

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

報 告 書

2018.3.31

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・分科会の夏季一斉研修報告	5
第2部 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	24
算数・数学分科会	36
理科分科会	43
生活科・総合学習分科会	54
音楽分科会	66
保健体育分科会	76
技術分科会	86
家庭分科会	96
道徳・特別活動分科会	106
特別支援教育分科会	120
養護分科会	122
幼児教育及び小学校低学年教育分科会	132
メディア・情報教育プロジェクト	142
名簿	146

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 山 田 篤 史

昨年度、小中学校の学習指導要領が改訂され、本年度、学習指導要領解説が公表されました。新しい学習指導要領を受けた「学習指導要領解説」は、各科とも分量が増えたようで、冊子体での刊行は年度末になるという異例の事態となりました。教科教育学研究部門でも、本年度は、新しい学習指導要領解説をふまえ、各科における内容・変更点等の特色、予想される指導の展開や問題点などについて概観し、昨年度と同じく座談会として意見交流を行いました。各科からの意見と座談会の内容は、「SCOPEⅢ No.8」にまとめられ、県内の学校に配布されることになっております。

学習指導要領解説が公表されたことにより、各科において育成すべき「資質・能力」を整理しつつ、そうした資質・能力の育成に資する「教科の本質」は何かを再検討するための具体的材料の1つが出てきたことになります。さらに、学習指導要領解説で解説される指導事例は、現状の我々の指導を「主体的・対話的で深い学び」の視点から反省してみるための材料の1つになるかもしれません。そうした指導改善のみならず、学習効果の最大化を図る「カリキュラム・マネジメント」は、既に多くの学校で取り組みが始められているかもしれません。新学習指導要領の全面実施は、小学校が平成32年度、中学校が平成33年度からですが（つまり、そこで教科書が全面的に変わりますが）、先進的な学校や先生の間では、既に様々な取り組みが始まっていることでしょう。

大学・附属学校共同研究会では、学校現場が抱える諸問題について継続的に議論・研究していますが、学習指導要領改訂期には、新しい学習指導要領や学習指導要領解説によって示された教育目標に向けた指導の在り方について議論・研究し、特に大学と附属学校の共同研究をもって、その具体的で先進的な事例の普及を図らなければならないことは確かです。その意味で、本報告書が、そうした研究成果の発表・蓄積の場となり、広く活用されることを願うばかりです。

末筆ながら、ご多忙の中、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30年2月13日

第 1 部 各部門・分科会の夏季一斉研修報告

各部門・分科会の夏季一斉研修報告

◆国語分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 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、恒川圭、浜野健太、加藤洋祐（附属名古屋小学校）
本多克行、山盛誠治、前崎伸周（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）
村上智彦、森卓也、池田千尋、青木宏羽（附属岡崎中学校）
岩崎知博、戸田康代、竹内美奈子、横井健、渡辺寛吾（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 29 年 8 月 2 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】
 - ・書写・書道の新学習指導要領に関して
 - ・文字文化について
 - ・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
 - ・姿勢、執筆法に関して（特に左利きに関して）
 - ・縦書き、横書きについて
 - ・アクティブラーニングについて（対話的、相互評価）
 - ・基礎基本の大切さ（基本点画の書き方）【高校】
 - ・高校芸術科書道の現状と課題について
 - ・愛書研アンケート（芸術科書道に関する意識調査）について
 - ・実習生の板書について
 - ・生徒に考えさせることを重視している。（鑑賞教育重視）
 - ・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
- ・学生の実技レベルについて
- ・授業でのスマホや iPad の利用について

◆社会分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 日（水）15：00～16：00
 - 2) 場 所：教育未来館 3 階 多目的教室
 - 3) 参加者：伊藤昭良、鈴木光城、前野協太（附属名古屋小学校）
石田賢司、井上純一、三村将行、沼山季代典（附属名古屋中学校）
松井幹宗（附属岡崎小学校）
安井文一、伊倉剛、志賀充規（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（附属高等学校）
- 内 容：①各附属学校の研究動向の報告（各学校 10 分発表）
②今年度の活動費・交通費について（附属岡崎小学校）
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 29 年度は、研修会等と重なったため、メール会議とした。
- 2) 参加者：繁野圭介、高橋宏、林拓実、水野将弘（附属名古屋小学校）
加藤良彦、山口真司、大久保輝聡（附属岡崎小学校）
梶田章浩、高橋寿典、近藤義晃、松元宏樹（附属名古屋中学校）
小笠原真、川井健司、山田晃広、神谷尚希（附属岡崎中学校）
増田朋美、森永敦樹、神谷良明、青山和宏、木山真伸（附属高等学校）
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）
- 3) 内 容：①昨年度の報告書の確認
②今年度の報告書の作成計画
③今年度予算の使途

◆理科分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 日（水）15：00～17：00
- 2) 場 所：自然科学棟 2 階 理科教育授業研究室
- 3) 参加者：○早瀬義之、今井将、出口敬祐（附属名古屋小学校）
○近藤健司、森川晋平、牧野修平、伊藤一真（附属名古屋中学校）
○坂田周一、加藤寛之（附属岡崎中学校）

○足立達彦、小嶋功、青島加苗、伊藤聖大、野田陽平（附属高等学校）

△戸倉則正、遠藤優介、加藤淳太郎、上野裕則（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：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・総合学習分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 日（水） 15：00～17：00
- 2) 場 所：第一人文棟 3 階 渡り廊下会議室
- 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・生活科教育講座）
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。
- ③大学教員より、生活科の学習指導要領改訂にかかわる資料提供を行った。

◆音楽分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 日（水） 14：50～
- 2) 場 所：音楽棟 第 3 講義室
- 3) 参加者：市江真理子（附属名古屋小学校）
高松未来、安藤朗広（附属岡崎小学校）
粥川宏輝、安齋藍（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名古屋地区 3 校園（幼稚園・小学校・中学校）による共同研究の計画について説明があった。
- ②各学校の研究状況について情報交換を行った。
- ③研究シリーズの最終年度を迎える名古屋中学校から補足説明があった。

◆図画工作・美術分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 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：土屋薫、磯部裕一（附属名古屋小学校）
山田索（附属名古屋中学校）
神谷宜欣（附属特別支援学校）
松本昭彦、富山祥瑞、竹井史、鷹巢純、永江智尚、杉林英彦（大学：美術教室）
浅野和生、安田篤生、井戸真伸、佐々木雅浩、遠藤透（大学：造形文化）
- 4) 内 容：①研究会の予算配分
②研究報告書執筆担当者について
③各附属学校の教育・研究等の意見交換
④大学附属との共同研究に関して

◆保健体育分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 日（水）は開催せず
（三河教育研究会・小学校体育科教育研究集会豊橋大会のため）
各附属学校の先生方に個別に連絡を取り、進めている。
- 2) 各附属学校との個別連絡状況
附属名古屋小との連携（メール複数回・体育部会参加複数回・研究発表会参加等）
附属岡崎小との連携（メール複数回・研究発表会参加等）
附属名古屋中との連携（メール複数回・体育部会〔授業研究〕参加等）
附属岡崎中との連携（メール複数回・研究発表会参加等）
附属高校との連携（メール複数回・研究発表会参加等）
- 3) 内 容：①平成 29 年度大学・附属学校共同研究会の運営
②報告書（昨年度の報告書の説明・本年度の報告書の作成依頼）
③運営費（今年度の予算の使途及び交通費の件）

◆技術分科会

- 1) 日 時：平成 29 年 8 月 2 日（水）15：00～15：30
- 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）
北村一浩、鎌田敏之、磯部征尊（大学）
- 4) 内 容：①研究会予算の用途について話し合った。
②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 29 年 8 月 2 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、山峠里子（附属名古屋小学校） 武藤良子（附属岡崎中学校）
橋爪友美子（附属高等学校）
板倉厚一、関根美貴、筒井和美、早瀬和利、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、岡崎中学校に決定した。
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新学習指導要領に関する意見交換を行った。
⑤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 29 年 8 月 2 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：岩田晃治、澤野佑輔、岩井智史（附属名古屋小学校）
廣川幸平（附属岡崎小学校）
伊藤慎治、岩塚知和（附属名古屋中学校）
齋川浩、木村暢宏（附属岡崎中学校）
山口誠、平岩加寿子、福西広子（附属高等学校）
稲葉みどり、高橋美由紀、田口達也、松井孝彦（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 29 年度は附属名古屋小学校が当番であるが諸事情で今年度休稿。
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 29 年 8 月 2 日（水）15：00～16：30
- 2) 場 所：第一人文棟 416 心理学実験室
- 3) 参加者：佐野雄一、瀬之口真一（附属名古屋小学校）
山盛誠治（附属岡崎小学校）
三村将行（附属名古屋中学校）
山口匡、黒川雅幸、小嶋佳子、鈴木伸子、高橋靖子、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「考える道徳」「議論する道徳」の実践について
⑤その他

◆養護分科会

- 1) 日 時 : 平成 29 年 7 月 26 日 (水) 15 : 30～16 : 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) 野口香苗(附属岡崎小学校)
落合果穂(附属名古屋中学校) 下林瑞枝(附属岡崎中学校)
藤田菜月(附属高等学校) 川西せつ子(附属特別支援学校)
佐々木紀美子(附属幼稚園)
山田浩平、岡本陽、福田博美(大学)
4) 内 容 : ①教育実習の手引き「養護実習編」と養護実習について意見交換を行った。
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 29 年 8 月 3 日 (木) 13 : 00～17 : 00
2) 場 所 : 附属幼稚園
3) 参加者 : 池田紀代美、小林優子、磯村正樹、井川典子、南朋美、西垣祥子(附属幼稚園)
鈴木裕子、新井美保子、樋口一成、林 牧子、麓 洋介(大学・幼児教育講座)
4) 内 容 : 研究協議会にむけての研究状況の報告、討議
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

対話的営みから価値の再構築を求める読みの探究

愛知教育大学附属名古屋小学校

浜野健太 増田光香 恒川圭 加藤洋祐

愛知教育大学附属岡崎小学校

本多克行 山盛誠治 前崎伸周

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

森卓也 青木宏羽 村上智彦 池田千尋

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 戸田康代

愛知教育大学

中田敏夫 佐藤洋一 有働裕 丹藤博文 砂川誠司

国語の授業研究において、最も大切にしなければならないことのひとつに、扱う教材が固有に持つ価値の把握がある。教材観や教材価値という呼び名で指導案にも書き込まれなければならないその中身は、多くの国語教師を悩まし続けてきたものであった。というのも、固有に持つ価値は特定の解釈によってもたらされるものであり、解釈である以上、それに普遍性を持たせることは原理的には不可能であるからである。普遍的なものではないが、それがなければ国語の授業として成立しない、むしろ自前の教材解釈が授業を左右するというのが国語科授業の基本構造なのである。それどころか、解釈という一個人の内部に生成する現象を扱うという性格を持つ以上、他教科の方法論を援用したくともできるものではない。いっそのこと、子どもたちの考えを先行させ、自らの立ち位置を一步引いてみたいと考えることは容易である。しかしそれを実行するためには、すべての学習者の思想を捉え、彼らが文章と対峙するところでどのような解釈を内部に生成させ、学びを深めていくかということに対する深い見通しが必要である。それがなければ、授業は教師のコントロールを失ってしまう。どこかで軌道修正できることもあるかもしれないが、それがどこに現れるかもわからない。ただ奇跡的な瞬間を待つだけでは授業とは言えないだろう。

一方で近年はアクティブラーニングの影響もあって、対話的な授業が重視される傾向にある。それは、学習者に授業の主導権をいくらか手渡すことである。そのような授業において、教師が一方的に授業をコントロールすることはできない。そのとき、教材が固有に持つ価値はどのように授業の中で扱うべきものになるのだろうか。このような問いのもと、各附属学校において実践を行ってきた。附属名古屋小学校では、伝え合い活動を通して価値そのものに子どもたちがどう触れていくかを検証し、附属岡崎小学校では「バクのなみだ」を教材として、助詞の一字「で」のもつ意味を検討する方向に授業をもっていく方法（焦点化）を実践した。また附属名古屋中学校では「教材の価値に迫る発問や問い返す内容」「発問をするタイミング」について検討し、批判的思考を促す手立てを検証し、附属岡崎中学校では教科書教材ではない教材（「リア充裁判」）に価値を見出し、その読みを論説文との関わりから構築した。附属高等学校においては複数のテキストを並置するかたちで学習者に異なる解釈に出会わせている。各附属学校において実践している内容そのものは異なるものであるが、これらの実践を並べてみると、対話する相手が発達段階に応じて次第に同質的なもの（クラスの仲間を中心とした対話）から異質なもの（異なるテキスト解釈を産出する専門的知を有する他者との対話）へと変わっていく様子がわかる。このような様子にはまた、対話という営みのなかに価値が再構築されていく道筋がみえはじめてるように思う。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 国語科における「価値」と「価値を確かなものにする子」(附属名古屋小学校)

国語科の学習で見方・考え方を育てていく上で最も重要なものは、全ての活動に先立つ言葉そのものである。情報の受信・発信ができる機能や、自分の気持ちや思いによる選択と、言葉が相手に与える効果、さらに語彙力も含めて、言葉の力について総合的に学習を進めていくことが、国語科の学習の本質であると言える。

そこで、本校国語科では、国語科における「価値」を以下のように設定した。

国語科における「価値」

言葉の力

無自覚ながら言葉の力に触れていた幼児期を受けて、小学校では、国語科における各単元及び学習活動の中で与えられる多種多様な情報に対して、これまでもっていた自分の見方・考え方をもとにして多面的・多角的に考えたり、捉え直して再構成したりして理解することで、自分の見方・考え方を深めていく。

このときの思考や表現に用いられているのが言葉そのものである。つまり、言葉の力に気づき、大切にすることで、言葉は子どもたちの中で生きる力として育ち、見方・考え方がより深まるのである。

そこで、「価値を確かなものにする子」については、以下のように設定した。

国語科における「価値を確かなものにする子」

自分の見方・考え方を、教材や課題を通じて新たに出会う考えと総合・再構成したり、異なる見方・考え方をもち友達と協働したりすることで深める子

1 研究授業の概要

4年生の実践では、「ごんぎつね」(物語文)を題材に、第3場面から「兵十に贈り物をしているときのごんの気持ちの変化を考えよう」というめあてで学習を行った。

研究として取り組んでいた「付箋を活用した考えの形成と伝え合い活動」に関しては、自分の考えに対して、根拠を明確にして付箋に書き分けた(考え:緑、根拠:黄)ことで、質や数には差があるが、子どもたちは自分の考えをもって伝え合い活動に臨むことができた。伝え合い活動に関しても、子どもたちからは本文の内容からの読み取りだけでなく、自分の感覚や生活経験を生かした考えも取り入れて話す姿から、本研究における「価値」である、自分の考えや経験を伝え合うことで、見方・考え方を深めていくことができる「言葉の力」を生かして活動できていたと感じている。

ただし、「気持ちの変化」を追う板書や伝え合い活動の方法については、より視覚的に理解しやすくなるように改善が必要であるという指摘を受けたため、「4コマ漫画のようなイメージで、場面展開に合わせて、読み取った気持ちの付箋をホワイトボードに貼る」という指示を与えた。

すると、場面の初めと終わりの分かりやすい気持ちの変化を捉えて付箋を貼った後、「場面の真ん中には気持ちに変化がないのかな。」という発言が聞かれた。付箋による可視化で、読み取れていない部分がイメージしやすくなったため、そのグループは場面の中盤から読み取れることを探して作品に向き合っていた。

また、付箋に書く内容を「自分の考え」に限定したことにより、意見交換や付箋の操作による伝え合い活動がより活発になったほか、根拠を伝えようと教科書を指し示したり、周りも注目したりといった姿も見られた。一つ一つの言葉にこだわって考えられるようになったことで、内容理解もスムーズになった。

2 共同研究者から

授業研究会では、共同研究者である佐藤洋一先生から、授業や教材研究についてご指導をいただいた。

佐藤先生からは、「その作品が採用されている意味」に注目して考えることで、単なる「意欲」にとどまらない、幅広い人間性を育てることをねらいとした目標や授業の設定が可能になることを教えていただいた。そこに技術的な読み方だけでなく、読み手の見方・考え方(捉え方だけでなく、これまでの人生経験的なものも含む)が生かされた読みが発生し、作者の意図を超えた深い学びが生まれるという道筋である。

3 国語科の実践と今後の方向性

研究授業後の実践では、文章から読み取れる内容の理解に加え、

- ①「写真や絵といった、非言語による資料からの読み取り」
- ②「自身の経験や既得の知識をもとにした考えの形成」

などを意識して授業を展開している。

1年生の実践「じどう車くらべ」（説明文）では、特殊車両の仕事とつくりを文章から読み取る活動に加え、「ミラーの多さ」「運転席の大きさ」といった資料の写真（イラスト）からの読み取りを行った。学びを深める段階では、自分の生活経験の中で見たことのある車や働いている場所、工事現場といった共通点を見出して他の車を挙げる活動や、なぜ車の色が黄色なのかという話題など、教材文をきっかけに、子どもたちがもつ幅広い見方・考え方が共有されていく姿が見られた。

2年生の実践「わたしはおねえさん」（物語文）では、思いも寄らぬ妹の行動に「泣きたい・怒りたい」といらいながらも、妹の思いをじっと考えて我慢し、やさしいおねえさんとしてがんばろうとするすみれちゃんの気持ちを全体場で共有した。その後、内容や心情の理解を受けて、「年長者としての自分」という2年生の実体験や、実際の兄弟についての感覚などと比べたり、つなげたりして見方や考え方を深める単元構成がなされた。

5年生の帰国学級での実践「百年後のふるさとを守る」（伝記）では、浜口儀兵衛の功績について本文から読み取り、筆者のメッセージ性や表現の工夫を探ることで、物語の構造と説明文の構造の特徴を併せ持つ伝記の読み方の定着を図った。日本語の理解・習得も大きなテーマとしてあるなか、子どもたちは、本文中の一語一語の意味にこだわり、その解釈を友達に懸命に伝えようとしていた。これは、「言葉の力」を十分に発揮して、見方・考え方を深めている姿であったと言える。

今後については、上に挙げたような二つの学習場面について、物語文、説明文、言語事項についての教材など、取り上げる内容に応じて、授業や単元のどの段階で設定すると効果的なのか、また、それを評価としてどのように指導案に示していくのか、という点を意識して授業作りを行う。さらに、それらの実践が、一般校の先生方や実習生にも提案できるものになるように検討を重ね、新しい年間指導計画づくりにも繋げていく。

（浜野 健太）

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

○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る子ども
- ・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する子ども

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「バクのなみだ」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。

- ・えっちゃんの家から出ていくバクの気持ちについて、「もう、いられない」と言いつつも、「でも、……うれしいよ」とえっちゃんたちのために行動してきたバクや、バクのことを心配し、助けたいと行動に移し

たミュウの気持ちを考えながら、読み深めることができる。

- ・ミュウがえっちゃんにバクのことを伝えた場面で、バクはミュウの優しさがうれしいという考えと、知られたからいらなくて悲しいという考えの違いから、えっちゃんの家を出ていくバクの気持ちをはっきりさせたいという問題意識が生まれ、追究していくことができる。
- ・「いいんだよ、それで」と言ったバクが「いいんだよ、それが」と言い直した意図を、「で」と「が」の違いから考え、バクの思いとは反対に、えっちゃんたちに知らせたミュウの行動は本当によかったのかを考えることができる。

3 かかわり合いにおける教師支援と追究の実際

(1) 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、ことばに込められた意味や登場人物の気持ちを実感することができるように、ことばに着目する活動を取り入れる

【実感的・体感的教師支援】

本文にあることば「いいんだよ、それで」に着目した奈美が、奈美 36「言っても言わなくてもどっちでもいい」と発言したところから、「いいんだよ、それで」と言ったバクが「いいんだよ、それが」と言い直した場面に話題が集まっていった。潤綾 38「一文字変えて言い直しているから、言わないでってこと」という考えが出されたところで、そこに込められた意味が変わってくることに焦点化し、クラス全員が複雑なバクの気持ちをわかりやすく解釈するために、別のことばに言い換えて考える【実感的・体感的教師支援】を行った。

「いいんだよ、それで」は、

「それでもいい」、「今のままでいい」ということばに置き換えた。そして、「いいんだよ、それが」は、「それじゃないとぜったいにいや」、「言ってはいけない」と置き換えた。バクが「いいんだよ、それが」と言い直した背景には、「言わなくてもいい」という思いから、「言ってはいけない」という強い思いへと変わっていることが表れていることをクラス全体で共通認識することができ、別のことばに置き換えることが非常に効果的であった。えっちゃんの家を出ていく前のバクの気持ちを共通理解したところで、そんなバクの気持ちを振り切ってまで、ミュウがえっちゃんたちに知らせたことを本当によかったのかについて追究することができる考えた。

ミュウがえっちゃんたちに話したことは本当によかったのかについての考えの理由として、本文のことばを常に根拠にして、3回気持ちが変わっていると考えていることがわかる。教師は、本文のことばを根拠にして、気持ちの変化を考えたことを認める朱記をした。ひとり調べを通して、ミュウがえっちゃんたちに話したことは本当によかったのかについて「よかった」という考えと、「よくなかった」という考えを子どもたちがもったところで追究を見直すかかわり合いを行った。

- | | | |
|-----|----|--|
| 旺之介 | 23 | これは「悲しい」とか「うれしい」とかじゃなくて、つらいんだと思います。なぜなら、10ページから15ページのところでバクとミュウがすごくなよくなっていて、せっくなよくなった友だちと別れるのはつらいからです。で、この「うれしい」はふつうの「うれしい」ではなくて、最低限の「うれしい」だと思います。 |
| T | 24 | 最低限の「うれしい」ってどういうこと。 |
| 旺之介 | 25 | 宝くじが当たったとかの「うれしい」じゃなくて、ミュウがやってくれた気持ちが「うれしい」ってわけで、行動が「うれしい」ってわけではない。だから、言ってくれたことが「うれしい」ってのはちょっとちがうと思います。 |
| T | 26 | ミュウのうれしくない行動ってなに。 |
| 旺之介 | 27 | ミュウは話しちゃあやだって言っていて、「いいんだよ」って言ったけど言っちゃったから、行動はうれしいわけじゃなくて気持ちが「うれしい」んだと思います。バクが苦しんでいることを伝えてあげようっていう、その気持ちがうれしかったんだと思います。 |
| 奈美 | 28 | 24ページに「いいんだよ、それで」ってあって、言っても言わなくてもどっちでもいいって気持ちだと思う。あ、ちがう。言っても言わなくてもどっちでもいいんだけど、バクはどっちかと言うと、言わなくていいって思ってた。 |
| 豊佳 | 29 | 奈美さんの意見を聴いて思ったんだけど、言っても言わなくてもどっちでもいいんだしたら、どっちでもいいって言っているはずだから、それはおかしいと思います。 |
| 潤綾 | 30 | 豊佳さんと奈美さんにかかわって、「いいんだよ、それで」と言った意味は、言っても言わなくてもどっちでもいいってことなんだけど、そのあとに「いいんだよ、それが」って一文字変えて言い直しているから、言わないでってことだと思います。 |
| T | 31 | たしかに、言い直しているね。一文字ちがうだけで意味が変わってくるの。 |

(11月1日 追究を見直すかかわり合い① 授業記録)

ぼくは、言ってもいいよから言ってほしくないになって、最後にまた言ってもいいになったと思います。なぜなら、14ページの8行目にバクが「やだよう、はなしちゃあやだよう」と言っていて、次に24ページで「いいんだよ、それが」イコールダメと言っているからです。最後にまた言ってもいいよになる理由は、27ページに「ミュウのきもち、うれしいよ。ありがとう」と言っているからです。だから、ミュウが話したことはよかったと思います。

(11月3日 学習記録)

※なるほど。バクのことばかり、気持ちが3回変わっていると考えたのですね。最後に言ってもいいに変わったのは、バクのことばかりのどんなところから感じたのか気になります。

(2) 自己の学びの深まりを感じられるように、学習の履歴を振り返る場と、学びと生活を結びつける場を設ける

ぼくは、「バクのなみだ」や「おにたのぼうし」をやってきて、国語の「読みとる力」をふやすことができました。なぜなら、バクの気持ちがだんだんとわかるようになってきたからです。登場人物の気持ちになりきって、この時はうれしかったんじゃないか、ここにこう書いてあるから悲しかったんじゃないかとか言い合っていたからです。そして、「バクのなみだ」や「おにたのぼうし」を読んで、さいごはかならずやさしくなって終わっているので、やさしさの大切さを学びました。たとえば、バクが、みんなの悪いゆめ、苦いゆめを食べてあげているところや、ミュウがバクをおもってえっちゃんたちにバクが悪いゆめを食べてくれていらんだよとおしえてあげていたのも、やさしいことは、人を幸せにしてあげれることや、やさしいことには、いろいろな力を持っているんだなということを知りました。

(12月7日 振り返り作文)

単元のまとめとして、振り返り作文を書く時間を設けた。その際、最初と今とで自分の考えが変わったこと、「バクのなみだ」を読んで自分自身が学んだことについて書くように指示をした。駿真は、本文のことばを根拠にして、バクやミュウの「悲しさ」や「うれしさ」について考えを深めていった。追究を進めるなかで、「やさしい」とはどういうことか考えるようになったと記述している。これまで、本文のことばにこだわり、常に書かれていることを根拠にして自分の考えを構築していった駿真であるが、「やさしい」という本文のなかには、たったの一度も出てこないことばについての考えを深めていることがわかった。それは、本文のことばを根拠に登場人物の心情に迫るうちに、自分と重ね合わせて気持ちに寄り添い、本文にあることばをこえて、本当に伝えたかった気持ちに迫っていく姿がうかがえる。この駿真の姿は、「バクのなみだ」の学習を通して、自己の学びの深まりを感じたからこそ生まれた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。

(前崎 伸周)

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（最終年次）

国語科研究テーマ 言葉を用いて熟考し、自分の考えを筋道を立てて表現することができる子どもを育む国語科の授業

共同研究の日程…… 6月20日、8月2日、9月26日、10月4日、1月29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（10月4日）の授業

松山 宜申教諭 3年A組 説得力のある文章を書こう
 — 論説文「作られた『物語』を超えて」（山極寿一／光村図書） —
田部 翔理教諭 1年A組 好きな場面を紹介しよう
 — 物語「星の花が降るころに」（安東みきえ／光村図書） —

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) 最終年次の研究のねらい

研究最終年次では、「読みの交流」における批判的思考を用いた関わり合いを促す手だてとして、教材の価値に迫る発問や問い返す内容、さらには発問をするタイミング等について、引き続き見直す。また、文章（談話）を推敲する場面における批判的思考の四つのプロセスについても、子どもたちの意見交流や自分の文章（談話）の推敲が十分にできるように、文章や談話の原稿を読み返す際の観点としてどのようなことを設定すべきかを明確にする。そして、付箋紙や表現した文章（談話）を見取ることにより、「言語活動」の設定と批判的思考を用いた関わり合いを促す学習活動の設定という、国語科で設定した手だてが有効に働き、国語科で設定した育みたい資質や能力が育まれた姿を明らかにしてまとめる。

(4) 研究の内容

ア 松山実践について

本単元では、「言語活動」として「説得力のある文章を書く」ことを設定した。ここでの「説得力」とは、「論の展開の仕方や事実と意見の述べ方などの工夫によって読み手を納得させる力」とし、説得力のある文章の在り方について考えるための教材として、「作られた『物語』を超えて」を取り上げた。ゴリラを具体例に挙げながら、人間の性質と言葉の役割という筆者独自の視点から人間社会についても警鐘を鳴らす筆者の批評精神や論の展開の仕方とそれを支える接続詞の使い方、作られた「物語」と筆者の考える真実という二つの事実とその真実を追究する大切さを述べた意見の述べ方など、教材の特質を捉えさせることを通して、説得力を生み出す工夫についての自分の考えを形成させることができると考えた。また、その後「○○は△△だ」と捉えられている（誤った）常識（イメージ）と真実は異なることをテーマに、論の展開の仕方や事実と意見の述べ方を工夫して、自分の考えを批評文として表現したり、友達の書いた文章を批評したりさせる活動を設定していくことで、説得力のある文章を書く力を身に付けさせることができると考えた。

授業では最初に、「言語活動」として、論の展開の仕方と事実と意見の述べ方に着目して、説得力のある文章として批評文を書くことを知らせた。その後、これまでに学習した自分の考えを述べる文章について、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせながら、批評文の特徴や、意見文との違いなどについて確認した。

次に、論の展開の仕方と事実の述べ方に着目することを伝え、説得力を生み出す工夫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、はじめに筆者の主張を捉えさせた上で、論の展開の仕方や事実と

意見の述べ方のそれぞれに焦点を絞って行い、説得力を生み出す工夫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た。

「読みの交流」後は、「〇〇は△△だ」と捉えられている（誤った）常識（イメージ）と真実は異なることをテーマにした批評文の記述と相互交流を行った。批評文の記述では、自身の批評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「内容や表現に着目して文学作品の好きな場面を紹介する」ことを設定した。そして、紹介文を書くための作品として、『星の花が降るころに』を取り上げた。「私」、「夏実」、「戸部君」といった人物設定の細かな設定や、動揺や悲しみ、決意といった「私」の心情の変化を表す描写の効果を捉えさせることを通して、内容や表現の工夫についての自分の考えを形成することができると考えた。また、そこで形成した自分の考えを基にして、作品の好きな場面を紹介することをテーマに、その場면을好きだと感じた理由や根拠の示し方を工夫して、紹介文として表現させたり、書いた文章について友達と交流させたりする活動を設定していくことで、具体例を根拠として示しながら考えを述べる文章を書く力を身に付けさせることができると考えた。

授業では最初に、「言語活動」として、「内容や表現に着目して文学作品の好きな場面を紹介する」ことを知らせた。その後、物語を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、物語で用いられる言葉や人物、状況の設定といった「表現」と、情景や心情を表す「描写」に着目することを伝え、読み手に印象づけるための内容や表現の工夫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、三つの場面それぞれに焦点を絞って、登場人物の心情やその変化の表し方を捉えさせることを通して、各場面における内容や表現の工夫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た。

「読みの交流」後は、作品の好きな場面を紹介する紹介文の記述と相互交流を行った。紹介文の記述では、選んだ場面に用いられている内容や表現の工夫を具体的に挙げ、その部分について分析したことを根拠として、順序立てて説明できているかに留意させ、その後の交流でも、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、それぞれの作品に関する自分の考えを形成させることができた。また、批評文や紹介文の記述においても、「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、自分の考えを形成する際に熟考させることで、子どもたちの間で考えの根拠について問い返しをする姿が多く見られるようになり、そこで明確になった根拠を踏まえて、自分の考えと他者の考えの共通点や相違点を導き出した上で改めて自分の考えを形成する姿が多く見られた。また、自分の考えを表現する際に、教師が提示した観点を踏まえた意見交換を行わせることで、表現の意図についての根拠を明確にもちながら、読み手を納得させるために文章構成を工夫したり、文章表現を見直したりすることができる姿も多く見られた。

（上條 聡）

Ⅳ 他者との関係を見つめ直し、つながりを深めていこうとする子どもの育成—中2 短編小説から人との関わりを考える—（附属岡崎中学校）

1 本単元で目ざす子どもの姿

短編小説を読むことで、他者との関係を見つめ直し、現代社会を豊かに生きるためのコミュニケーションとは何かについて考えを深め、自分の思いを大切に他者とつながっていこうとする子ども

2 単元の構想

（１）教材について

本単元では、短編小説「リア充裁判」（朝井リョウ）を取り扱う。本作品は、現代のようにインターネットやSNSが発展した社会において「コミュニケーション能力の向上」が国策となった世界を設定している。その中で行われている「リア充裁判」をとおしてコミュニケーションのあり方を問い、現実社会でも重要視されている他者とのつながりについて考えをを広げさせる作品である。

本作品は、終盤、中心人物である知子を中心にした視点から対極的な考えをもつ小百合の視点に移ることで物語の見え方が変わる構成に面白さがある。子どもは登場人物それぞれがもつ「コミュニケーション能力」についての考えをおさえながら、知子が大切だと考えている「人と直接関わっていくコミュニケーション」が重要ではないかと考える。しかし、最後に、知子の立場がくつがえる構成から作者が何を描いているか考えさせられる。追究をとおして、コミュニケーションのあり方や自分と他者との関係性について考えを深め、他者とのつながりにおいて何が大切かということをも問わせることができる作品である。

（２）子どもの思いと教師のてだて

見つめる段階では、「企業が採用選考時に重視する要素とは」（経団連 2013 年調査）の結果を提示する。結果をもとに感想交流することで、子どもはコミュニケーションとは何かについて考え始める。そこで、短編小説「リア充裁判」を提示する。作品の中で頻出する言葉「コミュニケーション能力」に疑問をもった子どもは、この作品が何を描いているかについて追究し始める。

深める段階では、追究を進める過程で「コミュニケーション能力」にはさまざまな解釈があることに気づく。そして、知子や姉が考える「直接関わっていくコミュニケーション」が大切だと描いているのではないかと考える。しかし、終盤、周囲から孤立している知子の姿を捉えることで、「知子や姉が大切だと感じるコミュニケーション」に否定的な見方が作品に表れているのではないかと気づく。また、裁判の様子からサユリやキシタニの大切にしているコミュニケーション能力も他者の評価を前提としたものであり、自分の思いが希薄になっていることがわかる。そこで、人と人とのつながりについて考えを深めていくことができるように、意見交流において、意図的指名をする。さらに、この作品ではどのコミュニケーションが大切だと描いているかに論点をしぼった話し合いの場を設定する。意見交流をとおして、自分らしさを大切にしつつ、他者とつながっていくことの大切さを描いていることに気づいた子どもは、他者とのつながりについて更に考えていくようになる。

広げる段階では、他者をどのように見て関わっていけばよいかという視点で考えることができるように、論説文「スマホ廃人」（石川結貴）の一部を提示する。さらに、現代の社会が「リア充裁判」の世界に近い状況になっていることや、他者と関わる視点について考えを深めることができるように、他者とどのように関わっていけばよいかについて論点を絞った話し合いの場を設定する。子どもは、コミュニケーションの形が更に多様になっても、他者を評価したり、他者に評価されたりするつながりにしぼられず、自分の思いをもちながら、他者を理解しようと関わっていくことが大切にしたいと考える。そして、他者とのつながりを深め、豊かな人間関係を築いていきたいと考えるようになる。

3 授業の分析

子どもは、「リア充裁判」が何を描いているかについて追究してきた。A男は、「人と人との顔を見て話そうとする姿勢の大切さが描かれている」と書いており、SNSやインターネット上の表面的なやりとりを否定的に捉えていた。また、A男以外の多くの子どもも、中心人物知子の考えを根拠に、A男と同様の

考えをもっていた。そこで、作品が何を描いているかという意見交流の場面で、人と人との直接的な関わりとSNSなどインターネットを介した関わりのどちらが大切か迷っているB子を意図的に指名した。

B子：みんなは、若者のコミュニケーションやネット上のつながりを否定していると言っているが、私は違う。サユリやキシタニのように広くつながることも必要だ。現実では、SNSを使っている人の方が幸せではないか。筆者の考えが議長の考えという点は私もわかる。だから、どちらが大切かどうかはよくわからない。

教師：SNSを否定していないのか。

B子：両方大切だと思う。

教師：この作品では、どのコミュニケーションが大切だと描いていますか。1分間考える時間をとります。

C子：作者的には両方大切だが、SNSでのコミュニケーションも頭を冷やして考える必要がある。読んでいる人にあるあなたの見方は合っていますかと問いかけている。

D男：五分五分だと思う。人の対話が大切だと言ったが、SNSは一人よがりではない。そこから他の人とつながっていくことができる。

A男：SNSを否定しているわけではないが、使いすぎると危ないということを訴えている。（第7時 意見交流）

B子の発言によって、これまで直接的な関わりにのみ着目していた多くの子どもたちの考えがゆさぶられた。つづく、C子やD男の発言も直接的な関わりとSNSによるコミュニケーションの両者の視点から発言している。A男もSNSによるつながりにも目を向けて考え始めている。作品の中で描かれているコミュニケーションのあり方について考えていくことで、徐々に自分たちの生活におけるコミュニケーションについて考えるようになっていった。

意見交流の後、子どもたちは直接的な関わりとSNS等を利用した関わりの両者の視点からコミュニケーションについて考えていくために、再び作品を読み直していった。こうした子どもたちの思いを基に、「他者とどのようにつながればよいのか」というテーマで意見交流を行った。

D男：文字だと伝わらないが「お前馬鹿だろう」と言い方によって相手に与える印象が違う。悪口は悪口だが、この世界で悪口を言ったことがない人はいないはず。

E子：私はサユリのつながり方は最強ではないと思う。サユリのつながり方が正しいとすると、世の中みんなサユリになってしまう。SNSはバランスよく使えているが、最後の場面の悪口を聞くといじめになりそう。サユリのようなつながり方では、疑心暗鬼になる人が増えそう。

教師：（論説文「スマホ廃人」（石川結貴）の一部を提示）

F子：私の小学校にもスクールカーストに近いことがあった。先生の割り振りによって、私は1軍の人がいるグループに入れられた。本人たちに悪気はないだろうが、違和感のある関わり方だった。悪意のない関わり方が大前提だと思う。

A男：僕は中学からLINEを始めた。たまにLINEの会話を止められない人がいる。自分から話を切れない、こういう人はBランク。メッセージを見なかっただけで関係を切られてしまうのは怖い。CやDランクの人になるのは、嫌だという思いがゆがんだ関係をつくってしまう。

G子：LINEとかの話ではないが個人的には人をグループで分けるようになったら終わり。コミュニケーションをとるのも自分。避けているのかなと壁を作るのも自分。話しにくい人だと判断するのも自分。そうなるのはコミュニケーションはとれない。（第10時 意見交流）

E子の発言に表れているように、コミュニケーション方法の議論ではなく、子どもの視点が「つながり方」という方向に目が向いていくようになった。そこで、自分たちの生活経験や考えと教材を結びつけるために、論説文「スマホ廃人」（石川結貴）を提示した。提示後、F子やA男のように自分の経験と作品で描かれているサユリと知子の関係性をつなげて考えるようになっていった。そして、G子の発言に表れているように、どのコミュニケーションの方法を選択するかが重要ではないということに気づいた。G子の発言を受けて、自分と相手の思いを大切にしながら、固定的な考えにしばられず人と関わっていくことが大切だという思いが全体で共有されていった。

4 研究の成果と課題

短編小説をとおして、さまざまなコミュニケーションのあり方にふれることで、子どもにとって身近になりつつあるSNSを介したコミュニケーションや、現代社会における人との関わりについて考えを深めていくことがきた。

今後は、自分の生活経験や考えと作品の中で描かれている見方や考えを比較しながら、読み進めていけるてだてを考え、実践していきたい。

（池田 千尋）

V 高等学校「古典」（古文）における「言語活動」の実践

1 概要

1年次の「国語総合」（古文）について、現行の学習指導要領で示されている古典教材を理解しやすくなるための配慮事項をふまえ、現代語訳をむしろ積極的に利用しながら、グループ学習を通してより適切な古文の解釈を考える授業を行った。複数の解釈の候補の中から各自の解釈に近いものを選び、その理由をまとめたり、交流したりすることで、古典作品に対する興味・関心を広げる試みを報告する。

また、2・3年次の「古典B」について、「国語総合」で習得した古典文法や敬語、和歌の修辞、古典常識などの知識を活用させ、自身の考えをまとめ、発表させる言語活動を通して、それぞれの古典作品についての生徒個々の読みを深めるとともに、古典について関心を高める試みを報告する。ただし、一般的な高校生の実態としては、現代語訳で手一杯になっている生徒も多いことに鑑み、探究的な活動の前に、生徒が考えるきっかけをまずは授業者の側から与えることで、さまざまな古文の解釈の可能性に気づかせる方法を提案する。

2 実践例

（1）1年生「国語総合」『伊勢物語（筒井筒）』

直訳的な現代語訳を読むことで、原文の読みにくさを感じさせつつ、全体の内容を理解させることを目標とし、現代語訳を積極的に用いた授業を実践した。生徒は往々にして「正しい現代語訳」を求めがちであるが、元来、古文の解釈は多義的なものであり、さまざまな可能性の中からよりよい解釈を探っていくものである。そして、解釈の微妙な違いが物語の理解と密接に結びついている。まず、複数の専門家の現代語訳を示すことで「正しい解釈」が一つとは限らないことを理解させた。その上で、自分なりの根拠を持ってよりよいと思う解釈を選ばせ、それぞれの読みを伝え合うことで、主題と批評性について考える機会を得た。

（2）3年生「古典B」『枕草子』

「頭の弁の職に参りたまひて」を教材として、敬語の有無によって本文の解釈がどのように変わるのか考え交流することを通して、敬語の理解と本文の読みを深める授業を行った。また、「上にさぶらふ御猫は」を教材として、研究者の間でも異説がある箇所を取り上げ、よりよいと考える解釈を考え、交流する授業を行った。

「さて、逢坂の歌はへされて、返しもえせずなりにき」（と笑はせたまふ）【頭の弁】

「つひにこれを言ひあらはしつること」など笑ふ（笑はせたまふ）に、【猫】

いずれも（ ）の部分に本文異同が見られ、敬語が使われているか否かで動作主が異なってくる。特に前者は、敬語が用いられていた場合、複数の動作主の可能性が生まれるため、これまでの文法知識や古典常識を動員して、「笑」ったのは誰なのか、誰であれば話の展開がより納得のいくものとなるのかについて説得力のある説明ができるかどうか試される。『日本古典文学大系』（岩波書店）、『新日本文学大系』（岩波書店）、『新潮日本古典文学集成』（新潮社）、『新日本古典文学全集』（小学館）、『日本古典文庫』（河出書房新社）の注釈を参考に、選択肢を示した上で考えさせた。生徒同士の交流を通じて、自分と異なる意見を聞くことで読みの可能性を広げたり、他の生徒に説明することで文法事項などの古典知識の重要性を確認したりすることができた。

加えて、「逢坂の歌」の評価や「これを言ひあらはしつる」の解釈について、専門家の間でも見解が分かれていることを紹介し、古文の解釈についての理解を深めさせた。

3 まとめ

生徒が主体的に学び探究に向かう道筋を支援するためにどのようなことができるのかと考えたとき、大学の演習のような形が真っ先に思い浮かぶ。教材（主に文学テキスト）から各自が課題を見つけ、解決への方途を探る過程はアクティブラーニングの言葉を用いるまでもなく、主体的な学びと言えよう。ただし、基礎学力を身につけた上で、大学入試を乗り越え、国文学・国語学を専門的に学ぶつもりで講義や演習に望む大学生と、卒業後の進路がさまざまな高校生とは自ずと出発点異なる。本来であれば各自で調べるべき先行研究の成果（研究者の見解）を授業者側から事前に示したり、選択肢を示したりしたのはそのためである。高等学校国語科の役割と責任を真摯に受け止め、これからも授業内容の充実に努めて参りたい。

（横井 健）

小学校社会科教育の研究

—事実の背景にあるものの意味を考え、よりよい社会を形成していこうとする子ども—

愛知教育大学附属岡崎小学校 高井規行, 松井幹宗

I. 附属岡崎小学校の社会科

1. 社会科における授業論

子どもたちが生活している現在の社会は、地域や市、県や国といった重層的なつながりによって、人々が暮らしやすい社会を形成している。その一方で、人々や地域とのかかわりの希薄化や、情報化など社会の変化に伴う問題、少子高齢化といった社会的な問題が見られる。持続可能な社会を見すえ、主体的に社会にかかわって生きていくことが重要視されていくことを考えると、多様なつながりが社会を構成している意味について、多角的、多面的な視野に立った見方や考え方で自分の考えを構築していくことが、社会科の学びとしては重要だと考える。そして、よりよい社会にしていくために、今の状況や取り組みでよいのか判断し、より建設的な考えをもち、地域社会の一員として、自らの生活や社会を主体的に築いていこうとする子どもになってほしいと願う。そして、社会の問題に対して社会はどうあればよいのか、自分はどうすればよいのかを自律的に判断・決定する力や、社会へのかかわり方の選択・判断につながる自分の考えを構築していくために、実社会や実生活を取り上げた問題解決学習が必要であると考えた。

子どもたちは、身のまわりの社会的事象にふれるなかで、事象や人々の相互関係に着目して社会的事象を捉えたり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりしながら、社会的事象の特色や意味を考えて生活している。しかし、経験では理解することができない人の営みやコミュニティの取り組みに出会うと、それらが行われている意味を明らかにしようと目を向け、問題意識をもつ。これまでの見方や考え方とのずれを明確にし、問題解決への見通しをもつと、主体的に社会的事象に問いかけ、追究へと動き始める。

問題意識をもち、追究を始めた子どもたちは、見学や調査などを通じて社会的事象に繰り返しかわりながら、人の営みやコミュニティの取り組みの意味について自分なりの考えを構築していく。子どもたちは、追究をしていくなかで、事実を一面的にとらえたことで、追究に満足してしまったり、行き詰まりを感じるが生じてきたりすることがある。そこで、仲間とかかわり合うなかで、異なる視点や立場と比較すると、自分と仲間の思いや考えのよいところやよりよくなることを自覚していく。それらの事実の背景にある社会的問題が見えてくると、子どもたちは人々の悩みや苦勞に共感し、その社会的問題に対して子どもたちなりに価値判断を行っていく。価値判断を行うことで、子どもたちは社会的問題と自分の生活とのかかわりを意識しながら、よりよい社会の形成につながる自分の考えを構築していく。

このような学習を積み重ねていくことで、子どもたちは自分の生活が、社会の様々な人の思いや取り組みによって築かれていることに気づき、社会の様子や状況を見つめ直していく。その後、地域社会の一員としての意識をもって、よりよい生活や社会を築いていこうとする態度や行動力が育まれると考える。

上述の社会科の授業論を受け、「事実の背景にあるものの意味を考えよりよい社会を形成していこうとする子ども」の姿を、本校の研究目標である「自らの意思で判断・決定していく子ども」の姿として子ど

もの思考レベルで次のように設定した。

「事実の背景にあるものの意味を考える」とは、多様なつながりが社会を構成している意味について、多角的、多面的な視野に立った見方や考え方で、自分の考えを構築していくことと定義づける。

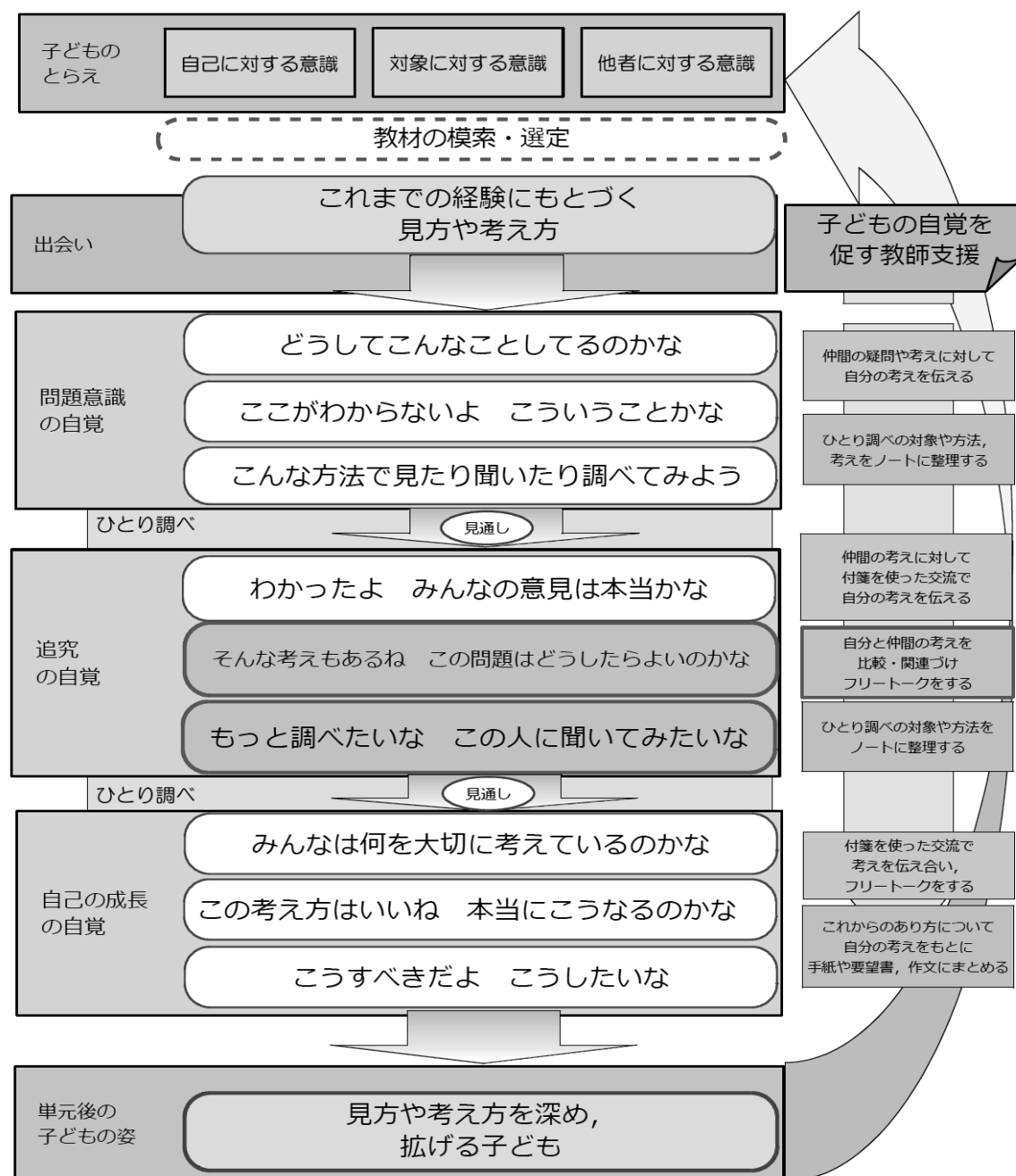
(1) 社会的事象に向き合い、自己への問題意識を自覚することができる子ども

(2) 見学や調査などを通じて社会的事象に繰り返しかわりながら、人の営みの意味について自分なりの考えを構築することができる子ども

(3) 社会的問題に対して価値判断を行うことで、社会的問題と自分の生活とのかかわりを意識しながら、よりよい社会の形成につながる自分の考えを構築し、意思決定ができる子ども

2 求める子どもの姿を具現する社会科の問題解決学習の展開（社会科）

社会科 研究の概要



Ⅱ 方法

1 本研究の視点

(1) 視点1 「身のまわりの社会的事象」に対する意識をとらえ、追究過程を見通した教材開発

3年生の産業単元を題材に、子どもたちの生活意識をとらえ、子どもたちが「身のまわりの社会的事象」を意識し、主体的に社会的事象に問いかけ、追究できる地域教材の開発を図る。

(2) 視点2 「実社会や実生活を取り上げた問題解決学習の展開」

これからの社会のあり方を見通すことができるような教材による追究を見通す。そして、子どもたちが様々な立場や多様な価値観に触れ、新たな見方や考え方をしたときにかかわり合いを設定し、子どもたちが他者とかかわりながら自分の考えを問い直し、新たな追究へと向かい、自分の考えを深め広げていくことができる学習展開を考える。

(3) 視点3 「よりよい社会の形成につながる考えの構築」

自分たちの生活が社会の様々な人の思いや取り組みによって築かれていることに気づき、社会の様相を見つめ直していく。そして、地域社会の一員としての意識をもって、よりよい生活や社会を築いていこうとする意識をとらえていく。

2 単元を構想する

(1) 個や学級をとらえ、願いをかける

① 個（弘樹）をとらえる

- ・社会的事象のかかえる課題について、追究して得た事実や思いについて仲間と意見交換し、柔軟な姿勢で受け入れることができる。
- ・対象や調べたいことに向き合うことができ、聞き取りを楽しんで行うことで、学んだことに満足感を感じたり日常生活に生かそうとしたりできる。

② 個（弘樹）への願いをかける

- ・社会的事象と人々の生活との関係について、追究内容を多面的・多角的な視点で一つ一つ整理し、追究していくことで、多面的・多角的に事象をとらえ、製造業のあり方についての見方や考え方を広げられるようにしてほしい。
- ・多面的・多角的に社会的事象をとらえ、その社会的事象の背景にあるものと自分の生活とのつながりについて考え、身の回りや日常生活において生かすことができるようになってほしい。

③ 学級（3年B学級）の子どもたちの社会に対する見方や考え方をとらえる

- ・身の回りの社会的事象に対して、意欲的にかかわったり、仲間に考えを伝えたり仲間の取り組みや考えのよさを認め、自分の生活に生かそうとすることができる子どもたち。
- ・生活経験や学習したことをもとに、自分の得た事実や考えを仲間に伝えたり、仲間の考えをもとに新たな気づきを得たりすることができる子どもたち。

④ 学級（3年B学級）への願いをかける

- ・働く人の思いや工夫を調べることで、自分と社会的事象とのつながりを考え、工夫して生産するものづくりに対する見方や考え方を広げてほしい。
- ・生活経験や既習内容を生かしつつ、対象の抱える問題に対して根拠を明らかにしながら自分なりの考えや解決策を見つけてほしい。

(2) 教材の選定と教材の価値

① 教材性

日本茶の生産だけでなく、紅茶の生産を営んでいる梅村さんの取り組みについて調べることで、生産者の工夫や努力、思いについて考えることができる。また、様々な立場や視点から追究していくなかで、生産者の高齢化や減少など、日本の食料生産の抱える問題に対して、工夫しながらものづくりを行う生産者に対する見方や考え方を広げられる教材である。

- ・地域産業の中心として営まれてきた宮崎茶の生産者が減少するなかで、お茶の生産を続けるとともに、わ紅茶として外国向けの製品を開発・生産している梅村さんの思いや工夫について考えることを通して、ものづくりのあり方や価値について考えを深めることができる。
- ・梅村さんのお茶づくりやその販売方法について考えることで、宮ザキ園のお茶生産は続けていけるのかということについて様々な視点から考えることができる。
- ・多種多様な飲料や安価な商品に負けないお茶づくりに取り組んだり、海外へ日本茶のよさを伝えたりしようとしている生産者のものづくりに対する見方や考え方を広げていくことができる。

② 3年B学級としての教材性

単元カリキュラム（20時間完了）

○ひとり調べの時数 ◎かかわり合いの時数 問い ◆ほりおこし ◇事前学習

【単元前の子どもの姿】

- ・仲間の考えのよさに目を向け、自分の考えと比べたり参考にしたりしようとする子ども。
- ・ものづくりにおける工夫や努力について目を向け、生産者のこだわりや消費者のニーズに合わせた取り組みが行われていることを知っている子ども。



お茶はいつも飲んでるね◆ ・ペットボトルのお茶を毎日飲んでるよ ・飲み取りは大変だね ・ミスできない仕事だね ・宮ザキ園のお茶はおいしいね いろいろな飲み物や会社があるね◆ ・飲んでる種類がみんな違うね ・安全を大切にしていたね ・「わ紅茶」を作っていたよ ・ペットボトルのお茶もおいしいよ 宮ザキ園のお茶作りを見て茶摘みをしたよ 宮ザキ園のお茶とほかのお茶の飲み比べをしたよ 作り方 ・葉の色や形で味が変わるよ ・安全を気にしているのかな ・ビタミンCを入れているペットボトルのお茶はよくないのかな ・「わ紅茶」だけのパンフレットがあるね お茶の種類 ・「わ紅茶」も作っていたよ ・「わ紅茶」をもっと作ればいいのに ※ 1	梅村さんはどうして「わ紅茶」を作っているのかな 伝統を守るため 【梅村さんへの聞き取りや商品の比較】 ・宮崎のお茶を残したいからだよ →お茶農家の減少 ・何かしないと守れないから ・日本人は緑茶をよく飲むから紅茶は売れないんじゃないかな ※ 3 飲む人の健康や安全のため ・煎茶と同じで添加物を使ってないよ ・天日干しで作っていたよ ・紅茶もせん茶と同じだよ ※ 6
梅村さんは「わ紅茶」でお茶作りを続けていくことができるのかな 続けていけるよ ・健康を考えているよ ・高級でこだわりがあるから ・外国でも売っているから、たくさん売れているんじゃないかな 心配だよ ・お客さんが少なかったよ ・価格が高いから ・売っているところが少ないよ ・ペットボトル文化には勝てないよ ※ 1	
梅村さんの「わ紅茶」が売れているのを知りたいな 外国でも広めようとしている 【梅村さん・消費者・取り扱い店への聞き取り調査】 ・イギリスに売りに行くよ ・売るために外国へ行っているよ ・「わ紅茶」だけでなく、伝統的な緑茶も宣伝していたよ お客さんを大事にしている ・お店屋さん評判がいいよ ・お客さんの健康を考えているよ ・お店からの問い合わせが多いよ ・伝統というより新しい取り組みだよ ※ 4	
梅村さんの取り組みは伝統を守ることになるのかな 伝統を守っている ・有機農法にこだわっているよ ・宮崎茶を残そうとしているよ ・昔の作り方を守っているよ ・伝統を守るためにいろいろなことをしているね 新たな挑戦をしている ・健康や安全を考えているよ ・「わ紅茶」でお茶のよさを伝えようとしているよ ※ 5	
梅村さんは宮崎地区でしかできないお茶づくりを大切にしているんだね 梅村さんのこだわりのお茶をたくさんの人に知ってほしいな ・手作りのよさやこだわり ・製品のよさを考えて ・売る方法にも工夫があることを多くの人に伝えたいな ・もらいたいな ・伝えていきたいな ※ 6	

【教師支援】

- ◆ 日常生活のなかで飲んでいる物について伝え合うなかで、お茶がよく飲まれていることや生活に欠かせないものであるという意識をほりおこす。
- ◆ 飲料について伝え合うなかで、様々な産地やペットボトル飲料など、生活のなかにはいろいろな飲料があるという意識をほりおこす。
- ※ 1 緑茶だけでなく、紅茶も作っていることに気づいた子どもの考えと、「わ紅茶」のみ掲載されたパンフレットの存在に気づいた子どもの考えを取り上げることで、梅村さんはどうして「わ紅茶」を作っているのか明らかにしたいという問題意識をもてるようにする。
- ※ 2 見通しをもって追究に動き始められるようにするために、子どもの予想やひとり調べの対象や方法、考えをノートに整理する場を設ける。
- ※ 3 梅村さんの「わ紅茶」作りへの取り組みや思いについて、自分の考えをまとめた学習記録をもとに付箋を使った交流を行う場を設け、仲間との考えの違いや自分の立場に気づくことができるようにする。
- ☆ 新たな立場や視点に気づき、自分と仲間の考えを比較・関連づけ、自分の追究の方向性を見直すために、フリートークを行う場を設ける。
- ※ 4 新たな追究の方向性を明確にできるようにするために、再度ひとり調べの対象や方法、考えをノートに整理する場を設ける。
- ※ 5 梅村さんの工夫や努力の背景にある思いに迫れるように、「わ紅茶」が伝統を守ることにつながっているのかと疑問に感じる考えが出てきたところで、梅村さんの取り組みは伝統を守ることになるのか考える場を設ける。
- ※ 6 自分の追究に対して考えたことをもとに、梅村さんの取り組みのよさについて考えをまとめることで、お茶づくりのあり方に対して自分なりの考えを整理する場を設ける。

【単元後の子どもの姿】

- ・自分や仲間の考えをもとに、社会を担う一人として自分の生活をよりよくしようとする子ども。
- ・有機農法や「わ紅茶」の生産、さらに海外での販売など、生産に携わる人々の様々な思いや努力について考えることを通して、生産へのこだわりやブランドとしての価値に気づき、生産や販売のあり方（品質・信頼・思い）について考えていこうとする子ども。

お茶作りを見たり体験したりした子どもたちは、お茶作りの工程や茶葉の摘み取りの仕方などから、お茶として商品になるまでの作業の内容や大変さに気づくであろう。また、ペットボトル茶の生産を行わないことや、梅村さんが近年生産を始めた「わ紅茶」について、その取り組みの事実をつかむことができるだろう。問いを生むかわり合いでは、子どもたちの気づきのなかから、健康や安全を考えて昔からの方法で作っているのではないかと取り組みによさを感じている考えと、緑茶を製造する工場「わ紅茶」を作っていることに疑問を抱いている考えをかかわらせることで、梅村さんはどうして「わ紅茶」を作っているのか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、梅村さんの「わ紅茶」作りの理由やこだわりについて聞くことによって、宮崎地区の産業として営まれてきたお茶作りの歴史や衰退してきた理由に気づくだろう。また、梅村さんの「わ紅茶」の生産は、宮崎茶の生き残りの可能性を高めるための新たな取り組みであることに気づくだろう。さらに、梅村さんの製品と他社の製品の価格や味、購入可能場所など、商品について調べたり比べたりすることで、有機農法など安全性や品質にこだわったお茶作りを行う梅村さんの工夫や努力に気づくだろう。追究を見直すかわり合いでは、ひとり調べでつかんだ事実や自分の考えを仲間と伝え合うなかで、伝統を守るために手間暇かけてお茶作りをしていることに気づいている子どもの考えと「わ紅茶」の製造や海外への販売など新たな取り組みに気づいている子どもの考えをもとに、「梅村さんは「わ紅茶」でお茶作りを続けていけるのだろうか」と話し合いを焦点化し、フリートークを行う。このことによって、梅村さんの「わ紅茶」などの新たな商品開発や、外国への売り込みなどの販売にまで目を向けた子どもたちは、再びひとり調べへと向かうだろう。消費者や取引先の人々が「わ紅茶」の生産や有機農法にこだわる梅村さんのお茶作りについて、どのように考えているか聞き取りをすることによって、消費者のニーズに合っていることなど、梅村さんの取り組みのよさを感じることができるだろう。そして、核心に迫るかわり合いで、梅村さんの取り組みが伝統を守ることになっているのかについて考えることで、伝統的な製法を生かしながら新しい商品開発や販売努力をすることが商品の差別化やブランド化としての価値を生み、地域の産業として栄えてきたお茶作りの伝統を守ることにつながっているというものづくりのあり方に迫る姿を引き出したい。

このように、ものづくりのあり方や自分と社会生活とのつながりについて考えることで、消費者の一人として、さらに今後、社会を担う一人として、自分たちの生活に進んで生かそうとする態度を育みたいと考えた。

Ⅲ 研究の実際

(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

手立て1 問題意識を明確にするために、生活経験や資料にもとづき、自分や仲間の考えを比較させるかわり合う。【じっくり考える教師支援】

「宮ザキ園のお茶作りについてわかったこと」

・煎茶の作り方

- ①歌いながら緑茶の葉をとる。②とうにゆうきは、生の葉っぱを次の機かいにおくるもの。③むす。
- ④じゅうねんきは、120度の熱風で、むした生の葉をドライヤーのようにかわかす。⑤じゅうねんきでは、半がわきなので、ちゅうじゅうきで落としきれない水分を出す。⑥かわいたら完成。
- ・ペットボトルのお茶はあまりよくない。てんか物がたくさん入っていて、のみすぎるとがんになる。
- ・番茶の作り方は枝ごと葉をとってむす。そうすると葉っぱだけ落ちる。それをかわかす。
- ・ビタミンCはいいものだけではなく、すごく悪いものもある。 (10月19日 弘樹の学習記録)

「お茶の飲み比べをして思ったこと」

ぼくは、宮ザキ園のお茶は少し甘みがあったし、のどにおいしさをしげきするほどおいしいけど、Aのお茶は苦くて、いかにもむりやりおいしさを作っておいしさを感じさせているように思ったので、なぜ健康なお茶を作らないのかなあ？と思いました。なぜなら、むりやりおいしくて長持ちをさせても、

それを買った人ががんになったり、体が悪くなるだけだからです。パリス校の子は、どうしてAのお茶をおいしいと思ったのかなと思いました。宮ザキ園さんのお茶は、健康を考えて作っていたけど、B園のお茶も味が似てたので、どのように作っているのか調べてみたいです。

(10月25日 弘樹の学習記録)

宮ザキ園の工場見学や茶摘み体験、宮ザキ園の梅村さんの話を聞いた子どもたちは、摘み取ってすぐに機械によって加工されることやできるまでの工程、また一芯二葉の部分しか摘み取らないことなど、製品が完成するまでの過程を教わった。なかでも、ペットボトルのお茶の原材料名に書かれているビタミンCには、緑色を維持する添加物が含まれており、長期に大量に飲むと体に影響が出るため、宮ザキ園では作っていないという事実をつかんだ。また、お茶の飲み比べでは、味や色、香りなど、五感を使って宮ザキ園の製品と他社の製品を比較し、その違いに気づく姿が見られた。弘樹は、「てんか物がたくさん入って」から、ペットボトル茶に含まれているビタミンCがあまりよくないという事実をつかんだことがわかる。そして、お茶の飲み比べを通して、「なぜ健康なお茶を作らないのか」、また「お茶も味が似てた」から「どのように作っているのか」から、宮ザキ園の梅村さんが飲む人の健康を考えたお茶作りをしていることを捉え、作り方の違いに目が向いている姿が見られた。

そこで、宮ザキ園の梅村さんのお茶作りについて、気づいたことや思ったことを伝え合う場を設定した。お茶ができるまで、健康や安全を意識して作っているのではないかと取り組みのよさを感じている意識と、ペットボトルのお茶もおいしく、生活のなかでは便利と考えている意識を軸にして取り上げることで、梅村さんのお茶作りに対する考えを板書を通して比較できるようにし、どうしてペットボトルのお茶を作らないのかという梅村さんの思いへと焦点化し、梅村さんのお茶作りにはこだわりがあるのではないかということについて追究していこうとする姿を引き出したいと考えた。

- | | | |
|-----|-----|---|
| 拓也 | 92 | おいしい、安全なお茶をみんなに飲んでもらいたいからだと思います。なぜかという、ペットボトルはちょっと薬が入っているから、梅村さんは、たぶん、薬の入っていない、お茶を飲んでもらいたいんだと思います。 |
| T | 93 | 里依紗さん。 |
| 里依紗 | 94 | わたし、梅村さんは、えっと、拓也君と似てて、ほとんどの人が、ペットボトルのお茶を飲んでいるから、できるだけ、薬の入っていないお茶をみんなに飲んでほしいんじゃないかなと思います。 |
| 藍那 | 95 | わたしは、ペットボトルのお茶はビタミンCが入っていて、悪いって知ってるから、ビタミンCのはいっていないお茶を飲んでほしいと思っているからだと思います。 |
| T | 96 | 弘樹君。 |
| 弘樹 | 97 | ぼくは、みんなとえっと、違って、あの、梅村さんはたぶん、なんか機械、工場の機械が古いつて言っていたから、奥さんとかおじいさんとか、そういう家族の人が、 <u>前から、作っていなかったから</u> だと思います。 |
| T | 98 | 隆実さん。 |
| 隆実 | 99 | わたしは、梅村さんは、弘樹君と似てて、薬が入っていると、体によくないし、ビタミンCが入っていると、がんになるから、ペットボトルのお茶は作らないんだと思います。 |
| T | 100 | はい、久仁君。 |
| 久仁 | 101 | ぼくは、ビタミンCと関連しているんだけど、ビタミンCはがんのもとになるものもあるから、そのお茶を作りたくないから、作らないんだと思います。 |

(10月27日 問いを生むかわり合い 授業記録)

宮ザキ園の梅村さんのお茶作りについて思ったことを伝え合うなかで、麗奈の「便利だから」に対し、琉宇が疑問を呈したことから、「宮ザキ園さんはどうしてペットボトルのお茶を作らないのかな」と話し合いを焦点化していった。拓也92「おいしい、安全なお茶をみんなに飲んでもらいたいから」とお茶を生産する過程で飲む人の安全を重視しているのではないかと予想していることがわかる。また、弘樹97「前から、作っていなかったから」と安全ではなく、これまで宮ザキ園が取り組んできた作り方の伝統があ

るからと、受け継がれてきた作り方に意識が向いていることがうかがえる。このように、自分の得た事実やその考えを仲間の考えとかかわらせることで、ペットボトルのお茶を作らない理由について、問題意識にまで高まってきた姿が見られた。

手立て2 予想やひとり調べの方法といった追究の計画を書かせ、問題解決までの見通しをもてるようにする。【冷静に見つめる教師支援】

「梅村さんのお茶作りについて調べてみたいこと」

- ① どうしてペットボトルのお茶を作らないのか
- ② なぜ、伝統産業が減少しているのか
- ③ どうして「わ紅茶」の収かく時期が煎茶違うのか
- ④ 「わ紅茶」はどうして発酵後に天日で干すのか（煎茶みたいにきかいでかんそうさせればいいのに）
- ⑤ なぜ、梅村さんは若いのに宮ザキ園を受けつごうと思ったのか

＜方法＞梅村さんへの聞き取り、コンピューター

（10月28日 弘樹の学習記録）

追究の方向性をはっきりさせるためにノートに整理する場を設けた。10月28日の弘樹の学習記録を見ると、対象は宮ザキ園については梅村さん、一般的な事柄についてはインターネットを活用していくことをはっきりさせていることがわかる。そして、内容面では、かかわり合いのなかで焦点となっていた「ペットボトルのお茶」を作らない理由から、「わ紅茶の収かく時期」「発酵後に天日で干す」ことについて、「煎茶みたい」から、煎茶と収穫時期や製造過程が異なることに目が向いていることがわかる。さらに、「伝統産業が減少」なかで「若いのに」から、弘樹は、伝統産業の生き残りの厳しさを感じており、そのなかでどうして受けついでいるのかという点にまで目が向くなど、梅村さんのお茶作りについて問題意識にまで高まっていることがわかる。このように、自分の考えをもとに、ひとり調べの対象や内容をなどにまとめる場を設けることで、何についてひとり調べを行っていけばよいか明確にすることができたといえる。

（2）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していく姿を引き出すために
手立て3 自分の立場に気づかせ、ひとり調べの学習記録をもとに意見交流を行う。

【じっくり考える教師支援】

ア 個に応じたひとり調べを保障

- ・生産者や消費者（梅村さん、梅村さんの奥さん、宮ザキ園で働く山田さんへの聞き取り）
- ・インターネット（ビタミンについて、他企業との比較調査）

「宮ザキ園を見学してわかったこと」

- ① どうしてペットボトルのお茶を作らないのか
 - ・農薬をやると虫は死ぬけど、葉っぱも弱くなってしまふ。それを食べた人も病気になりやすいから農薬を使っていない。
 - ・ペットボトルのビタミンCのことを調べて、ナトリウムやカリウムの比が適正ではない。所要量は100mgだけど、ペットボトルはそれをこえていた。炭水化物の摂取量も多くなってしまう。つまり、けっかはペットボトルのお茶は飲まないほうが良いということです。
- ② なぜ、伝統産業が減少しているのか
 - ・林業とお茶作りをやっていたが、木の値段が安くなってやっていけなくなった。
- ③ どうして「わ紅茶」の収かく時期が煎茶違うのか ※調べられず
- ④ 「わ紅茶」はどうして発酵後に天日で干すのか
 - ・葉をもむことにこだわっていて、わ紅茶はわざときずをつけてこうそというものを働かせると赤くなって、いいきんがついいく。天日に干すとかがおりがよくなる。
- ⑤ なぜ、梅村さんは若いのに宮ザキ園を受けつごうと思ったのか ※調べられず

（11月6日 弘樹の学習記録）

ひとり調べに向かった弘樹は、まず宮ザキ園へ出かけ、聞き取り調査を行った。その時の学習記録を見ると、11月6日の弘樹の学習記録を見ると、「それを食べた人も」から、安全面、なかでも消費者の健康面に対する梅村さんのお茶作りへの思いにつながる点について聞き取りを通して理解したことがわかる。また、「こだわっている」から、「わ紅茶」作りについて、香りなどの品質にも梅村さんがこだわっていることを感じ取っていることを読み取ることができる。しかし、弘樹が調べたいと考えていた③、⑤については調べることができず、ひとり調べの場の保障が十分ではなかった。

「梅村さんのお茶作りについて調べて思ったこと」

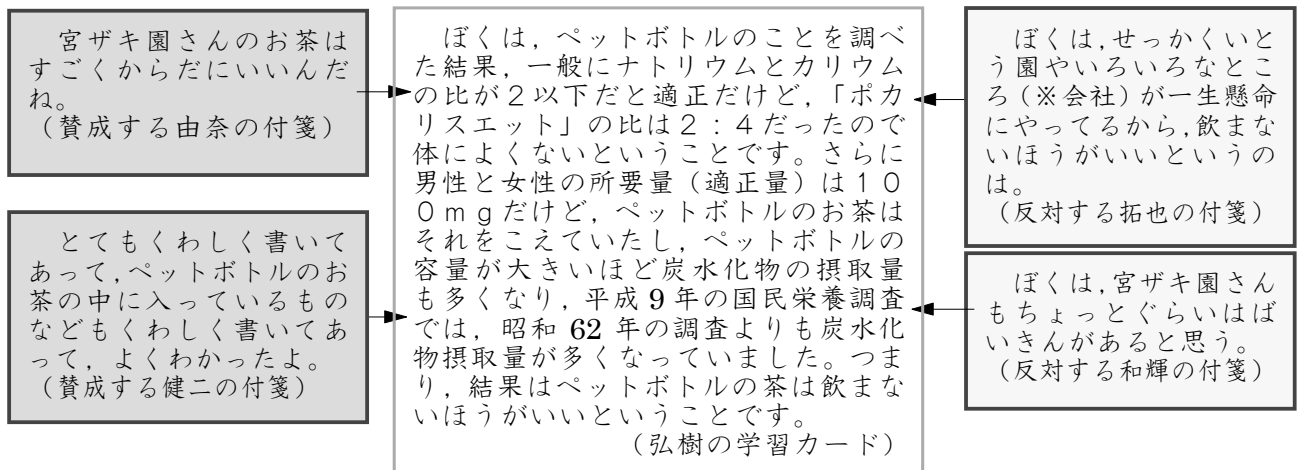
ぼくは、梅村さん自身も健康にいいものを食べたりのんびりしていることがわかりました。なのに、ぼくは、なぜみんなは農薬を使って育てているのかなと思いました。なぜなら、使わないほうが健康だとわかっているはずだからです。

(11月7日 弘樹の学習記録)

梅村さんのお茶作りについてひとり調べを終え、自分なりの考えをまとめた弘樹の学習記録をみると、農薬について「使わないほうが健康だ」という考えをもったことがうかがえる。その背景には、梅村さんへの聞き取りから、農薬により人体への影響について知り、またインターネットを活用して、ペットボトルのお茶について、インターネットを使って調べた弘樹は、人体への影響を根拠に「使わないほうが健康だ」と自分なりの考えに至ったことが読み取れる。このように、子どもたちは梅村さんのお茶作りについてひとり調べを進めてきた。「わ紅茶」の作り方に関心をもった悠樹は、1週間かけて天日干しをするなど手間暇かけて作られていることから、その大変さを感じていた。麻友は、お客さんの出入りの少なさから、経営状況に不安を感じていた。生産時期に目を向けた里依紗は、春の煎茶と秋の番茶の間の農閑期に「わ紅茶」が作られていることに気づき、生産時期を増やし、経営を成り立たせるために「わ紅茶」は大切であると考えた。英語のパンフレットに着目した榮竜は、外国人向けに「わ紅茶」を生産しているのではないかと、販売対象に目を向けることができた。

イ 情報交換の場 <ひとり調べ後の付箋交流>

<弘樹の付箋を使った交流の記録(追究を見直すかわり合い前)>



「ふせん交流をして思ったこと」

ぼくは、かずきくんにもらってふせんに書いてあった、宮ザキ園さんのお茶も、少しはきんが入っているんじゃないかというところ、ぎもんに思ってしまった。なぜなら、少しのきんが入ったところで、いいもののほうが多いと思うから、悪いきんはそこでダメになってしまうと思うからです。

あと、たくやくんにもらってふせんに書いてあった、伊藤園やお〜いお茶もせっかくがんばっているのというところが、たしかにあっちの立場に立ってみたら大変だろうけど、結局悪いものを作って世界を悪くしているのは伊藤園やお〜いお茶なので、けっきょくぼくの意見はかわりませんでした。

(11月10日 付箋を使った交流後の弘樹の学習記録)

ひとり調べを通して自分の考えをもった子どもたちに、自分と仲間の考えの共通点や相違点に気づくこ

とができるように、梅村さんへの聞き取りや、パンフレットなどの資料を使って調べたことにもとづいて、学習カードにまとめ、付箋を使った交流を行うことにした。弘樹は、ペットボトルのお茶による人体への影響について、学習カードに書いた。そして、付箋を使った交流をする前に、仲間が現在どのような考えをもっているのか把握できるようにするために、それまでのひとり調べの内容をまとめた全員分の学習カードを印刷したうえで配付し、全員のひとり調べの内容に目を通してうえで自分なりの考えを書いた。このことにより、仲間の考えと自分の考えとの共通点や相違点について考え、自分とのかかわりを見つめることで、自分の思いや考えのよいところやよりよくなることを自覚できるようにした。

付箋を使った交流では、多くの付箋のなかから、自分のこれまでの追究と比べて、自分にとって価値ある仲間の考えを選ぶ姿が見られた。弘樹の学習カードに対し、由奈や健二のように賛成の立場で、また拓也や和輝のように反対の立場で付箋を貼ることで、自分の考えと比べることができたことがうかがえる。また、11月10日の付箋と使った交流後の弘樹の学習記録では、「あっちの立場」から、他社の立場で見つめ直す姿が見られる。そして、「けっきょくぼくの意見は」と、拓也や和輝の考えと比べ、ペットボトルのお茶を作らない梅村さんに対して、飲む人（消費者）の健康面から、2人の考えに納得していないと同時に、梅村さんの取り組みのよさを再認識していることがわかる。

手立て4 自分と仲間の考えを比較、関連づけるために、追究を見直すかかわり合いのなかでフリートークを行う。【実感的・体感的な教師支援】

付箋を使った交流後、交流で思ったことを仲間と伝え合う場を設けた。宮崎茶の伝統を守る取り組みを共感的な考えが出た後、付箋を使った交流から、琉宇のペットボトル文化の浸透により、宮ザキ園の経営を危惧し始めた弘樹や宮崎地区のお茶の生産者が減ってきた事実からペットボトル飲料の流通により宮ザキ園も生産を続けていくことは簡単ではないと心配する健二の考えをかかわらせた。「やっていけないでしょ」「売れてるでしょ」と考えの違いのつづやきが出てきたところで、自分と仲間の考え方のよさを実際に確認することで、自分の追究の方向性を見直すことができるように、「梅村さんの宮ザキ園はお店としてやっていけるのか」と学級全体に問いかけ、フリートークを行った。そして、フリートーク後に生産者や消費者、伝統や品質、販売といった様々な視点や立場から、梅村さんのお茶作りに対する見方や考え方を
見直す姿を引き出したいと考えた。

—＜略＞—		＜弘樹のフリートークの様子＞	
弘樹	60	ぼくは、何で心配よりも少し真ん中のほうにしたかという、えっと、ぼくは、あそこは工場だから、売ってるところは別のところだから、あの、あそこのお客さんが少ないのは当たり前だから、で、今はインター（※サービスエリアの売店）とかで手っ取り早く買い物を済ませる人とかも多いから、他のものを買っていく人も多いから、ちょっと心配だなんて思いました。	
章二	61	ぼくは、やっていけるのほうなんだけど、今は厳しいけど、インターネットとかを見たときに、インターネットでも売ってるし、 <u>いろんなところで売っているみたいだし</u> 。	
弘樹	62	でも、インターネットでも他の会社とかに負けちゃうかもしれないし、今は大丈夫かもしれないけど、「わ紅茶」とかの情報が広まっちゃうと、心配なんじゃないですか？	
章二	63	ぼくは、負けなければいいと思う。	
弘樹	64	負けなければっていうことは、インターネットでの売り方に負けなければいいってことですか？	
章二	65	個人情報とか商品の作り方とかじゃなくて、 <u>健康にいいものを作ってるんだから</u> 、ものがよければ他の会社には負けないっていうことで、あんまりさ、簡単にできるものじゃないんだからさ、いろんな工夫もしてるしさ、だから、それを伝えていけばいいし、今もやってるから大丈夫だと思う。	
(11月20日 追究を見直すかかわり合い② 授業記録)			

弘樹 69 ぼくは、健康のことを考えているから、お店としてやっていけると思ったけど、本当に売れているかどうかということがわからないから、正直、やっていけるかどうかは、わからなくなっちゃいました。でも、章二君が言っていたように、お客さんのことを考えて作っているから、喜んでくれるお客さんもいて、売れているんじゃないかと思いました。インターネットでも売ってるみたいで、だから、やっていけるとも思いました。
(11月20日 追究を見直すかかわり合い② 授業記録)

フリートーク前は「心配」という考えをもっていた弘樹であるが、フリートーク後に再度「梅村さんの宮ザキ園はお店としてやっていけるのか」と学級全体に問いかけると、弘樹69「やっていけるとも思いました」と変化を見せていることが読み取れる。その背景には、フリートークで章二61「いろんなところで売っている」、章二65「健康にいいものを作ってる」と梅村さんの工夫やその取り組みについて、章二の考えを聞いたことがあることがわかる。また、弘樹69「インターネットでも」から、章二と考えをかかわらせたことによって、これまでのひとり調べのなかで気づけなかった販売方法にも目を向ける姿が読み取れる。このように、フリートークでは、「心配だ」と考えていた弘樹が仲間の考えを聞くことによって、これまでの学習を見直したり、新たな視点を獲得したりし、自分の考えや根拠の弱さを感じていることを読み取ることができる。

手立て5 ひとり調べの対象や方法をはっきりさせるために、追究を見直すかかわり合いの後に、ノートに調べる視点を整理する。【冷静に見つめる教師支援】

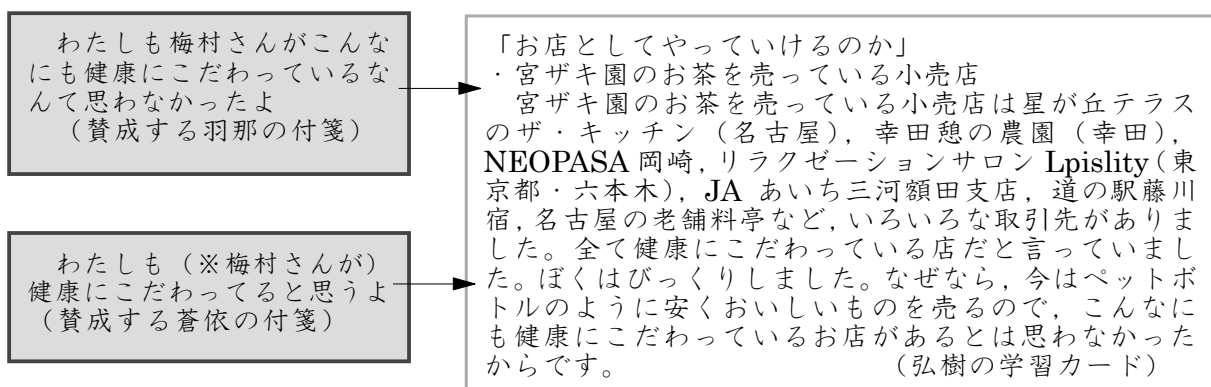
フリートークを終え、今後のひとり調べについてノートにまとめる場を設けた。

ぼくは、なぜ、わざわざ額田（宮崎地区）から遠いインター（※サービスエリア）までとどけるのかなと思いました。なぜなら、そこまで行かなくても町はあるからです。でも、お店としてやっていけるかどうかは、正直わからないので、インターネットとか梅村さんに聞いたりして、売っている場所とかを調べてみたいです。
(11月21日 弘樹の学習記録)

11月21日の弘樹の学習記録「正直わからない」から、宮ザキ園がお店としてやっていけるのかについてはわからず、解決するためには梅村さんへの聞き取り調査やインターネットを活用して調べたりすることが必要であると、ひとり調べへの見通しをもったことがわかる。このように、追究を見直すかかわり合い後に、自分の考えについて書かせる場を設けることで、今後のひとり調べに必要なことを子どもたち一人一人が整理できることがわかった。

(3) 自己の成長を見つめ、学びの深まりを感じる姿を引き出すために

手立て6 事実の背景にある社会的問題について自分ならどうするのかと考えることができるようにするためにフリートークを行う。【じっくり考える教師支援】



追究を見直すかかわり合いの後のひとり調べでは、梅村さんのお茶作りのこだわりについて、自分の考えを見つめ直し、子どもたちはさらにひとり調べを進めていった。梅村さんのお茶の販売に目を向けた琉宇は、梅村さんへの聞き取りから、直売所での販売だけでなく、デパートやカフェでの販売や飲食店への

卸販売をしていることを知り、お茶作りの安全性が取引先を増やしていくのではないかと考えた。また、消費者の宮ザキ園の認知度や商品選択に目を向け、消費者への聞き取りを行った里沙は、認知度は低いものの、有名な店舗で販売されていることを伝えると関心をもった消費者が多かった点から、今後はもっと消費者に受け入れられていくのではないかと考えた。さらに、陽太は「わ紅茶」の生産は、煎茶のよさを伝えるために受け入れられやすい紅茶を作り、それが190年続いてきた宮ザキ園の伝統を守ることにつながるのではないかと考える姿が見られた。弘樹は、インターネットを活用して、宮ザキ園のお茶の取引先を調べたり、自宅近くにある道の駅で販売されている宮ザキ園のお茶の販売状況について調べたりしてきたことを学習カードにまとめた。

そこで、梅村さんのお茶作りについて、生産や販売の取り組みの事実からその目的を考えることで、梅村さんのお茶作りの背景に迫り、生産や販売に対する価値について考えを深める姿を引き出したいと考え、核心に迫るかかわり合いを行った。そのなかで、梅村さんや消費者への聞き取りで聞いたことや調べたことをもとに、梅村さんのお茶作りや販売について、「梅村さんの取り組みは伝統を守ることにつながるのか」という観点で、これまで追究してきたことをもとに伝え合うことで、求める姿に迫れるのではないかと考えた。

—＜略＞—		
		＜弘樹のフリートークの様子＞
陽太	123	ぼくは、あの、お店としてやっていけると 생각합니다。理由は、あの、えっと、母さんの会社がケーブルテレビに入ってくれた人に、宮ザキ園の煎茶とわ紅茶とほうじ茶のセットをプレゼントすることになって、もうひとつすごいことがあって、稲垣腸詰店のソーセージも入ってて、でもだめだったらしい。
弘樹	124	ぼくは、最初はやっていけるって思ったけど、でも、 <u>琉宇君のペットボトル文化についていけない</u> ということを知って、難しいなと思っていました。それで心配になりました。でも、ぼくは、今梅村さんがやっていることは伝統を守ることにつながっていると思うけど、弘樹君はどう思いますか。理由は、人件費はかかっても、作るのに時間がかかっても、 <u>ずっと作り方を守って、わ紅茶とかも作りながら続けているから</u> です。だから、歴史が途切れないから伝統を守れていると思います。
陽太	125	ぼくは、学習カードに新茶の芽を摘んでって書いてあったでしょ。ぼくは、おもしろいことなんだけど、お城にお茶を届けてたって行ってたから、それを聞いて、そんな昔から続けてきたんだから、守れているし、がんばらないといけないなと思います。
弘樹	126	

(12月7日 核心に迫るかかわり合い 授業記録)

陽太の「それを梅村さんが引き継いでいるから」を聞いた弘樹は、陽太のお店としてやっていけると考えや伝統を守っているという発言について、もっと聞きたいと考え、フリートーク開始とともに陽太のもとへ向かったことがわかる。弘樹124「ペットボトル文化についていけない」という考えに対し、陽太125「ずっと作り方を守って、わ紅茶とかも作りながら続けているから」と人件費やできあがるまでの手間暇ではない価値があることを弘樹に伝えていることが読み取れる。それに対し、「がんばらないといけない」と歴史や伝統を守り続けるために梅村さんが努力していることを感じ取っていることがうかがえる。このように、フリートークを通して、仲間に伝えることを通して、自分や仲間の考えのよさを知り、守るための方法を試行錯誤しつつ、消費者の健康や新たな茶作りや販売を行う梅村さんの努力や工夫に迫ることができたと考える。

手立て7 これまでの追究を振り返り、社会的問題について価値判断したことをまとめる場を設ける。

【冷静に見つめる教師支援】

ぼくは、最初、見学に行ったときはやっていけると思いました。なぜなら、こんなにおいしいお茶は高くても買いに来ると思ったからです。ペットボトルのお茶は人工で作ったビタミンCで、酸化防止剤に使い、L-アスコルビン酸が入っているから、宮ザキ園のお茶とはくらべものにならないくらい体

にわるいからです。でも、二回目に行ったときは意見が変わって、やっていけないんじゃないかと思いました。なぜなら、宮ザキ園はいなか（宮崎地区）にあって、さらに手作りでやっているからねだんが高くなってしまいうし、古いきかいで作っているのでさびなどが入って不良品もめずらしくないんじゃないかと思ったからです。でも、コンピューター室で調べてみたら、やっぱりやっていけるなと思いました。なぜなら、すごく取引先があって、ほとんどが中部地方の名古屋で、1けんだけ日本の中心部となっている東京に宮ザキ園のお茶をあつかっているお店があったからです。でも、少し心配になって、琉宇君の学習カードに「ペットボトル文化についていけなくて、むかしながらのさいばいでは負担がかかる」と書いてあったからです。いま、伝統を守るためには何ができるか考えているので、解決したいです。
(12月8日 弘樹の振り返り作文)

これまでの追究の過程を振り返り、ひとり調べでお世話になった梅村さんに手紙を書いたり振り返り作文を書いたりした。「くらべものにならないくらい」から、宮ザキ園で作られているお茶の品質や味のよさを感じていることがわかる。また、「値段が高く」から、品質や味を守るために欠かせない手で作ることがその要因となり、経営にもかかわってくることを理解していることが読み取れる。そんななかで、「すごく」から取引先の多さを調べだし、品質や味、工程やできあがるまでの時間と販売価格、そして販路など、様々な面から梅村さんのお茶作りについて考えていることがわかる。それを踏まえ、「解決したい」と自分事として伝統を守るための方法を探っていきたいと考える弘樹の姿があった。

Ⅳ 研究の成果と課題

(1) 成果

- ・付箋を使った交流をする前に、仲間が現在どのような考えをもっているのか把握できるようにするために、それまでのひとり調べの内容をまとめた全員分の学習カードを印刷したうえで配付したことによって、ひとり調べの内容を共有化することができた。それにより、付箋を使った交流やフリートークの相手を見つけるだけではなく、自分のひとり調べの参考資料として活用し、見方や考え方を深めることにつながることができた。
- ・フリートークでは、黒板にマグネットを貼って自分の立場を見える化することによって、相手を見つけやすくなり、多くの子どもが自分の考えと仲間の考えの共通点や相違点について考えることができた。このことが自分や仲間のよいところやよりよくなるところを実感し、新たな追究へと向かうことができたと考える。
- ・付箋を使った交流や追究を見直すかわり合い、さらにフリートークによって多岐にわたる仲間の考えにふれることができるため、自分の追究のよさや足りなさを実感し、新たな視点や追究方法を見つけることにつながり、さらなるひとり調べへと向かうことができた。

(2) 課題

- ・全体を通して、ひとり調べの弱さを感じた。ひとり調べの時間を確保するとともに、一人一人の問題意識に沿った対象へ向かえるようにしなければならない。そうすることで、仲間とのかかわり合いを通して、さらに多面的・多角的なものの見方や考え方を養うことができると考える。
- ・「付箋交流とフリートークの違いは何なのか」「なぜフリートークが必要になるのか」、すなわち社会科にとってフリートークとは何なのかを明確にする必要がある。さらに、子どもたちの視点から考えると、自分の考えが滞ったり、もう少し聞いてみたいという気持ちに対して保障するものがフリートークであるという定義のもとで、今後の授業おける発問やタイミングについて考えていきたい。
- ・今回は1学期実践で「稲垣さんのソーセージ作り」という教材をもとに学習の仕方や考える視点を養ってきた。しかし、本来は2実践を行うことがない。そういう意味で考えると、「梅村さんのお茶作り」には、ものづくりだけでなく、伝統、流通、消費者教育などとりえが多岐にわたるため、単元の目標である、「ものづくりの見方や考え方を広げ深めていく」に対し、「わ紅茶」に絞って学習をこうそうすることで、3年生の発達段階に合った構想になるのではないかと、構想の難易度についても考えていく必要があったのではないかと考えられる。

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
青山和裕

0. はじめに

平成29年3月に新学習指導要領が告示され、32年度の本格実施に向け日本の教育はちょうど転換点を迎えている状況である。附属学校の存在意義についても見直しが求められている。本稿では、附属岡崎中学校・数学科での研究の取り組みについて概要をまとめ、今後求められる教育ニーズの観点から価値づけを行うとともに、今後のさらなる発展に向けて提案を行う。

1. 附属岡崎中学校の研究概要について

1. 1 附属岡崎中学校の目指す子どもの姿について

本学の附属岡崎中学校（以下、「附岡中」と略記する）の近年の研究主題は、「独創性を育む」であり、附岡中では独創性を「よりよい考えを生み出そうとする資質」と捉えて研究を展開している。劇的に変化する社会で生きていくためには、これまでの常識や固定観念に捉われることなく、理想的な社会を作り出すことが必要となる。そのために重要なのが「独創性」であり、独創性を育むための鍵として「新しい見方」に注目している。自分の考えと仲間の考えとの違いを楽しんだり、その違いを味わったりする中で対象を新しい見方で捉えられるようになる。その経験の積み重ねが独創性の育成へとつながるのである。

以上のことから「見いだした問題の解決に向かう中で、対象を新しい見方で捉え、常によりよい考えを生み出す子どもになってほしい」という願いのもと、目指す子ども像として下記のものが設定されている。

《目指す子ども》

新しい見方で捉え、
よりよい考えを生み出す子ども

各教科の学習において取り組む問題を附岡中では「どうしても解き明かしたいこと」と定義している。子どもたちは個人追究で様々な情報を手に入れ、問題解決に向けて考えを構築する。また対象や仲間との関りを深めることを通して、新しい見方で捉え、自分の考えを再構築していく。そして問題の解決に向けて、「考えを仲間に伝えたい」、「仲間の考えを知りたい」という強い思いを抱いていく。この強い思いをもとにした仲間との関りが意見交流である。意見交流において仲間の考えを知る中で、子どもは自分と仲間との考えとの差異に気づき、さらに吟味を加える。こうして子どもは個人追究よりも明確に新しい見方で対象を捉えることができるようになる。

1. 2 目ざす子どもの姿に迫るために

さて、上記のような目ざす子どもの姿に迫るために、附岡中では次のような様々なたでてを設定している。

<単元において>

○独創性を育む力をつけるためのたでてを講じる

子どもが独創性を育むためには、差異を把握する力が必要である。これ以外にも、各教科が定めた独創性を育んだ姿を実現するために、9教科それぞれで独創性を育む力を設定している。そして、その力をつけるための具体的なたでてを教科ごとに講じる。たでてとは、子どもが独創性を育む力をつけることをねらいとした教師の営みのことである。

○問題解決的学習過程による単元を構想する

附岡中では、問題解決的学習過程による単元を構想し、授業を行っている。問題解決的学習過程とは、見いだした問題を子どもが主体的に追究していく学習過程である。その過程で、子どもは問題の解決に向かって対象との関りや仲間との関りを大切にしながら主体的に活動するため、独創性を育むのに有効である。

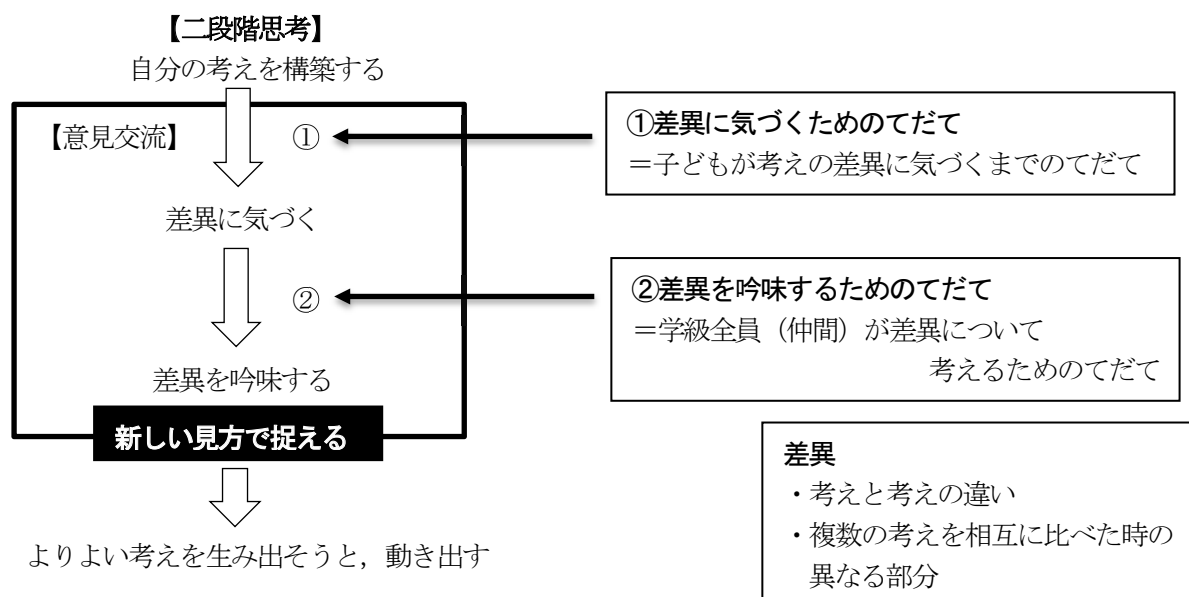
○場面におけるたでてを講じる

各教科が設定する問題解決的学習過程の段階の中には、対象と出会う、個人で追究する、意見を交流するという3つの場面がある。単元で目ざす子どもの姿に向かい、子どもが問題を解き明かすことができるように、ひいては独創性を育むことができるように、単元の中ではたでてを講じる。たでてを講じる際には、あらかじめどの場面でもんたでてを講じるかを明確にする。

<意見交流の授業において>

○新しい見方で捉える二段階思考

意見交流において、子どもは仲間と関わることで、より明確に新しい見方で捉えることができる。そして、子どもはこれまでの自分の考えと他社の考えや対象とを照らし合わせ、よりよい考えを生み出していく。子どもは各教科の授業において、その経験を中学校3年間で繰り返すことで独創性を育んでいく。意見交流の授業において、子どもが対象を新しい見方で捉えるという思考の流れと講じるたでては以下のように説明されている。



意見交流の授業においては、学級全員に捉えさせたい新しい見方が必ずある。子どもが、新しい見方で捉えるためには、考えの差異に気づくことが不可欠である。意見交流において、差異に気づくためのだてを講じることで、子どもは自分と仲間の考えに差異があることを実感する。さらに、「その違いがあるのはなぜか」、「考えの隔たりを埋めたい」という思いを抱いたところで、差異を吟味するだてを講じることにより、子どもは差異を把握する力をつけ、対象を新しい見方で捉えることができるようになる。そして対象を新しい見方で捉えた子どもは、よりよい考えを生み出そうと自ら動きだしていく。

<カリキュラムにおいて>

○教科カリキュラムを構築する

附岡中の研究では、9教科の学びを軸としている。したがって9教科の学習の中で、子どもが自ら問題を見だし、解決に向けて対象を新しい見方で捉え、よりよい考えを生み出す子どもの育成を目指している。各教科での履修内容と実施時期を、目ざす子どもの姿に照らし合わせて構築する。その際に着目するのは、各教科が重視する独創性を育む力である。これによって子どもは、教科で得た力を生かし、生活の中で対象を新しい見方で捉えたり、よりよい考えを生み出したりする。

○Lifework、行事で独創性を生かす

子どもが自ら進んで追究してみたいという内容を扱うと教科の枠に収まらないことも多々ある。そこで子どもが自分らしさを生かす追究活動として、3年間をかけてとことん追究できる個人テーマ学習を設ける。それが Lifework である。この活動では、個人追究をベースとしつつも、子どもの求めに応じて、学校外への取材や異学年やテーマ別交流会も認めている。

子どもは、3年間にわたる追究を通して様々な事実を知ったり、様々な人と出会ったりする中で新しい見方を得ていく。そして9教科で育んだ独創性を発揮し、理想的な社会や自分の夢に向かって動いていく。

2. 数学科の目ざす子どもの姿と取り組みについて

2. 1 数学科の目ざす子どもの姿やだてについて

数学科では独創性だけでなく、論理的な思考の育成も目標として設定し、特に次のような思考に焦点を当てている。

- 事象を単純化する
- 個々の具体的な事実から一般的な傾向や法則などを導き出す
- それまでにわかっていることから仮説を立てる
- 仮定から論理を展開し結論を導き出す
- 論理の中にある矛盾を見つける

また独創性を育むために必要な要素（力）として次のものを設定している。

○問題を見いだす（発見する）力

数量関係や図形の性質が含まれる事象から自ら問題を見いだすことができる。また、問題を正しく理解することができる。

○根拠を明確にして、論理的に考える力

問題に含まれる数量関係や図形の性質をもとに、根拠を明確にし、筋道を立てて問題を解決することができる。

○導き出した考えを、より簡潔に表す力

図、式、表を活用し、問題の解決に至った考えの根拠を、より関係網形で表すことができる。

○数学と数学をつなげて、新しい数学を導き出す力

これまでに学んだ数学どうしをつなぎ、それを根拠として新しい数学を作ることができる。

○生活と数学をつなげる力

生活場面の中に潜む数学を見つけたり、生活の中で見つけた問題を、数学を利用して解決したりすることができる。

その上で、問題解決的学習過程における取り組みとして、次のように段階を設定し、教師のてだても定めている。

〔段階の設定〕

○つかむ：事象に出会い、問題を見だし、共有する段階

○探る：問題を解決するための見通しを立て、解決に必要な数量関係や図形の性質を探す段階

○迫る：問題の解決に至る判断の根拠に迫り、問題を解決する段階

○広げる：問題を解決する際に得た数学的な考え方を生かそうとする段階

〔教師のてだて〕

①（子どもが）新しい見方で捉えるためのてだて

- ・意見交流の場で、新しい視点の考え方が出たときに、自分の考えにも生かせるかを吟味できるように、仲間と相談する時間を設定する

②（子どもが）問題を解決するために講じるてだて

「対象と出会う場面」のてだて

- ・複数の数量関係や図形の性質が隠れている事象との出会いを工夫する
- ・複数の考えが生まれる事象との出会いを工夫する

「個人で追究する場面」のてだて

- ・これまでの追究を見つめ直すとともに、追究の方向性が明確になるように対話を行う
- ・追究を通して見つけた数学的な考え方を生かせるように、これまでの追究をまとめる時間を設定する（中間まとめ）
- ・仲間の考えにふれ、自分の考えが確かであるか、また、自分の考えに取り入れることができるかを考えるために、中間まとめを掲示する

「意見を交流する場面」のてだて

- ・意見交流の場で、新たな数学的な考え方に気づけるようにするために、異なる視点から事象を捉えている子どもを意図的に指名する

2. 2 実践について

ここでは、平成29年6月20日に実施された実践例を取り上げる。第2学年を対象とした方程式の単元の授業で題材は「サントンバランス」である。サントンバランスとは、左右の重さが違う複数の棒をバランスを取りながら組み立てていくバランスアートである。棒の左右のバランスをとるためには、理科で学習したてこの原理を利用する必要があり、またそれを利用して等式を作ることができる。その等式を方程式として解くことでバランスをとることのできるポイントを見つけることができる。また、方程式や規則性をもとに一般化した式を使うことで、関数の考え方を使って、より容易にバランスポイントを見つけることができることに気づくこともできる。

単元の活動の中では、サントンバランスを実際に作って体験する場面を設定し、なかなか思うようにバランスが取れないことや正確なポイントを見つけることの重要性に気づかせる。バランスポイントを見つけるための試行錯誤を通じてバランスが取れる際の条件や規則性に気づく生徒やその気づきを共有したり、差異を比較するなどして追究を進めていくというねらいとなっていた（図1）。

段階	主なてだて	思い・考え	共有される思い・考え	新しい見方
つかむ	サントンバランスを体験する場を設定する サントンバランスの難しさを自分で成功させたいという思いを高める	サントンバランスのパフォーマンスはテレビで見たことがある		たくさんの棒をつなげてバランスをとるのは、難しそうだ
	どの条件を変えてみるのかという視点で対話する 棒の左右のバランスをとるための条件を明確にする	自分でサントンバランスをつくってみたい		
	等式を使って左右のバランスをとる方法を考え、その見通しを立てる	1～2時 ちよつとずつずらしていけば、バランスがとれる瞬間がある	バランスポイントを、規則性などを使って正確に見つけられないか	一本だけなら簡単にできるけど、棒が複数になると難しい
	文字を消去する視点で方程式を解く意図を複数数式が文字で表すようにする	3～6時 2本目以降は、重心の位置が前の棒を乗せた側にずれていく	理科の授業で学習した、てこの原理を活用できないだろうか	バランスポイントの左右の比を調べると、何か規則性があるかもしれない
迫る	異なる視点と仲間を相対する場を設定する 異なる視点で自分の方かを確認する	7～10時 てこの原理をもとにした一元一次方程式をつくることができる	中心からのそれぞれの力点まで距離を x 、 y として連立方程式をつくる	連立方程式をつくることはできたが、解くことができない
	サントンバランスをつくる場を設定し、追って見つけた数方学的な考え方を広げる	重心から、釣り合うポイントまでの距離を x として、等式をつくる	てこの原理と棒の長さで連立方程式をつくることができる	文字が三種類ある方程式は、どうすれば解くことができるのか
		連立方程式を使わなくても、文字を一つにすれば一つの式で解ける	連立方程式を使えば、ポイントを見つけることができる	文字の種類と同じ数の式があれば、文字を消去することで連立方程式を解ける
		11～12時 方程式を使って、サントンバランスの設計図をつくる	文字を消去するという視点で、方程式の解き方を発展させられる	方程式、比、比例と反比例などをつなげることで、考えを広げることができる
		文字の式や方程式を活用することで、サントンバランスをつくることができた 方程式はさまざまな場合に活用することができる（本時）		
		連立方程式を使って問題を解決できる場面は他にもありそう		
		方程式の考え方は、この後どのようにつながっていくのだろうか		

図1：単元構想

本時の部分では、バランスポイントの求め方についての意見交流を通じてバランスポイントに関する規則性や一般化を志向することがねらいであった（図2）。

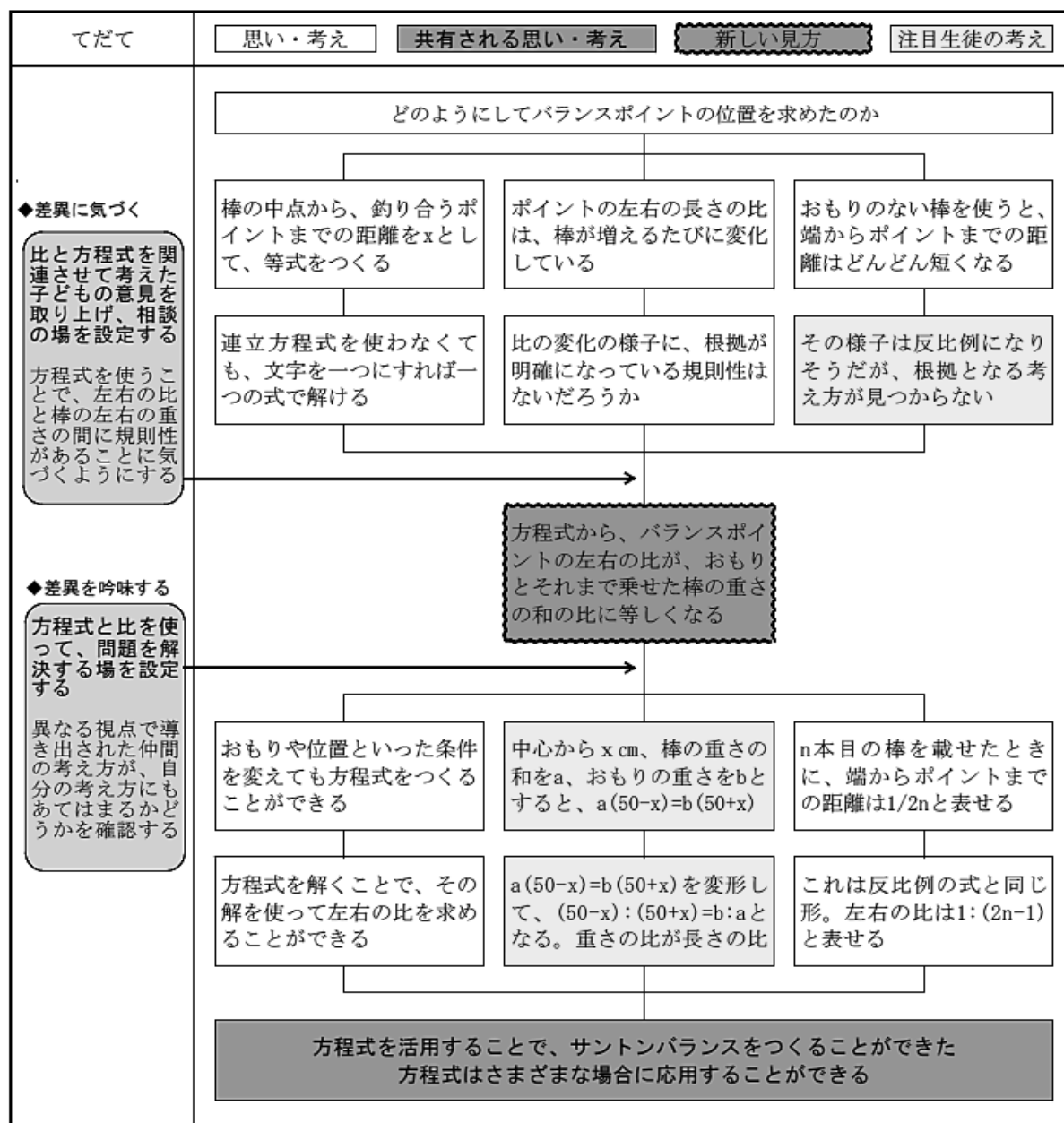


図2：本時の構想

実際の授業では、彼らが実験的に集めたデータでは誤差も大きく、規則性が見いだしにくかったことから、規則性はないと考える生徒もいて、考えの「差異」に関する交流としてもなかなか見応えがあった。教科書に記載されている題材や数値では規則性があまりに明らかでこのような活発な議論は見られな

いだろうと感じた。

規則性がない・あると双方の意見が出されることで、各々が自分の考えが間違っているのだろうか振り返ってみたい、注意深く相手の意見を聞こうとするなど、題材の良い点と研究のねらいやてだてが十分に機能している様子も窺えた。

3. 附岡中・数学科の取り組みの今日的価値と今後に向けての提案

新学習指導要領では、育成すべき3つの資質・能力や授業改善の視点としての「主体的・対話的で深い学び」などが提案されている。その視点から附岡中・数学科の研究について検討してみる。

まず資質・能力として「学びに向かう力と人間性」が設定されたことの背景としては、変化の著しい現在及びこれからの社会において、既存の知識や手続きを単に習得して再現するだけでは足りないという点が挙げられる。AIにとってかわられる職業が話題に上ることからもわかるのだが、ルーチンワークはAIがこなしていくことが予想され、人の仕事ではなくなり当然その働きに対する対価も得られなくなる。今自分に足りないことや社会に向けて何をすべきかを考え、誰かに強制されることなく自らの意思で学習し、社会に対して働きかけていく人材が求められている。

このようなニーズに対し、附岡中の掲げる「独創性」という目標は実に符合している。そのような子どもの育成に向けた取るべき方法論としての問題解決的過程という手法も、今回同じく強調された点である。サントンバランスを扱った授業の中でもそれらが機能していることはうかがえた。バランスをとるための解決策があるのかないのか、子どもたちは正解が見えない中で模索し、諦めることなく追究を進めていた。結果として見いだした規則性や解決策が既習のこの原理や方程式に帰着するとしても、自分たちでそこまでたどり着いたことには価値がある。既習の内容や教科書に載っているありふれた知識だからといって、気軽に教えてしまっただけでは子どもたちは学ぶ姿勢というものを身につけることはできない。学んでいる彼らにとっては未知の問題であり、自分たちで試行錯誤して何かを見つけ出すことができれば、学びに向けた取り組み方を学ぶことができ、いずれ本当に世紀の大発見を成し遂げてくれるかもしれない。

また差異に気づくために仲間との関りを設定している点も興味深い。これは「対話的な学び」そのものにあたる。未知の問題に挑むにあたって、一人だけでなんとかするとは限らない。かといって安易に先生にヒントを求めるような姿勢では到底世の中では通用しない。周りにいる仲間たちと気づきや考えを共有することで自分一人では気づけなかった対象の新たな側面に気づくことができ、解決へとたどり着くことができるのである。実践においても、個々の結論がバラバラであり、本質に気づいていない子、誤っている子、規則性に気づいている子たちが相互に意見を交わすことで学級全体で解答にたどり着くことができていた。差異への気づきを通じてみんなで発見した規則性などは「深い学び」の一例であろうし、そこまでたどり着くためには彼らの「主体的な学び」がなければ到底かなわない。以上のことから、今後の教育に向けて目標として掲げられた資質・能力や「主体的・対話的で深い学び」が附岡中・数学科の実践では具体例として提案されており、学校現場への提案として価値あるものとなっていることがわかる。

今後のさらなる発展に向けてあえて課題を挙げるとすれば、主体的に取り組む、自分の意見を活発に発言することができる附属の子どもたちに対して、教師がどう介入すべきか、そのタイミングと程度を見極めることだろう。主体性を尊重するあまり、学級全体での議論のかじ取りができずに思わぬ方向へ脱線してしまったりすることも目にする。主体性を尊重しつつも教師がどう介入し、確実に深い学びへと誘うための適切な指導の在り方を今後も検討していただいたい。

4. おわりに

本稿では、附岡中・数学科が取り組んでいる研究について概要をまとめ、今後求められる教育ニーズの観点から価値づけを行うとともに、今後のさらなる発展に向けて提案を行った。附属の存在価値に対するシビアな見直しが求められる昨今、価値ある研究を継続し学校現場へ発信し続けることは間違いなく存在の基盤となることから今後も鋭意取り組んでいただいたい。

「自然の事象と科学的にかかわることで見方や考え方を深め 自然の魅力を感じ取ることができる子ども」の育成

愛知教育大学附属岡崎小学校 伊藤 成将

I 目 的（理科で求める子どもの姿）

本校の理科では、自然の事象(事物・現象)に対して、これまでの学習や生活経験から立てた予想をもとに、科学的にかかわっていくことで自然の事象に対する見方や考え方を深められる子どもを育てていきたい。そして、自然の事象に対する学びの有用性や自然そのものに対する神秘性、畏敬の念、迫力などの身の回りにある自然の魅力を感じ取ることができる子どもを育てたいと考えている。

II 方 法

(1)子どもをとらえる

教室に設置されたメダカの水槽をじっと見つめる子どもたち。メダカが卵をもっているのに気づき、水槽内の水草に卵がついていないか目を凝らしながら探し、卵を発見して喜ぶ姿が見られた。しかし、次の日には、その卵が減っているのに気づき、親メダカが食べてしまったと予想した子どもたちは、仲間と協力して別の水槽を準備し、卵を救出する姿が見られた。水が氷になるしくみについて考える場面で、水が氷になるときに、試験官が割れた現象から「膨張するというか、氷が大きくなるんじゃないかな」と、目の前で起きる現象をよく観察し、自分になりの根拠を挙げながら考え、何度も実験をして確かめようとする姿や、水の粒(おモデル)を使ってそのしくみを考えようとする姿が見られる。

このような子どもたちだからこそ、自然の事象に対して、変化の要因を予想し、自分で条件制御を行った実験に取り組み、仲間の実験結果や考えをつなげながら、目には見えない世界をイメージし、見方や考え方を深められるようになってほしいと願った。

(2)教材を選定する

子どもたちへの願いを具現するため、「電磁石運ばんりレーゲーム」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。

- ・電磁石を使ってとった鉄線の重さで競うために磁力を強くすることや、とったものを決められた入れものに落とすために磁性の有無を操作したり、磁石でできたメダルをゴールに入れるためには同極同士になるように電磁石の磁極を変えたりする必要がある。4人で協力するゲームであるが、役割はくじで決まるため、それぞれの性質を一人一人が知っていなければならない。
- ・決められた回数で、運んだものの重さを測るというゲームの特性から、「磁力を強くしてたくさん鉄線を引きつけてメダルをたくさんゴールに入れたいな」という問題意識をもち、条件を変えながら電磁石を強くする方法を調べていくようになる。
- ・導線を同じ回数巻いても磁力に差が出るため、導線の巻き方に着目できるようにすることで、導線の巻き数や巻き方で電磁石の強さが変わるしくみについて理解を深めることができる。

(3)求める子どもを具現する理科の問題解決学習の展開

電磁石の磁力について見方や考え方を深め、巻き数や巻き方が「関係ある」と考えるようになったのだろうか。本校の「求める子どもを具現する理科の問題解決学習の展開(図1)」にある学びを促す教師支援について、検証していく。

(1) 自然事象について、はっきりしない結果や考えを再度試す場を設けて比べられるようにする

詩織は、みんなと同じように電流の向きを変えても、班の中で自分だけが磁石でできたメダルを切り離すことができずに困っていた。そこで、詩織を意図的に指名し、切り離すことができない様子を試す場を設定した。電流の向きを変えても、本当にメダルが離れない様子を見ていた佑樹や光樹は、自分たちの電磁石よりも巻き数が少ないのが原因ではないかとつぶやき始めた。

問いを生むかわり合い②では、築や詩織など仲間の困りごとを解決するためにどうしたらいいかについて伝え合った。

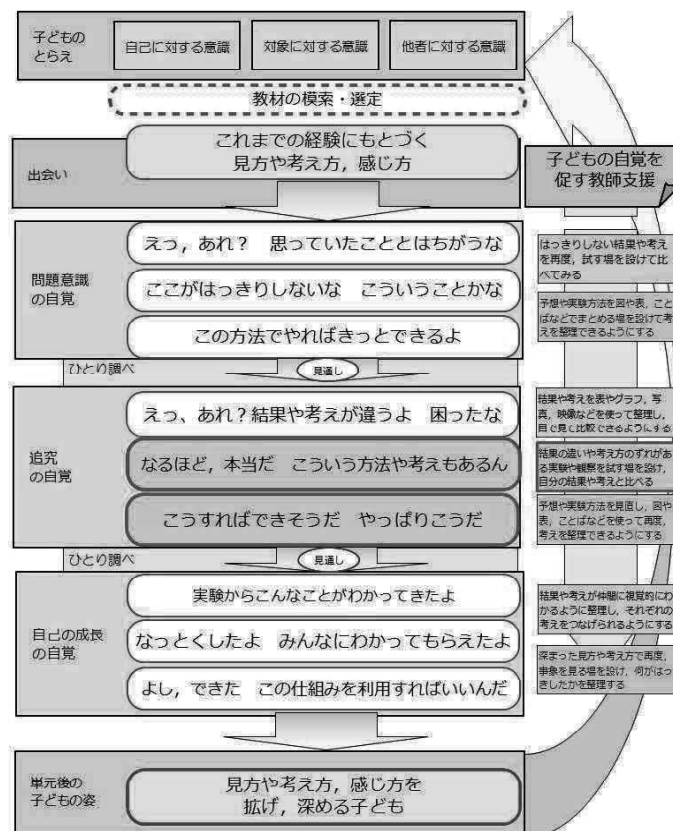


図1 求める子どもの姿を具現する理科の問題解決学習の展開

梨央	18	<u>今わかったことが合っていれば</u> ，ちょっとは取れるようになると思う。磁力が強くなれば取れると思います。
藤 悟	19	やっぱり電池を強くすれば，いいんじゃない。磁力が強くなってたくさん取れるって。
T	20	たくさん取るためには，磁力を強くしていけばいいってことね。じゃあ，こっち離れないのは？
伶音	21	向きを変える。
T	22	でもさあ，詩織さんがやってくれたやつさ，電流の向きを逆にしても，くっついてしまって困っていたよね。
光樹	23	巻く。
佑樹	24	ぼくたちのと比べると，詩織さんの電磁石はあまり巻いていないから磁力が弱いんじゃない。そうすれば，磁力が強くなって，反発する力も強くなる。
T	25	磁力が強くなれば，反発する力が強くなって離れるってこと？
光樹	26	導線が少ないと離れないってことは，導線を巻けば強くなるって。
蒼志	27	でもさ，導線たくさん巻いちゃったら，電池なくなっちゃうことない。
直史	28	導線巻いたら，すぐになくなっちゃう。
築	29	ぼくは，導線を巻く回数は関係ないと思います。導線がボルト(※鉄心)とくっついているところが
蒼志	30	あれば， <u>磁力が流れるから重ねて巻く必要がない</u> 。たくさん巻いてもうまく流れない。
T	31	簡単にいうと，電池が少なくなっている人は電池を変えたり，導線をたくさん巻く。
		たくさん巻くといいの。でも，築くんは，たくさん巻くと，うまく流れないって言っているけど。
蒼志	32	<u>だけど</u> ，電池の減りは早いけれど，たくさん巻いたほうがいい。

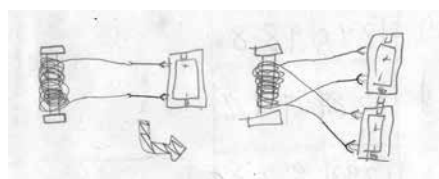
(5月29日 問いを生むかかわり合い②の授業記録)

鉄線をたくさん取るための解決策について、梨央18「今わかったことが合っていれば」から、結果ははっきりしないけれど、磁力を強くすれば鉄線がたくさんとれるようになるという見通しをもち始めた

ことがうかがえる。また、藤悟19「やっぱり」からは、電池を増やすことでモーターのはたらきが強くなった経験を思い出し、電池を増やすことで電磁石も磁力が強くなるのではないかという見通しをもち始めたことがわかる。磁石でできたメダルを切り離すための改善策について、佑樹24「ぼくのと比べると」からは、試す場でじっくりと詩織の電磁石を見ていた佑樹が、自分の電磁石と比べて巻き数が少ないことに気づき、導線の巻き数に原因があり、たくさん巻くことによって電磁石の磁力が強くなり、反発する力も強くなるから、メダルを切り離すことができると考えていることがわかる。このかわり合いを通して、築はどんな見方や考え方をするようになったのだろうか。築29「導線を巻く回数は関係ない」「磁力が流れるから重ねて巻く必要がない」からは、築が導線に電流が流れている部分が鉄心に接すると、その部分に電流と同じように磁力が流れると考えていることがわかる。そのため、導線を鉄心に二重、三重と巻いても接している部分の大きさが変わらないから意味がないと考えているのだろう。

(2) 予想や実験方法まで図や表、ことばなどでまとめる場を設け、自分の考えを整理することで、問題解決の方向性をもてるようにする

困りごとを解決するためには、どちらも電磁石の磁力を強くすればいいという見通しをもち始めた子どもたちだが、蒼志32「だけど」のように、その方法についてははっきりしないために迷いがあることがうかがえる。そこで、磁力を強くするために、はっきりしないことをどうしたらはっきりさせることができるのかを



築の実験方法が示された図

調べる実験方法をまとめていった。図は、巻く回数は関係ないとこだわっていた築の実験方法を示したものである。築の実験方法が示された図からは、導線の巻き数を変えずに電流の大きさだけを変えて、対照実験をしようとしていることがわかる。築は、自分なりに考えた磁力が生まれるイメージをもち、電流を大きくすれば磁力が強くなると見通しをもって、電流を強くする実験方法をまとめ、勢いよくひとり調べに向かっていったのである。

(3) 表や図、ことばなどを使って整理し、結果や考えの違いやずれを比較できるようにする

導線の巻き数は関係ないと考えていた築は、電池の数を増やして電流を大きくすることで、磁力を大きくしようと考え、追究を進めていった。その結果、64.1gしか鉄線をとることができなかった築が、155.2gも取れるようになった。このとき、電流計を使って電流の大きさも調べていた築は、電池を増やすと、電流が大きくなって、磁力も大きくなるから、磁力が大きくなると考えるようになった。一方、巻き数を多くすることによって磁力が大きくなると考えていた子どもたちのなかに、巻き数を大きくすればするほど、磁力が大きくなると考えている子どもと、逆に磁力が小さくなると考えている子どもがいた。ここで、教師は、この巻き数による結果のずれに焦点を当てることで、築のように電流の大きさだけに目を向けている子どもたちが巻き数によって磁力が変化することに目を向けられるだけでなく、巻き数によって磁力が変化するしくみについても目を向けて追究を深めていくことができるのではないかと思い、追究を見直すかわり合い①を行うことにした。

妃来	10	私は、ボルト(※鉄心)にエナメル線をたくさん巻いたほうがいいのか、少しだけ巻いたほうがいいのかについて調べました。実験方法は、どちらもボルトの長さは、4.5cmで、電池は1つ何だけれど、一方は200回巻きで、もう一方は300回巻きでやりました。200回巻きの結果は、200回巻きの平均は118.88gで、300回巻きの平均は86.42gでした。この実験から、 <u>巻き数が少ない方が、磁力が強くなる</u> ということがわかりました。
T	11	妃来さんは、電池の数じゃなくて、巻き数で考えたんだね。
天音	12	私は、妃来さんと一緒に、エナメル線の巻き数で磁力が違うかを調べました。えっと電池の数は1個で、巻き数は200回巻きと、400回巻きで、ボルトの長さは4cmでやりました。平均は、400回巻きが101.16で、200回巻きが87.7で、400回巻きの方が多かったんだけど、この実験をやって、エナメル線を巻けば巻くほど磁力が強くなって、人間に例えてみると、エナメル線が人間だとしたら、エナメル線がたくさんあった方が、みんなでたくさん鉄線を持ち上げることができて、少なかったら、人数が少ないってことだから、あんまり鉄線を取ることができないから、エナメル線の <u>巻き数が多い方が磁力が強くなる</u> んじゃないかなと思います。
T	13	(※妃来と天音の考えに <u>対立の矢印をつけて</u>)二人が違う結果になったね。
薫	14	ぼくは、950回巻きでやったんだけど、そうすると、多すぎるってことなのか、天音さんはさっき、

		たくさん巻く方が取れるって言ったんだけど、ぼくもそう思ったからたくさん巻いてみたんだけど、そしたら、950回巻きだと平均が83.7で、だから多すぎてもダメだし、少なすぎてもダメ、だいたい500くらいが一番取れるということがわかりました。
T	15	(※天音と薫の考えに対立の矢印をつけて) 多すぎると少なくなっちゃったってことね。これは、 <u>なんで巻きすぎたらダメなの？</u>
薫	16	巻き数を多くしすぎると、電流の流れる速が遅くなっちゃうから。だから、だからだと思います。私も薫君と似ていて、流れる速さは求めているけれど、遅くなる理由はたぶんいっぱい巻くと、
妃来	17	電流の流れに・・・んー少ないとビューンってすぐに行くけれど、いっぱい巻くとこうグルグルグルって行くから、それで時間がかかると思います。
(6月29日 追究を見直すかかわり合い①の授業記録)		

教師は妃来10「巻き数が少ない方が、磁力が強くなる」と天音12「巻き数が多い方が磁力が強くなる」という考えを意図的に出させ、T13で対立を表す矢印で2つを結んだ。さらに、薫14「多すぎてもダメだし、少なすぎてもダメ」という考えを出させ、T15で天音と妃来と薫の3つを対立を表す矢印で結びながら、「なんで巻きすぎたらダメなの」と問い返したことで、電磁石の巻くことによって磁力が強くなるしくみについて、子どもたちは語り始めた。薫のように電流が流れる速が遅くなってしまうと磁力も弱くなってしまうという考えや、勇佑のように筆についた絵の具をずっと塗り続けていくと色がうすくなっていくみたいに、導線が長いと電流がだんだん消えていき磁力も失われるという考え、梨央のように粘土のような粒子が数や大きさを変えると流れにくくなるから磁力が弱くなるという考えを仲間に伝え始めた。

光樹	44	何を粘土に例えたの？
梨央	45	粒子じゃないけど、電流。
T	46	電流を粒子に例えたの？
梨央	47	そう、 <u>電流を粘土に例えた</u>
勇佑	48	だからでかい粘土だと、導線のトンネルに通れなくてつまるってことじゃない。
梨央	49	んーてか電流に、んー巻く数が多いほど、粘土玉は大きくなるって感じ。
T	50	巻く数が多いほど、粘土玉っていうか電流が多くくなるってこと？
梨央	51	大きすぎると流れないし、なんか引かかったりして、大きすぎても転がらないし、小さすぎても転がらないから、少なすぎても多すぎてもダメ。
(6月29日 追究を見直すかかわり合い①の授業記録)		

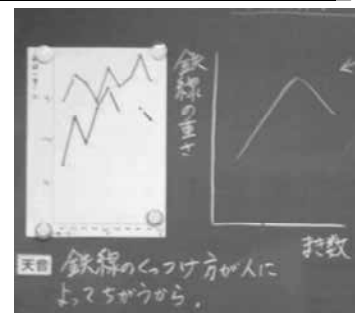
(5) 自分や仲間の考えのよさが実感できるように、結果や考え方のずれがある実験や観察を試す場を設け、自分の結果や考えと比べられるようにする

梨央47「電流を粘土に例えた」とあるように、子どもたちはそれぞれ自分なりのイメージをもっているものの、巻きすぎると磁力が弱くなってしまうのは、電流に関係するのではないかという意識をもっていたために、巻き数の違う電磁石を用いて実際に電流の大きさを調べることにした。

C n	77	(300回巻きの電磁石に流れる電流の大きさを測定して) お一動いた。1.8 A。
C	78	じゃあ2.7ってすごくない？
T	79	(500回巻きの電磁石に流れる電流の大きさを測定して) どう？
C n	80	1.2 A。
T	81	電流の大きさはどう？500回巻きと300回巻きでやると、どうだった？
C n	82	<u>300回巻きのほうが大きい。</u>
(6月29日 追究を見直すかかわり合い①の授業記録)		

300回巻きと500回巻きの電磁石に流れる電流の大きさを実際に比べることで、C n 82「300回巻きのほうが大きい」と、巻き数が少ないほうが、電流が大きいことを調べることができた。巻き数を多くしていくと電流の大きさは小さくなっていくことを知ることができた。

追究を見直すかかわり合い②では、前回のかかわり合いで互いに伝えた合った巻き数と磁力の大きさの関係について学級の実験結果をもとにして作ったグラフを掲示した。巻き数を増やしていくとだんだん磁力が強くなり、さらに増やしていくと磁力がだんだん小さくなると考えていた子どもたちは、グラフを見て衝撃を受けていた。自分たちが予想していた結果とは全く違ったからである。



左：巻き数と磁力の関係を表したグラフ

右：子どもが予想したグラフ

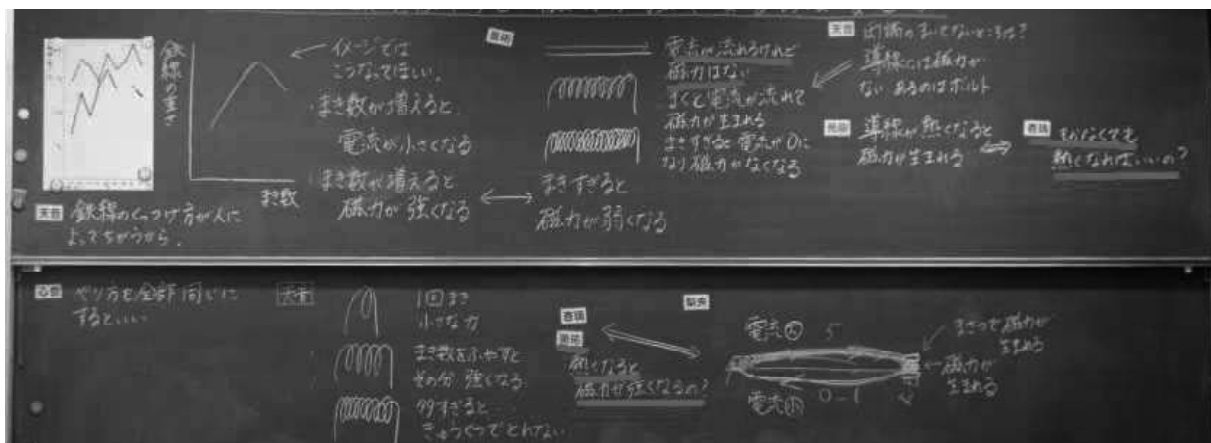
薫	36	700と800の間はあんなにあるんだからさ。750が取れるんじゃないの？
光樹	37	みんながみんな750でやって、 <u>全く同じだったら</u> 言えるんじゃないの？
勇佑	38	<u>全く一緒は絶対ない。</u>
薫	39	絶対ありえん。だってさ、だってさ、これに入っている、この皿に入っている鉄線の量も違うわけだからさ、そこから均等にしていけないとき。
勇佑	40	鉄線は手で切っているから、長さも違うしさ。
薫	41	そう、 <u>公平じゃない。</u> —〈略〉—
C	75	取ったとき、ぼろぼろ落したり、たくさん取れる人がいたりする。
妃来	76	築くんが1番最初にやったときには全く取れなくて、その次にやった時には結構取れたから、 <u>取り方によって違いが出てくる</u> と思う。
T	77	取る人や取り方によって変わるってこと？
天音	78	たぶん無理だと思うけれど、 <u>みんな同じ取り方でやれば</u> 、少しは正解に近づくんじゃないかなと思う。これがボルトの部分だとしたら、こうやってとる人と、こうやってとる人がいて、それで巻いて取ったりとかして、っていうのがあるから取る角度とかを決めたら、少しは正確に取れるんじゃないかなと思います。
T	79	取る角度をそろえられそうかな。
佑樹	80	取る人を同じ人にすればいいんじゃないの。
天音	81	<u>全部同じ人だったら、できそう。</u>

(7月4日 追究を見直すかかわり②の授業記録)

光樹37「全く同じだったら」と実験の再現性について述べ、それが確かでないの実験結果を信用することができないと考えていることがわかる。光樹37「全く一緒は絶対ない」からは、実験を行う人や条件が少しずつ違うために実験結果にずれが必ず生じると考えていることがうかがえる。さらに、薫41「公平じゃない」からは、もう一度条件をそろえて行わなければいけないという意識が感じられた。この意識については、その後のかかわり合いでも妃来76「取り方によって違いが出てくる」、天音78「みんな同じ取り方でやれば」、佑樹80「取る人を同じ人にすればいい」と継続してもち続けている。これは、子どもたちが、電磁石の磁力を強くするためにはどうしたらよいかを調べるためには、もっと条件を制御する必要があるとよりよい判断・決定をした姿のではないだろうか。だからこそ、天音81「全部同じだったら、できそう」と見通しをもつことができたのだと考えられる。

(6)新たな追究の視点や問題解決の見通しがもてるように、予想や実験方法を見直し、再度考えを整理できるようにする

教師は、これまでのひとり調べやかかわり合いを行い、はっきりしたこととはっきりしていないことを板書で整理する場を設けた。



7月4日 追究を見直すかかわり合い②の板書記録

梨央	54	えっと、たぶん私は心音さんが言ったみたいに、磁力が生まれるって言えば、生まれるんだけど、生まれるって言っても生まれていないくらい小さくて、目に見えないくらい小さくて、0.1gもないくらいのものしか取れなくくらい小さい。
T	55	たぶん、生まれるってことだね。
梨央	56	そう、たぶん少しだけ生まれる。

T	57	はっきりしないけれど、たぶん生まれると考えているんだね。 —〈略〉—
梨央	64	<u>頂点がわからないから、そこが知りたい。</u>
T	65	今は、こういうふうにギザギザになっているから、納得がいかないってことなのかな。
C n	66	うん、そう。
光樹	67	電池3個でやってみればいいじゃん。
佑樹	68	なんで、それが出てくる？
梨央	69	そうじゃなくて、頂点が知りたい。
T	70	(板書の図を示しながら)ここが知りたいわけね。
光樹	71	1000回巻きから600回巻きまでやろうよ。
梨央	72	1回、例えば、小さい数を知りたいなら、この前は100、200ってやっていたけど、次は1回巻き、2回巻き、3回巻きってやればいい。とる数だけでなくアンペアも知りたい。
天音	73	小さい巻き数で磁力が生まれるかどうか知りたい。 <u>1回巻きで磁力生まれるどうかははっきりさせたい。</u>

(7月4日 追究を見直すかかわり②の授業記録)

子どもたちは、梨央64「頂点がわからないから、そこが知りたい」、天音73「1回巻きで磁力が生まれるかどうかははっきりさせたい」など板書を使いながらはっきりしなかったことを整理したことで、今後のひとり調べで調べていく部分を明確にしていって。そして、どのように調べていくかを実験方法をまとめることで、見通しをもってひとり調べに向かっていった。

巻き数は磁力には関係ないと電流を大きくすることで磁力が大きくなることを確かめた築で合ったが(3)～(5)の一連の教師支援によって、巻き数を増やすと電流は小さくなるのに、磁力が大きくなることを知り、「巻き数も関係あるのかな」と巻き数にも目を向けるようになった。そして、「自分で同じやり方で調べていったら」と自分一人で実験を行い、同じ取り方で実験を行うことで、より正確に巻き数と磁力との関係を調べようと実験を計画し、ひとり調べに勢いよく向かっていった。

電流も大きくなって、磁力もやっぱり大きくなったけど、みんなの実験をみると、巻き数を増やしても磁力が大きくなって言っていたから巻き数も関係あるのかなって思いました。みんなで調べたやつだと、みんなの取り方によって結果が変わっちゃうから、自分で同じやり方で調べていったら、磁力はずっと大きくなるんじゃないかって、ピークがあるってことがわかるんじゃないかなと思います。

(7月4日 追究を見直すかかわり②の後の築の学習記録)

(6)みんなが納得できるようにするために、結果や考えが仲間に視覚的にわかるように整理することで、それぞれの考えをつなげられるようにする

核心に迫るかかわり合い①で、巻き数と磁力の關係に目を向けた築は、条件制御を行った実験結果をもとに、コイルの巻き数と磁力の關係を表すグラフを作り直し、前回のものと比べて、自分たちが予想したものに近づき、一番磁力が強くなる頂点が500回巻きであることをみつけ、電池2つで自分のやり方だと500回巻きがいいことを仲間に伝えた。光樹は、巻き数を増やして磁力が大きくなるのは摩擦によって、電流が使われるときに磁力が発生すると思っていた。光樹は、「導線に電流を流すと80℃まで熱が発生

条件制御をして巻き数と磁力の關係を調べた築

したから」とその根拠を述べた。佑樹は、追究を見直すかかわり合いの板書の整理で、勇佑「熱くなると、磁力がつよくなるの？」杏璃「巻かなくても、熱くなればいいのか？」という疑問に関心をもち、1回巻きと500回巻きの電磁石を使って、磁力と温度の關係を調べていた。そのため、佑樹は、光樹の考えに対して、巻き数が少ないほうが熱が高くて、磁力が弱かったことを根拠に、光樹の考えを否定した。天音は、電磁石の巻き数が1回巻きでも磁力が生まれるのかどうかを調べた。そして、鉄線ではくっつかないが、鉄線をけずった細かな鉄なら引きつけたという結果から、磁力が生まれることを仲間に伝えた。

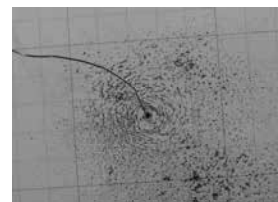
核心に迫るかかわり合い②では、追究を見直すかかわり合いの板書整理でまだはっきりしていなかった、1本の導線のまわりにある磁界に目を向けさせることで、電磁石の巻き数を増やすと、磁力が強く

なるしくみについて考えた。そこで、T38「わかっていないところはここの部分だね」と、板書の勇佑「電流は流れるけど磁力はない」を指した。

T	38	摩擦は関係なくて、1回巻きには小さな力があるよってことがはっきりしたんだけど、 <u>わかっていないところはここの部分だね。</u>	
佑樹	39	そう、そこがまだわからない。	
梨央	40	えっ、ありますよ。その結果。えっと梨央が、全く巻かないで、回路をつくって普通にやったんだけど、棒はつかなかったけど、鉄粉はついたから、磁力はないってことじゃない。	
天音	41	<u>1回巻きと同じくらいとれた。</u>	
T	42	巻かなくても磁力があるってこと？本当？	
梨央	43	<u>本当にできたよ。</u>	
T	44	(厚紙の中央に穴をあけ導線を通したものに電流を流す) - 〈略〉 - (導線のまわりに鉄粉をかけて、軽くたたくと、厚紙の上に鉄粉の模様ができる)	
C n	48	うわぁー来た！	
C	49	本当だ、来た！	
C	50	ここから見るとすごい！	
T	51	ということは？	
C n	52	磁力がある	同心円状の模様を見つめる子ども
T	53	梨央さんや天音さんが言ったことがはっきりしたね。	
梨子	54	先生、 <u>方位磁針置いたらどうなるの？</u>	
T	55	方位磁針も置いてみる。	
C n	56	見たい。	
T	57	(方位磁針を周りに置き、同じ実験を行う演示)	
C n	58	あっ動いた。	
梨子	59	先生、電流って今どっちからどっちに流れているの。	
T	60	プラスが上だから上から下かな。	
梨子	61	じゃあ、 <u>電流がこう流れていると</u> 、こういう向きに、円みた いになってる。	
桜子	62	どういうこと？	電流の向きと磁界の向きを関係づける梨子
梨子	63	こういう感じ。	
桜子	64	こういう感じね。	

(7月12日 核心に迫るかかわり合い②の授業記録)

天音41「1回巻きと同じくらいとれた」梨央43「本当にできたよ」を受けて、本当に導線を巻かずに1本だけでも磁力が生まれるかどうかを確かめてみることにした。導線のまわりに、砂鉄をまくと、磁石の学習で学んだときのように、同心円状の模様ができ、巻かなくても1本の導線のまわりに磁力があることを確認することができた。さらに、磁石の学習で磁界に興味をもっていた梨子54「方位磁針を置いたらどうなるの？」を受けて、方位磁針を導線のまわりにおいて、磁界の向きについても確認した。梨子61「電流がこう流れていると」と、梨子と桜子とのやり取りから、電流の向きと磁界の向きを関係づけて考えている姿がうかがえた。この梨子の姿をとらえて、教師は巻き数を増やすと磁力が強くなる理由を、磁界の向きも考慮しながらイメージできるようになってほしいと考えた。そこで、全体場で導線1本分の磁力が合わさって磁力が強くなるという考えが出たところで、意図的に梨子を指名し、磁界の向きについて目を向けさせることにした。



砂鉄による同心円状の模様

電流に対して右回りの磁界の向き

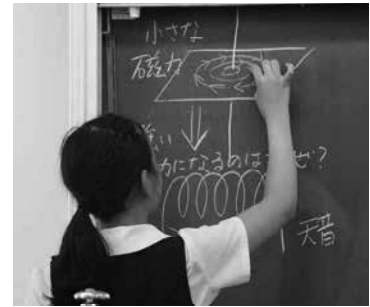
築	78	ぼくも、みんなとほぼ一緒だけど、1個1個に磁力があって、その磁力が集まって、こういうふうに <u>1つの大きな磁力になって</u> 、強くなると 思います。 - 〈略〉 -	
T	99	みんなに聞くと。大会の時に、電磁石のN極とS極を利用していたよね。さっき梨子さんが、向きにこだわってくれていたんだけど、 <u>向きってどうなっているの？</u> 電流と方位磁針の向きを、一番左側の図を使って説明してくれる。	
梨子	100	これと同じ状態であれば、電流はプラスからマイナスに流れているから、上から下に流れていて、	
T	101	矢印を描いてくれる。	



築の磁力が強くなるイメージ

梨子 102 電流はこの向きで、こうやってなってる。
(7月12日 核心に迫るかかわり合い②の授業記録)

はじめに、それぞれの考えの違いがわかるように、電磁石の巻き数が増えると、磁力が強くなるイメージを板書に示すように梨央、光樹、勇佑、築に促した。梨央と光樹は、導線を巻くことで導線1本1本の磁力が合わさって磁力が強くなるというイメージを語った。勇佑は、導線をボルト(鉄心)に巻くことで、導線の磁力がボルト(鉄心)へと移動して集まってくるイメージを語った。築78「こういうふうには1つの大きな磁力になって」からは、築は、導線を巻くことによってコイル1巻き分の磁界が1つ1つ重なり、1つの大きな磁界が生まれ、磁力が強くなるというイメージをもっていることがうかがえる。



電流と磁界の向きを関係づけた図

4人の考えの違いを図や説明を通して明らかにしたタイミングで、教師はT99「向きってどうなっているの?」と、電流の向きと磁界の向きを関係づけて考えている梨子を意図的に指名し、梨子の考え(図)とそれぞれの子どもたちの考えをつなげて考えられるようにした。

- | | | |
|-----|-----|---|
| T | 107 | 4人とも磁力が強くなるイメージは、これが集まって強くなるよって言うのはイメージできるよね。方向のことを入れるとどう? 梨央さんやつは? |
| C n | 108 | わからん。 |
| C | 109 | <u>あっちこっち向いてる。</u> |
| C | 110 | くちゃくちゃになっちゃいそう。 |
| T | 111 | 光樹君のやつは? |
| C | 112 | <u>くちゃくちゃ。</u> |
| 勇佑 | 113 | 光樹と梨央のやつはぼー一緒だもん。
- (略) - |
| 佑樹 | 120 | まずさ、本当にそういう模様になるのか試してみればいいじゃん。 |
| T | 121 | 電磁石のまわりを鉄粉で調べるってことね。やってみようか。
(電磁石のまわりに鉄粉を巻いて磁界の様子を確認める) |
| 光樹 | 122 | あ、すごい。 |
| 勇佑 | 123 | ここに一番集まっている。密集してる。密集しているところが2カ所ある。 |
| C | 124 | 磁石と同じような模様。 |
| T | 125 | そうだね。これ見ると、誰のに一番近い? |
| C n | 126 | 築君。 |
| 勇佑 | 127 | <u>あの絵に似てる。</u> |
| T | 128 | そうだね。棒磁石のまわりに砂鉄をまいた図にそっくりだね。こうなっているね。 |
| C n | 129 | そうそう。 |
| 勇佑 | 130 | 築君が言ったように、 <u>1つ1つがつながって大きな円ができてい</u> るような模様ができいる。棒磁石と同じ。 |
| T | 131 | つまり、これと同じだってことは、矢印が繋がっていくから? 矢印が出るこっちがどっちなの? |
| C n | 132 | <u>N極だ。</u> |

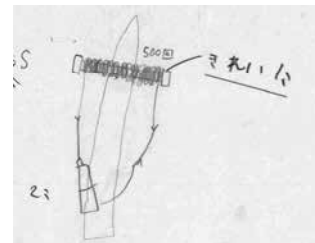
(7月12日 核心に迫るかかわり合い②の授業記録)

自分たちが作った電磁石にはN極とS極があり、それを使ってゲームのなかでメダルを落としたことを思い出させ、梨子の考えを使って、電磁石のN極とS極がそれぞれ両端にできるのはなぜかを考えることで、磁界のイメージをもてるようにしようとした。C109「あっちこっち向いている」やC112「くちゃくちゃ」からは、梨央や光樹の考えでは、N極とS極がそれぞれ両端に生まれないと考えていることがわかる。勇佑と築の考えについても、どうしてN極とS極が生まれるのかを答えることができなかった。そこで、佑樹120「本当にそういう模様になるのか試してみればいい」を受けて、電磁石のまわりに砂鉄をまくことにした。砂鉄をまくことで、築が描いた図に似ていることや、両端の磁力が強いこと、そして、勇佑127「あの絵に似ている」と、教室掲示されていた棒磁石のまわりの磁界の様子を図と比べることができた。勇佑130「1つ1つがつながって大きな円ができてい

(7) 深まった見方や考え方で再度事象を見る場を設け、何がはっきりしたのかを整理できるようにす

核心に迫るかかわり合いの後に、これまでの学びを生かして、電磁石を作り直し、運ばんりレー大会を再び行うことにした。築の学習記録にも振り返り作文にも「500回まき」「電池2こ」と示されている。これは、電池2個で磁力をより強くするために、最適な巻き数を追究してきたからだと考えられる。さらに、図中の「きれいに」からは、導線のまわりの磁界を意識し、磁界をうまく重ねて磁界の向きをきれいにそろえようとしていることがわかる。これはこれまでなかった築なりの新しい考え方であり、築が電磁石の力がはたらく磁界をイメージできたからこそ深まった見方・考え方だと考えられる。

ぼくは、500回巻きで、電池2こでボルト(※鉄心)は長いのでやったやったら、ぼくがやった150.1よりも多く取れると思うので、これを作りたい。



(7月12日 核心に迫るかかわり合いの後の築の学習記録)

- 〈略〉 - ぼくが一人で100~900回まきまでやったら、100~500までは(※グラフが)上がっていったけれど、500~900まで下がったから500回まきでやったらいいんだってわかった。だから500回まきで、電池2こでやって180gくらいとれるようになったからまたやりたい。でも、今日で最後だから家でもやってみようと思った。(7月13日 築の振り返り作文)

IV まとめ

- ・既習事項や電磁石運ばんりレーゲームを行った経験して気づいたことを伝え合うなかで、はっきりしない結果や考えを比べ試すことで、互いの結果や考えのずれが明確になり、「たくさん鉄線を取るためにも、磁石できたメダルをゴールに入れるにも、磁力を強くする必要がある」「どうすれば磁力がつよくなるのだろう」と、子どもの問題意識を高めることができた。そして、予想や実験方法まで図や表、ことばなどでまとめる場を設け、自分の考えを整理することで、磁力を強くするための見通しをもって、ひとり調べに向かっていった。【教師支援(1)~(2)】
- ・築は導線に電流が流れている部分が鉄心に接すると、その部分に電流と同じように磁力が流れるというイメージをもっていたため、導線を鉄心に二重、三重と巻いても接している部分の大きさが変わらないから「導線を巻く回数は関係ない」「磁力が流れるから重ねて巻く必要がない」と考えていた。しかし、(3)~(5)の一連の教師支援によって、巻き数を増やすと電流は小さくなるのに、磁力が大きくなることを知り、「巻き数も関係あるのかな」と巻き数にも目を向けるようになった。そして、「自分で同じやり方で調べていったら」と自分一人で実験を行い、同じ取り方で実験を行うことで、より正確に巻き数と磁力との関係を調べようと実験を計画し、ひとり調べに勢いよく向かっていった。
- ・追究を見直すかかわり合いの板書をもとに、まだはっきりしていないことを整理し、1本の導線のまわりにある磁界に目を向けさせることで、電磁石の巻き数を増やすと、磁力が強くなるしくみについて考えることができた。築は、「1つの大きな磁力になって」と導線を巻くことによってコイル1巻き分の磁界が1つ1つ重なり、1つの大きな磁界が生まれ、磁力が強くなるというイメージをもつことができた。【教師支援(3)~(5)】
- ・これまでの学びを生かして、電磁石を作り直し、運ばんりレー大会を再び行ったことで、磁力をより強くするために、電流を強くし、最適な巻き数に追究してきたことが生かされていることを実感することができ。さらに、「きれいに」とこれまでなかった巻き方にも目を向け新しい考え方をするようになった。築が電磁石の力がはたらく磁界をイメージできたからこそ深まった見方や考え方だと考えられる。【教師支援(6)~(7)】

文 献

愛知教育大学附属岡崎小学校(2017)

「自らの意志で判断・決定していく子ども－問題解決学習×自覚×教師支援－」

附属岡崎小学校の論文報告を読んで

愛知教育大学附属名古屋小学校 理科部 早瀬 義之

問題解決の過程で、いかに児童の主体性や考えを尊重し、自然な流れの中で授業を展開していくのか。附属岡崎小学校が以前からこだわってきた理論と実践が、間違いなく児童たちの科学的な見方や考え方を深め、自然の魅力を感じ取ることができる児童を育成していることが分かる論文であった。

Ⅲ（１）の導入では、鉄線の重さの差を可視化して磁力に差があるという視点を与えたり、メダルを電磁石から切り離すことができない事象を見せたりしたことで、児童たちがより内発的に問題を感じ、予想を始めている。学習指導要領にも記載されているように、自然の事物現象の差異点を明らかにすることや言語活動によって、児童たち自身が問題を見いだす授業を展開している。

また、Ⅲ（２）では、表や図、ことばなどを使って自分の考えを整理することで、一人一人が問題を把握することができている。また、実験の方法を統一することなく、一人一人に実験の方法を考えさせ、検証させている。この活動が、ひとり調べに向かわせる大切な支援であり、さらに、Ⅲ（３）において児童が学び合うためのきっかけにもなっている。実験の方法を全体で統一すると、どの児童も結果が同じになり、まとめる必要性を実感させにくい。しかし、敢えて結果や考えの違いのずれを比較させることで、巻き数と磁力との関係をより深く理解させたり、互いの実験の条件をさらに制御させたりと、科学的な見方や考え方を身に付けさせる有効な手立てとなっている。

Ⅰの目的にある「学びの有用性」とは何なのかを整理する必要がある。有用性とは、一般的には「役立つ」とされるが、理科の学びの有用性は、自然の魅力を感じ取ったり、追究するおもしろさを実感したりすることを含んでいると読み取れる論文も多数ある。それらが整理させることで、児童に求める姿がより明らかになると感じた。

附属名古屋小学校理科部の今後の実践に生かしていきたい。

附属岡崎小学校の論文報告を読んで

愛知教育大学附属岡崎中学校 理科研究室 坂田 周一

新学習指導要領では、子どもが資質・能力を身につけるために、主体的な学び、協働的な学び、深い学びの実現に向けた授業改善を求めている。私は特に問題解決学習が有効であると思う。自ら問題を見つけ、個人で追究し、仲間とかかわり合いながら考えを深められるからである。問題解決学習の在り方や教師支援など、熱心に研究に取り組まれた先生方に敬意を表し、実践を読んで気づいたことを以下に述べる。

○個の困りごとを捉え、「問いを生むかかわり合い」の場を設定することで、子どもに追究の見通しをもたせられた。また、追究の結果にずれがあることを見取り、「追究を見直すかかわり合い」の場を設定することで、子どもは電流の流れや形に視点を移した。かかわり合いの場の設定をすることで、子どもが自分の考えを見つめ直したり、仲間の考えと比較したりしながら、考えを更新できたことは成果といえる。

○かかわり合いでは、教師が意図をもって指名し、考えをつなげられるように工夫していた。場を設定するだけでは、子どもは問題を解決することはできない。意図的な指名や対話、視覚的に示すなど、細かな教師支援が有効であった。また、実践者が個々の子どもの考えをよく見取っていることも感じられた。

○どの学習においても、その手法だけにとらわれず、目の前の子どもの姿を捉え、その課題から主題を設定すべきである。Ⅱ（１）には子どもの捉えが書かれており、目ざす姿は理解できるが、子どもの現在の課題が書かれていない。現状を示し、実践で変容を分析できるとよい。

○（５）の考察の中で、「よりよい判断・決定をしたのではないか」、「見通しをもつことができたのだと考えられる」とあるが、どこからそのように分析したのかを明確にして、言い切るようにしたい。

○附属岡崎小は生活教育の理念に沿って、子どもが生活の中から問題をみつけ、解決し、生活に生かすことを大切にしている。報告からはそれが感じられない。生活とのつながりについて詳しく知りたい。

「どうしても解き明かしたい」という強い問題意識をもつからこそ、個人追究にのめり込んだり、他者の意見を聞きたくなくなったりするものである。子どもの活動や思考の流れを予測しながら、問題意識が高まるように教材や支援を工夫していくことは、今後の教育において、更に大切になると感じている。

附属岡崎小学校では、子どもの生活経験を基にした問題解決学習を柱として、学習が展開され、理科では、問題解決の手法を通じて、自然の事物・現象に対する見方や考え方を深めることができる子どもを育てようとしている。また、同時に、自然に対する神秘性や畏敬の念など、自然の魅力を感じられる子どもの育成をはかっている。この学習については、過去研究テーマを通じて、学校として一貫して行われてきたものであり、研究の基盤となっているものである。

本研究では、小学5年生を対象とした「電磁石」の単元での子どもの追究をテーマにした研究実践が報告されている。「電磁石運ばんリレーゲーム」を教材として設定し、鉄線をくっつけたり、離したり、また量を増やしたりということを、電磁石の強さや極の向きについて考えさせるものとなっている。

岡崎小学校では、子ども一人一人が

この単元では、電磁石に関して、巻き数や電池の数、電流の向きなどさまざまな条件について検討を加えながら、「条件制御」を学び、かつ「電磁石」という科学概念について学習を進めていくことになる。

岡崎小学校では、それぞれの課題に対して子どもの一人調べを中心にしながら追究を進めている。本単元でも、子どもの電磁石を強くしたいという思いから、電磁石を強くするための条件について検討を重ねている。当然、正しい科学概念を持たない子どもどうしが、一人調べをしながら、そのことを子ども同士で話し合い、突き詰めていくことでは、正しい科学概念へと到達できないとの批判も多い。本当に、子どもだけの追究で進められるのであれば、確かにその通りである。しかし、この報告を見てもらえば、分かるように、この単元を通して、一貫して教師の単元を貫く方針が定められている。ゴールのみを設定して、その途中については子どもの自由に確かめさせると言うものではない。子どもたちが一人調べの中で明らかになった結果、上手くいっている児童や、課題に対してつまづいている児童、それらの児童らの考えをぶつける機会を設けることで、次のステップへと進ませる過程を教師が用意している。この単元の報告全体を通してみえてくるのは、子どもたちが目指すゴール（獲得すべき科学概念）に向けて、教師が緻密なルール（プロセス）を用意していることである。教材という話題提供だけでなく、子どもの発言をもとに、新しい課題設定を行うこと、確認させるための観察・実験の検証など、あらゆる場面で手立てが取られている。子ども自身から見ると、自分たちで調べたいと思うことについて、主体的に取り組み、その中で分かったことについて、子ども同士の対話の中から、異なる考えを受け入れたり、自分の考えを強めたりしながら、表面的な学習知識だけでなく、その本質に迫る学びへと向かっていくことになる。この過程のみを見ると、教師の主体性は感じられず、また、児童を放置して教授していないように感じられる。そこに、生活単元学習が「はいまわる」と呼ばれる批判につながっている。

新しい学習指導要領に見られる理科教育においては、理科の見方・考え方を働かせて、子どもの資質・能力を育成することとなり、また学習においては、主体的、対話的で深い学びを行うとされている。この方針に基づいて、本研究を再度振り返ってみると、教師は、子どもに獲得させる科学概念のために、教材を中心としてカリキュラム・マネジメントをはかり、教師による教え（教授）ではなく、子どもによる学びによって単元を構成している。教師がティーチャーとして振る舞うのではなく、ファシリテーターとして振る舞うことに徹している。また、上記にも述べたように、子どもの追究したいという課題により、主体的な学びが中心となって、また、要所に設けられた関わり合いによって、対話的な学びが展開される。それらの学びを通して、子どもたちの中に、表面的な理解だけでなく、さまざまな概念に対する深い理解へとつながっていることが展開されている。まさに、新しい学習指導要領で求められている理科教育が展開されている姿の一つと思われる。

最後に、このような学習は最後には、教師の力量と子どもの看取りが重要である。子どもの学びを、資質・能力の育成へと転換するため、さらなる研鑽を深め、充実した理科学習を展開していただきたいと思う。

くすのき学習

仲間とのかかわりのなかで 自己を見つめ 自ら動き出す子ども

～2年生単元

「長くしたいな しくみをくふうしたいな ぼく・わたしのピタゴラそうち」～

愛知教育大学附属岡崎小学校 浅倉見枝子

1 くすのき学習で求める子どもの姿

ぼくは、ピタゴラの目ひょうをがんばっていたら、いつのまにか「なかよく」の目ひょうもできていたので、すごくうれしかったです。

あと、なかまのおかげで、今まで作れてきたなあと思いました。やっぱり、5月にくらべると、だいぶすごいそうちになったなあと思いました。

それに、5年生に見てもらったら、手紙に「楽しい」と書いてあったので、こんどはなにやろうといつも思いました。しかも、前より楽しくなったなあと思いました。

くすのきのじゅぎょうが、またやりたいなあと思いました。（7月6日 優理の振り返り作文）

本学級の子どもたちは、ビー玉を転がして遊ぶブロックに出会い、まずは一人でブロック遊びを楽しんだ。すぐに、「一緒にやろう」と声をかける子どもが現れ、少しずつ仲間を増やして遊びを楽しむ子どもたちの様子が見られるようになった。仲間との遊びに楽しさを感じ始めた子どもたちは、「みんなで、楽しいおもしろいピタゴラそうちを作ろう」という思いや願いを確かめ合い、仲間との遊びをさらに充実させるために活動していった。「いつのまにか」からは、確かめ合った思いや願いを達成するためにピタゴラ装置作りをがんばっていた優理が、遊びのなかで学級目標の（なかよく）に込められた、（仲間を大切に）や（よく考える）まで達成できたことへの驚きと喜びがうかがえる。「しかも」からは、自分だけの楽しみではなく、5年生に喜ばれたことが、次の活動への原動力になっていると感じていることがわかる。これは、自分のことだけで精一杯だった優理が、5年生に認められたことで、自分の活動に自信と誇りをもつことができたからなのではないかと考える。



よし、できたぞ！試してみよう！

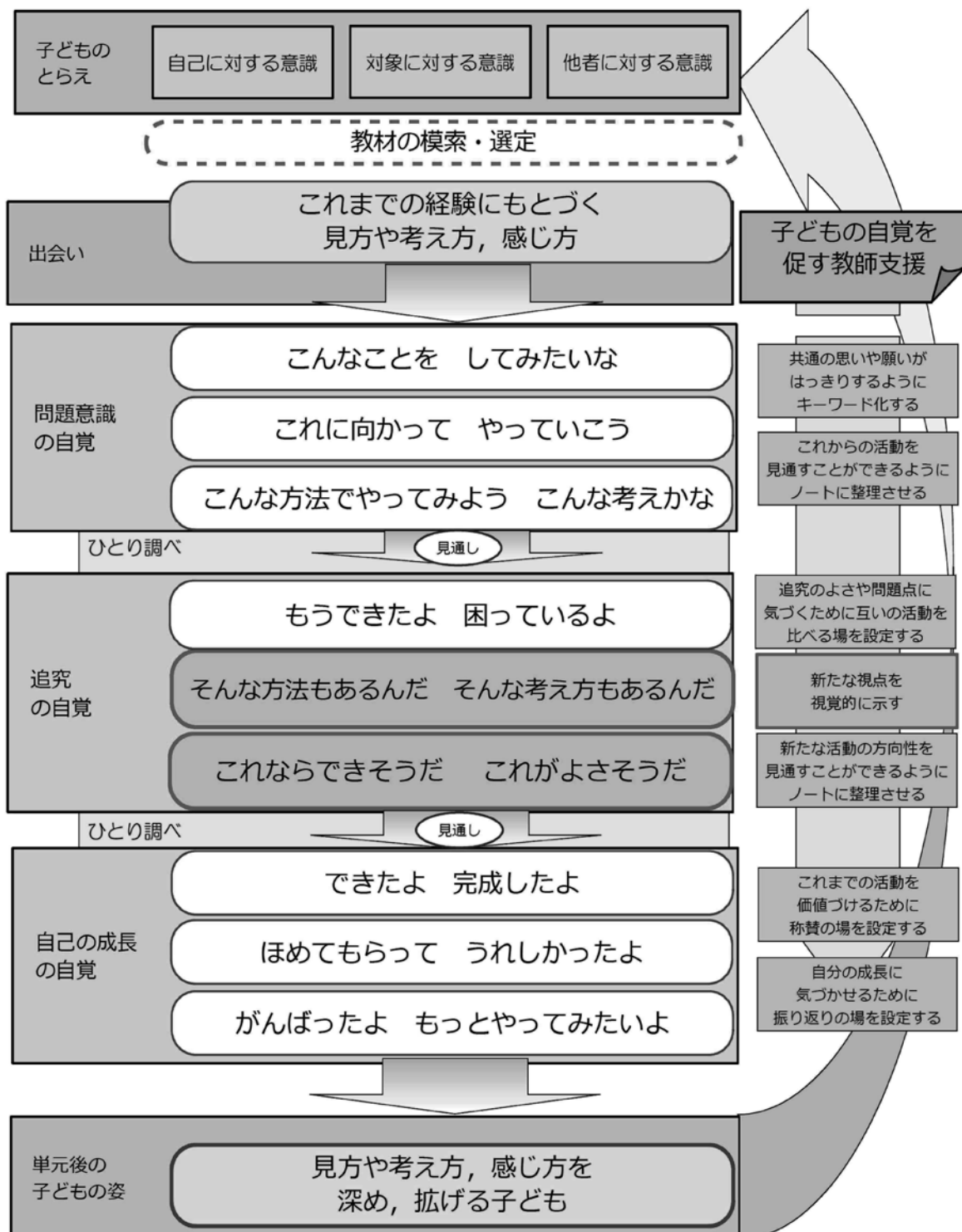
このようにくすのき学習では、思いや願いの実現に向け、活動にひたり込むなかで、

自分の対象とのかかわり方を仲間の思いや活動のよさと比べることで見つめ、自ら動き出す子どもを求めていくのである。

2 求める子どもの姿を具現するくすのき学習の問題解決学習の展開

くすのき学習における問題解決学習の展開を整理していくと、以下に示す図のようになる。

くすのき学習 研究5年次の概要



3 子どもが活動の見通しをもつための教師支援

(1) 見通しをもって活動に向かう姿を引き出すために

互いの思いや願いが明確になるように共通の思いや願いとなるキーワードでまとめる【じっくり考える教師支援】。そして、これからの活動の方向性をノートに整理する【冷静に見つめる教師支援】

「うわあ、おもしろそう！」ビー玉転がしブロックセットに出会った子どもたちは、机やいすを整頓して広くなった図工室にブロックを広げて遊び始めた。最初はみな一人で遊んでいたが、数十分後には「一緒に遊ぼうよ」と声をかけ、二人組や三人組で遊ぶ子どもが増えていった。優理もはじめは一人で遊んでいたが、その日のうちに朱音と一緒に作るようになり、数日後には5人ほどのグループで遊ぶようになっていた。

子どもたちはピタゴラ装置作りで遊ぶなかで、「ここがうまくいかない」「もっとこうしたい」という気持ちが芽生えてきていた。そこで、子どもたちが楽しみながら、ピタゴラ装置作りならではのかかわり方ができるようにするため、思いや願いを確かめ合うかかわり合いを行った。



そっと乗せないと、倒れちゃうよ

- 拓海 68 ぼくは、日向君と、やったらなんか、長くて堅いなんかビー玉装置を作って、何回も壊れたけど、あきらめずに作って、がんばったらできたから、楽しかったです。
- T 69 楽しかったんだね。もっと楽しくするには、あなたはもうどうしたらいいと思う？
- 拓海 70 もっと楽しくするには、今までよりも長く作れば、おもしろいと思います。
- T 71 どうしたら長くなると思う？拓海さん。
- 拓海 72 うんと、最初から高くすれば、天井にぎりぎりまで、えっと、最初高くして、次のやつも高くして、それをつなげれば長くなると思います。
- T 73 スタートを高くするってことか。
- 拓海 74 そうそうそう。
- 優理 75 拓海君と違って、長くするには友だちの協力が必要だと思います。なぜかという、友だちをいっぱい集めたら、積み木が、積み木もだんだん集まってくるからです。
- 〈略〉 —
- T 131 仕組み？仕組みってこと？こういう、ドミノとか、カーブがいっぱいあるとか、音が鳴るとか、今脩公さんの言ったことや鉄琴がみんなの集めて重なってるとかいうことだね。
- 脩公 132 それとか、ジャンプ台。
- T 133 ジャンプ台も書いてくね。

- 優理 134 脩公君のことまとめたら、おもしろさだよ。
- T 135 え、何？
- 優理 136 おもしろさ。
- T 137 それは、自分たちだけがおもしろければいいってこと？
- C n 138 違う。
- T 139 どう違うの？
- 和希 140 誰かに、例えばペアとか、見せたときもおもしろいって言ってもらえるものじゃなきゃだめだよ。
- 脩公 141 1年生とか他の先生とかでもおもしろくなきゃだめ。
- T 142 誰が見てもおもしろいものを、クラス全員で作るの？
- C n 143 えー。全員はやだ。チームでいいじゃん。
- T 144 チームはみんなじゃない？
- 和希 145 チームもみんなでもいいと思う。少ない人数がいい人は、少ない人数で、たくさんでやりたい人は集まればいい。
- T 146 じゃあ、チームみんなで、誰が見ても楽しくておもしろい装置を作るんだね。
- C n 147 自分たちもおもしろいやつ。
- T 148 そうだね、作るわたしたちもおもしろいやつね。

(5月23日 思いや願いを確かめ合うかかわり合い 授業記録)

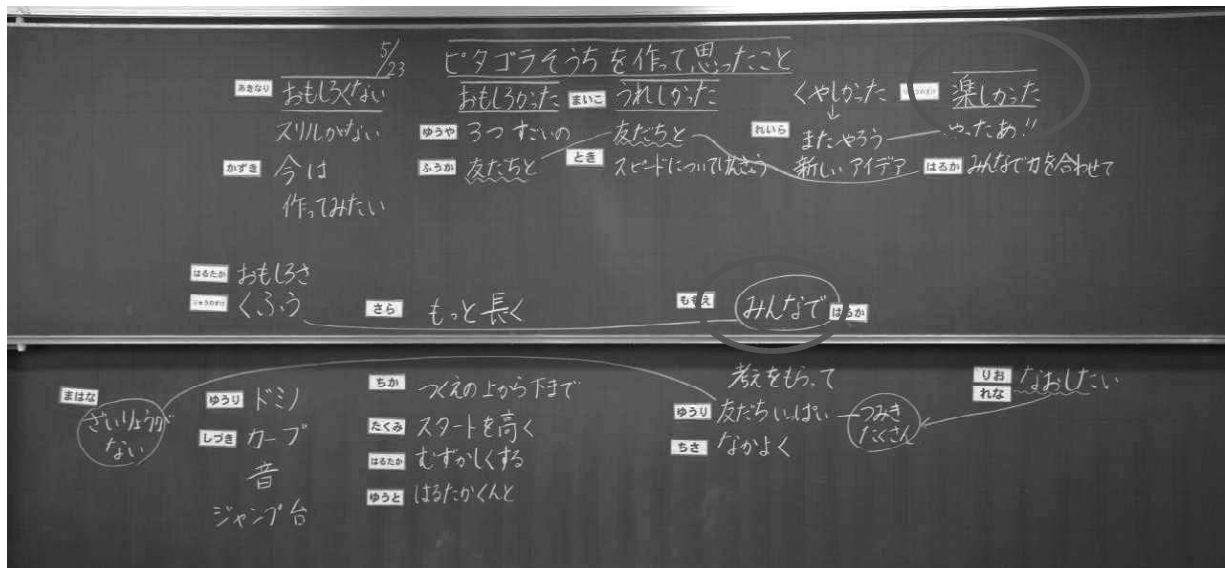


思いや願いを確かめ合うかかわり合いの前半、優理は拓海の話聞いて、優理75「友だちをいっぱい集めたら、積み木が」と、仲間にかかわる発言をした。しかし、この時点では、優理の仲間に対する考えは、ピタゴラ装置の材料である積み木を増やすためであることが読み取れる。

子どもたちが自分の作りたいピタゴラ装置について語り出したところで、友だちがいっぱいになると、積み木も増えるよ

で、脩公の話聞いて、優理134「まとめたら、おもしろさだよ」とつぶやいた。そこで教師は、「それは、自分たちだけがおもしろければいいってこと？」と問い返した。すると、和希140「見せたときも」のように、自分だけでなく、一緒に装置を作る仲間や、見てくれる人のことまで考えた「楽しさ」「おもしろさ」のほうがいいという考えが出され、その考えを共有することができた。

そして、「みんなが、楽しいおもしろいピタゴラ装置を作ろう」という思いや願いを確かめ合った後、「楽しい」「みんなで」を板書で強調しキーワード化した。



その後、学習記録を書くときに、仲間の意見をまとめた黒板を見て、次からどんな活動をしていきたいか、書くようにうながした。

ぼくは、これからは、おもしろいそうちを作りたいです。どうやっておもしろいそうちを作るかという、みんなのいけんをぜんぶくっつけられればいいと思います。

そのためには、いやだと言っている子も、いっしょにやらなくてはけません。なので、ぼくは、やりたくないと言っている子もやってほしいです。

だけど、みんなでやりたくない気もちもわかります。なぜかという、みんながこわしちゃうかとしんぱいだからです。なので、どっちでやるか、まよっています。(5月25日 優理の学習記録)

「ぜんぶくっつけられ」からは、仲間と一緒に遊ぶよさを感じていることがわかる。一人ではできないことが、仲間と協力することでできそうだという、これまでの優理の経験からの考えであると思われる。また、そうであってほしいという期待も込められている様子も見て取れる。しかし、「やりたくない気もちもわかります」と、大勢で遊ぶデメリットにも目を向けている。かかわり合いのなかでの発言からも、優理が仲間と一緒に活動することを心から喜んでいるわけではないということがわかった。それだけでなく、ここまでの遊びのなかで、高く積み上げたブロックが、女の子のスカートがふれただけで崩れてしまうというような、些細なトラブルが多く出て、がっかりする場面が多くあったためだと考えられる。ブロックが崩れやすいということは多くの子どもたちの共通した悩みであったため、子どもたちと相談し、ある程度ブロックの形が決まったところで、マスキングテープを使って固定し、ブロックの崩壊を防ぐようにしようということになった。

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

子どもたち一人一人が、思いや願いに向かって活動をすすめているかどうか、仲間の考えや活動のよさに目を向けられるように、活動を見直すかかわり合いのなかで、互いの活動の様子を比べさせる【じっくり考える教師支援】



「ペアには、絶対見せたいよね」「1年生にも、見せたいよ。運動会でペアになるし」「家の人にも見せたいなあ……」。「みんなが、楽しいおもしろいピタゴラ装置を作ろう」という思いや願いを達成するために、子どもたちはできあがったピタゴラ装置を誰に見せるかを考えた。まずは、

見ててね。長く転がるようになったよ！
学校公開日に途中経過を家の人に見せ、5年生や1年生には完成したところを見せようということになった。新たなグループを作って作り始めた子どもたちは、以前よりもよりダイナミックな装置を作り上げ、満足した表情を見せていた。その一方で、グループ内でのけんかが増えた。これは、装置に対する一人一人の考えがより明確になり、こだわりが生まれてきた表れであるととらえた。

学校公開日には、多くの保護者が参観し、子どもたちに声をかけてくれた。自分の家族だけでなく、仲間の家族にも認めてもらえた子どもたちは、自分たちの作ったピタゴラ装置に自信をもっていた。しかし、家の人の前で失敗してしまった子どものなかには、もう少し作る時間がほしいと考えている様子が見られた。また、自分たちが「楽しいおもしろい」装置にはなっているが、見る人の視点まで考えて作っている子どもは少数であった。そこで、5年生や1年生に見てもらうために必要なことに目を向けることができるように、活動を見直すかかわり合いを行うことにした。

- | | | |
|-----|----|--|
| レイラ | 35 | わたしは、まだできてないけど、知香ちゃんが言ったみたいに、下の方ではできてないけど、 <u>短くてもいいから、おもしろい装置</u> を作ったら、何でもおもしろくなる。 |
| 脩公 | 36 | ぼくは、風花さんに似ていて、まだ、ぼくたちは完成はしていないけど、また壊しちゃうけど、それを思い出して、えー、えーと、次の、次のときからもまた作りしたいと思います。 |
| T | 37 | この辺？（風花の発言の板書を指さす） |
| 脩公 | 38 | だけど、その間くらいかな。 |
| T | 39 | 間ですか。この辺ですか。 |
| 彰音 | 40 | 何か、ここの黒板が満たんになってきた気がする。 |

凜和	41	わたしのは、まだまだ、あの、ちょっと、ピタゴラボのビー玉が止まっちゃったりとか、あの、途中で音が鳴るやつがあるんだけど、何かビー玉がはみ出て、あの、最後まで行かないから、まだまだだなと思います。
T	42	まだまだ。なんか、こっち（「見せられる」）のほうが多いのかと思ったら、最後まで行かないっていう子もいるじゃん。できるのかねえ。
拓海	43	いやあ、まだだな。
T	44	1年生や5年生に、一回壊すけど、もう一回作り直したら、月曜日もう見せれる？
彰音	45	いやあ、わからん。
英雄	46	月曜日、学校あるで <u>いいじゃん</u> 。
脩公	47	いやあ、でも、月曜日にさあ、たくさん準備する時間があれば、授業があれば、また作り直せるんだけどなあ。
		－〈略〉－
T	93	おんなじやつなのにさあ、風花さんは「見せれない」って言ってて、優理さんは、「ちょっと直せば見せられる」って言ってるんだ。ちょっとみんなで見てみるか。優理さんたちのやつ。さっき壊れちゃったよ。
優理	94	さっき壊れちゃったんだ。ビー玉ある？
T	95	ある。
優理	96	じゃあ皆さん、優理さんたちのやつ、ちょっと見せてもらおう。（優理たちが作っている装置
T	97	の近くに移動して見る） あー、この穴に落ちる訳ね。（優理がビー玉を置くと、ビー玉は長いトンネルへ）
紫月	98	おお、すげえ。（ビー玉が通る道筋が見えないようになっていることに気づき、感心する）
C n	99	（6月14日 活動を見直すかかわり合い 授業記録）

英雄42「いいじゃん」のように、できたと軽く考える子どもたちが多いのではないかと予想したが、かかわり合いのなかで出された意見の多くは「まだ見せられない」というものであった。子どもたちは、父母教師会の行事の関係で、翌日に図工室を片付けなければいけないことはわかっていた。それでも、翌週の月曜日にすぐ準備して見せることができる装置を作る見通しをもつことはできていない様子だった。しかし、自分の「楽しいおもしろい装置」から、見る人のことを考えていることがわかる意見も出された。例えば、レイラ35「短くってもいいから、おもしろい装置」からは、自分たちの目指す「机の上から下までつながるピタゴラ装置」でなくても、おもしろいと思ってもらえるものはあるのではないかと考えている様子が見て取れる。かかわり合いの前から、見る人の視点をもっていた優理だったが、具体的ではなかった。そこで、優理の発言「直せば見せられる」が出たことをきっかけに、同じチームの風花の意見「まだ見せられない」と反対の意見であることを引き合いに出すことで、T93のように次の手だてをうつことにした。

互いの活動に対する考えの共通点や相違点を比べることができるよう、活動を見直すかかわり合いのなかで、新たな視点を視覚的に示すようにする
【実感的・体感的教師支援】

- T 123 違うの？教えてあげるってことじゃないの？
- 和希 124 みんなの力を合わせて、きれいなピタゴラ装置を作るってことだったら、ぼくは賛成。
- 脩公 125 チームでみんなで力を合わせれば、絶対いける。だから、今までのことも考えて、最初にチームを作り直せばいい。
- C n 126 だから、全員でチームになって、34人でピタゴラ装置を作る。
- C n 127 え、それじゃあ楽しくおもしろいになるか？
- C n 128 1年生や5年生に見せるだよ。
- T 129 チームの子が楽しければいいの？
- 優衣 130 違う。チームだけでおもしろいと、みんなはおもしろくなくなっちゃう。みんなが楽しいのだと、みんなで楽しめるだと思う。
- T 131 みんなが楽しめないとだめなんだね。みんなが楽しめるものをチームで作るの？
- C 132 チームのみんなで、他の人が楽しめるようなものを作る。だから一回さあ、違うチームになって……
- 紫月 133 みんなのめあてが「みんなが楽しくおもしろいピタゴラ装置を作ろう」だから、それを守らないと、ルールと違うから、ちょっとおかしい気がする。
- T 134 じゃあ、まだみんなはこうはなってないってことなんだね。

(6月14日 活動を見直すかかわり合い 授業記録)



優理のチームのピタゴラ装置を、全員で実際に見ることにした。優理たちは、前ページの授業記録にもあるように、途中ビー玉の動きを見ることができないような形にしていた。その仕組みは仲間の賞賛を得た。見終わった後、思ったことや考えたことを意見交流した。そこでは、優衣130「チームだけ

途中が見えないんだね。不思議な感じがいいね でおもしろいと、みんなは」という意見が出された。優衣は、優理のいちばん近くで様子を見ており、途中でビー玉が消えるおもしろさを実感したのだと予想される。いちばん近くで見たからこそ、「見る人」の視点でも「楽しいおもしろい」ものにしなくてはいけないと気づいたのだろう。また、紫月133「それを守らないと」からは、自分たちの楽しさだけを考えて作っていたこれまでの活動を見直そうとする姿が見て取れる。

このかかわり合いによって、「みんな」には、自分たちだけでなく、見る人も含まれることを再確認することができた。また、教室や図工室に掲示してある「みんなで、楽しくおもしろいピタゴラ装置を作ろう」を見返す姿が多く見られるようになった。そして、見る人の視点で活動をしていきたいという意識をもつことができたと言える。

仲間の活動のよさを自分の活動に取り入れようと、新たな活動の方向性をノートに整理する【冷静に見つめる教師支援】

ぼくは、どうやって見せるかという、かんせいしたら、みんなにやってもらって、アドバイスをもらって、そのアドバイスのように作ればいいと思います。

たとえば、さいしょにおもしろいかおもしろくないか言ってもらって、なんでかりゆうを言ってもらおうといいと思います。

(6月16日 優理の学習記録)



できたぞ！違うチームの子にやってもらおう

かかわり合い後に、新たな活動の方向性をノートに整理する活動を取り入れたことによって、見る人の視点を入れた装置作りをしていこうと、自分の活動を見直す優理の姿が見られた。かかわり合い前と違って、「みんなにやってもらって」や「りゆうを言ってもらおう」からは、見る人の視点を入れるための具体的な方策を考えることができたことがわかる。これ

までのように、自分たちの思いだけで作るのではなく、見る人がどう感じるかも考えることで、自分たちの装置をよりよいものにするための活動の見通しがもて、よりよい判断・決定をしたことがうかがえる。

(3) 自己の成長を見つめ、学びの深まりを感じる姿を引き出すために

思いや願いが達成されたと感じられるように、活動のなかでかかわってきた相手に活動してきたことを称賛してもらう【じっくり考える教師支援】。そして、自分の活動に自信がもてたところで、単元前の自分と比べ、成長したことについて、振り返る【冷静に見つめる教師支援】

「来てくれてありがとう。ビー玉使ってもいいよ」1年生や5年生に招待状を出し、自分たちの自慢のピタゴラ装置を見てもらった。優理は、ペアの5年生のお兄さんと、昔から知っている1年生の二人を招待した。見に来てくれた5年生や1年生に付箋を渡し、感想を書いてもらうことで、具体的に活動を振り返り、賞賛されたことが残るようにした。

ぼくは、5年生にメモをもらって見てみたら、「たかいところからおちて、とっても楽しかったよ」と書いてあったので、うれしかったです。

1年生は、こわしてきたけど、やってくれたのでうれしかったです。

(7月4日 優理の学習記録)



お兄さん、見ててね。ここをがんばったんだよ

優理は、5年生に褒めてもらったことがとてもうれしかったと話していた。1年生は、5年生とは違って、子どもたちの話を聞かず、どんどんさわって遊ぼうとする子が多かった。そのため、（一生懸命作ったのに、壊される）と感じたのであろう。そのことについて尋ねると、優理は「壊されるのはいやだったけど、きっと、楽しそうだからさわりたいかったんだと思う」と話した。

学習記録の「やってくれたので」からは、自分の作ったものに関心をもってくれたことへの喜びが感じられる。

賞賛してもらい、活動に満足しつつある子どもたちが、ここまでがんばれたのは自分の力だけでなく、仲間とともに協力しあえたからだということに気づくことができる姿を引き出したいと考え、活動を振り返るかかわり合いを行うこととした。

- | | | |
|-----|----|---|
| 文華 | 16 | 優衣さんに似ていて、最初は千嵯ちゃんと二人でやっていて、ちょっとだけ小さなピタゴラだったけど、仲間がどんどん増えたら、どんどんすごいピタゴラになったからうれしかったです。 |
| T | 17 | どんなピタゴラ装置になった？ |
| 文華 | 18 | 大きいピタゴラ装置。 |
| 颯人 | 19 | 仲間がさあ…… |
| T | 20 | 何々、颯人さん。 |
| 颯人 | 21 | 4人がさあ言ったことが似てるなあと思って。 |
| T | 22 | 何が似てた？ |
| 颯人 | 23 | 知香さんの下の二人と、沙良さんの言ったことが似てる。 |
| T | 24 | 似てる。どこが似てる？ |
| 颯人 | 25 | 何か全部さあ…… |
| 紫月 | 26 | ああ、仲間が増える。 |
| 風花 | 27 | 確かに。 |
| C n | 28 | そうだね。本当だ。 |
| 紫月 | 29 | 「仲間が増える」まで似てる。 |
| 和希 | 30 | 威君のも似てる。威君も「仲間」がある。 |

- T 31 これ? (「仲間」を囲む)
- C n 32 隣にもあるよ。裕也君もだよ。あ、こっちもだ。優衣ちゃんとか、文華ちゃんとかも。
- T 33 (子どもたちが示した「仲間」を囲む)
- 琉之介 34 めっちゃあるなあ。
- 裕也 35 すごいなあ。
- 威 36 「仲間」がいちばん多いんだ。
- 優理 37 知香さんの言った、「大きくなった」も仲間、仲間だよ。
- T 38 何? 優理さんもう一回言って。
- 優理 39 「大きく」っていう、知香さんの……知香さんの「大きくなった」も、仲間のおかげで大きくなったっていうことだよ。
- 〈略〉 —
- 優理 85 5月の頃は、仲間がちょっとしかいなかったから、目標はまだ、全部はできてないと思ったけど、7月になったら、仲間が増えたから目標は達成できてるなと思いました。
- T 86 これ? (思いや願いを確かめ合うかかわり合いの掲示を指す)
- C n 87 そうそうそう。
- 優理 88 それもそうだけど、「なかよく」もできているよ。

(7月6日 活動を振り返るかかわり合い 授業記録)

仲間のこれまでの思い出を聞いていた颯人のつぶやきから、黒板に書かれた仲間の意見を学級全体で振り返り、「仲間」という言葉がキーワードであることに、子どもたちは気づいていった。裕也40「すごいなあ」からは、自分も感じていた、仲間と一緒にだったからこそその楽しさ・満足感を、2学級の仲間の多くが感じていたことに対する驚嘆が見て取れる。また、優理39「仲間のおかげで」からは、装置がダイナミックに変化していったことの要因は、仲間のがんばりにあることに気づく様子がわかる。この優理の姿からは、5月23日に見られた、「仲間が多いと、材料であるブロックが増える」ことによさを感じていた様子は見られない。

しかも、優理85「仲間が増えたから」からは、ピタゴラ装置を作ることが目標ではなく、仲間と協力して楽しむことが目標に変わっていったことが読み取れる。そして、それは優理一人の考えではなく、C n 87「そうそうそう」に見られるように、多くの子どもたちが、活動を通して得た実感であることがわかる。以上のように、活動を振り返ったことで、



難しいドミノも、仲間と一緒にだからできたよ

自分自身の活動の価値を感じはじめていることがうかがえる。

優理は、この学習の前は、自分と仲間の見方・感じ方の違いにとっても敏感で、不快感を訴えることが多かった。そんな優理が、学期末のお楽しみ会では、いつもはあまり遊ばない学級の仲間とゲーム係になり、協力して活動する姿が見られた。自分なりに仲間を理解し、できることを協力して精一杯取り組もうとがんばっている優理の成長を、これからも見守っていきたい。

4 成果と課題

○「実感的・体感的教師支援」を授業のはじめのほうにもってこれるように、そこに至るまでの話し合いのコントロールを意識したことで、教師がよりかかわり合わせたいところに時間をかけることができた。

○図工室を活動場所にしたことで、休み時間にも自由にピタゴラ装置作りができるようになった。ブロックとくり返し何度もかかわることで、仲間とのかかわりも自然と増えていった。

△ 子どもたちに記録をとらせることがうまくできなかった。ビデオをチームごとに用意するなどして、一瞬で消えてしまう記録をきちんと残して、振り返りやまとめに活かすようにすべきだと感じた。

H29 年 3 月告示の新学習指導要領の先行実施に向けて

——「技能」に関わる学習指導の内容を混乱しない——

音楽教育講座 新山王政和

新学習指導要領では、身に付けるべき事項が「ア思考力、判断力、表現力等」「イ知識」「ウ技能」の3つに設定されている。このうち、「ア思考力、判断力、表現力等」で求められることを「ウ技能」として指導することのないように気を付けたい。小学校音楽科の「A表現 歌唱」の例を挙げて説明する。以下は第1学年及び第2学年（低学年と記す）をベースとして、第3学年及び第4学年（中学年と記す）と第5学年及び第6学年（高学年と記す）で、低学年とは異なる部分を追記する形で整理したものである。

- ア** 歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲想を感じ取って表現（中学年：曲の特徴を捉えた表現）（高学年：曲の特徴にふさわしい表現）を工夫し、どのように歌うかについて思い（中高学年：思いや意図）をもつこと。
- イ** 曲想と音楽の構造との関わり、曲想と歌詞の表す情景や気持ちとの関わり（中高学年：曲想と音楽の構造や歌詞の内容との関わり）について気付くこと。（高学年：理解すること）。
- ウ** 思い（中高学年：思いや意図に）に合った表現をするために必要な次の(ア)から(ウ)までの技能を身に付けること。
- (ア) 範唱を聴いて歌ったり（中高学年：範唱を聴いたり）、階名で模唱したり暗唱したりする（中学年：ハ長調の楽譜を見たりして歌う）（高学年：ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌う）技能
- (イ) 自分の歌声及び発音（中高学年：呼吸及び発音の仕方）に気を付けて歌う技能（中学年：自然で無理のない歌い方で歌う技能）（高学年：自然で無理のない、響きのある歌い方で歌う技能）
- (ウ) 互いの歌声や（中学年：互いの歌声や副次的な旋律）（高学年：各声部の歌声や全体の響き）伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能

これで分かるとおり「思いや意図」は「ア思考力、判断力、表現力等」に関わる事項であり、「歌詞の内容との関わり」は「イ知識」に関わる事項である。つまり、これまでしばしば見られた「思いや意図を表現して歌う技能」や「歌詞の内容を表現して歌う技能」を直接の目的として求めるべきではないことになる。あくまで、これらを表現するために必要な技能として「(ア) 範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌う技能（高学年）」、「(イ) 呼吸及び発音の仕方に気を付けて、自然で無理のない、響きのある歌い方で歌う技能（高学年）」、「(ウ) 各声部の歌声や全体の響き、伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能（高学年）」を身に付けることを求めている。現実には、思いや意図を表現する演奏力や、歌詞と内容の関わりが伝わるように歌う歌唱力はとても高度である。よって「思いや意図」は「アの事項として考えをもちこめる」、「歌詞の内容との関わり」は「イの事項として気付いたり理解したりさせる」と冷静に受けとめ、技能については「ウ技能」で示された事項を確実に身に付けさせるべきであろう。

[参考文献]

- 『H29 年 3 月文部科学省告示 小学校学習指導要領解説 音楽編』東洋館出版社、H30 年 2 月予定
- 『平成 29 年版 小学校学習指導要領の展開 音楽編』明治図書、H29 年 11 月（分担執筆）
- 『平成 29 年改訂 小学校教育課程実践講座 音楽』ぎょうせい、H30 年 1 月（分担執筆）
- 『MINERVA はじめて学ぶ教科教育 初等音楽科教育』ミネルヴァ、H30 年 3 月予定（分担執筆）

試行錯誤の過程に注目する

愛知教育大学 国府華子

新学習指導要領改訂のポイントの一つとして、資質・能力が明確に示されたことがあげられる。その三つの柱の一つとして「知識及び技能」が取り上げられており、知識と技能について音楽でもそれぞれの領域の中で詳細に述べられることとなった。これにより、これまでの実践で積み重ねられてきたことが整理され、向かうべき方向が明確になったと言えるだろう。しかし、明確になったことで、知識や技能を身に付けることだけが目的にならないように、気をつけなければならない。身に付けたものを生かしていくためには、どのように気付かせるのか、身に付けさせるのかという過程にも目を向ける必要があるだろう。

学びの過程が大切であることは、改めて述べるまでもないが、それでも特に「音楽づくり」や「創作」の活動では、つい出来上がった音楽に意識が向いてしまいがちになる。大切なのはそこにたどり着くまでの過程で行われた試行錯誤の中身である。あるグループの活動を例に見てみることにする。

見せていただいた授業は、中学校1年生の創作の授業である。物語をもとにして、その情景を表す音楽をグループで創作するという活動であった。グループごとにそれぞれの生徒が演奏できる楽器を持ち寄っているため、グループの楽器の構成は様々である。当然のことながらこの時点ですでに音の響きが異なっており、さらに同じ物語であっても、そこから表現したいと思うものが異なっているため、グループごとに全く異なる印象を受ける実に魅力的な作品が創作されていた。

すでに創作はある程度進んでおり、さらに速さや強弱を工夫することで、より伝わりやすくなるように表現を工夫してみるという内容の回であった。中間発表の際に、他のグループからの提案などもあり、そのグループでは速さを工夫のポイントとして取り組み、相談を重ねていた。速さを変えろとしてどのくらいにするのか、いくつかの案を出し合い、実際に音を出し試してみる。しかし試してみた結果、「これだと合わない」「何か変だね」という意見がグループの中で出され、「元に戻そう」という結論となった。つまり、次の発表の機会には、前回の発表と同じ速さでの演奏を披露するという事になったのである。

発表された演奏だけを聴くのであれば、変化はなく、工夫はなかったようにみえるかもしれない。しかし、最初の演奏と、工夫を試してみた後の演奏は決して同じではない。何となく決めていたであろう速さではなく、この速さでなければ表現できないのだ、という確信に生徒たちの意識は変化しているはずである。速度の変化を試してみた演奏では、自分たちの思い描く音楽とはなかった、ということに気付き、速度を変化させることによって異なる効果が得られることに気付いたということである。さらに、その変化を比較して、より自分たちのイメージに合う方を選択したのである。工夫のポイントとしてあげられていた「速さ」を変化させることが生み出す効果に気付き、自分達の創作に生かした結果であると言える。このグループに関して言えば、前回までに創作した音楽から、より伝わるための工夫にはつながらなかったかもしれない。しかし、このような変化や効果に気付くことが大切なのであって、より良い完成品を作り上げることで目的となつてはならないだろう。

このように試行錯誤の過程を重視するということは、児童・生徒の気付きに教師が気付かなければならないということである。全ての活動を把握することは難しい場面もあるが、この気付きに注目することが、知識や技能を音楽に生かしていくことへつながっていくはずである。子どもからの小さな発信を見逃さないためにも、教師自身が知識や技能をどのように音楽に生かしていくのかを追求し続けることが求められるだろう。

曲想と音楽の構造などとの関わりを考えながら曲想を捉える活動

附属名古屋小学校 市江 真理子

I 目 的

本校の6年生の児童は、音楽の構造などに着目して聴き取ったり感じ取ったりし、それを基にして音楽表現の工夫につなげることができるようになってきている。しかし、題材で扱う音楽の構造などに視点が向けられなかったり、音楽の構造などの働きが曲想にどのような効果を及ぼしているかを理解できていなかったりする様子も見られ、指導方法の工夫の必要性を感じる。さまざまな音楽の構造などに着目して多様な視点で曲想を捉えることができるようになれば、より主体的に音楽表現の工夫へとつなげることができるのではないかと考え、以下のような指導方法の工夫を行った。

II 方 法

1 曲想と音楽の構造などとの関わりに気づかせる工夫

楽曲と出合う段階において、曲想を聴き取ったり感じ取ったりする活動を、次のような流れで行う。これによって子どもたちは、題材で扱う音楽の構造などを視点として、曲想と音楽の構造などとの関わりに気づくことができるようになると思う。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1 一人一人が、曲想と音楽の構造などとの関わりについて考える。2 教師から示された、題材で着目する音楽の構造などを視点とし、再度曲想と音楽の構造などとの関わりについて考える。3 他者と共有しながら、曲想と音楽の構造などとの関わりについて確認する。 |
|---|

2 曲想と音楽の構造などとの関わりについて実感を伴って理解できるようにさせる工夫

題材で扱う音楽の構造などの働きが曲想にどのような効果を及ぼしているかを、実感を伴って理解することのできる場を設ける。これによって子どもたちは、音楽の構造などの働きから捉えたことを基にして表現に対する思いや意図をもち、曲想にふさわしい表現に生かすことができると思う。

III 結 果

6学年題材「私たちの国の音楽」（4時間完了）では、日本の伝統音楽特有のよさや面白さを見いだすことができるようにするために、「越天楽今様」を表現したり、雅楽「越天楽」、「春の海」を聴いたりする活動を行った。第1時では、雅楽「越天楽」を聴き、一人一人が曲想と音楽の構造などとの関わりについて考えた。「楽器の音色が日本らしい。」「速さが遅いからゆったりした感じがする。」のように、音色や速さに着目した児童が多くいた。その後、音の重なりを視点として再度聴き、全体で考えを共有した。そこでは、「さまざまな楽器が重なっているから、豪華な感じがする。」「ずれ（すれ）て重なっているので、広がりを感じる。」などのように、音の重なりに着目して聴くことができた。さらに、「越天楽今様」の笛のパートを、すれのあるものではないもので比較聴取させた。「すれのある方が、生き生きとしている。」「すれがあると、伴奏とずれるから、それぞれの楽器の音が引き立つ。」のように、雅楽の特徴であるすれによって生み出される効果を実感することができた。第2時、第3時では、第1時で捉えた曲の特徴を感じ取りながら「越天楽今様」を表現することができた。第4時では、「春の海」を、音の重なりを中心とした複数の視点をもって、日本音楽の特徴を感じ取りながら聴くことができた。

IV 考察と今後の課題

曲想と音楽の構造などとの関わりを考え曲想を捉える活動は、題材で扱う音楽の構造などを視点として曲想を捉えたり、その働きが曲想にどのような効果を及ぼしているかを実感を伴って理解したりすることにつながった。題材や発達段階に応じて、より理解の深まるような教材や提示の仕方の工夫が必要である。また、捉えた曲想を基にして、より主体的に表現の工夫へとつなげられるような授業展開も課題である。

日本の伝統音楽のよさや面白さを見いだす実践

附属名古屋小学校 小出 真規子

I 目 的

日本の伝統音楽のよさや面白さを見いだすために、曲想と音楽の構造などとの関わりに気づいて聴いたり、曲の特徴を捉えた表現を工夫したりすることができるようにすることをねらいとして、題材「日本のリズム」に取り組んだ。本学級は帰国児童学級であり、幼少から外国の文化・教育の中で育っている。音楽の授業は通常学級の児童と混入で受けているが、日本の伝統音楽にはほとんどなじみがない。通常学級の児童も、日本の文化の中で育っているものの、伝統音楽については触れる機会が少ない。

そこで、日本の祭りの音楽や民謡を鑑賞し、曲想と音楽の構造などとの関わりに着目させながらその特徴を捉えさせ、お囃子づくりを行った。

II 方 法

本校音楽科では、表現の基礎的な技能を習得させるために、モジュール学習の中にリズム打ちを取り入れている。本題材「日本のリズム」では、こうして培った基礎的な技能と、鑑賞で気づいた、反復するリズムや重なり、音色や音階など曲想と音楽の構造などとの関わりを捉えてお囃子をつくり、日本の伝統音楽のよさや面白さを見いだすことができるように、次のような学習活動の流れを設定した。

〈モジュール学習〉2種類のリズムを用いて反復や組み合わせ、重なりを楽しむ。

- ① 「秩父屋台囃子」「葛西囃子」「エイサー」「ソーラン節」を鑑賞し、反復するリズムや重なり、音色、音階や声の効果に気付く。
- ② ソーラン節のリズムや歌い方の特徴を生かし、和太鼓のリズムにのって歌い合わせる。
- ③ リズムや反復、重なり、音色、音階を生かして、グループでお囃子をつくる。
 - ・5～6人のグループを編成し、長胴太鼓、附太鼓、鐘、リコーダー、声などの音色を選ぶ。
 - ・4種類のリズムカードを参考にしてリズム曲をつくる。（和太鼓・鉦）
 - ・「レミソラシ」の音を組み合わせせて旋律をつくる。（リコーダーまたは歌）
 - ・始まり方や終わり方、楽器や声の組み合わせや反復を工夫して、お囃子にする。
- ④ つくったお囃子の発表と相互鑑賞をする。

III 結 果

①では、児童は曲想と音楽の構造などとの関わりを捉えて、具体的に何をどのように工夫していくかという見通しをもつことにつながった。②では日本の音階や歌い方（こぶし、合いの手など）に着目し、音階や声の効果に気づくことができた。③では、ワークシートに、長胴太鼓、附太鼓、鐘のそれぞれのリズム曲を、どのように組み合わせたり反復したりするのか、旋律とどのように合わせるのかなど、児童の考えを図や言葉で自由に表した。パートの組み合わせを考えるとときには、「始めは附太鼓だけで、その後にリコーダーの旋律を入れるとお祭りっぽいわ」「終わりは、『そーれ』の掛け声に合わせてドンと一斉に終わると勢いがあって面白いよ」など、「〇〇なお囃子にするために△△しよう」という意見が活発に出されていた。④では「考えたものが表現できているか」という観点のもと、互いの表現のよさを見つめることができた。

IV 考察と今後の課題

曲想と音楽の構造などとの関わりに気づかせたり、曲の特徴を捉えた表現を工夫させたりしたことで、日本の伝統音楽のよさや面白さを見いださせることができた。お囃子づくりでは、日本の音階を使った旋律や合いの手を入れることで、より日本の音楽の雰囲気近くに気づく児童が多かった。今後は篠笛や箏など旋律楽器を使って、日本の音楽のよさや面白さを見いだし表現できるような授業を展開したい。

我が国の音楽に親しみをもつ子どもの育成

附属名古屋小学校 戸田 彩華

I 目 的

グローバル化する社会の中で、子どもたちは、芸術を学ぶことを通じて感性等を育み、日本文化を理解して継承したり、異文化を理解し、多様な人々と協働したりできるようになることが求められている。そのためには、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要になっている。そこで、1年生の段階において、身体表現を取り入れ、楽曲の気分を味わったり、絵や写真などを用いて視覚的に楽曲を捉えやすいように工夫したりして、唱歌やわらべうたなどに親しませることで、我が国の音楽のよさを味わわせたい。そして、我が国の音楽を聴いたり、表現したりすることに興味・関心をもつことのできる子どもを育てたいと考え、本実践を行った。

II 方 法

我が国の音楽である唱歌やわらべうたのよさを味わうためには、様々な曲のよさや特徴を感じ取る力を育てる必要があると考えた。そこで、授業の中心活動で必要となる技能や音楽の要素に目を向けた〈モジュール学習〉と、身体を使って曲を捉え、表現していく〈身体表現活動〉の2つの活動の場を設定した。

〈モジュール学習〉では、授業展開の始めの5～10分間に、中心活動に関連させた歌声づくりや音楽遊びを行い、曲想にふさわしい表現に必要な技能を身に付けさせる。この活動を積み重ねることで、音楽の要素を意識して曲を聴くことができるようにし、その曲のよさを感じ取りやすくした。

〈身体表現活動〉では、歌詞や旋律の流れ、拍の流れなどを、身体を使って表現することで、曲の特徴をつかませ、その曲のよさを感じ取りやすくするとともに、特徴を生かした表現の工夫へつなげていけるようにした。

III 結 果

1学期に行った、第1学年題材「につぼんのうた みんなのうた」の教材「うみ」では、〈モジュール学習〉でわらべうたを用い、拍の流れを意識した手遊びと、口形を意識した歌唱を行った。初めは、手遊びのリズムがだんだん速くなってしまう児童や、大きな声だけを意識して歌ってしまう児童もいたが、繰り返し行うことで、曲をよく聴き、拍の流れに合わせて手遊びをしようとする姿や、響く声を意識する姿が見られるようになった。中心活動では、「うみ」の歌詞や3拍子の拍の流れを、身体を使って表した。〈身体表現活動〉を行うことで、情景を思い浮かべやすく、3拍子のゆったりとした感じも感じ取りやすくなった。言葉の一つ一つに気持ちを込め、伸び伸びと表現して歌うことができるようになった。

2学期に行った、第1学年題材「どれみと なかよし」の教材「ひのまる」では、〈モジュール学習〉でどれみの体操を用いて模唱を行った。階名唱に親しむとともに、高い音を出す直前には目を大きく開いて声が出しやすいように準備をするなど、音の高低に対する感覚が身に付き、表現に生かされるようになった。中心活動では、音の高さを身体表現しながら階名唱することで、旋律の動きが捉えやすくなり、音が高くなることから気分も盛り上がっていくことを体感することができたため、盛り上がる部分が生かされるように強く歌おうと、思いをもって歌唱することができた。

IV 考察と今後の課題

第1学年の発達段階において、授業の始めの時間に少しずつ技能を身に付けることや、身体を用いて音や楽曲を捉えることは、曲のよさや特徴を感じ取らせる上で有効であった。様々な曲の特徴を捉え、よさを味わう経験を積み重ねることが我が国の音楽に親しみをもつことにつながると考えるため、引き続き様々な曲の特徴の捉えさせ方や、よさの気付け方を工夫していきたい。また、今後は、感じ取ったよさや特徴を生かした表現活動の場についても充実させていきたい。

ことばのリズムを組み合わせたリズム曲づくりの実践

附属岡崎小学校 高松 未来

I 目 的

自分の思いを音楽に乗せて表現する喜びを味わい、自分の表現したいことを拍に合わせてテンポを意識するなど音楽的諸要素と結びつけながら仲間と一緒に表すよさを感じ始めている子どもたち。そのような子どもたちだからこそ、自分の表現したいことを音楽的諸要素という視点で見つめて振り返ることで、豊かに表現できるようになってほしいと願い、本実践を行った。

II 方 法

子どもたちへの願いを具現するため、「オリジナルラップ（リズム曲）づくり」を教材に選定した。本教材オリジナルラップ（リズム曲）で表現する活動を通して、言葉のリズムや声の重ね方などの音楽的諸要素を工夫することで、うたって楽しむことができる曲づくりを考えさせる。うたって楽しむことができるリズム曲づくりに取り組むことで、言葉のリズムを意識した歌詞や声の重ね方の表現を考えていく姿が期待できる。声を重ねてうたうことを考えてリズム曲づくりをするなかで、リズムや声がそろうことだけでなく、くり返しや変化などの曲の構成にも目を向けていくことができる。

うたって楽しむオリジナルラップが完成した段階で、3年生のペアとうたうペア交流の場を設定する。ペア交流の後には、ペアからオリジナルラップを一緒にうたった感想を伝えてもらう。核心に迫るかかわり合いでは、オリジナルラップをつくって思ったことを振り返り、歌詞や言葉のリズムを考えたり、曲のつくりを工夫したりしたことで、うたって楽しむことができる曲ができたことを再認識する。そうすることで、自分の思いを豊かに表現できるようになるだろう。

III 結 果

オリジナルラップをつくり始めたときは、自分の気に入った言葉を「とにかくつめこんで」と、ことばを並べさえすればラップ（リズム曲）はできると考えていた。しかし、なかまのテンポを工夫した曲や、普段使わない「ヨー」などのことばを入れたオリジナルラップを聴いたことによって、自分がつくりたいオリジナルラップのイメージができ、どのように表現するとよいかをいろいろと試しながら考えていった。

「附小のいいところ」をテーマにオリジナルラップを考えるなかで、ある子どもの「かしにあわせて」声の音色を変えてうたうことを学級のみなどと試したことで、自分のオリジナルラップでも元気いっぱいな歌詞に合わせてテンポを速くするともっと楽しくうたえるのではないかと、よりよい判断・決定し、歌詞に合わせて音楽的諸要素の工夫をしていこうと見通しをもって、再び追求を進めていった。

IV 考察と今後の課題

グループに分かれて、オリジナルラップを録音したものを聴く場を設定し、自己評価や仲間からの評価を行ったことは、自分の工夫したところがうまくいっているかを確認できるだけでなく、聴く人に自分の考えが伝わっているかを確認することができ、有効であグループに分かれて、オリジナルラップを録音したものを聴く場を設定し、自己評価や仲間からの評価を行ったことは、自分の工夫したところがうまくいっているかを確認できるだけでなく、聴く人に自分の考えが伝わっているかを確認することができ、有効であった。

自分や仲間の考えのなかで創作をおこなっている中で、一人調べに向かう前の段階で、本物や目指していきたい演奏にふれる場を設定することが必要であると感じた。子どもたちの個々の追求を、いかに見えるようにするかが必要であると感じた。しかも、音楽であるので、音でいつでも自由にかかわれる環境をつくる必要がある。共通の土台となる、音楽的諸要素を子どもたちが同じように理解できているように、実践が始まる前に、きちんと理解する時間をつくっておかなければいけない。

場所の様子から音をイメージする授業実践

附属岡崎小学校 安藤 朗広

I 目 的

児童にベートーヴェン作曲トルコ行進曲を聴かせたところ、「音が大きくて元気がよく歩いている感じ」「(リズムの) 速いところは走っているみたい」と、音の高さやリズムの変化を聴き取り、音を根拠にイメージを膨らませる様子が見られた。そこで、音からイメージを抱くことができることを創作活動にも生かしたいと考えた。本研究では、附属小にある特徴的な場所や、そこで遊んでいる様子に合う、短い音を創作する。音の高さや速度、リズムなどを工夫して音を創作するなかで、音に対する感性を高めたいと考え、実践を行った。

II 方 法

次のように追求の方法を設定し、授業を構想した。

- ① 音で表したい場所を設定し、その場所の様子や、どんなことをする場所かのイメージをもつ
- ② 鍵盤ハーモニカを用いて、イメージに合う音を創作する
- ③ 創作した音を仲間と聴き合う音あてクイズを行う

①では、普段は人が少ない静かな印象や、大勢の人が遊んで賑やかな場所、すべり台のように「のぼって下りる」といった動きが想像できる場所を選択し、それらのイメージから音を創作する姿を期待する。表したい場所のイメージをもつことができるよう、実際にその場所を歩いてみたり、様子を言葉で残すことができるようワークシートを用意したりする。また、その場所のパノラマ写真を掲示し、その場所を想起しやすいようにする。②では、イメージをもとに、音の高さや動き、リズムを工夫する姿を期待する。実際の創作の際には、録音機を配付し、児童が客観的に音を振り返ることができるようにする。③では、音とイメージをつなげて仲間の音を聴いたり、仲間の工夫を自分に取り入れたりする姿を期待する。音を聴いて解答する際には根拠をもって答えることができるよう、まずは全員でクイズを行った後、隣席やグループでクイズを行うようにする。

III 結 果

右の写真は、使った録音機と創作の工夫（ヒント）である。この児童は、音の強弱や、速度、高さといった音楽の要素を根拠に、イメージに合う音を作成している。このことから場所のイメージと音のイメージをつなげていくことができたことがわかる。

方法の①では、実際にその場所を歩いたことで、「音が少ない」「坂道だから走りたくなる」と音につながる場所のイメージをもつことができた。②では、録音機を用いることで、自身の工夫を客観的に振り返ることで、ヒントを記述しやすくなった。このことにより、場所のイメージと音のイメージをつなげやすくなった。③では、仲間の音を聴くことで自分の音作りに新たな工夫を盛り込む姿が見られた。しかし、音の高さや速度は主観的な部分が多いため、クイズの後には、自分の工夫がうまく聴き手に伝わらないという感想もあった。



IV 考察と今後の課題

音から様子をイメージすることができるように、児童は様子から音をイメージすることができた。しかし、イメージは主観的による部分が多いため、今後の実践では、教具の精選や全体での音に対する意識の確認など、自分の思いが音によって他者に伝わる喜びも感じられるようにしていきたいと思う。

創作における鑑賞活動の有効性についての実践

附属名古屋中学校 粥川 宏輝

I 目 的

音楽の授業において、創作の分野についての実践を苦手とする教師も少なくない。記譜の仕方や和声進行など、指導する内容が多いことや子どもたちの音楽経験によって取組に対する意欲も変わってしまうことが原因だと考える。そこで、子どもたちにとって聞き覚えのある楽曲を参考曲として鑑賞させ、音楽を構成する仕組みについて気付かせることで、創作の活動にも容易に取り組めるのではないかと考えた。また、反復や変化など、言葉のリズムをいかすことのできる要素を用いさせることで、多くの生徒が創作をしやすくなるのではないかと考えた。これらのことから、どの生徒も意欲的に活動し、1曲を完成させることができるような実践について構想した。

II 方 法

本研究では、参考曲に鑑賞教材2曲を取り上げる。この教材については、知覚される音楽の要素や、それらの働きから生み出されて感受される特質や雰囲気において、後の創作の活動において参考にできるよう、共通する部分が多いものを設定する。その後、「言葉の特徴を旋律にいかした表現」「言葉の特徴をリズムにいかした表現」「構成をいかした（反復、変化）表現」を「試行錯誤するポイント」として示し、活動を進めた。鑑賞教材では、反復や変化について着目できるよう「仔犬のワルツ」（ショパン）を、言葉の特徴について着目することができるよう「家族構成」（岡崎体育作詞・作曲）を鑑賞させていく。

次に、「附属中学校のPRソングをつくろう」を課題に、創作活動に取り組ませる。はじめに、中学校にはどのような自慢できることがあるのかやどのような言葉をPRソングの歌詞として用いたいのかを考えさせ、8拍のリズムに当てはまるよう歌詞を考えさせる。そして、言葉の抑揚を考えさせ、1点ホと1点トの2音を用いて旋律を考えさせ、記譜をさせる。最後に、『表現のめあて』の設定をさせ、自分の表現意図を表すことができるよう、旋律やリズム、反復や変化を用いさせ2音で考えた創作作品をアレンジしていく。この際に、キーボードで音を確認しながら進めさせたり、グループでアドバイスをしながら修正をさせたりしていく。

III 結 果

本校音楽科の設定する評価指標に基づいて、創作作品を評価したところ、A評価が22名、B評価が18名、C評価が0名であった。（技能）『表現のめあて』を設定する力を評価した結果、A評価が20名、B評価が20名、C評価が0名であった。（創意工夫）

鑑賞教材において、普段の生活で聞き覚えのある楽曲を用いることで、音楽の要素の働きについて知覚しやすく、歌詞を考える際や「表現のめあて」を設定する際にいかすことができたと考える。

IV 考察と今後の課題

本題材において、導入時に鑑賞活動を行った。その結果、普段何気なく聴いている楽曲であっても、作曲者が工夫をして作曲をしていることに気付く生徒が多く、創作を行う際にいかすことができたのではないかと考える。また、主に、旋律に関わること、リズムに関わること、構成に関わること、という音楽の要素を明確に提示して考えさせることで、生徒は意欲的に創作の活動に取り組むことができたため、創作の分野においても鑑賞活動が有効的であると言える。

しかし、記譜をする際に、言葉のリズムをどのように音符に変換するのか、言葉の抑揚をどのように旋律とするのか迷う生徒も多くいた。これは、中学校3年間において、1年生の段階から音楽における基本的な技能を身に付けることが不十分であったからだと考える。そのため、どの分野においても、3年間を通して身に付けさせたい力を精選し、音楽の授業を構成する必要がある。

箏を用いた思いやイメージを表現にいかす実践

附属名古屋中学校 安齋 藍

I 目 的

箏は、音を容易に出すことができる楽器であり、様々な奏法の工夫によって豊かな表現がしやすいという特徴がある。その音色や余韻、平調子の五音音階は、日本的な情景と結びつきやすく、生徒がイメージする情景を表現しやすいと思われる。箏の持つ楽器の特徴を生かすと、伝統的な楽曲の演奏でも自分の思いやイメージを音楽で表現していく楽しさを味わえるのではないかと考えた。

また、仲間とその表現を認め合ったり、仲間のよさを自分に生かしたりして、共感し合うことを通して自分の表現のよさを知り、思い切った表現につながると思われる。基本奏法を学習した上で自分の思いやイメージを音にのせ、自ら表現を考えたり工夫したりして表現にいかすことのできる生徒の姿を願い、本研究を構想した。

II 方 法

本研究では、参考曲に鑑賞教材1曲と、課題曲に器楽教材1曲を取り上げる。この二つの教材については、知覚される音楽の要素や、それらの働きから生み出されて感受される特質や雰囲気において、共通する部分が多いものを設定する。特に、「間」を「試行錯誤するポイント」として示し、活動を進めた。

鑑賞教材では、「間」に着目させて「六段の調べ」を鑑賞させる。その際、3通りの演奏を聴き比べることで、それぞれの演奏の「間」の違いを捉えて鑑賞文をまとめる。

その後、「さくら さくら」を取り上げ、どのように演奏すれば日本らしさをいかして演奏することができるのか、練習しながら身に付けさせていく。その際に、どのように演奏したいのか「表現のめあて」を設定させ、創意工夫しながら練習を進める。また、演奏を聴く際にペアとなり、互いにそれぞれの演奏を聴きながらアドバイスをし合い、アドバイスや自分の考えを基に、「表現のめあての見直し」を行い、再度練習に取り組み、まとめの演奏をする。

III 結 果

本校音楽科の設定する評価指標に基づいて、実践学級における第3時と第6時の器楽演奏を評価し比べてみた。第3時では、A評価が7名、B評価が36名、C評価が8名であった。第6時では、A評価が23名、B評価が25名、C評価が3名であった。また、「表現のめあて」を設定し、その後の活動において行った『「表現のめあて」の見直しをする力」を評価した結果、A評価が26名、B評価が24名、C評価が1名であった。

「表現のめあて」を設定する際には、「間」を工夫することで「音色」や「強弱」などの要素にも派生して工夫を凝らして表現しようとする子どもが多く見られた。

IV 考察と今後の課題

鑑賞において、3通りの演奏を比較することで「間」や「音色」「強弱」などの工夫に気付き自己の表現にいかすことで和楽器の魅力を深く味わうことができた。

自分が表したい思いやイメージを、どのように演奏するかを考え、自分なりの工夫を加えた演奏に対し、教師が個別に指導したり、ペアでアドバイスし合ったりして、基礎的な箏の技能が高まるとともに、表現の幅が広がったようであった。

今後も、鑑賞活動と演奏活動の関連をもたせながら、相互のバランスを意識したい。実際に楽器を演奏する時間、すなわち実技の練習時間の確保や練習方法について模索することで、よりよい表現が実現するのではと考えている。

小学生にとって歌いやすく覚えやすい九九の歌づくり

附属岡崎中学校 伊吹拓実

I 目 的

本研究では、小学生が九九を学習する際の手助けとなる曲を作ることをねらいとする。九九の歌づくりの過程で作詞は必要なく、作曲だけに集中することで子どもの思考は、音楽的な工夫をすることに焦点化すると考えた。子どもは、音楽の諸要素であるリズムや音の高さという言葉を知識として知っているが、体感的に理解している子どもは少ない。自ら作曲し、音进行操作する経験をする中で、音楽の諸要素であるリズムと音の高さの工夫によって歌が生み出されていることに気づき、世界中の音楽とその特徴を見つめようとする姿を育むことを目的とした。

II 方 法

本研究では、中学校1年生を対象に次のように追究の方法を設定し、授業を構想した。

- ①教師が作曲した ibukikukusong を提示し、作曲の見通しをもつ
- ②タブレット端末やコンピュータで音楽を聴き、分析する時間を設定し、既に存在する九九の歌や小学生が親しんでいる曲の特徴をつかむ
- ③子どもが作った、童謡の替え歌九九ソングを提示し、歌いやすさと覚えやすさについて考える（リズムと音の高さに着目する）
- ④小学生との交流の機会を設定し、表現することの楽しさを実感する

※ibukikukusong とは、教師が作曲した九九の歌のこと。一の段から九の段まで全ての曲調（演歌風、ジャズ風、唱歌風など）を変えて作曲している。

III 結 果

教師は、九九が覚えられないという小学2年生の思いを紹介した。教師は、ibukikukusong を提示し、繰り返し聴いたり、歌ったりして音楽的特徴をつかむ時間を設定した。子どもは、曲によってメロディーや拍子、調性が異なることや、段ごとに曲調を変えて作曲されていることに気づいた。また、四の段

と七の段が言いにくく、覚えにくいと感じている小学2年生の思いを知り、四の段と七の段が覚えられるように、歌いやすい歌を作曲して教えてあげたいという思いを抱いた。子どもは、ibukikukusong の一の段のように簡単な拍子とリズムで作曲すれば歌いやすい歌ができるのではないかという思いをもち、オリジナル九九ソングを作曲し始めた。

また、子どもは、タブレット端末やコンピュータで既に存在する九九の歌や小学生が親しんでいる曲を聴き、その特徴をまとめた。これらの曲は、どれも明るい曲調であり、長調で作曲されているということに気がついた。更に、教師は、子どもが作った『桃太郎』と『サザエさん』の替え歌九九ソングを提示した。子どもは、この2曲を分析し、言葉と音の数が無理なく結ばれていること、「はねリズム」（付点のリズム）があること、音の高さは高すぎず低すぎないことが、歌いやすさと覚えやすさにつながっていると考えた。子どもは、意見交流であった以上の3点を参考にし、自身の九九の歌を修正し始めた。

教師は、完成した曲をもとに小学生と交流する機会を設定した。子どもは、小学生とともに童謡を歌ったり、自分の作った九九の曲を歌って聴かせたりし、ともに音楽に触れる時間を楽しんだ。九九の歌を歌う場面では、小学生がリズムにどのように言葉をあてはめればよいのかわからず、困惑する様子も見られ、本校の子どもは、更に修正が必要であることを実感していた。

IV 考察と今後の課題

本研究の目的である、「音楽の諸要素であるリズムと音の高さの工夫によって歌が生み出されていることに気づく」というねらいに迫るために、九九の歌づくりを行ったことで、多くの子どもが、「これまで考えもしなかった音楽の諸要素に着目できた」という感想をもった。しかし、旋律を考えても記譜できない、という課題も明確に表れた。子どもの感覚を刺激し、音楽を味わう感性を育てるとともに、楽典と合わせて音楽を見つめる経験を積み重ねていくことが必要であることを実感した。

附属学校の体育授業研究

【附属名古屋小学校】

橋本浩司・成戸輝行・井上歩

1. 単元名 シュートゲーム（ゴール型ゲーム）を楽しもう

2. 単元の目標

- ・ ボール操作やボールを持っていないときの動き方を高め、ゲームをすることができる。〈技能〉
- ・ 進んで運動に取り組むとともに、規則やマナーを守り、仲間と協力して練習やゲームをすることができる。〈態度〉
- ・ 簡易化されたゲームで勝つために、練習の仕方を選んだり、チームの特長に合った簡単な作戦を立てたりすることができる。〈思考・判断〉

3. 指導方法の工夫

本単元の学習では、チームの勝利を目指した課題を大切にしながら、自分がチームの勝利に貢献するために、攻防の仕方を工夫させていく。運動経験から得られる経験知を攻めでは、ボールを持ったときに「味方を見つけてパスを出すこと」、ボールを受けるために「味方がボールを持ったらずちに空いている所へ素早く動くこと」。守りでは、「パスやシュートを防いで守ること」とし、攻防の仕方を高めさせた。そして、高学年のボール運動の学習につなげ、ボール運動の楽しさや喜びを味わわせた。

第1時では、本単元のオリエンテーションとして学習の進め方を確認していくとともに、主運動（以下、ゲーム）の紹介をする。ここでは、ゲームのルールや行い方について説明をし、その後4対4のリーグ戦に取り組ませた。

第2時から第4時では、攻防におけるチームの課題を形成させるために、ゲームに繰り返し取り組ませた。チームの課題を形成させるためには、第1時だけではルールや行い方の理解が十分ではない部分もあるため、ゲームに取り組ませながら理解させる必要がある。さらに、ゲームに取り組ませる中で、自分たちのチームの特長を把握させる必要があると考える。このように、第2時から第4時で、繰り返しゲームに取り組ませることによってルールや行い方を理解させ、チームの特長を把握させることで、ゲームで勝つために必要な、攻防におけるチームの課題を形成させた。

第5時では、攻防におけるチームの課題を解決できるような「もとの運動」を紹介し、実際に行わせた後、ゲームに取り組ませた。

第6時から第7時では、ゲームに取り組ませた後、「味方にうまくパスが繋がらない。」「空いている所へ素早く動けない。」などの、攻防に関するこれまでに形成されたチームの課題を解決できる「もとの運動」を子どもたちに取り組ませた。その後、再びゲームに取り組ませた。

第8時では、チームの課題を解決できる「もとの運動」に取り組ませた後、単元のまとめとして、総当たりのゲームに取り組ませた。

さらに、第5時から第8時では、一単位時間の後半に取り組ませるゲームとゲームの間に、次のゲームに向けて、チームで動きや作戦の修正や改善を図るために運動途中の振り返りを位置づけた。そして、共有した動きや作戦をすぐに、チームで試すことができるようにした。また、単元を通して、一単位時間の学習の終わりにまとめとしての振り返りを位置づけた。それにより、チームで課題を解決することができたかどうかを確認し合ったり、新たな課題を見つけたりすることができ、次時の活動への見通しをもたせた。

このような単元構成により、子どもたちに、ゲームで勝つためにどのようなことを身に付けるとよいか必要感をもって、「もとの運動」やゲームで経験知を得ることができると考えた。そして、経験知を基にチームで課題を解決しようとさせた。

4. 指導区分（8時間完了）

時 数	第 1 時	第 2 時	第 3 時	第 4 時	第 5 時	第 6 時	第 7 時（本時）	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	主運動	主運動	主運動	「もとの運動」の紹介	主運動	主運動	「もとの運動」
	主運動				主運動・ 運動途中の振り返り	「もとの運動」 主運動・ 運動途中の振り返り	「もとの運動」 主運動・ 運動途中の振り返り	主運動・ 運動途中の振り返り
	まとめの振り返り							

5. 第7時の指導

(1) 目標

- 攻防に関わるチームの課題となる動きを高め、ゲームをすることができる。〈技能〉
- チームの特長に合った攻防の仕方を知り、簡単な作戦を立てることができる。〈思考・判断〉

(2) 準備

＜教師＞ハンドボール 1 号12個、ゴール 8 基、ホワイトボード、得点板 4、指導用太鼓

＜児童＞ビブス（8 色、37枚）、ミニホワイトボード 8 枚

(3) 指導過程

時間	学習活動	指導上の留意点
1 分	1 集合・整列し、学習のねらいをつかむ。	・ 前時までのリーグ戦の勝敗について確認させる。
	リーグ戦の勝利を目指し、攻め方や守り方を考えて、シュートゲームを楽しもう	
2 分 10 分	2 準備運動を行う。 3 主運動（ゲーム）に取り組む。	・ 手首・足首のストレッチを行わせる。 ・ 前時までに形成した課題と簡単な作戦を確認してからリーグ戦を行わせる。 ・ チームの課題を解決することができるように積極的に声掛けする。 ・ ゲームを行う中で、攻防に関わる新たな課題を形成したり、簡単な作戦を考えたりした場合は認めていく。 ・ チームで形成した攻防に関わる課題を解決できるよう取り組ませる。 ・ チームで必要に応じて「もとの運動」は、攻めや守りの人数を変えながら取り組んでもよいことを伝える。
5 分	4 「もとの運動」に取り組む。	・ 今後のゲームで、チームで形成した課題を解決することができるように声掛けする。 ・ 「もとの運動」で高めた動きをゲームで生かすことができるように取り組ませる。
20 分	5 主運動（ゲーム）・運動途中の振り返りをする。	・ ゲームの中でも課題を解決しようとするために、試行錯誤させ、経験知を得ることができるようにさせる。 ・ ゲームとゲームの間に、運動途中の振り返りの時間を設け、課題を解決することができたかどうかチームで確認させる。 ・ 振り返り後すぐに、確認した動きをチームで試してもよいことを伝え、動きを修正したり、改善したりさせる。 ・ チームの作戦を意識してゲームに取り組むことができるように声掛けする。 ・ 課題を解決することができたかどうか、新たな課題を見つけることができたかどうかチームで確認させる。 ・ 痛めたところがないか、確かめながら行わせる。
工夫した指導方法で見られる子どもの姿		
ゲームとゲームの間に位置づけた振り返りや、その後のシュートゲームの経験から得られた経験知を基に、課題を解決しようと運動に取り組む姿。		
6 分	6 本時の学習のまとめとしての振り返りをする。	
1 分	7 整理運動を行う。	

6. 評価の観点

- 攻防に関わるチームの課題となる動きを高め、ゲームをすることができたか。〈技能〉
- チームの特長に合った攻防の仕方を知り、簡単な作戦を立てることができたか。〈思考・判断〉

【公開授業を軸とした大学院授業の試行実践—授業省察力の育成を目指して—】鈴木一成（愛知教育大学）

公開授業を構想・実践・協議会の一連の授業づくりを、大学院授業（集中講義・演習）として実施した。附属名古屋小での模擬授業研究会・体育部会・研究協議会にも大学院生も同席させていただき、授業づくりを実践的に検討することができた。また、単元の全時間を公開として、授業観察後はメールで授業感想と次時への改善案を添えて、授業者へ返信して、授業を再構成する検討も加えた。これら実践場面を軸にした授業省察力の育成を目指す試行的実践となった。これらの一部は、平成 29 年度日本教育大学協会研究集会（題目「体育授業研究の活性化を目指す附属名古屋小学校と大学との連携に関する試行的実践」）にて口頭発表した。

1 単 元 走ってキャッチ 見つけてパス 続けてつなぐよ パッシングボール**2 目 標**

- ・ 仲間と動きを見合ったり、動きを教え合ったりして点数を入れるために、仲間と動く順番や場所を考えて、相手のいない場所をつくってパスをつなぐことができる子どもにしたい。
- ・ 仲間と連続してパスをつなぐために、チームの仲間に正確にボールを投げる動きや、走りながら捕球する動きを高めしていく子どもにしたい。

3 子どもをとらえる

本学級の子どもたちは、卒業学年となり、仲間との附属小生活最後の1年間を大切にしようとする意識が高まっている。A児は、生活日記に卒業までの日数を度々書き、台風による休校日には、仲間と過ごす大切な一日が減った悲しさが書かれていた。大切な学級の仲間のために、自分にできることを考え、仲間が過ごしやすいうように、帰りの会が終わると教室の机や名札を自主的に整頓する姿が見られた。

子どもたちは、1学期の「附小踊り」づくりを通して、仲間の考えや動きのよさに気づき、自分の動きに取り入れたり、仲間と考えた動きを一緒にそろえて踊ったりすることで、仲間と協力して運動することを楽しみを感じ始めた。S児は、自分や仲間が考えた動きを全員が踊りやすくするために、並び方や移動の際の位置を考える必要性を感じ、グループの仲間とともに考えることで、まわりの人の位置を気にすることなく大きく踊る姿が見られた。このような子どもたちだからこそ、仲間と動きを合わせて点数を入れるために、自分や仲間の考えや動きのよさを知り、仲間の考えを動きに取り入れながら、動きを高めたいと願った。

4 教材を選定する

子どもたちへの願いを具現するため、「パッシングボール」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。

- ・ パスをつなげて点数を入れるために、相手のいない場所をつくりながらチームの仲間に正確にボールを投げる動きや、走りながら捕球する動きを高めることができる。
- ・ パスをただつなげるだけでは、点数を入れることが難しくなるため、仲間や相手の動きを見て相手のいない場所を使って攻撃する動きを考えなくてはならないという問題意識が生まれ、追究していくことができる。
- ・ 点数を入れるための攻撃方法を探るなかで、相手にパスをとられないために、仲間や相手の場所を見ながら、仲間とタイミングを合わせて動き、相手のいない場所をチームでつくって連続してパスをつなぐことで、よりたくさんの点数を入れる動きを考えることができる。

5 追究を見通す

パッシングボールに出会った子どもたちは、仲間とパスをつなぐことで点数が入る喜びを感じていくだろう。しかし、守備側がマークをすることにより、ただパスをつなげようとするだけではカットされ点数が入らなくなる。パスをつなげることに難しさを感じたタイミングで、パスがつながったときと、つながらなかったときの映像を確認する場を設ける。コート上方から俯瞰的に撮影した映像を用いて、ゲームの様子を確認することで、相手のいない場所を使う必要性に気づくだろう。そこで、問いを生むかわり合いを行い、パスを出す側とパスを受ける側の気づきを伝え合う。子どもたちは、パスをつなぐためには、チームで相手のいない場所の使い方を工夫する必要性を感じ「相手のいない場所を使ってパスをつないでたくさん点数を取って勝ちたいな」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、チームでパスをつなげるためには、パスを出す側とパスを受ける側の両方がタイミングを合わせることが必要だと考え、仲間や相手を見てタイミングを合わせて相手のいない場所に動き出そうとしていく。その後、パスをつなぐための動きが向上してくると、それに応じた守備を考え始めることで、点数が入らなくなるという困り事が出てくるだろう。そのタイミングで自分や他のチームの動きを映像で確認する。そして、パスをつなぐために、パスを受ける3人が動く順番や場所を決めて、相手のいない場所をつくって攻撃しているチームの考えを実際に試し、自分の考えとの共通点や相違点を明らかにしたうえで、追究を見直すかわり合いを行う。ここではパスをつなぐために、相

手のいない場所をつくって攻撃しているチームの考えを試して気づいたことを伝え合う。そして、もう一度試すことで、パスをつなぐためには、パスを受ける3人がパスを受ける順番 や場所を考えて、相手のいない場所をつくって攻撃することが大事だという、はっきりとした見通しをもって、再び追究に向かう姿を引き出したい。その後、パスがつながるようになり点数が入っても、次の攻撃への切りかえに時間がかかることで、点数があまり入らないチームが出てくるだろう。そこで、核心に迫るかかわり合いを行い、連続して点数を入れるために、点数が入った後すぐにパスを受ける3人が移動して、次の攻撃方向の相手のいない場所を使って攻撃しているチームの映像を見たり、試したりすることで、自分の動きに結びつけていくことができるだろう。

そして、子どもたちは、仲間と動く順番や場所を考えて、相手のいない場所をつくって攻撃することで、連続してパスがつながり、点数が入る喜びを味わうことができるだろう。

6 第二次単元構想図 (11/20時間完了)

○ひとり調べの時数 ◎かかわり合いの時数 問い ◆ほりおこし ◇事前学習

【単元前の子どもの姿】

- 考えた動きを仲間に伝えたり、仲間と動きを合わせて運動に取り組む楽しさを感じている子ども。
- ボール運動で攻撃したり守備をしたりするために、仲間と一緒にボールや相手を追いかけるときに目が向いている子ども。

附小踊りをみんなで踊ったね◆

- みんなで動きを合わせると伝わるね
- 並び方も考えると動きやすかった

伝言ゲームをしたよ◆

- 最後まで答えがうまく伝わったよ
- 途中で答えが変わるから続かないよ

パッシングボールをやってみよう

- パスをつないで点数を入れたよ
- ロングパスをするといいいよ
- 役割を決めるといいよ
- 相手の前でマークしたよ

④ ※1

パスを出す側

- フェイントをするよ
- マークが来る前に素早く出すよ

パスを受ける側

- スペースをうまく使うよ
- 相手や仲間を見て動くよ

④ ※2

相手のいない場所を使ってパスをつないでたくさん点数を取って勝ちたいな

④

パスを出す側

- 動いた後マークされる前にパスするよ
- パスを出す仲間を決めておくよ

場所

- 定位置から動いていくよ
- 仲間が動いた後の空いた場所に動いていくよ

タイミング

- 合図をして受けるよ
- 点数が入ったらすぐ反対に走るよ

④

ゲームの様子を映像で見よう

- 相手のいない場所に動いてもしつこくマークされて点が取りにくそうだよ
- 一人が動くと、その人がいた場所に入れ替わって移動しているよ

④ ※3

他のチームの動きを試してみるよ

- 貴チームの動く順番や場所を決めて、相手のいない場所をつくってパスをすると、パスがつながりやすくなったよ

④

追究を見直すかかわり合い

④ (準備)

<他のチームの考えを試して思ったこと>

順番	場所	タイミング
おとりの人から先に動くよ	パスする人に近い場所から	パスする人が合図を出したら動くよ
パスする人に近い人から動いていくよ	ゴールゾーンに向かうよ	ゴールゾーンは空けるよ
		パスが通ったら動くよ

④ ※4

チームで動く順番や場所を考えて相手のいない場所をつくるとパスがつながるね

④

パスを出す側

- 仲間や相手のいる場所をいつも見て、パスをねらう順番を考えるよ

順番

- 2人が、斜めに動いて、その後1人が、真ん中を真っ直ぐ動くよ

場所

- コートのもう端に広がって、真ん中を空けておくよ

タイミング

- 点数が入ったらすぐに反対のゴールに動くよ

④

ゲームの様子を映像で見よう

- 相手のいない場所をつくってパスをつないで点数を入れられるようになったね

④ ※5

気になるチームの考えを試してみるよ

- あのチームの、点数が入った後の動きが少しわかったよ
- あのチームの、点数が入った後の動きをまねしたけど相手に守られたよ

④

核心に迫るかかわり合い

④

<パッシングボールで工夫してきたこと>

攻めるとき

- 点数が入ったらすぐに動き出して、相手のいない場所をつくって攻めたよ

守るとき

- 相手の動きをよく見て、空いている場所や人をつくらないようにするよ

④ ※6

点数を入れた後にすぐ次のパスを受けるための場所に移動することが大事だね

④

リーグ戦でどれだけ強くなったか試してみるよ

- 相手にマークされないように、動く順番や場所を考えて相手のいない場所をつくってすぐに攻撃したらたくさん点数が入って勝ったよ

【教師支援】

- ◆ 附小踊りの思い出をスピーチすることで、並び方まで考えて踊ると、仲間と動きを合わせやすくなるという意識をほりおこした。
- ◆ 伝言ゲームをすることで、仲間と協力して一つのことをつなげ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との違いを感じるために、パスがつながったときとつながらなかったときの映像を確認する場を設けた。
- ※2 相手のいない場所を使うとパスをつなげることができそうだという見通しをもてるように、自分の考えと実際の動きのずれを感じたタイミングでパスを出す側と受ける側の気づきをかかわらせた。
- ※3 自分の考えに迫っているかをはっきりするために、自分の考えと自分やチームの動きを映像で見比べた。その後、他チームの動きを試す場を設けることで、自分の考えとの共通点や相違点を明らかにした。
- ☆ パスをつなぐために、パスを受ける3人が動く順番や場所を決めて、相手のいない場所をつくって攻撃することを知ったタイミングで、もう一度試すことで以前の動きとの違いを感じることができるようになる。
- ※4 めざす動きを見いだせるようにするために、試しやゲームを通して自分の動きを見つめられるようにする。
- ※5 点数を入れるための、動きの揺りや高まりを感じることで、できるように出会った直後の映像と、仲間と動くタイミングや場所を考えて攻撃する動きを追究してきた現在のゲームの様子を全体で見比べる。
- ※6 連続して点数を入れるために、点数が入った後すぐにパスを受ける3人が移動して、相手のいない場所を使って攻撃する動きの揺りや高まりをとらえたタイミングで、自分や仲間の動きのよさを感じさらに追究を深めるために気になったチームの攻防を練習やゲームで試す。

【単元後の子どもの姿】

- 仲間と動きを見合ったり、教え合ったりして遊びや運動を工夫して楽しむ子ども。
- ボール運動で、仲間と動くタイミングや相手のいない場所を考えて得点するための動きを高めようとする子ども。

1. 単元「球技：ネット型（バレーボール）」（第3学年）**2. 学級全体の活動の様子と抽出生徒の様子****(1) 「運動に出会う」の様子について（第1時～第6時）**

第1時はチーム編成のために試しのゲームを行い、単元の学習の見通しをもたせた。第2時～第6時は戦術に関わる動きという知識を理解し、運動経験を伴った知識として身に付けられるようにしていくことをねらいとし、編成されたチーム（男子：赤青緑紫黒、女子：桃水黄白橙）でタスクゲームⅠ、Ⅱや対戦ゲーム（男女別4対4、3分×3ゲーム）を行った。このタスクゲームⅠ、Ⅱや対戦ゲームでは、その様子を教師がタブレット端末を用いて撮影し、戦術に関わる動きが表れている場面を後日の授業で提示して知識を引き出し、理解を深めさせるようにした。

第1時の試しのゲームでは、自分が立っているところに来たボールを拾ったり、返球したりする姿が目立った。味方同士の間に来たボールについては、誰が取るべきなのかが分からずに見合ったり、それぞれが取ろうとしてぶつかったりする様子が見られた。

第2時～第4時は、タスクゲームⅠを行い、「拾う・つなぐ・打つ」という役割について理解させた。ここでは、戦術に関わる知識を引き出し、「レシーバーは、どのようにボールを拾ったらセッターにつながるパスになるのだろうか」と問い掛けたり、モデルとなるチームの動きやタブレット端末で撮影した画像を見せたりしながら、戦術に関わる知識を引き出し、タスクゲームに取り組ませた。そうすることで、ボールの落下点に入った後、セッターに向けてボールを上げたり、攻撃を展開する前に相手の立ち位置を確認し、空いた場所を狙って攻撃したりしようとする姿が見られた。しかし、山なりの易しい返球になっており、相手にレシーブされることが多かった。そこで、「どんな返球をすると、相手にレシーブされにくいのだろうか」と問い掛けたり、アタックが成功しない場面を見つけては「アタックを成功させるには、どんな動きが必要なのだろうか」とアタックをする際のジャンプを促す声かけをしたりしてきた。そうすることで、セッターが上げたパスに合わせてジャンプし、腕を振り下ろして強く返球する姿が見られるようになった。

第5時～第6時は、タスクゲームⅡを行った。タスクゲームⅠで、レシーバー、セッター、アタッカーとボールを送って仲間と連携した攻撃を狙わせてきた結果、三段攻撃で得点できる場面が多く見られるようになった。そこで、「相手の攻撃を防ぐには、どんな位置に立ったり、相手のどんなところを見たりすればいいのか」と問い掛け、「ネット際で手を上げてブロックをすれば、相手の攻撃を防ぐことができる」という戦術に関わる知識を引き出し、活動に取り組ませた。その後の活動では、ネット際に立ち、ブロックをすることで打つコースを塞ごうとする姿が見られるようになった。そこで、「ブロックをかわすためにはどうすればいいのか」と問い掛け、アタッカーが真上から強く打つと見せかけて、ネット際にいる相手の後ろへ落とさせた。また、「3点を獲得できる攻撃を成功させるためにはどう動けばいいのか」と問い掛け、相手が準備姿勢に入る前に速い攻撃を意識させることによって、相手チームにボールを拾わせないために、セッターからアタッカーへ素早くボールを送る姿が見られるようになった。しかし、速い攻撃を狙うあまり、取りにくい位置にパスを上げてしまったり、タイミングが合わずにボールに触れなかったりすることが多く、得点につなげられたチームは少なかった。

(2) 「運動に親しむ」の様子について（第7時～第10時）

ここでは、2時間の授業を一まとまりとし、「運動に出会う」で学んだ知識を活用して自己の課題を設定し、その解決のための適切な活動を決定していくことをねらいとした。第7時には、前時までの活動で戦術に関わる場面を撮影したものを印刷、提示した。その際、攻防が成功しなかった場面の画像を提示し、子どもたちから「真ん中の空いた場所を狙われている」などの戦術に関わる動きという知識を引き出しながら確認をした。それに加えて、課題を解決するための動きを課題練習の中で繰り返し試すことが大切だと伝えた。そして、チームの課題とそれを受けた自己の課題を設定させ、課題練習に取り組ませた。

第8時では、第7時で設定した自己の課題を解決するために、兄弟チームでの学び合う活動をそれぞれ

れのチームのタイミングで行わせることで、適切な活動の決定をさせた。具体的には、課題練習の場を兄弟チームで学び合う活動をする場と、対戦ゲーム形式で練習をする場として設定し、その場をローテーションさせながら、それぞれ6分間の課題練習を5回行わせた。その5回の課題練習の中で、各兄弟チームは学び合う活動をそれぞれのタイミングで行い、自己の課題の解決に向けて適切な活動の決定をすることができていた。

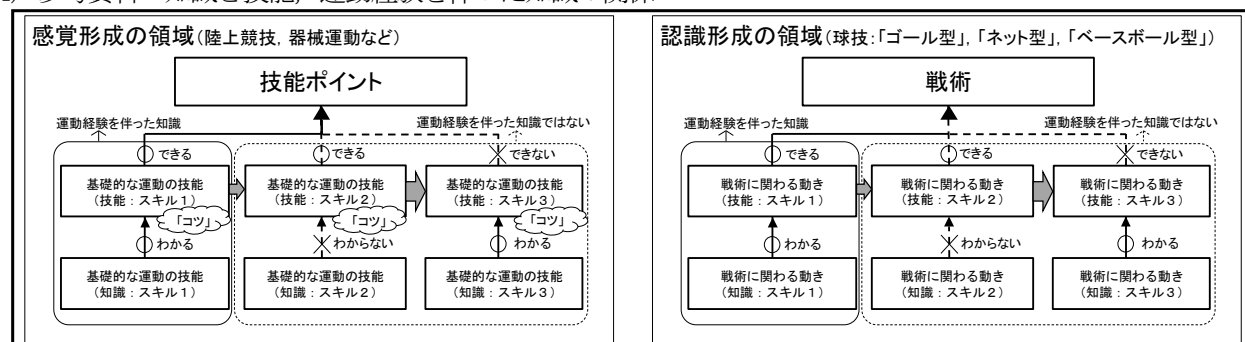
第9時では、第7時と同様に、チーム課題を設定させたのち、自己の課題を設定させた。第9時の自己の動きを分析する力についての評価は、Aが30名、Bが10名であった。また、第10時では、第9時で設定した自己の課題の解決に向けた活動の決定をさせた。その記述についての評価は、Aが25名、Bが15名であった。

第10時における抽出生徒の兄弟チームは、味方同士の間に来たボールをどちらが拾うのか声を掛け合ったり、セッターからアタッカーへつなぐためにパスの高さを変えて適切な位置を確かめたりするなどの活動を繰り返し試すことによって、仲間と連携した動きができるようになっていった。さらに、男子チームでは、アタッカー以外の味方が助走して相手を惑わせる攻撃をしたり、バックアタックをしたりするなど、いくつかの攻撃のパターンを繰り返し試していた。

(3) 「振り返る」の様子について (第11時)

単元を通して学んだことを振り返るために、対戦ゲームを行い、授業の最後にバレーボールの学習を通してどのような力を身に付けることにつながったのかについて学習プリントに記述させた。学び合う活動を通して、仲間から伝えられたことを自分の動きにいかそうという姿勢が、相手の動きを予測する力の向上につながったと考えていた。よって、どのような取組が技能の向上につながったのか気付くことができたと思う。

(4) 参考資料「知識と技能、運動経験を伴った知識の関係」



【知識と技能、運動経験を伴った知識の関係】

【チームアプローチで附属研究の変革期に挑む】

鈴木一成 (愛知教育大学)

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性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。この目標を実現することは、附属研究の存在意義を示すことになる。しかしながら、他方で附属を取り巻く環境も著しく変化してきており、微調整では対応できない抜本的な改革が求められていると言っても過言ではない。今、附属研究の変革期である。

これまでフォーマルな会以外にも、大学教員 (保健体育講座) が積極的に各附属の体育部会に参加したり、メール等を活用して意見交流したりするなど、授業づくりを共同的に実施している。とりわけ、一人の大学教員で対応するのではなく、教科教育学と教科内容学から構成する複数の大学教員が「チームアプローチ」という手法で附属研究の活性化を図ろうと試みている。「チームアプローチによる授業づくり」で附属研究の変革の波に乗り、授業の具体からも附属研究の存在意義を考えていくことができたらと思う。

1. 単元名 3年保健体育科「フットボレーボール」(球技・ネット型)

2. 本時における新しい見方で捉える姿

失点をなくすために、ブロックをつけてディフェンスすることの有効性に気づき、ブロックを活用して、ディフェンスのフォーメーションを考え始める

3. 差異を把握する力を高めるための教師のてだて

(1) ブロックの有効性を感じている子どもを意図的に指名する：相手のアタックコースを限定し、レシーブしやすくする方法に気づくことができるようにする。
(2) チームの練習時間を確保し、試合を行う：ブロックをつけてディフェンスをする方法の有効性を実感できるようにする。

4. 授業の実際と教師のてだて

本時では、「試合に勝つためにはどうするとよいか」というテーマで意見交流を行った。**S1**は、ボールを繋いでネット際でアタックを打つことが重要と発言した。続いて、そのアタックを止めるために、ネット際のアタックを打つ人の前まで来て、なかなかアタックを打つ人が上手くコートに打ち込むことができない状況があったと発言し、**A**のブロックは効果的であると考えていることがわかる。また**I4**は、ブロックからぬけてくるボールはコースが絞られているから、しっかりと止めたり、丁寧にパスを送ったりすることができる。丁寧にパスをつないでいく練習を重ねていくことが大切だと思うと発言している。更に**M6**は、サーブはさがって守る。ネット際からのアタックに対しては、**A**君がブロックについて、斜めに移動しながらボールを止めるとよい。私はどうしてもサイドの動きが遅いので、斜め前に向かってステップをしてレシーブをすること実践していこうと考えていると発言し、ブロックの後にいるレシーバーの役割についても考えていることがわかる。**T8**は、ディフェンスは、横一列に並ぶのではなく、

サイドラインを守るために前後少しずらしながら守ることが大切と発言した。ここで、教師は、ブロックの有効性を感じている子どもを意図的に指名した。**A10**は、相手が左から攻撃をしてくる。急角度でアタックをされると決められてしまうので、そこをブロックで止めておいて、ぬけてきたボールをレシーブするシステムをつくっていくことが大切だと感じていると発言した。そして教師はチームの練習時間を確保し、試合を行った。試合後の振り返りの時間に**Y13**は、ブロックがあると、ボールがぬけてくるコースがわかりやすくなる。ただ、ブロックに行くべきか、さがって守るべきか迷ってしまい、中途半端な守りの隙を突かれて失点してしまうことがあった。それは今後チームで話し合い、修正をしていきたいと発言し、ブロックを有効に使ってディフェンスをしていこうと新しい見方で捉えることができたことがわかる。手だては有効であったといえる。

5. 今後の授業に向けて

攻撃面において、ネット近くからアタックを打つ場面が少なく、ブロックが有効に機能しないことが多くあった。今後、アタックの決定率を上げていくために、丁寧にネット際までパスをつなぐことのよさや、ブロックのよさに焦点化し、よりよい戦術を生み出すことができるベースをつくっていこうと考えている。

注目生徒の考え Y(9月21日) 点数をとるためには、3回のタッチを有効に使って、ネット際までパスを丁寧につなぐことが大切だと思う。ネットから遠いところからアタックをしても、決まりにくいとわかった。

場面	発言者	授業記録
1	S1	ボールを繋いでネット際でアタックを打つことが重要。まずは相手から来たボールをしっかり止めることが大切。そこから攻撃が始まる。今、試合をやっていると、 A 君のみはネット際のアタックを打つ人の前まで来て、なかなかアタックを打つ人が上手くコートに打ち込むことができない状況があった。そうすると、相手の得点を防ぐことができるので、 A 君の方法はよいと思った。
	I4	S さんの発言がヒントで、ブロックからぬけてくるボールはコースが絞られているから、しっかりと止めたり、丁寧にパスを送ったりすることができる。丁寧にパスをつないでいく練習を重ねていくことが大切だと思う。
3	M6	サーブはさがって守る。ネット際からのアタックに対しては、 A 君がブロックについて、斜めに移動しながらボールを止めるとよい。私はどうしてもサイドの動きが遅いので、斜め前に向かってステップをしてレシーブをすること実践していこうと考えている。また、攻撃に関しては、アタックに至るまでの時間長い。止めてから3回のパスの時間長い。これを短縮できると、相手はどこからアタックするのかわからなくなってくるので、つなぎのスピードアップができると思う。
5	T8	ディフェンスは横一列に並ぶのではなく、サイドラインを守るために前後少しずらしながら守ることが大切だと感じた。
10	A10	僕はブロックが大切だと思っていて、例えば、相手が左から攻撃をしてくる。急角度でアタックをされると決められてしまうので、そこをブロックで止めておいて、ぬけてきたボールをレシーブするシステムをつくっていくことが大切だと感じている。
48	教師 Y13	それでは、チーム練習後ゲームを行います。ブロックがあると、ボールがぬけてくるコースがわかりやすくなる。ただ、ブロックに行くべきか、さがって守るべきか迷ってしまい、中途半端な守りの隙を突かれて失点してしまうことがあった。それは今後チームで話し合い、修正をしていきたい。

注目生徒の考え Y(9月22日) 今日はブロックについてチームで試してみた。一人がブロックに行くと誰もいない場所が生まれてしまい、そこをねらわれて失点することが多かった。使う場面を試行錯誤していきたい。

1. 単元名 3年保健体育科「フットボレーボール」(球技・ネット型)

2. 本時における新しい見方で捉える姿

ブロックをかわしてアタックを決めるためには、コート幅を広く使った攻めの作戦をつくり、チーム全員で攻撃をすることが大切だと気づき、コート幅を広く使った攻撃方法を考え始める

3. 差異を把握する力を高めるための教師のてだて

(1) 守備シフトの写真を複数提示し、青④Gと橙⑥Sを意図的に指名する：ブロックをかわすためには、コート幅を広く使って攻撃することのよさに気づくようにする。

(2) チームの練習時間を確保し、試合を行う：コート幅を広く使って攻撃することの有効性を実感できるようにする。

4. 授業の実際と教師のてだて

本時では、「ブロックをかわしてアタックを決めるためには、どうすればよいのだろうか」というテーマで意見交流を行った。M1はブロックに横回転をかけて当てていくとボールをアウトすることができるかと個人技でかわす方法を発言した。またN2やT3は、一人がブロックを引きつけて、サイドにパスを送り、チームで連携してブロックをかわすよさを発言した。ここで教師は、守備シフトの写真を複数提示し、青④Gと橙⑥Sを意図的に指名した。A10が、フェイントが鍵になってくると思っていて、左に打つふりをするとブロックが左にずれるので、そこから右側に打つことができれば、個人技でも点数をとることができると発言した。これに対してG8は、フェイントって難しい。多くのチームが、2本目にアタックを打つけど、それは有効じゃない。2本目で止めて、サイドに丁寧なパスを送ると、サイドぎりぎりならばブロックってついてくるのができない。その隙間をついて、3回目の人がアタックを打つことが有効なのではないかと発言した。続いてS9は、私もG君と同じ考え方。ブロックの真ん前でアタックを打つ人が多い。狭い範囲でパスをまわすことが多いから、それを改善すべきだと思う。1本目のレシーブをネット際で、且つ左端によせるとする。そうすると、相手の守りも左に寄り、2本目のパスを右側に送る。守りの意識が左によっている間に右側から速く攻撃をすることが大切と発言し、コート幅を広く使って攻撃することの有効性について言及した。そして教師は、チームの練習時間を確保し、試合を行った。Yの黄チームは、サイドラインぎりぎりまでパスをもらい、アタックの練習をする姿がみられた。また、Yの授業日記には、M君がスルーしたボールをサイドからアタックして点数を決めることができたので、本当に嬉しかったとあり、コート幅を広く使って攻撃するという新しい見方で捉えることができたことがわかる。よって、手だては有効であったといえる。

5. 今後の研究推進にむけて

一人一人の思い・考えを強くもたせることができる教材開発やてだてを考えていきたい。

注目生徒の考え Y (10月2日) 私のチームは、ほとんどM君がアタックを打ちます。しかし、ブロックをされる場面が増えてきたため、私やI君も攻撃に参加してフェイントをかけることが大切だと思いました。

場面	発言者	授業記録
1	M1	ブロックは横回転をかけて当てていくとボールをアウトすることができる。
	N2	A君のチームが最近やっていることですが、フェイントが有効だと感じる。A君が打つと見逃されて、他の二人のパスを出してアタックを打つ方法がいいと思った。この方法だと、全員が試合に参加することができ、ブロックのないところからアタックを打つことができるよ。
	T3	私もチームが連携して攻撃をすることが大切だと思う。ブロックがあるとアタックが速いので通しにくい。だから一人がブロックを引きつけて、他の二人のパスをつなぎアタックを打つことができれば、強く打つことができなくても、スペースをわけてアタックを決めることができる。
4	教師	具体的なイメージをもつことができるように、みなさんの試合で出てきている守備シフトの写真を、パターンごとに提示します。これを突破するため、みなさんはどんな追究をしてきましたか。
7	A7	フェイントが鍵になってくると思っていて、左に打つふりをするとブロックが左にずれるので、そこから右側に打つことができれば、個人技でも点数をとることができ。
	G8	フェイントって難しい。多くのチームが、2本目にアタックを打つけど、それは有効じゃない。2本目で止めて、サイドに丁寧なパスを送ると、サイドぎりぎりならばブロックがついてくるのができない。その隙間をついて、3回目の人がアタックを打つことが有効なのではないか。
	S9	私もG君と同じ考え方。ブロックの真ん前でアタックを打つ人が多い。狭い範囲でパスをまわすことが多いから、それを改善すべきだと思う。1本目のレシーブをネット際で、且つ左端によせるとする。そうすると、相手の守りも左に寄り、2本目のパスを右側に送る。守りの意識が左によっている間に右側から速く攻撃をすることが大切。
10	Y10	私やI君が、しっかりとネット際まで走り込むことで、誰か打つかかわらなくなり、M君が守備が楽まらなくなってくるのかなと思う。
48	K14	今日、あえてネットからボールを離してアタックを打ってくるチームが出てきた。だからブロックが全然通しやすくなってしまった。相手が、ネット際で打ってくるのか、少し下がった中間から打ってくるのか判断することが大切。一人一人がどう動くかを共有することが大切。それをもっとチームで徹底していきたい。

注目生徒の考え Y (10月3日) 今日、M君がスルーしたボールをサイドからアタックして点数を決めることができたので、本当に嬉しかった。全員で協力して攻撃を成功させる楽しさを感じることができた。

第37回 高校教育シンポジウム 研究主題「自立した学びのために-学びの喜びを感じられる授業開発(5年次)」

ICTを活用した授業展開についての概要

器械運動「マット運動」において、ICT（Information and Communication Technology）を活用した授業展開についての実践的研究を行った。具体的には、自分の体の動きを図示することによる「自分の体との対話」と、人の動きを見てアドバイスをする「他者との対話」を基本とした。図示することによって、図から見られる情報も大切に、さらに必要であればタブレット型端末を活用するといった方法を行った。最後はグループでの発表を行い、他者との対話をより深めていく授業を行った。また、本研究では「対話」を高める方法の一つとして図示を考案したが、今後さらに深い学びを促すための「対話」するためのポイントやiPadの撮影方法なども考案していきたいと考えている。

1. はじめに

今回の研究は、本校にiPadが40台常備されるようになり、より生徒の成長を促せるようなICTの活用方法を模索し、ICTの活用方法の紹介をしようとの考えによるものである。今回の研究にあたり愛知教育大学の縄田先生・上原先生・森先生に授業を観察していただき、意見交換する中でさまざまな発見や気づきがあり、当初考えていた研究とは多少異なるものとなったが、その変移や工夫なども含めて紹介したいと考えている。

文部科学省が発表している新学習指導要領等が目指す姿のなかに「資質・能力の要素」では次のように述べられている。

「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」

基礎的・基本的な知識・技能を着実に獲得しながら、既存の知識・技能と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、知識・技能の定着を図るとともに、社会の様々な場面で活用できる知識・技能を体系化しながら身につけていくことが重要である。

「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」

情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題解決していくこと（協働的問題解決）のために必要な思考力・判断力・表現力等である。

これらの内容を受け、今回の研究では、基礎的な技能を着実に獲得しながらも、その技能を集団で関連付けたり、組み合わせたりしながら基礎の力の定着を図り、対話を通じて問題解決していく授業内容となっており、新学習指導要領との関わりなども考案していきたいと考えている。

2. 授業実践のねらいと授業の工夫

器械運動「マット運動」（1・2年生男子生徒67名、女子生徒133名）の授業実践を2学年に実施した。

高校1年の授業実践と高校2年の授業実践の授業のねらいは次の通りであった。

〔高校1年の実践授業のねらい〕

- ・ 基本的な技を滑らかに安定しておこなうこと
自分の動きを図示することで自分の体の動きを理解する（自己との対話）
- ・ 技ができる楽しさや喜びを味わい、自己に適した技で演技することに自主的に取り組める
- ・ 運動の行い方や組み合わせ方、仲間と教え合うなどの仲間とコミュニケーションを図ることができる（他者との対話）

〔高校2年の実践授業のねらい〕

- ・ 基本的な技を滑らかに安定しておこなうこと
- ・ 自己に応じた目標の設定、目標を達成するための課題の設定、課題解決のための練習法の選択と実践、演技や発表を通じた学習効果の確認
- ・ 状況に応じた自己や仲間の役割を見つけること

〔授業の工夫〕

①「自分の体を図示すること」

iPad も活用しながら図示することによって、自分の体がどのように動いているかを意識させることにより、自己との対話をねらった。毎授業の図から生徒の自分の動きの着眼点に変化してきていることが分かった。「勢いをつける」というコメントがあったが、その「勢いをつける」ためには、「足を頂点につくまでまっすぐする」「背中を丸める」「走る」といった解決策までを考えた記述も見られた。これらのことから、「自己との対話」を読み取ることができると思う。

②「マット発表用紙」

ペアでの練習では互いの技を高め合ったり、見合ったりした。また、タイミングを合わせるためのコミュニケーションやアイコンタクトをする様子も見られた。さらに、互いの技の完成度を高めたり、互いのできることを組み合わせて新たな技を作り出したりすることができた。これらの活動は「マット発表用紙」にもまとめられていった。



課題練習



課題練習



発表練習



発表練習

3. まとめ

ICT を活用した授業展開を実践する中で、ICT (Information and Communication technology) とは情報とコミュニケーション、機器であることを知った。そして、その3つをバランス良く利用することが重要であることに気づかされた。当初、technology にばかり視点が向いてしまい、機器を使いこなすことだけを考えていたが、今回のような図示するということだけでも十分な情報であることに気づくことができた。ただ、図示することだけが目的になるのではなく、その中に生徒にさまざまな気づきを与えるようなしかけをどれだけ準備できるかが重要であることを学んだ。それが、生徒の上達にも大きく関わっている。さらに、生徒は機器には大変興味・関心を抱く、その意欲を上手く利用することはとても重要であると思う。新学習指導要領に向けて学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）を育て、「主体的・対話的で深い学び」を促すような体育の授業を考案していきたいと考えている。

生活を工夫し創造するための適切な判断ができる子どもが育つ技術・家庭科の授業

愛知教育大学附属名古屋中学校 糟谷 康成

I はじめに

学習指導要領において、技術・家庭科の目標として「生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技術の習得を通して、生活と技術とのかかわりについて理解を深め、進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる」¹⁾が示されている。

「進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる」について「生活する上で直面する様々な問題の解決に当たり、今まで学んだ知識と技術を応用した解決方法を探究したり、組み合わせて活用したりすること、それらを基に自分なりの新しい方法を創造することなど、実際の生活の中で生かすことができる能力と態度を育てることが重要である。」²⁾と示されている。

将来にわたって変化し続ける社会に対応し、生活を工夫し創造していくためには、生活する上で直面する問題に対して、様々な解決方法の中から、これまでに習得した知識や技術を基に解決方法の利点と欠点をそれぞれ捉えた上で、自分の生活様式に最も適する解決方法を選択する能力と態度が必要である。

例えば、「机の上が散らかっていてものを探す時に困る」という生活する上で直面する問題に対して、「整理するための棚が必要だ」と考えた場合には、「自分で棚を製作する」や「棚を購入する」という解決方法が考えられる。自分で製作するという解決方法に対してこれまでに習得した知識や技術から、収納物の大きさに合ったものを作ることができるという利点や手間が掛かるという欠点が考えられる。購入するという解決方法に対しては、製作する時間や労力がかからないという利点や、欲しい形のものが見つからないという欠点を考えることができる。それらの解決方法の利点と欠点を捉えた上で、自分の生活様式に最も適する解決方法を選択することを繰り返すことで、自分の生活様式に最も適する解決方法を選択する能力と態度を身に付けさせることができ、ひいては、生活をする上で直面する問題に対して、これまで身に付けた解決方法を組み合わせて活用したり、それらを基に自分なりの新しい解決方法を創造する力に結びつくと考える。

そこで本研究では批判的思考を用いる場面を設定し、課題に対する解決方法が信頼できる根拠に基づいているかを振り返らせ、様々な解決方法の利点と欠点を捉えさせることで、適切な判断をすることにつなげさせる。そうすることで、生活を工夫し創造する子どもが育つと考えた。

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

II 研究の概要

1 目指す子ども像と育みたい資質や能力

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

生活を工夫し創造することができる子ども

「生活を工夫し創造する」とは、生活について見直し、よりよい生活を築いていくことであると考えた。生活を工夫し創造するためには、生活する上で直面する問題に対する解決方法を探究したり、組み合わせ活用したりすること、それらを基に自分なりの新しい解決方法を生み出すことが必要になる。

本校技術・家庭科では、目指す子ども像を達成するために、まずは自分の生活様式に最も適した解決方法を探究する力を重視し、以下の育みたい資質や能力を設定した。

課題に対する解決方法の中から、適切な判断をする力

「適切な判断をする」とは、様々な解決方法の利点と欠点を捉えた上で、現在の自分の生活様式に最も適する解決方法を選択することである。

上記のような能力を育むために、生活を工夫し創造しようとする態度を喚起していくことが必要である。

2 資質や能力を育むための手だて

(1) 場の設定

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

「課題をつかむ場」とは、与えられた課題に対して、今までの生活経験や既習事項を振り返ること、自分の生活と課題との関わりについて把握する場である。「製作品を丈夫にするにはどのような方法があるのだろうか」や「よりよい食生活を送るために、どのように食品を選ぶとよいのだろうか」などこれからの学習内容に関心をもてるような課題を設定する。

「課題を解決する場」とは、様々な解決方法を整理するための「適切に判断するポイント」を基に課題に対する解決方法について話し合いを行い、適切な判断をして考えをまとめる場である。子どもたちは、課題を解決するために必要な基礎的・基本的な知識及び技術を習得し、それらをどのように活用すればよいか「適切に判断するポイント」を基に解決方法の特徴を利点や欠点として捉えた上で、初めの考えを記述する。その記述を基に後述する批判的思考を用いた話し合いを行わせ、課題に対する様々な解決方法の中から適切な判断をする力を高めさせる。そして、適切な判断をした結果を終わりの考えとして記述させる。

「生活につなげる場」とは、適切な判断をすることができたか初めの考えと終わりの考えを比較することで、その考えの変化から自分が課題において学んだことを確認する場である。「適切に判断するポイント」のどのポイントを重視した上で、適切な判断をしたのかを振り返ることにより、生活する上で直面する問題の解決方法に対して、どのように判断をしたかを確認することができ、実際の生活につなげさせることができる。

課題をつかむ場

- 課題を知る。
- 自分の生活と課題との関わりについて把握する。

課題を解決する場

- 基礎的・基本的な知識及び技術を習得する。
- 「適切に判断するポイント」を基に解決方法の特徴を利点や欠点として捉える。
- 初めの考えを記述する。
- 記述を基に批判的思考を用いた話し合いを行い、適切な判断をする。
- 終わりの考えを記述する。

生活につなげる場

- 「適切に判断するポイント」のどのポイントを重視した上で、適切な判断をしたのかを振り返る。

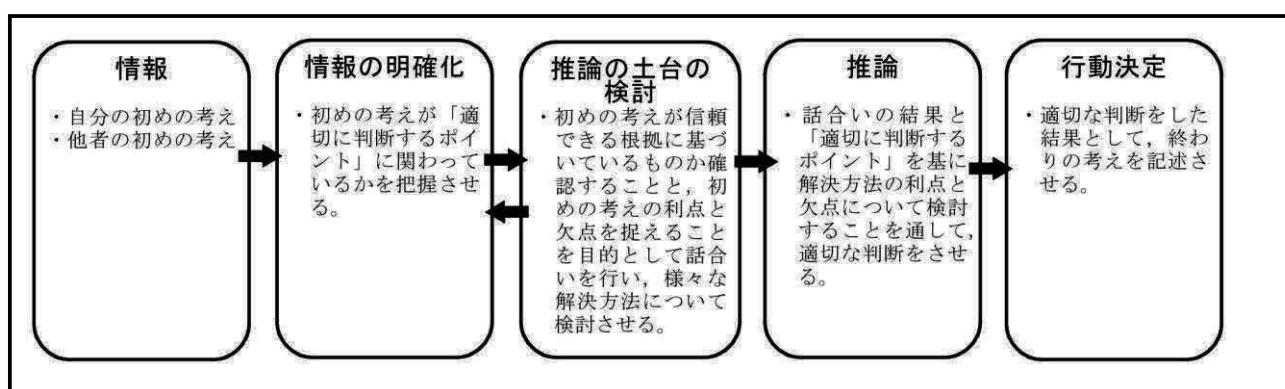
(2) 批判的思考を用いる活動

技術・家庭科の授業において批判的思考を用いることで、課題に対する解決方法の中から適切な判断をすることができるようになる。そこで、「課題を解決する場」の一部において、批判的思考を用いる場面を設定する。

まずは、様々な解決方法を整理するための「適切に判断するポイント」を基に解決方法の利点と欠点について検討し、そこで形成した自分の初めの考えと他者の初めの考えを情報と位置づける【情報】。初めの考えが「適切に判断するポイント」に関わっているかを把握させる【情報の明確化】。そして、基礎的・基本的な知識及び技術や観察・実験などから得られた結果を基に解決方法が信頼できる根拠に基づいているものかを確認することと、自分の初めの考えと他者の初めの考えの利点と欠点を捉えることを目的として話し合いを行い、様々な解決方法について検討させる【推論の土台の検討】。

その後、話し合いの結果と「適切に判断するポイント」を基に解決方法の利点と欠点について検討することを通して、適切な判断をさせる【推論】。

そして、適切な判断をした結果として、終わりの考えを記述させる【行動決定】。



【「課題を解決する場」における批判的思考の四つのプロセス】

3 資質や能力が育まれたかの評価について

育みたい資質や能力が子どもたちにどの程度身に付いたかを評価することで、手だての有効性を検証する。課題に対する解決方法の中から適切な判断をする力が高まったかについて、批判的思考を用いた後の終わりの考えを、評価指標に照らし合わせて検証する。

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

4 研究のねらい

本研究では、課題に対する解決方法を多面的に捉えることができるようにするために、情報を自分の初めの考えだけでなく、他者の初めの考えも含めるようにすることで、様々な解決方法の中から適切な判断ができるようにしていく。

また、解決方法の利点と欠点を多角的に捉えるための声かけの工夫をすることで、解決方法の利点を欠点として捉えることができたり、その逆に捉えることができたりすることを知らせ、様々な「適切に判断するポイント」から解決方法について考えさせるようにする。

さらに様々な解決方法の利点と欠点について「適切に判断するポイント」ごとに整理し、どのような利点や欠点があるか視覚的に把握しやすくするために、ワークシートを工夫することで解決方法の利点と欠点について多面的・多角的に捉えることができるようにする。そうすることで、推論の土台の検討の場面において、様々な解決方法に対してより多くの利点や欠点を捉えた上で、現在の自分の生活様式に最も適する解決方法を選択することができるようにしていく。

Ⅲ 授業実践

1 題材 「製作品の設計 ～ 生活に役立つ製作品を構想しよう」

2 題材の授業構想

(1) 題材について

私たちが生活する現代社会においては、身の回りに家具や生活用品、家電製品などの既製品が溢れ、利便性が向上することで私たちの生活が豊かなものとなっている。しかし、生活様式が多様化する現代社会では、既製品が自分の生活の中で必要としている用途に必ずしも最適であるとは限らない。また、完成された製品を利用することに終始してしまうために、ひとつの製品が完成するまでの行程や、材料と加工に関する技術との関わりについて、利用者が深く考える機会や、生活に必要なものを自ら作り出す機会はほとんどないと言える。ものづくり経験が減少しつつある現代において、使用する場面や必要な機能などの製作品の使用目的や使用条件、必要とされる加工法を踏まえた上で、製作者に最も適した構想を考えて設計し、製作する機会はますます重要であると考えた。

そこで、製作品の構想を考える上で必要な基礎的・基本的な知識や技術を身に付けて学習を進めた上で、使用目的や使用条件に最も適した構想にするために様々な解決方法の中から適切に判断する機会を設け、適切な判断をする力を身に付けさせることで、実際の生活の中で生かすことができる能力と態度の育成を目指す。

本実践では、「A材料と加工の技術」の内容において、子どもたちが自分の生活を豊かにするために身の回りのものを整理・収納できる製品を設計・製作する。その活動の、子どもが自分の製作品の構想を決定する場面で批判的思考を用いた活動を取り入れることで、自分たちが製作する製作品において使用目的や使用条件、必要とされる加工法を基に、製作者である自分自身に最も適した構想について適切に判断させ、解決方法の中から適切な判断をする力を身に付けさせる。ここでは、自分が考えた構想と、それに対する仲間からのアドバイスを解決方法として、それぞれの解決方法の特徴を捉えた上で、適切な解決方法を選択し、自らの製作品にいかす力を身に付けさせたい。そのために、解決方法を整理するための「適切に判断するポイント」を子どもに示すことで、様々な解決方法を多面的・多角的に捉えた上で、自分の製作品における使用目的や使用条件に適した解決方法を選択することができる力の育成を図る。

また、様々な解決方法の利点や欠点を多面的・多角的に捉えやすくしていくために、ワークシートを工夫することで、それぞれの解決方法の違いを視覚的に比較できるようにする。さらに解決方法の利点や欠点を多角的に捉えるための声かけの工夫をすることで、同じ特徴についても様々な「適切に判断するポイント」に沿って捉えることができるようにしていく。

(2) 題材の目標

関…生活や技術への関心・意欲・態度	創…生活を工夫し創造する能力	技…生活の技能	知…生活や技術についての知識・理解
関	製作品の使用目的や使用条件を明確にし、様々な解決方法を比較・検討した上で、自分に適した構想を考えることができる。		
創	使用目的や使用条件に適した製作品の構想を工夫して決定することができる。		
技	板の厚さや板と板の組み合わせ方を意識しながら、製作品の図を描くことができる。		
知	製作における製作図の必要性についての知識を身に付けて、キャビネット図や等角図の役割について説明することができる。		

(3) 題材の指導計画と評価計画（8時間完了）

場	学習の流れ	生活や技術への関心・意欲・態度	生活を工夫し創造する能力	生活の技能	生活や技術についての知識・理解
課題をつかむ場	課題：生活に役立つ製作品を構想しよう				
	①自分が作りたい木製品について考えよう ○自分の製作品における使用目的・使用条件は何だろうか	A 自分が作りたい木製品を自分の身の回りに役立たせることを考え、工夫しようとする。 B 自分が作りたい木製品を考え、工夫しようとする。 【活動の様子】	A 自分が作りたい木製品を自分の身の回りに役立たせることを考えることができる。 B 自分が作りたい木製品を考えることができる。 【学習プリント】		

課題を解決する場	②構想を考える上で必要な項目について知ろう ○木製品を作るためにはどのようなことを考えたり知っておく必要があるだろうか	A いろいろな面から、数多くの木製品の製作に必要な項目を考えようとする。 B 木製品の製作に必要な項目を考えようとする。 【学習プリント】 【活動の様子】			A 構想を考える上で必要な項目について説明ができる。 B 構想を考える上で必要な項目について理解できる。 【活動の様子】
	③製作品を使いやすくする構造や、必要な加工法について考えよう ○製作品を使いやすくするためには、どのような構造にし、どのような加工をしたらよいだろうか	A 自分の収納したい小物の大きさを測り、それらを収納できる箱を準備しようとする。 B 身の回りを思い浮かべ、どのような製作品が必要なのか考えようとする。 【学習プリント】 【活動の様子】	A 設置場所、収納品、デザイン機能などを考え、製作品の形状を考えることができる。 B 製作品の形状を考えることができる。 【学習プリント】		A 製作に必要な加工法について説明することができる。 B 製作に必要な加工法について理解することができる。 【学習プリント】
	④⑤製作品に適した構想を考えよう (本時) ○構想を決定する際には、どのような項目を重視すればよいだろうか	A 製作品の使用目的や使用条件を明確にし、様々な解決方法を比較・検討した上で、自分に適した構想を考えることができる。 B 製作品の使用目的や使用条件を明確にし、自分に適した構想を考えることができる。 【学習プリント】 【活動の様子】	A 使用目的や使用条件に即して製作品の構想を工夫して決定することができる。 B 製作品の構想を工夫して決定することができる。 【学習プリント】 【活動の様子】		
	⑥⑦製作品を図に表そう ○製作品を図に表す場合には、どのような描き方がよいだろうか			A 板の厚さや板と板の組み合わせ方を意識しながら、製作品の図を描くことができる。 B 製作品の図を描くことができる。 【学習プリント】 【活動の様子】	A 製作における製作図の必要性についての知識を身に付けて、キャビネット図や等角図の役割について説明することができる。 B 製作における製作図の必要性についての知識を身に付けて、キャビネット図や等角図の役割について理解することができる。 【活動の様子】
生活につなげる場	⑧学習のまとめをしよう ○製作品の構想はどのように決めていけばよいだろうか	A 使用目的や使用条件に適した製作品の構想を決定する仕方について、安全性や機能性、加工法に関する問題を理解した上で自分の考えを以前と比べながらこれからの製作について考える。 B 使用目的や使用条件に適した製作品の構想を決定する仕方について、安全性や機能性、加工法に関する問題を理解した上でこれからの製作について考える 【活動の様子】 【学習プリント】	A 自分の製作品をよりよくしていくために具体的な考えをもつことができる。 B 自分の製作品をよりよくしていくための考えをもつことができる。 【学習プリント】		

(4) 各場における学習について

「課題をつかむ場」では、与えられた課題に対して、今までの生活経験や既習事項を振り返ること

で、自分の生活と課題との関わりについて把握させる。
ここでは、「生活に役立つ製作品を構想しよう」という課題を知らせた上で、生活をより豊かなものにするために自分の身の回りで工夫できる箇所について考えさせ、製作品を使いやすくするために、どのような構造にしたらよいのか、製作者として何を考慮したらよいのか、他にはどのような項目について考えたらよいのかなど学習内容に関心をもたせる。

「課題を解決する場」では、様々な解決方法を整理するための「適切に判断するポイント」を基に

課題に対する解決方法について、批判的思考を用いた話し合いを行い、適切な判断をして考えをまとめさせる。

まず、自分の製作品についての構想をワークシートに記述し、その構想についてのアドバイスを別のグループの仲間に考えさせ、ワークシートに記述させる。この活動においては、製作者が考えた構想を基とした改善案や、別の構想に代える代案を含めてアドバイスとする。また、自分が考えた構想とその構想に対する他者からのアドバイスを含めて、課題に対する解決方法とする。様々な解決方法の中から最も適していると考えられる解決方法を選び、その理由を各自が初めの考えとして学習プリントに記述する。その後、様々な解決方法に対して批判的思考を用いた話し合いを行わせることで、適切な判断をさせ、自分が選んだ解決方法とその理由を終わりの考えとして学習プリントに記述させる。

また、「この子の使用目的に、この機能は必要だろうか」などの声かけを行い、その製作品の使用目的や使用条件を喚起させたり、解決方法の利点または欠点が偏ってしまった解決方法については、両方について検討していくように声かけを行ったりすることで、偏った「適切に判断するポイント」だけで話し合いが進まないように多角的に考えさせていく。

様々な解決方法を整理するための「適切に判断するポイント」として、本題材では「構造」「機能」「加工法」を設定する。「構造」とは、製作品の強さや耐久性、使用時に安全であるかを表す。「機能」とは、どれくらいの収納量があるかや、収納物の出し入れのしやすさなどの使いやすさを表す。「加工法」とは、加工する箇所数や、その加工の難易度を表す。また加工する箇所数として、使用する材料の使用割合も含めて考えさせる。三つの「適切に判断するポイント」に沿って考えさせることで、解決方法に対して適切な判断をすることにつなげさせる。

「生活につなげる場」では、適切な判断をすることができたか初めの考えと終わりの考えを比較することで、その考えの変化から自分が課題において学んだことを確認させる。「生活に役立つ製作品を構想しよう」という課題に対する初めの考えと終わりの考えを比較させることを通して、自分が「適切に判断するポイント」の中から何を重視したのかを振り返り、どのように判断したのかまとめさせる。初めの考えと終わりの考えを書く上で重視したポイントについて重視した割合をレーダーチャートに表させることで、考えの変遷を視覚的に捉えやすくする。

(5) 本題材で期待する子どもの姿

- ・「課題を解決する場」において、「自分の製作品に適した構想を考えよう」という課題に対する様々な解決方法の利点と欠点を捉えた上で、解決方法を選択する姿
- ・終わりの考えに、「適切に判断するポイント」である「構造」「機能」「加工法」全てについて考えた上で、選択した解決方法の利点と欠点を記述する姿。

(6) 本題材における評価指標

【適切に判断するポイント】

- ・構造（強さや耐久性、安全性）
- ・機能（収納量、使いやすさ）
- ・加工法（加工する箇所数、加工の難易度）

【解決方法】：自分の構想とそれに対する改善案や代案

【条件】：製作者である自分にとって最も適した製作品の構想

A 下記の内容の全てを満たしている。

- ・全ての解決方法の特徴について記述することができている。
- ・全ての「適切に判断するポイント」について記述することができている。
- ・自分が選択した解決方法の利点及び欠点について記述することができる。

B 下記の内容のいずれか二点を満たしている。

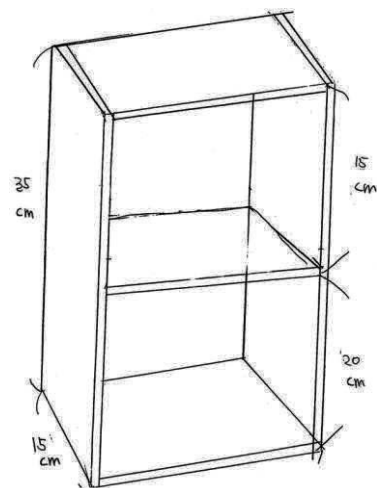
- ・全ての解決方法の特徴について記述することができている。
- ・全ての「適切に判断するポイント」について記述することができている。
- ・自分が選択した解決方法の利点及び欠点について記述することができる。

3 本題材における全体の様子と抽出生徒の姿

<課題をつかむ場> (第1時)

課題をつかむ場では、身の回りにあるものを収納したり整理したりすることができる製作品があることで、生活が豊かになりそうな場所や場面に目を向けさせることを通して、製作品の使用目的や条件について考えさせた。また、10パターンの製作例が描いてある資料プリントを参考にさせ、自分が考えた製作品の使用目的や条件を満たすためには、どのような形や大きさにしたらよいのかなどの構想に関しても考えさせた。

子どもたちは、資料プリントの製作例を基に、その構想から棚板の位置や枚数を変えたり、背板を加えたりなど、自分なりの考えを取り入れた小物入れやCDラックなどの構想を、プリントに記述した。しかし、使用目的や条件の記述が不十分な子どもが多く、なぜそのような構想にしたのかが、プリントに明確に示されていない子どもが多かった。



【図1：抽出生徒が考えた構想図】

抽出生徒も図1のような構想図を描き、「机の上の物を整理する」「貯金箱、鉛筆削り、本」など収納するものについては考えることができているが、収納するものの大きさや、数量まで考えることができず、このような構想にした理由についての記述や、製作する上での条件設定が不十分であった。

<課題を解決する場> (第2時から第7時)

「課題を解決する場」の初めに、「適切に判断するポイント」について、基礎的・基本的な知識および技術の習得を行った。第2時には「機能」について、空間の広さや開口部の大きさと収納物の大きさを比較させ、出し入れのしやすさや使いやすさにおいて、収納物に適した構想を考えさせた。

第3時には「加工法」について、けがき、切断、部品加工を練習材を使って実際に行わせることで、作業の難易度や作業に必要な時間について、体験を通して把握させた。

習得した知識および技術を基に、自分が考えた製作品の構想の特徴を「適切に判断するポイント」ごとに利点と欠点として整理しワークシートに記述させた。

第4時には、このワークシートを、他のグループの子どもと交換させ、そのワークシートに描かれている構想についての改善案や代案などのアドバイスを考えさせ、「適切に判断するポイント」ごとに利点と欠点を整理させ、ワークシートに追記させた。

次に別の子どもにワークシートを渡し、同様にアドバイスと特徴を記述させ、これを3回繰り返し、ワークシートを完成させた。(後掲資料1) 今回の実践では、自分が考えた構想とその構想に対する他者からのアドバイスを含めて、課題に対する解決方法とした。

抽出生徒がワークシートに記した「背板がないから耐久性が低い」という「構造」の欠点に対して、背板をつけて強度を上げた構想が描いてあったり、「背板がないから収納物が背面から落ちる」という「機能」の欠点に対して、箱形にして開口部を上向きに変えたアドバイスがあった。

また「本や小物を収納」という使用目的を受けて、本が入るようにあえて棚板の枚数を減らし本を出し入れしやすいように、空間にゆとりをもたせるという「機能」に関わるアドバイスがあった。

抽出生徒が他の子どものワークシートにしたアドバイスでは、「本やゲームなどを整理する」という使用目的を考えている子どもの構想に対して、本とゲームでは形が異なるために、棚板の間隔を変えて、2種類の大きさの棚が複数あるラックの構想を考え、その特徴を「機能」の利点として記述した。

設置する場所の関係上、縦長のラックになるため強度について心配している子どもの構想に対しては、背板の幅を広げることで、より強度を増すようにした構想を考え、その特徴を「構造」の利点として記述した。

使用目的・条件として「小物入れにしたい」「小物が落ちないようにしたい」と考えた子どもの構

想に対しても、同様に幅の広い背板をつける構想を考えた。すでに背板を2枚つけるアドバイスは記述されており、抽出生徒の構想は、そのアドバイスからさらに加工箇所を少なくする「加工法」に関わる利点加わるアドバイスになっていた。しかし、その利点についての記述はなく、結果的にワークシート上ではなぜそのような構想を考えたのか意図が不明確なアドバイスになってしまった。これは「小物が落ちないように背板をつける」という「機能」についてのみ考えていて、つける背板の枚数に応じて加工箇所が変わることまで多角的に考えることができていなかったためである。

第5時には、様々な解決方法に対して、条件「製作者である自分にとって最も適した製作品の構想」について批判的思考を用いた話し合いを行わせることで適切な判断をさせた。

子どもたちには、自分のところに戻ってきたワークシートを見て、最も適している解決方法とその理由を考えさせ、初めの考えとして学習プリントに記述させた。

まず、検討する該当生徒のワークシートについて、その子どもが考えた構想と仲間からのアドバイスについてグループ全員で確認し、その利点や欠点について把握させた【情報の明確化】。

その後、批判的思考を用いた話し合いをグループ単位で行わせた【推論の土台の検討】。この話し合いの中で、利点や欠点を多角的に捉えることができるように、「空間が狭い」という「機能」の欠点だが、「構造」のポイントとしては「より丈夫になる」という利点として考えることができることを一例として紹介した。

また、条件「製作者である自分にとって最も適した製作品の構想」について喚起させる声かけを行い、製作品の使用目的や使用条件、製作者自身の技能を振り返らせることで、解決方法に対して初めの考えの中で気付かなかつたり検討していなかったりした利点や欠点についても触れさせ、「適切に判断するポイント」を基に多角的に考えることができるようにした。

ワークシートに書かれている利点や欠点をグループの仲間と確認する中で、新たに気付くことができた利点や欠点を追記させたり、話し合いの中で、別のポイントの特徴として捉えることができた利点や欠点も追記させたことで、多くの生徒がワークシート上に解決方法の利点や欠点を整理して、ほぼ全ての欄について記述することができた。これは様々な解決方法の利点や欠点について多角的に捉えることができていたためであると考えられる。

抽出生徒も、グループの話し合いにおいて、「背板があつて丈夫」という意見に対して、「加工する作業が増える」「背板を上下につけるために縦びきをしないといけない」と発言をしており、構造の利点を加工法の欠点に捉えるなど、解決方法の特徴を多角的に捉えようとしている様子が見られた。

最後に、話し合いを通して捉えた様々な解決方法の利点や欠点と、「適切に判断するポイント」を基に、条件「製作者である自分にとって最も適した製作品の構想」について適切な判断をさせた【推論】。そして、最終的に決定した製作品に最適な構想について、終わりの考えとして学習プリントに記述させた【行動決定】。終わりの考えを本実践の評価指標に照らし合わせた際にA評価となる生徒がほとんどであり、ワークシートを活用したり、解決方法の利点と欠点を多角的に捉えるための声掛けを行ったりしたことで、子どもたちが適切な判断をすることにつながったと考える。

抽出生徒の記述は以下の通りである。

_____ : 機能	_____ : 構造	_____ : 加工法
_____ : 解決方法の欠点に関する記述		
<終わりの考え> 採用しようと思ったのは、自分の構想です。なぜなら自分の構想は上の板がなく、<u>本がどんなに大きくても入れられ、下に小物も入れることができるが、<u>上の板がないため、強度が低い。</u></u> アドバイス1は、<u>本をたくさん入れられるが、<u>小物を入れることができない。</u></u> アドバイス2, 3は、本を入れるところに上の板があるため、<u>高さが高い本は入れることができなく、また切断箇所が多く、加工が大変。</u> でも、自分は高さのある本も小物も入れたく、加工法はなるべく簡単な方がいいため、機能面と加工の難易度を重視したい。だから、自分の構想にしました。		

この終わりの考え記述の中で、「本がどんなに大きくても入れられ」「小物を入れることができる」「高さが高い本は入れることができなく」という「機能」についてや、「上の板がないため強度が低い」という「構造」について、「切断箇所が多く、加工が大変」という「加工法」について書かれており、「適切に判断するポイント」全てに関する記述がされている。

また、抽出生徒が選んだ自分の構想についても利点だけでなく、「機能」について欠点に関する記述がされており、様々な解決方法の利点や欠点を捉えた上で、自分が重視する「適切に判断するポイント」を基に適切な判断をすることができていると言える。

しかし、抽出生徒の初めの考えと終わりの考えを比較すると、選んだ解決方法だけでなく、記述されている内容も大きな違いがなく、話合いによってどのような新たな考えをもったのかが見えない記述になっていた。このことから話合いによる変容が分かる記述になるように、記述する内容や評価指標を今後見直す必要がある。

IV 成果と課題

本実践において批判的思考を用いた話合いを行ったことで、解決方法に関わる基礎的・基本的な知識および技術をより精緻なものにし、様々な解決方法に対して偏りのない視点から選択させることができた。

このことから、本題材で期待する生徒像である、「様々な解決方法の利点と欠点を捉えた上で、解決方法を選択する姿」や「終わりの考えに、「適切に判断するポイント」全てについて考えた上で、選択した解決方法の利点と欠点を記述する姿」には近づくことができた。

これらのことから、本校技術・家庭科が目指す資質・能力である「課題に対する解決方法の中から、適切な判断をする力」という資質や能力が身についたものとする。

しかし、手だてに関わって次のような課題も残った。

- ・ 終わりの考えの記述が話合いによってどのような考えをもったのかが見えない記述になっているものがある。そのため、話合いの変容が分かる記述になるように、記述する内容や評価指標を今後見直す必要がある。
- ・ 批判的思考を用いた活動を行い、初めの考えと終わりの考えの記述を本研究シリーズと同じ流れで行っていくと、技術・家庭科の授業時間数に対して多くの時間を費やしてしまう。与える資料の内容を精選したり、特徴がいくつか記入されたワークシートを用意したりすることで、ワークシートをまとめる時間ではなく活用する時間を確保できるような工夫が必要である。

以上のような点を基に、本研究シリーズの成果と課題を、次の研究シリーズに活かしていきたい。

引用文献

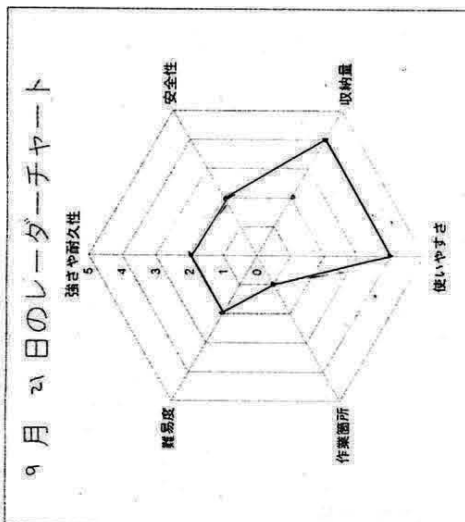
- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2008年、98ページ
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』教育図書株式会社、2008年、12ページ

参考文献

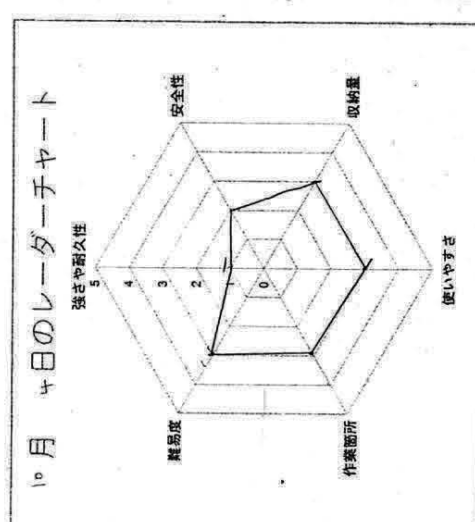
- 荒井紀子『家庭科における問題解決的な学習の現状と課題』大阪教育大学紀要、2012年
安東茂樹『中学校新学習指導要領の展開 技術・家庭科技術分野編』明治図書、2008年
同『技術科教育はなぜ必要か』竹谷教材、2014年
江川政成『子どもの創造的思考力を育てる』金子書房、2007年
金子志麻『「伝え合う力」をはぐくむ家庭科の授業の工夫』山梨県総合教育センター、2004年
技術教育分科会編集『新技術科教育総論』日本産業技術教育学会、2009年
佐藤文子編著『中学校新学習指導要領の展開 技術家庭科家庭分野編』明治図書、2010年
高浦勝義、松尾知明、山森光陽『ルーブリックを活用した授業づくりと評価』教育開発研究所、2006年
横浜市教育委員会『横浜版学習指導要領 家庭科、技術・家庭編』ぎょうせい、2009年
渡辺健介『世界一やさしい問題解決の授業』ダイヤモンド社、2007年

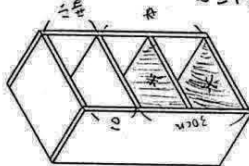
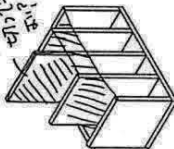
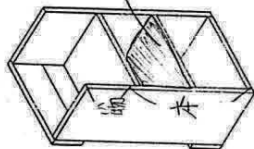
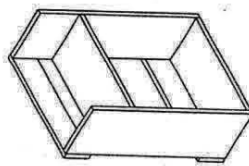
技術科授業プリント 1年12 - 構想(ワークシート)	名前	組	年	番	班
目的	小説、花巻話の本 を一つ読む。その中から 好きなところを入れる。				
条件	本、小説、花巻話の本、 読むために、先生の話と 比較する。(20分)				

◎重要視している割合のリーダーチャート



※6項目の合計値は最大15点まで



解決方法	自分の構想	アトハイス1 パターン6	アトハイス2 パターン4	アトハイス3 パターン2
適切に判断するポイント	 4に並べられる。 氷の箱はつたおじい。箱の厚さ	 氷の箱はつたおじい。箱の厚さ	 氷の箱はつたおじい。箱の厚さ	 氷の箱はつたおじい。箱の厚さ
構造	1に4の四角でなく、中に板を入るに、板の厚さ10に10に強い。	縦にも横にも板があるため、横からの圧力を受け、強い。	背板が1枚あるため、上からの圧力を受け、強い。	中央の板が1枚あり、耐圧が少し低くなる。
適当な耐久性・安全性	背板が1枚あり、耐圧が少し低くなる。	背板が1枚あり、耐圧が少し低くなる。	背板が1枚あり、耐圧が少し低くなる。	背板が1枚あり、耐圧が少し低くなる。
機能	収納量	収納量	収納量	収納量
加工法	加工箇所が少なく、加工の難易度が低い。	加工箇所が少なく、加工の難易度が低い。	加工箇所が少なく、加工の難易度が低い。	加工箇所が少なく、加工の難易度が低い。

セクシャルマイノリティの概念から

家族・家庭生活を見つめる家庭科の授業

「自分らしく生きる一温かなつながり」の実践から

愛知教育大学附属岡崎中学校 武藤 良子

1 主題設定の理由

高齢者との共生、障害のある人との共生、多文化共生。これからの社会には、すべての人が人格と個性を認め合い、多様な人のあり方を尊重し支え合うことが求められている。昨今注目されるようになってきた、セクシャルマイノリティについても例外ではない。2015年4月に、東京都渋谷区同性パートナーシップを認める条例が定められたことを皮切りに、いくつかの自治体で同性パートナーシップ制度が導入されている。また、2017年4月には、大阪府で男性同士のカップルが里親として認定され話題となるなど、セクシャルマイノリティに対する社会の考え方は過渡期に入ってきている。一方で、社会制度の崩壊を危ぶむ声や、法もって保護すべき対象であるのかを疑問視するような反対意見も根強いこと、目くじらを立てる必要はないという無関心とも取れるような考えもある。自らのセクシャルリティと向き合ったうえで、自分らしく生きていきたいと願う当事者にとっては、生活単位とされる家族の形や、結婚、子育て、老後などのライフステージを迎えるにあたり、権利が与えられないことによる生きづらさを感じることもある。当事者が自分らしく暮らしていくためには、関係者だけでなく、社会全体の理解も必要となるはずである。セクシャルマイノリティの人々を取り巻く生活課題は、これからのくらしに係る生活事象と切り離すことのできないことであるからこそ、家庭科の授業をとおして考えていくべき課題であると考えられる。セクシャルマイノリティの人々のくらしからこれからの家族・家庭生活を展望することで、多様なくらしのあり方を支え合い、尊重し合うことのできる社会をつくろうとする子どもを育てたい。

本校の生徒間では、周りと違うということが受け入れられやすい環境にあると感じている。それは、周りと違う角度から物事を見ることの面白さやよさ理解され、よい意味で本校の普通となっているからであると考えられる。では、セクシャルリティについてはどうだろうか。子どもの様子を見てみると、学力テストの性別欄に丸を付け忘れた子どもが、「危ない、両性具有になるところだった」とつぶやいていたり、楽しそうに過ごしている姿に対し、「ホモが盛り上がっている」と話したりしている場面を見かけた。すべての人が男性と女性の二つに区別され、それぞれ男性らしい・女性らしい服装、ふるまいをする。そして異性同士で惹かれ合うのがあたりまえであり、そうでない場合は異常であるという意識は、本校の生徒にも根づいているものだといえる。これまでの社会や、テレビやマスコミの刷り込みのよってつくられてきたセクシャルリティの枠の中で過ごす子どもにとっては、疑う余地もないというほうが正しいのかもしれない。これからの未来をつくる担い手となる子どもには、自分が家庭や社会をつくる一員であることを自覚し、周囲と互いに支え合って生きているということを意識してくらしをつくってほしい。そのために、子どもの中で基準となっている「性に対する普通」をゆさぶり、多様な性、多様なくらし方と向き合えるようにしたい。そして、これからの家族と家庭生活を、ひいては社会を展望していくことで、子どもの視野を広げ、社会的な性差にとらわれることなく、自分らしいくらしを実現させていくために必要な価値観を身につけさせていきたい。

2 研究の構想

(1) 目ざす子どもの姿

くらしにおける問題と真摯に向き合い、豊かな価値観を獲得していく子ども

「くらしにおける問題と真摯に向き合う」ことは、問題に関わる人々の思いを受け止め、切実感をもって問題を追究しようとする姿のことであり、「豊かな価値観を獲得していく」姿とは、生活を多面的に捉え、それぞれの見方のよさや足りなさについて考えていくことである。

(2) 研究の仮説とてだて

<仮説1> 人との出会いを大切にした授業展開を工夫すれば、子どもは切実感をもって問題を追究していくことができるだろう

てだて：単元をとおして、当事者や当事者の家族、関係者との交流の場を設定する

・単元における問題は、生活課題とそこに関わる人々や子ども思いが絡み合うことで生み出されるものであると考えている。本単元における問題に対し、子どもが真摯に向き合いながら追究できるようにするためには、子どものセクシャルマイノリティに対する価値観をゆさぶったり、セクシャルマイノリティ当事者が感じている生きづらさを理解したりする必要があると考えた。

そこで、確かめる段階においては、多様なセクシャルリティについて実感を伴って理解できるように、それぞれに異なるセクシャルリティをもった当事者やその家族を複数招き（NPO法人ASTA）、当事者が自分のセクシャルリティと向き合えるようになるまでの苦労や努力にふれたり、これまでの生き方や、今後の生活についての話を聞いたり、意見交流したりする場を設ける。子どもが性の多様性を理解したり、一人の人としての魅力を感じたりすることで、当事者に対する思いをもって追究していくことができるようにする。

深める段階では、当事者や関係者への取材を推奨し、さらに多様なセクシャルリティ、立場の人の考え方にふれられるようにする。当事者のくらしを支えるしくみについて具体的に考えたり、セクシャルマイノリティに関わる活動をしている人々の思いにふれたりすることで、さらに切実感をもてるようにしたい。そして、意見交流ではALLY（理解者・支援者）の立場でASTAの活動を立ち上げ、広めようと奮闘する久保様から、子どもの活動に対する感想や、中学生である子どもに考えてほしいことを話していただいたビデオレターを流すことで全ての人の個性を尊重しようとする態度を養うことができるようにする。

つなぐ段階では、久保様と、セクシャルマイノリティの問題に取り組まれている弁護士の方を招いての意見交流を行い、これまでの考えを発信できるようにする。また、子どもの考えに対して助言をいただいたり、これからの社会のあるべき姿やそのために自分たちにできることを交流し合うことで、これからのくらしに目を向けられるようにする。

(3) 注目生徒Aについて

何気ない会話の中で、「〇〇ちゃんと結婚したい」と話す友達に対し、「渋谷に行けば、女どうしでも結婚できるよ」と話すなど、セクシャルマイノリティについては多少なりとも耳にしたことがある様子が伺えた。しかし、それらは冗談の中できり広げられている会話の中のことであり、多くの子どもと同じく、セクシャルマイノリティを普通ではないものと捉えていると感じられた。今年度の授業開きでは、消費者の心理と売り手側の戦略について取り上げた。「2000円の弁当を安いと思わせるにはどうしたらよいか」という問いに対し、「近くに高い商品を並べる」と発言した。しかし、自分の意見を述べたことに満足し、仲間の意見に関連づけて考えを述べようとする姿は見られなかった。また、授業日記には、仲間の「数量限定という意見はよいと思った」と書かれており、自分の考えや仲間の考えがどのように価値づけられるのかを意識する姿は見られなかった。

本単元では、当事者との出会いや多様なくらし方にふれることによって、生徒Aの性に対する「普通」という価値観を問い直せるようにしたい。また、意見交流をとおし、自分の考えと仲間の考えのつながりを見いだしたり、価値づけたりする姿を期待したい。

(4) 単元構想

段階	主なてだて	思い・考え	共有される思い・考え	注目させたい見方
気づく 確かめる 深める つなぐ	当事者へのインタビューの様子を映像で映し出す。シャイな人でも多様な目に見えるようにする。 ●考える力	家の仕事はほとんど母がやっている	性別で分けられていることが多い	多様な性って何だろう
	当事者の家族の場を設計する。ジェンダー価値観を対比できるようにする。 ●考える力	1～2時 左利きやAB型と同じくらいいる 男女が結婚して子育てをし、老後を送ることは当たり前ではない	偏見や差別に苦しんで人が多い 同性どうしでも支え合って生活する様子は普通の生活と変わらない	かわいそうな人たちと捉えるべきではない 周りや違って大丈夫だと、前向きに生きている人もいる
	①意図的に指名する ②気づいた差異について交流する場を設定する ●差異を把握する力	3～5時 LGBTにという分け方があるが、一人一人の性のあり方は多様だ くらしのしくみが男らしさや女らしさという型にはめられているので生きづらい	先に法律やしくみを整えれば、周囲の人々の意識もたかまるのではない 周りの人々の意識が高まっているのに、制度つくっても意味がない	LGBTの人は生きづらさを感じながら生活しているようだ。LGBTのひとたちの生きづらさを解消したい 縁を切るほどの覚悟をして、カミングアウトをしている 家族や子どもをもつのをあきらめてしまう人も多いようだ
	取材や調査活動を推奨する。社会の動きや人々の意識を細かに捉えらるようにする。 ●くらしを創る力	6～8時 LGBTsのカップルに育てられた子どもがいじめられないか このまま認めていったら、社会の発展は止まってしまわないか どの人も自分の力を最大限に発揮できるようにすることが大切だ	社会的な制度を充実させることで当事者のくらしを支えていく必要がある 多くの自治体でパートナーシップが認められるように声を上げていくべき LGBTsの人をどこか特別だと捉えていることがいけないのではない	身近な人がLGBTsであることに抵抗を感じる人が50%以上もいる 非当事者のもつ世界観や人生観を広げることが社会の意識を変えるはずだ 活動をしている人は、いろいろなところでつながっている
つなぐ	講師を招いての場を設計する。これまでの動きを振り返り、これからのくらしを創る。 ●くらしを創る力	9時 一人一人の違いを認め合うことはよりよい社会をつくることになる	私にとっての自分らしい生き方とはどういうことか考えていくことが大切だ	一人一人の温かい思いがたがってこれからのくらしや社会をつくっていく
		固定概念にとらわれることなく、自分らしいくらしをつくっていききたい	周りの人々と支え合い、ともに生きていくというつながりを大切にしていきたい	

3 授業の実際と考察

◆ 第2時 意見交流

「ALLY TEACHER'S TOOL KIT (NPO 法人 ReBit)」のDVDを視聴した。DVDには、セクシャリティについての簡単な説明と当事者へのインタビュー映像が収められている。このDVDを視聴し、感想交流を行った。C5の発言をきっかけに、自分自身は受け入れられるだろうかという方向に広がっていった。

資料1：授業記録①

発言者	発言内容
C5	社会全体で受け入れるというのはここから言える。ここではないところで、受け入れますと言っても、周りからは変な目で見られるかもしれない。そこが今後の課題だ。
C8	受け入れてあげたいという気持ちは自分としてはある。例えば、銭湯に行ったときに、体は男で、気持ちが女の人で、髪の毛を伸ばしている人がいたとするじゃないですか。その人が男湯に入っていたら引いてしまうと思う。
生徒A10	私も受け入れたいという気持ちはあるけれど、 <u>なんだかんだいって受け入れられないという気持ちがあると思う。私の中でLGBTのひとは普通じゃないという考えがある。今までの考えを変えるのは無理だろう</u> と思ってしまう。
C11	台本通りに行かないような場所で、打ち明けられたとすると、 <u>びっくりするかもしれない。出会ったときに、何事もなかったかのように通り過ぎることができるか</u> という正直自信はない。だから頭ではわかっていても心では受け入れられないかもしれない。
C12	
教師13	会ってみたいとわからないという意見が多く出た。一度会ってみませんか。

受け入れたいと思う反面、実際に対面したときにどう反応してしまうのか、受け入れることは難しいのではないかという意見が多く出され、LGBTの人たちを実際に受け入れていくことについて思いをめぐらせ始めた様子が見えてくる。生徒A10も「なんだかんだいって受け入れられないという気持ちがあると思う。私の中でLGBTの人は普通じゃないという考えがある。今までの考えを変えるのは無理だろう」と自分自身のこれまでの考え方をふまえ、正直な思いを述べた。資料2はこの意見交流後の生徒Aの授業日記である。

資料2：生徒Aの授業日記

実際に友達にカミングアウトされたら、引いちゃうし、すぐには受け入れることはできないんじゃないかなって思います。前回までは、社会全体で受け入れて行くことが大切とか言っていたけれど、そんなきれいごとでは済まされない問題なのかなと思い始めました。

「実際にカミングアウトされたら引いちゃうし」と、自分だったらどうかと、自分に引きつけて考えている。また、「そんなきれいごとでは済まされない問題なのかな」と書かれている。これらの言葉から、生徒Aは口では簡単に受け入れると話すが、実際はどのような考えることでLGBTの人たちを受け入れて入れていくことの難しさを感じていると考えられる。「きれいごと」ということばにどれほどの思いが込められているのかを捉え、当事者との人たちとの交流にむけての思いを引き出すために、生徒Aと対話をおこなった。

資料3：生徒Aとの対話記録

発言者	発言内容
生徒A1	きれいごとでは済まされないかもと書いてあったけど、具体的にはどう思ってるの？
生徒A2	ほんとに来るんだよね。正直、なんか、気まずい気がする。
教師3	ASTAのかたが来ること？どうしてそう思ったの。
生徒A4	だって、 <u>失礼なこと言ったり、向こうの人からしたら、変な態度になっちゃったりするかもしれない</u> 。自分もそうだし、さっきのみんな意見もそうだった。 <u>どうなるかわからない</u> 。
生徒A6	りの人からの言葉とか、態度でつらい思いをしてきてるのに、 <u>またここで傷つけちゃうかもしれないって思うと怖い</u> 。

生徒A4の「失礼なこと言ったり」「またここで傷つけちゃうかもしれない」という発言からは、当事者の人たちのことを気づかう様子もうかがえる。しかし、一方で、生徒A6「気まずい」「どうなるかわからない」「怖い」という言葉は、これまでの価値観から、当事者の人たちに対してのマイナスのイメージが大きいということも感じられる。当事者の人と交流することになったということによって、生徒Aの中でも、当事者の人とどう向き合っていくのかという課題が現実味を帯びてきたのだろう。

◆ 第3時・第4時 当事者や当事者の家族との交流

NPO法人ASTAのみなさんとの交流を行った。9名の方にお越しいただき、セクシャルマイノリティに関わる基礎知識の全体で説明したあと、グループトークを行った。20分のグループトークを3回行い、それぞれが、3名の方と交流した。資料4は交流前と交流後の授業日記である。



資料4：ASTAのみなさんとの交流後から考えたこと

実際に話してみて、今までは偏見で、ちょっと暗いイメージがあったけど、全然そんなことなく、明るくて、話してすごく楽しくて、偏見とか先入観の怖さを知りました。一人一人違うってことはあたりまえだから、恋愛の対象が自分と違う人がいるのも自然なことかなと思います。私が完全に理解することは無理だけど理解しようと思うことで本当の意味のALLYになれると思います。

生徒Aの交流後の考えには、「偏見とか先入観の怖さを知りました」とある。当事者の人と会うことになり、資料3のように、「気まずい」、「怖い」、「どうなるかわからないという自分自身の中にあった大きなイメージと、交流をとおして実際に感じた印象のギャップに驚きを覚えたのだろう。そして、悪気のあるなしにかかわらず、つくられたイメージによって簡単に人を傷つけてしまうということを実感したのだと考えられる。また、「自分と違う人がいるのも自然なこと」と書かれている。人と違う、ということに対し、「自然」という言葉を選んでいる。セクシャルリティに対し、「普通」という枠でくくるのではなく、「自然なこと」と広く捉え始めた様子うかがえる。また、ALLY（理解者・支援者）」に対しては、「完全に理解することは無理だけど」と、現実的に自分自身が当事者の人とどう接することができるかを思い浮かべたうえで、「理解しようと思うことで本当の意味のALLYになれる」と記述したのだろう。「本当の意味」と付け加えられていることから、社会全体で受け入れるべきということを具体的に考え始めた様子うかがえる。以上のことから、ASTAのみなさんとの交流をとおして生徒Aの当事者に対する思いや考え方が変わり始めたと考えられる。

◆ 第6・7時 個人追究

LGBTsの人たち自分らしく暮らせるようにするにはどうしたらよいかということに対し、個人追究を進めた。生徒AはNPO法人PROUD LIFEに取材を申し込んだ。

資料5：生徒Aの個人追究ノートより－PROUD LIFEへの取材から－

■■さんはMTFのレズビアンで、戸籍上は男性なので女性の人と結婚をしています。その人と奥さんに話を聞いたら、初めに、差別はどこからどこまでのことを言うかを定義してほしいと言われて、それと、同性婚ができて周りの人の生活には影響が出ないんじゃないかということや、当事者ではない周の人が騒ぎ立てるのは嫌だなと思うことも正直なところあると教えてくれました。確かに何が差別で何が差別でないのか分からないなって思いました。

さらに、生徒AはASTAの共同代表理事に取材（以下講師①）を行い、前回の取材で疑問に感じたことを話した。

資料6 : A S T A共同代表 講師①への取材記録

発言者	発言内容
生徒A 18	■■さんと奥さんは、同性婚とかの法律ができて、周りの人は困らないんじゃないかっていう風に言っていて、当事者の人はどう思っているかが分からなくなって。
講師①19	それは、■■さんには■■さんの考え方があるってことじゃないかな。
C 20	A S T Aの人が来たときに聞いたら、Lさんは同性婚はなくてもいいけど、老後を考えるとパートナー制度はほしい、Sさんは逆に、お互いが好きどうしだからどういう人でも結婚ができるといっていて、 <u>人によって差がある</u> など。
講師①21	今の、異性婚を前提とした結婚制度ってあるけど、制度があるから全員が使うわけじゃない。でも使いたい人もいる。使いたいと思う人のために整えることが本来あるべき姿かなと思う。Lさんはなくてもいい、Sくんは使いたい、それは <u>お互い尊重される考え方</u> のはずだし、 <u>L G B Tだからどうってことじゃない</u> 。
生徒A22	私も制度は作るべきと思っていて、でも逆にそれをした人に偏見の目が向けられるんじゃないかって思っている。トイレの話だったら、そのトイレにはいった人たちが偏見の目で見られるかもしれない。そうしたら、制度も大事だけど、人の目を変えなくちゃいけない、どっちもやるべきだけど、どうやったらいいかわからなくて、 <u>LさんとSさんの考えが違うみたいに、A S T Aの人はどんどん広めたいと言っていたけれど、■■さんは当事者ではない周りの人が騒ぎ立てるのは嫌だ</u> などと思うこともあるといっていて、 <u>もしかしたらそういうのを嫌がる当事者の人もいるかもしれないから、この問題に対してどうしていったらいいのかということ</u> は簡単には言ってはいけなくて、 <u>どうしたらいいか分からなくなってきた</u> 。

生徒Aは資料5には「何が差別で何が差別でないのかはわからない」と書いていたが、資料6の講師①へ取材では、生徒A16「当事者の人はどう思っているかが分からなくなって」とある。当事者の立場に立って考えようとする思いをもっている一方で、当事者の人はこう考えているだろうと、当事者をひとつのくくりとして見ていることもうかがえる。その後、C20や講師①21の発言を受けて、「LさんとSさんの考えが違うみたいに、ASTAの人たちはどんどん広めたいと言っていたけれど、■■さんは当事者ではない周りの人が騒ぎ立てるのは嫌だなどと思うこともある」と言っていて、LさんとSさんの同性婚に対する考え方、今回取材をした■■さんとASTAのみなさんの啓発活動に対する見方の違いにふれていることから、LGBTsの人たちの考え方をひとつくりにして考えていたということに気づき始めた様子が見える。「もしかしたら「嫌がる当事者の人もいるかもしれない」と、取材をとおして、セクシャリティに関する課題に対しての、当事者の一人一人の考え方の違いに目を向けることができたといえる。そして、生徒A22は、「どうしたらいいのかということは簡単には言ってはいけなくて」と話した。この言葉からは、さまざまな考え方をもつLGBTsの人たちが自分らしく暮らせるようにするということの難しさを感じていことがうかがえる。講師①への取材の中では、「簡単には言ってはいけなくて」と話している。取材を通して、これまでの考え方では足りず、当事者の人の思いや考え方をより細かくくみ取り、寄り添っていくべきだということに気づいたのだろう。以上のことから、取材によって問題意識をさらに強め、出会った人の思いや考え方を大切にして追究しようとする姿が表れたと考える。

◆ 第8時 意見交流

これまでの個人追究から、「LGBTsの人たちが自分らしく暮らせるようにするにはどうしたらよいか」というテーマで意見交流を行った。

資料7 : 授業記録②

発言者	発言内容
生徒A24	私は一回目の取材で当事者の■■さんに合って、話を聞いた。そこで、少数派に対する制度が変わったところで、多数派の人の生活には影響はないという話があった。それに納得して、私はどんどん制度をつくればいいと思っていたんですけど、2回目の取材で講師①さんに会ったときに、そのこ

C 25	とも話したんですけど、<u>啓発活動をしていると、別の当事者の人たちから批判があることを知って、また、ALL Yという存在がALL Yでない人との間に差別を生んでしまうことがわかった。らどうすればいいか</u>というところについては具体的に答えが出ていないが、<u>当事者の人をLGBT sというくくりではなくて、一人一人の人として、意見に耳を傾ける</u>ことで、どうすればいいかが見えてくると思う。 そもそもLGBT sの人たちは異性愛の人や性別に違和感がない人、本当に、みんなと違うのかということを疑問に思っ中京大学の教授に取材をさせてもらった。教授は、<u>誰だって好きになるタイプや体のつくりは少しずつ違うし、表現したい性もちょっとずつ違う</u>と話してくださった。そういう面から考えると、<u>別に同じじゃないかっていう風に思っ、理解する</u>とか、ALL Yになるとか、意識してやることじゃないとか、だから、<u>広めていくとか、受け入れてあげるとか、そこらへんがもう上から目線じゃないか</u>なっって思っちゃって、<u>認め合う、理解し合う</u>っていうほうが正しいとか、だから、すべては認識の問題かなっって思います。
C 26	C 25 さんが、すべては認識と言ってくれたんですけど、私もそうだと思っって、今こうやって話し合いをしていて思うのが、<u>男・女とLGBT s</u>っていう3つのくくりで考えている気がしなくもないとか、私たちが今こうやって授業をしないとLGBT s人たちについて知らなかったのかもしれないし、今までだっ男・女というくくりでずっと生きてきたわけだから、なかなか3つのくくりで考えてしまうのもわかる。でも、性別のくくりでものごとをとらえるんじゃないで、ただ、単純に、一人一人に自由が与えられてるっていう風に考えるべきかなっって思います。で、ASTAの人たちが性別はグラデーションと言ってくれていたと思うんですけど、<u>男・女</u>というのも、<u>LGBT s</u>というくくりにはいるんだから、みんなLGBT sの人といえる。だからみんな一緒なんじゃないかと思っました。
教師 28	自分たちがどう認識しているかという話が出てきている。みんなに届いたビデオレターを見よう。

生徒A24は、当事者一人一人の考え方の違いや、ALL Yとして声を上げることがそうでない人との間に新たな差別を生んでいることをふまえ、「一人一人の人として意見に耳を傾ける」と2回の取材をとおして構築された考えを述べた。また、C20と同じように「LGBT sというくくり」という言葉を使っはいるが、生徒A24は「当事者の人をLGBT sというくくりではなくて、一人の人として」と話していることから、この場面においては対象をすべての人に広げることではなく、当事者の人をLGBT sというラベルで見っはいけないという見方とどまっっていることがうかがえた。その後、C25「別に同じじゃないかっていう風に思っ理解する」、「広めていくとか、受け入れてあげるとか、そこらへんがもう上から目線じゃないか」と述べた。自分らしく生きられるようにするにはと考える中で、自分たちの中で当事者の人たちを特別視しているのではないかと自分たちの活動や考えを見直しているといえる。そして、C26「男・女というのも、LGBT sというくくりにはいるんだから、みんなLGBT sの人といえる。だからみんな一緒なんじゃないか」と、多数派というくくりではなく、自分たち自身も当事者であると捉えることが必要だと、自分事に寄せて考えていることがうかがえた。以上のことから、取材をとおして、子どもの中で、LGBT sは守るべき特別な存在であると、どこか捉えてしまっっていた部分が変化してきたと考えられる。ここで、講師①からのビデオレターを提示し、再度意見交流をおこなった。資料9はこの時の授業記録である。

資料9：授業記録③

発言者	発言内容
C 3 0	<u>ALL Yになるとか、受け入れるとか考えていたけど、それがもう上から目線になっっていたなと気づかされた。ビデオにもあっただけど、73億それぞれの個性があり、僕たちはみんな違っ存在で特別とかそういうのはない。</u>みんなが違っものをもっいて、それをお互いに理解し合っ生きることが大切だと思っます。。
C 3 2	<u>動画を見て、一人一人のマイノリティっっていっいて、それがすごくそうだなっって思っ、性格とか、背が高いとか、それもマイノリティの一つじゃないですか。僕たちの取材先で、初めに、そもそもLGBT s</u>って言葉が差別じゃないのっというふうに言われて、僕たちがやってることっってどうなんだろ

C 3 3	うって、びっくりしたんだけど、考えてみると、そういう言葉でくくっていること自体がだめだなとわかった。 分けなさいいけないときは物理的にはあるかもしれない。今はとりあえずLGBTsとにおいて、まずは知らなくちゃいけない。どう思いかはおいて、知らないと始まらない。でもなくなっていくべき。でも、みんな平等といって、LGBTsの人たちだけを取り上げていくのも違うかなって思って、 <u>お互いに譲り合っていきますよ、とか共存していく、共存という言葉もだめかもしれないけど、うまくとけ合っていく感じがいい</u> と思う。
C 3 4	講師①さんは、 <u>違いを楽しむ</u> といていた。多様性を認めてほしい人は、多様性を認めないっていう人を認めないことになる。多様性を認めない人は、自分の意見、自分らしさを認めることになる。 <u>みんながみんな自分らしく過ごすには多様性を認めることが必要だ</u> と思う。

C 3 0は、「ALLYになるとか、受け入れるとか考えていたけど、それがもう上から目線になっていたなと気づかされた」と発言した。また、「僕たちはみんな違った存在で特別とかそういうのはない」と、意見交流とビデオレターの内容から自分が考えてきたことがどこかでLGBTsの人たちと自分を区別して考えていたことに気づいた様子がうかがえる。C 3 2は講師①のビデオレターから「性格とか、背が高いとか、それもマイノリティの一つ」と視野を広げている。これは、講師①の話の内容と、取材先で問い直されたことで、「僕たちがやってることってどうなんだろうって、びっくりした」とそれまでの捉え方が、大きくゆさぶられた経験とリンクしたためだと考えられる。続くC 3 3は、「共存していくという言葉もだめかもしれないけど」と、言葉を選びながら話している様子からは、当事者のことを思い浮かべているのだと考えられる。そビデオレターの内容から、LGBTsというくくりにとらわれず、視野を広げて考え始めており、たくさんの人との出会いと交流によって子どもの思いや考えがゆさぶられ、構築されているといえる。以上のように、注目生徒以外の子どもの姿からも、当事者や活動に取り組む人との出会いや交流によって、セクシャリティから多様性について見つめることで人とのつながりへ視野を広げることができたといえる。

資料10は意見交流後の生徒Aの授業日記である。

資料10：生徒Aのワークシート④

【授業日記】：C9さん言っていた、とけあうとか、理解し合うって言うのは自分の意見を変えろとか理解しろっていうのを強要しているような感じがしてしまうなっていました。知識をもつことが大切とかも出てたけど、それもちょっと他人ごとのように感じて、確かに私も大切だっと思うけど、じゃあ、どうしたら知識をもてるかを考えていくべきかなって思いました。「〇〇が大切だよね」と言うのは簡単に言えるけど、それをどう実現していくか、どう動いていくかを考えないといけないんじゃないかなって思います。

生徒Aは、前時の意見交流を経て、考え方の違う人どうしが認めようとすることで、みんなが自分らしく暮らすことができると考えていた。資料14・C9の考えを聞き、「とけ合う」「理解し合う」ことが、「強要しているような感じ」がすると、一人一人の考え方を尊重すべきという自分の考えとのずれを感じているとわかる。また、知識をもつことが大切ということも「他人ごとのように感じて」、「〇〇が大切だよね」と言うのは簡単に言えるけど、それをどう実現していくか、どう動いていくかを考えないといけない」と、仲間の考えの足りなさについて記述した。また、最後に「うちもできていないんだけど」と記している。これは、資料12・生徒A24「どうすればいいかというところについては具体的に答えが出ていない」とあるように、これまで継続されてきた考えである。具体的な案を考えるとということにこだわっている姿からも、生徒Aが問題に対して切実感をもつ姿が表出していると考えられる。

◆ 第9時 発信活動

単元の終末として、これまで交流を続けてきたASTAの共同代表理事（以下講師①）と、取材でお世話になった、弁護士のかた（以下講師②）をお招きし、「誰もが自分らしく生きられる社会の構築に向けて」というテーマで意見交流を行った。

資料 1 1 : 授業記録⑧

発言者	発言内容
C13	みんなが言ってくれた、偏見はなくならないというところで、私自身はこの授業が始まる前から、セクシャルマイノリティについては知っていて、人に対して差別とか偏見をするということに正直すごく腹が立っていて、絶対にだめだと思ってた。でも実際には差別は絶対だめ、というのもだめだと思う。でも、お互いに傷つけ合わないことはできる。100 人中 100 人が完全に理解するのが理想なんですけど、それは難しい。でも <u>確実に理解者は増えて、前進できるはず。100 人の中の少しずつでも増やしていけば、未来を明るくできる</u> と思います。
講師②14	知らないことによって悪循環が生まれている。知らない・差別する・言い出せない・ないものとされる・だから知らないという悪循環。多くの子が言うとおり、完全ということは難しいという思いが実は僕にもある。今の話を聞いて、100 人中の 10 人、20 人からスタートして、それが 20 人から 50 人に広がって、またそこから 90 人と、 <u>どんどん輪が広がっていったら、今の環境とは全く違う環境になりますね。それって当事者の人にとってはすごく大きなことだし、素敵なことだ</u> と思いました。
生徒 A20	私は自分らしく生きるには、 <u>講師②さんのお話しを聞いて知ることからだ</u> と思った。さっき、C11 さんがとけ合うとか理解し合うと言っていて、それはちょっと強要している部分もあるんじゃないかなって思っていた。それは、理解できない人、とけ合いたくない人の意見を否定していることになっちゃうと考えていた。広めようと発信すれば、いろいろな人が知ることができると思うけど、そこからどう考えていくかは、自由という部分もある。発信していくことに対して、嫌な思いをしてしまう人もいるから、 <u>その人が完全に自分らしく生きられるかはわかんなくて、例えば、発信されていることに対して平気な顔をして自分の気持ちを押し殺していたら、それは自分らしく生きていえるだろうかって思って。一人一人を見ていって尊重することは大事だと思って、私はそれにこだわっていたけど、それだけ考えてしまうと、できることってすごく限られてしまうんじゃないかなって気づくことができた</u> 。だから、まずは結果として大きく捉えることになって、少しずつになるかもしれないけど、 <u>知ることからやっていけたらいいな</u> と思いました。でも、 <u>自分の周りレベルでは、一人一人を見て関わっていくことができるかなって</u> 思いました。

前時で、一人一人の違いをどう捉えていくかということが話題になっていたことから、完全に理解し合うことは難しいという考えが出されていった。生徒 A20 は、「講師②さんのお話しを聞いて知ることからだと思った」と述べた。これは、簡単に結論が出せないという自分の思いに対して、講師②14 にあった、知らないことから始まる悪循環が生まれているということが響いたと考える。続けて、「その人が自分らしく生きられるかはわかんなくて」「平気な顔をして自分の気持ちを押し殺していたら、それは自分らしく生きていえるだろうか」とあり、当事者のことを思う気持ちが表れている。これは、資料 1 0、12 にあるように、2 回の取材で、これまで生徒 A が感じ取ってきたものと違う当事者の思いもあることが、大きく心がゆさぶられ、ここまですべて残っているからだと考えられる。そして、「私はそれにこだわっていたけど、そう考えてしまうと、できることってすごく限られてしまうんじゃないかなって気づくことができた」と続けた。これは、講師②14 の「どんどん輪が広がっていったら、今の環境とは全く違う環境になりますね。それって当事者の人にとってはすごく大きなことだし、素敵なこと」と活動を進めることを価値づけた発言によるものだと考える。そして、生徒 A は「結果として大きく捉えることになって、少しずつになるかもしれないけど、知ることからやっていけたらいいな」と続けた。セクシャルマイノリティについて知るための活動が、ある人にとっては逆に差別となったり、嫌な思いをしたりする可能性は考えなくては行けないが、見方を変えれば、知る活動を進めることで、確実に救われる、自分らしく生きられるようになる当事者の人もいるということに改めて気づかされたのだろう。さらに、「自分の周りレベルでは、一人一人を見て関わっていくことができる」とこれまで考えてきたことについても空間的な視点から見直して述べた。以上のように、生徒 A は、当事者や関係者との関わりによって、当事者の思いを受け止め、問題と真摯に向き合い、自分らしさを尊重していくための自分なりの答えにたどり着いた。よって、てだて A は有効にはたらいたと考える。

◆ 生徒Aの単元まとめより

資料12：生徒Aの単元まとめ（一部抜粋）

ASTAのみなさんの交流のときまで、自分とは違うという一線を引いていたのかなと思いました。ASTAのみなさんとの交流で、それまで自分が受け入れられるかどうかで止まっていた追究が1歩進んだ気がするし、それまで他人ごとになってしまっていたのが、実際に合ってみて、身近に感じ、自分の身の回りでも起きていることとして考えられるようになったと思います。

そして、2回の取材で、あたりまえのようでそれまでできていなかった、自分が当事者だったらどう思うかという視点で考えることや、当事者やLGBTsという大きなくくりでそれぞれの人を見ていくのではなく、一人一人をきちんと見ていくことに気づかされました。しかし、どうしたらすべての人が生きやすい世の中になるのかはなかなか思いつきませんでした。しかし、7月5日の意見交流で、講師②さんのお話を聞いて自分の中で答えが出た感じがしました。たくさんの人と会って話をして、いろいろ悩んで、最初とは比べものにならないくらい深く考えることができたのではないかなって思います。

この単元では、最初LGBTsの人たちのことから入ったけど、いろいろな部分での多様性について考えました。でも、私だって、まだ、いろいろなところに先入観をもっています。それを壊して、内面を見るためには、知ることがいちばんのポイントだと思っています。それはどんな多様性においてもあてはまることだと思います。一人一人違うけれど、みんながいろいろな多様性を知って、強要ではなく、心からお互いを認め合えるようになる、そういう関りをもち、広げていきたいと思います。

生徒Aは、これまでのワークシートを見直し、これまでの考えの変遷をたどり、ふり返った。「ASTAのみなさんとの交流で「実際に合ってみて、身近に感じ、自分の身の回りでも起きていることとして考えられるようになった」とあり、当事者との出会いが生徒A自身の中でも、考えを深めていく大きなきっかけになったと感じていると考えられる。そして、取材で、自分が当事者だったらどう思うかということや、一人一人を見ていくことについて、「あたりまえのようでそれまでできていなかった」とふり返っている。取材での出会いによって、これまでの追究の中で理解しているつもりでいたことに気づかされたことがわかる。そして、講師②の話からこれまで悩んできたことに対して別の角度から見ることができたことについて、「たくさんの人と会って話をして、いろいろ悩んで、最初とは比べものにならないくらい深く考えることができたのではないかな」と自身の考えをふり返っている。このように、生徒Aは、単元をとおして当事者やその家族、関係者と出会い、多くの考えにふれたことで、強い思いをもって問題に向き合うことができた考える。そして、「私だって、まだ、いろいろなところに先入観をもっているそれを壊して、内面を見るためには、知ることがいちばんのポイント」と現在の自分自身を見つめ、「一人一人違うけれど、みんながいろいろな多様性を知って、強要ではなく、心からお互いを認め合えるようになる、そういう関わりをもち、広げていきたい」とこれからの人との関わり方について述べ、単元まとめを結んだ。以上のことから、単元まとめからもてだてアが有効であったと考える

4 成果と課題

本単元では、セクシャルマイノリティの人々を取り巻く生活課題から、くらしに根づいているジェンダー意識に目を向けてきた。単元の中で、多くの人との出会ってきたことで、子どもはセクシャリティの曖昧さや多様なくらしのあり方にふれ、性に対する価値観を養うことができた。同時に、ジェンダー意識の枠を超えて一人一人の考え方の違い、多様性を認めることに対しての認識も深めることができた。課題としては、時間数のことが挙げられる。今後も多様な性を取り上げた授業を続けていくために、限られた時間の中で十分に考える方法や他教科との連携や系統立てた学習過程を検討していく必要がある。反省すべき点も多く残ったが、この単元で揺さぶられた意識や価値観は子どもの中に生き続けると考える。家庭科は生きることそのものである。子どもの人生をつくり、支える土台となる教科であるというプライドをもって、今後も授業に取り組んでいきたい。

「考える道徳」「議論する道徳」に向けて

愛知教育大学附属名古屋小学校： 佐野雄一・瀬之口真一・水谷佳弘

愛知教育大学附属岡崎小学校： 山盛誠治・安藤朗広

愛知教育大学附属名古屋中学校： 三村将行

愛知教育大学附属岡崎中学校： 伊倉剛

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，
下村美刈，中山弘之，野平慎二

まえがき

「考える道徳・議論する道徳」へと道徳の授業を転換する必要性が唱えられている。道徳の教科化を提言した平成 26 年 10 月の中央教育審議会の答申では、これまでの道徳の授業には、「望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」になっていた例があると指摘されていた。子どもたちが何も考えることなしに授業が進み、何も新しい学びを得ることなしに授業が終わっていた、ということだろうか。考えなければならない矛盾や必然性に直面すると、人は否応なく考える。そうだとすると、そのような矛盾や必然性を子どもたちに提示することが授業の課題となるだろう。もちろん、考えること自体が授業の目的なのではない。「自立した人間として他者と共によりよく生きる」ことのできる人を育てることが道徳教育の最終目標であり、そのために「考える」という過程が大切だということである。

同じことは「議論する」ことについても言える。議論すること自体が目的なのではなく、議論を通して、自立した人間として他者と共によりよく生きられるようになることが最終的な目的である。もっとも、議論することは、子どもにとって（も大人にとって）容易なことではない。ある程度の学年になると、クラスメートの目が気になり、授業中に発言することすら難しくなる。発言に先立って、受容的な雰囲気が大切となる。また、議論とは単に自説を一方的に表明しあうことではなく、何らかの主題をめぐって自他の主張と根拠を出し合いながら合意点や妥協点を探る営みである。話し合うべき主題は何かについての共通理解や、合意や妥協を指向する姿勢（場合によっては自説を取り下げ、相手に歩み寄ろうとする姿勢）の共有がなければ議論はできない。合意や妥協に至らないまでも、話し合いの過程で少なくとも自他の主張や根拠の異同が明らかになる必要がある。議論を通して、「自分と他人は違うのだ」という異質性の認識が生まれ、「違うからこそお互いに学び合える／高め合えるのだ」という姿勢が育まれることが、道徳の授業における議論の大きな意義だと考えられるだろう。

今日、子どもたちの間には「みんな同じ」でなければならないとする同調圧力が強く作用していると言われる。友達関係を壊さないことへの気遣いと疲れが広がり、少しでも「みんなと違う」と見なされると差別と排除の対象となると言われる。道徳の授業が、他人の目を気にし、他人に振り回される他律的な生き方ではなく、自分の頭で考え、お互いが違いを認め合い切磋琢磨していく自律的な生き方への導きの役割を果たすことが大切だろう。そのための「考える道徳・議論する道徳」への転換だと捉えたい。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、「考える道徳」「議論する道徳」のあり方について検討した。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】

1. 道德教育の抜本的充実が求められる背景

- ・ 深刻ないじめの本質的な問題に向き合う
- ・ 決まった正解のない予測困難な時代を生きる
 - － グローバル化、情報科の急速な進展
 - － 科学技術の深化と新たな問題（人工知能、生命倫理…）
 - － 社会全体の持続可能な発展（環境問題、超少子化問題…）
- 自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探求し、「納得解」を得るための資質・能力が求められる
- それに対し、教員側の実施は不十分（十分実施できていると実感している教員、小34%・中25%）
- 特別教科化によって量的確保（年間35単位時間）と質的転換（児童生徒一人一人が、答えが一つではない道徳的な課題を自分自身の問題として捉え向き合う「考え、議論する道徳」）をねらう。

2. 「道徳」の目標

- ・ 「道徳教育」と「道徳科」の関係
「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの…（学習指導要領・総則）」
- ・ 「道徳教育」の目標
「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。（学習指導要領・総則）」
- ・ 「道徳科」の目標
「第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」
 - 「道徳科」において育成すべき資質・能力＝「道徳性」
 - 「道徳性」＝「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」
 - 求められている学習＝「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」
- ① 道徳的諸価値の理解と自分自身の固有の選択基準・判断基準の形成
 - 道徳的諸価値の意義及びその大切さなどの理解＝知識・技能
- ② 一人一人の人間としての在り方・生き方についての考え
 - 自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深めること＝思考力・判断力・表現力等
- ③ 自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性＝学びに向かう力・人間性

3. 「考え、議論する道徳」への質的転換

- ・ 「考え、議論する道徳」＝「自立的に考え、協働的に議論する道徳」
- ・ 現行の課題
 - － 読み物資料の登場人物の心情理解に終始する授業
 - － 「道徳的価値に迫る」などとして児童に望ましいと思われることを言わせたり書かせたりする授業

- ・ 学習形式の注目ワード

- ー 自我関与が中心の学習

自分との関わりの中で登場人物との心情を共有するという。もっと詳しく言えば、「登場人物の立場になり、自分自身と非常に関わりが深いものとして認識する」ということで、最終的には登場人物と自己とを同一視すること。読み物教材を用いて適切な自我関与のもとに登場人物の心情理解が行われれば、自ずとそれは学習者の生き方に強く影響を及ぼすと考える。

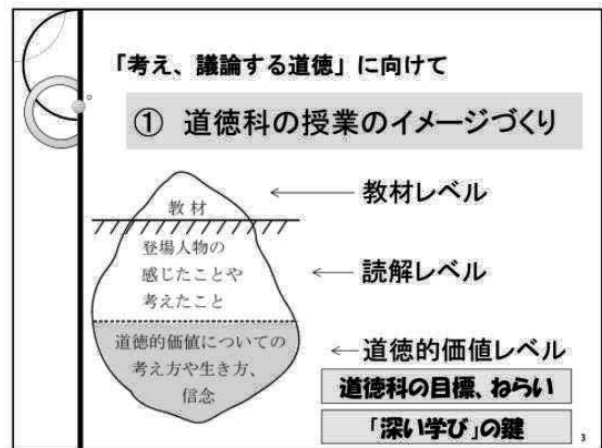
- ー 問題解決的な学習

道徳的な問題を多角的に考え、児童生徒一人

一人が生きるうえで出会うであろうさまざまな問題や課題に対して、主体的に対処しようとする資質・能力を養う指導方法。また、他者と対話や協働しつつ問題解決する中で、新たな価値や考えを発見、創造する可能性もある。

- ー 道徳的行為に関する体験的な学習

「役割演技」などの、体験的な行為や活動を通じて、実感的に道徳的価値の意義や意味などについて、考えを深める学習。体験的な学習を取り入れるにあたっては、体験的な行為や活動そのものを目的として行うのではなく、それらをもとに、道徳的価値の意義や意味について考えていくことが大切で、それによって児童は、単に「知識」としてではなく、「実感」として、道徳的価値について考えを深めていくことができる。



4. 道徳の評価について

- ・ 評価とは

- × 「evaluation」の評価・・・値踏み（中古車センター）

- × 「assessment」の評価・・・診断（車検場）

- 「appreciation」の評価・・・真価を認めて励ます（友達の車を見た感想→ワクワクしながらその車のよさを見つける。わざわざマイナス面の評価はしない。）

- ・ 道徳の評価についての考え方

- ー 個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価であり、児童がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価であること。

- ー 学習活動において児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視すること。

- ー 道徳科の学習活動における児童生徒の具体的な取組状況を一定のまとまりの中で見取ること。

☆ ポイント

- 文章表記での評価をすること

- 大きくくりなまとまりをふまえた評価にすること

→ 一授業の、端的な姿だけで評価してはいけない。所見の書き方とは少し違いがあると捉える。

※ 「大きくくり」とは何か

- ・ いくつかの単元（内容）に渡ってその姿が見られること。「友達の考えにきちんと耳を傾け、自分の考えをより良くしていこうという姿を見せました。」「道徳的価値の大切さを感じつつも、それを妨げる要因が生活の中には多くあることを知り、実生活で生かすための方法を考えるべきだという姿勢になっています。」など。しかし、これでは道徳の評価なのかがはっきりしないため、そこに授業の具体を入れる（この場合は一授業でよい）。

- ・ 特に顕著だと思われる具体的な状況を複数載せること。簡単に言えば、二つ以上の具体があればよい。
 - ・ 同じ内容項目に対する、前回からの変化を載せること。前回より多面的・多角的になっていること、道徳的価値に対する理解がより深くなっていることなど。
- 他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として行うこと
- 設定した基準に対して十分できているから○、足りていないから×という考え方をしない。授業の前後で変化があればいい。つまり、発達段階で考えたときに未熟な答えであっても、授業前に書けなかったものが書けていれば肯定的に評価できる（するべき）。
- ※ どのような変化を見取っていけばよいか
- ・ 多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を見取る。
- 個人ではもてていなかった部分が、他者との意見の交流から新たな視点を獲得して自分の考えの中に加えられた（＝多面的・多角的）。他者との意見交流によって自分と違う考えに触れたが、その上で最初にもった自分の考えが自分にとってより正しいという強い確信に至った（＝深まった）。というような個人内の変化を見取っていく。

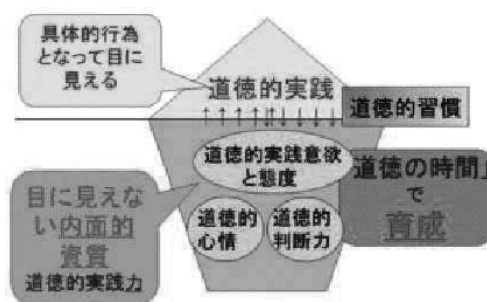
道徳的諸価値の理解の具体

- ・ 価値理解 道徳的価値のよさ、素晴らしさ
- ・ 人間理解 道徳的価値の実現の難しさ
- ・ 他者理解 道徳的価値の多様さ

☆ 注意点

- あくまでも授業内での評価をすること。

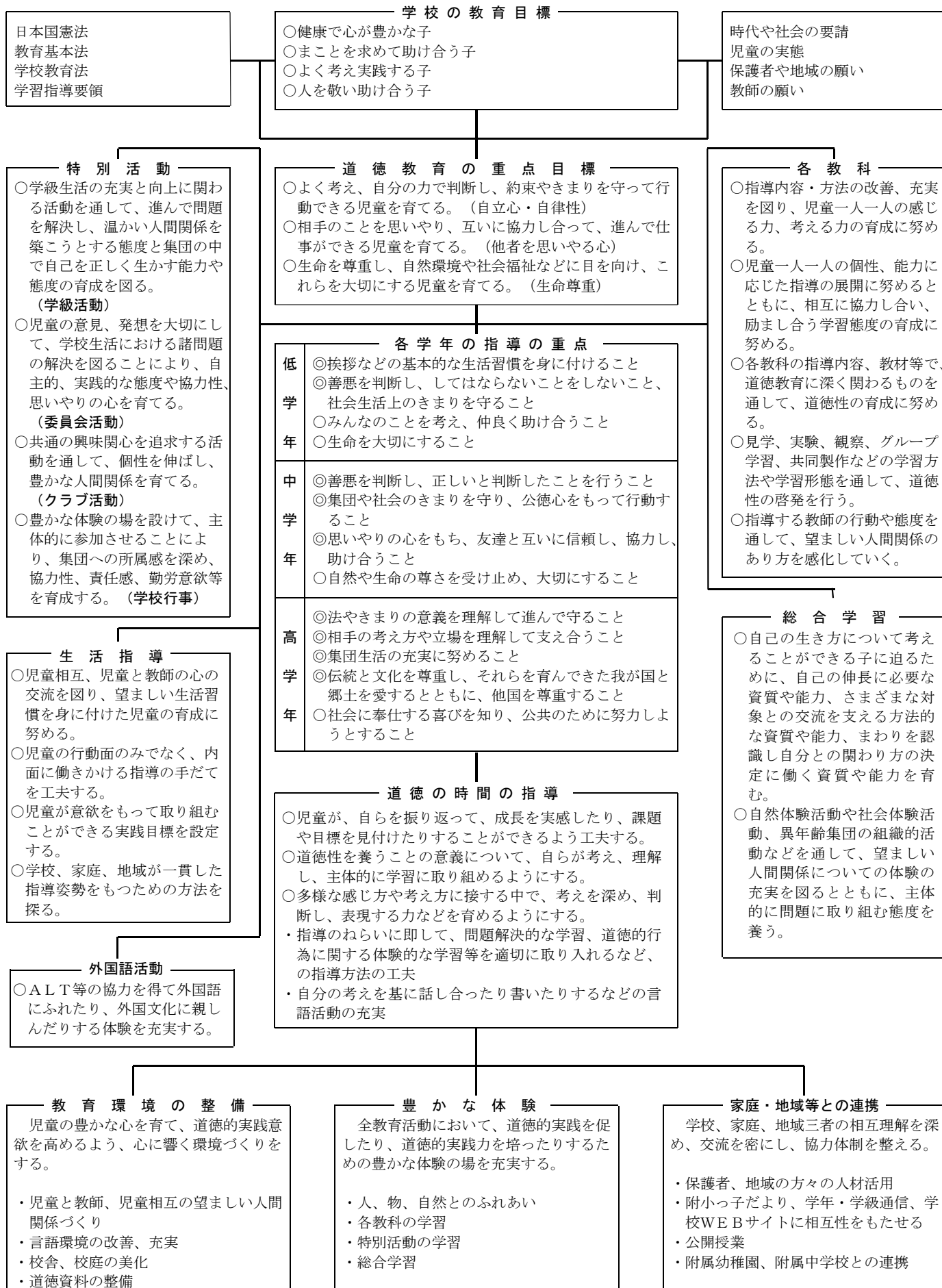
→ どうしても、「勤労・奉仕についての授業を行った結果、今まで以上に当番の仕事をがんばるようになった」というような評価が担任としてはしたくなるが、それはいけない。あくまでも授業内で見られる「道徳性＝道徳的判断力・心情、実践意欲と態度」といった内面的資質を評価する。（右図の下半分参照。ただし、「道徳的实践力という言葉は新学習指導要領では使われなくなる。」）実際に行っているかは、評価しない（できない）。国語の授業で読書の大切さを感じる記述があればそれについて評価するが、実際に休み時間に読む本の量が増えたかは評価しないのと同じ。また、算数で暗算ができることは評価するが、実際の買い物でそれをしているかは評価しないのと同じ。極端に言えば、「がんばっていきたい」という思いを書いたが、実際には全くがんばって実践していても、「実践意欲を強くもちました」と評価することは可能。当番の仕事をがんばって実践していたことを評価したいならば、「行動の記録」の部分で行う。「道徳教育」は教育活動全体で行うもので、その「要」として「特別の教科 道徳」があるという住み分け。



- 文科省が出しているのはあくまでも指導要録での評価の指針。

→ 年に一度の評価としての指針が出ている。だから、同じ内容項目での変化というような考えが出てくる。通知表については学校裁量という考え方。

平成29年度 愛知教育大学附属名古屋小学校 道徳教育全体計画



第5学年 道徳科学習指導案

平成29年11月〇日（△） 第5時限

指導者 ○〇 ○〇

I 主題名 「相手の立場に立って」[B-7 親切・思いやり]

資 料 『ほのぼのテスト』（教育出版 5年）

II 立案の立場

1 本時で扱う道徳的価値について

私たちがよりよい社会生活を送るためには、相手を思いやり、その立場に立って考えることが求められる。思いやりとは、相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量り、自分の思いを相手に向けることである。相手の現在の状況、困っていること、大変な思いをしていることなどを想像して、親切な行為を自ら進んで行うことが、「親切・思いやり」という価値であると考えられる。そのためには、相手の立場を考えたり、相手の気持ちを想像したりすることを通して、励ましや援助をしようとする姿勢が求められる。また、単に手を差し伸べるだけでなく、時には相手のことを考えて温かく見守ることも親切な行為としての表れである。

高学年の段階においては、自他を客観的に捉えることができるようになり、相手の置かれている状況を自分自身に置き換えて想像できるようになる。指導に当たっては、特に相手の立場に立つことを強調する必要がある、自分自身が相手に対してどのように接し、対処することが相手のためになるのかをよく考えた言動が求められる。そこで、本教材では、相手の立場に立つとはどういうことかを十分に考えさせ、それを人間関係の深さに関わらず行おうとする実践的な態度を育みたい。

2 児童の実態

本学級では、相手のために何かをしてあげたいという気持ちをもっている子どもが多く見られる。相手を助けてあげたいという気持ちや相手に喜んでもらいたいという気持ちをもっているのだ。しかし、自分の「してあげたい」という思いが強く、相手がどう感じるか、本当に相手のためになるのかといったところまでは考えが至っていないように見られる。

そこで、これまでに得てきている、「親切にすることは大切だ」という道徳的価値の理解を基にして、学習の中で他者との意見や考えの交流を行い、多面的・多角的に見つめ直したり考え直したりすることで、「相手の立場に立つ」という視点が加わり、自分自身が相手に対してどのように接し、対処することが相手のためになるのかを考えて行動すべきであるという、より確かな道徳的価値の理解がなされると考える。そして、より確かなものにした道徳的価値の理解を自分自身のよりよい生き方と照らし合わせ、自分の言葉で表現し、捉え直していくことで、「相手の立場に立って親切にすること」についての道徳的な判断力、心情、実践意欲や態度を育てたいと考える。

3 資料について

本資料は、特急バスに、おじいさんが路線バスと思い込み、慌てて乗車する場面から始まる。おじいさんは、特急バスは止まらないはずの停留所「台町」が目的地であることを車掌に伝え、このバスがそこに止まらないことを知る。しかし、このバスは、規則で定められた停留所以外のところでは、緊急の事故を除いて、客の乗り降りが禁じられていた。困った車掌が運転士に相談し、「ブレーキテストをする」という理由でバスを止め、その間におじいさんを降ろす。他の客もブレーキテストによりおじいさんを降ろしたことに気付いたがバスの中はほのぼのとした空気につつまれた。という内容である。

この資料を用い、登場人物それぞれの立場や思い、そのときの行動について、意見や考えの交流を行い、親切にすることだけではなく、相手の立場を悪くしないような配慮や規則を守ることとのバランスなど、多面的・多角的に見つめ直したり考え直したりすることを通して、「相手の立場に立って親切にすること」についての道徳的価値を理解することができると思う。

Ⅲ 本時の指導

1 目 標

- 思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすることという道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を身に付ける。

2 準 備

資料のプリント、場面絵、フラッシュカード、ワークシート

3 指導過程

※ゴシック…姿を導くための指導の工夫

階 段	学習活動・主な発問と予想される児童の反応	指 導 上 の 留 意 点
導 入	1 道徳的価値に関する発問から、この時点での自分の考えを書く。 相手に親切にするときには、どのようなことを考えて行いますか。 ・ 相手に「ありがとう」と言ってもらえるように、いいことをしようとする。 ・ どうしたら相手が喜んでくれるかを考える。	・ これまでの生活や学習の中で身に付けている道徳的価値の理解について確認する。
展 開	2 資料の内容および、登場人物の心情や状況について把握する。 ○ 資料のお話の中で、誰がどんなことで困っていますか。 ・ おじいさんが台町にバスが止まらないことを知って困っている。 ・ 車掌と運転手が、おじいさんを台町で降ろしてあげたいけれど、規則で降ろしてあげられなくて困っている。 3 車掌と運転手のとった行動から、相手に親切にするときに考えるべきことについて考える。 ○ 「ブレーキのテスト」をして、おじいさんを降ろしてあげたことについて、どのように思いましたか。 ・ 車掌と運転手は機転が利いている。 → 普通におじいさんを降ろすのでは、規則を破ることになるから、「ブレーキテスト」という理由を作れたのがいいと思う。 → 安全面からも車掌と運転手は「ブレーキテスト」をしておじいさんを降ろすということはしてはいけないと思う。そのために規則はあるんじゃないかな。 → ただバスを止めて、おじいさんに「降りていいよ」となったら、逆におじいさんは	・ 資料の道徳的価値について、自分との関わりの中で理解できるよう、それぞれの登場人物の状況を整理し、気持ちに共感させる。 ・ 誰がどんなことで困っているかをはっきりさせ、後からの、今回の解決法の意味について理解させる。 ・ 話し合いを少人数グループから全体という順で行うことで、多くの子の発言を促す。 ・ バスを止めてはいけないという規則を破らないとおじいさんを助けられないという状況から「ブレーキのテスト」という方法を選んだことが理解できるよう、話し合いを支援する。 ・ 「降ろすべきだった」「降ろすべきではなかった」の両側の意見を板書し、どちらの言い分にも正しさがあることを全体で共有する。 ・ 今回の親切な行為によっておじいさ

展 開	困ってしまったり、恥ずかしかったりしていた。 → ただバスを止めて、おじいさんに「降りていいよ」となっていたら、他の人も「じゃあ自分もここで止めてほしい」などとなってしまい、余計に困ることになっていたと思う。 4 どのような条件が加わると、「降ろすべきだった」という考えが強くなる、または「降ろすべきではなかった」という考えから変わるかについて考える。また、逆についても考える。	んや乗客が感じた喜びや今後起きるであろう事態について考えさせ、親切がよい一面だけで成立するわけでないことに気づかせる。 - 教材の文章にはない条件を考えさせ、状況によって親切を行う場合と行わない場合があることに気づかせる。 「おじいさんの友人が倒れて入院したという条件が加わるとどう感じるか」という例を出し、相手の背景によって、同じ行為でも可否が変わることに気づかせる。
ま と め	5 道徳的価値に関する発問から、学習を終えた時点での自分の考えを書く。 相手に親切にするときには、どのようなことを考えて行いますか。 親切にすることはよいことではあるが、親切にするためならば規則を破っていいというわけではないし、その人のことだけでなく、周りへの影響や状況も考えた上で、親切にしておくてはいけない。 価値を確かなものにする子に必要な資質・能力を身に付けた子どもの姿 相手に親切にするためには、相手の立場に立って、行動しなくてはならないことに気づき、「親切・思いやり」という道徳的価値についての理解を確かにした姿 6 本時の内容を振り返り、これからの自分自身の生活についての思いを書く。 ○ 「相手の立場に立って親切にすること」について、これから自分が大切にしていきたいことについて書き、伝え合いましょう。	学習の前後での発問に対する考えを比べさせ、自分の考えが深まったり、多面的・多角的になったりしていることから、道徳的価値についての理解がより確かなものになったことが自覚できるようにさせる。 話し合った内容を踏まえて、これから自分が大切にしたいことについて書くようにさせる。

4 評価の観点

- 思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にするという道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を身に付けることができたか。

【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、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、どのような発問をするのか」と教師が資料に応じた発問を練り上げることで、道徳を子どもたちの本音を引き出し、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、生活場面につなげていけるような授業のあり方が望ましいと考える。

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。

(教育実習前に各担任が『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、道徳の授業を行ったり、教育実習生に見せたりするのかを検討する。
- ・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して渡す。

(2) 平成 30 年度からの道徳の教科化に向けて、めざすべき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する。
- ・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する。
【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、価値観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ため。)

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を設定する。(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を行う。
- ・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)の工夫を行う。
- ・本時で扱う指導項目に迫っていける主発問を検討する。(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との区別をする。)
- ・最後の教師の説話の扱い方を検討する。(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を考えたい。)

③板書のまとめ方について

- ・本校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】

- ・子どもたちの意見(価値観)をカテゴライズして黒板に示すことができるので、それぞれの意見(価

値観)の違いやずれが明確にわかる。

- ・上段の意見から、深めていきたい内容について焦点化していくことで、子どもたちの考えの流れがわかりやすくなる。

【課題】

- ・内容把握のための発問からすべて「はさみ(項目立て)」をしていくと、主発問でのかかわり合う時間がなくなってしまうため、子どもたちの考えが深まらない。
- ・内容の展開や登場人物の心情の変化などを時系列でおさえにくいので、子どもたちの考えの土台となる部分がきちんとおさえられない恐れがある。

【対策案】

- ・黒板の右左で、板書の内容を分ける。右半分は、たて書きで登場人物や教材の内容を時系列でおさえるために用いる。左半分は、主発問とさらに深めていくための発問について「はさみ(項目立て)」をしていく。



資料1 小学校1年生「おんがくかい」の板書

④ワークシートについて

- ・基本は最後の感想のみでよい。(子どもが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(終末段階)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い、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、資料2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。

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 自分と他者の視点以外の視点、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。

資料2 セルマンの役割取得（社会的視点取得）の発達段階

(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や評価の仕方について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徳の時間

学習指導要領では「第2に示す内容項目はいずれの学年においてもすべて取り上げること」と示されている。そこで、道徳年間計画を作成し、それに基づいて全内容項目の実施をしていく。また、重点的な内容項目（本校においては、本校の目指す子ども像より「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、学習指導要領では「全教師が協力して道徳教育を展開する」と示されている。そこで、学級担任が道徳の時間を行うことが原則であるが、他の教師も協力して指導に当たることで、指導の充実を図っていく。その際、魅力的な教材の開発や活用を図るため、作成した指導案、ワークシート等の紙面やデータを来年度に引き継いでいく形をとっている。

(3) 「道徳ファイル」の活用について

「道徳の時間」で扱った資料やワークシート等を道徳ファイルに綴じさせ、適切な時期にそれを用いた「振り返りの時間」を設定する。適切な時期とは、学期の終了時、行事の後、学年の最後など様々な場面が考えられるが、その時期は振り返る「道徳的価値」によって変わってくる。また、担任の担当教科の学習内容と関連付けて、以前の「道徳の時間」で扱った「道徳的価値」について考えさせることも有効である。加えて、3年間継続してファイルに綴じさせておくことで、3年生の時点での価値観と1年生のときの価値観とを比較させて、その変容を捉えさせることも可能になってくる。ただし、「道徳の時間」の役割から、振り返らせるものは子どもたちの道徳性の変容や扱った「道徳的価値」にかかわる価値観であることが大切である。

(4) 「私たちの道徳」の活用について

「特別の教科 道徳」では、教科書の使用、評価を行うことが求められる。教科書が作成されるため読み物資料を使用した道徳の授業力の向上が必須となることが予想される。「私たちの道徳」に掲載されている読み物資料は、過去の実践事例も多くあり、教科書にも扱われる可能性が十分にある。そこで、掲載されている九つの読み物資料を使用する内容項目を年間計画に当てはめ、「私たちの道徳」を使用して授業を行うことにしている。

(5) 校内研修の充実

一昨年度、現職教育の中で道徳に関する研修の時間を設けた。講師の先生をお招きし、道徳の模擬授業ならびに授業についての検討会、道徳の学校教育における位置付けや、教科化に向けた考え方などについてお話を伺った。

(6) 道徳用教材の整備、充実、活用について

道徳の資料（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、使用可能としている。

3. 教科化への課題

道徳の教科化に向けて、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、本校教員の道徳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徳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. 道徳の教科化に向けて

小学校においては平成30年度から、中学校においては平成31年度からの道徳の教科化に向けて、道徳教育の充実のための議論を本校においても進めているところである。まずは、道徳の時間を年間35時間確保し、全ての価値において網羅的に取り扱うためのカリキュラム・マネジメントが必要である。その手始めとして、今年度においては、各学年に所属する全ての教師が、全ての学級で1回以上道徳の授業を行う取り組みをはじめた。これにより、これまでの道徳の授業の取り組みを合わせて、時間数の確保については改善できた。また、子どもにとっても、いつもは担当の教科の授業でしか出会えなかった教師の新たな面を見ることができ新鮮であった。また、担任以外の教師など、さまざまな方の生き方や考え方を知り、多様な価値観に触れることができたと考える。今後は、それぞれの教師が持ち寄った題材の共有化・データベース化をはかり、子供の実態に適した題材を選んで実践に取り組めるようにしたい。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一つであると考えている。『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とよい。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。

大学・附属学校連携コンサルテーション事業について

飯塚一裕（特別支援教育講座）

I はじめに

附属特別支援学校と特別支援教育講座の共同研究としては、毎年 11 月に障害児教育研究協議会を実施しているが、平成 27 年度より、附属特別支援学校に在籍する児童生徒への適切な支援の方法を探るため、学校と大学の連携によるコンサルテーション事業を開始した。大学の研究と学校の実践の連携という点で意義のあるこの事業について報告する。

なお個人情報保護の観点から、本報告では事例の詳細な紹介などは行わず、事業の概要等を説明する。

II コンサルテーション事業の概要

教育分野、特に特別支援教育におけるコンサルテーションとしては、学校外部の専門家が、保護者や担任教師へ配慮の必要な子どもへのかかわり方・指導法について提案や助言を行うものがある。大学（特別支援教育講座）と附属特別支援学校との連携コンサルテーションでも、講座の教員（専門家）が、附属特別支援学校に在籍する児童生徒への指導などについて担任教師等へ提案・助言を行っている。

まずは附属特別支援学校から、コンサルテーション希望者の報告がある。学校側からの情報は「学部・学年・大学教員に相談したい内容」などである。平成 29 年度は 5 人の児童生徒に関する相談があげられていた。相談内容の一例は以下の通りである。

- ・「環境の変化に敏感で、新年度などのストレスがかかりやすい時期に自分の頭を自分の手で殴ったり、壁や柱の角に頭を打ちつけるといった自傷行為が続いている。」（小学部）
- ・「年度当初や人が多く集まったときに落ち着きがなくなり、他害（人を急に押す、人のメガネを取って投げるなど）をしてしまうことがある。」（中学部）
- ・「小学生の時からまっすぐ歩くことが難しくなり、医師にも受診し相談したが、原因がわからない。」（高等部）

こうした学校側からの相談を受け、特別支援教育講座教員で相談の内容を検討し、教員の専門領域から相談に適した者を担当に決定する。その後、担当となった大学教員は一度学校へ出向き、対象児童生徒の普段の様子を観察する機会を設ける。書面や担任教師の話からの情報だけでなく、実際の児童生徒の生活・学習場面を観察しなければ、より適切なコンサルテーションを実施することは難しいためである。

観察の後、日を改めて学習会の機会を設ける。学習会には担任・副担任だけでなく、部主事やコーディネーターも参加をしている。この学習会では、担任教師から「対象児童生徒の最近の状況」「学校で実際に行っている支援」などについて改めて報告があり、大学教員からは児童生徒への指導に関するアドバイスや助言を行っている。

Ⅲ コンサルテーション事業の意義と課題

特別支援教育において、学校側には専門機関との連携の重要性が指摘されている。目の前にいる児童生徒を中心に、保護者、教師や医療・福祉・労働分野の専門家がそれぞれの専門性を尊重しながら、児童生徒へのより適切な支援を考えていくことが必要である。

近年、知的障害の特別支援学校に関して、小・中学部在籍児童生徒の約6割が自閉症スペクトラム障害の傾向を有しているとの報告もなされている（愛知県教育委員会，2014）。従来の知的障害に対応した教育課程だけでなく、自閉症等の障害の特性に応じた支援・指導の充実は教育現場の課題とされる。知的障害だけでなく自閉症も併せ有する子どもたちの実態把握や指導については、教師も難しさを感じているようであるが、本年度コンサルテーションを実施した児童生徒の担任教師などからは、「年度初めにおける子どもの実態把握に役立てることができた」「今後のかかわり方の参考になった」などの声が聞かれていた。なお、大学の教員から指導・助言を行うことは事実だが、専門家がトップダウン的に指導を行うのではなく、相談内容にあげられた児童生徒の問題行動について、それがどのような要因によって引き起こされ、繰り返されているのか、共に考えていくことが重要と考えている。今後も児童生徒へのより適切な指導法について大学と附属学校が共同で検討することが必要であろう。

平成29年度は5名の児童生徒がコンサルテーションの対象とされていたが、実際にコンサルテーションを実施できたのは4名であり、学校側の要望に対して十分応えることができていない点も課題として考えられる。また、附属特別支援学校は知的障害のある児童生徒を対象とした学校であるため、コンサルテーションの担当が知的障害・発達障害を専門領域とする教員に偏ってしまいがちである。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由や、心理、教育など講座教員の幅広い専門性をいかした今後の展開が求められる。

Ⅳ 文献

愛知県教育委員会（2014）『愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン）』

附属学校における教育実地研究（養護実習）の実情と 手引き（養護実習編）の内容検討2

愛知教育大学 養護教育講座 福田博美、山田浩平、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、附属岡崎小学校 野口香苗、
附属名古屋中学校 落合果穂、附属岡崎中学校 下林瑞枝、
附属高等学校 藤田菜月、附属特別支援学校 川西せつ子、
附属幼稚園 佐々木紀美子

I 問題と目的

養護教諭の職務は、6群〔保健管理、保健教育、健康相談、保健室経営、保健組織活動、その他（平成20年1月17日 中央教育審議会答申¹⁾〕に大別され、職務内容の範囲が広いことから、教育実地研究（養護実習）においてくりかえし実習できる項目は限られており、実習日数を重ねた時点でも、参加の段階にとどまるものがある。また、教科を中心とした実習では、児童集団（多くは学級単位）を対象とする働きかけが多いのに対し、養護実習では学級以外の集団あるいは個人を対象とする働きかけが多く、常に学校全体に目を向ける心が必要である。さらに、子どもたちばかりでなく、環境衛生検査、保健室の管理など事物を対象とした活動も多く行われる。このような状況を踏まえ、本学の養護実習の目標は以下のように定められている²⁾。

(1) 学校の特性（校種・規模・地域性など）に

もとづき、教育計画・学校保健安全計画がどのようにたてられているか、また、日常の教育活動・学校保健活動が教職員・児童によってどのように運営・実施されているかを理解する。

(2) 発育発達過程にある児童・生徒の特質及び学校生活の実態を把握し、理解する。

(3) 学校保健活動における養護教諭の役割を理解し、保健上の問題に関し適切な判断・処置・指導できる能力を養う。

(4) 教師としての研究活動の実践を知り、経験する。

本分科会では、養護実習の活性化を図るために、附属学校でどのような養護実習が行われているのかを把握するとともに、本学で使用されている養護実習の手引きの内容について検討し手引きの見直し改訂を行った³⁾。山田らの研究⁴⁾では、改訂された本学の養護実習手引きのわかりやすさについては、わかりやすかったと

答えた学生は 65%程度に留まった。特に教育実地研究のしかたと各種記録物・提出物の種類と数については養護実習の受け入れ先の指導教員や教務主任等からも質問が多く、さらにわかりやすい内容に改善していく必要があると指摘されている。

そこで本研究では、修正した手引きのもと、学生の臨地実習での体験状況と、附属学校の養護教諭が養護実習の手引きを確認した意見を収集し、養護実習手引きを充実させるための基礎資料を得ることを目的とする。

II 方法

1. 研究 1

1) 目的

本学の養護実習の手引きを使用した学生に、教育実地研究（養護実習）においてどのような体験がなされているか把握する。

2) 調査時期・対象者

2017 年 11 月に、養護実習を終えた本学養護教諭養成課程 3 年生 44 人を対象に、自作の無記名式の質問紙調査を用い、集合形式で回答を得た。調査票はその冒頭に本調査の趣旨を記載し、対象者本人が調査への協力に同意するか否かを答える解答欄を設け、これに回答した上で各質問に答えてもらうようにした。調査協力の同意が得られなかった場合には、その場で調査を打ち切るように配慮した。

3) 調査内容

養護教諭の職務 6 群 56 項目¹⁾について養護実習において経験した内容の有無を、「講話」、「観察」、「参加」、「実習」、「未体験」で確認した（表参照）。

2. 研究 2

1) 目的

2015 年の附属学校における教育実地研究（養護実習）の実情と手引き（養護実習編）の内容検討を受けて 2016 年に改訂した「教育実地研究の手引き（養護実習編）」の内容についての意見の収集。

2) 研究方法

分科会は、2017 年 7 月 26 日（水）15 時 30 分～16 時 30 分に、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（幼稚園 1 校、小学校 2 校、中学校 2 校、高等学校 1 校、特別支援学校 1 校）の専任養護教諭と、愛知教育大学養護教育講座の専任教員 3 人であり、附属学校における教育実地研究（養護実習）の実情と手引き（養護実習編）³⁾の内容について議論をした。手引きは、事前に 7 附属の養護教諭に 1 冊ずつ送付し、目を通しておいてもらった。

III 結果及び考察

1. 研究 1

1) 教育実地研究（養護実習）における体験内容

養護教諭の職務の 6 群について体験内容項目ごとに表に示した。

1-1) 保健管理

「救急処置及び緊急時の対応」と「健康観察（欠席・早退の把握を含む）」は未体験者がなかった。「救急処置及び緊急時の対応」は、講話は 81.8%、観察 59.1%、参加 54.5%、実習 59.1%であり、56 項目中最も講話が多くなされていた。「健康観察（欠席・早退の把握を含む）」講話は 61.4%、観察 81.8%、参加 77.3%、実習 88.6%であり、56 項目中最も多く実習していた。

健康診断の「実施」は講話 61.4%、観察

52.3%、参加 72.7%、実習 45.5%であり、未体験は 4.5%であったが、「事後処置」、「計画」「評価」、「改善」の順に未体験者が増加し、「改善」の経験者は 4.5%であり、未体験は 45.5%であった。

学校環境の管理の校舎内外の安全点検「施設設備の安全点検への参画」の講話は 54.5%、観察 27.3%、参加 34.1%、実習 25.0%であり、未体験は 15.9%であった。

1－2）保健教育

保健指導の個別指導「個別保健指導」は講話が 50.0%と半数になされ、未体験者は 22.7%であったが、「グループ保健指導」は未体験者が 50.0%と半数であった。特別活動での保健指導への参画は未体験者が少なく、特に「学級（ホームルーム）活動」講話は 34.1%、観察 56.8%、参加 50.0%、実習 54.5%であり、未体験は 11.4%であり実習者が多かった。

保健学習の保健の授業「授業実施」の講話は 34.1%、観察 54.5%、参加 43.2%、実習 77.3%であり、未体験は 2.3%であった。啓発活動においては「ほけんだより（児童用）」が最も体験が多く、講話は 52.3%、観察 27.3%、参加 6.8%、実習 54.5%であり、未体験は 11.4%であった。次いで、「保健の掲示物作成」であり、59.1%が実習しており、未体験者は 20.5%であった。

1－3）健康相談

学生が最も体験していたのは「教職員、保護者及び校内組織との連携」であり、講話は 72.7%、観察 68.2%、参加 38.6%、実習 15.9%であり、未体験はいなかった。

「いじめ、虐待、事件事故・災害時等における心のケア」は講話が 30%程度にとどまり、未体験が 60%程度と体験が少なかった。

「健康相談の実施」は、講話は 59.1%、観察 40.9%、参加 22.7%、実習 15.9%であり、未体験 20.5%であった。「心身の健康課題の早期発見、早期対応」も講話は 65.9%、観察 38.6%、参加 25.0%、実習 9.1%であり、未体験 20.5%であり、健康相談の代表的な 2 項目の未体験者が 20%程度いた。

1－4）保健室経営

全ての項目で 70%程度の講話がなされており、未体験は「保健室経営計画の教職員、保護者への周知」が 34.5%あったが、他の項目は 10%未満であった。最も観察・参加・実習を行っていた項目は「保健室の設備備品の管理」であるが、この項目においても実習した者は 29.5%であった。

1－5）保健組織活動

保健組織活動の中で最も体験出来ていたのは、「児童生徒保健委員会への指導」であり、観察は 70.5%、参加は 56.8%であった。次いで、「学校保健委員会、地域学校保健委員会等の企画・運営への参画」と「職員保健委員会への企画・運営への参画」は講話が 60%以上、参加や観察が出来た者もあった。

1－5）その他

「学校保健計画策定及び学校安全計画の策定への参画」と「学校保健に関わる研究」は講話が 60%程度、未体験が 30%程度であり、多くが講話のみであり、三分の一の学生は講話もなされていなかった。

2）教育実地研究（養護実習）における体験内容の小活

養護教諭の職務 6 群 56 項目の調査を行い、未体験者がいなかった項目は「救急処置及び緊急時の対応」、「健康観察（欠席・早退の把握を含む）」と「教職員、保護者及び校内組織との

連携」の3項目であった。また、50%以上が実習していたのは「健康観察（欠席・早退の把握を含む）」88.6%、「（保健の授業）授業実施」77.3%、「救急処置及び緊急時の対応」と「保健の掲示物作成」59.1%、「学級（ホームルーム）活動」と「ほけんだより（児童用）」54.5%の6項目であった。

健康診断は、「実施」が45.5%体験出来ていたが、PDCA サイクルを体験出来ていたのは4.5%であった。

また、実習期間中に台風が到来したが「施設設備の安全点検への参画」の未体験者が15.9%あり、貴重な機会が活かされていなかった。

今回の改定で、健康相談活動の記録の提出を義務付けたが、養護実習において未体験者は20%程度存在し、検討の余地があることが考えられる。

今回の調査は、養護教諭の職務の見出し語を調査項目に用いたため、学生が項目の内容を分かりにくい点があったと思われる。しかし、全体の体験の少なさは、問題である。先般、「教員育成指標（養護教諭）」⁵⁾が示され着任時の姿について表現されている。これらを参考に、さらなる手引きの見直しをすすめていく必要があるだろう。

2. 研究2

以下には、討論にて出された意見を各カテゴリーに分けて列挙した。

1. 附属学校養護教諭から見た変更した手引きの問題点

1) 養護実習の体系

1-1) 実習予定表

- ・現在に合わせ、変更が必要だと思う。
- ・日中は保健室対応が主になるため、講話の時

間がとりにくい。18時には帰宅できるよう、現場に則した予定表になるとよい。

- ・子供との係わりは重要。
 - ・保健室経営についてももう少し盛り込むとよい。
 - ・栄養教諭による講話を加えては。
 - ・食物アレルギーや配慮の必要な子供についての講話が必要では。
 - ・健康診断について書かれているが視力測定なのか、内科検診なのか細かいことも書いた方がよいのでは。
 - ・日本スポーツ振興センター関係事務について挙がっているが、地区によって書類等異なるため、養護教諭になってからで十分で、ここに挙げなくてもよいのでは。
 - ・事務内容は変更することもあるし、地区によってことなることがあるため、こういうのがあるよ程度でいいのでは。県立は統一しているけど、尾張や岡崎地区は違うなどある。
 - ・書類は行事を終えるごとに市の教育委員会への報告があり、ファックスやメールなど短い期間で早く出すものもある。
 - ・健康診断の結果の県への報告や事後処理についての書類もあるが、春に行い、実習時期とは異なるため講話となるかも。
 - ・宿泊行事と重なる時期なので、その時の取り扱いなども知りたい。
 - ・第1期の目的を考えると、1週間もいない。各学年の発達段階を知るために、現在は学級配属になっているが全学年ひととおり身に行けるとよい。
- #### 2) 評価の項目
- ・「生徒指導」の項目の評価は誰がつけるのか。現在教室配属されているため、担任と養護教諭共にみているため、両者からの評価が出て

くる。

- ・「保健活動」は、もう少し養護教諭ならではの項目にならないか。
- ・総評の A、B、C、D について、ループリックが示されると、評価しやすい。

3) 記録物・提出物

3-1) 「健康相談または個別保健指導」の書き方【例】

- ・記録の目的がわからない。
- ・教育実習で学生が健康相談まで行うのは難しい。
- ・健康相談の視点から声をかけるなど日頃からの接し方といったもうちょっと軽い事例でもいいのではないか。
- ・タッチングや傾聴の姿勢がかければいいのでは。
- ・例えば秋の運動会で走ると痛いといって来室した事例がある。ケガが無いことを確認し、靴を変えてみようか助言した。このような事例も健康相談なのではないか。
- ・内科的な訴えの事例を、身体の問題の有無を確認し相談活動を行うことによって健康相談能力を養うことを目的とした記録
- ・配属学級の子供に対し行う内容なのか、保健室に来室した児童生徒に行うのかわからない。
- ・保健室へ来室の場合、継続的なかわりをしていないと内科的訴えから健康相談まで発展させることはとても難しい、知らない学生に話なんかできない。
- ・頻回来室の子がいても、養護実習の学生が3人も聞いていたら関われない。
- ・配属学級の子供にたいして行う場合は、配属学級の子が来室するかわからない。

4) その他

- ・手引きの主語があいまい。主語を学生にして作っては。
- ・実習に対する心構えを自分で持ってほしい。教室配属されているため、教室ばかりになり、休み時間にも保健室に来ない学生もいる。
- ・子供たちと触れ合わない、子供達とは仲良くなれない。
- ・養護実習は、養護教諭になるための実習で自分に向きある4週間である。入ってつぶれないようにするためにも本当に向いているか自己をみつめてほしい。
- ・家庭訪問の項目があるが保護者対応にした方がよいのでは。
- ・提出物に、保健日より1枚、掲示物の写真を撮って持ってくるなど、加えてはどうか。
- ・事前に調べたい内容等の課題を明確にし、研究的に教育実習に入ってもらいたい。そうすれば、睡眠不足による体調不良の児に対しての間診や掲示物などの保健指導など系統的行える。
- ・保健指導の指導案の染め出し液はアレルギーがある子への対応として、現在は使わなくなっていると思う。
- ・同様に視力検査の方法も変わっているため、修正してほしい。
- ・総合実習の記録用紙は、エクセル等でフォーマットの作成を行えば、このままで問題ない。

2. 附属学校における養護実習の小括

養護教諭からの意見は、「実習予定表」、「評価」、「提出物」についての意見が多かった。

「実習予定表」は以前に提出された附属の物を継続して使用していたが、新しい予定表を入手し、修正を加える必要あることがわかった。

「評価」についても以前から学校間で格差があることが指摘されてきているが、ループリックが可能なのか検討する必要があると思われる。

「提出物」は、各種記録物・提出物の種類と数について養護実習の受け入れ先の指導教員や教務主任等からも質問が多く、養護実習の手引きで付け加えてほしい項目の上位も提出物に関わる内容という指摘があるが⁴⁾。今回の養護教諭への調査でも同様の傾向があり、さらにわかりやすい内容に改善していく必要性がある。

手引きを改定して、提出物を従来の「ケースレポート」から、「健康相談または個別指導」に変更した。改訂された手引きの「健康相談または個別指導」の書き方（例）は、文部科学省の「教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き」⁶⁾の事例を参考に作成した。しかし、今回の養護教諭からの意見では問題点が多く指摘された。養護教諭は、健康相談というと内科的事例からの心理的な事例と捉えていることが多く、特に、学生の実習では経験できない内容であると考えられていた。しかし、今回求めているのは、健康相談の視点を持って子供と関わったことの記録であり、意見にもあるように足が痛いといった一見外科的な事例であっても、健康相談の視点があればよい。今後、養護実習の指導を行う養護教諭と大学教員の考え方の差異を埋める必要を感じた。これは、学生に対しての事前指導においても同様であるといえよう。

IV まとめ

本分科会では、養護実習の活性化を図るために、教育実地研究（養護実習）においてどのよ

うな体験がなされているか、教育実地研究（養護実習）を体験した3年生に対し2017年11月にアンケート調査を実施した。さらに、教育実地研究の手引・養護実習編の内容について、2017年7月26日に愛知教育大学附属学校（幼稚園1校、小学校2校、中学校2校、高等学校1校、特別支援学校1校）の養護教諭と、愛知教育大学養護教育講座の専任教員3人で検討した。

- 1) 養護実習において、未体験者がいなかった項目は「救急処置及び緊急時の対応」、「健康観察（欠席・早退の把握を含む）」と「教職員、保護者及び校内組織との連携」の65項目中3項目であった。
- 2) 50%以上が実習していたのは「健康観察（欠席・早退の把握を含む）」、「（保健の授業）授業実施」、「救急処置及び緊急時の対応」、「保健の掲示物作成」、「学級（ホームルーム）活動」、「ほけんだより（児童用）」の6項目のみであった。
- 3) 健康診断は、「実施」が45.5%体験出来ていたが、PDCAサイクルを体験出来ていたのは4.5%であった。
- 4) 実習期間中に台風が到来したが「施設設備の安全点検への参画」の未体験者が15.9%あり、貴重な機会が活かされていなかった。
- 5) 養護教諭からの意見は、「実習予定表」、「評価」、「提出物」についての意見が多かった。
- 6) 手引きの改訂を行った「健康相談または個別指導」の項目は、内容及び事前指導、養護教諭への周知に問題があり、さらなる改善が求められた。

今後は、これらの検討事項を踏まえて、手引きの修正や養護実習の事前指導等に生かしていきたい。

文献

- 1) 中央教育審議会：「子どもの心身の健康を守り安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/08012506/001.pdf
- 2) 愛知教育大学教育実地研究専門委員会、「教育実習の手引」改訂委員会：教育実地研究の手引き（養護実習編）（2017）
- 3) 山田浩平、福田博美他：附属学校における教育実地研究（養護実習）の実情と手引き（養護実習編）の内容検討，愛知教育大学・附属学校共同研究会報告書，教職キャリアセンター，教科教育学研究部門，137-144，（2016）
- 4) 山田浩平、福田博美他：養護教諭養成大学における養護実習の手引きの内容とその効果，愛知教育大学教職キャリアセンター紀要，愛知教育大学，3，9-18，（2018）
- 5) 愛知県教育委員会：愛知県教員育成指標（養護教諭）
<http://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/252555.pdf>
- 6) 文部科学省：教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き，（2011）
http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/_icsFiles/afieldfile/2013/10/02/1309933_01_1.pdf

表 教育実習における体験内容（複数回答可）

1. 保健管理			講話	観察	参加	実習	なし
1)心身の健康管理	(1) 救 急 処 置	救急体制の整備と周知	39 人 (88.6%)	14 人 (31.8%)	4 人 (9.1%)	5 人 (11.4%)	2 人 (4.5%)
		救急処置及び緊急時の対応	36 人 (81.8%)	26 人 (59.1%)	24 人 (54.5%)	26 人 (59.1%)	0 人 (0.0%)
	(2) 健 康 診 断	計画	30 人 (68.2%)	9 人 (20.5%)	4 人 (9.1%)	1 人 (2.3%)	8 人 (18.2%)
		実施	27 人 (61.4%)	23 人 (52.3%)	32 人 (72.7%)	20 人 (45.5%)	2 人 (4.5%)
		事後処置	28 人 (63.6%)	12 人 (27.3%)	14 人 (31.8%)	11 人 (25.0%)	6 人 (13.6%)
		評価	23 人 (52.3%)	9 人 (20.5%)	4 人 (9.1%)	3 人 (6.8%)	13 人 (29.5%)
		改善	19 人 (43.2%)	5 人 (11.4%)	4 人 (9.1%)	2 人 (4.5%)	20 人 (45.5%)
	(3) 個 人 及 び集団の健 康問題の把 握	健康観察（欠席・早退の把握を含む）	27 人 (61.4%)	36 人 (81.8%)	34 人 (77.3%)	39 人 (88.6%)	0 人 (0.0%)
		保健情報の収集及び分析	26 人 (59.1%)	17 人 (38.6%)	15 人 (34.1%)	12 人 (27.3%)	5 人 (11.4%)
		保健室利用情報の分析・評価	25 人 (56.8%)	25 人 (56.8%)	18 人 (40.9%)	13 人 (29.5%)	5 人 (11.4%)
	(4) 疾 病 の 予防と管理	感染症・食中毒の予防と発生時の対応	28 人 (63.6%)	7 人 (15.9%)	3 人 (6.8%)	2 人 (4.5%)	13 人 (29.5%)
		疾病及び障害のある児童生徒の管理	34 人 (77.3%)	24 人 (54.5%)	8 人 (18.2%)	4 人 (9.1%)	3 人 (6.8%)
		経過観察を必要とする児童生徒の管理	27 人 (61.4%)	30 人 (68.2%)	13 人 (29.5%)	15 人 (34.1%)	6 人 (13.6%)
2)学校環境 の管理	(1) 学 校 環 境衛生	学校環境衛生への日常的な点検への参画と実施	30 人 (68.2%)	23 人 (52.3%)	17 人 (38.6%)	21 人 (47.7%)	4 人 (9.1%)
		学校環境衛生（定期検査・臨時検査）への参画	28 人 (63.6%)	10 人 (22.7%)	7 人 (15.9%)	5 人 (11.4%)	12 人 (27.3%)
	(2) 校 舎 内 外の安全点 検	施設設備の安全点検への参画	24 人 (54.5%)	12 人 (27.3%)	15 人 (34.1%)	11 人 (25.0%)	7 人 (15.9%)

2. 保健教育			講話	観察	参加	実習	なし
1)保健指導	(1) 個 別 指 導	個別保健指導	22 人 (50.0%)	22 人 (50.0%)	12 人 (27.3%)	14 人 (31.8%)	10 人 (22.7%)
		グループ保健指導	10 人 (22.7%)	13 人 (29.5%)	12 人 (27.3%)	10 人 (22.7%)	22 人 (50.0%)
	(2) 特 別 活 動での保健 指導への参 画	学級（ホームルーム）活動	15 人 (34.1%)	25 人 (56.8%)	22 人 (50.0%)	24 人 (54.5%)	5 人 (11.4%)
		学校行事	18 人 (40.9%)	25 人 (56.8%)	27 人 (61.4%)	6 人 (13.7%)	4 人 (9.1%)
		児童会活動	14 人 (31.8%)	27 人 (61.4%)	19 人 (43.2%)	2 人 (4.5%)	7 人 (15.9%)
	(1) 保 健 の 授業	授業実施	15 人 (34.1%)	24 人 (54.5%)	19 人 (43.2%)	34 人 (77.3%)	1 人 (2.3%)
2)保健学習		ティーム・ティーチングによる保健学習への参画	5 人 (11.4%)	5 人 (11.4%)	7 人 (15.9%)	6 人 (13.6%)	30 人 (68.2%)

		「総合的な学習の時間」における保健学習への参画	9 人 (20.5%)	8 人 (18.2%)	6 人 (13.6%)	4 人 (9.1%)	29 人 (65.9%)
		道徳授業への参画	11 人 (25.0%)	20 人 (45.5%)	9 人 (20.5%)	5 人 (11.4%)	19 人 (43.2%)
		その他の授業への参画	10 人 (22.7%)	27 人 (61.4%)	22 人 (50.0%)	4 人 (9.1%)	11 人 (25.0%)
	(2) 啓発活動 (ほけんだより、掲示、ホームページ)	ほけんだより (児童用)	23 人 (52.3%)	12 人 (27.3%)	3 人 (6.8%)	24 人 (54.5%)	5 人 (11.4%)
		ほけんだより (教職員用)	13 人 (29.5%)	7 人 (15.9%)	1 人 (2.3%)	2 人 (4.5%)	27 人 (61.4%)
		ほけんだより (保護者用)	20 人 (45.5%)	7 人 (15.9%)	0 人 (0.0%)	3 人 (6.8%)	21 人 (47.7%)
		地域住民	8 人 (18.2%)	0 人 (0.0%)	1 人 (2.3%)	0 人 (0.0%)	34 人 (77.3%)
		関係機関	17 人 (38.6%)	3 人 (6.8%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	26 人 (59.1%)
		保健の掲示物作成	20 人 (45.5%)	9 人 (20.5%)	7 人 (15.9%)	26 人 (59.1%)	9 人 (20.5%)
		インターネットの活用	7 人 (15.9%)	6 人 (13.6%)	5 人 (11.4%)	6 人 (13.6%)	32 人 (72.7%)

3. 健康相談			講話	観察	参加	実習	なし
1) 心身の健康課題への対応	(1)健康相談の実施		26 人 (59.1%)	18 人 (40.9%)	10 人 (22.7%)	7 人 (15.9%)	9 人 (20.5%)
	(2)心身の健康課題の早期発見、早期対応		29 人 (65.9%)	17 人 (38.6%)	11 人 (25.0%)	4 人 (9.1%)	9 人 (20.5%)
	(3)支援計画の作成、実施、評価・改善		21 人 (47.7%)	8 人 (18.2%)	2 人 (4.5%)	0 人 (0.0%)	19 人 (43.2%)
	(4)いじめ、虐待、事件事故・災害時等における心のケア	いじめ	13 人 (29.5%)	7 人 (15.9%)	2 人 (4.5%)	2 人 (4.5%)	26 人 (59.1%)
		虐待	17 人 (38.6%)	4 人 (9.1%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	25 人 (56.8%)
		事件事故	14 人 (31.8%)	7 人 (15.9%)	2 人 (4.5%)	4 人 (9.1%)	27 人 (61.4%)
		災害時	17 人 (38.6%)	4 人 (9.1%)	3 人 (6.8%)	0 人 (0.0%)	27 人 (61.4%)
	(2)児童の支援に当たっての関係者との連携		32 人 (72.7%)	30 人 (68.2%)	17 人 (38.6%)	7 人 (15.9%)	0 人 (0.0%)
	(2)学校医、学校歯科医、学校薬剤師等の専門家との連携		28 人 (63.6%)	24 人 (54.5%)	11 人 (25.0%)	2 人 (4.5%)	2 人 (4.5%)
	(3)地域の医療機関等との連携		28 人 (63.6%)	19 人 (43.2%)	6 人 (13.6%)	0 人 (0.0%)	10 人 (22.7%)

4. 保健室経営			講話	観察	参加	実習	なし
1)保健室経営計画の作成・実施・評価・改善			33 人 (75.0%)	8 人 (18.2%)	2 人 (4.5%)	6 人 (13.6%)	4 人 (9.1%)
2)保健室経営計画の教職員、保護者への周知			29 人 (65.9%)	4 人 (9.1%)	1 人 (2.3%)	0 人 (0.0%)	15 人 (34.1%)
3)保健室の設備備品の管理			31 人 (70.5%)	25 人 (56.8%)	20 人 (45.5%)	13 人 (29.5%)	1 人 (2.3%)
4)諸帳簿等保健情報の管理			33 人 (75.0%)	20 人 (45.5%)	9 人 (20.5%)	6 人 (13.6%)	2 人 (4.5%)

5)文書作成（通知文書、報告文書、依頼文書、儀礼文書、申請文書、校内文書）	30 人 (68.2%)	20 人 (45.5%)	6 人 (13.6%)	6 人 (13.6%)	4 人 (9.1%)
---------------------------------------	-----------------	-----------------	----------------	----------------	---------------

5. 保健組織活動	講話	観察	参加	実習	なし
1)職員保健委員会への企画・運営への参画	26 人 (59.1%)	3 人 (6.8%)	2 人 (4.5%)	0 人 (0.0%)	16 人 (36.4%)
2)PTA 保健委員会活動への参画と連携	15 人 (34.1%)	2 人 (4.5%)	3 人 (6.8%)	0 人 (0.0%)	28 人 (63.6%)
3)児童生徒保健委員会への指導	23 人 (52.3%)	31 人 (70.5%)	25 人 (56.8%)	4 人 (9.1%)	1 人 (2.3%)
4)学校保健委員会、地域学校保健委員会等の企画・運営への参画	29 人 (65.9%)	12 人 (27.3%)	13 人 (29.5%)	2 人 (4.5%)	8 人 (18.2%)
5)地域社会（地域の関係機関、大学等）との連携	14 人 (31.8%)	3 人 (6.8%)	1 人 (2.3%)	0 人 (0.0%)	30 人 (68.2%)

6. その他		講話	観察	参加	実習	なし
1)学校保健計画策定及び 学校安全計画の策定への 参画	学校保健経営計画の策定への参画	29 人 (65.9%)	1 人 (2.3%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	13 人 (29.5%)
	学校安全計画の策定への参画	27 人 (61.4%)	1 人 (2.3%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	17 人 (38.6%)
2)学校保健に関わる研究	学校保健に関わる研究	27 人 (61.4%)	5 人 (11.4%)	0 人 (0.0%)	0 人 (0.0%)	15 人 (34.1%)

仲間を大切にする子ども

【第2年次】

愛知教育大学附属幼稚園

富山祥瑞 池田紀代美 小林優子 磯村正樹 井川典子
南朋美 西垣祥子 櫻井麻美

愛知教育大学幼児教育講座

鈴木裕子 新井美保子 樋口一成 林 牧子 麓 洋介 小川英彦

1. 研究主題の設定

研究主題「仲間を大切にする子ども」は、2年計画の第2年次である。本園では、平成27年度までの『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」を主題にした研究を通して、“友達と一緒に遊びを進めようとする力”は人との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明らかにした。具体的には、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られた。それを受けて昨年度からは、より良い仲間関係を育むことに視点を当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。

2. 1年次の研究の経緯と2年次の研究目的

1年次である平成28年度では、研究を進めるにあたり、“仲間を大切にする子ども”の捉え方についての共通理解を進めた。まず、“仲間”と“友達”の違いを明確にするために、子どもが友達や教師のことをどのような存在として感じているのかを、子どもの側に立って捉え直した。教師が感覚的に“友達”と使っているのは、相手に対しての好感情を伴ってつながっている関係の際である。子ども同士の関係の広がりや深まりが出て、活動や遊びの目的をはっきりもったり、目的をもって集まったりして一緒に取り組むような関係の際に、“仲間”と使っていると考えられた。そこで、友達は「一緒にいる心地よさや楽しさを感じたり、相手に対して親しみや好きという好感情をもったりする子」、仲間は「思いや目的を共有し、一緒に活動や遊びに取り組む子」と定義づけて使い分けることとした。

次いで、“仲間を大切にする”姿について検討し、一緒に生活する仲間として互いに大切な存在であると認め合う姿、換言すれば、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姿と考え研究を進めていくことにした。

事例検討における子どもの内面の読み取りを考える際に、研究テーマには結びつかない内容ではないか、話し合いの焦点がずれてしまっていないかと疑問を感じるものが度々あった。そこで研究テーマに迫っていくためには、「教師や友達とのやりとりやかかわりの何を楽しんでいるのか」「教師や友達に対してどのように感じているのか」という視点から、子どもの気持ちや思いについて読み取るこ

とに努めた。また、この時の子ども同士の関係は、「友達だろうか、仲間だろうか」、「どうしてそう考えるのだろうか、何が違ってきているのだろうか」と焦点を絞り検討を進めた。

以上の経緯のもと、2年次は、各学年2学期および3学期の事例を検討し、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明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

研究1年次に引き続き、平成28年9月～平成29年3月（2学期・3学期）の事例を収集する。事例検討を通して、子どもの姿から子どもの内面を読み取り、「“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」について考察する。子どもの内面を読み取る際には「教師や友達とのやりとりやかかわりの何を楽しんでいるのか」「教師や友達に対してどのように感じているのか」という視点から検討する。1年次・2年次で収集した事例全てを通して、入園から修了までの3年間の仲間関係の育ちの過程を明らかにする。

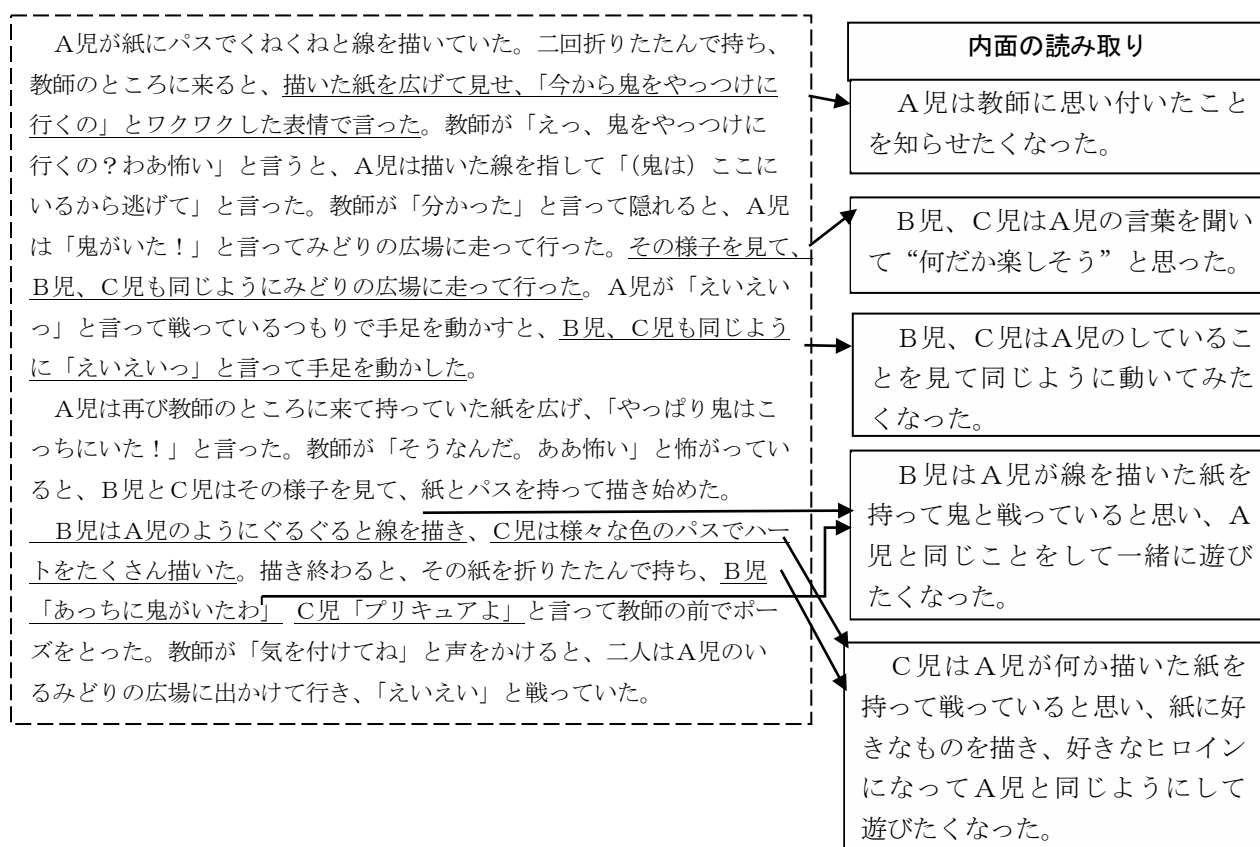
4. 研究の内容：事例と考察

3歳児6事例、4歳児8事例、5歳児8事例が収集された。以下に、3歳児1事例、4歳児1事例、5歳児1事例とそれらの考察を記す。

（1）3歳児事例③ 「あっちに鬼がいたわ」

＜6月下旬＞

A児は、好きなことを見付け、思い付いたことを言葉や動きに表して遊んでいる。B児とC児はA児と同じ場で遊ぶことが多くなり、A児のことが気になる存在になってきているようである。



<考察>

- ・ B児とC児は、教師とA児のやりとりや、A児のしていることを見て、A児のしていることを面白そうと感じ、まねて遊びたくなった。二人がA児の遊びに注目したところはそれぞれであり、B児はA児の描いたものや言葉にも興味をもって見聞きしていたので、描くものの中身や言葉をまねて遊んだ。C児は紙を持って教師の所に行ってから戦いに行くというA児の行動に心ひかれてまねたので、紙に自分の好きなハートを描いたり、教師の前で好きなヒロインになってポーズをとったりしたのである。B児とC児のまねているところはそれぞれであるが、二人とも友達と同じことをしているつもりで楽しんでいたと考えられる。B児やC児のように、自分なりに友達のしていることと同じようにしてみて“楽しい”と感じる経験が、気になる友達とかかわりたい気持ちにつながっていくのであろう。

以上から、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、気になる友達が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ことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、一人一人のつमりの世界に応じて、一緒に遊ぶことと考察された。

(2) 4歳児事例⑤ 「Bちゃん、ここ」

<9月下旬>

2学期が始まり、幼稚園生活のリズムを取り戻し、自分のしたい遊びを見付けて楽しむ子や、友達と一緒に遊び始める子、教師や友達が面白そうなことをしているのを見て自分も一緒にやってみる子などがいた。教師は友達と一緒に作ったり、作ったもので遊んだりすることが楽しめるよう、子どもにとって身近な“たこ焼き”を作る材料と、教師があらかじめ作ったたこ焼きを用意しておいた。

製作作用の机に置いてあるたこ焼きを見たA児は、早速紙を丸め、ソースや青のりをペンで描きうれしそうに作り始めた。教師が「青のりたっぷり！おいしそうなたこ焼きができたね」と声をかけると、A児は満足気にもう1個作っていた。登園時からたこ焼きが気になっていたB児が教師の作ったたこ焼きを触っていると、A児が「ぐちゃぐちゃに丸めるだけなんだよ」と声をかけた。B児はA児の隣に座りたこ焼きを作り始めた。教師が「Bちゃんも作っているんだね。おいしそうなたこ焼きがいっぱいできたね」と言うと、B児はうれしそうにうなずいた。B児が「あと5個くらい作ろう」とA児に言うと、A児は廃材コーナーから大きめの空き箱を持って来て「新しく作ったたこ焼きはこっちに入れよう」とB児に言った。2人でさらにたこ焼きを作っていると、A児が「たこ焼きはトングでつかみたい」とつぶやいた。すると、B児はままとコーナーからトングを2つ持って来て1つをA児に渡した。A児は箱に赤ペンで色を塗り、2人は「こっちは強火ね」「うん」と言いながら、トングでたこ焼きを挟んで焼くまねをしたり、焼けたたこ焼きをもう1個の箱に入れたりして遊ぶことを楽しんでた。	内面の読み取り
	A児は、たこ焼きに興味をもったB児に、自分の作ったたこ焼きのことを教えたくなった。
	B児は、自分もたこ焼き作りをしてもよいかためらっていたが、A児が受け入れてくれたと感じ安心し、一緒に作ろうと思った。
	A児はB児が自分に声をかけてくれたことがうれしくて、もっとたくさん作りたくなった。
	B児はA児の言葉を聞いて、トングを2人分持って来ようと思った。
	2人で声をかけあいながら、同じことをして一緒に遊ぶ楽しさを感じた。
	A児は、B児と一緒にしたいと感じ、隣に来てほしいと思った。
楽しそうな2人を見てたこ焼きを作りたい子が増え、机が手狭になった。そこで教師が「じゃあ、こっちにたこ焼き工場作るね」と言って別の場に机を用意すると、A児は「やった！たこ焼き工場」と言いながらうれしそうに移動し「Bちゃん、ここ」と自分の隣を指して呼び、B児もうれしそうに隣に座った。	B児は、A児に受け入れてもらっていることを、うれしく思った。

<考察>

- ・ 作っていたものが“たこ焼き”という子どもにとって身近で分かりやすいイメージのものであったことで、友達と同じものを思い浮かべたり、イメージを膨らませたりしやすかったと考えられる。
- ・ 教師が用意した材料やたこ焼きを見て、A児は面白そうだと感じてすぐに自分からたこ焼きを作り始め、B児は気になってたこ焼きを手にとっていた。そこへ、A児が声をかけてくれたことで、B児はたこ焼きを作り始めることができた。教師が「Bちゃんも作っているんだね。おいしそうなたこ焼きがいっぱいできたね。」と声をかけたことで、B児は自分がたこ焼き作りを始めたことを教師にも受け止めてもらい、A児の隣で同じようにたこ焼き作りをすることがより楽しくなった。A児は教師の言葉を聞いて、B児のことを一緒にたこ焼き作りをしている友達として意識するきっかけになったのだらうと考える。
- ・ A児はB児から「あと5個くらい作ろう」と声をかけられたり「たこ焼きは Tongue でつかみたい」というつぶやきに応えてもらったりしたことで、少しずつ一緒に遊んでいる友達として、B児の存在が大きくなっていったように思う。互いに同じようにたこ焼き作りをしている相手を意識し合った2人は「こっちは強火ね」「うん」と、互いの言葉に耳を傾けたり、言葉を交わし合ったりしながら、たこ焼き作りを楽しんだ。
- ・ 教師に『たこ焼き工場』という魅力的な言葉で専用の場所をつくってもらったことで、A児は『たこ焼き工場』で一緒にたこ焼きを作りたい友達として、B児をはっきりと意識し、一緒に遊ぼうと自分から誘いかけたのだと考えられる。

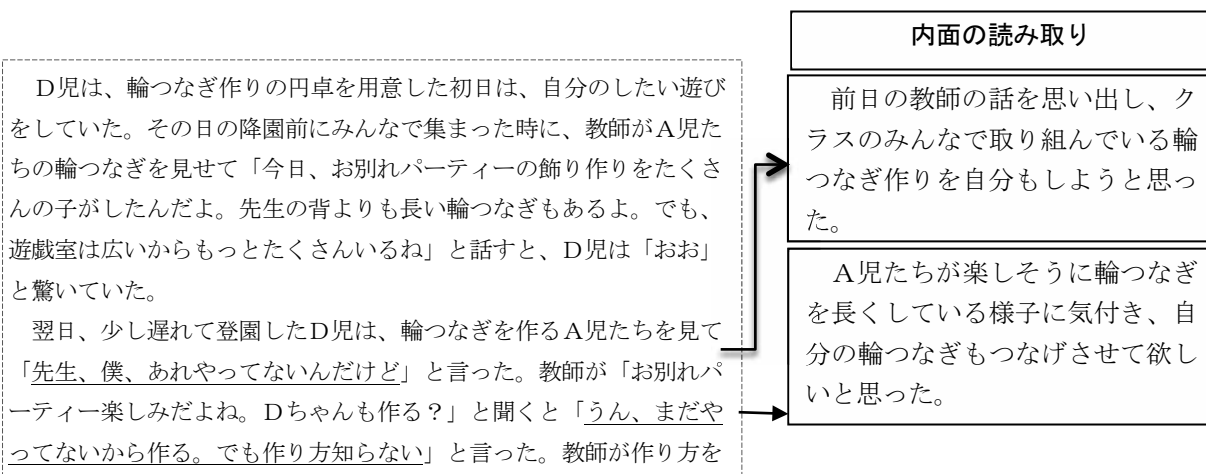
本事例における「仲間を大切に子どもにつながる経験」は、同じことをしながら、言葉を交わし合い、一緒に遊ぶことを楽しむことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、同じ場で遊ぶ友達を互いに意識し合えるように声をかけることと考察された。

（3）4歳児事例⑦-2 「つなげさせて」<2月下旬>

年長児のお別れパーティーでどんなことがしたいかをクラスの子どもたちに投げかけると、子どもたちは年長児に喜んでもらおうと、自分の考えたことを口々に言った。その中で「パーティーだから飾り付けをしないと」「だったら、輪っかのやつ知っているよ」と言う子がいて、みんなで輪つなぎを作ることにした。教師が「明日から作れるように、材料と作る場所を用意しておくね」と話すと、子どもたちは楽しみな様子で聞いた。

日頃の製作コーナーとは違う雰囲気友達と一緒に作る楽しさを感じられるようにしたいと思い、保育室の中央に低い円卓を用意して材料を置き、円卓を囲って輪つなぎが作れるようにした。

D児は、教師がクラス全体に向けてする話を自分のこととして捉えることができるようになり、気の合う友達と一緒にクラスの活動に参加することをうれしく感じるようになってきた。お別れパーティーの準備についての話し合いでは、教師がクラス全体に向けてする話を聞いて、思い付いたことを話す姿が見られた。



伝えていると、D児と一緒に遊ぶことの多いE児が「できるから教えてあげる」と隣に座って作って見せた。E児が2、3個つなげるとD児は「もう分かった」と言って、続きを一人で作った。教師が場を離れ、しばらくすると、D児が「先生、こんなに長くなった」と、E児と一緒にうれしそうに教師に見せに来了。教師が「本当だ、Dちゃんすごいじゃん。長くつなげられたね」と認めると、D児はうれしうにした。その時、A児たちが円卓のふちに沿って輪つなぎを並べながらつなげている姿が目に入り「僕も長くつなげたい」と教師に言った。教師が「じゃあ、Dちゃんのもつなげさせてもらおう」と声をかけると、D児は日頃かかわることの少ないA児たちに自分から「つなげさせて」と言いに行った。自分の輪つなぎをつなげさせてもらおうと「僕、すごい頑張ったなあ。なんか疲れてきたから、おしまいしよう」と言った。

A児たちが楽しそうに輪つなぎを長くしている様子に気付き、自分の輪つなぎもつなげさせて欲しいと思った。

自分と同じように、お別れパーティーのために輪つなぎを作っている友達だったので自分から言おうと思った。

つなげてより長くなったことを実感したり、輪つなぎ作りにクラスの一員として参加できたことを感じたりして満足した。

<考察>

- ・ D児は、年長児に親しみの気持ちをもっていたので、お別れパーティーの準備についての話し合いに意欲的に参加した。D児は、教師から輪つなぎの取り組みの様子を聞き、クラスの友達が作っているところを見たことで、クラスの友達がお別れパーティーに向けて準備していることに気付き“自分はまだやっていない”“輪つなぎの作り方は分からないけれど、参加しよう”と思ったのだと考える。
- ・ D児は、作り方を教師やE児に教えてもらい、最初は1人で作ることができて満足していた。しかし、A児たちの長い輪つなぎを見て魅力を感じ“つなげさせて欲しい”と思った。自分と同じようにお別れパーティーのために輪つなぎを作っているクラスの友達であったため、日頃かかわることの少ないA児たちに自分から「つなげさせて」と言いに行くことができた。D児は、A児たちの輪つなぎに自分の輪つなぎをつなげたことで、さらに長くなったとうれしくなったり、クラスの活動に自分も参加できたと感じたりして満足したと考えられる。

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、クラスの一員としてクラスの活動に自分なりに参加し、満足感を味わうことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、クラスの取り組みの経過や、友達の取り組んでいる様子を伝え、一人一人がクラスの一員として“参加しよう”という気持ちがもてるようにすることと、参加しようとしたときを逃さず支え、したいことが自分でできたと思えるようにすることと考察された。

(4) 5歳児事例⑧ 「これでみんなで一輪車に乗れるね」

<1月下旬～2月上旬>

2学期の運動会後、A児が一輪車に乗れるようになったことに刺激を受け、B児、C児、D児らも一輪車に取り組むようになった。

3学期、生活発表会の劇でA児・B児・C児・D児の4人は青い鳥の役になり、一輪車に乗って空を飛んでいる様子を表現することにした。A児とB児は一輪車に乗ることができるが、C児とD児はまだ乗れなかった。今までは園庭で一輪車に乗っていたが、生活発表会は遊戯室で行うため、みどりの広場で一輪車に乗る練習を始めた。



4人はそれぞれで練習したり、A児とB児は互いに声をかけ合って2人で手をつないで行うメリーゴーランドの技を練習したりしていた。時折柱につかまって休憩し、集まると、B児がまだ乗れないC児やD児に「足を下の方までぐいってやるといいよ。そうすると、乗れるようになるよ」「下より前を見た方がいいよ」などと声をかけ、C児やD児が聞き入る姿が見られた。数日後、C児が一輪車に乗れるようになり、D児は1人でも時間を見付けてますます練習に励むようになった。

A児とB児は、D児が熱心に練習する姿を見て、劇の仲間や教師に「Dちゃんのお助けマンをしてくるね」と言い、時間を見付けて練習に付き添う姿が見られるようになった。D児に合わせて補助の方法を、両手をつなぐことから片手、指1本にしたり、歩く速さを変えたりした。D児はA児やB児が「まっすぐ前を見て」「背中を伸ばしてね」などと教えてくれることを素直に聞いて取り組んでいた。A児とB児は「すごいじゃん！ここまで来れたよ。さっきより長いよ」と、D児が上達していることに気付いて喜び、保育室にいる教師に「さっきね、Dちゃん、ちょっと乗れるようになったんだよ。先生見に来て」と言いに来た。

D児が熱心に練習する姿を見たり、A児、B児と教師の話を聞いたりしてクラスの友達も、「Dちゃん、頑張ってるね」「乗れるようになってきたね、あと少しだね」とD児に声をかけたり、教師に話したりするようになった。

一輪車の練習と並行し、劇の内容やせりふも少しずつ決まってきた。青い鳥の役の4人は声をかけ合って練習し、「青い鳥だから、羽をばたばたするみたいにしてせりふを言おうよ」とアイデアを出したり、気持ちを合わせてせりふを言えるように仲間に目配せしたりする姿が見られた。

D児が片手の補助ですいすい乗れるようになったので、A児とB児はD児から少しだけ離れた場所で待ち構え、「ここまで頑張れ！」「できるよ、大丈夫！」と応援していた。

数日後、B児が「先生、早く、ちょっと来て！Dちゃんが乗れるようになったよ」と教師を呼びに来たので急いで見に行くと、D児は柱と柱の間を一輪車に乗って進めるようになっていた。教師が「やったー、乗れるようになったね！Dちゃん、頑張ったね」と喜ぶと、A児やB児も「Dちゃん頑張っていたもんね」「これでみんなで一輪車に乗れるね」と喜び、D児自身も誇らしそうにしていた。B児の声に教師と一緒に来ていた数人の子どもたちも、「Dちゃん、すごいね！」「やったね」「毎日やってたもんね」とD児に声をかけ、D児は「うん」とはにかみながら応えていた。

内面の読み取り

まだ乗れない友達に、自分がつかんだコツを教えてあげようと思った。

青い鳥の役でまだ乗れないD児に乗れるようになって欲しいという思いが強くなり、D児を手伝ってあげたくなった。

教師にしてもらったことを思い出しながら、どう補助をするかいいのかを考え、D児のペースに合わせて寄り添おうとした。

コツを教えてくれたり、補助をしてくれたりして一緒に練習に取り組んでくれる仲間の存在を感じ、諦めずに頑張ろうと思った。

補助しているからこそD児が少しずつ上達していることに気づき、うれしくなった。

青い鳥の役の子どもたちが目的に向かって頑張る姿を見て、D児のことを応援したくなった。

D児が乗れるようになってきたことに手応えを感じ、あと少し頑張って乗れるようになって欲しい気持ちがさらに強くなった。

同じ役をすると決めたD児が一生懸命頑張って乗れるようになったことと、これで一緒に劇の中で一輪車を披露できそうなことを本当にうれしく感じた。

D児は一輪車に乗れるようになった達成感を得たり、友達に自分の頑張りを認められたうれしさを感じたりした。また、応援してくれた友達の期待に応えることができてほっとした。

クラスの仲間としてD児のことを応援してきて、乗れるようになったことがうれしく、達成できた喜びを共有した。

＜考察＞

- ・ 初めはそれぞれが思いをもって一輪車の練習に取り組んでいたが、C児が一輪車に乗れるようになった後、D児がますます練習に励むようになった姿を見て、青い鳥役の4人の子どもたちは“生活発表会で青い鳥役の4人で一緒に一輪車に乗るところを見せたい”という思いが強くなったのだとみられる。A児とB児は仲間の一員としてよりD児のことを意識して自分のことをしてあげたいと考え、D児に合わせて補助の方法や歩く速さを変えて応援するようになった。D児が少しずつ上達していくことをうれしく思い、同じようにD児のことを応援しながら見守っている教師にも知らせ、A児、B児と教師はD児の上達を共に喜んだ。D児は一輪車に乗れるようになりたいという思いで粘り強く取り組んでいた。A児、B児が補助したり、励ましたりして応援してくれたことは、D児にとって自分も青い鳥役の仲間の一員であることを自覚したり、最後まで諦めずに取り組む気持ちを支えられたりしたと考えられる。
- ・ また、クラスの子どもたちもD児が毎日練習に取り組む姿や、A児、B児がD児を応援する姿を見る中で、D児のことを、クラスの仲間として応援しようとするようになった。A児、B児と共に、D児を応援したり、D児の上達するうれしさに共感したりして寄り添う教師の存在も、クラスの仲間がD児を応援する姿につながったと考えられる。
- ・ D児が一輪車に乗れるようになった時には、D児自身はもちろん、A児やB児も自分のことのように喜んだ。そして、そんなA児、B児、D児の姿を見て、教師やクラスの仲間もうれしくなり、達成できた喜びを共有し合うことができた。A児、B児やクラスの仲間たちは、D児が目標に向かってひたむきに取り組み、できるようになった姿からD児の良さに気付いた。また、D児は周りの子どもたちに認められ仲間の存在を心強く感じ、頑張り抜くことができた達成感を得て、自信をもつことができたと考えられる。

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、共通の目的に向かって、粘り強く取り組んだり、仲間を励ましたりして、できるようになった喜びを共に味わうことと捉えられた。「教師の援助として大切なこと」は、教師も一緒に応援する気持ちを持ちながら、支え合う子どもたちの姿を温かく見守ったり、気持ちに寄り添ったりする。

4 研究のまとめ

本研究では、事例から“仲間を大切にする子ども”につながる経験と、そのために大切な教師の援助のポイントを明らかにしてきた。3年間の“仲間を大切にする子ども”につながる経験をつなげてみると、仲間関係の育ちの過程とともに、一緒に活動する友達への意識の変容が読み取れた。そこで、一緒に活動する教師や友達への意識の変容を、発達に応じて6つのキーワードに分類し、それらは以下のように分類、定義された。

- | | |
|------------|--------------------------|
| ①教師への信頼 | …教師に親しみをもつ、教師を頼りにする |
| ②他者の存在への関心 | …周りにいる子に気付く、周りにいる子に目を向ける |
| ③他者への関心 | …相手の言動に面白そう・楽しそうと心が動く |
| ④他者意識 | …相手に思いや気持ちがあることに気付く |
| ⑤他者理解 | …相手の思いや気持ちを分かる |
| ⑥他者尊重 | …相手の思いや考えを大切にする |

以下では、“仲間を大切にする子ども”につながる経験とキーワード、教師の援助のポイントを学年ごとにまとめた。

(1) 3歳児事例にみられる“仲間を大切にする子ども”につながる経験、そのキーワード、教師の援助として大切なこと

事例	“仲間を大切にする子ども” につながる経験	キーワード	教師の援助として大切なこと
① 「ぼ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。	教師への信頼	子ども一人一人がしていることを、意味付ける言葉にしたり、感じたことを受け止めたりする。
② 「よーい、どん！」 6月上旬	教師にして欲しいことを表し、応えてもらううれしさを味わう。	教師への信頼 他者の存在への関心	一人一人のして欲しいことに応じて遊ぶ。
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。	他者の存在への関心 他者への関心	一人一人のつもりの世界に応じて、一緒に遊ぶ。
④ オオカミごっこ 10月下旬	教師と一緒に遊ぶ中で、周りの友達と触れ合って遊ぶ楽しさを感じる。	他者への関心	していることが周りの友達に伝わるように、なりきって動いたり子どもの思い付きに応えたりしながら、楽しい雰囲気をつくって一緒に遊ぶ。
⑤ 「Aちゃんみたいに作りたい」 11月中旬	気になる友達のしていることと同じことをする楽しさやうれしさを味わう。	他者への関心	気になる友達と同じことをしたい子どもの思いを受け止め、その思いが満たされるように支えたり、同じことができたうれしさを受け止めたりする。
⑥ 「私の王子様が倒れたの！」 1月下旬	クラスの友達のしていることに興味をもち、かかわって遊ぶ。	他者を意識する	子どもの言葉に答えたり、同じように動いたりして一緒に遊び、楽しい雰囲気をつくることで、周りの友達の言動により目が向くようにする。

(2) 4歳児事例にみられる“仲間を大切にする子ども”につながる経験、そのキーワード、教師の援助として大切なこと

事例	“仲間を大切にする子ども” につながる経験	キーワード	教師の援助として大切なこと
① 「もうすぐおおかみ来るよ」 4月下旬	自分のしたい遊びと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。	他者の存在への関心	- 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。
② 「みんなでクッキー うれしいね」 5月下旬	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。	他者の存在への関心	- 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。
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と同じような思いをもってかわる中で、クラスの友達と気持ちが重なるうれしさを感じる。	他者の存在への関心 他者への関心	- 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。
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。	他者への関心	- 教師自身もなりきって動いたり、それぞれの子ども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ている状況をつくって、一緒に遊ぶ。
⑤ 「Bちゃん、ここ」 9月下旬	同じことをしながら、相手の言葉に応答し合い、一緒に遊ぶことを楽しむ。	他者を意識する	同じ場で遊ぶ友達を互いに意識し合えるように声をかける。

⑥ 「一緒に飛ばそう」 1 1 月中旬	・ 同じ場所で遊ぶ友達の遊びの面白さを知り、一緒に遊ぶことを楽しむ。 ・ 友達と動きや声をそろえる心地良さを味わう。 ・ 友達の思いや気持ちを何となく感じる。	他者を意識する 他者理解	・ 子どものしていることを周りの友達にも聞こえるように言葉にして受け止め、同じ場所で遊ぶ友達がしている面白そうなことに意識が向くようにする。 ・ 子どもが、友達はどう思っているのかを感じ取れるような言葉をかける。
⑦ お別れパーティー 2 月下旬	・ クラスの友達と共通の思いをもって作る楽しさを味わう。 ・ クラスの一員としてクラスの活動に自分なりに参加し、満足感を味わう。	他者を意識する	・ クラスのみんながしたいと思えるような取り組みを提案する。 ・ クラス全体の活動では、子どもの意欲が高まるように、子どもの思いを取り入れた場を用意したり、取り組みについて話題にしたりする。 ・ 子どもたちの思いが重なるような言葉をかける。 ・ クラスの取り組みの経過や、友達の取り組んでいる様子を伝え、一人一人がクラスの一員として“参加しよう”という気持ちがもてるようにする。 ・ 参加しようとした心が動き出したときを逃さず支え、したいことが自分でできたと思えるようにする。
⑧ 「だけど、みんなでするの」 3 月中旬	・ 楽しく遊ぶために、必要な仲間であることを感じる。	他者を意識する 他者理解	・ 友達に対する思いを、言葉で表していけるよう投げかけ、明確に意識できるようにする。

(3) 5歳児事例にみられる“仲間を大切にする子ども”につながる経験、そのキーワード、教師の援助として大切なこと

事例	“仲間を大切にする子ども” につながる経験	キーワード	教師の援助として大切なこと
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。	他者意識 他者理解	・ 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。
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おううれしさを感じ、友達と一緒に遊ぶことを楽しむ。	他者意識 他者理解	・ 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。
③ 「明日もやろうな！」 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。	他者理解	・ 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。
④ 「そろってた方がいいと思う」 6 月下旬	・ そろえたい思いをもって友達と一緒に取り組む楽しさを感じる。	他者理解	・ 一緒に取り組む友達と互いに思いや考えが伝わり合うように確認したり橋渡ししたりしつつ話し合いを進める。 ・ 何を考えたら良いか、何について話し合ったら良いか、考える内容がはっきり分かるように投げかけながら進めていく。
⑤ 「後でじゃできないの！」 1 0 月下旬	・ 自分の思いを相手に分かるように伝えることができたうれしさを感じる。	他者理解	・ 自分の思いを伝えようという気持ちを後押ししたり、思いを適切に伝えることができるように支えたりする。
⑥ 「手をつないだらいいんじゃない？」 1 1 月上旬	・ 思いを伝え合って遊ぶ中で、互いに折り合いをつけ、イメージを共通にする。	他者理解	・ 子どもの困っていることや話し合うことを明確にして投げかけ、子どもが折り合いをつけていこうとする気持ちがもてるようにする。
⑦ 「任せたぞ」 2 月上旬	・ 仲間を支えられたり協力したりして、仲間同士で進めることができたうれしさを感じる。	他者理解 他者尊重	・ 子どもの力を信じて応援する気持ちを表しながら見守り、仲間同士で支え合い協力して取り組めるようにする。
⑧ 「これでみんなで一輪車に乗れるね」 1 月下旬 ～2 月上旬	・ 共通の目的に向かって、粘り強く取り組んだり、仲間を励ましたりして、できるようになった喜びを共に味わう。	他者尊重	・ 教師も一緒に応援する気持ちを持ちながら、支え合う子どもたちの姿を温かく見守ったり、気持ちに寄り添ったりする。

（４） 仲間を大切にする子どもの姿の変容

事例ごとに教師や友達への意識を分類するなかで、6つのキーワードが抽出された。「教師への信頼」「他者の存在への関心」「他者への関心」「他者意識」「他者理解」「他者尊重」である。3歳児は、キーワード「教師への信頼」に始まる。その階層で教師と友だちとのかかわりを感じていることが「安心感」である。その後、「他者の存在への関心」という意識の階層があらわれ、そこでは教師と友だちとのかかわりとして「親近感」を感じる。「他者への関心」の階層では「自己の一緒感」、「他者意識」階層では「相互の一緒感」、「他者理解」階層では「連帯感」、「他者尊重」階層では「一体感」が醸成されていると捉えられた。この階層は重層的であり、一つの階層（キーワード）が土台となって次の階層（キーワード）が積み重なってあらわれている。そして、階層（キーワード）の変化とともに、教師の援助のポイントも変わっていくと考えられた。

そこで、分類したキーワードを階層とし、それが変容する過程と教師の援助のポイントを対応させ、それらの変容をイメージ図に示した。

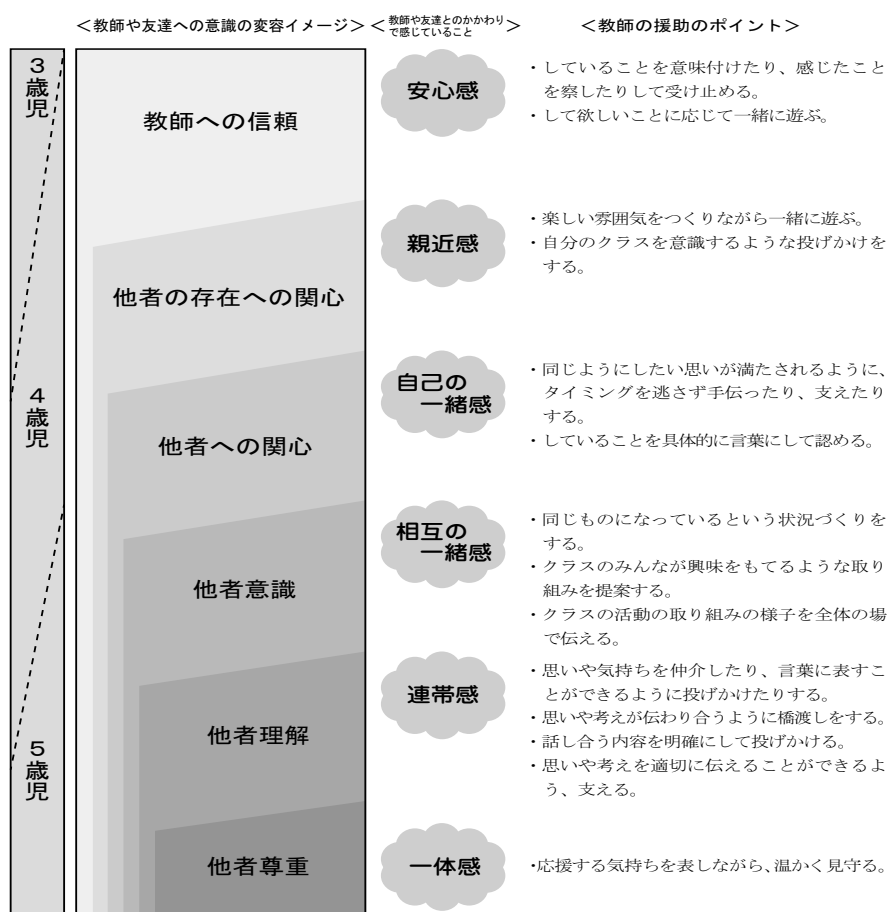


図1 「仲間を大切にする子ども」の姿の変容と教師の援助

2年間の研究を通して、「仲間を大切にする」ことは、まず身近な大人である教師への信頼を感じ、その後、他者の存在を感じ、認め、そこから自分と他者の同じものや違いに気づき、その違いを理解し尊重するというプロセスを経て育まれていくことが捉えられた。言い換えれば、自分の視点ではなく、相手の視点でものを考える姿でもある。そのためには、子どもたちが心を動かす経験の場を様々な保障し、それをより豊かにしていく工夫が教師に援助の中心になることが示された。

（文責：鈴木裕子）

教育の情報化に関わる取り組みの報告

情報教育講座 齋藤ひとみ, 江島徹郎, 梅田恭子, 安本太一, 野崎浩成
附属高等学校 森永敦樹, 山田果林

I 背景と目的

近年, 教育の情報化にともない, メディア・情報教育の重要性がますます高まっている. 次期学習指導要領では, 児童・生徒の情報活用能力の育成が全ての教科において共通して達成すべき目標と位置づけられた. また, 小学校におけるプログラミング教育の必修化が決定された. 本稿ではこれらの様々な課題に対するプロジェクトメンバーが関わる取り組みを報告する. 以降では, 共通教科「情報」, 教育の情報化および教員の ICT 活用指導力の向上, プログラミング教育の順に取り組みを報告する.

II 共通教科「情報」

中教審の次期学習指導要領の改訂に向けたこれまでの審議のまとめ(2016)において, 高等学校情報科について, 「情報の科学的な理解に裏打ちされた情報活用能力を育むこと」の重要性が指摘

されている. 今後, 情報科の教員には, ますます専門性が求められ, 情報科の教員養成には, 情報の専門知識と情報科の教育法の両方を身につけた教員を育成することが重要な責務となる(齋藤・矢野, 2016).

しかしながら, 情報科はまだ教科としての歴史が浅く, また講義から実習と様々な授業形式で実施する必要があることから教員養成の学生にとって他の教科よりも授業のイメージを持ちにくい. それらの問題の解決に向けた取り組みを2つ紹介する.

1. 附属高校への TA 派遣

平成24年度より本学の情報選修・専攻の学生を中心とした TA 派遣を行っている. この取り組みは, 教員になる学生が TA として附属高校の授業に参加し, 授業研究・観察をとおして, 学生自身の授業実践力の質的向上を図ることを目的としている.

表 1: 平成 27 年度の TA 派遣状況

課程等	選修・専攻・コース	学年	担当時期
初等教育教員養成	情報選修	学部3年	前期
中等教育教員養成	情報専攻	学部3年	前後期
中等教育教員養成	情報専攻	学部3年	前後期
現代学芸課程	情報科学コース	学部4年	前期

今年度の TA 派遣の状況を表 1 に示す。昨年から引き続き担当した学生が 1 名、学部 3 年生が 3 名の計 4 名が参加した。前期・後期に担当した学生の中には、今年度の前後期に附属高校において教育実習を受けた学生が 1 名含まれている。

本年度の新しい取り組みとして、サポート実習としての単位化を行った。TA として日常的に情報の授業に関わることで、学生の教科情報に対する興味関心が高まり、教育実習に向けた準備となる。今後も TA 派遣の取り組みは継続的に続けて行きたい。

2. 情報科教育の実践

教員養成の情報科教育では、愛知県内の高校との地域連携の枠組みを活用し、高校での授業実践を取り入れた授業を展開している。高校での授業実践に向けた授業づくりを経験することで、授業実践力の向上が期待できる。

齋藤・矢野（2016）および齋藤・矢野・石井（2017）では、授業の効果を検討するため、授業前後での受講生の授業観察力の変化を分析している。授業映像を見て気づいたことに関する記述を分析した結果、授業前は授業の良い点を指摘する評価指摘数が授業の改善点を指摘する代案指摘数より多いこと、授業前から授業後にかけて代案指摘数が多くなることが明らかになった。また情報科に対するイメージの分析

から、授業前は他教科（国語の授業、社会、数学、体育）に例えることが多いが、授業後は授業前に見られなかったイメージが増えるなど具体的なイメージを持てるようになることが示された。

III ICT 活用指導力の向上

教育の情報化の進展には、学校における ICT 環境の整備と並行して、教員の ICT 活用指導力の向上が必要である。ICT 活用指導力とは、教員が学校での授業や校務の遂行において ICT 機器を適切に利用できる力であり、文部科学省が毎年実施している教育の情報化の現状調査において ICT 活用指導力チェックリストで評価されている。図 1 は、文部科学省の調査結果である。割合は「わりにできる」「ややできる」と回答した教員の割合を大項目ごとに示している。できると認識している教員の割合は年々増加しているが、「児童の ICT 活用を指導する能力」は他の項目に比べて低い。ICT 活用指導力の向上を支援する取り組みとして、教員養成を対象としたもの、現職教員を対象としたものを紹介する。

1. 教員養成

教員養成では、教員養成学生の ICT 活用指導力の向上を目的とした教材の開発と 1 年次の全学必修授業における実践に取り組んでいる。

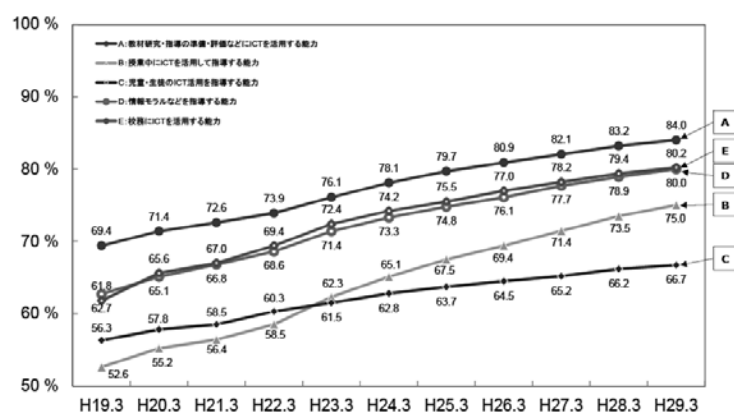


図 1： 教員の ICT 活用指導力の推移（文部科学省，2018）

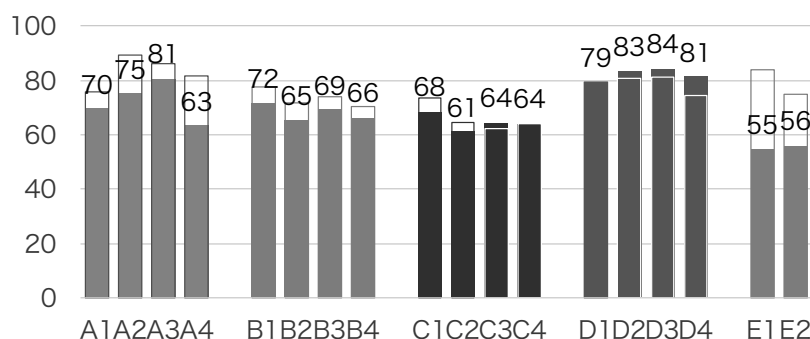


図 2： 現職教員との比較

梅田・齋藤・江島(2016)では、情報リテラシーの基礎科目での利用を想定して、教育の情報化とアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた教材を開発した。開発した教材を使用し、齋藤・梅田・江島・久保(2016)では本学の1年生の全学必修授業である「情報教育入門」において、開発した教材を使った実践とその結果を報告している。

2016年度の実践では、授業前後に教員の ICT 活用指導力チェックリストを使った評価を行った。その結果を従来型の授業を実施したクラスと比較した結果、どちらのクラスとも事前・事後で従来型の授業を行ったクラスや2015年度の結果よりも有意に向上したことが明らかになった。また、図2は現職教員の2015年の調査結果と授業後の学生の結果を示している。

棒グラフの枠が現職教員の結果を、色の部分が学生の結果を示している。比較した結果、学校の業務として学生がイメージしにくい項目で現職教員との差が開いていることがわかった。今後も教材の改善を行い、実践を行う。

2. 現職教員・学校

現職教員を対象とした取り組みとして、本学の免許更新講習や公開講座において電子黒板とタブレットを活用した授業づくりをテーマとした研修を実施している。

また、学校への ICT 支援員としての学生派遣も実施している。今後は、これらの成果を検証していく。

3. 大学教員

教員養成課程における学生の ICT 活用指導力を育成するためには、教員養成の授業において、

ICT を積極的に活用することが効果的である。教育の情報化加速化プラン（2016）では、教職課程において ICT 活用について学ぶ機会の充実を図ることとしている。これをうけ、教職課程コア・カリキュラムにおいて教科及び教科の指導法に関する科目に「各教科の指導法（情報機器及び教材の使用を含む）」が必要な事項として含まれた。

そこで、大学教員の ICT 利活用の支援と教員養成における ICT 活用指導力の育成にむけた ICT 支援員体制を構築し、希望する教員へのサポートを行っている。2017 前期の試行により、その効果と課題が明らかになった（久保・梅田・齋藤, 2017; 久保・齋藤・梅田, 投稿中）。

IV おわりに

本報告では、教育の情報化や情報教育に関する本プロジェクトメンバーの取り組みを報告した。今後はこれら取り組みを附属学校ともさらに連携をして進めていきたい。

文 献

齋藤ひとみ・矢野宏彦（2016）「情報科教育を受講する学生の授業観察力および授業・教師・情報科に対するイメージの分析」, 日本情報科教育学会第 9 回全国大会講演論文集, 45-46

齋藤ひとみ・矢野宏彦・石井成郎（2017）「高校での授業実践を取り入れた情報科教育における学生の授業観察力の変化」, 日本情報科教育学会第 10 回全国大会講演論文集, 31-32

文部科学省（2018）平成 28 年度 学校における教育の情報化の 実態等に関する調査結果（概要）, <http://www.mext.go.jp/component/>

a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afielddfile/2018/02/20/1399330_01_1.pdf（最終閲覧日：2018. 2. 20）

梅田恭子・齋藤ひとみ・江島徹郎（2016）教員養成 ICT 活用ワークブックの開発と実践 I, 日本教育メディア学会第 23 回年次大会発表収録, 52-53

齋藤ひとみ・梅田恭子・江島徹郎・久保沙穂里（2016）教員養成 ICT 活用ワークブックの開発と実践 II, 日本教育メディア学会第 23 回年次大会発表収録, 54-55

文部科学省（2016）教育の情報化加速化プラン-ICT を活用した「次世代の学校・地域」の創生-, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/07/__icsFiles/afielddfile/2016/07/29/1375100_02_1.pdf（最終閲覧日：2017. 11. 29）

文部科学省, 教職課程コアカリキュラム, 2017, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afielddfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（参照日：2017. 11. 29）

久保沙穂里・梅田恭子・齋藤ひとみ（2017）教員養成大学における ICT 活用授業の推進に向けた学生 ICT 支援員による支援体制の検討および実践, 第 43 回 全日本教育工学研究協議会 全国大会

久保沙穂里・齋藤ひとみ・梅田恭子（投稿中）教員養成大学における ICT を活用した AL 授業の推進に向けた取り組み

平成29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 山田 篤史	国語分科会	◎ 丹藤 博文 中田 敏夫 砂川 誠司	◎ 浜野 健太 増田 光香 恒川 圭 加藤 洋祐	◎ 本多 克行 山盛 誠治 前崎 伸周	◎ 上條 聡 松山 宣申 横井 祐亮 田部 翔理	◎ 森 卓也 青木 宏羽 村上 智彦 池田 千尋	◎ 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		◎ 山盛 誠治			◎ 川瀬 英幹		
	社会科分科会	土屋 武志 ◎ 近藤 裕幸	◎ 前野 協太 伊藤 昭良 鈴木 光城	高井 規行 ◎ 松井 幹宗	◎ 三村 将行 沼山季代典 井上 純一 石田 賢司	◎ 志賀 充規 安井 文一	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 楠本 行洋 井上 歩 浅井 暢宏 井戸 絢子 植村 英明 岸 康弘	◎ 水野 将弘 林 拓実 繁野 敏介	◎ 加藤 良彦 山口 真司 大久保輝聡	◎ 梶田 章浩 高橋 寿典 近藤 義晃 松元 裕樹	◎ 川井 健司 山田 晃広 神谷 尚希	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 上野 裕則 ◎ 中野 真志 加納 誠司	◎ 早瀬 義之 今井 将 出口 敏祐	◎ 伊藤 成将 山本 弘法 杉浦 崇文	◎ 近藤 健司 森川 晋平 牧野 修平 伊藤 一真	◎ 坂田 周一 清水 孝治 加藤 寛之	青島 加苗 足立 達彦 伊藤 聖大 ◎ 小嶋 功 野田 陽平		
	生活科・総合学習分科会	◎ 野田 敦敬	◎ 入谷翔太郎 小嶋 智博 加藤 大知	◎ 河合 泰宏 浅倉見枝子					
	音楽分科会	◎ 新山王政和	◎ 市江真理子 戸田 彩華	◎ 高松 未来 安藤 朗広	◎ 粥川 宏輝 安齋 藍	◎ 伊吹 拓実			
	図工・美術分科会	◎ 杉林 英彦 松本 昭彦 竹井 史 永江 智尚	◎ 磯部 洋司 鷹巢 純 富山 祥瑞	◎ 神門 大知 ◎ 桃野修太郎	◎ 山田 索	◎ 谷 集志			

平成29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 山田 篤史	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 成戸 輝行 井上 歩	◎ 野村 勝美 杉浦健次郎 中西 裕也	◎ 渡辺 美穂 坂野 仁志 小池 義明	◎ 角谷 諭 山本 泰弘 馬場 健介	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	◎ 山崎 里子 伊藤 寛之	◎ 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 ヘ'ネマ ジェームス Ryan,Anthony G	◎ 岩田 晃治 澤野 佑輔 岩井 智史	◎ 廣川 幸平	◎ 伊藤 慎治 高野賢一郎 岩塚 知和 栗林 和徳	◎ 齋川 浩 大橋 博幸 木村 暢宏	石鍋 圭一 加古 久光 川上 佳則 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	◎ 佐野 雄一 水谷 佳弘 瀬之口真一	◎ 山盛 誠治 安藤 朗広	◎ 三村 将行	◎ 伊倉 剛				
	特別支援教育分科会	◎ 飯塚 一裕 福田 博美 森崎 博志						○ 山田 瑞紀 都筑 太 寺澤 益実 田中 都子 (川西せつ子) 山上 裕司 小島 千典 (種村 修一) 四浦佐衣子 神谷 宜欣 (近藤 貴彦) 竹下 沙織 岡田 雅和 伊藤 達也	生田 和彦 岡田 裕之 西村 建 川合 陽介 成田 敦子 亀山 健二 鈴木 巨裕 神谷 一希 富安 洋介 藤井 啓貴 福岡 大乃 橋爪麻衣子 祐植 裕之	

平成29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 山田 篤史	養護分科会	◎ 福田 博美 後藤ひとみ 山田 浩平	◎ 小出 雪恵	◎ 野口 香苗	◎ 落合 果穂	◎ 下林瑞枝	◎ 藤田 菜月	◎ 川西せつ子	◎ 佐々木紀美子
	幼児教育及び小学校低 学年教育分科会	林 牧子 小川 英彦 ◎ 鈴木 裕子 野田 敦敬							○ 池田 紀代美 磯村 正樹 井川 典子 小林 優子 南 朋美 西垣 祥子
プロジェクト	高大連携	◎ 渡邊 幹男					青山 和宏 加古 久光 川上 佳則 黒岡 孝信 ◎ 谷上 正明 増田 朋美 渡邊 寛吉		
	メディア・情報教育	安本 太一 野崎 浩成 江島 徹郎		山本 弘法 ◎ 廣川 幸平			◎ 森永 敦樹		

※「管理運営部会」「教育実習部会」は平成26年度まで終了、プロジェクト「進路・生徒指導・ボランティア」は平成27年度まで終了

※「いじめ・不登校・学級崩壊」及び「習熟度・少人数教育」は平成28年度から活動休止

※ ◎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

センター長	西淵 茂男	<2102>	附属名古屋小学校・幼稚園	玉井 隆光	<8011>	附属高等学校	井村 美久	<5810>
副センター長	野田 敦敬	<2723>	附属岡崎小学校	近藤 伸治	<8012>	附属特別支援学校	川瀬 康弘	<8015>
数学教育講座	山田 篤史	<2321>	附属名古屋中学校	兵頭 利和	<8013>	企画課長	祖父江 譲	<3184>
養護教育講座	山田 浩平	<2494>	附属岡崎中学校	伊藤 直人	<8014>	教科教育学研究部門担当	花井 咲絵	<2717>
理科教育講座	遠藤 優介	<2642>						

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 30 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〉 26-2717(ダイヤルイン)

印刷 ツゲ印刷株式会社