考える子どもたちと「困った」と考える子どもたちの意見を引き出し、板書を通して、楽しいだけでなく困りごとをかかえている子どもがいることに目を向けさせる。自分のお店の商品は全く売れなかったと考える児童の発言が出たところで「どうしたら売れるようになるかな。」と問い返し、課題を焦点化する。そこで、お客さんの立場になって接客すると多くのお客さんが集まってくことに気付いている児童を意図的に指名し語らせる。児童の話や接客の様子を撮った映像を見せることで、困りごとをかかえている子どもたちがお客さんの立場になって活動するよさを実感し、自分の活動を見直そうとする姿を引き出そうとした。

3. 今後の展開

本授業では子どもたちは困りごとを理解し、じゃあ何をしようという解決策を見出そうとする姿が見られこれは良い意味で教師が願う子どもの姿を超えてきていた。

今後は、お客さんの視点で考えようという意識が高まったり、お店屋さんやお客さんにアンケートをとったりインタビューをしたりする中で「お客さんが楽しめる」お店に近づけていく。

また協議会の中では接客の仕方や売り上げを伸ばすことのもっと奥にある、二七市らしさやそこに存在する人々の姿をもっと活動を通して深く捉えることで二七市への関わり方やお店の追究が深まっていくなのではないかという意見もでた。

Ⅲ. 協議内容

1. 質疑応答

・抽出時 Y はどのような追究を行ってきたのか？

→子どもたちにとって遠い存在である市場とは何かを知るために見せた報道番組を通してものを売るお店ではなくサービスを提供するマッサージ店の魅力に気づいていた。また回数を重ね接客の仕方を試行錯誤する中で、ひざ掛けを出したりコミュニケーションをとったりするなど、より良いマッサージ店のあり方の追究をしていた。

・自分たちも、お客さんも楽しめるようにするための今後の支援は？

→お店の商品がなかなか売れなくて困っている子どもたちは、お客さんのニーズに合っていない商品は売れないということを強く感じ始めている。今後は本授業で学んだお客さんへの接し方と、お客さんが求めるものは何かという2つの課題を合わせて声かけをしていく。

2. 協議

○「子どもたちが一度みんなで自分たちの目的を確認する場面が必要ではないか。」

子どもたちが目指しているものがバラバラのように感じられた。とにかく売りたいという子もいれば、お客さんに喜んでもらいたいという子もいる。売上を伸ばしたいという気持ちは入り口としては良いが、どこかで、私たちは一体何を目指しているのかを全員で確認する時間を作るべきである。

○「自分の良さや得意なこととお客さんのニーズを考えるべき」

抽出時 Y の接客の仕方を核に授業は展開されていったが、全員が Y さんのマネをしてマッサージ店を開けば良いのではなく、自分の好きなこと、得意なこと、できることを考えてそれを生かすことで売り上げが伸びるだけでなくその奥にある自分の良さとお客さんの求めるものに気づき、「自分もお客さんも楽しい」に近づけるのではないかな。

○「人と人との触れ合いを感じること」

働くことには「経済的な意義」「生産的な意義」「社会的意義」「人間的な意義」の4つの意味がある。まだ子どもたちは経済的な面や、生産的な意義にとどまってしまっている。もっとお店を出している人やそこにいるお客さんなど二七市にいる人々に話を聞くなどして何が楽しみでここに来ているかという部分に触れられると人との触れ合いを感じることができるのではないかな。

Ⅳ. 助言指導の内容（助言者 豊川市立東部中学校 白井博司校長先生）

二七市の教材観とは

二七市は情感を感じられる場である。子どもたちにはいいお店屋さんを作ることや、たくさんお客さんと呼ぶことではなく二七市の代表の方をはじめ、周りの人に手伝ってもらいながら自分たちの店が成り立っていること、みんなで支え合っていることに気付いてもらいたい。

みんなで支え合いながら今日まで続いている二七市の温かさに気付いたとき、それを例えば本にして発進しようとしたときに二七市という深い教材は生きるだろう。これからも続く活動の中で、お手伝いなどを通して本当の二七市のあたたかい情感に触れてほしい。

V. 授業を観察して

今回本学級の授業を参観して、多くの児童が活発であったのが印象的であった。本時のテーマである「二七市に自分たちのお店を出してみte思ったこと」に関して児童がそれぞれ思いや意見を語っていた。本時までの活動として二七市に実際にお店を出すだけでなく、インタビューも行い自分たちの考えを深める手立ても行っていたことが、学級掲示物の中にも示されており児童に貴重な経験が積まれていることが伝わってきた。

さて先述したように本時の交流活動のテーマが「二七市を出してみte思ったこと」について交流する単元であった。指導案の中では女子児童が数人抽出されており、単元内でもその女子児童の意見が他の児童に様々な影響を与えていたのではないかと感じる。女子児童Aの最初の発言で「お店をやってお客さんがニコニコして帰って楽しかった」と語った。直後の女子児童Bは「自分は成長した」、というように語った。それは1回目と2回目の売り上げを比較した結果の意見である。それから数人の児童も1回目との比較で成長したと思う点を発表していた。それぞれの活動が主体的に行えていたからこそ、このような発言ができるのではないと思う。数名の児童が発表した後に女子児童Yが発表した。Yは「皆に教えてあげたいことが2つある」と話した。1つはお客さんに対してYが実践していることであった。Yは教師が事前に指導案の中でも抽出した児童の1人であった。このYの発言に対して児童はYのお店で行われている良い所とお客さんにも注目していった。

その後、偶然ビデオに撮影されていた二七市にマッサージ店を出店していたYの班の活動を児童に見せた。Yのお店での活動を見ている児童たちは映像を真剣に視ている様子からも、Yの接客の仕方やお店の雰囲気から自分の班へ何か吸収できないかと模索する意欲が見えた。それは本単元の目標にある「お客さんの立場になって（中略）自分の活動を見直していく姿を引き出していく」ことができていたと思われる。最後にビデオを見終わり、それぞれ意見が出たが、最後に「練習したい」という言葉が出た。今までも練習とまではいかないが子どもたちの中である程度シミュレーションを行い、お店を出していたと思う。本時から児童の中で少なからず前時までになかった視点が広がったと考えている。それは自分達の活動を見直すだけでなく、より良いお店にしていけるために必要な有効な時間であったのではないと思う。

子どもたちの主体的な姿勢がこれまでの活動の充実による成功と課題を本時で語り合えたものと思う。しかしある男子児童が積極的な発言を行っている中で今1つ取り上げきれていない場面が見えた。その理由というのがクラスメイトとの人間関係によるものであった。普段から児童と接している教師による見取りであるのでそこまで取り上げなかったとあるが、私はそのような児童をそれこそあえて取り上げることで濃い時間になると捉えている。くすのき学習だからこそ人間関係を越えて本音を児童同士がぶつけ合う時間も時には必要である。私が見る限り児童によって満足度に違いはあるかもしれないが、共通の目的に向かって進んでいると十分に感じることもできた。子どもの見取りが座席表にて示されていることから、交流活動を更に児童主体で展開していけば、より一層の学びの質の高まりが期待できる。

小学校音楽科におけるモジュール学習（短時間学習活動）

音楽教育講座・新山王政和

モジュール学習計画作成者：名古屋小学校・市江真理子、小出真規子、長岡知里

1. 短時間学習に関わる議論

次期学習指導要領に向けた改訂作業の中で示された H28 年 8 月付「文科省教育課程部会教育課程特別企画部会資料」に、「短時間学習」および「小学校の標準授業時間数の増加」の記述があることを重視し、これに対応する一方策として、名古屋小学校音楽科（市江真理子、小出真規子、長岡知里）が積み上げてきた「モジュール学習（短時間学習活動）」を紹介したい。これは名古屋小学校の教員が、これまでに継続的に取り組んできた実践の成果に基づき、学習活動の内容を一覧表に整理したものであり、今回の学習指導要領改訂に向けた対応策として提案するのみならず、週あたりに授業時数が十分ではない現状において、音楽科の基礎基本の力を確実に付けさせる有効な方法の一つとして提案している。

2. 学習指導要領改訂案における小学校授業時数の増加

本来「モジュール学習（短時間学習活動）」とは、授業内の一部を割いて一定期間継続して行う反復活動や授業外で補足的に行うものを指している。しかし次期学習指導要領に向けて示された「小学校の標準授業時間数」は、中学年以上で年間授業枠を超えた時数が記されていることから、今後この短時間学習が正規の授業時数を補完する重要な位置付けになるであろう。

- ・3年生：現行 945 時間⇒改定案 980 時間（35 増）
- ・4年生：現行 980 時間⇒改定案 1015 時間（35 増）
- ・5年生：現行 980 時間⇒改定案 1015 時間（35 増）
- ・6年生：現行 980 時間⇒改定案 1015 時間（35 増）

3. モジュール学習（短時間学習活動）の整理

H28 年 8 月付の同じ文書では、短時間学習について特に項目を割いて次のように説明している。
「～略～小学校高学年において年間 35 単位時間増となる時数を確保するためには、ICT 等も活用しながら 10～15 分程度の短い時間を単位として繰り返し教科指導を行う短時間学習（帯学習、モジュール学習。以下「短時間学習」という）を含めた柔軟なカリキュラムの設定～略～」という記述がある。ちなみにこの短時間学習については、既に現行の指導要領「総則の解説（小学校）」及び「解説本文（中学校）」の中に運用に関する記述があり、これによると一定の条件下で実施されたものは当該教科の年間授業時数に含めることが可能とされている。よって授業外で短時間に行われているクラス合唱等の音楽活動等も、将来的には各学校の判断により授業時数に組み込まれてしまう危険性を否定することはできない。

4. モジュール学習（短時間学習活動）による試案作成の試み

短時間の学習活動を授業の中へ組み込んでいくことは、いずれ重要な課題の一つになるであろう。またそこへ至る過渡期では、限られた授業時数の中で効率よく「音楽の基礎・基本」と「音楽の知識・技能」を習得させる一方策として極めて有効である。よって本学附属名古屋小学校の市江真理子・小出真規子・長岡知里の音楽科教諭により継続的に積み上げられてきた「小学校音楽科における基礎基本を身に付けるためのモジュール学習活動計画」および「各学年年間学習計画」を次頁以降に紹介したい。

5. 小学校音楽科における基礎基本を身に付けるためのモジュール学習活動計画（次頁以降に掲載）

市江真理子(名古屋小学校音楽科)
小出真規子(名古屋小学校音楽科)
長岡知里(名古屋小学校音楽科)

[illegible]

月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
題材名 (時数)	音楽に合わせて (5)	歌でよびかけっこ (4)	はくの流れと リズム (6)	楽器でドレミ (7)	歌うの大きさ (4)	いい音みつけて (5)	にっぽんのうた みんなのうた(1) (2)	おまつりの音楽 (5)	ようすを音楽で (8)	みんなであつくり お別れ音楽会 (16)	みんなで 合わせて (5)	にっぽんのうた みんなのうた(2) (1)
題材の目標	拍の強弱や速さの違いから、楽曲の特色やリズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱や速さの違いから、楽曲の特色やリズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。	拍の強弱、リズムの速さや遅さを意識し、楽曲の情景や気分を感じ取り、様子の変化を感じ取り、声や音を含ませて表現したり聴いたりすることができるようにする。
モジュール学習で 扱う要素や仕組み	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び	音楽遊び
モジュール学習	「校歌」 ・姿勢と口形の確認 ・音の高さを意識した発声	「ララ歌歌おう」 ・互いの歌声を聴くことを意識した交互唱	「夏だ！」 ・拍の流れを感じ取った交互唱	鍵盤ハーモニカ演奏 ・ドレミファソを使って	リズム打ち ・手拍子、足踏み、ひざ打ちを入れて打つ	リズム打ち ・さまざまな楽器を使って打つ	音色 フレーズ	リズム 拍の流れ	音色 速度 反復	リズム 拍の流れ	リズム 拍の流れ	リズム 拍の流れ
音楽遊び	リズム打ち ・さまざまな強弱で打つ ・さまざまな強弱で打つ ・さまざまな強弱で打つ	リズム打ち ・呼びかけのよう に交互に打つ	リズムリレー ・拍の流れにのっ て打つ	リズム打ち ・手拍子、足踏み、ひざ打ちを入れて打つ	リズム打ち ・さまざまな楽器を使って打つ	リズム打ち ・さまざまな楽器を使って打つ	音色 フレーズ	リズム 拍の流れ	音色 速度 反復	リズム 拍の流れ	リズム 拍の流れ	リズム 拍の流れ
モジュール学習	「校歌」 ・姿勢と口形の確認 ・音の高さを意識した発声	「ララ歌歌おう」 ・互いの歌声を聴くことを意識した交互唱	「夏だ！」 ・拍の流れを感じ取った交互唱	鍵盤ハーモニカ演奏 ・ドレミファソを使って	リズム打ち ・手拍子、足踏み、ひざ打ちを入れて打つ	リズム打ち ・さまざまな楽器を使って打つ	音色 フレーズ	リズム 拍の流れ	音色 速度 反復	リズム 拍の流れ	リズム 拍の流れ	リズム 拍の流れ

《第2学年 音楽科年間指導計画》					A 表 現			B 鑑 賞		〔 共 通 事 項 〕																	
学期	月	題 材	時間	教 材	歌 唱 の 活 動				器 楽 の 活 動				音 楽 つ づ くり		音 楽 を 形 づ く っ て い る 要 素					音 楽 の 仕 組 み							
					ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ		エ	音 色	リ ズ ム	速 度	旋 律	強 弱	フ レ ー ズ
I (22)					模唱・暗唱(階名)																						
					歌詞の表す情景・楽曲の気分																						
					自分の歌声・発音																						
					互いの歌声																						
II (24)					聴奏・視奏(リズム譜)																						
					楽曲の気分																						
					音色																						
					互いの楽器の音																						
III (22)					音楽遊び																						
					音を音楽にする																						
IV (22)					ジェットコースター トジェッティンデデン トとうしんどーイ トカメムボとウ金のワルツ トマンボナパンパーファイブ トミッショインボッソブルのテーマ トノクターンだい2番 小さなはたけ 校歌																						
					山びこ ごっこ (共) かくれんぼ ああ青い空のように ラララ歌おう																						
					トどうぶつの 歌 こいぬの ピンゴ トどうぶつクラブで あそぼう トよんぴよこ ロックンロール トことばのリズムであそぼう 夏だ! やおやの おみせ ツッピンとびうお																						
					トドレミで お話し トかえるのがっしょう トかっこう トドレミのトンネル																						
V (24)					朝のリズム (共) 虫のこえ モーニング・チャチャチャ ねこだって サッカー つき とんぼの めがね																						
					トどんな 音が きこえるかな トゆかいな時計 ト森の たんけんたい																						
					(共) タやけ こやけ																						
					村まつり ト日本の たいこ トおまつりの 音楽をつくろう おまつりワッショイ トそりすべり トぎつね ト汽車は走る トしゅっぱつ ジンダグメル トクリスマスソングメドレー																						
VI (22)					学年演奏曲																						
					トアンパツパ トティックリンド トチャチャマンボ トアンタルコの歌 さんば 音楽のおくりもの																						
					(共) 春がきた																						
					トつぼんのうた みんなのうた (2)																						
合計時間数					6	8																					
主要教材：ゴシック(その他) (共)：共通教材 ト：器楽 ト：音楽づくり					り ト：鑑賞																						

《第3学年 モジュール学習年間計画》

[illegible]

《第4学年 モジュール学習年間計画》

[illegible]

《第3学年 音楽科年間指導計画》					A 表 現				B 鑑 賞		〔 共 通 事 項 〕																	
1 学年の目標					歌唱の活動		器楽の活動		音楽づくり		鑑賞の活動		音楽を形づくっている要素						音楽の仕組み									
学期	月	題 材	時間	教 材	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	音色	リズム	速度	旋律	強弱	音の重なり	音階や調	拍の流れやフレーズ	反復	問いと答え	変化		
(1) 進んで音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。					○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎				◎					
(2) 基礎的な表現の能力を伸ばし、音楽表現の楽しさを感じ取るようにする。					○	○			○	○ ◎	◎	◎	○			◎	◎	◎	◎						◎			
(3) 様々な音楽に親しむようにし、基礎的な鑑賞の能力を伸ばし、音楽を味わって聴くようにする。					◎	○	○ ◎	◎	◎	◎	◎	◎				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎				
2 評価の観点					○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎									
(1) 〈音楽への関心・賞欲・態度〉進んで音楽にかかわり、音や音楽に対する関心を持ち、音楽表現や鑑賞の学習に自ら取り組もうとする。					○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎									
(2) 〈音楽表現の創意工夫〉音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、音楽表現を工夫し、どのように表すかについて思いや意図をもっている。					○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎									
(3) 〈音楽表現の技能〉音楽表現をするための基礎的な技能を伸ばし、歌ったり楽器を演奏したり、音楽をつくり出している。					○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎									
(4) 〈鑑賞の能力〉音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、楽曲の特徴や演奏のよさに気づき味わって聴いている。					○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎									
I (21)	4	すてきな声で	3	(共)春の小川 この山光る 小さな世界 校歌	○ ◎ ◎	◎	◎	◎	◎							◎	◎	◎	◎				◎					
	4	こんにちにはりコーダー	3	♪ゆかいなまきば ♪シンシでおはなシ ♪にじ色の風船 ♪リコーダーは歌う	○ ○				○ ○ ◎	◎ ○				○			◎	◎	◎	◎						◎		
	5	楽ふとドレミ	3	♪ドレミの歌 ♪キラキラおひさま	◎ ○ ○ ◎				◎ ○	◎ ○						◎	◎	◎	◎				◎					
	5	にっぽんのうた みんなのうた(1)	1	(共)茶つみ	○ ◎ ○ ○													◎					◎	拍				
	5	せんりつと音色	6	森の子もり歌 ♪ユモレスク ♪白鳥	○ ◎ ◎				○ ○ ◎	○ ○				◎			◎	◎	◎	◎				◎		◎		
	6	くり返して重ねて	4	♪まほうのチャチャチャ					○ ○ ◎	○ ○ ◎							◎	◎	◎	◎				◎				
	7	めざせ楽器名人(1)	1	♪かえり道 井せんりつをつくろう					○ ○	○ ○		○					◎		◎									
II (20)	9	にっぽんのうた みんなのうた(2)	1	(共)うさぎ	◎ ◎ ◎ ○														◎									
	9	めざせ楽器名人(2)	3	♪レッツゴーソーレー ♪あくびのうた ♪冬さん、さようなら						○		◎ ◎					◎					◎						
	9	世界の歌めぐり(1)	3	♪日本や世界の子どもの歌 十五夜さんのもつぎ 陽気なかじや	○ ◎ ○ ◎									○	○ ◎			◎		◎			◎	拍				
	10	にっぽんのうた みんなのうた(3)	3	(共)ふじ山	○ ◎ ◎ ○											◎	◎	◎	◎				◎	フ				
	10	世界の歌めぐり(2)	2	雪のおどり マングニ、雨とおどろう	○ ◎ ○ ◎														◎		◎		◎	拍				
	11	えんそうのくふう	3	♪せいじやの行進 ♪聖者の行進	○ ○ ○ ○				○ ◎ ◎	◎ ◎				○	○ ◎		◎	◎	◎	◎		◎			◎			
	11	音楽のききどころ	1	♪組曲「アルルの女」から メヌエット ファランドール										◎ ○ ◎	◎ ○ ◎		◎	◎	◎	◎						◎		
III (19)	12	森の音楽をつくろう	4	♪ピーターとおおかみ ♪よびかけっこで森の音楽をつくろう										◎ ◎		◎	◎	◎	◎				◎		◎			
	1	みんなであつくり	4	学年演奏曲	◎ ◎ ◎ ◎												◎			◎		◎	◎					
	2	お別れ音楽会	1		◎ ◎ ◎ ◎												◎			◎		◎	◎					
3	気持ちを合わせて	3	♪パフ	○ ○ ○ ○				○ ◎ ◎	◎ ◎							◎		◎		◎			◎	◎	◎			
合計時間数					3	8	5	5	1	2	3	4	1	2	5	3	4	8	3	1	9	3	6	1	4	3	3	2
主要教材：ゴッガ(その他略) (共)：共通教材 ♪：器楽 井：音楽づくり ♪：鑑賞																												

《第4学年 音楽科年間指導計画》					A 表 現			B 鑑 賞		〔 共 通 事 項 〕																				
					歌 唱 の 活 動			器 楽 の 活 動			音 楽 づ ぐ り		音 楽 を 形 づ く っ て い る 要 素										音 楽 の 仕 組 み							
学 期	月	題 材	時 間	教 材	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	音 色	リ ズ ム	速 度	旋 律	強 弱	音 の 重 な り	音 階 や 調	拍 の 流 れ や フ レ ー ズ	反 復	問 い と 答 え	変 化				
Ⅰ (21)	4	にっぽんのうた みんなのうた(1)	4	(共)さくらさくら はじめの一步 ♭さくら愛そう曲 校歌	○ ◎	○	○							◎	◎	◎				◎		○								
	4	ひびけ歌声	4	プパポ ♭「サウンド オブ ミュージック」から		○	◎	○						○	○	◎			◎	○		○								
	5	ひょうしとせんりつ	4	エーデルワイス ♭トルコ行進曲 メリーさんの羊 ♭ラバースコンチェルト ♭メヌエット	○		○	○	◎		○			◎	○	◎	○	○	◎	◎	◎	○	◎	○	○	○				
	6	にっぽんのうた みんなのうた(2)	2	(共)まきばの朝	○ ◎	◎	◎	○									○			◎	○		◎							
	6	めざせ楽器名人	1	♪ハローサミング ♭「もののけ姫」から					○		◎					◎					○									
	6	かけ合いと重なり	2	♭「水上の音楽」からアラ ホーンパイプ ♪アラ ホーンパイプ					○	○	◎			○	◎	○	○	○						◎	◎					
	6	音階から音楽をつくろう	4	♯音階から音楽をつくろう											○	◎				○	○			◎						
Ⅱ (20)	9	せんりつと音色	4	ゆかいに歩けば とんび	○	○	◎									◎			◎	○		○			○					
	9	にっぽんのうた みんなのうた(3)	2	(共)もみじ		◎	○	◎								◎					◎			○						
	10	日本のリズム・世界の リズム	6	ソーランぶし ♯おはやしのリズムやせんりつで 遊ぼう ♭囃西ばやし ♭サラムノリ ♭サンバ の音楽 ♭おどれサンバ	○	○	◎			◎		○		◎	○	◎								◎						
	11	えんそうのくふう	8	♪ラ クンバルシーター ズンガリガリ ♯音の組 み合わせや進み方を選んで音楽をつくろう		○		○		◎	○	◎		◎	○	◎	○	○			◎	◎	○			◎				
Ⅲ (19)	1	みんなであつこう お別れ音楽会	4+ 1 2	学年演奏曲		◎	◎									◎	○	○	◎	◎	◎	◎								
	2	音楽のききどころ	1	♭ノルウェー舞曲第2番										◎	◎	○		◎					○			◎				
	3	気持ちを合わせて	2	♪こきょうの春					○	○	◎					◎					◎									
合計時間数				6 0	主要教材：ゴシック(その仲間) (共)：共通教材 ♭：器 楽 ♯：音楽づくり ♭：鑑賞				0	4	5	2	1	2	2	3	1	2	4	5	8	1	7	3	5	1	3	3	2	1

《第5学年 モジュール学習年間計画》

[illegible]

《第6学年 モジュール学習年間計画》

月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
題材名 (時数)	にっぽんのうた みんなのうた(1) (2)	音の重なりとひびき (3)	ひびき合いを生かして (7)	演奏のみりよく (3)	にっぽんのうた みんなのうた(2)	音楽のききどころ (2)	ドローンをとに 音を組み合わせて 音楽をつくろう (4)	豊かな表現を求めて (5)	私たちの国の音楽 (4)	みんなでつくろう お別れ音楽会 (16)	音楽に思いをこめて (2)
題材の目標	旋律やフレーズのまとまりから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	音階や調、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	速度・強弱、フレーズによる曲の展開、和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	音色やフレーズのまとまりから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	音楽の縦と横の関係、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	リズムの分散・反復、音楽の縦と横の関係、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	リズムの分散・反復、音楽の縦と横の関係、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	音色・旋律、反復・和声、音楽の縦と横の関係、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	音の重なりや和声の響き、音楽の縦と横の関係、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。	速度・強弱、音の重なりや和声の響き、音楽の縦と横の関係、音の重なりや和声の響き、反復の響きから、楽曲のよさや美しさを感じ取り、歌詞の内容や曲意を生かして歌うことができるようになる。
モジュール学習で扱う要素や仕組み	音色 旋律 フレーズ	強弱 音階や調 音の重なりや和声の響き	反復 音の重なりや和声の響き	音色 強弱 フレーズ	音色 強弱 旋律	反復 音楽の縦と横の関係	リズム 反復 音楽の縦と横の関係	音楽の縦と横の関係 音の重なりや和声の響き	音色 旋律	音の重なりや和声の響き	音色 強弱 旋律
音楽遊び		リコーダー模奏 ・井ソを含む ・ハ長調とイ短調の響きの違い	リコーダー模奏 ・サミング				リズムアンサンブル		リコーダー模奏 ・日本の音階 ・ふしづくり		
モジュール学習	「つばさをくぐださい」 ・姿勢の確認 ・口形の確認 ・息の流し方の確認	・息を流す ・リップロール ・母音唱 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	・息を流す ・リップロール ・母音唱 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	「つばさをくぐださい」 ・息を流す ・リップロール ・母音唱 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	「つばさをくぐださい」 ・息を流す ・リップロール ・母音唱 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	「つばさをくぐださい」 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	「つばさをくぐださい」 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	「つばさをくぐださい」 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	「つばさをくぐださい」 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱	・発表曲より抽出	「つばさをくぐださい」 ・息の使い方や母音の響きを意識した二部合唱
歌声づくり		「ロック マイ ソウル」 ・声の重なりを意識した合唱	「語り合おう」 ・演奏形態を工夫した合唱	「われは海の子」 ・フレーズのまとまりを生かした斉唱							「ふるさと」 ・声の重なりや響きを意識した二重唱 「ふるさと」 ・声の重なりや響きを意識した二重唱

《 第5学年 音楽科年間指導計画 》										〔 共 通 事 項 〕																										
1 学年の目標										A 表 現		B 鑑 賞		音楽を形づくっている要素						音楽の仕組み																
(1) 創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 基礎的な表現の能力を高め、音楽表現の喜びを味わうようにする。 (3) 様々な音楽に親しむようにし、基礎的な鑑賞の能力を高め、音楽を味わって聴くようにする。										歌唱の活動		器楽の活動		音楽づくり		鑑賞の活動		音色	リズム	速度	旋律	強弱	音の重なりや和声の響き	音階や調	拍の流れやフレーズ	反復	問いと答え	変化	音楽の統一と横の関係							
										ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	音色	リズム	速度	旋律	強弱	音の重なりや和声の響き	音階や調	拍の流れやフレーズ	反復	問いと答え	変化	音楽の統一と横の関係	
2 評価の観点 (1) 〈音楽への関心・意欲・態度〉 創造的に音楽にかかわり、音や音楽に対する関心をもち、音楽表現や鑑賞の学習に自ら取り組もうとする。 (2) 〈音楽表現の創意工夫〉 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、音楽表現を工夫し、どのように表すかについて思いや意図をもっている。 (3) 〈音楽表現の技能〉 音楽表現をするための基礎的な技能を高め、歌ったり、楽器を演奏したり、音楽をつくったりしている。 (4) 〈鑑賞の能力〉 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、楽曲の特徴や演奏のよさを理解し、味わって聴いている。										◎	○	◎																								
										◎	○	◎																								
I (15)										◎	○	◎																								
										◎	○	◎																								
II (17)										◎	○	◎																								
										◎	○	◎																								
III (18)										◎	○	◎																								
										◎	○	◎																								
合計時間数										2	5	4	3	1	1	1	3	1	1	2	2	2	4	1	4	1	5	2	2	1	1	3				
主要教材：ゴシック (その仲間) (共)：共通教材 ♪：器楽 ♯：音楽づくり ♭：鑑賞																																				

《 第 6 学 年 音 楽 科 年 間 指 導 計 画 》										A 表 現					B 鑑 賞					〔 共 通 事 項 〕 へ																														
1 学 年 の 目 標										歌 唱 の 活 動					器 楽 の 活 動					音 楽 づ く り					音 楽 を 形 づ く っ て い る 要 素					音 楽 の 仕 組 み																				
(1) 創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。 (2) 基礎的な表現の能力を高め、音楽表現の喜びを味わうようにする。 (3) 様々な音楽に親しむようにし、基礎的な鑑賞の能力を高め、音楽を味わって聴くようにする。										ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	音色	リズム	速度	旋律	強弱	音の重なりや和声の響き	音階や調	拍の流れやフレーズ	反復	問いと答え	変化	音楽の縦と横の関係										
2 評 価 の 観 点										(1) 〈音楽への関心・意欲・態度〉 創造的に音楽にかかわり、音や音楽に対する関心をもち、音楽表現や鑑賞の学習に自ら取り組もうとする。 (2) 〈音楽表現の創意工夫〉 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、音楽表現を工夫し、どのように表すかについて思いや意図をもってしている。 (3) 〈音楽表現の技能〉 音楽表現をするための基礎的な技能を高め、歌ったり、楽器を演奏したり、音楽をつくったりしている。 (4) 〈鑑賞の能力〉 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さなどを感じ取りながら、楽曲の特徴や演奏のよさを理解し、味わって聴いている。										○	◎	◎	○														ア	イ	ウ							◎7				
学 期										月		題 材		時 間		教 材																																		
I (15)	4	につぼんのうた みんなのうた(1)		2	つばさをください (共) おぼろ月夜 校歌																																													
	4	音の重なりとひびき		3	♪ マルセリーノの歌 ♪ ハンガリー舞曲第5番																																													
	5	ひびき合いを生かして		7	ロック マイ ソウル ♪ ♪ カノン ＃じゅんかんコードから音楽をつくろう																																													
	6	演奏のみよりよく		3	♪ 交響曲第5番「運命」 語り合おう ♪ 世界の約束																																													
II (17)	9	につぼんのうた みんなのうた(2)		2	(共) われは海の子 荒城の月 箱根八里																																													
	9	音楽のききどころ		2	♪ バイオリンとピアノのためのソナタ																																													
	10	ドローンをもとに音を組み合わせて音楽をつくろう		4	＃ドローンをもとに音を組み合わせて音楽をつくろう ♪ 雨の樹																																													
	10	豊かな表現を求めて		5	明日を信じて ♪ ス ワンダフル ♪ ラブソディ イン ブルー ♪ カントリートロード 未来への賛歌																																													
	11	私たちの国の音楽		4	(共) 越天楽今様 ♪ 春の海 ♪ 八木節 ♪ 「さくら さくら」から																																													
III (18)	1	みんなであつこう		4	卒業讃歌 他																																													
	2	お別れ音楽会		+12																																														
	3	音楽に思いをこめて		2	(共) ふるさと ♪ 交響曲第9番「新世界より」 ♪ 家路 ♪ 別れの曲 君が代 卒業の歌																																													
合計時間数				50	主要教材：ゴシック (その他) (共)：共通教材 ♪：器楽 Ⅱ：音楽づくり Ⅲ：鑑賞		1 5 4 3 1 2 1 2 1 2 4 4 4 3 2 2 2 3 4 1 3 4 1 1 4																																											

《第6学年 音楽科年間指導計画》

1 学年の目標

(1) 創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。

(2) 基礎的な表現の能力を高め、音楽表現の喜びを味わうようにする。

(3) 様々な音楽に親しむようにし、基礎的な鑑賞の能力を高め、音楽を味わって聴くようにする。

2 評価の観点

(1) 〈音楽への関心・意欲・態度〉 創造的に音楽にかかわり、音や音楽に対する関心を持ち、音楽表現や鑑賞の学習に自ら取り組みようとする。

(2) 〈音楽表現の創意工夫〉 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すやさや面白さなどを感じ取りながら、音楽表現を工夫し、どのように表すかについて思いや意図をもっている。

(3) 〈音楽表現の技能〉 音楽表現をするための基礎的な技能を高め、歌ったり、楽器を演奏したり、音楽をつくったりしている。

(4) 〈鑑賞の能力〉 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すやさや面白さなどを感じ取りながら、楽曲の特徴や演奏のよさを理解し、味わって聴いている。

学期	月	題 材	時間	教 材
Ⅰ (15)	4	につぼんのうた みんなのうた(1)	2	つばさをください (共)おぼろ月夜 校歌
	4	音の重なりとひびき	3	♪マルセリーノの歌 ♪ハンガリー舞曲第5番
	5		7	ロック マイ ソウル ♪♪カノン ♯じゅんかんコードから音楽をつくろう
	6		3	♪交響曲第5番「運命」 語り合おう ♪世界の約束
	7			
Ⅱ (17)	9	につぼんのうた みんなのうた(2)	2	(共)われは海の子 荒城の月 箱根八里
	9	音楽のききどころ	2	♪バイオリンとピアノのためのソナタ
	10	ドローンをもとに音を組み 合わせて音楽をつくろう	4	♯ドローンをもとに音を組み合わせて音楽をつくろう ♪雨の樹
	10	豊かな表現を求めて	5	明日を信じて ♫ ス ワンダフル ♪ラブソディー イン ブルー ♪カントリートロード 未来への賛歌
	11		4	(共)越天楽今様 ♫ 春の海 ♫八木節 ♪「さくら さくら」から
	12			
Ⅲ (18)	1	みんなであつこう お別れ音楽会	4	卒業讃歌 他
	2		+12	
	3		音楽に思いをこめて	2
合計時間数			50	主要教材：ゴシック (その他) (共)：共通教材 ♪：器楽 ♯：音楽づくり ♫：鑑賞

粘り強く追求し 色や形で想いを豊かに表現する子ども

愛知教育大学附属岡崎小学校 原田 健一

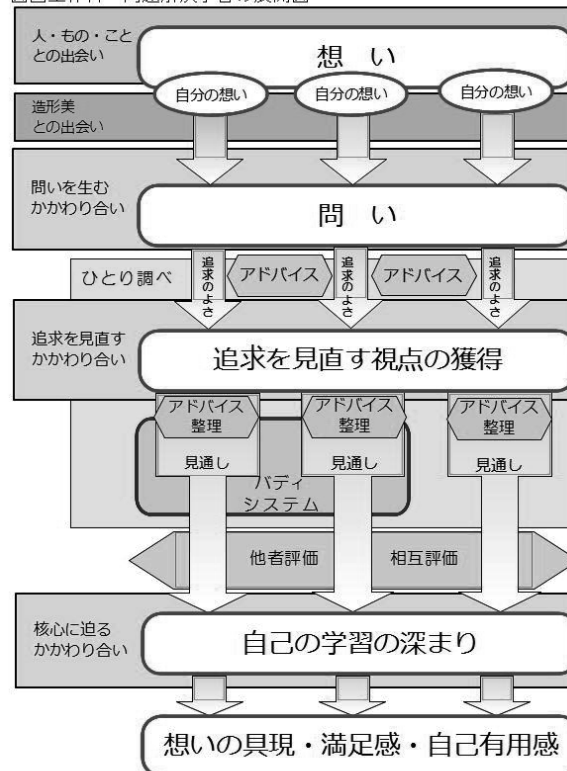
I 目 的

1 はじめに

図画工作科・美術科は、情操を養うという大きな役割を担っている。「美しいな」「きれいだな」と感じる子どもの感性を磨くことは、情操を養う上で大切なことだと言える。制作において、子どもたちが表す色や形には、その子なりの見方や感じ方がある。その見方や考え方を広げていくことが感性を磨くことになり、ひいては情操を養うことにつながると考える。制作において、教師が一方的に表現の仕方を教え込むことで、自信をもたせることはできるだろう。しかし、子どもの色や形に対する見方や感じ方を広げるには教師の一方的な教え込みだけでは限界があるのではないか。その子なりの見方や感じ方を広げていくには、その子が自分の表現の追求に継続的な意欲をもつとともに、仲間の表現の追求にも目を向け、そのよさを実感しながら新たな視点をもって自分の追求を見直していくことが必要だと考える。自分と仲間の表現への追求を比べるなかで、子どもたちは色や形への見方や感じ方を広げていくのである。では、どのように仲間の表現への追求に目を向けさせていけばよいのだろうか。仲間の表現を見てまねをすることはあるかもしれないが、その追求をよいと感じ、新たな追求の視点として意識し、自分の追求を見直していくことは難しい。これは、「みんな違ってみんないい」という芸術特有の考えがあるからなのかもしれない。そこで、本校の図画工作科では対象に出会い学級全体がもつ共通した感情を「想い」とし、「想い」を具現するための制作をしていく必要があると考えている。共通の想いがあるからこそ、子どもたちがかわり合う場において、必要感をもって仲間の追求にも目を向け、新たな視点をもって自分の追求を見直していくことができるだろう。

右図は、本校の図画工作科における子どもの学びの意識図である。問題解決をしていくなかで、自分たちで追求する問題を生み出す「問い

図画工作科 問題解決学習の展開図



を生むかかわり合い」、仲間とかかわり合いながら追求を見直していく「追求を見直すかかわり合い」、自己の追求を振り返り、そのよさを感じるための「核心に迫るかかわり合い」の3つのかわり合いが構想されている。これらのかかわり合いを、子どもの問題解決の意識に沿って講じていくことで、より深い学びが期待できると考える。

2 図画工作科で目指す子どもの姿と問題解決学習の概要について

粘り強く追求し 色や形で想いを豊かに表現する子ども

子どもたちが「人・物・こと」に出会ったとき、学級全体に強い感情が生まれ、自分たちで何かしたいと考えるときがある。図画工作科では、こうした子どもたちの意識を、「想い」と定義している。想いをもった子どもたちは、何らかの方法で実現させようと、行動に移そうと考えていく。そして、想いの実現につながりそうな造形美に出会うと、その造形美にある色や形を感じ、「こんな感じに（色や形を）表したい」と考え始める。これを、「自分の想い」と定義している。

子どもたちが自分の想いを抱いたとき、かかわり合う場（問いを生むかかわり合い）を設定する。自分の想いを伝え合うなかで、「色や形をこんな感じで使っていくとよさそうだ」という問題意識が交わされる。そして、自分の想いを表していくために必要な追求の視点（造形要素）が見えてくる。例えば、「形」、「色」、「大きさ」などであり、これが単元で身につけていく力となる。このかかわり合いを通し、自分の想いの具現のために「形」「色」「大きさ」という視点で追求を進めていくようになる。

子どもたちは、追求を進めるなかで、これまでの表現でよいのかと迷いが生じたり、懸命に追求するがゆえに客観的に自分の表現を見られなくなったりしてしまうことがある。そうしたとき、自分の表現のよさや、よりよくなるところを作品を介して伝え合い、もう一度自分の表現を見直す場（追求を見直すかかわり合い）をもつ。子どもは、自分や仲間の追求のよさを感じながら、自分の想いを具現化するための、よりよい追求は何かと考え始める。この時、子どもたちの思考は、自分の想いに立ち返りながら、自分の追求と仲間の追求を比較し、試し、自分なりに納得しながら自分の追求を見直しているものとする。そして、はっきりとした見通しをもって力強く動き始める。このような、かかわり合いにおける追求の見直しがあるからこそ、子どもたちは視野を広げながらより粘り強く追求を進め、単元で培うべき確かな学びの深まりに結びつくものと考えている。

作品完成後、その表現のよさを伝え合ったり他者から称賛の評価を受けたりするようにする。子どもたちは自分の追求に強い喜びを抱くようになる。このとき、その喜びを伝え合いながら追求を振り返る場（核心に迫るかかわり合い）をもつ。そうすることで、子どもたちは自分の追求に達成感や満足感を抱くようになる。

このような学びの流れのなかで、子どもは色や形に対する見方や考え方、感じ方を広げ、その子らしい色や形で、自分の想いを豊かに表現できるようになると考えている。そして、それらの追求で得た学びを、生活に生かしていこうとする姿を引き出すことができると考える。

3 本研究で明らかにしたいこと

子どもたちが、粘り強く追求し豊かな表現をしていくためには、先で述べた問題解決学習の3つのかわり合いにおいて効果的な支援を打つ必要がある。効果的な支援とは、「問いを生むかかわり合いを通し力強く追求に向かうことができるもの」、「追求を見直すかかわり合いを通し、制作に見通しをもち力強く制作に向かっていくことができるもの」、「核心に迫るかかわり合いを通し自分の追求のよさを感じることができるもの」と考える。

本研究では、こうした3つのかわり合いにおける具体的な教師支援の在り方について、探っていきたい。

Ⅱ 方 法

1 子どもをとらえ願いをかける

日々の様子や生活日記、作品や制作の様子などから子どもをとらえ、どのような子どもにしたいか願いをかけた。

(1) 真由美のとらえ

- ・実際に試しながら、自分の考えをもったり、さらに調べてみたいと考えたりする。
- ・自分がしたいことと、仲間が考えていること、自分たちがめざしていることを多面的に考えながらやっていきたいことを選択しようとする。
- ・他者の立場に立って自分の追求を見直し、粘り強く取り組むことができる。
- ・「動物」を取り上げた教材は、興味があり、より身近に感じることができる。
- ・想像して描く表現において、大きく描いたり、中心に据えたりするなどの工夫は見られるが、描きたいものの特徴をつかんで表現したり、描くもの同士のバランスや位置関係を考えて描こうとするまでには至っていない。
- ・見て描く表現において、描きたいものを平面的に表現することはできるものの、立体的な特長を生かして表現するまでには至っていない。

(2) 真由美への願い

想像して描く表現において、主役となるものについては大きく描いたり中心に据えたりするなどの工夫を見せた真由美が、全体に配置されるものの位置や大きさの関係までも考えながら表現できるようになってほしい。また、見て描く表現において、平面的ではなく、立体的に表現できるようになってほしい。

真由美は、自分がしたいことと、仲間が考えていること、自分たちがめざしていることを多面的に考えながら、やっていきたいことを選択することができる。さらに、くすのき学習では、低学年のことを考えながら粘り強く追求する姿を見せた。こうした真由美のとらえから、相手を意識した作品づくりに取り組むことで、自分の想いに迫る表現を幅広い視点から考えながら、粘り強く追求してほしい。さらに、「動物」を取り上げた教材を扱うなかで、より意欲的に制作に向かってほしいと考えた。

(3) 4年3学級のとらえ

- ・低学年のことを考えながら、意欲的に活動に向かう姿が見られる。
- ・2年生時のくすのき学習で、うさぎを教室で飼った経験をもつ子どもが3分の1程在籍する。夏休みの課題において、動物の飼い方、捨てられた動物について書いたり調べたりしている子どもが多いことなど、動物に関心を寄せる子どもが多い。
- ・見て描く表現において、描きたいものを大きく描いたり、真ん中に描いたりするなど、大きさや位置に目を向けることができる。しかし、描こうとするものの形の特徴をつかみ、粘り強く表現するところまでは至っていない。ただ、描くものによっては、角度を変えたり描き込んだりするなど、その形の特徴を表そうとする子どもの姿も見られる。

(4) 4年3学級への願い

見て描く活動において、描きたいものの形の特徴をじっくりと見たり感じたりしながら、粘り強く表現していけるようになってほしい。また、想像して描く活動において、色や形から伝わる感じを表したいイメージと照らし合わせながら、明確な根拠をもって取捨選択したり組み合わせたりできるとよい。また、「自分」から「低学年」へと目を向け始めた子どもたちが、相手を意識した作品づくりに取り組むことで、より制作意欲を高めていけるとよい。

2 教材を選定する

真由美や学級にかけた願いを具現するため、以下の要素を含む教材を考えることにした。

- ・描こうとするものを表現していくなかで、「位置」「大きさ」「向き」の工夫を必然的に考え

ていけるもの。

- ・描こうとするものを、立体的なものとしてつかみ、表現していくことができるもの。
- ・抵抗なく、何度も試しながらつくりかえていけるもの。
- ・他者を意識しながら、制作に取り組めるもの。
- ・身近な動物を扱ったもの。

このような要素を含んだ教材を選定するなかで、自分たちが教室で飼う2羽のうさぎを、作品を通して他者に伝えていく内容の単元が浮かんできた。さらに、重ね絵による表現にすることで、以下のような教材性が見込めると考えた。

- ・手前のうさぎと、奥のうさぎの位置を自由に変えたり手軽につくり替えたりすることが可能なため、それぞれのうさぎの大きさや位置を試しながら考えることができる。
- ・別の平面上で2羽のうさぎを表すことを考えるため、必然的に手前と奥を意識するようになる。そして、「2羽のかわいい表情を大きく表したい」「少し重なる方が仲のよい感じが出る」「奥のうさぎの顔が、手前のうさぎの方を向いて会話しているようにしたい」などのように、うさぎの関係を想像しながら、大きさや、位置、向きに目を向ける姿が期待できる。

3 追求を見通す

2羽のうさぎ（コカゲ、クロ）を購入した「うさぎの丘」店に隣接するうさぎカフェでは、うさぎ好きの人たちが集まり、うさぎの話をして交流している。この場を見学した子どもたちは、自分たちのうさぎを、カフェに集まる人に伝えたいと想いをもつだろう。そして、「2匹の動物の重ね絵」の参考作品に出会う。カフェにうさぎの絵が飾ってあったことを振り返り、2羽のうさぎの重ね絵をつくり、店内に飾らせてもらえないかと考えるようになるだろう。試作では、「大好きなうさぎの体を大きく描きたい」と大きさに注目する子ども、「寄り添って仲良くしている感じにしたい」と位置や向きに注目する子どもが出てくるだろう。そこで、問いを生むかわり合いを行う。かわり合いにおいて、自分の想いを伝え合いながら、大きさや体の向き、位置について考えるなかで、「大きさや位置、向きを考えてクロとコカゲの様子を伝えたい」と問いをもつだろう。

本制作を始めた子どもたちは、大きさや体の向き、位置という視点で追求していくだろう。そして、自分の作品に満足すると「うさぎカフェに飾れそうだな」と考え始めるだろう。一方で、飾ることに不安をもつ子どももいるだろう。そこで、教室に飾るようにし、互いの作品を見合いアドバイスをし合うようにする。子どもたちは、仲間にアドバイスをするとき、これまでの追求を振り返りながら、自分の表現のよさを意識していくと考える。また、アドバイスの内容から、どう見直せばよいか悩む子どもも見られるだろう。そこで、追求を見直すかわり合いを行う。子どもたちは、大きさや体の向き、位置の視点で追求してきた工夫を語るだろう。このとき、重ね絵でできる奥行きの違いから、手前と奥を表すための大小の工夫や、斜めから見たような向きを表そうとしている子どもを取り上げ語らせる。また、工夫をする前と後を比較しながら見る活動を取り入れる。そうすることで、重ね絵に表れる手前と奥の位置関係までも意識した大きさや向きの工夫を考えることの必要性を実感するだろう。その後、アドバイスを順位づけながら整理することで、これまでの追求のよさや新たな追求の視点に目を向けながら、それらを客観的に判断し、明確な見通しをもって再び追求に向かっていくだろう。

完成した作品は、「いいね！活動」を通し、仲間と見合ったり、うさぎカフェの店長さんに見てもらったりし称賛してもらえるようにする。その上で、核心に迫るかわり合いを行う。このかわり合いにおいて、仲間や店長さんから認めてもらったうれしさと、自分の想いに迫るために考えてきた工夫をつなげていくことで、子どもたちは自分の追求に達成感や満足感を得るだろう。

4 単元の構想「位置や大きさ考えて アピールするよ みんなが大好き 2羽の重ね絵」

単元構想図（24時間完了）

○ 活動の時数 ○ かかわり合いの時数 問い

【単元前の子どもの姿】

- ・描きたいものを大きく描いたり、中心に描いたりするなど、大きさや位置を意識して表現できる子どもたち。
- ・ものの特徴を表すには立体的な表現や体の向きの工夫も必要だと気づき、表現していこうと考え始めている子どもたち。



うさぎの丘からうさぎ2羽をもらったよ ◆ 運動会ペア応援カードを見合うよ ◇

- ・やっぱりうさぎはかわいいな
- ・大きな二人の笑顔を描いたよ
- ・ペアの子に教えたいな
- ・遠くから応援している場面だよ

うさぎカフェに集まる人の話を聞いたよ

- ・うさぎ好きな人たちが集まって、交流しているんだね
- ・「4-3でかっているうさぎ」を知ってもらいたいな

2匹の動物の参考作品を見たよ

- ・2羽のうさぎの作品をつくって、うさぎカフェに飾ってもらいたいな
- ・楽しく遊んでいる様子を伝えたい
- ・仲よしな2羽の様子を伝えたい

問いを生むかかわり合い

2羽が仲よし

- ・大きくしてかわいさを出す
- ・2羽が寄り添っている感じ
- ・一緒におしゃべりしている

大きさ
位置
向き

2羽が楽しく

- ・体全部を入れて動きを表すよ
- ・右と左で追いかけている感じ
- ・コカゲがクロを見ている

大きさや位置、向きを考えて、クロとコカゲの様子を伝えたいな

大きさ

向き

位置

- ・体全体を大きく描いた方が目立って伝わるよ
- ・2羽が向き合っておしゃべりしているようにする
- ・少し小さくして全体を入れたい方が元気が出る
- ・クロがコカゲの方を見ている様子を表すよ
- ・近づけて仲良しな感じを表すよ
- ・離して、鬼ごっこをしている様子を表すよ

教室に飾ってみよう

- ・上手にできたか、自分たちで感想を伝え合ってみよう
- ・もっとよくするとよいところを友だち同士で伝え合ったらどうかな

みんなの作品をみてアドバイスをし合おう（アドバイス活動）

- ・2羽が少し重なるくらい近づけた方が、寄り添ってかわいい感じが出るよ

追求を見直すかかわり合い

＜どう表現したらクロとコカゲの様子がより伝わるのかな＞

大きさ

手前と奥

向きや位置

- ・顔から上を大きく描くとかわいい
- ・2羽の顔が伝わるよ
- ・顔が伝わるように、顔を斜めに向けるといい
- ・2羽が少し重ねて向き合わせ寄り添っている感じに
- ・2羽を小さくしたよ
- ・手前と奥の位置や大きさ、向きを工夫するとクロとコカゲの様子が伝わりそうだよ

手前と奥の位置や大きさ、向きを工夫するとクロとコカゲの様子が伝わりそうだよ

仲のよさを表す工夫を見直すよ

- ・1羽は前向き、1羽は斜め姿にして、向かい合っているようにするよ



楽しい感じの表現を見直すよ

- ・同じ向きに跳ねている感じを上と下に並べて表すよ。下の1羽は大きく上は小さくするよ

店長さんやみんなに見てもらおうよ（いいね！活動）

- ・ほめてもらえたよ。クロとコカゲの様子が伝わったね

核心に迫るかかわり合い

＜みんなに作品を見てもらってうれしかったこと＞

伝えようとした工夫

伝わったときの気持ち

- ・うさぎの向きを斜めにして向き合っているようにしたら、「仲よしなうさぎだね」と言ってもらえた
- ・自分が工夫したことを、たくさんの友だちがほめてくれた
- ・店長さんにほめてもらえてうれしい

手前と奥の位置も考えて大きさや向きを工夫するとクロとコカゲの様子が伝わるね

- ・うさぎカフェに飾らせてもらおうよ

【単元後の子どもの姿】

- ・描きたいものを、大きさと位置、向きを工夫しながら豊かに表現できるようになった子どもたち。
- ・自分の想いを表すために、大きさ、位置、体の向きという視点で、自分や仲間の表現のよさを感じながら、それらを自分なりの根拠をもって取捨選択していけるようになった子どもたち。

【教師支援】

- ◆ うさぎの丘から購入した2羽のうさぎを教室で飼うことで、うさぎのかわいらしさを感じるようにする。また、2羽の様子を知ってもらいたいという意識をほりおこす。

- ◇ 運動会に向けてペアを励ますためのカードをつくって見合うことで、自分とペアの位置関係や大きさなどの工夫に目を向けるようにする。

- ※1 制作において「大きさ」「位置」「向き」の工夫が大切だと気づくために、表したい2羽の様子を明確にしたうえでかかわり合いを行う。そして、自分の想いに迫るために必要な造形要素として板書に位置づける。この時、大きさ、位置、向きを整理して板書し、視覚的にわかるようにする。

- ※2 制作に見通しをもたせるために、かかわり合い後、試作をしたうえで、制作の方向性を学習記録に書くようにする。

- ※3 自分の表現の工夫のよさに気づくために、アドバイス活動を行い、仲間の作品において工夫するとよい点について伝え合うようにする。

- ※4 手前と奥の位置関係まで意識して大きさや向きを考えていくために、手前と奥の位置関係まで考えている子どもを取り上げ語らせる。そして、その工夫をする前と後の表現を比較しながら全員で見えるようにする。

- ※5 追求をどう見直していくか見通しをもたせるために、かかわり合いにおいて話し合った内容を振り返り、自分へのアドバイスを順位付けする。

- ※6 想いを表せた喜びを感じるために、完成した作品を互いに見合う「いいね！活動」で称賛の評価を受けた。また、うさぎカフェの店長さんに称賛の声がけをしてもらうようにする。

- ※7 「大きさ」「位置」「体の向き」で自分の想いが表せたことを強く感じさせるために、「工夫してきたこと」と「伝わったときの気持ち」という視点で互いの追求を語り合うようにする。

5 支援について

問いを生むかかわり合い前後の支援（構想図：※1※2対応）

自分の想いをもって力強く追求に向かえるように、学級全体の意識が向くような「人・物・こと」に出会わせ、造形美にふれるようにする。そして、自分の想いを表すために必要な表現をかかわり合いで知ることができるようにする。

追求を見直すかかわり合い前後の支援（構想図：※3※4※5対応）

自分の想いにより迫るための新たな制作の道筋が見えるようにするために、かかわり合いで知り得た仲間の表現を試したり、アドバイスカードを見直したりする。

核心に迫るかかわり合い前後の支援（構想図：※6※7対応）

自分の追求に達成感や満足感をもたせるために、いいねカードを用いた相互鑑賞や他者から称賛される場を設定し、自分や仲間のよさを認め合えるようにする。さらに、他者評価で得た喜びをもとに、今までの自分たちの追求のよさは何かをかかわり合いながら振り返るようにする。

6 検証の仕方について

今回設定した单元における問題解決学習の過程において、5で示した支援を講じるとともに、真由美の変容を表現や授業記録などから追ひ、目指す子どもの姿に迫れているかを検証する。

7 実践と考察

（1）問いを生むかかわり合い前後の場面

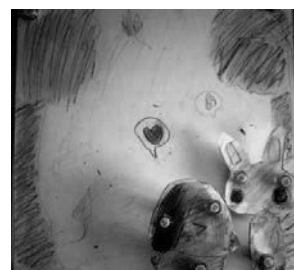
自分の想いをもって力強く追求に向かえるように、学級全体の意識が向くような「人・物・こと」に出会わせ、造形美にふれるようにする。そして、自分の想いを表すために必要な表現をかかわり合いで知ることができるようにする。

教室で飼っているクロとコカゲの飼育の仕方について学ぶために、うさぎを提供してもらった「うさぎの丘（うさぎペットショップ専門店）」に出かけた子どもたち。そこで、隣接するうさぎカフェの存在を知った。そして、オーナーから、「うさぎカフェには、うさぎ好きな人が集まって交流をしている」という話を聞いた。この事実を知った陽樹は「クロとコカゲのことも知ってもらいたい」と話し、それに賛同する子どもたちの姿が見られた。学級全体が「クロとコカゲを、うさぎカフェに来るお客さんに伝えたい」という想いをもったことがうかがえた。

どんな方法で伝えようかと考えていた子どもたちに、2匹の動物（リス）をモチーフにした重ね絵の作品（造形美）に出会わせた。作品を見た子どもたちは、「ハグしていて親子みたい」と2匹の関係を考えたり「2匹の様子が飛び出して見えるから心に残る」と重ね絵の特徴を感じたりしていた。そして、「クロとコカゲを重ね絵にして表してみたい」と子どもたちの制作が始まった。

私は、森でクロがチモシーを食べていて、コカゲがチモシー（※うさぎのえさ）をもらっている絵をかきました。コカゲが、ぴょんとクロのほうにいってるという仲良いように見える工夫をしました。（食欲の秋）コカゲだけでなく、クロと二羽で食べているのも工夫です。

（10月27日 真由美の学習記録）



試作①

真由美は、試作①を制作し始めた。「仲良いように見える」から、2羽の仲のよさを表そうと自分の想いをもっていることがわかる。そして、クロを正面向き、コカゲを横向きで描いた。「ぴょんとクロのほうに」を合わせて考えると、真由美がコカゲがクロにとびつく様子を、向きや位

置を意図的に表そうとしていることがわかる。真由美のように、自分の想いを表すために向きや位置の工夫を考え始める子どもの姿が見られ始めた。また、大きさの工夫にも目を向ける子どももいた。そこで、自分の想いを表すために、向きや位置、大きさという視点をもって追求できるようになってほしいと願い、問いを生むかかわり合いを行った。

佳奈 8 2 晃一君の案に質問で、真由美さんは森のイメージなんだけど、森だったら必ず、木を描かなければいけなくて、でも、あんなに4分の1使っちゃったら、木がこんなに細くなっちゃう。
(10月29日 問いを生むかかわり合い授業記録)

真由美が、試作①について発言した際、晃一が「(2羽のうさぎを)もっと大きくした方がよい」と述べた。教師は、そのやりとりを取り上げ、「どれくらい大きくした方がいい」と出て、真由美の試作①の横に、晃一の考える大きさを示すように促した。すると佳奈 8 2で「あんなに4分の1使っちゃったら」と反論した。晃一の示した図は、佳奈にとっては、背景が見えにくくなり、大きすぎると感じたからであろう。このかかわり合いを通し、大きさに目を向け始める子どもの

私は、様子は前といっしょで、森でクロがコカゲとチモシーを分け合っているという様子の絵です。工夫は、いっしょにチモシーを食べて仲良くしていたり、顔を少し大きくして目立たせました。それぞれが見ているのは、おたがいです。向き合っていないけど目だけ合っています。その理由は、おたがいを向いていないと仲が悪いように私は見えてしまうかもしれないから、目を合わせてこの2羽は仲が良いんだよ、おたがいをおぼえてかしこいんだよということを伝えたいです。じっさいに仲良しかはわかりませんが、かしこいということはあってると思います。

(11月6日 真由美の学習記録)

姿が見られた。

問いを生むかかわり合い後、真由美はクロとコカゲの表現の仕方を考え始めた「目立たせました」から、問いを生むかかわり合いを通し、「大きさを変えると絵の雰囲気が変わる」ことに目を向け始めたことがうかがえる。以上のことから、真由美は仲のよさを伝える2羽の様子を表すためには、2羽の向き、位置、大きさが必要だと考えながら、見通しをもって追求を始めたようだ。

(2) 追求を見直すかかわり合い前後の場面

自分の想いにより迫るための新たな制作の道筋が見えるようにするために、かかわり合いで知り得た仲間の表現を試したり、アドバイスカードを見直したりする。

追求が進むにつれ「ウサギカフェに飾れそうだ」と考える子どもと「この作品では、まだ自分の想いは伝わらない」と考える子どもが出てきた。こうした子どもたちの声を取り上げ、作品を教室に飾り、互いの考えを伝え合えるようにした。そして、自分の表現を見直していく新たな視点をもたせたいと考え、追求を見直すかかわり合いを行うことにした。真由美には、子どもたちが意識し始めている「手前と奥」の工夫に目を向けることが、追求を見直す大きな視点になることに気づいてほしいと願った。

太陽 2 4 ぼくは、ドキドキ感であって、奥と、手前というのが表されてて、紗彩さんの作品はかくれんぼをイメージしていて奥、手前を木で表して、プラス木を使って隠れているように見せて、ぼくはいいと思いました。

—〈略〉—

佳奈 6 4 千紗さんのやつは、わざとなのかかわかんないけど、クロが斜めになっていて、コカゲがクロの頭で隠れてて、大きくするとクロとコカゲが目立って風景だけ目立つんじゃなくて、クロとコカゲの主人公が見えて、あと、クロとコカゲが重なってるから、近づいている、近づいているとまあまあだなと思うけど、離れてたら絶対仲が悪いって思われるけど、重なってるから、もっと仲がいいっていうふうに見える。

(11月18日 追求を見直すかかわり合い 授業記録)

かかわり合い後、太陽 24「奥、手前」佳奈 64「クロとコカゲが重なって」という発言を取り上げ、「奥行きを考えることで絵の雰囲気が変わってくるね」と投げかけ、かかわり合いで出た仲間の考えを試すようにした。真由美はパーツが移動できる試作⑤を使って、重ねたり離したりしながら試していた。



制作に入る前に、作品を教室に飾った段階で書かせた仲間へのアドバイ

真由美さんへ
もすこしくっつけた
ほうがいいよ。やっ
たらもっとなかよしに
みえるよ 直也

真由美さんへ
仲良くしたいんだっ
たらもう少しくっつ
けたほうがいいと思
う 和志

第一位に選んだアドバイス

スカードを「これから考 試作⑤
えていきたい工夫」を視点に整理するように
指示した。真由美は、「2羽を近づけたらもっ
と仲良くみえる」という内容のアドバイスを
1番多く選択した。2番目は、「大きくすると
もっと目立つ」という内容であった。

私は、もう少し2羽をちかづけるということと大きさをかえる（大きく）ということをつ工夫して
いきたいです。理由は、仲良く見せる、目立たせることができるからです。じっさいにやってみた
ら前の作品よりも良くなったのでよかったです。 (11月24日 真由美の学習記録)

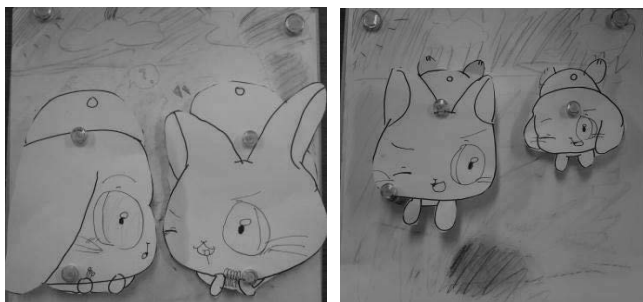
「ちかづける」「大きさをかえる」から、位置や大きさに目を向けていることがわかる。位置や大きさにについてこれまで追求してきた真由美が、なぜもう一度工夫して考えてみたいと考えているのだろうか。それは、かかわり合いで話題になった「奥行き」という視点をふまえ、近づけたり大きくしたりして試してみたことで、「前の作品よりも良くなった」と実感したからであろう。そして、アドバイスカードを整理する過程において、位置や大きさを変えることが、「奥行き」を出す表現につながり、自分の想いをより表せるだろうと見通しをもったからである。真由美が「奥

私は、4パターンくらい写真をとりました。はみだすくらい大きいクロとコカゲがチモシーをわ
けあっているようすの絵やうつぶせのえ（※試作⑦）や新しく作ったクロとコカゲがかけっこをし
ているの（※試作⑧）をかきました。 —〈略〉—

私は、この4つを写真に撮ってもらいましたが、うつぶせのやつ（※試作⑦えさを分け合っている
絵）か4つ目のやつ（※試作⑧）がいいと思いました。 (11月26日 真由美の学習記録)

行き」の出せる表現が大切だと感じている根拠は、かかわり合い以後の追求の姿に大きく表れた。

追求の様子を見守っていると加奈子は、試作⑧において、今までこだわってきた「えさを分け合っている様子」から「かけっこをし合っている様子」に変えていったのである。試作⑦までこだわってきた「えさを分け合っている様子」のままでは、「手前とおく」を十分に生かすことができないと考えたからである。「うつぶせのやつ（※試作⑦）か4つ目のやつ（※試作⑧）がいい」と決めかねているのは、奥行きまでを生かした走り合っている場面か、今まで自分がこだわって



きたチモシーを分け合っている場面か、どちらが自分の想いを表す表現になるか粘り強く追求している姿であると言える。真由美は、試作⑧に近い表現を選び本制作に向かった。

「クロは大きくコカゲは小さく」「クロが手前でコカゲがおく」から、2羽を大小と前後で表すことで、手前と奥をしっかりと表

現できる「遠近法」で表現しようとしていることがわかる。二羽が走っている場面にしたことで、奥行きをより強調することができるようになったと考えていることがわかる。ここには「奥とてまえ」までも含めて、大きさにこだわってきた真由美のこだわりを感じることができる。真由美

は、「2羽が仲良し」だということを伝えるには、クロとコカゲが向き合っている様子が大切だと考えてきた。だからこそ大きく表現を変えた本作品でも「目だけ」は大切にしたいと考えたのではないだろうか。

私は、コカゲをひとまわり大きくしました。理由は、クロは大きくコカゲは小さくして遠近法を使いました。だけど、コカゲがクロとくらべると小さかったからです。向きは試作品と同じで顔(目)だけおたがいを向いています。私は、クロとコカゲを仲良く見せたいので、今までずっとそうしてきたからです。位置は、クロが手前でコカゲがおくです。絵が大きいので重なります。なので、クロが上(※画面上では下)にくるようにします。(12月2日 真由美の学習記録)

このような粘り強い追求がみられたのは、「奥行き」を生かした表現をかかわり合い後に試したことで、そのよさを感じ、アドバイスカードを整理するなかで、自分の想いをより表すには、「位置」「大きさ」「向き」に加え、「奥行き」まで考えていくことが必要だと考えた真由美の追求への見直しがあったからだといえる。

(3) 核心に迫るかかわり合い前後の場面

自分の追求に達成感や満足感をもたせるために、いいねカードを用いた相互鑑賞や他者から称賛される場を設定し、自分や仲間のよさを認め合えるようにする。さらに、他者評価で得た喜びをもとに、今までの自分たちの追求のよさは何かをかかわり合いながらふり返るようになる。

本制作が完成すると、「もう一度教室に飾りたい」「最初にオーナーさんに見てもらいたい」という声が上がった。そこで、いいね活動とオーナーさんからコメントをもらう場を設定した。ここでは、互いに表現のよいところを認め合ったり、称賛してもらえるようにした。子どもたちは、仲間やオーナーから認められたことで、自分の工夫が見る人に伝わった喜びを感じていた。そこで、核心に迫るかかわり合いを行った。このかかわり合いを通し自分の今までの追求をふり返ったり、それが伝わったことを伝え合ったりすることで、追求に満足感や達成感を感じるとともに、「重なりまで含んだ位置関係や大きさ」、「手前と奥まで意識した向き」という視点で表現を工夫することのよさを感じ、これからの生活に生かせるようにしていきたいと願った。

創太 3 3 ぼくは、まず、大きさを言うのを加えて、仲良しって言うのを伝えたいんですけど、まず迫力、後ろからやってくるという、奥行きと、たとえば、この同じ大きさの賞状でも近くにあるのと遠くにあるのでは、大きさがちっちゃいのと大きいのとで違うから奥行きとかを考えて、だいたいどの位置からやってくるというのを、クロを高くして、ここからコカゲがやってくるっていう感じで、奥行きっていうのと大きさと、あと、真ん中にいるとかぶさる感じだから、後ろからやってくるっていう感じで位置も加えて、この向きは前から見た感じと、ここはこっちを向いてて、こっちに行く感じ、というので、位置とか向きとか大きさをやってやってみました。

—<略>—

将太 4 5 美乃里さんに似てて、仲良しって視点でつくりました。初めの頃は横向きだったけど、でも、顔をうさぎカフェのお客さんに見せるために前向きにしました。工夫したところでよかったことは、ここを、クロとコカゲをすこし重ねたから、オーナーさんにも、仲良しって言うところが伝わったと思います。

(12月9日 核心に迫るかかわり合い授業記録)



創太完成作品



将太完成作品

「そうた君とにてて」「作品に入れなかった位置の工夫」からは、仲間の作品と自分の作品を見比べながら、共通点や違っている点を考えていることがわかる。創太は、かかわり合いにおいて「後ろからやってくるという、奥行き」と述べた。これは、真由美が考えてきた、前後の様子を表す工夫に近いものである。真由美は、この創太の工夫を自分と似てると感じながら、その工夫のよ

さを改めて感じていることがうかがえる。また、将太のように両方を正面向きにして、重ねるという方法は、「作品に入れなかった位置の工夫」とし、改めて「手前と奥」を生かした表現のよさを感じていたのである。

私は、今日は言えなかったけど、そうた君とにてて大きさと向きを工夫しました。それで仲のよさを伝えるために、遠近法のことと、目の向きだけ合わせた、ということを発言したかったです。(遠近法→かけっここの様子を伝えるため→かけっここの仲良し→目だけ合わせる→かけっこしてても目が合ってる→仲良しということになるから)それと、ほかのみんなの意見もよかったです。しようにた君は私が作品に入れなかった位置の工夫がすごかったです。(12月9日 真由美の学習記録)

このかわり合いを通し、真由美は今までの自分の追求をふり返ったり、伝わった喜びを交流したりしながら、「位置」や「大きさ」、「向き」や「奥行き」という視点で考えてきた自分の追求に、達成感や満足感を抱くことができた。

Ⅲ 結 果

以下は、真由美の振り返り作文である。

私は、最初はチモシー(※うさぎのえさ)を仲良く二羽が分け合っている絵だったけれど、二羽が仲良く走っている(かけっこしてる)絵にしました。変えた理由は、チモシーを分けてる絵でもよかったけど、二羽で遊んでるとさらになかよくみえたからです。そのために、私は走ってるようにも見えるけど、仲良く見えるようにもなる工夫をしました。クロが前、コカゲが後ろに来るようにして遊んでいるかんじを出し、目の向きだけ合わせたりして遊んでもずっと仲良し!というかんじを出しました。他の子の考えを知って思ったことだけど、私が考えてなかった工夫もあって、2羽重ねるという考えもいいなと思いました。私が、試作品で、まだチモシーの絵だったとき、ちさちゃんの絵をヒントにしてこの絵にしようと思いました。これがきっかけでした。

悩んだことは、大きさです。本番をかき始めたとき、遠近法を使うとはきめてかいていました。それで、できあがったとき、クロはちょうどいいけど、コカゲが小さくて目立ちませんでした。だから、大きくしました。クロがかなり大きくて、遠近法を使っても小さいほう(コカゲ)が目立ってよかったです。私が一番伝えたかったことが仲良しさと、オーナーさんもほめてくれたし、いいねカードにもかいてありました。一番伝えたかったことなのでよかったです!

(12月9日 真由美の振り返り作文)

4年生2学期単元「位置や大きさ考えて アピールするよみんなが大好き 2羽の重ね絵」において、「自分たちが飼育する2羽のうさぎ(クロとコカゲ)の様子を、うさぎカフェに来るお客さんに伝えたい」と想いをもった子どもたち。真由美は、重ね絵によって「2羽の『仲良し』な様子を伝えたい」と自分の想いをもち追求を進めた。真由美は、「仲良し」な様子を伝えるために、チモシー(えさ)を分け合っているクロとコカゲの様子を描いていた。いつも学級で2羽のお世話をしていた真由美だからこそ、2羽にえさをやる場面を思い浮かべたのだろう。そして、2羽が向き合って食べている



真由美の完成作品

ように表現することで「仲良し」な様子が伝えられそうだと考えていた。しかし、追求を進めるなかで、チモシーを分け合っている様子から、2羽が走っている様子へと表す場面を変更することに決めた。これは、追求を見直すなかで、「クロが前、コカゲが後ろ」にすることで、手前と奥を生かすことのできる「走っている様子」を表すことが自分の想いをより表現できそうだと考えたからである。「さらになかよく」からは、「仲良し」をより表せる表現は何かと追求していった真由美の粘り強い姿勢がうかがえる。完成作品を見ると、2羽が仲良く走っている様子を表現するために、クロを手前(画面下)に大きく表現し、コカゲを後ろ(画面上)に少し小さくして表している。本単元を通し、真由美はうさぎの大きさや位置関係、体の向きに、手前と奥という視

点を加えて追求していった。「一番伝えなかったことなのでよかった」には、自分の表現が仲間やうさぎカフェのオーナーに伝わった喜びと、自分の想いを伝えるために何度も見直してきた追求に対する達成感や満足感が表れている。

本実践において、真由美のように、大きさや向き、位置関係に奥行きという視点で、自分の想いに近づく表現を粘り強く追求し、豊かに表現する子どもの姿がみられたのである。

Ⅲ まとめ

1 課題について

- ・問いを生むかかわり合いにおいて、大きさの工夫に目を向ける子どもは見られたものの、大きくした方がよいか、小さくした方よいか二者択一で話が進んでしまった。どんな理由でその大きさがよいと思ったかを伝え合うようにすることで、「大きさを考えるよさ」をより感じることにつながったのではないかな。
- ・追求を見直すかかわり合いにおいて、かかわり合い後に話題に上がった様々な「奥と手前の表現」を試す活動を設けてしまった。そのため、何をどう試せば良いか混乱する子どもが見られた。今回のかかわり合いでは、「手前と奥で向き合わせる」「重ねる」という工夫に絞って、試すようにした方が良かった。
- ・核心に迫るかかわり合いにおいて、仲間の作品と比べながら話したことで、「奥と手前」を考えることの表現のよさに目を向けることができた。ただ、完成作品を試作①と比較することで、今までの追求のよさを感じさせることができたのではないだろうか。また、自分の表現が伝わった気持ちを伝え合えるようにすることで、追求への満足感や達成感をもたせる必要があると感じた。

2 おわりに

今回、3回のかかわり合いにおける支援について考えてきたが、こうしたかかわり合いをいかに子どもたちが仲間の考えや表現を知りたいと感じたときに講じていくかが大切だと感じた。そのためには、子どもの力強い追求のエネルギーを生んでいる「想い」をいかに抱かせるか、また追求においてその「想い」をいかに意識させるかを考えていく必要があると感じた。

今後も、「粘り強く追求し 色や形で想いを豊かに表現する子ども」を目指し、研究を進めていきたい。

附属学校の体育授業研究

【附属名古屋小学校】

橋本浩司・加藤康博・水谷佳弘・林瑛一

I 2年間の研究の概要

体育科では、生涯にわたって運動に親しむための基礎を小学校期で培い、各種の運動の楽しさや喜びを味わわせ、運動好きな子どもを育てることを目標としている。そのためには、子ども自身に必要な運動経験を十分に積み重ねさせていくことが大切であると考え。そして、体を動かした運動経験から得られた経験知^注を基に課題を解決しようとさせていく。そこで、体育科では「これからの社会を生き抜く子」に迫るために、平成26年度に「必要な力」と「必要な力を発揮した姿」を、次のように設定した。

必要な力
運動経験から得られた経験知。

必要な力を発揮した姿
運動経験から得られた経験知を基に課題を解決しようとする姿。

「これからの社会を生き抜く子」に迫るために、単元構成の工夫を行った。この工夫を図ることで、「これからの社会を生き抜く子」に迫ることができたと考える。以下に、これらの考えを取り入れた学習の流れと指導方法の工夫を示す。

体育科では、これまで主運動、「もとの運動」、振り返りの三つの学習活動で単元構成がされてきた。運動領域には自分の身体をコントロールする感覚形成の領域と、ゲームで自分が何をすればよいかを身に付ける認識形成の領域があり、領域ごとに課題の形成や解決のさせ方に違いがある。そこで、それぞれの領域によって、子どもたちが経験知を基に課題を解決しようとするためには、単元構成を変える必要があると考えた。それにより、子どもたちはどの運動領域においても、経験知を得ることができ、経験知を基に課題を解決しようとすることができた。

感覚形成の領域では、子どもたちの動きを高めやすくするために、運動の内容のまとまりごとに、単元の学習内容を考える必要がある。そして、子どもたちは課題を形成するためにまず、主運動に取り組む。次に、主運動で形成された課題や子どもたちの動きの高まりは、それぞれ異なるため、その後必要な経験知を得るために、子どもたちは「もとの運動」や主運動の場を選ぶことができるように単元構成の工夫をしてきた。感覚形成の単元構成を中学年のマット運動を例にして、以下に示す。

時数	第 1 時	第 2 時	第 3 時	第 4 時	第 5 時	第 6 時
学習内容	前転技		後転技		倒立技	
	課題形成	課題解決	課題形成	課題解決	課題形成	課題解決
学習活動	主運動	「もとの運動」	主運動	「もとの運動」	主運動	「もとの運動」
	「もとの運動」	主運動	「もとの運動」	主運動	「もとの運動」	主運動
	主運動		主運動		主運動	
	振り返り					

【感覚形成の領域における 中学年：器械運動（マット運動）の単元の流れ】

認識形成の領域では、攻防におけるチームの課題を形成させるために、ゲームのルールや行い方を理解した上で、チームの特徴を把握しなければならない。そのため、ゲームを数多く経験させる必要がある。そこで、単元の前半で、主運動のゲームに十分取り組ませることで攻防におけるチームの課題が形成されたと考える。そして、単元の後半では、経験知を基に課題を解決するために、チームで必要な「もとの運動」

を選んで取り組んだり、主運動のゲームに取り組んだりすることができるように単元構成を工夫してきた。認識形成の単元構成を高学年のボール運動を例にして、以下に示す。

時数	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
学習内容	オリエンテーション	攻防についての課題形成			攻防についての課題解決			
学習活動	ゲームの紹介 学習の進め方 について	主運動	主運動	主運動	「もとの運動」 の紹介	主運動 「もとの運動」	主運動 「もとの運動」	「もとの運動」
	主運動				主運動	主運動	主運動	
								主運動
	振り返り							

注) 経験知：経験したことで得た知識。特に作業現場で培われた、勘や感覚などとして体得された知識。(実用日本語表現辞典)

【認識形成の領域における高学年ボール運動（ゴール型・ハンドボール）の単元の流れ】

Ⅱ 2年間の研究から捉えた改善点

感覚形成の領域である高学年の陸上運動のハードル走では、「もとの運動」や主運動で課題を解決しようと意欲的に取り組むものの、その運動の行い方が課題を解決することに役立つのか見通しがもてなかったり、動きが高まっているかどうかに気づけなかったりして動きの高まりが停滞している子どもの様子が一部で見られた。振り返りで、課題を解決できるようになった子どもは動きを全体の前で披露したり、気づきを発表したりすることができた。すると、動きの高まりが停滞していた子どもは、振り返りによって、どのように体を動かすとよいか動きの高め方に気づき、もう一度自分の取り組んでいた動きを振り返ったり、動きながら確認したりする様子が見られた。しかし、振り返りが一単位時間の学習のまとめとして位置づけられていたため、気づきからもう一度動きを試して取り組ませる時間を十分に確保することができなかった。それにより、子どもたちの中から「友だちの動きを見て、分かったから今からやってみよう」「こうすると、上手くいくんだ。」と、振り返り後すぐに、運動に取り組ませることにより、得られたであろう経験知を積み重ねることができずに、次時の体育の学習まで待たなければならなかった。

認識形成の領域である、中学年のボール運動ネット型ゲームでは、振り返りが一単位時間の学習のまとめとして位置づけられていたため、チームで確認した動きや作戦をすぐに主運動で試して取り組ませる時間を十分に確保することができなかった。そのため、「話し合った動きを今からゲームで試してみよう。」「この作戦だと相手に勝てそうだ。」と、振り返り後すぐに、運動に取り組ませることにより、得られたであろう経験知を積み重ねることができずに、次時の体育の学習まで待たなければならなかった。

これらのことから、振り返り後すぐに、子どもたちの動きを修正したり、改善したりする時間を確保することができれば、一単位時間の中で経験知をさらに得られることができるのではないかと考えた。

【チームアプローチによる大学と附属名古屋小学校の連携】

鈴木一成・上原三十三・森勇示・山下純平・縄田亮太・成瀬麻美（愛知教育大学）

平成27年度に引き続き、28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点について鈴木一成と附名小の4名の教員による共同的調査研究を継続実施した。成果としては、①は現存の体育部会に大学教員も同席したり、授業構想段階から授業づくりや単元中での授業省察を実施したりすることができたことである。特に、大学と附名小の関係は従来の1対1ではなく、保健体育講座が体育授業活性化を目指して、6名の大学教員がチームとしてアプローチする手法（チームアプローチ）が構築されつつあることが大きな成果である。他教科部会への広がりを探求していきたい。課題としては、④の附名小の体育授業実践を軸とした附属幼稚園と附属名古屋中学校との関連（幼小中名古屋運動プログラムの開発）については、小中大連携による体育授業研究会を開催することはできたが、附属幼稚園との連携は残念ながら実現できていない。また、②について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が今後の課題である。

1 はじめに

子どもたちは、新たな運動に出会ったとき、「楽しそうだ」「やってみたい」と興味をもち、その運動に夢中になって取り組んでいく。そして、繰り返し運動にかかわっていくなかで、「もっとできるようになりたい」「うまくなりたい」と、記録の向上、競技やゲームの勝利、よりよい演技をめざし、運動を楽しもうとする。子どもたちの意識をとらえ、子どもたちの追究の意欲を高めていけられるような教師のはたらきかけについて考えてきた。なかでも、子どもがもった考えや動きを、実際の動きにどう結びつけるか、考えと動きをつなぐ教師のはたらきかけについて考えながら実践してきた。

体育科では、昨年度の2学期実践より、じっくりと考える場、冷静に見つめる場のそれぞれに試す場を設けることにした。試技を行う前と行った後の動きの感じ「できそうだった」「もう少し〇〇すれば」というものを確かめることにより、子どものめざす動きのイメージを身体でより鮮明にすることができるのではないかと考えたからである。附属小での実践では、鬼遊び・ゲームと表現リズム遊びの2領域に取り組んできたが、仲間との関係が不可欠な教材であったため、低学年においても自分の考えや動きを仲間の考えや動きと合わせることも増えてしまってきた。そのため、自分の動きの感じを頭だけでなく、もっと自身の身体で感じられるような体験を多く積み重ねることが必要であると強く感じた。そこで、本実践では、器械・器具を使った運動遊びという個人の運動での実践を通して、教科論に基づく教師のはたらきかけを検証することで、今後の研究の方向性を見出していきたいと考える。

2 体育科で求める子どもの姿

めざす動きがわかり仲間とともに自分の動きを上げ高めていく子ども体育科では、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していく。そして、仲間とともに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、自分の動きを上げ高めていく子どもの姿を求めている。

平成28年度2学期の第2学年実践「とんでまわってころがってつないでつくるよーエアマットランドー」では、海の生き物のみみたいな動きをつくるために、自分の体の使い方を工夫しながら、跳ぶ、回る、転がるなどの動きに高低や緩急の変化をつけ、動きを上げたり高めたりしていく。また、エアマット、エアロール、セーフティマットのそれぞれの場に応じた動きを考えることで、動きをつなげたり、組み合わせたりしていく。さらに、仲間の考えや動きを見つめ取り入れるなかで、自分の考えや動きにこだわりもちながら仲間とともにいろいろな動きをつくり出して運動することに楽しさを感じる子どもの姿を求める。

3 「学びの自覚」促す教師支援

(1) 見通しをもって追究に動き始める姿を引き出すために

- | |
|---|
| ① 今の自分の動きを映像で見つめさせることで、自分の考えと実際の動きのずれを感じられるようにする。【じっくり考える教師支援】 |
| ② 自分の考えと実際の動きとのずれを感じたタイミングで、動きに対する仲間の気づきにふれさせることで、自分の考えや動きを振り返えられるようにする。【冷静に見つめる教師支援】 |

(2) よりよい判断・決定をし、見通しをもって追究に向かう姿を引き出すために

- | |
|--|
| ③ 自分の考えと動きや、自分の動きと仲間の動きを映像で比較したり、仲間の考えを試したりして、自分の考えと仲間の考えの共通点や相違点を明確にすることで、自分の動きに対するこだわりに気づけるようにする。【じっくり考える教師支援】 |
| ④ 仲間の動きに対する考えにふれ、新たな視点をもったタイミングで、もう一度仲間の考えを試すことで以前の自分の動きとの違いを感じられるようにする。【実感的・体感的教師支援】 |
| ⑤ 試しや実際のゲームのなかで、仲間の考えを繰り返し試すことで、自分の考えや動きを見つめられるようにする。【冷静に見つめる教師支援】 |

(3) 学びの深まりを見つめ、自己の成長を実感する姿を引き出すために

⑥ これまでの動きと今の動きを映像によって比較することで、動きの広がりや高まりを感じられるようにする。【じっくり考える教師支援】

⑦ 自分の動きや仲間の考えのよさを感じたタイミングで、仲間の動きを試したり、自分の考えを磨いたりするなかで、さらに動きを上げ高められるようにする。【冷静に見つめる教師支援】

4 授業の実践（一部）

(1) 「とんで まわって ころがって つないでつくるよ -エアマットランド-」の概要

授業の実践の一部を紹介する。「(3) 学びの深まりを見つめ、自己の成長を実感する姿を引き出すために」の「⑥これまでの動きと今の動きを映像によって比較することで、動きの広がりや高まりを感じられるようにする。【じっくり考える教師支援】」に関する内容である。

リズムや速さ、強さという視点で、自分なりの体の使い方を工夫することで、高く跳べそうだとはいきりとした見通しをもった子どもたちは、より海の生き物みたいな動きづくりを始めた。さらに、目線や『くるっ』というタイミングという新たな視点に気づき、自分の動きを見直し始めた子どももいる。リズムだけでなく速さと強さのよさを感じた夢彩は、その考えをイルカ回転の動きに生かすことで高いジャンプを生み、イルカ空中回転へと動きを高める姿が見られた。リズムを入れることで海の生き物みたいな動きになりそうだと考えた梨衣紗は、イチ・ニ・サーンのリズムでジャンプすることで、クラゲの動きに近づけようと工夫する姿が見られた。葵は、助走の速さが必要だと考え、助走をつくるために前方に進む動きだけではなく、後方へ移動する動きを工夫したり、駿真は、海の生き物の動きに合わせて速さを変化させることのよさを感じ工夫したりする姿が見られた。

ウミガメコーナー

イルカプール

20cm

ふれあいゾーン①

ふれあいゾーン②

12m

3m

【エアマットランド会場図（あおいホール）】

【エアマット】

【エアロール】

大きさ：幅 200cm
高さ 20cm
長さ 6m
重量：約 40kg

大きさ：幅 1m
直径 55cm
耐荷重：約 110kg

エアマット

セーフティマット

ゴムひも

エアロール

ボール

三角コーン

概要

エアマットにエアロール、セーフティマット、ゴムひも、ボールを配置したエアマットランド（2m×15m）で、跳んだり、回ったり、転がったり、手や背中などで支持し体の保持をしたりして、動きづくりをする器械・器具を使っの運動遊び。

チーム

・1チーム4～6人 計6チーム
※1チームで一つのエアマットランドを使用する。

用具

・エアマット（2m×6m）	12枚
・エアロール	6個
・セーフティマット（3m）	6枚
・ゴムひも	3本
・ボール	6個
・三角コーン	6個
・マット	すべてマットランドの周りに敷き詰める



イルカは速く回る



貝はゆっくり回る



片手ヒトデくるくる回り



イルカ空中ひねり

(2) 単元完了時カリキュラム

単元完了時のカリキュラムをまとめたものを下に示す。

単元完了時カリキュラム（19／19時間完了）

○ひとり調べの時数

◎かかわり合いの時数

□ 問い

◇ 事前学習

◆ ほりおこし

【単元前の子どもの姿】

- ・自分なりに体の使い方を意識しながら運動に取り組むことのよさを感じ始めている子ども。
- ・仲間の考えや動きのよさに目を向け、自分の動きに取り入れながら仲間とともに運動することの楽しさを感じている子ども。

エアマットで遊んだよ◇

- ・いっぱい跳んでうれしかったよ
- ・友だちと一緒に跳んで楽しかったよ

アシカ・イルカショーを見たよ◆

- ・イルカジャンプはすごい迫力があつたよ
- ・アシカのバランスを見てびっくりしたよ

エアマットランドで遊んでみよう

・クラゲジャンプをしたよ ・ヒトデ回りをしたよ ・アシカバランスをしてからクラゲジャンプをしたよ	・エアロルをエビジャンプで跳び越えたよ ・エアロルでイルカ後ろ水しぶき回りをしたよ	・イルカジャンプでボールを頭で触つたよ ・イルカ回転でボールを足で触つたよ
---	---	---

※1

問いを生むかかわり合い

ジャンプ イルカジャンプ ・前回転ばかり →横回転	エビジャンプ ・おしりや膝で跳ぶ	回転 ヒトデ回り ・大きくしたい →足を伸ばす	バランス アシカバランス ・片足立ちでふらつく →よろけない
---	--	---	--

※2

自分の体の使い方を工夫して、海の生き物の動きをいっぴいつくりたいな

向き ・縦回転から横回転に入れたよ ・後ろ向きに跳ぶよ	大きさ ・高く跳ぶよ ・大きく回るよ	種類 ・バランスの動きも入れたよ ・跳ぶ種類を増やしたよ	体の使い方 ・足裏で強く踏むといいよ ・膝を使って跳ぶよ ・跳ぶときのリズムが大事だよ
--	---	---	---

※3

自分や仲間の動きを映像で見るよ

- ・どうしてあの子は海の生き物みたいな動きになっているのかな
- ・あの子の考えを知りたいな

仲間の考えを試してみよう

- ・あの子の考えはわかったけれど、うまくできないな
- ・できるようになると、他の場所や違う動きに使えるそうだな

※3

追究を見直すかかわり合い

＜リズムを試して思ったこと＞

リズム ・トトト・トーン	強さ ・ドンと足の裏で強く ・ドーンとかかと	速さ ・だんだん速く ・速いと低くなる
--	---	--

＜リズム・強さ・速さを試して思ったこと＞

- ・強さと速さを合体させて、跳ぶときに目線も意識するとよさそうだよ
- ・トトトはだんだん速くしてドンと足の裏全体で強く跳ぶと高く跳べたよ

リズムや強さ、速さを意識すると海の生き物みたいな動きになりそうだよ

※4

リズム ・クラゲジャンプをイ・ニ・サンのリズムで跳んでサーンで高く跳ぶよ ・リズムを意識してスムーズに動きをつなげるよ	強さ ・踏み込む強さを変えて高さを調整するよ ・生き物の種類によって回転の速さを変えるよ	タイミング ・跳んだらすぐにくるつと頭を入れて背中を丸めながら空中で回るよ ・腰がエアロルについたらエマツを手で突き放すよ	動きのつなぎ ・イルカ空中回りの前に後ろイルカジャンプを入れて助走を調節するよ ・イキョウのバランスを初めにやると安定してできるよ
--	---	--	--

※5

自分の動きを映像で見るよ

- ・たくさんの海の生き物の動きができるようになったよ
- ・イルカ空中回りもできるようになって本物みたいな動きになっていたよ

※5

核心に迫るかかわり合い

＜エアマットランドの動きで工夫したこと＞

動きの変化 ヒトデ回り ・小さく→大きく	動きのつなぎ イルカ回り ・速いとゆっくり	クラゲジャンプ ・イ・ニ・サンのリズム	後半ジャンプや半回転を動きをつなぐよ ・バランスの動きを入れるよ
---	--	---	--

動きの変化やつなぎも意識すると海の生き物みたいになるね

※6

2の3エアマットランド発表会を開こう

- ・高いジャンプやゆっくり大きい回転でイルカみたいでカッコいいね
- ・連続して跳んだり回ったり転がったりできるようになってうれしいな
- ・仲間のいろいろな動きを見てまねて、いっぴい動きをつけて楽しかったよ

【教師支援】

◇ エアマットにひたり込む時間を十分に確保し、エアマットで跳ねることや仲間と一緒に運動する楽しさに目を向けられるようにした。

◆ 水族館でアシカ・イルカショーを見る機会を設け、倒立やジャンプなどの海の生き物の動きにふれ、躍動感や迫力を味わうなかで、全身を使って運動することは楽しいという意識をほりおこした。

※1 自分の考えと実際の動きのずれを鮮明にするために、それぞれが自分の考える動きができたところで、自分の動きを映像で見つめる場を設けた。

※2 見通しをもって追究に動き出せるように、動きに対する仲間の気づきをかかわらせることで、自分の考えや動きを振り返られるようにした。海の生き物の動きを意識しながら自分の体の使い方を工夫することで、いろいろな動きをつくることができるという見通しをもてるようにした。

※3 自分の考えに迫れているのかをはっきりさせるために、自分が考えている海の生き物の動きと自分の動きを映像で見比べた。さらに、自分の動きと仲間の動きを映像で比較した。その後、海の生き物の動きに見える仲間のリズムを意識して動くという考えを試す場を設定することで、自分の考えとの共通点や相違点を明らかにした。

☆ 以前の動きとの違いを感じることをできるようにするために、リズムだけでなく強さや速さという考えを知ったところで、もう一度仲間の考えを試した。

※4 めざす動きを見出せるようにするために試しや練習を通して自分の動きを見つめられるようにした。

※5 出会った直後の映像と現在の動きの映像を見比べ、動きの広がりや高まりを感じられるようにした。

※6 自分の動きや他の考えのよさを感じたところで、さらに動きを上げ高められるようにするために、動きの変化やつなぎを工夫している子どもの動きを見るようにし、新たな考えを試す場を設けた。

【単元後の子どもの姿】

- ・運動感覚を大切にしながら自分の体の使い方を工夫して自分の動きを上げ高めていく子ども。
- ・自分の考えや動きにこだわりをもちながら仲間とともに動きをつくり出して運動することの楽しさを感じる子ども。

5 成果（○）と今後の課題（●）

（1）見通しをもって追究に動き始める姿を引き出すために

○ 低学年の体づくり運動では、表現リズム遊びの領域と同様に、まず子どもたちに共通の思いをもたせることが重要であると感じた。それは、低学年は、なりきったり真似したりしながら追究していくからである。そのためには、体育の学習環境づくりや、本物の動き（昨年度実践のフープ花火では打ち上げ花火の映像、海の生き物の映像）により、具体的なイメージをもたせることが有効であったと考える。

● 自分なりの動きができたタイミングで、自分の考えと実際の動きを映像で見比べたが、自分の考えと動きを十分に振り返るまでには至らなかった。海の生き物みたいな動きという視点があいまいであったため、実際の海の生き物の映像と自分の考えを比べたうえで、自分の考えと実際の動きを見比べるという段階を踏む必要があった。そうすることで、自分の考えや動きを振り返ることができた。

● 体づくり運動における問題解決学習の流れを検討していく必要性を感じた。

（2）よりよい判断・決定をし、見通しをもって追究に向かう姿を引き出すために

○ 1回目は、仲間の動きを確かめてみる、2回目は、新たな視点をもって試すという2回の試しにより、よりめざす動きの具体的なイメージをもつことができた。

● 個人種目においては、ふれあいプール、ウミガメコーナー、イルカプールの一連の動きのなかで跳ぶ動作を試さなくてもよかったかもしれない。一連の動きのなかで試させたことにより、視点がぼやけてしまったと考える。しかし、イルカプールの場合だけの試しでは、参観者にエアマットランドの全容を見せることができない。参観者の部分は、最初にエアマットランドの全容を見せて授業を始めるという授業展開にすれば解消できる。

（3）学びの深まりを見つめ、自己の成長を実感する姿を引き出すために

● 核心での試しも、今までの試し同様に、子どもが試してみたい考えや動きをそれぞれの場（ふれあいプール、ウミガメコーナー、イルカプール）で行ったため、さらに子どもたちが追究を進める授業になった。核心に迫る授業であるため、次時の発表会に向けて一連の流れのなかで試させたほうがよかった。

● 器械・器具を使った運動遊びだったからかもしれないが、子どもたちのさらに動きを高めようとする意識が高く、追究意欲が続き、実践終了のタイミングがつかめなかった。発表会の期日を決め、ここまでに完成させるとするのは子どもの意識をとらえた授業ではなかったかと思う。

● 子どもたちは、海の生き物みたいな動きをいっぱいつくって、つなげたいなという思いをもちながらも、もっと動きを極めたいという思いが強かった。上記の問題解決学習の流れとかかわるが、この領域についてしっかり勉強をしていく必要性を感じた。

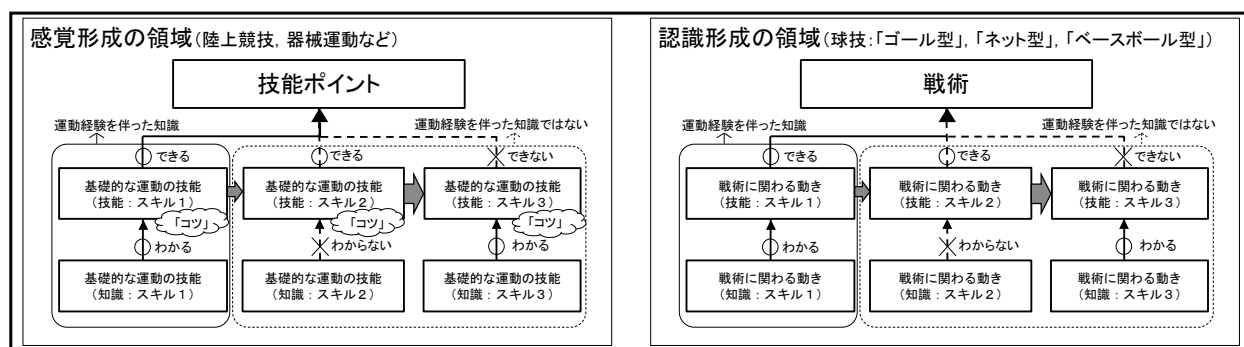
6 おわりに

子どもたちの考えと動きをつなぐための教師支援、とくに試しについて、試す場や試し方を考え実践してきた。実践を通して、子どもの意識をとらえることと、子どもの動きを見取ることの大切さを痛感した。学習記録や授業記録、対話から子どもの意識をとらえてきたが、やはり子どものことばだけでは不十分であり、不正確な部分もある。そのため、子どもの動きを見る目をもつことが重要であると感じた。教師が子どもの考えと、実際の子どもの動きを看取り、考えと動きが一致したタイミングで教師支援（映像で見比べる、かわり合い、試技）をうつことで、より効果的に、子どもたちがよりめざす動きの具体的なイメージをもち、追究を進めていくことができるのではないかと考える。子どもたちが、問題解決に向けて、高い追求意欲をもって主体的に運動に取り組んでいけるように、引き続き、よりよい教師支援について考えていきたい。

I 保健体育科が目指す子ども像

保健体育科では、目指す子ども像を「運動の楽しさや喜びを味わうことができる子ども」に設定し、研究に取り組むこととした。「運動の楽しさや喜び」とは、それぞれの運動の特性に応じた、「競争して勝ちたい」「できるようになりたい」という挑戦しようとする楽しさや、自己の課題を解決した成果によって得られる喜びのことである。この楽しさや喜びを味わわせるためには、まず、技能ポイントを身に付ける感覚形成の領域では基礎的な運動の技能を知識として、戦術を身に付ける認識形成の領域では戦術に関わる動きを知識として理解させる。そして、それらの知識を理解し、技能として身に付けている運動経験を伴った知識になるよう活動に取り組ませる。次に、運動経験を伴った知識を活用させて、自己の課題を設定させていく。そして、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定させて運動に取り組ませていく。このように活動をさせていくことで、技能ポイントや戦術を身に付けることにつながり、目指す子ども像に近づけられると考えた。

なお、知識については、「言葉や文章などの明確な形で表出することが可能な形式知だけでなく、勘や直感、経験に基づく知恵などの暗黙知を含む概念であり、意欲、思考力、運動の技能などの源となるものである」¹⁾とあるが、本校保健体育科では、「コツ」は、知識とは分けて考える。それは、「コツ」は、「動感²⁾：どのようにしたらうまくいくのかを感覚的に示すもの」とあるように、感覚形成の領域において基礎的な運動の技能を身に付けるための自己の体の動きの感覚をつかみやすくするものであ



ると考えたからである。

【知識と技能、運動経験を伴った知識の関係】

II 育みたい資質や能力

保健体育科における目指す子ども像に近づけるために、「自己の動きを分析する力（運動経験を伴った知識を活用して課題を設定する）」と「活動を決定する力（繰り返し活動に取り組んだ上で活動を決定する）」の能力を育てていくことが必要であると考えた。自己の動きを分析して自己の課題を設定したり、その解決に向けて適切な活動を決定したりするためには、ペア又はチームでの学び合う活動が必要である。学び合う活動をさせることで、学んだ知識の理解が更に深まり、運動経験を伴った知識を身に付けやすくなると考えたからである。

III 資質や能力を育むための手だて

保健体育科では、資質や能力を育むために、次の三つの手だてを設定した。

(1) 単元の学習の流れ

単元を「運動に出会う」「運動に親しむ」「振り返る」の三つの場に分けた。

単元の前半の「運動に出会う」は、試しの運動やゲーム、スキルアップドリル、タスクゲームなどを通して基礎的な運動の技能や戦術に関わる動きという知識を身に付けながら、技能ポイントや戦術を学ぶ場である。この場では、ICTを用いて記録したものを提示して動きや空間の様子を客観的に捉えさせ、基礎的な運動の技能や戦術に関わる動きという知識を子どもたちから引き出す。そして、それらを運動経験の伴った知識として身に付けさせることで、「運動に親しむ」での自己の動きを分析して自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動を決定する際に、運動経験を伴った知識を活用することができると考えた。

単元の後半の「運動に親しむ」は、スキルアップドリルや対戦ゲームなどを通して、自己の動きを分析して自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動を決定して運動に取り組ませることで、技能ポイントや戦術を身に付ける場である。この場では、まず、学び合う活動を通して運動経験を伴った知識を活用して、自己の動きを分析して自己の課題を設定させる。次に、自己の課題の解決に向けて、課題練習に繰り返し取り組ませる中で、ICTを用いて記録したものや仲間から伝えられたことを情報として学び合う活動をさせ、適切な活動を決定させた。



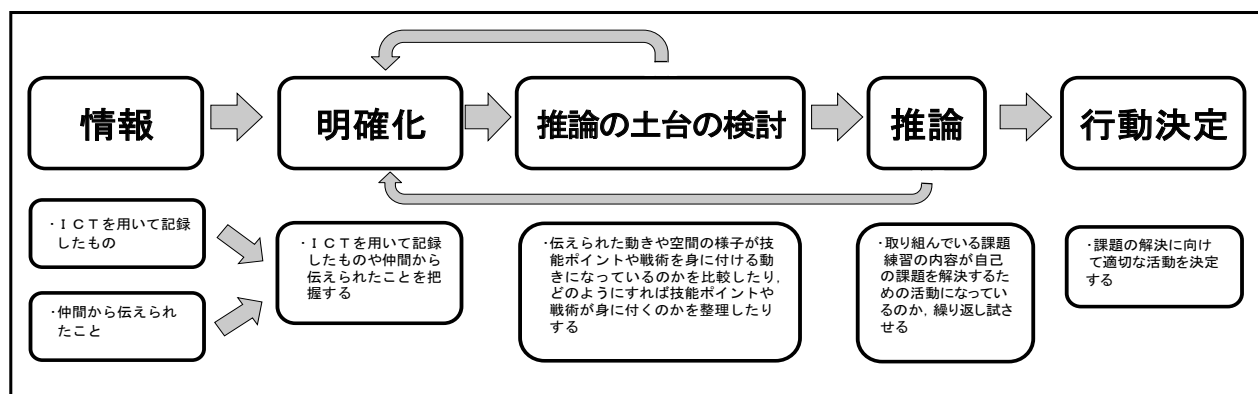
【ICTを用いて映像を見ながら学び合う子ども】

単元の終末の「振り返る」は、学んだ知識を基に振り返り、運動の特性を振り返らせる場である。この場では、単元を通してどのような取組によって、技能ポイントや戦術を身に付けることにつながったのかをつかませる。そして、本単元で学んだことを次単元以降で学習する領域や内容と関連させて活用できるようにさせていった。

(2) 批判的思考を用いる場面の設定

「運動に親しむ」で、自己の課題の解決に向けて適切な活動を決定するために、批判的思考の四つのプロセスを用いた学び合う活動を設定した。ICTを用いて記録したものや仲間から伝えられたことを情報とし、その情報をそのまま受け入れるのではなく、活動の内容が自己の課題を解決するための適切な活動になっているのかどうかを繰り返し試させた。そうすることが、「もっとよい動きはないだろうか」と自分の活動を振り返ることにつながり、技能ポイントや戦術を身に付けやすくなると考えた。

まず、ICTを用いて記録したものや、仲間から伝えられたことについて把握させた（情報の明確化）。次に、学んだ知識を基に、その情報が技能ポイントや戦術を身に付ける動きになっているのかを比較させたり、どのようにすれば技能ポイントや戦術が身に付くのかを整理させたりさせた（推論の土台の検討）。なお、比較させるとは、「運動に出会う」で学んだ知識と伝えられた動きや空間の様子との違いを比べることである。また、整理させるとは、学んだ知識を基に技能ポイントや戦術を身に付けるために必要な動きを取捨選択させたことである。そして、話し合いを通して取り組んでいる課題練習の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繰り返し試させる（推論）。最後に、課題の解決に向けて適切な活動を決定させた（行動決定）。



【「運動に親しむ」における批判的思考の四つのプロセス】

(3) ICTの活用

ICTを活用して記録したものを提示することで、動きや空間の様子を客観的に捉えることができると考えた。まず、「運動に出会う」において、試しの運動やゲームの中で、身に付けさせたい基礎的な運動の技能や戦術に関わる動きという知識について、その動きや空間の様子が現れている場面を教師がICTを用いて記録し、記録したものをスキルアップドリルやタスクゲームの中で提示した。提示することで、動きや空間の様子を客観的に捉えさせることができる。また、提示しながら教師が基礎的な運動の技能や戦術に関わる動きという知識について子どもたちから引き出しながら確認をすることで、運

動経験を伴った知識として身に付けやすくなると考えた。次に、「運動に親しむ」の一時間目においても、基礎的な運動の技能や戦術に関わる動きという知識について、その動きや空間の様子が現れている場面を記録したものを提示した。そこでは、提示したものについて、「運動に出合う」のスキルアップドリルやタスクゲームで学んだ知識を子どもたちに確認しながら、自己の課題の解決に向けて適切な活動を決定する場面における学び合う活動の仕方を説明した。

なお、ICTを用いて画像や映像として記録をさせるのか又は教師が記録をするのかは、領域及び内容、学年に応じて決めた。さらに、記録したものを、ICTを用いて提示するのか又は紙に印刷して提示あるいは配布をするのかについても領域及び内容、学年に応じて決めた。

4 資質や能力が育まれたかの評価について

学級全体の傾向を見取り、資質や能力が子どもたちにどの程度育まれたかを評価することで、手だての有効性を検証した。また、全体の傾向が顕著に表れている子どもを抽出生徒とし、その変容を見取ることによって手だての有効性を検証した。

抽出生徒の設定は、基本的には前単元の「運動に出合う」での技能と知識・理解の観点で全体の傾向が顕著に表れている子どもを選ぶこととした。それは、「運動に出合う」で学んだ基礎的な運動の技能や戦術に関わる動きという知識を理解し、技能として身に付けている運動経験を伴った知識を活用することで、自己の課題の設定やその解決に向けて適切な活動を決定することができると考えたからである。

- 「自己を分析する力」を育むことができたのかを、設定された自己の課題の記述内容と取組の様子の観察から見取っていった。なお、記述内容については評価指標を用いて評価した。
- 「活動を決定する力」を育むことができたのかを、自己の課題を解決するために決定した活動の記述内容と取組の様子の観察から見取っていった。なお、記述内容については、評価指標を用いて評価した。また、授業の過程において、子ども達の実態を把握し、授業の内容を修正していくことは授業の成果を高める上で必要なことである。そこで、上記の変容を見取っていくことに加えて、授業の振り返りの時間にアンケート形式で行わせる形成的授業評価³⁾の結果をフィードバックしながら授業を構成するようにし、手だてが有効であったのかを検証した。

IV 成果と課題

これまで3年間研究に取り組む中で以下のような成果と課題が明らかになった。

1年次では、単元の学習の流れについては成果を得ることができ、批判的思考の場面の設定については課題をもつことができた。認識形成の領域において、単元の前半である「運動に出合う」で、戦術に関わる動きという知識をタスクゲームⅠとⅡで関連させ、1時間の授業の中で一つの知識を強調したり、前時と本時で関連づけたりして学ばせることで、各単元で学ばせたい戦術に関わる動きという知識についての理解を深めさせることにつながった。そして、単元の後半の「運動に親しむ」での自己の課題の設定の際に批判的思考の場面を位置づけ、「運動に出合う」で学んだ戦術に関わる知識を活用させて自己の課題を設定することができた。しかし、批判的思考の場面の学習活動を、自己の課題を設定し適切な活動を決定することにしたが、前研究シリーズの言語活動と同様の学び合う活動になっており、意識的に吟味する姿は見られなかった。具体的には、自己の課題については、運動経験を伴った知識を活用させて設定することができており、自己の動きを分析する際に意識的に吟味させる必要はなかったということである。そこで、2年次に向けて批判的思考を用いる場面の位置づけを見直していく課題が明らかになった。

2年次では、批判的思考を用いる場面の設定とICTの活用についての成果を得た。「運動に出合う」において、学ばせたい戦術に関わる動きという知識についてその動きや空間の様子が現れている場面を教師がデジタルカメラを用いて連続画像として記録し、記録したものをモバイルプロジェクターや紙面で提示したことで、動きや空間の様子を子どもたちに共有させたり、客観的に捉えさせたりすることができ、戦術に関わる動きという知識についての理解を深めさせることができた。また、批判的思考を用いる場面を、自己の課題を設定した後の、適切な活動を決定する場面としたことで、課題練習の中で何を解決しようとしているのかが具体的に撮影された画像を用いて適切な活動になっているのかどうか

を意識的に吟味させることができた。そして、ここで用いた連続画像は客観的に動きを捉えさせるものとして有効であった。しかし、記録したものをみてチームで話合わせることは、その記録した画像が何を撮影したものなのかを分析することが必要になり、その分析に時間がかかってしまっていた。そこで、記録した画像を用いる際には、どの場面のどの動きのことを言っているのかをつかむことをねらいとし、全ての画像や映像を見て自分たちの動きを振り返るようなことは必要なかった。このことから、ICTの活用の仕方、特に画像や映像の用い方について再考し、その活用の方法を工夫するという課題が残った。

3年次は、これまでの研究の成果と課題を基に、「運動に親しむ」における批判的思考の学習活動の中でICTをどのように活用していくのかを明確にし、様々な単元で手だての有効性を検証した。「運動に親しむ」における批判的思考の学習活動を四つのプロセスの中の「推論」での活動を課題練習としてきた。そこでは、課題の解決につながる動きを繰り返し行わせることができ、活動の決定で具体的な記述をさせることにつながった。それは、ICTで記録したものを活用させる際に、記録したものの全てを振り返らせるのではなく、自分たちの戦術に関わるものについてのみの映像を共有化した上で課題練習に取り組ませてきたからである。認識形成の領域である球技においては、チームの仲間と連係して活動することが多いので、戦術を達成するためにはどんな動きをするとよいのかということを経験して活動に取り組ませる必要がある。そのためにはICTの活用が不可欠であるが、他学年においてICTを用いることの有効性は十分に見いだせていない。批判的思考を用いた学び合う活動については、三学年の学習内容を系統づけたものにすることはできているが、ICTをどのように活用させていくのかということは明確になっていない。今後も実践を重ね、最終年次に向けて、批判的思考の中で用いるICTの活用方法を明確にしていきたい。

引用参考文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成20年9月）解説—保健体育編—』東山書房、2008年、16ページ
- 2) 「体育科教育」編集部『体育科教育2010年1月号』大修館書店、2010年、13ページ
- 3) 高橋健夫『体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』明和出版、2003年)

【名古屋キャンパスにおける小中大連携による体育授業研究会の試行的実践】

鈴木一成(愛知教育大学) 榊原章仁(附名中) 橋本浩司・水谷佳弘(附名小) 中嶋悠貴(大学院)

名古屋キャンパスは附属幼稚園と附属名古屋小・中学校の三校園が名古屋市東区の同じ敷地内にある。物理的な条件が整っている一方で、三校園の連携による体育授業研究は未だ実現できていない。現状は、附名小と附名中はそれぞれが独立して体育授業研究を実施している。加えて、これらの体育授業研究は、大学側の研究方針に基づくものではなく、附名小と附名中が独自の立場から率先して取り組んできている。こうした状況をふまえ、愛知教育大学では第3期中期目標として「附属学校に関する目標」を設定している。具体的には、大学の持つ多様な人的・物的資源を生かして、それぞれの附属学校の特色ある教育研究を支援すること、附属学校における教育実践の成果を大学教育のカリキュラムに反映させたり、大学における教育研究の成果を附属学校のカリキュラムに反映させたりして、大学と附属学校との教育研究の相互乗り入れを活発化することで一体的な教員養成を行うことなどが挙げられている。こうした愛知教育大学の中期目標の達成はもとより、附名小と附名中の研究開発を大いに推進するためにも、体育授業研究の活性化を図るための附属名古屋キャンパスにおける事例の提案が急務である。そこで、体育授業研究の活性化を図るための現実可能で持続可能な名古屋キャンパスでの連携の第一歩として、附属名古屋中学校の校内公開授業及び校内授業研究会に、附属名古屋小学校の教員2名、大学院学生（現職教員）1名、大学教員1名および附属名古屋中学校他教科教員が参加して体育授業研究会を開催することができた。この取り組みは、現実可能かつ持続可能という観点で、新たなに会を立ち上げたものではなく、既存の会を基点にして校内体育授業研究会の実施日と内容を情報交換して、実施可能とした事例であった。今後も附属名古屋小・中学校と大学の連携（小中大連携）及び幼稚園との関連事例を蓄積していきたいと考える。

附属岡崎中学校実践報告

＜実践Ⅰ＞「彩～irodori～附中 和太鼓」（体づくり運動）

1 本時における問題や目標を共有する姿

みんなで掛け合いを楽しむためには、受ける準備を整え、パスをスムーズにつないでいくことが大切だ。今度は学級全員で掛け合いをしてもっと楽しみたい

2 教師のてだて

①交流の楽しさを見つけ出す四チームの掛け合い合戦

声や体の動きを工夫してつながる楽しさを味わうことができるように、①四つのチーム間で掛け合い合戦を行う。

3 授業の実際

前時の授業日記の中で黄②DKは、掛け合いの楽しさを感じながらも、スムーズにつながっていないことに問題意識を抱いていることがわかる。そして、もっと掛け合いをして、つなぐ感覚をみんなで味わうことができるようにしたいという思いを記述していた。

そこで本時では、更に声や体の動きを工夫して、つながる楽しさを味わうことができるように、四つのチーム間で掛け合い合戦を行った。

練習時間の中で黄色チームは、他のチームとも掛け合いを積極的に行っていた。その中で黄②DKは、相手のチームがどんな動きをするのか観察をしていた。

意見交流では、つなぐ楽しさを味わうために必要な要素と、今後の目標について意見が出された。HR 1、パスを送る相手を先生が示さず、自分たちで掛け合いをつなげることができて楽しかったと発言した。自分たちでつなげることが楽しいと考えていることがわかる。また、MK 2は仲間が後から補助をしてくれて拍がとりやすかったし、とても楽しかったと発言している。援護射撃をする楽しさという観点は、NA 3やOR 4、MN 6、NS 8も言及している。更に、受け手や送り手の工夫をするという観点からは、OR 4は次の人はパスを受け取ろうと準備していることに注目した発言をしている。FT 5も、相手のことをよく観察しておき、自分たちがどのタイミングで合わせるのかを考えて合わせることができたと発言している。そしてIH 7は、アイコンタクトを送ってくれるグループがあって、とてもやりやすかったと発言した。黄②DKの授業日記にも、前のチームが何をするか集中して準備をしていると、どこで始めればよいかかわかるし、重ねる部分をつくることができたと記述している。

今後の目標については、MK 2が文化祭に向けて、最終的にはクラスで一つのものをつくっていきたいと発言している。NS 8も、文化祭でもつながる楽しさを学習発表で全校に伝えたいと発言している。NA 3は、つながった時の雰囲気がとても心地よくて、もっとたくさんやりたいと発言した。

これらのことより、てだて①は有効であったといえる。

4 今後の授業・研究推進について

子どもの追究を充実させていくためには、出会う段階において、行う種目について理解を深めることが大切である。単元後半の思いや考えを共有するうえで、あらためてそれが重要であると感じた。問題解決学習過程の授業をダイナミックに展開するため、各段階で行うことを精選するとともに、時間をかけて追究させるポイントを明確にしていきたい。

黄②DKの授業日記（10月7日）

掛け合いをやってきて、つながる感覚が楽しいことはわかった。でも、なかなかスムーズにつながっていない。もっと掛け合いをして、つなぐ感覚をみんなで味わうことができるようにしたい。

時間	発言者	授業記録
43	HR 1	パスを送る相手を先生が示さず、自分たちで掛け合いをつなげることができて楽しかった。
	MK 2	今まで自分たちのチームはとても苦戦してきたけど、みんなが後から補助をしてくれて拍もとりにやすかったし、とても楽しかった。今回の単元は楽しむことが目標だったので、今日は楽しくできたことはよかった。これからは文化祭に向けて、最終的にはクラスで一つのものをつくっていききたい。
44	NA 3	私たちがたいていいるときに、周りの仲間が後から援護射撃をしてくれてとてもやりやすかったし、楽しかった。また、つながった時の雰囲気がとても心地よくて、もっとたくさんやりたいと思った。
	OR 4	私も最初はきちんとつなげることができなかっただけで、後からたたいてくれるグループのパフォーマンスを目立たせてくれる援護射撃ができて、つながっていく感じが嬉しかった。次につなげる人は声や目線を送って伝えるようにし、次の人はそれを受け取るように準備をしていることが素敵だったと思う。
45	FT 5	正直合わせにくいチームもあったけど、相手のことをよく観察しておき、自分たちがどのタイミングで合わせるのかを考えて合わせることをできた。つながったときは本当に楽しかった。
	MN 6	援護射撃は自分の中で邪魔になるという印象があった。だからやれなかった。でも、相手のことを考えて、引き立たせるような援護射撃の楽しみ方を今後は研究していきたい。
46	IH 7	自分たちがやる前に、アイコンタクトを送ってくれるグループが多くあって、とてもやりやすかった。和太鼓をやるうえで、思いやりが必要なことがわかった。
	NS 8	アシストは自分も邪魔になってしまうのではないかと考えていた。でも、それがつながっていく楽しさになっていった。文化祭でもつながる楽しさを学習発表で全校に伝えたい。
47	NW 9	つながっていくということが今まであまりなかったので、こうやってつながっていくことが嬉しいと初めて思った。動きをつくるときは苦労したけれど、楽しかったし、クラスとしてここまでやれたことがよかった。

黄②DKの授業日記（10月8日）

今日の四チーム掛け合いは楽しかった。前のチームが何をするか集中して準備をしていると、どこで始めればよいかかわかるし、重ねる部分もつくることができた。相手の動きを理解しておくことが重要だと思った。

<実践Ⅱ>「アタック、羽根を操れ」（ボールゲームⅣ・キャッチインディアカ）

1 本時における問題や目標を共有する姿

攻撃パターンから得点を取るためには、四人の連携した動きを考えなければならないと問題を共有し、練習や試合を行う

2 教師のてだて

①新たな視点を見つけ出す映像の提示

「チームで考えた攻撃パターンで得点を取るには」というテーマで意見交流を行う。その後、連携した動きが大切だと気づくように、空いたスペースを守ろうとするレシーバーの動きや、テンポのよい三段攻撃をしている映像を提示し、意見交流を設定する。

3 授業の実際

前時の授業日記から、HMが、「互いがカバーしたりすることで、攻撃パターンを作っていきたい」（10月5日授業日記）と書いていた。前時終了後の教師との対話では、四人全員がフォローした動きをしないと、攻撃パターンが成功しない。もっと攻撃パターンの精度を上げたいと言っていた。

そこで本時は、チームで考えた攻撃パターンで得点を取るにはというテーマで意見交流を全体で行った。NYの、攻撃パターンを作ったが決まらない。攻撃を成功させるためにはどうしたらよいか考えたいと書いた授業日記を取り上げる。その後、教師が①攻撃パターンを成功させるためには、連携した動きが大切だと気づくように、空いたスペースを守ろうとするレシーバーの動きや、テンポのよい三段攻撃をしている映像を提示し、意見交流を設定した。一つ目の映像を見てNA

4（5分）が、後ろの人の構えがないが、ミスなくテンポよく行っていると言ひ、YM7（7分）が役割が決まっているので速い攻撃ができると発言した。その後、二つ目の映像を見て、TM8（8分）は、どこにボールが来てもいいようにみんなで動いていると言ひ、KY9（8分）も、みんながフォローし合っていて、どこにボールが飛んできてでも対処できるようになっていると発言をした。更に、HM13（11分）は、打ち返した後も、みんなで次に対応できるようにすることが大切だと発言し、攻撃パターンを成功させるためには、連携した動きが大切だと気づき、チームでの意見交流に向かった。

その後、チームでの意見交流の場では、HMの班は、HT15（13分）が、四人みんなでやるのが大切だ。四人の連携が大事だと言っていた。それを受けて、HM16（14分）は、みんなでフォローして連携を大切にしていこうとチームに投げかけ、HT17（14分）が、前二人にして、セッターとアタッカー。後ろは、スペースをつめる動きをしていこうと言ひ、チーム練習を始めた。

試合では、HTがスパイクを打つために前に行くと、HMが、自分のポジションを上げる姿が何度も見られた。また、前後の連携だけではなく、左右の連携にも気を配り、ポジションに対する指示を出す姿も見られた。

その日のHMの授業日記には、四人の連携を常に意識して試合をすることの大切さがわかったと書かれていた。攻撃パターンを成功させるためには、連携した動きが大切だと気づくよう映像を提示したことで、四人が連携した動きを考え始めたことがわかる。よって、てだて①は有効であったと考える。

4 今後の授業・研究推進について

今後は、他クラスとの交流戦に向けて、多様な攻撃パターンを使い、勝つための戦術を考えさせていきたい。また、子どもの授業記録をしっかり見取り、思いや考えの焦点かについて研究していきたい。

HMの授業日記（10月5日）

いつ自分のところにくるかかわからないので、構えて反応を速くしていきたい。飛んでくるボールに反応できず、落ちるのを眺めている場面があった。声をかけたり、お互いがカバーしたりすることで、攻撃パターンを作っていきたい。

時間	発言者	授業記録
1	教師	<前時の授業日記> 攻撃パターンを作ったが決まらない。攻撃を成功させるためにはどうしたらよいか考えたい。
4	NM3	<全体での意見交流> 後ろが何もしていないので、後ろにボールが来たらミスが出そう。後ろの人がレシーブできるよう構える。
5	NA4	後ろの人の構えがないが、ミスなくテンポよく行っている。
6	NI6	速い攻撃をしたかったので、トスを低く上げてもらい攻撃した。
7	YM7	自分のチームは、キャッチしてからが遅く、読まれてしまう。役割が決まっているので速い攻撃ができる。
8	TM8	ポジションが決まっていて、どこにボールが来てもいいようにみんなで動いている。
8	KY9	みんながフォローし合っていて、どこにボールが飛んできてでも対処できるようになっている。
9	NY10	分担当が決まっているので、スムーズな動きができる。
9	YM11	キャッチする人が決まっているので、キャッチしそこねても大丈夫な動きをしている。
11	HM13	いつ自分の所に飛んできていいように構えることと、打ち返した後も、みんなで次に対応できるようにすることが大切。
13	HT15	<チームでの意見交流> <u>四人みんなでやるのが大切だ。四人の連携が大事だ。</u>
14	HM16	<u>みんなでフォローして、連携を大切にしていこう。</u>
14	HT17	前二人にして、セッターとアタッカー。後ろは、スペースをつめる動きをしていこう。

HMの授業日記（10月8日）

今日の試合は、勝つことができた。それも、お互いが声を掛け合うことでフォローし合うことができたからだと思う。四人の連携を常に意識して試合をすることの大切さがわかった。

自ら学ぶ子どもの姿を求めて

—高等部3年 情報科「修学旅行を紹介しよう」の実践を通して—

愛知教育大学附属特別支援学校 種村 修一

1 はじめに

本校では、本年度、子どもの持てる力を生かす学習活動の在り方について研究を進めてきた。子どもの持てる力を、夢中になって活動しているときに用いている「発揮している力」と、「発揮している力」のほかにすでに経験していて、持てる力となっている「身につけている力」に整理した。そして、子どもが「発揮している力」を用いて夢中になって活動しているとき、子どもが自ら考えたり、工夫したりする状況をつくることで、子どもは、授業において「発揮している力」に「身につけている力」を合わせて用いて、生活に生かすことができる知識や技能を確かに身につけることができると考え、実践に取り組んだ。

2 子どもをとらえる

(1) 夢中になって活動する生徒A

ふようタイムの「自己紹介の練習をしよう」の学習の時間、生徒Aは、自己紹介を書いたプリントとタブレットパソコンを机に置くと、「先生、見てください。」と言って、教師を見る。教師が「いいですよ。」と言って、生徒Aの隣に行くと、生徒Aは、タブレットパソコンで教師が用意しておいた画像フォルダから、エグザイルのメンバー全員が写っている画像を選択する。タブレットパソコンの画面を教師に見せた生徒Aは、自己紹介を書いたプリントを見て、「僕は、エグザイルが好きです。エグザイルのメンバーのアツシさんが好きです。」と言う。続けて、生徒Aは、タブレットパソコンで教師が用意しておいた画像フォルダから、モリコロパークの全景が写っている画像を選択する。タブレットパソコンの画面を教師に見せた生徒Aは、自己紹介を書いたプリントを見て、「高3で楽しかったことは、モリコロパークに行ったことです。芝生広場でサッカーをしました。」と言う。タブレットパソコンを机に置いた生徒Aは、教師の顔を見て、「どうですか。」と言う。教師が「いいですね。すてきな自己紹介になりそうですね。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言って、にっこりする。



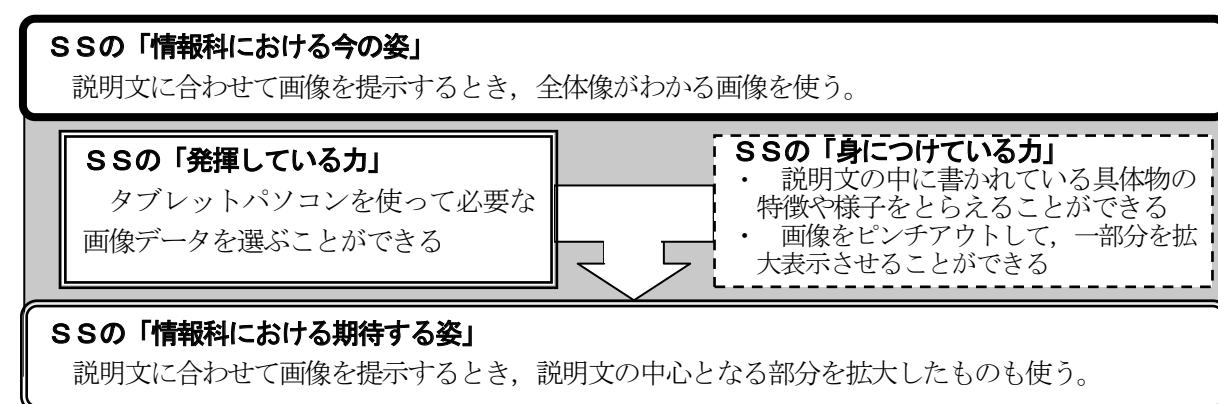
【表示させた画像を教師に見せる】

(2) 生徒Aの「情報科における今の姿」をおさえ、「情報科における期待する姿」を設定する

生徒Aが夢中になって活動する中で、繰り返し見せる様子を見てみると、生徒Aは、説明文の内容に合う画像を見せるために、内容の全体像がわかる画像を選んでいることがわかる。この様子から、生徒Aが説明文の内容に合わせて、提示する画像の大きさを変えられることができれば、効果的な情報の提示の仕方ができるようになるのではないかと見通し、生徒Aの「情報科における今の姿」を説明文に合わせて画像を

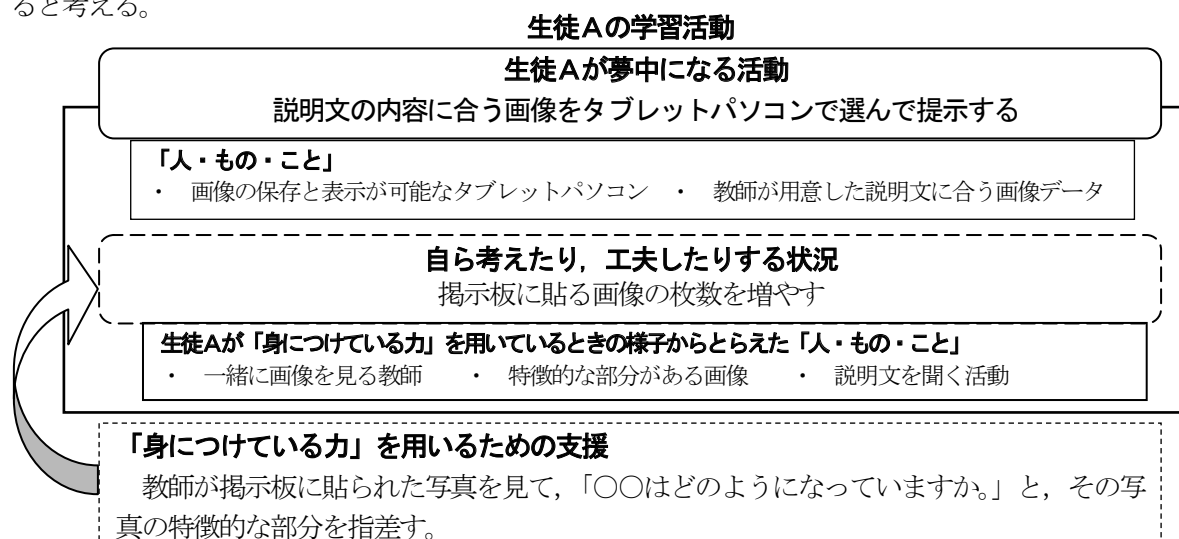
提示するとき、全体像がわかる画像を使うとおさえる。

また、生徒Aのタブレットパソコンの使い方を見つめると、自分でタブレットパソコンを使ってフォルダから画像データを選んでいることから、生徒Aの「発揮している力」を「タブレットパソコンを使って必要な画像データを選ぶことができる」ととらえる。さらに、学校生活における別の場面で、生徒Aは、国語の学習で、教師が遠足で見学する建物について説明する文章を読んだ後、その建物について質問したとき、建物の特徴や様子を答えることができる。また、教師と一緒にタブレットパソコンで画像を見ると、学級の生徒が並んで写っている集合写真をピンチアウトして、自分や友達の画像を拡大表示させる様子が見られる。これらの様子から、生徒Aの「身につけている力」を、「説明文の中に書かれている具体物の特徴や様子をとりえることができる」、「画像をピンチアウトして、一部分を拡大表示させることができる」ととらえる。これらのことから、生徒Aが夢中になって活動する中で、自ら考えたり、工夫したりして、「発揮している力」に「身につけている力」を合わせて用いることができれば、説明文の内容に合わせてタブレットパソコンの画面をピンチアウトして、中心的な部分を拡大表示した画像を提示することができると考える。そこで、「情報科における期待する姿」を説明文に合わせて画像を提示するとき、説明文の中心となる部分を拡大したものを使うと設定する。



3 生徒Aの学習活動を用意する

はじめに、生徒Aが夢中になって活動する様子からとらえた「人・もの・こと」を取り入れて、生徒Aが「発揮している力」を用いて、「情報科における今の姿」を表すことができるように、説明文の内容に合う画像をタブレットパソコンで選んで提示するという生徒Aが夢中になる活動を用意する。次に、生徒Aが夢中になって選んだ画像を教師に見せているとき、生徒Aが「身につけている力」を用いているときの様子からとらえた「人・もの・こと」を取り入れて、生徒Aが提示した画像を貼った掲示板の近くに、別の画像を貼る場所をつくり、掲示板に貼る画像の枚数を増やす状況をつくる。そこに、教師が掲示板を指差して「〇〇はどのようなになっていますか。」と特徴的な部分について質問するという「身につけている力」を用いるための支援をする。そうすることで、生徒Aは、「情報科における期待する姿」に迫ることができると考える。



4 題材を決定する

(1) 高等部3年の子どもたちの「情報科における期待する姿」

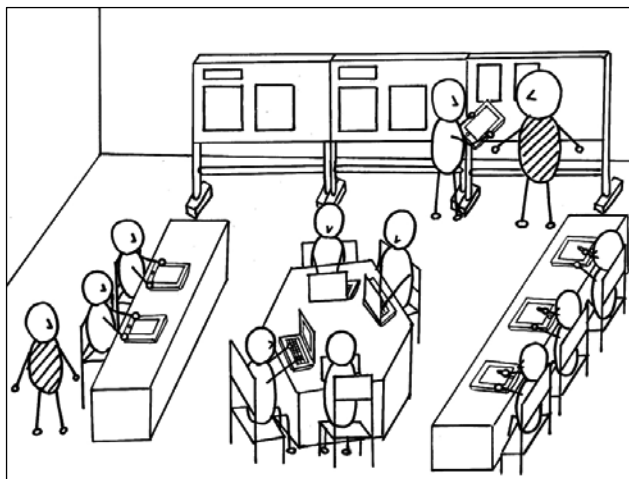
名 前	「情報科における期待する姿」
生徒A	説明文に合わせて画像を提示するとき、説明文の中心となる部分を拡大したものを使う。
生徒B	画像データの仕分けをするとき、写っているものごとに分けたフォルダに入れる。
生徒C	音声アシスタント機能を使って Web ページの検索をするとき、キーワードとなる単語を二つ言う。
生徒D	タブレットパソコンを使って写真を順に見るとき、右にスワイプして前の写真も表示する。
生徒E	パソコンを使って文字を入力するとき、[ENTER] のキーを右手の小指で押す。
生徒F	タブレットパソコンを使って画面に画像を表示するとき、画像が大きく写る向きにタブレットパソコンの向きを変える。
生徒G	パソコンを使って文書の題字を作成するとき、本文と違う大きさにする。
生徒H	タブレットパソコンを使って検索した画像について話すとき、画面を聞き手側に向ける。
生徒I	パソコンを使って文字を入力するとき、[A]のキーを、左手で押す。
生徒J	資料を使って調べた内容をパソコンで文書にまとめるとき、資料から必要な部分を抜粋する。

(2) 題材の概要

高等部3年の子どもたちの「情報科における期待する姿」を考えると、パソコンを使って文書を作成したり、タブレットパソコンを使ってWebページの検索をしたり、地図や撮影した画像を見たりする活動が必要であると考えられる。

また、高等部3年の子どもたちには、夢中になって活動するとき、作成した文書を教師に見せたり、検索した画像を友達に見せたりする姿が見られる。また、旅行雑誌の写真を見たり、鉄道の写真が載った本を見たり、パンフレットやカタログの写真を見たりする様子も見られる。さらに、現場実習激励会や運動会の練習で、2年生に実習の内容や種目を説明する姿も見られる。

そこで、「修学旅行を紹介しよう」という題材を決定し、リーダー（T1）や友達、お兄さん（T2）と一緒に、修学旅行の見学地の城や建造物の画像を検索したり、目的地の行き方を調べたり、紹介文を作成したりして、2年生に修学旅行を紹介する掲示板をつくる活動を行う。



5 授業構想（5／9時間）

時間	本時の流れ
0	◇ はじめのあいさつをする。
1	◇ お兄さん（T2）の話を聞く。
2	◇ リーダー（T1）の話を聞く。
3	◇ 修学旅行を紹介する掲示板に必要な情報を集める。 ・ 見学施設を説明する文章に合う画像を選ぶ。 ・ 見学施設の写真を整理する。 ・ 見学施設の場所を調べる。 ・ 見学施設の画像を検索する。 ・ 修学旅行の行程表を作成する。 ・ 見学施設の展示物の画像を検索する。 ・ 掲示板の題字を作成する。 ・ 見学施設の説明文を作成する。
	◇ 完成した文書や選んだ画像をプリントアウトして、掲示板に貼る。
33	◇ リーダーの話を聞く。
35	◇ 終わりのあいさつをする。

生徒A

生徒Aの「情報科における今の姿」
説明文に合わせて画像を提示するとき、全体像がわかる画像を使う。

生徒Aの「発揮している力」
タブレットパソコンを使って必要な画像データを選ぶことができる

生徒Aの「身につけている力」
・ 説明文の中に、特徴や様子が書かれていることがわかる
・ 画像をピンチアウトして、一部分を拡大表示させることができる

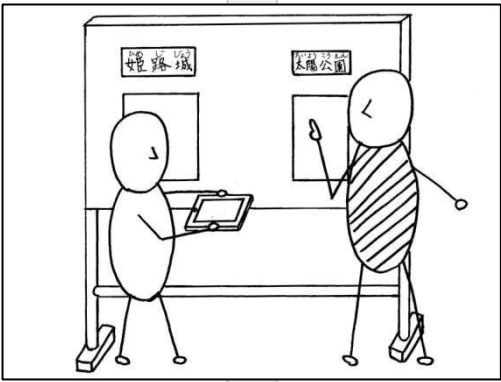
生徒Aの学習活動

生徒Aが夢中になる活動
修学旅行で見学する施設の説明文に合う画像を、タブレットパソコンで選んで印刷し提示する

自ら考えたり、工夫したりする状況
掲示板に貼る画像の枚数を増やす

生徒Aが「身につけている力」を用いているときの様子からとらえた「人・もの・こと」

- ・ 一緒に画像を見る教師
- ・ 特徴的な部分がある画像
- ・ 説明文を聞く活動



「身につけている力」を用いるための支援

○ リーダーが掲示板に貼られた写真を見て、「○○はどのようなになっていますか。」とその写真の特徴的な部分を指差す。



生徒Aの「情報科における期待する姿」
修学旅行で見学する施設の説明文に合わせて画像を提示するとき、説明文の中心となる部分を拡大したものを使う。



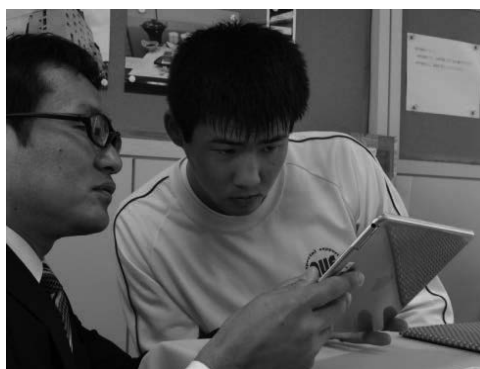
6 授業の実際と考察

(1)「発揮している力」を用いて夢中になって活動する生徒A（2／9の時間）

情報の授業が始まると、生徒Aは、「リーダー、今日は何をしますか。」と言った。リーダーが、「今日も修学旅行を紹介する掲示板をつくりましますよ。見学する場所のことをたくさん調べて、すてきな掲示板をつくりまします。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言った。

掲示板をつくる活動が始まると、生徒Aは、掲示板に取り付けてある錦帯橋の音声ガイドのボタンを押した。生徒Aは、「錦帯橋は、300年以上も前につくられました。木が網目のように組み合わさっていてできています。日本の有名な橋、ベスト3の内の一つです。」と説明文が流れている間、ボタンに耳を近づけた。音声ガイドが終わると、生徒Aは、タブレットパソコンで錦帯橋の画像データの入ったフォルダを開いた。そして、生徒Aは、画面を人差し指で左にスライドして、錦帯橋の画像を順に表示させた。途中でスライドしている人差し指を止めて、画面を見た生徒Aは、再び画面を左にスライドして順に画像を表示させることを繰り返した。フォルダ内の最後の画像を表示させた生徒Aは、今度は人差し指を右にスライドし、逆順に画像を表示させた。画面を右に数回スライドした生徒Aは、錦帯橋の全景が写った画像を1枚表示させ、じっと見た。そして、生徒Aは、タブレットパソコンを持つと、リーダーの近くに来て、「どうですか。」と言って、タブレットパソコンの画面を見せた。リーダーが、「いいですね。橋の様子がよくわかる写真ですね。」と言うと、生徒Aは、にっこりした。

自分の席に戻った生徒Aは、画面の印刷アイコンをタップし、選んだ錦帯橋の画像をプリントアウトした。そして、生徒Aは、プリンタから出てきた画像を、掲示板の「錦帯橋」のタイトルの下に掲示した。リーダーが、「掲示板ができていきますね。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言ってにっこりした。



【選択した画像をリーダーに見せた生徒A】

生徒Aは、錦帯橋の音声ガイドを聞くと、タブレットパソコンの画面をスライドして画像を順に表示させ、錦帯橋の画像を選択して提示した。この姿は、生徒Aが「タブレットパソコンを使って必要な画像データを選ぶことができる。」という発揮している力を用いて、夢中になって活動した姿だと考える。そして、これは、生徒Aが日常生活の中で、夢中になって活動する様子からとらえた「人・もの・こと」を取り込んだ題材を用意したことで見せた姿であると考えられる。また、間近に迫った修学旅行先について調べる活動を取り入れたことや、掲示板の作成を計画したことも、生徒Aが夢中になれる活動につながったと考える。その中で、生徒Aは、「説明文に合わせて画像を提示するとき、全体像がわかる画像を使う。」という「情報科における今の姿」を見せていた。

日常の夢中になって活動している様子から、生徒Aの「発揮している力」をとらえ、日常と同じような「人・もの・こと」を授業の中に取り込むことで、授業の中でも、生徒Aが夢中になって活動し、「情報科における今の姿」を、繰り返し表出することができた。

(2)自ら考えたり、工夫したりする状況の中で、夢中になって活動する生徒A（3／9の時間）

情報の授業が始まり、リーダーが掲示板を指差して、「写真を貼るスペースがまだありますね。」と言うと、生徒Aは、「今日も写真を選びますか。」と言った。リーダーが「はい。今日もすてきな掲示板をつくりまします。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言った。

掲示板をつくる活動が始まると、生徒Aは、掲示板に取り付けてある錦帯橋の音声ガイドのボタンを押した。そして、説明文が流れている間、ボタンに耳を近づけた。音声ガイドが終わると、生徒Aは、タブレットパソコンで錦帯橋の画像データの入ったフォルダを開いた。そして、生徒Aは、画面を人差し指で左にスライドして、錦帯橋の画像を順に表示させた。途中でスライドしている人差し指を止めて、画面を見た生徒Aは、顔を上げると、掲示板の前時に選んだ画像を見た。再び画面を見た生徒Aは、タブレットパソコンを持つと、リーダーの近くに来て、「どうですか。」と言って、タブレットパソコンの画面を見せた。リーダ

一が、「前回とは違う向きから撮影された写真を選ぶことができましたね。」と言うと、生徒Aは、にっこりした。続けてリーダーが、画面に表示された画像の橋のアーチを指差して、「この部分は、どうなっているのですか。」と言うと、生徒Aは、「ここですか。」と言って、画面を指差した。リーダーが「はい。」と言うと、生徒Aは、「木でできています。」と言った。リーダーが「そうなんですね。」と言って、音声ガイドのボタンを押して説明文を流すと、生徒Aは、リーダーの隣で、ボタンに耳を近づけた。そして、リーダーが「木が網目のように組み合わさっているそうですね。」と言って、再び画面に表示された画像の橋のアーチを指差すと、生徒Aは、「はい。」と言った。リーダーが掲示板を指差して、「まだ写真が貼れるので、次の画像も選んでくださいね。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言って、自分の席に戻った。

生徒Aは、2枚目の画像をプリントアウトして掲示すると、再び、錦帯橋の画像データの入ったフォルダを開いた。そして、生徒Aは、画面を人差し指で左にスライドして、錦帯橋の画像を順に表示させた。生徒Aは、人差し指を速く動かしたり、ゆっくり動かしたりすることを繰り返した後、画面をスライドしている人差し指を止めると、リーダーの近くに来て、「どうですか。」と言って、タブレットパソコンの画面を見せた。リーダーが「今度は、橋の裏側が見える写真なので、木が網目のように組み合わ



【3枚目に選んだ橋の裏側が見える画像】

さっている様子がよくわかりますね。」と言うと、生徒Aは、にっこりした。

3/9の授業では、掲示板に貼る2枚目の画像を選ぶとき、生徒Aは、音声ガイドを再び聞いてからフォルダを開いた。また、前時に掲示した画像を見てからタブレットパソコンの画面を見て、画像を順に表示させていた。これらのことから、生徒Aは、1枚目の画像とは違う画像を選ぶために、どんな画像にしたらいいかを考えたり、説明文に合った画像を選ぼうとしたりしていたと考える。掲示板に貼る画像の枚数を増やしたことで、生徒Aが自ら考えたり、工夫したりする状況をつくることができたと考える。

3/9の授業では、生徒Aが2枚目以降の画像を選ぶ場面で、リーダーが掲示板に貼られた1枚目の画像の橋のアーチの部分の指差して、「この部分は、どうなっているのですか。」と、声かけによる支援を行った。生徒Aは、画面をピンチアウトすることはしなかったが、3枚目に橋の裏側が見える画像を選んだ。このことは、生徒Aが説明文に合う画像を選ぼうとした姿の表れであると考えられる。

（3）自ら考えたり、工夫したりする生徒A（5/9の時間）

情報の授業が始まり、リーダーが前時までの子ども一人一人の活動の様子を順に紹介した。リーダーが掲示板にある生徒Aが選んだ画像を指差し、「生徒Aくんは、説明文に合う写真を見つけることができました。」と言うと、生徒Aは、にっこりした。そして、リーダーが掲示板を指差し、「今日もすてきな掲示板をつくりましょう。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言った。

掲示板をつくる活動が始まると、生徒Aは、掲示板に取り付けてある厳島神社の音声ガイドのボタンを押した。生徒Aは、「厳島神社は、海に浮かんでいるように見える、珍しい神社です。赤い大きな鳥居が有名です。」と説明文が流れている間、ボタンに耳を近づけた。音声ガイドが終わると、生徒Aは、タブレットパソコンで厳島神社の画像データの入ったフォルダを開いた。そして、生徒Aは、画面を人差し指で左にスライドして、厳島神社の画像を順に表示させた。画面を数回スライドした生徒Aは、桜の季節の厳島神社の全景が写った画像を1枚表示させ、じっと見た。そして、生徒Aは、タブレットパソコンを持つと、リーダーの近くに来て、「どうですか。」と言って、タブレットパソコンの画面を見せた。リ



【音声ガイドを聞いて画像を選んだ生徒A】

ーダーが、「いいですね。本当に海に浮かんでいるように見えますね。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言ってにっこりした。そして、リーダーが「次の画像も楽しみです。」と言って、掲示板の空いているスペースを指差すと、生徒Aは、「はい。」と言って、自分の席に戻った。自分の席に戻った生徒Aは、選んだ厳島神社の画像をプリントアウトし、掲示板の「厳島神社」のタイトルの下に掲示した。そして、すぐに自分の席に戻ると、再び厳島神社の画像データの入ったフォルダを開き、画面をスライドして画像を選ぶことを始めた。生徒Aは、画面を人差し指で数回左にスライドして、フォルダ内の最後の画像を表示させると、タブレットパソコンを持って掲示板の前に立った。そして、音声ガイドのボタンを押した。生徒Aは、説明文が流れている間、画面をじっと見た。音声ガイドが終わると、生徒Aは、画面を左や右に数回スライドさせ、神社の社が写っていて鳥居が画面の右端にある画像と、鳥居が画面の中央に写っていて、神社の社が鳥居の間から小さく見える画像を交互に表示させた。

修学旅行1日目の掲示板が完成に近づいたため、授業の開始時に、前時までの子ども一人一人の活動を紹介した。このことによって、子どもに全体としてどんな掲示板ができるのかをイメージさせることができたと考える。また、1日目と同じ掲示板が修学旅行の4日目までの合計4枚でき上がることもイメージでき、子どもに活動の見通しをもたせることができたと考える。

5/9の授業では、生徒Aは、2枚目の画像を選ぶとき、鳥居の位置が違う2枚の写真を交互に表示させた。これは、生徒Aが説明文に合う画像はどちらなのかを自ら考えていた姿であると考えられる。

（４）「発揮している力」に「身につけている力」を合わせて用いて、「情報科における期待する姿」に迫った生徒A（7/9の時間）

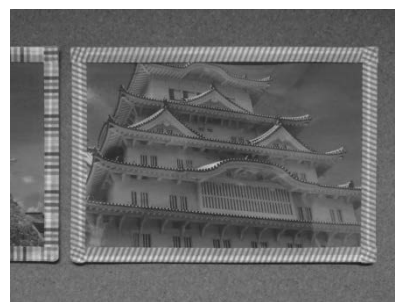
情報の授業が始まり、リーダーが、「掲示板の完成が近づいてきましたね。今日から修学旅行4日目の掲示板をつくりましょう。」と言うと、生徒Aは、「はい。」と言った。

掲示板をつくる活動が始まると、生徒Aは、掲示板に取り付けてある姫路城の音声ガイドのボタンを押した。生徒Aは、「姫路城の壁は真っ白です。姫路城の石垣の斜面は、扇を広げたような形になっています。」と説明文が流れている間、ボタンに耳を近づけた。音声ガイドが終わると、生徒Aは、タブレットパソコンで姫路城の画像データの入ったフォルダを開いた。そして、生徒Aは、画面を人差し指で左にスライドして、姫路城の画像を順に表示させた。フォルダ内の姫路城の画像を一通り最後まで表示させた生徒Aは、今度は人差し指を右にスライドし、逆順に画像を表示させた。画面を右に数回スライドした生徒Aは、姫路城の天守閣の全景が写った画像を1枚表示させ、じっと見た。そして、生徒Aは、タブレットパソコンを持つと、リーダーの近くに来て、「どうですか。」と言って、タブレットパソコンの画面を見せた。リーダーが、「いいですね。お城の様子がよくわかる画像ですね。」と言うと、生徒Aは、にっこりした。続けて、リーダーが「お城の壁はどうなっ



【画面をピンチアウトした生徒A】

ていますか。」と言うと、生徒Aは、「お城の壁は真っ白です。」と言って、画面上の天守閣の最上階辺りの壁を指差した。リーダーが、「壁の色ですか。」と言うと、生徒Aは、画面上に右手の人差し指と親指を置き、画面をピンチアウトした。そして、生徒Aは、天守閣の上下に写っていた空と石垣の部分が画面上から無くなる大きさに拡大表示させると、画像をプリントアウトした。そして、プリントアウトした画像を教師に見せると、天守閣の最上階の壁を指差して、「ここです。」と言った。リーダーが、「なるほど、真っ白ですね。」と言うと、生徒Aは、にっこりした。



【生徒Aが提示したピンチアウトした画像】

生徒Aは、最初に選んだ姫路城の天守閣の画像を、空と地面の部分が無くなるまで拡大表示させる姿を

見せた。これは、生徒Aが「タブレットパソコンを使って必要な画像データを選ぶことができる」という「発揮している力」に、「説明文の中に、特徴や様子が書かれていることがわかる」や「画像をピンチアウトして、一部分を拡大表示させることができる」という「身につけている力」を合わせて用いて、説明文の中心となる部分を拡大した画像も使うことができるようになった姿と考える。その結果、生徒Aは、「情報科における期待する姿」に迫ることができた。

7 成果と課題

(1) 研究の成果

説明文に合わせて画像を提示するとき、全体像がわかる画像を使っていた生徒Aは、題材「修学旅行を紹介しよう」の授業を通して、説明文の中心となる部分を拡大したものも使うことができた。

この授業では、生徒Aに、「説明文の内容に合う画像をタブレットパソコンで選んで提示する」という夢中になる活動を用意し、その中で、「掲示板に貼る画像の枚数を増やす」という自ら考えたり、工夫したりする状況をつくり、教師が掲示板に貼られた写真を見て、「○○はどのようになっていますか。」と言い、画像をピンチアウトして、一部分を拡大表示させることができるという「身につけている力」を用いるための支援をするという学習活動を用意した。すると、7/9の授業で、姫路城の天守閣の全景が写った画像を1枚表示させている生徒Aの隣で、教師が「お城の壁はどうなっていますか。」と言うと、生徒Aは、「お城の壁は真っ白です。」と言って、天守閣の最上階辺りの壁を指差した。また、教師が「壁の色ですか。」と言うと、生徒Aは、画面をピンチアウトして、天守閣の上下に写っていた空と石垣の部分が画面上から無くなる大きさに拡大表示させ、プリントアウトして提示した。これらの姿は、生徒Aが、説明文に合う画像を提示するにはどうしたらよいかを考え、「タブレットパソコンを使って必要な画像データを選ぶことができる」という「発揮している力」に、「説明文の中に書かれている具体物の特徴や様子をとらえることができる」、「画像をピンチアウトして、一部分を拡大表示させることができる」という「身につけている力」を合わせて用いたから表れたと考える。

以上のように、子どもが夢中になって活動する中で、自ら考えたり、工夫したりする状況をつくり、「身につけている力」を用いるための支援をすることは、子どもが「発揮している力」に「身につけている力」を合わせて用いて、「領域・教科における期待する姿」に迫るために有効であると考えられる。

(2) 今後の課題

- ＊ 授業を通して身につけた知識や技能を、よりその後の生活に生かすことができる確かな力としていくためには、どのような活動や支援が有効であるか追究していく必要がある。
- ＊ 子ども一人一人がさらに夢中になって活動し、生活に生かすことができる知識や技能を身につけている単元・題材の在り方について追究していく必要がある。

対象を深く見つめ これからの暮らしを よりよくしようとする子ども

をめざした小学校家庭科

～5年生単元「手早く作るよ アイデアたっぷり ペアのための手作り弁当」

の実践を通して～

愛知教育大学附属岡崎小学校 青木久美子

幸田町立豊坂小学校 本多 宣子

愛知教育大学家政教育講座 山根 真理

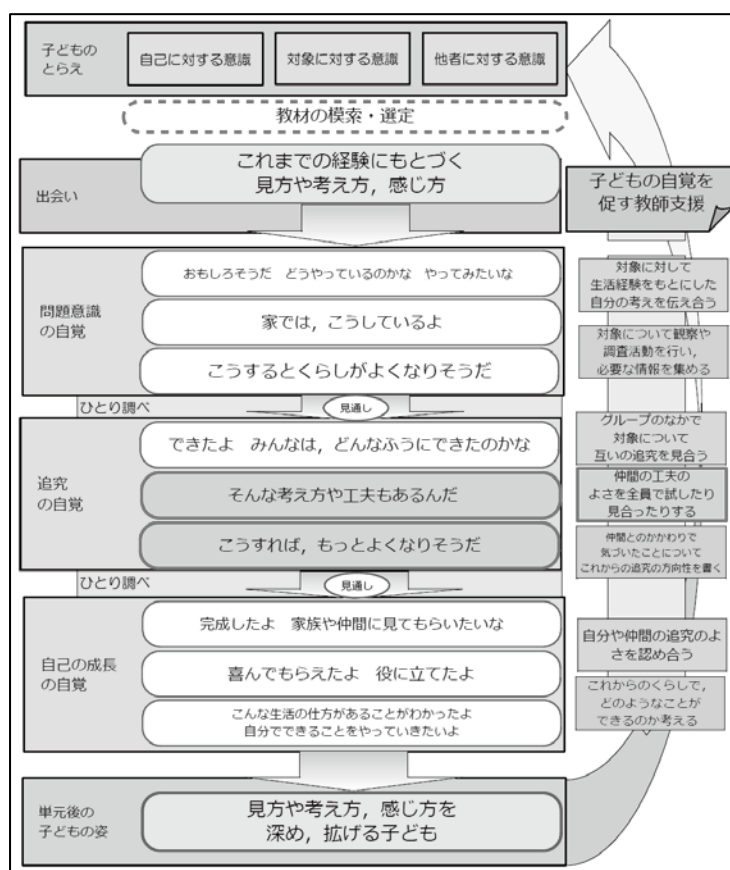
1 はじめに

本稿は2016年10月から12月にかけて、愛知教育大学附属岡崎小学校5年3学級で行った家庭科の授業「手早く作るよ アイデアたっぷり ペアのための手作り弁当」の実践報告である。

2016年度、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 ～追究の見通しをもつ子どもの姿を支える」を研究主題に、授業実践に取り組んだ。また、本校の家庭科では、「対象を深く見つめ これからの暮らしを よりよくしようとする子ども」を求める子どもの姿として考えている。今年度本研究は4年目を迎え、問題解決学習において追究活動のなかで、自分や仲間の思いや考えのよさを実感したり体感したりすることで子どもの気づきは感覚を伴った根拠になると考え、これに対応する支援を「実感的・体感的教師支援」とし、右図にあるような問題解決学習の展開図をもとに授業実践に取り組んだ。

本単元の「手早く作るよ アイデアたっぷり ペアのための手作り弁当」で子どもたちは、ペアに喜んでもらうための弁当について追究し、弁当づくりに取り組んだ。(ペアとは、附属岡崎小学校2年3学級の子である)

家庭科では、「機能的、利便性、効率性、快適性、健康面、安全面といった



論理的な視点」や「楽しさ、うれしさ、おいしさ、癒しといった心情的な視点」から、対象を深く見つめ、これからの暮らしをよりよくしようとする子どもの姿を求めていく。子どもたちは「ペアのために」という思いをもち、何を工夫していくことがペアに喜んでもらえるか考える。ペアの嗜好を知り弁当作りに取り入れるなかで、さらに何を工夫していったらよいか考える。好きな物を入れたりおいしさだけを工夫したりするだけでなく、ペアのことを思った時に、元気になってもらいたい健康になってほしいと栄養面などについても考える。生活経験のなかで得てきた視点に基づいて工夫していくが、自分が気づいていない視点が出てくる。これについて、仲間と試食し合ったりアドバイスをもらったりすることで、気づくようになる。工夫について追究していくなかで、「こうすればもっとよくなりそうだ」と自分の調理について、改善するための新たな視点のよさが実感できるように「実感的・体感的な教師支援」を行い、さらに追究の見通しがもてるようにする。今回の実践では、特にこの教師支援について研究に取り組んだ。

本稿は、授業者である青木が実践記録（１～５）を執筆し、それに助言者である本多、山根のコメント（６）を加える形で作成した。

2 実践の概要

（１）実施期間 2016年10月～2016年12月

（２）実施学年 愛知教育大学附属岡崎小学校 5年3学級29名（男子15名 女子14名）

（３）目標

実践にあたり、2つの目標を設定した。

- ① 調理されたものには、作り手の思いが込められ多様な形があるなかで様々な工夫がされていることに気づき、食に対する見方や考え方を広げ、自分の生活に合った工夫の仕方を見つけてこれからの食生活に生かしていく子どもにしたい。
- ② ペアのための弁当作りを通して、材料や調理方法について考えることにより、調理には、嗜好やおいしさだけでなく、利便性や安全性なども大切であることに気づき、それらの視点を大切にして調理することのできる子どもにしたい。

（４）子どもをとらえる

高学年として半年を過ごし、ペアとのつながりを感じるようになってきた子どもたち。運動会に向けたお守り作りでは、ペアのことを思い、喜んでもらいたいといねいに縫ったり、スパンコールなどで飾りをつけたりして工夫する姿が見られた。1学期に取り組んだ「家族が喜ぶカレー作り」では、初めて本格的な調理に挑戦し、家族のために食事作りをする喜びを味わった。そこでは、味や具、食感や栄養バランスを考えて調理することが大切だと考える姿が見られた。林間学校で行ったカレーライス作りの様子を見てみると、食べやすさや食感を考えて野菜を切る姿が見られた。そうしたなか、駿斗は次の活動開始の時間が迫ってきていたことから、「早く切らないと間に合わないよ」と班の仲間に声をかけ、急いで調理を進めていく姿が見られた。このことから、調理を行ううえで、時間という視点に目を向け始めている子どもたちがいることがうかがえた。このような子どもたちが、さらに仲を深めたいと考えているペアに対し、つながりがもてるような調理の活動をするなかで、味や具、食感や栄養バランスに加えて、限られた時間のなかで作るという視点にも目を向けられるようになってほしいと願った。

（５）教材を選定する

子どもたちへの願いを具現するため、「ペアのための弁当作り」を教材に選定した。本教材には次のような教材性があると考えた。

本単元における教材の教材性

- ・炒める茹でるなどの基礎的・基本的な調理技能を身につけることができるだけでなく、弁当作りで考える必要がある盛り付けや調理時間、食の安全性について考えながら、1食分の調理を学習することができる。
- ・手作りの弁当をペアに食べてもらう状況が生まれることで、つながりのあるペアに喜んでもらうための弁当の工夫を考えようとする問題意識が生まれ、追究に向かうことができる。
- ・ペアのためにいろいろな工夫を考えるが、限られた時間で調理をする必要性があり、作りたい弁当のイメージに近づけることが難しい。そのため、食材や調理方法についての工夫を考えることにより、子どもたちの調理の工夫の幅を広げることができる。

(6) 単元を見通す

弁当作りに出会った子どもたちは、弁当作りの楽しさと考えたおかずについて思うように作ることができない難しさを感じつつも、ペア交流で大切にしている「ペアに何かしてあげたい」という気持ちと重なり、「ペアのためにお弁当を作ってみたいな」と思うようになるだろう。そして弁当作りで工夫したことやペアとのつながりを伝え合うなかで、「自分が作ったお弁当でペアを喜ばせたい」という問いが生まれるだろう。

問いをもった子どもたちは、ペアのことを考えながら、ペアの嗜好や盛り付けなどの視点を持ち、入れるおかずや調理方法の工夫について追究を始めるだろう。いつも作ってもらっている家族の弁当をイメージし、家族にアドバイスをもらい、弁当作りをする子どももいるだろう。また、弁当作りの特性から、限られた時間のなかで弁当作りに取り組んでみると、多くの種類のおかずを作ることが難しくなることから、短時間で完成できる調理方法を工夫したり、加工食品を使って作ったりし、作りたい弁当に近づけることに目を向けていこう。自分の弁当ができ、仲間がどんな工夫をしているのか知りたくなった姿が見られたとき、追究を見直すかかわり合いを行う。追究を見直すかかわり合いでは、ペアが喜ぶ弁当にするために工夫したことを伝え合うなかで、嗜好や盛り付けの工夫について述べるだろう。また、弁当だからこそ大切な手早く調理するための工夫や食べる人のことを考えて安全に作るための工夫があることを語る子どももいるだろう。そのとき、手早く作ることや安全面を考えている仲間の調理の工夫の様子を見たり試食したりするようにする。そうすることで、嗜好やおいしさだけではなく、利便性や安全性という視点もふまえて考えていくことが、ペアを喜ばせるためには大切なことであると、はっきりとした見通しをもって追究する姿を引き出したい。自分が納得できる弁当ができたところで、ペアに食べてもらい、ペアが笑顔で食べている姿を見たり感想をもらったりし、これまでの学習を振り返り、伝え合うことで自己の成長を感じられるようにする。

単元終了後には、食に対する学びが、ペアに生かしたことに喜びを感じるとともに、多様な視点を持ち、これからの食生活をよりよくしていこうとすることができるようになるだろう。

(7) 単元構想

次項参照

※単元構想にある「教師支援」について実践の様子をまとめていく。

単元構想 (21時間完了)

○ひとり調べの時数

◎かかわり合いの時数

□問い

◇事前学習

◆ほりおこし

【単元前の子どもの姿】

- ・カレー作りを通して、調理のポイントが味や具や食感、栄養バランスであることを追究し、このポイントを生かして調理に取り組みたいと考えている子ども。
- ・食に対する学びが、家族に生かされたことに喜びを感じている子ども。



調理実習について振り返ろう◆ **お弁当の思い出を伝え合おう◆**

・何度も挑戦しておいしくできた ・手作りの弁当はおいしい
・おいしいと言われてうれしかった ・ペアと一緒に食べて楽しかった

ペア交流について考えよう◆

・ペアが喜ぶことを考えたい ・ペアと一緒に公園へ行きたい

マイ弁当を作ってみよう

・色のバランスをよくしたよ ・お母さんはすごいな
・彩りや栄養を考えて具を入れたよ ・ペアに作ってあげたいな

④

問いを生むかかわり合い ※ 1 ①

できたこと	こうしたいな	作ること
・色合いや栄養バランスを考え た	・栄養を完ぺきに ・ペアのために見た目をきれ いに	・楽しかった ・量の調節が大変 ・お母さんはすごい

ペアが喜ぶお弁当を作りたいな

※ 2

好み	栄養	調理
・色合いをよくしたよ ・味を調節したよ ・おにぎりをウサギの形にして かわいくしたよ	・チーズでカルシウムが とれるように ・野菜を入れて栄養バラ ンスをよくした	・2つの具と一緒に焼いたら 早くできる ・自分で作る物をもっと増や したいな

⑥

追究を見直すかかわり合い ①

＜ペアが喜ぶお弁当作りをしてきて思ったこと＞

見た目	調理の工夫	栄養
・桜エビで色合い ・色合いは栄養素と関係	・手作りが大切 ・食べやすくした ・カレー粉で食中毒防止	・魚の缶詰でカルシウム ・しらすでカルシウム

☆

弁当作りには手早く作る工夫や安心して食べられるように作る工夫も大切だね

☆

※ 4

好み・手早く・安心	栄養・手早く・安心
・昆布や梅干しも入れて、食中毒の防止をし たよ ・小さく切ると食べやすくなるし火が通り やすいから食中毒防止にもなるよ	・人参は家で小さく切って下準備をし ておく ・おとじつくり炒められたよ ・栄養のことも考えながらおかずを決めて、 炒めものにカレー粉を使ったよ

お弁当を作ってペアと一緒にピクニックへ行こう ④

・ふたを開けた時に「おいしそう、すごい」と喜んでくれて本当に良かった
・すごく緊張したけど「おいしい」と言ってもらえてうれしかった

※ 5

核心に迫るかかわり合い ①

＜お弁当作りを通して考えたこと＞

わかったこと・できるようになったこと	これからやりたいこと
・手早くつくれるようになった ・五大栄養素をそろえて作った ・食中毒防止ができるようになった ・作れるものが増えた	・食中毒防止にカレー粉を使いたい ・1回でも早く作れるようにしたい ・弟に作りたい ・時間を意識して作りたい

※ 6

手早く作ることや安心して食べてもらうことも大切にして食事を作っていきたいな

・カレー粉以外にも酢などを使って食中毒に気をつけたい
・家族に喜んでもらえるように何か作りたい



【単元後の子どもの姿】

- ・調理のポイントが味や具や食感、栄養バランスであることだけでなく利便性や安全性なども大切であることに気づき、多様な視点をもって食事づくりができる子ども。
- ・食に対する学びが、ペアに生かされたことに喜びを感じるとともに、より生活が豊かになるように活動しようとする子ども。

[教師支援]

- ◆ 1学期に取り組んだ調理実習の楽しさや食べてもらう喜びを伝え合い自分が作ったものを食べてもらうことがよかったという意識をほりおこす。
- ◆ 弁当の思い出を話すことで、手作りの弁当が温かさやうれしさを感じるのであるという意識をほりおこす。
- ◆ ペアとの交流について振り返り、ペアとの交流をもっと増やしていきたいという気持ちを伝え合いながらペアに対して何ができるか考えようとする意識をほりおこす。
- ※ 1 ペアに自分が作った弁当を食べてもらいたいという意識を高めることができるように、ペアにかかわる考えを取り上げ、大切にしたいことをキーワードで表すようにする。
- ※ 2 どのようなお弁当を作るのか、追究の見通しがもてるように、ペアについての調査活動を行ったり、弁当作りの調理方法について調べたりする場を設ける。
- ※ 3 グループのなかで、自分や仲間の調理のよさに気づくことができるように、仲間の弁当を試食する場を設け、互いの調理の工夫を知ることができるようにする。
- ☆ 自分が取り組んできた弁当作りのなかでは気づいていない新たな視点のよさが実感できるように、仲間が取り組んでいた調理の工夫の様子を見たり、工夫して作ったおかずを試食したりする。
- ※ 4 自分の調理をよりよくする方法について見通しがもてるように、試食やかわり合いでの意見をもとに今後どのように追究していくのかを視点に、学習記録を書く。
- ※ 5 自分の追究に達成感や満足感を味わうことができるようにペアに食べてもらう場を設定し仲間と互いに追究のよさを認め合うようにする。
- ※ 6 自己の成長を客観的に振り返ることができるように、自分の追究を振り返り、学んだことや生活に生かしたいことを学習記録に書く。

3 授業の実際

1学期に取り組んだ調理実習について振り返り、誰かのために食事作りをする喜びが思い出された。そして、また調理をしたいという気持ちをもった子どもたち。そこで、いろいろな調理方法に取り組むことができる弁当作りに出会わせた。カレーの実習で学んだ見た目のよさについて考えた子どもや、栄養について考えた子ども、弁当作りならではの時間について意識する子どもも出てきた。また、高学年になって、ペア交流を楽しみにしており、「もっとペアに～したいな」という思いをもち、ペアとの絆を深めたいと考えている子どもたち。そこで、問いを生むかかわり合いを行うことにした。弁当作りについてのポイントを伝え合い、食べてもらう相手への思いや願いを引き出すなかで、ペア交流についての振り返りで出てきた「ペアのためにお弁当を作って出かけたかった」という意識とかかわらせ、ペアが喜んで食べてくれる弁当にするにはどうすればよいかという問題意識を鮮明にすることができるのではないかと考えた

10月24日 問いを生むかかわり合い 授業記録

- 幹也 7 今度は、事前に教えてもらったりして、調味料とかどれくらい入れたらいいか教えてもらって作って、ペアが今度食べるからいっぱい好きな物を入れたり、調味料とか辛いとかちょうどいい感じにしたいです。
- 〈略〉 —
- 健太 20 ぼくは前に作った時は自分ためて、お肉ばかり入れちゃって、それで法子さんとちょっと似てて、色合いがなんか悪かったけど、今度ペアのために作る時は、ペアが野菜が嫌いかもしれないけど、自分が色合いのいい物を選んで、これ食べれる？とか聞いて、それが無理だったら他の物にしてあげて、もちろん味も大事だけど見た目もおいしそうに見える方がペアも喜ぶから色合いも良くしたいです。
- 〈略〉 —
- 知子 28 私は作る時に気をつけたことは、色合いをよくすることと栄養バランスを考えました。理由は、色合いも良くて栄養バランスがいいと、体にいいしおいしそうに見えるから。
- 〈略〉 —
- 友美 31 私は知子さんと少し似ているんですけど、五大栄養素のカルシウムが入った料理をちゃんと作れなかったの、今度作る時はカルシウムがちゃんと入ってる料理を一品ぐらい作れたらいいなと思っています。

初めての弁当作りに取り組んだ子どもたちは、カレー作りで学んだ調理の工夫が視点となった。カレー作りでは、主に味や食感、栄養バランスについての追究に取り組み、追究を見直すかかわり合いのところで、「見た目」の視点が加わった。弁当作りでは、この「見た目」が子どもたちの最初の視点として出てきた。ペアに自分が作った弁当を食べてもらうために、ペアが喜ぶようなお弁当を作りたいと考えた子どもたち。そのために必要な弁当作りのキーワードとして、「見た目（色合い・盛り付け方）」「栄養バランス」「量」「食べやすさ」が出てきた。

教師支援1

※1 ペアに自分が作った弁当を食べてもらいたいという意識を高めることができるようにペアにかかわる考えを取り上げ、大切にしたいことをキーワードで表すようにする。

10月24日 問いを生むかかわり合い 授業記録

- T 79 これさ、みんなお弁当作りの大切なことを言ってくれたんだけど、どうしてこれをするの？のかな。
- 知子 80 そういって、線が引いてあったり丸が引いてあったりするところに気をつければ、友美ちゃんが言ったように、より完璧なお弁当に近づける。
- T 81 すごいね。より完璧なお弁当。どうしてより完璧なお弁当にする方がいいのかな。

海斗	82	最終的な目的であるペアにお弁当を食べさせるというので、 <u>ペアが喜ぶために。</u>
健太	83	海斗君に似ててもちろん味だけがおいしくてももちろん喜ぶと思うんだけど、今は言わないようにしてんだけど、それに色合いがかわったら、もっとペアが喜ぶから、海斗君と同じでペアが喜ぶから。
T	84	これに色合いも加えたいということね。

キーワードを表したことにより、知子 80「より完璧な」からも、このポイントをもとに追究を進めていこうとする手だてになったことがうかがえる。また、海斗 82「ペアが喜ぶために」から対象をはっきり意識していることもわかる。

10月25日 沙希子の学習記録

私は、色合いのことなどを考えていたけど、みんなの意見を聞いていたら、作るスピードのことも言っていて、そこまで考えてなかったです。私は丁寧にできるからゆっくり作った方がいいと思います。あと、奈央ちゃんが言っていた栄養バランスも大切ななと思いました。私は栄養のことはそんなに深く考えてなかったのので、参考にしたいです。

子どもたちは仲間の考えを聴き、沙希子「私は栄養のことはそんなに深く考えてなかったのので、参考にしたい」のように、あまり意識していなかったポイントについても意識して追究に向かおうとする姿が見られた。ペアが喜ぶための弁当作りについては、弁当を作ってペアと一緒にピクニックへ行くことを目標に取り組むため、出発に間に合わせるために時間的な制約が出てくる。また、日常の弁当作りにおいても、朝の忙しい時間で行われるため今回の弁当作りについては、40分という時間の制約を設けた。

教師支援2

※2 どのような弁当を作るのか追究の見通しがもてるように、ペアについての調査活動を行ったり、弁当作りの調理方法について調べたりする場を設ける。

1学期実践で取り組んだ「家族のためのカレー作り」では、対象が家族になり、作りたい家族の嗜好調査を行った。嗜好を聴いたり普段の食生活の様子を見たりして、これをもとにカレー作りに取り組んだ。そのため、弁当作りについても、対象であるペアの嗜好について調査するなかで、弁当作りのどんなポイントを大切に作っていくとよいか、また、どんな具材が使えたりどんなおかずが作れるのか調べたり考えたりする時間や場を設け、自分なりの視点をもって弁当作りに取り組めるようにした。

10月26日 沙希子との対話記録

T 沙希子さんは、ペアが喜ぶ弁当にするためにどんな工夫をしたのかな。
 沙希子 私は、ペアのれいなちゃんが好きなスパゲティを入れようと思っています。見た目もきれいだから。あと、れいなちゃんが食べやすいように、卵焼きやハンバーグは小さく切りたい。

子どもたちは、ペアのための初めての弁当作りで、まずは聞き取り調査からわかったペアの好きな物を中心に弁当に入れる具を考え、そして、その具材を使って何が自分に作れるのか考え、弁当作りの計画を立てた。沙希子は、ペアの好きな物を中心に具材を考え、見た目をポイントにして計画を考えた。

教師支援3

※3 グループのなかで、自分や仲間の調理のよさに気づくことができるように仲間の弁当を試食する場を設け、互いの調理の工夫を知ることができるようにする。

弁当作りでは、各班を4名程度にし、追究している視点や新たな視点に基づいてアドバイスができるようにメンバーを考えた。また、実習中にも2人ずつのペアになり、片方の手伝いをしながら調理の様子を見ることによって、仲間の調理のよさにも気づけるようにした。1回目の弁当作りでは、沙希子のグループには、色合いや栄養素について考えている知子や健太が入り、この視点からアドバイスができるように、メンバーを組んだ。



沙希子が作った1回目の弁

10月27日 沙希子へのアドバイスカード

- 知子 卵焼きが甘かった。2年生にはちょうどいい味だと思う。もう少しおかずの種類を増やした方がいい。
- 優 卵焼きが焦げていたから気をつけた方がいい。少し甘かった
- 健太 味はおいしいけど、見た目が赤が多くておいしそうに見えなかったから見た目をよくした方がいい。その方がペアが喜ぶ。
- 慶 ハンバーグがやわらかかった。

ペアが喜ぶ弁当作り1回目 平成28年10月27日 沙希子の学習記録

枝豆をれいなちゃんの好きなスパゲティにしたら、アドバイスのカードに赤色が多いと書いてあったので、粉チーズをかけてみたりおかずを入れるカップの色を変えたりして色合いをよくしたいです。あと、緑色のものを入れたいしおかずの種類も増やしたいので、また枝豆を入れたいです。それと、卵焼きが焦げたのでお母さんにアドバイスをもらってきれいに作れるようにしたいです。

沙希子は、知子「もう少しおかずの種類を増やした方がいい」、健太「見た目をよくした方がいい」のアドバイスにより、次の弁当作りへのポイントが明確になった。ただ、おかずを増やしたい思いはあるが40分で作る時間の問題もあり、卵焼き作りがまだうまくいかない沙希子にとって、時間のかかる手作りの物を増やすことは難しい。しかし、ペアが好きなスパゲティははずせないため、冷凍食品のスパゲティに粉チーズをかけることと、以前に作って入れて入れると栄養も見た目もよくなると感じている枝豆を入れることにより、栄養面と色合いの面の両方を満たす方法を考えた。2回目の弁当作りのグループには、栄養面について考えながらも手作りを大切にして手際よく調理を進める由佳や真彦をグループに入れ、栄養面や調理の方法について弁当作りの工夫がさらに深められるようにした。



沙希子が作った2回目の弁当

10月31日 沙希子へのアドバイスカード

- 真彦 ウインナーがタンパク質で栄養がいい。ウインナーが赤で色合いがいい。
- 幹也 タンパク質があって良いと思う。けど、ビタミンも入れた方がいい。
- 由佳 栄養はだいたいいいけど、ビタミンを入れた方がいい。

ペアが喜ぶ弁当作り2回目 平成28年10月31日 沙希子の学習記録

卵焼きがこげたりはしなかったけど、ぐちゃぐちゃになってしまったので、家とかで練習したりしてうまく作れるようになりたいです。あと、枝豆を入れたら緑が増えたので、色合いがよくなったと思います。あと、ビタミンとカルシウムが全くなかったのでれいなちゃんが食べやすく苦手じゃないものを入れたいなと思いました。

1回目の弁当作りで見た目をよくするために、色合いを改良し仲間にも認めてもらったことで、学習記録にも「色合いがよくなった」と自信をもったことがうかがえる。さらに、幹也や由佳から「ビタミンを入れた方がいい」とアドバイスされたことで、次の弁当作りでは栄養面について考える手だてとなった。

11月4日 沙希子へのアドバイスカード

- 幹也 色合いもよく、タンパク質もあってとてもよいと思う。タコさんウインナーに味を付けてみてはどうか。
- 由佳 色合いはいい。五大栄養をもそろってきたけど、少し赤が少ない気がする。
- 真彦 色合いがよくて栄養バランスが全部そろってる。肉も椰子もバランスがいい。
- 明美 ケチャップが卵焼きにかかっていて、枝豆がスパゲティの上にのっていたので、もう少しカップに入れて分けた方がいいと思う。

11月4日ペアが喜ぶお弁当作り3回目 沙希子の学習記録

最初に作ったお弁当と今日作ったのを比べると、栄養面や色合い、おかずの種類などがたくさん改良されているなど思いました。卵焼きも初めの方は形とか失敗が多かったけど、最近になるとだんだん上達していたので、嬉しかったです。今日作ったお弁当は、私的にもうまくできたと、グループの人にもほめてもらったので良かったです。れいなちゃんに食べてもらう日までには、もっと上手に作れるようにして、れいなちゃんが満足できるようなお弁当を作りたいです。

3回目の弁当作りを終え、自分が追究してきたことについて仲間に褒めてもらうことにより、自分の追究のよさを実感することができたことがうかがえる。

11月7日 3回の弁当作りを通して思ったこと

私はれいなちゃんにおいしくお弁当を食べながら健康に元気になるほしいので、れいなちゃんがいち早く食べられるような食材で五大栄養素をそろえました。ビタミンを野菜のふりかけでとれるようにしたり、スパゲティに粉チーズをかけてカルシウムをとれるようにしました。あとはれいなちゃんが食べやすいようにハンバーグや卵焼きを一口サイズに切ったりしました。それと、れいなちゃん(2年生の子)がおいしいと思えるように卵焼きの砂糖の量を増やしました。40分以内に作れるようにするためには、火を最初に作った時より強めにしたり待ってる時間は他のおかずを準備したり切ったりしてました。困っていることは、卵焼きの形が少し悪いということとほんの少しだけ焦げてしまうことです。でも、家をふくめて5回ほどやってだんだん慣れてきているので見た目をよくするためにもアドバイスをもらったり家で練習したりしたいと思います。盛り付けも少し時間がかかるので、40分以上時間がかからないようにおかずを早くていねいに作りたいです。

3回の弁当作りを通して、沙希子は「見た目(色合い)」「栄養」「食べやすさ」「味」にこだわり、ペアが喜ぶための弁当作りについて追究してきた。調理のポイントになる視点について追究が深まり、ペアが喜ぶための弁当に近づいてきた。しかし食事作りにおいて大切な「食の安全」について考える子どもは、あまりいなかった。そこで、これまでの工夫の視点であった味や見た目、栄養や食べやすさに加えて、食の安全性という新たな工夫の視点も考えながらペアが喜んで食べてくれる弁当を安全に作っていかうとする姿を引き出したいと考え、追究を見直すかかわり合いを行った。



沙希子が作った3回目の弁当

実感的・体感的教師支援

☆ 自分が取り組んできた弁当作りのなかでは気づいていない新たな視点のよさが実感できるように、仲間が取り組んでいた調理の工夫の様子を見たり、工夫して作ったおかずを試食したりするようにする。

追究を見直すかかわり合いでは、ペアが喜ぶ弁当を作って工夫したことを伝え合い、弁当作りの工夫について見直していった。安全に食べてもらうための工夫も大切であることの意見が出てきたところで、食中毒を予防するために一手間かけた調理に取り組み、試食を行った。

11月15日 追究を見直すかかわり合い 授業記録

- | | | |
|----|----|--|
| 健太 | 44 | ぼくは最初はカレー粉が食中毒の予防の効果があることは知っていたけど、カレー粉とウインナーは合わないじゃないかなと思ってただけど、ふつうのウインナーよりもおいしかったし、予防できるんだたら一石二鳥だから、これからぼくは実際にお弁当にウインナーを入れてるから、これから幹也君みたいに <u>カレー粉</u> を使いたい。 |
| 海斗 | 45 | ぼくは前先生からもらったプリントでカレー粉が食中毒を防ぐって書いてあって、カレー粉なんてお弁当のなかで何に使うんだろうって思ってただけど、ここでウインナーに使えるってわかったから、実際にぼくはウインナーを使ってるからそれに <u>入れてみたい</u> 。 |

理久斗	46	ぼくはカレー粉もおいしかったけど、 <u>醤油をかけた方が合う</u> と思った。
志穂	47	カレー粉を入れたときに <u>調節が難しかった</u> からあまり味がしなかった。難しかった。 －〈略〉－
T	65	じゃあちょっと時間になってしまったので、最後に、またねこれから金曜日にもお弁当作りをしてくんだけど、こっからどんなことを気をつけて、お弁当作り、今日の授業を通してやっていったらいいかなっていうこと、ちょっと教えてもらっていいかな。
法子	66	殺菌効果があるっていったからそういうなんか、友美ちゃんが言ってたんだけど、おにぎりに梅を入れるといいって聞いたから、前もやったんだけど、少ししか入れてなかったから今度はもうちょっと多量の方がいいと思った。
海斗	67	今まで五大栄養素のことばかり考えて、そういう食中毒とかそういう殺菌系は考えたことがなかったから、そういうのも考えて、栄養もちゃんととれて、それから <u>食中毒とかも防げるようなお弁当を作りたい</u> 。
T	68	一つ加わったねえ。
幹也	69	僕は、カレー粉をまぶしていいと思ったけど、知子さんが言ったように確かに2年生の子は、ちょっと5年生とは違って、確かに辛いと思っちゃうかもしれないから、そこら辺を、もうちょっといっぱいあると思うからネットとかで調べて作りたい。

今回の実感的・体感的支援の方法については、一手間かけるだけで簡単に食中毒予防ができる実感を味わわせたいと考え、実際に調理を全員が取り組めるようにした。調理に取り組むことで、「簡単にできる」ことを感じ、「これならやってみようかな」、「他にカレー粉を活用できる方法はないかな」、「食中毒を予防できる他の方法は何があるかな」と、考えをもたせ、掘げられるようにすることをねらいに考えていた。健太や海斗のように「カレー粉を使ってみよう」という意識をもち、カレー粉を活用していくことに目が向いていく子どももいたが、理久斗「醤油の方がいい」のように他の味についての意見が出たり、志穂「調節が難しかった」のように、カレー粉の扱いに難しさを感じている子どもも出てきた。カレー粉を使うことについて、意見が出てきたが、海斗67「食中毒とかも防げるようなお弁当を作りたい」、幹也69「（食中毒防止の方法について）ネットとかで調べて作りたい」のように、「食の安全」についての視点が加わった。

教師支援4

※4 自分の調理をよりよくする方法について見通しがもてるように、試食やかかわり合いでの意見をもとに、今後どのように追究していくのかを視点に、学習記録に書くようにする。

11月15日 沙希子の学習記録

私は幹也君のウインナーにカレー粉をつけるというアイデアがいいなと思いました。（ウインナーに味もついておいしいし、食中毒も防げるから）私も仕切りをきちんとしたり、冷ましてからお弁当箱に入れたり、火をちゃんと通したりはしてきたので、大翔君や真奈ちゃんが言っていたように、これまでに以上に気を付けていいなちゃんが健康でいられるお弁当を作りたいです。食材で食中毒予防のことも考えたいです。

沙希子の学習記録「食中毒予防のことも考えたい」から、沙希子が自分の調理について、改善していく視点を明確にしたことがわかる。この活動を通して、沙希子がペアのために作る弁当について必要なことに加え、仲間とのかかわりで気づいた、食べてもらう相手のことを考えて、安全を考えた調理が必要であると、よりよい判断・決定をし、今後の弁当作りに対してはつきりとした見通しをもった姿を見ることができた。



沙希子が作った4回目の弁当

沙希子の4回目の弁当作りの計画にある、喜んでくれるための工夫

- ・五大栄養素をいいなちゃんが食べやすいもの（好きな物）でそろえる
- ・色合いをよくする
- ・いいなちゃんが食べやすいように食材を小さくする
- ・食中毒予防（カレー粉・しきり・火を通す・冷ます）

11月18日 沙希子へのアドバイスカード

卓也 もう少し盛り付け方を変えた方がいいと思う。例えば卵焼きの切り口を見せる。
志穂 ソーセージの盛り付けがおもしろいし、栄養や色合いがばっちりだね。
由佳 枝豆を串に刺して食べやすくなった方がいい。
幹也 枝豆をさしてきれいにした方がいい

11月18日 沙希子の学習記録

私は、今回卵が形・味・焼き加減がちょうどよくて、とってもおいしかった(同じ班の人もほめてくれた)のでとてもうれしかったです。やっと上手にできたので、次からもキープしていきたいです。あと、初めてウインナーに食中毒予防でカレー粉をかけて安心できるお弁当になったと思います。盛り付けの時、おかずが余ったので、何かの量を減らしたいです。

追究を見直すかわり合い後の弁当作りでは、沙希子は、カレー粉を使ったり、しきりを使ったり火をよく通したりするなど、食中毒防止の工夫に取り組んだ。沙希子の「安心できるお弁当になった」から、心も体も安心して食べられる弁当になったという自信をもち、本番前最後の弁当作りへの意欲を高めることができたことがうかがえる。



沙希子が作った5回目の弁当

11月24日 沙希子の学習記録

私は、今回枝豆をつまようじにさして、前と比べてみると、自分でも食べやすくなったなど感じたし、盛り付けも時間がかかったもののきれいにできたのでよかったです。(盛り付け方も前もらったアドバイスをもとに、卵焼きの入れ方を切り口を見せた)でも卵焼きの形が前と比べると少し悪かったので、もうちょっと家で練習してれいなちゃんがおいしそうと思えるお弁当にしたいです。

本番前最後の弁当作りでは、沙希子「自分でも食べやすくなったな」とあるように、自信をもって、本番の弁当作りに向かおうとする姿をみることができた。

教師支援5

※5 自分の追究に達成感や満足感を味わうことができるようにペアに食べてもらう場を設定し、仲間と互いに追究のよさを認め合うようにする。

11月30日 ペアに弁当を食べてもらった沙希子の感想

ペアのれいなちゃんは、私が作ったお弁当を自分からすごくおいしいと言ってきて、すぐ食べ終わったので、とてもうれしかったです。私がれいなちゃんの好きなスパゲティを入れたり、卵焼きを少し甘めに味付けたことを特に喜んでいました。あとは、お弁当箱のふたを開けた時に「おいしそう！すごい」と言ってくれたことがうれしかったです。今まで工夫を重ねてきた かいがあったなど思ったり、れいなちゃんが喜んでくれて本当に良かったなと思いました。

ペアが喜ぶための弁当作りをくり返し、作った弁当をもって公園へ行き、ペアに食べてもらった。沙希子はペアのれいなちゃんが「自分からすごくおいしいよ」と言ってもらえたことにより、弁当作りについての喜びを感じることができた。ペアが2年生であるため、弁当のどの部分がよくかったかについてまでは、触れられなかったが、沙希子自身はれいなちゃんが自分の思いで賞賛を表してくれたことに、「今まで工夫を重ねてきたかいがあった」と満足感を得ることができたことがわかる。



ペアに食べてもらった沙希子の弁当

教師支援6

※6 活動への成就感や達成感を味わい始めたところで、自分自身のことや、仲間とのかかわり方やペアへのかかわり方について、実践前の自分と比べるかかわり合いをする。その後、成長したことを、振り返り作文に書くようにする。

ペアが喜ぶための弁当作りに取り組み、自分が作った弁当を食べてもらい、ペアに「おいしい」と言ってもらい喜ぶ姿を見て、弁当作りの自信と満足感を得た子どもたち。ここで、核心に迫るかかわり合いを行った。子どもたちは、これまでの追究を振り返りつつ、今後やっていきたいことを話した。

12月6日 核心に迫るかかわり合い 授業記録

- | | | |
|----|----|--|
| 貴子 | 60 | この前カレー作った時に、カレーが終わったあとに家で作ったから、お弁当で作ったものを家でおばあちゃんたちに作りたい。 |
| 海斗 | 61 | 僕はこの前、家族にお弁当を作ってあげる機会があったんだけど、機会を見逃しちゃって。やっぱり作ってあげた人が食べてるときにおいしいおいしいっていってくれると作った方も作ったかいがあると思って、今度旅行へ行くとときに作れたら <u>作って喜んでもらいたい</u> 。 |
| T | 62 | じゃあ今ね、これからやりたいことってこういう風につくりたいなって結構出たんだけど、お弁当作りを通してこういうことわかってきたよね。
こういうことわかったり、じゃあ今、こういうことやりたいなということだったんだけど、ちょっとこれ考えてみて。お弁当作りをしてきたからこそわかったこともあると思うので、それを踏まえてこれからの食生活に生かしていきたいこと、どうですか。 |
| 幹也 | 63 | 僕はカレー粉入りウインナーを作って普通に、味がすごいでおいしかったから、食中毒の予防にもなるし、すごいおいしかったから普通に朝ご飯の時に食べられそうだから、また作ってみたい。 |
| T | 64 | カレー粉をね |
| 海斗 | 65 | 今回のお弁当では、時間制限というのがあって40分間という時間でお弁当を作るというわけだから、家で作る時も、時間制限とかはあまりないかもしれないけど <u>時間を意識して</u> 作っていきたいです。 |
| T | 66 | 例えば時間を意識してということは、どういうことを工夫して調理していきたいと思う？ |
| 海斗 | 67 | 何かを煮込んでいる時間を1分でも煮込んでたりそういうことをしているんだったら他の物を調理する切ったり、そういう時間も充分あるんだからそういう工夫をしたい。 |

海斗61「作って喜んでもらいたい」からは、弁当作りをくり返し、ペアに食べてもらい喜んでもらったことに、自分自身も喜びを感じ満足感を得て、自信をもってまた作りたいという気持ちが表れていることがわかる。また、海斗65「時間を意識して」からは、実生活で生かしていくことも考えている姿がうかがえる。

このように、自分のこれまでの追究のよさをペアや仲間に認めてもらい、考えたことをかかわり合わせたことで、自己の成長を自覚し、これからのくらしについて考える子どもたちの姿を引き出すことにつながった。

4 実践後の姿について〈振り返りから〉

12月6日 沙希子の振り返り作文

私は最初にしたれいなちゃんへのお弁当は、色合いのことばかり考えていたけれど、途中からは栄養のことを考えて、最初、とれなかった栄養をれいなちゃんの好物を考え、スパゲティの上に粉チーズをかけ、カルシウムを取ったり、して改良を重ねていくたびに、れいなちゃん健康を考えられるようになりました。その他には、盛り付けの仕方をアドバイスと同じしたり、食べやすいようにえだまめを串に刺したり、2等分だったハンバーグを4等分したり、色合いでは食材の色ではなく、カップの色もバランスよくしました。そして最後には、食中毒を予防するために、ウインナーにカレー粉をつけたり、卵焼きを甘めにしたりました。はじめの方は食中毒予防に火をよく通したり仕切りをきちんとしなかったりしたけど、班の人のアドバイスでよりよいお弁当になるようにしてきて、最後にれいなちゃんはとても喜んでくれたので、れいなちゃんに喜んでもらうという目標を達成できたと思ったり、工夫をたくさん考えてきて、その一部をれいなちゃんかまめてくれたことがとてもうれしかったです。れいなちゃんはとても喜んでくれたので、私もうれしくなりました。そして、ほとんどの子がこれからやりたいことで家族とかに作りたいと言っていて私も作りたいと思いました。料理とかもお母さんと一緒に栄養、食べやすさなどを工夫して作ってみたいと思いました。あと、ペアのためにたくさんの工夫をして、考えた工夫をこれから何かを作る時に生かしたいなと思いました。

「色合いのことばかり」から、ペアが喜んでもらうために、まずは見た目を大切にしたいと言う思いが強かったが、弁当作りを繰り返し、仲間の作る様子を見たりアドバイスをももらったりすることにより、食べてもらう相手の健康についても考えることが喜んでもらうことにつながることに気づくことができた。さらに、「最後には」には、それまでは、ペアの好みの具材を入れたり、色合いや栄養面、食べやすさを考えておかずの工夫をしたりすることによさを感じていた沙希子が、食の安全性に対する仲間の考え方や工夫に触れたことで、心も体も安心して食べられることが本当に相手のことを思うならば必要であると、対象をより深く見詰め、ペアへの弁当作りに対して考えを深めたことがうかがえる。また、「これから何かを作る時に生かしていきたい」からは、たくさんの工夫が入った弁当を完成させ、ペアに喜んでもらった経験を通して、自分の食生活に生かし、これからの自分のくらしをよりよくしようとする姿を見ることができた。

5 成果と課題

子どもたちは、1学期に「見つけたよ 笑顔になれる具の工夫 家族のためのカレー作り」に取り組んでいたため、日常の作り手である母親の大変さや作り手の思いについては考えることができていた。ただ、カレー作りでは初めて調理をする子も多く、特に技術面で「お母さんはすごい」と感じる子が多く、また、家族に喜んでもらうためのカレー作りに取り組んだことにより、食感などのおいしさや栄養面については、食べてもらう人のために作り手が考えてくれていることについて学ぶことができていた。本実践では、食べてもらう対象が2年生であり、小さい子であるとともに家族でないため特に安全に食べてもらうための配慮が大切であること、また、お弁当ということで限られた時間のなかで作る必然性があることやいろいろな種類のおかずを作る必要性があることなど、カレー作りでは学ぶことができなかった食に対する見方や考え方について、広げることができた。また、弁当作りを繰り返すなかで、グループのメンバーを意図的に変えたり、アドバイス活動を行ったりしたことによって、視点を広げることができた。

単元全体の教師支援について、効果的に行うことができたものが多いと考えるが、課題としては、「追究を見直すかわり合い」の授業で行った「実感的・体感的教師支援」の取り組み方についてである。効果的に実感・体感できるやり方として、やはり各自が体験することが必要であるのか、授業時間との関係もあるため、代表がやっていることを見ることも実感・体感できるのではないだろうかということである。実感・体感後の各自の考えをかわらせる時間をしっかりとることができないと、実感・体感したことだけに満足し、実感・体感したことでもてた考えが深まらなくなり、新たな追究が表面的なものになってしまうことになりやすい。そのため、どのような実感的・体感的支援が適切であるのか、考えていくことが必要である。

6 授業実践に対するコメント

(1) コメント1

本多 宣子

小学校学習指導要領家庭科の目標にあるキーワードは、「実践的・体験的な活動を通して、基礎的・基本的な知識及び技能を身に付ける」こと、「家庭生活を大切にする心情をはぐくみ、生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」ことである。本研究では、この目標を達成するために、子どもたちの食の実態をとらえ、子どもたちが意欲的に追究する単元を構想し実践された。本研究のよさについては、主に下記の3点と考える。

○単元の目標について

作り手の思いや様々な工夫に気づかせることで食に対する見方や考え方を広げ、自分の生活に合った工夫を見つけさせることでこれからの食生活に生かしていくことをねらっている。また、材料や調理方法を考えさせることで、嗜好やおいしさ、利便性や安全性の視点を大切にするねらいが明確にされている。個々に異なる状況のなかで、子どもたちは多くの視点をもち、よりよい選択をしていく力を育てている。

○ペアのための弁当作りという教材性について

炒める、茹でるなどの基礎的・基本的な調理技能を身につけることはもちろん、弁当という特性のために盛りつけや食の安全性を考える必要がある。さらに、ペアと出かける際に持参する「ペアのための弁当」作りを設定することで、ペアが喜ぶための見た目やおいしさ、栄養面だけでなく、限られた時間で作ることが求められる。そのため調理方法の工夫、加工食品・冷凍食品の活用、食中毒予防にも追究が広がった。

○教師支援について

弁当作りの楽しさと意欲をもたせるために、「マイ弁当作り」に出会わせた。追究においては、見通しをもって動き始める姿を引き出すために対象の背景にある人や社会についての調査活動と生活経験をもとにした考えの伝え合いを設定、よりよい判断・決定をして追究をする姿を引き出すためのグループによる試食と意見交換の場を設定というように、じっくり考えたり冷静に見つめたりする教師支援に取り組んだ。また、仲間の弁当を調理・試食する場を設定することで、実感的・体感的教師支援に取り組んだ。このように段階を考慮した適切な教師支援により、子どもたちは確かな考えをもって追究を深めることができた。

(2) コメント2

山根 真理

この単元の授業として二回、授業を見せていただいた。子どもたちが率直に意見を述べあい、懸命に弁当づくりに取り組む姿に、教師と子どもの信頼関係を感じた。授業後、子どもたちは参観者に対しても率直な姿を見せてくれた。第一回目の授業後印象的だったのは、「先生、お湯持っていくのは駄目？」と教師に訊ねる子どもの姿だった。「カップ麺でもいいのではないか」という意味である。

この子どもの質問は、現代における「食」の幅の、一方の極をあらわしている。消費社会化が進行した現代社会では、時間をかけずに簡単に済ませることができるインスタント食品がある。また消費社会のなかでは、財力と情報力があれば、贅をつくした、あるいはセンスに満ちた「食」を享受することができる。もう一方の極には、自家用の米や野菜を中心にした「素性の正しい」食材を自分で丁寧に調理する「食」の世界がある。しかし後者の「食」の世界も消費社会とは無縁ではなく、安全性をアピールするために「無添加」「自然」の商標をつけて商品化された食品がでまわっている状況も、現代の消費社会のなかに存在する。家で作る弁当も、このような食をめぐる現代的状況を反映している。「コンビニ弁当」を弁当箱に詰め替えるだけの弁当から、手間のかかったキャラ弁、料亭顔負けの弁当まで、弁当の可能性もまた幅のあるものである。

そのなかで授業者が狙ったのは「手早く」「ペアのための」弁当を作ることである。極度に簡便でも手間がかかるわけでもなく、時間的、物質的制約のなかで日常の食を営み続ける力をつけることが、この「手早く」という狙いに表れている。もう一つの「ペアのため」という狙いは、「他者」との関係を想定して調理をする力をつける、ということである。このように考えると授業者の狙いは、現代における食の自立の本質でありながら、実は大人でも難しい面がある課題なのだが、子どもたちは「弁当」という小さな世

界を完成させようと「40分」の時間制限のなかで、繰り返し懸命に、弁当を作り続けていた。

研究授業終了後に、何人かの子どもたちに「弁当、楽しい？」と訊ねてみた。目を輝かせて「楽しい」という答えが返ってきた。何が楽しいかと問うと、「自由に作れる」「工夫できる」「カレーは地味だが色取りとか考えられる」という答えである。

附属小学校の子どもたちは塾や習い事など、忙しい生活を送っている子どもが多い。そのような忙しい生活のなかで、家でも練習をしたりしながら、飽くことなく弁当づくりの改善を重ね、「見た目」から栄養、さらに安全性へと、食を成り立たせる多様な要素への気づきを深めていく子どもたちの姿をみて、「何故弁当づくりがこれほどまでに子どもたちを惹きつけるのか」という疑問をもった。

まったくの仮説だが、カレーや鍋など、共食を前提にした調理ではなく、弁当という「個人」単位の食の形において自分の世界を作ること、その小さな作品性のある世界の「創作」を繰り返し、子ども同士で語り合うことで「ペア」という他者を想定した社会性のある調理に向かっていく筋道があるのではないかと考えた。子どもたちの生活は忙しく、5年生ともなると塾や習い事など、スケジュールをこなす時間が生活時間の多くをしめている。学校以外の外出先ではスマートフォンで親から「遠隔操作」されることも、珍しくないだろう。そのようななかで、個としての自立と「他者」との関係を育むことの時間・空間的条件という点で、現代的な難しさがあるように思う。そのなかで、まずは「個」の世界を納得できるまで作り、そのうえで「他者」に向かう道筋が有効であるのかもしれない。授業者の狙いとは少しずれるかもしれないが、現代の子どもたちの自立と「他者」との関係性の育ちの道筋についても考えさせられる授業実践だった。

『英語表現』指導についての提案 —より効果的なインプット・アウトプットを模索して—

愛知教育大学附属高等学校 加古久光・川上佳則・鈴木隆弘・

平岩加寿子・福西広子・山口 誠

I はじめに—この研究実践がめざすもの—

「英語の授業は英語で行うことを基本とする」旨の学習指導要領は当初はセンセーショナルな受け止め方をされたものの、特に「コミュニケーション英語」においては、ハンドアウト等をふんだんに使用しながらその趣旨に沿った方法論も定着しつつあり、見慣れた日常になってきている感がある。本校では教育実習においてもそのような授業を推奨し、無理なく実現もしている。

そんな中、「論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を伸ばす」という目標を持つ「英語表現」において、自分の考えをまとめ、適切な英語表現を用いて文章にし、さらにそれを発表できるようにするためには、実際にどのような段階を踏まえて指導をしていかなければならないかについて、日々心を砕くところでもある。まずは「正しい」英文を組み立てるための知識も必要である。それができるようにすれば、今度は一つ一つの文をつなげて文章にする作業が必要である。さらには内容の流れについて推敲できる力が必要となり、そのようにしてできた文章をより効果的に相手に伝えられるような発表力も必要となる。

3年間を見据えたビジョンの中で上記を実現しようという本校の模索の過程を、「明日からでも役立つ」比較的平易な提案集としてまとめてみた次第である。お断りしておかなければならないのは、今回の原稿および授業は、特に理論的な authority をもととしてその直接的な実現を試みたものでこそないが、practical なアプローチによる「生徒個々」の変容に関する記述の端緒になればという願いを出発点とし、そのために、我々英語科教員が積み重ねてきた経験と実践をまとめたものである。

II 実践提案集

日常的な場で様々な手法を用いて授業を行っている。以下に提案集としてまとめておく。

- 1 高校英語導入期における英文法の調べ学習—「発見・気づき」—
- 2 例文暗記から自由英作文へ—“内容”を伝えるために—
- 3 場面設定トレーニング—文法知識は現実場面の問題解決のツールとして—

- 4 英文と日本語の違いへの気づき—英作文の障壁を取り除く試み—
- 5 ミニ・プレゼンテーション—心理的負担を減らして多くの回数を—
- 6 教科書の内容を用いた「インプット、のちアウトプット、ときどき応用」
- 7 クラスメイトの作文に興味津々—Peer Reviewによるリライトの試み—

提案1：高校英語導入期における英文法の調べ学習—「発見・気づき」—

英文を組み立てるための知識としての文法は、やはりどこかで明示的な形であるにせよ、扱う必要があろう。ただ、文法そのものが目的化しないように注意する必要がある、なおかつ伝えたいことを伝えるための「ツールとしての文法」を、できれば自ら理解しようとする機会も設けたい。文法指導といえは教員がまず説明するイメージがあるが、生徒自らが関心を持って参考書等にあたり、自ら発見できるようなプロセスを授業の前段として設定し、授業においてその成果が確認できるような手順を整える必要がある。そのために、下に示すような簡単なハンドアウトを事前に準備し、家庭において各自が調べ、学校ではグループ内で互いに発表し合う。このような自ら発見しまとめてゆく作業は、その後の学習全般の基本的態度としても重要ではないかと思われるのである。ちなみに第1学年で使用する文法参考書『総合英語Forest[7th Edition]』（桐原書店）を用いている。

<i>Departure</i> 英語表現 I 英文法研究ワークシート for Lesson 8 受動態	
	年.....組.....番 氏名..... 班 ※縦・横は自由。
提出期限 <u>9/7(昼)</u>	

提案2：例文暗記から自由英作文へ—“内容”を伝えるために—

一通り調べ学習をしたとはいえ、生徒によってはこの段階での文法そのものについての理解はまだまだ不十分で、ましてや習得した文法が自己表現に役立つという実感も薄い。そこでまず基本例文の定着を図り、それが自然に発話できるようになって、ある程度慣れてきたところで、今度はそれを使って身の回りのことを表現するために用いるという段階的な指導を行うことにする。最初は機械的な作業になってしまうが、目標はあくまでも構文を使用しての自己表現である。

Departure English Expression I の各レッスン最初のページには“Expressions”というパートがあり、当該レッスンの文法事項がまとめられている。以下は9月2日(金)にLesson 7 Food and Healthを扱った際の手順である。当該箇所には次の5つの文が挙げられている。Lesson 6に引き続いて助動詞の内容である。

- 1) I used to be a night person, and I would often feel tired during the day.
- 2) I feel sick. I may have caught a cold.
- 3) Kazuaki looks sleepy. He must have stayed up late last night.
- 4) I should have been more careful about my health.
- 5) Would you buy some sugarless drinks for me?

(1) 例文暗記はペアワークで行うことが多いが、以下のような手順で行うことが多い。

① 例文1)を1分で暗記

② ペアでじゃんけん。勝った方が日本語訳を読み上げ、負けた方が暗記した英文を話す。これを3回戦行う。済んだペアは着席し、次の文の暗記に取りかかる。

③ ②のプロセスで5つの文が終わったところで、今度は勝った方がランダムに文を選んで日本語訳を読み上げ。負けた方は英文を話す。これも3回戦行う。

(2) こうして一通り例文を習得した後、下のようなハンドアウトを用いて、ペアでどんな内容でもよいので、覚えた構文のパターンで文を作らせる。当初は5分ほどを予定していたが、たとえ1文でも推敲するのに時間を要し、結果的に15分ほどになった。

TASK ①

現在の様子(目の前の現象)と、そこから推測される過去の事柄について自由に書いてみよう。

TASK ②

現在の様子と、それについて後悔・反省していることを書いてみよう。

ペアの名前：

ex. Team Departure

(3) 作った文を板書させる。黒板には奇数番のペアはTASK①の文、偶数番のペアはTASK②の文を書く。

①と②を合わせてペアの数だけの文が並ぶことになる。

生徒が板書したものを以下に載せておく。文法的な誤りも散見されるが、「助動詞+have+過去分詞」に関わる部分以外は、あまり細かく訂正せずに内容面に注目し、関心を向けさせた。

① Mr. Yamaguchi wears glasses. He must have done without glasses when he was young.

② Mr. Yamaguchi wears glasses. He should have been more careful about his eyes.

(Team 元富士中！)

① He looks sad. He must have forgot money.

② I should have done my homework earlier.

(Team sky blue)

① Kento is very cool. He must have been popular with girls when he was young.

② I feel strongly these days that I should have studied much harder.

(Team Roast beef)

① I'm worried. I may have forgot to lock a door.

② I bought a strawberry layer cake. But I should have bought a tart.

(Team notebook)

① She has lost her keys. The keys may have fallen out of her pocket.

② I was late. I should have got up at six.

(Team pen No. 5)

① That couple looks happy. They must have had a baby.

- ② My test results are bad. I should have studied during the test week.
(Team 消しゴム)
- ① She has a beautiful face. She must have had plastic surgery.
② I got poor marks. I should have studied before test.
(Team GYM)
- ① The blackboard is written English. Before class must have been English class.
② I haven't finished my homework yet. I should have done more earlier my homework.
(Team シーサー)
- ① She looks happy. She must have won a live ticket.
② A robber came into my house. I should have locked the door.
(Team Ishikawa)
- ① I have no money. I may have consumed money.
② I should have been study summer vacation assignment step by step.
(Team マッチョ)
- ① He looks sad. Something bad may have happened to him.
② He looks sad. He should have been study more hard.
(Team 8)
- ① She looks happy. She must have finished her homework.
② My cat is fat. She should have walked more hard.
(Team Blue)
- ① He looks happy. He must have enjoyed party last night.
② I had not won a game. I should have practiced more.
(Team Chiryuppi)
- ① Mr. Yamaguchi is cool. He must have been popular with us.
② I'm very sleepy. I should have been more sleep/
(Team YAMAYAMA)
- ① I am sad. We may have broken heart yesterday.
② We broke up yesterday. I should have been more careful about herself.
(Team Poor Justin)
- ① The character is bad. I must have slept last class.
② I have a lot of homework. I should have chosen other class.
(Team Mizuki & Aska 13)
- ① I'm stomachache.(→ I have stomachache.) I may have eaten bad food.
② I can't answer this question. I should have studied hard.
(Team Sana and Kohei)
- ① Nara is cold. It must have snowed in Mt. Yoshino.
② I called teacher, but he didn't notice. I should have called big voice.
(Team Koshisuka)

- (4) 最後に教員に続いて全員でchorus readingをする。クラスメイトが考えた文を見ていくことは、後述する文章レベルでのPeer Reviewの第一歩としての位置づけもある。

提案3：場面設定トレーニング—文法知識は現実場面の問題解決のツールとして—

これはある場面を設定し、その場面に適切な発話として、学習した文法内容を使わせようとするものである。*Departure* の各レッスン2 ページ目“Get Ready to Express Yourself”のChallenge!のところにも「次のような場面で、あなたはどのように英語で話しますか」という問いがある。

場面設定トレーニングはそれをさらに発展させたものと考えてよい。以下に1例を挙げる。

Situation Training [完了形編]

Situation 01

あなたは期限までに宿題を終えられなかった。担当の先生に報告しなければならない。叱られるかもしれない。だが、提出はできなかったけれど、ここまで努力したことは、何とか伝えたい。自分は「やらなかった」わけでも「やりたくなかった」わけでもないから。Keywords: finish

Situation 02

友人から映画の誘いを受けたあなた。だが、その映画はすでに2回も観た作品だった。「さすがに3回目は勘弁して欲しい...」あなたは、どうしても断りたい。だけどできるだけ「それなら仕方ないね」と思って欲しいから、言い方を工夫しないと。Keywords: twice

Situation 03

その日、あなたはたまたま一番に帰宅した。帰宅すると、ダイニングテーブルの上には大きくかじられたケーキが。ひどいな、これ。ふと、横を見ると、口の周りにクリームをつけた飼い猫が悠然と歩いている。と、母帰宅。「おかえりー、ってあなた、なに人のケーキ食べてんのよ!! 許さんぞ!」激怒する母。隠れる猫。なんとかこの怒りを収めるような説明をせねば、わたしに明日は、無い。Keywords: when / the cat

また、Lesson 7 Food and Healthにおいては「助動詞+ have + 過去分詞」が文法項目として挙がっているが、それに関しては以下のような問いかけをした。

-
- ① 友人と知立駅で待ち合わせをしているのに、なかなかやって来ない。
友達の考えられる状況を推測して英文を作ってみよう。
 - ② 友達が月曜日、とてもうれしそうに(or 悲しそうに)学校にやって来た。
友達の考えられる状況を推測して英文を作ってみよう。

このような活動をする場合、ねらいとした構造の文がそのまま出てこないこともある。その際は文脈に合っている文であればよしとしながらも、「表現の選択肢の1つとしてこのような文も考えられる」というような説明が必要になろう。遠回りになることもあるが、その結論を急ぎすぎないよう注意が必要である。目標とする文を習得させたいだけであれば、最初からそのパターンの文の練習のみをすればよいことになるからである。それぞれの場面の問題解決のための文を考え出すというのがまず第一義であり、その際の文の選択は必然的に多様にならざるを得ない点は留意しておきたいところである。定期考査にこの種の問題を出題しようとしたときの困難点も、まさにこの点にあると言ってよいのである。

提案4：英文と日本語の違いへの気づき—英作文の障壁を取り除く試み—

英作文をさせる際、生徒は日本語の順序のまま英単語を並べてしまうことが多い。まずはごく基本的な文において、英文と日本語とでは何がどのように異なっているかに気づかせる作業も必要である。以下の例では、英語に直せるように日本語そのものを言い換える練習をし、その習慣づけをねらった第一歩のハンドアウトである。

なぜ私達は「言いたいこと」、「伝えたいこと」を英文に直せないのか

1 日本語を英語にしてみよう

例 (1) 我が輩は猫である。(2) 名前はまだない。

(1) (2)

2 (2) の英作で困った人へ送る3つのルール

大前提：日本語をそのまま英語にしようとしてはいけない。というか、無理です。

ルール① まずは、「ちゃんとした日本語の文」になるように、言葉を補う

※ちゃんとした日本語の文とは、「主語・動詞が明らかである日本語の文」のこと

「名前はまだない」

→誰が、何をするのか、省略無しでしっかり表す。 (2)

ルール② 「ちゃんとした日本語の文」を英語の語順に並べ替える

「私はまだ(私の)名前がない」

→「ちゃんとした日本語の文」をS(主語)+V(動詞)+その他 の語順に並べ替える。

※日本語で並べ替えること (2)

ここまでやったら、英語に直してみよう。

(2)

また、上の例以外でも、助動詞 used to について次のようなことも考えた。

「以前はよくしたが、今はしていないこと」について、その理由などもあわせて書いてみよう。

① <日本語で>

② <①を英語の語順にしてみよう>

③ <英語で>

提案5：ミニ・プレゼンテーション—心理的負担を減らして多くの回数を—

第1学年(*Departure*使用)では、各レッスン最終ページ“Write on Your Own”の部分で、教科書の内容に従ってパラグラフを書かせ、それを基にしてプレゼンテーションを行っている。

生徒にとってはクラスメイトの前でプレゼンテーションを行うことは、とても緊張しハードルの高い活動である。そこで、“Get Ready to Write”でまずパラグラフを書く下準備の段階から6～7人のグループを作り、話し合いをしながら各自の内容をまとめ、自分がまとめようとしていることについての共通認識がグループの中で得られることによって、次のグループ内プレゼンへの抵抗感を減らすようにしている。

パラグラフが完成した後は、グループ内で着席したままミニプレゼンを行う。予めパラグラフの内容

を暗記し、自らの言葉として(オーラル・インタプリテーションのように)述べることができることが目標であるが、現実には原稿を見ながらになることが多い。

次に各グループの中で1名を選び、代表としてクラス全体の前でプレゼンテーションを行う。

1学期の段階ではまだこのプレゼンテーションはパフォーマンステストの位置づけをするには至っていないが、2学期以降は何らかの形で評価に結びつけることも考えたい。本校で過去に用いた評価のワークシートは別紙のようである。

また、自分が書いたパラグラフについて、クラスメイトがチェックし、フィードバックする方法もある。以下がその形式である。

Lesson _____ CLASS ____ No. ____ Name _____

語

Name			
Topic Sentence			
Supporting Sentences			
Grammar			
Comments (日本語でよい)			

- ★Topic Sentence A: 主題は明快である。
 B: 主題はもっと明快であった方がいい。
 C: 主題は全く何を言いたいかわからない。
- ★Supporting Sentences A: 支持文は十分に主題を支えていて、論理的に並んでいる。
 (理由・事実・具体例などが入っていて納得できる)
 B: 支持文は主題を支えるには少し不十分である(半分くらい納得できる)
 C: 支持文は全く主題を支えていない。(これでは納得できない)
- ★Grammar A: このレッスンで習った文法を正しく使えている。
 B: このレッスンで習った文法を使ってはいるが、使い方が間違っている。
 C: このレッスンで習った文法を全く使っていない。

提案6: 教科書の内容を用いた「インプット、のちアウトプット、ときどき応用」

第2学年の英語表現Ⅱでは、UNICORN 2（文英堂）を使用している。当教科書の構成として、UNIT 2では文法や構文を説明する機会はほとんどない。

【インプット】

各課のトピックに合わせて、対話やスピーチの場面に応じた表現を含むキーセンテンスの暗唱、使用頻度の高いキーフレーズの音読練習をする。インプットを確実にするため、授業では暗唱のための音読や小テストに多くの時間を割く。

C. BUILDING BLOCKS.

LESSON 8.	
English.	日本語.
① The quality of life in Norway is similar to that in Denmark.	① ノルウェーの生活の質はデンマークのそれと類似している。
② Forests are like air cleaners in that they take in CO ₂ and release oxygen.	② 森は二酸化炭素を取り込み、酸素を出すという点で、空気清浄機のようなものだ。
③ These solar panels will be as large as the Tokyo Dome.	
④ People in advanced countries should change their lifestyles.	
⑤ It is essential for us to recognize the risk of climate change.	
⑥ To reduce the amount of waste, it is necessary to recycle things whenever we can.	
⑦ There is an urgent need to cut down on greenhouse gas emissions.	
⑧ We are required to save electricity because of a possible power shortage.	

E. Vocabulary Building.

LESSON 8.	
English.	日本語.
Cause.	
CO ₂ emission.	二酸化炭素排出量.
emit greenhouse gas.	温室効果ガスを排出する.
burning fossil fuels.	化石燃料を燃やす.
deforestation.	森林伐採.
Global Warming.	
greenhouse effect.	温室効果.
climate change.	気候変動.
Effect.	
damage to ecosystems.	生態系に損害を与える.
melting polar ice and glaciers.	溶ける極氷と氷河.

These solar panels will cover an area () () () the Tokyo Dome.

④4. 先進国の人びとは、自分たちの生活様式を変えるべきである。

People in advanced countries () change their lifestyles.

⑤5. 私たちが気候変動の危険性を認めることが不可欠である。

It is () for us () recognize the risk of climate change.

⑥6. ごみの量を減らすために、できる限り何でも物を再利用する必要がある。

To reduce the amount of waste, it is () () recycle things whenever we can.

⑦7. 温室効果ガスの排出を減らすことが緊急に必要である。

There is an urgent () () cut down on greenhouse gas emissions.

⑧8. 起こりうる電力不足のために、私たちは電気を節約することが求められている。

We () () () save electricity because of a possible power shortage.

(2) かつこの中の語(句)を並べ替え、全文を書きなさい。ただし、文頭に来るべき語も小文字にしてある。

①1. The quality of life in Norway (in / is / similar / that / to) Denmark.

②2. (air cleaners / are / forests / like) in that they take in CO₂ and release oxygen.

③3. These solar panels (an area / as / as / cover / large / will) the Tokyo Dome.

④4. (advanced) countries / change / in / lifestyles / people / should / their).

【インテイク】

インプットした項目が随所にちりばめられた120～180語程度の文章を読んだり聞いたりして、その中から必要な情報を抜き出す要約の演習をする。この活動は、我々が母語を用いて日常的に行っていることであり、また、センター試験の対策としても有効である。出版社の提供するハンドアウト集を用いて容易に準備ができる。

■ p. 35—LESSON 8 リスニング

Plants and animals are becoming smaller because of warmer temperatures a... Studies show that many species of plants, including fruits, and creatures suc... cicadas have become smaller because of global climate change. For inst... showed that a one-degree increase in temperature reduces the size of fruit by... and it also reduces the body size of fish by 6 to 22 percent. Also, lack of... climate change can lead to smaller offspring for animals, which results in... animals. If more plants and animals continue to become smaller, it might... supply of food in the future. (115 words)

F. OUTPUT ACTIVITIES

音声聞き。下線部に適当な語を入れ、パラグラフチャートを完成させましょう。

Cause: Global ①..... change.

• ②..... temperature.

• lack of ③.....

↓

Effect: ④..... of plants and animals.

• 3-17% reduction: ⑤.....

• 6-22% reduction: ⑥.....

↓

It might lead to a smaller ⑦.....

【アウトプット】

習得した語句や表現を用いて、意見文を書く。第2学年では、ただの感想文にならないよう、各課のトピックに合った社会的問題を論じるように指導している。また、キーセンテンスやキーフレーズは定期考査で重点的に出題する。考査では、教科書の構成と同様に(そして授業の構成と同様に)、文法を問う問題は極めて少ない。また、日本語で答える問題はほとんどない。英語で表現することを目的としている。

【アプリケーション】(場合に応じて)

習得した内容を実際の場面で活用する練習としてスキットを行う。例に挙げる課では、教科書本文の場面を再現またはアレンジして、グループで発表した。この活動のポイントは、(1)分量を少なくすること、(2)普段から、文(章)を感情を込めて、もしくは説明口調で音読する練習をすること、(3)生徒が工夫を加えられる課に限ること(本課は理系の生徒が化学の知識を組み込みやすい)、の3点である。

Professor Smith: Today we're going to look at the problem of water shortages caused by global warming. . .

Tom: Excuse me, Professor Smith. I have a question. We've learned that the total amount of water on the earth doesn't change. I just wonder why global warming can cause water shortages. . .

Professor Smith: Good question, Tom. Only about 2% of water on the earth is fresh water. And we need to have fresh water when and where it is necessary for our lives. Do you understand what I mean? . .

Tom: It just hit me! The other day I read that the average amount of snowfall has decreased in some places on the earth. I think that can cause water shortages. . .

Professor Smith: Correct! I'm impressed. Can anyone explain some functions of snowfall? . .

Susie: Yes, Professor Smith. It's like a storehouse. In winter, snow builds up in the mountains. In spring, it is released as water that farmers use for growing crops and we use for drinking. . .

Professor Smith: That's right, Susie. (172 words) . .

"Prepared" Discussion

on problem of water shortages caused by global warming

Tom has been drinking the Ischa during lunch break.

⑤ Tom: You have drunk too much. What's justice??

⑥ Huh? I don't drink at all! Still, it's hot.

⑦ What are you doing?

⑧ Tom has been drinking bottles of water.

⑨ That's right. In the old water shortages caused by global warming has become a problem.

For example we of five people are pulled in water shortage now.

⑩ I also re-examine my lifestyle.

Tom: You have drunk too much. What's justice??

Huh? I don't drink at all! Still, it's hot.

What are you doing?

Tom has been drinking bottles of water.

That's right. In the old water shortages caused by global warming has become a problem.

For example we of five people are pulled in water shortage now.

I also re-examine my lifestyle.



提案7：クラスメイトの作文に興味津々—Peer Reviewによるライティングの試み—

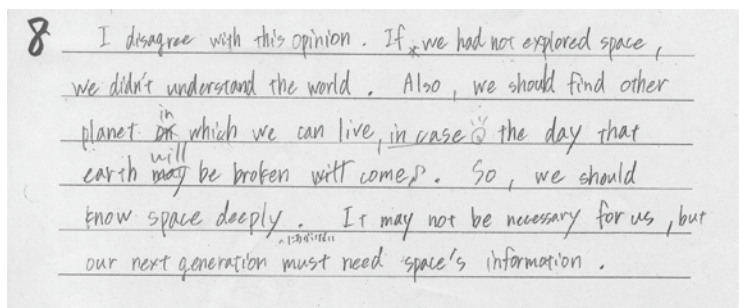
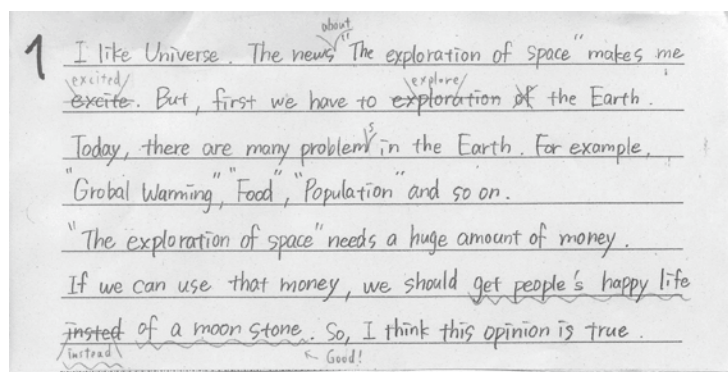
生徒は1年生から継続して、レッスン毎にライティング活動をさせてきたが、とにかく書くこと、自分

の意見を伝えることを優先して、ミスに細心の注意を払うことはしてこず、ライティングを提出した後も、誤りを指摘するだけで、書き直しなどのフィードバックを行ってこなかった。その結果、生徒は同じミスを繰り返したり、単純な文のみを使用したりと、大きな成長が見られなかった。

その反省から、3年生から Peer Review の活動を取り入れた。活動内容は、他の生徒が書いたライティングを3人1組のグループで話し合い、文法、語彙、表現の誤りなどがあれば指摘する。また、あら探しの活動にならないよう、誤りだけではなく、良い意見や自分では思いつかなかった表現があればそれも伝えるようにした。そして、そのワークシートを本人に返し、その指摘を自分でさらに吟味し（もちろんそこで指摘されていることが全て正しいわけではないが）、リライトの活動を行う。

この活動の狙いは大きく3つある。①他の生徒の誤りを見つけることで、自分で同じ誤りを繰り返さないようにする。②グループで話し合う際に、伝えることや教えあうことでその知識を定着させる。③受験勉強で増やした語彙や文法の知識を活用し、それがこの活動で役立っていることを実感する。

● “Exploration of space is a waste of money.”での意見文に対する Peer review



III まとめ

普段本校において日常的に行われている実践を、僭越ながら提案集としてまとめさせて戴いた。すでに同じような方法論で指導にあたられている学校もおありかも知れない。その意味において、いわゆる理論的な先進性が不足する内容であろう点、ご容赦願いたい。ただ、我々中等教育に携わる者には長年にわたる教育の場における経験の蓄積とそこから培われた見識というものがあるはずである。これまでも刻々と変化を続ける対象に柔軟に対応しながら、置かれた状況に最善の方法を模索してきた。今回は「英語表現」について、その様な模索の過程をより多くの先生方と共有し、これからの役立てたいとの思いから、表題のテーマを設定した。今回のテーマに関しては、授業実施者のみならず本校の英語科教員6名全員がアイディアを出し合いながら、全体として事に当たってきたが、日々の教育活動においてもそうすることがいかに重要か痛感している次第である。

新しい時代の「考える道徳教育」のあり方の探究

愛知教育大学附属名古屋小学校： 伊藤昭良

愛知教育大学附属岡崎小学校： 松井幹宗

愛知教育大学附属名古屋中学校： 高橋寿典

愛知教育大学附属岡崎中学校： 志賀充規

愛知教育大学： 山口匡，黒川雅幸，小嶋佳子，鈴木伸子，高橋靖子，
藤木大介，下村美刈，中山弘之，野平慎二

まえがき

不寛容と排外主義の政治が世界各地であからさまに台頭している。経済のグローバル化を主導してきた国々において、行きすぎたグローバル化に対する不満が、そうした不寛容と排外主義を支持しているのは皮肉なことである。フランスの思想家ミシェル・フーコーはかつて、「人々は自分たちが何をしているのかを知っています。なぜそうするのかも知っています。人々が知らないのは、自分たちがしていることが何をしているのか、なのです」という趣旨のことを述べていた。フーコーの言葉を引用するまでもなく、自分（たち）がしていることが何をしているのかを知り、考えることは、実は大変に難しい。人間の認識にはおのずから限りがあるし、上述の皮肉な状況が示すように、人間の心のあり方は自分を取り巻く政治的、経済的、文化的等々の環境によっても大きく影響される。グローバル化に対して不寛容と排外主義の政治がどれほどの効果——さらには副作用——をもつのか、を見通すことは至難の業であろう。にもかかわらず、敵と味方を二分する単純で勇ましい言葉が、十分に吟味され考え抜かれることもなく支持され、強力なリーダーシップが求められている。現状はナチス政権の誕生の前夜に似ている、という指摘も数多くなされている。人間は何度も繰り返し、丁寧に冷静に、歴史から学ぶ必要があると言えるかもしれない。

他方、不寛容と排外主義の政治に対する反対の意思表示も数多く示されている。寛容や多様性の尊重が重要であることは言うまでもない。けれども、その「正解」を題目のように一方的に唱えさえすればいいというものでもないだろう。寛容という言葉の背後には、おそらく、長い年月にわたる排除や抑圧の苦しみ、等し並に幸せに生きたいという素朴な願い、対立と流血、怨嗟と恩讐等々の実感の、個人的、集合的な積み重ねがある。敵対者の側にも敵対者なりのものの見方や言い分があるだろう。そうした実感の蓄積を経てたどり着いた共存のためのひとつの知恵がたとえば「寛容」なのであって、「正解」を問答無用に押しつけることは、むしろその知恵を理解しない不寛容な態度であるとも言える。2014年10月に出された中央教育審議会の答申でも、「主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」と書かれていた。寛容であれ、他の道徳的な価値であれ、言葉で表現されるその価値には、思うようにならない自分や他人との、思うようにならない関わりの歴史が込められている。道徳的な価値を理解するとは、自分なりの実感をもとに、その言葉を自分なりに理解し（直し）、意味づけ（直し）ていく過程を指す、と言えるかもしれない。

小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から教科化される道徳では、「考える道徳、議論する道徳」への転換が目指されている。表面的、一面的にしか物事を考えない大衆迎合主義にも、同じく意味を十分に吟味しないまま正答を繰り返し唱える正答主義にも、ともに抗するような道徳教育が、今日ますます求められていると言えるだろう。言うは易いことだが、実際には一足飛びには実現できず、まさに丁寧に取り組んでいくしかない。道徳・特別活動分科会では、大学における授業実践や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「考える道徳教育」のあり方を探っている。以下、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

1. はじめに

附属名古屋小学校では、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多様な感じ方や考え方に接しながら、自ら考え、自ら学び、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことをねらいとして、問題解決型の道徳授業のあり方について探究を進めている。

以下では、問題解決型道徳授業の基本的な流れと各段階の解説について報告する。

2. 授業の基本的な流れ

(1) 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。

(2) 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。

(3) 展開後段

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

(4) まとめ

- ・ これからの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。

3. 各段階の解説

「礼儀について考える」（小学校高学年、内容項目 B（9））というねらいのもと、資料「女王の晩さん会」を用いた授業を例に、問題解決型の道徳授業の各段階について解説する。

○資料「女王の晩さん会」あらすじ

むかしむかしあるところに、立派なお城に住む女王様がいました。王女はとても元気いっぱい、自分がやりたいと思ったことは何でもすぐにやっけてしまいます。そのため王女はいつも、教育係のじいやにじやられていました。でも、お城のみんなは王女のことがとても大好きでした。それは、王女がとても優しい心の持ち主だったからです。

ある日のこと、王女は、他の国から呼んだ大切なお客のために晩さん会を開きました。王女は、昔、自分がまだ小さかった頃の晩さん会のことを思い出しました。晩さん会では、フィンガーボールが出てきました。フィンガーボールとは、果物を食べたときに汚れた手を洗うための水が入った入れ物のことですが、王女はまだ小さかったので、それを知りませんでした。王女は両手でフィンガーボールを持つと、中の水をぐいっと飲み干しました。顔を上げたとき、王女は自分がとんでもない間違いをしてしまったことに気がつきました。お客たちは、こっちを見て固まっていましたし、王様と王妃様は真っ赤になってうつむいていました。王女は一目散に自分の部屋までかけていきました。（あんな思いはもうたくさん。でも、知らなかったんだからしょうがないじゃない。） 晩さん会も終わりに近づき、果物と一緒に運ばれてきたフィンガーボールを見ながら、王女はそんなことを考えていました。

そのとき、事件が起きました。招待したお客の一人である遠い国の王子が、フィンガーボールの水を

飲んでしまったのです。他のお客たちは、びっくりして、一斉に王子の顔を見つめました。さっきまで和やかだった晩さん会の雰囲気が変わったのを感じ、王女はあわてました。(あの方の国には、きっとフィンガーボールがないんだわ！ だから指を洗うものだって知らないのね…)

(1) 導入

発問例：「みなさんが行儀よくしないといけないって思うのは、どんな時ですか？」「なぜ行儀よくしないといけないのでしょうか？」

※ 「礼儀」という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、その本質的な意味や、その道徳的価値が大切な理由について考えさせるようにする。

(2) 展開前段

- ・人物の心情を理解させる場合の発問例：「昔の女王は、どうして部屋まで一目散にかけていったのでしょうか？」「遠い国の王子がフィンガーボールの水を飲んだ時、どうして女王は慌てたのでしょうか？」
- ・人間関係を把握させる場合の発問例：「女王にとって、遠い国の王子は、どんな人ですか？」
- ・道徳的問題を確認する発問例：「ここで問題となっているのは、何でしょうか？」「困っているのは王子なのかな？」

※ 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】

発問例：「参加してくれたお客さん全員が満足する晩さん会にするために、王女はどうしたらいいのかワークシートに書きましょう。また、そうすることで、どんないいことがあるのか、またはどんな困ったことが起きるのかについても考えましょう。」

※ 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。そうして、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るけど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】

発問例：「王女はフィンガーボールの水を飲みましたが、それでよかったのでしょうか。よ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。」

※ 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】

発問例：「黙って何も見なかったことにする」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。それを目にするたびに、他のお客さんたちはどう思うだろうか？」

【解決策のメリット・デメリットをとらえなおさせる発問】

発問例：「こっそり王子に教えてあげることで、王子は恥をかかずにすむという解決策だけど、とんで

もない間違いなんだから、この後の晩さん会の間、ずっと王子は気まずい思いをするんじゃないかな？」

※ 子供達だけでは気づかないこともあるので、教師が発問して解決策について捉えなおさせる。

☆ 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

※ 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。

☆ 道徳的価値に関わる、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をまとめる（高学年向き）】

発問例：「話し合いを通して、「礼儀を守る」ということについて考えたことを書きましょう」

【例② 解決策の中から、自分が最もよいと思うものを選ばせる。（低・中学年向き）】

発問例：「解決策のなかから、自分がもっともよいと思うものをひとつ選びましょう。選んだ理由もワークシートに書きましょう。」

※ 必要なら問い返しなどをして、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にする。

（３）展開後段

【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】

発問例：「授業のはじめに「礼儀」を守る場面がいろいろありましたが、どのように行動すればいいのかな。理由もつけて発表しよう」

【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】

発問例：「児童会が挨拶運動を始めたけど、どうすることが礼儀を守ることになるのかな？」

【例③ 自己評価させ、理由を書かせる】

発問例：「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振り返ってみましょう。また、どうしてそのように思ったのか理由を書きましょう。」

※ 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。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。

（４）まとめ

【例 今後の課題を書かせる】

発問例：「今日の授業を通して、礼儀正しくするためには、今後どのようなことに気をつけて生活していけばよいと思いますか。理由とあわせてワークシートに書きましょう。」

○道徳ワークシート

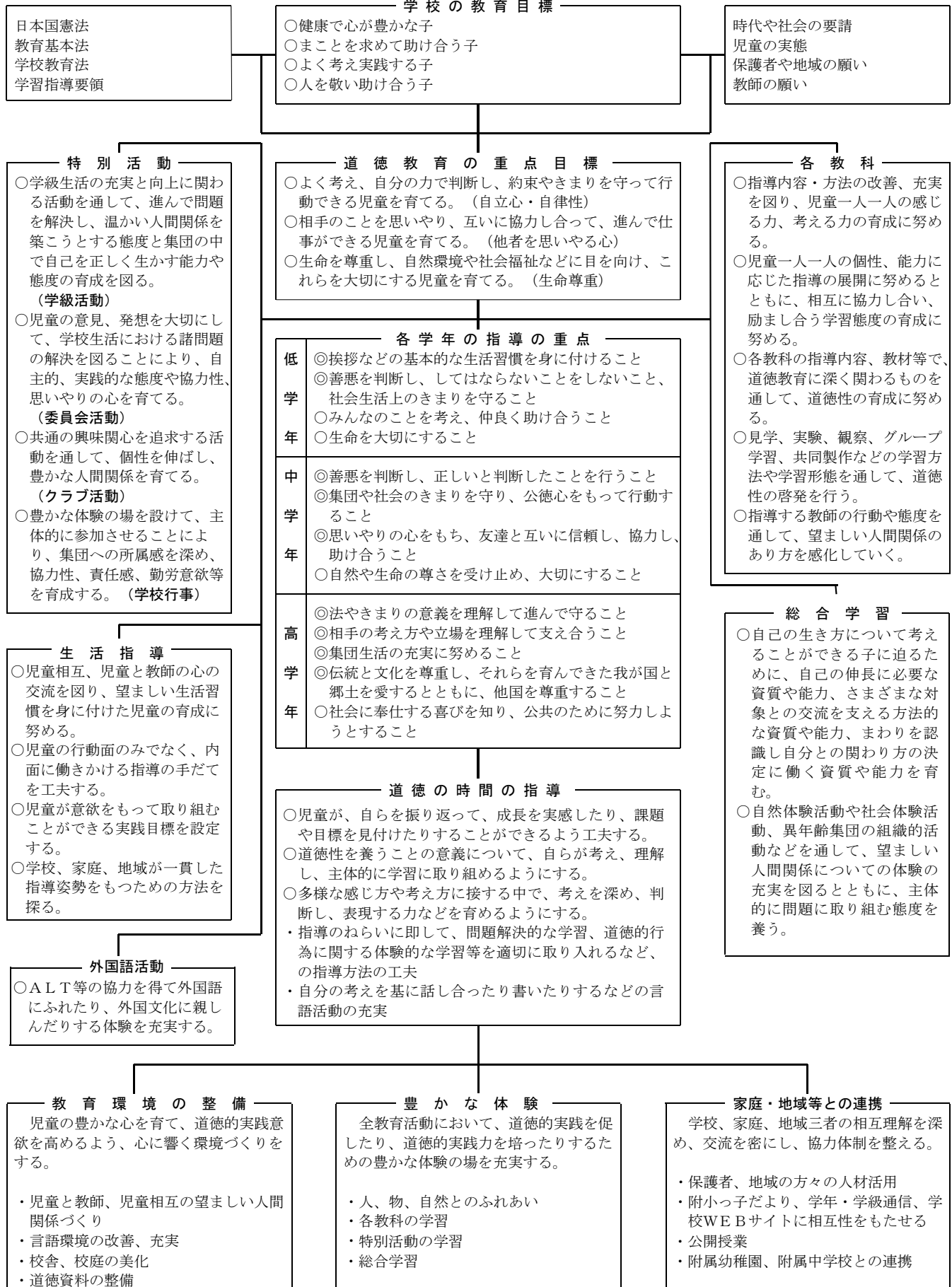
道徳 王女の晩さん会 氏名 ()	①王女はじの後やうじたらこのだんご。	何が起こるそうか メリット・デメリット	②礼儀について思ったこと	③今の自分について	できて ————— できて いない	今後どうしたらよい点数があげられるか。	④自分なりの考え
-------------------	--------------------	-------------------------------	--------------	-----------	----------------------------	---------------------	----------

4. おわりに

問題解決型の道徳授業は、児童が道徳的に考える力を身につける上で有効な方法である。ただし、解決すべき問題を児童が的確に把握し、適切な解決方法を共同で探り、自らの生活の見直しに結びつけるためには、児童の的確な実態把握、発問の工夫、問い直しや切り返しの工夫などが必要である。さらに探究を深めていきたい。

なお、参考までに、本校の道徳教育全体計画を次頁に掲載する。

愛知教育大学附属名古屋小学校 平成28年度道徳教育全体計画



【附属岡崎小学校】

1. 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。

＜基本的な考え方＞

「この資料だったらどのように発問をするのか」というように、資料に応じて発問を工夫することで本音を出し合い、素直な気持ちを伝え合える場としたい。実際の生活のなかから、道徳的価値観に対して、いろいろな見方や考え方、感じ方があるということを知り、自分の考えや行動を見つめるような授業のあり方がのぞましいと考える。

2. 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る。(実習前に各担任が明るい心を使い、授業を公開し協議を行う。)

- ・どのようなポイントを押さえて授業を実習生に見せるのか。
- ・実習生用の指導案見本にポイントを書き込んだものを作成。

(2) 平成 30 年の道徳の教科化に向けて、めざす道徳の授業について考える。

3. 結 果

(1) 道徳の授業のあり方について

①教材について

- ・基本は「明るい心」の資料を使う。時期や子どもたちの実態にあっている資料であれば有効であると思う。
- ・教育実習生への指導も加味しているため、ひねらずに、「明るい心」を基にいわゆる典型的な道徳の授業を行うようにしてはどうか。

【導入→資料提示→登場人物の心情にそって考える→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、価値感の教え込みにならないように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。)

②授業展開について

- ・発問を工夫する。(「主人公の〇〇さんは、最初と比べて何が変わったのかな。」)
- ・中心発問にする場面の設定。(意見が対立する場ではなく、主人公がより高い道徳的価値観について考えたり、気づいたりする場面を取り上げることとする)
- ・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、ペープサート、紙芝居、場面絵の活用、吹き出し、一部空欄)の工夫。
- ・本時で扱う指導項目に迫っていける主発問の設定。
(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。)
- ・最後の教師の説話の扱い方の検討(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、願いなど語っていくなかで、本時の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考えたい。)

③板書のまとめ方について

- ・附属の特色を出すために、「はさみ(項目立て)」を活用してもよいと思うが、難しい点はある。

【特長】

- ・板書で子どもの意見（価値観）を分類することができる。

【問題点】

- ・発問ごとに、「はさみ（項目立て）」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。
- ・心情の変化を追いにくくなってしまう。

【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」をする形を検討。
- ・ジレンマ資料の際は、「はさみ」を活用し、対立的な板書にする。

④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。）
- ・必要があれば、発問に対してすぐに答えられない場合は、じっくり考えて文章を書く活動を入れることもよいと考える。
- ・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設けるためには有効。（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。）
- ・まとめ（終末）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）の工夫。
（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。）

⑤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プレート（マグネット）を貼るなど自分や他者の思考の見える化を図る。

(2) めざす道徳の授業について

①道徳的価値の深化

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。しかし、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つたりする場面に遭遇する。

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（持ってあげる）」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う、設定した本時のねらいに到達できないことがある。

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考えることによって、本時のねらいに迫りたいと考える。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（道徳的価値の深化）ができると考えられる。

②発達段階から ～自己理解と他者理解～

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、授業で扱う際の視点整理を行い授業で活用する。

表1 セルマンの役割取得（社会的視点取得）の発達段階

3-5 歳	自己中心的役割取得 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。
6-7 歳	主観的役割取得 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、行動が意図的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。
8-11 歳	二人称相応的役割取得 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、外見と自分だけ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がために、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。
12-14 歳	三人称相互的役割取得 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。
15-18 歳	一般化された他者としての役割取得段階 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な」といった深いところで共有された意味を認識する。

1) 低学年での工夫

低学年では、登場人物の視点から「〇〇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多くなると考えられる。

2) 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。

3) 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。

このように、道徳的価値観に迫るために、発達段階をふまえ、さらなる手だての必要性を感じ、その有効な手だてを明らかにするために実践を重視していきたい。また、道徳の教科化における道徳授業のあり方を追究していきたいと考えている。

【附属名古屋中学校】

1. 本校における「道德の時間」の在り方

本校ではこれまで、道德的価値を自覚させ、深めさせることをねらって、「道德の時間」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、道德的価値を自覚させ、深めさせるための授業や道德的心情を育むための授業の方法について明らかにしてきた。

「道德の時間」が子どもたちにとっていきで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。様々な価値が関連して子どもたちの道德性がどのように養われたのか、「道德の時間」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、道德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)「道德の時間」の意義の確認（目的意識をもたせる）（道德オリエンテーションの設定）→(2)「道德の時間」での道德的価値の自覚や各自の価値観の高まり（授業）→(3)「道德の時間」において養われた道德性の確かめ（振り返り）という「道德の時間」の流れを作ることで、年間を通して子どもたちの道德性を養うとともに、子どもたちの道德性の変容を捉えていくこととする。

2. 具体的な手だて

(1) 「道德オリエンテーション」の実施

「道德の時間」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『道德の時間』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「道德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「道德の時間」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。

【「道德の時間」の目的やそれを進めていく上で大切なこと】

- 「道德の時間」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存在することに気付き、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。

- 子どもたちの「道德の時間」に対する意識を取り上げ、話し合う。
- 「道德の時間」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「道德的価値」を書かせる（発表させる）。
※ 「私たちの道德」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德的価値観の違いを出させ、それに気付かせる。

また、「道德ファイル」や「私たちの道德」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德の時間

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、道德年間計画を作成し、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「希望と勇気、克己と強い意志」「自主、自立、自由と責任」「思いやり、感謝」とした）については各学年で年間2時間扱う計画とした。

また、授業を行っていく上で、道德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、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、道德の時間ごとに「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德教育を展開する」と示されている。そこで、学級担任が道德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、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) 「道德ファイル」の活用について

「道德の時間」で扱った資料やワークシート等を道德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「道德的価値」によって変わってくる。また、担任の担当教科の学習内容と関連付けて、以前の「道德の時間」で扱った「道德的価値」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、「道德の時間」の役割から、振り返らせるものは子どもたちの道德性の変容や扱った「道德的価値」にかかわる価値観であることが大切である。

(4) 「私たちの道德」の活用について

今後、道德は「特別の教科道德」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德の授業力の向上が必須となるであろう。「私たちの道德」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、「私たちの道德」を使用して授業を行うこととした。

(5) 校内研修の充実

昨年度、現職教育の中で道德に関する研修の時間を設けた。講師の先生をお招きし、道德の模擬授業ならびに授業についての検討会、道德の学校教育における位置付けや、教科化に向けた考え方などについてお話を伺った。

(6) 道德用教材の整備、充実、活用について

道德の資料（DVDや、参考文献、副教材）は職員室のロッカーにおき、適宜閲覧、使用可能である。

3. 教科化への課題

道德の教科化に向けて、本校では再編された内容に準じた指導と教材の開発、指導法をまとめる作業を進めてきた。それらの取組により、本校教員の道德に対する意識が高まったことは一つの成果といえる。しかし、読み物資料を活用した教材についての開発は進んでいるが、体験的な学習や問題解決的な学習に関する教材の開発が十分に進んでいない。それらの指導法についても、まだまだ確立されているとは言えない現状がある。また、評価についても、どのような形の評価にしていくのか、どのように一人一人の道德性の成長を見取るのか、まだまだ議論が十分に行われていない現状である。

今後も、教科化に向けて、より一層の教材開発を全教員が進めていくことと、評価方法の具体化につい

て、学校内で議論を進めていく必要がある。そして、学校全体でこれまでの取組をいかしながら実践を積み重ねていく。

【附属岡崎中学校】

1. 本校の道徳指導体制

本校の道徳主任は、研究部・教科指導部の下に置かれ、道徳主任が道徳教育推進教諭となり、各学級担任に道徳教育の推進をはたらきかけている。

2. 教育実習生の事前指導・事後指導

本校では、6月と10月に多くの教育実習生を受け入れている。主に愛知教育大学の学生であるが、他大学の実習生の場合もある。本校では教育実習生に道徳の授業づくりの参考になるように、各学年で授業公開を行い、事前指導を行う。また、実習生の研究授業後の事後指導も行う。具体的には以下のように行っている。

(1) 授業公開について

実習生の事前指導日に各学級で授業公開を行う。実習生は配当学年に行き、担任の授業をみる。担任は『明るい人生』（発行：愛知県教育振興会）や自分で見つけた題材をもとに、授業を行う。担任は、授業づくりのポイントとなる子どもの実態に適した題材を選び、板書や発問の仕方など、実習生の参考となるように意識した授業を行う。

(2) 事前指導について

道徳主任が道徳教育について、全体指導を行う。各学級では、担任が中心となり、授業づくりの説明を行う。題材に対し、どのような発問が適しているのか、板書で意識すべきことなどを指導する。その後、研究授業までの間に何度も指導案の検討を行ったり、担任の指導のもと模擬授業を行ったりして、実習生が自信をもって研究授業に臨めるようにしている。

(3) 事後指導について

研究授業は、実習生が配当された学年の教師全員で授業を観察し、事後指導を行う。研究授業後は、実習生同士で協議会を行い、自分たちの授業を振り返る時間を設ける。その後、学級ごとに授業を観察した教師のところへ行き、指導を受ける。複数の教師からさまざまな視点でよかったところと修正すべきところについて直接指導を受けることで、実習生はそれぞれの授業実践を反省することができる。そして、自分の教科の授業に生かそうとしている。

3. 道徳の教科化にむけて

本校では教科の授業における研究を重視している。そのため、道徳の授業については、今後の教科化に向けて、校内でも議論が始まったばかりであるというのが実態である。愛知県では『明るい人生』の発行など、題材については充実していると考えている。今後の教科化にむけて、教師が子どもの実態に適した題材を選べるように、共有化・データベース化など、さまざまな準備を進めていく必要があると感じている。特に、題材の共有化・データベース化は教師の負担軽減においても重要な課題のひとつであると考えられる。『明るい人生』だけではなく、多くの題材や実践例を教師が手軽に手に入れられる環境づくりができる。それにより、教師の負担が減り、その分を子どもの実態により適した題材で授業することにつながる。民間のサイトに頼らず、大学のホームページから、資料を確保できるようにしていただけるなどの工夫があってもよいだろう。

附属学校における健康診断の実態と課題

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

愛知教育大学附属名古屋小学校 小出雪恵、同附属岡崎小学校 平井さとみ

同附属名古屋中学校 森 慶恵、同附属岡崎中学校 下林瑞枝、

同附属高等学校 大野志保、同附属特別支援学校 川西せつ子、

I 問題と目的

人間の一生をその社会的、生物的特徴からいくつかに分類し、それらの各時期をライフステージと呼んでいるが、我が国ではそれぞれのライフステージで種々の保健活動が行われている。そのうち、幼稚園から大学までの時期が対象となるのが学校保健活動である。この学校保健の特性には、児童・生徒等の学習を保障することが挙げられ、児童生徒が学校で教育活動に専念できるように、その土台として健康管理活動を推進していくことである。つまり、教師は子どもの学習権を保障するために、机の高さ、部屋の明るさ、部屋の温度や湿度などの環境管理と、身体測定や健康診断、体力測定などの本人の健康状態の管理（主体管理）をする必要があり、これらをまとめて保健管理と呼んでいる。この保健管理の主要項目が健康診断である。

学校における健康診断は、児童生徒等の健康の保持増進を図り、学校教育の円滑な実施とその成果の確保に資するため、極めて重要である。平成 6 年に健康診断の検査項目が大幅に改正

されて以来、近年の児童生徒等を取りまく健康環境の大きな変化を踏まえ、今後の健康診断の在り方について検討する必要性が生じ、平成 24~25 年度に「今後の健康診断の在り方等に関する検討会」が文部科学省に設置された。また平成 26 年 4 月には学校保健安全法施行規則の一部が改正され、平成 28 年度より改定された健康診断が施行されることになった。なお、改正内容のうち次の 3 点が主要な項目である。

1. 座高、寄生虫の有無の検査を必須項目から削除すること。
2. 四肢の状態を必要項目に追加して四肢の形態及び発育並びに運動器の機能状態に注意すること。
3. 保健調査の実施を小・中・高等学校と高等専門学校の全学年に変更したこと。

さらに、改正における留意点としては、次の 2 つが挙げられている。

1. 学校における健康診断は家庭における健康観察を踏まえて学校生活を送るにあたり支障があるかどうかについて疾病をスクリー

ニングすることと、健康課題を明らかにすることで健康教育に役立てる、という2つの役割があり、学校関係者や保護者間で共通の認識を持つこと。

2. 色覚の検査を未実施のまま就職等に際し不利益を受けることのないよう保健調査等を通じて積極的に保護者等への周知を図ること。

これらの改定を受け、本分科会では、平成28年度より実施の健康診断、特に改定項目について附属学校でどのように実施したのか(実施するのか)を振り返り、今後の健康診断のあり方について検討することを目的とした。

II 方法

分科会は、2016年8月3日に養護教育1号棟1階 第2演習室にて行われた。分科会参加者は、愛知教育大学附属学校(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3人であり、附属学校における健康診断の実施内容について議論をした。

III 結果及び考察

1. 附属名古屋小学校での健康診断

1) 実施前における工夫

健康診断の項目の変更に伴い、各学校医の先生方に問診内容の見直し・改訂を依頼し、保健調査用紙を新しい様式に変更した。また、健康診断の項目の変更点について、職員会議で他の教職員に周知した。さらに、現2～6年生分の健康診断票の「座高」「寄生虫卵」を削除し、「脊柱・胸郭」の項目に「四肢」を書き加えて

もらった。

2) 運動器検診(四肢の状態)の検査について

内科検診に四肢の検査が加わったことにより、授業時間内に健康診断が終わらない可能性があったため、事前に保護者に、帰宅時間が遅くなるかもしれないことを、担任を通して伝えた。また、四肢の検査について、対象の人数が多い場合、授業時間内に健康診断が終わらない可能性がある。

3) 成長曲線(肥満度曲線)の活用について

工夫点としては、成長曲線を活用することができるよう、発育測定後に家庭に配付する「成長の記録」の様式を変更し、成長曲線を保護者が記入することができるようにした。また、保護者には「ほけんだより増刊号」により、成長曲線の記入の仕方やグラフの見方について知らせ、周知した。

しかしながら、健康診断プログラムを使用してスクリーニングを行ったが、成長期に入り急に背が伸びたり体重が増えたりした子どもたちが全員拾われることになり、対象人数がとても多くなってしまった。一方、肥満度曲線については、担当の校医によって判断の規準が違いため、健康診断結果が校医によって差が出てきてしまった。先に判断の基準まで統一させておくべきだった。

2. 附属岡崎小学校での健康診断

1) 運動器検診(四肢の状態)の検査について

問診票は岡崎市教育委員会が作成したものをいただいた。健康診断時の学校医による検診は、内科検診と兼ねたため、時間がかかることを心配したが、事前に学校医に問診票のコピーを送り、検診が必要な児童をピックアップしておくことで、検診にかかった時間は昨年度と同

じくらいにおさまった。

運動器検診の事後措置について、保護者にお知らせはしたものの、今後どのように保健管理をしていけばよいのか不明である。

2) 成長曲線（肥満度曲線）の活用について

保健ソフト「えがお」を昨年度より導入していただいたので、成長曲線を簡単に作成することができた。作成した成長曲線を学校医に見ていただき、要受診と判断された児童にお知らせをした。

成長曲線の事後措置について、保護者にお知らせはしたものの、今後どのように保健管理をしていけばよいのか不明である。

3) 座高とぎょう虫卵検査について

座高の測定はなくても問題はなかったが、ぎょう虫卵検査については昨年度まで、陽性の児童が若干名いたため、陽性の子を発見できなかった。

4) 色覚検査について

平成 28 年 9 月から 10 月にかけて実施予定である。今年度は、検査開始年度となるため、全学年に色覚検査の希望調査を取り、検査を希望した児童のみ検査する予定でいる。その際、学校眼科医と相談し方法を決めた。なお、色覚検査に使用する色覚検査表が非常に古い(昭和 60 年の石原式)。

色覚検査についても、事後措置はどのようにすればよいかわからない。

3. 附属名古屋中学校での健康診断

1) 実施前における工夫

(1) 情報収集

近隣の公立小中学校の動向を把握するため、名古屋市教育委員会に依頼をして教育委員会主催の健康診断説明会に参加し、情報を収集し

た。また、名古屋地区附属学校園の養護教諭で勉強会をもち、情報収集や実施方法の検討をするとともに共通理解を図った。そして、保健調査票など新たに必要となる共通の文書を、協力して作成した。

(2) 理解促進

平成 28 年度の健康診断を円滑に行うことができるよう、27 年度に教職員や保護者、生徒の変更についての理解を深めるための機会をもち、変更に関する周知を図った。また、教職員には、文書で変更について周知するとともに、職員会議の折に文書と口頭による補足説明を行った。

なお、保護者については保健調査や健康観察など家庭の協力の重要性が増したことを踏まえ、変更点の理解と検診の事前保健調査の記入などの協力を得る工夫をした。そのひとつとして、平成 27 年度の学校保健委員会で健康診断の変更についての議題を設定し、養護教諭がパワーポイントと配布資料で具体的な方法などを説明した後、各学校医が専門的な見地からの解説を行った。また、その内容をほけんだよりにまとめ、全校生徒、保護者対象に配布した。生徒対象には、健康診断変更に関する掲示資料を作成し、ほけんだよりの発行に合わせて保健室前の掲示板に掲示して、生徒が見て学ぶことができるようにした。

(3) 学校医との連携

例年の事前打ち合わせに加え、各学校医と健康診断の変更についての相談の機会を設けて、次年度からの実施方法や保健調査票、保護者への文書の様式などを検討し、準備を進めた。そして、前述の学校保健委員会では、専門的な見地から変更の意図や検診の意味、実施方法などについて解説をしていただくよう依頼した。

2) 実施時の工夫

(1) 運動器検診（四肢の状態）の検査について

従来の内科検診の内容に新たに四肢の状態の検査を加えても、内科検診実施のための時間には制約がある。そこで、限られた時間でも必要な生徒には学校医による視触診の時間と内容を十分確保できるよう、検診を円滑に行うために必要となる情報の確保とその活用を工夫した。

まず、家庭での保護者と生徒本人によるチェックを行いやすいように、イラストを活用して保健調査票を作成した。また、回収した保健調査にチェックがあった生徒は、保健体育科や部活動担当教員と連携をして、その項目に関わる日ごろの学校での活動の様子を確認した。

それらの情報を整理して、内科検診開始前に学校医へ報告、補足説明を行う時間を取ることで、検診の時間を確保した。また、学校医による視触診の必要がある生徒の人数をあらかじめ学校医に伝え、検診に必要な時間の見通しを学校医がもつことができるようにした。

(2) 色覚検査について

眼科検診前に色覚に関する内容のほけんだよりを配布して、保護者と生徒に色覚や色覚検査について周知を図り、検査を希望する者には申し出によりこれを実施することを知らせた。周知する内容や検査の実施については、学校医と相談をして慎重に決めた。

検査を希望した生徒には、プライバシーの保護に注意を払い、眼科検診終了後にその機会をもった。検診実施に当たっては、受診を希望するに至った生徒や保護者の気持ちの理解に努め、検診後の事後措置、健康相談を学校医や担任と連携をして進めた。

3) 今後の課題

(1) 色覚検査について

色覚検査の実施については学校眼科医会の見解にも幅があり、近隣の公立小中学校においても検査希望の確認方法や検査希望があった場合の対応も様々である。先天的色覚異常は遺伝によるもののため、検査の実施にあたってはプライバシーの保護と十分な健康相談が大切である。しかし、校内での検査には限界もあり、実施の有無も含め検討の必要がある。

(2) 有効な保健調査の実施と保護者の負担軽減

限られた時間における検診の充実には、事前の保健調査で有効な情報を得ることが欠かせない。しかし、内容を充実するための質問項目の増加や検診毎の調査の実施は、保護者の負担を増やしたり、調査の形骸化につながったりする危険性もある。検診に有効な情報を得るために、必要十分な量と質の確保と方法の検討が、保健調査実施には必要である。

4. 附属岡崎中学校での健康診断

1) 運動器検診（四肢の状態）の検査について

利点としては、脊柱側弯・スポーツ障害の早期発見と部活動自粛など、自己管理に役立った。例えば、膝関節、腰の痛みで要受診になった生徒がいた。

しかし、問題点として学校医によって所見の基準にばらつきがあったことや(市内数校に聞いた結果)、学校医からどの程度で要受診と判断するのかが難しいといわれたこと、運動器は整形専門の医師に見てもらった方が良いのではと言われたこと、例年よりも検診の時間が30分程多くかかったこと、これに加えて、項目をマニュアル通りに行うと30分延長では終わらないことが挙げられた。

今後は、養護教諭が検診前に保健調査票をも

とに問診を行うことで時間の短縮を図るなどの工夫をする必要がある。

2) 成長曲線（肥満度曲線）の活用について

利点としては、成長曲線・肥満度曲線の変化はグラフで示されるので生徒も保護者も理解しやすいこと、グラフにリアルに表れるので生徒の意識が高まり自己管理に役立つこと、低身長がわかりやすいが挙げられた。

しかし、問題点としては体質的な肥満・やせか単純性肥満か病的肥満・やせかをグラフから読み取らせるには説明が必要であること、結果の入力→成長曲線作成→データ読み取り→学校医検診→受診お勧め、といった流れで進めていきたいが、データを読み取るのにかなりの時間がかかってしまうこと、学校行事との関係で4月前半に内科検診を行うために内科検診には間に合わなかったこと、運動や生活習慣の改善により体重を減らした場合でも病的やせと出てくるのでその生徒の生活を考慮しデータを読み取る必要があること、身体測定のデータを入力するのにかなりの時間と労力が必要、といった意見が挙げられた。

5. 附属高等学校での健康診断

1) 運動器検診（四肢の状態）の検査について

保健調査票に整形外科の項目を追加して実施した。その際、四肢の状態に異常があり、専門医に通院中の生徒については、内科検診時に学校医に報告した。

2) 成長曲線（肥満度曲線）の活用について

愛知県教育委員会より、「愛知県では平成28年度から小中学生に成長曲線、肥満曲線を作成していく方針である。県立学校では、特別支援学校が対象となる」との指導を受けた。

3) 色覚検査について

まだ実施をしていないが、今年度の実施について検討中である。

4) 健康診断の事後措置について

健康診断の結果、異常が認められた生徒に関しては、21日以内に結果の通知とともに受診を勧める文書を配布した（例年と同様）。異常が認められない生徒に関しては、「平成28年度健康診断結果のお知らせ」として、検診項目すべて（受診報告の有無も含む）を一覧表にして、保護者会で配布した。

6. 附属特別支援学校での健康診断

1) 運動器検診（四肢の状態）の検査について

工夫した点については、昨年度の1月の身体測定において変更点を全教員に知らせ、動きの事前練習とスクリーニングを行った。さらに、練習時には、動きを写真で示したカードを用意し、視覚的な支援を行った。このカードを使って、4月の身体測定の直前に担任が動きの確認をし、身体測定時に再度スクリーニングを行った。その結果を内科検診で学校医にお知らせし、受診の必要があるかどうかを相談した。

一方で困ったこととしては、動きが正確に実施できない、静止の状態を維持できない、どの程度を勧告の範囲とするか、健康診断として必要なことと本校の子どもたちにとって必要なことを区別する必要がある。

運動器検診の意義としては、「成長段階の過程にある児童生徒等の脊柱・胸郭・四肢・骨・関節の疾病及び異常を早期に発見することにより、心身の成長・発達と生涯にわたる健康づくりに結び付けられる」ことであるが、特別支援学校の運動器検診の意義を明確にする必要があった。本稿では「疾病及び異常の早期発見と捉えるとともに、すべての健康診断が子ども

たちの健康の保持増進を図るために、日々の継続的な行動観察の大切さを痛感した。

7. 各附属学校での共通点

本年度より一部健康診断の項目が変更されたが、このことに伴って事前の準備段階では、教育委員会主催の健康診断説明会に参加したり、所属地区の附属学校園の養護教諭で勉強会を実施したりして情報収集を行っていた。また、変更された健康診断を円滑に行うことができるように教職員や保護者、生徒に変更に関する周知がなされていた。さらに、各学校医と健康診断の変更についての相談の機会を設けて、施方法や保健調査票、保護者への文書の様式などを修正していた。

一方、健康診断の変更項目である成長曲線の活用については、発育測定後に家庭に配付する「成長の記録」の様式を変更したり、成長曲線を保護者が記入することができるようにしていた。さらに保護者には「ほけんだより増刊号」により、成長曲線の記入の仕方やグラフの見方について伝えるといった工夫がなされていた。

運動器検診の四肢の状態の検査については、検査の実施の時間には制約があるため、限られた時間でも必要な生徒には学校医による視触診の時間と内容を十分確保できるよう工夫がなされていた。

これらに対し、色覚検査の実施にあたっては、まだほとんどの学校が実施していなかったが、学校眼科医会の見解にも幅があり、近隣の公立小中学校においても検査希望の確認方法や検査希望があった場合の対応も様々であった。また、検査の実施にあたってはプライバシーの保護と十分な健康相談が大切だが、校内での検査には限界もあり、実施の有無も含め検討の必

要があるなどの意見が出された。

IV まとめ

本分科会では、平成 28 年度より実施の健康診断、中でも改定項目について、附属学校でどのように行われたのかを把握し、健康診断の充実を図るために。2016 年 8 月 3 日に愛知教育大学附属学校（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 3 人で検討した。

健康診断内容の変更にあたり、各学校ともにその事前準備では、勉強会を行ったり、教員間での理解の促進を行ったり、学校医と内容を確認したりと、準備がしっかりなされていた。また、変更項目である成長曲線の活用や四肢の状態の検査もそれなりに対応して実施がなされていた。しかしながら、色覚検査の実施にあたっては、使用する器具やプライバシーの保護など、多くの検討点を有していることが窺えた。今後は、これらの検討事項を踏まえて、健康診断の実施に生かしていただくことを期待する。

参考文献

- 1) 山田浩平：小学生における身体組成の経年的変化と性差，愛知教育大学研究報告，教育科学編，61:75-82，2012
- 2) 雪下國雄：学校保健安全法飛行規則の一部改定と児童生徒の健康診断マニュアルの改定，学校保健，No.308，日本学校保健会，2014
- 3) 文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課：児童生徒等の健康診断マニュアル 平成 27 年度改定，日本学校保健会，2016

仲間を大切にする子ども

【第1年次】

愛知教育大学附属幼稚園

富山祥瑞 池田紀代美 野崎三千代 磯村正樹 井川典子 小林優子 新村典子

愛知教育大学幼児教育講座

鈴木裕子 新井美保子 林 牧子 麓 洋介 小川英彦

1. 研究の目的

近年、グローバル化の進展や技術革新により、子どもたちが成人して社会で活躍する頃には、社会の在り方が大きく変化する可能性があると言われている。これからの子どもたちには、そうした厳しい挑戦の時代を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲をも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み、未来を切り開いていく力が必要である。そのためには、教育の在り方も進化させる必要があり、知識の質・量の改善に加え、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視することや学びの成果として「どのように力が身に付いたか」という視点が重要になってくると言われている。

本園では、昨年度まで『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」を主題に研究を進めてきた。昨年度までの研究を通して、「友達と一緒に遊びを進めようとする力」は人とかかわる力や協同性を育む面からだけでなく、幼児期の学びを支える力の一つとして大切であることを改めて実感した。幼稚園で学級の一人一人の子どもと教師が、互いに学び合い・育ち合う関係を育み、相互作用が豊かに働く集団となるようにしていくことが、学級が学びの共同体となり、子ども一人一人の学びを豊かにしていくことになると考える。そこで、より良い仲間関係を育むことに視点をあてて研究を進めていきたいと考え、研究主題を「仲間を大切にする子ども」と設定した。

本研究では、「仲間を大切にする子ども」とは、共通の目的をもって取り組む中で、仲間の考えを聞いたり受け入れたりしながら協力しようとするということとした。また研究を進めるにあたり、「仲間を大切にする子ども」として目指す子ども像を以下のように定めた。これをもとに、入園から修了までの3年間で、「仲間を大切にする子ども」として目指す子ども像に育っていく過程を事例から読み取り明らかにする。

5歳児：共通の目的に向かって、仲間の一員として自分の力を発揮したり、互いの良さや持ち味を認め合い、協力したりして取り組み、達成感を味わう。

4歳児：気の合う友達と思いを出し合って一緒に遊びを進める楽しさを味わったり、学級の皆で行動する喜びを味わったりする。

3歳児：気に入った友達や教師と触れ合って遊ぶ心地良さを感じる。

2. 研究の方法

子どもが教師や友達とかかわって遊ぶことを楽しむ経験の積み重ねが、より良い仲間関係を育む土台になっていくと考え、今年度は、3歳児、4歳児、5歳児の子どもの姿から、教師や友達とのかかわりを楽しんだと思われる姿を抽出し、事例検討をすることにした。事例検討を通して、子どもたちが楽しんでいることの中身や友達への思いや気持ちを読み取り、その場面から考えられる「仲間を大切にする子どもにつながる経験」と、子どもたちがそうした経験をするために「教師の援助として大切なこと」について考察する。

3. 研究の内容：事例と考察

本年度は、1学期間において3歳児3事例、4歳児4事例、5歳児4事例を収集された。以下に、3歳児1事例、4歳児1事例、5歳児2事例とそれらの考察を記す。

（1）3歳児事例 「ぼくのもきれいになった！」

＜5月中旬＞

暑い日が増えてきたため、水や泥に触れて遊べるように、砂場に電車の遊具やスコップに加えて、数日前から水を張ったたらい、じょうろ、バケツを用意した。子どもたちは、スコップで細長く砂を掘って道のようにしたり、電車の遊具をつなげて掘った道に走らせたりしていた。また、掘った穴や好きな場所にじょうろやバケツで水をかけたり、はだしになって砂場に入ったりして、水や泥の感触の心地良さを感じていた。

砂場ではだしになっていたA児が「先生、一緒にトンネル（道）作ろう」と教師を誘った。教師は「いいよ」と答え、A児と同じように道を掘っていると、じょうろの水をかけて遊んでいたB児がそばに来て、教師とA児が作っていた道の近くに水をかけた。教師が「あれ、Bちゃんのところから雨が降ってきたみたい」とつぶやくと、近くで電車をつなげて遊んでいたC児が、教師が作っていた道に電車を持って来た。すると、B児のじょうろの水が偶然電車にかかり、C児は「電車がきれいになった！」と喜んだ。「本当だ、Cちゃんの電車きれいになったね。うれしいね」と教師が声をかけると、C児は笑顔で再び道に電車を走らせた。

それを見たA児もつなげた電車を持って来て「こっちにもかけて」とB児に言った。B児はそれを聞いて急いで水をくみ、A児の電車に水をかけた。すると、電車に付いていた泥が取れ、A児も「ぼくのもきれいになった！」と喜んだ。教師が「Aちゃんの電車もきれいになったね」と言うと、A児は笑顔で「うん」と応え、電車を走らせ始めた。「Bちゃん雨さん、ありがとう」と教師が言うと、B児はニコッと笑い、再び水をくみに行った。

子どもの内面の読み取り

B児は教師が砂場で遊び始めたことに気付き、教師の近くに行きたくなった。

C児は教師の声が耳に入り、教師の作っていた道に目が向き、教師の近くに行って電車を走らせたいと思った。

C児は電車に付いていた砂が取れた驚きを教師に分かってもらい、うれしかった。

A児は教師の言葉を聞き、C児の喜んでいる姿を見て、じょうろで水をかけているB児の存在が目に入り、自分もC児のように水をかけてもらいたくなった。

A児は、自分の電車もきれいになった驚きを教師に受け止めてもらい、うれしくなった。

B児は、自分のしたことを意味あることと受け止めてもらったと感じ、うれしくなった。

<考察>

教師に対する親しみの気持ちをもつようになり、教師の近くや教師と一緒に遊ぼうとする姿が見られるようになってきている。B児は、“じょうろで水をかける”という行為を教師に“雨を降らすこと”と意味付けて声をかけてもらい、自分の行為を快く受け入れられていると感じ、繰り返し楽しんだ。また、その中で電車に水がかかり喜んでいる子を見たり、「かけて」と言われたりして周りにいる友達のことも目に入って来たことだろう。C児は、自分の電車に偶然水がかかってきれいになる現象に出会ったこ



とでB児の存在が目に入り、A児はC児の驚きの声や教師の言葉を聞いたことで、C児やB児の存在に気付いたことであろう。そして、A児、B児、C児はそれぞれ教師に自分の行為や気持ちを受け止めてもらい、周りにいる友達の存在も自然に目に入ったり、“先生の近くにいると楽しいな”と感じたりしたのだと思われる。こうした経験を重ねることで、教師と一緒に遊びたい思いをもち、表そうとしたり、周りにいる子どもの存在を心地良いものと感じたりするようになるのだろうと考える。

本事例における「仲間を大切にする子どもにつながる経験」は、「自分のしたことに教師が反応をしてくれたことをうれしく感じる」ことと「教師の近くで遊びながら、周りの子どもの存在を知る」ことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、「子ども一人一人がしていることを意味付けて言葉にしたり、感じたことを受け止めたりする」ことと考察された。

(2) 4歳児事例 「ああ、青組でよかった」

<6月上旬>

5月上旬に夏野菜の苗を植えた。一人一人が興味をもてるようにしたいと思い、植えるときに一人ずつ土をかぶせ、水やりをした。また、“みんなで植えた”という雰囲気をつくり、うれしく思えるように「みんなで大きくなあれって魔法をかけよう」と誘って、プランターを囲い、「大きくなあれ、大きくなあれ！」と声をそろえて言った。

子どもの内面の読み取り

A児は、保育室の前にあるナスのプランターを見て「先生！ナスが、すごい大きくなっているよ」と保育室にいる教師に言った。教師が周りにも聞こえる声で「えっ、どれくらい大きくなったの？ 見に行ってみる」と言って見に行くと、B児やC児、D児たちも寄ってきた。A児が「ほら、これが大きい」と教師に見せ、教師が「本当だ、これ大きいね」と手にして言うと、一緒に見ていた子たちも「本当だ、大きい！」と口々に言った。

C児「これは、小さいよ」

B児「ナスの葉っぱも大きい」

教師「Bちゃんの手より大きいね」

D児「ふわふわだよ」

教師「気持ちがいいね」

A児「もう食べられるかな？」

教師「早く食べたいね」

B児「B、嫌いなんだよね」

とそれぞれが言う中で、教師が「そういえば、赤組さんのナスもできているかな？」と話題にすると、A児とB児が

A児は、発見した喜びや驚きが大きすぎて思わず教師に伝えたり、うれしさを受け止めてもらいたくなったりした。

実際に見て、青組にあるナスが大きくなったことを実感した。

他のことにも目が向き、それぞれが感じたことや気付いたことを教師に聞いて欲しくなった。教師が友達の言葉を受け止めて話したことを聞きながら、自分も感じたことや思いついたことを話して楽しんだ。

それぞれに「見てくる」と言って、赤組のプランターまで走った。教師と残った子たちは「どうだろうね」と言いながら待っていた。

赤組のまだ小さいナスを見ると、A児は近くにいた赤組の担任に「赤組さんのナスはまだできていないんだね。青組さんのは、もう大きいんだよ。ああ、青組でよかった」とうれしそうに言った。そして、青組のプランターの前に戻ってきて「先生、赤組さんはまだだった!」と言い、B児も後を追って「まだだったよ」と言った。教師が「赤組さんはまだだったんだね」と言い、C児が「じゃあ、青組が一番だね」と言うと、C児の言葉を聞いてA児、B児、D児はうれしそうにした。D児が「でも、ピーマンだけまだ小さいよ」と言うと、B児が「水あげなきゃ」と慌ててじょうろに水を入れ、続いてA児、C児、D児も一緒に水やりをした。4人は、水をあげながら「早く大きくなるといいね」「水、いっぱいあげないとね」と言い、うれしそうにした。



A児は、青組のナスだけが大きくなったことを知って、青組に所属することへのうれしさが増した。

C児は“青組のナスが一番”と知り、自分が青組でうれしくなった。

A児たちは、C児の言葉に同意し、自分も青組でうれしい気持ちになった。

友達の言葉を聞いて同じように動くことで、“ピーマンも大きくなって欲しい”という思いが重なり、友達と一緒に水やりをしていることが心地良くなった。

<考察>

ナスを見て葉や実、食べることなど、それぞれが思ったことを教師に話し受け止めてもらう中で、友達の言葉も耳に入り友達の言葉を受けて話す姿が見られ、子どもたちは教師を囲んでのおしゃべりを心地良く感じることができた。そして、教師の投げかけをきっかけに他クラスと比較して“青組のナスが一番に大きくなった”と知ったことで、どの子も青組のナスの大きさに興味が向き、友達とうれしい気持ちが重なって心地良くなったように考える。教師と偶然集まった青組の友達とおしゃべりを通して感じたクラスの心地良い雰囲気に加えて、自分たちのナスだけが大きいことを知って感じた喜びが、“自分は青組”と実感し、“青組でよかった”という気持ちにつながったと思われる。

ピーマンに水やりをする時は、どの子も“ピーマンも早く大きくなって欲しい”と同じ思いでいた。自分と同じような気持ちで世話をしている友達の言葉を聞いたり、水やりをしたりする姿を見たりしたことで、“青組の友達”というつながりを心地良く感じることができたと思われる。この経験が、青組の一員だという感覚をもつことにつながっていくと考える。

本事例における「仲間を大切にする子どもにつながる経験」は、「自分のクラスに所属することをうれしく感じる」ことと、「クラスで育てているものに同じような思いをもってかかわる中で、クラスの友達と気持ちが重なるうれしさを感じる」ことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、「周りの子にも伝わるように、驚きや気付きなど子どもの気持ちを受け止め、言葉にする」ことと「自分のクラスを意識するような投げかけをする」ことと考察された。

（３）５歳児事例 「せっかくだから、もっと大きくしよう」

<5月中旬>

登園後、A児が「先生、トーマスの映画見たことある？」と教師に問いかけ、映画の話題になったことから、A児は映画館のチケットを作り、B児はポップコーンを作るなど、数人の子どもが映画館をイメージして思い付いたものを作っていた。そんな中、C児は積み木で囲いを作り、映画館を作り始めた。

子どもの内面の読み取り

C児は積み木を運び、三方を壁で囲い、板積み木で天井を作り、映画館を作っていた。映画館が出来上がると、園児椅子を2脚運んで来て座席にした。C児が満足そうに「出来た」と言っただけで、教師が「わあ、すごいね。屋根もあって本当の映画館みたいだね」と言うと、近くでポップコーンを作っていたB児やD児も見に来て、「すごいね」「Cちゃん、入ってもいい？」「座りたい」と言った。C児は得意げな表情で「うん、いいよ。こっちから入ってね」と案内した。

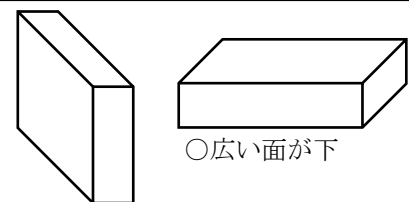


C児はB児とD児が座席に座り、周りの様子を見たり、「すごいね」と言ったりしている様子を見ていたが、「そうだ。ちょっと待ってて」と急いで製作コーナーに行き、上質紙に絵をかくと、「これが映画ってこと」と座席の前の壁に絵を貼った。B児とD児が「映画だー」と歓声をあげていると、E児やF児、G児たちも集まってきた。「僕も座りたい」と言い、それを聞いたC児が「いいよ。こっちから、順番に座ってね」と案内していると、映画館の一部の壁が崩れた。その時、近くを通りがかったH児が「（細い面を下にして積み上げてあったため）これだと、きっとすぐに壊れちゃうよ、もっとこうやって積んだら？」と崩れたところの積み木を広い面を下にして積み上げた。教師が「こうやって積むと、丈夫になるのね」とH児の考えを受け止めると、その様子を見ていたC児も「そうだね」と言い、教師の方を見て「それなら、せっかくだからもっと大きくしよう。先生も手伝って」と言った。教師は「いいよ。どの形のものがいいかな？」とC児に聞きながら積み木を運んだ。映画館に入って来ていたB児やD児、E児、F児、G児たちも、「もっと大きくなったらみんなで座れ

自分のイメージした映画館ができてうれしかったが、それを教師や周りにいた友達も認めてくれたので、さらにうれしい気持ちになった。

友達が自分の作った映画館に座っているのを見て、画面がないことに気が付き、作ろうと思った。

画面も出来てより映画館らしくなり、「いいものが出来た」とうれしくなった。



×細い面が下

C児は自分のしていることに興味をもってくれる友達がいることを感じ、うれしく思った。

崩れてしまったところを直すなら、もっと大きくすると、来てくれた友達がみんな入れると考えた。

るね」「手伝うよ」などと言いながら、積み木を運び手伝い始めた。C児が「ここは壁にしてね。映画館は壁がいるから」「ここには、こうやって柱がいるよ。この形のものにしてね」と自分のイメージを伝えると、周りの子どもたちも「分かった」と応えたり、「Cちゃん、これはこっちでいい？」とC児に聞いたりしながら作っていた。屋根は板積み木の長さが足りなくなり、教師がアイデアを出して布を張って作った。

自分の“こうしたい”という思いに合わせて動いてくれる友達がいることをうれしく感じ、自分のイメージを伝えたくなった

映画館が出来上がると、早速客の子どもたちが座った。C児は先程よりも大きなケント紙に絵を描いて貼った。完成した映画館の前の壁は梓抜きのようになっていたので、F児が「これはズートピアのだよ」と絵人形を作って持ってきた。F児が絵人形を動かしながら話をしていると、C児も「ズートピアいいね」と言った。また、B児が「そうだ！映画館なら音楽がいるじゃん」と言い、カセットデッキを持ってきて曲を選んでみると、C児も「そうだね、音楽もいるね」と言い、カスタネットやミュージックベルなどを選んで持って来て、B児やE児と一緒に顔を見合せながら鳴らしていた。

自分だけでは思い付かないようなイメージや発想を出してくれる友達がいると、もっと楽しくなると感じた。

<考察>

C児は、自分の作った映画館に友達が来てくれたことがうれしく、“映画館”という視覚的に見て分かりやすい場に集まってきた子どもたちは、映画館に座らせてもらうことをうれしく感じていた。その後映画館の一部が崩れ、映画館を作り直すことになり、C児と客になっていた子どもたちの関係が変化していった。“映画館の人と客”という意識から、映画館を作り直していく中で“映画館を作り直す人と手伝う人”になり、“映画館と一緒に作り直した友達”へと意識が変わっていったように思う。そして、映画館が出来上がった喜びを共に感じ、そこで一緒に遊ぶ友達という関係に変わった。

C児は、教師や友達に手伝ってもらったり、認めてもらったりして自分の思いを実現できた喜びを味わうことが出来た。こうした経験から友達と一緒にする楽しさを積み重ね、友達と思いを出し合って遊ぶ楽しさを味わうことにつながっていくと思われる。

本事例における「仲間を大切にする子どもにつながる経験」は、「自分の思いやイメージを友達に受け入れてもらううれしさを感じ、友達と一緒に遊ぶことを楽しむ」ことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、「子どものしたことやしようとしていることが周りの友達に伝わるように、作ったものを認めたり、思いやイメージに添って一緒に遊んだりする。周りの子にも伝わるように、驚きや気付きなど子どもの気持ちを受け止め、言葉にする」ことと考察された。



(3) 5歳児事例 「明日もやろうな！」

＜6月下旬＞

隣の黄組の子どもたちが寿司屋をしていたのを近くで見たり、客になったりしていたA児たちが、「今日は白組さんでもお寿司屋さんをやろう」と言って、遊戯室で寿司屋を始めた。普段から一緒に遊ぶことの多いA児たちは、舞台の上で「ここを食べるところにしよう」「ここが机で、あっち側がお客さんで、こっち側がお店屋さんだよ」「そうそう、こっちはお店屋さんしか入れないよね」「座るところはこっちでいい？」などと言い合いながら、舞台の上の端の部分に積み木を細く並べてテーブルにし、舞台の下に積み木を並べて椅子にした。そして、年少児を客に呼び、寿司屋になって注文を聞いたり、寿司を出したりすることを楽しんでいた。しかし、その中でA児が「先生、えびがないよ」「まぐろもない」と教師に言ったり、B児も「ちょっといっぱい来すぎ」と教師に言ったりしていたので、子どもたちが感じていることを言い合える場があるといいと思い、年少児が帰った後、寿司屋をしていた子どもたちを集めた。

子どもの内面の読み取り

教師が「お寿司屋さんをやってみて、どうだった？」と聞くと、C児が「楽しかった」と言ったり、D児が「桃組さん、何回もおかわりしていっぱい食べてたよ」とうれしそうに言ったりしていた。教師は「そうだね。桃組さん、お寿司をいっぱい注文して食べてくれていたものね」と子どもたちのうれしかった気持ちを受け止めた。

黙っているA児に、「Aちゃんはどうだった？」と聞くと、A児は「えびとまぐろが人気だから足りなかった」と言い、E児がうなずいていた。B児が「そうそう、えびとまぐろはやっぱり人気だもんね」と言うと、A児が「こっちのお客さんもこっちのお客さんもまぐろとかえびとか頼むから、なくなっちゃった。もっとたくさんいるよ」と言い、それを聞いていたE児も「お客さんが一緒に頼んでもいいくらいがいいよね」と言った。教師が「それって、どれくらい？」と聞くと、「うーん…」と考えていたが、A児が「10個くらい？」と言うと、D児が「それで足りる？」と言い、C児が「もっといるよ！」と言うと、子どもたちは顔を見合わせて「えー！」と言って笑い合った。

B児が「それなら、プリンとかも足りなかったよ」と言うと、C児が「他にもさ、メニューいっぱいあるよね」と言った。そこで、教師は「どんなものがあるかな？」と聞き、たこやいか、きゅうり巻き、鉄火巻き、トロサーモンなど、出てきた寿司の名前をホワイトボードに書いた。

困ったと感じても、忙しそうに動いている友達にはなかなか言い出せなかったが、教師に場を作ってもらい、今なら聞いてくれる、きっとこの子たちなら分かってくれるという気持ちから、自分の気付いたことを言ってみようと思った。

友達が自分の思ったことを受け止めてくれると感じ、安心して自分の考えを話そうと思った。

一緒になって想像をふくらませてくれる友達がいることを感じて楽しかった。



「お寿司屋さんって、いっぱいメニューがあるものね。おいしそう！」と教師が言うと、D児が「先生、あのさ、メロンとかスイカとかもあるよ」と言った。B児も「そうそう、おうどんとかね」と言うと、D児も「確かに！」と言い、A児も「アイスもあるよね」と言うと、スイーツデザート、枝豆、ポテトなど次々とサイドメニューの名前も挙がった。教師が「いいね、おいしそうなのがたくさんあるね」と言うと、E児が「ねえ、一番大事な物が足りないよ。しょうゆがないよ」と言い、周りの子どもたちも「本当だ！」「(しょうゆは) 入れ物に入れたらいいよね」と言った。A児が「そうだ！そしたら、わさび入りのお寿司と、わさび入りじゃないお寿司があるってことはどう？」と言うと「いいねえ」「そうしよう」と周りの子どもたちも口々に言い、うなずいていた。

受け入れ合える雰囲気があり、友達の言葉を聞いてさらにイメージをふくらませ、関連付けて自分の思い付くものや気付いたことを言うことが出来、思いを出し合うことが楽しいと感じた。

B児が、「今日はさ、お客さんがいっぱい来て大変だったよ」と言うと、「大変だったー」とC児も言い、A児が「今日は、桃組さんも、赤組さんも一緒に来ちゃって大変だったから、明日は順番に呼びに行こう」と言うと、E児も「そうだね」と言った。C児は「そうだ！ここ(舞台の壁)とかに『まぐろ』とか書いて貼ろうよ」と言うと、A児も「そうだね！メニューがあるといいよね」と言い、メニューも作るようになった。教師が「いいね、明日もお寿司屋さんができそうだね」と言うと、A児は「うん」と満面の笑みでうなずき、「明日もやろうな！」とC児とD児に言って、3人で肩を組みながら保育室へと戻って行った。

受け入れられている安心感が高まり、自分の考えを積極的に出さなくなった。

一緒に寿司屋をしている仲間としての気持ちが高まり、「明日も一緒に寿司屋をしたい」と思った。

<考察>

寿司屋をして遊ぶ中で、A児は感じたことを教師にはつぶやいていたが、友達には伝えられないでいるようであったので、客が帰って落ち着いた時を見計らって感じたことを出し合う場を設けた。A児は教師に話すきっかけをつくってもらい、自分の感じたことを言うことが出来た。それを友達に同調してもらえたと感じ、安心してはっきり思いを伝えることができた。その後教師の「どのくらい？」「どんなもの？」という投げかけやそれに対する友達の言葉を聞いて、子どもたちは寿司屋に必要なもののイメージを広げていき、次々に思い付いたり、気付いたりしたことを出し合うことを楽しんだ。その中でA児は「そうそう」と相づちを打って聞いてくれる仲間がいる、きっとこの子たちなら分かってくれると感じ、自分からイメージや考えたことを言うことができたのだと思われる。そして、“またこの仲間と一緒に寿司屋をしたい”という思いにつながったのだと考える。このように、遊びの中で、思いやイメージなどを出し合って話したことは、友達と共通のイメージをもって遊びを進めていくことにつながると思われる。

本事例における「仲間を大切にする子どもにつながる経験」は、「互いに思いやイメージを出し合う中で、遊びの仲間というつながりを感じる」ことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、「感じたことを友達に伝えたり、遊びのイメージを広げたりするきっかけになるような投げかけをする」ことと考察された。

4 研究のまとめ

(1) 事例から考察された「仲間を大切にする子どもにつながる経験」と「教師の援助として大切なこと」

1学期間に収集された事例から読み取れた「仲間を大切にする子どもにつながる経験」と「教師の援助として大切なこと」を以下に集約した。

年 齢	事例名 ＜時期＞	仲間を大切にする子どもにつながる経験	教師の援助として大切なこと
3歳児	事例① 「ばくのも きれいになった！」 ＜5月中旬＞	自分のしたことに教師が反応をしてくれたことをうれしく感じる。 教師の近くで遊びながら、周りの子どもの存在を知る。	子ども一人一人がしていることを意味付けて言葉にしたり、感じたことを受け止めたりする。
	事例② 「よーい、どん！」 ＜6月上旬＞	教師にして欲しいことを表し、応えてもらってうれしさを味わう。	一人一人のして欲しいことに応じて遊ぶ。
	事例③ 「あっちに鬼がいたわ」 ＜6月下旬＞	気になる友達がしていることに興味をもち、面白いと思ったところをまねて遊ぶ。	一人一人のつमりの世界に応じて、一緒に遊ぶ。
4歳児	事例① 「もうすぐおおかみ来るよ」 ＜4月下旬＞	自分のしたい遊びを教師と一緒にするうれしさを味わう中で、同じことをしている友達がいることを心地良く感じる。	子どものして欲しいことに応じて、反応を変化させて一緒に遊ぶ。 友達と一緒にいる心地良さを感じられるように教師がなりきって動き、楽しい雰囲気づくりをする。
	事例② 「みんなでクッキー うれしいね」 ＜5月中旬＞	教師と一緒に遊ぶ中で、周りの友達と同じことをするうれしさをを感じる。	子どものしていることに寄り添って一緒に遊び、周りの友達も遊びに入りたくなるような雰囲気をつくる。 友達に対して心が動いた時を逃さず、さりげなく後押しをする。 子どもたちに何をするのかを知らせながら、教師が楽しさをかもし出して一緒に遊ぶ。
	事例③ 「ああ、青組でよかった」 ＜6月上旬＞	自分のクラスに所属することをうれしく感じる。 クラスで育てているものに同じような思いをもってかかわる中で、クラスの友達と気持ちが重なるうれしさをを感じる。	周りの子にも伝わるように、驚きや気付きなど子どもの気持ちを受け止め、言葉にする。 自分のクラスを意識するような投げかけをする。
	事例④ 「『しゅりけんにんじゃ』だよ」 ＜6月下旬＞	周りの友達と同じ動きをしたりまねたりして、一緒にしている楽しさをを感じる。 自分のしたいことに友達が応じてくれたり、自分の楽しみたいことが友達と重なり、一緒にうれしく感じたりしながら遊ぶ。	教師自身もなりきって動いたり、それぞれの幼児の動きを具体的に言葉にして認めたりする。 子ども同士が同じものになった仲間になる状況をつくって、一緒に遊ぶ。
5歳児	事例① 「もっと水持ってきて！」 ＜4月下旬＞	自分たちのしたいことが実現できた喜びを、気の合う友達と一緒に感じる	仲間の一人として遊びながら、必要に応じて教師からアイデアを出したり、友達の考えに気付くように子どもの考えを認めたりする。
	事例② 「せっかくだから、 もっと大きくしよう」 ＜5月中旬＞	自分の思いやイメージを友達に受け入れてもらってうれしさを感知、友達と一緒に遊ぶことを楽しむ。	子どものしたことやしようとしていることが周りの友達に伝わるように、作ったものを認めたり、思いやイメージに添って一緒に遊んだりする。
	事例③ 「明日もやるうな！」 ＜6月下旬＞	互いに思いやイメージを出し合う中で、遊びの仲間というつながりを感じる。	感じたことを友達に伝えたり、遊びのイメージを広げたりするきっかけになるような投げかけをする。

（２）なぜ、今「仲間を大切に」なのか

研究協議会（2016. 11. 10）における各分科会では、「それぞれ自分の園での子どもたちの姿から、「仲間を大切に子ども」と思われる姿、「仲間を大切に子ども」につながるであろうと思われる姿にはどのようなものがあるか、また教師の援助や環境で大事にしていることは何か」と、「子どもたちが今どのように学級集団をとらえていて、これからどのようにとらえていくのか」について、バズセッションが行われ、その後、フロアーから興味深い意見が多く出された。

なぜ、今「仲間を大切に」が必要なのか。

日本社会は、同質思考にとらわれ、異質なものを排除しようとする風潮が根付いている。1990年代から、国際化、グローバルなど見える形での多様化が進み、「みんな同じ」から「それぞれ違う存在」が求められるようになった。異質なものへの理解と寛容が求められている。幼稚園教育要領解説第2章では、自分と異なる様々な個性をもった友だちと接することの重要性が述べられている。子どもたちは、はじめは他児の表面的な特性に気づく（かけっこがはやい、絵がうまいなど）ことから始まる。次いで、お互いの心情や考え方の特性に関心を向け（こんな考えをもっているかな、気持ちの優しい〇〇ちゃんならこうするだろう）、さらには友だちと心を動かす出来事を共有し、お互いの感じ方や考え方、行動の仕方などに関心を寄せ、それらが行き交うことを通して、自他の気持ちが異なることに気づく。そして、自分の視点でなく相手の視点で考える力が備わっていくとされている。また、アメリカのアンチバイアス教育では、「子どもは、3-4歳までに自分が何者であるかということについて、肯定的あるいは否定的な社会のメッセージを吸収している」とされているように、今、仲間を大切に思う気持ち（思い）と、仲間を大切に思うことを大切に思う気持ち（価値）の両面から、幼児期の子どもたちの発達を見つめ、その発達を支えていくことが求められている。

では、どのような経験が必要なのだろうか。教師がどんな経験を大切に捉えていく必要があるのか。

違うものという意識が生まれる場面、葛藤や折り合いをつける場面の積み重ね、挑戦的な課題に向き合う場面、役割を引き受ける場面、小さな良心が傷む場面、このような内容にかかわるエピソードが様々に語られた。

今後の研究の進め方への示唆が得られた。

（文責：鈴木裕子）

平成28年度 愛知教育大学 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	特別支援学校	幼稚園
教科教育 代表 丹藤 博文	国語分科会	◎ 丹藤 博文 中田 敏夫 砂川 誠司	◎ 増田 光香 澤野 佑輔 水野 晋吾 矢野 拓史 浜野 健太	◎ 本多 克行 山盛 誠治	◎ 上條 聡 松山 宣申 横井 祐亮 田部 翔理	◎ 熊谷 等 志賀 正章 森 卓也 青木 宏羽	◎ 岩崎 知博 竹内 美奈子 戸田 康代 横井 健 渡邊 寛吾		
	書写・書道分科会	◎ 木村 博昭	◎ 衣川 彰人	◎ 山盛 誠治			◎ 川瀬 英幹		
	社会科分科会	土屋 武志 ◎ 近藤 裕幸 中妻 雅彦 吉田 健太郎	◎ 青嶋 敏 ◎ 眞島 聖子 鈴木 健二	◎ 高井 規行 松井 幹宗 大羽 佳洋	◎ 三村 将行 大河内信博 後藤 俊輔 沼山季代典	◎ 安井 文一 伊倉 剛	伊吹 憲治 小田原健一 ◎ 酒井 類 財田 由紀 田中 博章		
	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 浅井 暢宏 井戸 絢子 植村 英明 岸 康弘	◎ 山田 篤史 志水 廣 青山 和裕 市延 邦夫 高井 吾朗 須田 庄 竹内 義浩 野崎 寛 佐久間紀佳	◎ 加藤 良彦 大谷 信一	◎ 高橋 寿典 山中 啓 梶田 章浩 近藤 義晃	◎ 小笠原 真 小林 克久 川井 健司	青山 和宏 天羽 康 神谷 良明 ◎ 増田 朋美 森永 敦樹		
	理科分科会	◎ 大鹿 聖公 戸谷 義明 戸倉 則正 渡邊 幹男	◎ 今井 将 尾形 卓也 佐野 雄一 早瀬 義之	◎ 伊藤 成将 山本 弘法	◎ 牧野 修平 森川 晋平 伊藤 一真 近藤 健司	◎ 坂田周一 清水 孝治 加藤 寛之	青島 加苗 安形 和之 足立 達彦 伊藤 聖大 ◎ 小嶋 功		
	生活科・総合学習分科会	◎ 中野 真志 加納 誠司	◎ 加藤 大知 小嶋 智博 入谷翔太郎	◎ 河合 泰宏 浅倉見枝子					
	音楽分科会	◎ 新山王政和	◎ 長岡 知里 小出真規子 市江真理子	◎ 蕃 洋一郎 高松 未来	◎ 粥川 宏輝 安立 豊子	◎ 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	◎ 磯部 裕一 土屋 薫 瀬之口真一	◎ 原田 健一 神門 大知	◎ 秋田 英彦	◎ 谷 集志			

平成28年度 愛知教育大学 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 上原三十三 坂田 利弘	◎ 橋本 浩司 加藤 康博 水谷 佳弘 林 瑛一	◎ 野村 勝美 杉浦健次郎 中西 裕也	◎ 柳原 章仁 坂野 仁志 渡辺 美穂	◎ 山本 泰弘 馬場 健介 角谷 諭	沖永 淳子 黒岡 孝信 堀田 景子 ○ 三井 陽介			
	技術分科会	◎ 磯部 征尊 太田 弘一 鎌田 敏之			◎ 糟谷 康成	◎ 長澤 啓介		○ 種村 修一 近藤 貴彦		
	家庭分科会	◎ 加藤 祥子 関根 美貴 青木香保里 山根 真理	◎ 伊藤 寛之 山峠 里子	◎ 武田 雅美 青木久美子	◎ 土屋 美妃	◎ 武藤 良子	○ 橋爪友美子			
	英語分科会	◎ 高橋美由紀 ◎ 稲葉みどり ベ'ネマ ジェームス Ryan,Anthony G	◎ 澤野 佑輔	◎ 廣川 幸平	◎ 伊藤 慎治 高野賢一郎 岩塚 知和 栗林 和徳	◎ 天野万喜男 ○ 齋川 浩 大橋 博幸	加古 久光 川上 佳則 鈴木 隆弘 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 黒川 雅幸 鈴木 伸子	◎ 伊藤 昭良	◎ 松井 幹宗 杉浦健次郎	◎ 高橋 寿典	◎ 志賀充規				
	特別支援教育分科会	◎ 飯塚 一裕 福田 博美 杉浦 宏幸						○ 都筑 太 松岡 史憲 板倉 真介 田中 都子 (川西せつ子) 岩泉 厚史 山田 瑞紀 鈴木 巨裕 神谷 宜欣 成田 敦子 岡田 裕之 柴田 雅代 伊藤 達也 幸澤 益実	山上 裕司 (近藤 貴彦) 功刀 健介 田中 智子 神谷 厚毅 佐々木淳志 四浦佐衣子 小島 千典 (種村 修一) 生田 和彦 富安 洋介 神谷 一希 亀山 健二	

平成28年度 愛知教育大学 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	特別支援学校	幼 稚 園
教科教育 代表 丹藤 博文	養護分科会	◎ 福田 博美 後藤ひとみ 山田 浩平	◎ 小出 雪恵	◎ 平井さとみ	◎ 森 慶恵	◎ 下林瑞枝	◎ 大野 志保	◎ 川西せつ子	◎ 横井 舞香
	幼児教育及び小学校低学年 教育分科会	林 敦子 小川 英彦 ◎ 鈴木 裕子							◎ 野崎三千代 池田 紀代美 磯村 正樹 井川 典子 小林 優子 新村 朋美
プロジェクト	高大連携	◎ 渡邊 幹男					青山 和宏 川上 佳則 小田原健一 ◎ 北河 洋一 黒岡 孝信 横井 健 渡邊 寛吾		
	メディア・情報教育	安本 太一 野崎 浩成 江島 徹郎		◎ 山本 弘法 大谷 信一			◎ 森永 敦樹		

※ プロジェクト「進路・生徒指導・ボランティア」は平成27年度末で終了、「いじめ・不登校・学級崩壊」及び「習熟度・少人数教育」は平成28年度活動休止となります

延べ参加人数 (実人数)	112 (110)	34 (33)	27 (22)	30 (30)	24 (24)	41 (34)	30 (27)	7 (7)
-----------------	--------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	----------

※ ◎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 敬敏	◎ 2723 >	附属名古屋小学校・幼稚園	玉井 隆光	< 8011 >	附属高等学校	近藤 伸治	< 5810 >
国語教育講座	丹藤 博文	< 2223 >	附属岡崎小学校	古川ゆう子	< 8012 >	附属特別支援学校	川瀬 康弘	< 8015 >
数学教育講座	高井 吾朗	< 2325 >	附属名古屋中学校	兵頭 利和	< 8013 >	高度教員養成支援課長	伊藤 純一	< 3184 >
美術教育講座	杉林 英彦	< 2444 >	附属岡崎中学校	伊藤 直人	< 8014 >	教科教育学研究部門担当	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 29 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 ツゲ印刷株式会社