

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.48 January, 2026

第 48 集

【令和 8 年 1 月】

目 次

まえがき	小森 伸一	3
研究総論	学びを創る ―一人一人が本質を味わう授業づくり―	研 究 部 5
国 語 科	「ことば」で創る子 ―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―	廣瀬 修也 小野田雄介 橋浦 龍彦 19
	物語の謎を、視点をもって読み解く学習 ―第3学年「まいごのかぎ」の読解を通して―	26
	本質を味わい、連続的に解釈生成を行う読むことの授業 ―第4学年「一つの花」を通して―	32
	子供が視点をつなげ、読みを広げる ―「変化」「山場」「反復」「情景」(第5学年「たずねびと」の実践から)―	36
社 会 科	社会とつながり、よりよい社会を創る	岩田 裕輝 41
	実社会とのつながりをもち続ける授業づくり ―第5学年「これからの食料生産」を通して―	49
算 数 科	多様な関わりの中で数学的活動を行い学びを創る子 ―「他者に間違いなく伝える (exact)」を視点に―	池田 裕彰 小林 稜 尾形 祐樹 55
	新しい場面と既習をつなげ数学的概念を豊かにする授業 ―第2学年「ひき算のひっ算」を通して―	61
	多様な解決過程の関連づけによる数学的概念の学習 ―第3学年「□を使った式」を通して―	65
	分数の相等を捉え、分数の概念を豊かにする授業 ―第5学年「古代エジプトの単位分数のたし算・ひき算」を通して―	69
理 科	科学的に探究し、自然との未来を創る子 ―科学的な見方・考え方を働かせて、探究し続けていく学習環境―	河瀬 正和 蒲生 友作 73
	雨水を時間的・空間的に捉え、科学的な探究を通して、学びを創る子 ―第4学年「雨水のゆくえ」を通して―	79
	水溶液を質的に捉え、科学的な探究を通して、学びを創る子 ―第6学年「水溶液の性質」を通して―	83
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、豊かなくらしを創る子	渡辺 将史 87
	子供が生活科の本質を味わう授業づくり ―第1学年「おはなのあるくらし」を通して―	93
音 楽 科	新たな音楽の価値を創る子 ―音や音楽と自己、他者との関わりを編みなおすプロセスを通して―	俣山 恵 99
	身体で味わう『陽気な船長』 ―第4学年「せんりつのとくちょうをかんじとろう」の実践を通して―	105
家 庭 科	自己を見つめ、よりよい生活を創る子	西岡 里奈 109
	「おいしい」を探究する ―第5学年「おいしいみそしるを作ろう」を通して―	115
体 育 科	運動の面白さの追究を通して未来の自分を創る子	長澤 仁志 武藤 凌平 117
	工夫して『かけっこ』を面白くする ―第1学年 走の運動遊びを通して―	123
	構造を捉え、状況に応じて活かす ―第3学年ネット型ゲーム「フロアーボール」を通して―	127
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 131
	子供が学びのツールを選んで学びのプロセスを創る ―第5学年「自己紹介! ―お互いの魅力再発見―」を通して―	137
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 139
	「多様な視点を獲得する」子供が学びを創る道徳授業 ―第4学年「スーパーモンスターカード」の実践を通して―	145
	複数時間の展開によって子供が学びを創る道徳授業 ―第6学年「五十五年目の恩返し」を通して―	149
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 153
	生成 AI を活用して「学ぶ意義」を考える ―第2学年 学級活動「なんで べんきょうしくなくちゃいけないの」を通して―	159
	生成 AI を活用して発育・発達によりよい生活を考える ―第4学年 「体育(保健領域) 体の発育・発達」を通して―	161
	生成 AI で「自分の提案文」を書けるか ―第6学年 国語「構成を考えて、提案する文章を書こう」を通して―	163
食 育	自分自身を見つめ、心身ともに健康な食生活を創る子	横山英吏子 165
	食生活を振り返り、自分事としてよりよい食の選択をする学び	
	―第4学年 食育×学活「おべんとうの日、大作戦!」を通して―	171
あとがき	塚本 博則	175

学びを創る

－一人一人が本質を味わう授業づくり－

令和8年1月

東京学芸大学附属小金井小学校

はじめに

『東京学芸大学附属小金井小学校研究紀要・第48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。本紀要に至るまでの本校での研究活動や背景について、まずご紹介いたします。

本校では、2023（令和5）年度より「学びを創る～一人一人が本質を味わう授業づくり～」という研究テーマのもと、校内研究を推進してきました（例年、約6～7回の校内研究授業・研究会を実施しています）。本年度はその3年目となり、当該研究の成果を共有する場となる「研究発表会」を2026（令和8）年1月31日に開催いたします。研究発表会に向け、これまでの研究内容を結実させる形で、各教科・領域部会において授業提案を行っております。

本研究テーマのもと、「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られる授業をつくること」を目指し、各教科等においてどのような授業を展開できるのかを探究してきました。その際、研究全体に通底する二つの課題（論点）―「①各教科等の本質を吟味し整理すること」「②一人一人の子供が各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図ること」―に着目し、これらの観点から「学びを創る」の姿を捉えてきました。

ここまでの研究成果をまとめた本研究紀要では、研究テーマ「学びを創る」を踏まえ、各教科・領域における授業実践の理論や工夫・手立てを提示しております。本紀要が、子供たちの主体的な探究や行動を促し、周囲との協働の中で学びを深め、自らの人生を創造し切り開いていく授業づくりの一助となれば幸いです。

末筆ながら、本年度も本校の研究推進にあたり、多くの関係者の皆さまよりご指導ならびにご支援を賜りました。この場をお借りし、教職員一同、心より御礼申し上げます。

東京学芸大学附属小金井小学校

校長 小森 伸一

研究総論

学びを創る

— 一人一人が本質を味わう授業づくり —



研究総論

学びを創る

— 一人一人が本質を味わう授業づくり —

中村香

小野田雄介

池田裕彰

尾形祐樹

渡辺将史

西岡里奈

武藤凌平

遠藤信幸

小池翔太

本研究の目的は「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」である。そのために、授業実践を通して、各教科等の本質を吟味し、子供が本質を味わう授業プロセス上の課題の解決を目指した。成果は、各教科等の本質を2側面から整理し、授業プロセスの課題を一定程度体系化できたことである。一方で、本質の視点からのカリキュラムの見直しや、実践知の記述の仕方については、課題となった。

1. 研究の説明

(1) 背景と問題

本校は、長年に渡って、教科の枠を大切に校内研究を重ねてきた。この特性を生かして、附属小学校の使命の一つである教育実践研究を、どのように進めていくことが、その価値を高めることにつながるだろうか。

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。2017年度からは、「こえる学び」をキーワードに、子供の「没頭・実践・往還」の姿をいかに生み出すか、2020年度からはそれを拡張し、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、他者と関わり合いながら主体的に学びを進めていく子供の姿をみることができた。

この間、文部科学省からは2017年3月に、小学校学習指導要領が告示され、資質・能力ベースで授業改善を進める動きが生まれた。2024年12月25日には、中央教育審議会に「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（諮問）」が提出され、現行の学習指導要領が授業改善に一定の成果を挙げたとされている。

一方で、課題も3つ指摘されている。1点目は、多様性を包摂し一人一人の学ぶ意欲を高めていくこと、2点目は、概念としての知識の習得や深い意味理解をし、他者とともに自律的に学び自信をもつこと、3点目は、「デジタルの力でリアルな学びを支える」というバランス感覚をもってデジタル学習基盤を効果的に活用すること、である。

教育実践の価値は様々に検討されうるが、課題も含めつつ、この全国的に展開されている資質・能力ベースの授業改善運動に、本校の校内研究を関連付けていくことで、その価値を高めていきたいと考える。理由は、先の諮問で指摘された課題の解決に、本校の強みを発揮できるからである。

先述の通り、本校は長年、教科教育を大切に実践研究を重ねてきた。これを踏まえれば、課題2点目の、教科の学びにおける深い意味理解を生む授業については、これまでの知見を活かせるものと考ええる。また3点目についても、十分なデジタル学習基盤が整備されていることや、教科部から独立したICT部があることから、本校の良さを発揮できると考えられる。加えて1点目については、令和5年度から文部科学省事業「特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」に取り組んできている。つまり、指摘された3点の課題の解決に向けた実践的土壌を、本校は有しているのである。現代的な教育課題に対して、本校の学校特性を生かしながら「授業づくり」という形式で応

答することは、今後の学習指導要領改定の議論にとっても、公立小学校の授業改善に資するという点でも、意義のあることであろう。

これらの背景を踏まえ、本校の教育実践上の問題を検討するとき、それは次の2点に集約される。

1点目は、各教科等における概念的理解や深い意味理解の要件の整理である。この点が整理されることが、授業づくりの出発点となる。2点目は、1点目で整理された要件を、一人一人の子供が味わうプロセスの検討である。この検討により、一人一人の子供が、教科特性を存分に味わう授業がつけられていく。ここには、子供たちの多様性の包摂と、ICTの効果的な活用が必要と思われる。

以上の問題を解決していくために、「学びを創る」という研究テーマを設定し、解決を図っていく。「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。各教科等の本質を味わうことはあくまで手段であり、目的は学びを深め、それを価値づけていくことである。資質・能力ベース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」であり、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ることである。教科等の学習を通して、そうした力を育てていく。

(2)目的と方法

本研究の目的は、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である。そのために、以下2点を視点とした授業実践を行い、成果と課題をまとめていく。

①各教科等の本質を吟味する

②一人一人の子供が、各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図る

(3)文献調査

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)が必要だとしている。石井(2020)は「見方・考え方」が投げかける授業づくりの課題について「教科本来の魅力(教科内容の眼鏡としての意味、教科の本質的なプロセスの面白さ)の追求」(p.57)としており、この「教科本来の魅力」を追求することは、2(1)において記した2点の問題の解明につながると思われる。

ところで「見方・考え方」という用語は、奈須(2015a)において提案された「各教科等の本質」という言葉から発生している(奈須(2021))。本校の場合、部によっては学習指導要領に示されている「見方・考え方」が実践的ではなかったり、そもそも「見方・考え方」が示されていなかったりするため(道徳部、ICT部、食育部)、「見方・考え方」という用語の使用が難しい。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、この枠組みを発展的に応用していくこととする。

(4)理論的枠組み

①各教科等の本質を吟味するために

「各教科等の本質」の二側面を理論的な枠組みとして使用する(奈須(2015b))。「各教科等の本質」の二側面とは、概念的側面(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念…本質Ⅰ)と、方法的側面(汎用性のあるその教科等ならではの認識・表現の方法…本質Ⅱ)である。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。教科の本質を味わうことで、「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。

②一人一人の子供が、各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図るために

実践を通して浮かび上がってくる課題を「省察的課題」として整理し、それへの支援を検討する。それにより、事後的に本質を味わう授業づくりのための視点が浮かび上がってくることを目指す。

昨年度までの実践からは、省察的課題は大きく「本質のかつ個別的な問題設定」「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つに分けられ、さらに下位の項目が示されている。それらを整理するために以下の枠組みを用いる。

佐藤(1995)は、学びを「学習者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、学習者と彼／彼女自身(自己)との関係、という3つの関係を編み直す実践」と定義している。松下(2016)は、これを受けて OECD-DeSeCo の「キーコンピテシー」や NRC の「21世紀型コンピテンシー」について「対象世界との関係(認知的側面)」「他者との関係(社会的側面)」「自己との関係(情意的側面)」に分類することを考案している。

3つの大きな省察的課題について、この3側面を掛け合わせると、下のような表が組み上がる。この表を用いて省察的課題への支援を整理し、授業づくりのための視点を提供するものとした。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質のかつ個別的な 問題設定			
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			

浮かび上がってくる授業づくりのための視点は、具体的な授業づくりとも接続されていくことを念頭に入れば、その記述方法についても検討が必要である。この点については、井庭(2019)に示されるパターン・ランゲージの手法(p.161-164)を参考に記述するものとする。

(5)本年度の研究課題

①各教科等の本質の吟味

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)と、本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)の2側面について、昨年度の成果をもとに、図等を用いて内容をより精緻化する。

②本質を味わうプロセスのデザイン(省察的課題への支援の整理)

(4)で示した枠組みを用いて、省察的課題への支援の整理を行う。それらをパターン・ランゲージの手法を参考に

授業づくりの視点としてまとめる。なお、教科理論や実践においては、それらのうち、特に重点をおくものとし、解決を図るものとする。

2. 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の精緻化と、省察的課題への支援の整理を主な視点として、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 道徳部：遠藤信幸教諭「感謝の思いが広がると」（6年）

これまで培ってきた道徳性を問題発見の枠組みとして、一つの教材から多様な価値項目について問いを立てて、「感謝」について考える挑戦的な授業であった。

省察において、授業者はこのやり方で良かったどうか悩む気持ちを吐露しているが、ここでは、課題設定について本授業から得られた示唆について記す。

端的に言えばそれは、本質的な問いは学習の進展とともに現れることがある、ということである。本実践では、「友情」に着目したグループが「日本は他国とどのような関係があるのか」という問いを立てていた。この問い自体は、本質的な問いかどうかは見極めが難しいところである。しかし調べ学習で、日本が過去に他国を救った事例を見つけ出して考えを深めようとする姿が見られた。本授業では、時間的な限界もあって、この問いが訂正されることはなかったが、展開によってはより本質的な問いが生み出された可能性がある。このことから、問いには「集まるための問い」と「深めるための問い」があると表現してみたい。「集まるための問い」から出発するが、学習の進展とともに「深めるための問い」が生まれれば、問いを訂正しながら学びを深めていく姿が考えられる。

このことは、協議会で指摘された「多面的だが深まらない」問題への、一つの突破口ともなり得る。それぞれの関心から集まって考えを深めていき、そうした集団同士が出会ったときに、次に何について考えるのか、「深めるための問い」を検討する、という具合である。わからないから「問い」になり得るわけで、理解が深まれば「問い」も深まってくるのは当然である。このような、問いが訂正されるプロセスも、本質を味わう授業では生まれてくるだろう。

一方で、自ら問いを創り出せずとも、問われるから考えられる、聞かれるから話せる、という点についても留意したい。同じ問いがあるから集えることを考えれば、問いとは多様性を包摂するための第一歩といえる。授業者による省察では、「生命尊重」について考えていた子が「感謝の視点で見ると？」と問われることで、「感謝」について考えを述べる様子が紹介されていた。

ところで、協議会では学級の温かさについて触れられる場面があった。「一人一人が本質を味わう授業づくり」を進めるとき、「一人一人」を大切にする学級経営は、その基盤として当然必要になることも付記しておく。



② 国語科：廣瀬修也教諭「物語の「ふしぎ」を考えよう」（3年）



グループで問いについて追究した内容を交流し、その後教師から問いかける形で、継続的に追究を目指した授業であった。全体研究に関わる点で3点、述べたい。

1点目は、学習活動の連続性についてである。本時では、一つ目の学習活動がグループ発表(相手を変えて3回行う)で、二つ目の学習活動が全体での話し合いであった。この活動の配置が、子供たちの問題解決をどう支援しただろうか。グループ発表は、自分たちの解釈を、パートナーでもコーチでもない他者に説明するという点で意義が

あっただろう。説明に向けて、自分たちの解釈を見直す機会も得られたと考えられる。それを3回繰り返すことのねらいは、より多くの解釈に触れるところにあったと思われる。その後、全体での話し合いに展開されていくが、グループ発表での学びはどのように活かされたのか、見とりが難しかった。全体での話し合いが教師による問いかけで始まったことで、それまでの学習活動と、ここからの学習活動がどのように接続されるのか、やや飛躍があったように見える。例えば、グループ発表を聞いてどのようなことを感じたのかを出し合いながら、全体での話し合いの論点を定めていくような展開も考えられる。学習活動に連続性をもたせていく視点の必要性が示されたといえる。

2点目は、フレームの提供についてである。国語科部である。は、本質Ⅱを、根拠・理由づけ・主張の3つが関係付けられることとして提案された。協議では、一人一人が本質を味わえるように、3つに分けられたフレームがあっても良いのでは、ということが指摘された。課題設定だけに依存せず、本質が味わえるような支援を様々な側面から検討していく余地が、まだまだありそうである。

③ ICT 部：鈴木秀樹教諭「構成を考えて、提案する文章を書こう」（6年）

生成 AI を用いて提案分を書く挑戦的な授業であった。

授業者のねらいは、「生成 AI を活用して、自分が納得のいく提案文を書くことは可能か」という点にあった。授業の終わりに、ねらい通りの提案文になっていたか、「確かに、これは自分の提案文だ」と言えるものを入れられたか、委員会の仕事等で提案文を書く際に AI を使いたいと思うか、について振り返り、どの質問にも5～8割の子が前向きな回答をしていることから、概ね授業者のねらいは達成できたようである。



省察においては、今後 AI を使って提案文を書きたいか、について「どちらとも言えない」と回答した子の理由にも言及されていた。そこでは、本時の問題解決レベルで捉えれば、AI を使用しない方が速く書いてしまう可能性は否定できないものの、将来的に考えれば生成 AI を使って効率的に問題解決を進める必要があることに触れ、「生成 AI を使うか否か、使うならどう使うか」の判断にどう活かしていくか」という問題意識が提示された。この問題意識は各教科等の実践においても共有される必要があるだろう。

一方で協議会の様子からは、生成 AI の使用を「他者との関係」においてどのように考えるのか、という指摘もなされた。生成 AI がプライベートな側面から学びを支える点は昨年度の実践からも見られたことだが、本実践からは生成 AI(情報活用能力)／書くこと(教科の資質・能力)のスキルが多様な状況にある子供たちが、うまく協働できる場面もあれば、難しい場面も見られた。生成 AI を用いて、どのような協働的な学びを組織していくのかは検討が必要と思われる。

このことは、「生成 AI を活用して、自分が納得のいく提案文を書くことは可能か」という「課題設定」とも関連付けたい。生成 AI が自律的に文章作成を行うことを受けて、そこに自分らしさをどのように埋め込んでいくのか、という問題意識は重要であるし、考えていかねばならないことである。ただ、「自分」を評価基準にすることには独善的な学びに陥る危険性があることも認識する必要があると感じた。自分がよいと感じればそれでよい、という段階は、学びのステップ、もしくは小学生という発達段階を考えれば必要ではあろうが、学びが他者にひらかれていくこともまた重要である。ICT をめぐっては、社会的にフィルターバブルやエコーチェンバーによる意見の偏りが指摘されている。こうした状況への教育的抵抗を示すうえでも、生成 AI を用いた学びが、他者との協働においてどのように位置づけるのかを考えてみたい。

④ 体育科部：佐々木賢治教諭「体づくりの運動あそび」

授業者による授業後の省察で、本質を味わう学びを授業レベルに落とし込むことで、子供たちに何を学ばせたいか、という挑戦課題が明確になった、と振り返っている点は本研究にとって大事にしたい成果のひとつである。理論が、実践との往還でかたどられていくことで、授業改善に資する研究でありたい。



対象世界との関わりでは、授業者が挑戦課題を明確にできたことで、体を軸にまわすという本質を味わう子が多く見られた。途中に出された動きを広げていく視点の提示は、学びを深めるヒントとして機能し、その後、人数を増やしたり、速く回そうとしたりする子が増えていた。

他者との関わりでは、身体言語を通したやりとりが見られた。このやりとりも体育の本質を味わう姿と言えるだろう。一方で、関わりの方針が意図的にはつられていなかったため、学習ストーリー等を用いて、自然に関りが生まれるよう

な展開も考えられた。

その子との関わりでは、できない動きを友達から学ぶ場面が見られた。また、そこからできるようになり、さらにそのコツを言語化して発表する姿も見られた。一人一人の子が、このような「その子らしい解決」ができるようにしたい。

授業では、全体で振り返る場面は時間的に難しかったが、一人一人の学びに目を向ければ、一つの技ができたとき、あるいはできなかったときに、小さな振り返りがあったはずである。こうした姿も、今後捉えていきたい。

⑤ 算数科部：小林稜教諭「□を使った式」

授業者は「実践では、問題に対してひき算を使った考え、かけ算を使った考え、□を使った考えなど、多様な考えが共有された」と振り返っている。一人一人が本質を味わい、問題解決を洗練させていく本研究において、一人一人の子供が「その子なりの解決」に取り組めたことは重要である。一方で、そのようにして提示された多様な解決のデータベースから、どのように学びを深めていくことについては、主に教師の「出」ということが協議会では指摘された。多様なデータベースから、どの情報を抽出していくのかは、教師が教材を理解し、深めどころを見出していけるかが重要である。教材観を深めておく必要性が、改めて示されたと言えよう。



また、多様なデータベースから学びを深めていくにあたって支援となるものは教師の「出」だけではない。「パートナーと学ぶ」「AIと学ぶ」といった点も「寛容な環境」として整理している本研究においては、こうした視座からも学習環境を整えていくことが考えられる。ここは「他者との関わり」として整理される問題領域である。

授業では、全体で振り返る場面は時間的に難しかったが、一人一人の学びに目を向ければ、一つ問題が解決できたときに、あるいはできなかったときに、小さな振り返りがあったはずである。前回の体育同様、なかなか振り返りの場面が授業でみることができていない点は、全体の課題としたい。

講演

① 「ともにデザインすること」 立命館大学 教授 上平崇仁 先生

「デザイン」という概念を拡張していただいた講演だった。デザインは産業発展のために複製可能なものとして発達する一方で、気遣う行為 care のために複製不能のものとしても機能してきた。根本的にデザインはあいだをつなぐもの、または統合するものとしての役割があり、どちらが良いかは対象によるものの、上平先生が大切だと思われるのは後者のデザイン。

活動の場において、その人の葛藤を乗り越え何とかやっていくために、デザインされたものが再デザインされていく過程を、事例を交えながら分かりやすくお話しいただいた。特にハンセン病患者が、囲碁をやりたいものの指が動かしにくい状況を何とかするために、スプーンで碁をすくっていた事例は象徴的だった。スプーンという、第三者のデザイナーによる代理人的デザインが、活動の場における葛藤のなかで再デザインされていく。デザインは、事前だけではなく事後まで引き継がれていく営みであるということであろう。

デザインの語感、日本語で言えば「創意工夫」に近いのでは、とのこと。教育現場でも、事前にデザインされたものが色々持ち込まれてくるが、子供たち(や教員)の葛藤を敏感に察知し、ともに創意工夫をしながら乗り越えていきたい。変えていいんだ!!



② 「多様な学び方から生まれる豊かな授業」 白百合女子大学 准教授 涌井恵 先生

子供たちのもつ力への信頼が、豊かな学びを生んでいくことに気付かされた講演だった。

人間は色々な力を使って問題解決を進めており、その力は非常に高度である。しかしその人によってよく使う力は異なる。そのことに自覚的であるならば、授業の進め方もさまざまな力が導入されるようなデザインが適切であるとのことだった。

「8+3」の力とは、ガードナーが提唱したマルチ知能をもとに、「ことば」「すうじ」「え」「からだ」「おんがく」「ひと」「じぶん」「しぜん」とし、それに「やる気」「記憶」「注意」を加えたものだ。これらの力を子供たちと共有することで、例えば、子供たちにどの力を使って問題解決を進めていきたいかを話し合いながら単元をデザインしていく可能になる。

このように、自分で使いたい力を選択する場面が授業に組み込まれていくことで、学びが多様な形へとひらかれていく。このことは子供たちのクリエイティビティを伸ばすことにもつながるとのことだった。子供たちの多様性を包摂する学びとは、このような多様な力を包摂していくことだと教えていただいた。



3. 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	16	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	20	研究会2	提案授業① 道徳部：遠藤信幸教諭「感謝の思いが広がると」（6年） 研究発表会提案①
6	2	部内授業1	音楽科：悴山恵 教諭「せんりつのとくちょうを感じとろう」（4年）
6	12	研究会3	提案授業② 国語科：廣瀬修也教諭「物語の「ふしぎ」を考えよう」（3年） 講師：東京学芸大学 教授 中村和弘 先生

			研究発表会提案②
	13	部内授業 2	体育科：長澤仁志 教諭「走の運動遊び かけっこいろいろ」(1年)
	16	部内授業 3	英語科：中村香 教諭「自己紹介！—お互いの魅力再発見—」(5年)
	17	部内授業 4	ICT 部：小池翔太 教諭「なんでべんきょうしなくちゃいけないの？」(2年)
	18	部内授業 5	算数科：池田裕彰 教諭「ひき算のひっ算」(2年)
		部内授業 6	ICT 部：佐藤牧子 養護教諭「体の発育・発達」(4年)
	19	部内授業 7	道徳科：川井優子 教諭「友だちとのよりよい関係とは」(4年)
	23	部内授業 8	国語科：小野田雄介 教諭「読書感想文を書こう～「一つの花」～」(4年)
	24	部内授業 9	生活科：渡辺将史 教諭「おはなのあるくらし」(1年)
	27	研究会 4	提案授業③ ICT 部：鈴木秀樹教諭「構成を考えて、提案する文章を書こう」(6年) 講 師：放送大学 教授 中川一史 先生 研究発表会提案③
7	11	研究会 5	夏の研究会提案①／夏の宿題確認／セミナーⅠ次案内提案 研究発表会提案④／管外出張報告
8	25	研究会 6	夏の研究会Ⅰ 研究推進提案①／ミニ研究発表会／研究著書読み合わせ 講演「ともにデザインすること」 立命館大学 教授 上平崇仁 先生
	26	研究会 7	夏の研究会Ⅱ 研究著書作業／教科部会 講演「多様な学び方から生まれる豊かな授業」 白百合女子大学 准教授 涌井恵 先生
	27	研究会 8	夏の研究会Ⅲ 研究推進提案② 研究紀要提案／指導案集提案／研究発表会提案④
10	30	部内授業 10	国語科：橋浦龍彦 教諭「残そう、私にとっての「たずねびと」」(5年)
11	13	研究会 9	提案授業④ 体育科：佐々木賢治 教諭「体づくりの運動あそび」(2年) 講師：東京学芸大学 教授 鈴木聡 先生 研究発表会提案④
	14	部内授業 11	家庭科：西岡里奈 教諭「1年生とおやつタイム」(6年)
	19	研究会 9	講演「教科の本質を味わう授業づくり」 京都大学 准教授 石井英真 先生 研究発表会 係打ち合わせ

12	20	研究会 10	算数科：小林稜 教諭「□を使った式」（3年） 講師：東京学芸大学 教授 中村光一 先生
	21	部内授業 12	社会科：岩田裕輝 教諭「これからの食糧生産」（5年）
	25	部内授業 13	食育部：横山英吏子 栄養教諭「お弁当の日をもっとよくするには」（4年）
		部内授業 14	算数科：尾形祐樹 教諭「分数のたし算とひき算」（5年）
	4	部内授業 15	理科：河瀬正和 教諭「雨水のゆくえ」（4年）
		研究会 11	提案授業⑥ 理科：蒲生友作教諭「水溶液の性質」（6年） 講師：國學院大学 教授 寺本貴啓 先生 研究発表会提案⑤
	5	部内授業 16	体育科：武藤凌平 教諭「跳び箱運動 台上前転」（3年）
	10	研究会 12	研究発表会 教科部提案検討
	19	研究会 13	研究発表会 係準備進行状況の確認
	21	研究会 14	研究発表会 指導案検討
	22	研究会 15	提案授業⑦ 食育部：横山英吏子 栄養教諭「考えよう さい害時の食事」（4年） 講師：聖徳大学准教授 佐藤雅子 先生
	31	研究発表会	
2	19	研究会 16	研研究評価・反省・研究出張報告
3	19	研究会 17	会計報告・次年度引き継ぎ事項確認・研究出張報告

4. 成果と課題

①各教科等の本質を吟味し、整理する

各部の本質は以下のように整理された。なお、鍵概念には上位下位の関係、認識・表現の方法には含まれる要素があることが明らかになり、それを踏まえて整理した。＞は上位下位の関係、“ ” は含まれるものを表す。

	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	ことばへの自覚＞レトリック＞存在・時間・語り	三角ロジック“類推、比較、因果”
社会科	よりよい社会をつくる＞社会的事象の見方（時間的・空間的・关系的）	問題解決的な学習＞社会的事象の考え方
算数科	数学的概念＞図形概念、数概念、量概念など＞概念に着目する視点	数学的活動の遂行＞事象を数学的に捉える・数学的に表現された問題を解決する・得られた結果について考察する＞視点の良さを感得する観点：統合、発展、“simple、clear、exact”
理科	自然との共生＞科学的な見方を働かせて自然の事物・現象を捉える＞領域ごと・全体を通した見方	科学的な考え方を働かせた問題解決＞学年ごと・全体を通した考え方

生 活 科	生活の主体化＞学習上の自立、生活上の自立、精神的な自立	気付きの質を高める学習プロセス＞「思いや願い→活動→気付き→ 表現・行為（仲間との共有）→新たな 思いや願い」
音 楽 科	生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる ＞心身の反応から捉えた音楽を形づくっている要素とその働き	（本質Ⅰで捉えたことを）自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付け、他者との関わりを通して編みなおすこと
図画工作科	造形的な視点による意味生成と価値生成	自分の感じたことや考えたことに基づく造形的表現
家 庭 科	よりよい生活を考えるための視点＞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 ※子供の言葉で概念化する	実践的・体験的な活動を通して課題を解決するために工夫
体 育 科	スポーツ文化の理解と創造＞ 運動の構造、原理の理解・価値を見いだす・生涯スポーツへの視点の獲得	身体活動を通じた問題解決 ＞身体的納得、状況判断、相手意識
外 国 語 科	グローバル・シティズンシップ＞ 文化理解、コミュニケーション	言語能力（聞く、話す、読む、書く） 言語運用能力（社会的言語使用力、談話能力、方略的使用能力）
道 徳 科	道徳性 ＞道徳的心情・道徳的判断力・道徳的实践意欲	自問自答 自分の姿を見つめる
食 育	よりよい食の選択をするための視点＞食事の重要性・心身の健康・食品を選択する能力・感謝の心・社会性・食文化	自分自身の食生活の課題を解決するために工夫＞他者との学びあい、体験・経験、正しい知識・情報

I C T	生成 AI を、学習を支える協働的なパートナーとして日常使いできる存在として捉える
-------	-------------------------------------------

本質Ⅰにあたる鍵概念が鍛えられることで、対象から適切な問題を取り出したり、本質Ⅱにあたる認識や表現、問題解決の方法を洗練させたりして、学びを深めていく姿が確かめられた。

令和7年9月25日付け中教審から出された「教育課程企画特別部会 論点整理」では、「見方・考え方」の位置づけが議論されており、現状の「見方・考え方」がもつ、側面①(各教科等の学びの深まりを示す側面)と、側面②(各教科等を学ぶ意義を示す側面)の重複が課題として挙げられている(p.21)。そこでは今後、「見方・考え方」は学びと人生や社会との関わりを示す側面②へ焦点化され、側面①は「『中核的な概念・方略』による資質・能力の構造化」によってより具体化される方向性が示されている。

この方向性を踏まえれば、上の表は資質・能力を構造化する上での中核的な概念(本質Ⅰ)と、中核的な方略(本質Ⅱ)として捉え直すことも可能であろう。まだ不十分な点があるものの、あえて「見方・考え方」の用語は用いずに、その枠組みが提起するものを発展的に捉え、「各教科等の本質」として整理できた点は、中教審の審議の状況とも相まって、一定の成果であったと考える。

また、このように本質が整理されたことは、現状のカリキュラムを改善する視点ともなるであろう。「教育課程企画特別部会 論点整理」では、教育課程の硬直化が課題として指摘されている(p.31)が、余白の生み出し方として、本質からカリキュラムを見直していくことは今後の課題であろう。

②一人一人の子供が、各教科等の本質を味わう授業プロセス上の課題を明らかにし、その解決を図る

本質を味わう授業プロセス上の課題は、以下のように整理された。なお、「他者との関係」から「解決過程への批判的な振り返り」について独立した形で整理は難しかったため、「多様な解決過程を支援する学習環境」に含まれる形で整理した。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ個別的な 問題設定	<ul style="list-style-type: none"> ・本質ⅠとⅡを味わう問題設定 ・本質の前傾化により、対象から受動的に発見される問題の喪失 ・問題の連続性の吟味 	<ul style="list-style-type: none"> ・オーセンティックな学びとなるような状況づくり ・多様な学び方によって問題解決するような単元構想、またグループづくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の子にとって、やってみたいと思える問題づくり ・既習内容の定着度の確かめ ・子供が選択する場面作り
多様な解決過程を 支援する学習環境	<ul style="list-style-type: none"> ・単元の見通しのもとせ方 ・適切、適量な資料 ・本質を味わえる枠組みの準備 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な解決方法を包摂する学習環境 ・偶然や想定外の引き受け ・教師によるケア 	<ul style="list-style-type: none"> ・その子なりの解決過程のみとり ・自分なりから、より洗練された問題解決へ
解決過程への 批判的な振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決の振り返りの視点 ・問題解決に用いた視点や方法の価値づけ ・次の問題の見出し 	<ul style="list-style-type: none"> ・子供同士で学びを進めるための支援 ・AIの授業導入 	<ul style="list-style-type: none"> ・学びを調整する場の用意 ・次の問題解決を始めるための支援

問題設定、解決過程、振り返りという基本的な授業プロセスに沿って、省察的課題を3つの側面に分けて整理した。授業という複雑な営みを捉える上で、この枠組みは一定の効力があったと思われる。具体的には、授業後の協議会、また授業を発想する際の活用が見られた。当然ながら、この枠組みでは捉えられない事象も考えられるため、今後も柔軟に検討していく必要がある。

ところで、このような授業実践の積み上げから浮かび上がってきた課題は、具体的に根差したものである。そして、やや逆説的だが、具体的なものは往々にして他の学校における実践の支援にはなりにくい。「それは小金井小学校の問題であって…」ということである。だからと言って、抽象的なものも分かりづらくて支援にはならないだろう。

そこで本研究では、これらの課題が授業づくりの視点となること念頭に再記述を試みた(「学びを創る」ことば)。参考にするのは、1(4)末に示したように、パターン・ランゲージの手法である。パターン・ランゲージとは「実践の経験則を体系化した言語」(井庭(2019)、p.163)である。各エリアの中心にコア・パターンを設定し、その周辺に関連するパターンを配置した。しかしそれら全パターンについて十分に検討する時間がなかったため、ここではコア・パターンのみを示す。

暗黙的な実践知を、明示的に記述することで、経験則に言葉が与えられ、これからの実践を支援する力をもつと考えられる。人によっては当たり前の言葉が並んでいるように見えるかもしれないが、それはここに抽出されたパターンの経験があるからである。これまで自然発生的だった経験を、体系化した点も成果と言えるだろう。今後、全パターンについて、検討する時間を設け、実際の授業づくりや協議会において活用を図っていくことが課題となるだろう。

「学びを創る」ことば

	対象世界との 関わり	他者との 関わり	その子との 関わり
問題	味わってほしい本質	面白そうな状況づくり	やってみたい 問題
解決	問題解決の道具	寛容な環境 教師と学ぶ	その子なりの解決
振り返り	問題解決リフレクション	パートナー と学ぶ AIと学ぶ	わたしリフレクション

※授業づくりに際しては、これらのパターンを網羅する必要はなく、学級の実態や授業者の課題意識に合わせて選択して使用するものと考えている

【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
- ・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
- ・奈須正裕(2015a)「『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(25.5.6 確認)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1358724.htm
- ・奈須正裕(2015b)「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
- ・石井英真(2020)「授業づくりの深め方」ミネルヴァ書房
- ・佐藤学(1995)「学びへの誘い」東京大学出版会
- ・松下佳代(2016)「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編「アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討」図書文化
- ・井庭崇(2019)「クリエイティブ・ラーニング 創造社会の学びと教育」慶應義塾大学出版会

(文責：小野田雄介)

国 語

「ことば」で創る子

—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」で創る子

—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—

廣瀬修也 小野田雄介 橋浦龍彦

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々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「ことばで創る子—対話的に文学的文章を読む姿に着目して—」とした。「ことばで創る子」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で作品解釈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。

AIが急速に進化する現代だからこそ、分かち合いたい欲求と主体間の関係に支えられて生成されることばに問題意識を置きたい。

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。

(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。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。

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（極端と書いたほうがいいのかも）なかたち」（p.93）になってしまっているとも述べ、ことばで豊かな贅をもつて意味を伝え合うことの課題を示している。

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“恐れ”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”恐れ”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「ことばで創る子—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。「ことばで創る子」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で作品解釈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ことを要請するだろう。しかしそれは、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。

2. 全体研究テーマとの関連・研究の重点

(I) 国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質の吟味

全体研究テーマを受けて、本項では国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質について、精緻化を目指す。昨年度の研究を通して、本質の二側面を以下のように整理した。＞は上位下位の関係、“ ” は含まれるものを表す。

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する中核的概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
ことばへの自覚＞レトリック	三角ロジック”類推、比較、因果”

① 教科の本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

国語科の学習では、ことばを使うことを通して、ことばの使い方や言葉そのものについて思考する。これらの学習を通して端的に育みたい中核的概念とは「ことばへの自覚」である。無自覚であったことばに、学習を通して自覚的になっていくことが、豊かなことばの使い手を育てるだろう。

文学的文章の学習において、「ことばへの自覚」が高まることは、書き手がテキストに配した様々な工夫への気づきをもたらす。藤森(2018)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」(p.181)を「レトリック」と表しているが、これは「ことばへの自覚」を高めていくことで育まれる概念だと考える。よって、特に文学的文章の学習においては、この「レトリック」について概念的に理解を深めていくことを目指す。

一方で昨年度の実践においては、「会話」や「反復表現」、「視点」、「人物像」等の、テキストへの着眼点が設定された。このことを「レトリック」には下位概念が存在すると捉えれば、「レトリック」概念は構造化できる可能性が浮かんてくる。構造化は、本質Ⅰをより精緻なものにするはずである。

この構造化の作業に、住田(2024)を参照したい。住田(2024)では、個人的体験としての文学体験を社会的に開くための「認知的道具」(住田 2020)が、図1のように整理されている。文学テキストの読みを支えるコードは「存在」「時

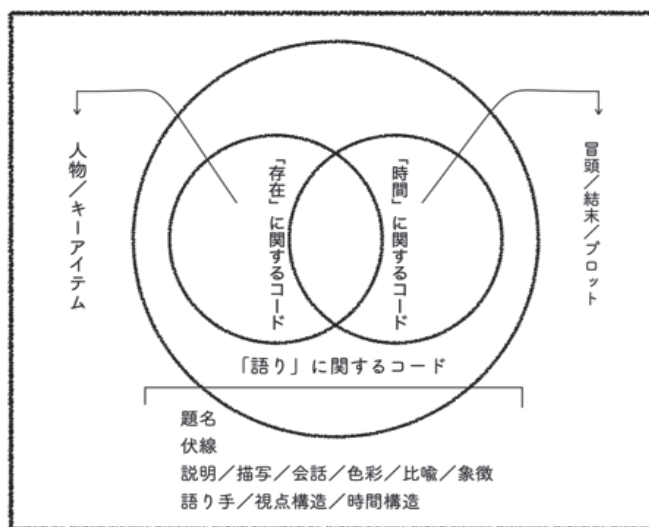


図 1

間」「語り」の3つであり、各コードはさらに具体化されている。この整理に従えば、昨年度の実践で使用した「会話」「反復表現」「視点」は、「語り」のコードとして、「人物像」は「存在」のコードとして分類できる。また逆に、「時間」に関するコードは、昨年度の実践では言及されていないことも分かる。

これらのコードは互いに浸潤しており、円の重なりはそのことを示しているのだが、本項の目的に合わせて、あえて分離させ、実践上の使い勝手も考慮しながら、本質Ⅰを図2のように構造化してみる。これらの項目を手がかりとして、学習者が個人的な解釈を社会的に開き、「レトリック」概念を育んでいけるようにする。

中核的概念：ことばへの自覚(レトリック)		
「存在」	「時間」	「語り」
○人物(中心人物／対人物／脇役) ○キーアイテム	○冒頭・結末の首尾照応 ○場面構成	○題名 ○説明／描写／会話 ○反復／対比 ○色彩 ○伏線 ○比喩／象徴

図2

② 教科の本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・表現の方法）

昨年度の実践からは「三角ロジック」「類推」「比較」「因果」が挙げられたが、これらが並列するものではない点に着目して構造化を試みている。

文学作品を読んで解釈生成をするために中心化されるのは「三角ロジック」であろう。「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。「三角ロジック」に着目した論考として、難波(2018)や鶴田(2015)があるが、両者はともに、「三角ロジック」における「理由」づけを重要視する。同じ文章(根拠)から異なる解釈(主張)が発生するのは、「理由」づけが異なるからである。そこで「類推」「比較」「因果」といった思考方法を、理由づけの作業で働くものと想定し、図3のように図化する。この認識・表現方法を用いることで、学びを深めていけるのか、実践において観察していく。



図3

(2) 省察的課題への支援の整理

① 本質的かつ個別的な問題設定

解釈生成を目指す本研究においては、解釈を深めていく課題が本質的課題となる。解釈を深める際には、「存在」「時間」「語り」のコードを使用する。解釈を深めていくにはこれらのコードから導き出された解釈を統合していく作業が必要となる。そこでこれらのコードに紐づく本質的問題を複数用意し、そこから関心のあるものを個人で選択するようにする。こうすることで、個別性と本質性を確保した問題設定が可能となり、かつ他者と協働しながら解釈を深めていくことも可能となると考えた。ただし、本質的な問題に取り組む前提として、作品の内容について基本的な理解をしておくことは必要であるため、単元前半にそうした時間を設定し、その問題への価値が感じられるようにする。

② 多様な解決過程を支援する学習環境

認知面の支援では、本質的問題に合わせたフレームの提供が考えられる。「人物関係」について読み取るのであれば関係図のようなフレームを、「場面構成」について読み取るのであれば時系列を整理するようなフレームを提供する等が考えられる。加えて、これらの個別の問題解決を統合する場の準備も必要だ。対話的に作品世界をひらいていくことを目指す国語科部の研究テーマからも、この側面は重要だろう。基本的には同じコードでグルーピングすることになると思われるが、異なるコードとの出会いをどのように仕組むのか、実践的に検討する必要がある。

③ 解決過程への批判的な振り返り

研究総論で示された枠組みにならえば、振り返りも3つの視点から行うことが可能である。認知的側面では、どのような点に着目して(教科内容)、どのような作品解釈が生み出せたのか(教材内容)を考えること(鶴田 2020 p.64)が考えられる。社会的側面については、他者の考えについて振り返ることになるだろう。情意的側面では、認知的側面や社

会的側面での振り返りを通して、思考や行動を調整していくことが期待される。ただ、これら三側面からの振り返りを、いつ、どのような形式で実行するのかが要検討である。研究総論では、問題解決の最小単位について言及されているが、小さな問題解決が終わるタイミングで振り返ることができれば、学習者は次の思考や行動を調整しやすくなると思われる。そうすると振り返るタイミングや内容は学習者によって多様化することになる。この点を踏まえた振り返りの形式について実践的に開発していく必要があるだろう。

3. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度実践した内容について考察する。

廣瀬実践(3年)では、レトリック概念を基に文学的文章を読もうとしている姿が見られた一方で、「存在」「時間」「語り」のコードを児童自身が自覚することが課題として残った。児童からの声を拾い、レトリック概念を導き出すことをねらっていたが、児童だけでレトリック概念を整理していくことは難しく、教師が介入する必要性を見出した。

小野田実践(4年)では、レトリック概念を基に読み進めつつ、問題解決したら、他者(教師、友達、生成 AI)に説明をして、解釈を批判的に捉え、次の問題解決を始めるという学習の流れを作り出していた。その学習過程には、対話が生まれ、児童が自分自身の読みを見直すきっかけにもなっていた。しかし、児童だけでは互いの読みを関連づけられないこともあり得る。その場合に、教師が児童がそれぞれに示している読みを関連付けるヒントを示すことが必要である。

橋浦実践(5年)は、「存在(変化)」「時間(クライマックス)」「語り(くり返し・情景描写)」を関連付けて文学的文章を読んでいる。3つのコードをもつことで、児童は自分たちで文学的文章の内容を読み深めていく姿が見られた。コードごとに読み進めていたが、友達の内容を聞きに行き、自分の読みに生かそうとしている様子から、「存在」「時間」「語り」を関連付けようとしていることが見て取れた。その姿はさらに広げていく必要がある。

今年度の研究では、本質Iを整理することで、児童が対話の視点をもちやすくなった。これまでは、感覚的に読んでいた文章に対して、明確な視点を得ることで、読みが深まっていったのではないかと考えられる。問いを作り、文学的文章を読んできたが、そこに本質を担保させるためにレトリック概念を整理した。そのレトリック概念を基にして、対話的に文学的文章を読む姿が見られたことが成果の一つと言えるだろう。

(2) 今後の課題

今年度の国語授業を通して、本質Iで示した「言葉への自覚」が児童の中に芽生えていることを見取ってきた。児童が対話の視点を意識できるようになったが、その視点同士を関連付けることが今後の課題である。ある視点で読んだ内容を別の視点で読むと、見方が広がることが期待できる。違う視点で読んでいた者同士で議論することは、対話的な学びが生じるきっかけにもできるだろう。

本質IIの「三角ロジック」は、各学年で実践できることも実感した。課題は、本質Iと本質IIで示したレトリックや三角ロジックが、他の実践でも応用可能であるかを検証することである。今年度は、文学的文章に焦点を当てて実践を行った。説明的文章におけるレトリックの設定、また、三角ロジックを応用することも視野に入りたいと考えている。

「ことばへの自覚」は、国語の授業における大きなねらいの一つである。国語の時間に学んだことが、児童の日常生活にも生かされることを願いながら、来年度以降もさらなる実践を積み重ねていく。

【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

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

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

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

住田勝(2024)「文学テキストに関わる資質・能力の構造——「存在」と「時間」と「語り」——」第147回全国大学
国語教育学会 発表資料

住田勝(2020)「『物語る力』を育てる：文学的問題解決に資する資質・能力の構想」国語科教育 87 集

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(2020)「コンピテンシー・ベースの国語科授業づくり」明治図書

物語の謎を、視点をもって読み解く学習

ー第3学年 「まいごのかぎ」の読解を通してー

廣瀬 修也

1. 実践のポイント

小学校の国語において、文学的文章を読む意義とは何か。「登場人物の心情や情景を想像することによって、見方を広げること。」「登場人物が見ている世界を追体験することによって、非日常を体験すること」等が考えられる。また、「他者の考えを聞くことによって、刺激をもらい、自分の考えを見直すこと」は、文学的文章読解の授業に限らず、多くの授業において重要視されることである。

物語読解における児童の思考について考えてみる。松本(2010)は、「解釈の説明の基盤として、互いに参照可能な共通のリソースが必要である。その典型がテキストの文脈であり、しかも相互に確認の容易なマイクロ構造にかかわるような部分テキストである」と述べている。児童たちが物語を読み、自分なりの解釈を表現する根拠が文脈にあることが前提となる。文脈を離れた想像にも価値があると考えられるが、「ことばの学び」を目指す国語の授業においては、文脈、または単語から何をどのように考えたかを表現する必要がある。その過程において、文学的文章を読み深めていくことを目指す。

では、読み深めるとはどういう現象だろうか。子どもたちが教科書に掲載された物語文を読んだとき、内容を想像して大まかなストーリーを捉える。読み進める中で「おや?」「どうして?」と引っかかることがある。その引っかかりを問いへと発展させ、再考したりクラスメイトの考えを聞いたりする中で、物語の捉えが深まっていくことを「読み深まる」と、ここでは定義しておく。

解釈の基盤となる共通のリソース、すなわちテキストの文脈に着目するきっかけとなるものは何か。それが問いである。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。

児童は、これまでの読解経験から読みの方略を導き出すことが多い。3年生の場合、低学年での読解経験を引き合いに出すことがあるだろう。「音読劇をやった」「登場人物になりきって読む」「吹き出しに登場人物のセリフを書く」といった内容である。それらの経験を生かしながら、読みの視点を広げていくことが重要である。

本実践においては、物語を読むことで感じた疑問を基にしながら、児童たちがどのような視点で読み進めていくのかを考察することをねらいとしている。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本実践で味わう国語科の本質

本実践では、斉藤倫作「まいごのかぎ」(令和6年度版光村図書三年上)を読む。教科理論で示している「文学的文章読解のための視点」と照らし合わせて、「まいごのかぎ」の内容を図で示す。

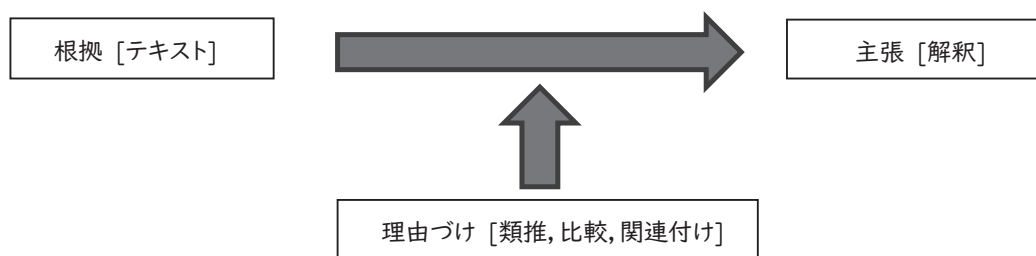
①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

目標[本実践で目指す本質を味わう子供の姿] 「まいごのかぎ」におけるレトリックを吟味し、作品解釈を創り出す		
「存在」	「時間」	「語り」
○人物:りいこ ○キーアイテム:かぎ	○冒頭・結末の首尾照応: 冒頭と結末におけるりいこの心情 りいこが描いたうさぎの存在	○題名:「まいご」ということばの意義 ○説明/描写/会話: 状況説明, 情景描写の工夫, りいこの独

	○場面構成: 冒頭のりいこ、かぎを見つけてから起こる出来事、終末のりいこ	り言 ○反復／対比: 「かぎをさして回す⇒不思議な事が起こる」の反復 ○色彩 ○伏線 ○比喩／象徴: 直喩が多く使われていることの意味。 「まいごのかぎ」が象徴している物とは
--	-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

上の表に示した観点の全てを一つの文学的文章で網羅することは難しい。どこに重点を置くかは、文学的文章や学びの履歴によって異なる。「まいごのかぎ」では、下線を引いた観点に着目して読み進めていくことを想定していた。これらの観点は、単元のねらいを基に、教師が設定したものであるが、はじめから児童に示すのではなく、まずは児童の声から観点を導き出すことをねらっていた。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・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(省察的課題への支援)

	学習対象との関係	他者との関係	自己との関係
課題を見つける	物語を読んで追究したい問いを考える。(疑問に思ったこと、みんなで考えたいこと)	互いに問いを共有し、問いの価値を考える。(読み深めることができるか)	素朴に疑問に感じたことを問いにする。
学習環境をつくる	個人またはグループで追究。追究成果を学級全体で共有。	グループで追究する場合、互いの読みを認め合えるように。	問いについて、個人で考える時間を確保する。
ふり返し	ふり返りの観点を、これまでの経験から共有する。必要に応じて教師が示す。	友達の追究成果を聞いたことについてふり返る。	この単元で学んだことをふり返し、次の学習で生かせそうなことを考える。

①課題を見つける

学習課題を、児童自身が考え、設定できるようにする。学習するのは児童であり、自ら考えた課題に向かうことで主体的な学びにつなげていくことをねらう。(教師が授業を通して学ぶことも多々あるが)本実践における学習対象は「まいごのかぎ」の本文となる。田中(2001)が、「〈本文〉というのは、意味づけがなされないと〈本文〉にはなりません。」と「本文」の定義を提案しているが、ここでは教科書に記載された文章そのものを本文と捉えておく。

文学的文章に対する問いは、まず自己の中で生成される。その際、児童は素朴に疑問に感じたことを問いの形として表現されることが予想される。その問いを他者と共有する段階では、「どのような問いだったら読み深めることができるのか」まで考えられることをねらう。

②学習環境をつくる

追究する問いが決まったら、追究の仕方を考える。個人かグループ、どちらで取り組むのかを児童が選べるようにする。ただ、このような形式で問いを追究するのは、この段階では初めてだったので、個人では難しいと判断した場合は、全員がどこかのグル

ープに属して追究することも視野に入れていた。

グループで追究する場合、互いの読みを認め合えるようにする。そのためには、同じグループのメンバーがどの叙述から考えているのか、そのように考える理由は何かまで想像を広げることが前提となる。

グループで追究するにせよ、まずは個人で問いについて考える時間を確保する。個の学びと協働の学び、双方が連動するように学習を進めることを意識した。

③ふり返し

単元において、どのタイミングでふり返しをするのかは児童の実態や学習材の特質によって柔軟に考える必要がある。本実践では、児童が個人またはグループで追究する場合は、その追究過程を可視化するためにもふり返しを書くことが重要だろう。その際、何をふり返るのかを児童が分かっていないと、内容の薄いふり返しになってしまう。「この時間に学んだことや分かったことは何か」「次の時間は何をするのか」といった観点を、全体で確認した上で、ふり返しを行うようにした。

3. 実践の実際

(1)単元目標

○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)児童の実態

4月に「春風をたどって」(令和6年度版光村図書三年上)を読んだ。初読の感想から、読み深めるための問いを児童自身が考え、全体で追究していく、という学習の流れだった。児童が考えた問いは、「どうしてルウはしゃしんの場所へ行きたいのか」「ルウは、どうして『もう少しここにいる』と言ったのか」「ノノは、どうして花ばたけのことに気づいたのか」といったように、登場人物の心情や行動の理由を考えようとする物が多かった。「春風をたどって」が、登場人物たちの行動や会話を中心に構成されているからだと考えられる。また、2年生までの文学的文章でも、登場人物の行動や心情を読む活動を多く経験していることも影響しているのだろう。

物語を読み進める中で、本文の言葉を根拠に考えている姿も見られた。また、問い同士のつながりに気づいている児童もいた。国語の授業における物語読解の基本である「本文の言葉から想像すること」が身につけているのではないかと見取っている。しかし、自分たちで読み深めるための問いを作り出すことはまだ難しい。本実践の学びを通して、児童たち自身が読み深める(学びを創る)問いについて考えることもねらいの一つとしている。

(3)教材について

本実践では、「まいごのかぎ」を読む。この物語は、令和2年度版より光村図書小学校「国語」3年上巻に掲載されている。登場人物のりいこは、図工で校舎の絵を描いたとき、その前にうさぎの絵をつけ足した。それを見た友達に笑われたので、うさぎを消してしまった。「またよけいなことをしちゃったな。」と同時に、「うさぎに悪いことをしたなあ」と落ち込んで下校している場面から物語は始まる。読み手である小学3年生も経験がありそうで、共感しやすいエピソードである。

下校途中に、りいこは不思議な鍵を拾う。その鍵を様々な場所や物に差し込むと、不思議な出来事が次々と起こる。「桜の木」「公園のベンチ」「あじの開き」、それぞれに鍵を差し込むと不思議な出来事が起こり、りいこは戸惑う。最後に、「バス停の時刻表」に鍵を差し込むと、時刻表の数字がとんでもない到着時間になり、バスが何台もやってきてダンスを始める。バス停から鍵を抜いても不思議な出来事は終わらず、りいこは怖くなって立ちすくむ。そのとき、バスたちが楽しそうにダンスをする様子を見て、りいこは「桜の木」「公園のベンチ」「あじの開き」もみんな自由に動きたかったのだと気がつく。バスが去っていくとき、図工の時間に消してしまったうさぎがバスの中から手を振っているのを見たりいこが、うれしくなって大きく手を振り返すところで、物語は終わる。

「まいごのかぎ」は、ファンタジー作品である。工藤(2003)は、「ファンタジーは、主人公の意識変容のプロセスを扱うことが多いため、自ずと作品展開と時間の推移が重要となる。」(p81)と述べている。国語部会が提案する「国語科(読むこと・文学的な文章領域)の本質」の内、「本質Ⅰ」にも「時間」という項目がある。「本質Ⅰ」に掲げている項目は、文学的な文章において本質を味わうことを想定した概念であるが、特にファンタジーにおいて有効なのではないか、と想定できる。

(4)実際の学習の流れ(全9時間)

第1次:デジタル教科書の朗読を聞き、感想を共有する。……1時間

扉ページを作る……1時間

初読の感想を基に、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。追究方法を共有する。……1時間

第2次:自分が選んだ問いについて追究し、まとめる。……2時間

第3次:追究内容を共有する。……2時間

ふり返りを書き、共有する。……1時間

(5)学習の実際

児童が追究した問いは次の通り。

登場人物の問い	なぜ、りいこは近くにあった交番に行かず、バス停にかぎをさしたのか。(4人)
物・出来事の問い	なぜ、りいこがかぎを取ったら、かぎあなが浮かび上がったのか。(3人)
	なぜ、こんなにあなが空いているのか。(5人)
	どうしてかぎを回した物は動くのか。(5人)
	なぜ、いろんなあなにささるのか。ふつうは、一つにしかささらないはず。(5人)
	なぜ、バスの時こく表は、かぎをぬいても、元にもどらなかったのか。(5人)
表現の問い	なぜ、題名が「まいごのかぎ」なのか。(5人) ※教師が示した

上記の一覧を見ると、「物・出来事」に関する物が多い。「まいごのかぎ」は、りいこが拾った「かぎ」を中心にして物語が展開されるため、児童たちも「かぎ」や「かぎを巡る出来事」に興味を引かれるのだろう。

①グループごとの追究(第5・6時)

グループにおける追究内容は、画用紙かスライドアプリを使ってまとめた。図1は、「なぜ、りいこがかぎを取ったら、かぎあなが浮かび上がったのか」という問いについて追究したグループがまとめた内容である。このグループのまとめ方の特徴は、「問いに対する答え」「考えた理由」「注目したところ」を項目立てて書いている点である。

4月当初より、文学的文章を読む際には、自分の考えの根拠を明確にすることを話してきた。その経験も生かされているのではないかと捉えている。

また、「注目したところ」という項目については、本実践において追究前に伝えている。「注目したところ」は、国語部が提案する本質Ⅰのレトリックに該当する。このグループは3人で追究しており、それぞれが「本文」「挿絵(か

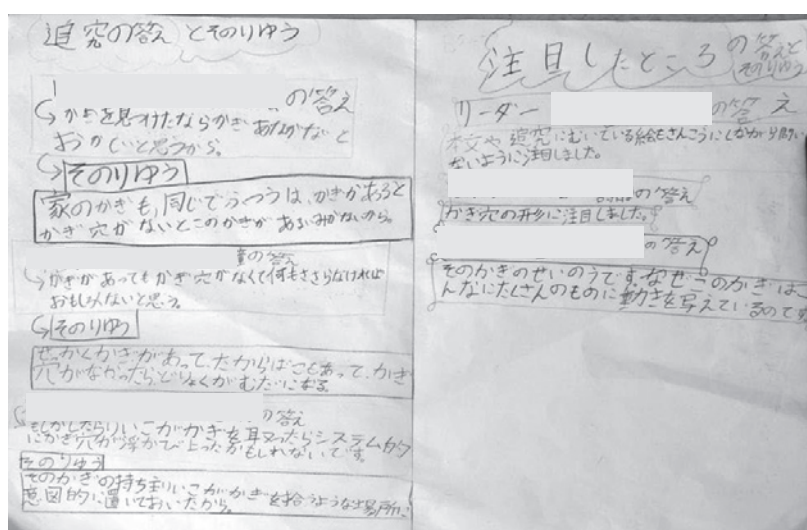


図1:追究内容のまとめ(なぜ、りいこがかぎを取ったら、かぎあなが浮かび上がったのか)

ぎ穴の形)」「かぎの性能」に注目している。まとめた内容からは、本文を基に想像したことを書いていることが分かる。しかし、「かぎ穴が無いと、かぎがある意味が無い」「かぎ穴がないと努力が無駄になる」「かぎの持ち主がりいこが拾うような場所に意図的に置いたから」といったように、本文の内容からは飛躍したことをまとめている。このことから、本質Ⅰにおけるレトリックは意識できているが、本質Ⅱの根拠と主張の関連が希薄であるという課題が見える。

図2は、「どうして題名が、まいごのかぎなのか」について考えたグループが作成したスライドの一部である。この問いは、読み深まるために必要であると判断して、教師から示したものである。

このグループは、問いに対する考えを3つ示している。「まいご」ということばから、親からはぐれた児童を連想している。このグループも、根拠

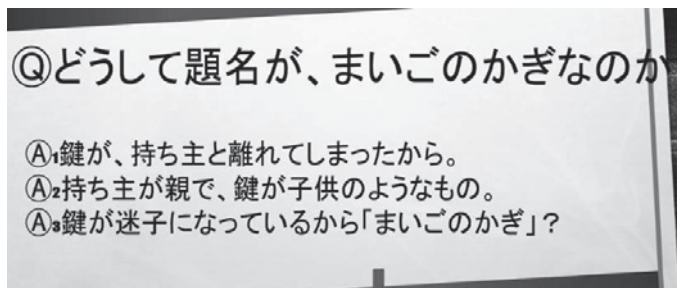


図2: 追究内容のまとめ(どうして題名が、まいごのかぎなのか)

と主張の関連が見えない。文学的文章において、生活経験を読解に生かすことは重要であるが、本文のことばとの関連が見えないと、読みが深まったとは言い難い。追究過程において、教師がどのように介入するかが課題として見えた。

② 追究内容を共有する。(第7・8時)

グループ毎に、追究内容をまとめた後に、共有の時間を設定した。7グループあったので、前半と後半に分かれて自分たちのまとめた内容を発表した。発表の後に、質疑応答の時間を設定した。しかし、発表内容にすぐに納得してしまう児童もあり、読みが深まるような質問が見られなかった。「どうしてそのように考えたのですか」という質問があったが、「理由づけ」が曖昧な答えもあり、三角ロジックを用いた読解経験の必要性を感じた。

その後、学級全体で共有した。次に示すのは、追究内容の共有を経て、「かぎ」について全体で話している内容である。根拠が明確ではない発言が続いていたので、教師から「かぎをさして回した物はどうして動くのか、何のために動くのか」と投げかけた。

- T: どうして動くの? 何のために動くの?
 C1: 最後にかいてある。
 C2: ベンチとか桜のために作ったのかも。
 C3: 鍵をつくったのはわかる。最後に鍵はどうなったのかも気になる
 T: 物が動くのは動きたかったから子供: なんでりいご通る道に鍵穴があるのか
 C4: 鍵が導いてくれたのでは?
 C5: もしかしたら超能力を使ってあけてくれたのかも
 C6: りいこは思った通りに動いてくれる
 C7: ものは気持ちを伝えられないから鍵と鍵穴をつくった。りいこは悲しそうだった

追究過程や共有の時間を通して、本文から離れた内容を想像している姿が見られたため、本文を読み返すことで解決できる問いかけを教師からしている。それでも、自分が知りたいと思った内容については、本文から離れてでも想像しようとしている姿があり、国語の学びとして成立させるための手立てが必要であると、現段階ではふり返っている。

③ ふり返りを書き、共有する。(第9時)

これまで学習したことをふり返る時間である。ふり返りの観点は、教師から示した。「問いについて考えてみてどうだったか」「グループでの発表はどうだったか」「自分が一番いいと思った問い(新しく思いついた問いでも良い)」という3観点である。本実践では次の学びにつないでいけることを考慮し、教師から示すようにした。ここでは、二人のふり返りについて考察する。

ゆうと(仮名): 「なぜ、こんなにいっぱいかぎあなが開いているのか」という問いについて追究

ふり返りに書いた問いの答えは、発表時と同じで「超能力を使ったから」であった。「もし、超能力を使ったのだとしたら、どこ

で手に入れたのか知りたい」という感想をもっており、新たな問いが生まれたことが分かった。

発表についてのふり返りは、「発表がスムーズに行かなかった」であり、内容については満足している様子だった。しかし、ゆうとが追究した問いは「本文から根拠を探すこと」が難しい。本文と想像の関連性については、今後の支援が必要ではないかと捉えている。

はつね(仮名):「なぜ題名が『まいごのかぎ』なのか」について追究

学習のふり返りには、「問いを追究することが難しかった」と漠然とした内容が書かれていた。教師としては、問いの内容についてのふり返りを書いてほしかったが、細かい観点やふり返りの例示等が必要なのではないかと考えられる。

グループでの発表については、「緊張したけれど、うまく発表できた」とふり返っている。これは、国語科特有のふり返りとは言えない。また、「うまく発表」とは何を指しているかも漠然としている。さらに、一番いいと思った問いとして「なぜ題名が『まいごのかぎ』なのか」を選んでいる。理由は、考えやすかったから、とのことだが、児童にとっての「考えやすい問い」とは何かの考察が今後必要である。

4. まとめ

本実践では、児童たちが本質Ⅰで示した観点のどこに関係した問いを考えるのかに着目して、学習を進めることを考えていた。実際に学習を進めていくと、「存在」枠の「キーアイテム」である「かぎ」に興味をもつことが非常に多かった。「まいごのかぎ」という物語そのものがもつ特質の影響だろう。この物語は、登場人物のりいこが見つけた「かぎ」を中心にストーリーが展開していくため、「存在」枠の「人物」よりも「キーアイテム」に関連した問いを考えたいという子が多かったと捉えている。

問いを作る段階で「語り」枠の「題名」に関係した問い(なぜ、題名が「まいごのかぎ」なのか)を教師が示した。低学年で読む物語は、「登場人物」に着目する作品が多い。その経験があるからか、「時間」や「語り」に関連した問いを作り出そうとする傾向は見られなかった。児童が気づかない視点は教師が示す必要がある。視点が增えることによって、読みに深まりが出てくるのではないかと考えている。

また、「学習環境をつくる」ことが及ぼす影響と難しさを感じた。今回は、追究する問いごとに人数制限を設けて、グループごとの活動とした。しかし、そもそも自分が追究したかった問いとは異なる問いを追究することになった児童にとっては、前向きに取り組むことが難しかったのだろう。児童自身が「課題を選ぶこと」の必要性や効果については、引き続き検討が必要である。

本質Ⅰに示した観点の全てを、一単元で網羅することは難しく、年間を通して児童が自分たちの物にしていくのが良いのではないかと、現段階では考えている。これらの観点は、いわゆる「読みの視点」である。国語部が提案している「国語科の本質」は、「文学的文章を読む学習」における本質である。つまり、これらの観点をもって読むことによって、「読むことの本質」に迫ることができるのではないかと捉えている。

本稿で示した本質Ⅰは、3年生が「まいごのかぎ」を読むことを想定して考えたものである。文学的文章が変われば、それぞれの細かい内容は変わるが、「存在」「時間」「語り」の3観点については、他学年でも応用することが可能ではないだろうか。

国語の授業では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という三つの領域がある。もちろん、それぞれの領域における「本質」があるだろうが、今年度の国語部における研究は「読むこと」における「文学的文章の読み」に特化している。他の領域においての本質を想定した観点を考えること、また、観点同士がつながることによって、児童たちの読みがどのように変容するのかを考察することを今後の課題としたい。

引用文献

- 松本修(2010)「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会 pp75-82
 田近洵一(2022)「生活主義国語教育の再生と創造」三省堂
 田中実／須貝千里(2001)「文学の力×教材の力 理論編」教育出版
 工藤左千夫(2003)「ファンタジー文学の世界へ」成文社
 奈須正裕・江間史朗・鶴田清司他(2015)「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

本質を味わい、連続的に解釈生成を行う読むことの授業

－第4学年「一つの花」を通して－

小野田 雄介

1. 実践のポイント

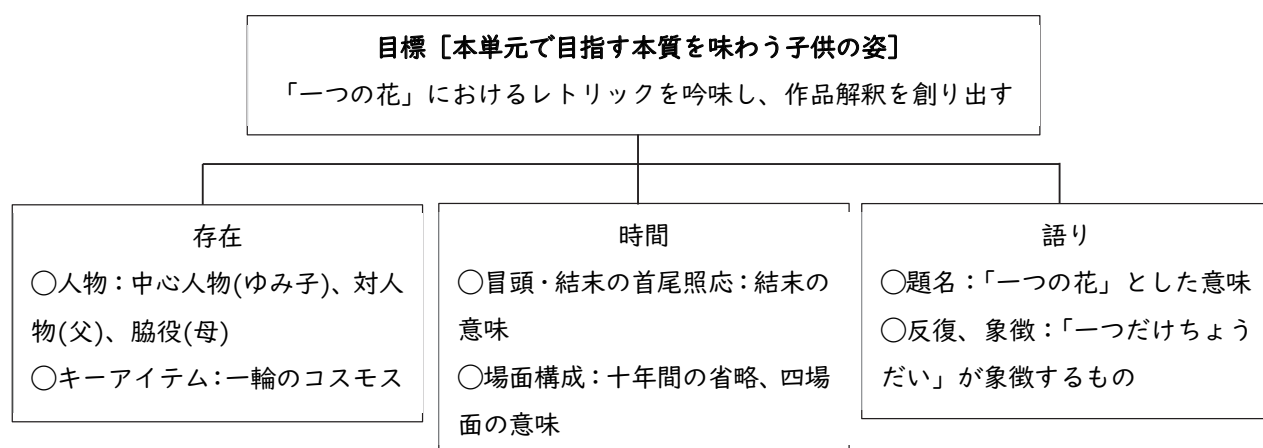
国語教科理論で描き出された、一人一人の子が国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質を味わう授業とはどのような授業だろうか。端的に言えば、それが本実践のポイントである。以下に、その戦略を記す。

2. 研究テーマとの関連

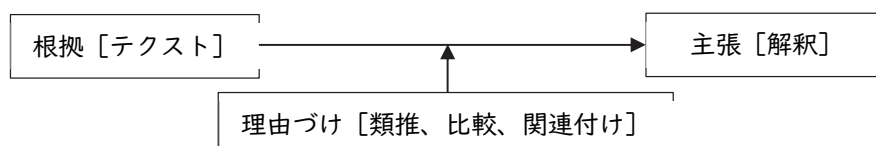
(1) 本単元で味わう国語科の本質

本単元では、今西祐行の「一つの花」(光村図書 国語四上)を教材として用いて、国語科の本質を味わう授業の創造を目指す。教科理論を受けて、本単元における本質を以下のように構造化した。

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)



②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・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(省察的課題への支援)

本単元における省察的課題についての支援は以下の通りである。

i 本質的かつ個別的な課題設定(教科の本質性の担保、個別性への配慮、問題への価値実感)

本単元では、個人が追究したい問いを、「存在」「時間」「語り」の視点から設定し、その解決を図ることで、本質的かつ個別的な課題が設定できるようにする。また、より本質的な問いは、問題解決が進んでから現れることを踏まえ、問いの質の違いにも気づかせ、より良い問いに出会うことで解決することへの価値を実感できるようにしていく。

ii 多様な解決過程を支援する学習環境(フレームの提供、解決過程のデータ、パートナーとの学び、解決のための資料)

認知的側面からは、本質Ⅱと関わって、根拠、理由づけ、主張の関連付けが図れるように、3つのフレームに分けたワークシートを用意し、解釈を創っていくようにする。このとき、図などを用いて解釈を創出するまでの問題解決過程を記録しておくようにする。

社会的側面からは、同じような問いを考えている子でグループを作って考えることを中心とする。一方で、全体共有

の場を設け、どのような解釈が生まれているのか板書で共有する。この板書が、問題を解決するための資料となるようにする。

iii 解決過程への批判的な振り返り(大きな問題解決、小さな問題解決、学びの調整)

作品の感想をまとめることという大きな問題解決に向けて、自己の学びを調整していく場として機能させたい。そのために、本単元における小さな問題解決である、どのような問いについて、どんな解釈をしているか等の、「教材」内容に関わる振り返りが中心となると思われる。また、それらの問いや解釈を生み出すために、「教科」内容にあたる様々な視点や方法を用いているはずであり、その点も子供に意識づけさせたい。これについては、単元末に別紙にまとめさせ、次の文学の学習時に参照できるようにしていく。

一方で、解釈を深めていくには連続的な問題解決が不可欠である。ここで難しいのが、自分の問題解決過程について批判的に振り返り、次の問題解決を始めることである。発達段階を踏まえれば、4年生で自力で批判的に捉えるのは難しい。そこで他者(教師、友達、生成 AI)に自分の問題解決過程を説明する場を用意し、その妥当性を吟味したり、さらに読み深めるための問いを考えたりできるようにしたい。

3. 実践の実際

単元名 読書感想文を書こう～「一つの花」～

(1) 目標：「一つの花」におけるレトリックを吟味し、作品解釈を創り出す

- ・言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすることができる〔知・技〕(I)オ
- ・中心人物の心情の変化を、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・判・表等〕Cウ
- ・作品を読んで理解したことに基づいて、感想をもつことができる〔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) 単元の流れ 8 時間

第1次 3/8	作品を読み、初発の感想をまとめる。時間、空間、人物の視点から作品世界を観察し〔みんな読み〕、追究したい問いを立てる〔一人読み〕。
第2次 3/8	問いが近い人どうしてグループを作り、解釈 i を創り出す〔グループ読み〕 解釈 i を批判的に捉え、次の問いを考えて解釈 ii を創り出す〔一人読み or グループ読み〕
第3次 2/8	まとめた感想を書き、交流する。 本単元において、特に使用した視点や、考えの方法について振り返って、まとめる。

(3) 実践の記録

問いの設定～解釈 i 生成のためのグループ読みまで(1/8～4/8)

時間、空間、人物の視点から作品世界を観察した後、一人一人問いを考えた。教師はその問いを「存在」「時間」「語り」の視点で「みんなの問いマップ」として図1のように整理して、子供たちに返した。この時点では、参加した30名全員が本質に紐づいた問いを設定できた。

子供たちは、教師によって設定されたグループに分かれ、ホワイトボードを使って問題解決にあたった。その後、グループごとに問題解決の内容を共有し、教師は図2のように板書した。ここでは問題解決がうまくいったグループの解釈図式と、うまくいかなかったグループの困り感を共有することで、個人での解釈 i の生成につなげることを目指した。

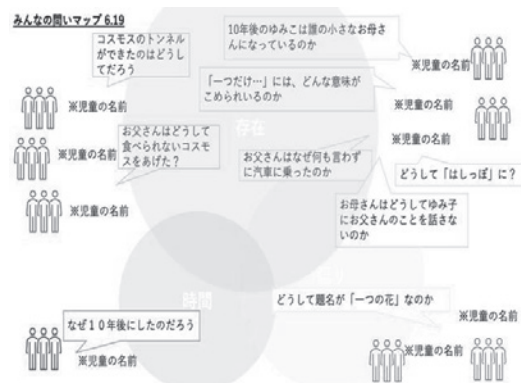


図 1

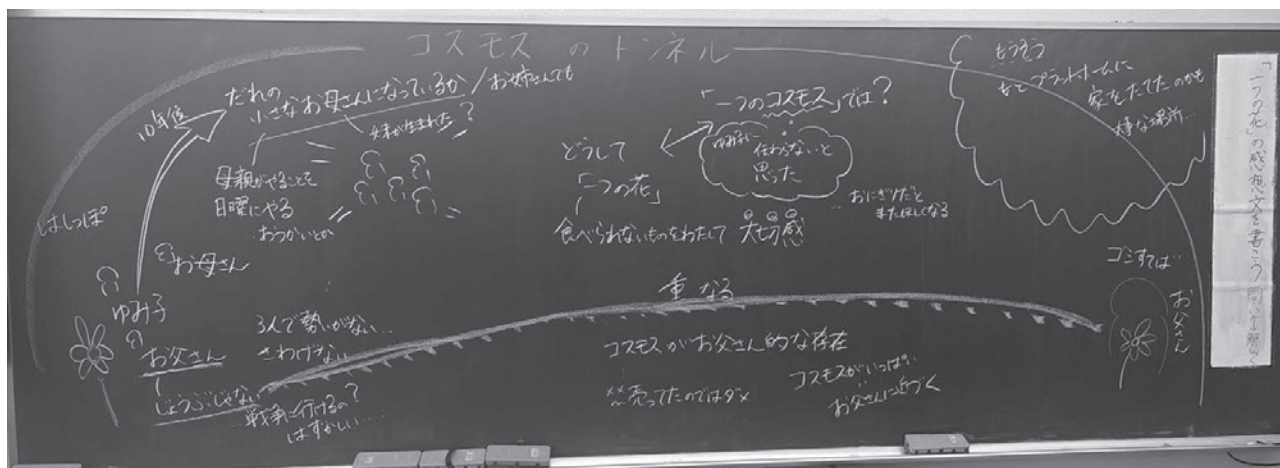


図 2

解釈 i の生成～他者(教師、友達、生成 AI)への説明～新たな問いの設定と解釈 ii の生成まで(5/8～6/8)

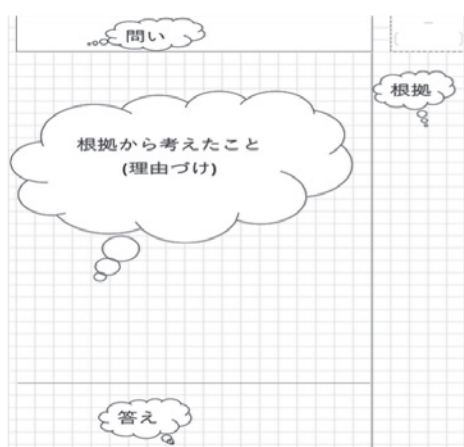


図 3

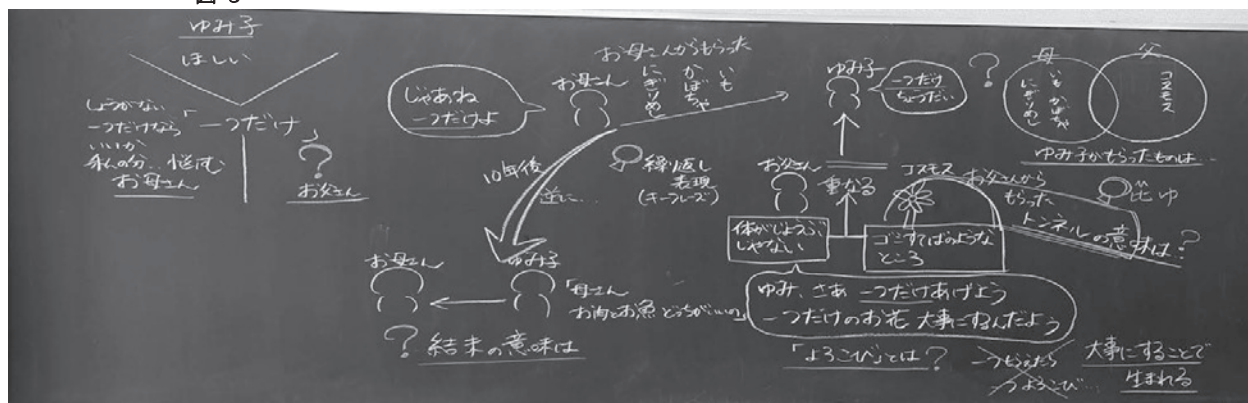


図 4

このワークシート上で行った問題解決について、批判的に振り返る場を設けるために、他者(教師、友達、生成 AI)への説明を行った。この説明を通して、自らの問題解決過程を振り返り、新たな問題解決を開始することをねらった。結果は、参加した 30 名のうち、20 名が何らかの形で新たな問題解決を開始できた(開始したが新たな問いは未解決…1 名、同じ問いについて別の解釈生成を行う…2 名を含む)。このうち、主たる説明の相手が生成 AI だったのは 14 名、教師や友達だったのは 6 名だった。友達に対してどのような説明を行ったのかは記録がないため記述できないが(2 名)、教師に対しては一通り問題解決の内容について説明した後、教師から問いかけられる形で新たな問いを立てていた(4 名)。生成 AI への説明は図 4 のようになっており、生成 AI から問われる形で新たな問題解決を始め

る子が多く見られた。

新たな問いが、最初の問いと関連性をもっているかについては、友達や教師と対話した子は全員が関連性をもっていた(6/6名)のに対し、生成AIとの対話では、14名中9名であった。

紙幅の都合で詳細は省くが、その後、解釈iiを共有し、まとめの感想を書き、最後に本単元で着目した視点について、図6のようにまとめた。これを積み重ねることで、対象が変わっても自律的に解釈生成できる力を育むことを意図している。

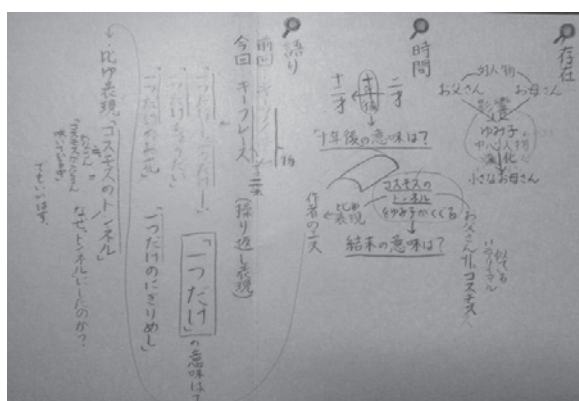


図 6

4. まとめ

「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」と定義されている。本実践では、本質的な課題設定のもと、本質的な解決方法で問題解決する子供の姿が見られた。学習後の感想では、多くの子が学習前よりも深い解釈生成ができたことを価値づけており、その点で部分的には「学びを創る」を子供の姿で実現できたと言えよう。

一方で以下の課題が指摘できる。

まず本質的な課題設定になるよう強調したため、形式上は本質的な課題となっても、子供の思考が十分には追いついていないことがあった。その結果、問題解決場面に際して、問いを変える子が見られたが、では視点を示さない方が良いかというと、それはそれで別の問題が生じうる。子供の十分な実感とともに課題設定していく必要がある。

次に、本質的な問題解決が行えるようフレームを提供したものの、それが解釈生成に順序性があるように感じさせる側面があった。解釈生成は必ずしも根拠→理由づけ→主張の順で行われるわけではなく、主張が先に生じ、事後的に理由づけが行われる場合もある。この点を子供たちと共有しつつも、3点が揃うことで主張に説得力が生まれることも意識させたい。

さらに、授業者は解釈iから解釈iiへと深まりを期待したが、実際には関連性のない問いを考える子がいたり、そもそも問題解決iiを開始できない子もいたりした。そもそも最初の問いが関連性を生みにくい問いであったこともあるが、関連性のない問いをつくった子は、全員が生成AIに説明をしていた子であることを踏まえれば、システムプロンプトの改善や、生成AIとの対話のタイミングの修正、友達や教師への説明の場を確保する必要性が考えられる。また問題解決iiを開始できない子には、教師が重点的に支援する必要があるが、本実践で10人が開始できなかったことを考慮すると、それだけでは十分ではないだろう。問題解決を共に進めていくようなパートナーの存在を学習環境に位置付けていく必要があるのではないかと考えられる。



図 5

子供が視点をつなげ、読みを広げる

－「変化」「山場」「反復」「情景」(第5学年「たずねびと」の实践から)－

橋浦 龍彦

1. 実践のポイント

(1) 教室で文学を読むことの意義

子どもにとって教室で文学を読むことのよさとは。一人一人が国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質を味わう授業とは。授業者は、「さまざまな視点や立場から作品世界を捉え、読むことのよさを感じる授業」と考える。

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」(頁)と述べる。12年前の提言であるが、この状況が改善しているとは思えない。物語文を読むことの授業においては、登場人物や解釈している友達のものの見方や考え方が分かることを重視したい。

「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」、「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」には、共感性(empathy)における「他者本位の視点取得」の力が必要であると考え。ただし、共感性(empathy)の厳密な定義は、現在のところ統一して確立しているとはいえない。田畠(2019)は、哲学者 Coplan の整理が「現在の学際的エンパシー研究において最も包括的かつ明瞭で、ありながら理論的に十分な強度と複雑さを兼ね備え、また学問的にも検証可能な理論を提出している」としている。Coplan は共感の3つの主要な特徴を、「情動の一致」、「他者本位の視点取得」、「自他の区別」としている。

「自分が〇〇さんなら」と相手にのせて自分中心の視点で考えるのではない。つまり、「〇〇さんは□□と考えるだろう」「中心人物の△△なら◇◇するだろう」というように、相手と適切な距離をとり、自他を区別して心理状態をシミュレーションすることを、共感としている。

(2) 実践のねらい

以上をふまえ、本実践では、「他者本位の視点取得」(「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」)も通して、「読むことのよさを感じる」ことを目指す。「も」としたのは、これは、「自分本位の視点取得」の否定ではない。学級全体が他者本位のみの読みになることで、子ども自身の経験と結び付けた読みなど、身体感覚を伴った読みが矮小してしまう可能性があるからである。そのため、自分本位の読みを認めつつ、「他者本位の視点取得」を促していく。

4月、変化、人物関係、情景、展開を視点に「銀色の裏地」を読んだ。展開を追って中心人物の気持ちの変化を読んだり、情景から人物関係の変化に気付いたりした。読みの視点は2, 3年生時も汎用的に活用できそうなものを子どもたちと教室掲示にしてきた。それを活用して読む見通しをもったり、役立ったものを振り返ったりすることを継続して定着を促してきた。個人差はあるものの、展開を追って読み、文章全体から中心人物の気持ちの変化や、人物関係の変化を捉えることができるようになってきた子どもたちである。

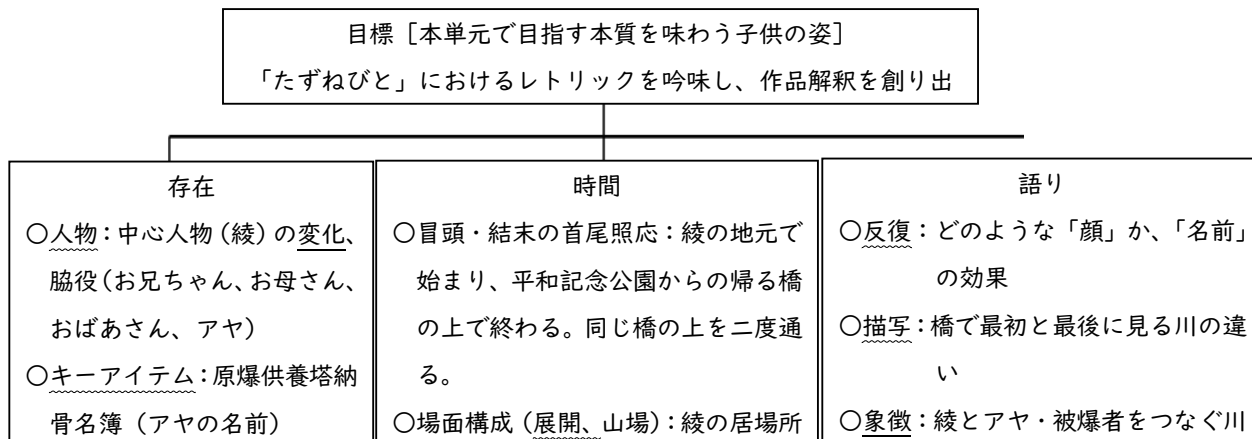
5年生の2学期になった子供たちにとって、獲得している視点を関連づけて読むことを次のステップと考えた。また、本单元では、「象徴」について初めて扱う。「象徴」の視点を獲得するために、既に獲得している「反復」「描写」「変化」などを活用していく。例えば、「最初の『きれいな川』が、最後は『静かに流れる川』になった。綾がアヤに思いを寄せるように変わった。少しずつ被爆者と心のつながりをもっている。川って、流れを連想させるし、海につながっている。川は、時間が流れても生まれた、綾とアヤたち被爆者との時間の流れを超えたつながりの象徴だ。」という姿である。

2. 研究テーマとの関連

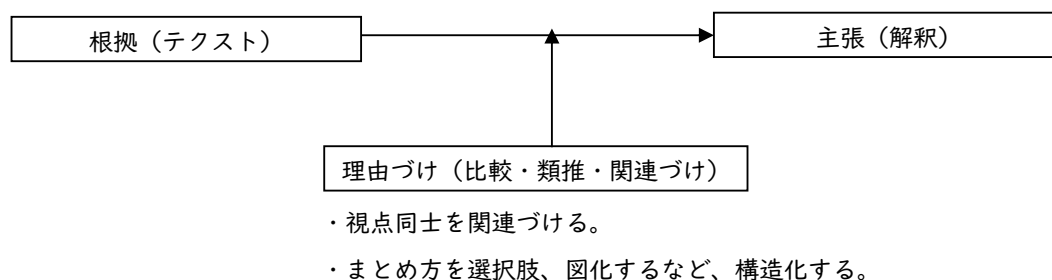
(1) 本単元で味わう国語科（読むこと・文学的文章領域）の本質：言葉への自覚＞レトリック

本単元では、朽木祥の「たずねびと」（光村図書 国語五）を教材とし、国語科の本質を味わう授業を目指す。教科理論をもとに、本単元における本質を以下のように整理した。

①本質Ⅰ（重点は下線、5年生1学期までの既習は波線）



②本質Ⅱ



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

	対象世界との関係	他者との関係	自己との関係
本質的かつ個別的な課題設定	既習の本質Ⅰから課題設定をする。	課題を共有する。単元の途中で変更・更新も可。	自分で優先順位をつけて考え甲斐のある課題を設定。
多様な解決過程を支援する学習環境	有効な読みの視点への見通しをもつ。 三角ロジック（主張、根拠、理由付け）の活用。	個々の読みの視点や解釈をTeamsや座席表で視点別に可視化。自分なら、友達には、綾なら、というように立場を意識して読む。	複線型の学習活動・過程。 生成AI、地図、原爆供養塔納骨名簿、教室掲示の既習の視点。ノート、デジタル教科書、wordで構造化してまとめる。
	子どもが他者参照しながら意思決定		
解決過程への批判的な振り返り	解釈に役立った視点や学び方を振り返り、価値づける。	課題や読みの視点によって、ペア・グループを子どもがつくる。 三角ロジックで考えることを、生成AIで支える。	自己と友達の視点とのつながりを振り返り、次時の課題設定、解決の視点を見通す。
	子どもが読みの視点を意識		

3. 実践の実際

(1) 単元計画

0次：夏休みに取り組んだ作文コンクールや自由研究で、原爆を題材にしたものを紹介し合い、感想を伝え合う。

原爆について扱った新聞スクラップをする。学級文庫の朽木祥作品や、原爆供養塔納骨名簿を読む。

「たずねびと」の綾同様、原爆供養塔納骨名簿にある氏名と同姓同名の子供がこのことを学級に報告する。

第1次：Y・Aらの提案から「たずねびと」を読み、自分と綾の立場を区別して感想を書く。・・・1時間

前時の感想を共有し、考えたいことと視点、学びのプロセス、まとめ方について計画を立てる。・・・1時間

第2次：「綾の考え方の変化を比べよう」(存在：変化)・・・

「クライマックスを見つけよう」(時間：展開、場面構成)・・・

「くり返し・情景の意味を考えよう」(語り：反復、描写、象徴)・・・

各自3時間を配分
(例：変化2時間、情景1時間)

第3次：選択した方法で学びをまとめる。(続き話、綾の旅行記、作者の朽木祥さんへの手紙を書く)・・・1時間

学習のまとめを共有し、自分の考え(解釈と読みの視点)を広げる・・・1時間

実の場：「変化」「情景」「繰り返し」などの活用した視点と、「クライマックス」「象徴」などの獲得した視点で読む。

(2) 第2次(第3時から第5時)に見られた視点とそのつながり

「他者本位の視点取得」(「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」)も通して、「読むことのよさを感じる」

ため、第2次の3時間では、子供が自らのテーマを設定して読み進めた。「気持ちの変化」「山場(クライマックス)」「反復(繰り返し)」「情景」という児童のテーマ(読みの視点)は、初読後に分類した感想と図1をもとに、児童と

設定した。どれも既習の視点である。テーマに合う学習のまとめ方を話し合い、気持ちの変化は続き話、クライマックスは綾の旅行記、繰り返し・情景は作者の朽木祥さんへの手紙となった。

本実践以前は、子供の読みの視点を広げることに注力した。視点のつながりを意識するのは、本実践からになる。

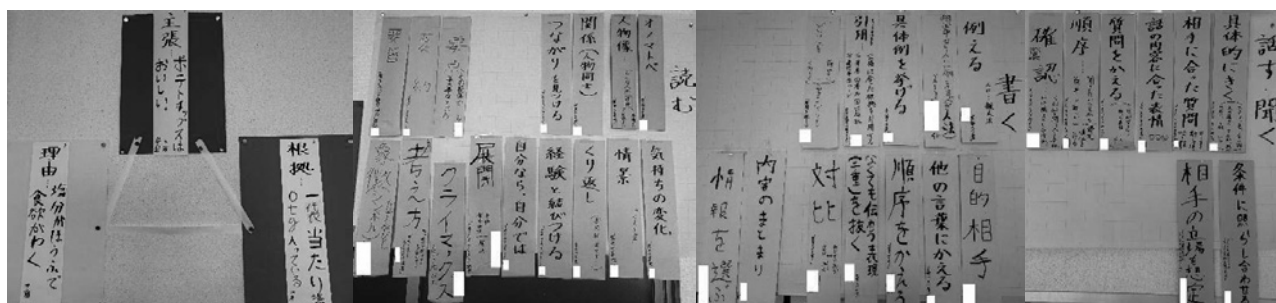


図1 年間を通して児童と作成している学びの視点と思考方法(「象徴」は本実践後に加わったもの)

3つのテーマについて各自で3時間を配分し、第2次の3時間を読み進めた。教師は、机間指導しながら、子供の視点のつながりを板書したり、他の視点で考えている子供のうち関連づけられそうなものを伝え、話し合いを促したりした。子供たちは授業後半の15分で各自の視点で考えたことと、視点のつながりを共有した(図2)。繰り返し表現「名前」「川」

から、「名前」は「生きていた証」「川は原爆からの時の流れ」というように、象徴性にも注目していった。

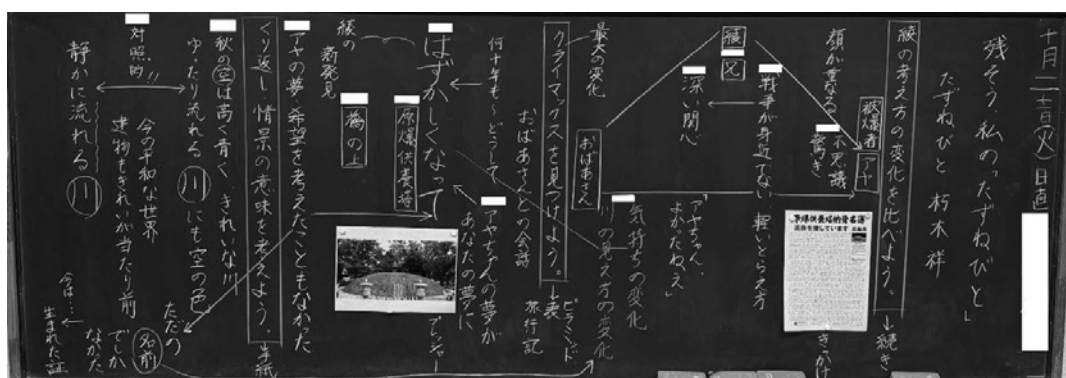


図2 第3時の板書

子供たちの授業の振り返りからは、視点のつながりについて言及しているものが、第3時は3名、第4時は10名、第5時は20名であった。テーマを設定して読み進めたり、異なるテーマの友達と話し合ったりすることで、読みの視点やつながりが広がっていった。第3時から第5時にかけて見られた視点のつながりを、以下に述べる。

(3) 単元後の児童の学びの実感

「他者本位の視点取得」（「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」）も通して、「読むことのよさを感じる」ことについて子供たちの実感を測るため、アンケートを実施した。結果を表1に示す。

表1 子供の視点のつながりの自覚（5件法で、「とてもよく考えられた」「まあまあ考えられた」の回答割合）

	変化	クライマックス	繰り返し	情景
変化		.839	.710	.709
クライマックス			.678	.516
繰り返し				
情景				

なお、「繰り返し×情景」は授業において「表現の工夫」という同テーマ扱いのため、回答を収集していない。

いずれの視点も5割以上の子供がつながりを感じ、「変化×クライマックス」は8割を超えた。当初、変化で読んでいた34Mは、各自の視点で読んだことの共有を通して「夢」「希望」「名前」（繰り返し）に注目し、変化、クライマックスとつなげて読むようになった（図3）。

- ・綾にとってアヤの名前が「ふつうの名前」から「感情のある名前」になり、「生きているときは感情があった」（繰り返し×変化）
- ・おばあさんの「（アヤの夢や希望を）わすれんでおってね」から、綾は「なくなった人たちのことをわすれない」と思い、「おばあさんと話したとき」をクライマックスと考えた。（変化×クライマックス）

子供たちは、34Mのように変化、クライマックス、繰り返し・情景と視点を広げ、読みを広げていった。

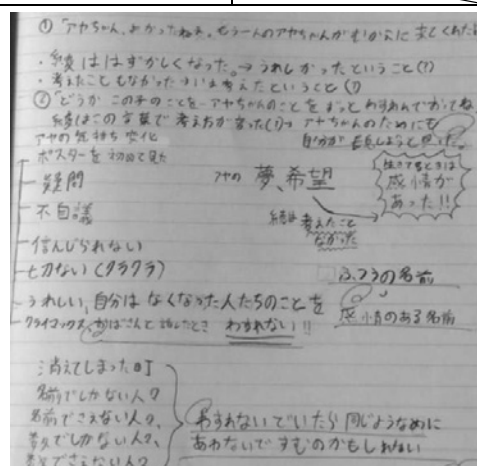


図3 34Mのノートの一部

4. まとめ

「この教材は変化が指導事項だから、変化を押さえよう」と読み方を限定するのではなく、子供の感想から各自がテーマ（視点）を設定して読み、それらを可視化したりつなげたりすることで、読みの視点が広がり、自覚された。

教師の役割は、一人でも多くの子供が読みを広げるために、各自の視点と考えを可視化したり、つなげたりすることと考える。読みの可視化や関連づけ、読みの広がりや生成AIとのやりとり、教室掲示や話し合いスペース等の環境、教材（本実践では原爆供養塔納骨名簿、地図等）も設定していく必要がある。

今後の課題として、次の2点を挙げる。

- ・活用する視点の軽重（本実践はどの視点も並列に扱ったが、繰り返しを起点にする子供が多かった）
- ・異なる視点で読んだ友達と少人数での意図的な報告の場の設定（本実践は全体で各視点からの読みを共有した）

なお、紙幅の都合上割愛した実践の詳細は、https://note.com/kokugo_jissen を参照されたい。

参考・引用文献

- ・住田勝（2023）『たずねびと』（朽木祥）教材研究ノート ——C. ボグラ「ヒーロー・ジャーニー」を手がかりとして—— 第144回全国大学国語教育学会島根大会自由研究発表資料G会場2023年5月27日（土）
- ・田近洵一（2013）『創造の＜読み＞新論』東洋館出版
- ・田畠健太郎（2019）「小説のエンパシー理論I——文学研究におけるエンパシー研究概観とAmy Coplanによるエンパシー理論の検討を中心に」『Philologia 第50号』三重大学外国語研究会 p.19-43

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

本校社会科部では、本校の子供たちは、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。

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、私たちのもとに届いている。」など子供たちの中で様々な立場で、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

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ようであろう。それが、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

界で起っていることは、どこで、どのようになど目に見える知識と、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、社会が分かってきたり、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という事は難しい。そのため、子供たちにとって身近な社会的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。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本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

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。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

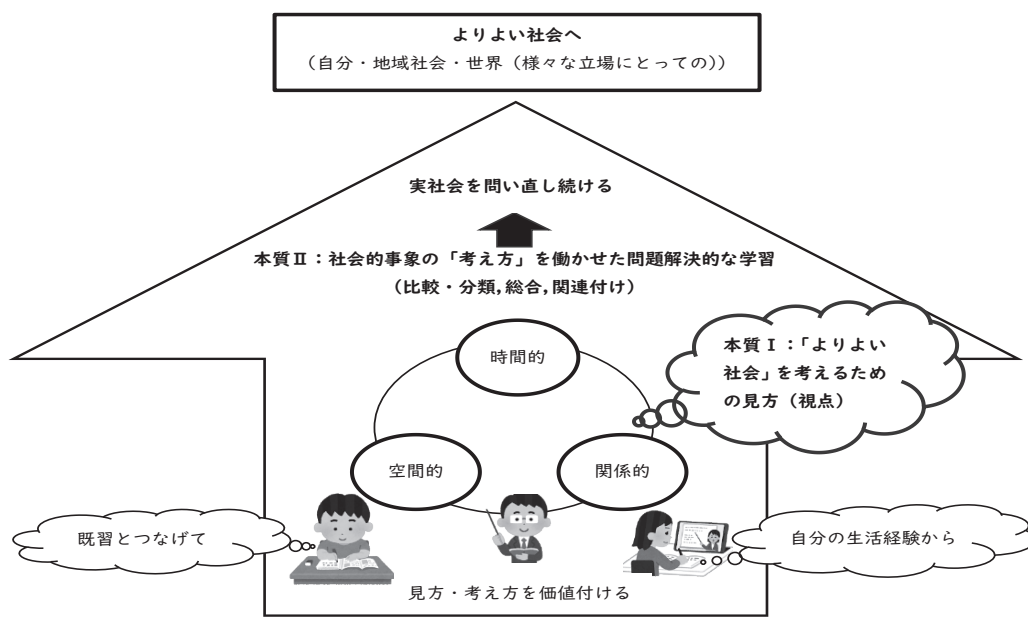


図1 「よりよい社会」を考えるためのプロセス

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。

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、小学校学習指導要領に示された上記の3つの視点を子供自身が身に付けつつ、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 「よりよい社会」を考えるための社会的事象の「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	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	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	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

②本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・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。それらを繰り返して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。

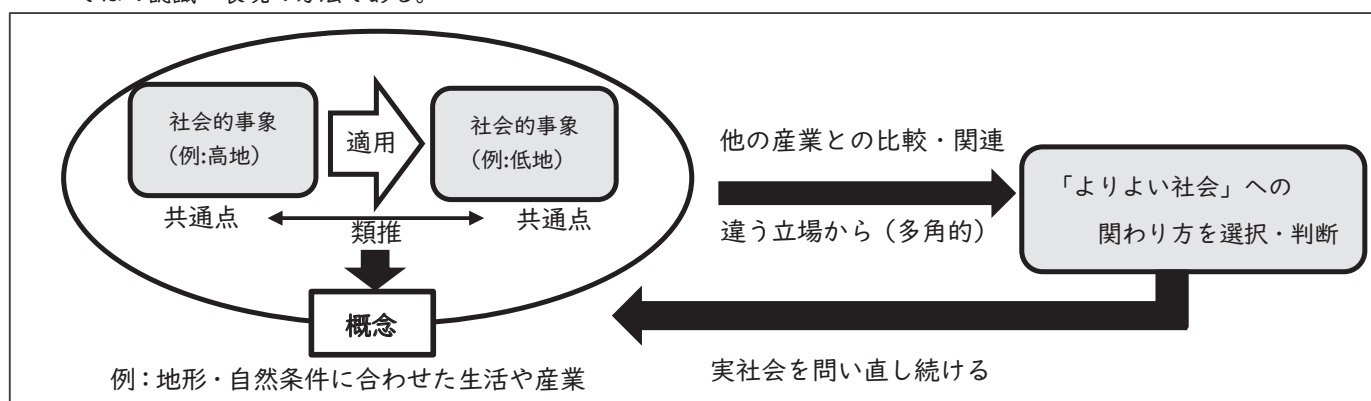


図2 社会的事象の「考え方」（社会科の認識・表現の方法）

（2）一人一人が本質を味わう学びのプロセス（省察的課題への支援）

①本質的かつ個別的な課題設定

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、社会の分かり方として、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、社会科の授業でも教科の本質性を担保しつつ、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、その子の個別的な課題設定（問い）が見いだされたと考える。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、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く。

②多様な解決過程を支援する学習環境

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を一つひとつおさえていく。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、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、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」過程での社会的現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。教師は、子供に学習形態を委ねるが、活動のサポートに入る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、社会的現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解決過程への批判的な振り返り

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、単元の学習前と各過程の終了後、そして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づき、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。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」「新たな問いへのつながりがあったこと」「解決できていないことに対する助言」「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。また、教師だけではなく、他者との協働的な学びや生成AIとの対話を通じた気づきによる自己の変容も促していく。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。

表2 省察的課題の支援の整理

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ個別的な課題設定	本質的な課題設定。 「社会的現象との出会いから、問いをもつ」（個人の問い、学級の問い）	互いに問いを共有する。 (自己との比較や気づき)	自分の感じたことや考えたこと、既習をもとに、課題に気付く。個別の課題意識をもって取り組む。
多様な解決過程を支援する学習環境	学習計画などをもとに問題解決的な学習の見通しもつ。 学び方を学ぶ時間の設定。	個人での学び、グループでの協働的な学び、生成AIとの対話、これまでの自己の成果物を通じた自己との対話を通じて学ぶ。	自己評価、他者からのフィードバック、ICT機器を使ったポートフォリオなどを活用して、振り返りと改善を行う。
解決過程への批判的な振り返り	毎時間や各学習過程の節目に課題の解決度を自己評価し、思考や行動を調整する。	友達の調べたことや意見を参考にし、自分の思考や表現を見直す。	自分の思考や表現を見直し、これまでとのつながりも振り返り、次の学習に生かす。

3. 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り、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、その場面で教師が「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の有効性を感じた。

さらに、社会とつながるためにも、学習内容を社会の課題から明らかにして授業に取り入れることで、子供たちが社会とのつながりを考えられるようになった。子供たちは、社会を見ているようで気付かない面が様々な部分にある。これは大人も同様である。社会科は、目に見える社会的事象だけではなく、その背景や人々の思いや願いなど目に見えない部分に気づき、社会を支える人の存在に気付いていくことが大切である。「人々の姿や営み」を通しての学習を進めていくことで、社会は多様な人々の営みが時代や空間を越えて積み重なっていることで動いていることを実感している姿を感じられた。授業外の家庭学習でも農家や工場で働く人にインタビューをしたり、実際に農業体験などに家族で訪れた子供たちもいた。まさに、社会とのつながりを自分事として捉えている姿であった。それらを授業に持ち帰り、子供たちに広める姿などからも、子供たちの学びや経験が新たな教材となっていった。

以上のように、社会で生活する人々と出会うことや学んだ社会的事象の特色や課題を社会にもう一度当てはめるということを繰り返していくことで、子供たちが社会に目を向けることにつながっていった。どの学年でも実社会に目を向け、実社会を問い直し続けることで子供たちが意欲的に学習に取り組むことへとつながっていくと感じた。

そして、今年度から学習の中で生成A Iを取り入れた展開を行った。生成A Iとの対話や活用によって、子供たちは教師や友達、資料以外の対話の相手を見つけることとなった。自分の考えを広める手段としての生成A I、そして考えを深めるための伴走者としての生成A Iの可能性が見えてきた。子供たちの学びの幅を広げることや多様な子供たちの学びを包摂するためにも、様々な期待がもてるものであった。どんなツールも教科の本質を学ぶための手段であると考えれば、ツールを使いこなすことができるようになってから、本当に考えるべき「よりよい社会」の在り方について考えることになるであろう。

(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。

さらに、社会科の授業で、生成A Iの活用を始めた。生成A Iに子供たちは興味を示し、たくさん使いたいという意欲をもっている。生成A Iを使うことで、話し合い活動を要約させ、それぞれの意見の共通点や相違点、今後考えるべき課題などのヒントを示してくれるなど、ICT活用による大きな利点を得られている姿が見られていた。

しかし、それらの情報の「信頼性」や「本当にそれだけなの？」などと疑問をもつという意識がまだ低い。これは、日常的な使用ができておらず、まだ生成A Iなどについて知る段階であるからであろう。これまでの課題としてあげられてきたインターネット等での情報をそのまま鵜呑みにしてしまうことと変わらない場面も見受けられた。今後は、生成A Iのアイデアを自分事にして、生成A Iと共に考え続ける子供たちの姿が必要不可欠であろう。そこには、社会科の学びとして大切である課題解決に向けた視点として、多角的な立場から思考することが生成A Iとの対話でも役立つであろう。生成A Iは「〇〇と言っているが、本当に当事者はそう思っているのか?」「もっとよいアイデアを友達と考えたい。」などが引き出せる環境を教師が作り続けていく必要があると考える。

【引用・参考文献】

- ・ 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
- ・ 加藤達也（2025）『社会科「自己調整学習」学び方を生かした単元デザイン』明治図書

実社会とのつながりを持ち続ける授業づくり

－第5学年「これからの食料生産」を通して

岩田 裕輝

1. 実践のポイント

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行の中で、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。

本単元においては、これまでの農業・漁業で学習したことを基に、消費者や生産者の立場に立って多角的に考え、これからの農業や水産業における食料生産の発展に向けて自分の考えをまとめることができるようにしていく。日本の食料生産を発展させ、食料自給率を上げていくことは、わたしたち一人一人の考え方、行動の仕方に かかっていることを実感させながら、自分ごととして学習を展開したい。さらに、子供たちの調べたことを発信したいという気持ちをもとに、地域の農家（昨年度大根を給食に提供してくれた方）や食についてのアンケートに協力してくれた保護者などに向けて発信し、学びが生活に関わっていくことを目指していく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう社会科の本質

①本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

本単元では、食料生産の発展について考えることを通して、「よりよい社会」について考える学習を展開していく。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。生産者や消費者には食料生産の発展について多様な思いや価値観があることを知ったうえで、それらを取り巻く環境などにも視点を向けさせ、多角的な視点から実社会を問い直していく。

以下、本単元での社会的事象の見方として、まとめたものである。ただし、この見方は例であるため、さらなる見方を考えられるかどうか実践を通して検討していく。

表1 本単元における「よりよい社会」を考えるための社会的事象の見方

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
・私たちが食べる食料は、どこからどれくらい輸入されるか。（位置）	・新しい技術を使った取組には、どのようなものがあるか。（発展）	・日本の食生活には、どのような課題をかかえているか。（つながり）
・国内の食料品のよさを知ってもらうために、どこで、どのような取組がされているか。（自然条件・土地利用など）	・これからの農業を支えるスマート農業はどのような取組か（発展）	・生産量を増やすために、どのような取組があるか。（工夫・協力）
	・これからの日本の食料生産の発展には、何が必要か（発展・持続可能性）	・フードロスや食品ロスの問題をどう解決していくか。（工夫・協力）

②本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・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。社会科の考え方は、問題解決的な学習を通して、社会生活についての事実を自分たちで調べたり、人・ものと出合ったりする中で、その意味や共通点について考え、みんなが納得できる社会生活の在り方についての最適解を自分たちで構成していくというプロセスの繰り返しが社会科ならではの認識・表現の方法であるといえる。また、そのプロセスの中では、実社会を問い直す考え方として、「分類・整

理・関連付けによる社会の仕組みを概念的に捉えること」「社会的事象への価値付けを行い、よりよい社会への関わり方を選択・判断すること」が考えられる。

「これからの食料生産」の単元では、既習内容である「国土の様子」「地形や土地の特徴を生かしたくらし」「稲作の盛んな地域」「農・水産業」の学習での考え方を働かせて食料生産の概要を捉えることがねらいの一つであり、言い換えれば、既習事項を互に関連付けたりしながら学習する総合的な単元と言える。

これまでの学習を踏まえ、消費者・生産者、それらを取り巻く環境における食料生産の課題について、多角的な視点で考え、その解決策を考えていく。自分たちにできることは何かということにも触れることで、持続可能な社会づくりや将来の社会の担い手となる子供の育成につながるようにしていく。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

①本質的かつ個別的な課題設定

これまでの生活経験や学校での給食の残飯、食料自給率の低下などから、「日本の食料生産を発展させるためには、どのようにすればよいだろうか」という学習問題を立てた。そして、それぞれがとらえる食料生産に関する課題や解決策を予想させることで、個別の課題を設定した。個別の課題について予想を取り入れることで、調べる見通しへとつなげ、調べ学習で、はじめから調べることにについて拡散しすぎないようにする。

子供たちは、これまでの学習で獲得した中から、個々の課題の解決に役立つ見方、比較やメリット・デメリット、様々な立場からの考え方などを身に付けてきた。既習の視点を活用する見通しをもたせ、本質的な課題になるようにしていく。

②多様な解決過程を支援する学習環境

個々の問い、現状の調べたことを tomo Links 等で可視化する。単元の学習問題に基づきながらも、単一の問いで調べていくのではなく、子供が「〇〇の立場から考えると、～ということが分かる」「〇〇の視点と◇◇の視点をつなげ、共通点が見付かる」と考えられる学習環境をつくる。また、学びのパートナーについても、友達、先生、生成 AI、過去の自分の学びなど、多様な他者との学びを通して、それぞれにとっての最適な学びの場を用意する。

③解決過程への批判的な振り返り

子どもたちは、②でつくった学習環境で学び、学習内容と学習方法を振り返る。どんな問いで考えたか、それは次も活用するのか、他の問いで調べてみるのかというように、視点を意識して学びを振り返る。1 時間の最後または、ある視点から調べが終わったと子どもが考えたタイミングで振り返る。その際、他の視点やそれに基づく友達の考えを参照し、次の調べ学習や自分の考えの再構築への見通しをもつ。また、学習方法については、学びのパートナーについて振り返ったり、ゴールに向けての自分の学びの立ち位置を確認したりする。「できた」ことだけではなく、「〇〇については考えられたが、●●については、まだ考えられていない。」など、これからの学びの指針となるような振り返りの場をつくっていく。振り返りについて単元を通して蓄積することで、単元前後の自己の変容の自覚へとつなげていく。

3. 実践の実際

(1) 単元名「これからの食料生産」

(2) 単元の目標

・食料自給率の低下とその原因、解決に向けた取り組みについて資料をもとに多角的に調べ、まとめることができる。
【知識及び技能】

・我が国の食料生産の課題について問いを立て、課題となった理由や解決に向けた取り組みについて既習内容や資料を手がかりに考え、表現することができる。【思考力、表現力、判断力等】

・食料生産に係る諸問題を自分のこととして捉え、解決に向けた見通しをもちながら学習に取り組むことができる。

【学びに向かう力、人間性等】

(3) 単元の流れ

単元計画（全8時間）

第1次（つかむ）2時間	食生活の変化や食料自給率の低さなどから、単元の学習問題を考え、予想や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）3時間	自分の問いをもとに食料生産の課題とそれに対する解決策を調べる。 （輸入、国産外国産、働き手不足、食品ロス、高齢化、安全・安心、安定的など）
第3次（まとめる）2時間	食料生産の発展に向けた提案について話し合い、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）1時間	地域の農家さんに向けて食料生産サミットを行い、これからの日本の食料生産の発展について考える。（提案は、JAや地域施設などに掲示する。保護者にも共有する。）

第1次 学習問題を立て、学習の見通しもつ（1/8～2/8）

本単元では、子供自身が食料生産の課題について自分事とするために、普段から食品を選ぶ際に気を付けていることやこれからの食料生産について農業・漁業の学習を踏まえたうえでの展望についてアンケートを行い、その変容を単元前後で問うた。また、保護者にも食料品を選ぶ際の基準（国産・外国産・時と場合によって買い分ける）をアンケートとしてお願いし、テキストマイニングを使って提示した。子供たちの事前アンケートでは、「外国産は安全じゃない」「お金がかかる」など「輸入が悪いこと（外国産＝悪い）」というイメージだけをもたせないため、実際の消費者として毎日家庭で食品を調理したり、購入したりする当事者の声を取り入れることで、子供たちがより根拠に基づいた知識となることを狙った手だてである。視点（立場）を増やすという意図も盛り込んだ。その結果を、テキストマイニングを使って傾向をつかみ、分からない言葉については、原文にあたって意味を解釈した。保護者の中からは「日本産は高いけど、日本の将来の農業のために」「旬のものを食べるために」「地産地消のため」ひいては、「将来の子供たちのために」など、大人（消費者）が様々な思いや願いをもって食料と向き合っていることに気付かせた。

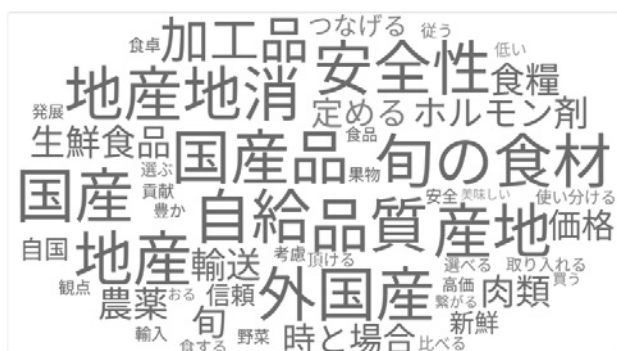


写真1 保護者アンケート「国産」
その理由をテキストマイニングしたもの

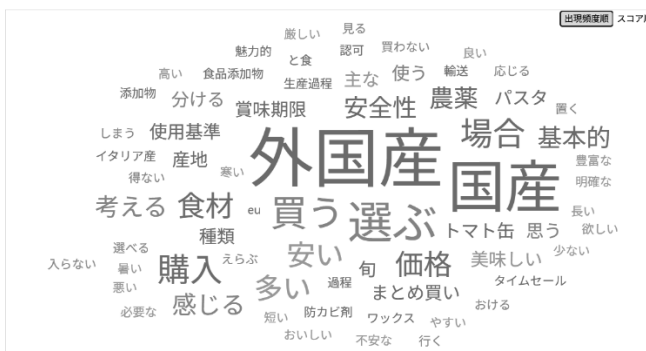


写真2 保護者アンケート「時と場合によって買い分ける」
その理由をテキストマイニングしたもの

さらに、普段の給食の残飯の様子や和食である天ぷらそばの自給率の低さなどから、学習問題を立てた。第2時の学習問題の予想・計画の段階では、調べる前に、学習のゴールに向けてどのように調べていくかのフレームを考える時間と位置付けたものである。ともすると、本単元は、アイデアの出し合いで終わってしまうことが考えられるため、①どんな課題があり、②それがなぜ課題なのかを捉え、③それを解決するためにどのようにすればよいかという調べる見通しをもたせた。



写真3 「学習問題の予想・計画」 第2時の板書

第2次 一人一人が課題とその解決策について提案を考えるための調べ学習 (3/8~5/8)

学習計画・予想をもとに、一人一人が問いをもち食料生産の課題とその解決策について調べていった。単元末に「食料生産サミット」を行い、総合的な学習の時間で行った地域の方に難民の子供たちのための服集めを行った経験があり、社会に発信したいという意欲が高く、調べ学習にも熱が入っていた。目的意識をもって進める大切さを感じた。一つの課題をもとに、図1のように新たな問いをつなげて提案に説得力をもたせる子、友達との学びの中でアンケートを取り始める子、図2のように課題について自作のイラストを使ってプレゼンテーションソフトでまとめる子など、その子独自の問いと調べ方をしていた。さらに、生成AIや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、情報過多となってしまう生成AIなどの情報を鵜呑みにしてしまうなど、子供たちの情報活用能力も育んでいく必要があると考える。

今日の振り (11月18日)

今日の問い

環境にやさしくするにはどうやって食料を生産しなければいけないのか。

漁業について
・とる時期を決めておく
・〇〇cm以下の大きさの魚は取らない
・養殖の技術を外国に伝えて養殖の協力を求める。
農業について
なるべく無農薬がいい
栽培速度が遅れる
年収が減る
他の農家と共同で使う
買えない農家もある
ロボットを使えばいい

写真4 子供の調べ学習のまとめ



写真5 子供の調べ学習のまとめ

第3次 調べた提案を吟味

社会的事の見方・考え方の考え方である「比較・関連付け」や様々な立場（多角的）に解決策を考えることを意識させるために、違った提案の子供同士でグループを作り、共通点や解決策について話し合った。友達の提案を聞きながら、共通点や新たな視点を書くことができるワークシートにメモしていった。その際、グループごとに録音を行い、その文章を生成 AI に要約させた。自分のメモと生成 AI による要約を比較しながら、共通点を見つけたり、提案に向けた新たな視点を取り入れたりした。一方で、生成 AI からは、以下のような膨大なヒントが提供され、情報が多くなってしまった。その分量や質をどう教員が調整していくかが今後の課題として浮き彫りになった。

<p>1. 食品ロスを減らす活動について</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本では毎年約570万トンの食べ物が捨てられています。これは、一人ひとりが毎日おにぎり1個分の食べ物を捨てているのと同じくらいの量です。 食品ロスを減らすために、「もってこ！」という飲食店の食べ残しを持ち帰る活動や、家庭で余った食品を寄付する「フードドライブ」、売れ残りのパンを家畜の餌にするリサイクルなどの取り組みがあります。 他の国、スロベニアでは急速冷凍技術を使って食べ物を長く保存し、無駄を減らしています。 日本でも食材を粉末にして保存や運搬をやすくし、食品ロスを減らす技術があります。 食品ロスを減らすには、消費者の意識を高めることと、新しい技術を取り入れることが大切です。 <p>2. 輸出入の課題と影響</p> <ul style="list-style-type: none"> 輸入に頼りすぎると、日本の食料自給率が下がり、外国の食べ物に頼ることになってしまいます。 輸入品は安いけれど、国内の農家や食料生産者が困ってしまうこともあります。 トランプ政権の関税政策によって、日本の農産物や加工食品の価格が高くなり、消費者や農家に影響が出ました。 輸出と輸入のバランスをとることが必要で、国の政策だけでなく一人ひとりの消費者の意識も大切です。 <p>3. 地産地消（じさんちしょう）と個人の努力</p> <ul style="list-style-type: none"> 地元で作った食べ物を地元で食べることは、お金が地域に残り、地域の農業を守ることにつながります。 国産のものを選ぶことや、食品ロスを減らすことなど、一人ひとりの行動が大切です。 ただし、無理強いはせず、みんなが少しずつ意識を高めることが大事です。 <p>4. 環境と食料生産の関係</p> <ul style="list-style-type: none"> 食品ロスが増えると環境にも悪い影響が出ます。環境が悪くなると作物が育ちにくくなり、また食料生産が難しくなります。 良いことを続けることで、良い結果が生まれていくと考えられます。 	
<p>通していること</p> <ul style="list-style-type: none"> 食料を無駄にしないことや、国産の食べ物を大切にすることはみんなが話している重要なポイントです。 輸入と輸出には良いところ悪いところがあり、バランスが必要だと理解しています。 環境や食品ロスの問題も食料生産に大きく関係していることに気づいています。 	
<p>新たな視点での解決策のヒント</p> <ul style="list-style-type: none"> もっとすごい保存技術（例えば急速冷凍や食品パウダーの製造）を使って、食べ物を長く保存し、無駄を減らす。 学校や地域で食べ物の大切さを伝えるポスターやイベントを行い、みんなの意識を高める。 地元の農産物をもっと知ってもらうために、食べ物のPR活動をしたり、地産地消をすすめる工夫をする。 食品ロスを減らすために、買いすぎない、作りすぎない、食べきることを心がける。 政府や地域が協力して、農業を守り、食料の安定供給を目指す。 	

写真6 生成 AI（チャットもシンク）による要約

第4次 食料生産サミット～食料生産の発展に向けて～

調べてきた食料生産の課題を解決に向けた提案について地域の農家の方に発信した。子供たちは、実際の生産者という立場の方は「どう思うのか」「私たちの考えたこと、自分たちにはできることは果たしてどれだけ伝わるのか」という一抹の不安を感じながらも、友達、教師、生成 AI など様々なパートナーと共に調べ、まとめたことを発信した。実際に食料生産を支える人へ発信できたこと、その思いや願いを聞くことができたことによって、小学生の力でも何か貢献できるのではないかという期待、将来大人になったら自分がしていきたいこと、身の回りの人に伝えたいことなど、より自分事として単元を締めくくることができていた。来年度は早速農家から畑を借りて給食の食材を作りたいという意欲ももっていた。



写真7 農家の方への発信

4. まとめ

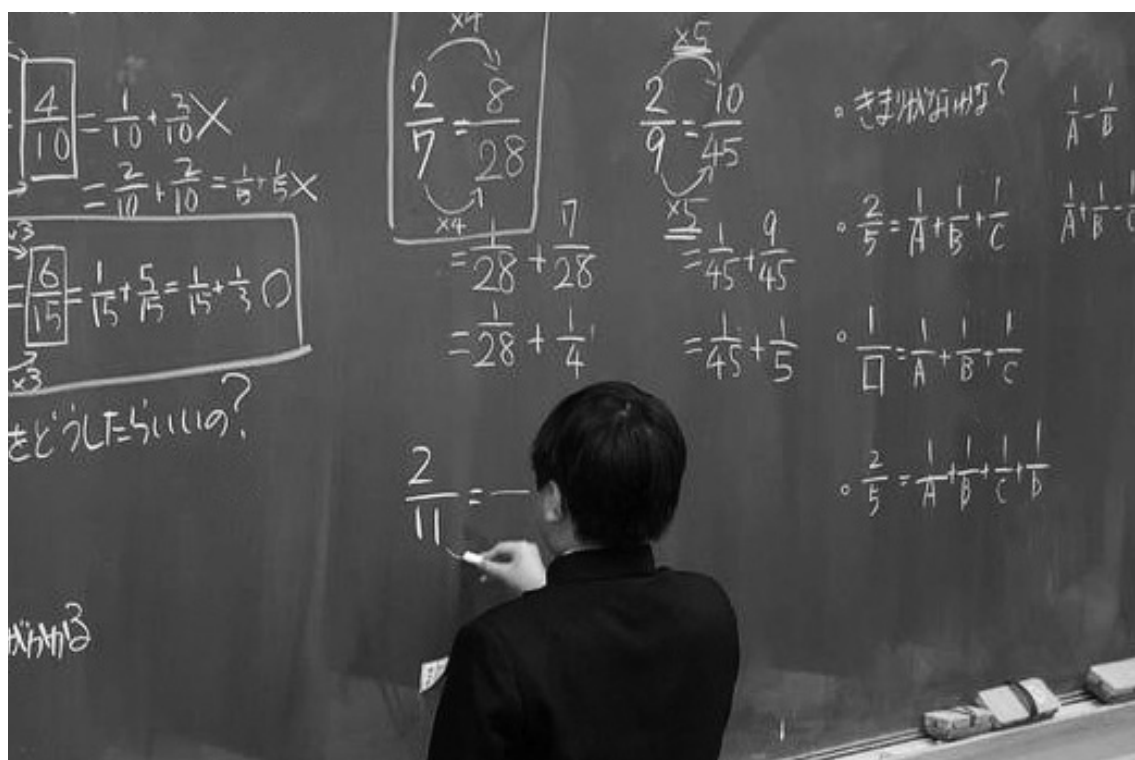
本単元では、自分自身や保護者、社会が抱える課題をもとに問いを立て、それらを解決する中で「よりよい社会」を考えることを中心的な問題として扱った。子供たちが調べを進めていく中で、「多様な立場の人が様々な取組を行っている」「つながりをもった取組」をしているという見方をもつことができた。「よりよい社会を創る子」というテーマを基に、食の発展や豊かさを考えることで、未来の自分たちも社会を創っていく主体となるという意識が芽生えたことは成果である。さらに、自分の問いを追究する時間を多く確保し、学び方も子供たちに委ねることで、子供の学びが活性化され、社会に発信するというゴールももたせることで、一人一人の思いや願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し、それをどう活用するかという点である。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。また、生成AIとの対話や活用によって、子供たちはその情報の「信頼性」や「本当にそれだけなの？」などと疑問をもつという意識がまだ低い。これは、日常的な使用ができておらず、まだ生成AIなどについて知る段階であるからであろう。どんなツールも教科の本質を学ぶための手段であると考えれば、ツールを使いこなすことができるようになってから、本当に考えるべき「よりよい社会」の在り方について考えることになるであろう。

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、話し合い活動を行ったが、伝えることだけにとどまってしまった子や生成AIのアイデアを自分事にすることができずにいる子もいた。今後は、教師・子供・生成AIなどのツールの関わり方や教師がどこまで情報を編集するか、プロンプトでの方向付けや抽出された情報に対して鵜呑みにしないことなど、単元、そして学年を通した継続的な指導が必要であろう。自由進度学習などの学び方についても、一人一人の学びを重視することはよいが、やはり一斉指導での見通しやまとめなどは必要不可欠である。自由に調べるということは、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

多様な関わりの中で数学的活動を行い学びを創る子

—「他者に間違いなく伝える (exact)」を視点に—



算数科

多様な関わりの中で数学的活動を行い学びを創る子 —「他者に間違いなく伝える (exact)」を視点に—

尾形祐樹 池田裕彰 小林稜

算数部では、数学的活動を通して、学びを創る子の育成を目指している。「学びを創る」といったとき、どのようなプロセスを経て創られたのか、既知の知識とどのように関連づけられたのか、ということ重視したい。プロセスの質や関連づけ方の新しさによって、創られた学びの質も決まると考えるためである。数学的活動は個人で行う場合もあるが、友達と行ったり、何かものを媒介にして行ったりする場合もある。様々な関わりの中で、学びを創るプロセスが洗練されていくと考える。算数部では、このように個人の活動、誰かとの活動、何かとの活動といった多様な関わりの中で数学的活動を行い、学びを創り上げることを目指していく。

1. 算数科の研究テーマ

これまで算数部では、子供自身が数学的活動を行うことを子供が「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。教科の本質Ⅰとして挙げていた数学的な見方を顕在化させ、それをもとにして、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多くの子供が数学的活動を行う姿が見られた。これは、小学校学習指導要領解説算数編でも記述される算数科の目標の一つである「基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見だし統合的・発展的に考察する力」(文部科学省, 2017a, p.26)を発揮した姿ともいえる。

その一方で、「簡潔・明瞭・的確」といった観点で、単元で働かせたい数学的な見方・考え方を授業者が明確にした上で、それをどのように子供とともに顕在化させていくのか、ということについては課題が残った。「簡潔・明瞭・的確」という観点は、小学校学習指導要領解説算数編で記述される算数科の目標において、「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」(文部科学省, 2017a, p.26)のように、育成する資質・能力の一つとして挙げられている。これまでに見られた課題は、現行の学習指導要領でも求められている資質・能力の育成にも関わってくる課題である。

これらの統合的・発展的に考察することや、「簡潔・明瞭・的確」といった観点は、日本の数学教育で重視されてきたことである。中島(1982/2015)は、算数・数学において創造的な活動が重視されてきたことを述べ、それを引き起こす原動力として、簡潔・明確・統合といった観点が考えられることを指摘している。また、和田(1997)は、数学は3つの視点でするものだとしている。それが、「simple(記述、その他が非常に単純であることで、構造などもsimpleを求めていけばでる。)clear(曖昧なところがなく、かげもない)exact(他人に間違いなく伝達できることで、日本人に欠けているところである。)」(p.122)である。

算数部では、課題としていた「簡潔・明瞭・的確」という観点について、“simple、clear、exact”という和田(1997)の視点で捉えることとした。simpleという言葉には、簡潔や単純という意味が込められる。clearには、曖昧なところがない、はっきりしている、という意味が込められる。これら2つは簡潔という言葉や明確、明瞭という言葉でもよいだろう。ただ、exactという言葉は、的確という言葉だけでは表せない、間違いなく伝達できる、という他者を想定した意味が込められている。

昨年度の研究では、「自ら」数学的活動を遂行することに主眼をおいてきた。しかし、数学的活動は個人である場合だけでなく、友達などの他者とともに数学的活動を行ったり、何かものを媒介として数学的活動を行ったりすることも

ある。よって、それらすべての場合を含む形で、「多様な関わりの中で」数学的活動を行うとする。その関わりの中で、特に「exact」に焦点化し、自分の考えが確実に他者に伝わるようなプロセスを実現したい。多様な他者との関わりの中で学ぶ際、間違いなく伝わるということは重要と考えるためである。これによって、質の高い学びのプロセスを創ることができる考える。

以上より、算数科でねらう「学びを創る」は、「多様な関わりの中で数学的活動を行い学びを創る」とした。創り上げられたこと以上に、創り上げられるまでのプロセスを重視し、その質を高めていくことを追究していく。

2. 全体研究テーマとの関連・研究の重点

(1) 算数科の本質の吟味

全体研究テーマを受けて、算数科の本質の二側面を以下のように整理した。

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）
数学的概念＞図形概念、数概念、量概念など＞概念に着目する視点	数学的活動の遂行＞事象を数学的に捉える・数学的に表現された問題を解決する・得られた結果について考察する＞視点のよさを感得する観点：統合、発展、“simple、clear、exact”

① 教科の本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

算数科では、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が目指されている。数学的に考える資質・能力として、算数・数学の中で鍵となる概念の理解が重要であると考え。本研究では、算数・数学で鍵となる概念である数学的概念を教科の本質Ⅰとして、研究を進めていく。数学的概念は、図形概念、数概念、量概念などを包括した概念として捉える。そして、それらの概念に着目する視点をさらに下位概念とした。

例として、数学的概念の中の図形概念について考えてみる。図形概念は、対象概念や関係概念、操作概念などを含む（狭間，2006）。このうち、対象概念に焦点をあてて、教科の本質Ⅰについて考える。

いくつかの具体的な四角形を観察すると、四角形に固有の特徴として、四本の直線があること、四本の直線で囲まれていることを共通点として見いだすことができる。さらに、2つの頂点を結んだ直線を辺として捉えたり、辺と辺が交わった交点を頂点として捉えたりするなど構成要素に着目して、四角形概念を理解していく。このときの「四角形」や「直線」「辺」など図形そのものが、図形概念（対象概念）にあたる。そして、「四角形」について、辺や角など構成要素に着目することが、概念に着目する視点にあたる。

上記では、図形概念について述べたが、扱う内容によって、理解する対象となる数学的概念は異なり、それに伴って概念に着目する視点も変わってくる。

② 教科の本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・表現の方法）

教科の本質Ⅰにあたる数学的概念は、数学的活動を遂行することで理解されていくと考える。よって、理解の方法にあたる数学的活動の遂行を教科の本質Ⅱとした。数学的活動について、小学校学習指導要領解説算数編では、「数学的活動とは、事象を数理的に捉えて、算数の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行することである。数学的活動においては、単に問題を解決することのみならず、問題解決の過程や結果を振り返って、得られた結果を捉え直したり、新たな問題を見いだしたりして、統合的・発展的に考察を進めていくことが大切である。」（文部科学省，2017a，p.23）と記述されている。この記述を参考に、数学的活動の遂行に必要なプロセスとして、「事象を数学的に捉える」「数学的に表現された問題を解決する」「得られた結果について考察する」という

プロセスを抽出した。

しかし、ただ単にこれらのプロセスをたどればよいのではない。先ほどの解説の引用にもあったように、統合的・発展的に考察を進めていくことや、第1章でも述べた“simple、clear、exact”といった観点に着目することも重視される。これらの観点は、数学的活動を遂行し、数学的概念やそれに着目する視点のよさを感じ得ることにつながる。

教科の本質Ⅱについて、小学校第3学年における「□を使った式」の単元を例に考える。おつかいでペットボトルが何本買えるのか、という生活場面の問題から、1000円で165円のペットボトルが何本分買えるかという算数として考える問題が捉えられる（「事象を数学的に捉える」）。そして、その問題について既習事項を生かして解決する（「数学的に表現された問題を解決する」）。得られた結果から生活場面の問題としてどう解釈できるのか考察する（「得られた結果について考察する」）。このプロセスの中で、例えば、□を使った式（ $165 \times \square$ ）で表すと、本数と代金の関係を簡潔にはっきり捉えられたり（simple、clear）、自分の解決過程を他者にわかるように伝えたり（exact）する。

教科の本質Ⅱとしては、視点のよさを感じ得る観点として、統合、発展、“simple、clear、exact”を提示しているが、第1章で述べたように、特に、他者に間違いなく伝える（exact）を教科の本質Ⅱの重点とし、本研究の副主題とする。

③教科の本質Ⅰと本質Ⅱの関係

狭間（2006）は、概念形成について、「概念形成によってつくり上げられた概念は概念達成によって明確にされ、再び概念形成により、前より洗練された概念がつくり上げられるように、概念形成と概念達成は相互に繰り返されることになり、その両方が必要になると考えられる。」（p.104）と述べている。狭間（2006）の概念形成の過程を参考にすると、数学的活動の遂行が繰り返されることで、数学的概念が徐々に洗練されていくと捉えられる。

すなわち、教科の本質Ⅰで述べた数学的概念は、教科の本質Ⅱで述べた数学的活動の遂行によって、前より洗練された数学的概念となる。そして、

再び数学的活動を遂行することにより、さらに洗練された数学的概念となる。また、この数学的活動の遂行においては、他者に間違いなく伝達する（exact）ことが、様々な場面で働いている。

以上で述べた教科の本質Ⅰと本質Ⅱの関係を図示したものが図1である。この作成にあたっては、探究過程の様子を表した、総合的な学習の時間の探究的な学習過程の図を参考とした（文部科学省、2017b）。

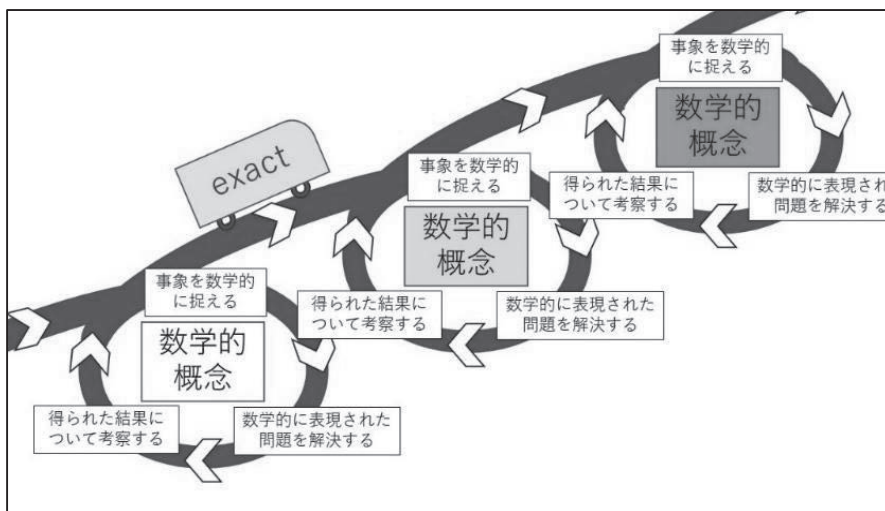


図1 算数の教科の本質Ⅰと本質Ⅱの関係

(2) 省察的課題への支援の整理

①本質的かつ個別的な問題設定

数学的活動を遂行する上で、児童が問題意識をもつことは重要なことと考える。問題も教師が与えるよりは、子供の必要性から生み出されるようになっていくことが望ましい。そうなるには、教師の働きかけが重要である。教師が何に着目したかを問うたり、価値付けしたりするといった支援をすることで数学的活動を遂行するための視点を顕在化し、児童が次の問題解決に生かせるようにしていく。

そのときの視点に 統合、発展、“simple、clear、exact”があると考えられる。これらをもとに数学的活動を遂行する授

業を日々行っていくことが大切である。これらの視点は一朝一夕で身に付くものでなく、日々の積み重ねにより育まれるものである。例えば、「ひき算のひっさん」の単元を例にしても、答えを出すことや答えの正誤のみを大事にした授業を日々行っていれば、図に表して説明するといった行為も単に面倒な作業となってしまう。図に表すことで数量の関係が simple に表せ、筆算での操作の意味がより clear になる。また図に表すことで友達にも exact に伝えることができる。

このように統合、発展、“simple、clear、exact”の視点を大切にされた授業の積み重ねが個別的な課題設定につながっていくと考える。これによって、「この前学習した見方は使えるかな」、「もっとすっきり表現できないかな」、「相手に分かるように伝えたい」といった課題を子供がもつことに繋がるからである。

②多様な解決過程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さ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は、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が考えられる。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」といった興味は子供一人一人によって異なるであろう。

このように、答えの導き方の多様さや子供が次に何を考えようとするかという問題の方向性も含めて、「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、子供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ながら、よりよい数学的活動を遂行することを意識させるものでもある。そのためには、数学的活動のプロセスを対象に振り返りを行うことが必要である。また、統合、発展、“simple、clear、exact”という観点にも着目させる。このように数学的活動のプロセスやそのプロセスを遂行する原動力となる観点を重視することで、子供一人一人が批判的な振り返りができる学習を目指す。

3. 成果と課題

(1)研究の成果

「事象を数学的に捉える」「数学的に表現された問題を解決する」プロセスにおいて成果が見られた。具体的には、既習と結び付けることによって、理由をはっきりさせたいという子供の姿を引き出したこと、多様な解決過程を関連づけることによって、より洗練された数学的概念を共有できたこと、試行錯誤の場を与えたことで、個人の関心から生まれた問いを共有する場合でも、子供がプロセスを語りながら共有したことである。これらは、他者に間違いなく伝えようとする、共有しようとする、まさに「exact」するような姿である。

(2)今後の課題

全体として「得られた結果について考察する」ことにおいて課題が見られた。具体的は、考察したことを自覚するための批判的な振り返りや、異なる問題を考えている他者への共有である。これらは数学的活動を繰り返すために解決しなければならない課題である。

【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）解説算数編. 日本文教出版.
- 文部科学省（2017b）. 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総合的な学習の時間編. 日本文教出版.
- 中島健三（2015）. 算数・数学教育と数学的な考え方：その進展のための考察（復刻版）. 東洋館出版社.（原著出版 1982 年）
- 和田義信（1997）. 和田義信著作・講演集 7 講演集（5）学習指導と評価. 東洋館出版社.
- 狭間節子（2006）. 第 4 章 図形. 新編 算数科教育研究. 学芸図書株式会社. pp.99-123.

新しい場面と既習をつなげ数学的概念を豊かにする授業

－第2学年「ひき算のひっ算」を通して－

池田 裕彰

1. 実践のポイント

算数教科理論で目指す「多様な関わりの中で数学的活動を行い学びを創る子―「他者に間違いなく伝える(exact)」を視点に―」の育成に向け、児童が算数の本質を味わう授業とはどのような授業だろうか。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「学びを創る子」と直結するものだと考える。

第一学年では、ひき算が適用できる場면을学習するが、第2学年では、テープ図を使い、これまでのひき算が適用できる場면을捉え直すこととなる。本実践においては、求残の場면을テープ図で表し、ひき算の場面であると判断してきた子供たちが、求差の場面においても simple、clear、exact といった視点をもとに図などを使って表すことで、これまでと同じ部分を見だし、数量の関係を把握するという概念を豊かにしていく授業を目指す。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう科の本質

教科理論を受けて、本単元における本質を以下のように整理した。

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

算数科の教科理論では、「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が目指されている。数学的に考える資質・能力として、算数・数学の中で鍵となる概念の理解が重要である」と考える。本研究では、算数・数学で鍵となる概念である数学的概念を教科の本質Ⅰとして、研究を進めていく。数学的概念は、図形概念、数概念、量概念などを包括した概念として捉える。」としている。

小学校学習指導要領説算数編(文部科学省 2017)では、「A 数と計算」における数学的な見方・考え方として「数の表し方の仕組み、数量の関係や問題場面の数量の関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考えたり、統合的・発展的に考えたりすること」(p42)として数学的な見方・考え方が示されている。

以上を踏まえ、本単元における「鍵となる概念」は、「数量の関係」であると考えた。問題場面で示される数量がどのような関係にあるのかを既習事項と関連付け、図を用いながら把握できるようにすることを本単元における本質Ⅰと捉えている。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

算数科の教科理論において、数学的活動をどのようなプロセスにしていくか考える上で、「学習、指導する内容によって、重視される固有の視点」があるとした上で、「数科における本質Ⅱは、視点のよさを感じ得る観点統合・発展“simple、clear、exact”とした。」としている。

本単元において、求差の問題場面を考える際に、「問題場면을図などで分かりやすく考えられないか(simple)」、「これまで学習した約束通りに、ひき算の場面と捉えられるか(clear)」、「ひき算の場面である理由を相手に伝えるように説明できるか(exact)」といった観点で、数学的なプロセスを創る児童の姿を引き出したい。

求差の場面と既習の求残の場面の同じ部分を見いだす上で、児童にとって重要な手立てとなるのが、テープ図である。このテープ図を使って数量の関係を正しく把握し、求残と求差の場面をつなげ同じ部分を見だし、数量の関係

を把握するという概念をより豊かなものにしていきたい。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

本单元における省察的課題についての支援は以下の通りである。

①本質的かつ個別的な課題設定

本单元では、これまでに着目してきた、演算決定の根拠を振り返りながら、問題の場面が変わっても「同じようにテープ図で説明できないか」、と一人一人が考えられるようにさせたい。その際、テープ図を用いて simple, clear, exact に考え、表現する姿を価値付けていく。

②多様な解決過程を支援する学習環境

多様な解決というのは、児童が0から新しい表現をつくり出すということではない。特に演算決定の根拠については定義が曖昧なままだと、それぞれが「減るから」、「なくなるから」などといった根拠を述べてもそれが根拠となるのか吟味ができない。テープ図を演算決定の約束として使える状態にすることで、根拠を明確に議論ができるようにする。

③解決過程への批判的な振り返り

本单元に関わらず、算数の学習では継続的に授業の最後に「大せつだったと思ったことやちゅうもくしたこと」を記入させている。これにより解決過程の批判的な振り返りを促したい。しかし、それは授業の最後だけに振り返りをするということではない、授業の中で機械を捉えて、「これまでの考えと何が共通しているか」、「みんなが共通して注目している点は何か」などと問いながら、こまめに振り返りを行い価値付けていく。こまめな振り返りと全体を通した大きな振り返りを継続的行う中で一人一人が解決過程への批判的な振り返りができるようにさせたい。

以上をもとに、本時における省察的課題についての支援を以下の表にまとめた。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ 個別的な課題設定	・演算決定の根拠 「simple, clear, exact」に解決、 表現できるか	・演算決定の根拠 について考えたことをどうすれば 「simple, clear, exact」に表現し、相 手が納得できるように伝えられるか	既習の見方・考え方が新しい 学習にも使えるという実感を 伴った理解
多様な解決過程を支援す る学習環境	テープ図を演算決定手段として考 えられる状態にしておく	自由に話し合い、伝えあえる学級づくり 話し合う内容の明確化	それぞれの考えの関連が分か る構造的な板書
解決過程への批判的な振 り返り	学習において自身が何に着目した かの継続的な振り返り	友達のどの考えが問題解決につながつ たか、自分の考えとどのように関連する かの振り返り	自身の考えが問題解決に与え た影響や価値の振り返り

3. 実践の実際

单元名 ひき算のひっ算

(1) 目標

○テープ図をもとに2位数の演算決定ができる。2位数の減法計算が1位数などの基本的な計算を基にしてできることを理解し、その計算が確実にできるとともに、その筆算の仕方について理解している。(知識及び技能)

○数量の関係に着目し、2位数の減法計算の仕方を、図や式などを用いて考え表現している。テープ図をもとに演算決定の根拠について考え表現している。(思考力、判断力、表現力)

○2位数の減法の筆算の仕方について、図や式などを用いて考えた過程や結果を振り返り、演算決定の根拠が明確に

なることや、位ごとに単位をそろえることで1位数などの基本的な計算で処理でききるよさに気づき、今後の学習に活用しようとしている。(学びに向かう力,人間性等)

(2) 単元の流れ 9時間

- 第一次 減法の場合をどうすればテープ図に表せるか考える・・・1時間
 第二次 2位数-2位数・1位数の計算の仕方を考え、その筆算の仕方を理解する・・・6時間
 第三次 求差の場合をどのようにテープ図に表すか考える・・・1時間(本時)
 たしかめ算が成り立つ理由を考える中で加法と減法の相互関係について考える・・・1時間

(3) 実践の記録

(i) 演算決定の根拠としてのテープ図の役割の理解

児童は「たし算のひっ算」の学習において、テープ図をもとに数量の関係を把握し、演算決定の根拠とすることを学習している。本単元の第1時において、求残の場合を扱った際には、自然に子供から「テープ図に表せないか」という問いが生まれた(図1)。そして、○を使った具体的な図をもとに、どのようなテープ図にしたら数量の関係を正しく把握できるかを考え、今後ひき算の根拠としてテープ図を用いることを約束した。

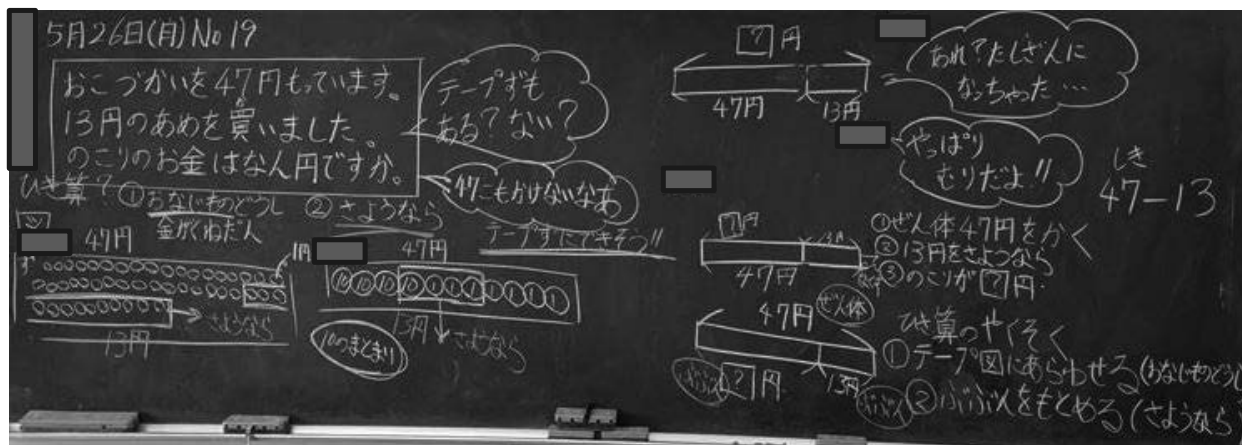


図1 第1時の板書

(ii) 本質的な問いをもとに追求する活動

第8時では、「いすとりゲームをします。子どもは7人います。いすは5きやくありあます。すわれない人は何人ですか。」という求差の場合を扱った。これまでの求残と違い、問題場面に出てくる2量が同種のものでないことに気づき、図に表せるか考えることにした。

最初は、テープ図ではなく、より具体的な絵や図をもとに問題場면을どのように表せるか考えた(図2)。そこからテープ図に表した際に、単位をそろえると問題にある椅子の数がテープ図に表せず、問題通りの数量をそのままテープ図に表すと、単位が変わって、同種でないものの演算になってしまうことに気づき(図3)、どのように考えれば、これまでの求残と同じようにひき算の場合と捉えることができるかを考えた。

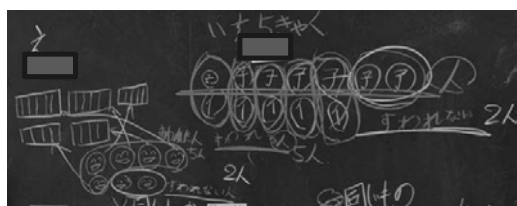


図2

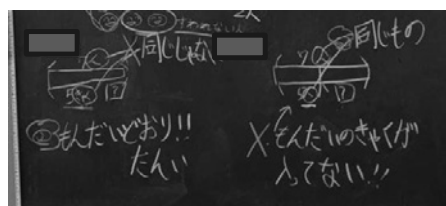


図3

本時では、「問題場면을テープ図で分かりやすく表すことができないか(simple)」、「これまで学習した約束通りに、

テープ図に表し、ひき算の場面と捉えられるか (clear)」という子供の姿をみることができた。しかし 結局、本時では結論が出せず(図4)、次時に続きを考えることとした。



図4 (第8時の板書)

次時では、改めて求差の場面は2量を比較する場面であることを確認し、式の意味を確認してから前時の続きを考えた。授業者としては、図5のような2列のテープになることを想定していたが、子供たちは、既習の1列のテープ図を使い、5人という量が、椅子の5客と対応していることが分かるような表現を付け加えていた(図6)。これは、「5人が何と関連する数量が分かりやすく説明する(exact)。」子供の姿であったと捉えている。

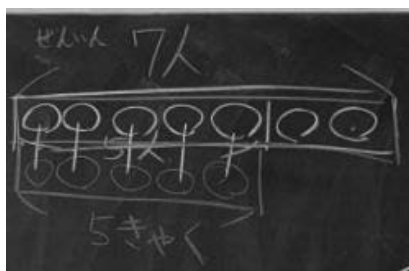


図5 (授業者が想定していた2列のテープ図)



図6 (子供が考えた1列のテープ図)

4. まとめ

「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」と定義されている。本実践では、「求差という新しい場面を既習であるテープ図に表せるか」、つまり「数量関係を正しく表した図にできるか」という本質的な課題設定のもと、simple, clear, exact という本質的な観点をもとに課題を解決する子供の姿を引き出すことができた。

一方で、「自らの学びを価値づける」ことに関しては課題が残った。問いをもつ部分についても、これまでの学習で問題場面をテープ図に表してきたことを生かしたことや、テープ図に表すと数量関係の把握がしやすくなることなど、子供たちは、活動していても十分に意識できていなかったように感じる。「どうしてその問いをもったの?」と問いかけたり、図に表す価値を考えたりする時間を設けたり、自らの学びを価値付ける機会を教師が意図的に設ける必要があると感じた。

【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

多様な解決過程の関連づけによる数学的概念の学習

－第3学年「□を使った式」を通して－

小林 稜

1. 実践のポイント

第3学年では、問題解決のために、未知の数量を□として、問題状況の数量関係を式表現することで、□に当てはまる数を求めることがねらわれている（文部科学省，2017）。例えば、「32個のあめがある。いくつか買ったなら50個になった。買ったあめはいくつだろうか。」という問題について考える。買った数あめの数を□とすれば、 $32 + \square = 50$ という式に表現でき、ここから $50 - 32$ という計算で□を求めることとなる。このような考え方をするとき、子供は□をただ一つの決まった数として認識するだろう。

しかし、□は第4学年から変数として扱われていき、□には様々な数が入ることを学習する。第3学年と第4学年の学習のつながりを考えたとき、第3学年において、□をただ一つの決まった数として認識するのではなく、□には様々な数が入りうるという認識をしておくことが必要と考える。ここに筆者の課題意識がある。すなわち、本実践では、第3学年の子供が、□には様々な数が入りうるということを認識することを目指す。

検定教科書では、例えば上述のような問題について、□に順番に数を入れていき（□が16、17、18…のときを計算していき）、 $32 + 18 = 50$ になることから、□は18になるという考え方が記述されている。この記述には、□には様々な数が入りうることを示す意図が読み取れる。しかし、そのような解決は $50 - 32$ のように逆算で求める考え方と比べて手続きが多く、子供が自然とその解決をするとは考えにくい。教材を開発する際、□に様々な数を入れることが自然で、かつ必要となるように問題を設定しなければならない。

また、問題の状況を□を使って表す必要性も考慮すべきである。□を使って表したからこそ、問題を解決できた、という実感が、□を使った式のよさを引き立たせるだろう。

上記のことを踏まえた問題として、「1本165円の大きめのペットボトルのお茶をいくつか買ってくるようにおつかいをたのまれた。1000円をもって出かけたなら、何本のペットボトルを買うことができるだろうか。」を考えた。この問題は、わり算を使うと、 $1000 \div 165$ と表現できる。しかし、 $1000 \div 165$ のような大きな数のわり算は未習であり、第3学年の子供はその除法を計算することができない。そこで□を使った乗法の式に表すことで解決することが考えられる。除法の立式ができないため、□を使わなくてはならないのである。

買うペットボトルの本数を□とすれば、 $165 \times \square = 1000$ と表現でき、□に数を入れて計算することで、答えを求めることができる。すると、 $165 \times 6 = 990$ となり、6本まで買うことができるとわかる。

さらに、この問題には「できるだけ多く買う」という文言はないため、1本買うでも答えになるし、もちろん6本買うでもよい。問題場面を考慮すれば、6本買うと買って帰るときに重くなってしまうため、2本買うという答えも考えられる。こういった状況と、 $165 \times \square$ の答えが1000を超えない限り、ペットボトルを買うことができると判断できることを関連づけることで、□には様々な数が入りうるということが認識されていくと考える。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう算数科の本質

算数科では、教科の本質Ⅰの上位概念に数学的概念を置いている。また、その下位概念に図形概念、数概念、量概念などを置き、さらに下位概念として概念に着目する視点を置いた。本実践における教科の本質Ⅰは、□の概念である。□はただ一つの決まった数という見方から、□には様々な数が入りうるという見方への変容をねらっている。

また、教科の本質Ⅱは、数学的活動の遂行を上位概念に置いている。どのような活動によって、□の概念をつくり上げていくのかというプロセスを示している。まず与えられた問題を数学的に捉えるプロセスでは、1000円で165

円のペットボトルを何本買うことができるかについて、式や図に表現することで、数学の問題に捉え直すことができる。次に、その問題を解決する。ここでは、多様な考え方が予想される。□を使った解決だけではなく、それ以外のそれぞれのプロセスも同様に重視したい。それらが関連づけられることによって、□を使った式の理解も深まっていくと考えられるためである。解決過程の共有では、間違いなく伝わる(exact)ことを重視し、それに適する発問もする。そして、得られた結果について、問題場面に戻ってその答えを解釈する。ここでは、問題解決で見られた考え方から、結局何本買えるのかということを議論する。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

本質的かつ個別的な課題設定といったとき、授業の最初に提示される問題だけが、本質的かつ個別的な課題ではない。授業のいたるところで課題は生まれてくる。例えば、本実践では、提示された問題以外に、 $165 \times \square$ からどのように考えていくか、問題の答えとしてふさわしいのは6本か、1本から6本すべてか、というような課題が生まれてくることが予想される。教室で巻き起こる議論の中で、そういった課題のしっばをいかにしてつかませていくのかを重視する。

多様な解決過程を支援する学習環境といったとき、ある固定の考えのみを教師の都合で取り上げていくことは、不適切である。多様な解決過程を生み出すために、答えがどうなるかを共有するのではなく、どのように考えたのかを共有する。また、本実践は□に対する理解の変容をねらっているが、だからといって□を使った式を用いることを強要しない。そのことが多様な解決過程の範囲を一気に狭める。自由に考えさせ、それらを共有する際に、関連づけていく発問をすることによって、□を使った式に徐々に焦点化するように展開する。

解決過程への批判的な振り返りといったとき、数学的な活動のプロセスを対象として振り返ることができているのが重要である。プロセスを対象として振り返るためには、板書にプロセスが残っている必要がある。できあがった、つくられたものだけではなく、それらがどのように生まれたのかということも板書し、子供が自然と着目できるようにする。

3. 実践の実際

(1) 授業の概要

本時は、1時間では終了せず、最終的に3時間を要した。なお、前時で、わからない数を□を使って表すと、文章に合った式で表せること、逆算で□が求められること、□に入る数をいくつか試して入れて計算しても□が求められることを扱った。それに続くのが、本実践である。

第1時では、問題把握と自力解決、そして、ねりあげが行われた。ねりあげでは、初めに答えの確認がなされた。6本、6本あまり10円、とちゅう、という答えが共有された。続いて、6本になった考え方が子供たちから発表されていった。Y児は 1000 から 165 を引き、その答えから 165 を引き、またその答えから 165 を引き、ということを繰り返した。そして、 $10 - 165$ ができない、もう引けない、となり、6本とした。次にH児が $1000 \div 165$ という式を発表した。そして、H児、O児、M児が $1000 \div 165$ に対して異なる考えでその計算を試みる考えが発表された。M児の考えの中には、 $165 \times \square = 1000$ という式が現れたが、□に数を入れて計算するという方法は採られなかった。S

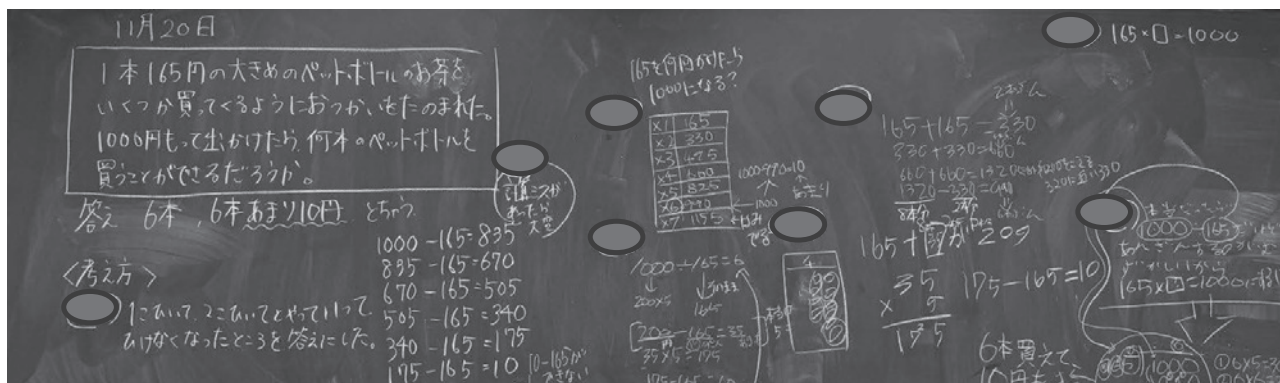


図1 本実践第1時の板書

児もその口を使った式を考えたと発表した。その後、I 児が 165 を何回かけたら 1000 になるか考えたとして、それを整理した表を発表した。 $\times 7$ のとき 1155 になり、1000 からはみ出るとし、答えを 6 本とした。T 児は、加法で考えた。 $165 + 165 = 330$ となり、これが 2 本分とした。その後、 $330 + 330 = 660$ でこれが 4 本分、 $660 + 660 = 1320$ でこれが 8 本分と計算した。8 本分のとき 1000 を超えるとして、超えた分の 320 に近い 2 本分の 330 を、1320 から引いて、990 が 6 本分とした。全体を見渡して、 $165 \times \square = 1000$ と関係しそうな考えはどれかを教師が問うたところで、第 1 時は終了した。

第 2 時では、第 1 時の T 児だけが本数に着目していたことに気づかせ、他の子供の考えのどこに本数があるのかを考えるとところから始めた。I 児のかけ算の表、Y 児のひき算の考え方、S 児の口の式に本数を見出せた。また、それとともにその本数分のねだんも同時に板書された。口の式については、口が何本のペットボトルを変えたのかの本数ということが共有され、1 本から 8 本のときの場合の式が、順序はバラバラであるが、板書され、ねだんも計算された。その後、問題の答えが 6 本でいいかどうかの議論へ移行した。すると、1 本から 6 本のどれでもよいという考え、と問題文の「いくつか」という言葉から 2 本から 6 本のどれでもよいという考え、6 本でないといけないという考えが共有された。議論は第 3 時に持ち越された。

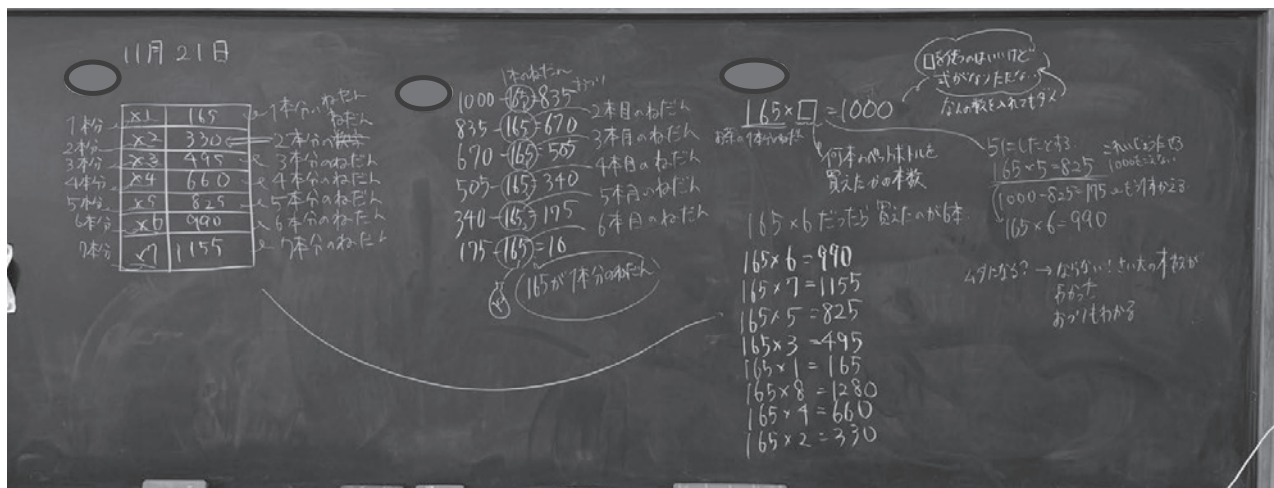


図 2 本実践第 2 時の板書

第 3 時では、3 パターンの問題の答えに対して、様々な考えが発表された。その中で、1 本、2 本、3 本、4 本、5 本、6 本、という答えと、6 本という答えの 2 つの考えに分かれていき、前者の答えがよいとした子供は 3 名で、その他の児童は後者の答えがよいとした。前時に考えた式から、1 本から 5 本のときもねだんが 1000 円以下であることから、買うことはできるが、答えとしてはふさわしくない、と考える児童が多数いた。問題文の状況から、できるだけたくさん買いたいと考えたようである。3 名は、その式から判断し、どれでもよいとしたようである。

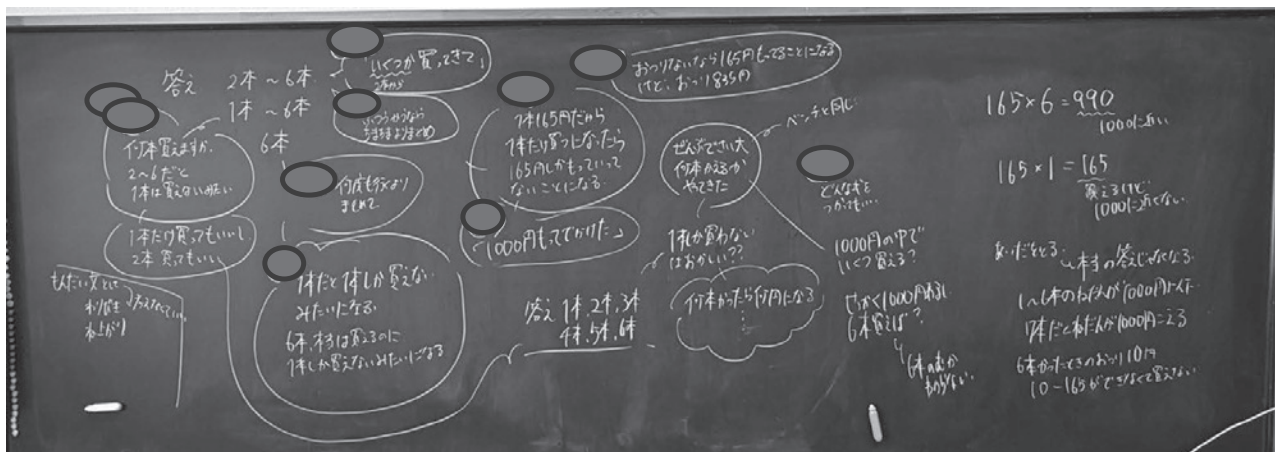


図 3 本実践第 3 時の板書

(2) 多様な考え方の関連づけによる□を使った式への着目

問題設定の工夫や、考え方を中心とした共有により、多様な考えが表出した。第1時では、その中でもT児の考え方のみに、「本数」という言葉が現れた。他の児童の考えももちろん「本数」は意図されていたと思われるが、明示されたのはT児の考えである。本実践における□はペットボトルの本数を表しており、本数に伴って値段も変わるため、その言葉の重要性は高い。第2時で「本数」に着目したことで、他の児童の考えにも本数や値段を見出すことができ、関連づけることができた。これによって、S児の示した $165 \times \square = 1000$ の式に対して、様々な本数のときの値段を求める式が紐づいたといえる。□が変数として捉えられ始めたと考える。

多様な解決過程を共有し、それらを関連付けることが、本実践でねらう□に対する認識の変容の契機になっているといえよう。

(3) 問題場面の答えの解釈と□の認識の関係

第3時において、問題場面の答えを解釈する過程が実現された。式による解決を関連づけて考えたところ、□に入る数で1本から6本までは値段が1000円を超えないことから、それらの本数のペットボトルを買うことができることは、全体で納得された。ただ、その6通りを問題の答えとしてよいかどうかの話になると、それはダメだという考えが大多数を占めた。問題文からできるだけ多く買うのがよいのでは、という考えである。一方で、1本だけでも買うことができるという考えによって、1本から6本なら何本でも買えるという考えもあった。

式で考えたときには納得されていたことが、問題場面の答えの解釈に至ると、納得されないという実態が浮かび上がった。□を変数のように認識することはできるが、それを問題場面の答えに適用するかどうかに、さらなるステップが存在することがわかる。

4. まとめ

本実践では、第3学年の子供が、□には様々な数が入りうるということを認識することを目指した。そのために、問題設定を工夫し、□を使う必要性や□に様々な数を入れる必要があるようにした。また、研究テーマとの関連でもあるが、多様な解決過程を許容する姿勢であること、それらの多様な解決過程を関連づけることを意図した。

その結果、本実践においては実に多様な解決過程が共有された。そして、「本数」という言葉に着目したことで、その言葉が媒介となり、それぞれの考え方が□を使った式と関連づいていった。関連づいたことによって、様々な本数の場合の式が表出し、何本のペットボトルを買えたかの本数として□が意味づけられた。□に様々な数が入りうることの認識が捉えられ始めたのである。

つまり、□には様々な数が入りうることの認識には、他の多様な解決過程との、「本数」という言葉に着目した関連づけが重要であったと考えられる。初めから、□を使った式で考えよう、としていたらこのような□の認識には至らなかっただろう。

他の数学的概念を獲得していくことにも、同様のことが言えるのではないだろうか。すなわち、多様な解決過程を許容し、それらを結ぶキーワードによって関連づけることが、新たな学びを創ることにつながるのではないだろうか。そのような学びのプロセスを実現しようとするのと重要なキーワードを見抜くことが、教師に求められる。

また、□には様々な数が入りうることの認識と、問題場面の答えの解釈の関係について、そこにステップがあることがわかった。このことに対する詳細な分析や検討は、稿を改めて論じたい。

引用文献・参考文献

・文部科学省(2017)、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説算数編』、日本文教出版。

分数の相等を捉え、分数の概念を豊かにする授業

ー第5学年「古代エジプトの単位分数のたし算・ひき算」を通してー

尾形 祐樹

1. 実践のポイント

分数の学習は第2学年から始まるが、第6学年に至るまで、その困難さは様々な場面で指摘されている。例えば、令和7年度全国学力・学習状況調査の大問3(3)では、0から2までを6等分した数直線の見盛りの値を求める問題において、 $1/3$ と $5/3$ を正答した子供の割合は35.4%であった。 $5/3$ を $5/6$ と誤って捉える解答が見られ、単位分数の「いくつ分」と捉えることに課題があることが明らかとなった。また、同調査の大問3(4)「 $1/2+1/3$ 」の計算における正答率は81.5%であった。約2割の子供が異分母の単位分数の加法を正しく計算できないことも示されている。

本学級でも、分数の学習における子供の実態から課題が確認された。第5学年「分数と小数、整数の関係」の単元導入時、子供Aは同じ大きさのケーキの $1/2$ と $1/4$ を比較し、 $1/4$ の方が大きいと捉えていた。その後、同値分数の学習で $6/8$ と $9/12$ が同じ大きさになることを円の図で表現し、理解を深めた。しかし、数時間後の分数と小数を扱う授業で、他の子供が「 $1/4=0.25$ の半分は $1/8=0.125$ 」と説明すると、子供Aは「 $1/4$ から $1/8$ へ2倍になっているのに、なぜ小数が2倍になっていないのか」と発言した。これは「分母が大きい分数ほど数の大きさが大きい」と考える誤概念が根強く働いていることを示している。一方で、分数の加減法を学習した子供の中には、通分や約分に慣れ、計算問題にとどまらず問題の仕組みを考えたり、発展させたりできる子供もいる。子供Aのように分数の学習に困難さを抱えている子がいる一方、通分や約分の意味を理解し、素早く計算できる子もいる。そのため、多様な子供の実態に応じられる学習環境デザインを整える必要がある。

本時では、多様な子供の実態に応じられるよう $2/A = 1/B + 1/C$ という複数の数値が解となる問題を扱った。この問題を解決する過程では、様々な異分母分数を通分したり、約分したりする活動が必要とされる。そして、通分したり、約分したりする中で、分数の相等を捉える思考が働く。 $2/A = 1/B + 1/C$ の問題を解決する過程で、分数の概念を豊かにする授業を目指す。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう科の本質

教科理論を受けて、本単元における本質を以下のように整理した。

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

算数科の教科理論では、「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が目指されている。数学的に考える資質・能力として、算数・数学の中で鍵となる概念の理解が重要である」と考える。本研究では、算数・数学で鍵となる概念である数学的概念を本質Ⅰとして、研究を進めていく。数学的概念は、図形概念、数概念、量概念などを包括した概念として捉える」としている。

小学校学習指導要領解説算数編では、「A 数と計算」における数学的な見方・考え方として「数の表し方の仕組み、数量の関係や問題場面の数量の関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考えたり、統合的・発展的に考えたりすること」(p.42)として数学的な見方・考え方が示されている。

以上を踏まえ、本単元における「鍵となる概念」は、「数の表し方の仕組み、数量の関係」であると考えた。特に、本時では、分数の相等を本質Ⅰと捉える。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

算数科の教科理論において、本質Ⅱは、数学的活動の遂行とした。数学的活動は、事象を数学的に捉える・数学的

に表現された問題を解決する・得られた結果について考察するの3つに捉えられる。さらに、その具体には、視点のよさを感じ得る観点として、統合、発展、“simple、clear、exact”とした。これらは、数学的活動を実現する原動力となる。特に、本質Ⅱの中で、他者に間違いなく伝える(exact)を重点とし、本研究の副主題としている。

本単元において、本質Ⅰの鍵となる概念である、分数の相等の理解ができるよう数直線や図などを活用し、抽象と具体の往還を単元の中で繰り返し行っていく。その際、本単元より前の「分数と小数、整数の関係」で学習した円における分数の表現で全体が1であることを明確にし、徐々に抽象度の高い数直線へと移行していく。また、子供が、「分母が大きい方が数の大きさが大きい」と考えてしまう機会を捉え、分母が大きくなるとは、どのようなことを、具体例をもとに、分数の大小について考える活動を繰り返し行っていきたい。そして、本時の $2/A = 1/B + 1/C$ の問題を通して、具体と抽象を往還し、数としての分数の理解へとつなげていく。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

本単元における省察的課題についての支援は以下の通りである。

①本質的かつ個別的な課題設定

本単元では、異分母分数のたし算において、 $2/A = 1/B + 1/C$ という問題を原題として、問題の数値を変えたり、問題の条件を変えたりして問題を発展させる場面を単元の中に設定している。これまでに着目してきた、単位分数の意味や単位分数のたし算を根拠にして、自らが設定した問題に一人一人が取り組めるようにしたい。

②多様な解決過程を支援する学習環境

本単元では、 $2/A = 1/B + 1/C$ の問題を解決する過程において、まず、試行錯誤する場を設けている。その際、適当に数を当てはめる経験から、数を順序良く当てはめて調べたり、規則を見つけたりして、解決の過程が徐々に洗練していくような学習環境を設定している。

③解決過程への批判的な振り返り

$2/A = 1/B + 1/C$ の問題において、なぜ、適当に数を当てはめるでは、うまくいかなかったのか、その方法自体を議論し、よりよい方法について考える場を設けていく。小さい数から順序良く調べていく際に、解決に至らなかった式については、貴重なデータとなることを子供たちに伝え、記録としてしっかりと残るようにしていく。また、規則を見つけた子供がいた際には、なぜ、そのような方法を思いついたのか、発想の仕方についても振り返っていく。

3. 実践の実際

単元名 分数のたし算ひき算

(1) 目標

- 分数の性質や約分、通分の意味、異分母分数の加法及び減法の意味について理解するとともに、約分、通分、異分母分数の加減の計算ができる。(知識及び技能)
- 単位分数に着目して、分数の相等及び大小関係や、異分母の分数の加減計算の仕方を図や式などを用いて考え、表現している(思考力・判断力・表現力)
- 約分、通分の意味や、異分母の分数の加法及び減法の計算の仕方を、図や式などを用いて考えた過程や結果を振り返り、多面的にとらえ検討してよりよいものを求めて粘り強く考えたり、学習したことを今後の学習に活用したりしている。(学びに向かう力、人間性等)

(2) 学習指導計画

第一次	分数のたし算とひき算と約分と通分	6時間	(本時5・6/10時間)
第二次	いろいろな分数のたし算とひき算	4時間	

(3) 本時のねらい

異なる単位分数のたし算で、分子が2となる分数を試行錯誤しながらつくる活動を通して、通分や約分の技

能を定着するとともに、単位分数の和の見つけ方について、徐々に洗練された方法に気づくことができる。

(4) 実践の分析

①問題場面

第5時に、古代エジプトのリンダパピルスに載っていた単位分数の和について、次のように子供に問うた。

$$1/\square\text{のたし算だけで表せるかな?} \quad 2/5 = 1/A + 1/B \quad 2/7 = 1/C + 1/D$$

②子供の解決過程

第5時の自力解決では、子供の解決過程として、主に図1～図6のような考えが表現された。図1～図3は、解決に至っていないが、図4～図6は、解決に至っている。図1～図3は、AとBにあてはまると考えられる様々な数値を代入し、計算した結果が、 $2/5$ になるものはないかを調べている。図4の考えは、 $2/5 = 4/10 = 6/15$ と $2/5$ の相等を捉え、分母の数を変化させる中で、単位分数になるものはないかを調べている。図5は、図4と同様に、 $2/5$ の相等を調べ、3口の単位分数の和に表現している。図6、図7は、 $2/5$ と相等を調べた上で、規則を見つけようとしている。

図1 適当に数を当てはめてみる考え

図2 約分できる数を当てはめてみる考え

図3 多少順序を考えて当てはめてみる考え

図4 答えの相等から調べる考え①

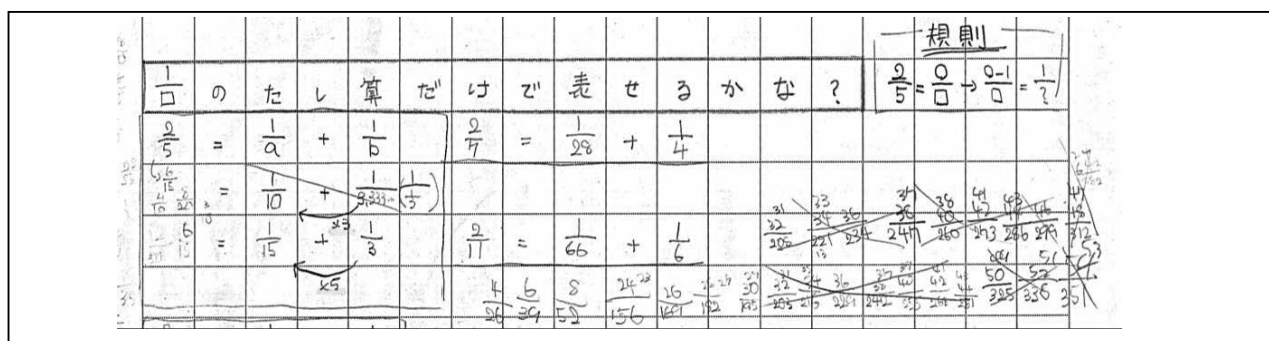


図7 答えの相等から規則を見つける考え②

③子供の解決過程の共有

第6時では、手掛かりなく調べることは、解決に至ることが難しいこと、順序よく調べることや $2/5$ の相等を調べることが手掛かりになることを共有した。図7で表現された規則「 $2/5 = \square/\square \rightarrow \square - 1/\square = 1/?$ 」を学級で共有すると、「なぜ、 $\square - 1$ をするのか」という疑問が力の考えを聞いていた子供から発言された。図7で考えた子供からは、「 $1/A$ を作るために、 $\square - 1/\square$ をしている」と発言された。

④再び自力解決

再び自力解決を行うと、分母をかける考え（図8）が表現された。

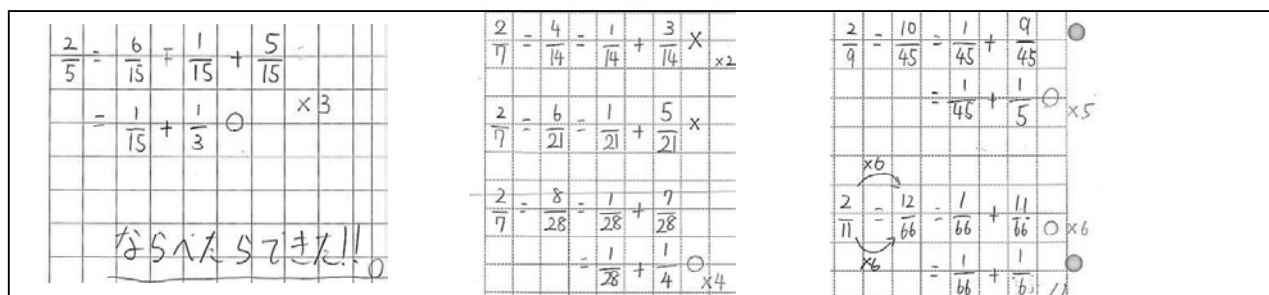


図8 分母をかける考え

図8の考えは、 $2/7 = 1/4 + 1/28$ と $2/5 = 1/15 + 1/3$ を比較する過程で、表現された。規則が成り立つのか、 $2/9$ 、 $2/11$ の時に当てはめて、確かめている。

(5) 考察

第6時では、図8のように規則を見つけようとしたり、順序よく調べようとしたりする姿が見られ、第5時より、簡単に、単純に（simple）に調べようとする姿が現れていた。図6で表現された規則「 $2/5 = \square/\square \rightarrow \square - 1/\square = 1/?$ 」に対して、「なぜ、 $\square - 1$ をするのか」という疑問が出て、互いに考えを間違いなく伝える（exact）姿が見られた。しかし、図6の解決過程を経ていない子供に対して、間違いなく伝えること（exact）は、困難さも伺えた。

4. まとめ

本時の $2/A = 1/B + 1/C$ という問題設定により、子供が試行錯誤する中で、分数の相等を捉えながら問題解決を行う姿が見られた。もっと時間をかけない方法はないか（simple）や、何か規則はないか（clear）、なぜ、そのような方法で調べたのか（exact）と“simple、clear、exact”の視点で、子供が考えを振り返ったことは成果である。一方、本時では、図による表現が出ていなかったため、抽象度が高い授業であったことが課題である。

【参考・引用文献】

国立教育政策研究所（2025）．令和7年度全国学力・学習状況調査 問題別調査結果【算数】．
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．

理 科

科学的に探究し、自然との未来を創る子

—科学的な見方・考え方を働かせて、探究し続けていく学習環境—



理科

科学的に探究し、自然との未来を創る子

－科学的な見方・考え方を働かせて、探究し続けていく学習環境－

蒲生 友作 河瀬 正和

理科部では、科学的な見方・考え方を働かせながら、自然の事物・現象に対して探究し続けることを目指している。自分たちの「学びを創る」ことが、自然と向き合い、未知なる未来に向かって自然との共生を図れる自分自身を創る子となっていこうと考えた。

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ることが大切であると考えた。そこで、子供が「科学的な見方・考え方」を自由に働かせながら、問題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

2015 年の国連サミットにおいて、先進国を含む国際社会全体の目標として、「持続可能な開発目標（SDGs：Sustainable Development Goals）が採択され、「誰一人取り残さない」社会の実現を目指すことが示された。SDGs に示された 17 の目標の中には「安全な水」「エネルギー」「技術革新」「気候変動」「海の豊かさ」「陸の豊かさ」などを大切にすることが示されている。地球環境、自然と向き合っていくことが未来の地球につながっており、人類が自然と共生していくことは最も大切な課題の一つであることが分かる。

しかし、石川・片平（2020）は「理科教育における生徒の SDGs への学習動機に関する研究」で、科学技術の社会への介入を検討することに対する生徒の興味・関心は著しく減少することが明らかになったことを示した。また、令和 7 年度全国学力・学習状況調査報告書 質問調査 中学校質問番号 60「理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」の質問に対して、「当てはまる」「どちらかと言えば当てはまる」と答えた生徒の合計は 63.6%と平成 27 年度の 54.6%からは上がっているが、他の国語や数学よりも低い水準となっている。また、小学校では 79.8%ではあるが、こちらも国語や算数と比べると低い結果となる。これらのことから、理科教育に関して社会に出たときに役に立つという意識が低いのではないかと考えられる。

科学や科学技術の世界を味わうだけではなく、日常生活においても将来役立てたり、身近な科学に関する問題を解決したりしていくために有用であることについて、体験を通して実感していくことが大切である。

また、OECD（経済協力開発機構）「Learning Compass2030（学びの羅針盤 2030）」で、ラーニング・コンパスとは、個人や社会のウェルビーイングの実現を目指し、私たちの望む未来（Future we want）に向けた方向性、複雑で不確かな世界を歩んでいく力であると示している。石田（2024）は小学校理科とラーニング・コンパスとの関係について考察していく中で、これからの理科教育では、「日常生活への活用」「学び自体の喜び」「将来への活用」「社会の活用」を意識した授業デザインが重要になると述べている。

理科の学びを通して、問題解決の力を育み、未知なる世界のことを探究していくことが、「科学的に探究し、自然との未来を創る子」となっていこうと考えた。

2. 全体研究テーマとの関連・研究の重点

（1）理科の本質の吟味の精緻化

全体研究テーマを受けて、本項では理科の本質について精緻化を目指す。昨年度の研究を通して、本質の二側面を以下のように整理した。

本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）	本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）
自然との共生 科学的な見方を働かせて自然の事物・現象を捉える （領域ごと・全体を通した見方）	科学的な考え方を働かせた問題解決 （学年ごと・全体を通した考え方）

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）

理科部テーマ「自然と未来を創る子」につながる鍵概念として、自然との共生が挙げられる。自然との共生を目指すうえで、科学的な見方を働かせて自然の事物・現象を捉えていくことが大切となってくる。

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。

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。

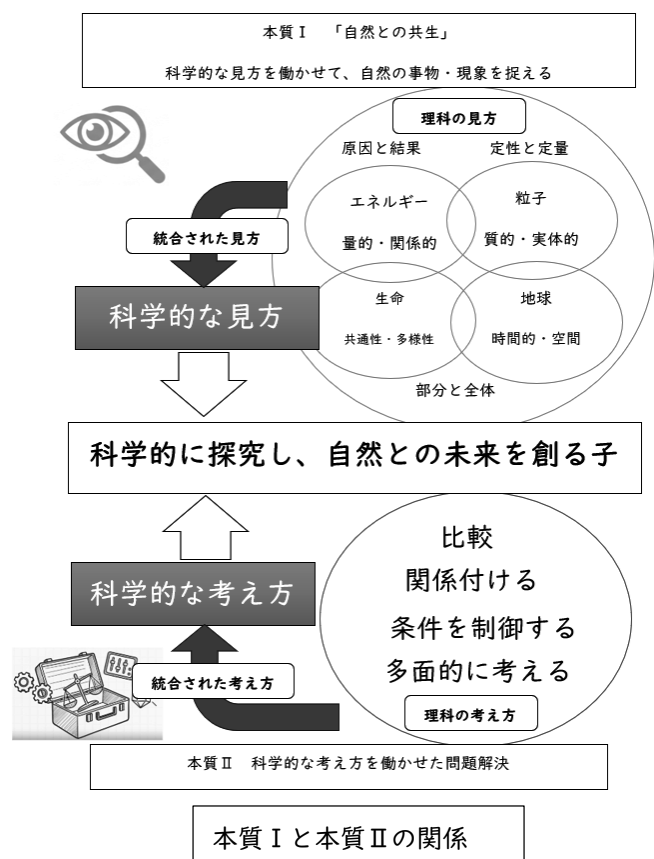
例えば、地層という地球領域で見ると、丸い石や砂などで形成された地層を観察したときに、「丸い石や砂は川でよく見るから、時間をかけて何度も川から水が流れて、地層をつくるのではないかと」「時間的・空間的な視点」で見方が働く。しかし、実験を行っていく間に、一部の地層の断面を見ると砂や丸い石が混ざったものだが、隣の地域の地層を見ると砂や丸い石の他にも泥が混ざっている。だからもっと広い地域で地層を確かめると、どのように地層ができてきたか確かめられるかもしれない。など、「部分と全体」の見方が追従して働いていくのではないかと考える。

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、自然との共生を図っていくための礎となるだろうと考える。

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

教科の本質Ⅱについて、理科ならではの認識、表現の方法の一つとして、科学的な考え方を働かせた問題解決を挙げる。科学的な考え方の前に、理科における考え方として、「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。

そして、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、問題解決をしていき、自然現象へ迫っていくのではないかと考える。



このように、いくつかの考え方を折り重ねていくことを「科学的な考え方」と定義して、「科学的な見方」と合わせて、問題を科学的に探究して解決していく際に重要となると考える。

（２）省察的課題への支援の整理

①本質的かつ個別的な課題設定

自然事象に働きかけて、学級で解決していく問題を設定し、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。研究総論で示された省察的課題についての支援の枠組みにおいて、情意的な側面から問題解決での自己の学びにおいて、自分の意思を尊重して個別に解決していく姿とされるであろう。

また、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いても、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、社会的な側面から捉えると、多様な問題解決の学びを大事にしていくことで省察的課題の支援につながっていくと考える。

②多様な解決過程を支援する学習環境

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よう…」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。

そこで、実験・結果・考察までの過程場面を自己の学びを探究する場面としてまとめ、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ける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。そのことによって、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、自己の学びを探究していく姿となっていくと考える。（図 1 自己の探究過程 1）

また、問題解決の過程で結論を導出したあとでも、さらに疑問が生まれたり、生活に生かそうとしたりして、自己の学びを探究する学習となっていくことも考えられる。（図 2 自己の探究過程 2）

師はこのような探究し続けていける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。

③解決過程への批判的な振り返り

研究総論で示された枠組みにならえば、振り返りも 3 つの視点から行うことが可能である。認知的側面では、問題解決の過程を経て、導出された結論から新たに疑問が生まれたり、生活に生かそうとしたりする振り返りが考えられる。

また、社会的な側面からは他者の考えについて振り返り、情意的な側面からは自己の学びについて調整しようとする振り返りが考えられる。

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考えられる。」と述べている。

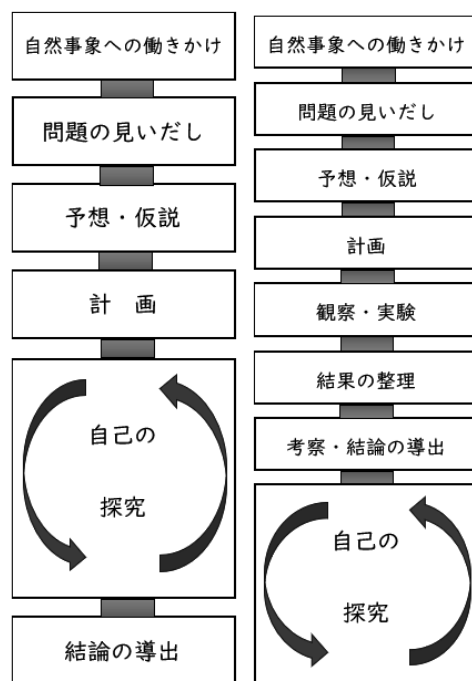


図 1 自己の探究過程 1 図 2 自己の探究過程 2

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、自己の学びを調整していくためには、自分の振り返りだけではなく、他者の考えや協働的に学んだことについても、振り返ることが必要となることが考えられる。

	対象世界との関係（認知的側面）	他者との関係（社会的側面）	自己との関係（情意的側面）
本質的かつ個別的な問題設定	自然事象への働きかけから問いへ	学級での問題設定	問題の見だし
多様な解決過程を支援する学習環境	仮説から見通しをもって解決していく	グループ実験 多様な解決	観察、実験の記録等 予想や仮説からの観察、実験
解決過程への批判的な振り返り	自然事象への振り返り 自然事象へ還る	自然事象に対する探究的な学び	概念形成 見方・考え方の拡張 自己との対話

3. 成果と課題

(1)研究の成果

従来の問題解決の過程にとらわれずに、科学的な探究を目指したことによって、子供の考えをより広げた学習活動を通して自己の学びを創ることができてきた。また、科学的な探究を行う上で大切なことは「問題を見出す」場面があり、多様な考えを出したり子供が解決可能な観察・実験ができたりする問題としていくことである。

(2)今後の課題

子供が主体的に探究していくためには、確かな知識と正確な技能が必要となってくる。基礎的な力を身に付けることで、自らの学びを促進していけると考える。

また、学びを創っていく活動は理科の学びの中でも限られている。例えば、チョウの体のつくりを抑えて、こん虫の体のつくりについての概念形成をすることで、他の生き物の体のつくりと比較して探究していくことができる。一斉で学ぶ場面と探究していく場面について、カリキュラムをマネジメントしていくことが課題であると感じた。

【引用・参考文献】

石川・片平(2020)理科教育における生徒のSDGsへの学習同期に関する研究 日本科学教育学会研究会研究報告 Vol.34 No.6 19-22

令和7年度全国学力・学習状況調査(小学校)調査結果資料 質問調査の結果

令和7年度全国学力・学習状況調査(中学校)調査結果資料 質問調査の結果

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 2016.12 第39巻 第3号 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 Vol.33 No.1 89-99

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

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

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 Vol.61 No.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 23-28

雨水を時間的・空間的に捉え、科学的な探究を通して、学びを創る子

－第4学年「雨水のゆくえ」を通して－

河瀬 正和

1. 実践のポイント

本単元では、雨水の行方や地面の様子について、主に時間的・空間的な見方を働かせながら捉えていくことを大切にする。学習の流れとしては、まず地面のつくりや水の動きに表れる基本的な性質をとらえることから始まり、続いて、地面を構成する粒の大きさやすき間といった構造の違いによって、雨水のしみこみ方や流れ方がどのように変化するのかを因果関係に基づいて調べていく。そして最後には、それまでに学んだことを生かして、地形や地面の状態から水がどのように流れていくかを判断したり、予測したりする学びへと発展させていく。

こうした探究の過程では、時間的・空間的な見方に加えて、粒のそろい方やすき間の大小を比べることで水のしみこみ方の違いを見いだしていく質的・実体的な見方、さらには同じ量の水を用いてしみこむ速さやたまり方の違いを比べることで地面の性質を確かめていく定性的・定量的な見方など、複数の科学的な見方が相互に関係しながら総合的に働くことになる。これらの見方が統合されて働くことによって、子供たちは、雨水がどこへ向かい、どのように動くのか、といった現象を自らの知識と観察をもとに判断したり予測したりすることができるようになり、単元全体としての探究的で深い学びへとつながっていくと考える。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう理科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本単元では、雨水の行方や地面の様子について、時間的・空間的な見方を中心に捉えていく。まず、地面のつくりや水の基本的な動き方を観察し、その後、粒の大きさやすき間といった地面の構造の違いによって、雨水のしみこみ方や流れ方がどのように変化するのかを因果的に調べていく。さらに学びを発展させ、地形や地面の状態をもとに水の流れ方を判断・予測する活動へとつなげていく。この過程では、粒のそろい方やすき間の大小を比べる質的・実体的な見方に加え、同じ量の水を使ってしみこむ速さやたまり方を比べる定性的・定量的な見方が組み合わさって働く。これらの見方を総合的に活用することで、子供たちは雨水がどこへ向かい、どのように動くのかを自ら判断・予測できるようになり、探究的な学習へと深まっていくと考える。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本単元では、子供たちが複数の見方・考え方を総合的に働かせることで、雨水の行方や地面の性質を理解していくことを目指す。例えば、同じ量の水を砂地と粘土質の地面にまいたときのしみこむ速さや水のたまり方を比較することで、粒の大きさやすき間の違いが水の動きに与える影響を捉えることができる。また、水たまりの広がり方や雨の跡が残る位置などの観察から、地面の傾きや周囲の地形を手がかりとして、水がどのように流れたのかを多面的に考えて結論づけていく。

このように、地面の構造と水の動きの関係を見いだす考え方や、観察結果を比較して共通点・相違点を整理する考え方などが総合的に働くことで、子供たちの学びは探究的に深まり、自ら現象を理解しようとし続ける姿へとつながっていくと考える。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

①本質的かつ個別的な課題設定

地下水と泥水の違いを比較する場面では、子供たちは「なぜ地下水は濁らないのか」「土や砂はどのように水

をきれいにしているのか」という問いを自ら生み出していった。水質浄化装置やろ過器、砂場を通った水の変化などの生活経験が、その問いや調べ方を考える根拠となり、解決方法の想起につながっていた。このように、自らの経験や既習事項を基盤に問いを設定し、探究の方向を定めていく営みこそが、理科における科学的な課題設定の第一歩であり、本質的な学びであるといえる。

②多様な解決過程を支援する学習環境

子供たちが自ら立てた問いに応じて比較実験を行えるよう、土や砂、石の粒の大きさや層の組み方を班ごとに工夫できる学習環境を整えたことは重要である。実験方法は班ごとに異なり、粒の粗さに注目する班、層の厚さを変える班、泥水と透明な水を交互に流して確かめる班など、多様な解決過程が現れた。また、他者の方法を取り入れたり、別班の結果を比較したりする姿も見られ、一つの方法に固執せず多面的に対象を捉えようとしていた。こうした多様な試行が認められる場こそが、理科における探究的な学びを支える基盤となる。

③解決過程への批判的な振り返り

実験結果について、子供たちは自分たちの方法と他者の方法を照らし合わせながら振り返りを行った。「なぜ自分たちの層では濁りが残ったのか」「粒の大きさを変えた班ではどのような違いが生じたのか」といった省察を通して、見方・考え方を調整し、次の学習への見通しをもつことができた。また、透明な水を得る条件が一つではないことや、砂や土が単なる濾過材ではなく、水質を変える要因として働くことを理解しようとする姿も見られた。こうした批判的な振り返りは、「ほかの場面でも濁りは取り除けるのか」「生活排水はどのように浄化されているのか」といった新たな問いへつながり、学びを深化・継続させる契機となる。対象を観察し、省察する営みの往還によって、子供たちの学びは本質的な科学的探究へと高まっていく。

3. 実践の実際

(1) 単元名 雨水の行方と地面の様子、天気の様子 教材名 雨水のゆくえ (大日本図書 たのしい理科4年)

(2) 単元目標

- 次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付けることができる。【知識及び技能】
 - (ア) 水は、高い場所から低い場所へと流れて集まること。
 - (イ) 水のしみこみ方は、土の粒の大きさによって違いがあること。
 - (ウ) 水は、水面や地面などから蒸発し、水蒸気になって空気中に含まれていくことや、空気中の水蒸気は、結露して再び水になって現れること。
- 雨水の行方と地面の様子や自然界にある水の様子について探究する中で、既習の内容や生活経験を基に、雨水の流れ方やしみこみ方と地面の傾きや土の粒の大きさ、水の状態変化と気温や水の行方との関係について、根拠のある予想や仮説を発想し、表現することができる。【思考力、判断力、表現力等】
- 雨水の行方と地面の様子や自然界にある水の様子についての事物・現象に進んで関わり、他者と関わりながら問題解決しようとしているとともに、学んだことを学習や生活に生かすことができる。【学びに向かう力、人間性等】

(3) 単元計画 (全11時間 本時は第11時)

- 第1次：流れる水のゆくえ・・・2時間
- 第2次：土のつぶの大きさと水のしみこみ方・・・2時間
- 第3次：空気中に出ていく水・・・3時間
- 第4次：空気中の水・・・3時間
- 第5次：地下水と泥水のしみこみ方・・・2時間

(4) 分析

本時においてまず大切になるのは、子供が「地下水と泥水はどちらも雨水である」という事実に気づき、その違いに疑問をもつ瞬間を確実に設計することである。透明な地下水と濁った泥水を提示する事象提示（図1、2）では、子供は自然と「どうして同じ雨水なのに違う姿になるのだろうか」という問いを抱くことができた。この問いを見童が気付いたことで明確化し、学習全体を貫く探究問題として位置付けることで、子供の認知の視点がぶれず、学習目的が共有されると考えていた。しかし、子供の気づき（図3）を見ると、質的・実体的な見方が強く働いており、本時でねらっていた時間的・空間的な見方が十分に働いていない。そのため、本質Ⅰを味わうために、教師の役割として、見方を働かせることができる助言をすることでより深い学びになったのではないかと考える。

その後、子供は「土がこしている」「土の粒がフィルターのような働きをしている」といった予想や仮説を生み出すが、この段階では意見の列挙に停滞させず、「どの要因が水をきれいにしているのか」という本質Ⅱに関わる関連付けの視点で教師が丁寧に情報を整理し、検証可能な実験方法の立案へ導いた。例えば、粒の大きさ、土層の深さ、落ち葉の有無といった視点に整理して示すことで、子供は単なる思いつきから一歩進み、原因と結果を関係付けた科学的な仮説へと発展させることができる。ここで重要なのは、教師が答えを提示するのではなく、「何を比べると違いがわかるのか」という比較軸のみを与え、支援に徹することが求められる。

検証計画の立案では、子供が「変える条件」と「変えない条件」を意識できるよう導く必要がある。水の量や流す回数といった条件を揃えたり、粒の大きさや層の組み合わせだけを変えたりすることで、結果に差が生じた理由を客観的に説明できるようになる。また、水の色だけの見た目を評価の基準とするのではなく、しみこむ速さや層を通る際の動きにも着目させることによって、色という定性的比較に加え、水の通過速度や量といった定性的・定量的な見方も働かせる学習へと高めることができる。

さらに、子供同士の話し合いでは、単に意見を交流させるのではなく、tomoLinks による共有を行い（図4）、「どの方法がより水をきれいにできると思うか」「その理由は何か」といった比較思考を促す発問を意識的に行うことが欠かせない。これにより、子供は自分の考えを主張するだけでなく、他者の考えを手がかりに自分の観察、実験の結果を検討し直すことができる。

子供たちは「見た目以外の共通点と違いを調べる」という学級の問題を解決する中で、「どの粒の組み合わせなら水が濁らずに通るのか」「泥水に含まれている物を取り出せるのか」など、子供の疑



図1 事象提示



図2 自然水の比較

地下水と泥水を比べて、気付いたことを書きましょう。

地下水
・透き通っている ・飲める ・透明
・水だけだから泥水よりも軽い
泥水
・透き通っていない ・飲めない ・茶色
・土や砂が入っているから地下水よりも重い
・砂や小石が下にたまっている

図3 子供の気づき

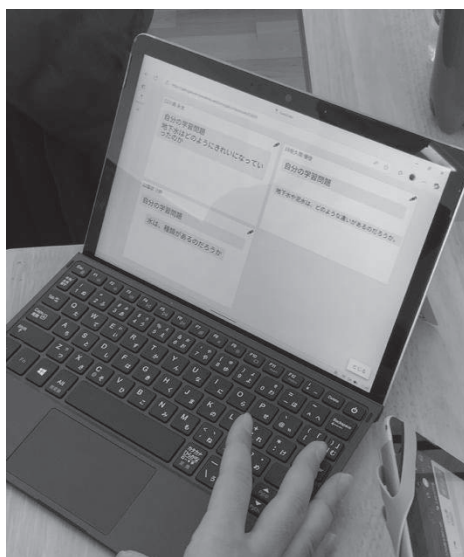


図4 tomoLinks による共有

問を起点に、層の厚さや粒の種類を変え、空間的な見方を働かせた具体的な実験をしている班もあった。

まとめの場面では、実験結果を受けて「土の粒の大きさやすき間が、水をこし、きれいにして地下にためている」という概念を教師が改めて言語化し、自然がもつ浄化機能として位置付けることが求められる。同時に、「この働きがなかったら、川の水や私たちの飲み水はどうなっていただろう」といった問いを投げかけることで、子供の学びが環境や生活へと接続し、学習の価値を見いだすきっかけとなる。これにより、探究によって得られた理解は単なる知識の獲得に留まらず、社会科で学んだ浄水施設や水道の仕組みと結び付き、自然と人間生活の関係を自ら再構成する力へとつながっていく。

以上のように、本時では、子供が問いを見だし、比較の視点を基に仮説を形成し、その仮説を検証する方法を自ら立案する過程を丁寧に支えることが意義がある。教師は結論を与えるのではなく、思考を焦点化し、比較の観点を明確にし、必要な言語化を行う役割を担う。この支援によって、子供は自然現象を科学的に捉える視点を獲得しながら、同時に学びを生活や環境へと広げていくことができると考える。



図6 地下水と泥水のろ過

4. まとめ

実践を通して、子供たちは地下水と泥水という対照的な事象を手がかりに、「同じ雨水であるにもかかわらず、なぜ姿が異なるのか」という問いを自ら見だし、雨水の行方や地面の様子について主体的に探究する姿を見せた。特に、土や砂の粒の大きさ、すき間、層の構造に着目しながら水のしみこみ方や流れ方を比較する活動では、時間的・空間的な見方を働かせることもでき、原因と結果を関係付けて説明しようとする姿が多く見られた点は、本実践の大きな成果である。また、比較実験においては、条件をそろえて調べることや、他者の結果と自分たちの結果を照らし合わせて考える場面が設定されたことで、単なる結果の確認にとどまらず、「どのような条件のときに水がきれいにしみこむのか」という共通理解へと学びを深めることができた。こうした過程を通して、自然がもつ浄化の働きに気づき、学習内容を生活や環境と結び付けて捉えようとする姿も見られ、探究的な学びとしての広がりが生まれた点も成果として挙げられる。

一方で、地下水と泥水の違いに着目する場面では、子供の見方が水の色や濁りといった質的・実体的な側面に偏り、時間的・空間的な見方を十分に働かせることができない場面が見られた。本単元で重視したい見方をより明確にするためには、教師が適切な問いかけや助言によって、どの視点で比較・考察するのかを意識化する支援が一層求められたといえる。また、問題づくりでは、子供一人一人が構想した問題を学級の問題へとまとめた。学級で話し合い、合意形成をとりながらまとめる協働的な学びの良さはあったものの、個々の思考や計画を起点とした探究を保障する構成にすることで、より主体的で深い学びにつながった可能性がある。

今後は、これらの課題を踏まえ、子供一人一人が本質を味わいながら探究を深めていく授業構成の工夫が求められる。

【参考・引用文献】

- ・ 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 P.56－59
- ・ 日置光久（2025）『理科の学びを海につなぐ』大日本図書 P.43－50

水溶液を質的に捉え、科学的な探究を通して、学びを創る子

－第6学年「水溶液の性質」を通して－

蒲生 友作

1. 実践のポイント

子供たちは知識量が多く、授業で学ぶ前から教科書に記載されている語句などについて、身に付けていることが多い。実際に本単元「水溶液の性質」について学習をはじめたときから、水溶液には「酸性、アルカリ性、中性」の性質があり、炭酸水は酸性であるなどの知識は得ている状態ではじまった。しかし、実際にリトマス試験紙を使って調べた経験はなく、体験を通して学ぶことの大切さを感じる。

文部科学省（2023）第4期教育振興基本計画において、計画のコンセプトのはじめに「将来の予測が困難な時代において、未来に向けて自らが社会の創り手となり、課題解決などを通じて、持続可能な社会を維持・発展させていく」ことが掲げられている。理科の学習を通して、観察、実験を行いデータから科学的に問題解決を行うことで、実感を伴った理解を図ることによって、それが深い理解につながっていくことを目指した。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう理科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本単元では、水溶液の性質について、主に質的・実体的な見方を働かせて捉えていくようにしていく。段階として図の左から、「水溶液の性質を捉える」、「化学変化を起こす水溶液について金属を溶かすことを通して調べていく」「学んだことを生かして、水溶液の同定を行う」と学んでいくようにする。

その中で、質的・実体的な見方の他にも水溶液によってリトマス試験紙や紫キャベツ液の色が変わるなどの定性的な見方や溶かした金属量よりも、蒸発させて取り出したものは量が増えているなど定量的な見方などが総合的に働いていくだろうと考える。総合的に働く見方、科学的な見方を働かせていくことで、「学んだことを生かして、水溶液の同定を行う」の学びについて、探究して学ぶことで深い学びにつながっていくだろうと考えた。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本単元では考え方を総合的に働かせていくことで、水溶液の性質について捉えていくことができる。例えば、水溶液を蒸発させたときに「個体が出てくるもの」と「個体がほとんど出てこないもの」とを比較することで、どのようなものが溶けているのかについて、理解を深めていくことができる。また、金属が溶けた水溶液から蒸発させたものが、元の金属かどうかについて、もう一度水溶液に溶かしてみたり、取り出した量を調べたりしたデータを、多面的に考えることによって結論を導き出しそうとしていく。

このように様々な考え方を総合的に、科学的な考え方を働かせることで、探究し続けていく学びに昇華されていくだろうと考えた。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

①本質的かつ個別的な課題設定

水溶液の性質について、調べていくときに、子供が自らの意思で問題を解決していく過程で、解決の方法が異なるときが出てくる。本単元では、はじめに各水溶液の性質について調べるときに、「蒸発させてみる」「酸性、アルカリ性などの液性を調べる」「重さについて調べる」といった方法がでてきた。「蒸発させてみる」は第5学年「物の溶け方」で食塩水について蒸発させると食塩を取り出した経験から、「重さについて調べる」は第3学年「物と重さ」で物は同体積でも重さが異なることの知識から考えられている。(このように、生活経験や既習事項から個別的に課題設定を行っていく様は、小学校理科において科学的に解決していく本質の一步といえる。

②多様な解決過程を支援する学習環境

個々の課題に沿って、観察、実験ができる場を設定して解決していくことが、まさに「多様な解決過程を支援する学習環境をつくる」ことになると言えよう。学習問題としては、「水溶液はそれぞれ、どのような性質があるのだろうか」という、学級全体で把握しているものであるが、問題解決の過程において、個人やグループで様々な方法で調べていく学習環境を整えることが大切となってくる。理科部提案の自己の探究過程において、水溶液の性質について様々な方法で調べて、時には自分たちが考えた方法ではなく、他者が考えた方法で調べたり、他者の結果を共有したりすることも通して、多面的に考えることで結論を導き出していくようにした。

③解決過程への批判的な振り返り

子供たちは、②でつくった学習環境で学び、自己の学び方や自然事象について振り返る。その際に大切なことは、自己の学びと他者との学びについて、考えていくことで自己の学びを調整することにつながっていく。例えば、自分の予想や仮説から解決の方法について振り返ったり、他者の解決の方法と比べて振り返ったりすることで、次の自己の学びにつながっていくであろう。

また、導出された結論や生活に生かそうとする振り返りからは、「炭酸水や塩酸のように、気体が溶けている水溶液には、他にどのようなものがあるのか」など、次の学習につながっていくことができる。振り返りを経て、自己の学びと自然事象への学びとつなげていくことが大切になっていく。

3. 実践の実例

(1) 単元名 水溶液の性質

(2) 単元の目標

水溶液について、溶けている物に着目して、それらによる水溶液の性質や働きの違いを多面的に調べる活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

○次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付ける。【知識及び技能】

(ア) 水溶液には、酸性、アルカリ性及び中性のものがある。

(イ) 水溶液には、気体が溶けているものがある。

(ウ) 水溶液には、金属を変化させるものがある。

○水溶液の性質や働きについて追究する中で、溶けているものによる性質や働きの違いについて、より妥当な考えをつくりだし、表現する。【思考力、判断力、表現力等】

○水溶液の性質や働きについての事物・現象に進んで関わり、他者と関わりながら問題解決しようとしているとともに、学んだことを学習や生活に生かそうとしている。【学びに向かう力、人間性等】

(3) 単元計画(全11時間 本時は第11時)

第1次：水溶液の性質について、液性や蒸発乾固の様子、見た目やにおいなどについて調べる・・・3時間

第2次：炭酸水の特徴について調べる・・・・・・・・・・2時間

第3次：金属を溶かす水溶液の働きと溶けた金属について調べる・・・・・・・・4時間

第4次：水溶液の性質について学んだことを生かして、同定する・・・・・・・・2時間

(4) 分析

第1次 5種類の水溶液の性質

はじめに塩酸、炭酸水、食塩水、石灰水、アンモニア水の5種類の水溶液を準備して、それぞれどのような性質があるかについて、児童たちが考えた視点で調べていった。調べた内容について、以下の表のようにまとめた。

においや色、蒸発した時の様子などについて、今まで習ったことを生かして、表を活用して適切に記録していた。液性については、すでに知識を得ている子供が多く、リトマス試験紙を使って調べていった。

学習の振り返りでは、「ほとんどの水溶液が無色透明で見た目が同じなのに、性質が全く違うことが分かった。」と述べていた。

第2次 炭酸水の特徴

炭酸水の特徴として二酸化炭素が含まれていることや石灰水を使って調べられることを考えて、実験で一つ一つ調べていった。特に、炭酸水から二酸化炭素を取り出すことについては、4月に学んだ「燃焼の仕組み」から、気体を水の中に沈めた集気びんに集める水上置換の方法で、自分たちで考えて調べていくことができた。

第3次 金属を溶かす水溶液と溶けた金属

鉄が溶けた塩酸から蒸発させて取り出したものが鉄かどうかについて個々の考えをもとに様々な実験を行い、科学的に探究を通して調べていった。具体的には「取り出したものが鉄ならば、磁石に付くだろう」「電気を通すだろう」「もう一度塩酸に入れたら、泡を出して溶けるだろう」という考えから、実験を行っていった。(図1)

「磁石に付かない」「電気を通さない」「泡は出さずに溶けた」という実験結果から、「もとの鉄ではない」とより妥当な考えから結論を導き出すことができた。

第4次 水溶液の同定

学んだことを生かす活用的な学習として、水溶液の同定を行った。これは、学んだ5種類の水溶液に加えて子供が興味をもっていた「水酸化ナトリウム水溶液」と日常生活で使うことのある「クエン酸水」、そして何も溶けていない「蒸留水」を加えて、8種類の水溶液のどれが何なのかについて実験計画をたてて調べていった。

このときに一つ一つの水溶液を順に実験をして調べていく方法を考えたり(図2)、チャート式で一つの実験を行ったら、ふるいにかけるように精査していく方法を考えたり(図3)していた。

表1 5種類の水溶液の性質

	塩酸	炭酸水	食塩水	石灰水	アンモニア水
におい	刺激臭	なし	なし	なし	刺激臭
色・見た目	無色・透明	無色・透明 泡が出ている	無色・透明	無色・透明	無色・透明
蒸発	なし 薄い膜	なし 薄い膜	白い固体	白い固体	なし
液性	酸性	酸性	中性	アルカリ性	アルカリ性
重さ	52 g	51.4 g	60 g	51.3 g	50 g



図1 取り出したものに磁石を近づける

- ①リトマス試験紙(赤色と青色)に水溶液を数滴たらす。
 - ②すべての水溶液のにおいを手であおいで嗅ぐ
 - ③水溶液を入れた容器の中に火をつけたビーカーを入れて火が消えるのかを確かめる
 - ④水溶液の中に石灰水を入れて色の変化を見る(炭酸水とクエン酸水に入れると白くにごる)
- 4つの実験から特徴をまとめて1つ1つ水溶液を当てはめていく。

図2 実験計画1

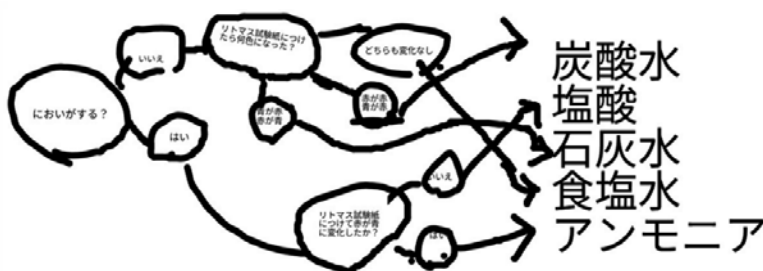


図3 実験計画2

実験ではグループごとに、「蒸発をさせる」「リトマス試験紙やムラサキキャベツ液で液性を調べる」「においをかぐ」「鉄を溶かす」などの方法を用いて、実験を行っていった。実験後には一つ一つの実験結果について学級全体で表にまとめて、どの水溶液が何なのかについて考察をしていった。(図4)

その結果、すべての水溶液に対して同定することができた。ただ、水については中性だったりアルカリ性だったりグループによって結果が違ふところがあった。考察をする段階で消去法によって水ではないかと考えて、アルカリ性

と実験結果が出たグループは実験途中に石灰水やアンモニア水が触れてしまったかもしれないと振り返っていた。実験である以上、すべてのグループの結果が揃うわけではないことを考えることができた。(図5)

赤 黄色 黒 白 青 他の班の結果 ピンク 紫 緑	液性 中性 酸性 アルカリ性 アルカリ性 アルカリ性 アルカリ性 酸性	蒸発 白い個体 黄色い液体 やっていない 液体が気体 白い個体 液体が気体 白い個体 気体	におい なし なし なし あり (刺激臭) なし なし あり	赤→食塩水 黄色→クエン酸水 黒→炭酸水 白→アンモニア水 青→水ナト水か石灰水→スチールウールがとけた →水ナト水 ピンク→水 (本当は中性だがじょうるいすいのため) 紫→石灰水 緑→塩酸
---------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

図4 実験結果から水溶液について考察する

振り返り

今まで水溶液の調べ方を学んだことを生かして、何の水溶液かわからないものをいろいろな方法で調べました。わからない水溶液を調べるのは、大変で、液性はリトマス紙とBTB液で調べたが、どちらも違う液性が出た水溶液があり、消去法で考えました。また蒸発させたり見た目で分かったものもあったのでわかりやすいものもありました。

図5 学習の振り返り

4. まとめ

水溶液の性質について主にグループごとに、調べていく活動が多かった。その中でも第4次の学習活動では液性、匂い、蒸発など、学んだことを応用して多様な実験方法を考案し、協働的に実験を進めた。しかし、「学びを創る」というテーマを考えると一人一人が計画した実験方法で学びを深めていった方がよいのではなかったと思われる。児童は主体的に酸性・中性・アルカリ性に分類した後、匂いや発泡の有無などで特定を進めるなど、実験計画を立てようとする姿が見られた。そのことからグループ学習とすると、自分でたてた実験計画が活用されなかったのではないかと考える。一人一人が考えた計画で実験を行うことで、自己の学びとして行けたらと思うと考えた。協働的な学びを重視するのであれば、グループの仲間の組み合わせは児童の実態を配慮して行うべきであると考えた。今回は生活班でグループを編成したが、実験技能を考慮して一人一人が実験できるような場をつくってもよかったと考える。一人一人が責任をもって実験に取り組み、その結果を持ち寄って話し合いながら、水溶液を同定していくことによって、深い学びとなっていたのではないかと考える。

学習環境を整えるという点では、実験方法を保障できるように、実験道具を準備するなど、いくつかの解決策を支援した。そのことによって多様な実験を包括し、進めることができた。

【参考・引用文献】

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 2016.12 第39巻 第3号 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 Vol.33 No.1 89-99

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

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、
豊かなくらしを創る子



生活科

思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、豊かなくらしを創る子

渡辺 将史

生活科という教科が直面している大きな課題の一つに、子供たちの生活経験の不足がある。現代社会の変化により、自然との関わりが減少し、地域の人々との関係も希薄化している。その結果、子供たちが身近な生活を通して多様な体験を積み重ねる機会が失われつつあり、生活科の学びの基盤となる「自分との関わりにおいて対象を捉える」営みが十分に育ちにくい状況が生じている。そのような状況下において、生活科の学習では、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より一層大切にしていきたい。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で、児童一人一人が生活科における「学びを創る」姿を目指す。そのために、対象や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. 生活科の研究テーマ

(1)生活科における現状と課題

現代社会は Society4.0 (情報社会) から Society5.0 への移行が急速に進み、AI やビッグデータの活用によって人間の生活様式そのものが大きく変化しつつある。このような社会において必要とされるのは、知識の蓄積よりも知識の活用であり、子供たちが自ら課題を見だし、仲間と協働しながら最適な解決方法を探る力である。しかし一方で、子供たちの生活経験は年々不足してきている。自然との関わりが減少し、地域の人々との関係も希薄化しているため、身近な生活を通して多様な体験を積み重ねる機会が失われつつある。生活科は創設以来、習慣や技能を単独で取り上げるのではなく、児童が主体的に取り組む社会・自然・自分自身にかかわる活動の過程において必要に応じ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。しかし現状では、活動や体験が「やってみた」で終わり、気づきの質を十分に高められないまま学習が閉じてしまうことが少なくない。さらに、生活経験の不足によって、そもそも対象に出会い、関わる機会が限定されていることも課題である。

したがって、生活科においては、子供たちが自然や地域社会との関わりを取り戻し、主体的な活動を通して「自分との関わりにおいて対象を捉え」「自分の思いや願いを実現する」学びを深められるようにすることが求められる。そのためには、学習環境を意図的にデザインし、仲間と協働して活動に取り組む場を設定することで、体験を単なる活動に終わらせず、気づきの質を高めていくことが重要である。

(2)テーマ設定の理由

全体の研究テーマ「学びを創る——一人一人が本質を味わう授業づくり」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、豊かなくらしを創る子」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り、試行錯誤を繰り返し気づきの質を高めていくことへと繋がってい

く。

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後に、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 豊かな暮らしを創る子とは

生活科における「豊かな暮らしを創る子」とは、対象や自分自身への気づきを深め、その気づきを自分の生活に生かしていく子どもである。ここでいう「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自分自身への気づきに分けられる。

「自分自身への気づき」とは、学校生活の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、好きなことや興味・関心に気付いたりすることである。また、自分の心身の成長や、できるようになったことに気付くことも含まれる。一方、「対象への気づき」は、友達や先生、地域の人々など、自分の成長を支えてくれる存在に気付くことにつながる。こうした気づきは、自ら成長への願いをもち、意欲的に生活する姿へと発展していく。このような姿は、子供が生活の中で自分の存在や価値を見出し、自分らしい生活を創り出していく営みと深く結び付いている。つまり、対象や自分自身への気づきを積み重ねることは、生活の中で自ら問いを立て、選び取り、関わりを築いていく過程そのものである。子供はその過程を通して、自分の生活を自覚的に形づくり、よりよい生活を創造していく力を育てていく。したがって、「豊かな暮らしを創る子」とは、生活科の学びを通して気づきを深め、自分の生活を主体的に築いていく子どもである。対象への気づきと自分自身への気づきが循環しながら高まることで、子供は生活の中で自らの在り方を選び取り、将来に向けて自立し、生活を豊かにしていく姿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、子供たちが自分の成長につながる「自分自身への気づき」を得られるよう、気づきの質を高める学習環境を整えていきたい。

2. 全体研究テーマとの関連

(1)生活科の本質の吟味

全体研究テーマを受けて、本校では生活科の本質について、昨年度の研究を通して、本質の二側面を以下のように整理した。＞は上位下位の関係を表す。

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する中核的概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
生活の主体化＞学習上の自立・生活上の自立・精神的な自立	気づきの質を高める学習プロセス＞「思いや願い →活動→気づき→表現・行為(仲間との共有)→ 思いや願い」

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、「**生活の主体化**」である。生活の中で自ら問いを立て、選択し、関わりを築きながら、自分らしい生活を創造していく力の育成が求められる。生活の主体化とは、単なる自立の達成ではなく、**自立に向かうプロセスそのものを生活の中で自覚的に築いていくこと**である。

文部科学省(2017)は、自立について、「一人一人の児童が幼児期の教育で育まれたことを基礎にしながら、将来の自立に向けてその度合を高めていくことを指す。」と述べており、3つの観点①学習上の自立②生活上の自立③精神的な自立、から自立について説明している。生活科の本質Ⅰを図式化すると以下、図1のようになる。

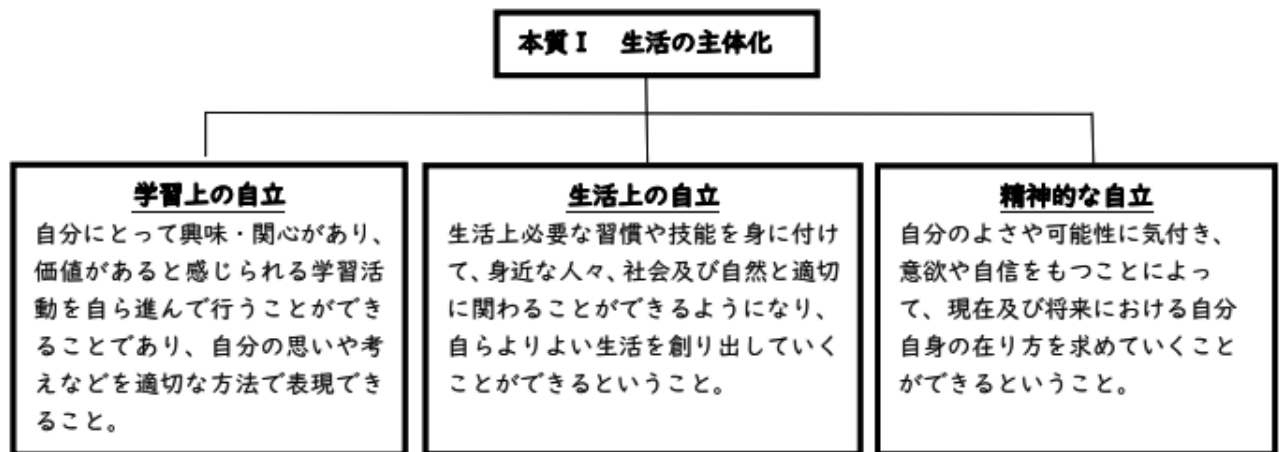


図1 文部科学省（2017）を基に筆者作成

上記の3つの観点は、児童が生活の中で自らの存在や価値を見出し、意味づけていく「生活の主体化」のプロセスと密接に関係している。すなわち、生活科における学びは、児童が自立に向かって歩む過程を、生活というリアルな場面で主体的に経験し、意味づけていく営みである。

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

生活科における教科の本質Ⅱは、生活の主体化に向けて気付きの質を高めていく学習プロセスのことである。生活科の本質Ⅱを図式化すると右の図2のように表される。具体的な活動や体験を通して生まれる「気付き」と向き合い、その気付きを他者と共有し、表現することで、さらに新たな気付きへとつなげていく学びの循環を創っていくことが気付きの質を深めることに繋がる。このプロセスは、「思いや願い→活動→気づき→表現・行為（仲間との共有）→思いや願い」という連鎖的な営みとして展開され、児童は自らの経験を意味づけながら、他者との関わりの中で認識を深めていく。

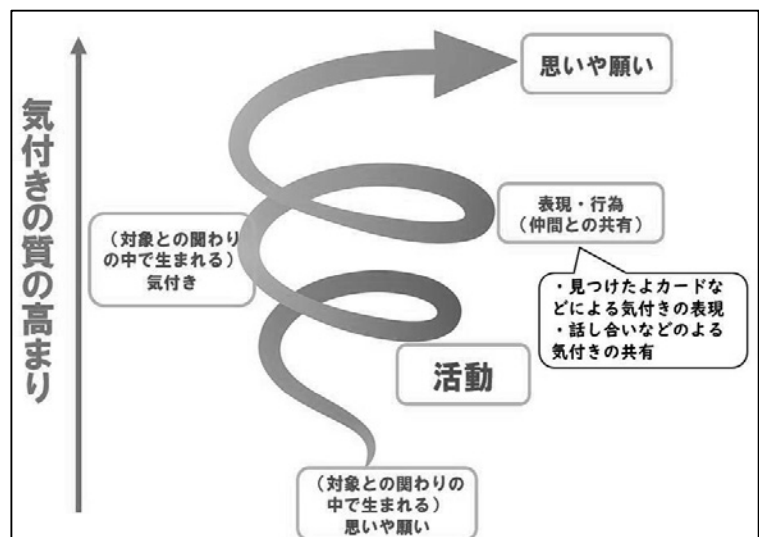


図2 気付きの質を高める学習プロセス

活動や体験を通して得た初期の気付きは、児童の内面に芽生える素朴な問いや驚きである。それを仲間と共有し、言葉や行動で表現することで、他者の視点や反応を受け取り、気付きが再構成されていく。この再構成された気付きは、より自覚的で質の高い認識へとつながり、次の学びへの契機となる。このような気付きの深化と循環こそが、生活科ならではの認識・表現の方法であり、児童が自分自身と生活世界を豊かに捉え直していく営みである。

(2)一人一人が本質を味わう学びのプロセス（省察的課題への支援）

①本質的かつ個別的な課題設定

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。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「お店に行ってみよう」、「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。本学級では朝の時間に「つたえたいむ」の時間を設けている。これは、子供が興味関心のあることを自由に発表してよい時間である。子供が興味関心を持っていることと、各単元の学習内容を繋げていくことで、日常生活と生活科の学習内容がシームレスに繋がっていくことを目指す。また、学習の中でも活動や体験をしたのちに、全体で自分が困っていることやうまくいっている

ことを共有する場を設ける。「個の学び」と「全体での学び」を往還することを通して、一人一人が生活科の本質に迫る課題設定ができるようにする。

②多様な解決過程を支援する学習環境

個々の本質的かつ個別的な課題を解決するための学習環境デザインとして、①必要な物品を子供たちがいつでも使用できる状況②子供たちの課題を表現する場所の提供③ICTを活用した気付きの共有を挙げる。具体的な内容については、各単元の学習で異なるが、上記の3点を軸に学習環境を整備する。

③解決過程への批判的な振り返り

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の工夫が必要である。」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。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。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。低学年という発達段階では、文字言語で書き表すことよりも、他者との対話の中で気付きを表現することの方が、自分の思いを表現することが容易である。そこで、教師と子供、子供と子供同士での対話を通して、絶えず自分の気付きについて振り返ることができるようにする。

3. 成果と課題

(1) 研究の成果

昨年度の課題であった生活科の本質Ⅰ・Ⅱについて再考し、本質Ⅰを「生活の主体化」、本質Ⅱを「気付きの質を高める学習プロセス」と再整理した。さらに、それぞれを上位概念と下位概念に体系化したことで、抽象的な理論から具体的な授業実践へと橋渡しが可能となった。その結果、生活科における鍵概念を授業レベルで具体的に捉え、一人一人が生活科の本質を味わえる学びを実現する授業を構想できるようになった。

(2) 今後の課題

省察的課題への支援については、なお検討の余地がある。子供たち一人ひとりが生活科の本質を十分に味わえる学習環境を構築できていたかどうか、改めて問い直す必要がある。また、リフレクションに関しては、対象学年に応じたフレームの提供や、即時性を伴う振り返りの在り方について、次年度の研究課題としてさらに追究していく。

【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授業づくり

ー第1学年「おはなのある暮らし」を通してー

渡辺 将史

1. 実践のポイント

生活科の学習では、単なる活動の繰り返しに終わらず、体験と表現を結び付けることで「自分と対象との関わり」に気付き、最終的には生活の主体化へとつなげていくことが重要である。本単元は、入学して間もない1年生を対象とし、幼保小の接続を意識しながら、お花のお世話活動を中心に展開する。児童が感じた課題や困り感、うまくいったことを表現することで、生活科の楽しさを実感し、自分自身の成長にも気付けるようにする。

本学級には自然との関わりを好む児童が多く、植物を育てた経験を持つ子も25名ほどいる。意欲的に水やりや観察を行う子がいる一方で、植物への関心が薄い児童も存在する。そこで、全員がアサガオを育てることで初めて植物の栽培に取り組む児童も安心して取り組めるようにしつつ、アサガオ以外にも、ヒマワリ・マリーゴールド・フウセンカズラ・ハウセンカ・ペチュニア・サルビア・オジギソウ・コスモス・オシロイバナ9種類の植物から選択できる活動を設定する。自分の思いや願いを込めて育てることで主体的な姿勢を育み、それぞれが2種類の植物を育てることと成長の違いに気付き、比較を通して学びを深めることができると考えた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう生活科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本単元では、「おはなのある暮らし」を創るために、全員で共通して育てるアサガオと、それぞれが選んだ花を育てることを通して、生活科の本質を味わう授業の構想を目指す。教科理論を受けて、本授業における本質を以下のように設定した。

【本質Ⅰ】

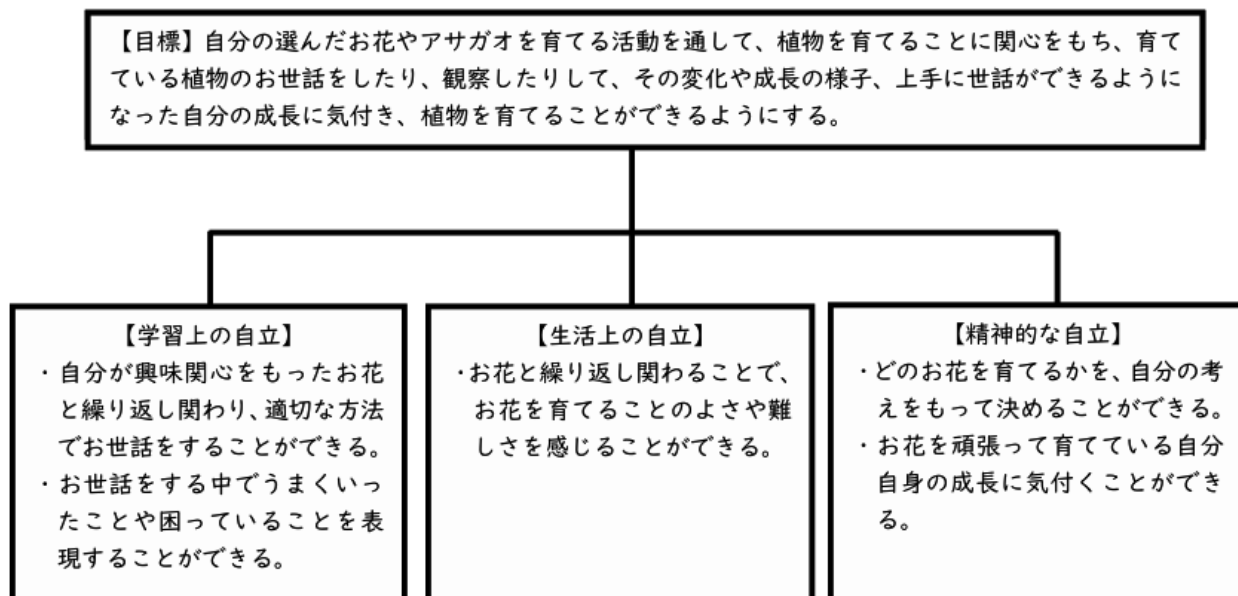


図1 本単元における生活科の本質Ⅰを筆者が図式化したもの

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

生活科における本質Ⅱは、生活の主体化に向けて「**気付きの質を高めていく学習プロセス**」である。教科理論で示した本質Ⅱの図を、本単元に当てはめ、より具体化して考えると以下の図1のように表すことができる。

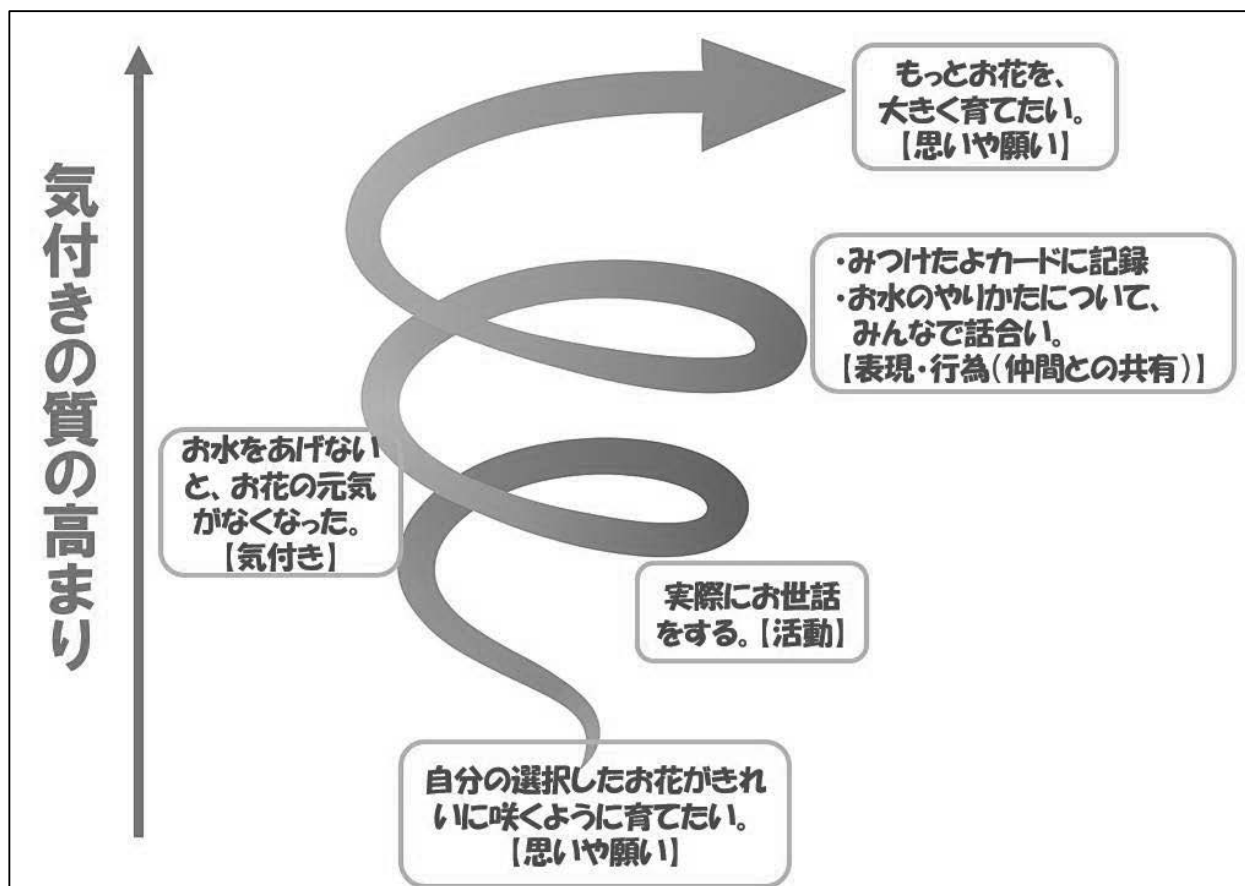


図2 本単元における気付きの質を高めていくプロセスの一例

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

①本質的かつ個別的な課題設定

本単元では、子供がお花を育てていく中での困り感を授業の中で取り上げていく。この困り感こそが本単元における本質的かつ個別的な課題と言える。また、順調に育っている子は、それほど困り感を感じていないと考える。学級の仲間の困りごとを聞くことで、自分自身も同じ状況にあることに気付いたり、友達の困り感をどうしたら解決することができるかについて、その策を共感的に考えたりすることもあるだろう。課題設定で大切にしたいのは、困り感をもっていない児童(順調に育てることができている児童)に対して、無理に課題をもつように促すことはしないということである。子供の内側から湧き出てくる思いや願いを大切に学習を進めていく。

②多様な解決過程を支援する学習環境

本単元における多様な解決過程を支援する学習環境として、a.お花のお世話に必要な物品をいつでも使用できる状況 b.子供たちの課題を表現する場所を整える。

a. お花のお世話に必要な物品をいつでも使用できる状況

本単元では、選択したお花の種が非常に小さく、初めの頃は霧吹きによる水やりが必要な植物があった。そこで、霧吹きを常設し、いつでも使用できるようにした。また、間引きをしたり、土を被せたりする際の移植ごてや、枯れてしまった葉っぱを切り落とす際のハサミも常設し、いつでも子供たちがお花のお世話がができるような学習環境を整えた。

b.子供たちの課題を表現する場所

子供たちが学習を進める中で課題に感じたことを、「みつけたよカード」に表現することができるようにした。一般的に観察カードには、植物の色や形、大きさ、高さ、におい、触った感触を記述するが、左記の内容に加えて、今自分がお花を育てている中で困っていることや、うまくいっていることも表現できるようにした。「みつけたよカード」に記述することで、自身の課題を文字言語として残すことができ、次回の活動で自分が考えなければいけないことを明確にすることができる。また、自分の課題を自分で解決するだけでなく、学級の仲間と共有し、それぞれの知

③解決過程への批判的な振り返り

3. 実践の実際

●第1学年 「おはなのあるくらし」

●単元の目標

●単元計画（全16時間）

第1次	そだてるおはなをきめよう。.....	2時間
第2次	たねまきをしよう。.....	4時間
第3次	おはなのおせわをしよう。.....	8時間
第4次	おはながさいたよ。.....	2時間

●分析

《第1次》　そだてるおはなをきめよう。

本単元は、教師が朝の時間にひまわりのたねを鉢植えに植えている姿を見て、子供たちが「私もやってみたい！」と、言ったことをきっかけに学習をスタートした。朝のつたえタイムでは、これまでにひまわりやマリーゴールドを育てたことがあるという経験を、発表している子がいた。そのため、育てる花を多くの学校で育てられている比較的栽培が容易なアサガオと、もう１種類の花を自分で選択して育てることとした。下記場所にも示されている通り、ひまわり、マリーゴールド、サルビア、フウセンカズラ、ホウセンカ、おじぎそう、コスモス、オシロイバナ、ペチュニアの９種類の中から子供たちが、主体的に選択した。このことで、与えられたお花を育てるのではなく、自分で選んだ花に、「きれいに咲いてほしい。」「これからしっかり育てね。」と、思いや願いをもって栽培活動に取り組む姿が見られた。さらにそれぞれの花に名前をつけることで、自分だけの花に愛着をもてるようにした。このような手立てを講じたことで、子供たち一人一人が本質的かつ個別の課題を設定することができた。



写真 | 第1時の板書「9つの種類から自分が育てたい花を選択」

《第3次》 おはなのお世話をしよう。

第2次で種まきをし、週に2回お花のお世話タイムをとって、栽培活動を進めた。花を観察する中で気付いたことは、みつけたよカードに記した。カードを書く際の視点は、右図のように「見て」「聞いて」「嗅いで」「触って」という諸感覚に加え、自分自身の花に対する気持ちについても、記述するようにした。「芽が出てきてうれしいよ。これからも元気に育ってね。」など、花を擬人化し、言葉がけをすることで、さらにそれぞれの花に愛着が湧いている姿が見られた。お世話をしていくなかで、移植ごてや、霧吹き、土など、栽培に必要な物品は子供たちがいつでも使用できるように、学習環境を整えた。このことにより、子供たちそれぞれが多様な解決過程をたどり、花の栽培活動に取り組むことができた。



写真2 カードを書く視点

お世話をする中で、様々な課題、困り感が生まれきた。そこで、子供たちが課題についての解決策を話し合い、表現する場を授業の中で設定した。下の写真の板書は、ある児童の「アサガオの葉っぱに虫食いがたくさんある。どうすればいい？」という問題提起に対し、学級全体で話し合った際のものである。話し合いは以下のように進んだ。

A1 児：あさちゃんに虫食いがありました。どうすればいいですか。

B1 児：お花用の虫除けスプレーをかければいいんじゃないかな。

C1 児：薬を使うのはかわいそうだから、虫を手で取るのがいいと思うよ。

D1 児：虫はピカピカな物を、嫌がるって聞いたことがあるよ。

E1 児：ネットやバケツで、あさちゃんを囲めば虫は来ないよ。

A1 児：Eさんの考えは、虫が入ってこないからいいね。

F1 児：でも、バケツで覆うと光が入らなくなるから、あさちゃんが育たないよ。お花は太陽の光を当てないと、大きくならないんだよ。

A児は、この時間の話し合いを受け、次の授業までに、銀紙を使って虫除けのグッズを作ってきた。このように、自分の「困り事」を全体で共有することで、友達の様々な考えの中から、自分がいいと思った考えを選択し、次の活動へと繋げていくことができた。

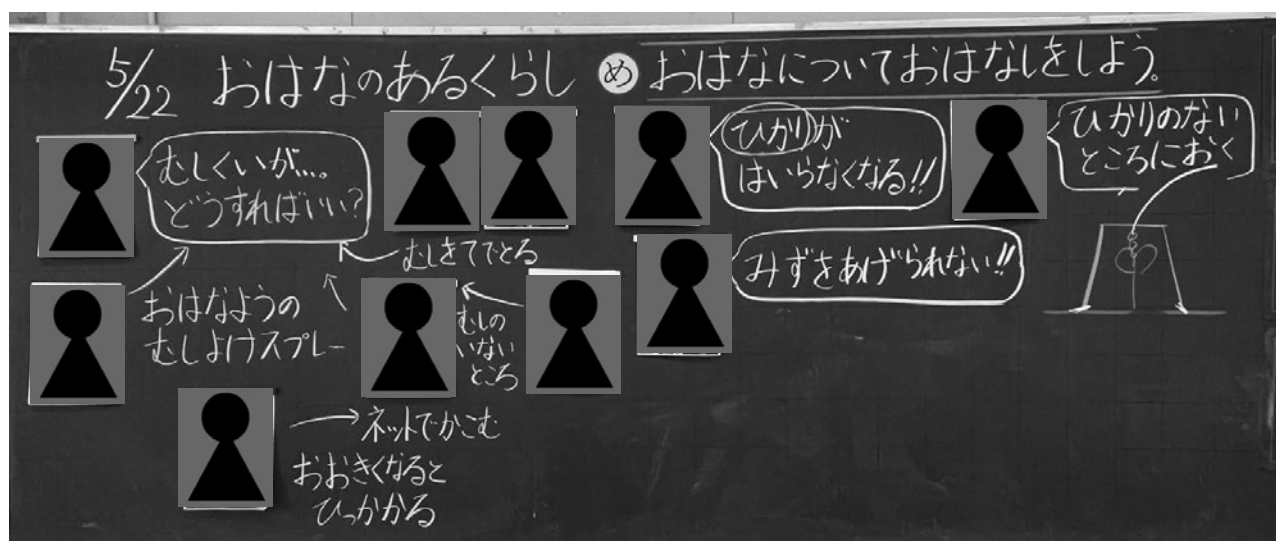


写真3 第1回「おはなについておはなしをしよう。」の板書

「おはなについておはなしをしよう。」というめあてで、花の生長に合わせて出てきた課題について、その都度話し合い、その後のお世話に繋げた。話し合いは全部で5回行われた。1つの課題について学級全体で話し合うことで、

自分も同じ状況に直面していることを共有することができ、課題に対して自覚的になる児童がいた。また、自分の花はそのような課題に直面していなくても、友達の困りごとについて共感し、一緒に解決策を考える中で、これまでの生活経験の中での知恵を出し合い、自分自身も課題に正対して考える経験を積むことができた。

第2回の話し合いでは、ハウセンカを栽培している子が、「プランターの中でハウセンカがぎゅうぎゅうづめになっていてケンカをしている。」という困りごとを発表した。話し合いは、以下のように進んだ。

A2 児：ハウセンカがぎゅうぎゅうづめでけんかをしています。どうすればいいですか。

B2 児：お水をたくさんあげれば、ケンカはなくなるんじゃないかな？

C2 児：水をあげすぎるとかれちゃうよ。

D2 児：葉っぱを切るのはどう？

E2 児：それは、ハウセンカがかawaiiそだよ。どうすればいいかな。

F2 児：根っこから抜くのはどう？抜いて違うところに移動してあげようよ。

教師：たくさん育った芽を、いくつか別の場所に移動させてあげることを、まびきというんだよ。

児童の話し合いによって導き出された行為は、まさに「間引き」そのものである。しかし、間引きという言葉については、知らない様子であったので、たくさん育った芽をいくつか抜き、残した芽を大きく育てることを間引きであると教師から伝えた。このように、間引きという行為を知らなくても、話し合いの中で子供たちが考えたものを、専門的な言葉に置き換えることで、子供たちは知識を暗記するのではなく、経験と結びついた駆動する知識として身につけることができた。

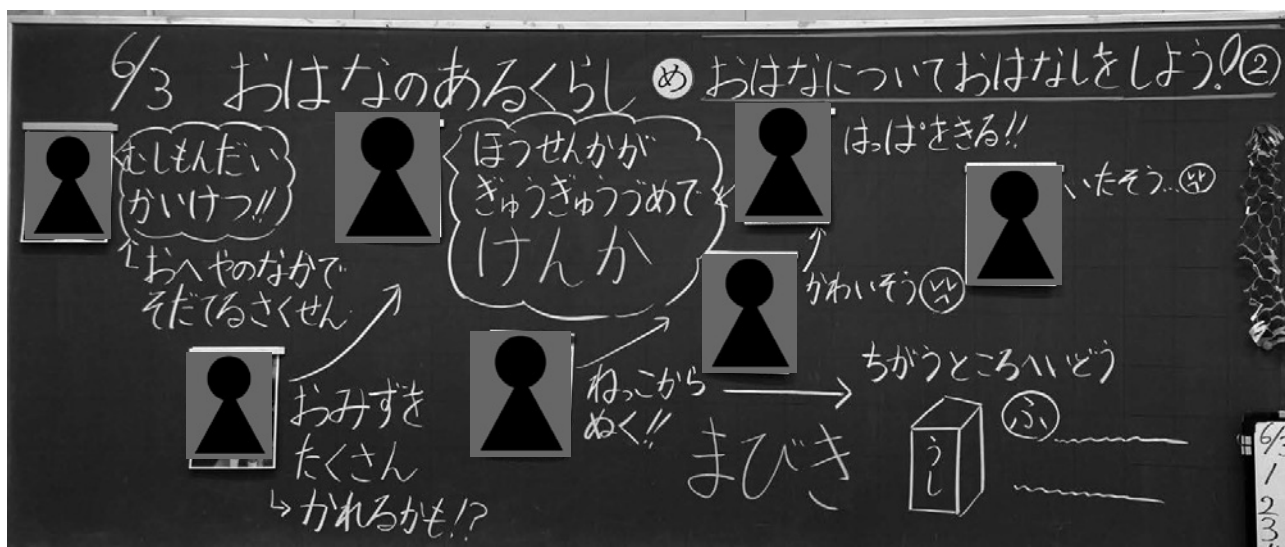


写真4 第2回「おはなについておはなしをしよう。」の板書

第3回の話し合いでは、話を育てている自分自身の成長に焦点が当たった。児童の書いた「みつけたよカード」の裏に、花と自分自身が一緒に写っている写真を貼り、ポートフォリオとして記録を残していた。その写真を見たある児童が「お花だけでなく、自分も成長している!」と気付いた場面があった。この気付きは、生活科の本質Iである「精神的な自立」に深く関わっている。児童が自分の成長に気付くことは、単に植物を育てる活動にとどまらず、自分自身の変化や成長を認識し、主体的に生活を営む力を育むことにつながる。花の成長を観察し、世話を続ける中で、児童は「できるようになったこと」「工夫したこと」「困りごとを乗り越えた経験」などを振り返り、自分自身の成長を実感する。これは、生活科の学習が「自分と対象との関わり」を通して、自己理解や自己肯定感を高める場となっていることを示している。ポートフォリオの活用は、児童が自分の気付きを記録し、仲間と共有することで、より深い学びへとつなげる重要な手段となった。自分の成長や変化を言葉や写真で表現することで、児童は自分自身の内面に目を向け、主体的

音 楽

新たな音楽の価値を創る子

—音や音楽と自己、他者との関わりを編みなおすプロセスを通して—



音楽科

新たな音楽の価値を創る子

—音や音楽と自己、他者との関わりを編みなおすプロセスを通して—
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。「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音や音楽を通し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)問題意識など

①音楽科の課題

本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ども、アプリの項目から選択していきた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」との関わりがなかで、「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」と檜下らは述べ、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。(檜下 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する。

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」であるとする。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と考える。そして、これら3つは一方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する。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を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

① 本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

音楽科の本質Ⅰは、学習指導要領に示される「見方・考え方」の「見方」と同義に捉えるならば、「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」である。この視点は、音楽科の学習が成立するための前提である「音楽に対する感性」を働かせることを不可欠とする。しかし、榎下(榎下 2022)が指摘するように、この捉え方は西洋音楽美学的な枠組みに限定されている可能性がある。

菅(菅 2022)は、音楽の意味や表現性を形式的構造に求める立場を「脱身体的な音楽認識」と批判し、エナクティブズ認識論や「からだメタ認知」の観点から、創造的な音楽活動には身体的体感と内的衝動が響きの目標そのものを変容させていく相互作用的・循環的プロセスが不可欠であると述べている。学習指導要領における「音楽に対する感性」が「音楽的刺激への反応」や「音や音楽の美しさを感じ取る心の働き」と説明されていることを踏まえると、音楽科における本質Ⅰは身体性の理論を抜きに語ることはできない。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。(図1 参照) この「ことば化」は、音楽学習においては言語だけでなく、音や音楽、身体の動き、表情、オノマトペ、さらには言語化しにくい感覚的表出も含

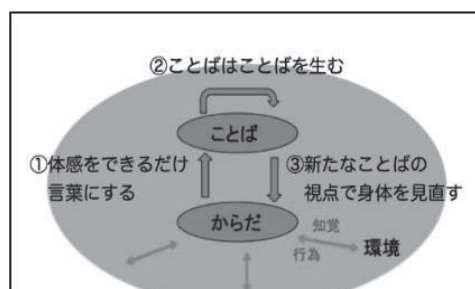


図1 諏訪によるからだメタ認知の図

む広い概念として捉えられる。これらの表出を「音楽的な視点」で捉えることが、本質Ⅰの中核である。

したがって本質Ⅰは音や音楽に対する心身の反応から得た、音楽を形づくっている要素とその働きの視点、であるといえる。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

音楽科の本質Ⅱを学習指導要領に示される「見方・考え方」の「考え方」と同義に捉えるならば、「(本質Ⅰで) 捉えたことと自己のイメージや感情、生活や文化などを関連付けること」といえる。ここでも本質Ⅰと同様に、「音楽に対する感性」を働かせることが前提となる。

諏訪の「からだメタ認知」の理論を踏まえると、音楽学習における表現は、音や身体の動き、表情、オノマトペなど多様な形で「ことば化」される。これらの表出を音楽的な視点で捉え直し、思考・判断を重ねながら新たな表現へと編みなおしていく過程が、音楽科における独自の認識・表現の方法である。

本質Ⅱでは、本質Ⅰで得た視点を基盤に、①自己のイメージや感情と結びつけること、②生活や文化との関連を見いだすことに加え、音楽科の学習の基盤である③他者との関わりを通して表現を再構築すること、を重視したい。つまり本質Ⅱは、本質Ⅰの視点で捉えたことを①自己のイメージや感情、②生活や文化などと関連付け、③他者との関わりを通して編みなおすことといえるだろう。音楽を捉える視点を自己・生活や文化・他者との関係の中で編みなおし、新たな表現へとつなげていく音楽科固有の認識・表現の方法であるといえる。

右に、本質Ⅰ、Ⅱの関係を図2に表した。

(2)一人一人が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

① 本質的かつ個別的な課題設定

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を考える。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多様な解決過程を支援する学習環境

子供一人一人にとって課題解決の過程が様々であるように、解決過程を支援する学習環境にも個々に応じた工夫が必要である。例えば、リコーダーで「旋律の特徴に合った吹き方で演奏する」という課題の場合、奏法から確認する子、最初に曲全体を聴いて旋律の特徴を捉えようとする子、運指を確認する子、といった様々な解決方法が考えられる。個々の子供の解決に向けたプロセスを支援できるような参考音源や動画、運指表や音符、用語などの補助資料を用意する必要がある。

また、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、それぞれを関連付けるきっかけ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、「自分はこのようなイメージで演奏しているけれど、友達はどう感じるだろうか」という多面的な見方をするることによって、①自己との関わりと②他者との関わりを往還することにつながると考える。また、その曲で得た視点と他の曲とを比較し共通点や相違点を探したり、授業で得た視点で自分たちの生活や社会における音楽との関わりを考えたりするような、多角的な見方をするることによって、①や②が③生活や文化との関わりとの往還につながるだろう。子供が①

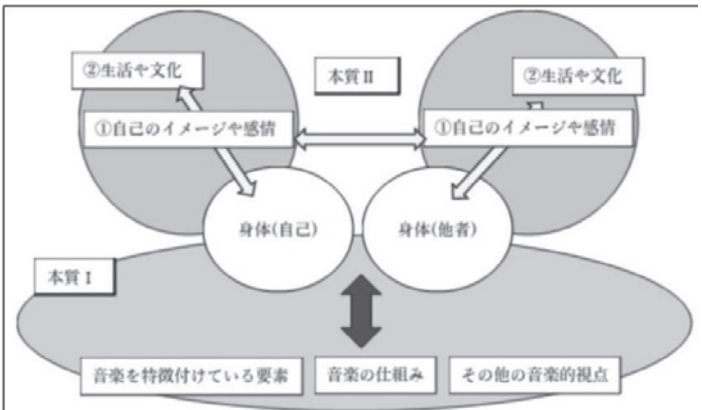


図2 音楽科における本質Ⅰ、Ⅱの関係

～③それぞれを関連付け、往還しながら学べるような学びのプロセスをデザインしたい。

③解決過程への批判的な振り返り

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、Ⅰ(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、子供が新たに出合った音楽を捉える際の視点や、他者との関わりを通して得た視点を、課題解決に向けて整理し、編みなおす過程が重要である。(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けるような振り返りを重点とした。

なお、下の表Ⅰは音楽科における省察的課題を①～③の視点で整理、分類したものである。

表Ⅰ 省察的課題の支援の整理

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ個別的な 課題設定	本質的な課題設定。 「楽曲の特徴を捉えて表現する、聴く」	「友達はどうような課題設定をするだろう？」⇔自己との比較や気づき	自分の感じたことや考えたことをもとに、課題に気付く。個別の課題意識を持って取り組む。
多様な解決過程を支援 する学習環境	音源、映像、楽譜、図、記号、作曲アプリなどのツール。	録音・録画、発表、意見交換、ペア・グループ活動を通じて協働的に学ぶ。	自己評価、他者からのフィードバック、ポートフォリオなどを活用して、振り返りと改善を行う。
解決過程への批判的な 振り返り	課題の解決度を自己評価し、思考や行動を調整する。	友達の演奏や意見を参考にして自分の思考や表現を見直す。	自分の思考や表現を見直し、次の学習に生かす。

3. 成果と課題

(1)研究の成果

実践を通して、子供がゆるやかなつながりを持って学び合えるような場が多く設けることができた。具体的には、演奏に取り組む練習時間に、自由な場所やツールを用いて子供同士が集まれるような環境をつくった。身体性を伴う学びの点では、特に低学年で、音楽に合わせて体を動かすことを中心に据えて、各題材で表現の工夫を考えられたことが成果として挙げられる。音楽観の更新の点では、大学のプロジェクトで国語科と教科横断的な授業の開発を行ったことによって、子供が他教科とのつながりを意識して学ぶことができた。

(2)今後の課題

今年度は、昨年度と比較して生活や社会とのつながりを意識した実践が十分に行えなかったと感じている。次年度以降は、子供が生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力の育てられるような取り組みを多く行いたい。また、年々子供同士が関わる環境を整えることの難しさを感じている。人間関係を考慮したグルーピングや、支援を必要とする子への配慮など、子供の実態に応じて最適な方法を引き続き考えていきたい。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省(2018)『小学校学習指導要領解説 音楽編』東洋館出版社。
- ・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/

身体で味わう『陽気な船長』

－第4学年「せんりつのとくちょうをかんじとろう」の実践を通して－

悴山 恵

1. 実践のポイント

(1) 題材設定の趣旨

音楽科では、①音や音楽に対する心身の反応から得た、音楽を形づくっている要素とその働きの視点、②①を自己や他者との関係性の中で理解する視点という2つの視点で音楽を捉え、学んでいくことが音楽科の本質を味わうことであるとする。本題材では2つの視点を以下のように考えた。

① 音楽を身体で感じて表現する

本題材で扱う『陽気な船長』は教科書オリジナルのリコーダー教材曲であり、多くの子が初めて聴く曲になるため、曲との合わせ方が重要である。この曲で特に着目させたい音楽を形づくっている要素は次の3つである。

・旋律（音の高低） ・アーティキュレーション（スタッカートやレガート） ・音色の違い

これらを感じ取るために、体を使って表現することを大事にした。例えば、音の高さを手の上下の動きで表したり、スタッカートのリズムに合わせて踊ったりするなどである。曲から身体への自然な反応を引き出し、旋律の特徴を感じ取ることにつなげた。

② 音楽を自分や友達との関わりを通して理解する

曲の分析や解釈を通して自分なりの演奏の工夫を追究していく姿勢により表現力が磨かれる。②では、①で感じ取った旋律の特徴と『陽気な船長』という曲名から想像する様子やイメージから、この曲をどのように吹きたいかを考えた。そこでは、自分のこれまでの生活経験や知識、技能を活かすことが必要です。共に学ぶ友達と演奏を聴き合ったり、合わせたり、意見を交流したりすることで、自分の演奏を捉え直すきっかけにもなる。

(2) 本質を味わう学びのプロセス

子供が本質を味わうために、問いを立ててそれを解決するプロセスを大事にした。

【本質Ⅰ】『陽気な船長』の旋律の特徴を「音楽的な視点」で身体的に捉えること。（聴き取ったこと）

本質的な問いの例：『陽気な船長』はどのような旋律の特徴があるだろう。

本質的な解決の例：旋律の動きや、音色の変化に着目して、スタッカートとレガートの違いを捉える。

【本質Ⅱ】本質Ⅰで捉えた旋律の特徴を、自己のイメージや感情、生活や文化、他者との関係を往還しながら理解すること。（感じ取ったこと）

本質的な問いの例：『陽気な船長』の旋律の特徴は、どのような感じがするだろう。

本質的な解決の例：「音が切れていて、弾む感じにきこえる」

「陽気な様子だから、船の上で楽しく歌ってそう」

「友達がスキップと言っているけれど、私にはジャンプしているように感じるな」

2. 研究テーマとの関連

(1) 本題材で味わう音楽科の本質

① 本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

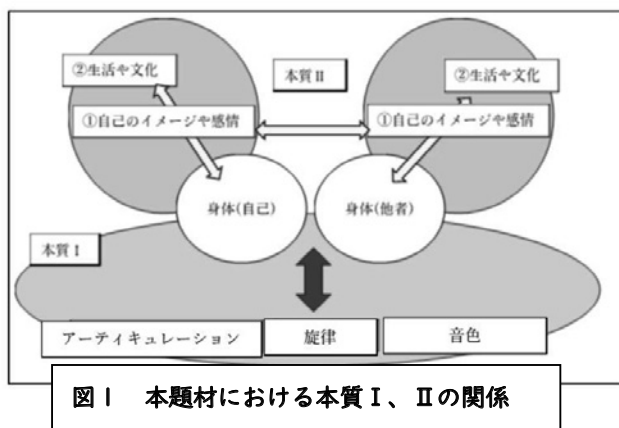
本質Ⅰは、上位概念として「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる」、下位概念として「心身の反応から捉えた音楽を形づくっている要素とその働き」である。

・本題材では、旋律の特徴を捉える音楽的な視点として①旋律（音の上がり下がり）、②アーティキュレーション（ス

タッカートとレガート)、③音色に焦点を当てている。特にスタッカートは「音を短く切る」という物理的な意味合いだけでなく、曲のイメージに合った音色で吹くことが大切である。例えば「陽気な船長」では、曲名から子供がイメージすると予想される明るい感じ、弾む感じ、躍動感などが出ると吹く工夫を考えられるような展開にしたい。そのためには、曲を聴いて船長の様子を想像したり、曲に合わせて体を動かしたり、聴こえた音色をオノマトペで表現したりといった様々な方法で感じたことを表現する活動が有効であると考えられる。そして、本質Ⅱの子供が思いや意図を持って演奏する活動につなげたい。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本質Ⅱは「①捉えたことを自己のイメージや感情、②捉えたことと生活や文化など、③捉えたことと他者、という三つの関係を往還しながら理解する(編みなおす)こと」である。①については本質Ⅰのところでも述べたように、「スタッカート」は「音を短く切る」、「レガート」は「音を切らずにつなげる」という物理的な音の長さのみに着目するのではなく、曲名である「陽気な船長」からイメージする船長の様子を想像しながら、どのような音色で吹いたらよいかを考えて演奏しようとする子供の姿を目指したい。船長の様子をイメージする際は、これまでの生活経験から想像を働かせる必要があり、「陽気さ」をどのように捉え、どのように音に還元するかはこれまでの音楽経験を生かす必要があるため、①と②の往還が不可欠である。さらに、③他者との関係という点においては、友達の演奏をきくことで自



身の演奏を見直したり、友達に意見をきくことによって気が付かなかった新たな視点に気付いたりといった、他者と一緒に演奏することが自身へのフィードバックにもつながると考える。さらに、自分が演奏している音を子供同士で聴き合って意見交換したり、タブレットPCで撮影して聴いたりすることで、自分の思いや意図に合った演奏ができているかを子供自身が振り返ることが大切である。

左図に、本題材の本質Ⅰ、Ⅱを図にまとめた。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

①本質的かつ個別的な課題設定

本題材では、「旋律の特徴を感じ取って演奏する」ことを題材全体のねらいとしている。旋律の特徴をとらえる視点は様々あり、教科書ではそれらを系統的に学べるように教材配列を工夫している。本題材では、主に「旋律」の音の上がり下がり、「音色」から特徴を捉えるが、当然その他の視点で捉えることも可能である。例えば、リズムの反復に着目したり、フレーズのまとまりを意識したりといった捉え方である。そのような視点も含めた上で、子供が自分なりに旋律の特徴を捉え、どのような演奏にしたいかという思いや意図を持てるような課題設定をしたい。

②多様な解決過程を支援する学習環境

本題材では、「旋律の特徴を感じ取って演奏する」ことを題材全体のねらいとしているが、ねらいに向かうプロセスは一様ではない。『陽気な船長』の例でいえば、本質Ⅰの旋律の特徴を捉える際に、曲を聴いて体を動かしながら捉えようとする子や、楽譜や動画などの視覚的な情報から音楽的な情報を得ようとする子もいるだろう。本質Ⅱに関しては、自分が捉えた旋律の特徴を言葉や絵、身体表現などで表したり、生活経験をもとに曲が表す様子を想像したり、友達と意見を交わしながら考えたりする子がいるだろう。それぞれの子供の思考の過程を予想し、解決を支援できる物理的な環境や授業の展開を工夫したい。

③解決過程への批判的な振り返り

本題材では、子供が「旋律の特徴を感じ取って演奏する」というねらいに向かうために、個々が選んだプロセスで課題解決をしていく。一方で、自分の演奏を客観的に聴くことはなかなか難しいものである。そこで、自分が聴いて

判断するだけでなく、友達と聴き合って意見を交換したり、PCの動画撮影で自分の演奏を見直したりといった、自分の演奏を客観的に振り返ることができる機会を設けたい。自分が目指したい演奏に近づいているか、音色、タンギング、リズムなど中心に、分析的に振り返ることと並行して、音や演奏に対する身体的な気付きや感覚の醸成も大事にしたい。

以上をもとに、本時における省察的課題についての支援を以下の表にまとめた。

表1 本時における省察的課題への支援

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ 個別的な課題設定	本質的な課題設定。 『陽気な船長』の旋律の 特徴とは？	「友達はどういう捉え をしているだろう」	旋律の特徴を身体的に捉える。 スタカート、レガート、その他
多様な解決過程を支援 する学習環境	「演奏音源」「演奏動画」 「運指表」「楽譜」「音 符・休符」「記号」な ど。	友達との教え合い、録 音、撮影し合う、一緒 に合わせる、先生にき くなど。	「タンギングをもっと練習しよう」 「指をもっと速く動かしてみよう」 「この吹き方で弾む感じが伝わるか な？」
解決過程への批判的な 振り返り	課題の解決がどの程度で きているかを振り返る。	友達とともに、友達の 意見や演奏をもとに振 り返る。	自分の解決過程を振り返り、思考や行 動を調整する。

3. 実践の実際

◎題材計画（全6時間）

第1次：旋律の特徴を生かして歌う『ゆかいに歩けば』・・・2時間

第2次：旋律の特徴に合った吹き方で演奏する『陽気な船長』・・・2時間 ※

第3次：旋律の特徴を感じ取りながら聴く『白鳥』・・・2時間

※今回は題材計画全6時間のうち第3時の内容を中心に記す。第2次の内容は以下の通りである。

- ・『陽気な船長』を聴き、旋律の特徴を感じ取る。
- ・旋律の特徴から楽曲にふさわしい演奏表現を考える。
- ・互いの演奏を聴き合い、よさや面白さを伝え合う。

(1)「どんな感じがする？」

まず『陽気な船長』という曲名を伏せて聴いた。子供たちには次のような反応が見られた。

- ・音の高さの上下を手や上半身の動きで表している子。(体の動き)
- ・「カクカク」「トロ～ン」している。(オノマトペ)
- ・「カッコッカッコツ」と舌を鳴らしてリズムをとる。

(2)「どんな感じが思い浮かぶかな？」⇔「それはなぜだろう」

次に、『陽気な船長』という曲名を示した。改めて曲を聴き「どんな感じが思い浮かぶか」、「それはなぜか」、を旋律の特徴から考えた。(1)で感じたこととも結びつけながら考えた。

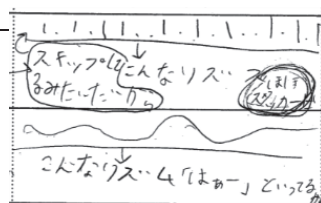
アの部分：元気、お酒を飲んでいる、船酔い

➡スキップは「スタッカート」だから。 ➡スキップしながら吹く。

イの部分：波乗り、波がある、昼寝している

➡泳ぐ、波は「音と音のすき間が大きい」から。 ➡伸ばしている部分は日向ぼっこ。

ワークシートには、言葉だけでなく旋律の動きを点や線などで表現したり、絵を描いたりする様子が見られた。



(3)「どんな音のイメージでふきたい？」

次に、曲から想像した様子や気付いた旋律の特徴を踏まえて吹き方の工夫を考えた。

イメージした様子を旋律の特徴と結び付けて演奏の工夫を考えている姿が見られた。

ワークシートの枠組みも子供の思考の整理に一定の効果があったと感じた。

◎どんな感じ？		
①おつきさんでる .カクカクしている ②おつきさんでる .カクカクしている		
どんな様子が思いうかぶかな？	それはなぜだろう？ せんりつ(音楽)のとくちようから 考えよう！	どんな音のイメージ ふきたい？
① おつきさんでる .カクカクしている .はす .おつきさんでる .カクカクしている .カクカク .カクカク .カクカク	.カクカクしている .カクカクしている .カクカク .カクカク .カクカク	ゆたか .おつきさんでる .カクカク .おつきさんでる .カクカク
② おつきさんでる .カクカクしている .はす .おつきさんでる .カクカクしている .カクカク .カクカク .カクカク	.カクカクしている .カクカクしている .カクカク .カクカク .カクカク	ゆたか .おつきさんでる .カクカク .おつきさんでる .カクカク

4. まとめ

(1)成果

本質Ⅰを味わう姿について

◎「陽気な船長」の旋律を聴いて、音高の上下をを手や上半身の動きで表したり、オノマトペや図、絵などで表したり、様々な表現で旋律の特徴を捉える姿が見られた。

本質Ⅱを味わう姿について

本質Ⅱは「①捉えたことと自己のイメージや感情、②捉えたことと生活や文化など、③捉えたことと他者、という三つの関係を往還しながら理解する(編みなおす)こと」であるが、① ⇄ ② を往還する姿が見られた。例えば、「陽気な船長」という曲名から様子をイメージし、「旋律の特徴」と結びつける発言や記述である。

ア：元気、お酒を飲んでいる、船酔い

➡スキップは「スタッカート」だから

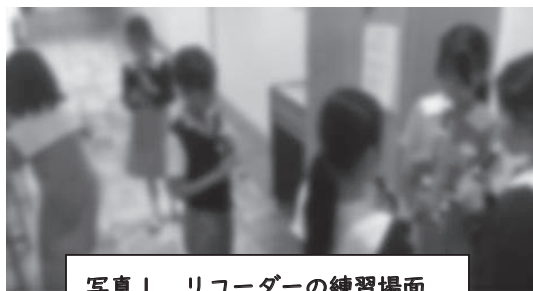
➡スキップしながら吹く

イ：波乗り、波がある、昼寝している

➡泳ぐ、波は「音と音のすき間が大きい」から。伸ばしている部分は日向ぼっこ。

(2)課題

全体の課題として、①② ⇄ ③ の往還 場の設定の難しさが挙げられる。リコーダーの練習場面において多様な問題解決過程があり（練習したい人、ある程度吹けて友達と合わせたい人、友達に聴いてほしい人など）、ペアで聴き合う時間を設けたが、あまり効果的に機能していなかった。楽譜通りに吹けるようになることで精いっぱい、演奏の工夫まで考える余裕がない子もいた。後半のリコーダーを練習する場面では、技能差や必要な支援が子供によって異なると考えたため、運指標を貼ったりモニターで階名の書き込みながら教えたりなどを行った。ペアやグループを指定するのではなく、自由に子どもたちに練習させた。同じ班の子や課題が似ている子同士が集まって吹いている様子もあれば、黙々と個人練習をしている子もいた。個人練習をしている子に他者との関わりをもたせたいという思いからペアで聴き合う時間を設定したが、同じ問題解決過程の子同士が集まったほうが効果的であったと感じた。



写真Ⅰ リコーダーの練習場面

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!」という思いをもって、生活の主体としてよりよい生活の実現に向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・メイヤーロフ(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)におけてだけでなく、すべての子どもたちをケアすることにおい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。

(3)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付きにくく、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ことで、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

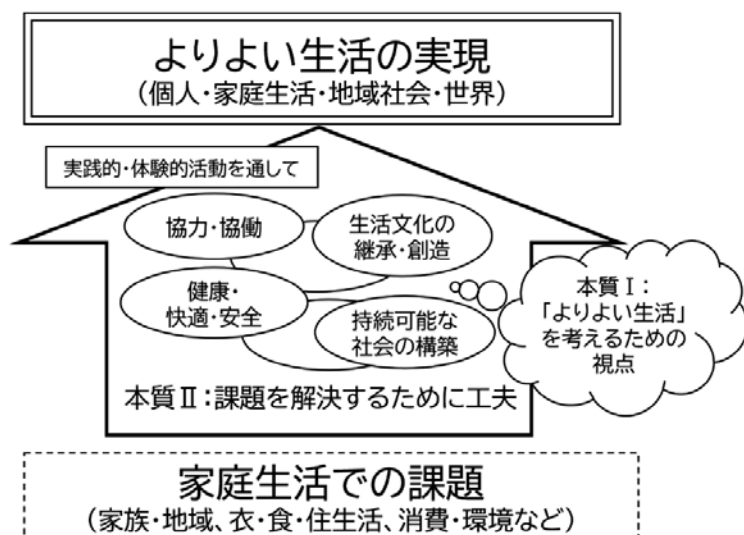
(1)家庭科の本質の吟味

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

「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Ⅰ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Ⅰ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本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

子供自身が家庭科の学習を自分事としてとらえ、よりよい生活に向けて工夫していくためには、「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を育てて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なっていく。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。

(2) 一人一人が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

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、一人一人が本質を味わう学びのプロセスとして、以下の3点を意識した授業を展開していく。

① 本質的かつ個別的な問題設定

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。そのために、実生活を意識した題材の工夫が必要である。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、「家族にしてみよう自分」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。

また、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。

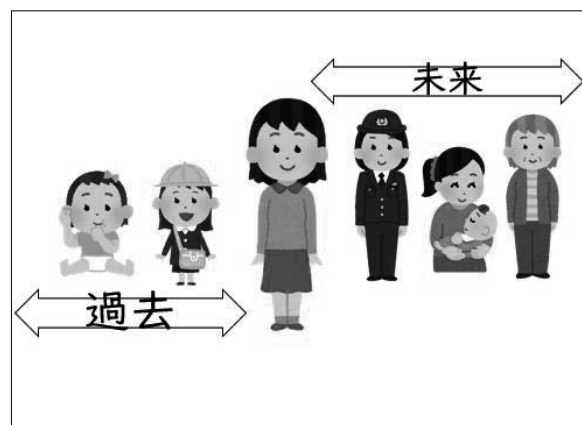
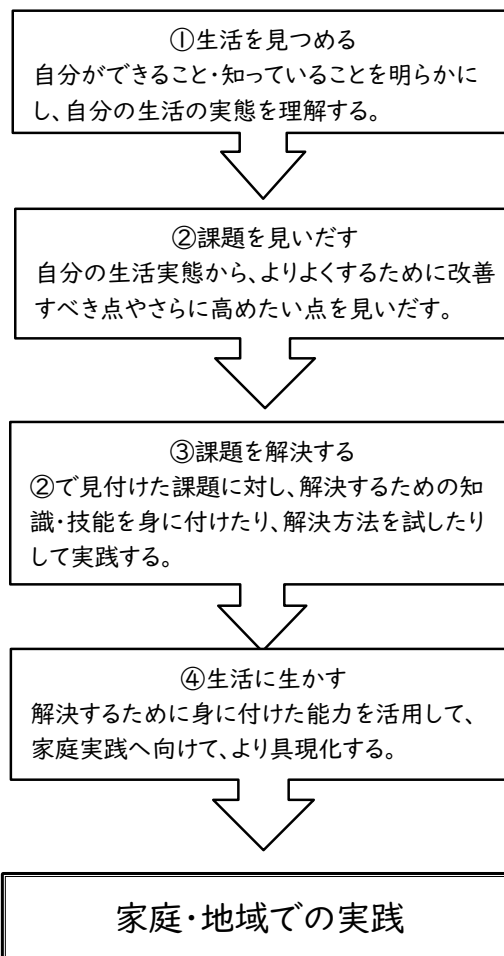


図1 時間軸のイメージ

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行くのではなく、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解決過程への批判的な振り返り

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付き、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とすることで、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付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。

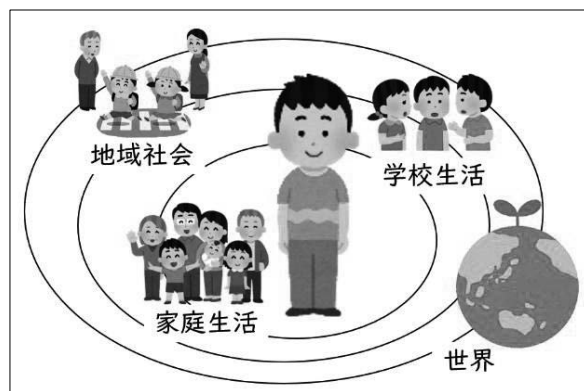


図2 空間軸のイメージ

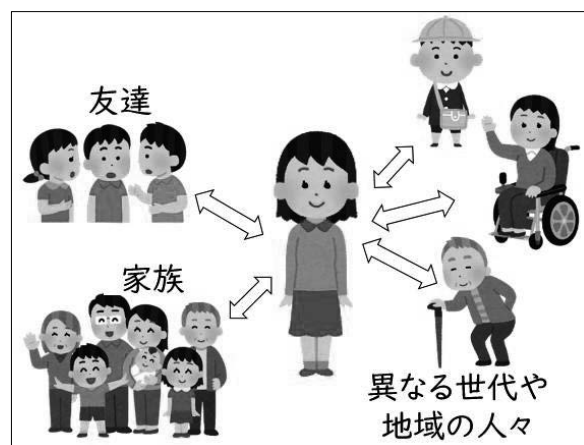


図3 多様な価値との出会い

3. 成果と課題

(1)研究の成果

今年度の家庭科の授業では、「おいしいみそ汁を作る」ことを目標に実践を行った。同じ目標であっても、「おいしさ」の感じ方は一人ひとり異なり、味や具材の選び方に個性が表れる題材であった。そのため、子供たちは自分なりの工夫やこだわりをもって取り組むことができた。学びを主体的に創り出すためには、課題を自分事として捉え、意識をもって取り組むことが重要である。今回の実践では、子供たちが「どうすればもっとおいしくなるか」を考え、だしの取り方や具材の組み合わせを試行錯誤する姿が見られた。さらに、友達と味を比べたり感想を伝え合ったりすることで、互いの工夫を認め合い、学びを深める場面もあった。こうした過程を通して、子供たちは自分の調理工程を見なおしてよりよいものを追求していくことができ、授業実践を通して主体的に学びを創る力を育むことができたと考える。

(2)今後の課題

今後の課題は、子供たちの学びの過程をどのように見取っていくかという点である。成果物だけではなく、試行錯誤や工夫のプロセスを丁寧に評価する視点が求められる。また、個別の問題設定をどうもたせるかも重要である。共通のテーマを扱いながらも、一人ひとりが自分なりの問いをもって取り組めるよう、題材や指導の工夫が必要である。

【引用・参考文献】

- ・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.

「おいしい」を探究する

ー第5学年「おいしいみそしるを作ろう」を通してー

西岡 里奈

1. 実践のポイント

子供たちにとって、みそ汁は日常的に口にするため身近な料理である。しかし、身近であるがゆえに「知っているつもり」になり、実際の調理過程や出汁の役割、具材の切り方などについて深く理解していない場合も少なくない。そこで、本題材では、みそ汁の作り方を理解するとともに、出汁の取り方や和食がもつ伝統文化としての価値に目を向けて自分なりのみそ汁を作れるようになることを目指していく。

本学級の子供たちは、1学期にゆでる調理の学習で青菜のおひたしやゆで野菜サラダを作り、食材の切り方やゆで方を学んできた。また、5月の宿泊行事では、火おこしから挑戦する野外調理で豚汁作りを経験している。そのため、「みそ汁はもう作れる」と感じている児童も多い。しかし、豚汁作りでは出汁をとったり野菜の煮え方を工夫したりという様子はあまり見られなかった。そこで、本題材では、教科書の手順をそのままなぞるのではなく、より主体的に「自分たちで考えて作る」学習へと発展させたい。

指導にあたっては、出汁の種類や取り方の違いによる味の変化や、実の切り方・組み合わせによる食感や風味の違いに気付けるようにし、子供たち自身が調理計画を立てて実践できるようにする。みそ汁は日常食であるが、家庭によって実の切り方や味に違いが見られる料理である。本題材を通して、子供たちがみそ汁作りの技能を身に付けるだけでなく、「自分好みのみそ汁」を追求する楽しさを味わい、和食文化への理解を深めて家庭実践へとつながるようにしていきたい。

2. 研究テーマとの関連

(1)本題材で味わう家庭科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本題材では、「おいしいみそ汁を作る」という目標に向かって、単に作り方を理解するだけでなく、自分なりの工夫やこだわりをもって調理に取り組むことを大切にしたい。例えば、「よりおいしく仕上げるためには何が必要か」「だしのうま味を生かすにはどうすればよいか」「具材の切り方や組み合わせはどのようにするとよいか」など、「おいしい」を具体的に考えて実践できるようになってほしい。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

授業の導入では、まず試し調理を行い、手順や工程の違いによって味や仕上がりが変化することを実感させていく。その体験をもとに、「おいしいみそ汁とは何か」といった要素を自分たちで見いだし、その気付きや考えを踏まえて自分なりの調理計画を立て、実際の調理へとつなげていけるようにする。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

子供が学びの本質を味わうためには、創意工夫を引き出す授業環境を整えることが重要である。本題材では、調理の手順や材料の量など、自分なりの工夫を試せる余白を確保し、主体的に判断しながら学習を進められるようにする。また、他の班が作ったみそ汁や出汁を飲み比べることで、味の違いを体験的に捉え、「どの工程が影響しているのか」と考える機会をつくる。さらに、調理計画を自分で吟味し、見通しをもって調理に臨めるよう、子供たちが書きやすい計画の形式を提示したり、タブレット PC を活用して記録・比較・振り返りを行ったりする支

みそ汁の作り方を考えよう

組 A組・B組

調理手順	具材の準備 片づけ
① 水を釜に入れた。(A)に水。(B)に水。	釜・水
② にぼしのはらわたと頭を切る。(B) 道具を多めに。(A)	・きり板 ・包丁
③ 野菜を洗う。(洗いは済ませた)	
④ 野菜を切る。(A)にぼしのはらわた。(B)	
⑤ 大根を入れる。(A)にぼしを切る。(B)	
⑥ だしを入れる。みそをいれたら、火を	
通す。(洗)	
⑦ 大根が煮えたら、油あげを	
先に、おろしを後に入れる。(洗)	
⑧ 完成!	

煮の材料

大根 …… 1/2 切り

油あげ …… 1/2 切り

おろし …… 1/2 切り

図1 手書きで作成した調理計画

援も重視する。こうした一連のプロセスを通して、子供たちが自ら考え、確かめ、改善していく学びへとしていきたい。

3. 実践の実際

まずは、自分たちがどれくらいみそ汁の作り方を理解しているかを把握するため、第1次には生活経験をもとに調理計画を立てて試し調理を行った。「かんたんだよ。」と言っていた子供たちも、実際に手順を書き出してみると「あれ？みそと実はどちらを先に入れるんだろう？」「みそを水に溶かしてから温めるの？」と、理解していない部分があることを実感していた。その計画をもとに、みそ・煮干し・水の3つの材料だけで行った試し調理では、みその量が少なくても煮干しの調理の仕方によっては濃い味になったり、3つの材料だけでも味に違いあったりすることに驚いた様子だった。

試し調理で、「どうしたら煮干しから味（うま味）を引き出すことができるのか。」と、疑問にもった子供たちが多かったため、第2次には、出汁の取り方に着目して学習を行った。煮干しの有無や煮る時間で味がどのように変わるのかを体験し、おいしいみそ汁には出汁をしっかりとることが大事だと気付くことができた。また、かつお節と昆布の出汁も飲み比べて、出汁の種類によっても味が変わることを体験した。

第3次では、試し調理や出汁の飲み比べを生かして調理計画をたててみそ汁作りを行った。調理はペアで行い、調理計画は紙のワークシート（図1）やタブレットPC（図2）を活用して行った。教科書では、主な流れしか示されていないが、ペアで役割分担をしたり、空き時間を活用する方法を考えたりしていた。みそ汁の実も既習のゆでる学習を生かして早くやわらかくするために、薄く切ったり、鍋に入れる順番を工夫したりする様子が見られた。

学習のまとめは、PowerPoint を使用して自分たちが行った写真や調理計画を見ながら、おいしいみそ汁の作り方を具体的に振り返ることができた。

4. まとめ

本題材では、友達が作ったみそ汁や出汁を飲み比べる体験を通して、調理工程の違いによる味の変化に気づくことができた。子供たちは「作り方によって味が変わる」という発見をしたことで、「もっとおいしいみそ汁を作りたい」という意欲につながった。この経験は、自分なりの調理計画を立てる力を育むきっかけにもなったと考える。

今回は、試し調理と計画後の調理の2回の実習を行ったが、みそ汁の実も教師が用意した種類のみであり、工夫の範囲が限定的だった。そのため、子供たちが「自分らしいおいしさ」を追求するには、選択の幅が十分ではなかったと考える。今後は、実や出汁の種類を子供たち自身が選べるようにするなど、より主体的に工夫できる環境を整えて、子供たちが味の違いをさらに深く理解し、自分なりに工夫を重ねて実践できるようにしていきたい。

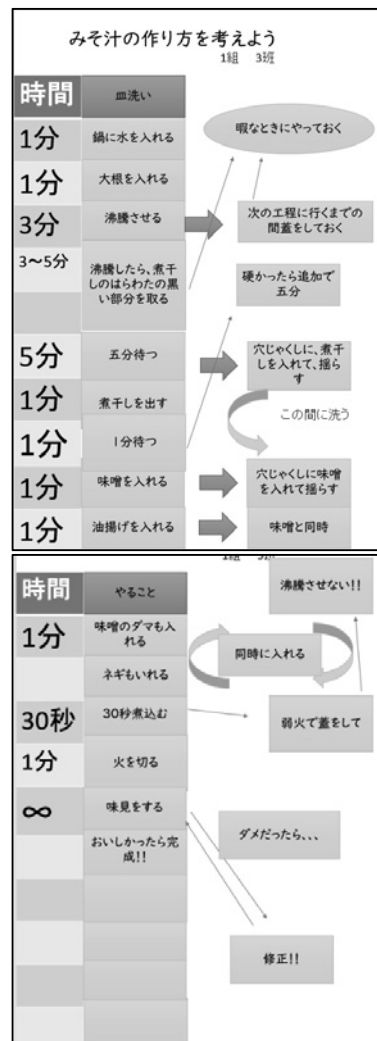


図2 タブレットPCで作成した調理計画

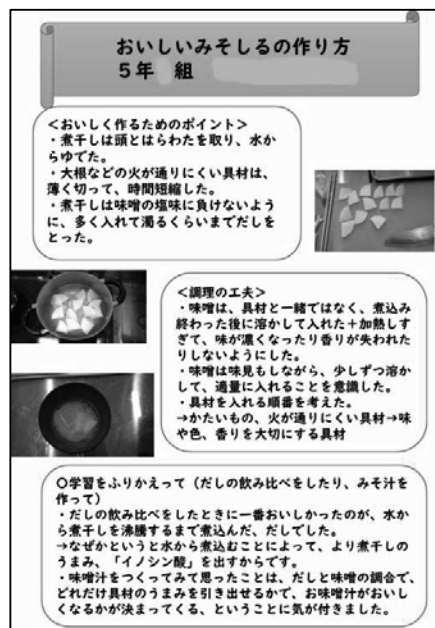
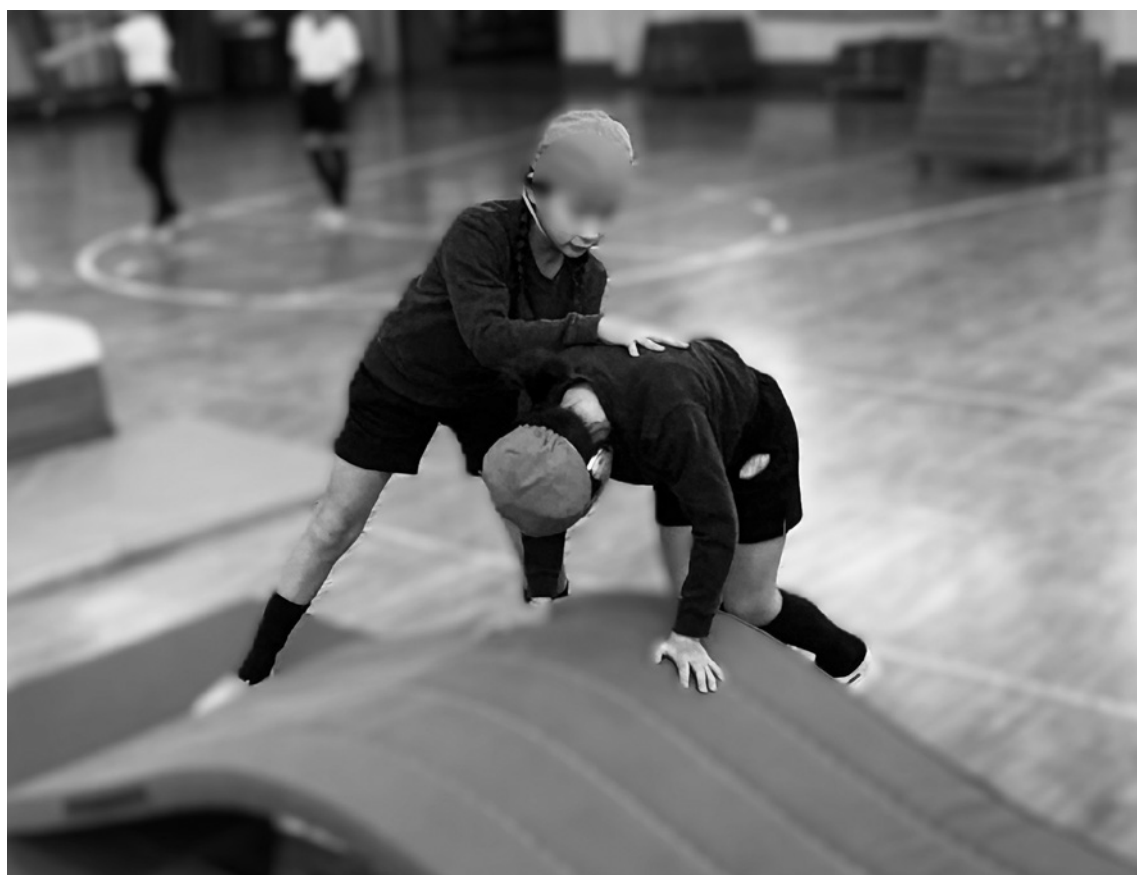


図3 題材のまとめのワークシート

体 育

運動の面白さの追究を通して未来の自分を創る子



体育科 運動の面白さの追究を通して未来の自分を創る子

佐々木賢治 隈部 文 長澤 仁志 武藤 凌平 濱田 信哉

現代の子供達は、運動不足やストレス、ICT機器の長時間使用など、身体活動の機会が減少する傾向にあり、体育科はこれらの課題に対応する重要な教育領域である。小学校は、子供が運動に対して肯定的な感情を育む最初であり、運動が苦手・嫌いと感じさせてしまうことは、生涯スポーツの理念に反する。したがって、子供一人ひとりの発達段階や個性に応じた運動体験を通じて、楽しさや達成感を味わえる授業づくりが求められる。身体活動を通じた心身の成長と社会性の育成を目指す授業の在り方を追究したい。

Ⅰ. 体育科の研究テーマ

(Ⅰ)テーマ設定の理由

①運動の面白さの追究とは

本校体育科部では、「運動の面白さの追究」を体育科固有の学びの核と位置づけ、研究を進めている。運動には、身体を動かすことそのものに内在する楽しさや挑戦、達成感といった本質的な魅力があり、それこそが児童の学びの出発点であり、主体的な学びを引き出す原動力となる。この「運動固有の面白さ」に児童が気づき、没頭することで、自ら課題を見つけ、より高い目標に向かって挑戦する姿が生まれる。そうした過程では、自己・他者・運動との対話的な関わりが促され、技能や知識だけでなく、思考力・判断力・表現力といった資質・能力も育まれていく。

授業では、教師と児童の間で「面白さ」の捉え方のズレに気づき、それを重ね合わせていくことが重要である。前時の振り返りをもとに学習課題を設定し、児童が自分の力を活かして試行錯誤することで、成長の実感とともに「学びたい」「学んでよかった」という情動が生まれ、次の学びへとつながっていく。

現代の子供達は、運動不足やICT機器の長時間使用などにより、身体活動の機会が減少している。だからこそ、運動の本質的な魅力に触れ、没頭できる学習環境を整えることが、体育科の重要な使命である。運動の価値を「する・みる・支える・知る」といった多様な関わり方と関連づけ、生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現をめざす授業づくりをめざしたい。

②未来の自分を創る体育学習の在り方を求めて

体育学習は、単なる運動技能の習得にとどまらず、子供達が「未来の自分」を描き、そこに向かって主体的に歩み出すための重要な学びの場である。スポーツには、身体を動かすことによる爽快感や達成感、他者との連帯感といった精神的な充足があり、心身の健康を支える力がある。現代社会では、運動不足やストレス、生活習慣病の増加が懸念される中、生涯にわたって運動に親しむ「スポーツライフ」を築くことは、未来の自分の健康と幸福を守ることにつながる。

さらに、これからの社会では、知識や技能の習得だけでは不十分であり、状況に応じてそれらを活用する力、すなわち「コンピテンシー」が求められる。課題を自ら見つけ、情報を結びつけて解決の糸口を探り、他者と協働しながら試行錯誤する力は、変化の激しい未来社会を生き抜くために不可欠である。体育学習は、こうした力を育む絶好の機会であり、子供達が「○○したい」「なんとかしたい」と思える文脈の中で、自らの可能性を試し、未来の自分を形づくる実践の場となる。だからこそ、体育科では、運動の本質的な魅力に触れながら、子供自身が自分の未来像を描

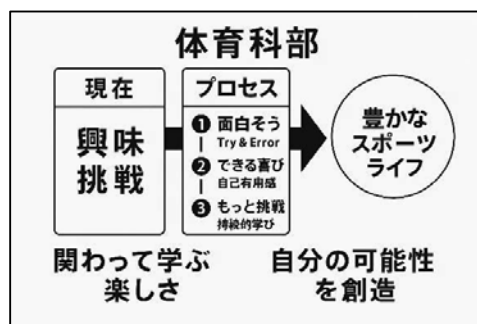


図1 研究構想図

き、それに向かって主体的に学びを深めていけるような授業づくりが求められる。運動を通じて、自律性・協働性・課題解決力を育み、子供が「未来の自分」を創造していく体育学習の在り方を追求していきたい。

(2)育てたい子供像

研究テーマ「運動の面白さの追求を通して未来の自分を創る子」の具現化を図るため、育てたい子供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)体育科の本質の吟味

現代社会において、子供達が生涯にわたって健康で豊かな生活を送るためには、運動やスポーツに親しむ力を育むことが不可欠である。ICTの普及や生活の利便化により身体活動の機会が減少する中、体育科は「未来の自分」を創るための基盤となる教科として、その在り方を問い直す必要がある。

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

体育科の本質Ⅰは、教科全体を貫く中核的な価値や概念を指す。具体的には、「身体能力の育成」「心身の健康の保持増進」「スポーツ文化への理解」「生涯スポーツの基盤形成」などが挙げられる。瞬発力・持久力・柔軟性・巧緻性といった身体的資質の向上は、健康的な生活の基礎となると同時に、自己の身体と向き合う経験を通して自己理解や自己肯定感を育む。また、体育科では、運動種目固有の面白さや運動の本質的な魅力、すなわち、達成感・爽快感・協働・挑戦・自己表現などに触れることが、学びの出発点となる。「する・みる・支える・知る」といった多様な関わり方を通じて、運動が得意か否かにかかわらず、運動に親しむ価値を広げ、深めていくことが大切である。

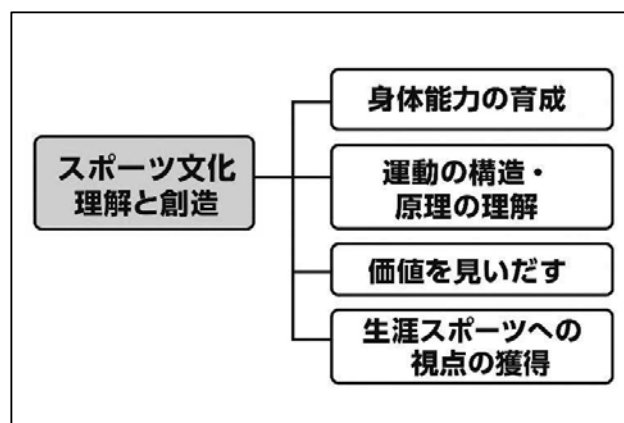


図2 体育科の本質Ⅰ

体育科部内でこれらを総括し、「体育科の本質Ⅰ」として一言でまとめるならば、上位概念を「スポーツ文化の理解と創造」とし、下位概念として身体能力の育成、運動の構造・原理の理解、価値を見いだすこと、生涯スポーツへの視点の獲得と捉えることとした。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本質Ⅱは、体育科に固有の学び方や思考の在り方を示す。仲間と教え合い、試行錯誤を重ねる中で、受容・共感・敬意といった「態度の育成」も促される。これらは、非認知スキルとして社会的・情動的な成長に寄与し、他教科では得がたい学びである。

さらに、体育科では「身体を使って考える」「動きで伝える」といった身体的言語としての認識・表現が重視される。これは、言語中心の学習では捉えきれない子供の力を引き出すものであり、学びの多様性を保障する重要な視点である。

(2)一人一人が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

体育科で扱う運動には、それぞれ固有の「特性・魅力・面白さ」が存在する。たとえば、ソフトバレーボールにおいては「ボールを落とさずにラリーを続ける協働性と戦略性」が本質であり、単なる技術の習得ではなく、仲間と連携しながらラリーを続ける中で、運動の面白さや達成感を味わうことができる。

昨年度の研究授業(6年ソフトバレーボール:武藤実践)において、講師の本学鈴木聡教授からは「その運動種目の本質、すなわち他の運動にはない特性を明確にし、それを子供と共有することが協働学習の前提である」との助言があ

った。これは、子供が「何に挑戦しているのか」を明確にし、教師と共通認識を持つことの重要性を示している。このように、運動の本質を味わう学びは、単なる技能の習得ではなく、子供が運動を通して自己と向き合い、他者と関わり、対象世界（運動）を理解するという、深い学びのプロセスである。そのように考えると「本質的かつ個別的な問題設定」が体育科で重点をおくべき省察的課題となるだろう。昨年度までの実践を通して、体育科の授業（領域によって多少異なる）における省察的課題は以下のように整理してみた。

表1 3観点における省察的課題

省察的課題	対象世界との関係（認知的）	他者との関係（社会的）	自己との関係（情意的）
本質的かつ個別的な問題設定	技術的理解・戦略の認識	協働の必要性の理解	自分の挑戦意欲の明確化
多様な解決過程を支援する学習環境	運動の選択肢の提示	仲間との役割分担	自分に合った方法の模索
解決過程への批判的な振り返り	技術的な振り返り	チームとしての振り返り	自己評価と感情の整理

体育科における「本質を味わう学び」は、子供の主体性・協働性・自己理解を育む重要な契機である。その実現のためには、授業実践を通して浮かび上がる省察的課題を整理し、それに対する支援の在り方を明確にすることが不可欠である。今後は、こうした視点をもとに、学年や単元に応じた具体的な授業モデルの開発や、他教科への応用可能性の検討を進めていく必要がある。

（3）「本質を味わう学び」を創る体育科単元構成

現代の教育において、学習者が自らの課題を発見し、主体的に学びを構築していくことの重要性が高まっている。特に体育科では、運動の技能習得だけでなく、活動を通して自己と向き合い、他者と協働しながら課題解決に取り組む姿勢が求められる。OECD（2019）は、コンピテンシーの育成は「見通し（Anticipation）」「行動（Action）」「振り返り（Reflection）」という連続的な学習過程を通じて達成されるべきであると述べており、この視点は体育科の単元構成にも応用可能である。

単元構成の出発点は、児童が自己の課題を発見・認識することである。これは、学習者が「自分にとっての挑戦とは何か」を考える契機となり、学びを「自分ごと」として捉える第一歩となる。教師はこの段階で、児童の内的動機や関心を引き出す問いを提示し、児童自身が「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」といった願いを言語化する支援を行う。この願いをもとに、児童は単元全体を通してのゴールイメージを持ち、学習の方向性を定める。こうしたゴール設定は、学習者の主体性を高めるとともに、学習活動への意味づけを可能にする。

単元の中盤では、課題解決に向けた学習方略の構築が行われる。教師は必要な情報や方法を提示するだけでなく、児童自身が情報を収集・選択し、最適な方法を模索する場を設ける。この過程では、児童が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が見られる。また、運動の特性上、多様な他者と協働する場面が多く、児童は話し合いや合意形成、意思決定を通じて、社会的なコンピテンシーを育むことができる。これは、体育科が「他者との関係性」を重視する教科であることを示している。

活動後には、児童が客観的なスタンスで振り返りを行うことが重要である。振り返りは、自己の行動や思考を再構成し、次の活動への改善点を見出す契機となる。このプロセスを通じて、児童は学びのサイクルを自ら回す力を身につけていく。このような学びの構造は、AAR（Anticipation, Action, Reflection）のサイクルに対応しており、体育科におけるコンピテンシー育成の基盤となる。

「本質を味わう学び」を創る体育科単元構成は、児童の主体性を引き出し、運動の本質を味わう学びへとつなげるものである。自己課題の発見から始まり、協働的な課題解決、そして振り返りによる学びの深化という一連のプロセスは、体育科の授業を「意味ある学び」へと転換する可能性を秘めている。今後は、こうした単元構成を具体的な授業実践に落とし込み、児童の学びの質を高めるための支援方法をさらに検討していく必要がある。

3. 成果と課題

（1）研究の成果

今年度は、本校全体テーマを踏まえて体育科のサブテーマを「運動の面白さの追究を通して未来の自分を創る子」と設定した。11月の校内研究授業では、2年生「体づくりの運動遊び～多様な動きをつくる運動遊び」の実践を行い、本校だけではなく、学外からの参観者も含めて、体育科の提案について深く議論することができた。研究授業を通して議論に上がった省察的課題は以下の通りである。

	対象世界との関わり	他者との関わり	その子との関わり
問題	<p>投げる等の選択肢があった方が本質を味わいや すい？一低学年ではまわすを軸に。中学年で投 げる等、動きを高めていく。…コツを見つけ、 技のバリエーションも広げるは中途半端？ 味わってほしい本質</p> <p>フープで養われる能力とは？→やったことない感覚 を身に付けさせたい</p> <p>教師が学びを創ると子供が学びを創る…は違う</p>	<p>2人で一つのフラフープをとぶ 2本に増やす (緑)</p> <p>できた技の共有の場が あるといい</p> <p>面白そうな状況づくり</p> <p>動画撮影をしているが関わりが少ない (青)</p> <p>友達と新しい技づくりタイム(黄)</p> <p>難しい子には、本来なら教師の支援。 限界もあるので選択肢も必要。 理想は1人1本ずつ。 寛容な環境</p> <p>コツを教えられるか、教師の理解は (ピンクグループ)</p> <p>一本質！？として教師から子供たちに 示された視点は、どの領域でどう活用 されていくのか。(ピンク)</p> <p>教師と学ぶ</p> <p>他者との関わりはあったのか。 教えないのか、教えられない のか(ピンク)→向上に他者 の必要性を感じていない？ 先生の技への温かい コメントが喜ぶへ</p>	<p>自分のやりたい技にチャレンジ(青ゼッケン)</p> <p>自分の挑戦したい技に没頭(緑ゼッケン)</p> <p>個々に技に挑戦(赤ゼッケン)</p> <p>やってみよう 問題</p> <p>上手に回している子を観察したり、友 達にアドバイスを求めたり、動画を 撮ってもらって見たり(黄色)</p> <p>友達を見てマネするところからコ ツをつかむは難しい… その子なりの解決</p> <p>くん…首まわしー鼻に…腰まわし… 足をひらく…撮影へ…うまくいく</p> <p>コツを見つけれ→表現する場 が限定的</p>
解決	<p>フラフープに向き合い、試行錯誤が見 られた。教材の面白さを引き出して いた(ピンク)</p> <p>問題解決の道具</p> <p>サイズの違うフラフープ、一人に一つ ない状況、代わりに班に1台のタブ レットを交代しながら使う(黄色)</p>	<p>教師がみとることの限界</p> <p>AIと学ぶ</p>	<p>緑3 お腹をゴゴゴ してやればいい</p>
振り返り	<p>子供が「なぜできるようになったの か」を説明できず、学びの共有が難し かった。一方、説明できなくても、動 きができるようになる子供はいる。 (ピンク) 問題解決リフレクション</p> <p>ここにコメント入力(グループ名)</p>	<p>チームの子に「コツを教えて」と聞い て、やって見せて教えあう姿(赤)</p> <p>パートナーと学ぶ</p> <p>動画を活用し、自分たちの技を 客観的に振り返る(黄色)</p>	<p>わたしリフレクション</p> <p>動画を振り返り、私はどうだったかな？ アドバイスタイム (黄)</p>

図 3 校内研究授業で浮かび上がった省察的課題

用具（フラフープ）を使った運動あそびでは、普段の生活ではなかなか味わうことのない動き（フープを体を軸にして回転させる）を経験することに主眼をおいた。それは本単元における本質 1 の「動きづくり」「動きの引き出しを増やす」ことにつながるものである。授業の設計図を作成するにあたり、体育科の本質 1 と本質 2 を単元、授業レベルに落とし込むことで、子供達の挑戦課題「何を学ばせたいのか」が授業者の中で明確になったことは大きな収穫である。授業で何を学べば本質を味わったことになるのかを意識することで、授業設計の視野は格段に広がったように思う。授業の中で「どんな学びを創った」のかと問われると身体操作・技能面では、「頭で理解していること」「わかる」から「できる」ようになるためにどうすれば良いのかを一人一人が追究したことと言えるだろう。「友達の動きをよく観察する」「自分なりに試行錯誤してコツをつかむ」「仲間同士でコツを伝え合う」「タブレット録画で自分の動きを確かめる」などの姿は学びを創るきっかけになり得ると考える。思考・表現面では、「新しい運動遊びへの広がり」や「友達の活動の良さの再発見」が学びを創り出すことにつながるのではと考える。

(2)今後の課題

「学びを創る」ことの「学び」とは何かを授業者がしっかりと意図することの重要性を再認識した。子供が主体的に「学びを創る」ためには、目的意識や自己評価の力が必要だが、これが十分に育っていないと活動が単なる運動に終わってしまう。また、体育の授業では、体力や運動能力の差が顕著にあらわれるため、この差が学びの質に影響を与える要因となる。全員が同じ課題に取り組むと、できる子供とできない子供の間で学習意欲や達成感に差が生じる。さらに「学びを創る」過程をどう評価するかも難しい課題となった。技能の上達だけでなく、思考や工夫、協働のプロセスをどのように評価するのか見直す必要があるだろう。

【引用・参考文献】

・ OECD. (2019). Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030. OECD Future of Education and Skills 2030.

工夫して 『かけっこ』を面白くする

ー第1学年 走の運動遊びを通してー

長澤 仁志

1. 実践のポイント

広い校庭に子供を解き放つと、必ず走り出す子がいる。校舎内でも廊下を走らないように指導しないで済む学校は、ほばないのではないだろうか。そのくらい、子供は走りたがっている。「走る」とは、スポーツの根幹であり、多くの種目の基本ともなり、単純であるがゆえに能力差が顕著に現れるスポーツであるともいえる。単に走ることでそのものを楽しむこともできるし、めあてを立てて思った通りの活動をすることで、自己実現、達成感を味わう自身との向き合い方もできる。また、相手がいれば、競走（競争）し、その勝敗を楽しむこともできるスポーツである。

本単元では、2つの対の場、つまり、相手との勝負ができる場をはじめの場として設定する。2年生までの実践を含めて、走の運動遊びの範囲の中で、自分たちで遊びを創ること、最短距離の全力疾走、コーナー走につながる曲がる走の運動、ハードル走につながる走り越えの運動、そしてリレーが提案され、実践することをねらう。単元が進むにつれて、はじめの場では飽和し、飽きて活動に取り組みづらくなることもあろう。その時に、どう場を工夫するか、遊び方を工夫するか、について追究させたいと考えた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう体育科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本質Ⅰは、「かけっこの価値に気付き、価値を広げ深める」である。まずは学習の見通しをもって「やってみる」ことから始め、実際に体験し、自身の経験値を増やしていくことや、友達の実践を見ることでさらなる可能性を見出す。その挑戦の繰り返しから、成功体験と失敗経験を含め、運動を自分ごとと捉えるとともに、友達と活動することのよさを獲得していくことに広げていく。活動が広がれば、さらなる面白さを求めて「またやってみたい」「次はこんな工夫をしてみたい」と深める活動につながると考える。以上のような学習サイクルを通した中で、走の運動遊びとしての「ゴールに向かって全力で走ること。そして、その時のスピードや風の感じて楽しむこと」を踏まえつつ、「将来的にはコーナー走やハードル走やリレーにつながるコースや活動の仕方を工夫すること」や「友達と遊びの場や活動の仕方を工夫していくこと」で、広げ深める姿を期待したい。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

6月の自学級の実践では、学習カード、タブレット（未配布）などのツールを用いての言語活動での振り返りはかなり厳しかった。そこで、紅白帽を使った自己評価と、振り返りの時間の発言をボードに記録した。この中で、自身の「できたこと、面白かったこと」を身体の動かし方に着目させながら表現することを重視したいと考えた。「膝を（身体のどこを）素早く（どのように）動かしただから、ジャンプコースで（どの場で）速く走ること（何が）ができた」といった発言を期待した。また、運動遊びとしての工夫については、「回数」「友達と」といったキーワードを提示することで、工夫の視点を見つける手がかりとした。

11月の実践では、交換授業にて、1年の2学級を用いて実践した。6月の実践ではできなかった学習カードを使い、活動場所の選択、友達との活動、やりたいことの明確化、最後まであきらめないレジリエンスの度合いのチェック、コースづくりに向けての関わり具合や満足度を把握できるようにした。その中で、身体活動を通して学べたと思うことや、友達に対する相手意識がどのように変容するかを探りたいと考えた。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

「様々な競走を通して、かけっこを楽しむにはどうすればよいか」という問いに対して、一人一人の考え方や

勝負に対するこだわりをふまえつつ、より多くの活動の実現を支援していく。

- ① 本質的かつ個別的な課題設定 かけっこ遊びの面白さを、教師が提案したかけっこコースから始め、「どこの場で」「どんな相手と」「どのようなかけっこにするか」コースの工夫と実践、検証を重ねていく姿をねらう。
- ② 多様な解決課程を支援する学習環境 予測される場の発展を見越して、用具の増減に対応できるようにする。また、競走したいのに相手に声をかけることに躊躇してしまう子供のために、その発言を促せる発言を図案化した掲示物を用意し、気兼ねなく声をかけられるようにする。
- ③ 解決課程への批判的な振り返り 記述が難しい現時点での1年生実践であるので、紅白帽の裏返しによる自己評価活動をもとに発言をボードに記述してきことと振り返り活動を充実させる。

表1 : 筆者の考えた、本単元における省察的課題への支援一覧

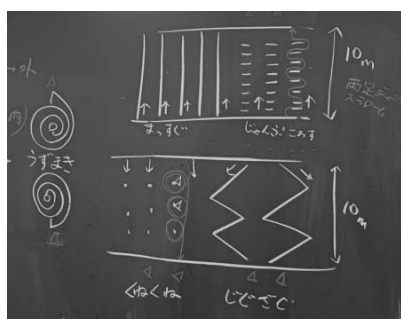
	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (上位的側面)
本質的かつ 個別的な課題設定	かけっこの場を工夫してみ たくなる問いかけ。 「もっと面白くするに は?」「次の競走はどうし たい?」	「いっしょに走ろう」と声 をかけ、学校に来てならで はの活動ができること。	「なりたい自分」の具体 化。
多様な解決課程を 支援する学習環境	提案した場からの発展をね らう、「もっとこんな場に したい」を実現させる準備 予測。	いろいろな競走相手に声を かけるための話し方モデ ル。	将来的に学習カードの活 用、もしくは、デジタル学 習カード。
解決課程への批判的な 振り返り	走ることが、どのくらい面 白かったかの数値評価。 ☆5つのうち、いくつ分。	友達、競走相手とどのくら い関わられたか	振り返りを発言することへ の称賛。 友達のよさを見つけること への称賛。

3. 実践の実際

(1) 6月実践

- ① 5つの場からはじめる実践。自学級。リレーなしのかけっこのみ。

まずは、いろいろな経験を経たことに重点を置いた。そのために、はじめの場を5つに限定し、それぞれの使い方を一通り経験したうえで、今後工夫につなげていくための実践とした。(写真1)



- ・ 10mのまっすぐコース 4レーン
- ・ 50cm幅のジャンプコース ラダーのような走りを期待。
- ・ 3mくらいの折れ曲がりのあるジグザグコース
ゴール付近は、外側に向くように設定。(写真1の図にもう1回折れる)
- ・ くねくねコース 3つのコーンを置き、スラロームか、回旋を期待。
- ・ うずまきコース 中心から、4回回旋したような渦巻状のコース。

※ 全コース作成に20分程度。

写真1 6月実践のはじめの場の設定

② 工夫の経緯

単元開始にあたって、他領域との差を明確にするために、単元名「かけっこいろいろ」から、走る単元であることを強調した。陸上運動系以外の、特に体づくり運動領域の移動する運動遊びとの差を明確にしたかったのであ

る。スキップや、後ろ向きに走るではないこと、前に向かって力いっぱい走ることなどの活動で楽しんでほしいことを共有した。次に、5つの場全てを簡単に体験し、どういう競走ができるかを考えさせた。すると、スタートの合図が必要であることを提案し、「よいい、どん」や「いっせーの、せ」などの掛け声の発言が出た。用具として電子ホイッスルやリズム太鼓を提示したが、一番扱いやすく、はっきり聞こえるのがリズム太鼓だったので、各コースに準備した。また、ゴール地点には、メガホンにカスタネットを付けたものを用意し、たたいて音を出した方が勝ちと、勝敗が分かりやすいようにした。(写真2)



写真2 うずまきコース 外向き対決

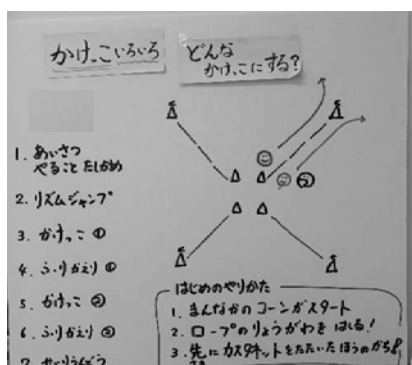
写真3 くるくるコース コーン3つ

写真4 ボードで説明

提案された工夫のうち、指導したい意図と合致したものは以下のとおりである。いろいろな友達に「一緒に走ろう」と声をかけて、各コースを楽しむこと、競走する相手を増やして大勢で楽しむこと、合図の係を決め役割分担をして活動すること。反対に、意図していないものは、回数を増やすのはいいが、10回、20回と多くすることが賞賛される活動だととらえたこと、ゴールに速く到達したいがゆえに、コースをショートカットすること、リズムよく走り越える場でスラロームをすることなどである。いずれも一旦は工夫を認めつつ、活動時間の確保を理由に苦言を呈したり、次のリレーの活動の時にしようとしていた時期であることも関係していたかもしれない。

(2) 11月実践

① カスタネットコーンに向かって、まっすぐの対戦の場からの実践



- ・校庭中央にスタート位置の小コーン
- ・4つの方向に15mのコース。
- ・ゴール地点にカスタネットコーン
- ・コース上に長縄を3本設置。(B学級のみ)
- ・約束として、長縄を挟んで「縄をまたがないように」両側をはしること。
- ・写真2の掲示物を用意し、はじめの場の設定、学習の流れ、約束を明示。

※ 11月実践は、10月末の運動会後の実践。運動会では、全力走種目として、40m。着順判定による得点なし。

写真2： 11月実践の掲示物

学年内の交換授業による11月実践では、2通りの場の設定を行った。B学級は、スタートからゴールまでの間に3本の長縄を設置したのに対し、C学級は、長縄を設置しないで実践を開始した。B学級では、コースの工夫が長縄により可視化され記録しやすいことをねらい、C学級では、より多様で隣のグループと共同できるような場を広く使うコースの工夫の出現をねらったものであった。しかし、C学級の実践において、競走する相手との距離を目視でのみ判断しなければならない状況が、ぶつかる事故につながりそうな実態が見えた時点で、安全面を考慮しB学級と同様に長縄を設置することとした。両学級ともに、長縄の上を踏んで走る実態はなく、踏まないように地面に向かった視線での疾走は見受けられなかった。6月実践を含めても、ゴール地点にカスタネットコーンを置いたことにより、どこまで走るのが明確になり、そこに向かう視線を誘導することができていた。

② 工夫の経緯

BC学級共に、2時間目前半までは、ずっとまっすぐコースで競走を楽しんでいた。スタートラインの設置やいろいろな友達との競走を楽しむなど、10月の運動会に向けた活動で学習したことを生かしている様子も見受けられた。両学級とも十分に満足し、飽きが見られた2時間目後半からコースや活動を工夫したいという意見が出されるようになった。

B学級では、長縄を折り曲げてジグザグコースを作るグループが出現した。長縄に手を加え始めると、1年生の体のサイズに合わせたかのような20cmサイズのジグザグが出されたが、走り始めて歩幅に対する大きさが足りないことに気付き、長縄二つ折りや、1つの長縄をまっすぐ走り、縄そのものをジグザグ組み合わせる工夫に発展した。その後、一周するコース、Yの字に作って初めは一緒に、あとで分かれるコース、コース上の途中でカスタンネットをたたくコース、コーンを倒して走り越えるコースなどが出現した。また、2人ずつの競走で始めた実践だったが、3人やもっと多い人数で競いたいという要望から、一度に6人走れるコース（運動会と同様）や渦巻コースのリクエストがあったので、6月実践同様に指導者がラインカーで設定した。

C学級では、リレーの実践が始まり、同じ人数、アンカーは帽子の色を変えて明確にする、リングボタンを使用する、スタートライン上で待機してボタンを受け取ったら走り始めるなどの決まりをつけ足していった。その時にリレーに取り組まず、コースの工夫や友達との競走に取り組み続ける子供も並行して活動していた。学級全体で人数や障害の数を揃えて一斉にスタートする実践とは最後までなかった。

③ 学習カードより

表2 BC組 振り返りカードの集計結果

		場所決	友達一緒	次決	諦めない	コース作	楽しさ
A組	①	0.65625	0.96875	0.53125	0.84375	0.5	4.6875
	②	0.77414	0.935484	0.483871	0.967742	0.870938	4.83871
	③	0.80642	0.935484	0.612903	0.741935	0.935484	4.677419
	④	0.83821	0.935484	0.677419	0.870968	0.903226	4.827586
	⑤	0.939394	0.909091	0.515152	0.878788	0.969697	4.787879
	平均	0.803	0.936859	0.564119	0.860637	0.835875	4.763819
B組	①	0.6	0.942857	0.457143	0.714286	0.8	4.4
	②	0.714286	0.942857	0.485714	0.823529	0.885714	4.705882
	③	0.885714	1	0.571429	0.942857	0.914286	4.4
	④	0.878788	0.969697	0.393939	0.939394	0.939394	4.727273

BC両学級共に、5点満点中の楽しさ満足度は高かった。平均で4.68。活動に楽しんで取り組んでいる姿が伺える。できたところにチェックを入れる項目では、「活動場所を決める」と「進んでコースを作る」の項目が、はじめ低かったところが、学習が進むにつれてポイントが高くなっていくことが明らかであった。（表2 ↓の部分）はじめは友達との

競走を楽しんでいたところから、コースづくりをして自分たちで工夫を加えられる楽しさに目覚めた様子であった。また、競走を楽しむことによって、単元全体を通して「友達と一緒に活動する」の項目が高かった。自由記述では、第1時において、走ることが好きなことや友達と競走できた楽しさに関する記述が多かったが、コースづくりが始まると途端に、作る楽しさや工夫することへの記述が占めるようになっていた。自分たちで学習を創ったという実感が、学習の面白さにつながっていったと捉えている。

4. まとめ

「自由に遊ばせる」という言葉は、一見すると、自主性を育てているように感じる。しかし、指導者側からすると、学ばせたい動きから外れることが非常にづらい。本実践では、そのせめぎあいの連続であったように感じる。結果として、実践の3学級とも、似たような場に落ち着き、学級間の格差は少なく感じた。ただ、11月実践の2学級は、「自分たちでコースを作る楽しみ」をより味わっていたと感じる。この「自分で学習を創った」という実感こそが本校研究につながるものになったのではないかと考える。

さらには、行事との関連についてもさらに考えていきたい。運動会という行事を行う前後では、取り組みの意識や、既習事項である体の動かし方や、遊び方に対する工夫の提案、友達との共同学習の仕方も大きく異なった。既成の行事に対する見直しを検討してもよいと思う。時間の制約はあるだろうが、運動会を体育で学習したことの発表と捉えるならば子供の工夫が生かされた種目を披露してもよいはずである。

構造を捉え、状況に応じて活かす

ー第3学年ネット型ゲーム「フロアーボール」を通してー

武藤 凌平

1. 実践のポイント

体育の授業において、単に技能を習得することや勝敗を楽しむだけで終わってしまうケースが多く見受けられる。しかし、それでは子供が「なぜこの動きをするのか」「なぜこのようなルールになっているのか」といった運動の構造に対する理解が深まらず、学びとしての価値が形成されにくいと感じていた。特にネット型ゲームは、「ボールを返すだけ」「反射的なプレーの繰り返し」といった形式的な活動に陥ってしまいがちであった。

こうした課題の背景には、ネット型ゲームにおける「構造的な理解」と「戦術的な認知」の両立の難しさがある。技能の習得にばかり意識が向かうと、ゲームの流れや味方との連携といった戦術面に意識を向けることが難しくなる。その結果、運動が断片的なプレーの集まりになり、ゲームとしての面白さや意味づけが育ちにくなるのである。だからこそ、子供が「どのように連携すれば相手の守備を崩せるか」といった問いを自分ごととして捉え、構造と状況に応じた判断を通して学びを深めていく授業の設計が求められる。

本実践では、岩田（2009）が提案したフロアーボールという操作技能のハードルが低く、かつ連携や空間の活用といったネット型の構造的特性が可視化されやすい教材を用いることで、子供たちがネット型ゲームの本質に主体的に迫っていく授業を構想した。また、単元を通して子供が自分の考えを言語化し、仲間と共有しながら試行錯誤を重ねるプロセスを重視することで、戦術的な視点の獲得を促す学習環境の実現を目指した。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう体育科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本質Ⅰは「運動の構造を身体的に捉えることで得られる戦術的な視点」である。本単元では、ネット型ゲームにおける連携構造に着目し、①レシーブ、②セット、③アタックという一連のプレーを通して、相手の守備を崩すための連携のあり方に迫っていく。例えば、「ネットの近くでアタックを打つためには、前のプレーでどのようにセットすればよいか」といった問いは、技能だけでなく構造的視点の理解を伴う。特に、攻撃の連携においては、ただボールを返すのではなく、「パスを回す位置」や「打ちやすいタイミング」「相手守備のいないスペース」といった状況を身体で感じ取りながら判断することが求められる。そのためには、ゲーム中の成功体験や失敗体験を通して、「なぜうまくいったのか」「どうすれば連携できるのか」といった内省を促す学習活動が重要となる。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本質Ⅱは「捉えた戦術構造を自己の状況判断や、仲間との関係、状況の変化に応じて再構成しながら活用すること」である。具体的には、①自己の意図（こう動きたい、こう通したい）をもとに、②相手守備や味方の動き（状況や戦術的文脈）を読み取りながら、③仲間と声を掛け合ったり位置を調整したりして、プレーを再構成していくことである。このとき、学習者は自分のアイデアをその場の状況に応じて調整したり、仲間の動きに即興的に合わせたりしながら、実際の連携に活かしていく。その過程で、「もっとああ動いた方がよかった」「次はこういう形で合わせよう」といった戦術的な改善が生まれる。こうしたプロセスを経て、運動の面白さを主体的に味わおうとする子どもの姿を育てたい。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

本単元では、子供が「今の連携はうまくいったのか」「なぜあのプレーは通らなかったのか」といった問いをもつことが学びの起点となる。そのためには、単に動いて試合を繰り返すだけではなく、各プレーについて自分なりの意味

づけを行い、それを仲間と共有する場が必要である。本実践では、授業内にチームタイムを設け、子供が自分の考えを言語化し、他者の視点を取り入れて再構成するプロセスを重視した。

また、子供が一律に同じ方法で学ぶのではなく、それぞれの気づきや表現の仕方を尊重するような学習環境を整えた。中には、図に描いて連携パターンを説明する子や、体の動きで仲間にプレー意図を伝える子など、多様なアプローチが考えられるだろう。これらの姿を授業内で肯定的に取り上げ、学びの多様性を認めることで、一人一人が「自分らしく本質に迫る」ことを可能にした。

3. 実践の実際

(1)単元の目標

- ・ボールの正面に入ってレシーブをしたり、アタックしやすい方向にセットしたり、転がってくるボールに対応して、踏み込んでアタックをしたりすることができる。(知識及び技能)
- ・相手の守備を破るためのチーム内での連携のしかたについて考えることができる。(思考力,判断力,表現力等)
- ・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。(学びに向かう力,人間性)

(2)単元計画

第1時「試しのゲームを楽しもう」

第2時「アタックとレシーブのコツは何だろう？」

第3時「どこをねらうとアタックが決まるのだろう？」

第4時「アタックのしかたを工夫しよう。」

第5時「強いアタックを打つためには、レシーブ・セットはどのようにパスをつなげばいいのだろう？」

第6時「チームでのパスを工夫して、守備をやぶろう」

(3)授業の実際と分析結果

①授業の実際

本実践では、児童が連携・戦術を学習の中心に据えながら主体的に学びを深めていくプロセスを重視した。以下に、1時間ごとの学習の変容の様相を示す。

【第1時：導入—運動への感触とルール理解】

児童は「はじめての教材」としての新鮮さとともに、バレーボールやタグラグビーとの類似からイメージを広げていた。一方でルールへの戸惑いも見られ、「覚えたい」「考えて動いた」など、基礎的な構造への初発的理解が育ち始めた段階である。

《児童の記述例》

- ・今日はじめてフロアボールをしました。バレーボールと同じようなルールでした。強いサーブをとめるのがむずかしかったです。
- ・はじめてなので、ルールが少しわからなかったけれど、楽しかった。

【第2時：技能の定着と戦術の基礎的気づき】

「レシーブ」「アタック」などの技能語が使用され、動作に関する理解が深まるとともに、「スペース」や「左右の分担」といった空間認識にも児童の言及が見られた。個人技術からチームプレーへの視野が広がりつつある段階である。

《児童の記述例》

- ・レシーブはアタックゾーンに入らないようにすることが大切。
- ・緊張してボールは打てなかったが、レシーブでは右と左にわかれることが大切とわかった。
- ・アタックは強く、レシーブは手で。自分の前でひろうと良い。

【第3時：空間理解の深化と得点への意識】

「スペースをねらって得点」「観察からスペースを見つけた」など、ゲームの構造的理解が進み、得点に向けた戦術的行動が顕在化した。また、「守備の甘さ」など失敗に対する内省も見られ、実践を振り返る視点が現れた。

《児童の記述例》

- ・フロアボールにもなれてきて、スペースをつかうよりたくさんなびました。
- ・スペースについて、ホワイトボードを見て理解できた。
- ・スペースをねらって得点。守備が甘く悔しい。

【第4時：連携の体感と応用的判断の出現】

「セットがアタックを助ける」「裏に回ってアタック」など、役割の連携構造を実感しており、チーム内での動きの意味を理解している。試合を通して、状況判断力や適応力が高まっている。

《児童の記述例》

- ・セットでボールを相手のコートに近づけると、アタックしやすくなると分かった。
- ・サイドやまんなかをねらってプレーした。アドバイスでうまくいった。
- ・左右どちらでも打てるようにした。シュートが決まって嬉しかった。

【第5時：連携の定着と役割の明確化】

「レシーブを役割分担」「左右に分かれてパス」など、連携の再現性と戦術理解が進み、協働的な実践が可能になっている。自己調整の意識も育っている。

《児童の記述例》

- ・レシーブはあてるだけでいい。セットはネットぎりぎりにするとよい。
- ・左右に分かれてパスがしやすかった。アタックしやすいところにわたせた。
- ・レシーブを役割分担し、アタックにつなげた。

【第6時：構造的理解と省察的視点の獲得】

「勝てた理由をパスの工夫で説明」「ジグザグ作戦の失敗からの省察」など、学びを振り返る言語的能力とメタ認知的視点が育まれている。戦術の構築と再構成のサイクルが完成に近づいている段階である。

《児童の記述例》

- ・やさしくパスをすることが大切。アタックは強いと時間が短くなる。
- ・パスする位置を工夫したことで勝てたと思う。
- ・前の人がボールをとり、後ろがパスで支える形ができた。

このように、本実践では技能と戦術の段階的発展が児童の記述に明確に現れており、ネット型ゲームにおける構造的理解と省察的学習の有効性が示唆された。

② 動画分析による技能・戦術的行動の変化

第2時と第5時におけるゲーム映像を分析し、返球状況を表2のように4パターンに分類して比較した。Aパターン：アタックゾーン内でのセット→アタックによる返球 Bパターン：アタックゾーン外からのセット→アタックゾーン内への返球 Cパターン：アタックゾーン外からの返球 Dパターン：アタックゾーン内でのセット→アタックゾーン外で返球した。

第2時の動画分析では、Cパターン（56%）が全体の大半を占めていた。これは、多くの児童が「返球すること」そのものに集中していたことを示しており、個人技能の試行段階にあったことが読み取れる。一方、第5時ではA・Bパターンの割合が大幅に上昇し、Bパターン（58%）が最も高く、Aパターン（26%）も明確に増加した。特にBパターンは「アタックゾーン外でセットし、アタックゾーン内で返球する」という、連携と位置判断を伴う構造的な返球であり、意図的な戦術的実践の定着が示唆される。

これらの変化は、第3～第4時を転機として、児童の学びが「個別技能の模索」から「味方との関係性を踏まえた連携」へと移行していったことを示している。実際、プレーの中では「どこで受けるか」「どこにセットするか」「どこにアタックを通すか」という判断において、相手や味方の動きを読み取る視点が自然に育まれ、戦術的理解が深まっていたと考えられる。特にBパターンの増加は、攻撃のつながりを意識したプレーの浸透を裏付けるものである。

Aパターン	アタックゾーン内でのセッターアタックで返球した。
Bパターン	アタックゾーン外でのセッターアタックゾーン内で返球した。
Cパターン	アタックゾーン外で返球した。
Dパターン	アタックゾーン内でのセッターアタックゾーン外で返球した。

表1 返球状況の区分カテゴリー

	第2時	第5時
Aパターン	11%	26%
Bパターン	28%	58%
Cパターン	56%	15%
Dパターン	4%	1%

表2 返球状況の比較

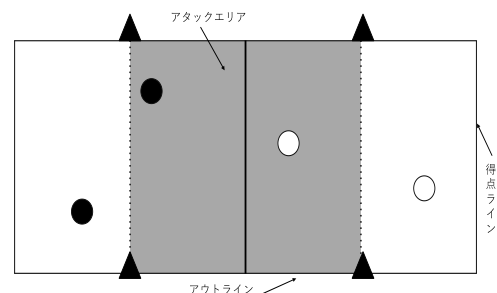


図1 フロアーボールのコート図

4. まとめ

本実践は、ネット型ゲームにおける「連携の本質」を子どもが主体的に追究する授業の在り方を探ることを目的に、操作性の高い教材「フロアーボール」を用いて構成した。導入期の児童は、ネットを挟んだボールゲームにおける動作や役割に戸惑いながらも、ルールの理解や技能習得を通じて運動の枠組みを形成していった。授業の中盤では、児童の記述に「スペース」「パス」「レシーブ」といった構造的な言語が増加し、技能理解から戦術認知へと移行する様子が見られた。そして終盤では、連携における役割の自覚や自己の判断に基づいたプレー、さらにはその振り返りや改善提案にまで学びが発展していた。

このような変容は、「自分たちで考え、仲間とつながりながら連携を再構成する」という戦術的視点の獲得に他ならない。特に、**第3～4時が転換点**となっており、個別技能から「連携構造の理解」へのシフトが明確であった。これは本研究で課題とした「形式的な技能習得のみに留まる学習」から、「構造を捉え、状況に応じて活かす」本質的な学びへの移行が成功したことを示唆している。

さらに、動画分析の結果からも、この思考の質的転換が裏付けられた。返球パターンの分析では、第2時における最も多い返球が「アタックゾーン外からの返球（Cパターン）」であったのに対し、第5時では「セット→アタックによる連携返球（Bパターン）」が最多となっていた。これは、児童が「連携の流れを理解し、それを意図的に組み立てている」ことの証左である。また、児童記述においても「勝てた理由をパスの工夫で説明する」「ジグザグ作戦の失敗から次の方法を考える」といった省察的な視点が多く見られ、運動経験を知的に再構成する姿が育っていた。

今後の課題としては、より多様な個人差への対応、ICTの活用によるプレーの可視化などが挙げられるが、本研究を通じて、ネット型ゲームにおいても構造的理解と省察的な学びを育む授業が十分に可能であることが明らかになった。これからの体育においても、「運動の意味」を捉え直す視点を大切に、子どもたちが自らの体験を価値づけ、深めていけるような授業づくりを追究していきたい。

【参考文献】

・岩田靖（2009）「ネット型ボール運動における連携構造の視覚化に関する教材開発」『体育科教育研究』第27巻第2号，pp.17-25.

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・外国語科

「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

コロナ禍後、日本国内でも加速的にグローバル化が進んでいる。訪日外国人数も在留外国人数も、国の予想を超えて増加している。10年後、少子高齢化とともに労働人口が減少する日本において、日本語を母語としない在留外国人との共生が今以上に求められることは想像に難くない。さらに、地球規模の課題と生成AIの目覚ましい進化が複雑に絡み合っている今、外国語教育ですべきことは何だろうか。そこで本校外国語部では、「ことば」やその背景にある自他文化について興味をもって理解を深めることを大切にしながら、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れる子の育成を目指す。

外国語

1. 外国語活動・外国語科の研究テーマ

(1) 現代的な課題・問題意識など

令和6年の訪日外国人数は3,687万人（国土交通省）、令和6年6月末の在留外国人は約395万人（出入国在留管理庁）に達し、コロナ禍後、日本国内でもグローバル化が加速している。さらに、パンデミックや気候変動による甚大な自然災害、不安定な国際情勢、深刻な少子高齢化、生成AIをはじめとするデジタル技術の急速な進展などにより、予測困難なVUCAな時代に対応できる人材育成が求められている。特に教育現場では、異なる価値観を持つ多様な他者と当事者意識をもって対話し、問題を発見・解決できる「持続可能な社会の創り手」を育成する必要性が、これまで以上に高まっている（中央教育審議会、2025）。加えて、生成AIの進歩により、誰もが容易に母語から英語へ翻訳したり、音声発話を機械に代替させたりできるようになった現在、外国語を学ぶ意義について、指導者も子供も再考する必要がある（文部科学省、2025）。

近年、子供たちは日常生活でSNSやゲーム、動画視聴など、一方的な情報の発信・受信に多くの時間を費やすようになり、家族や友人との対面でのコミュニケーションは減少している。この傾向により、母語での対面コミュニケーション能力の低下が懸念されている。しかしながら、日本国内では多国籍化・多文化化・多言語化が進み、異文化間コミュニケーションの重要性は高まっている。こうした背景から、小学校の外国語教育は、外国語のみならず母語も含めたコミュニケーション力を育成する一端を担いつつ、単なる言語知識習得にとどまらず、「共生社会の実現に必要な国際コミュニケーション能力や、異なる文化・言語をもつ人々と心を開いて主体的に関わろうとする態度を身につけたグローバル人材の育成」（文部科学省、2017）を視野に入れた教育が求められている。

(2) テーマ設定の理由

外国語活動・外国語科の研究のテーマは、昨年度に引き続き「『ことば』や文化への理解を深め、豊かなコミュニケーションを創る子」である。ここでいう「ことば」は、単なる語彙や文法に限定されず、ストーリーや歌詞、さらには子供自身の思考や感情を表現する言語活動全般を含む広義の概念である。具体的には、以下の要素を含む。

- 子供が発話する英語（未完成な発音を含む）
- 意図を伝えるためのジェスチャーや表情など非言語的要素
- 聞き取った英語をカタカナで表記する試み
- 英語理解を補助する日本語

過去の実践研究により、外国語学習は英語のみで完結するものではなく、日本語による思考との連動が不可欠である

ことが示されている。したがって、外国語教育は、外国語・外国文化と自国語・自国文化への理解を深め、多文化社会における共生を可能にする「受容の態度」と、異文化の人々に自分自身や自国を主体的に伝える「自己表現の姿勢」を涵養することを目的とする。

① 「ことば」や文化への理解を深めるとは

「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くある。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、言語だけでは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授業者がもつ必要がある。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。

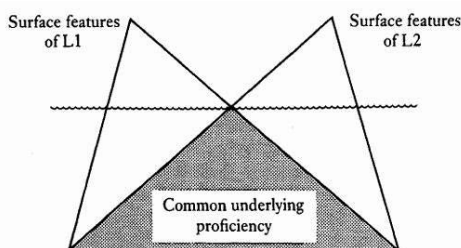


図1. カミンズの「第二言語能力の氷山説」
(Cummins & Swain, 1986, p83)

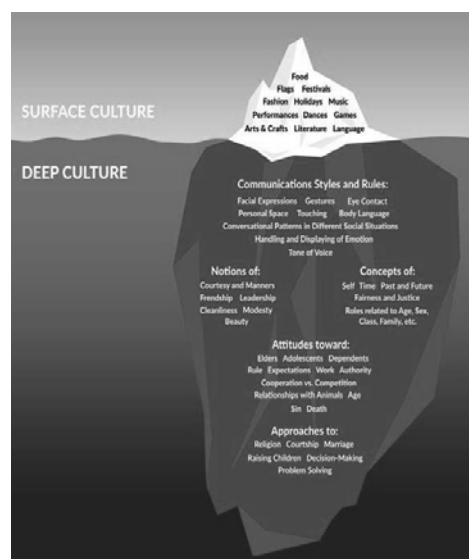


図2. ホールの「異文化理解の氷山モデル」

2. 全体研究テーマとの関連

(1)外国語活動・外国語科の本質の吟味

全体研究テーマ「学びを創る子－一人一人が本質を味わう授業づくり－」を受けて、本校における外国語活動・外国語の本質について、学習指導要領におけるコミュニケーションの見方・考え方と第二言語習得理論および異文化理解の観点から、再検討した。

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本校の外国語活動・外国語科では、「ことば」や文化への理解を深めることが、異なる文化背景をもった人と人とのコミュニケーションを図る場で適切にコミュニケーションすることに繋がっていくと考える。さらにこれは、相手に対する配慮や様々な言語や文化を尊重する態度を養うだけでなく、地球的課題解決に向けて考え行動していく人材の育成をも目指すものである。つまり、文化理解、コミュニケーションの先にはグローバルシチズンシップ（地球市民性）を育むことに繋がっている。このことは、細川ら（2016）も、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。そこでは、混迷する社会において価値観の異なる多様な他者と関わる際、言葉を使って自分を表現しつつ相手を理解し、共により良い社会を築くための意識改革が必要だと述べている。また、それは一人ひとりが言語活動の主体として、自らの社会をどのように形づくるのか、つまり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に向き合うことだと指摘している。

上記の検討の結果、本校の外国語活動・外国語科では、本質Ⅰはグローバルシチズンシップ（地球市民性）を大きな概念とし、下位概念として文化理解とコミュニケーションと捉える。また、このグローバルシチズンシップ（地球市民性）と文化理解及びコミュニケーションは相互に作用し合う。子供が日本語で異文化理解を深めることで、その子供の視野や価値観などに変化が起き、その子供自身のグローバルシチズンシップ（地球市民性）にも影響が及ぶと同時に、子供のグローバルシチズンシップが異文化理解やコミュニケーションの概念にも影響をするからである。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本質Ⅱは、学習指導要領では4技能「聞くこと、読むこと、話すこと（伝えること、発表）、書くこと」で表されているが、実際のコミュニケーションでは、4技能の言語能力だけでなく、社会的言語使用能力、談話能力、方略的言語使用能力といった言語運用能力が必要となる。そこで、本質Ⅱは、言語能力と言語運用能力の3領域で捉え直した。なお、言語運用能力は、母語の能力とも密接に関係する。それぞれの領域について、以下に説明する。

社会的言語使用能力：相手や場に応じて表現や伝達方法を選び調整する

談話能力：文脈を踏まえて内容にあった会話を続ける

方略的言語使用能力：コミュニケーションの目的を達成するための対処能力

この言語運用能力を学習指導要領のことばであらわすならば、「コミュニケーションの目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築する能力」（文部科学省、2017）である。

本質Ⅰ	本質Ⅱ
グローバルシチズンシップ（地球市民性）> - 文化理解 - コミュニケーション	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 言語能力 （聞く、話す、読む、書く） </div> <div style="margin: 0 10px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 言語運用能力 - 社会的言語使用能力 - 談話能力 - 方略的言語使用能力 </div> </div>

(2)一人一人が本質を味わう学びのプロセス（省察的課題への支援）

① 包括的かつ個別的な課題設定

外国語学習初心者の子供が、限られた授業時間の中で全ての単元で言語活動（アウトプット）できるようになるのは簡単ではない。そのためこれまで、単元最後の言語活動に向けてターゲットフレーズを何度も聞いたり言ったりすることを繰り返し、ターゲット表現の一部分の英単語だけを変えてやり取りするという授業をよく見てきた。このようなパターン化した授業で、子供は自分の伝えたいことを英語で表現できているのだろうか。

そこで、包括的かつ個別的な課題設定の一つとして、子供が表現できる英語表現に幅をもたせることを挙げる。具体的には、全ての単元でのアウトプットに捕らわれずに、複数単元を学習しある程度の言語材料を蓄えた中でアウトプットを目指すことや、プロジェクト学習として留学生との交流、異学年との交流での言語活動を通して、伝えたい事柄が

多様になっていく。例えば、「留学生との交流活動で、留学生に日本のことを紹介しよう」という目的に向けて学習する際には、この目的が、留学生と交流する子供たち全員にとって包括的な課題設定であると同時に、個々の子供は、日本の何について、どんな風に、どんな英語を使って紹介したらよいかという、個別的な課題について取り組むことになる。日本の紹介としては、生活科で学んだ日本の遊び、社会科での町たんけんや日本各地の特産物や地理、家庭科で学んだ日本の食など、様々に関連付けることができる。さらに、言語活動への目的意識を高め持続させるために、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て考えることもできる。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である。そうすることで、英語に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可能となる。さらには、単元におけるコミュニケーションの場も、包括的かつ個別的な課題場面となる。

②多様な解決過程を支援する学習環境

これまで、外国語活動や外国語の授業では一斉授業が中心となっていた。勿論、一斉授業が必要な場面もあるが、子供が主体的に学びを創れるように、複数の学び方の中から自分で選べる学習環境を設定する。例えば、学習のツールを選択できるように、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、AI との会話練習、動画撮影などを提示する。学習ツールの選択だけでなく、どの順番でどのツールを実行するかを決めることで、課題解決のプロセスを子供自身が考え実行することになる。そうすることで、子供自身が課題解決に向けて学び方をも試行錯誤しながら英語表現や非言語表現を考えていくことを期待している。また、ペアワークやグループワークなどの多様な学習形態も課題解決を支援する学習環境として捉えている。

③解決過程への批判的な振り返り

話すことや聞く活動を中心とした外国語の学びにおいて、日本語による振り返りは、自身の学び方を振り返るだけでなく学びのメタ認知をする場としても重要である。なぜなら、話すことや聞く活動では、学びの軌跡を可視化しづらく、自身の学びを振り返ったり積み重ねたりすることが疎かになりやすいからである。そこで、学びを母語で言語化したり、動画を撮影したものを見返して自身の学びを批判的に振り返ったりすることで、良くできているところやより良くするための課題を見つけることもできる。また、どのようなプロセスで課題を解決したかを振り返ることで、自身に合った学び方を学ぶ機会にもなる。さらに、個々の学びの振り返りだけでなく、ICT を活用し個々の振り返りを共有することで、お互いの学びを比べたり、参考にしたりすることが容易となる。

3. 成果と課題

本年度の成果として二つ挙げる。一つは、包括的かつ個別的な課題設定を意識することで、以前より子供が伝えたいことを英語で表現できる幅ができ、子供の英語表現が多様になったことである。もう一つは、多様な解決過程を支援する学習環境として、複数の学習ツールを示し子供が自分の学びに必要な学習ツールを自分自身で選んで学習することに挑戦し、子供が自分なりの学びを創る姿が見られたことである。これまで一斉教授の授業が多い外国語科の授業で、子供がそれぞれに違う学び方を選んで学んでいくことができたことは大きな成果である。その一方で、教師の働きかけや効果的な支援については、実践を重ねる中で省察的に検討していく余地が残った。また、自分に合った学び方を選んで学んでいくことがスムーズにできない子供もいた。子供が自分に合った学び方を選んで学んでいけるようになるには、このような学習経験を積み重ねていくことと、その学習を振り返る、解決過程への批判的な振り返りを充実させることが必要だろう。今回の成果と課題を基に、子供の学びをより充実させることを目指した実践研究を進めていく。

【引用・参考文献】・図2:出典 <https://bccie.bc.ca/wp-content/uploads/2020/09/cultural-iceberg.pdf>

・国土交通省(2024)「訪日外国人旅行者数・出国日本人数」https://www.mlit.go.jp/kankoch/tokei_hakusyo/shutsunyukokushasu.html

・出入国在留管理庁(2024)「令和7年6月末現在における在留外国人数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html

・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(2025)教育課程部会外国語ワーキンググループ(資料Ⅰ)「AI時代に外国語を学ぶ本質的意義」・「英語運用能力に関する社会全体の課題と学校教育における対応の方向性」について https://www.mext.go.jp/content/20251030-mxt_kyoiku01-000045617_003.pdf

・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.

・中央教育審議会(2024)「教育課程企画特別部会 論点整理」https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_01.pdf

子供が学びのツールを選んで学びのプロセスを創る

－第5学年「自己紹介！－お互いの魅力再発見－」を通して－

中村 香

1. 実践のポイント

全体テーマに「子供が学びを創る」を掲げているが、小学校の外国語の授業では、外国語の学習初心者ということで教師が主導で教える授業が一般的とされてきた。現在でも、一斉授業の中でターゲットとなる英語表現をインプットし、言語活動の設定を工夫しスモールステップで会話のやり取りを重ねながら、子供がターゲット表現を習得していく授業をよく見る。しかし、このような教師主導形式では、「子供が学びを創る」授業はイメージしづらい。

そこで本実践は、子供が目的意識をもって複数の方法の中から学び方を選び、子供が学習を進め、学びを創る授業に挑戦した。5年生の1学期は、外国語科をスタートさせるにあたり、英語での自己紹介をテーマに学ぶことが多い。本校でも、Unit1「自分の名前やスペル、好きなもの」、Unit2「誕生日や誕生日に欲しいもの」、Unit3「できることやとくいなこと」と自己紹介を扱う。そこで、これまでに習った既習表現を用いて、お互いの魅力を再発見できるように自己紹介をする単元を設定した。自分の自己紹介をより良くするための学びのツールを、子供自身が選んで学習する場面を設けた。その結果、一斉授業では気づかなかった子供たちが学びを創る姿を見ることができた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう外国語科の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本単元における本質Ⅰは、英語でのコミュニケーションの楽しさを味わうことである。外国語科を学び始めて間もない子どもたちにとって、英語で自己紹介をし合い、自分のことを相手に伝えられる喜びや、相手のことを知る楽しさを味わうことが、その後のコミュニケーションの概念や文化理解につながる土台となると考える。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本単元における本質Ⅱは、言語能力として自己紹介に必要な英語表現を理解し聞いたり話したりできることと、言語運用能力として、相手や場に応じて表現や伝達方法を選んで調整する社会的使用能力、文脈を踏まえて内容にあった会話を続ける能力、コミュニケーションの目的を達成するための方略的使用能力の3つである。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

①包括的かつ個別的な課題設定

本単元では、「自分のことを伝え、相手のことをよく知るために、よりよい自己紹介をしよう」と課題を提示することで、同じ目的意識をもちながらも、個々の自己紹介をよりよくしたいという個別的な課題設定とした。

②多様な解決過程を支援する学習環境

本単元では、学びのツールとして、㉗友達とのやり取り、㉘スクールAIで自己紹介のやり取り、㉙動画を撮影で何度も撮り直しをしながら練習、㉚デジタル教科書やピクチャーディクショナリーの音声を確認しながら練習、㉛先生とのやり取りを示した。授業の中で、子供が学びのツールを選び学びのプロセスを創っていく場を設ける。

③解決過程への批判的な振り返り

教科理論にも述べたが、外国語の学習において母語による振り返りは、自身の学びを言語化することで自身の学びをメタ認知することになるとともに、学びを記録し可視化することができる。可視化した学びは、振り返ることが容易になり、学びを積み重ねやすくなる。また、ICTを活用し、スクールAIからのフィードバックや友達からのフィードバック、動画を見返すことでの振り返りも、批判的な振り返りの機会にもなる。

3. 実践の実際

(1) ねらい

お互いの魅力を発見できるように、既習表現 (I'm / My birthday is / I want/ I like/ My favorite) やターゲット表現(I can)を用いて、自己紹介の内容を考え、お互いに工夫して伝え合うことができる。

(2) 授業の分析・考察

本実践での核は、子供たちが学習ツールを自分で選び、よりよい自己紹介にするために学ぶ場面である。授業では、自分で学習めあてを立て、そのめあてを達成するためにふさわしいと思う学習ツールを子供が選んだ。

実際の授業では、スクール AIⁱを導入して間もないこともあり、スクール AI を相手に自己紹介の練習をする子供 (写真1) も多くいたが、前時までに考えた自己紹介の内容を一人で考える子供 (写真2)、近くの友達と相談しながら英語表現を考える子供 (写真3)、友達と自己紹介をし合ってお互いにアドバイスする子供 (写真4) など、様々な学ぶ姿が見られた。また、振り返りでは、自分の自己紹介の英語表現を増やせたこと、伝える内容や順番を改善したこと、英語で自己紹介するときの発音や話すスピードを工夫できたこと、ジェスチャーや相槌の大切さに気付いたことなど、その子供なりにめあてにたいしての学びがあったことが書かれていた。中には、「今日はスクール AI と練習したので、次は友達と本当の自己紹介をしてみたい。」と書いている子供もいた。これは、自分の選んだ学び方を振り返って、別の学び方でも学びたいという、自己調整をしている姿と捉えることができる。教師は、子供が学んでいる姿を見守り励ましの声掛けをしたり、質問に答えたり、自分でめあてを立てて学習を進めることが中々できていない子供の支援を行った。このような学びを積み重ねることで、学び方を学ぶことになる。

4. まとめ

英語での自己紹介は、これから先も様々な場面で実際に行う機会があり、またその自己紹介の内容も、場面や個人の英語力や生活状況など、その時の文脈によって異なったものになる。今回は、外国語科の学習を始めて間もない5年生ということで、名前、誕生日、好きなこと・もの、得意なこと、できることなど、既習表現とターゲット表現を活用して、自己紹介をした。それが、包括的で個人的な課題となって上手く機能し、協働的かつ個別的な学びが創られた。また、多様な課題解決過程を支援する学習環境である、①学級全体で単元の見通しやねらい、学習ツールの提示、②個々の課題解決過程を記録するワークシート、③課題解決する時間の確保により、子供の様々な学びの姿が見られたことも成果といえる。ワークシートでは、授業ごとのめあてや振り返りをし、子供が自分の学習を振り返りその後の学びにつなげることを狙ったが、一部の子供には効果的であったが、十分に機能していないケースもあった。また、自分の学びに合った学習ツールを適切に選ぶには、経験の積み重ねが必要である。その一方で、子供がそれぞれに課題解決を行っている際の教師の支援の在り方には課題が残った。どのように、様々な子供の学びを見取り、支援が必要な子供に適切に対応できるようにできるか、今後の実践を通して探っていきたい。



写真1



写真2



写真3

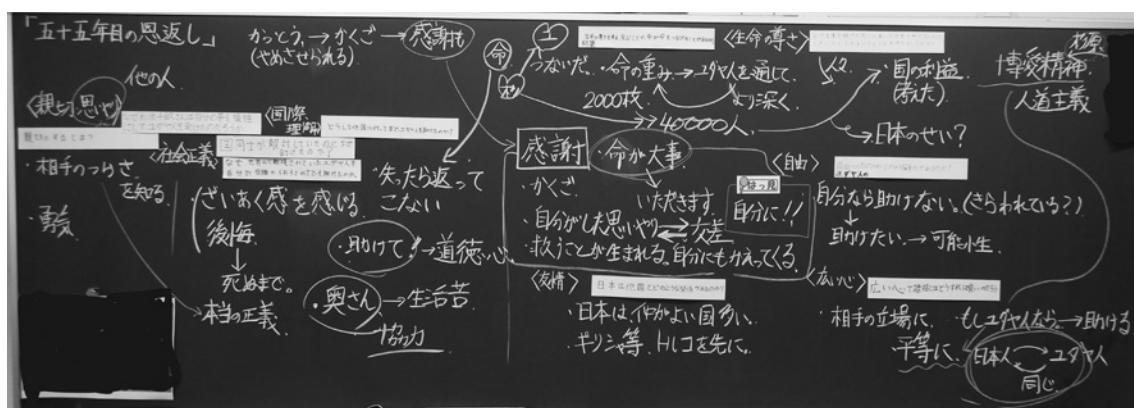


写真4

ⁱ スクール AI とは、みんなぐが提供している教育特化型の生成 AI 活用 platform で、外国語科では6月より英会話アプリを活用している。

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、子供たちが自己の生き方・あり方を今まで以上に見つめ考え、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。そのためには子供を主体に置いた授業の構想が求められる。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

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、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』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。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追及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の精緻化

全体研究テーマを受けて、道徳科の本質について精緻化を目指す。昨年度の研究に引き続き、本質の二側面を以下のように整理した。

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する中核的概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
道徳性 道徳科において育てる人間性	自問自答(自己のあり方・生き方を見つめる)

①教科の本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する中核的概念）

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の特性であり、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

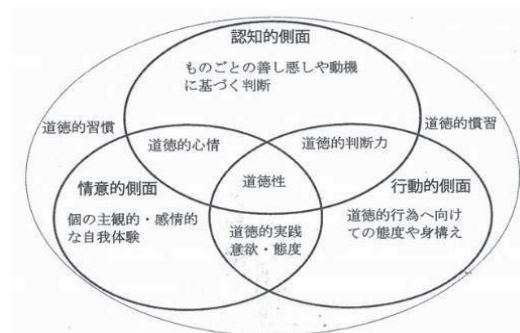


図1 道徳教育及び道徳科で培う道徳性の諸様相

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。この道徳性を構成する3つの要素を田沼(2022)は図1のように認知的側面、情意的側面、行動的側面から分類している。道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲・態度の重なる箇所が道徳性である。道徳科の授業で育てる本質はまさにこの道徳性である。

ただ授業の中で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。本質Ⅰを図2のように構造化した。

中核概念:道徳性(道徳科において育てる人間性)		
道徳的心情	道徳的判断力	道徳的实践意欲・態度
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	日常的なそれぞれの場面において善悪を判断する能力	道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動を取ろうとする傾向性

図2 本質Ⅰの構造化(筆者作成)

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「自問自答」である。道徳科の学習は教材に表出される人物の心情や道徳的な問題について考えることがゴールではない。そこから、「価値について自分はどうなのか」「自分はどのようにしていきたいのか」といった心情や価値における自分の姿を見つめる過程が道徳の学習の重要な要素である。道徳の学習では、その「自問自答」

のために、人物の心情や道徳的問題について考える際に「自分事」として振り返ることができるような発問や展開を設定する。学習を始める前に、学習で取り扱う道徳的価値についての児童の理解の把握を行うことで児童が本質Ⅰを味わうための心構えをもつことができる。また教材の人物の心情や判断を話し合う中で「自分なら」と切り返すことで「自分事」として子供たちは自分の今までのあり方を見つめることができる。そして、授業の後半では価値についての自分の姿を多面的に想起させることで生き方・あり方を見つめる学習になる。

「自問自答」を道徳科における特質の学習活動と捉え、本質Ⅱとした。図3は本質Ⅱを構造的に表したものである。

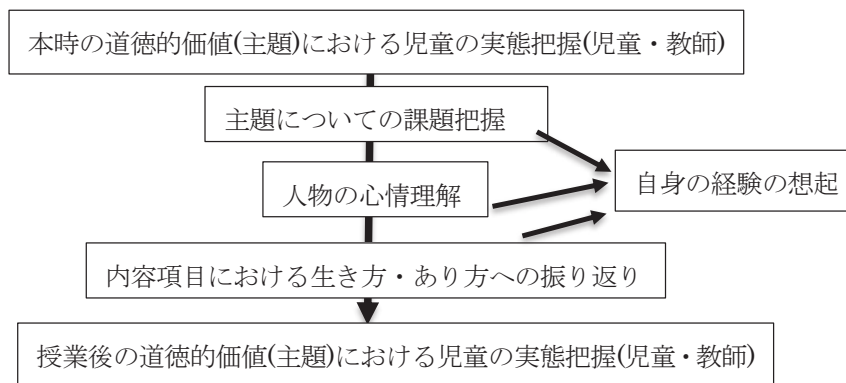


図3 本質Ⅱの構造化(筆者作成)

以上から教科の本質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)省察的課題への支援の整理

①本質的かつ個別的な課題設定

道徳科の目標は道徳性の育成である。その道徳性を構成する「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的实践意欲・態度」の3つの何を授業のねらいとしていくのか考えることは道徳科の授業ではとても大切である。道徳部では「道徳的価値」「教材」「児童」の3つを基に設定していく。道徳科の本質を子供たちに味わわせる場合、教師はどの程度関与していくのかが大きな要である。「道徳的価値」について教師が教えたいことが強すぎると「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。道徳科の学習では道徳性を構成する3つ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。それらを熟考した上で授業のねらいを設定していく。その際、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く。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」「自分はどのように行動してきたのか」などを教師が理解するところから授業を構想していく。その過程をえることで「何を考えさせるか」が形を成し、「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。それにより、子供たちが個々に課題を設定していくと考える。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。

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のか(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。それは学習のめあてに関わる。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多様な解決過程を支援する学習環境

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、子供たちの学習は様々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。

③解決過程への批判的な振り返り

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。「自分はどう生きていくのか」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。そのためには、学習指導過程において、様々な場面で「自分はどうしていきたいのか。どう生きていきたいのかを考えているのか」と振り返らせることが求められる。そのため「知っていること」を問い直す場を設定する。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の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。

以上の3つの視点を図4のように整理分類した。

	対象世界との関係 (認知的側面)	他者との関係 (社会的側面)	自己との関係 (情意的側面)
本質的かつ個別的な課題設定	道徳的価値に関する本質的な課題の設定	本質的な課題に対する他者の思考の共有	本質的な課題に対する自己の過去・未来を見つめる
多様な解決過程を支援する学習環境	本質的な課題の解決に向けた対象世界の分析	個別の問題解決を、比較決定する場の設定	問題解決に向けて自己の思考を援助する。
解決過程への批判的な振り返り	対象世界と本質的な課題とのズレの検証	他者の問題解決の思考の道筋を探り、他者の在り方を見つめる。	解決に向けた思考の内容の吟味

図4 省察的課題への支援の整理(筆者作成)

3. 成果と課題

(1)研究の成果

- ・本質ⅠとⅡを意識した学習指導過程を構想したことで、教師が「児童に何を考えさせたいのか」がより明確になり、児童の授業中の発言に対して切り返すことができた。
- ・授業の中で児童同士が交流する場を ICT を用いて設定したことで、普段は意見を言うのが苦手な児童も友達と交流する姿が見られた。本質ⅠとⅡを味わわせるためには、効果的な話し合いの場を意図的に設定することが重要だと分かった。ICTの使用は目的ではなく手段ではあるが、学びを創る上での方法として今後も活用する。

(2)今後の課題

- ・道徳部では本質Ⅱを「自問自答」と定義したが、教材や内容項目に対して「感じる心」「感じ取る力」が道徳科の授業では出発点であることが実践を通して理解できた。道徳科の授業では「自問自答」が道徳性を養う上で重要であるが、今後、文献や論文等にあたりながら、「感じる心」「感じ取る力」についても研究をしていく。
- ・本質Ⅱを味わわせるためには、児童が道徳的価値について自分がどう考えているかを見つめさせるための授業を、教師が道徳的価値を多面的に理解して構想することが大前提であった。本質ⅠとⅡを味わわせるために授業の終末も互いに気付き合える工夫が必要である。

【引用参考文献】

- 石川侑男・荻原隆(1997)「感性豊かな子供を育てる 道徳教育の創造」文教書院 p40, 41
- 安斎勇樹・塩瀬隆之(2020)「問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション」学芸出版社 P27
- 田沼茂紀(2022)「道徳科教育学の構想とその展開」北樹出版 p49

「多様な視点を獲得する」子供が学びを創る道徳授業

－第4学年「スーパーモンスターカード」の実践を通して－

川井 優子

1. 実践のポイント

本実践では「自他と対話しながら、新たな自己を創る子」という道徳部の研究テーマのもと、「教え込み」にならないように意識しながら、内容項目に関する実態把握、「教材」から一人一人の問いや気付いたことを全員が意見を出し、共有することで、その一人一人の学びの出発点から自己の生き方・あり方を構築させていく学習を、道徳科の授業として見出していく。

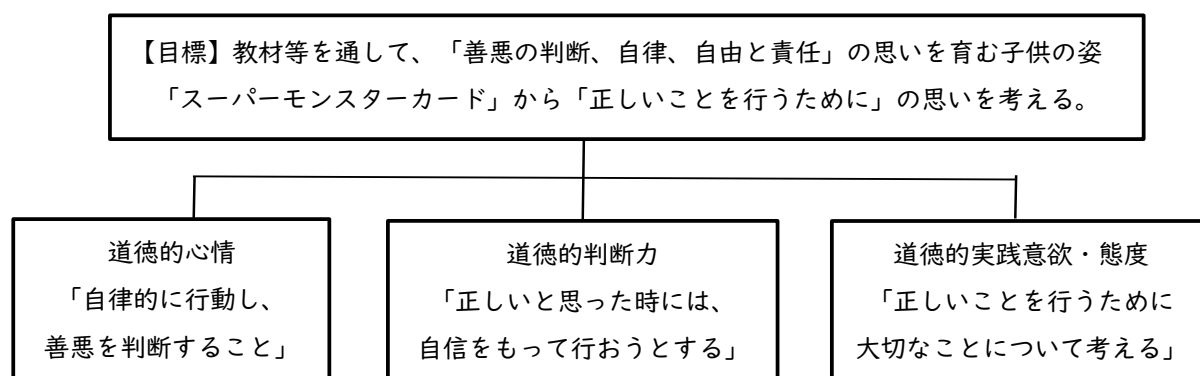
本学級の児童は日常生活の友達との関わりの中で、正しいこと、正しくないことに関して、頭では分かっているものの、周りに流されてしまったり、その時の感情に負けてしまったりすることがある。このような実態から、主人公の「ぼく」の行動を通して、万引きをしようとした友達の行動を止めることができなかった時の後悔の気持ちを想像することで、誰かのせいや何かのせいではなく、自分自身が物事の善悪を判断し、行動できるようになってほしいと考える。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう道徳科の本質

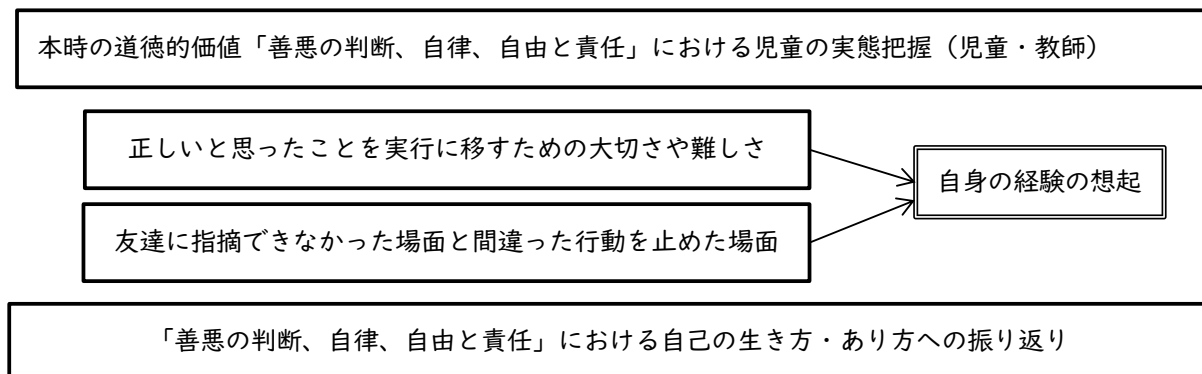
本実践では、「スーパーモンスターカード」を教材として用いて、道徳科の本質を味わう授業の構想を目指す。教科理論を受けて、本授業における本質を以下のように設定した。

【本質Ⅰ】



【本質Ⅱ】

道徳科における本質Ⅱは「自問自答(自己のあり方・生き方を見つめる)」である。教科理論で示した本質Ⅱを具体的な授業へと落とし込んだのが以下の図である。



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス

本実践では、個人が追及したい課題を設定し、その解決を図る過程をとる中で、自分の生き方・あり方について見つめさせていく。本質Ⅰの視点からどのような課題をもつことができるかを教材観から考える。

本質的な問い:相手との関係を考えて、善悪の判断をするとはどんなものだろうか。

解決の姿 :善悪を判断して行動する難しさと大切さについて理解して感じ取る姿。

本教材「モンスターカード」の内容項目は「善悪の判断、自律、自由と責任」である。友達が万引きをしようとする明らかに正しくない行動をする読み物教材であり、善悪の判断をつけやすいが、日常の友達関係について想起し、その点に焦点を当てて考えることができるようアンケートを実施した。

3. 実践の実際

(1)授業前：アンケート「友達の考えと自分の考えが違う時は、あなたならどうしますか？」に答える。

- ・ 違う意見を言ってから理由を言う。
- ・ 理由をしっかり言ってから話し合う。「何で」みたいな強く言わない。口調が強くないようにする。
- ・ 相手の考えを聞いてから逃げる。
- ・ 自分の言いたいことを言えばいいと思う。(そんなに強い口調にならないように)
- ・ 友達と相談してどうしてそのような答えなのか聞く。「それもいいね」と言う。
- ・ 友達と相談する。「今日は〇〇で、明日は〇〇ね」と決めておく。新しい案を作る。
- ・ 相談してから、友達の考えに合わせる。
- ・ 友達と意見がかぶったら自分の意見も言って、もう一度自分の意見を考える。
- ・ 「それもありだよ」と言う。臨機応変に対応する。
- ・ 友達に強く言われたら「分かった。それにしよう」となってしまう。言い合いになると譲ってしまう。
- ・ 相手の意見を尊重する。
- ・ その人が納得できる考えを出す。その人の意見を否定しない。
- ・ 友達の意見が出ると、「じゃ私も」となり、私の意見が言えなくなる。
- ・ 自分と相手の意見を混ぜることができるのなら、混ぜる。
- ・ 両方の意見を加えた違う何かを見つける。
- ・ 相手の考えにする。相手に譲る。(いたずら以外)
- ・ 友達による。あまり仲が良くない友達だったら、「ごめん、今日はちょっと…」とかいってはぐらかす。仲の良い友達だったら、「うん！」と言って友達に合わせる。
- ・ 相手の意見が正しい場合は、納得して自分の意見を言うか言わないか考える。正しくなかったら話を流す。
- ・ 友達を怒らせることがあるので、考えて発言する。
- ・ 「いろいろな考えがあるんだね」と言う。 他

図1 事前アンケート



図2 授業の様子

(2) 導入:教材を読んで問いや気付いたことを書く。

学習支援アプリを用いて授業前に行ったアンケート、児童の問いや気付いたことを入力したシートをモニターに全員分提示した。同時に、各自のタブレットでも友達の意見を表示し、どのような内容であるかを確認するように促した。その後、友達の気になる意見や疑問点などを挙げるようにし、その場で解決できる問いと、授業で深めたい問いについて学級全体で共有することができた。最後に、自分や友達の意見を共有する中で、展開でどのような発問をするのか教師が整理するようにした。

- ・大地はどうして言葉が出てこなかったのか。大地は何を言おうとしていたのか。
- ・何でもばくは物をとることをだめだと思っていたのに、良くないことだと大地に言えなかったのか。(自分は言わない)何で、ばくは大地がコンビニに行くときに「何をするの?」と声をかけなかったのか、不思議。
- ・カードを取ってポケットに入れようとしたのは大地なのに、なぜ店員さんが来た時に僕が謝って大地は謝らなかったのだろう。
- ・ばくはしてはいけないことだと分かっていたのに、なぜ「だめだ!」と言わなかったのか。私はまあ多分言っているだけで取らないのだろうと思ったのではないかと思う。最後、僕は何を言おうとしたのか。110ページの6行目で「大地!」と叫んだ時の気持ち。
- ・万引きは良くない。
- ・なぜ大地はお店の人に何も言えなかったのか。大地が何と言おうとしていたのか。
- ・最後の僕の気持ちと大地の気持ちは?
- ・万引きは犯罪だと分かっていたのに、何でやるのか。私だったら放っておく。もしも巻き込まれたら怖い。
- ・ばくと大地は親しいから、関係を壊したくない。
- ・逆に万引きが成功した方が心が痛むのでは?
- ・大地がしているのは完全にいけないことで、今すぐ注意しないといけないけど、自分がいけないことに対して注意できないのは本当によく分かる。他

図3 児童の問いや気付いたこと

(3) 展開:児童の問いから、「善悪の判断、自律、自由と責任」について理解を深める。

上記の児童の問いや気付いたことを踏まえて、発問を設定した。日常的に万引きの場面に遭遇することはないが、似ている場面を想定しているのか、正しいことは分かっているもののなかなか行動に移せない「ばく」と「大地」の立場になって考えている児童が多く、どの発問にも積極的に挙手していた。また、発言するのが苦手な児童もペアで話すことによって、理解を深めている様子が見られた。

- Q「ばく」はなぜ言えなかったのか。
- ・言ったことで大地が怒ると思った。
- ・大地に何か事情があるのかもしれない。
- ・ばくと大地は親しい友達だから、関係を壊したくない。
- Q「大地」はお店の人になぜ言えなかったのか。
- ・お店の人に万引きをしようとしたことがばれたくない。
- ・ひじがたなにぶつかって、カードがバラバラとゆかに散らばってしまったので、頭がいっぱいになってしまった。
- ・お店の人がやってきて、自分達に謝ったので、はずかしくなった。
- Qしょんぼりしている「大地」に「ばく」は何と声をかければ良かったのか。
- ・これからは万引きをしないで。
- ・お小遣いをもらったら、スーパーモンスターカードを買おう。
- Q最後の場面の「大地」はどんな気持ちだったのか。
- ・ばくやお店の人にひどいことをした。
- ・スーパーモンスターカードを取れなかったことがぐやしい。
- ・スーパーモンスターカードを取ることを我慢することができなかった後悔の気持ち。
- ・万引きがうまいってのもいなくても後悔する。スーパーモンスターカードを見るだけで思いだしてしまう。

図4 授業中の発問と児童の発言

(4)終末：教材を読んで分かったことや、「正しいと自分が判断した時にどう行動すれば良いのか」「これからの生活に生かせること」をワークシートに書く。

- ・悪いことをしようとしていたら、放っておかないで声をかける。
- ・「だめ」や「いい」などが言える。
- ・間違ったことをしたら、あやまる。
- ・やはり万引きは良くないと思った。自分はしたくない。
- ・友達が悪いことをしていたら、止める。自分も相手も気持ちよく終われるように。
- ・万引きは良くない。欲しいものがあってもしない。
- ・他の人の見本になるように！
- ・万引きは良くないことで、万引き以外にもルールを守ることを意識する。
- ・カードを取れても取れなくても後悔する。
- ・少しでも悪いと思ったことはやらない。私がやってしまいそうになっても注意してもらえないかもしれない。
- ・友達が悪いことをしていたら誘われても注意する。注意してもやっていたら、先生などに言う。
- ・正しい行動を取れるように意識する。
- ・友達とか知り合いに一回このことが正しいか聞く。いろいろな人の意見を聞く。
- ・欲が出ると我慢できず悪いことをしてしまうので、我慢を押さえて冷静に考えて生きていこうと思う。
- ・もし盗んでいたら大地が後悔したかもしれない。(判断した時)自分が後悔しないように生きていきたい。
- ・友達がやってはいけないことをやろうとしていた時にちゃんと注意する。
- ・正しいと自分が判断した時に注意する。 他

図5 振り返りシート

4. まとめ

<成果>

「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」が「学びを創る」の定義である。本実践では、内容項目に関するアンケートを授業前に行い、1時間の設定で行った。「多様な視点を獲得する」子供が学びを創る道徳授業というテーマで、学習支援アプリを用いて自分の意思表示ができるように環境を設定した。結果、事前アンケートと導入の場面では、全員が自分の意見を入力することができた。そして、入力後に友達と意見交換をすることで、話し合いをスムーズに行うことができた。展開の場面では、児童が考えた問いをもとに発問を設定したところ、いつも自分から発言しない児童が挙手して意見を表明する場面があった。終末では、意図的に学習支援アプリを使わずに、「正しいと自分が判断した時にどう行動すれば良いのか」「これからの生活に生かせること」についてワークシートに記入する方法で行った。日常生活の場면을イメージしながら、意欲的に書く様子が見られた。道徳科の授業では、児童の内面的な部分に触れることが多くあるため、ICTを活用する場面とそうでない場面を使い分けていく必要があると感じた。

このことから道徳部が定義した本質Ⅰである、教材等を通して「「善悪の判断、自律、自由と責任」の思いを育む子供の姿「スーパーモンスターカード」から「正しいことを行うために」の思いを考える」について、ICTを活用しながら、道徳科の本質を味わうことができた。一方で、以下の内容を課題として挙げる。

<課題>

道徳部として本質Ⅱを「自問自答」と定義した。道徳科において道徳の学習が自分事として児童が振り返ることが児童の道徳性を養う上で非常に重要である。そのため、本教材で学習した「スーパーモンスターカード」は日常的な場面に置き換えて考えやすい内容だったように感じた。ただし、児童が「自問自答」していたかと言えば、疑問に残る部分もある。教材を通して、親しい友達に対して正しいと判断したことを行動できるかどうかという部分に考えが及ばず、「万引きはいけない」という善悪の判断に留まった児童もいた。終末に十分時間が取れず、一部の児童のみの発表に留まったが、書いたワークシートの内容を共有するなどして、友達の考えを広げることができればさらに良かった。

複数時間の展開によって子供が学びを創る道徳授業

－第6学年「五十五年目の恩返し」を通して－

遠藤 信幸

1. 実践のポイント

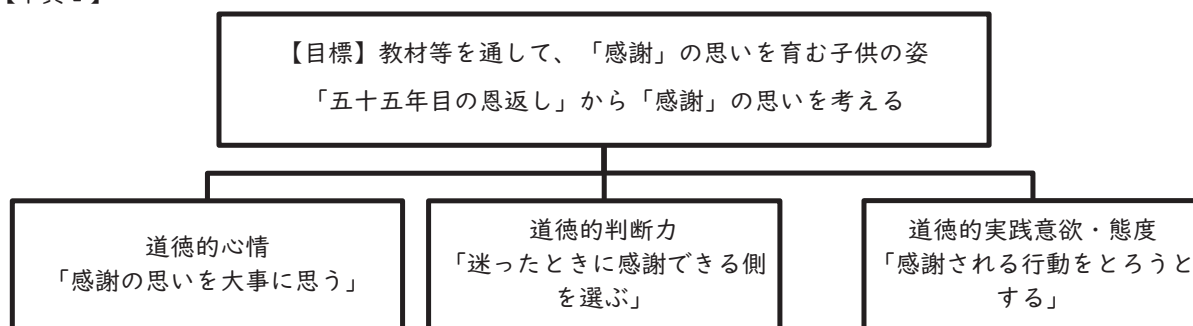
一人一人の子供が道徳科の本質を味わう授業とはどのような授業あるのか。教科の特質として「教え込み」「教師のレールの枠を超えない」ことが多いと言われる道徳科の学習において、教師がどのように学習環境をデザインしていくと子供たちが道徳科の本質を味わい、生き方を見つめることができるのか。道徳の学習においては「教材が先か価値が先か」ということが話題になることがある。「教科書」が生まれてからは「教材」ありきであるが、「教材」によっては教科書に示された内容項目と「一致しない」「ずれを感じる」ことがある。道徳科の学習では、「教材から指定された価値を考えさせる」ためにあらゆる手立てを講じてきたが、そもそもその動き自体が学習であるため「教師主体」といえる。本実践では「子供が学びを創る」という研究テーマのもと、「教え込み」にならないよう、「教材」から一人一人が感じる「道徳的価値」について自由に考えさせる。その一人一人の学びの出発点から自己の生き方・あり方を構築させていく学習を、道徳科の新たな授業として見出していく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう道徳科の本質

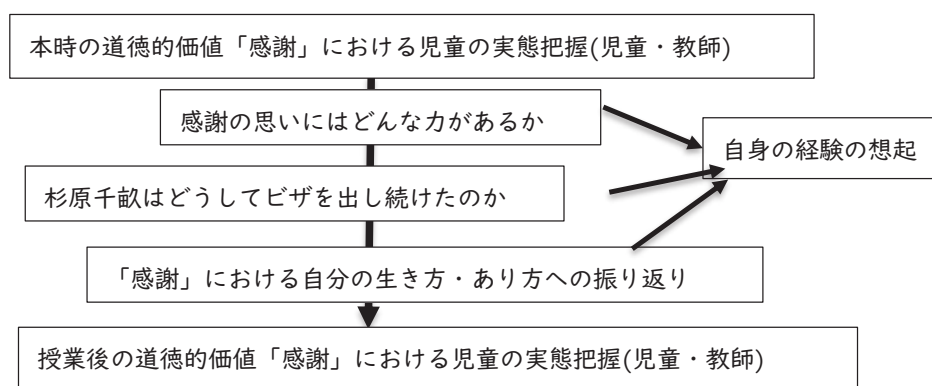
本実践では、「五十五年目の恩返し」を教材として用いて、道徳科の本質を味わう授業の構想を目指す。教科理論を受けて、本授業における本質を以下のように設定した。

【本質Ⅰ】



【本質Ⅱ】

道徳科における本質Ⅱは「自問自答(自己のあり方・生き方を見つめる)」である。教科理論で示した本質Ⅱを具体的な授業へと落とし込んだのか以下の図である。



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス

本実践では、個人が追及したい課題を設定し、その解決を図る過程をとる中で、自分の生き方・あり方について見つめさせていく。本質Ⅰの視点からどのような課題をもつことができるかを教材観から考える。

この「五十年目の恩返し」の内容項目は「感謝」である。ここに一つの疑問が生まれる。そして、それはこの教材に対峙する子供たちも感じるであろう。

この教材はユダヤ人の難民を救った杉原千畝の物語である。当時の戦争状態であった日本の状況を考えると同盟国であったドイツの意向に背いた杉原千畝の行動は現在では称えられる(当時についてはそうでない)行動である。そのため、助けてもらったユダヤ人の立場からは深い「感謝」の念が生まれてくることは予想できる。「感謝」における本質的な問いは以下のように考えられる。

「感謝」

本質的な問い:ユダヤ人の感じている感謝の思いはどんなものだろうか

解決の姿:ユダヤ人の感謝の思いについて歴史的な背景を理解して感じとる姿。

ただ、ここに内容項目「感謝」についての一つの疑問が生まれる。ユダヤ人がもつ「感謝」の思いを子供たちがどの程度理解することができるかということ、そしてそのユダヤ人の感謝の思いと子供たちに考えさせたい内容項目にある「身近な人への感謝の思い」が一致するかどうかということである。ユダヤ人がもつ「感謝」の念と子供たちに考えさせたい「感謝」とでは差を感じる。例えば地域で自分たちのために活躍している人など、身近な人に焦点を当てる方が感謝の思いを育むことができるのではないか。この視点に立つとき、この教材において「感謝」を中心に添えると「子供が学びを創る」ことが難しいという思いが生まれる。そのため本実践では、「子供が創る」ことに関して、教材から感じる内容項目の要素を子供たちに一任していきたい。この教材が内容項目の何に該当するのかを子供たちにらせていき、それぞれの内容項目ごとの課題を設定していく。そこから「感謝」への学びを創っているかどうかは実際の授業で解釈していく。関連する内容項目として「公正、公平、社会正義」「親切、思いやり」「国際理解、国際親善」「生命の尊さ」「よりよく生きる喜び」の5つが考えられる。この5つにおける問いについても設定する。

②多様な解決過程を支援する学習環境

「感謝」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、3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」「調べ学習」は3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「感謝していることはあるか。どんな時に感謝を感じるか」について考える。 ②教材「五十五年目の恩返し」を読んで内容項目について考える。	本質Ⅰ:「感謝」について振り返る。道徳的心情。 本質Ⅱ:杉原千畝の生き方・あり方を知る。
2 時間目	①自分が考えたいと感じた内容項目についての課題をもたせる。 ②杉原千畝について調べ、内容項目に合わせたためあてを考える。 ③自分の生き方・あり方を見つめる。	本質Ⅰ:自分の考えた内容項目について課題をもつ。 本質Ⅱ:杉原千畝の生き方・あり方から自分の生き方・あり方を見つめる。
3 時間目	①自分の決めた内容項目の課題について話し合う。 ②「感謝」の本質について話し合う。 ③自分の生き方・あり方を見つめる。	本質Ⅰ:①自分の考えた内容項目について課題を解決する ②「感謝」についての課題を解決する。 本質Ⅱ:杉原千畝の生き方・あり方から自分の生き方・あり方を見つめる。

③解決過程への批判的な振り返り

道徳科の研究理論においても明記したが、自分の生き方・あり方について批判的に振り返らせる。この批判的というのは「できているかどうか」を問うものではない。「自分は本当に知っているのか」「感想ではないのか」と自分の

「感謝」の価値に対する振り返り

・話し合いから自分が知らなかったことやわかったことはあるか

「感謝」についての生き方に対する振り返り

・話し合いから自分でできていなかったことやこうなりたいということはどんなことか

思考の道筋や基について見つめさせる。毎時間設定していく。具体的な例を左に示す。

3. 実践の実際

(1) 1 時間目:ねらいとする道徳的価値「感謝」について振り返る

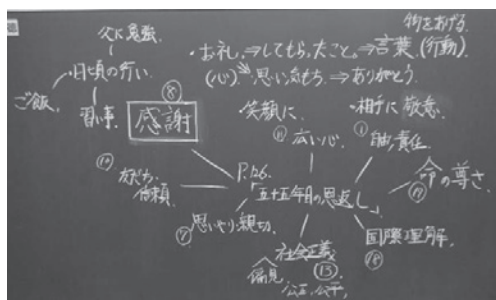


図 1…1 時間目の板書

授業の始めに「感謝についての学習」「3 時間での展開」であることを伝え、学習への道すじのイメージを持たせた。導入として「感謝とはどういう意味ですか」と問うと、児童からは「ありがたいと思う気持ち」「心の感謝」「みんなが笑顔になること」などの意見が出た(図 1 上部参照)。言葉の理解から自分たちの生活について意識を向けさせるために「普段の生活で感謝することはありますか」と問うと「お父さんに勉強を教えてもらっている」「ご飯を作ってもらっている」と児童から発言があった。児童にとっての感謝する具体的な出来

事としては生活でしてもらっていることであることがここから理解することができる。「感謝」について考えた後、教材を読む前に教科書から 22 個の内容項目の内容について一度確認をした。「五十五年目の恩返し」の教材を読みますが、22 個の内容項目の中で感謝ではない視点でも考えられるのではないかと児童に伝えてから範読した。範読後、児童に「どの視点で考えられますか」と問うと、「命」「相手の立場に立つ」「国際理解」など多くの視点が出た。そして、出た視点を Forms にまとめ、「どの視点で話し合いたいか」を集計した。「親切・思いやり」と答えた児童が 8 名と一番多かった。また次に多かったのは、「公正、公平、社会正義」と「生命尊重」であった。杉原千畝の行動の意味や行動した結果につながる内容項目が多い。児童は杉原千畝の行動の意味や行動した結果について話し合いたいと感じていることが分かった。

(2) 2 時間目:グループごとに問いを創る

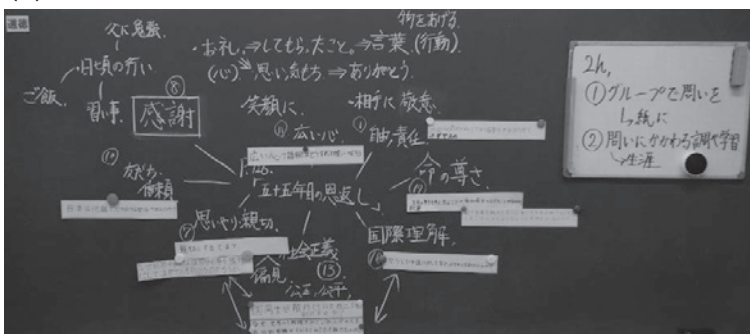


図 2…2 時間目の板書

1 時間目の終末に行った Forms の結果から、教材から考えたい内容項目について同じ内容項目を応えた子たちのグループを作成した。グループの作成については子供たちの教科の学習履歴を考慮し、担任が行った。そして、グループごとに問いを創る時間を設定した。「まだ話したい」「調べたい」という子が多かったため、時間を長く設定した。問いについては全員に共有しやすいように黄色の短冊

冊に大きく書かせた(図 2)。問いを考える際、ネットを用いて杉原千畝について調べてもよいとした。短冊に書き終わった後、それぞれのグループの問いについて共有し合う時間を設けた。問いについて補足が必要な班には担任が質問した。その後、自分たちで考えた問いについて調べる時間を設けた。調べたことはワークシート(3 時間目続きで使)に書かせた。自分たちの問いを解決できるように、一つの視点として、「杉原千畝さんやその家族はその後どうなったか」についても調べるよう伝えた。子供たちはグループで年代などを分けて意欲的に調べていた。

(3) 3 時間目:自分たちのテーマについて話し合い、「感謝」について理解を深める。

導入では昨日の学習の振り返りとして、杉原千畝さんについての感想を聞いた。「ビザを取るかどうかで葛藤があった。でも結局は助けた」「助けたユダヤ人に感謝されている。助けたら返ってくる」「最初から辞めさせられる覚悟があった。」などの意見が出た。展開の始めでは、自分たちのテーマについて話し合う活動を行った。「解決に向けては自由にタブレット等を使ってよい」ことを伝えてから話し合いに入った。話し合いは 10 分間取った。話し合いの後、内容項目ごとに話し合った内容を発表し合った。内容項目「広い心」について考えている児童から「杉原千畝さんはみんな平等に考えていた。日本人もユダヤ人も元は同じ。ユダヤ人だからとからくないと思っていた」と発言が

あった。また内容項目「生命尊重」について考えている児童からは「杉原千畝さんがビザを書き続けたのは博愛精神があったから。みんな平等に愛する、接するという考えがあったから」という発言があった。授業者は「それぞれがつながっているね」とそれぞれの内容項目が深いところではつながりがあることを知らせる声かけを行った。全部内容項目について発表し終わった後、友達の考えを聞いて自分たちの学びを振り返らせるために、「付け足しとか言いにくいことある？」と発言した。児童からは「日本の将来を考えて助けたという意見があったけど、日本が助けないことに関して、責任はないのではないかと」切り返す発言があった。中心的なテーマとして「どうして杉原千畝はユダヤ人を助けたのか」という内容について児童は話し合いを深めていた。児童からは「罪悪感に襲われるから」「自分が後悔したくないから」「命は返ってこないから」「助けてと言った人を見殺しにできない」という意見が出た。生命尊重に関わる意見が中心であった。「見殺しにできない」という意見に対して「だからどうして？」と切り返すと、「助けなくてずっと助けなかったことを思っているのがばくなら嫌だから」と自分事として考えている意見が出た。また、「杉原さんの家族も協力してくれたから覚悟ができた」と杉原さんを支える「家族」まで視点を広げた意見も出た。そして、「自分の本当の正義を見つけたから」と生命尊重ではなく、社会正義に関わる発言が出た。教師はここでこの考えを広げるために「このお話における本当の正義とは？」と問い返した。児童からは「自分より他人とか他の人のことを考えた思いやりがもてること」と発言があったため、教師は黒板に書かれた「思いやり」の言葉にも注目させた。「困っている人、他の民族でも助けること」と国際理解につながる発言があった。ここまでそれぞれのテーマについての話し合いを行ってきたが、教材にそもそも設定されている「感謝」についての内容に戻した。「教材は感謝のお話でした。感謝の視点ではどんなことが分かりましたか」と児童に問うた。児童は活発に意見を言う案域から静かに考える雰囲気へと変わった。考えている様子だった。児童からは「命の大切さ、大事さ。命に感謝する」「覚悟。外交官をやめても助ける」「いただきますの大切さが分かった」「自分がした思いやりがめぐりめぐってきたもの」「誰かを

救うことでそれがつながって繰り返される」と発言があった。そして、終末には「シンドラのリスト」の映画について話をした。「ドイツ人でユダヤ人を救った」という話をした。児童の反応は興味を持っていた。

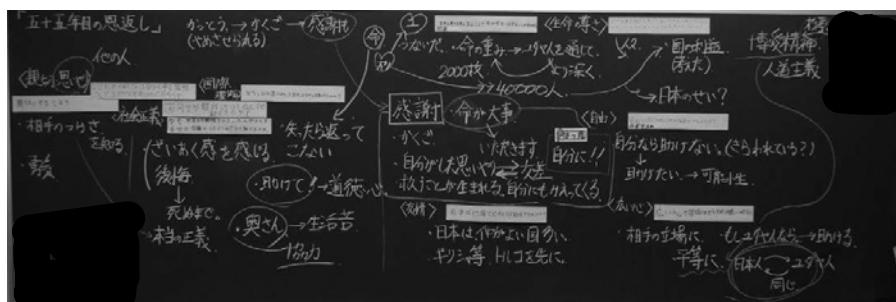


図 3…3 時間目の板書

4. まとめ

<成果>

「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」が「学びを創る」の定義であるが、本実践では3時間の学習を展開したことによって、「五十五年目の恩返し」から「感謝」の思いについて十分考えさせることができた。授業後の意識調査によると、「テーマ(感謝)について考えたか」の項目において「とても思う」「少し思う」と答えた児童が30名いた。このことから道徳部が定義した本質Ⅰである「【目標】教材等を通して、「感謝」の思いを育む子供の姿。「五十五年目の恩返し」から「感謝」の思いを考える」について、道徳科の本質を児童は味わうことができた。また、授業後の意識調査の「人物の気持ちや考えがよく分かった」の項目において、「とても思う」「少し思う」と答えた児童が30名いた。このことから本質Ⅰにおける道徳的心情である「感謝の思いを大事に思う」ことについての理解がより深まったことが分かった。

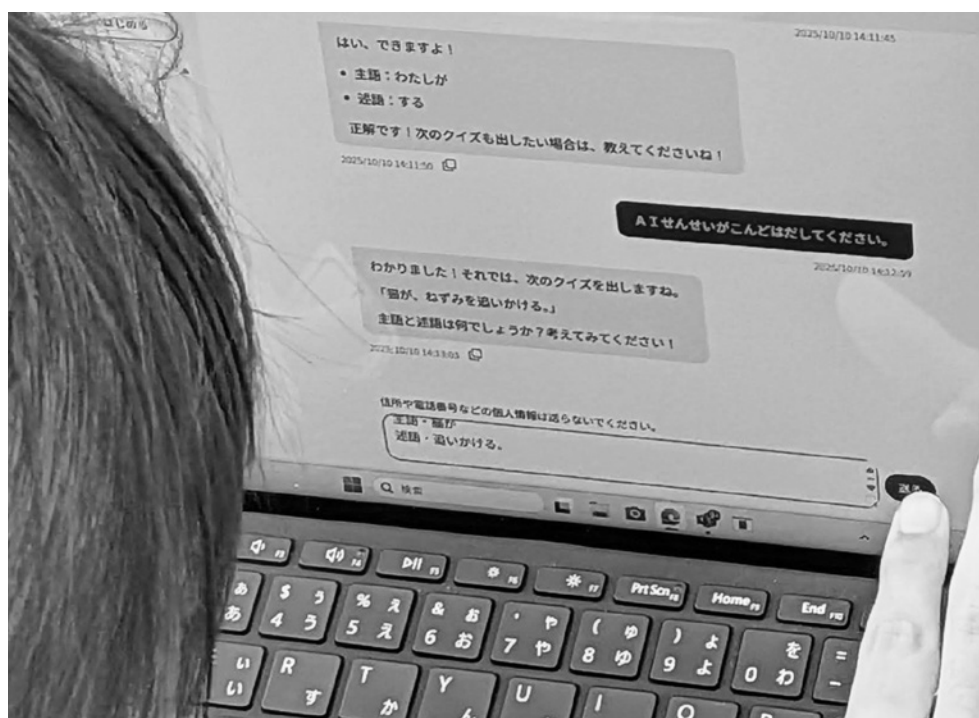
<課題>

道徳部として本質Ⅱに定義した「自問自答」であるが、本質Ⅱが「自問自答」で妥当なのかどうかは今後検討の余地がある。なぜなら、本実践で感じたことだが、「杉原千畝の行動に関して感じ取る」ことが授業では重要な要素であったためである。「共感性」「感性」が本質Ⅱとなりうるのか、今後検討していく。

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—



ICT部

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

GIGAスクール構想で、子供たちは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。全体研究テーマを踏まえて、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、生成AIの利活用を子供主体かつ協働的な関係性として捉えた実践研究を試みた。分析の結果、低・中・高学年それぞれの段階において、子供が生成AIを直接利用する授業の在り方を、具体的な実践として示すことができた。

1. ICT部の研究テーマ

(1) ICT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スクール構想によって、小学生に1人1台端末が貸与されたことで、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子が、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子供たちであっても、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「将来子供たちが社会適応できるようにICTを使うべき」「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。

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、子供たち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、子供たち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くことが前提となる。

しかし、子供たち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) テーマ設定の理由

ICT 部では 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を効果的に活用したりするなどの研究の重点を踏まえて、子供たち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、子供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・2024 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 点に分けて述べる。

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」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について、多角的に検討する必要があると言える。2023 年度の研究において、各教科等の目的の達成と「生成 AI の体験をもって知る」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、子供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、子供たち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、子供たちにとって生成 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。子供たちも安全に利用できる生成 AI ツールも、学びや問題解決の幅を広げるために重要なものになり得ると考えられる。よって、本研究テーマの「問題解決を目指す子」とは、学習の表現方法を生成 AI ツールも含めて子供自身が選択したり、授業時間外でも子供自らが問題解決に取り組んだりする姿を想定する。こうした子供たちの姿を目指す実践は、教科研究ではない 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・2024 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。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

ICT 部は、本校の他教科等部と異なり、特定の教科等に限定した教育研究は行わない。また、前章で論じた ICT 部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。更に、後述の通り新教科設立を目的とした研究を射程としないために、全体研究テーマに関わる「教科の本質Ⅰ（教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）」と「教科の本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・表現の方法）」は分けて論じずに「ICT の本質」を吟味していきたい。

(1) ICT の本質の吟味

ICT 部では、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」や「ICT 科」等の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や、情報活用能力や ICT 操作スキルのような資質・能力の評価を検討することが必要となるため、その結果として授業実践の分析という視点が後回しになってしまうことが見込まれるためである。また、そのような研究アプローチは既に多く行われている(特定非営利活動法人みんなのコード 2024)。

2023・2024 年度の ICT 部の研究においては、生成 AI を「協働」という次元で捉え直す必要性が課題として明らかとなった。例えば 2024 年度の体育(保健領域)の実践の分析を行った結果、子供たちにとって生成 AI がプライベートな対話までも実現できる方法として機能していることが確認できた。具体的には、子供が異性関係に対して生成 AI と対話することを重ねて、子供自身がそれらの過程を評価する立場になっていた姿が確認できた。よって、生成 AI との「協働」とは、子供の思考の補助とするだけでなく、子供の内面に働きかける対話的な関係性を含んだものとして捉えられる。こうしたことから、子供にとって生成 AI は既に人間味ある存在となりつつあると言える。

よって、ICT 部として味わう「ICT の本質」は、子供が情報の要約をしたり、子供の思考力を向上させたりするだけではなく、学習を支える協働的なパートナーとして日常使いできる存在として捉える。具体的には、生成 AI を子供自身が思い通りに活用できるようにシステムプロンプトを考えたり、複数の AI ツールから子供が選択したりすることが挙げられる。このように、生成 AI の利活用を子供主体かつ協働的な関係性として捉えることを研究の重点とする。

以上を踏まえて、生成 AI の利活用方法と ICT の本質のイメージを、以下図 1 に示す。作成にあたっては「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)」(文部科学省 2024)における「具体的な利活用場面」(p.17)ならびに、ICT 部が取り組んできた生成 AI 活用の実践に基づいた。



図 1 生成 AI の利活用方法と ICT の本質

(2)一人一人が本質を味わう学びのプロセス (省察的課題への支援)

全体研究テーマにおける「一人一人が本質を味わう学びのプロセス」として挙げた 3 つの省察的課題である、「①本質的かつ個別的な課題設定」「②多様な解決過程を支援する学習環境」「③解決過程への批判的な振り返り」への支援について、ICT 部での 3 つの実践(2 年学活・4 年保健・6 年国語)との関連性を次のように見出した。

まず「①本質的かつ個別的な課題設定」に関しては、子供たちが生成 AI を活用する際に「自分ごと」として課題を捉えられるような学習環境のデザインを行った。子供の個別的な興味や関心に基づいた課題設定をさせる上では、教科等の本質を損なわないようにした。

次に「②多様な解決過程を支援する学習環境」に関しては、子供たちが生成 AI を試行錯誤して活用できるような学習環境のデザインを行った。生成 AI を含む ICT を活用する際には、多様な選択肢から子供自らが選択して問題解決に向かえるようにした。

最後に「③解決過程への批判的な振り返り」に関しては、子供たちが生成 AI の生成物を自らの思考に基づいて批判的に見直せる学習環境のデザインを行った。問題解決の過程では、生成 AI の生成物が万能ではなく、自分なりに解釈したり修正したりする等の批判的な振り返りができるようにした。

これらの「省察的課題への支援」と 3 つの実践の関連性について端的に表したものを、以下表 1 に示す。具体的な一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスについては、以後の「実践の分析」を参照されたい。

表 1 「省察的課題への支援」と 3 つの実践との関連性

省察的課題への支援	2 年学活・4 年保健・6 年国語の実践の共通点
① 本質的かつ個別的な課題設定	子供たちが生成 AI を活用する際に「自分ごと」として課題を捉えられるような学習環境のデザイン
② 多様な解決過程を支援する学習環境	子供たちが生成 AI を試行錯誤して活用できるような学習環境のデザイン
③ 解決過程への批判的な振り返り	子供たちが生成 AI の生成物を自らの思考に基づいて批判的に見直せる学習環境のデザイン

3. 成果と課題

(1) 研究の成果

本研究の成果は、低・中・高学年それぞれの段階において、子供が生成 AI を直接利用するような各教科等の授業の在り方を、具体的な実践として示すことができたことである。子供たち自身が「生成 AI をどのように使うか、どう使えるか」について、各教科等のねらいに即して学ぶ姿が確認できたことは、今後子供たちが生成 AI を直接利用する機会が増えると考えられる今、価値あることだと考えられる。

(2) 今後の課題

今後の課題は、生成 AI を使う・使わないという選択を、子供自身が学びのプロセスで決定できるようになることである。この実現に向けては、子供の発達の段階に応じて、生成 AI をいつでも・どこでも日常的に子供が使えるようになることが前提となる。例えば低学年段階では、生成 AI に慣れた子供が、各教科等でどのように活用できるかを検討する余地がある。高学年段階では、教師の指示が無い授業外の場面で、どのように子供が生成 AI を適切に活用できるかを検討する余地がある。本稿執筆時点では、大手生成 AI サービスの年齢の利用規約等が緩和されて、小学生段階でも生成 AI を使ったり、ブラウザ検索で AI による概要を取得したりできるようになった。今後も、各教科等の本質や子供の発達の段階、生成 AI ツールの特性等を踏まえて、実践的に生成 AI を活用した教育の在り方を追求したい。

【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 11 月 29 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/content/900032467.pdf>（2025 年 11 月 29 日最終確認）
- 特定非営利活動法人みんなのコード（2024）『小・中・高等学校における情報教育の体系的な学習を目指したカリキュラムモデル案』 <https://speakerdeck.com/codeforeveryone/curriculum-model>（2025 年 11 月 29 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

生成 AI を活用して「学ぶ意義」を考える

ー第 2 学年 学級活動「なんで べんきょうしなくちゃ いけないの」を通してー

小池 翔太

1. 実践のポイント

本実践で対象とする 2 年生の学級の子供は、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、人間関係の形成においても 1 人 1 台端末（以下タブレット PC）を主体的に活用する子供もいる。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子供も多い。しかし、子供自身が直接生成 AI を利用した経験はない。最近では、小学生でも学習用生成 AI ツールを活用することが可能である。そのため、生成 AI 技術の急速な進歩を踏まえると、低学年の子供の発達の段階と各教科等のねらいに応じた活用も可能ではないだろうか。

そこで、学級活動「(3)一人一人のキャリア形成と自己実現」のうち「ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用」の内容を踏まえて、2 年生を対象とした「生成 AI の活用を通して、学ぶ意義について考えることができる」を学習のねらいとした実践を試みた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本実践で味わう ICT の本質

特別活動ならびに学級活動におけるタブレット PC の活用について、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。子供にとって、タブレット PC を活用した学習が単に物珍しさから「楽しい」と感じるだけの状態は避けるべきである。

生成 AI の登場は、私たちの社会や生活に大きな影響を与えている。一般的な生成 AI サービスを使うのが年齢規約上できない小学生であっても、既にメディア等を通して知る機会がある。よって「学習で生成 AI を使いたい」と思い付く子供がいることも容易に想定できる。

学級活動の内容で求められるような「子供たちに主体的な学習態度を形成させる」ためには、子供が生成 AI を活用する意義を考える学習環境をデザインすることはもちろん、そもそもなぜ自分たちは学ぶのかという意義についても考えさせる必要があるのではないだろうか。更に、教師自身が日頃から主体的に生成 AI を授業で活用する姿勢は、ヒドウン・カリキュラムの観点からも重要である。

以上のように本実践で味わう ICT の本質は、子供自身が直接生成 AI を活用しながら学ぶ意義を考えることであると捉えていきたい。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

まず省察的課題の「i 本質的かつ個別的な課題設定」に着目して、本実践では、子供自身が自分事の悩みとして潜在的に抱えているであろう「なぜ勉強しなければならないのか」という問いについて考える活動を取り入れる。その際、省察的課題「ii 多様な解決過程を支援する学習環境」に着目して、生成 AI が子供に助言するパートナー的存在として活用できるようにする。そのようなプロセスを経ることで、子供の学ぶ意義を深められると考えられる。更に省察的課題「iii 解決過程への批判的な振り返り」に着目して、単に子供が物珍しいだけで「AI を使いたい」とならず、子供自身が生成 AI の活用を通して学ぶ意義を批判的に検討することは、例え低学年の子供であっても、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。

本実践では、このような一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスを実現するために、特定非営利活動法人みんなのコードによる『プログルラボ「みんなで生成 AI コース」』を活用する。同コースでは、時間制限・不適切用語・利用ログ管理等の機能があるため、低学年の子供たちでも安全に生成 AI を活用することが可能となる。

3. 実践の実際

(1) 学習指導計画(全1時間+授業時間外)

第1次: AI先生と学ぼう・・・・・・授業時間外

第2次: なんでべんきょうしなくちゃいけないの?・・・1時間(本時1/1時間)

第3次: AI先生ともっと学ぼう・・・・・・授業時間外

(2) 本時のねらい

生成AIの活用を通して、学ぶ意義について考えることができる(学級活動(3)ウ)

(3) 学習活動の実際

まず授業の導入で、実践した2年生の学級の実態把握のために行った事前アンケート結果の一部を子供たちに提示した(図1)。勉強する理由である「じぶんは、なんでべんきょうをしなればならないと思いますか?」を集計した所、「わからない」が10名いたことを取り上げた。これに対して、ある子供から「みんなのため」が4名いたことに注目して「勉強するのは自分のためではないの?」といった発言があった。

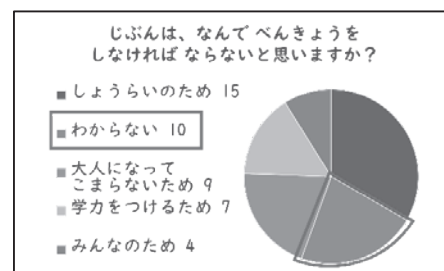


図1 提示した事前アンケート結果

次に、上記のような問題把握を踏まえて、NHK for School『Q〜こどものための哲学』の第1回「なんで勉強しなくちゃいけないの?」を全員

で視聴させた。これにより、問題解決の必要性に気付けるようにした。同番組は、途中で視聴者へ「勉強をするとどんないいことがある?」という問いが投げ掛けられる。ここで動画を停止して、問いを投げ掛ける登場キャラクターを生成AIに模して、一人一人がその生成AIと対話して考えを深めていくことを教師から子供に提案した。

子供たちは初めて生成AIを自分の手で触る体験をしたが、一人一人の関心に合わせて学ぶ意義を考えていた。例えば先の事前アンケートで「わからない」と回答していたA児は、以下のやり取りをしていた(一部要約)。

AI :『好きなことを楽しくするには、勉強がいるかもしれないね。どう思う?』
A児 :『遊ぶには勉強なんかいらないよ。』
AI :『そうだね!じゃあ遊ぶために勉強がどんな風に役立つと思う?遊びの中にもいろんなことを学べるかもしれないよ!どうかな?』

こうしたやり取りを踏まえて、A児は授業後に同様の質問項目の振り返りで、勉強をしなればならない理由について「しょうらいになりたいことができなくなる。」と回答していた。事前で10名だった「わからない」という回答は事後で3名となり、32名の子供が学ぶ意義について、生成AIと対話した経験を踏まえて自分なりに言語化できた。

なお、生成AIのチャットの投稿総数は、出席34名が26分間で350件であった。この内、不適切用語のフィルターや時間制限等の関係で13件が回答不可となったため、生成AIの返信総数は337件であった。

4. まとめ

本時では「生成AIの活用を通して、学ぶ意義について考えることができる」をねらいとして実践を行った。実践の結果、2年生の子供たちが生成AIとの対話を通して「なぜ勉強をしなればならないのか」という問いに向き合い、自らの言葉で学ぶ意義を考えられることができていた。A児の事前・事後アンケートの比較から確認できたように、生成AIは子供の思考を支えるパートナー的な存在として機能したことが示唆された。生成AIの活用が単に情報を提供したり思考を深めたりするだけでなく、問いを深める第三者的な存在として活用できたことは、学級活動のねらいである主体的な学習態度の形成に資するものであると言える。こうした取り組みは、ICTの本質を味わう学習経験として位置づけられると考えられる。

今後、低学年の児童でも更に生成AIを各教科等で日常的に直接活用していくことで、学習を支える協働的なパートナーとなり得る存在として機能するかどうか、実践的に検討を進めていきたい。

生成 AI を活用して発育・発達によりよい生活を考える

－第4学年 「体育（保健領域）体の発育・発達」を通して－

佐藤 牧子

1. 実践のポイント

本単元は発育、体の発育・発達について、年齢に伴う体の変化及び個人差、異性との関係性の変化について理解できるようにすること、また体をよりよく発育・発達させるための生活の仕方について、自分の生活を見つめ、適切な判断や意思決定することをねらいとしている。子供にとって発育を含め、体の変化は大きな関心ごとではあるが、個人差が出やすいため、他の児童と自分を比較して、体形について悩みを抱えやすい時期に向かう時期でもある。例えば事前のアンケートでは「みんなより背が高く、あるいは低くて嫌だ」といった、個人差にまつわる迷いや不安を抱くことが多く挙げられた。子供たちの不安やつぶやきに寄り添い「体はどう変わっていくの?」「みんなと違うけれど、自分の体はこれから成長するのか?」などの問いを通して、体の変化を知るだけでなく、成長には個人差があり、自分の成長に期待を持てるような気づきが生まれ、知識だけでは得られない、仲間とのやりとりからの安心や発見こそが、本教材の大きな価値であると考えます。

本実践では、子供一人一人が自分の体の発育・発達と生活習慣との関係を見つめ直し、「よりよく成長するにはどうすればよいか」という問いに対して、客観的に向き合うことをねらいとしている。こうした課題は、個人の体験や価値観、生活環境に深く根ざしており、単なる知識の理解ではなく、自己の状態を受け止めた上での意思決定と表現を伴うものである。そこで、児童が自らの生活を省みる過程を支えるために、子供が自らの生活を省みる過程で生成 AI を活用し、一人一人が自分の体の発育・発達と生活習慣との関係を見つめ直し、「よりよく成長するにはどうすればよいか」という問いに対して、客観的に向き合うことを考える機会とした。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう ICT の本質

本単元では、「成長、個人差、自己理解、自己決定、健康な生活、多様性」などがキーワードとして挙げられるが、「成長や個人差」が包括的な鍵概念となる。子供自身が体の発育やこれから予想される体の変化に気づき、他者と比べずに「自分の体を大切に」視点を獲得することが、本質的な学びにつながると考える。これらの概念を軸に、授業ではオンラインフォームで、これまでの自己の成長や生活体験からの気づき、生活における意思決定などを集約する。また、オンラインフォームの結果や、ワークシート等にかかれた子供の考えや疑問を教師が生成 AI で分類・比較・要約し、自分と他者の見方の違いに気づくよう「相違点や共通点」を示し、他の児童と自分の考えと比較し、自分の体（発育）や生活に目を向けられるようにする。

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）については、児童が自身の成長の記録や生活経験で感じている疑問や問題点を生成 AI で集約、分析する。自らの成長や生活での課題を言語的、視覚的に補ったものを介して、自己認識や他の児童との対話へとつなげていく。また、個々に抱えている生活の課題は個別性が強く、他の児童と共有しにくい側面があるため、生成 AI（チャットもシンク）を活用することで、プライベートな内容を客観的かつ、多様な視点から問題にアプローチできるようにする。児童は生成 AI とのチャットを通して、自分なりの生活改善の方法を取捨選択することができ、個々の学びの深まりが期待される。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

① プライベートな気づきの引き出しと言語化支援

児童の身体的な悩みや生活の課題は他者と共有しづらい内容を含むため、教師が生成 AI を介して匿名性を

保って集約し、代表的な気づきを可視化することで、児童が「自分だけではない」と安心して見直すことができる環境を整える。

②自己の問いを深めるための情動的支援

自分の生活の問題に向き合う際に必要な情報（例：発育に良い睡眠習慣や食生活など）を児童の言葉に即した形で生成 AI から提示し、自らの気づきとつなげて考える手がかりとする。

③選択的な表現の場の保障

見直した行動や意志の選択において、相互を関係付けて表現することが難しい場合もある。児童が自分なりの言葉や形式で表現できるように生成 AI はその言語化の一助とし、児童の考えを整理しやすい表現例や構成の参考として活用する。これらの支援により、児童は自己の成長に関わる問題に対し、他者と比較するのではなく「自分にとってどうありたいか」「どう生活を変えていきたいか」を軸に考える姿勢が育まれ、保健学習における本質的な学びへ向かうと考える。

3. 実践の実際

(1) 単元計画 (全4時間)

第1次：年れいとともに変化する体・・・・・・・・・・・・・・・・・・ | 時間

第2次：思春期にあらわれる体の変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ | 時間

第3次：思春期にあらわれる体の中の変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ | 時間

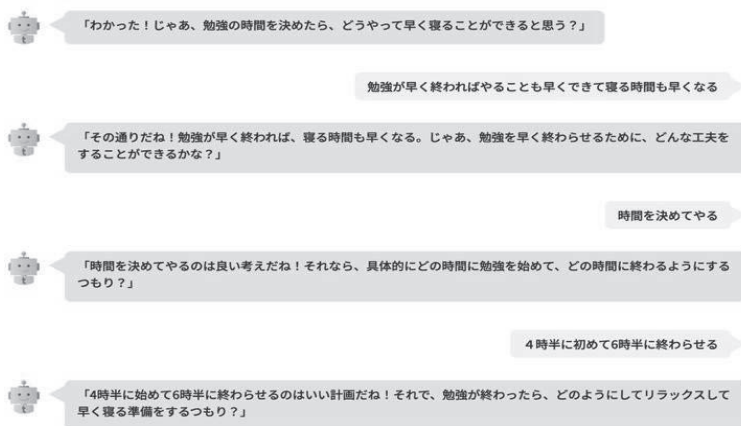
第4次：よりよく成長するための生活・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間（本時）

(2) 本時の学習活動

①ねらい：発育・発達を支える生活の仕方を学び、自分の生活と照らし合わせて課題を見付け、改善に向けた具体的な生活の計画を考え、それを表現できるようにする。

②活動の実際

事前のアンケート及びグループでの話し合いから、自分のよりよい発育発達にするための生活において解決したいことを一つ選び、問題解決に向けて考えた。考える際には、自分で考えた生活の改善方法を基に生成AI（「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」に準拠した、生成AI（チャットもシンクを活用）で、違う視点から改善についての具体策や視点を比較して、自分が実際に実践できる方法を決めた（図1）。



4. まとめ

本実践では、自分のよりよい発育発達のために自分の生活を見直すきっかけとして、生成AIを活用した。その解決過程には個人差があり、自分も問題が漠然としながら、質問を

繰り返す中で改善したい問題を見出す場合もあれば、自分で考えた方法をより具体的な生活場面に置き換えて考える場合、生成 AI が改善した案から自分に合った改善方法を選ぶなど、様々な活用パターンが見られた。子供同士の話し合いからヒントを得られる場合もあるが、自分の生活実態を他者に共有すること、また自分の生活実態とは違う仲間へのフィードバックが難しいことも考えると、より自分の生活実態に合った方法を検討する一助になるのではないかと考える。

生成 AI で「自分の提案文」を書けるか

ー第6学年 国語「構成を考えて、提案する文章を書こう」を通してー

鈴木秀樹

1. 実践のポイント

本単元における実践のポイントは、生成 AI を活用して効率的に文章を作成する力を育成することである。情報化社会の進展に伴い、人が肉体的に文章を書く機会は大幅に減少することが予想され、定型文のみならず新たな提案文書さえ、AI に任せた方が効率的な場合が圧倒的に多くなるだろう。このような時代を生きる子どもたちにとって、「ゼロから頭を捻って文章を書き上げる」力よりも、「生成 AI を適切に活用して能率よく作成する」力が現実的に必要となる。

本実践では、児童が生成 AI を活用して提案文を作成させる、あるいは作成された文章をチェックするための技術（題材の設定、情報の収集、内容の検討、構成の検討、推敲、共有など）を身につけさせることを目指した。

さらに、生成 AI が作成した文章のどこかに「これは確かに自分の文章だ」という「爪痕」を残せる必要性も重視した。全くそれがなければ、人が文章を作成する意味が消失してしまうためである。この「爪痕」は、設定した題材そのものや、提案文に盛り込む自身の経験、あるいは文体や言葉の選び方といったレベルにあるかもしれない。本単元では、児童に「これは本当に自分の提案文と言えるのか」を常に考えさせながら取り組ませた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう ICT の本質

現実的には、今回、作成した程度の提案文であれば、恐らく「自分で書いた方が早い」児童がほとんどと思われる。しかし、今後の AI 時代にあっては「いかに効率的に生成 AI を活用するか」が大切であることを十分に認識している児童にとっては悩ましいところであろう。この「ずれ」をどう捉えさせ、それを今後の「生成 AI を使うか否か、使うならどう使うか」の判断にどう活かしていくか。様々な生成 AI 活用経験を通して考えさせることは ICT を活用して学ぶことの本質と言えるのではないだろうか。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

研究計画にそって考えたい。まず、「本質的かつ個別的な問題設定」については、今回の授業が「国語における『書く』ことの指導は今後どうあるべきか」に対し、新たなあり方を提案することを目指している。児童が取り組んだ提案文は、教師に与えられた課題ではあるが、「生成 AI を活用して、自分が納得のいく提案文を書くことは可能か」という問いを真剣に追求させることで、児童にとっての切実な課題となることを意図した。結果として、この問いに取り組むことが児童に「提案文について深く考える」ことを促したと捉えている。

次に、「多様な解決過程を支援する学習環境」についてである。ICT を活用して誰もが学びやすい学習環境を整えることは、本校が2018年度から取り組む「ICT×インクルーシブ教育」の目標であり、各自が生成 AI を活用できる環境は「文章を作成する」という課題を解決するための重要な環境調整である。しかし、単に AI ツールを用意するだけでは新規性がない。本授業の挑戦は、児童が生成 AI に作成させた文章に「これは確かに自分の文章だ」という「爪痕」を残そうとするかどうか、そしてそれをどのように残すか、という点にあった。これを支えるのは、児童の長期にわたる生成 AI 活用経験と、「学び合おう」という雰囲気を醸成する学級経営である。教師は児童の強い意志を直接支えることはできないが、友達との学び合いを促す学級経営を通じて、児童が自ら「爪痕」を残そうとする姿勢を間接的に支援した。

最後に、「解決過程への批判的な振り返り」についてである。児童は生成 AI で作成された提案文を読み、プロンプトの修正や文章への直接的な修正を通じて調整を行った。この調整は、「自律的な学びの調整」とまでは言い切れない

いかかもしれないが、児童がAIの出してきた提案文に納得してよいのかを判断するために、提案文の評価尺度を見直し、AIの提案文がその基準に合致しているかを見極める必要があった。この過程こそが、児童に「提案文について深く考える」ことを促した重要な振り返りの機会であったと考える。

しかし、ここまで述べたような3点から実践をふり返ることにどれほどの価値があるのか、筆者には正直、よくわからない。小難しい文言を並べ立てるのではなく、誰もがパッとわかる言葉で語り合わなければ、授業研究に意味はないように思うのだが。

3. 実践の実際

本時のねらいは、「生成AIに提案文を書かせる適切なプロンプトを考え、自分の提案文を作成すること」であった。授業は導入、展開、まとめの構成で進められた。

導入では、これまでの学習の振り返りとして、教科書に掲載されている作例の検討、提案文の構成、そしてこれまでにどのようなプロンプトでどのような結果が得られたかを確認した。児童は単元のはじめに、自分で文章を書くことと生成AIに書かせることを比較し、質が高くすぐに作成できるのが理想だが、人がそれを実現するのは難しいという認識に至っていた。

展開では、まずグループでどのようなプロンプトが良いかを議論し、そのアイデアを全体で共有した。その後、児童はそれぞれが操作できる生成AIを用いて提案文の作成に取り組み、作成した提案文を共有した。この際、システムプロンプトとして「あなたは文章作成のプロです。提案文を作成するルールは児童が入力したプロンプトの通りに作成し、適度に量を増やしてください。専門用語は避け、小学校6年生がわかるような書き方をしてください。文章全体の量をどうするか、最初に聞いてください。児童に確認したいことがあったら質問してもかまいません」という指示を与えた。

児童が提案文作成を円滑に進められるよう、授業では「提案文作成AI」以外に二つのAIツールを用意した。一つは「お助けAI」で、これは児童にタイトル、提案のきっかけ（自身の体験や調べたこと）、提案の内容、呼びかけたいことなどを質問し、その回答に基づいてマークダウン形式で「提案文を作成するプロンプト」を生成するものである。もう一つは「マークダウン形式」に変換するツールで、児童が入力したプロンプトをマークダウン形式に整理する役割を果たした。これにより、児童がAIに要求する内容を整理し、よりの確なプロンプトを作成できるよう促した。

授業の最後に、児童は「自分の提案文とは何か」を考える時間を設けた。この問いは、生成AIを活用しながらも、いかに個性を反映させ、納得のいく文章を作り出すかという本実践の核となる問いかけであった。

4. まとめ

本実践を通して、児童は生成AIが文章作成の選択肢としてあり得ることを十分に認識し、生成AIを使っても「確かにこれは自分の提案文だ」と言えるような文章を作成することが不可能ではないことを理解した。特に、自らプロンプトを考案し、AIと対話しながら提案文を生成する過程、さらには生成された文章に対して「これは本当に自分の提案文と言えるのか」と問い直す過程は、児童が単にツールを操作するだけでなく、「提案文とはどのようなものか」を深く考察することに繋がった。

この経験は、将来的に児童が「本当に提案文を書かねばならない」という場面に直面した際に、生成AIを「一部任せ」「アウトラインだけ作ってもらう」「ほぼほぼ全部作らせる」といった多様な活用パターンの中から、状況に応じて適切な判断を下すための貴重な経験となったであろう。

結論として、本授業は「生成AIをどう使うか、どう使えるか」を考えるICT活用の授業であると同時に、児童が国語科における「書くこと」の本質、特に「読み手に意図が伝わる論理的な文章を構成する」能力と、その文章に「自分らしさ」を込めることの意義を深く探求する機会を提供したと考える。これは、AI時代における国語教育の新たな方向性を示す実践であったと言える。

食育

自分自身を見つめ、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、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。これからの未来を健康に生きることができる子供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た取り組み、家庭や地域と学校の連携等、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、自分自身の生活や心身と向き合い、子供が様々な人やもの、ことと関わり合いながら、より健康な食生活を実践していけるような授業を構想する。また栄養教諭として、どのような関わりができるのか探っていきたい。

1. 食育部の研究テーマ

(1) 食育部の課題と問題意識

健康に生涯を過ごすためには、健全な食生活が不可欠であることは広く知られている。

令和6年度食育白書の調査結果によると、食育に関心を持っている国民の割合は80.8%と令和5年度よりも2.7%増加した一方、朝食または夕食を家族と一緒に食べる「共食」の回数は、一週間当たり8.9回（朝食3.7回、夕食5.2回）と2011年以来一番低い回数となった。さらに朝食を欠食する子どもの割合は6.3%と増加し、主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を1日に2回以上ほぼ毎日食べている国民は、36.8%と非常に低い結果である。特に「副菜」が不足する傾向が顕著である。また、健全な食生活を実践することを心掛けているか否かについては「あまり心掛けていない」又は「まったく心掛けていない」と回答した人の割合は、20歳代の女性では41.8%と高い結果となっており、改善に向けた取組の強化が求められている。学校における食育で、成長後の実践につなげるための充実強化を図り、自ら食生活を営むようになった時に、心身ともに健康な食生活を送れるように繋げていくことが重要である。

食に関する問題は、家庭が中心となって担うものであると考えられてきたが、食に関する価値観やライフスタイルの個性化が進み、さらに長時間労働が根深くある日本の場合、家庭で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実態がある。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。

さらに、上田（2021）は、「食べるという事は、栄養を満たす活動であるのみならず、他者や社会とのつながりを構築する活動でもある」「食育とは、善き食生活を不断に『探求』できる食べ手を育むこと」と述べている。食育は、栄養教育に留まらず、これからの人生を幸せに生きていくために、自分にとってよりよい食べ方を見つけていく学びと言える。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探っていきたい。

(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、心身ともに健康な食生活を創る子」

「自分自身を見つめ」とは、自らの食生活に改めて向き合い、諸感覚を働かせて体験したり、数値や記録をもとに自分の生活や健康について考えたりすること、「心身ともに健康な食生活を創る」とは、友達や給食に関わる人々、家族、地域の農家などと交流しながら学ぶことを通して、「栄養をとる」という意味にとどまらず、健全な社会生活や持続可能な食のあり方を考えることだと考える。例えば、美味しさや楽しさといった充足感、食事の場を通じた家族や社会とのつながりによって、「自分を大切にしたい」「自分が大切にされている」という自尊感情を育むことができる。これからの人生を健康に生きていくためには、自分自身の生活と向き合うだけでなく、家族の思いや周囲の人々の思い、社会とのつながりまでを考えながら食育を進める必要がある。

さらに、家族そろっての食事は食育の第一歩であると同時に、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、核家族化の進展や共働き世帯の増加といった社会環境の変化、外食や宅配、調理済み食品の利用など食品流通の変化を背景に、食生活のあり方は大きく変化している。そのため、保護者が子どもの食生活を十分に把握し、管理することが困難になってきている。実際に、朝食を見ても、全く食べていない、ヨーグルトだけ、果物だけ、お菓子だけしか食べてこない子供が少数ながら存在する。また、給食では好きな食品だけを食べて、苦手な食品をまったく口にしない子供が年々増加している。多くの子供は、家庭生活や給食の時間の中で自分の食生活や健康を見つめる機会が少なく、それが自分の未来にどう影響するのかまで考えていないのではないだろうか。

人間が生きていく上での基本的な営みの一つである食生活において、生涯にわたり心身ともに健康に過ごせるよう、子供が自分自身を見つめ、自分の課題を見つけて、それを改善していけるように、学校と家庭・地域が連携し、食育を進めていく。

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」「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。

そこで、食育部では、食育の授業で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する。図1に食育活動のイメージ図を示す。本質Ⅰ

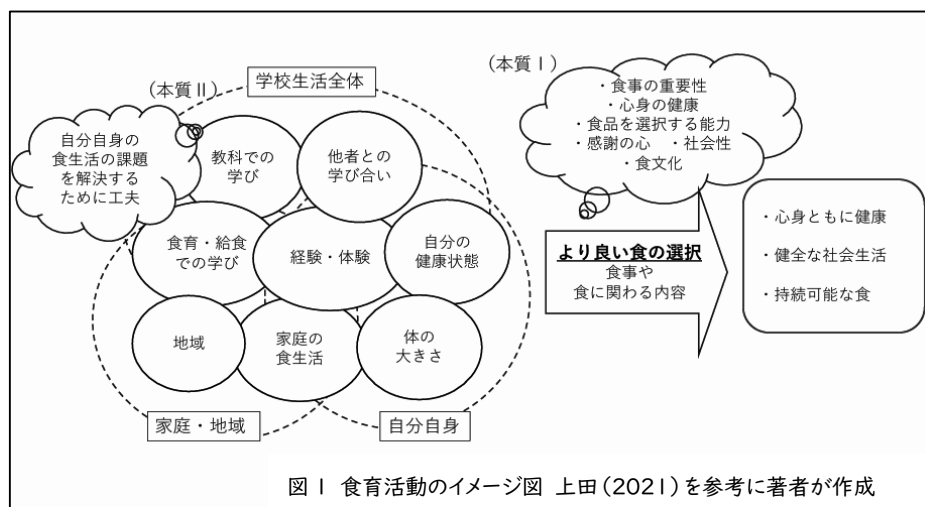


図1 食育活動のイメージ図 上田(2021)を参考に著者が作成

を「よりよい食の選択をするための視点>食事の重要性・心身の健康・食品を選択する能力・感謝の心・社会性・食文

化」とし、本質Ⅱを「自分自身の食生活の課題を解決するために工夫＞他者との学び合い、体験・経験、正しい知識・情報」とする。

①本質Ⅰ（個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）「より良い食の選択＞食事の重要性・心身の健康・食品を選択する能力・感謝の心・社会性・食文化」

食に関する指導の手引きには「正しい基礎知識に基づいて自ら判断し、食生活をコントロールしていく、いわば自己管理能力が必要」と記されている。そこで食育が目指すのは、子供たちそれぞれが食事や食に関わる内容について「より良い食の選択」ができるようになることだと考える。食に関する指導の手引き第二次改訂版に示されている6つの視点「食事の重要性」「心身の健康」「食品を選択する能力」「感謝の心」「社会性」「食文化」を本質Ⅰとし教師と子供が共に学びを創っていく。多様な家庭環境の中で生活している子供たちが、それぞれがより良い食の選択をし、未来をより良く生きていけるように食育を通して授業をデザインしていきたい。

②本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・表現の方法）

食に関する学びは、学校では給食の時間だけでなく教科や学校生活全体を通して行う。子供は友達と学び合う中で食の多様性に気づき、食の幅を広げていくことができる。また食事は家庭や社会の中においても毎日営まれる生活の一部であり、子供は体験を重ねながら、様々な経験を積み重ねていく。各学年の発達段階に応じて、子供が自分自身を見つめ、教科や学校生活全体、家庭や地域と連携しながら、様々な人、もの、ことと関わる。その過程で正しい知識・情報に基づき、自分自身の食生活の課題を見つけ、その課題を解決するために工夫し、心身ともに健康な食生活を創る力を育んでいく。食育について、学校生活全体と家庭・地域を往還させながら学ぶことで、学びは実生活と結びつき、日常の中に根付いていくと考える。

(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス（省察的課題への支援）

①本質的かつ個別的な課題設定

子供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「より良く食べるためにどんなことが必要かー食事マナーについて考えようー」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、何を考えるかは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多様な解決過程を支援する学習環境

・多様な価値観との出会い

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。自由に子供がそれぞれの考えを話し合い、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、農家の方やシェフ、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。

・学校給食

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。

・教科横断的な授業デザイン

家庭科・理科・社会・保健・生活科・国語・総合的な学習の時間などと適宜連携させ、食を多面的に学ぶことが大切である。例えば、防災教育と関連付けて「災害時の食」をテーマに、自助・共助・公助や保存食の工夫、栄養バランス、調理の工夫等、教科横断的な授業をデザインすることで、子供の主体的な思考力や実践力を育める。また、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、図書館での読み聞かせ、家庭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。

・チ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チ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。

③解決過程への批判的な振り返り

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、より良い食の選択をしていく』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、実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. 成果と課題

(1)研究の成果

今年度は、1年生「正しい箸のもち方、使い方」、2年生「目覚ましスイッチオンする朝食を考えよう」、4年生「子供が関わるおべんとうの日」の食育の学習において、家庭との連携を図った授業実践を行った。

ワークシートを工夫し、①自分自身を振り返り自分の課題を見つける→②課題を解決する方法を考える→③給食や家庭生活の中で実践する、という内容とした。子供がどんな方法で課題を見つけ、解決に向かっていったのかを可視化したことで『自己を知り、次へのプロセスへ進み、活動や友達・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、より良い食の選択をしていく』という学びのサイクルが生まれていた。

また、保護者会等で家庭での取り組みをお願いし、ワークシートには家族からメッセージを記入してもらった。2年生朝食の学習では、「朝はパンだけということが多かったの、〇ちゃんが話してくれたように、これからは牛乳と野菜も追加するね。」「早寝早起きをして余裕をもって過ごせると、朝ごはんもしっかりと食べられるよ。」「朝ごはんの大切さや栄養バランスの大事さは普段から子供と話していましたが、学校で学んだことにより実感したようで、自分から考えるようになって嬉しいです。これからは家族で食について知識を深めていこうね。」など、子供と一緒に家庭の食事を振り返ったり、生活を見直したり、子供の頑張りを褒めたりする様子が見られ、家庭での取り組みへとつながっていた。

(2)今後の課題

子供たちの家庭環境や生活状況は多様であり、それぞれが自分の生活に合わせてより良い選択を積み重ねることで、未来を健康に生きる力を育てていきたいと考えている。食は生活の一部であり、自分事として捉えやすいテーマである。しかし、小学生は保護者のもとで生活しているため、できることとできないことがあり、自分だけで食生活を大きく変えることは難しい。したがって、家庭との連携が不可欠であるが、子供たちは塾や習い事等で忙しく、また家庭によっては協力が難しい場合もあることが分かった。授業で学んだことをすぐに実生活へ反映させるのではなく、十分な時間的余裕を設け、それぞれの家庭や子供のペースに合わせて取り組めるような授業デザインが必要であると感じている。また、子供が学びを創れるような授業を行えるよう栄養教諭自身のスキルを向上させていく必要がある。

さらに、全体テーマとの関連では、今回の実践において「食に関する6つの視点」に加え、「自立」という観点から学びを進める子供の姿も見られた。今後は、このような視点の拡張についても検討を進めていきたい。

【参考文献】

令和6年度食育白書（令和7年6月10日公表）、農林水産省ホームページ、

https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/wpaper/r6_index.html

食育基本法、法律第63号、（平成17年6月17日）

小学校学習指導要領（平成29年告示）、文部科学省

学校給食法、法律第160号、最終改正平成27年6月24日法律第46号）、（昭和29年6月3日）

第4次食育推進基本計画、食育推進会議、（令和3年3月31日）

食に関する指導の手引き—第二次改訂版—、文部科学省、（平成31年3月）

食育の理論と教授法 善き食べ手の探求、昭和堂、上田遥（2021年4月14日）

食生活を振り返り、自分事としてよりよい食の選択をする学び

ー第4学年 食育×学活「おべんとうの日、大作戦！」を通してー

横山 英史子

1. 実践のポイント

本題材は、小学校学習指導要領解説特別活動編の学級活動「(2)日常生活や学習への適応と自己の成長および健康安全」の「エ：食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」に基づいて設定したものである。また、食に関する指導の手引き（第二次改訂版）に示されている「心身の健康」や「感謝の心」といった食育の観点にも関連している。

本校では、今年度に給食室・食堂・低学年棟の校舎改修工事を実施しているため、4月から1年間、自校で調理する給食がない。週4日（月、火、木、金）は給食委託業者による弁当給食となっており、食中毒防止の観点からおかずは冷やされている。汁物がなく、見た目の理由もあり、子供にはあまり好評ではなく、昨年度までの自校給食と比べて残食が多い。子供は「嫌いなものばかりで食べたくない」「早く食べ終わって遊びに行きたい」「食品ロスを減らしたい」など、食事に対してさまざまな思いを抱いている。水曜日は家庭から弁当を持参する日であり、そのうち年間6回（10～3月まで月1回）は「子供が関わるおべんとうの日」として特別な活動を行っている。

「子供が関わるおべんとうの日」では、子供が家族と相談しながら「チャレンジコース」「おにぎりコース」「お家の人と一緒にコース」「ありがとうコース」の4つのコースから自分で選び、取り組んでいる。教科での学習内容や発達段階、各家庭の状況、子供自身の生活や意欲に応じて、少しずつ取り組みを進めることができる。入学から卒業までに、合計35回の活動を行う。

実践学級の「子供が関わるおべんとうの日」の取り組み状況調査によると、「チャレンジコース」を選んだ子供は3名、「おにぎりコース」は3名、「お家の人と一緒にコース」は10名、「ありがとうコース」は16名であり、作ってくれた人に感謝を伝える「ありがとうコース」が最も多く選ばれていた。給食時間の様子を見ると、給食を楽しみにしている子供が多い一方で、野菜が苦手ではほとんど食べられない子供や、少食のため給食を半分ほどしか食べられない子供もいる。

自分の食生活や作り手の思いに目を向け、次の「子供が関わるおべんとうの日」のコースを選び、自分自身の具体的な取り組みを考える活動を通して、栄養バランスやお弁当作りの大変さ、作り手の気持ちなどに気付く機会を与える。また、自分自身の食べ方や食生活について考えることで、今後の「子供が関わるおべんとうの日」だけでなく、家庭での食事や学校給食の時間をより良く、豊かで健康的にしていける食の選択ができるようになる。

本時の学習では、健康のために3つの食品群をバランスよく食べることが大切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、自分の食べ方や食への向き合い方について考え、よりよい食生活を目指して積極的に取り組む態度を育てる学習環境をデザインする。

栄養バランスについては、毎日の給食時間に給食委員会によるスピーチや栄養教諭の指導を通して、食品が働き別に赤・黄・緑に分けられることは既習済みである。今回は、自分がバランスよく食事できているかどうかを「子供が関わるおべんとうの日」を通して考えさせた。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本単元で味わう食育の本質

①本質Ⅰ(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

○心身の健康 ○感謝の心

本題材では、弁当に込められた作り手の気持ちを考え、よりよい食生活について考えることをねらいとしている。弁当給食は栄養価計算されているが、家庭で栄養価計算している人はいないだろう。給食は全校児童が同じ献立であり、個人の嗜好を組み入れることはできないが、家庭から持参するお弁当は個人のことを思い、好みを取り入れた献立を立てることができる。弁当給食の良さ、家庭から持参のお弁当の良さ、それぞれがある。心身の健康の視点や感謝の心の視点をふまえ、それぞれの子供がよりよい食生活を送れるように変容していくことを期待している。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)

本時は、上田（2025）のいう栄養価や金額のような数字で測れることだけでなく、「どう生きたいか?」「どんな暮らしをしたいか?」といったある意味、主観的な『質』も大切にしながら、それぞれが自分の考える良い生活や人生を送ろうとする上で欠かせない潜在能力（ケイパビリティ）へのアプローチである。

そこで、家庭での弁当作りへの関わりで気づいたことや思ったことを仲間と話し合いながら、多様な価値観と出合わせ、気づきの深化や問題点の解決を目指す。

また、紙のワークシートを活用することで、学びを家庭と連携させ、これからの「子供が関わるおべんとうの日」の取り組みに生かしていくことができ、食生活はもとより家族の関係をよく良くしたり、計画的に考える力も身に付けたりすることができるのではないかと考える。現在ある自分を学んだ知識や家庭での経験を通して、ありたい自分に変容し、さらに取り組みを続けることで、さらにありたい自分を考え、その姿に近づい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（省察的課題への支援）

自分事として学ぶためには、自らの食生活を思い起こす必要がある。弁当給食と家庭からの持参弁当の写真（食事の前後）を撮り、その時に感じたことや思ったことをメモさせておくことで、子供は自分を客観的に振り返ることができる。さらにその弁当の写真を食品の働き別の三つの食品群に分類することで、自分はどんな栄養が足りないのかが一目でわかる。自分の食の傾向を知ること、本質的かつ個別的な課題設定を行うことができる。

3. 実践の実際

(1) 題材名 おべんとうの日をもっとよくするには

(2) 題材の目標

- ・健康のために3つの食品群をバランス良く食べることが大切だと理解できる。（知識・技能）
- ・自分の食べ方や食への向き合い方について考え、よりよい食生活にするために行動することができる。（思考力・判断力・表現力等）
- ・学んだことを生かして主体的に健康的な食生活を実現しようとする。（学びに向かう力・人間性等）

【食育の視点】

- ・心身の健康
- ・感謝の心

(3) 学習指導計画（全1時間）

- 第0次:「子供が関わるおべんとうの日」のお弁当を振り返ろう（給食時間）
:給食を振り返ろう（給食時間）
第1次:おべんとうの日をもっと良くするには1時間(本時1／1時間)
第2次:「子供が関わるおべんとうの日」の取り組みを振り返ろう（家庭）

(4) 授業の実際と分析結果

①前回の「子供が関わるおべんとうの日」の写真を見て振り返る

お弁当の写真から、自分がどんな取り組みをしたか、どんな気持ちだったかを振り返り、コース別にどんな取り組

みをしたか発表した。作ってくれた人に感謝の気持ちを伝えるありがとうコースに取り組んだ人数が一番多かったので、感謝の気持ちの伝え方についても数名取り上げ、共有した。また、次に自分が何コースに取り組むか選択しやすいように「子供が関わるおべんとうの日」の趣旨とコース（図1）を確認した。

1. チャレンジコース お弁当すべてを自分で作る。 献立、買い物、調理、洗い物全て。	2. お家の人と一緒にコース お家の人と一緒にお弁当を作る。自分で作ることをできるだけふやす。
3. おにぎりコース 自分でおにぎりにぎったり、サンドイッチをつくらったり、おかずを弁当箱に詰めたりする。	4. ありがとうコース 自分でお弁当をつくらなくてもいいが、残さず食べる。家に帰って、食べたお弁当を出し、感謝の言葉を作ってくれた人に伝える。

図1

②給食と前回の「子供が関わるおべんとうの日」に持参した家の弁当を3つの食品群に色分けする。

電子黒板を使用し、まず、全体で給食を食品働き別に3つの食品群に色分けした。「パンは黄色じゃない？」「マカロニは何だろう？小麦粉からできているから、黄色かな。」「ほうれん草は野菜だから緑。」「アジは赤だけど、パン粉がついているから黄色もちょっとある。」とスムーズに分類することができた。（図2）次に、自分のパソコンで撮影した家の弁当を色分けした。「これは何色かな、教えて。」と近くの友達に聞いたり、電子黒板に提示した3つの食品群を色分けした食品表示の表を手掛かりにしたりし、色分けをしていた。色分けすることで「家族は、栄養バランスのことを考えて赤・黄・緑をそろえて入れてくれていた。」「私の、ちょっと緑が少ないかも。」などつぶやきながら活動を進めていた。（図3）



図2



図3

③給食と家庭の弁当を比較する。

「栄養バランスは、両方ともいい。」「量が違う。家だと自分の食べられる量に調節できる。」「家から持ってくると好みのものが入られる。」「学校は好き嫌い関係なく、いろんなものがでる。」「学校だと、親の手間がかからない。」などの意見がでた。量の違いに気が付いたり、家族が好みのもの、自分に合わせた量を入れてくれる愛情を感じたりする姿が見られた。（図4）

栄養教諭から、専門性を生かし、4年生に必要な分量や栄養、お弁当の簡単な栄養バランスのとり方について、給食が見本となることを伝えた。

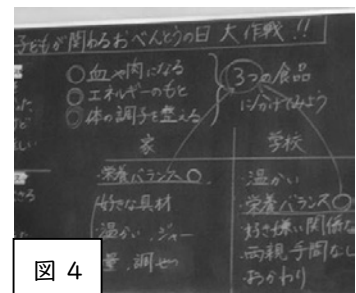


図4

④次の「子供が関わるおべんとうの日」の取り組み（コース選択+工夫）を考える。

グループで交流し、次にどのコースで、どんなことに取り組みたいかを話し合い、自分の取り組み内容を考えた。

「できればチャレンジコース。前は、買い物もしたかったけど、親にしてもらった。いろんな経験がしたいから、次は買い物も行きたい。」「次もお家の人と一緒にコースにする。今度は、米とぎだけじゃなくて、つめるところまでやってみる。前回、物足りなかったから。」「次はチャレンジコースにしてみる。前はお母さんが作ってくれたのを見て、すごいなと思ったのと、大変そうだったから、お母さんの手間を省きたい。」「このグループは、みんなチャレンジコースにするよ。4人で作ってきた弁当を見せ合って、ジャッジするつもり。彩りと、赤・黄・緑がそろっているかが評価のポイント!」「前の日が塾だから、次はありがとうコースにする。」と自分の取り組みたいこと、生活に合わせてコースを選ぶ姿が見られた。（図6）

●次の子供が関わるおべんとうの日の様子

給食時間に、グループで食事をし、何コースにしたのか、どんな工夫をしたのかなど、自由に話しながら食事をする姿が見られた。

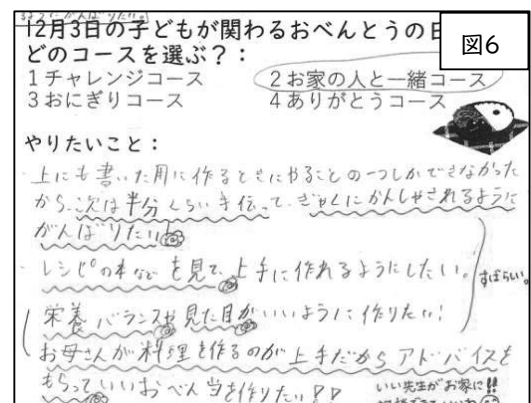


図6

「この肉巻き、自分で作ったんだよ。豚肉に塩こしょうをして、チーズと生のほうれん草を巻いて、それをフライパンで焼いて作ったんだよ。すっごくおいしいよ。」「おいしいそう！やってみたい。うちも似た料理あるよ。ほうれんそうじゃなくてオクラをまくんだよ。仕上げは焼肉のたれ。これもすっごくおいしいよ。」と楽しそうに料理の説明をする姿、「チャレンジコースにするつもりが、寝坊してありがたいコースになってしまった。お母さんに作ってもらって助かった。」と反省と感謝をする姿、「なんかね、お弁当見ていたら涙が出そう。自分でチャレンジコースで作ってきたんだ。」と自分の頑張りと達成感を感じる姿、「給食のメニューの大根のゆかり和えを作って入れてきた。チャレンジコース、できたよ。」と給食のメニューを参考にして取り入れる姿などが見られた。

⑤「子供が関わるおべんとうの日」の取り組みを振り返る。

自分の取り組みを振り返り、家族からメッセージをもらった。子供の感想には、「目標には届きませんでした、でもテストがおわってたべたお弁当はおいしかったです。本当にいつもありがとうございます。」「おうちの人といっしょコースで、おかずをつめました。時間がなくてしょうりを作ることはできませんでした。でも赤き緑がバランスよく入っていて、えいようをかんがえてくれていると感じました。次はチャレンジコースでちょうせんしてみたいです。チャレンジコースになっても、感しゃしながら食べたいです。」「今回4つ手伝ってとても楽しいと感じたので子供がかかわるお弁当の日でなくてもお母さんを手伝ったりおかずをつめたり等、まだやっていないことにも挑戦したいです。まだまだ、おかずを作ってもらったりお母さんにやってもらったりする部分もあるのでどのようにやっているのかなど観察・研究して次のお弁当の時も頑張りたいです。また、私はお弁当を作っているお母さんのすごいところを知っています。それは、とても段取りよくお弁当を作っているところです。私も、今回よりも段取りよくそして慣れてきたらチャレンジコースにも挑戦し、私も段取りよくお弁当を作れたらいいなと思っています。」「忙しくてありがたいコースだったけど、いろいろなありがたいを伝えた。ありがたいといったら、お母さんがよろこんでいた。」など、何ができて、何ができなかったのか、どんなことを感じたのか、次に向けての目標が書かれていた。

12月3日の子どもが関わるおべんとうの日 取り組んだ感想： 目標にはほとんど届きませんでした が、おわってたべたお弁当はおいしかったです。 本当にいつもありがとうございます。 また、私はお弁当を作っているお母さんのすごいところを知っています。 それは、とても段取りよくお弁当を作っているところです。私も、今回よりも段取りよくそして慣れてきたらチャレンジコースにも挑戦し、私も段取りよくお弁当を作れたらいいなと思っています。	図7	12月3日の子どもが関わるおべんとうの日 取り組んだ感想： おうちの人といっしょコースで、おかずをつめました。時間がなくてしょうりを作ることはできませんでした。でも赤き緑がバランスよく入っていて、えいようをかんがえてくれていると感じました。次は、チャレンジコースでちょうせんしてみたいです。チャレンジコースになっても、感しゃしながら食べたいです。 お家の人から：（お子さんにおけたメッセージをお願いします） いつも、勉強を頑張る姿を見て、「お疲れ様、ありがとう」と言ってくれて、嬉しく思っています。次回は早起きして、一緒に作れるのを楽しみにしています。	図8
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4. まとめ

本実践は、「子供が関わるおべんとうの日」を教材化したものである。自分の食べ方や食への向き合い方について考え、よりよい食生活を目指して、自身の家庭環境や生活に合わせて、それぞれが選択した取り組みを考え実践した。おべんとうの日の活動だけでなく、栄養バランスについて学んだことで、給食時には、普段野菜を沢山減らす子供が、野菜を多く減らさずに食事する姿が見られ、学びが日常の食事（給食）に拡張している様子が伺えた。今後の課題として、本実践は教員のルールに乗せて授業を進めてしまった部分がある。教員が内容を刻んで進めるのではなく、余白を大切に、子供が学びを創っていけるようにしていきたい。

また、さらに次のおべんとうの日に向けてどのように取り組みを継続していくかがある。継続的な活動にするために、家庭との連携も含めて、学校で何ができるのかを検討していきたい。

【参考文献】

・上田遥（2025）「食育フォーラム vol.25 No.296」健学社

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、学年が上がるにつれ、例えば、算数で学習する公式等の知識が先行し、公式がつくられる過程を表現することにつまずく面が見られました。学校生活では、行事などにおいて、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力が必要であると考え、「学びを創る」というテーマを設定しました。「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」と定義しました。各教科等の本質を味わうことは、あくまで手段であり、学びを深め、それを価値づけていくことが目的です。資質・能力ベースの教育が目指しているのは、「何を知っているか」より「何ができるか」であり、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ることにあります。私達はそうした力を育てていきたいと考え、実践を重ねてきました。

今年度は、サブテーマを「一人一人が本質を味わう授業づくり」と設定しました。授業実践を通して、各教科等の本質を、本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)と本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)の2側面について吟味し、子供が本質を味わう授業プロセス上の課題の解決を目指しました。授業実践は、6年生の遠藤信幸教諭による道德の提案授業を皮切りに、研究授業を6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。国語では東京学芸大学教授の中村和弘先生、ICTでは放送大学教授の中川一史先生、体育では東京学芸大学教授の鈴木聡先生、理科では國學院大学教授の寺本貴啓先生、食育では聖徳大学准教授の佐藤雅子先生から、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。

1月31日の研究発表会では、18学級22本の授業を公開し、各教科・領域ごとに講師の先生にご指導いただきました。そして、最後に全体講師である京都大学准教授の石井英真先生に「教科の本質を味わう学び」というテーマでご講演をいただきました。3年間の研究の成果は、各教科等の本質を2側面から整理し、授業プロセスの課題を一定程度体系化できたことです。一方で、本質の視点からのカリキュラムの見直しや実践知の記述の仕方については、課題が残りました。

研究発表会にご参加いただいた先生方には、公開授業の成果および改善点、新たに得られた知見等を各学校等にお持ち帰りいただき、ご自身の実践にご活用いただけたら幸いです。今後も各地域の教育研究会等とのネットワークの構築は、本校の重要な取り組みとして継続していきます。

最後になりましたが、3年間にわたる研究を進めるにあたり、多くの先生方から各教科等の専門的なご指導ならびに研究テーマ等に関する本質的なご指導を賜りました。厚く感謝、御礼を申し上げます。ありがとうございました。

令和7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

○尾形 祐樹* 池田 裕彰 小林 稜

理科

○蒲生 友作 河瀬 正和

生活科・総合的な学習の時間

○渡辺 将史*

音楽科

○悴山 恵

家庭科

○西岡 里奈*

体育科

○佐々木 賢治(主幹教諭) 隈部 文 長澤 仁志 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48集

学びを創る

印刷・発行 令和8年1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