令和２年６月１９日

大学・附属学校共同研究会　各位

教職キャリアセンター長
杉　浦　　慶　一　郎

「愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会報告書」一部報告書
掲載欠落のお詫びについて

平素は格別のご高配を賜り，厚くお礼申し上げます。

先日お送りいたしました「愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会報告書」（令和２年３月 31 日発行。以下「共同研究会報告書」という。）につきまして，編集中の不手際及び確認不足により，英語分科会の報告書の掲載が欠落いたしておりました。英語分科会の先生方及び大学・附属学校共同研究会の皆様には大変ご迷惑をおかけいたしましたことを，心よりお詫び申し上げます。

欠落いたしておりました英語分科会の報告書につきましては，教職キャリアセンター・ホームページにてすでに公開いたしております Web 版（PDF）に組み込み，改訂版として差し替えて掲載いたします。また，冊子版につきましては，今年度発行の共同研究会報告書に掲載して，配布いたします。

今後このようなことがないよう，細心の注意を払ってまいります。

今後とも変わらぬご支援を賜りますよう，何卒よろしくお願い申し上げます。

＜問い合わせ先＞
〒448-8542　愛知県刈谷市井ケ谷町広沢 1
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
TEL：0566-26-2717　FAX：0566-26-2160
E-mail：aue-kyoka-kyoiku@m.auecc.aichi-edu.ac.jp
ﾎｰﾑﾍﾟｰｼﾞ：https://www.aichi-edu.ac.jp/kyo-car/kyoiku/

愛知教育大学　大学・附属学校共同研究会

報　告　書

【改訂版】

２０２０．３．３１

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

【改訂版】

２０２０.３.３１

教職キャリアセンター

教科教育学研究部門

目次

ま　え　が　き……1

第１部 各部門・分科会の夏季一斉研修報告

第２部 分科会・プロジェクトからの研究報告

国語分科会……15

社会科分科会……32

算数・数学分科会……42

理科分科会……51

生活科・総合学習分科会……61

音楽分科会……69

保健体育分科会……79

技術分科会……88

家庭分科会……98

道徳・特活分科会……107

図工・美術分科会……118

特別支援教育分科会……128

養護分科会……130

幼児養育及び小学校低学年教育分科会……134

メディア・情報教育プロジェクト……143

英語分科会……147

名簿……161

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

来年度から，本学の大学院（教育学研究科）が新しくなります。従来の修士課程の大学院専攻の多くが教職大学院（教育実践高度化専攻）へ移行し，新たな教職大学院カリキュラムを具体化していかなければならなくなります。これによって，附属学校園と大学との関係が直ぐに大きく変化するとは思われないのですが，附属学校園の研究や実践が教職大学院の教員に訴求するかは，附属学校園の役割や研究の在り方を考える上で大きなポイントであるように思われます。というのも，大学院生の研究課題は，今まで以上に実践的な課題解決に向かい，その課題解決を実習校での実践で実現しようとするものの，やはり実践研究のプロトタイプやヒントを附属学校園での研究や実践に求めようとするのは自然な意識であるように思われるからです。

先ずもっての具体的な変化としては，附属学校園での研究会に教職大学院生の参加が増えるということだけなのかもしれません。しかし，そうした学生が修了・就職した後に，附属学校園の研究・実践に関心を寄せ続けるかどうかは，地域での附属学校園での役割を考える上で大きなポイントになります。教職大学院におけるテーマ設定や課題解決が，実習校と教職大学院生（実習生）と大学（大学教員）との間だけで完結するようであれば，長期的に見て「大学院教育における附属学校園の役割は？」ということになりかねないからです。

一方，現場における研究課題は数多くありますので，附属学校園がそうした課題全てを扱うことができないことも自明です。それ故，附属学校園における研究・実践の役割には，そうした数多の教育課題の解決に向けた研究実践を提示するということを超えて，実践的な立場から現代的な教育課題を整理して提示するということもあるのでは，と常々思っています。個人的にも，本報告書の原稿を書く際には，附属学校園での具体的な実践に基づく議論をしつつも，より広い文脈の実践的な課題に結びつきうる「今後の課題」を提起するように心掛けてきました。そして，おそらくそうした研究課題の提起は，大学の研究者とタッグを組んだ方がやりやすいのではと思われるのです（大学教員は，様々な審議会の委員であったり，教科書執筆者であったりするのですから）。

そのような意味で，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っています。

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。

令和２年２月３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：令和元年８月７日（水）15：00～16：00

２）場　所：教育未来館２階

３）参加者：浜野健太，加藤洋祐（附属名古屋小学校）
横井祐亮，田部翔理，堀田忠孝，市川拓二（附属名古屋中学校）
村上智彦，池田千尋，青木宏羽（附属岡崎中学校）
岩﨑知博，横井健（附属高等学校）
有働裕，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実習の手引きについて
⑤大学と附属学校の共同研究のあり方についての意見交流

◆書写・書道分科会

１）日　時：令和元年８月７日（水）15：00～17：00

２）場　所：第一人文棟４階　オープンラボ

３）参加者：木村博昭，衣川彰人（大学），川瀬英幹（附属高等学校）

４）内　容：

・芸術系教科等担当教員研修会実施に関して
参加者の募集について
非常勤講師への対応について
負担の問題について
実施方法と内容について

・大学の授業に関して
大学生の現状と課題

・高等学校芸術科（書道）新学習指導要領に関して

・高等学校の専任，非常勤の現状と課題

・教員採用試験と書道教員の必要性

◆社会科分科会

１）日　時：令和元年８月７日（水）15：00～16：30

２）場　所：教育交流館　２階　コモンルーム

３）司会：土屋武志　／　記録：近藤裕幸

4）出席者：（附属名古屋小学校）前野協太・笠巻一倫・松本卓也
（附属岡崎小学校）　金山孝宏・酒井智之
（附属名古屋中学校）石田賢司・八木龍一
（附属岡崎中学校）　伊倉剛・奥村仁・野村和彦
（附属高等学校）　小田原健一・山本真生
（大学）　宮村悠介・土屋武志・真島聖子・近藤裕幸

5）内　容：
1　依頼：大学と附属学校の連携協力（真島先生）
2　グループ討議：自己紹介，最近の各学校の取り組み，働き方改革と教科研究（土屋先生）
3　連絡：各分科会プロジェクト金（4万円）は，附属高等学校へ

◆算数・数学分科会
1）日　時：令和元年8月7日（金）　メール会議にて協議し，　確定
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，髙橋寿典，松元裕樹（附属名古屋中学校）
山田晃広，神谷尚希，大鹿兼作（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　附属岡崎小学校へ依頼
④今年度予算の使途　今年中に決定

◆理科分科会
1）日　時：令和元年8月7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室）
3）参加者：出口敬祐・藤本和哉・河合彰浩（附属名古屋小学校）
鈴木大介・鈴木優也（附属岡崎小学校）
加藤公士・佐野嘉昭・粂田竜次（附属名古屋中学校）
八木悟郎・岩脇芳弘（附属岡崎中学校）
足立達彦・小嶋　功・野田陽平・船井裕由・三須隼人（附属高等学校）
児玉康一・大鹿聖公・平野俊英・戸倉則正・宮川貴彦（大学）

４）内　容：①大学・附属学校共同研究会分科会運営に係わる予算・旅費の取り決め内容の確認と，過去の理科分科会の運営取り組みについての概説があった。

②今後の理科分科会の運営見直しを検討し，決定した。これまで５年ローテーションで研究報告を行う１校，それにコメントする２校と共同研究者の大学教員が報告書原稿を執筆してきた。今後，本年度は名小と岡中，来年度は岡小と大学，再来年度は名中と高校と，１年に研究報告を行う主管校を２校割り当ることにより３年で一巡させ，主管校と共同研究者の共同で報告書原稿を５頁執筆する形とした。分科会予算は主管校２校が折半し使用する。

③各附属学校から学校研究の取り組み状況や研究会開催の話題提供があった。

④その他：大学から後期教育実習事前指導に関する情報提供依頼等があった。

◆生活科・総合学習分科会

1）　日　時：令和元年８月７日（水）　15：00～17：00

2）　場　所：自然科学棟３階生活科選修演習室（３４１）

3）　参加者：入谷翔太郎，松尾裕太（附属名古屋小学校）
島﨑信行，木村英勝（附属岡崎小学校）
中野真志，加納誠司，西野雄一郎（生活科教育講座），
大学院生活科教育領域院生　５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。また，大学附属共同研究会の今後の在り方等について意見交換を行った。

②報告書の作成についての役割分担等について確認した。

◆音楽分科会

１）日　時：令和元年８月７日（水）15：00～

２）場　所：音楽棟　第３講義室

３）参加者：戸田彩華，間瀬絵里子，浜崎彩華（附属名古屋小学校）
安藤朗広，天野朝代（附属岡崎小学校）
粥川宏輝（附属名古屋中学校）
野々山千芳（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。

◆図工・美術分科会

１）日　時：令和元年８月７日（水）15：00～

２）場　所：美術・技術・家政棟２階　美術教員共同研究室

３）参加者：磯部裕一，前原悦子（附属名古屋小学校）
桃野修太郎，稲垣修一（附属岡崎小学校）
山田索（附属名古屋中学校）
那須弘典（附属岡崎中学校）
神谷宜欣（附属特別支援学校）
遠藤透，鷹巣純，浅野和生，井戸真伸，富山祥瑞，永江智尚，
松本昭彦，安田篤生，杉林英彦（大学）

４）内　容：①分科会予算の配分について
②各学校での研究などについて
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：令和元年８月７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・井上歩・伊藤孝浩（附属名古屋小学校）
坂野仁志・立田美樹（附属名古屋中学校）
三井陽介，堀田景子（附属高校）
鈴木一成（大学）

４）内　容：①令和元年度大学・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今後の活動方針等，情報交換

◆技術分科会

１）日　時：令和元年 10 月１日（火）16：30～17：00

２）場　所：附属岡崎中学校電気室

３）参加者：齋藤悟（附属岡崎中学校）
太田弘一・本多満正・鎌田敏之・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：令和元年８月７日（水）15：00～16：00

2）場　所：美術・技術・家政棟３階　家政会議室

3）参加者：　松原，渡辺（附属名古屋小学校）
竹内（附属名古屋中学校）
橋爪（附属高等学校）
加藤，山根，関根，板倉，筒井（大学）

4）内　容：　①自己紹介
②研究報告書の執筆について
③分科会予算の使途について
④附属学校教員と大学教員の情報交換
⑤その他

◆英語分科会

1）日　時：令和元年８月７日（水）15：00～16：30

2）場　所：第一人文棟３階 302　日本語教育研究資料室

3）参加者：立石　豊　鈴木光城（附属名古屋小学校）
廣川幸平　杉浦儀一（附属岡崎小学校）
伊藤慎治　栗林和徳　柴田めぐみ（附属名古屋中学校）
欠席（附属岡崎中学校）
山口　誠　石鍋圭一　加古久光　川上佳則　宮本真衣（附属高等学校）
田口達也（大学）

4）内　容：①研究予算の用途について
〇報告書担当校で執行
②報告書執筆担当校について
〇令和元年度は附属名古屋中学校が担当
③附属高校のシンポジウムの参加案内
令和元年 11 月 13 日(水)
④研究情報交換，報告書輪番確認，共同研究の可能性等について，その他

◆道徳・特活分科会

1）日　時：令和元年８月７日（水）15：00～16：30

2）場　所：愛知教育大学第一人文棟 626 共同研究室

3）参加者：水野将弘，恒川圭，早瀬義之（附属名古屋小学校）
山盛誠治（附属岡崎小学校）
沼山季代典（附属名古屋中学校）

坂田周一（附属岡崎中学校）
山口匡，黒川雅幸，小嶋佳子，鈴木健二，野平慎二（大学）
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「教育実習の手引き」の改訂について
④「議論する道徳」について
⑤その他

◆養護分科会
1）日　時：令和元年7月31日（水）15：30～16：30
2）場　所：養護教育1号棟1階　第2演習室
3）参加者：大濱めぐみ（附属名古屋小学校）　野口香苗（附属岡崎小学校）
落合果穂（附属名古屋中学校）　城所美和（附属岡崎中学校）
榊原万由美（附属特別支援学校）圓岡和子（附属高等学校）
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養護教諭と血酸素濃度（SpO2）のパルスオキシメータでの測定について意見交換を行った。
②保健室の水銀（体温計・血圧計）の情報交換
③その他

◆幼児教育及び小学校低学年教育分科会
1）日　時：令和元年8月6日（火）14：00～15：30
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：杉浦美智子，中山恵子，磯村正樹，南朋美，西垣祥子，近久あゆみ，
青木景子，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研究紀要について
③研究協議会『公開保育・保育を語る会』にむけての研究状況の報告，討議
④研究協議会『公開保育・保育を語る会』における分科会の内容・進め方について

◆メディア・情報教育プロジェクト
1）日　時：令和元年8月7日（水）15：00～16：00
2）場　所：教育交流館3階 第2PC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（大学・情報教育講座）

4）内　容：

① 昨年の活動状況の報告
② 今年度の活動計画について確認
③ 附属高校および大学での ICT 機器の利用や情報教育，情報科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

国語分科会

テクストとの関係を紡ぐということ

愛知教育大学附属名古屋小学校
浜野健太 加藤洋祐 都築直明
愛知教育大学附属岡崎小学校
山盛誠治 前崎伸周 平松あいか
愛知教育大学附属名古屋中学校
横井祐亮 田部翔理 堀田忠孝 市川拓司
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 渡邉寛吾 戸田康代 稲野恵
愛知教育大学
有働裕 丹藤博文 砂川誠司

テクストは読まれることによってはじめてテクストとして存在する。これは，関係性の数だけテクストも存在することである。だからこそ，異なる関係性を取り結ぶ別の人たちと，見解をすり合わせたり，ときには妥協を含みながら合意を取り付けたりすることが，多様な人々と共に社会を成立させていくためには重要なことになる。この，一見あたりまえにみえる考えは，一昔前ではあたりまえではなかった。いま，このことを問題にしなければいけないように思われるのは，例えば公文書をめぐる議論が，テクストの意味確定のプロセスを蔑ろにするようなものに見えるからである。それだけではない。その議論は，テクストの絶対性をより強化する方面でなされているようにも思えるのである。異なる人々と手を取り合おうとしているようには到底思えない。そこでは対話が求められているのではなく，意味の押し付け，そしてその理解が求められているようにも思えるのである。私たちが向かうべきは，テクストとの関係をどう取り結んでいくことができるか，ということを考える地点であり，授業である。もちろん，テクストを絶対的なものとみなさないということは，テクストを教育の対象とすることを困難にする考えである。教育とは，特定の社会文化的に絶対的な教育目標への到達のために，身体を，そして言語を馴致するという側面が強いものだから。だからといって何もできないわけではない。批判的思考力とか，メタ認知といった考えは，そうした教育のあり方を賞賛するものではなかったはずだ。いま，私たちに必要なのは，学習者とテクストとの関係性についての捉え方である。子どもたちはテクストとどう関係を取り結ぶのか。そこにはどのような要素がありうるのか。附属岡崎小学校では，ひとりの学習者の変容を「関わりあい」という観点から追った。附属名古屋小学校では，「くらべる」という思考方法の習得を試みた。附属岡崎中学校では二人称小説の読解を通じて開かれる世界を探究し，附属名古屋中学校では古典作品や近代小説を学習する授業での思考の流れを検討した。必ずしも上記の問いに十分答えられているわけではないかもしれないが，をぜひ一読していただき，諸先生方からご指導ご批判を賜りたい。

Ⅰ．小学校国語科教育の研究（附属岡崎小学校）

1　単元前の子どもの姿

実は３年生になって心配していたことがあったんです。樹杏は３人姉弟の一番上で，家でも弟たちの面倒を本当によく見てくれるんです。でも，それは時に，自分のやりたいことやこうしたいという気持ちもぐっと抑えていることが親にも伝わってきて……。でも，ついその樹杏の優しさに甘えてしまっているんです。今回，１年生に弟が入学して，学校でも家と同じように弟を気遣って疲れてしまわないか心配もしていたんです。弟のことは気になるようですが，でも，それ以上に学校生活を楽しんでいるようで，国語のお話をしてくれたり，係のスピーチのテーマを考えたり，この間は休みの日に何をやってるかと思ったら，劇の台本を作るんだと言って，ずっと考えてて，そんな積極的な樹杏の姿は初めてだったので，すごく嬉しく思いました。　（7 月 12 日　個別懇談会での樹杏の母の話）

四月，樹杏に出会ったとき，みんなの輪のなかに積極的に入っていけなかったり，担任の周りに子どもが集まったりしたときに遠巻きで見ていたりと一歩踏み込んでいけない姿を感じた。母親の話にもあるように，自分の感情を抑えて行動する姿は，日常生活においてもよく見られた。ただ，そのことは集団が円滑に進むためには大切なことであり，樹杏のいる集団ではトラブルになることが少なかった。しかし同時にそれは，樹杏がぐっとこらえ，自分の感情を出せない姿にもつながっていたのではないかと感じた。６月の終わり，樹杏と華乃，紗由の３人がやってきて，台本を作ったから，劇にしてみんなに見てもらいたいから時間をくださいと申し出があった。しかも，その台本は樹杏が作成したものであった。普段から活動に積極的な華乃や紗由ではなく，樹杏から発信していることに驚きを感じた。樹杏のように，周りのことも考えることのできる子どもが，先頭に立って動き出したとき，その集団はそこにいる一人一人が力を発揮することのできる集団になれるのではないだろうか。自らの殻を破り始め，自分の思いを表現することに喜びを感じ始めている樹杏をとらえ直してみようと思った。

今日は，５時間目にすごろく作りをしました。まえはフラワーすごろくを作ったけど，今日は男っぽいけど電車すごろくを作りました。お題を考えるのはむずかしかったけど，いわせさゆちゃんがてつだってくれたので，とってもたすかりました。キップ作りや電車にかんけいのあるふえやはたやせんろのカードもてつだってくれました。つぎやるときは，私がさゆちゃんのやくにたちたいです。 （６月 14 日　樹杏の生活日記より）
今日は水泳がありました。さいしょにクロールで泳いで，つぎに平泳ぎやせおよぎやクロールで泳ぎました。さいごに，かのちゃんとちかこちゃんとさゆちゃんとあやかちゃんとれいなちゃんでおにごっこをしました。私は泳ぐのがとくいだからいっぱいタッチできたけど，かのちゃんがあんまりおよぎがとくいでなかったので少しだけたすけてあげました。やっぱり友だちとあそぶと楽しいです。 （７月２日　樹杏の生活日記より）

すごろく作りを行ううえで，発想力が豊かな紗由の存在は樹杏にとって，とても頼もしく思えただろう。樹杏は，友だちに手伝ってもらえて嬉しかったということにとどまらず，「やくにたちたい」と，自分にできることはないかと考え，感謝を返していかなければいけないと感じていることがわかる。樹杏のこうした気遣いは，ときに気疲れになっていないか心配なところがあるのは，前述の母親のことばと同感である。また，水泳の授業では，逆に自分が友だちを支える立場になった。「少しだけたすけて」からは，相手のプライドを傷つけず，困っているところだけ助けてあげたということを考えていることがうかがえる。さらに，自己主張をしすぎない樹杏の性格がよく表れていると感じる。そんな樹杏は，そこ

で遊んだ一人一人の名前を出して，最後に「やっぱり」ということばを使って，友だちと遊ぶ喜びを表現している。助けたり助けられたりしながらも，一人一人の友だちを大切に考えている樹杏の姿がうかがえる。

私たちからの連絡です。『新館音楽室ののろい』の台本が完成したので，今度劇をやりたいと思います。場所は新館音楽室です。それで，一緒に出てくれる人を募集しています。一緒にやってくれる人は今日の 20 分放課に黒板の前に来てください。　（6 月 28 日　樹杏の朝の会での連絡より）

以前は，積極的に動く子どもたちの後ろに一歩引いていることの多かった樹杏であったが，仲間から必要とされている自分の存在を感じたり，仲間と協力し，どんなことも楽しくできる経験を積んだりしたことで，自ら前に出て行動しようとする姿がうかがえた。この呼びかけに応えてくれたのは，なんと 15 人もの子どもたちであった。樹杏は，そんな協力してくれた一人一人に手作りの感謝状を作ってきた。演じてくれた人，道具を作ってくれた人，音楽を担当してくれた人など，それぞれ分けて作ってきていた。一人一人の仲間を大切にする樹杏だからこそできることであり，自分が発信したことに対して応えてくれた仲間への感謝の思いが込められた感謝状であった。

こうしたことから，樹杏には，仲間と積極的にかかわるなかで，自分の考えに自信をもって相手に伝えたり，先頭に立って，進んで行動できる子どもになってほしいと願いをかけた。

高めたい樹杏の非認知的能力

・自分の考えを自信をもって伝え，仲間が受け入れてくれることに喜びを感じ，積極的に仲間にかか　わろうとすることができる。【やりぬく力】（自信・主体性）

２　２学期実践

３年国語科単元

「考えたい　本当の『いいさいばん』　教えたいな　オリジナル物語で」

（１）教科の学び

・本文のことばに加え，行間を読むことで，「いいさいばん」に込められた意味や気持ちを考え，読み取ったことが伝わる表現を考えることができる。

（２）実践の実際

３年生国語科単元「考えたい　本当の『いいさいばん』　教えたいな　オリジナル物語で　ー『どうぶつさいばん　ライオンのしごと』作・竹田津　実」において，『どうぶつさいばん　ライオンのしごと』の読み聞かせを聴いた樹杏は，「さいしょは有ざいたと思ったけど，そのほかの動物たちに病気がうつらないようにするためだから，無ざいだと思います」と書いた。そこからは，母親が殺されたヌーの子どもの気持ちを考えると有罪ではないかという思いがありつつも，本文をもとに読み取り，この裁判自体が無罪判決が下されていることからも，やはり無罪ではないかと考えていることがわかる。初発の感想交流で，樹杏は一度も発言することはなかった。ただ，仲間の考えに耳を傾ける姿が見られ，華乃の「羊飼いの老人のことばをきいて，ライオンの仕事は大切だとわかったから無罪だと思います」という発言に対して，大きく頷く姿が見られた。場面読みを終えた後の感想のなかで，樹杏は，判決後に動物たちが口々に言った「いいさいばん」ということばに注目して考えていた。

「いいさいばんだった」といういみは，ヌーのお母さんがころされてからじゃなくて，24 ページにも書いてあるように，ヌーの気もちもわかって言っているから，長くてこんなにふかいさいばんはないと思いました。　（10 月 11 日　樹杏の学習記録）
※なるほど。ということは，何が「いいさいばん」だったのだろう。ヌーの気もちがわかるって，どういうことなのかなあ。

樹杏は，「24 ページにも」とあるように，自らの考えの根拠を本文のことばから見つけて考えていることがわかる。しかし，「気もちもわかって」や「こんなにふかい」などといった，感情にかかわることに関しては，その根拠を示しておらず，説得力が欠けるものになっていた。実はこのことは，この教材の特長であり，ライオンを訴えた側であるヌーの子どもセリフが一度も書かれておらず，その感情を読み取ることができないのである。そこで教師は，「何が『いいさいばん』だったのだろう」と，朱書きを加えることで樹杏の考えを揺さぶった。さらに，これまで読んできた感想を仲間と伝え合うなかで，「いいさいばん」とは何かに話題を焦点化し，互いの考えのずれや違いを明確にしていけば，疑問を問題意識にまで高めていくことができると考え，問いを生むかかわり合いを設定した。

華乃	1	私はモンゴルの羊飼いの老人の話を聴いて，おおかみは羊たちの一番の敵なのに，20 ページのところで「オオカミは，たいせつな羊の守り神です」って言っていて，これをライオンとヌーに言い換えると，ライオンは大切な守り神ですってことだから，途中からいろんな動物が，ライオンのしていることは大切なことって言っているから，絶対にライオンは無罪だと思う。
樹杏	2	華乃さんにかかわって，華乃さんの言ったところと大体同じなんだけど，オオカミは羊たちにとってすごい悪者っていうか，羊を食べちゃうから敵なんだけど，ここに書いてあるように，オオカミは守り神ですって書いてあるように，ヌーのお母さんは少し病気って感じだったから，その病気が流行らないように，ライオンが食べたかもしれないから，ライオンは無罪。
		（10 月 18 日　問いを生むかかわり合い　授業記録）

教師は，本時において，クラスの半数近くが樹杏と似た考えをもっていたため，樹杏を第一発言者として指名し語らせることで，仲間がかかわって発言し，共感を得たことが実感できると考えていた。しかし，本時の課題を書き，意見を求めた際，樹杏は手を挙げていなかった。そこで，似た考えをもっていた華乃を指名すると，すかさず手を挙げ，かかわって発言する姿が見られた。やはり，自分の考えに自信をもつことができず，不安をもっていることがわかる。また，「ここに書いてあるように」と，自らの感情は抑え，あくまで本文のことばを根拠にして読み取っていることがわかる。

華乃	7	でも，ライオンも食べていかないと死んじゃうよ。食べないと病気が流行しちゃうし。 （反対の意見が出て，教室がざわつき始める）
C	8	康生君とは少し違う。
C	9	かかわって。
想太郎	10	ぼくは，26 ページで「いいさいばんだ」「いいさいばんだ」って言ってるけど，ヌーは食べられて死んじゃったから，死んでるから「いいさいばんだ」って言ってもヌーは生き返らないから，「いいさいばんだ」って言うのはおかしいと思う。
隆斗	11	反対。反対。

C	12	「いいさいばん」なわけがないじゃん。
隆斗	13	ヌーを殺したことを「いいさいばん」って言ってるわけじゃないから。
C	14	意義あり。
C	15	かかわって。かかわって。

（10 月 18 日　問いを生むかかわり合い　授業記録）

華乃７「食べないと病気が流行しちゃうし」という発言をきっかけに，無罪派と有罪派とが互いに主張をぶつけ合い，教室は騒然となった。樹杏は手を挙げることもなく，仲間の様子を見守っていた。授業後の感想には，「わたしは想太郎君の言ったこととは反対で」と書き始め，ヌーのお母さんが殺されたことに対して「いいさいばん」と言っているわけではなく，互いの意見を伝え合うことができたことが「いいさいばん」であると，自らの解釈を理由も含めて書き記すことができた。これまで，仲間の考えを受容することで，自らの考えを導き出していた樹杏が，反対の考えをもつ仲間の考えを引き合いに出して，自らの考えを主張する姿が見られた。さらに，「『いいさいばん』という意味は，ヌーのお母さんのことじゃなくて」とも記し，想太郎１０「食べられて死んじゃった」ヌーの気持ちを考えたら，「いいさいばん」とは言えないと考える仲間の主張を十分理解しつつ，「いいさいばん」とは何かについて追究していこうと考えていることがわかる。ひとり調べに入る前に，教師は，クラス全員の考えが載った座席表を配った。これには二つの意味があり，一つ目は，「いいさいばん」に対する自らの立場をはっきりさせる意識をもたせるため，二つ目は，考えの違う仲間の意見を知るためだった。

わたしは，「いいさいばん」と言えます。なぜかと言うと，さいばん長のハイラックスが「でもおかあさんをなくしたヌーの気もちはわかってあげましょう」と言ったあとだから，わかってあげてから言っているからです。あと，ヌーの子どもが口をはさまなかったのは，ヌーの子どもはなっとくしているからだと思います。（10 月 25 日　樹杏の学習記録）

※たしかに，ヌーの子どもはいちども口をはさまなかったね。口をはさまなかったのは，ヌーの子どもがなっとくしているからだとかんがえたんだね。

ひとり調べでは，樹杏は本文はもちろんのこと，配られた座席表をじっくり読んでいる姿が見られた。そして，ひとり調べ後の学習記録に，「わかってあげてから」と記していることから，自分とは反対の立場の人を説得するための根拠を明確にし，伝えようという気持ちがうかがえた。また，クラスでただ一人，この物語のなかでヌーの子どもが一言も話していないことに気づいていた幸郎の考えを座席表によって知った樹杏。幸郎の「一言も話していない」ということばを，「口をはさまなかった」と置き換え，「なっとくしているから」とその理由を自分なりに考えていることがわかる。新たな視点をもち，考えの根拠に加えている姿が見られたところで，追究を見直すかかわり合いを設定した。

康生	18	ぼくは太郎君に異議ありで，「いいさいばん」とは言えないと思います。なぜかと言うと，ヌーのお母さんがライオンに殺されちゃって，これがもし人間だったら死刑っていうか，まあ死刑かはわかんないけど，そうなっちゃうから，ぼくはやっぱり太郎君たちには異議ありのほうです。
一	19	ぼくは，康生君にかかわって，「いいさいばん」とは言えないと思います。なぜなら 24，25 ページのところに，「親をなくしたヌーのきもちは，みんなわかってあげましょう」って言っているのに，その後で「いいさいばんだ」って草原に帰っていったのはおかしい。最初ぼくは「いいさいばん」と言えると思っていたんだけど，24 ページと 25 ページ

	はすべてつながっていて，11 ページくらいのところで裁判が始まって，羊飼いの老人が言った後に，納得しているのはわかるけれど，でも，「いいさいばん」って言ってはいけないと思いました。
C　20	なるほど。
	【樹杏の考えとは，反対の考えをもっている康生と一に続いて指名】
樹杏　２１	わたしは一君と違って，「いいさいばん」と言えると思います。なぜかと言うと，24 ページで，「無罪です。ただし…」って言った後に，「親をなくしたヌーのきもちは，みんなわかってあげましょう」って言ってるってことは，親をなくしたヌーの気持ちをみんなわかってから「いいさいばん」って言ってるってことだから，「いいさいばん」と言えると思う。あと，裁判中にヌーの子どもはしゃべんなかったのは，20 ページで「草原の大切な守り神です」って言った後にみんな「オオーッ」って言ってるけど，ヌーの子どもは「そんなことを言うな」とか言わずに，聴いているだけだから，ヌーの子どもはその裁判に納得しているんじゃないかなって思う。
	（教室がざわつく）
	なるほど。たしかにしゃべってない。
幸郎　22	納得してしゃべらないんじゃないでしょ。
康生　23	言えなかったんじゃない。
隆斗　24	（10 月 30 日　追究を見直すかかわり合い　授業記録）

追究を見直すかかわり合いにおいて，樹杏は，康生や一といった，自分とは反対の立場で考えている仲間の発言が続いているなかでも手を挙げ続けていた。そんな樹杏を指名すると，樹杏２１「わたしは一君と違って」と，反対の立場であることを明確にして考えを伝えることができた。さらに，これまで，本文のことばを根拠に自らの考えを述べていた樹杏が，樹杏２１「『そんなことを言うな』とか言わずに」と，本文にはない感情を表す表現をし，そこから「納得している」ことがわかると発言した。この発言をきっかけに，教室は白熱した議論の場となった。その中心にいたのは紛れもなく樹杏であった。以前，議論が白熱した際には，ただただ見守るだけであった樹杏が，手を挙げ続けていた。自分の思いを伝えたい，自分の考えを知ってほしいという樹杏の思いがうかがえた。

幸郎　40	樹杏さんにかかわって，ヌーの子どもは一言もしゃべってないから，それは，ライオンの仕事に納得しているから言わなかったのか，誰かがぼくの代わりに言ってくれると思ったから一言もしゃべらなかったのか。それはわからない。
	（教室がざわつく）
C　41	それは違うでしょ。
C　42	誰かが言ってくれるはないでしょ。
C　43	納得してるわけない。
	【幸郎の発言後，教室内がざわつき，意見が分かれている様子が見られたため，再び樹杏を指名】
樹杏　44	幸郎君にかかわって，口をはさまなかったのは納得しているからってのはさっき言ったけど，どこにも「ヌーの子どもは納得しました」とか書いてないけど，年とったヌーが「ころしてくれといっているようにみえたのでしょう」って言っていて，ヌーの証人た

	ちもライオンに納得していることがわかるから。
隆斗　45	別に黙っているからってさあ，納得しているってわけではないじゃん。悲しくて声が出ないってこともあるしさあ。納得してるから黙るのはおかしいと思う。納得してるなら，動物たちが「オオーッ」ってところでヌーの子どもも言ってるはずだけど，言ってないから。
幸郎　46	言ってるかもしれないじゃん。
隆斗　47	書いていないからわからんじゃん。
樹杏　49	書いてないことがたくさんあるからわからないんじゃない。
T　50	このままずっと続いていきそうだなあ。どうしてだろう。
樹杏　51	「言える」っていう人は，ライオンの仕事がいいとかライオンの仕事がわかった裁判がいいとか言っていて，「言えない」っていう人は，ヌーの子どもの気持ちを考えているから。どちらとも言っていることはわかるんだけど。
T　52	なるほど。考えている相手が違うんだね。それはずっと続いていきそうだよね。どうしたらいいんだろう。　（10 月 30 日　追究を見直すかかわり合い　授業記録）

白熱した議論は続くなか，幸郎の発言をきっかけに，さらに拍車がかかっていったため，自分とは違う考えをもつ仲間に対しても，自信をもって自らの考えを伝える姿を願い，再び樹杏を指名した。樹杏４４「書いてないけど」と自らの発言の根拠は本文に直接書かれたことばではないことは認めつつも，樹杏４４「ヌーの証人たちも」と，本文に書かれていることばを基にして考えた発言であることを伝えた。しかし，隆斗４５「おかしいと思う」と，黙っていることが納得していることには結びつかないと考える仲間の発言を聴くと，思わず樹杏４９「書いてないことがたくさんあるから」とつぶやいた。そして，樹杏５１「どちらとも言っていることはわかるんだけど」と，互いの考えのよさは認めつつも，視点の違いによって，考えが変わってくるからこそ，相容れないことを伝えることができた。仲間と考えを伝え合うことに対して，夢中になって取り組む樹杏の姿がそこにはあった。

樹杏の発言を受けて，T５２「どうしたらいいんだろう」という問いかけをした。それに対して，康生が「話は変えずに，書いていないヌーの気持ちとかを書けばいいじゃん。例えば，「いいさいばんだった」の後に，ヌーの子どもは悲しくて涙を流しましたとか」と発言した。この発言をきっかけに，ライオンとヌー，それぞれの視点から見たオリジナル物語作りが始まった。「ヌーから見たどうぶつさいばん」と「ライオンから見たどうぶつさいばん」を作成した子どもたちは，仲間の作品を見たり，仲間と自分の作品を比較したりしながら，自分の考えに最も合った表現を求め，推敲していった。それぞれの視点から見た物語を作ることで，子どもたちは，自らの考えに変化が見られたり，より深めたりしたことを実感した。自ら追究してきたことのよさに気づいたタイミングで，核心に迫るかかわり合いを設定した。

樹杏　13	私は最初，ライオンは絶対に悪くないって思っていたけれど，私と考えが似ていた幸郎君が，急にヌーの気持ちを考えてしゃべっていて，なんでだろうって思って，私もそういうふうに考えてみたら，前まではライオンはずっと悪くないって思っていたけれど，ヌーのかなしい気持ちもわかったし，ライオンは自分が悪いことしたんじゃないかなって考える気持ちもあったんじゃないかなって考えてみた。 （11 月 21 日　核心に迫るかかわり合い　授業記録）

ライオンの仕事は草原を守るうえで，大切な仕事であるからこそ，樹杏１３「ずっと悪くない」と考えていた。しかし，ライオンから見た物語を作るなかで，幸郎の作品をきっかけに考えを見直した樹杏は，ヌーの子どもに気を遣っているライオンの気持ちを表現した。仲間の表現を大切にし，受け入れることで，自分の考えを深め，積極的に伝えていこうという気持ちが高まっていることがうかがえた。授業の最後の振り返りでは，「『いいさいばん』っていうのは，お互いの気持ちを思いやること」と発言し，「いいさいばん」に対する考えを深めていることもわかった。

核心に迫るかかわり合い後，互いの作品のよさを感じた子どもたちのなかで，一つの作品にしたいという思いが高まってきたため，「３年２学級オリジナル物語」を作ることにした。仲間の作品のなかで，自分の考えにはなかった表現や「なるほど」と思った表現にシールを貼るように伝えた。樹杏の作品からは，２つの表現が「３年２学級オリジナル物語」に選ばれた。これは，クラスでただ一人であった。樹杏の作品には，お互いを思いやるライオンとヌーの気持ちが表現されており，そのことが多くの仲間の共感を得たようであった。作成した物語を製本し，全員に配ると，自分の考えた表現は載っていなくても，みんなで作った物語という意識からか，とても喜んだ様子で１ページ１ページ大切に読み進める姿が見られた。樹杏は，「家に持って帰っていいですか」と聞きに来て，自分が考えた表現が仲間に認められ，載った喜びを一刻も早く家族に伝えたい気持ちに溢れている様子であった。

わたしがヌーの気もちを考えることができたのは，ゆきろうくんのおかげだと思います。なぜかと言うと，わたしと意見がにていたゆきろうくんがきゅうにヌーの気もちを考えていたのでわたしも考えてみたら，ライオンもヌーの気もちをわかっているんだなと教えられたからです。前までは発言が苦手だったけれど，この勉強を通して，考えながら発言する力がついたと思います。なぜついたかと言うと，このお話は考えないとわからないからです。わたしは，本を作るときにみんなでどのことばがいいかきめながら作ったのでいい文章になったんだと思いました。はじめくんが自分のことばがあるのに，たいらくんのことばにさんせいしていたので，これこそみんなで作った本だなと思いました。

（12 月４日　樹杏の学習記録）

※たしかに，みんなで物語を作るってすごいことだよね。仲間のいいところを見て，みとめられる樹杏さん，とてもすてきですね。「ライオンのしごと」の学習を通して，考えながら発言する力がついてきたことを感じることができたんだね。

これまで追究してきたなかで，自らの成長を確認できるように振り返り作文を書く時間を設けた。樹杏は，「前までは」と，発言することが苦手だった自らの姿を振り返った。そして，この学習を通して，考えながら発言する力がついた理由として，「考えないとわからない」と，この物語の本質に迫っていることがうかがえた。仲間の考えを大切にし，周りを気遣うあまり，自分の感情を抑えたり，伝えたいことを伝えることができなかった樹杏が，自らの考えに自信をもち，仲間のことばや本文のことばではなく，自分のことばで伝えることができるようになった。

子どもたちが自らの成長に気づいたところで，仲間の成長を聴くことで，自分の気づかなかったことに共感したり，自らの成長とのつながりを感じたりできると考え，学びを振り返るかかわり合いを設定した。

樹杏　２５	大地君にかかわって，でもちょっとだけ違って，書く力というより考える力がついたと思います。なぜかというと，わたしは一回目にオリジナル物語を作ったときには，無罪か有罪かしか考えられなかったけど，今はヌーの気持ちとかライオンの気持ちとかを考

	えられるようになったから，考える力がついたと思います。
Ｔ　２６	どうして，考える力がついたのかな。
樹杏　２７	大地君と同じで，人の話を聴いていたり，みんなの意見を聴いて自分の意見にしたりして，考えてきたから，みんなの考えを知ることもできたし，だからライオンやヌーの気持ちもわかるようになってきた。
	（12 月 12 日　学びを振り返るかかわり合い　授業記録）

樹杏２５「ちょっとだけ違って」と，大地が「書く力」が成長したと話したことに対して，考える力がついたことを伝えることができた。そして，樹杏２７「大地君と同じで」と，理由の部分は同じであることを付け加えた。相手の考えとの相違点をはっきりさせたうえで発言することができていた。聴くことが大切であるという樹杏の考えをきっかけに，聴くよさについての発言が続いたため，教科として大切にしている聴くことのよさと，非認知的能力の高まりとのつながりを自覚できるように，「みんなの考えを聴くよさって，どう感じているの」と話題を焦点化した。

Ｔ　５０	みんなの考えを聴くって大切なんだね。みんなの考えを聴くよさって，どう感じているの。
光真　５１	ちょっと柚芭さんにかかわって，みんなの意見を聴いたら，まだ知らない，まだ考えてなかったことがわかるから，みんなの意見は聴いた方がいいと思う。
樹杏　５２	わたしも光真君とかかわって，自分の意見もあるけど，人の意見を聴くと，自分の意見が変わったり，自分の意見もよくなったりして，人の意見を聴いていくと，その人の気持ちもわかるから知らないことも全部気づくと思う。　　－〈略〉－
樹杏　６５	わたしは最後のみんなの考えを聴くよさってところなんだけど，わたしは発言が恥ずかしかったり，これで本当に大丈夫かなとか自信がつかなかったけど，人の意見を聴くと，その意見にかかわって，その子が言っているから，その意見に加えて自分の意見を言えるから，聴くよさは自分の意見をよくしてくれることだと思いました。
	（12 月 12 日　学びを振り返るかかわり合い　授業記録）

樹杏５２「知らないことも全部気づく」と，聴くことのよさを教科の視点から述べることができた。さらに，仲間の前で発言することに対して，樹杏６５「自信がつかなかった」と感じていたが，聴くことで「自分の意見をよくしてくれる」に気づき，自信をもって伝えることにつながっていると，非認知的能力の高まりを自覚していることがうかがえた。

単元を通して，自分の考えを自信をもって伝えることができるようになった樹杏は，仲間が受け入れてくれることに喜びを感じ，積極的に仲間にかかわろうとすることができた。

３　生活とのつながり

１学期，樹杏は紗由，華乃らとともに台本を作って，自作の劇を行った。台本は樹杏が作成したにもかかわらず，練習における指示や劇の進行は紗由や華乃が行い，樹杏は裏方に徹していた。その姿からは，「みんなが自分のことばを理解して動いてくれるかな」という不安を感じているように見えた。２学期に入り，単元も終わりに近づいてきた 11 月中旬，樹杏は，「逃走中」という企画をやりたいと，ルールの説明が書かれた紙と，小道具まで用意した状態で教師のところにやってきた。今回も紗由，華乃とともに企画を進めているようであったが，以前と違うのは，前に立ってルール説明をしているのが樹杏であ

ることだった。樹杏は，ルール説明後，仲間からの質問に対しても，一つ一つ丁寧に応対していた。そして，最後に一言。「本物の逃走中とは違うから，一回やってみてうまくいかなかったら言ってください。また変えてやっていきます」と。企画した逃走中は大成功で，「うまくいかなかった」からもう一回やるのではなく，「楽しかった」からもう一回やりたいという声が上がり，２学期の最後にもう一度行った。こうした樹杏の姿からは，自分の考えを自信をもって伝え，仲間に受け入れられることに喜びを感じ，積極的にかかわろうとする思いを感じることができた。

４　来年度の取り組みに向けて

（１）「教科・領域特有の資質・能力」と「非認知的能力」との相互の高まりを追っていく

これまで，問題解決学習のなかで培われていた非認知的能力であったが，単元のなかで追っているというよりは，振り返り作文に出てきて初めて教師も子どもも実感する部分が大きかった。しかし，今年次研究において，その過程にもスポットを当てて子どもの姿を追ってきたことが，単元を終えた後，成長をはっきりと自覚することにつながったと考える。さらに，教師が考える成長と抽出児が考える成長とが一致していることも，とらえ続けたことが大きな要因であることは明らかである。では，単元のなかでの姿をどのように追っていくのか。「教科の学び」と「非認知的能力」がどのように相互に関係しているかが一目でわかる資料を作成し，抽出児とそこにかかわる児童の姿を追っていった。（別紙資料）このことが，教師自身が，現時点での子どもの姿を把握するうえでとても役立った。

（２）学びを振り返るかかわり合いでの焦点化

１学期実践では，学びを振り返るかかわり合いでにおける主発問は「みんなの考えをきいて思ったこと」とした。しかし，初発問との違いがあまり明確ではないため，子どものなかでの考えの深まりは見られず，同じような内容をくり返すにとどまっていた。そこで，２学期実践での学びを振り返るかかわり合いでは，より非認知的能力の高まりを自覚できるように，多くの子どもたちが成長したと感じている部分に焦点化していくことにした。今回の実践では，「仲間の考えを聴く」ことが，自らの成長に影響を与えたという発言が続いたため，「仲間の考えを聴くよさ」に焦点化した。これによって，抽出児である樹杏の高めたい非認知的能力をよりはっきりと表すことができたとともに，意識していなかった児童に対しても，考えるきっかけとなり，効果的であった。「学びを振り返るかかわり合い」は焦点化できな考えていたが，あえて焦点化することで見えてくる部分があり，より成長の自覚を感じられることにつながった。

（前崎　伸周）

Ⅱ．集めろ！高まれ！『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。

→文章構造や特質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，さまざまな文章を正確に，豊かに読解できる力を育てる。

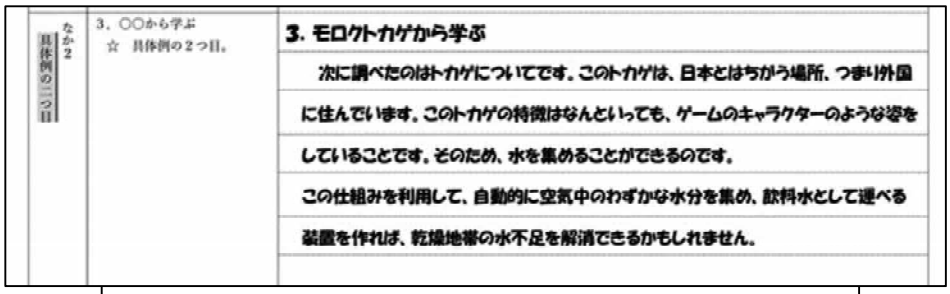
・授業によって得られる学びが，限定的な内容読解や細部の解釈に留まっている。

→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すことができる汎用的な知識の習得を実感できる授業をつくる。

・文章構造や特質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

6年生の実践では「自然に学ぶ暮らし」を題材に「どうすればより良い文章になるかを考えよう」をめあてに学習を行った。



なか2 具体例の二つ目	3，○○から学ぶ ☆　具体例の２つ目。	**3，モロクトカゲから学ぶ** 次に調べたのはトカゲについてです。このトカゲは、日本とはちがう場所、つまり外国に住んでいます。このトカゲの特徴はなんといっても、ゲームのキャラクターのような姿をしていることです。そのため、水を集めることができるのです。 この仕組みを利用して、自動的に空気中のわずかな水分を集め、飲料水として運べる装置を作れば、乾燥地帯の水不足を解消できるかもしれません。

思わずツッコミたくなる，「ダメダメモデル文」の一部

前時までの授業で児童は，精査・解釈の学習として，筆者はその課題をどのように解決しようとしているか（課題解決方法の特色）を話し合い，読み取ってきた。今後は，筆者の課題発見・解決方法のプロセスと同様のロジックで自分の考えを形成し，論理的なレポートを作成していく。研究授業は，そのためのステップとして，教師が「ダメダメモデル文」を提示し，文章のどこをどう直せばより良く（論理的に）なるかを考えさせ，言葉パワーとして自覚させていく授業である。児童は，「自動給水装置を備えたモロクトカゲ」等の「自然の生かし方カード」資料から使用必要な情報とそうでない情報を取捨選択し，「まず，名前がわからない。」「外国ってどんなところか書かないと分からないよね。」「ゲームのキャラクターっておもしろいけど，必要？」「じゃあ，代わりにどういう言葉をいれればいいかな。」などと，ホワイトボードを使い，話し合いながら文章としてまとめていた。授業の最後には，「読み手に分かるように具体的に書くことが大切」「情報の選び方が大切」という言葉パワーの自覚が見られた。

話し合ったことを発表する児童

2年生の実践では「スーホの白い馬」を題材に「スーホと白馬，殿様と白馬の関係のちがいを考えよう」をめあてに実践を行った。

導入の後，児童は一人読みと話し合いを繰り返し行う中で「くらべる」ことで読みを深めることができることを体感していた。その上で，さらに追発問で揺さぶりをかけることで，さらに「くらべる」ことの効果を児童に実感させ，言葉パワーとして自覚させるという授業展開であった。

２年生の段階で，言葉パワーとしての「くらべる」力を，他の文学的文章の読解にとどまらず，当然説明的文章やその他アニメーションや漫画，映画といったものにも活用できる力であるという見通しをもたせることは，大変有意義であると考えられる。

ペアで話し合う児童

Ⅲ　まとめと今後の方向性

これから，児童は前例のない「超高齢化社会」や「超スマート社会（Society5.0）」の中をより人間らしく幸福になるために生きることが問われてくる。多くの情報があふれる社会を生き抜くためには，文学的文章や説明的文章を正しく読み取ることができる力を児童全員に身につけさせたり，その力を発達段階に応じて高めていったり，他教科の学習や，自分の生活に生かせるようにしたりすることは，より一層重要になってくると考えられる。今回のような実践を通して，１時間１時間で身につけさせたい力を明確にした授業を行い，「言葉パワー」として積み上げていくことは，必ず児童にとって有益である。今後も，より児童の興味関心や課題意識と「言葉パワー」をつなげることができる単元構想や，系統性の検討，評価の在り方，より多くの先生方に実践してもらえるような工夫等，研究を続けていきたい。

（加藤　洋佑）

Ⅲ．技術の進歩に伴う変化によって，心情を揺さぶる新たな機会が生まれると感じる子どもの育成
―中１　技術から生まれる物語―（附属岡崎中学校）

１　本単元で目ざす子どもの姿

技術の進歩に伴う変化によって，心情を揺さぶる新たな機会が生まれると感じる子ども

２　単元の構想

（１）教材について

本単元では，短編小説「存在（プレゼンス）」（ケン・リュウ）を扱う。ここには，遠く離れた母親の介護と死を，「遠隔存在装置」を介して経験した「あなた」の苦しみが，二人称の語りによって描かれている。ビデオチャットに似た装置ではあるものの，おむつ替えや爪切りの機能まで搭載していることから，子どもは近未来を描いた小説だと気づく。また，近くで介護できなかったという後悔を読み取る。しかし，それを「罪」とまで表現することに疑問を抱く。そして，「あなた」の心情に寄り添って，追究と交流を重ねる過程で，技術と心情の関わりと，二人称の語りの効果を考えられる作品である。

（２）子どもの思いと教師のてだて

見つめる段階では，短編小説「存在（プレゼンス）」（ケン・リュウ）を読む。感想を述べ合う中で，「あなた」の「罪」とはなんだろうかという問題を見いだす。

深める段階では，なじみのない言葉の意味を調べたり，場面ごとのできごとと心情を整理したりする。そして，調べたことや考えたことを交流する中で，「嘘」「幽霊」「幻想」といった言葉から，「遠隔存在装置」による存在を嘘だと感じながら使い続けたことで肥大した後悔や罪悪感が「罪」であるという考えが共有される。しかし，「罪」とは何かに納得したものの，わざわざ「あなた」と表現したことへの疑問が残るため，再度追究を進める。

追究を進める中で，二人称の語りのねらいとして，読者の共感や臨場感を高めることや，読者への警告があげられる。意見を交流する中で，「あなた」は「あなた」と称することで自分の本心や行動を客観視して反省しつつも，後悔の大きさから逃れようとしているという仲間の意見にふれる。そして，二人称の語りは，自分の存在のあいまいさと罪の意識の大きさを表現していると考える。更に，技術の進歩に伴って，人は自分自身の選択とより向き合わねばならなくなるという考えが共有される。また，二人称の語りによって，私たちは「遠隔存在装置」の疑似体験をしたのだという認識も生じる。

つなげる段階では，これまでの学びを踏まえて単元のまとめを書く中で，技術の進歩に伴う生活や選択の変化によって，心情を揺さぶる新たな機会が生まれることを認識するとともに，未来に向けてよりよい選択をしたいと考える。そして，技術の進歩によって生活が簡便になるからこそ，自分の選択に責任をもって，よりよい選択をしたいと感じ，これからの自分の未来に思いをはせる。

３　授業の分析

生徒ＭＡについて，特にの大きく変容した意見交流について述べ，手だての妥当性を分析する。

ＭＡは，短編小説「存在（プレゼンス）」（ケン・リュウ）を読み，「『あなた』の『罪』とは何か」という問いを抱いた。そして，これを解決しようと，わからない言葉の意味を調べたり，場面ごとのできごとと「あなた」の言行を整理したりした。個人追究を経て，離れて暮らしたために，母の世話ができなかったことが「あなた」の「罪」ではないかと考えるようになった。しかし，ＭＡの考えは，作品中のできごとを読み取った段階にとどまっており，「あなた」の心情について明確な根拠をもつことができていなかった。そこで，教師は，物語の設定や「あなた」の心情から，「罪」とは何かをはっきりさせたくなるように，問題について調べてわかったことや考えたことを交流する場を設定した。

ＡＳ：「あなた」は，母親の介護や死について，いつ大切な決断をしたのかがわからなくなっている。母にまつわる決断をまとめて「罪」と感じている。
ＮＲ：装置に頼って直接会わなかったことが「罪」だ。直接会っていればここまで思い詰めることはないはずだ。
ＭＡ：母と離れて暮らし，介護も直接会うこともしなかったことが「罪」だ。
ＵＫ：アメリカに行かないのは，母が決めたことだと書いてある。
ＳＫ：「あなた」は母親のために時間とお金を使っている。
ＧＡ：こんなに母の介護に時間を取られるのは，自分なら嫌だ。
（第４時　交流の記録）

母が病気で苦しんでいるのに，「あなた」は会いに行くこともできなかったし，一緒に住んで世話をしてあげることもできなかった。だから，後悔していると思う。「あなた」の「罪」とは後悔の気持ちではないだろうか。
（第４時　ＭＡの授業日記）

ＭＡは，仲間との交流をとおして，作品中のできごとだけではなく，「あなた」の心情に注目して作品を読み返した。そして，これまで，できごとだけで語っていた「罪」の内容に，「後悔している」という「あなた」の心情を加えた。また，「後悔の気持ちではないだろうか」という書きぶりからは，結論を出しかねている様子がうかがえる。これは，ＵＫの「母が決めたことだと書いてある」と，ＳＫの「母親のために時間とお金を使っている」という指摘によって，「あなた」の心情を慮ったためだと考える。また，ＧＡの「自分なら嫌だ」という発言から，もし，自分が「あなた」の立場になったときのことも考えたと

思われる。交流中の発言と授業日記を比べると，ＭＡは，しなかった行為ではなく，抱え込んだ心情が罪だと認識を変化させている。このことから，対話や交流の場を設定したことで，本質に迫る力を高めることができたといえる。

上で紹介した第４時のＭＡの授業日記には，誰のどのような意見に影響を受けたのかが書かれていない。そこで，自分の立場や，自分の意見の変化が書きたくなるように，もう一度，交流の場を設定した。

ＭＡは，仲間との交流をとおして，母の死を聞いた際の心境や，介護を他人に任せたことを「罪」と考えたＮＲの意見に納得した。そして，自信をもって「『罪』はあると思う」と自分の立場を述べたうえで，

> 私は「あなた」に「罪」はあると思う。理由はＮＲさんが言ってくれたように，母が死んでしまったことに対してほっとしてしまったことと，介護士を雇ったことだ。介護士を雇わずに「あなた」が自分で世話をしていたらよかったのではないかと思う。（第５時　ＭＡの授業日記）

ＮＲの意見に影響を受けたことを書いた。

前時の授業日記に比べると，「あなた」の心情と行為について，新しい要素をあげて自分の考えを説明している。交流をとおして，より本質に迫っているといえる。また，授業日記の表現形式が，自分の立場を述べてから，理由を説明するとともに，誰の意見に影響を受けたかが書かれており，わかりやすいものになっている。このことから，認識を揺さぶる教材を提示し，交流の場を設定したことで，表現する力は高めることができたといえる。

このように問題を見いだしたＭＡは，行為が罪であるという考えと，抱え込んだ心情を罪だと感じているという考えの間でゆれながら学習を進めることができた。その際，他者との意見交流と，個人の振り返りは有効であった。

４　研究の成果と課題

短編小説の読みと意見交流をとおして，技術の進歩に伴う生活や選択の変化によって，心情を揺さぶる新たな機会が生まれる中，どのような選択をしていくべきかについて，考えを深めていくことがきた。また，二人称形式の語りによって，語りの効果を意識して読み，考えることもできた。

今後も，語り手と語りの効果が更に実感できるような教材・実践の開発を進めていきたい。

（村上　智彦）

Ⅳ．創造的思考力を育む授業の創造造－メタ認知を促進させることを通して－（附属名古屋中学校）

１　共同研究と日程

全体研究テーマ　創造的思考力を育む授業の創造－メタ認知を促進させることを通して－（第２年次）

国語科研究テーマ　言葉を自覚的に用いながらより良い考えを創り上げる子供を育む国語科の授業

共同研究の日程……６月３日，９月 27 日，10 月４日，12 月６日，１月 30 日

２　共同研究者

附属中学校……横井祐亮・田部翔理・堀田忠孝・市川拓二　　大学……砂川誠司

３　研究発表会（10 月４日）の授業

堀田忠孝教諭　　２年Ｄ組　平家物語の次回予告をしよう　―古文「平家物語」―

市川拓二教諭　　１年Ｄ組　作品の紹介文を書こう　―物語「トロッコ」（芥川龍之介／三省堂）―

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２年次の研究のねらい

研究第２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単元構成の工夫」と「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」を設定する。

１年次は，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）をした。その結果，他者の考えと自分の考えを比較しながら自分の考えを発表したり，自分の考えと発表された考えを関連付けて言葉を推敲したりする姿が見られた。しかし，１時間の授業の中に位置づけたことで学習活動が多くなり，拡散的思考を促しきれず，拡散的思考の「モニタリング」を行うことも難しくなった。

そこで，２年次は拡散的思考を働かせる場面として，自分の考えを形成する場面において「ひとり読み（聞き）」「読み（捉え）の交流」を，収束的思考を働かせる場面として，自分の考えを表現する場面において，「下書き」「意見交流」を単元ごとに位置づけ，有効性を検証する。また，「モニタリング」として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，「座席表」として配布し，自分が様々な考えをもつことができたか問いかけること，「リフレクション・モニタリング」として単元の最後の「まとめの時間」に「足跡シート」にどのような力や知識が身に付いたかを振り返らせることについても，有効性を検証していく。「モニタリング」については付箋紙に書かせる内容や「足跡シート」に書かせる内容を吟味・改善していく。

(4) 研究の内容

ア　堀田実践ついて

本単元では，「言語活動」として「平家物語の次回予告の台本を書く」ことを設定した。まず，場面設定が明確で，現代語訳を手掛かりにすることで登場人物の言動から心情を想像しやすい古典作品を用いて，登場人物の心情や登場人物同士の関係を捉えさせた。そして，捉えたことを相手に伝え，相手の行動を促すことのできる言葉の工夫についての自分の考えを形成させた。その後，「平家物語の次回予告の台本を書く」活動を行った。次回予告とはテレビ番組等において次回の内容がどのようなものかを短い時間で簡潔に紹介する枠である。予告には様々な形態が考えられるが，次回に放送予定の映像を流しながらナレーターが内容を説明するのが一般的であり，相手に次回も見たいと思わせるという明確な目的がある。この活動を通して，自分の捉えたことを相手に伝え，相手の行動を促すような表現をすることができるようにさせたいと考えた。

授業では，課題として「捉えたことを相手に伝え，相手の行動を促すことのできる言葉の工夫についての自分の考えを形成する」こと，「言語活動」として「平家物語の次回予告の台本を書く」ことを知らせ，

平家物語の時代背景について説明するとともに登場人物の紹介をし，「ひとり読み」に取り組ませた。続いての「読みの交流」では，１時間目に登場人物の会話や描写に着目させて，心情や置かれた立場についての自分の考えを，２時間目に情景描写や状況の描写などの文章表現に着目させて，臨場感の感じられる文章表現の工夫についての自分の考えを，３時間目に一つの場面に着目させて，当時の人々のものの見方や考え方についての自分の考えを形成させた。

「読みの交流」後は，二つの章段から一つの章段を選ばせ，平家物語の「次回予告の台本」の「下書き」をさせた。「意見交流」を行う際の観点を前もって示し，見通しをもって記述させた。「下書き」完成後，「扇の的」を基にした「モデル次回予告」に目を通させ，観点に沿って分析を行わせた。その後，「モデル次回予告」につい学級全体で「意見交流」を行わせた。次にペアで「次回予告の台本」を読み合い，改善点を共有し，推敲させることで，自分の考えを形成し直させた。

「意見交流」後，友達からもらった助言や，捉えたことを相手に伝え，相手の行動を促すことのできる言葉の工夫について考えたことを踏まえて，「次回予告の台本」の見直しをさせ，清書させた。そして，単元のまとめとして，「足跡シート」に振り返りを記述した。

イ　市川実践について

本単元では，「言語活動」として「『トロッコ』の紹介文を書く」ことを設定した。まず，文章表現や情景描写と，中心人物の心情や心情の変化とが多く関わり，心情や場面を思い浮かべやすい物語を読ませ，文章表現や情景描写に着目させ，場面の展開に沿って中心人物の心情や心情の変化を捉えさせることを通して，文章表現や情景描写と，心情や心情の変化とを関わらせることの効果についての自分の考えを形成させた。その後，形成した自分の考えを基に，その物語のよさを記述させることで，文章表現や情景描写と心情や心情の変化とを関わらせることの効果について形成した自分の考えをより精緻なものにすることができると考えた。

授業展開については概ね堀田実践に準ずる。

(5) 研究の成果と課題

拡散的思考を働かせる場面として，「ひとり読み」「読みの交流」を設定することで，「ひとり読み」では十分に捉えさせることのできなかったことについて「読みの交流」で共有させ，他者の考えを踏まえて，自分の考えを形成させることができた。収束的思考を働かせる場面として，形成した自分の考えを表現する場面において「下書き」「意見交流」を設定することで，読み手に読みたいと思わせるために必要な情報が何か理解したり，興味を喚起するように文章構成を工夫したりすることができた。また，他者と関わり合いながら，より適切な表現の仕方を考えたことで，自分の考えを形成し直して表現することができた。

また，「モニタリング」として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，「座席表」として配布し，自分が様々な考えをもつことができたか問いかけることで，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形成したり，形成し直したりさせることができた。さらに，「リフレクション・モニタリング」として単元のまとめの時間に「足跡シート」にどのような力や知識が身に付いたかを振り返らせることで，言葉を自覚的に用いながら自分の考えを形成し，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を身に付けたことを自覚させることができた。

一方，単元を通して拡散的思考と収束的思考を働かせて課題を解決する方法を位置づけたにも関わらず，拡散的思考と収束的思考の有効性を認識させることはできなかった。今後は，「足跡シー

ト」に記述させる内容を見直すなどして，適切な場面で拡散的思考と収束的思考を働かせて課題を解決することができるようにさせたい。

単元構成についても課題が残った。今後は，単元のねらいや教材の種類によってどのような表現活動を行い，どのように「意見交流」を行うかを十分に検討し，限られた時間の中で軽重を付けた単元構成をすることが必要であると考える。同時に，カリキュラム全体に目を向け，どの単元に重点を置くかについても考えて単元を位置づけ，子供の拡散的思考と収束的思考を適切に働かせ，言葉がもつ価値を認識させられるようにしていきたい。

（堀田　忠孝）

社会科分科会

諸資料を基に考察する日米関係
―資料読解と対話を重視した活動－

附属高等学校　小田原健一　伊吹憲治　酒井類
田中博章　　山本真生

Ⅰ．はじめに

本校は今年度より高校教育シンポジウムの研究主題を「これからの時代を生きるための資質・能力の育成－学びの喜びから広がる力－」と改めた。また 2018 年 3 月には新学習指導要領が公示され，続いて 7 月にはその解説も示され，周知の通り地理歴史科・公民科とも 2022 年度より新しい科目が導入されることになった。このような状況の中，シンポジウムでは現行課程の日本史・世界史の枠組みを外した歴史総合での実践を見据えた授業を展開し，この授業の中で生徒が感じる学びの喜びを土台に，これからの時代を生きるための能力を育むことをめざした。

Ⅱ．研究テーマの設定

歴史総合では目標の一つに「近現代の歴史の変化に関わる諸事情について，世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉え，現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに，諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」が掲げられている。授業実践に向け，この目標にある「諸資料」を有効に活用すれば，生徒が学びの喜びを感じられる魅力的な授業を構築できるのではないかと想定した。

まず，授業で提示する諸資料については文献だけでなく，写真，絵，新聞記事，映像など生徒の興味・関心を引き出しやすいものを含めることとした。また文献については，可能な限り一次史料（もしくはそれに近いもの）とし，英文なども含めることとした。これは，次期学習指導要領で求められる教科横断的な視点で授業を組み立て，生徒に各教科の関連性を意識させることを意図したものである。

Ⅲ．　授業に向けた準備

1　地理歴史・公民科会での検討

上記の構想を授業担当者の小田原（本稿の主著者）が固めた後，科会では授業の単元や取り扱う資料について検討を重ねてきた。その過程で，日米関係に関連する単元を取り上げる案が浮上した。理由は，英語の文献を含めて資料が豊富にあること，「現代的な諸課題の形成に関わる近現

代の歴史を理解する」ための題材として適していること，歴史総合での実践を想定した授業展開が可能なことである。また，例えば日本の開国，太平洋戦争といった特定の時代・出来事に絞らず，日米関係史を概観するような授業の中で，生徒にはできるだけ多くの資料に触れさせることとした。その上でペリー来航以来，約 100 年に渡る複数の資料を基に今後の日米関係や国際社会について考察させ，より良い社会を築くために自らは何ができるかまで考えさせられるような授業展開を描いた。

２　大学附属共同研究会での検討

大学附属共同研究会では，愛知教育大学社会科教育講座真島聖子准教授との打ち合わせを重ねた。初期の打ち合わせで，対話的な授業についての提案を受けたことにより，対話は資料読解とともに本実践で重視する活動となった。授業の各場面で生徒同士が対話をする機会を設定し，そこでは「話し合う」こと以上に「聴き合う」ことを生徒に意識させた。これは資料の多様な解釈を可能にし，自分の考えと他者の考えを比較検討することで，より良い考えを構築することを狙ったものである。また，シンポジウム当日の公開授業における発表を中間発表とし，そこも対話の場とした。ここでさらに他者の多様な意見に触れて自らの考えを磨き，冬休み後に提出する最終レポートの作成に活かせるように指導した。

３　資料の収集

文献については可能な限り一次史料に触れさせたいという思いから，夏期休暇中に国立国会図書館を訪れた。同図書館のウェブサイトでも膨大な資料の閲覧が可能だが，現地でしか手に入れられないものも存在している。私が現地で入手したのは，『三条家文書』に収録されている日米和親条約の漢文版とベーブ・ルースの来日決定を報じた 1934 年 7 月 18 日の読売新聞の記事である。日米和親条約については日本語版も収録されているが，ウェブサイトでも閲覧可能なこと，一つ一つの文字については漢文版の方が判別しやすいことから複製を申し込まなかった。この他，日米修好通商条約や宣戦布告文も手に入れるつもりであったが，時間の都合で見送ることとした。インターネットが発達した現代とは言え，首都圏の方々の利便性を羨ましく思った一日でもあった。

これらの文献を本稿で紹介するのは，著作権の関係で認められなかったが，次の図 1 は本実践の進行予定と使用する資料を一覧にまとめたものである。

回数	内容	資料	１組	２・３組
第 1 回	ガイダンス・開国	日米和親条約 （漢文・英文含む）	9 月 17 日（火）	9 月 18 日（水）
第 2 回	南北戦争	ゲティスバーグ演説（英文含む）	9 月 24 日（火）	9 月 20 日（金）
第 3 回	20 世紀前半の日米関係	日露戦争の風刺画 及び	9 月 25 日（水）	9 月 27 日（金）

		ベーブ・ルース来日を伝える新聞記事		
第 4 回	太平洋戦争	「映像の世紀」 及び 「玉砕総指揮官」の絵手紙	9 月 30 日（月）	10 月 2 日（水）
第 5 回	日本国憲法＋ガイダンス	日本国憲法 （英文含む）及び ベアテ・シロタ・ゴードン （24 条の起草者）に関する 新聞記事	10 月 1 日（火）	10 月 9 日（水）
第 6 回	調査活動１（個人）		10 月 15 日（火）	10 月 11 日（金）
第 7 回	調査活動２（個人）		10 月 21 日（月）	10 月 16 日（水）
第 8 回	調査活動３（情報交換）	＊対話の場を設定	10 月 28 日（月）	10 月 18 日（金）
第 9 回	調査活動４（個人）		10 月 29 日（火）	10 月 23 日（水）
第 10 回	ポスター作成１		11 月 5 日（火）	10 月 25 日（金）
第 11 回	ポスター作成２		11 月 11 日（月）	10 月 30 日（水）
第 12 回	ポスター作成３（完成）		11 月 12 日（火）	11 月 1 日（金）
第 13 回	発表		13 日（水） シンポジウム	11 月 6 日（水）
＊以降，各自でレポート作成。冬休み課題を兼ね，１月７日（火）にレポート提出。				

図１　授業の進行予定と使用した資料の一覧

実際は第 5 回までの講義形式でプラス１回、第 6 回以降の調査・ポスター作成でプラス１回となり、第 15 回の授業が発表の場となった。また、レポート提出は冬休み明け直後の予定でいたが、時間を十分確保するために 2 月 10 日を提出締め切りとした。

Ⅳ．授業実践の報告

１　当初予定の第１回～第５回（実際は第１回～第６回）

ここでは日米関係史を通史的に概観する授業を行った。各授業の導入で教科書の基礎的な内容を理解するため，生徒はプリント（図 2 参照）の空欄補充に取り組み，そこから諸資料に触れ，読み取ったことや感じたことについて意見交換する活動を行った。

「諸資料を基に考察する日米関係」

6　太平洋戦争

（1）教科書 P183～185 を参考にして、次の文中の空欄を埋めよう。

日本は行き詰まった中国との戦争の打開を求めて、1941 年フランス領インドシナに兵を進めた。これに反発したアメリカが、日本への石油禁輸に踏み切ったため、日米の対立は深まった。日米の交渉が不調に終わると 12 月８日、日本はハワイの（1　　）を奇襲攻撃し、これを機に太平洋戦争が始まった。大東亜共栄圏の建設を掲げる日本は太平洋・東南アジア各地を占領したが、1942 年（2　　）での大敗以降は劣勢となった。1944 年アメリカ軍による日本への空襲が開始され、45 年、**硫黄島**を占領したアメリカ軍は４月には（3　　）に上陸した。８月アメリカ軍は（4　　）（5　　）に相次いで原子爆弾を投下し、日本は甚大な被害を受けることとなった。日本はアメリカを中心とする連合国が発表した（6　　）を受け入れ、降伏をした。

（2）戦争に関連する映像資料を見てみよう。

（3）映像を見て、感じたことを書き込もう。

（4）別紙資料（その４　「硫黄島からの手紙」）を読んでみよう。

（5）資料を読んで、感じたことを書き込もう。

（6）当時、遠く離れた家族に手紙を届けるには、どんな困難があったのだろう？

図２　当初予定の第４回（太平洋戦争）の授業で使用したプリント

２　当初予定の第６回～第 12 回（実際は第７回～第 14 回）

ここで生徒は各自のペースで調査活動とポスター作成を行った。図１の進行予定にあるそれぞれの回数は一例ではあるが，ある程度調査が進んだ段階で，情報交換の場を設定した。もちろん，これ以外でも生徒はお互いに話し合っていたが，この情報交換の場は，同じ資料に基づいて考察している者同士が良い影響を与え合えるように，授業者側で小グループを指定して行った。後ほど生徒アンケートについて紹介するが，多くの生徒はこの情報交換の場が大いに役立ったと回答している。

公開授業の形態をどうするかは初期の段階から悩み所であったが，科会での検討や真島准教授の助言から，それまでの授業の成果を踏まえた生徒の発表の場とすることに昨年５月頃に決定した。そして，発表の方法については，図３に示したような条約提案，演説，風刺画など授業で紹

介した諸資料の方法から選ばせることとした。また，選択肢を広げて取り組みやすくさせるために生徒が調査していく対象は日米関係の問題点に限らず，国際社会の問題点も含めることとした。つまり，生徒が取り組む課題は，

① 授業で触れた諸資料の中から興味や疑問をもったものに関する歴史ついて調べること

② 現在の日米関係（または国際社会）の問題点を見つける

③ ①から分かったことを活かして②の問題を解決し，日米関係（または国際社会）をより良くする方法を提案する

の 3 点とした。これを条約提案，演説，風刺画などで発表をし，さらにこの発表を参考にして最終レポートを作成するというのが，一連の流れである。図 3 は生徒がどの資料に興味を持って調べたか，どの方法で提案したかをまとめた一覧表である。

最も興味をもった資料	人数	発表の方法	人数
日米和親条約	１６	条約提案	１０
ゲティスバーグ演説	０	演説	３２
風刺画	２	風刺画	５
ベーブ・ルースの新聞記事	１３	企画提案の新聞記事	１１
硫黄島からの手紙	１４	手紙	４
日本国憲法	２３	憲法の活かし方	６

図３　最も興味を持った資料と発表の方法

ゲティスバーグ演説を誰も選ばなかったことは想定外だったため，この点について生徒アンケートで確認したところ，以下のような意見が見受けられた。

・「他の資料と比べ，アメリカの要素が強いため，あまり親近感がわかないのではないかと思った。」

・「私は興味はありましたが，日米関係の問題をよりよくすることにつなげるのが難しいから。」

授業者としては，生徒が次年度の日本史 B の授業で学習する事項（開国後，日本の最大の貿易相手国となったのはアメリカではなくイギリス）の要因として南北戦争を取り上げたのだが，それを伝えきることが出来ていなかったのは反省すべき点である。

逆に最も多くの生徒が憲法を選んだが，その理由としては，以下のような，憲法について理解を深めたい，活かし方を考えたいという積極的な理由が多くあげられた。

・「憲法があるだけじゃなくて，活かし方も考えて憲法をしっかり知れたらいいなと思ったから。」

・「憲法や条約を変えるのは難しいので，今ある憲法をどう活かすかが大切だと思ったから。」

また，発表方法では演説を選んだ生徒が最も多かったが，選んだ理由として，「これしかやれなさそうだから。」，「いちばん簡単そうだと思ったから。」というような消極的な理由もあったが，「自分の考えが 1 番伝わると思ったから。」というような積極的な理由がとても多かった。

また生徒が理由にあげているわけではないが，ガイダンスの際に，同じ高校生の事例としてスウェーデンの環境活動家グレタ・トーゥンベリさんが昨年の国連気候行動サミットで行った演説の動画を見せたことも影響しているかもしれない。

３　発表（当初予定の第 13 回，実際は第 15 回）

ここまでの準備を経て，生徒は発表に臨んだ。当初はタブレット端末のアプリを活用して発表させることを全員に求めることも検討したが，タブレットの台数が限られていることもあり，紙媒体にマジック書きする方法も追加した。結果的にどのクラスでもバランスよく分かれたので，タブレットが不足するなどの混乱を避けることができた。

Ⅴ．実践の振り返り

１　研究協議会より

公開授業後の研究協議会での質問・意見，及びその後の参加者アンケートに記された意見について幾つか紹介したい。

（１）懸念材料

研究協議会では,「一部の生徒の発表では, 安易な武力行使に繋がりかねないような内容もあり, 配慮の必要性を感じた。」という意見を頂いた。また，アンケートには「憲法関係の発表では少し危うい感じがしました。なぜこのような憲法が制定されたのかの学習が自分なりにどこまでやっているのか，歴史的な背景を踏まえての意見なのか気になります。」という意見も記されていた。同様の懸念は授業者も発表の準備段階から感じていたが，本実践では生徒が考えたことを尊重するという方針で，あまりに極端な場合を除いて，特に指導や説明を加えることはしなかった。お互いの発表を聴いて，考え方の修正が出来れば理想だが，現実的には今後の授業を通して，生徒に多様な意見があることを紹介して，調和を図る必要があると認識している。

（２）その他

懸念材料の他は，以下のように生徒の発表に高い関心を示した意見が多く出た。

・「生徒さんの発表している様子を見て，表現する力がしっかり身に付いていることを感じました。日頃の先生方のご指導の成果であると思います。」

・「大変意欲的な研究授業でした。生徒たちもそれぞれの視点から積極的な発表を行っており，主体的な学びができていたと思います。日米和親条約をもとに現在の日米関係の課題を考え，締結時と現在を比較するというまとめ方をしていたものがあり「新しい」歴史学習を考えていく上で新鮮さを感じました。」

実は授業者自身，当初は生徒たちが公開授業でどれ程の発表ができるのか不安であった。しかし，調査活動への取り組み方や，情報交換での積極的なやりとりを見ていて，それなりの手応えを得て公開授業に臨むことができていた。本実践を通して生徒たちが見せてくれた自ら学ぶ姿勢，他者へ伝えようとする姿勢，他者から学ぼうとする姿勢は今後も育てていくべき要素だと強く感じている。

（３）評価について

本実践は全 15 回と振り返り 1 回（主にアンケートを実施）と長期に及ぶ活動であった。当然，

この活動の成果を評価に加えるのだが，現在本校では定期考査にかなり比重を置いた評価をしている。このため，2 学期の中間・期末考査では活動の成果を測れるように以下のような出題をした。

〇中間考査

あなたが江戸幕府の役人だったとしたら，アメリカ側と何語で交渉しますか。根拠を含めて 100 字以上 140 字以内の文章で述べなさい。

【採点基準】　1　字数制限を守れているか。
2　誤字・脱字なく文章が整っているか。
3　使用する言語とその根拠を明確に示しているか。
4　当時の情勢を踏まえて根拠を示しているか。

〇期末考査

問２のようなスポーツや文化を通じた交流はより良い国際社会を築く契機となる可能性を持っている。このような観点からすると，来年，東京で開かれるオリンピック・パラリンピックは国際社会をより良くする絶好の機会とも言える。現在の国際社会の問題点を一つあげ，オリンピック・パラリンピックの開催中にどのような取り組みをすれば，問題の解決に繋がるか提案しなさい。字数制限 200 字以上 220 字以内。

【採点基準】　1　字数制限を守っているか
2　誤字・脱字なく文章が整っているか
3　国際社会の問題点を指摘できているか
4　外国から多くの人が集まることを踏まえ，解決策を提案できているか

68 名の生徒のうち，2 回とも 5 名前後がほぼ白紙の状態であったが，ほとんどの生徒が意欲的な解答を示した。とは言え，この出題だけで活動の成果を測るにはまだまだ不十分である。約 2 年後に迫った歴史総合の実施までに，探究活動や主題学習について適切に評価する方法を構築していく必要がある。この点について，授業者として最も危機意識を持っており，研究協議ではこちらから評価方法について質問をしてみたが，回答はなかった。なお，参加者アンケートには次の意見が寄せられた。

・「評価についてはおそらく公立高校での検討は遅れていると思います。(現状・考査重視です) 協議中，この点についてのアイデアが出なかったのはこの現れだと思います。今後考えていかないといけない課題ですね。」

今後，本校でも評価方法について検討を重ね，他校にも提案できる体制を整えていきたい。

２　生徒アンケートより

生徒のアンケート結果をまとめたのが，次の図 4 である。

1　活動全体を通して，通常の授業と比べると取り組みはどうでしたか。			
かなり積極的　24 人 (38%)	やや積極的　31 人 (50%)	変わらない　5 人 (8%)	積極的でない　2 人 (3%)
2　活動を通して，歴史学習（世界史 A・日本史 B 含む）に対する意欲は増しましたか。			

かなり増した　7 人 （11%）	増した　25 人 （41%）	やや増した　20 人 （33%）	変わらない　9 人 （15%）
3　英文を資料として扱ったことで，英語学習に対する意欲は増しましたか。			
かなり増した　1 人 （2%）	増した　7 人 （11%）	やや増した　18 人 （27%）	変わらない 40 人 （61%）
4　漢文を資料として扱ったことで，漢文学習に対する意欲は増しましたか。			
かなり増した　1 人 （2%）	増した　6 人 （9%）	やや増した　17 人 （26%）	変わらない　42 人 （64%）

図４　生徒アンケート結果（抜粋）

小数点以下を四捨五入して表示している。

アンケート項目 1・2 より，多くの生徒が本実践に積極的に取り組み，その結果，歴史学習に対する意欲が高まっていることがわかった。以下は項目 1・2 で左側 2 つ（高い方の評価）を選んだ生徒たちの選択理由である。

〇項目 1

・「私は中学 3 年生の授業で学習した時から日本国憲法に興味を持っていて，本を読んでいたくらいなので，授業でより深く知ることができて，とても楽しいと感じたから。」

・「いつもの座学では体験できないような新鮮さがありました。そして自分の興味をもったものを調べるということだったので，やりやすかったし，楽しかったです。」

〇項目 2

・「語句やそれに関する話は聞いたことがあったけど，映像や資料を見て，『こんなことがあったのか』と実感して，これから同じような戦争がおこらないように過去のことを学ぶことは必要だと思ったから。」

・「歴史はもともと好きだったけど，自分の知らなかった日本と外国の歴史を知ることができて，一つの発見にもなったので，ニュースの見方も変わりました。」

上記のような意見からも生徒たちが資料読解を通して積極的な姿勢で授業に取り組んでいたことがわかる。本実践は「学びの喜び」を感じられる授業にはなったのではないだろうか。

しかし，一方で通常の授業については，「授業を受け身ではなく，自分自身で取り組む必要があったので，積極的に取り組めた。」と同様の意見も複数あり，こちらが思っている以上に生徒は受動的な姿勢でいることが判明した。これでは「学びの喜び」に繋がらないので，今後の授業改善の契機としたい。

また，項目 3・4 は日米和親条約，日本国憲法を扱った授業での教科横断的な要素に対する質問であるが，他教科の授業との関連から学習意欲を高めようという狙いは期待通りにはいかなかった。以下は項目 3・4 で「変わらない」を選んだ生徒たちの選択理由である。

・「英語と日本語で若干ニュアンスが違うという点は面白いけど，英語は元々苦手であるから。」

・「英語に対する意欲は変わらないけど，世界史で英語を扱ったことで少しクイズ感があったおかげで集中して考えることができて良かった。」

・「漢文資料をそこまでしっかりと読んでいなかったから。日本語訳ばっか見てたから。」

総じて，もともと英語（漢文）が得意な生徒に対して学習意欲を増す効果はわずかではあるが認められたものの，英語（漢文）が苦手な生徒に対しての効果は認められなかった。今年度は教科横断の取り組みについて，他校の研究会等で多くの実践事例が報告された。これらを参考に本校でも魅力ある教科横断型の授業を提案できるようにしていきたい。

Ⅵ．今後の展望と課題

多くの生徒が長期に渡った今回の活動に積極的に取り組むことができた。これは生徒アンケートからも読み取れるが，実際に授業担当者として生徒と接する中でも十分に感じ取ることができた。なお，生徒アンケートでは，「活動を通して高められたと思うものを 3 つまで選んでください。」という項目も設けたが，その結果は以下の通りである。

資料を読み解く力　4 名	情報を収集する力　36 名
情報を整理・分析する力　27 名	社会の諸問題への関心　25 名
社会の諸問題を発見する力　6 名	社会の諸問題の解決に向かう姿勢　7 名
人の意見を吸収する力　18 名	自分の意見を発信する力　21 名
計画性　11 名	歴史の基礎学力　8 名　　やり遂げる姿勢　5 名

情報を収集する力，次いで情報を整理・分析する力を選んだ者が多かったが，これは与えられた資料を手がかりに生徒がみずから調べ，学んだ結果であろう。これからの時代を生きるための能力として想定した問題発見，問題解決に繋がる力の育成という点では今後に課題を残しているが，社会の諸問題への関心を高められたと回答した生徒も多い。生徒アンケート結果の項目 2 の選択理由以外にも関心の高まりを示す記述は複数あり，最低限の成果は残せたと捉えている。

また，対話の際には「話し合い」以上に「聴き合い」を生徒に意識させ，他者の意見を参考に自らの考え方を深められるように指導してきた。自分の意見を発信する力と人の意見を吸収する力の数が拮抗しているのは，その成果と言えるだろう。

最後に，これからの時代に求められるとは言え，全ての生徒が探究活動や主題学習を好むわけではない。特に対話や発表については，出来ればやりたくないと思っている生徒もおり，生徒アンケートの項目 1 で「積極的でない」を選んだ生徒は理由に「発表が嫌いだから。」をあげている。学校現場にいると，このような生徒が増えていることを感じるし，今後も増えていくことが予想される。グループ活動を採用せず，一人で調査・発表をさせた理由の一つはこのような生徒への配慮である。また発表の方法として風刺画を設定し，5 名の生徒が風刺画を活用した。風刺画を選んだ生徒の一人は「やや積極的に取り組んだ」理由に「文字を書くよりも絵を描く方が楽しいので，いつもより少しはりきっていました。」と回答しているが，風刺画の設定はこの生徒にとって救いとなったようで，最後の発表も普段より生き生きと取り組んでいた。

多様な生徒がいることを念頭に工夫を重ね，少しでも多くの生徒が歴史学習に意欲的に取り組めるよう，そして生徒の生きる力を育めるよう，今後も積極的に探究活動・主題学習を取り入れていきたい。

Ⅶ．参考文献

文部科学省（2010）「高等学校学習指導要領解説　地理歴史編（平成 22 年 6 月）」
文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月）」
文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領解説　地理歴史編（平成 30 年 7 月）」
五百旗頭真（2008）『日米関係史』，有斐閣ブックス
Ｍ・Ｃ・ペリー，Ｆ・Ｌ・ホークス編，宮崎壽子監訳（2014）『ペリー提督日本遠征記　上下』，ＫＡＤＯＫＡＷＡ
加藤祐三（2012）『幕末外交と開国』，講談社学術文庫
森田健司（2018）『現代語訳　墨夷応接録　江戸幕府とペリー艦隊の開国交渉』，作品社
ロバート・Ｋ・フィッツ著，山田美明訳（2013）『大戦前夜のベーブ・ルース　野球と戦争と暗殺者』，原書房
栗林忠道著・吉田津由子編（2002）『「玉砕総指揮官」の絵手紙』，小学館文庫
畠山雄二・池上彰（2016）『英語版で読む　日本人の知らない日本国憲法』，ＫＡＤＯＫＡＷＡ
小田原健一・川上佳則（2019）「総合的な学習の時間の実践報告－教科横断と高大連携の可能性を探る試み－」『本校研究紀要第 46 号』
国立国会図書館デジタルコレクション　http://dl.ndl.go.jp

算数・数学分科会

愛知教育大学附属岡崎小学校　算数科の研究

～教科・領域特有の資質・能力の高まりとともに，
人間性の成長を自覚することができる子ども～

愛知教育大学附属岡崎小学校　算数研究室

山口　真司，大久保輝聡，杉江　大亮

愛知教育大学数学教育講座

青山　和裕

Ⅰ　研究のめざす子どもの姿

教科・領域特有の資質・能力の高まりとともに，人間性の成長を自覚することができる子ども

問題解決の過程において，子どもたちは，粘り強く対象と向き合い，仲間と自分の考えを比べ，互いのよさを感じながら，勢いよく追究に向かっていく。その過程で，自己・他者・対象とのかかわりをじっくり見つめ，追究の深まりと人間性の成長を感じていく。最後に，単元全体を振り返ることで，自分の追究に達成感や満足感を味わうとともに，教科・領域特有の資質・能力（教科・領域で養いたい資質・能力）の高まりと人間性の成長を自覚することができれば，「豊かさ」を備えた人となる。

「豊かさ」とは，これからの時代を生きるために必要な資質・能力に溢れている状態であると考える。生活において，解決しなければならない問題に出会ったとき，解決を求めて最後までやり抜く忍耐力や主体性などが必要となる。集団での生活場面では，協働的に取り組むことが求められるため，他者の価値観に対する共感力，協調性，自己調整力などが大切となる。また，世界に目を向けたとき，社会の一員としての責任感をもち，社会貢献について考えるようになる。このような資質・能力に溢れた子どもたちは，ＡＩ化やグローバル化が急速に進み，変動が激しく，予測不可能な未来においても，自分の手で生活を切り拓いていこうとたくましく生きていくと考える。

Ⅱ　問題解決学習で大切にしたい非認知的能力

問題解決学習を通して養われる資質・能力について，教科・領域特有の資質・能力に対し，人間性の資質・能力を「非認知的能力」の視点でとらえ直し，研究することとした。そして，問題解決学習において，わたしたちのめざす子どもに必要な非認知的能力に着眼していけば，「豊かに生きる」につながると考えた。

目の前の子どもの生活を見直し，過去の実践記録をひもときながら，本研究において，わたしたちが大切にしたい非認知的能力を整理した。

① やり抜く力（主体性，情熱，粘り強さ，自信，自己調整力）

・問題解決に向けて，自分が納得できる考えにたどり着くまで，あらゆる方向や場面から思考し，最後までやり抜こうとする力

問題解決学習において，子どもたちが考えを深め，教科の本質に迫まっていくために重要となる非認知的能力であると考える。このやり抜く力の高まりによって，追究に壁を感じても，新たな方向性を模索し，自分が納得できるまで追究を続けていく。

① 人とかかわる力（共感性，協調性，コミュニケーション力）

・問題解決に向けて，仲間の考えを理解したり，相手のことを意識した視点で考えたりするなど，人とかかわろうとする力

問題解決学習において，仲間との活動や人と接する活動を行うことにより高まる非認知的能力であると考える。仲間の考えに対する共感や受容により，相手のことを意識した視点や相手の立場からの視点が加わり，考えを深めていくことにつながる。また，人とかかわることによって，相手への思いやりの敬意などについても育み，情操をさらに豊かにする。

今年次研究の取り組み

問題解決学習を通して，「教科・領域特有の資質・能力」と「非認知的能力」がどのように相互に高まっていったのかまで自覚できるようにしていく。

Ⅲ　本年度の算数科の実践

空から見てもばっちり正確　校章拡大アート　－６年　図形の拡大と縮小－

１　目　標

・　運動場に大きな校章を描くことを目指して活動に取り組むなかで，拡大図や縮図の意味や特徴を理解したり，場面に応じた拡大・縮小の活用の仕方を考えたりして，図形の見方や考え方を深め，拡げられる子どもにしたい。

・　運動場サイズの校章を描くために，自分と仲間の考えを比較したり，実際に試してみたりすることで，現実的な方法であるかどうかや正確性などの視点をもとに考えを発展させながら，粘り強く問題解決に取り組むことができる子どもにしたい。

２　「校章拡大アート」の教材性

〇教科の学び

・　運動場に校章を描く活動を通して，方眼の目の一辺の長さを描きたい校章のサイズに応じて拡大したり，ある１点から対応する点への長さの比を等しくして拡大したりすることで，縮図や拡大図の意味や特徴について理解することができる。また，縮図や拡大図の見方・考え方を生かし，よさを感じることで，進んで生活に生かそうとする態度を養うことができる。

〇問題意識につながる教材性

・　航空写真を撮って記念・記録を残したいという目的から，校章を運動場に描くために，方眼の目を引き延ばしたり，１つの点を中心にして対応する点をとったりすることで実現が可能なのではないかという意識が高まり，「自分たちの力で，空から見てもばっちり正確な校章を運動場に描きたいな」という問題意識をもたせることができる。

〇追究していくとぶつかる「困りごと」「意識のずれ」などにつながる教材性

・　ひとり調べで追究してきたそれぞれの運動場に校章を描く方法のよさや足りなさをかかわらせるなかで，それぞれの方法を試す場を設け，より正確に，自分たちの力でも実現することができる方法を吟味していく。仲間とのかかわり合いや対話を通して，拡大・縮小の関係を活用していくことのよさに気づいていけるように追究を支えていきたいと考える。

３　非認知的能力を高める学び

≪本単元における非認知的能力を高める学び≫

やり抜く力（主体性・粘り強さ）　人とかかわる力（共感性）

・　運動場サイズの校章を描く活動を通して，仲間と考えをかかわらせながら，現実的な方法であるかどうかや数学のよさ（有用性・簡潔性・一般性・正確性・能率性・発展性・美しさ）を視点に考えを発展させ，粘り強く問題解決に取り組むことができる。

４　追究の実際と考察

（１）問題意識をもつ場面

「卒業に向けて自分たちにできること」をテーマにスピーチを行った際，自分たちにとっても，学校にとっても思い出に残る活動をしたいという思いをもった子どもたちは，「運動場に校章を描いて写真を撮りたい」という意見に賛同し，航空写真を撮ることを卒業記念企画の一つに決定した。

職員室前に展示されている過去の航空写真を確認した子どもたちは，運動場に出て実際に描く校章の大きさを縦 30m×横 30mと決め，どうしたら自分たちの力で校章を描くことができるのか，その方法を考えながら，100 分の１サイズ（縦 30 ㎝×横 30 ㎝）の縮図の作成に取り組んだ。

多くの児童がフリーハンドで描き始めるなか，仕上がりをきれいにするために校章の中心点からの長さを測ったり，左右対称になっていることに注目したり，３㎝や５㎝の間隔で引いたマス目を基準にしたりなど，工夫して描き始める姿が見られた。

「100 分の１サイスの校章を描いてみて　思ったこと・考えたこと」
最初はフリーハンドで描いてみたんだけど，すごいずれてしまったので，運動場にフリーハンドで描くのは難しいと思いました。次に，点をとって描いたんだけど，その方法だと校章のりんかくは，簡単に，上手に描くことができました。点をとるときに，５㎝ずつのマス目を頼りにすると楽でした。だから，校章を描く前に，まずはマス目を引いたり，点をとるときの目印を残していくと描きやすいかもしれないと思いました。　（10 月 25 日　抽出児の学習記録）

抽出児は，マス目を引くと「簡単に，上手に」校章を描くことができると考え，数学のよさである簡潔性・正確性を視点に作業を進めていった。

それぞれが 100 分の１サイズの校章を描き終え，描いてみて思ったことや考えたことを整理したところ，曲線を描くことに難しさを感じている子どもらと，描き方を工夫したら曲線もきれいに描くことができたと感じている子どもらがいた。そこで，これらの考えをかかわらせ，拡大・縮小の考えを活用したほうがきれいに描くことができそうだという見通しをもたせたいと考えた。さらに，100 分の１の大きさでは，ほぼ正確に描くことができたけど，実際の運動場の大きさでは難しいのではないかと考えている児童に語らせることで，安易にこの方法がよいと決めてしまうのではなく，それぞれ方法のよさや問題点を様々な視点で検討し合いながら，空から見ても正確な校章の描き方を追究していこうとする姿を引き出すことを目標として，問いを生むかかわり合いを設定した。

10 月 29 日　問いを生むかかわり合いの板書

運動場にそのサイズに合う校章を描くことは難しいのではないかという仲間の考えを聴いた子どもたちに，「運動場に（校章を）正確に描くためにはどうしたらよいだろう」と問い返した。自分たちの力で

卒業記念企画を実現させたい子どもたちは，その方法を考えていった。「粘り強く」という子どもの言葉からは，卒業記念となる航空写真をきれいに撮るために，拡大・縮小の考えを活用しながら，正確性・簡潔性・能率性などの数学のよさのなかでも，特に正確性にこだわりながら，運動場サイズの校章を完成させたいという強い気持ちが感じられた。（粘り強さ）振り返りの場面では，みんなから提案されたいろいろな方法を実際に運動場で試しながら，自分たちにも実現させられる方法で運動場サイズの校章を正確に描いきたいという問題意識を確認することができた。（主体性）

「問いを生むかかわり合いを終えて」
　私は，みんなの意見を聞いても，やっぱり自分や〇〇さんの方法がよいと思いました。フリーハンドだと大変だし，あまり正確じゃなくなってしまうので，マス目を引いて点をとっていく方法が簡単でよいと思いました。ただ，運動場にマス目をうまく引くことができない気がするし，マス目がずれると（校章の）形が全部くずれるので，マス目を引く案は少し大変かもしれないと思いました。点をとっていく方法の中で，〇〇さんが中心の点から長さを測って拡大して描く方法でやっていて，すごく大変そうだけど，正確に描けそうだなと思いました。校章の中の模様も，その方法ならうまく描けそうだし，一回試してみて，すごく時間がかかることがないようだったら，この方法を使ってみたいと思いました。（10 月 29 日　抽出児の学習記録）

「やっぱり」からは，仲間の考えを聴き，フリーハンドで描くよりも拡大・縮小の考えを活用したほうが，校章を正確に描くことができると確信をもつことができたことがわかる。（教科の学び）「ただ」からは，かかわり合いの前は，マス目を引く方法が最善の方法だと考えていたが，自分とは異なる仲間の考えにふれ，実現可能かどうかという視点を加えて検討したことで，中心の点から長さを測って描く方法のよさにも目を向け始めていることがわかる。（共感性）しかし，「一回試してみて」とあるように，安易に仲間の考えに流されるのではなく，実際に自分自身でその方法を試すことで，方法のよさを比較しながら，よりよい方法を見つけていきたいと今後の追究の見通しをもつことができたこともわかる。（主体性）

（２）追究を見直す場面

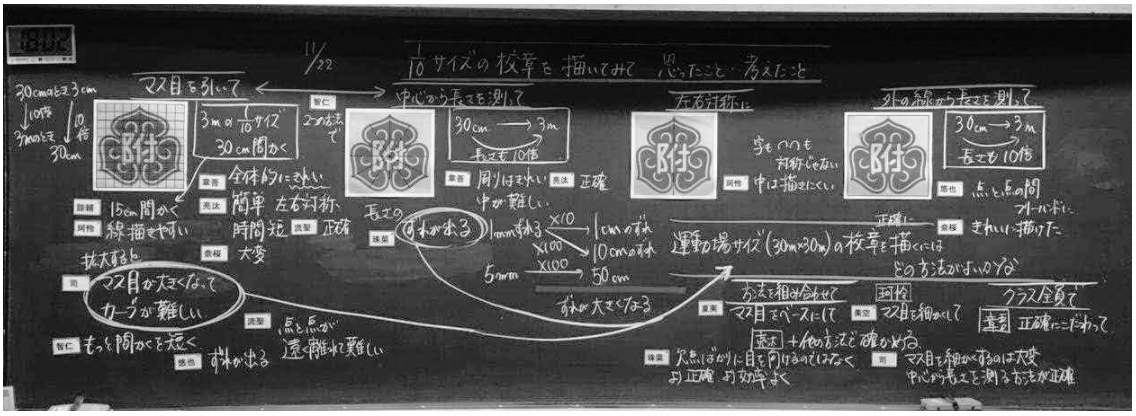
「自分たちの力で，空から見ても正確な校章を描きたいな」という問いをもった子どもたちは，実際に運動場で 10 分の１サイズ（縦３m，横３m）の校章を正確に描くことができる方法を追究していった。自分の考えとは異なる考えの仲間とグループを組んで追究を進めていくことで，仲間の考えを試すことができるようにした。抽出児のグループは，30 ㎝間隔でマス目を引く方法と，中心の点から長さを測る方法の２つの方法で，10 分の１サイズの校章拡大アートに挑戦していった。どのグループも２つ以上の方法で 10 分の１サイズの校章を完成させることができ，当初予想していたよりも正確に描くことができたことに驚いていた。

仲間の方法も試してみるよ

「10 分１サイズの校章を描いてわかったこと・考えたこと」
　実際に運動場で試してみてわかったことは，とにかく大きくなればなるほど大変だということです。そして，たった１㎜のずれでも，それを 10 倍にしたら１㎝のずれになってしまうので，本当に慎重に，ずれないようにして描かないと，正確な校章を描くことができないから，本当に難しいこともわかりました。中心の点から長さを測って拡大する方法は，点をたくさんとらないといけなくて大変だったし，測り直す度に数字が違ってずれが出てしまい，正確に描くことができませんでした。それに比べて，マス目を引く方法は，マス目を引くのは大変だったけど，マス目が引けた後は，簡単だったし，速く描くことができたから，やっぱり運動場に描くときは，自分たちでも簡単にできるマス目を引く方法がよいと考えました。（11 月 15 日　抽出児の学習記録）

10 分の１サイズの校章を描き終え，描いてみてわかったことや考えたことを整理したところ，マス目を引いたほうが点をとりやすく正確に描くことができると考えた子どもらや，中心の点から外へ拡がるように長さを測っていけば正確にできると考えた子どもら，外の枠から長さを測っていけば正確にできると考えた子どもらがいた。そこで，描き上げた校章の正確さや，それぞれの描き方の長所や短所についてかか

わらせ，それぞれの描き方の長所に目を向けさせたいと考えた。さらに，拡大する比率が大きくなれば大きくなるほど，マス目が大きくなって点と点が離れたり，長さの読み取りの少しのずれが大きなずれになってしまうという困り事に気づいている児童に語らせることで，その解決策を全体で考え，場面に応じた拡大・縮小の活用の仕方を考えながら，正確な校章拡大アートを完成させるために，再び追究に向かう姿を引き出すことを目標として，追究を見直すかかわり合いを設定した。



11月22日　追究を見直すかかわり合いの板書

拡大の比率が大きくなると，正確に描くことが難しくなるのではないかという困り事を実感することができるように，50㎝の長さのテープを切ったり，３m×３mの大きさの模造紙を提示したりして，運動場サイズになったときのずれの長さやマス目の大きさを体感することができるようにした。そして，仲間の考えを聴いた子どもたちに，「運動場サイズの校章を描くには，どの方法がよいかな」と問い返した。「方法を組み合わせて」や「いろいろな方法を混ぜ合わせて」という子どもたちの発言からは，実際に自分で運動場に描く経験をしたり，かかわり合いの前半でそれぞれの方法の長所についてかかわり合ったことで，それぞれの方法の長所を実感し，それを生かしていこうとしていることがわかった。（教科の学び）また，「マス目が大きくなると難しくなるなら小さくすればよい」という発言からは，拡大するサイズに合わせて方法を工夫しながら，拡大・縮小の考えを活用していけばよいと考えていることがわかった。（教科の学び）振り返りの場面では，抽出児の「欠点を補う方法をみんなで考えて」という考えを聞いて，それぞれの方法の長所を生かし，校章を拡大するサイズに応じた拡大・縮小の活用の仕方を考えながら，正確な校章拡大アートを完成させるために，再び追究に向っていくという追究の方向性を確認することができた。（主体性）

拡大するとずれが大きくなりそうだ

「追究を見直すかかわり合いを終えて」

私は，みんなの意見を聞いて，３m×３mでは，どの方法でやっても割ときれいな見た目で描けたのかなと思いました。でも，30m×30mでやったら，ずれが大きくなったり，マス目が大きくなったりして，正確に描くのが難しくなるから，３m×３mのサイズでは簡単でよいと思った方法でも，30m×30mのサイズに拡大したときにはうまくできるかどうかはわからないということがわかりました。短所ばかりを並べて，あれはダメ，これはダメと言っていると方法なんていつまでも決まらないから，マス目を引くときには，マス目の間かくをせまくすれば描きやすくなるという意見が出ていたけど，短所を補う方法を考えて，実現できる方法で運動場サイズの校章を完成させていきたいです。

（11月22日　抽出児の学習記録）

「実現できる方法で」からは，マス目を引く方法の短所を補う仲間の考えを聴き，それぞれの方法の長所を生かす工夫をしていけば，運動場にも正確な校章を描くことができるという見通しをもつことができていることがわかる。（共感性）抽出児を含め，子どもたちが新たな追究の見通しをもち，再びひとり調べに向かおうとしていることがわかった。

（３）核心に迫る場面

それぞれの方法の長所を生かす工夫をし，方法をうまく組み合わせながら運動場サイズの校章を完成させようと決めた子どもたちは，グループに分かれ，役割を分担して，運動場サイズの校章拡大アートに挑戦していった。それぞれのグループが，マス目を引く方法をベースにして，中心の点から長さを測る方法や外の枠から長さを測る方法を取り入れながら作業を進めていった。抽出児のグループは，最初はマス目を引く方法と中心の点から長さを測る方法を試していたが，中心の点から長さを測る方法は一つ一つの点をとっていくことに時間をかけすぎてしまうことから，マス目を引く方法に絞ってグループの担当する部分を完成させていった。どのグループも長所を生かす工夫を凝らし，正確に描くことにこだわりながら作業を進め，運動場サイズの校章を完成させることができた。ドローンを飛ばせて空から確認すると，自分たちが想像していた以上にばっちり正確に校章を描くことができており，子どもたちはみんな満足感を味わっている様子であった。

ばっちり正確に描くことができたよ

「運動場サイズの校章を描いてわかったこと・考えたこと」
３m×３mサイズのときにマス目を使って描いてちょっとずれてしまって 30m×30mサイズだとうまくいかないと思っていたけど，意外とうまく描けて驚きました。私たちの班は，最終的に３m×３mのマス目を使って描きました。この方法にした理由は，やっぱり中心の点から長さを測って点をとる方法より，簡単で，速かったからです。マス目を引く方法でやって，他の班が描いたところともうまくつなげられたし，正確に描くことができたので，この方法でやってよかったです。一番よい方法がどれなのかスピーチしたりして，実現させるのは難しいと思っていたけど，空から見てもばっちり正確に描くことができてよかったです。（12 月６日　抽出児の学習記録）

運動場サイズの校章を描き終え，描いてみてわかったことや考えたことを整理したところ，マス目を引くことで正確に描くことができたと考えている子どもや中心の点から長さを測る描き方は運動場サイズでは通用しなかったと考えている子どもがいた。そこで，描く部分や拡大する大きさによって適した描き方があったことを振り返りながら，拡大・縮小の考えを活用してきたから，最終的に運動場サイズの校章を正確に描き上げることができたことを明らかにしていきたいと考えた。さらに，拡大・縮小の学びや活用することのよさを感じられる姿を引き出すことを目標として，核心に迫るかかわり合いを設定した。

12 月 10 日　核心に迫るかかわり合いの板書

「字の部分は」「カーブの多いところは」という発言からは，描く部分の性質に応じて拡大・縮小の考えを活用した方法を選択できるようになったことがわかった。「細かい長さまで」からは，拡大する比率が大きくなるほど小さなずれが大きなずれになるという拡大・縮小の特徴を理解し，拡大する比率の大きい運動場サイズの校章拡大アートにチャレンジする際には，これまで以上に長さを測ったり，その長さを運動場サイズに拡大するという作業を慎重に行えるようになったことがわかった。（教科の学び）「今までは」「思っていたけど」「最終的には」からは，校章を拡大するサイズに応じた拡大・縮小の活用の仕方の追究を続けてきたことで，その状況に合う活用の仕方を選択して活用することの大切さに気づいていることもわかった。（主体性，粘り強さ）自分たちの力で，ばっちり正確な運動場サイズの校章拡大アート

を完成させることを目指して学習を進めてきたことで，子どもたちは拡大・縮小の学びや拡大・縮小を活用することのよさを感じることができた。

「核心に迫るかかわり合いを終えて」
前のかかわり合いの研究授業で，〇〇君が「マス目が大きくなって，フリーハンドになって難しい」と言っていたので，マス目の方法は正確に描けないのかなと考えていたけど，正確に，速く描けたし，ドローンで撮った写真を見てみても見た目もきれいに描けました。〇〇さんが中心の点から長さを測る方法は，運動場サイズだと中心の点からの長さが遠すぎて位置が決められなかったと言っていたけど，私も同じような経験をしたので，言っていることがすごくわかりました。マス目が大きくなっても工夫して細かく点をとったり，みんながずれに気をつけて点をとっていったから，ばっちり正確な校章を描くことができたと思います。これまでみんなとスピーチをしたり，いろいろな方法を試してきたから，よりよい方法を選択して，航空写真を撮る日に間に合わせることができました。成功してよかったです。
(12 月 10 日　抽出児の学習記録)

「みんながずれに気をつけて点をとっていったから」からは，追究を見直すかかわり合いで抽出児が発表した「測るときに１㎜でもずれると，10 倍したら１㎝のずれになる」という拡大の比率が大きくなればなるほど小さなずれが大きなずれになるという考えを学級の仲間が受け入れ，それが仲間の正確さにこだわるきっかけとなって正確な校章拡大アートを成功させることにつながったことに対する喜びが感じられた。また，「成功してよかった」からは，空から見てもばっちり正確な校章を完成させて卒業記念の航空写真を撮るという目標に向かって，仲間とともに粘り強く追究を進めてきて，いよいよそれを実現させることができるという達成感や満足感を感じていることがうかがえた。

（４）学びを振り返り，成長を自覚する場面

運動場サイズの校章拡大アートを完成させた子どもたちは，卒業記念の航空写真の撮影の日を待ちわびていた。ポスターを作成して一緒に撮影する６年生の学級やペア学年の１年生の学級へ出かけて協力のお願いをする姿も見られた。学級代表が中心となって撮影当日の進行の流れを考える姿もあった。自分たちの力で，自分たちでもびっくりするほど正確な運動場サイズの校章を完成させることができた達成感や満足感があるからなのか，主体的に動く姿が多く見られた。

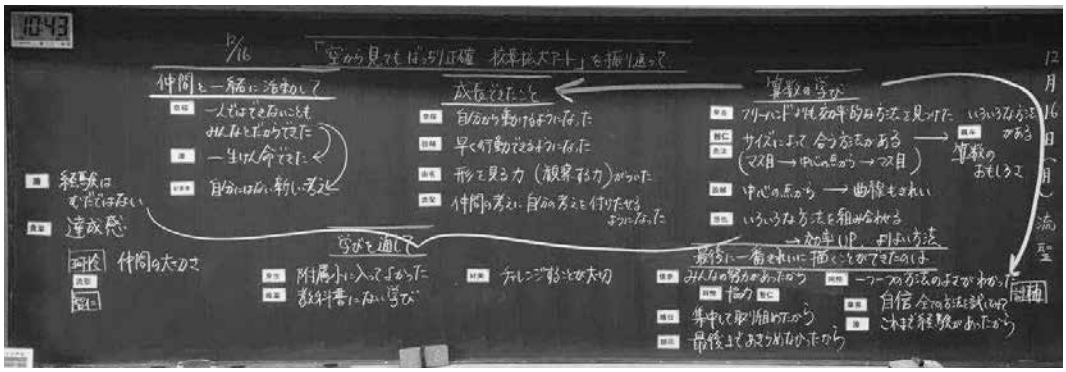
卒業記念の航空写真が実現できたよ

撮影日当日。自分たちが描いた校章の白線の上に並んでもらう際には，「なんだか悲しい」「複雑な気持ち」という声もあり，自分たちの作品を踏まれているようで不思議な気持ちになっていた。それだけ粘り強く追及に取り組み，ようやく完成させた校章に対して，愛着をもっていることがわかった。卒業記念の航空写真を実現させられた子どもたちは，遂に自分たちが目標としていた記念にも，記憶にも残ることを成し遂げられ，達成感を感じている様子であった。

「『空から見てもばっちり正確　校章拡大アート』を振り返って」
航空写真の学習を通して算数として学べたことは，教科書にも拡大と縮小の単元はあるけれど，みんなの考えを聞いていろいろな方法があることがわかったし，実際に長さを測って校章を拡大したり，拡大するサイズや描く場所など場合によって描きやすい方法が違うことを学べたことです。教科書にのっていないすごいことを学べたと思います。
私は，最初は，「本当に運動場に 30m×30mの大きさの校章を描くことができるのかな？結局すごいずれたり，校章には見えない状態になって写真を撮って終わるんじゃないかな？」と疑っていたけど，ここまでしっかり正確に描けて驚きました。３m×３mのサイズでもずれが出たし，描くのが大変だったので，途中で断念して終わることになるかもとも思ったけど，あきらめずに実際に描けてよかったなと思いました。大変だったけど，みんなで役割分担して作業を進めていくのが楽しかったです。仲間と協力して校章を完成させられたので，絆も深まったし，人と一緒にがんばるという面で成長できたと思います。
(12 月 11 日　抽出児の振り返り作文)

航空写真の撮影を終え，振り返り作文を書いたことろ，算数の学びに目を向けている子ども，仲間とか

かわり合うことのよさに気づいている子ども，自分の成長を感じている子どもがいた。そこで，算数の学びや仲間とのかかわり合いから学んだこと，自分の成長という視点で学びを振り返り，自覚できていなかった自分の学びや成長に気づいたり，考えや生活をよりよいものにしていこうとする姿を引き出すことを目標として，学びを振り返るかかわり合いを設定した。



12 月 16 日　学びを振り返るかかわり合いの板書

「他の場面にも」という発言からは，仲間とかかわり合って学ぶことのよさが自覚でき，それを自分の正確に生かし，拡げていくことで，生活をよりよいものにしていきたいという意識をもつことができたことがわかった。他にも，かかわり合いのなかで，「仲間と考えることで，新しい考えが生まれ，いろいろな考えを比べられるようになった」「あきらめずに，仲間と一緒に追究してきてよかった」「自分たちの願いを実現させることができ，附属小学校に入ってよかった」など，自分の学びや成長を振り返り，価値のある考えが発表された。

> 「学びを振り返るかかわり合いを終えて」
> 　今日のかかわり合いで，「一人じゃ描けないけど，みんなで協力したから描くことができた」という意見が結構あったけど，本当にその通りだなと思いました。みんなで協力しないとできないことだったから，「正確な校章を描くことができてよかった」という気持ちが数倍大きくなったと思います。これからも協力しないとできないことはたくさんあると思うので，航空写真の学びを思い出してがんばっていきたいです。　(12 月 16 日　抽出児の学習記録)

「その通り」からは，これまで校章を拡大する方法をいろいろ考え，正確さにこだわって追究を進めてきたことや，航空写真を実現することができたことは，確かに仲間とともにかかわり合いながら問題解決に取り組んできたからであると共感していることがわかった。（共感性）また，「これからも」からは，仲間と考えをかかわらせて学ぶことの価値や，粘り強く，前向きに努力していくことの大切さを感じ，その学びの姿勢を自分の生き方に取り入れながら，より成長していきたいという気持ちが感じられた。（主体性）運動場サイズの校章を描く活動を通して，仲間と考えをかかわらせながら，現実的な方法であるかどうかや数学のよさや仲間とのかかわり合いの価値を視点に考えを発展させ，粘り強く問題解決に取り組みながら，人として成長してきたことが感じられる実践となった。

５　成果と課題

（１）成果

・　抽出児の変容をとらえながら，教科の学びの他に，非認知的能力を高める学びについても追ってきた。「４　追究の実際と考察」では，仲間とかかわりながら学びを深める力を中心に記述してきたが，その他に，主体性，粘り強さ，共感性についても子どもたちの成長を感じることができた。教科の学びの他に，非認知的能力を高める学びについても子どもの変容を追うことは，問題解決学習における子どもたちの成長をとらえるうえで重要であると感じた。その成長に気づかせていくことで，子どもたちの自尊感情も高めていけるとも感じた。

（２）課題

・　子どもの生活から生まれる問題を解決するために，生活のなかでの問題解決，算数という教科のなかでの問題解決，それらを子どもたちが生活→算数→生活と繰り返しながら追究を進めていける教材を開

発したり，単元構想をしたりしていくことが大切であることを改めて認識することができた。

・　非認知的能力については，これからの時代の教育で向き合っていかなければいけない課題である。研究協議会でも意見をいただいたが，自分は「粘り強さ」という非認知的能力を高めていきたいと考えて実践を進めてきたが，それでよかったのか考えていきたい。そのためにも，目の前の子どもたちをとらえ，願いをかけるところから始まる授業実践を今後も大切にしていきたいし，多くの先生方にその効果や価値を広めていきたい。

Ⅳ　共同研究者として附属岡崎小の研究について思うこと

附属岡崎小がめざす子どもの姿として掲げている「教科・領域特有の資質・能力の高まりとともに，人間性の成長を自覚することができる子ども」や，それに向けて大切にしている「やり抜く力」や「人とかかわる力」は非常に時宜を得たものであると感じている。今回の学習指導要領改訂に際しては，AI 等の普及による今後の社会の変化や求められる人材像の変化を視野に，資質・能力を 3 つの柱で捉え直し，合わせて学びの過程の重視や主体的・対話的で深い学びなども提案された。学校で指導するほぼすべての知識は，一歩社会に出てしまえば端末一つで容易に検索可能であり，その多寡や精度が人材として要求されることは相対的に極めて低くなってきている。代わって求められているものとして，持てる知識や経験をつなぎ合わせることで新しい見方や発想を生み出すことや，多様な他者と協働することで，個人の力量を超える大きな事業に取り組む力などである。附属岡崎小の研究の方向性とよく合致している。

実際の授業においても，題材としては算数における「拡大・縮小」であるが，出発点となる動機は，算数の問題ではなく，卒業する自分たちと学校の思い出に残るために何をすべきかという自分たちや他者への思いである。拡大する方法もいくつかあるのだが，よりきれいに校章を描き出すために粘り強く考えたり，友達の考えに耳を傾け，みんなで試行錯誤しながら追究を進めていく過程は，めざす子どもの姿に迫るものであった。

学習指導要領改訂によって新しい教育の方向性が示され，それに合わせて新しい目標を掲げたにもかかわらず，きちんとその目標に沿って授業化ができ，児童もその期待に沿って活動することができたのは，これまで附属岡崎小が取り組んできた土台があってのことだと思われる。問題解決学習にこれまで取り組んできたことが，時代が変わってニーズの中心となったことは喜ばしいことで，授業構想や指導力についてすでに教員が備えていたことや，求められる活動に対して児童が特に混乱もせずに応じることができたのもこれまでの蓄積があったからだと思われる。

今後さらに研究を進めて，あるべき授業像を地域に発信し，愛知の教育力を高める役割を担っていってくれるものと期待するが，合わせて取り組んでほしいことがある。それは評価の在り方に関する研究推進と提案である。

「やり抜く力」や「人とかかわる力」がめざす子どもの姿として，国の教育の理念を具体化したものであることは間違いないが，その育成状況や変化をどう評価するべきなのか，その問題に対する解答はまだ日本の教育では見いだせていない。評価の例としては，大学入学共通テストが大きな問題となっているが，その論点は記述式か選択式かの出題形式が主である。真に議論しなくてはならないのは，評価すべき事項に対して評価方法が妥当かどうかである。資質・能力論や非認知的能力が取り沙汰され教育に取り入れられたが，評価方法と評価している中身は依然として知識・技能に偏り過ぎている。大学入学共通テストや全国学力・学習状況調査などに目を向けても，「やり抜く力」や「人とかかわる力」は絶対に評価できない。「やり抜く力」を 50 分や 60 分の試験時間で測ることは矛盾するし，「人とかかわる力」をテスト中に発揮すればカンニングに該当しご法度である。

テストで評価できることとできないことをきちんと線引きし，掲げた目標に対して有効な評価方策を設定せねば，日本全国の小・中・高等学校全てにおいて新しい教育課程が機能することは不可能だろう。附属岡崎小が教育と研究を進める中で，「やり抜く力」や「人とかかわる力」の育成と評価の在り方を示すことで，教育評価の未来に対してぜひ提案を投げかけてもらいたい。微力ながら私も一緒に取り組ませていただければ幸いである。新しい教育と評価の在り方という未知の難問に対して，附属と大学教員が「かかわりあい」ながら「粘り強くやり抜く」力がやはり求められていると感じる。

理科分科会

深い学びにつながる授業デザイン

―Ｄｏ　Ｉｔ　Ｙｏｕｒｓｅｌｆ―

附属名古屋小学校　　出口　敬祐、藤本　和哉、河合　彰浩
愛知教育大学（共同研究者）　大鹿　聖公

Ⅰ　はじめに

新学習指導要領改訂のポイントとして、各教科の特性に応じた見方・考え方を働かせながら、知識の理解の質を高めて資質・能力を育む、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められている。これを受けてわたしたちは、子どもたちに「何を教えるか」ではなく、「何ができるようになるのか」という、育成を目指す資質・能力を整理していく必要がある。そして、目指す資質・能力を育成していくためには、わたしたちが、子どもたちが「何を学ぶか」という学習内容を明らかにしていくことが大切である。

そこで本研究では、子どもたちが問題を見いだし、予想や仮説、解決方法を考えたり、考察したりする過程において、自然の事物・現象と十分に関わることで、自然の事物・現象への働きかけや他者との対話が意図的になり、学びを深めることができると考える。そして、それらの過程で、児童が学んだことを見取り、今後の授業デザインに生かしていく。

Ⅱ　研究の仮説

仮説１

一人一実験を取り入れた授業をすることで、自分の考えを試したり、実験の失敗を踏まえて繰り返し実験したりすることができ、一人一人が自分の考えをもつことができるようになるだろう。

仮説２

自分の考えについて話し合ったり、実験結果を比較したりする場を設定すれば、自分の考えが明確となり、より妥当な考えを導くことができるようになるだろう。

Ⅲ　研究の方法

手立て①　一人一実験を取り入れた授業デザイン

児童が進んで活動に取り組むことができるよう、問題解決型の単元活動を構成する。また、「試してみたい」という児童の思いを実現できるよう一人一実験ができる環境を整えておき、児童自らが考えをもてるようにする。

手立て②　自分の考えについて話し合う場の設定

ホワイトボードや絵カードを使って、実験の予想や計画、実験結果、考察について具体的にまとめさせる。それを用いて、予想や実験の前後に自分の考えと友達の考えを比較する時間を設ける。自分の考えを見直すことで、よりよい考えを導き出させる。

Ⅳ　研究の実際

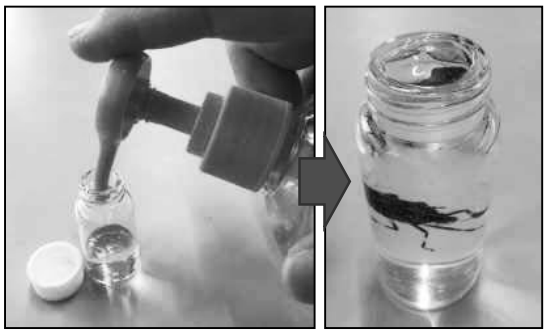
1　単元における授業デザイン①【３年　こん虫をそだてよう】

授業デザイン

消毒用アルコールジェルを用いた手作り標本を教材とし、友達の標本と自分の標本を見比べながら、虫の体のつくりについての共通点・差異点に気付き、問題を見いだし、表現しようとする姿を目指す。

実践内容

①　前時までに消毒用アルコールジェルを用いた手作り標本を作製する。



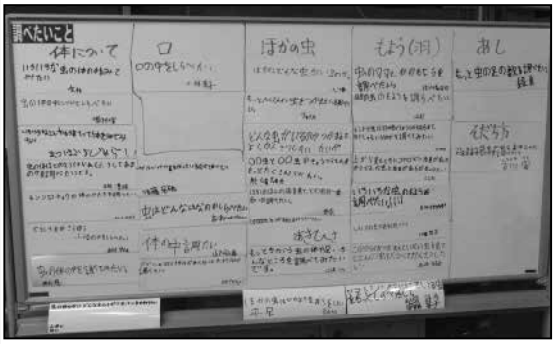
②　タテハチョウ科の蝶の標本を掲示し、観察の視点（あしの数、羽、羽のつくり）を与える。

③　標本を観察する。

④　グループでの対話。

⑤　学級全体で共有。

⑥　各自で得た疑問の共有。



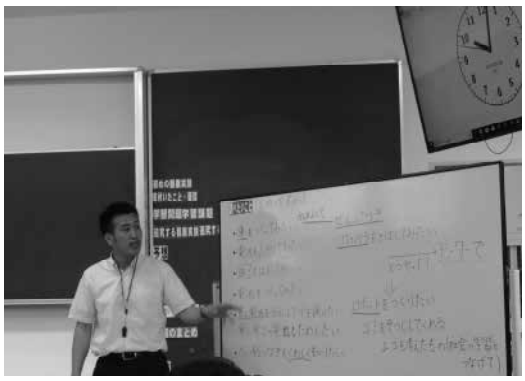
2　単元における授業デザイン②【４年　電池のはたらき】

授業デザイン

豆電球以外の物（モーター）を使っても、直列つなぎや並列つなぎに違いがあるのかを調べるため、教材として「手作りホバークラフト」を用いる。この教材から、自ら「やってみたい」という興味・関心をもたせる。さらに、豆電球の実験で学習したことや生活経験を基に、ホバークラフトがどのようなつなぎ方をしているのか予想や仮説を立て、実験に取り組んでいく姿を目指す。

実践内容

①　前時の学習で得た疑問や調べたいことを整理する。



②　映像を用いて本時の学習内容「手作りホバークラフト」に興味をもたせる。

③　モーターがどのように回転するのか予想を立てる。

④　実験に取り組む（個人）。

⑤　グループでの対話。

⑥　学級全体で共有。

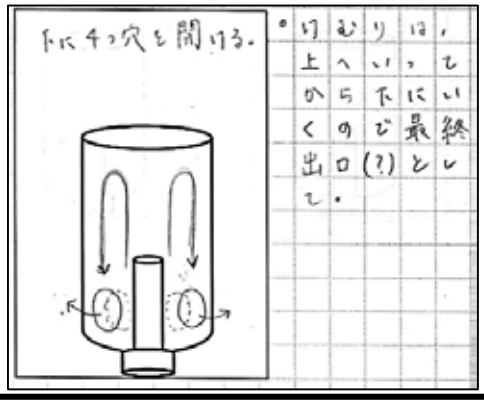
3　単元における授業デザイン③【６年　ものの燃え方】

授業デザイン

炭酸用ペットボトルを活用しながら、児童一人一人が問題を見いだしたうえで実験計画を立て、実行し、振り返るといった一連の流れの中で、木片などの植物体が燃えるためには空気が必要で、燃え続けさせるためには空気の入れ替えがひつようであるという考えをつくりだし、それを言葉に表現できる姿を目指す。

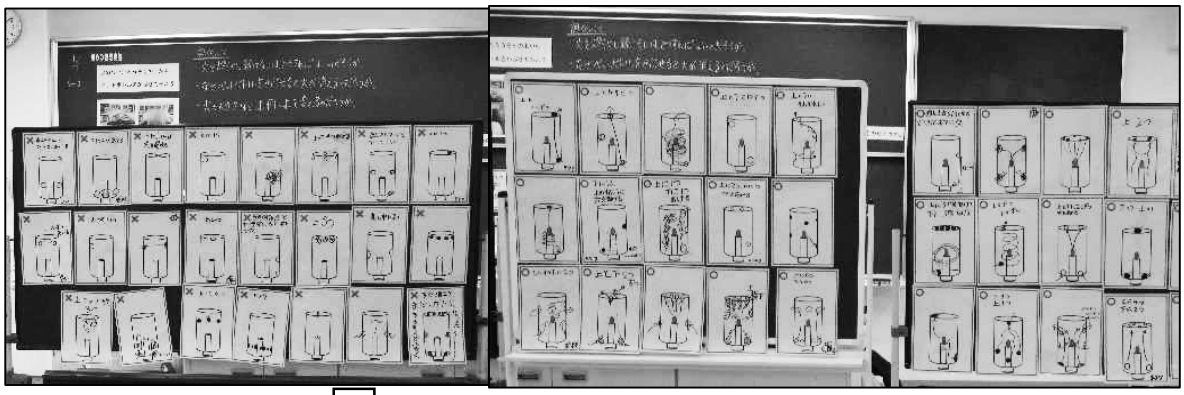
実践内容

①　学習問題を想起し、自分の考え（予想）と実験計画を立てる。



②　個人ごとに実験。

③　実験結果を掲示し、比較。



④　グループでの対話。

⑤　学級全体で共有。

Ⅴ　結果・考察

1　単元における授業デザイン①【３年　こん虫をそだてよう】

＜児童の姿＞

○　消毒用アルコールジェルを用いた一人一実験を取り入れることで、意欲的に活動に取り組むことができ、他の児童の虫と自分の虫とを比べる中で、虫に対する自分の疑問をもつことができた。

○　観察の視点を意識して、友達の標本と自分の標本を見比べることで、自ら虫の共通点・差異点を見つけることができた。

＜考察＞

手立て①　一人一人が手作り標本を作った状態で友達と比較する活動を取り入れることは、児童が意欲的に活動に取り組むことへとつながり、問題を見いだすことに有効な手立てであった。

手立て②　友達の標本と自分の標本を見比べ、分かったことを話し合う場を設定することは、あしの数や羽の付き方といった虫の体についての共通点・差異点に気付くことに有効な手立てであった。

2　単元における授業デザイン②【４年　電池のはたらき】

＜児童の姿＞

○　教材に「手作りホバークラフト」を取り入れることで、児童は興味・関心をもち、実験が一つにとどまらず、「こうするとどうなるだろか」と新たな疑問を追求する姿が見られた。

○　グループで活動することで、気付いたことや分かったことを自然に共有し、実験の失敗の原因を探したり、共に試行錯誤したりする中で、学びを深めることができた。

＜考察＞

手立て①　一人一人がホバークラフトの回路づくりを行うことで、つなぎ方によってモーターの回り方や回転の速さが違うことなどに気付き、それぞれの良さを体感することができた。

手立て②　どのようなつなぎ方をしているのか予想や仮説を立てたのかを話し合うことで、自分の考えに自信をもち、その後の活動を意欲的に取り組むことができた。

3　単元における授業デザイン③【６年　ものの燃え方】

＜児童の姿＞

○　ペットボトルを用いた一人一実験を取り入れることで、自分の予想を試したり、実験の結果を踏まえて繰り返し実験したりすることができ、自分の考えをもつことができた。

○　一人一人が実験の結果を記入したシートを前に掲示し、実験結果を比べることで、自ら共通点・差異点を見つけ、より妥当な考えを導くことができた。

＜考察＞

手立て①　ペットボトルを用いた一人一実験を取り入れることは、自分の予想を試したり、実験の失敗を踏まえて繰り返し実験したりすることができ、自分の考えをもたせる手立てとして有効であった。

手立て②　一人一人が実験の結果を記入したシートを前に掲示し、実験結果を比べることは、自ら共通点・差異点を見つけ、より妥当な考えを導く手立てとして有効であった。

Ⅵ　研究の成果と課題

本年度は、どの授業デザインも「Do It Yourself」として、一人一実験によって自分の考えをもたせること、その後話し合い活動を取り入れながら問題を見いだす力・妥当な考えをつくりだす力を育てることに重点を置いて実践を行った。それぞれの力を養うために、一人一実験や考えを比較する場の設定をし、自分の考えを持つことに関しては有効であった。しかし、話し合いにより考えが深まる姿はあまり見られなかった、今後は、話し合い活動について見直しを図るとともに、各学年で育てたい力の育成方法についての研究を進めていきたい。

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　　坂田　周一、八木　悟郎、岩脇　芳弘
愛知教育大学（共同研究者）　　戸倉　則正

１　研究の概略

誰もが幸せを実感できる未来を創りたい。その未来を照らす原動力こそが独創性である。私たちは、独創性を「対象を新しい見方で捉え、よりよい考えを生み出す資質」と定義した。独創性を育むカギは、「新しい見方」にある。新しい見方とは、これまでの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、意見交流を行い、その中で、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していく。こうして、独創性は育まれる。

私たちは、理科の授業で独創性を育むために、子どもの視点が大きく変わる教材を用意する。そして、既成概念や生活経験との間にずれを感じられるように教材との出会わせ方を工夫する。子どもは、どうしても解き明かしたいという思いをもって追究を進める。教師がその追究を支えることで、子どもは自然の仕組みを新しい見方で捉えることができるようになる。そして、子どもは、自然の不思議さや壮大さなどに気づき、自然の神秘を実感する。また、科学が日常生活を充実させたり、科学技術を発展させたりすることに気づき、科学の有用性を実感する。そして、新しい見方をとおして身近な生活を見つめ始める。この経験を繰り返すことで、子どもは、未来においても身のまわりの自然に神秘を感じ、自然への関心を強めていく。また、科学の有用性を感じ、今ある生活を更に豊かにするために、科学を生活や産業に生かすことができないかを考え動き始める。こうして、子どもは自然との距離を縮めていくのである。

本年度は研究４年次として、論に基づき、実践を積み重ねた。

２　理科における独創性を育むための力

〇独創性を育むための力を設定し、その力をつけるためのてだてが有効であるか、単元をとおして実証した。独創性を育むために、問題解決的な学習過程をとおして、四つの力を高めていく。

＜問いをもつ力＞

対象と向き合う中で、「その仕組みはどうなっているのか」、「今までの考えと違うのはなぜか」などと問いをもち、仮説を立てて考えようとする力。この力を高めることで、日常生活においても自ら問いを生み出し、その問いを大切にしようとすることができるようになる。

＜本質に迫る力＞

仮説に対して、自分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。この力を高めることで、子どもは自分の考えを更新しながら追究を続け、考えの根拠を明確にすることができるようになる。

＜学びを表現する力＞

自分の考えをまとめたり仲間に伝えたりする中で、自分の日常生活を見つめ、思いを行動に移す力。この力を高めることで、子どもは目の前にある自然への関心を強めたり、科学を未来の生活や産業に生かそうと動き始めたりすることができるようになる。

＜差異を把握する力＞

これまでの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、その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。

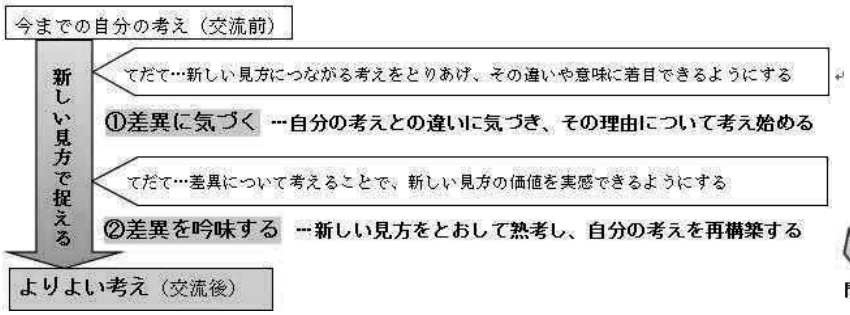
※「差異に気づく」「差異を吟味する」という二段階の思考を、授業の中に意図的に仕組んだ。

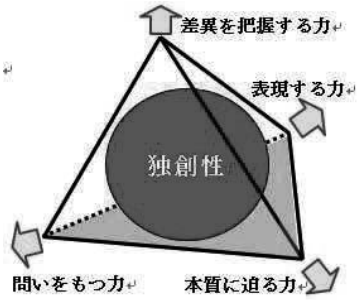
差異に気づく

・意図的指名や資料提示などのてだてを講じ、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。すると、子どもは自分の考えとその考えとの違いに気づき、「何が違うのか」、「どのような見方をしているのか」と考え始めようとする。

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つめ始める。ただ、この時点では、新しい見方の価値を実感していない子どももいる。そこで、私たちは、その差異について考えたり、何かを試したり、議論したりするなどのてだてを講じる。子どもは、考えの差異が起こる理由や背景を見つめ、自分の考えを再構築することで、よりよい考えを生み出していく。





3　独創性を育むための力とそのてだて

（1）意見交流におけるてだて（新しい見方で捉えるためのてだて）

＜差異に気づく＞

・　意図的に指名する

前時までの追究をもとにして、新しい見方につながる考えをもつ子どもを指名する。また、問題の本質に迫る順に指名したり、対極の意見が明確になるように指名したりするなど、指名順を工夫する。

・　結論を可視化する

授業の始めに、全員の結論のみを書いたもの（ワンフレーズカード）を提示し、結論のもととなる考えの違いに関心がもてるようにする。

・　意図的に事象や資料を提示する

新しい見方につながる事象や資料を提示する。

＜差異を吟味する＞

・　観察や実験で確かめる場を設定する

観察や実験をしている子どもを指名して演示や提示を促したり、教師が演示実験をしたりして、差異に関わる事象を確かめる場を設定する。

・　焦点をしぼり、更なる意見交流を促す

新しい見方につながる考えをもつ子どもを指名したり、キーワードを板書で強調したりして、焦点化した考えについて更なる意見交流を促す。

・　意見交流中に、個人で考えを書く時間を設定する

差異について自分の考えを見つめ直し、考えの変容を書く時間を設定する。

（2）単元全体におけるてだて

・　対象にふれる時間を確保する

問いをもち、問いに対する予想や仮説を立てることができるように、提示した対象にふれる時間を十分に確保する（問いをもつ力）

・　意図的に事象を提示する

既成概念や生活経験とのずれを感じ、問いを見いだすことができるように、今までの経験では予想したり、説明したりすることができない事象を提示する（問いをもつ力）

・　対話や朱書きをする

考えの根拠を明確にすることができるように、追究の内容や結果の考察が、科学的な根拠に基づいているかを対話や朱書きで問い直す（本質に迫る力）

・　振り返りを継続して行う機会を設定する

考えの変容を見つめ、考えを確立できるように、追究の振り返りを継続して行う。その際、振り返りの視点を示したり、考えの変容がわかるようにワークシートの形式を工夫したりする（本質に迫る力）

・　考えを共有する場を設定する

自分の日常生活を見つめ、思いを行動に移すことができるように、新しい見方をとおして更新した考えを仲間と交流する（表現する力）

・　追究のまとめを作成する時間を確保する

新しい見方をとおして自分の生活を見つめられるように、追究のまとめを行う（表現する力）

4　授業の実際

中学２年　単元：危機脱出！ゆで卵大作戦（化学変化と熱の出入り）

【本単元で独創性を育む姿】
化学変化による反応熱の有用性を実感し、
生活の中で役立っている反応熱のはたらきを見つめる子ども

薬品の温度変化を調べる子ども

①　見つめる段階

綾香は、教師から紹介された災害時の生活の新聞記事を読み、食事の苦労を知った。ライフラインが止まれば、温かい食事はとれず、不便な生活を余儀なくされる。綾香は、災害時でも温かい食事をとることができないか考え始めた。そして、「これまで化学変化のときに熱が発生する反応があった。火や電気が使えなくても、熱が発生する化学変化を利用すれば、食べ物を温めることができないか。まずは、ゆで卵ができるくらいの熱を実際に発生させたい」と意気込み、化学変化を利用したゆで卵づくりを始めた（**問いをもつ力**）。

実験を始めて１週間、綾香は、生石灰と水が反応するときに、多くの熱が発生することを明らかにした。綾香は、自分の方法を広めたくなると同時に、仲間の方法を知りたくなった。そこで、どのような方法でゆで卵をつくったのかを学級で紹介し合った。綾香は、「生石灰の量を増やすと温度は上がりやすく、高い温度を保ちやすかった」と述べた。薬品の量を増やすことで高温になりやすく、温度を持続させやすくなるという考えが広まったところで、教師は、薬品の量に疑問を感じている佳奈を指名した。

佳奈：みんな薬品の量を多くして温度を持続させようとしている。でも、無限に薬品はない。災害時だから少ない薬品の量でつくるべきではないか。
浩志：生石灰は高温にはなるが、すぐに温度が下がってしまう。量が多くないと難しくないか。
直哉：莫大な量の薬品を用意することは無理ではないか。そうなると、量を減らしたほうがよい。
達也：温度を持続させるなら、薬品の比が大切ではないか。比を工夫すれば量が抑えられる。
（教師が、少量の薬品で高温が持続する、中身を隠した装置を意図的に提示し、化学変化を演示する）
圭太：すごい。なぜあんなに少ない量で、たくさんの湯気が出るのかわからない。
綾香：私はたくさん薬品を使っていた。先生の装置は薬品が少ないが、どうなっているのか不思議だ。

教師の装置が提示されると、綾香は、これまでの経験と目の前の現象との違いに驚いた。また、授業日記に「使う薬品の量を少なくできる方法がきっとあると思う。少ない量で温める方法を調べたい」と書いた。そして、「どのような工夫をすれば、少量で高温を持続させることができるのか」という問題を見いだし、更なる工夫を求めて追究を始めた。

② 深める段階

綾香は、少量で高温を持続させるために、生石灰と水が反応するときの最適な質量比について調べることにした。綾香は、当初、生石灰と水の質量比は、化学反応式「$CaO+H_2O \rightarrow Ca(OH)_2$」の係数比から考えて１：１がよいのではないかと予想した。そして、生石灰と水の質量比を段階的に変えて対照実験を行った。実験を行うと、予想に反して、「生石灰：水＝３：１」のときがいちばん高温が持続した。綾香は、この結果に驚き、自分の予想とのずれに戸惑っていた。そこで、教師は、対話をとおして、綾香の考えを問い直した。

綾香：化学反応式の係数比が「生石灰：水＝１：１」だから、質量比も１：１になると思ったら違った。
教師：原子の質量は、種類ごとにどのようになっているか。生石灰と水の１個ずつの質量は同じなのか。
綾香：そうか、原子の質量は種類ごとに違った。生石灰と水の１個ずつの質量は違う。係数比と質量比は別に考えないといけない。係数比は１：１だけど、質量比は原子の質量の比で考えるべきだ。

その後、綾香は「生石灰と水は１：１の個数比で過不足なく反応する。しかし、原子の質量比で考えると約３：１になる。１：１では、生石灰の量に対して水の比率が大きすぎるから温度が上がりにくい」と化学変化が起こる際の適切な質量比について、自分の考えをまとめた（**本質に迫る力**）。綾香は、自分がまとめた考えを仲間に伝えたくなった。そして、意見交流に臨んだ。

③ 意見交流「どのような工夫をすれば、少量で高温を持続させることができるのか」

授業前半、薬品の粒の大きさ、薬品の濃度などの工夫によって、高温が持続させやすくなることが語られた。綾香は、生石灰と水は、「質量比で考えると約３：１で過不足なく反応する」「こまめに水を加えると高温が持続する」と発言し、最適な質量比と水の加え方についての工夫を語った。しかし、それでも教師の方法ほど薬品を少量にはできておらず、もっと薬品を減らす方法があるのではないかという考えが広まった。そこで、教師は、生石灰にアルミニウムを加えて実験をした圭太を指名した。圭太はアルミニウムによって新たな化学変化が起きたことを述べた。

圭太：生石灰に水を入れて水酸化カルシウムをつくった。そこにアルミニウム粉末を加えたら、新たに反応が始まり、その反応によってすごく熱を出して、なかなか冷めない。
由美：どういうことか。アルミニウムを使って確かめてみたい。
（生石灰と水を反応させ、アルミニウムの有無による発熱具合の違いを確かめる実験をする）
悠斗：アルミニウムを入れたほうは、湯気がすごい。時間がたっても全然冷めない。
圭太：この反応は、生石灰と水が反応してできた水酸化カルシウムとアルミニウムが反応している。一つ目の反応でできた物質を使って、次の発熱反応が起きている。
綾香：発熱反応が続けて起きるように工夫している。反応が続けて起きるから高温が持続しやすい。

綾香は、意見交流後の授業日記で「一つの反応を長引かせるのではなくて、新たな反応をリレーのように起こさせると高温を持続しやすい」と書いた。綾香は「二段階の反応の利用」という新しい見方をとおして、高温を持続させる方法を見いだした（**差異を把握する力**）。

【綾香の考え（交流前）】生石灰と水は、個数比だと１：１だが、質量比で考えると約３：１で過不足なく反応する。また、反応のスピードに合わせてこまめに水を加えると高温が持続する。

【新しい見方】二段階の反応の利用という視点

【差異に気づく】生石灰にアルミニウムを加えた実験をした圭太を指名する

【差異を吟味する】アルミニウムの有無による発熱具合の違いを確かめる場を設定する

【綾香の考え（交流後）】生石灰と水の反応でできる水酸化カルシウムとアルミニウムが反応して新しい発熱反応が起きることに驚いた。一つの反応を長引かせるのではなくて、新たな反応をリレーのように起こさせると高温を持続しやすいから、少量の薬品でもゆで卵はできる。

④　つなげる段階

その後、綾香は、二段階の反応を利用して、発熱反応を効率よく持続させ、少量の薬品でゆで卵をつくりあげた。更に、発熱反応が続く方法として、他の班が携帯カイロの原理について実証していたことを知った。生石灰と水とアルミニウムで発熱反応が効率よく持続できたように、携帯カイロは、活性炭や食塩を触媒として使うことで、発熱反応を効率よく持続させていることがわかった。綾香は、単元まとめに「瞬間冷却剤には冷たくなる化学変化が利用されている。吸熱の化学変化のはたらきについても考えたい」と書き、生活の中で役立つ反応熱のはたらきを見つめ始めた（**表現する力**）。

【綾香の単元まとめ】

携帯カイロは鉄粉が酸化するときに発生する反応熱を利用している。一気に反応が進まないように、薬品の量を調整したり、袋の穴の大きさを工夫したりするなど、反応がゆっくりと進む工夫がされている。また、二段階の反応の原理を利用した発熱剤では、反応の速さを調整するために、粒の大きさの違うアルミニウムの粉末を何種類も混ぜ合わせたり、炭酸塩などを入れて反応性を高めたりしている。反応熱が効率よく発生するために、いろいろな工夫がされていることがわかった。反応熱はさまざまな場面で役立つ。化学変化を利用すれば、反応熱を効率よく生み出せる。これから夏になる。瞬間冷却剤には冷たくなる化学変化が利用されている。吸熱の化学変化のはたらきについても考えたい。

５　研究の成果

・意見交流において、意図的な指名をしたことや、観察や実験で確かめる場を設定する等のてだてを講じたことで、綾香は「二段階の反応の利用」という新しい見方をとおして、高温を持続させる方法を見いだした。意見交流前と意見交流後の綾香の考えの変容より、仲間との考えに気づき、その考えをもとに事象を実験で確かめたことで、差異を把握する力を高めることができ、てだてが有効であったといえる。

・導入場面において、対象にふれる時間を確保するてだてを講じたことで、生活にある事象に目を向けて考えて、その事象に対する問いをもつことができており、てだてが有効であったといえる。

・追究場面において、対話や朱書きをするてだてを講じることで、綾香は、原子の個数比と質量比の違いを明らかにし、科学的な根拠の元で実験結果を考察できていた。これは、綾香が本質に迫る力を高めた姿であり、てだてが有効であったといえる。

・学びを生活につなげる場面において、単元まとめの作成する時間を確保した。このことによって、生活場面における反応熱に目を向け、身のまわりの化学反応を考え始めることができた。これは、学びを表現する力が高まった姿であり、てだてが有効であったといえる。

６　次年度への向けて

本年度、４つの力を高めるためのてだてについて検証し、論と実践の整合について研究した。今後も、他のてだての有効性を探り、論で目ざす子どもの姿が実践で表出するように努めたい。

生活科・総合学習分科会

生活科及びくすのき学習の公開授業を参観して

愛知教育大学大学院　　杉山尚美，小田恭子，新美諒

Ⅰ．はじめに

本稿では，愛知教育大学附属名古屋小学校の生活科及び附属岡崎小学校のくすのき学習の公開授業での実践について，どちらの実践も，特に話し合い活動が充実しており，大学院生として多くの学びが得られたため，話し合い活動を中心に考察したものである。

Ⅱ．交流活動を効果的に行うための環境構成について

実践１

愛知教育大学附属名古屋小学校　研究発表協議会
令和元年５月 28 日(火)　公開授業（10:00～10:45）　場所：２年２学級教室
第２学年２学級　生活科　授業者：入谷翔太郎
単元名：「大好き！わたし(たち[1])のふぞく小学校」

１．授業者の思い

昨年度，当時の１年生児童と附属幼稚園の年長児との交流活動が取り入れられ，生活科の実践者である入谷先生と松尾先生は入学後もこれを継続させたいという思いをもった。そのため本年度も継続的に現在の２年生と１年生でペアを決め，交流活動を取り入れて単元を構成してきた。

２年生は公開授業前からに１年生の給食の準備の手伝いや，ペアの１年生と校庭で一緒に遊んだり，アサガオの種を植える活動を助けたりして，交流をしてきた。２年生の担任の入谷先生は，特に，校庭で一緒に遊ぶ活動中に１年生とはぐれてしまったり，なかなか一緒に遊ぶことができなかったりした A 児や，言葉とは裏腹にしっかりと１年生と交流をしている B 児の姿について着目していた。そこで，交流活動を通して１年生と２年生のペアの間で対話が生じ，２年生が自分の成長に気付くことができるような授業のデザインが考えられた。

２．授業概要

(１)単元について

２年生の授業は公開授業Ⅰの時間に１年生との交流活動を行い，その後公開授業Ⅱにおいて２年生のみで前時の振り返りが行われた。

まず公開授業Ⅰで行われた交流は，２年生が，５月に１年生と学校探検をした際に撮影した写真から，１年生の「５月の１枚」を選ぶという活動に，相談役として交流するというものである。続く公開授業Ⅱで２年生は，今年入学した１年生に「附属名古屋小が大好きだと思ってほしい」という願いを基に振り返りのための話し合い活動が進められ，１年前を振り返りながら，１年生への働きかけ方や伝え方を考えな

がら交流をしてきた。また，２年生自身の成長にも気付かせていくことをねらった。

（２）本時の指導

①本時の目標

・相手に合わせて声のかけ方を工夫すること，クラスの子の話からかかわり方にいろいろな方法があると気付くことができる

・１年生との関わり方について自分なりに考え，言葉や絵などでそれを表現することができる

・１年生に学校を大好きになったほしいという願いを生かして関わり方を考え,「もっと上手に１年生と関わって安心して附属名古屋小で過ごしてほしい」という次時への願いをもてる

②指導過程

学習活動	指導上の留意点(※印は本時の様子)
公開授業Ⅰ（１年生） ５月に撮った写真から，とっておきの１枚を選びたいという願いを持つ。	・児童が選んだ「４月の１枚」を見せたり，５月に撮った様々な写真を見せたりすることで, とっておきの１枚を選びたいという願いを持たせる。 ※学級全体で学校探検の写真を見ながら, 口々に感想を述べたり, 各自の手元の写真を紹介しつつ選んだ理由について答えたりした。
「５月の１枚」を選ぶ。 （１）一人で考える （２）相談して考える (3)選んだ一枚を紹介する	・５月に撮った写真からお気に入りの１枚を選ぶ。 ※２年生は１年生の様子を学級のモニターで見ていた。 ・「誰かに相談したいか」という教師の質問をきっかけに, 相談したいと考えた児童は２年生を呼びに行くなど相談する活動に変わった。 ※１年生の担任の松尾先生の「一人で決められる？」という問いかけから「友だち！」「Ｋくん！」という声がすぐに上がった。 ※相談を必要とされなかった２年生は, 教室に残っていたが「自分のペアの子の様子を見たい」という判断から１年生の教室に向かった。
次時への願いを持つ。	・写真を貼る台紙に本時の活動を振り返り, 気付いたことを書かせる。
公開授業Ⅱ（２年生） 公開授業Ⅰの様子を振り返り，課題を設定する。	・公開授業Ⅰの１年生や自分達の様子を振り返る。 ※「今日(の交流)はどうだった？」と質問をする。
設定した課題についての考えを話し合う。 （１）自分たちの関わりを振り返る （２）１年生の立場に立って考える	・ペアの子を紹介しやすいよう，顔写真を教室前方に掲示する。 ※２年生は１年生の選んだ写真や, かけられたちょっかいの事, 一緒に選んで楽しかったという活動について感想を述べた。 ・１年生が書いた授業のプリント(前時の授業)を見たり, 読んで気付いたりしたことに対してさらに質問をし，深めさせる。 ※教師は誤字脱字, 文章の拙さについて気にしていた子

	どもに対して,「１年勉強して来たから分かるんだね」と言葉を返していた。また，１年生に返事を書きたいという児童も居た。
本時の振り返りと次時への願いを持つ。	・気付いたことを書き，クラス内で共有する。 ※「ドッジボールを教えて一緒にやりたかった」という新たに１年生と交流したいという思いが紹介された。

３．考察

公開授業Ⅱに関して２年２組の指導案，授業，協議会，共同研究会を手がかりに，今回の研究授業の中で子ども達の力を引き出した環境構成について人的環境，活動のきっかけ，教師の働きかけという観点から考察する。

（1）連続する異学年との交流

まずは，連続する異学年での交流が活動の基盤にある点である。これにより，２年生の各々の「１年生を安心させよう」という思いと，１年生自身の「自分でやろう，自分でやりたい」という願いを引き出したり育てたりしているのではないだろうか。まず，より頼りになる，あこがれ，安心感が得られるような存在である６年生と交流する方が有効だと思いがちである。しかし，授業者の入谷先生と１年生の担任の松尾先生は，エプロンを着るなどの給食の支度を６年生と行った際の様子を見て１年生は，頼りっきりになってしまっていると考えた。そのことから，高学年との交流は安心にはつながるが，自立には向かいにくいと推測することができる。たしかに，頼りになる人がいてそれに頼ることは大切だが，いつまでもそのような存在がいるとは限らない。

共同研究者の愛知教育大学生活科教育講座の加納誠司教諭による協議会前に行われた講座において，１・２年生が交流することの意味がうかがえた。講座では，１年生と２年生の学習対象についての解説もなされた。今回の学習対象は１年生にとっては，附属名古屋小学校であり，各月のお気に入りの１枚を通して愛着をもつことであった。そして，２年生の学習対象はペアを組んでいる１年生であり，その１年生に「附属名古屋小を大好きになってほしい」という思いをもつことでであった。また，２年生は自身が１年をかけて附属名古屋小という対象(人々，社会，自然)が特別になったという思いを「１年生に実感してもらいたい」という思いをもとに交流をしている。１年生にとっては直近のロールモデルであり，まさに「明日の発達」を支える存在に２年生がなっているとも捉えられる。ヴィゴツキーは発達の最近接領域に関して「教育学は，子どもの発達の昨日にではなく，明日に目を向けなければならない。」[2]と述べている。つまり，大人の側が子ども達の「出来るようになったこと」を評価し，このように育ってほしいと願うだけでなく，１年生自身が２年生との交流やその中で起こる対話を通して，自分はどのようになりたいのか考えることが重要なのである。また，２年生自身も自ら成長した自分に気が付き，次の目標に向かっていくだろう。

さらに小学校学習指導要領解説生活編においても，「自立し生活を豊かにしていく」事に関して「生活上の自立」と「豊か」さについてからも１・２年生が交流することの意義を考察できる。まず「生活上の自立」に関しては「生活上必要な習慣や技能を身につけて，身近な人々，社会及び自然に適切に関わり自らよりよい生活を創りだしていく」[3]とある。また，「豊か」さに関しては「自分の成長とともに周囲との関わりやその多様性が増すことであり，一つ一つの関わりが深まっていくことである」[4]と述べられている。これらの事から，１年生の自立には，安心感と同時に自分から行動しようとする状況や意欲，対話が生まれる状況が必要であると考えられる。また，助ける側になる２年生も，１年前の自分を思い出し自分の成長を自覚することができると考えられる。

実際の姿として，入谷先生が述べるには１年生にとって２年生は友達のように接することができる存在であり，教え方によっては２年生が助けられている姿も見られた。また，年齢も近く，一緒に準備をしようという感覚が１年生にも２年生にも生じたと考えられる姿もあった。これらの様子から活動の中で対話が成り立ったとも考えられる。公開授業の交流の中では１年生が写真を選ぶ際に，２年生が作業の手助けをする姿が見られた。

（2）主体性のある活動のきっかけづくりとその意義

また，１年生との交流のきっかけにも工夫があると考える。リアリティがあるという点である。その様子を公開授業前と公開授業当日の様子をふまえながら考察していく。

まず，公開授業前の様子である。「大学・附属学校共同研究会」の質疑の中で紹介された活動のきっかけである。前々回ごろの授業では１年生が学校探検を行く際に，２年生に頼むというかたちで始まっていた。入谷先生によれば，普段の生活科の授業で１年生と交流していることをしっかりと意識している子どもであれば，時間割に生活科があると「生活科の授業があるから，１年生との交流があるのだな」という考え方で活動が始まってしまうという。つまり「１年生に頼られている」というものではなく「授業だから一緒に活動するのだ」というきっかけで１年生と接することになるのである。そのため，２年生の教室では，生活科の授業の時間割を漢字の練習の時間ということにしておき，内線電話で松尾先生から「１・２年生と交流をしましょう」という状況を教師がつくり出した。このようなきっかけづくりは，子ども達の自発性や主体性に関わるものであると考えられる。自発性，主体性が活動に重要視される英米ドラマ教育の視点からこの状況を観察すると，中山京子と小林由利子によれば「子ども達が誰かにやらされていると感じずに，自ら自発的に活動していると感じられることこそが，主体的に学びをつくる原動力となる」[5]と述べている。つまり，入谷先生と松尾先生のつくり出したきっかけにより，子ども達の主体的な活動がつくり出されていると考える。

次に公開授業の当日の様子では，２年生は１年生の授業の様子をモニタリングしていた。このなかでも２年生の主体性が引き出されていたと考える。モニタリングしている２年生について入谷先生は「１年生の様子を見に行きたい」という思いが強く，１年生から「ペアの子（２年生）に相談したい」と意見が出るまで，１年生のところへ行きたいという思いとそれに伴う行動をむしろ抑える必要があったと述べている。これは，今までの学校探検を一緒に行った経験や教師によってつくられたきっかけが十分に機能し，子ども達が主体的に関わりたいと思うようになったと考えられる。

（3）指名のタイミングや問い返しについて

一方で２年生の公開授業Ｉを振り返る際に，嫌だったことや誤字脱字を２年生が気にしていることへの懸念が協議会で出された。入谷先生は１年生に対する思いや本音を隠す必要はないと考え緊張しながらもその様子を見守っていた。入谷先生も児童がどのような内容の発言をするかおよそ検討はついていたという点から，協議会では嫌だったことなどの意見については振り返りの話し合いの後半できるのではないかという意見も出された。他にも「嬉しいこともあったんじゃない？」という教師からの問い返しがあったりしても良かったのではないかという意見も出された。２年生の本音を引き出すことができた授業でもあり，これから交流を続けていく１・２年生の課題を見取ることができる機会になったのではないかと考える。

（4）まとめ

これらのように，活動に向けての子ども達の思いは，発達段階の差やきっかけのつくり方，発問の順番という広義的に見た「環境」に左右されるという側面を見いだすことができるだろう。授業者は展開を見通し，意識することが必要である。

また，１年生の公開授業Ｉでは，ペアの２年生に焦点が当たっていたため，今後どのように展開されるかについて質問が出された。その解答として，ゆくゆくは１年生だけで考えることや，「自分で(学校探検に)行きたい」という意見が出てほしいと考えている。

註・引用参考文献

1)指導案上は「大好き，わたしのふぞく小学校」，板書上は「…わたしたちの…」と表記されていた。

2)ヴィゴツキー,柴田義松訳『新訳版 思考と言語』新読書社, 2001, p.303

3)文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版, 2018, p.11

4)上掲書３, pp.11-12

5)中山京子・小林由利子「英米ドラマ教育の視点からみる低学年における劇活動ー『へんしん！おはなしをつくろう！ごっこ遊びからお話しづくり，劇づくり』ーへの検討」『帝京大学教育学部紀要』帝京大学教育学部, 2013, p.90

Ⅲ．協働して自己の思いや願いの実現に向かわせる飼育単元のデザイン

実践２

愛知教育大学附属岡崎小学校　研究発表・協議会
令和元年 11 月 22 日（金）　公開授業（13:10～13:50）　場所：１年２学級教室
第１学年２学級　くすのき学習　授業者：木村英勝
単元名：「いきいきそだってほしいな　ぼく・わたしの　たいせつなドジョウさん」

１．単元及び研究授業の概要

（１）単元構想

木村学級では，本単元が始まる頃には学校生活に慣れ，教師に頼らずとも給食の配膳を行ったり，清掃に取り組んだりする子どもたちの姿が見られた。このとき，木村先生は，子どもたちの中に自分たちの力だけで行動しようとする意識が高まっていたことを感じていた。さらに，運動会の時期に行ったスピーチで，「みんなでがんばりたい」という声が上がったときには，仲間とともに活動することのよさを感じ始めているのではないかと考えたという。そんな子どもたちを見てきた木村先生は，失敗したら取り返しがつかない生き物を飼育する活動をさせることで，生き物のことを考えて責任をもって行動したり，１学期よりも一層仲間と協力したりするようになってほしいと考えた。

そこで木村先生は，「ドジョウの飼育」を教材に選定した。ドジョウの飼育活動では，ドジョウを大切に育てたいという思いや願いをもって，その生態を調べたり，実際に川へ行って一緒に飼育する生き物を増やしたりするなど工夫して活動をすることができる。

また，木村先生は，グループでドジョウを飼育することで，水替えやエサやりなどの役割分担といった協力ができると考えた。ドジョウを大切に育てることでドジョウに愛着をもち，ドジョウについて全校に発信したり，卒業まで仲間と協力しながら責任をもって育て続けたりすることができると見通し，以下のように単元目標を設定した。

- ドジョウの飼育を通して，責任をもって世話をすることの大切さに気づき，今後も大切に育てていきたいと行動に移せる子どもにしたい。
- ドジョウを大切に育てていくことで，仲間とともに活動することのよさを実感し，仲間と考えを出して協力していくことができる子どもにしたい。

（２）研究授業までの流れ

ドジョウを大切に育てたいという思いや願いを強くもたせるために，木村先生は，教材との出会いにおいて，木村学級前の大水槽で唯一生き残っているドジョウと出会わせた。大水槽のドジョウに出会った子どもたちは，このドジョウを「ふかみさん」と名づけた。ふかみさんを大切に育てたいという思いや願いをもった子どもたちは，ドジョウのことをもっと知りたいと考え，専門家から生態を学んだり，川へ捕まえに行ったりした。そして，子どもたちは捕まえたドジョウを自分の水槽で育て始めた。ドジョウは砂の中に潜るのが好きだと考え細かい砂を敷く子どもや，ドジョウは隠れるのが好きだと考え水草や隠れ家を持ってきた子どもの姿が見られた。しかし，自分のドジョウに夢中になり過ぎて，ふかみさんを育てることがおろそかになっていたことに何人かの子どもが気付いた。研究授業前には，ふかみさんをどのように育てていくかをもう一度全員で考えたいという思いになっていた。

そこで木村先生は，研究授業において，ふかみさんをどのように育てていくかを伝え合うことを行いたいと考えた。研究授業では，ふかみさんが潜れるような砂の話題と，隠れ家や水草の話題が出て，ふかみさんが住みやすい環境について伝え合っていくだろう。その後，ふかみさんの仲間について伝え合い，新しく仲間を捕まえてきたいと考える子どもや，自分のドジョウを入れたいと考える子どもが思いを伝え合って，自分のドジョウとふかみさんを一緒の水槽で育てていきたいと考えるだろうと木村先生は考えた。

そして，ドジョウ以外の生き物も一緒に育てたいと考える子どもを指名し，「ドジョウ以外の生き物も入れていいのかな」と問いかけることで，ドジョウと仲よく暮らせる生き物について考えていこうとする姿を引き出したいと考えた。研究授業の目標は以下の通りである。

・ふかみさん（教室前の大水槽で唯一生き残っていたドジョウ）をこれからどのように育てていくかを伝え合うなかで，ふかみさんが住みやすい環境についてこれまでの経験や調べた知識をもとに，どんな砂や隠れ家がよいか，どんな仲間を増やすべきかなど，ドジョウの気持ちを想像しながら考える姿を引き出したい。

研究授業の実際の流れは次の通りである（**表１**）。

表１　研究授業の実際の流れ

学習の過程の実態	教師の支援
１．話し合いの主題を聞く	
ふかみさんが　大きいすいそうで　きもちよくくらすためには　どうしたらよいか	
２．ふかみさんのお家を住みやすくするにはどうしたらよいか伝え合う 「どんな砂を入れるべきかな」 「隠れ家や水草を入れるべき」 「ドジョウは隠れるのが好きだから，隠れる場所が必要」 「ふかみさんの友だちを入れてあげたい」	・協力してふかみさんを育てていくという思いを高められるように，自分たちのドジョウも学級みんなで育てていきたいと考えている子どもを指名する。
３．ふかみさんの友だちを増やすために，どうしたらよいか伝え合う 「新しくドジョウを川へ捕まえに行こう」 「自分の育てているドジョウを入れてあげたい」 「自分のドジョウをふかみさんと一緒に育ててあげたいな」 「金魚も入れるとよい」	・ドジョウと共存できる生き物について仲間とともに考えられるように，「金魚もいれるとよい」と新たな視点を語らせた後，「ドジョウ以外の生き物を入れてもよいのかな」と学級全体に問い返す。 ・ふかみさんの気持ちを考えた意見と，ふかみさんと仲よくなれる生き物について考えた意見とで整理する。
４．自分のドジョウを何匹入れるべきか伝え合う 「他のドジョウといっぱい遊びたいと思う」 「自分のドジョウじゃなくて，川へドジョウを捕りに行きたい」	・木村先生の計画では，ふかみさんと仲よく暮らせる他の生き物について考えていく予定であった。
５．今後の方向性について聞く	

２．考察

（１）ドジョウという教材の価値について

木村先生の研究授業及び単元構想からは，子どもたちが協力してドジョウを育てていくというような，仲間とともに活動することを重視していることが伝わってくる。子どもたちは単元の導入で，教室前の大水槽で孤独に泳ぐドジョウと出会い，このドジョウを育てていきたいという思いをもった。子どもたちは，自分で捕ってきたドジョウを死なせてしまうという失敗を経験したことから，命の大切さを学級で共有し，全員がドジョウを死なせないように大切に育てていきたいという願いをもって活動してきた。研究授業でも，学級全体がドジョウのためにと団結して話し合っていた（**表１**）。ここには，子どもたちが協働して自己の思いや願いの実現に向かって取り組む姿が存在している。

文部科学省は「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力等を育むとともに，主体的に学習に取り組む態度を養い，個性を生かし多様な人々 との協働を促す教育の充実に努めること」[1)] と述べている。これは，確かな学力について述べており，変化が激しく予測が困難な時代でも通用する学力を身に付けさせるためには，協働して様々な課題を解決することが重要であることを示している。さらに文部科学省は「低学年の児童は，個別の学習活動から協働的な学習活動ができるようになる発達の時期にいる。一人一人が好きなことをしていた遊びも，友達と協力して取り組む遊びへと変わってくる児童の姿が見られる。こうした時期にあることを踏まえて，個別の学習活動とともに，協働的な学習活動によって得られる体験を大切にする」[2)] と述べている。小学校低学年段階において，協働して自己の思いや願いの実現に取り組む体験をさせることは，確かな学力を身に付けるための基盤となる。木村先生は，この自己の思いや願いの実現のための課題として，小さなドジョウを設定した。ドジョウの命は子どもの想像以上にもろく，はかないものである。だからこそ，子どもたちは熱くなって自己の思いや願いの実現に取り組み，葛藤しながらも協働し，たくさんのことを学んでいくのである。

（２）研究授業から

先述した葛藤する子どもの姿は，研究授業にもあったと思われる。その点で印象深いのは，教室前の大水槽に唯一生き残っていたドジョウのところへ友だちを入れてあげようという話題になったときである。ここで，各自の水槽から何匹のドジョウを入れるべきかで話し合いが起こった。この授業記録に示される発言の前は，まだ子どもたちに自分のドジョウを大水槽へ入れることが共有されておらず，大水槽へたくさんのドジョウを入れてあげたいという考えが多かった。しかし，資料に示されるように，教師が自分のドジョウを大水槽へ入れることを前提とした発問をしたところ，下線部のように，自分のドジョウを大水槽へ入れることに抵抗するような発言が多くなった。ここに，子どもたちのなかの，自分の飼ってきたドジョウを手放したくないという強い愛情と，孤独なドジョウのために何とか友だちを入れてあげたいという優しさが，ドジョウを死なせないように育てていきたいという願いのもとでぶつかり合いになっていたことが感じられた。

この場面は協議会でも取り上げられ，子どもたちのドジョウに対する情熱が感じられるという意見が挙がった。そして，子どもが自分の考えを学級全体で確かめることで，自分自身を研究することにつながるという意見が挙がった。このように自分自身を振り返り考える活動は，生活科の内容において第３の階層に位置している「（９）自分の成長」につながり，子どもがこれからの成長への願いをもって，意欲的に生活できるようになることが期待できる。また，助言者であった彦坂登一郎先生は協議会で「子どもの話し合いでは，対立点を明確にするべき」と助言された。話し合いの対立点が明確になることで，自分と友だちの訴えがより明確になり，より自分の考えを確かめやすくなると考えられる。

T　：自分のドジョウをどのくらい入れるべきかな？
C_A：５匹くらいじゃないかな。
C_B：ふかみさんは，ぜんぜん今は遊んでいないから，他の子といっぱい遊びたいかな。
C_C：なんで，今は遊んでいないの？
C_B：他のドジョウと会っていないから。大きく泳いでいないから（遊んでいない）。
C_C：あーそのとおりだね。僕は，あまりドジョウを入れないほうがいいと思う。自分のドジョウじゃないのを入れたほうがいい。捕りに行ったほうがいい。
C_D：（自分で飼っているドジョウが）多い子は入れたらいい。１匹しか飼っていない子は，入れたら０匹になっちゃう。その人は，多い子から分けてもらえばいい。
C_E：あんまり（多く）入れちゃうと，（自分のドジョウが）わからなくなっちゃう。

資料　本時の授業記録（研究授業において自分のドジョウを何匹入れるべきか伝え合った場面から抜粋）

（３）まとめ

私は，「生きものの世話は思い通りいかないものであり，それを克服して，新しい生命が誕生したり，世話をしている生きものの成長を実感したりしたときの喜びは格別であるはずなのである」[3] という文章にある「感情」が，前述してきた協働の源泉となっているのではないかと私は考えている。子どもたちは今までに飼ったことのないドジョウと触れ合うなかで，ドジョウが土の中に潜ることを発見したという喜びや，自分の水槽でドジョウを複数飼えたという喜びを得てきた。いずれの喜びも，１年生の子どもたちが体験したことのない新鮮な喜びだったはずである。そして，子どもたちは大水槽とそこで泳ぐドジョウを前にして，更なる喜びを積み重ねるために，気持ちをぶつけ合い協働している。ここまでの大きな喜びを求める子どもの姿は，木村先生のたゆまぬ努力のもとに見られるものであって，このことは生活科を核として研究している私にとって見習わねばならないことである。

引用・参考文献

１）文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編』，東洋館出版社，2018，p.23
２）文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説生活編』，東洋館出版社，2018，p.78
３）野田敦敬「生活科で育った学力についての調査研究（2013）」，『せいかつか&そうごう』（22），日本生活科・総合的学習教育学会，2015，pp.32-43

Ⅳ．おわりに

私たちは，愛知教育大学附属名古屋小学校の生活科及び附属岡崎小学校のくすのき学習の実践を参観し，子どもたちの強い思いや願いと，先生方の丁寧な支援に刺激を受けた。これは，実際に子どもたちと先生方を前にしなければ味わうことができなかったであろう。

最後に，入谷先生，松尾先生，木村先生に感謝を申し上げたい。大学院生である私たちが大学・附属学校共同研究会報告書へ投稿するという貴重な機会をいただき，その際に先生方の研究授業を考察の対象とさせていただいた。先生方の研究授業から得られた知見は，私たちの研究及び今後の教育活動への参考となることばかりであった。私たちは本稿での経験を糧とし活用できるよう努力するとともに，先生方の更なるご活躍を願っている。

音楽分科会

唱歌と体感で子どもと雅楽を近くする

附属名古屋小学校　戸田　彩華

Ⅰ　目　的

雅楽は他の教材に比べて難解であり，子どもにそのよさや面白さを味わわせることは極めて難しい。しかし，古くから日本で演奏されてきた雅楽を子どもが知ることは，自らの国の伝統や文化についての理解を深め，尊重する態度を身に付ける上で重要であり，グローバル化する社会を生き抜くうえで，子どもに必要な資質・能力となる。そこで，難解な雅楽の構造を唱歌や演奏を用いて，体感しながら理解させていくことで，今まで子どもの興味とは程遠かった雅楽を身近に感じられるようにしていきたいと考えた。また，今年は改元があり，天皇のご即位や大嘗祭などで雅楽が演奏される場が多く，雅楽をより身近に感じさせるには，良いタイミングであると考えた。このような考えから，本実践を行うに至った。

Ⅱ　方　法

対象：第６学年　教材曲：「越天楽」「越天楽今様」

雅楽のよさや面白さを味わいながら鑑賞できるようにするために，唱歌を唱えることや，身近なものを代用して演奏を体験することなど，雅楽「越天楽」の中に使われている音や楽器の構造を体感する活動を行ってから，雅楽「越天楽」を鑑賞させた。

＜第１時＞～雅楽の概要と打物について～

・雅楽の伝来や歴史，楽器の種類，天皇のご即位や大嘗祭と雅楽の関係について知る。
・鞨鼓，太鼓，鉦鼓のそれぞれを演奏している映像を見ながら唱歌を唱えたり，演奏の真似をしたりする。（鞨鼓については，締め太鼓を代用し，特徴的な打ち方の演奏体験をした。）

＜第２時＞～吹物について～

・龍笛，篳篥，笙の楽器の構造を知り，それぞれの唱歌を唱えた後，唱歌を唱えながらそれぞれの楽器が演奏をしている映像を鑑賞する。
・篳篥の蘆舌をストローで代用し，音の鳴る仕組みや特徴的な奏法の１つである塩梅を体験する。
・龍笛の旋律をリコーダーで演奏する。

＜第３時＞～「越天楽今様」と「越天楽」～

・第１～２時を振り返りながら，打物と吹物のみで演奏されている映像を鑑賞する。
・「越天楽今様」について知り，歌唱する。
・雅楽「越天楽」を鑑賞する。

Ⅲ　結　果

曲の１部分ではあるが，唱歌を唱える活動や演奏している映像を用いることによって，子どもは各楽器の音色や旋律を明確に捉えることができるようになった。そのため，曲の全体を聴く際に，何回も反復していることや旋律の重なり方の特徴などについて，子どもが自ら気付くことができ，それらの特徴から生み出される曲のよさを味わう姿が見られた。また，修学旅行で京都を訪れた際には，神社で雅楽が演奏されていることに気付き，学習したものを間近で聴くことができ，喜ぶ姿が見られた。

Ⅳ　考察と今後の課題

我が国の伝統音楽（特に楽器の演奏）を扱う際，子どもがその曲の特徴を理解し，よさを見いだすために，唱歌を唱えるという手立ては有効であった。さらに，身近な物で演奏を体験することによって，雅楽をより身近に感じることができたと考える。しかし，フレーズを捉えたことによって雅楽「越天楽」と「越天楽今様」とのフレーズの違いに気付き，すでに唱歌に親しんでいる子どもたちは，歌いにくさを訴えていた。雅楽と「越天楽今様」の取り扱いについては，分けて考える必要があるのかもしれない。

日本の音階を感じ取り，母国の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

児童に日本の伝統音楽を聴かせると，曲名やどこの国かを知らせなくても「日本っぽい」という印象をもつことが多い。しかし，なぜその曲が日本らしさを感じるのかを説明できる児童はほとんどおらず，何気なくできていることや感じることを，学びとして自覚させるために以下の実践を行った。

Ⅱ 方 法

題材名：子もり歌に親しもう（５時間完了）　教材名：「子もり歌」（日本古謡）　学年：第五学年

＜つかむ段階＞（２時間）

・「子もり歌」を聴いて，曲の感じをつかむ。

・「子もり歌」を♭を付けた旋律と付けない旋律を歌い比べ，曲の感じの違いについて話し合う。

＜ためす・生かす＞段階（２時間）

・「子もり歌」をどのように歌いたいか，思いや意図をもつ。

・「子もり歌」の歌い方の工夫を考える。

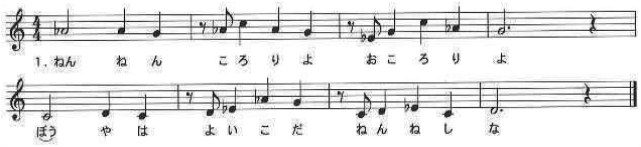
＜味わう＞段階（１時間）

・グループごとに発表し，鑑賞し合う。

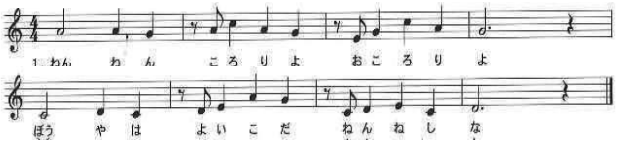
Ⅲ 結 果

第１時では「子もり歌」を聴き，歌詞の意味などを確認した。第２時では♭のある都節音階と♭を付けない陰音階を聴き比べ，どんな感じ方の違いがあるかなどをグループで話し合わせた。児童は音階の違いだけで感じが変わることに驚き，日本の音階にも様々な種類があることを知ることができた。

都節音階（♭あり）



陰音階（♭なし）



第３・４時では自分が気に入った方の音階で歌う活動をグループで行った。子もり歌のどんな様子を表したいか，そのためにはどんな工夫ができるかなど，一人一人が積極的に話し合いに参加することができた。

第５時ではグループごとに発表し，鑑賞し合った。ソロパートをつくったり男女で分けたりすることで音色や強弱の変化を表現しようとするグループ，座りながら歌ったりすることで，実際に歌う場面を思い浮かべながら表現しようとするグループなど，それぞれが表したい様子を伝えようとする姿が見られた。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 考察と今後の課題

「子もり歌」を音階の違いから受ける印象の違いに着目したことで，日本の音階に興味をもったり親しみをもったりして，曲を深く聴き味わうことができた。一方，なぜ音階の違いが曲の明るさや雰囲気の違いとなるのか，根拠を考えさせる時間が十分ではなかった。児童が感じたことを根拠につなげるために，もう一歩学びを進める学習活動があってもよかった。

児童が大人になり，いつか自分の子どもを授かったとき，自然とこの歌を口ずさむ姿を期待したい。親から子へ，そうしていつまでも歌い継がれていくことを願う。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。

鑑賞で得た知識を歌唱表現へ繋げる

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（３年１組３３人）は，歌うことや音楽を聴くことが好きで，音楽の授業の際に生き生きと表現する場面が多く見られる。歌唱表現する際には，自分の思いをもって表現したり，場面をイメージして歌おうという意欲をもっている。しかし，思いをもっていても，なかなか具体的な表現に繋げられない場面も見られる。そこで，鑑賞で得た知識を歌唱表現に繋げることをねらいとし，実践を行った。

Ⅱ　方　法

１．題材名　「せんりつと音色」

２．鑑賞教材「ユモレスク」（ドボルザーク　作曲）

　　表現教材「森の子もり歌」（蓬莱泰三　作詞／菊地雅春　作曲）

３．実践　　〈つかむ〉〈ためす・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（３時間）

「ユモレスク」の鑑賞を通して，３つの旋律の特徴を捉え，旋律が変化・反復することをつかむ活動を行った。まず，旋律①をきかせ，旋律の特徴を児童に見つけさせ共有した後，旋律が変わったと感じたところで挙手をさせた。何度か繰り返し，旋律②が出てきたところを児童全員が理解したところで，旋律②の特徴を発表させた。次に，どのような旋律が出てくるか，クイズを出しながらきき進めていった。きき進める際，旋律の動きを図形で表したカード（旋律カード）を用いて旋律の動きを視覚化したり，旋律の動きを身体で表したりする活動を取り入れて，旋律が変化したり反復したりすることに気付かせられるようにした。活動の終わりには，「ユモレスク」をきいて気付いたことや感じたこと，好きなところについてワークシートに記述させた。旋律①は「はずんでいる」「スキップしているみたい」，旋律②は「なめらか」「最初のほうに音が高くなる」，旋律③は「こわい感じ」「戦っているようだ」などと，それぞれの旋律の特徴をよく捉えているようだった。また，「旋律がどんどん変わっていくのが面白かった」「旋律が繰り返し出てきたけれど，２回目は少し感じが違った」などの記述があり，旋律が変化・反復することのよさや面白さを感じているようだった。

〈ためす・生かす〉段階（３時間）

「森の子もり歌」の歌唱表現をグループで考える活動を行った。まず，歌の構成がＡ－Ｂ－Ａになっていることをつかませ，鑑賞曲で学んだ変化と反復について復習させた。また，旋律Ａ，旋律Ｂのそれぞれの特徴に関しても児童に発表させ，学級で共有した。次に，グループで分かれて，どのような森の子もり歌にしたいかを話し合わせ，イメージした子もり歌を歌うためにそれぞれの旋律をどのように表現したいかをワークシートを使用しながら話し合わせた。あるグループは，「Ａは静かにささやくように歌って，Ｂはなめらかに歌いたい」という思いをもち，またあるグループは「Ａを最初は弱く歌うけれど，２回目に出てくるときは少し強めに歌いたい」という思いをもっていた。どちらも，鑑賞で得た変化と反復について振り返ったことをもとに，表現を考える様子が見られた。

〈味わう〉段階（１時間）

グループごとに考えた表現を発表し合い，互いの表現のよさを聴き味わう活動を行った。発表の前に，どのような「森の子もり歌」を，表現するかを発表させ，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。

Ⅳ　まとめ

〈つかむ〉段階で変化・反復するよさや面白さについて感じ取ることができたことで，そこで得た知識を〈ためす・生かす〉段階に繋げることができた。しかし，グループ活動では，思いの違いからなかなか表現が一致せず，どちらかが合わせる場面も見られた。一人一人思いをもつことは大切であるが，よりよい表現とはどのようなものかを全体で話し合ってから活動に入ったり，同じ思いをもつ者同士でグループを構成したりするなど，児童一人一人の思いが表現につながるような手立てを考えることが，課題である。

鑑賞活動における表現活動についての実践

名古屋中学校　粥川　宏輝

Ⅰ　目　的

これまでに，鑑賞領域の授業において，音楽を形づくっている要素と曲想とを関連させて捉えたり，鑑賞文として楽曲についてまとめたりする活動を行ってきた。また，表現と鑑賞の領域を関連させながら互いに学んだことがいかせるよう題材計画も行っている。子どもによっては，創意工夫する際に，鑑賞で学んだことを試しながら演奏する姿も見られるが，多くの子どもは鑑賞教材で学んだことを表現にいかすことができないでいる。これは，鑑賞の授業の際に，音楽を形づくっている要素の働きについて実感を伴って考えることができていないためだと考える。そこで，鑑賞の授業の際に，楽曲から感じ取ったことや作曲者の工夫についてプレゼンテーションを行わせながら，要素の工夫について実感を伴わせることができるのではないかと考え本実践を行うこととした。

Ⅱ　方　法

本研究では，鑑賞教材として「魔王」（ゲーテ作詞／シューベルト作曲）を取り上げる。重点的に考える音楽の要素として，旋律・強弱・リズム・音色を提示し鑑賞に取り組ませた。

１時間目は，「魔王」について知り，シューベルトがどのような要素の工夫をしながら作曲をしているのかを捉え学習プリントに記述させていった。登場人物の特徴をそれぞれに考えさせ，全体で意見交換をさせた。全体で意見交流をさせることで，より多くの視点で楽曲を捉えることができるようにした。

２時間目は，１時間目でまとめた学習プリントを基にプレゼンテーションを行った。三人一組とし，魔王・子供・父親の役割をそれぞれ決めグループで活動をさせることで，客観的にプレゼンテーションを作成できるようにした。プレゼンテーションの内容として，楽曲を鑑賞して気付いたことを音楽を形づくっている要素と関連させて記述させた。はじめは自分自身でプレゼンテーションの記述を読み返させたり，練習をさせたりし，後にグループ内でプレゼンテーションをし合わせた。この際に，重点的に考える音楽の要素を基として各プレゼンテーションが伝わる内容であるのか判断し，アドバイスをしあった。その後は，再度プレゼンテーションを見直し，修正を加え完成をさせた。

Ⅲ　結　果

本校音楽科の設定する評価指標に基づいて，プレゼンテーションの記述文を評価したところ，A評価が14名，B評価が18名，C評価が４名であった。登場人物の特徴について，旋律の変化や音色について関連させることができ，楽曲を捉えることが容易であったと考える。しかし，プレゼンテーションをする際に，登場人物の様子をジェスチャーなどを交えながら伝えることがなかなかできない子どももいた。

Ⅳ　考察と今後の課題

本題材では，合唱で表現を深めてから鑑賞の授業を行った。このことで，演奏者の工夫について着目する子どもも多く，普段の鑑賞より演奏者の工夫について考えようとする姿が見られた。しかし，プレゼンテーションをする際に，思ったように伝えることができていない子どももいた。これは，音楽を形づくっている要素と曲想との関連について考える際に，実感を伴わせて考えなかったためだと考える。そのため，１フレーズを実際に歌ってみたり，リズム打ちをさせたりしながら，要素の働きについて気付きやすくする支援も必要であったと考える。

今後は，題材を計画する際に，さらに，表現と鑑賞を関連させていく。そうすることで，それぞれの学びがいかされ，より多くの表現に気付いたり，表現の仕方に考えたりすることができると考える。また，本題材にでは，合唱と鑑賞を関連させたが，他の分野においても取り扱い，学びがいかされていくようにしていきたい。

思いや意図を表現する子供が育つ音楽科の授業

～創作活動を通して理想の時代を表そう～

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

第１・２時の「つかむ場」では，「ＳＴＯＭＰ」を鑑賞させる。身の周りの音素材を創意工夫することで生まれる多様な音色の面白さに気付かせ，創作活動において使用することができるものを想起させる。さらに，「交響曲第５番　ハ短調　作品67」を鑑賞させる。

まず，音楽の要素の働きと曲想との関わりを学習プリントに記述させて楽曲分析させる。

次に，それをもとにグループや全体でプレゼンテーションをさせる。そうすることで，場面変化に気付かせ，それがソナタ形式であることを知らせたり，動機の反復に気付かせ，その工夫が何を表しているのかについて考えたことを共有させたりして，創作活動にいかせるようにする。

第３時から第６時までの「つくる場」では，表現の課題として「構成や音色をいかして表現しよう」，「試行錯誤するポイント」として「構成をいかした表現」「音色をいかした表現」を提示し，リズムアンサンブルの創作に取り組ませる。

まず，理想の時代像について具体的なイメージを個人で想起させ，グループや全体で意見交換させる。その後，グループで話し合わせ，グループの表したい時代像について考えさせる。その際，創作しながら決定してもよいことを伝える。「つかむ場」の学習内容をいかして，構成や音色をどのように工夫すれば表したい時代像を表すことができるのかを追求させる。そして，個人で「『表現のめあて』の設定」を行わせ，グループで共有させる。

次に，「試行錯誤するポイント」を観点として表現することができているグループを教師が意図的に指名し，何を表すために，どのように構成や音色を工夫したのかについて紹介させ合うことで，要素の働きに対して理解を深めさせる。その後，グループ同士鑑賞し合わせる。その際「試行錯誤するポイント」を観点として振り返らせることで，根拠をもって，発言することができるようにさせる。そして，創作したリズムアンサンブルの演奏をＩＣＴ機器で録音させ，それを聴くことで，客観的に自分たちの演奏を振り返らせる。

最後に，発表会を行い，本題材を通して学んだことについてまとめさせる。

Ⅲ　結果

本実践を通して，「つくる場」のなかで，流動的に試行錯誤し実感を伴わせて創意工夫させ　ることで，楽曲分析でつかんだ「試行錯誤するポイント」をいかして「表現のめあて」を設定していくことができた。一方で，「表現のめあて」を決定していく過程で，アドバイスし合う　際に「試行錯誤するポイント」を基に，適切なアドバイスができなかったり，焦点がずれてしまったりすることがあった。この原因として考えられるのは，子供に「試行錯誤するポイント」について十分に把握させることができなかったためであると考える。

Ⅳ　考察と今後の課題

場の設定を見直し，流動的に試行錯誤させ実感を伴わせたことで「試行錯誤するポイント」をいかしながら，「表現のめあて」を決定し，必要な知識・技能を習得して表現にいかそうとする姿が見られた。そのため，思いや意図を表す子供を育むことにつながったと言える。

拡散的思考と収束的思考を働かせる場面については，「試行錯誤するポイント」を，子供に十分に把握させることができれば，さらに収束的思考をより効果的に働かせることができると考える。

音の重なりを意識した旋律づくりの実践

岡崎小学校　　安藤　朗広

Ⅰ　目　的

生活のなかにある物でリズムアンサンブルを行った際，子どもたちは物をたたいた様々な音を重ねることで音の響きが変わるというおもしろさを感じていた。重なった音色の響きを感じ取れるようになった子どもたちに，仲間とともに表現したいイメージを考え，２声の旋律をつくる活動を通して，旋律が重なったときの和声の響きや，多声的な響きを味わうことで，仲間と音楽を奏でる楽しさを感じるとともに，音の重なりに対する感性を豊かにしてほしいと願い実践を行った。

Ⅱ　方　法

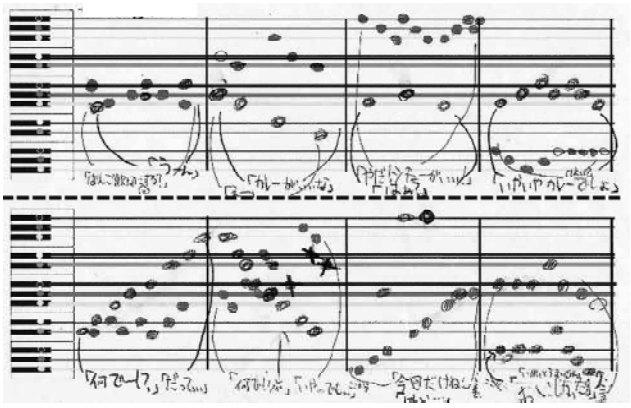
次のように追求の方法を設定し，授業を構想した。

①　２重唱をうたったり，２重奏を演奏したりし，旋律の重なりに意識を向けられるようにする。
②　２人組で表したいテーマを設定し，それぞれ鍵盤ハーモニカを用いて旋律をつくり，演奏する。
③　仲間と演奏を聴き合い，評価し合うことで，多様な旋律の重なりのよさを感じられるようにする。

①では，楽譜を掲示したり，聴いた印象を問うたりすることで，音の重なりがどのような印象を与えるのかを意識できるようにしたい。②では，変ト長調の伴奏にのせて，黒鍵のみを用いて旋律をつくることで，旋律の重なりや，音同士の重なりの響きのよさを感じられるようにする。また，自分たちの旋律がどのように重なっているのかを視覚的にもイメージできるよう，お互いに何の音を使っているのか確認できるワークシートを用意する。また，つくった旋律が自分たちの決めたテーマ（イメージ）に合っているか確認できるよう，録音し客観的に振り返ることができるようにする。③では，仲間の旋律を，音楽を形づくっている要素をもとに聴き，よさや改善点について話し合うことで，多様な観点からの旋律の重なりのよさを感じられるようにする。

Ⅲ　結　果

右の楽譜は，けんかをテーマにつくった子どもたちの旋律である。１小節目からあえて２度の重なりをつくることや，異なるリズムを重ねることで，けんかで意見が合わない様子。３・４小節目の主旋律の入れ替わり，６小節目の交差する動きの重なりによる，お互いに意見をぶつけ合っている様子。最後の１オクターブを用いたユニゾンによる，けんかの一時的な解決の様子というように，自分たちの設定したテーマを音で表し，聴き手に伝わるよう旋律の重ね方に工夫を凝らしていくことができた。また，他の子どもたちも，楽譜をもとに，どのようなおもしろさがあるのかを話し合うことで，様々な音の重ね方やそのよさを感じ取り，自分たちのイメージを音で表すことができるよう旋律に工夫を凝らしていくことができた。



子どものつくった旋律

Ⅳ　考察と今後の課題

音楽が当然のように身近にあるなかで，音楽に必要感を感じる場面は多くはない。特に表現することの必要感は子どもにとって少ないと感じている。だからこそ，この表現を用いて何を伝えたいのかという目的意識，やってみたい，できるようにしたいという興味関心，やりがいをもたせられるよう，教材の精選，提示方法，子どもの思考を促す言葉がけを意識し，その音楽の可能性を子どもが意識できるようにしたい。

感謝の気持ちを伝えるためのリズム演奏づくりの実践

岡崎小学校　　天野　朝代

Ⅰ　目　的

道徳の授業で，自分の名前に込められた願いを家族からの手紙を通して知った子どもたち。自分のいのちはかけがえのないものであることを認識するとともに，自分自身を今まで以上に大切にしたいという思いを抱いた。その手紙を家族から渡されたことをきっかけに，学級歌『いのちがえがお』を１学期につくった。自分たちで考えた歌詞に，音楽を通していのちと夢を語る合唱作曲家の弓削田健介さんが曲をつけた。完成すると，帰りの会でもうたいたいと，自分たちでＣＤを流し，うたう子どもたちの姿があった。うたうことで心が通ったり，一体感を感じたりすることによさを感じている。このような子どもたちに，音楽を通して聴き手に思いを伝える喜びやおもしろさを感じてほしいと願い，本実践を行った。

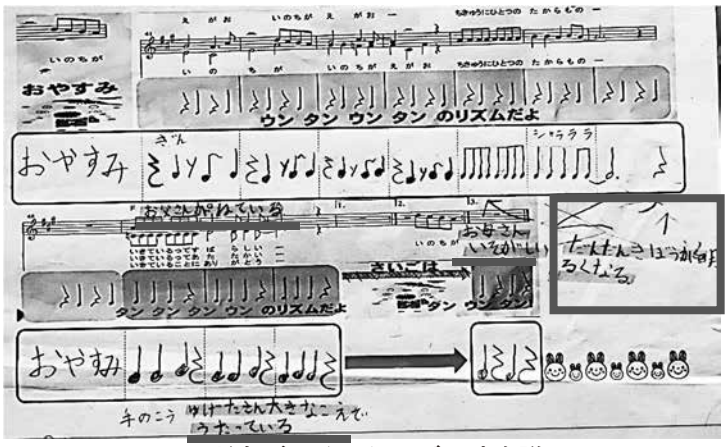
Ⅱ　方　法

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。

みんなでうたうことや，打楽器でリズムを重ねるおもしろさを感じている子どもたちに，『いのちがえがお』にリズムをつける活動に出会わせる。歌にリズムを加えることで，より一層愛着をもたせ，家族に感謝の気持ちを伝えるために「自分だけのありがとうを自分のリズムで伝えたい」という思いを抱かせる。子どもたちは，家族への感謝の気持ちから打楽器を選択し，リズムを考えていく。追求を進めるなかで，打楽器の特性に応じて生み出される音色やリズム，鳴らし方によって生まれる強弱という視点を取り上げることで，音楽を形づくっている要素と思いを関連づけながら自分の音楽表現を見つめていく。

そして，家族と弓削田健介さんを招いて『いのちがえがおコンサート』を開催する。感想や評価をもらうことで，自分の思いに沿って音楽表現を工夫した演奏のよさを実感し，音楽と思いにはつながりがあり，そのおもしろさを味わうことができるようにする。

Ⅲ　結　果



子どもがつくったリズム演奏譜

右は子どもがつくったリズム譜である。リズムにクレシェンドをつけることで，名前に込められた願いである，「希望が明るくなるところ」を表現した。また，すずの鳴らし方を工夫することで，音色に変化を与えた。まずは，一つ目のフレーズですず自体を打ち，お父さんが寝ている様子を表現した。その後，二つ目のフレーズでは，すずを振って細かいリズムを演奏することで，お母さんが忙しくしている様子を表現した。そして，最後三つ目のフレーズでは，手の甲ですずを打つことにより，弓削田さんが大きな声でうたっている様子を表現しようとした。鳴らし方を変え，音色の変化を与えることで，聴き手となる相手それぞれに感謝の気持ちを伝えようとした。これは，音楽表現と思いにつながりをもたせることの大切さを実感したからこその演奏表現の工夫であると捉える。

Ⅳ　考察と今後の課題

音楽とイメージがあっているか，教師はその橋渡しをしなければならない。聴き比べて体感したり，吟味しあったりすることで，音楽の感じ方が拡がったり，新たなリズム・ビート感が体感できたりすることが大切である。そのために，子どもたちが自然と無意識に表現している音楽的なものをきちんと分析する力を磨く必要があることを痛感した。

ジャズを教材にした授業の実践

愛知教育大学附属岡崎中学校　野々山　千芳

Ⅰ　目　的

岡崎市はジャズの街であり，駅でジャズが流れていたり，図書館にジャズの資料館があったりするなど，子どもたちにとって身近な音楽である。しかし，難しいというイメージがあるのか，好んで聴く子どもは少ない。本来，ジャズは自由に創作できるアドリブやジャズ特有のリズムであるスウィングなどに魅力があり，誰もが聴いたり演奏したりして楽しむことができる音楽である。「学園歌」のジャズアレンジ（メロディーフェイク）をとおして，スウィングのリズムにのることや自由に表現できることの楽しさを実感し，ジャズの魅力を伝えようと動き出す子どもの姿を期待し，本実践を行った。

Ⅱ　方　法

本研究では，中学校１年生を対象に次のように授業を構想した。

最初に，地元のジャズ奏者による生演奏を聴き，本物のジャズと出会わせる。さらに，童謡などの身近な音楽のジャズアレンジや鍵盤ハーモニカによるジャズの演奏を聴くことで，自分たちもジャズを演奏してみたいという思いをもつ。そこで，子どもの学校生活の根づいている「学園歌」をジャズにアレンジすることに挑戦する。聴くだけではわからなかった，ジャズの難しさを実感した子どもは，どうすればジャズらしい演奏になるのかという問題を共有する。子どもは，どのように原曲のメロディーを変えるとジャズらしさが出るのか追究し始める。装飾音を入れて音を加えたり，リズムを変えたりすることでジャズらしくなることに気づいたところで，意見交流をとおして，メロディーフェイクだけではなく，スウィングのリズムにのって演奏することが重要であることに気づく。更に，ジャズらしい「学園歌」にするためにどのような工夫をすればよいのか追究する中で，スタッカートやアクセントの位置を変えたり，音を重ねたりする工夫を見つけ出す。また意見交流をとおして，アドリブを入れるとジャズのノリが出せるという新しい考え方に気づき，自分の作品に取り入れ，そのよさを実感し，自分で工夫してアレンジしたジャズを完成させていく。

Ⅲ　結　果

毎時間，ジャズの名曲を聴き，スウィングのリズムを体感したり，ジャズアレンジされたアニメソングやポップス曲などを聴いてアレンジの仕方を真似たりすることで，全員の子どもが自分の作品を完成させることができた。また，グループで聴き合って，アドバイスし合ったり，自分の作品を録音して聴き，修正したりすることで，よりよい作品にしようと，鍵盤を弾くことが苦手な子どもも仲間とともに根気よく創作に取り組むことができた。子どもの感想には，「誰でもスウィングにのって演奏でき，初心者でもメロディーをアレンジして，アドリブを創ることができる。そして，みんなで楽しく自由に演奏できる。これがジャズの魅力なのだと思う」とあり，ジャズの楽しさを実感する子どもの姿が見られた。そして，学習発表会では，演奏を交えながらジャズの魅力をわかりやすく伝えることができた。また，「これからジャズを聴く時はアレンジやアドリブなど学んだことを意識して聴きたい」と，学びを生かそうとする姿も見られた。

Ⅳ　考察と今後の課題

創作活動では，自分が苦労して創りあげた作品に満足してしまい，意見交流の中で，仲間の工夫や新しい考えを知っても，そのよさを実感するために試したり，取り入れたりしようとする姿が見られないことが多かった。今後は，試奏したり視聴したりするなどの場を設定し，教師が問い直すことで，仲間の意見を取り入れて，そのよさを吟味しながら，よりよい作品や演奏をめざして追究できるようにしたい。

合唱における言葉の重要性

音楽教育講座　金原聡子

合唱曲には必ず言葉が付いている。合唱曲を授業で取り扱う場合，言葉からと音楽からの両面からアプローチしていく事がもちろん必要なのだが，今回は言葉の面からのアプローチに注目したい。

附属の中学校・小学校両方の合唱を聞かせていただく機会があった。附属は合唱のレベルが高く，声もよく出ていて，言葉にも注意し，楽譜に書かれているアーティキュレーション等に忠実に演奏しようとする姿勢が見られた。ただ欲を言えば，感情が溢れてくる感じがもっと出るといいのにと思いながら拝見していた。合唱における言葉の重要性は一人で歌う場合よりも高い。言葉の解釈がバラバラだとお互いに相殺しあってしまうからだ。

詩を読んで全員で話し合う事はきっとすでに授業でなされていると思う。一人一人の考え方を話し合い，様々な意見が出た場合「そういう捉え方もあるのか」「この人は違う考え方をしていたのか」と発見する事があったり，また同じ考え方だったとしても，その詩の解釈の時間を共有する事で，互いの結びつきが深まり個々の自信に繋がる。そうしてクラスで一つの意見にまとめていく作業は，音楽の授業という枠を超えて意味のあることであると思う。全員の気持ちを統一することが必要なので，様々な学校で学級活動と連携させ学校行事に取り上げているのであろう。

詩の解釈を統一した後，音楽との関わりが出てくる。作曲家がその詩を読んで感じて創り上げた音楽を，私たちは，言葉と音楽を同時に受け取る。言葉は音楽の力を借り，音楽は言葉の力を借り二倍にも三倍にもなって膨らむ。詩の内容を頭では理解できてそのように歌おうと思っても，なかなか思うように表現するのは難しい。まして一人で歌うのではなく，クラス全員でその気持ちを伝えようと思ったとき，気持ちだけあってもそれをどう表現して歌ったら人に伝わるのかという，ある意味，合唱を歌う時の言葉の歌い方のテクニックがないと，とても難しい。そのテクニックを指導してしまえば早いのだが，そうではなく，生徒たちが自ら「主体的・対話的」にその方法を導くのには膨大な時間がかかるであろう。「言葉の抑揚」「旋律の流れ」「子音のさばき方」「和声の変化」などが感じられるサンプルを提示するなど，ある程度教師が導いてあげつつ，結果的に生徒たちが発見できると深い学びになるのだろう。それには指導する側のより深い理解と準備が必要になってくるのではないだろうか。

元来，生徒たちは歌うことが好きで，みんなで歌うことも楽しんで取り組みやすいものだろう。もちろん，歌っている生徒たちが楽しんでいれば，それだけで，たとえどんな歌だったとしても聞いている側は何かを感じる。しかし，そこにさらに生徒たちの発見で，言葉と音楽を届ける様々な工夫がなされれば，歌っている生徒たちも聞いている側も，より深い感動を味わうことができるだろう。知らない物を発見するのはとても難しくある程度の経験が必要だと思う。鑑賞の時間も，器楽の曲や邦楽を聞くことが多く，歌を聴くことは少ないかもしれないが，オペラではなく合唱曲や日本語の歌を少し加えてみても幅が広がると思う。生徒たちの一番身近にある合唱をさらに好きになって楽しんでいけるよう，私自身も今後現場に足を運んで，様々な方法を探ってみたいと思う。

作曲技法で知る音楽鑑賞のたのしみ

愛知教育大学　音楽教育講座　　橋本　　剛

Ⅰ　目　的

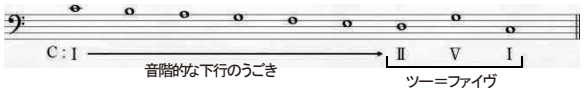
かつて，楽曲の何を聞けばよいのかわからないとの声が寄せられたことを受け，臨んだ出前授業（附属高校１・２年生対象）は和音設定に係る作曲技法の一端を紹介する内容とした。同授業は，鑑賞への能動的姿勢の涵養を促し，興味をもって楽曲の細部に耳を傾ける習慣を身に付けてもらうことを目的としている。

Ⅱ　方　法

①数ある作曲技法の中からツー＝ファイヴとエスカレーター進行（譜例）の２つを厳選し，合唱曲やJ-pop 等身近な曲を使用例としてリアルタイムでのピアノ演奏を交えつつ紹介する。

譜例　エスカレーター進行

音階的下行によって得られる滑らかなベースラインが特徴のエスカレーター進行は反復進行の一種。わが国での使用頻度は世界随一であり，Ｊポップの代名詞とも言える黄金パターンとして国民の耳に深く浸透している進行である。



ⅡはⅠに直に進めないという制約から，素直に「レ→ド」と下がることができず，結尾でⅡ→Ⅴを施さなければならない点には注意が必要である。

なお，「カノン進行」という呼び方は2010年代以降，徐々にポピュラー音楽界で用いられるようになった俗称であり，正式名称は現在でも定まっていない。

②同じサンプルの歌詞に作曲された様式感の異なる２つの新曲（ＡとＢ）を聞かせ，技法が時代とともに進化していることや，これから耳にする未知の楽曲がいつ頃に作られたのかを技法や様式感を手がかりに考える時代考証のたのしみについて言及する。

Ⅲ　結　果

受講した１・２年生 19 名から丁寧な感想が寄せられている（以下にその一部を紹介）。

・私が知っているような曲にもそのような仕掛けがたくさんあると知って驚いた。（１年女子）

・伴奏のパターンで作られた年代を知ることが出来るのはとても興味深いなと思いました。（１年女子）

・同じ歌詞なのにコードや調が違うだけで雰囲気だけでなく，時代や背景なども違ってくるところがおもしろかったです。（２年女子）

・理解できるか不安でしたが，多くの例をだしていただき，その例も自分のしっている曲が多かったので理解しやすかったです。（１年男子）

・聴きながら，実際に歌いながら学ぶことができ，毎回とても楽しませて頂いています。今回学んだ知識を居酒屋でも言えるような大人になりたいです。（２年男子）

・好きな曲を頭の中で流した時，ベースの音がエスカレーター進行になっているものがあり，**曲を支えている音の素敵な部分が１つ分かり，嬉しかった**です。（２年女子）

・今まで歌ったことのある曲や聴いたことのある曲の中にたくさんのエスカレーター進行があって驚きました。中学の時にチューバをしており，その時に吹いた曲の中でエスカレーター進行をやったことを思い出し，**今回学んだこととつながり，嬉しさを感じました。**授業を通してより音楽が好きになりました。（１年女子）

・難しいかもと思っていた技法も知っている曲にたくさん使われていると分かって，**思ったより自分と遠い内容ではないな**と感じました。（１年女子）

・今日の事を生かせるよう動画のBGMだったり，カフェの音楽など日頃の音の特にベースに注目してみたり，旋律の流れを感じてみたり，**もっと深く音楽を楽しみたい**です。（１年女子）

Ⅳ　考　察

今を生きる高校生に身近な曲を例としたこともあって，そこに息づく技法への理解度も高く，過去の経験とむすびつけて思いを新たにしたり（エスカレーター進行の話に対する低音楽器経験者の好反応ぶりが印象に残る。），理論を身近に感じたり，これからの音楽との付き合い方を前向きに考えたりするなど，授業を経て音楽に対する考え方に変化が起きている生徒が多数見受けられたことは大きな成果といえよう。

Ⅴ　まとめ

本授業における曲例紹介をＣＤ等の録音媒体に頼る場合，機材操作という手間による授業進度の低下を見越し，さらなる内容の吟味が必要となることが課題であるが，受講生には日常の傍らに音楽が居る喜びをいつまでも大切に抱いてもらいたい。

保健体育分科会

チーム・アプローチによる保健体育授業研究を目指して

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・鈴木英樹・三原幹生
附属名古屋小　井上歩・成戸輝行・伊藤孝浩
附属名古屋中　小池義明・坂野仁志・立田美樹
附属岡崎小　浦池弘典・杉浦健次郎・野村勝美
附属岡崎中　佐藤裕一・馬場健介・大野孝輔
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

令和の幕開けとなった2019年度。新時代を拓く保健体育授業実践を創るべく，本分科会はチーム・アプローチによる保健体育授業研究を目指して，チャレンジングな実践事例を蓄積してきた。本稿では，その一部を報告する。また，本報告書もまた，チャレンジングな取り組みの一つとして，夏の分科会で議論して，一部，「写真が語る子どもの学び」の項目立てを試行した。私たちの意図は，子どもの学びの世界を紐解きたい。それである。

Ⅱ　実践事例の紹介

1．写真が語る子どもの学び

(1) 附属名古屋小学校

写真１

本年度の春の公開授業（写真１）。異学年での学び。中学生が小学生を教える。この構図を変えたい。中学生も小学生から学ぶ。小学生も中学生から学ぶ。学びは対等な関係を築く。

写真２

シュノーケルを用いた低学年水遊びの授業。昨年度，一度もプールに入れなかった子が，潜ることができた。おまけにＶサイン。笑顔もこぼれているようにみえる。

写真３

マカオの小学校と附名小を遠隔システムでつなぎ,「だるまさんがころんだ」で交流した（写真３）。

写真４

春の公開授業にて，附属名古屋小 3vs 附属岡崎小 3。歴史に残る実践となった（写真４）。

写真５

秋の公開授業にて，東京都の小学校と指導ストラテジーの交流を行った（写真５）。

写真６

秋の公開授業にて，多様な投げる動きをねらった実践を行った（写真６）。

⑵ 附属高校

写真７

ICT 機器を活用した保健の「大気汚染・水質汚濁・土壌汚染・環境対策」の授業（写真７）。調べた内容を基にした小冊子作成と発表では，対話による学びの深まりが随所で見られた。

写真８

電子黒板を活用した保健の授業（写真８）。

写真９

マット運動の発表（写真９）。他者との対話による演技構成が下支えとなっていた。

２．附属名古屋中２「武道：剣道」

(1)　単元について

本単元では，「１本を決めるためには」という探究課題を解決させた。相手の動きや竹刀の位置などに焦点を当て，１本を決めるためにどのような動きをすればよいのかを試合を振り返ったり，分析したり，動きを考え出したり，整理したり，選択したりするなどの考え方を働かせ思考させた。また，メインゲームを通して自己の問題を発見し，その問題解決に向けて繰り返し取り組ませ適切な動きの決定をさせた。これらの取組から，探究課題を解決し，フェイントをして隙を作り仕掛けたり，相手の攻めを払って応じたりするなどして１本を決める姿に期待した。

(2)　単元目標

・　探究課題「１本を決めるためには」を解決することができる。また，探究課題を解決するために必要な動きを理解し，記述することができる。【知識・技能】

・　自己の問題を適切に発見し，動きの決定について具体的に記述することができる。【思考・判断・表現】

・　メインゲームに積極的に取り組むとともに，仲間と協力して話合いに貢献しようとすることができる。また，相手を尊重し，伝統的な行動の仕方を守りながら，健康・安全を確保して活動することができる。【主体的に学習に取り組む態度】

(3) 授業の実際

① 運動に出合う（第1～5時）

第１時では，道具の扱いや防具の付け方を確認し，その後，試し打ちを行った。試し打ちをする中で，竹刀の握りや中段の構え，足さばきなども確認し，面，胴，小手の打ち方を確認した。

第２時～第３時では，ミニゲーム①（攻防限定試合）を行った。「攻めはどうしたら１本を決めることができるか」という問いに対して，ミニゲーム①を振り返った子供たちは，「面を打つふりをして胴を打つなどフェイントをすると決めることができる」「相手の竹刀を払うと面を決めることができる」などの相手の動きや竹刀の位置に関連した発言をしていた。

第４時～第５時では，ミニゲーム②（つばぜり合いから試合）を行った。「つばぜり合いになった時にはどう動くと１本を決めることができるか」という問いに対して，ミニゲーム②を振り返った子供たちは，「相手の竹刀を押し上げて胴を打つ」「竹刀を横にいなして面を打つ」などの相手の体勢に関連した発言をしていた。第２時～第４時までに出た意見をもとに，子どもたちは基礎・基本となる知識・技能を学んだ。また，第５時には，メインゲームも行い，ミニゲームで学んだ基礎・基本の知識・技能をいかしてメインゲームに取り組んだ。しかし，相手に攻めを読まれたり，守りで精一杯になったりして１本を決められない姿が多くあった。

② 運動に親しむ（第6時～第9時）

第６時～第９時では，２時間を１まとまりとし，問題の発見と動きの決定を２回行わせた。１回目の問題の発見をさせる際には，「１本を決めようとする中で上手くいかないことは何か」と問い，チームでの問題を付箋紙に記述させ共有させた。

また，それらを教師が黒板に分類し，全体でも問題を共有させた。挙がった問題としては，「フェイントにかからない」「面を打とうとすると胴を打たれる」などであった。さらに，これ以外にも問題はないか全体に問い掛けた。そうすることで，さらに「相手の気迫に押され，後ろにさがると面を決められる」などの問題も挙がった。これらの問題を踏まえて学習プリントに記述させたことで，自分が考えている問題だけではなく，他者の考えも踏まえ様々な問題の中から自分の最も問題となっていることは何なのか考えさせることができた。しかし，中には他者の考えを踏まえるものの，自分の考えに固執してしまう姿が見られたことから，共有する際により様々な問題の中から問題を選択できるような働き掛けが必要であった。また，動きの決定をさせる際には，攻防をする中で竹刀の位置や間合い，相手の動きなどの視点をもって動くことを全体で発表させ確認してからメインゲームに取り組ませた。子供たちは今までに学習した「フェイントをする」などの知識を整理したり，新たに「フェイントを２回する」などの有効な動きを考えたりしていた。そこで，教師が「今考えた動き以外にも有効な動きはないか」と全体に問い掛けた。そうすることで，さらに有効な「竹刀だけでなく足でもフェイントをする」などの他の動きを考える姿が見られた。

その後，メインゲームの中で繰り返し試した（写真12）。その中で，どの動きが有効なのかを決めさせ，学習プリントに記述させた。その際に，繰り返し試す中で動きを決めることができている

かを全体に問い掛けることで,「２回フェイントをすると相手が引っかかるよ」「フェイントは１回にして，切り返す角度を変えた方がいいよ」などの話し合いが見られ，それらをメインゲームで試しながら有効である動きを決めようとする姿が見られた。記述には,「つばぜり合いになったら半身に構え，竹刀を斜めにし，相手が押してきたら下に流して体勢が崩れたところに面を打つ」などの具体的なものがあった。しかし，記述の中には,「つばぜり合いから離れてから先に打つ」などの相手の動きまで対象とできていない内容であったり，「つばぜり合いになると押し負けるから離れる」などの探究課題につながらない内容であったりするものがあった。

写真 12

２回目の問題の発見をさせる際にも１回目と同じように問い掛けをし，問題を付箋紙に記述させた。１回目に他者の考えに意識を向けず，自分の考えのみに固執してしまう姿が一部の生徒に見られたことから,「チームで出た問題の中で，自分の問題になりうるものはいくつあるか」と問い掛けた。そうすることで，自分に当てはまるかどうかを考え，様々な問題を踏まえて最も問題となっていることを選ぶ姿が見られるようになった。内容としては,「竹刀の位置を下げられてしまう」「間合いが上手く取れず踏み込むことができない」などが一回目に挙がった問題以外に挙がった。また，動きの決定も１回目と同じように，メインゲームの中で繰り返し試す中で，どの動きが有効なのかを決めさせた。

動きを試す際に，攻防をする中で竹刀の位置や間合い，相手の出方などの視点をもって動くことを１回目と同じように確認した。さらに，相手がいる種目なので，自分の動きだけを考えることに留まらないようにすることも確認した。動きを考える際の視点がよりはっきりしたことや教師の「相手の動きに対してどう動くとよいか」などの問い掛けなどから１回目よりも相手を意識して動きを試す姿が見られた。記述には,「胴をフェイントにして面を打つと時間がかかり相手に防がれるので，面をフェイントにして相手の手が上がったら，その軌道のまま胴を打つようにする」などの具体的なものが増えた。しかし,「竹刀をはじいて相手の体勢を不安定にさせ，打つ」などの具体性に欠けるものもあった。

③ 運動を振り返る（第 10 時）

第 10 時では，今までの学習をいかしてリーグ戦を行わせた。リーグ戦では，相手の体勢を意図的に崩したり，相手の動きに応じたりして攻防をする姿が見られた。その後，探究課題を解決するための必要な動きについて単元全体を振り返らせ，学習プリントに記述させた。記述には,「自分だけの動きを考えるのではなく，相手の動きを予測して対応することが必要。具体的には，フェイントをしたり，竹刀を払ったりして相手の隙を作り，そこをねらうことが大切」などと書かれ，単元全体で学習したことが関連付けられていた。また，探究課題を解決するために動きの決定をどのような流れで考え，決めたのかについても振り返らせ，学習プリントに記述させた。記述には,「自分の動きが有効であるかを考え，試合の中でだめだったら，また新たな方法を見つけ，それを試しながら決めた」などと書かれ，多くの動きを繰り返し試すことで適切な動きの決定をしたことが分かる内容であった。

(4) 実践の成果と課題

単元構想の工夫をすることで，主体的に探究する子供の姿が見られ，さらには，問題の発見から動きの決定までを適切にすることができる子供の姿も見られ，資質・能力を育むことに有効であった。とりわけ，問題の発見をさせる際に，拡散的思考を働かせ，教師がそれを促進させるような働き掛けをすることによって，子供たちは様々な問題を踏まえて最も問題となっていることを選択することができるようになり，資質・能力を育むことに有効であった。しかし，他者の考えを踏まえるものの，自分の考えに固執してしまう姿が一部見られたことから，共有する際により様々な問題の中から問題を選択できるような働き掛けが足りなかったからだと考える。また，多くの問題を出させた際に，探究課題に合っていない問題が挙がったこともあった。これは，思考の対象を確認させる働き掛けが足りなかったからだと考える。

３．附属岡崎小１「器械・器具を使っての運動遊び」

(1)　単元目標

・繰り返し体を動かすなかで自分の体の使い方を工夫して，バランスを保つ，回る，跳ぶ，登るなどの動きを拡げ高めていく子どもにしたい。
・附属城を攻略することを通して，仲間とイメージを共有したり具体的に動きづくりに取り組んだりして，仲間とともに体を動かす喜びや楽しさを感じる子どもにしたい。

(2)　子どもをとらえる

２学期が始まり，再び始まる学校生活に対し，仲間と楽しく過ごしていきたいという思いをもって生活している子どもたち。運動会の練習では，「ペアのお兄さん，お姉さんとの練習は楽しいよ」と表現運動を一緒に楽しむ姿が見られた。給食では，「手伝うよ」と当番の配膳が遅くなったりおかずをこぼしてしまったりしたときに友だちに声をかける姿が見られた。相手の気持ちを考えて，気持ちよく過ごせるよう行動しようという意識が育ってきている。

１学期実践「ベル鬼」では，相手をかわすための体の使い方や走り方，すき間を見つけて自分がそこに走り込む動きを拡げ高めてきた。仲間とともに運動するなかで，仲間が活躍することに喜びを感じる姿が見られる一方，自分がこうしたいという動きについて受け入れてもらえない姿も見られた。このような子どもたちだからこそ，仲間とともに思い切り活動にひたり込み，新たなことに挑戦したり，できなかったことができるようになるように努力したりする過程で，仲間のがんばりを認めながら，互いに教え合うことで仲間とのかかわりを深めていってほしい。そして，運動に対して自分の体の使い方を工夫したり，様々な動きに挑戦したりして，体を動かす喜びや楽しさを感じたり，全身を使った動きを拡げ高めてほしいと願った。

(3)　教材を選定し，単元を見通す

子どもたちへの願いを具現するため，器械・器具を使っての運動遊び「附属城」を教材に選定し，「附属城には，橋渡り，回転廊下，穴越え，天守閣の４つの場があるため，それぞれの場に応じた動きを考えたり，動きの速さの変化にも目を向けたりしながら，バランスを取る，回る，跳ぶ，登る動きを拡げ高めることができる。」と見通した。

①教材と出会う

附属城に出会った子どもたちは，附属城の４つの場を攻略して，巻物を手に入れるために渡ったり，回ったり，跳んだり，登ったりすることを楽しむだろう。また，それぞれの場をどのように攻略していくのがよいか，様々な動きを試しながら取り組むだろう。しかし，最後まで橋を渡りきれなかったり，遠くまで跳べなかったりして，思うように巻物が手に入らない状況が続くだろう。そのような状況に子どもたちは，体の使い方や動きを工夫して４つの場を攻略していきたいという思いをもつだろう。

②問題意識をもつ

繰り返し附属城の攻略に取り組むなかで自分の動きのイメージと実際の動きのずれを明確にするために，自分の動きを映像で確認する場を設定する。動きに対する仲間の気づきにふれることで，「巻物を手に入れるために，自分の体の使い方を工夫して，附属城を攻略したいな」という問いが生まれ，追究に向かっていくだろう。

③追究を見直す

問いをもった子どもたちは，巻物を取ることが難しい穴越えの場に繰り返し取り組むだろう。穴越えの場では，どうやったら遠くに跳べるのか，助走の速さやリズム，踏み切りの強さを考えていく。しかし，思うような動きができずに悩んだり，今の自分の動きに満足したりするだろう。このとき，めざす動きのイメージをもてるように，自分と仲間の動きを映像で比較し，自分の考えとの共通点や相違点を明らかにする。そして，巻物をたくさん手に入れて攻略している仲間の動きを試したうえで，追究を見直すかかわり合いを設定する。助走の速さやリズム，踏み切りの強さを視点に，互いの考えをかかわらせた後，もう一度試す場を設定することで，仲間の考えや動きのよさを実感し，めざす動きの具体的なイメージをもち見通しをもって再び追究に向かうことができるだろう。

④核心に迫る

核心に迫るかかわり合いでは，穴越えをして跳んだり着地したりするときの速さやタイミングについて迫ることで，遠くへ跳ぶために助走のスピードをつけてタイミングを合わせて跳んだり，より遠くに跳ぶために棒を強く押すタイミングを図ったりと，自分の体の動きを意識していろいろな跳び方に挑戦し，動きを拡げ高めていくだろう。そして，子どもたちは仲間とともに動きを拡げたり高めたりして，運動する喜びを感じ，運動の楽しみ方を拡げていくだろう。

⑤第二次単元構想図（１１／１９時間完了）

○ひとり調べの時数　◎かかわり合いの時数　□ 問い　◆ほりおこし　◇事前学習

【単元前の子どもの姿】
・動きに対して自分なりのイメージやこだわりをもち始めており，それができるようになりたいと感じている子ども。
・仲間とのかかわりのなかで，考えを取り入れたり，自分の考えに自信をもったりして，動きのイメージを実現するよさを感じ始めている子ども。

遊具で遊ぶのは楽しいね◆
・タイヤを連続でピョンピョン跳んだよ(智紀)
・登り棒の競争は楽しいね(蓮)

仲間の動きを真似することは面白いね◇
・ナマケモノのようにゆっくり動くよ(來樹)
・隆ノ介君のライオンの動きを試したい(凛杏)

附属城で遊んでみよう
・一つ目の台まで橋を渡れたよ(杏)
・穴に落ちないで跳べたよ(惟羅)
・肋木に足をかけて上まで登れたよ(悠史)　④
・巻物をたくさんゲットしたいな(拓真)　※1

問いを生むかかわり合い　①

橋渡り
・体→横に向ける(柚乃)
・足→斜めにする(帆椰)

穴越え
・着地のとき回るといいよ(隆之介)

天守閣
・手→どんどん上に挙げていくよ(千絢)

力を入れたり入れなかったりしてバランスを取ることが大切だよ(瑠哩)　※2

巻物を手に入れるために，自分の体の使い方を工夫して附属城を攻略したいな

渡り方
・素早く弾むように走るよ(拓真)
・手を広げて落ちないようにするよ(優衣)

回り方　③
・回った後すぐ回るよ(宗司)
・横回転から縦回転にするよ(愛琉)

跳び方
・２，３歩走って跳ぶよ(琥太郎)
・両手で棒をしっかり握るよ(茉莉亜)

登り方
・肋木を使って登るよ(世莉)
・足の裏を使うといいよ(杏)

自分や仲間の動きを映像で見るよ　①
・どうして拓真君は忍者みたいに遠くまで跳ぶことができるのかな(いぶき)　※3
・凛杏さんの動きを試してみたいな(櫂)
・昂紀君にやり方を教えてもらいたいな(里菜)

仲間の動きを試してみるよ　①
・動きを試してみたらできたよ(智紀)
・考えはわかるけどうまくできないな(直成)

追究を見直すかかわり合い　①(本時)

＜仲間の動きを試して思ったこと＞

速さ
・素早く跳ぶとグラグラしない
・ゆっくりだと失敗が多いよ

リズム
・タタ・トーン
・タン・グッ・パッ

強さ
・強く戴るよ
・棒を強く押すよ

速さやリズム，強さを意識すると附属城を攻略できそうだよ　※4

速さ
・ゆっくりはじめるよ

リズム・強さ
・ドンと音が出るくらい強く踏むよ

タイミング　④
・跳ぶときに棒を押すよ　※5

核心に迫るかかわり合い　①

＜附属城を攻略するための動きで工夫したこと＞

速さ
・だんだん速くしていくよ
・強く踏んで勢いをつけるよ

タイミング
・トン・トン・ダンで両手で棒を掴むよ
・足が離れるときに強く棒を押すよ

速さやタイミングを工夫すると附属城を攻略できそうだよ　※6

どれだけたくさんの巻物を集められるか最後の修行発表をしたいな　②
・修行してきた忍法を成功させるよ
・一つでも多くの巻物を取れるように素早く回ったり遠くまで跳んだりするよ　※7

学びを振り返るかかわり合い　①

成長したこと
・いろいろな動きができるようになったよ
・マットや跳び箱を使って体を動かすことは楽しいね

これから生かしたいこと
・できないこともあきらめずに練習したいな
・仲間と力を合わせていきたいな

【教師支援】
◆　学校に設置してある遊具を使って遊び，ひたり込む時間を十分確保することで，いろいろな動きにチャレンジしてみたいという意識や，仲間と一緒に運動すると楽しいという意識をほりおこした。
◇「動物カルタ」に取り組むことで，仲間と動きを合わせたり真似したりすることの面白さを感じられるようにした。
※1　自分の動きのイメージと実際の動きのずれを明確にできるように，タブレットやビデオカメラで撮影した映像を確認する場を設定した。
※2　自分の考えや動きを振り返り，見通しをもって追究に向かうことができるように自分の動きのイメージと実際の動きのずれを感じたタイミングで，動きに対する仲間の気づきを伝え合う場を設定した。
※3　自分や仲間の動きを確認したり見比べたりするために競争の様子を映像で確認する場を設定した。その後，仲間の動きを試す場を設定することで，自分の動きとの共通点や相違点を明らかにした。
※4　以前の動きとの違いを感じることができるようにするために，速さだけでなく，リズムや強さという考えを知ったところで，もう一度仲間の動きを試す。
※5　自分が考えた動きと実際の動きが同じかどうかを撮影した映像によって比較することで，自分たちの動きと考えのよさや足りなさを明らかにする。
※6　自分の動きや仲間の考えのよさを感じたところで，さらに動きを拡げ高められるようにするために，速さ・タイミングを工夫している子どもの動きを見るようにし，新たな動きを試す場を設ける。
※7　最後の競争を終えた後に単元を始めた頃の映像と現在の動きの映像を比較し，動きの拡がりや高まり，成長を実感させるようにする。

【単元後の子どもの姿】
・自分の体の使い方を工夫して，自分の動きを拡げ高めていく子ども。
・回ったり跳んだりするために，仲間とイメージを共有したり具体的に動きづくりに取り組んだりして，体を動かす喜びや楽しさを感じる子ども。

４．附属岡崎中 2 学年「キンボール」

(1) 本単元で独創性を育む姿

四人で力を合わせてプレイすることのよさを実感し，スペース争いを優位に進めるための作戦を考え始める子ども

(2) 見つめる

写真９　試しのゲームをする子ども

フロアに転がる直径 122ｃｍのキンボールに一輝は飛びついた。リードアップ(ボール遊び)ゲームを行うと，「次は，試合がしたい」と話した。教師は，コンペティション(競技)ゲームのルールを紹介し，試しのゲームを行う場を設定した。一輝は球技が得意で，チームで最も足が速い。ボールが床に落ちないように，懸命にボールを追いかけ続けた。しかし，負け続けた。一人でボールをつかもうとしても，キンボールは手におさまらない。また，攻撃の際に全員がボールに触れている必要がある。一輝は，このような種目の特性に気づき，「チーム全員がボールに関わらないとうまくいかない種目だ。ゲームで勝つためにはどうしたらよいか」という問題を見いだした（問いをもつ力)。

(3) 深める

一輝は，守備の弱さを敗因と考え，守備隊形の工夫に取り掛かった。コートをゾーンに分けて守る方法を選んで戦ったことで，ボールを簡単に落とすことが少なくなった。だが，守備の工夫が勝利に直結するにはいたらなかった。一輝は，「相手のミスで点を稼いでいる。自分たちの攻撃で点が取れていない」と考え，攻撃の成功率向上を課題にあげた。一輝は，「人と人との間を狙って打つこと」という，スペースを狙ったコース打ち攻撃をしかけることを考えて，試合を行った。

試合を進めていくと，チームで点を得る機会が増えてきた。すると，相手チームもその攻撃方法に対して対策を練ってくる。すぐに次の課題に直面した。相手に守備範囲を狭められたことで，狙うべきスペースを消されるようになったのである。得意のコース打ちを防がれた一輝は，困り感を膨らませた。そんな一輝の考えを受けて教師は，「どうしたら勝てるだろうか」というテーマで作戦会議の場を設けた。一輝は，「守備が固まっていないうちに狙うとよい」と考えた。その後の試合では，一輝以外の三人がすばやくボールをセットし，走りこんできた一輝がヒットするという速攻が複数回にわたって成功し，初勝利をあげた。授業日記からは，一輝が四人で力を合わせることの良さに気づき始めていることがわかる（本質に迫る力)。

【作戦会議の記録】

一輝：強く打てる人がいないから，相手の守備が近くにいて困っている。
千秋：守備と攻撃をつなぐところが遅いから速くしてみてはどうだろうか。
一輝：ボールを受け取ってからすぐに打てば，スペースができやすくなるかもしれない。
千秋：私たちが支えたら，すぐに打てば，もっと点が取れそうだ。

【一輝の授業日記】

これまで守備と攻撃を別々に考えてきたけれど，それぞれをつなぐ速さが大切なのかもしれない。今日は自分が多く打っていたので，次回は他の子がヒットする割合も増やしていくとよい。更に協力すればもっと点が取れるはずだ。

幾度かの試合は速攻が効果的に決まり，勝ちを収めていたが，好調は続かなかった。相手が速攻の対策として，コートの隅ばかりを狙うようになってきたためである。各チームの攻守の戦略がレベルアップしてきたことにより，得意としてきた攻撃法が再び通用しなくなってきたことを感じた一輝は，他チームの作戦に更に興味をもち始めた。そこで，教師は再び意見交流の場を設定した。

意見交流「スペース争いを優位に進めるために，攻守の仕方をどう工夫していくべきだろうか」

一輝は，速攻のよさを語りつつも，「強いチームはなかなか点を取らせてくれなくなってきた」と攻撃についての悩みを全体に相談した。一輝の悩みに対して，サインプレイやフェイント攻撃の効果が意見として出された。続いて，「キャッチし

てからパスや移動を使うことで，打てる角度を広げるとよい」といった考えが出された。一輝のチームが得意とする速攻，他のチームから出されたセットプレイへの切り替え，更には，攻撃をより高度化させるためのプレイについての意見が出たところで，教師は，状況によって相手の陣形の整い方に違いがあると考えている優子を指名した。優子は，「状況によってセットプレイをするか，すぐに打つかを判断するとよい」と発言した。教師は，優子の考えを受けて，過去のプレイ映像を提示し，戦術の用い方を検討する場を設けた。

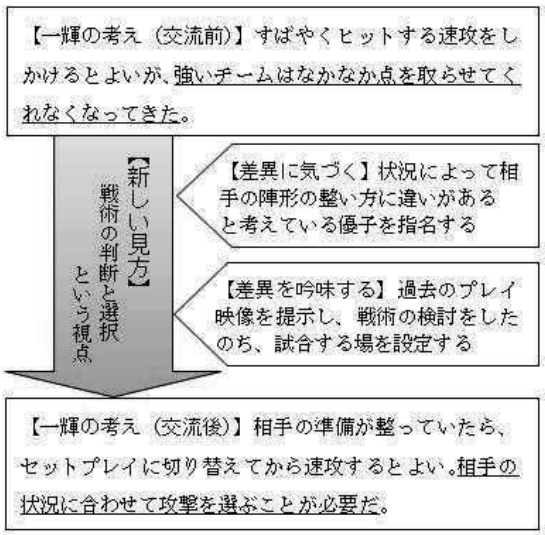


写真 10　映像をもとに語る子ども

教師:速攻の映像を見て何か気づくことはあるか。
拓郎:すばやいフェイントで相手をだましている。速攻のよさが出ている。
千秋：スペースが空いているのに打てていない。迷いがある。早く打ったほうがよい。
教師：セットプレイの映像を見て，気づくことはあるか。
利彦：この場面は，守備が整っていたから，真ん中に持っていって正解だ。
良輔：真ん中に持っていくと，向いている方の逆にスペースが空く。逆をつくのもよい。
由衣：相手が崩れていれば速攻で，整っていたら真ん中で立て直す。使い分けが大切だ。

それぞれのメリットに関する意見の後，由衣が改めて，優子の考える戦術の判断と選択の視点から発言した。意見交流を受けて，一輝は移動を加えた速攻を編み出した。これまでの速攻よりも，チーム内での連携と瞬時の意思疎通が必要なプレイである。また，授業日記には，「相手の状況に合わせて攻撃を選ぶことが必要だ」と書いた。4人が力を合わせないと実現できないプレイを考案し，一輝は次時からの交流戦への意欲を強くわきたたせた（差異を把握する力）。

(4) つなげる

相手の状況に応じた戦い方をつかんだ一輝は，相手の特徴を事前に把握しておきたいと考えた。スカウティングノートを用いて相手の戦い方を分析し，「コールする人とヒットする人が異なる」や「サインを見破るために，相手が攻撃する直前の声や目線をよく見る」などと書き込んだうえで，仲間に指示を出すようになった（表現する力）。交流戦後のまとめに書いた，「一人が活躍しても勝てない。みんなが活躍してこそ」「どの子も熱中して」という記述が，一輝がキンボールに魅了されながら追究を進めたことを示している。一輝は，まだ見ぬ「このような他のスポーツ」に向かい，再び動き始める。

【交流戦後の一輝のまとめ】

大切にしてきたのは速攻と速守。速くヒットし，速く守備位置につき，速くボールをキャッチすることだ。更に，不規則をテーマに，フェイントや強打を交ぜて相手を惑わす攻撃をしかけることもした。また，交流戦をして，事前に相手を分析することの大切さに気づいた。困ったら相手を観察して，仲間と協力して対策を練っていけば，うまくプレイできて楽しかった。一人が活躍しても勝てない。みんなが活躍してこそ勝ちが近づくスポーツだったから，どの子も熱中して試合に参加できた。きっとこのような他のスポーツがまだ世界にはあると思う。これからも，いろいろなスポーツに挑戦してみたい。

５．大学

本報告書の実践はいずれも大学教員が共同研究者として加わっている。

また，大学授業において，附属での公開授業をリアルタイムに授業観察する試みも継続的に実践している（春の公開授業との連携；三原幹生・鈴木英樹，秋の公開との連携；山下純平・縄田亮太）。

さらに，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）など，大「One Team」となり，附属学校園のおける保健体育授業研究の活性化を目指している。

Ⅲ　おわりに

大学・附属の共同研究が活性化するためにも，引き続き，チーム・アプローチで挑んでいきたい。

技術分科会

課題を創造的に解決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　糟谷　康成

Ⅰ　はじめに

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社会や環境，私たちの生活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・創造，持続可能な社会の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こと」3)とあり，一つの課題に対して唯一絶対の解はなく，多様な条件やポイント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。これらのことから，課題解決に必要な様々な要素間におけるトレードオフの関係を考慮した上で新しい解決方法を解決策として創り出し注1)課題解決をすること，すなわち課題を創造的に解決する活動を技術・家庭科の授業において行う必要があると考えた。

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，課題解決の条件に適した新しい解決方法を解決策として創り出し注1)課題解決をすること，すなわち課題を創造的に解決する活動を技術・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，課題に対する最適解を導き出すまでの見通しをもつことができるようになり，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考えた。

以上のことから，研究主題を「課題を創造的に解決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　目指す子ども像と育みたい資質や能力

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

課題を創造的に解決できる子供

本校技術・家庭科では，課題解決の際に考慮すべき様々な観点であり，単元における学習内容をポイントとした。課題を創造的に解決するためには，課題を解決する上で考慮すべき基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けた上で，ポイント間におけるトレードオフの関係を考慮し，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。

またポイントは，解決方法を構成する一部であり，様々な特徴をもったポイントの要素の集合体が解決方法であると捉えた。加えて，課題解決の条件に適する形になるように利点となるポイントの要素を伸長させたり欠点を補完させたりするなど，要素を変形させたポイントの集合体が解決策となると考えた。よって，様々なポイントの要素をそれぞれ変形させることで，判断した優先順位とその割合に適した新しい解決方法を解決策として創り出し課題を解決する力，すなわち解決策を導き出す力も必要となる。

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。

・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

「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」を育むための手立てとして，ポイントの要素を用いて様々な解決方法を提案する拡散的思考や，それらの解決方法を吟味しながら解決策を導き出す収束的思考を働かせる場面を設定する。その際に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メタ認知を促進させる手立てを講じる。また，メタ認知を促進させることで既存の知識の関連付けが行われ，知識が体制化されることから，深い理解を伴った知識として習得することにつながると考える。

(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

この学習プリントでは，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，その優先順位とその割合を帯グラフに表させる。その帯グラフの形に至った理由についてグループまたは学級全体での話合いを行い，必要に応じて帯グラフの形を修正させる。また，課題や課題解決の条件とポイントを結び付けて考えているか振り返らせることで拡散的思考を働かせ，課題解決に必要な全てのポイントについて捉えさせる。この場面に「モニタリング」を位置付け，拡散的思考が適切に働いているか自己評価を行わせるとともに，必要に応じて追記させる。

また，課題解決の条件に適したポイントを抽出することができているかや，課題解決の条件とポイントの優先順位とその割合とを結び付けて考えることができているか自己評価を行わせることでメタ認知を働かせ，知識の習得状況について振り返りを行わせるとともに，必要に応じて帯グラフの形を修正させる。

課題解決後には，自分が導き出した解決策によって，課題解決の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。この場面に「リフレクション・モニタリング」を位置付け，拡散的思考と収束的思考を働かせて解決策を導き出すことができたかや課題解決を通して知識の理解が深まったかについて振り返らせる。

ここでは，解決策を導き出すまでの過程について俯瞰させる発問をすることでメタ認知を働かせる。そして，拡散的思考を用いて課題解決に必要な全てのポイントについて捉えることができ

たか，収束的思考を用いて判断したポイントの優先順位とその割合に適した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，今後の活用場面を意識させる。

また，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ことができたか自己評価を行わせるとともに，本題材での学習内容と実生活との関わりを意識させる。

イ　学習プリント②ソリューションシート

この学習プリントでは，様々な解決方法の特徴を整理して一覧にすることで，プライオリティチャートの帯グラフ上で優先させるべきと捉えたポイントごとにそれらを比較させ，各ポイントの要素を変形させて解決策を導き出すことができるようにする。

ここでは収束的思考を働かせて，プライオリティチャートで考えたポイントの優先順位とその割合に適した解決方法になるように，各ポイントの要素を伸長させたり補完させたりすることで解決策を導き出す。

この場面に「モニタリング」を位置付け，課題解決の条件とポイントを結び付けて考えることができているか問うことでメタ認知を促進させ，知識の理解が深まっているか自己評価をさせるとともに，必要に応じて学習内容を振り返らせる。

また，プライオリティチャートで考えたポイントの優先順位とその割合に最も適した解決方法を解決策として創り出すことができているか自己評価させることでメタ認知を促進させ，収束的思考を働かせることで解決策を導き出すことができたか振り返らせ，必要に応じて解決策を修正案も検討させ記述させる。

⑵　ポイントを中心とした学習展開の工夫

単元を通して課題解決の条件を捉える段階から，最終的に解決策を創り出す段階までの流れの中に，ポイントを中心とした一連の流れを作ることで，拡散的思考や収束的思考を働かせる対象を明確化する。

①　ポイントの推考（課題解決の条件から課題解決までの方向性を定める）

授業で与えられた課題に対して，課題が解決された状態を推察させたり，課題解決の条件から課題解決に関わる問題点について確認させたり，課題解決の条件を細分化して考えさせたりすることで，課題とポイントとの関わりについて推考させ，課題解決の方向性を定める。ここでは，身に付けた資質・能力をいかし，最終的に実生活に置き換えて考えることができるようにするために，学年や題材に応じて課題の与え方やその内容を調整する。

②　ポイントの抽出

細分化された課題解決の条件と単元における学習内容とを関連付けて，どのような観点で課題の解決方法を捉えるべきか考えさせ，それらの観点をポイントとして整理する。

③　ポイントの価値付け（プライオリティチャートの記入）

課題の解決に必要なポイントについての基礎的・基本的な知識及び技能を習得する活動を通して，ポイント間におけるトレードオフの関係性を考慮させる。そうすることで，課題解決の条件におけるポイントの価値付けを行わせ，優先して考慮すべきと考え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帯グラフとして表させる。

④　ポイントと解決方法との照合（ソリューションシートの記入）

既存の解決方法の特徴を分析し，ソリューションシートにポイントごとにまとめさせることで，プライオリティチャート上で考慮した様々なポイントが既存の解決方法でどのような働きをしているのか確認をさせる。

⑤　ポイントの要素の変形（解決策の創造）

プライオリティチャートで考えたポイントの優先順位とその割合に最も適した解決方法を解決策として導くために収束的思考を働かせて，様々なポイントの要素を伸長させたり，補完させたりした新しい解決方法を解決策として創り出させる。

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。「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，プライオリティチャートへのまとめの記述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　研究の経緯とねらい

１年次には，手立ての一つであるプライオリティチャートを用いて，ポイントの優先順位とその割合について検討を繰り返したことで，課題解決の条件とポイントを適切に結び付けて考える様子が見られ，知識の理解を深めることができた。また，ソリューションシートを用いたことで，各解決方法の特徴をポイントごとに比較しやすくなり，新しい解決方法を創り出す際に，どのポイントの要素をどのように伸長させたり補完させたりすればよいか検討する対象を焦点化しやすくできたことが成果として挙げられる。

一方で，次のような課題も残った。子供たちが思考を働かせる対象が二つの学習プリント間でずれてしまい，二つの学習プリントを関連させて考える様子があまり見られなかった。また，ポイントの優先順位とその割合を考える際に，一つのポイントを優先させると，他方のポイントにマイナスに働くことがあるというトレードオフの関係を理解した上で，優先順位を考えるというところまでは，考えを十分に深めることはできなかった。これはプライオリティチャートの記述を完了させてから，それに見合った解決方法を考えるという流れでソリューションシートに着手したことで，子供の活動や思考を働かせる対象が曖昧になり，二つの学習プリントを十分に関連させることができず，考えが深まらなかったことが原因であると考える。

２年次では学習展開を見直し，ポイントを中心に学習を展開させることで，思考を働かせる対象を明確化し，プライオリティチャートで検討したポイントが，既存の解決方法ではどのような役割を果たすのかをソリューションシート上で照らし合わせることができるようにし，身に付けた知識を基に思考を働かせることができるようにしていく。

Ⅲ　授業実践

１　題材　　「エネルギー変換に関する技術
～tech未来を用いて課題を創造的に解決する授業～」

２　題材の授業構想

(1) 題材について

自然界のエネルギー資源を利用している発電システムや，その電気エネルギーを熱，光，動力などに変換して利用している掃除機や洗濯機をはじめとした身の回りの様々な家電製品，力学的な機構を用いてエネルギー変換をしている自動車など，本題材と実生活との関わりは大きい。

しかし，家電製品や自動車などのエネルギー変換が用いられた製品は身近なものではあるが，構造や仕組みが複雑であり，本題材の学習内容を直接的に活用して実生活の改善に努めることは難しい。そのため学習の場面においては，学習から得た知識・技術を活用してエネルギー変換に関する技術を適切に評価する場面を設定する工夫が必要となる。そこで，技術の見方・考え方を働かせ，様々な条件を含んだ課題を与え複数のポイントを踏まえてエネルギー変換の技術を考える場面を設定することで，育みたい資質・能力を育ませることにつながると考えた。

本実践では，課題を「正確な動きをする電気自動車をつくろう」として，模型の車の製作に対して単に速さを求めるだけでない課題を与え，基礎的・基本的な知識および技能を身に付けさせた上で，最適な課題解決に向けて考慮すべき様々なポイントの優先順位とその割合について検討させる。そして，各ポイント間のトレードオフの関係を考慮させた上で，プライオリティチャートに帯グラフの形で表させる。また，ソリューションシートを用いてプライオリティチャートの帯グラフに即した解決

方法を創り出す活動を通して，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電気自動車を解決策として導き出す力を育てたい。

⑵ 具体的な手立て：メタ認知を促進させる学習プリントの工夫

① プライオリティチャート（後掲資料１）

本実践では，課題を解決する上で考慮すべきポイントを「社会的側面」「環境的側面」「経済的側面」という三つの側面で捉えさせ検討させる。「社会的側面」には主に，回転速度や回転力といったギヤ比に関するポイントが含まれる。「環境的側面」には主に，エネルギーに関するポイントが含まれ，授業においては使用する電池の本数について考慮させる。「経済的側面」では使用する部品数に関するポイントが含まれ，部品数が多くなれば実際の自動車の場合に価格が高くなるという設定にする。また，課題に含まれる「正確な動き」を達成するために部品数を多くすることでより安定した構造にすることができることや，一方で構造が複雑になることで製作する上での制約が多くなることや改善が難しくなることも合わせて考慮させる。

課題として「正確な動きをする電気自動車をつくろう」を与え，単に速さだけでなく，正確な動きをさせるための安定した構造や，場面に適したエネルギー変換の方法などのポイントにも着目できるようにする。そして，課題とポイントを結び付けて考えているか振り返らせることで拡散的思考を働かせ，課題解決に必要な全てのポイントを捉えさせる。この場面に「モニタリング」を位置付け，拡散的思考が適切に働いているか自己評価を行わせるとともに，必要に応じて追記させる。

また，課題に適したポイントを抽出することができているかや，ポイントの優先順位とその割合を正しく結び付けることができているか自己評価を行わせることでメタ認知を働かせ，知識の習得状況について振り返りを行わせるとともに，必要に応じて帯グラフの形を修正させる。

② ソリューションシート（後掲資料２）

製作例として回転速度（速さ）を高めた電気自動車のモデルと，回転力（トルク）を高めた電気自動車のモデルを，基礎的・基本的な知識および技能を身に付けさせる段階で製作させ，その特徴をソリューションシートにまとめさせる。ギヤ比の違いによる走行の違いや，各ポイントの要素を変化させたことによる走行の違いを一覧にすることで，拡散的思考を働かせ，利点を伸長させたり欠点を補完させたりすべきポイントについて検討させる。その上で，収束的思考を働かせ，解決策を導かせる。

この場面に「モニタリング」を位置付け，課題解決の目的や条件とポイントを正しく結び付けて考えることができているか問うことでメタ認知を促進させ，知識の理解が深まっているか振り返らせる。

また，プライオリティチャートで考えたポイントの優先順位とその割合に最も適した解決方法を解決策として創り出すことができているか自己評価させることでメタ認知を促進させ，拡散的思考や収束的思考を適切に働かせることができたか振り返らせ，必要に応じて解決策に修正を加えさせる。

⑶ 学習の内容と実施計画（全５時間）

時	学　習　内　容
1	・機械の運動を伝える仕組みを知ろう ①ポイントの推考　プライオリティチャート
2	・回転運動を伝える仕組みを知ろう ②ポイントの抽出　プライオリティチャート
3	・電気自動車で優先すべきポイントについて考えよう ③ポイントの価値付け　プライオリティチャート【拡散】M（思考・知識） ソリューションシート
4	・課題に適した電気自動車を設計しよう ④ポイントと解決方法の照合 ⑤ポイントの要素の変形　ソリューションシート【収束】　M（思考・知識）
5	・最も適した電気自動車を製作するためには，どうしたらよいのだろうか

	プライオリティチャート　RM（思考・知識） ソリューションシート

【拡散】：拡散的思考を働かせる場面　【収束】：収束的思考を働かせる場面

M：モニタリング　RM：リフレクションモニタリング

①～⑤：ポイントを中心とした学習展開の工夫

(4) 題材の目標

知…知識・技能　思…思考・判断・表現　主…主体的に学習に取り組む態度

知　機械の運動を伝える仕組み，回転運動を伝える仕組みについての知識を身に付け，エネルギー変換に関する技術と社会や環境との関わりについて理解している。

思　課題に適した電気自動車を設計することができる。

主　エネルギー変換に関する技術の課題を進んで見付け，社会的，環境的及び経済的側面などから比較・検討しようとするとともに，適切な解決策を示そうとしている

(5)　本題材で期待する子どもの姿

・正確な動きをする電気自動車について検討する上で考慮すべきポイントの優先順位とその割合について検討し，プライオリティチャートを記述する姿

・ソリューションシートにおいて，各ポイントの特徴を踏まえて，収束的思考を働かせて解決策を導き出す姿

3　本題材における全体の様子と抽出生徒の姿

(1)　第１時から第２時

ア　学級全体の様子

課題「正確な動きをする電気自動車を作ろう」を与えた上で，一般的な電気自動車を製造する場面でどのようなことが考慮されているのかを想起させることで，本題材におけるポイントを推考させた。一般的な電気自動車を製造する場面を想起させたことから，この段階ではデザインや快適性、生産効率など幅広い意見が出された。その後エネルギー変換学習教材の tech 未来（以下，tech 未来）で教師が指定した全班共通の車（基本形１）を製作させて，本題材ではこの教材を用いて課題解決を行うことを伝えると，「今回はデザインや快適さは特に必要ない」「生産効率は関係ないけど、作りやすさは考慮する必要があるかな」などの意見が出されポイントの焦点化が進んでいった。

第２時には，基本形１を基に、様々なギアの組み合わせを試して走らせ、より速く走るためのギアの組み合わせについて考えさせた。その後、速く走るギア比の車で斜面を上らせた。平地では問題なく走っていた車が斜面を上れない様子を観察させることで、回転数と回転力が相反する関係にあることを捉えさせた。

ポイントを社会的側面として自動車の走行に関わるギア比を、環境的側面としてエネルギー源にあたる電池の本数を、経済的側面として安定した構造にするための部品数にまとめた。

この段階ではまだ回転数と回転力が相反する関係にあることを深く理解できていない子供も多く、より速く走る車にすれば勢いで坂を上ることができると考えている子供の姿も見られた。

第２時の生徒Ａのプライオリティチャートの記述

スピードを速くして，使用しやすくする。パーツは必要最低限しか使っていないので，そこまでお金がかからない。

イ　生徒Ａの様子

生徒Ａもこの段階では、他の多くの子供と同様に速度を上げることで坂を上らせようと考えていた。また部品数も減らすことで費用がかからないという一側面からの考えしか記述がされておらず、まだ各ポイントの特徴を充分に捉えることができていないことがうかがえる。

(2)　第３時

ア　学級全体の様子

第３時には，各班が課題解決に向けて取り組む中でうまくいかなかったことを発表させ，それらを改善する工夫について検討させた。ここでは、「ギア比を色々変えてみたけど、結局坂は上らなかった。基本形１では電池が一本では足りないのではないか。」「走っている途中で歯車がずれて噛み合わなくなってしまって走行が安定しない。」という問題が発表され、それに対する改善策を検討した。そして、電池の本数を増やすことで坂が上りやすくなる一方で、電池を増やすことは実際の車で言う「燃費が悪い」状態であること、部品数を増やすことで車体を丈夫な構造にすることができギアの空回りを防ぐことができる一方で、部品数が多く構造が複雑になれば部品同士の接触で逆に走行が安定しなくなり得ることや、実際の車では部品数が多くなればコストも高くなってしまうことも確認した。これらの活動から、回転速度と回転力だけでなく電池の本数や部品数も各ポイントにおいてトレードオフの関係にあることを捉えさせ、全てのポイントを最適な状態にすることは難しく、課題に即して各ポイントの要素を変形させる必要があることを再確認した。

イ　生徒Ａの様子

以下は、第３時に生徒Ａが考えたプライオリティチャートの記述である。

第３時の生徒Ａのプライオリティチャートの記述
スピードと馬力を１：１で考えた。前回とは違い、電池の数を二つにして環境の事も考えた。パーツの数は少し多め。

回転速度や回転力について検討したことや、電池の本数から環境的側面について、部品数から経済的側面について検討したことが記述されているが、課題のどの部分を受けてどのように捉えたのかまでは記述されておらず、まだポイントについて深く理解できていない。

(3)　第４時

ア　学級全体の様子

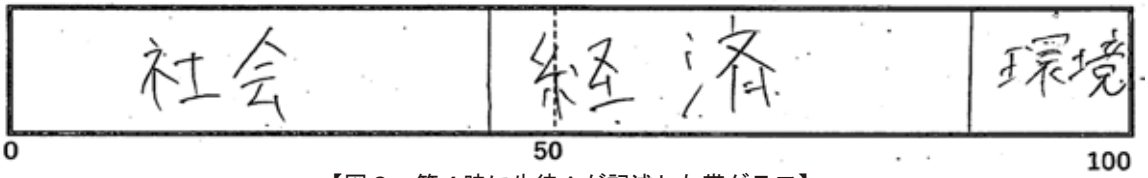
第４時には，「正確な動きをする電気自動車」という課題をより具体的するため「まっすぐに進み坂道を 10 秒で上る電気自動車を作ろう」として，これまでの課題をより具体化させた課題を与え課題解決に取り組ませた。また、各ポイント間のトレードオフの関係を捉えやすくするために各ポイントに対応して「時間が 10 秒であること」「使用した電池の本数が少ないこと」「まっすぐに進んだこと」の三項目を点数化し、合計３００点満点の中でより高得点を取ることを目指して取り組ませた。電気自動車については基本形１でうまくいかなかったとして前時に検討した内容を踏まえた電気自動車（以下、基本形２）を基に課題解決に取り組ませた。

まずは「坂を上らせることが大切」という同じ考えからも「そのためにギアを工夫する」と社会的側面を重視するグループや、「電池の本数を増やして、まずは坂を上らせる」と考えているグループもあり、課題解決に向けて様々と検討している様子が見られた。

イ　生徒Ａの様子

生徒Ａは、課題の中で 10 秒という時間の指定よりも、まずは車として坂を上りきる方が大切だと捉え、そのために電池の本数を増やすことを考えた。しかし、ギア比を変えてより回転力を上げることではなく電池の本数を増やすことを選択したことについては記述がされていない。

部品数については、以前は単に部品数が少ないことを良しとした記述もあったが、今回は逆に安定性を求めて部品数を増やすことを選択しており、ポイントの特徴を理解し課題に合わせて要素を変形させることができている。その上で、プライオリティチャートの帯グラフでは社会的側面と経済的側面の優先順位を同等で上位に上げ、環境的側面の優先順位は低めに記述している。



【図２　第４時に生徒Ａが記述した帯グラフ】

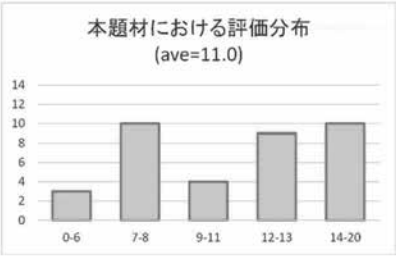
第４時の生徒Ａのプライオリティチャートの記述

電池を多くして坂を上らせないと、そもそも始まらない。また、遅いと車として成り立たないと思った。また、パーツを多めにして安定させることが大切だと考えた。

(4) 第５時

ア　学級全体の様子

第５時には，前時に検討したポイントの優先順位とその割合に応じて基本形２から利点を伸長させたり、欠点を補完させたりして車を改良する工夫を検討させ、実際にスロープ型のコースを走行させた。まずはギア比から検討するグループも多かったが、tech 未来ではギアを複雑にすれば全体的に部品数も多くなってしまうことから、ギアのみを中心に深く検討するグループは見られなかった。無駄なエネルギーロスをなくすために構造について念入りに確認したり、走行時に片側に曲がっていってしまうことから、車体の重心の位置を考えたり左右のバランスを考えたりするグループもあった。またより燃費の良い電気自動車を目指し、10 秒という時間設定の優先順位はさげてあえて電池一本に挑戦しようとするグループもあった。



振り返りの記述を評価指標のルーブリックに当てはめて評価したところ，学級全体の評価は，14 点以上のＡ評価が 10 名，７から 13 点のＢ評価が 23 名，６点以下のＣ評価が３名であった。

イ　生徒Ａの様子

生徒Ａは、回転速度と回転力をバランスよく最適な状態にしないと課題が解決できないと考えて社会的側面を優先させた。また、より高得点の獲得のためにまっすぐ進むことを目指し、そのために経済的側面も重視することを記述している。しかし、環境的側面を優先させていなかった理由については触れられていない。また、社会的側面と経済側面を優先させた理由についても、課題との関わりについては触れられておらず、優先順位とのその割合を決定づけた根拠が明確ではなく自分なりの判断で優先順位とその割合を決めており、評価基準表の項目①②ともに２点である。

生徒Ａのソリューションシートについてのリフレクション・モニタリングの記述では、「電池が一個では上らなかったから二個にした。」「パーツを左右どちらかにかためると曲がってしまうから、左右対象にした。」という記述があり、工夫した内容は記述されているものの，各ポイントの特徴がどのようなもので何をねらってそのような工夫をしたのか触れられておらず、評価基準表の項目③は２点となる。

また、電池を二つにすることによる環境的側面でのマイナス面や、部品数を多く数ことでの経済的側面でのマイナス面についても触れられておらず、トレードオフの関係を十分に考慮して解決策を導き出したとは言えず、評価基準表の項目④は２点となる。①から④までで合計８点でありＢ評価であった。

第５時の生徒Ａのプライオリティチャートの記述（リフレクション・モニタリング）

社会的側面を優先することで、ギア比を調節して、坂を１０秒で上るようにした。スピードを重視すると、坂を上らず力強さを重視するとまた坂を上らないので、そこを調節した。また、パーツを左右対象にしてバランスを取り、まっすぐ進んで１００点を取れるようにした。少し重めにして、力強さを出して坂を１０秒で上れるようにしました。（経済的側面）

第５時の生徒Ａのソリューションシートの記述（リフレクション・モニタリング）

ギア比を赤：黄にすることで、しっかりと坂を上りスピードもそこそこ良くなった。電池一個ではスピードが出ず、坂も上らなかったので、電池二個にした。これにより坂を上りスピードも出るようになった。パーツを左右どちらかに固めると、曲がってしまうので、左右をほとんど対象にして真っ直ぐ進むようにした。最初ギア比は赤：青にしたが、これだと坂を上らなかったので力強い黄を使って坂を上るようにしました。

６　実践の成果と課題

回転速度と回転力の関係のように、トレードオフの関係にあるものを体験的に捉えさせたことでポイントに関する理解が深まった。また、それらの体験的に獲得した知識をソリューションシートにまとめてから、プライオリティチャートで優先させるべきポイントについて検討する場面もあったが、ソリューションシートとプライオリティチャートを同時進行で進めることで、最終的に解決策を導き出す過程までの中で、子供が思考を働かせる対象を焦点化させることができた。ただし、最後にリフレクションモニタリングで課題解決までの過程を振り返ったときに、単にその過程になぞって振り返っているだけで、自分たちが導き出した解決策について客観的に見直すことができていない様子が見られた。リフレクションモニタリングの活動内容やプリントの記述内容について再度見直しをしていく必要がある。

Ⅳ　まとめ

２年次に学習展開を見直し、ポイントを中心に授業を展開する流れに変えたことで、思考を働かせる対象を焦点化させることができた。このことによりプライオリティチャートを考える時に検討した内容を、解決策を導き出す場面で活かし「何のために」「どういう工夫をするのか」など、ポイントについて系統的に考えて解決策を導き出すことができるようになった。

また、単に既存の解決方法を提示するのではなく、学習展開の「②ポイントの抽出」の段階で各ポイントをそれぞれ優先させた解決方法を考えさせたり、体験的に捉えさせたりしたことで、各ポイントの特徴や役割などから知識を結びつけて捉え、各ポイント間のトレードオフの関係について考えやすくなった。トレードオフの関係を意識したポイントの要素の変形としては、一つのポイントを優先させるために、他方のポイントの要素については伸長や補完をしてプラスに変形させるのではなく、あえてマイナスな状態に要素を変形させる意見もあった。加えて、学習展開の「②ポイントの抽出」で各ポイントをそれぞれ優先させた解決方法を想起させたことで、「④ポイントと解決方法との照合」段階で一部の活動が重複していたことも解消された。

一方で課題もいくつか残った。個人やグループで導き出した解決策が結果的に課題に即したものになっていない場面もあった。自分たち（個人やグループ）で試行錯誤を繰り返す中で主となる問題を捉え違えてしまったことが原因だと考える。子供の捉え方により検討する対象が変わってしまわないような課題やポイントの設定が必要となる。

また、リフレクションモニタリングでの記述が振り返りとして十分に機能しておらず、プライオリティチャートで最後に書いた考えがそのままリフレクションモニタリングとして記述されている事もあった。解決策を導き出した過程についてのリフレクションモニタリングにおいても、なぜそのような工夫をしたのかについて理由を記述しているが、その解決策により結果はどうだったのか、その工夫が良かったのかなど、解決策を導き出したことの結果まで振り返ることまではできていない。各プリントにおいて記述させる目的や内容を再度整理し、できるだけ記述させる箇所は減らしていくことと合わせて、場合によってはテンプレートを用いた記述式のように必要な情報が記述されるような工夫をしていきたい。

引用文献

1)　文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房，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四つの次元－知識，スキル，人間性，そしてメタ学習－』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2019年７月29日)
江川玟成『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』，ジアース教育新社，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2019年７月29日)

家庭分科会

「消費生活」分野における授業実践

愛知教育大学附属高等学校　　橋爪友美子

Ⅰ　目　的

2018 年 6 月の民法改正により 2022 年 4 月 1 日から成年年齢が 18 歳に引き下げられ、18 歳から一人で有効な契約をすることができるようになる一方、保護者の同意を得ずに締結した契約を取り消すことができる年齢が 18 歳未満までとなることから、家庭科においては、自立した消費者の育成のため、また、若年者の消費者被害の防止、救済のためにも、消費生活に関わる内容についてより一層の指導の充実を図ることが必要である。

今年度の授業においては、消費者庁が出している「社会への扉」という教材を活用し、消費生活の現状と課題、契約の重要性、消費者保護の仕組みについて理解させ、自立した消費者として、適切な意思決定に基づいて行動できる力を養うことを目標に行った。また、教科・横断的な取り組みとして、公民科と連携し、消費者教育の分野において一年次の現代社会で学んだ基礎的な知識をもとに、より生徒が主体的・対話的で深い学びができる授業をしていきたいと考え、公民科の田中博章先生と共に、三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング株式会社研究員の平川彰吾氏を外部講師として招き授業を行った。

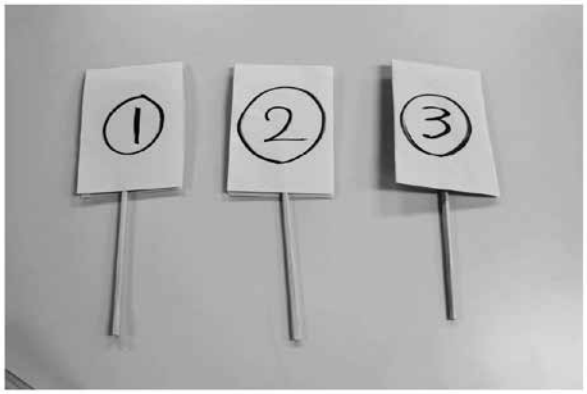
Ⅱ　方　法

（1）「社会への扉」の活用

まず初めに、消費者庁が出している「社会への扉」という教材を使用して授業を行った。この教材は消費者教育推進法の目的（消費者教育を総合的かつ一体的に推進、国民の消費生活の安定・向上に寄与（第１条））と、基本理念（消費生活に関する知識を習得し、適切な行動に結びつける実践的能力の育成（第３条第１項）、主体的に消費者市民社会の形成に参画し、発展に寄与できるよう積極的に支援（第３条第２項））を踏まえた、主として高校生を対象とした消費者教育の教材である。高校生が近い将来成人として、消費生活を送るうえで、必要な「契約」、「お金」、「暮らしの安全」に関する知識を習得し、消費者トラブルに見舞われたときは消費生活センターに相談できる消費者市民になることを目的に作成されたものである。

※１２のクイズで学ぶという形式で、今回はパワーポイントを活用し、クイズ→解説という方法で行った。クイズの答えが３択になっていたため、答えを考える際に（写真１）のような３本の札を作り、グループで、話し合いの場をもち、答えを１つ選び、札を挙げてもらう形式にした。このことにより、一人で答えを出すよりも、多くの人の意見を聞くことができ、様々な考えを導き出すことができる。また、正解した際の喜びの共感や、間違えた時のインパクトがより強く感じられ、記憶に残ると考えられる。

注）※ 社会への扉教師用解説書より



（写真１）

グループの代表として札を挙げる生徒

（２）家庭科、地理歴史・公民科における教科・横断的な消費者教育の授業実践

次に教科・横断的な取り組みとして以下のような授業を行った。

－知財創造教育における「創造・保護・尊重・活用のステップ」を取り入れて－

愛知教育大学附属高等学校　田中　博章　橋爪　友美子

1　研究のねらい

2022 年度に実施される 18 歳への成年年齢の引き下げは、保護者の同意を得ずに締結した契約を取り消すことができる年齢が 20 歳未満から 18 歳未満へと変わったことを意味する。自立した消費者を育成するため、家庭科と公民科との授業を通して、消費者契約の重要性、それに付随する消費者の権利行使の仕方など学習する。従来の指導では、家庭科、公民科それぞれの単元で消費者教育を行っていた。新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」の視点でのアプローチによって、生徒の学習方法を変えることをも重要視している。主体的・対話的で深い学びの視点とは、学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら見通しをもって取り組み、自己の学習活動を振り返ってつなげる学びである。「対話的な学びの視点」とは生徒同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えることで、考えを広げ深める学びである。「深い学び」の視点とは習得・活用・探究という学びの中で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を形成し、問題を見いだして解決策を考えたり、創造したりする学びである。これらを総合したものが「主体的・対話的で深い学び」の視点である。※1 このことを踏まえて、家庭科と公民科の消費者教育における単元構成を学習内容の関連性などを考えた上で再構築させ、教科・横断的なカリキュラムデザインを行い、授業実践をすることが重要と考える。

２　知財創造教育の「創造・保護・尊重・活用の視点」※2

知財創造教育では、生徒の持つ創造性・クリエイティビイティを伸ばし、価値創造を高めることをねらいとしている。そのために単元における学習指導案を作成する際に知財創造教育の創造・保護・尊重・活用の視点を関連させて行うことで、授業を通じて創造性を育みながら、創造を尊重するマインドを醸成し、創造を通じて社会を豊かにしようとする意識をもたせることができると考える。※2

知財創造教育における「創造」においては、まず、課題を見つけ出す力を身に付けさせる。それを受けて課題を解決するアイデアを作り出す。最終的にはそれらの学習で身に付けた力を他者へ表現する力を育成する。こうしたプロセスは、社会、技術、アートなど各種領域で見出される。

「保護」においては、価値への感度を高めることをねらいとしている。「尊重」においては既存のアイデアを尊重する。最終的な段階としてアイデアが知財として生み出される場面において、「創造」における他者への表現する力を高めるとともにアイデア等の保護を行う。

「活用」は、「創造」、「保護・尊重」を受けて他者への貢献と実践を行うことを目指している。

3　公民の「現代社会」から「公共」における消費者教育

「現代社会」におきる諸問題を自分の問題として考え、自らが主体的な消費者として「政治・経済」に関わっていく観点からは、消費者教育は極めて重要であるが、公民科では「消費者の権利」の視点から問題を捉えることが欠落している点が指摘される。「消費者として主体的に判断し行動すること」が今、求められているのであり、「消費者の権利」を認識させ、「生きる力」に直結する消費者教育が公民科でも行われるべきである。公民の新設科目「公共」では、消費者教育の重要性にも言及している。消費者教育の一環として、法テラスや消費生活センターが提供している被害事例を学ぶことも考えられる。

4　家庭科・公民科教科横断型カリキュラム構成

ＴＴでは、学習場面で主となって指導する教師を、副となる教師が支えていくことが大事である。また、異教科とのＴＴにおいては、指導内容の単元が変わる際に、主に指導する立場から副となって主となる教師を支えていく立場になる場面転換が難しいポイントとなる。※3　本授業実践では、目標やニーズ、教員数、学習スペースなどに応じて、複数の形態を混合、組み合わせ（ 導入：全体［① 型］→展開：グループ［④型］→まとめ：全体［①＋②型］）※4などのバリエーションが考えられる。授業をスムースに進めるために形態を選ぶのではなく、目標や学習課題に応じて形態を選択、工夫することを大切にする。

5　家庭科・公民科教科横断型学習指導案

⑴　令和２年１月２３日（木）　第４限　(12:30 ～13:20)

⑵　担当授業　　２年５組（３８名）

⑶　指導者 教諭 橋爪　友美子（家庭科）　田中　博章（公民科）

外部講師　三菱UFJリサーチ＆コンサルティング株式会社研究員　平川　彰吾

⑷　授業会場　被服教室(新館３階)

6 題材名　自己責任が果たせる自立した消費者を目指す

⑴教材観

消費生活に関する基礎的な知識を習得させるとともに、消費者として責任を持って主体的に行動できるようにする。 経済活動は生活資源の重要な要素である金銭の動きである。しかし、現在では決済方法の多様化や金融サービスの増加に伴って、高校卒業後間もない若者の消費者トラブルが増えており、高等学校家庭科や公民科における消費者教育の必要性が高まってきている。そこで、家庭科と公民科の重なり合う単元である消費生活の現状及び消費者の権利と責任を自分の意識や行動の妥当性を考えながら学習することにより、消費生活に関する意識が高まり、消費者として主体的に判断できる力を養うことにつながると考える。

⑵ 生徒の実態

２年５組の生徒は男子２０名、女子１８名の構成である。理系クラスであり、授業の取り組みは意欲的であり、様々な分野に興味をもっている生徒が多い。一方では、消費活動に関する条件や価値観は家庭によって様々であり 生徒にとって自己の消費活動を客観的に捉え、判断することは難しい。さらに多くの生徒は保護者からもらうお小遣いの範囲内で消費活動を行うため、消費者としての自覚が乏しい。その中で、本時の指導目標である、社会の変化と消費生活の現状、及び消費者の権利と責任について理解させ、消費者として主体的に判断できるようにする必要がある。

7 評価規準

⑴関心・意欲・態度

自らの消費生活を振り返り、持続可能な社会を目指して、自分たちができることに関心を持って、取り組もうとしている。

⑵思考・判断

持続可能な消費行動や食生活の在り方について課題を見いだし、その解決に向けて思考を深め、消費者市民として適切な意思決定ができる。消費者として主体的に判断できるようになるために、消費生活の現状と課題、消費者の権利と責任について考えを深めている。

(3)技能・表現
社会や環境に配慮した消費行動に必要な情報を収集・整理し、他者に伝えることができる。
(4) 知識・理解
自らの消費行動が社会や環境に与える影響を理解し、自立した自己責任が果たせる消費者を目指す。

8　指導と評価の計画（全３時間）
①　消費生活と社会・環境とのつながり　　２時間
②　自己責任が果たせる自立した消費者を目指す　　１時間(本時)

過程	学習活動	形態	指導上の留意点	評価基準
導入 5分 保護	・本日の授業の流れを説明する。消費税増税に伴いキャッシュレス化が進む中、クレジットカードの様々な問題を考える。事前にとったアンケート結果をもとに本校の生徒の実態について説明する。（橋爪T）	一斉	・公民科での既習事項であることを伝え，増税後にキャッシュレス化が進む中どのような問題があるのかを考えさせる。	・消費者問題に対して自分の意見をもち、協議に 積極的に取り組んだか。 （関心・ 意欲・態度） （思考・判断）
尊重	・公民科「現代社会」での既習事項を振り返り、キャッシュレス化の動向について、外部講師の紹介を兼ねて説明する。（田中T）（三菱ＵＦＪリサーチ&コンサルティング会社研究員平川氏の紹介） ・平川氏よりLINE PAY などキャッシュレス化がどのように進んでいるか資料を提示し、説明を受ける。		・消費税増税後キャッシュレス化が進む中、様々なあらたな問題が起こりうることを知り、どのような消費者としての行動が求められるか考えさせる。	
創造	・グループごとに現金、キャッシュレス、それぞれの便利な点、問題点を考える。キーワードを付箋に書き、グループ協議をし、ランキングを付け、B紙に貼り、その結果を発表する。 （橋爪T）	グループ	・グループごとに現金とキャッシュレスそれぞれの便利な点、問題点を考えさせ，思いついたキーワードを付箋に記入させる。 ・付箋に記入した内容を基に、グループで協議をさせる。	・適切な意思決定に基づいて行動する消費者となるために、考えを深めることができたか 。 （思考・判断・表現）
活用	・事業者にとってよりよいキャッシュレス化の方向性、消費者にとってよりよいカードの使い方などを考える。（橋爪T）	一斉	・消費者の権利と責任を確認し，権利と責任を果たす消費行動とは何か考えさえる。	・責任ある消費者として、実践しようとしているか （関心・意欲・態度）

注）

※1　教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善のための実践研究より参考

※2「知財創造教育」の視点を含めることでの改善例　本校における高等学校シンポジウムにおいて三菱ＵＦＪリサーチ＆コンサルティング会社知的財産コンサルティング室研究員平川彰吾氏による発表原稿より

※3　静岡県総合教育センター*www.center.shizuoka-c.ed.jp*

※4　ＴＴ 学 習 形 態

ＴＴによる学習形態は、大きく次の６種類に分類することができる。

①単集団（全体支援型）Ｔ１は集団全体を進める。Ｔ２は、集団全体を見ながら、支援が必要な子どもを支援する。Ｔ２は学習課題の理解を助ける、活動を補助するなど、課題や場面に応じた支援を行う。

②単集団（個別支援型）Ｔ１が全体を進める。Ｔ２は、特定の子どもの支援を担当する。全体の授業のねらいに沿って、担当の子どもが同じ学習活動を行えるよう支援する。学習集団が比較的等質で、特定の子どもに支援が必要な場合に用いられる。

③ 単集団（小グループ支援型）

Ｔ１が授業を進め、Ｔ２は、支援が必要な複数の子どもの支援を担当する。

④ 複数集団（グループ巡回支援型）

小集団で学習を進め、教師はグループ間を巡回して指導する。

⑤ 複数集団（グループ分担支援型）

小集団で学習を進め、教師は担当するグループで指導する。同じ課題を少人数で、細やかな配慮で学習したり、子どもの様子に応じて設定された異なる活動をしたりする。

⑥ 集団連結（合同学習支援型）

ダイナミックな活動をねらい、大きな集団で学習する。Ｔ１ が全体を進め、Ｔ２などが支援する。（①型と同じ）複数学年、学部全体といった集団で行うことで、活気あるダイナミックな活動が期待できる。集団が大きいため、有効に機能するためには、事前の打合せを十分行うことが必要である。

Ⅲ　考察とまとめ

（1）社会への扉の活用により、消費生活の意思決定や契約の重要性、お金の仕組み、消費者保護の仕組みについて、学ぶことができた。その際、グループで話し合いの機会を持たせ、問いに対する答えを考えさせることにより、効果を高めることができた。

（2）家庭科、地理歴史・公民科における教科・横断的な消費者教育の授業実践では、最近話題となっているキャッシュレス決済について考えを深めた。キャッシュレス・消費者還元事業を知っているかどうかという質問から入り、事前に２年生対象に行ったアンケート結果をもとに本校の実態を知らせた。（※アンケート結果は後に示す）本校生徒の中には電子マネーのｍａｎａｃａについては８１．７％とかなり多くの生徒が使用していた。また、急速に普及している新しい決済手段であるスマホ決済についても２割ほどの生徒が使用していた。このような生徒の実態の中で、今回グループワークとして、現金、キャッシュレス（クレジットカード、デビットカード、電子マネー、スマホ決済）の便利な点、問題点（課題）をそれぞれ挙げ付箋に書き、さらに多いものからランキングをつけてＢ紙に貼っていった。（写真２）ランキングを付けることにより、出した意見について、グループで検討し、さらに考えを深めることができると感じた。まとめたＢ紙は壁に貼り、班ごとに発表をした。発表後の生徒の感想から、「キャッシュレスは使いやすくて便利な部分が多いと思っていたが話し合ってみて、トラブルが発生したり、使いすぎたりしてしまうことに気づくことができた」「自分も最近スマホ決済を使い始めたが、今回メリット、デメリットを知ったので注意をしながら使っていきたい」など、キャッシュレス決済をしたことのある生徒や、なんとなく便利そうだと思っていた生徒にとって、様々な問題点もあるということを知るよい機会になった。

キャッシュレス決済をしたことのない生徒も「クレジットカードは、高校生なのでまだ使用できないが今後使うことになるかもしれないので、今回学んだメリット、デメリットを考えて使うようにしていきた

いと思う」「いつもはキャッシュレスを使う機会が少なくて考えるのは難しかったけれど、いいところがたくさんあった。しかしデメリットも少なくないので現金とキャッシュレスを併用し、上手に活用していきたい」といった意見もあり、キャッシュレス決済を身近に感じることができたようだ。また、「それぞれのグループの発表を聞いて自分たちで考えた意見とは、まったく違った思いつかないような意見がたくさんあってすごく勉強になった」など、他の人の発表を聞いて気が付かなかったことも気づくことができたという意見もいくつかあった。

知的創造教育の観点からみると、今回のグループワークでは、「創造」における課題を見つけ出す力の段階であり、今後は見つけ出した課題を解決するアイデアを作り出し、それらを他者へ表現する力を育成する取り組みをしていく必要がある。また、「保護・尊重」としては、既存のアイデアを尊重し、価値への感度を高めることができるように、授業の中で各社のマークを例に挙げ、著作権、商標権などにも触れた。このようなことは、普段の授業から意識して行っていくことが大事であると感じた。「活用」に関しては今回の授業を通して学んだことを、家庭での実践に生かし、そして、将来、事業者となった際などには他者への貢献と実践を行っていって欲しいと思う。

（写真２）

生徒の発表の様子

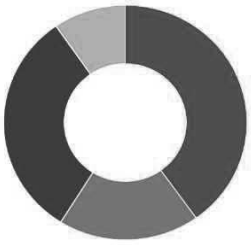
今回、外部講師の平川氏より、キャッシュレス化の今後の動向、そして、キャッシュレス決済には様々なトラブル・リスクがあるにもかかわらず、なぜキャッシュレス決済を進める意義があるのかといったような講義を受けることができた。家庭科単独の授業では、消費者の立場からみた現金・キャッシュレスの便利な点、問題点（課題）について考え、どのように今後使っていけばよいのかを考えることにとどまりがちであったが、地理歴史・公民科との連携により、事業者の立場からのメリット（例えば、レジ締めや現金管理の手間の削減、キャッシュレス決済に慣れた外国人観光客の需要の取り込み、データ化された購買情報を活用した高度なマーケティングの実現など）についても考えることができた。このことは、家庭での実践だけでなく、将来働くようになり、事業者となった時の実践にもつながっていく。

生徒の広い視野を養うためにも、教科の枠を超えた教科・横断的な授業はとても有意義なものであると感じた。

＜※ 事前アンケート結果＞

設問1 あなたは、2019年10月1日の消費税率引上げに伴い、消費税率引上げ後の9カ月間に限り、中小・小規模事業者によるキャッシュレス手段を使ったポイント還元を支援する「キャッシュレス・消費者還元事業」を実施することを知っていますか？

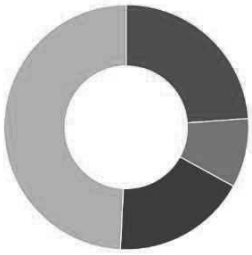
回答数178



- 選択肢1　79人(40.1%)　知っている
- 選択肢2　37人(18.8%)　聞いたことがある
- 選択肢3　62人(31.5%)　知らない
- 未回答　19人(9.6%)

設問2 設問１で「知っている」と答えた人に尋ねます。 ポイント還元のためにキャッシュレス（クレジットカード、電子マネー、スマホ決済など）の手段を利用したいと思いますか？

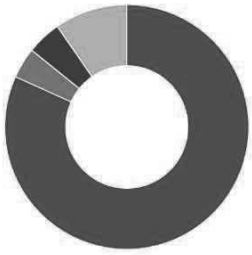
回答数100



- 選択肢1　47人(23.9%)　利用したい
- 選択肢2　18人(9.1%)　利用したくない
- 選択肢3　35人(17.8%)　わからない
- 未回答　97人(49.2%)

設問3 現在、多種多様なキャッシュレス手段が登場しています。例えば、「クレジットカード」、「電子マネー」、スマートフォンを使った「スマホ決済」などの種類があります。そのことについてたずねます。 あなたは、あらかじめお金を入金して使う電子マネー（プリペイド　前払い）、例えば　ｍａｎａｃａなど使ったことがありますか？

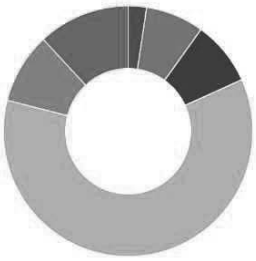
回答数178



- 選択肢1　161人(81.7%)　ある
- 選択肢2　8人(4.1%)　ない
- 選択肢3　9人(4.6%)　家の人は使っている
- 未回答　19人(9.6%)

設問4 設問３で「ある」と答えた人に尋ねます。次のどのカードを使用したことがありますか？

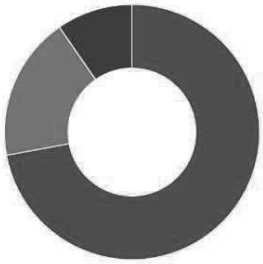
回答数222



- 選択肢1　6人(2.4%)　Ｅｄｙ（エディ）
- 選択肢2　19人(7.5%)　Ｎａｎａｋｏ（ナナコ）
- 選択肢3　21人(8.3%)　ＷＡＯＮ（ワオン）
- 選択肢4　153人(60.7%)　ｍａｎａｃａ（マナカ）
- 選択肢5　23人(9.1%)　その他
- 未回答　30人(11.9%)

設問5 あなたはタッチ決済であればスピーディな決済であることを知っていますか？

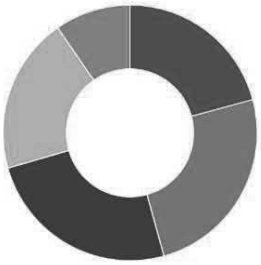
回答数178



- 選択肢1　142人(72.1%)　知っている
- 選択肢2　36人(18.3%)　知らない
- 未回答　19人(9.6%)

設問6 スマートフォンであなたはスマホ決済（例：ＰａｙＰａｙ，ＬＩＮＥ Ｐａｙ、楽天Ｐａｙ、ｄ払いなど）をしたことがありますか？

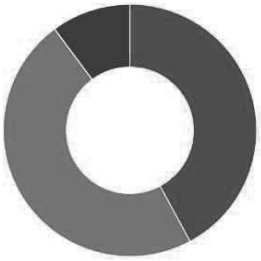
回答数178



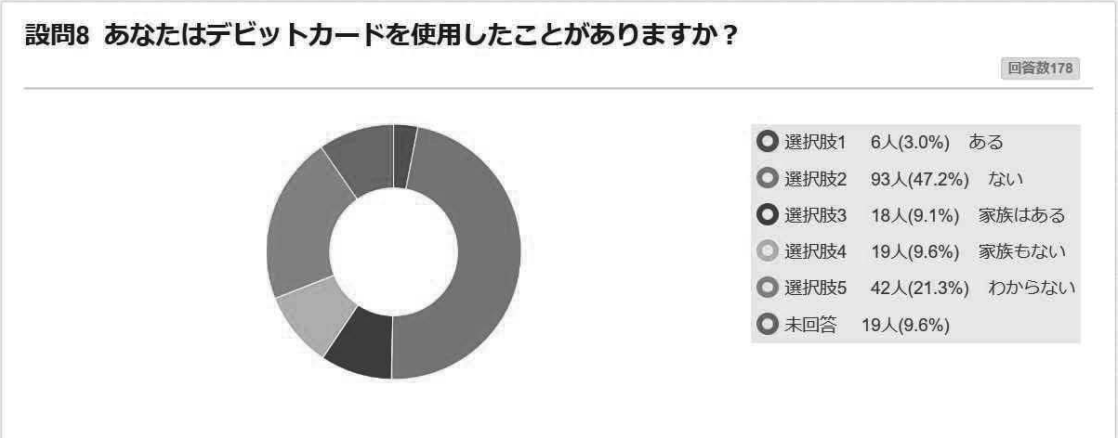
- 選択肢1　41人(20.8%)　ある
- 選択肢2　49人(24.9%)　ない
- 選択肢3　49人(24.9%)　家族はある
- 選択肢4　39人(19.8%)　家族もない
- 未回答　19人(9.6%)

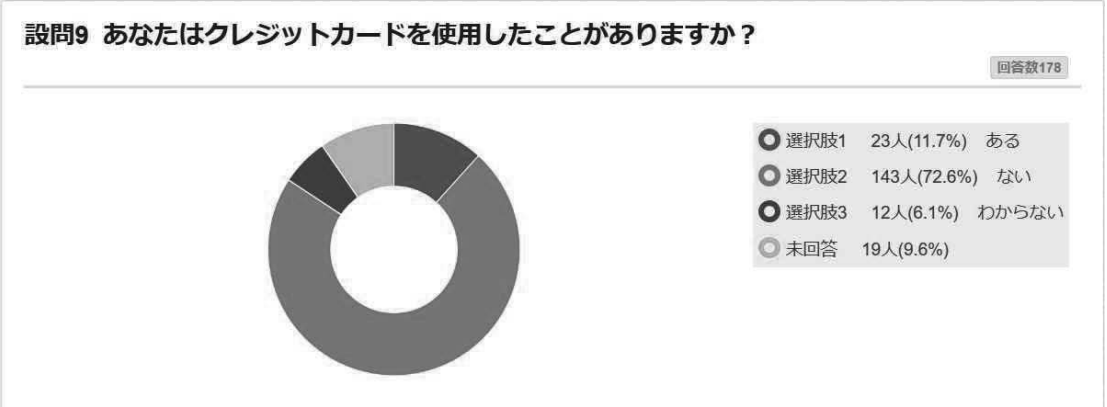
設問7 あなたは、買い物時に口座から引き落とされるデビットカードの「即時払い」について知っていますか？

回答数177



- 選択肢1　83人(42.1%)　知っている
- 選択肢2　94人(47.7%)　知らない
- 未回答　20人(10.2%)





参考文献

文部科学省　高等学校学習指導要領解説　家庭編　平成３０年版

道徳・特活分科会

議論する道徳

附属名古屋小学校：恒川圭，早瀬義之，水野将弘
附属岡崎小学校：前崎伸周，山盛誠治
附属名古屋中学校：沼山季代典
附属岡崎中学校：坂田周一
愛知教育大学：黒川雅幸，小嶋佳子，下村美刈，
鈴木健二，中山弘之，野平慎二，山口匡

まえがき

夏休みの宿題として「読書感想文」が課されることがある。この「読書感想文」，教育大学の学生にもすこぶる評判が悪い。それにはいろいろな理由があるが，「感想（感動）」と「文（ことば）」のつながりという観点から考えてみる。

本来，私たちが何かに感動した時，その感動は最初からことばとして表現されるわけではない。「わー！」「きゃー！」のように叫んだり，跳び上がったり走り回ったりするのが最初の素直な反応だろう。そうだとすると，ある本を読んで感動した時の素直な表現は，読書感想「文」ではなく読書感想「叫び」や読書感想「跳び上がり」となるはずである（極端な物言いだが）。

もっとも，叫んだり跳び上がったりしている人を見ても，その人がその本の何に感動したのかは他人には分からない。その点，ことばはかなり伝達性の高いメディアである。叫びや跳び上がりよりも，言葉で丁寧に表現するほうが，感動の中身は他人に伝わりやすい。このように見ると，感動やその表現である「叫び」や「跳び上がり」が落ち着き，それを冷静に振り返り分節的にことばで表現できる段階になって始めて，読書感想「文」の出番がやってくると言える。ことばの出番は，実はずいぶん後なのである。

このように見ると，読書感想文の評判が悪い理由のひとつは次のようになる。すなわち，読みたくもない（？）課題図書を読まされ，他人に伝えたい感動もないのにそれを最初から「文」（しかも800～1200字もの！）で表現させようとしているところに無理と倒錯があるのである。ことばの前段階として，まず何か他人に伝えたいもの，どうしても伝えなければならないものがなければならない。そして，それをどうしても相手に伝えなければならない時，しかも相手と共通のことばを持っていない場合には特に，人は強いられなくとも，身振り手振りや表情など身体表現を総動員して自ら相手に伝えようとする。もちろん，伝えたいことを冷静に分節化し，相手に理解してもらえるようにことばで表現できるならばそれに越したことはないが，上で見たとおり，実はそれはかなり高度な技である。

道徳の教科化に際して，「議論する道徳」がひとつのキャッチフレーズになっている。道徳科に限らず他の教科でも「対話的な学び」が強調されている。この流れを受けてほとんどの授業でペアやグループでの話し合いの場面が設けられている。ここで注意しなければならないのは，上の読書感想文の例で考えたように，何よりも「他人に伝えたいことがある」ことが大切だということである。伝えたいことがないまま形式的に話し合いを取り入れたとしても，子どもたちの成長は望めないだろう。逆に言えば，考えたことや伝えたいことがあれば，それはつぶやきや叫びや跳び上がりなどとしてまずは表現される。その表現の芽をことばという形式へと育て，理解してもらえるよう相手に伝えるとともに，相手の語りを理解し，自他の相違に気づくことが学びと育ちの一歩となると言えるだろう。

本年度の道徳・特別活動分科会では，「議論する道徳」をテーマに，議論を通した学びと育ちについて検討した。以下，各附属学校の取り組みと大学教員の論考を中心に報告する。

【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年間で扱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，公徳心をもって行動すること　→　規則の尊重 ◎　思いやりの心をもち，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こと　→　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】

1．道徳教育の重点目標

・望ましい生活習慣の定着及び決まりを守ろうとする規範意識の向上を図ろうとする児童
・自他の存在を尊重し，協力し合ってよりよい共生社会を築こうとする児童
・集団の一員としての自覚を深め，自分や他人のよいところを生かして積極的に参加して，何事にも責任を果たす児童

2．道徳教育の実施体制

く す の き 学 習
（生活科・総合的な学習の時間）
○集団を軸に，問題解決を図りながら展開する創造的な学習を通して，互いを認め合う他者理解の姿勢を育成する。

外 国 語 活 動
○外国語による言語や文化について体験的に理解することを通して，日本人としての自覚をもって世界の人々との親善に努めようとする態度を育成する。

特 別 活 動
○自主的・協力的活動を通して，道徳的実践の体験をすることにより道徳性を育成する。
・学級活動　・児童会活動
・クラブ活動　・学校行事

生 活 指 導
○日常生活全体を通して，基本的な生活習慣，礼儀等の生活上の約束，社会生活にかかわるきまりを身につけるとともに，集団や社会の一員として自覚をもって行動しようとする態度を育成する。

推 進 体 制
○校長の方針の下，道徳教育推進教師を中心とした全教職員による協力体制をつくり，道徳の時間の指導，各教科における道徳教育，家庭や地域との連携の基づく道徳教育などを機能的に推進する。

特別の教科　道徳の時間
（補充・深化・統合）
○道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め，道徳的実践力を育成する。

特 色 ま る 教 育 活 動

共生教育
○附属岡崎三校の児童，生徒がともに活動することを通して，仲間とのかかわり方を学び，相互理解の精神を育成する。

心のバリアフリー
○低い年齢段階から体験的に障害に対する理解を深め，肯定的な態度を育成する。

異学年交流
○姉妹学級やペアの子との活動を通して，交流を深め，ともに生活していこうという気持ちを高める。
・上級生としての自覚を高める。
・上級生から学ぶ姿勢を高める。

国際理解教育
○諸外国の人々のくらしや文化に興味・関心をもつことができるようにする。
・英語タイム
・ボールステイト大学バリス校交流訪問

ユネスコスクール活動
○ＥＳＤの実践から，多面的・総合的に考える力とコミュニケーション力を育成する。

教　　科
○教科の特性を生かし，目標を達成することを通して道徳性を育成する。
国　語　言語感覚を養い，国語を尊重する心を通し伝統と文化を大切にする態度を育成する。
社　会　地域と歴史への理解を通して郷土を愛する心を養い，公民的資質の基礎的な形成から集団や社会の一員としての自覚を高める。
算　数　見通しをもち筋道立てて考えることや，数理的処理，活動を通して，工夫して生活しようとする態度を育成する。
理　科　体験活動を通して，自然や生命を大切にしようとする態度を育成する。科学的思考を通して，真理を大切にしようとする態度を育成する。
音　楽　音楽の美しさ，楽しさを感じ取る心を養うことで，豊かな情操を培う。
図画工作　造形表現や鑑賞を通して，豊かな情操を培う。
家　庭　家庭生活についての理解を深め，家族の一員としてよりよい生活を築こうとする心情を育成する。
体　育　集団でのゲームを通して，きまりを守る，協力しようとする態度を育成する。
外国語　外国語に触れたり，外国の文化に親しんだりする学習を通して，公正公平なものの見方や人類愛を育成する。

3．道徳授業の特色

・上記の関連性や，下記の各学年における指導の重点をふまえて，系統的な道徳の授業実践を行う。
・子どもたちの見方や考え方のずれや違いを生かした話し合いの場を設定し，相互の考えをかかわり合わせることで，考えを深め，道徳的実践力を育成することを目指す。

低 学 年	中 学 年	高 学 年
・あいさつなどの基本的な生活習慣を身につける。 ・善悪の判断をし，きまりを守る。 ・友だちと仲よくし，助け合う。	・集団や社会のきまりを守る。 ・善悪を判断し，正しいと判断したことを行う。 ・相手を思いやり，身近な人々と協力し，助け合う。	・法やきまりの意義を理解して進んで守る。 ・相手の考え方や立場を尊重し，支え合う態度を身につける。 ・集団における役割と責任を果たす。

4．「議論する道徳」について

・週３回行われている「スピーチ」の場を通して，「話し合い」や「議論」のスキルについては日常的に高めているため，道徳の授業においても積極的に自己の考えを伝える姿は見られている。その一方で，異なる考えを聞き，自己の考えに反映させる部分については改善していく必要性を感じる。今後の課題として，「聞く」という部分について改善策を講じていきたい。

【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，子供たちに次の三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付き，人間としての成長を目指す時間であること。
○　一人一人が感じたことや考えたことを自由に表現でき，周囲もそれを受け止め，考えていく姿勢が大切であること。

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「道徳の時間」に対する意識を取り上げ，話し合う。
○　「道徳の時間」が生きて働いた例（体験）を語る。
○　子どもたちが現時点でもっている「道徳的価値」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徳的価値観の違いを出させ，それに気付かせる。

２．道徳教育の実施体制

附属名古屋中学校では，道徳は「研究部」の所管にある。研究副部長が，道徳主任を担い，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，教材で授業を行う。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あり，いつでも閲覧できるようになっている。

また，毎年７月に生徒指導部，11 月に校務部，帰国部，研究部が各年交替で主催する講演会を開いている。今年度は７月には，鳴門教育大学教職大学院教授，地域連携センタ所長の坂根健二氏に来て頂き，いじめ防止教育に関わる講演をして頂いた。11 月には校務部主催で講演会を開催し，LINE 株式会社の福泉敏子氏に来て頂き，情報モラルやネットを利用したコミュニケーションの在り方について講演をして頂いた。

３．道徳授業の特色

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．議論する道徳について

本校では，道徳の授業を「導入」「価値の追求・把握」「価値の自覚」「まとめ」の四段階で構成して授業を行っている。「導入」では，本時でねらいとする道徳的価値への意識付けや本時で扱う教材の背景に触れたりすることで，「価値の追求・把握」へとつなげていく。「価値の追求・把握」では，教科書を主教材とし，本時でねらいとする道徳的価値について議論が深められる中心発問を設定する。価値対立を促す発問や，問題解決など，教材やねらいとする道徳的価値に合う発問を工夫することで，子供たちの議論が活発になるように促し，議論が深められるようにしていく。「価値の自覚」では，自分の生活を振り返らせる中で，ねらいとする道徳的価値についてこれまでどのような行動を取ってきたか，今後どういう行動をしていきたいかなどを考えさせていく。「まとめ」では，本時の授業を振り返らせ，どのようなことを学んだか，今後どのような行動をしていけるとよいかなどについて考えさせていく。このような形を基本として授業づくりを行い，繰り返し授業を行う中で，道徳的諸価値について，議論を深めていけるようにしている。

【附属岡崎中学校】

１．道徳教育の重点目標

道徳的諸価値についての理解を基に，自己を見つめ，物事を広い視野から多面的・多角的に考え，人間としての生き方について考えを深める学習をとおして，道徳的な判断力，心情，実践意欲と態度を育てる。

＜重点目標＞　※道徳の学習指導要領，校訓「われらの学園」より重点目標を設定した

Ａ．自立心や自律性をもち，規律ある生活をする生徒

Ｂ．それぞれの個性や立場を尊重して人と関わる生徒

Ｃ．自らの将来の生き方を考え主体的に社会の形成に参画する生徒

Ｄ．かけがえのない生命を尊重する生徒

２．道徳教育の実施体制

年度当初教務主任より道徳の全体計画を提案した。それに基づき，各学年の道徳担当を中心に「年間指導計画」を，各教科主任を中心に「全体計画例別様」を作成し，一覧にまとめ，全職員に配付した。それらを活用しながら，道徳の授業を計画，実施している。改善点があれば，年度末に検討，訂正を行い，来年度に引き継ぐ予定である。

道徳の授業は，各学年の道徳担当が中心となって計画し，各担任がその案をもとにして授業の計画，実施をしている。今年度は新しく導入された教科書を活用した授業が多く実践されている。また，時間数の確保のため，学年主任は毎月の道徳授業時数を報告している。さらに，教務主任は道徳の授業数が確保されているかを毎学期ごとに確認し，全体に対して指導，助言を行っている。

３．道徳授業の特色

＜１年生＞　…教科書や副読本を使った授業と，子どもに考えさせたいことに視点をおいた自主開発資料を使った授業とのバランスを考えて行った。行事の前後において，子どもに考えさせたいことを，実態に応じた資料で取り組んだ。特に５月，オリ合宿後の仲間と友情を深めていく時期には，教科書資料「いちばん高い値段の絵」を扱い，友達の存在について考えさせた。また，日常生活におけるトラブルを予想し，自主教材「一通のメール」を開発し，ＳＮＳでのトラブル経験から，自分のあるべき姿について考えさせた。

＜２年生＞　…教科書や副読本の教材だけに留まらず，さまざまな視点で教材を収集し，授業を開発した。「背番号 15 が歩んだ道―黒田博樹―」では，黒田選手の競技人生をとおして，何を大切にして生きていくかなど，自らの生き方の視点に広がりをもたせる授業を行うことができた。また，登場する人物の気持ちにより添う発問だけでなく，「自分だったらどうしたか」，「真の思いやりとはどのようなものか」などテーマ発問を取り入れた授業を展開した。

＜３年生＞　…教科書や副読本の教材だけに留まらず，独自の資料を用いて授業を行った。命を大切さや尊さを真剣に考えさせたいと考え，東日本大震災時に住民に高台避難を呼び続けて亡くなった遠藤未希さんの行動と家族の様子が描かれた資料「天使の声」を扱った。子どもは，遠藤さんと家族の思いを考えることで，命は自分だけのものでなく，家族や仲間にとってもかけがえのないものであるということを実感できた。また，「なぜそう思ったのか」「自分だったらどうしたか」など，教師が適切に問い返すことで，子どもが深く考えることができるように展開を工夫した。

４．「議論する道徳」について

＜取り組み＞　…議論が起こると予想される資料や教材を選定し，発問を工夫する

・立場の違いによって解釈や捉え方が異なる授業展開ができるようにした。「一通のメール」では，登場人

物３名の立場を明確にした後に,「誰がこの中で一番悪いか」という発問で,議論を生む授業構成を考えた。
・小学校でも扱った「泣いた赤おに」を取り上げた。発達段階の違いによって作品に対する解釈の違いが生じ，これまでの捉えと現在の捉えのずれから議論を生み出す授業を構成した。
・子どもが葛藤すると予想される教材を用意することで，議論を促した。「命の選択」では，息子が脳死になり，臓器移植を承諾した夫妻の思いや行動を考える教材を用意した。答えがなく，葛藤する教材を用いることで，自分の考えを伝えたい，人の意見を知りたいと考える子どもが多く，活発な議論が起こった。また，発問も「臓器移植を認めるべきか」から「あなただったら臓器移植を認められるか」と流れを考えて発問することで，子どもが自分事として考え，自分の葛藤をぶつけながら議論する姿を引き出すことができた。

＜今後の課題＞
・子どもが主体的に議論することができように，本音で向き合えるような教材を選定していく必要がある。
・ただ，議論をして「いろいろな考えがあった」という段階で終わるのではなく，「いろいろな考えがあったが，自分はこれが大切だと思う」という，個の考えを生み出すためのてだてについて検討していく。

議論と道徳

野平　慎二（学校教育講座）

1. ことばとからだ

名著『ことばが劈かれるとき』（ちくま文庫，1988 年）のなかで，竹内敏晴は次のように述べている。

「こえとかことばを〈からだ〉の動きと別々に考えることはできない。自分の〈からだ〉の中でその人に対して何か働きかけようという「気」が起こったときに，すっと手が動く，こえが出てゆき，相手にふれる。そのとき，相手のからだの内に，こちらの動きに対応してある動き（自己－触発）が芽生える。その体験を，ことばを理解したという。私とあなたの「からだ」は，その一部としてすでに共通の「ことば＝国語」を保有しており，その意味で根源的に「共生」しており，その「共生」の内で一つの波動が，他の動きを結晶させるのだ」(260 頁)。

考えさせられることの多い文章だと思う。まず，ことばの前に，相手に対して働きかけたいという「気」や伝えたいものがなければならない。逆に言えば，働きかけたいという「気」や伝えたいものがない話し合いは空虚なものとなる。「議論する道徳」や「対話的な学び」への転換が目指されているが，議論や対話に先立ち，相手に伝えたいことを子どもたちがしっかり持つことが大切となる。

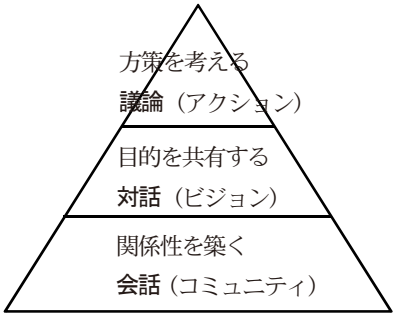
また，相手に対して働きかけたいという「気」が起こった時には「すっと手が動く」，すなわちからだが反応するという。教師の問いかけや他人の発言が自分のアンテナに引っかかった時に思わずつぶやきが漏れたり，いい考えが浮かびそれを誰かに聞いてもらいたい時に思わず表情が明るくなったり姿勢がよくなったりすることも，それと同じ類いのことだろう。きちんと整ったことばでの議論も大切であるが，ことばを含めた身体が発するメッセージに対しても，私たちは敏感である必要がある。

さらに，ことばを理解するとは，自分のことばが相手のからだのなかに入り，相手のからだの内部である動きが芽生えることだ，とも語られている。言い換えれば，相互の「言いっぱなし」を話し合いとは呼ばないということである。ことばのやりとりは，互いのからだの動き，ひいては互いの関わりのなかで「生きる」という営みと密接に連動しているはずのものである。浅薄なことばは，腑に落ちず，生き方にも結びつかない。

2. 会話・対話・議論

もちろん，すべてのことばが深厚でなければならないわけではない。荒木寿友（2017）は，話し合いを

次の3つのレベルに区分して説明している（『ゼロから学べる道徳科授業づくり』明治図書，68～69頁。右図参照）。それによれば，まず必要となるのは関係性を築くための会話である。それによって，人と人との関係や集団が安全，安心なものとなる。その上に，他者との違いや多様性を認めながら協働していくための対話が成り立つ。対話においては，話すことと並んで聴くことも非常に重要である。自他の意見の違いやその根拠を聴き分け，考えることで初めて対話は成り立つ。対話を通して目的を共有した上で，議論が可能になる。この場合の議論は，相手を徹底的に叩いてやり込めるものではなく，対立を共生に導くための話し合いであり，どうすれば折り合いがつくのか，うまくやっていけるのかを探る活動である。



また，荒木によれば，議論することそれ自体が目的ではなく，議論によってもたらされるもののほうが重要である。道徳科において，それは例えば，「よりよい生き方，あり方の共有」「合意」「存在の相互承認」「自己肯定感」などである（68頁）。

以上のような区分を踏まえると，他愛のないおしゃべり（会話）であっても，安心できる関係性を育む上でとても大切な役割を果たしているといえる。その安心できる関係性の上で，自他の違いにもとづく対話や議論が可能となる。逆に言えば，違いを出すことに気を遣わなければならないようなやりとりは，会話や対話とは呼べないということになる。「議論する道徳」には，安心して違いを出し合える関係づくりが前提となると言えるだろう。

3. 討議と抗争

ドイツの哲学者J.ハーバーマスは，「コミュニケーション的行為」という考え方を示している。これは，日常生活のなかで対立や衝突が起きた時，互いに自己の意見を主張し合うだけでなく，その主張の根拠を示し合い検討すること（コミュニケーションについてのコミュニケーション：討議）を通して，合意や妥協点を探る，というものである。ハーバーマスによれば，価値観が多様化している現代社会にあって，（実質的な）絶対的な価値はなかなか見いだせない。けれども，「価値観が対立した時には暴力ではなく話し合いで解決する」という姿勢は（形式的な）絶対的な価値だと言える。この考えに反論する人は，その瞬間にすでに「話し合いで解決する」という価値を認めていることになる。ハーバーマスによれば，考えの異なる他者との間で，話し合いで問題を解決できることこそ，人間の理性の表れである。

ところが，このハーバーマスの考え方には数多くの批判が向けられている。その最大のものは，「理性的な話し合いというルールの押し付けにほかならない」というものである。フランスの哲学者 J.-F.リオタールは，理性的な合意形成よりもむしろ，共有された話し合いのルールのないところで異論を繰り出せること（＝抗争）それ自体が道徳的に正しいあり方だという考えを示している。合意が達成されるか否かはあくまで結果論であり，ましてや理性的な話し合いというルールの押し付けは，そのルールに乗ることのできない者を排除することにつながる。もちろん，暴力（的な発言）に反対する点ではリオタールもハーバーマスに賛成するのだが，ハーバーマスのように高いレベルでの話し合いの基準を設定してしまうと，それをクリアできない人は話し合いに参加できなくなってしまう。リオタールによれば，理性的な話し合い以外の意思表示の仕方も含めて，他者との共生のあり方を探っていかなければならない。

授業中のやりとりを例にとれば，きちんと挙手した上で根拠をそえて意見を主張するタイプの発言はハーバーマス的，つぶやきや不規則発言や饒舌や沈黙はリオタール的，ということになるだろうか。一般には，後者を前者へと育てていくことが大事だと考えられているが，上で見たとおり，形式を重視しすぎるとある種の排除につながり，内容ばかりを重視すると収拾がつかなくなる。話し合いには，形式も内容もともに重要であり，この両者をバランスよく往還させることが大切になると言える。繰り返しになるが，話し合いそのものが目的なのではなく，異なる考えをもつ他者とのよりよい共存のあり方を探るための話し合いだという点が忘れられてはならない。

「議論する道徳」：道徳的価値を議論することについて

山口　匡（学校教育講座）

本学の所在地でもある西三河地区の道徳科では，小学校，中学校ともに光村図書の教科書『どうとく／道徳／中学道徳：きみが　いちばん　ひかるとき』が採択されている。「読み物道徳」から「考え，議論する道徳」への質的転換，「学習指導要領」に示された「配慮事項」，教材の「留意事項」に対応すべく，さまざまな工夫が施されている。とくに注目したいのは，授業展開がイメージしやすいように，各教材に５つ程度の発問が設定されている点である。小学校の場合，導入部分では「こころん」が児童と教材とを結びつける問いかけをする。教材を通した学習のための発問は「考えよう」（小学校），「考える観点」（中学校）で提示され，学習の課題が示されたあとに段階的に進められる３つの問いが置かれ，さらに小学校では「つなげよう」で「きらりん」が他の教科や日常生活につなげるためのヒントを呼びかけ，中学校では「見方を変えて」で「考える観点」とは別の立場や視点から考える問いを提起している。

さて，道徳科の目標は次の通りであった。「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため，道徳的諸価値についての理解を基に，自己を見つめ，物事を多面的・多角的に考え，自己の生き方についての考えを深める学習を通して，道徳的な判断力，心情，実践意欲と態度を育てる」（小学校学習指導要領）。あらためて注意すべきは，「物事を多面的・多角的に考える」うえでも，「道徳的諸価値についての理解」が大前提となっている点である。それでは，道徳的価値を理解するために，「考えること」「議論すること」はどのような役割をはたすのだろうか。

「現代的な課題」や「身近な社会的課題」ではなく，「内容項目」に列挙されている「道徳的価値」それ自体について「議論する道徳」の一例として，引き続き，光村図書の教科書を取り上げたい。この教科書では『手品師』（江橋照雄）が二度登場する。一回目は小学校６年生，二回目は中学校３年生（ただし，補充教材としての位置づけ）である。周知の通り，この物語は『小学校　道徳の指導資料とその利用１』（文部省 1976 年）に所収されて以来，今日に至るまで各社の副読本，教科書に掲載され続けている。他方で，手品師の「誠実さ」をめぐって一大論争を巻き起こしてきた。「誠実さ」という道徳的価値を理解させることは，道徳教育にとって大切な学習である。しかし，手品師の判断と行動は，はたして「誠実さ」を具現化しているといえるのだろうか。「誠実さ」を理解するための「議論」には，発達段階に応じて大きく二つのレベルがあるという立場を，光村図書の教科書は表明しているように思われる。

小学校での発問は，「手品師は，どんな思いから，たった一人のお客様の前で手品をすることを選んだのでしょう」から，「「誠実に生きる」とは，どんな生き方でしょう」と進み，「つなげよう」の項目で「誠実さって，どうして大切なんだろう」と問いかける。中学校では，「手品師は，本当に「誠実」といえるだろうか」と問い，さらに「見方を変えて」では，「小さな男の子は，どんな思いで手品師を待っていたのだろう」，「友人は，どんな思いで手品師に電話を入れたのだろう」と，視点（立場）を変えた発問が付け加えられている。『手品師』を二度取り上げることによって，もともとのメッセージ（作者自身の思い）とその後の論争の主要な論点を学習活動に取り込もうという姿勢がうかがえる。小学校では「誠実さ」という価値自体を銘記させることに主眼が置かれ，そのために「どうして大切なんだろう」という議論が用意されている。中学校では「誠実さ」という道徳的価値が理解されているという前提のうえで，あらためて手品師の判断と行為が「誠実さ」という価値規準にそって議論の対象となっている。

慎重に考えなければならないのは，発達段階，学年段階に応じた「議論」のあり方や内容である。『手品師』以外にも，場面設定やストーリー自体に不自然さや奇妙さが感じられる道徳教材は多い。しかし，「議論する道徳」がそうした不自然さや奇妙さを指摘する方向にばかり進むならば，むしろ不健康である。まずは道徳的価値の理解に向けた議論を促し（教材はそのための手段に過ぎない），そのうえで，その道徳的価値をもとに再度，教材を議論し直す。これはかならずしも連続的に行えることではなく，『手品師』の場合のように学年段階，学校段階を隔てて，ようやく可能になることかもしれない。ひとつの道徳的価値を小・中学校を通じた長いスパンで「議論する道徳」という視点も必要になるのではないだろうか。同じ物語でも，読む時期によって受け止め方や印象が異なるのは自然なことである。その物語を小・中学生はどのように受け止めるのだろうか。その年代に戻って体験することはもはやできない。だからこそ，日常的に小・中学生に接している人たち（とりわけ学校現場の教員）の声にもっと耳を傾けていきたいと思う。

「議論する道徳」について

小嶋　佳子（学校教育講座）

2016 年の中央教育審議会の答申（p. 219，p. 224）を参照すると，「考え，議論する道徳」とは「答えが一つではない道徳的な課題を，自分の問題と捉え，向き合う」ことであり，このような「考え・議論する道徳」は「主体的・対話的で深い学び」になるとみなされていると解釈できる。では，「考え・議論する道徳」によって何を目指すのだろうか。文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）によると，「自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め，多様な他者と議論を重ねて探究し，「納得解」（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）を得るための資質・能力（略）の育成に向け，道徳教育は大きな役割を果たす必要」（p. 9）がある。このことから，「考え・議論する道徳」は「納得解」を得るための資質・能力を身につけることを目指しているといえる。

「考え・議論する道徳」が「主体的・対話的で深い学び」になるのであれば，「議論する道徳」には，「議論」の辞書的な意味に含まれる「意見を戦わせる」側面を必ずしも含まなくてもよいと考えられる。さらに，「対話的な学び」は，たとえば，文献を通した先人の考えとの対話（中央教育審議会，2016，p. 242）でもよいのである。話し合い活動はすべての人にとって必ずしも等しい効果があるわけではない（e.g. 嶋田・富岡・森川，2016）。したがって，常にこども同士の話し合い活動をするのみでは，「納得解」を得るための資質・能力の育成につながらない可能性がある。「自分の問題と捉え，向き合う」ことを土台として，意見を戦わせる，一人で資料と対話する，他者に説明をする／他者の説明を傾聴する等々，多様な方法によって「議論」するのがよいだろう。

ところで，「多様な価値観の，時には対立がある場合を含めて，誠実にそれらの価値に向き合い，道徳としての問題を考え続ける」（中央教育審議会，2016，p. 219）ことは，道徳的判断の発達における均衡化のプロセス（＝「子どもがモラルジレンマに遭遇すると，不調和や矛盾，ある種の不整合を感じはじめ（略）自分の考えを変えたり，調節したり動機が生まれる」（荒木，1997，p. 127））とよく似ている。この，均衡化のプロセスが生じやすいのは，自分の道徳的な見方よりも一段階上位の思考に出会った場合である（荒木，1997）。発達差の大きすぎる見解は，理解できなかったり，より低い段階の考え方に置き換えられたりしてしまう危険がある（c.f. コールバーグ・ヒギンズ，1987 岩佐訳）。したがって，こどもの発達を促す上で，教師は「多様な価値観」の間のギャップの大きさに配慮しながら「議論」を進めることも大切である。

こうした「議論」を実りあるものにし，「納得解」を得るためには，メタ認知とクリティカル・シンキングが欠かせない。自身の意見が「納得解」となっているかどうかを吟味するには，メタ認知とクリティカル・シンキングを働かせる必要があるからである。それだけでなく，メタ認知もクリティカル・シンキングも放棄し，意見の根拠やその適切さを吟味することなく種々の意見を受け入れることは，自分も周囲も納得できる「納得解」を得ることとはほど遠いものであるとも考えられるからである。発達段階によっては，「実行したら結果はどうなるかな」「他にも良い方法はありそうかな」「良い（悪い）と思う理由を説明してみて」「当たり前なのかな」「なぜ当たり前と言えるのかな」等，メタ認知やクリティカル・シンキングを促すような教師のサポートが必要になるだろう。また，結論を出せる問題や与えられた状況での最適解が存在しうる場合もオープンエンドで終わらせることは，過度の相対主義に陥り，「納得解」を得るための資質・能力の育成を阻害する危険もある。まずは教える側が「答えが定まっていない」ことと「答えを出せない」ことを区別することが肝要ではないだろうか。

以上のように教師が様々な足場づくりをしながら，こどもが多様で豊かな「対話」を経験できる場を提供することが，「議論する道徳」のスタートラインに着くことにつながると考えられる。

文献

荒木 紀之（1997）．続 道徳教育はこうすればおもしろい――コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業――　北大路書房

中央教育審議会（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）

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf>
コールバーグ，L.・ヒギンズ，A. 岩佐 信道（訳）（1987）．道徳性の発達と道徳教育　麗澤大学出版会
文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017）．道徳教育の抜本的充実に向けて
<https://doutoku.mext.go.jp/pdf/h29_block_training_materials.pdf>
嶋田 みのり・富岡 比呂子・森川 由美（2016）．アクティブラーニングに向く学生・向かない学生を探る――ジグソー学習法・LTD 話し合い学習法の分析から――　京都大学高等教育研究，*22*，111–114.

「議論する道徳」：集団で議論する場合に留意すべきこと

黒川　雅幸（学校教育講座）

教育実習の指導で，中学校の道徳の授業を参観する機会があった。その授業では，ある動画を生徒に見せて場面想定を行い，生徒が登場人物の立場であったならば，ある行為をするか／しないかを考えさせるものであった。生徒が選択する立場は行為をする／しないという 2 つであったものの，授業者は「気持ち」を，する／しないを両極とする一次元上へ配置し，連続的に回答できるようにしてあった。授業の展開は，ある行為をする／しないを両極に配置した直線上に，自分の意見を表明するための氏名が書かれたマグネットを黒板に貼らせた後，授業者が生徒に対して，それぞれが貼った位置の理由を尋ねていき，授業の後半で再度自分の意見をワークシートに記入するというものであった。生徒同士で直接議論する機会は設けていなかったものの，双方の立場の生徒から意見を出させることで他者の考え方に触れ，深めさせるねらいがあったと思われる。双方の立場の生徒の意見を聞いた後にワークシートに書かれた気持ちは，当初生徒がもっていた気持ちをより強化し，極端なものへ変化させる結果になっていた。

これは，集団極性化という現象（group polarization phenomenon）が影響していた可能性が考えられる（Myers & Lamm, 1976）。集団極性化とは個々人がもっていた当初の考えが集団での討議を通して強められることを指す。また，その結果として集団としての意見も偏重することを意味している。集団極性化が生じる原因としては，集団討議における意見が，当初の立場を支持，補強し合うからというものや，他者よりも好ましい意見を発言したいため，より極端な意見を表明しようとするから，討議の中で発言された代表的な意見の立場に同一視するからなどが挙げられている。

このように，集団で議論をすること自体には，ある一定の方向へ態度を向かわせる集団の作用が働いているということを念頭に置かねばならないだろう。集団における議論が，当初の自分の態度を固持あるいは強化させてしまうことや，多数派への同調になってしまうのであれば，そこに道徳教育の目指すものは存在しないのではないかと思う。

今回の授業では，他者の意見を聞くことを通じて，多様な考え方をもてた生徒がいた可能性もある。また，それぞれの道徳的価値が深まった結果として極端な意見に変わった可能性もある。しかし，子どもたちのワークシートをみる限りでは，多様な考え方をもてたのか，あるいは，これらの変化が何によってもたらされたのかが明らかにならなかった。議論する道徳では，集団で議論することによる影響を考慮しつつ，子どもの変化が授業者の意図する教育的ねらいによって変化しているかどうかを丁寧にみていかなければならないと考える。

文献

Myers, D. G., & Lamm, H. (1976). The group polarization phenomenon. *Psychological Bulletin*, *83*, 602-627.

「小さな道徳授業」から始めよう：「考え議論する道徳授業」への第一歩

鈴木　健二（教職実践講座）

道徳授業の現状

「英語や数学に比べて楽な時間だと思っていた」
「新しいことを学んだという記憶がない」
これは，研究室を訪ねてきたある高校生（教師をめざしていて，道徳教育に関心をもっている）が，自分が受けてきた道徳授業について語った言葉である。
このような感想をもった理由について，彼は「読み物を読んで“どう思ったか”などと訊かれるだけで，何も考えなくてよい時間だった」と話してくれた。これは，多くの生徒が道徳授業に対してもっている感想であり，現状の道徳授業は，「考え議論する道徳授業」からかなりかけ離れたところにあるといわざるを得ない。
どうしたら，このような現状を改善していくことができるのだろうか。

「小さな道徳授業」とは

私が提案したいのは，
「小さな道徳授業」から始めよう！
ということである。
「小さな道徳授業」とは，５～１０分間程度で実施できる道徳授業のことである。
短時間なので，朝の会などのちょっとした時間に行うことが可能である。教育課程外なので，気軽に行うことができるのも魅力である。
授業構成は「教材」＋「発問」というシンプルなものであるが，考え議論する状態を生み出すことができる。そのために工夫したいのは，次の二点である。

工夫１　教材への興味を高めるような提示の工夫をすること 工夫２　思考を刺激する発問を工夫すること

教材に対する興味を高め，思考を刺激するような発問を工夫することによって，児童生徒に「考え議論する道徳授業」を体験させることができる。

「小さな道徳授業」の実践事例

「小さな道徳授業」の教材は，ポスターや新聞記事，子どもの姿など，身近なところから数多く発見することができる。
ある中学校の掲示板に貼られていたポスターには，次のような言葉が書いてあった。
「ルールがあるから，自由になれると思う。」
このポスターを活用して，以下のような授業プランをつくることができる。
①　ルールの部分を空欄にして当てはまる言葉を考えさせる。（工夫１）
②　「この言葉はおかしくないですか」と発問して話し合わせる。（工夫２）
おかしいと思うか，思わないか，のどちらかを選択させたあと，それぞれの立場から考えを発表させ，議論させる。
このような「小さな道徳授業」を週一回程度積み重ねていくことによって，一時間の道徳授業においても少しずつ考え議論する状態をつくることができるようになっていくのである。

図工・美術分科会

深い学びにつながる、本校図画工作科の授業デザイン

～ 題材グランドデザインシートを活用して ～

附属名古屋小学校　磯部　裕一

Ⅰ　はじめに

これまでの学習指導要領は、各教科等において「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられていたため、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものかは明確ではありませんでした。それに対して、新学習指導要領では、各教科等で子どもに身に付けさせたい資質・能力が明確に示され、図画工作科では「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」を育成するよう求めています。

これまでの図画工作科の授業は、どのような視点で題材選びが行われてきたでしょうか。本校の場合は、年間指導計画「教育課程」を基にして題材選びを行ってきました。そして、「教育課程」に示されている題材の中から、「子どもが達成感を味わえる題材」「見栄えがする題材」「指導がしやすい題材」などこれまでの指導経験や先輩教員からのアドバイスを踏まえて選んできました。しかし、振り返ってみると多くの場合において、「どんな資質・能力を育成するか」や「何ができるようになるか」といった視点は持ち合わせていませんでした。

そこで、本校図画工作科では、既存の題材にとらわれることなく、新学習指導要領に示された「資質・能力」を育成するという視点のもと、子どもに身に付けさせたい「造形的な見方・考え方」を意識しながら題材づくりを行っています。そして、授業を行ったときの「子どもの反応」を受け止め、より「主体的・対話的で深い学び」が実現できるように、日々の授業改善に努めています。

Ⅱ　新学習指導要領を踏まえて

（1）山の名は。

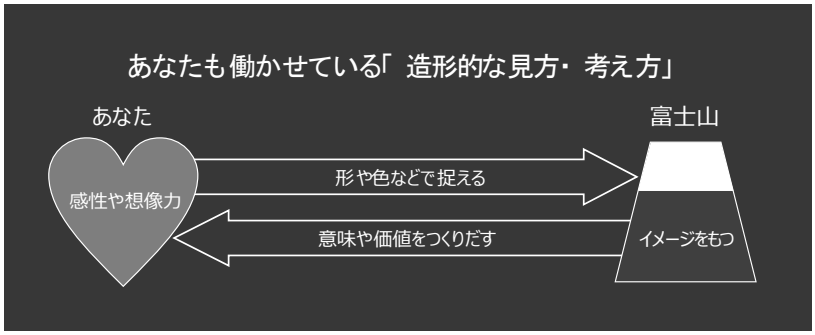
江戸時代に葛飾北斎によってつくられた浮世絵にも登場する「富士山」。日本で暮らす私たちは、物心がついた頃には、この山が富士山であることを知っていました。あなたは、この写真を見て、どこから「富士山」と判断しましたか。形ですか。それとも色ですか。また、この写真を見て「美しい」「かっこいい」などの印象をもちましたか。何らかの印象をもったなら、どこからそう感じましたか。となりにいる人と伝え合ってみましょう。いかがでしたか。きっと、となりにいる人とあなたとでは、多少なり「目の付け所や感じ方が違った」はずです。そう、あなたがもつ富士山のイメージは、「あなたらしい見方や感じ方」なのです。おそらく、あなたが実際に富士山を眺めたり登ったりした経験も影響しているでしょう。山の名は「富士山」。でも、富士山の見方や感じ方は十人十色です。

（2）造形的な見方・考え方とは

「自分らしい見方や感じ方」は、いつから身に付いたのでしょうか。富士山に限らず、私たちは日頃から、感性や想像力を働かせながら、あらゆる対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら、意味や価値をつくりだしています。これが、新学習指導要領で示された「造形的な

見方・考え方」にあたります。日頃、「『造形的な見方・考え方』を働かせよう」と意識して生活している人は、まずいないと思いますが、実は幼児期の子どもから高齢者までの誰もが、「造形的な見方・考え方」を働かせて生活しています。

例えば先日のこと。著者の娘が「５歳になったら、かわいい自転車がほしい」と言うので、「かわいい」の具体的なイメージを聞いてみました。すると「ピンク色でハートや星のキラキラがついた自転車がほしい」と言います。そして後日、店頭に足を運ぶと、数あるピンク色でキラキラがついた自転車の中から、娘は「この自転車が一番かわいい」と１台の自転車を選んだのでした。このようにして娘は、「造形的な見方・考え方」を自然に働かせながら、自分のイメージに合った「価値ある１台」を選ぶことができたのです。



子どもはこれからの社会を生き抜くうえで、一つの対象や事象に対して、様々な「見方・考え方」から迫ったり、その中で最もふさわしいと思う「見方・考え方」から、あるべきかたち（納得解）に迫ったりする力が必要不可欠です。図画工作科の授業を行うにあたり、授業者は、題材を通して「子どもにどのような造形的な視点で題材を捉え、活動させたいか」を明確にもち、その上で子どもが「造形的な見方・考え方」を十分に働かせながら、資質・能力を身に付けられるように、材料や場などの学習環境を工夫することが大切です。

（３）生活や社会を豊かにできる

新学習指導要領の「教科の目標」には、「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を育成する」とあります。そこで本校図画工作科では、授業を通して、子どもの「造形的な見方・考え方」を培うことを柱に、同指導要領で具体的に示された三つの資質・能力（次頁の表）の育成を目指していきます。

これは車の運転に例えると、培うことは「危険予測」にあたります。具体的には、交差点なら「右直事

故に気を付けること」「左折時に二輪車を巻き込まないこと」「信号無視をする車両や人に気を付けること」などです。つまり、状況に応じて臨機応変な対応（さまざまな見方・考え方）ができるということです。

子どもには、「造形的な見方・考え方」を培うことで、生涯にわたって「造形的な見方・考え方」を自在に働かせ、生活や社会を豊かにできるようになってほしい。そう願いながら、次のような授業デザインを考えました。

図画工作科で育成を目指す資質・能力

知識及び技能

対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方を工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。

思考力・判断力・表現力等

造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や考え方を深めたりすることができるようにする。

学びに向かう力・人間性等

つくり出す喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。

「造形的な見方・考え方」を働かせて

Ⅲ　深い学びにつながる授業デザイン

「題材グランドデザインシート」の活用

次頁「題材グランドデザインシート」をご覧ください。本シートは新学習指導要領に示された三つの資質・能力の育成を目指して、子どもに身に付けさせたい「造形的な見方・考え方」を意識しながら題材づくりが行えることを第一に考えて作成しています。もちろん、既存の題材を行う場合や、題材の学習指導案が手元にある場合においても有効で、指導者自身が題材を通して育成を目指す三つの資質・能力を意識しながら、子どもに身に付けさせたい「造形的な見方・考え方」を考えていくことができます。また、書き込みながら「題材のグランドデザイン」を練り上げていくので、題材のねらいやイメージがより明確になるほか、新学習指導要領の文言と照らし合わせながら、発達段階に応じて大切にすべき事項を把握したり、抜け落ちている観点や偏りのある観点がないかを意識したりできます。本シートの具体的な使い方は、

次章「実践題材の紹介」をご覧ください。なお、本シートは新学習指導要領に合わせて「１・２年生用」「３・４年生用」「５・６年生用」の３タイプがあります。

5・6年生用　題材グランドデザインシート

図画工作科の目標「生活や社会の中の形や色と豊かに関わる資質・能力の育成」		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して**理解する**とともに、材料や用具を**活用し**、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。	造形的な**よさや美しさ**、表したいこと、表し方などについて考え、**創造的に**発想や構想をしたり、**親しみのある**作品などから自分の見方や考え方を**深めたり**することができるようにする。	**主体的に**表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくり出す喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく**豊かな**生活を創造しようとする態度を養う。

共通事項	・自分の感覚や行為を通して形や色などの**造形的な特徴**を理解する。 ・形や色などの**造形的な特徴**を基に、自分のイメージをもつ。

学年	年	領域	表現（造形遊び・絵・立体・工作）／鑑賞	題材名	時間完了
子どもと	生活や社会との関連			材料・用具	
	教科書や既習内容との関連				

「造形的な見方・考え方」を働かせるために、本題材で特に意識させたい「造形的な視点」

本題材の活動を通して(手段)、子どもができるようになること(目的)		
【第　　時】活動内容：		
できるようになること	できるようになること	できるようになること
【第　　時】活動内容：		
できるようになること	できるようになること	できるようになること
【第　　時】活動内容：		
できるようになること	できるようになること	できるようになること
【第　　時】活動内容：		
できるようになること	できるようになること	できるようになること

Ⅳ　実践題材の紹介

（1）　題材名　「それ、伝わっとりゃーすか？！ ～ 考え抜いて、表そう ～」（6年生）

（2）　題材について

～ 形や色のチカラで、生活や社会を豊かに！ ～

形や色が日常生活の中で役立っていることを実感してもらいたいと考え、ピクトグラムをデザインする題材をつくりました。ピクトグラムとは、伝えたいことを単純な形と色で表した絵文字のこと。その代表格に、「トイレ」や「非常口」があります。日本では、1964 年に開催された東京オリンピックがきっかけで、ピクトグラムが整備されました。理由は、「日本語が読めない外国人にも、意味が伝わるように」というもの。現在では、公共交通機関や商業施設をはじめ、街中のいたるところでピクトグラムを目にすることができます。また、急増する訪日客や 2020 年の東京オリンピック開催に対応するため、ここ数年でピクトグラムの追加や改訂が一気に進められています。

6年生がピクトグラムをデザインする意義。それは「考え抜く必要があるから」ということです。図工の題材は、どちらかというと「自分らしく表す」題材が多いと思います。それに対して、ピクトグラムなどのデザイン領域は、他者を意識しながら、「伝わること」を目指して表現します。身近な「トイレのピクトグラム」をデザインすることを通して、生活の中での見え方・伝わり方を意識するという「造形的な見方・考え方」を子どもに身に付けさせ、図画工作科での三つの資質・能力の育成を目指しました。

トイレのピクトグラムから、社会に目を向ける。

▲ 2018年9月にオープンした商業施設「ららぽーと名古屋みなとアクルス」（左写真）をはじめ、日本国内の多くのトイレピクトグラムには、JIS規格に準拠したもの（右写真）が採用されている。

校内の題材検討会では当初、「理科室や音楽室などの特別教室を表すピクトグラムをデザインしてもよいのでは」という意見が出されました。私の考える「トイレであるからこそいい理由」は、次の三点です。

① トイレのピクトグラムは、学校の内外を問わず、毎日のように目にできる。
→ 生活の中にある形や色と、その効果に目を向けるきっかけになる。

② 色（女性用＝赤、男性用＝青）について、考え抜いてほしい。
→ 色からジェンダーやLGBTについて考えるきっかけになる。

③ ピクトグラムの形（直立した人型）とトイレとの関係性が希薄と感じている。
→ 直立した人型以外の形で「トイレ」を表現できる可能性が十分ある。

5・6年生用　題材グランドデザインシート

図画工作科の目標「生活や社会の中の形や色と豊かに関わる資質・能力の育成」		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して**理解する**とともに、材料や用具を**活用し**、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。	造形的な**よさや美しさ**、表したいこと、表し方などについて考え、**創造的に**発想や構想をしたり、**親しみのある**作品などから自分の見方や考え方を**深めたり**することができるようにする。	**主体的に**表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくり出す喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく**豊かな**生活を創造しようとする態度を養う。

共通事項	・自分の感覚や行為を通して形や色などの**造形的な特徴**を理解する。 ・形や色などの**造形的な特徴**を基に、自分のイメージをもつ。

学年	6年	領域	表現（造形遊び・(絵)・立体・工作）／鑑賞	題材名	それ、伝わっとりゃーすか？！ ～考え抜いて、表そう～　5 時間完了
子どもと	生活や社会との関連 ・ピクトグラムは生活の中にあふれている。 ・東京オリンピック、パラリンピック開催に向けて注目度が高い。 教科書や既習内容との関連 『地いきとつながる』『形や色に思いをこめて』 （日文5・6上 p.54-57）			材料・用具	・ピクトグラムカード　・参考写真　・ワークシート ・附属小トイレのピクトグラム（原寸大見本） ・色鉛筆　・色見本帖　・色画用紙 ・DVD「デザイン『あ』」

本題材で子どもに特に意識させたい「造形的な見方・考え方」
生活の中での見え方・伝わり方を意識する

本題材の活動を通して(手段)、子どもができるようになること(目的)		
【第　1・2　時】活動内容：　①ピクトグラムとシンボルマークを用いて「あるなしクイズ」を行う。②ピクトグラムの鑑賞を行う。 ③附属小トイレのピクトグラムを考え、ワークシートにアイデアスケッチをかく。		
できるようになること	できるようになること	できるようになること
ピクトグラムの特徴と役割を理解することができる。また、形と色のそれぞれの効果を理解することができる。	表したいピクトグラムの見え方や伝わり方を意識しながら考え抜き、形や色の効果を生かして、創造的に発想することができる。	ピクトグラムを身近に感じるとともに、社会に目を向けることができる。
【第　3・4　時】活動内容：　・はさみやカッターナイフを活用して、表し方を工夫しながら附属小トイレのピクトグラムをつくる。		
できるようになること	できるようになること	できるようになること
自分がイメージしたピクトグラムになるように、表し方を工夫して創造的に表すことができる。		つくりだす喜びを味わいながら、主体的に活動することができる。
【第　5　時】活動内容：　①完成した自分や友達のピクトグラムを鑑賞する。 ②友達の作品の中から、校舎に掲示する作品を決めるための投票を行う。		
できるようになること	できるようになること	できるようになること
	友達の作品のよさや美しさについて見方や伝わり方を意識しながら考え、自分なりの見方や感じ方を深めることができる。	形や色を生かして、楽しく豊かな生活を自ら創造しようとすることができる。

（3） 授業の様子と子どもの学び

第1・2時

▲あるなしクイズで、ピクトグラムとシンボルマークとの違いを確かめながら、ピクトグラムの特徴を理解した。

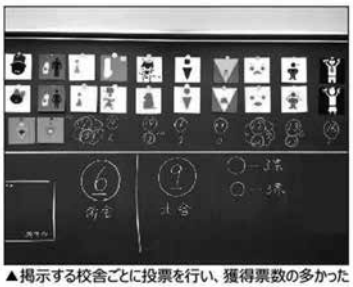
▲13枚あるピクトグラムのカードをグループで仕分けして、色の効果を確かめた。わかったことはワークシートに書き留めた。その後、本校トイレのピクトグラムデザインを始めた。

第3・4時

▲第２時から考え抜いてきたアイデアスケッチ。１～３年生の教室がある校舎と、４～６年生の教室がある校舎とでは、デザインに大きな違いが見られた。

▲作品は、色画用紙を切り貼りして作成。色見本帖を見ながら、自分のイメージに最も近い色を選んだ。色数は男女それぞれ、地の色を含めて３色までとした。

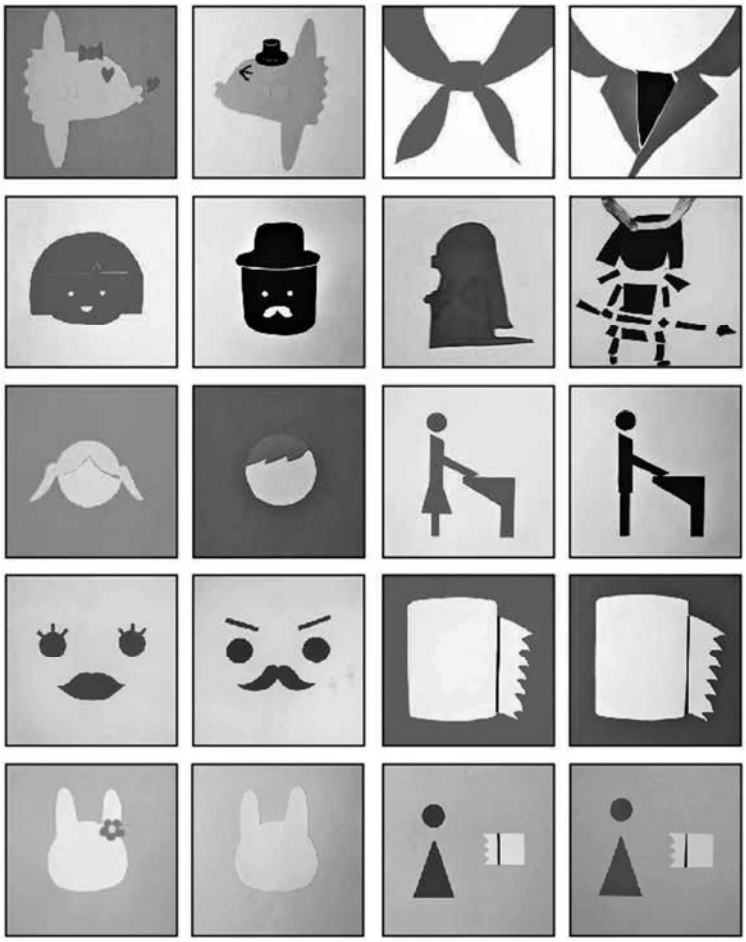
第５時



▲掲示する校舎ごとに投票を行い、獲得票数の多かった作品をトイレ(5か所)のピクトグラムとして順次掲示した。もともとはJIS規格のピクトグラムが掲示してあった。

▲１年生の教室があるフロアでは「すごくかわいい！」と嬉しそうに話す子どもの姿がたくさん見られた。目新しさもあるが、ピクトグラムが１年生の学校生活を豊かにしていた。

（4） 子どもがつくった本校トイレのピクトグラム（一例）



1～3年生の校舎トイレ用　4～6年生の校舎トイレ用

▲子どもには第２時の段階で、前頁「トイレであるからこそいい理由」に示した内容を伝えた。ピクトグラムとは本来、見ただけで何を表しているのかが分からないといけないもの。しかし、トイレのピクトグラムに限っては、その性格上からか、JIS規格のものをはじめ、具体的な表現でない場合がほとんど。本題材では「附属小のトイレ」と、使用範囲を限定してデザインさせた。

（5） 成果と課題

本校トイレ内の壁タイルは、男子用は水色、女子用はピンク色です。おそらく、このタイルの色を男女で入れ替えたら、何らかの混乱が生じるでしょう。私たちは知らず知らずのうちに色から性別をイメージしています。本題材でアイデアスケッチを描く子どもたちからは、こんな会話が聞こえてきました。A 児「ジェンダーのこともあるし、やっぱり色は同じがいい。形だけを変えよう」。B 児「男子が青、女子が赤というのは、日本では常識。色を変えると逆に混乱するから、形だけ変えればいい」。私は、どちらの発言からも「なるほど」と思うと同時に、LGBT の方への配慮が議論される昨今、トイレのピクトグラムをデザインすることは一筋縄ではいかないと痛感しました。6 年生には難しい内容であったかもしれません。しかし、資料を読み、友達との意見交流を踏まえて「自分なりに考え抜いて表す子どもの姿」がそこにはありました。正解はありません。だからこそ、「生活の中での見え方・伝わり方」を意識しながら、あるべきかたち（納得解）を出そうと考え抜く経験は貴重です。本題材の目標と授業の実際を照らし合わせながら、授業改善をしていきたいと思います。

Ⅴ　おわりに

小学校では、令和２年度から新学習指導要領が全面実施されます。先日、名古屋市内の小学校で勤務する友人と話をした際、友人の口から「新学習指導要領になることで、図工の授業は何か大きく変わるの？」という言葉が聞かれました。友人曰く「(職場の)みんな、(何が変わるのか)よく分かっていない」とのこと。今後も本校図画工作科では、本校の「教育の理論的、実践的研究を行う」「公立学校との教育技術の交

流を行う」という使命を果たすべく、引き続き、大学の共同研究者と連携しながら「子どもの資質・能力を育成するための実践研究」を積み重ねていきたいと思います。

特別支援教育分科会

令和元年度大学・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　令和元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。

令和元年度は 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。

・食に興味がなく、給食を全く食べることができない日もある。麺類は全く食べようとしない。家庭でも同様に偏食が激しい。食べることができるものを増やす方法について知りたい。（小学部）
・同学年の男子生徒の行動（その生徒が教師の言うことをきかない場面など）に対して、攻撃をすることがある。他にも急に怒り出すことがある。本生徒の暴言や他害についてどのように対応すべきか。（中学部）
・毎日のように遅刻をしており、学校への行き渋りも見られている。１対１で話をすると話をしている内容がわかるが、全体で話している内容は理解できない。母親対して暴言を吐くこともある。（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する。その後、担当となった大学教員は一度学校へ出向き、対象児童生徒の普段の様子を観察する機会を設ける。書面や担任教師の話からの情報だけでなく、実際の児童生徒の生活・学習場面を観察しなければ、より適切なコンサルテーションを実施することは難しいためである。
観察の後、日を改めて学習会の機会を設ける。学習会には担任・副担任だけでなく、部主事やコーディネーターも参加をしている。この学習会では、担任教師から「対象児童生徒の最近の状況」「学校で実際に行っている支援」などについて改めて報告があり、大学教員からは児童生徒への指導に関するアドバイスや助言を行っている。

Ⅲ　コンサルテーション事業の意義と課題

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

愛知県・愛知県教育委員会が策定した『第２期愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン2023）』で指摘されているように、特別支援学校においては障害の重度・重複化、多様化が進んでおり、これらの児童生徒が自立と社会参加をしていくためには、特別支援学校に蓄積されたノウハウだけでなく、医療、療育の分野や訓練法などに高い専門的知識をもつ人材や外部の専門家、関係機関と密接に連携を図り、指導内容・方法を改善する必要がある。こうした現状に対する課題として、愛知・つながりプラン2023 では「特別支援学校の教員等が、専門的な知識や技能をさらに高めるためには、専門的知識を持った人材や外部の専門家、関係機関と連携を図り、常に最新の知識や技能を得ながら教育を行うことが必要」と指摘している。そのための方策には「外部専門家との連携により教員等の専門性を高め、指導や支援の充実を図る」、「外部専門家を講師として活用する校内外の研修を推進する」などがあげられている。

また特別支援学校には障害に起因する悩みを抱える児童生徒、人間関係や生活環境の困難さから自分の将来に不安を抱える児童生徒が多数在籍しているため、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの配置の必要性が高まっているが、特別支援学校においてスクールカウンセラーは配置されておらず、緊急時には、愛知県総合教育センターのスーパーバイザーを活用しているという現状がある。愛知・つながりプラン 2023 では、「特別支援学校においても、心の問題とともに家庭環境等、複雑な背景を抱える児童生徒に対し、児童生徒が置かれた環境に働きかけ、問題の解決に向けた支援が必要」とある。

本年度のコンサルテーション事業においては、学習・生活面における相談がよせられていた。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が、本年度コンサルテーションを実施した児童生徒の担任教師などからは、「年度初めにおける子どもの実態把握に役立てることができた」「今後のかかわり方の参考になった」などの声が聞かれていた。特別支援学校が抱えている「専門的知識を持った人材の活用」「児童生徒への心のケア」といった課題に対して、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。

例年、教育実習の連絡指導による巡回の時間を利用して、大学教員が対象児の観察の機会を確保しているが、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。また既に述べたように、特別支援学校においては障害の重度・重複化、多様化が進んでおり視覚障害、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も今後の課題であろう。

Ⅳ　文献

愛知県・愛知県教育委員会（2018）『第２期愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン 2023）～共生社会の実現に向けた特別支援教育の充実～』

養護分科会

パルスオキシメータの学校での活用

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　大濱　めぐみ、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　圓岡　和子

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。そのための道具としてパルスオキシメータによって測定する経皮的動脈欠酸素飽和度（以降、SpO_2 とする）の情報は、医療機関においてはスタンダードに用いられている。近年は、登山等を行う者や喘息等持病のある者が個人で所有しており、一般にも普及している。昨年の養護分科会での話し合いから、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。2018 年度の養護分科会の研究費で購入したパルスオキシメータ 5 台を 5 校（附属幼稚園、附属名古屋小学校、附属岡崎小学校、附属岡崎中学校、特別支援学校）で 1 年間使用した。

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

パルスオキシメータ 5 台を 5 校（附属幼稚園、附属名古屋小学校、附属岡崎小学校、附属岡崎中学校、特別支援学校）で 1 年間使用した経験を確認した。さらに、以前からパルスオキシメータを使用している附属名古屋中学校の養護教諭および、前任校での使用について情報収集を行った。

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 パルスオキシメータの使用状況

3.1.1　保健管理（応急手当）

全員がパルスオキシメータを使用経験があった。応急手当の際に、パルスオキシメータで測定したことにより応急手当の必要性の判断に対する自信を得ていた。

①呼吸苦の訴え

「アナフィラキシーの事例で使用したが、末梢血酸素濃度（SpO_2）96%から下がらなかったように思う。養護教諭が呼ばれて、救急車手配をすぐ行い、酸素投与を行ったが、苦しさの変化はなかった。救急車に乗った後、心停止も来ているため、とても苦しかったと思う。しかし、生徒本人は冷静で、ずっと「まだ、大丈夫です」と言っていた。後日確認したら、緊急事態に取り乱したらよい結果にならないことを知っていたため、呼吸を吐くことに集中して、意識的に「大丈夫です」と言うようにしていたと語っていた。」

「過呼吸の生徒は、「息が出来ない、苦しい」と訴えるため、SpO_2を測定し、値を見せて、酸素は足りているから大丈夫だよと説明することで、落ち着いた。」

「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。$Spo_2$98%で大丈夫なことが多い。」

「怒りすぎて、息切れした子供にも使用した。」

「教育実習生が床で寝込んでいた時にも、使用した。末梢血酸素濃度（SpO_2）は99%、脈拍 81 回/分であったため休養を取らせるのみとしたが、1時間で回復していた。」

②けいれん発作の事例

「けいれん発作があった時には使用した。昨年、けいれん発作の時には、末梢血酸素濃度（SpO_2）が下がることがあるという話があったが、この事例では末梢血酸素濃度（SpO_2）の変化はなかった。呼吸抑制までは無かったということだろう。学校では初発であったため、救急車で搬送したが、家庭では起こっていたようで、家族はけいれんだと認めたくなかった部分があったようだ。」

「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（SpO_2）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SpO_2は判断材料にしている。」

③発熱の事例

「熱中症の生徒は、様子を見るときに使用した。体温を測るためにも、腋窩は片方は冷やさないため、そちらの腕でSpO_2を測定した。事なきを得た経験があり、体温計と同じように使えると思っている。」

「体温が36℃程度でも脈拍が100回/分以上の時は発熱してくることが多いので、見極めにパルスオキシメータの脈拍数と脈拍の実測値とを答え合わせ的に使用する。逆に 37℃台であっても、脈拍が60回/分程度であれば、教室復帰させる根拠として使用している。」

3.1.2　保健教育

保健指導において、バイタルサインが子供の健康を知るバロメータとして提示していた。発達段階に合わせて使用することが可能であった。

①応急手当などを通じた児童・生徒への健康指導

「いつもより脈が速い気がする、100回超えたので、保健室へ来たという子がいた。」

「脈を生徒が教室の時計で測定して、答え合

わせ的に、保健室に来てパルスオキシメータで測定する生徒が出てきた。」

「バイタルサインは自分の体を知る機会だと思う。」

「体調不良の子供の脈拍測定に使用している。」

「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

「思春期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。SpO_2も測定する。」

「小さな子だと、説明してもポカーンとしている。成長すると、脈が速いと熱が高くなることがあると説明するとうなずいている。熱・脈拍・SpO_2の関係や病気について説明すると子供は聞いている。

「子供は脈拍を測ろうと思っても、血管が柔らかいため脈拍も測りづらい。指が細いため親指で、パルスオキシメータを使用しているが適切に測定出来ていると思う。脈波を視覚的に確認できるため、参考になる」

「説明してから、パルスオキシメータは使用する。一度使用すると「この間、指に挟んだやつ、またやりたい」「親指を貸して下さい」と積極的に測ろうとする。怖がる様子はない。」

「慣れないことに対して、抵抗のある子どもが多いので、他の学校のように日常的に使うことはない。心電図と同じくらい恐怖感を感じるようだ。」

3.1.3　その他の使用上の気付き

複数台あると、野外学習や日常的な使用が見込まれた。

「今は１台しかないので出来ないが、使用方法が簡単なため、体温計と同程度に日常的に使うことが可能である。」

「複数台あると、学外の学習の時にも付き添う看護師等に 1 台ずつ持たせることが可能となる。」

「複数台あると、日常使いが可能になり、救急バッグの中にも入れることが可能になり、1台は救急バッグに入れている。」

「学生時代に、パルスオキシメータの使用を習っていたので、使用方法自体は戸惑わなかった。」

4. 考察

パルスオキシメータを配置した全ての附属学校において、日常的に使用していた。山田ら[2)]の研究で、養護教諭の脈拍測定は半数程度しか行っていないことが指摘されている。また、養護教諭は普段健康な子供の観察を行っているため、異常な状態の脈拍測定に自信をもてないことが予測されている。[3)]今回、パルスオキシメータを各校に配置するとことで、養護教諭はSpO_2の％の値のみでなく脈拍数と脈拍のリズムの把握に用いており、安心感を得ていた。パルスオキシメータの特性として、経皮的に測定が可能なため子供への身体侵襲性は無く、デジタルでSpO_2と脈拍の数値が表示され読み取りやすく、商品によっては脈拍のリズムが波の形で表示され、脈拍と同じリズムで音を出すものがあり測定結果を客観的に捉えやすいため、利用が促進されたと思われる。特に、近年の卒業生は学生時代にパルスオキシメータを使用した授業を受けており、使用に対する抵抗感はない。小川の研究[4)]でもアナフィラキシーのシミュレーションにおいて対応した全てのグル

ープの学生はSpO_2を測定しており、緊急時に活用できる道具として認識されていると言える。パルスオキシメータを配置することで、測定技術の自信の無さから脈拍をバイタルサインとして測定して判断の材料としていなかった養護教諭の行動が、改善につながる可能性が見いだせた。

使用による効果は、呼吸苦、けいれん発作、発熱の判断など救急での利用が最も多く挙げられていた。これのみならず、保健教育においても活用されており、子供の健康を現在のみでなく将来に向けて守る上で役立つことが示された。

また現在は、1台しかない学校が多く救急の判断などに養護教諭自身が装着してた。しかし、複数台ある場合には、来室した子供が自ら測定すし、子供の健康管理の指標となることが伺えた。さらに、野外学習など学外での使用も想定され、子供の生命を守るためにも、複数台の配置は喫緊であると考えられた。

5．おわりに

昨年の話し合いにより、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かったパルスオキシメータを養護部会の研究費で5台購入して学校へ配置した。配置した全ての学校で使用されており、児童生徒の健康状態の把握と共に、健康教育へも活用されていた。

今年の養護部会でパルスオキシメータを追加購入し、全ての附属学校にパルスオキシメータを配置し、小学校と中学校には複数台配置が可能となった。

養護教諭が児童生徒の健康を守るうえで、簡便に循環状態が把握できるパルスオキシメータは大変便利な器材である。今後の、養護教諭の実践において、実践事例の蓄積が望まれる。

文献

1）三木とみ子：4訂 養護概説,8版,2,ぎょうせい,2013

2）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

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)小川真由子、福田博美ほか：養護教諭学生の食物アレルギーのアナフィラキシー対応におけるエピペン投与に関する臨床判断の傾向-動画分析と自由記述からの考察-,東海学校保健研究,43(1),161-171,2019

体と心を十分に動かして遊ぶ幼児の育成
～　心の力が体を動かす瞬間を見つめて　～

愛知教育大学附属幼稚園
杉浦美智子　中山恵子　南朋美　青木景子　磯村正樹　西垣祥子　近久あゆみ　堀田恵子

愛知教育大学幼児教育講座
鈴木裕子　　新井美保子　　林 牧子　　麓 洋介　　小川英彦　　樋口一成

１．研究の目的

近年、社会の変化に伴って、子どもたちが体を動かす機会が減少していることが問題視されている。本園の子どもは、広い園庭で思い切り体を動かす姿がある一方で、すぐ「疲れた」と座り込む姿もあり、体を動かして遊ぶ経験の差が大きいことを感じている。

幼稚園教育要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示され、「健康な心と体」について「幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる」と示されている。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。また幼児期運動指針では、幼児が楽しく体を動かして遊んでいる中で多様な動きを身に付けていくことができるように、様々な遊びが体験できるような手立てが必要であるとされる。

これらのことを踏まえて、本園では、様々な活動に主体的に取り組み、進んで体を動かして遊ぶ子どもを育てたいと考え、研究主題を「体と心を十分に動かして遊ぶ幼児の育成」とした。昨年度は、やってみたい、面白い、自分なりにできたなどと心を動かし、自ら体を動かして遊ぶことができるように、多様な体の動きを引き出す環境の構成に視点をあてて研究を進めてきた。子どもの遊びの様子から体の動きを分析し、環境を再構成してきたことで、子どもの動きの多様化につながった。また研究を通して、子どもが主体的に取り組むためには、心が動くことが重要だと分かった。そこで今年度は、副題を「心の力が体を動かす瞬間を見つめて」とし、子どもの心の動きに着目して子どもの思いや意欲、興味をしっかりと捉えた教師の援助や環境を工夫する中で、体と心を十分に動かして遊ぶ幼児を育てていきたいと考えた。

２．研究の方法

（１）事例の収集・検討

平成３０年４月～平成３１年３月、事例を収集した。事例は子どもが体を動かして遊んでいる中で、学年の特徴がみられたと思われる場面や話し合いたいと感じた場面を取り上げた。事例検討を通して子どもの体と心の育ちを捉え、教師の援助と環境の構成のポイントについて考察した。

（２）体と心を動かして遊ぶための指導のあり方の検討

幼児期運動指針の「幼児期に経験する基本的な動きの例」を参考にし、収集した事例から入園から修了までの３年間の体と心の育ちの過程を明らかにした。また、体と心の育ちのために重要な教師の援助と環境の構成を整理しまとめた。

３． 研究の内容

（１）３歳児：体と心を動かして遊ぶための指導のプロセスと実践事例

3-① 「先生、見てー？」

気に入った場所で思わず体を動かす楽しさを感じる

してみたいことを見つけて遊ぶようになってきた。興味をもったことや面白いと思った場へ動き出すようになってきたので、心を動かした場で気に入った動きを楽しんでほしいと考えた。

この遊びの中での体と心の育ち

- ぶら下がったり登ったり体を揺らしたりするなど初めての動きや日ごろ経験しない動きを楽しんだ。
- 楽しんでいることを教師に受け止めてもらうことを喜んだ。

３歳児　体と心を動かして遊ぶための指導のプロセス

時期	４月	５月	６月	７月	（８月）
	・教師を拠り所にして幼稚園に慣れていく時期		・安心して生活し、自分から動き出す時期		

目指す姿		
	・気に入った場所で思わず体を動かし、楽しさを感じる	・自分の好きなものになり、単純な動きを繰り返し楽しむ

実践例

3－① 砂場の山から跳び下りる 身近な木にぶらさがる・登る

3－② 好きな生き物・乗り物の表現が含まれる踊り

	3－①	3－②
体の動き	ぶらさがる、おりる、登る・よじ登る、しがみつく、つかむ、跳ぶ、踏む	跳ぶ、はねる、止まる、走る、立つ－すわる・しゃがむ、はう、寝ころぶ－起き上がる
心の育ち	教師がそばにいる安心感	教師と一緒に動く楽しさ
●環境の構成 ◎教師の援助のポイント	● 園内にある自然物や気に入った場で子どもが心を動かしたときにいつでも遊べるように、安全に配慮して環境を整える。 ◎ 安心して繰り返し楽しめるように、思わず動き出した子どもの姿を捉え、楽しんでいることを受け止めたり、支えたりする。	● 子どもの心が動き、思わず体が動くように、子どもが好きなものを捉えて遊びに取り入れる。 ◎ 教師が一緒に楽しそうに動いたり、子どもが楽しく動けるように声を掛けたりする。 ◎ 様子を見ている姿を温かく受け止め、思わず動き出す瞬間を待つ。

3-① 気に入った場所で思わず体を動かす楽しさを感じる

3-④「ライオン、ガオー」

気に入ったものになりきって全身を動かして遊ぶ

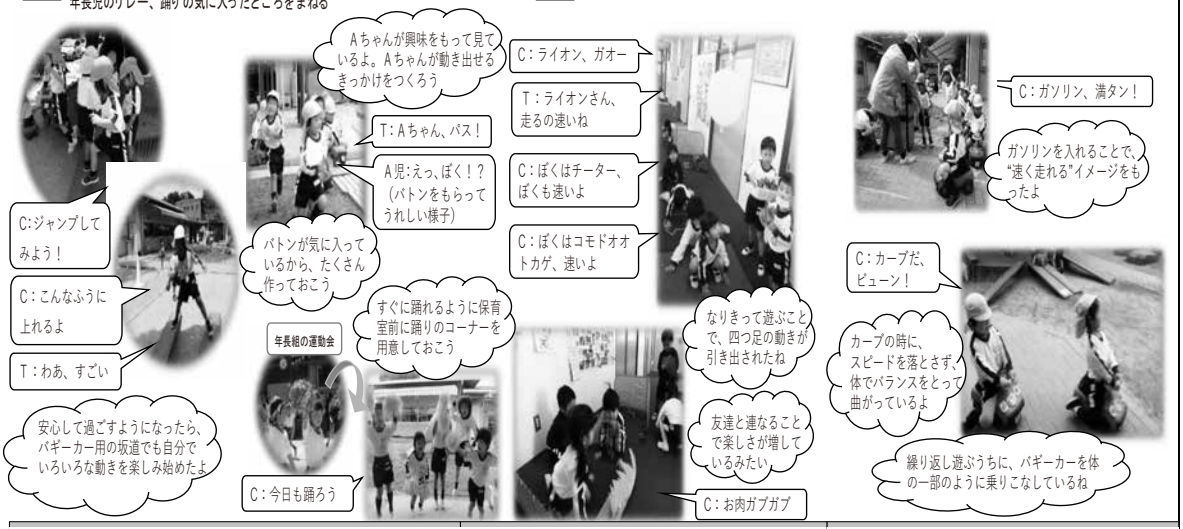
気に入った動物になって遊ぶ中で、自分なりのイメージで動いたり、友達の言葉や動きから,面白そうと感じたことをまねたりすることを楽しんでいる姿が見られた。友達と一緒に好きなものになりきって遊ぶことや友達と一緒に動くことを楽しめるようにしたいと考えた。

この遊びの中での体と心の育ち

- 自分なりの動物のイメージを全身で表現する楽しさを味わった。
- 友達の面白いと思ったところをまねて遊ぶ楽しさや、友達と一緒に動く楽しさを味わった。
- 好きなものに全身でなりきって動くことで、四つ足歩行や座った姿勢からジャンプする動きが引き出され、腕力や脚力の育ちにつながった。
- 自分の体が思うように動く気持ち良さを感じた。

9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
教師や周りの友達と一緒にいろいろなことをやってみようとする時期			自分なりの思いを表しながらしたい遊びを楽しむ時期			

・心が動いたことに自分なりにかかわり、体を動かして遊ぶことを楽しむ	・気に入ったものになりきって全身を動かして遊ぶことを楽しむ ・友達と一緒に同じような動きをすることを楽しむ	・気に入ったことを何度も繰り返す中で、 体を思うように動かして遊ぶうれしさを感じる
3―③ バギーカー用の板の坂道でいろいろな動き方をして遊ぶ 年長児のリレー、踊りの気に入ったところをまねる	3―④ 気に入った動物になりきって遊ぶ	3―⑤ バギーカーを乗りこなす



登る、おりる、跳ぶ、またぐ、乗る・跳び乗る、走る、つかむ、振る、立つ－すわる・しゃがむ、まわる、はねる	はう（高這い）、しゃがむ、跳ぶ	乗る、ける、止まる
好奇心、主体性、有能感、解放感	なりきる楽しさ、解放感、友達と一緒に動く楽しさ	爽快感、満足感、有能感
● 心が動いたときにしたいことができるように、同じ遊具をたくさん用意したり、保育室の近くに場をつくったりする。 ◎ それぞれの子の楽しみ方があることを踏まえ、一人一人が見つけた楽しさに共感して言葉を掛けたり、一緒に動いたりする。 ◎ 自分からはあまり体を動かさない子が、心を動かしている姿を逃さず声を掛けたり、動き出せるきっかけをつくったりする。	● 子どものしたいことを察知し、イメージの世界やこだわりの動きを楽しめるような場やものをすぐに用意する。 ● 友達の姿を見て"面白そう"と感じた子どもが一緒に動くことができるように、場を整えたり遊びの拠点を用意したりする。 ● 体がよく動くようになってきた姿に応じて、全身を使った多様な動き（走る、跳ぶ、這う、登るなど）ができるように広い場や体を動かす遊具を用意する。 ◎ 自分の好きなものになりきって遊ぶことを楽しめるようにそれぞれのイメージを受け止める。	● 遊び込めるように、子どもが楽しんでいることに合わせて環境を再構成したり、遊具の数や場を確保したりする。 ◎ 自分なりのイメージを膨らませて体を動かして遊ぶことを楽しめるように、子どもの思いついたことに応じたり、形に表したりする。

3-④ 気に入ったものになりきって全身を動かして遊ぶ　　3-⑤ 気に入ったことを何度も繰り返す中で体を思うように動かして遊ぶ

3-⑤「ぼくのは赤いスポーツカーだよ！」気に入ったことを何度も繰り返す中で体を思うように動かして遊ぶ

一学期からバギーカーに乗ることを楽しんでいた。二学期になると、友達と連なって走ったり、バスやタクシー、パトカーなどのつもりで走ったりすることを楽しむようになってきた。そこで、段ボールで作ったガソリンスタンドを用意し、よりイメージを膨らませて繰り返し遊ぶことを楽しんでほしいと考えた。

この遊びの中での体と心の育ち

- 自分なりのイメージを膨らませて、思い切り体を動かして遊ぶことを楽しんだ。
- 友達の言葉や動きを見て楽しそうだと感じ、自分も同じようにやってみることを楽しんだ。
- バギーカーでスピードを出したくて足を前後に大きく動かしたり、思い切り地面を蹴ったりするなど、蹴る力や踏ん張る力、体幹がついた。
- 遊び込む中で、バギーカーで速く走るスピード感や爽快感、巧みなハンドルさばきなどいろいろな面白さを見出し、バギーカーを自在に操作する満足感を味わった。

（2）４歳児：体と心を動かして遊ぶための指導のプロセスと実践事例

4-② こんなこともやってみたい！　思いついたことをやってみて意欲的に体を動かして遊ぶ

教師が用意した巧技台や板をつなげたコースを楽しんでいるうちに、自分たちで近くにあったフープを持ってきてくぐったり、地面に置いてケンパをしたりするなど身近にあるものを遊びに取り入れようとする姿が見られるようになった。子どもたちが、やってみたいと思うことを教師が支えていく中で、自分から意欲的に体を動かして遊んだり、いろいろな動きを楽しんだりしてほしいと考えた。

この遊びの中での体と心の育ち

- 自分たちでコースを作ったり、組み替えたりするなど、ちょっとした変化を楽しみながら意欲的に体を動かした。
- 渡る、跳ぶ、滑るなどいろいろな動きを繰り返し楽しんだ。
- やってみたいという思いから、自分なりに考えていろいろと試すようになった。
- 思いついたことを行動で表す楽しさを感じた。

４歳児　体と心を動かして遊ぶための指導のプロセス

時期	４月	５月	６月	７月	（８月）
	教師や友達に親しみながら、身近な環境にかかわっていく時期				

目指す姿	・教師や友達と一緒に体を動かして遊ぶ ・いろいろな体の動きを楽しむ	・思いついたことをやってみて、意欲的に体を動かして遊ぶ

実践例

4－①　南園庭の新しい遊具やテラスで先生と一緒に体を動かして遊ぶ

～巧技台からジャンプする

4－②　ビールケースや板などを組み合わせて遊ぶ

体の動き	登る、滑る、走る、つかむ、くぐる、しがみつく、わたる	持ち上げる - 降ろす、運ぶ、登る、渡る、くぐる、すべる、跳ぶ、またぐ
心の育ち	教師と一緒に遊ぶ楽しさ、安心感、解放感	主体性、有能感、好奇心、意欲
●環境の構成 ◎教師の援助のポイント	●　子どもが思わず動き出せるように、園庭にコースをかいたり、保育室の近くに安心して遊べる場をつくったりする。 ◎　教師や友達との触れ合いをうれしく感じながら伸び伸びと遊べるように、遊びに誘いかけたり、遊具で一緒に遊んだりして、楽しい雰囲気をつくる。 ◎　個々の興味や関心に合わせていろいろな動きを楽しめるように、イメージに合う言葉をかけたり、教師も一緒に動いたりする。	●　自分たちで動かしたり、組み合わせたりできる運動遊具や場を用意する。 ◎　思いついたままにやってみようとすることを実現できるように、それぞれの楽しんでいることを受け止め、支える。 ◎　いろいろと試す中で安全に遊べるように、危険なことに気付かせたり見守ったりする。

4-②思いついたことをやってみて意欲的に体を動かして遊ぶ

4-④「こんな渡り方もできるよ」　自分なりにできたうれしさを感じる

運動会後、縄跳びやフープなど自分のやってみたいことを友達と一緒にする子どもがいる一方で,難しそうと思うと消極的になり、教師が誘っても「やらない」と言う子どももいた。自分なりにできたうれしさを味わってほしいと思い、年中児の気に入った遊び場である木の家の近くに体を動かす場を作ることにした。年中組の保育室の近くに、ぶら下がったり腕の力を使ったりする動きを引き出す遊具として、木と木の間にロープを張った。

この遊びの中での体と心の育ち

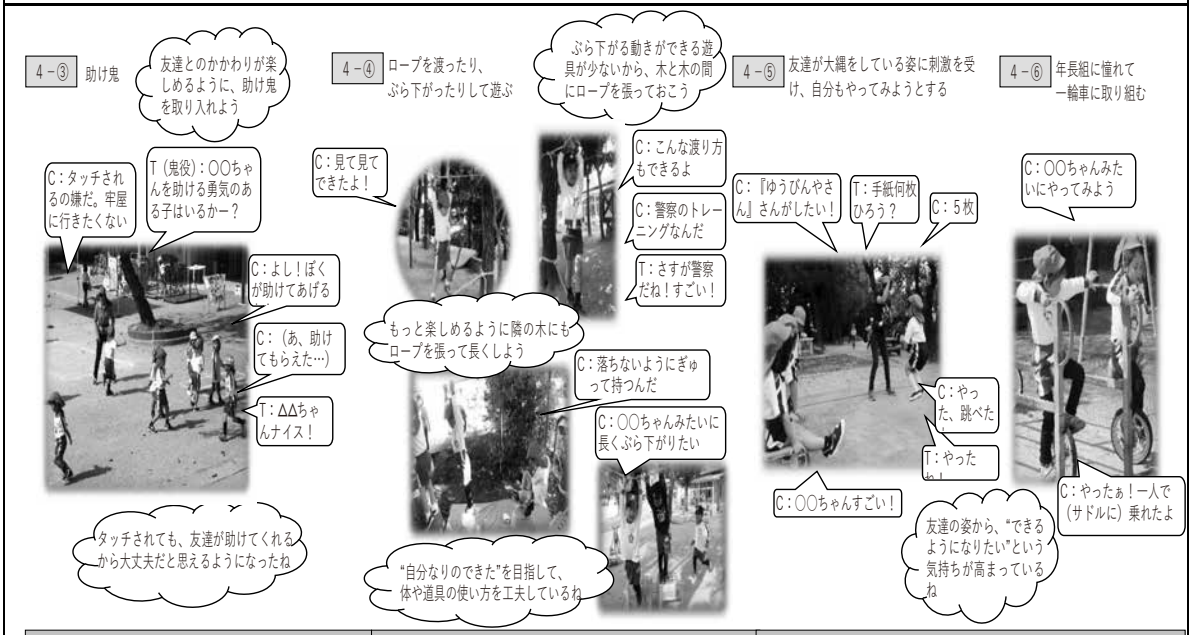
- やってみたいと思ったことが自分なりにできたうれしさを味わった。
- すぐにできないことでも、体の動かし方や遊具の使い方を試したり工夫したりして、繰り返し取り組んだ。
- 友達の言葉を聞いたり友達の姿に刺激を受けたりして、友達と同じようにする楽しさを味わった。
- ロープを渡る中で、落ちないように強く握ったり腕で体を支えたりして、全身のバランスをとる力が引き出された。

9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
友達とのかかわりを広げながら意欲的に遊ぶ時期			友達とかかわりながら一緒に遊びを進める時期			

・思い切り体を動かして遊ぶ気持ちよさを感じる
・簡単なルールのある遊びを楽しむ

・自分なりにできたうれしさを感じる

・できるようになりたいことに継続的に取り組む



走る、追いかける－逃げる、かわす、止まる	渡る、ぶら下がる、つかむ、しがみつく、おりる	跳ぶ、跳び越す、乗る、こぐ、しがみつく
ルールを分かって遊ぶ楽しさ、爽快感、解放感	有能感、挑戦意欲、集中、工夫、達成感、	有能感、挑戦意欲、達成感、集中、ねばり強さ
● 子ども同士で助け合いやすいように、牢屋や陣地の位置”大きさを工夫する。 （どこからでも助けられる広い牢屋”牢屋の近くの陣地など） ● 広い空間で思い切り体を動かす気持ちよさを味わえるように、他の学年の担任と連携し、場や時間を確保する。 ◎ 助けてもらううれしさ、助ける楽しさを感じられるように教師が逃げる役や鬼役になって臨機応変に動く。 ◎ ルールを分かって遊ぶ楽しさを感じられるように、子どもと遊びながら一人一人に応じた声掛けをしたり、一緒に動いたりする。	● 経験の少ない動きを捉え、興味をもって取り組むことができる場を用意する。 ● 好きなものになりきったまま遊べる場や自然を生かした場を用意する。 ● やってみたい気持ちを引き出し、自分なりのできた満足感を積み重ねることができるように、子どもの遊びに合わせて環境を変化させたり、場を増やしたりする。 ◎ 自分のしたいことができたうれしさを感じられるように、一人一人が“できた”と感じていることを逃さず認める。	● 友達の姿が目に入りやすいように、保育室前に大縄やフープなど遊ぶ場や見る場をつくったり、クラスで取り組む機会をつくったりする。 ● 年長児から刺激を受けられるよう年長児とかかわる機会をつくり、刺激を受けたことに取り組める時間や場を確保する。 ◎ 友達や年長児など、身近な存在を見て“やってみよう”とする姿を認めたり励ましたりする。 ◎ できるようになりたいことに継続的に取り組めるように、“こうしたらできそうだ”と試している姿を見守り、必要なところは支えたり少しでもできたところを認めたりする。

4-④自分なりにできたうれしさを感じる　　4-⑥憧れの気持ちから繰り返し取り組もうとする

4-⑥「年長さんみたいにやってみたい！」　憧れの気持ちから繰り返し取り組む

３学期になり、年長児とのお別れの日が近づいてきた。年長児とたくさんかかわれるように弁当交流をしたり、一緒に遊ぶ時間をつくったりした。日ごろ年長児が園庭で一輪車に乗って遊ぶ姿や、発表会の劇の中で一輪車をする姿を見て，年長になったらあんなことができるんだと憧れの気持ちをもっていたので、一輪車に乗って遊ぶ年長児とかかわりをもてるようにしたいと考えた。

この遊びの中での体と心の育ち

・　すぐにはできないことでも、年長児の姿が目標となり、友達の頑張る姿に刺激を受けながら継続的に取り組むようになった。
・　試行錯誤しながらバランスを取って漕ぐことで、体を支える感覚をつかんだ。

（3）５歳児：体と心を動かして遊ぶための指導のプロセスと実践事例

5-①

「ウサギさんのジャンプ！」

できたと思える成功体験を重ねる

この遊びの中での体と心の育ち

- 自分もできたとうれしさを感じたことで、苦手意識が減り、もっとやりたいと意欲をもった。
- リズミカルな声掛けに合わせて、全身を調整して跳ぶ動きを身に付けた。

できたと思える成功体験を重ねるための●環境の工夫と◎援助のポイント

● 経験の差があるので、一人一人の能力や意欲に合わせた環境をつくる。

◎ 経験不足からくる苦手意識を減らすために、誘うタイミングを見極め, できそうだなと思えるようなことから誘い、小さな成功体験を積み重ねられるようにする。

◎ 体が動くように、動きがイメージしやすい技のネーミングとリズミカルな声掛けをする。

◎ 子どもの興味や動きが変容していく過程をしっかりと見取って、興味や動きに合わせた援助をする。

５歳児　体と心を動かして遊ぶための指導のプロセス

時期	４月　　５月	６月
	進級し、張り切っていろいろなことに取り組む時期	自分のしたいことや目標に向かって、試したり工夫したりしながら遊び込む時期
目指す姿	・できたと思える成功体験を重ねる	・目標に向かって繰り返し挑戦する

実践例

5－①　一人一人に合わせた大縄跳び

5－②　自分たちで組み合わせた巧技台のサーキット

体の動き	跳ぶ・跳び越す	運ぶ、おろす、持ち上げる－降ろす、積む、乗る、おりる、わたる、またぐ、つかむ
心の育ち	意欲、イメージを動きで表す楽しさ、有能感	目標をもって挑戦する、友達との支え合い 不安を乗り越える、達成感、自信、意欲
●環境の構成のポイント ◎教師の援助	● 経験の差があるので、一人一人の能力や意欲に合わせた環境をつくる。 ◎ 経験不足からくる苦手意識を減らすために、誘うタイミングを見極め“できそうだな”と思えるようなことから誘い、小さな成功体験を積み重ねられるようにする。 ◎ 体が動くように、動きがイメージしやすい技のネーミングやリズミカルな声掛けをする。 ◎ 子どもの興味や動きが変容していく過程をしっかりと見取って、興味や動きに合わせた援助をする。	● “これなら大丈夫”“これだと怖い”などの実感を伴って遊ぶ経験を重ねられるように、自由に試したり工夫したりできる場や時間を確保する。 ◎ 子どもが頑張りたいことを捉え、諦めずに取り組む姿や小さな変化を見逃さずに励ましたり認めたりする。 ◎ 子どもの取り組む姿を、教師も仲間の一人となって励ましたり認めたりして、友達同士で支え合える雰囲気をつくる。

5-②「友達と一緒にやってみたらできた！」目標に向かって繰り返し挑戦する

この遊びの中での体と心の育ち

- 繰り返し自由に遊ぶ中で,これなら大丈夫、これだと怖いなどの、実感を伴った経験を重ね、この渡り方なら大丈夫と、自分でできる感覚をつかんだ。
- 目標をもって挑戦する中で友達に励まされ、やり遂げようとする力につながった。
- 友達に認められたことや、できたと実感したことで達成感を味わい、自信をもち、次への挑戦意欲につながった。

目標に向かって繰り返し挑戦するための●環境の工夫や◎援助のポイント

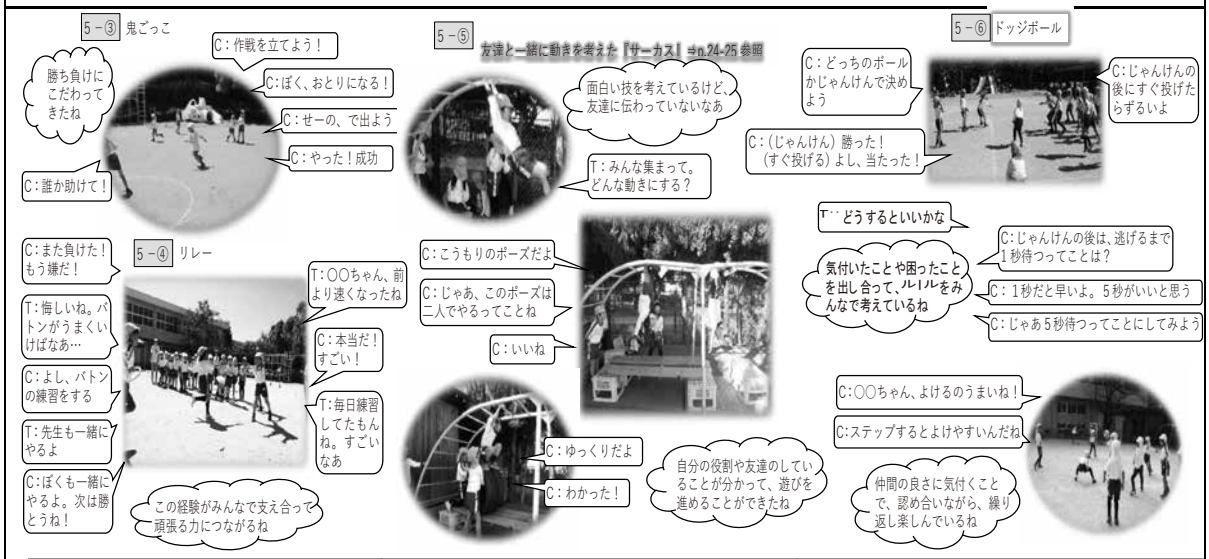
● これなら大丈夫、これだと怖いなどの実感を伴って遊ぶ経験を重ねられるように、自由に試したり工夫したりできる場や時間を確保する。

◎ 子どもが頑張りたいことを捉え、諦めずに取り組む姿や小さな変化を見逃さずに励ましたり認めたりする。

◎ 子どもの取り組む姿を、教師も仲間の一人となって励ましたり認めたりして、友達同士で支え合える雰囲気をつくる。

7月	(8月)	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
			友達と共通の目的に向かって一緒に遊びを進めていこうとする時期			クラスの一員として自分の力を発揮する時期		

・競い合ったり協力し合ったりして、体を動かして遊ぶ　　・友達と協力して取り組み、達成感を味わう　　- 友達とルールをつくり、共有して遊ぶ
- 仲間の一人として、自分の力を発揮する



走る、かわす、止まる、追いかける－逃げる、うける、つかむ	乗る、こぐ、登る、おりる、わたる、ぶらさがる、しがみつく、つかむ、運ぶ、持ち上げる－降ろす、積む・のせる	かわす・よける、投げる、うける・捕る
競い合い、気持ちの共有、友達との支え合い、協力	イメージを動きで表す楽しさ、目的の共有、目標をもって挑戦する 友達との支え合い、試行錯誤、協力、達成感	競い合い、試行錯誤、自信、認め合い、協力
● 競い合うことを楽しめるように、勝敗のある鬼ごっこやリレーなどの遊びを取り入れる。 ◎ 自分の頑張りを実感し自信をもてるように、体がよく動くようになってきたことを具体的に認めたり、周りの友達に知らせたりして、認め合えるようにする。 ◎ 勝敗がつくことで、うれしい気持ちや悔しい気持ちを味わいながら繰り返し遊ぶことができるように、教師は仲間になって喜びや悔しさを共有したり、どうしたら勝てるかを一緒に考えて試したりして、気持ちを支える。	● 話し合ったことを共通理解しやすいように、ホワイトボードを使って視覚的に分かりやすく整理する。 ● 自分の考えを言葉だけでなく動きでも伝えようとするので、考えたことをすぐに試せるように、遊び場の近くに話し合いの場を設ける。 ◎ 友達の考えを聞いたり良さに気付いたりできるように、子どもの考えに相づちを打ったり、認めたりする。 ◎ 共通の目的に向かって取り組めるように、話し合いの場面では、教師が質問を投げ掛け、子どもたちが何について話し合うかを分かるようにする。	● 遊びの中で、気付いたことや困ったことを取り上げ、どうしていくとよいか投げかけ、話し合えるようにする。 ◎ みんなでルールを分かり合って遊びを進められるように、遊びの途中やクラスのみんなが集まった時間などに、決めたルールをクラスみんなで確認し合う。 ◎ 友達同士が互いの良さを認め合ったり励まし合ったりできるように、教師はチームの一員として個々の良さや頑張りを言葉にして認めたり、励ましたりして、一人一人の存在を大切にする。

5-⑤「次はゴリラのポーズをやります！」友達と協力して取り組む

この遊びの中での体と心の育ち

- 友達と共通の目的をもって遊ぶ中で、自分の役割や友達のしていることを分かって動いたり、友達と一緒に技を見せたりして、協力する楽しさやみんなでやり遂げる満足感を味わった。
- 友達と互いに動きを合わせようと、力を調節したりタイミングを合わせたりした。
- イメージした動物の特徴を考え、体の動きで表現する楽しさを味わった。
- ぶら下がって胸を叩く、ぶら下がって足を動かすなどの複合的な動きや、うんていの上でバランスを取る動きを楽しんだ。

友達と協力して取り組むための●環境の工夫と◎援助のポイント

● 自分の考えを言葉だけでなく動きでも伝えようとするので、考えたことをすぐに試せるように、遊具の近くに話し合いの場を設ける。

● 話し合ったことを共通理解しやすいように、ホワイトボードを使って視覚的に分かりやすく整理する。

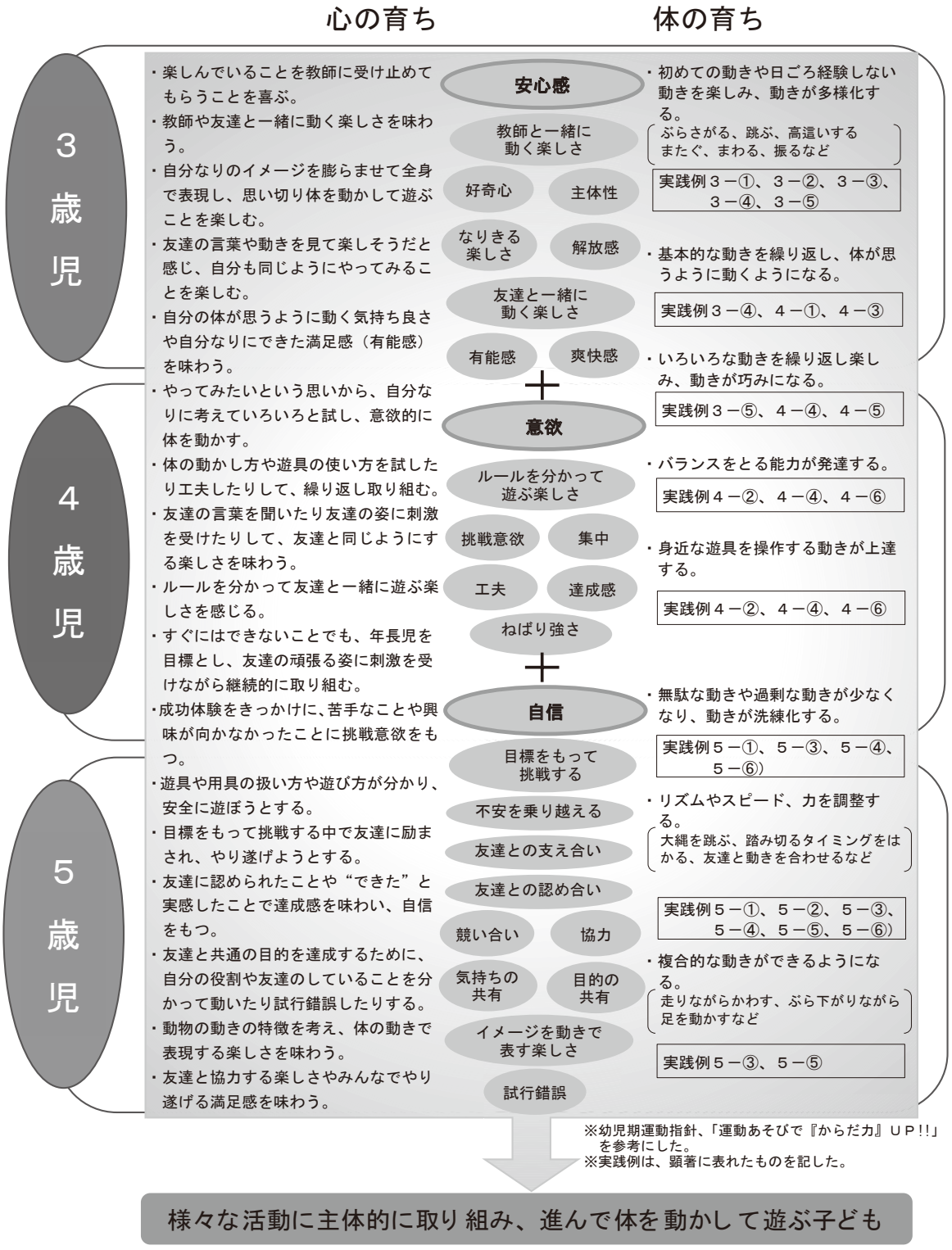
◎ 友達の考えを聞いたり良さに気付いたりできるように、子どもの考えに相づちを打ったり認めたりする。

◎ 共通の目的に向かって取り組めるように、話し合いの場面では、教師が質問を投げ掛け、子どもたちが何について話し合うかを分かるようにする。

３．　研究のまとめ

（１）心と体の育ちについて

「体と心を動かして遊ぶための指導のプロセス」の実践例から、体と心を動かして遊ぶ中での、子どもたちの心の育ち、体の育ちを、以下の図のようにまとめた。



（２）全体考察

本研究では、心の動きを意識して教師の援助や環境の構成を考え、実践してきたことで、体を動かして遊ぶことを楽しむ子どもが増え、体の動きの多様化や洗練化につながった。研究当初は、子どものやってみたい、面白そうなどの体が動き出すための心の動きに重点を当てていたが、研究を進めていくと、子どもが体を動かして遊ぶ中で、もっとしたい、今度はこうしてみようなど、遊び込むための心の動きを見取って援助していくことが大切であると分かった。また、入園から修了までの３年間の体と心の育ちとそれぞれの時期に応じた教師の援助や環境の構成をまとめると以下のようになる。

３歳児では、安心感をもつことで主体的に遊ぶようになり、遊びの中で体がよく動くようになった。教師と一緒にしたいことを存分に楽しんだり、教師に受け止めてもらったりして、安心感をもてるように支えることが大切であると分かった。また、主体的に遊ぶことは、解放感や友達と一緒に動く楽しさを味わうなど、様々な心の育ちにつながった。３歳児は、気に入った動きを繰り返したり気に入ったものになりきったりすることで、動きが多様化したり、体が思うように動くようになったりした。そのため、子どもが楽しんでいることを受け止め、満足感を味わえるように支えることが大切であると分かった。

４歳児では、いろいろなことをやってみたいという意欲が増し、周りの環境や友達に積極的にかかわるようになった。したいことを実現できるように、一人一人の興味やしたいことを捉え、必要な環境を整えたり支えたりすることが大切であると分かった。意欲が増すことに伴って安全配慮がより必要になったが、安全を子ども自身が意識できるように教師が繰り返しかかわったことが、見通しをもち、安全に気を付けて遊ぶ姿の土台になると考えられた。また、友達とのかかわりや友達から刺激を受けたことで、すぐにはできないことでも継続的に取り組み、挑戦意欲や達成感、ねばり強さが育った。４歳児は、動きが巧みになったりバランスをとる能力が発達したりする時期である。自分たちで組み合わせたり遊び方を自分で選んだりできる遊具を用意することが、子どもが主体的に多様な動きを繰り返し楽しむために大切であると分かった。

５歳児では、小さな成功体験を積み重ねることで自信をもち、難しいと感じることやうまくいかないことにも友達と支え合いながら繰り返し挑戦したり、集団の中で自分の力を発揮したりするようになった。中には、経験の差があることに加え、周りと比べるようになったことで苦手意識をもつ姿も見られたが、教師が一人一人に合わせた援助をしたことで、苦手意識が少なくなったり、興味の幅が広がったりした。また、友達と励まし合ったり目的に向かって協力したりして達成感を味わえるように支えることで、互いの存在を認め合う心の育ちにつながった。５歳児は、動きが洗練化されたり、複合的な動きが可能になったりする時期であるため、友達と試行錯誤しながら遊び込める時間と場を確保することが大切であると分かった。

研究を通して、心の力が体の育ちにつながるだけでなく、体を動かす経験が意欲や自信、満足感など心の育ちにつながっており、体と心は相互に育ち合うことが分かった。また、一つ一つの経験による育ちが積み重なって、体と心を十分に動かして遊ぶ幼児が育っていくことが分かった。

（編集：鈴木裕子）

メディア・情報教育プロジェクト

小学校における段階的なプログラミング教育

情報教育講座　　齋藤ひとみ

I　背景と目的

小学校では来年度，中学校では 2021 年度，高等学校では 2022 年度より新学習指導要領の全面実施される．新学習指導要領においては，情報活用能力が言語能力や問題発見・解決能力とともに学習の基盤となる資質・能力とされ，教科横断的な視点から教育課程の編成を図るものとするとされた．特に小学校段階からのプログラミング教育の導入については，社会的にも大きな話題となった（日経新聞，2016；産経ニュース，2016）．

表 1：プログラミング教育の充実

小学校	各教科などの特質に応じて，プログラミング的思考力を身に付けるための学習活動の実施
中学校	技術・家庭科（技術分野）においてプログラミングに関する内容を倍増
高等学校	共通必修科目「情報Ⅰ」を新設，全ての生徒がプログラミングやネットワーク，データベースの基礎を学ぶ

小学校におけるプログラミング教育の必修化に対応して，中学校や高等学校においてもプログラミング教育の充実が図られた．各学校段階でのプログラミング教育について表 1 にまとめる．

本稿では，主に小学校におけるプログラミング教育に焦点を当てる．文部科学省（2019）の調査では，2020 年度からの本格的な実施に向け，93%の教育委員会が 2019 年度中に円滑な実施に向けて何らかの取り組みがなされている最低限必要と考えられる指導体制の基礎が整えられていると回答しているが，7%の教育委員会では基礎が整っていない．また，取り組み状況については，都道府県ごとに最高で 100%，最低で 74%とばらつきが見られる．また，学校ではすでに様々な問題を抱えており，それに加えてプログラミング教育を行うということに大きな負担を感じている教員も少なくない．そこで本報告書では，様々な課題を抱えている中でプログラミング教育を実施していくためのの段階的な方法についてのべる．

II　小学校におけるプログラミング教育

小学校におけるプログラミング教育のねらいは，資質・能力の 3 つの柱にそって以下のよ

うに整理されている(文部科学省，2019).

(1) 知識及び技能： 身近な生活でコンピュータが活用されていることや，問題の解決には必要な手順があることに気付くこと

(2) 学びに向かう力，人間性等：発達の段階に即して，コンピュータの働きを，よりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養すること.

(3) 思考力，表現力，判断力等：発達の段階に即して,「プログラミング的思考」を育成すること

(3)の「プログラミング的思考」とは,「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」と定義されている.

これら3つのねらいを達成するために，コンピュータを使ったプログラミングの作成を行う活動を行うことが求められている.しかしながら,プログラミングの経験がない教員にとって,最初からそのような授業を行うことは難しい.そこで，以下の3ステップによる段階的なプログラミング教育の実施が有効ではないかと考える.

Step1： 学習活動の要素としてのプログラミング的思考の育成

Step2： 教科の学びにおけるツールとしてのプログラミングの活用

Step3：プログラミングによる探究的な学習

次項では，これらの3つのStepについて説明する.

Ⅲ　段階的なプログラミング教育

Step1は，学習活動の要素としてのプログラミング的思考の育成である.この段階では，プログラミング教育で育成する「プログラミング的思考」の教員の理解を深めることや児童に対しては,その要素技能を身につけることを目的とする.プログラミング的思考は，プログラミングをする上で行われる思考であるが,表2に示すように,プログラミング以外の学習活動にも対応している.表2の例では，体育のダンスの振り付けを考える場面となっているが,一部を取り出して対応づけることも可能である。

表2：プログラミング的思考と学習活動の例

プログラミング的思考	具体例
自分が実現したい活動を考える	ダンスで何を表現したいかを考える
どのような動きの組み合わせが必要か考える	表現するために,どんな体の動きをすれば良いかを考える
動きに対応した記号をどのように組み合わせれば良いか考える	個々の動きをどう組み合わせれば,表現したい動きになるかを考える
記号の組み合わせをどのように改善すれば自分の実現したい活動により近づいていくのかを試行錯誤しながら考える	考えた動きを実際に試しながら、自分が表現したい動きになっているかを確認し、必要に応じて振り付けを修正したりする

教員にとっては，現在行なっている各教科での学習活動と意識的に対応づけることで，プログラミング的思考がどのようなものなのか，それを学ぶためにはどのような学習活動を行えば良いのかをイメージすることができる．また児童にとっては，プログラミング的思考の考え方を身につけることで，プログラミングを使った学習に向けた準備ができる．

Step2 は，教科の学びにおけるツールとしてのプログラミングの活用である．具体的には，小学校プログラミング教育の手引きで示された A 分類の算数や理科における実施が考えられる．A 分類は，学習指導要領に記載のある教科でのプログラミング教育である．教科で行う場合，教科のねらいに即した実施が求められるため，プログラミングよりも，各教科の学習に重点が置かれる．探究的な学習においてプログラミング教育を行う総合的な学習の時間に比べ，特に算数や理科では，プログラミングは自分の考えを確認したり，表現するといった教科の学びのためのツールとしての位置付けが大きい．また，様々な指導事例が用意されていることや，児童が作成するプログラミングの自由度も低いことから，実際にプログラミング活動を取り入れる際の最初の段階として取り組みやすいと思われる．

Step3 は，プログラミングによる探究的な学習である．具体的には，A 分類の総合的な学習の時間における探究的な学習，C 分類でのプログラミングである．この段階では，これまでと異なり，子供達が自分たちでどんなものを作るかを考え，実現し，試行錯誤をするプログラミング的思考を複数サイクルで繰り返していくような学習活動が考えられる．そのため，子供達が作成するプログラムも自由度が高くなり，その分教員の負担は大きくなる．しかしながら，C 分類の実践では，子供達が自分たちで新しい命令や動きを発見し，取り入れていく姿や，友達のプログラムを見て学ぶ姿が多く見られる．教員は，子供達が実現したい動きをどう実現するかを直接教えるのではなく，考え方の助言を与えることで児童の課題解決をサポートする役割が重要となる．Step1，Step2 を実施し，ある程度プログラミング教育に慣れた段階で，この Step3 を行うことが適当であると考えられる．

Ⅳ　おわりに

本報告では，小学校においてプログラミング教育を行うための段階的な実施についてまとめた．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（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：2020-1-31）．

日本経済新聞，先進公立小，全コマの 1 割がプログラミング授業，https://www.nikkei.com/article/DGXKZO11031950T21C16A2H56A00/（最終閲覧日：2020-1-31）．

産経ニュース，「プログラミング学習」で鍛える論理的思考　文科省が小学生から必修化検討　民間教室も人気，2016-6-1，https://www.sankei.com/life/news/160601/lif1606010019-n1.html（最終閲覧日：2020-1-31）

文部科学省（2019）「市町村教育委員会におけ

る小学校プログラミング教育に関する取組状況等調査」, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00218.html (最終閲覧日: 2020-1-31).

英語分科会

伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供を育む英語科の授業
－得られた情報や伝えたい内容を整理し，表現することを通して－

愛知教育大学附属名古屋中学校　栗林　和徳

Ⅰ　はじめに

グローバル化が進み，国内外で英語でコミュニケーションを必要とする機会が多くなった。伝えたい内容について，即興で伝え合い，意見や感想を述べたり，質疑応答したりする力が今まで以上に求められている。しかし，これまでの英語教育の課題として，ペアやグループでの活動，ディベートにおいて自分の意見や感想を伝えることや，質問を適切に返すことが不十分であることが挙げられている。それらの活動の中で，話しながら話の流れを考えたり，聞きながら相手の話を予想して答えの準備をしたりするなどのコミュニケーションが必要である。

2021 年度に完全実施される学習指導要領では，主体的・対話的で深い学びの実現に向けて，生涯にわたり，自ら課題を見つけて解決する力の育成が求められている。また，目標については CEFR [注1)]が言語を用いる行為を reception（受信）,interaction（やり取り）, production（発信）に分けているのにならって，「聞くこと」「読むこと」「書くこと」に加えて「話すこと」を［やり取り］と［発表］に分けて５つの領域が設定された。［やり取り］が設定されたことは，準備に時間をかけることなく，伝え合うという双方向のコミュニケーションを図る資質・能力の育成が重視されていると言える。さらに，目標と内容において，「思考力・判断力・表現力等」に関する記載がなされ，今後は，コミュニケーションに関わる思考力等を高めていく必要がある。

これからの中学校の英語教育では，将来の予測が難しい時代を子供たちが生き抜くために，これらの力を身に付けさせる具体的な言語活動を設定して授業改善を行い，コミュニケーションを図る資質・能力を育成することが必要であると言える。

前研究シリーズでは，「気付きを促し，コミュニケーション能力を育む英語科の授業―批判的思考を用いるための構成要素に着目して―」という研究主題を設定し，研究に取り組んだ。コミュニケーション能力を育む手立ての一つとして，批判的思考を用いる場面を設定し，相手に伝わりやすくするために，内容について思考させることで，気付きを促し，子供たちは気付いたことを基に自分の原稿や発話にいかすことができた。これらの取組は，子供たちのコミュニケーション能力を育むことに有効であった。

しかし，自分が伝えたい内容を考える過程で課題が残った。自分が伝えたい内容を考える際に，伝えたい内容を広げるための情報が十分ではなく，僅かしか伝えたい内容を考え出すことができずに，英語でうまく伝えることができない子供が見られた。また，そのような際に，自分では気付かなかった他の情報の存在に気付かせて，その情報を整理させることが必要であった。

そこで，英語科においては，研究主題を「伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供を育む英語科の授業－得られた情報や伝えたい内容を整理し，表現することを通して－」と設定し，研究に取り組むこととした。

Ⅱ　研究の概要

１　英語科で目指す子供像

本校英語科では，目指す子供像を以下のように設定し，研究に取り組むこととした。

得られた情報や伝えたい内容を整理して，伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供

「得られた情報や伝えたい内容を整理」するとは，情報や内容の多様な選択肢を考え，それらを選択したり抽出したりすることである。また，情報や内容を統合することもある。そして，即興でコミュニケーションをするに当たって，どのような順序で伝えればいいのかや，どのような表現を用いれば相手に効果的に伝わるのかといった談話構成について考えることも含まれる。

2　育みたい資質・能力

私たちは，英語科で目指す子供像に近づけるために，次の能力を育みたいと考えている。

正しい文法や発音で表現する能力（文法能力）　伝わりやすい談話や文章を構成する能力（談話能力）

正しい文法や発音を用いることができなければ，伝えたい内容を正しく相手に伝えることはできない。また，伝え方の順序や表現をどうするかを考えることで，相手に効果的に伝わる。相手に伝わりやすくするために内容について思考を働かせることは，コミュニケーションを図る資質・能力を育むために必要であると考える。なぜなら，子供たちは相手に伝わりやすくするために内容についていくつも考え，その中から自分の伝えたい内容を選択したり抽出したりするからである。

3　資質・能力を育むための手立て

(1) 拡散的思考と収束的思考を働かせる場面の設定

単元全体を通して，伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供を育むために，拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を設定する。拡散的思考を働かせる場面として，単元のはじめに，Speaking Checker（以下 SC）（後述３(4)参照）を用いて，本単元の場面設定（課題）を提示し，学習の見通しをもたせる。そして，与えられたトピックや場面において，相手に伝わりやすくするために，得られた情報や内容について考え，グループや学級で確認させる。その際に，得られた情報や伝えたい内容のよさを確認する活動を設定する。やり取りの活動の後や，原稿や自分の考えをまとめたものの作成及び修正をしていく際に，なぜそのように発話したかや，原稿や自分の考えを修正した理由を記述させる（「拡散的思考のモニタリング」）。収束的思考を働かせる場面としては，やり取りの発表や原稿を作成して様々な Advanced Activity を行ったりライティング活動として自分の考えをまとめたりさせる。Advanced Activity の前にそれまで学んだことを Advanced Activity にどのようにいかすかを考えさせる活動を行う（「収束的思考のモニタリング」）。その過程で，深い理解を伴った知識の習得のために，メタ認知を促進させることが重要である。また，活動の最後に，この活動を通してできるようになったこと，今後の活動にいかしていけることを記述させる（「リフレクション・モニタリング」）。このようにメタ認知を促進させることで，文法能力や談話能力を，深い理解が伴った知識として習得することができると考える。

(2) 単元の基本的な学習の流れと教師の指導

単元の基本的な学習の流れとして，Training Section（以下 TS），Advanced Section（以下 AS），Reflecting Section（以下 RS）の三つの場を設定する。各 Section における活動は次のとおりである。この三つの場の中に拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を設定する。

○三つの場の流れ

TS → AS → RS → AS → RS

（拡散的思考）　（収束的思考）

Training Section（TS）

・教科書を活用し，コミュニケーションの基礎・基本を身に付けるためのトレーニングに取り組ませる。なお，トレーニングでの活動は以下のとおりである。

① Warm-up 活動　② 新出文法事項や新出語句の学習
③ 教科書本文の内容把握　④ 教科書本文の音読練習
⑤ 新出文法事項を用いさせるコミュニケーション活動

・学習の見通しをもたせるために SC で場面設定（課題）を提示する。
・既習事項の復習や，Interview，Speech などのコミュニケーション活動に取り組ませる。
・「Advanced Section」で活用できるような表現の練習や準備に取り組ませる。

Advanced Section（AS）

・コミュニケーションを図る資質・能力を育むために，Skit，Role Playing，Show and Tell，Speech，

Presentation，Drama, Debate，やり取りの発表など，内容の伝達を重視した様々なタイプの Advanced Activity を設定し取り組ませる。 ・それまで学んだことを Advanced Activity にどのようにいかすかを考えさせる活動を行う（「収束的思考のモニタリング」）。 ・やり取りの発表や原稿作成をして，様々な Advanced Activity を行ったり，ライティング活動として自分の考えをまとめたりさせる（収束的思考）。（RS 後の２度目の AS）
Reflecting Section（RS） ・与えられたトピックや場面において，相手に伝わりやすくするために，内容を整理する活動を通して情報や内容について考え，グループや学級で確認させる（拡散的思考）。（１度目の RS） ・やり取りの活動の後や発表原稿の作成及び修正をしていく際に，なぜそのように発話したかや原稿や自分の考えを修正した理由を記述させる（「拡散的思考のモニタリング」）。（１度目の RS） ・Advanced Activity のモデルを視聴し相手に伝わりやすくするにはどうしたらよいのかを考えさせる。 ・Advanced Activity のモデルの伝わりやすさが，どのような表現や表現の仕方によるものなのかを学級全体で確認させる。 ・前単元の評価と現単元の評価を比較させることで，コミュニケーションを図る資質・能力の高まりを実感させる。 ・CAN-DO リストを使用し，英語を用いて何ができるようになったのか振り返らせたり，次の学習到達目標は何であるのかを見通させたりする。また，SC を用いて次の学習の目標を設定させる（「リフレクション・モニタリング」）。（２度目の RS）

(3) 学習を見通し，振り返る CAN-DO リスト【資料１】

本研究では，英語を用いて何ができるようになるかという観点から学習を見通し，振り返るために CAN-DO リストを使用する。この CAN-DO リストは，５領域「聞くこと」「読むこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」「書くこと」の学習到達目標を示したものである。各学年を前半と後半に分けた６段階と３年生後半の達成目標の先を見通すことができるように発展的な１段階を取り入れた７段階で構成する。CAN-DO リストは子供と教員が学習到達目標を共通理解するために年度初めに提示する。また，単元の始め及び単元終了時に CAN-DO リストを確認させ，子供たちに現在の学習達成状況を振り返らせたり，次の目標を確認させたりする。この CAN-DO リストを基に５領域の到達目標を達成させることが，コミュニケーションを図る資質・能力の向上につながると考える。

(4) CAN-DO リストと単元の学習を関連付ける Speaking Checker【資料２】

単元の学習の見通しをもたせたり，CAN-DO リストの各段階と単元にどのような関わりがあるのかを子供たちに知らせたりするために SC を作成する。SC には，単元の学習到達目標と CAN-DO リストとの関わりや，単元の Advanced Activity に取り組む際の場面設定と気を付けさせたいことを明示する。そして，活動の際に，その活動を行うにあたって工夫したことと，教師が示すモデルを理解し，今後にいかせそうなことを記入させる。

４　資質・能力が育まれたかの評価について

育みたい資質や能力が子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。そのために，ルーブリックを基に，文法能力および談話能力が育まれたかをやり取りや発表から見取る。また，発話内容や原稿を基に全体傾向を示す抽出生徒を設定し，抽出生徒にどのような変容があるかを見取る。

５　研究の経緯とねらい

本研究１年次では，理論の構築と目指す子供像を達成するために，育みたい資質・能力を育むための４つの手立てを用いることが，得られた情報や伝える内容を整理して，伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供を育むことに有効であるかを検証することをねらいとした。そして，英語を用いて何ができるようになるかという観点から学習を見通し，振り返るために CAN-DO リストや SC を使用し，４つの手立ての中に，創造的思考力を育むための構成要素である，拡散的思考と収束的思考を英語科の授業に位置づけることを模索した。具体的な位置づけとして，学習の流れの中の１度目の RS に拡散的思考，AS に収束的思考を働かせる場面を授業の中に設定し，その後２度目の AS にやり取りの発

表を行った。

RS の中に，複数回やり取りを行う場面を設定し，やり取りをする際にどのような内容をどのような表現で伝えるかを子供たちに考えさせた（拡散的思考）。そして，AS として再びやり取りをする際に，子供が考えた伝えたい内容や表現の中から，最も自分が伝えたいと思った内容とそれを伝えるのに効果的な表現を選択してやり取りを行った（収束的思考）。教師は子供たちにデモンストレーションのよさやペア活動で工夫したことを発言させ，全体で共有したことで，収束的思考が適切に働くよう支援した。そうしたことで，子供たちはどのような表現を用いれば会話を展開することができるかを知り，即興的に相手に自分の考えを伝え合うことができた。さらに，内容面についても深く考え，相手の意見を鵜呑みにすることなく，より多くの情報や相手の考えを得ようとする姿が見られた。以上のことから，４つの手立てを用いたことが，伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供を育むことに有効であることが検証できた。

しかし，拡散的思考や収束的思考を働かせる場面において，やり取りを行う際に子供たちは積極的に発話をするものの，言いたいことや聞きたいことはあるが伝え方が分からないと感じる子供が多くいた。これは，授業の中に RS と AS の２つの場を設定し，拡散的思考と収束的思考を何度も繰り返したことにより子供たちが相手に伝わりやすくするために，得られた情報や内容について考えることが十分に行われなかったことが原因と考える。

そこで，これまでの成果と課題を踏まえ，２年次では，本校英語科の目標である得られた情報や伝えたい内容を整理して，伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供の姿を目指し，拡散的思考を働かせる場面と収束的思考を働かせる場面をどの学習の流れの中に位置づけるかを見直していく。得られた情報や内容を整理していく活動の中で，内容や表現をどのようにすれば相手に伝わりやすくなるかについて思考させ，それらを基に，やり取りの発表などの活動に取り組んでいく。そして，その結果伝わりやすい英語でコミュニケーションを図る子供を育むことに有効であるかを検証する。

Ⅲ　授業実践　　Unit 1　Pop Culture Then and Now（第３学年）

１　実践の構想（８時間完了）

本実践では，単元全体を通して創造的思考力を育むことができるよう，拡散的思考と収束的思考を働かせる場面を設定した。TS の一環として，単元のはじめに Speaking Checker（SC）を用いて，本単元の場面設定（課題）を提示し，学習の見通しをもたせた。その後，拡散的思考を働かせる場面として，コミュニケーションの基礎・基本を身につけるためのトレーニングに取り組み，発展的活動ややり取りの発表で活用できる表現を練習したり習得したりした。また，第５時となる AS/RS では，発展的活動として子供はやり取りを行った。友だちの行うやり取りの様子（デモンストレーション）や教師が示すモデル対話から，伝わりやすい英語でのコミュニケーションの仕方について考えさせ，拡散的思考を働かせる場面の前のやり取りと後のやり取りの変容を分析した。

単元の最後には，収束的思考を働かせる場面として，“Introducing Japanese Culture”をテーマにやり取りの発表を行った。その後，コミュニケーション能力がどの程度向上したか，文法能力と談話能力について評価し，手立ての有効性を検証した。そのために，前単元で取り組んだスピーチ“Introducing Countries or Towns around the World”の様子と，本単元のやり取りの発表の変容についてコミュニケーション能力の四つの観点に沿ってルーブリックを基に見取った。これらを分析するために学級全体と抽出生徒の変容を追っていく。

２　子供の実態

(1)　前単元までの学級の実態と本単元で期待する学級全体の子供の姿（男子 18 名 女子 21 名 計 39 名）

前単元のスピーチである“Introducing Countries or Towns around the World”の様子から，本校英語科のルーブリック（５段階評価）を基にコミュニケーション能力を分析した結果，学級の平均値は以下のとおりであった。

文法能力	談話能力
４．１	４．２

文法に関しては，多くの子供たちは紹介したい国や都市について調べ，適切な文法を用いることができていた。しかし，固有名詞が不自然に繰り返され，代名詞を適切に用いることができていなかった。発音に関しては，ほぼ正しく発音できていたが，部分的に，理解を妨げない程度の誤りが見られた。また，原稿を思い出しながら話していたため，間延びしたり，語尾に母音が強く残って発音したりしている子供が一部いた。

談話に関しては，ほとんどの子供たちは，段落構成を意識し，調べた事実に基づいて，国や都市について発表することができていた。しかし，調べた事実を羅列するだけで，自分の思いについて述べられず，内容面での深まりがない子供が多くいた。

このような実態を踏まえ，本単元で期待する学級全体の子供の姿は以下のとおりである。

文法能力	4	・既習の文法事項を，ほぼ正確に用いることができる。また，発音に留意し，学習した文法事項を効果的に使うことで，紹介するものに焦点を当てて伝えることが概ねできる。
談話能力	5	・Speaking Checkerに提示された談話に関する構成を適切に用いることができ，場面設定に沿った話を展開し，内容面での深まりをもたせることができる。特にそのために，相手の意見を聞いて，内容を確認してよさを見出したり，質問されたことに，問い返したりすることができる。

(2) 前単元の抽出生徒の実態と本単元で期待する抽出生徒の姿

本実践では，前単元のスピーチ“Introducing Countries or Towns around the World”の発話より，全体傾向を最も顕著に表している一名を抽出生徒として設定した。抽出生徒（抽出）の発話及び教師の評価から分かる抽出生徒の実態は以下のとおりである。なお，本スピーチの後にはスピーチを聞いた子供とのやり取りの時間を設けた。抽出生徒の実態を捉える参考として，そのやり取りの様子も記録した。

抽　出　〰：文法の誤り　＿＿：発音の誤り　□：代名詞を用いるべき箇所

Hello. I'm going to talk about Hawaii. Hawaii is (前置詞・冠詞の欠落) west of the United States. Hawaii is as large as Iwate. Its population is one million and three hundred thousand. There are many places to see in Hawaii. A lot of people go to Hawaii to enjoy its beautiful nature. Ah... especially, umm... its beautiful nature, like Waikiki Beach and Diamond Head. Especially, Waikiki Beach is a popular spot for Japanese. Look at this picture. This is a picture of Waikiki Beach. Waikiki Beach is a big beach. So, we can play a lot in the sea. I want to go and see it... myself. Thank you.

文法能力	4	・文法については概ね正確に用いることができた。しかし，代名詞を適切に用いることができず，不自然に言葉を繰り返していた。発音に関しては，スピーチを行う際に，原稿を思い出しながら話したため，語尾に日本語が強く残って発音したり，間延びしたりしている部分があった。
談話能力	4	・調べたことをもとに，聞き手に情報を伝えることができた。しかし，個人の思いを伝える部分は，教科書表現を引用しただけで，十分に行うことはできなかった。

※参考：スピーチ後に行った【やり取り】の様子

生徒A　：　I went to Hawaii. Have you ever been to the city?
抽　出　：　No, I haven't.
生徒A　：　OK. Let's go to Hawaii.
抽　出　：　Yes.
生徒B　：　Why do you research the city?
抽　出　：　Well... my grandmother have... has gone (動詞の誤用) to Hawaii. So... and... my grandmother... ah... tell (時制の誤り)　about it.
生徒A　：　Where is your favorite place in Hawaii?
抽　出　：　I like Waikiki Beach.

文法能力に関して，内容の理解を妨げるほどではないが，発音や，動詞の用法に関して誤りが見られた。また，談話能力に関しては，知っている情報を羅列したり，相手の質問に答えたりするだけで，相手の意見を聞いて問い返しをしたり，内容を深めたりすることはできなかった。特に，この談話能力に関わる様子は，同様の傾向が他の多くの子供にも見られた。

これらの実態を踏まえて，本単元で抽出生徒に期待する姿を次のように設定した。

文法能力	5	・既習の文法事項を，正確に用いることができる。また，発音に留意し，学習した文法事項を効果的に使うことで，紹介するものに焦点を当てて伝えることができる。

談話能力	5	・Speaking Checkerに提示された談話に関する構成を適切に用いることができ，場面設定に沿った話を展開できる。特に，相手の意見を聞いて，内容を確認してよさを見出したり，質問されたことに，問い返したりすることができる。

3　単元の目標と単元計画

(1) 単元の目標

知：知識・技能　思：思考力・判断力・表現力　主：主体的に学習に取り組む態度
知　受け身，動詞＋目的語＋形容詞について正しく理解し，文法や発音に気をつけて，適切に活用することができる。 思　題材についての内容をわかりやすく伝えるために，どのような表現や表現の仕方を用いるのか考え，それを適切に表現することができる。また相手からの質問に適切に応答することができる。 主　既習の効果的な表現を用いてテーマについての自分の考えを主体的に伝えている。また，聞き手の様子を見て，適当な間を取ったり，理解しやすい表現で言い換えたりしようとしている。

(2) 単元計画

拡散	【単元の始め　TS】	SCによる場面設定（課題）の把握
	【第１時～第４時　TS】	①Warm-up活動 ②新出文法や新出語句の学習 ③本文内容理解　④音読練習 ⑤コミュニケーション活動
	【第５時　AS/RS】	①発展的活動（やり取りの活動）
収束	【第６時　AS】	①調べ学習　②やり取りの発表に向けた練習
	【第７時　AS】	やり取りの発表
	【第８時　RS】	①やり取りの発表の評価　②やり取りの発表の振り返り ③できるようになったことの振り返りと，今後の学習目標の設定

4　授業の様子

(1) TS（第１時～第４時）における拡散的思考を働かせる場面での様子

単元の始めに，CAN-DO リストの３年前期の部分を確認させた。また，場面設定（課題）を把握させるために，本 Unit の SC を配布し，単元の学習の見通しをもたせた。第１時～第４時では，授業の初めに Warm-up 活動として，ペアトークを行った。教師が子供に身近なテーマを設定し，会話を行わせた。その後，本時の学習目標を把握させ，教科書の内容把握と音読練習を行った。最後に，本 Unit で学習する受動態を含めた，タスク活動などのコミュニケーション活動を行った。このような活動を通して，子供たちは，発展的活動ややり取りの発表で活用できる新出文法事項を習得した。

(2) AS/RS（第５時）における拡散的思考を働かせる場面での様子

第５時では，発展的活動を通して拡散的思考がより有効に働くことを目指した。最初に，教師は「附中のどんなところが好きか」を子供に尋ね，英語でインタラクションを行った。その後，新入生に附中について紹介するという場面設定（“Introducing Events of Fuchu”）を提示し，全体に“What events should we introduce?”と問いかけ，本時の目標が課題解決に向け，テーマに沿った話し合いをすることであることを伝え，これから行うやり取りの目的を把握させた。

学習の課題を把握させた後，ペアで即興的にやり取りを行わせた。ペアでの活動の後，教師が選んだペアにデモンストレーションとして全体で発話させ，そのペアのよかったところを共通理解させた。次に，モデル対話を提示し，モデル対話のもつよさについて全体で共通理解をさせた。そのようにして，対話全体を捉えてよいところを明確に学ばせ，SC に今後の自分の対話にいかせそうなことを記述させて振り返らせた（「拡散的思考のモニタリング」）。

最後に，モデルのよさを自分の発話にいかすことを意識させながらペアで再度活動を行わせた。子供たちは，学んだことをいかしてやり取りを行う様子が見られた。

ア　拡散的思考を働かせる場面①

教師の選んだペアのデモンストレーションを見ることで，自分の会話にいかせそうなことを学級全体で共通理解させた。以下は，デモンストレーションの様子と，そのデモンストレーションのよさとして子供が挙げた点である。

デモンストレーション① 〰〰：文法の誤り	
生徒C	： Hello, what is your favorite event of Fuchu?
生徒D	： I like school trip, for example Shodoshima no seikatsu. Shodoshima is very beautiful. So I like Shodoshima. Do you like Shodoshima?
生徒C	： Yes, but I like Hiroshima no seikatsu better than Shodoshima no seikatsu because we can buy something about Hiroshima Carp's goods. But in Shodoshima no seikatsu, we can't buy Carp goods. So I like Hiroshima no seikatsu better.
生徒D	： I think Shodoshima's Hotel is very good, but the hotel in Hiroshima is not as good as Shodoshima's. For example, the food is not as delicious as Shodoshima. So I like Shodoshima. What is your favorite events of Fuchu?
生徒C	： I like lunch time. In elementary school, we ate school lunch every day. It was not so delicious. But we can take home lunch, and we can buy delicious bread at Kobai. So, I like lunchtime.
生徒D	： Well, but at Kobai, we can't buy so many kinds of bread.

子供が気付いたデモンストレーション①のよさ
・betterを使うことで，二つのアイディアを比較していた。
・自分の意見を主張する際に，相手の意見を否定することで，自分の意見がより強くなる。
・リアクションがあり，相手の意見をしっかりと聞いている印象を受けた。
・自分の意見を述べたり，質問をすることで，会話が長く続いた。

デモンストレーション② 〰〰：文法の誤り	
生徒E	： What is your favorite event of Fuchu?
生徒F	： I like Chorus Festival because we have CT.
生徒E	： CT! So, Chorus Festival is important. We have Chorus Festival in February. So it is the last event in a year, so it is important. It is a... class is.... (gesture)
教　師	： Friendship gets strong.
生徒E	： Yes, so it is so important. And I can play the piano at Ken Geijutsu Hall. That hall is so good sound, it is Stainway. I like Chorus Festival. How about you?
生徒F	： I like School Festival. We can do painting, but this year.... Paint is so fun, and we can use danbo-ru and korokoro petapeta. It was so interesting. But this year we have pura-dan. Why do we have puradan this year?

子供が気付いたデモンストレーション②のよさ
・ジェスチャーを使うことで，自分の考えがより伝わっていた。
・一方の意見に，その意見を支持するような意見や情報を加えていた。
・一方がうまく英語で話せないときに，もう一人が表現や言葉を補って，会話を助けていた。そうすることで，話合いが深まり，今日の課題を解決することにつながるから。

イ　拡散的思考を働かせる場面②

教師の作成したモデルを見ることで，自分の会話にいかせそうなことを学級全体で共通理解させた。以下は，モデルの内容と，そのよさとして子供が挙げた点である。

モデルスクリプト　：モデルの工夫した点	
A	： ①I like Fuchu, but our kohai (first graders) are worried about their Fuchu Life because they don’t know much about it.
B	： ②Right. ③Why don’t we talk about some events and make them happy?
A	： ④Oh, talk about our events... that’s a good idea! ⑤OK, then what event do you like and want to introduce?
B	： ⑥I like the school trip the best. ⑦We enjoyed talking with our friends at night. ⑧The school trip is held in May or June, so our friendships become stronger through this experience. ⑨I think it is a good way to have a good class atmosphere at the start of the year.
A	： ⑩I see. ⑪Spending time together makes our friendship stronger. ⑫In addition, we can learn many things through Field Work. ⑬It is good for our future life.
B	： ⑭Yes. ⑮We have a chance to think about our life seriously. ⑯How about you?
A	： ⑰I love our school festival the best. ⑱I want to talk about it.
B	： ⑲Our school festival? ⑳Why do you like it?

A	：	㉑Through this event, we work together with our classmates, then our friendships become stronger, too. ㉒In addition, we can learn many things about the themes.㉓Many Fuchu students are good at making presentations. ㉔It is a good chance for us to improve our presentation skills.
B	：	㉕That's true. ㉖Many people come and enjoy the event every year. ㉗I enjoyed my presentation, too. ㉘I think it is loved by everyone. ㉙OK, I think both ideas are good. ㉚Which one is better?
A	：	㉛I think introducing our school festival is better because we can show our originality more at the event. ㉜What do you think?
B	：	㉝I agree in part. ㉞Every fuchu student has originality. ㉟We have a chance to show our originallity on the school trip. ㊱We make a booklet, matome no sasshi after this event. ㊲We can show our originality. ㊳It is distributed to many places and it is read by many people. ㊴That's why I think introducing our school trip is better.
A	：	㊵Oh, that's right. ㊶And then, our kohai will be happy and proud of our school. ㊷OK. Let's talk about our school trip.

教師がモデルを作成した意図
④⑩㉕㊵：相手の意見に対して肯定的な反応を示し，話合いの方向性を決めている。
⑫㉒㉝：相手の意見を鵜呑みにするのではなく，自分の意見も加えることで，相手の意見をいかして話合いを進めようとしている。
⑯⑳㉜：相手の意見や理由を求めることで，話合いを深めようとしている。
㉚㉛：比較級を使うことで，互いの意見を比較し，結論に近づこうとしている。

子供が気付いたモデルのよさ
・話の導入部分があり，会話として自然な流れになっている。
・自分の意見をI thinkを使うことではっきり伝えていたり，同時に理由も明確に伝えていたりする。
・互いの意見の良いところをいかして，よりよい結論に至っている。
・That's true.やI agree in part.などの相づちを使うことで，話を広げやすくなっている。

ウ　抽出生徒の様子及び考察

抽　出		
拡散的思考を働かせる場面の前の発話		
抽　出	：	**Hello.**
生徒G	：	Hello. What event do you like?
抽　出	：	**I like school trip.**
生徒G	：	Oh.
抽　出	：	**School trip is... no usual life.**
生徒G	：	Oh, that's nice.
抽　出	：	**What do you think about Fuchu?**
生徒G	：	I like Fuchu because we have chorus festival. I like chorus, so I'm a member of chorus club in Fuchu.
抽　出	：	**Ah... how often did you go? Chorus Festival... no... chorus club.**
生徒G	：	Yes.
抽　出	：	**Yes? Then....**
生徒G	：	How about you?
抽　出	：	**How about you? I... I am no good... about chorus.**
生徒G	：	Ah? You don't like chorus?
抽　出	：	**I like chorus, but... I don't... I can not... well.**
生徒G	：	OK.

はじめのあいさつから話題を切り出し，会話を続けるという基本的な展開ができていた。さらに，お互いの案を持ち寄るという場面を理解した上で，What do you think...?などの表現を用いて，相手の案や意見を引き出そうとすることができた。しかし，やり取りが「紹介する行事を決める」という課題の解決に向かうものになっておらず，談話として不十分なものであった。具体的には，課題を解決する上では関係のない，部活に行く頻度を尋ねる質問があったり，問い返しをする表現が的外れなものになっていたりした。また，選択した行事についても具体的な内容がなく，説得力に欠けるものであった。これは，やり取りを行う理由まで理解できておらず，設定場面の伝える相手にまで意識が及んでいなかったことが原因で

あると考える。さらに具体的な場面をイメージをさせるための働き掛けが必要であった。文法能力に関しては，知りたいことをどのように質問するべきかの知識が不足していたり，自分のことを伝える表現ばかりが見られたりした。その結果として，話題の中心が紹介すべき行事からずれてしまっていた。紹介する行事を主語としたり，受け身の表現を効果的に用いたりして，深めるべき話題を中心としたやり取りができるとなおよかった。

SCの記述内容（モデルスクリプトから今後自分にいかせそうなこと）
・I thinkを使い，自分の意見が相手に伝えたい→何を考えているか分かりやすい
・OhやOKなどでリアクションをとる→使いやすく，相手とのコミュニケーションにつながる
・good forを効果的に使うことで，理由を明確に伝えたい

拡散的思考を働かせる場面の後の発話		：場面設定（課題）に沿ったやり取りができるようになったところ
抽　出	：	**What do you think about Fuchu?**
生徒G	：	I think Fuchu is... interesting because... many events.
抽　出	：	**OK.**
生徒G	：	My favorite event is school festival.
抽　出	：	**Oh.**
生徒G	：	School festival is big event.
抽　出	：	**Yes.**
生徒G	：	How about you?
抽　出	：	**I think so, too. School event is special life, no usual life, special life. So, we can think many plan of myself.**
生徒G	：	What event... will we introduce?
抽　出	：	**OK. I want to introduce Chorus Festival.**
生徒G	：	Ah.
抽　出	：	**Fuchu has Chorus Festival... special.**
生徒G		Me, too. Chorus Festival is the biggest event of Fuchu. So, I want to introduce Chorus Festival.
抽　出	：	**Fuchu has CT.**
生徒G	：	Ah.
抽　出	：	**Some schools don't have CT.**
生徒G	：	That's right. Let's introduce Chorus Festival.

談話能力に関しては，相手の意見に対し，I think so, too.を使い同調する姿を示したり，さらにspecialなどの言葉を足して自分の気持ちを加えたりすることで，相手の意見のよさをいかそうとする姿が見られた。また，自分の提案した行事にしかない特徴を具体的に付け加えたことで，相手の理解をより得た状態で，紹介する行事を決めることができた。これは，デモンストレーションやモデル対話から，子供が課題を解決することを念頭に置き，相手と協力しようとする協調的な姿や表現を学んだことが要因である。文法能力に関しては，相づちに用いる英語表現が豊かになったことで，相手の意見を効果的にいかすことができるようになったためとも考える。また，話題になっているもの（Fuchu, Some schools）を主語としたことも，より自然な会話を展開するのに効果的に働いたと考える。

(3) AS（第６～７時）及びRS（第８時）の収束的思考を働かせる場面での様子

第６時では，やり取りの発表に向けて調べ学習を行い，その時間の終わりに，やり取りの発表に向けた練習を行った（「収束的思考のモニタリング」）。第７時では，第６時で調べた内容をもとに，やり取りの発表を行った。子供たちはその場で無作為に選ばれたペアと，単元の課題である「日本に初めて来た外国人に日本文化について紹介することになりました。日本を気に入ってもらえるよう，何を紹介すべきか友だちと話し合って決めましょう。」という場面設定にもとづいて，即興でやり取りを行った。

その後，第８時では，やり取りの発表の振り返りを行った。振り返る際は，初めに教師による評価を記入したSCを子供に返却し，教師が文法事項で誤りの多かった点や談話構成の不十分だった点を中心に学級全体に伝えることで振り返らせた。このようにして，学級全体でのフィードバックや，教師によ

る評価が記述されたSCから自分の現在のコミュニケーション能力を把握させ，「リフレクション・モニタリング」として，SCの「“Introducing Japanese Culture”をわかりやすく伝えるために工夫したこと。そして次の目標に向けてがんばりたいこと」を記述させた。

ア　抽出生徒の様子及び考察

以下はやり取りの発表での抽出生徒の発話と，発表後にSCに記述した内容である。

抽　出	
やり取りの発表における発話	：場面設定（課題）に沿ったやり取りができるようになったところ
抽　出	： **Hello. What should we introduce to foreigners?**
生徒H	： I want to introduce washoku. Washoku is delicious.
抽　出	： **Oh.**
生徒H	： So washoku is good for our health.
抽　出	： **Yes.**
生徒H	： What should we introduce?
抽　出	： **I want to introduce shogi. Shogi is loved by many Japanese. But foreigners don't know it.**
生徒H	： Ah... I think washoku is traditional food.
抽　出	： **Yes.**
生徒H	： We can feel Japanese history.
抽　出	： **What kind of washoku do you want to introduce?**
生徒H	： I want to introduce... sushi.
抽　出	： **Oh, sushi.**
生徒H	： Sushi has many kinds, so we can enjoy season fish and Japanese nature.
抽　出	： **Yes. I think so, too. But shogi... if we play shogi, we can learn manners, Japanese manners.**
生徒H	： Ah... Shogi is... shogi is....
抽　出	： **Difficult?**
生徒H	： Yes. Shogi is difficult.
抽　出	： **Difficult. That's true.**
生徒H	： But I think foreigners will be... able to enjoy it. Shogi is traditional sport... game, too. So we can feel Japanese....
抽　出	： **Eating sushi is easier... for foreigners. Shogi is difficult for foreigners, so we can introduce sushi. Your idea is better than mine.**
SCの記述内容 （"Introducing Japanese Culture"をわかりやすく伝えるために特に工夫したこと。そして次の目標に向けてがんばりたいこと。）	
談話構成を工夫した。まず自分が紹介したいものを伝え，その次にその理由を言った。最後に，それに対しての自分の思いを伝えた。そうしたことで，分かりやすく伝わったと思う。今回は相手の質問に戸惑って返答が遅くなってしまったので，相手の質問も予想しておいて，より深い内容まで伝えられるといいと思う。自分からもより内容を掘り下げられるような質問ができるようにしたい。	

「外国人に紹介する日本文化を決める」という課題を解決することを意識し，外国人にあまり馴染みのない将棋を紹介したい，と理由とともに提案することができた。また，相手の提案に対しては，より具体的な情報を得られるよう質問をしたり，相手の言葉を補ったりすることができた。最終的には，互いの意見を尊重しつつ，よりよいと考える結論に達することができた。第５時に行ったAS/RSを通じて，自分の意見を一方的に伝えるだけでなく，また相手の意見をただ鵜呑みにすることなく，内容を深めることの効果を学んだ成果であると考える。

イ　単元の抽出生徒に対する教師評価

抽　出		
文法能力	5	・既習の文法事項を，正確に用いることができた。また，発音に留意し，学習した文法事項を効果的に使うことで，紹介するものに焦点を当てて伝えることができた。
談話能力	5	・Speaking Checkerに提示された談話に関する構成を適切に用いることができ，場面設定に沿った話を展開できた。特に，相手の意見を聞いて，内容を確認してよさを見出したり，質問されたことに，問い返したりすることができた。

5　実践の結果と考察

(1) 実践の結果

前単元と本単元のやり取りの発表の発話とルーブリック（５段階評価）を基に，コミュニケーション能力を分析した結果，学級の平均値は以下のとおりである。

	文　法　能　力	談　話　能　力
前　単　元	４．１	４．２
本　単　元	４．１	４．３

(2) 考察

実践の結果，コミュニケーション能力の談話の観点において高まりがあった。文法能力に関しては，前単元で行ったスピーチと比べ，本単元のやり取りでは，即興性や流暢さを重視したため，正確さがあまり意識されず，上昇は見られなかったと考える。今後，スピーチとやり取りのパフォーマンステストを，系統立てて行っていくことで，流暢さと正確さの双方が向上していくと考える。

談話能力に関しては，TS において，デモンストレーションやモデルから，課題を解決するために有効な表現を学んで，それらを取り入れたことで，内容面で深まりのあるやり取りを行うことができるようになった。特に，一方的に自分の意見を通そうとしていた子供の多くが，相手の意見に耳を傾け，互いの意見の良いところをいかそうと，場面設定に沿ったやり取りを行うことができるようになったのが成果であると言える。

本実践の成果は抽出生徒の SC への記述内容からも読み取ることができた。「まず自分が紹介したいものを伝え，その次にその理由を言った。最後に，それに対しての自分の思いを伝えた」「相手の質問も予想しておいて，より深い内容まで伝えられるといいと思う。自分からもより内容を掘り下げられるような質問ができるようにしたい」という記述から，相手や設定された場面，課題を意識してやり取りを行おうとする意思が読み取れ，実際のやり取りの中でも，目の前にいる相手の反応やその意見を受けて発言する様子が見られるようになっていた。これは，SC で単元の初めに単元の場面設定（課題）を提示し，その課題を解決できるよう，見通しをもって学習に取り組ませた成果であると考える。TS の拡散的思考を働かせる場面で得られた情報や内容は，課題解決のために有効であるかという基準のもと，子供たちの中で取捨選択が行われた。

今後の課題としては，子供たちが取捨選択した内容が実際に効果的に働くのかが不確定であることである。その課題を解決するために，取捨選択した情報や内容が実際に有効に働くのか，使用場面をより多く設定する必要があると考える。有効に働かなかった場合には，再び取捨選択を検討し直させ，使用する場面を設定することで，より効果的な表現を使用できるようになると考える。

注１）Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching assessment　外国語学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠　縦軸は言語能力のレベルの記述があり，横軸は，聞くこと，読むこと，やり取り，表現，書くことの５技能に分類されている。

参考文献

文部科学省『中学校指導要領解説外国語編』開隆堂，2018 年
同『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」』の形での学習到達目標設定のための手引き』，2013 年
伊藤治己『アウトプット重視の英語授業』教育出版，2008 年
金子朝子・松浦伸和『新学習指導要領の展開』明治図書，2017 年
菅正隆『中学校教育課程実践講座外国語』ぎょうせい，2017 年
吉島茂他編訳『外国語教育Ⅱ　外国語学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日新聞社，2004 年
投野由紀夫『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店，2013 年
高島英幸『英語のタスク活動とタスク』大修館書店，2005 年
田中武夫・田中知聡『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』大修館書店，2003 年
鈴木渉『実践例で学ぶ第二言語習得研究に基づく英語指導』大修館書店，2017 年

令和元年度　CAN－DOリスト

愛知教育大学附属名古屋中学校　英語科

卒業時における学習到達目標
- 英語を通じて積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身に付けている。
- 日常的な話題や社会的な話題について，伝わりやすい英語で即興で伝え合ったり話したりすることができる。
- 日常的な話題や社会的な話題について，聞いたり読んだりして，話し手や書き手の意向や事実関係などを理解することができる。

○　説明と紹介に関すること
□　質問とその応答に関すること
☆　場面に適した表現の選択に関すること
△　音読に関すること

期間	話すこと[やり取り]	話すこと[発表]	書くこと	聞くこと	読むこと
今後	□ 議論，討論の中で考えや気持ち，根拠などを尋ねたり，答えたりすることができる。 ☆ 日常や社会生活の様々な状況や場面に応じて，適切な表現を選択してやり取りすることができる。	○ 様々なテーマについて，自分の意見を相手に分かりやすくまとめて伝えることができる。	○ 様々なテーマについての自分の考えを明確にもち，それを英文で書くことができる。 □ 様々な状況に応じて尋ねたり，答えたりする文を書くことができる。 ☆ 様々な状況や場面に応じたやりとりを書くことができる。	○ 発表，議論，交渉などから必要な情報を聞き取ることができる。 □ 発表，議論，討論の中で考えや気持ち，根拠などの尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 学校生活，日常生活での様々な場面で必要な情報を聞き取ることができる。	○ 新聞，雑誌などを読んで，話の内容を読み取ることができる。 ○ 立場を主張している様々な文章を読み，その内容を詳しく読み取ることができる。 △ 様々な文章を読み，その内容が相手に伝わるような表現方法で音読することができる。
3年後期	□ 事実関係や根拠などの詳しい情報を尋ねて引き出したり，答えたりすることができる。 ☆ 場面や相手の立場を理解して，状況に応じた日常のやり取りができる。	○ 身近なテーマについて，自分の意見を，立場を明確にして主張することができる。	○ 身近なテーマについての自分の立場とその理由を明確に書くことができる。 □ 事実関係や根拠などの詳しい情報を尋ねたり，答えたりする文を書くことができる。 ☆ 場面や相手の立場を理解して，状況に応じた適切な表現を書くことができる。	○ 議論から賛成か反対かとそれを支える理由を聞き取ることができる。 □ 事実関係や根拠などの尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 地図やグラフなどの資料と関連付けて，情報を聞き取ることができる。	○ 説明文などを読んで，話の内容を読み取ることができる。 ○ 賛成か反対かの立場とその理由が書かれた意見文を読み，詳しく読み取ることができる。 △ まとまりのある英文を読み，場面にあった声量及び内容にあった表現方法で音読することができる。
3年前期	□ 期間やこれまでの経験について尋ねたり，答えたりすることができる。 ☆ 人にものをすすめるやり取りや，人をさそったり，提案したり，約束をしたりすることができる。	○ 様々な事象について，詳しい情報を加えて説明することができる。	○ 様々な事象について，詳しい情報を加えて書くことができる。 □ 期間やこれまでの経験について尋ねたり，答えたりする文を書くことができる。 ☆ 自己紹介や質問を交えて手紙を書くことができる。	○ 詳しい説明のある紹介文，説明文から要点を聞き取ることができる。 □ 期間や，これまでの経験などの尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 資料などについて概要を聞き取ることができる。	○ 身の回りのことを紹介している英文を詳しく読み取ることができる。 ○ ある事柄に関する感想文を読んで，その内容を詳しく読み取ることができる。 △ まとまりのある英文を読み，その文章が一番伝えたい部分を強調して音読することができる。
2年後期	□ 大きさや広さなど，事物の状態を比較して尋ねたり，答えたりすることができる。 ☆ 買い物先で自分のほしいものを買い求めるやり取りや道案内ができる。	○ 自分の考えを理由を付け加えて説明することができる。	○ 自分の考えを理由を付け加えて書くことができる。 □ 大きさや広さなど，事物の状態を比較して尋ねるたり，答えたりする文を書くことができる。 ☆ 自分の好きなことやものについて自分の考えや理由を付け加えて書くことができる。	○ 意見から賛成か反対かとそれを支える理由を聞き取ることができる。 □ 大きさや広さなど，事物の状態を比較して尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 乗り物での行き方を尋ねる場面や買い物の場面でのやりとりを聞き取ることができる。	○ 説明文などを読んで，その資料や話の概要を読み取ることができる。 ○ 賛成か反対かの立場とその理由が書かれた英文を読み取ることができる。 △ 立場を理解し，気持ちを込めて音読することができる。
2年前期	□ 過去や未来の出来事，きまりなどについて説明したり，相手に尋ねたりすることができる。 ☆ 丁寧に許可を求めたり，依頼したりするやり取りができる。	○ 活動をする目的や，自分のしたいことについて情報を加えながら説明することができる。	○ 活動をする目的や，自分のしたいことについて情報を加えながら説明する文を書くことができる。 □ 過去や未来の出来事，きまりなどについて説明したり，相手に尋ねたりする文を書くことができる。 ☆ 自分の将来の夢について理由をつけて書くことができる。	○ 何かをする目的や，自分のしたいことについての説明についての詳しい情報を聞き取ることができる。 □ 過去や未来の出来事，きまりなどについての説明や，尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 友だちの将来の夢について理由とともに聞き取ることができる。	○ 友だちからのメールや日記を読み取ることができる。 ○ 物語などを読んで，話の概要を読み取ることができる。 △ 場面に合わせて，正しい声量で音読することができる。
1年後期	□ 相手のできることや，相手の過去の出来事について尋ねたり，答えたりすることができる。 ☆ 身近な人に電話したり，簡単な道案内をしたりしてやり取りができる。 ☆ 自分ができることや思い出の行事や出来事のやり取りができる。	○ 第三者についての簡単な情報を紹介することができる。 ○ 思い出の行事や出来事を紹介することができる。	○ 時制や伝わり方を意識しながら自分や他者について感想を交えながら書くことができる。 ○ 疑問詞や代名詞を用いて，具体的な質問をしたり，わかりやすく応答したりする文を書くことができる。 □ 自分の一日の生活や過去の出来事について書くことができる。	○ 第三者についての紹介や思い出紹介，理想の生活についての説明を聞き取ることができる。 □ 今何をしているかや，ものがどこにあるかなどの尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 道順を尋ねる場面や病院で体調を伝える場面でのやりとりを聞き取ることができる。	○ 物語などを読んで，話の展開を読み取ることができる。 ○ 今何をしているかや，ものがどこにあるかなどの尋ねられていることを読み取ることができる。 △ 強勢やイントネーション，区切りなどに注意して，簡単な英文を正しく音読することができる。
1年前期	□ 相手と挨拶をして体調や相手のことを尋ねたり，答えたりすることができる。 ☆ 日常の挨拶や簡単な自己紹介のやり取りができる。	○ 自分や身の回りのことについて感想を交えて簡単に紹介することができる。	○ 自分や他者について感想を交えて書くことができる。 □ 自分の気持ちや考えを踏まえながら相手のことを尋ねたり，質問に対して答えたりする文を書くことができる。 ☆ 身の回りの物や名前について正しく書くことができる。	○ 友だちや先生の自己紹介を聞き取ることができる。 □ 自分や他者に関することなどの尋ねられていることを聞き取ることができる。 ☆ 日常の挨拶や授業中の英語の指示などのやりとりを聞き取ることができる。	○ 身の回りのことを紹介している簡単な英文を読み取ることができる。 ○ 簡単な英文を読み取ることができる。 △ アルファベット，数字，曜日などの身近な英単語を正しい発音で読むことができる。

Unit 1 "Introducing Japanese Culture" Speaking Checker

Class　　No.　　Name:

＜場面設定＞
日本に初めて来た外国人に日本文化について紹介することになりました。日本を気に入ってもらえるよう，何を紹介すべきか友だちと話し合って決めましょう。

○単元の目標

- **人にものをすすめるやり取りや，人を誘ったり，提案したり，約束をしたりすることができる。**　**【CAN-DOリスト　話すこと〔やり取り〕：3年前半】**
- **様々な事象について，詳しい情報を加えて説明することができる。**　**【CAN-DOリスト　話すこと〔発表〕：3年前半】**
- **詳しい説明のある紹介文，説明文から要点を聞き取ることができる。**　**【CAN-DOリスト　聞くこと：3年前半】**

○こんなことを大切にしよう（対話時間２分）

話し手	・自分の紹介したい日本文化を明確に伝える。	聞き手の理解を助けるために，最初にどんな日本文化を紹介するか伝えましょう。
	・その日本文化の特徴や選んだ理由を伝える。	その日本文化を選んだ理由や伝えたい魅力があるはずです。それを自分の思いとともに伝えましょう。
	・分かりやすい表現で伝える。	相手が理解しやすいように，簡単な英語を使ったり，文章を分けたりして伝えましょう。また，代名詞を効果的に用いて，話題の中心が分かりやすいように工夫しよう。
聞き手	・相づちや表情で反応しよう。	適切なリアクションをして，相手の意見のよさがいかされるようにしよう。
	・質問をしよう。	より深い会話をするには質問は有効です。疑問詞を有効に使いながら質問をしよう。
	・２文以上で聞いてみよう。	質問文だけでは会話が深まりません。質問の前後に自分の考えを入れてみましょう。

○　今回の目標（前単元の反省をいかして）

○　モデル対話から今後自分にいかせそうなこと

○　"Introducing Japanese Culture" をわかりやすく伝えるために特に工夫したこと。そして次の目標に向けてがんばりたいこと。

New Information&Important Things （発話に役立つ情報や重要なこと）	Useful Expressions （自分の発話にいかすもの）

資料２

Unit 1 “Introducing Japanese Culture”評価指標

Class　　No.　　Name

ルーブリックの説明

文法，発音 （文法） ・文法 ・発音	５	文法，発音において，共に完全に正確である。
	４	文法，発音において，ほとんど誤りがない。
	３	文法または発音において，どちらかはほとんど誤りがなくても，どちらかは不十分である。または，どちらとも半分程度できている。
	２	文法，発音において不十分である。
	１	文法，発音が日本語と変わらない。
構成と話す内容 （談話） ・文法や語彙を適切に結びつける	５	日本文化の紹介に関して，事実や情報に基づいて，その魅力を分かりやすく伝えるとともに，自分の思いを詳しく述べることができている。
	４	日本文化の紹介に関して，事実や情報に基づいて，その魅力を伝えるとともに，自分の思いを述べることができている。
	３	日本文化の紹介に関して，事実や情報に基づいて，その魅力を伝えることがほぼできている。しかし，自分の思いを述べることができていない。
	２	日本文化の紹介に関して，ほとんど伝えることができない。
	１	日本文化の紹介に関して，全く伝えることができない。
発表の仕方 （社会言語能力） ・声量 ・アイコンタクト ・[言語運用能力]	５	クラスの人をしっかり見たり，クラスの人にはっきりと聞こえる声で発表したりすることが，共に完全にできている。人と目が合える。
	４	クラスの人をしっかり見たり，クラスの人にはっきりと聞こえる声で発表したりすることが，ほとんどできている。人と目が合えない。
	３	クラスの人をしっかり見ているが，時折クラスの人に聞こえにくい声で発表している。または，クラスの人にはっきりと聞こえる声で発表できるが，クラスの人を時折しっかり見ることができない。または、どちらとも半分程度できている。
	２	クラスの人を見ることや，声の大きさが不十分である。
	１	クラスの人をほとんど見ることができないし，相手が聞き取ることができない。
発表の継続性 （方略） ・話すスピード ・間の使い方	５	自分の考えを伝える際，話すスピードが適切で，必要な時に間を取りながら相手が聞き取りやすく話すことができる。
	４	自分の考えを伝える際，話すスピードが適切である。しかし，必要な時に間を取ることができない。
	３	自分の考えを伝える際，話が時折とぎれてしまい，不必要な間が時々ある。
	２	自分の考えを伝える際，話がとぎれることが多い。
	１	自分の考えを伝える際，長い時間黙ってしまったり，固まったりしてしまい，話が途中で終わってしまう。

※社会言語能力とは，本来社会的文脈・文化的ルールに従って，適切に言語を運用する力

○自己評価（５段階で○をつける）	○先生からの評価
・文法の力　5　4　3　2　1	・文法の力　5　4　3　2　1
・談話構成の力　5　4　3　2　1	・談話構成の力　5　4　3　2　1
・声量やアイコンタクトなどの伝える力　5　4　3　2　1	・声量やアイコンタクトなどの伝える力　5　4　3　2　1
・適切な間で，途切れなく流暢に話す力　5　4　3　2　1	・適切な間で，途切れなく流暢に話す力　5　4　3　2　1

2019年度　愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会　名 簿

2019年10月7日現在

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 砂川　誠司	浜野　健太 ○ 加藤　洋佑 都築 直明	山盛　誠治 ○ 前崎　伸周 平松　あいか	堀田　忠孝 横井　祐亮 市川　拓二 ○ 田部　翔理	森　卓也 青木　宏羽 ○ 村上　智彦 池田　千尋	○ 渡邉　寛吾 岩崎　知博 戸田　康代 横井　健 稲野　恵		
	書写・書道分科会	◎ 木村　博昭 衣川　彰人		○ 前崎　伸周			○ 川瀬　英幹		
	社会科分科会	◎ 土屋　武志 近藤　裕幸 真島　聖子 宮村　悠介	前野　協太 ○ 笠巻　一倫 松本 卓也	髙井　規行 ○ 金山　孝宏 酒井　智之	石田　賢司 ○ 井上　純一 八木　龍一 沼山　季代典	伊倉　剛 ○ 奥村　仁 野村　和彦	○ 伊吹　憲治 小田原　健一 酒井　類 田中　博章 山本　真生		
	算数・数学分科会	◎ 飯島　康之 小谷　健司 橋本　行洋 淺井　暢宏 岸　康弘 井戸　絢子 植村　英明 佐々木徹郎 山田　篤史 青山　和裕 市延　邦夫 高井　吾朗 須田　庄 竹内　義浩 野崎　寛 佐久間紀佳	岩井　智史 ○ 岩田　晃治 繁野 敬介	○ 山口　真司 大久保輝聡 杉江　大亮	梶田　章浩 髙橋　寿典 近藤　義晃 ○ 松元　裕樹	○ 山田　晃広 神谷　尚希 大鹿　兼作	○ 神谷　良明 天羽　康 小林　大輔 増田　朋美 森永　敦樹		
	理科分科会	◎ 平野　俊英 大鹿　聖公 戸谷　義明 渡邊　幹男 上野　裕則 星　博幸 児玉　康一 加藤淳太郎 宮川　貴彦 戸倉　則正	出口　敬祐 ○ 藤本　和哉 河合　彰浩	○ 鈴木　大介 鈴木　優也	伊藤　一真 ○ 加藤　公士 佐野　嘉昭 粂田　竜次	○ 八木　悟郎 岩脇　芳弘	○ 足立　達彦 小嶋　功 野田　陽平 船井　裕由 三須　隼人		
	生活科・総合学習分科会	◎ 中野　真志 加納　誠司 野田　敦敬 西野　雄一郎	入谷翔太郎 ○ 松尾　裕太	○ 島崎　信行 木村　英勝					
	音楽分科会	新山王政和 金原　聡子 ◎ 國府　華子	戸田　彩華 ○ 間瀬　絵里子 浜崎　彩華	○ 安藤　朗広 天野　朝代	○ 粥川　宏輝 安齋　藍	○ 野々山　千芳			
	図工・美術分科会	◎ 杉林　英彦 松本　昭彦 遠藤　透 鷹巣　純 井戸　真伸 浅野　和生 富山　祥瑞 安田　篤生 佐々木　雅浩 永江　智尚	○ 磯部　裕一 前原　悦子	○ 桃野修太郎 稲垣　修一	○ 山田　索	○ 那須　弘典			

2019年度　愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会　名 簿

2019年10月7日現在

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 鈴木　英樹 山下　純平 縄田　亮太 成瀬　麻美 三原　幹生	成戸　輝行 ○ 井上　　歩 伊藤　孝浩	野村　勝美 杉浦健次郎 ○ 浦地　弘典	坂野　仁志 ○ 小池　義明 立田　美樹	馬場　健介 ○ 佐藤　裕一 大野　孝輔	○ 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 北村　一浩 本多　満正			○ 糟谷　康成	○ 齋藤　悟			
	家庭分科会	◎ 青木香保里 加藤　祥子 関根　美貴 山根　真理 板倉　厚一 筒井　和美	○ 松原　知香 渡辺　麻紀	○ 杉山　里美	○ 竹内　裕子	○ 武藤　良子	○ 橋爪友美子		
	英語分科会	高橋美由紀 ◎ 稲葉みどり ﾍﾞﾈﾏ　ジェームス Ryan,Anthony G 建内　高昭 田口　達也 松井　孝彦	立石　豊 ○ 金尾　亜生子 鈴木　光城	○ 廣川　幸平 杉浦　儀一	柴田　めぐみ 伊藤　慎治 ○ 髙野賢一郎 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 ○ 山口　誠 宮本　真衣		
	道徳・特活分科会	◎ 野平　慎二 山口　匡 黒川　雅幸 中山　弘之 小嶋　佳子 下村　美刈 鈴木　健二	水野　将弘 ○ 恒川　圭 早瀬　義之	○ 前崎　伸周 山盛　誠治	○ 沼山　季代典	○ 坂田　周一			
	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 （榊原　万由美） 亀山　健二 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 ○ 富安　洋介 福岡　大乃 柘植　裕之 神谷　宜欣 今泉　真則 中島　大輔 太田　有香 横田　剛志 柳澤　拓也 新美　奈緒子 田中　佑衣 前田　健太 鈴木　哲也	

2019年度　愛知教育大学　大学・附属学校共同研究会　名　簿

2019年10月7日現在

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 古田　真司 岡本　陽	○ 大濱　めぐみ	○ 野口　香苗	○ 落合　果穂	○ 城所　美和	○ 圓岡　和子	○ 榊原　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	◎ 樋口　一成 林　牧子 小川　英彦 鈴木　裕子 麓　洋介 新井美保子 野田　敦敬							○ 杉浦　美智子 中山　恵子 磯村　正樹 南　朋美 西垣　祥子 近久　あゆみ 青木　景子 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 福井　真二 ◎ 齋藤　ひとみ 梅田　恭子 松永　豊		○ 杉浦　儀一 稲垣　修一			○ 森永　敦樹		

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

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

※　◎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		
数学教育講座	山田　篤史	＜2321＞
養護教育講座	山田　浩平	＜2494＞
国語教育講座	砂川　誠司	＜2221＞

附属名古屋小学校・幼稚園	鳥井　孝雄	＜8011＞
附属岡崎小学校	近藤　伸治	＜8012＞
附属名古屋中学校	中島　浩	＜8013＞
附属岡崎中学校	久保山　恵美	＜8014＞

附属高等学校	井村　美久	＜5810＞
附属特別支援学校	亀山　重人	＜8015＞
企画課長	望月　毅	＜3184＞
教科教育学研究部門担当	古川　健	＜2717＞
	佐藤　将司	
	中村　彩乃	

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　初版　令和２年３月31日
改訂版　令和２年７月１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　刈谷市井ケ谷町広沢１
電話（0566）26-2717（ダイヤルイン）

印刷　ツゲ印刷株式会社