

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

報 告 書

2019.3.31

教職キャリアセンター

教科教育学研究部門

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

報 告 書

2 0 1 9 . 3 . 3 1

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	3
第2部 分科会・プロジェクトからの研究報告	
国語分科会	13
社会分科会	22
算数・数学分科会	32
理科分科会	40
生活科・総合学習分科会	50
音楽分科会	58
保健体育分科会	68
技術分科会	78
家庭分科会	81
道徳・特別活動分科会	91
美術分科会	99
特別支援教育分科会	108
養護分科会	111
幼児教育及び小学校低学年教育分科会	117
メディア・情報教育プロジェクト	122
名簿	125

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

これからの大学・附属共同研究体制に大きく影響を与えそうな出来事として、昨年度に出された「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて：国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書」（平成29年8月29日）があります。この報告書は、もちろん大学に対する改革要請が多くを占めているのですが、附属学校に関しても、その存在意義・役割・特色を明確にするよう求めています。附属学校の存在意義・役割・特色は、各学校園のカリキュラムと研究に集約・実現されていると思うのですが、働き方改革の推進によって、その研究に対する附属学校教員の過重負担が問題視されるようになってきています。働き方改革を進めつつ、有識者会議の言う地域に開かれた学校へと改革を図ったり、公立学校にとっても有効な汎用性のある研究等を具体化したりすることは容易なことではありません。特に、研究に関しては、より一層、大学（研究者）との連携を図った方がよいと思われます。

こうした現状に鑑み、教職キャリアセンター・教科教育学研究部門では、本年度のテーマを「附属学校との新たな共同研究」とし、各附属学校園の研究の一翼を担う大学・附属共同研究の新しい形を模索していくこととなりました。附属学校園における新たな研究の姿を検討する作業は、各附属学校園に任せきりにされるものでもなく、むしろ、大学の研究者と一体となって進められる必要があるのではないかとの考えから設定したテーマであり、これに伴って年末（12月9日）には、ウインクあいちで研究会の催しも企画してみました。

そうしたテーマ設定とは別に、大学・附属学校共同研究会では、これまでも本報告書を通じて、共同研究の成果の一部を公表してきました。ただし、そうした一連の蓄積作業を、どこまで反省的に振り返る作業に繋がられているかという点では課題も残っていると思われます。その意味では、本報告書が、大学・附属学校園の共同研究に関して、成果の発表・蓄積の場となるだけでなく、研究の反省材料や新たな課題を提供する場となり、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31年2月14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 30 年 8 月 2 日（木）15：00～16：00
- 2) 場 所：教育未来館 2 階
- 3) 参加者：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、横井祐亮、田部翔理、堀田忠孝（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働き方改革の現状
⑤大学と附属学校の共同研究のあり方についての意見交流

◆書写・書道分科会

- 1) 日 時：平成 30 年 8 月 2 日（木）15：00～17：00
- 2) 場 所：教育未来館 1 階プロジェクト研究室
- 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：①高等学校芸術科（書道）新学習指導要領について
②仮名の扱い方
③用語「風趣」について
④篆刻の扱い方
⑤漢字仮名交じりの名筆とは
⑥書道史の扱い方
⑦高等学校書道教科書について
⑧高等学校の専任、非常勤の現状と課題
⑨教員採用試験と書道教員の必要性

◆社会分科会

- 1) 日 時：平成 30 年 8 月 2 日（木）15：00～16：30
- 2) 場 所：第一共通棟 212 教室
- 3) 参加者：鈴木光城、前野協太、笠巻一輪（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）
伊倉剛、奥村仁（附属岡崎中学校）
財田由紀、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学習指導要領改訂後の動き（大学教員）
③今年度の活動費・交通費について
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30年8月2日（木）午後3時～午後3時30分
- 2) 参加者：岩井智史、岩田晃治、林拓実（附属名古屋小学校）
山口真司、大久保輝聡、杉江大亮（附属岡崎小学校）
近藤義晃、梶田章浩、高橋寿典、松元宏樹（附属名古屋中学校）
川井健司、山田晃広、神谷尚希（附属岡崎中学校）
神谷良明、増田朋美（附属高等学校）
佐々木徹郎、飯島康之、小谷健司、山田篤史（大学）
- 3) 内 容：①昨年度の報告書の確認
②附属学校研究会の反省
③今年度の報告書の作成計画 名古屋附属小学校へ依頼
④今年度予算の使途 今年中に決定。

◆理科分科会

- 1) 日 時：平成30年8月2日（水） 15：00～16：30
- 2) 場 所：自然科学棟2階 理科教育授業研究室(243号室)
- 3) 参加者：早瀬義之、藤本和哉、出口敬祐（附属名古屋小学校）
杉浦崇文、鈴木大介（附属岡崎小学校）
伊藤一真、加藤公士、近藤任司、桑田竜次（附属名古屋中学校）
坂田周一、八木悟郎、岩脇芳弘（附属岡崎中学校）
足立達彦、小嶋功、三須隼人、野田陽平（附属高等学校）
戸倉則正、大鹿聖公、平野俊英（大学）
- 4) 内 容：①部会運営の確認：構成員紹介の後、分科会の運営や研究紀要の執筆分担、活動費の使用等について説明した。例年と異なる事情が生じた附属名古屋小学校からの申し出により、本年度のみ例年と異なる分担とすることを確認した。
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。

◆生活科分科会

- 1) 日 時：平成30年8月2日（水） 15時～17時
- 2) 場 所：第一人共通棟112教室
- 3) 参加者：入谷翔太郎、松尾裕太（附属名古屋小学校）
島崎信行（附属岡崎小学校）
中野真志、加納誠司（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 30 年 8 月 2 日（木）15：00～
- 2) 場 所：音楽棟 第 3 講義室
- 3) 参加者：浜崎彩華（附属名古屋小学校）
高松未来、安藤朗広（附属岡崎小学校）
伊吹拓実（附属岡崎中学校）
國府華子（大学）
- 4) 内 容：①各学校の研究状況についての情報交換。
②各学校で必要となる楽器や ICT などについての情報交換。
③活動費の予算についての説明を行い報告書作成についての分担についての確認。

◆図画工作・美術分科会

- 1) 日 時：平成 30 年 8 月 2 日（木）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：磯部裕一、土屋薫（附属名古屋小学校）
山田索（附属名古屋中学校）
谷隼志（附属岡崎中学校）
遠藤透、鷹巣純、富山祥瑞、永江智尚、松本昭彦、杉林英彦（大学）
- 4) 内 容：①分科会予算の配分について
②今年度の活動方針について
③報告書作成について（役割分担）
④その他

◆保健体育分科会

- 1) 日 時：平成 30 年 8 月 2 日（水）15:00-16:00
- 2) 場 所：保健体育棟演習室 202 号室
- 3) 参加者：成戸輝行（附属名古屋小学校）
小池義明、渡辺美穂、坂野仁志（附属名古屋中学校）
杉浦健次郎（附属岡崎小学校）
馬場健介（附属岡崎中学校）
三井陽介、末岡良彦、堀田景子（附属高校）
成瀬麻美（大学）
- 4) 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）
④大学・附属学校共同研究シンポジウムについて
⑤大学・附属学校の共同研究について

◆技術分科会

- 1) 日 時：平成 30 年 8 月 2 日（木） 15 時 00 分～15 時 30 分
- 2) 場 所：技術教育講座 教員共同研究室（202 号室）
- 3) 参加者：長澤啓介（附属岡崎中学校）
北村一浩・磯部征尊（技術教育講座）
- 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30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：松原知香、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）
青木香保里、板倉厚一、加藤祥子、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、附属名古屋中学校に決定した。
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30年8月2日（水）15：00～16：30
- 2) 場 所：第二人文棟2階218 日本語教育第二演習室
- 3) 参加者：立石 豊 金尾亜生子 水谷佳弘（附属名古屋小学校）
欠席（附属岡崎小学校）
岩塚知和 伊藤慎治 高野賢一郎 栗林和徳（附属名古屋中学校）
大橋博幸 木村暢宏 井戸田真征（附属岡崎中学校）
山口 誠 石鍋圭一 加古久光 川上佳則 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 Ryan, Anthony G（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30年度は附属岡崎小学校が担当
③シンポジウム「大学附属学校園共同研究の課題と可能性」の参加案内
④研究情報交換、今後の共同研究について、その他

◆道徳・特別活動分科会

- 1) 日 時：平成30年8月2日（木）15：00～16：30
- 2) 場 所：愛知教育大学人文情報棟117 会議室
- 3) 参加者：水野将弘、佐野雄一、繁野敬介（附属名古屋小学校）
前崎伸周（附属岡崎小学校）
山口匡、小嶋佳子、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分科会報告書について
③道徳科の評価について
④その他

◆養護分科会

- 1) 日 時：平成 30 年 7 月 26 日（木）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）
落合果歩（附属名古屋中学校） 城所美和（附属岡崎中学校）
榊原万由美（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養護教諭とバイタルサインの測定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 30 年 8 月 2 日（木）10：30～12：00
- 2) 場 所：愛知教育大学 保健体育棟 3 階 幼児教育演習室
- 3) 参加者：中山恵、磯村正樹、小林優子、南朋美、西垣祥子、近久あゆみ、
堀田恵子（附属幼稚園）
新井美保子、鈴木裕子、樋口一成、林 牧子、麓 洋介（大学・幼児教育講座）
- 4) 内 容：①愛知教育大学 大学・附属学校共同研究シンポジウム開催について
②研究協議会にむけての研究状況の報告、討議

◆メディア・情報教育

- 1) 日 時：平成 30 年 8 月 2 日（木）16：40～17：40
- 2) 場 所：教育交流館 3 階第 2 PC ルーム
- 3) 参加者：森永敦樹（附属高等学校）
梅田恭子、齋藤ひとみ、松永豊、安本太一（大学・情報教育講座）
- 4) 内 容：昨年の活動状況の報告
今年度の活動計画について確認
ICT 機器の利用や情報教育についての意見交換

第2部 分科会・プロジェクトからの研究報告

ことばが世界をつくることを学ぶ

愛知教育大学附属名古屋小学校

浜野健太 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 横井祐亮 田部翔理 堀田忠孝

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 有働裕 丹藤博文 砂川誠司

国語科という教科は、ことばを学ぶ教科である。長い間、そういう言い方はずっとされ続けてきたし、これからも変わることはない。しかし、その言い方が指し示す中身は、徐々に変化しつつある。ことばを学ぶとは、いかなる営みであるのか。それは、単に明示的な知識として表層的な意味が覚えられるということではない。むしろ、表層的なものの奥に隠れ、意識的に触れようとする努力なしには辿りつくことのできない深層的な領域で、半ば偶然がもたらす意味の作用に出会い、思考することである。こうは言ってみるものの、このような言い方ですら、長い間共通の理解はなされてきたのではないと思われる。変わりつつあるのは、表層の言葉である。それすら、明らかに表層と言えるわけではないという事態に私たちは直面している。これは、若者言葉のような、移ろい激しいことばのことを言っているわけではない。ことばが、そこにある物質のごとく、私たちの主体性とは無関係に存在するような、深層などなくあくまで表層がずっと続いているような、そのような世界のことばである。

抽象的にすぎるかもしれない。しかし、ことばを捉えるという作業は、結局のところ、抽象でしかありえないのだ。そのような認識のうえに立って、ことばの学びを考えるということに、私たちは取り組むことができていたのだろうか。ものごとをことばで捉えることの空虚さ。その空虚に屈することなく、あくまでことばを武器に、世界と対峙すること。私たちはことばでしか、世界と対話することはできないのである。それなのに、ことばは、国語科で扱うことばは、社会性を喪失しているかのようである。フェイクニュースの問題も、いじめの問題も、社会で起きている様々なできごとは、ことばで作られ、消費されている。ことばを磨き、鍛えることなしに、どうやって明日の世界を作り上げていくことができるだろうか。

附属名古屋小学校では、「言葉パワー」という表現で汎用的な知識を表現し、その習得を試みた。附属岡崎小学校では詩の読解と創作で、ことばによる日常の「異化」を試みた。また、附属名古屋中学校ではことばの「自覚的」使い手となるべき思考を促し、附属岡崎中学校では言葉こそが世界を創っているということそのものを考えさせることにチャレンジした。そして、附属高等学校においては、古典に親しむという方向性から、ことばの認識にアプローチした。いずれも、生きた言葉の使い手である児童・生徒たちの考えとともに、授業を進めるものである。日々を精一杯生きる子どもたちがどのようにことばを捉え、ことばを使い、そしてことばで考えているか、そしてそこにはどのような指導の方向性を見出すことができ、どのようなことが明日の世界を作り上げていくうえで大切なものになるか。その答えまで導き出すまでには至っていない。しかし、ヒントがないわけではないだろう。あちこちに埋め込まれているはずのヒントを今一度再検討する必要があるこれからの課題である。ぜひ一読していただき、諸先生方からご指導ご批判を賜りたい。

I みんなで高めろ！つなげろ！「言葉パワー」(附属名古屋小学校)

1 本校国語科における授業デザイン

- ・物語文や説明文といった分類が、文章に対する単純な区別に留まっており、その後の学習に生かされていない
→ 文章構造についての分類であることを理解し、基本的な構造をつかむことによって、さまざまな内容の文章に柔軟に対応できる力を育てる。
- ・授業によって得られる学びが、限定的な内容読解や細部の解釈に留まっている
→ 教材文を通して得た学びを一般化することによって、さまざまな文章の読み取りに生かされる汎用的な知識(＝「言葉パワー」)の習得を実感できる授業をつくる。
- ・文章構造に対する汎用的な知識が習得できておらず、学びの実感が薄いため、子どもたちが学年を追って複雑化する教材文に対応できない
→ 一般化した知識の蓄積・活用を重ねることによって、学びの成果を強く実感させ、新しい文章や表現作品に対して自ら読み進め、理解していこうとする態度を育てる。

2 研究授業の概要

3年生の実践では「三年とうげ」を題材に「おじいさんがどのように変わったかを考えよう。」をめあてに学習を行った。中心人物の変容を読み取ることで、物語の構造を理解させることをねらいとした実践である。ただ理解させるだけでなく、「読みの観点」(＝気持ち言葉、行動、会話、色、天気)を意識して根拠を明確に示しながら読み取らせることにも重点を置いた。

児童はめあてに対して自分の考えをもった後、グループで考えを共有し、さらに新しい考えは見い出せないか話し合いを進めていた。グループでの話し合い後の全体での共有の場では、個々の意見を授業者が関連付けながら追発問、板書をすることで学級としての考えをまとめていった。

共有の時間の後、各自で本時のまとめを記入し、本時の学習で得られた国語の力を児童一人一人が「言葉パワー」として記入した。本時の学習では「物語では、中心人物がかわることがわかった。」「登場人物の行動から気持ちが読み取れた。」などの記述が見られた。

5年生の実践では、非連続型テキストを読み取る力の向上をねらって、「天気を予想する」を題材に学習を行った。授業者が教科書に記載されている表やグラフとは別の資料を児童に提示することで、児童が資料の有効性を実感できる手立てを行った。文中の内容に説得力をもたせるためにはどのような資料が適切かを議論することで資料の価値付けができており、次単元の「グラフや表を用いて書こう」の学習に学びを生かすことができた。

6年生の実践では「やまなし」を題材に「宮澤賢治が「やまなし」をタイトルにした理由を考えよう。」をめあてに実践を行った。対比構造や象徴的なもの・ことについての学習を生かして、個人→グループ→全体で考えることができていた。さらに本実践では、資料「イーハトーヴの夢」と関連付けて、宮澤賢治の詩(「永訣の朝」「松の針」「無声慟哭」)を児童に追加資料として提示しており、児童がめあてに対して考えを深めるための一助としていた。

3 まとめと今後の方向性

児童と児童、児童と教師、児童と教材、様々な相手との対話を通して児童の学びが深まっていく様子を見取ることができた実践だった。しかし、対話のさせ方、対話するための視点の置き方など、授業者としての課題も同時に多く見つかった実践でもあった。



さらに汎用的なスキルの定着をねらって導入している「言葉パワー」の活用についても全学年を見通してしっかり活用させていかなくてはならない。そうすることで次につながる循環的な力を児童一人一人に付けさせていくことができると考える。

(恒川 圭)

Ⅱ 思いや考えを伝え合うなかで、ことばの力を磨きつづける子ども（附属岡崎小学校）

1. 国語科でめざす子どもの姿

本校の国語科では、ことばに対するその子なりのものの見方や考え方、感じ方をもとに、仲間と思いや考えを伝え合うなかで、ことばに込められた意味や気持ちを深く読み取ったり、自分の思いや考えをより適切に表現できるようにことばを吟味したりすることに学びの深まりを感じ、自らのことばを見つめていく姿、つまり、ことばの力を磨きつづける姿を求めている。

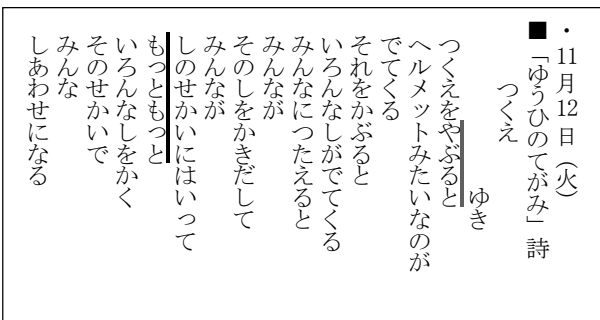
2. 教材の価値

- ・少年詩の「受容」と、児童詩の「創作」とを「異化」と「想像力」の視点でつなげた単元を構想し、実践することで、子どもたち自身が一つひとつのことばに立ち止まり、ことばで日常を見つめ直し、ことばを吟味して表現していくことができるようになると期待できる。
- ・書き手が見つけたもの・こと（題材）、それを比喩を用いて異化したイメージ、さらに連想により歪形・変形されたイメージという構成ととらえられる詩「ゆうひのてがみ」に、子どもたちが出会い、その世界にひたりこむことで、新しい発見や新鮮な驚き、イメージが広がっていくことのおもしろさなどを感じ取り、自分の見つけたものも表現してみたいと詩の創作へ向かっていく姿が期待できる。
- ・おかざき自然体験の森において見つけたものや感じたこと、経験したことを題材に、自分だけの詩を創作する。他の詩に関心が向いたところがかかわり合いの場を設けることで、異化の程度の違いに目を向けてそれぞれのよさを感じ取ることだろう。自分が創作した詩をより豊かなものへとしていくために、想像を拡げることや仲間のことばの吟味の仕方を生かしていこうと取り組む姿が期待できる。

3. かかわり合いにおける教師支援と追究の実際

（１）仲間と考えを伝え合うなかで、よりよい判断・決定をしながら、新たな追究の方向性を見いだす

問いを生むかかわり合いでは、有希 36「夕日は背負えないから」という発言を受けて、学級全体に「まるで」の必要性について問いかけた。翔太郎 40、百花 41 にて「まるで」が「みたい」と同じように、想像を「ひきだすことば」としてのはたらきがあることと、その必要性について共通理解が図れたところで、T43で「のろさんみたいなことばを作り出すことができるか」と問いかけ、『ゆうひのてがみ』の受容から、自分だけの詩の創作へとつなげていこうとした。子どもたちは、詩『ゆうひのてがみ』の受容を通して、詩人のろさかんの想像をふくらませた「詩の世界」にひたり込み、そのおもしろさを感じ取ることを通して、「異化」とそれをもたらしための想像力の必要性を強く感じるとともに、自分たちの足りなさを自覚し、「想像をふくらませたことばで自分だけの詩の世界を作りたい」という問題意識をもち、「ひきだすことば」を使って、想像力を高めていくという明確な見通しをもって個人追究へ進んでいった。



▲詩『ゆうひのてがみ』受容後に創作した有希の詩

右の詩は、有希がこのとき創作した詩である。『ゆうひのてがみ』の「やぶる」を「ひきだすことば」として用いて自分の詩の世界を作り出していることがわかる。「もっともっと」ということばからは、有希の「詩」への向上意欲を感じ取ることができる。

（２）学びをふり返り、自己の成長を実感する姿を引き出す

単元の終末に、有希は「見つけたものから想像力で新しいことばを生み出していけるようになった」ことに価値を見出し、核心に迫るかかわりあいにおいて発言することができた。また、「かんそうカード」に

・12月14日(火)
うんどうじよう
ゆき
うんどうじよう
いいえ
キラキラパワー
うんどうじよう
いいえ
2の1と1の1
うんどうじよう
いいえ
いつしよにおどつたおもいで
うんどうじよう
いいえ
そらとんでいるように
しあわせ
りかこさん
いつしよにおどつてくれて
ありがとう

有希：次から次に、ことが出てきてつながって広がる感じがして、あと、ことが出てくるたびに、なんか一緒に踊ったこと思い出して、「ありがとう」が出てきた。

T：それはすてきだね、やるなあ、有希さん。ふうん。（音読する）確かに、ぎゅうっと集まってきて、「ありがとう」につまんでいく感じがするね。なるほど。1つ聞いていい？「運動会」じゃなくて「運動場」なの？

有希：うん。絶対、「運動場」。「運動会」なら、「え、どうして」がない。

T：どういうこと？

有希：「運動場」で考えて、「いいえ」で「キラキラパワー」だと、「え」が生まれるけど、「運動会」なら生まれない。だから、題名も「運動場」。

T：なるほどね。じゃ、ここ（※第4連）を最初にもってきたほうが「え、どうして」が生まれるんじゃないの。

有希：（しばらくじっと考えてから）このままだいい。

T：そう。ちなみに、どうして？

有希：（少し難しそうな表情になる）ここだけ、違うから。

（12月14日 有希との対話記録より）

本実践において、有希自身がひきだすことばに立ち止まり、そこから想像力を用い

(山盛 誠治)

1 共同研究と日程

—メタ認知を促進させることを通して—（第1年次）

2 共同研究者

3 研究発表会（10月5日）の授業

—評論「君は『最後の晚餐』を知っているか」(布施英利／光村図書)—

— 16 —

4 研究内容

(1) 国語科で目指す子ども像

言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げることができる子供

(2) 国語科で育みたい資質・能力

○ 言葉を自覚的に用いながら自分の考えを形成する力

○ 形成した考えを基に言葉を自覚的に用いながら表現する力

※ 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、国語の文化に関わったり国語を尊重したりする態度を喚起していくことで上記のような能力を育んでいく。

(3) 第1年次の研究のねらい

研究第1年次では、資質・能力を育むための二つの手立てとして、拡散的思考と収束的思考を働かせるための「読みの交流」「意見交流」の位置付けと、「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」を設定する。拡散的思考と収束的思考を働かせるための「読みの交流」「意見交流」の位置付けとして、一つ目の発問として授業の前半に「読みの交流」のテーマや「意見交流」の観点に基づいて他者の考えを聞くことで、新たな考えが生み出されるような発問(拡散的思考を促す発問)をし、二つ目の発問として授業の後半に、発表された考えと自分の考えとを比較したり関連付けたりしながら、自分の考えを再形成させることができるような発問(収束的思考を促す発問)をする。こうすることで、様々な考えに触れることができ、より良い自分の考えを形成したり、形成した考えを基に表現したりすることができる。と考える。「モニタリング」については、各学習活動の終わりに、付箋紙を用いて自分の考えを表出させ、次時の最初に「座席表」として配付し、友達の考えを目にさせたり、質問させたりすることで、他者がどのような考えを取り入れたかやどのような流れで考えを形成していったかを、自分と比較させる。そうすることで、他者の考えと比較したり関連付けたりしながら自分の考えを再形成させる。「リフレクション・モニタリング」については、単元の最後の「まとめの時間」に行く。どのような力が身に付いたか、その力がこれまでの学習や生活とどのように結びつけることができるか、その力が今後どのような場面でいかしていけそうかを考えさせる。それらを「足跡シート」に書かせることで、他者の考えと比較したり関連付けたりしながら自分の考えを再形成することができたかを振り返らせる。

(4) 研究の内容

ア 田部実践について

本単元では、「言語活動」として「お気に入りの持ち物について評論を書く」ことを設定した。評論とは、筆者が物事の価値について自分の考えを述べた文章であり、主観的な自分の考えを読み手に納得させるために文章表現が工夫された文章であるため、自分の考えを読み手に納得させるための工夫について考えるための教材として、評論「君は『最後の晚餐』を知っているか」を取り上げた。本論で複数の視点から自分の考えの根拠を述べたり、結論で「最後の晚餐」について自分の考えと異なる考えを挙げた上で反論を述べたりするといった論の構成・展開、問いかけや写真や図表などの言葉や資料の用い方といった教材の特質を捉えることを通して、自分の考えを読み手に納得させ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「言語活動」として、論の構成・展開と言葉や資料の用い方に着目して、自分の考えを読み手に納得させる文章として評論を書くことを知らせ、「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、論の構成・展開や言葉や資料の用い方のそれぞれに焦点を絞って行い、その中で拡散的思考と収束的思考を働かせるための二つの発問を行い、自分の考えを読み手に納得させるための工夫についての自分の考えを形成させた。

「読みの交流」後は、自分のお気に入りの持ち物をテーマとして、自分の考えを読み手に納得させるために論の構成・展開や言葉や資料の用い方について工夫した評論を書き、その評論について「意見交流」を行った。観点を基に評論の分かりやすい点や改善点について考えさせ、グループで意見交換を行った後、学級全体で拡散的思考と収束的思考を促す発問をし、自分の考えを読み手に

納得させるための工夫について話し合った。

「意見交流」後、前時の話し合いを踏まえて評論の清書を行った。そして、単元の終わりには「まとめの時間」として、「足跡シート」を記述した。

イ 堀田実践について

本単元では、「言語活動」として「物語の象徴を見付けて本の帯を書く」ことを設定した。「本の帯」は「キャッチコピー」と「ボディコピー」で構成し、「キャッチコピー」は物語を象徴する文や部分を抜粋し、「ボディコピー」はその説明や物語の要約をするものとした。「本の帯」を書くことで、自分の思いを相手に伝えるための文章表現を吟味し、文脈に適した言葉を用いて、自分の思いや考えを表現することができると考え、登場人物の言動や心情を表す文章表現、物語を象徴する文が物語の特徴である、物語「星の花が降るころに」を取り上げた。「私」と夏実、「私」と戸部君の関係を表す文章表現や「銀木犀」に関する描写を捉えることを通して、物語を象徴する文や部分についての自分の考えを形成することができると考えた。

授業では「言語活動」として、物語の象徴を見付けて「本の帯」を書くことを知らせ、登場人物同士の関係を表す描写や心情を表す文章表現に着目させて「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、それぞれの時間で拡散的思考と収束的思考を働かせるための二つの発問を行い、自分の考えを形成させた。例として、本時の前半では『銀木犀』の描写から分かる『私』の心情について捉えたことを発表しましょう」という拡散的思考を促す発問をし、後半では『銀木犀』は何を象徴しているのかについて発表しましょう」という収束的思考を促す発問をし、「銀木犀」が象徴しているものについて自分の考えを形成させた。

「読みの交流」後は、「本の帯」を書き、「意見交流」を行った。観点を基にグループで物語を象徴する文や部分の選び方やそれを説明した文の文章表現の使い方について意見交換を行った後、学級全体で拡散的思考と収束的思考を促す発問をし、自分の思いを相手に伝えるための工夫について話し合った。

「意見交流」後、前時の話し合いを踏まえて評論の清書を行った。そして、単元の終わりには「まとめの時間」として、「足跡シート」を記述した。

(5) 研究の成果と課題

「読みの交流」「意見交流」の際に、拡散的思考と収束的思考を働かせるための二つの発問をすることで、自分や他者の意見を基にして、より良い自分の考えを形成したり、形成した考えを基に表現したりすることができた。しかし、「読みの交流」「意見交流」で出された意見を自分と関連させて考えることができず、自分の考えを形成したり、表現したりすることが十分できなかった子供も見られた。収束的思考を促す発問で、拡散的思考を促す発問によって発表された考えと自分の考えとをどのように比較させたり関連させたりし、自分の考えを再形成させるのかといった点を明確にし、拡散的思考を促す発問と収束的思考を促す発問の改善を行っていきたいと考える。

「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」によって、自分の考えや身に付いた力を自覚させることができた。多くの生徒が身に付いた力を記述し、自分の生活体験や既習単元と関連させ、今後どのような場面でいかしていけそうかを具体的に記述することができた。今後は他の単元においても同様の成果が得られるのかを確認していくとともに、各時間の「読みの交流」「意見交流」における付箋紙に書かせるテーマの検討を行っていきたいと考える。

(田部 翔理)

Ⅳ 言葉を選び、使い方を考えて、自分の認識の変容をこれまでよりも詳細に表現しようとする子どもの育成 ―中3 言葉のもつ力― (附属岡崎中学校)

1 本単元で目指す子どもの姿

言葉を選び、使い方を考えて、自分の認識の変容をこれまでよりも詳細に表現しようとする子ども

2 単元の構想

(1) 教材について

本単元では、随筆「14歳の君へ どう考えどう生きるか」(池田晶子)のⅣ章「言葉」を扱う。これは、言葉は道具ではなく、世界や人を創るものであると訴え、言葉に対する見方に変化を促すものである。言葉には人を傷つける力もあるといった内容の作文や動画にふれたことがある子どもは、抵抗なく筆者の主張に耳を傾ける。しかし、「意味とは何か」、「言葉の意味は、だれが創った」という問いと、筆者の答えを難解だと感じ、互いの解釈を交流させたいという意欲をもつ。そして、読み解く中で、「言葉こそが世界を創って」いることを実感する。

(2) 子どもの思いと教師のてだて

見つめる段階で、教師は、動画「言葉は弾丸にもなる」を提示し、言葉は弾丸以外にどのようなものになるかを問う(問いをもつ力)。子どもは、比喻を用いて言葉の性質を表現するうちに、言葉は表現するための道具であるという考えを形成する。そこで、教師は随筆「14歳の君へ どう考えどう生きるか」(池田晶子)のⅣ章「言葉」を提示する。子どもは、「意味とは何か」、「言葉の意味は、だれが創った」という筆者の問いを受けた感想交流の中で、言葉のもつ力について考え始める(問いをもつ力)。そして、子どもは、「本当に言葉は人間を支配しているといえるのか」という問題を解決したいと考え追究を始める。

深める段階では、追究を始めた子どもが、内容のまとまりを考えながら読み解いていく。そこで、教師は、文章を精読できるように、一文ごとに改行されたワークシートを用意する。ワークシートを用いて考えることで、一語一語の意味と文脈を意識して、自分の経験や知識と照らし合わせ、具体例を想起しながら読む。そして、納得できる部分とできない部分を精選しながら追究を進める(本質に迫る力)。その後、追究中に得た気づきを学級全体で共有するために、意見を交流する時間を設定する。文章を精読したことで、本文を踏まえて池田氏の主張を裏づける具体例が多く挙げられることで、言葉には認識を支配・左右する力があり、人間を人間たらしめているという見方が実感を伴って共有される(差異を把握する力)。

しかし、子どもは筆者の「だからこそ、本を、古典を読みましょう」という主張については、昔の言葉を学ぶ勧めだと考えたり、前段とのつながりが納得できなかったりする。そこで、「真実を語る言葉を学ぶことで、価値観や考え方が広がる」と考える子どもを指名する。そして、その考えとの差異を吟味できるように、教師は、「古典の価値とは何か」と問い、意見交流の論点をしぼる。これまでの交流で出された読み取りや具体例を踏まえて意見を交わす中で、古典は時空を超えた普遍的な言葉であり、読むことで賢い自分を創っていけるという考えが共有される(差異を把握する力)。

つなげる段階では、言葉のもつ力を実感できるように、教師は単元まとめを書く時間を設定する。子どもは、これまでの学びを踏まえて、故人である著者と対話しながら書く(表現する力)。そして、言葉を選び、使い方を考えて、自分の認識の変容をこれまでよりも詳細に書くことで、思考が深まる感覚を味わう。

3 授業の分析

子どもは、随筆「言葉」(池田晶子)を読み、「人間が言葉を支配しているのではなくて、言葉が人間を支配しているということだ」という筆者の言葉に反感を覚えた。そして、「本当に言葉は人間を支配しているといえるのか」という問題を見いだして追究を始めた。そして、文章を精読し、意見交流をした。その中で、池田氏の主張を裏づける具体例が多く挙げられることで、言葉には認識を支配・左右する力があり、人間を人間たらしめているという見方が実感を伴って共有された。しかし、筆者の「だからこそ、本を、古典を読みましょう」という主張については、前段とのつながりが納得できずにいた。そこで、「『本を、古典を読みましょう』とは何が言いたいのか」を明らかにしようと意見交流に臨んだ。A男は、「よい言葉に多くふれられる本や古典を読んで、言葉を大切にしていこうと訴えている」と考えていた。前半、知識や語彙を増やすことで感性を磨いてほしいのだという意見や、言葉を大切にしてほしいのだという意見が出された。そこで、差異に気づくことができるように、今も残る真実を語る言葉を学ぶことで、価値観や考え方が広がり、賢くなれると考えるB男(新しい見方のもとになる考え)を意図的に指名した。

A男は授業日記にも「特に古典を読むことで、言葉の奇跡である『真実を語る言葉』にふれて、賢くなることができる」と書いた。交流前にはない、「言葉の奇跡(何百年も前に書かれた言葉が残っていて、今それを読んで『わかる』ということ)」に言及している。これらのことから、B男の指名(差異に気づくためのてだて)と筆者の述べる古典の価値に論点をしぼる発問(差異を吟味するてだて)によって、A男は本文を「現在でも通じること注目した視点(新しい見方)」で捉え、古典は時空を超えた普遍的なもので

あり、読むことで賢い自分を創ることができる（よりよい考え）と考えられたといえる。

「言葉は人間がコミュニケーションのためにつくった道具である」と考えていたA男は、随筆「言葉」を読み、「人間が言葉を支配しているのではなくて、言葉が人間を支配しているということだ」という筆者

B男：古典が残っているということは、当時から評価されていたり、美しく感じられたりしていたはずだ。そういう言葉が何百年経っても残るもので、自分たちにはない価値観などにふれて賢くなれるものだ。

差異に気づくためのでだて

教師：古典に話が集中しているが、筆者の述べている古典の価値とは何か。差異を吟味するためのでだて

C男：古い文章は全部古典だ。

D男：古い文章が全部古典であるわけではない。

E子：筆者は古典が今まで残っているということがすばらしい、奇跡だと述べている。

F子：古典として残っていることそのものに価値がある。書かれた言葉が真実を語っているからこそ、古典として残っている。

A男：「何百年も前に書かれた言葉」、「真実を語る言葉」が今も残り、それにふれられることが古典の価値だ。

(第13時 授業記録)

に反感を覚え、「本当に言葉は人間を支配しているといえるのか」という問題を見いだして追究を始めた。

A男は本単元で学んだ要素を振り返りながら、考えの変容をより詳しく表現しようとしている。単元まとめを書いたことで、言葉の不思議さと偉大さについて生活と結びつけて一般化したり、どう生かすかという応用法を考えたりすることができた。単元での学びがA男自身の生活と結びつき、わかりやすくまとめられていることから、単元まとめを書く時間を設定したことで、表現する力が高まったといえる。

「言葉は人間を支配しているのか」という問いに対して、人間が言葉を支配していると考えていた。しかし、言葉は人間を人間たらしめるものであり、人間と言葉は共生している。言葉は人間にとって必要不可欠なものだ。筆者の考えをじっくり読み解くことの大切さを学んだ。一文一文を読んで理解し、筆者の考えを知ったうえで話し合いにこそ価値があると思った。また、これまでの生活の中で「言葉」の存在を意識したことはなかったが、これからは言葉とのよりよい共存を目指して、普段の言葉遣いを考えたり、読書をするときに真実を語る言葉にふれて言葉とのよりよい付き合い方を考えたりしたい。(A男の単元まとめ)

4 研究の成果と課題

新しい見方のもとになる考えに対して、子どもが具体例を挙げながら簡潔に賛否を述べ合うことは、差異を吟味するでだてとして有効である。

教師が見方を意識して授業づくりを進めているように、子どもにも見方を意識して追究が進められるようにするためのでだてが必要だと考える。意見交流だけでなく、個人追究の段階から見方を意識できるようにしていきたい。

(村上 智彦)

V 古文に「親しむ」ための授業開発—多読と併読による意識変化の検証—

1 序

次期学習指導要領が公開され、予てより言われていたように高等学校の国語科では大きな科目の変更が行われることが確定した。従来は高校1年生では「国語総合」の中に、現代文（評論、小説等）と古典（古文、漢文）が設定されていたが、それが現代文の「現代の国語」と古典の「言語文化」という内容によって二つの科目に分化された。また、高校2、3年生では内容の密度によって「現代文A・B」、「古典A・B」と分けられていたものが、現代文の評論等を中心とする「論理国語」と小説等を中心とする「文学国語」、そして古典を中心とする「古典探究」と、こちらもその内容による区分けへと変更された。

今回、高校1年生で現代文と古典とが分けられたことの内、特に「古典」の学習に求められることを、指導要領中に何度か見られる「親しむ」ということをキーワードとして捉え、それを実践していくための授業とは何かを考えることとした。何故なら、古典に「親しむ」授業・学習の実践は次期学習指導要領を待つまでもなく、今までにも様々に試みられてきているが、古典に興味関心を持って学習に取り組む生徒が多くないことは、学習意欲の調査が行われる度に指摘されている。恐らく、次期指導要領に殊更に「親しむ」と繰り返されることは、それを受けてのことではないかと推測するからである。

そこで、従来とは異なる観点から、古典へ「親しむ」姿勢を作り出す方法を検証することとした。

2 「親しむ」ことに至るための取り組み

これまでの古典に「親しむ」ための授業、学習報告では、学習する教材である文学作品等、その登場人物に対する感想の討論、発表、またそれらを下にした和歌や後日譚の作成、演劇化など二次創作等が見られた。それらは現在の学習の大きな流れとなっている「アクティブラーニング」の一端であり、授業においては生徒の関心と能動的な取り組みを喚起するものとして機能していることは明らかである。ただ、それが継続的に生徒に働きかけるものとなっていないことが、問題であると考ええる。そのような状況を回避して、一過性の活動に終わらせないためには、その時々授業や学習を下支えする古典全般、または当該作品等についての知識・情報が不足しているのではないかという仮説を立て、日々の通常の授業の中で積極的に様々な古典や当該作品についての解説、随筆などの情報を提供することとし、その提供方法にもプリントとしての配付だけではない方法を採用することとした。

具体的な実践は『伊勢物語』を対象として行う。理由としては、1年生での必修教材であり、かつ『伊勢物語』自体が千年を超える文化的蓄積を持ち、また和歌を含むものであるからである。日本の古典文化における和歌の比重は大きく、和歌についての理解は古典の理解に欠くことができないものであると言える。

- ・授業内で適宜、古典に関する解説や随筆を配布するなどの情報提供を行う。
- ・図書室にある書籍から古典文学に関する書籍を選び、特設コーナーを開設する。
- ・現代文の授業で俵万智「短歌を訳す」を実施する。

上記について補足すると、『伊勢物語』という古典作品全体についての知見を得るために、生徒全員が『ビギナーズ・クラシックス 伊勢物語』（坂口由美子・編 角川書店）を持つことにした。また、情報提供は書籍などを印刷した紙媒体だけでなく、昨今の状況に鑑みて、インターネット上の画像や動画についても行った。提供された情報の確認は、生徒個人がそれぞれで行うこととした。ただし、授業のまとめとして、『伊勢物語』の中での「和歌」の働きについて、生徒達の考えを記述してもらうことにした。また、更なる自発的な行動として図書館の活用を、そして現代文の授業との連携によって、両者の理解が深まるような取り組みも試みた。

さて、それら提供した情報については、授業内で特別に時間を設けて理解することは行わず、生徒自身が提供された情報などを活用しての主体的な学びを行い、自分なりの理解へ至っているか、どうかについての確認とすることとした。これらの実践の有効性については、実施前と後でアンケート調査を行い、その前後での意識の変化から確認することとした。

3 結

アンケート結果として、これまでの古文に対する「好きですか」という問い掛けに対して、実施前は200名の内、「はい」と「いいえ」が大半半々であったものが、実施後は4対1となった。実施前の自由記述の中にも学習する作品についてもっと知りたいとの意見があったが、提供した資料の有効性についての問いに対しては、約40%の生徒が理解を深めるのに有効であったと答えている。この数値自体は、多いと言えるものではないかもしれないが、「古文」を「好き」と答えた生徒の割合が増加したことを考えるなら、古文や学習対象の作品について知ること、付加的な情報を持つことが生徒達の興味関心を喚起し、生徒達の「親しむ」態度を涵養することに繋がるのではないかという、今回の取り組みは意味あるものと考えることができよう。

今後はこの取り組みを下にして、学習自体と提供する情報の内容の適切性、時期などを更に考えて、より一層、生徒達が興味関心を持ち、古典の学習に対して「親しむ」ようになる授業実践に取り組んでいきたいと考えている。

(渡邊寛吾)

【附記】本稿は、昨年11月7日に行われた附属高等学校での第38回高校教育シンポジウムで行った報告の抄録である。その詳細は、本年度末に発行の愛知教育大学附属高等学校『研究紀要』第46号に掲載予定である。

社会分科会

課題を追究したり解決したりする活動の中核とする単元構成の工夫改善に関する研究

「社会的事象に内在する問題と向き合い、未来の社会や自分の在り方を探し続ける」

～対話的な学びに焦点を当てて～

愛知教育大学附属岡崎中学校 伊倉 剛

1 研究主題等

(1) 研究主題設定の理由

社会科の授業を通して、生徒が将来、よりよい社会を創り上げる主体となつてほしいと願う。未来を担う生徒には、情報を吟味し、自ら考え、社会的事象に内在する問題と向き合い続けてほしいと考え、本主題を設定した。

主題の実現に向けて、生徒に次のような力を身に付けさせる必要があると考えている。

○社会的事象から現状や実体を認知し、問題を見出す（問いを持つ力）。

○他者の考えに着目し、比較することで、社会的事象を多面的・多角的に捉える（本質に迫る力）。

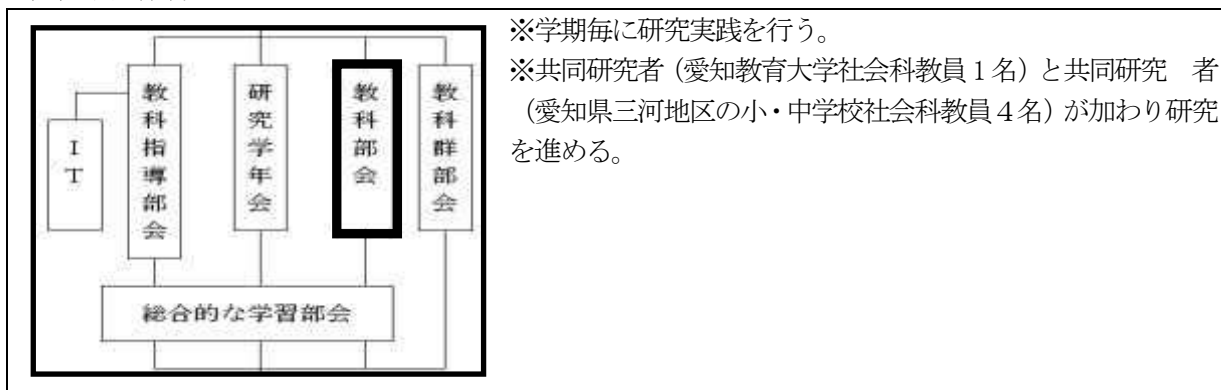
○学んだことを生かし、よりよい社会を構築するために、自ら社会と関わる（表現する力）。

○仲間と意見交流することを通して、仲間の考えとの差異に気づき、差異を吟味することで、自分の考えを再構築することを重視している（差異を把握する力）。

特に四つ目の力「差異を把握する力」を重視して研究を進めてきた。これは、仲間と関わり合いながら問題解決を図る際に必要となる力である。私たちは、この力を育むために、全ての教科等で仲間と関わり合いながら問題解決を図る過程（「問題解決的学習過程」と呼ぶ）による授業を構想している。これは、「主体的・対話的で深い学び」のうちの「対話的な学び」に該当する。

「対話的な学び」に焦点を当てて授業づくりを行い、「対話的な学び」を支える教師支援の在り方を明らかにし、「対話的な学び」の具体的な姿を示したいと考え、今年度、～対話的な学びに焦点を当てて～を副題として加えることにした。

（2）研究体制



- ・国立教育政策研究所の担当官及び本学の研究者と計画の立案（４月）
- ・研究実践Ⅰ【地理的分野（２年）・公民的分野（３年）】（６月～７月）
- ・研究実践Ⅰの成果の検証（７月）
- ・研究実践Ⅱ【地理的分野（１年，２年）・公民的分野（３年）】（９月～１０月）
- ・本校研究協議会における公開授業及び研究協議（１０月）
- ・研究実践Ⅱの成果の検証（１１月）

- ・研究実践Ⅲ【歴史的分野（２年）】（１月～２月）
- ・教育課程研究センター指定事業研究協議会における成果発表（２月）
- ・研究成果の検証（２月）

２ 研究内容及び具体的な研究活動

（１）研究内容

①「問題解決的学習過程」による単元の構想

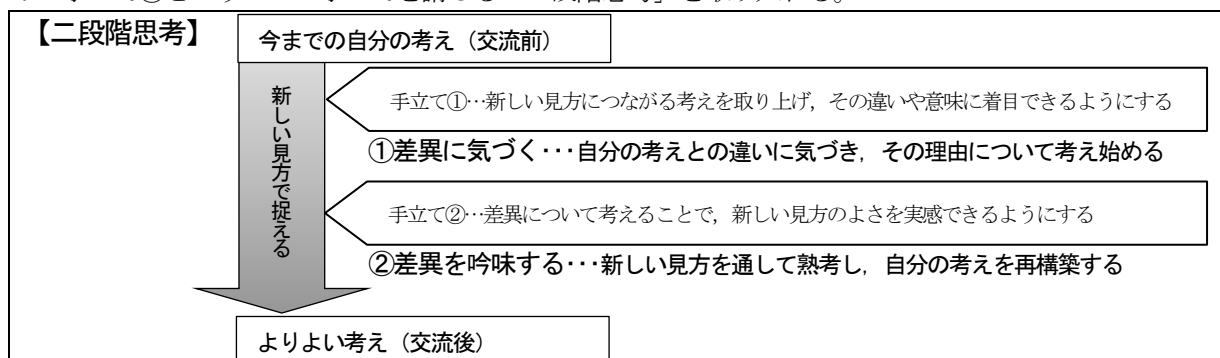
本校では、開校以来取り組んでいる生活教育の理念のもと、生活の中から問題を見出し、仲間と関わりながら主体的に問題解決を図る過程である「問題解決的学習過程」を大切にしている。「問題解決的学習過程」は、生徒が社会に向き合い、自らの人生を切り拓いていくために必要な力を育むものである。また、学びの場を学校内に閉じず、生徒が積極的に社会や人と関わっていくことが重視される「問題解決的学習過程」は、「社会に開かれた教育課程」という次期学習指導要領の理念の実現にもつながると考える。

②「対話的な学び」に焦点を当てて授業づくりを行う

本校が取り組んできた「問題解決的学習過程」における授業は、上述のように、生徒が主体となり考えを出し合いながら授業がつけられている。「対話的な学び」の典型的な姿であると考え。しかし、生徒の興味・関心を重視し、生活の中から問題を見つけ問題解決を図っていくため、一見すると、生徒が考えを述べ合っているだけで、「対話」に至っているように見られることがある。そこで、本研究において「対話的な学び」に焦点を当てて授業づくりを行い、「対話的な学び」を支える教師支援の在り方を明らかにし、「対話的な学び」の具体的な姿を示したい。

③意見交流の授業内に「二段階思考」を取り入れる

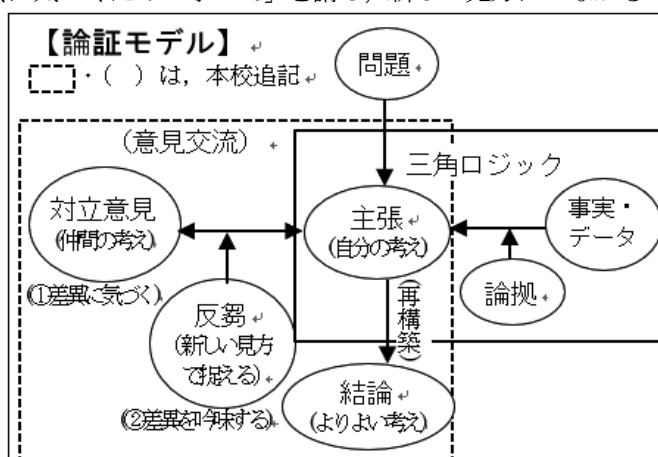
「対話的な学び」の効果的な実現に向けて、意見交流の授業内に「二段階思考」を取り入れる。生徒が社会的事象を新たな観点で捉え、よりよい社会の実現に向けて動き出すためには、考えの差異を把握することが必要だと考える。そこで、授業において、「差異に気付く」ための手立て①と「差異を吟味する」ための手立て②という二つの手立てを講じる「二段階思考」を取り入れる。



まず、生徒は、取材等とおして構築した「自分の考え」をもって意見交流に臨む。

意見交流が進み、教師は、第一段階として、「差異に気づくための手立て」を講じ、新しい見方につながる考えを取り上げ、「何か変だ」「どういうことだ」などと、その違いや意味に着目できるようにする。次に、第二段階目として教師は、「差異を吟味するための手立て」を講じる。そして、生徒が、「なぜ、どこが、どのように違うのか」などと、差異を吟味することで、新しい見方で捉え、よりよい考えを生み出せるようにする。このように、二段階思考を経ることで、生徒は差異を把握する力を高めることをねらっている。

この「二段階思考」は、学びを深めるプロセスとして松下が考案した右図「論証モデル」（松



下2017)」に当てはめると次のように解釈される。

生徒は問題に対して、事実・データを元に論拠を得て主張（自分の考え）を持つ（三角ロジック）。次に意見交流により、対立意見（仲間の考え）を聞き、①差異に気づく。そして、主張を反芻（新しい見方で捉える）し、②差異を吟味することで、主張を再構築し、結論（よりよい考え）を生み出す。

（2）具体的な研究活動（地理的分野 日本の諸地域「東北地方」の实践において）

①「安心・安全な地域づくり」を中核に単元を進めることについて（問いをもつ力）

単元の導入で福島県産と新潟県産、愛知県産の米を試食する場を設定した。生徒は、安全でおいしいにも関わらず、無意識に福島県産を避けていることに気付いた。そこで、「福島は、安心を取り戻せるのか」という問題を設定した（問いをもつ力）。

次期学習指導要領に、①自然環境 ②人口や都市・村落 ③産業 ④交通や通信 ⑤その他を中核とした考察の仕方が示されている。本単元では、東北地方についてその一事例地域として福島県飯舘村を取り上げることとした。飯舘村は、放射能被害の影響を受け全村避難となり、2017年に解除されたばかりの村で、①～④のどれについても、大きな課題を抱えている地域である。持続可能性について注目し、「福島は、安心を取り戻せるのか」という問題について追究することで、①～④の必要性が表出し、生徒は①～④を持続可能にするための方策を考えるのではないかと考えた。

また、この問題を考えることは、日本全国で少子高齢化や過疎化が進み、地域の存続が危ぶまれている中で、持続可能な地域の在り方を考えることにもつながると考えた。そこで、あえて、⑤その他として、「安心・安全な地域づくり」を中核に単元を進めることにした。

②対話的な学びの実際について（差異を把握する力、本質に迫る力）

単元前半で、表出した問題「福島は、安心を取り戻せるのか」の解決に向け、生徒は、専門家等に取材を行った。主な取材先（資料1）は、「東海農政局 消費安全部」「愛知県被災者支援センター」「福島県庁農林水産部」「福島県名古屋事務所」などの行政機関や、「名古屋大学農学部」「中京大学心理学部」の教授等の専門家などである。生徒は、自分の考えを基にそれぞれが自分の関心にあった取材先を探し取材活動を行った。取材方法は、直接訪問や、電話やメール等によるものである。

取材を基に構築した全生徒の考えを座席表に落とす。資料2は、生徒Aの追究まとめである。生徒Aは取材前、「福島が安心してきていない原因を、風評被害の影響が大きい」と予想していた。そして、生徒Aは、愛知県の消費者保護センターに取材に出かけ、「福島県の農産物は検査した上で出荷している。特に米については、全量全袋検査を行っており、福島の農産物が日本一安全と言える」という事実を知った。取材後、生徒Aは、追究まとめにあるように、「事実無根の噂がはびこっていることが原因であり、すぐに安心は戻らない」と、生徒Aは、これまでの考えを強めた。

資料1【取材先一覧】

- JAあいち三河
- 東海農政局 消費安全部
- 愛知県消費者保護センター
- 愛知県被災者支援センター
- 福島県庁農林水産部
- 福島県名古屋事務所
- イオン岡崎
- 名古屋大学農学部
- 中京大学心理学部
- 飯舘村立小学校 など

資料2【生徒Aの追究まとめ】

資料3【生徒Bの追究まとめ】

一方、資料3は、生徒Bの追究まとめである。生徒Bは、福島県飯館村の避難指示が解除されたことを受け、実際に、帰村された人がいることに着目し、「飯館村立小学校の校長先生」に電話で取材した。そして、「入学志願者数が増えていること（開校前の予定が80名であったのに対し、実際に入学した児童は100名超）や、様々な魅力ある教育活動を行っている」という事実を聞いた。そして、「新しく福島を創りあげる気持ちでわくわくしている」という、福島で暮らす方の期待にあふれる前向きな思いを知ったりした。そして、「地道に活動を続けられ、安心を取り戻すことは可能だ」と考えた。生徒は、このように考えを持ち、意見交流に臨んだ。

授業前半、生徒13「福島産を買う人が少なく、安い価格で取り引きされている。すぐには難しい」、生徒15「各地で物産展を行い、実際に食べてもらおうなどして、安心をPRすべきだ」、生徒19「福島

県産の米は特Aランク。安全性も数値で示されている」などと、「時間がかかるが取り戻せる」という発言が続いた。そして、生徒23「震災から7年経っても変わってない。特別なアクションが必要だ」の発言に続き、生徒A33は、「PRすれば安心が取り戻せるという、そんな簡単な問題ではない」と発言した。この生徒A33の発言をきっかけに、安心を取り戻すことは難しいという考えが学級全体に広がった。

そこで教師は、福島に帰還した人の思いに着目している生徒Bを指名した。これが、「手立て①差異に気づく」ための手立てである（資料4）。

生徒B55は「新しく福島をつくっていく気持ちでわくわくしていると、福島の校長先生は言っていた。新しく福島をつくるという可能性を信じて、今やるべきことをや

発言番号	発言者	発言内容
55	生徒B	今年開校したばかりの福島の学校の校長先生に取材した。入学希望者が増えるように、小学校と子ども園のみんなと運動会をしたり、お笑い芸人を呼んでコミュニケーション能力のアップをしたりするなど、特色ある教育を行っていた。震災から7年も経っているのに、今は福島を新しく作るという気持ちでワクワクしているって聞いていた。新しく福島を作るという可能性を信じて、今やるべきことをやっていくことが安心への近道ではないか
62	T	福島の人は、どんなことを思っているのだろうか
63	S1	福島自体が否定されている感じで、悲しい感情があると思うが、だからこそ、 福島に帰還した人に着目している生徒Bを指名
65	S2	少しでも多くの人に良いイメージを持ってほしいと思っているのではないか
67	S3	悲しさとか怒りたいな感情があるのでは。悲しさは、原発事故は自分たちのせいじゃないのにそのせいで福島全体が悪いみたいに責められていること。怒りは、現場を実際に見ていない人に論じる資格はないと思っている
70	S4	福島は、もっと国民に復興をPRをしなければ、福島県民も悲めを感じつつあるので、一刻も早くやらないと、県外へ移ろうと思う人が更に増えてしまうのではないか
71	T	実際に福島の人は、どう思っているのか。飯館中学校とスカイプでつないでいるので聞いてみよう
95	S5	震災から7年経った今、どういう気持ちか？
101	S飯館	本校舎に居ることができて、新しい学校でのスタートが始まったので嬉しい
102	S飯館	校舎が新しくなって、壊れてないが結構嬉しい
117	S7	震災から7年経った今と昔で変わったことは何か
118	S飯館	飯館村に住んでいたが、震災後、福島市に住み、福島市から通うようになったこと
119	S飯館	出たばだった場所に、シリコンバッグという汚染土が入った袋が置かれるようになり、風景が変わってしまった
124	S8	福島の現状を全く知らない県外の僕たちが、福島のことに対して口出しをすることをどう思いますか？
127	S飯館	知ってもらおうとしてくれるのは嬉しい。苦しいが、みんなにもわかってもらいたい
130	生徒A	今、福島って、病院などの公共施設は充実しているのか？
133	T飯館	病院が1軒ある。週に2日、午前中しかやっていないので、あまり役に立っていない
135	生徒A	福島県産の米が、国産という形で業務用などで売られ、福島県産と知らずに食べられていることをどう思うか？
137	S飯館	わからなくてうれしい。名前が知られていないのは残念だが、食べていただいていることは嬉しい
138	T飯館	君たちは、福島県産の米は安全だと思うか？
141	S9	震災直後の農作物の汚染率と今の農作物の放射線の量を調べた。米の統計はなかったが、今は野菜や果物は安全であったので、米も安全だと思う
158	T	感想を教えてください
159	S10	実際に福島県産の人の意見を聞いて、小春さんの「福島県産の米が福島県産と表示せずに売られていることをどう思うか」という質問に対して、嬉しいという答えが返ってくるとは思わなかった。やっぱり福島県産の人は自分たちの故郷に誇りを持っているのだ
161	S11	福島の人は、食や放射線のことをあまり気にしてなかった。食べ物については、かなり安心できるようだ
163	S12	スカイプでの取材で、私と同年代の子がちゃんとした思いを持っていて、福島の人はみんな強い思いを持っている。SNSで福島のことを言うんだったらちゃんと福島のことを知ってからしてほしい
165	生徒A	病院がないなんて安心とは思えない。そして、福島県産の米が国産という形で売られていることについて、やっぱりちょっと残念で思っていて、福島の名前が出されないのは残念な部分があると思う。うまく買えないが、突然事故にあって、今は全然大丈夫なのに、県外の人にマイナスイメージをもたれてしまっていて、この現状で本当によいのか

資料4 【「二段階思考」概要図（本時）】

【生徒Aの考え（交流前）】事実無根の噂が広がっており、風評被害がなくならない。スーパーの商品棚に福島県産が置かれる可能性は低く、すぐに安心は戻らないのではないかな。

【新しい見方】
福島で暮らす人の視点

【①差異に気づく】福島に帰還した人に着目している生徒Bを指名

【②差異を吟味する】飯館中の生徒の思い・考えを聞く場を設定

【生徒Aの考え（交流後）】何ら責任は無いのに被害を受けている。この現状で本当によいのか。安心が取り戻せるかではなく、何としても取り戻さなければならない。

っていくことが安心への近道ではないか」と、福島が安心を取り戻すために前向きに暮らしている事実から、安心を取り戻せるという考えを述べた。

続けて教師は、「福島の人はどうなことを思っているのか」と、福島で暮らしている人の思いを予想させる発問をした。すると、生徒 65「少しでも多くの人に良いイメージを持ってほしいと思っているのではないか」、生徒 67「寂しさとか怒りみたいな感情があるのではないかな。寂しさは、原発事故は自分たちのせいではないのに福島全体が悪いみたいに言われていること。怒りは、現場を実際に見ていない人に論じる資格はないということ」と、生徒は、福島で暮らしている人の思いを予想した。

そこで教師は、「実際に福島の人には、どう思っているのか。飯館中学校とスカイプで聞いてみよう」と、飯館中の生徒の思い・考えを聞く場を設定した。これが、「手立て②差異を吟味する」ための手立てである（資料4）。

スカイプ交流での主なやりとりは、資料5のようである。生徒Aは、飯館中とのスカイプ交流を通して、「この現状で本当によいのか」と反芻し、福島で暮らす人の視点（新しい見方）で捉え、「安心を取り戻せるかどうかではなく、取り戻さなければならない」（よりよい考え）と、福島のために行動したいという参画意識を高めた（資料4）。

このように、「二段階思考」を経て、本校社会科が身につけさせたい力として設定している「差異を把握する力」の育成を図っている。また、これは、本校社会科が身につけさせたい力の一つ、「本質に迫る力」の表れであり、専門家への取材や当事者との交流などにより、他者の考えに着目し、比較することで、社会的事象を多面的・多角的に捉える姿でもある。

資料5 【飯館中学校生徒とのスカイプ交流の記録】

- ・生徒 95「震災から7年経った今、どういう気持ちか？」
→飯館中生徒「本校舎に戻ることができて、新しい学校でのスタートが始まったので嬉しい」
- ・生徒 117「震災から7年経った今と昔で変わったことは何か？」
→飯館中生徒「田んぼだった場所に、シリコンバッグという汚染土が入った袋が置かれるようになり、風景が変わってしまったこと」
- ・生徒 124「福島の現状を全く知らない県外の僕たちが、福島のことについて口出しをすることをどう思うか？」
→飯館中生徒「知ってもらおうとしてもくれることは嬉しい。みんなにも現状をわかってもらいたい」
- ・生徒 A130「病院などの公共施設は充実しているのか？」
→飯館中生徒「病院が1軒ある。週に2日、午前中しかやっていないので、あまり役に立っていない」
- ・生徒 A135「福島産の米が、国産という形で売られ、福島県産と知らずに食べられていることをどう思うか？」
→飯館中生徒「名前が知られてないっていうのは残念だが、食べていただいていることは嬉しい」
- ・飯館中の先生「君たちは、福島県の米は安全だと思うか？」
→生徒 141「震災直後の農作物の汚染率と今の農作物の放射線の量を調べた。今は野菜や果実は全て基準値以下であったので安全だと思う」

③学んだことを生かし、自ら社会に関わることについて（表現する力）

単元後半のこの部分については、主に総合的な学習の時間を活用して行った。

生徒は、福島の安心を取り戻すために、「福島の安心を全国に発信したい」と考えた。そして生徒は、震災前、飯館村が村をあげて畜産に取り組み、飯館牛のブランド化に成功していたことに着目した。飯館村の主幹産業であった畜産を復興させ、経済基盤を安定させることで、村民の帰村を促進でき、福島の復興につながると考えたのである。そこで生徒は、飯館牛を通して、福島の安心を発信したいと考えた。生徒は、飯館牛について、飯館村の人や自然、安全性などに関連付けて調べ、パンフレットにまとめた。

さらに生徒は、「飯館牛の魅力を知ってもらうためには、実施に食べてもらうことが一番だ」と、本校の文化祭で模擬店を開き、飯館牛の試食会（飯館牛と外国産牛肉の食べ比べ）を行った。そこで、作成したパンフレットを配付しながら、飯館牛を通して、福島の安心を発信した。

資料6 【生徒作成の飯館牛紹介パンフレット】

あなたは
福島食材
もしくは、
放射線の被害に
一度遭った食材を
安心して
食べることが
できますか？

今、SNSなどで放射線の被害に遭った食材を非難する「風評被害」に福島県は悩まされています。しかし、実際、福島県の食材は精密な検査を受け安全な食品が消費者の元へ届けられるようになっています。これから私たちは、消費者の私たちが放射線について理解し、周りの人々へ伝えていけたいと思いました。

飯館村

飯館村は、阿武隈山系北部の高原に開けた豊かな自然に恵まれた美しい村です。総面積230.13平方キロメートルの約75%を山林が占めた地形は比較的なだらかで、北に真野川、中央に新田川と飯樋川、南部に比曽川が流れその流域に耕地が開かれ集落を形成しています。年平均気温は約10度、年間降水量1,300ミリメートル前後で高原地帯独特の冷涼な気候にあります。



までい牛

「までい」とは、手間暇惜しまず丁寧な仕事をする心。
福島の人々が「までい」の心で育て上げた幻のブランド牛、「飯館牛」が今、千葉県外房山武の地に小林農場主の思いとともに息づいています。



飯館牛のストーリー

今はなくなってしまう幻の飯館牛を再開しようと頑張っている千葉県「小林牧場」の小林将男さんのストーリーも紹介します。

小林将男さんとまでい牛

一、 いやしの故郷

小林さんの実家が畜産業を営んでおり、牧場経営を夢見ていた。資金を稼ぐため、東京でエンジニアとして働いていた。仕事は楽ではなく、故郷の飯館村は東京での辛い日々を忘れさせてくれる癒しの場所だった。そして、飯館村に戻り、ついに幼少期からの夢をかなえた。しかし、原発事故がそれを奪った。

二、 畜産へのこだわり

放射線による避難指示や牛肉の出荷停止を受け、多くの畜産農家が飼っていた牛を手放していく中、「愛情を込めて育ててきた牛たちを救いたい」という強い思いが小林さんを動かした。牛を手放すことは一切考えず、飼っていた100頭の牛を飼育できる牛舎を必死で探した。

三、 福島から千葉へ

牛舎探しは難航した。適切な規模の牛舎を見つけ、周辺住民の理解を得るのは簡単ではなかった。しかし、飯館村から300km離れた千葉県の山武市までの牛の輸送は、村や市の人々の助けにより実現した。千葉に拠点を移すことで飯館牛の血統は小林さんの手で守られた。

四、 飯館牛からまでい牛へ

「その地域でしか作れない牛肉を作る」。小林牧場では、子牛から出荷まで一貫して山武市で育て上げ、地域の稲わらや野菜、堆肥を活用している。懸念された放射能測定の結果は、測定器で検出されないくらい小さく、基準値を下回っていることがわかった。こうして飯館牛は、千葉県の山武市でしか作れない、安全な和牛、までい牛として

生まれ変わった。（飯館で生産された牛肉のみ、飯館牛とし名乗ることができる。）

五、 これから

被災地の悲惨な状況から、千葉でまでい牛を生産できるまでに至るまで、非常に多くの人々の支えがあった。お世話になった方々に恩返しをしたい。美味しい牛肉を作り、山武市の活性化に貢献したい。そして、いずれは福島に戻り、飯館村の復興に携わりたい。これが小林さんの思い。今後は後継者育成にも取り組み、畜産業の発展にも注力していくようだ。

このように、までい牛の生産者と、それを支えてくださっている地域の方々により、今の幻の飯館牛があります。

私たち2年B組はこれからこのように飯館村、飯館牛の再興に向けて頑張っている方々、今までのストーリーなどを多くの人に発信していきたいと思っています。

この様子は、地元の新聞のみならず、福島県内の主要紙である福島民友新聞に掲載していただいたり、飯館村の広報誌にも大きく取り上げていただいたりした（資料7）。愛知県の中学生在が、「福島の安心を取り戻そう」と活動をしていることを、600km離れた福島の方々にお伝えできたこと。これは、本校社会科が身につけさせたい力の一つ、「表現する力」の表れであり、「学んだことを生かし、よりよい社会を構築

するために、自ら社会と関わる」姿である。



資料7【左:福島民友新聞2018年11月9日(金) 朝刊 右:広報「いいたて」12月5日号】



3 研究の成果と課題 (○成果●課題)

- 「対話的な学び」の在り方に焦点を当てて授業づくりを行い、意見交流の授業内で生徒が学びを深めるための以下のプロセスの有効性が明らかになった。
 - ①主張(自分の考え)をもって意見交流に臨む
 - ②仲間の考え(対立意見)を知る(←気づく手立て)
 - ③反芻し、新しい見方で捉えて、主張を再構築する(←吟味する手立て)
 - ④結論(よりよい考え)を生み出す。
- 「対話的な学び」の実現には、「二段階思考」が有効であることが明らかになった。引き続き「深い学びの」実現に向けて、生徒が社会的な見方・考え方を働かせながら、思考を深められる手立ての開発を続けていきたい。
- 研究の課題としては、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、カリキュラム・マネジメントを確立して、総合的な学習の時間等、教科等の枠組みを超えた単元の在り方を明らかにする必要がある。

4 今後の取組

「主体的・対話的な学び」の検証については、生徒がいかに関係的な見方・考え方を働かせながら深い学びが成立しているかを見取る必要がある。そこで、今後、地理・歴史・公民のそれぞれの分野で働かせたい見方・考え方と、それによって得られる視点や概念を整理し、指導と評価に生かしたい。

段階	主眼点	思い・考え	よりよい考え	新しい見方
見	震災前後の農業生産額の推移を示す資料を提示する 原発事故による福島県の被害の大きさを捉えらるるようにする ●問いをもつ	小学校入学前に東日本大震災が起こった	津波や原発事故の影響が強く残っている	
つ		福島県の農業は、どうなっているのか		
め		福島県産の野菜がスーパーに置かれていない。原発事故の影響ではないか	住居や田畑の除染作業が進められると聞くが、復興は進んでいるのか	福島第一原発の周辺は、立ち入り禁止区域だ。農家の方はどうしているのか
る	避難指示区域が縮小されつつあることを提示する資料を提示する 「避難指示解除＝居住可能」かについて考えられるようにする ●問いをもつ	東日本大震災から7年経った今、福島の現状をどう見るか		
		人口減少率が低下している。避難指示が解除され、帰還する人が増えている	福島第一原発は深刻な被害に見舞われ、現在も処理対応が進行中である	福島県内の12市町村に避難指示が出され、避難生活を強いられている人がいる
		農業や畜産業、漁業が再開するなど福島県の産業が回復し、着実に復興している	風評を克服することで、安全を安心に結び付けることが必要である	都市部に避難した若い世代の帰還が少ない。少子高齢化が加速している
		福島は、安心を取り戻せるのか【問題】		
深	専門家、官公庁等への取材を推奨する 帰還するかを決めた具体的な理由をさまざまな立場から見つけられるようにする ●本質に迫る力	実際に福島に戻ってきている人がいる。ふるさとでの生活は心が落ち着く	原発の処理は進行中であり、今後の見通しを含めて、地域の在り方が心配だ	農林水産業への影響が深刻だ。他に主要な産業が少ない福島に戻りにくい
め		「まδει」の心をもつ人や美しい自然に囲まれた飯館以外の生活は考えられない	地域の将来像が見えてこない中で、自治体としての存続が危うい	避難先での生活が安定した今、進学や就職を考えると福島に戻る必要はない
る		福島県の安心を取り戻すために必要なことは何か		
		福島ならではの魅力を発信することが飯館村の経済的自立を促進できる	飯館の主幹産業である畜産業が復活すれば、飯館村が復興するのではないか	福島の安全を発信して、福島で過ごしている仲間の安心を届けたい
		飯館牛をととして福島の安心・安全を発信しよう		
つ		「まδει」な村である飯館を県外に知らせる効果的な方法を考えたい	放射能被害の影響がないことを数値で客観的に示し、風評被害を防ごう	実際に福島に行ってみなければ、笑顔の根拠はわからないのではないか
な	これまでの追求を発信する場を設定する 自分を見つめ直し、よりよい社会の構築に向けて動き出せるようにする ●表現する力	文化祭で飯館牛を試食できる模擬店を開き、飯館牛のよさを知ってもらおう		
げ		飯館牛の安全性や飯館牛の特徴をパンフレットにまとめて配付しよう		

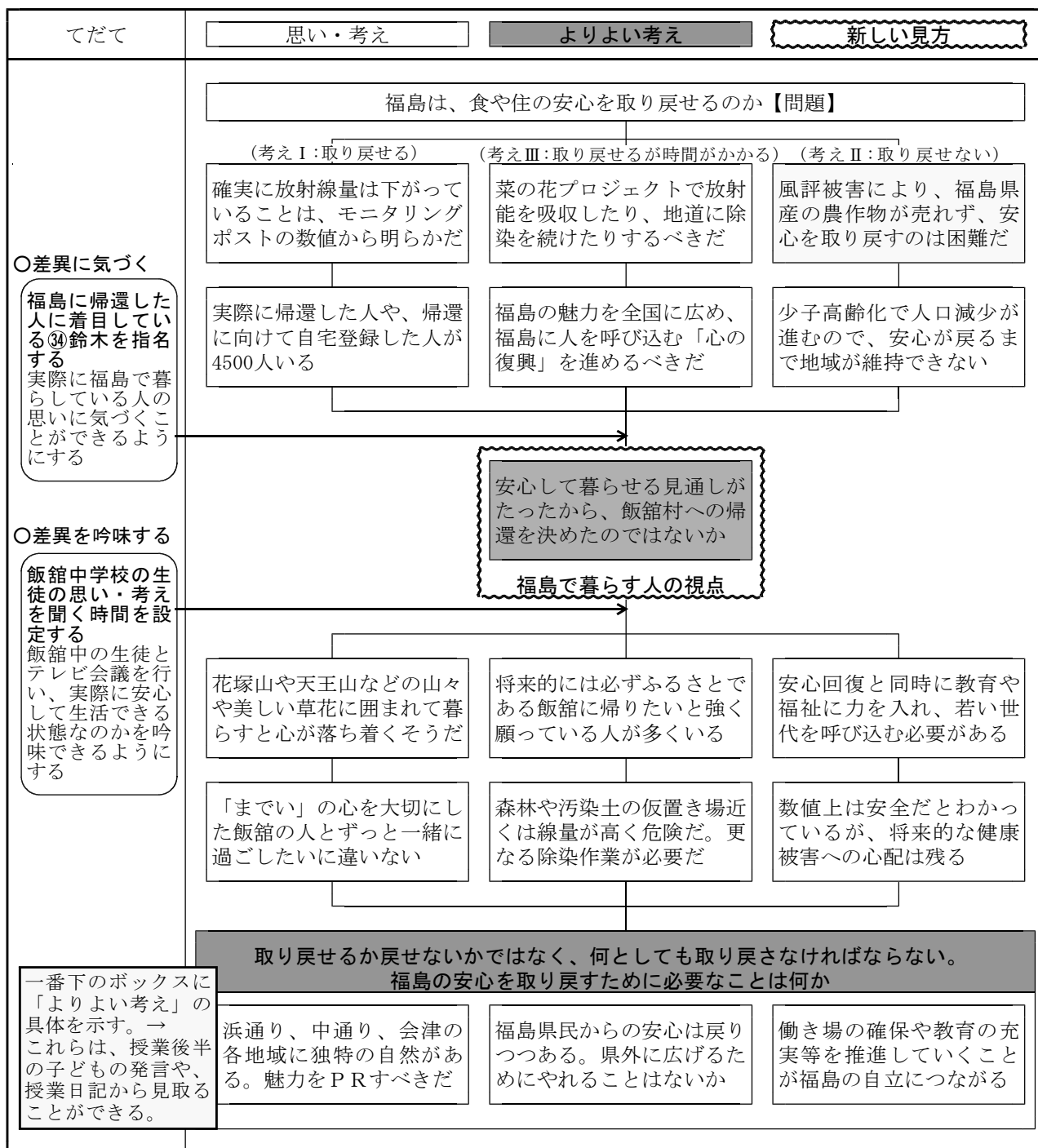
注目生徒の考え

な	ま	ざ	さ	(34)	(27)	(20)	(13)	あ
てん被と福は来い み進。方、に未でた 組がるのて人いえ感 まり興い地しのる見と さ取復で災話島明がら	はにるをなたまこだ 量準い心せっ広るだ 線基て安戾誤がい問 射いつり識てが 放低なが取り認つと	S	S	S	S	S	S	安福のりのべきつが
					のや等よ県をはて の方け認に島の識つ のか確力福も意な 島び全努、のむくる 福呼安のり産拒薄い			取り分た産食を要 取は自見島をしけ必 をにのをで福のたりか 心を島目で福のもたっある

— 30 —

4 本時の構想 (11/15)

本時では、「福島は、食や住の安心を取り戻せるのか」という問題について意見交流する。まず、⑮近藤から、放射線量が基準値以下であることや、①阿部から、放射線への理解が進んでいることから、安心は取り戻せるという考えが出される。次に、②谷澤から、放射線量は基準値を下回っているが風評被害が大きく、誤った認識の広がりがある安心と取り戻すことへの妨げになっているという考えが出される。続いて、③峠から、帰還している人は高齢者が多く、少子高齢化がいつそう進み、風評被害の問題と相まって、安心を取り戻せたとしても時間がかかるという考えが全体に広がる。そこで、少ないながらも実際に帰還した人がいるから安心が取り戻されつつあると考えている④鈴木を指名する。福島が安心を取り戻すことは困難であり、取り戻せたとしても時間がかかると考え始めていた子どもは、実際に福島で暮らす人の側に立った④鈴木の考えとの差異に気づく。そこで教師は、実際に帰還した福島県飯舘村の中学2年生とテレビ会議をする場を設定する。子どもは、実際に福島で生活している同学年の子どもの飯舘村への思い・考えを聞き、差異を吟味する中で、福島を震災や原発といった負の見方だけでなく、福島で暮らす人の視点という新しい見方で捉える。そして、安心を取り戻せるかどうかではなく、何としても福島の安心を取り戻さなければならないと考え、その方策を考え始める。



〔振り返る場〕における活動をどのように考えるか

愛知教育大学・数学教育講座
山田篤史

1. はじめに

本学の名古屋附属小学校・算数科（以降、「名附小算数科」と略記する）では、長年、問題解決過程を意識した下の図1のような〔つかむ場〕〔考えをもつ場〕〔考えを高める場〕〔振り返る場〕という学習の流れを基本にして授業プロセスを構想・構成してきた（愛知教育大学附属名古屋小学校, 2016, p.42）。近年では、このプロセスに拘らず、〔振り返る場〕を次の学習の〔つかむ場〕に如何に繋げるかを意識した授業デザインを考える方向に変わっているが（後述の学習指導案を参照）、この4つの相を意識した授業を構想することについては変わらない。

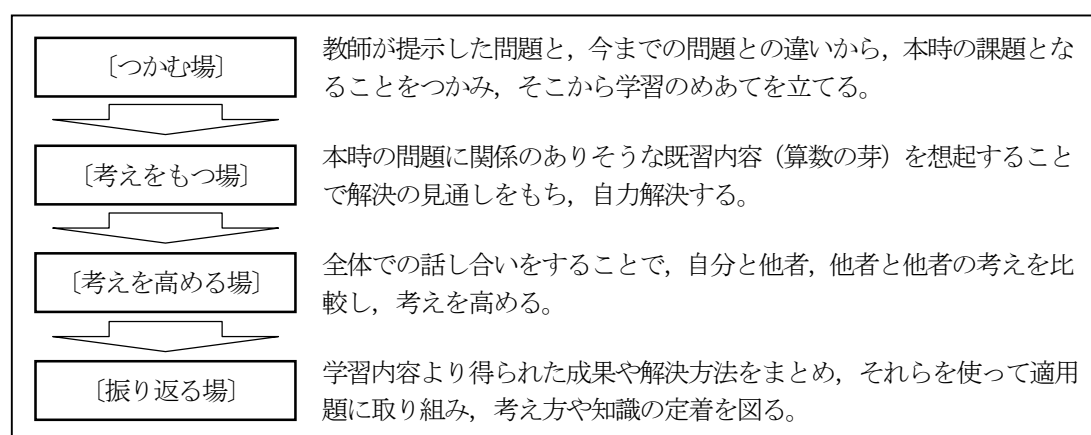


図1：名附小算数科が設定する基本的な授業の流れ

筆者は、平成28年度版の報告書において、図1の〔考えを高める場〕を有効に機能させるためには授業にどのような活動を組み込むことが重要と考えられるかについて報告した(山田, 2017)。

本稿では、ここでの〔考えを高める場〕に続く〔振り返る場〕に着目したい。〔振り返る場〕は、平成28年度当初は、「学習内容より得られた成果や解決方法をまとめ、それらを使って適用題に取り組み、考え方や知識の定着を図る」ことがねらいとなっていたが、それ以前の学習において十分な活動と考え方の共有・高まりがあるにもかかわらず、授業当初の活動や文脈と異なる適用題が出されると、途端に素朴な活動に逆戻りするという現象は、（特に低学年の）授業では頻繁に見られることであり、実際、筆者も附属名古屋小学校の授業で、そうした現象を観察したからである。

本稿では、附属名古屋小学校で行われた公開授業において筆者が遭遇したその種の印象的な場面を報告すると共に、文脈を異にする適用題で如何に直前の学習事項が使えるか、逆に言えば、「使える」知識・技能を如何に育てるかについて、観察された事象をやや敷衍する形で議論していくことにする。

2. 1年生「大きい かず」におけるある授業の概要

下は、本年度の附属名古屋小学校秋の公開授業における1年生算数の指導案を一部改編したものである。単元名は、清水・船越・根上・寺垣内他(2015)の教科書(啓林館)における「大きい かず」であり、20を超えるものの数を10のまとまりを意識して計数することや十進位取り記数法に基づく数の表記・数詞の理解等、いわゆる100までの数と数詞に関わる学習を行う単元に相当する。

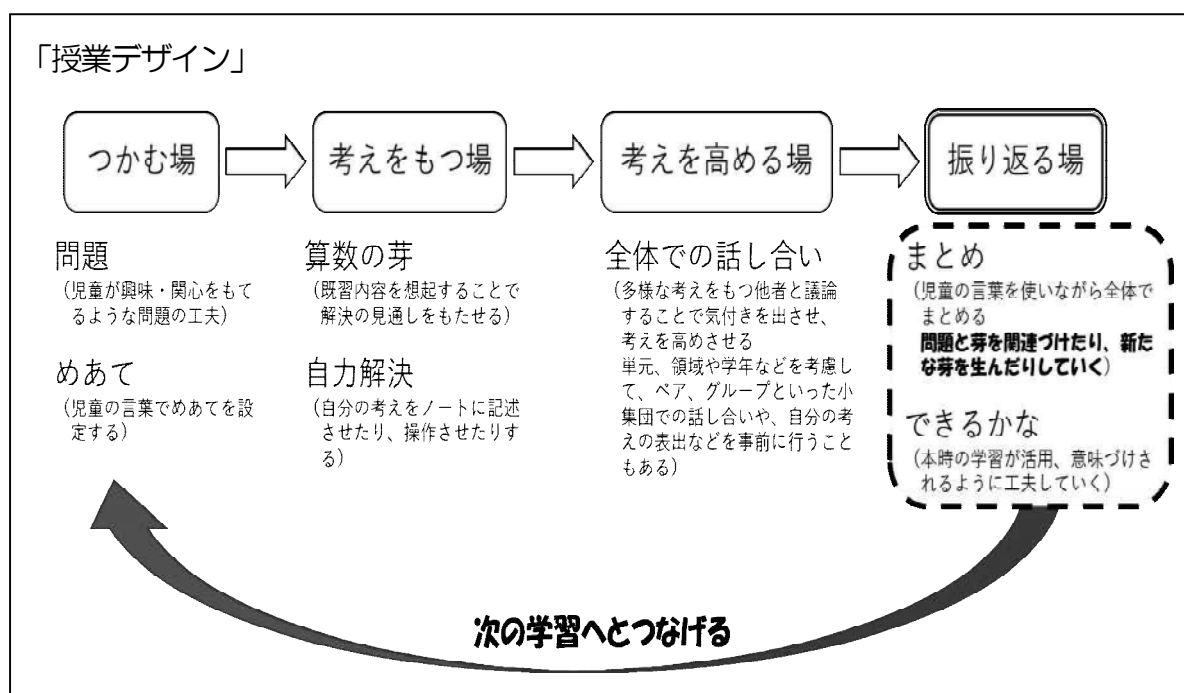
観察した授業は、その第1時間目であるが、〔つかむ場〕で児童に見せた20を超える数の金魚の写真を使い、〔考えをもつ場〕〔考えを高める場〕を通じて、工夫して(20を超える)金魚の数を数える方法を考え出したり、各種の方法のよさ(どうしたら数えやすいのか、間違いが少なくなるのか等々)について議論したりする、というのが、〔振り返る場〕の前までの学習活動となる。もちろん、ここまでが授業の大半を占め、本時の目標に迫る重要な部分ではあるが、前述のように、指導案の中にある(図1を発展させた)授業デザインにおいては〔振り返る場〕が強調されており、本稿においても〔振り返る場〕における児童の活動に着目してみたい。

第1学年＊組 算数科学習指導案

平成30年11月7日(水) 第2時限(9:40～10:25)

場所 1年＊組教室

指導者 ＊＊＊＊



上記の図のように、本校がこれまでに行ってきた基本的な授業の流れをベースとしていく。学習内容によって、問題提示の仕方を工夫したり、話し合い活動の仕方を工夫したりするなど、柔軟に対応していくが、振り返る場は特に大切にしていく。

Ⅰ 単元名 「大きい かず」 12時間完了(本時1/12)

II 単元の学習内容と学習の方法

学習内容	学習の方法
○ 20 を超える数を工夫して数える。 ・半具体物への置き換え ・10 のまとまり ○ 十進位取り記数法	○ 子ども主体によるめあての設定 ○ 自力解決→全体の協働 ○ 振り返りの場の設定 ・学習を日常生活に生かす

III 単元構想

1 20から100までの数の数え方・数え方の工夫	1時間（本時）
2 十進法位取り記数法に基づく2位数の表し方と構成	2時間
3 100までの数の記数法に基づく表記と数表	2時間
4 100までの数の構成や数の系列・大小	2時間
5 お金による数の構成に基づく計算	1時間
6 100を超える数の表し方と構成	1時間
7 100を超える数の数系列・大小・数直線	1時間
8 練習	2時間

IV 本時の指導

(1) 目標

- 20 を超える数の数え方を理解し、10 のまとまりをつくって数えることができる。（知識・技能）
- 20 を超える数の数え方を工夫し、10 のまとまりをつくって数えるよさに気づくことができる。（思考・判断・表現）
- 20 を超える数を数える問題に興味をもち、進んで解決しようとしたり、学習したことを実生活に生かそうとしたりすることができる。（主体的に学習に取り組む態度）

(2) 本時の見所

「算数の芽」を基にして問題を解決し、話し合いをしていく中で、2や5のまとまりとの比較をし、10のまとまりをつくるよさに気づくことができるかどうか。また、日常生活を想定した適用題においても、本時で学習したことを生かし、そのよさを体感することができるかどうか。

(3) 準備

教師：金魚の映像・写真、教師用おはじき、1円玉（58枚×17セット）

児童：おはじき

(4) 展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
つかむ場 1 学習問題をつかむ。 2 本時のめあてを全体で決める。	○ 学活で金魚すくいをやると伝え、金魚の写真を見せることで、どれだけいるのか数えたいと思わせる。また、7匹、14匹の金魚を数えさせることで、20までの数の学習を想起させた後に、本時の問題を提示する。 ○ 子どもの言葉でめあてを設定する。
大きいかずの かぞえかたを かんがえよう	

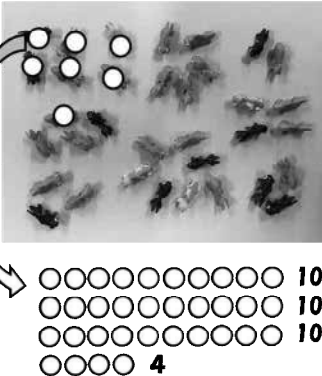
考えをもつ場

- 3 算数の芽を想起する。
【おはじき、かこむ、まとまりなど】
- 4 自分の考えをノートに記述する。

- 一人一人が想起した後、全体で共有させる。
- 算数の芽を活用して問題を解くことを押さえる。

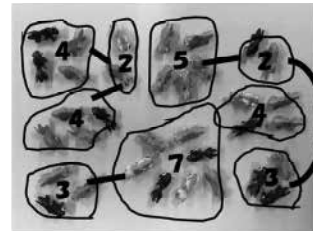
〈予想される子どもの考え〉

考え① おはじきを置いてから
並べて数える



10のまとまりが3つ
1が4つ
さんじゅうよん

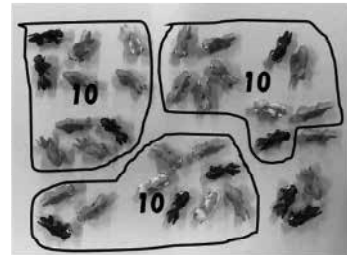
考え② 近くにいる金魚を囲む



10のまとまりが3つと
4のまとまりが1つ
さんじゅうよん

他にも、印を付けて数える。2ずつ（5ずつ）囲むなどが考えられる。

考え③ 10のまとまりで囲む



10のまとまりが3つ さんじゅう
1が4つ よん
さんじゅうよん

考えを高める場

- 5 全体で話し合う。

- 思考の順序として考え①から出させるが、子どもの実態によっては、考え②または③から出させるようにする。
- どうしたら数えやすいのか、間違いが少なくなるのかを考えさせ、話し合わせていく中で、考え①②③のどれもが10のまとまりをつくっていることから、大きな数を数えるときには、10のまとまりをつくと数えやすいことに気付かせていく。

振り返る場

- 6 学習のまとめをする。

- まとめの言葉を全体でつくる。
- 「10のまとまりをつくるよさ」については、必ずまとめの中に入れ、新たな算数の芽になることを押さえる。

大きいかずを かぞえるときは 10のまとまりをつくると かぞえやす

- 7 日常生活を想定した問題に取り組む。

【実際のお金を数える問題】

1円玉はどれだけでしょう。
10のまとまりが5つ
1が8つ
ごじゅうはち

- 実際のお金（1円玉）がいくらあるのか2人で協力して数える中で、10のまとまりをつくるよさを体感させる。

(5) 板書計画



実際の授業の詳細なやり取りは省略するが、授業は、幾つかの押さえは省略されつつも、概ね指導案通りに進行し、最終的な板書は下の図2のようになった。また、その中央部を拡大したものが図3である。

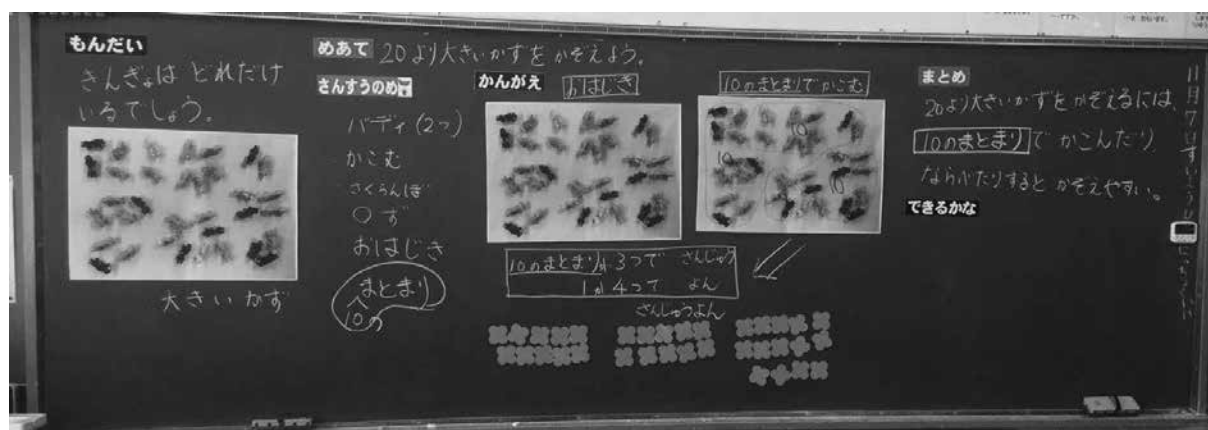


図2：最終的な板書

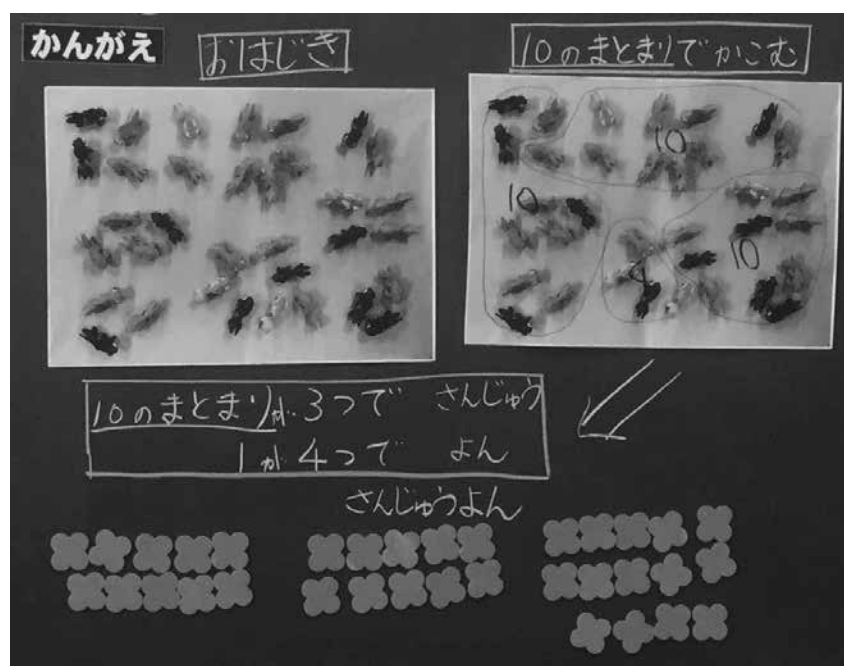


図3：最終的な板書の中央部の拡大

図2・図3の板書を見れば分かるように、本時の目標に関わる「10のまとまりを作った上での計数」に加え、そうした「10のまとまりを作ってつくって数えることのよさ」は、授業の中では押さえられている。特に、児童の最初の考え方であった「おはじき（置いて、それを数える）」（図3の中の左の考え）という計数方法と「10でまとまりでかこむ」（図3の中の右の考え）という計数方法が対比された後、黒板の下側の所で、おはじきを10のまとまりで再構成することによって統合的に考えることができることが押さえられていた点には注目してよいだろう。さらに、そうした10のまとまりの配置が後から見ても数えやすいという点も抑えられていた点は注意しておいた方がよいだろう。

このように、授業は概ね上手く進行しており、子どもの意識の高まりも十分感じ取ることができた、というのが「振り返りの場」までの印象であった。

3. 「振り返る場」における課題解決

この授業では、「振り返りの場」において、多数の実際の1円玉を数える（本時は58枚）という活動が用意された。個人的には、授業の様子から、児童は10のまとまりを作ることのよさを十分理解しており、10のまとまりを意識して数えられることを期待して、あるいは、一部の児童は硬貨10枚を積むというよく知られた方法を使うことを期待して、児童の活動の観察に入ったのだが、結果は意外であった。

もちろん、それなりの児童は、図4のように硬貨を10枚数える毎に 2×5 の配列に並べて10枚を分かりやすく並べることをしていたが（そして、10枚を積んでまとめることをしていた児童もいたが）、一部の児童は、硬貨を10枚毎に区切って数えるのではなく、10を超えても連続的に「11, 12, 13, 14, …」のように数えていき、数え終えた先にも硬貨をバラバラに置いていたのである（図5）。



図4：計数時に 2×5 の配置で整理された硬貨



図5：10のまとまりを意識しない硬貨の数え方

繰り返し述べるが、授業は概ね指導案通りに進行し、プリントされた金魚に置いたおはじきを10個ごとのまとまりにしたり、プリントされた金魚自体を10匹毎のまとまりにしたりして数えることは、授業の中で十分に押さえられていた。しかし、多数枚の(58枚の)硬貨を数えさせた場合、途端にそうした10のまとまりを意識した計数をしなくなる、という児童は、少なからずいるようだ。

これは、〔考えを高める場〕までの指導が実際には上手く効いていなかったという問題なのか、それとも、文脈を異にする場面での学習の転移は難しいという、よくある転移の問題なのだろうか。もちろん、両者とも原因になり得るのだが、後者をより重要な問題だと仮定すれば、実は前者(つまり授業デザイン自体)にも一定の問題を抱えることになり、新たな授業デザインを考えなければならないかもしれないだろう、というのが本稿の立場になる。以下では、その議論を展開していこう。

まず、素直に考えて、たとえ直前に学習・獲得した知識・技能であっても、文脈を異にする場面ですれらを有効に使うということは(転移させることは)、特に低学年の児童にとっては非常に難しいことだと考えられるし、その前提に立って授業デザインを考えることは、やや慎重ではあるが、少なくとも今回の観察された授業を見る限り、妥当なことであろう。

次に、もし上記の前提を受け入れるのであれば、むしろ、1円玉の硬貨の計数の方法、その結果の素早い把握の方法自体が、改めて思考の対象にならなければならない。つまり、直前に学習した「紙面上に固定されている金魚の計数場面」で考えた計数方法を、「計数対象が移動可能な状態にある硬貨の計数場面」に適用させた場合、どういった方法・考え方が共通で、どういった方法・考え方が異なるかを、改めて金魚の計数場面を振り返りつつ考えてみる、という振り返り場面が必要だということである。そして、この最後の振り返り場面は、むしろ新たな〔考えを高める場〕になるのだろう(個人的には、〔考えを深める場〕とでもすると時代が求めるキーワードに合致すると思われるが)。具体的には、金魚をおはじきに置き換えて数えた時のように「先ずは10枚までは計数対象を素直に数え、数えた結果を10のまとまりとして固定化しておく」という方法・考え方は両者に共通していること、そして、10枚毎の計数の結果について「 2×5 の配列にしておく」という方法・考え方は両者に共通するものの、硬貨についてはよりよい方法、つまり「硬貨を10枚積み、2回目以降は、高さを合わせれば数えなくてもよい」という方法が存在する、という考え方の深まりを味合わせることが重要になってくると思われるのだ。そして、理想的には、児童には、「場面に寄らず常に使える方法・考え方はあるが、少しアレンジしたより効率的な方法も場面によっては存在する(前者に気づき、それを後者に適用する所では場面毎によく考えなければならない)」という気づきを持ってもらいたいのだ。

さらに、紙面に固定された対象や移動・操作可能な硬貨やカードだけに限らず、様々な対象を数える活動を〔振り返る場〕で取り組んでみてはどうだろう。例えば、紙面に固定された対象であっても、劇場の座席の数などは、工夫した囲み方が必要になるかもしれない。また、1年生の初期の単元では、リンゴ・イチゴ・ミカンが混在している場面ですべての個数を数えるような学習があったりする。それぞれが20個を超える数がある場合、相当な工夫が求められるはずである。加えて、そもそも10のまとまりを活かした数え方の工夫をしているものを探す、という活動も考えられるだろう(実際には10のまとまりに限らなくてもよいが、その他の数まとまりを意識した数え方をしているものは、かけ算の単元に譲った方がよいだろう)。例えば、10個パックの卵などは、パックの数を数えることで、10跳びの容易な計数を可能にしているのだが、逆に10個パック用の容器(あるいは、そこに10個がピッタリ収まる箱)でピンポン球を容易に計数するという、身の回りにある「工夫された計数行為」を探させるという活動は、(社会経験が少ない児童には難しいのは分かるが)生活科や総合的な学習の時間などと連動させて、もっと学習活動に盛り込んでもよいと思われる。

このように考えてみると、先の指導案の中にある図1を改編した「授業デザイン」の図の「次の学習へとつなげる」という一番下の矢印は、〔つかむ場〕だけでなく、再度〔考えを高める場〕へ繋がったり、〔振り返る場〕でループしたりする授業もあるのだろう。何より、当初の授業デザインの枠組みを柔軟に捉え直し、児童の学びを豊かで深味のあるものにしていく工夫、そして児童が「使える」知識・技能・考え方を構成できるような工夫を、常に考えていかなければならないだろう。

4. おわりに

本稿では、名附小算数科が取り組んでいる問題解決的な授業の流れの中の〔振り返る場〕に着目し、ある授業の〔振り返る場〕で観察された児童の活動をもとにして、そこでの学習活動をどのように工夫するか、そしてそこでの活動をどのような学習に繋げていくかについて議論した。

〔考えを高める場〕までの授業自体は概ね指導案通りに進行し、授業のねらいも概ね達成されただろうと見たにもかかわらず、〔振り返る場〕において、それまでの活動や文脈と異なる適用題が出されると、途端に素朴な活動に逆戻りするという本稿における現象は、低学年の授業では見られることかもしれない。しかし、その原因を、単純に「授業の押さえが足りなかったからだ」や「学習の転移は難しいからだ」のような形に帰属させて、議論を終了してしまうのは問題だろう。

本稿では、「学習の転移は難しい」のだとすれば、〔振り返る場〕の学習を工夫しなければならないし、そこから再び〔考えを高める場〕に戻るなどして、〔振り返る場〕における活動自体を振り返ることの必要性について議論した。具体的には、金魚の計数活動を振り返りつつ、1円玉の計数活動を振り返り、両者の計数対象や計数方法の共通点と相違点を検討してみる活動などが必要なのだろう。

加えて、そうした学習過程を構想する枠組みを柔軟に捉えることも提案したが、その点についての詳細な議論は、単元・学習内容にも依存するところであるし、今後の課題としておくことにする。

文献

愛知教育大学附属名古屋小学校(2016). 『「これからの社会を生き抜く子」の育成 ---各教科が設定した指導方法の工夫---』, 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要 **54**. 名古屋: 名古屋市: 愛知教育大学附属名古屋小学校.

清水静海・船越俊介・根上生也・寺垣内政一他 52 名(2015). 『わくわくさんすう1』. 大阪市: 新興出版社啓林館.

山田篤史(2017). 「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」. 『愛知教育大学大学・附属学校共同研究会報告書』(pp.35-39). 刈谷市: 愛知教育大学教職キャリアセンター教科教育学研究部

理科分科会

おことわり：今年度の理科の報告論文の構成が従来と異なることの説明を冒頭に記す。今年度はとりわけ大学附属の共同研究の今後のあり方を検討することが求められていたため、「今年度の当番校である附名小」には担当割り当て誌面を多くした。そのうえで共同研究者の大鹿先生のコメントを付すばかりでなく、さらに他の附属学校おのおのの研究実践内容についても包括的に紹介して「現状」を掲載したうえで、大学側教員の見解を示すこととした。

問題を見いだす力を育む理科授業

愛知教育大学附属名古屋小学校

I はじめに

問題解決の過程は、児童が自然の事物・現象に関心や意欲をもって関わり、自ら問題を見いだすことによって始まる。自ら問題を見いだすことで、予想や仮説をもったり、観察・実験の方法を考えて取り組んだり、考察したりしていくことができる。つまり、問題を見いだす力は、以降の学習活動を支え、問題解決の力を育むための土台となる資質・能力であると言える。

しかし、単元の導入時などにおいて、児童が見いだした問題がその後の学習に結びつかないことがあり、それらを基にした問題解決を保障できない場合があった。そこで、問題を見いだす過程を見直して整理し手立てを講じることで、問題を見いだす力を育みたいと考えた。

自然の事物・現象の要因に児童の意識を焦点化させる場や、見いだした問題を交流する場を設定することで、事象の要因をさらに深く考えるようになり、問題を見いだす力を育むことができるだろう。

II 研究の仮説

1 問題を見いだす力とは

問題を見いだす力とは、自然の事物・現象を比較することによって興味・関心や疑問をもち、その要因を考え、解決するための問題をつくり出す力とした。ここで言う「問題」とは「たぶん、こうだからこうなるのかな」といった、事象とその要因の因果関係を明らかにしようとする表現とする。

2 問題を見いだす思考の流れ

児童は、既に学習したことやこれまでに経験して得た知識と、出合った自然の事物・現象との矛盾や思考のずれが生じたときに、興味・関心や疑問をもつ。それらを基にして、事象が起こる要因を考え、自分なりに解決するための問題を見いだすと考え（図1）。

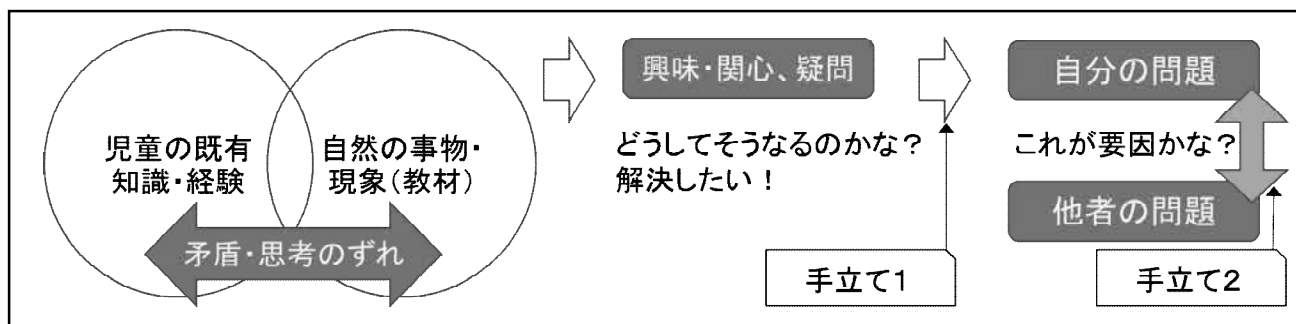


図1 問題を見いだす思考の流れ

3 研究の手立て

【手立て1 資料提示によって、事象が起こる要因に児童の意識を焦点化させる】

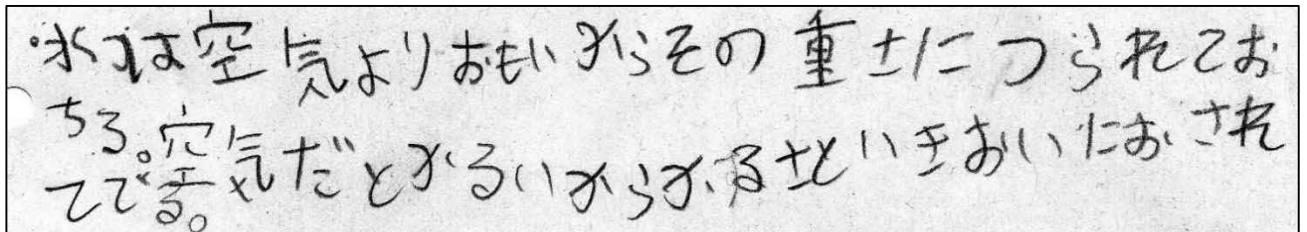


児童が自然の事物・現象と出合った時には、様々な考えを持つことが考えられる。そこで、児童の気づきをきっかけに、事象の一部を拡大した動画や、時間の経過によって変化が分かる資料等を提示することで、事象が起こる要因に意識を焦点化させることができると考えた。

【手立て2 交流の場を設定することによって、見いだした問題をより妥当なものに深める】

児童が見いだした問題を他者と共有し、対話を踏まえて見直す場を設定する。そうすることで、様々な視点から自らの考えを見直し、より妥当な問題を見いだすことができると考えた。

以上の手立てによって、事象の原因をさらに深く考えるようになり、問題を見いだす力を育むことができると考えた。



Ⅲ 研究の実際（4年「とじこめた空気や水」）

【手立て1 資料提示によって、事象が起こる要因に児童の意識を焦点化させる】

- ① 「なぜ空気を入れた時だけ前玉が飛ぶのか」疑問をもち、試しの活動後に記述した「気づいたこと」
- ② 「気づいたこと」を発表した後に提示した動画資料

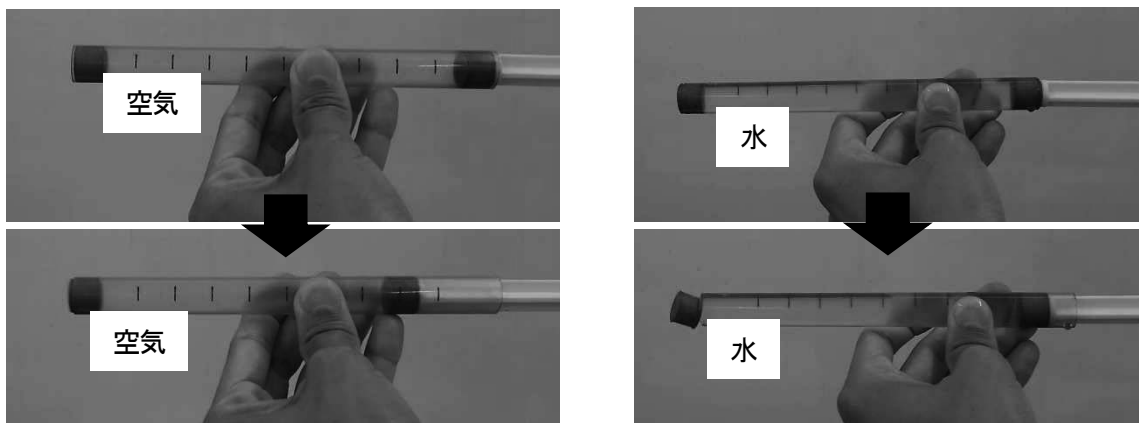
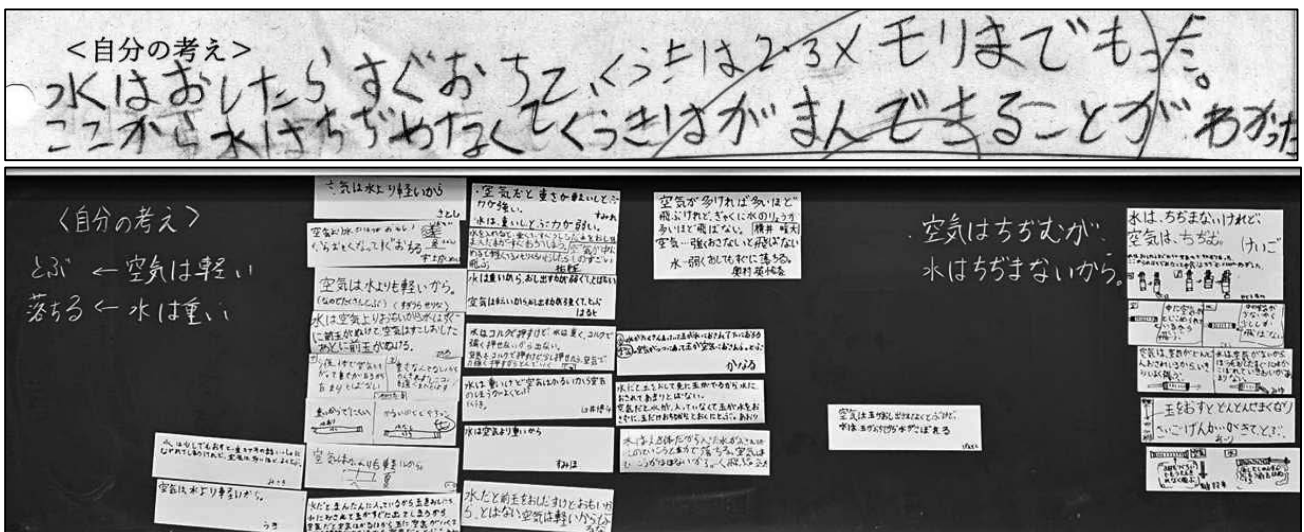


図2 提示したスロー映像の写真（左の筒の中身は空気で一時的に圧縮される）

- ③ 動画資料を視聴した後の記述

【手立て2 交流の場を設定することによって、見いだした問題をより妥当なものに深める】



- ④ 手立て2（交流）後に記述した「ふり返り」

Ⅳ 研究の成果と課題

事象が起こる要因に児童の意識を焦点化させる場や、見いだした問題を交流する場を設定することで、児童は事象の要因を考えたり、考えを見直したりすることができ、問題を見いだす力を高めるために効果があったと言える。一方、要因に意識を焦点化させるために動画等の資料を活用するだけでなく、事象と関わらせ比較させる時間を十分に確保していくことで、さらに効果が高まると感じた。

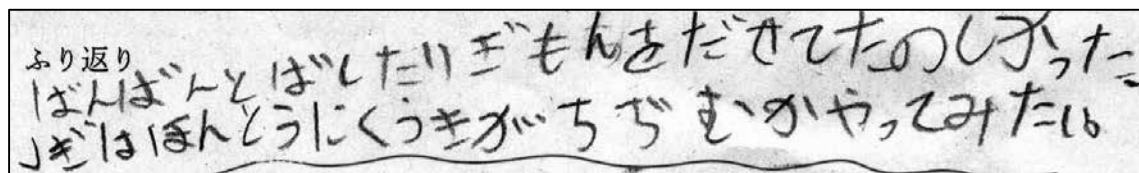


図3 児童が記述した「問題」を、ホワイトボードを用いて共有

新しい学習指導要領にみる問題解決学習

愛知教育大学理科教育講座 大鹿 聖公

平成 29 年 3 月改定された新しい学習指導要領では子どもに育成すべき資質・能力と、各教科における見方・考え方が示されている。理科における見方・考え方では、理科の主要な領域ごとに、量的・関係的な視点、質的・実体的な視点、共通性と多様性の視点、時間的、空間的な視点が見方として示され、考え方では、従来から示されていた問題解決能力に加え、科学的探究の過程のプロセスが各学年で育成を目指す思考力、判断力、表現力等として強調されることになった。(以下、表参照)

理科の各領域における特徴的な見方

領域	エネルギー	粒子	生命	地球
見方	自然の事物・現象を主として <u>量的・関係的な視点</u> で捉える	自然の事物・現象を主として <u>質的・実体的な視点</u> で捉える	生命に関する自然の事物・現象を主として <u>多様性と共通性の視点</u> で捉える	地球や宇宙に関する自然の事物・現象を主として <u>時間的・空間的な視点</u> で捉える

●各学年で育成を目指す思考力、判断力、表現力等（小学校）

- 3年：主に差異点や共通点を基に、問題を見いだす力
- 4年：主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力
- 5年：主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力
- 6年：主にそれらの仕組みや性質、規則性及び働き（働きや関わり、変化及び関係）について、より妥当な考えをつくりだす力

問題解決過程（科学的探究）においては、3年生に記載されるように、問題を見いだす力は、探究を児童が主体的に実施するためには、特に必要な能力である。上記に見られるように、問題は何気ないところからわき上がる、思いつくものではなく、児童が様々な事象や対象を観察、経験する中で、児童の素朴概念との共感や違和感が疑問につながり、解決すべき問題へとつながる。

本年度の附属名古屋小学校の研究の取組みは、その問題を見いだす力に焦点をあてたものであり、新しい学習指導要領における理科の見方・考え方に基づく理科授業を展開するための第一歩となるものと考え

小学校理科教育の研究

附属岡崎小学校 杉浦崇文, 鈴木大介, 鈴木優也

I 目 的

3年1学級の子どもたちは、目標に向かって果敢に挑戦したり、仲間と協力しながら乗り越えようとしていたりすることができる。1学期は、ゴムのはたらきについて、量的・関係的な見方で、実験結果を比較しながら調べることができた。実験を繰り返すなかで、ゴムを伸ばす長さや力と、ゴム自動車が進む距離の関係について、仲間の考えを参考にしながら、自分の実験結果を根拠に追究することができた。このような子どもたちだからこそ、自然事象に対して予想や仮説をもとに、見通しをもって粘り強く追究できるようになってほしい。そして、自分と仲間の実験方法や結果、考えの違いに目を向け、自分の考えを整理したり、再構築したりすることで、自然事象に対する見方や考え方が深まったことを実感し、学んだことを生活に生かすことが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、「ペットボトル温水器」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。

- ・太陽の光を当てたときの温かさに着目して、太陽の光を吸収したり、反射させたりしながら水の温まり方の違いを調べることで、物に太陽の光を当てると、物の温かさが変わるという太陽の光の量と水の温度の関係についての見方や考え方を深めることができる。
- ・水の温度を測りながらペットボトル温水器を置く場所や容器の色、鏡を使って太陽の光の集め方を工夫することで、太陽の光と水の温度の関係に気づき、「太陽の光の集め方を工夫して、もっと水の温度を上げたいな」という問いが生まれ、追究していくことができる。
- ・冬が近づき、気温が下がることで、温度があまり上がらないことに困り事を感じるだろう。そこで、太陽の動きに合わせて、鏡の数や角度を調整したり、熱を逃がさない工夫を考えたりすることで、太陽の光を効率よく集めることに目を向け、再び追究に向かうことができる。

III 結果と考察

子どもたちは、教室の床の習字の墨を取りやすいように温かい水で掃除をしたり、冬場を想起して冷たい水で掃除をしたりするなかで、「温かい水を使いたい」という思いをもった。そのタイミングを捉えて、ペットボトル温水器に出会わせた。子どもたちは、水の温度を測りながらペットボトル温水器を置く場所や容器の色、鏡を使って太陽の光を集める方法を考え、活動を行った。そして、太陽の光で水の温度が上がると実感したところで、問いを生むかわり合いを行った。どの条件で温度が上がりやすいか違いを明らかにするために、実験結果をもとに、水の温度変化を板書で整理していくと、太陽の光と水の温度が関係していることに気づいた。その後、どうすればもっと水の温度が上がるペットボトル温水器を作ることができるかという疑問を生まれた。そのことについて互いの考えを伝え合うと、もっと水の温度を上げるためには、容器の色や太陽の光の集め方を工夫すればよさそうだという見通しをもち、「太陽の光の集め方を工夫して、もっと水の温度を上げたいな」という問いが生まれた。

問いをもった子どもたちは、容器を黒色に着色したり、鏡を使って太陽の光の集め方を工夫したりした。容器の色を工夫する子どもたちは、対照実験をすることで、黒色は光を吸収するので水が温まりやすいことに気づくことができた。鏡を使って太陽の光を集めようとする子どもたちは、鏡の数を増やしたり、アルミはくで周りを囲んだりした。それらの活動を通して、たくさんの水を温

ペットボトル温水器



めるために、太陽の動きに合わせて鏡の角度を調整したり、熱を逃がさない工夫を考えたりすることで、太陽の光を効率よく集めるための方法に目が向いた。また、光の進み方と吸収や反射、保温を関係づけて考えることができるように、太陽の光の道筋をイメージした図で表現するようにした。ここで、追究を見直すかわり合いを設定し、実験方法や実験結果をもとに考えを伝え合うことで、自分と仲間の考えの違いが明らかになり、自分の考えを見直すことができた。

核心に迫るかわり合いでは、「太陽の光で水の温度を上げるためには、光の吸収や反射、保温を考えればいいね」と、太陽の光の量と水の温度を関係づけた考えが出された。それらの考えを検証し、再度ペットボトル温水器の製作に生かしていくことで、太陽の光の量と水の温度の関係についての見方や考え方を深め、自分の成長を実感することができた。単元を通して、子どもたちは、生活のなかで太陽の光のもつエネルギーの利用について考えることができた。

IV まとめ

わたしは、さいしょにもアレンジしないではかりました。なので、はんしゃとかがなくて、あまりあたたまらなかったけれど、アレンジをして、はんしゃや太陽の光がきゅうしゅうするように、黒色のガムテープやかがみやアルミホイルを使いました。ねつをにがさないように、ラップを使って実けんをしました。わたしは、この3つを使ってやったら47.2℃になりました。－〈略〉－

(12月13日 児童の振り返り作文)

児童の振り返り作文に「この3つ」「47.2℃」と示されている。これは、光の吸収と反射、保温を考えれば効率よく水を温めることができそうだと、太陽の光の量と水の温度の関係についての見方や考え方を深めることができたからである。そして、掃除の時間にペットボトル温水器で温めた水を使い、バケツの中の汚れた水から教室がきれいになったと感じている子どもや、温めた水を他学級に使ってもらい、喜んでくれたことに達成感をもっている子どもの姿から、自分たちの追究が生活に役立っていることを実感できたことがうかがえる。

文 献

附属岡崎小学校 (2017) 『自らの意思で判断・決定していく子ども』

附属岡崎小学校 (2012) 『教師の「授業を読む」力を鍛える』

理科に関連した課題の解決策を導き出せる子供を育てる理科授業

愛知教育大学附属名古屋中学校 伊藤一真, 近藤健司, 加藤公士, 桑田竜次

1 研究のねらい

それまでに習得した知識や技能をそのまま用いるだけでは解決へと導けない理科に関連した課題に対して、科学的な知識体系を形成した上で解決策を導く経験を積み重ね「思考力」を鍛えることで、将来、直面する難解な問題の中に理科に関連した課題を見いだし、それを解決することで問題を解消するための基礎となる力が育成できると考えた。そこで本校では、理科の授業を通して「理科に関連した課題の解決策を導き出せる子供」を育てたいと考えた。そして、そのような子供を育てるためには、『「外部情報と既存の知識体系を分析・解釈して関係を再構築する」「目標である新しい意味体系を創造する」ことを妥当に遂行する力(思考力)』と『「自分のもつ知識体系の変化」と「思考の妥当な遂行」を点検(メタ認知)する力』といった資質・能力を育む必要があると考えた。

2 研究の内容

理科で育みたい資質や能力を育むために、以下の三つの手立てを講じる。そして、手立ての有効性は、子供たちの、「探究マップ」や「知識体系マップ」、学習プリントから検証する。

(1) より科学的な知識体系を形成するための手立て

単元を見通して「中核となる知識」と「中核となる知識を支える知識」を設定しておく。「中核となる知識」は予め先行オーガナイザーとして与え、それに「中核となる知識を支える知識」を関係付けたり「中核となる知識を支える知識」同士を関係付けたりするように単元を構成し、より科学的な知識体系を形成させていく。また、新しい情報を既存の知識体系と関係付けて基本的な知識や技能を習得させることを狙いとした「広げる場」、理科に関連した課題を与えて問題を見いださせ、それまでに習得した知識や技能を用いて解決させることを狙いとする「深める場」を設定する。

(2) 思考を妥当に遂行する力を育むための手立て

「深める場」において、理科に関連した課題を子供に与えて問題を見いださせ、その解決策を導き出す活動の中で、「外部情報と既存の知識体系を分析・解釈して関係を再構築する」とことと「目標である新しい意味体系を創造する」ことを密接に関わらせる。また、拡散的思考と収束的思考からなる創造的思考を授業において発揮させる。

(3) メタ認知に関わる手立て

単元の始めと終わりに「知識体系マップ」を描かせるとともに、「広げる場」において学習内容のまとめりごとに「探究マップ」を描かせ、それらを比較させ、変容した箇所を示させた上で、変容の様子についての自身の受け止めを文で述べさせる。その後、他者と互いに見比べさせることで、より科学的な知識体系へ向けた変容をメタ認知させる。また、「深める場」において課題に対する解決方法を生み出す際には、様々な可能性を考えることができているか問い掛けることでメタ認知させるとともに、解決策を導く際には、解決策を導くのに不可欠なキーワードを用いることができているかを問い掛けることでより科学的な解決策を導くためにメタ認知させる。また活動後に、自己評価させることで、自分の思考の仕方についてメタ認知させる。

3 実践の内容

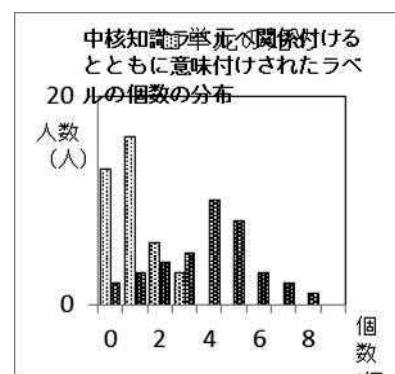
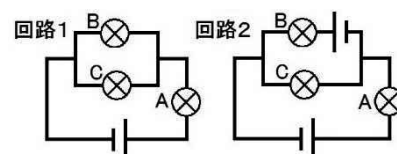
(1) 実践単元 第2学年 「電流と回路」(12時間完了)

(2) 「深める場」の活動(第10時)

直列回路と並列回路を流れる電流の規則性について確認した後、

右の図の回路2のそれぞれの豆電球に流れる電流の大きさは回路1のときと比べてどうなるかについて自分の考えを書かせた。この際、メタ認知のはたらきを促しつつ拡散的思考をはたかせるために、複数の考えを書くように指示した。複数の考えをまとめることができた子供は少数であったが、多くの子供が一つの考えがまとまった後も探究マップを確認しながら別の考え方がないか思考し続ける様子が見られた。その後、「回路に電源が増えるので、流れる電流は全ての点で大きくなる。」と「豆電球Cの部分では、電流がぶつかり合ってしまうので、豆電球A、Bに流れる電流は大きくなり、豆電球Cに流れる電流は小さくなる。」といった考えを代表的な考えとして発表させ、他者の考えとの共通点や相違点を明確にさせた上で、話し合いによる競合を引き起こさせた。話し合いの中では、「中核となる知識を支える知識」や既習事項を根拠に話し合う姿が見られた。話し合いの後、確認実験を行なわせ、最後に、本時のまとめとして、メタ認知のはたらきを促しつつ収束的思考をはたかせるために、キーワードを用いて回路2の各点に流れる電流の大きさは回路1のときと比べてどうなるかについて、理由とともに子供自身の文章でまとめさせた。学習プリントからは、子供たちが、初めの自分の考えをまとめる活動から話し合いによる競合、確認実験を経て、より科学的な考えを文章に表すことができるようになっていく変化を見取ることができた。また、まとめを書かせた後に、本時の自分の思考(拡散的思考と収束的思考)について自己評価させた。自己評価の結果と、子供たちの考えの状態は一致している部分が多くみられた。

(3) 子供たちの知識体系マップの比較



中核となる知識に関する知識ラベル「電流」を「中核知識ラベル」と設定し、中核知識ラベルに関係付けるとともに意味付けがなされた他のラベルの個数を単元の始めと終わりで比較した。学習後には、中核知識ラベルに関係付けるとともに意味付けがなされた他のラベルの個数が増えるとともに、知識体系マップ全体としてのつながりが広がった子供も多かった。このことから、三つの手立てによって、めざす資質・能力が育まれていると考える。

4 研究のまとめ

前研究で同じ単元を行なった際より知識体系の変化も顕著であり、設定した手立ては互いに関連し合いながら、知識をベースに思考させることで、知識体系の形成を進めると共に思考力を育むことができたと思われる。その中でメタ認知のはたらきも見取ることができ、目指す子供像に迫ることができるものだったと考える。

文献

日本教材文化研究財団編『科学的思考力を育成するための「すべ」に関する研究』日本教材文化研究財団、平成28年
安藤寿康・鹿毛雅治編『教育心理学－教育の科学的解明をめざして－』慶應義塾大学出版会、2013年、市川伸一編『認知心理学4 思考』東京大学出版会、1996年
三宮真智子編『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房、2008年

「独創性を育む」 ～新しい見方で捉え、よりよい考えを生み出す子ども～

附属岡崎中学校 理科研究室 坂田周一 八木悟郎 岩脇芳弘

1 研究の概略

これから先、社会がいかに変わろうとも、私たちが目の前の子どもに望むことは変わらない。それは、社会を創り出す主体となり、誰もが幸せを実感できる未来をつくりだすことである。子どもには、これまでの常識や固定観念にとらわれずに理想的な社会を創り出すことが求められる。そのためには、子どもの独創性を育てていくことが必要になる。私たちは独創性とは誰もがもっているものであり、独創性を「新しい見方で捉え、よりよい考えを生み出そうとする資質」と定義した。

独創性を育む鍵は「新しい見方」にある。新しい見方とは、これまで自分が意識していなかった見方である。子どもは対象と出会い、個人追究を行い、対象や仲間と関わりながら問題の解決に向かって歩み続ける。個人追究で得た自分の考えをもって、意見交流を行う中で、仲間の考えとの差異に気づき、差異を吟味することで、対象を新しい見方で捉え、自分の考えをよりよい考えへと再構築する。子どもは、その考えを生活に生かそうと自分にできることを思い描き、動き始める。

本年度は5年研究の3年目であり、主に論と実践の整合を確かめる研究を進めた。

2 独創性を育むための力の設定（理科）

独創性を育むために、問題解決的学習過程をととして、以下の四つの力を設定している。

①問いをもつ力・・・対象と向き合うなかで、仕組みはどうなっているのか、今までと違うのはなぜか、などと問いをもち、考えようとする力。この力を伸ばすことで、問いを大切にし、仮説を立てて追究しようとする姿勢が身につく。

②本質に迫る力・・・仮説に対して、自分なりの考えをもって追究するとともに、得られた結果が科学的な根拠を伴っているかを検証する力。この力を伸ばすことで、子どもは自分の考えを更新し、根拠を明確にしようと追究し続ける姿勢が身につく。

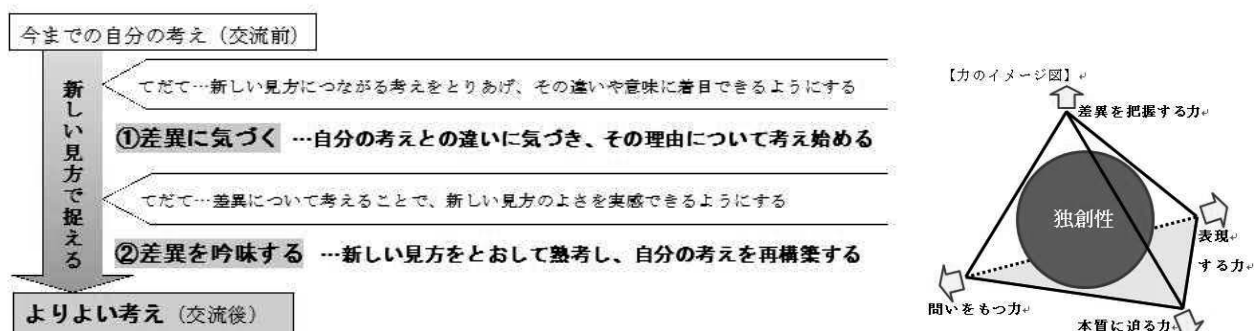
③表現する力・・・新たな視点をととして、自分の考えをまとめたり仲間に伝えたりするなかで、自分の日常生活を見つめ、行動を起こす力。この力を伸ばしていくことで、子どもは自然の神秘や、科学の有用性を感じ、未来を見つめる姿勢が身につく。

④**差異を把握する力**・・・自分の考えと仲間の考えを比較することで、新しい見方をとおして対象と向き合い、自分の考えを再構築する力。この力をつけることで、他者との差異に気づき、差異を吟味しながら、多様な見方で対象を見つめる姿勢が身につく。

特に、差異を把握する力は、他者との関わりのなかで独創性を育むためのポイントとなる力である。子どもが新しい見方で捉えられるように、以下の二段階の思考を、授業の中に意図的に仕組んだ。

第1段階：**差異に気づく**・・・意図的指名や資料提示などのてだてを講じることで、新しい見方につながる考えが学級内に表れるようにする。子どもは自分の考えとの違いに気づき、「なぜ違うのか」、「どのような見方をしているのか」と考え始める

第2段階：**差異を吟味する**・・・子どもは、新しい見方をとおして対象を見始める。ただ、この時点で、新しい見方の価値に気づいていない子どももいる。そこで、その差異について考えたり、試してみたりするなどのてだてを講じる。すると、子どもは、考えの差異が起こる理由や背景を見つめ始める。そして、差異を味わいながら、新しい見方の価値に気づいていく。



差異に気づくてだてとしては、「意図的指名」や「資料提示」、差異を吟味するてだてとしては、「焦点をしばって更なる意見交流を促す」、「実験で試す場の設定」等が有効であった。

3 本年度の実践紹介 新しい見方(下線)を中心に

1年実践 「レンズをとおして見える世界(光の性質)」

遠くに飾られた星を大きく見るためには、どのような望遠鏡のつくりによればよいかについて、接眼、対物レンズを変えながら追究をした。意見交流では、子どもは、レンズの厚みが拡大率に影響を与えていることに気づき、「焦点距離と像の大きさの関係」を利用していることを実感した。そして、対物レンズがつくる実像を接眼レンズで虚像として見るという、望遠鏡の仕組みに迫り、身近なレンズを見つめ始めた。

2年実践 「2C最速は誰だ(電流と磁界)」

決められた材料を用いて、より速いクリップモーターカーを作るにはどうしたらよいかについて追究をした。子どもは、意見交流において、モーターを速く回転させるには磁石やコイルの巻き数を増やすだけでなく、「コイルに電流が流れ続ける仕組み」が必要だということを実感した。そして、整流子の仕組みに迫ることができ、科学技術にも応用されていることを学んだ。

3年実践 「一発必中、我ら附中防衛軍(物体の運動)」

静止している敵Gや鉛直投げ上げ運動をしている敵Mに、一発で弾を当てることについて追究した。弾



の速さと落下距離の関係から撃ち出す高さを考える方法で、敵Gに当てることができた子どもは、敵Mに当てる追究を続けた。意見交流では、落下する敵Mも弾も、「共通する鉛直方向の重力のみがかかる」ことを実感し、同じ高さから撃ち出す必要があると結論づけた。そして、子どもは、身のまわりの力のはたらきについて、見つめ始めた。



4 次年度へ向けて

独創性を育むための力をつけるために、実践からてだての検討を行った。4年次は、新しい手だてについての開発だけでなく、3年間で力をどう高めていくか、カリキュラムの編成も進めていきたい。

「理科の見方・考え方」を働かせる教材開発 ～グループ学習教材：地質カード～

愛知教育大学附属高等学校 野田陽平

I 背景

高等学校学習指導要領の改訂において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が明記され、理科の学習における深い学びの手立てとして「理科の見方・考え方」を働かせることが求められるようになった。

地学基礎の学習内容である地質時代（地球誕生から現在に至る環境・生物の歴史）は苦手意識を持つ生徒が多く、内容の定着率も低い（授業アンケート結果より）。これは扱う出来事が多く、出来事間のつながりを意識できず、混合してしまっていることが原因だと考えられる。そこで、出来事の因果関係を意識する、つまり「理科の見方・考え方」を働かせ、流れをとらえることができる教材の開発を行い、その効果について検証した。

表1 授業展開

学習内容	時間数
変動する地球	
移り変わる地球	
古生物の変遷と地球環境	6時間
先カンブリア時代	1時間
古生代	1.5時間
中生代	1時間
新生代	0.5時間
まとめ	2時間

II 目的

本教材は「理科の見方・考え方」を働かせ、地質時代における環境と生物界（植物と動物）での出来事を時間的・空間的に関連付け、整理することを目的とする。

図1 地質カード（例）

古生代	古生代
繁栄した藻類の光合成により	大気中の酸素濃度が上昇したことで
大気中の酸素濃度が上昇	成層圏でオゾン層が形成
	

III 方法

表1に示す授業展開のまとめの授業において本教材を用いた。まとめの授業は以下の展開で行い、図1のような地質カード（60枚程度）と図2のワークシートを用いた。

- ① グループ作り（4人程度）
- ② グループワーク

カード中央の出来事をワークシートの空欄に埋める。上の文は出来事の説明で、他の出来事との関係が分かる。

- ③ 個人ワーク

生物の進化過程を図示する問や生物の陸上進出の過程を説明する問を設定した。

IV 結果

授業後にアンケート（2クラス 74名）を実施し、分析を行った。表2の3つの質問項目を5件法で、またそれらの理由を記述させる方法で回答させた。最肯定評価を4点、肯定評価

地質時代 グループワーク ～地質時代とその区分～		年 組	グループ
代（時代）	紀（代）	できごと	
		環境	生物
			植物 動物
古 生 代	カンブリア紀	()	()
			()
	オルドビス紀	温暖化	(藻類が繁栄) ()
		()	
		()	
		()	
	シルル紀	()	(魚類が繁栄) ()
		()	()
	デボン紀	()	()
		()	()
石炭紀		温暖で湿潤な環境	()
		()	()

図2 グループワークシート（一部）

を3点、中間評価を2点、否定評価を1点、最否定評価を0点として点数化し、平均点を求めた。

自由記述では協同学習による理解の深まりと流れと関連性への理解の深まりを評価する意見、カードとワークシートへの肯定的な意見が多く見られた。

V 成 果

アンケート結果から、本教材を用いた授業により出来事間の時間的・空間的な関係性への意識付けや、地質時代の知識の整理を促すことができたといえる。また、実際の授業においてグループ内での対話を通じた発見や、白熱した議論がなされる場面も多く見られたことから、実験などの実際の現象を対象にしたものではないものの「主体的・対話的で深い学び」が実現できたのではないかと考えられる。

	質問内容	平均点
1	今回の授業は楽しかったか。	3.72
2	地質時代への理解は深まったか。	3.22

表2 アンケート結果

まとめにかえて

愛知教育大学理科教育講座 戸倉 則正

今年度は従来と異なる条件が生じたため、例年とは少々異なる形で執筆依頼を行った。それぞれの附属学校での実情に応じ、なるべく負担の少なくなる方向で臨んだ。具体的には、たとえばとして

- ・これまで&現在の附属教員の教科研究の状況・課題
- ・これからの教科研究への附属教員として想い
- ・大学教員(理科講座)へ期待すること・要望すること

といった諸観点を意識してもらうことを目標とした。

特に後半の観点、とりわけ3つ目の「大学教員(理科講座)へ期待すること・要望すること」について議論や問題提起をいただき、今後の附属校と大学との連携に関して新しい観点が見出せないだろうかというのが大学側の目論見でもあったのだが、結果としては各校の取り組み紹介的な内容となったため、例年の方向とは著しく違和感を感じ取られるかもしれない。しかし、これは現在大きな渦の中にいる過渡期と理解していただきお許し願いたい。

当日の共同研究会の場においても、正直なところ様々な連携を模索したいところだが、時間的な制限から現在のような年1回の顔合わせが実情であり、実に歯がゆい思いを感じる次第である。ここでは各校の現状の交流が精一杯であることも事実である。

ところで、各校の報告内容はすべて、上に挙げた諸観点のうち第1番目に掲げた「これまで&現在の附属教員の教科研究の状況・課題」に関わる実践報告である。これは働き方改革がうたわれるなか、様々な多忙化のすすむ現状でも、各附属学校の諸先生方が日々接する子どもたちを前に常に研鑽に努め、授業研究・教材研究に打ち込まれている証しであると認識する。教師の仕事は授業なのである。当たり前だが、明日の授業をどうする！なのである。結果として優先順位は授業なのである。そこには授業研究、そして結果としての実践報告しかないのは当たり前であろう。あれやこれや忙しい中でやっぱり授業がしたい。授業に専念させてくれ。そして、こんな授業をしたときの子供たちのナマの声を聴いてくれ。そんなふうに聞こえてくるような報告書となった。

「深い学びにつながる授業デザイン」

愛知教育大学附属名古屋小学校 入谷翔太郎、松尾裕太

I 授業デザイン

生活科では、授業デザインを「単元の構想」と「一時間の授業の流れ」の両面から考えることとする。「単元の構想」や「一時間の授業の流れ」を考える際は基本的な枠組みを決めずに、子どもの実態や学習内容に合わせて柔軟に構想していく。ただし、授業をデザインする際は以下の点を意識し、学びを深められるようにする。

- ・子どもたちの思いや願いがつながる。 (学びの持続性)
- ・子どもたちが得た気づきがつながる。 (関連付け)
- ・子どもたちが対象とつながる。 (一体化)
- ・子どもたちが自分自身とつながる。 (振り返り・自分自身の成長)

II 実践の概要

1 単元名「毎日通る道だけ」

2 本単元における授業のデザイン

本校は①登下校の際に公共の交通機関を利用する児童が多いこと②多くの児童にとって学校の周りの地域と身近な生活圏である地域が一致していないという特徴がある。そこで本単元では、生活科学習指導要領の内容（１）「学校と生活」内容（３）「地域と生活」（４）「公共物や公共施設の利用」を組み合わせる単元を構想する。

単元のはじめに、学校の最寄駅の写真を見せ「いつも通っている場所なのに、気付いていないことがたくさんある。」「自分でも調べてみたい。」という思いや願いをもたせる。その思いや願いを基に、通学路の様子を調べ、見つけたものを写真に撮っていく。撮った写真をクラスで紹介し合う中で「もっと、見つけられそうだな。」などと思いや願いをつないでいく。(学びの持続性)

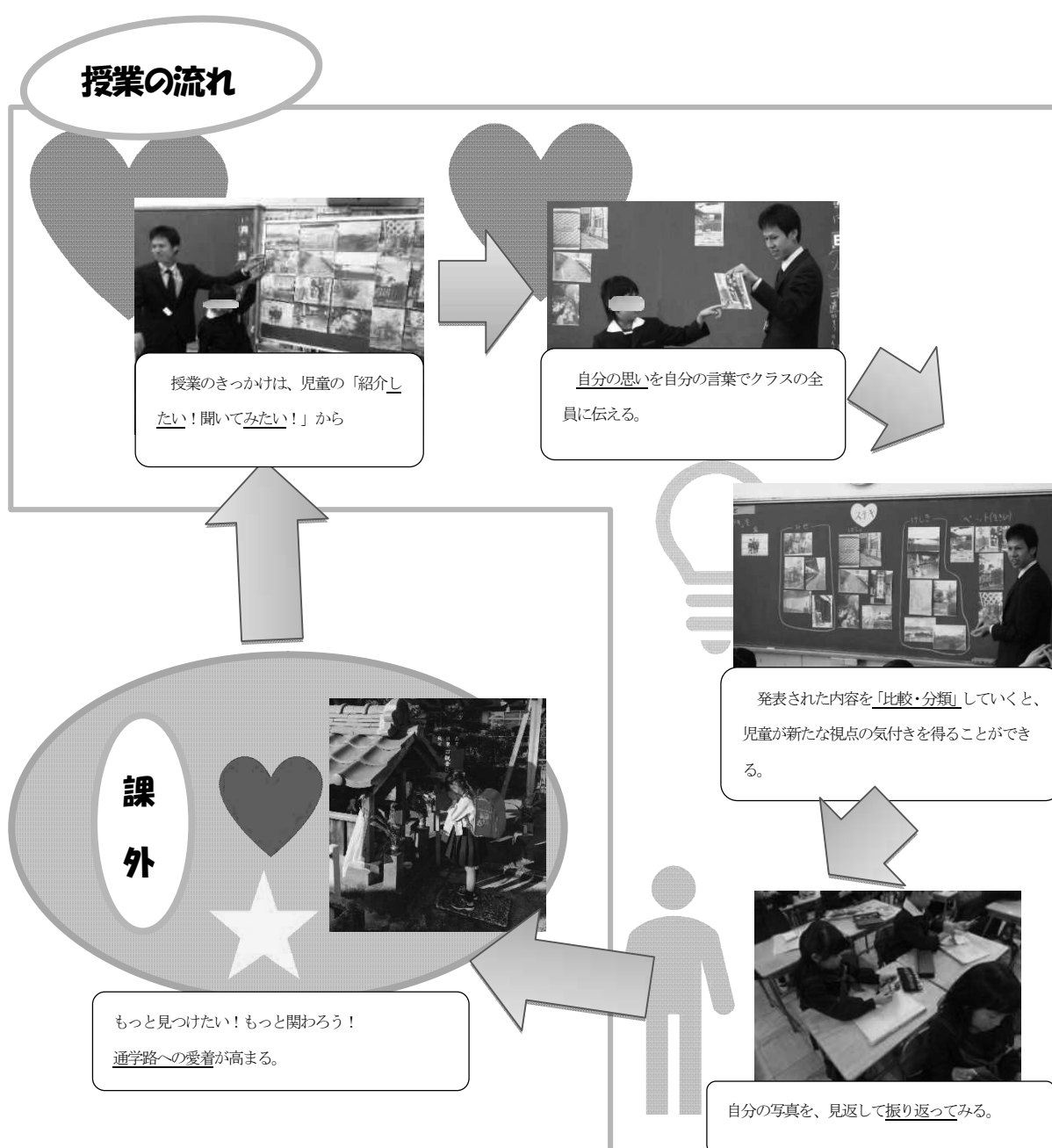
次に、子どもたちが撮ってきた写真を活用し、互いに聞き合う活動をする。その中で、「通学路が違って同じものがたくさんあるんだな。」「通学路にある公園の中にも似たものがあるそうだな。」などと子どもたちが得た気づきをつなげていく。(関連付け)さらに、「いつも挨拶してくれる守衛さんに、今度は自分から挨拶してみようかな。」「わたしが通ってくる道ってすごいな。」などと毎日通っているだけの道であった通学路から、自分と関わりのある「ステキ」な道(一体化)として親しみや愛着をもって通る通学路にしていきたい。

単元の終末では親しみや愛着をもった通学路についての写真をアルバムにしてまとめていく活動を行い、通学路について調べたり、考えたりしてきた自分自身の活動を振り返らせたい。「ステ

キ」と関わる自分、たくさん「ステキ」を見つけた自分、などというように、様々な人やものに関わっている自分や自分自身の成長について子どもたちが気付いていけるような単元を構想し、学習対象を「通学路」「地域」「公共物」としながらも内容（９）「自分の成長」に向かう子どもたちの姿を大切にしたい。（振り返り・自分自身の成長）

単元構想

時数	１～４	５～１０
学 習 活 動	○通学路の安全 ・通学路の安全について調べよう ・通学路の安全について見つけたことを紹介しよう ・通学路の安全についてもっと調べよう	○通学路の「ステキ」 ・通学路の「ステキ」を探そう ・通学路の「ステキ」を聞き合おう ・通学路の「ステキ」をもっと見つけよう ・通学路の「ステキ」でアルバムをつくろう



写真の準備



写真のサイズはL版を基本とし、家庭で印刷したものを学校へもってくる。写真の撮影や印刷が難しい場合は絵でも可能。



児童が、「クラスみんなに紹介したい!」と思うような写真は、B5サイズに拡大し印刷したものを用意しておく。裏にはマグネットを貼って黒板に貼れるようにする。

通信で以下のように保護者に依頼する。

単元の導入は、授業参観にして、保護者にも活動の趣旨を理解してもらえるようにする。

2 お願ひしいこと

- 10月30日(火)5時間目に生活科の授業を参観していただきます。
- デジタルカメラやスマートフォンなど写真を撮れるものをお持ちください。
- 授業を参観後、お子様と一緒に家へ帰っていただきながら、通学路にある安心・安全を守るものを探していただきます。その際、写真を撮ったり、メモをしたりする活動のサポートをお願いします。
- お子さんと一緒に撮っていただいた写真は各ご家庭で印刷していただき、学校へ持たせてください。紙の種類や枚数に指定はありません。写真のサイズはL判(通常の写真サイズ)を基本としたいと思ひます。写真を学校に持ってくる際は、写真の裏に記名をお願いします。

3 その後の活動について

- 10月30日以降も子どもの思ひや願ひに合わせて、通学路にあるものを写真に記録したり、メモをしたりする活動のサポートをお願いします。(下校中に付き添っていただく、休日など時間のある時にお子様と一緒に通学路を探検していただく等)
- この単元の学習では、通学路にある安心・安全を守るものを探す活動から、通学路にあるステキ(お気に入りのもの)を見つけようという活動に発展させていく予定です。各学級の授業の進み具合に応じて、お子さんが様々な写真を撮ることが予想されます。その都度ご家庭で、サポートをお願いします。

Ⅲ 授業の実際

1 第1時「通学路の安全について調べよう」

黒板の真ん中にバス停の写真を貼り、周りに子どもたちが気付いた「安心・安全」の写真を貼った。学校の最寄りのバス停の写真から子どもたちが見つけた「安心・安全」は次の通りであった。

ひらがな・漢字・ローマ字で表記されている。

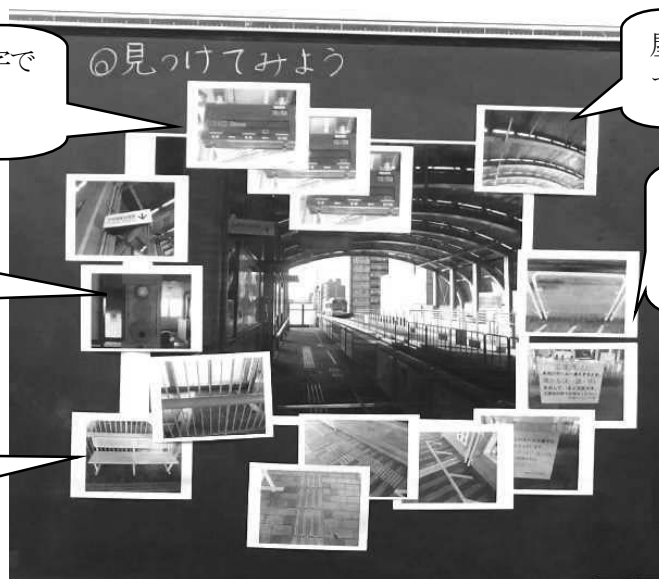
⑥見つけてみよう

屋根があると雨でも安心

緊急用のブザーボタンがある。

柵があると、バスにぶつからなくて安全

座って待てるようにイスがある。



授業の終末では、「家の近くの駅にもありそう。」「自分でも探しに行きたい。」という声が多くあがった。そして、児童は保護者の協力を得て写真を撮りながら下校した。

2 第6時「通学路の『ステキ』を聞き合おう」

第○学年○組 生活科学習指導案

平成○年○月○日（火）第2時限（9:40～10:25）場 所 ○年○組

指導者 入谷 翔太郎

I 単元名 「毎日通る道だけど」

II 本時の指導

1 目 標

- 「通学路が違って自分と同じような『ステキ』がたくさんあるんだな。」「自分では気付かなかったけど、いろいろな『ステキ』があるんだな。」などと気付くことができる。

＜知識及び技能の基礎＞

- 友達が紹介した「ステキ」なものや施設、人の存在や役割について自分なりに考えたり、自分で見つけてきたものと比べたり関連付けたりすることができる。また、自分の見つけた「ステキ」なものや施設、人について言葉・絵・写真を使って表現することができる。

＜思考力、判断力、表現力等の基礎＞

- 友達が調べてきた通学路の「ステキ」を知りたいという願いを生かしながら、進んで通学路の「ステキ」について考え、取り組むことができる。また、「もっと『ステキ』を見つきたい。」といった次時への願いをもつことができる。

＜主体的に学習に取り組む態度＞

2 本時の見所

前時までに見つけてきた通学路の「ステキ」写真を黒板に掲示しておき、子どもたちに「あの写真はなんだろう。」「どこが『ステキ』なんだろう。」という「？」をもたせ、友達の「ステキ」を聞いてみたいという子どもたちの思いをきっかけに授業を展開していきたい。発表された写真を整理して板書したり、発表された内容に対して教師や子どもたちが問い返したりしていくことで「〇〇くんの見つけた『ステキ』はわたしの通学路にもあったよ。」「ぼくは、景色ばかり探していて気付かなかったけど、〇〇さんは、『ステキ』な人を見つけていたから**ぼくも『ステキ』な人を見つけてみたい。**」などと友達の通学路の様子を自分自身の通学路の様子につなげて考えていけるようにしていきたい。また、発表された内容を聞く中で、これまで何気なく通っていた自分の通学路にも「ステキ」がたくさんあることに気付かせ、もっと「ステキ」を見つけないかという思いをもたせていきたい。

3 準 備

移動黒板、通学路の「ステキ」写真、学習プリント

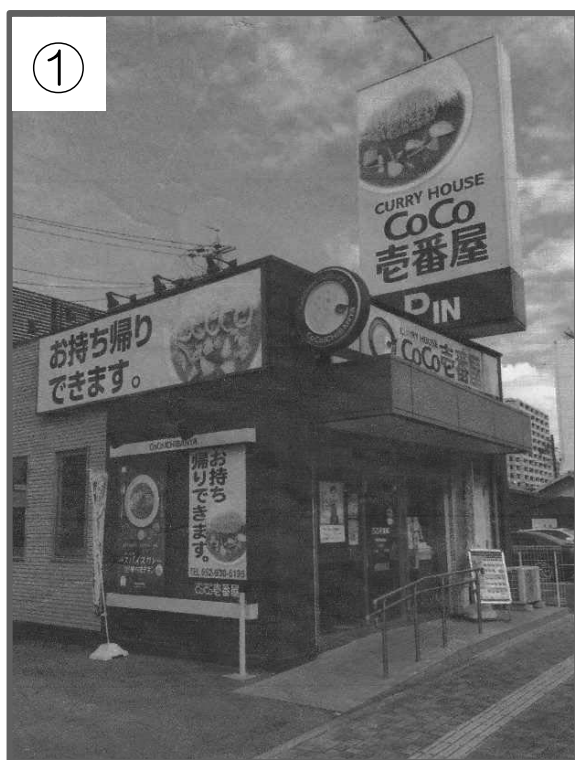
4 展 開

学 習 活 動	指導上の留意点
1 友達が見つけてきた通学路にある「ステキ」を知りたいという願いを基に、課題を設定する。	○ 子どもたちに本時の活動内容を問いかけ、それを認めたり、確かめたりして、本時の課題を設定する。 ○ 黒板に、子どもたちが見つけてきた「ステキ」の写真を掲示し、聞いてみたいという思いをもたせる。
めあて	
聞き合おう！ みんなの道の「ステキ」	

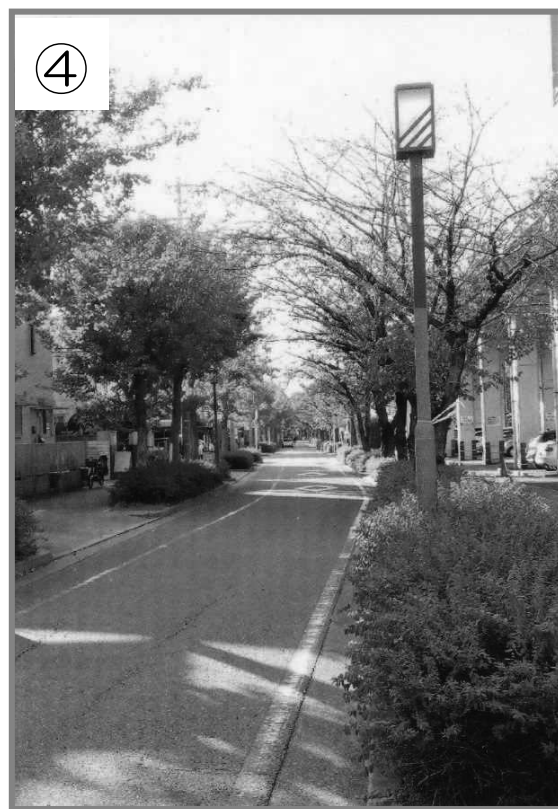
2 友達の通学路の「ステキ」を聞く。	○ 黒板に掲示された写真を基に聞いてみたい「ステキ」を子どもたちが見つけられるようにする。 ○ 子どもたちの発表に合わせて写真を貼り替え、子ども達の思考に合わせた板書をする。 ○ 必要に応じて、アンダーラインや矢印を黒板に示し、子どもたちが見つけてきた、ステキを比較したり関連付けたりする。 ○ 子どもたちの発表した内容に関連付けて発表できるように発問をしたり、追質問をしたりする。
3 本時の振り返りと次時への願いをもつ。	○ 気付いたことを学習プリントに記述させる。 ○ 本時の学習を通して感じた気持ちを基に、次時への願いをもたせる。

以下の4枚の写真は第6時「通学路の『ステキ』を聞き合おう」で、児童が紹介した、通学路の「ステキ」写真の一部である。児童が、これらの写真のどこに着目し、どのような発言をしたのかを振り返る。

これらの写真には児童が見つけた「ステキ」が隠れています。さて、どこでしょう。



問題

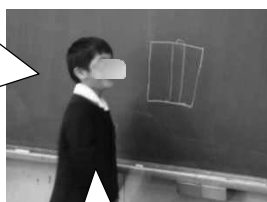


答え

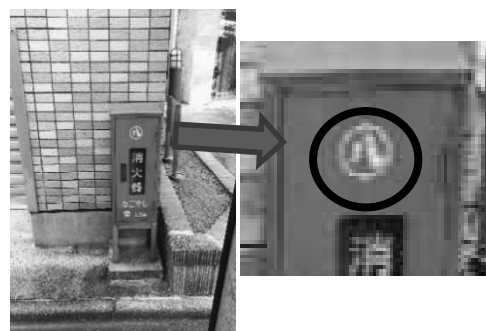


①の写真を撮ったA児は、このお店の中にある、ソファの席がお気に入りだと発表した。写真だけでは店内の様子が分かりにくかったので、黒板に店内の様子を書きながら説明をした。

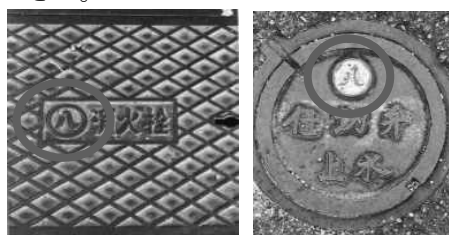
席があいて
いるときは
いつもソファの
席に座るよ。



やわらかくて落ち着くんだ。



②の写真を撮ってきたB児は、消火器についている、㊦のマークが「ステキ」だと発表した。「このマークは名古屋にしかないマークだから。」と説明した。この児童は手元に消火栓や止切弁のふたの写真も持っておりクラスの児童に紹介することができた。





③の写真を撮ってきたC児は、通学路にあるお店にいるインコの「みかんちゃん」が「ステキ」だと発表した。「毎朝、おはようと言うと『おはよう』って返してくれるんだよ。」「雨の日は中にいるから見られないけど、晴れている日は見られるから毎日楽しみなの。」と説明した。



④の写真を撮ってきたD児は、この道の景色が「ステキ」だと発表した。「今は何も見えないけど、春になると桜が満開になってすごくきれいなんだよ。」「夏は緑がいっぱいだし、冬だって雪が積もってとってもいいんだから。」「一度でいいから見に来てみて。おすすめだよ。」などと自分の思いを発表した。



僕は毎日この景色が見られるんだ。
ここに住んでいて本当によかった！！

IV 成果

①の写真を撮ったA児のように飲食店やお店を「ステキ」として紹介する児童は多かった。「いつも買っているフルーツショップで、味もおいしいから」「一回も買ったことはないんだけど、ステキな服が売っているのが見えて、いつか買いたい」などと一人一人が理由を説明することができ、自分の思いをもって「ステキ」を見つけてきたことが分かった。



また、この発表を聞いた他の児童から「私の家の近くにも同じお店があるよ。」「場所や理由は違うけど、ぼくも同じお店の『ステキ』写真を撮ったよ」などと友達の「ステキ」を自分の気づきとつなげて発言する姿が見られた。

解説

②の写真は元々、第2時で「安心・安全」を紹介する際にB児が撮った写真である。第2時では別の児童が右の写真を紹介した。その際、中央に写っているキャラクターが尾張旭市のキャラクターであることが分かった。そのこと知ったB児は、自分の撮ってきた写真を見返した。すると、その中に共通するマークを見つけた。それが「㊸」のマークであり、自分の住んでいる名古屋市のマークであった。B児は通学路に「㊸」がたくさんあることに気づき、「㊸」を「ステキ」と発表した。B児の姿から、単元当初の活動から、この時間にいたるまで、思いがながっていることが分かる。また、他の児童の発表を聞いて自分の写真を比較したり、関連付けたりすることもできた。



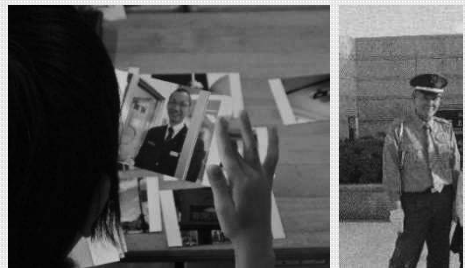
C児にとって毎朝出会い、挨拶をする対象となっている「みかんちゃん」は生活の一部である。自ら対象に働きかけている様子を語ったC児は対象とつながっていると言える。C児以外にも植物や生き物を「ステキ」とした児童がおり「幼稚園の頃から毎日会ってる犬だから、お互い分かってて、近づく『ワン』ってあいさつしてくれるよ」などと通学路で出会う対象と日常から関わる児童の様子が分かった。



D児は、まず、春になると桜が満開になることを伝えた。すると、クラスの児童から「私の家の近くにも桜の咲く公園がある」という声があがった。それを聞いたD児は「春だけではなくて夏や秋や冬もきれいなんだよ」だと付け加え、どの季節も「ステキ」な道なのだということをクラスの人に伝えた。D児にとって、その場所は自分の道となっており、自信をもってクラスの児童に「一度見てほしい」と勧め、最後に「ここに住んでいて本当によかった!!」と誇らしげに話した。D児は、対象と一体化しているだけでなく、学級で話し合う中で、季節ごとの通学路の特色を思い返し、そこに住む自分自身にまで考えを巡らせることができた。

V 課題

単元の構想段階では「様々な人やものに関わっている自分や自分自身の成長について子どもたち自身が気付いていけるような単元」を目指していたが、児童が通学路で出会うはずの「人」との関わりに迫ることができなかった。本校は、学区が多岐に渡っており、決まった人に会える場面が少ない。本単元では、児童の思考に合わせた授業デザインをしたために、関わりの少ない「人」に焦点が当たらなかった。しかし、児童が撮ってきた写真の中には右のように駅員さんや浄水場の守衛さんなどといった「人」と関わりのある写真を撮ってきた児童もいたので、教師が意図的にそれらの写真を取り上げ、「人」への関わりを意識付けできるとよかった。決まった人に会える場面が限られているとはいっても、児童の通学路には、登校を見守ってくれる保護者、近所のおばあちゃん、交通整理の警備員さん、お店の店員さんなどの人々と出会っているはずである。今後は、児童が、そのような「人」に対して働きかけていけるような授業を目指したい。



音楽科における「主体的・対話的で深い学び」

愛知教育大学 国府華子

新学習指導要領のポイントの一つとして「主体的・対話的で深い学び」が目指されている。他の新たな視点とともに明確に示されたことで、より一層目指す方向が分かりやすくなった。しかし、全く新しい視点というわけではなく、これまでも実践の中でこのような学びの展開が目指されてきたのである。

中学校での一つの事例を見てみたい。そこまでの授業では、小グループの中でボディーパーカッションのリズムを合わせるという活動を行い、それぞれのグループでどのようにしたら全員で合わせることができるのかを試してきている。その回の授業は、それぞれ違うリズムを担当している4グループを合わせて、クラス全員で一緒にアンサンブルしてみようという活動であった。全員で一緒に合わせてみたところ、なんとなく最後まで通すことはできるが、うまく合わせることができない。そこで、どのようにしたら合うのだろうと意見を出し合い、それを試してみるという活動に入る。意見を出し合う中で生徒達の課題は、みんなで合わせるということとともに、速くならないようにという課題も加わる。そこで出されたアイディアが、「メトロノームに合わせてみよう」というものであった。早速試してみるが、メトロノームに合わせることで、それまでの方法よりもさらにバラバラになってしまった。その後、メトロノームを活かす方法はないかと、試行錯誤するがなかなかうまくいかない。結局、メトロノームはなしにしようということになり、誰か一人が身体で拍をとるという方法に落ち着いた。

一見ごく当たり前の方法に行き着いたかのように見えるが、実はここには深い学びがある。速くならないように一定のテンポをキープするためには、メトロノームは力強い味方となる。そして、そのことを知っていたからこそ、アイディアとして試してみることになった。しかし当然、機械は人間には合わせてくれず、意図を持って発信してくれるわけでもないので、合わせにくいということになる。そもそも何人かでの演奏を合わせるということは、一方通行ではうまくいかないのである。お互いが合わせようということ、合わせるほうも、合図を出すほうも合わせようという発信をしない限り合わないのである。最後に一人の生徒の身体の動きに全員が注目し、合わせて演奏する時には、音を合わせるということだけでなく、息を合わせ、身体の動きに集中する姿が見られた。つまり、演奏を合わせるためには何が必要なのか、という音楽を演奏する上での本質といってもいいところに気づくことができた、深い学びにつながる活動であったと言えるだろう。

この学びの展開の中で押さえておかなければならないことがある。まず一つは、活動の目標が的確に定められているということである。主体的に学ぶためには、子供が問題点をきちんと把握し、目標が明確になっていなければならない。さらに、その目標はその時点での子供にとって最適のものであることが重要となる。二つ目は、対話するための材料をもっていることである。前述の事例では、この前の回の授業で、小グループの中でリズムを合わせるためにはどうしたらよいだろう、ということを丁寧に追究している。前の回でのそれぞれのグループでの工夫を材料とし、さらにこれまでの学びで得た知識も活かしながら、対話と実際の音で試してみることで新たな工夫へとつなげていくことができていたと言える。三つ目は、深い学びにまでつなげることができる道筋を教師が描いておくこと、そして、子供の偶然の発見を学びへとつなぐ手立てを準備しておくことである。今回の事例では、メトロノームの使用は想定外であった。しかし、このことが子供にとって新たな課題の気付きと学びの深まりに一役かっていたと言ってもよいだろう。深い学びへとつながるための道筋を見通した準備をしながら、子供たちの豊かな発想から飛び出す偶然の気付きを学びへとつなげる努力を続けていかなくてはならない。

生きて働く知識の習得と活用

附属名古屋小学校 戸田 彩華

I 目的

音楽科における知識は、単に情報として捉える知識だけでなく、主に音楽を聴くなどして、知覚したり感受したりする経験によってしか得ることができない知識がある。後者の知識をどのように習得させるかによって、音楽の見方・考え方が構築され、その後の子どもの音楽活動の充実の度合いに関係していくと考える。

そこで、単に情報として捉えるだけの知識を習得するだけに止まらず、子どもの思いを表現するために働く、表現活動に生かせる知識として習得させたいと考えた。そのために、一題材の中で、鑑賞活動と表現活動を横断させ、子どもが曲を聴いて知覚や感受したことから得た知識を、音楽づくりに生かす流れで構成した。しかし、鑑賞活動だけでは、音楽づくりの発想が十分な知識として得られないと考えたため、本校音楽科で行っているモジュール学習(常時活動)に即興演奏を取り入れ、授業始めの5分程度の間に、継続的に行い、音楽づくりの発想を得る場を設定した。

以上の題材構成や常時活動を通して、活動の中から得た知識を生かし働かせることで、自分の思いや意図をより豊かに表現できる子どもを育てたいと考え、本実践を行った。

II 方法

本題材の音楽づくりに必要な知識を常時活動と鑑賞活動で習得させ、音楽づくりは特別な手立てやワークシートは用いずに、子ども一人一人の知識や発想をグループで生かし、協働して変奏曲づくりに取り組めるようにした。学習活動は以下の通りである。

〈常時活動〉

既習曲の一部をモチーフとし、リコーダーを用いて即興で変奏する。相互鑑賞し、互いの発想を認め合いながら行う。(前題材から継続的に行う。)

〈第1時〉

「きらきらぼし変奏曲」を聴き、様々な音楽の構造が作用することによって、旋律が変化してい

く変奏曲の音楽のよさや面白さを感じ取る。

〈第2～4時〉

「さくらさくら」の一部分(4小節)の旋律をモチーフにし、木琴または鉄琴を用い、グループ(4人程度)変奏曲づくりを行う。第4時には作品を相互鑑賞し、互いの表現のよさを味わう。

〈第5時〉

「さくら変奏曲」を聴き、自分たちがつくった変奏曲との共通点や相違点を考察しながら、全体を味わって聴く。

III 結果と考察

モジュール学習で、即興的に表現することを通して、音楽づくりの発想を得たり、鑑賞活動で曲全体の構成についての知識を得たりすることができたため、グループ活動では、思いを表現するために、「桜の花がたくさん散る様子を表すために、リズムを細かくしよう。」や「次々に花が散る様子を表すために、掛け合いにしよう。」などと、どのような変奏をするかについての意見が活発に出されていた。また、以前には、発言した児童が思い浮かべている要素と、発言している要素が異なって使われ、グループ活動での意思統一を図ることができない場面を見掛けることが度々あったが、今回は見られなかった。これは、モジュール学習で、要素を意識しながら即興で変奏を行ったことにより、確かな知識として定着したのだと考ええる。第5時の鑑賞では、教師が手助けをしなくても、いつ、何の要素が、どのように変化しているのかを子どもたち自身が気付くことができ、曲全体のよさを味わうことにつながった。

IV まとめ

本研究では、一題材の中で鑑賞活動と表現活動を横断的に扱うことにより、子どもたちが、得た知識を表現活動に生かし、より主体的に表現活動を行えるようになることが分かった。より豊かな音楽活動を行うためには、今後も音楽活動に必要な知識を習得し、生かすことを繰り返し行うことが重要である。今後の実践に生かしていきたい。

我が国の伝統音楽に親しみをもつ音楽活動

愛知教育大学附属名古屋小学校 間瀬絵里子

I 目的

本校の児童はピアノやバイオリン、バレエを習い事で行うなど、日頃からクラシック音楽に親しむ機会がある児童が多い。一方で我が国の伝統音楽はなじみが薄く、聴く機会や親しむ場が西洋の音楽に比べると少ないためか、伝統音楽の鑑賞や歌唱では指導方法の工夫の必要性を感じることがある。そこで、より我が国や郷土の伝統音楽に親しみ、よさを味わえるようにしていくために以下の実践を行った。

II 方法

題材名 私たちの国の音楽

教材名 「越天楽今様」(慈鎮和尚 作歌・鹿野要 編曲)

学 年 第6学年

我が国の音楽に親しみをもてるようにする工夫

本題材では「越天楽今様」の旋律にのせて歌詞を考える活動を通して、歌詞の七五のリズムを感じ取り、日本の音階からなる旋律の雰囲気味わえるようにしていく。そして、我が国の伝統音楽に愛着をもち、親しみがもてるようにする。

学習内容(5時間完了)

- 1 「越天楽」を聴いて、雅楽のもつ特徴を感じ取る。
- 2 情景を思い浮かべながら「越天楽今様」を歌う。
- 3 修学旅行を振り返り、「越天楽今様」に合う歌詞をグループで考える。
- 4 自分たちで考えた歌詞で歌い、見直す。
- 5 グループごとに発表し、鑑賞し合う。

「越天楽今様」3番より

秋の初めに なりぬれば
今年も半ばを 過ぎにけり

□□□□□□ □□□□□
□□□□□□ □□□□□

III 結果

第1・2時では「越天楽」を聴いて雅楽のもつ特徴や歴史について確認し、情景を思い浮かべながら「越天楽今様」1・2番を歌う活動を行った。社会科「平安時代の貴族の暮らし」、国語科「伝統文化を楽しもう」についても触れ、他教科で学んだことが音楽の学習にもつながっていることに気付くことができた。

第3・4時では修学旅行を振り返り、「越天楽今様」3番の歌詞の続きを考える活動をグループで行った。イメージマップを使って修学旅行の思い出を振り返ったり共有したりし、一人一人が積極的に話し合いに参加することができた。リコーダーで音を確認したり、歌いながら歌詞が歌に合うかを確認したりするグループもみられた。

第5時ではグループごとに発表し、鑑賞し合った。グループごとに歌詞が違うこともあり、聴く側はより耳を傾け、互いに表現の良さを聴き味わう様子が見られた。

IV 考察

他教科や学校行事と関連させたり、修学旅行の思い出を詩にのせたりすることで、子どもにとってなじみにくい伝統音楽を楽しく行うことができた。また、グループ活動を行うことで、自分の考えが広がり、友だちの良いところを新たに発見したりし、協働して音楽活動をする楽しさを味わうことができた。一方、歌詞を考える際に書く・話し合う時間が長く、音楽的な活動が少なくなってしまう。活動の中に歌いながら歌詞を考えさせるなどの働きかけがあってもよかった。

V まとめ

児童が様々な音楽と出会うことは、音楽の楽しみ方を広げていくことにつながると考える。今後も我が国の音楽や楽器など、児童が興味・関心をもって主体的に取り組める実践を積み重ねていきたい。

思いをもって工夫した表現ができる子どもの育成

愛知教育大学附属名古屋小学校 浜崎彩華

I 目 的

本学級の子ども（2年1組34人）は、明るく元気で活動的である。歌うことや音楽を聴くことが好きで、音楽の授業を楽しみにしている子どもが多く、生き生きと表現する場面が多く見られる。しかし、歌唱表現する際に、明るく元気よく表現することは得意であるが、楽曲に合った表現ができていない場面も見られる。強弱をつけたり、なめらかに歌ったりするなど、楽曲に合った表現につなげるために、「思いをもって工夫した表現ができる子ども」を育成することをねらいとし、実践を行うことを目的とする。

II 方 法

1. 題材名 「歌で よびかけっこ」
2. 表現教材「山びこ ごっこ」（おうち・やすゆき 作詞／若月明人 作曲）
3. 実践

〈つかむ〉〈試す・生かす〉〈味わう〉の3つの段階を通して実践を行った。

〈つかむ〉段階（2時間）

問いと答えの仕組みを生かし、呼び掛け合って歌う活動を行った。まず、山の写真資料を掲示して、山びことはどのようなものか確認し、子どもの山びこに対するイメージを広げた。そして、「山びこごっこ」は、旋律と歌詞が繰り返されていることに触れ、問いと答えがあることに気付かせた。歌をフレーズ毎にくぎって歌った後、強弱を変えることによって、感じ方が異なることを捉えさせた。その際、歌う役と聴く役に分け、強弱をつけたことによる違いを全員が聴くことができるようにした。活動の終わりに、どのような「山びこごっこ」を表現していきたいか、ワークシートに記述させた。

〈試す・生かす〉段階（2時間）

表したい様子が伝わるように、強弱を工夫して歌う活動を行った。前時までに記述した思いをもとに4～5人組のグループをつくり、問いと答えのパートに分かれて工夫を考えさせた。その際、A3サイズホワイトボードに楽譜を貼りつけ、強弱を書いたマグネットを貼って考えさせた。何度も歌って試し、話し合わせて強弱のつけ方を変えることができるようにした。

〈味わう〉段階（1時間）

互いの表現を聴き合い、それぞれの表現のよさを味わう活動を行った。発表の前に、どのような「山びこごっこ」を表現するかを述べて、前時で考えた歌い方で発表させ、それぞれのグループのよさを味わうことができるようにした。発表後には、よかったところや気付いたことなどの感想を述べさせた。

III 結果と考察

〈つかむ〉段階では、「恥ずかしがりやの山と元気な山が呼び掛け合いっこをしているようにしたい。」「お兄ちゃんと弟がけんかをしているふうになりたい。」など、それぞれの子どもがどのような「山びこごっこ」にしたいか、思いをもって記述することができていた。〈試す・生かす〉段階では、〈つかむ〉段階で思いを具体的に記述していたことで、思いに沿って強弱を工夫することができた。また、簡単に貼り変えることのできるマグネットを使うことで、何度も歌って試し、話し合う様子が見られた。〈味わう〉段階では、それぞれのグループの思いに沿った表現の工夫を楽しむ様子が見られた。発表後の感想では、「問いと答えの強さがちがって、どっちが恥ずかしがりやの山かよくわかった。」「最初は弱くて、だんだん強い呼び掛け合いっこになっていったところが、けんかしているみたいでよかった。」など、感じたことを詳しく述べる子どもが多く、表現のよさを味わうことができていたようだった。

IV まとめ

〈つかむ〉〈試す・生かす〉〈味わう〉の3つの段階を通して活動を行わせることで、思いをもって表現を工夫することができた。しかし、強弱をつけて歌っているつもりでも、子どもによって強さの度合いに違いが見られ、思いはあっても聴いている側には伝わりにくい場面も見られた。思いを表現する力を身に付けるさせることが、今後の課題である。

混声三部合唱につなげるための旋律をいかした授業の実践

名古屋中学校 粥川 宏輝

I 目 的

音楽の三要素の一つであるハーモニーについての理解は、混声合唱を盛んに行う中学校においては特に深めさせる必要があると考える。男子の変声に伴い、合唱の音域も広がり、これまで以上に創意工夫をした演奏をすることが可能となるため、子供たちにとって合唱は達成感を得るために有効的な分野である。しかし、音楽経験の差もあるが、独唱とは違いどのように集団での演奏を成り立たせるのか、どのように創意工夫をしていけばよいのかを考えることは子供たちにとって難しく、ただ声を出すことで精一杯になってしまうことも多くある。そこで、旋律を重ねることに着目し、創作活動を行わせながら、ハーモニーについて知覚し、演奏の仕方を考え表現する際にいかすことができるよう本題材を設定した。

II 方 法

本研究では、中学校1年生を対象とし研究を進めていき、鑑賞教材1曲、表現教材1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、共通する部分が多いものを設定する。また、子供たちの課題達成ができるよう共通の要素として「旋律」「テクスチュア」を、表現教材や創作分野においては「試行錯誤するポイント」として「旋律をいかした表現」「テクスチュアをいかした表現」を提示し活動を進める。

はじめに、旋律の重なりについて着目できるよう三部合唱である「本校校歌」を鑑賞させていく。ここでは、教師がそれぞれのパートの旋律をピアノで弾いたり、実際に歌わせたりしながら旋律が重なった際にどのような曲想を表すことができるのか気付かせていく。

次に、「エーデルワイス」(R. ロジャース作曲／O. ハーマースタイン2世作詞)を二部合唱で歌わせ、旋律を重ねた際にどのように創意工夫をすればよいのか考えさせていく。練習をする際には、録音機に録音をさせ、ソプラノパートの旋律の動きや強弱の付け方、アルトパートがどのように主旋律であるソプラノパートを支えればよいのか具体的に考えられるよう「表現のめあて」を設定させ、試行錯誤させながら演奏の仕方を決めさせていく。

最後に旋律をいかすための仕組みを知るために、グループで旋律創作を行わせる。ここでは、参考曲にCMソングを聴かせ、旋律が重なった場合にどのような曲想を表すことができるのか再度理解を深めさせていく。グループは4人で構成し、キーワードを考えさせた後に旋律に当てはめさせたり、テクスチュアを考えさせたりしていく。

III 考察と今後の課題

本校音楽科の設定する評価指標に基づいて、創作作品の「表現のめあて」を評価したところ、A評価が4名、B評価が27名、C評価が5名であった。(思考・判断・表現)

本題材において、導入時に鑑賞活動を行った。その結果、主旋律のみの歌唱とは違い、「広がりを感じられる」「男声はオクターブ低いため力強い感じがする」などのテクスチュアについての理解を深めた意見が多く挙がった。また、「エーデルワイス」を二部合唱で演奏することで、演奏の仕方を考え、合唱をする際に気を付けたいことを表現しようと試行錯誤することができた。そして、旋律を創作する活動を通して、鑑賞や歌唱で学んだことを創作作品にいかそうとする姿も見られた。

しかし、各分野で学んだことをいかすことができている子供とそれぞれの授業での学びが十分にいかすことのできていない子供もおり、活動の流れを見直す必要がある。本研究では、鑑賞から歌唱、創作へと流れを進めたが鑑賞をどのように扱うのか、題材構成について着目することで、それぞれの学びを今後にかけるのではないかと考える。今後も合唱を授業で扱っていくため、どのような活動の流れが子供たちの力を伸ばすことができるのかを考えながら研究を進めていきたい。

イメージした情景を演奏表現することのできる子供の育成

名古屋中学校 安齋 藍

I 目的

本実践では、三つの場と拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を設定することで、育みたい資質や能力である「楽曲を分析する力」と「『表現のめあて』を設定する力」が子供たちにどの程度身に付いたかを評価し、手立ての有効性を検証する。

II 方法

つかむ場の第1時では、様々な箏の表現方法を知らせる。第2時では、箏曲「さくら変奏曲」を鑑賞させ、音楽の要素の働きと曲想との関わりについてグループで意見交換を行わせ、その後全体で共有しまとめる（「拡散的思考」）。楽曲分析を行ったことや意見交換をしたことで、どのような学びがあったのかを振り返る（「モニタリング」）。

ためす場の第3時では、奏法を試しながら演奏する活動に取り組ませる。「表現の課題」として「情景をイメージして箏で表そう」を提示し、それを達成するために必要となる「試行錯誤するポイント」を「旋律をいかした表現」「リズムをいかした表現」「強弱をいかした表現」と設定する。

つくる場の第4時～第6時では、「『表現のめあて』の設定」を行わせ表現させる。自分が表したい桜の情景のイメージを表現するための音楽表現の仕方についてまとめさせ、適宜録音機器を用いて、「表現のめあて」を達成するための音楽表現の仕方が適切かどうかを見付けさせていく（収束的思考）。さらに、ペアやグループで演奏を聴き合わせながら、創作した前奏や後奏が、自分がイメージした情景と合っているかや、改善点はどこかを考えてアドバイスし合わせる。

III 結果

「楽曲を分析する力」については、A評価が11名、B評価が19名、C評価が8名であった。A評価の子供は、旋律、リズム、強弱すべての要素と曲想を関連させて記述ができた子供である。B評価の子供は、旋律、リズム、強弱のいずれか2つの要素と曲想を関連させて記述することのできた子供である。C評価の子供は、音楽の要素と曲想を関連させることができなかった子供である。「『表現のめあて』を設定する力」については、A評価が18名、B評価が15名、C評価が7名であった。A評価の子供は、「試行錯誤するポイント」をもとに「『表現のめあて』の設定」が明確にできた子供である。B評価の子供は、「試行錯誤のポイント」のいずれか2つが明確であった子供である。C評価の子供は、「試行錯誤するポイント」のいずれか1つが明確であった子供、または「『表現のめあて』の設定」ができなかった子供である。

IV 考察と今後の課題

「楽曲を分析する力」については、「旋律」「リズム」「強弱」すべての要素と曲想を関連づけることができた生徒が11名いる一方で、いずれかの要素と曲想を関連させることができなかった生徒も学級の半数以上いることから、「楽曲を分析する力」を育む手立てを再考していかなければならないと考える。

「『表現のめあて』を設定する力」については、「旋律をいかした表現」「リズムをいかした表現」について考えることのできた子供が多かった。これは、「ためす場」において、教師が具体的に5つの旋律の形を示したり、箏の奏法を通してリズムについて示したりして、子供に演奏させながら試させたことで、実感を伴いながら要素を知覚させることができた。また、ペアやグループで聞き合いアドバイスをし合わせることで、より明確な「表現のめあて」に近づけることができた。これらのことは、生徒の学習プリントによって見取ることができた。

このことから、3つの場において、どのように拡散的思考と収束的思考を働かせるのか、具体的な手立てを再考し検証を重ねていく必要があると考える。

音色や旋律を意識したミュージックベルの演奏の実践

岡崎小学校 高松 未来

I 目 的

体を揺らして音楽を感じながらうたったり、ボディーパーカッションをしたりするなどして拍を感じ取り、自分たちが全校のみんなと一体となって音楽をつくり出すことを楽しむ姿が見られた。このような子どもたちだからこそ、自分が仲間とともに音楽を演奏することの楽しさを味わい、曲の雰囲気を感じ取りながら、自分たちの演奏で周囲の多くの人を楽しませることが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に、次のように授業を構想した。

仲間とともに音楽をつくり出すことに楽しさを感じている子どもたちに、1音1音をつなげて音楽をつくり出す、一人では演奏することが難しいミュージックベルと出会让せる。楽器の鳴らし方を覚え、これまでにうたったり演奏したりしてきた曲を演奏する。そこで、子どもたちが知っている楽曲のハンドベルの生演奏を聴くことで、一人ではなく何人かで力を合わせて演奏することによる、音の重なりや響きの美しさを感じる機会をつくる。そうすることで、自分でも同じように仲間と力を合わせて演奏したいという思いをもち、ベルの音色や響き、旋律がなめらかにつながって演奏されているという気づきから「みんなとリズムを合わせて演奏したいな」という思いをもたせる。

曲の雰囲気に合わせて旋律のフレーズを意識して演奏するなかで、音色や拍を意識しながら、仲間とリズムを合わせて演奏したいという思いをもたせる。曲を演奏していくなかで、自分たちの演奏が聴く人どのように届くのか客観的に演奏を聴くことで、音色や拍の感じ方という視点をもってさらにより演奏をしようとしていけるようにする。

III 結 果

音や音楽を聴きながら、共通認識をしていける教師支援を行い、かわり合いを行ったことで、拍やテンポといった音楽を形づくっている要素を意識しながら、自分たちの練習や演奏に取り入れることができた。今回、自分たちの追求そして演奏に満足したところで、自然と子どもたちはコンサートを開きたい、もっと違う曲を演奏したいと考えるだろうと単元を構想した。

実際にその通りに子どもたちの意識はなっていき、自然と聴き手の立場になって自分たちの演奏を振り返ることができた。



IV 考察と今後の課題

追求の勢いとしては、単元を通して盛り上がるというよりも、その時その時で勢いはあるが、どちらかというと停滞している感じがした。問いを生むかわり合いの前の段階で、「こんなコンサートを行って、〇〇を楽しませたい」というはっきりとした思いをもちながら追求をスタートすることで、核心に迫るかわり合いで、自分の追求の確かさを実感できるのではないかと感じた。だからこそ、問いを生むかわり合いの段階で、生活とかかわった思いと教科の学びとかかわった思いの2つをもたせることが必要なのではないかと感じた。また、音楽の楽しみ方を広げていくために、今回は、音楽を形づくっている要素の「拍」に視点をおき、音楽を深くとらえるように授業を展開していった。しかし、実際には、音楽を深くとらえるためには、一つの要素だけでなく、焦点化していった要素から他の要素とのつながりを見つけ、総合的に楽曲を捉えて音楽を楽しむことも必要である。それをどのような形で行っていくのか、模索していく必要があると感じた。

伝えたい思いを短い旋律で表す授業実践

岡崎小学校 安藤 朗広

I 目的

生活のなかに溢れている音楽から、子どもたちは自然と楽しさやおもしろさなどを感じ取り、楽しんでいる。特にCMのサウンドロゴは子どもたちにも親しみやすく、つい口ずさんでしまうものとなっている。実際のサウンドロゴの特徴をとらえたうえで、音の高さやリズム、テンポを工夫しながらサウンドロゴをつくる活動のなかで、自分の表現したい思いと音楽を形づくっている要素を関連付けていくことで、音に対する感性を豊かにしてほしいと考え、実践を行った。

II 方法

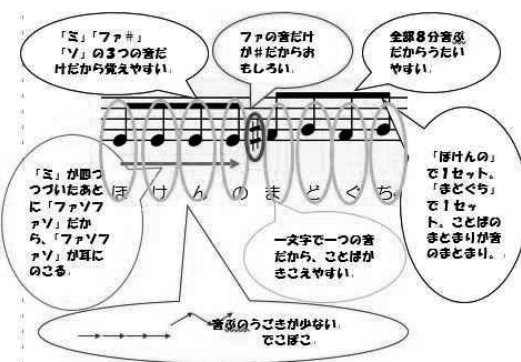
次のように追求の方法を設定し、授業を構想した

- ①身近なCMのサウンドロゴの音楽的な特徴を見つける
- ②鍵盤ハーモニカで弾いたり、うたったりしながら「附属岡崎小学校」ということばに合う旋律をつくる
- ③できた旋律を仲間とうたい合い、録音しながら、イメージ通りの旋律になっているか確認する
- ④完成したCMを家族に見てもらおう場を設定し、自己の追求のよさを感じられるようにする

①では、特徴的なリズムや音の動き方といった音の特徴と、感じ取れるイメージや雰囲気を結び付けていくことで、旋律をつくっていく際の見通しをもつことができるようにしたい。②では、教師が附属岡崎小学校の写真を用いてCMを作成することで、どのような学校を、誰に伝えたいかという思いをもつことができるようにしたい。③では、仲間の旋律や自分の旋律を、音楽を形づくっている要素という視点から見つめ、どのようなよさがあるのかを感じられるようにしていきたい。そして④実際に他者に聴いてもらう場を設定することで、音を工夫することで思いの伝わる旋律ができると、学びを実感する姿を期待する。

III 結果

右は、①での子どもたちの分析を掲示物にまとめたものである。子どもたちは旋律の動きやリズムをもとに、音楽の特徴をとらえていくことができた。下はある子どもがつくった「附属岡崎小学校」のことばに合わせたサウンドロゴである。上向系の旋律にする明るさや、タッカを一部分用いる楽しさを意識して旋律をつくることができたのは、実際のCMを参考にしたり、うたい合ったりすることを通して、様々な工夫やそのよさに気づいていったからである。また、つくったCMを家族の方に聴いてもらったことで、「音を工夫していくことで伝えたいことが伝わる音になった」と、音とイメージをつなげ、自己の成長を感じる姿が見られた。



子どもたちが分析した楽譜の掲示



子どもがつくったサウンドロゴ

IV 考察と今後の課題

単元終盤に「耳に残るCMとその理由」を話し合った際に、子どもたちは実際のCMのサウンドロゴ、リズムや旋律の変化、音の動き、音色といった視点から見つめ、耳に残る理由を伝え合う姿が見られた。これは本実践で、実際のCMや仲間の音といった多様な旋律を、音楽を形づくっている要素という視点から見つめ、よさを感じていったからである。しかし今回、自分のつくった旋律に安易に満足してしまう姿も多く見られた。実際に仲間の工夫を試したり、ときにはアドバイスを受け入れたりしながら思考していくことができるよう、場の設定や、教師のはたらきかけを工夫していきたいと考える。

無音世界の音楽—音の聞こえない人との音楽づくり—

愛知教育大学附属岡崎中学校 伊吹拓実

I 目的

私は、これまでの授業で、全ての子どもが「音が聞こえる」こと前提で授業を行ってきた。CDを流して演奏に使用されている楽器の名前を答えさせたり、強弱の変化を聴き取らせて、意見を求めたりしていた。しかし、それは、聴者の視点でしか音楽を捉えていないということに気がつき、はっとした。そこで、聾者と交流して思いを伺ったり、音楽について語り合ったりする授業を構想したいと考えた。

本研究では、聾者の視点から音楽を捉えることをねらいとする。子どもは、聞こえるとは何か、表現するとは何かについて考える。そして、年齢、性別、人種、聾者か、聴者かの区別なく、音楽をとおしてともに共感できることを実感し、音楽表現をすることの喜びを感じる。本研究をとおして、「聞こえる」という当たり前に気づき、音を注意深く聞いて演奏表現を工夫しようとする子どもの姿を期待する。

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耳栓や防音ヘッドホンを付けて、無音世界を体感する。
- ②タブレット端末を活用し、聾者について調べたり、ユニバーサルデザインを用いた最新の楽器や音楽の楽しみ方について調べたりする。
- ③生まれつき聾者である、菱沼さん（愛知教育大学の学生）を招聘し、交流する機会を設定する。
- ④大学で菱沼さんの支援を行っている森さん（情報保障支援学生団体「てくてくサークル」の代表）を招聘し、支援の実際について知る機会を設定する。
- ⑤菱沼さんとともに、音楽活動をしたり、「音が聞こえなくても音楽を楽しむことができるのか」について意見交流したりする。
- ⑥まとめの演奏発表を行う。

III 結果（研究の実践）

教師は、子どもに「日常生活を送るうえで、音によって理解していることは何か」と問いかけた。子ども

は、「エンジン音で車が近づいてくることがわかる」「トースターのベルが鳴って焼けたことがわかる」などと、次々に意見を発表した。「母が怒っているときは、足音がいつもと違う」という発言もあり、私たちの生活は音に包まれていることを共有した。そこで教師は、「では、音が聞こえなかったらどうなるか」と問いかけた。子どもは、音が聞こえるのが当たり前だから、聞こえないようにする必要があると考えた。そこで、教師は、耳栓や工事用の防音ヘッドホンを配付し、音が聞こえない状態を体感させた。活動をとおして、「音が聞こえなくても音楽を楽しむことはできるのか」という問題が共有された。多くの子どもは、「聞こえないならば楽しめない」という意見に共感し、聾者が音楽を楽しむことはできないと考えた。

子どもは、タブレット端末で聾者について調べた。すると、光や振動でオーケストラの音を感じることができる「サウンドハグ」という装置があることを知った。更に、ジャケットの内部にスピーカーが内蔵されており、振動によって音楽を楽しむものも存在していることをつかんだ。子どもは、ボディパーカッションならば、全身で音楽を感じられると考え、オリジナルのボディパーカッションの創作をはじめた。教師は、聾者である菱沼さんや支援をしている森さんとの交流させ、問題をともに考える場を設定した。

子どもは、菱沼さんとのボディパーカッションをとおして、音を聞いて合わせるのではなく、手元をよく見てタイミングを合わせることや肩をたたいて拍をとること、光の点滅でテンポを共有することなどの案を考え、実践していった。子どもは、菱沼さんとのまとめの演奏発表を終え、音楽の楽しさを共有していた。

IV 考察と今後の課題

本研究では、ボディパーカッションの技能を伸ばすことではなく、「聞くとは何か」「合わせるとは何か」を考え、音楽をこれまでとは別の視点から捉えることを主眼に置いた。子どものふり返りには、「ただ、音を出すのではなく、相手を察すること、心を合わせることも含めて音楽づくりだ」と記されていたことから、本研究の成果が伺える。一方で、知識及び技能の習得へアプローチが少なかつたことが課題として上げられる。

新しい学習指導要領における音楽科の学びの姿

音楽教育講座 新山王政和

【これからの音楽科授業のポイント：無自覚的な学びから自覚的な学びへ】

- ①何気なくできている「無自覚的な学び」に気付かせて、試行錯誤による創意工夫を重ねさせることで自分の意志でできる「自覚的な学び」へと高めていく。
- ③教師は吹きや発言などの気付きを拾い出し、全体に広げて共有共通理解化しながら創意工夫を促す。
- ④子供の言葉を板書き、それを書き直したり書き加えたりして思考の足跡を把握できるよう視覚化する。

【活動のプロセスを重視】

子供と一緒に、子供の一歩先あたりを歩くような授業をめざしたい。指導のねらいや手立てを明確にし、子供自身が感性を高めて思考・判断し、表現するような一連の過程を重視する。

【知覚と感受】

音楽を形づくっている要素の知覚（聴き取り）と感受（感じ取り）が活動の基盤になる。「何がどうなると、どんな感じがする」という音楽の諸要素の知覚と感受の関係性を読み解いて、両者の関係を解き明かすことで知覚と感受が有機的に結び付き、音楽活動において試行錯誤や創意工夫する原動力になる。

【音楽科における知識の姿】

- ①覚えればわかる知識：用語、作曲者、曲の背景など。本や教師の指導などでわかるようになるもの。
子供が自分で考えて自然に理解できるものではない。音楽活動の文脈の中で教えることが大切。
- ②聴き取ることでわかる知識：音楽の諸要素やその要素の変化など。音と結びつけることで理解できる。
- ③感じ取ることでわかる知識：音楽の諸要素やその変化から多くの人が感じ取っていること。音楽活動の中で、要素の知覚と要素の働きの感受を結び付けることによって理解できるようになる。
- ④学習過程を経てわかる知識：既習の知識を子供自身が結び付け、組み立てることで自分なりに更新する。

【主体的・対話的で深い学びとは、主体的な学び＋対話的な学び＋深い学び】

- ①主体的な学び：学びの見通しをもち、学びを振り返り、次の学びにつなげる。
- ②対話的な学び：他者との対話などにより、自分の考えを広げたり深めたりする。
- ③深い学び：「音楽科の見方・考え方」を働かせながら知識を相互に関連付けてより深く理解し、それを確かめることで新たな問題を見いだしたりその解決策を考えたりして、思いや考えを形にしていける。

【教科の特質に応じた「見方・考え方」：ペットボトルを教材化した音楽・理科・生活科教員の違いの例】

その教材で何を学ばせるかではなく、何を学ばせるためにその教材なのかが重要。

- ・音楽科教員：中に豆や小石を入れてマラカスにして、中に入れる物で音色が変化することに気付かせた。
- ・理科の教員：中に入れるものによって、同じ容積でも重さが異なることに気付かせた。
- ・生活科の教員：ペットボトルを加工して楽器になることから、身の回りの物から楽器を作らせた。

【新学習指導要領における音楽科の授業の姿：指導計画】

- ①音楽の活動を通して行われるもの。音や音楽に関わらせた言語活動である。
- ②子供が「音楽的な見方・考え方」を働かせることができるような指導計画になっている。
- ③教科目標に示す3つの「資質・能力」を育成できるような指導計画になっている。
- ④これらを実現するために「主体的・対話的で深い学び」の充実を図るような指導計画になっている。
- ⑤「音楽的な見方・考え方」を働かせて音楽や音楽表現を生みだしたり、音楽のよさや美しさを感じとったりして音楽的思考・判断を活性化するような一連の過程を大切にする。学びや活動の過程を重視。
- ⑥子供の一歩先あたりを子供と一緒に歩くような指導計画になっている。放置ではなく Active Learning を。

今こそ、真の大学・附属共同研究を目指して

愛知教育大学 鈴木一成・森勇示・上原三十三・山下純平
成瀬麻美・縄田亮太
附属名古屋小 橋本浩司・成戸輝行・井上歩・水谷佳弘
附属名古屋中 坂野仁志・小池義明・渡辺美穂
附属岡崎小 杉浦健次郎・野村勝美
附属岡崎中 馬場健介・山本泰弘・佐藤裕一
附属高校 三井陽介・末岡良彦・沖永淳子・堀田景子

I はじめに

平成最後となる 2018 年度、保健体育分科会は、真の大学・附属共同研究を目指して取り組んできました。本稿では、その実践事例の一部を報告する。

II 実践事例の紹介

1. 附属名古屋小学校

(1) メール1本が、新たな第1歩となる

園児 vs 中学生。タッチの差で勝ったのは園児。やってみなけりや分からない、そんな勝負がある。



こうしたダイナミックな実践が可能になった背景には、これまでの大学・附属共同研究の地道な歩みが、今年一気に加速化できたからだと考える。

附属名古屋小体育部は、全校の研究を見直す一年として、どのような研究のスタイルが最善なのかを模索した。自問自答したのは、附属ならではの研究や公立学校との教育技術の交流などの本校の役割・使命である。その結果、これまでのような全校論や教科の理論に縛られることなく、授業ベースの実践を数多く積み重ね、実践研究をしていくことが本校の使命を果たすことにつながっていくと考えた。そこで、深い学びにつながる創造的

な授業デザインを研究の柱として、授業実践に取り組んできた。

深い学びにつながる創造的な授業デザインは、模擬授業から始まった。例えば、夏の検討会では、体育部・他教科・大学の教師が、さまざまな角度からの建設的な協議を重ねた。これは、教科の理論ありきで紙面上の話し合いという従来の検討会から、実際に模擬授業を行うという授業ベースでの検討会となった。加えて、授業づくりの段階から積極的に大学と一緒に創る研究スタイルであり、これまでにない新たな試みとなった。加えて、全校の研究会にも大学側も同席して議論に参加したことは画期的なことであった。その実現の鍵は「メール1本」である。共同研究の契機はここにあった。大改革は小さな行動力にある。

(2) 枠を超える体育

附属名古屋小は、附属幼稚園と附属中学校とも新たな体育授業の創造に着手した。具体的には、幼稚園年長・小学校5年生・中学校3年生との合同体育授業（障害物・ハードル走競走）である。



異年齢・異学年で障害物・ハードルを用いた競走からどのような学びが生まれるのか、デザイン思考での学習を考えた。中学生が園児や小学生に教えるというものではない。むしろ、中学生も園児や小学生から学ぶ。全員も学ぶ。これにこだわった。これを越境的学習と位置づけた。この学習から、学習者にとって、「新知見(ハードル走に対する新しい見方)」を生じさせることをビジョンとした。そして、授業実践前後あるいは実践中に「これまでの学級単位でのハードル走と今回の越境的学習のハードル走は同じ知見なのか、それとも新知見なのか。これまでの体育学習で教師が教えるといった構図から、園児や児童、生徒同士での学び合いから子どもにどのようなことが学ばれているのか」を検討した。その結果、この越境的学習での学びは、「どのような能力であれ、他者も認めるインクルージョンホスピタリティ(態度形成)・どのような人ともスポーツするために必要なコーディネーション(思考判断)・顕著な技能の中でも発揮できるアダプテッド・スキル等」で整理した。

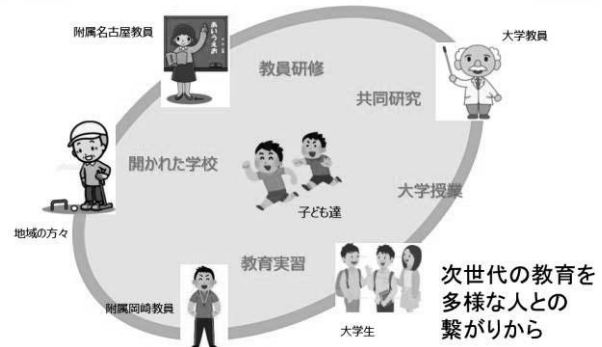
なお、この授業以外にも、今年度は、小学校5年生と中学校3年生とのマット運動、小学校2年生と中学校2年生とのリレーの授業、小学校4年生と中学校2年生とのタグラグビーの授業を合同で実施した(詳細は「6. 大学」へ)。

(3) 枠を超える研究・研修



上の写真は、「薩長同盟」の如く、体育の学びが附属名古屋小中と附属岡崎中をつなげた記念写真である。勿論、大学教員も参加、さらに公立学校の教員も参加となった。8月24日の第2回の体育実技講習会のことであった。講師は附属岡崎中の馬場健介先生であった。ゲートボールにおける戦術学習を楽しく学ぶことができた。なお、授業の詳細は、「4. 附属岡崎中学校」にある。

“ゲートボール”が岡崎と名古屋、大学そして地域を繋げるプロジェクト



この取り組みは、「ゲートボールが岡崎と名古屋、大学そして地域を繋げるプロジェクト」を大学にて夏に開催したことが実を結んだ。

なお、第1回は、6月21日に器械運動と水泳系の授業づくりを体育館とプールにて実施した(講師;上原三十三, 鈴木一成)。第3回は、10月11日にはネット型と陸上運動の学習会を開催した

(講師;中嶋悠貴先生[昨年度の本学大学院修了・現名古屋市立鶴舞小学校])。第4回は、11月22日にゴール型ゲーム(シュートゲーム・ペコペコサッカー)の紹介をした。運動器具メーカーが来年度製品化するマルチフレキシブルゴール・ネットをゲームでどのように活用していくとよいか、参加された先生方が実際にゲームをしながら学習した。本学習会では、山下純平も参加した。なお、愛知教育大学体育学会主催及び名古屋市体育研究会後援の実技講習会「タグラグビー」を実施した(講師;森勇示)。また、運動会の表現の出前授業及び教員研修も実施した(講師;成瀬麻美)。

こうした取り組みの背景には、やはり、附属名古屋小体育部が、本校の役割、また本校の使命の一つでもある公立学校との教育技術の交流について、再考したことがある。

どの学習会も、附属教員、公立学校の現職教員、学生、院生、教職大学院生、大学教員が参加し、実りのある学習会になり、附属学校は身近に体育を学べる学校へととなりつつある。

2. 附属名古屋中学校

(1) 実践の概要

① 単元構想と目標

本実践はネット型球技（バドミントン）である。「どうしたら連携してスマッシュを決めることができるか」という探究的な学びを構想した。

単元の目標は次の通りである。

- ・ 探究ポイント「連携してスマッシュを決める」を身に付けることができる。また、探究ポイントを身に付けるために必要なことを理解し、記述することができる（知識・技能）。
- ・ 自己の動きを分析し、仲間の課題を受けた自己の課題を適切に設定することができる。また、課題解決を振り返り、探究ポイントにつながる動きについて具体的に記述することができる（思考力・判断力・表現力等）。
- ・ メインゲームに自主的に取り組むとともに、仲間と協力して話し合いに貢献しようとすることができる。また、健康・安全を確保して活動することができる（学びに向かう力）。

② 具体的な手立て

本実践は、「運動に出会う・運動に親しむ・振り返る」の3つの場で単元構成を考えた。「運動に出会う」は、基礎・基本の知識や動きを学ぶ場である。「運動に親しむ」は、探究ポイントを身に付ける場である。「振り返る」は、単元を通して探究ポイントが身に付いたかを振り返る場である。

この単元構成を基本ベースにして、①拡散的思考と収束的思考を働かせる学習の流れと②メタ認知を促進させる場面の位置付けを手立てとした。ここでは、①②について、主に「リフレクション・モニタリング」による探求ポイントでの学びについて報告する。

(2) 授業の実践

① 運動に出会う（第1～4時）

ミニゲームを行うことを通して、「役割に応じた位置や攻撃へのつなげ方」などの基礎・基本となる知識や動きを学ぶことができた。ミニゲームの中で役割は何があるのか、どのように攻めればスマッシュにつながるのかと問い掛けると、「互いに声を掛け合い、前後や左右に分かれる」「シャトルが山なりに来たらスマッシュを打ちやすい」などの意見が出た。その後のミニゲームでは、役割を考え、立ち位置を考えるペアやスマッシュを決めるため打つ場所やネットとの距離感を工夫する姿が多く見られた。しかし、味方が打つとき、味

方の動きに合わせてどのように動いたらよいのか判断できなかったり、相手の返球に対して反応が遅れてしまったりする姿が見られた。そこで、「スマッシュを決めるためには、味方が打つときにどんな位置にいて連携すればよいのか」「スマッシュを決めるためにはどのタイミングで動き出すとよいのか」と教師が問い掛けた。すると、「味方が相手コートの手後ろに返すと、ネット際に返ってくるので、上がったシャトルを打てばいい」「味方が返球するタイミングで、自分は前衛になるとスマッシュしやすい」などの意見が出た。これらのことを意識させながら、ミニゲームを行うことで、子どもたちは基礎・基本となる知識や動きを身に付けていった。また、運動に出会う場の第4時には、メインゲーム（ダブルス）を中心に行った。ミニゲームで身に付けた動きをいかしながら、ゲームに取り組むことができていたが、シャトルが上がっていてもスマッシュにいかず、コートの手後ろに返してしまったり、1人がコート内を動き回って打ち返したりと役割が分担できていないペアが見られた。これは、ミニゲームでは、チーム内でペアを交代しながら行ったために、役割を固定した動きが、まだ身に付いていなかったためだと考える。運動に親しむ場では、それぞれの役割で何をしたら連携した動きにつながるのか、その動きがどのようにスマッシュにつながるのかを問い掛け、役割を明確にして活動させていく必要があった。

② 運動に親しむ（第5時～第8時）

2時間を1まとまりとし、問題の発見から課題の設定、課題の解決までの活動を2回行わせた。

1回目では、「どのようにして連携したら、スマッシュにつながるのか他のペア見比べてみよう」と問い掛け、他のペアの動きを確認し、それらと自分たちのペアを比較させた。そうすることで、自分たちのペアの問題点を発見し、ペアの課題を設定することができたペアが多くあった。しかし、問題点から課題を設定することができていないペアもあった。これは、メインゲームの中でスマッシュを決めるための動きを自分の動きについてしか問題として捉えることができておらず、ペアとの連携した動きについて課題にできていなかったためである。教師による問い掛けにより、それぞれの役割を考えさせ、相手の嫌がる所へ打ち、チャンスボールを上げさせるか、ネット際の位置へ移動しスマッシュを打ちやすくなるような連携の仕方を考え試すペアが出てきた。その後、

ペアの課題に対して、自己の課題を設定させた。自己の課題の設定では、ペアの課題に対して自己の課題が抽象的になっていた子どもの姿が見られた。これはチームの中での役割を考えることができておらず、自分に何ができるのかを教師が問い掛けたり、称賛したりすることで自覚させることが足りなかったためと考える。学習プリントの記述には、「自分とシャトルの位置」や「自分と味方の役割」を意識して記述している子どもが多かった。ゲーム中の動きや記述から課題を解決するためにもっと周りの状況を認識させる必要があった。そのためには、味方やシャトルだけではなく、相手をどのように動かすのかを意識させ駆け引きをしたり、その動きを振り返らせたりする必要があった。活動の決定では、探究ポイントを身に付けるためにはどう動いたらよいのかを繰り返し試し、一番有効な動きを選ばせて学習プリントに記述させた。そこでは、たくさんの動きを考え、その動きの中から、探究ポイントを身に付けるためには、どの動きが必要なのか考えようとする子どもが出てきた。その後、活動の決定までの行動を振り返らせ自己評価をさせた。自己評価では、まだ、知識を整理したり、組み合わせたりして考えている様子は見られなかった。

2回目では、メインゲームを繰り返す中で自分たちの問題を発見させた。そうすることで、問題を意識したペアの課題を設定することができているペアが多くあった。さらにペアの中での自分の役割を考え、自己の課題を設定できている子どもが多くなった。活動の決定についても1回目を踏まえて、全体で探究ポイントにつながる動きについて、問題を発見し、その問題を教師が問い掛け共有することにより、スマッシュを決めるためには味方との位置やシャトルとの距離だけではなく、相手の動きを意識することができるようになってきた。2回目の適切な活動の決定は、1回目と比べると場面や動きを具体的に設定し、解決するための動きを記述する子どもが増えた。自己評価についても知識を整理したり、組み合わせたりして考えることが出来た子どもも、いくつかの選択肢を試した結果、1番有効な方法を選べたと自覚している子どもも増えた。

③ 運動を振り返る (第9時)

単元を通して身に付けた動きをいかして運動の特性を味わわせるために、リーグ戦を行わせた。その中では、攻撃をスマッシュにつなげて得点す

るために自分の役割に合った動きをする姿が多く見られるようになった。その後、探究ポイントを身に付けるのに必要な動きは何かを学習プリントに記述させ、ネット型の動きを振り返らせた(知識の「リフレクション・モニタリング」)。そこでは、ペアの中での役割を考え、味方との連携した動きやシャトル、相手の動きなどの空間把握を考えながら攻めるなどの知識を身に付けることができた。また、探究ポイントを身に付けるための活動の決定をどのような流れで考えたのかを振り返った(思考の「リフレクション・モニタリング」)。そこでは、いろいろな動きを考えたり、その中から一番動きを試したりさせて、活動の決定をさせたのだが、子どもの自覚が不十分であった。これは、課題解決に向けて様々な動きを考えさせることはできたが、考えた動きの中の一つ一つの動きを試すことができていなかったために、1番有効な方法を選ぶことが出来なかった。拡散した動きの視点の中から、どの動きが探求ポイントを身に付けるために必要か様々な動き方を試させるような発問が必要であった。

(3) 実践の成果と課題

本実践は、「運動に出合う」で学んだ基礎・基本の知識や動きを活用して、自己の問題を分析して、自己の課題を設定し、その解決のための適切な活動の決定をすることで、探求ポイントでの学びにつながったと考える。具体的には、思考のための「モニタリング」は、単元終盤での課題解決のための様々な動きを考えることにつながったと考える。また、その動きの中から一つに絞り、適切な活動の決定につなげることができたといえる。また、思考のための「リフレクション・モニタリング」は、知識の整理や組み合わせを自覚することになったと考える。また、いくつかの選択肢を試した結果、一番有効な方法を選ぶことを自覚することができたと考える。さらに、知識のための「モニタリング」を行う場面を設定したことは、子どもたちの問題意識を高めることにつながり、動きを分析して課題を設定させることができたといえる。また、知識の「リフレクション・モニタリング」は、探究ポイントでの学びの際に動き方を確認することができたと考える。

これらのことから、本実践では、子どもたちの拡散的思考と収束的思考により、子どもたちのメタ認知を促進させることになったと考える。引き続き、子どもの思考に着目した実践を蓄積したい。

3. 附属岡崎小学校

(1) 体育科で求める子どもの姿

体育科では、めざす動きの具体的なイメージをもちながら、自分の動きをめざす動きに近づけていくために、何をどうすればよいのかという見通しをもって追究してきた。そして、仲間とともに自分の動きを振り返ったり、新たな動きを取り入れたりしながら、めざす動きに迫り、自分の動きを拡張高めていく子どもの姿を求めてきた。

本実践では、単元構想から上原三十三先生・森勇示先生からご指導ご助言をいただきながら進めてきた。そして、点数を入れるために、仲間と動きを合わせて相手のいない場所を有効に使うための動きを考えたり、また、それを守るための動きを考えたりすることで、点数を入れるための動きを拡張高めていくことを目指した。ここでは、見通しをもって追究に動き始めた事例を紹介する。

(2) 見通しをもって追究に動き始める姿

本事例は、勇佑（仮名）の学びを中心に報告する。なお、子どもの名前はすべて仮名である。

僕は、今日初めてやって、3点入れることができたけど、パスがよくカットされてしまったから、もっと上手に人の間を通すようにしてパスしたいです。いつも僕や伊藤にパスがくるから、みんな平等になるようにしたいです。（5月15日勇佑の学習記録）

今日の試合では、パスをもらってもキャッチができなくて、ボールをとられてしまうことが何回かあったから、もっとみんなキャッチしやすいお腹の辺りにパスしたいです。それと、伊藤が途中で負傷して、5回ぐらいぬけていて、そのせいでみんな疲れてしまったから、もっと安全にプレイしたいです。あと、みんな固まっているから、すぐに横から得点を入れられてしまうから、もっと散らばりたいです。そうすれば、色々な方向にパスができるし、相手のパスもカットしやすくなると思うからです。

（5月16日勇佑の学習記録）

勇佑は、「トライアングルゴール」を行い、パスを通すためには「人の間を通すようにして」パスをすることが必要だと感じた。しかし、試合を重ねるなかで、「みんな固まっているから」とチームの状態を分析し、「もっと散らばりたい」と感じていた。そうすれば、「色々な方向にパスができるし、相手のパスもカットしやすくなる」と気づい

ていた。そこで、自分なりの攻め方に気づき始めているととらえ、その気づきを繰り返し試合で試すために、全チームが対戦するリーグ戦を行う場を設けた。

僕は、今日のリーグ戦で全敗しました。しかし、1回だけ点を入れたときがありました。そのときは、一人で動かずにみんなでぎりぎりまでパスをつなげた結果なので、今よりもパスの回数を増やしたいです。それと、僕は、ゴールを決めるときにボールが下にいってしまうくせがあるので、じゃっかん上をねらって投げたいです。（5月22日勇佑の学習記録）

勇佑の活動を見てみると、緑チームも、「一人で動かずにみんなでぎりぎりまでパスをつなげた」とあるように、チームでパスをつなぎ、ゴール前までは運べていたが、なかなか空いている仲間にパスが出せず、また、パスをもらってもすぐにシュートやパスをしないために再び守られることが多かった。しかし、得点できた場面は、空いている仲間にパスが通り、ノーマークでシュートができていた。そのため、「今よりもパスの回数を増やしたい」と、人の間を使ってパスを通すために、もっと相手のいない所に散らばってパスを繰り返すという、自分の考えをさらにやっていけば点数が取れそうだと確認し、改善方法まで考えていた。子どもたちが、試合を重ねることによって気づいてきたことから、それぞれのチームの攻め方や守り方を考え、さらに実際に試合で試すことで、自分の考えと実際の動きのずれを感じたととらえ、今後の見通しをもって追究に動き始められるように、次時に問いを生むかわり合いを行うことにする。

【勇佑3】僕は、リーグ戦をやってみて、みんなで、たくさんパスを回せば、一人で無茶に遠い所からぶん投げてシュートをするよりも、みんなでパスをつなげて、ゴールの近くまで行ってから、投げたほうが入りやすいから、それをできるように、みんなでたくさんパスをすることが大切だと思います。

【T4】例えば、どういうことですか。勇佑5（ホワイトボードのコート図を使って説明）例えば、ここからボールが始まったとして、こっから、ここに、パスしたとして、ここから直接、

【桜子6】勇佑、勇佑、それだめじゃない、最初か

ら敵の陣地に……

【勇佑7】 あっ、そうか。ここに上がったとして、ここからここにパスが通って、ここからここに向かって思いっきり投げても、ここに一人いるし、しかも、ここにもいるから、こっちに行っても入る確率が少ないから、だったら、先に味方に話をしておいて、この辺とか、いろんな所に来てもらって渡して入れるとかしたほうが、入る確率が高くなるからこいいと思いました。

【T8】 今、勇佑くんが、例えばで、話をしてくれましたけど、わかりました？

【Cn9】 はい。

【T10】 わかりました？ここでは打てないよ。だから、どうするって言いました？

【妃来11】 パスを出す

【T12】 パスを出す？どこに？

【妃来13】 味方。

【T14】 味方？どこ？

【妃来15】 ゴールの近く。

【T16】 ゴールの近く。この人ですか？

【妃来17】 うん。

【薫18】 でも、全部マークつかれてる。

【一真19】 後ろに下げる。

【T20】 全部マークつかれてる。

【薫21】 キーパーに下げる

【一真22】 うん。キーパーに下げる

【T23】 ちょっとこっち来て。全部マークされたとき。

【薫24】 (ホワイトボードのコート図で説明) 全部マークされたら、この人が、ま あ例えばだけけど、こうきて、で、この人が、で、キーパーが上がってくる ことも大切。以上。

【T25】 今、薫君、キーパーも上がってくるって言ってましたけど、わかります？ 何でキーパーが来なきゃ行けないんですか？わかります？

【一真26】 全員マークされてるから、キーパーが上がらないと、キーパーはマークされてないから、上がってれば、パスがつながる。

【T27】 そうすると何でいいですか？薫君、何がいいですか？

【薫28】 えっと、その人がフリーだからパスもつながるし、さっき言った、キーパーにボールが回った後にボールに向かって寄ってくる、最初は、マークついていた人が、寄ってきたら他の人がフリーになるから、その人にパスをしてやれると思うしチャンスにつながる。

【T29】 出てきたらフリーでもらえる。マークされたら？

【桜子30】 空いている人にパスをする。

【T31】 空いている人どこ？

【妃来32】 ゴールの近く。

【T33】 こうやって空いている人をねらえばいいんだね。

(5月25日 問いを生むかかわり合い 授業記録)

かかわり合いでは、リーグ戦を行ったことから、攻めに対する気づきと守りに対する気づきを、ホワイトボードのコート図を使ってかわらせることで、相手のいない所を有効に使って攻撃すること焦点を当てようとした。「みんなでたくさんパスをすることが大切」(勇佑3)の発言から、教師は、勇佑にコート図を使って、「いろんな所に」と、相手のいない場所を使ったパスのつなぎ方について説明をさせた。さらに、全体に確認をするため、教師は、相手のいない場所に焦点を当てようと、再度コート図を使って「わかりました？」(T10)と全体に問いかけた。すると、妃来がゴール近くの味方にパスをつなげていくとつぶやくと、薫が「全部マークつかれている」(薫18)とつぶやいた。そこで、薫にコート図を使い全部マークにつかれたときにどうするかを説明させた。薫は「キーパーが上がってくることも大切」(薫24)と説明したため、教師は「そうすると何でいいですか？」(T27)と切り返し、その理由を説明させた。薫が「キーパーにボールが回った後にボールに向かって寄ってくる、最初は、マークついた人が寄ってきたら他の人がフリーになるから、その人にパスをしてやれると思うしチャンスにつながる」と説明したことで、相手のいない場所にいる、空いている仲間にパスをつなぐことに全体が気づくことにつながったと感じた。その後、実際に試合のなかで相手のいない所を使って、空いている人にパスをつなげることが得点につながるという有効性を全体が理解することができた。

(3) まとめにかえて

子どもの学習記録や授業記録から子どもの学びを検討することは、教師にとっても深い学びとなる。紙面の関係で詳細を掲載できなかったが、勇佑の学びから、「これまで自分が考えてきたことをやっていけば点数が入って勝てそうだ」という見通しをもって追究に動き始めたといえる。また、それは問題意識を自覚した姿だと考える。

4. 附属岡崎中学校

(1) はじめに

本実践は、独創性を育むことをねらったものである。具体的には「三人で考えた作戦を実行する楽しさを実感し、より多くの対戦相手と試合のかけひきを楽しもうと新たな作戦を生み出す子」を設定して、「一打に想いをのせて『3ON3 ゲートボール』（球技：ターゲット型）」を実践した。ここでは、「貴文」（仮名）の学びを中心に報告する。

（なお、本実践は第2回の体育実技講習会〔8月24日 附属名古屋小にて〕で実践紹介した。）

(2) 授業の実践

① みつめる

貴文は、3ON3 ゲートボールのルールの説明を聞いた後「どんなスポーツなのだろう。早くやってみてみたい」と言った。そこで教師は、繰り返し試合を行う場を設定した。下の写真は試しのゲームの様子である。



貴文は、相手よりも早くあがって試合に勝ちたいと思った。そのために、ボールを狙った場所へ正確に打撃し、ゲート通過を重ねることが大切だと考えた。また、正確な打撃を身につけることは、タッチの成功率を上げることにもつながると知り、チームの仲間と打撃の練習を始めた（問いをもつ力）。

貴文は、練習を重ねることで技術を高め、自分一人であがることのできる回数を増やした。だが、チームの仲間全員が順調にボールを進めることができるとは限らなかった。ゲート通過がうまくいかなかったり、相手に妨害されたりすることで、仲間の進度に時間差が生まれてくる。自分だけがあがってしまうと、コート内の人数が3対2や3対1となってしまう、相手にとって有利な展開となる。貴文は、チーム全員であがることが大切だという3ON3 ゲートボールの特性に気づいた。そ

こで教師は、「試合に勝つためにはどうすればいいか」というテーマで意見交流を行った。すると、「技能を高めるだけでなく、早く進んだ人がタッチを有効に使って味方のボールを進めたり、相手のボールをスパーク打撃でアウトにしたりすべき」などの意見が多くあげられた。個人的な戦略に関する意見がひとつおとり出たところで、教師は、チームメイトの得意技を生かして打順を組んでいるチームの子どもを意図的に指名し、打順の工夫ポイントについて焦点化した。貴文は、「一番技術の高い人が最後の打順になり、後からタッチを狙うことで、仲間のサポートをすることができる」という考えに着目した。この考えを自分たちのチームに置き換えて作戦を考える中で貴文は、「仲間の得意技を生かすこと」と「まとまってボール進めていくこと」が大切だと考えた。そして、「三人で連携し、近いタイミングであがる方法を考えなくてはならない」という問題を見だし、チーム全員で協力して試合に勝つための作戦を追究し始めた（問いをもつ力）。

② ふかめる

打撃が得意な貴文は、自分が最後の打者となり、仲間をサポートしながら試合を行った。また、先頭をいく仲間が相手の足止め役となり、自分が最終ラインとなって、三人ができるだけまとまってボールを進めていく試合展開を心がけていた。下の写真は三人で連携して試合を進めた様子である。



作戦を考えた成果もあり、貴文のチームは勝ち星を伸ばしていった。しかし、それとともに、相手ボールにタッチされると、近い位置にいた三人が一度にスパーク打撃でアウトにされてしまうパターンもあることに気づいた。貴文は、簡単に相手にタッチを狙われない場所にボールを置きながら試合を行い始めた。特に、コートのコーナーや中央部など、ゲート通過をするための最短距離を外した場所を軸にして、相手と距離をとることを

重視した。しかし、それでは自分のチームがゲート通過や相手を妨害する攻撃面に難点が生まれることわかった（本質に迫る力）。そこで教師は「試合に勝つためにはどうすればよいか」というテーマのもと、「タッチを受けにくい場所」にスポットをあてて意見交流を行った。

貴文は、簡単に狙うことができないように相手と距離をおくとよいという考えを発言した。そこで教師は、守備面だけでなく攻撃する視点にも着目している茉那を指名した。茉那は、「ゲート横のライン際がタッチを受けにくく、タッチしやすい場所だ」と述べた。更に教師は、茉那の意見を図式化した後、チーム練習の時間を設定した。

貴文のチームは、ゲート横のライン際にボールを集めながら、練習を行っていた。貴文は授業後の日記に、「第2ゲート横のライン際は、相手からタッチを受けにくい。更にゲート通過を狙うボールをタッチし、自分も通過できることがわかった」と書いた。貴文は、「タッチを受けにくい場所を起点として、相手や味方のボールをタッチして試合を展開することが大切だ。もっと対戦相手の幅を広げて、多くの人と試合を楽しんでみたい」と教師に言い、交流の場を求め始めた（差異を把握する力）。

③ ふかめる

貴文は、学校内だけでなく、ゲートボールをとおして「地域の人とも交流をしたい」と考え、地元のゲートボール協会にアプローチした。協会の人も交流の依頼を快く受け止めてくれて、交流戦を行うことになった。下の写真はそのときの様子である。



貴文は、3対3のシステムを5対5に修正し、放課後に仲間と練習を始めた（表現する力）。交流

戦当日は、高い技術と多彩な戦術をもつ高齢者のチームに試合をコントロールされっぱなしであったが、貴文は、終始笑顔でゲートボールを楽しんでいた。

(3) おわりに

下の図1は、貴文の単元前後の考えを整理したものである。

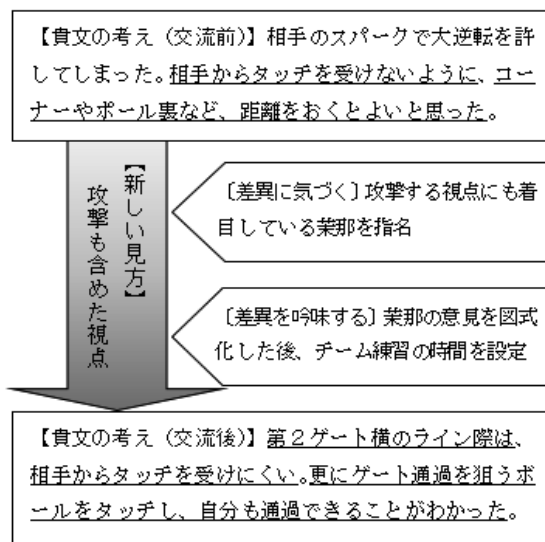


図1 交流前後の考え

また、貴文は単元のまとめを次のように記述した。

【貴文の単元まとめ】

ゲートボールは、とても頭を使うスポーツだと感じた。自分が先にあがっても意味がない。一打で勝敗が大きく変わると言っても過言ではない。だからこそ、一打ごとに仲間に声をかけた。お互い声をかけ合うと、「勝ちたい」という思いが更に大きくなった。勝つために役割分担をしたり、相手によって作戦を変えたりして試合を行うことがとても楽しかった。学級リーグの最終戦では、全員があがって勝つことができた。その時の仲間の嬉しそうな顔は忘れられない。きっと本気で作戦を立てたり、練習をしてきたからこそ味わえた達成感なのだと思う。これから出会う種目も、仲間と協力してプレイしたり、相手とかけひきを楽しんだりしたい。

今後も、ゲームの学びに着目して、貴文がいう「これから出会う種目も、仲間と協力してプレイしたり、相手とかけひきを楽しんだりしたい」という考えを大切にしたい実践を蓄積していきたい。

5. 附属高校

現在、真の大学附属共同研究を模索中である。

6. 大学

(1) 大学授業 × 小中学校コラボ授業

2018年6月13日に「小5・中2の体育授業（附属中体育館）」と「学部2年 MI 体育科教育B（愛教大保体講義室I）」をリアルタイムでつなぐ試行的実践が行われた（下の写真）。



次は学生の感想である。

リアルタイムで授業を見れたのは本当によかった。やはりリアルな現場や映像から学ぶことが一番私たちのためになるし、これからにつながると思った。子どもたちは、もくもくと練習していた。3回集めたが集めた後、動きが変わっている子もいたし、そうでなくて、ひたすら回っていた子もいたけど、みんな一回一回違っていて、それを教師は見なければいけないと思った。（学生A）

リアルタイムで授業を見れたのは、You tube で動画を見るよりも更に学ぶことができ、まるで講義を受けながら教育実習をしているみたいで、2倍、3倍の効果を得られた気がする。（学生B）

大学で学んでいると、子どもはいないので、現場とは少しキョリがあると思うけど、こうやって、子どもたちの生の姿、先生の行動をみることでよかったです。中心的な内容を見つけることは、まだ技の方にすぐに行ってしまうので、難しいけど、中心的な内容を見極めて目的をしっかりと頭に入れて、授業をみていきたいです。（学生C）

体育授業後、学生が子どもたちや授業者に質問して、本授業の学びについて理解を深めた。子ど

もたちから大学生への逆質問もあった。「どんな授業をしたいですか？」とは子どもたち。学生たちの背筋が伸び、1人の学生が「楽しいと思ってもらう授業ができる教師になりたいです」と答えた。すると、大きな拍手をする子どもたちの様子がスクリーンに映った。学生たちも微笑み、手を振り合って大学授業が終了した。そんな一コマは、「ああ、私たちは子どもたちによって教師になるんだなあ」と思える出来事であった。

この試行的実践を含め、本年度は3回、大学講義室と附属体育館をオンラインで結び、鮮度が高い体育授業の情報を基にした大学授業が行われた。

(2) 研究発表会を大学でみる

附属名古屋小学校の研究発表会を大学でもみることができるようにした。大学教師や学生の中には関心が高く、見たくても大学授業等の関係で足を運ぶことができないケースがあった。それを改善する方法であった。視聴できるようにした。



(3) 日常とつなぐ（日頃の附属の授業 × 大学）

真の大学附属共同研究は、細部に宿る。日常、実践されている授業を大学教師がリアルタイムでみて、その後のカンファレンスは、体育での子どもの学びについて議論を深めることができた。



(4) 今こそ、真の大学・附属共同研究を目指して

教育は人なり。大学・附属共同研究には人的資源があり、大きな強みである。さらに言えば、プレ教師（学生）とプロ教師が子どもたちの学びを考えようとするそのものにも、大学・附属共同研究の大きな意味と意義があると考えます。



2018. 6. 13 小中大合同体育 跳び箱運動

上の写真は、小中大合同体育の写真である。附属名古屋中学校体育館には、小・中学生、附属小・中教師および大学教師、そしてプレ教師（学生）が跳び箱運動の授業にかかわった。その現場と大学の講義室を ICT 利活用で結び、教育実習前のプレ教師（学生）も体育授業を考える仲間としてつながった。次の文章は受講した学生の感想である。

私は附属名古屋小・中学校の出身です。現在は愛知教育大学初等教育教員養成課程保健体育選修に在籍しています。附属学校出身の私が、本学に入学したことを改めて考えてみると、正直、自分でも少し驚いています。先日、大学授業と附属小5と中2のコラボ授業を、リアルタイムで結ぶ授業がありました。映し出されたのは懐かしの体育館。今まに行われている体育授業をみていると、何だか、子どもたちの姿に、小学校の頃の自分が重なり、とても不思議な時間となりました。

「そう言えば、私は附属学校の特色のある授業や行事が大好きだったな。マジックショーやダンス発表、大きなモザイクアート、世界遺産に関する募金活動、熱く燃えた球技大会、先生方の授業は、毎回工夫されたものばかりで、どれも忘れられない。『コツコツかつコツ』の合言葉も懐かしいな。たくさんの教育実習の先生方との出会い。私たちがたくさん話をしてくれて一緒に遊んでくれた。教師をめざして一生懸命授業をおこなう実習生の先生の授業。好きだったな・・・」

まるで、子どもだった自分が、今の自分に語りか

けてくるようでした。そのとき、改めて想いました。今、私が愛知教育大学にいることに驚いている本当の理由は、こんなにも母校での学びが私自身に大きな影響を受けたのか、ということです。だから、今、私は、教師を目指しています。



2018. 9. 19 幼小中の障害物走・ハードル走



2018. 11. 7 小中合同タグラグビー

上の写真の実践に加え、運動会（表現）指導（講師；成瀬麻美）、幼稚園での休日保育参観での回る・支える運動遊び（講師；森勇示・鈴木一成）、大学生 vs 小中学生の球技系授業（講師；山下純平・縄田亮太）等においても、やはり、子どもたちの学びは、私たち教師にたくさんのことを語りかけてくれた。私たちもプレ教師（学生）たちも、子どもたちと共に学び合える契機となっている。

Ⅲ おわりに

大学・附属が身近に感じられ、授業づくりを中核として交流できる機会は、かけがえのないものである。そのとき、私たちは、大学・附属という「場所」へ行くのではない。そこに集う「人」に逢いに行くのである。体育科教育の学びがそう教えてくれる。これが真の共同研究であろう。

技術・家庭科におけるプログラミング学習の可能性

愛知教育大学附属岡崎中学校 長澤 啓介

1 単元 暮らしをつくるプログラミング（情報の技術）

2 単元構想

（１）本単元で独創性を育む子どもの姿

プログラミングの有効性と課題に気づき、プログラムを活用しながら安心・安全に暮らすことができる生活を実現しようと動き出す子ども

（２）教材について

現在、情報の技術に関する産業は著しく発展している。自動運転技術やＡＩの開発など、これからの暮らしにおいて、情報の技術開発は必要不可欠である。そこで、本単元では、生活を豊かにする仕組みの開発に取り組む。「MESH」は、タグをつなぐことで、光や音などのセンサや電力の制御などを簡単に扱うことができるツールであり、プログラミングを体感したり、試行錯誤しながら情報の技術について学ぶことができる。プログラミングによる生活を豊かにする仕組みの開発をすることで、情報の技術の課題を意識しつつ、情報の技術を活用して生活をつくるために動き出そうとする姿を育むことができる。

（３）子どもの思いと教師のてだて

見つめる段階で、教師は、生活の中で不自由に感じていることを子どもに問いかける。子どもは、生活の中のさまざまな場面での思いを語る。そこで、プログラミングツール「MESH」を使った作品の動画を見る場を設ける。子どもは、プログラミングで我が家の生活を豊かにすることは

できないだろうかと考え、「MESH」を使ったプログラムを構想し始める（問いをもつ力）。しかし、多くの子どもは、家族のことは考えず、自分が楽をするためのプログラムを構想する。そこで、それぞれが構想したプログラムについて交流する場を設ける。子どもは、人やプログラミングと共存し、生活を向上させるべきだと気づく。そして、同じタグを活用しようとしている子どもどうしでグループを再編し、構想を見直す場を設ける。生活を豊かにするためには、どのようにタグをつなげばよいかという問題を見だし、プログラムを制作していく（問いをもつ力）。

深める段階では、どのようにタグをつなげばよいかという問題の解決に迫ることができるように、プログラムを制作、改善したり、本物と出会うことを推奨したりする。子どもは、より適切なプログラムを制作しようと、企業に取材したり、プログラムの修正を繰り返したりして、タグのつなぎ方を追究していく（本質に迫る力）。しかし、構想を実現するような精度の高いプログラムはなかなかできずに苦労したり、プログラミングのよさをあまり実感できなかったりする。そこで、それぞれの考案した作品について交流する場を設ける。子どもは、複数のものをつなぐことで、思いを実現することができる IoT の可能性に気づく。そこで、IoT の可能性を示した資料を提示し、意見交流する場を設ける。子どもは、IoT という仕組みは、どのように活用されていくべきか考え始める（差異を把握する力）。

つなげる段階では、IoT を活用した産業の発展のあり方に目を向けることができるようにするため、単元まとめを書く場を設け、意見交流する場を設ける。意見交流では、これまでの追究の成果をもとにして、それぞれの思いを語る。そして、IoT を使った産業をはじめとした最先端の技術の開発について考え続けていく（表現する力）。

3 意見交流の場面

（１）本時で共有される思い・考え

他のものと連携させることで、生活を豊かにすることができる。IoT という仕組みは、どのように活用されていくべきなのだろうか

（２）差異を把握する力を高めるための教師のてだて

○「MESH」のよさに気づく A を指名する

IoT の可能性に気づくことができるようにする。

○IoT の可能性を示した資料を提示し、IoT は、どのように活用されていくべきか考え、意見交流する場を設定する

IoT を活用した産業の今後の発展のあり方に気づくことができるようにする。

（３）授業の実際と教師のてだて

本時では、「プログラミングで生活を豊かにするには、どのようにタグをつなげばよいか」というテーマについて意見交流を行った。これまでに製作してきた仕組みの紹介をし、そこに至る思

いを交流した。Bは、動物探査機を製作し、「自分にとっては非常に困っていることなので、つくってよかった」と考えた。プログラミングで満足感を得ているものの、より深い考えをもつまでにいたっていない。

意見交流の前半において、CやDをはじめとして、どうすれば、精度のプログラミングができるかについての発言が出された。ここで教師は、「MESH 単体だけでなく、さまざまなアプリケーションソフトウェアや機器と接続することができるという「MESH」のよさに気づくAを指名した。

Aは、「プログラミングは今後、他のものと組み合わせて発展していくのではないかと聞いたので、MESH もいろいろなものにつなげていくとよい。」と IoT に関する発言をした。ここで、IoT の可能性を示した資料を提示し、IoT は、どのように活用されていくべきか考え、意見交流する場を設定した。Eは、使用者と生産者の立場の違いによる IoT の損得について発言した。それに続いて Fは、使用者と生産者ともに効果があると発言した。Bは、便利さだけにとどまらず、人間関係にまでよい影響が出ると発言した。FやGは、これまでの仕組みの製作で構築してきた考えをもとに発言した。授業の終末でHは、これまでの製作、差異を吟味するためのでだてである資料、意見交流から考えを構築し、プログラミングの可能性について発言した。Bは授業日記に、「IoT はとても大きな可能性がある。生活を便利、快適にするだけでなく、人と人とのつながりも増やすことができる。」と、書いた。Bは、コンピュータを特別に得意だと感じておらず、この考えは、これまでの追究や本時の資料や意見をもとにしたものだとは推察される。よって、本時で共有される思い・考えにいたっていると考ええる。

4 今後の研究推進に向けて

- ・現時点で、技術・家庭科研究室における、差異に気づくためのでだてとして有効だと考えているのは、意図的な指名のみである。技術・家庭科ならではの、体験をしたり実物を提示したりするような、差異に気づくためのでだてはないか、考えていきたい。

課題を創造的に解決することができる子供が育つ技術・家庭科の授業

愛知教育大学附属名古屋中学校 土屋 美妃

I 主題設定の理由

生活の利便性の向上や消費生活の変化等に伴い、子供たちの生活経験の不足や食生活をはじめとする基本的生活習慣の乱れなど、様々な問題が指摘されており、今後の急激な社会の変化に対応していくためにも、生活する上で生じる問題を解決する能力を育成することが求められている。そのために、生活の利便性を向上させる製品やサービスが生活や社会、環境等に与える影響を評価するとともに、それらの利点のみでなく欠点にも焦点を当て、適切な評価・選択ができるような能力を育むことが必要になると考える。

次期学習指導要領の解説には、技術・家庭科の目標について、「知識及び技能を活用して解決方法を考えたり、自分なりの新しい方法を創造したりするなど、学んだことを実際の生活の中で生かすことができる力を育てることが重要」¹⁾とあり、今後の急激な社会の変化に対応していくための、生活する上で生じる問題を解決する能力の必要性が述べられている。また各分野について、技術分野では「どのような新しい価値を創造したり既存の価値に変革をもたらしたりすべきかといった社会からの技術に対する要求と、開発・利用時の安全性、自然環境に関する負荷、開発・利用に必要となる経済的負担等の相反する要求の折り合いを付け、最適な解決策を考えることが技術分野ならではの学びとなる」²⁾とあり、家庭分野においても「家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承持続可能な社会構築等の視点で捉え、生涯にわたって、自立し共に生きる生活を創造できるよう、よりよい生活を営むために工夫する」³⁾とあり、一つの課題に対して唯一絶対の解はなく、多様な側面や様々な立場から、解決策を検討し、導き出すことの必要性が述べられている。

前研究シリーズにおいては「生活を工夫し創造するための適切な判断ができる子供が育つ技術・家庭科の授業」を研究主題として、様々な解決方法について特徴を分析し、利点や欠点を捉えた上で適切な判断をして解決策を導き出すことをねらいとして実践を行った。その結果、単に利点や欠点の数だけでなく、根拠をもって解決策を導き出す姿が見られた。

本研究シリーズにおいては、前研究シリーズの発展として、既存の解決方法から選択するだけでなく新しい解決方法を創り出し^{注1)}、複数の解決方法の中から、条件に最も適した解決方法を解決策として導き出し課題解決をすること、すなわち課題を創造的に解決することを技術・家庭科の授業において行う。このような活動を繰り返し行うことで、今後の急激な社会の変化に対応していくことができるようになると思った。

以上のことから、研究主題を「課題を創造的に解決することができる子供が育つ技術・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 目指す子供像と育みたい資質・能力

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

課題を創造的に解決できる子供

課題を創造的に解決するためには、課題を解決する上での条件を把握することで、課題解決の方向性を定め、課題解決の際に考慮すべきポイントの優先順位とその割合について判断する力が必要となる。また、既存の解決方法の利点を伸長させたり、欠点を補ったりするために、新しい解決方法を創り出し、考え得る全ての解決方法の中から解決策を導き出す力も必要となる。

条件とは、課題解決の目的や課題解決に使用できる道具や予算、使用する場所やその広さ、時には課題解決の対象となる人物の生活環境や家族構成など課題解決する者が個々にもつ変更できない制約を指す。ポイントとは、社会からの要求、安全性、環境負荷や経済性など、課題解決の際に考慮すべき様々な視点であり、単元を通して身に付ける知識を指す。

そこで、技術・家庭科における目指す子供像を達成するために、次のような資質・能力を育んでいくことが必要であると考えた。

- ・条件に応じたポイントの優先順位とその割合について判断する力
- ・解決策を導き出す力

2 資質・能力を育むための手立て

「条件に応じたポイントの優先順位とその割合について判断する力」を育むために、ポイントに関する知識の理解が深まっているかについてメタ認知を促進させる手立てを講じる。また、「解決策を導き出す力」を育むために、新しい解決方法を創り出す場面で拡散的思考を、解決策を導き出す場面で収束的思考を働かせる。その際に知識の理解が深まっているか、拡散的思考や収束的思考が適切に働いているかについてメタ認知を促進させる手立てを講じる。

(1) メタ認知を促進させる学習プリントの工夫

ア 学習プリント①プライオリティチャート（後掲資料1）

ポイントについてどのような知識を身に付けたかを客観的に把握できるようにするための学習プリントを用いる。

この学習プリントには、課題解決の際にどのようなポイントについて考慮すべきか、またどのポイントを優先して考慮すべきか検討させる度に、その段階で考慮すべきと判断したポイントの優先順位とその割合を帯グラフの形で表させる。そして、優先順位を決める上で考慮した内容や、二つ目以降の帯グラフについては、その形が変化した要因についても記述させることでメタ認知を促進させ、ポイントに関する知識の習得状況を客観的に振り返ることができるようにする。

イ 学習プリント②ソリューションシート（後掲資料2）

知識の深まりと拡散的思考や収束的思考が適切に働いているかについて客観的に捉えられるようにするための学習プリントを用いる。

この学習プリントでは、様々な解決方法の利点や欠点を整理して一覧にし、それを特徴として捉えた上で、その解決方法がどのような条件に適しているか考えさせ、それを記述させる。そうすることで、ポイントに関する知識の習得状況についてメタ認知を促進させ、その知識の理解が深まったか客観的に振り返ることができるようにする。

また、新しい解決方法を創り出し解決策を導き出す場面で、既存の解決方法のどの特徴に着目し、どのように改善しようとしたかがわかるようにソリューションシートに標記させることで、拡散的思考についてメタ認知を促進させる。同様に、条件と特徴をどのように結び付けて解決策を導き出したかがわかるように標記させることで、収束的思考についてメタ認知を促進させる。そうすることで拡散的思考や収束的思考が適切に働いたかを客観的に振り返ることができるようにする。

(2)「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」を行う場面の設定

「つかむ場」「創造的に解決する場」「振り返る場」の三つの場で単元を構成する。その中に、ポイントに関する知識の理解が深まっているかと拡散的思考と収束的思考が適切に働いているかについての「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」を行う場面を位置づける。

「つかむ場」とは、課題解決までの見通しをもち、ポイントに関する基礎的・基本的な知識及び技能を身に付ける場である。ここでは、「条件に応じたポイントの優先順位とその割合について判断する力」を育むために、様々なポイントに関する知識の習得についての「モニタリング」を位置づける。この場では、課題を解決するためにどのようなポイントについて考慮すべきか検討させ、考慮すべきポイントの優先順位とその割合について話し合いを行い、プライオリティチャートに帯グラフの形でまとめさせる。話し合い後に「なぜそのような帯グラフの形になったのか」や「なぜ帯グラフの形が前回から変化したのか」についてプライオリティチャートに記述させる場面に「モニタリング」を位置づけ、ポイントに関する知識の習得状況について自己評価を行わせるとともに、次の場に向けて見通しをもたせる。

「創造的に解決する場」とは、新しい解決方法を創り出し、解決策を導き出し課題解決をする場である。ここでは、ポイントに関する知識の理解が深まったかと解決方法について拡散的思考と収束的思考が適切に働いているかについての「モニタリング」を位置づける。

この場では、ソリューションシートを用いて各解決方法の特徴について、ポイントを基に分析し、「どのような条件に適した解決方法か」を考える場面に「モニタリング」を位置づけ、ポイントに関する知識の理解が深まっているか自己評価を行わせるとともに、解決策を導き出すまでの手順を確認させる。

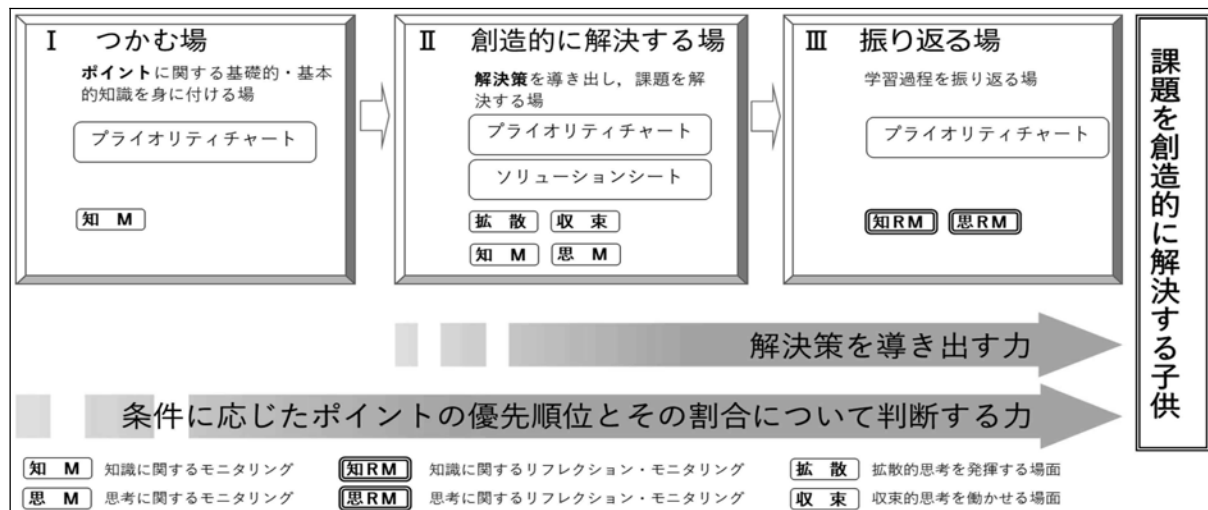
新しい解決方法を創り出す場面では、拡散的思考を働かせ、その思考の内容がわかるようにソリューションシートに記述させる。ここでは「どの利点に着目して伸長させたか」や「どの欠点を補完させる方法を考えたか」を問う場面に拡散的思考についての「モニタリング」を位置づける。そして、特徴を捉えて新しい解決方法を創り出すことができたか自己評価を行わせるとともに、ソリューションシートに追記させたり修正させたりする。

解決策を導き出す場面では、収束的思考を働かせ、既存の解決方法と新たに創り出された全ての解決方法について改めて見直しをさせた上で、解決策を導き出させ、ソリューションシートに記述させる。ここでは「条件と特徴をどのように結び付けて解決策を導き出したか」を問う場面に収束的思考についての「モニタリング」を位置づけ、様々なポイントや条件を考慮して解決策を導き出すことができたか自己評価を行わせるとともに、条件に適していないと判断した場合には、再び拡散的思考を働かせて新しい解決方法を創り出すことから繰り返させる。製作や実習を伴う題材では、導き出した解決策を用いた製作や実習を行うことで課題解決をさせる。

「振り返る場」とは自分が導き出した解決策によって、条件に最も適した課題解決が行われたか、学習過程を振り返る場である。ここでは、プライオリティチャートの振り返りの記述をする場面に「リフレクション・モニタリング」を位置づけ、課題解決を通して知識の理解が深まったかや拡散的思考と収束的思考を用いることが有効であったかについて振り返らせる。

この場では、プライオリティチャートの帯グラフに最終的に記述したポイントの優先順位

とその割合について、その理由を、思考した過程とともに問うことで、学習した内容と既存の知識との関連付けが行われ、より深い理解を伴った知識の習得につなげる事ができたか自己評価を行わせる。また、解決策を導き出した過程を俯瞰させる発問をすることで、解決策を導き出す場面において、拡散的思考や収束的思考を用いることが有効であったか自己評価を行わせるとともに、今後の活用場面を意識させる。



【目指す子供像の達成に向けた単元構想図】

3 資質・能力が育まれたかの評価について

育みたい資質・能力が子供たちにどの程度身に付いたかを評価することで、手立ての有効性を検証する。「条件に応じたポイントの優先順位とその割合について判断する力」と「解決策を導き出す力」が高まったかについて「振り返る場」で記述した学習プリントを、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供を抽出生徒として設定し、手立ての有効性を検証する。

4 1年次の研究のねらい

- ・資質・能力を育むための二つの手立てを具体化し、その有効性を検証する。

注1) 新しい解決方法は、完全なオリジナルの方法を創り出すだけでなく、既存の解決方法の模倣から、変形、組み合わせ、変換など、既存の解決方法を改善した方法も含める。

引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2017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』東山書房、2017年、19ページ
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』東山書房、2017年、62ページ

参考文献

C. ファデル・M. ビアリック・B. トリリング『21世紀の学習者と教育の4つの次元ー知識、スキル、人間性、そしてメタ学習ー』北大路書房、2016年
 OECD教育研究革新センター編『メタ認知の教育学 生きる力を育む創造的数学力』明石書店、2015年
 安東茂樹 編著『中学校新学習指導要領の展開 技術家庭科 技術分野編』明治図書、2010年
 上野耕史『中学生の技術に関わるガバナンス能力の調査とそれに基づいたカリキュラムの開発』、科学研究費助成事業、2016年6月3日、<<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-23300294/>>(参照2018年8月2日)
 江川玖成『クリエイティビティの心理学』金子書房、2013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
 三宮真智子『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房、2008
 古川稔、杉山久仁子『中学校教育課程実践講座 技術・家庭』ぎょうせい、2017年
 森山潤『イノベーション力育成を図る中学校技術科の授業デザイン』、ジース教育新社、2016年
 文部科学省『家庭、技術・家庭ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて』、中央教育審議会初等中等教育分科会、2016年8月26日、<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/065/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377053_01.pdf>(参照2018年8月2日)

Ⅲ 授業の実際

1 題 材 「住生活と自立『よりよい住まいについて考えよう』」

2 題材の授業構想

(1) 題材について

私たちは、普段住まいで寝起きしているにも関わらず、住まいが誰にとっても不可欠な生活を守る器であり、人の生き方や家族の人間関係と深く関わっている、と考えることはほとんどない。また、住まいは、私たちの生活を危険から守り、心身の健康と安らぎを与えてくれる場でなければならないにも関わらず、厚生労働省が作成する平成29年人口動態統計を見ると、家庭内事故における死者数は交通事故における死者数を上回っている現状がわかる。また、東日本大震災による被害によって、住まいに対する安心や安全への要求はますます高まっている。しかし、一般的に住まいの学習は、各個人での生活の違いが大きいことや、個人での解決が難しいこと、様々な住まいや住まい方を体験して、そこから学習の課題につなげることが難しいと言われている。そのような住生活について、中学生段階では、家族の生活と住空間との関わり、住居の基本的な機能、家族の安全を考えた住まいの整え方に関する知識及び技能を身に付けることが必要である。そのため、今ある、与えられた空間の中で自分や家族がより快適に過ごすために、今の自分にできることを実行し、生活を改善する能力を身に付けることによって、住生活の自立につなげたい。

以上のことから、本実践では、住まいについて考える上で考慮すべきポイントとして「利便性」と「安全性」について捉えさせ、さらに、そこに住む人の条件を考慮してその人にふさわしい住まいについて考えさせる。そして、子供自身が、家族と共に安全で健康的に心地よく住み、住まいや家族の状況に応じて快適なよりよい住生活を目指すことができるようになるために、そこに住む人の条件に応じたポイントの優先順位とその割合について判断する力と、その条件に最も適した住まいを解決策として導き出す力を育てたい。

(2) 題材の目標

知	知識及び技能	思	思考力・判断力・表現力等	学	学びに向かう力、人間性等
知	住まいの役割や、生活行為と住空間の関係、よりよい住空間を考える上での視点について理解し、それらのポイントを踏まえて、住空間を簡単な図で表すことができる。				
思	住まいにおける事故や災害に関する問題や、自分や家族、そして、そこに住む人々の生活様式を考慮して家庭でできる住まいの工夫をしたり、住まいを構想したりすることができる。				
学	よりよい住生活とは何かについて、日常生活と生活行為や住空間、住まいや住まい方を関連づけて、以前の自分の考えと今とを比べながらこれからの生活について考え、住生活をよりよくする。				

(3) 学習の内容と評価の計画

場	学習の流れ	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
課題：よりよい住空間とは何かについて考えよう				
つかむ場 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥	普段の自分の生活を振り返りながらよりよい住生活について考え、興味をもつ。課題解決をする際に考慮すべきポイントの基礎的・基本的な知識及び技能を身に付ける。	【A】自分の住生活と、生活行為や住空間、住まいや住まい方、よりよい住生活に関するポイントについて理解している。 【B】生活行為や住空間、住まいや住まい方、よりよい住生活に関するポイントについて理解している。 【学習プリント】		【A】自分の住生活を振り返り、日常生活と生活行為や住空間、住まいや住まい方を関連づけて関心をもって取り組み、住生活をよりよくする。 【B】自分の住生活を振り返り、生活行為や住空間、住まいや住まい方に関心をもって取り組む。 【活動の様子】 【学習プリント】
創	「利便性」や	【A】住まいの役割や、生活	【A】住まいにおける事故	【A】よりよい住生活とは何

造的に解決する場 ⑦ ⑧（本時） ⑨	「安全性」などのポイントやそこに住む人の条件を考慮して新しい解決方法を創り出し、解決策を導く。	行為と住空間の関係、よりよい住空間を考える上でのポイントについて理解し、それらのポイントを踏まえて、住空間を簡単な図で表すことができる。 【B】 住まいの役割や、生活行為と住空間の関係、よりよい住空間を考える上でのポイントについて理解し、住空間を簡単な図で表すことができる。 【活動の様子】 【学習プリント】	や災害に関する問題や、自分や家族、そして、そこに住む人の生活様式を考慮して家庭でできる住まい方を工夫したり、住まいを構想したりすることができる。 【B】 住まいにおける事故や災害に関する問題を考慮して、住まい方を工夫したり、住まいを構想したりすることができる。 【学習プリント】	かについてや、そこ住む人の生活行為と住空間との関わりや、安心・安全に住むための住まい方に関心をもって学習活動に取り組み、住生活をよりよくする。 【B】 よりよい住生活とは何かについて関心を持ち、生活行為と住空間との関わりや、安心・安全に住むための住まい方を考えて学習活動に取り組む。 【活動の様子】 【学習プリント】
振り返る場 ⑩	自分が導き出した解決策によって、条件に最も適した課題解決が行われたかどうか振り返り、学習のまとめをする。	【A】 住空間を構想する際に考慮すべきポイントについて、よりよい住空間を考える際の既存の知識と学習した内容を関連づけ、理解することができる。 【B】 住空間を構想する際に考慮すべきポイントについて、よりよい住空間を考える際に必要な内容を理解することができる。 【学習プリント】	【A】 自分の住生活を振り返り、これからの自分の住生活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】 これからの自分の住生活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】	【A】 よりよい住生活とは何かについて、日常生活と生活行為や住空間、住まいや住まい方を関連づけて、以前の自分の考えと今とを比べながらこれからの生活について考え、住生活をよりよくする。 【B】 よりよい住生活とは何かについて、日常生活と生活行為や住空間、住まいや住まい方について、自分の考えをまとめ、これからの生活について考える。 【活動の様子】 【学習プリント】

(4) 各場における学習について

「つかむ場」では、課題解決までの見通しをもち、課題解決のために考慮すべき様々な視点であるポイントに関する基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせる。課題を解決するために、提示した条件に応じたポイントの優先順位とその割合について話し合いを行わせ、プライオリティチャートにまとめ、なぜそのような帯グラフの形になったのか、二回目以降については、なぜ、前回から形が変化したのか、又は、変化しなかったのかについて記述させる場面に「モニタリング」を位置づけ、ポイントに関する知識の習得状況について自己評価を行わせるとともに次の取組に向けて見通しをもたせる。今回は共通ポイントとして、「利便性」と「安全性」を提示する。「利便性」では、そこに住む家族の生活様式や日常生活における動線を考えた部屋の配置、収納スペースの確保、日当たりや風通しなどについて考慮させる。「安全性」では、家庭内事故や、防犯、防災について考えた部屋の配置、部屋の広さやコミュニケーションの取りやすさなどについて考慮させる。

「創造的に解決する場」では、新しい解決方法を作り出し、解決策を導き出させる。条件を考慮した上で、既存の解決方法の利点を伸長させたり、欠点を補完させたりした新しい解決方法を創り出させる。そして、既存の解決方法と新たに創り出された全ての解決方法について改めて見直しをさせた上で、解決策を導き出させる。

本題材では、「家族3人(大人2人、幼児1人)が暮らす住宅」という条件の基、解決方法を住まいの間取りとする。まずは、そこに住む人の条件を考慮してプライオリティチャートに、自分なりの、条件に応じたポイントの優先順位とその割合について記述させる。そのうえで、拡散的思考を働かせて新しい解決方法を創り出させる。そして、個人で創り出した解決方法を基にグループで話し合いをさせ、新しい解決方法とその特徴をソリューションシートに記入させていく。この話し合いでは、新しい解決方法についてグループで、様々なポイントや条件を考慮

し、新しい解決方法を創り出すことができているかについて検討させる。そして、最終的な判断として個人でプライオリティチャートを記述させる。そのプライオリティチャートを基に、ソリューションシートに記述されている全ての解決方法について改めて見直しをしてその中から選んだり、新たな解決方法を創り出したりすることで条件に最も適した解決方法を解決策として導き出させる。

「振り返る場」では、自分が導き出した解決策によって、条件に最も適した課題解決が行われたか、学習過程を振り返らせる。プライオリティチャートの帯グラフに最終的に記述したポイントの優先順位とその割合について、その理由を、思考した過程とともに記述させたり、課題を解決する上で、拡散的思考や収束的思考を用いることが有効であったか自己評価をさせたりすることで、今後の活用場面を意識させていく。

3 本時の指導 「本時8／10」

(1) 指導の意図

前時では、課題解決に考慮すべき様々な視点であるポイントに関する基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせた上で、条件についての共通理解を図り、個人で考慮すべきポイントの優先順位とその割合についてプライオリティチャートに記述させた。そして、プライオリティチャートに記述したポイントを基に解決方法を考えさせた。本時では、「そこに住む人の条件に合ったおすすめの間取りを考えよう」というめあてを設定し、拡散的思考を働かせて、どのように解決方法の利点を伸長させたり、欠点を補完させたりするかを話合わせる。そして、条件である【家族3人(大人2人、幼児1人)が暮らす住まい】に合った間取りを解決方法として創り出させる。まず、前時で提示した条件について再度確認を行い、全員が共通理解の下で解決方法を創り出すことができるようにする。次に、グループで解決方法を創り出させる。その際に、条件を考慮した解決方法になっているかどうか、共通ポイントである「利便性」と「安全性」や、個人で考えたオリジナルポイントを考慮しているか、既存の解決方法のどの利点を伸長させたり、どの欠点を補完させたりした解決方法なのかを確認しながら話し合いを行うように声を掛けることで、目的を明確にして新しい解決方法を創り出すことができるようにする。拡散的思考を働かせて解決方法を創り出す時には、ソリューションシートを利用し、創り出した解決方法の特徴を記入していく。さらに、矢印や記号を使って利点の伸長や欠点の補完などについての思考の様子についても追記させていくことで、拡散的思考が適切に働いたかを客観的に振り返ることができるようにする。また、グループでの話し合いの中間発表を行うことで、他のグループの考えを聞き、自分の考えを明確に捉えたり、他のグループの考えのよさを知ったりすることで、それを自分の考えにいかすことができるようにする。最後に、本時の話し合いを基に、次時の活動に向けて、個人でプライオリティチャートを記述させる。こうした活動を行うことで、条件に応じたポイントの優先順位とその割合について判断する力と、複数の解決方法の中から、条件に最も適した解決方法を解決策として導き出す力を身に付けさせていく。

(2) 指導目標

知…知識及び技能	思…思考力・判断力・表現力等	学…学びに向かう力、人間性等
知 住まいの役割や、生活行為と住空間の関係、よりよい住空間を考える上でのポイントについて理解している。		
思 住まいにおける事故や災害に関する問題や、そこに住む人の生活様式を考慮して、よりよい住空間を構想することができる。		
学 よりよい住生活とは何かについて関心をもち、そこに住む人の生活行為と住空間との関わりや安心・安全に住むための住まい方に関心をもち、学習活動に取り組み、住生活をよりよくする。		

(3) 指導過程

時間	学 習 活 動	指導上の留意点
5分	1 本時の学習内容をつかむ。	○ 前時までの活動を振り返り、本時の学習の流れ

		れを提示し、確認させる。		
	そこに住む人の条件に合ったおすすめの間取りを考えよう			
20分	2 条件【家族3人(大人2人、幼児1人)が暮らす住まい】の基で、間取りを考える。＜拡散的思考＞ (1) グループで意見を出し合い、おすすめ <table><tr><td>共通ポイント</td><td>・利便性 ・安全性</td></tr></table>	共通ポイント	・利便性 ・安全性	○ 共通ポイントや、個人やグループで考えたオリジナルポイントについても考慮して間取りを考えるように声を掛ける。 ○ 様々なポイントを考慮して、複数の間取りを解決方法として考えるように促し、記録として残し、他の間取りの参考にできるようにする。
共通ポイント	・利便性 ・安全性			
15分	の間取りを考える。 ・既存の解決方法の利点を伸長させたり、欠点を補完させたりした思考の過程が分かるようにソリューションシートに矢印や○×で印を付ける。 (2) グループでの話合いの途中経過を発表する。	○ どのようなポイントについて考慮してその間取りを作ったのかを発表するようにする。 ○ 他のグループにもすすめたい箇所や、困っている部分、迷っている部分についてもあれば発表するように声を掛ける。 ○ 他のグループが考慮したポイントや間取りの工夫で、参考にできそうなものがあればメモをとるように伝える。 ○ 他のグループの発表を聞いた上で、さらに自分すすめたい間取りを考えたり、すでに考えられた間取りが、そこに住む人の条件を考慮したものになっているかどうかを確認させる。		
5分	(3) 他のグループの発表も踏まえて、個人で間取りを考える。 ・今までの話合いの内容を踏まえて、間取りを検討する。 ・創り出した解決方法をソリューションシートにまとめていく。 ・既存の解決方法の利点を伸長させたり、欠点を補完させたりした思考の過程が分かるようにソリューションシートに矢印や○×で印を付ける。	【思】 住まいにおける事故や災害に関する問題や、そこに住む人の生活様式を考慮して、よりよい住空間を構想することができたか、活動の様子や、学習プリントから判断する。 【学】 よりよい住生活とは何かについて関心を持ち、そこに住む人の生活行為と住空間との関わりや、安心・安全に住むための住まい方に関心をもって学習活動に取り組むことができたか、活動の様子から判断する。 ○ グループでの話合いや他のグループの発表を踏まえて、住む人の条件に応じたポイントの優先順位とその割合についての自分の最終的な考えをまとめるように声を掛ける。		
5分	3 次時の活動に向けて、自分が考える、そこに住む人の条件に応じたポイントの優先順位とその割合をプライオリティチャートに記述する。	【知】 住まいの役割や、生活行為と住空間の関係、よりよい住空間を考える上でのポイントについて理解しているか、学習プリントから判断する。		

IV 考察

1 授業の様子及び抽出生徒の様子

(1) 「創造的に解決する場」の様子について（第7時～第9時）

第7時では、最終的な条件である「家族3人が暮らす部屋（大人2人、幼児1人）」を提示し、前時までと同様にプライオリティチャートを用いて、提示された条件下でどのようなポイントについて考慮すべきか、またどのポイントを優先して考慮すべきかを検討した。さらに、ソリューションシートを用いて既存の解決方法を提示し、その特徴を捉え、より条件に合った間取りを創り出していくことを確認した。そして、プライオリティチャートをもと

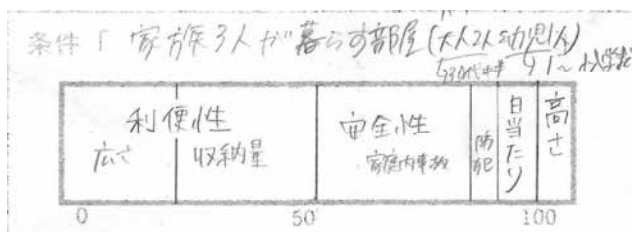
に拡散的思考を働かせ、新しい解決方法である間取り図を作成した。

第8時では、個人で作成した間取りを持ち寄り、グループで検討することで様々な視点で住まいについて考え、グループ交流を行うことでさらに拡散的思考を働かせることができるようにした。

第9時では、前時までに検討を重ねた結果を最終的なプライオリティチャートに反映させ、収束的思考を働かせて解決策を導き出させた。

以下は、第7時と第9時に抽出生徒が作成したプライオリティチャートと理由である。

条件3-①「家族3人が暮らす部屋（大人2人、幼児1人）」

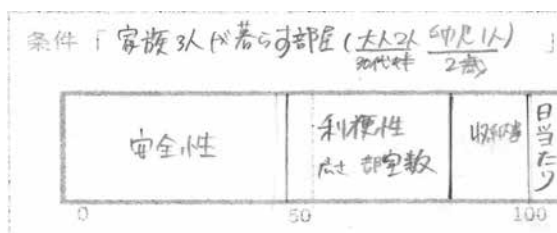


<理由>

暮らす人数が三人に増えたため、収納量を大きくした。また、広さは少なくした。なぜなら、幼児のため、親の目の行き届くところで生活をしないと危険だからである。また、幼児は家庭内事故に巻き込まれる割合が高い

ため、安全性を二番目に重視した。天井の高さが前回よりも大きくなったのは、広さを狭くしたため、狭さを感じにくくするために開放感が必要だと考えたからである。そして、日当たりを次に重視した。なぜなら、家で生活する時間は朝や昼なので、よりよい健康生活を送ることができる、家族が明るい雰囲気になることにつながると考えたからである。

条件3-②「家族3人が暮らす部屋（大人2人、幼児1人）」



<理由>

幼児が2歳であるという点から、安全性が最も重要だと考えた。親の目が行き届くような場所に幼児がいないと、家庭内事故が起きる可能性があると考えたからである。また、誤って物を口に入れてしまうという可能性も

あるため、不必要な物を収納するスペースが必要だと考えた。また、幼児も成長して衣類や持ち物が増えると思うので、より収納が大切だと思った。また、収納をするためには部屋の数も必要なため、利便性も重視した。また、朝起きて夜寝るというライフスタイルの方が健康にもよく、幼児の成長にも良いと思ったので、日当たりも重要だと考えた。

抽出生徒は、全体やグループでの検討を通してポイントに対する自分の考えをもち、プライオリティチャートにその考えを表し、条件とポイントを結びつけて、考慮すべきポイントの優先順位とその割合を決定した理由を具体的に記述することができていた。また、他者の意見を聞いて理由を書き加えたり、チャートを書き換えたりする姿が見られ、検討を重ねることで考えをより明確にしているようだった。さらに、グループの話合いの際には、自分の意見を主張しつつも、他者の考えを聞いて考えたことを話したり、他者の作成した間取りについてその意図を尋ねたりすることで、自分の間取りにいかそうとする姿も見られた。

(2) 「振り返る場」の様子について（第10時）

第10時では、これまでの学習を踏まえて、解決策を導き出した過程と理由を振り返りの記述として文章で記述させた。全体の評価は、評価Aが20名、評価Bが16名、評価Cが3名（欠席1名）であった。以下は抽出生徒の振り返りの記述である。

<振り返りの記述>

解決方法の③からの引き違い戸から、ドアとぶつかる事故が減るという利点をいかして、よく使う場所は片引き戸にしてぶつかる心配がなく、安全に暮らせるようにした。また、③のドアが密集して危険なところがあったので、ドアが重なる場所は、あまり頻繁に出入りをしないところにし、安全面に配慮した。さらに、解決方法①②③から、清潔を保つことが大切だと思った。例えば、食べる

場所と寝る場所を分けたり、トイレとお風呂が別であったりすることである。小さい子がいるのであれば、なおさら病気には気をつけなければならないので「清潔」というポイントも重視した。解決方法①から、収納スペースがないと、ものがたまりやすいという欠点を学び、クローゼットを広くとったり、物入れを作った。最後に、解決方法①②③から、窓やベランダがあり、日光が届く生活は健康に良いということを学んだため、窓とベランダを設置した。

今回の授業を通して感じた事は、住む人によって重視すべきポイントが変化し、一つ一つを見ていくべきだということである。生活のしやすい部屋を選択する上で、利点と欠点を見出し、吟味をする大切さも学んだ。だから、私が将来家を購入する際は、自分の置かれた状況や、どのような間取りなのか、安全性、利便性はあるのかを考え、吟味し、実際に見に行き決めてと思った。また、今住んでいる家がより生活しやすい環境になるためにはどうしたら良いのかを考えてみようと思った。

抽出生徒は、解決策を導くために着目した「安全性」「収納」「清潔」といったポイントの特徴とその理由を述べることができた。また、既存の解決方法をもとにして利点を伸長させ、欠点を補完させる方法についても考えた上でそれをいかして新しい解決方法を創り出したことが述べられており、収束的思考が有効に働いて解決策を導き出すことができたことが分かる。さらに、他の解決方法と比較し、何を優先して選んだのかの理由を記述したり、学習過程全体を俯瞰して学んだことを具体的に記述することができている。以上のような記述の内容を評価指標に当てはめて評価したところ、20点中19点となり、評価はAである。

V 成果と課題

「最終的にこの帯グラフの形に至った理由」と「振り返りの記述」において、前単元に比べて、条件とポイントを結びつけて、考慮すべきポイントの優先順位とその割合を決定した理由を具体的に記述したり、着目したポイントの特徴とその理由、改善方法について具体的に記述したり、他の解決方法と比較してデメリットについても理解した上で、何を優先させて解決策を導き出したかを具体的に記述したりすることができる子供が増えた。これは、「つかむ場」の後半部分と「創造的に解決する場」において、様々な条件に対するプライオリティチャートの検討を重ねさせた上で、そのプライオリティチャートになった理由を記述させたり、ソリューションシートを用いて既存の解決方法の利点と欠点を捉えた上で新しい解決方法を創り出させたことが要因であると考えられる。したがって、本実践の手立ては本校技術家庭科の育みたい資質・能力を育むために有効であったと言える。

しかし、課題としては、ポイントについては多種多様なものが出ており考えを広げることができていたが、そのポイントが「利便性」「安全性」のどちらに分類されるのかについて迷う姿が見られた。それは、授業者が意図していなかった部分であり、授業を進めていく上でのねらいとは異なる内容であった。それは、最初の段階で「利便性」「安全性」という言葉を提示したことや、今回ポイントとして提示したものが、考慮すべき項目であるのか、それとも、考慮すべき項目を細分化したものなのかが子供たちにわかりにくかったことが原因として考えられる。そのため、題材や学習内容、対象学年に応じてポイントの提示の仕方を工夫する必要があると考える。そのため、今後は、全体を大きく分ける項目に当たるものを「側面」、考慮すべき項目を細分化したものを「ポイント」として提示していくこととする。

また、教員は意図していなかったが、プライオリティチャートを作成する際に、実際の間取りを想像しながらポイントの優先順位とその割合を決定している子供もいた。そのため、基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けさせる「つかむ場」と、「創造的に解決する場」を区別することが難しいと感じた。そのため、場の設定の仕方についても検討していく必要があると考える。さらに、子供たちは、様々なポイントの中からより重要度の高いものを選択してプライオリティチャートを作成しており、プライオリティチャートの作成段階でも拡散的思考と収束的思考を働かせているため、ポイントの優先順位とその割合を決定する際にもそれらを位置づけしていき、指示や指導の仕方を検討していきたい。

道徳教育の評価のあり方の検討

愛知教育大学附属名古屋小学校： 水野将弘，佐野雄一，
繁野敬介，瀬之口真一
愛知教育大学附属岡崎小学校： 前崎伸周，野村勝美
愛知教育大学附属名古屋中学校： 糟谷康成
愛知教育大学附属岡崎中学校： 安井文一
愛知教育大学： 山口匡，黒川雅幸，小嶋佳子，下村美刈，
鈴木健二，中山弘之，野平慎二

まえがき

古代ギリシャの哲学者ソクラテスは、教職の教科書ではしばしば「人類の教師」と紹介されるが、本人は「知識を教え伝える者」という意味での教師ではないことを誇りに思っていた。当時の他の多くの知識人と異なり、ソクラテスは若者に対して真理を教え伝えるのではなく、問いかけを通して相手が自分の頭で考え、自分なりに答えを産み出すのを助けるという方法をとった。ソクラテスにとって、自分の頭で考えることのない生，他人から正解を与えられる生は、生きるに値しなかった。ソクラテスは自分自身を「アブ」にたとえている。太りすぎて動きの鈍い馬のようになってしまったアテネ，真理を知ったつもりになり自己満足の眠りに陥っているアテネにまとわりつき，針で刺し，いらつかせ，目覚めさせるアブの役割を，ソクラテスは自認していた。人々は，ソクラテスからの執拗な問いかけの前に，生きる上で大切なことを自分が何ひとつ知らないことに気づかされ，ともかくも自分の頭で考えることを促されたと伝えられる。ちなみに，ソクラテスがもっとも重視した問いとは「善い生き方とは何か」であり，それに対する彼自身の慎み深い答えは「わからない」だった。

ソクラテスの響に倣ったわけではないだろうが，2千年の時を隔てた現代日本の道徳教育においても，「自立した人間として他者とともによりよく生きる基盤」となる道徳性を育むことが目標として掲げられる一方，道徳性が養われたかどうかは「容易に判断できるものではない」と述べられている（『小（中）学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』参照）。善い生き方とは何か，その答えは誰にもわからないのである。教えられる側はおろか，教える側でさえ正解を知らない事柄について，「教科になったのだから」という理由で評価を行わなければならないこととなった。明らかにここには大きな矛盾があり，その矛盾こそ小・中学校の先生方の間に困惑と困難を引き起こしている元凶である。

もっとも，この矛盾は実はけっして「明らか」なものではない。よく知られているように，古代ギリシャにおいて「実践（プラクシス）」とは他者とともによりよく生きようとすることを意味しており，対象を操作する行為——教師の設定した「ねらい」に向けて子どもを変えようとする教育的な働きかけもその一種である——などではなかった。あるいは，現代では科学的な法則にもとづいて対象を変化させる営みを「技術」と呼ぶが，古代ギリシャにおける「技術（テクネー）」とは，ハイデガーによれば，人間に対して真理がその姿を顕わにするような，世界と人間との相互作用のあり方を意味するものだった。「実践」にせよ「技術」にせよ，主体としての人間が世界（子ども）に対して働きかけ，世界（子ども）を変化させる営みとして理解されるようになっていくのは近代以降のことである。近代の二元論的な世界観のもとでは，ねらいどおりに対象を変化させることができたのかどうかを測定し評価することが可能であると考えられているが，この近代的な世界観は歴史的かつ偶然なものであり，けっしてそれ以外の世界のあり方が考えられないわけではない。二元論的な世界観に立つならば，現代日本の道徳教育におけるねらいと評価の間には矛盾があるように見えるが，ねらいどおりに子どもを変える必要がある，ないしは変えなけれ

ばならないという対象操作的な構えから抜け出し、答えを知らない者どうしが共によりよく生きようとする古代ギリシャの慎ましやかな構え（もちろん古代ギリシャの世界観が正解なのだと主張するつもりはないが）を想起するならば、道徳教育の評価をめぐる困惑と困難は雲散霧消する。

道徳教育に限らず、評価に傷つく子どもたちは多い。評価の目的は子どもたちを傷つけることではなく、子どもたちの現状を把握した上でさらなる成長に向けて励ますことである。さいわい、道徳科の評価は子どもたちの成長を「積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価」として行うこととされている。自分のもつ評価基準は客観的に正しいのか、と悩む教師は少なくないが、道徳教育の評価に限っていえば、数値などによる客観的な評価は求められていない。もとより誰も正解を知らないのであり、教師が示す評価によって少しでも子どもたちが前向きになればそれで十分だ、ということである。教師に求められる実際の作業は、指導要録への記入や通知表への記入、そしてそれに先立つ日々の授業のなかでの根拠データの収集となるが、わずかに数行の文章の記入のために費やさねばならない膨大な労力が教師と子どもたちとの日常的な触れ合いの時間をさらに減少させ、子ども理解の妨げとなるならば本末転倒であろう。評価のための評価ではなく、子どもの成長のための評価という本質を見失わないよう注意する必要があると同時に、個々の教師にその本質を見失わせないような学校環境を整える責務が教育政策には求められるだろう。

評価にかかわる以上のような原理をふまえつつ、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、道徳教育における評価のあり方について検討した。以下、各附属学校の取り組みを中心に報告する。

【附属名古屋小学校】

1. 全校の取り組み

附属名古屋小学校では、学年ごとに、重点項目をまんべんなく1年間で行うことができるよう、教科書・明るい心の内容を中心に年間指導計画を立てて、授業を実施している。

また、以下に示す学校の教育目標に合わせた指導の重点項目を立て、指導している。

低学年	◎ 挨拶などの基本的な生活習慣を身に付けること → 礼儀 ◎ 善悪を判断し、してはならないことをしないこと、社会生活上のきまりを守ること → 善悪の判断, 自律, 自由と責任 ・ 規則の尊重 ○ みんなのことを考え、仲良く助け合うこと → 友情, 信頼 ○ 生命を大切にすること → 生命の尊さ ・ 自然愛護
中学年	◎ 善悪を判断し、正しいと判断したことを行うこと → 善悪の判断 ◎ 集団や社会のきまりを守り、公德心をもって行動すること → 規則の尊重 ◎ 思いやりの心を持ち、友達と互いに信頼し、協力し、助け合うこと → 親切, 思いやり・友情, 信頼 ○ 自然や生命の尊さを受け止め、大切にすること → 生命の尊さ ・ 自然愛護
高学年	◎ 法やきまりの意義を理解して進んで守ること → 規則の尊重 ◎ 相手の考え方や立場を理解して支え合うこと → 相互理解・寛容 ◎ 集団生活の充実に努めること → よりよい学校生活, 集団生活の充実 ◎ 伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重すること → 伝統や文化の尊重, 国や郷土を愛する態度 ○ 社会に奉仕する喜びを知り、公共のために努力しようとする → 勤労・公共の精神

2. 道徳科の取り組み

学校全体の取り組みとして、「深い学びにつながる授業デザイン」をテーマに授業実践を行っている。本校道徳科として「深い学び」を以下のように考える。

自己を見つめ、物事を多面的・多角的な視点から話し合うことや、
自己のよりよい生き方を考えることを通して深まる道徳性

その深い学びを児童が得られるようにするために、考える場面と議論する場面を設定し、児童の変容を促す授業を展開することによって、児童は自己を見つめ、物事を多面的・多角的な視点から話し合い、自己のよりよい生き方を考え、各々の道徳性を深めていくと考え、授業実践を行っている。

【附属岡崎小学校】

本校での道徳教育の進め方について、実際の実践をもとに報告する。

◇「きいろいべんち」（小1 規則の尊重 5月11日実施） ～多面的・多角的な思考の授業～

1. 【児童観】1年1学級の子どもたちのとらえ

附属小学校に入学してから1か月が過ぎ、子どもたちの人間関係もある程度でき、休み時間には複数のグループに分かれ、活動する姿が見られるようになった。また、教室環境や生活リズムに慣れてきたこともあり、それまでは慎重に行動していた子どもたちも、学級の絵本を本棚に乱雑につっこんだり、黒板に落書きをして消さなかったりと、自分の欲求のままの行動を多く取るようになってきていた。そんななかで、下記のような日記や姿が見られた。

- ・ あおいくんが ばすで さわいでいたら おばさんに おこられました。かなしかったです。
(4月26日 有希の生活日記)
- ・ ボールを激しく取り合っていた翔太郎さんと慧空くんの間に清正くんが入り、「ジャンケンしよ」と解決策を提案。二人とも従い、その後、外で仲良く遊んでいた。
(4月23日 観察メモ)
- ・ 休み時間に学級に置いてある牛乳用ストローを颯真くんが大量に持っていき、電車を作っていたところ眞朱さんが「それはみんなが使うものだよ。勝手に使ったらだめ」と注意した。しかし、颯真くんはその注意をきかず、眞朱さんは「なくなったら困るのに」とつぶやいていた。
(5月2日 観察メモ)

みんなで使う場所や物に関する困り感が生じている状況に対し、なんとかしたいという思いや行動が表出している。この個々の思いや行動を学級全体へと広げ、みんなで使う場所や物については自分の欲求よりも周りのことを考えた行動をしていくことの大切さに気づき、それらを守ろうとする態度を育てたいと考えた。

2. 【教材観】「きいろいべんち」（あかるいところ 一ねん ※昨年度のもの）

本題材は、紙飛行機をより遠くに飛ばそうと黄色いベンチの上にとろだらけの靴で上がって楽しく紙飛行機を飛ばしていた、たかしさんとともこさんが、その後に黄色いベンチに座った女の子のスカートがとろだらけになってしまったことに気づき、反省する気持ちに変わっていくという内容である。紙飛行機飛ばしは、子どもたちの日常場面でよく行っている遊びであり、その楽しさに夢中になる気持ちは共感的に受け止められるだろう。登場人物の気持ちの変容も明らかなので、子どもたちは気持ちの変容に共感的に目を向け、自分だったらどうすればよいかと考えを深めていくことができる考える。また、イラストが柔らかな色合いで、かわいらしく描かれていることから、子どもたちは親近感をもって登場人物の気持ち

に寄り添っていくことができるだろう。

3. 【指導観】多面的・多角的な思考の授業をめざして

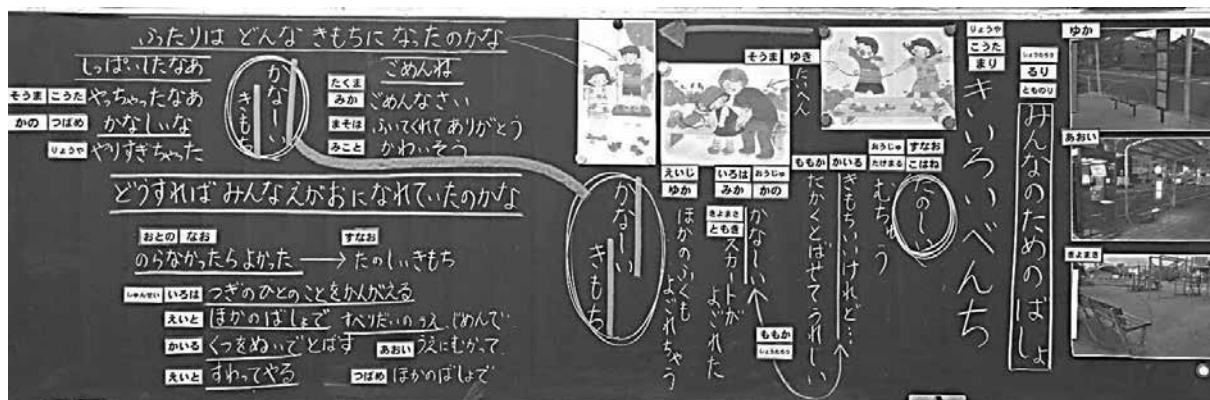
本時では、子どもたちが「当事者意識」をもって、道徳的な問題について考えていくことができるように、導入において子どもたちが日常生活のなかで利用しているバス停や籠田公園のベンチの写真を提示する。誰のための場所かを問いかけることで、本時のテーマである「みんなのためのばしょ」を引き出し、みんなのための場所に関する「道徳的な問題」について考えていくという見通しをもって取り組んでいく姿を引き出したい。また、1年生の5月の段階であることをふまえ、教材は配付せず、順に場面を範読したあとに場面絵を提示し、場面発問をすることで内容を確実に理解できるようにする。ここまでは、時系列で内容を理解するのに適している縦書きにて板書を行う。教材を読み終えたあとに、テーマ発問①「2人はどんな気持ちになったのかな」（多面的な思考をもたらし発問）を問いかける。子どもたちは、小さい女の子とおばあちゃんの気持ちに寄り添いながら、二人の気持ちについて後悔や謝罪、反省などの多様な考えをもつことだろう。それぞれの考えの違いやずれがわかりやすいように、横書きにてカテゴライズして板書を行う。登場人物の全員が悲しい気持ちになっていることに目が向いたところで、テーマ発問②「どうすれば、みんな笑顔になれていたのかな」（多角的な思考をもたらし発問）を問いかける。登場人物の心情に寄り添った思考から、「自分だったらどうするか」という自分自身の気持ちや考えを意識した思考へと変えることで、「当事者意識」をもって道徳的価値に正面から向き合っていく姿を引き出したい。メタ認知の場としては、ワークシートに本時の学びを書く時間を確保するとともに、振り返りスピーチ①（何を学んだか、②どこから学んだか、③友だちからの学び・友だちの考えの価値づけ）の場を設ける。最後に、教師の振り返りの場において、導入で用いた写真を指し示し、「みんなの周りにある、みんなのための場所や物に対して、これからはどんなことを大切にするのかな」と問いかけることで、子どもたちが本時の学びを日常生活へとつなげていこうとする実践意欲や態度を引き出していきたい。

※場面発問……教材中のある場面に即して、そこでの途上人物の心情や判断、行為の理由などを問うたり、気づきを明らかにしたりするための発問。

※テーマ発問……教材のもつ主題やテーマそのものにかかわって、それを掘り下げたり、追究したりするための発問。「主題発問」とも言える。

4. 授業の実際

本時の授業の資料として、板書写真を参照いただきたい。



5. 評価

1年1学級の子どもたちの中から2人抽出し、評価について述べる。道徳科の評価は、「継続的」に把握したうえで行う必要があるため、本時の個人ワークシートと板書写真に加え、6月19日に行った「かぼ

ちゃのつる」（節度、節制）の授業の記録も加えたうえで、考えていくこととする。

（１）まそほさんについて

【視点１】一般的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させているか

「でもありがたいせつ」から、別の視点でとらえていることがわかる。また、「ちゅういは……こともたいせつ」からは、新たな視点を獲得していることがうかがえる。

【視点２】道徳的価値の理解を自分自身とのかかわりの中で深めているか

テーマ発問①では「いうことをきく」方だったのが、テーマ発問②では「いうことをきく」と「かんがえてこうどうする」の「りょうほう」へと考えを変えていることから、道徳的問題を自分自身のこととして結びつけて考えるようになったと言えるだろう。

⇒ 規則を守ることの必要性とともに、人と人とのつながりをもつことの大切さまで考えを広げることができました。例えば、『きいろいべんち』の学習では、失敗を防ぐ方法だけではなく、失敗後に「ありがとう」を伝えるという対処方法まで考えており、感心しました。（【全体】＋【個別】）

（２）しょうたろうくんについて

【視点１】一般的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させているか

「ふたりは……かなしい」から、泥だらけの靴でベンチに上がったことについて、複数の視点から登場人物の心情をとらえようとしていると言える。

【視点２】道徳的価値の理解を自分自身とのかかわりの中で深めているか

「わがままはだめだけど、……たいせつ」からは、道徳的問題を自分自身のこととして結び付けて考えるようになったと言えるだろう。

⇒ 『かぼちゃのつる』の学習を通して、注意に対して何も考えずに従うのではなく、自分で考えて判断することの必要性に気づくなど、集団生活において節度をもちながらも自分らしく生活していくことの大切さについて考えを深めました。（【個別】＋【全体】）

【附属名古屋中学校】

1. 道徳教育の重点目標

重点目標とは趣旨が少しずれてしまうが、附属名古屋中学校では【「道徳の時間」の目的やそれを進めていく上で大切なこと】として、各学年の最初の道徳の時間に道徳オリエンテーションとして、子供たちに次の３点について説明している。

- 「道徳の時間」は自分にとってよりよい生き方を追究する時間であること。
- 多様なものの感じ方や考え方が存在することに気づき、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。

また、この目的を達成するために、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ている。

- 子供たちの「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」が生きて働いた例（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）。
- 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。

2. 道德教育の実施体制

附属名古屋中学校では、道德は「研究部」の所管にある。研究副部長が、道德主任を担い、年度当初に年間計画を作成し、学年ごとに実施する内容項目を決め、学年内の全学級が同じ内容項目で授業を行う。また各学年の授業は、各学年の研究部員が教材やワークシートなどを用意し、基本的には学年内で同じ授業を行う。実際に授業で使った教材等は過去数年分を教員共有ハードディスクに保存しており、いつでも閲覧できるようになっている。実際に授業を行った学級担任間や研究部内で、その教材の有用性や改良点などを話し合う機会をどのように確保していくかが課題である。

3. 道德教育の指導の特色

附属名古屋中学校では、本校の目指す子供像より「希望と勇気、克己と強い意志」「自主、自律、自由と責任」を重点項目として、年間計画の中で複数回授業を行うように組み込んでいる。

4. 道德教育の評価について

道德の教科化に向けて、附属名古屋中学校では平成 31 年度より子供たちに配付する連絡簿に道德教育の評価も文書式で記述する。それに向けて平成 30 年度は評価の方法について校内で検討をしている。指導要録にも記載されることを念頭にいれ、学級間で評価のばらつきがでないようにすることと、担任業務の負担軽減という視点から、評価の文は子供が記述した振り返りプリントからの一部抜き出しと、複数のパターンの定型文から選択した文章を組み合わせた文章を連絡簿や指導要録に記載することを検討している。

5. 道德教育の実践上の課題

2 で書いたように、本校では研究部が道德教育を担当しているが、これまで道德の授業の内容や実践について検討する機会や体制は十分ではなかった。学年で教材を共有して授業を行っているが、授業の進め方や授業後のワークシートの扱い方は担任の裁量になっていたり、授業を行った上での意見交換や系統的な授業の計画について話す機会がなかったり、体制的な課題がある。教科化され、評価も行っていくことを考えると、授業実践をしたり、その内容を構内で検討したりする組織が校内に必要なが、業務削減や精選が求められている中で、新たな組織や会議を設置することになり、慎重にすすめていく必要がある。

【附属岡崎中学校】

1. 道德教育の重点目標

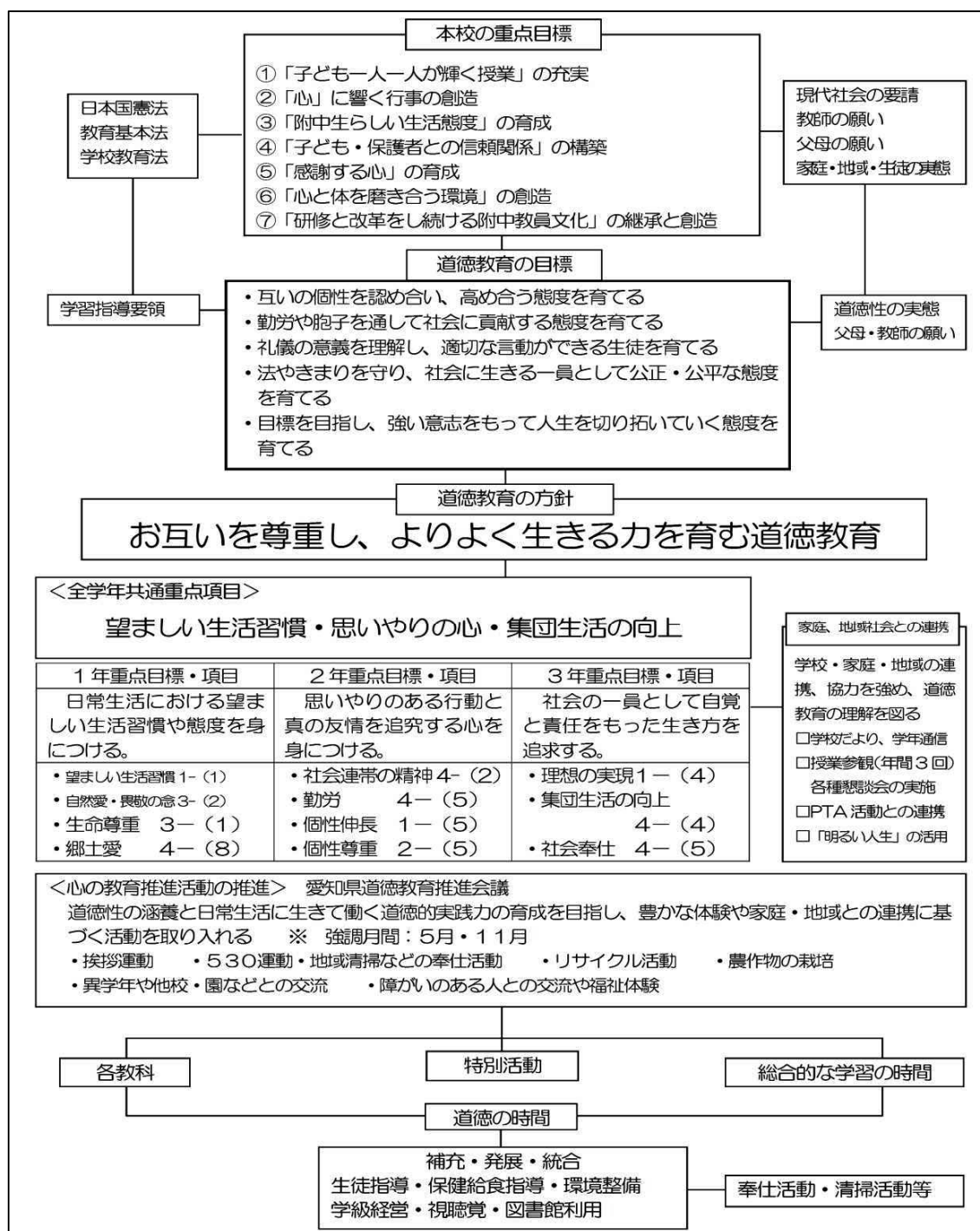
平成 31 年度から道德が教科化されることを見通して、本校ならではの特色ある

<重点目標>

- ・ 互いの個性を認め合い、高め合う態度を育てる
- ・ 勤労や奉仕をとおして社会に貢献する態度を育てる
- ・ 礼儀の意義を理解し、適切な言動ができる子どもを育てる
- ・ 法やきまりを守り、社会に生きる一員として公正・公平な態度を育てる
- ・ 目標を目ざし、強い意志をもって人生を切り拓いていく態度を育てる

道徳の授業展開のあり方を模索し、構築するために、以下の5つの重点目標を定めた。

2. 道徳教育の実施体制（平成30年度 道徳教育の全体計画）



3. 道徳教育の指導の特色

(1) 「明るい人生」の活用

道徳は教科となり、教科書の使用、評価を行うことになる。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。そこで、今年度は「明るい人生」（発行：愛知県教育振興会）を活用している。「明るい人生」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、掲載されている資料の内容項目を年間計画に当てはめて授業を行うこととした。

（２）道徳ファイルの活用

道徳の授業においては、資料やワークシートを使用することが多い。そこで、使用した資料やワークシートなど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した。適切な時期とは、学期末、行事の前後、年度末などさまざまな場面であり、それぞれの時期で振り返る道徳的価値は変わってくる。１年間継続してファイリングすることで、年間における自分の思考の変容も実感することができる。更に、中学校３年間で継続することにより、３年生の時点での自分と１年生の時の自分を比較させて、道徳性の変化を捉えさせることも可能になってくる。ただし、道徳の授業の役割から、振り返らせるものは子どもの道徳性の変容や、扱った道徳的価値に関わる道徳性であることが大切である。

（３）教育実習生による授業

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、事前指導を行った後に各学年で本校職員が授業を公開している。更に、道徳主任が全体指導を行う。各学級では、担任が中心となり、授業づくりの説明や指導案検討、模擬授業を行い、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。

研究授業は、実習生が配属された学年の職員全員で授業を観察し、事後指導を行っている。事後指導では、テーマを定めて協議会を行い、自分たちの授業を振り返ることができるようにする。この協議会での学びを、実習生は自分の教科の授業へと生かしていく。

４．道徳教育の評価について

（１）子どもの学習状況及び成長の様子についての評価の取り組み

子どもが１年間書きためた感想文をファイリングしている。１回１回の授業の中ですべての子どもについて評価を意識して変容を見取るのは難しいため、年間３５時間の授業という長い期間で見取ったりするなどの工夫をしている。

（２）授業に対する評価の取り組み

授業における発言や会話、作文・感想文やノートなどを通じて、以下の２点に注目して見取っている。

ア：他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的、多角的な見方へと発展しているか。

イ：多面的・多角的な思考の中で、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。

５．道徳教育の実践上の課題

本校では今年度、「道徳の授業、年間３５時間」を確実に実施することができるようにした。次年度の教科化に向け、全職員の意識が高まってきており、学年内の職員で教材を共有し、全クラスで実施できるようにした。また授業者を担任に限定せず、学年内で輪番制にする工夫もした。本校では次年度、「光村図書」の教科書を採用することとなった。初めて扱う教科書をどのように活用していくのが課題といえる。更に、教科書以外にも、子どもの道徳性を育むよりよい教材探しを続けていく。

多様な美を味わい、 他者との美意識の違いを楽しみながら、想いを表現する

附属岡崎中学校 谷 隼志

I はじめに

本校は、愛知県の中核都市である岡崎市の中心部にある。徳川家康の生誕の地であり、古くから城下町として栄えてきた。学校から徒歩 10 分のところに、名古屋鉄道本線の東岡崎駅があり、その周辺は繁華街として栄えている。また、学校の近くには大型複合商業施設が建ち、三河地方における中心都市として発展してきた。

本校に通う生徒は、岡崎市を中心に豊田市、刈谷市、豊橋市など、三河全域から通学している。また、約 6 割の生徒は、愛知教育大学附属岡崎小学校から進学している。自分の考えをもち、それを自分の言葉で伝えることができる生徒が多くいる。学年宿泊行事や体育大会や文化祭などの学校行事は、実行委員会を組織し、生徒たちが主体的に活動に参加して企画運営を進めている。

授業では、開校以来「子どもの生活に根ざし、生活の中から生き方を学ぶ教育」である「生活教育」を普遍の理念としている。そして、平成 28 年度より「独創性を育むー新しい見方で捉え、よりよい考えを生み出す子どもー」と研究主題を掲げ、問題解決的学習過程を繰り返し経験することを重視した授業を展開している。

II 美術科の目ざすもの

ピカソは、91 歳で亡くなるまで 15 万点以上の作品を残し、20 世紀を代表する芸術家と呼ばれている。彼の絵画は、個性的な構図、独特の人物描写、目の覚めるような色遣いなど、他に類を見ないパワーに満ちあふれており、今なお世界中の人々から愛されている。ピカソの創作活動は絵画だけにとどまらず、ピカソは常に新たな素材や表現方法を模索していた。ピカソの作品には、独創性が現れているのである。

美術科の授業で独創性を育むために、生活に潜む美と向き合える教材、想いを表現できる教材と出会わせる。そうすることで、「表現したい」という想いを引き出していく。次に、制作の過程で、仲間の作品や芸術家の作品を鑑賞する機会を設け、子どもが多様な美にふれることができるようにする。子どもは、中学校 3 年間を通して、さまざまな作品や作家に出会い、制作された意図や時代背景などに興味を抱いたり、仲間との感じ方の違いに疑問をもったりする。そして、表現方法を追究したり、専門家の話を聞いたりすることで、表現するために必要な要素を自ら求めていく。そして、想いを表現するために、自分の考えた表現方法について仲間と意見を交わしながらよりよい表現方法を見つけ、制作につなげていく。この過程を繰り返す中で、多様な美を味わい、他者との美意識の違いを楽しみながら、想いを表現する姿に近づいていくのである。

Ⅲ 美術科における独創性を育むための力

◇問いをもつ力

多様な作品（作家の作品、仲間の作品、自然）から美を感じ取ったり、制作テーマに関わる人の想いに関心や疑問をもったりする力である。問いをもつ力を育むことで、制作への意欲を高めることにつながる。

◇本質に迫る力

心の中にある想いを表すために、独自のアイデアを生み出したり、想いがより伝わるように、適した色・形・素材や表現方法を組み合わせたりする力である。本質に迫る力を育むことで、伝えたいテーマや想いを作品にこめるために、必要な視点を明確にしていく。

◇表現する力

伝える相手や内容などを意識しながら、想いを形にしていく力である。表現する力を育むことで、自分の作品のよさを認識したり、仲間の作品との違いを意識したりしながら美意識の違いを楽しむことにつながる。

◇差異を把握する力

これまでの自分の考え（作品）と仲間の考え（作品）を比較することで、新しい見方とおして対象を見つめ直し、自分の考え（作品）を再構築する力。この力をつけることで、他者との差異に気づき、その差異を吟味しながら、多様な見方で対象をつかむ姿勢が育まれる。

Ⅳ 独創性を育むためのてだて

○美と向き合える出会いを設定する

制作に対する意識が高まるように、今まで出会ったことのない作品や、興味を抱くことができる作品との出会いを設定する

○制作テーマに関わる人への想いを聞く機会を設定する

想いをもって制作に取り組むことができるように、制作テーマに関わる人や作家に想いを聞く機会を設定する

○専門的な知識や技能を調べることや、取材を促す

目標の達成に向けて、専門的な知識や技能を獲得することができるように、インターネットや書籍、取材をとおしての追究を促す

○試作を推奨する

表現方法の足りなさやよさを見つけだしたり、確立した表現方法を生かしたりすることができるように、試作を推奨する

○多様な美にふれる場を用意する

今まで気づけなかった視点を見つけることができるように、制作テーマに関連したさまざまな作家の作品や、仲間の作品を休み時間など自主的に鑑賞できる場を用意する（本質に迫る力）

○鑑賞の時間を設定する

仲間の作品を見たり、自分の作品と比較して想いや美意識の違いにふれることができるように鑑賞を行い、その後意見交流を行う

IV 実践例①

- 1 単元名 みんなだいすき ゾウのふじこ (デザイン・絵本制作)
1年B組 (男子20名、女子20名)



2 単元構想

(1) 本単元で目指す子どもの姿

絵本制作をとおして、前後のつながりや対象の大きさを変化させる画面構成の大切さに気づき、多くの人を喜ばせるためのデザインの役割について考えていくことができる。

(2) 教材について

絵本は、幼い頃多くの子どもが手に取って見たり、読んでもらったりと身近に感じることでできる教材である。現在改築工事中の東公園ゾウ舎のフェンスに、一枚の絵画(A2)を横に10枚(10人で1グループ。1人1枚担当)並べて幼い子どもが見て喜ぶようなストーリー性のある作品を展示する。そこで、前後のつながりを意識した構図や登場人物の大きさを意識した画面構成を考えることで作品の印象が変化することや、何度もラフ(試作)を描くことで新たな視点に気づくことの大切さを実感できると考え、本教材を選んだ。

3 実践の様子

子どもは、市の東公園のゾウ舎改築でゾウ舎周辺が工事用フェンスに覆われている現状を知り、東公園を訪れた。そして、飼育員から、ゾウのふじ子を見ることができず、待ちわびている人がいることを聞いた。また、真っ白で横に長い工事用フェンスにさびしさを感じた。そして、「絵を飾り付け、来園者を笑顔にしたい」という目標をもった。子どもは、来園者には幼児が多いと考え、それに合わせて、単純なストーリー性のある絵本をつくりたいと考えた。

ストーリーを考えた後、グループでの絵本制作が始まった。健吾は、ふじ子の大きさを意図的に変化させて、試作(ラフ)をつくり、ふじ子を引き立たせる画面構成を意識した。それにより、ストーリー性のある作品としてのよさが出てきた。しかし、実際にコラージュ(さまざまなものを貼り付けて構成する技法)で色を入れてみると、「ふじ子が目だたなくなってしまった。そして、健吾はふじ子を目だたせるためには、どのような配色にすればよいか」という問題を見いだした。

健吾は、ゾウのふじ子が登場する場面を描く担当になり、コラージュで色を入れていた。今回のコラージュは、トレーシングペーパーに自分が使いたい色を絵具で塗り、乾いてから貼り付けるといった手法で行った。健吾は、サバンナを意識して、背景に緑と青のグラデーションで色をつくり、それを画面に貼り付けてラフを完成させた。色を入れる前から、「ふじ子が登場する場面にぴったりの構図だ」という思いが強かった。そして、実際にコラージュで色を入れてからも「ふじ子がいるサバンナをうまく表現できて、満足いくラフに仕上がった」という制作日記を書き、自信を深めていた。しかし、同じグループの仲間から「ふじ子があまり目だってないのではないか」という意見が出された。健吾は納得がいかなかったが、他の多くの子どもも、色を入れる前と後では、イメージが異なり、どのようにすればよいか悩んでいた。そこで教師は、ふじ子を目だたせるためには、どのような配色にすればよいかを明らかにするために意見交流を設定した。



【色を入れた健吾の作品】

意見交流では、達也から「背景は、白色で何も描かないほうが、ふじ子に注目がいく」という意見が出された。それを聞いた健吾は、自らの作品を見せながら「背景は、あったほうがよい。ふじ子のいるサバンナを表現することで、画面が明るくなってよい」と発言した。その後、美里から「ふじ子やその他の登場する動物を目だたせるなら、背景はないほうがよい」という意見が

出された。このように、背景の配色効果について、相反する意見が出された。健吾は、意見交流前は「背景はあるほうがよい」と感じていたが、達也や美里の意見を聞き、どちらが本当によいか悩み始めた。そこで教師は、キャラクターを目立たせる配色の効果に気づくように、①背景が白色から、突然色鮮やかになることで、場面展開やキャラクターの特徴を効果的に表現している絵本「ドライバーマイルズ」（ジョン・バーニンガム）を紹介した。最初の数ページは、主人公の犬や物語の鍵となる赤い車に注目させるために、背景が白で統一されていた。犬が赤い車でドライブに出かけるページになると、背景が突然色鮮やかになった。その後、「ドライバーマイルズ」を観た感想を子どもに聞いた。

朋美：背景が白いからこそ、赤い車が際立っていた。

聡志：背景があるページは、すごく印象的だった。犬や車ではなく、背景に着目させたかったのではないかな。

達也：「ドライバーマイルズ」を見て、伝えたいものを目立たせることが大事だと感じた。ふじ子を目立たせるには、背景をなしにするか薄くするほうがよい。

貴子：背景を薄くすることも大事だが、ふじ子を目立たせるならふじ子の色を濃くすることも大切だ。



健吾は、達也と貴子の意見を聞き、大きくうなずいていた。意見交流後の制作では、健吾は新たに色を塗って色紙をつくっていた。教師は、「何を意識して色をつくっているのか」と尋ねた。すると健吾は、「自分の作品は、ふじ子が目だっていなかったと言われて納得がいかなかった。しかし、意見交流で、背景と木の色が濃すぎていたことがわかった。今は、もう少し薄い色にしようと考えている。背景を薄く、キャラクターを濃くする配色がふじ子を目立たせる」と答えた。健吾は、自らの作品を見つめ直し、背景の色を薄くしようと動き出した。また、ふじ子の色を濃くしていくために、前回つくっていた色紙の中から濃い色を探し、ふじ子の形に切り、制作を進めた。

その後の制作では、同じグループの仲間と意見を交わしながら、主人公であるふじ子が目だつ構図や配色を意識しながら作品を完成させていった。

完成した作品は、印刷業者によってA2サイズに拡大され、耐水性のある紙に印刷された。後日学級で、作品を展示するために、作品を持って東公園へ向かった。健吾は、今まで真っ白であった工事用フェンスに自分たちの作品を飾り付けた。そして、作品を飼育員の方に見てもらおうと、感謝の言葉をかけてもらえた。更に、幼い子どもとその母親が、自分たちの作品を見ながら笑顔で会話をしている姿を見た。その様子を見て、健吾は満足げな表情を浮かべていた。

<健吾の单元まとめより>

東公園のゾウ舎が改築工事中でフェンスに覆われており、ふじ子が見られないと知ってなんとかしたいと思った。絵本のように絵を並べていけば、ふじ子を待ちわびている幼い子どもが喜ぶはずだと考えて制作を始めた。絵本は、幼い頃よく読んでもらったり、自分でも読んだりしたが、制作してみると、前後のページのつながりが大切であることがわかった。展開に応じて、ふじ子の大きさを変えてみたり、ふじ子の進行方向を統一したりすることを意識すると、だんだんよくなっていくのがわかった。しかし、色をつけてみると印象が大きく変わり、ふじ子が全然目だたなくなってしまった。伝えたいことに合わせて、背景や対象の色の濃さを変化させることの大切さに気づいた。

実際に、東公園のフェンスに作品を飾ると、幼い子と母親が笑顔で会話をしている姿を見ることができて、うれしかった。絵本制作で周りの人を喜ばせることができると実感した。今後多くの人を喜ばせる表現方法について考えていきたい。

IV 実践例②

- 1 単元名 知的障がい者陸上 応援ハリセン (デザイン)
2年A組 (男子20名、女子20名)



2 単元構想

(1) 本単元で目指す子どもの姿

応援ハリセンのデザインをとおして、色のもつ効果を感じ、工夫していこうとする子ども。

(2) 教材について

本単元では、応援ハリセン (一枚の紙を蛇腹に折ったもの) のデザインをとりあつかう。実際に、知的障がい者陸上を盛り上げるという目標を達成させるために、競技に携わる方の話を聞き、目的に応じたデザインのあり方を考えることができる。また、ハリセンは、紙面上で区切られており配色によって印象が大きく変わる。そこで、今回は配色にスポットを当て、色の組み合わせや配置による効果を実感できると考え、本教材を選んだ。

3 実践の様子

京子は、「知的障がい者陸上連盟の代表を務める浅野さんから、応援グッズのデザイン依頼があった」という教師の言葉に目を輝かせた。昨年度、京子は、浅野さんと出会い、知的障がい者陸上の認知度が低いという現状を知った。また、この競技を盛り上げていきたいという浅野さんの思いにふれた。そして、京子は、何かできることはないかと考え、日本 I D 陸上競技選手権大会でボランティアスタッフが着用する T シャツを学級の仲間とデザインしたのであった。その時、実際にその大会にボランティアスタッフとして参加した京子は、まだまだ認知度が低い実態をまのあたりにしていた。そして今回、2020 年の東京パラリンピックまで使用される応援ハリセンのデザイン依頼を受け、「恵まれない環境の中でもがんばっている知的障がい者陸上競技の選手を応援したい」という思いを抱いた。



<学級で考えたデザイン>

その後、学級でどのようなデザインがよいのか、仲間と話し合いながらアイデアスケッチを見せ合った。そして、選手が力強く走り出し、未来へ羽ばたく様子を表現したデザインに決定した。

京子は、まだ色がついていないデザインにいくつかのパターンの配色で塗っていったが、どのような配色がよいのか悩んでいた。そこで教師は、配色の組み合わせによって印象が異なることを視覚的に認識できるように、色のついた学級全員のデザインを掲示した。京子は、「パラリンピックのエンブレムの色を意識した配色」や「メダルの色を意識した配色」といったように、具体的なものの色を反映させた仲間のデザインを見た。また、「前向きな配色」や「温かみのある配色」などの感情や性質について考えている仲間がいることも知った。京子は、赤色を中心に色をつけた剛史と話をした時、剛史の「寒色より暖色がよい」という言葉に引っかかった。なぜなら、京子は、暖色や寒色について、明るい色、涼しい色程度の知識しかなかったからである。そこで京子は、配色に対する考えが浅いことを認識した。そして、「どのような配色にすれば、自分たちの思いを反映させたハリセンになるのか」という問題を見だし、色の効果について教科書やインターネットで追究を始めた。

まず、京子は、剛史の発言にあった「暖色」「寒色」について調べていった。色の違いによって、見る人に与える感じ方を変えることができると知った。そして、知的障がい者陸上を盛り上げるためには、明るい感じの赤色やオレンジ色といった暖色系を多く使っていこうと考えた。また、画面全体にまとまりが出るように、背景を黄色にして、人をオレンジ色にしていこうとした。

また、京子は、知的障がい者陸上の選手や家族は、どのような想いで大会に参加したいか聞き

たくなり、浅野さんに電話取材を申し込んだ。そこで、「選手は、世界で戦うために一生懸命練習している」、「家族や支える人も大きな舞台で選手がプレイすることを願っている」、「選手や家族に、笑顔になってもらいたい」といった話を聞いた。そして、浅野さんの「笑顔」という言葉から暖色を中心にした配色にしたことに自信をもった。京子は、色を塗り終わり、仲間の意見も聞いてみたいと感じていた。

意見交流では、「どのような配色にすれば、自分たちの思いを反映させたハリセンになるのか」について自らの作品を紹介しながら交流した。

京子は、黄色やオレンジを中心とした暖色を中心とした配色にしたことを伝え、賛同を得ていた。特に、「笑顔」という言葉に多くの仲間は、注目していた。そこで、教師は、補色の効果について考えることができるように二人を意図的に指名した。暖色を中心しながら補色の関係を使う方がもっと印象に残ってよいという真央の意見と、反対の考えである博史の意見が出た。次に、補色の効果を実感できるように、補色の配色について書かれた資料を配付し、効果について考える時間を設定した。

【第8時の授業記録】

京子：「笑顔」という言葉から、暖色がよいと思い、背景を黄色、人をオレンジ色にして統一感を出した。

政夫：基本的には、京子さんの意見に賛成である。虹の色にあまり多くの色を入れるとごちゃごちゃしてしまうから、暖色を中心にした配色にするべきである。

真央：背景や人を同じ暖色でまとめると、見ている側は印象に残らない。補色の関係を使うともっとよくなる。

博史：僕は、初め赤と緑の補色の関係を使ったら、ごちゃごちゃとした配色になったのでやめた。

教師：なるほど。では、補色について説明がある資料を配ります。時間をとるので、資料を読んで感想を聞かせてください。

博史：補色の関係は、色がぶつかり合ってふさわしくないと考えていた。しかし、効果的に使うと強い印象を与えてくれる。

真央：補色の配色にすると、強い印象を与えられ自分たちの思いを反映できることがわかった。黄色を中心にして、人などを青系にしてみたらどうだろうか。

【京子の授業日記】

初めは、暖色を中心にするのがよいと思っていた。なぜなら、知的障がい者陸上を盛り上げるために、明るい感じがするし、浅野さんの話していた「笑顔」という言葉にもぴったりだと思っていたからだ。しかし、真央さんの発言で、あえて反対の色を使う補色の関係を使うことで、印象的になると考えた。今まで、補色の関係について考えていなかったけれど、先生が用意した資料にも「効果的に使えば、とても強い印象になる」と書いてあった。中心的な色は、黄色で変わらないので、真央さんの意見のように人を青系にしてみるのもおもしろい。

京子は、初め今回のデザインは、黄色やオレンジ色などの同系色でまとめたほうが、まとまりや落ち着きのある画面になるのでよいと思っていた。しかし、意見交流の真央の意見をきっかけに、補色の関係について考えることになった。そして、教師が用意した補色に関する資料を見て、最も対照的な色同士を組み合わせる補色の色相がとても強い印象になる（差異を把握する力）という新しい見方で捉えることができた。そして、京子は、背景や虹などを暖色系で統一しながら、人は青系の配色にしていた。

配色も終わり、ハリセンのデザインを完成させた京子は、浅野さんに連絡をとった。そして、選手を応援するために岐阜県で開催される日本ID陸上競技選手権大会へ行くこととした。大会当日、浅野さんから手渡された完成した応援ハリセンを使って、選手たちを精一杯応援した。京子たちがデザインした応援ハリセンを手にとって選手を応援している人や、走りきって応援席に手を振る選手の顔には笑顔があふれていた。

V 実践例③

- 1 単元名 震災復興アートプロジェクト（現代アート）
3年A組（男子20名、女子20名）



2 単元構想

（1）本単元で目指す子どもの姿

人の心を癒したり、他者とつながったりできる美術の働きに気づき、意図に応じて自分の表現方法を追究して創造的に表すことのできる子ども。

（2）教材について

東日本大震災から7年が経過した。その間に、アートとまちづくり、アートと環境など復興段階でアートによって被災地の方を勇気づけたり、見る人に被災地の現状を伝えたりできるアートの役割が注目されている。そこで、実際に被害にあった東北（宮城県石巻市）の方と対話をしたり、アートによって被災地をサポートする団体やアーティストと交流したりしながら、美術の働きについて考える。その中で、ボックスアートの制作を行う。1.8m（幅）×1.8m（奥行）×2m（高さ）の特設の空間の中を5人1組で表現する。仕切られた空間を未来や過去、被災地や愛知などに見立てることができる。そして、どのように空間を表現できれば、復興支援につながるのか考えることができる。子どもは、展覧会を企画し、多くの人の目にふれることで、アートの力で社会を動かすことができることを実感し、意図に応じて自分の表現方法を追究することができると考え、本教材を選んだ。

3 実践の様子

健太は、黒板に提示された作品の写真を見て、考え込んでいた。「これは、一体何を表現しようとしているのか」と健太の疑問は強くなっていった。



提示された作品（上）と、その写真を見る子ども（下）

その後の感想交流では、「自由の女神の下半身が破壊されている。失った自由を表現しているのではないか」など多くの意見が出された。その後、健太は、この「自由な女神像」は東日本大震災で石巻市にあった像が津波の影響で破損したという話を聞いた。更に、村上愛佳さんという芸術家が譲り受け、東京の上野公園に展示したことを知った。健太は、東日本大震災のことは知っていたが、当時の状況や現在の被災地の状況を知らなかった。そして、この「自由な女神像」について興味をもち、つくられた経緯や現在の様子について調べ始めた（問いをもつ力）。

そして健太は、東日本大震災から7年も経過した今も震災の爪痕が残っていたり、心に傷を残している人がいたりする現状を知った。また、村上愛佳さんのように、被災地をアートの力で復興させようと行動している人がいることも知った。健太は授業日記に、「募金をして、必要なものをそろえたり、ボランティアでお手伝いをしたりすることは、復興につながっている。しかし、アートがどのように復興につながっているのか」という疑問を抱いた（問いをもつ力）。

その後、学級での意見交流では、「アートにすることで震災についてわかりにくくなっていくのではないか」といった意見が出た。健太も、震災の復興とアートの関係性がわからなくなってきた。そこで教師は、村上愛佳さんとテレビ電話で交流する機会を設定し、「自由な女神像」を上野公園に展示することになった経緯や想いを聞いた。健太は、村上さんの「なぜここにあり、これからどこへ行くのか、考えることで震災のことを思うきっかけになってほしい」という言葉

に、大きく頷いていた。そして健太は、「直接、写真や文字としての情報を伝えることも大切だが、見る人に考えるきっかけを与えることも大切だと思った」と授業日記に書き、アートの力でできることを考え始めた（問いをもつ力）。

健太は、アートでどのように震災について考えてもらうきっかけをつくればよいか悩んでいた。そこで教師は、1.8m(幅)×1.8m(奥行)×2m(高さ)の特設の空間を未来や過去、被災地や愛知などに見立てることができるBOXアートを紹介した。5人1組のグループで津波の被害の様子を調べる中で、「震災について考えるきっかけを作品に表す」という考えで話し合った。健太は、壁一面に津波の恐ろしさを表現する案を考えていた。しかし、授業日記に「壁一面に絵を描くだけでは、伝わらない。どのような空間を表現すれば、復興につながるのだから」という問題を抱いた。そこで、教師は「どのような作品をつくれば、復興につながるのか」というテーマで、意見交流を設定し、実際に東日本大震災をテーマにした作品を手掛けている現代アーティストのパルコキノシタさんを招くことにした。

美里：壁に息をのむような海を描く。正面の壁を半分にして、震災直後と今を描く

正人：被災者の悲しみを切り絵などを使い、白黒で表現する

春香：震災当時と、現在の様子などを映像で映していくのはどうか

隆司：アートをつかって作品をつくっていくのはよいが、他人事になってしまわないか

教師：どうしたらよいか

有紀：被災地でない私たちがいくら復興のことを考えていてもだめだと思う。もう少し、被災地や被災者のことを考えるべき

教師：実際に復興支援のための作品制作を続けているパルコさんの話を聞こう

パルコ：被災者でも、立場がさまざまなので一概には言えない。（省略）今は、被災して7年が経過している。多くの人が未来へ歩き出そうとしている。愛知でもいつ地震が来るかわからない。愛知で作品をつくるのが愛知のためにもなるし、被災した人の心の復興につながるはずだ

健太は、東日本大震災では津波関連での被害が多いことから、「津波の恐怖を伝えていきたいが、どのように表現していけばよいか悩んでいる」と考えていた。授業前半、実際に絵を描いたり、映像を使ったりして、被災者の悲しみなどを表現できるのではないかといった意見が出された。次に、隆司が「他人事になってしまわないか」と発言した。そこで教師は、震災経験がない人の立場と、震災経験がある人の立場で考えている有紀を指名した。更に、東北や全国で、被災者とふれあう中で震災アート作品を手掛けているパルコキノシタさんの話を聞き、自分の思い・考えと照らし合わせるように促した。健太は、意見交流後、「被災地でなく、愛知でしかできない作品づくりが大切だ。その中で、被災地のことや被災者のことをもっと考えなければならない」と、被災者の立場という視点で作品づくりに目を向けていった（差異を把握する力）。

健太は、今まで被災地の現状や津波の脅威については調べていたが、被災者の立場について考えていなかった。そこで、実際に石巻の方とテレビ電話を通じて、当時の状況や現在の復興状況などを知るために、被災者との交流に力を入れていった。また、実際に仲間とともに石巻市を訪問し、7年経った今でも建物が崩れていたり、逆に跡形もなくなっている現状に複雑な心境をもっていたりする現地の方の話を聞いた。学級全体としても作品を多くの人に見てもらふ必要があるとの思いから、教師は、地元の美術館で展示する機会を設定した。「震災のことについて、考えてもらうことが愛知の未来につながる。それが、被災した人の心の復興につながるはず」と自らの想いを強めていき、アイデアスケッチを描き始めた（表現する力）。

その後、実際に健太は、学級の仲間と宮城県石巻市を訪れて、震災の現状を体験した。そして、仲間と協力して作品を完成させ、展覧会を企画していった。



VI 成果と課題

<実践①>

- 問題解決的学習過程で、単元を構想する際に段階ごとに行う子どもの活動や教師のてだてを明確にしてⅢ期研に望むことができた。その結果、段階ごとの意図がはっきりしてきた。そして、今後は、段階を意識する中でどのようなてだてを講じていけばよいかを考えるきっかけになった。
- 子どもの身近にある「生活に潜む美」を取り上げることで、子どもは目標をもって制作に取り組むことができた。意欲的、主体的に制作を行うことができた。
- 共同制作でありながら、個々の作品がしっかり主張できる教材を選ぶことで、関わり合いながら問題解決のために動き出す姿が見られた。
- △美術科の考える目標と問題の違いが適切なものになっているのかを他の研究室の先生方や群部会等で議論していきたい。
- △目標の達成や問題の解決は、単元を終了時点でどの程度実現しているのだろうか。達成と言い切っていいのだろうか疑問が残る。他の研究室にも聞いてみたい。
- △単元を構想することに苦労した。子どもに目標をもたせる単元にするために、日頃からアンテナを高くしていく必要がある。ただ、「表現したい」だけでなく、「～だから、○○のように表現したい」と思える単元を組みたい。
- △個々にこだわりをもっている子どもが、10人で1グループであるためなかなか意見がまとまらず、意見交流で時間をかけてしまった。グループ編成の仕方や、意見交流の進行の仕方を工夫していきたい。

<実践②>

- 子どもの身近にある「生活に潜む美」を取り上げることで、子どもは目標をもって制作に取り組むことができた。意欲的、主体的に制作を行うことができた。
- △基礎追究で、子どもたちは専門的な知識を得ることができたが、競技者や応援している人たちの気持ちから離れていっているように感じた。もう一度、競技に携わっている人に話を聞くなどして、デザインを完成した後の取り組みに目を向けさせていけるようにさせていけたらよい。

<実践③>

- 実際に東日本大震災をテーマに活躍しているアーティストの方との交流を複数回もったことで、子どもの意欲が高まった。子どもは目標をもって制作に取り組むことができた。意欲的、主体的に制作を行うことができた。
- 差異に気づく、吟味するためのてだての有効性を検証することができた。
- △基礎追究で、子どもたちは専門的な知識を得ることができたが、被災者している人たちの気持ちから離れていっているように感じた。もう一度、震災に関わっている人に話を聞くなどして、デザインを完成した後の取り組みに目を向けさせていけるようにさせていけたらよい。
- △震災に関わっている人に話を聞くなど本質に迫ることはできたが、制作に至るまでに時間がかり過ぎた。

<その他>

- ・教科カリキュラムと力の関係性を整理する。
- ・学習指導要領との絡みをしっかり打ち出す。

平成 30 年度大学・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。本年度も、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、本報告では事例の紹介は最小限にとどめ、事業の概要・意義等を説明する。

II 平成 30 年度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は、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。

平成 30 年度は 3 人の児童生徒に関する相談があげられていた。相談内容は以下の通りである。

- ・感情の不安定により、特定の行動（その場でジャンプを続けたり、指と指を合わせて強く押したりする）を繰り返し、次の行動に移ることができない。その後パニックになることもある。（小学部）
- ・給食で偏食が激しく、嫌いな物を食べようとしない。教師が声掛けをすると大声で「嫌だ食べたくないの。」と言う。食事だけでなく活動においても、長時間活動することができない。（中学部）
- ・パニックを起こし、他害をしてしまうことがある。母親もそのような時の対応に困っている。（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した。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、担当となった大学教員は複数回学校へ出向き、対象児童生徒の普段の様子を観察する機会を設けた。

観察の後、日を改めて学習会の機会を設けることになるが、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る。

上述のパニックを起こしてしまう生徒の場合、パニックが起こる状況を改めて整理し、「パニックを起こしても思い通りにはならない」など、担任との取り決めを生徒は理解できているのではないかと、という見解を教師間で共有した。そこで「教師から見て生徒が落ち着いていない場合は別室で落ち着くまで待つ」などの対応を教師間で改めて確認した。また医療機関との連携により服薬を開始してから落ち着けるようになっているようであったため、薬をきちんと服用できるように対応していくことについても、関係する教師間で確認を行った。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い、生徒への対応の方針を関係者間で共有するように努めた。

Ⅲ コンサルテーション事業の意義と課題

2012年の中央教育審議会初等中等教育分科会による報告『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』では、障害のある子供がその能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要とされている。特別支援教育において、学校側には専門機関との連携が求められているのである。

また中央教育審議会は、2015年12月に『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』と題する答申をまとめている。その中で、チームとしての学校像を「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」としている。この答申で説明されているように、学校が、複雑化・多様化した課題を解決し、子供に必要な資質・能力を育んでいくためには、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフ等と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。

こうした教育現場の課題に対して、コンサルテーション事業が果たす役割は大きいと考える。本年度コンサルテーション事業で様々な相談があげられていたが、児童生徒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。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。本事業では、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、専門家と教師が共に考えているが、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。

なお、大学教員と学校の連携が十分とは言えないことが課題の一つである。例えば、本年度は大学教員が対象児の観察の機会を確保することが難しく、教育実習の連絡指導による巡回の時間を利用するなどして対象児の観察を実施した。より多くの対象児に対するコンサルテーションを実施できることが理想であるが、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、教育など大学教員の幅広い専門性をいかした事業の展開が今後の課題であろう。

IV 文献

中央教育審議会（2015）『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』
中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』

養護教諭が行うバイタルサイン測定と学生教育の検討

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、同附属岡崎小学校 野口 香苗、
同附属名古屋中学校 落合 果歩、同附属岡崎中学校 城所 美和、
同附属幼稚園 佐々木 紀美子、同附属特別支援学校 榊原 万由美、
同附属高等学校 藤田 菜月

1. 目的

養護教諭は、学校の救急の場面で、唯一の医学的・看護的素養を持つ者としての対応が求められる¹⁾。この対応には、子供の生命維持の兆候を把握することができるバイタルサイン(体温、脈拍、呼吸、血圧、意識レベル)がきわめて重要である。緊急時においては、バイタルサインのなかでも循環や呼吸状態を正確に測定し観察したことを根拠に、臨床判断することが必要となる。

葛西ら²⁾は、模擬事例の教育プログラムについて、「どのように診るのがわかる」、「正常か正常逸脱かがわかる」、「実践のどの場面で使えるかがわかる」と、知識については教育効果がみられているが、「子供のからだをみることができていない」と述べている。また、藤井ら³⁾は、「養護教諭は、バイタルサインの脈拍を生命徴候の客観的な情報として捉えていない」、「バイタルサインの脈拍が子供の健康状態を判断する基準としている養護教諭が少ない」、「養護教諭養成課程の学生が正確に不整脈を

観察できているか評価されていない」、「養護教諭養成課程の学生が自分の測定結果を判断してない」の4つの問題を述べている。

そこで今回、愛知教育大学の附属に勤める養護教諭より、現職のバイタルサインの測定の特徴と学生への指導について知見を得たのでここに報告する。

2. 方法

分科会に参加する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、養護学校1校)の養護教諭を中心に、愛知教育大学養護教育講座の専任教員を加え児童生徒へのバイタルサインに関することについて議論、検討を行った。

さらに、実際にコンピューター制御された人型の高機能患者シミュレータを養護教諭らに体験してもらい、学生への教育の可能性についても検討した。

検討に用いた資料については個人が特定できないよう配慮した。

3. 結果

3.1 測定器具の使用

3.1.1 体温計

体温の測定に全員の養護教諭が使用していた。

「体温計は絶対使う。」

「体に触れてあげると体温はわかるので測定しないこともある。」

3.1.2 聴診器

聴診器は、呼吸状態の確認や腸蠕動音の確認に使用されていた。一方、使わないという者もいた。

「喘息を疑ったとき、背中から聴診器で呼吸音を確認したことがある。」

「お腹の状態を診るのに使うことがある。」

「聴診器はほぼ使わない。」

3.1.3 血圧計

血圧計の使用にもばらつきがあり、毎日使用している学校と、たまに使う学校とがあった。小児用を購入していない学校もあった。

「毎日子供たちが血圧計を使用して測定しており、3台ある。」

「血圧計は、すごくたまに使う。」

「職員用の手首で測定するタイプで、小児用は購入していない。」

3.1.4 パルスオキシメータ

現在、パルスオキシメータを保有している学校は1校のみであった。保有している学校では、頻繁に使用していた。また、現在の附属学校には無いが、前任校で使用した経験のある者もいた。

「脈拍を測ろうとすると恥ずかしがる。保健指導も兼ねて自分で測定させる。SpO₂も測定する。」

「時々、呼吸苦様が観察されるとパルスオキ

シメータを使用することがある。SpO₂98%で大丈夫なことが多い。」

「学校でもいつもと様子が違い具合が悪いようにみえた。ボーっとしている様子があったため、脈拍、呼吸、パルスオキシメータで末梢血酸素濃度（SpO₂）を測定し、低かった。てんかん発作中は呼吸を忘れることがあるためSpO₂は判断材料にしている。」

3.2 バイタルサインを測ってよかったことについて

3.2.1 保健管理（応急手当）

応急手当の際に、バイタルサインを測定したことで疾患の対応を行えたという成功経験があった。

①気胸の生徒の対応

「生徒が授業中に胸痛を訴えて保健室へ来室しました。呼吸をすると右の胸が痛み、爪や唇の色がやや白く、呼吸数が正常値よりも多いことから気胸を疑い、保護者連絡後に病院を受診しました。バイタルサインを測ったことで、早期に受診する判断が出来たため良かったと感じました。」

②WPW 症候群の生徒の対応

「生徒が授業後にだるいと保健室へ来室しました。来室後すぐ机に上半身がもたれかかるような体勢をとり、顔も少し赤かったため発熱を疑いましたが、体温を測定したところ熱はありませんでした。脈を測った際は180回／分を超えており、呼吸数も正常値より多かったです。その後救急車を要請し、救急搬送を行いました。生徒が来室した際には必ず始めに体温と脈の計測を行うため、すぐに異変に気付くことができた良かったと感じました。」

③てんかん発作の事例

「初回は、家で急に始まり、保護者も状態を覚えていないため、医師に何も説明ができなかった。その後、学校でもいつもと様子が違い具合が悪いようにみえた。ボーっとしている様子があったため、脈拍、呼吸、パルスオキシメータで末梢血酸素濃度（SpO₂）を測定し、低かった。てんかん発作中は呼吸を忘れることがあるため SpO₂は判断材料にしている。」

「てんかん薬を飲んでいると発作が起きないことが多いが、飲んでいても発作が起きることもあった。寝るかどうか様子を見ながら、座薬を2度使用したこともあった。大きい男の子は、力が強くちょっと暴れたりすることもあり、男の先生が入れることもあった。こういう、てんかん発作時には、パルスオキシメータを使用したこともあった。」

「保護者に了解を取っておいて、けいれん発作時には携帯で、どこからけいれん発作が始まるか動画を撮ることがある。その情報を保護者に送る。保護者は、医師への説明に動画を用いている。」

「動画の使用は、国際学会でも話題になっており、心肺蘇生の状況を確認するために証拠として動画を撮影することも行われている。」

「人数が少ないと動画撮影は難しいが、子供を抱きかかえながら撮影している担任もいた。」

④大会などの救護についた時

「普段接していない子供に接するときは、脈拍測定は大事にしている。暑いため涼ませて欲しいと救護室へ来た子供の脈拍を測定したら、200回／分程あり、本人は発熱の自覚はなかったが体温を測定したら 38.1℃あり、熱中症を発見したことがある。」

⑤呼吸苦の訴え

「時々、呼吸苦様が観察されるとパルスオキ

シメータを使用することがある。SpO₂98%で大丈夫なことが多い。」

3.2.2 保健教育

保健指導において、バイタルサインが児童・生徒の健康を知るバロメータとして提示していた。

①応急手当などを通じた児童・生徒への健康指導

「バイタルサインは自分の体を知る機会だと思う。」

「脈拍を測定するときは、何をしているか説明する。体に触れて説明するため、子供はしっかり聞いている。体に触れてあげると体温はわかるので測定しないこともある。」

②発達に応じた対応

「中学生は脈拍を測ろうとすると恥ずかしがる。保健指導も兼ねて自分で測定させる。SpO₂も測定する。」

3.2.3 健康相談

仮病の対応においてバイタルサインの測定で、健康相談につなげていた。

①仮病の時

「熱が高いと保健室で休めるため、何回も体温を測定し休みたがる子供がいる。その場合は、脈拍と呼吸を測定し、大丈夫だと説明すると納得する。」

3.3 基準としていること

3.3.1 脈拍の基準

「小学生では、脈拍 100 回／分以上を基準としています。脈拍は早い遅いもあるけれど、リズムも観察している。内科検診で、医師より脈拍と心音に問題がある子供が検査で心室期外収縮の診断を受けたことがあり、脈拍のリズムが大事だと思うようになった。」

「就職したときは子供の脈が大人と違い柔

らかく速いためわからなかった。子供は 80～90 回／分までは普通にあるので、ヤバいと感じるのが大事だと思う。一人職種のため、測定したバイタルサインに自信がない、相談できる相手がいないことが困る。」

「インフルエンザが流行してきたり疑う時には、脈拍は絶対測る。脈が速いとやっぱり上がったねって、説明する。36.5℃くらいでも脈が速いと 18 分程で発熱状態になる。」

「担任や保護者に説明しても、体温が 36.5℃だと寝かしておいてほしいと言われる。」

「ここ数年、高熱の出ないインフルエンザが多く、本校でも昨年度の流行時は 36.0℃後半でもインフルエンザと診断され出席停止になる生徒が何名もいました。また、そのような生徒は来室時に脈を測ったところ、正常値より速く 100 回／分を超える事が多かったです。」

「これから熱が上がるであろう生徒を早期に早退させる判断が出来たため良かったと感じた事が何度もありました。」

「平熱を書いてもらっている。」

「いつもと違うなと思って、体温を測定すると 37.0℃なものの脈拍は 110～120 回／分程あった場合には、保護者に早めに連絡するようにしている。」

「呼吸を回数として測定することは無いが、息が荒くて苦しそう、呼吸が浅い、喘息様の音がするなどいつもと違う様子は観察している。」

3.3.2 その他

「色々な学校に行くと、記録用紙に熱の欄はあるが、脈の欄が無い学校がある。呼吸の欄はほとんどない。顔色の欄も欲しいと思う。赤青ほった、そこに気づくのが大事。」

「体の異変に気づくノウハウを持って取り組む。端から見ていると違和感がある。そんな

気がする。」

3.4 大学での指導

1) 保健管理・保健教育・保健指導でバイタルサインを測定する授業を実施した経験

児童・生徒へのバイタルサインの集団教育の経験がある者もいたが、学生時代に経験した者はいなかった。

「そのような授業はやったことは無いが、やる意義はあると思う。」

「保健指導でやったことがある。発育指導前の保健室でのミニ保健指導で、担任もいるところで「脈を測りなさい」と指導したことがある。」

2) 高機能患者シミュレータ

正常・異常のシミュレータを用いた教育は、学生時代に行うことで、緊張感のある学習ができると捉えていた。

「以前エピペンの研修で高機能患者シミュレータを使用させて頂いた感想ですが、脈や呼吸等のバイタルサインを測ることもでき、またその数や顔色を変化させたり、音声など流せるということで、いつもの研修等よりも緊張度が高かったと感じました。」

「シミュレータに呼びかけると症状にもよりますが、返事も返ってくることから、意識レベルが低下する・回復していくのが確認でき、またそれと同時に呼吸や脈も変化するので、現場の緊急時の対応に近いものを感じました。」

「普通研修等で使用するシミュレータではこのような変化が確認出来ないため、なかなか手当をしながらの呼びかけや問診等を怠りがちでしたが、(高機能患者シミュレータを用いた) 先日はいつもより意識し行えたと思います。」

「高機能患者シミュレータを使用したから

こそ、普段出来ていないこと・不足していることが明確になり、課題も多く見つかったと感じています。」

「貴重な体験をさせていただきありがとうございました。」

4. 考察

養護教諭らの話より、全員が用いているバイタルサインの器具は体温計のみであった。山田⁴⁾の養護教諭を対象としたバイタルサイン測定の研究においても、体温のみが皆が行っている技術であり、今回の結果も同様の傾向であった。ではなぜ、養護教諭は他のバイタルサインを測定しないのであろう。

まず、機器が揃っていないという問題である。聴診器は、学校の備品や個人所有の物があり各学校で使える状態にあるものの、使用している頻度には差がみられた。これは、呼吸音を確認するに十分な機能を持った聴診器が配置されていない問題を含んでいると考える。また、血圧計も、同様に使用頻度が異なったが、小児用マンシュートが無いなどすぐに使用できない状況も確認された。パルスオキシメータは1校にしかなかったが、他校で使用した経験のある養護教諭の経験を聞いた者は、使いたいという希望があった。

しかし、脈拍測定は、特別な機器を必要としないが、あまり行われていない。今回、脈拍を積極的に活用していた養護教諭は、疾患の発見や確認、児童・生徒への保健指導において、成功経験を感じ継続して脈拍を健康状態の判断に利用していた。藤井ら⁴⁾の研究においても心疾患の発見など経験のある養護教諭は積極的に脈拍を活用していた。これらの成功経験を通じ自己効力感を高めることが、養護教諭が体

温以外のバイタルサインを活用し、複数のバイタルサインから健康状態を把握するきっかけとなると言えよう。

大学教育において、教育実習の機会を活用して成功経験を持つことは可能となるが、昨年の報告に示したように、応急手当の経験が出来た者は6割にとどまっており、実習のみでは難しい。⁵⁾ 学内での学習について葛西ら²⁾は、模擬事例の教育プログラムについて、「どのように診るのがわかる」、「正常か正常逸脱かがわかる」、「実践のどの場面で使えるかがわかる」と、知識については教育効果がみられているが、「子供のからだをみることができていない」と指摘している。また、藤井ら³⁾は、「養護教諭は、バイタルサインの脈拍を生命徴候の客観的な情報として捉えていない」、「バイタルサインの脈拍が子供の健康状態を判断する基準としている養護教諭が少ない」、「養護教諭養成課程の学生が正確に不整脈を観察できているか評価されていない」、「養護教諭養成課程の学生が自分の測定結果を判断していない」の4つの問題を述べている。これらを解決するための、一つの方法として、高機能患者シミュレータの活用が考えられる。現在、養護教諭教育において、小川ら⁶⁾は、高機能患者シミュレータを用いた研究報告はなく、緊急時の脈拍測定が正しくできているか検証がされていないと述べている。また、これらを解決するために、養護教諭のための高機能患者シミュレータを用いた緊急時の脈拍観察のシミュレーション教育の研修方法を提案している。⁷⁾ 今回、鈴鹿大学から借用している高機能患者シミュレータを体験した養護教諭は、大学での学習する意義を認めていた。バイタルサインを用いた養護教諭の成功経験等を学生に伝え自己効力感を上げ、異常なバ

イタルサインを経験できる高機能患者シミュレータを用いた大学教育でのプログラム作成が急がれる。

5. おわりに

今回の話し合いにより、バイタルサイン測定に必要な機器で、附属学校に配置されていないものがあることがわかった。特に、パルスオキシメータを用いてみたいという養護教諭が多数いたため、養護部会の研究費で5台購入して学校へ配置することとした。今後、各養護教諭が実践で用いた効果を報告していけるものとする。

大学教育においても、高価なものであるが高機能患者シミュレータを配置することで、病的なバイタルサインを経験し、学生は測定方法や解釈に自信を持つことが可能となり、養護教諭の実践力を高めることが出来ると考える。本大学にも高機能患者シミュレータが配置できるよう、予算措置されることを願う。

付記

本研究の一部は、科学研究費助成事業基盤研究(C)18K02842(平成30～32年度)(研究代表者:小川真由子)の助成を受けたものである。

文献

- 1) 三木とみ子:4訂 養護概説,8版,2,ぎょうせい,2013
- 2) 葛西敦子,佐藤伸子ほか:養護教諭養成課程の学生へのフィジカルアセスメント教育プログラムの実践と評価ー頭痛を訴える子供の模擬事例の活用ー日本養護教諭教育学会誌,19(2),5-15,2016

- 3) 藤井紀子,福田博美ほか:養護教諭における脈拍のシミュレーション教育プログラムを用いた研修の評価,愛知教育大学研究報告.教育科学編 67(1), 145-151, 2018
- 4) 山田玲子,岡田忠雄:養護実践におけるバイタルサイン観察に関する研究(第1報)へき地指定学校を対象とした調査から,小児保健研究,75(5), 602-608, 2016
- 5) 福田博美,山田浩平ほか: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・附属研究会報告書,教職キャリアセンター教科教育学研究部門,122-131,2018
- 6) 小川真由子,福田博美ほか:養護教諭教育における看護技術修得のためのシミュレーション教育の必要性ー文献検討によるー考察一,生活コミュニケーション学研究所年報生活コミュニケーション学,8, 35-46,2017
- 7) 福田博美,藤井紀子ほか:養護教諭のための高機能患者シミュレーターを用いた教育プログラムの開発ー現職養護教諭における緊急時の脈拍観察に関する研修の提案ー,弘前大学教育学部紀要,118, 141-148,2017

体と心を十分に動かして遊ぶ幼児の育成

～多様な動きを引き出す環境の構成～

【第1年次】

愛知教育大学附属幼稚園

富山祥瑞 中山恵子 南朋美

磯村正樹 西垣祥子 小林優子 近久あゆみ 堀田恵子

愛知教育大学幼児教育講座

樋口一成 鈴木裕子 新井美保子 林 牧子 麓 洋介 小川英彦

1. 主題の設定



平成29年3月告示・改訂、平成30年4月施行された幼稚園教育要領では、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を、5領域のねらい及び内容に基づく活動全体によって育むこととともに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、いわゆる「10の姿」が位置付けられた。それらは、ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿である。幼稚園生活でのはじめから教師が指導

を行う際に考慮するものであり、それに伴った育ちを捉える視点でもある。

その10の姿の1つに、「健康な心と体」がある。「健康な心と体」は、子どもたちが自分のやりたいことに向かって、心と体を十分に使って取り組んでいくことと示されている。また、活動の中で、見通しを持って自ら健康で安全な生活を作り出していけるようになることも目標として定められている。生きていく上での基礎となる部分とも考えられる。

愛知教育大学附属幼稚園では、幼児がしたいことを実現できるような環境をつくり、様々な場で自分のしたいことに十分に組み入れる時間を保障することに努めている。そのために、幼児がしたい遊びに夢中になって取り組む中で多様な体の動きを経験できるようにするには、どのように園内環境を整え、教師の援助を工夫するとよいか試行錯誤している。そこで本年度から、「体と心を十分に動かして遊ぶ幼児の育成～多様な動きを引き出す環境の構成～」という研究テーマを設定し、「健康な心と体」があらわれる具体的な姿を通して、討議・検討を進めることとした。「体」を、体力や運動能力という運動を実施するという側面からのみ捉えるのではなく、「心」と強く結びついた子どもたち姿を見つめてみたい。

そこで、特に今年度は、幼児がどのように体を動かして遊んでい



2. 研究の方法：からだ遊びシート作成

- ・遊びの様子が伝わりやすくなるようにし、研究会の話し合いで活用する。
- ・たくさんのエピソードを収集する。
- ・視点を絞り、考えを深める。
- ・どのような環境や教師のかかわりが適切であったのか分析する。
- ・体を動かして遊ぶ幼児の姿から、体の動きの発達を捉える。また、体の動きだけではなく、心の育ちについても考える。

学年	時期	タイトル	
遊びの始まりと展開		子どもの姿と援助の実態	この遊びで重要な 体と心の育ち
遊びがどう始まったか、その後どのようなかをまとめています。 この遊びや活動の内容、その中にある教師の子どもに対する願いを記しています。		遊びの中で見られた具体的な子どもの姿や教師の援助を記しています。	この運動遊びを通して子どもたちに育まれるものを体と心の側面から記しています。
環境の工夫や援助のポイント			

からだ遊びシートを作成した後、研究会にて、それをもとにした協議を実施した。そこで出された意見を赤線枠内に示した。

「話し合いで出た意見を記しています。」

5歳児

5月下旬

「うさぎさんのジャンプ!」 いろいろな跳び方を楽しもう

この遊びで重要な
様と心の育ち

遊びの始まりと展開

年中組の頃から大縄跳びを教し始めた。年長になり、大縄跳びが好きな子どもは「うさぎさん」をしながら「30回跳ぶ」と目標を決めたりして、繰り返し楽しんでいた。しかし、最後の前についていない子どもは、大縄跳びをするために必要な片足跳び、両足跳びなどの跳び跳躍の動きが不足していた。そこで、普段の遊びではなかなか経験できない「跳び」動きをどの子も楽しんでほしいと考えた。

縄を短くして壁や段を調整できるように、大縄の両端を固定し、教師が子どもたちに合わせて縄を回した。

- ・大縄跳びが好きな子どもは、教師が回す縄に合わせて跳ぶことを楽しんでいた。
- ・大縄は両足が跳び跳躍を見ている。片足の跳びが苦手な人、人が少なくなってきたイメージで、教師が片足を大縄跳びに誘うと、大縄には跳ぶことを楽しんだ。目標は、楽しそうに両足跳びやリズムと片足跳びを習得してやってきた。

子どもの姿と援助の実例

大縄跳びにあまり興味がなく、経験もない大縄

へびのように長く大縄動かせたが、遊びが終わらず長く跳ぶことができなかった。そこで、両足跳びを体験してほしいと思い「足踏良し」「足をくっつけてジャンプ」と声をかけた。しかし、その音では気がかりなため、うさぎのイメージで両足跳びができた。

- ・両足跳びの動きがイメージややり方という「うさぎさんのジャンプ」とリズムに合わせて声をかけると、うさぎのイメージで両足跳びができた。
- ・遊びに慣れた跳び方を楽しんでほしいと思い、走り跳びの動きがイメージしやすいように「しかさんのジャンプ」と声をかけ、跳ぶが少しずつ大縄の幅を小さくすると、大縄を走らなくても遊べるようになった。

運動が好きで、進んで取り組むB児

- ・教師のリズムと声に合わせて大縄跳びが得意になり、跳んでいる楽しさや達成感を感じて、自分もしたいとやっていた。
- ・「うさぎさんのジャンプ」「しかさんのジャンプ」という教師の言葉に反応し、高い跳びを自分で行っていた。
- ・B児の姿に合わせて「跳び」の跳びをやらせようかと考え、高さが出るように大縄の幅を高く大きくすると、跳ぶことが、思い切り跳び跳躍した。
- ・「もっと高くして」と、繰り返し跳び跳躍し、跳び跳躍の跳び跳躍を工夫したり、跳び跳躍のイメージをつかんだ。

T: しかさんのジャンプ



「ばくも跳べない」と感じ「もっとやらない」と願った。

リズムと声に合わせて、跳ぶためのリズムをとり、体動作をコントロールできる経験を積むことができた。

跳びをつけたら、片足で跳び跳躍した。跳びを足で跳び跳躍した。自分も、多様な動きを習得した。

「もっと高く」という跳び跳躍をもち、跳び跳躍を繰り返すことで、跳び跳躍が高度化された。

環境の工夫や援助のポイント

- ・跳ぶイメージしやすい跳びのリズムやリズムと声に合わせて、体が高くなるようにする。
- ・子どもの跳び跳躍が得意になっていく過程を、教師はしっかりと見守り、サポートし、跳び跳躍した。意欲や達成感を感じていくようにした。
- ・一人一人の能力や意欲に合わせて、教師が得意な跳びのリズムや跳びのやり方を工夫する。

話し合いで出た意見を記しています。

誰が回していたの?

先生が一人で回していたよ

それぞれの子に合わせて回してあげることって大切だよ

回し方を変えたことで、色々な動きが引き出されたのかな

子どもたちの「もっと高く」という要求に応え縄を動かしたことでさらに跳ぶ楽しさを感じているね

高く跳べるように助走をつけたり、踏み切り位置を変えたりしていたよ

繰り返すうちに、跳ぶタイミングや跳び方を感覚的につかんでいったね

これが洗練化ってこと?

「うさぎさん」や「しかさん」は年長児には幼いんじゃないかな?

でも、Aちゃんは「うさぎさんのジャンプ」の掛け声で、両足跳びの動きがイメージできたんだね

年長児だからこそ、うさぎやしかの動きがイメージしやすくてよかったのかも

年長児って、苦手意識をもっている子もいるよね

だから「自分も、やれるかも」と感じられる環境と“できた”と思える成功体験が必要だね

4. 研究の内容

以下では、1 学期収集した事例の中から各学年 1 事例（からだ遊びシート）を示す。

(1) 3 歳児

1) からだ遊びシート（事例）

3 歳児	5 月中旬	心も体もほぐれて 思わずジャンプ！	
遊びの始まりと展開		子どもの姿と援助の実際	この遊びで重要な 体と心の育ち
 ・ 幼稚園に慣れてきた時期に、裸足になって砂場で水や泥の感触を楽しんだ。子どもたちが楽しめるよう、大きい山や 2 つに分かれた水路をつくっておい ・ 遊具の片付けが終わると、楽しかった気持ちやまだ遊びたい気持ちから山に登り、山の頂上から川を飛び越えるようにジャンプした。それを見た周りの子どもたちもそれぞれの楽しそうと思ったところをまねしてジャンプを楽しんだ。		砂場の遊びを思い切り楽しんだ A 児 片付けが終わると、砂場の山に登りうれしそうにしていた。砂場遊びが楽しかったのだから「A ちゃん、ヤッホー！」と手を振り、その気持ちを受け止めた。教師に受け止めてもらったことで、安心して自分たちが遊んだ川を飛び越えるように思い切りジャンプした。片付け後だったが、A 児が体を動かして遊ぶ楽しさを逃さず瞬時に受け止め、周りの子どもたちにも楽しさが伝わるようにした。 戸外で遊ぶことが少ない B 児 戸外で遊ぶことが少ない B 児だったが、A 児の様子に気付くと“面白そう”と感じ、自分も同じようにやってみようとしていた。A 児の姿に刺激を受けて繰り返し遊びを楽しんでほしいと思い「B ちゃんもいいね、ヤッホー！」と手を振り、同じようにやってみようという気持ちを受け止めた。楽しくなり足の指にも力を入れて砂山を登って川を飛び越えていた。 したいことが見つかったと遊びだす C 児 今まで砂場で遊ぶ経験がなかったが、友達の楽しそうな動きや表情から思わずやってみたくなり、靴のまま水の中に入って遊びだした。思わずやっている姿を大事にして、気持ちをほぐしていきいと思った。「楽しいね。パチャパチャ。ピチャピチャ。面白い」などと、水の感触の音を言葉にして楽しい気持ちになるようにした。C 児は水を靴で踏む感覚や水が跳ねる面白さを感じていた。気持ちがほぐれて笑っていた。 幼稚園で過ごすことに不安を感じている D 児 いつも「ママがいい」「ママは？」と言って泣いて、遊べずにいることが多かった。しかし、この場面では、子どもたちが楽しんでいる姿をテラスから見ている。ここで声をかけるとせっかく友達の楽しそうな動きを見ている D 児の気持ちを崩すと思い、そっと見守った。	裸足で砂山に登ったり跳び降りたりしたこと、足の指先まで力を入れた。着地するときに全身で自分の体のバランスを保つことの面白さや心地よさを感じた。 友達のしていることを楽しそうと感じたり思わず自分もやってみたりした。 水の感触、水が跳ねる感覚の面白さを感じると共に、心がほぐれ開放感を味わった。
環境の工夫や援助のポイント			
・ 保育室やテラスからでもすぐに目につくような場所に、思わず登ってみたいくらい様々な動きを引き出したることができるような大きな砂山を作る。 ・ 山に登って、川を飛び越えたらまた登りたくなるよう回遊できる動線を考えて環境をつくる。山の周りに川をつくる時には、川を通して水や泥の感触を楽しめる道や、濡れずに安心して通れる道などをつくり、どの子も安心して山に登れるようにする。 ・ 片付けの時間でも、子どもが開放感を味わって体を伸び伸びと動かしている姿を教師は見取り、時間が許す限り子どもの楽しんでいる気持ちに寄り添い、自分のペースで自分なりのかかわりを楽しむことができるように見守る。			

2) 体と心を十分に動かして遊ぶ 3 歳児の姿と読み取り

C: せんせい、みてー！



～木にぶら下がったり登ったり～

T: 木も身近な環境で、遊びたくなるのね

T: 3 歳児でも、こんなに木に登るんだ。やりたいことができるように支えてあげよう

・ 自然物に触れ、思わず動き出した子どもの姿を捉え、“大好きな教師と一緒に”を感じながら安心して繰り返し楽しめるようにする。

安心すると動き出す
3 歳児

先生と一緒に
安心感

思わず動き出したくなる環境

C: ゲロゲロ！
C: びーん！
T: OOがえるさん、こんにちは
C: ジャンプしてみよう！
C: のぼるときはかんたんだけどおりときはむずかしいんだよ

～『だしてひっこめて』を楽しんで～

T: みんなが大好きなカエルの表現だと、こんなに反応するんだ
T: 様子を見ていた子も、楽しそうな雰囲気思わず動き出したわ

・ 子どもの好きなものを捉え、取り入れることで心が動くようにする。
・ 教師と一緒に楽しそうに動いたり、楽しく動けるように声を掛けたりする。
・ 様子を見ていた子の姿を温かく受け止め、楽しい雰囲気思わずやってみたいと思えるようにする。

～バギーカーの坂道を作ると...～



～こんなこともできるよ！～

T: 安心して過ごせるようになったら子どもたちが自分たちでいろいろな動きを楽しみ始めたわ

・ 子どもたちが見つけた楽しさに共感して応え、繰り返し楽しめるようにする。
・ 楽しんでいることを安全にできるように見守ったり、環境を整えたりする。

(2) 4 歳児

1) からだ遊びシート (事例)

4 歳児	6 月上旬	楽しみ方、いろいろ！島鬼ごっこ
遊びの始まりと展開		子どもの姿と援助の実際
教師に親しみをもち、友達にも気持ちが向いてきた。追いかけて楽しむ子が増えたが、疲れてすぐに遊びから抜ける子もいる。教師や友達との触れ合いを楽しみながら繰り返し走って遊んでほしい。 園庭で、島（逃げる役のパリア場）のある鬼ごっこをした。ハートや丸の形の島を置いておいた。 - 自分の好きなタイミングで島を移動した。 - 鬼役はカラー帽子を白色にした。鬼の人数は決めず、自由に役を代わることができる遊び方にした。 - A児が「Xのパリアもかいて」と言ったのでX型の島をかくとB児は「この中に宝物があるの」C児は「入っちゃだめX」と言い、それぞれのイメージで遊び始めた。 - B児の「宝物をとってきた」という言葉に、教師が「宝物を見つけたのね。先生も取りに行こう」と周りの子にも聞こえる声で応え、一緒に遊んでいると、A児やC児を含むたくさんの子どもたちがX型の島に行って空想の宝物を取り、教師や友達に見せる遊び方を楽しむようになった。		空想の宝物を取ることが楽しいA児、B児、C児ら 「宝物、りんごだった」「宝物、盗んだぞ」と思いついたことを言ったので、教師は、逃げる役の時には「宝物、りんごだったんだ。一口ちょうだい」、鬼役の時には「よくも盗んだな、待て待て」のように子どもたちの言葉やイメージに応じてかわった。教師の反応がうれしくて、何度も宝物を取って教師に見せたり、宝物に向かって思い切り走ったり忍び足をしたりしながらX型の島と教師を行き来することを繰り返した。次第に、友達同士で思いついた宝物を言うことも楽しくなった。 教師と一緒に遊びたいD、E児 D児は、教師に追いかけてもらいたくて、教師を呼んだり、近付いたりした。教師が名前を呼んで追いかけて、抱きしめたりしてスキンシップを取ることで、自分のことを見てくれるうれしさを感じ、喜んで繰り返して走った。一方、友達に捕まえられると「あの子とは遊ばない」と怒ったが、「タッチされたら鬼」というルールはつくらず、友達にタッチされた時には教師が「今度は、超特急で逃げるぞ」と手をつないで一緒に走って逃げたことで、気持ちを立て直して繰り返すことができた。また、E児は教師と一緒に逃げたくて教師の手を引いて誘ったので、教師はE児と手をつないで走って逃げた。 友達との触れ合いを楽しむF児、G児 2人は、日頃から一緒に遊ぶことが多かった。そのため、島から島へ一緒に移動したり、島に着いたときに顔を見合わせたりしていた。教師と一緒に逃げる時に、島の中で「こわいよ～」と抱きしめて積極的に体を寄せたり「セーフ」とうれしそうに顔を見合わせたりしたことで、教師や友達との触れ合いをより楽しんだ。
環境の工夫や援助のポイント		
- 教師や友達と体を寄せ合える面積の狭い島、安心して移動できる距離の近い島など、島の位置や大きさを工夫する。 - 一人一人の言葉やイメージ、してほしいことに応じて、教師は役を代えながら各々のしたいことができるようにする。 - 子どもたちのイメージを周りにも聞こえる声で言葉にしたり、子どものイメージに合わせて楽しそうに遊んだりする。 - 子ども同士の触れ合いややりとりを楽しめるよう、教師自身も子どもとの触れ合いややりとりを意識する。		

※T：教師 C：子ども

2) 体と心を十分に動かして遊ぶ 4 歳児の姿と読み取り

したいことを存分に楽しむ

4 歳児

繰り返し楽しめる環境

イメージをもって

教師の支援・安全配慮

～遊具を組み合わせたコースづくり～

C：でこぼこになるように置くとおもしろいよ

C：穴に落ちたらダメってことね

T：自分たちで遊具を組み合わせるの楽しいんだね

T：思いっくまにのりたり動いたりして、したいことをどんどん見つけていくわ！

～段ボールのソリ遊び～

C：板で坂道をつくったよ

T：ビールケースをソリにしているけど...危ないなあ

T：段ボールで滑ってみる？

C：段ボールのソリだ！

C：こうやって足を入るとよく滑るよ！

T：何回も跳ぶうちに、全身を使って跳ぶようになったわ！

～巧技台からジャンプ～

T：今まで見ていた子も、戦いごっこのイメージをもつと動き出した！

～巧技台からジャンプ～

- 自分たちで動かし、組み合わせたりできる運動遊具や場を用意する。
- それぞれの楽しんでいることを受け止め、思いついたままにやってみようとする気持ちをもてるようにする。
- いろいろと試してみようとする姿を受け止めながら、安全に配慮しつつ子どもたちのしたいことを実現できるように支える。

- 子どものイメージに合った環境を用意することで、繰り返し遊び、体の動かし方の感覚をつかめるようにする。

(3) 5 歳児

1) からだ遊びシート (事例)

5 歳児

5 月下旬

「うさぎさんのジャンプ！」 いろいろな跳び方を楽しもう

遊びの始まりと展開

年中組の頃から大縄跳びを楽しんできた。年長になり、大縄跳びが好きな子どもは『ゆうびんやさん』をしたり「30回跳ぶ」と目標を決めたりして、繰り返し楽しんでいた。しかし、興味の向いていない子どもは、大縄跳びをするために必要な片足跳び、両足跳びなどの跳ぶ経験が乏しいようだった。そこで、普段の遊びではなかなか経験できない「跳ぶ」動きをどの子どもも楽しんでほしいと考えた。

- ・ 縄を回すスピードや振り幅を調整できるように、大縄の片端を固定し、教師が子どもの姿に合わせて縄を回した。
- ・ 大縄跳びが好きな子どもは、教師が回す縄に合わせて跳ぶことを楽しんでいた。
- ・ A 児は友達が跳ぶ様子を見ていた。片付けの時間が近づいて、人が少なくなってきたタイミングで、教師が A 児を大縄跳びに誘うと、A 児なりに跳ぶことを楽しんだ。
- ・ B 児は、楽しそうな雰囲気やリズムミカルな声かけを聞いてやってきた。

子どもの姿と援助の実例

大縄跳びにあまり興味がなく、経験も乏しい A 児
空想の宝物を取ることが楽しい A 児、B 児、C 児ら
「宝物、りんごだった」「宝物、盗んだぞ」と思いついたことを
言ったので、教師は、逃げる役の時には「宝物、りんごだったんだ。一口ちょうだい」、鬼役の時には「よく盗んだぞ、待て待て」のように子どもたちの言葉やイメージに応じてかわった。
教師の反応がうれしくて、何度も宝物を取って教師に見せたくなり、宝物に向かって思い切り走ったり飛び足したりしながら×型の島と教師を行き来することを繰り返した。次第に、友達同士で思いついた宝物を言うことも楽しくなった。

運動が好きで、進んで取り組む B 児

- ・ 教師のリズミカルな声かけや A 児らが繰り返し跳んでいる楽しい雰囲気を感じて、自分もしたいとやってきた。
- ・ 「うさぎさんのジャンプ」「しかさんのジャンプ」という教師の言葉に関係なく、高く跳ぶことを喜んでいるようだった。
- ・ B 児の姿に合わせ「高いのを跳び越えられるかな？」と高さが出るように大縄の振り幅を高く大きくすると、助走をつけ、思い切り跳び越えた。
- ・ 「もっと高くして！」と、繰り返し難しい高さに挑戦し、助走の開始位置を工夫したり、踏切のタイミングをつかんだりした。

T: しかさんのジャンプ



この遊びで重要な
体と心の育ち

「ぼくも跳べた」と
感じ「もっとやりた
い」と意欲をもった。

リズミカルな声かけ
で、跳ぶ動きのリズ
ムをとり、体全体を
コントロールさせる
経験を積むことがで
きた。

助走をつけたり、片
足で踏み切ったり、
縄を見て両足跳びを
したりするなど、多
様な動きを獲得した。

「もっと高く」とい
う挑戦意識をもち、
繰り返し取り組むこ
とで、跳ぶ動きが洗
練化された。

環境の工夫や援助のポイント

- ・ 動きがイメージしやすい技のネーミングやリズムミカルな声かけによって、体が動くようにする。
- ・ 子どもの興味や動きが変容していく過程を、教師はしっかりと見取り、ちょっとした「できた」でも、意欲や有能感を感じられるようにする。
- ・ 一人一人の能力や意欲に合わせて、教師が言葉かけのタイミングや縄の回し方を工夫する。

2) 体と心を十分に動かして遊ぶ 5 歳児の姿

いろいろなことに挑戦する
5 歳児

先の見通し

友達の支え

ちょっと難しいこと
への挑戦

～うんていに板をかけて遊ぶ～

・ 子どもが遊具に興味をもってかわり、自分なりにできた達成感を味わうことが、難しいことへの挑戦意欲につながるということを理解し、「できそうだな」と思える環境をつくる。

～しっぽとりの鬼ごっこ～

・ 子どもの楽しんでいることや困っていることを把握し、子どもの楽しみ幅が広がるようなルールを考える。

～巧技台のコースの遊び～

・ 教師が子どもを応援したり励ましたりして、友達を応援したり励ましたりしたくなる雰囲気をつくり、「友達と一緒にだっとならやってみよう」「友達と一緒にできて楽しい」と感じられるようにする。

・ 遊具の扱い方や安全な遊び方を知らせ、子ども自身が気をつけながら組み合わせたり遊んだりできるようにする。

C: いいこと考えた

C: うんていできた!

T: 自分なりに「できた」って思えるのって大事だな

T: 最後まで取られなかったらチャンピオンだよ

C: しっぽを取られるの嫌だ!

T: どうしたら楽しめるかな...?

T: ルールを変えてみよう

T: しっぽを取られたら、今度は取りに行く役に代わるよ

C: 取られちゃった...でも今度はしっぽを取るぞ!

T: しっぽとりを楽しめるようになったね

T: 大丈夫だよ!

C: できるかな...

C: 頑張ってる!

C: できた!

T: 友達の存在って大きいな

C: 今度は違う渡り方をしてみよう

T: できたことで渡り方を工夫するようになったんだ

(文責・編集: 鈴木裕子)

プログラミング教育の実践

情報教育講座 齋藤ひとみ

I 背景と目的

近年、教育の情報化にともない、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(文部科学省, 2017)。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、筆者らのプログラミング教育の実践を紹介する。

小学校におけるプログラミング教育のねらいは以下の3点にまとめられる(文部科学省, 2018)。

- ① 「プログラミング的思考」(自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力)を育むこと
- ② プログラムの働きやよさ、情報社会がコンピュータ等の情報技術によって支えられていることなどに気付くことができるようにするとともに、コンピュータ等を上手

に活用して身近な問題を解決したり、よりよい社会を築いたりしようとする態度を育むこと

- ③ 各教科等の内容を指導する中で実施する場合には、各教科等での学びをより確実なものとする

このようなねらいに基づき、低学年向けのコンピュータを使わないアンプラグドプログラミングと、中学年向けのビジュアルプログラミング言語 Scratch を使ったプログラミングの授業を開発し、それぞれ実践を行なった。

以降では、2つの実践について紹介する。

II アンプラグド・プログラミング

小学校におけるプログラミング教育は、小学校学習指導要領(2017)(第1章総則第3の1の(3))において「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」を実施することとされている。そのため、プログラミングによってコンピュータやロボットなどを操作する体験が必須となる。

しかしながら、発達段階を考慮すると、低学

年ではコンピュータを使わないプログラミングを行うことで、まず命令を組み合わせて自分の考えた動きを実現するという体験を行うことが必要ではないかと考えた。そこで、齋藤・野々垣(投稿中)は、アンプラグドプログラミングの授業を開発し、本学ものづくりフェスタで実践を行なった。授業は、(1)先生の指示に合わせて自分の体を動かす、(2)友達同士で指示し合って、相手の体を動かす、(3)マグネットで作成した体の動きの命令ブロック等(図 1)を使って、動物の動きをプログラミングする、の3段階で構成した。段階的に進むことで、(3)の活動にスムーズに取り組むことができた。また、参加した子供達は、自由に発想を膨らませて、創造的な動物をプログラミングしたり、自分の作ったプログラムの通りに実際に体を動かし、改善をしたりしていた。



図 1: 命令ブロック

実践の結果、低学年の児童にとって、このような授業を行うことでプログラミングに関する興味関心が高まることがわかった。コンピュータを使ったプログラミングを行うためには、まず基本的な情報機器の操作方法を習得する必要がある。それらと並行して、アンプラグドでのプログラミング教育を取り入れることで、コンピュータを使ったプログラミング教育へのスムーズな移行が可能になるのではないかと

と考えられる。

III Scratch を使った実践

小学校段階におけるプログラミングに関する学習活動として、文部科学省(2018)は以下の A から F に分類している。

- A 学習指導要領に例示されている単元等で実施するもの
- B 学習指導要領に例示されていないが、学習指導要領に示される各教科等の内容を指導する中で実施するもの
- C 教育課程内で各教科等とは別に実施するもの
- D クラブ活動など、特定の児童を対象として、教育課程内で実施するもの
- E 学校を会場とするが、教育課程外のもの
- F 学校外でのプログラミングの学習機会

このうち、授業での実施に当てはまるのは、A から C であり、A, B は各教科での実施、C は各教科などとは別にプログラミング教育を行うものとされている。C 分類については、「各教科等におけるプログラミングに関する学習活動の実施に先立って、プログラミング言語やプログラミングの技能の基礎について学習する」こともできるとされている。A, B は各教科での目標達成のためのプログラミング教育であり、その基礎となる力を C 分類の教育として実施することは有効である。そこで、Scratch を使ったプログラミング言語や技能の基礎を学ぶ授業を愛知県内の小学校 3 年生を対象に実践した。

授業では、Scratch の入門などでよく使用される猫からネズミが逃げる「猫にげ」ゲーム(阿部, 2014)の作成をとおして、プログラミングの基本構造である「順次」「繰り返し」「条件分岐」を学んだ。最初に作成するプログラムの完成版を見て、猫とネズミのキャラクターがどんな動きをして

いるかを考え、設計シートに記入をした。その後、教員の説明を受けながらプログラムの作成を行い、最後に学んだことを活用して自分の工夫を付け足す時間をとった。

実践の結果、子供達は例題のプログラムを作成した後、自分なりの工夫を加えたプログラムを作ることができた。C分類での授業を実施する際には、単に例題のプログラムを作る活動だけでなく、意識的に問題解決のプロセスを体験できるような授業を実施することで、情報活用能力で育成すべき力の思考力・判断力・表現力等に含まれる「問題解決に向けて情報技術を適切かつ効果的に活用する力」の育成にもつなげることができる。

IV おわりに

本報告では、小学校プログラミングに関する筆者ら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

文部科学省（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

（中教審第197号）別紙3-1」，
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_2.pdf（最終閲覧日：2019-1-11）

文部科学省（2018）「平成29年改訂小学校学習指導要領」，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf（最終閲覧日：2019-1-11）。

齋藤ひとみ・野々垣真帆（投稿中）「演劇的

手法を用いたアンプラグド・プログラミング教育：ものづくりフェスタでの実践」

阿部和広（2014）「ネコから逃げろ！ゲームを使ったスクラッチワークショップ」，<http://swikis.ddo.jp/abee/77>，（最終閲覧日：2019-1-11）

平成30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 有働 裕	◎ 恒川 圭 浜野 健太 加藤 洋佑	本多 克行 ◎ 山盛 誠治 前崎 伸岡	◎ 横井 祐亮 上條 聡 田部 翔理 堀田 忠孝	森 卓也 ◎ 青木 宏羽 村上 智彦 池田 千尋	◎ 渡邊 寛岳 岩崎 知博 竹内 美奈子 戸田 康代 横井 健		
	書写・書道分科会	◎ 木村 博昭		◎ 山盛 誠治			◎ 川瀬 英幹		
	社会科学分科会	◎ 土屋 武志 近藤 裕幸	◎ 前野 協太 鈴木 光城 笠巻 一倫	高井 規行 ◎ 松井 幹宗 金山 孝宏	◎ 沼山 季代典 三村 将行 井上 純一 石田 寛司	◎ 伊倉 剛 奥村 仁	◎ 財田 由紀 伊吹 憲治 小田原 健一 酒井 類 田中 博章		
	算数・数学分科会	◎ 佐々木徹郎 飯島 康之 小谷 健司 橋本 行洋 浅井 暢宏 岸 康弘 井戸 絢子 植村 英明	◎ 岩井 智史 岩田 晃治 林 拓美	◎ 山口 真司 大久保卿隆 杉江 大亮	◎ 近藤 義晃 梶田 章浩 高橋 寿典 松元 裕樹	◎ 川井 健司 山田 晃広 神谷 尚希	◎ 神谷 良明 天羽 康 小林 大輔 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	◎ 出口 敬祐 早瀬 義之 藤本 和哉	◎ 杉浦 崇文 鈴木 大介 鈴木 優也	◎ 伊藤 一真 近藤 健司 加藤 公士 桑田 竜次	◎ 坂田 周一 岩脇 芳弘 八木 悟郎	◎ 足立 達彦 小嶋 功 野田 陽平 船井 裕田 三須 隼人		
	生活科・総合学習分科会	◎ 新山王政和	◎ 入谷翔太郎 松尾 裕太	河合 泰宏 ◎ 島崎 信行					
	音楽分科会	新山王政和	◎ 戸田 彩華 間瀬 絵里子 浜崎 彩華	◎ 高松 未来 安藤 朗広	◎ 弐川 宏輝 安齋 藍	◎ 伊吹 拓実			
	図工・美術分科会	◎ 杉林 英彦 鷹巢 純 永江 智尚	◎ 磯部 裕一 土屋 薫	神門 大知 ◎ 桃野修太郎	◎ 山田 索	◎ 谷 集志			

平成30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	◎ 成戸 輝行 井上 歩 橋本 浩司	野村 勝美 ◎ 杉浦健次郎	◎ 坂野 仁志 渡辺 美穂 小池 義明	◎ 馬場 健介 山本 泰弘 佐藤 裕一	◎ 末岡 良彦 沖永 淳子 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		○ 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	◎ 山峠 里子 松原 知香	◎ 青木久美子	◎ 土屋 美妃	◎ 武藤 良子	◎ 橋爪友美子		
	英語分科会	高橋美由紀 ◎ 稲葉みどり ベ'ネマ ジェームス Ryan,Anthony G	◎ 立石 豊 金尾 亜生子 水谷 佳弘	◎ 廣川 幸平 杉浦 儀一	◎ 岩塚 知和 伊藤 慎治 高野賢一郎 栗林 和徳	◎ 大橋 博幸 木村 暢宏 井戸田 真征	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 中山 弘之	◎ 水野 将弘 佐野 雄一 繁野 敬介 瀬之口真一	◎ 前崎 伸周 野村 勝美	◎ 三村 将行	◎ 安井 文一			
	特別支援教育分科会	◎ 飯塚 一裕 福田 博美 森崎 博志	吉岡 恒生 岩田 吉生 小倉 靖範					◎ 小島 千典 山田 瑞紀 鈴木 巨裕 田中 都子 (榊原 万由美) 亀山 健二 成田 敦子 竹下 沙織 岡田 雅和 小山 岳彦 加藤 雅尚 児嶋 佑紀 岡田 裕之 橋爪 麻衣子	藤井 啓貴 川合 陽介 山口 拓也 田中 千晶 横田 剛志 富安 洋介 福岡 大乃 祐植 裕之 神植 宜欣 今泉 真則 中島 大輔 太田 有香 (近藤 貴彦)

平成30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	○ 城所 美和	○ 藤田 菜月	○ 柳原 万由美	○ 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 敬敏							○ 中山 恵 磯村 正樹 小林 優子 南 朋美 西垣 祥子 近久 あゆみ 堀田 恵子
プロジェクト	高大連携	◎ 渡邊 幹男 松本 昭彦					川上 佳則 加古 久光 小嶋 功 横井 健 ○ 谷上 正明 増田 朋美 川瀬 秀幹		
	メディア・情報教育	安本 太一 野崎 浩成 江島 徹郎		○ 杉浦 崇文 杉浦 儀一			○ 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>
副センター長 野田 敬敏 <2723>
教員教育講座 山田 篤史 <2321>
養護教育講座 山田 浩平 <2494>
理科教育講座 戸倉 則正 <2642>

鳥井 孝雄 <8011>
近藤 伸治 <8012>
中島 浩 <8013>
小原 達也 <8014>

附属高等学校
附属特別支援学校
企画課長
教科教育学研究部門担当

井村 美久 <5810>
川瀬 康弘 <8015>
祖父江 謙 <3184>
花井 咲絵 <2717>

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31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