

東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要

Bulletin of Koganei Elementary School Attached to Tokyo Gakugei University.

Vol.47 February, 2025

第 47 集

【令和 7 年 3 月】

目 次

まえがき	小森 伸一	3
研究総論	学びを創る ―本質を味わう学びのプロセスに着目して―	研 究 部 5
国 語 科	「ことば」を創る子 ―対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して―	
	橋浦 龍彦 廣瀬 修也 小野田雄介	17
	見方・考え方を働かせ、物語を楽しむ ―第 1 学年「くじらぐも」の実践を通して―	27
	子どもの「問い」を起点にして物語文を読み深める ―第 4 学年「問いの価値を子どもたち自身が考える授業の実践」―	31
	「レトリック」を味わうことを通して、詩の世界を読み広げる ―第 6 学年「ライオン」の実践を通して―	35
社 会 科	社会とつながり、よりよい社会を創る子	
	岩田 裕輝	39
	一人一人が問いをもち、実社会を考える続ける授業づくり 第 3 学年「小金井市のうつりかわり」を通して―	45
算 数 科	自ら数学的活動を行い学びを創る子	
	池田 裕彰 加賀希支男	49
	一人一人の児童が数学的活動を行うための授業づくり ―第 3 学年「かけ算の筆算」の学習を通して―	55
	数学的な見方・考え方を働かせる一斉授業と個別授業のつながり ―第 6 学年「場合の数」を通して―	59
理 科	自然と向き合い、探究し続ける子 ―科学的な見方・考え方を働かせて、問題解決を自らつくり出していく学習環境―	
	三井 寿哉 蒲生 友作	63
	自由思考が生きる探究活動の実現 ―第 4 学年「金属、水、空気と温度の「冷え方」に着目した探究活動」―	69
	科学的な見方・考え方を働かせて、問題解決を自らつくり出していく学習環境	
	―第 5 学年「振り子の性質」について探究し続ける子―	73
生活・総合的な学習の時間	思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、自分自身への気づきを深める子	
	渡辺 将史	77
	子供が生活科の本質を味わう単元づくり ―第 2 学年「小金井のまちぼうけん」の実践を通して―	83
音 楽 科	新たな音楽の価値を創る子 ―音や音楽と自己、他者との関わりを往還しながら学ぶプロセスを通して―	
	俣山 恵	87
	第 6 学年「日本や世界の国々の音楽に親しもう」 ―子どもと演奏者との関わりを通して―	93
図画工作科	造形活動を通して世界に触れ、深く求め、共創へつなげる子の育成 ―共主体的プロセスによる学習環境デザイン―	
	守屋 建	97
	探求的に表現の活動をする ―第 6 学年「表現する人の行動が世界を変える！ ―矛盾を表そう―」―	105
家 庭 科	自己を見つめ、よりよい生活を創る子	
	西岡 里奈	111
	買い物の新たな視点の探究 ―第 5 学年「買い物スペシャリストになろう」の実践を通して―	117
体 育 科	運動の面白さを追究する子の育成 ―未来の自分を創る体育学習の在り方を求めて―	
	佐々木賢治 隈部 文 武藤 凌平	121
	体育科の本質に迫るゲームづくり ―第 2 学年「シュートボール」の実践を通して―	127
	スペースを生かした攻め方の面白さを味わうゴール型の学習 ―第 3 学年「3D2D フットスライダー」の実践―	131
	運動の面白さを追求するネット型教材の検討 ―第 6 学年「ソフトバレーボール」を通して―	137
外国語活動・外国語	「ことば」や文化への理解を深めコミュニケーションを豊かに創る子	
	中村 香	141
	外国語で子供が主体となる学びのプロセス ―第 5 学年「身近な人を紹介しよう」の実践から―	147
特別の教科／道徳	自他と対話しながら、新たな自己を創る子	
	川井 優子 遠藤 信幸	151
	自己の生き方・あり方を深く見つめる学びのプロセスをデザインする	
	―第 1 学年「二つのことり」の実践を通して―	157
	自己の生き方・あり方を深く見つめる学びのプロセスの構想	
	―第 5 学年「ブランコ乗りとピエロ」の実践を通して―	161
I C T	ICT を活用して問題解決を目指した学びを創る子 ―生成 AI 時代の教育を問う―	
	小池 翔太 佐藤 牧子 鈴木 秀樹	165
	生成 AI を学習で主体的に活用する意義について考える実践 ―第 2 学年「AI 先生との学びを深めよう」を通して―	171
	ICT を活用して問題解決を目指して ―第 5 学年心の健康の実践から―	175
	第 5 学年「生成 AI が切り開く新しい学び」 ―触らせるのを急ぐより、冷静な態度を体験から養う―	179
食 育	自分自身を見つめ、様々な人、もの、ことと関わり合いながら心身ともに健康な食生活を創る子	
	横山英吏子	183
	生活や健康について自分事として考え、判断し、表現しあう学び	
	―第 4 学年「よりよく育つために、どんな生活をしたらいいの？」の実践を通して―	189
あとがき	塚本 博則	193

学びを創る

－本質を味わう学びのプロセスに着目して－

令和7年3月

東京学芸大学附属小金井小学校

はじめに

学校長 小森 伸一

『東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要・第47集』をここにお届けいたします。当紀要は各年度末に発刊される1年間の研究成果、いわば年間のまとめとなりますが、この紀要に至る本校での研究活動や背景について先に紹介させていただきます。

本校では、昨年の2023（令和5）年度より「学びを創る」という研究テーマにおいて校内研究を推進してきています（年間約6回の校内研究授業・研究会を実施）。本年度はその2年目となり、さらに副題をつけて「学びを創る－本質を味わう学びのプロセスに着目して－」としました。翌年、2025年度（令和7年度）は、3年に一度行われる「研究発表会」にて、それまでの成果を結実させる形で、全ての各教科・領域部会における授業提案がなされます。

本年度の研究テーマ「学びを創る－本質を味わう学びのプロセスに着目して－」の「学びを創る」については、「一人一人の子供が各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけていくこと」と解釈しつつ、各教科においてどのような授業を展開できるかということについて探究しています。そうするにあたり、研究全体に通底する2つの課題（論点）＝「①教科の本質の吟味」「②一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン」に着眼しつつ、これらの様相から「学びを創る」について捉えていこうという試みとなっています。

1年間の研究成果としての当研究紀要ですが、前掲の研究テーマ「学びを創る」を鑑みた各教科・領域における授業実践の理論や工夫・手立てについて提示されています。この紀要での発信が、子供たちの主体的な探求・行動を促し、また周囲との協働の中で学びを深め、自らの人生を創造かつ切り開いていくことにつながる授業へのアイディアや実践への一助になれば幸いです。

末筆となりましたが、本年度も本校の研究推進に際し、多くの関係者皆さま方にご指導ならびにご支援を賜りました。この場をお借りして教職員一同心より御礼申し上げます。

研究総論

学びを創る

—本質を味わう学びのプロセスに着目して—



総論

学びを創る一本質を味わう学びのプロセスに着目して―

三井寿哉

小野田雄介

加固希支男

渡辺将史

俣山恵

中村香

遠藤信幸

小池翔太

1. 問題意識

(1) 研究経緯

本校は、2013 年度より子供の学びを主体化させるため「学習環境デザイン」に着目して研究に取り組んできた。

子供は、教師がデザインした活動、空間、共同体（美馬・山内 2005）等の学習環境において、主体的に環境に埋め込まれた要素や関係を結び付けて学んだり思考したりする。学習環境は教師によってデザインされるものであると同時に、子供自らが主体となって働きかけることができるものである。

2020 年度から 2023 年度までは、前年度までの研究テーマ「「こえる学び」を生む学習環境デザインの研究」の理論に、Engeström（1987）の拡張的学習論を組み込み、「こえる学びの拡張―子供が他者と「紡ぐ・解す」関わりを通して―」の研究を行ってきた。子供の「没頭・実践・往還」の姿から生まれる「こえる学び」を拡張し、授業に限定されない学びの拡がりを目指した。子供自ら他者を求め紡ぎ合い、必要に応じて解す行為まで追うことで、「こえる学び」をより明確に捉えることができた。「大事なことは自分が解決したい目的にあわせて誰を求めるか、何をどこまで、どのように求めるかを子供自身が決めて行動に移せること」という言葉に集約されるように、他者と関わり合いながら主体的に学びを進めていくことの価値が示された。

一方で「こえる学びの拡張」は、主に授業後に子供が主体的におこす行為なため、見取りの難しさが課題として挙げられた。

そこで昨年度より、授業レベルの視点で、改めて各教科等で創り出す知の価値を見直し、子供の学びを主体化するために必要なことは何かを研究するに至った。教科担任制導入の必要性が指摘されたこともあり（中央教育審議会答申(2021)）、今、各教科等で生み出す学びについて考えることは社会的要請ともいえる。

(2) 子供の実態

学習に関する意識調査を全学年で実施した(2024 年 12 月)。

学習する理由について、低学年では「テストでよい点をとりたいから」が多くなるものの、学年があがると「夢をかなえるため」「将来の仕事に役立つから」、また「知識をふやしたいから」「学ぶことが楽しいから」が増え、学ぶ理由の広がりが見られた。これは学ぶこと自体を楽しんだり、学びが生活に役立つことを自覚したりする経験を、学年が上がるごとに重ねていったことによるものと考えられる。6 年生では再び「テストでよい点をとりたいから」が多くなるが、進学や受験を意識している様子がうかがえる。

学習場面ごとの意識調査では、課題設定、考えの形成・説明、友達との協働、振り返り、いずれの場面でもおよそ 7 割から 8 割の子が高い意識で学習に臨んでいることがわかった。

一方で「わからないことは質問していますか？」については、およそ 3 割の子が「していない」「あまりしていない」と答えている。また「学習の悩み」については、発言すること自体への自信のなさや、発言を友達はどう受け止めるかという不安、また授業において発言する機会が足りないことを訴える声が寄せられている。これら 2 つの質問について有意な関係はないものの、自信をもつことや、学習におけるコミュニケーションスキル、また十分な発言経験を積むことについては検討の余地があると思われる。

(3) 教育課題

現行の学習指導要領は「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」ことを目指して改訂が行われた。改訂方針のうち、授業づくりに関わっては、「育成を目指す資質・能力」の明確化と、授業改善の視点としての「主体的・対話的で深い学び」の2点が挙げられる。このうち、「深い学びの鍵」として「見方・考え方」を働かせることが重要視されている。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編において、各教科等の「見方・考え方」とは、「「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方」(p.4)と示されている。各教科等の固有の知識やスキルと汎用的なスキルを仲立ちするものであり、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」(p.4)とされる。

奈須(2021)は、子どもたちが大量の知識や技能を学ぶのは、所有のためではなく、「それらを自在に活用して洗練された問題解決を成し遂げ、個人としてより良い人生を送るとともに、より良い社会作りに主体として参画するため、OECD のいうウェル・ビーイング(well-being)を実現するため」(p.39)と述べている。資質・能力を基盤とした教育により、子供たちを優れた問題解決者に育てることが、これら目指すところに欠かせない点であることが強調されている。そして、そのより洗練された、より創造的な問題解決の実行のためには、知識の結び付きのありようが「教科等ならではの見方・考え方に沿った方向へと組み変わり、洗練されていくこと」(p.42)が必要だとした。

一方で石井(2020)は、「見方・考え方」は質の高い学びの過程を生み出す手段でありかつその結果である」(p.57)とし、「見方・考え方」が知識の生成方法であるとともに、その結果であること、つまり知識を統合・包括する概念そのものであることを指摘している。この多義性をどのように解釈し実践するのか、すなわち子供が「見方・考え方」を働かせるにはどうしたらよいのか、この点が実践上の課題と捉えた。

2. 研究テーマについて

◇研究テーマは「学びを創る」とする。

「学びを創る」とは「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」と定義する。

- ・主語を「子供」としたのは、昨年度の研究の継承である。現行の学習指導要領の「前文」においても、「一人一人の児童が」できるようにすることが示されているが、学習指導要領の十全な実践化を意図して打ち出された中央教育審議会答申(2021)においても、その冒頭で「一人一人の子供を主語にする学校教育」を目指すことが強調されている。子供がうまく学べないのは、カリキュラムや学習環境の側に障害があるからである。一人一人が、自分のよさや可能性を認識し、他者を尊重しながら協働して様々な課題を乗り越えていけるよう、主語を子供に置く。
- ・「各教科等の本質」という用語は、奈須(2015)が提案したものであり、後に「見方・考え方」として学習指導要領へと位置付けられた(奈須(2021))。しかし、学習指導要領に示された「見方・考え方」は、教科によっては実践的ではなかったり、そもそも設定されていなかったりするものもあるため、部によっては「見方・考え方」という用語の使用が難しいことが考えられる。そのため本研究では「見方・考え方」という用語は使用しない。しかし、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、「見方・考え方」が提起する枠組み自体は、どの部においても、学びを深める鍵として重要であると考えられる。そこで代替される言葉として「各教科等の本質」を用いることとする。
- ・資質・能力基盤の教育が目指しているのは、「何を知っているか」から「何ができるか」。洗練された問題解決を成し遂げる、よりよい社会の担い手を育てたい。そのために教科等の学習を通して、教科等の個別知識・

技能と、教科等を横断する汎用的スキルを豊かに育む必要がある。そこで着目したのが教科等の「本質」である。教科等の本質は、個別知識・技能を統合・包括する概念的な側面と、汎用性のあるその教科ならではの認識・表現の方法的な側面の二側面をもつ。つまり教科等の本質とは、個別知識・技能と汎用的スキルを仲立ちするものである。ここが鍛えられることで、「別々に見える問題を、同じ原理の異なる現れ」(奈須(2021)p.44)と捉えられるようになり、問題解決を洗練させていくと思われる。

- ・各教科等の本質を味わうことは手段であり、目的は学びを深めることである。深めた学びについて価値づけることで、よりよい問題解決を目指す姿につながっていくと考える。

◇本年度のサブテーマは「本質を味わう学びのプロセスに着目して」とする。「味わう」は過程、また実感を重視するというレトリックである。

3. 研究の視点

(1) 各教科等の本質の吟味

- ・学びのプロセスを見直すにあたって、その教科の学びが成立している要件を検討しておく必要がある。成立要件とは「各教科等の本質」を味わうことであると考え、その吟味を行う。
- ・吟味の作業は「その教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(例えば粒子、エネルギー、立地条件、1つ分のいくつ分等)としての「本質Ⅰ」(見方に該当するもの)と、「その教科等ならではの認識・表現の方法」(例えば、剰余変数の統制、系統観察、多面的・多角的な見方、帰納、演繹、類比等)としての「本質Ⅱ」(考え方に該当するもの)から検討する。
- ・吟味の結果、「各教科等の本質」と「見方・考え方」が同義と捉える部があれば、教科理論でそのように提案してほしい。一方で、吟味の結果、「見方・考え方」を問い直す部があっても良いと考える。
- ・実践において、各教科等の本質を子供が味わう場面は3つ考えられる。1つ目は、問題把握の際である。対象から取り出した問題や、問題の取り出し方には各教科等の本質が内包されている。2つ目は、問題解決の際である。対象のどこに注目し、どのように考えるかは、最も本質的な思考が働く場面だろう。3つ目は、問題解決を振り返る際である。本質との関連において、その学びの新しさが価値づけられていく。つまり、本質を味わう場面は「何を問題とするか／どこに注目して、どのように考えるか／どんな価値があったか」と要約される。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

一人一人の子供が本質を味わえるプロセスについて検討する。この視点については、総論で事前に示さず、実践を通して浮かび上がってくる課題を「省察的課題」として整理する。それにより、事後的に本質を味わうための視点が浮かび上がってくることを目指す。本年度の実践からは、以下の視点が挙げられる。

- ・1つ目は「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」である。
教科の本質性を担保しつつ、その子の個性にも応じるような課題設定が、創るの出発点となる。
- ・2つ目は「多様な解決過程を支援する学習環境」である。
学習環境には、学習者を取り巻く多様な位相が含まれるが、ここまでの実践では、他者(教師・仲間)やICTから主な支援がもたらされている姿が見られている。他者はコーチのように教科等の本質性について、またはパートナーのように学習者の個性について、ICTは認識や表現について支援し、創るを営む。活動や文化的道具等、他にも多様な支援が考えられる。
- ・3つ目は「解決過程への批判的な振り返り」である。

解決過程を振り返るタイミングは授業の最後だけではない。解決過程の最小の単位を考える時、振り返るタイミングはより分散する。適切なタイミングでの振り返りを重ねることは、創るを価値付けていく。

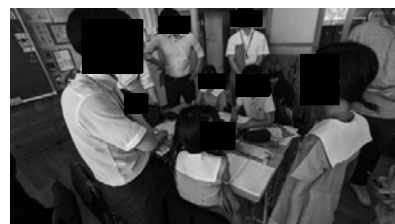
4. 今年度の主な実践と講演

今年度は、各教科等の本質の吟味と、一人一人が本質を味わう学びのプロセスのデザインを主な視点として、提案授業を7本行った。また夏の研究会では、2名の講師からそれぞれ講演をいただいた。

提案授業

① 国語科：小野田雄介教諭「この詩、どう読む？」（6年）

本実践では、導入で教師による課題提示、解決の見通し(主題について、人物像や情景描写に注目し、比較したり類想したりして統合的に捉える)が示され、その後は班ごとに問題解決を行った。子供たちは前時に個々で作成した人物像や情景描写に関する問いを持ち寄り、それらについて話し合うことで、課題を解決しようとしていた。が、どのように問いを組み合わせで解決していくのか、班によっては不満をこぼす子供もいた。教師は、異質な問いのもとで思考することで主題を読み深めることを狙ったが、子供によっては、同質の問いのもとで思考することを望んでいた。皆が同じ方法で学ぶ必要はないのだから、学びのプロセスについては、子供と教師が対話的にデザインする場があってもよいと考えられる。



② 体育科：武藤凌平教諭「ネット型 ソフトバレーボール」(6年)



一方で本実践では、偶発的な得点を、意図的・戦術的なものへと発展させるために、第3次では「作戦」を課題に設定した。この課題をうまく解決できた班(赤1等)は、チームの特徴に合わせて、複数の作戦を用意し、試合に臨むことができた。しかし、作戦を立ててもなかなか実行に移せないチームも見られた(黄2)。第6時では、黄2チームは、攻撃を組み立てることが十分にはできていなかった。「ミスがなくそう」という作戦は立てたものの、その実行は難しいように見えた。

③ 算数科：加固希支男教諭「比」(6年)

本質Iを数学的な見方(本単元においては「比の関係を前提に、簡単な整数の組として二つの数量の関係に着目すること」と捉え、単元を通して、子供たちがその見方を自在に働かせられることを目指した実践であった。目的に応じて、一斉授業や個別学習の形態を組み合わせながら単元を展開していった点は、他教科においても参照できるだろう。また、本時で見られた、子供たちが意欲的に問題解決に臨む姿勢や、それを支援する教師の姿も、学びのプロセスを検討する本研究においては重要な示唆であったと考える。



④ 外国語部：中村香教諭「身近な人を紹介しよう！」

省察的課題の観点からは、課題設定について協議される場面があった。「切実性」という言葉が適切かはともかく、一人一人の子供へのまなざしを回復するとき、その子にとって考えたいような問題となっているかは重要である。本実践では、「外の学校の5年生に先生を紹介しよう」という包摂的な課題のも



と、個々に課題設定を行った。課題を二重構造にすることは、他教科でも応用可能なユニバーサルなアイデアである。ただ、今回はこうした構造を取りながらも、外国語科の学びの本質と関わると思われる相手意識について、丁寧に醸成する必要があったのではないかという指摘があった。つまり課題設定は、その子への個性から検討される必要があるのと同時に、教科の本質性からも検討される必要がある、ということになる。

⑤ 生活科部：渡辺将史教諭「小金井のまちぼうけん」

一人一人が本質を味わう学びのプロセスについては、「自分がたてた問い」を問題として、「見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫すること」によって解決を図った。協議や省察において、「問いというより、質問になっていたのではないか」という指摘がされていた点が興味深い。「自分がたてた問い」とは一見すると個性の高い問いが生成されているように思われるが、その問いが本質を味わえるレベルに達しているかどうか見極める必要がある、ということが示されたといえよう。「包摂的かつ、切実な課題設定」を、教科の本質性からも検討することは前回の外国語部の省察でも言及した。連続して同様の現象が現れるということは、この点には実践上の困難感があると考えられる。



⑥ 家庭科部：西岡里奈教諭

生活環境が多様化する中で、偶発的な経験による学びに依存せず、意図的な授業による学びによって、よりよい生活を創る力をつけようという問題意識は、教科学習の意義そのものだと感じた。だからこそ、一つの授業でどんな本質的な力をつけたいのか、焦点化していく必要があることも確認された。また、多様な方法や価値を比較・検討する家庭科の特性からは、方法や価値が相対化され「どれもよい」といった平板化に直面する危険性があるが、そこに状況設定を持ち込むことで、子供たちに選択・判断を促していた。具体的な文脈があることで、安易な相対化を回避するアイデアは、他教科にもヒントになるだろう。



⑦ 社会科部：岩田裕輝教諭

一人一人が本質を味わう学びのプロセスについては、自分自身の問いを個別学習の形で追究する形をとった。しかし、この問いに切実性(個性)を十分にもたせられていないのではないかと、という点が協議では話題になった。この点は省察的課題「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」として繰り返し指摘されている問題であることから、実践上の困難さ＝追究の価値があるといえる。教科特性にもよるであろうが、その子が解決したいと思う具体的・個別的な問いが、教科の本質とどのように交差するのか、そのことを検討する必要がありそうである。しかも、この問題が繰り返し現れることを踏まえれば、事前には本質的かつ個別的になっているように見えても、実践のただ中においてその均衡が崩れている可能性があることを自覚すべきなのだろう。省察では、問いの質を確保するため、単元の途中であってもアプローチを変えたことが記されていたが、本質的かつ個別的な課題とは、このような粘り強い微調整によって存在し続けるものなのかもしれない。教師は、教科の本質と、子供の個性の交差点に立って、状況に対話的に応じることが求められる。



また、「多様な解決過程を支援する学習環境」という視点からは、教師が献身的に支援する姿から、その重要性と、限界性も見てとれた。1人の教師が30人以上の子供を支援するのだから当然である。したがっ

て支援資源を補う必要があり、本実践ではワークシートや教科書資料、インターネットの資料がその一つであったと言える。Yさんは、教師の支援がなくとも、ワークシートに学校数の変化をまとめることで、人口も増えているのではないかと考え、教科書の人口変化の資料を確かめ、公共施設の数と人口がともなって増加していることに気づくことができた。Yさんは、学校数の変化を調べるという具体的な問題を解決した後、そこで得られた情報を確かめ、人口変化を調べるという次の問題解決を開始している。発達段階もあるだろうが、子供たちが問題解決を洗練させていく過程とは、このように小さな問題解決の連続ではないかと考えられる。必ずしも、問題解決は1時間に1個とは限らないのだ。

学習環境内に、どのような資料を配置するかは重要である。Yさんは資料選択がうまくいった例だが、一方でインターネット上の資料を適切に読み込めない子供もいた。子供の実態を踏まえ、資料の適量化を図っていく必要もある。

加えて、友達(他者)という支援資源があることも忘れてはなるまい。本単位では、誰と学ぶかも子供たちに委ねられていたが、協議ではそれでうまく学べている子もいれば、そうはいかなかった子がいたことも指摘されている。「個別最適な学び」がクローズアップされているが、今年度の実践からは、むしろそれと「協働的な学び」を一体的に充実させていく難しさが浮かび上がる。

「多様な解決過程を支援する学習環境」には、現状では、教師による支援、資料による支援、他者による支援の3つ支援資源が示されたと言える。

講演

① 「授業検討会」

東京学芸大学教職大学院 准教授 渡辺 貴裕 先生

授業検討会とは、一つの授業という共通体験をめぐった話し合いであり、目的的なリフレクションからは抜け落ちるもの——例えば、意図せぬ意味づけ、やってみての気づき、想定外からの出来事からの発見——を、見出す場として機能する。それを裏付ける知見として、D.ショーンの省察的实践について言及された。

また別の視点から、コルトハーヘンのALACTモデルについても言及された。「行為の振り返り」から、すぐに「行為の選択肢の拡大」の検討に移ることは、「本質的な諸相への気づき」の過程をスキップしてしまうという。授業検討会のレベルで言えば、授業の振り返りによってある出来事がクローズアップされたときに、その出来事に内包される問題の諸相について、気づきを得る過程がなければ、問題への対応(手立て)は十分な強度をもたないということであろう。授業検討会を分析した結果からは、検討会になれない頃は、発話時間が長く、結論まで一気に話してしまうことが多いが、検討会に慣れてくると、発話時間が短くなり、感じたことだけを出すような発言が多くなることも教えていただいた。

一つの実践から多くの学びを引き出せるような授業検討会を目指していきたい。

② 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のために」

信州大学 学術研究院・教育学系 教授 伏木 久始 先生

時代に合わせた発想の転換が必要として、未来の学校づくりの「当事者」になるためのポイントをお示しいただいた。子供たちが社会に出る時代を考えると、これからの学校には自律的に学ぶ学習者の育成が必要であり、そのためには、他人の指示や与えられた課題に従って学ぶだけではなく、状況に応じて、自分なりに考えて学び続ける態度が求められる。

みんなが幸せに生きられる社会をつくる当事者を育む上で、子供が自分なりの試行錯誤や、失敗を含めた経



験をさせながら、子供が自分で考える力を身に付けていけるようにしたい。そうすると、個が立つようになり、それは集団にも波及する。個の力を核に、集団をつくっていけるようにしていくと良い。

本研究も、一人一人の個の学びの質を高めていくような研究でありたい。

5. 今年度の研究経過

月	日	研究会・研究授業・部内研研究の内容
4	17	研究会 1 研究計画・研究部運営組織と役割・研究テーマ案①
5	30	研究会 2 提案授業① 国語科：小野田雄介 教諭「この詩、どう読む？」（6年）
6	13	研究会 3 提案授業② 体育科：武藤凌平 教諭「ネット型 ソフトバレーボール」（6年） 講師：東京学芸大学 体育科教育学 教授 鈴木聡 先生
	27	研究会 4 提案授業③ 算数科：加固希支男 教諭「比」（6年） 夏の研究会提案①／セミナー 1 次案内提案①
7	12	研究会 5 夏の研究会提案②／夏の宿題確認／セミナー 1 次案内提案② 授業セミナー運営提案①・研究出張報告
8	26	研究会 6 夏の研究会 I 研究推進提案①／教科部指導案検討会 講演：「授業検討会」 東京学芸大学教職大学院 准教授 渡辺貴裕 先生
	23	研究会 7 夏の研究会 II 研究推進提案②／グループ指導案検討会 講演：「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のために」 信州大学 学術研究院・教育学系 教授 伏木久始 先生
	24	研究会 8 夏の研究会 III 研究推進提案③ 研究紀要提案／指導案集提案／授業セミナー運営提案②
10	25	部内授業 1 国語科：橋浦龍彦 教諭「つけたしげきをはいしんしょう」（1年）
10	31	研究会 9 提案授業④ 外国語科：中村香 教諭「身近な人を紹介しよう」（5年） 講師：東京学芸大学 准教授 阿部始子 先生 研究の方向性⑦・授業セミナー運営提案③・授業セミナー 2 次案内提案①・
11	12	部内授業 2 ICT 部：鈴木秀樹 教諭「想像力のスイッチを入れよう」（5年） 部内授業 3 ICT 部：佐藤牧子 教諭「心の健康」（5年）
11	13	部内授業 4 国語科：廣瀬修也 教諭「物語の謎を解き、読み深めよう」（4年）

11	14	研究会 10	提案授業⑤ 生活科：渡辺将史 教諭「小金井のまちぼうけん」（2年） 講師：東北文教大学 特任講師 大谷敦司 先生 研究の方向性⑧・授業セミナー 2次案内提案②
12	4	部内授業 5	体育科：隈部文 教諭「ゴール型ゲーム ハンドボール」（3年）
	5	部内授業 6	ICT 部：小池翔太 教諭「AI 先生と学びを深めよう」（2年）
	13	部内授業 7	食育部：横山英吏子 教諭「よりよく育つために、どんな生活をしたらいいの？」
1	8	研究会 11	研究の方向性⑨・授業セミナー運営提案④・授業セミナー各係担当より 研究紀要・指導案集提案②
	16	研究会 12	提案授業⑥ 家庭科：西岡里奈教諭「買い物スペシャリストになろう」（5年） 授業セミナー運営提案⑤
	20	部内授業 8	理科：蒲生友作 教諭「ふりこの性質」
	23	研究会 13	提案授業⑦ 社会科：岩田裕輝教諭「小金井市のうつりかわり」（3年） 講師：東京学芸大学 教授 櫻井眞治 先生 授業セミナー運営提案⑥・研究評価について
	29	部内授業 9	音楽科：悴山恵 教諭「日本や世界の音楽に親しもう」（6年）
	30	部内授業 10	算数科：池田裕彰 教諭「かけ算の筆算」（3年）
2	5	部内授業 11	体育科：佐々木賢治 教諭「シュートボール」（2年）
	6	部内授業 12	道徳科：川合優子 教諭「ともだちのことをかんがえて」（1年）
	7	部内授業 13	道徳科：遠藤信幸 教諭「分かりあうために」（5年）
	10	部内授業 14	図工科：守屋建 教諭「表現する人の行動が世界を変える！」（6年）
	15	部内授業 15	理科：三井寿哉 教諭「もののあたたまりかた(冷え方)」（4年）
	17	研究会 14	研究の方向性⑩・研究評価・反省・研究出張報告
3	21	研究会 15	会計報告・次年度引き継ぎ事項確認・研究出張報告

6. 成果と課題

成果の1点目は、各部の本質の吟味が以下のように行えた点である。次年度はこれらをもとに実践を重ね、さらに精緻化を図っていくことが課題である。

	本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
国 語 科	レトリック 書き手が意匠を凝らしたと判断される表現	三角ロジック、類推、比較、因果
社 会 科	よりよい社会を考える社会的事象の見方 位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係 +支える、支えられる視点	比較、分類、統合、関連付け、選択・判断
算 数 科	数学的な見方	数学的な考え方 筋道立てて考える、統合、発展／簡潔、明瞭、的確

理 科	理科の見方 量的・関係的、質的・実体的、共通性・多様性、時間的・空間的 / 科学的な見方 再現性、実証性、客観性	比較、関連付け、条件制御、多面的に考える
生 活 科	生活科の見方（身近な生活を捉える視点）	見つける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫する
音 楽 科	体感の表出と向き合うことで音や音楽を捉えること	捉えたことを自己のイメージや感情、他者、生活や文化などとの関わりとの往還を通して理解すること
図画工作科	造形的な見方・考え方	造形的な見方・考え方
家 庭 科	よりよい生活 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	生活の中からの課題発見、多様な様式や価値の比較・検討、よりよい生活への選択・判断
体 育 科	運動の面白さ	状況判断、合意形成、意思決定、受容、共感、敬意
外 国 語 科	4 strands 意味に焦点を当てたインプット、意味に焦点を当てたアウトプット、言語形式、流暢さ 外国語によるコミュニケーションの見方	英語表現、視覚資料、非言語表現
道 徳 科	道徳性 道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲	自己を見つめ、自己の生き方・あり方を考える
I C T	生成 AI を取り入れた実践開発を通して、教科等の鍵概念を探る	ICT(生成 AI)を用いた認識・表現 情報の要約、プライベートな対話
食 育	食育の視点 食事の重要性、心身の健康、食品選択、感謝、社会性、食文化	自己を知る、多面的な比較、選択・判断

成果の2点目は、「一人一人が本質を味わう学びのプロセス」を観察・検討し、繰り返し現れる困難感のある事象から「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」「多様な解決過程を支援する学習環境」「解決過程への批判的な振り返り」の3点を、省察的課題として整理できた点である。これら3点の解決を図っていくことが次年度の課題である。

「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」については、教科等の本質性と、子供の個別的な問題意識をどのように交差させるか、という難しさが見られている。この調整には教師の力が欠かせない。「多様な解決過程を支援する学習環境」については、支援するものとして「教師」「資料」「他者」の3つの視点が得られている。この3つの視点からどのように問題解決を支援するのかを考えたい。「解決過程への批判的な振り返り」については、問題解決過程の区切れを自覚させることや、解決過程の記録を参照することの有効性が検討されている。また誰(個人、友達、生成 AI)と振り返るか、という視点も浮上している。(文責：小野田雄介)

7. 引用・参考文献

- 美馬のゆり・山内裕平(2005)「『未来の学び』をデザインする—空間・活動・共同体」東京大学出版会
- Engeström, Y (1978)「Learning by expanding:An activity-theoretical approach to developmental research.Helsinki:Oriental-Konsultit.」[エンゲストローム／山住勝広ほか訳(1999).「拡張による学習：拡張理論からのアプローチ」]
- 中央教育審議会答申(2021)『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して——全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現』
- 奈須正裕(2021)「『少ない時数で豊かに学ぶ』授業のつくり方」ぎょうせい

石井英真(2020)「授業づくりの深め方」ミネルヴァ書房

奈須正裕(2015)「「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」での議論を今、改めて振り返って」文部科学省教育課程部会資料(25.1.6 確認) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358724.htm

三宅なほみ(2007)「理解におけるインターアクションとは何か」佐伯胖 編(東京大学出版会)

井庭崇(2022)「ジェネレーター 学びと活動の生成」市川力・井庭崇 共著(学事出版)

国 語

「ことば」を創る子

—対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して—



国語科 「ことば」を創る子 —対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して—

小野田雄介 橋浦龍彦 廣瀬修也

国語科部では、AI が急速に進化する今にあって、その返照として浮かび上がってくる人と人とのあいだで生成されることばに問題意識を置き、研究テーマを「ことばを創る子—対話的に文学的文章を読む姿に着目して—」とした。「ことばを創る子」とは、分かち合いたい欲求をもって、自己や他者と対話しながらことばを生成する子である。教室で文学を読むことは、さまざまな視点や立場から作品世界を捉え直す可能性をもつが、そのためには豊かなコミュニケーションが必要である。学習者が言語的繊細さをもって、対話的に場をひらいていくことに重点を置いて研究を進めていく。

1. 国語科の研究テーマ

(1) 教科の問題意識

前研究テーマでは、批判的思考を働かせて説明的文章を読む姿に着目した研究を進めてきた。そこでは教師の適切な児童の思考のみとによって、学習者同士の紡ぐ・解す学びを生む仕掛けが可能になることや、筆者を意識した読みによって批判的態度を醸成できることが成果として挙げられた。共に学ぶ学習者、あるいは筆者といった人物とのあいだでことばの学びが生まれていったことは、重要な成果である。

尚、ここでの「ことば」は「辞書的な意味だけでなく、文脈の中で具体性をもって使うことが留意される」(安達、2012)もの、また「身体感覚、心の感情、論理の思考の表出過程の総体」(細川、2016)として捉えており、今年度の研究においてもこれを踏襲する。

ところで2022年11月に公開された対話型AI「ChatGPT」は、瞬く間に利用者を広げた。このことはAIの急速な進化を印象づけ、いわゆるシンギュラリティ(技術的特異点)も現実味を帯びてきている。AIは質問や回答の文字列を数値化して計算し「これまで学習した単語から一番もっともらしい言葉を選ぶ」(朝日新聞2023.5.18朝刊2面)ことで、文章を生成している。このようなことばの生成原理は人間のそれとは異なる。

それでは、人間のことばの生成原理はどうであろう。

やまだ(2010)では、乳児の行動観察からことばが生まれるまでの筋道が考察されている。それによれば乳児は、同じ心理的場所にいる他者と、情動を媒介にして共鳴的に通じあう「うたう」関係からスタートし、他者とともに同じ事象の観客となる「並ぶ」関係、他者が私の観客となる「提示」の関係、他者と事象をやりとりする「やりとり」の関係を経て、静観的認識を発達させていくという。静観的認識とは、ものを取りに行くという実践的活動に対して、とどまって見る行動と考えられている。それはやがて乳児に、ここにはないものを見ること——表象をもたらす。表象とは「[ここ]にいないが[ここ]にはない世界をも視野に入れられる能力」とされ、[ここ]にはない世界を媒介するものとして「ことば」が生まれる。つまりことばが生まれるには、「自分が見たもの、体験したものを、他者に伝えたい、分かちあいたいという強力な欲求と、それを支える人間関係が必要」(p.191)なのである。

また、デジタルと学びの関係を分析したバトラー後藤(2021)は、「言語活動の根幹は、他者との関係性にある」とし、「自分を含めた環境との関係性の中での意味づけが言語活動だと言っている」(p.277)と強調している。言語活動

には他者との相互交渉が不可欠であり、単にデジタル・テクノロジーを与えるだけでは、十分な効果が得られないことを示している。

学習手段として、テクノロジーを選択的・方略的に使うことは必要だが、ことばの生成原理まで AI に委ねてしまっ
ては国語科の学びは成立しない。人間のことばは、分かちあいたい欲求と主体間の関係に支えられて生成しているもの
と考える。AI が急速に進化する今にあって、その返照として浮かび上がってくる人と人とのあいだで生成されるこ
とばに問題意識を置きたい。

(2) テーマ設定の理由

それでは「人と人とのあいだで生成されることば」を出発点にして、どのような研究が可能だろうか。

変異を重ねながら世界的に猛威を奮った COVID-19 が、2023 年 5 月 8 日をもって 5 類感染症となったものの、今な
お終息を迎えたとは言い難い。奥野・吉村・伊藤(2020)は、情報の訂正が繰り返され、約束が反故にされる日々の中
で「どんな言葉にも体重をかけないように過ごしていた」(p. 165)ことを記している。確かにコロナ禍を通して、こと
ばに「体重をかけない」感覚は強まったかもしれないが、複雑化し、多様性が重んじられる社会において、ことばで
何かを言い切ることの難しさは、共有された感覚であったように思う。明確な線が引きにくいからこそ、ことばで互
いの感じたことや考えを交わし合うことは重要である。しかしこのところ、議論を欠いた持論を盾に引き起こす事
件が目につく。「人と人とのあいだ」と、そこで生成されることばに、どのような変化が見られるのだろうか。

鷲田(2021)は、ことばが「一方では、異様なほどにとげとげしく、あるいは毒々しくなり、もう一方では、ひやひ
やするほどにか細く、途切れそうになっている」(p. 92)として、ことばの「荒れと枯れ」を指摘している。ことばは
「含みがあったり、曲折があったり、きめや奥行きがあったりと、ほんらいはなんとも含蓄に富むはずのものなの
に、それがイエスカノーか、オール・オア・ナッシングといったすごく極端(極単と書いたほうがいいかもしれませ
ん)な私たち」(p. 93)になってしまっているとも述べ、ことばで豊かな壁をもって意味を伝え合うことの課題を示して
いる。

なぜこのような状況が発生しているのだろうか。

石田(2022)は、個人化が進んだ現在の社会を「個を尊重する社会」というよりは「人それぞれの社会」(p. 33)とし
て、対立を回避するために、他者に対する批判や意見を憚り、気を遣い合うことに重きをおいている社会と表してい
る。このような社会においては、ことばを使うことのリスクが強調されると言えよう。ことばの使い方を誤ること
によって社会的地位を失うことは、もはや珍しいことではなくなった。発したことばが相手にどのようにとられるか、
全く考えずに過ごすことは難しい時代である。

石田は、このリスクへの対処として、次の 2 つの方法の現出を指摘している。

1 つ目は、同じような意見の人で集まる「結託」である。同じ意見であれば、対立することはなく、ことばがリス
キーになる可能性は低い。一方で、「結託」できない相手に対して、分断を生む可能性がある。

2 つ目は、できるだけ相手に関わろうとしない「緩やかな撤退」である。対人関係において、突っ込んだ発言をし
ないため、リスクそのものを避けることができる。一方で、ことばの使用は減少・陳腐化する可能性がある。

ここで鷲田の論に接続すれば、「結託」はことばの「荒れ」を、「緩やかな撤退」はことばの「枯れ」を招くと考え
られよう。今日、「人と人とのあいだ(関係)」は変質しており、ことばもそれと交互作用的に変質し、多義性が損なわ
れつつあることが推察される。

大学入試改革や新学習指導要領の公示により、高等学校の「国語」から文学の比重が減ることが予想されているこ
とも、上述の変質と無関係ではない。

安藤(2020)は、文学教育退行の背景に「答えが一義化できないもの、情報として処理しづらい、可視化しにくいも
のへの無意識の“畏れ”がある」(p. 16)と指摘しているが、文学においては、曖昧であること自体にむしろ意味があ

る場合もあり、文学はこのような”畏れ”の対象そのものと位置付けられるからだ。

しかしだからこそ、「人と人とのあいだで生成されることば」を出発点に、文学を研究領域に設定することには一定の説得力を持ち得るだろう。文学という「答えが一義化できない」教材を用い、ことばに根源的に宿っている豊かさへの想像力を育むことは、十分に考えられる。

これらを受けて、国語科部では研究テーマを「ことばを創る子—対話的に文学的文章の作品世界をひらいていく姿に注目して—」とした。「ことばを創る子」とは、分かち合いたい欲求をもって、自己や他者と対話しながらことばを生成する子である。教室で文学を読むことは、さまざまな視点や立場から作品世界を捉え直す可能性をもち、そのことは学習者にことばを創ることを要請するだろう。しかしそれは、石田が指摘するような劣化したコミュニケーションでは難しく、学習者が言語的繊細さをもって、対話的に場をひらいていくことが重要である。この点をテーマに研究を進めていく。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質の吟味

学習指導要領に示された国語科の「見方・考え方」とは、以下のとおりである。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。様々な事象の内容を自然科学や社会科学等の視点から理解することを直接の学習目的としない国語科においては、言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。このため、「言葉による見方・考え方」を働かせることが、国語科において育成を目指す資質・能力をよりよく身に付けることにつながる事となる。

(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編)

これについて、寺井(2018)は「見方・考え方」は「統語論、意味論、語用論の見方を示したにすぎず、具体的な授業につなげにくい」と指摘している。国語科においては、学習対象が「言葉」でありがなら、その対象を捉えるための原理・方法論もまた「言葉」である。このような教科の特質をもつため、「見方・考え方」が実践に近づけず、寺井の指摘もその点を言い当てていると思われる。

この問題意識に立つて、中村(2018a)は、「見方・考え方」を分けて捉えることを提起している。それによれば「言葉による見方」とは、「言葉の意味、働き、使い方等に着眼して捉えること」「話や文章を捉える様々な言葉の側面」

言葉による見方・考え方が働いている学習とは



図1

であり、「言葉による考え方」とは、「話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の関係を、総合的に思考・判断すること」「話や文章の内容や表現について言葉に着目して吟味すること」である。さらに中村は、「言葉による見方」とは〔知識及び技能〕の内容に該当し、「言葉による考え方」は〔思考力、判断力、表現力等〕の各領域の指導事項が該当するのではないかと考え、図1のようにまとめている。中村(2018b)は、「見方」と「考え方」が「・」で結ばれていることから、両者は連動して働くものとし、それは「これからの国語科が〔知識及び技能〕の事項と〔思考力、判断力、表現力等〕の事項とを組み合わせる目標／評価を設定していくこととも重なってくる」とした。

国語科の授業実践においては、〔知識及び技能〕の事項と〔思考力、判断力、表現力等〕の事項とを組み合わせる視点はやや希薄であったように思う。中村の指摘を踏まえることで、〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕を連動的に育むことを目指したい。

一方で、研究総論において引用された奈須(2015)の「領域固有の知識・個別スキル」(＝指導要領に示された内容)と「教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)」を仲立ちする「教科の本質Ⅰ・Ⅱ」の枠組みを踏まえ、中村の案は、その問題意識からすれば当然だが、「見方・考え方」を「領域固有の知識・個別スキル」(＝指導要領に示された内容)に近付けて捉えようとしていることになる。しかしそれでは、国語科における「その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(例えば粒子、エネルギー、立地条件、1つ分のいくつ分等)としての「教科の本質Ⅰ」と、「その教科ならではの認識・表現の方法」(例えば、剰余変数の統制、系統観察、多面的・多角的な見方、帰納、演繹、類比等)としての「教科の本質Ⅱ」、とは何であろうか。

「教科の本質Ⅰ」に関わる論考として、藤森(2018)がある。藤森は、学習指導要領では「国語科が学習対象とする」とばそのものに対する見方・考え方というより、それをどう「働かせるか」という運用面が強調されている、と述べ、「ことばの学びの根本原理にかかるとして「ことばに対する見方・考え方」を提起している。それによれば、「ことばに対する見方・考え方」は、ことばそのものをどう見るかという「道具としてのことば」、ことばが使われる場面をいかに見るかという「言語活動としてのことば」、物語や詩歌、評論など、ことばによって組み立てられたものをどう見るかという「言語作品としてのことば」がある。これらは、学習対象としてのことばへの見方であり、国語科の「個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」に該当するものと思われる。今年度の研究領域は文学であるから、「言語作品としてのことば」について、概念的理解を育むような授業像が示唆される。

また、国語科ならではの「認識・表現の方法」である「教科の本質Ⅱ」に関わる論考として、難波(2018)や鶴田(2015)がある。両者はともに、トゥルミン・モデルを簡略化した、いわゆる「三角ロジック」に着目している。三角ロジックとは、「主張」「根拠」「理由」の3要素からなり、「主張」(結論)を支えるものとしての「根拠」(事実・データ)が十分であるか、「理由」(事実・データについての推論・解釈)によって説明する論証モデルである。

例えば、「ピーマンを食べよう」と主張するために、「ピーマンにはビタミンCが多く含まれている」という根拠を示すだけでは、論証として十分ではない。根拠が主張を支えるものとして機能するには、例えば「ビタミンCは人間の健康維持には不可欠である」という理由付けが必要である。もちろん三角ロジックは、学問的妥当性を担保するトゥルミン・モデルを簡略したものであるから、これでも論証は厳密には十分ではない(ビタミンCが人間の健康維持に欠かせないという裏付けが取れていない等)。が、小学校の国語科教育において、学問的妥当性までは必要ないだろう。むしろ「身体性」を問題意識に含む本研究の趣旨からすれば、日常的な感覚を動員しながら、三角ロジックを「認識・表現の方法」として活用することには一定の意義があると考えられる。

加えて鶴田(2020)が「類推」を重要視する視点にも注目したい。「類推」とは、「ある状況を別の状況に対応させて理解すること」と定義される(犬塚 2018)。ここで理解しようとする状況や対象を「ターゲット」、もともと知っている状況のことを「ベース」と呼び、類推は「ベースの選択」→ターゲットとベースの「対応づけ」→適切な類推だったのか「評価」→一般的な知識を身に付ける「学習」と進む(Holyoak & Thagard 1998)。「対象と言葉、言葉と言葉の関係」を扱う国語科においては、ターゲットとベースを対応づける「類推」との親和性は高いと考えられる。実際の文学の読書行為を考えれば、一つの言葉から別の言葉へと類推が働くことは容易に想定される。したがって「類推」も、国語科ならではの「認識・表現の方法」として研究を進めていく。

国語科の本質に関するここまでの議論をまとめると、次のようになる。

- ・「領域固有の知識・個別スキル」の育成については、「言葉による見方」「言葉による考え方」を働かせ、連動的に育めるようにする
- ・国語科の「個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(教科の本質Ⅰ)としては、「言語作品としてのことば」について概念的理解を育むようにする
- ・国語科ならではの「認識・表現の方法」(教科の本質Ⅱ)としては、「三角ロジック」と「類推」を中心に育成する

(2) 自己調整的な学びのデザイン

学習指導要領で示された読むことの学習過程は「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」である(順序性はない)。一方で、読むことの学習については、「指導過程論」という領域固有の用語が存在する(寺田 2022)。これは、垣内松三の形象理論を方法論化した、石山脩平の「通読・精読・味読」の、いわゆる三読法と呼ばれるものを源流にしており、現在まで多くの理論的研究に受け継がれてきた。寺田は「研究史を辿るとこうした本格的な指導過程論は、近年新たに生み出されていないかのようにも見える」としながらも、指導過程論を「作品に向き合った学習者(読者)がどのように作品を理解し、認識を深化していくのか」という「読書行為モデルの更新」と捉えるならば、その限りではないことを素描している(リテラチャー・サークル、リーディング・ワークショップ等)。

学習の過程を子供が創ることを考える上では、近年研究が進んできたこれらの「読書行為モデル」にも目を配ることは必要だろう。一方で、指導過程は三読法であっても、学習者の思考のプロセスは多様であることに着目すれば、これを「学びの過程」と捉えて研究を展開することも可能である。

この場合、学習者の読みの行為に関する探求の理論的支柱となっている「読者反応理論」を参照したい。山元他(2016)は、山元(2014)に整理された読者反応の基礎理論を、図1のようなダイアグラムで表した。三角形の外側の循環は「参加者スタンス」の系であり、これは解釈的反応を指す。一方で、三角形の内側の循環は「見物人スタンス」の系であり、これは分析的反応を指す。

この図は、読者の解釈的反応と分析的反応の相互作用的循環を描いており、読者反応が生成されていく内的プロセスをモデル化したものと捉えることができる。

このモデルをベースに、学習者が自己調整的に学習を進める環境をデザインしたい。

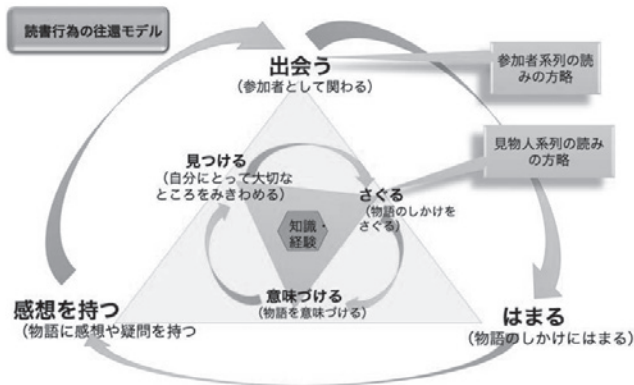


図2

(3) 「自分ごとの学び」の可視化

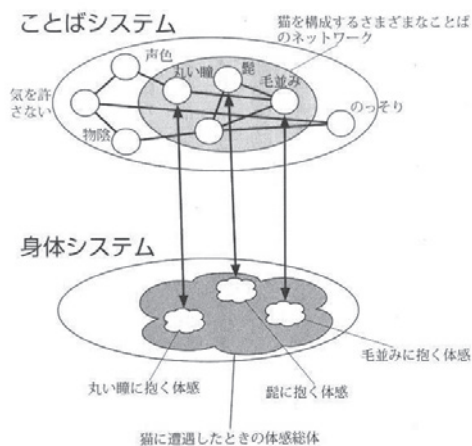


図3

諏訪(2015)は、人間は「ことばと身体」の両方を同時並行に駆使し、世界と「対峙」するとして、世界をまるごと感じとっている身体と、世界を分節化することばとの二重構造の存在を指摘している。したがって「ことばを体感と結びつけることを通じて常に体感に留意すること」が自分事の学びには欠かせないわけである。特にことばを学習対象として、また原理・方法としても扱う国語科においては、この指摘は重要である。

諏訪は図3のような「ことばシステム」と「身体システム」を提示しているが、このようなイメージで、言語作品としてのことばを、記号として扱うのではなく、それぞれの学習者の手触りが学びに編み込まれるようにし、それが見取れるような方法を検討する。

3. 研究の重点

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

「2. 全体研究テーマ」において考察した、国語科の本質に迫る単元づくりを進める。

「領域固有の知識・個別スキル」については、特に文学の学習に関係すると思われる〔知識及び技能〕の「語彙」「文や文章」「表現の工夫」「音読・朗読」と、〔思考力、判断力、表現力等〕の「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の資質・能力が、どのように連動していくのか、道筋を描けるようにする。これには教材分析が欠

かせないだろう。

国語科の「個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」(教科の本質Ⅰ)としては、「言語作品としてのことば」について概念的理解を育むことを目指す。藤森(2018)は言語作品としてテキスト全体を捉え、考察すべきこととして「レトリックとしてことばを捉え、その扱い方、扱われ方を考えること」と述べている。ここでいう「レトリック」とは「ことばの選択と組み立てにあたって、表現者が意匠を凝らしたと判断される技術のすべて」である。このレトリックに着目させることで上述の資質・能力が育まれたり、資質・能力が育まれることで、レトリックについてより深い理解がもたらされたりするようにしたい。

国語科ならではの「認識・表現の方法」(教科の本質Ⅱ)としては、「三角ロジック」と「類推」を中心に育成する。これは学習課題において、これらの方法が適用されるような場をつくることが考えられよう。

(2) 継ぎ目としての「見つける」の生成

「2. 全体研究テーマ」において、「読書行為の往還」モデルをベースに、学習者が自己調整的に学習を進める環境をデザインすることを提起した。

読書行為は、基本的には「参加者系列の読み」として開始される。昨年度の実践から、その過程の中で、例えば「問い」をもつという形で、「見つける」を入りに「見物人系列の読み」が作動する。ここには、学習者がもつ解釈図式の精度が関わることも、昨年度の実践から見えてきたことである。学習者が既存の解釈図式で解釈できる場合、読書行為は継続しにくい。一度読んで、分かったと思ってしまえば、読書行為に向かう情意が生じないからであろう。

文学の学習における自己調整的な学びとは、この「読書行為の往還」モデルを、いかに学習者がまわせるか、と捉えてみたい。まわすためには、「参加者系列の読み」から「見物人系列の読み」へといかに切り替えるかが重要である。この継ぎ目には「見つける」が位置すると思われるため、「見つける」をいかに学習者が生成できるかが肝心となる。多様な学習者の「見つける」を、どのように包摂するのか、そのデザインが求められている。

(3) 理由付けに見出す「自分ごとの学び」

図3のように、学習者が「身体システム」と「ことばシステム」を連動させる場面として期待されるのは、「三角ロジック」の理由付けの部分である。主張にその子らしさを見ることもあるが、ここではその主張と、それを支える根拠をどのように説明(理由付け)するのかに表出される、その子の実感を捉えるようにしたい。そのためには、「三角ロジック」を使用して認識・表現する場が必要である。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度は、3人の国語部員の実践を通して「教科の本質」の検討、また「自分ごとの学び」を創ることを研究してきた。

今年度の理論と、3つの実践とがどのように関連づけるのかを検討していく。

小野田実践(6年)では、工藤直子作「ライオン」を読み、それぞれの問いを読み解いて作品が伝えたいことを考えた。この実践において、「作者」は実態としての工藤直子ではなく、作品に対してことばを生成するための、他者としての工藤直子と捉えた。「ライオン」は短い詩であるが、その数少ないことばに込められた作者の意匠を読み取ろうとしている子どもたちの姿を見ることができた。また、詩を読み解くための問いについて、「比較」や「連想」という方略を用いている姿が確認された。課題としては、そのような方略を子どもたちが自覚的に使っていたのかどうかを振り返る機会がなかったことである。「自分ごとの学び」が創出された事例としては、Kの学びの様子があげられる。Kは、学習が進むごとに、自分が「しみじみ」した経験を思い出したり、「女房」ということばから「古い」を感じたり、言語という記号に自分なりの意味づけをして、この詩における「悲しみ」を理解していった。

橋浦実践（１年）では、中川李枝子作「くじらぐも」を「繰り返しの会話文」に着目して読んだ。「繰り返しの会話文」への着目は、「教科の本質Ⅰ（見方・鍵概念）」に該当する。「くじらぐも」には「天までとどけ、一、二、三」というセリフが３回出てくる。同じセリフであるが、それぞれの周辺にある表現は異なる。その異なる表現を根拠にして、読み方や動作を考えた。その際の考え方・認識や表現の方法として、「比較（類比）」という方略を用いた。３回のセリフをそれぞれ比較し、どのように表現すればよいかを１年生なりに考える姿が見られた。これは、「言葉への考え方」を意識した姿と捉えている。「自分ごとの学び」という観点で考えてみる。子どもたちは動きをつけながら自分にとってのキーワードを明らかにして、友達と音読を聞き合ったり、動作を見合ったりしていた。キーワードを明らかにすることによって自分で考えた動作をするという経験をしている。また、グループで活動することによって、互いの表現に感化されつつ、自分の表現を見直す姿も見られた。

廣瀬実践（４年）では、令和６年度版より光村図書小学校「国語」４年下巻に掲載されている「友情のかべ新聞」を、子どもが考えた問いを基に読んだ。教科の本質について、子どもたちが自覚しているわけではないが、これまでの学習経験と感覚で捉えているのではないかと授業者は考えた。自分が追究したい問いを選び、個人かグループで追究していた。追究方法は、タブレットを使用してスライドにまとめている子が多い。このプロセスにおいて、どのような思考が働いていたのか。「友情のかべ新聞」の特性上、登場人物の「様子・表情、言動」が多く描かれており、読解のための鍵になり得ると考えられる。それぞれの問いについて考える際、子どもたちは本文中から自分の考えの根拠を探していた。特に、登場人物の「様子・表情、言動」に着目している子が多く、物語文を読む視点を意識していると見て取れる。また、場面同士を比較したり、視点を変えたりする等、読み深めるための方略を駆使している姿もあった。

本部会が考える国語の本質は、昨年度までも子どもの学ぶ姿の随所に見られてきた。今年度は、部内で国語の本質を言語化し、共有することで、国語の授業における「学びを創る」姿を考えられたことが、一つの成果と言えるだろう。文学的文章を感覚的に読むことも大事にしながら、読むための視点を子どもたちが自覚することで、より文学的文章を読む面白さや奥深さを実感できるのではないだろうか。

（２）今後の課題

今年度は、「教科の本質Ⅰ」を「その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念」、「教科の本質Ⅱ」を「その教科ならではの認識・表現の方法」とした。この２点は、奈須（2015）が提唱したものであるが、国語部では次のように具体化して研究を進めてきた。

教科の本質Ⅰ・・・「行動・会話」（１年） 「様子・表情、言動、視点」（４年） 「レトリック」（６年）

教科の本質Ⅱ・・・「比較」（１年） 「比較、因果」（４年） 「三角ロジック、比較、類想」（６年）

これらは、各学年の子どもたちが文学的文章を読むための視点として考えたものである。それぞれの実践において、その視点の妥当性について検討してきた。今後の課題は、６学年を通した系統性である。もちろん、各学年の本質が独立しているわけではなく、関連性があることは実感しているが、理論立てて提案できるようにすることを目指している。

また、文学的文章を読むための視点を子どもたちが自覚することで、主体的に学ぼうとする姿を見ることができた。しかしながら、読みの視点を得ることによって、「参加者系列の読み」と「見物人系列の読み」の往還がなされていたかどうかは、明確には捉えられていない。さらに、「三角ロジック」と「自分ごとの学び」の関連性についても、来年度以降の課題としたい。

参考・引用文献

- 安達隆一(2012)「語句」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典第四版』教育出版
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ(2016)『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』くろしお出版
- やまだようこ(2010)『ことばの前のことば』新曜社
- バトラー後藤裕子『デジタルで変わる子どもたち—学習・言語能力の現在と未来』ちくま新書
- 奥野克巳・吉村萬壺・伊藤亜紗(2020)『ひび割れた日常』亜紀書房
- 鷲田清一(2021)『だんまり・つぶやき・かたらい』講談社
- 石田光規(2022)『「人それぞれ」がさみしい』ちくまプリマー新書
- 安藤宏・阿部公彦・沼野充義・納富信留・大西克也(2020)『ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う』集英社書
- 寺井正憲「学習指導要領をどう授業改善に生かすか」『月刊国語教育研究』No. 549 2018年1月号
- 中村和弘(2018a)「見方・考え方 国語科編」東洋館出版会社
- 中村和弘(2018b)「言葉による見方・考え方」とは何か『月刊国語教育研究』No. 557 2018年9月号
- 奈須正裕(2015)「総論 コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質」 奈須正裕・江間史郎 編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化
- 藤森裕治(2018)「学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方」明治図書
- 難波博孝(2018)「ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業—国語科で論理力を育てる—」明治図書
- 鶴田清司(2015)「国語科「根拠・理由・主張の3点セット」で論理的思考力・表現力を育てる」 奈須正裕・江間史郎 編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化
- 鶴田清司(2020)「教科の本質をふまえたコンピテンシーベースの国語科授業づくり」明示図書
- 犬塚美輪(2018)「認知心理学の視点 頭の働きの科学」サイエンス社
- Holyoak & Thagard(1998)鈴木宏昭・河原哲雄(監訳)「アナロジーの力——認知科学の新しい探究——」新曜社
- 寺田守(2022) 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社
- 山元隆春、稲田八穂、上田祐二、富安慎吾、山元悦子、岩木常佳(2016)「コラボ読みガイドブック」読書とコミュニケーション研究会 私家版
- https://www.okayama-u.ac.jp/user/fusho/kokugo/kokugowokatarukai/collaboyomi/collabo_guidebook.pdf
- 山元隆春(2014)「読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり」溪水社
- 諏訪正樹(2015)「知のデザイン 自分ごととして考えよう」近代科学社

見方・考え方を働かせ、物語を楽しむ

ー第1学年「くじらぐも」の実践を通してー

橋浦 龍彦

1. 課題意識

田近（2013）は、「自分とは関係のない人（＝他者）の立場に立ってものを見る力が衰えてきているように思うのは、わたしだけではないだろう。そのことを思っても、文脈を踏まえて人物の立場に立ち、その内面を思いやるとともに、言動の意味を受け止め、その必然性を理解する文学の「読み」をおろそかにしてはならない」（p. 31）と述べる。自分の考えに固執し、友達の考えを知っても練り直そうとしない姿は、本校に限らず多くの児童に当てはまる実態だろう。他者の立場でもものを見る文学の読みを重ね、自分の考えを練り直そうとする児童を育てたい。

授業内外の活動を通し、行動や会話に注目する視点（見方）や、比較の思考を働かせること（考え方）等を、方略として学んだ。既有知識として活用できるよう揭示もしてきた。ただ、「比較」といっても、児童は何をどのように比較するのかは意識していない。そこで、児童がどこをどのように比較するのかを意識した実践を構想した。

2. 研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

①本質Ⅰ（見方・鍵概念）

総論、教科理論を受け、本質Ⅰ（見方・鍵概念）として、繰り返しの会話文周辺の表現を挙げる。「くじらぐも」では繰り返しの会話「天までとどけ、一、二、三」が3度ある。しかし、これだけに注目しても「文脈を踏まえて人物の立場に立」つことにはならない。一人でも多くの児童が、次の3つの見方に注目することができるようにしたい。

- ・子供たちの跳ぶ高さが伸びていること…「三十センチ」「五十センチ」（数）
- ・鯨雲が一年二組を応援していること…「もっとたかく。もっとたかく」（鯨の行動・会話）
- ・物語が転換していること…「そのときです」→「かぜが、みんなを空へふきとばし」（自然の描写）

②児童の見方を見取り、つなげる

本質Ⅱ（考え方・認識や表現の方法）となるものとして、比較（類比）を挙げる。繰り返しの会話文について周辺の表現を根拠に、読み方や動き方で比較する。例えば、「三十センチ」「五十センチ」と高さが伸びてきたから、『天までとどけ、一、二、三』は、読み方を力強くして、だんだん高く跳ぶようにしよう」と考えられる。

本実践では、友達が考えた視点（見方）でも読むことができるようにしたい。例えば「五十センチ」に伸びたから強く読んで跳ぼうと思ったけれど、『もっとたかく』と鯨が応援したからともいえる。」というような姿である。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①教師の役割（見方・考え方を顕在化させる）

鶴田（2020）が「既有知識や生活経験と結び付けて」（p.33）考えることを重視する一方、ゴールマン（2018）は、似たような経験をした人の気持ちを過小評価することがあるとする（エンパシーギャップ）。経験と結びつけて読んでも、その人物の見方を獲得したり、共感したりするとは限らないといえる。教師は、この点に留意して、読み方や動き方の理由を価値付けたり、他の見方・考え方の児童と結び付けたりして、3つの見方を顕在化させていく。

②学習環境の選択

音読の仕方や動き方を問題に、繰り返しの会話文周辺の叙述を比較するために、児童が選択する環境をつくった。選択が難しい児童には、教師が個別にすすめる。

（こと）：友達と音読・動作化する、自分で文章を読み返す

（もの）：教室上方に設置の手作りくじらぐも 10m、全文ワークシート、児童用座席表

（ひと）：音読・動作化の友達や人数を選択、主張・根拠・（理由づけ）を話し合う

3. 実践の実際

- (1) 単元名：「つけたしげきはいしんしょう」
- (2) 教材名：「くじらぐも」光村図書3下
- (3) 単元の目標：○かぎ（「」）の使い方を意識して、文や文章の中で使うことができる。【知・技】（1）ウ
 ○場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。【思・判・表】C（1）エ
 ○言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。
 【学びに向かう力、人間性等】

(4) 単元計画：全8時間

0次：中川李枝子氏の新聞記事、作品の読み聞かせ、学級文庫から、中川作品に親しむ。

第1次：児童の呼び掛けから単元のめあて（付け足し劇）を立て、「くじらぐも」を読む。…1時間

感想を共有し、学級の問いを立てる。…1時間

第2次：学級の問いについて、学習環境を選択して追究する。…3時間

・「かかれていないけれど、子どもたちがしたこと、いったこととは？」（空所に付け足し）

・「天までとどけ、一、二、三」、どうよむ？ どううごく？（本時4／8時間）

・のったあと、どんなことをした？ はなした？（文章に付け足し）

第3次：行動や会話の読み方を工夫して、「付け足し劇」をする。…2時間

録画した映像を家族・他学級等に配信して感想をもらい、単元を振り返る。…1時間

実の場：繰り返し表現のある物語を読んだり、読み聞かせを聞いたりして、感想を伝え合う。

(5) 本時の学習

①本時のねらい

場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。【思考力、判断力、表現力等】

②本時の展開

主な学習活動（・予想される反応）	○留意点 ☆テーマとの関連 ※評価
1. 学習計画から、単元と本時のめあてを確かめる。	
「天までとどけ、一、二、三」 どうよむ？ どううごく？	
2. 読み方や動き方を友達と見聞きして比べる。 ・跳ぶ高さが「三十」、「五十」と伸びていって、みんなの息が合っていたから、大きく読むよ。 T「天までとどけ」の近くの、 <u>高さ</u> を比べたんだね。	○本時の問いに対して、前時までにもっている児童の考えを共有する。 ○見方・考え方の見通しをもつ（反復の会話文周辺の、高さの表現（数）を中心に比較する）。 ☆学習環境は、2（2）②参照。
3. 見聞きして比べたことをもとに、読み方や動き方を表したり、話し合ったりする。 ・高さが伸びたのもだけど、「もっとたかく」と鯨が2回応援して跳ぶ気になったから、だんだん大きく読むよ。 ・風が「ふきとばし」で乗れたから、風が一番だよ。だから、私は同じ大きさで読むつもり。 T「天までとどけ」と鯨の <u>会話</u> 、 <u>自然の様子</u> をつなげたね。	○座席表や机間指導から、読み方や動き方の異なる友達と話し合ったり動作化したりするよう促す。 ○話し合い、動作化しながら見方（反復の会話文周辺の鯨の行動「おうえん」・会話「もっとたかく」、挿絵の天気・風の表現（自然）を共有。 ※場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。【思・判・表】
4. 読み方と動き方を再考し、本時の学習を振り返る。 ・鯨に応援されて力が入るから、だんだん強く読もう。	☆(1)「天までとどけ、一、二、三」の読み方・動き方についての考えと根拠、理由を書く。

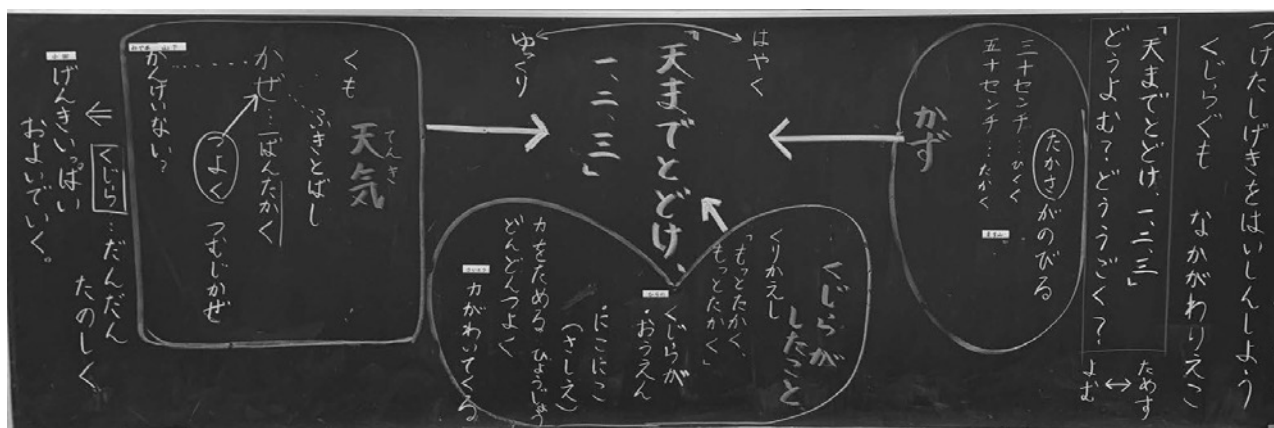


図1 本時の板書（3つの見方を共有し、繰り返しの「天までとどけ、一、二、三」読み方や動き方を考えた）

(6) 学級全体の変容

①初読の様子

本単元前に獲得している見方（行動、会話、繰り返し、オノマトペ、変わるところ）を生かして読んでいた。初読で既習の「やくそく」との共通点に気付く姿が多かった。繰り返しの会話文、オノマトペ表現、「そのときです」というお話が変化するときの3つである。半数近くが繰り返しの「天までとどけ、一、二、三」に立ち止まり、「どういう意味か考えたい」「3回の読み方を変えたいけれど、どうしたらいいかわからない」と、問いが生まれていった。

第1時に出席した30名の初読の感想の内訳から抽出した見方（読みの視点）は、次の通り（延べ人数）。

- ・繰り返しの会話文 12名「天までとどけ、一、二、三」
- ・子ども・先生の行動 2名「手をつないだまま」「おや、もうおひるだ」
- ・鯨の行動・会話 5名「もっとたかく、もっとたかく」等
- ・自然・挿絵 6名「そのときです」「かぜが、みんなを空へふきとばし」等
- ・題名 3名『「やくそく」と同じで、お話に題名が出てくる』
- ・今後の活動など 5名「どうやってよむかと、みんなが分からない言葉があれば考えたい」等

②本時後の姿

表1 抽出児童2名の分析

児童	本時前半の姿	本時後半以降の姿
34Y	「天までとどけ、一、二、三」をひたすら繰り返した。他の叙述と結び付けず、動作化した。 くじらの視点を意識し、「鯨雲は大きいからゆっくり動く」と考えた。	31Mの考え（「くじらの応援で気合がたまっていた」と教師がつながると、「もっとたかく」の叙述と結び付け、だんだん大きく読んだり、高く跳んだりした。ワークシートには、（くじらが）「おうえんすると、もっとげんきになる」と記述。31Mから学んだことが分かる。 一方、「かぜがみんなをふきとばし」や挿絵から、自然の描写と結び付けて読んだ33Mの考えには、「風は関係ない」と終始考え、「かぜが～」の叙述には立ち返るものの、結び付けて読む姿はなかった。
29M	29M児を含め4人グループになり、叙述を一つ一つ確かめながら動作化した。「天までとどけ、一、二、三」の強さや跳ぶ高さを友達と比べた。	「天までとどけ、一、二、三」の「さーん！」をだんだん強くするようになった。ワークシートには「三十センチのときはすこしひく」「五十センチのときはもうすこしたかく」「さいごは一ばんたかく」と記述した。数を読みの視点としたことで、表現に変化が出た。 しかし、叙述に返り、忠実すぎてファンタジーを楽しむことはまだ十分できていなかった。読み方や動き方を叙述と照合するように検証していた。

ワークシートの記述から、友達の見方を取り入れてメモをする児童は半数以上いた。メモをする価値は感じていたのだろう。表中の2人のように、根拠となる見方が広がったり、見方をもって読んだことで表現の仕方に変化が生まれたりした児童もいた。

しかし、実践当時1年生2学期の実態を踏まえると、新しい見方が共有されても、依然として実際は1つの見方では考えようとし、考えることができない児童も半数近く見られた。また、友達の見方を取り入れてメモをしている児童の中にも、その後の読み方や動き方には変容が見られなかったり、根拠をたずねても広がりが見られなかったりする児童である。メモをしているだけで、友達の見方によってどのような読みができるかまでは考えていないことがうかがえる。共有した新たな見方が、3つと多かったことも影響したと考えている。

4. まとめ

児童は、動作化や教室環境から、物語の空間的な広がり（くじらに向かって話すところは上を向く、お別れの場面では遠くに向かって手を振る）を感じていった。「天までとどけ、一、二、三」という繰り返しの会話文から、「登場人物の行動を具体的に想像する」という指導事項について学ぶことはできた。しかし、次の2つの課題が残った。

①ファンタジー作品と動作化のつながり

実際に雲に乗ることができるわけではないように、動作化することの限界もうかがえた。想像したことが、完全には動作で対応させられない。叙述に忠実な児童ほど、このギャップを感じて活動したと考えられる。

そのため、動作化による登場人物の経験の共有は大切だが、動作化や追体験ができないことも、登場人物の視点で読み共感することを大事にしたい。動作化は一手段として、登場人物の行動や会話（思い）の共有に向かいたい。

②同じ活動に終始する子への指導

授業前半では、教師が他の見方をした子と結び付けた。しかし、全体で3つの見方を共有した後にグループで再度動作化する時間でも、「天までとどけ、一、二、三」だけを繰り返す児童がいた。

そのため、前後の叙述と結び付けて読むには、教師の継続的な働きかけが必要になる。複数の根拠を比べる必然性や、そのよさを実感することのできる授業が求められる。

今後の教師の役割として、2（2）①に加えて、次の2点を挙げる。

- ・どの視点で読むとどのようなことが分かるのか、そのよさを、教材レベルの具体で児童と整理すること
- ・長期的な視点で、共有した見方を少しずつ活用していくこと

これらを継続し、見方を広げたら、活用の経験、使った見方を自覚する経験を積み重ねることが必要だと考える。

年間を通して「数」「他の登場人物の行動や会話」「自然の描写」など、獲得した読む視点を活用していくと力になるだろう。単元の振り返りでも「繰り返し」に注目し、次単元「じどうしゃくらべ」でも「そのために」が繰り返されていることに初読で気付いた。まだまだ道半ばではあるが、「繰り返し」などの見方が子供たちに定着しつつある。

参考・引用文献

- ・今井むつみ（2024）「学力喪失 認知科学による回復への道筋」岩波新書
- ・小林康宏（2024）『言葉による見方・考え方』とは何か 明治図書
- ・田近洵一（2013）「創造の〈読み〉新論」東洋館出版社
- ・ダニエル・ゴールマン他（2018）「共感力」ダイヤモンド社
- ・鶴田清司（2015）「国語科「根拠・理由・主張の3点セット」で論理的思考力・表現力を育てる」
奈須正裕・江間史郎 編『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化
- ・鶴田清司（2020）「教科の本質をふまえたコンピテンシー・ベースの国語科授業づくり」明治図書
- ・東京学芸大学附属小金井小学校国語科部（2017）「ことばを広げ、学びを拓く子の育成—実感のある「ことば」の学びを創る— 『東京学芸大学附属小金井小学校 研究紀要 第39集』
- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編」東洋館出版社

子どもの「問い」を起点にして物語文を読み深める

—第4学年「問いの価値を子どもたち自身が考える授業の実践」—

廣瀬 修也

1. 課題意識

物語文を読んだとき、児童たちの中には様々な思いや考えが浮かぶ。「どうしてかえるくんは、かたつむりくんに手紙を頼んだのだろうか?」(「お手紙」)、「豆太は優しくなったのかな?」(「モチモチの木」)といった疑問が浮かぶこともあるだろう。そもそも、なぜ児童の中に疑問が浮かぶのだろうか。秋田(2012)は、新しい情報と既有知識とのずれがもとで生じる心理的な不均衡について「その曖昧さ、不確実さ、複雑さの不均衡を解消しようとして、さらに新たな情報を探索するようになる。」と説明している。児童が物語を読んだときに問いが生まれる現象も、この考えに近いと言えるだろう。例えば、「ごんぎつね」を読むと「なぜ兵十は、ごんを撃ったのか」という問いをもつ子が多い。第5場面までをごんの視点で読み、感情移入していた児童たちは、最後には兵十につぐないを理解してもらえようという期待をもって読み進める。しかし、ごんは撃たれてしまう。ハッピーエンドで終わっていた期待とのずれが生じて、「なぜ?」という疑問が生まれる。その疑問を問いの形にして、国語の時間に考えを共有することが、物語を読み深めることにつながると考えている。

文章を読んでいるとき、反射的に疑問を浮かべる子もいれば、ことばに引っかからずに読む子もいる。疑問に対して、自分だけであれこれと考えを巡らせることもできるが、学校という学習空間で様々な考えを聞くことで刺激され、自分の考えがさらに広がったり深まったりすることが期待できる。児童は話し合うための問いを選ぶ段階でも、問いについて検討しているが、どのように吟味をしているだろうか。田近(2022)は、読みを生み出す問いについて『『問い』を意識したとき、読者は、その文章(=テキスト)が何を意味しているか(その文脈にどのような意味があるか)を自覚的に明らかにしようとする。』と述べている。児童自身が、自主的に読もうとするためのきっかけが「問い」であり、辞書的な意味に加えて、文脈上での意味を考えたときに、物語の読みが深まっていくと考えられる。ただ、注意しなければならないことがある。それは、とにかく問いを作ればいいというわけではないことである。たしかに、問いがあれば児童は考え始める。それは、教科・領域を問わず言えることだろう。しかし、問いを作ることだけが目的になると、肝心の読解に意識が向かなくなる。あくまで、読解の起点として問いが必要である。

菅井(2021)は、「文学学習材は情報が不十分かつ不正確であるところに文学学習材らしさがあると言っていいほどです。」と指摘している。例えば、「みきのたからもの」(蜂飼耳作)は、登場人物の詳細を挿絵として描かないことで、読み手が想像を掻き立てられる工夫がなされている。「やまなし」(宮沢賢治作)は、クラムボンということばの明確な説明がなされておらず、読み手は蟹の兄弟の会話を頼りに想像を膨らませる。児童は、自分が知りたいと思う、また物語を読み終わればはっきり分かれると期待しているのに、情報が不十分なまま物語が終わると、追究したいという思いを強くもつのだろう。自ら疑問を解決したいという動機が生まれ、主体的に物語を読もうとすることが期待できる。

2. 研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

「学びを創る」という研究テーマと本実践との関連を検討してみる。学校の授業において、学びは何らかの形で創られると考えられる。「子ども主語」「子ども主体」という用語が流行っており、如何に学びを子どもに委ねるかという議論も聞く。しかし、教師がねらいや意図を意識せずに子どもたちに活動を考えさせてしまうと、そこにどのような学びが生じるかを見取ることは難しい。活動を子どもに委ねるにしても、そこには教師の明確なねらいや、場合によっては思考を促す仕掛けが必要になってくるだろう。

4年生の国語において、「教科の本質Ⅰ：様子・表情，言動，視点」「教科の本質Ⅱ：比較，因果」と仮定した。4

年生の教科書に掲載されている物語文からは、登場人物の心情の変化を読み取ることができる。本実践で読んだ「友情のかべ新聞」（はやみねかおる作）も、登場人物の「様子・表情、言動、視点」に着目することによって、内容を読み深めることが期待できる。読みの方略として、「比較すること」「因果関係を考えること」が有効である。子どもたち自身が、教科の本質Ⅰ・Ⅱに示された内容を基にして、物語を読解できる単元を構想したいと考えた。

（２）自己調整的な問題解決過程のデザイン

本単元における自己調整的な問題解決の場面は、学習場面全般に見られると考えているが、本単元でいうと子どもが問いを選ぶ場面や追究している場面に顕著に表れる。

まず、追究するための問いを選ぶ場面である。選んでいるときに、子どもたちは何を考えているだろうか。「自分が興味をもったり気になったりしている場面に関係した問いはどれだろうか」「叙述に根拠を見つけられる問いはどれだろうか」といったように、学びの見通しを考えながら問いを選んでいる。

次に、追究している場面である。「自分の考えの根拠となる叙述はどれだろうか」「この考えでみんなは納得するだろうか」「前の場面とのつながりはどうなっているだろうか」等、その思考過程において自分の学びを適宜調整しているのだと考えられる。しかしながら、自己調整している様子を子ども自身が言語化することは容易ではない。メタ認知も働かせる必要がある。自身が自己調整している様子を言語化する必要があるのかは検討しなければならないが、問いを基に読むことによって、自己調整する姿が現れることは言えるのではないだろうか。

３．実践の実際

①単元の目標

○幅広く読書に親しみ、読書が、必要な知識や情報を得ることに役立つことに気づくことができる。【知識及び技能】

◎登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。【思考力、判断力、表現力等】

○言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。【学びに向かう力、人間性等】

②子どもの実態

今年度、「白いぼうし」（あまんきみこ作）・「一つの花」（今西祐行作）・「ごんぎつね」（新美南吉）を、子どもの考えた問いを基に読んだ。本学級の子どもたちは、３年生までも多様な読解体験をしているため、年度当初から読み深めるための問いを考えることができていた。

初読の感想では、「みんなで考えたいこと」を必須の観点としている。そこで表出された問いを基にして物語を読み深めてきた。「ごんぎつね」では、問いの価値を子ども自身が考える授業を行った。単元冒頭に考えた問いの価値を考えるため、「問いを考えた理由」も共有する時間を設けたが、実際には問いに対する考えを発表することに終始した。このことから、「問いの価値」を考えるためには、問いに対する考えを共有した後の方が良いことが分かった。本単元では、これまでに考えた「読み深めるための問いの要件」を単元冒頭に示した上で問いを考えていった。

③教材について

本単元で読む「友情のかべ新聞」は、令和６年度版より光村図書小学校「国語」４年下巻に掲載されている物語文である。東君と西君という登場人物は仲が悪く、いつも対抗心を燃やしていた。あるとき、ケンカが原因で花瓶を割ってしまい、２人は担任の中井先生に叱られる。そこで中井先生は２人で協力してかべ新聞を作るよう提案する。「ぼく」は、その２人の行動の様子を注意深く見ている内に、ある謎に気づき、推理を始める。

「友情のかべ新聞」は、ミステリーの要素を含んだ物語文である。物語の中で発生する謎について、「ぼく」が推理をする。その推理が妥当かどうかを、読み手が考えることも面白い。

本単元では、この物語を読んでもっと考えてみたいことを問いにして、その問いについて追究していく。単元の目標の一つが「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。」であるため、追究する問いには「登場人物」「場面」に着目したものが入るようにする。また、これまでの物語読解において考えてきた「読み深めるための問いの要件」に照らし合わせながら、追究する問いを考えられるようにしたい。

④実際の学習の流れ（全12時間）

第1次：デジタル教科書の朗読を聞き、感想を Teams で共有する。・・・1時間

扉ページを作る。・・・1時間

疑問に思ったことを基に、みんなで話し合いたい問いを考える。・・・1時間

自分が追究したい問いを選ぶ。・・・1時間（本時4／12時間）

第2次：自分が選んだ問いについて追究し、まとめる。・・・3時間

第3次：追究内容を共有する。・・・2時間

学習した成果(ふり返りも含む)を、新聞にまとめる。・・・2時間

作成した新聞を共有する。・・・1時間

⑤学習の実際

子どもたちが書いた初読の感想を分類すると、次のように分けられる。「登場人物（西君と東君）」「登場人物（ぼく）」「登場人物（中井先生）」「物語の表現」「物語から考えたこと」「疑問」である。初読の感想と扉ページに書いた疑問を基にして、「みんなで話し合いたい問い」を出し合った。その上で、自分がどの問いを追究していくのかを決めた。ここでは、2つの問いの追究について紹介したい。

事例①：「中井先生がかべ新聞で二人が仲良くなれると思った理由は？」

この問いは、ある子が一人で追究した。問いを選んだ理由は、「二人が仲良くなるにはもっといい方法があると思うのに、なぜかべ新聞にしたのか知らなかったから」である。登場人物である中井先生の言動、さらに言えば言動の理由に着目した問いである。教科書の叙述から考えたことをまとめた後に、図1のような「気持ちグラフ」を示している。グラフの観点も自分で考え、気持ちの変化を視覚化している。それぞれの段階で、出来事と気持ちがどのような因果関係であるかまでは表現されていないが、ストーリーが進むにつれて中井先生の気持ちがほっとした方向に向かっていていると考えていた。追究のまとめとして、「仲良く作業することで仲良くなる⇒気持ちも良くなる」と考えて、かべ新聞を作るという作戦を考えたのではないかと、中井先生はとてもいい先生だということが分かった、と結論付けている。

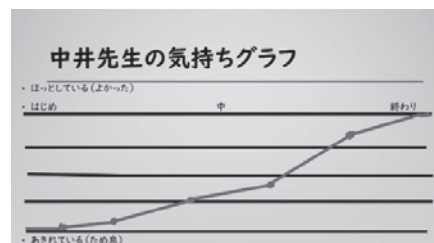


図1 追究をまとめたスライドの一部

事例②：「東君と西君は、なぜ仲良くなったのか？」

この問いを追究した子は、叙述に基づいて二人が仲良くなった理由を示しつつ、「ある意味仲良くなった」と結論づけた。その上で、「かべ新聞は必要ない？」「ある意味とは？」という新たな2つ問いを提示した。問いについて追究していると、新たな問いが生まれることがある。これは、子どもが物語をもっと読み深めようとしている姿とも言えるのではないかと。新たな問いに対する考えとしては、「かべ新聞がなければ仲良くなることはなかった」、ある意味とは、「ただ単に後ろめたかったから、仲良くなるしかなかった」という考えを示している。登場人物の心情やストーリー展開を読みつつ、仲良くなった（ように見える）因果関係を考えている事例である。

事例③：作者は何を伝えたかった？

「友情のかべ新聞」の作者であるはやみねかおるに着目した問いである。これまでも、「白いぼうし」や「ごんぎつね」を読んだときに、作者が物語を書いた意図を考えようとしている子たちがいた。教科書教材の作者については、あまんきみこ研究会(2019)によってなされているように、専門的な研究が多く提示されている。この問いを追究した子は、教科書の手引きに示されている作者が書いた他の書籍を参考に行っている。「はやみねかおるさんは、小学生が活躍するミステリーを書いている」「はやみねかおるさんは、元教師だった」といった内容を示し、結論としては「友情の大切さを伝えたかったのだと思う。」と提案した。「新聞や小さな出来事だけでも、今まで仲良くなかったのに、仲良くなれるチャンスがあること」と、物語の主題に関わる内容を追究内容としてまとめた。

この事例は、教科の本質という「視点」に該当する。作者の視点に立つことによって、物語の主題を考えようとしている問いである。

4. まとめ

今年度は、「教科の本質Ⅰ：様子・表情，言動，視点」「教科の本質Ⅱ：比較，因果」と仮定して研究を進めた。実践を基に，それぞれの本質について考察する。

まず「教科の本質Ⅰ」についてである。国語の授業に限らず，子どもたちが物語を読むと，登場人物の「様子・表情，言動」に着目することが多い。イメージがしやすいからだと考えられる。子どもが考える問い・教師の発問，どちらを基に考えたとしても，「様子・表情，言動」に着目することはそれほど難しくはないだろう。しかし，それらに着目した後，何を考えればよいのかが重要である。「友情のかべ新聞」でいえば，「西君と東君が仲良くなった(ように見える)のは，物語を読めば分かる」。しかし，なぜ仲良くなったのかは，物語前半と後半を「比較」することでその「因果」を考えることで見えてくる。「教科の本質Ⅰ」は着目する内容，「教科の本質Ⅱ」は考えるための方略と見ることができる。「教科の本質Ⅰ」と「教科の本質Ⅱ」を関連付けることによって，物語はさらに読み深まっていくと仮定できる。

今後の課題として，子どもが何に着目して，どのように考えたのかを示すことである。本単元での一つの成果として，「西君と東君の会話に注目して考えました」と，説明している子が多かったことである。これは，「友情のかべ新聞」を読んだ11月までに，叙述から考えの根拠を見つける読み方を続けてきたことが影響していると考えている。「何に着目」は，概ね達成できていると捉えているが，「どのように考え」の部分と言語化できる子は少ない。追究過程において，着目したことばを基に問いに対して考えているようだが，その「考え方」まで示せるようになることが，高学年に向けての今後の課題である。

また，「教科の本質」を子どもたちに示した方が良いのかも検討する必要がある。今年度は，「読み深めるための問いの要件」は共有したが，「教科の本質」は示していない。本学級の子どもたちは，経験と感覚で「教科の本質」をつかみ取っていたのだと考えている。予め示した方が読みが深まっていくのか，今後の検討課題である。

引用・参考文献

秋田喜代美(2012)「学びの心理学」左右社

田近洵一(2022)「生活主義国語教育の再生と創造」三省堂

菅井三実(2021)「社会につながる国語教室—文字通りでない意味を読む力—」開拓社

あまんきみこ研究会(2019)「あまんきみこハンドブック」三省堂

鈴木秀樹(2022)「ICT×インクルーシブ教育 誰一人取り残さない学びへの挑戦」明治図書

松本修(2011)「読みの交流を促す<問い>の5つの要件の検討：教材『庭の一部』の話し合いに基づいて」『国語科教育』70, 84-91

「レトリック」を味わうことを通して、詩の世界を読み広げる

—第6学年「ライオン」の実践を通して—

小野田 雄介

1. 課題意識

研究テーマ「学びを創る」＝「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値付けること」、国語科部テーマ「ことばを創る子—対話的に文学的文章の作品世界をひらいく姿に注目して—」を目指して、本実践では、詩を教材化することを選択した(学習指導要領では、詩は「文学的文章」に位置付けられている)。

コンピテンシー・ベースの教育へと転換が図られている現代において、教科の本質とは何か、再考することは不可避の作業に思われる。国語科の本質については教科理論に譲るが、ここではその理論をもとに「詩」に着目した経緯を述べる。

一般的に詩は、物語に比べて短い。短いということは、ことばが少ないということであり、それは子供にとって、手がかりが少ないことになる。手がかりが少ないということは、十分に思考を深めることができない、と思われて、文学的文章の資質・能力を育むのに「物語」が使用されることが多いのかもしれない。

しかし、この手がかりが少ない、ということは、子供たちの学びに関わりやすい、とも言い換えられる。したがって詩は、少ない手がかりからでも思考を深めることができれば、多様な学びと、協働的な学びの結節点を生みやすい教材になり得るのではないだろうか。

この着想を発展させ、研究テーマに迫ることが本実践のポイントである。ただ、詩の特性である韻律が強い作品は、資質・能力の育成に向かない面もあると判断したので、本単元では散文的な詩を選んで教材化したことを記しておく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 国語科の本質に迫る単元づくり

「レトリック＝ことばの選択と組み立てにあたって、表現者が意匠を凝らしたと判断される技術のすべて」について、概念的理解を深めていけるようにしたい。言語作品である文学のことばは、日常のことばとは違う。「ことばの選択と組み立て」にあたり、作者が意匠を凝らしている。どのような工夫があるのか、一人一人がそれを見つけ、その価値を考えられるような単元にしたい。

〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕の連動については「3. 単元計画」に詳述するので、ここでは本単元で特に働かせたい「認識・表現の方法」について述べる。

それは「比較」である。言語は「要素が対比され、差異化されることで意味を持つシステム」(今井・秋田 2023)のため、差異に焦点を当てることで、その語のもつ要素がより鮮明になる。例えば、「寒い」という一語だけで思考するより、「冷たい」との比較において思考する方が、その語のもつ要素がより分かるということである(「寒い」は気温の低さを、「冷たい」は触れた対象の温度の低さを表す)。

子供が「レトリック」について思考する場合も、この「比較」が有効ではないかと考える。言語作品として選択し、組み立てられた状態のことばからは、子供の思考は動きにくい。ことばを言語システムの中で捉え直すことで、作者の意匠がより見やすくなるのではないかと考える。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

それでは子供たちが、自己調整的に、「比較」しながら「レトリック」について概念的に理解を深めるには、どのような学習環境をデザインすれば良いだろうか。

考えたのは「フェイクポエム」を流通させることである。本単元で扱う教材は6行の短い詩である。その短さを生かし、作品の一部を変えた「フェイクポエム」を子供たちに作成させる。本物とフェイクを「比較」することで、本

物に使われた「レトリック」を見出し、その価値について思考できるようにしたい。

難しいのは、これを自己調整的に、取り組めるようにすることである。一斉授業が「対面×同期」であることを考えれば、自己調整できる環境条件の一つに、対面でありながら「非同期」であることが考えられる。しかし「非同期」は場合によっては子供を「孤立」させるため、孤立を防ぐような「包摂」のデザインが必要である。

「包摂」するためには、「非同期」で生成されることばが集まる場所が必要である。ICTを活用してその場をつくることはもちろんだが、アナログで、考えを紙に書いて集める場所も用意してみたい。紙はその場所まで持ち寄る必要があり、そのような場での出会いに、学びを深めるきっかけがあるかもしれない。出会いに巻き込まれることは、「他律」的ではあるが、「他律」によって生まれる学びもあるのではないかと考える。

自己調整的な「比較」によって、図1の「自分にとって大切なところ」を見つけられたとする。そうしたらその「個」の関心をうまく集めて、協働の場を発生させたい。「一人学び」から「学び合い」への切り替えである。これには教師の見取りが重要である。観察による判断で、テーマを決めた「ミーティング」を開催する。参加は任意である。このミーティングでの学びは、ICT等を活用して共有し、自己調整的に学びが進められるようにする。

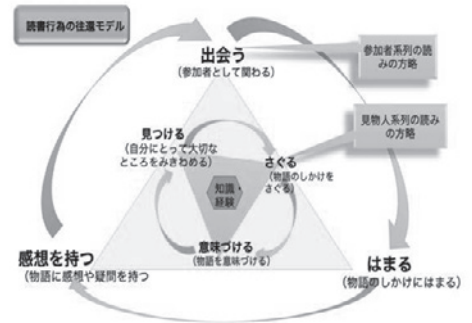


図 1

3. 実践の実際

(1) 目標 Goal「詩「ライオン」の解説文を書く or 物語化をする」

- ・語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うことができる〔知・技〕(1)オ
- ・作品の世界を具体的に想像することができる〔思・判・表等〕Cウ
- ・作品を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる〔思・判・表等〕Cオ
- ・考えたことを表せる言葉のよさに気づき、作品の世界を広げ、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする〔学びに向かう力、人間性等〕

(2) 教材・学習課題 Task

① 教材：「ライオン」 工藤直子

6行からなる散文的な詩である。平易な言葉で書かれており、一読しておよその内容はつかめる。が、擬人化された描写によってもたらされる、百獣の王への親近感、最終行で打ち砕かれる。

以下に、本教材を読むことで駆動される〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕について考察する。

- ・読解に必要と思われる〔知識及び技能〕としては、特に「語彙」が挙げられる。

「女房」は、子供にとって聞きなれない言葉かもしれない。対になる言葉として「亭主」「旦那」が考えられる。また同じような意味で使われる言葉として「妻」「奥さん」「家内」「嫁」「上さん」が考えられる。これらの言葉と「女房」の差異はどの辺りにあるのか、子供たちと確認することが必要であろう。学研全訳古語辞典では「女房」は「貴族の家や武家に仕える女性」という意味もあり、古くは正式な妻としての意味はもっていなかった。ジェンダー問題が指摘される現代にあつては、「仕える女性」という意味自体に、女性を下に見ているという非難が寄せられるだろう。ただ、「新妻も年月を経れば古女房」というように、長く連れ添った伴侶としての意味にも変化する言葉である（「古妻」（ふるめ）という言葉もあるが、「古女房」の方が市民権を得ているように思われる）。

「しみじみ」には「心に深く感じるようす」（例解小学国語辞典 第五版 三省堂）という意味がある。ライオンが何を深く感じ入っていたのか、この語が心情を想像する入り口となることが考えられる。

また、意味は平易だが「縞馬」「喰べた」という漢字表記についても確認が必要である。それぞれ「シマウマ」「食べた」と同義であるが、漢字表記することでどのようなレトリックとしての効果があるか、考える価値はあるだろう。

表記については、発話は「」（カギ括弧）で示す、という〔知識及び技能〕も適用可能である。あえて使用していない意図は何であろうか。

・〔思考力、判断力、表現力等〕については、記述した〔知識及び技能〕と関連させながら述べる。

「構造と内容の把握」では、「女房」という語に着目することで、2頭のライオンの関係を捉えられるようにする。そこには「そろそろめしにしようか」という発話、また「雲を見ながら」という描写も関係するであろう。加えて、作品の時間を考えれば、3行目の「そろそろめしにしようか」で切れがある。そして「ライオンと女房は／連れだつてでかけ／しみじみと縞馬を喰べた」では、縞馬を狩る場面があったはずだが、省略されていることに気付く。この表現の不在も、検討に値する。

「精査・解釈」では、「しみじみ」を、本作品においてどのように解釈するかがポイントになる。ここにはライオンの人物像をどう捉えるか、が関わる。人物像の把握には、「ライオン」に関わる情報を関係付けること、すなわち〔知識及び技能〕の「情報と情報の関係」を適用することが求められる。具体的には「ライオン」の人物像を形成するのに必要と思われる情報（例えば、雲を見るようなライオン、長年連れ添った女房がいる等）を収集して思考することになる。加えて作品の全体像を、どのように捉えるかも必要である。物語の展開や、ライオンの心情、「縞馬」「喰べた」等の表記のレトリックが意味するところも勘案しながら、どのような像を結ぶと、作品との間に心地よい循環が創れるのか、考えさせたい。

②学習課題：作品の解説文 or 物語化

単元末に作品の解説文か物語化を行う。どちらの課題であっても、「人物像」や「人物同士の関係」等を押さえていることが必要である。作品世界を対話的にひらき、自己との間に心地よい循環がつくれるようにしていく。

(3) 学習の流れと場の構造 Structure 5時間

- 第1次(1/5) 作品に出会い、感じたことを共有する
- 第2次(2-4/5) 作品のフェイクポエムを書き、原作と比較しながら作品の全体像を捉える
- 第3次(5/5) 作品の解説文を書く、もしくは物語化を行い、学習を振り返る

(4) 分析

第1時

- ・「ライオン」を、一行ずつ視写しながら、感じたことを話し合う
- ・擬人化を用いて表現していることに気づいた
- ・「しみじみと縞馬を喰べた」については、言葉の組み合わせへの違和感、漢字表記への疑問があった

第2時

フェイクポエムを作成した。フェイクをつくる活動を通して、言葉の「比較」が行われた。

第3時

友達とフェイクポエムを読みあつて、問いを考えた。前時の振り返りから、詩は情報が少ない分「すいり」が大切で、その方法に「比較」や「連想(類想)」があることを確認

第4時

生成した問いの一覧をもとに、解決したい問いを選択して考えた。活動形態は個人でも班でも選択できるようにしたつもりだったが、机の配置が班の形だったため、班で話し合う子がほとんどだった。

第5時

個人で作品の物語化か、解説文を選択して取り組んだ。

(5) 評価

児童 K

第1時から、作品から受ける「悲しみ」を感じていたが、その時点で言語化はあまりできなかった。

学習が進むごとに、自分が「しみじみ」した経験を思い出し、「女房」という語からライオンの「老い」を感じたりして、徐々に言語という記号に、自分なりに意味づけをすることで、感じていた「悲しみ」を理解していった。最後の物語化では、1行目の「雲」が、自分の子供を思わせる形にしており、ライオンが子育てをしていた頃を回想するような場面を取り入れていた。Kさんは自分の身体感覚とともに作品を読み深めていったという点で、自分ごとの学びを創り出していたと考えられる。

児童 U

友達のフェイクポエムを読みながら、比較したり類想したりするよさを感じていた。自身の読みが深まっていく実感ももっていた。

しかし、最後の、詩の物語化では、詩には登場しない鳥が出てきて、ライオンが縞馬を食い尽くした設定になっていた。これは類想というよりは妄想に近づいており、こうした学びのプロセスを批判的に振り返る工夫が必要と感じた。

4. まとめ

本質Ⅰを「レトリック(ことばの選択と組み立てにあたって作者が意匠を凝らしたと判断される技術のすべて)」として捉え、その本質を味わえるように、詩を教材として用いた。子供たちは、詩「ライオン」のフェイクポエム(詩のことばを数か所変えたもの)を作成したことで、作者が用いたことばに込められた意図を探ることができた。「レトリック」を味わう上で、特に本質Ⅱの「比較」や「類推」は効果的な認識の方法として機能していた。

一方で、学びのプロセスについては課題が見られた。本実践では、導入で教師による課題提示、解決の見通し(主題について、人物像や情景描写に注目し、比較したり類想したりして統合的に捉える)が示され、その後は班ごとに問題解決を行った。子供たちは前時に個々で作成した人物像や情景描写に関する問いを持ち寄り、それらについて話し合うことで、課題を解決しようとしていた。が、どのように問いを組み合わせで解決していくのか、班によっては不満をこぼす子供もいた。教師は、異質な問いのもとで思考することで主題を読み深めることを狙ったが、子供によっては、同質の問いのもとで思考することを望んでいた。皆が同じ方法で学ぶ必要はないのだから、学びのプロセスについては、子供と教師が対話的にデザインする場があってもよいと考えられる。

また、教師の関わりについても記しておきたい。本実践では、教師は班ごとによりよく問題解決できるように声をかけたり、他の班と一緒に考えることを勧めたりしていた。それらは「比較」や「類推」を用いて思考することを支援したが、そのことに思考の資源が割かれ、提出された考えについて批判的に考える場面はほとんど見られなかった。その結果、やや飛躍した読みが出てきても、十分にその根拠を検討することはできなかった。これは国語科の本質的な表現方法である、主張について言葉を根拠に理由付け(三角ロジック)することが不十分であったことを意味する。その点で、本質を味わい損ねた部分があったと指摘できよう。本質を強調しすぎることは、それが免罪符となって批判的に思考することを抑制し、学びのプロセスを短絡化させる可能性がある。

社 会

社会とつながり、よりよい社会を創る子



社会科

社会とつながり、よりよい社会を創る子

岩田 裕輝

社会科は、社会的事象について「見えるもの（様子や事実）」の理解を土台にして、「見えないもの（特色や意味、価値）」を考える教科である。そのためには、社会的事象に対して児童が自分事としてかかわり、人々の営みを通して考え、身に付けた社会科の見方や考え方を生かして、社会的事象の意味や価値について多角的に考える学習が重要である。また、学びを通して自己の考えの変容を自覚するとともに、そうした学びを肯定的に捉え、将来、社会に参画し、よりよい社会を創る子供を育成したい。

社
会

1. 社会科の研究テーマ

(1) 社会科の問題意識

中央教育審議会（第140回）配付資料（2024）において、「深刻さを増す少子化・高齢化、協調・競争と分断・対立により混乱の度を増すグローバル情勢、生成AIなどデジタル技術の発展といった大きな変化があいまって、社会や経済の先行きに対する不確実性がこれまでになく高まっている」（p1）ことが示された。これからの我が国を担う子供たちは、生涯にわたって主体的に学び続け、自らの人生を舵取りする力を身に付けることの重要性が増している。しかし、本校の子供たちの様子を見てみると、社会のニュース等に目を向け、社会で何が起きているか知識をもっている子供が多いが、その背景や意味に目を向ける子は少ないように感じる。

本校社会科部では、上記の問題意識のもと、子供たちが身近な社会の「人・物」に主体的に関わり、実社会にあふれる膨大な情報の中から、よりよい社会を目指して選択・判断しながら、社会に参画する力の素地を養っていきたいと考える。そのために、まず実社会を多面的・多角的に見て、実社会の仕組みを知る必要がある。社会的事象を社会科の見方・考え方を働かせて読み取ったり、身近な「人・物」に出合ったりすることで、「～から素早く私たちの命が守られるのは、〇〇や△△が連携しているからだ。」「～は■や□という工夫によって、私たちのもに届いている。」など子供たちの中で様々な面で、立場で、実社会の出来事を説明できるようになると考える。このように、不確実性が増す社会について、子供がいかに現状を把握し、問題意識をもって実社会を問い直していくかが課題である。

(2) 社会科に求められていることは

文科省の第4期「教育振興基本計画」（p8）では、日本社会に根差したウェルビーイングの向上が目指されるなど、今後も多様な個人や社会が幸せや豊かさを感じられるよう、教育を通じたウェルビーイングの向上が求められている。しかし、実社会には一筋縄ではいかない課題やそれぞれの立場における強い願いがある。

そのため、対立する考え方に子供たちを出合わせ、「～についての考え方は〇〇だけなのか。」「どちらの立場からみても、納得できるものはあるのか。」「他の解決策はあるのか。」などを検討することで、よりよい社会を創るために主体的に社会に関わろうとする考えが働くであろう。そして、獲得した知識を活用して、「～だから～した方がいいのではないか。」「よりよい社会を築くために～が必要なのではないか。」と選択・判断して実社会を再度捉え直す。繰り返し自分なりの最適解を出し続けた子供たちは、将来、社会の一員としてどのような働きかけができるかを考え、行動することができるであろう。それこそが、社会科の目標である「公民としての資質・能力の基礎」の育成につながるのである。

以上から本研究では、子供の公民としての資質・能力の基礎を育てるために、「社会的事象の見方・考え方」を働かせ、社会的事象を自分事とし、社会を問い直し、何度も社会に関わり続けることができるようにしていきたい。

(3) テーマ設定の理由

①「社会とつながる」とは

社会科の学びの対象は「社会的事象」である。これは、今を生きる子供たちが対峙している実社会だけではなく、人類が長い歴史の中で築き上げてきた社会、さらには、子供たちがこれから直視しなければならない「VUCAな時代」が創り上げる社会も含まれる。

そのような時代の中で求められるものは、自分の生活経験や学習経験、そして社会科の学習を通して身に付けた多面的・多角的に社会的事象を捉える力である。それらを照らし合わせながら学習することで、子供自身が住む地域や日本、世界で起こっていることは、どこで、どのようになど目に目える知識と、人々の願いや営み、工夫など目に見えない知識を身に付け、知識を構造化していく。そして、社会が分かってくる、実社会の課題に直面したりした時、人は社会とつながりを感じ、よりよい社会を創ろうとすることにつながっていくと考える。

②「よりよい社会を創る子供」とは

子供たちは日々の社会科の学習で蓄えてきた知識をすぐに社会に向けて活用することは難しい。そのため、子供たちにとって身近な社会的な事象や課題が見えるものを提示し、自分と友達、地域に住む人々など多様な考え方に触れる場を設定する。社会を形成する人々は、多種多様で、課題解決のアプローチは一つではないことやすぐには解決できない課題が存在することなどに気付かせるようにする。その中で、人々の願いや思いに触れ、それら多様な価値観を比較・分類したり、検討したりして、「どうにかしたい」「自分だったら」「どうすることがよいのか」といった選択・判断を繰り返し、実社会を問い直し続け、将来のよりよい社会を創り出そうとする素地を育成していきたい。私たちの住む社会は、自然に変化したのではなく、社会づくりに参画した人々によって変化してきたことを子供たちが捉えられるようにし、社会動態の源へのまなざしを育てることで、将来の公民的資質につながると考える。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 社会科の本質の吟味

「学びを創る」が「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」としたら、「社会科」における「学びを創る」とは、どのようなことなのか。小学校学習指導要領には、「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う」(p17)とある。社会科で子供が創るのは、社会であり、よりよい社会を創るためには、過去・現在の社会を知り、未来は「どんな社会をつくりたいか」といったその子なりの思いが重要である。

そのため、社会科の本質とは、子供たちが「よりよい社会」を考えるための視点だと考える。澤井(2023)は「見方・考え方を意識して授業を行うことで他教科等との違いを明確にした社会科らしい授業を成立させることができる」という。教師が、見方・考え方を意識することで、指導計画に「社会科としてのクレジット(信頼マーク)を付けられる」と捉えることができ、問いや学習活動などが社会科らしい深い学びにつながるであろう。

本研究は、学習指導要領に示されている「見方・考え方」を社会科の本質を考える視点として捉えつつも、更なる視点を付け加えられるか実践を通して検討していく。以下、教科の本質Ⅰ、Ⅱについて述べていく。

①教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する概念）

社会科における教科の本質Ⅰは、子供が「よりよい社会」を考えるために働かせる社会的事象の「見方」である。小学校解説(社会編)では、社会的事象の見方として「位置や空間的な広がり」「時期や時間の経過」「事象や人々の相互関係」の3つが示されている。子供が、「よりよい社会」を考えるためには、個別具体的な事例を理解するだけでは、社会の一部を見ることに過ぎない。目に見える事実的な知識を関連付けていくことによって獲得できる、社会的事象の特色・意味・関係性といった、他の社会的事象を捉える際にも生かされる知識を身に付けていくための視点で社会を考えることが大切である。さらに、「よりよい社会」を考える際、人々は誰もが「支える、支えられる関係」にあるはずである。その視点を学習指導要領にある3つの視点を包括できる考えとして取り込めるかどうか実践を通して検討していきたい。

社会科で育てたい概念である「よりよい社会」を考えるための視点として、学習指導要領に示された上記の3つの視点に加え、「支える、支えられる関係」での視点、見方・考え方を主体的に使いこなす態度までも視野に入れていくこととする。以下、社会科の知識・技能を統合・包括する概念の捉え方である。

表1 社会的事象の「見方」

学習指導要領(中教審社会・地理歴史・公民WG資料)に記載されている見方に筆者加筆(視点)	
位置や空間的な広がり の視点	地理的位置、分布、地形、環境、気候、範囲、自然条件、社会的条件、土地利用など
時期や時間の経過 の視点	時代、起源、由来、背景、変化、発展、継承、維持、向上、計画、持続可能性など
事象や人々の相互関係 の視点	工夫、努力、願い、つながり、協力、連携、役割、多様性(価値観)と共生など
「支える、支えられる関係」の視点←自分事として「よりよい社会」を考える際に上記3つの視点を包括	

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

社会科における教科の本質Ⅱは、社会科の考え方である。学習指導要領解説（社会編）には、社会的事象の考え方として「比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること（方法）」（p18）と考えられている。

1 つの社会的事象で働かせた社会的事象の見方・考え方や獲得した知識をもとに他事象についても捉え、社会的事象を比較・分類、総合、関連付けしていき共通の特色を見いだしていくことが、実際の社会の仕組みを概念的に捉え、「よりよい社会」を考えることの素地となるであろう。それらを繰り返し行っていくことが重要である。以下、社会科ならではの認識・表現の方法である。

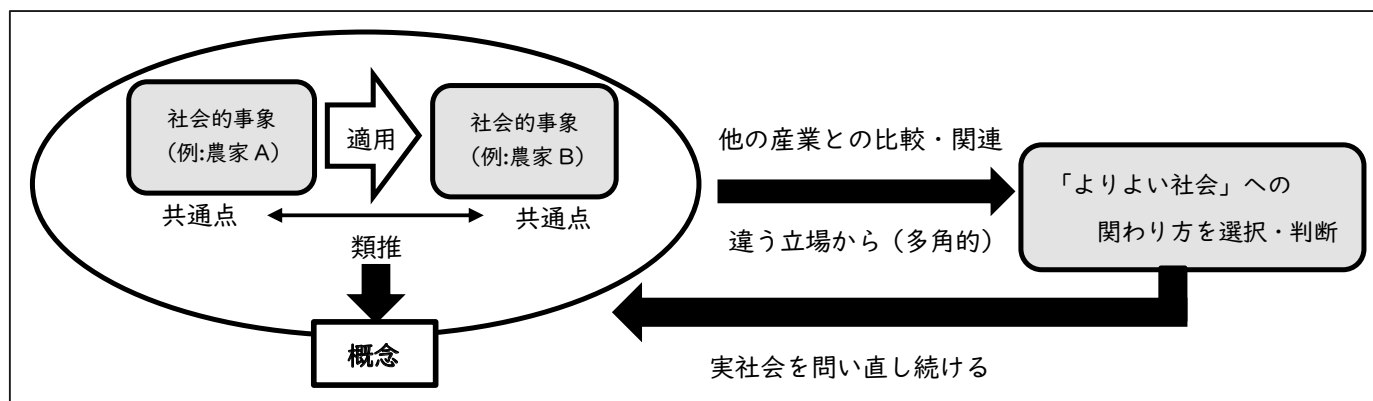


図1 社会的事象の「考え方」（社会科の認識・表現の方法）

（2）一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①「自分事の学び」の実現に向けた「問い」が生まれる教材の工夫

加藤（2017）は、問いについて、「追究の視点を生かして発見させたい主要な問いであり、学習内容を構成していくもの」として、「見方・考え方」を働かせる学習は、社会の分かれ方として、子供が問うことを重視した学習活動だと考えられます。」と述べている。（p43）。また、加藤（2017）は、問いは、「追究の視点を生かして発見させたい主要な問いであり、学習内容を構成していくもの」として、「見方・考え方」を働かせる学習は、社会の分かれ方として、子供が問うことを重視した学習活動だと考えられます。」と述べている。（p43）また、子供がもっている問いは、単元の学習展開において学習を自己調整する場面で求められているものだとしている。ここから、多様な問いが一人一人の子供にとって切実な形で成立する＝「自分事として考える」社会科の実現こそが自分事の学びにつながるであろう。また、宇佐美（1973）は、問い（問題）成立について「問題の意識が、矛盾（拮抗、困難、つまずき、ずれ等）に気付くことから始まる」（p142）と述べ、「矛盾というのは、必ず二つ以上のものの間の矛盾であり、何かが何かに対して矛盾しているのである」（p142）とする。

ここから、社会科の授業でも、子供たちが新たに得た情報と自分の既有知識との矛盾や社会における課題に対する考え方が複数ある場面、他者との考えの違いなど、社会的事象との出会いによる子供の感じた「ずれ」を意識させることで、問いが見いだされると考える。そこからスタートする学びこそが「自分事の学び」へとつながる。主体的・対話的で深い学びを実現するためには、問いの成立が不可欠である。そのために、子供が「おかしい」「不思議だ」「変だ」「おもしろそうだ」と思える身近で興味をもつ教材、「すごいな」と感動する教材、多様な問い、切実な問いが生まれる教材、調べて考えていくうちにさらなる問いが見付かる教材を開発していきたい。

②多様な学び方を保障する学習環境のデザイン

宗實（2024）は、「学習の取り組みの前、学習の取り組みの際、学習の取り組みの後の3つの段階に生じる学習サイクルを学習者自身が回すことが自己調整学習であり、自律的に学習を進める姿である」（p125）と述べている。しかし、いきなり自律的に学習を進めることは容易ではないため、社会科がスタートする3年生の段階から、社会科の学習の特徴である問題解決的な学習を進める中で一つひとつ確認し、子供たちが自己調整できる機会を増やしていく必要がある。そのために、「つかむ」「調べる」「まとめる」「いかす（つなぐ）」場面ごとのポイントの一つひとつをおさえていく。宗實（2024）は、教師の役割として、一斉授業を行っている時に「いずれは子どもがこの問題解決的な学習のプロセスを進めるという意識を授業者がもつことが重要」（p127）としている。子供たちが一斉指導の中でも、自己調整できる機会として、振り返りを充実させることが重要であろう。学習の中で、自分が学んだ学習内容や学習方法について振り返り、自分の学びを価値付けたり、新たな問題を発見したりすることが、その後の自己調整的な学びへとつながると考える。

学び方を学び、その後は徐々に子供が自己調整できる学習形態を取り入れる。まずは単元の学習問題を基にした計画

にある「調べる」過程について、「個人で考える」か「集団で考える」という形態を子供に委ねる。しかし、必ず個人の「問い」についての予想を考える時間を確保する。子供たちは「つかむ」過程での社会的事象との出会いの中で芽生えた疑問や予想、学級としての学習問題に対する予想など一人ひとりの問いがある。自分の問いや予想を振り返り、その考えをもとに集団で学習した方が自分事の考えになりやすいと考える。教師は、子供に学習形態を委ねるが、活動のサポートに入中で子供たちが見方・考え方を働かせられるよう問いかけを行い、社会的事象の意味や特色の理解につながるような手だてを講じていく。

3. 研究の重点

(1) 子供が自己の変容を自覚できる学び

学習を通して見いだした自己の学びを自覚できるようにするための評価を工夫した学習を展開していく。本研究では、単元の学習前と学習後の自分の考えの変容を確認する学習活動を設定する。この活動を通して、子供は自分の行動や考えの変容に気付く、さらには新たな学びを見いだすことができた自分に気付くことができると考える。しかし、この段階では、はじめと比べて「変わった」という事実を認識しただけである。教師が子供の成果物等へ「学習を通して見いだしたこと」「学習を通して自身の考えを変容させることができた」などとコメントして評価することによって、子供は新たな学びを見いだしたことについて肯定的に捉えることができるようになる。社会科では、知識を使える知識として習得し、活用、転移させていく姿が求められている。そのためには、そうした知識を自ら活用していこうとする意欲も重要になってくる。自己の学びを肯定的に捉えることで、自分の知識を生かそうと考えることになる。学年、年間の時期、内容と方法を含めて、その学年にふさわしい振り返りの活動を組織していきたい。

(2) 様々な人・教材との出会い

社会とのつながりを子供が実感するには、社会を考えるきっかけとなる教材（人）との出会いが必要となる。そこでは多くの人の願いや努力などが絡み合い、社会が構成されていることに気付く。それらに触れ、考えていくことこそが次代を担う子供たちの社会参画へとつながる。学校での学習を社会に開かれたものとしていくためには、多くの人と繰り返し出会い、対話ができる環境づくりを社会科が担っていくことが必要である。子供たちが将来活用できる公民的資質の基礎を養う社会科だからこそ、「何かおかしい」、「このままでいいのか」「自分たちには何ができるのか」「どう関わるのか」の道筋を考えられる能力の育成を目指していきたい。

各学年の学習内容に応じて、身近な人々の問題解決の知恵（工夫・努力・協力）から学ぶことができる人の姿や地域素材の教材化を行い、社会との関わりを身近に感じる手だてを通して、学びを深めていきたい。実社会の問題を自分に落とし込み、また社会へ向けて問い直すなかで、最適解を見いだすこと、その繰り返しを行っていきたい。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

社会科の本質としての「見方・考え方」を子供たちが働かせるためには、意図的・計画的な学習環境をデザインしていく必要がある、見方・考え方をつかませる場面や生かせる場面、振り返りを意識化する場面などを繰り返し行っていくことが大切であると分かった。また、その場で教師が「〇〇（視点）」ということを考えて調べると、□□ができるね。」など、見方・考え方を使っている場面を価値付け続けること、獲得した見方・考え方を言語化させる活動（話し合い・記述等の表現活動）の有効性を感じた。

(2) 今後の課題

社会科の本質として、子供が「よりよい社会」を考えるために働かせる社会的事象の「見方・考え方」と設定し、研究を深めたが、各単元における社会的事象の「見方・考え方」を具体的に示すまではできていない。今後、各学年、各単元の実践を通して明らかにしていきたい。また、「よりよい社会を創る子」ということを考えるあまり、発展してきた社会的事象やよい部分のみを捉えさせてしまう教師の在り方が課題である。社会は、多種多様で、課題解決のアプローチは一つではないことやすぐには解決できない課題が存在することなどに気付かせるような単元をデザインしていきたい。

引用参考文献

- ・中央教育審議会（2024）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」
- ・文部科学省（2023）「第4期教育振興基本計画」
- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説社会編」東洋館出版社
- ・澤井陽介・加藤寿朗（2017）『見方・考え方〔社会科編〕』東洋館出版社
- ・澤井陽介、中田正弘、加藤寿朗、宗實直樹（2023）『これからの社会科教育はどうあるべきか』東洋館出版社
- ・宇佐美寛（1973）『思考指導の論理 教育方法における言語主義の批判』（1973）明治図書
- ・宗實直樹（2024）『社会科「個別最適な学び」授業デザイン（理論編）』明治図書

一人一人が問いをもち、実社会を考える続ける授業づくり

ー第3学年「小金井市のうつりかわり」を通してー

岩田 裕輝

1. 課題意識

社会科では、学習の問題を追究・解決する活動である問題解決的な学習を通して、公民としての資質・能力の基礎を養うことを目指している。一方で「社会科は暗記教科である」との批判もあり、子供たちに個別的な知識を習得させるだけで終わってしまうことが指摘されてきた。そのため、子供たちが、身近に感じる社会的事象から学習問題を見だし、問題解決の見通しをもって他者と協働的に追求し、追究結果を振り返って、その社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えたりする活動を充実させることが求められている。社会科は問題解決的な学習を繰り返す中で、自分と社会との関わりを深め、社会へのかかわり方を選択・判断したりして表現し、社会への関心を高め、社会科の目標である将来の社会を担う子供の育成へとつなげていく。今回の「市のうつりかわり」の単元においても、子供たちが昔から現在にかけて建物や道具などが変化して「新しくなって便利になっている」「昔は不便だったけど、今は便利になってよかった」など、昔＝不便、今＝便利という捉えではなく、移り変わりから分かるよりよい社会を目指した変化（変わってきた町ではなく、変えられてきた町）や自分たちの生活との関わりを実感できる学習環境を整えていきたい。また、本校における「小金井市のうつりかわり」の単元の課題として挙げられるのは、学校のある小金井市が、子供たちにとって居住している身近な地域ではないということである。これは、3年生の社会科の単元すべてに当てはまることでもある。このような子供たちにとっては、自分たちの住む町とも比較しながら、小金井市との共通点や差異点を見だし、個別の知識を概念的知識（特色、意味や価値）にまで考えを広げられる単元をつくっていきたい。

2. 研究テーマとの関連

(1) 社会科の本質に迫る単元づくり

本単元では、市や人々の生活の様子が、時間の経過に伴い、どのように移り変わってきたかを学習する。時代の移り変わりとともに、「よりよい社会」へと移り変わっていくことが実感できる学習を展開していく。教科理論でも述べた通り、社会科における教科の本質Ⅰは、「よりよい社会」を考えるために働かせる社会的事象の見方である。「小金井市のうつりかわり」における見方は「歴史と人々の生活」を学ぶ単元であるため、主に「時期や時間の経過の視点」である。しかし、本単元の見方は「歴史を学ぶ」＝「時期や時間の経過の視点」だけではなく、移り変わりの中には、「よりよい地域社会」を目指し、地域住民の願いと市役所等の行政が共に協力してきたことなど、「事象や人々の相互関係の視点」や「支える、支えられる関係の視点」もある。また、外国人住民の増加や高齢化など、市の現状や課題、様々な思いをもった人々の存在に目を向けるなど、多様な思いや価値観があることを知ったうえで、どのような社会を目指すか考えるなど、多角的な視点から実社会を問い直す必要もあると考える。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

教科理論でも述べた通り、社会科の学習では社会的事象に関心をもち、問題解決的な学習に主体的に取り組める学習環境をデザインすることが必要である。また、課題意識の中でも挙げた通り、子供たちは「小金井市」に居住していない子も多く、生活圏ではない子も多にいる。こういった環境の中でどのように子供たちに興味関心を抱かせるかが重要になる。本単元では、過去から現在に至るまでに便利になったり、生活が豊かになったりしたことだけを捉えさせるのではなく、現在でもなお残る課題にも目を向け、「技術が発展したり、便利になったけど、課題があるのはどうして?」「昔の人の知恵や考えは今でも生かせるのではないか?」「高齢者や外国人が増えるとまちはどうなるのか?」などの素朴な問いや疑問をもって調べることができるよう教材の提示等を工夫する。それらを通して、過去から学び、よりよい社会を考える子供の育成につなげていきたい。また、子供たちが小金井市のまちで学習したこと

を、自分の住む市区町村と比較するなどして、個別の知識を統合し、社会的事象を概念化できるような手立てを考え
た。前単元の消防から警察への学習のつながりについてでは、子供たちは、「消防署の時と同じように、警察もすぐに
駆け付けられるように準備（備え）をしているのかな？」「消防の学習の 119 番通報のように私たちが警察を呼ぶと
きには、通信指令室でいろいろな人が連携・協力しているのか？」「消防団があるから、同じように地域にも警察団？
みたいな組織が地域を守っているのかな？」と問いをもち学習に取り組んでいた。

本単元でも、調べたことから、未来の小金井市がどうあるべきかを考え、同じように自分の住む市区町村について
も同じような見方・考え方で未来への展望を考えていく。そこには、それぞれの市の課題や 3 年生第 1 単元「小金井
市の様子」についての学習とのつながりなど、これまでの学習で身に付けた見方・考え方をもとに、「問い」をもって
調べを進めるようにしていきたい。常に「問い」を意識することで、自分の学びの道筋を見通すことへとつながるで
あろう。

3. 実践の実際

(1) 単元の見方

【知識及び技能】

- ①交通や公共施設、土地利用や人口、生活の道具などの時期による違いに着目して、聞き取り調査をしたり地図など
の資料で調べたりして、必要な情報を集め、読み取り、市や人々の生活の様子を理解している。
- ②調べたことを年表や文などにまとめ、市や人々の生活の様子は、時間の経過に伴い、移り変わってきたことを理解
している。

【思考力、判断力、表現力等】

- ①交通や公共施設、土地利用や人口、生活の道具などの時期による違いに着目して、問いを見出し、市や人々の生活
の様子について考え、表現している。
- ②駅や鉄道、公共施設ができたこと、人口が変化したこと、土地利用の様子や生活の道具が変わってきたことなどを
相互に関連付けたり、市の様子の変化と生活の様子の変化を結び付けたりして、市や人々の生活の様子の変化を考
え、適切に表現している。

【学びに向かう力、人間性等】

- ①市の様子の移り変わりについて、予想や学習計画を立てたり、学習を振り返ったりして、学習問題を
追究し、解決しようとしている。
- ②学習してきたことを基に、地域社会の一員として、小金井市のみならず自分の市の発展について考えようと
している。

(2) 学習の流れ（全 17 時間）

第 1 次（つかむ）（3 時間）	生活の道具や駅周辺の様子の変化から、単元の学習問題を考え、学習計画を立て るなかで単元の見通しをもつ。
第 2 次（調べる）（7 時間）	単元の学習問題と自分の問いについて追及する。 （人口、交通、土地の使われ方、公共施設、生活の道具） 江戸東京たてもの園への見学。
第 3 次（まとめる）（2 時間）	単元の学習問題に対する自分の考えをまとめる。
第 4 次（いかす）（4 時間）	未来のより良い小金井市のまちづくりのためにできることを考える。

(3) 分析

第 1 次 学習問題を立て、学習の見通しをもつ

本単元では、子供自身が自己の変容を捉えるように、単元の前後で同じ問い「小金井市はどのようなまちだろうか」
を問うた。「小金井市」ということが出てくる第 2 時に行ったが、人の願いや思いのうえに市が成り立っているという

記述がなかったので、この単元の学習を通した変容を期待した。これまでの販売の単元、農家の単元、警察・消防の安全の単元でも人が出てきて、それぞれの願いや努力に焦点を当ててきた。同じように本単元でも人の思いや願いを教材化した。

そして学習問題を作るために、駅の移り変わりの写真の中に、バスや車、道路、高架化など「交通」に関わるもの建物や店など「土地の使われ方」に関わるもの、信号機や点字ブロックなどこれまでの人々の安全を守る人々の仕事に関わるものについての気付きが生まれる手だてをとった。ある子どもが急に黒板に「洗濯板とたらいの時代」と書き出した。何人かが集まり、黒板の前で会話が生まれ、板書も始まった。特に指示は出さなかったが、書かれていることから移りかわりの理由を考えたり、自分なりの予想を考えたりする様子が見られた。黒板も解放することで、自ら学ぶことや学び方の広がりが見えた瞬間であった。



写真1 「子供たちが黒板を活用する」第2時の板書

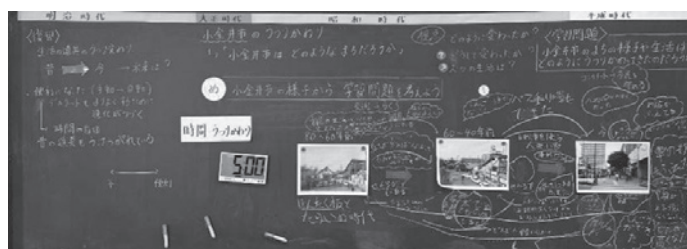


写真2 「学習問題作り」第2時の板書

第2次 一人一人が問いをもって行う自由進度学習

学習計画をもとに、一人一人が問いをもち「人口」「交通」「公共施設」「土地の使われ方」について調べていった。「人口」については、一斉指導を行い、それ以降は自由進度学習を取り入れた。学習への意欲は高く、それぞれが学習を進めることができていたが、問いについては、自分事ではない子がいた。学習計画で確認した調べる項目をただ問いの形にしているだけであるなど、「本当にもっと知りたい」「考えたい」という問いができておらず、与えられたものだけをこなしている子が少なからずいる状況であった。問いの質を考える必要がある。また、インターネットを使って調べることで、多くの情報を瞬時にたくさん得ることができており、調べる幅が広がった。一方、教師側の想定を超えた問いに対しての資料を用意できなかったり、見取りが不十分になってしまったりすることもあった。単元の学習問題と自分の問いとのつながりを意識したインターネット検索など、児童の情報活用能力も育てていく必要があると考える。

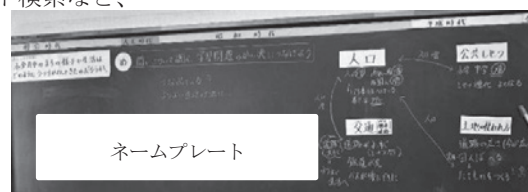


写真3 自由進度学習の板書

第3次 調べたことを関係図にまとめる

学習したことをまとめる際には、この単元で一般的な年表ではなく、一人一人がそれぞれの移り変わりによって発展してきたことや新たな課題をあげ、生かす場面につながる手だてをとった。調べる過程で活用したまとめの図を参考に、関係図をまとめた。関係図によってそれぞれの移り変わりのつながりが明らかになった。

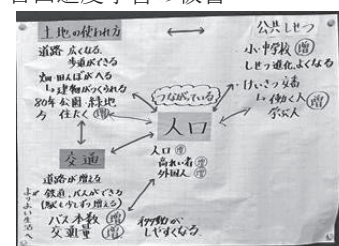


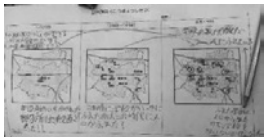
写真4 調べたことをまとめた関係図

第4次 小金井市の未来のまちづくりを考える

学習したことを生かし、小金井市のこれからのまちづくりについて考えた。それぞれが調べた学習をもとに、移り変わりによって発展してきたことだけではなく、課題について取り上げ、それらを改善するためにできることを考えた。未来のまちを絵やタブレット端末を活用してまとめ、発表をした。課題については、今すぐに私たちができるこ

とや自分たちが大人になったらできることなど、実現可能性を吟味することで、より提案性のあるものとなった。

(4) 評価

児童	学習前	学習後
I さん	単元のはじめの「小金井市はどのような町であるか」という問いに対して、「小金井市はいなかだと思った。理由は畑がいっぱいあり、ビルもないから」と記述。  写真5 自由進度学習ワークシート	単元のはじめは小金井市の様子など事実だけに着目していた。しかし、単元の学習過程「調べる」段階では、交通の移り変わりを調べる中で、「変わったのは何か変える必要があったからではないか」と見通しもち、市民の願いに市役所の人が応えた開発がされた、開発によるメリットやデメリットなど、多面的・多角的な視点から社会的事象を捉えることができてきた。
II さん	単元のはじめの「小金井市はどのような町であるか」という問いに対して、「自然いっぱいの公園がある」と記述。  写真6 単元表（自由進度学習）	単元のはじめは「公園がある」という小金井市民ならではの事実認識があった。しかし、単元の学習過程「調べる」段階では、「人口が増えたことによって駅やバスもふえたし、学校もたくさん作られて、交通もあんぜんになって、住宅もふえて、全部つながっている。」と、1つの点として社会的事象を捉えていたところから、事象間のつながりをもった捉え方ができるようになってきた。自分で問いを見つけ、予想を立てることや、家庭学習でノートに調べ学習を行ってきて教師に提示するなど、教室での学びを越えた学びが生まれてきている。

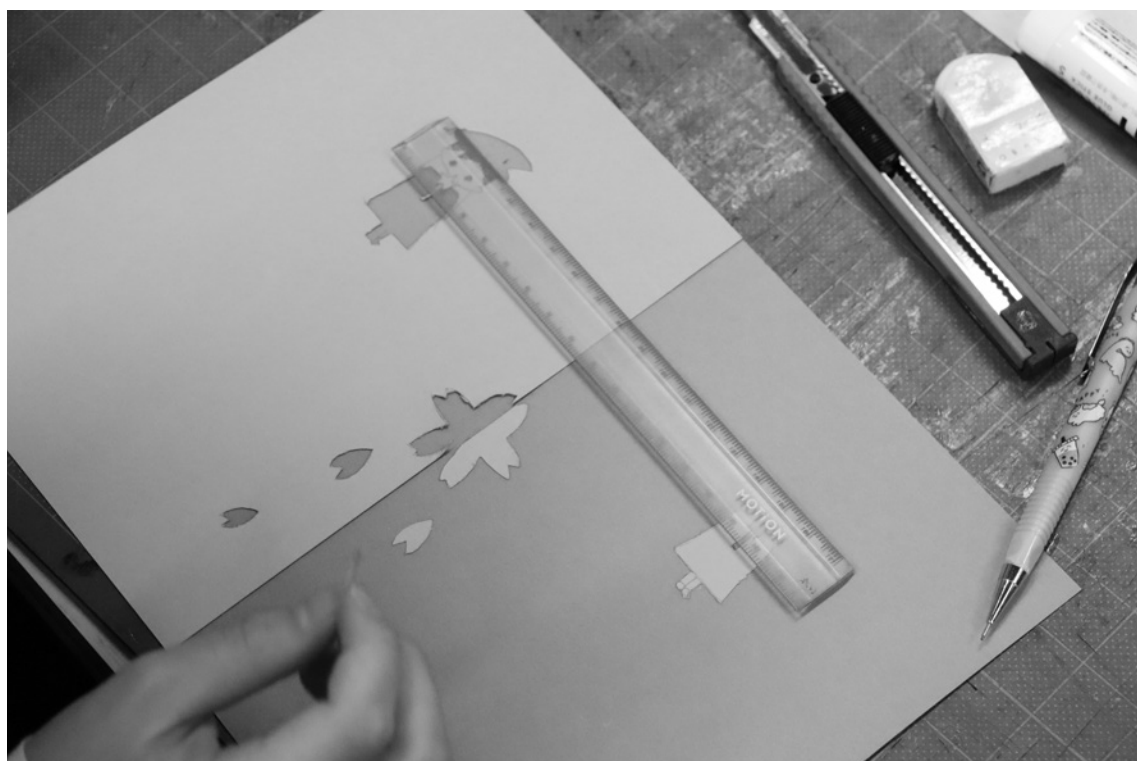
4. まとめ

本単元では、自分自身が立てた問いとそれらを解決する中で「よりよい社会」を考えることを中心的な問題として扱った。子供たちが調べを進めていく中で、私たちの学校のある小金井市は、「自然的に変わってきたまち」ではなく、「人々の営みによって変えられてきたまち」という見方をもつことができた。「よりよい社会を創る子」というテーマを基に、大人だけではなく、未来の自分たちも社会を創っていく主体となるという意識が芽生えたことは成果である。さらに、自分の問いを追究する時間を多く確保し、学び方も子供たちに委ねることで、子供の学びが活性化され、一人一人の思いや願いを実現する学び方となった。しかし、そこには課題も残された。問いの質が子供たちに浸透していないことや情報を収集するツールが教師の提示した教材やインターネットであるなど、人との出会いがなく、事実のみを捉えるのみにとどまってしまうなど、子供たちが問いをたてるための手立てが不十分であった。社会科は、社会的事象との出会いをもとに表出する疑問や経験とのずれから生じる問いが重要となっていくため、子供たちがなぜそのような問いをもったのかという、子供の問いの根源を見取っていくことが重要になっていく。さらに、社会的事象の見方・考え方が働いているかは、問いの形で表れてくる。今後は、子供たちが社会的事象に出合った際、なぜそのような問いをたてたのか、また、問いがどのように変遷していくのかについて、社会的事象の見方・考え方を繰り返し働かせる学習過程の中で見取っていききたい。

また、自由進度学習を行い、一人一人の学びを重視することはよいが、やはり全体で整理したり、板書で分かったことをまとめたりする必要がある。自由に調べ、まとめるだけでは、問いの質や学習形態を自分でデザインできない段階では、学習の広がりはあるが、深まりがない。学びをつなげる教師の声掛けや児童同士の協働的な学びの指導が必要である。社会科において、どの単元のどの学習過程で個別最適な学びを取り入れるか、一斉指導を取り入れるかなど、単元のデザインを今後、考えていきたい。

算 数

自ら数学的活動を行い学びを創る子



算数科

自ら数学的活動を行い学びを創る子

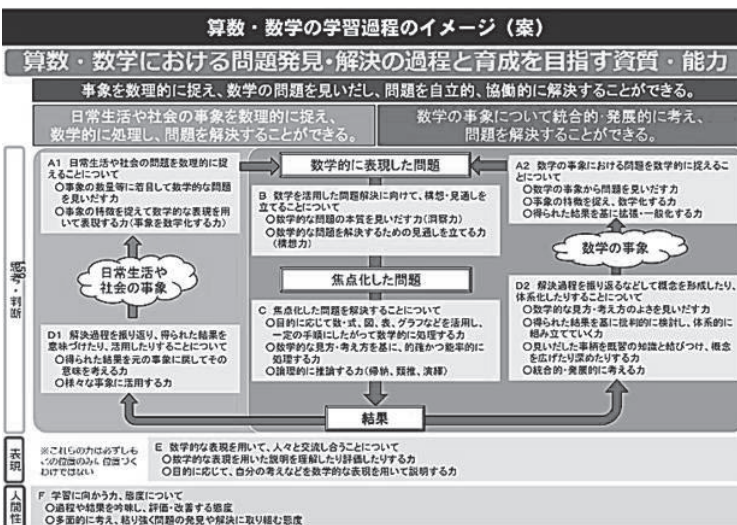
加 固 希 支 男 池 田 裕 彰

算数科においては、数学的な見方・考え方を働かせながら数学的活動を通して数学的に考える資質・能力を育成することを目指している。最終的には、児童一人一人が数学的活動を自ら行えることが算数科における「学びを創る」児童の姿だと捉えている。よって、算数科における「本質を味わう学びのプロセス」とは数学的活動であると考え。

これまでの児童一人一人の姿に目を向けると、数学的な見方・考え方を十分に働かせ学習している児童もいれば、問題の解き方を身に付けるだけになっている児童もいた。そこで、今年度は、自ら数学的な見方・考え方を働かせながら学ぶ児童を育成することを目指す。

1. 算数科の研究テーマ設定の理由

算数・数学ワーキンググループ審議の取りまとめ(文部科学省, 2016)では、数学的な問題発見・解決の過程のモデルとして数学的活動が示された(図1)。その中で、数学的活動については「算数・数学においては、『事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだし、問題を自立的、協働的に解決することができる。』



(図1) 数学的活動のイメージ図(算数・数学ワーキンググループ審議の取りまとめ, 2016)

え、数学の問題を見いだし、問題を自立的、協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程』といった数学的に問題解決する過程が重要であり、この過程を遂行すること」(p, 5)とされ、算数科を学ぶための「学び方」が示された。この数学的活動は、既習を基に学習を繋げ、発展的に学び続けていく重要性を示していると考え。よって、児童自身が数学的活動を行うことが算数科における「学びを創る」ことであると捉えた。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説算数編(文部科学省, 2017)(以下学習指導

要領解説算数編)では、「算数は系統的内容によって構成されており、児童が常に創造的かつ発展的に算数の内容に関わりをもち学び進むことが期待されている。」(p28)とあるように、数学的活動では、学習の系統性を生かすことで、既習の知識・技能や数学的な見方・考え方を働かせ、統合的・発展的に考察することで、自ら新しい知識を創り出す経験を積み重ねることができる。

これまでも、授業において数学的に表現した問題や焦点化した問題を共有し、統合的・発展的に考えた児童の意見をもとに新たな問題を見出す活動を行ってきた。しかし、児童一人一人に目を向けたとき、「自ら数学的活動を行うことができたか」という点において課題があった。その原因として、数学的な見方・考え方を働かせている児童が見出した、算数科として考えるべき問題を受動的に受け入れていることや、他者が見出した問題の解き方だけを考えたり、統合

的・発展的に考察して体系化された知識を形式的に身に付けたりしているといった課題があった。

そこで、一人一人の児童が数学的活動を行い、「学びを創る」児童の育成における課題を解決するために、今年度は、自ら数学的な見方・考え方を働かせる児童を育成することを目指した。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 算数科の本質の吟味

学習指導要領解説算数編(p21)において、算数科の目標は、「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」と示されている。この「数学的な見方・考え方」は算数科の本質の吟味に大きく関係している。

① 教科の本質Ⅰ(その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

学習指導要領解説算数編において、「数学的な見方」について「事象を数量や図形及びそれらの関係についての概念等に着目してその特徴や本質を捉えること」(p22)と述べられている。この着目する点は学習内容に大きく関わってくる。そのため、児童が問題解決にあたり、自身が何に着目しているかを意識したり、着目した点が適切かを判断したりすることが重要である。算数科の学習内容に紐づいた着目すべき点を算数科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念と捉えた。

② 教科の本質Ⅱ(その教科ならではの認識・表現の方法)

学習指導要領解説算数編において、「数学的な考え方」について「目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用しつつ、根拠を基に筋道を立てて考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能等を関連付けながら、統合的・発展的に考えること」(p23)と述べられている。根拠を明確にしながら筋道立てて考えることや、「これまでと同じような点に着目したらできた。」と統合的に考察したり、「同じような点に着目して考えることで、この問題もできるかな。」と発展的に考察したりすることを算数科ならではの認識の方法と捉えた。

また表現の方法については、学習指導要領解説算数編では、育成する資質・能力として「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。」(p21)と示されている。この「簡潔・明瞭・的確」を算数科ならではの表現の方法であると考えた。

以上のように教科の本質Ⅰ・Ⅱを児童が意識しながら学習することを算数科の本質の吟味とする。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 「包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定

算数科の学習において、児童が問題や課題を全て決めることは難しい。なぜなら、(1)で述べた教科の本質Ⅰ・Ⅱの吟味を、児童だけで行うことは困難だと考えるからである。そこで、単元の導入においては、共通の問題に取り組む中で単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を共有し、全ての児童が意識できるようにさせたい。単元の導入で、単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を共有することにより、児童自身が、単元を通して統合的・発展的に考察をしながら学習を進められるようにするのである。児童一人一人が、数学的な見方・考え方を意識して、解決すべき問題を自ら見出せば、その問題は包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題となるであろう。

② 多様な解決を支援する学習環境

算数における「多様な解決」とは、一つの問題に対する答えの導き方の多様性だけではないと考える。例を挙げると、台形の面積を求める際に、三角形2つに分ける方法や、倍積変形して平行四辺形に直す方法など様々あるが、いずれの方法も「既習の図形の面積の求め方に帰着する」という見方は同じだからである。つまり、先述した教科の本質Ⅰを意識している点では同じだからである。一方で、「この考え方を使って面積が求められる図形はあるか」、「一般化して公式にできないか」といった興味は児童一人一人によって異なるであろう。言い換えれば、先述した教科の本質Ⅱを意

識しながら数学的活動を行っている点は同じだが考えたいと思う対象が児童一人一人異なるということである。このように、教科の本質Ⅱを意識しながら児童が考えようとする多様な対象を「多様な解決」と捉えることとする。

そして、その「多様な解決」を支援するために単元計画、学習形態なども工夫しながら、児童一人一人が数学的活動を行えるようにするための学習環境をデザインしていく。

③ 解決過程への批判的な振り返り

解決過程への振り返りは、解き方や結果を批判的に検討し、統合的・発展的に考察して知識を体系化する部分に大きく関係する。批判的な振り返りにおいて重要な視点はその単元で働かせる数学的な見方であり教科の本質Ⅰである。先述した面積の学習を例にすれば、「既習の図形の面積の求め方に帰着する」という見方をもとに振り返り、「だったら他の図形も同じように考えることはできないかな？」と統合的・発展的に考察しながら知識を体系化していくことができるからである。このように、教科の本質Ⅰを視点として、児童一人一人が批判的な振り返りができる学習を目指す。

3. 研究の重点

(1) 指導者による「数学的な見方」(教科の本質Ⅰ)の吟味と明確化

「数学的な見方」は単元を通して児童が働かせるものである。しかし、単元のはじめから単元全体を見通すことができるのは指導者である。単元全体を見通した上で、働かせたい「数学的な見方」を児童の言葉で表現できるよう教材研究して授業を構想し、児童が「数学的な見方」を顕在化し意識できるようにすることを目指していく。先述した面積の学習を例にすれば、「既習の図形の面積の求め方に帰着する」という見方を単元全体を通して働かせることを指導者が教材研究を通じて明らかにする。そして、「習った形に直す」といった引き出したい児童の表現を想定し、授業の中で価値付け明示的に指導していくことで児童が「数学的な見方」を顕在化し意識できるようにしていくということである。ただ、「数学的な見方」を表す児童の言葉は単元を通して変化していく場合もあると考える。先の例でも、最初は、「長方形、正方形に直す」といった言葉で「習った形に直す」というほど抽象化されていないことも考えられる。単元を通して、「数学的な見方」が児童の中でどのように豊かになっていくかにも留意していく。

(2) 「個別最適な学び」の充実

中央教育審議会答申(2021)において、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。」(p19)ことが示された。学習指導要領算数編に、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要になること」(p4)とあることを踏まえれば、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実」させることは、本校算数部の目指す「自ら数学的な見方・考え方を働かせながら学ぶ児童」を育成するという目標と重なる。

中央教育審議会答申(2021)において、「個別最適な学び」は、「『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念」(p18)であると述べられている。「指導の個別化」については、「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの『指導の個別化』が必要である。」(p17)と述べられ、「学習の個性化」については、「幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する『学習の個性化』も必要である。」(p18)と述べられている。

これまでの算数科の授業実践を振り返ると、「個別最適な学び」の側面が弱く、一人一人が数学的な見方・考え方を働かせながら学ぶために改善が必要だと考える。しかし、それは、単に個別の問題に取り組む機会を増やすということではない。算数科の学習において、児童が問題や課題を自分で全て決めることは難しい。なぜなら、(1)で述べた教科

の本質Ⅰ・Ⅱの吟味を、児童だけで行うことは困難だと考えるからである。よって、単元の導入においては、共通の問題に取り組む中で単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を顕在化させ、意識させたい。単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を児童が意識することで、児童自身が「同じような点に着目し考えることでこの問題もできるかな。」と発展的に個別に学習を進める機会を増やしていく。

このように「個別最適な学び」をより実させることにより数学的な見方・考え方を働かせながら学ぶ児童を一人でも多く育成することを目指していく。

4. 成果と課題

本年度の算数部では、児童自身が数学的活動を行うことを児童が「学びを創る」姿と捉え、一斉授業に限定されない学習プロセスの在り方について考えてきた。研究を通じて、教科の本質Ⅰを吟味し、児童が意識することが、数学的活動を児童自身で行えるようにするための大事な要素であることが分かった。

第6学年の実践では、「比例」、「基準量を見つける」、「部分と部分」、「部分と全体」、「比例の性質」といった数学的な見方(教科の本質Ⅰ)を顕在化させた。その顕在化された数学的な見方をもとに、個別学習を通じて数学的な見方を統合したり、発展的に考えたりしながらほとんどの児童が数学的活動を行う姿が見られた。一方で、児童が探究したいと考えた課題を数学的な見方(教科の本質Ⅰ)に当てはめようとするとき必ずしもそれらが一致しないことがあることも明らかになった。単元内の学習については、数学的な見方を意識することで、学習のつながりは意識しやすくなる。なぜなら、算数科における単元というのは、数学的な見方がつながるように構成されているからである。しかし、そこから気になったことや、興味をもったことに取り組むときは、この数学的な見方で統合できないような問題に取り組むことがある。それは、純粹に「解きたい」「知りたい」という意欲がもとになっているためだと考える。数学的な見方を大事にすることは大切であるが、その外に、子どもが学習に取り組む動機がある可能性を考慮していく必要がある。また、そういった個別学習における児童の見取り方や指導のあり方についても実践を積み重ねながら明らかにしていきたい。

その他にも、指導者が数学的な見方をどのように吟味し、授業を通じてどのように顕在化していくかという点にも課題が残った。第3学年での実践では、これまでの2・3桁×1桁の学習で働かせた「位ごとに(10や100を単位にして)九九にする」という数学的な見方を、より一般化された「きまりを使って、これまでに習った(簡単な)計算にする」といった数学的な見方にしていくことを目指した。しかし、授業中での児童の言葉は、「習った式にする」というものに留まり、「計算のきまりを使う」という意識が希薄であった。また「習った計算」というだけでは、十進位取り記数法の表記と結びつかず「簡潔・明瞭・的確」といった観点で、表現の方法を吟味することにもつながらなかった。「数学的な見方は、統合的・発展的に考察する上で鍵となる概念であり、児童が数学的活動を行う上で不可欠である。指導者が単元で働かせたい数学的な見方を吟味し明確化した上で、それを授業の中でどのように児童とともに顕在化していくかということについて研究していく必要がある。

引用参考文献

文部科学省(2016)「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」. p5, 資料4.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/_icsFiles/fieldfile/2016/09/12/1376993.pdf

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説算数編」. 日本文教出版. p4, pp. 21-23, p28

中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」pp. 17-19

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

一人一人の児童が数学的活動を行うための授業づくり

—第3学年「かけ算の筆算」の学習を通して—

池田 裕彰

1. 課題意識

本提案は校内研究における本校算数部の研究テーマである「数学的活動を通して『学びを創る』児童の育成—自ら数学的な見方・考え方を働かせる児童の育成を目指して—」の一環として行う。中島(2015)は、「創造的な指導」(p70)を「算数や数学で、子どもにとって新しい内容を指導しようとする際に、教師が既成のものを一方的に与えるのではなく、子どもが自分で必要を感じ、自らの課題として新しいことを考え出すように、教師が適切な発問や助言を通して仕向け、結果において、どの子どもも、いかにも自分で考え出したかのような感激をもつことができるようにする」(p70)とした上でその重要性述べている。この「創造的な指導」は、一人一人の児童が数学的活動を行う上で重要であり、本校の算数部の研究テーマと直結するものだと考える。

自身の授業を振り返り、児童一人一人に目を向けると、数学的活動を通して「自分で必要を感じ」、「いかにも自分で考え出したかのような感激」をもちながら学習している児童はいる。しかし、授業で取り組む課題を見出せない子や、決まった課題に受動的に取り組むだけになる子も多い。この現状を改善し、一人でも多く数学的活動を自分で行える児童を育成する必要があると感じている。

そのため、研究テーマを「一人一人の児童が数学的活動を行うための授業づくり～かけ算の筆算の学習を通して～」とした。

2. 研究テーマとの関連

(1) 算数科の本質に迫る単元づくり

中島(2015)は、「統合という観点からの課題にもとづいて、特に、『拡張による統合』の立場に基づいて創造的な活動を行う場合が、『数学的な考え方』の指導においても、実質的にきわめて重要な位置を占めている。」(p91)と述べた上で、「拡張による統合」は「はじめに考えた概念や形式が、もっと広い範囲(はじめの考えでは含められない範囲のものまで)に適用できるようにするために、はじめの概念の意味や形式を一般化して、もとのものも含めてまとめる場合である。」(p128)として(図1)を示している。また、「算数・数学では⑥の場合の『統合』(拡張による統合を示す)がきわめて多く、これが系統的といわれる所以にもつながるのである」(p128, 下線部の記述は筆者による追記)と述べている。このことから数学的活動を行う上で「拡張による統合」を意識して児童が学習していることが重要であるといえる。

上記の内容を実践した「かけ算の筆算」の単元に即して具体的に述べる。

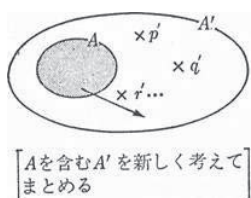
小学校学習指導要領(平成29年告示)解説算数編(文部科学省2017)において、「数量の關係に着目して」(p142)として数学的な見方が示されている。さらに計算の仕方について「十進位取り記数法の仕組みに着目し、分配法則を活用することで」(p46)と述べられている。このことから児童の言葉で数学的な見方を表すと「きまりを使って(位ごとに分けて)、これまでに習った(簡単な)計算にする」といったものになるであろう。

児童は、2・3位数×1位数の学習で、「位ごと(10や100を単位)にして九九にする」、といった数学的な見方を働かせてきた。2位数をかける計算では、被乗数(または、乗数・被乗数ともに)を位ごとに分けて既習の九九にするだけでなく10倍の計算、2・3位数×1位数の計算に分け分配法則を適用することが大事だということに気付かせていく。児童の言葉でいうと①「位ごと(10や100を単位にして)九九にする」という数学的な見方が②「きまりを使って(位ごとに分けて)、これまでに習った(簡単な)計算にする」といったものになってしまうのである。②の数学的な見方は①の数学的な見方を含むものである。これが中島(2015)の「はじめに考えた概念や形式が、もっと広い範囲(はじめの考えでは含められない範囲のものまで)に適用できるようにするために、はじめの概念の意味や形式

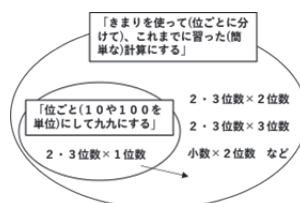
を一般化して、もとのものも含めてまとめる場合である。」(p128)にあたる具体的な姿であると考え(図2)。

しかし、この数学的な見方は児童の中ですぐに一般化されるわけではない。言葉の上で一般化されたものになっていても、その言葉が示すものは2位数同士の計算の範囲のみを表している場合もある。「3桁だったら?」、「繰り上がりがある場合は?」、「小数だったら?」と中島(2015)のいう「もっと広い範囲」(p128)に適用することで、徐々に一般化され確かなものになると考える。

このように児童が、「拡張による統合」の過程を重視し数学的活動を行える単元にしていきたい。



(図1) 中島(2015, p128)



(図2) 本単元における「拡張による統合」

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

「拡張による統合」を意識して児童が学習していることが重要であるという考えを述べた。それを「一人一人の児童」が行えるようにするという事を考えると、これまで以上に「個別最適な学び」を充実させていく必要があると考える。

中央教育審議会答申(2021)において、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。」(p19)ことが示された。「個別最適な学び」は、『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念」(p18)であると述べられている。「指導の個別化」については、「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの『指導の個別化』が必要である。」(p17)と述べられ、「学習の個性化」については、「幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する『学習の個性化』も必要である。」(p18)と述べられている。

また、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編(文部科学省, 2017)には、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については、中央教育審議会答申において、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。」(p77)とした上で、3つ目の視点として、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているかという視点」(p77)を挙げている。

上記の視点をもとに自身の授業を振り返ると、3(1)で述べたように、授業で取り組む課題を見出せない子や、決まった課題に受動的に取り組むだけになる子も多く、児童一人一人が数学的な見方・考え方を働かせ「深い学び」を実現するという観点において大きな課題がある。そこで、「個別最適な学び」を充実させることで、現状を改善し一人一人が数学的活動を行い「深い学び」につながるのではないかと考えた。

具体的な手立てとして、4(2)で述べたように、「3桁だったら?」、「繰り上がりがある場合は?」、「小数だったら?」と問題を発展させながら、数学的な見方を確かにしていく場面を児童一人一人に委ねていく。しかし、これはただ個別に問題を解かせるということではない。「数学的な見方をしっかりと働かせ、問題を発展させているか」、「解

決の結果や過程を数学的な見方をもとに批判的に振り返りながら学習できているか」といったことを教師が見取っていく。その上で、一人一人にアドバイスしたり、同じ課題に取り組む児童を同士を適切にグルーピングして児童同士で相談できるようにしたりと適宜指導を行っていく。

このように「個別最適な学び」を充実させることで一人一人が数学的活動を行えるように「深い学び」につなげていくことを目指す。

3. 実践の実際

(1)「拡張による統合」を意識して数学的な見方をより一般的なものにする場合

以下の写真1は第3学年の「かけ算の筆算」の第3時の板書である。

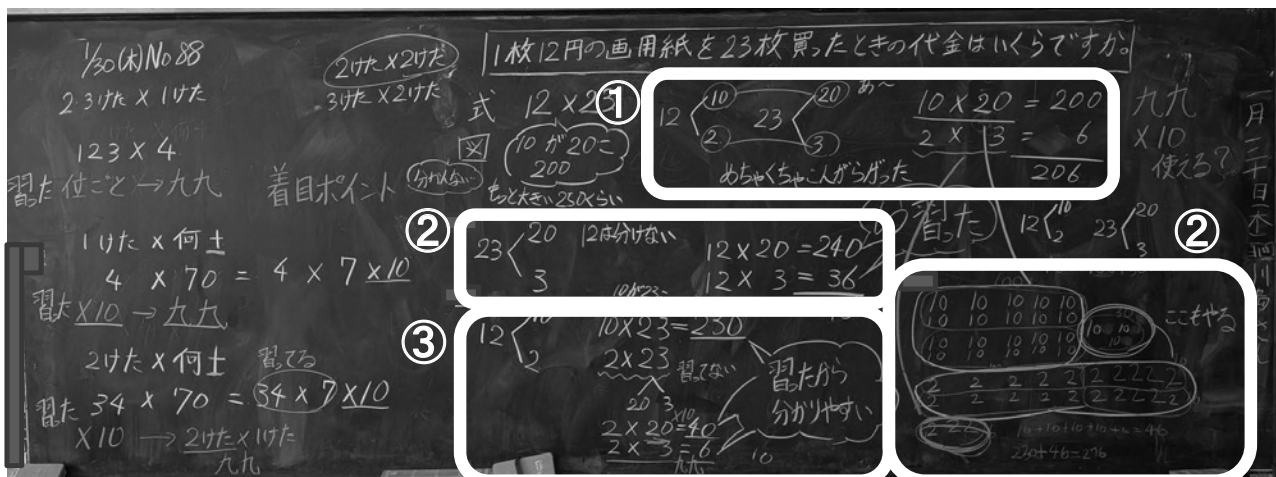


写真1 第3学年の「かけ算の筆算」の第3時の板書

授業の最初にこれまでに学習した計算を振り返りながらどんな見方を働かせ問題を解決してきたのかを確認した。その後 12×23 の計算の仕方を考えた。多くの子が12か23のいずれか、または両方を位ごとに分けて計算していた。

最初に、12を10と2に分け、23を20と3に分け、 10×20 と 2×3 の和を求める方法を取り上げた(写真1の①)。これは、答えを正しく求められていないが、これまでに学習した数学的な見方を働かせながら問題を解こうとしている。その後、写真1の②、③の方法を取り上げ、④の図と照らし合わせながら、なぜ写真2の方法で正しく答えが出なかったのかを確認した。

これらの方法を取り上げる際に、「なぜ、そうしたのか(位ごとに分けたのか)」を繰り返し問うた。児童は、「習った計算だから」と答えていた。本時で大事な数学的な見方を振り返りで書かせたところ、「習った式に直すことが大切」だと書く子が多かった。「習った式に直す」だけでは、計算のきまりを使ったということが表われていないので次時(板書は写真2)では、結合法則を用いた方法を取り上げながら、計算のきまりを使っているから習った式に直すことができるということを意識付けた。数学的な見方を児童の言葉を生かしながら、写真2の①のようにまとめた。

「位ごと(10や100を単位にして)九九にする」という数学的な見方が「位ごとに分けたり(分配法則)、分解したり(結合法則)して、これまでに習った計算にする」という数学的な見方に広げることができた。この数学的な見方はこれまでの数学的な見方を含んでおり、中島(2015)の「拡張による統合」を意識した授業展開にすることができたと考える。

しかし、「習った計算」というだけでは、既習の計算であればどんな方法でも良いということになり、この後の筆算に結びつかない。筆算は、十進位取り記数法の仕組みを生かし、数値をそのままに処理できるというよさがある。算数部の教科部提案でも述べたように、いくつかの方法を比べながら「簡潔・明瞭・的確」という観点で吟味し、よりよい方法を考えるというところまで、全体で指導をすべきであったと考える。

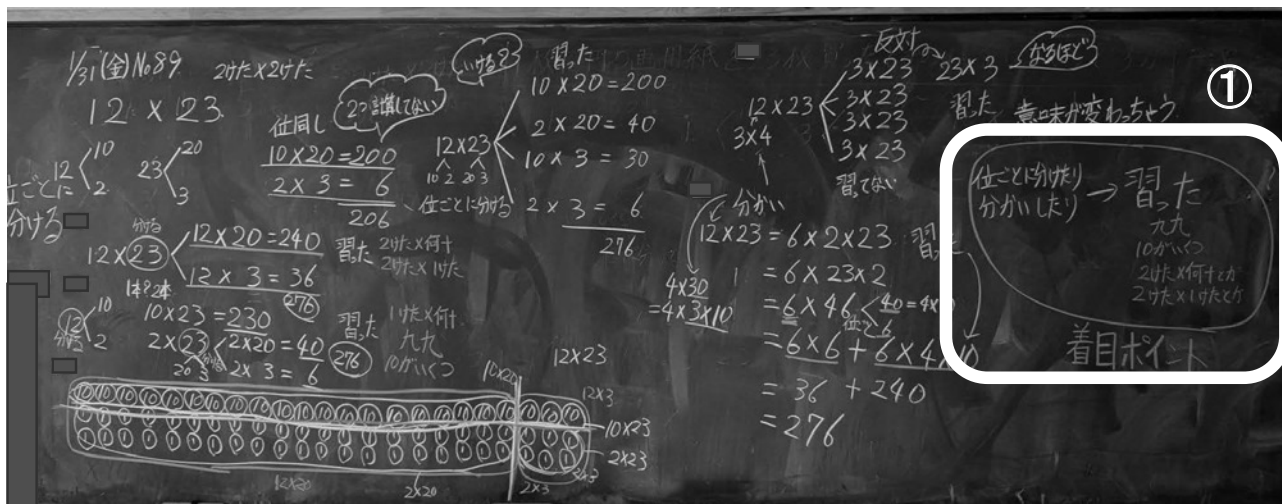


写真2 第3学年の「かけ算の筆算」の第4時の板書

(2) 個別学習を通して数学的な見方を確かにしていく場面

第5時では、これまでの数学的な見方を意識しながら、自分で問題を発展させ、数学的な見方を確かなものにしていくことを目指した。写真3は授業の板書である。

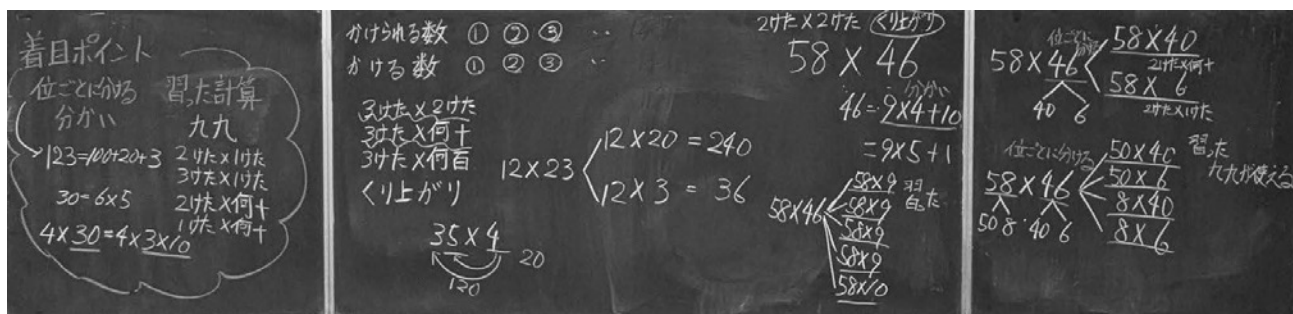


写真3 第3学年の「かけ算の筆算」の第5時の板書

児童は、既習を生かしながら、繰り上がりのある問題に取り組む、位を増やす、図を描いて詳しく説明するといった様々な課題に取り組んでいた。授業を振り返り課題だと感じたのが、第4時までの数学的な見方が「習った計算にする」というものに留まってしまったため、児童が自身で課題を設定しても、それを「簡潔・明瞭・的確」という観点で吟味するということまで考えることができなかった点である。そのため、児童の数学的活動も目的意識が曖昧で「何のためにそれをしているのか？」という意識がないままに活動している実態があった。

4. まとめ

一人一人が数学的活動を行えるようにするために、さらに考えていく必要があるのが、指導者による教材研究である。単元に働かせたい数学的な見方を吟味し、明確化したつもりであったが、十分でなく、それが児童の実態に大きく影響した。今後、さらに教材研究を徹底し、児童一人一人がより充実した数学的活動を行えるようになることを目指していく。

【参考・引用文献】

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説算数編」日本文教出版

中島健三(2015)「復刻版 算数・数学教育と数学的な考え方」東洋館出版社

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説総則編」日本文教出版

中央教育審議会(2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

数学的な見方・考え方を働かせる一斉授業と個別授業のつながり

－第6学年「場合の数」を通して－

加 固 希 支 男

1. 課題意識

「個別最適な学び」という言葉を広がって以来、「子供に学びを委ねる」という意識が広がっていることを感じる。「子供に学びを委ねる」こと自体はとてもよいことである。子供が課題意識をもち、自らの興味・関心に基づいて学習を進めることができれば、学習の楽しみを感じることにつながる。しかし、個別学習や単元内自由進度学習をすることが「個別最適な学び」という認識であれば、「個別最適な学び」の意味を再考する必要がある。

今一度、「個別最適な学び」の目的を考えてみたい。中央教育審議会（第127回）資料1-2には、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。（文部科学省，2021，p.19）と述べられている。「個別最適な学び」とは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくためのものなのである。子供の学習を見取る上で重視すべきは、『主体的・対話的で深い学び』になっているのか？という視点なのである。

以下の①～③は、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説・総則編（文部科学省，2017a，p.77）で述べられている「主体的・対話的で深い学び」についての内容である。①が主体的な学び、②が対話的な学び、③が深い学びについて述べられた内容である。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。
- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

①・②には教科という言葉はないが、③には「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせ」という言葉がある。「個別最適な学び」が、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくためのものであれば、各教科等で「深い学び」が達成しなければならない。そのためには、各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせる必要がある。「子供に学びを委ねる」際にも、教科を行う以上は、その教科の特質に応じた見方・考え方を働かせなければ、深い学びを達成することはできないのである。

一人一人の子供が数学的な見方・考え方を働かせるためには、それぞれの子供の進度に応じて学習が進められる必要がある。そのためには、個別学習や単元内自由進度学習が必要となる。一人一人の子供の学習が「主体的・対話的で深い学び」になるような授業改善につなげていくためには、一斉授業だけでなく、個別学習や単元内自由進度学習といった、学習形態が必要になってくるということである。

個別学習や単元内自由進度学習は、あくまで「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うためのものである。よって、算数科において個別学習や単元内自由進度学習を行った際にも、一人一人の子供が数学的な見方・考え方を働かせていることが重要なのである。

2. 研究テーマとの関連

(1) 算数科の本質に迫る単元づくり

算数科において個別学習や単元内自由進度学習を行う際にも、一人一人の子供が数学的な見方・考え方を働かせ

られるようにするためには、単元を通して働かせる数学的な見方・考え方の共有が重要であると考え。単元導入から個別学習や単元内自由進度学習を行った場合、学習する単元を通して働かせる数学的な見方・考え方が学級全体で共有されていないため、「問題を解いて終わり」という学習が行われてしまう可能性が高くなることが予想される。そうすると、「深い学び」の達成は難しくなる。

単元導入において、単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を学級全体で共有することによって、単元中盤から個別学習や単元内自由進度学習を行う際も、子供が数学的な見方・考え方を意識しながら学習を進めることがしやすくなると考える。

例えば、10時間の単元であれば、以下の図1のような時間配分となる。図1はあくまでモデルであり、単元によって時間配分は異なったり、個別学習の途中で一斉授業を行ったり等があるとしても、単元導入において、単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を共有するという点には変わりはない。

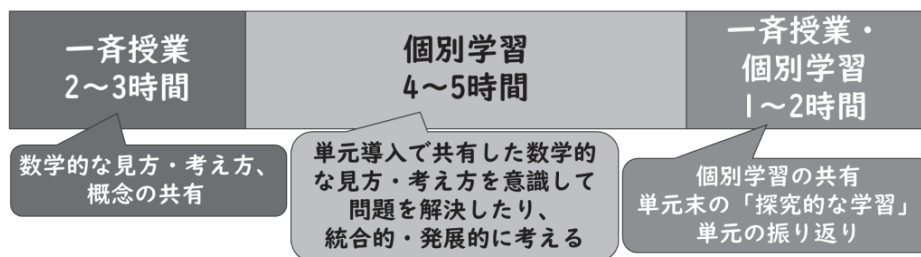


図1 単元全体の一斉授業と個別学習の時間配分のモデル

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

数学的な見方・考え方は、以下のように示されている（文部科学省、2017b, pp.22-23）。

【数学的な見方】

事象を数量や図形及びそれらの関係についての概念等に着眼してその特徴や本質を捉えること。

【数学的な考え方】

目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用しつつ、根拠を基に筋道を立てて考え、問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能等を関連付けながら、統合的・発展的に考えること。

平たい言葉で言い換えれば、数学的な見方は「問題を解いたり、まとめたり（統合）、高めたり（発展）、学習の目的を自覚するための着眼点」であり、数学的な考え方は「筋道を立てて考えたり、まとめたり（統合）、高めたり（発展）するといった思考方法」と言えるだろう。

数学的な見方と数学的な考え方は、別々に働かせるものではない。しかし、数学的な考え方を働かせるためには、数学的な見方が働かなければならない。数学的な考え方は学習内容を問わず、算数科の学習では汎用的に働かせるものである反面、数学的な見方は、学習内容によって異なると考えられる。数と計算領域の学習と、図形領域の学習では、働かせる数学的な見方が異なることは容易に想像できるのではないだろうか。

よって、単元導入の一斉授業において、単元を通して働かせる数学的な見方・考え方を共有する際、特に共有すべきは、単元を通して働かせる数学的な見方なのである。そして、単元を通して、「この数学的な見方は、問題が変わっても働かせることができるのか。」「よりよい数学的な見方はあるのか。」と考えながら学習を進めることによって、数学的な考え方にも働かせやすくなり、算数科の本質を味わう学習のプロセスがデザインされると考える。

3. 実践の実際

(1) 単元導入における一斉授業

第6学年の「場合の数」の単元を例に、先述した提案について述べる。以下の写真1は、単元導入において行った一斉授業の板書である。

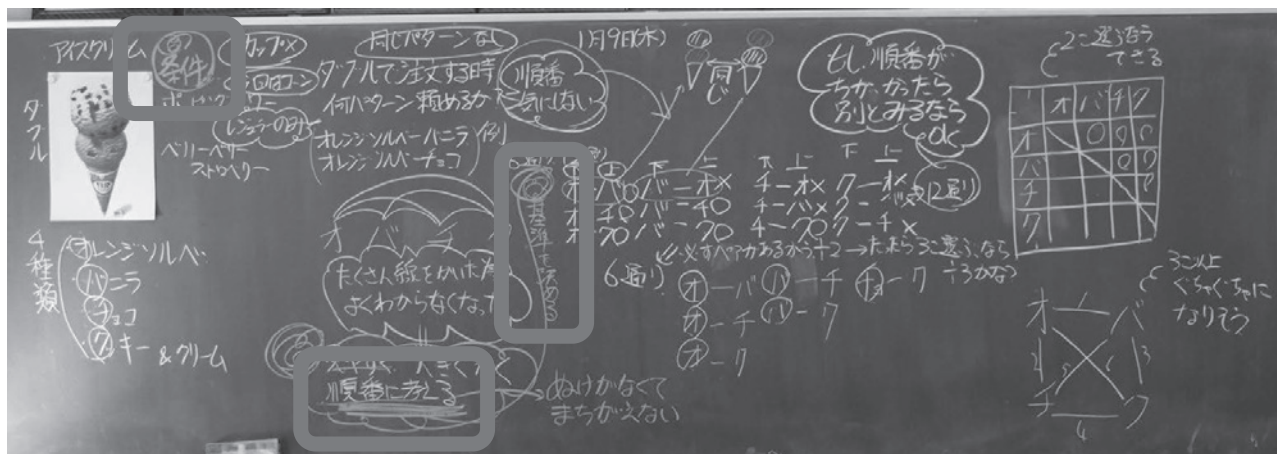


写真1 「場合の数」の単元導入で行った一斉授業の板書

扱った問題は「4種類の味のアイスクリームから2種類を選ぶ時、何通りの選び方があるでしょうか。」である。最初に議論になったのが、「上下の並べ方が違う場合は『違う』(並べ方)とするか、『同じ』(組み合わせ方)とするか。」「同じ味を2種類選んでよいのか。」といった問題の条件であった。結果的に「上下の並べ方が違う場合でも『同じ』(組み合わせ方)」として、「同じ味は2種類選ばない」という条件で考えることになった。

自力解決後は、子供からいくつかの解法を出させた。その際に重視したことは、働かせた数学的な見方を顕在化させることである。「まず下のアイスの味を決める。」という発言があった際には「基準を決める」、「下がバニラの場合はこれで全部なので、次は下がチョコの時を考える。」という発言があった際には、「順番に考える」という様に、働かせた数学的な見方を言語化させて黒板に残した。この際に重要なことは、言語化するだけでなく、言語化した数学的な見方が、解法のどの場面で働いていたのかをつなげることである。そうすることによって、「問題解決のこういう場面で働かせることができるのだ」ということを、自分では考えることができなかった子供にも具体的に理解がしやすくなるのである。本時で働かせた数学的な見方は、写真1の太枠の部分である。そして、Teams上にも残しておき(写真2)、単元中に、いつでも振り替えられるようにした。

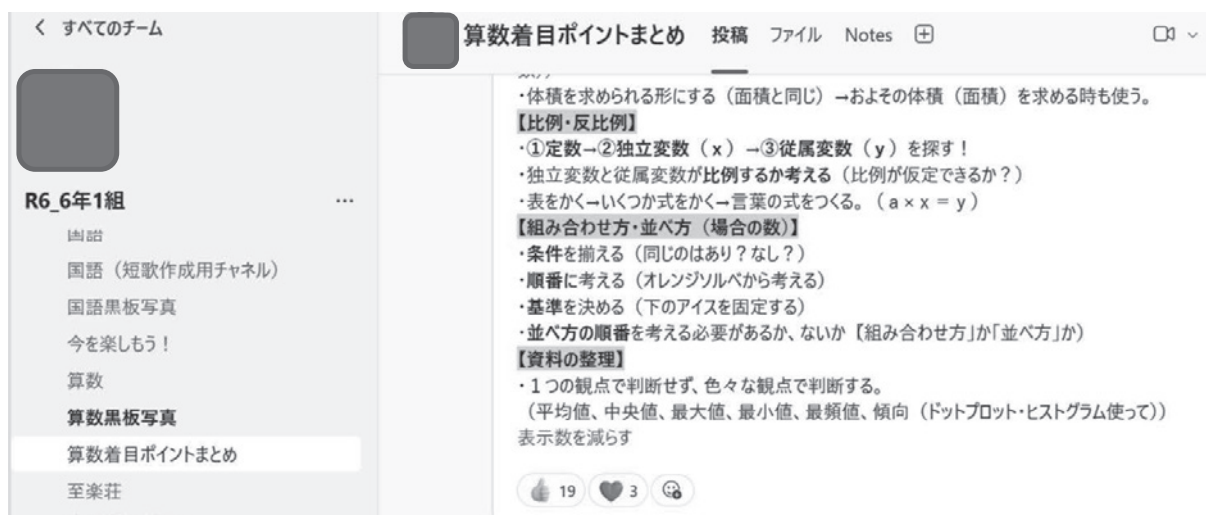


写真2 言語化した数学的な見方を Teams 上にまとめたもの

(2) 単元中盤における個別学習

単元導入から一斉授業を2時間行い、第3時から個別学習に入った(筆者は、単元内自由進度学習は行っていない)。扱った問題は「阿部さん、伊藤さん、宇田川さん、江川さんの4人でリレーチームを作りました。1人1回ずつ走ると、走る順番は何通りあるでしょうか。」(並べ方)である。写真3は、第3時の個別学習中にある子供が書いたノートの一部である。

【問題】阿部さん、伊藤さん、宇田川さん、江川さんの4人でリレーチームを作りました。

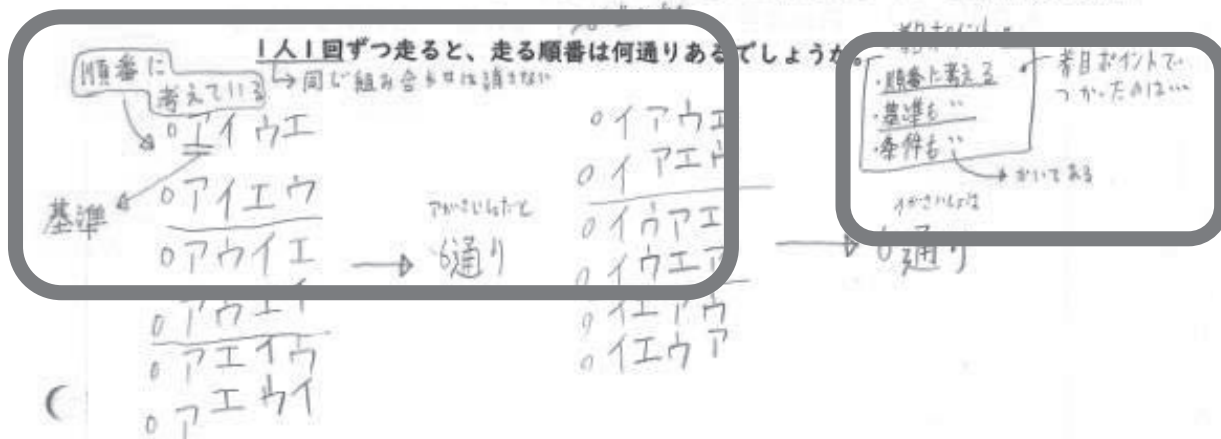


写真3 第3時の個別学習中に子供が書いたノートの一部

太枠部分をご覧ください。右側の太枠内には、着目ポイントとして「順番に考える」「基準も考える」「条件も考える」と書いてある。私が担任をしているクラスでは、数学的な見方を着目ポイントと呼んでおり、この問題を解く時に数学的な見方を意識していることがわかる。左側の太枠内には、問題解決のどの場面で、それぞれの数学的な見方を働かせているのかも明記されている。

単元導入の一斉授業において、単元を通して働かせる数学的な見方を共有したことによって、個別学習においても、「問題を解いて終わり」にせず、数学的な見方を働かせながら学習を進めることが可能になったと考えられる。

4. まとめ

算数科における「個別最適な学び」を実現するためには、「子供に学びを委ねる」際にも、子供一人一人が数学的な見方・考え方を働かせることが不可欠である。なぜなら、「個別最適な学び」は「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくためのものだからである。よって、「子供に学びを委ねる」際に、子供一人一人が数学的な見方・考え方が働くように、子供を育てておかなければならない。

「単元導入から『子供に学びを委ねる』ことをしたら、子供は数学的な見方・考え方を働かせることはできるだろうか。」「『子供に学びを委ねる』際に、子供一人一人が数学的な見方・考え方を働かせるためには、日常的にどんなことを意識付けさせていけばよいだろうか。」ということを考え、積み重ねていくことが重要なのである。算数科における「個別最適な学び」を実現するためには、個別学習や単元内自由進度学習の前に、一斉授業のあり方を再考することが重要になると考えられる。

最後に杉山吉茂先生（2008）の言葉（p.14）を紹介して、結語としたい。

普通に授業をしているだけでは、子どもが算数を作ったり見つけたりすることはできません。そういうことができるためには、そういうことができる子どもを育てなければなりません。そういうことができる子どもを育てることができる先生、それが算数の専門家です。そうした子どもを育てて初めて、児童中心の教育ができるのです。

【参考・引用文献】

- 文部科学省（2017a）.『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』.
- 文部科学省（2017b）.『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編』.
- 文部科学省（2021）.『中央教育審議会（第127回）資料1-2』.
- 杉山吉茂（2008）.『初等科数学科教育学序説』. 東洋館出版社.

理 科

自然と向き合い、探究し続ける子

—科学的な見方・考え方を働かせて、問題解決を自らつくり出していく学習環境—



理科

自然と向き合い、探究し続ける子のデザイン

—科学的な見方・考え方を働かせて、問題解決を自らつくり出していく学習環境—

蒲生 友作 三井 寿哉

理科において、理科の見方・考え方を働かせながら、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を育成することを目指している。問題解決の過程を通して、自分たちの「学びを創る」ことが、自然と向き合い、探究し続ける子となっていくだろうと考える。

そのために子供が問題解決の過程の壁をなくし、子供主体で探究できる学習環境をつくり実践にあたった。子供が「科学的な見方・考え方」を自由に働かせながら解決に向けて試行錯誤できる姿や、協働しながら問題解決を進めていこうとする姿を目指す。

1. 理科の研究テーマ設定の理由

理科における見方・考え方について、中川（2023）は、小学校教諭はその理解が求められるとし、片平（2016）は学校における教科学習と社会生活における思考や知識を架橋して働く「見方・考え方」を鍛えることを学習指導要領改訂で重要視されていると述べている。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編の考え方では「見方・考え方」が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にある、と述べている。また、見方・考え方を自在に働かせることで、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、問題を見いだして解決策を考えたりすることに向かう深い学び」となり、資質・能力が育成されていくだろうと述べている。この点から見ても「見方・考え方」と「資質・能力」は関係が深いことが分かる。

見方についてはエネルギー、粒子、生命、地球の領域ごとに主に働く見方として整理されている。導入段階においては、領域特有の見方が働いていくと考えるが、予想・仮説を経て、観察、実験、考察と学びが深まっていく中で、部分と全体、原因と結果など、様々な見方が総合的に働いてくるのではないかと考える。そのような見方を科学的な見方と定義し、自然の事物・現象について科学的に解決していく過程において、科学的な見方を働かせることで、問題解決を自らつくり出し、学習を進めていく中で社会生活に役立つ力を身に付けていくことを目指していくようにする。

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編においても、観察、実験を通して問題解決の力を養うことと示され、各学年の主な問題解決の力が明記されている。村山（2013）は問題解決の手順を 8 つのステップで示した。しかしながら、教師も子供も「学習する問題を見出したので、次は予想しよう、その次は実験の方法を考えましょう…」といった問題解決の過程ごとに活動が分断されている節がある。子供が向き合う問題解決とは、思考や活動が途切れてはいけなものであり、疑問を解決するために必要な手続きや手段が自ずと発想できてほしい。教師はこのような学習環境を構築し、子供自らが問題解決の一連の過程を成し遂げていくことが大切であると考えた。

2. 全体研究テーマとの関連

（1）理科の本質の吟味

理科の目標は、「自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を育成する」と示されている。この中で、小学校理科の本質は、「自然の事物・現象についての問題を科学的に解決していくこと」にあると考える。自然にはじ

まり、自然に還ることが大切であると考え。

例えば、日常生活や学習において「どうして影は動いているのかな」ということに気付くとする。すると、外で遊んでいると午前と午後で影の位置が違ったり太陽の位置が時間によって違ったりすることなどの既有知識から、「太陽が動いていくから影も動いていくのだらう」という仮説をたてていく中で、「太陽の動きと影の動きはどのような関係があるのだろうか」など問題を見いだしていくことができる。

このときに「太陽は動く」「影も動く」という事象に対しては分かっている子供は多いが、太陽と影はどの方位からどのように動くのか、その2つの関係については詳しく分からない状態である。そこで、観察、実験で確かめて、データを整理して「太陽は東から西に動き、影は太陽の反対にできるので、西から東へ動いていく」というような結論を導き出していくことができる。

そして、日常生活においても、太陽や影の動きについて関連して、建物や植物などへの日当たりや季節による太陽の位置の違いなど、自然に還って子供にとって学びを創っていくことが教科の本質であろうと考える。

①教科の本質Ⅰ（理科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

理科の見方は、エネルギー、物質、生命、地球領域ごとに主に領域ごとに設定されており、「量的・関係的な視点」「質的・実体的な視点」「共通性・多様性の視点」「時間的・空間的な視点」として整理されている。

例えば、地層という地球領域で見ると、丸い石や砂などで形成された地層を観察したときに、「丸い石や砂は川でよく見るから、時間をかけて何度も川から水が流れて、地層をつくるのではないかと」「時間的・空間的な視点」で見方が働く。しかし、実験を行っていく間に、一部の地層の断面を見ると砂や丸い石が混ざったものだが、隣の地域の地層を見ると砂や丸い石の他にも泥が混ざっている。だからもっと広い地域で地層を確かめると、どのように地層ができてきたか確かめられるかもしれない。など、「部分と全体」の見方が追従して働いていくのではないかと考える。問題解決を自らつくり出していき学びが深まるごとに、科学的な見方が働くようになっていくのではないかと考える。

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

考え方については、「比較」「関係付ける」「条件制御」「多面的に考える」と整理されている。考え方においては、事象と出会ったときには、現象を「比較」して考えたり、関係付けながら予想をしたりと場面ごとに働く考え方があるのではないと考える。

また、学年が進むごとに考え方は多重に働いていくようになっていくのではないかと考える。例えば、第6学年「水溶液の性質」の学習では、塩酸や石灰水、アンモニア水などの比較だけではなく、水溶液の量をそろえて鉄が溶けるか実験を行い条件制御の考え方を働かせたり、様々な水溶液の実験結果や他の班の結果を「多面的に考える」ことを働かせたりすることで結論を導いていくように、いくつもの考え方を折り重ねて自然事象へ迫っていくのではないかと考える。

（2）一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

高井・長沼(2013)は理科における自己調整学習は「子供が自らの意思のもとで自然事象へ働きかけ、科学概念を構築しつつ、構築した概念を利用可能な形で習得することであるとえられる。」と述べている。

岡田(2022)は自己調整学習における他者の役割として、「自己調整学習では、他者の役割を全く想定していないわけではない。むしろ、学習過程で果たす他者の役割について、いくつかの点から積極的に位置付けられている。」と示している。Schunk(2001)は自己調整を支える役割があることを示したり、Hadwin et al.(2011)は学習における他者の役割を組み込んだモデルと提案したりしている。

このことから、子供が自らの意思で問題解決の学習に取り組んだり、学習の中で他者と関わったりすることは、一人一人の子供が本質を味わう学びのデザインに向けて大切であることが考えられる。

子供一人一人の考えを大切に、個別に観察・実験を行ったり、協働的に観察・実験を行ったりする中で、他者と比較しながら学びを進め、そして自分の学びに立ち還ることで学びを創っていくのであろうと考える。

3. 研究の重点

(1)子供が理科を味わう自然との出会い

子供が自然と出会う場面では、生活経験や既習での概念から現象を見ていくことになる。例えば、「火は熱い」という知識があるとする。そして、フライパンの真ん中に火を当てると、「火が当たっている部分は熱い。」と考える。し

かし、フライパンの端にあるチョコレートなどが溶けていく現象をみると、「火が当たっていない部分も熱くなっている。」と考えることができる。そこから、「火が当たっているところから熱は伝わっていき、フライパンの端まで温まるのだろうか。」と問題を見だし、子供の問題解決が始まっていく。

このように、子供のもっている生活経験や既習の知識を揺さぶり、興味・関心を高めるような自然との出会いをもつことで、理科の本質である「自然にはじまり、自然に還る」学習にしていったり子供が自らの意思で問題解決の学習にと組んでいくことができるだろうと考える。

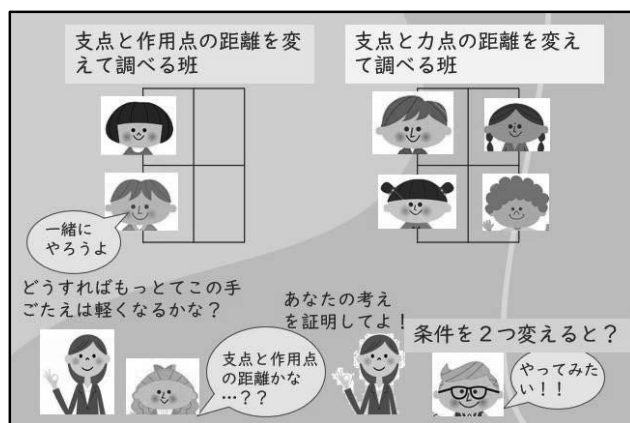
(2) 個別の学びと協働の学び

子供が自らの意思で問題を解決していくときに、予想や解決の方法が異なるときが出てくる。

例えば、6年「てこのはたらき」の学習において、作用、力点、支点があり、「作用点と支点の距離が短くなると、ものは持ち上げやすくなるだろう」と予想をする子供がいたり、「力点と支点の距離が短くなると、ものは持ち上げやすくなるだろう」と予想する子供がいたりする。このときに、自身にどのように解決をしていくか委ねることが大切となると考える。

自分の意思を尊重して個別に解決していく姿や同じ考えをもつ子供同士で協働して問題を解決していく姿、または考えは違っても、どちらの予想が正しいか一緒に実験をして確かめる姿など、多様な問題解決の学びを大事にしていくことが理科の本質を味わうことにつながっていくと考える。

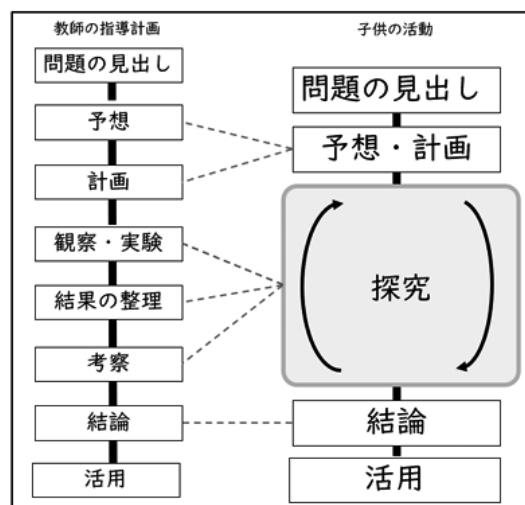
また、子供の実態を踏まえて、学習状況を把握してグループを教師が意図的に組んでいくことも大切となっていく。より高度な考えをもつ子供と基礎的な考えの子供と同じグループにすることで、基礎的な理解から概念的な理解まで幅広い問題解決の学習につなげていくことができるからである。より高度な考えをもつ子供は基礎的な考えの子供に寄り添い、学習をすすめていくことで、どちらも基礎的な学習の定着が図れると考える。



(3) 問題解決の過程内での探究的な活動

自然事象から問題を見だし、問題解決を行っていく過程で目的をもって観察、実験を行っている子供は、活動しながら考察につながる会話をしていることが多い。このことから、観察、実験・結果・考察までの過程場面を一つの探究場面としてまとめ、子どもの思考の流れに沿って自由に活動できる環境を保障する。一つの実験がすんだら終わりなのではなく、条件を変えて、さらに深く学んでいくように実験器具を用意しておき、選択できる場を設定しておく。

それによって、はじめに予想したことを確かめるだけではなく、予想や仮説を更新して、また観察、実験・結果・考察を繰り返すことで学習改善を図り、探究していく姿となっていくと考える。



4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度は第5学年「振り子の性質」、「電磁石の性質」、第4学年「もののあたたまりかた」の単元において、個々の予想ごとにグループを再編成して、個人やグループの思考に沿った実験計画をたてて実験を行うことができた。その中で、個人の考えを大切にしたい実験を行うことで、自分ごとの学びとなり、自らが問題解決をつくり出していこうとする姿につながっていった。

第5学年「電磁石の性質」の学習では、「巻き数・釘の種類・導線の種類・太さなど様々な実験を行うことで、どの条件によって電磁石の磁力が強くなるのか調べることができてよかった。」と振り返っている子供がいた。自分が実験をしていない条件があっても、複数の条件の実験結果を比較することで電磁石の磁力について、学級全体で自らが問題解決をつくり出していくことができたからではないかと考える。また、他にも「電磁石は、電気の力なので磁力をどんどん強くすることができるということが分かった。また、電磁石を使った物のしくみを知りたい。」と振り返っている子供は永久磁石と違い、電磁石は磁力をさらに強くしていくことができる長所を感じていた。その他の子供でも社会科見学見た25トンもある鉄が電磁石で持ち上げているのを見て、電磁石の強さについて振り返っていた。日常生活への自然事象の有用性についても感じるができていると考える。学習を深めることで、電磁石という事象との出会いから学習を経て、自然に還ることができている姿と感じた。

第4学年「もののあたたまりかた」の学習では、「液体や固体が冷えていくときに、どのように冷えていくのだろうか」という問題に対して、個人の予想を大切に、グループごとに様々な実験計画をたてて、問題を解決しようとアプローチをする場面が見られた。その中で、温まった水の水面に氷を浮かせて上から冷やしていく実験に全員が着目して、「冷えた水が下に動いていく様子」を観察した。そのときに「冷えた水は重くなっているから下にいくのではないかな」と発言をした子供がいて、周りの子供もうなずいていた。これは様々なアプローチから検証しようとしたからこそ、自分ごとの学びに昇華していった姿ではないかと捉えることができる。

(2) 今後の課題

子供がどのような見方・考え方を働かせて学びをすすめているのか、単元内での問題解決の過程を経ていく中で、見取っていく必要がある。学習の中で見方・考え方は相互に関連していつているのか、子供の変容についてノートなどの思考の記録を分析するだけではなく、単元内の学習の途中でも自己の振り返りを行っていくことで見取っていくことができるのではないかと考える。

問題解決の過程内での探究的な学びをすすめるには、子供にある程度のスキルが身につけていることが求められる。学年、単元内容を考慮したうえで、どこまで子供自身の力で解決させていくかを探究させる程度を見極めないといけな。どの単元でもできるわけではないと考えるため、子供たちが探究的に学ぶことができる学習について、学年や教科を超えて系統的に学んでいけるように計画していく必要があると感じた。

【引用参考文献】

- 片平克弘(2016) 理科における次期学習指導要領改訂の特徴 日本教科教育学会誌 第39巻(3) 79-88
- 中川智之(2023) 小学校教諭に求められる「理科の見方・考え方」の認識に関する検討 川崎医療福祉学会誌 Vol133(1) 89-99
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説理科編 東洋館出版社
- 高井英俊・長沼武志(2013) 『理科授業における自己調整学習の構想』教育デザイン研究
- 岡田涼(2022) 『日本における自己調整学習とその関連領域における研究』教育心理学年報 第61集 151-171
- 平澤傑・久坂哲也(2021) 『中学校理科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価指標の開発』理科教育学研究 Vol161(1) 149-157
- 村山哲哉(2013) 『問題解決8つのステップ』東洋館出版社

自由思考が生きる探究活動の実現

－第4学年「金属、水、空気と温度の「冷え方」に着目した探究活動」－

三井 寿哉

1. 課題意識

理科において学びを創るとは、学習の場で子供自らが主体的な問題解決の活動が十分に行えている姿であろう。昨今、理科の問題解決の過程の流れについては教師、子供共に一定の定着が見られるようになった。しかし、子供が解決に至る思考に活動場面ごとの途切れが生じ、一連の思考を示していないように見える。実際、観察、実験中に問題を忘れてしまい、現象を見るだけの無目的な活動になっている。また、考察や結論を書く場面では、何について書くのかわからないと問う子供もいる。学びを創るとは、子供が思考する過程に一連の流れがないといけない。そして、仲間と関わり合い、協働しながら思考を顕在化していく姿でありたいと考える。

理科部で提案する「自然と向き合い、探究し続ける子のデザインー科学的な見方・考え方を働かせて、問題解決を自らつくり出していく学習環境デザインー」は、解決に向けた検証の立案から考察までを一つの探究する過程とみなし、子供に活動を委ねることで思考の流れを止めない理科授業を目指している。検証で得られた結果から、自らの活動としての認識の中で、検証方法を振り返ったり、結果の客観性について意識したりするなどの科学的な見方・考え方が常時はたらいっている環境が求められる。

子供自らが探究活動を行えるようにするためには、日頃の学級経営に関わる教師と子供とのきまり、自由に動ける環境、子供の発想が認められる空間が必要になると考えた。そこで、本単元では理科の問題解決の流れを知ることができる第4学年を対象に、年間を通じて理科における学習環境デザインの手立てを講じた。子供が問題解決の過程を創り出すことを目指し、そのために必要となる子供の思考過程の理解や学習環境のあり方などについて議論する。

2. 研究テーマとの関連

(1) 理科の本質に迫る単元づくり

理科において「学びを創る」とは、問題解決を軸に子供自らが学び行く過程を創ると捉えた。よって、本単元では子供が予想したことを基にしながら、結論に至るまでの観察、実験・結果・考察までの過程を一まとまりの活動場面とし、子供の思考に委ねた「探究過程の場」とした学習環境を設けることにした（図1）。子供が立案した計画を基にしながら観察、実験を行い、考察までを子供自身の力で進めていく。子どもが納得のいく解決を求めたり、他者も納得できる解決を求めたりしながら試行錯誤する活動こそ、理科の本質と考える。

子供が納得する解決を得るまでの思考過程や活動の手順は様々である。円滑に問題解決の流れを汲む子もいれば、納得いくまで何回も観察、実験に立ち返る子もいる。また、今自分が行っていることは正しいのだろうかと振り返り、他者の活動を意識する子もある。このような個々の思考の流れを止めたり区切ったりすることなく、一人一人の思考の流れを保障できる活動の場を提供する。

中には、思考したことに自信がもてない子や、何をすればよいのかわからないといった見通しがもてない子、問題解決の過程そのものに戸惑いを感じている子も存在する。このような問題解決の進行に伸び悩む子に授業者は注視して行くことが必要と考えた。友達と協働できる場を提供したり、教師が適宜手を差し伸べたりしてあげながら、全ての子供が自分の力で解決できたと思える達成感を、理科の時間を通して得られるようにしていく。

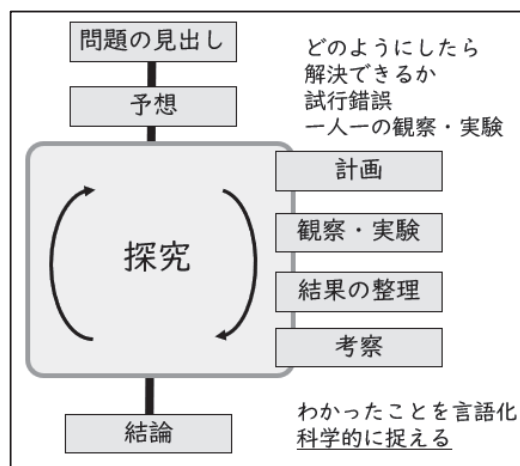


図1 問題解決における探究過程の場

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 自分ごとの学び（問題を自分事として捉え、興味・関心をもち続ける姿）

本単元「ものの温まり方」は主に温まり方を中心に学習を行う。しかし、実生活で温まった空気は天井付近に溜まるため、子供はその熱を肌で感じたり、触れたりする機会が少ない。よって、温まった空気や水は上方へ移動することを学校で学習しても、それが生活に直結して考えられていないように捉える。

そこで、本単元では「ものの冷え方」について考える、教科書等にはない学習活動を設けた。導入場面では物の温まり方を学習した直後に、冷え方について考えることにした。また、どのようにすれば物が冷えていく様子確かめることができるかについて考え、グループごとに立案した実験を展開していくことにした。本実験は、これまで学んできた知識・技能の逆の発想を生かしながら、これまでと同様の方法で検証を行うことができる。よって、4年生の発達段階でも自身で実験計画の立案が可能となる。教科書や市販のテキストにない問題や実験方法について考える活動こそ、問題を自分事として捉えることができると考えた。また、自分の力でできるかもしれないという思考レベルの内容提示が子供の興味・関心を掻き立てるものと考えた。

また、友達と協力し合うことで解決できる学習環境を設定する。探究する活動の場では子供の自由思考で班を編成したり、安全に配慮しながら動き回ったりできる自由度を与えることで、子供の思考の制限を外す。問題に対して興味・関心が持続できるようにしていく。

どうしても問題が自分事にならない子が存在する。そのような子供に対してグループの子の協働や授業者の支援によって、その子なりにどのような問題解決を行っていくかを判断し、進路変更することも視野に入れる。しかし、本問題に対する結論はクラスで統一した納得解であるように心がけることも理科の本質を味わう大事な要素と考える。

② 自己調整（習得した知識・技能をもとに、自分の力で問題解決しようとする姿）

前時で取得した知識を基に、子供は金属を冷やしたときも広がりながら冷やされていくことを予想することができる。しかし、冷やされた水が下へ下がる現象は、温められた水が上昇し、上部から温まっていく既習の考え方の逆の発想が求められる。その発想の転換が予想の根拠として表れることをねらいとする。水の場合、実験で予想と反する結果が起きる。そこで、子供は結果をどのように受け入れ、どのように予想した考えを修正していくかが大事とされる。事実を基に新たな考えをもつことができる姿こそ理科における思考の変容であり、自己調整する姿である。そして自分の力で問題解決できたとき味わえる成就感を得ることも自己調整を高める要素になっていくだろう。

実験では、これまでに温め方の実験で行ってきた方法を生かしていく。冷やされていく様子が視覚でわかるような方法を組み立てる活動に重点を当てる。実験計画を立案した子供たちには、結果の予想までを話し合わせ、実験時の視点を各自もたせていくようにする。こうすることで、実験の目的を明確にし、自分の力で問題解決できる見通しをもたせることにつながると考える。

金属の冷え方は温まり方と同様である一方、水に関しては温まり方と逆の結果を示す。水が冷える実験を通して、温まった時の下側は温度が低い「冷たい」と同じ捉えであることに気づき、水は温度が下がると重くなるという粒子的な考えへと思考を深めていくところまでを期待する。このように、子どもの「知っていること」「できること」が十分に発揮できる学習環境デザインを通して、探究しながら思考していく姿を求めていく。

③ 自由に発想し、動き、認め合える学習環境デザイン

本単元の実践だけで上記で示した手立てを講じても、子どもは自由に発想し、十分な活動ができないだろうと判断する。日頃の学習から自由な発想が表出できる雰囲気や、目的に応じて自由に動ける空間づくり、個の学習を他者が認め合える環境をつくっていくことが大切であると考えた。理科の時間に限らず他教科の授業においても同様な学習環境をつくり、年間を通じて個が学びゆくスタイルを確立できるようにした。しかし、経験が浅い子供たちには指導が必要となる。自由に行動できる学習環境を保障しつつも、安全面等の指導、教師と子供間での遵守を徹底し、子供が問題解決に沿った思考、活動になっているかを個々に支援していくことを大事にしていく。

3. 実践の実際

(1)指導の流れ（全7時間）

2025年2月、本校第4学年（児童数31名・7班構成）、指導者1名で実施した。

・金属の 温まり方	金属があたたまり方について、ろうそくが溶ける様子を観察し、固体は火元から広がるように温まっていくことを結論付けた。	1時間
・水の 温まり方	水のあたたまり方について、サーモインクの色の変化と動きを観察し、水は火元で温まった水は上へあがり、上部から順に温まっていくことを結論付けた。	2時間
・金属、水 の冷え方	これまでの学習を基に、固体、水の冷え方についての予想し、検証方法を計画した。結論では、金属の冷え方は温まり方と同様であること。水の冷え方は温まり方の逆で、下部から順に冷えていき、しかも遅いことがわかった。（下記詳細）	2時間
・空気の 温まり方	空気の温まり方について、線香が動く様子を観察し、空気は水と同様に火元で温まった空気が上へあがり、上部から順に温まっていくことを結論付けた。	2時間

(2)指導の実際

①検証計画の立案

固体、水の冷え方について予想を立てた。どちらも冷やす位置を定め、そこからどのように冷えていくかを予想できるようにした。

金属	：予想	温まり方と同じで、冷やしたところから順に広がるように冷えていく	（正）31人 全員
水	：予想A	下から冷やしたところから上へあがって、順に下へ下へと冷えていく	（誤）24人
	予想B	下から冷やしたところから、下が冷えて順に上へ上へと冷えていく	（正）6人

金属の冷え方は全員が同じ予想をしていたのに対し、水の予想は二つに分かれた。水の温まり方と同様に上部が冷えると予想する子どもが多くみられた。

検証方法の立案では、金属、水の冷え方を視覚で確かめることができる方法について考えた。子供は、サーモインクの可逆性を生かした方法を立案した。計画の立案後、班ごとに実験方法の確認と準備物、また、結果の予想について授業者と確認し、活動への具体的な見通しがもてるようにした。

子供が立案した金属の冷え方の実験方法

サーモインク を使用した実験方法	①温めてピンク色にしたサーモインクを水平にした金属板に垂らす。 ②裏面を氷で冷やし、サーモインクが青色に変わる様子を見る。
結果の予想	冷やしたところから順に広がるように青色になっていけば、私たちの予想は正しいと言える。
寒天 を使用した実験方法	①液状の寒天を水平にした金属板にのせる。 ②裏面を氷で冷やし、寒天が固まる様子を見る。
結果の予想	冷やしたところから順に、広がるように固まっていけば、私たちの予想は正しいと言える。

子供が立案した水の冷え方の実験方法

サーモインク を使用した実験方法	①ビーカーにサーモインクを入れてピンク色になるまで温める ②ビーカーの底面を氷で冷やし、サーモインクが青色になる様子を見る
結果の予想	予想A 青色に変わった水が上へ上がり、上部が青くなる。その後順に下の方へ青くなっていけば、私たちの予想は正しいと言える。 予想B 青色に変わった水は下部にたまる。その後順に上の方へ青くなっていけば、私たちの予想は正しいと言える。

②金属の冷え方の実験

金属の冷え方の実験では、子供はピンク色にしたサーモインクを金属板に垂らす際、金属板が冷たいため、すぐに青色に戻ってしまうことに気づいた。そこで、サーモインクを垂らした金属板を温めるよう手順を変えるような試行錯誤が見られた（図2）。寒天の実験は、実際に固まりゆく様子を視覚で確認することが難しいことに気づいた。そこで、常時指で触りながら寒天の固さをたしかめるように工夫した。どちらの実験も予想に適した結果を得ることができた。

この実験方法を他班が関心を抱き、新たな実験として活動を始める姿が見られた。

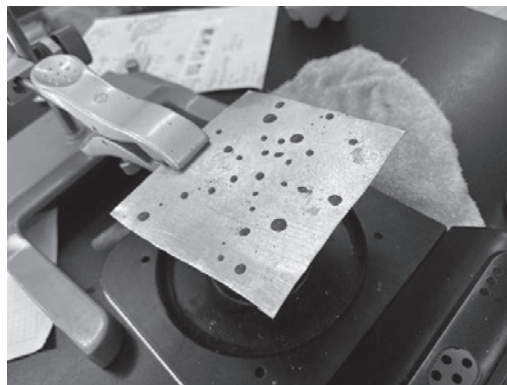


図2 サーモインクを垂らして金属板ごと温める試み

③水の冷え方の実験

水の冷え方では、ビーカーの底に氷をどのように設置するか苦戦する様子が見られた。試行錯誤を重ねた末、一つの班が 500mL ビーカーの中に氷を入れて、その上にサーモインクを入れた 200mL ビーカーを入れて固定する方法を見出した（図3）。他班もこの方法を共有することで全班が正しい結果を得ることができた。温まり方と様子が異なり、青色になったインクは上部に上がらないこと結果から、多くの子が予想時の考えを修正した考察を文でまとめることができた。

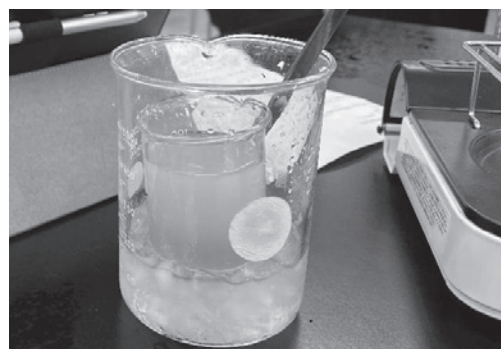


図3 ビーカー底部をどのように冷やすか試行錯誤する

また、子供は液体の上部から冷やしてみたいという発想が挙がった。この結果は青色になったサーモインクが下部に落ちていく様子をたしかめることができた。この班の結果は考察時に他者への思考を深める有効な手掛かりに繋がった。

④考察時の新たな思考

考察時、サーモインクの上部を冷やした班がクラス全体に向けて演示実験を行い、青いインクが下部へと落ちていく現象を見せた。子供は「冷えた水は重くなって下へ下がっているのかもしれない。そうすると、温められた水は軽いかもしれない」という粒子概念と結びつけた発言があった。温度と密度（重さ）を意識した上で、空気の温まり方や冷え方について実験を行うことにつながった。

4. まとめ

成果として、子供が学んだことを生かしながら根拠のある予想をもつことで、主体的かつ具体的な実験方法を発想することができ、関心意欲を保持しながら探究する姿が強くみられた。自身が立てた予想を検証するために、試行錯誤する姿は探求心が表出し行動に現れる。また、第4学年の発達を考慮した学習展開を心がけたことで、子供は身近で根拠をもちやすい予想が発想できたり、これまでの実験方法を生かしたりできる、子供に無理のない思考の流れをつくりだすことができた。また、子供自身で解決できたという自信は自己調整の面で次への学習に大きな成果を生むことにつながる。

課題として、学習環境の再考が挙がる。各班の実験の様子を常に共有できる環境や、結果を共有できる環境を設け、認め合える空間を保障したが、子供にとっては実際に確かめてみたいという気持ちが強まり、同じ実験を再現しだす班が多くみられた。新たな活動が生まれる探究として相応しい姿として捉えることができる。しかし、このアクティブラーニングを重視した活動を求める故、時間配分や安全管理、人員配置等の面での学習環境の再考が求められる。自由試行と一斉指導のバランスの取れた学習環境をデザインすることが今後必要となっていくだろう。

科学的な見方・考え方を働かせて、問題解決を自らつくり出していく学習環境 —第5学年「振り子の性質」について探究し続ける子—

蒲生 友作

1. 課題意識

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編にある目標では、「自然の事物・現象についての問題を科学的に解決していくこと」が示されている。自然の事物・現象を常に意識しながら学ぶ姿勢が大切であり、「自然にはじまり、自然に還る」ことを柱に子供が探究していくことができる学習環境の在り方について提案する。

門倉(2020)「理科における問題解決学習と探究学習」では、小学校理科において日常に見られる自然事象に接することで、疑問が生まれて問題を見いだしていくことから問題を解決していく。また、中学校、高等学校理科の学習においては、内容が高度になればなるほど、事象の中から問題を見いだすことが難しくなる。そこで、学習者に事象から得られる課題を提示し解決していく学習方法をとることも必要となる。これは、課題解決学習ともいえるだろう。その場合でも、教師が提示した課題が、学習者の課題になることで、学習者中心の学習となると考えられる。

つまり、学習問題でも学習課題でも、学習者の問題、課題となることが学習者中心の学習となっていくわけである。学習者中心の学習となるべく、小学校理科の学習において単元の導入である「自然事象との出会い」が大切となってくる。ジョン・デューイ(1968)は「問題設定」の場面において、不確定な状況が問題状況と受け取られ問題状況として決定されることであり、このことは混とんとした状況から問題が明確になることを示している。

小学校理科において、不確定な状況とは生活経験や学習経験によって身に付いた知識などが、「自然事象との出会い」で自分が知っている知識では説明できない、または説明しにくい状況が「不確定な状況」であると考え。その「不確定な状況」、混沌とした状況から疑問が生まれたり、説明しようと仮説を立てたりする中から、問題が明確になっていくと考える。

本実践「振り子の性質」において、「自然事象との出会い」では音楽を流して、その音楽に振り子のテンポが合わない現象を見るようにする。すると子供は「振り子の振れている周期（振り子の1往復する時間）を、音楽と合うようにするにはどうしたらよいのか。」「振り子を見るとおもりが付いているからおもりの重さは変えられそう、振り子の長さや振れ幅についても変えられそう。」「その3つの条件の中に振り子の振れている周期を変えられるものがあるのか。」など、疑問や仮説が生まれてくる。その疑問や仮説から問題を見だし、問題解決をはじめていくことで学習者の問題となり、子供が自らの意思で問題を解決していく姿となっていくと考えた。

また、子供が自らの意思で問題を解決していくときに、予想や解決の方法が異なる場合が出てくる。本実践「振り子の性質」では、「おもりの重さ」、「振り子の長さ」、「振れ幅」のどの条件で振り子の1往復する時間が変わるのか予想は異なってくると考えられる。このときに、自身にどのように解決をしていくか委ねることが大切となると考える。自分の意思を尊重して個別に解決していく姿や同じ考えをもつ子供同士で協働して問題を解決していく姿、または考えは違っても、どちらの予想が正しいか一緒に実験をして確かめる姿など、多様な問題解決の学びを大事にしていくが必要である。

2. 研究テーマとの関連

(1) 理科の本質に迫る単元づくり

① 教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編で、見方・考え方を自在に働かせることで、「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、問題を見いだして解決策を考えたりすることに向かう深い学び」となり、資質・能力が育成されていくだろうと述べている。

理科の見方として、エネルギー領域では、量的・関係的な視点で捉えたとある。「振り子の性質」においては、振り子の1往復する時間について、「振り子の長さ」や「おもりの重さ」などの量的な視点で捉えることが考えられる。また、振り子の1往復する時間と「振り子の長さ」を関係的な視点で捉えることも考えられる。

子供が単元のはじめに問題意識をもって、捉えている視点を大切に、検証計画の立案、実験、考察を経ていき、問題と対峙しながら学習を進めて問題を解決していくことで、資質・能力が育っていくようにしていく。

② 教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編において理科における考え方として、「比較する」「関係付ける」「条件を制御する」「多面的に考える」が挙げられている。これらの問題解決の方法を用いて考えることを働かせて、資質・能力を育成させていくことが大切となってくる。また、これらの考え方を学年ごとに育成していく問題解決の力と合わせて働かせていくことも大事である。第5学年で主に育成する問題解決の力として、「予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力」となるので、「条件を制御する」考え方を働かせていくことが大切となる。

本単元では、振り子の1往復する時間は、どのような条件下で変化するのか、実験で確かめていくため、「おもりの重さ」の条件を変えた場合は、「振り子の長さ」や「振れ幅」などは変えていけない条件であると、条件を制御して実験計画を立てていくことになる。

本実践では、自分の予想や仮説を基に、解決の方法を発想するだけではなく、違う条件下においても、どのように実験を行ったらよいのかについて、グループで考えて実験を行い、「解決の方法を発想する力」について、育成していくようにしていく。

教科の本質Ⅰ、Ⅱを通して、問題解決を行っていく過程で主として働かせる見方・考え方以外の新たな見方や考え方が複合的に働いていくことで、科学的な問題解決を自らつくり出していけるのではないかと考える。このときに科学的な見方・考え方というものが働いていっているのではないかと考えた。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 自らの意思で問題解決に取り組む

理科における自己調整学習の在り方について、高井・長沼(2013)は「子供が自らの意思のもとで自然事象へ働きかけ、科学概念を構築しつつ、構築した概念を利用可能な形で習得することであると考えられる。」と述べている。学習を行う際に自然の事物・現象について、「振り子の1往復する時間」を変えるためには、どうしたらよいのかという問題を見いだしていくことで、自らの意思で問題解決への一歩を踏み出すようにしていく。また、結論を導き出すところまで自己の学びを振り返り、試行錯誤しながら何度も実験を繰り返せる環境を設けることにより、本校理科部では、問題解決の検証計画の立案、観察、実験、考察までの活動を「探究」と称し、自身の学びを調整、改善できるようにした。自らの意思で、納得いく解決を目指していくようにする。

② 「自分ごとの学び」の可視化

村山(2013)は自分事の問題解決とは、論理的思考、批判的思考、実践的思考が三位一体となり、多次元の問題解決を意味することであると述べている。

振り子の性質を学ぶ中で、条件を変えながら実験を行い、データを整理して、その規則性について考えたり、複数の条件の実験データについて批判的に考えたりしていくようにする。また、自分の予想や仮説にとらわれずに他者と協働的に学んでいくことで電流がつくる磁力について、結論を導き出していけるようにしていく。

また、(1)において、「自然にはじまり、自然に還る」ことが、理科の学習で大事なことであらうと述べた。本単元では、自然の事物・現象として電磁石に出会うことから学びがはじまる。観察・実験を通して電流がつくる磁力について、日常生活において様々なところで活用されているという学びを行うことが、「自然にはじまり、自然に還る」ことにつながっていくであらうと考える。

3. 実践の実際

(1)学習指導計画（全7時間）

第1次：振り子を音楽に合わせて動かしたときに気付いたことから、問題を見いだす。

…1時間

振り子の1往復する時間の測り方について考える。…1時間

第2次：振り子の1往復する時間について、「おもりの重さ」「振り子の長さ」「振れ幅」などの

条件を変えてグループごとに実験を行う。…3時間（本時4／7時間）（写真1）

振り子の1往復する時間についてまとめる…1時間

第3次：学んだことを生かして振り子の1往復する時間を変えて、様々な音楽に合わせる。…1時間



写真1

(2)分析

①自然事象との出会い

「ふりこ」の現象と出合わせるために、振り子を子供たちに見せて、どのように動くのか振って見せた。知っている子供もいれば、初めて見る子供もいた。振り子が左右に繰り返し振れる動きから、「催眠術みたいだ。」という子供もいた。そのあと、教師が音楽をかけて振り子を振るとタイミングがずれる様子に、「タイミングが合っていない。」「テンポが合っていない。」「合わせるには長さを変えないと」などの意見が出ていた。

「振り子」のテンポを合わせるために、どうしたらよいかという教師の問いに、「振り子の長さを変える」「重りの重さを変える」「振れている幅を大きくする。小さくする。」などの意見が出てきた。振り子のテンポについて、教師から「振り子の1往復する時間」という言葉の説明をして、問題を見いだすようにした。子供が「振り子の1往復する時間は振り子の長さで変わるのか。」「振り子の1往復する時間はおもりの重さによって変わるのだろうか。」、など量的・関係的な見方を働かせて問題を見いだしていたので、学級としてまとめて「振り子の1往復する時間を変えるには、どうしたらよいだろうか」という問題とした。

②予想、仮説の設定から検証計画の立案

ほとんどの子供が「振り子の長さ」によって、振り子の1往復する時間が変わると予想をしていた。そこで予想をもとにグループをつくるのではなく、振り子の長さの他に「おもりの重さ」「振れ幅」をグループごとに実験するようにした。まず、個人で条件を制御した考えを働かせて「振り子の長さ」を変えた場合は「おもりの重さ」「振れ幅」は条件を変えないように検証計画を立てた。

「振り子の長さ」「おもりの重さ」「振れ幅」について、上限は決めたがグループごとに長さや重さを設定するようにした。数値の条件を変えることで様々なデータから振り子の1往復する時間について考えられるようにした。

③条件を設定して実験

「振り子の長さ60cm」、「おもりの重さ20g」、「振れ幅20度」を条件として学級で統一して、10往復の時間を測って実験することや3回測定することなどを話し合い、実験を行った。10往復の時間を測り、1往復の時間を平均から出すことで誤差が少なくなることなどを全員で確認した。このときにグループごとに時間を測る役割や振り子を振れる役割などを交代で行うようにした。

実験を行う中で、振り子の10往復を全員で数えたり、振り子が机などにぶつからないようにしたりするなどグループごとに注意しあいながら正確に実験をしようとする態度が見られた。

④グループごとの実験

グループごとに「振り子の長さ」について基本実験の60cmから、80cm、100cm、40cmなど様々な長さに変えて実験を行う様子が見られた。また、「おもりの重さ」や「振れ幅」についてもグループごとに数値を設定して実験を行っていた。

実験が終わるとタブレットに実験データを入力して、教師が数値を整理してグラフに表すようにしていたが、入力方法がグループごとに違ってしまい、データをコピーするのに時間がかかってしまった。

⑤考察から結論

後日、データを整理したものをグラフで見ることによって、「振り子の長さ」を変えることで振り子の1往復する時間が変わることについて考察することができた。グラフを見ると振り子の長さが短くなるごとに、振り子の1往復する時間も短くなることが分かったので、全てのグループで実際に振り子の長さを短くして、実験を行うことにした。そのことによって、振り子の1往復する時間の変化について、より実感を伴うことができた。

⑥活用場面

最後に自分の好きな曲に合わせて、振り子の長さを変えて実験を行うことをした。導入時の振り子の1往復する時間を変えて、曲のテンポに合わせるという自然事象に還る活動を行うことができた。どの子供も振り子の長さを変えて、曲に合わせることに集中している様子が見られた。

4. まとめ

(1) 理科の本質に迫る単元づくり

自然事象との出会いから、振り子の振れ方を見ていく中で見方・考え方が働いている様子が見られた。まず、振り子の1往復する時間について、どの条件を変えればよいのかという「関係的な見方」が働いていた。検証計画を立てるときには、振り子の長さを短くすると1往復する時間も短くなるだろうなどと「量的な見方」も働く様子が見られた。この時には条件を制御する考え方も働いていた。

実験結果をまとめるときにデータを整理することに時間がかかってしまい、思考が止まってしまう場面が見られたため、実験データをどのように共有して、実験しながら問題と正対して思考させて考察につなげていくためには課題が残った。普段からデータをどのように整理していくのか個人や学級で積み上げていく必要があると感じた。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

音楽のテンポにあっていない振り子と出合わせることによって、振り子の1往復する時間を変える原因を探り、自分の好きな曲に合わせてるようにしたいという思いを導入時にもつことができたことは、その後の活動を主体的にするためによかったと考える。自らの意思で問題解決に取り組む際に、導入時における自然事象との出会いは大切であると考え。事象から問題意識をもって取り組めるように工夫していくことを続けていく。

自分事の学びの可視化について、予想を立てて解決の方法を発想する場面などで、個々に振り子の1往復時間を変える条件についてノートへの記述や発表、グループで実験計画を話し合う場面から見られることができた。特に解決の方法について、グループごとに話し合う場面において、協働的に学ぶときにも同じ考えや志をもって学習に取り組むことが自分事の学びの可視化につながっていくと感じることができた。

(1)のまとめでも述べたが実験データを共有する際に時間がかかってしまったことは、問題解決における思考を止めてしまう結果となってしまった。常に子供が思考させながら自分事の学びとしていくためには、導入時に事象と出会う場面から、授業のゴールが見えていて見通しをもって取り組むことができるようにするのが大切である。そのための学習環境を整えていく必要があると感じた。

5. 引用・参考文献

- 門倉(2020)『理科における問題解決学習と探究学習』 教師教育リサーチセンター年報 第10集 57-65
ジョン・デューイ(1968)『魚津郁夫訳『論理学—探究の理論』世界の名著48』 中央公論社 p494
小学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編 東洋館出版社 13-14
村山哲哉(2013)『問題解決8つのステップ』 東洋館出版社 23-28

生活・総合的な学習の時間

思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、
自分自身への気づきを深める子



生活科

思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、自分自身への気づきを深める子

渡辺 将史

生活科では、対象を自分との関わりで捉え、思いや願いを実現していくという学習過程を大切にしてきた。対象に自分事として向き合い、そこから得た気づきや学びを自分の生活と結び付けて考えることが重要である。そこで、児童一人一人が生活科における「学びを創る」姿を目指し、身近な生活に関わる見方・考え方を生かして、対象、そして自分自身への気づきを深める子を目指す。そのために、自分自身への気づきを深めるプロセスの中で、仲間との学び合いができる学習環境をデザインし、気づきの質を高めていく。

Ⅰ. 生活科・総合的な学習の研究テーマ

(1)生活科の問題

Society4.0（情報社会）から新たな社会である Society5.0 への移行が、急速な勢いで進んでいく昨今の世の中である。次に訪れる Society5.0 では、身の回りに存在するセンサーやログから得られる膨大なデータ（ビックデータ）が AI によって解析され、これまで人間の手で行ってきた活動が自動化されるなどの革新的な社会の変化が起こると予測されている。このような社会の中で、生き抜く力を身に付けるためには、知識の蓄積よりも知識の活用が問われる。これからの社会において田村（2018）では、「様々な問題に自ら立ち向かい、その解決に向けて異なる多様な他者と協働して、力を合わせながら、それぞれの状況に応じて最適な解決方法を探り出していく力をもった人材こそ求められている。」と述べている。そのためには、画一的な一斉指導で子供が知識を教授されるような学習ではなく、状況や子供の生活に寄り添った学習を展開することで子供が主体的に取り組み、その過程で知識を獲得したり、資質・能力を培ったりすることが求められる。

生活科では、教科創設以来、習慣や技能の育成はそれらを単独で取り上げて指導するのではなく、「児童が主体的に取り組んでいる、社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の過程において、必要に応じ、適切に機会をとらえて指導する」ことを大切にしてきた。これは、まさに子供の生活や学習の文脈に寄り添った学習であることを示している。このような学習のプロセスを通して、生活科では「自分との関わりにおいて対象を捉え」「自分の思いや願いの実現」を図るという見方・考え方を身に付けることが求められている。ただ、学習活動が体験だけ終わり、気づきの質を十分に高めることができていないという実情があることも事実である。体験で学習を終わらせるのではなく、気づきの質を高めていくことが求められている。

(2)テーマ設定の理由

全体の研究テーマ「学びを創るー本質を味わう学びのプロセスに着目してー」をうけ、生活科部のテーマを「思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、自分自身への気づきを深める子」とした。

① 「思いや願いをもつ」とは

生活科の学習では、児童の「ミニトマトを育てたい。」「町にはどんなお店があるのだろう。」「もっとゴム鉄砲を遠くまで飛ばしたい。」など、子供が思いや願いをもって主体的に活動をする中で、いろいろなことに気付いたり、失敗したり、悩んだり、できないことができるようになったりする。生活科において子供思いや願いをもつことは学びのプロセスを主体的につくっていくための第一歩である。

②「仲間との関わりを通して」とは

生活科における学びを深めていく上で仲間との関わりは重要な意味をもつ。生活科では活動や体験を行ったのちに、その体験や活動の中での気づきを表現し、伝え合うことで気づきの質を高めていく。伝え合い交流する中で、一人一人の発見が共有され、そのことを契機として新たな気づきが生まれたり、様々な関係が明らかになったりする。このような他者との協働や伝え合い交流する活動は、集団としての学習を質的に高めるだけでなく、一人一人の子供の学びを質的に高めることにもつながっていく。

③自分自身への気づきを深める子とは

生活科における「気づき」は、ひと・もの・ことなどへの「対象への気づき」と、成長した「自分自身への気づき」に分けることができる。「自分自身への気づき」は、学校においてみんなと生活する中で集団における自分の存在に気付いたり、自分のよさや得意なこと、好きな事や興味・関心をもっていることに気付いたり、自分の心身やできるようになったことなど自分の成長に気付くことである。「対象への気づき」が自分の成長を支えてくれている友達や先生、身近な人々の存在に気付くことにつながっていき、自ら成長への願いをもって意欲的に生活することができるようになっていくことが、「自立し生活を豊かにしていくこと」という生活科の究極の目標へとつながっていく。本校生活科部でもこの究極的な姿を目指し、自分の成長につながる「自分自身への気づき」が生まれるように気づきの質を高めていきたい。

2. 全体研究テーマとの関連

(1)生活科の本質の吟味

文部科学省（2017）では、生活科における究極的な児童の姿は「自立し生活を豊かにしていくこと」であり、生活科における自立は、①学習上の自立②生活上の自立③精神的な自立の3つの柱によって支えられている。また、生活を豊かにしていくとは、「生活科の学びを実生活に生かし、よりよい生活を創造していくこと。（中略）豊かとは、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。」と定義付けられている。生活科では、この究極的な児童の姿を目指し、生活科の見方・考え方を生かし、具体的な活動や体験を行っていく。生活科の見方・考え方、学習過程のイメージについて、2016年8月に「教育課程部会」の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」において、以下の図が出されている。以下、教科の本質Ⅰ、Ⅱについて図を参考にしながら説明していくこととする。



①教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

生活科における教科の本質Ⅰは生活科の見方である。生活科の見方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活を捉える視点であり、身近な生活における人々、社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのかという視点である。」（下線は筆者）と述べている。生活科の見方について田村（2024）は、『身近な生活』において出会う具体的な対象は、身近な人々、社会及び自然であり、それらの対象を自分との関わりで捉えていく。この『自分との関わりにおいて対象を捉えること』が生活科における『見方』である。』と主張している。「身近な生活を捉える視点」について、視点が広く漠然としていることが否めない。そこで、生活科部では「身近な生活を捉える視点」の具体として見る、聞く、嗅ぐ、触れる、食べる、感じるという視点を提案する。このような視点を通して対象と関わることで生活科としての学びの質を高めていき、生活科の本質である自立へ向かう生活科学習につながると考える。また、学習する対象によって上記の見方に加わってくる見方もあるため、各単元に置いて生かす見方について検討していく。

② 教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

生活科における教科の本質Ⅱは生活科の考え方である。生活科の考え方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活に関わる考え方は、自分の生活において思いや願いを実現していくという学習過程にあり、自分自身や自分の生活について考えていくことである。」と述べている。生活科における資質・能力を育む学習過程について田村（2024）は、「やってみたい、してみたいと自分の思いや願いをもち、そのための具体的な活動や体験を行い、直接対象と関わる中で感じたり考えたりしたことを表現したり、行ったりしていくプロセスと考えることができる。このプロセスの中で、体験活動と表現活動とが繰り返されることで子供の学びの質を高めていくことが重要である。」と主張している。つまり、思いや願いを実現するために、体験と表現を繰り返すというプロセスに生活科ならではの認識・表現の方法があると言える。また、そのプロセスの中では、見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫することが思いや願いの実現につながり、自分自身や自分の生活についての気づきの質を高めていくと考える。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのデザイン

一人一人の子供が生活科の本質を味わうことができるようにするためには、単元全体の学びを教師が意図的にデザインする必要がある。生活科部では、以下の3つの観点から学びのデザインについて考えた。

①思いや願いをもてる切実な課題設定

②多様な学び方を保証する学習環境デザイン

③自己の学びを調整するリフレクション

テーマ設定でも述べた通り、生活科の学習では児童一人一人が思いや願いをもって主体的に学習に取り組める学習環境をデザインすることが必要である。また、生活科においても「個別最適な学び」は重要である。特に生活科は教科創設当初から一斉授業の画一的な形式ではなく、個々の思いや願いの実現を通して自立を目指すという、個別最適な学び方が重要視されてきた。そこで、「学習の個性化」の観点から子供一人一人に合わせた学び方を保証する学習環境をデザインしていくことが求められる。そして、生活科において、リフレクションという言葉は学習指導要領等には登場しないものの、振り返りの重要性や課題については以前より指摘されている。2008年1月の中央教育審議会の答申では、「表現によって活動や体験を振り返り考えるといった、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていない。」との指摘がなされている。この答申の内容は現行の学習指導要領にも反映されており、「生活科においては、児童が対象に直接働きかける具体的な活動や体験を通して、対象から様々な情報を取り出し、表現したいという意欲が生まれるようにすることが大切である。したがって、具体的な活動や体験の充実を促すとともに、言葉などによる振り返りや伝えたい場を適切に設定することも大切である。」と示されている。

田村（2015）は、リフレクションについて「異なる他者との対話を通して、豊かに知を創造したり、異なる視点から検討したことを、文字言語として確かな定着につなげていくもの」と定義している。（下線筆者）文部科学省（2017）

では、「1 単位時間内の振り返りの時間を充実させたり、振り返りの時間を終末に固定することなく行ったりするなど工夫が必要である。」とあり、生活科の振り返りが単に終末に行われる反省的行為に限定されるべきではないことが明示されている。

3. 研究の重点

(1)単元の導入の工夫

各単元の導入では学習課題の提示の仕方の工夫、また、体験を伴う活動を取り入れることで、児童が切実感をもち、主体的に学習課題と向き合えるようにしていく。学習課題について児童が「お店に行ってみたい。」「調べてみたい。」「育ててみたい。」と切実感をもって取り組めるものであることが重要である。しかし、ただ学習課題を提示しただけでは、子供たちが切実感をもてるわけでないことは自明であるため、児童が身を乗り出して活動に参加したくなる導入の仕方を検討する。

(2)「一人学び」と「学び合い」を往還する学習環境デザイン

ICT 機器を活用し、必要な情報について仲間と共有しながら学習を進めたり、学んだことを表現する際には、紙媒体の学習カードだけでなく、ICT 機器で写真を用いながら伝えたりするなど、子供一人一人に合った学び方を保証していく。また、自分一人で対象と向き合い、活動を進めていく場面と、仲間と協働し活動を進めていく場面を選択できる環境を整えることで、「一人学び」と「学び合い」の中で気付きの質を高めていけるようにする。

(3)教師の問いかけと気付きの質を高めるリフレクション

授業の中でおもちゃづくりがうまくいっている児童のおもちゃを取り上げ、どうして成功しているのかを問い直すなど、絶えず自分の取り組みや活動を問い直す継続的かつ即時性のあるリフレクションが気付きの質を高めていく。こういった気付きの質の高まりを文字言語として記述していくことで、無自覚な気付きから自覚的な気付きへと高まっていく姿を目指す。

4. 成果と課題

(1)研究の成果

学習指導要領には生活科の見方・考え方を「身近な生活に関わる見方・考え方」と記述されており、本研究では生活科の見方・考え方について、より具体的な視点として提案した。見方・考え方という切り口から生活科の本質について吟味したことで、生活科の他教科との性質の違いが明確に見えてきた。また、学習指導要領では、「『見方・考え方を生かし』とは、生活科の学習過程において、児童自身が既に有している見方・考え方を発揮するということであり、また、その学習過程において、見方・考え方が確かになり、一層活用されることを示している。」とあるように、児童の学びを教師が丁寧に見取り、その中で児童がどのような見方・考え方を発揮しているかを明らかにすることが必要である。

(2)今後の課題

生活科は、国語、算数、理科、社会のような系統主義的な教科と性質が異なり、児童の体験や経験から知識を構築していくボトムアップ型の学問である。そのため、見方・考え方を定義すること自体が難しい。今回、生活科部として提案した見方、考え方が生活科の本質Ⅰ、Ⅱとして妥当かということについては、他教科と生活科、総合的な学習の教科の性質の違いも踏まえ、見方・考え方という枠組みではない部分から生活科の本質について吟味していく。

【引用参考文献】

田村学（2015）「生活科・総合的な学習の時間と学力」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第 22 号. P11

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」. p192

文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説生活科編」. P10、11

田村学（2018）「深い学び」東洋館出版社. P13

子供が生活科の本質を味わう単元づくり

ー第2学年「小金井のまちぼうけん」の実践を通してー

渡辺 将史

1. 課題意識

「授業の時間が、子供たちにとって教師へのお付き合いの時間になっていないだろうか。」

これは日々子供と授業を行っている私自身への反省である。子供たちは、「もっとこうしたい。」「先生、これが気になるんですけど・・・。」「〇〇くんはこう言っているけど、私は・・・と考えます。」など、もっとこうしたい、私はここが気になると時には声を上げて主張し、時には声なき声を発しているようにも思える。教師がある程度の正解を用意し、そこから発問をしたり、課題を指示したりする。子供たちは指示や発問に対してしっかりと取り組んでいるが、どこか教師の意図を推し測りながら授業を受けているように見える。そのような授業が日々の中で少なからずあるというのが実感である。本来、授業というのは子供のために存在するものである。特に低学年ということを考えると、子供がいてもたってもいられなくなり、前のめりになり、力を発揮するような授業実践を行うことができないだろうかと思う。このような授業の実現が私の実践への課題意識である。

生活科においては、主体的な認識である「気付き」の質を高めていくことが求められているにも関わらず、教師の意図が強く反映された環境構成で子供の主体性が十分に発揮されぬまま単元が進んでしまうことも多い。また、教師の単元計画や指導案が、学習の手順のようになってしまい、気付きの質を高めるための手段であるべき計画・構想がそれをトレースすることが目的化してしまう授業も散見される。生活科では、子供たちがのめりこんで様々な気付きを得て、そこから思考を働かせ、具体的な活動を通してつかんだ手がかりをもとに、確かな学びにつなげることが大切である。

そこで本実践では、子供たちが主体的な活動を重ね、自らの思いや願いを基に活動を計画、実行していくこと、そして、その思いや願いの実現に向けた過程で仲間との関わりをもちながら、子供の手ごたえのある学びを実現することを目指して行った。本単元では生活科の内容(3)生活と地域を取り扱う。内容(3)は、地域の様々な場所を見付けたり、実際にインタビューをして調べたり、利用したりする活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々と自分の生活との関わりを捉え、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることに気付き、それらに親しみや愛着をもつことをねらいとする学習である。いわゆる「まちたんけん」の単元の学習であるが、子供たちが興味をもった場所に行くという活動を行うだけでは、生活科の本質的な学びへととはつながらず、その中での気付きを表現する場や時間などの学習環境を整えることが、気付きの質を高めていくことにつながる。また、本校における「まちたんけん」の単元の課題として挙げられるのは、学校のまわりの地域が、子供たちにとって居住している身近な地域ではないということである。このような子供たちが「小金井のまち」に興味・関心を持ち、それぞれが思いや願いをもてるようにし、生活科の本質を味わうことができる単元をつくっていく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 生活科の本質に迫る単元づくり

①教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

生活科における教科の本質Ⅰは生活科の見方である。生活科の見方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活を捉える視点であり、身近な生活における人々、社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのかという視点である。」（下線は筆者）と述べている。生活科部では「身近な生活を捉える視点」の具体として見る、聞く、嗅ぐ、触れる、食べる、感じるという五感で感じたものと、心で感じたことという情意的な側面を取り上げている。生活科における「気付き」について文部科学省（2017）では、「生活科という気付きとは、対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけでなく、情意的な側面も含まれる。」（下線は筆者）とあるように、情意的な側面も生活科の気付きでは重要な要素になってくる。一方で、見方については、単元

によって学習対象が変化するため、上記の生活科を貫く見方と併せて、本単元「小金井のまちぼうけん」における見方について定義する必要がある。今回の学習対象は、身近な生活の中でも「小金井のまち」という社会であり、①人②建物・場所③物という3つを、まちを見る視点として付け加える。まちには、様々なお店などの建物がある、さらにそこには商品などの物が存在する。そして、そのお店の店員さんやお客さんなどの人が存在する。本実践では、その中でも特に①人に重点を置いて、地域で働いている方の思いや願いに迫れるようにしていく。

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

生活科における教科の本質Ⅱは生活科の考え方である。生活科の考え方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活に関わる考え方は、自分の生活において思いや願いを実現していくという学習過程にあり、自分自身や自分の生活について考えていくことである。」と述べている。思いや願いを叶えていく思いや願いを実現するために、体験と表現を繰り返すというプロセスに生活科ならではの認識・表現の方法があると言える。また、そのプロセスの中では、見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫することが思いや願いの実現につながり、自分自身や自分の生活についての気付きの質を高めていくと考える。子供たちは小金井のまちについて調べていくうちに、自分にとって興味関心があることを見付ける。これは個別の気付きであり、気付きの質で言えばまだ浅いものである。ここに一人一人が見つけたものに対して「問い」をもち、調べを進めることで個別の知識を友達と比べたり、関連付けたりして、気付きの質を高めていく。

（2）一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

本単元での学習の中心的な問題は、「自分自身がたてた問い」である。この問題は、生活科の本質Ⅰである見る、聞く、嗅ぐ、触れる、食べる、感じるという生活科を貫く視点と、本単元に張り付いた見方である人、建物・場所、物という視点をから地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々と自分の生活との関わりについて着目し、生まれたものである。この問いを解決するために、生活科の本質Ⅱである見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫するという問題解決の過程をたどっていく。

① 思いや願いをもてる切実な課題設定

生活科の学習では児童一人一人が思いや願いをもって主体的に学習に取り組める学習環境をデザインすることが必要である。一方で、本学級の児童は「小金井のまち」に居住していない子も多く、生活圏ではない子も多くいる。こういった環境の中でどのように子供たちに興味関心を抱かせるかが重要になる。本単元では、児童が実際にお店に行ってみたい、と思えるように「大学ぼうけん」からの接続を試みた。前単元で児童は「大学ぼうけん」を行った。単元名では一般的に「たんけん」という言葉を使用することが多いが、今回は子供たちの思いや願いを拾い「ぼうけん」という言葉をあえて使用した。辞書的な意味では「たんけん」は、「未知の地域に踏み込んで調べること。」とあり、一方で「ぼうけん」には、「日常とかけ離れた状況の中でなんらかの目的のために危険に満ちた体験の中に身を置くこと。」という意味があるため、一般的には「たんけん」という言葉が使われる、しかし、生活科の学習では言葉に執着するのではなく、子供たちが学習対象にワクワク感をもって臨めるということに重要な意味がある。子供たちと「ぼうけん」という言葉についてその意味を確認する中で、自分のまだ分からないことについて調べていくという意味があることを確認した。大学ぼうけんの中では、グラウンド、美術棟、図書館、ノートカフェ、講義棟、サークル棟などの中から自分で場所を選択して子供たちの行きたい、調べたいという思いを大切にしながら学習を進めてきた。合計2回のぼうけんを行ったが、1回目のぼうけんでは大学にはこんなものがあつたなど、気付きの質が浅く、個別的な気付きに留まっていた。そこで、第1回ぼうけんの気付きを共有する中で生まれた問いを解決するために、第2回の大学ぼうけんに行く計画を立てた。第2回の大学ぼうけんでは、意図的に人と触れる機会を設定した。例えば notecafe では、店長のOさんや店員のHさんにインタビューをし、「おすすめのパンは何ですか。」と質問をした。しかし、その答えは店長のOさんと店員のHさんでは違った。第2回大学ぼうけんの気付きを共有する時間では、なぜ同じお店なのにおすすめが違うのかについて話し合った。子どもたちからは「店長のOさんは塩パンが好きなん

じゃない?」、「同じお店でも店員さんによって考えていることが違うのかもしれない。」などの意見があがった。そこで「では、どうすればおすすめのパンが違った理由について知ることができますか。」と投げかけると「実際に店長のOさんと、Hさんに聞いてみる。」と子供達から声があがった。「小金井のまちぼうけん」ではお店の店員さんに聞かないと分からないことや、店員さんの思いや願いに触れる問いを設けて調べていくという意識が高まった。「小金井のまちぼうけん」の中では、地域で働いている人の思いに着目し、それぞれが個々の問いをもって調べを進めた。

② 多様な学び方を保障する学習環境デザイン

「一人学び」と「学び合い」の中で気付きの質を高めていけるような学習環境をデザインした。本単元では、自分が行く場所について調べる際にまずは個人で調べを進めていく、個人で知った情報を基に共有する時間を確保することで「学び合い」がより良いものとなっていくからである。また、ぼうけんでの気付きを一人一人がカードにまとめる時間と、それを全体で共有する時間を設けることで、一人一人の個別の気付きから関連付いた学びへと気付きの質を高めていく。

3. 実践の実際

《実践報告》

●第2学年 「小金井のまちぼうけん」

●単元の目標

地域の様々な場所を見付けたり、実際にインタビューをして調べたり、利用したりする活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々と自分の生活との関わりを捉え、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、適切に接することができるようにする。

●単元計画（全18時間）

第1次 小金井のまちはどんなところなんだろう。……………6時間

第2次 もっと知りたい小金井のまち……………5時間

第3次 もっともっと知りたい小金井のまち……………5時間

第4次 わたしにとっての小金井のまち……………2時間

●分析

《第1次》 小金井のまちはどんなところなんだろう。

単元の導入では、小金井のまちはどんなものがあるかについて、屋上から撮影した映像と地図をもとに学習した。そして、第1回小金井のまちぼうけんでは、小金井のまちを全員で「お散歩」し、どんなものがあるかを実際に見てみることにした。お散歩の中では、映像や地図で確認した建物などを自分で見て、そして、歩いて確かめ、見学可能な場所について確認した。「お散歩」の中で気になった場所を「ぼうけんカード」にまとめ、第2回小金井のまちぼうけんでは自分が調べたい場所を決定した。

《第2次》 もっと知りたい小金井のまち

第1回小金井のまちぼうけんでは自分が気になった場所について、インターネットや写真資料をもとに調べる活動を行った。この時点では、気になる場所について知っている情報が限定的であるため、インターネットや写真から知ることのできる情報を集めた。集めた情報を同じ場所に興味をもった仲間と共有し、実際に第2回小金井のまちぼうけんでは追求したい問いをたてた。実際にまちに出て、個々の問いの解決に向けて活動した。第2回小金井のまちぼうけんでは自身の問いについて調べ、分かったことを全体で共有し、さらに追求したい問いについて話し合った。例えば、「パン屋さんのカレーパンが金賞をとったことが分かったが、なぜ、カレーパンが金賞を取れたんだろう。」と、分かった事実を基にして、さらにお店の方の努力や工夫、思いや願いに迫るような問いを立てることができた。

《第3次》 もっともっと知りたい小金井のまち

第3回のぼうけんでは、第2回と同じ場所に行く子と、共有する中で、別の場所について新たな問いが生まれ、行き先を変更する子がいた。第2回のぼうけんでの気付きを全体で共有したことで、行き先を変更した子も、

《第4次》 わたしにとっての小金井のまち

これまでの児童それぞれのぼうけんでの学びをまとめ、伝え合った。最後に改めて自分にとっての小金井のまちについて問うと、第1次からの変容が見られた。これは、単元の目標でもある地域への愛着が醸成された姿の現れである。

●生活科の本質を味わう姿—お店の方の思いや願いに迫る姿—

A児はフレッシュネスバーガーに関心をもち、2回とも同じ場所をぼうけんした。

図1は第2回、図2は第3回のA児のぼうけんカードである。第1回では、おすすめの商品についての問いを、店長さんに聞いている。また「店長さんのおかげで、いろんなことがまなべた。」と、地域の方の優しさに気付いている。図2の第3回のぼうけんでは、ハンバーガーについて「まほうみたい」と表現しており、実際にインタビューをしたり、食べてみたりする活動の中で、自分なりの表現で対象への愛着や気付きを表している。最後に図3は、ぼうけんを終えてA児がかいたまとめ新聞である。店長さんの思いや願いに迫り、お客さんのことを考えて、お店を経営していることに気付いている。また、「これからもお仕事をがんばってください。」と、店長さん、お店への愛着が湧いている姿をみとることができた。



図1



図2

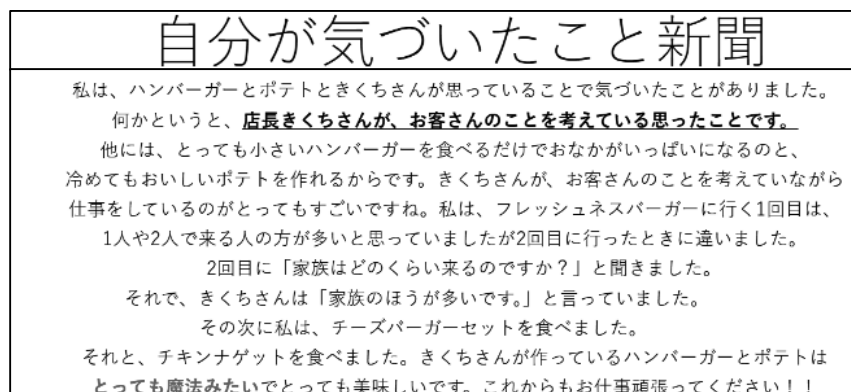


図3

4. まとめ

本実践を通して、以下の2点について今後の授業実践に向けての成果と課題を得ることができた。

(1) 生活科の本質について

生活科の本質として、身近な生活に関する見方・考え方を具体化して実践を行った。具体的な視点を児童と共有し学習を展開したことで、学級全体でまちをみる共通の基盤ができた。これにより、全体で気付きを伝え合う場面で、別の場所に行った子同士でも、「問い」や視点を共通言語して違和感なく交流することができた。いわば、生活科の見方・考え方が学級の学びの拠り所になったといえる。一方で、個々の思いや願いに沿った活動を展開することが重要視される生活科の中で、視点を具体的に提示しすぎること、児童の自由な発想や着眼点を排除してしまったことも否定できない。生活科の究極的な目標である「自立し生活を豊かにする」ことを目指し、見方・考え方を整理し、次年度の研究につなげていく。

(2) 子供一人一人が「問い」をもって追求することについて

子供たち一人一人が「問い」をもって、調べることを本単元の軸として学習を進めた。「問い」をもって調べを進めたことで、1回1回のまちぼうけんの中での気付きの質は高まったと考える。しかし、「問い」は既有的知識との差異の中で醸成されていくものであり、今回の活動の中では単なる質問のレベルに留まっていた児童も散見された。

問いが生まれる要件について整理し、問いが生まれるような手立てをうつことが重要になる。

引用参考文献

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説生活科編」

音 楽

新たな音楽の価値を創る子

—音や音楽と自己、他者との関わりを往還しながら学ぶプロセスを通して—



音楽科

新たな音楽の価値を創る子

—音や音楽と自己、他者との関わりを往還しながら学ぶプロセスを通して—

悴山 恵

指導要領の「見方・考え方」に基づく授業の型が確立されつつある中で、そこから抜け落ちてしまうものはないだろうか。子供が音楽科で味わうべき教科の本質と、音楽科の本質的な学びとは何だろうか。「何を教えることができ評価することができるか」という観点による学習内容の設定から脱却し、子供の思いや問題意識を出発点とし、共に解決に向けて取り組んでいくような主体的に学んでいく子供の姿を目指したい。今年度は、音楽科の本質的な学びを吟味した上で、子供が自分の学びを価値づける過程での①音や音楽と自己、②音や音楽と他者、③音や音楽を通じた自己と他者との関わりを考えていく中で、音や音楽をモノとして捉えるだけでなく、背景にある人とのつながりや生活、文化などに目を向けられるようなコトとしての音楽の学びのプロセスを構想した。

1. 音楽科の研究テーマ

(1)問題意識

①音楽科の課題

科学技術の発達により子供たちを取り巻く音楽環境が変化している。音楽の授業ではAI作曲アプリの登場で、音楽を演奏したりつくったりする技能が乏しい子でも、アプリの項目から選択していくだけで自分の音楽をつくることができるようになった。このように技術の進歩によって音楽の技能面が補われていく一方で、AIがつくった音楽をどう感じたか、自分の思いやイメージするものに近づけるにはどうすればよいか、といった思考、判断して表現する力がより一層重要になっている。

近年の音楽科の授業実践は「学習指導要領」との関わりになかで、「音楽を形づくっている要素」に焦点化した「知覚と感受」を軸とする展開といった一定の「型」が確立されつつある。それらは「西洋音楽美学的な音楽の捉えである」と榎下らは述べ、そのような「型」があることによって、そこから抜け落ちてしまうものがある可能性を指摘する。(榎下2022)また、子供たちが何を選択してやるかという面からではなく「何を教えることができ評価することができるか」という観点から音楽活動を決定しているカリキュラムの問題も指摘されている。教師が計画した枠組みの中でのみ子供に活動させ評価するといった授業では、子供が自分で学習内容や方法を選択する余地がなく、子供の主体的な学びにつながらない。子供の問題意識から課題を設定したり、子供が自ら課題を見だし課題を解決する方法を考えるたり、自己の学びを意味付けて次の学習へとつなげていくことを通して、主体的に学んでいく子供の姿を目指したい。今改めて、味わうべき音楽科の本質は何なのか、どのようにして味わうのか(プロセス)、そしてどのように子供が学びを実感し次の学びへとつなげていくのか、を問い直す必要性を感じている。

②児童の実態

アンケート調査により、授業以外で子供たちが触れ親しんでいる音楽はより一層多様になっていることが分かっている。それは、インターネットやストリーミングサービスの普及による音楽の聴き方や、YouTubeやTikTokなどのソーシャルメディアの影響が表れていると考えられるが、音楽への関わり方はより個別化しており、子供同士で共有する機会はあまり設けられていないのが現状である。そして、それらの子供が授業以外で触れ親しんでいる音楽と授業で学ぶ音楽とが乖離しており、別々のものとして捉えている子供の姿が見受けられる。つまり、子供にとっての音楽が「学校の音楽」と「学校外の音楽」に分けられていて、それらをつなげたり結び付けたりする捉え方をしていないのである。それは、学校で学ぶ音楽が学校で閉じたものとなっており、学校外の子供たちの生活に意識が広がっていないことを意味している。

学習指導要領では「児童が音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力

を育成する」ことを音楽科の目標に掲げている。学校で学ぶ音楽が学校で閉じたものとなっていては、生活や社会の中の音や音楽に目を向け、子供が生涯に渡って音楽に親しみ続ける素地を養うことはできないと考える。学校の授業を通して子供の音楽の捉えである音楽観を揺さぶり、学校の外へと広げたり深めたりしながら更新できるような音楽経験が必要であり、そのような子供たちの意識も必要である。メディアの発達によって音楽にアクセスすることは容易になった。学校の音楽の授業でしかできないことは、それぞれの音楽的背景を持つ子供たちが、それらを持ち寄り、共有し、思いや意図を交流することを通して、ともに音楽することではしか経験できない音楽の価値を見いだしていくことなのではないだろうか。子供が音楽を通して自己、他者との関わりを往還する中で、新たな音楽世界を自ら切り拓いていく姿を目指したい。

(2) テーマ設定の理由

①テーマ：「新たな音楽の価値を創る子」とは

本校の全体研究テーマである「学びを創る」とは「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値付けること」である。そこで音楽科部では「新たな音楽の価値をつくる子」を研究テーマに設定した。子供が音楽の学びを価値付けるためには、音楽をどのように捉えるかという音楽観に基づく価値観が重要である。それは子供一人一人違っており、音楽経験を通して変化し得るものであると考える。これまでにない価値観を生み出すこともあれば、これまで持っていたものに肉付けしたり、改変したり、ときには以前のものに戻ったりすることもあり得る。したがって「新たな音楽の価値を創る子」とは、子供が音楽を通して生まれた価値観で自らの学びを価値付けることにより、自分にとっての音楽の価値が変化し、音楽観が更新されていく子供であると考ええる。

②サブテーマ：「音や音楽と自己、他者との関わりを往還しながら学ぶプロセス」とは

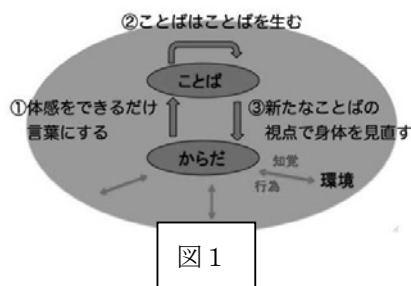
「学びを創る」ためには「本質を味わう学びのプロセス」が重要である。学習指導要領解説編によると「音や音楽は、『自己のイメージや感情』、『生活や文化』などとの関わりにおいて、意味あるものとして存在している。」という。つまり、音や音楽を物理的な「モノ」として扱うのではなく、自己との関わりや生活や文化との関わりの中で経験的に学んでいく「コト」としての音楽の学びが重要であることを示唆している。学習指導要領の「見方・考え方」には、音楽を通して捉えたことを「自己のイメージや感情」と関連付けることと、「生活や文化など」と関連付けることが並列に示されているが、両者の間には少し飛躍があるように感じる。そこで、その間を取り持ち、懸け橋となるのが「他者との関わり」であると考ええる。自分がその音や音楽をどう捉えどう感じたのかといった①自己との関わり、音や音楽の背景にある人間の営みである生活、文化の側面から音楽を捉える③生活や文化との関わりの中に、ともに学ぶ仲間が音や音楽をどう捉えどう感じたのかといった②他者との関わりが入ることによって、音楽の捉えが①の自己との関係に閉じたものにならずに②の他者から③の生活や文化との関わりへと意識を向けやすくなるのではないか。そして、これら3つは一方向に直線的に段階を踏んでいくのではなく、相互に往還しながら学ぶプロセスであると考ええる。鳴り響く音の分析で音楽を表面的に捉える活動に終始するのではなく、音や音楽と自己、他者とその背景にある生活、文化などとの関わりの段階を往還しながら学ぶことで、音楽本来の「コト」としての学びが可能になり、音楽の本質を味わうことにつながると考える。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 音楽科の本質の吟味

音楽科の本質を学習指導要領の「見方・考え方」と同義と捉えるならば、本質Ⅰは「音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉えること」であり、本質Ⅱは「捉えたことと自己のイメージや感情、捉えたことと生活や文化などとの関連付けること」であるといえる。本質Ⅰ、Ⅱのいずれも「音楽に対する感性を働かせ」ることが前提であり、音楽科の学習を成立させる要件とされている。

前頁の檜下の指摘にもあるように、「音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉えること」は西洋音楽美学的な音楽の捉え方に限定されているのではないだろうか。菅は、その点について「音楽の表現性や意味は『音楽そのもの』の形式的構造関係にあるととらえる脱身体的な音楽認識」であると指摘する。菅は、エナクティブリズム認識論や「からだメタ認知」の視点から、「創造的な音楽活動のためには自分たちが奏でた響きに対する体感や内的な衝動が目標の響き自体を変容させ、さらにそれを目指す試みが新たな体感や衝動を生んでいく相互作用的・循環的なプロセスが不可欠」であると述べる。(菅 2022)学習指導要領には、「音楽に対する感性」とは「音楽的な刺激に対する反



応」「音や音楽の美しさなどを感じ取るときの心の働き」と説明されている。「音楽に対する感性」を働かせることが音楽科の学習が成立する要件であるならば、身体性の理論抜きには語れないだろう。そこで、諏訪の「からだメタ認知」の理論を援用する。諏訪は「自分の身体が感じていること（体感）をことば化することによって新たなことばの観点でからだを見直すことが可能になり、身体が為す行為や体感も進化する。更にことば化できる事柄も進化する」と述べる。（左図1参照）

これらを音楽の学習に置き換えた場合、「ことば」は言語としてのことばだけでなく、自分が表現する音や音楽、それに伴う体の動きや表情、オノマトペや言語化するのが難しい感覚的なものも含む表出全てが音楽的な「ことば」と考えられるだろう。そして、音楽科の学びを、子供が表出したものと自分なりに向き合うことで音や音楽を捉え、それをもとに思考、判断を繰り返しながら新たな表現を生んでいくプロセスと捉えたい。

したがって学習指導要領の文言を補足するならば「音楽に対する感性」を働かせる際に、体感の表出（音楽を形づくっている要素とその働きの視点を含む）と向き合うことで音や音楽を捉えること、捉えたことを「自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付ける」際に、他者との関わりを含むそれらの往還を通して理解することとなるだろう。

以上より、音楽科における**本質Ⅰ**は「体感の表出と向き合うことで音や音楽を捉えること」、**本質Ⅱ**は「捉えたことを自己のイメージや感情、他者、生活や文化などとの関わりとの往還を通して理解すること」とする。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

前節では、音や音楽を物理的な「モノ」として扱うのではなく、音楽を自己との関わりや生活や文化との関わりの中で経験的に学んでいく「コト」としての音楽の学びが重要であることを示し、サブテーマを「音や音楽と自己、他者との関わりを往還しながら学ぶプロセスを通して」と設定した。①自己との関わり、②他者との関わり、③生活や文化との関わりを往還しながら子供が思考するプロセスを経ることで、音楽の本質的な学びを味わえると考えた。

自己の音楽の捉えを他者、生活や文化へと拓いていくためには、学習する際に「自分にとってこの音楽の捉えはこういうものだが、友達はどうのように捉えているだろうか」といった多面的な見方や、「いま学んでいる音楽はどうのようにして今日まで発展してきたのだろうか」といった多角的な見方ができるような教材や学習の展開の工夫が必要である。また、①～③を相互に往還しながら学ぶために、それぞれに関連付ける視点を子供が持てるような学びのプロセスをデザインしたい。

全体研究テーマによると、教科の本質的な学びを一人一人の子供が味わうには、3つの省察的課題があるという。

「1. 包摂的(本質的)かつ切実(個別的)な課題設定」という点では、子供の思いや問題意識を生かした課題設定にすることが考えられる。「2. 多様な解決過程を支援する学習環境」においては、音楽科のサブテーマである音や音楽と自己と他者との関わりをつなぐための視点を共有することを重点にしたい。「3. 解決過程への批判的な振り返り」においては、自己の学びを価値付ける振り返りが重要であるとする。この点を研究の重点に据えて、研究テーマに迫りたい。

3. 研究の重点

(1) 子供一人一人の課題意識を生かした学習内容の設定

1 (1) ①音楽科の課題で述べたように、教師が決めた枠組みで子供に画一的な活動させるといった授業では、子供が自分で学習課題や方法を選択する余地がなく、子供の主体的な学びにつながらないとする。子供一人一人の課題意識から学習内容や方向性を決めて学習を進めていく、主体的に学んでいく子供の姿を目指したい。

例えば、器楽合奏をする活動一つをとっても、子供一人一人にとっての課題は様々である。既に自分のパートの演奏が仕上がっている子にとっては「合奏全体をよくするにはどうすればよいか」という視点で課題設定するであろう。自分のパートの演奏がまだ仕上がっていない、まだ譜読みや練習段階の子は、「どうすれば自分のパートの演奏が上がるだろうか」という課題設定をするだろう。こういった場合、学級全体で目指す方向性は同じだとしても、個人個人がその時間に取り組みたいことは異なるはずである。そこで、個別の課題設定が必要になってくる。「今日はみんなでここまでできるようにしよう」といった同じ目標を掲げるのではなく、子供一人一人が自分の実態に合った課題設定をし

て達成に向けて取り組む機会を設けることで、子供一人一人が主体的により切実感を持って学べるであろう。

(2) 音や音楽と自己との関わり、音や音楽と他者との関わりをつなぐ視点の共有

音楽科のサブテーマである①自己との関わり、②他者との関わり、③生活や文化との関わり、を往還しながら子供が学ぶために、それぞれに関連付ける視点を子供が持てるような学びのプロセスをデザインしたい。例えば、「自分はこの曲を聴いてこう感じたけれど、友達はどう感じたか」、「作曲者はどのような意図で作ったのか」という視点で見ることによって、同じ曲でも人それぞれの解釈があったり、作曲者の考えと自分の感じ方の違いに気付いたりできる。そこから、その曲ができた文化的背景や当時の人々の生活に目を向けることで、よりその音楽を多角的に理解できるだろう。人との関わりを通して音や音楽を見ることで、音楽を「コト」として学ぶことを重視したい。

(3) 自己の学びを価値付ける振り返り

音楽科の研究テーマである「新たな音楽の価値を創る」とは、1 (2) ①で述べたように、一人一人の子供が持つ音楽観に基づく価値観で、自らの音楽の学びを価値付けることである。自分の学びに価値を付与できるかどうかは、この音楽観の深まり、豊かさによって決まる。音楽観を深め、豊かにするためには、子供が新たに合った音楽や自分の価値観にない音楽を異質なものと排除せずに、自分との関わり方の視点で関係性を考えていく中で、受け入れたり理解したりする過程が重要である。また、それは他者との関わりや関係性の中でもたらされるものもある。(2) で述べた学習プロセスを通して「音楽科の本質的な学びを味わう」ことにより、自らの音楽の価値を問い直し、音楽観を更新していきけるような振り返りを重点とした。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度の大きな成果としては、教科の本質を再考したことが挙げられる。特に知覚、感受を軸とした「音楽を形づくっている要素とその働き」に焦点化した授業の在り方に以前から疑問を持っていたので、本質Ⅰを身体性の点から再考できたことが成果であるといえる。さらに本質Ⅱの視点で授業を考えることによって、「他者との関わり」の側面から社会科の学習ともつながるような学びの可能性を見いだせた。個人研究のテーマとも関連させて、学会や実践発表で研究の成果を報告することもできた。

(2) 今後の課題

今年度は、研究の重点の二つ目に当たる本質Ⅱの視点を実践に取り入れることはできたが、本質Ⅰの吟味に時間を要したため実践に取り入れることができなかった。来年度は、本質Ⅰで吟味した「体感の表出と向き合う」という視点を授業に取り入れて実践をしたい。

部内授業や授業セミナーでは、本質Ⅱの視点で題材づくりをして授業を行うことはできたが、時間配分や展開の工夫の面で新たな課題が浮き彫りとなった。来年度は、「他者との関わり」をさらに効果的に学びにつなげられるような工夫をして臨みたい。社会科だけでなく、他教科との関連をさらに促せるような題材づくりも引き続き進めていきたい。

【参考文献等】

- ・ 檜下達也 (2022) 「音楽科教育の実践研究を問い直す」『音楽教育学』第 51 巻、第 2 号、76-77 ページ。
- ・ 菅裕 (2022) 「音楽科教育における自己調整およびメタ認知に関する研究動向」『音楽教育学』第 52 巻、第 1 号、36-45 ページ。
- ・ マロックとトレヴァーセン編著、根ヶ山光一・今川恭子ら監訳 (2018) 『絆の音楽性：つながりの基盤を求めて』 音楽之友社。
- ・ 諏訪正樹研究室 SuwaLab https://metacog.jp/index.php/major-concepts/concept_1/

第6学年「日本や世界の国々の音楽に親しもう」

—子どもと演奏者との関わりを通して—

俣山 恵

1. 課題意識

(1)実践の経緯

音楽科部の研究テーマである「新たな音楽の価値を創る子」とは、子供が音楽を通して生まれた価値観で自らの学びを価値付けすることにより、自分にとっての音楽の価値が変化し、音楽観が更新されていく子供であると考えている。そこで、子供が現状音楽をどのように捉えているのかを知るために、「あなたにとっての音楽とは」というテーマでマインドマップを描かせた。その結果、学校で学ぶ音楽と学校外で触れたり親しんだりしている音楽をつないで描いている子と、つながりを持たずに区別して描いている子がいることが分かった。学校の音楽の授業で学んだことと学校外での音楽経験がつながらなければ、学習指導要領に示されている「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力の育成」はできないのではないだろうか。そこで、個人研究のテーマとして「学校の内と外の音楽の『越境的学習』に着目した音楽科授業の構想」を掲げ、6年生1クラスを対象に、子供が学校で学ぶ音楽と学校外で触れ親しむ音楽とをつなぐためのプロジェクトを計画した。そのイに当たるのが、本題材である。(次ページ(4)題材について参照)

(2)個人研究テーマ「学校の内と外の音楽の『越境的学習』に着目した音楽科授業の構想」との関連

① 「越境的学習」について

エンゲストロームは、学習者が複数の状況を横断する際に、そこで生じる葛藤、摩擦などを「越境」という価値として捉えなおした。「越境的学習」の境界とは「自らが準拠している状況」と「その他の状況」との境を意味し、この境界を往還しているという個人の認識が存在するときに「越境的学習」が成立する(石山 2018)。本研究における「越境的学習」は、個々の子供の音楽観＝「自らが準拠している状況」と、授業で新たに出会う音や音楽＝「その他の状況」との境界を子供が自覚的に往還しながら学ぶことである。

② 「越境的学習」を成立させるために(「ハイブリダイゼーション」と「越境ラボラトリー」)

越境が生じるプロセスの1つである「ハイブリダイゼーション」に注目する。「ハイブリダイゼーション」とは、「異質な文化が同じ時間や場所で交わり、新たな実践やモノや知識を創造していくこと」である。(香川・青山 2015)それを音楽の授業に置き換えた場合、異質な文化とは、個々の子供が授業で新たに出会う音や音楽、それに伴う子供や教師など他者の価値観であり、それらの間に「ハイブリダイゼーション」が生じると考えられる。

このような「越境的学習」を成立させるためには、組織的な仕掛けが必要であるという。その一つに「越境ラボラトリー」がある。「越境ラボラトリー」とは、「異なる部署や団体のメンバーが同じ対話の場に集まり、何らかの境界問題の乗り越えを図るべく、情報の交換やアイデアを出し合い、新しい知識やツールやコミュニティ間のつながりを協働で創造していく実践」(香川・青山 2015)で、エンゲストロームらが提案するものである。この取り組みでは、特定の団体や幹部が方針をつくり下におろすのではなく、各現場の当事者らが集まり、知識創造や意思決定の過程を共有するものである。本題材では、「越境ラボラトリー」の考え方を取り入れ、授業において子供が情報交換しながらアイデアを出し合う中で、異質な文化との境界について考え、協働で越境できるようなプロジェクトを計画した。

(3)題材について

1学期のマインドマップの結果を受けて、学校内外の音楽についてより詳しく調査するアンケートを行った結果、次頁の図1のようになった。子供には学校の内と外の音楽を区別している意識があり、それらを相互に関連付けて認識している子供の割合は半分以下であることが分かった。

そこで2学期からプロジェクトを計画するにあたり、「越境ラボラトリー」の手法で、「学校で学んだり触れたりした

音楽を、学校外の音楽へとつなげたり、広げたりするためには、『音楽の授業』でどんな活動をしたらよいか」というテーマで子供たちが授業で扱いたい内容のアイディアを出し合った。その結果、ア. 子供が学校外で触れ親しんでいる音楽を授業で扱ったり、紹介したりする活動と、イ. 外部講師によるゲスト授業など学校の外から協力者を呼んで授業をするといった意見が複数見られた。そこで、2学期にアを、3学期にイを行う計画を立てた。

2学期のアは、自分が学校の外で触れ親しんでいる音楽について、それらを紹介する形で発表し合うものである。最終的には14組がそれぞれのテーマで発表した。発表後のアンケートでは、7割を越える子供が『音楽』の捉え方やイメージが変わった」と回答した。(図2)「変わらない」と回答した子供の中には「どんな音楽でも同じ音楽に変わりはない」といった様々な音楽を受け入れる立場の意見が多かったが、中には「音楽は自分が楽しむために聴くもの」といった限定的な見方をしている子も見られた。

アの結果を受けて、イの本題材では日本の伝統的な音楽である「雅楽」、「世界の国々の音楽」を教材に設定した。世界の国々の音楽は子供たちにあまり馴染みがないと予想されるので、日本の音楽と世界の国々の音楽とを比較しながら、段階的に視野を広げていく展開にした。本時で扱うジャワガムランは、王宮の音楽という点や、その場の状況に応じて演奏が変化する点、互いに聴き合いながら合わせていく点など雅楽と共通する部分が多いと感じている。そういっ

た音楽の文化的側面にも焦点を当てることで、③生活や社会の中の音や音楽との関わりへ繋がりやすいと考えた。本学級の子供の中には、2学期に「ハンドパン」や「ケーナ」という民族楽器を取り上げて紹介している子がいる。そういった子供たちの興味、関心の本題材の学びとつながることを期待する。

2. 研究テーマとの関連

(1) 音楽科の本質に迫る単元づくり

①本題材における教科の本質Ⅰ

本質Ⅰは「体感の表出と対話することで音や音楽を捉えること」である。本題材は鑑賞教材が主なので、音楽を聴いて感じたことを子供が言葉だけでなく音や音楽、それに伴う体の動きや表情、オノマトペや言語化するのが難しい感覚的なものも含む方法で表出したものを自分なりに捉え、それをもとに思考しながら子供が音楽の特徴を捉えていく姿を目指す。第5時までは様々な国の音楽を比較する中でそれぞれの音楽的特徴を捉えていき、第6時では実際にジャワガムランの演奏を通して、実際に楽器に触れた感触や楽器の音色や響き、互いの音を聴いて合わせていく演奏の面白さを感じたり、共有したりしながら、これまでに学習した内容と関連付けて音楽の特徴を捉えていく姿を期待する。

②本題材における教科の本質Ⅱ

本質Ⅱは「捉えたことを自己のイメージや感情との関わり、他者との関わり、生活や文化などとの関わりとの往還を通して理解すること」である。本題材における「他者」は、ともに学ぶ教師や子供同士だけでなく、実際に対面するジャワガムランの演奏に携わる「ランバンサリ」の方々、鑑賞するそれぞれの国の音楽に携わる方も含む。音楽を自己との関係性だけでなく、人間の営みとして広く捉えさせたい。そのためには子供同士のような身近な他者との関わりから、初めて対面する演奏家の方々、という段階を経ていくことによって、音楽を演奏するその国や地域の人々

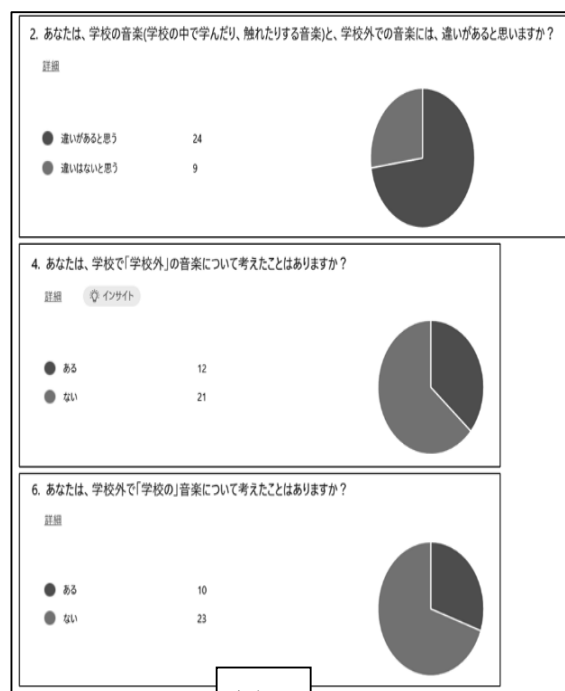


図 1

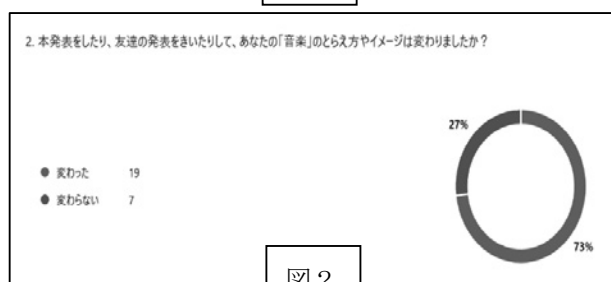


図 2

の生活や文化へと視野を広げやすくなると考えた。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 子供一人一人の課題意識を生かした学習内容の設定

本題材は様々な国の音楽を比較鑑賞する活動が主であるが、どのような手順で鑑賞したいかは子供によって違うと考えた。同じ曲や曲の一部分を繰り返し聴きたい子、まず一通り聴いてから次の手順を考えたい子など、その子のペースで聴く時間が必要である。また鑑賞していく中で、興味・関心を持つ部分や詳しく調べてみたい音楽も人それぞれである。授業の最初と最後に全体で音楽を鑑賞するポイントを押さえたうえで、子供が自分の課題をもとに自分のペースで取り組めるようにした。

② 音や音楽と自己との関わり、音や音楽と他者との関わりをつなぐ視点の共有

本題材では様々な国の音楽を物理的な音楽という側面だけではなく、音楽が生まれた背景やその国の文化的側面にも着目し、生活や文化との関わりへとつなげたい。そのためには、音楽に携わる人との関わりを切り口にし、演奏している人はどのような場、目的、気持ちで演奏しているのか、聴く人はどうなのか、といった人間の営みの中での音楽の在り方を考えられるような問いかけや、視点の共有をしたい。さらに世界の国々の音楽演奏家の方々にゲストに招くことによって②他者との関わりが子供と教師だけでなく演奏家の方々へと拡張し、③生活や文化との関わりへとより近づけるのではと考えた。

③ 自己の学びを価値づける振り返り

「新たな音楽の価値を創る子」とは、自己の音楽観を更新していく子供の姿である。子供が自身の学びを振り返る際に、「この音楽を学んだことによって自分にとっての音楽の捉え方（音楽観）は変わったか、それはなぜなのか」を子供に問うことによって、自己の音楽観の変化に自覚的に気づき、学びを価値付けられると考える。本題材では、これまで聴いたことのない音楽に新たに出会うことで、既に知っている音楽の捉え（これまでの音楽観）と比較したり関連付けたりしながら、音楽観を更新する子供の姿を目指す。

3. 実践の実際

(1) 題材名 日本や世界の音楽に親しもう

教材名 日本の音楽：「越天楽今様」 雅楽「越天楽」

世界の国々の音楽：バグパイプ、メヘテルハーネ、雅楽(アーク)、ガムラン、フォルクローレ（第6時：ジャワガムラン「ランバンサリ」の方々）

(2) 題材の目標

- 曲想及びその変化と、音色や旋律などの音楽の構造や歌詞の内容との関わりについて理解するとともに、思いや意図に合った表現をするために必要な、範唱を聴いて歌う技能や、呼吸及び発音の仕方に気を付けて、自然で無理のない、響きのある歌い方で歌う技能を身に付ける。 【知識及び技能】
- 音色、リズム、旋律、音の重なりを聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、どのように演奏するかについて思いや意図をもったり日本や世界の音楽や演奏のよさなどを見いだしながら曲全体を味わって聴いたりする。 【思考力、判断力、表現力等】
- 日本や世界の音楽の特徴を感じ取りながら歌ったり聴いたりする学習に興味・関心をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に歌唱や鑑賞の学習活動に取り組み、日本や世界の音楽に親しむ。 【学びに向かう力、人間性等】

(3) 題材指導計画（全6時間）

第1次：日本に古くから伝わる音楽に親しもう（雅楽）・・・3時間

- ・雅楽「越天楽」を聴き、音楽の特徴を捉える
- ・「越天楽今様」を歌い、「越天楽」の音階や楽器について知る
- ・雅楽について調べ、調べたことを発表する

第2次：世界のいろいろな国の音楽に親しもう・・・3時間

- ・様々な国の音楽の特徴を比べながら、よさを味わって聴く
- ・様々な国の音楽について調べ、調べたことを共有する
- ・ジャワガムランの特徴やよさに気づき、親しんで演奏したり聴いたりする

(4)実践の分析 ※研究テーマとの関連は波線

①第一次

雅楽は「なんとなく聴いたことはあるがあまりなじみがない」という子供たちの意見が主だったので、基本的な事項を動画で抑えたのち、自分の調べたいことについて調べる個別学習をした。調べたことは Teams で共有し紹介し合った。その結果、『『音楽』は聴いて楽しむものだと思っていたけど、雅楽の衣装やマイナーな楽器などが面白かったので、見て楽しむものでもあるなと思いました。』『西洋の音楽と日本の音楽（雅楽）は全然違うものだと思っていたので、似ている点があるのが意外だった。』『僕は、楽譜通りにひいたり、曲を作ったり、その楽器にあっている曲をひくだけだと思っていたけれど、和の楽器でオリックスの応援歌を雅楽の楽器で弾いていたりして音楽の可能性が頭の中で広がったような気がする。』といった音楽観が更新された子供の姿が見られた。

第一次の最後には、雅楽の演奏家の方に着目させるために東儀秀樹さんの取り組みや演奏を紹介した。それによって、『演奏家の方はどうやって生計を立てているか』などといった音楽文化を継承することへの関心や子供の疑問につながった。

②第二次

教科書の5曲の比較鑑賞では「比べる」をポイントに、どのような視点で何を比べるかに注目して鑑賞させた。児童にとって身近で親しんでいる音楽だけでなく、前次の「雅楽」との比較の視点や、「音色」「強弱の変化」などといった音楽の要素で比較できた。第3次では実際にガムラン奏者の方に来ていただき、演奏を鑑賞したり演奏を体験したりすることによって、より音楽の仕組みに関心を持てたように感じた。演奏者の方とのかかわりについては、子供から「なぜガムランを始めようと思ったのか」「演奏以外の生活のこと」などの質問が出たが、質問に答えていただくのみで終わってしまったので、もう少し十分な時間を取って関わる必要性を感じた。子供の振り返りでは「楽器ごとに役割が違って、打楽器だけで、こんなに面白い曲を作れることにびっくりしました。」「結構イメージが変わって、怖いと思っていたけど、そこまで怖くなく、きれいだった。」「世界には日本や西洋などと全く違う音楽あるんだなと思いました。」「ガムランはインドネシアの音楽だからインドネシアにあるバナナの葉や水牛の角や革が使われていて、伝統音楽だからその国の有名なものが使われていることが分かりました。」「音楽で世界とつながることが意外と身近にあるのだという事が分かりました。』と音楽観が更新された姿が見られた。

4. まとめ

成果としては、題材全体を通して音楽観を更新する子供の姿が多く見られたことである。主に、日本の音楽と世界の国々の音楽の比較鑑賞や、演奏家の人々の思いに触れることが効果的だったと感じた。一方で、すべての子供の音楽観が更新されたわけではないので、そのような子への手立てを今後の授業で考えていく必要がある。

本題材では、特に世界の国々の音楽が社会科の学習と関連する内容になっていたのも、教科横断的な学習として扱うことで、音楽科の学びと社会科の学びを相互に高めていける実践へ発展できる可能性があると感じた。そうなったときに、音楽科としてこの題材で何を学ばせて他教科へつなげていくのかという視点をはっきり持っている必要があるので、その辺りを検討、吟味し今後の実践へつなげていきたい。

【主な参考文献】

- 石山恒貴 (2018)『越境的学习のメカニズム』東京、福村出版。
- 香川秀太・青山征彦編 (2015)『越境する対話と学び』東京、新曜社。

図画工作

造形活動を通して世界に触れ、深く求め、共創へつなげる子の育成

—共主体的プロセスによる学習環境デザイン—



図画工作科

造形活動を通して世界に触れ、深く求め、共創へつなげる子の育成 —共主体的プロセスによる学習環境デザイン—

守屋 建

常に更新されゆく世界と、世界に触れ、世界を知り、世界をつくる子供たちとを教師としてどのように出会わせていくのか。今年度も文脈を鍵概念に、それを意識した授業の分析と学習環境デザインへの応用により、よりよい出会いの実現を目指した。一人ひとりの感じ方や感じ方の違いを尊重し、その背後にあるものを理解しようとする向き合う姿勢に造形要素から問いかけ、理解の礎となるものを本教科でしか得られない体験的知識に基づき、より効果的な題材配列を検証していくことで、授業を通じた体験的理解とその子のこれまでの生活経験などを個別の文脈として交差させ、つくられる「自分」を社会文化的なものとして向き合わせていく。

1. 図画工作科の研究テーマ

(1) 問題意識

「つくる」という行為は対象を手元に手繰り寄せ、自分と近づけていく営みである。世の中にあるものは総じて「ヒトによってデザインされ、つくられている」という現実から、図画工作科が「つくり」「生み出す」教科であることを踏まえ、生成系のAIなどの技術革新が進むこれからの社会における本教科の特性をどのように担保していくのか、「学びを創る」という本校研究テーマと照らし、そのことを問題意識とし研究を進めてきた。子供たちが図画工作科の時間の中で行われていることは、何かを「つくる」ことで、そのつくっている対象のことについての理解を深めたり、また偶然に新しい発見があったり、時には自分の思い通りにいかない体験などを経て、そのつくっている対象の構造や関係する多くの「モノ」「コト」の意味などを知ることになる。さらに、組み合わせ、組み換え、試行錯誤をしながら、本来つくっていた対象の姿と離れ、自分だけのものとなっていくこともある。この時つくられている対象とは、作品のような「モノ」に限らず、概念などの有形無形を含むものである。「つくる」時間とは非常に豊かな時間であり、多様な経験の交差と新しい発見が生まれ、さらにそれを共有し創発させる他者の存在もある学校という場も後押しし、多くの「つくりだす」ことが生まれ、その喜びを生じさせる。

このような経験を経て、実感を伴いながら自分のものとしていくことで子供たちは理解の軸を増やしていく。そして、軸をもつということはそこに尺度をもつことであり、よさや美しさなどの価値を判断していくことになる。「世の中のすべてはつくられている」という確固たる事実と向き合う人間を育成することは、そこで「つくる」行為者として、自分も何かをつくり続けていく存在として軸や尺度をもって、社会の中で豊かにつくり続け、生きていくことにつながる。図画工作科としてはそのために形や色を抛り所としながらも、その背景にまで深く求めていける子供を育てられてきたらどうか。今年度も昨年度の問題意識を継続し、研究を進めていった。

(2) テーマ設定の理由

図画工作科は長く「かけがえのないわたしをつくる」教科であると言われ、学習指導要領解説にもその旨が記されている。自分をつくる教科であることはこれまでの図画工作科の教科観として大切にしてきたことであるが、現在の学習観においてはどの教科にもその考え方が共有される部分は少なからずある。今年度は表現活動において、自分をつくるプロセスがあるということを改めて強調をしていくこととした。昨年度と同様に子供が世界に触れることと、そこから探求的に資質・能力を獲得する姿を目指し、テーマを設定した。「共創」については、本教科部がこれまで長くこだわりのもとで大切にしてきたテーマである。子供同士が異なる他者と折り合いをつけて共につくることを学習環境デザ

インの中でねらっていることと共に、大人と子供たちが社会を共創していくことも願ってつけている。

教師は各教科を通して世界の中のある一面を示し、子供たちに触れさせる。それは世界を構成するその一員として子供たちを参加させ、その自覚を促していく役割を成す。特に図画工作科の特色として子供に示しているのは、モノの存在や美術文化といった概念だろう。子供たちは造形活動を行っているのであるが、それはモノとヒトとの関係性理解から、その背景にあるコトの理解にも関連する世界の重要な一面を取り出し、子供たちに触れさせているのである。授業という子供のアクチュアルな場が、意味や価値を文脈から知り、さらに広い世界への関わりとつながるようにしていくことが教師としての役割になってくる。教師は子供と世界をつなぐメディアであると言える。微に入り細に入り子供たちが世界への志向を広げていくことを、授業を通してその架け橋となる存在として教師が在る。それを共主体的プロセスと表した。

(3) 時代の変化と資質・能力

これまでに研究してきた時代の変化に伴う資質・能力の変化についても研究を続けていく。特にその論点の一つとして、生成 AI がつくった作品と人間がつくった作品との違いが取り沙汰される。図画工作科部では、人間がつくりだす営みとして、その背景にあるものを感じ取れること、世界に触れる行為とさらにそこから深く求めていくことにつなげることが必要であると考え。ヤーコブ・フォン・ユクスキュル(1864-1944)の環世界¹の概念が、近年デジタルエージェントという概念の出現と共に再着目されつつある。人間は環世界の中で個別の意味世界をもつ存在として考える視点もある¹。この考えは今後社会のデジタル化の進んだ先にも必要な観点であると考え。そこで一人ひとりの感じ方を深め、相互にその意味を求めていくことが資質・能力として必要になると共に、それらを獲得するプロセスに本教科の独自のものを見いだしていく。

(4) 育てたい児童像

図画工作科では上記も踏まえ育てたい児童像を以下のようにしている。

- 相互主体的なかかわり合いから新たな意味を創造していける子
- 自他の違いや良さから、新たな見方と感じ方に気付いていける子
- 自己の体験を基に他者との交流から価値を見出し、生活につなげていける子

目的を達成するため、一人では完遂することはできない。何かを達成するためには他者及び外的資源の存在が必須となってくる。他者と外的資源とを区別することにも慎重にしていきたいが、他者や外的資源との相互作用からの共創をめざし、共創していける子供という大枠の目標に向けて上記のように設定している。これからのビジュアルコミュニケーションの在り方や、多様な人の生き方の中での、一人ひとりの感性の違いにも着眼していき、互いを認め合い、相互に学びを深めていくことを大事にしたうえで、3つの児童像からアプローチする。これは図画工作科での授業の時間のみならず、授業を越えて学校生活で子供をどのように見とり、支え、日々の生活を成長につなげていくかを考えていく指針にもなる。子供が豊かな感性を育んでいけるように周囲の大人がかかわりをもっていくため、情操教育として学校及び広く子供がかかわる社会として共有したい目指す児童像でもありたいと考えている。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 図画工作科の本質の吟味

① 本質の吟味と子供について語ること

本教科が生まれ、現在の学習指導要領の中で整理されていく歴史的な流れには、図画工作科という教科の成り立ちのみならず、子供理解の研究が進み、それらが多分に交差しながら形成されてきたということが言える。図画工作科の歴史を紐解くと、子供の発達、子供の学習における環境との関連、子供がどのように世界に触れていくのかなど、子供の姿から本教科の内容が構築されており、特に最大のトピックとして平成元年度の造形遊びの登場が指摘される場合が多い。授業という創造的な場が教師や研究者のみならず、子供の存在があつてつくられていることを再確認すると共に、

大きな物語の中から小さな物語の中で語られるような変遷を経てきていると考える。

さらには社会とのつながりが子供の表現に常に介在しており、そのことから子供の表現について理解をしていくことを考えると、変化する社会は子供の変化さえも促す。変化する社会の中でも変わらない造形教育の不易を考えることも本校研究テーマに貢献するものと考えられる。

子供と大人の間から見えてくる本質、変化する社会などを踏まえると本教科を再認識するためには、本質というものを個体主義的に捉えるのではなく、中核となる複数概念の関係性の中にあるとも言え、また、それらは結びついたことから可視化されるフレームを構成する。教科という枠とは異なる別の枠を見せてくる。図画工作科部としては、枠と核から検証をする必要もあると考え、それらを整理していった。

②本質に触れるための概念

本質に触れ、本質を味わうプロセスにおいて、造形要素などの図画工作科特有のものからそこにアプローチを行いたいと考え、実践を行ってきた。造形要素は先に述べた中核となる複数概念であり、「形」「色」「奥行き」「肌理」「動き」「空間」などを主要なものとして、さらに周縁に近づくにつれて、「ユーモア」「生活経験」「情動」など他教科に及ぶ汎用的、包摂的なものが学習環境デザインの構成要素として見えてくると考える。そのような素材を基に本質を味わえる授業をつくっていく。学習環境の構成要素として上述のものをどのように構成していくのかを子供と大人の関わりから考えるべきであろう。

③教科の枠と本質

そのような要素をもとに構成を行うと、有機的変動的な教科の枠もまた可視化される。当然ながら図画工作科という名称それ自体が既に枠組みとしてのはたらきをもつものである。枠があるからこそその中に包含される要素、そしてそれらによってつくられ、時にそれらによって隠されてしまう本質。本質を吟味するとは粘土の中に埋め込まれている龍の目であるビー玉を、最適な位置を模索し位置づける画竜点睛の営みである。

④つくりだす喜び

それらを踏まえ、本校図画工作科部では図画工作科の教科の本質は「造形的な見方・考え方」に整理されていると考える。「造形的な見方・考え方」を本質とし、授業について話を深めていくことは、それぞれの授業者共通の着眼点、共通理解として機能するというメリットは大きい。意味や価値をつくりだすことはこの「見方・考え方」にも深く関連することであるが、そこに「つくりだす喜び」という長い教科の歴史の中でつくられてきた言葉が更に関与する。「つくりだす喜び」は「造形的な見方・考え方」を働かせる重要な情動の働きであり、本質を吟味するための新しい裾野をひらくためのとっかかりともなる。「つくりだす喜び」という情動面について研究の着眼点にすることは「見方・考え方」を働かせるために必要となるだろう。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①文脈

今年度も学びのプロセスのデザインにおいて、固有の文脈を意識する手立てに着目をする。文脈に着目するということは子供の周りにある多様な教育資源に気付き、それらをつなげていくことであると考えている。学習環境においては、子供が表現する方法や材料を選び実践することや、表現主題が導かれるそれまでの経験を想起したり、他者とつながり新しい発想を紡いだりすることなど、学習にかかわる複数のプロセスが内在する。また、教師が子供たちのよりよい学習のために企図した支援、単元の流れ、教育課程などの学習のプロセスもあり、学級文化や学校文化もここに含まれるだろう。そして、子供それぞれのこれまでの生活からつくられた学習につながるプロセスもある。その中には生活経験や既存の知識などもあり、授業という時間の中では多くの学習につながるプロセスが交差し編み込まれている。教師は子供たちと場を共にすることにより、よりよい学びのための編集を行う存在であると言える。

それはそのモノやコトに固有の意味を形成してきたものであったり、また子供の感じ方や活動の背景にあるものであったり、また、教師の題材への思いであったりする。題材とは、教師と子供が共に学習目標に向かうために試行錯誤

をしていくものである。教師としては学習のプロセスに対する向き合い方や志向を高める必要があり、また、子供にとっては学習のプロセスを重視する志向をもたせる必要がある。それが主体的な活動から構築的に学習環境をデザインすることにもなり、さらに大きな文脈の流れをもたらす。

②他者を媒体として

本校図画工作科部では、生成されたモノやコトを自己から分離した別の存在として考える。それはメディアとなり、新たな意味を成し、別のメディアとつながっていく。また、それ自体が自己から切り離された瞬間に理解を求めるべき対象となる。自己と異なるものとしての他者となる存在として、認めていく必要があると考えている。子供たちによってつくられた作品は、制作者の意図や思いなどが込められているが、モノをつくる過程において、自分の意図していない表現や結果が生じることがある。その時に、新しい意味付けをすることと同時に意味が作品により自己生成されていると言える。子供たちの意味づける行為には意味を読み取ることと接しながら行われている。なお、これは生成 AI などの人工知能のような人間以外の存在も、ヒトやモノとは異なるかもしれないが、他者として分類をすることで、相互作用のメディアはひらかれていき、学習をするということの裾野がひらかれる。AI をデジタルエージェントとして、限定的であるが他者と同等の扱いをするという考え方である。環世界の考え方も取り入れながら、他者やデジタルエージェントについても認めていくと、子供のつくるものの理解も新しい視点で見出すことができる。また、閉じた世界を認めあうことも、心理的安全性をはたかせるためには必要である。これらのことにより学習のプロセスについて拡充を図ることができると考えている。

③情動のプロセス

図画工作科では特に情動のプロセスに着目したい。資質・能力の獲得のため、学びに向かう力が大きく関連するだろう。子供の主体的な活動を、他者やモノとの互恵的な関わり合いの中で生まれるものとし、学習環境をデザインすることからその一因を見出す。その発端を情動が生まれることから始め、関心の裾野を開いていく情動のプロセスまでを分析の視点とする。学習科学でも「人々は、自分の情動が動く内容やスキルを学習するために努力しようとする。また、学習している内容やスキルが自分の動機づけや将来の目標に結びついていて有用であると思えるときに、情動的に興味をもつ」とされる³。「例えば、触れることで心地よさを感じたり、興味関心をもったりできる材料などから制作活動を始める。そして、活動中の他者の工夫やよさを感じ取り、それが互恵的に自己の情動を刺激することは相互に見合える環境を設定することから可能になる。今年度は題材との出会いによって生まれる情動に始まり、活動中に他者との交流を通して生まれる情動などの情動の学習への効果を、学習環境をデザインすることで試みた。同様に子供の遊びがもたらす学習効果にもこれまで同様に着目をし、ホルツマン（2020）の「学校は、獲得的な学習という仕事とその成果のための場所となっており、過程が成果から切り離せない、発達的な学習という遊びのための場所になっていません」といった指摘のように⁴、学習観を拡げていくと同時に、余白としての授業の在り方も豊かな体験を生むことから考えていきたいと思う。その際に造形遊びの理念をどの事項、活動の内容においても重要視していくことから造形活動に生かせるであろう。図画工作科は教科研究における情動論的転回を牽引してきた教科であると指摘したい。

④「つくりだす喜び」

本教科の役割として今後も子供のつくりだす喜びについても研究の視点を置きたいと考える。図画工作科はこれまで学習指導要領に〇〇の喜びとして表現及び鑑賞に関わる情操に関する文言が入れられてきた。「見る喜び」「表現の喜び」という言葉は昭和 33 年学習指導要領に記載されている。平成の学習指導要領では「つくりだす喜び」という言葉が記されるようになってきた。これは、生成 AI がつくりだす時代において、改めて人間がつくりだすことについて着目する一つのきっかけになると考えている。藤沢（1973）は「生み出す力（創り出す喜び）と考える力の結合、すなわち知識と行動（造形行為）の合一による人間形成を中核とする教育が重視されなければならないと思う。」と当時記しており、現在記号接地に関わる問題として以前から造形教育のその有意性は伝えられてきたと考えられる。

3. 研究の重点

(1) 表現方法を増やす

表現活動における活動のプロセスについて研究を行ううえで、子供たちが個別にこれまでの経験を生かして表現方法を選択する題材を重点して行うこととした。題材配列において、低学年での材料体験や獲得された用具についての経験は高学年で生きてくる。低中学年で様々な題材を通して、豊かな材料体験や用具についての扱い方を知ることと、また、それらを用いて表現する方法を知ることが、積み重ねられるべき造形活動で大切にすべき体験的知識の一つである。そのような多様な経験を積み重ねていき、小学校をこえて中学校美術や社会で表現をしていける力を獲得させていきたいと考える。



図1 つくることで思考する

(2) 世界を理解するための方法

ブラックボックスにならない「つくる」ことの経験の積み重ねは、子供が世界を理解することの方法ともなる。表現をすること、表現方法を理解すること、表現の意図、文脈から理解すること、そして問いが生まれ、深く求めていくこと、その連関でかけがえのないわたしをつくるということと世界の理解とをつなげて子供の学びの理解を図る。つくることはその対象の本来の姿を自分に近づける営みである。つくり、つくりかえ、またつくることで、子供たちはそれを実践している(図1)。

表現方法を増やしていくことの他、子供たちが主体的につくる場面をデザインし、自分の手の届く範囲にある世界を少しずつ理解していく足場架けになるようにしていく。特に低学年と高学年での社会の広がりモノ・コトの関係は意識をしていく必要がある。

(3) 複数の文脈が複雑に絡み合うことで自分が形成される

図画工作科においては、子供たちそれぞれの個別の文脈の中で活動を行う。題材という共通体験の場を借りつつも、各々の始まりも異なれば、そのめざす地点も異なると考えられるのが一般的になってきた。何を共有し、何を個々の学びとしていくのか、そこに教師や学級集団としての意味が変化してくる。学習環境として共有する軸をもたせることと、示すことが教師の役割としても大きい。また、複数の文脈が共在する学習環境においては、中動態としてのヒトやモノとの関係を捉え直し、学びの生成過程に着目し、相互主体的な関わりの中での漸進していく姿勢を集団として認識しなければならない。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度の実践からは図画工作科独自の学びを深めていくための視点について吟味をすることができた。まず一つとして、これまでも研究をしてきた子供の情動の働きの媒体性がある。「つくりだす喜び」を味わうことは、次の活動につながる動機づけにもなる。モノに触れること、操作し組み合わせ思考を働かせつくること、また、子供たちはだれかと場を共にしてつくることにも喜びを感じている。そこにはうまくいかないコンフリクトも当然含まれてくる。感情の交響する場としての図画工作科の時間の価値を再認識した。表現というものは他者があって意味が生じてくるものもある。アイズナーによると、人間には内的なものを外に出す、コミュニケーションする、自分の経験を他者と共有するという根源的な欲求があるという⁵。そして、そのためには表象形式をどのように学ぶ必要があるのか考えなければならないとしている⁶。

本来授業の場はハイコンテキストなものである。その一部分を取り出すことに留まらず、言葉、言葉以外の記号を包

摂していくことに本教科の本質を吟味していく必然性があり、そのプロセスから可視化されるものに意味や価値がつけられるだろう。また、このことにより文脈の多様性、多義性から質的に子供の学びを深める研究をより深められると感じた。子供の学びを全体で捉え、その背景にあるものを解釈し、質的に学びを深めていく。これは次年度に継続できる内容なのではないだろうか。

さらに各教科の学びを図画工作科の中で活用し、それらをつなげていくことにより深い学びにつなげる手立てが図画工作科部では明確になったと考えている。子供の学習履歴、生活経験を学習環境のデザイン要素としていくことにより、十全に働くことができるだろう。それは子供を教科や資質・能力として分けることをせず、包摂して語ることであり、本質を子供の姿から冷静な眼差しで検証していった結果ではないだろうか。学びを深める見方・考え方という教科文脈と、事象を分化せずに縦横にとらえるアクチュアルな子供の存在があり、同時に、深い学びにつながる際の子供がどのような見方・考え方を働かせているかという教師の多面的な視点や手立てが合致してこそ授業は生きてくる共主体的な場であるといえる。

(2) 今後の課題

子供の学びは各教科で閉じているわけではなく、それぞれの生活経験、学びの文脈がある。図画工作科の時間の中では本教科で獲得すべき固有の造形的な見方・考え方もあるが、それ以上に他教科での学びを活用して造形的な見方・考え方を働かせるなどの、本教科の枠でしか行えない学びもあると考えられる。教科の本質ではなく、学びの本質について、子供を主体として検証していく必要はある。同時に、教師の存在も外せないものである。ならば子供と教師の共主体的な学習環境として、学びの本質と科の本質などを構造的に可視化する必要もあるかもしれない。その時に本質となるのはさらに広い概念としての「芸術」「アート」が出てくるだろう。芸術とは限られた一部の人間のためではなく、だれにも生きる上で深く関係するものである。図画工作科が教科として大切にしている概念と、芸術・アートについて実践と考察を重ねていく必要があるだろう。学びの構造、教科の構造、教育制度などを踏まえて広げて考えていく必要はあるかもしれない。そこからまた授業実践にアプローチする作業の繰り返しだろう。

また、本教科の「言語として可視化できない価値の存在」というものをどのように担保していくかも本教科として大切な視点であると考えている。教育の成果として可視化されているものが言語として顕現しているのであれば、そこに示されていない価値についても意識していかなければならないであろう。

註

- 1) 環世界と人工知能に関しては以下を参考文献に記す
ユクスキュル、クリサート著 日高敏隆・羽田節子訳 (2005)「生物から見た世界」岩波文庫
渡邊淳司他 (2019)「情報環世界」NTT 出版
西田豊明 (2022)「AI が会話できないのはなぜか コモングラウンドがひらく未来」晶文社
三宅陽一郎 (2024)「人工知能のうしろから世界をのぞいてみる」青土社
- 2) 全米科学・甲賀宇・医学アカデミー [編] 秋田喜代美 一柳智紀 坂本篤史 [監訳] (2024)「人はいかにまなぶのか 授業を変える学習科学の新たな挑戦」北大路書房, p38
- 3) ロイス・ホルツマン著 岸磨貴子・石田喜美・茂呂雄二編訳 (2020)「『知らない』のパフォーマンスが未来を創る 知識偏重社会への警鐘」ナカニシヤ, p70
- 4) 藤沢典明 (1973)「創りだすよろこび」造形社, pp23-24
- 5) エリオット・アイスナー著 池田史志・小松佳代子訳 (2024)「啓発された眼教育的鑑識眼と教育批評」新曜社, p406
- 6) 同

探求的に表現の活動をする

―第6学年「表現する人の行動が世界を変える！ ―矛盾を表そう―」―

守屋 建

1. 課題意識

(1) つくる活動から概念を形成していくことに着目をする

本実践は矛盾を主題にした、「絵や立体、工作に表す」活動であり、3、4人グループでの共同制作である。昨年度の実践の分析でも記録をした「時間を表そう」とも研究上関連しており、ある概念を表すことを通して、言葉だけではなく形や色の側面から子供の概念形成をねらった実践である。

本実践の題材名は、国語科『『考える』とは』（光村図書6年 p205）の「考える人の行動が世界を変える」（中満泉）を参照しており、子供たちにも関連していることを伝えている。表現をすることの効果、影響については、子供たちはこれまでの鑑賞や表現の活動からそれぞれ自分なりの理解はしている。本実践を行った小学校6年生の子供たちは「表現する」ことについてこれまでの体験から積み重ねていき理解を深めている段階であると考えている。実際の表現活動を通して、表現の価値や意味を知っていく段階であり、今はまさにそのような経験を積み重ねていっている途上である。この一年間の中では、自分のつくりたいものをつくる木材を使った工作に表す題材、自分の感情を表す絵に表す題材、学校の中を変えて場所の変化を楽しむ造形遊びの題材、他者にメッセージを伝えるための絵に表す題材などを行ってきた。また、絵や木材、粘土、石膏などのできる限り多様な材料とそれらに関する技法なども授業で指導を行ってきた。それらは一人一人の児童が自分の表したい主題を表すことから、自分の表したい概念について、自分の体験から形や色で表していったものである。本題材でも表現をする題材の一つとして経験を積み重ねていくが、教師から示された主題を学級の共通の主題として行っていく。

主題とする概念については、事前にいくつかの候補を考えて、探求的に表す活動として行うことを予定していた。今回の主題である矛盾は、その前の題材で行った「わたしの中の二つの気持ち」という、色画用紙を切って貼り、表現した活動が契機としてある(図1)。子供たちの中に、自分の中にある二つの異なる気持ち、つじつまの合わない気持ちが表されていた。授業中の雑談で、世の中に矛盾していることが多いよね、という話から広げ、教師が「矛盾」というものはどう表現すればよいのだろうと提案して行った。

既習の材料体験が大切になるため、特に低学年からの材料体験などが重要であると考えている。これらは共通事項で示されている知識について関連すると考えており、言葉と感覚や行為を通した形や色などの造形要素との結びつきを図る。また、子供たちの過去の体験（文脈）が知識として積み重なっていき授業という場で交差することもねらう。

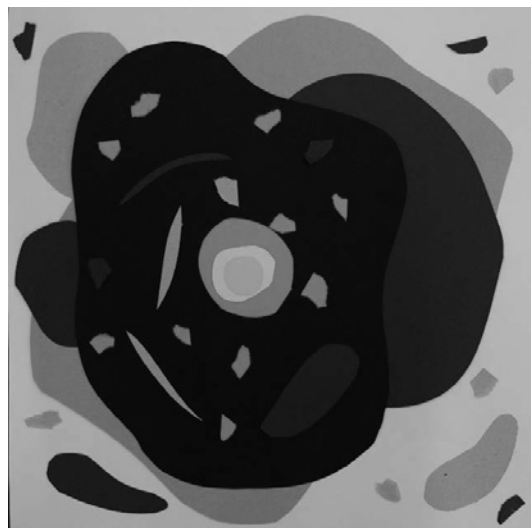


図1 ぜつぼうの中のきぼう

活動形態は3、4人のグループでの活動である。本校図画工作科部はこれまでもグループ活動にはこだわりをもって実践を行ってきた。他者と共に活動することは、他者の考えをより自分に近づけて聞くことにつながる。授業のまとめとして誰かの工夫などを発表して聞きあったりすることもよい。しかし、共に活動することから共に活動をする他者の考えをより継続して聞いたり、互いの変化を感じあったりしてほしいと思い、そのような学習環境のデザインを行っている。今回は、対話を通して他者と共に表すということを優先した。時に折り合いをつけなければならないことなどはそのための子供たちの資質・能力として大切に育てていきたいことである。当然、一人一人が自分の表現を追求し、

成果物を通して互いの表現のよさや違いを意識することは本教科として非常に大切なことであり、そのような題材も多く行ってきた。題材配列としてどのように子供たちに手渡していくかということが肝要で、これまで個々の表現、共同制作、協働活動など様々に活動形態を変えながら、どのような資質・能力を獲得させるかを考慮し題材配列を考えてきた。

(2) 表現方法をグループで決める

成果物として完成したものから子供たちの資質・能力のはたらきを見とることよりも、活動中の子供たちの思考プロセスの変化などを教師が見とり、それに伴走するように資質・能力のはたらきを教師が支援していくことが肝要になってくる。造形的な見方・考え方を働かせて抽象的な概念を具体化する必要がある。そのうえで主題を深く理解するために、他教科及び他分野の知識も活かしたり、つなげていったりするようにしたい。本題材では表現方法についても子供たちに委ねたことから、矛盾を学級の共有の主題としたうえで、グループで決めていった表し方により技法や材料も変わってくる。そのため各グループの選んだ表現方法に合わせた幅広い支援が教師には必要になってくる。

本題材は他教科で行っていることを意図的・計画的に活用し、それを足場架けとしていくことも一助として、子供たちが「まだはっきりとよくわからないもの」について考えるようにしている。グループでの考えの交流は学級全員で行うよりも一人一人が考えを深く聴きあうことができるのではないかと考えている。

(3) 表現過程を重視する

本題材は制作プロセスでは働く子供たちの資質・能力への着目をしていった。資質・能力の働きが具現化されることは、それ自体が学びのプロセスの具現化である。子供たちが話し合い、考えを述べて意見を合わせていく姿には、協調的に意見を出し合う姿、批判的な思考を働かせて自分の意見を述べる自己調整的な姿が見られる。

2. 研究テーマとの関連

(1) 図画工作科の本質に迫る題材づくり

① 概念形成を助ける形や色の造形要素

今回の実践では図画工作科での知識について検証を行った。併せて「思考力、判断力、表現力等」を働かせて本実践で活動を行う児童たちの姿も見られるが、図画工作科で獲得すべき知識を拡張して子供の理解を図ろうと考えた。学習指導要領解説図画工作科編の〔共通事項〕の知識に関する項目には以下のような文言が記載されている。知識とは、「図画工作科の学習活動だけではなく、学校や家庭などの他の場面でも、対象や事象の形や色などの特徴に着目して関わるようになる。(略)生活や社会の中の形や色などと豊かに関わり、自分の世界を広げることにつながる。」とされている。続けて、「児童が知識を自分のものにするためには、感覚や行為はもとより、感じる、考える、つくる、表すなどの造形的な創造活動が欠かせない。」とされており、知識を個人の体験に紐づいたものとしている。ここで示す知識とは、形や色の感じ、形や色の造形的な特徴などである。しかし、それらは自分の中にある特定の概念を構成する一助となることを強調し、大きな意味と価値があると考ええる。犬という概念から想起されるものは、動物、かわいい、鳴く、4本足で歩く、などがあるだろう。そこに形や色などが関連してくると、茶色、尖っている耳、柔らかい触り心地などが抽出され具体化の手助けをしている。当然それは一人一人の生活経験から異なるイメージを想起するものである。本実践では、子供たちにとって未だ曖昧模糊としている概念、抽象的な概念などについて考えることで、子供たちの概念形成を手助けさせていくことと同時に、それに伴う形や色などの造形要素という本教科固有の概念がいかに重要であるかを検証するために行った。

② 本質を個体主義的に捉えない

例えば本質を味わうこととは、ある特定の概念単体で示すものではないかもしれない。本実践では「形」「色」「テクスチャー」「ユーモア」などの複数の要素が本質を味わう手助けをしていると考えている。また、本教科の活動する内容の一つとして「造形遊び」があり、それに代表されるように遊びのプロセスと学びのプロセスの接面についても考慮しておく必要がある。

③本質Ⅰと本質Ⅱ

本教科の本質Ⅰは、造形的な見方・考え方を働かせ作品や活動をつくることは、一人一人の意味や価値をつくりだす行為であり、かけがえのない自分を見いだしたりつくりだしたりすることであるという、学習指導要領にも記載されていることからつながっていく「かけがえのない自分をつくりだす。」ことであるとする。本実践では直前に行った自分の気持ちの表現がまさにそれにあたるものであろう。形や色で示されたものから言語にならない自分の気持ちを客観視していくものである。本実践では、友達と意見を出し合うことで概念形成をしていき、自分をつくることを味わうことをねらった。本質Ⅱは、形や色などの造形要素での表現である。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①造形的な見方・考え方を働かせて抽象化と具体化のプロセスを味わい「自分をつくる」。

本題材は抽象的な言葉を形や色などの造形要素を用いて、絵や立体、工作に表す活動である。子供たちは大人になるこれからの過程で様々な事象に出会うが、それらは人生を通じて意味や価値が変わり続けるものであると考えている。本題材では抽象的な言葉を表すことを通して、その言葉の意味や価値を造形要素から理解したり気づいたりしていくことをねらうとともに、様々な事象に重層的な意味があり一面的ではなく変化し続けることを、体験を通じて知る機会としたい。それを造形的な見方・考え方を働かせるプロセスの中で行うことで、かけがえのない自分を見いだしたりつくりだしたりすることにつなぐ。特にこの「自分を見いだしたりつくりだしたりする」ということは本教科を通して子供たちに伝えられる最も重要なプロセスの一つであるということも含めて考えていきたい。

本題材の抽象化のための手立ての一つとしては、他者との協働的な活動からアプローチすることとした。授業の導入や終末で学級として考えたことや感じたことを伝え合う場面をもつことも意味はあると思うが、それ以上に異なる考えをもつ者同士で協働的に活動を行う過程があることで、互いの違いを意識し、それが抽象化を導く意味があると考えている。

②表現方法の選択

協働的な活動であり、グループで意見や考えを出し合うことから主題となる言葉に対しての理解や感じ方を深めていく過程を通し、それを造形的に表すため、表現形式をグループに任せている。教師が想定しているものとしては、絵で表現する、紙粘土で立体的及び半立体的に表す、タブレットの写真及び動画機能で表すなどである。グループの中で意見を出し合い適切な材料を選ぶこと、対話を通して決定していくことをねらった。また、自分たちの表したい内容をどのような材料を用いるかということに、子供たちが自己決定をしていくことをねらった。そのためにこれまでの造形活動を通した用具の経験、材料体験などが重要であり、6年生で行う理由はそこにある。これまで獲得してきた造形的な知識を応用して活動に表現に取り組むことを期待する。

③各教科の見方・考え方

先にも書いたように子供たちは様々な経験を積み重ね、自分をつくり続けている存在である。それが自分たちの生活の中から形や色という造形的な見方、考え方を働かせ培われてきたことと関連をさせていくことを支援していきたい。同時に、各教科の見方・考え方も働かせることをねらう。造形的プロセスへの介入していく他のプロセスについても子供の生活体験及び既習事項から理解を図り、そのことで変化する形や色へも着目したい。

④ユーモアや驚きなどの心の動きと他者との協働を活動の動機づけとしてつくりだす喜びを味わう

本題材では「矛盾」を表現するが、表現することの必要感をもたせることは難しいかもしれない。表現することを通して自分の考え方が深まるということを導入で意識づけて行っていきたい。本学級は人のことを楽しませることや面白がらせること、驚かせることなどの表現を好む児童が多い。ユーモアが活動をさせる動機づけとなることは小学校児童の実態として本授業でも生かしたい。また、人と関わりながら概念について考えていくことの楽しさを感じてもらいたい。そのような造形活動を通した心の動き、情動の働きは教科の主要概念である「つくりだす喜び」に関連していると考えている。

⑤〔共通事項〕知識との関連

生成 AI が社会に広がる中で人間が獲得すべき知識の質が非常に重要になると考えている。図画工作科で獲得する知識とは、〔共通事項〕に記されている、自分の感覚や行為を通した、体験による形や色などの造形要素に関わる知識である。造形要素に関わる知識は概念的な知識として自分をつくるための一助になり、感じること、情意面に働きかけるものとして非常に重要なものである。本題材においても主題を表現する過程を通して、形や色などの造形要素による概念的知識の形成に着目をしている。その際に、「つくり、つくりかえ、つくる」という子どもの活動と学習については、ここまで提案してきたすべての資質・能力の獲得にも関わるとともに、本教科をこえて提案をしていきたいプロセスとを考えている。

また、生成 AI が画像を容易につくれるようになってきている現在、人間が手や体全体を働かせて「つくりだす喜び」を味わうことに非常に大きな意味がある。知ることや感じるにより同時に生じる「つくりだす喜び」についても研究上着目をして実践を行っていく。

3. 実践の実際

(1) 題材名

『表現する人の行動が世界を変える！ ー矛盾を表そうー』『A 表現』(1)イ、(2)イ、〔共通事項〕(1)ア、イ

(2) ねらい

○自分の感じたことや考えたことを工夫して表すときの感覚や行為を通して、奥行きや動き、バランス、色の鮮やかさなどの造形的な特徴を理解する。【知識及び技能】

○活動に応じて材料や用具を活用するとともに、これまでの経験や技能を総合的に生かし、手や体全体を十分に働かせ、表したいことに合わせて表し方を工夫して表す。【知識及び技能】

○「矛盾」を表すということについて感じたことや想像したことから、表したいことを見付け、形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じを考えながら、どのように表すかについて考える。【思考力、判断力、表現力等】

○協働的に表す活動に取り組み、つくりだ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。【学びに向かう力、人間性等】

(3) 授業の分析・考察

① 学習計画

第 1 次：矛盾を表そう.....3 時間

第 2 次：互いの表したものを鑑賞し合い、感じたことを共有しよう。.....1 時間

② 分析の方法と考察

分析の方法として、量的に子供の学びをとらえることよりも、子供の変化を追い、質的に変化を見とるようにした。この際、子供たちの何を学びと捉えるかという命題はある。今回は感性の働きの伴う変化として子供の学びを見とった。それが矛盾を構成する形や色、感性による理解、もしくは捉えなおしとなると考えた。

積み木を使い、エッシャーのだまし絵のように階段を表そうとしているグループがあった。活動の初めにグループの 4 人で矛盾をどう表すか意見を出し合っていたが、なかなか具体的なイメージはもてずにいた。そこでタブレット端末で検索をかけてみると、エッシャーの絵が出てきて、この絵を立体で表現しようと合

意形成をしたようである(図 2)。教師が積み木の板を示すと合点がいっちらしく、この材料を使って表現を始めた。このグループの興味深いところは試行錯誤を繰り返しながら、どの視点が矛盾した見え方にできるかカメラの位置など



図 2 無限に続く階段

を変えて写真に表そうとしていたところである。だまし絵のように

このグループの中の一人の感想である。

「私たちはまず、インターネットで見つけた絵を立体で表してみました。やはり『無限』のように見せるのは難しかったです。そして私たちは『上がっても下がっても、ずっと続き、階段なのに上がれないし下がれない』というのを矛盾にしました。」

このグループは活動のプロセスにおいて、視点を変えて表すことを試みて矛盾した見え方を探していったが、何度もやり直し、試行錯誤することに学びの価値があったと考えられる。最初の時間が最も活発に4人が考え、協力していった。最終的には納得のいく写真にはならなかったようであるが、矛盾とはどういうものか、また、最初に試しながら作ることに最も楽しさを感じていたようである。

次の事例であるが、矛盾という言葉から相反する事象として「理想と現実」をイメージした児童である。このグループは札幌風呂に入る人とサラリーマンをイメージしたらしいが、表現は次の日に変化した。前時の表現が主題と適していないと考えたらしく、次の日の活動ですぐに絵に表す活動へと変わっていった。空と海を反する概念として考え、一枚の絵に表し、その接点に太陽を描いた(図3)。学習感想からは海と空の間にあり、交差しているように見える太陽が矛盾を表しているとしている。最後の学習感想は以下のとおりである。

「立体を表すのに雲を使いました。海と空は交わることが一生ない。でも交差している太陽が矛盾していると考えた。個人でやった活動が団体で行うより100倍楽しいと感じた。」

教師の見とりとして、一枚の板の中に異なる事象を表そうとすることから、別々のものを作成しているよりも矛盾概念に近づいたのではないかとと思われる。また、表現としての美しさは変化として見られる。3年間図画工作科の授業をみてきてこの児童のよさを伸ばしていることを成長として感じられた。最終的には雲を紙粘土を用いて立体的に表していったのであるが、この時点で表されたものが最も美しいと本人も感じているのか、最後にはその立体的に表していた紙粘土も外してしまった。

次のグループであるが、天と地を箱の中に逆につくるという表現を行っていた。先述の事例とは逆にグループで協力し共同制作を行ってきたグループである。話合いの時間はとても長かった。そのためか後半はずっとそれぞれが作り続ける活動になった。おそらくこの話し合いの段階で互いの意見を出しあい、矛盾について吟味する時間が最も学びの多い時間であったのではないかと。勿論、活動しながら形や色について吟味する時間もあったので、造形的な見方・考え方は活動中に働くことが明らかである。中はありえない空間になっていて、矛盾を表しているとしている(図4)。

作品としての完成度は高い。逆につくり、つくりかえ、つくるという図画工作科の時間の中で自己の活動を批判的に捉え、吟味し、大きく活動を変化させていくという姿はあまり見られなかった。共同での活動が縛りになってしまったのかもしれないが、個々の活動中で、試行錯誤し、色の表し方、解釈などが変化していく様子が大きく見られた。共同製作であるが、一人一人の変容は間違いなくあり、それを見とってだけでも非常に興味深い活動であった。



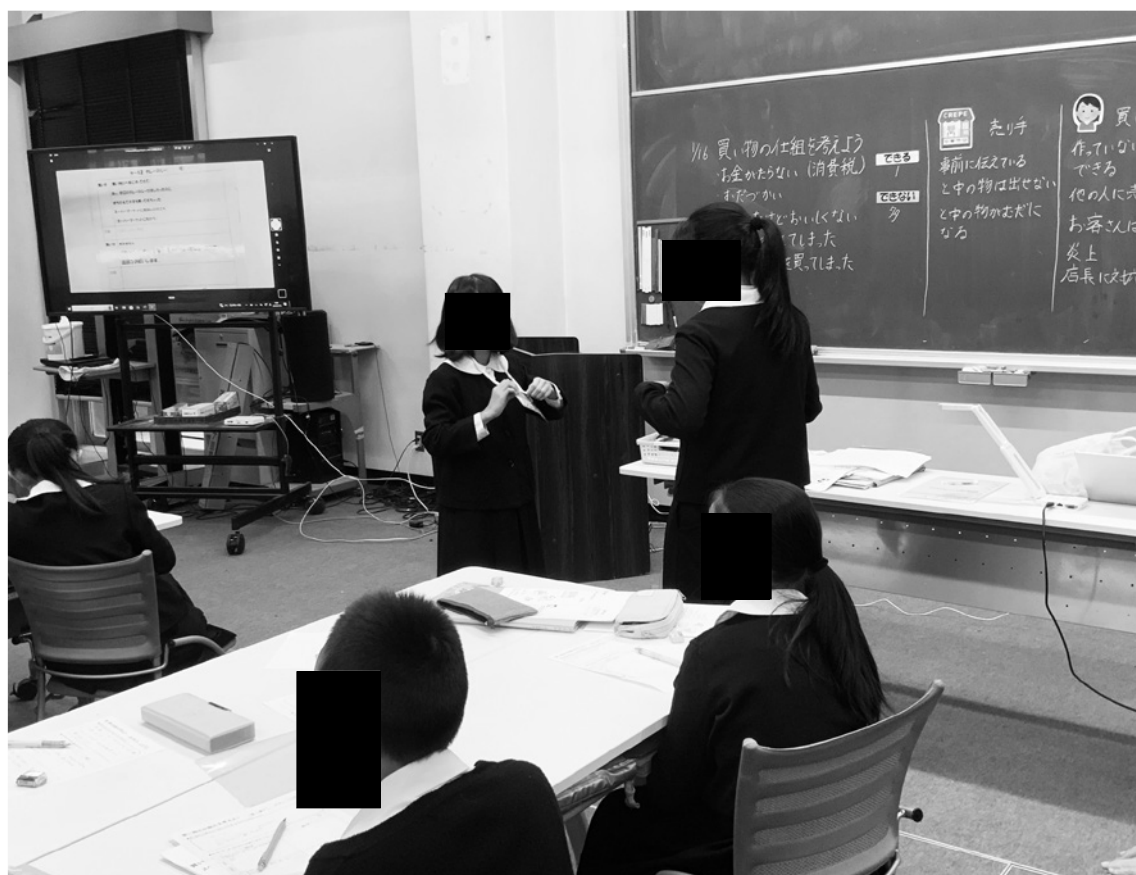
図3 無限に続く階段



図4 矛盾した空間

家庭科

自己を見つめ、よりよい生活を創る子



家庭科

自己を見つめ、よりよい生活を創る子

西岡 里奈

日々の生活を学びの対象としている家庭科では、子供たちが創っていくものは「生活」である。変化が大きい現代で、よりよい生活をめざすためには、自己を見つめ多様な価値から取捨選択して生活を創っていく力を身に付けていくことが重要である。自分の生活を当たり前と思うのではなく、自分自身の生活を振り返り他者と関わり、さまざまな視点からとらえていくことで、「自分は、こうしたい!」と思いをもって、生活の主体としてよりよい生活の実現にむけて実践できる子供を育成していく。

1. 家庭科の研究テーマ

(1) 家庭科の課題と子供たちの生活実態

生活をよりよくすることをねらっている家庭科では、子供たちの日々の生活の変化が学習に大きく関わってくる。子供たちを取り巻く環境は日々変化し、家庭の仕事も簡素化や外部化によって内容や質が変わりつつある。変化が激しい現代だからこそ、家庭科で実生活を見つめ、よりよくするための力を身につけていくことが大切である。

本校の子供たちの様子を見てみると、意欲的に学習に取り組む子供が多い。しかし、その一方で、学習に際し自分の生活を意識しているかや、学んだことを生活へと還元できているかという点に至らない部分もある。たとえば、食事の大切さを学習し、「好き嫌いしないで、栄養のバランスよく食事をしたい」と回答していても、実際の食事では嫌いなものを避けたり、偏った食事をとっていたりすることがある。理論としては理解しているかもしれないが、生活をよくしようというところまではたどり着いていない。また、子供たちの生活が多忙化したことで、家庭の仕事に関わる機会や自分で取捨選択をすることが少なくなり、与えられたものを疑問なく受け入れて現状で満足している傾向がある。家庭生活の課題をあげさせても「特にない」と答える子供も多い。そのため、子供たちにとって当たり前と思っている現状をまずは見つめなおすことが重要になってくる。このように変化が激しく、家庭生活へのつながりが希薄化している中で、子供がいかに自分の現状を正確に把握し、問題意識をもって取り組んでいくかが課題である。

(2) 家庭科で求められているものとは

家事の外部化や IoT 家電など子供たちを取り巻く家庭生活が大きく変化し、一から家庭で何かを作るという機会も減少しつつある。世の中が便利になる中で、学校教育の家庭科としてどのようなことが求められているかを見てみると、日本家庭科教育学会(2019)では家庭科教育における重視すべき視点として「生活の科学的認識」「生活に関わる技能・技術の習得」「他者との協力・協働・共生」「未来を見通した設計」の4つをあげている。従来からの生活事象を科学的にとらえ実践していくための知識や技能に加えて、他者との関わりや先を見据えた生活の実現について重要視されている。この点については、平成29年度告示の小学校学習指導要領解説でも改訂の改善事項として、「空間軸」と「時間軸」という二つの視点から家庭科の学習をとらえていくことが示された。空間軸の視点では、家庭、地域、社会という空間的な広がりから、時間軸の視点では、これまでの生活、現在の生活、これからの生活、生涯を見通した生活という時間的な広がりから学習対象を捉えて指導内容を整理することが適当であるとしている。

人との関わりという点においては、「共感性」も注目されている。美馬(2021)は、AI やロボットと共生する社会で人にとって重要なものとして「共感性」をあげており、「生活するとは何なのか」と普段はあまり意識していない、生きることを考えるきっかけを与えてくれる教科としての「家庭科」の意義を説いている。ミルトン・メイヤロフ(1987)は、ケアを「その人が成長すること、自己実現することをたすけること」と定義しており、ネル・ノディングズ(2007)は、いわゆる教科として知識・技能などといった有能さ(competence)にむけてだけでなく、すべての子どもたちをケアすることにむけても教育すべきであるとしている。小学校家庭科でも、異なる世代の人々との関わりなど家族・家庭生活に関する内容の充実が行われ、人との関わりから家庭生活を見つめなおすことの重要性が示されており、本研究でも、

人との関わりの中で子供たちが自分の生活を見つめ直し考えていけるようにしたい。

(2) テーマ設定の理由

①「自己を見つめる」とは

家庭科における学びの対象は家庭生活であり、私たち誰もが営んでいるものである。しかし、それらがあまりにも当たり前の日常であるがゆえに、ほとんどの行為が無意識のうちに行われている。また、子供たちは親や大人の養護のもとに暮らしているため、自分が安心して暮らせる環境におかれていることや、毎日当たり前のように食事が食べられたり、整った衣服を着られるのはなぜかといった家庭生活の本質に気がつくにくく、日々の生活について改めて立ち止まり、暮らしの成り立ちや暮らしを成り立たせるための活動や家族の存在を意識したり、なぜそうするのか理由を考えたりする機会は少ない。また、学校での学習と家庭生活を切り離してとらえている子供もいて、家庭科での学習が家庭実践へとつながっているとは言い難い場面もある。そのため、子供自身が今まで当たり前だと思っていたこと、できていると思っていた生活事象と改めて向き合い、実際にやってみたり考えてみたりする機会をつくるのが、生活に対する見方・考え方を変化させていくことへとつながっていくと考える。そして、改めて家庭生活を意識し向き合うことで、自己を見つめて自分はどのようにしたいかを明確にし、家庭生活にすんで関わっていこうとする態度を育成させたい。

②「よりよい生活を創る」とは

子供によって家庭環境は様々で、自分が当事者であるがゆえに多面的に家庭生活を見ることが難しい。そのため、子供たちの多様な考えや生活様式が現れるような題材を設定し、自分と友達の生活の中に類似性を見付けたり、自分とは違う考えや生活様式を知ったりすることで自分の家庭生活を客観的にふり返られるようにする。そして、家庭生活とは正解があるものではなく、様々な様式や方法・価値があることに気が付き、それを認めて、多様な価値を比較・検討する中でよりよい生活を創るための方法を選択・判断し、決定できる力を身に付けさせていきたい。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 家庭科の本質の吟味

「学びを創る」の定義が「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」だとしたら、家庭科における「学びを創る」とは、どのようなことなのか。小学校学習指導要領には、家庭科の学習において「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」とある。家庭科で子供が創るものは生活であり、よりよい生活を営むためには「どのような生活をおくりたいか」といったその子なりの思いやこだわりが重要である。

そのため、家庭科の本質とは、子供たちが「よりよい生活」を考えるための視点だと考える。平成 29 年の小学校学習指導要領では、生活の営みに係る見方として「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」の 4 つが示されている。子供が「こんな生活をおくりたい」と考えたものが、自分自身にとってはよい生活だとしても、他者を思いやっていないものや環境への負荷が多いものなど自分本位で共生と反する内容では、社会生活を構成する一員として難しい。どのような視点で生活を考えていくかが大切である。

そのため、本研究は、学習指導要領に示されている 4 つの視点を家庭科の本質としてとらえて授業を考え、授業実践を通して更なる視点があるかを吟味し、探索的に研究を行っていく。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

家庭科の本質を味わうためには、知識・技能を生活体験等と関連付けてより深く理解するとともに、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が大切である。そのために、以下の 2 点を意識した授業を展開していく。

① 実生活を意識した題材の工夫

家庭科では、子供たちが生活を見直して学びを創っていくために、衣食住に関する実践的・体験的な活動を通して実生活を意識して学習していくことがとても大切である。今までの研究の成果として、子供たちの実体験にもとづくものを題材として設定をしたところ、自分の生活をふり返って発言したり、実践に向けて改善していこうとしたりする様子が見られた。このように、子供自身が実体験をイメージしやすく、なぜこの題材を学ぶのかをよく理解したうえで学習

していくことが大切である。事前に生活に生かしている場面を設定し、学習後に照らし合わせることで自分自身の成長を実感できるような題材の工夫を行っていく。そのためには、子供たち自身が、家族の一員として成長する自分を肯定的にとらえ、家庭生活の大切さに気付くと共に、「家族にしてもらう自分」から「家族のためにする自分」へと向かっていくことが重要である。ただ、技能や知識を学ぶのではなく、現在の自分が「できること」と「できないこと」を明らかにし、「これからできるようになりたいこと」「なりたい自分の姿」を意識することで、生活を意識して家庭科を学ぶことの必然性が見えてくると考える。そして、子供たちの「このようになりたい」という願いから授業を展開していきたい。例えば、「おみそ汁をつくれるようになりたい」という子供の願いからみそ汁という題材を使って作り方だけでなく、朝食の必要性や栄養、材料を購入するための買い物の仕方や包装やごみなどの環境についてといったように、それぞれを結び付け、生活のしくみや生活事象を関連付けて、一連の流れとしてストーリー性をもって学ばせていく。

②課題解決のための学習活動

子供自身が家庭科の学習を自分事としてとらえ、家庭生活への実践へつなげていくためには、「生活を見つめる→課題を見いだす→課題を解決する→生活に生かす」といった問題解決的な学習を通して、自分自身の生活を見つめて課題を解決していく能力や生活をより良くするために工夫する能力を育んでいくことが重要だと考える。例えば、調理実習を行う際には、作り方を教師が一方的に教えるのではなく、材料の切り方や火加減、ゆでたりいためたりする時間など、子供たちが話し合ったり実際に体験をしたりすることで課題を解決する方法を考えて見つけていけるようにしていく。調理実習では「〇〇を作った」と子供たちは調理したメニューに注目しがちだが、何を作ったではなく、どんな技能や知識を活用して課題解決に取り組んだのかといった学習の過程を意識するように行っていく。このように、問題解決的な学習を充実させ、自分自身で体験し活動を行うことで子供たちが個々の家庭での課題や生活事象と向き合い、よりよい生活を目指すための力を育てていく。

3. 研究の重点

(1)空間軸と時間軸を意識した学び

子供が学びを作るために、空間軸と時間軸を意識した学習を展開していく。時間軸（図1）では、今・ここの自分を考えるだけでなく、過去の自分を振り返って成長を実感するとともに、将来に向けての自分を考えていくことも重要である。家庭科の学習を通して、自分になりたい姿や生活をイメージして学習に取り組むことで、より具体性をもった課題解決へとなると共に、学校生活だけでなく、日々のよりよい生活へとつながっていくと考える。

空間軸（図2）では、学習している内容を授業の時間の中だけで活用してのくのではなく、各教科での学習や学校生活・家庭生活、家庭生活から地域社会や世界と広げていくことが大切である。実践していく中で、自分の身の回りだけでなく、家族の立場になって考えたり、自分の行動が社会にどのような影響を与えているか

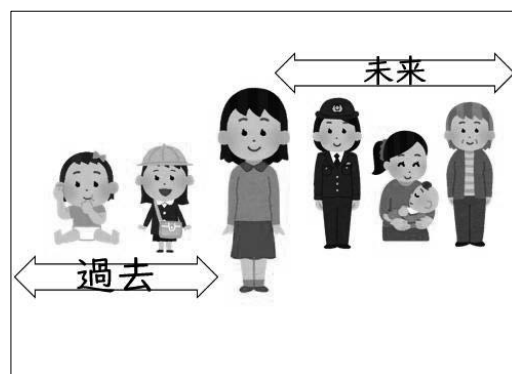
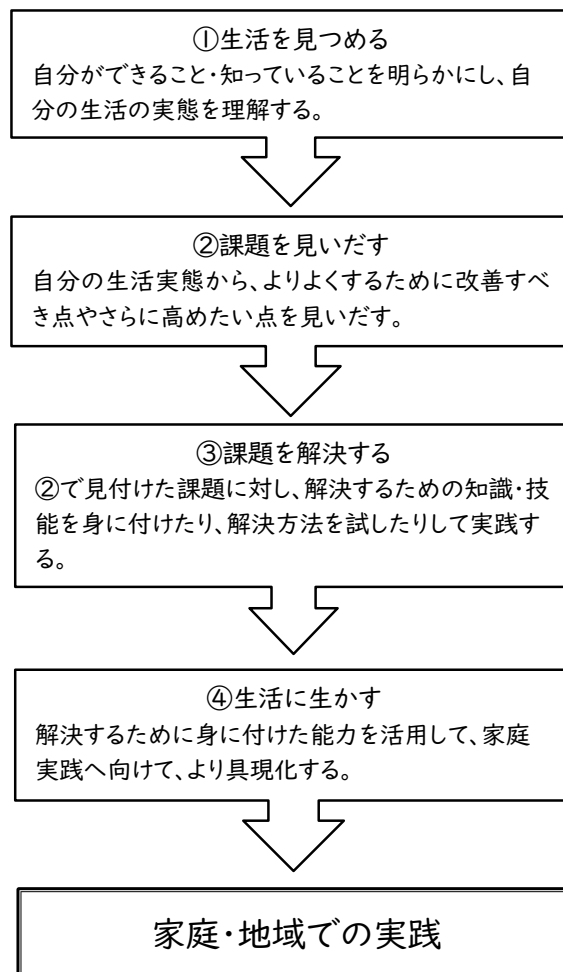


図1 時間軸のイメージ

などを吟味したりと、子供たちが視点を広げていけるようにしたい。

(2) 多様な価値との出会い

子供が自分の学びを創っていくためには、様々な様式や方法・価値があることに気づき、多様な価値を比較・検討する中で客観的に自分を見られるようになることが重要である。そのため、子供たちの思考の幅を広げていく必要がある。例えば、多様な価値があらわれる題材を設定したり共通の経験をしたりすることで、同じ経験でも友達との感じ方の違いがあることに気付いたりといったことがある。

一緒に学ぶ友達の存在も大きな役割を果たす。自分の価値だけにとらわれるのではなく、友達の考えが新たな気づきにつながることもある。共感性をはたかせ、自分だけでなく他者の立場になって考えることも重要である。(図3)そのような学習活動を通して、子供自身がそれぞれの生活例や考えを出し合い話し合い、様々な視点から自分の生活をふり返っていくことで学びを創っていけるようにしたい。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度は、家庭科の本質として、学習指導要領に示されている「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」の4つの視点に基づいて授業を行ってきた。この4

つの視点をういて家庭科の内容を考えることができると感じていたが、実際には教員自身が子供たちの考えを意図的にカテゴリー分けしていたことに気づかされた。例えば、消費生活の授業では「持続可能な社会の構築」「健康」「安全」の観点から買い物で食品を選ぶ際の基準を考えていたが、子供たちが自分たちの好みや普段の生活でのなじみ、誰のために選ぶかといった4つの視点以外のことも大切にしていた。このようなことから、子供たちの「思い」も重要であると実感した。教師があらかじめ教科の本質を考えて授業を構成するだけでなく、授業で子供たちが自ら考え、創造し、協力することで生まれる「思い」から家庭科の本質をあらためて見直し、新たな本質を見いだしていくこともできるのではないかと考える。

(2) 今後の課題

家庭科の学習は、「A 家族・家庭生活」「B 衣食住の生活」「C 消費生活・環境」と、多岐にわたり、内容によって重視したい家庭科の本質に違いがある。このように、その領域で求められる教科の本質も変わってくるため、一つ一つの内容ごとに改めて重視したい家庭科の本質を細かく考えていく必要がある。また、成果でも記述した通り、子供たちの意見や考えから家庭科の本質を見直していくことも大切だと考える。子供を主体として、彼らの興味や関心を反映させた授業を展開することで、家庭科の学びをより充実させることができる。今後は、子供たちの思いや対話を重視し、子供たちの実態をさらに反映した授業作りを目指していきたい。

<引用文献>

- ・日本家庭科教育学会 編. (2019). 『未来の生活をつくる 家庭科で育む生活リテラシー』. 明治図書.
- ・文部科学省. (2018). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 家庭編』. 東洋館出版社.
- ・美馬のゆり. (2021). 『AI の時代を生きる 未来をデザインする創造力と共感力』. 岩波ジュニア新書.
- ・ミルトン・メイヤロフ 田村真・向野宣之訳. (1987). 『ケアの本質 生きることの意味』. ゆみる出版.
- ・ネル・ノディングズ 佐藤学訳. (2007). 『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』. ゆみる出版.

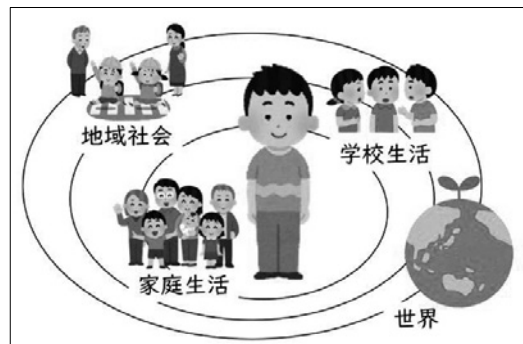


図2 空間軸のイメージ

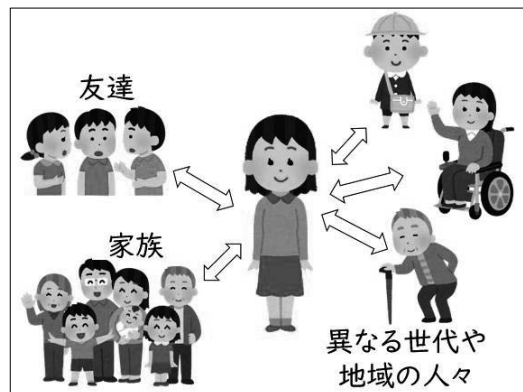


図3 多様な価値との出会い

買い物の新たな視点の探究

ー第5学年「買い物スペシャリストになろう」の実践を通してー

西岡 里奈

1. 課題意識

子供たちにとって買い物は身近なことであり、普段から買い物に行く機会も多い。子供たちの消費行動について事前にアンケートを行った結果、よく買いに行くものとして、お菓子などの食品・文房具・本などがあがっていた。また、支払方法については、現金を使用して買い物をする機会が最も多かったが、交通系 IC カードやバーコード決済など多様化している。現金と違いチャージして使えるプリペイドカードやバーコード決済では、お金を使っている意識が低く、安易に買い物をしている傾向もある。そこで、本題材では、「C 消費生活と環境(1) 物や金銭の使い方と買物」により、品物の選び方や金銭の大切さと金銭の有効な使い方について学習するとともに、買い物の仕組みや消費者の役割について扱って理解を深めていく。

本校では、6年生の宿泊行事で子供自身がメニューを考えて食材を購入し、飯盒炊飯で昼食を作る活動を行っている。店頭では、予算が決まっている中で品物を吟味する子供たちの姿が毎年見られる。しかし、一見、計画的に買い物をしているように見られるが、予算を超えてしまったり、会計後に別の品物を見つけて返品をしたりすることもあり、間違えて購入した品物も簡単に返品できると考え、日々の買い物が売買契約のもとに成り立っているという意識は低い。また、商品に付いている表示などについて確認したり、どのような基準で物を選んでいるかを他者と共有したりする機会も少ない。そこで、本題材では具体的な買い物の場面を想定して買い物の仕組みを考えたり、食材の選び方を学習したりすることで、買い物に関心をもち、品物の選び方と売買契約の基礎にも触れ、自分たちも消費者の一員であるという意識を高めていく。

指導にあたっては、実際に買い物をして子ども達が品物を選ぶ際に悩んだり困ったりすることで、改善しようとする意識につながることを重要だと考えている。そのため、調理実習の材料や子供たちの買い物経験の中であり得る場面を想定し、より具体的に子ども達が品物を買う場面をイメージできるようにしていく。食材の写真や食品表示を使い、実際の買い物場面をイメージしやすくなるように工夫し、価格や量だけでなく、アレルギー表示や添加物、包装などの環境といった多角的に品物を見て判断ができるようにさせたい。

2. 研究テーマとの関連

(1) 家庭科の本質に迫る題材づくり

本題材では、よりよい買い物ができるスペシャリストを目指して授業を展開していく。「よりよい買い物」というと価格に注目する子供が多い。しかし、品物を選ぶときには、様々な要素が関係してくる。そのため、どのような視点で買い物を考えていくかが重要である。提示する品物は様々な視点が現れるものを選択し、子供たちが品物を選ぶときの視点が広がるようにしていく。そして、友達と関わりながら品物を吟味していくことで、家庭科の本質として提案した「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」といったものを活用して品物を選択できるようにしていく。また、この4つ以外にも家庭科の本質となりうる要素があるのかも、実際の授業から検討したい。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

実際の家庭生活を考えると材料の購入と調理は一連の流れである。子供たちが実生活を意識して家庭科の本質を味わうために、本題材では買い物の学習を調理実習と関連づけて、調理実習の過程で食材を購入すると仮定した課題を取り入れて、子供たちが必然性をもって学習できるようにする。買い物の仕方を学習する際は、調理実習でチョコバナナケーキを作る場面を想定して、バナナ・チョコレート・ホットケーキミックスを選ぶ授業を行う。実際の食品を手にとって考えることで、子供たちが学びを創っていけるようにしたい。

3. 実践の実際

(1) 題材名

『買い物スペシャリストになろう』

(2) 題材の目標

- ・ 買い物の仕組みや消費者の役割が分かり、身近な物の選び方や買い方を理解して、購入に必要な情報の収集・整理が適正にできる。(知識及び技能)
- ・ 身近な物の選び方、買い方について問題を見いだして課題を設定し、様々な解決方法を考え、考えたことを表現するなどして課題を解決する力を身に付ける。(思考力・判断力・表現力等)
- ・ 生活をよりよくするために、物や金銭の使い方と買い物について課題解決に向けて主体的に取り組んだり、生活を工夫したりして実践しようとしている。(学びに向かう力、人間性等)

(3) 授業の分析・考察

①生活を見つめる

子供たちは日々買い物をしているが、買い物で重視していることや品物を選択するときの視点は様々である。そのため、よりよい買い物ができる買い物スペシャリストになるために、まずは、題材のゴールである「よいよい買い物」とは、具体的にどのようなものなのかを考えた。「生活がしやすくなったり使う時が楽しみになる物」や「自分がこれからずっと使える物を買った時」「自分がひつような物を買えたこと」「人に買ったものをあげて、よろこんでもらえた」と題材の本質にせまるような考えがあがった一方で、「割引されている物や他の店の商品とくらべて、ちょっとでも安い所を見つけたり、買いたい物がお得な日に行くこと」「夕方におそうぎのすきなのを半額シールつきで買えた時」といった値段に関するものも多く上がった。「よいよい買い物」として、多くの子供が値段やお得感といったものを重視して買い物をしている実態があった。

学習する前

よりよい買い物とは

・ 家にないものを計画的に買う
・ おとななものを買う（セール品など）
・ ねだんや必要なものを考えてから
 買い物する
・ 安い物をたくさん買えた



②課題を見いだす

次に、よりよい買い物ができるようになるために、学習したいこと考えた。「物の相場が知りたい」「コスパの良い物の見分け方が知りたい」「よい品物の見分け方を知りたい」「買い物の仕方やしくみを知りたい」「家のお金について知りたい」「お金を稼いで、お金を稼ぐ大変さを知れば、お金を大切に使えるようになるのでは」といった意見があがった。これらの子供たちの疑問を解決できるように授業を展開していった。

まずは、家庭の中のお金について、家庭の支出と収入にはどのようなものがあるかを考えた。自分たちの身の回りでお金を払って購入しているものはたくさんある一方で、家の中に入ってくるお金は限られていることを知って、「ただ、自分のほしい物だけを買うのではなく、支出と収入の割合を考えることによって借金などをせずにすむ。」「収入と支出のバランスをよくするために好きな物や必要とする物の区別をしたら、支出が増えなくなるから、買い物のスペシャリストになると思いました。予算をきめるとき基準があった方が良くと思いました。」などと理解を深めることができた。

	今日のポイント・キーワード	買い物スペシャリストになるために考えたこと・大切なこと
① 1月 9日	消費と収入の バランス	ふだん日常生活に使っているものも ほぼすべて消費するこじであるのだと あらためて知りました。 収入したものを全て使ってしまうと、 ゆりをもてないのていつも消費と収入 のバランスを考えて消費したいと思います。

③課題を解決する

お金の大切さや収支のバランスの重要性について理解したところで、子供たちが疑問からもあがっていた「買い物

の仕方」と「品物の選び方」について考える授業を行った。

まず、「買い物の仕方」については、自分たちの買い物での失敗経験を共有することから始めた。「買い物をしたら、他の店のほうが安かった」「家にあるものを買ってしまった」などといった経験があがり、その対処法として「店に返品をすればいい」「中古店に売ればよい」と品物を選んで買い物をすることを安易に考えている子供もいた。そこで、ロールプレイングから売買契約について考え、日々の買い物は契約によって成り立っているのを、一方的に取り消しはできないことを学習した。ロールプレイングでは、買い手と売り手のそれぞれの立場で考えたことで、今までは消費者として買い手の立場だけで買い物を考えていた子供たちも、「なんでも返品しているとお店も困ってしまう」「誰かが一度買ったもの

のは、返品されても危ない物が入れられてしまっているかもしれないから、売れないんじゃないかな」「間違ったものを買ってしまったのは買い手のミスだから、お店は悪くないと思う」と、双方の立場から買い物の仕方を考えられるようになった。

次に、「品物の選び方」については、子供たちが家庭でも実践できるように、チョコバナナケーキの作り方を示して、その材料を選択する授業を行った。

まず初めに、AとBのバナナを示して買いたい方を選択し、なぜ、それにしたのか選んだ理由を共有した。値段や産地、見た目、有機JASマークなどが選んだ理由としてあがった。Bのバナナは見切り品のため、色が少し黒ずんでいたが、それをシュガースポットと勘違いしてBのほうが甘いと考える子供もいた。

次に、チョコレートとホットケーキミックスについて考えた。事前に「よりよい買い物」を考えた際は、値段が安いものがよいと考える子供たちが多かったが、一番安いプライベートブランドのCのチョコレートとホットケーキミックスを選んだ子供は少なかった。Cを選ばなかった子供の意見としては、「いつも買っている物のほうが値段は高くても味がわかっているから安心する。」といったものが多かった。選んだ視点としては、原材料、添加物、使う

量、味、食品ロス、賞味期限、アレルギー表示などがあがった。

学習後の振り返りでは、「値段だけで決めるのではなく、生産地や賞味期限、安全性を考えて買った方がいいと思った。買うときに作るときのこと考えながら買う



② 月 日	義務	今まで、商品を買う時に契約
	権利	をしていたなんて知らなかった
	契約	から、しっかりと確認をして買う。
		足りなければいけないな と思いました。

炊飯器でチョコバナナケーキを作ってみよう

<材料>

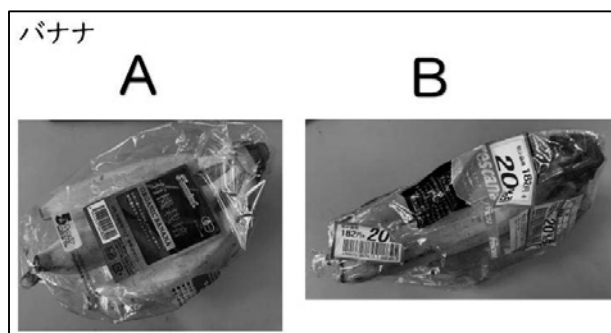
- バナナ ……1本
- チョコレート ……1まい(50g)
- ホットケーキミックス ……150g
- 牛乳 ……100mL
- 卵 ……1こ※

※卵を入れないときは、牛乳を150mLにする。

<作り方>

- バナナを輪切りにする。
- チョコレートを小さく切る。
- ボウルに牛乳と卵を入れて、よく混ぜる。
- 次にホットケーキミックスを入れて、かるく混ぜる。
- 生地を炊飯器に入れてから、バナナとチョコを入れる。
- 炊飯ボタンを押す。
- 炊きあがったら、竹串をさして、生地がついてこなければ完成。

ケーキが焼けない炊飯器もあるので、おうちの人に確認してから作りましょう。



	A	B	C
バナナ	200円 5本 有機栽培 有機JASマーク レインフォレストアライアンス認証	182円の20% 4本 見切り品 少し鮮度が悪い	
チョコレート	200円 50g フェアトレード認証 カカオ70%	120円 50g プライベートブランド アレルギーが多い	150円 50g 大手メーカー 包装に再生紙を使用
ホットケーキミックス	300円 150g×2袋 大手メーカー 卵不使用	400円 150g×2袋 大手メーカー 北海道小麦使用	250円 600g プライベートブランド

と、よりよい買い物ができると思った。」「質がいいものだったり作られた場所が国産のものなど、信頼できるものを必要な分だけ買いたい。」と、品物を選ぶときの視点に広がりが見られた。

「よい品物の見分け方を知りたい」という最初の子供たちの要望に対しては、「アレルギーがあったらそれを最優先にしないではいけなし、予算にもよるから、何を優先するかは場面によってかわってくる」と、すべての条件をクリアする品物が常にあるわけではなく、場面によって判断していくことが重要であることを理解することができた。

実際の授業では、炊飯器で作ったケーキも試食して、選択した食品と実際の料理を関連付けて考えられるように工夫をおこなった。

④生活に生かす

授業後には、「家で自分で作ってみました。」「チョコレートをチョコチップにして作ってみた。」「本当に、スーパーマーケットには、たくさんの種類のホットケーキミックスが売っていたよ。」と、実践する子供たちの姿も見られた。ロールプレイングや実物を使って実生活を意識して授業を行ったことで、生活場面へとつながりやすくなったのではないかと考える。

題材のまとめでは、「学習前では、あまり量、質など考えて買ったことがなかったから、値段以外にもいろんなことが書かれているから買い物のときは見るようにする。」「ただ、買いたい物を買うのが買い物だと思っていたけど、授業を通して環境のことを考えたりしないといけないことを知った。」と記述し、本題材を通して買い物への理解を深めて消費者としての意識を高めることができた。

4. まとめ

(1) 研究の成果

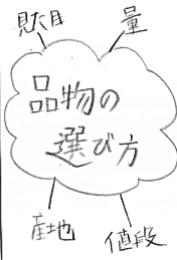
実生活を意識している教科だからこそ、やはり状況設定が大事だと感じた。今回の買い物は状況が変われば品物を選ぶときの視点も変わってくるので、品物で違いを出すだけでなく、状況設定を変えることでも、子供たちの視点の広がりをうながすことができることに気づかされた。

また、今までの授業では学習指導要領の4つの視点に落とし込んで考えていたが、子供たちが見出した情報を整理することでも家庭科の本質を考えることができ、具体的な学びをカテゴリー化することで家庭科の本質を作り出していけるのではないかと実感した。

(2) 今後の課題

多様な視点に気づけるように選択する食品に要素を多く入れたが、情報量が多すぎて散漫とした結果にもなってしまった。そのため、この時間に重視したい教科の本質をしばって、それに合った教材を選択していくことが重要だと感じた。

他者の視点にたてるように友達と調理をおこなう調理実習という設定にしたが、子供たちは自分の思いが強く、対話が生まれづらかった点が課題としてあった。もっと具体的な場面を想定することで、自分の立場だけでなく社会に目を向けて環境を考えたり、他者の立場に立って品物を選択したりできるようになるのではないかと考える。今後は、自分だけでなく、人との関わりからも考えていけるようにしたい。

③ 1月16日	賞味期限 フェアトレード	自分に必要なものを選ぶときに 賞味期限や産地を見るだけで なく、「フェアトレード」などのマーク も見ると、その商品はどういうこと があったのかも知れるのいいなと 思いました
③ 1月16日		・品物を選ぶには、見た目や 値段だけでなく量や安全な ものかなど確認しなくては いけない!! ・環境も!!

体 育

運動の面白さを追究する子の育成

—未来の自分を創る体育学習の在り方を求めて—



体育科

運動の面白さを追究する子の育成 —未来の自分を創る体育学習の在り方を求めて—

佐々木賢治 隈部 文 野口 優伽 武藤 凌平 濱田 信哉

ここ数年来、体育科では「生涯スポーツの実現」という大きな教科目標の実現に向けて、いわゆる技能的内容・認識的内容・社会的内容によって体育科教育の授業が構成されてきていると考えてよいだろう。体育学習の入り口である小学校で運動が苦手、運動嫌いを育ててしまっ
ては本末転倒となる。生涯を通じて運動に親しむ資質を育てるという目的からぶれないことが大切である。小学校体育での学びが未来のライフスタイルを方向付ける可能性を秘めていると言っても過言ではないだろう。「運動の見方・考え方を働かせる」授業とはどういったものなのか、今一度、学びの質に着目した授業づくりを検討していきたい。

体
育

1. 体育科の研究テーマ

(1) テーマ設定の理由

①運動の面白さの追求とは

本校体育科部では、「運動の面白さの追求」が体育科固有の学びの一つであると捉え、研究を進めている。運動そのものがもっている特性や魅力＝「運動固有の面白さ」が、児童の学びのスタートであり、学びの原動力と成り得ると考えているからである。学習過程においては、教師と児童間の面白さの捉え方・考え方のズレを修正したり、重ね合わせたりする作業を大切にしてきた。教師と児童の双方向から、前時の振り返りをもとにした学習課題を設定し、児童が課題解決に向けて自己・他者・運動との対話的实践を行うことができれば、今もっている自分の力を活用して試行錯誤したり、成長を実感したりすることができると考える。さらに、こうした振り返りの積み重ねを通して、「学びたい」「学んでよかった」という深まりのある情動を生み、次の学びへと踏み出すことができるであろう。

また、「主体性」を保障する際、「運動の面白さに没頭すること」を大切にしている。なぜならば、運動に没頭していれば、そこから新たな課題が生まれ、高い目標を設定し、必然的に質の深い学びに向かっていくからである。その過程において対話が生まれ、結果的に「技能・知識」や「思考力・判断力・表現力」を深めていくことにつながる。そのためには、「運動の面白さに没頭し、面白さを追究できる学習環境」をデザインしていくことが重要となる。重点となることは、「教科（運動）の本質的意義（その教科でしか教えられない価値ある内容とは何かを捉える視点）」を生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現する観点から、その面白さや喜びと体力を向上する役割から捉え直し、「する・みる・支える・知る」の多様なかわり方と関連づけて整理していくことである。具体的には、運動の面白さに没頭し、面白さを追究できる学習環境をデザインし、教師と子供間の運動の面白さの捉え方・考え方のズレに気づき、双方の思いを結びつけていくことである。ズレの修正をもとに毎時間の学習課題を設定し、その課題達成に向けて自己・他者・運動との三位一体の対話的实践が行われ、学びを振り返ることができれば、運動の面白さを追究することができるのではないだろうか。

②未来の自分を創る体育学習の在り方を求めて

スポーツは、身体を動かすという人間の本源的な欲求に答えるとともに、爽快感、他者との連帯感等の精神的充足や楽しさ、喜びをもたらす、さらには、体力の向上や、精神的なストレスの発散、生活習慣病の予防など、心身の両面にわたる健康の保持に資するものである。特に、高齢化の急激な進展や、生活が便利になること等による体を動かす機会

の減少が予想される 21 世紀の社会において、生涯にわたりスポーツに親しむことができる「スポーツライフ」を送ことは大きな意義がある。

また、これからの社会においては、「コンピテンシー」と呼ばれるような、活用をしたり、情報と情報を結び付けて課題解決の手がかりをつかんだり、といった、いわば「状況に応じて活用することのできる力」や、「他者と協働する力」「自律的に活動する力」が不可欠である。裏を返せば、単

に「わかる」ことや「できる」ことだけでは不十分ということであり、さらに言うならば、その正解すら可変的なものである、という立場に立つ必要があるだろう。だからこそ、学び手である子どもたち自身が、自ら「なんとかしたい」「〇〇したい」と思うような文脈において、課題解決をしたり、必要となる情報や技術を求めたり、他者と試行錯誤したりといった学びを展開していく必要があるように思われる。

(2) 育てたい子ども像

研究テーマ「運動の面白さを追究する子の育成～未来の自分を創る体育学習の在り方を求めて～」の具現化を図るため、育てたい子ども像を次のように設定し、研究を進めることにした。

- ①他者との協働、対話を通して、運動の面白さに没頭し、追究できる子。
- ②「する・みる・支える・知る」の多様な運動へのかかわり方を通して、主体的に運動に親しむことができる子。
- ③多様な運動経験や体育の見方・考え方を通して得た学びを学校や日常生活に活かせる子。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 体育科における「学びを創る」とは

体育は、すべての子どもたちが、生涯にわたって運動やスポーツに親しむのに必要な素養と健康・安全に生きていくのに必要な身体能力、知識などを身に付けることをねらいとするものである。体育において「学びを創る」とは、「する・みる・支える・知る」の運動との多様なかかわりを通して、運動に親しむ価値や友達・仲間と関わりながら運動をする価値などに気付き、その価値を広げ、深め、自分なりの新たな運動の価値を創ることだと考える。また、子どもが主体的にそのプロセスを考え、試行錯誤しながら活動が進められるような学習環境デザインが必要である。

(2) 体育科の本質を吟味する

①体育科の見方・考え方

運動やスポーツは特性に応じた楽しさや喜びがあることと体力の向上につながっていることに着目するとともに、「すること」だけでなく「みること」、「支えること」、「知ること」など、自己の適性等に応じて、運動やスポーツとの多様な関わり方について考えること（独立行政法人教職員支援機構 2018）という「見方・考え方」を育むことを指針として、「生涯スポーツの実現」という教科目標が掲げられている。しかし、学習指導要領で示されたこのような体育の見方・考え方を実際の小学校の授業場面に落とし込むには具体的に欠ける側面もある。「どのような視点で運動を捉え、どのような考え方で運動を試行していくのか」といった体育授業ならではの枠組みで考えていく必要があるだろう。

一方で、体育授業の中心は課題解決過程であり、見方・考え方とはその過程で働く認識方法のあり方である。子どもたちが課題解決していく際に働かせる思考ツールでもあり、学ぶための知識と言えるだろう。他教科との違いで考え

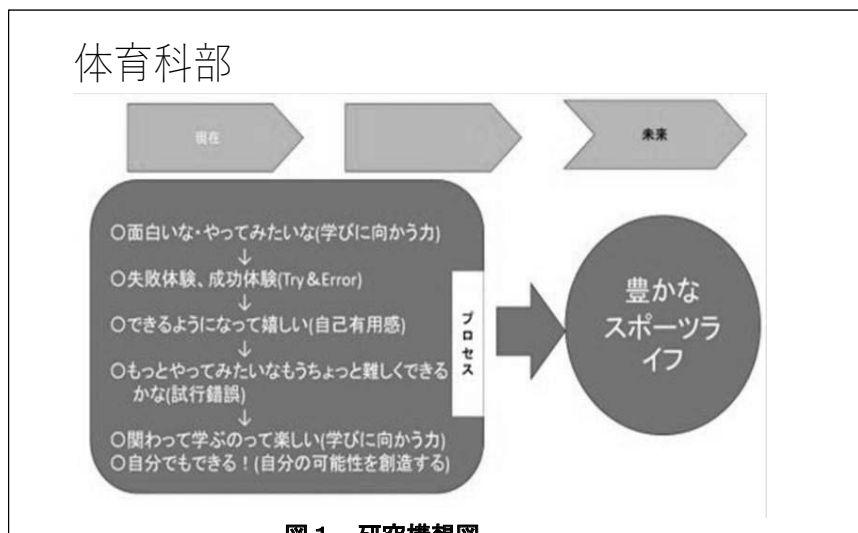


図1 研究構想図

た場合、身体を通した運動の認識にあるのではないだろうか。

②体育科における「教科の本質」を考える

体育では、すべての子どもたちが生涯にわたって運動やスポーツに親しむために必要な身体能力を身に付けることをめざしている。これには、短時間に集中的に力を発揮する能力、持続的に力を発揮する能力、柔軟性を発揮する能力、巧みに身体を動かす能力などが含まれる。教科の本質として「身体能力の育成」が大きな柱になることに疑いの余地はないだろう。また、体育科固有の価値として身体を通して学ぶことにある。互いに教え合うことによって身体技能を高め合うこと、どうしたら技能を高めることができるのかを互いに試行錯誤し合うことそのものに大きな価値があると捉えている。さらに、それぞれの運動種目の特性そのものに一つの大きな価値（運動の面白さ）があることを忘れてはならない。体育で学習するそれぞれの運動において、その価値（運動の面白さ）を十分に味わい、それを積み重ねていくことで自分の中に運動を楽しむことの価値が醸成されていく。「する・みる・支える・知る」の運動への多様なかわり方を通して、運動ができる・できないにかかわらず、運動に親しむ価値や友達・仲間と関わりながら運動をする価値などに気付き、その価値を広げ、深めることが「教科の本質Ⅰ」と言えるのではないだろうか。

運動やスポーツは、身体の実験として成功体験や失敗体験を繰り返す。そこで磨かれていくのが「状況判断力」と言えるのではないだろうか。運動やスポーツにおいて素早く状況を判断し、咄嗟に良い動きを選択しなければならない場面は多い。「教科の本質Ⅱ」が育てたい概念や思考とするならば「状況判断力」が第一に挙げられるだろう。また、体育は単に運動やスポーツだけでなく、価値観や態度の育成に関連している。例えば、誰とでも仲よく運動をしたり、勝敗を素直に受け入れたり、友達の考えを認めたりする姿（受容・共感・敬意等）である。「態度の育成」は非認知スキルの更新であり、こちらも「教科の本質Ⅱ」として捉えていきたい。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①本質的な学びに向かう学習課題の設定

先にも述べているように、本校体育科部では、「運動の面白さに没頭すること」を大切にしている。運動の面白さに没頭するためには、自己やチームの学習課題を自ら見つける力が求められる。すなわち課題は、与えられたものではなく、自ら派生するものという捉え方である。自分ごととして考えた、あるいは発見した学習課題については、自己・他者・運動との対話を通して、深い学びとなり、知の創造につながる。そして、新たな課題が生まれる。このスパイラルの積み重ねこそが「子供が自分の学びを見る目を育てる」（振り返りの拡張・能動的な振り返り）ことである。こうした振り返りのスパイラルの積み重ねを通して、「運動って面白い」と実感できるような学習環境デザインを構築していきたい。

3. 研究の重点

(1) 自分ごとの学びを創る

体育学習では「友達同士で互いの動きをよく見ましよう。」と投げかけることがある。このとき「何を見るのか」が子供の学びにとって重要である。「動きの形」しか見えてこないで、「動きの感じ」を子供たちがどうやって捉えるかが問題となる。「動きの形」は見えるので何となくわかるが「動きの感じ」は見えないからである。マット運動で「〇〇くんは、ちゃんと手をついて前転している。」という動きの形を伝え合う場面では、「ちゃんと」をより具体的に表現させたい。「ちゃんと」の捉えが一人ひとり違うからである。授業では様々な子から「こんな感じ」という言語的、動作的な「コツ」や「カン」を引き出していくことが重要となる。動きの感じが自分の中に腑に落ちることで自分ごとの「わかる」につながっていく。

(2) 「自分ごとの学びを創る」単元構成

コンピテンシーを身に付けていく能力は、それ自体が見通し、行動、振り返り（Anticipation、Action、Reflection＝AAR）の連続した過程を通じて学習されるべきものである。（OECD2019）まずは、児童が自己の課題を発見、認識するところが学習のスタートになる。そして単元を通して、「どんなことができるようになりたいか」「どんな学習にしたいか」という願いを基に、ゴールイメージを持たせる。課題解決のための学習方略を教師側が提供したり、学習者自身が情報を集めたりしながら、課題解決に必要な情報を取捨選択させ、課題解決に取り組ませる。活動後は客観的なスタンスで振り返りをさせ、次時の活動に生かしていく。この学びのサイクルを学習者自身が回せるようにしていきたい。

このことは、どの運動においても多様な他者と一緒になって活動する中で、課題解決に向けて話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりする姿につながっていく。自分に合った活動のめあてを設定し、達成に向けて取り組む姿であると捉えることもできるだろう

(3) 運動の課題性に応じた学び方の整理

今年度の体育科研究授業（武藤実践 6 年ソフトバレーボール）で講師の本学教授鈴木聡先生から「その運動種目の本質（特性・魅力・面白さ）すなわち他の運動、スポーツにはないものを整理していく必要がある。これが子供達の腑に落ちないと協働学習は難しい。」と助言いただいた。課題＝挑戦課題であり、ソフトバレーボールは何に挑戦するスポーツなのかを教師と子供が共通認識のもとで取り組むことが大切であるともご示唆いただいた。他の運動種目においてもその運動の挑戦課題をもう一度見直し、体育科部で整理していくこととした。

4. 成果と課題

6 月の体育科部研究授業の協議会で議論となった体育科テーマ「運動の面白さの追究」については、運動の課題性の特徴に応じた学び方を追究することであると道筋を得ることができた。校内研究授業や体育科部内授業、その協議会すべてに参加してくれた本校研究部推進の小野田教諭の省察が興味深いので紹介したい。

6 年武藤実践ではソフトバレーボールの面白さは、ボールを「相手コートに落とす」攻撃と「自コートに落とさせない」守備の攻防の連続にある。それを前提に、偶発的な得点からいかに意図的・戦術的なゲームへ様相を変容させ、高次の「面白さ」を目指した。ルールを簡易化したことで、「連携して攻撃を組み立てる」という運動の特性に触れることができた。またネット型（連係プレイ型）の特性に十分に触れられるように、単元前半では「ボールを持っていないときの動き」「役割分担」など、課題を焦点化して児童に提示した。棒立ちだった児童も、動きを理解し、運動の特性に触れられたのではないかな。一方で、意図的・戦術的な動きをすべてまとめて「作戦」という言葉で提示したことにより、作戦という概念が曖昧になってしまった。

12 月の体育科部内授業限部実践「ゴール型ゲーム ハンドボール」では、パスをつなぐ攻め方を課題として、ゲームを通して解決するための工夫を言語化していった。「わかる」と「できる」の溝を埋めるためには、言語化したことを身体化していく必要がある。またより良い問題解決のためには、身体化されていることを言語化することも必要だろう。このような言語と身体を行き来する思考の方法は、体育科ならではのあり、教科の本質Ⅱにあたると考えられる。プレーが途切れたタイミングで、教師が「今のどうだった？」と子供と一緒に解決過程を振り返る場面があった。このことは、ワンプレーも一つの解決過程であることを示している。創る過程を的確に捉えるためには、より小さい単位の「振り返り」の導入が必要であることを認識できた。

2 月の体育科部内授業佐々木実践「シュートボール」では、研究の重点である「自分ごとの学びを創る」ことについて議論となった。運動の得意な子、そうでない子といった多様な他者が一緒になって活動する中で、誰もが学びの本質を味わうために必要不可欠な要素は何か、また体育学習でそれは実現可能なのか。ゲームの簡易化の視点、ルール作りの視点を含めた学びのプロセスについて次年度への宿題としていきたい。

<参考文献>

- ・ 国立教育政策研究所（2020）『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校編』
- ・ 独立行政法人教職員支援機構（2018）『小学校学習指導要領 体育科の改訂のポイント 新学習指導要領編 No15』



▲写真1 6年ソフトバレーボール



▲写真2 3年 ハンドボール



▲写真3 2年 シュートボール

体育科の本質に迫るゲームづくり —第2学年「シュートボール」の実践を通して—

佐々木 賢治

1. 課題意識

シュートボールは、ボールを持ったら自由に走ることができ、シュートできる範囲が360度あって、どこからでもシュートができる。攻めと守りが入り乱れたゲームであるが、初めのルールへの提示がシンプルで分かりやすく、子ども達にとって取り組みやすい教材である。ただこれまで行ってきた的当て型ではなく、自分の背よりも高いリングに投げ入れるゲームとして取り組んでみる。シュートコントロールが求められるゲームとなるが、低学年の実態に合うゲームとなり得るのかも検討してみたい。そして勝ち負けにこだわり夢中になってゲームに取り組む中で、自己・他者・運動とのかかわりを通して、仲間とともに運動の楽しさを味わわせていこうと考えた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 体育科の本質に迫る単元づくり

体育科における教科の本質とは、「身体活動を通じた学び」であると捉えている。それぞれの領域や種目のもつ運動の仕方や楽しみ方を「わかって」「できるようになる」ことが求められる。「わかる」と「できる」をどう繋いでいくのかを明らかにすることで教科の本質に迫りたい。

「教科の本質Ⅰ」…運動の面白さを味わい、身体技能の向上をめざした学びを積み重ねていくこと
 ○ゲームに主体的・協働的に取り組む中で、互いの良さを生かしながら積極的に活動に参画する姿。
 ○教え合うことによって互いの技能を高め合う姿。
 「教科の本質Ⅱ」…ゲームを楽しむために必要な攻め、守りにおける状況判断力を更新していくこと
 ○多様な他者と一緒になって活動する中で、課題解決に向けて話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりする姿。
 ○誰とでも仲よく運動をしたり、勝敗を受け入れたり、友達の考えを認めたりする姿（受容、共感、敬意）

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 子供の実態

子どもたちは、1学期に「キックベースボール」の学習に取り組んだ。キックベースボールは、攻守交代型のゲームであり、必ず自分の蹴る順番が回ってくる楽しさがある。反面、もっとたくさんボールを蹴りたいという欲求や蹴る力を高めたいと感じている児童も多く見られた。これは、自分なりの学習のめあてに対する意識の芽生えと捉えたい。また、勝敗へのこだわりが強く見られたり、自分達なりのルール解釈の相違で衝突し合ったりする場面も多く見られた。まだまだ自己中心的な言動があり、他者への意識も薄い低学年期の特徴が顕著に現れている素直でかわいい児童達である。技能面では、投力を取り上げてみると個人差が大きく、全体的には低い傾向にあると感じている。

② 「包摂的（本質的）かつ切実（個別的）な課題設定

シュートボールの面白さは、誰もがシュートできるチャンスがあることと捉えている。ボール保持者が自由に走り回れることから、攻防のバランスを考えると明らかに攻める方が有利なゲームとなる。よって本単元の中心的学習課題は「いかにシュートチャンスを作ることができるか、シュートチャンスをつくらせないか」に焦点化できるだろう。

単元始め「シュートが良く決まる場所を見つけよう。」の課題では、「なるべくリングの近くの方が入りやすい。」といった気づきがあり、「リングに近くても相手にマークされたらなかなかシュートが打てない。」といった新たな気づきに派生した。相手のマークをいかに外してシュートできるかと子供達に投げかければ、フェイ

ントの動きやパスを絡めたチームの動き方に着目するようになった。また、シュートを打ってもなかなかリングに入らないから、もっとシュート練習したいといったチームも見られている。

③多様な解決過程を支援する学習環境

○技能（投げる・捕る）の高まりを一人ひとりが実感すること

そのために、全員がゲームを行う上で必要な基本動作に慣れ親しむ場と、時間を保障する。

- ・「ボールと仲良し」＝単元の前半では、一人ひとりがボールと触れ合う時間を十分に確保し、二人で遊ぶ、三人で遊ぶ、チームで遊ぶというようにボールと自由に遊ぶ中で、必要な技能を高めていく。
- ・「ミニゲーム」＝チーム対抗のリングシュートゲームを単元後半から導入し、結果を可視化することで、技能の高まりや課題を明確にさせる。またチームでのかかわりに関心をもたせる。

○動きづくり（ボールをもった時、持たない時）を通して仲間とかかわるおもしろさを実感し、高め合うこと。

そのために、「シュートチャンス」への問いをゲーム中にフィードバックしたり、振り返りの視点としたりする。また、振り返りカードに個人の気づきをまとめて表現し合い、仲間と共有させていく。



図1 学習の振り返りカード

- ・一人では勝てない
- ・仲間と連携しよう
- ・パスを出そう
- ・声をかけ合おう

- ・新たな動きの表出

「わかる」

「できる」

④解決過程への批判的な振り返り

とすると教師は、得点場面に絡めない児童が活躍できるようなルール（全員シュートでボーナス得点など）を提示したりする。授業後、そういった子に個別に話を聞いた。すると、シュートそのものよりも、チームで動きを教え合ったり、作戦として勝利への役割を担ったりすることが楽しいと感じている子が少なくないことに気付かされた。シュート技術が低い子にとって、チームへいかに貢献するか、そこに活躍を実感している子も存在しているのである。

3. 実践の実際

(1) 単元名 「シュートボール」

(2) ねらい

○簡単なボール操作やボールを持たない時の動きによって、攻めと守りのあるゲームをすることができるようにする。 【知識及び技能】

○簡単な規則を工夫したり、攻め方や守り方を決め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】

○運動に進んで取り組み、きまりを守って仲良く運動したり、勝敗を受け入れたり、場の安全に気をつけ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】

(3) 単元計画 (全9時間計画)

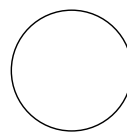
第1次：学習の進め方やゲームのルール、マナーを理解し、試しのゲームを行う・・・4時間

第2次：チームの動き方を工夫し、リーグ戦を行う。・・・・・・5時間

(4) メインとなるゲーム

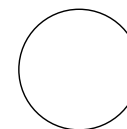
【はじめのルール】

- ・試合時間は前後半各4分。3人対3人で行う。(5～6人×6チーム編成)
- ・ボールを持って自由に走ることができる。サイドライン、エンドラインあり。
- ・円の中に入ってシュートしてはいけない。
- ・守りも円の中には入らない。ただし、相手のシュートミスしたボールが円内に転がっているボールは中に入ることができる。
- ・ボールを持っている人に触ることはできない。
- ・相手を押したり、ぶつかったりしない。
- ・落ちているボールを同時に相手同士で拾った場合はじゃんけん。
- ・円内のセストボールのリングに入ったら1点。
- ・得点が入ったら入れられたチームのボールですぐに再開。



☆つけ加えたルール☆

- ・誰もがゲーム最初の得点は2点。帽子を白から赤に変える。
- ・円のまわりをぐるぐる回って、時間稼ぎをしない。
- ・前後半6分にする。



(5) 実際の指導と児童の変容

第1時では、セストボールのリングにシュートするには、どんな投げ方がよいのか試してみようと投げかけた。サッカーのスローイングのように両手で頭の上からシュートする子、両手で下からアンダーパスのようにシュートする子、バスケットボールのチェストパスのようにシュートする子などいろいろと試行錯誤している様子が見られたが、なかなか思うようにリングに入らない。リングの高さを少し下げで行うこととした。試しのゲームでは、ボールを保持したら相手サークルに向かって元気よく走り、シュートを試みる様子が多く見られた。

第2時では、シュートが決まりやすいのはどんな場所か試してみようと投げかけた。なるべくサークルに近い場所の方が入り易いとの予想を立てて試しのゲームを行ったのだが、相手の守備があつて思うようにシュートができない状況も見られた。相手のマークを外すためのフェイントの動きやパスを回す動きに気づき始めたチームも見られ始めた。

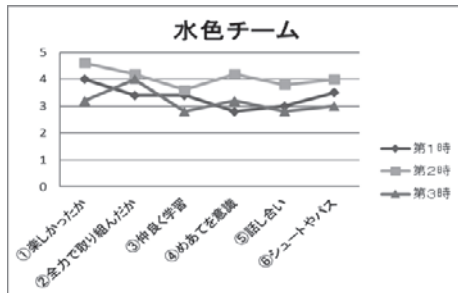
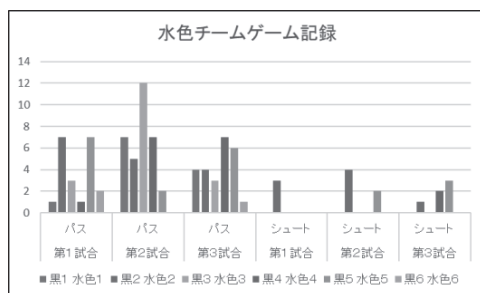
第3時では、攻め方や守り方のポイント探しを意識して試しのゲームを行った。学習後の振り返りでは、シュ

ートする人の反対側に味方がポジショニングすることで、シュートが外れたボールを保持しやすいことに気づいたチームが多かった。また、速攻するために一人守備をせずに相手サークルの近くで待ち、ロングパスで得点につなげようとする発言もあった。守り方では、マンツーマンで必ず相手を決めてマークするといった発言も見られた。上述した図1の振り返りカードにもそれらの記述が見られるように、ゲームでの動き方としてボールを持った動きとそうでない時の動きを理解し始めた子が多く見られた。

第4時では、初めのルールからの変更点を出し合い、次時からのリーグ戦に向けて共通理解を図りながら試しのゲームを行った。セルフジャッジによるゲームのため、シュートの際、少し足がサークルに入った等は、明らかに意図的ではない場合は教養範囲とすることで合意した。また、勝っているチームがわざとシュートを打たずに時間稼ぎするようなプレーもフェアではないとのことからお互いに控えようということで合意形成を図った。

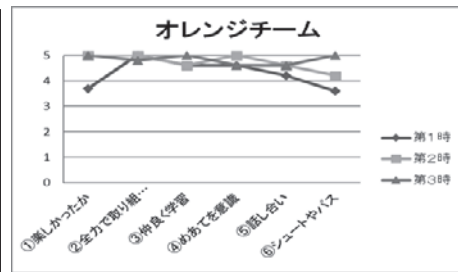
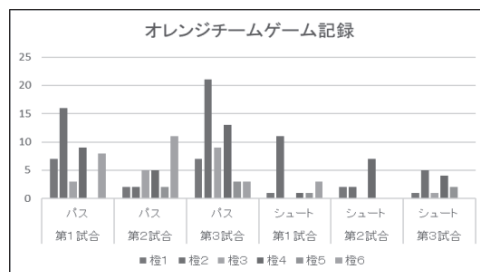
第5時から総当たりのリーグ戦を1試合ずつ行った。シュートコントロールや味方への早回しパスの技能を高めるためのミニゲームを行った。各チームサークル周りから2分間で何本シュートが決まるかを競う。シュートする順番をあらかじめ決めておくことで、リングに入れるといったボールコントロール以外に、次シュートする人へのボールの受け渡しや、手渡しから素早いパスに変わったり、リングを外したボールを受け取るためのポジショニングやカバーリングの仕方に変化が見られたりするようになった。

右の図②はリーグ戦で1試合も勝てなかったチームのゲーム記録と授業後のアンケートフォームの結果である。シュートを決めた児童が少ないこと、勝てないと楽しさやチームの雰囲気良くないと感じる児童が見られる。



▲図② 水色チームのゲーム記録と学習後のアンケートフォームの結果

一方、図③は、リーグ戦で1位になったチームのゲーム記録とアンケートフォームである。第3試合ではチームのメンバーの多くがシュートを決める



▲図③ オレンジチームのゲーム記録と学習後のアンケートフォームの結果

4. まとめ

体育科の本質に迫る授業づくりを柱に本実践を試みた。シュートボールの解決課題を「シュートチャンスをいかにつくるか、つかせないか」と捉え、子供達との共同作業で単元を展開することができた。ただ、リーグ戦に入ってから、チームの勝利のために技能の高い子ばかりがシュートをするような傾向も見られた。誰もが活躍することができるようなゲーム作りのために、ルールをどのように提示するのも考えていく必要がある。また、シュートを打つことができても決まらないシーンも多く見られた。セストゴールリングへの投げ入れが、2年生の実態に合っているのかについてももう少し深い検討が必要であろう。



写真1 相手をかわす動き

スペースを生かした攻め方の面白さを味わうゴール型の学習

ー第3学年「3D2D フットスライダー」の実践ー

隈部 文

1. 課題意識

サッカーは、世界中で親しまれているスポーツである。ボールがあれば簡単に始められることから誰でもどこでも気軽にできるため、その競技人口も多い。また、スポーツの大きな祭典と言えばオリンピックを思い出すことが多いが、同じく4年に一度行われるワールドカップもサッカーの世界大会として有名である。

本単元では、ゴール型ゲームの中でも技能が難しい足を使ったゲームに挑戦する。足を使ったゴール型ゲームは、ボールをコントロールすることが困難なため、ボールをパスするゲーム戦術学習を深めていくことが手を使ったゴール型ゲームよりもハードルが高い。前単元で行った手を使ったゴール型ゲーム「ハンドボール」では、空いているスペースに走り込むことでパスをもらい、ゴールまでボールを運んでシュートすることができた。ゲームの特性であるスピーディーな攻守の切り替えによって速攻をしたり、パスで相手をかわし、シュートをしたりすることを味わうことができた。

今回の授業では、誰もが活躍できるための工夫として、フットホッケーという、床を滑らせて扱う新しい教具をボールとし、ボールを扱いやすくする。このフットホッケーは、素材も柔らかく蹴りやすいだけでなく、転がり続けるサッカーボールと異なり動きが制限される。また基本的にボールが宙に浮かず二次元になり、ボールをける難しさを軽減することができる。このフットホッケーの教具を使用することでより多くの児童が、状況判断や戦術的实践などゲームの戦術学習の面白さを体験できることを期待している。

2. 研究テーマとの関連

(1) 体育科の本質に迫る単元づくり

体育科の本質に迫るために捉えた今回のゲームにおける面白さは、「床を滑らせる平らなボールを仲間とパスをつないでゴールまで運ぶ」ことである。地面を這うようなスピーディーなボール運びができるようになることが他のゲームにはない特性である。その面白さを味わうためには、ボールをゴールまで運ぶために素早くスペースに動くことが求められる。どこに動けばいいのかわからない子供に見えないスペースを見えるようにするためのゲームを設定した。まず、「足でボールを扱うこと」と「パスをつないでゴールまで運ぶ」ゲームであることだけを提示し、はじめの規則から3-2の実態に合わせて規則を変えていくことで、より楽しいゲームになるように振り返りの時間を充実させていく。チーム編成から子供達の意見を取り入れ、学習が進む中でも変更が自由にできるようにした。単元の前半では、振り返りの中心は規則になる。3-2のみんなが楽しいゲームになるようにするためにどのように規則を変えていったらいいのか、探求的に学んでいく。

単元の後半には、どうしたらパスがつながってゴールまで運ぶことができるのかを追究していくことにした。子供たちに実際には見えないスペースを視覚化するために言葉で伝え合ったり、図式化したり、実際に動いたりすること、得点につながる攻め方を学級全体で共有することで、全員が共通の言葉やイメージをもって活動できるようにする。一つの攻撃パターンを作戦として捉え、意図的に再現できるようにすることが実現できれば、これからのゲームの、とりわけゴール型ゲームの学習においてより深い面白さを感じることができであろう。まずは、スペースを見つけることから始まり、そこに体を動かしていく。そしてそこでパスを受けて得点できるようにするといった一連の状況判断をできるようになることが、このゲームの面白さを追求できることにつながる。本単元を通して規則を自分達に合わせて作り変える姿勢や得点につなげるためにチーム一丸となって動きを高めていく言葉掛け等、自治的集団の育成につながり、他の学校生活の場面でも生かされることを期待している。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

上記のことを味わうための学びのプロセスのデザインとして6つのことを手だてとして設定した。

①学級全員が活躍できる規則づくり

今回のゲームは、サッカーとホッケーを足したようなゲームになるため、固定化された動きのイメージがあまりない。その分、みんなで話し合っ、学級の実態に合わせて、規則を変えていきやすい。はじめに示した規則は、体育館で作れる最大のコート数が3つのため、チーム数も6にすることである。(3年生で行った今までのゲームは8チームの4コート制) また、足を使ったゴール型ゲームのため、フットホッケーやわらかパック(TOEI LIGHT)を足で蹴って扱うことは伝えた上で、チーム編成から話し合っ決めていった。

②戦術を高め実践する工夫

学習カードに、どこのスペースに走り込んだら得点につながったのか、可視化できるようにチームカードに記録をする。記録するのは、試合に出ていないメンバーが行う。どこでパスがもらえたのか記録することでスペースの視覚化につながり、運動が苦手な子供もよい動きを自分のプレーにつなげやすい。また、感覚だけでできていた子供にとっても客観的に自分のプレーを理解することができる。

③誰もが活躍できるための宝箱の活用

初得点を5点にする。(2点目以降は1点)その際に視覚化できるように、宝箱は列ごとに色を変え、誰が何点取ったのか分かりやすくするようにする。また、相手チームにも分かりやすいように得点した子供は帽子を赤色に変えて視覚化する。得点をした子供は赤色に変える。

④Teams を活用した振り返りの充実(授業外)

毎時間の振り返りを Teams の返信機能を使うことでどのチームの記録も誰もが見ることができる。チーム内の共通理解はもちろん、他のチームのよい所を見ることができ、自分達のチームに活かすことができる。また、Teams で動画を共有したり、C o p i l o t を使って振り返りの記述を分析したものをフィードバックしたりと、活用方法を示すようにする。

⑤ボールを持たない時の動きを可視化

単元で行ったゴール型ゲーム『ハンドボール』の学習で出てきた作戦を、フットホッケーでも活用できるようにする。また、自分達が行った攻め方で有効だったものを全体に共有し、より多くの子供達が空いているスペースに意図的に動いてシュートにつなげられることを目指す。そうすることで、ボールを持たない時の動きの向上につながることを期待する。

⑥チーム編成の工夫

本単元は、集団対集団で行う領域のため、チーム力が勝敗に大きく影響する。そこで教室内の席も、フットホッケーのチームを元にした。チームのメンバーで給食当番や掃除当番も行い、学級活動全体を通して、絆を深めていくことがチームの団結につながり、チームワークを高めていくことを期待している。

3. 実践の実際

(1) 規則の変遷

<はじめの規則> ※1時間目に提示(今までのゲームの学習で定番化している規則もあり)

- ・体育館3コート(コートの広さ 横8m×縦13m) ※本校体育館で取れる最大の大きさ
- ・6チーム(1チーム5~6人) ゲームは3対3の前後半制
- ・試合時間4分(前半4分 後半4分)
- ・得点をした人が宝箱に点数を入れる
- ・初得点5点(ゲームごとにリセット)、2点目以降は、1点ずつ

【変更された規則】

思いや願い、困り感	変更点
なるべく多くの人がボールに触れるようにしたい	直接シュートはなし⇒パス 1 回
パスが出せない	ボールを持っている人のボールを取ってはいけない
ゲームをたくさんしたい	見ている人がボールを横から出たボールを取って渡してあげる
嫌な気持ちになる	暴言をはかない(あおりもなし)
コートから出たボールはどっちボール？	出した相手チームからキックイン
ラインからボールが出たかどうかでもめる	ラインに触れたら出た
始めのパスをカットされてしまい、前に進められない	パスを渡すまでは、お互い自陣のコートから出ない
コーンのある場所にシュートした時にゴールかどうか がわかりにくい	コーンに当たった⇒ボールが内側に入ったらゴール ボールが外側に行った× まっすぐはね返った×
ボールを抑えていたらパスが出しにくい	ロックしたら取りにいけない⇒パスは 5 秒以内に出す
ロックした後なかなかパスが出せない	パスを出す人を守らない⇒2 m 離れる
作戦を聞かれて対戦を変えられた	他のチームの作戦は聞かない 相手のメンバーを見て変えない

(2) ボールの種類

今回のゲーム作りを考える際に、浮かないボールを探したところ 2 種類のボールが候補として挙がった。一つ目は、TOEI LIGHT 社の『フットホッケーやわらかパック』で、もう一つは EVERNEW 社の『ソフトスライドサッカー』である。特徴は以下の通りである。重さや形、材質はほぼ変わらない。そのため、今回は重さの違いに目を付けて、『フットホッケーやわらかパック』を購入した。なぜなら重い方が浮かないため、よりプレーしやすくなると考えた。重い方が滑り過ぎず、空いているスペースへのパスも期待できる。

これまでのゲームを通しての子供達の感想は、「浮かないボールは恐くない。」「安心してプレーできる。」「丸いボールに比べて、転がり過ぎないので、ゴール前に出しやすい。」「蹴る面が広いので、当てやすい。」「パスを止めやすい。」などである。一方、あまり良くない印象としては、「思ったよりも飛ばない(遠くにいかない)。」「上から押さえつけようと思うと通り過ぎてしまうことがある。」など扱いにくさはあまり感じないようである。ただ、何人かの子がボールの上に偶然足が乗ってしまい、バランスを崩して手や膝を強打することもあったので、危険性を十分共有し、気をつけたい。

商品名	フットホッケーやわらかパック	ソフトスライドサッカー
会社	TOEI LIGHT	EVERNEW
直径	約 30 c m	約 29 c m
高さ	約 8 c m	約 8 c m
重さ	約 400 g	約 265 g
値段(税込み)	2750 円	2350 円
形		

第1時 1月16日(水) 学習課題：3D 2D フットスライダーを知ろう

前単元のハンドボールが終わった時に、チーム力に差が出てしまっていたため、足を使ったゴール型ゲームを行うことだけ伝えた上で、その日のうちに新しいチームを話し合っで決めた。子供たちにはこのゲームはフットサルとフィールドホッケーの動画を活用し、その二つが合わさったようなゲームということを、動画を活用しながら見て理解できるようにした。そのあと実際にゲームを行った。(1ゲーム)やってみたあとに、はじめの規則から学級にフィットするように意見を出し合いながら確認を行った。第一時を終えての振り返りで、子供達のこのゲームに対する思いや願いを forms に入力してもらった結果を『UserLocal AI テキストマイニング』を使って要約したのは以下の通りである。

1. シュートとパスの向上**：「シュートとパスがうまくなりたいです。」という願望が強調されており、特にパスの精度を高めたいという意欲が見られる。
2. **パスの戦略**：「次どこにパスしたらいいかが分かりやすくしたい」と述べており、パスをつなげるための戦略や判断力の向上を目指している。
3. **チームワークの重要性**：「色々な人と協力してパスをつなげていくことです。」とあり、チームメイトとの連携を重視している。
4. **得点への意欲**：「もっとたくさんシュートを決めれるようになりたいです。」という表現から、得点を増やすことへの強い意欲が感じられる。
5. **守備とミスの回避**：「オウンゴールをしないようにしたいです。」という反省や目標があり、守備やミスを減らすことにも意識を向けている。全体として、技術向上やチームプレイの強化、得点力の向上、ミスの回避を目指す意欲が表現されている。

第2時 1月20日(月) 学習課題：変えた規則で楽しくゲームをしよう

実際のゲームを通しての困り感について「みんなが楽しくなるように考えていこう」という意識で話し合った。自分や自分のチームだけが楽しめるようなものにするのではなく、より多くの子供が楽しくなる視点で規則を変えていったほうが楽しいと感想を述べた子供がいた。今までのゲームの学習を積み重ねてきたことで少しずつ公平性や協調性が言動に表れるようになり、みんなが楽しくなるゲームへの追究を行えるようになってきた。



図1 記録を取っている様子

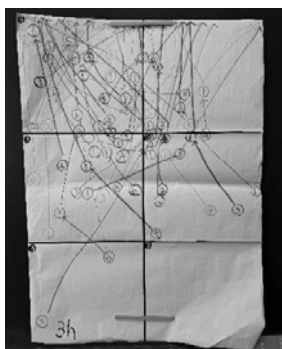


図2 得点の軌跡

第4時 1月24日(金) 学習課題：みんなが得点できる攻め方を考えよう

前時の振り返りで、「ボールをパスするまでにカットされてしまうと上手くボールをけることができない」という声が上がった。そこでボールを持ったら、一度ボールを踏みつけ、「ロック」と言ったら、5秒間は取りにいけないという規則を追加した。そうすることで安心してパスを出せるようになった。まだまだボールに固まってしまうたり、近くにボールをもらいに来てしまったりする動きが多いので、離れた場所やゴール前に走り込む動きなどを広げることが意識できるとボールをもらえることややはり速い攻めをすることでスペースを作りやすくなることをみんな

第3時 1月22日(水) 学習課題：みんなが点をとれる攻め方を考えよう

この時間からゲームの記録をつけた。自分達の攻め方を視覚化することによって、振り返りをする際に次の攻め方を考える手がかりとしていた。チーム毎の振り返りの時に記録をもとに話し合うことにより、より効果的な動きのプレーについての発言が見られるようになった。

などで共有した。

第5時 1月27日(月) 学習課題：みんながシュートを決められるようにしよう

この時間で学級の全員がシュートを決めることができた。ピンクやオレンジチームは、2次的な空間スペースを有効に生かし、意図的に攻める場面が見られた。その一方で、攻防の中でカットして即シュートする場面が増え、みんなで決めた「直接シュートはしない」規則についての共通理解が必要となった。そこで、カットしたあとすぐシュートせずに、パスの出どころがないか探っている子供の動きを紹介した。すると他の子がゴール前に走り込めば得点につながることに気付き、次のゲームで実践する姿が見られた。この動きはゲームの途中だけではなく、リスタートの時にも使えることに気が付き、水色チームでは、得点につながった。

第6時 1月29日(水) 学習課題：得点につながる作戦を考えよう



図3 ロックしたボールに集まる様子

本時では、子供たちの動きが前時と比べて大きく停滞してしまった。その原因は、ボールを止めた人のところに、守りがすぐに接近できるようになり、パスが出せなくなることが増えたことによるものだった。せっかく空いているスペースに走り込んでも得点に繋がらない場面が多く見られた。子供の発言から、ゲームスペースが狭い上に、スペースも動きも制限されてしまうことが挙げられた。

第7時 2月 1日(土) 学習課題：スペースを使ってシュートを決めよう

前時の振り返りから、スペースに動いた子に少しでもパスがつながるように、守りは、ロックをした人から2m以上離れ規則を1つ追加した。また、パスがつながるには、ロックからパスへの切り替えや守りから攻めへの切り替えを早くすることを全体で共有した。これにより、前時よりも攻守の切り替えが早くなり、スペースを生かした早いパス回しによる得点ができる姿が見られた。

第8時 2月 5日(水) 学習課題：スペースを使ってシュートを決めよう

本単元最後の授業ということを知っている姿がみられた。チームで勝つための作戦や、全員得点を意識した声掛けなどが増え、小学校3年生とは思えないくらいの白熱したボールの奪い合いといった攻防が見られた。単元の始めの頃には空いているスペースを意識できなかったが、本時では空いているスペースに移動し、パスを受けてシュートができるようになった子供が増えた。第8時の子供達の振り返りを要約したものは以下の通りである。

1. **試合の結果と喜び**：「今日が最後でシュートができなかったけど1回勝てたのがうれしかったです。」試合での勝利や得点が嬉しかったことが強調されています。
2. **チームの成長**：「今までより、高い得点をとれて、前よりも多くの人が点をとれました。」チーム全体の成長と得点力の向上が見られたことが述べられています。
3. **個人の成果**：「今までで一番点を取れました。28点です。」個人としての得点記録の更新が嬉しかったことが記されています。
4. **戦術的な学び**：「パスをもらう人は、動いてスペースを探すといいと思った。」試合を通じて得た戦術的な知見や、パスやシュートのタイミングについての学びが述べられています。
5. **全体の満足感**：「今日は、全員がとくてんをとれました。」チーム全体が得点を挙げられたことに対する満足感が表現されています。全体として、試合を通じての喜びや成長、学びが強調されており、特にチームワークや個人の技術向上に対するポジティブな感情が伝わってきます。



図4、5 守りをかわしスペースに走り込んでいる様子

4. まとめ

この中学年の足を使ったゴール型ゲームの実践を通して、2つの成果があった。一つは、みんなが楽しめるゲームをめざして規則を工夫する議論を子供たちとしたことで、運動が得意な子供だけが自己満足するのではなく、運動が苦手なチームメイトへの思いやりや相手チームに対して配慮する態度が、学級全体に生まれた。それにより、学級全体がゲームを楽しめるように変容していった。二つ目は、教具を球体から円柱のものに変更したことにより、ボール操作技能を簡単にすることができたことで、ボールを持たない時の動きにも視野を広げて学習を行うことができたことである。ボール操作が簡単になったことで、球体のボールの操作が苦手だった子供も、現在もっている技能でゲームを楽しむことができた。その結果、みんなが積極的にボールをもらうためにスペースに動こうとする姿が見られた。第1時と第8時の振り返りを比較してみると、単元の始めのうちは個人の動きに限定する記述が多く見られたのに対して、単元の終わり頃には、個人の動きだけでなく、チームメイトのプレーやチームの作戦を振り返ったりする記述が多く見られた。つまり、本単元における集団対集団の学びを通して、子供たちが、ボール操作技能だけでなく、ボールを持たない時の動きを意識したり、個々の良さを認め合ったりすることによってチーム力が高まる経験をすることができた。また、今回提案した新しいフラットなボールは、汎用性が高く、他の足を使ったゴール型ゲームにも活用できることを今後の実践でも検証していきたい。

課題としては、子供たちがスペースを生かした作戦を立てたり、ゲームで作戦を実行できたりしていても、得点に繋がらないと自分の動きの良さや成長を認められなかったことである。例えば、相手チームの守りが固いと、パスの出どころがなかなか見つからずパスがカットされてしまったり、なかなか得点圏までボールを繋げられなかったりする事があった。その原因の一つに、ゲームスペースが狭かったことがあげられる。また、3年生の発達段階では、どうしても得点にこだわってしまう傾向があり、得点できたかどうかでプレーを評価する子供も見受けられた。今後は、自由記述の振り返りだけでなく、「子供たちがスペースを生かした作戦を立てた」や、「スペースを生かした動きをした」など、このゲームの特性に対する項目を明記し4件法で評価することで、子供も視覚的に分かる形成的な評価によって実践を検証していく必要があるだろう。

運動の面白さを追求するネット型教材の検討

ー第6学年「ソフトバレーボール」を通してー

武藤 凌平

1. 課題意識

小学校体育におけるボール運動ゲームは「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」の3つの型に分けられる。さらにネット型は攻守一体型（対人ネット型）、連携プレイ型（集団ネット型）に分類され、バレーボール、あるいはそれを簡易化させたソフトバレーボールは後者である。バレーボールは、1895年ウィリアム・G・モーガンによって「老若男女、誰もが楽しめる室内スポーツ（ボールゲーム）」を目指して考案されたものである。誰でも楽しめるゲームであることから、ルールや用具の工夫次第で、小学生でも十分にゲームの面白さに触れることができるだろう。

また、ソフトバレーボールの面白さは、ボールを「相手コートに落とす」攻撃と「自コートに落とさせない」守備の攻防の連続にある。そのことを前提にしながらも、自陣で攻撃を組み立てる連携プレイが要求されるゲームのため、「セットを経由した攻撃を生み出す役割行動」が最大の学習ポイントになるだろう。偶発的な得点からいかに意図的・戦術的なゲームへ様相を変容させ、高次の「面白さ」へと導くことができるかが重要である。

本単元では、「誰でも楽しむことができる」ことを担保しつつ、ゲームの規格（ネットの高さやボールの重さ）を児童に適合させるとともに、ゲームの中で要求される判断（意思決定）を易しくすることにより、児童がゲームの特性に触れ、運動の面白さを追究できるようにしたい。

2. 研究テーマとの関連

(1) 体育科の本質に迫る単元づくり

ボール運動領域では、ルールや場の設定によってゲームの様相が大きく変化する。ネット型（連携プレイ型）の特性を十分に味わい、本単元での学びの中心となる意図的・戦術的な動き方を生み出すゲームを展開するために、以下のよう

表1 本単元のルールや場の設定

チーム	・1チーム男女混合4～5人。 ・ゲーム人数は4人。
時 間	・7分間（各チーム2試合）
審 判	・相互審判
サーブ	・得点に関係なく交互に行う。 （チーム内で順番に回していく） ・中央付近から投げ入れて行う。
リターン	・相手コートに4回以内で返球する。 ・1回目はじく、2回目キャッチ、3回目キャッチ、4回目ボールを手ではじいて相手コートに返球。 ・同じ人が続けて2回ボールに触ってはいけない。
得 点	・相手コートにボールが落ちたとき1点。 ・相手にボールが当たってボールが落ちたとき1点。

ローテーション	・サービスごとにローテーションをする。 ・コートに出ていない児童は、動画を撮影する。
コート	・バドミントンコート3面（縦約13m、横約6m） ・ネットに触ってはいけない。 ・ネットの高さは170cm
ボール	・モルテンソフトバレーボール100g

ゲーム人数は、コートの広さを考慮すると3人か4人が妥当であるが、4回触球というルールや、作戦の幅を広げるために4人とした。相互審判にすることで、「入った」「入っていない」など、相手チームとの衝突が増えることが予想される。昨年度の実践でも、相手チームと口論になり、後味の悪いゲームになる場面が散見された。審判を付けることでその衝突を回避することができるが、曖昧なプレイの時に両チームがどのように合意形成し、お互いの納得解を導き出すのかも重要である。衝突することを前提に置きながら、あえて相互審判でいきたい。サーブは個人の技能による得点に過ぎず、今回の学習では、チームでの連携の中で、どのように身に付けた技能を発揮するかが重要である。そのため、サーブは投げ入れで行い、サーブでの得点は認めないこととする。意図的・戦術的な動きを実現するためには安定したセット（トス）が必要不可欠である。しかし、このトス技能は、ボールの落下地点を予測して動き、頭上で捕らえてはじき出さなければならない上に、ゲーム中に行われるトスは、レシーブされたボールの来る方向とは異なった、ネットに平行な軌道へと体をさばいて転換させる必要があることから、求められる技能のレベルが非常に高い。トスの技能のレベルの低さが、意図的・戦術的な攻撃を阻害する要因になることが想定されるため、2回目の触球をキャッチにし、ルールを緩和する。

また、ネットの高さは児童全員がアタックをすることができる上に、児童によってはブロックもできる高さに設定することで、ブロックをかわすための戦術を誘発する。また、ボールの重さは適度な滞空時間と操作のしやすさを考慮して、100gのビニール製ボールを使用する。候補にしていた50gのボールでは、滞空時間が長すぎるため、スピーディーな攻撃を展開しにくく、ゴム製のボールでは、滞空時間が短く、高いボール操作技能が必要なため、今回のボールが適切であると判断した。

（２）一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

単元前半では、単元後半での意図的・戦術的な動きにつながる基礎的な動きや知識の定着を図る。具体的には、「役割行動」「ポジショニング」「ボールをもたないときの動き」である。様々なポジションや役割を経験させるためにローテーションを取り入れ、児童各々の得意なことや苦手なことを振り返らせる。単元後半は、自己やチームの課題の見取り、解決方法の工夫・調整、振り返りを児童に委ねたい。単元前半で学んだ内容を基に、「相手コートにボールを落とす」「自分のコートにボールを落とさせない」ための作戦を立てさせる。相手のブロックをかわすための連動した動きや、自コートのスペースを埋める動きなどを中心に作戦を考えさせたい。また、1単位時間の流れをチームタイム①→ゲーム①→チームタイム②→ゲーム②とすることで、ゲーム間でプレイの調整をすることを促していく。

３．実践の実際

(1)単元の目標

- ・ゲームの行い方や戦術を理解するとともに、攻撃と守備の技能を身に付け、戦術を活かした意図的な動き方ができる。（知・技）
- ・自己やチームの特徴に応じた有効な戦術を考えたり、課題の解決方法を工夫したりすることができる。（思・判・表）
- ・運動に積極的に取り組み、ルールを守り助け合って運動をしたり、勝敗を受け入れたり、仲間の考えや取組を認めたり、場や用具の安全に気を配ったりすることができるようにする。（態）

(2)学習の流れ

第1次 オリエンテーション (1時間)

- ・ ルールの確認、修正
- ・ 学習の進め方の確認

第2次 共通課題を設定して、課題解決を目指す (3時間)

- ・ すばやくパスを回して、有効な攻撃をするためには、「ポジション」「役割分担」「ボールを持っていないときの動き」が重要であることを確認する。

第3次 チームごとに課題を設定し、課題解決を目指す (2時間)

- ・ 課題を解決する方法を工夫したり、有効な戦術を考えたりして、ゲームの中で意図的な動き方ができるようにする。

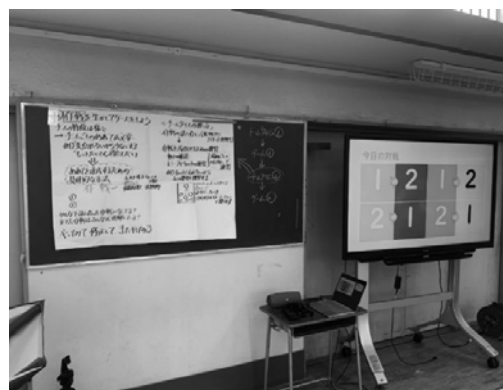


写真1 学びの履歴

(3)分析

第1時「試しのゲームを楽しもう」

授業前に、アンケート調査を実施し、ソフトバレーボールの学習でできるようになりたいこと、どんな学習にしたかを記述させた。その結果を基に、単元を通して「みんなが協力してみんなが活躍すること」「戦術や作戦を生かしてゲームをすること」を中心課題に据えて学習を進めることを確認した。試しのゲームでは、チームの4人がボールに触れるように配慮するチームが多かったものの、ボールを持っていないときに棒立ちの児童が多数見られた。

試しのゲーム終了後は、ルールの修正を行なった。ローテーションを理解できていないチームがあったため、ローテーションの目的と方法を指導した。

第2時「ポジションや役割を考えよう」

前時の振り返りで「誰が打つのか、誰にパスをすればいいのか分からない」という困り感から、具体的な場面を動画で見せ、課題を設定した。役割を明確にすることによってスピード感のある連携が生まれた。仲間との距離感を大切にしたいポジショニングによって、誰がアタックを打つのが明確になった。

第3時「ボールを持っていないときの動きを考えよう」

セッターの動きが他のプレーヤーと異なることを焦点化するために、セッターとその他で、守備場面・攻撃場面のボールを持っていないときの動きを考えさせた。セッターは3球目にパスをもらい、ネット際からトスを上げるため、1、2球目のレシーブ、サポートには加わらないことや、アタッカーはセッターがボールを持ったら助走をとり、強いアタックが打てるように準備するなど児童の戦術的気付きを全体で共有した。

第4時「ボールを落とされないための方法を考えよう」

守りの際に必要な技能はブロック、レシーブである。ブロックやレシーブのコツを共有し、ゲームの中で活かせるように働き掛けた。振り返りでは、ブロックの背後に落とされることが多かったことから、守りの際のポジショニングを工夫する必要があることを共有した。また、自コートの空いているスペースを埋めるためにポジションチェンジする児童も現れた。

第5時「作戦を生かしてゲームをしよう」

今までの学習の中で気付いた、チームの特徴をもとにチームのめあてを立てさせた。そのめあてを達成するために、ゲームの中で具体的にどのように動くかを考えさせ、それをチームの作戦としてゲームの中で実行できるように働きかけた。

第6時「作戦を生かしてゲームをしよう」

攻撃・守備の作戦を考えて実際のゲームに生かすことを課題としたが、「作戦があることで逆に動きづらい」という声が聞かれた。多くのチームにとって本時の課題に切実性がなかったように感じた。「作戦を立てる」というよりも、「得点を決めるための方法を考える」のほうが課題として適切だったのではないかと考えた。

(4)評価

- ・赤1グループは、第5時「ミスをなくす」、第6時「フェイントをうまく使う」、第7時「ブロード攻撃」など、意図的・戦術的に攻撃を組み立てようとする高次の面白さを追求していた。
- ・黄色2は、レシーブがあがっても、キャッチができなかった。ネット型の特性を味わうことを目指すなら、黄色2はレシーブもキャッチでもよかったように感じた。本質を味わえるように、柔軟にルールを工夫することも視野に入れながら指導する必要がある。

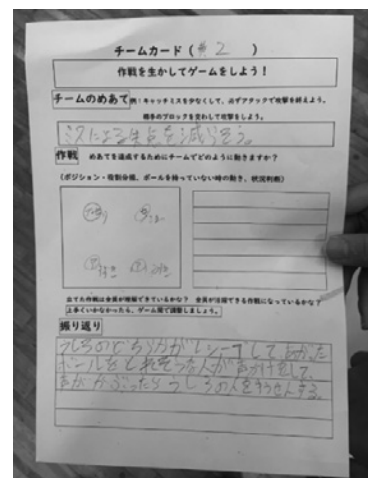


写真2 黄2 チームカード

4. まとめ

○ 体育科における「教科の本質Ⅰ」について

体育科の見方・考え方の文言からは「運動やスポーツの多様な楽しみ方」と考えるのが妥当であるが、「体育で何を学ばせるか」という視点で考えると「運動の特性」がキーワードになるのではないかと考えた。また、体育授業の中心とは「運動の課題解決過程」にあり、他教科との差異は「身体を通した運動の認識」（教科の本質Ⅰ）であると言える。すなわち、「運動の面白さの追究」とは、運動の課題性の特徴に応じた学び方を追究することといえるだろう。

ソフトバレーボールの面白さは、ボールを「相手コートに落とす」攻撃と「自コートに落とさせない」守備の攻防の連続にある。それを前提に、偶発的な得点からいかに意図的・戦術的なゲームへ変容させるかを目指した。また、ルールの簡易化により、「連携して攻撃を組み立てる」という運動の特性に触れることができた。

ネット型（連係プレイ型）の特性に触れられるように、単元前半では「ボールを持っていないときの動き」「役割」などを課題として提示。棒立ちだった児童も、運動の特性に触れられたが、「作戦」という概念が曖昧になり、必要感が薄くなってしまった。「作戦を立てることの価値」に触れられる指導が不足していたと分析する。

○ 体育科における教科の本質Ⅱについて

体育科は「わかる（各種目の挑戦課題）」と「できる（身体操作）」の間に大きな隔たりがある教科特性を有している。そこで、そこをつなぐための協働学習に鍵を見出したい。

近年、インクルージョン体育の実践例として「アダプテーション・ゲーム」の実践が増えてきている。アダプテーション・ゲームは、ゲームにおいてすべてのプレーヤーに最適な対戦レベルを作ることによって拮抗した展開をつくり、主体的な参加へと導くものである。他方、体育を教える教師が児童の「できない」を「できる」にすることを諦めてもいいのだろうか、また、ゲームがレクリエーション化することで、体育学習において真に児童に学ばせたい内容を学ばせることができなくなるのではないかと考えた。「共生体育」の潮流が強くなっている今、改めて「体育で何を学ぶのか」という教科の本質に立ち返って、体育の価値について再考する必要があるだろう。

外国語活動・外国語

「ことば」や文化への理解を深め
コミュニケーションを豊かに創る子



外国語活動・外国語

「ことば」や文化への理解を深めコミュニケーションを豊かに創る子

中村 香

昨今、SDGsと関連付けて地球規模の課題に取り組む姿勢が社会でも学校現場でも広がっている。外国語活動・外国語も、教科横断的な学びと絡めた様々な実践が行われている。現行の学習指導要領でも、共生社会実現のために必要な国際コミュニケーションとしての力や、異なる文化や言語をもつ人々と心を開いて主体的にかかわろうとする態度を身に付けたグローバル人材の育成が求められている（文科省、2017）。本校外国語部は、体験的な言語活動を大切にしながら、ことばやその背景にある文化についても興味をもって知り理解を深めることで、言語の知識だけでなく様々な場面や目的に応じてコミュニケーションを豊かに創る子をめざす。

外国語

1. 外国語活動・外国語の研究テーマ

(1) 現代的な課題・問題意識など

小学校の新学習指導要領が全面実施され、高学年の外国語活動が領域から教科となり5年目を迎えた。教科化された外国語では、これまで以上に主体的に外国語(英語)で他者とコミュニケーションを行うための「コミュニケーション能力」を育成することを重視している(文部科学省、2017)。さらに、外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し、コミュニケーションを行う目的・場面・状況に応じて、情報や考えなどを形成、整理、再構築する、「コミュニケーションにおける見方や考え方」を豊かで確かなものにすることも重要であると示している(文部科学省、2017)。なぜならば、昨今の異常気象や自然災害、地球温暖化、紛争、貧困問題や新型コロナウイルスなどの世界状況を鑑みても、国境を越えた地球規模の課題解決や実現に向けて、世界の国々がいかに持続可能な社会を築いていくかが問われている。このことは、2015年9月の国連サミットで採択された2030年までに持続可能でよりよい世界をめざす国際目標としてSDGsにもすでに示されている。また、日本国内においても多国籍化、多文化化、多言語化が加速している中、英語教育は単に知識を習得させるのが目的ではなく、「共生社会実現のために必要な国際コミュニケーションとしての力や、異なる文化や言語をもつ人々と心を開いて主体的にかかわろうとする態度を身に付けたグローバル人材の育成」(文部科学省、2017)を見据えた英語教育が求められている。

(2) テーマ設定の理由

本年度、英語部の研究テーマは、『「ことば」や文化への理解を深めコミュニケーションを豊かに創る子』とした。なお、英語部における「ことば」とは、語彙や語句という狭義的な「言葉」も含め、ストーリーや歌の歌詞や、子供が自分の考えや思いを表現したものとしての「言語」など広義的なものとして捉えることとする。「ことば」は、子供が出会う単語や文章やストーリーだけではない。以下に明記したものを全て含める。これまでの実践研究により、子供は英語だけで学ぶのではなく日本語での学びが切り離せないことから、4つめを新たに加えることとした。

- 子供が発している英語(時にまだ正しく発音できていないもの)
- 子供が自分の思いを伝えようとジェスチャーや表情といった非言語を伴って発している英語
- 子供が耳から聞いた英語を自分なりにカタカナで表記している文字等
- 子供が英語を理解するために使用している日本語

外国語の学習を通して、外国語や外国文化と日本語や自国の文化への関心を高めるとともに理解を深め、多文化社会で「共存・共生」していくために必要となる多様性を尊重したり認めたりする「受容する態度」とともに、多様な文化背景を持つ人々に、自分自身や自国のことを伝える「自己表現する姿勢」を涵養していくことをめざす。

① 「ことば」や文化への理解を深めとは

「ことば」への理解とは、語彙や発音、文法といった表面的な部分の理解だけではなく、日本語の思考や認知能力が伴ったものである必要がある。そうでなければ、実際に自分の「ことば」として活用していくことができない。これは、下図1. カミンズの「第二言語能力の氷山説」にあるように、二つの言語は語彙や文法、文字や発音など表面的な部分にそれぞれ独自の特徴があるため、独立して存在しているように見えるが、実は二つの言語は思考や認知など深い部分において共通していることを示している。それが、Common Underlying Proficiency（共通基底能力）であり、第二言語能力は全く異なる言語を習得しているのではなく、言語習得の中で共通する能力（思考や認知）であり日本語で獲得した概念や思考が第二言語を理解したり獲得したりする時に応用されるという考えである。だからこそ、日本語の言語能力を考慮した外国語活動が求められる。次に、文化とは、下図2. ホールの「異文化理解の氷山モデル」が示すように、「目に見える表層文化」と「目に見えない深層文化」とがあることを示している。表層文化とは、言語や習慣、儀式といった明白で目に見えるものである。一方、深層文化とは、価値観や信念、暗黙のコミュニケーションといった目に見えない、同一文化内において暗黙的な側面のことを表している。また、表層文化は、その文化のごく一部にすぎず、深層文化の方がはるかに多くの部分を担っている。つまり、異文化を理解するには言語だけでは理解しきれないものが多い。だからこそ、外国語において、Tokyo Global GatewayでのEnglish Speakerとの英語体験や留学生との交流体験といった本物の言語活動が重要となってくる。これらの体験的な言語活動を通して、言語だけでなく他者の価値観や信念も含めてコミュニケーションをする必要があることを学べるからだ。

②コミュニケーションを豊かに創る子とは

外国語における言語活動を通して、「ことば」や文化を理解していく姿の中には、外国語や外国の文化だけでなく、日本語や自国文化への再認識も行われると考えている。さらに、特に国際共通語としての英語を、母語やこれまでの言語経験を活かしながらコミュニケーションをするための「ことば」として獲得していくことを通して、自分なりのコミュニケーションをする時の幅や奥行きを創っていく子をめざす。例えば、自己紹介をする際に、どの英語表現を使って、どの順番に、どんな表情や、視覚的資料を用いて伝えるのか、個々の思いや英語力に合わせて異なったものになって当然であるという前提をもつ。さらに、個々の英語での自己紹介が、子供自身がめざすものしていこうとする姿が、豊かにコミュニケーションを創っていく子と考える。

図1. カミンズの「第二言語能力の氷山説」

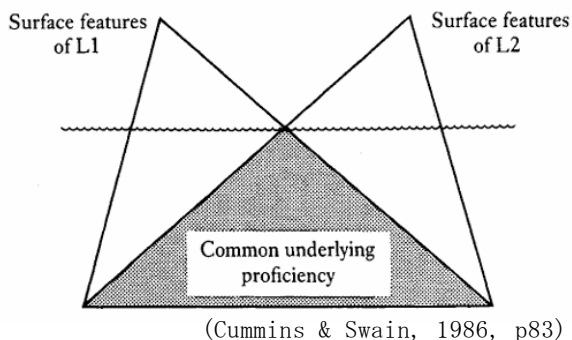
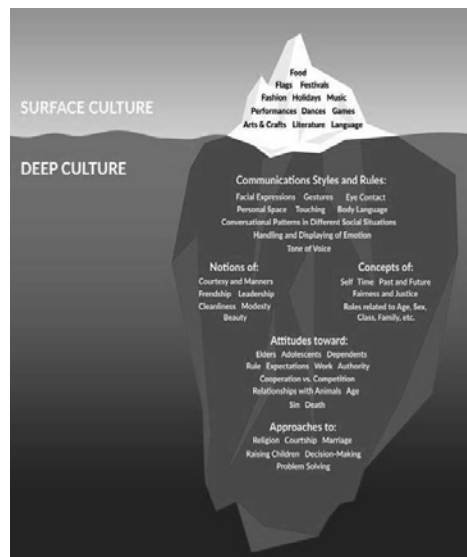


図2. ホールの「異文化理解の氷山モデル」



2. 全体研究テーマとの関連

(1)外国語活動・外国語の本質の吟味

学習指導要領に示された外国語活動・外国語の「見方・考え方」とは、以下の通りである。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方とは、外国語によるコミュニケーションの中で、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方であり、外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」である。

(小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語）

この「見方・考え方」を働かせて、「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を育成することが目標となっている。外国語教育を通して育成を期待している「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」は、「知識及び技能」が（１）、「思考力、判断力、表現力等」が（２）、「学びに向かう力、人間性等」が（３）として学習指導要領（文科省、2017）に示されている。その中で、「（３）外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」（p72）という「学びに向かう力、人間性等」の目標は、「子供が言語活動に主体的に取り組むことが外国語によるコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を身に付ける上で不可欠であるため、極めて重要な観点である。」（p73）ことを押さえておきたい。なぜなら、それは「社会や世界の中での自分の役割や立場を理解し、主体的に行動する態度」の育成をめざすことで、「異なる文化や言語に対する理解と尊重」や「自分の考えや気持ちを適切に表現し、他者と効果的にコミュニケーションを図る能力」の学びが実際に活用することにつながるからである。つまり、外国語教育は単なる言語の習得を超えて、グローバルな視点でのコミュニケーション能力の育成をめざしていると捉えることができる。類似した見解として、細川(2016)は、言語教育の重要な使命として、市民性形成を主張している。教室での外国語科学習の役割と意味として重要なのは、「この混迷する社会の中で、価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己表現するとともに、その他者を理解し、共に住み良い社会をつくっていくこととそのための意識改革であろう」（p191）。それは、「行為者一人一人が、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できるのか、つまり社会における市民としてどのような言語活動の姿勢が求められるのかという課題と向き合うことである」（p191）。上述の外国語の本質を踏まえ、外国語部では、外国語を学び始めたばかりの本校の子供たちに、市民性形成を意識したカリキュラムで、発達段階にあった題材や外国語表現を扱いながら、スパイラルな言語習得とコミュニケーションを豊かに創る子の育成を図っていく。

（２）一人一人の子供が本質を味わう学びのデザイン

① 学習の主導権に着目した際の「自律的な学習」と「他律的な学習」

「自律的な学習」の観点から、小学校外国語において、学習指導要領でも子供の言語習得理論の概念からも、明示的ではなく暗示的に子供の気付きを促す学びが推奨されている。そのため、This is a pen. といった単文を提示して説明することはしない。小学校の外国語では、授業者が様々な文房具が入った袋を示しながら、“What do I have in my bag?”、“Can you guess?”と子供に尋ね、子供が“ペン”といったら、“Do you think I have a pen in my bag?”とほかの子供にも訪ね、“Yes, I have a pen in my bag.”と言って、袋の中からペンを取り出して示す。このように、文脈（あるコンテキストの中である程度まとまった英語）を視覚的資料、ジェスチャーといった言語以外のものも駆使して、子供とのやり取りを通して行う。しかしながら、全く知らない英語の語彙や表現を限られた時間の中で学ぶには、授業者が意図している言語表現の提示や学習活動の枠組みを、学習者に示す必要がある。外国語を学ぶ際に、初期の段階ではこちらが順序立てて学習していく「他律的な学習」が多いが、徐々にこれまでの学習経験や既習事項を活用して子供が「自律的に学習」していけることが理想である。その際に、デジタル教科書やICT機器の有効的な活用や、他の子供との協働的な学びの場が鍵となる。

② 学習形態に着目した際の「一人学び」と「学び合い」

これまでの小学校外国語の授業において、教師が30人以上の子供たちの個々のニーズに応えきれないことから、教師対学級全体とのやり取りや教師が主導となり子供へ課題を提示し、個々の子供の発話や発言を教師が繋いで学級全体での学び合いの後、ペアやグループでのやり取りを行い、最後に個々に振り返りをさせる授業が一般的であった。しかし、一人一台端末と今年度より改訂された学習者用デジタル教科書があることで、英語表現や語彙を調べたり、英語の正しい音声を聞いたり、モデルとなる英語を話している動画を観たりと、子供たち個々の学習スタイルや必要に応じ、学び方を選択することが可能になった。さらに、Teams上でのお互いの学びや考え等の共有も容易になり、教師が子供の質問に全て答えたり教えたりしなくても、子供同士での学び合いが可能になった。そこで、外国語の授業でも、積極的に個々の学習活動の場と子供同士の学び合いの場を設定していき、子供の主体的な学びを育んでいく。そうすることで、自ら学びを創る子になると期待している。

3. 研究の重点

（１）子供が英語でコミュニケーションしたくなる言語活動の設定

① 目的、状況、場面の設定

子供が、コミュニケーションを創るためには、子供自身に目的意識がなければならない。そのためには、子供の発達

段階にあった題材や活動、場面設定などを提示することが大切である。子供が、面白そう、もっと知りたい、言ってみよう、やってみようと思えるような題材と出合わせる工夫をする。また、コミュニケーション能力は他者とのかかわりの中で培われるため、子供の実態に合った生きた言語活動の場の設定を提示していく。また、限られた授業時間の中で目的意識を持続させるだけでなく高めるためには、外国語活動・外国語の授業時間以外での学びも視野に入れる。具体的には、地球規模の課題やSDGsの視点、教科横断的な視点も含め、担任や他の専科教員との連携やカリキュラムマネジメントなども取り入れていく。そうすることで、英語への苦手意識をもっている子供にも、英語以外の分野から目的意識をもつことができることを期待している。

② 間違えることで学んでいく学習集団づくり

外国語を学び始めたばかりの子供たちが、理解し扱える英語表現は限られている。その限られた英語表現を駆使してできるやり取りを通して、コミュニケーションの楽しさや面白さを体験できるようにする。また、聞いて分かる英語と分かって英語で発話して伝えられる英語には、ギャップがあることを踏まえて、授業で扱う。また同時に、間違えながら学んでいくことを積み重ねて間違えても大丈夫という学習環境を築いていくことも大切である。そのために、どのような教師のフィードバックが良いのか、またどのような学び合いの場づくりが良いのかを実践を通して省察していく。

(2) 子供の学びの可視化

小学校の外国語活動・外国語の授業では、音声を中心とした学びのため、子供が何をどのように学んでいるかを授業者が把握することは容易ではない。また、子供自身も、自分が何をどのように学んでいるかを意識せずに行っている場合もある。そこで、ICTを活用した音声や動画の視聴だけでなく、子供自身の英語の録音や録画をすることで、学びを記録したりお互いの学びの振り返りを共有したりする。さらに、同じ学習者同士で互いの成長やアドバイスをし合うピアフィードバックや自分の学びを振り返って言語化する場を意図的に設ける。そうすることで、自分自身や友達の学びをメタ認知することができると考える。

4. 成果と課題

今年度の研究の成果は、外国語活動・外国語における学びの本質と学びのプロセスを再考し、教師主導による学習形式だけでなく、子供が主体となって学んだり、子供同士で協働したりできる学習環境を多く設定することができたことである。それにより、個々の子供が、自分なりの学びのめあてをもって学び方も選択し学ぶ姿を見ることができた。これまで、教師がstep by stepで丁寧に教えていた英語表現も、十分なリスニングの後に、例を示しポイントを共有することで、主体的に自分の伝えたい表現を考える子供も多く見られた。また、本時のめあてや振り返りなどをTeamsへ投稿させることで、個々の学びの言語化により個々の学びの可視化とメタ認知的学びになると同時に、共有されたお互いのめあてと振り返りからよいところを取り入れたり真似たりする学びが生まれていた。

一方、課題として2つ挙げる。一つは、外国語活動・外国語における相手意識の醸成である。特に、コミュニケーションの相手が、授業学級以外の他学級や他学年、他の学校の子供たちや他国の子供や留学生の場合には、コミュニケーションの必然性だけでなく、コミュニケーション相手について共通理解する場を設ける等丁寧に行っていく必要がある。今年度の研究を通して、子供たちが自然と相手の立場や状況を意識し、主体的にコミュニケーションができるようになるための示唆が得られた。もう一つは、これまでも課題となってきた、子供たちが伝えたいことを如何に知っている英語で表現できるかという難題である。学年が上がるにつれて、子供の母語での表現能力と外国語である英語での表現能力の差が大きくなっていくため、言いたいことを母語で考えそれをそのまま英語にしたいと思う子供が、翻訳機能を容易に使ってしまうことがある。しかし、翻訳機で提示された英語の良し悪しを判断することも、読んだり理解したりすることもできない。やはり、子供たちが知っている英語、習った英語表現を駆使して自己表現することができるようになるためには、日々の学びでの積み重ねが重要であり、今後の実践研究で他の課題も含めて省察していく。

【参考文献】

- ・細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリ奥特ティ(編)(2016)『市民形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』くろしお出版
- ・文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語(平成29年度告示)」
- ・Cummins, J. & Swain, M. (1986). Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice. London, UK: Longman
- ・図2: 出典 <https://bccie.bc.ca/wp-content/uploads/2020/09/cultural-iceberg.pdf>

子供が主体となる学びのプロセスの挑戦

―第5学年「身近な人を紹介しよう」の実践から―

中村 香

1. 課題意識

(1) 課題意識について

日本の学校における外国語教育は、「単なる言語の習得ではなく、共生社会実現のために必要な国際コミュニケーションとしての力や、異なる文化や言語をもつ人々と心を開いて主体的にかかわろうとする態度を身につけるグローバルな人材の育成」（文部科学省，2017）を目指している。では、この外国語教育の目指す視点からは、授業を実践している授業者はどれだけいるのだろうか。「単なる練習」や「楽しいゲーム」、「形だけのインタビュー活動」の授業になってしまっていないだろうか。前述のような授業について問題視ができていたとしても、「意味のある言語活動」の積み重ねをどのように実践したらよいかと頭を抱えている授業者は少なくないだろう。また、指導と評価の一体化を意識し、外国語の授業で「知識・技能」や「思考・判断・表現」を評価するための活動や振り返りに必死になりすぎて、児童の成長や躰きの姿に気付かぬまま評価ありきの授業となってしまうことも往々にして見られる傾向ではないだろうか。また、限られた授業数の中で、教科書の内容を満遍なく全て教えようとすると、各単元を6～8時間に設定し、急いでターゲット表現に慣れ親しみ、ターゲット表現を用いて形式的に自分の思いや考えを相手に伝えるコミュニケーション活動をするということになり、授業者だけでなく学習者にとっても窮屈でせわしない学びになってしまう。

そこで、本実践では、単元ごとに英語でのコミュニケーション評価をするのではなく、複数のUnitを結合することで学びの時間的なゆとりをもって、英語表現や学習方法に幅と児童の能動的な学びの場を確保することができる授業を提案する。そうすることで、単元ごとに学びが途切れることなくつながっていくと共に、言語習得理論にもあるスパイラルな学びによる言語習得も可能になると考えた。

(2) 単元について

1学期に自己紹介として一人称での名前、スペル、出身や好きなこと、誕生日の英語表現を学んだことを踏まえて、今回は、身近な人を紹介するために、三人称のHeやSheを用いた英語表現を学ぶ。5年生も、日本語であれば自己紹介も他者紹介も容易にできるが、英語では、「be動詞のamがisになったり」、「原型動詞が三単現のsが必要になったり」、「myだったものをhisやherなどの表現を適宜使わなければならない」など、言語的な正しい表現についての学びが求められる。本単元の第一次で、オリンピック選手クイズをグループでつくる活動をした際には、His/Her birthdayをMy birthdayやHe/She birthday, He/She is birthday isといった間違いが見られた。その際には、間違っていることを指摘せず、正しい英語表現を授業者がリキャスト（自然の会話のやり取りの中で児童の間違いの含んだ発話を、意味を変えずに、間違えた部分を訂正した言い直し）することで、児童自身が気づく姿が見られたが、まだ定着はしていない。

本時を含む第二次では、この三人称を使った表現を、児童が自分たち自身で学びとっていけるかが、外国語の本質を味わう学びの焦点の1つである。これまでは、授業者が、正しい英語表現を伝えることが当たり前であったが、同じ間違いを繰り返すことが多い。児童自身が間違いに気づいて、正しい英語表現を学んでいくことで、正しい英語表現が定着していくと考えた。そのために、児童が主体的に学習ツールを選択する学習活動を設定する。学習ツールとしては、これまでの既習事項や学習経験、デジタル教科書やピクチャーディクショナリー、児童同士の学び合い、教員への質問などがある。児童から、さらなる別の有効なツールが出てきた場合は、全体に共有していく。

さらに、今回は、東久留米市の公立小学校の5年生と都内の附属小学校の5年生、アメリカのミドルスクールの生徒と「学校の先生を紹介する動画を交流させる活動」を設定した。これにより、児童が自分の伝えたいことや表現したいことを伝えるために、適した内容や表現であることだけでなく、英語の発音やイントネーションやピッチといっ

た英語の発話の正確さ、紹介する内容の順番や視覚的資料などによる工夫も含めた、外国語におけるコミュニケーションの本質を味わうことを可能にする。

このように言語的にもそれ以外のコミュニケーション方法の工夫の面でも、個々の児童の思考力や判断力が求められる本単元で、児童の主体的な学びの広がりや深まりを期待している。さらに、グループで協働して同じ目標に向かって課題解決をする学びを通して、お互いに学び合い、コミュニケーションを豊かにしていけるのではないかと考えた。本単元学習後、3学期には自分のあこがれの人についてのクイズを三人称の表現を用いて表現する活動を行う予定である。このように、同じような表現を目的や状況、場面を変えながらスパイラルに学んでいくことで、スパイラルな言語習得の理論においても、理にかなったものとなると考えた。

(3) 児童の実態

本学級の児童は、積極的に発言する6名程の児童が外国語の授業をリードしていくことが多い。外国語の授業についてのアンケート(34人の児童が回答)では、英語の授業が「とても好き」(12人)、「まあまあ好き」(17人)と答えた児童が29人(82%)で8割を超えているものの、「あまり好きではない」と答えた児童が5人(15%)、「全然好きではない」と答えた児童が1人(3%)いた。このように答えた理由を聞いたところ、「とても好き」と答えた児童の多くは、英語でのコミュニケーションに慣れているため自信があり、英語の学習も楽しいものとなっていた。しかし、「あまり好きではない」と答えた児童の理由には、英語を話すことに自信がなかったり苦手意識があったりすることが分かった。また、5年生の児童は、本実践の前にTokyo Global Gatewayで英語体験学習を行った。英語が得意な児童も、苦手な児童もEnglish speakerとの濃密な英語によるコミュニケーションのやり取りを通して、少しでも英語学習に対してポジティブな態度になっていることを期待している。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元における外国語の本質の吟味

本単元における、外国語の学びの本質の1つは、身近な人を英語で紹介するために必要な言語表現を理解し、適切に活用することができる、言語的な側面での学びである。もう一つは、身近な人を紹介する他者に配慮した、身近な人を紹介するにふさわしい内容と順序、英語の発音、イントネーションやピッチ、及びジェスチャーや表情、視覚的資料等を含めた非言語表現での工夫も、外国語での学びの本質の1つである。ただし、こちらは、外国語だけではなくコミュニケーションを必要とするすべての場面にも適応できるものである。

(2) 一人一人が本質を味わう学びのデザイン

① 学習の主導権に着目した際の「自律的な学習」と「他律的な学習」

本単元では、「他の学校の5年生と、自分の学校の先生の紹介動画を英語で作成し、交流し合おう」という目的をもったうえで、自分が選んだ紹介したい先生別でグループとなり課題を解決しながら学習活動していく。これにより、学級全体にとって包括的かつ一人一人にとっては切実な個別の課題意識をもって学ぶことができると考えた。

児童のこれまでの学びを基に、「自律的な学習」の場をできるだけ多く設定したいと考えた。そのために、児童自身が学習のツールを選び、自分で試行錯誤しながら英語表現や非言語表現を考え動画を完成させていくことを期待している。学習のツールとして、これまでの既習事項や学習経験、デジタル教科書やピクチャーディクショナリー、児童同士の学び合い、教員への質問などがある。しかしながら、限られた時間での学習においては、授業者がタイムマネジメントや課題解決のために役立つ学びの共有など、ファシリテーターとしての働きが重要となってくる。その際に、学習者にとっては「他律的な学習」の場となることもありうるが、あくまでも個々の課題解決のための必要な学びの場になることを狙って設定する。また、全体で児童の失敗や間違いを、授業者がどのような学びとして見取るかを示すことで、失敗や間違いの中から多くの学びがあることに気づかせることができる。さらに、実際に児童がこれらを体験し積み重ねることで、お互いに失敗や間違いながらも楽しく学び合える学習集団づくりをめざす。

② 学習形態に着目した際の「一人学び」と「学び合い」

本単元が、「包括的かつ個人的な課題になっていること」と、「できる限り児童たちで紹介動画を完成させていく学習デザイン」の中で、児童が個々に学ぶ姿と同じグループのメンバーや他のグループのメンバーとの学び合う姿の両方が混在することを期待している。個々の学ぶ姿としては、タブレットを活用して英語の発音練習をする姿やデジタル教科書やピクチャーディクショナリーを活用して日本語を英語に直す姿などが挙げられる。学び合いの姿としては、友達に英語の発音を聞いてもらいながら練習する姿、友達に教えてもらいながら練習する姿、日本語から英語に直すのを一緒に考えたり調べたりする姿、グループを超えて聞き合ったり教え合ったり姿などである。なお、学び合いを促進するツールとして、Microsoft teams を積極的に活用する。

(3) 学びの可視化と学びの共有

本単元では、Microsoft teams に、今回の単元第2次「先生を紹介しよう」チャンネルを設定した。このチャンネルに、各グループが投稿し、そこで共同作業したり、各時間での学びの軌跡を残したりしていく。そうすることで、①学びの連続性が容易になることだけでなく、②他のグループの学びの状況も知ることもできる。これまで一斉授業で一部の児童の発言により学びの状況を共有してきたが、この teams を活用することで、より多くの児童の考えや学びを全体で発表せずとも容易に共有することができる。さらに、教師も、机間指導やワークシート等の振り返りで把握していた児童の学びをいつでもどこでも知ることが可能となることで、必要な支援や指導を把握しやすくなり、児童の学びの実態に応じたフィードバックも効率的にできると考えた。

3. 実践の実際

(1) 単元名 「身近な人を紹介しよう！」 題材：『Unit4: Who is this?』 New Horizon Elementary 5

(2) 単元目標

- ・“Who is this?” や” She/He can…” 等の表現を理解して聞いたり、発話したりすることができる。(知識及び技能)
- ・自分の伝えたい身近な人のできることや性格など、ターゲット表現や既習の英語表現を活用して、仲間と協働し工夫して紹介することができる。(思考力、判断力、表現力等)
- ・他者に配慮して、身近な人を伝えようと非動画によるコミュニケーション活動を、主体的にしようとしている。(学びに向かう力、人間性等)

(3) 実践の分析・考察

① 学習計画

- 第1次 身近な人を紹介するためのターゲット表現の英語に慣れ親しもう。……………4 時間
 第2次 ターゲット表現や既習表現を使って、身近な人を紹介しよう。……………6 時間
 第3次 お互いの動画を交流し、フィードバックをし合い、学びを振り返ろう。……………2 時間

② 学びの軌跡

第1次 身近な人を紹介するためのターゲット表現に慣れ親しもう

本単元では、これまでの単元で習ってきた名前 (“I’m” / “My name is”), 出身 (“I’m from”), 住んでいるところ (“I live in”), 誕生日 (“My birthday is”), できること (“I can”), や得意なこと (“I’m good at”)などを基に、第三者を紹介するため He/She を主語にした英語表現を取り扱う。そのため、He と She が含まれた英語表現に慣れ親しむために、2024 パリオリンピックで活躍したスポーツ選手を題材にしたクイズを用いて導入

Quiz “Who is this?”
 Hint 1: He is from Ehime.
 Hint2: His birthday is February 25th.
 Hint3: He is good at playing golf.
 Hint4: He got a bronze medal in the Paris Olympic.
 Who is this? Can you guess?

図1. オリンピッククイズの例題

をした。図1は、実際に出したクイズの例題である。5年生の子供は、He と She を英語の授業で扱うことは初めてではあったが、授業者が発話から分かる英語やキーワードを聞き取ることで、大体の意味を推測し考える姿があった。

ただ、学級によっては、The team Japan のメンバーがうろ覚えだったり、パリオリンピックの結果を知らなかったりする児童が多かった。事前に、どのようなテーマや人物をクイズにしたら良いか調べておくことで、より多くの子供の興味を惹くことができるとともに、より記憶に残る英語表現となっただろう。

第2次 ターゲット表現や既習表現を使って、身近な人を紹介しよう

第1次で扱ったターゲット表現を基に、全体で小森校長先生を紹介する英文を作成した。小森先生について知っている情報と自分たちが表現できる英語とを吟味しながら完成させた（図2）。その際に、クイズではなく紹介文であることも全体で意識し共有した。

その後、紹介したい先生を決め、2人または3人のグループで活動をした。これは、個人の紹介したい思いが主体的な活動になることを期待し、また個々の英語力に差がなくても協力しあい、全員が英語の学び合いを行えるように考えた。実際、このグループでの学びは、有効に機能していた。グループ学習では、Teams 上の「先生を紹介しよう」チャンネルに「本時のめあて」と「その日の動画」と「振り返り」を投稿させ、自分のグループだけでなくどのグループの投稿も見られるようにした。そうすることで、お互いの学びを見合い、良いところを真似したり参考にしたりする姿が見られた。ここでは、2グループの学びの変容を記載する。

Hello, we will tell you about our teacher.
He is Mr. Komori Shinichi.
We call him Komori-sensei, Komochi-sensei.
He is our principle.
He is from Kanagawa.
His birthday is August 24th.
He is very kind.
He loves nature.

図2 完成した校長先生の紹介文



写真1 グループA



写真2 グループB

グループAは、自分たちでめあてを決め、主体的に学習が進めていた。特に、英語が得意なメンバーが進んで紹介文を作成し、声を掛け合って練習し、動画撮影を何度も繰り返していた。話し合いや教え合う中で、主体的で協働的な学びが創られていた。さらに、英語の発音だけでなく、相手意識をもって、視覚的資料をパワーポイントで作成したり、「カメラ目線」や「間」や「ジェスチャー」といった非言語表現にまで意識し上達する変容が見られた。

グループBは、英語が得意ではないが、大好きな先生を英語で紹介する動画作成には意欲的な3名だった。そこで、紹介文づくりでは、個別に支援をしながらIとmyをHeとHisに変える表現を確認した。その後は、カメラで撮影し練習を英語の発音を何度も確認しながら、カメラでの練習繰り返していた。撮った動画を見返しては撮り直すことを繰り返す学びが続いていた。英語の上手い下手にかかわらず、目的意識をもって主体的に学びが続く中で、自然と英語の発話も上達する変容が見られた。

4. まとめ

本実践を通して、他の学校の5年生に「好きな先生の紹介をしよう」という学習課題が、包括的かつ個別的な問いとなり、「一人学び」と「学び合い」が共存しながらも有効に行われていた。また、Teamsに学びの履歴を共有したことで、グループ内での共通理解や学びの形成的な評価と同時に、他のグループの学びを参照するなど、子供たちの学び合いが自然と創られた。このことは、今後の学習環境づくりに大きな示唆となった。一方で、相手を意識した紹介内容が作れなかったり、既習表現を活用せずに翻訳に頼ってしまったりしたグループには個別に支援に入ったが、そうなる前に何かしらの手立てができたのではないと思う。今後は、見えてきた課題に取り組んでいきたい。

特別の教科／道徳

自他と対話しながら、新たな自己を創る子



特別の教科 道徳

自他と対話しながら、新たな自己を創る子

遠藤 信幸 川井 優子

平成29年より「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」として新たにスタートしたが、いまだに「指導過程の基本型」「一時間一主題」などの固定概念が根強くある。よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うという大きな目標のもと、「特別の教科 道徳」の授業のあり方をさらに進化させるべきである。その進化において、子供たちが自ら自己の生き方・あり方を今まで以上に見つめ考え、子供自身が自らを変化していこうと意欲を表出することが望まれる。子供たちが授業において多くの他者と関わり合いながら、今の自分自身をこえていき、新たな自己の生き方・あり方を創り出していく道徳の授業を構想する。

1. 道徳科の研究テーマ

(1) 問題意識

内閣府が2013年に実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」における「自分自身に満足している」の項目において、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した割合は日本45.8%、韓国71.5%、アメリカ86.0%、イギリス83.1%、ドイツ80.9%、フランス82.7%、スウェーデン74.4%と日本の割合は最下位であった。また、国立青少年教育振興機構が2017年に実施した「高校生の心と体の健康に関する意識調査—日本・米国・中国・韓国の比較—」における「私は価値のある人間だと思う」の項目において、「そうだ」「まあそうだ」と回答した割合は日本44.9%、アメリカ83.8%、中国80.2%、韓国83.7%であり、この調査においても日本は最下位であった。OECD(経済協力開発機構)が2018年に実施した「人生の意義」に関する意識調査の結果についても日本は他の国よりも数値が低い。この調査は、15歳の生徒を対象に行われたが、生徒が自分の人生に明確な意義や目的を感じているかどうかを尋ねた調査結果は、OECD諸国の平均では65.33%の生徒が「自分の人生に明確な意義や目的がある」と回答していたのに対し、日本の生徒の割合は45.67%と、加盟国の中で最も低い結果となった。これらの結果は日本の子供たちの心における深刻な問題である。

これからの社会を担う子供たちの、社会のあらゆる不安にも負けない心を育成する上で、道徳科の役割は非常に大きい。自分の生き方・あり方を見つめる学習を通して、子供たち一人一人が自分自身を向上させていこうとする意欲をもつことが求められている。そのためには、道徳科の学習が子供たちの道徳性を養うという目標のもとで、より柔軟で能動的な学習へと進化していく必要がある。道徳科の学習で「自分はどんな大人になるのか、になりたいのか」を子供たちに明確にもたせ、子供自らが自己の道徳的心情・道徳的判断力を繰り返し問い返ししながら、道徳性を養うことが求められる。

(2) テーマ設定の理由

本年度の道徳部の研究テーマを『自他と対話しながら、新たな自己を創る子を目指して』とした。「自他と対話しながら」であるが、「自他」とは「自分と他者(友達)」という狭義ではない。石川(1997)は「子供自身が気付くということ、すなわち、自分を知ること、自分との出会いが大切である。そして、自分との出会いをより確かなものにしていくために、自分と教材(道徳資料)との出会い、自分と友達・教師との出会いがある」と述べていることから、「自」については「今までの自分」「今の自分」「これからの自分」、「他」については「友達・教師」「教材」と捉える。

「教材」については「教材から生まれる問い」も「出会い」に含まれる。これらの「自分」「友達・教師」「教材」の3つを道徳の授業に出会わせ、それぞれをつなげていく。そして「対話」についてであるが、安斎(2020)は「自分とは異なる意見に対して早急な判断や評価を下さずに、どのような前提からその意味づけがなされているのか、「価値を深

める」ことを重視します。それはすなわち、自分自身の前提を相対化し、理解することにつながります。結果として、お互いに共通する新たな意味を発見し、自分たちにとっての現実を形づくっていくことができます」と述べている。道徳の時間では児童が自分事として道徳価値について考えをめぐらす場合、そこに「考えたくなる、考えなくてはいい問い」が必要である。その問いの解決に向けた話し合いの過程で他者と「お互いに共通する新たな意味を発見」することができる。よって道徳部では「対話」を「偶発的、突発的に生じる何かとの出会いによって生じる迫りすべき課題の解決に向けて、自他で思いや考えを見つめたり深めたりする中でお互いに共通する新たな意味を発見する活動」と定義する。

「新たな自己を創る子」だが、これからの時代、子供たちが偏見や差別などといった一方的な見方で物事を見るのではなく、一人一人が他者と豊かに関わり合いながらよりよい自分の人生を自分の力で創り出していくことがより一層求められている。「自己を創る」ためには、一人一人が自分事として「問い」を捉え、自分ならどうしていけばよいのかを他者との対話を通して、自分なりの解決策を見つけていくことが求められる。子供たちが自他と対話しながら、価値を創り、「今までの自分」から「これからの自分」を創り出し、「自己の生き方」「自己の未来」まで想像を広げ、「自分のよりよい人生」を想像して歩んでいけるような道徳性の一要素である道徳的实践意欲・態度の育成を道徳部は授業の柱として設定する。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 道徳科の本質の吟味

道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性の育成」である。その道徳性を育てる際に、道徳科の授業においてはその授業が子供たちの何を育てたいのか、心情なのか判断力であるのかそれとも態度化なのかを設定していくことが重要である。そのことを念頭に置き、「本質」については以下のように定義する。

① 教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性の育成」であるが、では道徳性とは何か。文科省(2017)は「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度を養うことを求めている。」と述べている。それぞれについて「道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力」「道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情」「道徳的实践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的態度は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行為への身構え」と述べている。道徳科の授業で育てる本質はまさにこの道徳性である。道徳性の何をどう育てるかは、授業で取り扱う道徳的価値や教材、子供たちの実態によって大きく変わってくる。この道徳性は道徳科においてとても重要であり、道徳科の学習では大事な鍵概念である。

② 教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

道徳科における本質Ⅱは「自己を見つめ、自己の生き方・あり方を考える」と定義する。道徳科の学習が他教科と大きく違うところは自己の生き方・あり方について振り返ることを学習の中心課題としていることである。道徳的問題について自分はどうか考えるのか、今までどうかわっていたのか、これからどうしていくのかといった多角的に考えていくことこそが道徳科の学習では重要である。そのため、「自己を見つめ、自己の生き方・あり方を考える」ことを道徳科における特質の学習活動と捉え、本質Ⅱとした。

以上のように教科の本質Ⅰ・Ⅱを児童が意識しながら学習することを道徳科の本質の吟味とする。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 「道徳的価値」「教材」「児童」の一体化を図る授業設計

道徳科の授業の三大要素は「道徳的価値」「教材」「児童」である。この三者がつながり、関わり合うことで授業は成立している。この3つの優位性はなく、それぞれはフラットな関係である。例えば、「道徳的価値」について教師が教えたいことが強すぎた場合、「児童」にとっては有意義な学習とはならないだろう。また、「教材」に重きを置きすぎると「児童」の教材について考えたい思いを無視した学習となってしまうだろう。そして、教師が「児童」を知らずに授業において「何を考えさせたいか」が明確にならない授業は「児童」にとって価値が感じられない学習となるだろう。

う。道徳科の学習では三大要素がそれぞれによりよく関わり合うことで教師にとっても児童にとっても学びのある学習が生まれてくる。

道徳部では、この三大要素の中でまずは「内容項目における児童の実態」を把握していくことを学習を構想する際に大切にしていける。子供たちは授業で扱う道徳的価値について「何を知っているのか」「何が分からないのか」「自分はどうか行動してきたのか」などを教師が理解するところから授業を構想していく。「何を考えさせるか」が形になることで「道徳的価値」をどこまで考えさせるか、そのために「教材」をどう展開していくかが明確になってくる。その一連の流れによって、道徳部が目指す「子供と共に創る道徳の授業」を構想することができる。

教師が「道徳的価値」を深く理解することもとても重要である。子供たちの自由な発想を大切にしながらも考えさせたいことから学習が大きくずれないようにするためにも「道徳的価値」を深く理解する必要がある。分析の仕方としては、小学校学習指導要領の内容項目の基に、文献や実践論文からさらなる解釈を付け加えていく。

② 「自己の生き方・あり方」を定義し直す学習構想

道徳科の学習で重要なことは、「自己の生き方・あり方」を子供自身が進んで振り返ることである。教材の課題から登場人物の心情理解や、教材のテーマについての話し合いで授業が終わってしまうのでは道徳科の学習では不十分である。道徳的価値について教材を基に話し合いながら「自分はどうかだったのか、これからどうしたいのか」といった自己の生き方・あり方を見直し、構想していくことがこれからの道徳科の学習ではより求められる。

道徳科の学習の大前提は「その一時間に子供たちの変容を望まない」ことである。十人いれば十通りの学びを保証していくことが求められている。そうした考え方を前提とした上で「自分はどうか生きていくのか、どうしていくか」と自分で自分の生き方をデザインしていく視点を大切にする。具体的な手立てとしては「道徳科の学習の単元構想」や「ワークシートによる振り返り」などが考えられる。また道徳科の授業において、「振り返り」の活動は「終末」に行われることが一般的であるが、本研究では導入においても設定していく。また、展開においては「自分なら」と投影的な発問を意図的に行うことで道徳的問題において自分はどうか向き合うのかを考えさせることで、自己の生き方を考えさせるきっかけとする。

3. 研究の重点

(1) 道徳的価値を子供に自覚させる学習環境デザイン

道徳科の授業において重要なことは、授業の展開が教師の思いや教えたいことで進むのではなく、子供たちに何を考えさせるかを子供の視点に立って考えることである。そのためには「子供たちが何を知っているのか(価値理解)」「教師は子供たちの何を知っているのか(価値観理解)」「教師は価値について何を知っているか(自己価値理解)」の3つの理解を教師が学習環境をデザインする上で深めることである。この3つは学習環境デザインの根幹である。

道徳科の授業において子供たちは道徳的価値について「何を理解をしているのか」を子供たちに見つめさせることが重要である。それは学習を学ぶめあてに関わる。そして、教師も「考えさせる道徳的価値について何を知っているのか」を見つめ、子供と教師の思考を重ねる必要がある。そこから、教師の意図を反映した子供が主体となる授業が生まれてくる。教師と子供の道徳的価値の理解が一致した時に、学習での「学習のめあて」や「学習の問い」が生まれてくる。「この一時間は何を学習し、自分の生き方にどうかかわるのか」を意識させることができる学習を構想する。

(2) 「自己の生き方・あり方」を創り出す学習指導計画の構想

道徳科の学習は「一時間一主題」で設定されることが一般的である。それは教科書の教材数の数と年間授業時数との関連が主な理由である。しかし、子供たちの学習はいろいろな学習とつながって成立している。そのため、道徳科の学習も「一時間一主題」とすでに設定するのではなく、他教科・領域との関連や複数時間扱いの道徳授業など単元構想的な道徳学習を構想する。道徳科と他教科との関連において、文科省は道徳教育という視点で、「道徳教育は、学校や児童の実態などを踏まえ設定した目標を達成するために、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて行うことを基本として、あらゆる教育活動を通じて、適切に行われなくてはならない。その中で、道徳科は、各活動における道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする役割を果たす。」と述べており、その可能性を保証している。

自己の生き方・あり方を深く見つめる学びのプロセスをデザインする

ー第1学年「二わのことり」の実践を通してー

川井 優子

1. 課題意識

本実践は小学校学習指導要領解説（2017）「特別の教科 道徳編」に明記されている内容項目「友情、信頼」についての学習である。「友情、信頼」の内容項目については本実践が第一回目の授業となる。児童にとって、友達関係は最も重要な人間関係の一つであり、友達関係の状況によって学校生活が充実するか否かが方向づけられることも少なくない。よりよい友達関係を築くには、互いを認め合い、学習活動や生活の様々な場面を通して理解し合い、協力し、助け合い、信頼感や友情を育んでいくことができるように指導することが大切である。また、異性についても互いに理解し合いながら人間関係を築いていくことが必要である。そこで、本実践では、主人公の「みそさざい」の行動と心情を通して、友達とは何かを考えさせ、友達とより良い人間関係を築いていこうとする心情を育てたい。

本学級の児童は、男女ともに明るく活発な児童が多い。休み時間は鬼ごっこなどをして元気に遊んでおり、友達との関わりについても積極的な様子が見られる。その中で、学校のルールを守ること、友達との接し方や距離感に課題があることが多く、日常的に指導を行っている。また、道徳科の授業においては、意欲的に挙手して発言する様子が見られる。教材を通して、「自分だったらどうするか？」が深められるように教材や発問を工夫していく必要がある。自分以外の視点に気付き、児童の考えの幅を広げられるようにしていきたい。

本実践で扱う教材は「二わのことり」である。きれいでごちそうもあるうぐいすの家では音楽会の練習が、山奥で寂しいところにあるやまがらの家では、やまがらの誕生日会が開かれることになった。どちらに行こうかと迷うみそさざいの気持ちには、児童も共感することができる。みそさざいが友達の気持ちを考えて行動するよさや友達の存在のよさについて気付き、友達を大切にすることはどういうことかを考えさせたい。

2. 研究テーマとの関連

(1) 道徳科の本質に迫る学習デザイン

本時では、「道徳的諸価値の意義及びその大切さなどを理解すること」に焦点をあてた学習を構想する。そして、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者ととともによりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目指す。本実践では教材を通して、道徳的な問題に向き合い、多面的・多角的に思考できるようにする。

授業の中で多様な考え方や感じ方に触れることで、自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己に気付くことができるようにする。そして、学習を通して考えたことや新たに分かったことをワークシートなどに書き、自己の生き方を考えることができるようにする。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

① 道徳的価値についての児童理解

本実践では、価値をどのように理解しているのか事前にアンケートを取り、本時の主題に関わる問題意識をもたせる導入を行う。

② 「自己の生き方・あり方」を定義し直す学習環境デザイン

道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止める。本実践では、児童同士で役割演技を行う。自分の考えを伸び伸びと表現できる雰囲気大切に、考えを交流し合うことができるようにする。

3. 実践の実際

(1) 本時のねらい

やまがらの誕生祝いに行くか、うぐいすの家の音楽会の練習に行くかで迷うみそさざいの姿などを通して、友達のためにできることについて考えさせ、友達と仲良くし、助け合おうとする心情を育てる。

(2) 主題名『ともだちのことを考えて』（B 友情、信頼）

教材名 「二わのことり」（「道徳1 きみがいちばんひかるとき」光村図書）

(3) 実践について

	主な学習活動（・予想される児童の考え）	○留意点 ☆研究テーマとの関連 ※評価
導入	1 問いを設定する。 ○友達がいてよかったと思うのは、どんな時ですか。 ・一緒に遊んでいる時 ・休み時間 ・一緒に帰れてうれしい ・友達が助けてくれた時 ・分からない 	○事前アンケートをモニターに提示し、テーマについての導入を図る。 ○心の内面に関わる発言が出た時は、クラスで共有する。 ○発問を通して、児童がめあてに向かって自然に考えられるようにする。 ※問いについての心構えをもったか。
	友達を大切にすることはどういうことだろうか。	
展開	2 教材「二わのことり」を読んで考える。 ○みそさざいが、やまがらの家とうぐいすの家のどちらの家に行こうか迷っているのはなぜだろうか。 ・やまがらのうちは、山奥の寂しいところにあるから ・うぐいすの家の方がきれいだから ・まわりの鳥も行っていたから ・自分だけやまがらの家に行くことはできない ・2羽とも友達だから ○みそさざいは、なぜやまがらの家へ行ったのでしょうか。 ・誕生日に1人だとかわいそうだから 自分も誕生日に1人だったら、寂しい ・やまがらさんが喜ぶことをしてあげたい ・誰も来なかったら、悲しい気持ちになるから ・誕生日のお祝いをしてあげたい	☆教材を読んだ後に「どんなお話だった？」と児童にたずね、問いを引き出す。 ○1つ目の発問は、誕生日なのに、1羽で過ごしているやまがらの気持ちを想像させる。 ○2つ目の発問は、本時で<u>中心的な発問</u>であるため、児童一人一人がこの問いについての考えをもつことができるようにする。必要に応じて班で話し合いをする。 ☆みそさざいが「やまがら」の家に着いた時の会話を考えて隣同士で役割演技を行う。意見を出し合えるようにする。 ※友達に対して、自分はどんなことができるかを考えることができたか。

終末	3 友達を大切にすることはどういうことか考える。 ○今日の学習から、自分の生活を振り返り、これからの生活について考えよう。 ・友達が嫌がることをしない ・友達が困っている時は助ける ・友達と仲良くする ・けんかしない ・約束を守る	○ワークシートに自分の考えを書く。場合によっては、タブレットに自分の考えを入力する。 ☆これから、友達を大切にしようとする発言や、それによって生まれる喜びについての発言を引き出す。 ※友達と仲良くし、助け合うことのよさについて、考えることができたか。
----	--	--

＜導入＞

事前に「友達がいてよかったと思うこと」について子供たちにアンケートをとり、導入で児童に提示した。「一緒に遊べる」が13名で圧倒的に多く、「友達がいると楽しい」11名、「話し相手」4名、「一緒に授業ができる」3名、「一緒に登下校できる」3名、「相談に乗ってくれる」2名、「1人じゃない」2名、「友達がいないと寂しい」2名、「一緒に高め合える」1名、「励ましてくれる」1名、「手伝ってくれる」1名、「分かりません」1名などの意見があった。子供たちはアンケート結果に興味津々で、友達の意見にも共感している様子が見られた。「分かりません」に対して、否定的な反応も見られたが、現段階で「分からない」と正直に言えることが大切であることを伝えた。その中で、具体的なエピソードや心の内面に触れている内容をいくつか紹介し、児童がそのことについて詳しく話した。

その後、教材の範読を行った。教材の範読後、気付いたことや感じたことについて児童にたずねた。児童からは「小鳥について」「3羽の気持ちについて」「小鳥の気持ちを伝えあっていることを考える」「大切な日について」「みんなで1つの所に行く」などの意見が上がった。本時では、児童の意見から学習のめあてを考えることに挑戦したが、実際には、「友情、信頼」の内容項目について深めるためのねらいを設定することが十分にできなかった。

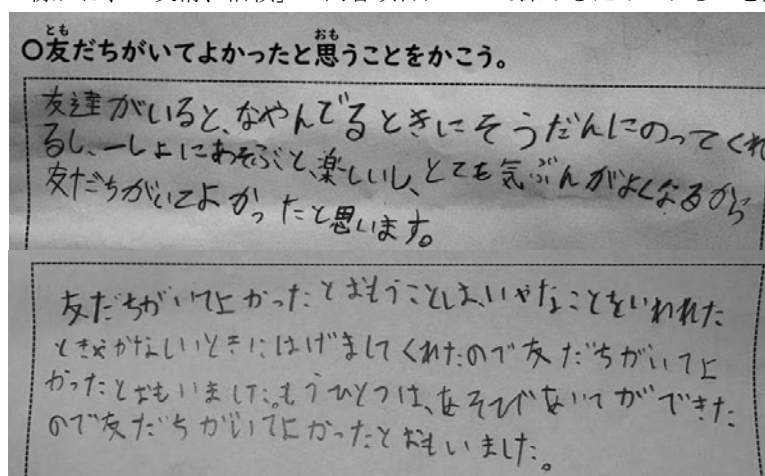


写真1 児童のワークシート



写真2 授業の様子

＜展開＞

まずは「みそさざいが、やまがらの家とうぐいすの家のどちらの家に行こうか迷っているのはなぜだろうか」の問いについて考えた。児童は「どっちも大切」と答え、それは「音楽会」と「誕生日」の違いについて、「どっちも友達だから」といった両方の意味があった。「行かなかったら損をする」「時間を調整して参加する」「やまがらがかわいそう」「うぐいすの家は明るい、梅の花が咲く場所にある」など様々な意見が飛び交った。

2つ目の「みそさざいはなぜやまがらの家に行ったのでしょうか」の問いには、「来てと言ったのに、誕生日会に来なかったら不安になる」「やまがらが1人ぼっちだから」「誕生日のケーキを1人で食べることになる」「1人だと寒いし、怖い思いをするかもしれない」「いつも1人だったら別に怖い思いはしないんじゃない」など積極的に発言していた。そこで、教材の挿絵を提示し、児童にやまがらの涙の意味をたずねた。「嬉しい」「感動の涙」などの答えがあっ

たため、みそさざいとやまがらはどんな会話をしているか想像し、隣同士で役割演技をするよう伝えた。

役割演技の場面では、中心的な発問で出た意見を基にして、みそさざいが友達を思って行動したことをお互いに伝えさせることをねらいとした。実際には教師の説明不足もあり、児童同士の話し合いが十分ではなかったが、3組のペアが「家に来てくれてありがとう」「一緒にケーキを食べよう」「おいしいね」など、自分達で考えたみそさざいとやまがらの会話を発表し、登場人物の気持ちを考えることができた。

〈終末〉

「友達を大切にすること」道徳の授業で分かったこと、気付いたこと、これから〇〇しようと思うことをワークシートに記入した。授業のねらいや展開の部分で、「友情、信頼」についての押さえが弱かったため、教師がワークシートに提示した「友達を大切にすること」と結びつかなかった児童もいて、何を書けば良いのか分からないといった様子も見られた。その中で、「これからいたずらをしない」「暴力をしない」「友達が思うことを考える」「みんなと絶対けんかはしないこと」「同じ時間に予定がある時は前の日に確認して、時間を変えてもらうかどっちが大切かを考えた方に行く」「友達って大事なんだなと思った」「これからは1年に1回しかないと優先順位にして、明日にのぼせることは明日にする」「これから友達の気持ちを考えて、断れることを断って、人が傷つかないようにしたい。声かけの仕方も気を付けて言いたい」「相手の心を考える」などの意見があった。「友情、信頼」に直接結びつく言葉を書く児童ではなかったが、自分なりの言葉でこれから〇〇しようと思うことを表現しているので、自己の生き方・あり方を見つめる学びにつながったと考える。さらに、低学年を指導するにあたって、ワークシートに書く視点を明確にすることや、選択肢を提示することも必要であると考えた。学級全体で意見を共有するのは、後日の道徳の時間となった。

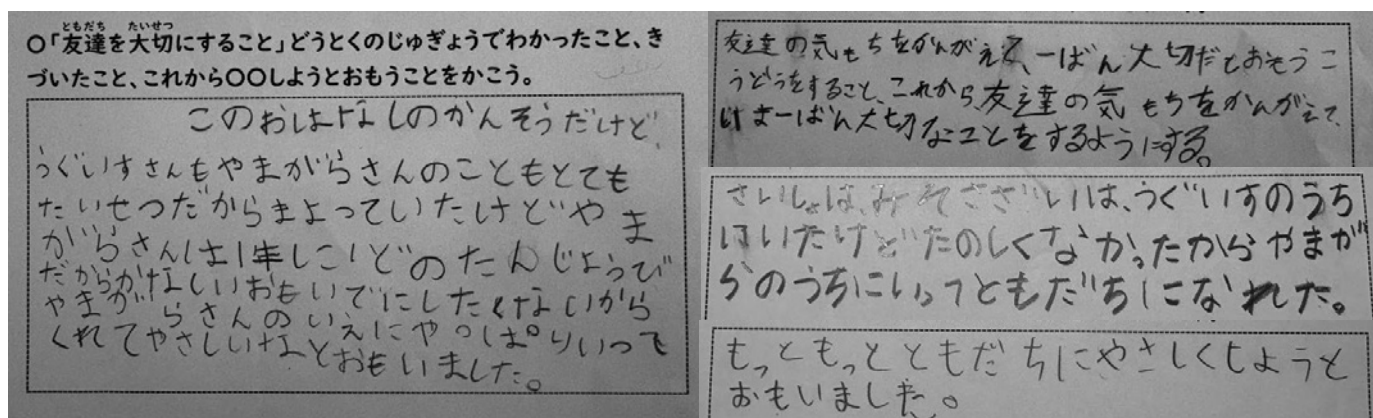


写真3 児童のワークシート

4. まとめ

導入では、アンケートに書いた自分の意見や友達の意見を聞いて、自己を見つめることができていた。そこから、どう教材につなげるかが重要なポイントだった。また、子供ができるだけ登場人物などに自己を関わらせ、自分の問題として考えることができるように、役割演技を表現活動として取り入れたが、授業の終盤であり、集中力が途切れがちな時間であることや、話の本質からずれてしまうことを防ぐ手立てが必要であった。それには、動画などを提示して、事前にやり方を伝えることや、登場人物への共感を深めるために、吹き出しシートなどに書く活動を取り入れることも有効であったと思う。そして、「二つのことり」のお話を追うことではなくて、そこから自分の生活や経験に基づいた発言をどう掘り下げていくかを考える必要があった。その内容に関しては、学級経営上の課題や児童の実態を考えて、適宜教師が介入しながら学級で児童の体験を共有することも必要であった。授業全体を通じて、児童は積極的に挙手し、自分の考えを伝えようとしたり、他者の意見を聞こうとする場面が多くみられたので、児童が自ら話したい、考えたい、友達の意見を聞きたいと思える授業作りをするために、低学年の実態を踏まえながら検討を重ねていきたい。

自己の生き方・あり方を深く見つめる学びのプロセスの構想

ー第5学年「ブランコ乗りとピエロ」の実践を通してー

遠藤 信幸

1. 課題意識

道徳科の目標は「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。」と小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編(2017)には記載されている。道徳部は研究テーマとの関連において、「自分の生き方・あり方」を子供たちはいかに見つめることができるかに重点を置いた。そのため、「よりよく生きるための基盤となる道徳性」の中でも「自分の生き方・あり方」との関連が深い「実践意欲・態度」をどの程度一時間で育てることができるかを本研究では重要視していく。

「相互理解、寛容」の内容項目については本実践が第一回目の授業となる。クラス替えをした5年生であり、一緒に生活するのも一年を経とうとしているが、子供たちは普段の生活や宿泊行事等を経験する中で、相手を理解することは大切であることを理解している。本実践は「相互理解、寛容」の第一回目の授業ではあるが、ねらいを「実践意欲態度」まで高めて設定する。そして、本実践は「公正、公平、社会正義」の学習と「相互理解、寛容」の学習を「統合」する意味合いで授業を行っていく。

本実践ではプロセス創りでの大切な要因である「問い」についての子どもたちの実態を述べる。子どもたちの「知りたい、分きたい」という意欲は高い。普段の授業では子どもたちの「知りたい、分きたい」という意欲を引き出すような授業の展開を心掛けている。しかし、分かっていることや知っていること、一方的な教え込みなどの授業では授業に向かう意欲は低いため、「問い」については、教師の掲示の工夫によって子どもたちの授業に対する意欲も変わってくる。大きな「問い」については子どもたちの興味関心を引くように設定していく。その問いの解決方法については、子どもたち一人一人がプロセスを設定できるように手立てを講じていく。

本実践の内容項目は「相互理解、寛容」である。小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編(2017)には「自分の考えや意見を相手に伝えるとき、謙虚な心もち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」とある。人の考えは多様であり、それが豊かな社会を作る原動力ともなる。そのためには、多様さを相互に認め合い、理解し合いながら高め合う関係を築くことが大切である。人はややすると、自己本位に陥りやすい弱さをもっている。相手の意見を聞かなかつたり、相手の過ちを許せなかつたりする。広い心で自分と異なる意見や立場を尊重することで、違いを生かしたよりよいものが生まれるといったよさや、相手の過ちなどに対しても、自分にも同様のことがあることとして謙虚な心、広い心で受け止め、適切に対処できるように指導することが大切である。子どもたちにどうして謙虚な心、寛大な心は他者との生活を送る上で大切なのかを理解させることを通して、今までの自分、これからの自分について考えながら、それらの心を身に付けていくという実践意欲を育てたい。

本実践で扱う教材は「ブランコ乗りとピエロ」である。ブランコ乗りのサムとピエロが、お互いに自分だけがスターだという気持ちを捨て去り、団員たちと団結するお話である。ブランコ乗りのサムとピエロの2人の立場や思いを考えることを通して、分かり合い、認め合うためには何が大切なのかを理解させたい。

2. 研究テーマとの関連

(1) 道徳科の本質に迫る学習デザイン

①本主題における教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

「相互理解、寛容」の内容項目については、小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編(2017年)に記載されているように高学年は「広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」が求められる。この文章を基に本授業では道徳性の「道徳的実践意欲態度」を子供が味わうことを目標とする。

②本主題における教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

「相互理解、寛容」の内容項目の学習の中で、子供たちが「自己の生き方・あり方」を見つめ、「こうありたい」という態度を目指す意欲を感じさせたい。そのためには、導入と展開において「自分の生き方・あり方」を見つめる時間を設定する。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①自己の生き方・あり方を見つめる学習環境デザイン

本授業では内容項目について「自分はどう考えていたのか」「どう考えが変わったのか」を視覚的に捉えることができるワークシートを設計する。また意識調査を実施し、授業前に自分の生き方・あり方を見つめさせる。意識調査は「相互理解、寛容」の内容項目に関わる内容として「認めたくない、認められないという人を認められる、認めるようになるには?」という文言とする。そして、その意識調査へ回答した内容を踏まえ、一人一人に学習の「今回のめあて」を書かせる。意識調査で書いたことを達成するために一人一人にめあてを持たせることで、より「自己の生き方・あり方」を見つめることができる。

②道徳科の諸要素でつなげる複数時間扱いの授業

「相互理解、寛容」の内容項目について子供が多面的に考え、「生き方・あり方」を多角的に選択することができるように、2時間扱いの道徳授業とする。授業設計としては「内容項目」「意識調査の内容」「教材」は2時間をつなぐメディアとして設定する。

時間	学習活動	味わわせる教科の本質
1時間目	①意識調査「認めたくない、認められないという人を認められる、認めるようになるには?」について考える。 ②教材「ブランコ乗りとピエロ」をよんで2時間を貫く「めあて」を考える。 ③教材「ブランコ乗りとピエロ」について話し合いたいことを考える。	本質Ⅰ:「相互理解、寛容」について振り返る。道徳的心情。 本質Ⅱ:生き方・あり方について想起する。
2時間目	①意識調査を伝え、課題意識をもたせる。 ②教材「ブランコ乗りとピエロ」について「話し合いたいこと」を基に、自分のめあてについて考える。 ③自分の生き方・あり方を考える。	本質Ⅰ:「相互理解、寛容」を実践していこうとする態度。 本質Ⅱ: 生き方・あり方を見つめ、「相互理解、寛容」でありたいという思いが高まる。

3. 実践の実際

(1)本時のねらい

対立するピエロとサムの2人が互いを許し認め合い、サーカスを成功させる姿を通して、考えの違う者同士が関わり合って暮らすためにはどんな心や行動が必要であるかを考え、それらが今の自分にあるかどうかを見つめ、広い心で相手の思いや立場を尊重しようとする態度を育てる。

(2)主題名「分かり合うために」(B 相互理解、寛容)

教材名 「ブランコ乗りとピエロ」(「道徳5 きみがいちばんひかるとき」光村図書)

(3)実践について

<1時間目>

授業の始めに本実践は「相互理解・寛容」の学習であることを子供たちに伝えた。その中で、「似たような学習をしている」ことを伝えると数人から「ハンセン病かな」と反応があった。その反応を聞き、他の子も思い出していた。

「公正、公平、社会正義や差別の学習は相互理解の学習と似ている点がある」ことを子供たちに伝え本題に入った。

「相互理解・寛容」に関する子供たちの考えを捉えるためにまず意識調査を行った。「認められない、認めたくない人を認められるようになるには」と書いたワークシートを配布し、書かせた。ワークシートは2時間目の学習についての問いが書けるスペースを用意した。子供たちが書き終わってから、教材の範読に入った。教材の範読後、気付いたことや感じたことを近くの子と共有した後、「この学習での自分のめあて」を書かせた。その後、このお話で話し合いたいことを書かせた。子供たちは意欲的に取り組んでいた。

<2 時間目>

2 時間目は子供たちが内容項目や教材についての関心が薄れないように 1 時間目の次の日に行った。

導入では、1 時間目の意識調査の結果を発表した。発表した内容は内容項目に関する「認められない、認めたくない人を認められるようになるには」と「教材で話し合いたい」の 2 点とした。子供たちの自由記述で得られた回答をそれぞれテキストデータ化し、分析ソフト KHcoder(Version 3.Beta.07)を用いて、テキストマイニングによる分析を行った。「認められない、認めたくない人を認められるようになるには」では、「相手」「認める」「自分」「人」の 4 つ

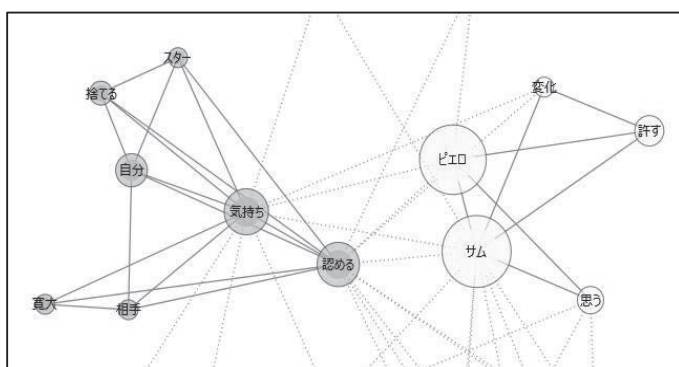


図1 意識調査の共起ネットワーク

の単語のつながりに注目させ、「認められる」にはこの4つの単語が大事であることを確認した。「教材で話し合いたいこと」については、「ピエロ」「サム」「変化する」「思う」「許す」の5つの単語のつながりに注目させた。図1にあるように「ピエロ」と「サム」についての円が大きかったため、「ピエロ」と「サム」のことについて話し合いたいと考えている子供が多いことを全体で確認した。また子供たちは「スター」「捨てる」という言葉にも興味を示していた。

展開では、まず教材について話し合いたいことを5つ提示した。5つは「どうしてピエロは許したのか」「サムはどうして受け入れたのか」「サーカス団は何を認めたのか」「スター、リーダーを捨てる先に何があるのか」「スター、リーダーを捨てる良さ、悪さは?」である。この5つは子供たちのワークシートとテキストマイニングの結果から考察して設定した。図1の共起ネットワークを提示しながらそれぞれの言葉のつながりを確認し、5つの問いについて紹介した。話し合う前にネームプレートを用い、誰が何を話したいかを可視化した。子供たちの文章では「どうしてピエロはサムを受け入れたのか」と書いている子が多かったため、話し合いもその問いに対して人数が多くなると予想していたが、実際は「スター、リーダーを捨てる良さ、悪さは?」に多く子供が多く集まった。

それぞれの問いについて話し合う前に、ピエロとサムの人物像を正しく理解させるために「仲良くなる前のピエロとサムはどんな人物か」と発問した。「どっちも自分こそがこのサーカス団のスター」「競争心が2人にある」「目立ちたい」と2人の共通点を発言する子が多かった。ピエロのリーダー性やサムの努力家であることなどに気付かせたいと考え、「ピエロとサム、それぞれはどんな人?」と問い返した。ピエロについては「リーダー的な存在」「仲間を大切にしている」、サムは「サーカスを盛り上げたい」「自分が目立ちたい」などの意見が出た。ピエロの人物像としてはリーダーとしての立場を理解することができた。その後、5つの視点ごとで話し合いを行った。自分たちの立ち位置を互いに確認させるため、まずネームプレートを話し合いたい場所に貼らせた。その後、話し合いがより活発になるように3人から4人のグループ編成を行った。グループでの話し合いは約5分と設定したが、子供たちは活発に互いの意見を伝え合っていた。話し合いから感じたこと、考えたことを発表させる前に「教材だけでなく、自分たちの生き方・あり方を見つめるためには何を話すか、話し合いは自分が決めためあての達成のために行うよ」と伝え、学習に向かう心構えをもたせた。まず、グループの人数が少なかった「4、スター、リーダーを捨てる先には何があるの

か」から発言させた。子供たちからは「同じ立場になる」「自分だけを捨てることができる」「仲間意識が生まれる」といった意見が出た。そして、「みんなスターになる」という意見に対して「そういうけど、他の人の立場が下に行くんじゃないかな」という意見も出された。その後、4つの問いについては一つずつ聞くのではなく、自由に意見を述べさせた。これは違う意見を言う中で、互いに対して考えてもいない意見や問いが偶発的に生まれることをねらっている。1つ目の「どうしてピエロは許したのか」については「サムの疲れが分かった」「サーカス団を盛り上げたい気持ちが伝わった」などの意見が出された3つ目の「サーカス団は何を認めたのか」については「サムの気持ちとピエロの気持ちを合わせてみんなでサーカス団を盛り上げる」と発言が出た。この3つの問いについては、「サーカス団を盛り上げたいサムの気持ちを理解する」という考えが共通していた。5つ目の「スター、リーダーを捨てる良さ、悪さは？」にネームプレートを貼る子が多く、授業においても発言が多くあった。「みんな同じになる」「争いがなくなること、その人を超えようという気持ちがなくなっていく」「リーダーが絶対だと言いづらい」「平等だとみんなで協力し合う気持ちが生まれる」といった発言があった。ここでの発言は「リーダーの存在意義」についての話し合いになっていったがあえて止めずに話し合わせた。2つ目の「サムはどうして受け入れたのか」については、発言がなかったため、最後に問うた。「お互いに自分だけがスターという気持ちがよくないと分かったから」という発言が出た。「そして、ピエロ・サム・サーカス団についての理解が深まったと判断し、「みんながサムだったら受け入れる」と自分の生き方に関する問いかけを行った。子供たちの考えを把握するため、挙手をさせたが「受け入れる」が少なかった。学習のテーマについて話し合う前に板書から「気になったこと、話し合いたいことは？」と切り返したが、教師が望んだ「リーダーの意義」に関する発言はなかった。その後、「認められない、認めたくない人を認められるようになるには」についてプリントに書かせ、発表させた。発表の内容については写真2の通りである。「相手のことを理解する」という意味の言葉が多く出された。そして、学習のまとめとして「自分のめあてはどうなったか」「認められるようになるには何が大切で、自分ができるかできないか」を書かせた。

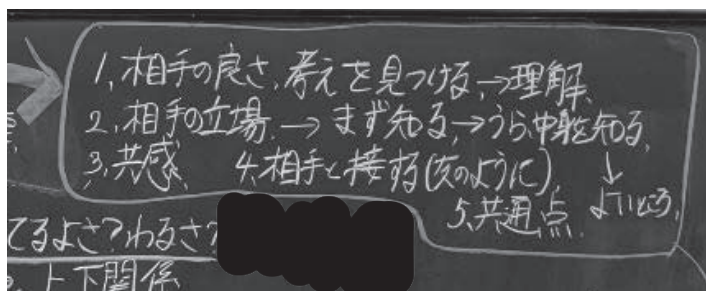


写真2 板書「学習のめあて」について

4. まとめ

「相互理解、寛容」についての理解を深める中で、「相手の立場に立つ」「相手を理解する」といったことを自分からしていこうという態度化に関わる子供たちの発言が見られたことによって、子供たちは教科の本質Ⅰを味わうことができたと考える。教科の本質Ⅱとして「生き方・あり方」をどこまで求め、どのような姿であると定義していくかは課題が残った。授業中の発言や授業後の子供たちのワークシートから子供たちが「生き方・あり方」について深く見つめることができたといえるのかどうか検討していく必要がある。研究の視点として子供の成長を見とる質的研究の視点が必要である。そもそも一時間で「生き方・あり方」まで求めていくことがよいのか、今後検討が必要である。

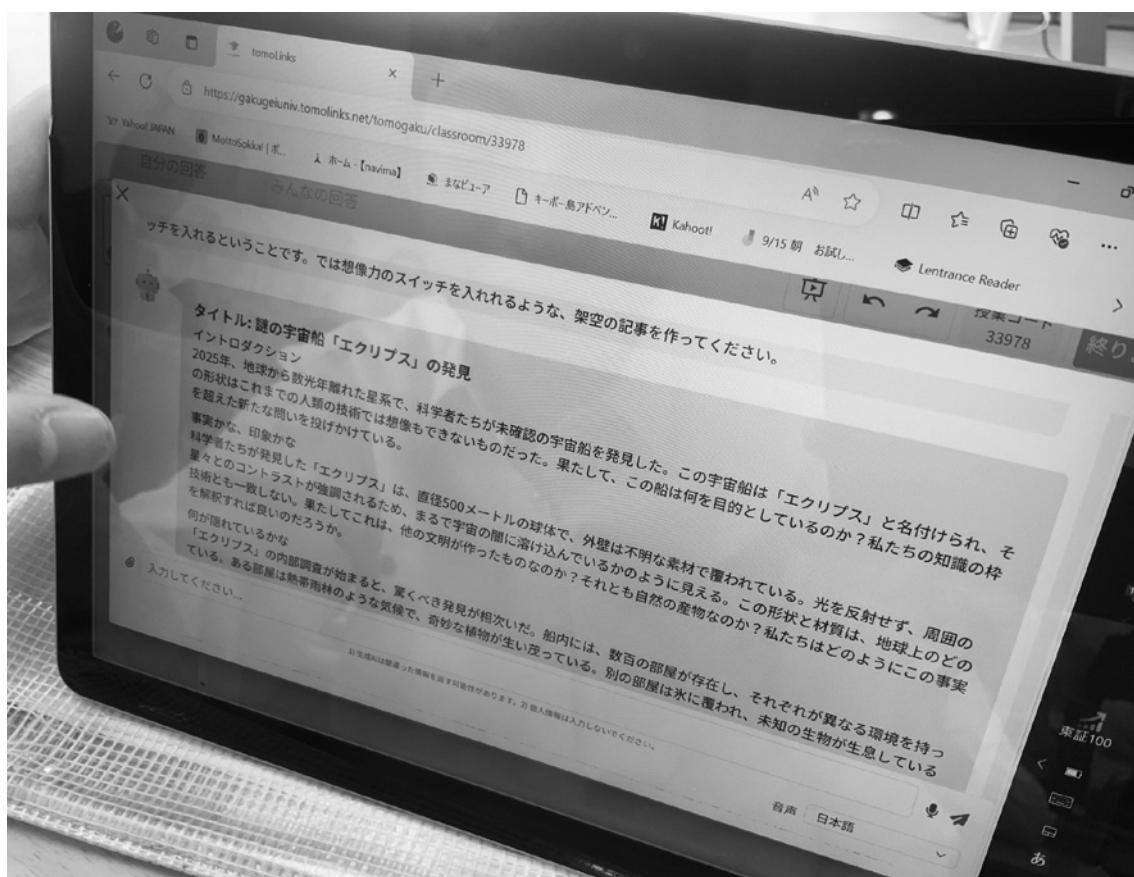
【参考文献・資料】

- ・樋口耕一.(2004).「テキスト型データの計量的分析 ―2つのアプローチの峻別と統合―」.『理論と方法』(数理社会学会) 19(1): 101-115
- ・分析ソフト KHCoder(Version 3.Beta.07) .<https://khcoder.net/>

ICT

ICT を活用して問題解決を目指した学びを創る子

—生成 AI 時代の教育を問う—



I C T 部

I C T を活用して問題解決を目指した学びを創る子 —生成 A I 時代の教育を問う—

小池 翔太 佐藤 牧子 鈴木 秀樹

GIGAスクール構想で、児童はICTを活用して様々な問題を解決できるようになった。しかし生成AIの登場により、生成AIに関わる文脈や状況を踏まえた学習デザインが求められている。そこでICT部は「ICTを活用して問題解決を目指した学びを創る子」を研究テーマとして、生成AI時代の教育を問いたい。全体研究を踏まえて、生成AIの技術が人間の生き方そのものに対して大きな影響を与え得ることを仮説として、各教科等の本質を問い直せるような実践開発を試みた。実践の分析の結果、問題解決のプロセスにおいて、児童が生成AIの使いどころを考える姿が確認できた。今後、児童が生成AIを直接利用する授業の在り方を更に検討していきたい。

1. I C T 部の研究テーマ¹

(1) I C T を活用した問題解決の現状

①小学校における ICT を活用した問題解決の現状

GIGA スクール構想で小学生へ1人1台端末を児童へ貸与したことで、ICT を活用して様々な問題を解決できるようになった。例えば、オンライン授業を実現する技術によって、災害時等も学びを継続することができるようになった。学習者個人で言えば、読みに困難を抱える児童が、学習者用デジタル教科書の音声読み上げ機能を活用することで、教科書の読み方を選べるようになった。

このように ICT を活用した問題解決は、教師はもちろん小学校段階の児童であっても、GIGA スクール構想が実現した今、様々な形で実現できる環境となっている。

②生成 AI の登場と小学校段階の実践可能性

最近では、ChatGPT や Copilot、Gemini などの生成 AI (Generative AI) の登場によって、現代社会における問題解決の幅が更に広がっている。例えば、議事録などの文書作成の業務から、動画や音楽などのメディア創作の業務まで、様々な労働環境で生成 AI の活用が進んでいる (野村総合研究所 2023)。

こうした中、文部科学省は 2023 年 7 月に「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」を公表した。2024 年 12 月には、同ガイドラインの改訂が行われて、利活用の目的等が明確に示された。

このように、生成 AI の技術が人間の生き方そのものに対して、大きな影響を与え得るものであると考えられる今、小学校段階の ICT 活用に関する教育も問い直す必要があると考えられるのではないだろうか。例えば奈須 (2017) は、「オーセンティックな (authentic : 真正の、本物の) 学習)」という考え方を取り上げ、「具体的な文脈や状況を豊かに含みこんだ本物の社会実践への参画として学びをデザイン」することを提言している。こうした指摘を踏まえると、様々な教科等において、現代の生成 AI に関わる文脈や状況を踏まえた学習デザインが求められると言えるだろう。

③研究への倫理的配慮と教育課程の課題

生成 AI のような最先端技術も含めた ICT を活用した教育や研究を検討する際には、一定の倫理的配慮も必要である。具体的には「将来児童が社会適応できるように ICT を使っていくべき」「学力は AI を活用したドリルで身に付けるべき」などのように、技術的側面や行動主義的側面にのみ焦点化した教育や研究に陥らないことである。

¹ 本校研究紀要第 46 集の本部会の同章の内容について、一部加除修正を行って論じている。

ICTに関わる様々な教育的課題を学校が克服することを目指していきながらも、児童が解決したい問題を解決できるようにするためには、ICTを日常的に活用できる学習環境を整備することが求められる。そのため、児童が問題を解決するにあたっては、ICTの活用そのものが目的化せず、手段として適切に位置付いていることが前提となる。

しかし、児童が問題解決の文脈でICTを活用する際に、こうした前提を判断して実行できるようにするためには、小学校段階で「情報科」という教科等が設置されていない現代の教育課程においては難しい。そこで、各教科等部会と並立する形で「ICT部」を学校に設置して、実践的に研究することが必要になると考えられる。

(2) 研究テーマ設定の理由

本部会では2020～2022年度に「個別最適な学びを自ら獲得する子の育成」をテーマに研究に取り組んできた。研究の成果として、あらゆる生活場面でICTを積極的に活用したり、学習者用デジタル教科書の効果的に活用したりするなどの研究の重点を踏まえて、児童の学びを実践的に検討することができた。他方、研究の課題として、児童が自ら目的や活動に適したICTを選択して使うことへの限界や失敗が見られたため、更なる検証が必要となった。

そこで2023年度より新たな研究テーマ「ICTを活用した問題解決を目指した学びを創る子」を設定した。その主な理由について、2023年度の研究で明らかになった成果と課題と関連付けながら、以下3点に分けて述べていく。

1点目は、小学校段階でICTをどのように活用して問題解決をすることができるか、実践的に検討する余地があると考えられるためである。中学校「技術・家庭」の技術分野、高等学校「情報Ⅰ」では、ICTを活用した問題解決の内容が取り上げられている。これらを踏まえて、小学校段階においても生成AIなどの最先端技術を活用した実践を、多角的に検討する必要があると言えるだろう。2023年度の研究において、各教科等の目的の達成と「生成AIを体験をもって知る」ことの両立を目指した実践の具体を明らかにできたが、更に多様な学年や教科等での実践が必要となった。

2点目は、児童が自ら目的や活動に適したICTを選択して使うことができるようにするためには、問題解決を目指した学びの文脈が必要だと考えられるためである。適切にICTを活用できるようになるためには、何が問題であるかということを、児童が明確に理解している必要がある。2023年度の研究においては、児童にとって生成AIが助言をしてくれたり分析をしてくれたりする存在となり得ることが示唆された。これらを踏まえると、問題解決を目指した学びの文脈を、更に深く検討する余地があると言えるのではないだろうか。

3点目は、教科等教育の学習のねらいを達成する問題だけでなく、学習の表現方法などの様々な問題において、ICTを活用して学ぶことができるようにする必要があると考えられるためである。例えば山住(2017)は学校教育において「拡張的学習理論」を取り入れた実践を論じる中で、ICTの発展によって学びの幅が著しく拡張したことを指摘している。本研究においても、こうした知見を踏まえて、本研究テーマの「問題解決を目指す子」を捉えていきたい。そのため、例えば教科教育等の学習に関する問題解決のために、教師が指定した思考ツール等を使って児童が学ぶ姿は、本研究では射程としない。つまり、本研究テーマの「問題解決を目指す子」とは、学習の表現方法を児童自身が選択したり、授業時間外でも児童自らが問題解決に取り組んだりする姿を想定する。こうした児童の姿を目指した実践は、教科教育研究ではないICTに特化した文脈で研究することで、生成AI活用の在り方も含めて考察が深められると考える。

なお、本研究テーマに迫るために、2023年度よりサブテーマとして「生成AI時代の教育を問う」を掲げている。学校全体研究「学びを創る」を3か年計画で行うことを踏まえて、今年度も継続して同じサブテーマを設定する。

2. 全体研究テーマとの関連

本部会は、本校の他教科等部会と異なり、特定の教科等を踏まえた教育研究は行わない。前章で論じた本部会の研究テーマを踏まえて、ICT部における「学びを創る」とは、「ICTを活用して問題解決を目指すこと」として捉えたい。

(1) 各教科等の本質の吟味

本部会では、教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念を探るために、現在小学校の教科等に無い「情報科」設立そのものを目的とした研究は行わない。その大きな理由は、教科設立に向けたカリキュラムの検討を行うことで、授

業実践の分析という視点が矮小化されてしまうことが考えられるためである。目指していく研究の方向性は、前章でも論じたように「生成 AI の技術が人間の生き方そのものに対して、大きな影響を与え得る」ことを仮説として、各教科等の実践開発を試みることにする。こうすることで、各教科等部会の本質を吟味することはもちろん、小学校の「情報科」設立に寄与する実践を行うことができるだろう。

また、児童に対して ICT を活用した「学びを創る」ことを目指すためには、教師自身もまた生成 AI 時代に相応しい「教師としての『学びを創る』」姿勢を児童に示すことが重要ではないだろうか。教師が、生成 AI をはじめとした社会の変化を機敏に捉えて挑戦していくことが、「情報科」はもちろん ICT を活用した教育の認識・表現の方法として機能すると考えられる。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

全体研究テーマにおける「一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン」という視点は、本部会の研究テーマでも「問題解決」に着目していることから、多くの関連を見出すことができる。本部会で分析を行う 3 つの実践を踏まえて、「何をクローズアップするか (What)」という「問題」と、「どこに注目して (Where) どう考えるか (How)」という「解決過程」について、想定する内容を表 1 に整理した。併せて、2024 年 10 月 23 日段階での全体研究における「省察的課題へのアプローチ」として挙げられている「①包摂的でありながら、切実な課題設定」「②学びのプロセスの多様性の確保」「③学びのプロセスを批判的に振り返る工夫」との関連も整理を試みた。

表 1 「一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン」と ICT 部会の実践との関連性

学びのプロセスのデザイン	2 年生（特別活動） 「AI 先生と学びを深めよう」	5 年生（国語） 「想像力のスイッチを入れよう」	5 年生（保健） 「心の健康」
問題： 何をクローズアップするか (What)	学習に対するフィードバックを豊かなものにするために、どのように各教科等の学習で生成 AI を活用できるか。	生成 AI と対話する、即ち教師でも友達でもない存在との対話により学びを深めることができるか。	生成 AI と対話しながら、自分の心の健康状態と課題を見つけられるか。
解決過程： どこに注目して (Where) どう考えるか (How)	「AI 先生」という学級の第三者的存在となる存在に注目して、各教科等の意見交流の学習場面での生成 AI 活用の在り方を考える。	児童と生成 AI がどのような対話を行ったかに注目して、それによってどのようなアウトプットがなされるか、それは生成 AI を使わない場合とどう違うか。	児童が自分の課題（ネガティブな面）に対して、他の児童および生成 AI との対話を比較し、問題と改善策を考える。
省察的課題へのアプローチ：	単に物珍しいだけで「AI 使ってほしい」とならず、児童自身が生成 AI の活用の有無や活用方法といった学びのプロセスを検討できるようにする。 【②学びのプロセスの多様性の確保】	生成 AI に任せられる部分はどこか、任せられない部分はどこかを児童自身が納得して使い分ける。 【③学びのプロセスを批判的に振り返る工夫】	自分がネガティブに捉えている面を他の児童や生成 AI からリフレーミングされたプラス面に気づくことができる。【①包摂的でありながら、切実な課題設定】

3 つの実践の想定で共通していることは、2023 年度の研究の課題として明らかになったように、生成 AI を「活用から協働」という次元で捉え直していることである。具体的には、生成 AI が人間の異性関係に対して評価する存在になる事例が確認できている。よって、生成 AI はその特性上、既に人間味ある存在となりつつあると言えるだろう。

よって、本部会では「生成 AI と協働する」学びのプロセスをデザインすることを試みていきたい。その際、児童一人一人が学びのプロセスにおいて、生成 AI を活用することをどう捉えているのかという点に着目して、省察していきたい。

3. 研究の重点²

(1) 日常的な情報発信の場の設定

児童が ICT を活用して問題解決を目指すことができるようになるためには、様々な学習場で ICT を児童主体で活用できる環境をデザインすることが必要であると考えられる。授業外の特別活動や家庭学習の時間においても、児童が日常的に端末を活用することが求められるだろう。

(2) 児童がツールを選択することによる「学びやすさ」の保証

本稿 1 章で論じたように、これまでの本部会の研究で、児童自身がどのようなツールを活用するかどうかに関して、一定の課題が見られた。児童が解決したい問題を解決できるようになるためには、児童がツールを選択することのできる余地を設けることで、学びやすさを保証することが求められるだろう。その在り方も、引き続き重点としていきたい。

(3) 適切な場面での生成 AI の活用

どのような場面で生成 AI を活用するのが適切であるかという点については、本稿 2 章でも論じたように、試行的実践を踏まえた想定に留まっている。様々な教科等の授業において、実践的に検討することが求められるだろう。その際、児童のみに ICT を活用した問題解決を行わせるのではなく、教師自身も生成 AI を活用した問題解決に臨んでいきたい。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

実践の分析の結果、問題解決のプロセスにおいて、児童が生成 AI の使いどころを考える姿が確認できた。例えば、低学年の実践の場合は、国語の言語事項の問題を生成 AI に作ってもらうアイデアを考えた。実際に生成 AI が回答した内容には誤りがあると指摘しながらも、今後生成 AI を自分たちの学習でどう活用できるかを考える姿が見られた。また、高学年の実践の場合は、国語で児童自身が生成 AI を使った例文づくりをするプロセスで、プロンプト（命令文）を試行錯誤する活動を通して教科のねらいの達成に迫る児童の姿が見られた。更に、児童が悩みや不安と体調の関係を考える学習において、生成 AI を活用することで自分なりの納得解を見出す姿も見られた。

(2) 今後の課題

今後の課題は、児童が生成 AI を直接利用するような各教科等の授業の在り方を、更に検討していくことである。本研究では、児童が生成 AI を直接利用する授業は高学年対象のみとなった。低学年段階の授業においては、教師が生成 AI を活用する姿を見せたり、生成 AI の仕組みを体験的に理解させたりする指導の在り方を確認するに留まった。今後、各種生成 AI サービスの機能や利用規約等が変更されて、児童が生成 AI を直接利用する機会が増えることが考えられる。生成 AI の技術が人間の生き方そのものに対して大きな影響を与え得る今、本 ICT 部会では各教科等のねらいを踏まえた実践を志向しながらも、各教科等研究の枠組みを超えた形で実践的な研究を行っていきたい。

引用参考文献

文部科学省（2024）『初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン（Ver. 2.0）』 https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_02412.html（2025 年 2 月 10 日最終確認）

文部科学省（2020）『小学校プログラミング教育の手引（第三版）』 https://www.mext.go.jp/content/20200218-mxt_jogai02-100003171_002.pdf（2025 年 2 月 10 日最終確認）

奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社

野村総合研究所（2023）『生成 AI はビジネスをどう変えるのか』 <https://www.nri.com/-/media/Corporate/jp/Files/PDF/knowledge/report/cc/me diaforum/2023/forum363.pdf>（2025 年 2 月 10 日最終確認）

山住勝広（2017）『拡張する学校—協働学習の活動理論』東京大学出版会

² 本校研究紀要第 46 集の本部会の同章の内容について、一部加筆修正を行って論じている。

生成 AI を学習で主体的に活用する意義について考える実践

ー第 2 学年「AI 先生との学びを深めよう」を通してー

小池 翔太

1. 課題意識

(1) 題材について

生成 AI は、社会や生活に大きな影響を与えている。こうした中、特別活動の内容「主体的な学習態度の形成」に関わる学習においても、生成 AI の存在を踏まえて問い直されるべきではないだろうか。利用規約上、一般的な生成 AI サービスに触れることが不可能な小学生であっても、既にメディア等を通して生成 AI について様々な形で知る機会がある。よって、「学習で生成 AI を使いたい」と思い付く児童がいることも容易に想定できる。そうした場面で、例えば教師が「小学生は生成 AI を使ってはいけない」と言ってしまうことは、特別活動の内容「主体的な学習態度の形成」の観点においては相応しくないと考えるのではないだろうか。

そこで、特別活動で求められる「主体的な学習態度を形成」のねらいの達成にあたっては、児童が生成 AI を活用する意義を考えられるようになることはもちろん、教師自身が生成 AI のような先端技術を授業で活用して、その姿を見せることによる教育的価値を生み出すことが必要になると考えられる。

(2) 児童の実態

本実践で対象とする 2 年生の学級の児童は、タブレット PC を各教科等の学習に加えて、係活動などの学校生活の場面でも活用できている。中にはオンライン上での雑談を行うなど、人間関係の形成にもタブレット PC を主体的に活用している児童もいる。更に生成 AI についても、各教科等のねらいに応じて教師が活用する様子を見ており、その性質を体験的に理解できている児童も多い。例えば、国語科「あったらいいな、こんなもの」では、教師の提案によって、児童の手描きの絵を生成 AI に読み込ませて画像に変換させる活動があった。この学習過程で、自分の理想の絵を言語化して、何度も画像を生成するような学習展開が実現できた。

このように、教科のねらいや本質を踏まえた適切な生成 AI の活用を、教師と児童が共に試行している段階にある。

しかし、各教科等の学習に対するフィードバックを豊かなものにするために、児童自身がどのように学習で生成 AI を活用できるかを検討する点までは、十分にできていない。具体的には、Microsoft Teams（以下 Teams）で自分の考えを投稿して意見交流をする場面で、生成 AI を活用した例はほとんど無い。

単に児童が物珍しいだけで「AI を使ってほしい」とならず、児童自身が生成 AI の活用の有無や活用方法といった学びのプロセスを検討することは、例え低学年の段階であっても、主体的な学習態度を形成する上で必要であると考えられる。

(3) 教材について

本題材では、Microsoft365 Copilot（以下 Copilot）を活用して、Teams で投稿された情報を活用して学びを深めるプロセスをデザインしていきたい。Teams 上での Copilot 活用を教師が児童に演示することで、複数のアプリケーションを行き来せず、円滑に生成 AI を活用することが実現できると考えた。

(4) ねらい

社会や生活に大きな影響を与えている 1 人 1 台端末や生成 AI などの技術について考え、主体的に学習で活用できるようにする（学級活動（3）ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用）

2. 研究テーマとの関連

(1) 特別活動の本質に迫る単元づくり

特別活動におけるタブレット PC の活用について、様々な指導法や実践知が集積されている。しかし、タブレット

PC を主体的に学習で活用する態度の形成を目指した実践の在り方は、十分検討されていない。特に生成 AI を学習でどのように活用するかという実践は、十分検討が行われていないと考えられる。

よって、特別活動の「なすことによって学ぶ」という原理を踏まえて、発達の段階に合わせてタブレット PC や生成 AI を学習で活用する意義を考える必要があるだろう。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

ICT 部の総論でも述べたように、全体研究テーマにおける「一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン」という視点は、本部会の研究テーマでも「問題解決」に着目していることから、多くの関連を見出すことができる。全体研究における学びのプロセスのデザインの 3 つの視点について、以下に再掲する。

問題：何をクローズアップするのか (What)

学習に対するフィードバックを豊かなものにするために、どのように各教科等の学習で生成 AI を活用できるか

解決過程：どこに注目して (Where) ・ どう考えるか (How)

「AI 先生」という学級の第三者的存在となる存在に注目して、各教科等の意見交流の学習場面での生成 AI 活用の在り方を考える

省察的課題へのアプローチ：

単に物珍しいだけで「AI 使ってほしい」とならず、児童自身が生成 AI の活用の有無や活用方法といった学びのプロセスを検討できるようにする【②学びのプロセスの多様性の確保】

以上の視点について、次の 3 点に分けて、具体的な授業の工夫として詳述していく。

①日常的な各教科等の授業での生成 AI の活用

前章 (2) の児童の実態でも述べたように、本研究の実践以前より、日常的な各教科等の授業において教師が生成 AI を積極的に活用していく。本学級で初めて国語の授業で生成 AI を活用する際は、アンケートフォームで初読の感想を収集した場面とした。具体的には、「みんなが一生懸命考えた感想を、先生がすぐ読んで紹介するのは大変だから、それを手伝ってもらうスペシャルゲストを紹介するよ」という提案を行って、教師が児童の感想を生成 AI によって要約する画面を提示した。

このように日常的な各教科等の授業で生成 AI を活用することで、「生成 AI が自分たちに読めない漢字を使った答えをしたら、ひらがなで表すようにしよう」等とプロンプトの工夫が必要であることに気付くことができるだろう。このように日常的に生成 AI を授業で活用することで、別の学習場面でも「みんなの意見をアンケートにしているから、生成 AI に聞いてみようよ」等と考えることができ、生成 AI を主体的に学習で活用する意義について考えるための素地を養うことが期待できると考えた。

②「AI 先生」という呼称の工夫

児童が生成 AI を自分ごとのように感じて、学習で活用する意義を考えられるようにするために、学級では Copilot を「AI 先生」という呼称を用いて、学級の第三者的存在となる存在になるような工夫を行う。こうした「人格付与 (ヒューマナイズ)」を行うことで、各教科等の意見交流の学習場面での生成 AI 活用のあり方を考える際に、「AI 先生だったらどう考えるか」と人間味のあるような存在として機能することが期待できる。

このような手立てを行うことで、生成 AI を「活用から協働」という次元で学びのプロセスを捉え直すことが期待できると考えた。

③授業外で生成 AI に関して非同期型で話題にできる場の設定

現行の学習指導要領では、学級活動 (3) の時数が限られている。また本題材の目標である、生成 AI の主体的な活用を考えるためには、「児童の現在及び将来の生き方を考える基礎」となる実践が求められる。よって、決められた授業時間に生成 AI の理解のみを目的とした、固定的な活動にならないことが重要となる。

そこで、授業外で生成 AI に関して非同期型で話題にできる Teams のチャンネルを用意する。本題材においても、これ

まで発信されてきた Teams の情報を活用して、Copilot について分析する活動を取り入れる。また前述のように、児童は日頃から授業外に Teams で係活動に取り組むなど、日常的に情報発信ができています。このような文脈を生かして、特別活動として位置づけることはもちろん、生成 AI を学習で活用する意義について考えることが、真正な学びとして成立するように、授業以外の場面でも生成 AI に関わる様々な話題が取り上げられるようにする。こうした場を設定することで、例えば「係活動でも生成 AI を使ってみたい」などのように、本部会の研究テーマ「ICT を活用して問題解決を目指す」児童の姿が期待できるだろう。

3. 実践の実際

(1) 学習の見通しを持つ場面

授業の導入では、「AI を学習でどのように使えますか」という質問の自由記述の内容について、Copilot を使って以下のように要約をした結果も、児童に提示した。

- ・AI は学習に役立つ：分からないことを教えてくれるので、先生や生徒が困ったときに使える。
- ・アドバイスやアイデア：AI にアドバイスを求めたり、新しいアイデアを得ることができる。
- ・人間ができないことも可能：AI は人間ができないこともできるので、学習の幅が広がる。
- ・具体的な使用例：国語や算数、図工、体育などの授業で使える。特に、難しい問題やアイデアが浮かばないときに役立つ。
- ・クラス全体での利用：クラスみんなが困ったときに AI を使うことで、問題解決や情報収集ができる。
- ・AI の面白さ：たまに面白い答えを出すこともあり、学習が楽しくなる。

このように、AI は学習のサポートやアイデア提供、問題解決に役立つツールとして活用できると考えられています。

教師がこれらの要約の内容を、2年生の児童にもわかりやすい形で簡単に伝えた結果、おおむね納得をしている様子だった。授業者からも、既に AI の学習での活用について経験しており、これらを明確に答えることができていることが素晴らしいことであると価値付けを行った。

次に、児童の事前アンケート結果も提示した（図 1）。具体的には「自分は、『AI（エーアイ）』とは何かを せつめいできる」という質問項目に対する 4 件法の回答結果である。

5. 自分は、『AI（エーアイ）』とは何かを せつめいできる

● とても思う	2
● まあまあ思う	20
● あまり思わない	10
● まったく思わない	1

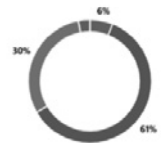


図 1 事前アンケートの結果（AI の説明の可否）

このうち、他の設問項目よりも「とても思う」の回答が 2 件と非常に少なく、また「あまり思わない」「まったく思わない」という否定的な回答も 10 件以上あるということを見事に確認させた。

そこで、AI とは何かを説明できるようになり、これから更に学習でも積極的に AI を活用できるようにするための学習を行っていくことを児童に提案して、学習の見通しを持たせた。

(2) 生成 AI の仕組みを知る場面

先のアンケート結果を踏まえて、NHK for School『テックソング「学ぶ学ぶ AI」』（https://www2.nhk.or.jp/school/watch/clip/?das_id=D0005440037_00000）で、AI の仕組みを音楽で楽しく実感させる活動を取り入れた（写真 1）。

児童は「テレビのリモコンにも AI が使われている」等と、学習以外の様々な生活の場面で、既に AI が活用されていることに気付くことができていた。また、「変なことを学んだら役に立たなくなるかも」等と、生成 AI にハルシネーションが起こる可能性についても、気付くことができていた。そこで授業者からは、生成 AI には利用規約があり、13 歳未満は使うことができない理由とハルシネーションの発生等を関連付けて、解説を行った。



写真 1 AI の仕組みを音楽で学んでいる授業の様子

(3) 学習での AI の活用を考える場面

学校行事である音楽会の感想を、Teams に投稿し合って振り返りを行った記録データについて、Copilot を活用して更に振り返りを深めるような活動を教室全体で行った（写真 2）。この要約が正しい内容であるかどうか、参照元である児童の投稿を元にして確認するようにした。

要約だけでなく、多数派の意見と少数派の意見と、それぞれ生成 AI にプロンプトで入力して確認するようにした。多数派は「緊張した」が 5 名という結果であった。他方、少数派として「間違えて悔しかった」が 1 名いたことが明らかになった。

このように、生成 AI によって多数派・少数派の意見を確認することで、効率的に学習を深めることが期待できるということを、児童の経験則を踏まえながら考えることができた。

(4) これまでの Teams の投稿から生成 AI の活用アイデアを考える場面

これまで児童が様々な教科等で投稿してきた Teams の内容を元に、どのように生成 AI を活用できるかというアイデアを考える活動を行った（写真 3）。

児童から様々なアイデアが挙がったが、最も支持を得たのは、国語「主語と述語」の言語事項の学習において、児童が主語と述語を見分けるクイズを投稿した内容から着想して、AI にも関連したクイズと解答を生成してもらうというものであった。

実際に AI が生成したクイズのうち、「さくらの はなが さいた」という文の主語が「さくらの はなが」、述語が「さいた」という解答を示したが、多くの児童から「主語は『はなが』だけで、「さくらの」という言葉は主語ではない」という指摘が入った。こうした誤りが見られたが、児童は単に「生成 AI は間違える」「使えない」と否定的に考えず、生成 AI のプロンプト等に課題があるのではないかと見直すことができた。教師からは、「生成 AI の問題が間違っているかどうかを確かめることで、国語の主語と述語の学びを深めることができている」と価値付けを行った。

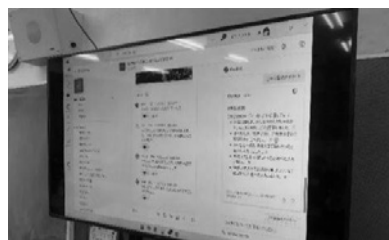


写真 2 Copilot を活用して学級全体で振り返りを深める様子



写真 3 児童が生成 AI の活用アイデアを考える活動の様子

4. まとめ

まず、本実践の成果を述べる。事前の質問と同様に「自分は、『AI(エーアイ)』とは何かを せつめいできる」という項目について、授業後にも同様に尋ねた所、2 名の児童が「あまり思わない」「まったく思わない」と回答していた。これらの児童の「今日の授業で学んだこと」という自由記述について確認した所、「AI は、まちがえたことを、おぼえてしまっているかもしれないということを、はじめてしました。」「なんでも AI にまかせたらだめ。」という回答をしていた。いずれの児童の自由記述の内容からも、本実践のねらいである「社会や生活に大きな影響を与えている 1 人 1 台端末や生成 AI などの技術について考え、主体的に学習で活用できるようにする」の達成に関わる内容であると考えられるだろう。よって、本実践が低学年児童を対象とした授業として成立するものであると捉えることができると考えられる。

次に、本実践の課題を述べる。前述の『テックソング「学ぶ学ぶ AI」』は、中学校技術科での利用を前提とした映像教材であるため、本実践のねらいに関わる活用はできたものの、低学年児童としては難しく感じる内容が多くあった。またこのような生成 AI そのものを理解する学習活動は、特別活動のねらいから外れてしまうこともあった。小学校情報科という教科が無い現状において、生成 AI そのものを理解させる時間は、授業者の工夫等に委ねられるのが現状である。それでも、生成 AI によって教育の在り方が問われている現在、生成 AI そのものの活用の意義を考えることは、低学年だけでなく中・高学年でも発達の段階を踏まえて求められていると考えられる。今後も特別活動における生成 AI に関わる教材開発や授業実践の検討を進めていきたい。

I C Tを活用して問題解決を目指して

—第5 学年心の健康の実践から—

佐藤 牧子

1. 課題意識

内閣府の「令和4年度子供・若者の意識と生活に関する調査」の11歳の回答において、「うまくいくかわからないことにもがんばって取り組む」の回答では「あてはまる、どちらかといえばあてはまる」が38.9%、「今の自分が好きだ」の回答に「あてはまる、どちらかといえばあてはまる」と肯定的に回答したのは40.1%という値で、肯定的に認識している回答は半数以下となっている。しかし「自分は役に立たないと強く感じる」では、「あてはまる、どちらかといえばあてはまる」が13.9%と低く自己効力感に関する回答は、ポジティブに捉えている様子が伺える。

個人差はあるものの、この時期の子供たちは思春期に入り、自分自身を意識し始める。そのため、同じような経験でも、受け取り方や心身の反応に個人差があり、他人の意見を素直に受け入れられなくなったり、不安や悩みを抱えたりして、心が不安定になりやすい時期に入る。このような発達段階にある子供たちに不安や悩みをもつことが心の発達には大切であるということを理解させ、不安や悩みに対して適切な対処の仕方があること、その具体的な方法を考えることから、周囲の人々との関わりの中で心の健康を支え合う姿勢を育むことを期待している。

2. 研究テーマとの関連

(1) ICT 部の本質に迫る単元づくり

子供がICTを活用し「学びを創る」ことを目指すために「生成AIの技術が人間の生き方そのものに対して、大きな影響を与え得る」ことを仮説として、実践に取り入れる。

本実践では、学校、家庭、友人関係、習い事など、あらゆる場面で生じるネガティブな感情や身体的反応を認識し、ストレスの原因とその対処法を考える。対処法を考える際には、自分の経験や既習の知識、友人の意見だけでなく、様々なストレス対処法について、AIで評価した結果と自分の考えと比較する。

この単元における学びの本質は、心の健康に関する理解を深め、適切に対処する力を身につけることである。具体的には、以下の3つの観点に重要を置く。

①心の発達と身体との関係を理解すること

- ・心は成長とともに発達し、生活経験によって変化することを学ぶ。
- ・心と体は密接に関連しており、心の状態が体調にも影響を与えることを知る。

②不安や悩みに対処する方法を身につけること

- ・相談する（身近な大人や友達に話す）、気分転換（遊ぶ、運動する）などの具体的な対処法を学ぶ。
- ・自分に合った対処法を選び、実践できるようになる。

③心の健康に関する課題を考え、表現する力を育むこと

- ・自分や他者の心の健康について考え、課題を見つける。
- ・その課題解決に向けて、自ら判断し、適切な行動をとる力を養う。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①自己調整的な学びのデザイン

自分に生じた悩みや不安を振り返ることは、他者に話しにくいことが想定されるが一人ではどうして良いかわからない場合もある。そうした課題を見つけることに対して、一人で考えるのか、または同じような悩みや不安を抱える仲間と話し合いたいのかなどを選択できるように設定する。問題解決のスタートは一人、または

複数人とそれぞれ選択し、不安や悩みの解消のための対処法が具体化した段階で、協働的に学ぶ環境に移行するよう設定したいと考える。またそうした状況を相互に把握しやすいよう ICT を活用し、視覚化する環境を整える。

②「自分ごとの学び」

自分が抱える不安や悩みへの対処法を考える際にその対処法が自分の不安や悩みを解決できるものなのかを客観的に判断することは難しい。そこで生成 AI を用いて、問題点と対処法について評価したものと自分の考えを比較し、客観的かつ、批判的に情報を吟味し、問題解決につなげていきたい。

また、自分に対するネガティブな面について、グループでの話し合いや生成 AI を活用してリフレーミングし、自分を客観的に捉えたり、認識できなかったよさを発見したりすること想定している。

3. 実践の実例

単元計画（全 4 時間）

- 第 1 次：心の発達・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 時間
- 第 2 次：心と体のつながり・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 時間
- 第 3 次：不安や悩みがあるとき・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2 時間（本時 1／2 時）

本時の学習指導

①本時のねらい

不安や悩みへの対処について、自分や友達の経験を生成 AI で評価した内容から、客観的かつ、批判的に情報を判断し、自分に合った対処法を選ぶことができる。

②本時の展開

主な学習活動 （・予想される児童の反応）	○留意点 ☆テーマとの関連 ※評価	
	T 1	T 2
1. 前時の学習の確認をする。 ・体と心の変化は、関係している。 ・様々なことを経験することは、心の発達に影響する。	○前時の体と心のつながりについて確認する。	○スライドを提示する。
不安や悩みにどのようにして付き合っていくとよいかを考えよう		
2. 不安や悩みについて、事前アンケートの結果を確認する。 ・不安や悩みを持っている人がたくさんいる。 ・悩みや不安の種類はたくさんある。 ・今はなくても、これから不安や悩みが出てくるかもしれない。	○不安や悩みは誰もが経験することを伝え、本時のめあてにつなげる。 ○人によって不安や悩みは様々であること、また不安などを抱えることを肯定的に受け入れられるよう促す。	○Forms で、自分が普段している対処方法を回答するようにする。

3. 自分の不安や悩み、その対処の仕方を考え、AI の回答と比較をする。 ・人間関係の悩みは、友達や親、先生に相談をする。 ・不安なことがあったら、寝て忘れる。 ・好きなことに没頭する。 ・気にしない。 4. 自分に合った対処法についてまとめる。 ・今までしたことのない対処法を試してみる。 ・AI は規則正しい生活が正しいと書いているけれど、寝る時間は早くできないので、解決できない。	※自分の悩みや不安に適した対処法を選び、実際の生活場面を想定して判断することができる。 ○学習を振り返り、学んだことや気付いたことを話し合い、自分が実現できそうな対処法について Forms に入力させる。	☆他者との共通点や相違点、個人差があることを考え、自分の考えを適切に伝えることができる。 ○Forms のリンクをチャンネルに投稿する。
---	--	--

③自分の生活から、抱えている不安や悩みを捉える

事前のアンケートにおいて「不安や悩みがありますか」の回答に「はい」と回答した児童は全体の 27%であった。学習を進める中で、心は生活経験を通して、年齢に伴って発達する中で捉え方が変化すること、心と体つながりを体験的に感じたこと（前時にトラストフォールを体験）を経て、自分の生活、人とのかかわりから自分の不安や悩みを捉えることができた。事前アンケートで「不安や悩みがない」と回答した児童も、本時ではオンラインアンケートにより、複数の不安や悩みが挙げられた（図 1）。

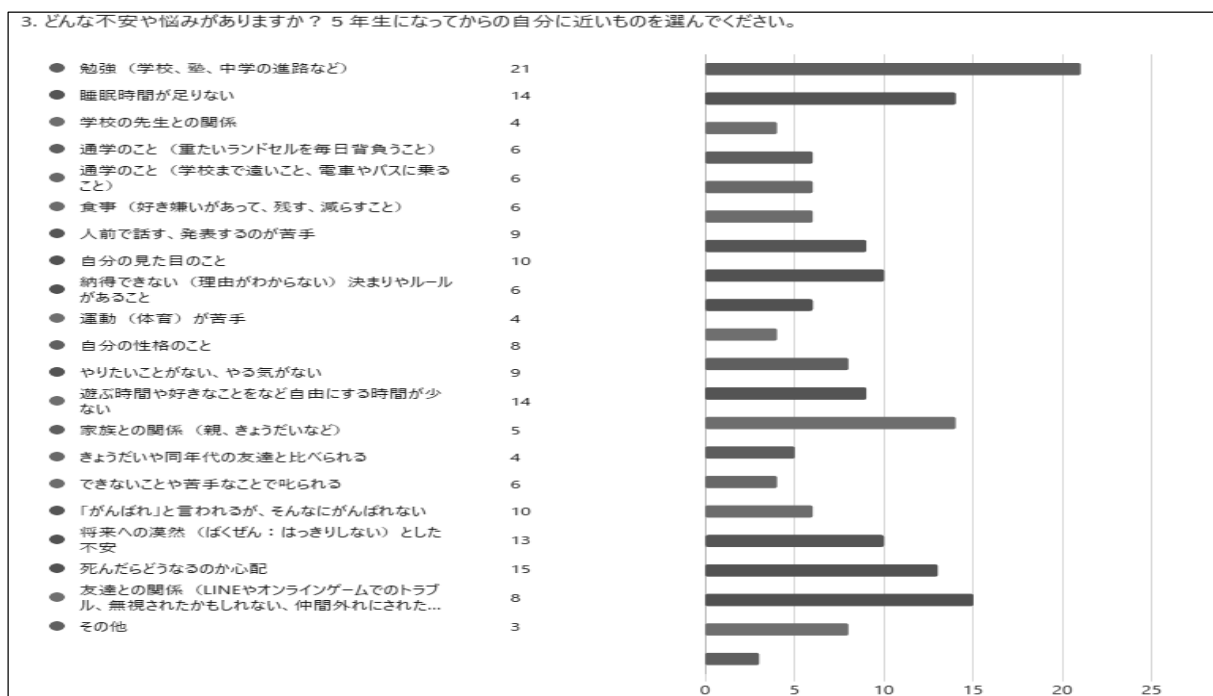


図 1 事前アンケート「どんな不安や悩みがありますか」

④不安や悩みへの対処を考える。

自分の不安や悩みについて、対処法を考える場面では、一人で考える児童、自然発生的に周囲の児童で互いの悩みや対処法について話し合う児童、一人で考えた後に周囲に聞く児童など様々な活動となった。一人で考える、相談しながら考えたり、比べたりするなどしながら、スライドにまとめた。スライドが完成した段階で、自

分の考えた対処法が、実生活で不安や悩みは解消されるのかを見直した。一例を挙げると塾の勉強量が多いという悩みに対し、対処法は「もっとがんばる」「先生に量が多いと感じていることを話す」。しかし「もっと頑張る」という対処は、悩みを解決するのか？という疑問から、実現可能性のあること、その対処が解決につながるのかを再度、検討することとなった。

⑤生成 AI で自分が考えた対処法を見直す。

自分の不安や悩みに対して考えた対処法を生成 AI（チャットもシンクTM）ⁱで評価し、再度、自分の対処法を見直してスライドを作成した（図2）。

自分の対処法を生成 AI で評価した結果、児童の対処法を評価する内容および異なる対処法が示された。生成 AI の回答に肯定的な意見も否定的な意見も見られた。理由として以下のような意見が挙げられた（一例）。肯定的な意見：「日常に取り入れられそうな対策を考えてくれたからです。」「自分が考えていたこととほぼ同じだったから。」、否定的・消極的な意見：「それ（AI が出した対処法）をやる時間がないから。」こうした生成 AI の回答と自分の対処法を比較し、自分にあった対象法を最終的に決定した。

1. 「はじめよ」と AI に入力する。
2. 自分の不安や悩み：どんなことがあるのかを具体的に書く。
3. 不安や悩みを解決するために考えたこと：自分が考えた解決方法を書く。
4. 自分の考えと AI の回答を比べたり、考えたりして、自分の不安や悩みを解決できるとする方法をスライドにまとめ、Teams（保健チャンネル）フォルダに提出する。

図2 AI を用いた学習の流れ

4. まとめ

本実践では自分の不安や悩みへの対処法に対して、他の児童の意見なども取り入れながら考える児童が大半であったが、中には共有せずに一人で考える児童もいた。こうした児童の様子から、プライベートな情報をどこまで共有するのか？という点は、配慮すべき点があった。特に自分の悩みなどは、個別性が高く共有範囲を一律に設定するのは難しいため、各自が情報共有を選択できる環境が必要であるとする。

悩みに対する対処法を考えた際に、実現可能性という視点と自分の考えには無い違う方法も検討した上で、多様な解決過程から対処法を考えてほしいという意図で、生成 AI の活用を取り入れた。自分、仲間（他者）、それ以外の存在として生成 AI が加わることで、批判的な捉え、意見を表出しやすく、自分の考えを見直すきっかけになったのではないだろうか。自分や他の児童の考え、生成 AI の回答を比較して、多様な意見が挙げられた（表1）。

表1 自分の考えと生成 AI の回答を比較した

AI の回答に対して、肯定的な意見と否定的な意見
AI の回答内容について、新しい発見や納得感を持った意見
AI の回答に対して疑問を持つ意見
AI のアドバイスが具体的であったことを評価する児童が多い反面、実行できるかどうかを気にする意見
AI が「悩みを聞いてくれた」「寄り添ってくれた」と感じた意見
AI の回答から学び・気づきを得た意見
AI の回答からをきっかけに、ポジティブな考え方を学んだ

児童は生成 AI の回答から考えを深めたり、異なる対処法や自分の考えと比較したりして判断する姿が見られた。生成 AI とのやり取りを通じて多様な解決過程を経て対処法を考える機会となったのではないだろうか。

ⁱ コニカミノルタチャットもシンクTM。使用した生成 AI は「生成 AI 学習支援機能」が供えられた 13 歳以下でも使用できるアプリケーションである。学校教育向けソリューション「tomolinks（トモリンクス）」学習支援サービスに「生成 AI 学習支援機能」を国内初搭載 - ビジネスソリューション | コニカミノルタ（2025 年 2 月 7 日参照）

第5学年 「生成AIが切り開く新しい学び」

一触らせるのを急ぐより、冷静な態度を体験から養う一

鈴木 秀樹

1. 課題意識

「ICT活用」と言ってもその含む範囲はかなり広い。その中でもここ数年、大きなインパクトを持つものとして生成AIの存在は誰にとっても無視できないだろう。令和6年12月26日には文部科学省から「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver. 2.0」が出されたその中では、「なお、小学校段階の児童が直接利活用することについては、発達の段階等を踏まえたより慎重な見極めが必要である。」とされている。なぜ「慎重な見極めが必要」なのか。どのような見極めが必要とされているのか。

まず、小学校においては生成AIがどのような仕組みで動いているかを理解させることが現実的に不可能ということは指摘しておかねばならない。小学校のカリキュラムの中で、生成AIの仕組みの話にもっとも近そうなのは算数の「データの活用」辺りかと思うが、6年生でも「度数分布表」とかをやっているわけで、「生成AIは統計的に有意な…」などという話をしても通じるわけがない。

では、どうするか。理屈で理解させることは難しいとしても、体験を通して児童に「なるほど、生成AIとはこういういったものか」という感覚をつかませて冷静な態度を養うことは可能であろう。そうした体験を十分に積んでいるかどうかを見ることは「慎重な見極め」の第一歩であろう。

しかし、「小学校のカリキュラムの中で、生成AIについて教えることを目的とした授業を実施する時間はない」という問題がある。

何しろ、小学校に「情報」という授業はない。「総合的な学習の時間」はあるが、どの学校でも既に何らかのカリキュラムは定められているだろうから、その中で果たして生成AIについて取り扱える時間がどれほど取れるだろうか。

すると結局は国語とか社会といった既存の教科の中で、その教科の授業の目的を達成しつつ生成AIについての体験も積ませるような授業を設計せざるを得ない。それも無理に使うのではなく、授業の目的達成に生成AIが効果的であるように使わねばならないわけで、これはかなり難易度の高いことと言わざるを得ないだろう。

先のガイドラインには、「生成AI自体を学ぶ場面」、「使い方を学ぶ場面」、「各教科等の学びにおいて積極的に用いる場面」を意識しつつ、組み合わせたり往還したりすることが肝要であるとも指摘されている。今回の国語の授業も、そうしたチャレンジの一環である。

2. 研究テーマとの関連

(1) 教科の本質に迫る単元づくり

生成AI時代、我々は大きなパラドックスに直面している。それは以下のようなものである。

これからのAI時代を生きる子どもたちに「生成AIの仕組み」を教えたい。しかし、子どもたちは「生成AIの仕組み」を理解することができない。

まず、「生成AIの仕組みを教える」ことは必要なのか、ということについて考えてみたい。令和5年7月に文部科学省が発出した「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」では、「(1) 基本的な考え方」で「生成AIが、どのような仕組みで動いているかという理解や、どのように学びに活かしていくかという視点、近い将来使いこなすための力を意識的に育てていく姿勢は重要である。」とされている。

「どのような仕組みで動いているかという理解」と言っても様々なレベルがあるが、ガイドラインでは「事前に生成AIの性質やメリット・デメリット、AIには自我や人格がないこと、生成AIに全てを委ねるのではなく自己の判断や考えが重要であることを十分に理解させること」が重要であるとされている。生成AIに限らず、メリット・

デメリットを知らずしてそれを使いこなすということは無理であろうから、それを知ることは確かに重要であろう。そのために AI がどのように情報を生成しているのか、という基本的な理解が必要だと考えるのは普通かもしれない。

しかし、では「生成 AI の仕組みを教える」ことは可能であろうか。ここには二つの問題がある。

まず、教師の側に生成 AI がどのような仕組みで動いているかについての正確な理解が欠けている。次に、児童の側に生成 AI の仕組みを理解するための基礎的な知識がない。前者については、研修等である程度解決することができるかもしれないが、後者は難しい。生成 AI の仕組みについて教えようとするれば、「ニューラルネットワーク」等の専門的な説明は省くにしても、「統計」「確率」といったことを持ち出さないわけにはいかない。

しかし、相手は小学生である。「統計的な問題解決の方法」を学ぶのは5年生だが、では5年生が何を学んでいるかと言えば、例えば「好きな給食のメニュー調査」を行って、それを帯グラフにしたり円グラフにしたり、とかそういった辺りのことである。6年生でようやく「場合の数、組み合わせ」が出てくるわけで。最低、これくらいは学習していないと「統計」「確率」といった理屈を説明するのは無理ではないだろうか。ましてや、下学年には厳しいと考えるのが普通である。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

では、「生成 AI の仕組みを教える」ことは完全に不可能なことなのか。理屈を教えることは相当、厳しいのは間違いないが、生成 AI の多様な性質を、ある程度の時間をかけて、様々な場面で体験させることによって「生成 AI というのは、こういうものなのかな」というイメージを持たせることであれば、小学生に対してであっても十分、可能であろう。

いきなり一人ひとりが生成 AI に触れるのではなく、まずは教師が使って生成 AI の様々な面を見せる。それを見て、友達とたくさん議論をする。その経験をたくさん積むことで、だんだんと「生成 AI とはこのようなものかな」というイメージを持っていく。

小学生に「生成 AI の仕組みを理解させる」ことが基本的に不可能である以上、我々にできるのは、こうした生成 AI 体験を伴った授業を実施することしかないのではないか。直接、生成 AI に触れさせる前に、そうした授業を行って子どもたちの中に「生成 AI とはこのようなものかな」というイメージを醸成していくこと。それこそが大切ではないか。

触らせるのを急ぐより、いつ触れることになっても大丈夫な態度を体験から養う。

特に小学校においては、それこそが今、求められているのではないかと考えている。ここに教師が ICT を活用する姿を児童に見せることの教育的価値が見いだせるのではないだろうか。

3. 実践の実際

本実践は、ICTを活用したインクルーシブ教育の一環として、生成 AI を用いた思考訓練の実践とその効果を詳細に検証したものである。特に、国語科の教材「想像力のスイッチを入れよう」(下村健一著)を題材に、生成 AI が児童の批判的思考の育成にどのように寄与するかを探究した。

1. はじめに

「想像力のスイッチを入れよう」は、現代社会において、メディアの情報を受け取る際の思い込みを防ぐためには、「想像力のスイッチを入れる」ことが重要であると指摘する説明的文章である。主張が明快で、わかりやすい具体例もある文章だが、著者が求めるのは、「初見の文章に対してこの能力を適用する」ことであろう。

そのためには、「想像力のスイッチを入れる」のに適した例文が必要だが、教科書に掲載されているような例文を自分で探したり、書いたりすることは非常に難しい。本実践では、生成 AI を活用した新しい思考訓練の方法を提案し、その有効性を検証した。

2. 方法

本実践では、コニカミノルタ社の tomoLinks「チャットもシンク」を使用した。tomoLinks「チャットもシンク」は、システムプロンプトを設定することで、生成 AI の振る舞いを制御できる。以下のシステムプロンプトを設定し、児童との対話を促進した。

あなたは、小学生が想像するのを手助けする AI アシスタントです。

#手順は以下のとおりです。

##児童が「はじめて」と入力したら「何の分野で『想像力のスイッチを入れる』例を作りますか?」と聞いて下さい。

##児童が「〇〇の分野で『想像力のスイッチを入れる』例を作って」と言った際に、〇〇の分野の例による架空の報道記事を生成して、児童に「この例の中で『まだわからないよね』と考えるべき部分はどこかを答えてください。」と聞いて下さい。

##児童が返してきた答を評価し、すぐに結論を出さずに冷静に考える必要性を示してアドバイスを与えた後で、「この例の中で『事実かな、印象かな』と考えるべき部分があります。『事実』と『印象』を一つずつ答えてください。」と聞いて下さい。

##児童が返してきた答を評価し、情報の中で事実と印象を区別することが大切であるとアドバイスを与えた後で、「この例の中で『他の見方もないかな』と考えるべき部分があります。どの文から、どんな他の見方が考えられますか。」と聞いて下さい。

##児童が返してきた答を評価し、その情報以外に考えられる他の可能性はないかアドバイスを与えた後で、「この例の中で『何がかくれているかな』と考えるべき部分があります。どんなことがかくれている可能性があるか答えてください。」と聞いて下さい。

##児童が返してきた答を評価し、隠れている可能性のある他の理由や背景を考えることの重要性を説明してください。

#例えば以下のような例が『まだわからないよね』『事実かな、印象かな』『他の見方もないかな』『何がかくれているかな』と考えるための良い例です。

##「サッカーの人気チームでかんとかが辞任することになり、A さんが新しいかんとか になるのではないかと注目が集まっている。A さんは、報道陣をさけるためか、裏口からにげるように出ていきました。A さんは、来月から予定していた外国での仕事を、最近、キャンセルした。」

このプロンプトに基づき、生成 AI と児童の対話を進め、批判的思考の育成を図った。

3. 結果

授業の導入では、前時までの復習を行い、「初めて読む記事で『想像力のスイッチ』を入れられるかどうか」をテーマに、生成 AI を活用した練習を行うことを児童に伝えた。全体での試行として、児童からの提案に基づき「食べ物」の分野を選択し、生成 AI が以下の架空の報道記事を生成した。

架空の報道記事 新しいスーパーフード「ミラクルベリー」が話題に

最近、健康志向の人々の間で「ミラクルベリー」という新しいスーパーフードが話題になっています。このベリーは、食べると他の食べ物の味を変えするという不思議な効果があるとされています。例えば、酸っぱいレモンが甘く感じられるようになるのです。

ミラクルベリーは、アフリカの特定の地域でしか育たない珍しい果物で、その効果は古くから現地の人々に知られていました。最近になって、健康食品としての注目が高まり、世界中で人気急上昇しています。

ある健康食品専門家は、「ミラクルベリーは、ダイエット中の人々にとって非常に有用です。甘いものを食べたい

欲求を抑えるのに役立ちます」とコメントしています。一方で、科学者の中には、その効果についてまだ十分な研究が行われていないと指摘する声もあります。

この記事に対し、生成 AI は「この例の中で『まだわからないよね』と考えるべき部分はどこかを答えてください。」と問いかけ、児童はグループで議論を行った。その後、生成 AI との対話を通じて、批判的思考の練習を個別に進めた。

4. まとめ

本実践を通じて、生成 AI を活用した思考訓練が児童の批判的思考の育成に寄与する可能性が示唆された。特に、架空の報道記事を題材に、情報の真偽や事実と印象の区別、他の視点の検討、隠れた要素の探求といったプロセスを生成 AI との対話を通じて行うことで、児童は情報を多角的に捉える力を養うことができた。

一方で、生成 AI の活用にあたっては、児童が AI から提供される情報を無批判に受け入れるリスクも考慮する必要がある。先行研究では、生成 AI の利用が学習者の批判的思考の欠如や受動的な姿勢の蔓延を招く可能性が指摘されている。

そのため、AI との対話を通じて得られた情報や視点を、児童自身が主体的に評価・検討する姿勢を育む指導が求められる。

さらに、生成 AI を教育現場で効果的に活用するためには、教師自身が AI の特性や限界を理解し、適切なプロンプト設計や対話の進行を行うスキルが必要である。教師が生成 AI を活用した授業デザインを工夫することで、児童の学習意欲や思考力の向上が期待できる。

本研究では、生成 AI を活用した思考訓練が小学生の批判的思考の育成に有効である可能性を示した。特に、架空の報道記事を題材にした生成 AI との対話を通じて、児童は情報を多角的に分析・評価する力を養うことができた。今後は、生成 AI の教育的活用に関するさらなる研究を進め、児童の主体的な学びを支援する効果的な手法を開発・検証していくことが重要である。

また、「これからの時代に必要とされるドリルとは何か？」ということも考えるべき課題である。

学校では、よくドリルが使われている。例えば漢字ドリル。確かに「何も見ないでも漢字を書けるようになる」ためには有効な練習だが、その能力は、子どもたちの将来にとってどれほど役に立つものなのか。

我々の生活を振り返ってみても、日常生活で「何も見ないでも漢字を書ける」ことが必須であることはほとんど無いと言えるのではないかと。筆者の場合、「漢字を書く」という行為のほとんどは「キーボードを叩いて変換する」という行為によって成り立っている。この仕事をしていても、鉛筆やボールペンを一日に一度も持たない日はある。

もちろん、漢字を読めることや、使い方をわかっていることは必要であるから、漢字の学習自体は大切である。しかし、それは「紙に鉛筆で何度も同じ漢字を書く」ことではないだろうし、毎週、定められた出題範囲の中から問題を出して「何も見ないでも漢字を書ける力」を測定することではないのではないかと。

これからの時代に求められるドリル。それは「思考のドリル」ではないか、というのが筆者の提案である。

「国語で『想像力のスイッチの入れ方』は学んだ。でも、実際に使えるかどうかはわからない。」

そういう子どもたちに「想像力のスイッチの入れ方の練習」をさせるドリルに取り組みさせる。こういった思考のドリルであれば、これからの時代を生きる上でも必要だろう。そして、それは生成 AI でかなり実現できるのではないだろうか。

食育

自分自身を見つめ、様々な人、もの、ことと
関わり合いながら心身ともに健康な食生活を創る子



食育部

自分自身を見つめ、様々な人、もの、ことと関わり合いながら 心身ともに健康な食生活を創る子

横山 英吏子

食に関することは、人間が生きていく上での基本的な営みの一つであり、生涯を通して続き心身ともに健康に生きることと直結している。生涯にわたり心身ともに健康な生活を送る子を育成するためには、その取り組みを教科教育のみで考えるのではなく、学校生活全体を通して家庭や地域と学校が連携する等、学びを実生活に生かしていくことが重要である。そこで本校食育部では、自分自身の生活や体と向き合い、子供たちが様々な人やもの、ことと関わり合いながら、より健康的な食生活を実践していけるような授業を構想する。また、栄養教諭の専門性を生かし、様々な教科や学校生活全体を視野に入れ、どんな授業ができるのかを探りたい。

1. 食育部の研究テーマ

(1) 食育部の課題と問題意識

幼児期、その後の各ライフステージの栄養摂取が、成人期の健康に影響を与えることがわかってきた。青年期以降とは異なり、自分の意識だけでは食事や生活習慣を変えることが難しい児童期において、子供の栄養状態をよりよいものにするためには、養育者とのかかわりだけでなく周囲の環境も重要である（石川, 2022）と言われている。

令和5年度学校保健統計調査における肥満傾向児の割合は男女ともに9歳から12歳が最も高く、特に男子は9歳以降10%を超えている。痩身傾向児の割合は、男女とも10歳以降は約2%~3%台と高くなっている（文部科学省）。ユニセフの資料（2019）には、子供の栄養に直接的に影響するのは食事の内容だとしても、その食事の内容は、間接的な周囲の環境に大きく左右されることが記されている。また、国際連合食糧農業機構（FAO）、世界保健機関（WHO）、ユニセフといった国際機関はこの数年、そろって「子供には多様な食品を食べる経験をさせること、すなわち食品多様性が重要である」と示すことが多くなっている。子供が嫌いな食品、養育者の好みでない食品でも、子供が食べてみようかなという機会をつくる、多様な食品を食べる経験をさせてみるのが重要なのである。

食に関する問題は、言うまでもなく家庭が中心となって担うものであるが、食に関する価値観やライフスタイルの個性化が進んでおり、多様な食品を食べる経験や食生活教育を実践することが難しくなっている。具体的な子供の食生活の実態として、偏った栄養摂取や不規則な食事、食事マナーの乱れなどが見られる。食事の背景や食事そのものを大切に考えず、食事を「ただお腹を満たすもの」として捉え、「好きなものだけを食べあとは残す」という考えをもつ子供たちがみられたり、食事マナーについて話をしたその場だけ気をつけ、数分後にはすっかり忘れてしまったりしている子供たちが増えてきているのが現状である。

成長期にある子供にとって、健全な食生活は、健康な心身を育むために欠かせないものであると同時に将来の食習慣の形成に大きな影響を及ぼすため、極めて重要である。なぜなら、子供の頃に身につけた食習慣を大人になって改めることは容易ではないからである。成長期にある子供への食育は、生涯にわたって健やかに生きるための基礎を培うことに繋がっている。さらに次世代の親を育てるという意味でも重要である。食に関する指導の手引—第二次改訂版—（2019）には、「給食時間の食に関する指導」や「個別的な相談指導」だけではなく、様々な教科と食育を繋げた「各教科等における食に関する指導」を学校給食と関連させ、学校生活全体を視野に入れた食育を行い、そこから得た気づきや学びなどを実生活に生かしていく事が重要であると述べられている。

本校食育部では、上記の課題と問題意識をもって、様々な教科や学校生活全体を通して何ができるかを考えていきたい。

(2) テーマ設定の理由

本年度、食育部の研究テーマは以下のように設定した。

**「自分自身を見つめ、様々な人、もの、ことと関わり合いながら
心身ともに健康な食生活を創る子」**

食育部における学びの対象は食に関することであり、人間が生きていく上での基本的な営みの一つである。

人は食えることによって命を繋ぎ、健康な心身を作り、健康的な日常生活を維持することができる。健康的な食習慣は、学童期等では健全な発育の基本となる。「食べる」という行為は、「おなかが空いたから食べる」、あるいは「栄養をとる」という意味だけでは留まらず、精神的健康にも大きく影響する。美味しい・楽しいといった充足感、あるいは食事の場を通しての家族や社会との繋がり等により、自分自身を大切にしたい、自分自身が大切にされている、という自尊感情を得ることができる。これからの人生を健康に生きていけるように、自分自身の生活と向き合うことや、家族の思い、周りの人の思い、社会との繋がりまでを考えて、食育をする必要がある。

さらに、家族一緒に食事は食育の第一歩であるとともに、大切な家族のコミュニケーションやしつけの場でもある。しかし、核家族化の進展、共働きの増加などの社会環境の変化や外食や調理品の宅配、調理済み食品の利用など食品流通の変化等を背景として、食生活の在り様が大きく変化している。それゆえ、保護者が子供の食生活を十分に把握し、管理していく事が困難になってきている。朝食欠食、朝食に乳酸菌飲料しか飲んでこない、グミしか食べてこない子供も少数ではあるが存在したり、給食では、好きな食品だけ食べ、苦手な食品は減らすもしくは全く食べなかったりする子供たちが年々増加している。多くの子供たちは、家庭生活や給食時間の中で、自分自身の食生活や健康を見つめたりすることは少なく、それが自分の健康にとってどうなのかまで考えていないのではないだろうか。

自らの食生活と改めて向き合い、実際に諸感覚を働かせ体験したり、数値をもとに自分の健康について考えたり、友達や給食に関わる人々等と交流したりして学ぶことで、心身ともに健康な食生活を創る子を育成していく。

2. 全体研究テーマとの関連

(1) 食育部における本質の吟味

食育基本法（2005年施行）では、「食育を、生きる上での基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきものと位置付けるとともに、様々な経験を通じて「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる食育を推進することが求められている」、「子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となるものである」と規定している。

学習指導要領では、各教科等においてはそれぞれの特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、三つの柱に沿った資質・能力の育成を目指し目標を示してある。しかし、食育は教科ではないため、食に関する指導の手引き（文部科学省）に「見方・考え方」は示されていない。関連する教科等において食に関する指導を行う場合には、当該教科等の目標がよりよく達成されることを第一義的に考え、その実現の過程に「食育の視点」を位置付け、意図的に指導することが重要であると示されている。食育の視点は以下の通りである。

【食育の視点】

- ・食事の重要性、食事の喜び、楽しさを理解する。【食事の重要性】
- ・心身の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付ける。【心身の健康】
- ・正しい知識・情報に基づいて、食品の品質及び安全性等について自ら判断できる能力を身に付ける。【食品を選択する能力】
- ・食べ物を大事にし、食料の生産等に関わる人々へ感謝する心をもつ。【感謝の心】
- ・食事のマナーや食事を通じた人間関係形成能力を身に付ける。【社会性】
- ・各地域の産物、食文化や食に関わる歴史等を理解し、尊重する心をもつ。【食文化】

食育部では、横断して学ぶ各教科の本質と食育の視点がつながるようにし、食育の充実につなげていく。

食育の視点6つを内包する言葉として本質Ⅰを「心身ともに健康な生活を創る」とする。それを実現するために、自己管理能力の育成、望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付けることができるよう、各

学年の発達段階に応じて、各教科や学校生活全体、家庭や地域と連携し、自分自身を見つめ、様々な人、もの、ことと関わり合いながら心身ともに健康な生活を創る子の育成を図っていく。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

①包摂的でありながら切実な課題設定：自分ごとの学び

できるだけ子供達の思考や意欲に寄り添うことで、必要感のある課題を生み、学習の動機づけになると考えられるが、価値のある課題を子供達の力だけで創出することは難しい。子供たちはそれぞれ異なった家庭に育ち、生活環境、体格や嗜好も様々である。例えば大きな課題「より良く育つためにどんなことが必要か」は同じであっても、個人の課題によって解決方法は変わってくる。

そこで自分の健康カード等から数字を読み取ったり、食生活を振り返ったり、過去の自分の経験を思い起こしたり、学習感想やアンケート調査から共通の課題や相違点を見つけていく。自分ごととして何を学ぶか、何を考えるかをはっきりさせることと、考えたい、解決したい課題を意識させたい。

②学びのプロセスの多様性の確保：学習形態に着目した際の「一人学び」と「学び合い」

学びのプロセスとは、課題についてどんな方法で解決ができるのかを考え、自ら考えた方法でそれを解決しようと没頭し、自分の学びを振り返る過程のこととする。授業者はどこまでを子供が自力で取り組み、どの部分を、どのように協働的に学ぶのか見定め、その問いの解決のための方策や方略について必要に応じて提示しながら、子供の主体的な学びのプロセスを尊重し、伴走していく。ICTや動画教材などのデジタル教材や、実際に味わったり体験したりできる教材を準備したり、学び合いがしやすい机の配置などを工夫したりする。多様な個の学びや知識を交流させ、豊かな学びとなるようにしていきたい。

③学びのプロセスを批判的に振り返る工夫：学びの可視化

ワークシートや振り返りカード等を使用し、子供がどんな方法で解決に向かっていったのか可視化できるようにする。これらを活用することで『自己を知ること、そして次へのプロセスへ動き、活動や友達や食に関わる人々の多様な意見等を通して多面的に捉えなおし、新たな食に関する捉えを創っていく』というサイクルが生まれることを期待している。

生涯を通して「心身ともに健康的な食生活を送ることができる」ようになるためには、授業時間だけでなく、食事時間など日常生活の中で、自分自身を振り返り自分の考えや行動を見つめなおす機会が必要である。振り返りカードに記入してわかったつもりになるだけではなく、意味を理解し、自分の生活に生かしていけることが大切である。わかったことを行動で表すことは簡単ではないが、授業後に学んだことが生活に活かしているか振り返る機会も設けていく。

3. 研究の重点

学習環境デザイン

① 学校給食と給食に関わる人々の存在

食事内容や食事の仕方は、家庭環境や生活環境によって様々である。学校給食は、子供たちが同じものを食する「共通性」があり、年間約180回食べている身近な食事である。共通の事象である献立や学校の給食室をクラス全体で見つめることで、多様な意見を共有し、深く考えていくことが可能になる。

献立を作っている「栄養教諭」、調理している「調理員」、食材を生産している「地域の農家の方々」など、子供たちは食に関わる様々な人々と様々な教科や給食時間に関わり合い学ぶことで、食について総合的な理解を深めることができると思う。

② 学びの可視化

自分の学びを認識するためには、学習シートを使ったり、動画で自分の食事風景を撮影したりし、学びを可視化することが重要である。実際に体験や活動をすることでわかったことや、自分の姿や他者の様子を通して見えてきたことを記録し残せるようにする。

③ 多様な価値観との出会い

グループ型等のテーブル配置にすることで、自分の価値だけにとらわれるのではなく、一緒に学ぶ友達の考えや言葉が新たな気づきに繋がることもある。子供自身がそれぞれの考えの違いを話し合い、友達の意見と比較して自分の考えをふり返り、多様さに気づかせていく。さらに友達の意見だけでなく、栄養教諭や調理員、農家の方々や保護者の価値観など、さまざまな立場の人たちの価値観に出合わせていく。

④ 学びを多面的に支えるプロセスや教材

教室での学びだけでなく、実際に味わう給食時間や、調理の様子が見られる休み時間、食に関する読み聞かせ、養護教諭や図書館司書との連携、家庭や地域の農家の方、レストランのシェフとの連携、推定野菜摂取量測定機開発業者との連携などを通して、学びを多面的に支えていく。子供たちの知りたい事、調べたいことに合わせた教材を準備することで、子供たちは意欲的に活動を行うことができる。特に実際に触れたり味わったりするなど、諸感覚を使った経験ができる給食時間と授業時間、家庭での食事の時間等を往還させ、多面的に支えていく。

⑤ ティームティーチングによる指導

食育の授業は、栄養教員と担任とのティームティーチングで行っていく。そうすることで、専門性の高い栄養教諭が授業を進めて行く間、学級の子どもをより理解している担任が教室全体の子どもの様子を把握し、支援が必要なグループに入ったり子供に助言することにより、子供のつまづきを解消したり、思考を深める手立てを行えるからである。授業準備、授業中、授業後に栄養教諭と担任が、子供の評価、みとりを共有・交換し合うことで、子供の思考をより深めたり、意見を引き出すサポートをしたりすることができる。

4. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度は保健と食育を掛け合わせた授業実践を行うことができた。授業前に生活習慣の実態を把握するため、給食時間に児童の食べ方の見取りや、自分の生活や食の課題や気持ち等に関するアンケート調査を行った。栄養教諭と担任で指導計画を検討し、個の課題に寄り添えるような授業実践を展開した。また、家庭との連携を行えるようにワークシートを工夫したり、学んだ内容が継続し、習慣化することを願い授業1カ月後に再度、自分の体の中の推定野菜量測定を行ったりできるように、持続しよりよい食生活の実践に繋がる余地のある学びをデザインした。

学習では、自分の課題に向き合う前に全体で栄養教諭が考えた『なでしこちゃん』の生活課題を見つけ、健康な生活を送るためにはどうしたらよいのかについて、グループで栄養、休養、運動、それぞれの改善方法を考えさせることで、より多様な視点から考える姿が見られた。自分の課題を見つける際には、体の中の推定野菜量測定値や肥満度の計算、睡眠時間、運動時間など、数値を用いることで自分を客観的に振り返ることができた。改善方法を考える際には、自由に友達と交流できるようにしたことで、お互いの課題についてアドバイスし合う姿が見られた。具体的な例としては、推定野菜量測定値が高い友達に、どんな野菜料理を食べているのか質問しアドバイスをもらう姿である。翌日に自分の生活に友達のアドバイスを取り入れている児童が多数見られた。また、ワークシートにお家の人からのメッセージをもらう箇所を設けることで、親子で学習内容について振り返ったり実生活に繋がったりすることができた児童もいた。

(2) 今後の課題

今回の研究では、保健と食育を掛け合わせた実践を行った。授業後は、児童自身の意識や意欲が高まっているが、しばらくすると忘れてしまう児童も多い。そのため子供たちに継続的かつ効果的な指導を行うために何が必要なのか、また理解するだけでなく、学びを実生活に生かしていくためにはどのような方法が効果的なのか検討していきたい。

【参考引用文献】

- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』
- ・文部科学省（最終改正 2015）『学校給食法』法律第 160 号
- ・農林水産省（2005）『食育基本法』法律第 63 号
- ・農林水産省（2021）『第 4 次食育推進基本計画』<https://www.mhlw.go.jp/content/000770380.pdf>（閲覧 2025. 3. 24）
- ・文部科学省（2019）『食に関する指導の手引き—第二次改訂版—』
- ・石川みどり（2022）「子ども時代の「栄養」が生涯にわたり影響を与える」『HEALTHIST』272, P2-5
- ・文部科学省（2023）「学校保健統計調査」https://www.mext.go.jp/content/20250212-mxt_chousa01-000040132_3.pdf（閲覧 2024. 12. 7）

生活や健康について自分事として考え、判断し、表現しあう学び

ー第4学年「よりよく育つために、どんな生活をしたらいいの？」の実践を通してー

横山 英吏子

1. 実践のポイント

学校給食は、栄養教諭によって多様な食品の使用、栄養価計算がされ、児童がよりよく発育・発達できるよう考慮した献立がたてられている。調理員は、安全と衛生に注意を払い、心を込めて調理し各学年に応じた栄養量が摂取できる分量を計量し給食を提供している。その給食を、児童は「おいしそう、好きだからおかわりしたい。」「まずそう。嫌いだから食べられない。」「早く食べ終わって遊びに行きたい。」「食品ロスになっちゃうから食べようかな。」と目の前の食事の好みや味わい、給食後の過ごし方、社会的問題等、様々な思いを抱きながら食事をしている。担任の声かけにより「苦手なものも少しは食べてみようかな。」と自分の健康と結び付けて食事をしている児童もいるが、成長に必要な栄養や分量について理解し意識している児童は多くない。実践学級では、自分の食べられる量に調整をして給食時間内で完食を目指しており、学級の残食はほぼない。しかし、個人の食事の量を見てみると、極端に少食であったり、好き嫌いがあつたりする児童がいる一方、たくさんおかわりをする児童もあり、食べる量に大きな差がある。

健康に関するアンケート調査を実践学級の児童にしたところ、回答者の全員が健康は大切だと回答している。実際の各回答では、起床時間は6時、就寝時間は22時が一番多く、次に23時に就寝している児童が14%、24時が5%いる。学校以外でよく運動している割合は59%、時々しているが32%、あまりしていないは9%であった。朝食は毎日食べている児童は82%、たまに食べない日もある（週に1～2日食べない）が18%もいた。健康は大切だと頭で理解していても、実生活では健康を考えた生活ができていない児童もいる。

本単元については、一学期の終わりに保健として3時間を既習済みであり、1時間目に体は年齢に伴って変化することや体の発育・発達について個人差があること、2、3時間目に体は思春期になると次第に大人の体に近づき、体つきが変わったり、初経、精通などが起ったりすること、また異性への関心が芽生えることを学んでいる。本時では、体をよりよく発育・発達させるには適切な運動、食事、休養及び睡眠が必要であることについて理解を深めさせたい。理解を深めるだけでなく、自分自身の生活を振り返り、課題を明らかにして、自己の健康の保持増進に進んで取り組む態度を養えるような学習環境をデザインしていきたい。

栄養バランスについては、毎日の給食時間に給食委員会のスピーチで三色食品群を耳にしているが、より詳しく、成長期に必要な体をつくるもとになるたん白質、不足がちなカルシウム、ビタミンなどをしっかりと摂取する必要があること、バランスよく食べる必要性に気づかせたい。

本実践では、生活調べや身体計測の結果、野菜摂取量測定装置で測定した推定野菜摂取レベルを読み取り、自分の体や発育について客観的データをもとに考える機会を設ける。そうすることで、体をよりよく発育・発達させるための生活、食事と運動との関わりについて、自分事として課題をもちながら、バランスのとれた生活や食事が必要であることが理解できると考えた。

2. 研究テーマとの関連

(1)食育科の本質に迫る単元づくり

本単元（第3次）における、食育の学びの本質は、自分の成長や健康の保持増進の上で望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付ける、心身の健康についての自己管理能力における学びである。具体的には、自分の食生活を見つめなおして、主体的によりよい食習慣を形成しようと努力する態度を養うことである。その為には、日々の自分の食生活や健康についてメタ認知することが重要である。毎日の食事を心身の健康と結びつけて意識でき

ることで、行動や習慣がよりよく変容していくことを期待している。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

- ・内発的動機付けを高めるような問い（自分自身がよりよく育つにはどうしたらいいの？）の設定をする。
- ・自分の生活調べ、身体測定の数値を使った計算（公益財団法人日本学校保健会『児童生徒の健康診断マニュアル』）や推定野菜摂取レベル（KAGOME『ベジチェック』）の数値から、自分自身を客観的に捉えさせる。
- ・子供たち同士が自由に交流し、調べたり話し合ったりできる活動の場面を設ける。自律的に学べるよう支援を行う。
- ・ワークシートに食事を含めた自分の生活等を記録させ、日々の生活を可視化させる。自分を客観的に捉えさせることができる。
- ・グループで活動したり、自由に友達と交流をしたりし、多様な価値観と出合わせる。

3. 実践の実際

(1) 単元名 よりよく育つために、どんな生活をしたらいいの？

(2) 単元（第3次）の目標

【保健体育科】

○体をよりよく発育・発達させるためには、適度な運動、栄養バランスの良い食事、休養・睡眠が必要であることがわかる。
(知識及び技能)

○よりよく育つために、自分の課題を見付け、その解決に向けて考え判断し、それらを表現することができる。

(思考、判断力、表現力等)

○体の発育・発達についての学習に進んで取り組むことができる。

(学びに向かう力、人間性等)

【食育の視点】

健康でよりよく成長するために、望ましい栄養や食事のとり方を理解し、自ら管理していく能力を身に付ける。

(心身の健康)

(3) 学習指導計画（全5時間）

第1次	大きくなってきたわたし	担任	1時間
第2次	大人の体になるじゅんぴ①②	担任	2時間
第3次	よりよく育つための生活	栄養教諭・担任	2時間

*給食時間：児童の変容を観察し、褒め、励ましていく。

*推定野菜摂取量測定装置による推定野菜摂取量の測定：本時から1か月後に測定の場を設定（希望児童）

(4) 授業の分析・考察

①3年生で学んだ保健の学習をふり返る

授業前のアンケート調査から、全員が『健康は大切だ』と思っている事を確認した。毎日健康に過ごすには、どんなことが大切で、具体的に何があるか思い起こした。(写真1)

②なでしこちゃんの生活を見て課題を見つけ、アドバイスを個人で考える

『なでしこちゃんの1日』について栄養教諭から話を聞き、個人でなでしこちゃんの課題を見つけた。(図1)「朝ごはん、もっとバランスよく食べて!」、「休み時間は外であそぼう!」、「給食の牛乳を減らしたら、骨が弱くなるよ」、「夕ごはん、お肉だけでなく野菜も食べよう!」、「ねるの12時はだめ」、「休み時間なんでねむいかわかる?」も

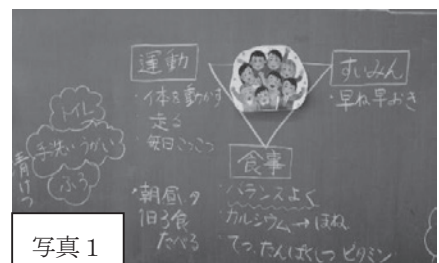


写真1

っと早くねよう」など、1日の生活リズムに合わせて、なでしこちゃんの課題を見つけ、アドバイスを入記していた。

なでしこちゃん情報として、身体測定の数値を使った計算や推定野菜摂取レベルの数値を示したことで、自分自身の数値も計算したり測定したりしてみたいという意欲を高める姿が見られた。

③なでしこちゃんへのアドバイスをグループで考える

KJ法の手法を参考に、個人で付箋にアドバイスを具体的に記入し、その後グループで話し合いながら、意見の近いもの（運動、食事、休養・すいみん）を大きな紙にまとめていった。（写真2）「おにごっこは楽しく遊べるよ」、「運動したくなくても、外に出るだけする」、「タブレットはほどほどに」、「牛乳をシチューに変える。シチューだと、牛乳が入っているから、食べていることになる」、「きれいな野菜があっても少しはたべよう」など、具体的にアドバイスを書き、友達に自分の書いた内容を説明し合った。同じグループの友達の多様な価値観に出会い、刺激を受け、更に新しいアドバイスを書き加え、伝え合っていた。話し合いを進めていくうちに、大事なものは、『運動、食事、休養・すいみんのループ、生活リズムをたてる』とグループで話し合う姿も見られた。（写真3）

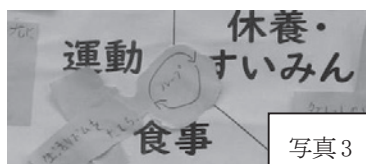


写真3

②なでしこちゃんがよりよく育つために、どんな生活をしたらいいの？			課題をみつつけよう
朝6時	なでしこちゃんのふだんの生活 おはよう 朝ごはんはヨーグルトだけ。 バスで登校	朝ごはんの材料 ヨーグルト	朝ごはん 少ない！ ↓ 多くと、た ほろがいい！ (朝ごはん)
午前	休み時間、ねむかったから教室でねていたよ。		給食ま へらしすぎ！ 「バウ」よく とらないと！
給食時間	ご飯、はりはり鍋風、わかさぎの南ばん漬 け、かぶのそくせき漬、みかん、牛乳	給食に使われていた材料 こめ、ぶたにく、とうふ、あぶらあげ、 みずな、しめじ、わかさぎ、あぶら、 にんじん、たまねぎ、かぶ、きゅうり、 ごぼう、みかん、牛乳	体まごかき ないと！ (運動)
午後	休み時間、外であそぶとケガをするかもし れないから、外あそびしなかったよ。 バスで下校		野菜も 食べよう！
夜12時	タご飯は、しゃぶしゃぶ おやすみなさい	タご飯の材料 こめ、ぶたにく、はぐさい、にんじん、 ねぎ、しいたけ、えのき、お茶	ねるの 遅い！

図1

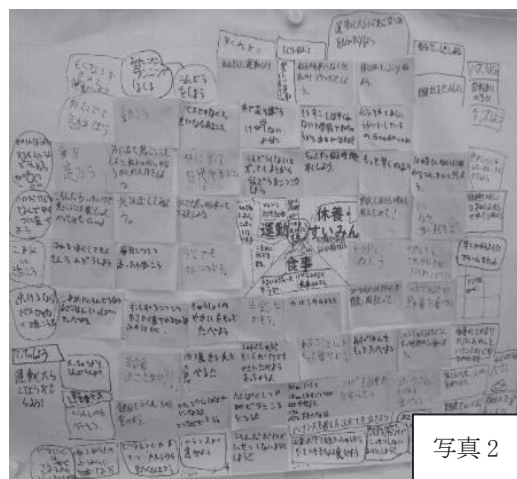


写真2

④自分の生活やデータをもとに日々の生活を振り返り、自分の課題を見つける

自分の生活調べ、身体測定の数値を使った肥満度の計算、推定野菜摂取レベルを自由に参照したり、計算したり、測定したりできるようにした。（写真4）使いたいデータを活用し、自らの生活を振り返ることで、自分自身を客観的に捉えさせることができた。（図5）メタ認知することで、自分がよりよく育つためにはどうしたらいいのか？という内発的動機付けを高めるような課題を設定することが可能になった。



写真4

すいみん時間(平さん)		10 時間	運動時間(平さん)	4 時間	
時間	わたし・ぼくの昨日の生活		食べたもの		課題をみつつけよう
朝7時	起床 おはよう！ 朝ごはんは		パンとコーン ヨーグルト		赤色の食べ物 をたべた。
午前	サッカー タブレット				
給食時間	ご飯、なめこ汁、ケイちゃん、ゆず大根、くり おしケーキ、牛乳		食べたもの こめ、なめこ、とうふ、みそ、ねぎ、ど りにく、キャベツ、にんじん、ピーマ ン、にんにく、あぶら、だいこん、さ とう、ゆず、こめ、とうにゅう、くり		もう少したべな。
午後	おで 遊んだ。 (こうてい)				
夜12時	たいたい。 勉強して…… タご飯は、ビーフステーキ サバのおせに		食べたもの お肉、にんじん、ブロッ コリー、サバ、お茶		きいろの食べ物 をたべる。
夜12時	おやすみなさい。				

図5

⑤よりよく育つためのこれからの生活を考える。

課題を解決できるような、自分への具体的なアドバイスを考えた。まずは一人で考える時間をとった後、子供たち同士が自由に交流し、調べたり話し合ったりする活動を行った。壁面に掲示したなでしこちゃんへのアドバイスを参考にする児童、推定野菜摂取レベルが高い友達に気をつけていることを聞きに行く児童、再度測定を試みる児童などがみられ、自律的に学び、多様な価値観と出会うことができていた。(写真5)



写真 5

⑥全体でお互いの学びを共有する

Microsoft Teams を使用しワークシートの自分自身へのアドバイス部分を写真に撮り、食育チャンネルに投稿し、全体で共有した上で発表もした。自分の課題を見付け、課題の改善を目指したアドバイスを記入することができていた。(図6)

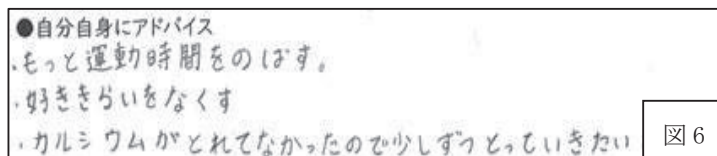


図 6

4. まとめ

授業後の振り返りアンケートで、全員が主体的に学ぶことができた、学習を通して自分自身を振り返ることができたと回答していた。食育は、自分自身を振り返ることで、自分事として学びを創ることが可能になる。振り返る時に参考にしたものを具体的に尋ねると、ベジチェック（推定野菜摂取レベル測定機）、なでしこちゃんの生活を紙にまとめて良くない所を確認できたこと、赤・黄・緑の栄養、の回答が多く見られた。課題を解決するために参考になったことを尋ねると、ワークシート、ベジチェック、なでしこちゃんの生活、友達からのアドバイス、母に聞くなどであった。授業をこえて家庭でも学びが続いていることがわかった。授業の前後で変わったことを尋ねると、「今まではバランスよく食べたり、早く寝たりという事がおそかったからそれらを改善したい。」「今までそんなに運動しなかったけど、これからはたくさん運動したい。」「今まで給食をいっぱい減らしていたけれど、これからはできるだけ食べたい。」「今までは赤や黄色の食べ物ばかりだったけど、これからは緑色の食べ物も食べていきたい。」「今までは朝ご飯を食べていないときが多かったので、しっかりと食べたいと思いました。」など、具体的な改善方法が記入されていた。

授業後すぐの休み時間には、全員が教室に残らず外に遊びに行っていた。給食時間には、普段は給食を減らす児童が減らさないで食べている様子が見られた。ほとんど野菜が食べられない児童は、「朝、お母さんに頼んで野菜ジュースを出してもらった。野菜は食べられないけど、〇〇君にアドバイスを受けたから試してみたんだ。飲めたよ。」と話しており意欲の高まりを感じた。授業1か月後、ベジチェックを使用し再度測定をした。「野菜を食べようと意識してたんだ！上がったよ、やった。」「お正月だったし、野菜不足だった。やっぱり低かった。」と食事と数値の関係性を実感していたが、測定の場面での個人のつぶやきであった。そこで、全体で自分の食生活と数値について共有する場面を設け、児童にとって1か月後の測定がゴールではなく、そこからがまたスタートであり、再度自分の課題を見つけさせたい。それを繰り返すことで、児童が自ら学び続け、生涯を通して健康的な生活が送れるようになるのではないかと考える。これからも関わり合いながら心身ともに健康的な姿へと更新していくことを期待している。(文責：横山英吏子)

【参考文献】

- ・文部科学省（2019）『食に関する指導の手引き―第二次改訂版―』
- ・文部科学省『肥満・痩身傾向児の算出方法について』https://www.mext.go.jp/content/20220713-mxt_chousa01-100012587_c.pdf（閲覧 2024. 12. 1）
- ・KAGOME『カゴメの健康サービス』<https://healthcare.kagome.co.jp/>（閲覧 2024. 12. 1）

おわりに

副校長 塚 本 博 則

本校の研究は、令和4年度までの3年間は、研究テーマを「こえる学びの拡張」とし、令和5年2月に研究発表会を開催し、研究成果を全国に発信しました。3年間の研究を通して、授業後の生活を含めた広い環境の中で、子供が教科等で得たスキルを発揮できるように追究してきたことで、広い視点をもつことができました。一方、「こえる学びの拡張」は、主に授業後に子供が主体的に起こす行為のため、見取りの難しさが課題として残りました。

そこで、令和5年度より、授業レベルの視点から、改めて各教科等で得るべきスキルを見直し、子供の学びを主体化するために必要なことは何かを研究するに至りました。

本校の子供たちの多くは、学習に対して前向きに取り組む一方で、学年が上がるにつれ、算数で学習する公式や理科で学習する自然事象などの知識が先行し、公式がつくられる過程を表現することにつまずいたり、自然事象について体験や実験をもとにして思考することが減少してしまったりする面も見られます。また、学校生活では、行事や集会などにおいて、どのように取り組んでいくかを話し合う場面で、過去に行われた方法や内容に終始し、新しい取り組みを考えたり、実践したりすることが十分ではありませんでした。

そのため、子供が既存の方法や内容をもとに修正するだけでなく、多様な視点から新しい取り組みを模索していく必要があると考え、令和5年度からの研究テーマを「学びを創る」としました。「学びを創る」とは、「各教科等の特質に応じたプロセスを含めた価値を、子供が自己の成長を自覚しながら創っていくこと」と定義しました。各教科部会では、子供が主体となる学習環境デザインを行い、それぞれの特質に応じた提案をする中で、「価値」「プロセス」「自己」の関係を整理して研究を進めてきました。

今年度は、サブテーマを「本質を味わう学びのプロセスに着目して」と設定しました。さらに、研究テーマである「学びを創る」について、「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」と再定義しました。教科等の本質は、個別の知識や技能を統合・包括する概念的な側面と、汎用性のあるその教科ならではの認識・表現の方法的な側面をもっています。各教科等の本質を味わうことは手段であり、目的は学びを深めることにあります。今年度は深めた学びを価値づけることで、よりよい問題解決を目指す姿につながっていくと考え、実践を重ねてきました。

授業実践は、研究推進担当である6年生の小野田雄介教諭による国語の提案授業を皮切りに、研究授業を7本実施し、研究理論の構築と研究方法の妥当性について議論しました。体育では東京学芸大学教授の鈴木聡先生、英語では東京学芸大学准教授の阿部始子先生、生活科では東北文教大学特任講師の大谷敦司先生、社会科では東京学芸大学教授の櫻井眞治先生から、提案内容のみならず、「学びを創る」についてご指導いただきました。

夏の研究会では、東京学芸大学准教授の渡辺貴裕先生から「授業検討会」というテーマで、信州大学教授の伏木久始先生から「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のために」というテーマで講演をいただきました。

今年度の成果として、各教科部会で「本質」についてまとめることができました。次年度はさらに実践を重ね、精緻化を図っていく所存です。また「一人一人が本質を味わう学びのプロセス」を観察・検討し、繰り返し現れる困難感のある事象から「本質的かつ個別的な課題設定」、「多様な解決過程を支援する学習環境」、「解決過程への批判的な振り返り」の3点を省察的課題として整理できた点も成果のひとつに挙げられます。次年度はこれら3点の解決を図っていくことが課題となります。

最後になりましたが、今年度の研究を進めるにあたり、大変貴重なご指導・ご助言を賜りました皆様方に深く感謝、御礼申し上げます。

令和6年度 研 究 同 人

学校長 小森 伸一 副校長 塚本 博則

国語科

○廣瀬 修也 小野田 雄介** 橋浦 龍彦

社会科

○岩田 裕輝

算数科

○加固 希支男* 池田 裕彰

理科

○蒲生 友作 三井 寿哉***

生活科・総合的な学習の時間

○渡辺 将史*

音楽科

○倅山 恵*

図画工作科

○守屋 建

家庭科

○西岡 里奈

体育科

○佐々木 賢治(主幹教諭) 隈部 文 野口 優伽 濱田 信哉(主幹教諭) 武藤 凌平

外国語活動・外国語

○中村 香*

特別の教科 道徳

○遠藤 信幸* 川井 優子

ICT 部

○小池 翔太* 佐藤 牧子 鈴木 秀樹

食育部

○横山 英吏子

○教科主任 ***研究部長 **研究推進 *研究部員

東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要 第47集

学びを創る

印刷・発行 令和7年3月31日

発行所 東京学芸大学附属小金井小学校

〒184-8501 小金井市貫井北町4-1-1

TEL : 042-329-7823 FAX : 042-329-7826

URL : <http://www.u-gakugei.ac.jp/~kanesyo>

印刷所 (株) ileComJapan 小金井市貫井北町2-5-11TTビル102

TEL : 042-401-2425