

愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会

報 告 書

2015.3.31

愛知教育大学教育創造機構

教員養成高度化センター

教科教育学研究部門

目 次

まえがき	1
第1部 各部門・分科会の夏期一斉研修報告	3
第2部 部会・分科会・プロジェクトからの研究報告	
管理運営部会	7
国語分科会	10
社会分科会	18
算数・数学分科会	44
理科分科会	49
生活科分科会	59
音楽分科会	69
図工・美術分科会	79
保健体育分科会	98
技術分科会	106
家庭分科会	112
英語分科会	121
養護分科会	133
幼児教育及び小学校低学年教育分科会	137
メディア・情報教育プロジェクト	143
第3部	
フライブルク教育大学定位・導入実習（OEP）	
指導教員と学生のための随伴情報および手引き	147
名簿	160

ま え が き

教科教育研究部門
専任教員 土屋 武志

本書は、愛知教育大学大学・附属学校共同研究会の2014年度の活動報告書です。

愛知教育大学には、各2校の小学校・中学校、各1校の高校・特別支援学校・幼稚園の合計7校があり、約3,000名の児童・生徒が学んでいます。国立大学法人愛知教育大学は、これらの児童・生徒たちの成長を支える大きな役割を担っています。子どもたちの心身そして「学力」がよりいっそう成長するように、附属学校の教員と大学教員とが協力する組織として、愛知教育大学大学・附属学校共同研究会はつくられました。教員たちの研究会ですが、そこには、児童・生徒たちの姿があります。

さて、愛知教育大学の場合、附属高校と大学は同じキャンパスにありますが他の6校は大学と異なる市にあり、そのため、大学教員と附属教員の行き来は簡単ではありません。しかし、同じキャンパスにある高校と大学間の交流が他に比べて特に活発かというところでもないのです。ということは、キャンパスの距離よりも教員間の心理的距離の問題かもしれないし、互いに交流するゆとりのない職務量の問題があるといえるでしょう。

近年、医学教育では、チーム医療が重視され、医師・看護師・臨床検査技師だけでなく、ケースワーカーやカウンセラーや理学療法士等様々なスタッフと相互に連携ができる医療人の育成が課題とされています。そのために学生をチームとしてアクティブラーニングに取り組みせつつ上級生がメンターとしてサポートするシステムが教育プログラムとして充実されつつあります。本学のような教員養成大学の場合、学校で子どもたちを育てる教師は、一匹狼的な教師でなく、チームとして児童・生徒を育てることが重視され、チームで教育に取り組む習慣はかなり長い歴史を持っています。しかし、それが大学教育で意図的・計画的に行われているかといえば、学生数が約4,000名の愛知教育大学では、組織的に取り組むのは教育実習が精一杯・それ以外は各教員が個別に試みている状況です。本研究会は、そのような状況を改善し、大学教員と附属学校の教員とがまた附属学校の教員同士がチームとして、大学生・大学院生たちのチーム力を育てる新たな教育プログラムを生み出す潜在力を持っています。

以上のようなことを承知しながら、共同研究会を十分に機能させることができていないのは、専任教員たる私の責任です。しかしながら、本報告書に掲載された論考は、上記の課題を解決するヒントになる報告です。このような取り組みや研究を発展させていくことを法人としての大学が責任をもって進めなければならないという点は、だれも否定できないことでしょう。そのためのゆとりも必要でしょう。それは、本研究会の能力を超えるところかもしれませんが、これからの課題として、私たちの知恵を集めませんか。協力が互いの負担でなく、互いの能力を活かし合いゆとりをむしろ生むものになるような方向性がいま必要のようです。本研究会のチーム力を高めること、それは、チームによる教員養成機能を充実させることに直結します。地道に取り組みを継続させていきましょう。

なお、今回、第3部として、前専任教員の船尾日出志特別教授によるドイツのフライブルグ教育大学の教育実習プログラムの紹介（翻訳）を掲載します。同大学は本学の学術交流協定校です。グローバルな共同研究と附属とのローカルな共同研究が合わさるグローバルな研究もこれからいっそう充実することでしょう。そのマンパワー充実のため、本研究会そしてここでの取り組みの重要性をご理解いただける方々の新たな参画も期待し、まえがきとします。

第1部 各部門・分科会の夏期一斉研修報告

各部門・分会会の夏期一斉研修報告

◆管理運営部門

◆教育実習部門

◆介護等体験部門

◆国語分科会

- 1) 日時：平成 26 年 8 月 6 日 15 時～16 時
- 2) 場所：第一人文棟 国語教育講座演習室
- 3) 参加者：附属名古屋小学校、附属名古屋中学校、附属岡崎小学校、附属岡崎中学校、附属高等学校
- 4) 内容：
 - 研究会予算の配分について話し合った。
 - 報告書作成について、例年の形式を踏襲して、全校の協同執筆の形式とすることを決定した。
 - 今年度の活動方針について、例年通り各校の主体性を尊重することを確認した。

◆書写・書道分科会

附属高校では平成 24 年度に採択された科研費により、書道教室内に iPad を教師用 1 台、生徒用 10 台を導入し、芸術科（書道）の授業における ICT の利活用について研究を行っている。そのことにより、明らかになってきたことは以下の通りである。

- ① 教師の筆遣いなど、細かな動きを指導する際に、教師と生徒とが対面しなければならなかった状況が、モニターに投影することによって一斉にどの生徒にも指導することができ、また拡大や再生も容易であるため、生徒にとってわかりやすく、無駄のない指導ができるようになった。
- ② 単に眺めるだけでなく、直感的に画像を手で拡大・縮小できることが、生徒の能動的な鑑賞態度を引き出し、より細部にまで鑑賞しようとする姿勢を生み出した。
- ③ デジタル化された画像に生徒が直接、様々な種類の線を書き込むことができ、やり直しや複数の保存もできるため、これまではイメージとしてしが認識できていなかった字形の特徴や余白の取り方などを客観的に認識できるようになり、文字の特徴や書風をより具体的に理解できるようになった。
- ④ どの iPad 端末からも即座にスクリーンに投影できたり、スクリーンに投影しながら作業を進められたりすることが、言語活動の活性化につながると同時に、生徒の共通理解を図る上で、大いに役立った。
- ⑤ 写真と毛筆で書かれた文字を合成した作品など、デジタルならではの作品作りと表現について考えさせることができるようになった。

このように、ICT を利活用することで芸術の分野においても、言語活動を通して論理的にその特徴を捉え、実技に活かしていく授業展開が図られるようになってきた。

しかし、ICT の利活用を進めるに従って、それぞれの生徒が作成したデータをどのように保存していくか、また指導者用の端末と生徒用の端末の間でいかにスムーズなデータのやり取りを行っていくかが課題となってきた。そこで Apple 社が提供している Air Drop と Time Machine の二つの機能に着目した。Air Drop は WiFi や Bluetooth を利用して近距離にある端末同士でデータの送受信を円滑に行うものである。これを活用することで生徒が作成したデータ資料を教師と直接、リアルタイムに送受信できるようになる。また、教師側で集めたデータを Time Machine を活用することで自動的にバックアップし、データの破損や不用意な消去にも対応できるようになる。

ただし、これまで使用してきた本校の iPad は Air Drop に対応せず、新たに購入する必要があった。そこで、今年度、再び科研費の採択を受け、iPad を新たに 10 台購入した。また、これまでも教室の蛍光灯や窓の映り込み対策と、生徒が画面をのぞき込む姿勢を改善するために、斜めに立てかけられるケース

を利用していたが、アプリケーションによっては iPad を縦型にしか使用できないものがあり、それまでのケースでは対応できなかった。そこで縦型・横型の両方に対応し、角度を調節できるケースを新たに購入することとした。

◆社会分科会

- 1) 日時：平成26年8月6日（水） 15時30分～
- 2) 場所：第一人文棟2階 社会科共同演習室
- 3) 参加者：伊藤昭良,鈴木光城（附属名古屋小学校）
大羽佳洋,尾崎智佳,高井規行（附属岡崎小学校）
大河内信博,加藤一輝,後藤俊輔,三村将行（附属名古屋中学校）
安井文一,松山貴久,稲吉直樹（附属岡崎中学校）
岡下弘志,財田由紀（附属高等学校）
土屋武志,船尾日出志,近藤裕幸,真島聖子（大学）
- 4) 内容：①自己紹介
②各附属学校より、研究の状況について報告と質疑
③研究会予算の配分についての連絡

◆算数・数学分科会

◆理科分科会

- 1) 日時：平成26年8月6日（水） 15時～
- 2) 場所：自然科学棟 2階 理科養育授業研究室
- 3) 参加者：古市博之,佐野雄一（附属名古屋小学校）
森川晋平,牧野修平,伊藤一真（附属名古屋中学校）
土井哲也（附属岡崎中学校）
安形和之,長根智洋,林田香織,安達 敏（附属高等学校）
大鹿聖公,平野俊英（理科教育講座）
宮下 治（教職実践講座）
- 4) 内容：①分科会予算の分配・執行について話し合った。
②報告書の作成についての役割分担等について確認した。
③各附属校での教科研究の実践事例や研究の動向について報告していただき、発表内容等について質疑応答を行った。
④来年度以降の共同研究体制について連絡調整を行った。
⑤今年度の教育実習に関する実施状況や課題などについて話し合った。

◆生活科分科会

- 1) 日時：平成26年8月6日（水） 15時～17時
- 2) 場所：教科教育共同研究室
- 3) 参加者：小嶋智博,前野協太（附属名古屋小学校）
奥川正規,植田景子（附属岡崎小学校）
野田敦敬,中野真志（生活科教育講座）、
大学院生活科教育領域院生 3名
- 4) 内容：①両附属小学校より、一学期の授業実践、今年度の研究発表会の概要、最近の子どもの様子等についての報告があった。それをもとに質疑応答を行い、生活科教育の理論と実践について協議した。
②報告書の作成についての役割分担等について確認した。

◆音楽分科会

- 1 開催日時 平成26年8月6日(水) 15:00～
- 2 場 所 音楽棟 第1講義室
- 3 内 容 ①今年度の活動方針について検討した。
②文科省実施の調査から、現状分析について情報共有を行った。
- 4 参加者 富所妙子・野田英里子・服部奈美(附属名古屋小学校)
松本亜由子・安立豊子(附属名古屋中学校)
矢崎 佑(附属岡崎中学校)
新山王政和・國府華子(音楽教育講座)
- 5 活動報告
①平成21年度より取り組んで頂いた科研費補助金による共同研究の成果報告をまとめた。
②本研究会の報告書作成について、今回は新山王が執筆することを報告した。
③新研究がスタートする附属校から、現時点での構想について説明があった。

◆図画工作・美術分科会

◆保健体育分科会

◆技術分科会

- 1) 日時：平成26年8月6日(水) 15時30分～16時30分
- 2) 場所：技術教育講座 教員共同研究室
- 3) 参加者：山室 裕司(附属岡崎中学校)
清水 秀己, 太田 弘一, 磯部 征尊(技術教育講座)
- 4) 内容：①研究会予算の用途について話し合った。
②附属岡崎中学校の研究会に向けての指導案検討を全員で行った。
③今年度の活動方針については、各校の主体性を尊重することを確認した。

◆家庭分科会

- 1) 日時：平成26年8月6日(水) 15時～
- 2) 場所：創造科学棟 被服構成実験実習室
- 3) 参加者：伊藤寛之(附属名古屋小学校)、堀井雅代、松井理予(附属岡崎小学校)
伊奈久美子(附属岡崎中学校)、牧野薫子(附属高等学校)
板倉厚一、伊深祥子、小川正光、加藤祥子、関根美貴、筒井和美、早瀬和利、山田綾、山根真理(家政教育講座)
- 4) 内容：① 研究報告書執筆について：持ち回りで岡崎小学校に決定する。
② 分科会予算の使途について：本年度は一人当たり5000円で調整した。
③ 各附属での教育実践の状況を報告した。
④ 大学教員による最新情報 「被服実習教材の紹介と開発裏話」(加藤祥子)

◆英語分科会

- 1) 日時：平成24年8月6日(水) 15時～
- 2) 場所：第一人文棟 英語教育講座共同研究室
- 3) 参加者：
加藤 大知, 今井 将(附属名古屋小学校)

高武 和弘, 吉本 仁信, 中村木棉子, 伊藤 慎治 (附属名古屋中学校)
天野万喜男, 神谷 崇仁, 神谷 崇仁 (附属岡崎中学校)
建内 高昭 (外国語教育講座)

4) 内容:

- ① 研究会予算の用途について話し合った。
- ② 報告書作成について、例年の形式を踏襲して、執筆校を決定した。
26年度 附属名古屋中学校に決定。
今後の予定として27年度は附属岡崎中学校
- ③ 文部科学省から出された最近の情報についての話題提供を行った。
- ④ 今年度の活動方針について、例年どおり各校の主体性を尊重することを確認した。

◆道徳・特活分科会

◆養護分科会

- 1) 日時:平成26年7月28日(月) 13時半~15時半
- 2) 場所:養護教育1号棟1階 第2演習室
- 3) 参加者:大野志保(附属高等学校)、桐谷紗代(附属名古屋小学校)、平井さとみ(附属岡崎小学校)、齋藤由美子(附属岡崎中学校)、田上由里香(附属幼稚園)、森慶恵(附属名古屋中学校)、岡本陽、山田浩平、福田博美(養護教育講座)
- 4) 内容:食物アレルギーへの対応について資料を持ち寄り報告および話し合いを行った。

◆幼児教育及び小学校低学年教育分科会

- 1) 日時:平成26年7月30日(水) 15:00~
- 2) 場所:附属幼稚園
- 3) 参加者:附属幼稚園教諭, 幼児教育講座教員
- 4) 内容:研究協議会に向けての研究状況報告, および確認
研究紀要の内容の確認

◆いじめ・不登校・学級崩壊プロジェクト

- 1) 日時:平成27年1月10日(特別開催) 16時30分~
- 2) 場所:教育総合棟 215室(教育臨床支援開発室)
- 3) 参加者:田中見佳(附属高等学校), 山中哲夫(外国語教育講座), 廣瀬幸市(教育臨床学講座)
- 4) 内容:①今年度の活動報告
②今後の活動方針について
③分科会予算の配分について

◆メディア・情報教育プロジェクト

- 1) 日時:平成26年8月6日(特別開催) 15時~
- 2) 場所:第二共通棟 315教室
- 3) 参加者:梅田恭子, 齋藤ひとみ, 安本太一
附属学校の教員は欠席(他の研究会と重なったなどの理由)
- 4) 内容:①分科会予算の配分について
②今年度の活動方針について
③報告書作成について
- 5) その他:6月の附属高等学校の情報の研究授業を大学教員が参観

第2部 部会・分科会・プロジェクトからの
研究報告

◆ 附属岡崎小学校

(1) 本館耐震化工事

本館の耐震化工事が2期に分けて実施された。第1期工事では、東側の耐震改修を行い、第2期工事では、西側をおこなった。耐震化に合わせて、外装工事や内部改修も行われた。第1期工事では、保健室、図書室、職員室などの改修、第2期工事では、音楽室、理科室、家庭科室などの改修がおこなわれた。11月10日(日)に工事が終了し、同日引越し作業を行った。12月1日(月)には学長や理事をはじめとした大学関係者の視察が行われた。

(2) ふれあいホール

本館の耐震化は完了したが、本校にはもう一つ老朽化した施設としてふれあいホールがある。ふれあいホールは体育館としての役割以外にも、くすのき学習での活動や学年での話し合いのスペースなど、研究校として大変貴重な施設であった。12月1日(月)に大学側の視察があり、耐震強度の不足で集会施設としての使用はできないとの指摘があり、原則、使用禁止で倉庫としてのみの使用は良いとされた。今後は、跡地に子どもが活動できるスペースや大学との連携の拠点になるような施設など長期的展望にたった利用計画を練って行きたい。

(3) 平成26年度の重点目標

a 学習指導

- 基礎的・基本的な知識・技能の習得を図る。
- 各教科・くすのき学習で位置づけた育みたい児童の力を培う授業展開を図る。
- 他者とのかかわりやつながりのなかで自らの問題を解決し、互いに高め合える児童の姿をめざす。
- コンピュータなどの情報機器の有効な活用方法を探るとともに、正しい判断のなかで、情報活用できる能力を養成する。
- 「食」をはじめとした自分自身の生活への関心を高め、健康で安全な生活を実践できる子どもの姿をめざす。

b 研究内容

- 「自らの意思で判断・決定していく子ども」を研究主題に掲げ、判断・決定につながる子どもたちの「自覚」に着目し、子どもたちの追及のエネルギーを高めるための具体的な教師支援のありかたを探る。
- 問題解決的な学習を展開するなかで、児童の問題意識を大切に、多面的かつ総合的なものの見方や考え方、感じ方を育む授業のあり方を探る。
- 大学と連携し、通常学級における特別支援教育や教育相談の体制整備を図り、支援のあり方を探る。
- 英語・道徳の教科化を視野に入れ、子どもの生活にもとづく実践的な授業のあり方を探る。

c 教育実習

- 教育実習生に対し、教育活動の基本的なあり方を具体的な実践を通して指導する。

d 学校運営

- 学校評価をもとにした改善点を点検しながら、よりよい学校運営をめざす。
業務の精選・効率化の推進と、タイムマネジメントの意識の高揚により、勤務時間の短縮に努め、教職員の健康維持を図る。

(4) 研究活動

a 研究方針

昨年度より5年計画で新たな研究を開始し、今年度は2年次として研究主題を「自らの

意思で判断・決定していく子ども」と設定した。子どもが自らの意思で追究を進めていくためには、追究過程における子ども自身の学びの「自覚」が重要である。そこで、今年度は「自覚」に焦点をあてて、判断や決定につながる「自覚」を支える教師支援を探って来た。子どもたちの主体的な学びを大切にしたい問題解決学習を展開して行くなかで「問題意識の自覚」「追究の自覚」「自己の成長の自覚」の三つの場面で、子どもの学びの「自覚」を支えていくことが、子どもの追究のエネルギーを高め、自らの意思で判断・決定していくことに有効であることが分かってきた。各教科・くすのき学習における研究実践を通じて、判断・決定につながる「自覚」を支える教師支援を明らかにし、生活に生きて働く力を身につけ、よりよい社会を創り出そうとする子どもを育てて行きたいと考える。

b 生活教育研究協議会

第 65 回生活教育研究協議会は「自らの意思で判断・決定していく子ども」をテーマに 6 月 3 日（火）に開催された。今次の研究では、判断・決定につながる「自覚」に着目し、子どもたちが追究のエネルギーを高めていくための具体的な教師の営みについて参観者に説明をした。県内外から昨年度とほぼ同数の 920 名程の参加者を集めた。本年度より研究室ごとに、大学教員と本校 OB の 2 名にアドバイザーと協議会の助言者をお願いした。協議の時間が短くなる教科もあったが、協議の視点を示すことで充実した協議会となった。

c 秋の授業協議会

秋の授業協議会は 11 月 19 日（水）に開催された。国語や算数をはじめ、くすのき（生活科）など全 9 教科の提案授業があり、県内を中心に約 200 名の参加者があった。事後のアンケートでは、「かかわり合いの授業」が参考になったとの回答が 7 割あり、昨年度に比べると大きな伸びがあった。本年度は、単元構想の検討の仕方を見直したことが、当日の授業の質の向上につながったと考えられる。参加者が参考になったと感じる授業をもとに協議会を行えたことで、協議会が深まり、アンケートの感想も好評なものが多く見られた。

(5) 教育実習

a 隣接校種実習

6 月 2 日（月）から 6 月 13 日（金）までを 2 期に分けて実施した。学校教育の全体構造について、1 期では児童理解や教育活動への積極的参加などを行い、2 期では研究授業などの実習をもとにした授業づくりを行った。

b 主免実習

9 月 27 日（土）から 10 月 17 日（金）までを 3 期に分けて実施した。1 期では、学校教育の全体構造などの場を与えることを目標とした。2 期では、学校経営や授業に積極的に参加し実習を行うことや研究授業などを通して、授業に対する基礎的理解を深めることなどを目標とした。3 期では、教育実習を総合的に経験する、総合実習を通して学校経営、教科指導などについての理解を深めことなどを目標とした。

c 養護実習

9 月 27 日（土）から 10 月 24 日（金）の 4 週間にわたり実施した。学級における保健指導に参加、実習を行い、小学校教育の特質および児童についての理解を深めることなどを目標とした。

d 基礎実習

9 月 8 日（月）から 9 月 11 日（木）にかけて実施した。授業や学級行事などの観察・参加を通して学校教育に対する理解を深め、教職への意欲を育成することなどを目標とした。

(6) 大学との連携による教育相談および特別支援教育

児童や保護者の悩みを教員側が傾聴し、解決のために全校をあげて真摯に取り組んだ。児童や保護者の不安を解消することをねらいとしたが、その際に児童同士の人間関係に留意をした。教育相談では保護者との信頼関係を築くことに努力した。

教育相談には、大学側からアイリスパートナー（学校教育臨床専攻大学院生）6名とスクールカウンセラー（養護教育講座教員）1名があたった。アイリスパートナーは、児童の対応にあたり、スクールカウンセラーは、親子関係についての相談にあたった。6月26日（木）、12月11日（木）に特別支援教育推進委員会を開催し、教員とスクールカウンセラーとの情報交換を行った。児童の学級での様子や指導上の問題点について話し合い、今後の指導の指針とした。特別な支援が必要な児童に対して、適切な対応がとれるような体制づくりをめざしている。

(7) バリス校交流

本校の特色ある教育の一つとして英語教育があり、英語でのコミュニケーション能力を育成している。バリス校との相互交流はその活動の一環である。今年度は、10月21日（火）から10月29日（水）までの日程で、児童20名と引率教員3名がバリス校を訪問した。限られた日程のなかで、派遣された児童と教員は、市長訪問・授業参観・観光などに精力的に参加し、両校の絆を深めることができた。本館2階と新館理科室前には、ホームステイ先の紹介コーナーが新たに設置されており、交流の軌跡が常に見られるようになっている。

(8) 平成26年度全附連東海地区研究協議会・実践活動協議会

三重大学教育学部附属中学校を主管校として「全附連東海地区研究協議会・実践活動協議会」が8月20日（水）に開催された。平成27年度の大会は、8月19日（水）に本校を主管校として開催されることもあり、伊豫田副校長が冒頭の総会においてメッセージを述べた。

本校教員は学校運営、教育課程、教育研究、国語・算数、技術・家庭、特別活動、養護教諭の各部会に参加した。父母教師会役員も小学校PTA部会に参加した。学校運営部会では、伊豫田副校長が「魅力ある附属学校を目指して一附属学校の存在意義を高め、必要とされる附属学校にするために」と題して、附属学校としての役割や意義について発表を行った。

(9) 学校運営

教育研究活動や校内の諸行事を円滑に実施するために役職者会を原則週一回、開催している。役職者会では校長・副校長・教頭などを構成員として教育研究活動や行事など学校運営全般について協議を行っている。全教員が参加する職員会議も年十数回開催し、校内の行事や学校運営などについて、共通理解を図っている。

学校評議員会も学期末ごとに開催し、学校外の視点から、本校の現状と課題について、指導や助言を受けている。指導や助言を今後の学校運営に活かすべく努めている。四部会（運営部会・生活指導部会・保健衛生指導部会・環境安全指導部会）や企画委員会なども適宜、開催している。

(10) 平成27年度入学試験への対応

6月16日（月）から6月18日（水）の3日間を学校公開日とし授業公開を行い延べ134名の来校者があった。6月19日（木）に幼保小連絡会を開き、本校の現状を幼稚園・保育園関係者に対して説明をした。昨年は10月に実施した、幼稚園・保育園訪問を今年は早めて9月25日（木）と9月30日（火）の2回に分けて行った。校長と主幹教諭が本校に入学実績のある市内の幼稚園・保育園を訪問した。園長に入学希望者説明会の説明をし、入学希望の保護者に資料を配付していただくように依頼した。11月8日（土）の「くすのきの日」に入学希望者説明会と学校公開を行った。入学希望者説明会では、平成27年度に入学を希望する保護者に対して、本校の教育方針や入学選考検査などについて説明を行った。今年度は広報活動を積極的に行い、学校行事を新聞やテレビを通して発信した。平成27年度の志願者は前年よりも増加しており一定の成果をあげている。少子化を見すえ、今後もこれらの取り組みを継続して行う予定である。 [文責・高瀬正一]

国語科における領域横断プログラムの開発

愛知教育大学附属名古屋小学校
後藤夕子 水野晋吾 矢野哲史 安井佑希
愛知教育大学附属岡崎小学校
後田和紀 伊藤敦章 中村友一
愛知教育大学附属名古屋中学校
伊藤大知 福田充哉 松山宜申 上條聡
愛知教育大学附属岡崎中学校
小柳津清千 熊谷等 吉川直希 志賀正章
愛知教育大学附属高等学校
大村武司 戸田康代 金子恵
愛知教育大学
中田敏夫 佐藤洋一 有働裕 丹藤博文 砂川誠司

国語科の指導内容として言語活動を「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」の三領域に区分してそれらの能力を育成することは現行の学習指導要領が規定していることであるが、実際に言語活動が遂行されている状況において、一定数の学習者は各活動を遂行する能力を伸ばすことを目的としているというよりは、各活動を遂行するなかでいかに心地よい時間を過ごすことができるかを目的としていると考えられる。こうした目的意識の持ちようは、国語の学習がどのような能力体系を下敷きにして行われるべきかということの共通見解が不在のまま国語の授業が行われているという実態を反映しているとも考えられるが、それ以上に各言語活動を遂行するにふさわしい課題の設定のしかたに私たちは十分注意を払ってこなかったからではないかと考えた。

国語科で伸ばすべき能力とはどのようなものであるのかということ、国語の授業を考える際に常に問題とされてきたことでもある。単元の目標にしても、一時間あたりの授業のねらいにしても、常に国語の力とは何かを問うことによって明らかにしてきた。ところが、教師の側が大切だと考える国語の力、あるいはその力をもとにできる活動をいくら設定して目標を立てても、学習者である子どもたちがその目標を自らのものとして捉えられなければ、学習に対するリアリティは生まれようもない。こう考えると、国語の学習はすべて学習者次第であると結論づけたくてしまうのであるが、そうではない。おそらく、彼らが国語を学習したいと思わせるような工夫とセットとなって、授業が作られなければならないのである。そしてそれが、各言語活動を遂行するにふさわしい課題の設定のしかたの工夫なのではないかと考えた。学習者にとって面白いと思える課題であれば彼らは積極的に取り組もうとする。もちろんすべての学習者にとって同じ面白さを感じられる課題などありえない。しかし、面白さを感じる程度が違うからこそ、それを共有することに意味があるし、共有することによってその課題は学習集団のものとなるはずである。

学習者に必要な言語能力を設定することは極めて難しいが、どのような課題なら子どもたちが国語の学習に向かおうとするかという点については、教師それぞれに経験的な蓄積があり、また附属ごとの伝統的な蓄積もある。本年度はそのような蓄積を生かし、言語活動は必然的に生まれる文脈をいかに設定することができるかを各学校、各教師が考え、実践を行ってきた。結果的に、本年度の実践は「読むこと」と「書くこと」の指導を統合したかたちでの実践、あるいは「話すこと・聞くこと」の指導のなかで読む力を伸ばす実践など、各言語活動の領域を横断するかたちでの実践が行われた。どの実践にあっても、学習者たちが行うべき言語活動にふさわしい課題をそれぞれに工夫した結果である。ぜひ一読していただき、諸先生方からご指導ご批判を賜りたい。

I 『これからの社会を生き抜く子』の育成（1年次）（附属名古屋小学校）

1. はじめに

平成26年6月より「これからの社会を生き抜く子」の育成を目指したシリーズ研究を始めた。研究の立ち上げにあたる本年では、『これからの社会を生き抜く子』に迫るために必要な力と、「必要な力を発揮した子どもの姿」を本校国語科の立場から明らかにした。現在（H26年12月）、その力を養うための「指導方法の工夫」を模索している。ここに示した「指導方法の工夫」はあくまで構想であり、今後研究を進めていく中で、全く別の形になる可能性もある。

2. 「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力について

国立教育政策研究所は、これからの社会は、グローバル化の進展により、「不確実性が增大する社会」（※1）、「異なるパースペクティブ（視点）や利害が対立し競合する衝突の絶えない多文化共生社会」（※2）になると報告している。そして、そのような社会に対応するために、「一人一人がもっている知識や経験を、他者と伝え合う中で、共通の目標に対してよいものを生み出していく力」や「お互いの違いを認め合いながら、自分たちが納得できる共通のルールを見出していく力」が必要であると述べている。

本校の子どもたちの様子を振り返ると、学習課題に対する自分の考えをもち、積極的に発表することができている。そのため、一見、共通解を見つけるために進んで話し合っているかのように見える。しかし、実際は、自分の主張を押し通そうという思いが先行しており、よいものを生み出すために話し合おうという意識はあまり見られないのが現状である。

また、現行の学習指導要領の国語科の目標には、「伝え合う力」を高めることが設定されている。「伝え合う力」とは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力」であり、「人間形成に資する国語科の重要な内容となるもの」と学習指導要領に定義されている。ここからも、自分の考えを伝え合う中で、共通解を見つけていく力を身に付けることが期待されているといえる。

このようなことから、本校国語科では、「課題に対する自分の考えを伝え合う中で、共通解を見つけることができる力」が、「これからの社会を生き抜く子」に迫るために必要な力だと考えた。

（※1）（平成25. 3「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」）

（※2）（国立教育政策研究所、2012a、2013a）

3. 必要な力を発揮した子どもの姿について

本校国語科授業の意見交流活動では、課題に対して子どもたち一人一人が自分の考えをもった後、それぞれがもった自分の考えを伝え合う活動を行う。そこで、考えや考えの根拠の違いに気づいた子どもたちは、それぞれの考えの根拠を確認したり、考えや考えの根拠を比べたりつなげたりしながら互いの考えを伝え合う中で、共通解を見つけようとするだろう。

6年生の文学教材「カレーライス」では、以下のような子どもたちの姿が見られることが予想される。

< A児とB児の意見に関連がある場合 >

学習課題：ぼくとお父さんの関わりについて考えよう

Aの考え：けんかをしていて素直になれないが「ぼく」は風邪を引いた「お父さん」を心配している。

Bの考え：「ぼく」の「お父さん」に対する怒りが収まってきている。

【考えの根拠を確認する】

B：Aさんの考えた根拠は、本文のどこですか。

【互いの考えをつなげる】

B：私は同じところから、「ぼく」はお父さんへの怒りが、収まってきているのだと考えました。それは、前の場面までの「ぼく」だったら、お父さんのことが心配でも、そのことを言わないと思うからです。

C：（AとB、二人の考えは少し違うけど、根拠としているところは同じだな）

【互いの考えを比べる】

C：二人の考えを聞き、「ぼく」は風邪を引いたお父さんのことを心配していて、怒りも収まってきているということが分かりました。だからこの後、二人で話したり、一緒にカレーを作ったりして、よい関係を築けたのだと考えます。

学習課題に対するまとめ

「ぼく」は風邪を引いたお父さんのことを心配していて、怒りも収まってきている。そして、お父さんと話したり、一緒にカレーを作ったりしたことで、よい関係を築くことができた。

<D児とE児の意見が対立する場合>

学習課題：お父さんウィーク前日のぼくの気持ちを考えよう

Dの考え：お父さんに対して怒っている。謝る気持ちはない。

Eの考え：ぼくのことを考えて怒ってくれたことに感謝しているけど、照れ隠しで怒っている。

【考えの根拠を確認する】

F：Dさん・Eさんの考えの根拠は、今言ってくれたこと以外にもありますか？

【互いの考えを比べる】

G：ぼくはDさんに賛成です。「絶対にあやまるもんか」ということも書かれているし、「ぼく」がお父さんにあやまらなかった新記録を作っちゃったぐらいだから、相当怒っているのだと思います。照れ隠しなら、「絶対にあやまるもんか」という強い気持ちは出てこないと思います。

学習課題に対するまとめ

「ぼく」はお父さんに対して怒っていて、絶対に謝るつもりはないという強い気持ちをもっている。

このように、考えや考えの根拠を確認したり、互いの考えを比べたりつなげたりすることを通して、共通解を見つけ、課題を解決することができるようになることを考える。

以上のことから、必要な力を発揮した子どもの姿を、「課題に対する互いの考えや考えの根拠を確認したり、互いの考えを比べたりつなげたりして伝え合うことを通して、共通解を見つけようとする姿」だと考えた。

4. 指導方法の工夫【構想】

共通解を見つけるためには、自分の考えや考えの根拠の違いを整理することや、自分の考えと似ている点や異なる点を見つけることが必要となってくるであろう。そのために、教師の指導言を工夫する。(子どもの考えをつなげる・比べる・関連させるような声かけ、子どもの考えを整理するような声かけ、子どもの考えや考えの根拠を確認するような声かけ、等々) また、学習課題をまとめる際に、共通解を見つけることができた思考の流れを子どもたちが分かるよう、ワークシートのレイアウトを工夫する。

(水野晋吾)

Ⅱ 思いや考えを伝え合うなかで、ことばの力を磨き、自己を高める子ども（附属岡崎小学校）

1. 国語科でめざす子どもの姿

わたしたちは、話したり書いたりする場合だけでなく、思考過程におけることばも含めてことばと考えている。そして、ことばをとおしてものごとを受け止めたり、表現したりするなかで自分を見つめ、考えや心情を豊かにする子どもを育てたいと願っている。そのためには、様々な「人・もの・こと」とのかかわりのなかで、一つのことばに対する見方や考え方、感じ方を拓げること、すなわち「ことばの力を磨く」ことが大切であるとする。ことばの力を磨くことで、生活場面でもことばをより敏感にとらえて深く考え、自分の行動を積極的に見直そうとする「自己を高める」姿が見られると考えている。

2. 教材の価値

4年生の子どもたちに対して、自分の気持ちを表現したいという気持ちを高め、その気持ちを的確に表

することができることばや表現にこだわりをもてるようになってほしいという願いをかけた。その願いを具現するため、思いを表現することばや表現の工夫を追究することができる「家族への思いを伝える詩の創作」を教材に選定した。本教材には次のような価値があると考えた。

- ・書いた詩をもとに、そのエピソードを題材に選んだ理由、作品のよさや工夫を語り合い、自分と仲間の作品のよさや工夫の違いを見つめることで、「書き方を工夫して、短いことばで家族への思いを伝えたいな」と、気づきや疑問を問題意識にまで高めていくことができる。
- ・かかわり合いでは、自分の工夫と仲間の工夫を比較することで、自分の作品に生かせる、より思いを伝えるための工夫に気づいていく。そのなかで自分の思いをうまく表現できずにいる子どもの困り事に対して、ことばの使い方、表現の工夫の改善点について考え合うことで、自分の作品についてもより思いの伝わるものにするためにどんな工夫をすればよいかと再び追究に向かう姿が期待できる。

3. かかわり合いにおける教師支援と追究の実際

(1) 仲間の困り事を共有することで、よりよい判断・決定をしながら、新たな追究の方向性を見いだす
詩の制作過程において、多くの子どもが自分の作品に納得ができていないということをとらえていた教師は、子どもたちに困り事を語らせ、そのなかで焦点化を図ることで、作品の改善に向けて新たな方向性を見いだしていく姿を引き出そうと考えていた。

		輝が自作の詩について「最後の一文がしっくりこない」と発言した。それを受けて、輝の困り事に共感できるよう全員で輝の詩を音読した。その後、教師が「みんなだったら、どうしめくくる？」と出た。
薫平	84	お母さんがそばにいてくれるから、そのやさしさが「助けてもらってばかり」、この詩を見ていると助けてもらってるばかりだから、「今度は助ける番」がいいと思った。 —く 略 —
成美	91	私は輝くんの詩を読んだときに「これからもよろしくね」っていう、「これからもそばにいてね」っていうことばを使ったんだけど、それで、えっと、やっぱりいきなり「これからもそばにいてね」って、「これからもよろしくね」っていうと、なんとなく、なんか、あれって、最後だけおかしいなっていう感じになるけど、だから
T	92	うん。成美ちゃんがどう考えたかちょっと言ってくれる？
成美	93	熱を出したとき、その直後に「こんなにも早く治ったよ お母さんがそばにいてくれたからだよ これからもそばにいてね」っていう風に、えっと、 <u>まず、熱を出したところで、そばにいてくれたっていうのを出して、それから「これからもよろしくね」って言う。</u> (11月28日 追究を見直すかかわり合い② 授業記録)

ぼくは、輝君の話聞いて、ぼくも成美さんみたいに、最後、とつ然にならないように一連前からちょっとずつ終わりに近づいていくようにするといいと思います。

もう一つは、ふつうに「ありがとう」ではなくて、薫平君みたいに「今まで助けてもらってばかり、今度はぼくが助ける番。」という風にいつもをふりかえって、そこからその気づいたことを最後に伝えるといいと思いました。

(11月28日 隼太郎の学習記録)

かかわり合いを終えて、隼太郎は上記のような学習記録を書いた。「一連前からちょっとずつ終わりに近づいていくようにする」といいからは、「まず、熱を出したところで、……それから「これからもよろしくね」って言う」(成美 93)という成美の考えを聴いて、自分にはなかった書き方の工夫と、そのよさを実感した姿が見られる。最後の一文とその前までの部分とをつなげることで、最後の一文に込めた思いがよりはっきりと両親に伝わると隼太郎は自分の作品にいかせる工夫を見つけることができた。

また、「いつもをふりかえって、そこからその気づいたことを最後に伝えるといい」からは、薫平の考えから、最後の一文に用いることばを考えていこうとする姿が見られる。「いつもをふりかえって」と日

常場面を詩の題材として詩を書き進めてきた隼太郎にとって、薫平の考えは、その日常をさらに深く見つめ、最後の一文にふさわしいことばを選んでいこうとする姿を引き出すことにつながった。

(2) 学びをふり返ることで、自己の成長を実感し、自分を高めていこうとする姿を引き出す
両親からの感想を読み、隼太郎は以下のように学びを振り返った。

ぼくは、よりよい詩の思いを伝えるためにたくさんの詩を読みつけて、思いを伝えて、2カ月間詩を書いて、よかったなぁと思いました。なぜかという、いろいろふうせずにとただ思いを伝えるだけだったら、ぜんぜん伝わらないけど、たくさんの詩を見てやるだけでもっと思いが伝えられて、この詩のじゅ業をやっていて、よかったなぁと思います。

ぼくは、家族に詩の思いがたくさん伝わったと思います。なぜかという、ぼくの気持ちを分かってくれたからです。気づいたことは、いつもしゃべるんじゃなくて、詩で伝えたらしゃべっている時よりも、もっと伝わるので今まで楽しかったです。

(12月15日 隼太郎の振り返り作文)

隼太郎が納得して書き上げた詩には、「ありがとう」ということばは入っていない。詩の創作当初、短い詩であるからこそ自分の思いを余すことなく伝えるために「ありがとう」ということばは必要だと考えていた隼太郎。最終稿では、「おかげ」ということばを用い、それを父親のことを綴った第一連、母親のことを綴った第二連、それぞれの最初と最後の行に意図的に用いている。「ありがとう」という感情を直接的に表現することばを用いるのではなく、「おかげ」ということばに自分の感謝の気持ちを乗せて表現したのは、自分の成長のかけには両親の支えがあったことに気づいたからだろう。家族への「ありがとう」をさらに見つめ、それを「おかげ」ということばで表現したところに、隼太郎の「感謝」という言葉に対する見方や感じ方、考え方を拓げた姿がうかがえる。

(中村友一)

Ⅲ 言葉を用いて熟考し、自分の考えを筋道を立てて表現することができる子どもを育む国語科の授業（附属名古屋中学校）

1 共同研究と日程

全体研究テーマ 意識的に吟味した考えを表現することができる子どもの育成
—批判的思考を用いた授業の創造—（1年次）

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

共同研究の日程……6月12日、8月7日、9月26日、10月3日、11月18日、12月2日

2 共同研究者

附属中学校……福田充哉・伊藤大和・松山宜申・上條聡
大学……丹藤博文

3 研究発表会（10月3日）の授業

上條 聡教諭 2年A組 作品の魅力を考えよう
—小説「夏の葬列」（山川方夫／教育出版）—
松山 宜申教諭 3年B組 作品の批評をしよう
—詩「わたしを束ねないで」（新川和江／光村図書）—

4 研究内容

(1) 国語科で目指す子ども像

言葉を用いて熟考し、自分の考えを筋道を立てて表現することができる子ども

(2) 国語科ではぐくみたい資質や能力

- 読んだり、聞いたりしたことを熟考して、自分の考えを形成する力
- 自分の考えを、筋道を立てて文章や談話として表現する力

※ 国語に関心をもち、尊重しようとする態度を喚起しつつ、上記のような能力をはぐくんでいく。

(3) 1年次の研究のねらい

研究1年次では、「読みの交流」において作品に対する自分の考えを形成する際や、作品に対する自分の考えを文章として表現する際に設定した手だてが有効であったかを、付箋紙や表現した文章を見取ることにより検証する。

(4) 研究の内容

ア 上條実践について

本単元では、単元を貫く言語活動として「作品の魅力について意見文を書く」ことを設定した。そして、作品の魅力について意見文を書くための作品として、「夏の葬列」を取り上げた。構成や展開、表現の仕方の工夫と作品の魅力との関わりが捉えやすいこの作品を用いることで、作品の魅力についての自分の考えを形成して、説得力のある文章で表現することができると考えた。

授業では最初に、単元を貫く言語活動として、「作品の魅力についての意見文を書く」ことを知らせた。作品の魅力を考えることや説得力のある文章の書き方について、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせた。

次に、作品の魅力と構成や展開、表現の仕方の工夫との関わりについて着目することを伝え、作品の魅力についての自分の考えを形成させるために「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、作品における文章の構成や展開、表現の仕方の工夫に焦点を絞って行い、作品の魅力についての自分の考えを形成させた。また、批判的思考のプロセスを用いて、対象や他者、自分自身との関わり合いを促していった。

「読みの交流」後は、「夏の葬列」の魅力テーマとした意見文の記述と相互交流を行った。意見文の記述では、主張したい内容に対する根拠を明確にした上で、説得力のある文章にするための根拠の示し方について考えさせ、その後の交流では、根拠として示した内容が主張を支えるものとして適切であるかについて、グループで意見交換をさせた。

イ 松山実践について

本単元では、単元を貫く言語活動として「作品の批評をする」ことを設定した。そして、作品の批評をするための作品として、「わたしを束ねないで」「名づけられた葉」を取り上げた。詩は、作品の主題を、言葉のもつイメージやリズムの組み合わせによって短い文章で表現したものであるため、文章の構成や表現の工夫が作品の主題と強く結びついて表現されており、文章の構成や表現の工夫によって生まれる効果や作品の主題について自分の考えを形成させやすく、「生き方」という作品の主題の共通点をもっている同じ作者の詩を2編扱い、二つの作品を比べて読ませることで、2編の詩の共通点や相違点が明確になり、作品についての自分の考えを形成させやすくなると思った。

授業では最初に、単元を貫く言語活動として、「作品の批評をする」ことを知らせた。作品の批評をすることや詩を読むときに大切なことについて、内容、知識技能、価値といった観点から振り返らせた。

次に、作品の批評をすることにつなげるために、作品のよさと課題について着目することを伝え、「わたしを束ねないで」の「ひとり読み」に取り組ませた。

続いての「読みの交流」では、「わたしを束ねないで」の作品のよさと課題についての自分の考えを形成させた。さらに、「名づけられた葉」についての「ひとり読み」と「読みの交流」を行い、「わたしを束ねないで」と比べて、作品のよさと課題についての自分の考えを形成させた。また、批判的思考のプロセスを用いて、対象や他者、自分自身との関わり合いを促していった。

「読みの交流」後は、「名づけられた葉」の批評文を書かせ、グループで批評文を読み合い、根拠の妥当性や評価との整合性について意見交換をさせた。その後、自分の批評文について推敲をして清書をさせた。

(5) 研究の成果と課題

単元を貫く言語活動を設定し、「ひとり読み」や「読みの交流」を行わせたことで、文章の構成や展開、表現の工夫などに着目し、それらを根拠としながら作品の魅力についての自分の考えを形成さ

せたり、作品のよさと課題についての自分の考えを形成させたりすることができた。また、意見文や批評文の記述においても、「読みの交流」で形成してきた自分の考えを基に改めて作品についての自分の考えを形成する機会を設けたことで、何を主張したいのかを明確にさせるとともに、自分の考えの根拠とするものが、相手を納得させるに十分なものであるかについて考えさせることができ、より説得力のある文章を書くことができるようになった。

さらに、「読みの交流」において教師が問い返しを行い、批判的思考のプロセスを用いた関わり合いを促すことで、子どもたちは発表された考えについて改めて根拠を見つめ直すことができた。その結果、最初に形成した自分の考えの根拠を見つめ直すことで、より納得できる状態として新たな考えを形成することができたり、自分が納得することができた友達の考えを基にして、新たな自分の考えを形成したりすることができたりした。

一方で、友達の考えを尊重しようとするあまり、ただただ受け入れてしまい、結果として自分の考えがまともになくなってしまった子どもがいたことから、批判的思考のプロセスを用いた関わり合いには改善の余地も残っていると考えられる。今後は、子どもたちが自発的に批判的思考のプロセスを用いた関わり合いをしていけるような方策を模索していく必要があると考える。「読みの交流」を焦点化し、一つのテーマについて深く考える機会を設けるなど、子どもたち自身が批判的思考のプロセスを意識していけるような方策を模索していくことが必要である。

(松山宣申)

IV 『国語総合』〈古典学習〉の授業開発（附属高校）

1. はじめに

「国語総合」は的確な理解・判断、豊かな感性や情緒、論理的な表現・創造力等の育成、文化の継承と創造、日本人としてのアイデンティティ確立に不可欠な基礎教科、『国語総合』は「総合的な言語能力が高等学校におけるあらゆる学習の基本（他の教科科目等学習の基本、社会人として必要な国語の能力の基本）」等とも位置づけられている。

高校におけるこうした実践課題を、古文教材「東下り」（『伊勢物語』）の授業・評価開発を例に言語活動を通じた和歌の修辞法の定着を目指す実践例を示す。

2. 研究の目的—「東下り」（『伊勢物語』）の魅力と「習得・定着」学習の重視—

従来の『国語総合』において、古典分野（なかでも古文）の学習は、古文単語の学習や文語文法の習得を終えた上で現代語訳を中心に学習し、現代語訳ができれば古文が読めたものとして扱う傾向があった。このような授業では「1 はじめに」で述べたような文化の継承と創造・アイデンティティの確立につながる古典学習、言語の教育としての古文学習とは言えない。また生徒たちの中で、古典ひいては和歌に対する苦手意識は強く、ただ現代語訳をするだけの授業ではこの苦手意識を払拭することは出来ない。

これらを踏まえ、以下のような研究実践を行った。

(1) 高校3年間の系統的なカリキュラムのなかで、「共通必修教科目」として位置づけられた『国語総合』の役割を重視した授業開発と工夫を行う。古典を学ぶ楽しさが、特に、伝統文化理解につながるよう、古典学習の開発を行う。

(2) 学習指導要領で重視されている以下の3点について授業・評価開発を行う。

①多様な情報理解の育成するためにテキスト形式の理解・読解ができるようにさせる。
②『伊勢物語』を読解する中で、古文における和歌の文化的意味を理解し、和歌自体やその修辞法が果たす役割について理解する。

③中学校までの学びを踏まえ、既習の知識・技能等を活用しながら主体的に古典教材を読めるようにする。（小学校高学年・中学校における古典学習を踏まえた系統的指導）。

(4) 高等学校における教育課程（カリキュラム）を踏まえ、表現することの楽しさと方法・評価等につい

て、基礎・基本学習（習得）と和歌作成（定着）を重視した授業構想を開発提案する。

3. 実践例—『伊勢物語』「東下り」（歌物語・「国語総合」・5時間）—

①導入・基礎学習（1時間）

範読・音読、場面分けを想定して、歴史的仮名遣いや基本古語、和歌の修辞法の確認

②基本学習（2時間）

「東下り」の正確で十分な理解

場面構成の理解、中心人物の心情の確認、主題

③発展的学習（2時間）

各自作成した和歌について班で話し合い、発表する和歌を手直し

各班一首ずつ発表、他の班の評価

③において、3種類の学習プリントを用意し、使用した。作成時には「和歌作成シート」で、できる限り古語で作ること、折り句は必ず使うこと、それ以外の修辞法もできる限り多く織り込むこと、以上の3点を指示し、家庭学習課題とした。話し合いの時には「班内代表歌選抜シート」と「発表評価シート」を同時に配布し、評価基準を参考にしながら班の優秀作品を選び、班員で推敲をさせた。発表時には「発表評価シート」を用いて、「内容・主題」「修辞法の使用数」「修辞法の巧みさ」など5項目について5段階で評価させ、明確に点数化した。

4. 今回の成果と改善点

今回の実践では、ほとんどの生徒が意欲的に取り組み、学んだばかりの助動詞や係り結び、修辞法を駆使しながら個性溢れる和歌を詠んでいた。班によっては、かなり技巧を凝らした和歌もあった。それぞれが楽しんで和歌作りに励み、苦手意識のある生徒も古典が嫌いな生徒も班での話し合いを通じて前向きに古典に向き合うことができた。発表の際にはそれぞれがしっかりと役割を果たし、評価プリントの項目についてしっかり評価しようと、評価をする側も集中して和歌の説明を聞くことが出来ていた。

しかし、実践を通じて明らかになった改善点もある。まず、生徒たちは修辞法を使おうと努力しているのだが、誤りが多いことである。また、生徒が自由に話し合っ代表歌を決めた結果、情緒的ではあるが修辞法が折り句しか含まれていない現代語の歌が選ばれたり、他に良い歌があるのに班の中で声の大きい影響力のある生徒の歌が選ばれたり、こちらが思うような選択が行われない班がいくつかあった。そして、班内の話し合いでは、代表の歌に新たな修辞法を織り込み、和歌の完成度を上げていくよう指示したのだが、作成者への遠慮もあるのか、新たに修辞法が織り込まれることはほぼなく、助動詞の意味や接続などを間違っまま発表する班がいくつかあった。評価については、基準が伝わりきらなかった面があり、生徒の評価には差が生まれてしまった。

間違っ文法事項については教員が助言し、クラス全体で正していくことが出来た。修辞法については見本となる和歌を多く示し、修辞法の型をしっかりと理解させる必要があるだろう。来年のシンポジウムに向けての大きな改善点は、和歌を班で選んで手直しする際に、教員がどのタイミングで、どの程度助言するのがよいのか、評価を均一にするにはどのような方法がよいのか、という点であろう。その2点について協議を重ね、「習得」と「定着」がより達成できる授業発表になるよう、改善していきたい。

（金子恵）

社会分科会 1

持続可能な社会の実現を目指し、仲間と関わりながら自己の責任を考える生徒の育成

～中学3年社会科「注目されるプラチナ世代」の実践を通して～

愛知教育大学附属岡崎中学校 安井 文一

I 主題設定の理由

価値観の多様化や複雑化が進み、変化の激しい困難な21世紀の社会。そんな世の中を生き抜く生徒たちに、「現状をどう判断し、未来を切り拓くか」「自らの生き方を問い続け、社会の変化に対応しながら、どのようによりよい社会を築くか」といった課題をたくましく解決していく力を養うことが非常に重要になる。そのためには、多様な情報を取捨選択して自主的に課題を追究し自らの考えをもつこと、他者の意見を認めて自分の考えを深めながら、自己の責任を考える姿勢を育むことが必要である。そこで、研究テーマである「持続可能な社会の実現を目指す」「仲間と関わる」「自己の責任を考える」を以下のように捉え、本研究を進めた。

●持続可能な社会の実現を目指す

「持続可能な社会」を「福祉の向上する社会」と捉える。そして、だれもが健康で安全に、人として尊重され生活できることや、福祉の向上に見合う自然環境を保ち、社会の仕組みを整えようとすることを目指して、よりよい社会を構築していこうとする。

●仲間と関わる

確かな調べにもとづいて構築した自分の考えが、仲間の考えに触れることで、独りよがりや一面的な考え方ではないだろうかとの自分の考えを見つめ直し、自分の考えの確かさや変容に気づくことができる。そうした過程を経ることで、お互いに学びを深め合うことも可能となる。

●自己の責任を考える

自分の生活を振り返る中で、自らの考えを深めながら、お互いに関わり（共生し）合う生き方を意識するきっかけを作る。本単元では、「介護ビジネス」をテーマとして、社会福祉と介護福祉の現状を知り、介護と自己との関わり合う生き方と捉える。

日本は現在、65歳以上の人口が全体の21%を超え、超高齢社会と呼ばれる社会にあって、経済活動や国民生活、地域のコミュニティなどのあり方が、従来の方法では成り立たなくなっている。その中で、近年、高齢者をターゲットにした介護サービスが新たなビジネスとして注目されている。そこには外食産業や家電メーカーなども積極的に参入しており、一大ビジネスとなってきた。しかし、そのサービスの内容や高齢者が公平にサービスを受けられないなどの問題も多い。今後、子どもは、この超高齢社会を支えていく存在になっていく。今回、介護ビジネスのあり方だけでなく、現在の社会構造を見つめることは、将来を担う子どもにとって重要なことであると考えられる。以上のことから、「介護ビジネス」は本主題を検証するのにふさわしい教材である。

II 目ざす生徒像

- ・介護ビジネスが社会に与えている影響を価値判断し、その結果を主体的に捉えながら、現在、そして将来の社会に生かしていくことのできる生徒
- ・仲間の考えや新しい情報と関わり合い、自らの考えを見つめ直し、さらに深めていくことのできる生徒

III 研究の仮説

【仮説1】

教材との出会い、課題設定の場面や個人追究の場面において、生徒たちが抱いた疑問や考えを生かした追究課題を設定すれば、高い興味関心を持って教材と出会い、介護ビジネスに対する生徒たちの問題意識や追究意識は高まるであろう。

【仮説2】

様々な視点による個人追究や、異なる立場からの知識や考えを交わし合う意見交流を設ければ、自己の考えを再構築し、今後のよりよい社会のあり方を考えることにつながるであろう。

IV 研究の手だて

(1) 仮説に迫る研究の手だて

ア 仮説1に対して

- ① 介護ビジネスに参入し急成長している企業の例としてワタミの映像や資料を提示する。
- ② 介護ビジネスに参入している企業や行政機関、サービスを利用している高齢者に直接取材ができるように追究活動を充実させる。

イ 仮説2に対して

- ① 心情や法律など様々な視点、介護福祉士、高齢者、自分、家族という異なる立場からの考えをもとにして、介護ビジネスを考える意見交流の場を設定する。
- ② 意見交流を踏まえ、今までの授業日記を読み返させ、自分の考えの変化を見つめ直す振り返りの場を設定する。

(2) 注目生徒Aの実態と期待する姿

社会の授業が好きである。授業で習ったことを自分の生活と照らし合わせて考えることができる。また疑問が生じると、自分の納得がいくまで追究するため、何事にも時間をかける。しかし、自分の考えだけを発言し、仲間の考えと関わらせて自分の考えを深めようとする意識は低い。本単元は生徒Aの身近にある介護ということで、生徒Aの学びを支えるであろうと考える。生徒Aの関心・意欲がさらに深まり、仲間の考えを聞き、自分の考えを確かなものにしようとする姿勢や態度が育つことを期待する。

V 研究の実際

(1) 単元名 中学3年公民的分野「注目されるプラチナ世代」

(2) 単元の目標

超高齢社会の到来により高齢者の存在が見直され、高齢者をターゲットにしたビジネスが注目されていることを理解することができる。介護ビジネスの現状や抱える問題について調べ、持続可能な社会の実現やこれからさらに加速する超高齢社会に対応するための自分のあり方を考えることができる。

(3) 単元構想表 (次頁参照)

(4) 授業の実際

① 居酒屋のワタミがなぜ介護に参入しているのか

1～3時

① 居酒屋のワタミがなぜ介護に参入しているのか (1～3)

本単元の導入では、まず、資料1のような店のロゴマークを拡大したものだけを提示し、気づいたことを出し合った。店のロゴマークから、和民という店名であることや社長が有名でメディアにも取り上げられているということが出された。また、家族と行ったことがある、看板を見たことがあるという子ども自身の経験や教師が



(資料1)

単元構想表 (14時間完了)

主なはたらきかけ	<input type="checkbox"/> 思い・考え <input checked="" type="checkbox"/> 「学んだこと」 <input type="checkbox"/> 子どもの行動	社会科で重視する力
<p>見 つ め る</p> <p>企業(ワタミ)の映像を見せることで、ワタミがなぜ介護に参入しているのかを疑念を抱き、疑問を投げかける。ワタミの魅力を調べる。</p>	<p>人口ピラミッドで、人口に占める年齢別の割合を考えてきた</p> <p>少子高齢化の影響で、社会保障制度がよく話題になっている</p> <p>居酒屋のワタミがなぜ介護に参入しているのか 1～3時</p> <p>ワタミといえば、居酒屋や宅食のイメージが強いから意外だ</p> <p>高齢者をターゲットにすることが利潤につながっている</p> <p>ワタミは外食産業のノウハウを生かし、高齢者を狙ったのか</p>	<p>☆情報をつなぎ合わせ、問題を見いだす力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・超高齢社会について様々な情報を吟味する中で、自分たちが解決すべき問題を見いだす
<p>生 み 出 す</p> <p>個の追求の通しを掘り出すことで、介護ビジネスについて互いの相異点や共通点に気づき、問題と向き合う魅力に気づき、自発的に仲間と関わる</p>	<p>介護ビジネスは儲かる。企業は利潤を目的にするものとはいえ、高齢者を利潤を生む対象とみなしてよいのか</p> <p>高齢者と参入企業について調べる 4～5時</p> <p>特養に入れず待機している高齢者が国内には約40万人いる</p> <p>話題の茶話本舗は売上高200億円のグループに成長している</p> <p>介護と福祉業界の成長率は右肩上がりで見られている証だ</p>	<p>☆情報のもつ意味を捉える力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・資料収集や取材活動を通して得た事実や人々の思いから、仲間の意見と自分の考えの相違点を把握したり、資料の活用について考える
<p>迫 る</p> <p>高齢者や企業、行政機関などへの取材活動を通して、介護ビジネスに対する人々の思いを受け止め、切実な思いをもって仲間と関わらせていく必要性に気づき、意見交流を行う</p>	<p>介護ビジネスは可能性が広がっている一方で、様々な問題もある。超高齢社会に対応する介護ビジネスはどのようなものか</p> <p>高齢者、起業家、参入企業、行政機関への取材活動を行う 6～11時</p> <p>お金の有無でサービスに差が生じるのは、仕方がないことだ</p> <p>新規参入し、儲けを目的としているが、最後は人が大事だ</p> <p>適切な施設数と料金で今はつり合っている。今後は心配だ</p> <p>企業が利潤を生むからこそ、サービスも充実し、選択できる</p> <p>得た利潤で、高齢者に安心・安全を提供しようとしている</p> <p>利潤を求めず運営している施設には、市が援助をしている</p> <p>本当に求めていることは、若い人の優しさや温かい心だ</p> <p>介護の現場で働く人たちのケアをするためにも利潤が必要だ</p> <p>企業の参入により、資金面で行政が助かっている部分もある</p>	<p>☆事実を正確に捉え公正に判断する力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・超高齢社会や介護ビジネスに関して得た多くの情報を多面的・多角的に考察し、集めた情報の真意を見極め事実を正確に捉える
<p>つ な げ る</p> <p>超高齢社会における高齢者、企業、行政機関それぞれを踏まえて社会を見つめ直さず、自分たちがこれからの超高齢社会にやがて対応する社会や介護ビジネスを価値観を長期的に展望しながら思い描く</p>	<p>日本の仕組みが追い付かないほどの速さで、介護ビジネスが発展している。介護ビジネスの展開に、新たな未来が見えそう</p> <p>これからの介護ビジネスについて考える 12～14時</p> <p>地域密着型介護でみんなをサポートする</p> <p>利潤と公共性を踏まえた展開が必要だ</p> <p>家族の介護は、家族で支えるべきだ</p> <p>私たちこそが超高齢社会を支えていく人になる。そのための社会や介護ビジネスを今から考えていきたい</p> <p>超高齢社会に対応するための社会や介護ビジネスのあるべき姿を思い描く</p> <p>私たちこそが、これからの日本を支え、つくりだしていく。介護ビジネスだけでなく、さまざまなことを考えていきたい</p>	<p>☆意見交流に見通しをもつ力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前に仲間の追内容を知る中で、意見交流において仲間とどのように関わり、自分や学級の考えを深めていくのか見通しをもつ

(資料2 DVDを視聴しての自分の感想や考え 第1時の授業記録の抜粋より)

NT	: 過労死なども出ていたけど、映像を見る限り、 <u>みんな楽しそうに生き生きと働いていた</u> から、いいことだと思う。
F Sa	: 今の「死」とかとはつながらないけど、 <u>和民が居酒屋としか知らなかったから、介護という一面を知って意外っていうか驚いた。</u> それを知った時に、 <u>ワタミは介護なのか、こっこの居酒屋なのか、どっちがメインなのか</u> を知らないけれど、介護に関しては気を遣っているなと思った。
MY	: 居酒屋と介護って言ったけど、ワタミは2つやっていて、マクドナルドは2つやっているのか。たぶんやってないから、 <u>こういうのってワタミだけなのかな</u> と思った。
F Syo	: 1番最初に思ったのは老人への配慮はすごいあできてると思って、細かい設備にしてもいろいろ計画にしても考えてると思った。1つ疑問に思ったことが、今の日本社会は少子高齢化が進んでいて、すごい嫌な話になるけど、もし老人が長生きしたら、どれだけ高齢化が進むっていうことになる。今、老人一人を支えるためには、普通の社会人が3人ぐらい、1対3ぐらいの割合で支えるというのを <u>どこかで聞いたことがあって、それだけ老人が長生きしちゃうと、国にも負担がかかるっていうのは、どうなのかな</u> って思う。
生徒A	: 私が1つ思ったのは、ワタミのさっきのDVDの第一弾の方は軟菜食とか、何かか食とか食べ物について詳しく言っていたから、きっと老人ホームとかに入るような高齢者を対象にしているのではないかな。うまくものが食べられなかったり、食への配慮が必要だと思うけど、 <u>和民が外食産業とか、食に強いから、そういうところを生かして、介護サービスを行っているのかな</u> と思った。
YA	: <u>別のニュースで見て、私たちの親が老人と呼ばれる世代の頃には、私たちが介護する立場になると思うけど、その頃には全然介護に人手が足りなくなってしまいうっていうのをニュースで言っていた。</u> 今みたいに <u>人の気持ちを考えて丁寧に丁寧に介護するのもいいけど、そうすると絶対未来は人手不足になっちゃうから、介護のあり方を考えないとけない</u> のではないかと思った。
TRu	: ワタミって今、 <u>初めて介護のことをやっているというのを知った</u> んだけど、居酒屋の方が有名。だから、食っていうのに強くて、栄養士さんの話でも、食べやすくするっていうのとか、食にこだわっていて、 <u>すごく考えている企業なんだ</u> なって思った。(略).....
TRi	: 老人一人一人の介護がしっかりしているなと思った。一人一人に合わせた介護だったり、食べ物を用意したり、渡邊美樹さんが実際に介護を体験して、どこがよくて、どくが悪いのかをしっかりと把握して、ベストな介護をしていると思った。 <u>高齢化が進む中、負担が大きくなるので、それは考えるべき課題かな。</u>
SS	: ワタミは <u>お金の儲け方がすごいまい</u> なと思って、 <u>今は後期高齢社会だから、高齢者が多いから、老人ホームの需要も大きいし、和民に来る客層の人の大半は、親がもう老人ホームに入るような世代の人だから、お酒飲んでレジでお金を払う時に、そのチラシを見て、気が大きくなっている時に、親をここに入れるかと考えてチラシを持ってきて、家に帰って入れちゃう。そして、入った人の健康に気がつかって長生きしてもらって、その間ずっと収入を得るとい</u> う流れを考えると、本当にワタミはすごいなと思った。



和民が居酒屋としてのイメージが強かった子どもにとって、介護に参入しているのは驚きであったという考えが出されていった。また、なぜ、今になって介護事業に参入しているのかという疑問が出された。さらに、ニュースや新聞など身のまわりの情報をもとにした、後期高齢社会を迎えている現在の日本の姿や介護に関する人手不足などの問題点、企業の事業展開の巧みさに関する意見が出されるなど、様々な視点でワタミについての意見交流がされた。その中で、生徒Aは次のような授業日記を書いた。(資料3)

和民という店は聞いたり見たりしたことがあったし、居酒屋チェーンだとは知っていました。でも、外食チェーンなのに、なんで介護を始めたんだろうと気になりました。ワタミには、介護サービスに対し生かせる強みもあると思うけど、ノウハウが足りないというところもあると思います。なんだが得体の知れない企業だなと思いました。(資料3 生徒Aの授業日記より)

生徒Aは、ワタミが介護事業へ参入している事実に疑問を抱くとともに、高齢者の方にとっては外食産業の経験が活かされていることに納得した。その反面、事業展開の拡大によるサービスへの不安にも目を向けている。ワタミが介護事業に参入した謎を解き明かそうとする姿が見られた。

子どもはワタミの介護や介護事業に参入した理由などについてインターネットや書籍等を用いて調べ始めた。生徒Aは、まず、ワタミの介護事業への取り組みを調べた。それと同時に、介護にかかる費用や時間、介護認定など介護の現状についても調べた。さらに、実際に現場を見るなら介護老人ホームや岡崎市役所福祉部の住所や電話番号もノートにまとめ、今の日本の介護の実態に迫っていこうと考えた。(資料4)

個人追究が進んだところで、外食企業のワタミがなぜ介護に参入したのかという視点で意見交流を行った。高齢者を助ける、社会貢献という面と儲けという二面性について出された。さらに、介護とは、現在の超高齢社会のもとで今後大きく成長していく分野であり、パナソニックやフランスベッドなどが実際に参入してきているという事実も出された。しかし、介護職は給料が低い、特別養護老人ホームに入居できない待機者が大勢いるなどの問題点も出された。生徒Aは、市場規模の拡大を捉え、ワタミの介護への参入の理由を明らかにすることができた。介護がビジネスとして注目される一方で、お金の有無で受けられるサービスに差があるという問題点に自分の経験をつなげて考え、高齢者を助けるのではなく、悩ませている介護ビジネスの現状を明らかにする必要性を感じた。

項目	金額
1. 特別養護老人ホーム	
① 特別養護老人ホーム 月額30,000円	7812人の人が 月30,000円
② 特別養護老人ホーム 月額15,000円	30,000 - 15,000 = 15,000
③ 特別養護老人ホーム 月額10,000円	15,000 - 10,000 = 5,000
④ 特別養護老人ホーム 月額5,000円	5,000 - 0 = 5,000
⑤ 特別養護老人ホーム 月額0円	0 - 0 = 0
2. 介護サービス	
① 介護サービス 月額820円	ユニツト型個室 820円
② 介護サービス 月額495円	ユニツト型個室 495円
③ 介護サービス 月額320円	ユニツト型個室 320円
④ 介護サービス 月額0円	ユニツト型個室 0円

(資料4 生徒Aの追究内容)

② 介護ビジネスとはどういうものか

4～5時

子どもは、日本の介護ビジネスの具体的な中身についてインターネットや書籍、新聞、広告等を用いて調べ始めた。生徒Aは、まず、気になっているお金の有無でサービスを受ける高齢者の間に格差が生じているという問題点について調べ、低所得者への配慮や待機者の現状などグラフを用いてまとめた。また、介護に関する新聞記事から、特別養護老人ホームに入居できる人を要介護3以上に限定する方向に政策が進んでいる事実を見つけ、今後さらに待機者は増え続けることを予想し、これからの介護ビジネスの問題点や方向性についても目を向け始めた。(資料5)



(資料5 生徒Aの追究内容)

他の子どもも様々な視点から介護ビジネスについて調べた。生徒Aと同様、介護ビジネスの抱える問題点であったり、低所得層を対象にして介護事業に成功した「茶話本舗」という企業であったり、市町村の動向であったりした。問題点を追究している子どもの中には、サービスの内容に関する視点や介護職の離職率に関する視点、高齢者が公平にサービスを受けられない現状に着目している子どももいた。調べを進めていく中で、参入企業、起業者、高齢者(利用者)、行政機関というそれぞれの立場が見えてきた。そこで、自分たちがこれから解決すべき問題を焦点化し、追究を進めさせたいと考え、介護ビジネスの問題点について意見交流を行った。(資料6)

(資料6 第4時の個人追究をもとにした意見交流 第5時の授業記録の抜粋より)

NR : 介護を受ける人が払っている料金がすごく高い。その理由は、施設の手続きの問題もあるかもしれないが、企業の利潤や上の方の人の給料になってしまうことばかり考えられる。富裕層にしかできなくて、貧困者にはそういう施設のでかいところでの介護が受けられ

	<p>ないことについて調べた。調べてみると「茶話本舗」ということは、貧困層をターゲットにした介護ビジネスをやっている。</p>
F Sa	<p>: 富裕層の人はお金があるので、質のいいサービスを受けたいと思っているから、大企業と意向は釣り合っているからいいけれど、お金がない人は、そういうのができない。でも、<u>介護を受けないわけにはいけないから問題が発生している</u>。企業が何を考えているのか。お金儲けをしたくて富裕層を狙っているのか、高齢者を助ける一助として介護ビジネスをしているのか、はっきりして、ニーズに応えられるようにしていくべきなのではないか。</p>
T Ru	<p>: 介護ビジネスが、盛んになった理由は2000年に厚生労働省が介護保険制度を定めたから。それは、特定施設の指定を受けると有料老人ホーム、介護ビジネスをしている企業は介護保険から報酬が得られる。お金がたくさんもらえるからというのがわかって、介護ビジネスを始めるように色々な企業がなっていることがわかった。</p>
T S	<p>: 日本は今、高齢化が起こっていて、そのことを利用して、富裕層をターゲットにしている企業が多い。富裕層をターゲットにして環境だけを整えてお金儲けを狙っている企業が多いと思う。でも、介護は誰もが安心して受けたいと思っていて、生活がそんなに安定していない人でも介護を安心して受けたいと思っていると思う。でも、<u>介護を受けるのが難しい立場の人たちを差別しているような状況があると</u>思って、自分の会社が儲けたいという人の気持ちの一心で人間を位置づけているのではないかなと思う。介護はどんな人でも、安心して受けることが一番大切だと思うので、本当の介護は本人はもちろんだし、家族とか事故とかが起きないためにも従業員にも優しいことが大切だと思うので、介護をする側も目の大切だ。</p>
教師	<p>: お金をもっている人は望んだサービスが受けられて満足、で儲け主体になっている。だけど、<u>実際、貧困層、お金がない方たちは、十分なサービスが受けられない。なかなか金銭的な面で難しい状況があるというのが現在の介護ビジネスの姿だというわけです。その、今の介護ビジネスに関して、この部分に関してはどう思う？</u></p>
生徒A	<p>: 富裕層と貧困層の間で大きな差ができてしまっている。お金さえあればいいっていうのは、裏を返せばお金によって受けられるサービスが違ふ、状況が全く違ってしまっている。ちょうど、私の家の近くの人も在宅介護をしてるんですけど、すごく大変そうで、すごくストレスがたまっているって言っている。お金の面だけじゃなくて、メンタルだったりとか、ストレスとかもあるから、雲泥の差というか大きな差、<u>格差が生まれているんじゃないか</u>と思う。私はそういうのをなくすためにどのようなことを行っているのかっていうのを調べているので、それに関連して取材に行きたいと思っている。</p>
YA	<p>: 少子高齢化に<u>日本がついていけない</u>と思って、今の介護の現状は介護士が不足していて、給料が安い、だけど仕事はめちゃくちゃ大変で、すぐ辞める人が多くて、質も上がらないし、富裕層しか納得したサービスを受けられていないという現状がある。だから、<u>少子高齢社会が進んでいるのに、それに日本が追い付いていない</u>。せっかく介護ビジネスとして展開していこうとしているのだから、現状を踏まえて、施設、人材、質とか様々な面で工夫をして、<u>バランスをとって展開していかないといけないのかな</u>と思う。</p>
F Syo	<p>: 今の介護の求められているものっていうのは、やっぱりサービスの向上とかより、<u>たくさんの人たちのニーズに応える</u>というか、一般の意見を尊重するっていうのが大切なのかなと思う。貧困層に目を向けている茶話本舗さんで言えば、最近作られた会社なんだけど、サービスの質とかも他と比べるとちょっと落ちるけど、それでも200億ほどの利益を一気に上げている。質とかよりも、多くの人たちのためにやっていることなので、僕はその200億っていうのは、他のお金よりも何倍も素晴らしいお金だと思って、そういうちゃんとした売り上げっていうのを求めていくのが介護には必要なんじゃないかなと思う。ただお金儲けのためだけにサービスをどんどん向上して、富裕層の人たちばかりを狙うなど、利益のためだけじゃなくて、<u>利益を上げつつ、かつ社会もちゃんと見ながら意味のある売上じゃないけど、ちゃんと影響のある売上っていうのが必要</u>なんじゃないかなと思う。</p>



学級として、介護ビジネスによって急成長している企業と高齢者、行政機関の間に、様々な問題が生じていることを捉え、それぞれがどんな影響を与えているのかを取材して確かめたいという思いを強くした。生徒Aは本時を通して、介護ビジネスのあり方に問題があることを実感するだけでなく、仲間の考えを聞きつつ、解決方法や問題の真相を明らかにする必要性を感じた。そして、理想的な介護ビジネスを実現す

るため、高齢者の間にある格差の真相に迫るために、岡崎市役所福祉部の小河さんに取材のアポイントメントをとった。(資料7)

介護ビジネスは可能性が広がっていると思うが、まだまだ問題点も多い。少しずつ問題を解決すべきだが、難しいのが現状だ。特に、特養にも入れず、待機している高齢者の数は多過ぎるので、一刻も早く解決すべきだと思う。岡崎市役所福祉部の方に取材をして、介護ビジネスに対する行政側の思いを聞き、今と未来の介護ビジネスのあり方を見いだせればよいと思う。(資料7 生徒Aの授業日記)

③ 超高齢社会に対応する介護ビジネスのあり方とはどんなものか 6~11時

介護ビジネスの抱える問題点やあり方について、子どもはそれぞれの視点で追究を始めた。インターネットや書籍ではなく、企業や高齢者、行政機関などを訪問したり、電話やFAX、メールをしたりしながら生の声を聞き、追究を深めた。(資料8)

生徒Aは、第5時の授業日記にも書いたように、増え続ける待機者や高齢者間の格差の真相を明らかにしつつ、今後、どのように介護ビジネスはあるべきかに注目し、実際に、行政機関である岡崎市役所福祉部の専門家に取材をすることで追究を進めた。そして、取材活動で得たこと、自分の考えをまとめた。(資料9)

<訪問取材>

- 茶話本舗 美合 代表者 利用者
- 博愛ナーシングヴィラ 代表者 利用者
- 岡崎市役所 福祉部 班長
- 安城市役所 福祉部 班長
- 中央地域福祉センター地域包括支援センター

<電話・FAX・メール取材>

- ワタミの介護株式会社
 - レストヴィラ熱田 (有料老人ホーム)
 - 株式会社ベストライフ (有料老人ホーム)
 - グレイシャスビラ安城 (有料老人ホーム)
 - 滝町介護老人保健施設 (介護福祉士)
 - 三田介護老人保健施設 (介護福祉士)
 - ヒューマンライフケア株式会社 (起業者)
- (資料8 子どもの取材先の一部)

将来の日本の夢と現在の介護制度

特定入所者介護サービス費

施設入所者や空ける人対象に介護サービスと受け、発生した負担額と自己負担額、1割負担と合わせて支払うことになる。介護保険料の負担もかかる。

利用者負担段階	対象となる人	上限額(円)
第1段階	住民税非課税世帯で、介護保険料を免除されている人、生活保護を受けている人	15,000円
第2段階	住民税非課税世帯で、自治体の介護保険料を免除されている人、収入が一定額以下の人	15,000円
第3段階	住民税非課税世帯で、第2段階に該当しない人	29,000円
第4段階 (基準費用額)	上記以外の人	37,000円

→ この金額はあくまで民間の老人ホームに適用されている。自治体の老人ホームに比べて負担額が大幅に減る。特養施設は、1割負担と合わせて支払うことになる。施設の負担もかかる。

足りていない施設 ~ 特養施設が増えている ~

理由の一つは、特別養護老人ホームの増えである。特別養護老人ホームは、障害のある高齢者を収容する施設である。特別養護老人ホームは、障害のある高齢者を収容する施設である。特別養護老人ホームは、障害のある高齢者を収容する施設である。

介護ビジネスのあり方

1. 民間と行政の協働

政府は、民間企業と協働して、介護サービスを提供することを目指す。民間企業は、介護サービスの提供を通じて、収益を上げる。政府は、介護サービスの提供を通じて、高齢者の生活を支援することを目指す。

2. 在宅介護に目を向けて

在宅介護は、高齢者の生活の質を向上させる。在宅介護は、高齢者の生活の質を向上させる。在宅介護は、高齢者の生活の質を向上させる。

資料9 生徒Aのこれまでの追究のまとめ

その後、「超高齢社会に対応する介護ビジネスのあり方について見えてきたこと」というテーマで、取材による追究をもとにした意見交流を行った。介護士、高齢者、行政機関、家族と多様な立場からの発言が出された。その後、企業のあり方から高齢者に提供する介護サービスの質の差に視点が向き、自分たちの介護ビジネスに対する捉え方に問題が焦点化された。その結果、介護のあり方の基盤を考えた発言や将来の介護への支援を考えた発言、安心・安全が整った上での介護に目を向けた発言が続いた。学級として介護ビジネスの今後のあり方に対する新たな捉え方をしようとする姿がうかがえた。

④ 超高齢社会を支えるわたしたちのできることはどんなことか

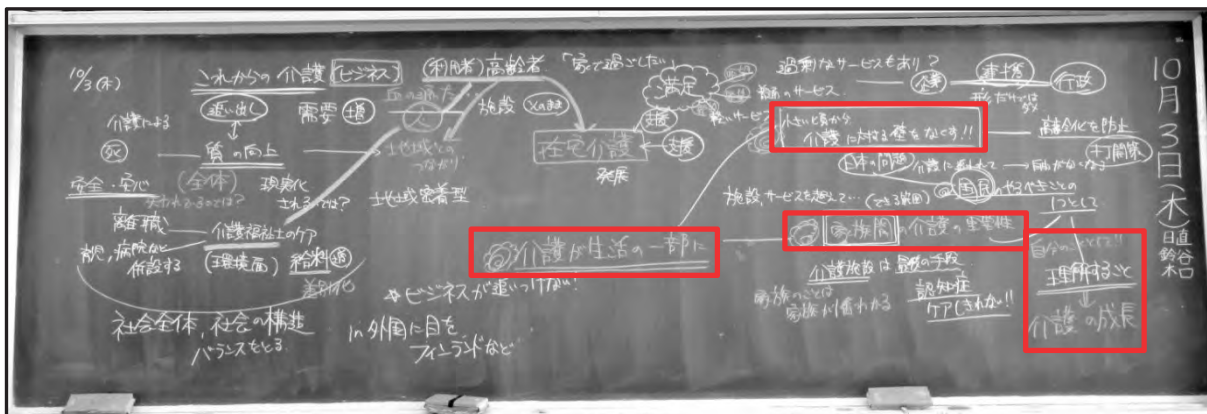
12~14時

前時の授業で問題が焦点化した「未来の介護ビジネス」の部分について、それぞれの子どもがどのような考えをもっているのか知ることをねらい、最後の意見交流を行った。(資料10)

(資料10 第11時の授業や授業日記をもとにした意見交流 第13時の授業記録の抜粋より)

KJ	: 介護をする側、つまり <u>介護士のケアが今後は重要になってくる</u> と思う。単純に給料を上げればよいということではなく、 <u>環境面を整備して「働いてみたいな」と思わせることが重要になってくる。</u>
SY	: 超高齢社会がますます進行するにつれて、高齢者も激増する。介護する高齢者の <u>介護認定の度合いで給料の金額を変えるなど、差別化を図っていく</u> ことが大事だと思う。
F Sa	: この先も介護ビジネスの発展は十分に見込める。ただ、介護ビジネスが他のビジネスと大きく違うのは、 <u>人間と人間との間で行われるサービス</u> であること。
NR	: 人とのつながりがあるからこそ、 <u>地域密着型</u> を目指すべき。これからの介護は、個人でやるものではなく、 <u>地域全体で支えていくべきもの</u> になっていく。
生徒A	: 取材した岡崎市役所福祉部の方から聞いたが、高齢者は「家で過ごしたい。できるなら最後は家で迎えたい」と思っているそうだ。だからこそ、在宅介護の発展がこの先は重要になってくると思う。 <u>私たちの祖父や祖母、親にまで関わってくると思うから、私たちの問題でもある。</u>
YA	: 私たちが関わっていく介護だからこそ、 <u>家族間で介護について話し合うことが重要</u> だと思う。 <u>介護が生活の一部になっていく</u> のが、将来の介護ビジネスの姿でもある。
SY	: さっきの差別化ともつながるけど、 <u>介護施設は最後の手段</u> だと思う。家族のことは家族が一番分かるから、基本的にはできることは家族でやりたい。でも、 <u>認知症とか家族ではケアしきれない部分が出てくるから、そういうところは施設に頼るべき</u> だと思う。
OH	: 介護が生活の一部という考え方はよく分かって、今の僕たちはまだ介護って言われても実感が無い。超高齢社会が進行している今でもこの状況なのだから、 <u>小さいころから介護に対する壁をなくすことが必要</u> だと思う。小中学校で介護についての知識を得て、高校大学では介護の実習をするなど、 <u>介護を日本の問題と捉えるべき</u> だ。
SY	: この先、介護は当たり前ものになっていく。だから、国民がやるべき一つとして、介護そのものを考える必要がある。私たちも <u>介護を自分のこととして、まずは理解すること。そして、理解しようとする</u> こと。そうすることが、 <u>この先の介護の成長につながっていく</u> と思う。

前半は、介護士や施設の話から未来の介護ビジネスについての意見が多く出されていった。生徒Aが「私たちの問題である」と発言したことで、学級全体が将来の介護と自分を照らし合わせて考えることとなった。YAやSY、OHなどのように介護をより身近なものと感じることの重要性を感じ始めた。そして、SYの発言にあるように超高齢社会に生きる自分には何ができるのかという、自分の将来のあり方に、学級全体が目をつけることができた。(資料11)



(資料11 第13時の板書)

最後に、本単元のまとめづくりをした。生徒Aは、この単元を通して、自分が学んだことをまとめた。

(資料 12)

「ワタミの介護」についてのDVDを見て、まず感じたのは「なぜ、今、介護?」ということだ。和民は居酒屋チェーンとして有名だったから、あまりに意外で驚いた。何にしろ、介護は今需要が高まって必要とされている理由があるはずだから、それを解明したいと考え、まずは介護の市場規模とこれからの日本の高齢化の様子を調べてみようと思った。追究を進めていくうちに、介護そのものが大きな利潤が得られる産業となっていることが見えてきました。しかし、介護サービスや介護施設についての追究を通して、払えるお金によって受けられるサービスに差が生じている。つまり、格差が生まれていると思った。そこで、低所得者への補助や待機者の現状について調べようと思い、新たに追究を始めた。

格差について調べていき、介護を受けたくても受けられない人と介護を受けられる人の差はあってはならない差と感じ、どのようにこの差を縮めようとしているのか、富裕層向けに事業を展開している民間の介護ビジネスについて行政はどのように感じているのかを知りたいと思った。そこで、岡崎市役所の福祉課介護サービス室の小河さんに取材して、お話を聞くことにした。取材を通して、介護事業に関しては行政と民間が調和していくことが大事だと知った。また、高齢者の多くは在宅介護を希望し、「自分の家で死を迎えたい」と思っていることを知り、今後はそんな高齢者のニーズに応えられるように、在宅介護を支援するサービス広めるべきだという考えをもった。

付箋や取材を終えての意見交流では、「介護に必要なのは気持ちで、儲けは後回し」という考えは現状を捉えていないなと思った。サービス内容に差はあってもいいが、介護を受けられる人と受けられない人の差があってはだめという意見に同感で、ますます進行する超高齢社会において、「行政と民間との調和」「利用者のニーズに合わせて適当な儲けを出す」ということが重要になってくると改めて実感した。

最後の意見交流では、どこか介護を他人事のように考えていたことに気づかされた。「介護は自分の人生で避けては通れない」「将来、介護は生活の一部になっている」というみんなの意見を聞いて、介護は自分の生活に将来大きく関わってくることを知った。私たちに求められているのは、介護を正しく理解し、身近なこととして考えていくことだと思った。超高齢社会の変化にともない、介護を取り巻く環境がどのように変化すべきなのかを考え続けたい。そして、介護への心の壁を取り除き、正しく現状を知って、自分のこととして考えられるようにして、今後の自分のあり方につなげていきたいと思う。

(資料 12 生徒Aの単元まとめ 一部抜粋)

単元を通して、生徒Aは超高齢社会、介護ビジネスの現状を知るだけでなく、介護ビジネスや介護に対する考え方を、もう一度改めて捉え直す必要があることを実感した。そして、将来の介護ビジネスや介護そのものの理想の姿、さらにはこれから超高齢社会を支える立場となる自分自身のあり方を思い描くことができた。

VI 研究の成果

(1) 仮説1について

ワタミのロゴマークやDVD映像を取り上げたり、介護福祉士や行政機関の方、高齢者への取材活動の機会を設けたりすることにより、生徒たちは自分の考えを新たにし、高い問題意識や追究意欲を持ち続けることができたといえる。

(2) 仮説2について

仲間の知識や情報を共有し、介護福祉士、高齢者、自分、家族という様々な視点から話し合いをしたことにより、介護ビジネスの現状を理解し、将来あるべき未来の介護ビジネスの姿を思い描くことができた。また、振り返りの場を設定したことにより、自分自身の考え方の成長を実感させ、今後のあり方

を考えるきっかけにすることができたといえる。

VII 今後の課題

意見交流で、仲間の考えと練り合わせて自分の考えを深化させることができない姿が一部の生徒とに見られた。意見交流で自分の思考を再構築するためには、根拠のある考えを一人一人がもった機会を捉え、意見交流を設定する必要がある。

VIII まとめ

私たちは、現代社会の抱える問題に対してこれまで獲得してきた情報をもとに、何が問題であり、どう解決すべきかを考えることのできる子どもは決して少なくないと考えている。しかし、子どもの考えは断片的な情報からの受け売りや、第三者としての評論となりやすい傾向があるのも事実である。このような状況では、主体的によりよい社会を形成することは難しい。私たちは、子ども自身が問題と向き合い、主体的に社会を形成することができるように、社会の未知なる部分を捉え、現代社会の抱えるあらゆる問題に向き合い、その中で社会を構成する人々の営みや願いに迫りながら、問題を解決していけるようにしたい。その過程で子どもは、問題を多面的・多角的に捉えながら、本質に迫っていく。そして、よりよい社会を形成するために自らがどう関わるべきかを問い続けていくことになる。

私たちは、子どもがよりよい社会の実現を求め、確実な一步を踏み出せるようにしたいと願っている。そのために、中学校3年間を通して、現代社会の抱える問題を切実な思いをもって見つめ、その解決に向けて追究し続ける経験を大切にする。その経験こそが、中学校を卒業した後も社会に生きる自分のあるべき姿を考え続け、よりよい社会を実現する担い手になろうと自らを成長させ、高め続けていくことになるであろう。今後も、研鑽を積んでいきたい。

文献

- 1) 小原友行：「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 中学校編，明治図書，2009
- 2) 藤井千春：子どもが蘇る問題解決学習の授業原理，明治図書，2010
- 3) 土屋武志：解釈型歴史学習のすすめ 対話を重視した社会科，梓出版社，2011
- 4) 愛知教育大学附属岡崎中学校：文化創造，明治図書，2002
- 5) 愛知教育大学附属岡崎中学校：学びたい！，明治図書，2006
- 6) 愛知教育大学附属岡崎中学校：次代を創る，明治図書，2010

愛知教育大学附属特別支援学校での実践演習で学んだこと —教職実践演習の実践例—

船尾日出志（社会科教育講座）

小芝安紀子（初等教育科学），島田優香（社会選修），木村英未那（社会選修）

1. 実習までの指導

平成 26 年度の教職実践演習を，同僚の吉田健太郎准教授と担当し，25 名の学部 4 年生（教育科学専攻学生 4 名と哲学専修学生 21 名）と一緒に学ぶことができた。ただし 16 コマの授業のうち，わたしが直接かかわったのは後半だけである。クライマックスは平成 26 年 12 月 4 日（木）に附属特別支援学校（以下，「附特」と表記）で行われた実習（授業実習を含む）であった。

教職実践演習の初回（10 月 30 日）に附属特別支援学校での実習のための「指示と要領」を学生たちに配布した。

平成 26 年度教職実践演習（後期木曜日），哲学専修を中心とした受講生のみなさんへ

今年度も昨年度に続き，附属特別支援学校での授業実習を予定しています。実施要領は下記のとおりです。目下，附属特別支援学校と調整中ですが，大幅な変更はないと思います。配属学級の割り振りを，来週には決めてください。

11 月 27 日には船尾が「特別支援学校の教育」というテーマで授業をします。

12 月 4 日は実習，同 11 日は自主学習としてレポートづくり，同 18 日はレポート発表会です。

記

教職実践演習 附属特別支援学校での実習について（予定）

1. 日時 平成 26 年 12 月 4 日（木） 8 時 40 分～11 時 20 分
2. 参加者 教職実践演習（吉田健太郎准教授担当）受講者 ○○名
3. 日程 8 時 40 分 学校集合 全体会（総合治療室）

あいさつ（附属特別支援学校長） 日程説明（主幹教諭）

8 時 55 分 着替え（更衣室） 小学部へ移動 各教室で出会いの会

9 時 20 分～9 時 55 分 第 1 校時 小学部「みんなでタイム」へ参加（運動場）

※ 「みんなでタイム」における子どもへの支援を参観する

※ 自由遊びの時間になったら，子どもと一緒にいる。

9 時 55 分 配属学級の教室へ子どもと一緒に移動

10 時 05 分～10 時 40 分 第 2 校時 「タイム学習」（各教室）

※ 学生の考えてきた遊びを配属学級ごとに行う

※ 教室でできる遊びを用意する。

10 時 50 分～11 時 15 分 第 3 校時 「自由遊び・別れの会」

11 時 20 分 子どもとの別れ，着替えをして解散

4. 配属学級

さくら学級（小学校 1・2 年生）

すみれ学級（小学校 3・4 年生）

あおい学級（小学校 5・6 年生）

5. 服装や持ち物など

・登校はスーツ

- ・運動のできる服装（子どもに名前の分かる名札を付ける。ただし危険防止のため名札を安全ピンでは留めないこと。縫い付けるか布ガムテープで付けるとよい）
- ・教員に相応しい服装。茶髪・ピアス・ネックレス・マニキュアなどをしない。かがむと背中の中の出るような服装もダメ
- ・運動靴，筆記用具，水筒，遊びに必要な道具
- ・公共機関で登校する

6. 参観する視点（レポート叙述の視点にすることも可能）

・「みんなでタイム」において，教師がどのような支援を行っているか。

整列するために

子どもの視線を集中させるために

見通しをもたせるために

楽しく活動するために

教師の立ち位置

教師の目線の高さ

- ・「タイム学習」において，どうすれば子どもが楽しめる活動を用意できるか。子どもに無理強いをしない。子どもが自ら動き出すような活動を。ルールが必要な遊びは難しい。活動そのものを楽しめるように。

7. レポート

どうしても書いてほしいこと！

- ・1年生時の介護等体験はあなたのなかに，どのように残っているか？
- ・1年生時よりも今回の実習で自分が伸びたと思う点は？
- ・6の視点にもとづく叙述
- ・自由感想

翌週（11月6日）には配属学級が決まった。さくら学級に9名，すみれ学級に8名，あ

おい学級に8名が配属された。それぞれの学級ごとに1時限の授業を計画するように指示した。その際，各学級担当チームに，子どもたちおよび授業実践にかかわるイメージを持つことができるように，附特の出版物を提供した。また，附特の教頭先生を通じて，小学部の子どもたちの氏名，特徴等を教えていただいた。学生たちには子どもたちの個人情報への配慮への指示とともに，情報を伝達した。





11月27日に、船尾が主に1年前の教職実践演習の様子を写真で紹介しながらプレゼンテーションを実施した。学生たちにできるだけ、附特での授業実践のためのイメージを持って欲しかったからである。例えば左の“「わくわくタイム」という小学部全体での集会の時限”の写真からは、子どもたちにその時限のスケジュールが文字情報ならびに視覚的情報も提示されていることが分かる。実際に、予定されていたことが終了するたびに、それぞれの板は外されるのである。そのほかにも昨年の学生による授業指導のさまざまな写真を紹介した後、船尾は授業実践にかかわって次のように提案した。

- ① 授業開始時と最後にしっかり挨拶する。
- ② 始まり「気をつけ！ピン！... 今から... の授業を始めます。お願いします。」
- ③ 終了 みんなを座らせて、一人ひとり具体的に褒めてから、「気をつけ！ピン！... これで... の授業を終わります。ありがとうございました」
- ④ 子どもたちをしっかりとみて、大きな声で、ゆっくりと話す
- ⑤ 言葉だけでなく、直観的なものを活用する
- ⑥ とにかく褒める
- ⑦ たとえばKさんは「Mさん！A君が... に頑張っていますよ！」と褒める。
- ⑧ 心に少しでも「良いな！」と思ったら、すぐに大きな声で口に出そう。照れたり、躊躇したりしないで。

2. 附特での実習



(さくら学級での授業)



(すみれ学級での授業)



(あおい学級での授業)

- ① さくら学級での実践—ペットボトルに飾りつけをしたり、水を入れたり、それに絵具を溶かし、カラフルにして、視覚的に楽しみえるように工夫した。子どもが飽きないようピンを倒す(ボーリングのようなゲーム)だけでなく、悪役を倒すという設定をした。
- ② すみれ学級での実践—「クリスマスツリーを飾ろう」という活動を行い、内容は画用紙に各々で色をつけたり、絵を描いたりしたものや、既製の飾りをつりに付けるものだった。
- ③ あおい学級での実践—事前の情報から、子どもたちが好きな歌や踊り、絵を描くこと

を活動内容に設定したこと、また物を入れたり描いたものをはりつけたりといったやりやすい活動に絞ったことは良かったと思う。

3. 学生のレポートから

25名全員がしっかりしたレポートを提出してくれた。ここでは3名のレポートをそのまま紹介する（常体と敬体も原文のままにする）。さくら、すみれ、あおいのそれぞれの学級のチームから1つずつである。

① 「附属特別支援学校での実習を終えて」

小柴安紀子

今回の実習について、大きく以下の2点に分けて振り返ることとする。その2点とは、1年生時の介護等体験についてと今回の実習で伸びたと思う点についてである。

まず、1年生時の介護等体験についてであるが、自分にとって初の実習となったこの経験は、何もかもが新鮮であったことを覚えている。私自身、小中学生の頃は同じ学校の特別支援学級の生徒と共に過ごしていたので、障害を持った子どもたちと接するということに対しては特に不安はなかった。しかし、教師という立場で子どもたちとどのように関わっていけばよいのかということを考えると、少し緊張した。

私たちは「附養まつり」の時期に実習に入り、初日に準備をして翌日が本番というスケジュールであった。まず、初日の自己紹介から衝撃的だった。私は高学年クラスの担当だったが、自己紹介を終えたとたん一人の男子児童が言葉にならない何かを叫びながら至近距離まで寄ってきたことがとても印象に残っている。私とその勢いに圧倒されると、担任の先生が「仲良くしたがつている合図だよ」と教えてくださって少しほっとした。彼は言葉を話すことがほとんどできなかった。だから、彼と関わる中ではスキンシップがとても重要なコミュニケーションツールの一つであるということを知った。

もう一つ印象的であったのが、彼らの心の繊細さであった。2日間という短い期間ではあったが、一緒に過ごす中で彼らが目の前に起こる一つひとつの事柄に対して様々なことを感じ取り、何らかの形で反応しているようにみえた。私が主に担当していた別の男子生徒の言動からは、心の敏感さと美しさを感じ取ることができた。彼は言葉をうまく話すことができたので、言葉によって思いを表現することが多く、中でもよく「ありがとう」と丁寧に感謝の気持ちを伝えていた。1日目の給食の時間に、手をとってまっすぐに私の目を見ながら、「今日先生がいてくれることが本当にうれしいんだよ。だから来てくれてありがとう。」と言われて感動した経験が、強く記憶に残っている。

今回の実習で伸びたと思う点は、実際に授業者としての立場に立って子どもたちのことを考え、触れ合うことができた点である。教育実習を経験した後で今回のような機会が得られて良かったと思う。1年生のときには授業をするということにはなかったため、教師の立場から子どもたちを捉えるという視点が自分の中で弱かった。そのため、附属特別支援学校の児童や先生方から学んだことはたくさんあったが、自分自身どこか第三者的な視点で参加していたような気がする。今回グループで「タイム学習」の活動内容を考え、実践してみて改めて多くのことを学んだ。まず、担当する学級の子どもたちとは日常的に接し

ているわけではないので、限られた情報のもとで活動内容を考えるのは思ったよりも難しかった。私は主免の教育実習の際に一般校の小学1年生を担当していたが、今回は附属であるということと特別支援学校であるということで、同じ低学年の担当であっても正直子どもたちの様子の想像がつかなかった。グループでは子どもたちの好きなことをチェックした上で、低学年ということもあるのでなるべくルールに説明が必要ないような活動を考えることにした。ボールとペットボトルや牛乳パック等で作ったピンを持っていき、大きさを変えたり色をカラフルにしたりして、両方使っても片方ずつでも遊ぶことができるよう工夫した。しかし当日は時間配分がうまくいかず、好きなことが一人ひとり異なり、共通点が少ない中で先生方はどのように授業を構成されているのかを観察してみたかった。

「みんなでタイム」では、整列や挨拶を全体でそろえるため掛け声や合図を統一したり、視線を集中させるため視覚を刺激したりする工夫がみられた。やはり、物や写真を前で見せられたときの子どもたちの反応は大きかったように思う。また、私が入ったクラスには被り物や何かの格好を見るととても喜ぶ児童がいて、「みんなでタイム」で先生のうさぎ姿を見たときもとても嬉しそうだった。「みんなでタイム」では、話を聞けない児童やじっとしてられない児童がいてもわりと自由にさせていたのが印象的であった。先生方の動きを見ていて、彼らに笑顔で常に温かく接する、目線の高さをそろえる、また、いつでも児童の危険を察知して動けるような体勢でいることを含め、細かなところまで安全面に気を配るといった、教師として基本的なことを常に忘れないことの大切さを感じた。低学年だったこともあって今回は授業の他におむつ交換の見学と体験をさせていただくこともでき、自分の中でとても印象に残った。男子生徒のおむつを交換しようとしたときに拒否されてしまったのだが、異性に交換されることを恥ずかしがっているのか、交換すること自体が嫌なのか、また、他人の手を借りずにできるということなのか、私には彼が伝えようとしていることを察することができなかった。先生のお手本を見せていただいて、手を貸すところと見守るところの線引きが重要であることを改めて学んだ。そしてこのことは、どのような学校、学年、児童が相手であっても、また、学習面においても生活面においても同じことだと思った。

今回の実習では、なかなか用意した活動が思った通りにはいかなかったが、参加させていただいた学生としてとても嬉しかったことがある。それは、「タイム学習」後の少しの自由時間のときのことである。子どもたちと私たち学生で教室にある物を使って自由に遊んでいたのだが、だんだんと台車に乗って遊ぶ子が増え始め、台車どうしがつながって列車になったのである。もちろん、全員が列車の上に乗って遊んでいたわけではなく、後ろからついていくようにして遊んでいる児童もいた。しかし、彼らの姿を見ていて、クラスの仲間が同じタイミングで一つの物に興味を示して一緒に遊ぶということは珍しく、彼らにとってとても貴重な時間なのかもしれないと思った。そして、その光景をととても喜ばれ、何枚も写真を撮っていらっしやった先生方の姿を見て、今回附属特別支援学校の児童や先生方と素敵な時間を過ごすことができ本当に嬉しく思った。今回の経験もまた、今後へと活かせるようにしたい。

1年生時の介護等体験は、学ぶというよりも、子どもたちと一緒に遊んで楽しいということのほうが大きかった。言葉で伝えられないため、相手をたたいたりひっぱったりすることで気持ちを表現する子がいたのだが、やはり初めはどう関わっていけばいいのかわからなかった。しかし、反応が返ってこなくても諦めずに関わり続けることで、最後にはべったりとくっついてくるようになり、とても嬉しかったことを覚えている。この時学んだことで一番印象に残っていることは、「あまり甘やかしすぎないで、通常学級の5・6年生に接するときと同じようにする」ということをこころがけるということである。

今回での実習では、どこまで手伝ってしまってもよいのか、どこまでが危険な行動なのか、など判断することが難しく、担任の先生や副担任の先生に言われてからしか動けない場面が多くあった。しかし、今回は1年生の時に比べて、一人だけを集中して見てしまうのではなく、全体の様子を見ることができたのではないかと思う。

先生たちの行っていたことで印象に残っていることは、子どもたちが興味を持って始めたことを無理やりやめさせていなかったことである。突然臼の中に入った子や、合いの手に加わった子がいて、私は先生の話聞く場面であるためとめなければいけないと思ったのだが、先生たちは一緒になって楽しそうに活動していた。もちろんけじめをつけることも大切だが、興味をもったことに取り組みさせることの大切さに気づかされた。

また、授業と授業の切りかえのあいさつを重視していた。休みの時間は一緒に遊ぶけれど、あいさつをして授業が始まったらもう遊ばないということを徹底していると言っていた。限度を超えたら叱るという場面もあった。遊んで遊んでとアピールしてくるとつい遊んであげたくなってしまいうけれど、教師がしっかり切りかえられていなかったら、子どもたちが切りかえられるわけがないと感じた。

タイム学習では、「クリスマスツリーを飾ろう」という活動を行い、内容は画用紙に各々で色をつけたり絵を描いたりしたものや、既製の飾りをツリーに飾り付けるというものだった。この活動に関して、まず、授業づくりに向けての考えが甘かったということを感じた。準備した道具の中にあるもので、「口に入れてしまうから危ない」と言われたものがいくつかあった。活動中も注意して見ていたのだが、少し目をはなした瞬間にクレヨンを口に入れてしまうということがあり、準備する段階で、なんでも口に入れてしまう癖のある子もいるということを考えておかなければならなかった。また、子どもたちになかなか活動に集中させられなかった。担任の先生からは、何をすればいいのかわからない空白の時間が多くて子どもたちも混乱してしまっていたのだと思うと言われた。準備をしてきた側が、子どもたちを席に座らせることに必死になってしまい、活動が進まなかったことが一番の原因だと思う。担任の先生からは、先生自身が「はい！」とやって活動に取り組むと、これをやればいいんだということをお知らせすることができるということや、先生たちが楽しそうにやっていたら子どもたちが自然によってくるかもしれないということをお学んだ。

反省点はたくさんあるが、何より子どもたちと一緒に活動できたことはすごく楽しかったし、とても勉強になった。言葉で会話することは難しい子ばかりであったが、笑顔を

向けてくれるとコミュニケーションをとることができたのだなと感ずることができた。通常学級にも特別な支援を必要としている子どもはいるし、通常学級以外でも関わることはあると思うので、今日学んだことを活かし、困っている子どもたちを少しでも多く助けたいと思う。

③ 附属特別支援学校での実習を振り返って

木村英未那

○1年生時の介護等体験について

1年生時の介護等体験では、運動会の準備と当日の手伝いに参加させていただきました。準備の際は、子どもたちと運動会の種目の練習をしたことを覚えています。練習という名目でしたが、遊びのように体育館で楽しく活動しました。具体的には忘れてしまいましたが、運動会の種目も子どもたちが自ら取り組めるような楽しい内容であったと思います。子どもたちに関しては、私は、小学校と中学校の頃、クラスに知的障害の子がおり、一緒に遊んだりもしていたので、その子を想像して実習に臨みました。けれど、実際には、知的障害といっても、子ども一人一人状態や程度が異なっており、その一人一人に対してどう接すべきなのか悩みました。まずは、先生たちの行動や声かけを観察しながら、できるだけ真似ができたらいいなと思いました。膝をついて子どもの目線に合わせたり、子どもの思いをくみとろうと「どうしたいのかな？」と声をかけたり、「～してはいけません」ではなく、「～しましょう」と指示したりしていました。子どもに寄り添い、受け止めるという姿勢が大切であると思いました。そして休み時間には子どもに対して「今から何する？」と問いかけ、「踊る」と言ったので、その踊りを一緒になって踊りました。するととても楽しそうにしてくれました。子どもの思いを引き出し、教師もそれを共有することも大切であると感じました。

○1年生時よりも今回の実習で自分が伸びた点

マイナスの言葉よりプラスの言葉を多く言えた点です。1年生時は「～してはいけません」「ダメだよ」などのマイナスな言葉をあまり言わない方がいいと頭ではわかっているものの、他のみんなと違う行動をしてしまう子どもに対して「～しなきゃダメ」とか「そっちに行っちゃダメ」と言ってしまい、後悔しました。今回、子どもと接する際には、「～しちゃダメ」ではなく、「～しようね」、「～できたらカッコいいね」などの言葉を発することができるよう意識し、以前に比べてプラスの言葉を発することができました。しかし、「タイム学習」においてペットボトルに飾り付けをする際、ある子がたくさんテープを巻きつけて完成したかと思いきや、巻きつけたテープを全部とろうとしました。私はせっかく完成したと思ったのもったいないと思って、「テープ貼ったのカッコいいよ」と言いましたが、その子はテープをはがすのをやめません。そのとき先生に「〇〇くんがはがしたがってるなら、そうさせればいいよ」と言われ、私はテープを巻きつけることで勝手に完成したと思っていましたが、その子にとっては、テープをはがすのも、ペットボトルの飾り付けの過程の一つなんだと気づき、そこから「それもいいね」と言いながら見守ることにしました。活動に対して目標を決めることは大切ですが、教師が着地点を決めるのではなく、子ども自らが納得して着地できるよう手助けしたり、事前準備をしたりすることが大切であると思いました。

○見通しをもたせるために

私は、「みんなでタイム」がとても心に残っています。まず、司会の子の隣にあった内容についてのパネルには、それに関する先生の写真や絵が貼ってあり、プログラムがわかりやすくなっていました。そして終わるごとにそれをはがしていったので、その時間全体の見通しをもつことができると思いました。また、先生の話の中で、今度もちつきがあるということで杵と臼を出すと、子どもたちは興味をもって見つめたり、触ったりしていました。このように行事の前に、子どもたちに見せたり、紹介することで、今度もちつきがあるんだと子ども自身も意識することができると思います。その紹介の仕方も先生がうさぎの着ぐるみを来て登場することで、子どもたちが何だろうと興味をもっていました。杵と臼も先生方の手作りであると思ったので、子どもの興味をひけるようさまざまなものを考えているんだと感じました。

○自由感想

私は1年生時の介護等体験で担当した子をまたこの実習で担当することができました。体が大きくなっているのはもちろんのこと、精神的にしっかりしている部分や歌と踊りが好きなところは変わっていなくて懐かしいなと思いつつ、うれしい気持ちになりました。タイム学習では、その子につきっきりで活動をしました。学生の人数が多かったからいいかなと思っていただけ、他の子の活動を見てなかったのはよくないと反省しました。先生が何人であれ、周りをしっかり見るのが大切であると思いました。また、タイム学習でペットボトルを使って楽器を作り、その楽器を使ってみんなで踊ろうという活動を行いました。ペットボトルにBB弾やおはじき、ビー玉を入れようと用意したのですが、口に入れてしまう子も多くて、他に何か大きなものがあればよかったと思いました。また机を用意することを考えておらず、担当クラスの先生に机がいるか聞かれて即座に用意してもらったので、どういった場所でどのように行うのかということをもっと考えておけばよかったです。事前の考えの甘さが目立ったと思いました。反省点は多くありましたが、最後は全員で楽器を振りながら歌を歌うことができよかったです。半日という短い間でしたが、よい経験をすることができました。特別支援学校に行く機会はあまりないと思うので、今回の経験を忘れず、これからに生かしていきたいです。

4. 担当者としての反省

学生のレポートを読んで愕然として、強く反省させられたことがあった。それは附特の子どもたちへの安全配慮が足りなかったことである。幸い、附特の先生方のご指導・ご助言があったので、大事に至ることがなかった。また学生たちは数か月後に始まる教員生活にとって有意義な教訓（教師は子どもの命や健康に責任があるのだ）ということを実感してくれたと思う。

とはいえ、次年度以降の実習では、ぜひ子どもたちを楽しませるだけでなく、安全に最大限心配りをするよう、学生たちを指導したいと考えている。学部1年生時の介護等体験での学びが学部4年生の教育実践演習での学びで止揚されるという意味で、教員養成の総仕上げとしての特別支援学校での実習は実に有意義であるとわたし自身は思っている。

愛知教育大学附属特別支援学校での実践演習で学んだこと —教職実践演習の実践例—

社会科教育講座

船尾日出志

1. 実習までの指導

平成 26 年度の教職実践演習を、同僚の吉田健太郎准教授と担当し、25 名の学部 4 年生（教育科学専攻学生 4 名と哲学専修学生 21 名）と一緒に学ぶことができた。ただし 16 コマの授業のうち、わたしが直接かかわったのは後半だけである。クライマックスは平成 26 年 12 月 4 日（木）に附属特別支援学校（以下、「附特」と表記）で行われた実習（授業実習を含む）であった。

教職実践演習の初回（10 月 30 日）に附属特別支援学校での実習のための「指示と要領」を学生たちに配布した。

平成 26 年度教職実践演習（後期木曜日）、哲学専修を中心とした受講生のみなさんへ

今年度も昨年度に続き、附属特別支援学校での授業実習を予定しています。実施要領は下記のとおりです。目下、附属特別支援学校と調整中ですが、大幅な変更はないと思います。配属学級の割り振りを、来週には決めてください。

11 月 27 日には船尾が「特別支援学校の教育」というテーマで授業をします。

12 月 4 日は実習、同 11 日は自主学習としてレポートづくり、同 18 日はレポート発表会です。

記

教職実践演習 附属特別支援学校での実習について（予定）

1. 日時 平成 26 年 12 月 4 日（木） 8 時 40 分～11 時 20 分
2. 参加者 教職実践演習（吉田健太郎准教授担当）受講者 ○○名
3. 日程 8 時 40 分 学校集合 全体会（総合治療室）

あいさつ（附属特別支援学校長） 日程説明（主幹教諭）

8 時 55 分 着替え（更衣室） 小学部へ移動 各教室で出会いの会

9 時 20 分～9 時 55 分 第 1 校時 小学部「みんなでタイム」へ参加（運動場）

※ 「みんなでタイム」における子どもへの支援を参観する

※ 自由遊びの時間になったら、子どもと一緒にいる。

9 時 55 分 配属学級の教室へ子どもと一緒に移動

10 時 05 分～10 時 40 分 第 2 校時 「タイム学習」（各教室）

※ 学生の考えてきた遊びを配属学級ごとに行う

※ 教室でできる遊びを用意する。

10 時 50 分～11 時 15 分 第 3 校時 「自由遊び・別れの会」

11 時 20 分 子どもとの別れ、着替えをして解散

4. 配属学級

さくら学級（小学校 1・2 年生）

すみれ学級（小学校 3・4 年生）

あおい学級（小学校 5・6 年生）

5. 服装や持ち物など

・登校はスーツ

- ・運動のできる服装（子どもに名前の分かる名札を付ける。ただし危険防止のため名札を安全ピンでは留めないこと。縫い付けるか布ガムテープで付けるとよい）
- ・教員に相応しい服装。茶髪・ピアス・ネックレス・マニキュアなどをしない。かがむと背中の中の出るような服装もダメ
- ・運動靴，筆記用具，水筒，遊びに必要な道具
- ・公共機関で登校する

6. 参観する視点（レポート叙述の視点にすることも可能）

・「みんなでタイム」において，教師がどのような支援を行っているか。

整列するために

子どもの視線を集中させるために

見通しをもたせるために

楽しく活動するために

教師の立ち位置

教師の目線の高さ

- ・「タイム学習」において，どうすれば子どもが楽しめる活動を用意できるか。子どもに無理強いをしない。子どもが自ら動き出すような活動を。ルールが必要な遊びは難しい。活動そのものを楽しめるように。

7. レポート

どうしても書いてほしいこと！

- ・1年生時の介護等体験はあなたのなかに，どのように残っているか？
- ・1年生時よりも今回の実習で自分が伸びたと思う点は？
- ・6の視点にもとづく叙述
- ・自由感想

翌週（11月6日）には配属学級が決まった。さくら学級に9名，すみれ学級に8名，あ

おい学級に8名が配属された。それぞれの学級ごとに1時限の授業を計画するように指示した。その際，各学級担当チームに，子どもたちおよび授業実践にかかわるイメージを持つことができるように，附特の出版物を提供した。また，附特の教頭先生を通じて，小学部の子どもたちの氏名，特徴等を教えていただいた。学生たちには子どもたちの個人情報への配慮への指示とともに，情報を伝達した。





11月27日に、船尾が主に1年前の教職実践演習の様子を写真で紹介しながらプレゼンテーションを実施した。学生たちにできるだけ、附特での授業実践のためのイメージを持って欲しかったからである。例えば左の“「わくわくタイム」という小学部全体での集会の時限”の写真からは、子どもたちにその時限のスケジュールが文字情報ならびに視覚的情報も提示されていることが分かる。実際に、予定されていたことが終了するたびに、それぞれの板は外されるのである。そのほかにも昨年の学生による授業指導のさまざまな写真を紹介した後、船尾は授業実践にかかわって次のように提案した。

- ① 授業開始時と最後にしっかり挨拶する。
- ② 始まり「気をつけ！ピン！… 今から… の授業を始めます。お願いします。」
- ③ 終了 みんなを座らせて、一人ひとり具体的に褒めてから、「気をつけ！ピン！… これで… の授業を終わります。ありがとうございました」
- ④ 子どもたちをしっかりとみて、大きな声で、ゆっくりと話す
- ⑤ 言葉だけでなく、直観的なものを活用する
- ⑥ とにかく褒める
- ⑦ たとえばKさんは「Mさん！A君が… に頑張っていますよ！」と褒める。
- ⑧ 心に少しでも「良いな！」と思ったら、すぐに大きな声で口に出そう。照れたり、躊躇したりしないで。

2. 附特での実習



(さくら学級での授業)



(すみれ学級での授業)



(あおい学級での授業)

- ① さくら学級での実践—ペットボトルに飾りつけをしたり、水を入れたり、それに絵具を溶かし、カラフルにして、視覚的に楽しみえるように工夫した。子どもが飽きないようピンを倒す(ボーリングのようなゲーム)だけでなく、悪役を倒すという設定をした。
- ② すみれ学級での実践—「クリスマスツリーを飾ろう」という活動を行い、内容は画用紙に各々で色をつけたり、絵を描いたりしたものや、既製の飾りをツリーに付けるものだった。
- ③ あおい学級での実践—事前の情報から、子どもたちが好きな歌や踊り、絵を描くこと

を活動内容に設定したこと、また物を入れたり描いたものをはりつけたりといったやりやすい活動に絞ったことは良かったと思う。

3. 学生のレポートから

25名全員がしっかりしたレポートを提出してくれた。ここでは3名のレポートをそのまま紹介する（常体と敬体も原文のままにする）。さくら、すみれ、あおいのそれぞれの学級のチームから1つずつである。

① 「附属特別支援学校での実習を終えて」 初等教育科学 小柴安紀子

今回の実習について、大きく以下の2点に分けて振り返ることとする。その2点とは、1年生時の介護等体験についてと今回の実習で伸びたと思う点についてである。

まず、1年生時の介護等体験についてであるが、自分にとって初の実習となったこの経験は、何もかもが新鮮であったことを覚えている。私自身、小中学生の頃は同じ学校の特別支援学級の生徒と共に過ごしていたので、障害を持った子どもたちと接するという点に対しては特に不安はなかった。しかし、教師という立場で子どもたちとどのように関わっていけばよいのかということを考えると、少し緊張した。

私たちは「附養まつり」の時期に実習に入り、初日に準備をして翌日が本番というスケジュールであった。まず、初日の自己紹介から衝撃的だった。私は高学年クラスの担当だったが、自己紹介を終えたとたん一人の男子児童が言葉にならない何かを叫びながら至近距離まで寄ってきたことがとても印象に残っている。私とその勢いに圧倒されると、担任の先生が「仲良くしたがつている合図だよ」と教えてくださって少しほっとした。彼は言葉を話すことがほとんどできなかった。だから、彼と関わる中ではスキンシップがとても重要なコミュニケーションツールの一つであるということを知った。

もう一つ印象的であったのが、彼らの心の繊細さであった。2日間という短い期間ではあったが、一緒に過ごす中で彼らが目の前に起こる一つひとつの事柄に対して様々なことを感じ取り、何らかの形で反応しているようにみえた。私が主に担当していた別の男子生徒の言動からは、心の敏感さと美しさを感じ取ることができた。彼は言葉をうまく話すことができたので、言葉によって思いを表現することが多く、中でもよく「ありがとう」と丁寧に感謝の気持ちを伝えていた。1日目の給食の時間に、手をとってまっすぐに私の目を見ながら、「今日先生がいてくれることが本当にうれしいんだよ。だから来てくれてありがとう。」と言われて感動した経験が、強く記憶に残っている。

今回の実習で伸びたと思う点は、実際に授業者としての立場に立って子どもたちのことを考え、触れ合うことができた点である。教育実習を経験した後で今回のような機会が得られて良かったと思う。1年生のときには授業をするということにはなかったため、教師の立場から子どもたちを捉えるという視点が自分の中で弱かった。そのため、附属特別支援学校の児童や先生方から学んだことはたくさんあったが、自分自身どこか第三者的な視点で参加していたような気がする。今回グループで「タイム学習」の活動内容を考え、実践してみて改めて多くのことを学んだ。まず、担当する学級の子どもたちとは日常的に接し

ているわけではないので、限られた情報のもとで活動内容を考えるのは思ったよりも難しかった。私は主免の教育実習の際に一般校の小学1年生を担当していたが、今回は附属であるということと特別支援学校であるということで、同じ低学年の担当であっても正直子どもたちの様子の想像がつかなかった。グループでは子どもたちの好きなことをチェックした上で、低学年ということもあるのでなるべくルールに説明が必要ないような活動を考えることにした。ボールとペットボトルや牛乳パック等で作ったピンを持っていき、大きさを変えたり色をカラフルにしたりして、両方使っても片方ずつでも遊ぶことができるよう工夫した。しかし当日は時間配分がうまくいかず、好きなことが一人ひとり異なり、共通点が少ない中で先生方はどのように授業を構成されているのかを観察してみたかった。

「みんなでタイム」では、整列や挨拶を全体でそろえるため掛け声や合図を統一したり、視線を集中させるため視覚を刺激したりする工夫がみられた。やはり、物や写真を前で見せられたときの子どもたちの反応は大きかったように思う。また、私が入ったクラスには被り物や何かの格好を見るととても喜ぶ児童がいて、「みんなでタイム」で先生のうさぎ姿を見たときもとても嬉しそうだった。「みんなでタイム」では、話を聞けない児童やじっとしてられない児童がいてもわりと自由にさせていたのが印象的であった。先生方の動きを見ていて、彼らに笑顔で常に温かく接する、目線の高さをそろえる、また、いつでも児童の危険を察知して動けるような体勢でいることを含め、細かなところまで安全面に気を配るといった、教師として基本的なことを常に忘れないことの大切さを感じた。低学年だったこともあって今回は授業の他におむつ交換の見学と体験をさせていただくこともでき、自分の中でとても印象に残った。男子生徒のおむつを交換しようとしたときに拒否されてしまったのだが、異性に交換されることを恥ずかしがっているのか、交換すること自体が嫌なのか、また、他人の手を借りずにできるということなのか、私には彼が伝えようとしていることを察することができなかった。先生のお手本を見せていただいて、手を貸すところと見守るところの線引きが重要であることを改めて学んだ。そしてこのことは、どのような学校、学年、児童が相手であっても、また、学習面においても生活面においても同じことだと思った。

今回の実習では、なかなか用意した活動が思った通りにはいかなかったが、参加させていただいた学生としてとても嬉しかったことがある。それは、「タイム学習」後の少しの自由時間のときのことである。子どもたちと私たち学生で教室にある物を使って自由に遊んでいたのだが、だんだんと台車に乗って遊ぶ子が増え始め、台車どうしがつながって列車になったのである。もちろん、全員が列車の上に乗って遊んでいたわけではなく、後ろからついていくようにして遊んでいる児童もいた。しかし、彼らの姿を見ていて、クラスの仲間が同じタイミングで一つの物に興味を示して一緒に遊ぶということは珍しく、彼らにとってとても貴重な時間なのかもしれないと思った。そして、その光景をととても喜ばれ、何枚も写真を撮っていらっしやった先生方の姿を見て、今回附属特別支援学校の児童や先生方と素敵な時間を過ごすことができ本当に嬉しく思った。今回の経験もまた、今後へと活かせるようにしたい。

1年生時の介護等体験は、学ぶというよりも、子どもたちと一緒に遊んで楽しいということのほうが大きかった。言葉で伝えられないため、相手をたたいたりひっぱったりすることで気持ちを表現する子がいたのだが、やはり初めはどう関わっていけばいいのかわからなかった。しかし、反応が返ってこなくても諦めずに関わり続けることで、最後にはべったりとくっついてくるようになり、とても嬉しかったことを覚えている。この時学んだことで一番印象に残っていることは、「あまり甘やかしすぎないで、通常学級の5・6年生に接するときと同じようにする」ということをこころがけるということである。

今回での実習では、どこまで手伝ってしまっただよいいのか、どこまでが危険な行動なのか、など判断することが難しく、担任の先生や副担任の先生に言われてからしか動けない場面が多くあった。しかし、今回は1年生の時に比べて、一人だけを集中して見てしまうのではなく、全体の様子を見ることができたのではないかと思う。

先生たちの行っていたことで印象に残っていることは、子どもたちが興味を持って始めたことを無理やりやめさせていなかったことである。突然臼の中に入った子や、合いの手に加わった子がいて、私は先生の話聞く場面であるためとめなければいけないと思ったのだが、先生たちは一緒になって楽しそうに活動していた。もちろんけじめをつけることも大切だが、興味をもったことに取り組みさせることの大切さに気づかされた。

また、授業と授業の切りかえのあいさつを重視していた。休みの時間は一緒に遊ぶけれど、あいさつをして授業が始まったらもう遊ばないということを徹底していると言っていた。限度を超えたら叱るという場面もあった。遊んで遊んでとアピールしてくるとつい遊んであげたくなってしまいうけれど、教師がしっかり切りかえられていなかったら、子どもたちが切りかえられるわけがないと感じた。

タイム学習では、「クリスマスツリーを飾ろう」という活動を行い、内容は画用紙に各々で色をつけたり絵を描いたりしたものや、既製の飾りをツリーに飾り付けるというものだった。この活動に関して、まず、授業づくりに向けての考えが甘かったということを感じた。準備した道具の中にあるもので、「口に入れてしまうから危ない」と言われたものがいくつかあった。活動中も注意して見ていたのだが、少し目をはなした瞬間にクレヨンを口に入れてしまうということがあり、準備する段階で、なんでも口に入れてしまう癖のある子もいるということを考えておかなければならなかった。また、子どもたちになかなか活動に集中させられなかった。担任の先生からは、何をすればいいのかわからない空白の時間が多くて子どもたちも混乱してしまっていたのだと思うと言われた。準備をしてきた側が、子どもたちを席に座らせることに必死になってしまい、活動が進まなかったことが一番の原因だと思う。担任の先生からは、先生自身が「はい！」とやって活動に取り組むと、これをやればいいんだということをお知らせすることができるということや、先生たちが楽しそうにやっていたら子どもたちが自然によってくるかもしれないということをお学んだ。

反省点はたくさんあるが、何より子どもたちと一緒に活動できたことはすごく楽しかったし、とても勉強になった。言葉で会話をすることは難しい子ばかりであったが、笑顔を

向けてくれるとコミュニケーションをとることができたのだなと感ずることができた。通常学級にも特別な支援を必要としている子どもはいるし、通常学級以外でも関わることはあると思うので、今日学んだことを活かし、困っている子どもたちを少しでも多く助けたいと思う。

③ 附属特別支援学校での実習を振り返って

社会選修 木村英未那

○1年生時の介護等体験について

1年生時の介護等体験では、運動会の準備と当日の手伝いに参加させていただきました。準備の際は、子どもたちと運動会の種目の練習をしたことを覚えています。練習という名目でしたが、遊びのように体育館で楽しく活動しました。具体的には忘れてしまいましたが、運動会の種目も子どもたちが自ら取り組めるような楽しい内容であったと思います。子どもたちに関しては、私は、小学校と中学校の頃、クラスに知的障害の子がおり、一緒に遊んだりもしていたので、その子を想像して実習に臨みました。けれど、実際には、知的障害といっても、子ども一人一人状態や程度が異なっており、その一人一人に対してどう接するべきなのか悩みました。まずは、先生たちの行動や声かけを観察しながら、できるだけ真似ができたらいなと思ひました。膝をついて子どもの目線に合わせたり、子どもの思ひをくみとろうと「どうしたいのかな？」と声をかけたり、「～してはいけません」ではなく、「～しましょう」と指示したりしていました。子どもに寄り添い、受け止めるという姿勢が大切であると思ひました。そして休み時間には子どもに対して「今から何する？」と問いかけ、「踊る」と言っただので、その踊りを一緒になつて踊りました。するととても楽しそうにしてくれました。子どもの思ひを引き出し、教師もそれを共有することも大切であると思ひました。

○1年生時よりも今回の実習で自分が伸びた点

マイナスの言葉よりプラスの言葉を多く言えた点です。1年生時は「～してはいけません」「ダメだよ」などのマイナスな言葉をあまり言わない方がいいと頭ではわかっているものの、他のみんなと違う行動をしてしまう子どもに対して「～しなきゃダメ」とか「そっちに行っちゃダメ」と言っただけで、後悔しました。今回、子どもと接する際には、「～しちゃダメ」ではなく、「～しようね」、「～できたらカッコいいね」などの言葉を発することができるよう意識し、以前に比べてプラスの言葉を発することができました。しかし、「タイム学習」においてペットボトルに飾り付けをする際、ある子がたくさんテープを巻きつけて完成したかと思ひきや、巻きつけたテープを全部とろうとしました。私はせっかく完成したと思っただけにもったいないと思ひ、「テープ貼ったのカッコいいよ」と言ひましたが、その子はテープをはがすのをやめません。そのとき先生に「〇〇くんがはがしたがってるなら、そうさせればいいよ」と言われ、私はテープを巻きつけることで勝手に完成したと思ひていましたが、その子にとっては、テープをはがすのも、ペットボトルの飾り付けの過程の一つなんだと気づき、そこから「それもいいね」と言ひながら見守ることにしました。活動に対して目標を決めることは大切ですが、教師が着地点を決めるのではなく、子ども自らが納得して着地できるよう手助けしたり、事前準備をしたりすることが大切であると思ひました。

○見通しをもたせるために

私は、「みんなでタイム」がとても心に残っています。まず、司会の子の隣にあった内容についてのパネルには、それに関する先生の写真や絵が貼ってあり、プログラムがわかりやすくなっていました。そして終わるごとにそれをはがしていったので、その時間全体の見通しをもつことができると思いました。また、先生の話の中で、今度もちつきがあるということで杵と臼を出すと、子どもたちは興味をもって見つめたり、触ったりしていました。このように行事の前に、子どもたちに見せたり、紹介することで、今度もちつきがあるんだなと子ども自身も意識することができると思います。その紹介の仕方も先生がうさぎの着ぐるみを来て登場することで、子どもたちが何だろうと興味をもっていました。杵と臼も先生方の手作りであると思ったので、子どもの興味をひけるようさまざまなものを考えているんだなと感じました。

○自由感想

私は1年生時の介護等体験で担当した子をまたこの実習で担当することができました。体が大きくなっているのはもちろんのこと、精神的にしっかりしている部分や歌と踊りが好きなところは変わってなくて懐かしいなと思いつつ、うれしい気持ちになりました。タイム学習では、その子につきっきりで活動をしました。学生の人数が多かったからいいかなと思っていただけ、他の子の活動を見てなかったのはよくないと反省しました。先生が何人であれ、周りをしっかり見る大切であると思いました。また、タイム学習でペットボトルを使って楽器を作り、その楽器を使ってみんなで踊ろうという活動を行いました。ペットボトルにBB弾やおはじき、ビー玉を入れようと用意したのですが、口に入れてしまう子も多くて、他に何か大きなものがあればよかったと思いました。また机を用意することを考えておらず、担当クラスの先生に机がいるか聞かれて即座に用意してもらったので、どういった場所でどのように行うのかということをもっと考えておけばよかったです。事前の考えの甘さが目立ったと思いました。反省点は多くありましたが、最後は全員で楽器を振りながら歌を歌うことができよかったです。半日という短い間でしたが、よい経験をすることができました。特別支援学校に行く機会はあまりないと思うので、今回の経験を忘れず、これからは生かしていきたいです。

4. 担当者としての反省

学生のレポートを読んで愕然として、強く反省させられたことがあった。それは附特の子どもたちへの安全配慮が足りなかったことである。幸い、附特の先生方のご指導・ご助言があったので、大事に至ることがなかった。また学生たちは数か月後に始まる教員生活にとって有意義な教訓（教師は子どもの命や健康に責任があるのだ）ということを実感してくれたと思う。

とはいえ、次年度以降の実習では、ぜひ子どもたちを楽しませるだけでなく、安全に最大限心配りをするよう、学生たちを指導したいと考えている。学部1年生時の介護等体験での学びが学部4年生の教育実践演習での学びで止揚されるという意味で、教員養成の総仕上げとしての特別支援学校での実習は実に有意義であるとわたし自身は思っている。

附属高等学校と附属中学校における数学科実践研究の関連について

愛知教育大学 数学教育講座
佐々木 徹郎

1. はじめに

一昨年度は、名古屋における附属小学校と附属中学校の研究について述べた。両附属の実践は、論理的思考を重視しており、問題解決の過程のなかで、思考・表現を指導するといった特徴がある。また、昨年は岡崎における附属小学校と附属中学校の関連について述べた。両附属学校には、生活教育の長い歴史があり、さまざまな時代の変遷のなかで改善され、生き続けた研究理念となっている。

今回は、附属高等学校と両附属中学校の関係について考察する。附属高等学校は、創立が昭和 48 年であり、他の附属学校に比べれば新しいとはいえ、半世紀に近い歴史をもっている。附属高等学校の実践研究発表は、高校教育シンポジウムとして実施される。また、他の附属学校では算数・数学科の研究発表は毎年実施されているのに対して、附属高校では3年に一度の発表となっている。本校では、平成 24 年 11 月 7 日に実施された第 32 回高校教育シンポジウムにおける第 2 分科会数学科の発表に基づいて述べる。

2. 附属高等学校 2012 年「新学習指導要領 課題学習の取り組みについて

－生徒の関心・意欲を高める課題の設定－の概要

平成 24 年度（2012 年）から実施された高等学校数学科の学習指導要領では、数学 I と数学 A に「課題学習」が導入された。課題学習は、平成元年（1989 年）に告示され、平成 5 年から実施された中学校のカリキュラムの第 2 学年及び第 3 学年に対してであった。そこから、平成 10 年に告示された指導要領では第 1 学年から指導することになり、今回高等学校数学で指導されることになったのである。つまり、10 年ごとに発展したことになる。

しかし、中学校数学の目的として、学習指導の中に生かされてはいるものの、一般にはほとんど実践されていないのが実態である。高校教員にとって、その指導は未知数の部分が多い。そこで、本研究では、課題学習の意義を次のように述べている。

普段の学習の様子から、事象の見方や考え方を自分で構築する力や、問題の解決に既習内容の中から適切な選択をし、それらを組み合わせて活用する力が不足している生徒もいる。こうした生徒の姿にもどかしさを感じ、なんとか身の周りから問題を発見し、今まで学んだものを統合して解決していく力をつけさせたいと願っている。課題学習は、生徒自身が身近な事柄に課題を発見し、試行錯誤により自ら手順を発見し、解答を導くことで、問題の本質に迫る力を育成する。そして、生徒に日常生活における数学的思考の有用性に気づかせることが大切である。ここでは、効果的な課題学習の取り組みについて考えていく。

以下では、その研究内容の一部をそのまま引用する。

1 本校 1 年生における課題学習の取り組み

(1) 本校 1 年生の現状

生徒が抱えている数学の学習に対する意識や、中学校での課題学習への取り組みについてアンケート調査を行った。アンケートから、数学が好きな生徒の割合が多い一方で、「問題を解くこと」「短い時間で答えを求めること」に関心が集中しており、教える側としては寂しい限りである。また、多くの高等学校がそうであるように本校においても大学受験の存在を無視することはできない。それに関連するように身近な題材や将来につながる内容を取り入れることで、生徒の興味・関心がさらに深まり、積極的な取り組み姿勢につながる。アンケートの結果を踏まえ、本校生徒に適した課題学習を以下の3点を柱として考えた。

- ① 課題学習に取り組む機会・時間を増やす
- ② 個人またはグループで試行錯誤させる
- ③ 大学入試や生活に関わる内容を積極的に扱う

(2) 研究の実際

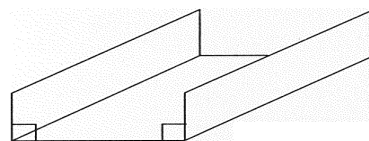
今回実施した課題学習では、数学的活動のサイクルである

- ①課題を理解する、
- ②結果を予想する、
- ③解決の方向を構想する、
- ④解決する、
- ⑤解決の過程を振り返る、
- ⑥課題を発展させる、

という一連の流れにそって、教科書の例題（2次関数の応用）を題材にして実践した。

○第1回 例題の考察と一般化

例題 幅が20 cmの銅板を図のように両端から同じ長さだけ90°折り曲げて水を流す溝を作る。切り口の面積を最大にするには、両端から何cmだけ折り曲げればよいか。また、そのときの切り口の面積を求めよ。



例題の問題場面について「銅板で雨樋を作るとき、断面積が大きいほど多くの雨水を流すことができる」という実用面を話し上で断面積がどのような図形であると、水をたくさん流せるかという問題を提示した。4～5人のグループワークとして断面積を計算させ結論を出させた。

○第2回 生徒の予想の検証

(啓林館 数学I 例題より抜粋)

第1回のグループワークをもとに どのような図形の断面積が最大になるのかを学級全体で議論させた。正三角形や正方形、円などの図形の面積は求められる一方で、正五角形、正三十角形の面積を出すことは困難である。そこで、正五角形の作図と面積を求めることを課題として次回につなげた。

○第3回 正多角形の面積

前回の授業における課題となった、正多角形の面積について深めるために正三角形の面積の求め方、三角比を用いた二等辺三角形の面積の求め方について触れた。そこから正五角形や正十五角形などの面積を求めた。最後に各自で自由にテーマ設定させたレポートを作成するよう指示をし、2週間後にレポートを提出させ、課題学習は終了とした。

3 昨年実施の課題学習

今年から実施となる課題学習に備え、昨年、「数学A」の授業において以下にあげる題材を扱った。

- (1) 確率 一紐の結び目問題
- (2) 平面図形 1 三角形の五心に関するグループワーク
- (3) 平面図形 2 チェバの定理の発見

4 2・3年生 附高ゼミ (総合学習) の活動から

本校では、2・3年生において、「附高ゼミ」という名称で総合的な学習の時間を年間20時間ほど行っている。1年生の数学i・数学Aの課題学習だけでなく、3年間を通して継続的な学習によって数学的活動の充実を図っている。そこでの具体的な取り組みの一例を以下にあげる。

- (1) iPadを用いた授業実践-2012年名古屋市立大学の入試問題より-
- (2) 身の周りの事柄を使った問題から入試問題へ
- (3) 相加平均・相乗平均・調和平均の関係を視覚的に捉える

5 まとめ

21世紀型授業で重視される学習として、「協同的な問題解決の学習」があげられている。また、新学習指導要領では、各教科において「言語活動の充実」の必要性が示され、「言語表現力」は21世紀型学習で必要とされる。課題学習を通して育成される力は、まさに現代の生徒たちに身につけさせたい力であり、実際の生徒の様子からも教師の予想以上に興味・関心をもって取り組んでいた。

生徒たちは、共同的な学習を通して互いに意見を交わし、学び合う。発表する、教えるという活動は、自分の考えを筋道だて相手に伝える力を身につけることができる。さらに問題解決のために試行錯誤する経験は、数学の良さや面白さを体験させ、主体的に学習へ取り組む姿勢を作ることができる。

教えたい内容の多さに「効率的」であることだけを重視する授業形態をとりがちであった。しかし、「課題学習」を通して考えることの面白さを体験させることこそが、問題解決能力の育成に効果的な方法であると感じる。今後も教材や授業構想の研究を深め、よりよい数学の授業を構築していきたい。

3. 青山和宏先生の公開授業

青山和宏先生の公開授業として課題学習の実践を参観したので、ここに紹介する公開された授業は、数学Aの「場合の数と確率」であった。以下のような問題である。


題学習 「確率を巻える」 1年()組()番 氏名()

「Aの結紮占い」
 Pの題材にちから回わる「結紮占い」です。

3本〜30センチの「雪わら」を6本、図のように、手の上から出ている6本のうち、2本を選び、自分で結ぶの繰り返しは、勝手に結んでもら

手の下から出ている6本のうち、2本を結びます。また上に結び、残っている4本のうち2本を選びます。このとき、手で残っている部分に決まらずに勝手に結ぶ。上、下、上、下と繰り返して、最後は図のように、上も下も結びます。

結び終わったら手を離さ、結んだ部分が何となく立派な「わら」を大きく回ります。このとき、一つ一つながり、下のように大きな輪ができれば、ほかに思っている人と一歩以内に結ぶできるという



ロシアの農村の輪のように、変わらぬ結びつけるのは簡単では無い、ヒゼで代用します。結ぶのが大変な場合は、クリップを使って

◆直感で予想してみよう！
 大きな輪1つになる(結ぶできる)確率は…

かなり高い・高い方・五分五分・低い・ほとんど低くない

<理由>

◆実験してみよう！(グループワーク)

輪	大1つ	中1つと小1つ	リ
回数			

実験の結果、大きな輪1つになる(結ぶできる)確率は

長さが20～30センチの「麦わら」を6本、図のように握ります。手の上から出ている6本のうち、2本を選び、結びます。自分で結ぶのが難しければ、誰かに結んでもらいます。

次に、手の下から出ている6本のうち、2本を同じように結びます。また上に戻り、残っている4本のうち2本を選び、結びます。このとき、手で握っている部分は決して開いてはいけません。上、下、上、下と繰り返して、最後は図のようになるまで、上も下も結びます。

全部結び終わったら手を開き、結んだ部分がほどけないように注意しながら「わら」を大きく広げます。このとき、完全に一つにつながり、下のように大きな輪ができたなら、その人は心に思っている人と一年以内に結婚できるという話です。



▼ 図を見て予想してみよう！

大きな輪1つになる（結婚できる）確率は……

かなり高い・高い方・五分五分・低い

<理由>

◆ 実験してみよう！（グループワーク）

輪	大1つ	中1つと小1つ
回数	65	65

実験の結果、大きな輪1つになる（結婚できる）

〈ロシアの結婚占い〉

ロシアの農村に古くから伝わる「結婚占い」です。

長さが20～30センチの「麦わら」を6本、図のように握ります。手の上から出ている6本のうち、2本を選び、結びます。自分で結ぶのが難しければ、誰かに結んでもらいます。

次に、手の下から出ている6本のうち、2本を同じように結びます。また上に戻り、残っている4本のうち2本を選び、結びます。このとき、手で握っている部分は決して開いてはいけません。上、下、上、下と繰り返して、最後は図のようになるまで、上も下も結びます。

全部結び終わったら手を開き、結んだ部分がほどけないように注意しながら「わら」を大きく広げます。このとき、完全に一つにつながり、下のように大きな輪ができたなら、その人は心に思っている人と一年以内に結婚できるという話です。

教師はまず、生徒に予想させ、大きな輪ができる確率は、低い推測した。そして、実際に紐を使ったシミュレーションをして、生徒に実験をさせた。生徒は積極的に取り組み、100回の実験で、大きな輪が一つできたのは45回で、予想以上に確率は高いのではないかということになった。この実験から、生徒は紐の片方は、結ばれているという条件で考えればいいことを理解した。

ところが、次の計算によって、その確率を求める段階になると、生徒は急速に消極的になった。つまり、計算は困難そうであった。問題は、紐を操作する活動と計算における表現のギャップであった。例えば、紐を図に表し、さらにそれらに a, b, c, d, e, f といった記号を付け、すべての結び方が15通り、一つの輪になる場合が8通りであることを、導く過程が必要であった。完結型の公開授業であるため、

青山先生は、この過程を敢えて省略されたのである。

この実践から分かったことは、興味ある問題を提示すれば、生徒は主体的に数学的活動に取り組むことであった。高校生が、目を輝かせながら問題に取り組む姿には、感心した。これは、青山先生の指導の成果である。また、既に学んでいる確率の計算をほとんど活用できないことから、課題学習の重要性が分かった。知識の活用のためには、このような指導は不可欠である。

3. 附属高校と附属中学校の実践研究の関連

中学校と高等学校は、中等教育という段階にあるものの、両者では制度的に大きな違いがある。中学校は義務教育段階であり、生徒の学習を保証することに重点が置かれる。これに対して、高等学校は義務教育ではないので、生徒の自主性や進路に合わせた指導が重視される。このことは、実際の指導で、かなりの差異を生むことになる。

しかし、高等学校における指導においても、「アクティブ ラーニング」が注目されるように、単に入学試験だけではなく、進学後さらには生涯の学習に役立つ指導の在り方が議論されるようになった。少子化や国際化・情報化の時代では、課題学習が、中学校と高校の数学を結ぶ役割を果たす。

中学校理科教育の研究

～自然の真の姿に迫り、豊かな生活を手に入れようと動き出す子どもを目ざして～

岡崎中学校 土居哲也、安藤雅也、清水孝治

I 目的

宇宙に行ってみたいという夢をもった人々が、さまざまな困難に立ち向かいながら一つずつ問題を解決し、1961年の有人宇宙飛行の成功につなげた。そして現在では、宇宙旅行が現実のものとなってきた。私たちは、自然科学を利用して生み出した科学技術によって、夢を実現してきた。夢を現実のものとする科学は、子どもにとって魅力あふれる教科である。

自然とは、私たちの身のまわりにある事物や現象の全てである。一見すると人工的なものでも、見方を変えると、その材料の性質や作動する原理・原則は、すべて自然の事物や現象である。この自然には、一定の原理・原則がある。自然には、長い年月をかけて生まれ、積み重ねてきた重みがある。自然には、多くの生物が支え合いながら生きている絶妙なバランスがある。自然には、一度崩れても時間をかけてもとに戻ろうとするたくましさがある。自然には、視覚的に捉えられる美しさや機能的な美しさがある。私たちは、この自然に対して、実験や観察を繰り返し行うことで、自然の奥に潜む原理・原則を体系化してきた。

しかし、自然の神秘や科学技術の有用性ばかりに目を奪われてはいけい。大量の水が空に浮かんでいる雨雲は、私たちの生活に不可欠な真水をもたらす反面、土砂崩れや洪水を引き起こすことがある。アルフレッド・ノーベルが作りだしたダイナマイトは、トンネル掘削などに利用できる反面、兵器として多くの人命を奪った。自然や科学技術は、私たちの生活に役立つ面を多くもっている反面、環境を破壊したり、生物の命を奪ったりする危険性ももっている。だからこそ、未来を担う子どもには、自然を大切にし、自然を両面からとらえ、自然の真の姿を見つめる目や、科学技術を正しく利用する心を獲得してほしい。便利さだけを追い求めるのではなく、便利かつ安全である豊かな生活を手に入れたいと願い、広い視野をもって、夢の実現のために行動できる人、「自然とともに生きる人間のあり方を考える」人になってほしいと願っている。そのために、中学校3年間の理科では、自然の神秘や科学の有用性を感じさせることで、目ざす子どもの姿を次のように設定した。

自然の真の姿に迫り、豊かな生活を手に入れようと動き出す子ども

この目ざす子どもの姿を実現するために、はたらきかけに着目をし、授業研究をとおして実証的に検証することにした。

II 方法

1 主体的な追究を支える要素

自然を科学するうえで大切なことは、問題を主体的に解決していくことである。私たちは、単なる知識ではなく、次にあげるような要素を感じた子どもこそ、主体的に追究を進める。

＜追究する魅力＞

私たちの身のまわりにある自然を追究し、自然の真の姿に迫ることで、自然の神秘や科学技術の有用性を見いだすこと

＜追究する必要性＞

私たちの身のまわりの自然に対し、問題を解き明かすために科学的に迫らなければならないという気持ちをもつこと

＜追究する価値＞

私たちの身の回りの自然について、今まで気づかなかった見方があることに気づいたり、科学技術が利用できることに気づいたりすること

2 子どもが追究する魅力や必要性や価値を感じるためのはたらきかけ

私たちは、子どもが追究する魅力や必要性や価値を感じるために、子どもにはたらきかけを行う。こうすることで、子どもは問題解決的学習過程を進めると考える。

(1) 理科における問題解決的学習過程を構想する

私たちは、子どもが追究する魅力や必要性や価値を感じるように、単元を三つの段階で構想する。

段階1 不思議を育てる

教師が演示や提示をした教材に、子どもは、「おや」、「なぜだろう」という不思議に気づく。子どもは、身近な人への聞き取り調査や簡単な実験を予備調査として行う。ここで意見交流を行うことで、今までの知識や経験を総動員しても説明ができない事物や現象に気づく。こうして、子どもは、不思議を問題へと育てていく。

段階2 問題を解き明かす

子どもは、問題に対し仮説を立て、さまざまな角度から迫っていく。そして、意見交流をすることで思いや考えを関連づけたり位置づけたりする。こうして問題を解き明かし、自然の真の姿に迫っていく。

段階3 生活に広げる

これまでの追究をもとに、身のまわりの自然に広げて考えることで、新たな見方や考え方を獲得し、自然の神秘について考え始める。あるいは、これまでの追究を先人はどのように利用し、私たちはこれからどのように利用するのか考え、科学技術の有用性について考え始める。

① 素材の教材化をする

ア 素材の発掘

私たちが扱う対象は、私たちの身のまわりにある事物や現象の全てである。自然には多くの事物や現象があるため、子どもの興味関心や発達段階に応じた素材を発掘することが大切である。私たちは、次の視点を意識し、自然の中から素材を発掘する。

- ・ 自然の神秘を実感するとともに、自然の恐ろしさに気づくことができるもの
- ・ 人間が自然の仕組みを上手に利用してきた知恵に気づくことができるもの
- ・ 私たちを取り巻く自然の大きさや巧みさを実感できるもの
- ・ 世界最先端の研究にふれることができるもの

① 素材を工夫する

発掘した素材を、そのまま子どもに提示しても、子どもが不思議に気づき、問題へと育てることは難しい。そこで、子どもが目の前の事物や現象について、これまでの知識や経験では説明できないことに気づくように、素材を工夫することで教材化する。私たちは、子どもの実態に合わせ、次のような視点で素材を工夫し教材化する。

- ・ **比較する**
一見すると同じような事物や現象であるが、同時に提示することで、その違いに迫りたいという思いや考えを高める
- ・ **対象の一部に注目する**
事物や現象の中で、他とは異なる性質をもつ部分に着目することで、その原因に迫りたいという思いや考えを高める
- ・ **諸感覚を使う体験をする**
視覚や聴覚だけでなく、味覚や、嗅覚や、触覚を使い事物や現象を体験することで、その理由に迫りたいという思いや考えを高める
- ・ **最新の技術に触れる**
今まで見たことや聞いたことがない最新の技術を駆使した事物や現象に触れることで、その仕組みに迫りたいという思いや考えを高める

② 生活に広げるための視点を与える

子どもは、これまで追究してきたことを、生活に広げて考える。これにより子どもは、現在の生活を見直すことになる。あるいは、現代の人の力では実現不可能でも、将来、それを自らの手で実現していきたいという前向きな思いをもつこともある。また、扱った事物や現象以外に広げて考えることもある。こうして子どもは、自然が積み重ねてきた歴史の重さを感じたり、科学技術によってさらに生活が豊かになるであろうと考えたりする。そして、自然の神秘や科学技術の有用性を感じる。以下に、これまでの追究を、身のまわりの自然や生活の中の自然科学と結びつける視点を示す。

- ・ 先人の知恵について考えることができるものであるか
- ・ 現在の生活の中で利用されている様々な場面について考えることができるものであるか
- ・ 将来利用されるであろう可能性について考えることができるものであるか
- ・ 科学技術を利用することの危険性や安全性について考えることができるものであるか

(2) 子どもが思いや考えを関連づけたり位置づけたりする授業を構想する

① 思考過程の把握をする

私たちは、子どもの追究の様子や、授業日記、子どもとの対話から、これまでの思考過程を把握する。そして、子どもの追究を支える問いかけをしたり、意見交流を組み立てたりする。そこで、以下のような視点で、理科における子どもの思考過程を分類する。

- ・ 時間をもとにした思考過程
- ・ 空間をもとにした思考過程
- ・ 定性的な実験をもとにした思考過程
- ・ 定量的な実験をもとにした思考過程

② 演示や提示をする

私たちは、単元の導入や意見交流のとき、教師や子どもによる演示や提示を行うことで、学級全員が同時に同じ事象を見ることを大切にしている。子どもは、演示や提示によって感動を共有したり、それまでの追究で明らかになったことを証明したり、これまでの追究を覆す事実を目の当たりにしたりする。そし

て、これまでの知識や経験と照らし合わせて思考し、新たな「学んだこと」を見つけ出す。そこで、私たちは、次にあげる視点で演示や提示を行う。

- ・ **対象とつなげる**

子どもを追究の対象とする事象とつなげるための演示や提示。この演示や提示によって、子どもは自然に対して不思議を感じる。

- ・ **仲間とつなげる**

意見交流で行う演示や提示。この演示や提示によって、子どもは自分と仲間の思いや考えを関連づけたり位置づけたりすることで、これまで思いつかなかった新たな思いや考えに気づき、追究を進める。

- ・ **生活とつなげる**

追究から得たことを、現在の生活や、過去あるいは未来につなげるように目を向ける演示や提示。この演示や提示によって、子どもは追究してきた内容から、生活の中にある自然を見つめ直したり、生活の中に生かしたりする。

③ 意図的な指名をする

子どもは十分に追究を行ったときや、追究に行き詰まったときなど、仲間に自分の考えを伝えたい、あるいは仲間の意見を知りたいと考える。意見交流では、子どもが追究する魅力や必要性や価値を実感するために、子どもの思考過程を把握し、意図的な指名をする。これにより、子どもが、仲間と自分の思いや考えを関連づけたり位置づけたりする。以下に、意見交流において指名する子どもを選ぶ視点を示す。

思いや考えをつなげる指名

- ・ 十分な追究を行い、自分の言葉で説明できる子ども
- ・ 演示や提示により、思いや考えの根拠を示して科学的に説明できる子ども

思いや考えを揺さぶる指名

- ・ 仲間の追究に対し、疑問を投げかける意見をもつ子ども
- ・ それまでの学習を生活の場面に広げた見方や考え方をしている子ども

(3) 子どもが自分の追究の状況を把握できるように、個人追究を支える問いかけをする

私たちは、子どもが書籍やインターネットなどから得た情報をもとに仮説を立て、実験方法や観察方法を考え、自分の手でデータを集めたり、モデルを使って確かめたりできるようにする。そして、集めた事実を分析する活動を大切にする。しかし、子どもは、インターネットや書籍を使って調べるだけで満足してしまうことがある。書籍やインターネットに書かれていることだけが真実であると思いついてしまったり、自然の真の姿に迫ることができない。また、子どもが仮説を立てて検証するとき、子どもが考える追究が必ずしも科学的、客観的であるとは限らない。私たちが、授業中や授業後の対話の中で次のような問いかけをすることで、子どもは自分の実験や観察の方法を見直す。そして、実験や観察から自分の手で獲得した事実をもとに、より多くの人々が納得できる結論を導き出す。

- ・ 実験は定量的、あるいは定性的なものか
- ・ 何度やっても同じ結果になるか
- ・ 実験する材質・大きさ・重さ・形を変えたらどうなるか
- ・ より多くの仲間がその結論で納得できるか
- ・ 仲間の考えと同じ部分や違う部分はどこか

3 3年間で目ざす子どもの姿につながるカリキュラムの構築をする

子どもの発達段階と、単元のつながりを意識し、中学校3年間を見通したカリキュラムを構築する。1年間の学習を、「暮らしを支える技術」、「生活に役立つ変化」、「命をつなぐ工夫」、「生活を支える環境」の四つの領域にわける。このとき、一つの領域の学習に割り当てられている約30時間の授業を、基礎基本の定着を重視する単元と、重点的に掘り下げて問題解決的学習過程を経験する単元の時間に配分し、バランスよく構成する。各学年におけるカリキュラム構築の際に特に大切にすることを次のようにする。

1年生

実際に手に取り、実験や観察ができるものを扱う。また、生活の中から不思議なことを見つけ出し、その不思議を自らの手で解明していく楽しさを味わうことができることを大切にする。

2年生

実際に手に取り、実験や観察ができるものを中心とするが、手に取れない抽象的な素材も追究の対象として加えていく。また、自然の中から見つけた問題に対する仮説を立て、それを確かめる検証方法を自分で考えることを大切にする。

3年生

実際に手に取ることができず、実験や観察が困難なものを中心に追究の対象としていく。また、これまでの問題を解決する経験を生かし、数少ないデータから、筋道の通った結論を導き出すことを大切にする。

また、各学年で1単元ずつ、四つの領域を超えて学ぶ「自然と科学と人間」の時間を設ける。領域を超えて自然や科学技術を広い視野から見つめる追究を行う。さまざまな自然の事象は、領域を超えてつながっていることを再認識する。

Ⅲ 授業実践 「春に赤いモミジ」(植物—命をつなぐ工夫—)

(1) 本単元で目ざす子どもの姿

春に葉が赤いノムラモミジと出会った子どもは、葉が赤い理由について調べ始める。葉緑体を紫外線から守るために葉が赤いと知った子どもは、植物が環境に適応するために体のつくりを変化させていることに気づく。本単元をとおして、植物の環境への適応について追究することで、自然の神秘を実感する。

(2) 単元の構想

春なのに葉が赤いモミジの謎に迫りたい (1時～5時)
赤いモミジが光合成するか調べる 赤いモミジが葉緑体をもっているか調べる
葉緑体は光を必要としないのに、赤い色素で葉緑体が隠されている謎を解き明かしたい 赤い色素で葉緑体を隠している謎を追究する (6時～10時)
赤い色素が紫外線を防ぐ効果を調べる 紫外線が葉に与える影響を調べる
他の植物は赤い色素を持たないが、どのようにして紫外線から葉緑体を守るのだろうか 緑色の植物が紫外線から葉緑体を守る方法を調べる (11時～15時)
葉の表面に生えている毛の効果を調べる 赤以外の色素が紫外線を防ぐ効果を調べる
環境に適応するように体を変化させた植物が現在まで生き残ってきた 植物が環境に適応していることを調べる

(3) 授業の実際

春なのに赤いモミジの謎に迫りたい

素材の教材化

春なのに赤いモミジに対する興味を高めるために、春に赤いノムラモミジと春に緑色のモミジを比較できるように提示する

琴美は、モミジは秋に赤く色づくものであって、春は緑色をしているものだと思っていた。実際に、中庭のモミジを見に行くと、モミジは緑色だった。ところが、教師が提示したモミジは、春なのに赤かった。今までの自分の考えが覆され、琴美はモミジをじっと見つめていた。琴美は、目の前のモミジが緑色ではないため光合成するのかどうか疑問に思った。そこで、赤いモミジが光合成するのか、実験で確かめることにした。

琴美は、赤いモミジに二酸化炭素で満たしたビニール袋をかぶせ、二酸化炭素や酸素の濃度を測定した。すると、二酸化炭素が減り酸素が増えた。琴美は、赤いモミジが光合成をすることがわかり、葉緑体を見たいと考えた。そこで、赤いモミジをろ紙に挟んで、木づちで叩いた。ろ紙には赤くモミジの形が残り、ろ紙にはさんであったモミジが緑色になった。琴美は、赤いモミジも葉緑体をもち光合成するという事実をみんなに伝えたいと考えた。

秋のモミジは枯れていて光合成しないけれど、先生がもってきた赤いモミジは葉緑体をもっていて光合成をしていた。秋のモミジと違って、枯れたものではなく生きている。このことを早くみんなに伝えたい。
(琴美の授業日記より)

考えを関連づける指名

琴美の考えを仲間とつなげ赤い色をもつのは、日光に当たらないようにするためであることを明らかにするために、由香を指名する

意見交流で琴美は、実験の結果を提示しながら、赤いモミジも光合成をして葉緑体をもっていると発言した。ここで教師は、琴美の考えと仲間の考えをつなげたいと考えた。由香は教師の提示したモミジは全ての葉が赤い色ではなく、緑色をしている部分があることに気づいていた。そして、光の当たる場所と葉の色の関係について考えていた。由香は、実物や写真を提示しながら発言した。さらに、祐輔が赤い色の層の下に葉緑体が隠れていることを、実験結果を提示しながら明らかにした。

琴美：このように、ろ紙が赤くなる代わりに葉が緑色になることから、赤いモミジも葉緑体をもっていることがわかった。

由香：この写真を見ると、葉の裏側が緑色なのがわかる。もう一枚の写真を見ると、赤い葉の下にある葉は、上の赤い葉で陰になっているところだけけれど、上の葉の陰の形のまま緑色になっている。(中略)つまり、赤い色は日陰を作っているのと同じことだ。

祐輔：乳鉢にお湯を入れて、こうやって乳棒を使って赤いモミジの右側半分だけをこすると、こすった右側半分だけが緑色にできた。(中略)つまり、赤色のモミジは、赤い色素で緑色の葉を包み、太陽の光が葉緑体に当たらないようにしているのだ。

琴美：自分の実験も、赤い色がろ紙に移って緑色になったということは、赤い色は、日陰を作って葉緑体を隠すためにあるということだと思う。

思いや考えをゆさぶる指名

子どもの思いや考えをゆさぶるために、赤い色素をもつことで光合成しにくいと考えていた玲子を指名する

玲子は前時の授業後、教師との対話の中で、葉が赤い色になると、光合成しにくいのではないかと疑問を伝えていた。教師は、玲子を指名することで、琴美が光合成には光が不可欠という考えと、赤い色で葉緑体に光が当たらないようにしているという矛盾に気づくと考えた。

浩太：中に、緑色の葉緑体があって、その周りを赤い色が覆って、日陰と同じ状況にしていると思う。

教師：玲子さんは、このことについて思っていることがあったよね。

玲子：言いたいことは何となくわかるのだけど、これから夏にかけて、葉で光合成するのであれば、日光が不可欠なのだから、赤で覆ってしまっはいけないと思う。なぜ葉緑体を隠しているのかわからない。

裕二：インターネットで調べたことだけれど、強い光は幼い葉には悪いらしい。実験をしていないから絶対とは言えないけれど、葉を守るために赤いのではないかな。

琴美：光合成する葉にとって光が有害というのはおかしいと思う。実験で確かめないと納得できない。

玲子の疑問に対し、裕二はインターネットで調べたことを話した。しかし琴美は、光合成をしなければならぬ葉緑体に光を当てないようにしているとは考えられず、納得することができなかった。琴美は、裕二の言うとおりに、本当に光が葉緑体にとって有害ということがあるのか、実験を行って確かめなければならないと考えた。

本当ならば、葉は光合成をしなければならぬのに、赤い色素で葉緑体を隠しているのはおかしい。わざわざ葉緑体を隠す理由を知りたい。
(琴美の授業日記より)

赤い色素でわざわざ葉緑体を隠している謎を追究し始める

琴美は、家で光と葉緑体の関係について調べてきた。すると、葉緑体が紫外線に弱いことをつきとめた。琴美は、ノムラモミジの中で赤い色素をもたない緑色の葉を探し、この葉に紫外線を当て、葉に悪影響があるのか確かめることにした。土日を挟んだ三日後、休み時間に理科室に実験結果を確かめに来た琴美は、紫外線が当たったところの葉が緑色ではなくなり、枯れ始めていることを知った。琴美は、光の中でも紫外線が有害であることを確信した。そして、実験結果を写真に撮り、みんなに伝えたいと考えた。

紫外線を当てていた葉だけが枯れた。紫外線はとても怖いものだ。紫外線から葉を守るために赤い色素があることをみんなに伝えたい。
(琴美の授業日記より)

意見交流では、まず裕二が発言をした。裕二は、全ての光ではなく、光のうちで紫外線が有害であり、紫外線から葉を守るため赤い色をもっていると話した。そこで琴美は、紫外線を当てた葉だけが緑色ではなくなり葉緑体が分解され、枯れると実物を提示しながら話した。

仲間とつなげる演示や提示
アントシアニンののはたらきを明らかにするために、アントシアニンの紫外線カット効果を演示する

ここで景子が、紫外線を当てると色が変わる紙の上に赤いモミジから抽出しシャーレに入れたアントシアニンを載せ、紫外線ライトを当てて見せた。この演示によって琴美は自分の追究結果と仲間の追究結果をつなげた。

琴美：このように、三日前から紫外線を当てておいた葉だけが、枯れてしまった。
純一：僕は、葉緑体が紫外線で壊れてしまうのではないかと考えて、葉に紫外線を当てておき、光合成するかどうか調べた。(中略)すると、紫外線を当てておいた葉は酸素を出さないことがわかった。だから、紫外線で葉の葉緑体が死んだのだと思う。
景子：私は、赤いモミジから抽出したアントシアニンが紫外線をカットできるか調べた。(中略)このように、紫外線をカットできることから、琴美さんや純一さんの意見を合わせて考えると、赤い色素があることで、葉を紫外線から守っていることがいえると思う。

琴美は、自分の行った実験と景子や純一の行った実験を関連づけて考えることで、赤い色素であるアントシアニンによって、紫外線から葉の葉緑体が守られていることを確信した。

思いや考えをゆさぶる指名
子どもの思いや考えをゆさぶるために、多くの植物を育てほとんどの植物が赤い色素をもたないことに気づいている彰吾を指名する

彰吾は植物鑑賞が趣味で、多くの植物を家で育てており、新芽には赤いものと緑のものがあることを知っていた。彰吾は、追究の途中で赤い色があれば紫外線から葉を守れるから、若い葉は赤い色をしているという裕二の考えに疑問を抱いていた。教師は、彰吾を指名することで、赤いモミジがアントシアニンで紫外線から葉を守っていることと、他の多くの植物は赤い色をもたず紫外線にさらされていることの矛盾を示し、思いや考えをゆさぶることにした。

彰吾：僕は植物が好きで、家でたくさん育てているのだけれど、この前の意見交流で裕二さんが言ったように、確かに新芽が赤い植物もある。アンセリウムは新芽が赤くて、夏に向かって葉が大きくなると、だんだん緑色になる。でも、パキラ、ポトス、モンステラ、アイビーは、どれも新芽から緑色をしている。アントシアニンだけが紫外線を防いでいるのではないと思う。もしかしたら、原産地や、葉の厚さなどが関係しているのかもしれない。
良子：以前、山に登った時、小さく若い葉っぱに毛が生えていた。あれも、アントシアニンの代わりになるのではないかな。

琴美は、彰吾や良子の考えを聞き、春に赤い色をしているモミジより、いつも見ている緑色の植物の方が不思議だと考え始めた。琴美は、どの植物も紫外線から身を守らなければならないと考え、葉が緑色の植物について、紫外線から葉緑体を守る方法を調べたいと考えた。

彰吾さんの言うように多くの葉は最初から緑色だった。でも、紫外線は危ないから、何かの方法で身を守っているはず。その方法が知りたい。(琴美の授業日記より)

葉が緑色の植物が紫外線から葉緑体を守る方法を調べ始める

琴美は、インターネットを使い、植物が紫外線から葉緑体を守る方法を調べることにした。すると、植物に生えている細かな毛が光を反射することで植物を守っていることを知った。琴美は、さっそく身のまわりにあるさまざまな植物を調べた。すると、今まで気づけなかったが、厚さの薄い葉には細かな毛が生えているものもあることに気づいた。琴美は、さまざまな葉の毛に紫外線ライトの光を当ててみた。すると、毛が青白く光り、光を反射していることがわかった。さらに、毛が生えていることにはさまざまな意味があることを知った。琴美は、自分の考えをみんなに伝えたいと考えた。

葉に生えている毛は、紫外線をはね返していた。さらに、害虫防止などにも役立っている。植物はすごいと思う。
(琴美の授業日記より)

琴美：タンポポや、タラの芽など、葉に毛が生えているものはたくさんある。この毛に光を当てると、毛が白く輝いて見える。これは光を反射しているからだ。このようにして葉を守っている。
亮介：葉に毛が生えていない植物もたくさんあるけど、そういう植物はどうしているのだろう。
琴美：毛が生えているのは、主に厚さが薄い葉なのではないか。きっと葉が厚いものは、毛がなくても中までは紫外線が届きにくいから大丈夫なのだ。

生活とつなげる演示や提示
環境に応じて体を変化させた植物の巧みさに気づくために、いろいろな植物を例として提示する

ここで教師は、琴美の考えを生活につなげて子どもの視野を広げたいと考え、彰吾を指名した。彰吾は、植物は進化の中でいろいろな力を身につけ今に至っていると語り始めた。琴美は、彰吾が実物を提示しながら自分と同じ考えを語ったため、身のまわりのさまざまな植物が巧みな作りをしていることを感じた。そして、紫外線に対する葉の変化だけでなく、種を保存するための種子の変化など、さまざまな植物の進化について考え始めた。単元を通して、**琴美は単元まとめに**、それまで気にならなかった身の回りの植物に興味をもち始めたと書いた。さらに、身の回りの何気ない植物が長い歴史を重ねる中で今の仕組みをもったことがすごいとも書いている。琴美は植物の巧みな仕組みやおもしろさを感じ、もっと調べたいと考え始めた。

IV 考察

ノムラモミジを素材とし、一つの不思議が解き明かされることで、新たな問題を見つけ出せるように教材化をして、子どもに出会わせた。これにより、子どもは不思議を問題に育て、追究することができた。また、意見交流において、意図的な指名をしたうえで演示や提示を行うことで、子どもは「学んだこと」を見つけ出し、行動に移すことができた。そして、ノムラモミジを通してさまざまな植物のもつ巧みな仕組みに迫ることで、自然の神秘を実感することができた。

しかし、生活とつなげる場面においては、調べたことの発表が中心となり、演示や提示を十分に行うことができなかった。ここでも実験や観察をもとにした演示や提示ができるように、さらに工夫する必要がある。

V まとめ

自然の神秘を実感できるように素材を教材化し、授業で意図的なはたらきかけを行うことで、子どもは自然の真の姿に迫ることができた。今後も、素材を教材化した単元を構想することで、「自然の真の姿に迫り、豊かな生活を手に入れようと動き出す」という子どもの姿を実現できるようにしたい。

附属岡崎中学校の研究報告に対するコメント

愛知教育大学附属高等学校 理科部 長根智洋

愛知教育大学附属岡崎中学校では本年度、『自然の真の姿に迫り、豊かな生活を手に入れようとする子ども』という研究テーマのもと、はたらきかけに着目をし、授業研究をとおして実証的に検証する試みを行った。

本研究では、子どもがノムラモミジの不思議を追究していく過程にて、その魅力や必要性や価値を感じるためにはたらきかけを段階的に設定しているのが特徴である。具体的には第一段階にて、不思議を育てるためにはたらきかけをし、第二段階にて、問題を解き明かすために言語活動を積極的に取り入れている。そして第三段階にて日常生活との関連を図っている。

新学習指導要領が改訂に伴い、言語活動がより一層、重視されている。本年度、高等学校でも課題研究の授業において、ブックトークや中間発表会など積極的に言語活動を取り入れた。そのような場面を、段階的に設定することで、より効果的な学びを実践することができたように考える。中学校の段階においても言語活動の場を設定しておくことで高等学校以降での体系的な学習の中で効果があることが期待できる。

また、附属岡崎中学校では理科という科目にとどまらず、中学校3年間で子どもの発達段階と、単元のつながりを意識し、中学校3年間を見通したカリキュラムを構築していることが評価できる。高等学校でも総合的な学習の時間を利用した探究活動が行われているが、教科横断型のカリキュラムを構築していく必要がある。

附属岡崎中学校の論文を読んで

愛知教育大学附属名古屋中学校 森川 晋平

この研究のすばらしいところは、問題を主体的に解決することを通して、自然の神秘や科学技術の必有用性を感じさせることを3年間、系統的に進めていることでしょう。学習指導要領における改善の具体的事項として、「生徒が自ら問題を見だし解決する観察・実験などを一層重視し、自然を探究する能力や態度」や「科学的な知識や概念を活用したり実社会や実生活と関連付けたりしながら定着を図り、科学的な見方や考え方」、「自然に対する総合的なものの見方」の育成が挙げられていますが、この研究が目指す子ども像はこれらにつながっています。

実践では、学習を通して、子どもが自らの力で、そしてときには他の子どもや教師の力を借りて、追究を深めていく様子がよく分かります。導入で提示したノムラモミジは、一般的なモミジと違い春なのに葉が赤いため、子どもの興味・関心を高める上で効果的な教材であると考えます。考えを関連づける指名や思いや考えをゆさぶる指名を効果的に行うことにより、子どもたちの思考の高まりや概念や知識を構成していく様子が見られます。また、追究する過程でまた、新たな疑問をもち、さらに追究するといった循環が自然に生み出されていることがとても素晴らしいと考えます。このような活動を繰り返すことで、理科を学ぶことの意義や有用性を実感し、さらに科学への関心を高めることができるのではないかと思います。

次代を創る人間を育てることが我々教師の役割であると考えたとき、知識・技能の習得や思考力・表現力の育成はもちろん、持続可能な社会の構築の担い手を育てることも、今の理科教育にとって必要不可欠なことであると感じました。

附属岡崎中学校の研究報告に対するコメント

理科教育講座 大鹿聖公

附属岡崎中学校の目指す子どもの姿として、「自然の真の姿に迫り、豊かな生活を手に入れようと動き出す子ども」が設定されている。この姿に迫るために、子どもの主体的な学びとして問題解決学習を基盤とした学習過程を取り入れ、単元における学習を、「不思議を育てる」、「問題を解き明かす」、「生活に広げる」といった3段階で構想している。この各段階での子どもの学びを深めるために、素材の教材化、学習内容と実生活との関連などについて、教材研究がなされている。この授業実践において特徴的な点について、上記の2点に着目してみた。

1点目は、独特な素材の教材化である。本研究報告で取り上げているノムラモミジのように、一般的な性質を示さない、特殊な性質を示す素材を解決するための教材としていることである。理科では、解決すべき課題を提示することで、生徒の探究心を高める。そのために、探究心を高めるような現象や事象を提示し、その原理を探ることで科学的な概念やものの考え方を身に付けさせる。本研究のように、身近な素材でありながら特殊な性質を示す教材は、生徒の探究心がより感化され、自分自身で解決する意欲を高めていくものと思われる。その過程で、科学的な原理を明らかにし、それが他のものや生活の中でどのように活用されているかつながっていくことにより、一つの課題が次の課題へとつながっていくと思われる。

2点目は、3年間を通したカリキュラムの構築である。従来の研究では、ある単元での学習を深めるものとして実施されることが多い。そのような研究では、その単元についての学習や知識の深まりは見られるものの、他の単元においてその成果が転化されることはまれである。附属岡崎中学校での研究では、中学校の理科のカリキュラムを「暮らしを支える技術」、「生活に役立つ変化」、「命をつなぐ工夫」、「生活を支える環境」の4つの領域に分けて、それぞれにおいて学年において重視する単元を設定していることにある。今回の学習指導要領においては、理科の学習内容を基本的な科学的な概念として「粒子・エネルギー・生命・地球」の4つを据え、学習内容の系統化をはかっている。この柱は基礎・基本的な科学的な概念の育成を図るものとして設定されている。それに加え、科学の有用性や実生活との関連が歌われている。この附属のカリキュラムの柱は、こちらを重視するための学習内容をからめた柱となっている。この2つの柱が有機的に、効果的に絡み合いながら理科学習が進められていくことで、生徒が科学を追究し、生活に応用することが可能になるとと思われる。

このように、上記の2点以外にも附属岡崎中学校の研究には、さまざまな取り組みが盛り込まれている。当然、そのような取り組みを取り込んだ授業実践をすすめて、理想とする子どもの目指す姿を追究していくためには、その取り組みを実現可能にする教師の授業技術が要求される。また、それだけでなく、授業の主役となる生徒自身もその取り組みに自発的に、かつ意欲的に取り組む必要がある。生徒のためのカリキュラムを構築すること、また、生徒が主体的に活動できるような学習過程を構築すること、そのために教師が最善の努力と英知を結集して授業を実践する。その先に目指すべき理科授業がみえ、目指すべき子どもの姿が具体化されてくる。理科の授業として、あるべき理想を感じさせられた研究報告であった。

生活科（くすのき学習）における幼保小連携の可能性についての考察

～1年生くすのき学習 「お世話になったせんせいに つたえたい
みんなで きめた ふしょう ぼかぼか スポット」の実践から～

愛知教育大学附属岡崎小学校 奥川 正規

1 はじめに

「幼稚園の先生へ」先生おげんきですか？ぼくはともだちとげんきにあそんでいます。学校ではあさがおをそだてています。花がさいたら、えをかきたいです。また先生といっばいいいっばいおしゃべりをしたいです。ともだちにやさしくしていろいろともだちをつくっています。にんじゃごっこでもりあげています。

（6月26日 典明が幼稚園の先生に書いた手紙）

幼稚園の年長のとき、秘密基地作りでいっしょに遊んでいた友だち3人に、「突然雨の日に教室の部屋から外に出されてき、何度言っても入れてもらえなくて悲しかった」「ぼくははじめられていたのかもしれない」そんなことを目に涙をためながら話してくれた典明（※本文全て仮名）。入学当初にはやった秘密基地づくりの遊びは、本人にとって仲がよかった友だちから距離を置かれることになったきっかけでもある遊びであった。そんな典明が、「ともだちとげんきにあそんでいます」と、小学校での秘密基地づくりを通して仲間をつくり、自分の居場所を見つけて遊んでいるようすや、「やさしくして」と相手の気持ちを考へて友だちづくりができたことが伝わる手紙を単元の終わりに幼稚園の先生に書いた。

入学して、小学校生活に期待と不安があった典明が、秘密基地作りを楽しみ、仲間づくりをし、自分の居場所を見つけ、小学校生活をスタートできたこと背景には何があるだろうか。小1プロブレムということばと、それに伴う幼保少連携、接続ということばがある、小学校に入学したばかりの1年生が、集団行動がとれない、授業中に座ってられない、先生の話を受けないなどと学校生活になじめない状態が続く、そこでの小学校のあり方、幼保小の連携、接続のあり方について、今日的な課題がある。この課題と、典明が小学校になじんでいく過程、そして、本校のくすのき学習とのかかわりについて考察していきたい。

本校のくすのき学習は、対象への思いや願いの実現に向け、子どもたちの主体的な活動を中心に学習を進めていく。思いや願いを実現する過程において、互いの考えや知恵を出し合い問題解決をしていく。このとき、その子らしい活動の背景にある、自分や仲間の思いを比べながら、自己を見つめ、新たな活動へと自ら動き出していく。一学期くすのき学習では「仲間とのかかわりのなかで 自己を見つめ 自ら動き出す子ども」を育てたい子どもとし実践行ってきた。今回の研究では、学びの自覚、判断・決定について、活動やかかわり合いのなかで、「意識ベクトルマップをもとに問題意識を自覚することについて」「互いの活動をもとに、相手の活動と自分の活動を照らし合わせながら、自己を見つめて、自ら動き出すこと」「活動を振り返るなかで成長を自覚すること」について考察したい。本研究で、典明が見せた変容を柱に本実践を振り返り、くすのき学習の今後の方向性を考察するとともに、これからの1年3学級の子どもたちにとって有意義なものになるようにしたい。また、小1プロブレム（幼保小連携・接続）への対応、くすのき学習と小1プロブレムとの関係性などについても本実践の成果から考察できればと考えている。

2 育てたい子どもの姿

仲間とのかかわりのなかで 自己を見つめ 自ら動き出す子ども

3 目標と教師支援

育てたい子どもの姿に迫るために、次のような目標と支援を考えた。

仮説1「対象に対する一人一人の子どもの意識を、意識ベクトルマップでとらえて、思いや願いを確かめ合うかかわり合いを講じることで、子どもの問題意識が鮮明になり、活動の方向性をはっきりとし、力強い活動が始まるだろう。」

支援1「園からの子どもたちの様子を、保育士、家族、本人から聞いて、意識ベクトルマップを作成して、子どもの意識をとらえ、かかわり合いを構想する。」

支援2「かかわり合いのなかで、教師の出や板書で、自分の得意なこと、友だちのよさを感じることのよさを広げ、活動の方向性をはっきりとさせる。」

仮説2「自分の得意なこと、楽しいことを発見し活動を進めていくなかで、友だちのよさを感じたり、友だちと活動できる喜びを感じさせることで、活動のよさを感じられるようになるだろう。意識ベクトルマップでそれぞれの意識をとらえて、それぞれの活動のよさを広げるためにかかわり合いをもつことで、活動に拍車をかけることができるだろう。」

支援3「教室の掲示を工夫したり朱記や対話をしたりして、活動のよさを感じさせる。また、友だちを思いやり優しくしたりできる活動を学級全体で取り組み、友だちのよさを感じたり、友だちと活動できる喜びを感じさせる園からの子どもたちの様子を、保育士、家族、本人から聞いて、意識ベクトルマップを作成して、子どもの意識をとらえ、かかわり合いを構想する。」

支援4「意識ベクトルマップで、一人一人の得意なことや友だちに対するよさの感じ方を教師がとらえて、かかわり合いを構想する。かかわり合いのなかで、教師の出や板書で、自分の得意なこと、友だちの活動のよさを広げ、活動に拍車をかける。」

仮説3「振り返る場面で、目的をもって活動をもとに振り返ることで、かかわり合いのなかからこれまでの活動を振り返り、実感をともなって自己を振り返るだろう。そして、その実感が、生活場面に生きる力となるだろう。」

支援5「園の先生にお礼の手紙を書くという設定のもと、手紙の内容を考えながらこれまでの活動を振り返るかかわり合いを行い、成長を実感させる。」

4 育てたい子どもの姿に迫るために、子どもの様子をとらえ、教材を選定する。

(1) 自己、他者、対象の3つの視点で典明をとらえる

① 典明の自己への向かい方をとらえる

今日は おらいゆうたくんと なつこちゃんと はじめて バスで 小学校に いきました。ぼくは、おかあさんと なんども れんしゅうしたので きんちょうしませんでした。(4月10日 典明の生活日記より)

初めての小学校への登校、附属小学校の子どもたちは岡崎市内から通うためにバスや電車などを使う場合が多く1年3学級は約半数がバスを使って登校してくる。自分の力で小学校に行けたことがとても嬉しかっただろう。典明はその日の日記に登校したときの様子を書いてきた。「小学校」と書かれた文字を見ると、2回ほど消しゴムで消された跡があり、漢字で書かれていた。習ったことのない漢字を、母親に聞きながら書き、新しいことにどんどん挑戦し、がんばっていきたいという積極的な典明の姿が感じられる。「なんども」からは、母親と繰り返し練習し自信をつけて学校に来たことを伝えたい典明の思い伝わってくる。典明や母親に聞いてみると、母親にせがんで繰り返しバスに乗り学校に来ていたそうである。しっかりと物事を行い、慎重に物事を考えながら自信をつけていく典明の姿が思い浮かんできた。

きょうは(の) じゅぎょうさんかんは ぼくは カルピスについて おはなしました。 みんなに カルピスが つめたくて おいしいと いうことが つたえられて うれしかったです。
※カルピスのつめたさが みんなに つたえられて よかったね (4月21日 典明の生活日記)

好きな飲み物についてのスピーチを授業参観で行ったところ。典明はカルピスが好きだと発言した。純市に「ねばねばして気持ち悪いよ」と言われると、「冷たいから好き」と言い返した。自分のことを積極的に伝える典明。日記にも自分から「つたえられ」ることができたことを嬉しそうに綴っている。真面目に一つ一つ丁寧に物事を行い、自分の気持ちを積極的に伝えようとする典明の自己への向かい方が見えてきた。そのような典明は、入学して出会った新しい友だちに、どう自分を表現しているのだろうか。

② 典明の仲間とのかかわり合い方をとらえる

「もう始まっている」と遅れてきた太一と翼に注意する典明。教師にも「先生だめだよ」と訴えてくる。規律を重んじ、何事も真面目に行いたい典明、いろいろなことに気を配り、真面目に行うことができる。真面目にやりたい一心で、それがいらだちに変わっている姿も見られる。(4月15日 教師メモ)

典明の毎日の生活を見てみると、しっかりと物事を行いたい様子が随所に見られる。授業に遅れてくる

友だちに対して、注意をして、いけないことだと教師に伝えてくる。真面目にやりたい気持ちが強く、それが苛立ちに変わっていることもある。積極的で、とても真面目に何事も行いたい典明、規律を重んじ、何事もしっかりと行いたい、そんな典明だからこそ、他人に対して厳しい目で見ている。

幼稚園での様子を母親に聞いてみると、小規模の幼稚園で、7～8人の小集団で毎日を過ごしていた。気心した友だちとの付き合いが長く、大人しい子ばかりで、典明はリーダーっぽく毎日を過ごしていたそうである。典明に幼稚園での様子を聞いてみた。

「クラスで一番絵が上手だった。すごいよってみんなにいわれてさ」と嬉しそうに話した後、急に下を向いた典明、「最悪のことを思い出した、夜も眠れん」といって黙ってしまった。しばらくして、「秘密基地遊びをしていた友だち3人に、雨の日に外に出された」「ぼくは濡れていたけど中には入れなかった。いじめられていたかもしれない」とぼつりぼつりと話した。
(4月23日 教師メモ)

リーダーのように人とつきあえる典明である。絵が得意なことも自覚している。しかし本人には仲間から疎外されたときの記憶が強く残っている。そんな典明にとって、さまざまな保育園、幼稚園、自由保育の学校から集まってくる33人の子どもたちの姿は、驚きや不安が多いだろう。規律を重んじ真面目に何事も取り組みたい典明にとって、さまざまな生活背景から見える仲間の姿や思いは、彼を成長させる学びにつながるのではないだろうか。また、仲間から疎外された記憶がある典明だからこそ、もち前の厳しく物事を見る目で、その壁を乗り越える姿が見られるのではないだろうか。そんな典明の積極的で真面目な姿が拡がり、様々な友達の思いに触れながら自分を成長させていく、そんな対象となるものは何だろうか。

③ 典明の対象へのかかわり合い方をとらえる

いけのかんさつをしたら たくさんの おしがいました。①アメンボウ ②アリ ③カタツムリ ありのすにぼうをさしてみたら すからありが たくさんでてきました。
(4月18日 典明の生活日記より)

入学して間もなく、休憩の時間ができると典明は友だちとタンポポ池に行った。タンポポ池は教室近くのなかよし広場にあり、1年生の子どもたちの空間が拡がる始まりの場所となることが多い所でもある。「ぼうをさしてみたら」と生き物を観察するだけでなく、何かをやってみたい気持ちが強い典明。生き物に興味があるだけでなく、毎日のようにいろいろな場所で物事を楽しんでいる姿が見られる。

きょうはとしょしつで ゆめのスカイツリーを かりました。 とてもかわいくて、えがじょうずで、こんなゆめがあったらいいなと おもいました。
(4月23日 典明の生活日記より)

図書クラブのお母さん方に本の借り方の説明をしてもらおうと、すぐに図書室に行き本を借りてきた典明。「としょしつで」と毎日新しい場所で何かができることを喜んでいる。4月23日には、同時に正門近くのアパッチ山で秘密基地作りを始めている。秘密基地作りには、翼、太一といった夢中になって休憩時間が終わっても戻ることを忘れてしまう友だち、美海、夏子といった自由保育の学校で過ごし、時間の感覚がまだできていない友だちも多くいる。

様々な場所にどんどん積極的に行って楽しみを見つけていく典明。自分の思いを伝えたい気持ちの強い典明であれば、いろいろな場所で見つけた楽しさを自分のことばで伝えようとするだろう。同時に、仲間のその場所での様子も気になり、仲間のいろいろな場所での様々な過ごし方、場所への思いにふれ、いろんな友だちそれぞれがいいところをもっていることを学ぶことができるのではないか。

(2) 教材の選定・価値

園で自信をつけた遊びやかかわり方をもとに、様々な方法、場所での遊びを繰り返し遊び場の空間認識が拡がっていくような教材は、子どもたちにとっての価値ある学びにならないであろうか。遊び場への思いを通して園の先生から教えてもらった「ぼかぼかする気持ち」をキーワードに仲間づくりを支援、附属小には仲間ができる場所がたくさんあることを感じてほしい、遊びが拡がる時に、「ぼかぼかした気持ち」をキーワードに自分の思いを相手に伝えたり、友だちの気持ちを大切に考えたりできるようになってほしいと願った。子どもたちへの願いを具現するため、「ふしょう ぼかぼか スポット」を探し、幼稚園や保育園の先生に伝えていく活動を教材に選定した。本教材には、次のような教材性があると考えた。

- ・子どもたちの拡がってきた空間認識をもとに、もっといってみたいなどという冒険心 をくすぐりながら、自分が楽しい、気持ちいいと思ったところ「ぼかぼかスポット」を発見していくことができる。同時に、自分自身が楽しい、気持ちいいと感じる場面を感じ、自分を知ることができる。
- ・「ぼかぼかする気持ち」をキーワードに、友だちの楽しい、気持ちいいところを見たり一緒に遊んだりして、友だちの思いにふれたり、自分をとの違いを感じたりすることができる。自分が楽しいことが友だちに伝わらなかったり、友だちの 楽しさがわからなかったりするなかで、自己を見つめ、仲間とのつきあいかたを考えていくことができる。

5 仮説、支援についての考察

(1) 仮説1、支援1について

4月、幼稚園・保育園などでお世話になっていた先生からいただいた手紙を見せると、子どもたちは園での楽しかった思い出、できるようになったことをうれしそうに仲間に伝えた。そこでは、楽しいことがたくさんあって、友だちもたくさんいて温かい気持ちに（ぼかぼかに）なれたという美沙のことばなど、成長できた自分、仲間と楽しく過ごすことができた自分を思い出す姿が見られた。

入学して間もなく、園よりも何倍も大きな校庭や、個性あふれる大勢の仲間のなか、自分の力で小学校の空間認識を拓げて楽しさを見つけたり、仲間とのつながりができはじめたりしている子どもたち。先生からいただいた手紙の続きに、附属小学校で楽しくしているかと問いかけられ、6月の幼保小連絡会のときに学級にその様子を見に来てくれることを知った子どもたち。幼稚園・保育園と同じように、小学校でもぼかぼかな気持ちになれることを表現した教師のぼかぼかカードをみて、ぼかぼかな気持ちを6月に来るお世話になった先生に伝えたいという思いや願いをもった。

教師は入学してすぐに、座席をそれぞれ保育園、幼稚園、グローバルスクール、未就園（以下園）と出身別に分けた。そして、各園の育成を目指している子ども像、園の先生方のインタビューによる学級の子どもの成長、保護者への園での様子のインタビュー、本人との対話をもとに、意識ベクトルマップを作成した。次項は、典明に関する友だちへの向かい方について作成した意識ベクトルマップの一部である。

この時点での典明の意識の方向性は、同じ幼稚園出身の真人に向いている。真人は教室が違っているものの、いっしょに遊んだこともあり、始めに友だちになりたいと考えていたのである。

幼稚園での得意なこと、友だちとの思い出をもとに、小学校でも楽しいことがたくさんあって、友だちもたくさんいて温かい気持ちに（ぼかぼかに）なれるということ、学校探検をもとに遊びながらカードによって、園の先生に伝えようという思いや願いを確かめ合うために、かかわり合いをもった。そして、学校を探検したり、遊んでみたり、自分一人や友だちと一緒に楽しむ方法を考えて、保育園や幼稚園で付けた力を「得意なことができるようになった力」「友だちと仲よくできた力」の観点から、楽しみながらぼかぼかカードに書いていこうと動き出す姿を願った。以下はその時のかかわり合いの様子である。

奈美	36	私は、 <u>ブランコが好きです</u> 。なんでかっていうと暑いのが嫌いだから、 <u>風が吹くのが好き</u> です。
怜子	37	<u>みんなすごいな</u> と思いました。
T	38	<u>私はどうなの</u> 。どんなことがある？
怜子	39	……。
T	40	また思い出したら言ってね。
日向	41	わたしは、 <u>シーソーが好き</u> です、なんでかっていうと飛ぶからです。
真人	42	ぼくは <u>ブランコが好き</u> です、なんでかっていうと風が吹いて涼しいからです。
	<略>	
希美	51	私は、夏子ちゃんと同じで木登りが好き
T	52	今希美ちゃんが、木登りができるようになったって聞こえたかな、すごいね
美沙	53	木登りが好きです、なんでかって言うと、 <u>高いところが好き</u> だからです。
	<略>	
T	95	ずっと、今日ね、いっぱいお話ができたね。何か感想言える子いますか
典明	96	みんな自由に、好きな時間に、 <u>みんないろいろな遊び</u> で、みんな面白いことをして遊んでるんだなって思いました。
夏子	97	えっと、私は、これからもみんな元気で遊んでほしいと思いました。
美沙	98	みんないろいろな好きな遊びがあるんだなって思いました。

（5月14日 思いや願いを確かめ合うかかわり合い① 授業記録）

意識ベクトルマップでとらえたように、子どもたちは園でつけたことを土台として、ぼかぼかなことを見つけていこうと発言をした。奈美は園よりも大きなブランコが好きで、「ブランコが好きです」「風が吹くのが好きです」（奈美34）と言っている。同時にみんなのよさを感じる傾向が強く、「みんなすごいな」（怜子37）のような発言があったため教師は「私はどうなの」と切り返していった。すると、「シーソーが好き」（日向41）のように、子どもたちは自分が楽しいことや得意なことを語り出した。しかしながら、「私は」と教師が意識をさせすぎたことで、意識ベクトルマップでは「友だちと遊べるからぼかぼか」と意識していた美沙を指名しても、「高いところが好きだからです」（美沙53）と自分の好きな理由や得意なことを発表することに終始した授業になった。典明の感想にも「みんないろいろな遊びをしている」と、友だちといっしょに楽しみ、よさを見つけていくことに目を向けた感想が見られなかった。

そこで、もう一度思いや願いを確かめ合うかかわり合いを構想し、意識ベクトルマップではっきりと友だちへの思いを書いている美沙や夏子に語らせることで、ぼかぼかを見つけていく活動に、自分の楽しいこと、得意なことに加え、友だちといっしょに楽しみよさを見つけていくことも加えられるように考えた。

美沙	4	私は、みんなで仲よくできることがぼかぼかすると思います。なんでかっていうとみんなと、楽しく遊べたりできるからです。
真人	5	ぼくは純市君と史佳さんといっしょで木登りが好きです。でもちょっと違って、友だちといっしょにできることが好きです。
T	6	木登りはおんなじなんだけど、ちょっと違って、真人君は、お友だちとってところが、ぼかぼかだと思ったんだね。
夏子	7	私は、みんなと、わたしも、みんなと仲よく遊べるのが、ぼかぼかだなと思いました。なんでかっていうと、みんなと楽しく過ごせるからです。
	<略>	>
久美	21	私は、愛ちゃんと玲奈ちゃんと、真央ちゃんといっしょでブランコが好きです。なぜかっていうと、お友だちとか、私のお姉ちゃんといっしょにできるからです。
T	22	じゃあ、こっちにも入るんだな、ブランコはいっしょなんだな、お友だちといっしょにできる。
	<略>	>
典明	38	みんな、友だちのこと大好きなこと、いろいろなことが、いっぱい聞けたり、いっぱい、いろいろなことで挑戦しながら、いっぱい友だちを作りながら遊んでるんだなと思いました。
美沙	39	みんなが、大親友どうして、みんな楽しく遊んでいたんだなと思いました。

(5月19日 思いや願いを確かめ合うかかわり合い② 授業記録)

友だちについての考えもつ美沙や真人が「みんなで仲よくできることがぼかぼかする」(美沙4)「友だちといっしょにできることが好きです」(真人5)と早い段階で、仲間への思いを発言したので、教師は「お友だちとってところが、ぼかぼかだと思ったんだね」と出て、全体に広げた、夏子は「みんなと楽しく過ごせるから」(夏子7)と仲間への思いがぼかぼかのいつながると発言し、久美も「お友だちとか、私のお姉ちゃんといっしょにできるからです」(久美21)と発言をした。教師は「お友だちといっしょにできる」(T22)と出た。典明は「いろいろなことで挑戦しながら、いっぱい友だちを作りながら遊んでるんだなと思いました」(典明38)と発言し、感想にも書いた。自分の得意なことに挑戦し、友だちも作っていこうという強い意志が感じられた。

以上のように、意識ベクトルマップをもとに、表出させたいことを教師が明確にし、授業のなかで意識づける出をして広げていったことで、自分の得意なことや、友だちといっしょに楽しみよさを見つけていくという意識が鮮明になったと考える。また、典明は、意識ベクトルマップでとらえた、自分の得意なことや友だちとのかかわりを意識し、活動のなかで自分の得意なことで挑戦し、友だちも作りながら活動をしていこうという、強い意志をもったと考える。また、板書で示すことも支援としたが、それを見て考えている姿を検証する資料は見られなかった。

(2) 仮説2, 支援3, 4について

お世話になった園の先生方に、附属小でもぼかぼかな気持ちでいることを伝えたいと願った子どもたちは、園でできた鉄棒について附属小でもできることを伝えたいと思うなど、ぼかぼかな気持ちをカードにたくさん書いてお世話になった先生に伝えようと、思いや願いを確かめ合いながら力強く動き始めた。ぼかぼかな気持ちを見つめる活動では、はじめのうちは園でできたことを行い、学校の様々な木に登っていく陽丞など、得意なことを楽しみながらカードを書いていた。

きょうは、アパッチ山のひみつきちを、ベッド、テーブルがおけるようにきちをひろくしました。2かいと3かいも、できてうれしかったです。
(5月16日 典明の学習記録)

典明は、学習記録に「ひみつきち」について書きながら、ぼかぼかカードに「秘密基地を作ることが楽しい」「アパッチ山でてっぺんに登ることができる」「秘密基地で研究をすることが好き」と書いて、教室の側面にぼかぼかカードを貼っていった。毎日学習記録や、カードに書きながら、自分の秘密基地作りを楽しんでいった。ぼかぼかカードは、教室の側面全てに貼ることができるようにし、いつでも子どもたちのぼかぼかカードの内容がわかるようにした。また、カードを貼るその後方にはその場所の写真を掲示し、教室からの方角、場所が分かるようにし、さらに活動が分かるようにした。子どもたちは掲示をすることで、常に友だちのカードを見て



友だちの活動を意識しながら、自分の活動を進めることができた。仲間の活動がすぐわかるので、活動のなかで夏子が「お花が枯れていたのでもかぼかじゃなくなった」というと、友だちが折り紙で花を折り始め夏子に渡し始め、その活動がクラス全体に広がった。教師は画用紙を用意し、花を教室後ろに掲示した。

きょうみんながわたしのぼかぼかのために、おりがみでおはなをつくってくれました。みんなイタズラをする子もみーんなところはとてもきれいなんだなーとおもいました。(5月20日夏子の学習記録)

なつこちゃんが、たいせつの、花をいきかえらせることができ うれしかったです。じろうくんの花もすごかったです。れいちゃんも じょうずだったです。

※夏子ちゃんをぼかぼかにできたね。友だちのいいところもきがついたね。(5月20日典明の学習記録)

カードを掲示して見せたり、画用紙に貼り活動が広がるように支援をし、夏子の花に対する活動を全体に広げたところ、(右写真参照)「つくってくれました」とあるように、仲間への意識がわかる感想が見られた。典明は、「うれしかった」と友だちにできることを素直に喜び、「じろうくん」「れいちゃん」と友だちのよさにも目が向いている様子がうかがえた。教師は夏子のために考えたことや友だちに目を向けている典明のよさを認める朱記をした。



5月22日、真人が体の検査のため入院するときは、真人くんをぼかぼかにしようと、子どもたちが手紙を書き、夏子のときと同様に画用紙に貼っていった。真人は画用紙が完成した後、みんなに「ありがとう」と大きな声で言った。教師はぼかぼかの活動をその場その場で全体に広げ、夏子のように折り紙を作る時間としたり、真人を励ます時間としたりするなどした。

うどんのけんさのことで、みんなが、おうえんとかしてくれました。すごうれしかったです。でもふあんです。みんながしんばいしてくれました。すごよかったです。(5月22日 真人の学習記録)

まさとくんといっしょに、おにごっこを することが ぼかぼかです。(5月22日 典明のカード)

このように、カードの貼り方の工夫、仲間の活動を見せて広げる工夫など、活動を見せていくことで、自分の得意なことだけでなく、友だちを意識した活動が少しずつ見えるようになってきた。

きょうは、あばち山でポスターをつくりました。つくるのはたいへんだったけど、くぼるのはたのしかったです。(5月23日 典明の学習記録)

典明は右の写真の矢印①のように、「秘密基地をいっしょにつくろう」というポスターをつくり、友だちに声をかけた。「くぼるのはたのしかった」と友だちに積極的に向き合いながら自分の活動を進めることに喜びを感じている。幼稚園のころに悲しい思いをしたという不安があった典明は、友だちの活動を見たことや、一緒に活動を行ったことで、自分も友だちを受け入れるような活動をしようと考えたと推察した。

典明の活動は、秘密基地を夢中になってつくっていた活動から、基地のなかで友だちとごっこ遊びをすることに変わってきた。このとき、「パスポート」をつくり、レスキューチームに入るための許可書を作り始めた。パスポートをつくった理由を知りたくて教師は対話を行った。

レスキューごっこをダークライダーとやりました。ダークの火をけすのがたいへんだったです。パスポートもつくりました。これさえあれば、レスキューチームはいれるものです。(5月26日 典明の学習記録)

T「これはなに？」 典明「これはパスポート、ともだちがさ、はいれるじゃん。」

T「入れない子もいるの」 典明「みんな入れるけど、リーダーになりたいってけんかになっちゃうから。連君はナンバー38 であ、2階で一番強い。大吾君は5番であ、3階で一番強くて。裕二君は4番で、道具探しの時のリーダーで、……。」

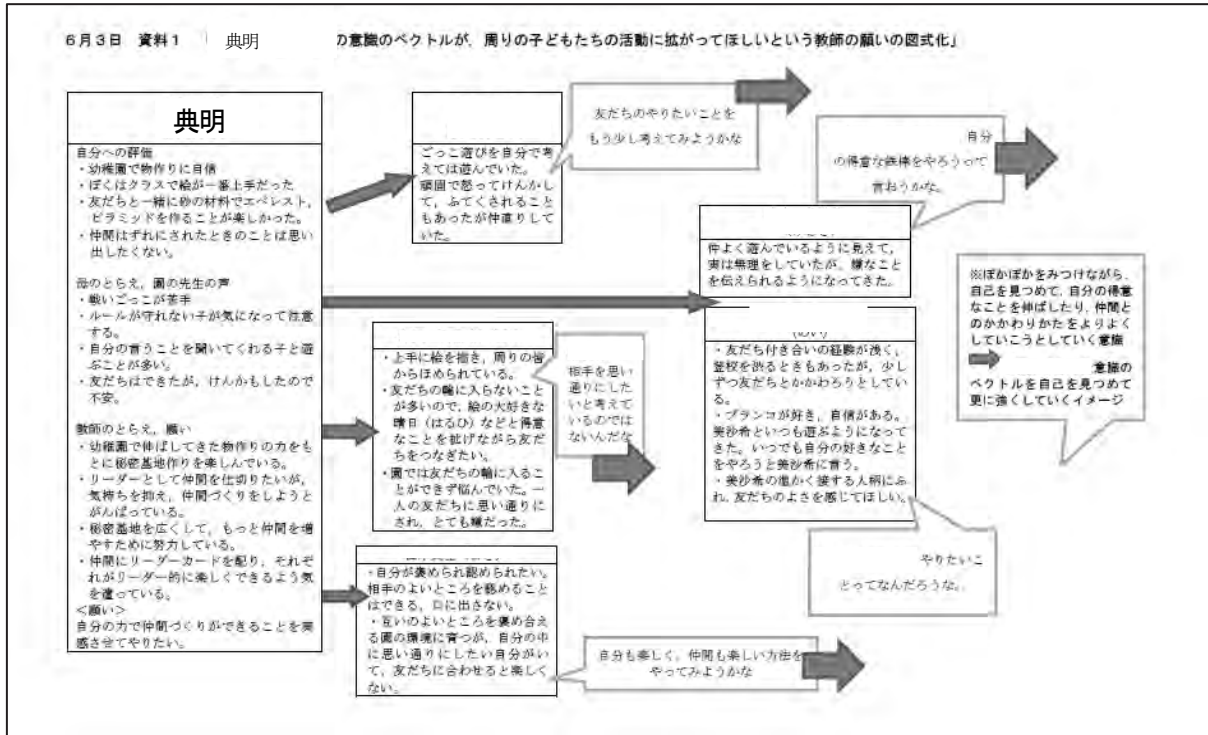
T「友だちみんながリーダーになれるのか、すごいね。」 (5月26日 典明との対話の記録)

典明は、自分で考えて、「2階では一番強い」「道具探しの時のリーダー」といったように、それぞれがリーダーになりたい気持ちを考えて、友だちの基地での居場所をつくり、そこから友だちとの関係をつくろうとしていた。教師は友だち全員が役割を感じ、リーダーのような気持ちになれるように工夫した典明のよさに「すごいね」と対話のなかで驚き、賞賛し、友だち作りに自信つけてほしいと願った。

教師は、典明のように秘密基地遊びやごっこ遊びで、新しい友だちとのつながりをつくっていている姿を助けながら、典明の友だち作りが円滑にできたり、そのよさが広がったりしてほしいと願い、対話や朱記を繰り返した。また、典明のように友だちづくりを順調に進めている子どもたちがいる一方で、得意な鉄棒をやりたい美沙はブランコが好きな希美の気持ちを優先して鉄棒をしないで我慢していたり、ごっこ遊びのリーダーが取り仕切ることに不満な遼太は、自分のやりたいことと相手のやりたいことの折り合いがうまくいかずけんかになったりすることがあった。ぼかぼかな気持ちで楽しんでいるように見え

るものの、新しい友だちとの関係で、うまくいかずにいる子どもたちの姿が見られたのであろう。そこで、かかわり合いをもち、相手の気持ちを考え、自分の力で友だちとの関係を築き、温かい仲間づくりをしていってほしいと願った。

かかわり合いでは、意識ベクトルマップを作成し、これまでの活動の方向性を見定めた、典明については、彼の活動のよさが仲間の活動にどう影響を与えるかという視点で、教師の願いをもとに、典明一人がどう周りの子どもたちの意識に影響を与えるかという視点で、意識ベクトルマップを作成した。



そして、この意識ベクトルマップを参考にしながら、かかわり合いをもった。

翼	24	僕は嶺くんと典明くんと一緒にレスキューごっこをして遊ぶのが楽しいです。
美沙	25	翼くんに質問です。どういうふうに楽しいんですか
嶺	45	翼くんと典明くんとレスキューごっこをするのが楽しいです。なんでかっていうとみんなで遊んでるからです。
典明	46	ぼくは、翼君と純市君と伊藤君と井田君と、一緒にレスキューごっこをすることが好きです。なんでかっていうと、なかま、みんなでできるし、いっぱい遊べるし、楽しいし、みんなが、さあ笑ったり、盛り上がったりして、スピーチにもなるし、誰だって入ってくれるからです。
純市	47	先生、典明君に質問。
久美	48	どうゆうふう楽しいんですか？
典明	49	例えばあ、まだ、入っていない子が少し入れてって言ってきたり、言ってきてくれたり、真人君と一緒に、一緒におそろいの物作ってくれたり、純市君が何かくれたり。
純市	50	つぶやき(惇君何かあげたっけ?)
典明	51	嶺君が僕のお手伝いしてくれたり、翼君と一緒に一番楽しい遊びに付き合ってくれたからです。
Cn	52	典明君に質問。
純市	53	典明君に質問です。
純市	54	典明君、なんで惇君はやってないのに、惇君がいちいち入ってくるんですか？
典明	55	えっ、どういう意味。
純市	56	惇君は入ってませんよ、レスキューチームに。
典明	57	前入ったじゃん。
純市	58	すぐやめましたよ。
典明	59	でも、一回でも、入ってくれたことが嬉しかった。
純市	60	そういうことか。
純市	61	……。ありがとうございます。(6月3日 活動を見直すかかわり合い① 授業記録)

かかわり合いで、嶺や翼の発言を受けて典明は、レスキューごっこチームに純市の名前を入れ「みんなできる」（典明46）と仲間のできることに価値を置いた発言をした。これまでの活動をもとに作成した意識ベクトルマップにおいて仲間作りに目が向いている典明だからこそこの発言であると教師はとらえた。また、純市がそのことに対し、自分が仲間に入っていることを確認したくて質問していることも意識ベクトルマップでとらえていたので、「典明君に質問」（Cn52）と多くの質問が出たとき、純市を指名し、リーダーになることに終始してトラブルになってしまう純市を意図的に指名した。教師の意図的指名が「入ってくれたことが嬉しかった」（典明59）という典明の温かいことばにつながり、「ありがとうございました」（純市61）の仲間を認める発言につながっていったと考える。

みんな、いろいろしてるけど、美沙ちゃんの、ぼかぼかと、太一くんのぼかぼかとえっと、奈美ちゃんの優しさが、一番いいとおもいました。なんでかっていうと、あぶないよってっていうのも、わかってくれてる子もいたし、ぼくだって、やってみたいになっていうこともあったからです。（6月3日 典明の学習記録）

典明は感想のなかで、友だちの活動のよさと、そこから「やさしさ」を見出している。相手を認めていく姿勢は授業のなかで純市にお礼を言われながらさらに強くなっていったと考える。以下は葉子が友だちと遊ぶとき、すぐ転んでしまいぼかぼかな気持ちになれないことについてのかかわり合いのようすである。

典明	21	2つ言いたいことがあるんだけど、一つはアドバイスなんだけど、葉子ちゃんに、とっておきの、 <u>転ばなくて、けがをしない場所を教えてあげる子がいたらいいと思う。</u>
Cn	22	<u>そんなとこ、あるわけないよ。</u>
Cn	23	<u>あるよ。</u>
	<略>	>
夏子	38	みんなが、葉子さんを追いかけないようにする。
Cn	39	逃げるのが楽しいんじゃないの。
純市	40	葉子を追いかけて、葉子さんは逃げるのが楽しいんじゃないの。
遼	41	追いかけないって言っても、1年2組とか、他にも知らない子がいるから、葉子ちゃんが、ちょっとだけは、言ったほうがいい。
悠也	42	葉子ちゃんを追いかける方にしたらどう。
純市	43	早歩きならどう。超高速早歩きで。
Cn	44	純市君といっしょで、でも、ちょっと、ちょっと違って、早歩きしてもいいんだけど、早歩きのままで、おにごっこしたり、どうしても走りたかったら先生と相談して、それでも先生が駄目って言えば、あおいホールとかでたぶん、裸足になって、遊んでそれでよかったらいいし、走るのほかに、 <u>ジャングルジムで競争してなんか早歩きしてさ、先に登ったり、すべり台をはやいように滑ったり。</u>
典明	45	（6月16日 活動を見直すかかわり合い② 授業記録）

ここでのかかわり合いでは、仲間への意識が学級全体に広げながら、他人の悩みを自分事のように考え、しかも自分にとってプラスになるように感じていけると考えた。

典明は「けがをしない場所を教えてあげる」（典明21）と葉子に寄り添った発言をしている。教師はCn「そんなとこ、あるわけないよ」（Cn22）「あるよ」（Cn23）といったように、他人の悩みを自分事にできるクラスを把握し、発言をゆだねた。そして、「ジャングルジムで競争してなんか早歩きしてさ」（典明45）を受けて、授業では実際にこの後ジャングルジムで遊んでぼかぼかかどうか考えた。実際に活動をイメージさせて、遊びであれば体で、カードに書いてイメージできればれを見せたりしながら、具体的にしていく支援をとった。葉子は「みんないろいろなことを教えてくれて、わたしはうれしい」（葉子69）と感想を述べた。

ぼくが、ようこさんについておもったことは、ようこさんにきもちが、あるんだろうなとおもいました。ぼくは、あおいホールではだしになってあそんだらいいんじゃないといいました。じゅんくんは、ようこさんは、にげるのがたのしいんじゃないかといっていました。（6月16日 典明の学習記録）

かかわり合い後、典明は「ようこさんにきもちが、あるんだろうな」と書いている。典明は、葉子の気持ちに寄り添うことができたと考える。教師が、意識ベクトルマップをもとに、活動を見取り、そのなかで仲間へ寄り添う場面を見つけ、活動を見せたり、仲間へ寄り添う発言をつないだりするかかわり合いで、活動のよさを広げていく、この一連の教師の支援が、典明の活動に拍車をかけたり、仲間へ寄り添う気持ちを生み出していったと考える。この仲間へ寄り添う気持ちこそ、典明にとって幼稚園からあった人間関係の壁を乗り越えた姿であると考えられる。しかしながら、典明の相手意識がどの場面ではっきりと自覚され「自己を見つめた」のは、夏子や真人のぼかぼかな気持ちを自分なりに考えたところから、友だちに意識が向いてきたと想像できるが、いつなのかははっきりとせず、検証が十分にできなかった。

(3) 仮説3, 支援5について

実践の終盤, 相手の気持ちを考え, 自分の力で友だちとの関係を築き, 温かい仲間づくりをしていく姿が見られてきた。また, ぼかぼかな気持ちを見つけれない仲間の解決方法を学級で考えていくなかで, それぞれが自己を見つめて, 自分と友だちとの関係を考えながら活動を進めていく姿がみられた。そして, 6月19日に園の先生にぼかぼかを伝える機会をもち, 気持ちを伝える姿が見られた。そして, 園の先生に伝える時間が少なく, 手紙に書いて送りたいという子どもたちの思いのもと, 手紙に書く内容を考えていくことにした。そこで, 仲間の書きたい内容を聞きながら, 自分のこれまでの活動を振り返り, 自分の成長を実感したうえで, 手紙を書いていく姿を引き出そうと考え, かかわり合いを構想した。

T	11	で, ちょっと, みんな園の先生は手紙をもらったらどんな気持ちになるんだろうね。 (つぶやきをどンドン拾って指名をせず板書する) くつぶやきの内容>「ないちゃう(C12), 笑顔になる(美沙13), 懐かしい(典明14), うれしなき(夏子15), 思い出がいっぱい浮かんでくる(典明16), 涙になる(C17) うれしくなる(C18), がんばろうと思う(晴菜19), うれしいと思う(奈美20) すごい(美沙21), すごくうれしい(C22)」
T	23	ね, いろんな気持ちにね, なってくれると思います。じゃあ, もう一回ね後ろ(教室背面掲示)を みてもいいし, 今まで勉強してきたことを, 振り返って, こんな気持ちを伝えたいよってことをね 考えてください。手紙にどんな気持ちを伝えたいか考えてごらん。
美沙	24	年中から, 連続逆上がりができたことと, それで, もう一つは, 希美ちゃんとシーソーができたこ とを伝えたいです。
典明	25	ぼくが先生に伝えたいことは, 小学校に入ってから, いっぱい友だちをつくって, さあ, <u>仲よく,</u> <u>優しくしてあげて</u> つくって, つくったことと, 学校に行ってからいろいろな遊びをつくったことを 伝えたいです, なんてかかっていうと先生が, 先生に教えてあげたいからです。
		<略>
典明	54	ぼくは, ぼくが, 最近, 知りたいことは, ぼくが, ぼくの得意なことは, あさがおを毎日育てて, たまには, いっぱいあげすぎたら, まえ枯れちゃったから, 1日ぐらいあげないで, 見て, あさがお を実験するのが好きです。もう一つは, 一人で, みんなのために, レスキューごっここのグッズを 作るのも好きです。
T	55	早紀さん。
早紀	56	わたしは, みんなとジャングルジムをするのが好きです。
T	57	それではね, 手を下ろしてください。 <u>ぼかぼかのカードはそのまま机の上に置いておいていいです</u> <u>から。えー, お手紙ね, なにに先生へ, と書いてみましょう。</u> (手紙を書く) (6月26日 活動を振り返るかかわり合い 授業記録)

「友だちをつくって」「仲よく, 優しくしてあげて」(典明25)と発言したことから, 園の先生が手紙をもらったときの気持ちを想起させることで, 手紙を書くという具体的な活動をイメージさせ, これまでの活動を振り返る土台ができたと考える。また, T11のように, つぶやきをどンドンひろって板書していく支援をしたことで, C12~C22まで, 発言が途切れずテンポよく出たことがわかる。

手紙を書くときには, 「ぼかぼかのカードはそのまま机の上に置いておいていいですから」(T57)と, 教室に飾っていたぼかぼかカードを机の上に置き, それをもとに書かせる支援をした。かかわり合い後, 典明は冒頭の「はじめに」において紹介したように, 友だちづくりについて自信をもって手紙を書き, 相手に優しくできる自分も実感していた。この実感はその後の典明にどのような影響を与えているのか。

今日ぼくはせきがえをしました。こくばんがちょっと みえにくくなっちゃったけど そうしくんと つばさくんの ちかくになれて うれしいです。なんてかかっていうと あばっち山でいっしょに あそんでいるからです。となりにいる まみちゃんとも なかよくしていきたいです。 (7月2日 典明の生活日記)

「なかよくしていきたい」と友だちに対して前向きなことばが見られた。かかわり合いをもとに, 手紙を書くことを通して活動を振り返らせることで, 子どもたちは実感しながら学びを振り返ったと考えられる。この「うれしい」「なかよくしてきたい」という典明のことばに, 実践で実感を伴ってつけた自信や友だちへの向き合い方について学んだことを生かして, 生活のなかで, 友だちにかかわっていく姿が感じられる。幼稚園で受けていた典明の心の傷, 小学校でぼかぼかを探しながら秘密基地づくりで友だちと向き合ったことで, 彼なりの仲間作りの方法を見つけ出し, 壁を乗り越えることができたと考える。実践が, 小1プロブレムに見られるような, 子どもの不安な気持ちを乗り越える一助になったと考えるのである。

6 研究の成果と課題

(1) 仮説1と支援1, 2について

＜成果＞意識ベクトルマップで子どもの意識をとらえ、かかわり合いを構想することで、子どもたちは園でつけた力を土台として、積極的にぼかぼかな気持ちを発言することができた。教師の出や板書も、教師が何を聞きたいのかはっきりとした。園の教育方針には「得意なこと」「友だち」のキーワードが必ずあるため、意識ベクトルマップと教師の出によって、自分の得意なこと、友だちのよさを感じることのよさを広げ、活動の方向性をはっきりとさせることができたと考える。

＜課題＞板書をしている間に子どもの思考が止まるため、キーワードを精選したり、板書をせずにノートに書いて後でまとめるなど、子どもの瞬間に考えて出たことばを大切にしたい。そうすることで、ことばに重みが増し、しっかりと聞く態度も養われ、仲間の発言をより自分事として感じられると考えた。

(2) 仮説2と支援3, 4について

＜成果＞ぼかぼかカードを教室に掲示できるように工夫したり、仲間を思う気持ちを教室に掲示したことで、友だちの活動がよくわかり、典明のようにそこを自分の活動の掲示板のように利用したりするなどの動きも見られた。朱記や対話では、主に仲間のよさに気づいていけるようにしたところ、友だちを思いやり優しくしたりできることを意識させることができ、友だちと活動できる喜びを感じさせることができた。また、教師が、意識ベクトルマップをもとに、活動を見取り、そのなかで仲間に寄り添う場面を見つけ、活動を見せたり、仲間に寄り添う発言をつないだりして活動のよさを広げていく、この一連の教師の支援が、典明の活動に拍車をかけたり、仲間に寄り添う気持ちを生み出していったと考える。

＜課題＞典明が仲間について考え、意識したのは、活動を見直すかかわり合いの前であった。夏子や麻人へのぼかぼかな気持ちを考えたときの後に、仲間への想いが表れてきているからである。「自己を見つめる」場面は、夏子や、麻人に何ができるか考えたときであると考え。意識ベクトルマップが向かう方向とその強さを、自己を見つめる前後、かかわり合いの前後で見通しておく必要がある。

(3) 仮説3, 支援5について

＜成果＞園の先生が手紙をもらったときの気持ちを想起させることで、手紙を書くという具体をイメージさせ、これまでの活動を振り返ることができた。典明は自分の友だちづくりについて自信をもって手紙を書き、相手に優しくできる自分を実感した。具体的に目的をもって振り返ることで自己の成長を実感できた。

＜課題＞つぶやきをどんどんひろって板書していったため発言が途切れずテンポよく出た。6(1)で出た課題と同様に、板書と子どもの声の生かし方をさらに研究していきたい。また、かかわり合いで成長を実感させる場合、生活のなかでその実感がどう生かされたかまで書き切ることで説得力が増す。子どもたちの成長の自覚(実感)が、生活にどう生かされるかという教師の見通しも必要であると感じた。

7 おわりに

『なにより教師の「覚悟」が必要である』白梅学園大学の無藤隆教授が、小1プロブレムに立ち向かう教師の心構えとして述べた言葉である。この「覚悟」とは何だろうか。一つに、子どもととらえていく教師の姿勢であると考え。本研究において、子どもをとらえ、意識の方向性を見えるようにした意識ベクトルマップは、子どもの活動のなかで、効果的な対話や朱記を生み出す原動力となった。また、かかわり合いの授業の組み立ての一助ともなり、なにより授業のなかで効果的な教師の出を生み出す力となった。しかし、10の保育園、幼稚園、2つのインターナショナル、グローバルスクール、未就学の子の通った塾という、就学前の子どもたちのそれぞれの背景を一人一人とらえていくこと。そこから子どもたちの自信のもてることや、仲間への意識を考えること。そして、客観的な要素から、教師の主観を合わせて願いをかけていく地道な作業に、「覚悟」という言葉が自分の意識に最も当てはまった。

具体的な体験を通して自立の基礎を養う生活科は、幼保小の接続を可能にする教科である。加えてくすのき学習における他者との学びの視点は、園で学んだ人間関係力のもと、友だちと共通の土台に立って学んでいく力につなげていくことも可能にしている。

本研究では、幼稚園や保育園、インターナショナルスクールやグローバルスクール、私塾の学びが、くすのき学習において生かされ、さらに力強い学びへとつながっていくことが見えてきた。しかしながら、「なめらかな接続」「段階的な接続」とは言っても、子どもにとっては日々が続いているもので、2年生への接続が彼らの目の前にある課題である。今現在の子どもの成長をとらえ直し、2学期も実践を進めていく、そのような「覚悟」をすることを、常に肝に銘じていきたい。

科研費補助金：小中学校教員と共同開発する「言語活動で表現と鑑賞を一体化させる音楽科授業プラン」を受けて行った共同研究の成果報告

愛知教育大学 新山王政和

1 研究の背景と問題の所在

1. 1 研究組織

本研究は、学術研究助成基金助成金（科研費補助金）「小中学校教員と共同開発する『言語活動で表現と鑑賞を一体化させる音楽科授業プラン』基盤(C)No. 23531248」を受けて、3年度間にわたって行った共同研究の成果をまとめたものである。

本研究に協力を頂いたのは下記①から④の本学附属学校小中学校と⑤から⑫の筆者と研究交流のある小中学校（授業研究会）であり、それぞれ共同研究の形で研究授業実践を依頼し、研究授業と協議・検討を積み重ねてもらった。

①愛知教育大学附属名古屋小学校（吉松頼美・加藤幸子・富所妙子・野田英里子・渡辺あす香）

②および愛知教育大学附属名古屋中学校（石川翼・井垣智恵・松本亜由子）

名古屋地区にある附属学校では、ICレコーダーを子ども達がどこまで活動の中に取り込んで自発的に活用することができるのか、その可能性や限界の検証に取り組んだ。研究実践は、発展させた形で現在も継続中である。

③愛知教育大学附属岡崎小学校（小野行俊・太田理恵）

④愛知教育大学附属岡崎中学校（矢崎佑）

「生活の中に学びがある。子ども自らが課題を発見し問題解決に取り組む」という「生活教育」をコアとして研究を推進してきた岡崎地区の附属学校では、子ども達が自ら課題を発見して自ら学びを構築する学習過程の中で、「音楽の鏡」としてのICレコーダーが自らを客観視する「機会・きっかけ」としてどのくらい有効な教具・教材になり得るのかを検証した。

⑤稲沢市教育研究会音楽部会（大津隆・吉田奈々・滝藤友美・長橋正幸・渡邊美佳・横谷香奈子・他31名）

H25年度愛知県小中学校音楽教育研究大会をめざして、一般校における授業実践の在り方を模索し、その応用性と有効性を検証するとともに、一般教員も加えた授業研究会で情報共有を図った。その成果は研究大会で報告された。本研究に関する研究会を8回開催した。

⑥西春日井地区教育研究会音楽研究部（丹羽裕子・小出芳子・山本由佳・他14名）

H24年度尾張教育研究会愛日支部音楽部門研究集会をめざして、一般校における授業実践の在り方を模索し、その応用性と有効性を検証するとともに、一般教員も加えた授業研究会で情報共有を図った。その成果は研究大会で報告された。本研究に関する研究会を5回開催した。

⑦小牧市教育研究会音楽部会

H27年度尾張教育研究会愛日支部音楽部門研究集会に向けて、一般校における授業実践の在り方を模索する作業を継続し、その応用性と有効性の検証作業も進めている。併せて一般教員も加えた授業研究会で意見交換と情報共有を図っている。研究実践は、発展させた形で現在も継続中である。

⑧豊田市立高橋中学校（現在、本学附属岡崎小学校）：蕃洋一郎

愛知教育大学大学院へ現職派遣院生として在籍し、本研究のテーマで修士研究へ取り組んだ。客観的に自身の演奏を振り返るモニタリングの授業への応用を模索し、勤務校の授業実践を通じて検証を進めた。

⑨春日井市立中部中学校：長江希代子

愛知教育大学大学院へ現職派遣院生として在籍し、本研究のテーマで修士研究へ取り組んだ。客観的に自身の演奏を振り返るモニタリングの授業への応用を模索するとともに、生徒や卒業生へ意識調査を行ってその有効性を検証した。

⑩名古屋市立千鳥小学校（森勢津子）

元愛知教育大学附属学校の教員であり、本研究の期間中に共同研究者の一人として研究推進の一端を担っていた。勤務校において追実践を行うことで、一般校における応用性と有効性を検証した。

⑪岡崎市小中学校現職研修委員会

筆者が本学赴任以来、授業研究や情報提供等で交流を持っている。研究実践は、発展させた形で現在も継続中である。

⑫防府市中教研音楽研修部

H25年度中国四国音楽教育研究大会をめざして、一般校における授業実践の在り方を模索し、授業研究会で情報共有を図った。本研究に関する研究会を3回開催した。

1. 2 計画立案時の状況

小中学校の音楽科授業では歌唱と合唱を中心とした演奏表現の活動が多くを占め、筆者が毎年度約100例収集する実践報告に占める鑑賞を取り上げた事例の割合は平均15%前後しかなく、極めてバランスを欠く状況にあった。しかし「演奏とは聴き合わせることであり」と言われるとおりに、音を出すことと聴くことは可逆的かつ不可分なものである。その重要性については国安愛子氏によるレビューが参考になるので、その中から特に筆者が注目し、今回の一連の研究にあたって実践協力者とも情報共有したポイントについて記しておきたい。（国安愛子、『情動と音楽』、音楽之友社、2005より筆者が抜粋要約）

①音楽の聴き取りは脳全体の多数の領域が総合的に関連して処理している。

②音楽を集中して聴いている時、左半球の聴覚野は約25%多く反応している。

③家庭でよく音楽を聴いている子どもは、3歳上の子どもと同じ水準で脳の聴覚活動が活発である。

また、佐藤正之氏による分かりやすい報告もあるので紹介しておきたい。

「伴奏とメロディーの聴き分けは側頭葉下部と後頭葉の境界部（略）、ピッチの高低の比較には頭頂葉と前頭葉のネットワークが関与（略）」と報告している（佐藤正之、「音楽はどのように脳にとりこまれるか」、ヤマハ音楽研究所 ON-KEN SCOPE より筆者が抜粋要約）

これらは筆者がこれまで提案してきた「“聞く”（門の前で耳を敬っている）⇒“聴く”（14回心して耳にする）への意識転換」を後押しし、「鑑賞＝狙って音や音楽を拾いにいく“聴くという行為”という視点を支持するものであろう。

さらに国安愛子氏によると「音響情報の聴き取りは側頭葉で処理（略）+体を動かすのは運動神経が処理（略）⇒音楽と体の動きを同調させながら聴くと、感覚神経と運動神経が視床下部で同期する」（前掲書より筆者要約）とあることから、これまで筆者が模索してきた「静かに座って音楽を聴くスタイルの鑑賞活動から、演奏しているつもりになって能動的に音楽を聴きにいくスタイルへの転換」を支持していると考えられる。

これらのことを整理すると、他者や自己の演奏表現上の違いを聴き取れるから表現が幅広く豊かになり、表現の技術や知識があるからこそ演奏上の変化を聴き取ることができるのだと考えることができる。よって筆者は、「聴く」ことをコアとして演奏表現と鑑賞を一体化させた活動によって音の塊や音の羅列へ音楽的意味や感情を呼び起こす仕組みなどを思考・判断し、それを再び演奏表現や鑑賞の活動へ還元するような授業プランの重要性と必要性を痛感した。そこで今回の一連の研究では、“言語活動”をコアとして演奏表現と鑑賞を一体化させた活動によって、音の塊や音の羅列へ自分なりに音楽的意味や価値を付加しながら感情や情動を呼び起こす仕組みや仕掛けを思考・判断し、それを言語活動によって他者との共通理解に高めた上で再び表現活動や鑑賞活動へ還元する実践を、本学附属学校4校および筆者が関わる現職教員授業研究会と連携しながら模索した。

なお、ここで言う「音や音楽を形づくる要素や仕組み（以下、音楽構成要素と記す）」とは、演奏表現のみならず鑑賞の際も同じように作用している。事実、筆者が中学校の先生方と取り組んだ先行実践では、

「まず自分なりに感じ取ったり聴き取ったりしたことをグループ内で話し合い、それを互いに確認し合い疑問を投げ掛け合うことで熟成化させ、全体の前で披露し合う活動によってより確かな意見にまとめる。このような活動を通して生徒は曲を分析する力や聴取力を身に付けるプロセスを体験し、それを他者へ伝える表現力や文章力にも繋がっていったものと考え」という方向で集約された(拙著、『新しい視点で音楽科授業を創る!』、Stylenote、2010)。この結果を受けて、全ての音楽活動を貫く基盤とは、「知覚し、聴き取り、聴き分けること」であると考え。そこで、演奏表現と鑑賞を一体化させ「演奏しながら〇〇に気を付けて聴く。演奏しているつもりで〇〇の変化や工夫を聴き取る」のように、音楽構成要素を触媒として演奏と鑑賞を融合させるような活動を探ることとした。

1. 3 計画立案時に措定した鑑賞で求められる音楽構成要素を知覚する力

音楽構成要素を学ぶには、それ以前に各要素へ充分浸らせて無意識下で音を感じながら音へ反応させる様々な原体験や前体験が行われていなければならない。この“質の良いあそび”によって芽生えた知覚力を手がかりとして音楽構成要素に気づかせ、感じ取らせて意識させるプロセス、つまり音響現象と音楽構成要素を結び付けて、その良さや働きを体感させて自覚へ高める活動によって身に付ける基本的な鑑賞の力を次の5点に絞り込んだ。

- ①聴き方のパターンや型を知る。つまり「音楽を聴くためのデータベース」
- ②聴く力、気づく力、感じ取る力。つまり「音楽を聴くためのセンサー」
- ③分析する力・想像する力、音楽的嗜好を巡らせる思考。つまり「プロセッサ」
- ④作曲者の周到な作戦を推理する力。
- ⑤制約の中で工夫された演奏表現を推理する力

そして、これらの力を身に付けるプロセスを次の4段階に措定した。

- ①他者や自身の演奏を聴いて要素に気づき、感じ取り、意識する段階。つまり、要素を知覚し認知する力や、要素に気づき、聴き分ける力を身に付ける段階。
- ②他者や自身の演奏を聴いたり、練習前と練習後の演奏を聴き比べたりしてその良さや働きを自覚し、それを生かしたり際立たせたりする段階。つまり、要素を活用して演奏表現や鑑賞の活動を工夫する力を身に付ける段階である。
- ③要素同士の係わりや組み合わせによって生まれる効果や働き、要素の組み合わせで形づくられる音楽の仕組みを考える段階。つまり、全体の中で要素の働きや良さを考え、包括的に捉えて再構成する力を身に付ける段階である。
- ④気づき感じたことを自らの演奏へ結び付け、言語活動を活用して共通理解へ高め演奏へフィードバックする段階。つまり、演奏者相互の説明力や説得力を身に付ける段階。

これにより、音楽に関する知識と技術を音響現象としての音とマッチングしたり、音楽と結び付けたりすることで、実感を伴って意識化させることが可能となる。つまり「〇〇を△△な感じで表現するにはどのように演奏すればよいか」を、模範的演奏を聴く鑑賞とリンクさせることで自らの演奏へ置き換えて考えさせ、自らの演奏表現を工夫する活動を通じて気づき感じ取らせて意識させることで演奏者本人の自覚を促し、「知識として知っているけど、それを音で表現する方法が分からない」という状態からの脱却を促すことへ繋がっていくと考える。

ここで確認しておきたいのは、音楽構成要素、つまり音の正体(音色、ピッチ、強弱)や音楽の仕組み(音の並べ方=リズム、音の繋げ方=旋律、音の重ね方=ハーモニー)を知っていて、それを自在に使いこなせる技術を持っていなければ、より高いレベルでの音楽活動には繋がらないということである。なぜなら、演奏者が自らの思いや意図を具現化するために試行錯誤した演奏上の工夫を、レベルの高い鑑賞者(聴取者)はその演奏上の工夫や試行錯誤を読み解き演奏者の思いや意図を予想し推察することで自らの音楽表現上の嗜好と照らし合わせながら聴き、さらに自らの音楽表現上の欲求をバーチャルに具現化することを楽しんでいるからである。よって、より高い芸術性や情緒・情操の育成をめざす上では演奏者を育てることと鑑賞者を育てることは同義であり、不可分な関係にあることが分かる。つまり音の正体や音楽

の仕組みを知っていてそれを操作する力（演奏表現する力）とは、音の正体や音楽の仕組みを聴き取る力（音楽を鑑賞する力）と表裏一体の関係であり、「演奏する力＝聴く力」であって「音を出すこと」と「音の違いを感じ取ること」は深く結びついていることを子ども達に活動や体感を通じて理解させることが、より大切なこととして浮かび上がってくる。

1. 4 計画立案時に措定した音楽科授業における言語活動の位置付け

筆者は、音楽科における学びの一つを「音楽に関する知識と音響的な実体とを関連付け、体験を通して実感すること」と措定している。そして音楽科における言語活動とは、言葉や会話、記述などを介させた音楽に関するコミュニケーションであり、音楽構成要素を巧み組み合わせたい思いや意図などの演奏表現の工夫を言葉に置き換えて他者と共通理解化したり、曲を聴いて感じ取り聴き取ったことを他者と話し合ったりすることだと考えている。つまり、相互に意見や疑問を交わす活動を通じて、子ども達は分析的に音楽と向き合う力を身に付け、さらに他者の演奏の違いや良さを聴き分ける力を身に付けることで、演奏表現に対する自らの思いや意図を熟成させ、それを他者へ伝える表現力や説明力を身に付けることへ繋ぎたい。今回の一連の研究では、このような音や音楽から聴き取ったことを言葉と関連付けたり、感じ取ったことを言葉へ置き換えて説明したりする活動を、小中学校9年間に亘って積み上げることがめざしている。

1. 5 計画立案時に措定した鑑賞の在り方

これまでの検討事項を踏まえた上で、筆者の求める鑑賞の活動スタイルを次のように措定した。

- ①鑑賞には思考の働きかけが不可欠であると考えられることから、裏付けを伴わない詩的な聴き方や過度に物語的に偏った聴き方をやめる。
- ②音の塊や音の羅列に音楽的意味や音楽的な価値を付加し、感情や情動を呼び起こす仕組みや仕掛けを探ったり、それらを感じ取ったりすることのできる活動をめざす。
- ③自らの音楽的要求や表現的な要求と照らし合わせながら聴く。
- ④聴き方の型や聴き方のパターンを知り、それを身に付ける。
- ⑤作曲者が制約の中で工夫した作戦を推理し分析する力と、それを聴き取る力。
- ⑥演奏者が制約の中で工夫した作戦を推理し分析する力と、それを聴き取る力。

2 研究の概要

2. 1 今回の研究の目的

①現代社会において希薄になった「聴く」ことをコアに据え、演奏表現と鑑賞が相互作用的に一体化した活動によって、音の塊や音の羅列に音楽的意味や価値を自分なりに付加しながら感情や情動を呼び起こす仕組みや仕掛けを思考・判断し、それを言語活動によって他者との共有化・共通理解化へ高めた上で再び演奏表現や鑑賞の活動へ還元していくような授業プランを、愛知教育大学附属学校4校に加えて、筆者と係わりのある現職教員授業研究会において模索し、その有効性と限界を検証すること。

具体的には、「聴く」ことをコアに据え、演奏表現と鑑賞が一体化した活動によって、音の塊や音の羅列に音楽的意味や価値を自分なりに付加しながら感情や情動を呼び起こす仕組みや仕掛けを思考・判断し、それを言語活動によって他者との共有化・共通理解化を促す活動を模索する。つまり「演奏⇒聴く（気づく）⇒考える（意識化）⇒問題解決（自覚化）⇒演奏へ結び付ける」というスタイルによって演奏表現と鑑賞の活動を効果的に融合させる授業プランを模索する。

②演奏表現や鑑賞の両方の活動において、子ども達の意識を音楽構成要素へ向ける指導を適切に行っていると、子ども達は多様な音楽の言葉を用いることができるようになることを確認する。従来、言語活動に対する理解の不足や言葉上の狭義な解釈から実践されてきたCDやDVDを聴取しながら作文をさせる活動から脱却し、音や音楽を形づくる要素へ注目させ、感じ取って聴き取らせたものを意識化させて子ども達自身の演奏へと結び付けたり、自分達の演奏やプロ演奏家の模範演奏と比較することで気づいた演奏上の工夫を自分自身の演奏へ取り入れて活かしたりするような、演奏表現と鑑賞を相互作用的に一体化させた活

動を追究することで「音楽活動と言語活動のバランス」を適切にコントロールし、「思考・判断、学び合い、共働・共創」に支えられた音楽科における言語活動の在り方や音楽科ならではの言語活動へ繋げていくような授業プランを模索したい。

③実践協力を依頼した愛知教育大学附属小・中学校4校の研究大会、および現職教員授業研究会で開催される研究大会や現職研修会、授業研究会等において本研究に関わる授業プランや研究授業などを報告・提案することで、一般教員に対する情報提供や情報共有を行い、「思考・判断⇒共通事項に示された音や音楽を形づくる要素や仕組みを適切に用いた言語表現の活動」や「学び合いや共働・共創に支えられた音楽科の授業づくり」の在り方に関する議論を促進すること。

2. 2 今回の一連の研究の進め方

これまで本学附属小・中学校4校では、独自の実践や活動を試行することを目的として研究を推進することが多かったが、今回の一連の研究においては本研究のコンセプトに従って共同研究の形で取り組むことにより、一般校で最も取り扱いが難しいと言われている「鑑賞の授業化」に対して一般校の教員と同じ目線に立って向き合うことで、より汎用性の高い研究実践を進めて頂いた。これは、あたかも「誰も知らない調味料や素材を用いて、誰も持っていない特殊な調理道具で作った特別な料理」を誇示するかのような「附属でしかできない実践」からの脱却をめざすこととなった。具体的には一般校でも「消耗品費」として入手可能な¥16,000程度のポータブルICレコーダーを、子ども達がグループやパート単位で録音・再生して自らの演奏表現を確認できるよう複数台準備し、演奏表現と鑑賞の活動を相互作用的に一体化できるのか、その可能性や限界、応用性や有効性を研究大会や研究会で報告することで、附属学校と一般校の垣根を越えた情報共有・意見交換を重ねる取り組みとなった。

2. 3 実践の概要

研究実践の積み重ねによって得た成果を、前節で記した研究大会において報告・提案することで、音楽科専門教員のみならず一般教員に対する情報提供や情報共有を積極的に行った。これにより鑑賞と表現を相互作用的に一体化した音楽科の授業づくりについて、その在り方や有効性、是非について活発な議論を促すとともに、広く音楽科の授業について意識改革を喚起することができた。

実際に研究を進めるにあたり、本研究で模索する鑑賞活動のスタイルについて基本的な考え方を次のように整理し、実践協力者と共有を図っている。

①鏡に姿を映すように自分達の演奏を客観的に聴き比べて「気づく活動⇒問題点を考える活動（意識化）⇒問題点を解決する活動（自覚化）⇒演奏へ結び付けて演奏表現を磨き上げる活動（還元）」を一体化することで、「音楽の聴き方、聴く型」の習得をめざす。

②自らの演奏を映し出す「鏡」として、録音・再生が可能なスピーカー一体型のICレコーダーを各実験校へ複数台ずつ準備して、グループ活動等で活用する。

③さらに拙著で示した「鑑賞用評価シート」（『改訂版・新しい視点で音楽科授業を創る！』、Stylenote、2011、p.138）を、子ども達の間で交わされる感想交流や意見交換、アドバイス・タイムの際に、演奏表現と鑑賞の両方の活動において活用する。

なお、ここで示した活動モデルは、筆者の愚見である「学校教育活動の一環である小中学校音楽科の授業では『自己理解の力+他者理解の力⇒コミュニケーションを確立する力』と『計画立案力（練習の見通しや段取りをつける力）+問題解決力（必要な知識や技術、それを身に付ける力）⇒自己実現の力』を身に付けさせるべきである」という考え方に立脚している。

2. 4 取り組んでもらった音楽活動の基本的なパターン

研究授業で身に付けさせたい「鍵となる力」を「気づいて意識することで自ら課題を見つけ出す力、違いや問題点を自覚することで自ら問題解決に取り組む力」と設定し、その基本的な活動パターンとして次のような流れを例示した。ここでは鏡に自身の姿を映しだすようにICレコーダーへ自分たちの演奏を投影することで（音楽の鏡として位置づけ）、自らの演奏を客観的に聴く「気づく活動」と、模範演奏を聴き比

べながら演奏表現を「磨き上げる活動」の一体化を促すことで、「音楽の聴き方、聴く型」の習得をめざしている。

- ①教材で取り上げた楽曲全体を通して、クラス全体で練習する。
- ②教材で取り上げた楽曲の一部分を取り出してグループで練習し、録音する。
- ③適宜、「練習⇒録音⇒再生して聴く」活動を繰り返す。
- ④適宜、模範的な演奏の録音と聴き比べて、自分たちの演奏と何が違うか考えて自ら課題を探し出し、創意工夫や改善に向けた練習を深める。
- ⑤練習前と練習後の録音を聴き比べ、自分達が設定した追究課題に対する練習の成果を話し合う。
- ⑥話し合いを基にして新たな課題を探し出し、次時に向けた練習計画を考える。

鑑賞は曲を記憶することから始まるため、教材には子ども達が慣れ親しんでいる合唱曲を取り上げた。これにより鑑賞と演奏表現の一体化が可能になるため、「聞かせて終わる」だけの劇場型授業や一過性の活動からの脱却を図った。

2. 5 授業実践に対する検証のポイント

研究実践の検証は、ピンポイントに次の5点に絞って進めた。

- ①子ども達自身による練習の深まりを促す際に、「録音⇔再生・確認」へ取り組ませる声掛けのタイミングや方法、掛ける言葉の分析。
- ②自分達の演奏録音と模範演奏を聞き比べて、その違いを感じ取れない子どもへのアプローチやフォロー、サポートの方法とそのタイミングの分析。
- ③技術指導のタイミング、それを促す働き掛け方やフォロー、サポートの検証。
- ④演奏表現を深めるための教師による指導の度合い、指導の深さの分析。
- ⑤どの学年ならICレコーダーを「音楽の鏡」としてどこまで活用し得るのか？、何をどこまで自分自身で気付くことができ、自分たちで解決できるのか？、これらを発達段階ごとに確認する。

3 今回の一連の研究結果に基づく新たな提案

3. 1 音楽科授業内で行われる鑑賞の在り方

音楽の鑑賞には思考の働き掛けが不可欠であることから、音の塊や羅列に音楽的意味や価値を付加し、感情や情動を呼び起こす仕組みや仕掛けを探り、それを感じ取ることを大切にさせる活動の有効性が確認された。そして、裏づけを伴わない漠然とした詩的・物語的な聴き方をやめさせて、音によるメッセージから様々なことを感じ取って想像させる活動が効果的であることを確認した。

さらに「質の良いあそび」によって芽生えた知覚力を手がかりとして音楽の諸要素（音色・音高・強弱、リズム・旋律・和音）に気づかせ、感じ取らせて意識化するプロセス、つまり音響現象と音楽の諸要素を結び付けてその良さや働きを自覚する「再構成」を基盤とした次のような学習段階の有効性が確認された。

- ①他者や自身の演奏を聴いて要素に気付き、感じ取り、意識する段階。（要素を知覚し認知する力や、要素に気づき聴き分ける力を身に付ける段階）
- ②他者や自身の演奏を聴いたり、練習前と練習後の演奏を聴き比べたりして、その良さや働きを自覚し、それを生かしたり際立たせたりする段階。（要素を活用して演奏表現や鑑賞の活動を工夫する力）
- ③要素同士の係わりや組み合わせによって生まれる効果や働き、要素の組み合わせで形づくられる音楽の仕組みを考える段階。（全体の中で要素の働きや良さを考え、包括的に捉えて再構成する力）
- ④気付いたことや感じ取ったことを自らの演奏へ結び付けたり、言語活動・非言語活動を活用して共有・共通理解へ高めて演奏へフィードバックしたりする段階。（演奏者相互の説明力や説得力）

ここで重要なのは、音や音楽の正体や仕組みを知っていてそれを自在に使いこなせる技術を持っていないければ、より高いレベルで「音楽する」ことには繋がらない点である。つまり演奏者は自らの思いや意図を具現化するために演奏上の工夫を試行錯誤し、聴取者はその工夫や試行錯誤を読み解き演奏者の思いや意図を予想し推測する精神作業を遂行しているため、より高い芸術性や情緒・情操の育成をめざす上では演奏者を育てることと鑑賞者を育てることは同義であり、両者は可逆的かつ不可分な関係にあることを、

生徒へ理解させる大切さを確認した。また、音楽の要素を学ぶには、それ以前に音楽の諸要素へ充分浸らせ無意識下で音を知覚させ音へ反応させる様々な原体験や前体験が必要であることから、音楽鑑賞の活動でもこれを十分に担保する重要さを確認した。

3. 2 本研究で確認した事項

①曲を分析的に聴く力を身に付けることは、気づいたことや感じたこと、考えたことなどを伝える言語表現力へ繋がる。

②「聞く」ことと音楽を分析的に「聴く」ことを区別させ、その意識を継続させる活動が重要である。

③この②については、自らの演奏を客観視する「音楽の鏡」を自分の中に持たせることと、その音楽の鏡を絶えず意識しながら模範演奏と自分達の演奏を聴き比べて演奏表現を磨き上げる自己省察を促す活動が重要である。

④さらに②については、「演奏」や「聴く」行為そのものが創造的な活動であることを理解させる指導が重要である。つまり音を出すことだけが演奏表現ではなく、音符の並びから音の動きを予想し、頭の中で響かせた音から演奏表現の変化や良さを感じ取ることも表現活動の一部であること、さらに出した音を聴く行為、頭の中で音を響かせながら楽譜を読み解く行為の全てが鑑賞活動と結び付いていることを理解させることが重要である。

⑤音楽構成要素が演奏表現と鑑賞の両方へ作用していることに気づかせることは、音楽的意味や価値を考えることへ繋がる。その際の活動プロセスとして、次の4つの段階を提案したい。

〔第1段階〕要素に気付く・感じ取る・意識する（要素を知覚し認知する力や、要素に気づき聴き分ける力を身に付ける）

〔第2段階〕要素の良さや働きを自覚し、それを生かしたり際立たせたりする（要素を活用して演奏表現や鑑賞の活動を工夫する力）

〔第3段階〕要素同士の係わりや組み合わせによって生まれる効果や働き、要素の組み合わせで形づくられる音楽の仕組みを考える（全体の中で要素の働きや良さを考え、包括的に捉えて再構成する力）

〔第4段階〕気付いて感じたことを自らの演奏へ結び付け、言語・非言語活動を活用して共通理解へ高める段階（説明力や説得力、言い替える力や置き換える力）

3. 3 音楽科授業でめざすべき活動の目標

本研究の成果を受けて、演奏や聴くという行為そのものが既に創造的な活動であることを子ども達へ理解させた上で、「鑑賞＝自らの音楽的・表現的要求と照合して聴く活動」というプロセスを通じて、次の4点を身に付けさせることを音楽科授業の目標とするよう提案したい。

①「聴き方」や「聴く型・パターン」を知る。

②聴く力+分析する力+想像しようとする力。

③作曲者が制約の中で工夫した周到な作戦を推理し、理解しようとする。

④演奏者が制約の中で工夫した作戦や方策・技術を推理し、理解しようとする力。

3. 4 音楽科授業における言語活動の在り方

筆者は、音楽科における学びの一つは「音楽に関する知識と音響的実体を関連付け、体験を通してそれを実感すること」だと考えている。そして音楽科における言語活動とは、言葉や会話、記述などを介在させた音楽に関するコミュニケーションであり、音楽の諸要素を巧く適切に組み合わせる自分の思いや意図、演奏表現などを言葉に置き換えて演奏仲間と共有化・共通理解化し、曲を聴いて感じ取り聴き取ったことを他者と話し合い比較するものであることを提案する。さらに、音や音楽から聴き取ったことを体験や体感を伴って言葉と関連付けたり、感じ取ったことを言葉へ置き換えて説明したりする活動を、小中学校9年間に亘って丁寧に積み上げていくことを提案したい。

誤解を避けるために補足すると、「言語活動」と言った場合、言語活動と非言語活動の両方を合わせたものを意味する。これは「1と0」「音符（音・note）と休符（沈黙・silent note）」などの「有・在⇔無」の

対立共存関係と同じく、そのどちらか一方だけでは存在し得ない。よって言語活動と非言語活動は表裏一体のものとして捉え、「言語化できるもの／言語化できないもの」「言語化すべきもの／言語化すべきではないもの」の両面からセットで考えるべきであろう。

「いい言葉、いい言い回し」とは、何も無いところから湧き出たり閃いたりするものではなく、過去に見聞きした言葉を思い出すものである。子どもの頃に触れた言葉が少ないと語彙が少なくなり表現の幅も狭くなるのと同様、音楽も原体験としてより多くの曲へ浸らせ様々なジャンルの曲に触れさせておきたい。

4. まとめ

4. 1 今後さらに確認したい問題点

日々連綿と積み上げられる現実の音楽科授業において、演奏表現と鑑賞の活動を一体化することで限られた時間内でより効果的な音楽の授業を実現するために、今後さらに確認しておきたい問題点を次の4つに整理しておく。

- ①教師からの狙いを絞った働き掛けが無いと音の“塊”や“連鎖”として聞いてしまい、音を分析的に知覚することができない子どもに対するアプローチ。
- ②音の融合から生じる情動や雰囲気の違いを適切な言葉と関連付ける活動を、計画的に継続する方策。
- ③子ども達だけの力で何をどのくらい気付いて、何をどこまで解決できるのか、発達段階に応じた可能性と限界。
- ④子ども達の試行錯誤と教師からの適切なアドバイスが結びつくことによって、何をどのくらい気付いて、何をどこまで解決できるのか、発達段階に応じた可能性と限界。
- ⑤教師はどのタイミングで、どのような働き掛けをするのが効果的なのか、発達段階に応じた方策。

4. 2 今後の「小中学校音楽科授業における鑑賞活動」に期待すること

演奏とは、単に音符を音へ置き換える作業ではなく、自分の音楽的要求というフィルターを通して楽譜を音楽へと再変換することである。そして鑑賞も、漠然と音を耳にするのではなく、自分の嗜好に合った演奏表現を求めながら自らの音楽的要求と照らし合わせて聴くことで心の中に生じる情動の変化を楽しむものである。つまり“演奏”や“聴く”という行為そのものが、既に創造的な活動を行っていることになる。本研究の授業実践では、子ども達がイメージングや思考を伴った活動をコアとしながら演奏表現と鑑賞が一体となった活動によって様々な音楽構成要素に気付き感じ取り、知り、身に付け、改善したいと感ずることができるような活動が模索されていた点と、体験と実感を通じて生徒の中で様々な音楽構成要素を意識化させ、生徒の中に内在する知識や経験知を生きた知識や演奏技術へと結び付け変換させる工夫が随所に織り込まれていた点を高く評価したい。今後さらに、音の繋がり方（メロディー）や音の重なり方（ハーモニー）、音の並び方（リズム）から形づくられる音楽の良さや、微妙な組み合わせの違いから生まれる響きや雰囲気の変化を、子ども達が意図的・意識的に聴き取るために自ら音や音楽へ向かっていく活動が、演奏表現と鑑賞活動の両面から計画され、実践されることを期待している。

鑑賞の力を総合的に高めるためには、音や音楽と分析的に向き合うよう教師によって継続的かつ計画的に導かれる必要がある。そのためには小学校低学年から日常的に楽譜に触れさせ、楽譜に記された音楽情報（音符や記号、楽語）から「何のために、なぜそこへ記されているのか」、その必要性や必然性を読み解くことが子ども達の習慣になるまで教師が求め続けなければならない。特に客観的思考が可能になる中学校では、「感覚的・情緒的に音楽を捉える活動」と、「冷静かつ分析的に音楽と向き合う活動」とのバランスが大切になる。例えば、歌詞を大切に、詞の意味やそこへ込められた情感へ迫るのは大前提かつ不可欠なプロセスなのだが、歌詞から読み取れるのは作詞者の思いや意図だけであり、作曲者が込めた思いや意図は楽譜に記された音楽構成要素を読み解くことによってのみ迫ることができる。「詞の解釈（歌詞の読み込み）」と「曲の分析（楽譜の読み込み）」は、両者ともに不可欠かつ全く異なる思考・判断が求められる。よって、小学校では歌詞を拠り所としてイメージを膨らませる活動に浸らせておくことに重きを置くことが大切だが、中学校では楽譜と冷静に向き合って楽譜に記された音符の動きや記号などから音楽の諸

要素を読み取り、それを基にして作曲者が込めたメッセージ（思いや意図）を思考・判断し、その解釈を仲間同士で話し合ったり演奏表現について打ち合わせたりするような、分析的かつ客観的に音楽と向き合うスタイルの活動も生徒へ体験させることが重要である。

4. 4 おわりに

音を出すことだけが演奏表現ではなく、それ以前の楽譜と向き合う段階から既に表現の活動は始まっており、音の動きや微細な変化から曲想の違いや良さを感じ取り聴き取ることも演奏表現の一部である。つまり「音を出す行為」「楽譜を読み解く行為」「楽譜と向き合う行為」の全てが鑑賞の活動と深く繋がっている。このような視点から、演奏表現と鑑賞が一体化して相互作用的に触発し合い、音が融合した瞬間や音の変化から曲想の違いや良さを感じ取ることでできた瞬間に得られる「ぞくぞく体験、わくわく体感」と出逢わせ、子ども達が自らその「ぞくぞく、わくわく」を求めて音楽を聴き音楽と向き合おうとする授業、そして音や音楽を狙って聴きにいかうとする活動が積極的に実践されることを願っている。

今回の一連の研究で求めている力とは、「21世紀型スキル」としてあげられている「創造性とイノベーション」「批判的思考・問題解決・意思決定」「コミュニケーション」「コラボレーション」に深く関わるものであったり、密接に関係したりするものであろう*1。さらに、この21世紀型スキルに係る具体的な活動として文部科学省が「キー・コンピテンシー」が例示する内容のうち、「知識や情報を活用する能力（他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成）」「他人と円滑に人間関係を構築する能力」「協調する能力」「利害の対立を御し、解決する能力」などに寄与できるのではないかと考えている。今後はそれらの視点から検討を深めていきたい。

[参考文献]

*國安愛子、『情動と音楽』、音楽之友社、2005

*佐藤正之、「音楽はどのように脳にとりこまれるか」、ヤマハ音楽研究所 ON-KEN SCOPE
(<http://www.yamaha-mf.or.jp/onkenscope/mind-body/001/04-01.html>)

*拙著、『新しい視点で音楽科授業を創る！』、Stylenote、2010

*拙著、『改訂版・新しい視点で音楽科授業を創る！』、Stylenote、2011

*P. グリフィン、B. マクゴー、E. ケア（三宅なほみ：監訳、益川弘如・望月俊男：編訳）「21世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち—」、北大路書房、2014

[資料：授業研究会等における実践報告]

*新山王政和、加藤幸子・吉松頼美、太田理恵、石川翼・井垣智恵、「表現と鑑賞を一体化させ音や音楽を聴く力の育成をめざした授業実践Ⅱ—音楽構成要素を知覚・分析させ表現へ結びつけさせた試み—」、愛知教育大学教育実践開発機構紀要第3号、2013

*新山王政和、矢崎佑、「表現と鑑賞を一体化させ音や音楽を聴く力の育成をめざした実践Ⅰ—音楽構成要素を知覚・分析させ表現へ結びつけさせた試み—」、愛知教育大学研究報告第62輯、2013、pp. 1-9

*新山王政和、「聴き取れないものは表現できないし、真の意味で楽しむこともできない—小学校・中学校における鑑賞に関する試行、1年目のまとめ—」、日本音楽表現学会「音楽表現学」vol. 10、2012

*新山王政和、「言語活動を触媒として表現と鑑賞を活発化させる授業の模索—音の羅列を意味のある音の結びつきへ再構築させる試み—」、全日本音楽教育研究会大学部会2011年度会誌、2012

*新山王政和、「音楽的成長を導く芽—音や音楽に関する原体験の大切さ—」、岡崎市小中学校現職研修委員会『岡崎の教育』第54集、2013

*新山王政和、「音を出す、楽譜と向き合う、感じ取り聴き取る行為の全てが表現であり鑑賞でもある」、岡崎市小中学校現職研修委員会『岡崎の教育』第53集、2012

- * 蕃洋一郎「自己の演奏と客観的に向き合い、音や音楽を分析的に聴くことのできる生徒の育成をめざした実践的研究」、愛知教育大学大学院教育学研究科修士論文、2012
- * 安藤朗広「楽譜から表現を考え工夫して演奏できる児童の育成」、平成26年度岡崎市教育研究大会リポート、岡崎市小中学校現職研修委員会、2014
- * 大津隆・吉田奈々・滝藤友美・長橋正幸・渡邊美佳・横谷香奈子・他31名(稲沢市教育研究会音楽部会)、新山王政和、「あわせよう、聴きあおう、感じあおう—表現する力と鑑賞する力を高める活動を通して—」、愛知県小中学校音楽教育研究会2013年度大会発表プログラム、2013
- * 丹羽裕子・小出芳子・山本由佳・他14名(西春日井地区教育研究会音楽研究部会)、新山王政和、「聴いて、感じて、表現する喜びを求めて—音楽の見える化と聴き比べを取り入れた授業実践を通して—」、尾張教育研究会愛日支部音楽部門2012年度研究集会発表プログラム、2012
- * 加藤幸子・富所妙子・野田英里子・吉松頼美・渡辺あす香、「自己を磨き、学び続ける子の育成」、愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要第51号、2012
- * 井垣智恵・松本亜由子、「かわり合いの中で学ぶ授業の創造—言語活動を通して—、聴き感じ取る力を高め表現を構築する力を育む音楽科の授業(最終年次)」、愛知教育大学附属名古屋中学校研究紀要第52集、2013
- * 矢崎佑、「聴き合い、味わい、高め合う」、愛知教育大学附属岡崎中学校『生き方の探求—学んだことを行動につなげる—』研究のあゆみⅡ、2012
- * 矢崎佑、「聴き合い、味わい、高め合う」、愛知教育大学附属岡崎中学校『生き方の探求』研究のあゆみⅠ、2012
- * 加藤幸子・富所妙子・野田英里子・太田理恵・服部晃峰・井垣智恵・松本亜由子・矢崎佑・新山王政和、「各附属学校教員による自主実践のまとめ」、愛知教育大学大学附属学校共同研究会2013年度報告書、2014
- * 新山王政和・太田理恵・小野行俊・加藤幸子・富所妙子・野田英里子・井垣智恵・松本亜由子・矢崎佑、「小中学校教員と共同開発する『言語活動で表現と鑑賞を一体化させる音楽科授業プラン』を受けて取り組んだ研究実践2年目のまとめ」、愛知教育大学大学附属学校共同研究会2012年度報告書、2013
- * 新山王政和・吉松頼美・加藤幸子・小野行俊・太田理恵・石川翼・井垣智恵・矢崎佑、「小中学校教員と共同開発する言語活動で表現と鑑賞を一体化させる音楽科授業プラン」、愛知教育大学大学附属学校共同研究会2011年度報告書、2012

「自己を磨き，学び続ける子」の育成

愛知教育大学附属名古屋小学校 伊藤充，瀬之口真一

I 目 的

本研究は，平成 23 年度から平成 25 年度の 3 年間で実践した「自己を磨き，学び続ける子」の育成を総括したものである。

本校図画工作科では，教科目標や教科の特性，本校の子どもたちの実態を考慮しながら，図画工作科のめざす子どもの姿として，平成 23 年度は『『自己を磨く』子どもの姿』を「自分の思いや願いが込められた作品づくりに必要な，見たり感じたりする力，考える力，工夫する力を高めるために，試行錯誤を繰り返しながら，自分らしい表現をしようとする姿」，平成 24 年度は『『学び続ける』子どもの姿』を「作品づくりにおいて，自分らしくよりよい表現ができたという実感を基に，引き続き自分らしくよりよい表現を追求しようとする姿」と設定した。

本校図画工作科では，一題材および一授業を，〔つかむ〕〔表す〕〔振り返る〕という段階で構成している。「自己を磨く」子どもの姿に迫るために，造形の基礎基本を基に，試しの作品（チャレンジ作品）を数点つくる「チャレンジタイム」を〔表す〕段階の始めに設定した。さらに，「学び続ける」子どもの姿に迫るために，鑑賞の観点を絞った中間鑑賞の改善と，友達の表現について修正点や改善点を出し合う「アドバイスタイム」を〔表す〕段階の途中に設定した。これらの工夫を図ることで，「自己を磨く」子どもの姿，そして「学び続ける」子どもの姿に迫ることができたと考える。

平成 23 年度研究で指導方法の工夫として設定した「チャレンジタイム」において，一部の子どもに次のような姿が見られた。1 年生題材「ようこそ！びようしつへ」のチャレンジ作品をつくっている途中で，「毛糸の髪を，三つ編みのようにして面白いわね」「ぼくは，同じような色の材料を使ってつくったけど，今度は〇〇さんみたいにカラフルな感じの髪にしてみようかな」と，互いの作品を交流し合い，表現の違いに気づくことができていた。その結果，造形の基礎基本を基に，さらに「やってみよう」という気持ちをもって，自分のイメージに近づく表現方法を試す姿が見られた。また，チャレンジ作品の制作後では，「□□さんのチャレンジ作品は，毛糸の他にアルミホイルも使っていた。本作品づくりで，僕も材料の組み合わせを工夫してつくりたいな」と，造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見ていた。その結果，自分のつくりたいもののイメージを，より具体的にもつことができ，「こうすれば自分の表したい髪型にすることができる」という見通しをもって本作品づくりをすることができていた。このような姿が，全体にも見られるようにするため，「チャレンジタイム」の進め方を工夫する必要があると考える。「チャレンジタイム」の進め方を工夫することで，自分のイメージに近づく表現方法が，より具体的となり，「もっとやりたい」「こうすると自分の表現したかったことができる」という気持ちを高めることができるであろう。そして，これまで行ってきた自分らしくよりよい表現に近づけるために，表現方法や材料を試したり工夫したりする試行錯誤を繰り返して，自分らしい表現をしようとする，すなわち「自己を磨く」子どもの姿に，より効果的に迫ることができると考える。

以上のような考えに基づいて，平成 25 年度研究における改善点を，「造形の基礎基本で押さえ

た内容を理解して表現することができたことに気づき、自分のイメージに近づく表現方法が、より具体的となるようにするために、『チャレンジタイム』の進め方を工夫する」と設定し、めざす子どもの姿に迫りたい。

Ⅱ 方法

「チャレンジタイム」では、造形の基礎基本で押さえた内容を基に、線・形・色などの造形要素の組み合わせを考えて使い、表現方法や材料を試してチャレンジ作品をつくっていく。チャレンジ作品づくりにおいて、試したり練習したりすることで、一つ一つの表現技法を確認することができたり、使うことができたりする自信となった。また、組み合わせで表現することで、自分の思いや願いと合致することができたという自信にもなった。こうした「できた」という自信が、本作品づくりの見通しをもつことや、主体的に作品づくりに取り組もうとする意欲の高まりにつながった。

これまでの「チャレンジタイム」の活動は、造形の基礎基本で押さえた内容を基に、一人一人が自分の表現方法を試している様子があった。自分の表現活動をしていく一方で、同じように取り組む友達の表現活動に興味を示す姿も見られた。友達の表現には、自分の表現への新たな刺激や手がかりがあることを、子どもたちはこれまでの学習経験から知っている。しかし、チャレンジ作品について、どのような表現や作品ができたのかを全体で共有したり、それを使ってどのように本作品づくりをしていきたいのかを全体で振り返ったりする場はなかった。

そこで、チャレンジ作品を鑑賞する場を設定し、互いの表現を交流し合えるようにする。まず、チャレンジ作品について、造形の基礎基本で押さえたどのような点について工夫して表現したのか、どのような方法を使って表現したのか、どのようなことが表現しなかったのかなど、グループの友達と伝え合うようにさせ、チャレンジ作品を鑑賞する。自分の表現や作品について友達と伝え合ったり、友達の作品を鑑賞したりすることで、子どもたちは、造形の基礎基本で押さえた内容を理解して表現することができたことに気づくであろう。また、自分と友達の表現の違いや試してみたい表現方法を見つけるであろう。それにより、造形の基礎基本で押さえた内容を基に、自分のイメージに近づく表現方法を、さらに試そうとする気持ちを高めさせることができるであろう。次に、チャレンジ作品をグループで観点ごとに仲間分けさせる。観点ごとに仲間分けさせることで、互いの表現をしっかりと見ることができ、造形の基礎基本で押さえた観点を視覚的に理解させることができるであろう。さらに、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品を全体で鑑賞させることで、造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見ることができるようになる。また、多くのチャレンジ作品から、子どもたちは、同じ観点でもさまざまな工夫ができることに気づいたり、自分のイメージに近づく表現方法の手がかりを見つけたりするであろう。全体での鑑賞後、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から、造形の基礎基本で押さえた内容を、教師とともに確認していく。それにより、チャレンジ作品を通してできるようになった表現を確認させることができ、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にさせることができるであろう。その後、自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくる。

チャレンジタイムの進め方

- ① チャレンジ作品をつくる。
- ② どのようなことを工夫してチャレンジ作品をつくったのか、グループで伝え合う。
- ③ チャレンジ作品をグループで鑑賞する。
- ④ チャレンジ作品を観点ごとに仲間分けする。
- ⑤ 観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品を全体で鑑賞する。
- ⑥ 造形の基礎基本で押さえた内容を、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から確認する。
- ⑦ 自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくる。

子どもたちは、本作品づくりを意識しながら、主体的にチャレンジ作品づくりに取り組んでいくだろう。

「チャレンジタイム」後に、「チャレンジタイム」全体を踏まえて、どのようなことを工夫して本作品づくりをしていきたいのか、ワークシートに記述させるとともに、本作品づくりへの思いや願いをもたせる。こうした思いや願いを基に、さらに自分のイメージに近づく表現方法や材料を選択したり、試行錯誤を繰り返したりしながら、自分らしい表現をしようと努める姿に迫ることができる考える。

Ⅲ 結 果

【実践例1】

1 題材名 1年生「ちぎって はって アニマルランド」

2 題材の概要

本題材は、色紙を主材料として、思い思いの形にちぎり、できた形の組み合わせや画面構成を考えながら工夫して貼っていき、自分の好きな動物やその周りの世界を表現していく題材である。ちぎった色紙を貼り合わせて表現していく活動は、パスや色鉛筆を使って絵で表すこととは違い、色や形の組み合わせ方を考えて、全体の画面構成をイメージしながら表現をしていく必要がある。動物やその周りにあるものを、画面のどこに配置するか考えたり、色紙を丸める、ねじる、重ねるなどの技法を組み合わせたりしてつくっていく。色紙のちぎり方や貼り方を試してはつくり、作品が変化していく様子に子どもたちは興味を示し、伸び伸びと表現することができる考える。また、自分の好きな動物の世界を想像しながら、形や色を工夫していくことで、楽しみながら表現方法を追求していくことができる考える。

3 指導計画（9時間完了）

- 〔つかむ〕 ちぎった紙を貼って、動物の世界を表す方法を考えよう・・・・・・・・・・1時間
- 〔表す〕 色やちぎり方、貼り方を工夫して、動物の世界を表そう・・・・・・・・・・7時間
- 〔振り返〕 でき上がった作品をみんなで鑑賞しよう・・・・・・・・・・1時間

4 本題材における指導方法の工夫

本題材では、より効果的に「自己を磨く」子どもに迫るための工夫として、「チャレンジタイム」の進め方を工夫し、指導を行う。

まず、〔つかむ〕段階で、造形の基礎基本として、動物の世界を表現するために、「色」「ちぎり方」「貼り方」について理解させる。ここでは、色紙の色をどのように利用すればよいのか、形や大きさ、長さなどを工夫して、色紙をどのようにちぎればよいのか、丸める、ねじる、重ねるなど、貼っていくときにどのような表現を組み合わせることができるかについて押さえ、活動の見通しをもたせる。

造形の基礎基本について理解させた上で、〔表す〕段階の始めに「チャレンジタイム」を行う。試しの作品であるチャレンジ作品は、〔つかむ〕段階で理解した造形の基礎基本を線・形・色などの造形要素の組み合わせを考えて使い、数点つくる。ここでは、使う色紙の色や、切り取った動物やその周りにあるものの配置を考えさせ、動物の世界の表現方法について、個々に追求させる。子どもたちは表現したい形に材料を切ったり、組み合わせたりしながら、さまざまな形や色の表現ができることを知り、動物の世界を表現することの面白さを感じ取っていくであろう。

チャレンジ作品を鑑賞する場を設定し、互いの表現を交流し合えるようにする。まず、チャレンジ作品について、造形の基礎基本で押さえたどのような点について工夫して表現したのか、どのような方法を使って表現したのか、どのようなことが表現したかったのかなど、グループの友達と伝え合うようにさせ、チャレンジ作品を鑑賞する。自分の表現や作品について友達と伝え合ったり、友達の作品を鑑賞したりすることで、造形の基礎基本で押さえた内容を理解して表現す

ることができたことに気づくであろう。また、自分と友達の表現の違いや試してみたい表現方法を見つけるであろう。それにより、造形の基礎基本で押さえた内容を基に、自分のイメージに近づく表現方法を、さらに試そうとする気持ちを高めさせることができるであろう。

次に、チャレンジ作品をグループで観点ごとに仲間分けさせる。観点ごとに仲間分けさせることで、互いの表現をしっかりと見ることができ、造形の基礎基本で押さえた観点を視覚的に理解させることができるであろう。さらに、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品を全体で鑑賞させることで、造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見ることができるようであろう。また、多くのチャレンジ作品から、同じ観点でもさまざまな工夫ができることに気づいたり、自分のイメージに近づく表現方法の手がかりを見つけたりするであろう。

全体での鑑賞後、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から、造形の基礎基本で押さえた内容を教師とともに確認していく。それにより、チャレンジ作品を通してできるようになった表現を確認させることができ、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にさせることができるであろう。

その後、自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくる。子どもたちは、本作品づくりを意識しながら、主体的にチャレンジ作品づくりに取り組んでいくであろう。

「チャレンジタイム」後に、活動全体を踏まえて、どのようなことを工夫して本作品づくりをしていきたいのか、ワークシートに記述させるとともに、本作品づくりへの思いや願いをもたせる。こうした思いや願いを基に、さらに自分のイメージに近づく表現方法や材料を選択したり、試行錯誤を繰り返したりしながら、自分らしい表現をしようと努める姿に迫ることができると考える。

5 授業の実際（本時2・3／9時間）

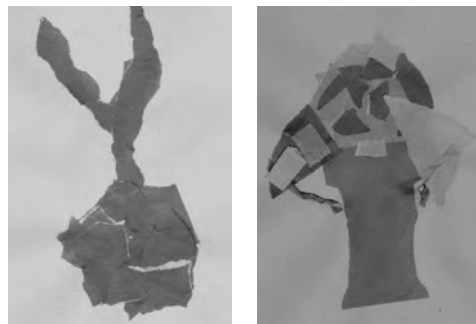
前時までの活動を振り返り、「色」「ちぎり方」「貼り方」について造形の基礎基本を確認した後、「ちぎった紙の組み合わせを工夫して、動物やその周りの世界を考えよう」という本時のめあてを教師が提示した。その後、チャレンジ作品をつくり始めた。自分の表現したい動物やその周りの世界を想起し、自分のイメージに近づく表現方法を試すことができるように、自由な発想や色紙の組み合わせを考えて表現していった。

【観察児童の様子】

A児は、森の中にいるカブトムシを表現するために、一つ目のチャレンジ作品は、「ちぎり方」を意識して、ちぎった紙を貼り合わせて大きな角のカブトムシを表現した。二つ目は、「色」を意識して、葉の色に緑、黄緑、黄の3色の色紙を使用し、周りにある木を表現していった。チャレンジ作品を並べて、どのように配置すればよいのか考えていた。



【チャレンジ作品づくり】



【A児のチャレンジ作品】

チャレンジ作品の製作途中に、鑑賞を行った。グループでの鑑賞では、造形の基礎基本で押さえた、どのような点について工夫して表現したのか伝え合った。その後、観点ごとにチャレンジ作品を仲間分けして、それぞれの作品の工夫点を視覚的に理解できるようにした。

【観察児童の様子】

A児は、自分の二つのチャレンジ作品について、「ちぎり方」と「色」を意識して、カブトムシの角の形と木の葉の色にこだわってつくったことをグループの友達に伝えていた。自分のチャレンジ作品を観点ごとに仲間分けしながら、「これは、紙をねじって貼っているから『貼り方』の工夫だね」とつぶやき、友達の作品の表現についても目を向けていた。観点ごとの工夫点の違いを比べながら鑑賞していた。



【観点ごとに仲間分け】

グループでの鑑賞後、全体でチャレンジ作品の鑑賞を行った。造形の基礎基本の内容を、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から確認していった。多くのチャレンジ作品から、自分と友達の表現の違いやよさを見つけていた。その後、それぞれの観点で表現の工夫が見られるチャレンジ作品と、自分の表現を比べることで、造形の基礎基本の内容を確認していった。

【観察児童の様子】

A児は、自分では取り組まなかった「貼り方」の観点についての作品を熱心に見ていた。「次は、『貼り方』の工夫をしてつくりたい」とつぶやいていた。全体で取り上げられたチャレンジ作品を見ながら、自分も同じように表現できたことに満足そうな表情をしていた。全体で表現の工夫を確認することで、同じ観点でもさまざまな工夫ができることに気づいたり、自分のイメージに近づく表現方法の手がかりを見つけたりしていた。



【チャレンジ作品の鑑賞】



【仲間分けされたチャレンジ作品】

全体での鑑賞後、自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくっていった。鑑賞を踏まえて、チャレンジ作品に手を加えたり、新たにチャレンジ作品をつくったりしていった。その後、どのようなことを工夫して本作品をつくっていきたいのか、ワークシートに記述した。

【観察児童の様子】

A児は、色紙を重ねて貼った友達のチャレンジ作品を鑑賞したことから、「貼り方」を意識しながら、体の上から角や足を重ねたり、目を丸めたりして貼り、新たにカブトムシを表現した。友達の作品を鑑賞したことが刺激となり、自分の表現方法をさらに試す様子が見られた。「本物のカブトムシに近くなったよ」と友達に自分のチャレンジ作品を紹介していた。また、ワークシートには、「木の枝をねじって貼り、いろいろな色が混ざった木や草をつかって、森をにぎやかにしたい」と、本作品づくりで取り組みたいことについて記述した。



【A児のチャレンジ作品】

【実践例2】

1 題材名 4年生「ふしぎな鳥」

2 題材の概要

本題材は、モダンテクニックを取り入れて彩色した紙と色紙を主材料として、色を意識して自分のイメージに合うようにはさみで形を切り、組み合わせを考えながら工夫して貼り合わせ、自分の想像した不思議な鳥を表現していく題材である。モダンテクニックを取り入れて紙を彩色する活動は絵筆で彩色することとは違って意外性があり、どのような色や形ができるか楽しみながら活動できると考える。不思議な鳥を表現するにはまず、モダンテクニックの方法や紙の貼り合わせ方など基礎的基本的な技法を押さえる必要がある。モダンテクニックで彩色した紙と色紙をさまざまに組み合わせながら、自分の表したい表現を模索していくことができると考える。モダンテクニックで彩色した紙と色紙の切り方や貼り方を試してはつくり、作品が変化していく様子に子どもたちは興味を示し、伸び伸びと表現することができる。また、不思議な鳥を想像しながら、色や形を工夫していくことで楽しみながら表現方法を追求していくことができると考える。

3 指導計画（9時間完了）

- 〔つかむ〕 自分が想像した不思議な鳥を表す方法を考えよう・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2時間
- 〔表す〕 色や形、組み合わせを工夫して、不思議な鳥を表そう・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6時間
- 〔振り返る〕 でき上がった作品をみんなで鑑賞しよう・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1時間

4 本題材における指導方法の工夫

本題材では、より効果的に「自己を磨く」子どもに迫るための工夫として、「チャレンジタイム」の進め方を工夫し、指導を行う。

まず、〔つかむ〕段階で、造形の基礎基本として、不思議な鳥を表現するために、「色」「形」「様の組み合わせ」について理解させる。ここでは、モダンテクニックで彩色した紙と色紙の色をどのように生かすのか、色や模様を生かして鳥の形やパーツをどのように切ればよいのか、モダンテクニックをどのように組み合わせることができるのかについて押さえ、活動の見通しをもたせる。

造形の基礎基本について理解させた上で、〔表す〕段階の始めに「チャレンジタイム」を行う。試しの作品であるチャレンジ作品は、〔つかむ〕段階で理解した造形の基礎基本を線・形・色などの形要素の組み合わせを考えて使い、数点つくる。ここでは、色や模様、形、モダンテクニックの工をどのように不思議な鳥の表現に取り入れるのかを考えさせ、不思議な鳥の羽の表現方法について個々に追求させる。子どもたちは表現したい形に材料を切ったり、組み合わせたりしながら、さまざまな表現ができることを知り、不思議な鳥の羽を表現することの面白さを感じ取っていくであろう。

次に、チャレンジ作品を鑑賞する場を設定し、互いの表現を交流し合えるようにする。まず、チャレンジ作品について、造形の基礎基本で押さえたどのような点について工夫して表現したのか、どのような方法を使って表現したのか、どのようなことが表現したかったのかなど、グループの友達と伝え合うようにさせ、チャレンジ作品を鑑賞する。自分の表現や作品について友達と伝え合ったり、友達の作品を鑑賞したりすることで、造形の基礎基本で押さえた内容を理解して表現することができたことに気づくであろう。また、自分と友達の表現の違いや試してみたい表現方法を見つけるであろう。それにより、造形の基礎基本で押さえた内容を基に、自分のイメージに近づく表現方法を、さらに試そうとする気持ちを高めさせることができるであろう。

さらに、チャレンジ作品をグループで観点ごとに仲間分けさせる。観点ごとに仲間分けさせることで、互いの表現をしっかりと見ることができ、造形の基礎基本で押さえた観点を視覚的に理解させることができるであろう。さらに、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品を全体で鑑賞

させることで、造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見ることができよう。また、多くのチャレジ作品から、同じ観点でもさまざまな工夫ができることに気づいたり、自分のイメージに近づく表方方法の手がかりを見つけたりするであろう。

全体での鑑賞後、観点ごとに仲間分けされたチャレジ作品から、造形の基礎基本で押さえた内容を教師とともに確認していく。それにより、チャレジ作品を通してできるようになった表現を確認させることができ、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にさせることができるであろう。

その後、自分の表現方法をさらに試しながら、チャレジ作品をつくる。子どもたちは、本作品づくりを意識しながら、主体的にチャレジ作品づくりに取り組んでいくであろう。

「チャレジタイム」後に、活動全体を踏まえて、どのようなことを工夫して本作品づくりをしていきたいのか、ワークシートに記述させるとともに、本作品づくりへの思いや願いをもたせる。こうした思いや願いを基に、さらに自分のイメージに近づく表現方法や材料を選択したり、試行錯誤を繰り返したりしながら、自分らしい表現をしようと努める姿に迫ることができると考える。

5 授業の実際（本時 3・4 / 9 時間）

前時までの活動を振り返り、「色」「形」「模様を組み合わせ」について造形の基礎基本を確認した後、「色や形、模様を組み合わせを工夫して不思議な鳥の羽を考えよう」という本時のめあてを教師が提示した。その後、チャレジ作品をつくり始めた。自分の表現したい不思議な鳥の羽を想起し、自分のイメージに近づく表現方法を試すことができるように、自由な発想や紙の組み合わせを考えて表現していった。

【観察児童の様子】

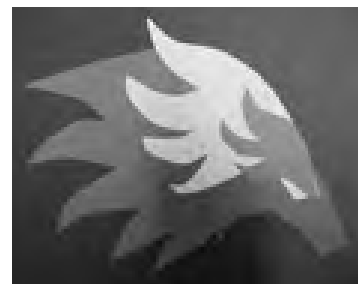
B児は、一つ目のチャレジ作品は、「色」を意識して、アイデアスケッチで彩色した7色の色を使って鳥の羽を表現した。二つ目は、「色」を意識して、ぎざぎざに切った紙を重ねて羽を表現した。チャレジ作品を並べて、どのように本作品に取り入れるのかを考えていた。



【チャレジ作品づくり】



【B児のチャレジ作品】



チャレジ作品の製作途中で、鑑賞を行った。グループでの鑑賞では、造形の基礎基本で押さえた、どのような点について工夫して表現したのか伝え合った。その後、観点ごとにチャレジ作品を仲間分けして、それぞれの作品の工夫点を視覚的に理解できるようにした。

【観察児童の様子】

B児は、自分の二つのチャレジ作品について、「色」と「形」を意識して、虹のような羽にしたことやぎざぎざの形にして羽を広げているようにしたことをグループの友達に伝えていた。自分のチャレジ作品を観点ごとに仲間分けしながら、「これは、いろいろな大きさのハートの形を集めて羽にしているから『形』の工夫だね」と、友達の作品の表現についても目を向けていた。



【観点ごとに仲間分け】

グループでの鑑賞後、全体でチャレンジ作品の鑑賞を行った。造形の基礎基本の内容を、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から確認していった。多くのチャレンジ作品から、自分と友達の表現の違いやよさを見つけていた。その後、それぞれの観点で表現の工夫が見られるチャレンジ作品と、自分の表現を比べることで、造形の基礎基本の内容を確認していった。

【観察児童の様子】

B児は、自分では取り組まなかった「模様の組み合わせ」の観点についての作品を熱心に見ていた。「次は、『模様の組み合わせ』の工夫をしてつくりたい」とつぶやいていた。全体で取り上げられたチャレンジ作品を見ながら、自分も同じように表現できたことに満足そうな表情をしていた。全体で表現の工夫を確認することで、同じ観点でもさまざまな工夫ができることに気づき、自分のつくりたいものがはっきりした様子だった。



【チャレンジ作品の鑑賞】



【仲間分けされたチャレンジ作品】

全体での鑑賞後、自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくっていった。鑑賞を踏まえて、チャレンジ作品に手を加えたり、新たにチャレンジ作品をつくらせていった。その後、どのようなことを工夫して本作品をつくっていきたいのか、ワークシートに記述した。

【観察児童の様子】

B児は、モダンテクニックで彩色した模様の紙を重ねて貼った友達のチャレンジ作品を鑑賞したことから、「模様の組み合わせ」を意識しながら、マーブリングやドリッピング、ブローイングでつくった模様の紙を貼り合わせ新たに鳥の羽を表現した。「色紙でつくった羽とは違う雰囲気でおもしろい羽をつくることできたよ」と友達に自分のチャレンジ作品を紹介していた。また、ワークシートには、「色紙ともよの紙を組み合わせてもっと色を工夫した鳥の羽をつくりたい」と本作品づくりで取り組みたいことについて記述した。



【B児のチャレンジ作品】

IV 考察

実践例1では、造形の基礎基本において、作品づくりに必要な要素である「色」「ちぎり方」「貼り方」について理解させ、〔表す〕段階のはじめにおいて、「チャレンジタイム」の進め方を工夫し、指導を行った。

グループでのチャレンジ作品の鑑賞において、観察児童は、「『ちぎり方』を工夫して、大きな角のカブトムシの形にした」「『色』を工夫して、3色の葉の色の木にした」などと、自分の表現や作品について友達に伝えていた。また、友達のチャレンジ作品を見て、説明をうなずきながら聞いていた。これらの様子から、造形の基礎基本で押さえた内容を理解して表現することができたことに気づくことができたと考える。観点ごとに仲間分けしたチャレンジ作品の全体での

鑑賞において、観察児童は、観点ごとの工夫をよく見て鑑賞していた。自分では取り組まなかった「貼り方」の観点についての作品を見て、「次は、『貼り方』の工夫をしてつくりたい」とつぶやいていた。これらの様子から、造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見たり、自分のイメージに近づく表現方法の手がかりを見つれたりすることができたと考える。造形の基礎基本の内容を、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から確認する場面において、観察児童は、全体で取り上げられた「色」「ちぎり方」の観点のチャレンジ作品を見ながら、自分も同じように表現できたことに満足そうな表情をしていた。また、それぞれの観点ごとの工夫の説明を注意深く聞いていた。これらの様子から、チャレンジ作品を通してできるようになった表現を確認することができ、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にすることができたと考える。自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくる場面において、観察児童は、色紙を重ねて貼った友達のチャレンジ作品から、「貼り方」を意識しながら、新たにカブトムシを表現した。このことから、本作品づくりを意識しながら、主体的にチャレンジ作品づくりに取り組むことができたことが分かる。



【「ちぎってはって アニマルランド」作品】

実践例2では、造形の基礎基本において、作品づくりに必要な要素である「色」「形」「模様の組み合わせ」について理解させ、〔表す〕段階のはじめにおいて、「チャレンジタイム」の進め方を工夫し、指導を行った。

グループでのチャレンジ作品の鑑賞において、観察児童は、「『色』を工夫して、虹のような羽にした」「『形』を工夫して、ぎざぎざの形を貼り重ねて羽を広げているようにした」などと、自分の表現や作品について友達に伝えていた。また、友達のチャレンジ作品を見て、説明をうなずきながら聞いていた。これらの様子から、造形の基礎基本で押さえた内容を理解して表現することができたことに気づくことができたと考える。観点ごとに仲間分けしたチャレンジ作品の全体での鑑賞において、観察児童は、観点ごとの工夫をよく見て鑑賞していた。自分では取り組まなかった「模様の組み合わせ」の観点についての作品を見て、「次は、『模様の組み合わせ』の工夫をしてつくりたい」とつぶやいていた。これらの様子から、造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見たり、自分のイメージに近づく表現方法の手がかりを見つれたりすることができたと考える。造形の基礎基本の内容を、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から確認する場面において、観察児童は、全体で取り上げられた「色」

「形」の観点のチャレンジ作品を見ながら、自分も同じように表現できたことに満足そうな表情をしていた。また、それぞれの観点ごとの工夫の説明を注意深く聞いていた。これらの様子から、チャレンジ作品を通してできるようになった表現を確認させることができ、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にさせることができたと考える。自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくる場面において、観察児童は、モダンテクニックで彩色した模様の紙を貼り重ねた友達のチャレンジ作品から、「模様の組み合わせ」を意識しながら、新たに不思議な鳥の羽を表現した。このことから、本作品づくりを意識しながら、主体的にチャレンジ作品づくりに取り組むことができたことが分かる。



【「ふしぎな鳥」作品】

実践例1・2とも、他の児童も観察児童と同様に、試行錯誤を繰り返しながら、自分らしい表

現をしようと努める姿が見られた。これは、チャレンジ作品を造形の基礎基本で押さえた観点ごとに仲間分けすることで、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にすることができ、本作品づくりを意識しながら、主体的にチャレンジ作品づくりに取り組むことができたためであると考える。

以上のことから、本時における指導方法の工夫は、図画工作科における「自己を磨く」子どもに、より効果的に迫るために有効であったと考える。

V まとめ

本校図画工作科では、本年度研究において「自己を磨く」子どもに、より効果的に迫るための指導方法の工夫として、「チャレンジタイム」の進め方を工夫して行った。

児童は、グループでのチャレンジ作品の鑑賞において、自分の表現や作品について友達と伝え合ったり、友達の作品を鑑賞したりすることで、造形の基礎基本で押さえた内容を理解して表現することができたことに気づくことができた。また、チャレンジ作品を観点ごとに仲間分けし、観点ごとに仲間分けしたチャレンジ作品の全体での鑑賞において、造形の基礎基本で押さえた観点を意識して作品を見ることができ、多くのチャレンジ作品から、同じ観点でもさまざまな工夫ができることに気づいたり、自分のイメージに近づく表現方法の手がかりを見つけたりすることができた。そして、観点ごとに仲間分けされたチャレンジ作品から、造形の基礎基本で押さえた内容を確認することで、チャレンジ作品を通してできるようになった表現を確認することができ、自分のイメージに近づく表現方法を、より具体的にすることができた。その後、自分の表現方法をさらに試しながら、チャレンジ作品をつくる場面において、本作品づくりを意識し、試行錯誤を繰り返しながら、自分らしい表現をしようと努める姿が見られた。

このような図画工作科における「自己を磨く」子どもの姿は、どの授業実践でも見られた。

以上のことから、「チャレンジタイム」の進め方の工夫を取り入れた指導方法の工夫により、図画工作科における「自己を磨く」子どもに、より効果的に迫ることができたと言える。したがって、本年度取り入れた指導方法の工夫は有効であったと考える。



美しさを感じ、自らの思いを膨らませ、創造し続ける子ども

附属岡崎中学校 谷 隼志

I はじめに

今から約4万年前、まだ文字という伝達・記録手段が存在していなかった時代に人は、洞窟の壁面にバイソンや馬などの野生動物を描いた。豊穡への願いや、動物のもつ生命力に憧れる思いを表現したのである。古代ギリシャでは、「ミロのヴィーナス」などの彫刻作品を数多くつくりあげた。神々を崇拝する思いを仲間と共有するために、人間の理想的な姿としてつくりあげたのである。15世紀のイタリアでは、レオナルド・ダ・ヴィンチが「モナ・リザ」を描いた。自らの思いをより強く、多くの人に伝えたいと科学的な遠近法や表現方法を生み出してつくりだしたのである。多くの表現者たちは、時代や地域を超越して先人たちの作品にふれ、そこから溢れ出る思いを感じて影響を受けてきた。美術とは、時代や地域を超越して、表現者の伝えたい思いと鑑賞者の感じた思いとをつなぎ合わせてきたのである。人は、いつの時代も作品をつくったり、ふれたりすることで心を豊かにしてきた。美術は、人が心豊かな生活を送るために欠かせないものなのである。

美術科として大切にしていることは、美しさを感じることである。それは、多くの作品を見たり、対象にふれる経験したりして実現できる。そして、美術科が考える美しさとは、海の青さ、波の音や風のおいなど、体全体で感じるができる自然に秘められたもの。ピラミッドの砂漠に何千年も崩れないで佇み、その精巧で雄大な姿から人々の心を惹きつけることができる文化遺産に込められたもの。ゴッホ作による「ひまわり」の、ひまわりの生命力を感じられ、ゴッホ自身の思いがにじみ出るような力強さである。さらに、感動した出来事や辛い経験から得た感情を表現したいと、心が揺さぶられること。つまり、美しさとは、単なる視覚的な華やかさではなく、対象の内面にふれ、表現したくなる源である。

さまざまな美しさに出会った子どもは、溢れ出る思いを形に表したいと考え、創造するのである。そして、今まで気づかなかった美しさを感じることで、自らの思いをより伝えたい、仲間の思いにもっとふれたいと考え始める。そこで、新しい表現方法を見つけ出そうとしたり、生み出そうとしたりして挑戦することで、感性が高まり心が豊かになる。その姿は、夢に向かって諦めない生き方につながる。子どもは、実現したい夢を中学校3年間で得た経験をもとに創造し続けるだろう。

そこで、美術科では以下のように3年間で成長し続ける子どもの姿を設定した。

II 方法

1 教材について

子どもは、岡本太郎の抽象造形にふれる中で、平和というテーマのもと作品を制作していく。1時では、岡本太郎の「太陽の塔」1/144模型に出会った子どもは、その独特な形から作者が伝えたかった思いや作品、作者について知っている情報について語り合い、抽象造形に興味をもつ。次に、岡本太郎の別の作品に出会った子どもは、作者が何を伝えたかったのか考えるが、作者

の思いを汲み取れずにいた。そこで、2時では、油粘土で模造することで、どのような思いで作品を制作していったのか作者の思いを感じる。

3時は、岡本太郎の伝えたい思いに迫るために岡本太郎の作品を前時まで模造し、自分の考えをワークシートに整理する。ワークシートには、模造する前、模造した後、教師による作者の思いについての解説を聞いた後の考えが記入できるようにし、考えの変化を整理できるようにする。教師の解説を聞き、岡本太郎が平和をテーマに作品を制作したことを知った子どもは、意見交流を行う。作品から平和を感じる子どもと平和を感じない子どもを意図的に指名し、見る人によって作品の感じ方が違うことに気づいていく。子どもは、抽象造形は見る人にさまざまなことを連想させ、感じ方が違うおもしろさや奥深さを感じていく。そして、自分の考える平和への思いを形にしたいと制作を始める。

2 単元の構成について

美術科では、「美しさを感じ、自らの思いを膨らませ、創造し続ける子ども」の実現に向け、単元に三つの段階を設定する。対象に出会い美しさを「感じる」段階。美しさから心を揺さぶられ形にしたいと「生み出す」段階。そして、作品が完成し、仲間と思いをつなぎさらなる制作意欲を高める「つなぐ」段階である。

適切な段階を設定することで子どもが「学んだこと」を見つけ出ししていくはたらきかけを行い、単元を構想する。

(1) 「感じる」段階

子どもは、心を揺さぶられる対象に出会う。そして、なぜ心を揺さぶられるのか個々に分析し、意見交流を行う。

(2) 「生み出す」段階

子どもは、問題の解決や目標の達成のために、表現方法を模索し動き出す。その中で、自分の思いを的確に表現する方法を試していく。

(3) 「つなぐ」段階

自らの作品で美しさを伝えたり、仲間の作品から美しさを感じたりする。その中で、美しさに対する感じ方が高まり、さまざまな対象に対して今まで感じることはできなかった美しさを感じ、仲間と思いを共有する。


3 カリキュラムの構築

私たちは、3年間の子どもの成長を想定し、題材や対象と深く関わることのできるカリキュラムを、子どもの実態に応じて、構築する。子どもは、カリキュラムを通して、「感受する力」「発想する力」「構想する力」「表現する力」を高め、さまざまな対象に深く関わり、美しさを感じて、制作を積み重ねることで、子どもは成長をしていく。

また、全ての単元で、鑑賞として心を揺さぶられる対象と出会うはたらきかけをおこなう。「絵」、「彫刻」、「デザイン」、「工芸」、「鑑賞」といった領域だけでなく、「環境や生命」、「生活や社会」、「自分と人」、「文化伝統」という新たな領域として編成する。また、各学年に応じて目ざす子どもの姿を設定し、3年間で成長し続けることを意識する。

4 授業の実際と分析

第1時 岡本太郎の作品から作者の思いに迫る（導入）

教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ①</p> <p>美との出会い</p> <p>子どもが岡本太郎の作品に興味をもつように、「太陽の塔」の1/144模型を提示する</p>  <p>はたらきかけ②</p> <p>制作日記の活用</p> <p>制作日記を書き、自己の思いを振り返り、次回の制作に生かす</p>	<p>①岡本太郎「太陽の塔」を見て、感じたことを伝え合う</p> <p>T 「この作品を見て、知っていることは何かありますか」</p> <p>C 1「大阪万博のとき、万博のシンボルとしてつくられた作品だ」</p> <p>C 2「芸術が爆発だという発言の岡本太郎がつくった作品だ」</p> <p>C 3「顔が三つある。どういった意味があるのだろうか」</p> <p>C 4「顔の裏と表では、表情が違う。二面性を表現したかったのだろうか」</p> <p>T 「岡本太郎は、この太陽の塔で伝えなかった思いの説明をします。『世界の民族が集う祭りの象徴として制作した。塔の背面にある黒い太陽の顔は、神聖な祭の守護神であり、正面腹部にある顔は現在を、そして先端の金色に輝く顔は未来を象徴している』と言っています」</p> <p>C 5「岡本太郎の他の作品も見てみたい」</p> <p>②岡本太郎「平和を呼ぶ像」を見て、作者の思いに迫る</p> <p>T 「この作品も岡本太郎の作品です。岡本太郎は、何を伝えなかったのだろうか」</p> <p>C 6「太陽の塔と霧囲気が似ている。何かの記念に作られたのだろうか」</p> <p>C 7「具体的な形にしないのには、何か意味があるのだろうか」</p> <p>制作日記より</p> <p>岡本太郎の太陽の塔は、見たことあったが顔が3つあり、それぞれ思いが込められていることが初めてわかった。次に見た岡本太郎の作品は、初めて見るがどこことなく太陽の塔に似ている。手を大きく振り上げて相手を威嚇しているような霧囲気がするが、よくわからない。友達も私と違い、喜びを表していると感じている子もいた。実際に作って見たら、何か感じるができるかもしれない。</p>

第2時 模造しながら岡本太郎の思いに近づく

教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ③</p> <p>ワークシートの活用</p> <p>子どもが、岡本太郎の伝えたい思いについて分析できるように、模造前、模造後、教師による解説を聞いた後の三段階で自分の気持ちを記入できるワークシートを用意する</p>	<p>① 岡本太郎の作品を模造しながら、感じたことを伝え合う</p> <p>C1 「手のバランスをとるのが難しい。なぜ、こんなに手を長くしたのだろうか」</p> <p>C2 「顔の周りは、風を受けているようだ。風をイメージして作ったのか」</p> <p>C3 「反対側と表情が違う。一方の口は笑っているような気がする」</p> <p>C4 「目だけくり抜かれている。どんな意味があるのだろうか」</p> <p>②ワークシートに考えを整理する</p> <p>制作日記より</p> <p>粘土を使って、岡本太郎の作品を作ったが、腕のバランスをとるのが難しかった。作者は、意図的に腕を伸ばして伝えたいことがあったのだと思うが、その意図がよくわからない。友達がどのような考えなのか聞いてみたい。</p>

第3時 模造して、感じたことを伝え合う


教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ②</p> <p>美しさを追究する意見交流</p> <p>見る人によって作品の感じ方が違うことに気づくように、教師の解説後に平和の思いが伝わると感じた子ども、感じない子どもをそれぞれ指名する</p>	<p>① 岡本太郎は、何を伝えたかったのだろうか。意見交流を行う</p> <p>C1 「腕に特徴がある。人が踊っているようで、陽気に感じる」</p> <p>C2 「いや。腕が非常に長くて不気味だ。襲いかかってくるようで恐怖を感じる」</p> <p>C3 「作ってみて、口は笑っているような気がするから喜びを表現しているに違いない」</p> <p>C4 「ただ、作ってみたがまだ岡本太郎の伝えたい思いがよくわからない」</p> <p>② 岡本太郎は、平和を伝えたかったようだ。作品が制作された背景を聞き、さらに意見交流を行う</p> <p>○平和を感じる</p> <p>C5 「やっぱり、よく見ると顔はにっこり笑っている」</p> <p>C6 「この長い腕を強調しているのは、平和を強い意志で呼んでいるようだ。だから、平和を感じる」</p> <p>C7 「裏が悲しみを表現している。対比させることでより平和を表現できるのだと思う」</p> <p>○平和を感じない</p> <p>C8 「両手を挙げて、威嚇しているようだ」</p> <p>C9 「胴体がすっきりして頭が混乱しているような気がする」</p> <p>C10 「楽しそうな雰囲気だが、平和を感じることはできない」</p>

	<p>制作日記より</p> <p>僕は、この作品を見て「平和」を感じることができなかった。自分なりの平和を表現するには、どういった形にすればよいのだろうか</p>
--	---

第4時 自分が考える平和を形にしていこう

教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ③</p> <p>ワークシートの活用</p> <p>制作日記にフリースペースを用意することで、子どもはイラストでイメージを膨らませたり、言葉で考えを整理したりすることができる</p>	<p>①平和とは何か考えをまとめよう ②油粘土を使い、ブレ制作を始める</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>

第5時 自分が考える平和を形にしていこう

教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ⑧</p> <p>美術室を美術館へ</p> <p>子どもの平和に対する発想が高まるように、美術室に平和をテーマにした作品を飾り、制作意欲を高める</p> <p>はたらきかけ⑥</p> <p>制作段階ごとの展示</p> <p>子どもが、仲間の作品をいつでも見ることができ、新たな気づきを生むために制作途中の作品も展示するように促す</p>	

第6時 自分の作品を見つめ直し、抽象表現のよさを感じる

教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ② 美しさを追究する意見交流 抽象的な形にすることで見る人に想像力を働かせ、平和への思いを考えさせることに気づくために、抽象的な表現で制作を進めているSHを意図的に指名して意見交流を行う</p> <p>はたらきかけ④ 意図的なグルーピング 新しい発想に気づき制作に生かすことができるように、制作した模型の形状が異なるグループにわけ、どのような思いで制作したのかグループごとに交流する</p>	<p>① 一人の子どもの作品を取り上げ意見交流を行う T 「SHさんが観覧車の形を変形させて制作しているのはなぜだろう」 C 1 「包み込むような形に特徴があるのではないだろうか」 C 2 「表面的な平和と内面的な平和があるのではないだろうか。SHさんは、それを表現したかったのではないですか」 C 3 「観覧車を変形することで、平和について考えさせるきっかけを与えているのではないかと思う」 C 4 「乗り物がそれぞれの平和に対する考え方を表しているのではないだろうか」 SH 「観覧車は、回り続けるからそれが平和という時間の象徴を表現したい。平和について考えてもらえる作品にしたい」</p> <p>② グループでの交流 T 「それでは、グループで制作を開始してください」</p> <p>③ 意見交流 C 9 「今回、みんなの作品や曾野さんの作品を見て、考え方がそれぞれでおもしろいと思いました。」 C 10 「私は、温もりをテーマに作品を作ってきました。(中略)リアルにすることは、自分の思いを突き通すことになるけど、変形させることで相手に考えさせることができ、リアルにこだわる必要はないと感じました。そうすることで、自分のテーマに対しての考えを深められると思いました。」</p> <p>④ 心を揺さぶる作品との出会い T 「曾野さんの作品を見て、感じたことは、ありますか」 C 5 「橋のような形に何の意味があるのだろうか」 C 6 「平和を見ている人に届けようという思いが伝わります」 C 7 「平和をはがきという身近な存在をとおして伝えなかったのだと思う」 C 8 「形をシンプルにすることで、伝えたいことを強調しているのではないだろうか」</p>

第7時 形を再構成しよう

教師のはたらきかけ	子どもの活動・子どもの思い
<p>はたらきかけ⑨</p>	<p>① 前回での授業で作家や仲間の意見を聞き、形を再構成する C 1 「もう少し、強調したいところを大きくしていきたい」</p>

<p>制作日記の活用</p> <p>制作日記にフリースペースを使い、前回出した意見などを参考に形を再構成していった</p>	<p>C2 「形を変形させて、見る人が平和について考えてもらう作品にしたい」</p> <p>C3 「戦争を武器で表現して、平和との対比をしたい」</p> <p>C4 「大きさを変えるだけで、印象が変わってくる」</p> <p>C5 「形を簡略化することで、見た目がすっきりする」</p> <p>制作日記より 平和の形をどうしたらよいか悩んで、平和との間逆の戦争をすることで平和について考えてもらおうと思う。戦争を表現するための武器などをあえてリアルに作らず、考えてもらおうと思う。</p>
--	--

第8～12時 形を再構成し、思いを伝えよう

<p>単元まとめ</p>	
<p>今までは、ただのハトでした。そこで、オリーブの若葉をイメージした小枝や絶対的な平和を表すための王冠をくわえることにしましたが、具体的なものを入れればそれでよいのかずっと疑問でした。</p> <p>はなみさんの作品や曾野さんの作品をみて、人々のたくさんの思いが集まって平和が成り立っているように感じました。曾野さんの作品もたくさんの被災者の思いが詰まっていると思います。そういった思いを周りの人に届けることが大事だし、みんなで平和を分かち合いたいという気持ちがある今回の単元を通してかんじることができました。</p>	

Ⅲ 成果と課題

<主体的な追究を展開する問題解決的学習過程>

(1) 「感じる」段階

子どもは、岡本太郎作「太陽の塔」の1/144模型を見て、一度は見たことのある作品を改めて注目して見る中で、太陽の塔の不思議な形に興味をもった。太陽の塔が、どのような意図で作られたのか、作者がどのような思いで作ったのかを知り、作品の感じ方が見る人により違うことに気づき始めた。次に、岡本太郎の別の作品について、制作意図や作者の思いを知る前に感じたことを意見交流した。そして、岡本太郎がどのような思いで作ったのか分析するために油粘土で模造しながら思いに迫っていった。平和をテーマにした作品であることを知った子どもは、見る人により感じ方が違う抽象造形に関心をさらにもち、平和を形にしたいと制作を始めた。岡本太郎の作品から美しさを感じる中で、仲間と意見交流を行いながら美しさに関して考えを深めていくことができた。

(2) 「生み出す」段階

平和というテーマで制作を始めた子どもは、本制作の前に油粘土を使い、模型で平和の形を表現していった。制作過程で、平和に対するイメージを言葉で表したり、制作途中の模型を互いに見たりして自ら表現方法を模索する中で制作に生かしていった。模型を完成させた子どもは、形をより平和に近づけるために相互鑑賞を行った。そこで、仲間の意見や曾野正之氏の作品から抽象的な表現のよさに気づき、作品を再構成し、自らの作品を完成させていった。

(3) 「つなぐ」段階

模型の形を参考に、軽量粘土を使い、作品を完成させていった。子どもは、平和の思いが仲間が届いているのか、仲間の作品から平和を感じることができるのかを確認するために交流を行った。交流をとおして、抽象造形の美しさに対する感じ方が高まり、今まで感じることのできな

った美しさを仲間と共有することができた。そして、より思いを伝えることのできる表現方法を模索し始めた。

○ 心を揺さぶる対象との出会い

・岡本太郎「太陽の塔」(1/144 模型)に出会った子どもは、作品の作られた意図や背景などについて意見交流を行いながら、岡本太郎の抽象的な作品に興味をもちはじめた。

・岡本太郎「平和を呼ぶ像」に出会った子どもは、見る人によって作品の感じ方が違う抽象表現に興味をもった。また、平和をテーマにした作品と知った子どもは、抽象的な表現の見る人に作者の思いを連想させるおもしろさや奥深さを感じ始めた。そして、自分が考える平和とは何かを考え、形にしたいと制作を始めた。

・曾野正之「9.11 モニュメント」に出会った子どもは、作品を抽象的に表現することで、見る人に平和について考えるきっかけを与えていることに気づくことができた。しかし、形に対しては、はがきというもともとシンプルな形を抽象的に表現した作品であったため、ねらいであった簡略化、強調に気づくことはできなかった。今後、ねらいにあった作品を提示することが大切である。

<思いや考えを関連づけたり、位置づけたりする授業>

○ 視点を明確にする意見交流

・岡本太郎「平和を呼ぶ像」を見て、見る人によって作品の感じ方が違うことに気づくように、平和を感じた子ども、感じない子どもをそれぞれ指名して意見交流を行った。作品の長い腕や顔の表情などの特徴をワークシートにまとめ、自分の考えを議論し合った。藤城は、授業日記で自分は、平和を感じるができなかったが、見る人によって感じ方が違うと書いていた。そこから、見る人によって作品の感じ方が違うことに気づくことができた。

・抽象的な形にすることで見る人の想像力をはたらかせることに気づくために、抽象的な表現で制作を進めている杉下を意図的に指名し、意見交流を行った。そこで、見ている人に考えてさせることを意識していることを指摘している発言が多く出た。さらに、村田の発言や授業日記から抽象的な形から見る人の想像力をはたらかせることに新たなよさを感じ、具象的な手の作品から抽象的な作品へと再構成していきたいという内容をうかがうことができた。

○ 新たな気づきにつなげる思いの共有

新しい発想に気づいて制作に生かすことができるように、抽象的、具象的な作品を制作している子どもを一つのグループにして交流を行った。視点を明確にする意見交流の後に、グループでの交流を行うことで、互いに作品についてより平和を伝えるためにどうすればよいのか意見交流をする姿が見られた。また、その後の発言からも具象的な作品を制作している子どもが、抽象的に表現するよさに気づき、形を変更させていく姿も見ることができた。

展示台を用意し、制作途中の作品を常時展示することで、放課の時間に仲間の作品を鑑賞することができた。そこで、新たな気づき生まれ、自分の制作に生かすことができた。

<追究の状況を把握する振り返り>

○ 追究の整理

岡本太郎の伝えたい思いについて分析できるように、模造前、模造後、解説を聞いた後の三段階で自分の考えをワークシートに整理して書いた。藤城は、模造前、模造後、解説を聞いた後のそれぞれの自分の考えを整理してまとめることで、作品について深く追究していく姿がうかがえた。特に、模造後では、今まで気づけなかった口元に注目することによって作品に対する感じ方に変化が見られた。また、考えを整理することで、意見交流を行うことができ、仲間と思いを共有することができた。

授業日記では、制作途中の写真、前回と変更した点、新たな発見、友達の意見や作品で参考になった点、今後に向けてと視点を明確にすることにより、自分を見つめ直し、制作に生かすこと

ができた。

2 今後の研究で明らかにしていくこと

・美術科では、感受する力、発想する力、構想する力、表現する力の四つの力の育ちを重視している。実践をとおして、感受する力、発想する力は、岡本太郎の作品を見たり、意見交流をしたりする中で授業日記や発言などから育ちを確認することができた。しかし、構想する力の、適した「色・形・素材」や表現方法を試行錯誤して計画していく力の育ちを見出すことができなかった。特に、素材という点では、子どもが「学んだこと」を行動につなげる中で、追究していく姿が見られなかった。子どもに、素材という点に意識がいくような教師のはたらきかけを今後追究していきたい。

・教師のはたらきかけの心を揺さぶる対象との出会いでは、本実践では三つの作品と子どもは出会った。しかし、どの対象も本物を見せることができず、模型や写真による紹介であった。本物に出会うことで、子どもは作者の思いや対象の美しさを感じとろうとする。今後は、作者との交流も含めて、心を揺さぶる対象を選定していきたい。

・「学んだこと」を行動につなげる姿を参観していただいた先生方に明確に示すことのできる授業を展開していきたい。授業日記では、参観者は判断できない。美術では、制作をとおして「学んだこと」を行動につなげる姿を表出できるようなはたらきかけを考えていかなければならない。

「自己を磨き、学び続ける子」の育成
—各教科の改善点を基にした指導方法の工夫—

愛知教育大学附属名古屋小学校 関辰也, 加藤康博, 水谷佳弘, 林瑛一

1 単元名 「ボール投げゲームを楽しもう」 第2学年：ゲーム（ボールゲーム）

2 単元の目標

- ・自分の力に合ったボールの投げ方、捕り方、よけ方を身に付けたり高めたりすることができる。(技能)
- ・ボール投げゲームに必要な動きを高めるために進んで運動に取り組んだり、ゲームのルールや約束を守って仲間とボール投げゲームを楽しんだりすることができる。(態度)
- ・ボールの投げ方、捕り方、よけ方のよりよい動きを考えることができる。(思考・判断)

3 本単元における指導方法の工夫

本単元において、もともになる動きを意識させやすくするために、主運動において指導方法の工夫を取り入れ、授業の流れを考えた。主運動の内容の設定に際して、もともになる動きを意識させやすくするための視点を取り入れた。

本単元では、ボール投げゲームをする上でのもともになる動きを、「ボールを見てよける」「足を大きく踏み出して投げる」「体の正面でボールを捕る」とし、一授業に一項目取り上げる。そして、もともになる動きを身に付けるためには、どうしたらよいかを、単元を通して行う「もとの運動」で、自分の考えを確認したり、友達の考えを試したりしながら繰り返し運動させる。その中でもった技能の高まりにつながる考えを主運動においても意識して取り組めるように学習カードに記入させる。その後、4対4のサンドドッジボールを主運動として取り組ませる。この主運動に、見やすい色のボールを使用するという「教具・場づくり」の工夫を取り入れる。こうすることで、ボールを視覚的に捉えさせやすくなり「ボールを見てよける」というもともになる動きに対する意識を高めさせる。また、外チームがまたいで投げる2本のラインを引くという「教具・場づくり」の工夫を取り入れる。こうすることで、足を大きく踏み出す目印とさせ「足を大きく踏み出して投げる」というもともになる動きに対する意識を高めさせる。さらに、中チームは一回当たってもセーフとするという「ルール」の工夫を取り入れる。こうすることで、思い切ってボールを捕ろうとボールの正面に移動して捕る機会を増やし「体の正面でボールを捕る」というもともになる動きに対する意識を高めさせる。これらの工夫を取り入れることで、子どもたちが技能を高めようと、今までよりもさらに主体的に運動に取り組もうとするようにさせる。

4 授業の様子

子どもたちは、第1時で、試しのドッジボールを行ったときにもった「素早くよけられるようになりたい。」「速いボールを投げられるようになりたい。」「ボールをしっかり捕れるようになりたい。」といった願いを踏まえて設定された、「もとの運動」に意欲的に取り組んだ。子どもたちは、ボールを投げる場面において、本時のめあてに関わるもともになる動きである、足を大きく踏み出して投げるためのコツを考えながら取り組んだ。観察児童は、ボールを投げた後に「今、足はどうだったかな。」と、友達や教師に尋ねていた。

「もとの運動」の後に動きのコツを尋ねてみると、子どもたちから「足に体重をかける。」「走って投げる。」といった意見が出された。その後、自分の考えを確認したり、友達の考えを試したりするために、再び「もとの運動」に取り組んだ。観察児童は、始めに行った「もとの運動」のときよりも足を大きく踏み出して投げることでできていたため、「今、どの考えを試したの。」と尋ねると「走って勢いをつける」と足を大きく踏み出して投げることでできたよ。」と話した。そして、自分の考えたコツを学習カードに記入するとき、観察児童の学習カードには、「後ろから走って勢いをつけて投げる」と書かれていた。

主運動では、4人一チームでサンドドッジボールに取り組んだ。外チームの子どもたちは、「もとの運動」

でもった自分の考えを意識しながら、コートに引かれた2本のラインをまたぐことで、足を大きく踏み出しながらボールを投げていた。観察児童は、勢いのある助走から2本目のラインを大きく越えるほど、足を踏み出して投げていた。しかし、中チームを当てることができないでいたため、「もっと足を速くに出せられれば速いボールを投げることができそうだ。」と言いながら取り組み、当てることができたときにはうれしそうにチームの仲間と喜んでいる様子が見られた。また、他の子どもにどの考えを意識しながら取り組んでいるかを尋ねてみると、「ぼくは、左足に体重をかけると、足を大きく踏み出して投げられるよ。」と言い、2本のラインを越えながら力強く足を踏み出している様子が見られた。その後の中チームと外チームが入れ替わるゲームの後半にも、外チームの子どもたちは、2本のラインを目印として、足を大きく踏み出して投げようとする同様の様子が見られた。子どもたちは、本時のめあてに関わるもとなる動きである、体の正面でボールを捕るためのコツを考えながら「もとの運動」に取り組み、そこでもった「足を開いて捕る」「サイドステップで移動して捕る」「ひざを曲げて捕る」などの考えを生かして、サンドドッジボールに取り組んだ。観察児童は、体の正面でボールを捕るためには、「サイドステップで移動して捕る」という考えを学習カードに記入していた。始めのうちは、よけてばかりいたが、仲間が当たって待機エリアに出ると、中に戻すために「一回当たっても大丈夫だから。」と投げられたボールに合わせて、サイドステップで自分から何度もボールを捕りにいくことができていた。他の子どもたちも、思い切ってボールを捕りにいき、ボールを捕れたときには「やったぞ。」と歓声を上げたり、仲間とハイタッチして喜んだりしていた。

主運動の取り組み後、振り返りとして、ボール投げゲームの3つのもとなる動きがどれくらいできているのか、スキルアップメーターに記入した。観察児童は、捕り方について、タイミングよくサイドステップし、体の正面でボールを捕ることができていたので、「ときどきできる」の欄に記入していた。また、よけ方は「できそう」の欄に、投げ方は「ときどきできる」の欄に記入し自己評価した。記入後、「今日の授業でスキルアップしたもとなる動きは何かな。」と尋ねてみると「投げ方が「ときどきできる」から「いつもできる」に上がりしました。」と話す子どもが多く、「上がったのはどうしてか。」という問いかけには、「助走をつけることを意識して投げたから。」などと話した。観察児童も「サイドステップでボールの正面に動くことを意識して、何度もボールを捕ろうとしたから。」と話した。「次に向けて、どのように取り組んでいこうと思いますか。」の教師の問いかけには、「投げ方が「いつもできる」に上がったので、「いつも上手にできる」にしたい。」「投げ方は上がったけど、よけ方が下がったので、ボールの色が目立つ色だから、次はボールをよく見てよけることを意識したい。」と、話した。観察児童は「投げ方と捕り方は上がったけど、よけ方が「できそう」のままなので、「ときどきできる」に上がるようがんばりたい。」と次への課題を話した。

5 分析・考察

主運動の場面において、観察児童は、「ボールを見てよける」「足を大きく踏み出して投げる」「体の正面でボールを捕る」という三つのもとなる動きを身に付けようとする意識を高め、「もう少しでできそうだ。」「もっと上手にできるようになりたい。」と、サンドドッジボールに対して自ら進んで取り組む様子が見られた。また、他の子どもたちも同様の姿が見られた。

こうした様子が見られたのは、主運動の内容の設定に際して、次の三つの要因があると考える。まず、見やすい色のボールを使ったことにより、視覚的な意識づけとなり、子どもたちに、ボールを見てよけるというもとなる動きを意識させやすくしたからであると考える。また、外チームがまたいで投げる2本のラインを引いたことにより、視覚的な意識づけとなり、子どもたちに、足を大きく踏み出して投げるというもとなる動きを意識させやすくしたからであると考える。さらに、一回当たってもセーフとするルールを設けたことにより、ボールを捕る機会が増え、子どもたちに体の正面でボールを捕るというもとなる動きを意識させやすくしたからであると考える。

このことから、今回の指導方法の工夫によって、子どもたちの、もとなる動きを身に付けようとする意識を高めることができ、子どもたちが今までよりもさらに主体的に運動に取り組もうと努める「自己を磨く」子どもの姿に効果的に迫るために有効であったと考える。

附属岡崎中学校

1 単元 1年生 変幻自在のトスさばき キャッチバレー（球技）

2 構想

本単元で、保健体育科として重視する力は、集団の動きのよさに気づく力である。そのため、チームとしての戦術に特化して学習を進めることができるよう、セッターはボールキャッチしてよいというルールを取り入れる。このことにより、三段攻撃がしやすくなる。トスを中心に戦術を組み立てることができるため、バレーボールがもつ競技としての楽しさを実感することができる。また、自分たちのチームの試合の様子を撮影して視聴することで、チームとしての動きのよさや足りなさに気づくことができるようにする。チームの仲間一人一人が自分の役割を見つけて実践し、勝利に貢献できたことを実感することで、集団の動きのよさに気づく力を伸ばすことができると考える。

3 授業の実際（9/12時間）

各チームスパイク攻撃が少しずつできるようになってきた。そのため、失点を防ぐため、守り方を意識し始めていた。ゲームの始めに、各チームで試したい守りの作戦を話した。赤チームは、前衛1人と後衛2人（そのうち一人は少し前気味）の隊形で試合に臨もうとしていた。

2試合が終わった後の、チームどの意見交流では、相手の紫チームのスパイクが止められず、相談する姿が見られた。チームでブロックを使うことを確認し、赤のA男は相手がさまざまなスパイクを打つため、動いてレシーブしようと発言している。その後、チームでレシーブの練習をし、残りの2試合を戦った。

試合後の意見交流では、ブロックや考えた隊形が上手く機能しなかったという意見が多かった。赤チームのA男は、ブロックについて発言している。これは、授業の始めにはチームの守り方に入っておらず、2試合目が終わった後の、C子の考えを受け入れたものである。C子は、授業始めの意見交流で他のチームが取り入れていたブロックを、自分のチームにも取り入れようと考えたのだと思われる。また、A男は、ブロックをかかわされたときのカバーに動かなければいけないと発言している。これは、ただ、守りの場所を決めるだけでなく、チームで連携した動きをしなくてはならないことに気がついている。

4 成果と課題

試合を繰り返す中で、仲間と気づきを分かち合いながら進める授業の展開を提案できたと考える。この授業の展開の仕方を、今後も発信していきたい。また、今回は球技のネット型の教材を提案できた。最近、球技ではゴール型の教材を多く提案してきたので、ターゲット型やベースボール型の教材研究をし、提案していきたいと考える。

授業記録1（授業の始めの全体交流の場面）

教師：本時で試したい守り方は何ですか。

紫チーム：スパイクを打った後に逆三角形にする。スパイク後の、後衛を固めるため。

白チーム：逆三角形。後衛がよく動ける人なのでレシーブを拾ってもらおう。前衛はブロックをする。

桃チーム：メンバーによって三角形と逆三角形を使い分ける。

青チーム：前の人はブロックして、後ろは相手のスパイクを打つ場所が決まってくるので、それをレシーブする。

緑チーム：ブロックするときに、後ろの1人がブロックのカバーをする。

赤チーム：三人の役割をしっかりと確認してやる。

授業記録2（2試合が終わったあとのチームでの意見交流の場面）

A男：トスをもっとネットの近くに返そう。Cさんがいい位置でスパイクできていない。

B男：相手のスパイクが止められない。

C子：私がブロックに跳ぶ。ブロックがだめなときは後ろを守って。

A男：相手は、スパイクをいろいろ打ってくる。動いてレシーブしないといけない。

授業記録3（試合後の全体での意見交流の場面）

D男：相手のスパイクが上手くて、ブロックをしても止められなかった。

E子：三角形と逆三角形が上手くできなかった。すぐにポジションに移動しないといけない。

F男：赤チームが後ろを狙ってきて隊形が崩された。もっと崩れないような隊形を作らないといけない。

A男：ブロックしたときの後ろの人が止まっている。ブロックをかかわされたときのカバーに行かないといけない。

1 単元 3年 心棒強く 一打にかけろ 棒術（武道）

2 構想

本単元では、短剣道よりも多様な攻撃や防御ができる棒術に取り組むことで、複雑な動きの中にも理にかなった動きを追究する活動につなげたい。棒が長かったり、棒の両端で打つことが可能であったりと、攻防の幅は広い。身につけた技をもとに試行錯誤する中で、個の動きのよさに気づく力を更に伸ばしていきたい。また、試合形式としては、団体戦を採用する。味方同士で練習したり攻撃の方法を追究したりする活動をとおして、技と心の両面を磨くことのすばらしさに気づかせたい。それが、人との関係を築く力の伸びにつながると考えている。



3 授業の実際（8/13時間）

E男は、手数を多く出し近い間合いに持ち込み、棒の下部を使っての胴打ちを得意技としていた。しかし、相手にその動きを読まれ、なかなか技が決まらなくなってきた。しかも、近い間合いの場合、相手からの攻撃を受けやすいため、失点することも増えてきた。

そこで、近い間合いだけでなく、状況に応じて間合いを変化させていくよさに気づくことができるように、授業の最初に意見交流をもつことにした。

B子、C男が遠い間合いのよさについて発言した。E男は、近い間合いのよさを伝えながら、試合の状況に応じて間合いを変えていることについて発言した。そこに、F男が相手によって変えていることを伝え、また、一打で決めようとしていることを発言した。

その後の試合では、E男は近い間合いに持ち込み、胴打ちを狙った。ポイントは取れたが、それ以上に相手にすね打ちを決められ試合に敗れた。

チーム練習では、相手のすね打ちをどのように防ぐかが話題となった。同じチームのG男は、E男に相手の間合いで勝負しないことをアドバイスした。それを受けて、遠い間合いから一発で決めることを考え始めている。これは、F男が一打で決めることを発表したことにつながってくる。その後、相手の胴に隙があることに注目し、G男と練習を始めている。

その後のE男の試合では、1試合目と戦い方を変え、遠い間合いから相手の動きをよく見ながらチャンスをうかがう姿が見られた。その結果、狙っていた胴打ちを決めることができ、それが勝利へとつながった。

授業日記には、間合い、一打といった言葉が書かれ、本時において、攻撃の幅が広がったことがわかった。

4 今後の授業・研究推進について

多彩な攻撃パターンが生まれてきている。しかし、武道としての気剣体が一つになった一本のあり方への考えには気づいていない。武道の授業としての提案であるため、ただ当てるだけの打ちではなく、気のこもったしっかりとした打突についての考えに気づかせていきたい。試合を中心に展開することで、子どもが多く気づきをしていくという授業のあり方を提案し続けたい。公開の機会を多くすることで、公立学校にも本校の研究の考え方のよさを伝えていきたい。

授業記録 1（授業の始めの全体交流の場面）

教師：試合中に間合いをどのように使い分けていますか。

A男：近い間合いから、下がって打つことを狙っています。

B子：相手の攻撃を見るときに、遠い間合いにしています。攻めるときに近い間合いにしています。

C男：相手が攻めてきたときに、リズムを取るために遠い間合いにしています。

D男：すね打ちをねらうときに、遠い間合いを変えている

E男：試合を序盤で決めたいので、始めは近い間合いで打ち込みます。得点が取れたら、防御のために遠い間合いにしています。

F男：僕は、相手に応じて変えています。基本は、最初は遠い間合いで、相手が攻めてきたときに一気に近い間合いにして、一打で決めようとしています。

授業記録 2（チーム練習の場面）

E男：相手に近づいていくとすねを狙われる。ポイントは取れたけど、それ以上にポイントが取られちゃう。ポイントが取られないようにしないといけない。

G男：相手は近づく就打ってくるから、相手の間合いで勝負しなければいいじゃん。

E男：そうだね。近くに寄って行ってたくさん打つのではなく、少し遠くから一発で決めるようにした方がいいのかな。

G男：相手は胴が結構空いているから。そこを狙うといいかもしれない。

E男：そう。俺もそう思った。胴が結構空いているよね。胴を攻めるには、どうしたらいいのかな。

G男：間合いをいつもより遠く取って、そこから踏み込むようにして打つと打てるよ。

E男：そうなんだ、ちょっと練習相手をしてよ。

E男の授業日記

今日の2試合目のように、しっかりと一打にける戦い方をしたい。そのために、今日最初に話題となった間合いを変えてみた。いろいろな攻め方を身につけ、自分の技を「一撃必殺」のような技に進化させたい。ただやみくもに打つのではなく、勝負師のように、一打で決める方が武道らしいなと感じた。

附属名古屋中学校

1 テーマ 運動の楽しさや喜びを味わう子どもが育つ保健体育科の授業（1年次）

－ I C Tを用いた学び合う活動を通して－

2 実施内容

1) テーマ設定の理由

前研究では、基礎的な運動の技能や知識を身に付けるために、個人での取組だけでなく、ペア、グループ又はチームで学び合う活動を、単元を通して行わせてきた。ここでいう、学び合う活動とは、基礎的な運動の技能や技能ポイント、戦術などを身に付けさせたり活用させたりするために、言葉によって動きを伝え合ったり話し合ったりすることである。その学び合う活動を、単元を通して行わせることで、学んだ知識の理解が更に深まり、基礎的な運動の技能を身に付けることにつながり、自己の動きを分析して自己の課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定する力を育むことができた。自己の動きを分析する際には、スキルアップカードを参考にして観察したことや分析カードに記録をしたことを基に学び合う活動を行わせてきた。しかし、その活動において、見たことや記録したことを言葉のみで伝えることは、動きや空間の様子など、どの場面のどの動きのことを言っているのか言葉で表現しにくい場合があった。そのため、伝えられた動きや空間の様子を十分に理解していなくても伝えられたことを基に自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定している姿が見られた。鳴門教育大学大学院教授の賀川氏は「体育における I C Tの活用とその課題」の中で、I C Tを活用して、子どもたちに画像や映像を提示することができれば「自己認識力の向上や情報処理能力、教え合い活動の増加等、従来の学習環境だけでは得られない成果が期待できる」²⁾と述べている。I C Tを用いて記録されたものを学び合う活動の中で提示することができれば、伝えられた動きや空間の様子について客観的に捉えることができ、自己の動きを分析して自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定しやすくなると思う。

そこで、本研究では、自己の動きを分析して自己の課題を設定する際に、伝えられた動き又は空間の様子における根拠を明らかにするために I C Tを用いて記録されたものを基に学び合う活動（以下「学び合い」とする）が必要であると考えた。

以上のことから、「運動の楽しさや喜びを味わう子どもが育つ保健体育科の授業－ I C Tを用いた学び合う活動を通して－」という研究主題を設定した。

2) 単元 ネット型（バレーボール）（中学3年）

3) 単元の学習過程と評価（後掲資料）

4) テーマに際した実践の工夫・特徴

具体的な手だて

ア 単元の学習の流れ

「運動に出合う」では、「空いた場所をねらった攻撃」「空いた場所をつくらない守り」という戦術を身に付けさせるために必要な「レシーブ（拾う）」「トス（つなぐ）」「アタック（打つ）」という基礎的な運動の技能を身に付けさせる。基礎的な運動の技能を身に付けさせるために、スキルアップドリルに取り組みさせる。その際、チームの仲間と「コツ」を伝え合う活動を行わせることによって、基礎的な運動の技能が身に付きやすくなると思う。そして、基礎的な運動の技能を身に付けさせながら、「空いた場所をねらった攻撃」「空いた場所をつくらない守り」という戦術を学ばせるために、タスクゲームを行う。ここでも仲間と伝え合う活動をさせることで、運動経験を伴った知識が身に付けやすくなると思う。「運動に親しむ」では、自己の動きを分析してチームの課題を受けた自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定して運動に取り組ませることで技能を向上させる。チームの課題や自己の課題を設定しその解決に向けて適切な活動の仕方を決定するために、まずゲームに参加していない一人がデジタルカメラを用いて仲間の動きや空間の様子を記録する。次に、記録されたものをモバイルプロジェクターでホワイトボードに提示しながら、チームの戦術についての「学び合い」を行う。この戦術についての「学び合い」をさせることで、「運動に出合う」のタスクゲームで学んだ知識の理解が深まり、基礎的な運動の技能や運動経験を伴った知識を活用して、自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定することにつながると考える。

イ I C Tの活用

I C Tを活用すれば、客観的に動きや空間の様子を捉えることができる。 「運動に親しむ」において、まず「空いた場所をねらった攻撃」「空いた場所をつくらない守り」という戦術について、教師が身に付けさせたい戦術の場面をデジタルカメラで記録し、モバイルプロジェクターを用いて提示する。次に、示した画像について教師が子どもたちから学んだ知識を引き出しながら、戦術についての「学び合い」のモデルを示す。対戦ゲームの場面では、学んだ戦術を基にチームの戦術をたてさせ、子どもたちにデジタルカメラで仲間の動きや空間の様子を記録させる。記録をする際には、記録した画像が、チームの戦術の場面になっているか判断させる。そして、記録した画像の中から子どもたちがチームの課題の設定に必要な画像を選ばせる。選んだ画像をモバイルプロジェクターでホワイトボードに提示しながら、チームの戦術についての「学び合い」をさせる。このようにI C Tを活用することでチームの動きを客観的に捉えることができ、学んだ知識の理解が深まり、基礎的な運動の技能や運動経験を伴った知識を活用して、自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定することにつながる。と考える。

ウ 批判的思考を用いる場の設定

I C Tを用いて記録した画像を「学び合い」の中で提示することができれば、伝えられた動きや空間の様子について客観的に捉えることができ、自己の動きを分析して自己の課題を設定し、その解決に向けて適切な活動の仕方を決定しやすくなると考える。そこで、「運動に親しむ」の対戦ゲーム後には、デジタルカメラで記録した画像を提示し、チームの戦術についての「学び合い」をさせる。まず、記録された画像や対戦ゲーム中に仲間から伝えられたこと（情報）について、学んだ知識や画像を根拠として分析させる（情報の明確化）。次に、チームで仲間の動きや空間の様子について「学び合い」をさせる（推論の土台の検討）。そして、チームの課題を設定し、それを受けて自己の課題を設定させる（推論）。最後に、自己の課題の解決に向けて適切な活動の仕方を決定させる（行動決定）。

3 成果

- 単元の学習の流れの中に三つの場を設定し、「運動に出会う」で、伝え合う活動をさせながらスキルアップドリルやタスクゲームに取り組みさせることで、技能ポイントや戦術が身に付きやすくなり、「運動に親しむ」において運動経験を伴った知識を活用させることができた。
- 批判的思考を用いた「学び合い」を「運動に親しむ」に位置づけたことで、「運動に出会う」で学んだ知識を根拠として画像を分析することができ、自己の動きを分析し、自己の課題を設定することにつながった。
- ハードル走やバレーボールの授業において、I C Tを用いて記録されたものを「学び合い」の中で提示することは、「運動に出会う」で学んだ技能ポイントや戦術に関わる場面について客観的に捉えさせることにつながり、自己の動きを分析することに有効であった。

附属高等学校




1 単元名 ハンドボール

2 単元目標

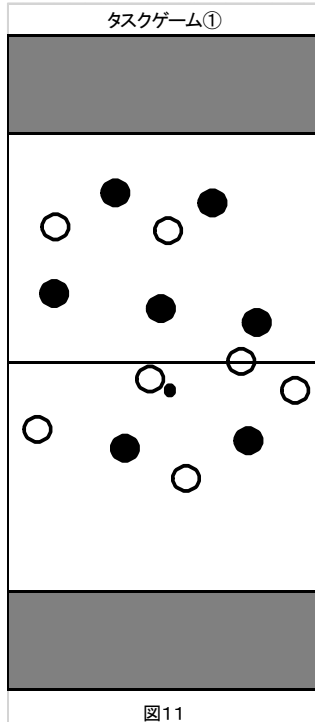
- ・仲間と連携した動きによって自陣から相手ゴール前へと侵入し、意図的に得点をねらうことができる（技能）
- ・自己のチームや相手チームの特徴を踏まえた作戦を立てて、勝敗を競う楽しさや喜びを深く味わうことができる（態度）
- ・体育理論の内容を理解し実践することができる（思考、判断）

3 実践内容

- (1) 体育理論を行い、生徒の言語活動を取り入れた授業形式で行う
- (2) 基本的な授業の流れ

	学習活動	授業風景
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ○点呼、整列 ○準備運動 ○基礎練習（例 パス&キャッチ） 	
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ○タスクゲームの説明 ○ミーティング <ul style="list-style-type: none"> ・タスクゲームでどのような技術が必要か話しをする ・練習テーマを決める ・練習内容を考える ○チーム練習 ○タスクゲーム ○ハーフタイム <ul style="list-style-type: none"> ・作戦会議 ○タスクゲーム 	 <p style="text-align: center;">ミーティング風景</p>  <p style="text-align: center;">タスクゲーム風景</p>
ま と め	<ul style="list-style-type: none"> ○整理運動 ○反省 	

(3) 言語活動を充実させるためにタスクゲームを取り入れた



<タスクゲーム①> (ゾーンゴールゲーム)

コート：20M×40M

人数：7対7

<ルール>

- ・グレーのゾーンで味方の選手がボールをキャッチしたら得点
- ・グレーのゾーンにDFは入ることはできない
- ・時間内で得点を競うゲーム
- ・サイドライン・ゴールラインを超えたらスローインでスタート

<ポイント>

- ・優先順位 (ゴールを目指す)
- ・動きながらのパス&キャッチ
- ・観る (判断)
- ・サポートの質 (角度・距離)

4 成果と課題

成果 ・体育理論を行ってから授業を行ったので理論と実技の一体化を図ることができた

・言語活動を取り入れることによって、生徒間のコミュニケーションが活発化した

- ・言語活動により、生徒が自ら考え行動することができ、達成感を感じることができ体育の授業が楽しいと感じる生徒が増加した

課題 ・言語活動の評価方法

- ・より言語活動を活発にさせるための工夫

今回の授業では作戦版とマグネットを使い、ミーティングの内容や練習内容を発表させるかたちで行ったが、さらに ipad などを取り入れて、その場で動きの確認や戦術の確認などを行うことで、より言語活動が活発になるのではないかと

- ・技術の習得が不十分になる

言語活動を優先したため、生徒同士で話しをさせることが多く、教員の指導の関わり方が不十分な点があった。そのため、技術の上達はあまり見られなかった。

主体的に生活や作品を改善しつづける子を目ざした 中学校技術・家庭科教育の研究

愛知教育大学附属岡崎中学校 山室裕司

I 目ざす子どもの姿

中学校3年間の技術・家庭科の授業を経て、子どもには自分の生活を自立しておくことができる人間になってほしいと考える。そのためには、自分の生活を振り返る中で、生活にかかわる問題に気づき、それをよりよく改善していきたいという思いをもつことが重要である。また、その問題に対して、自分なりの改善方法を立て、それを実践する中で、新たに生まれてくる問題に気づき、それを改善しつづけていくことも重要である。この繰り返しを行う中で、子どもは主体的に生活を改善して技術を身につけていくと考えている。

そこで、まず技術分野の授業では、ものづくりをとおして、それを実践していきたいと考えた。子どもが自分の作品を振り返り、そこにある問題に気づく中で、それを改善しつづけていく姿が表れることを目ざして、本実践を行うこととした。

II 仮説と手だて

1 仮説

子どもがものづくりの体験をとおして、仲間とかかわり合い、自分の作品に対する問題点やよさを明確にすることができれば、問題を修正したり、よさをさらに伸ばそうと主体的に改善しつづけるだろう。

2 手だて

(1) 問題解決的学習過程で単元を構想する

子どもが自分の生活や作品をよりよく改善しようと主体的に動き出すためには、そこにある問題に気づかなければならない。そのためには、教師は、子どもに課題を与えるのではなく、子ども自らが問題を見つけ出せるよ

うにしなければならない。そこで、問題解決的学習過程で単元を構想することとする。子どもが教材と出会う際に、疑問に思うことが浮かび上がるようにしたり、追究を深めていく中で仲間の思いや考えを聞いたり、意見交流をしたいと願う場面を設定する。その中で、子どもはそれまでの自分の思いや考えと仲間の思いや考えを比較したり、関連づけたりしながら、新たな問題に気づき、それを解決しようと動き出していくと考える。

(2) ペアによる振り返り

ものづくりの場面において、自分の製作の問題点やよさに気づくために、ペアを基本とした振り返りを行う。ここでは、お互いの製作でつくっている作品を鑑賞し合い、評価を行う。評価の観点については、あらかじめ視点を定めておき、その内容に応じて行う。またペアの組み方については、追究内容の方向性が近いもの同士で行う場合もあれば、異なるもの同士で行う際もある。

III 教材について

今回、この研究を行うにあたり、教材として木製食器を扱うことにした。子どもは普段の生活の中で、多様な材質でできた食器を使用している。しかし材質の違いが、製品に及ぼす影響については、深く考えているものは少ない。材料と加工の領域では、加工の技術に目が向くことが多い。しかし子どもには材料そのものについても検討することができるようになってほしいと考えた。材料の違いが生み出す差について考えたり、実際に製作する中でその特性をより深く追究したりすることができるようになると考え、実践を行った。

IV 授業実践について

今回の研究では、木製食器が給食で使用されている学校があることを紹介した後に、実際に木製食器を使って食事をするので、今までの食事との違いについて、子どもに問いかけることから授業をスタートさせた。子どもは、木製食器で味わった感想交流で以下のような発言をした。

- A：木製食器は、手触りがよく、もっていて楽しかった
B：見た目も綺麗ななので、食欲がわいてくる感じがした。給食で木製食器を使っているところもそういう効果を期待しているのではないか
C：木製食器のよさはわかったが、いろいろなところに広がらないのは、欠点もあるからではないか。手入れが難しかったり、壊れやすかったりするかもしれない
D：そもそもどうやってあんな形に加工するんだろうか
E：実際に木製食器を自分たちも作って確かめてみたい

感想交流の中で、述べられた問題点(C・D)を明らかにしていくために、(E)の意見は生まれている。この後、子どもは木製食器について、加工方法、製作に向いている木材の種類、木製食器を給食で取り扱うよさや欠点など、自分が明らかにしたい内容にわかれて、追究をスタートさせていった。

参考文献から調査を行う子ども、実際に試作を行う中で、確かめていこうとする子ども、それぞれの追究が進んでいく中で、子どもは自分がこれまで調べてきたことが本当に正しいことなのか、それを明らかにしたいと意見交流を願うようになる。そこで、教師は木製食器に関する意見交流の場を設定した。意見交流の中で、器や皿には、抗菌作用があったり、耐水性の高い木材が多く使用されていることがわかった。また加工方法としては、ノミや木工旋盤を使い、成形していくことなどが明らかになった。そして実際の製作に入っていた。木工旋盤による加工は、子どもは初めて体験する。教師による安全指導の後、各自が製作に入った。しかし製作を進めていくにつれて、自分の思うような形に成形できない。表面にひっかき傷のような跡が残って

しまうことに悩む子どもが多く見られるようになった。そこで教師は、同じ悩みを抱えている子ども同士にペアを組むことを推奨し、そこでお互いの作品を評価する場を設定した。

- A：Bの作品は、木工旋盤を使っている部分と傷が多がついている部分のはっきりわかれている。その加工方法の違いがわかれば原因を見つけ出せそう
B：場所によって、加工に使った刃が違うので、刃の種類が関係しているのかもしれない
A：どういう刃を使ったのか
B：曲線がきつい所は細い刃で、平面に近い所は広い刃を使った
A：平面に近いところの方が滑らかだから、刃の広さが関係しているのかもしれない加工しているところを見せてほしい

この後、AはBと共に木工旋盤の元に行き、Bの加工する姿を見ながら、刃全体を材料に平行にあてることで、滑らかに表面を仕上げることに気づき、自分の作品を改善する姿が見られた。

IV 考察とまとめ

問題解決的な学習過程で単元を構想すると、子どもは教材に対して多様な方向から追究を始めることが明らかになった。そしてそこで生まれた思いや考えをかかわり合わせることで、新たな問題が生み出され、それを解決していこうと子どもが動き出す姿が見られた。しかしそのためには、多様に広がった子どもの追究を教師が把握し、何が問題になるのかを子どもが気づけるように整理して示していくことが重要であることがわかった。

またペアによる振り返りの場面では、子どもはお互いの作品を見比べる中で、その違いに気づき、問題点を明らかにしていく姿が見られた。新たな問題に気づくためには、自分だけでなく、他者からの視点を取り入れることが有効であることが伺えた。しかし、自分たちだけでは、新たな問題に気づくことができなかつたペアもあった。ペアの組み方や振り返りの視点を与えることで問題を解決できるようになるのか、今後も検証を進めていきたいと考える。

1 単元 木製食器での味わい（材料と加工Ⅱ）

2 単元の構想

(1) 本単元で目ざす子どもの姿

子どもは木製食器で児童が給食を食べている様子を見て、その効果を知る中で、食器の材質が食事に影響を与えていることに気づく。木製食器の製作をとおして、機能性や安全性を高める工夫について、検討していく中で、製作過程を知ることは、よりよい製品を判断する基準を見つけることができることに気づき、さまざまな製品がどのように作り出されているのかに興味をもつようになる

(2) 本単元で伸ばしたい力

前単元「循環する野菜、循環しない野菜」では、多くの品種の種を残していくためには、現在広く栽培されているF1種だけでなく、地域に伝統的に伝わる固定種の種も栽培していかなければいけないことに気づき、技術を判断する力を伸ばした。身近な製品の中に、自分が今まで気づかなかった技術があることを知った子どもは、その他の製品にもあるのではないかと考えるようになっている。

本単元では、まず生活を見つめる力を重視する。日常生活の中で使用している食器には、さまざまな材質でできたものがあることに気づくことから、材質による製品の特性の違いを見つけることができるようになる。また知恵や技を活用する力や生活や社会のあり方を導き出す力を伸ばすために、木製食器の仕上げについて着目する。防水・防カビ加工は、木製食器には欠かせない加工である。そして使用する用途に応じてさまざまな方法を行うことができる。消費者や生産者の立ち場から、安全性や機能性、価格を考慮しながら、仕上げ方法を検討する中で、状況に応じた技術を選択し、活用する大切さに気づくことができるようになる。

(3) はたらきかけと「学んだこと」を行動につなげる子どもの姿

気づく段階では、木製食器で給食を食べている子どもの様子やその効果を紹介する。木製食器を使うことで、手で食器をもって食事をとったり、おかわりをする子どもが増えた事実を知る中で、食べやすいように形を工夫していたり、温かみや肌触りのよさがあることに気づき、どのように作られているのか調べ始める。

追究する段階では、子どもが実際に木製食器の工夫について追究してきた内容を掲示し、仲間の思いや考えを知ることができるようにする。また、形や材質を工夫することで、食器の使いやすさが変わることにつながるように、デザインや素材の追究をしている子どもの考えを取り上げ、意見交流を深めていく。子どもは、自分の木製食器のデザインを考え、製作し始める。

つなぐ段階では、子どもは製作してきた木製食器を実際に使用できるようにするために、仕上げの方法について追究していく。漆や植物オイル、ウレタンやニスなどさまざまな塗装の長所と短所を出しながら、適切な仕上げ方法を検討する場を設定することで、お互いの思いや考えをすり合わせながら、よりよい木製食器について共同で考えを深めていくことができる。その中でこれまで製作してきた経験から、製品の安全性や機能性を見つめ直すこと大切さに気づく。そして、他の製品もどのように作られているのか興味をもち、調べ始める。

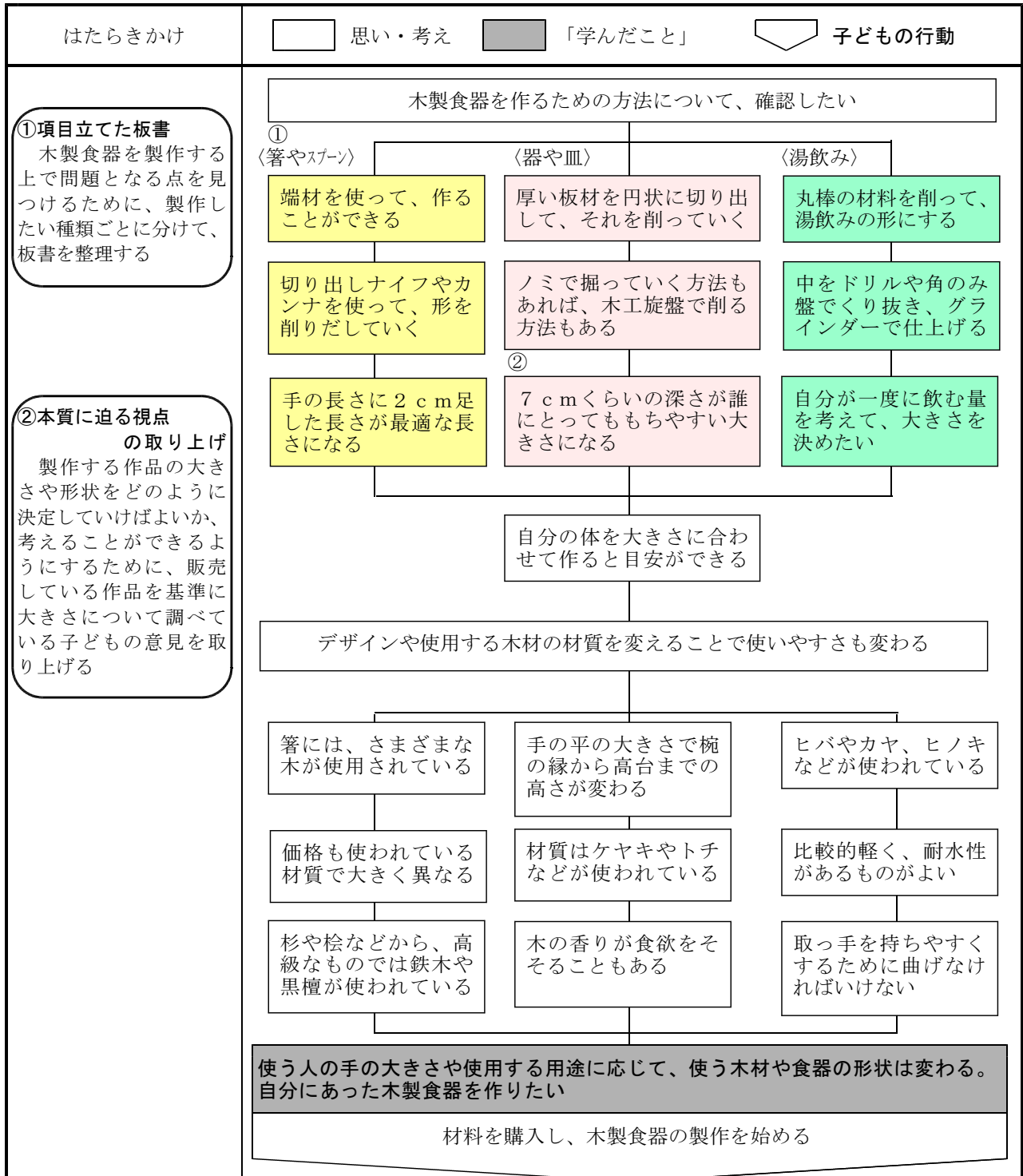
4 本時の構想 (5/15)

子どもは、木製食器が給食で使用される中で、手触りがよいため食器をもって食べる子どもが増えたり、口当たりがよいため、おかわりする子どもが増えたりする効果について知ることができた。そこで木製食器が、食べやすく工夫されている点について、さらに詳しく知ろうと、製作過程を追究してきている。

本時は、子どもが木製食器の使いやすさについて考えを深めることができるように、木製食器の製作について追究した内容を元に意見交流を行う。製作したいものごとに項目を立てて、板書に整理していくことで、大きさや形状など共通して考えるべき問題に気づく。

そこで、食器の大きさは自分の手の大きさを元にして決定すべきだと考えている子どもを指名することで、食器のデザインが使いやすさに関わっていることに気づくことができるようにする。

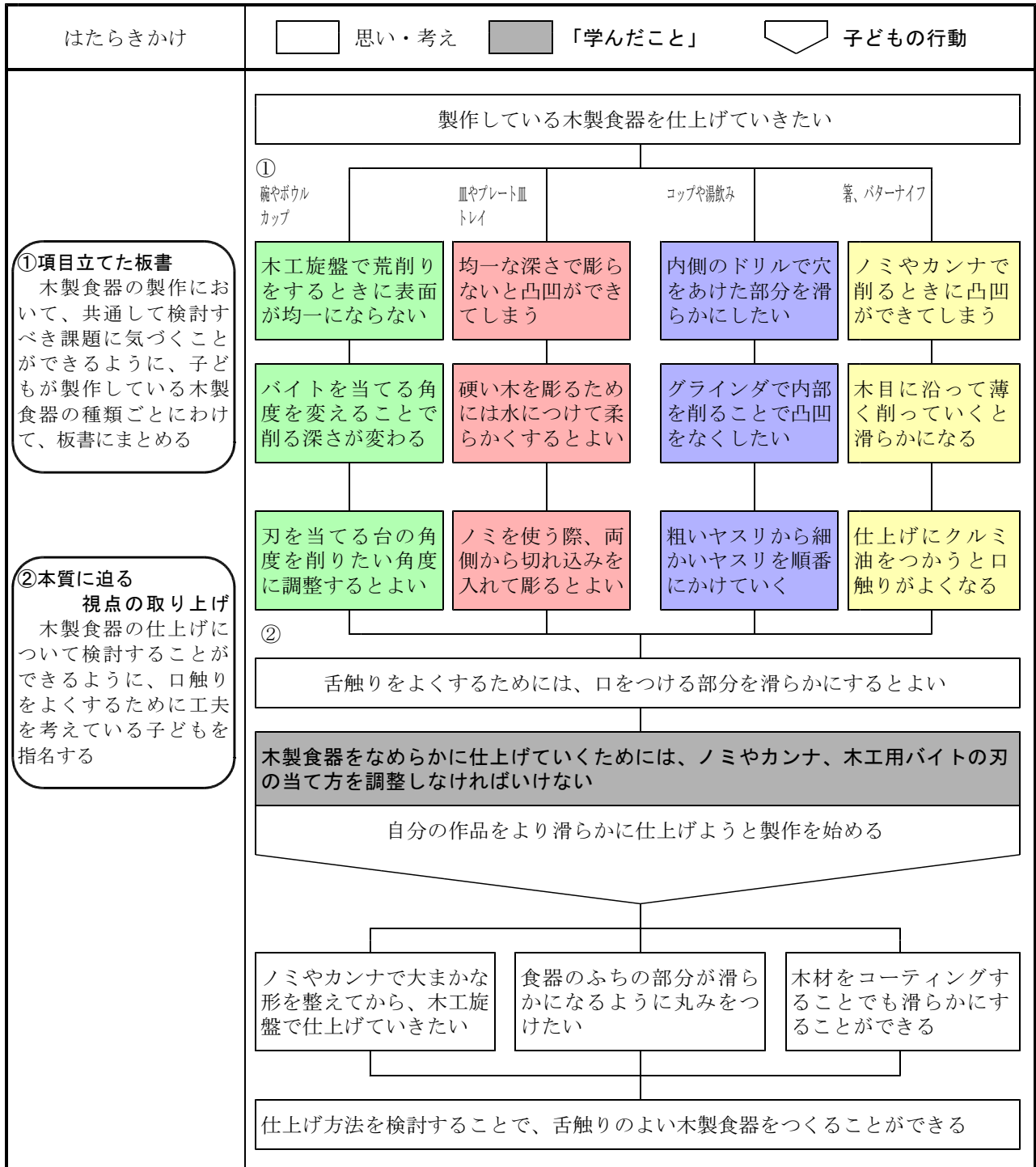
また材質についても、木材の種類によって、木目の出方や価格、硬さによる食感などが変わること気づき、自分がどんな木製食器にしたいか具体的に考えることができるようになる。



4 本時の構想Ⅱ (11/15)

子どもは、木製食器が給食で使用されている様子に出会い、手触りがよいため食器をもって食べる子どもが増えたり、口当たりがよいため、おかわりする子どもが増えたりする効果があることについて知ることができた。そこで子どもは、自分たちも木製食器を製作し、それを使って食事をしたいと考え、木製食器の製作方法を調べ始めた。木製食器の製作についての意見交流では、使う人の手の大きさや中に入りたいものの大きさに応じて、形状を決めることが大切だということを知ることができた。そして、自分が望む木製食器を製作するために、適切だと考える木材を購入し、加工を進めてきている。

本時は、子どもが木製食器を仕上げていくために、現在問題になっていることについて、意見交流を行う。それぞれが製作している木製食器の種類ごとに問題になるところを出し合いながら、それを改善するための方法について意見交流を行う中で、仕上げ方法を工夫することで舌触りのよい食器に仕上げられるために大切なことに気づき、それを実践しようと活動し始める。



5 単元構想表 (15時間完了)

段階	主なはたらきかけ	<div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">思い・考え</div> <div style="background-color: #cccccc; padding: 2px;">「学んだこと」</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">子どもの行動</div> </div>	技術・家庭科で重視する力
気づく	<p>○生活経験を揺さぶる</p> <p>木製食器が、響もで食にがき食ての製 事与え、子どもが影もで食ての製 ついで、こに、をの食事果木 づいづくよう給食、をの食事果木 る器い給食、をの食事果木 り様で学、をの食事果木 い子とれ、をの食事果木 使わるとして、をの食事果木 食器を紹介する</p>	<p>家では陶器の茶碗を使ってる プラスチック製の食器もある</p> <hr/> <p>木製食器で食事をしたい 1時～2時</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">材質的に柔らかいので舌触りがよい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">木製は、熱いものを入れても持ちやすい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">日本は昔から木製食器を使っていた</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">器に皿、箸にスプーンなど用途が広い</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">肌触りがよく、手でもって食べやすい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">木目が美しく、食材が美味しく見える</div> </div>	<p>☆生活を見つめる力</p> <ul style="list-style-type: none"> さまざまな食器が用途に応じて、使われている理由について気づくことができる
	追究	<p>○個の追究の掲</p> <p>子どもが追の掲 器で追の掲 内容を流すよの掲 とで究つるよの掲 分け一マの掲 めを掲示する</p>	<p>木製食器は、肌触りがよいので、手にもって食べやすく、口触りもよいので食事が美味しくなる。木製食器がどうやって作られているのか知りたい</p> <p>木製食器について調べる 3時～5時</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">使いやすい箸やスプーンの長さがある</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">食器によって使われている木材が変わる</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">食べやすい形、持ちやすい形がある</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">親指と人差し指を直角に開いた1.5倍の長さが最適な長さだ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">器や皿は、変形が少ないトチやケヤキが使われている</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">持ち手を太くしたり、表面をへこませたり工夫をしている</div> </div> <p>使う人の手の大きさや使用する用途に応じて、使う木材や食器の形状は変わる。自分にあった木製食器を作りたい</p> <p>木製食器を製作する 6時～12時 (本時11)</p>
追究	<p>○本質に迫る</p> <p>形やこの使うのわるよの すの使うのわるよの ンやこの使うのわるよの し考てえの 場取上げる</p>	<p>丸のみを使って、木材を掘ることで表面に凹凸を出したい</p> <p>木工用旋盤で削り出すことで、表面のなめらかさを出したい</p> <p>ひびや割れのない材料を選択しなければいけない</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">デザインを工夫することで食器を使う人の心も和ませられる</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">仕上げをしなければ傷ついたり、カビたりしてしまう</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">木製食器は使用後に水気を取り、乾燥させなければいけない</div> </div> <p>表面をコーティングし、防水、防カビ仕上げをすれば、傷みにくくなる。安全で、長期間使える仕上げを調べなければいけない</p> <p>木製食器の塗装を調べ、仕上げを行う 13時～15時</p>	<p>☆知恵や技を活用する力</p> <ul style="list-style-type: none"> 防水、防カビ加工などで使われる技術が環境や安全面に及ぼす影響を考え、適切な技術を選択し、活用しようとする
つなぐ	<p>○合意形成を図る</p> <p>仕上りの特長を、化でまど器べ場をすま のこに、か製す行意を よう立なげ論し、せ なう立なげ論し、せ なう立なげ論し、せ なう立なげ論し、せ</p>	<p>漆で仕上げると熱や湿気、酸に強くなる</p> <p>植物油だと木の風合や手触りが残る</p> <p>塗装がはがれてきたら廃棄する時になる</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">一つ一つの作業に時間がかかるが、高級感がでる</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">臭いは残るが、体に害のあるものは入っていない</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">木材は廃棄しても、燃やすことで灰になり自然にかえる</div> </div> <p>木製食器の製作過程を知ること、安全性や機能性を見つめ直すことができた。日常生活の中で使用している製品がどのように作られているのか知ることは大切だ</p> <p>木製食器以外の食器の製作過程も調べ始める</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">他の素材でできた食器の安全性や機能性はどうだろう</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">高価なものも、長く使えれば結果的に安価になる</div> </div>	<p>☆生活や社会のあり方を導き出す力</p> <ul style="list-style-type: none"> 安全性だけでなく、価格や生産性など消費者だけでなく生産者からの立場からの思いや考えもすりあわせ共同で結論を導き出す

自分のくらしを見つめ、つながりを感じながら、
よりよいくらしを創り上げる子どもを求める小学校家庭科
～5年生単元「発見 家族と自分の新しいつながり
つくるよ わが家のハッピータイム」の実践を通して～

愛知教育大学附属岡崎小学校 堀井雅代

1 本実践でめざす子どもの姿

家庭科でわたしたちが考えるくらしとは、私的な家庭生活のみではなく、消費や環境、福祉、情報といった家庭生活を取り巻く社会の状況も含んだものととらえている。なぜなら、現在のわたしたちの家庭生活はそういった社会の状況と密接に関係しながら営まれているからである。家庭科では、それまでの自分のくらしを見つめていくことで、家族や地域の人々をもとより、社会の状況といった周囲との「つながり」を感じられるようにしたい。

子どもに感じさせたい周囲との「つながり」には、次の二つがある。一つ目は、くらしにおける自分の選択、判断・決定が周囲に影響していくということ、二つ目は自分の選択、判断・決定には周囲の存在があるということである。つまり、自分のくらしと家族や地域、社会の状況といった周囲が相互に作用し合っているということに気づいていくことを「つながりを感じ」ることと考えている。

普段わたしたちは、機能性、利便性、効率性、経済性、安全性、快適性といった視点、さらに、楽しさや、うれしさ、おいしさ、癒やしといった心情的な豊かさの視点など様々なことを根拠として、「よりよい」くらしを求めてくらししている。自分のくらしを「よりよく」するための根拠を明確にしながらか、どうしたらよいのかを判断・決定し、実践していくだけでなく、「つながりを感じ」た子どもは、自分にとってだけでなく、周囲にとっても「よりよいくらし」とはどのようなものなのかを判断し、決定していくことができるだろう。家庭科では、自分と周囲のつながりを感じ、周囲と協調しながらも、自分らしいよりよいくらしを創り上げていこうとする力を身につけた子どもを育てていきたい。

子どもは普段のくらしを何気なく過ごし、自分のくらしが「当たり前」だと考えているため、自分のくらしの問題点や改善点に気づくことは難しい。そんな子どもが教師の試作品や仲間の様々な環境に出会うことで、仲間と自分のくらしとの違いに目を向けることができ、「〇〇さんはなぜそのようなくらしをしているのか」「自分のくらしはなぜそのような営まれているのか」という疑問が生まれてくる。そして、その背景にある理由や原因にまで目を向けるようになり「こうすればもっとよくなりそうだ」「このことがはっきりすればよりうまくできそうだ」というくらしをよりよくするための見通しをもち、問題意識を自覚する。問題意識を自覚し、追究を始めた子どもは、実習や実験、観察、調査など実践的・体験的な活動を通し、よりよいくらしを求めて追究を進めていく。なかには、自分だけではうまくいかなかったり、自分にとっての「よさ」で満足してしまったりする子どももいる。そこで、仲間の追究を知る場を設け、自分や仲間が根拠とした視点や立場の多様さとそれぞれのよさを知る。そして、そのなかから自分や周囲にとってよりよいくらしを求めていくだろう。

2 「発見 家族と自分の新しいつながり つくるよ わが家のハッピータイム」について

(1) 実践の概要

- ① 実施期間 平成27年4月～平成27年7月
- ② 実施学年 愛知教育大学附属岡崎小学校 5年3学級 35名（男子16名 女子19名）

(2) 目 標

実践にあたり、以下の二つの目標を設定した。

- ① 家庭には自分や家族を支える仕事があるということがわかり、自分だけでなく、家族みんなにとってよりよい家庭生活となるように、自分ができることを考えたり、その方法を工夫したりすることができる子どもにしたい。
- ② 自分が家族のためにしたこととそれに対する家族の気持ちを考えていくことで、自分が満足するだけでなく、家族の気持ちも大切にしながら自分と家族とのかかわり方を見つめ直し、家族とよりよい関係を築き、よりよい暮らしを創ろうとする子どもにしたい。

(3) 子どもをとらえる

子どもの生活日記には、家族とのエピソードがよく書かれており、子どもにとって家族は最も身近な存在であることがわかる。4年生の図工の授業で、家族に感謝の気持ちを伝えるために作品を製作した子どももおり、家族に感謝をするという気持ちをもっている子どもが多い。一方で、家庭生活にどんな仕事があつて、いつ、だれがどのように行っているのかという、家庭生活の仕事についてまで目を向けられている子どもは少ない。「自分のことを家族にしてもらっている」という気持ちが漠然とはあるものの、子どもにとってそれぞれの家庭生活が当たり前のもので存在していることもあり、そこに自分からはたらしかけていこうという意識はあまりないように感じる。家庭科の授業は5年生になって始まる。それ故に授業に対する期待は大きく、「こんなものがつくりたい」「こんなことがやってみたい」という気持ちが強く、そこに自立していこうとする子どもの思いを感じた。そんな子どもたちが、家庭の仕事や家族の生活の仕方を知ることで、家族の気持ちを考えながら自分が家族のためにできることを考え、くらしのなかで実行していったほしいと願った。

(4) 教材を選定する

子どもたちへの願いを具現するため、家族の気持ちを大切にしながら自分にできることを考えることのできる「わが家のハッピータイム（家族みんなや家族のだれかが笑顔になれる時間）づくり」を教材に選定した。本教材には次のような教材性があると考えた。

本單元における教材の教材性

- ・家族に感謝の気持ちをもっている子どもたちが、家族の1日の生活について調べ、家族のだれのための時間か、だれと過ごしているのかで分類することで、これまでの自分の時間の使い方を見つめ直し家族のために自分ができることはないだろうかと問題意識をもつことができる。
- ・家族にしてあげるという意識が強いため、自分が家族のためにできることをするだけで満足する子どももいるだろう。家族の気持ちを考えたり、家族の立場に立ったりすることで、家族の気持ちまで考えて、工夫していこうと自分のハッピータイムづくりを見つめ直すことができる。

(5) 単元を見通す

家族の1日について、時間の流れにそった記録を行い、その内容を見た子どもたちは、自分と家族の過ごし方を見比べたり、自分の1日の過ごし方を見つめ直したりするだろう。家族の1日をだれと過ごしているのか、だれのために時間を使っているのかと家族を視点にして分類することで、より客観的に家族と自分の時間の過ごし方を見つめていけるようにする。すると、自分が家族のために使っている時間が少ないことに気づく子どももいるだろう。そうした子どもの気づきを取り上げ、もう一度自分の生活の仕方について見直させることで、「家族のために自分ができることをやっていきたい」という問いが生まれるだろう。

問いをもった子どもたちは、自分ができる家の仕事をやろうとしたり、時間の使い方を工夫したりする

だろう。自分が考えたことを家庭で実践するよう呼びかけるとともに、家族からの感想をもらうことで、家族の気持ちに迫っていくことができるようにする。また、家庭での調べ学習の記録を掲示することで、追究内容の共有化を図っていきたい。家庭での実践を行った子どもは、家族から感謝されることで、満足感を得るだろう。しかし、なかには自分がよかれと思って行ったことに家族がかえって迷惑をしたり、じやまにされたりする子どももいるだろう。かかわり合いでは、家族の気持ちを取り上げ、本当に家族のためになっているのかを考えていく。家族の立場だったらどう思うのかを、擬似的に家族の立場で体験することで、家族のためにしてあげることは、自分の満足だけでなく、相手である家族の気持ちや状況も考えていくことが必要だということに迫らせていきたい。このような追究を通して子どもたちは、家族の気持ちも考えながら生活していくことの大切さに気づき、改めて家族と自分とのかかわり方を見つめ、くらしのなかの自分の時間の使い方を、家族を含めた自分にとってよりよいものとしようとしていくだろう。

(6) 単元構想

次項参照

3 授業の実際

(1) 追究に動き出す姿を引き出す

何気なく普段のくらしを営み、自分のくらしが「当たり前」と考えている子どもたち。家庭生活、家族は子どもにとって最も身近な存在であることから問題点や改善点に気づくことは難しい。そこで、子どもが日常と感じている家庭生活を客観的に見つめられるよう、子どもに自分と家族の1週間の生活調べを行わせ、調べた生活時間を「家族」をキーワードにして、その時間をだれのために使っているのかということで分類をした。

5月8日 靖子の学習記録

弟は私よりも自由時間が多くて、ムッと来ました。それから、お母さんが他の人にくらべて、赤（※家族のために使っている時間）がメチャメチャあったことにおどろきました。私は赤がなかったので、もっと家族のためになにかをした方がいいかなあ～と思いました。
※弟の自由時間がいいなあと思っていても、もっと家族のために何かしようと考えているところがとてもすばらしいですね。「家族のためのなにか」って何だろうね。

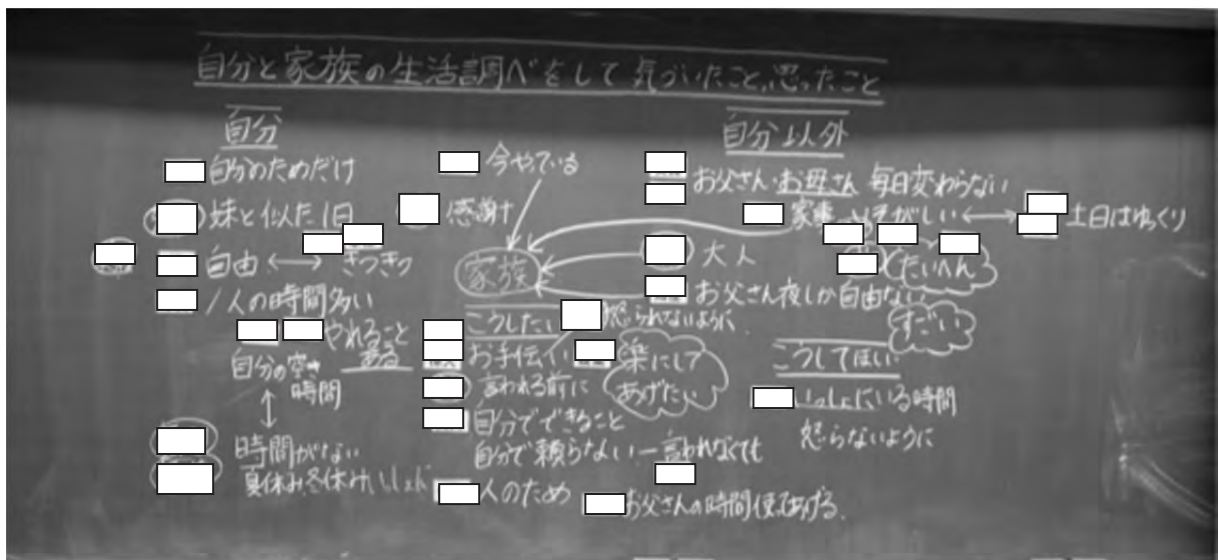
「家族」をキーワードにして自分と家族の生活を見たとき、その時間の使い方に違いを見つけた靖子は、「家族のためになにかをした方がいいかな」という思いをもった。しかし、「なにかを」とここでは、具体的にどんなことをしていくのかということまでは考えられていない。そこで、靖子の思いのよさを認めるとともに、靖子のやりたいと感じていることに対する見通しの弱さに気づかせるために、「何だろうね」と朱記をした。

5月12日 問いを生むかかわり合い授業記録

琴音	33	わたしは習いごとがあるから自由時間ないけど、でも、なんかいつも、朝はゆっくり、休みの人かは寝たりしているけど、お母さんとかお父さんとかはいつも朝早いし、お母さん仕事はしてないけど、あの、いろいろ家事がたくさんあるから、たいへんだから、家族のためにやってくれてるけど、でも、なんか、わたしもなんか、ちょっとはお手伝いして、少しゆっくりしてほしいなって思いました。
T	34	ふうん。こうしたいっていうのが1個出てきたね。こういう現状見て、お手伝いしていきなうって思ったんだ。
郁奈	35	わたしも琴音ちゃんと同じで、お母さんとかお父さんは、まあ、特にお母さんなんだけど、仕事と家事いっしょにやっで、えっと、いつもあんまりお手伝いしないから、これからは、ちゃんとお手伝いして、あの、ちゃんと、その、少しでも家族を楽にしてあげたい。
T	36	お手伝いしてね。

麻美 37	えっと、わたしはお手伝いもしたいけど、お母さんとかに迷惑をあんまりかけない。お母さんにあんまり「これやってとか」そういうことをせずに、自分でなるべくやりたい。
T 38	ほお。たとえばどんなこと。
麻美 39	たとえば、えっと、なんか物とってとかそういうのも自分で物を取りに行ったりとか、あとは、あの、そう。自分でやる。うんと、自分でできることは自分でやる。 —<略>—
正樹 62	ぼくも塾が10時半ぐらいまであって、あんまりお手伝いっていてもできないけど、お父さんが帰ってくるのが遅くて、ぼくとたまにおふろの時間が重なってしまって、後になってしまうから、先にちょっとだけ早めにおふろに入ってあげたり、それぐらいのことやってあげたい。
T 63	お手伝いまでは無理だけど、なんとかお父さんの、 <u>時間を作ってあげる</u> ことはできるってこと。ほお、なるほどね。

生活調べをして気づいたこととして、家族や自分の生活時間の現状に対する気づきがだされていった。家族のための「なにか」ははっきりさせるために、「お手伝い」という方法で家庭の仕事を担おうとしている琴音33を指名した。T34で「こうしたいっていうのが1個出てきた」と今までとは違い、くらしに対する改善点がだされたことを子どもたちに気づかせた。そして、靖子と同じように郁奈35のように「特別にお母さん」と母親が家庭の仕事の多くを分担していることに気づき、自分が手伝いをすることで楽にしようとしている郁奈を指名した。続いて家庭の仕事をする以外でも家族のためになることはあるということに気づかせようと、麻美を指名した。麻美37では「お手伝いもしたいけど」と、家庭の仕事までをしなくても「自分のことは自分でやる」こと、家族に迷惑をかけないことが家族の大変さを軽減するという考えにふれさせた。T38では「どんなこと」と聴き返すことで、より自分が家族のためにできることを具体的にしたいと考えた。さらに正樹62では、自分の生活時間を工夫することで家族の自由時間を増やそうと考える意見がだされたため、T63で「時間を作ってあげる」とここでも、手伝い以外の方法があるということを浮き彫りにした。



5月12日 問いを生むかがわり合い板書記録

5月13日 靖子の学習記録

私は(多分)家の仕事だと思うんですけど、朝、ちょっと早起きしてやる事(花水やり、文鳥のえさふき・水かえ、カーテンあけ)を1つはやる!!朝は忙しいので、やることをへらすと嬉しいと思うから。

手伝いとしての家庭の仕事、自分のことをきちんとやること、時間の使い方を工夫することという家族のためにできることといくつかの追究のための方向性がだされた。靖子は家族のための「ハッピータイム」として、自分は「家の仕事」をしていこうと見通しをもち、家の仕事のなかから自分がやっていくべきことを具体的に考えていった。そして、「1つはやる!!」と、強い思いをもって追究へと動き始めた。

(2) よりよいくらしを創り上げるための判断・決定する姿を引き出す

子どもたちは、家族が笑顔になれる時間「ハッピータイム」のために自分ができることを考え、実行してきた。靖子のように、これまでの自分のお手伝いの経験を生かした風呂そうじや洗濯物をたたむといった家庭の仕事を分担しようとする子どもや、肩もみをしたり、風呂に入る時間を工夫することで家族の負担を減らそうとする子どもがいた。

家庭でのハッピータイムを行った靖子の学習記録

朝、早起きはムズカしかったけれど、どれか1つならつづけられそうだなと思った。たまに「ありがとう」とか「助かる」とか言ってくれた。ウレシー。

ハッピータイムを家庭で実行した際には、自分の思いや気づきのほかに、家族の感想やことば、表情といった家族の反応も記録するように声をかけた。家族の気持ちに目を向けることで、自分のはたらきかけが家族にどうかかわっているのかというつながりを感じることができると考えた。自分が家庭の仕事を担うことで、家族から感謝をされたことに満足感を得た靖子は、朝早く起きることに大変さは判じるものの、これからも続けていこうとしている。

5月12日 敦子の学習記録

〈敦子のやったこと〉

本の整とんをする。お母さんをたまには、きゅうけいの時間をあげたいから。

〈ハッピータイムを行ったあと〉

最初はうれしいといってくれてうまくいったけど、と中から「じゃま!」と言われたので少し悲しかった。これからは、どんどん色々な事を手伝って「じゃま!」と言われないように、お手伝いがしたいです。

靖子と同じように家庭の仕事を担った敦子だったが、靖子とは違い、邪魔だと言われ、家族のために何かをしたいという気持ちはあるものの、どうしてよいか迷っている子どももいた。自分がよいと思ってやったことが家族にとっては迷惑になることもあるということに気づいたことで、敦子は「『じゃま!』と言われないように」自分の追究を見直し始めている。家族のためと思ってやったことでも、必ずしも家族に理解され、感謝されることばかりではない。日々のくらしでは、自分の思いだけを一方的に押しつけるのではなく、家族の状況や、気持ちを考えながらくらしを営んでいくことが求められる。靖子に敦子のような考えに触れさせることで、より家族とのつながりを感じて、よりよいくらしを求め、自分の追究を見つめ直していくことができるのではないかと考え、かかわり合いを設定した。

6月3日 追究を見直すかかわり合い授業記録

穂香 43

はい、えっとわたしは遥香ちゃんにかかわって、佳代ちゃんには全然反対なんだけど、お母さんには自由時間を作ってあげて、いつもお母さんがやってるお皿洗いとか洗濯やったりだとか荷物運んだりしたんだけど、お父さんはいつも帰ってくる時間が遅いから、だからなんにもできないから肩もみとかそれくらいしかできないからしたんだけど、お父さんは帰ってくるのが遅いのに、待っててくれてありがとねとか言ってくれたんだけど、お母さんはありがととか言ってくれたんだけど、なんか別にやらなくてもいいよみたいとか冷たいこと言われて、なんか、そんな、なんか喜んでくれると思ったのに、なんか意外な反応だったから、なんか複雑な気持ち。

T 44

ふ〜ん。

郁奈 45

はい、わたしはえっと佳代ちゃんと少し違うけど、わたしは夜ご飯を少し作ったんだけど、前までお母さんが料理やってて、やりたいな〜って思ってたんだけど、

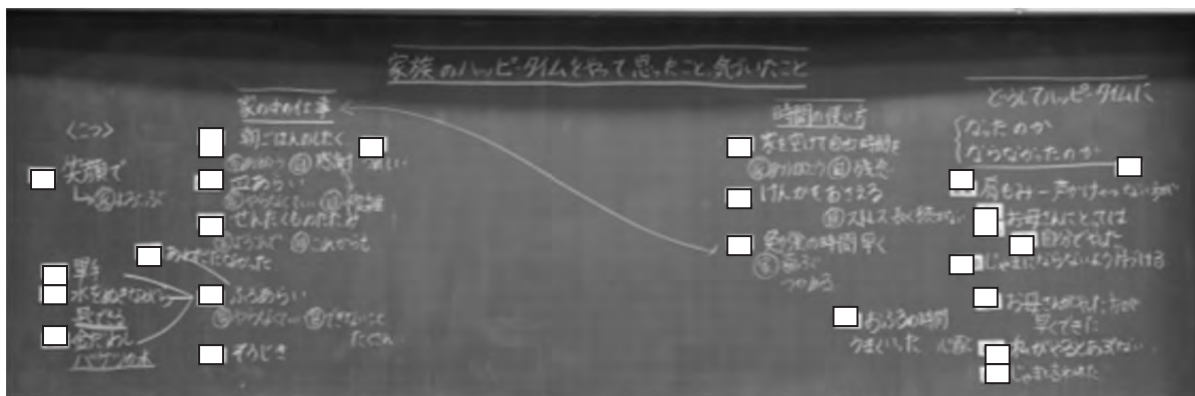
		お母さんがだめって言って、で、やったら、ありがとうとは言われなかったんだけど、あの、そのプリントのコメント欄に感謝してた、感謝をしてるって書いてあったから <u>うれしかった</u> 。
T	46	ほう。なんかあれだねえ、穂香ちゃんとの複雑なのとはえらい <u>違う</u> 。
隼人	47	家族の休み時間を増やしたいっていうのをやったんだけど実際にやってみて自分にはできないことがたくさんあるっておも、思って、でー、母さんに自分の事だけでもやってくれると助かるって言われて、で、いわれて、やったことで仕事を増やす。
T	48	うん、隼人くん何やったの？
隼人	49	うん。休み時間増やしてあげようと思って、料理の準備とか風呂洗いとか
T	50	風呂洗い？
隼人	51	うん。まあ…いろいろやったんだけど、そーやって言ってから <u>余計母さんに苦勞かけた</u> …かなあって思います。

敦子と同じように家族に喜んでもらえず自分の追究に満足をしていない穂香を指名した。穂香43では、靖子と同じように「ありがとうと言ってくれた」としながらもやらなくてもいいと言われ「複雑な気持ち」を感じていることがだされた。郁奈45は「うれしかった」靖子と同じように家族から感謝され満足をしている様子がわかる。そこで、T46で「違う」と2人の違いを明確にした。その後、隼人を指名し隼人51「余計母さんに苦勞かけた」と、自分がよいと思ってやったことでも、実は家族にとっては迷惑と感ずることもあるということを感じさせていった。

6月3日 追究を見直すかかわり合い授業記録		
T	77	今、花音ちゃんがお母さんは喜んでくれたよ。でもお父さんはちょっと疲れちゃうよーって言ったんだけど、みんながやってきたハッピータイムは家族の人は喜んでた？喜んでくれた？穂香ちゃんも言ってたけど複雑だった。じゃーそれは結果だよ <u>ねどうして？</u> —<略>—
宏和	85	洗濯物をしたんだけど、どっちかといううとまあ喜んでくれたとは思。なんだったけな洗濯物をたたんだんだけど、ありがとうとかはちょっとってくれたんだけど実際お母さんがやったほうが早いから <u>お世辞だった</u> のかなって思いました。
T	86	宏和くんとしてはハッピータイムになったのかな。
宏和	87	複雑。
T	88	複雑かー。
穂香	89	やなくていいかなって気持ちになった。なんでかという聞いたんだけど、洗濯物を運んでいるときに転んだりして怪我すると危ないから怪我さしたくないからしない方がいいよって <u>わたしのことを考えて</u> ってくれた。
T	90	心配をかけちゃったってことね。そっか。

それぞれの違いが明確になったところで、T77「どうして」とその違いの原因は何にあるのかを全体へと投げかけた。宏和85で「お世辞だった」と自分のハッピータイムは家族に喜んでもらえたと考えていた宏和が、それは家族が自分に気を遣ってくれたものではないかと発言した。続いて穂香は、家族が自分がけがをしないかと心配をしてくれたため、「わたしのことを考えて」（穂香89）くれていたのではないかと発言した。これは、家族が自分のことを大切に思ってくれているということに気づいた発言である。

どうしてハッピータイムになったのか、ならなかったのかを考えていったことで、家族から発せられることば、表面的ではない家族の気持ちまで考え、自分のハッピータイムを見直していこうとする姿を引き出すことができた。



6月3日 追究を見直すかがわり合い版書記録

6月17日 靖子の学習記録

朝は忙しいから、色々やると逆にメイワクになってしまったので、その日の時間にに応じてやるのをかえようと思いました。たっぷり時間があればやることもたっぷり、5分くらいしかなければ1〜2つとか決めようと思います。でも、新聞取りと鳥のエサふきはやめられないようにしたいです。

靖子の学習記録には、「逆にメイワク」になっていたのではないかと自分のハッピータイムを見直している姿がある。これは、かかわり合いでの宏和85「お世辞だった」という発言を受け、もう一度家族からの「ありがとう」「助かる」のことはを思い返したのではないだろうか。そして、より家族のことを深く考え、家族のためになることをしていこうとする靖子の姿がある。

(3) よりよいくらしを創り上げようとする姿を引き出す

子どもたちは、1回目のハッピータイムづくりを行ってあまり家族に喜ばれなかったと感じ、2回目のハッピータイムづくりに取り組んできた。靖子は、家族の迷惑にならないようにと考えながら、自分がやることを増やしていくということを考えた。改めて、家族の幸せは自分にとってはどうなのかを考えていくことで、家族と自分とのつながり気づかせたい、今まで気づかなかった自分と家族のつながりを感じられれば、新たな視点から家族との向き合い方を考えていこうとする姿を引き出せるのではないかと考えた。

7月8日 核心に迫るかかわり合い授業記録

T 38 今、大きくわけて、やることを増やしたよって子と、早くして特訓してきれいにしたよ、うまくやったよって子と、家族のにあわせたら喜んでくれたよって子といたけど、じゃあ、みんなの家族にとって何がハッピーなのかね。結局家族にとってハッピーってどんなことなの。

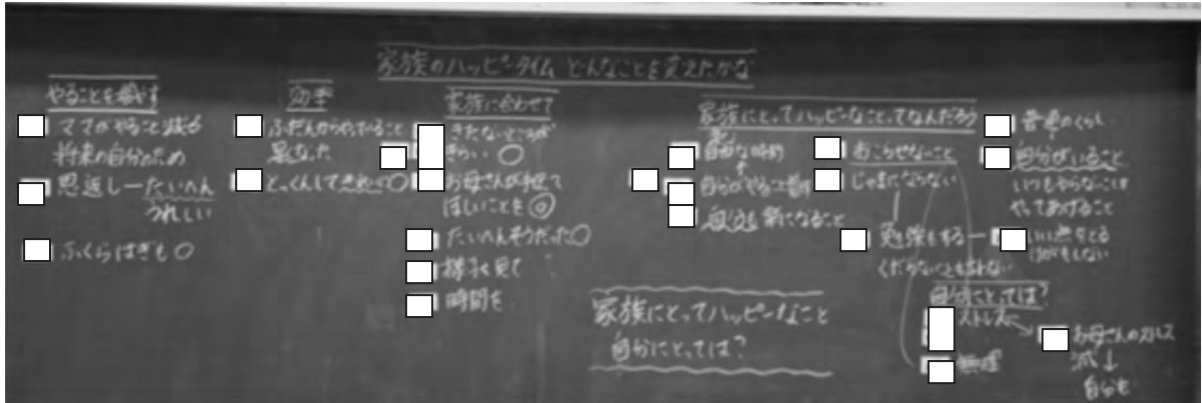
—〈略〉—

佳代 43 えっと、わたしは、2つあるんだけど、1つは、なんか、えっと、子どもだから、わたしたちは。いつも大人のやることを、いつもやらないことを自分のためにやってくれるってこと。あと、これはわたし自身が勝手に思ってるわけじゃなくて、いつもパパが言ってることだから思ったんだけど、当たり前のことなんだけど、ここに自分がいること。なんか、いつも生まれてきてくれてありがとうとか言ってるから、だから、変だけど、自分が、わたしのお父さんとお母さんの一番幸せなこと。

遥香 44 えっと、わたしも偉大くんにかかわってるんだけど、わたしは、えっと、家族にとってハッピーなことは、えっと、たぶんだけど、わたしがいろいろと、わたしがやったのは、家族の朝ご飯をつくったことと、自由時間をあげたことと、お風呂そうじをやったことと、水やりをやったことと、洗いものをやったことなんだけど、それをやったときに、あの、朝ご飯をつくったときに家族が寝てるときにやって、それである、いろいろなことをやっておくと家族がすごい楽にもなるし、わたしもすごく楽になるから、わたしもやることを早くやると楽になるし、わたしも楽になるから、家族も楽になるし、わたしもえっと、楽になるから、あの、みんな楽になる

		ことが家族のハッピータイムじゃないかなと思います。
T	45	遥香ちゃんは、遥香ちゃんも楽になることが家族のハッピーにつながってくる。自分も含めてね。
	遥香 46	そうそうそう。そういうことよ。

T38で「大きく分けて」とそれまでだされたハッピータイムを分類し、「家族にとって何がハッピーなのか」と問いかけた。佳代43や遥香44は、自分の存在が家族にハッピーをもたらすと発言した。



7月8日 核心に迫るかがわり合い板書記録

7月8日 靖子の学習記録

私は、家族にとってのハッピータイムはみんなが笑顔なことだと思います。みんなが笑顔なら、私も自然と笑顔になるし、私が笑顔ならみんなも笑顔になるからです。

佳代や遥香の発言を受けた靖子は、「みんなが笑顔なら」と「私が笑顔なら」と 家族と自分との双方が幸せなことが一番のハッピータイムであると考えようになった。

(4) 単元の終りによりよいくらしを創り上げようとする子どもの姿

①よりよいくらしを創り上げようとする靖子の姿

7月10日靖子の振り返り作文

ハッピータイムをやってよかったことは、やっぱりよるこんでくれたこと！あとスズメもなれてきてくれたこと、何事にもコツはあるってことに気づきました。ハッピータイムでやったこと全部にコツらしいコツを見つけたから。それから大人は（例えばお母さんがみんなのタメにするコトとか）仕事は大変だろうけど、人が（子どもとか、たのんだ人とかが）笑顔になってくれるからつづくのかな…ってことにも気づきました。私も、最近ハッピータイムでやり始めたのがずーっと続いているのは、笑顔のおかげだと思ったからです。これからも続けていきたいです。全部を生かせ（※し）たいです！！

靖子は、家族の生活調べを行い、家族と自分の生活時間を比べたとき、自分の自由時間の多さと母親が家族のために多くの時間を費やしていることを目の当たりにした。そして、自分も家族のためにできることをしていくべきではないかと考え、自分が少し早く起きて花に水をやったり、飼っている鳥にえさをやったりと、家庭の仕事を自分も分担していこうと考えた。実際に自分が考えた「ハッピータイム」を実行してみた靖子は、早起きをするの大変さを感じつつも、続けていこうとした。そこには、家族からの感謝のことばに励まされる靖子の姿があった。

生活調べをし、自分のくらしを改めて見つめ直すことで、家族にしてもらってばかりいる自分に気づき、半ば家族への義務感から「自分も家族のためにできることをしていこう」と家庭の仕事の一部を担おうとした靖子。しかし、「ハッピータイム」を続けていくことで、家族が喜んでくれることが自分にとっても嬉しいことだということを実感し、「やっぱり」と納得していることがわかる。生活調べをしたときには母親の大変さだけを感じた靖子であったが、「ハッピータイム」を通して「けど」と大変さのなかにも「笑顔になってくれるから」と母親が義務感からのみではなく、自分や家族の喜ぶ顔が見たいから家庭の仕事を続けてくれているのではないかと、家庭の仕事を担う母親に対する見方を新たにした。そして、自分も義務感からではなく、家族の笑顔を見るために「これからも」続けていこうと自分の意思で判断したので

ある。

②よりよいくらしを創り上げようとする隼人の姿

7月10日 隼人の振り返り作文

1学期の家庭科をやって、母さんがすごく喜んでくれました。だもんで、母さんの手伝いをすすんでやっています。ホットレモンもたくさん作りました。それと母さんの休み時間がすごくふえました。

5年生の4月、隼人は、母親に対して「前までは優しかったのに、くそばばあになった」と感じるようになっていた。思春期にさしかかり、自分のやることにいろいろと口を出す母親を、だんだんと疎ましく感じるようになってきたのだろう。一方で、学校でも何度もつくったホットレモンを家でもつくり、母親に飲んでもらったときには、結局母親が味の微調整をしたらいい。自分一人で作ることができるようになったホットレモンであるにもかかわらず、最後は母親に任せてしまうところに、隼人が家庭ではまだまだ母親に頼るだけの存在であることが感じられた。そんな隼人が、5年生単元「発見 家族と自分の新しいつながり つくるよ わが家のハッピータイム」を終えたとき、「手伝いをすすんでやって」いると、してもらってばかりいて受け身的であった自分の存在から、家族のために自分ができることをしていこうという能動的な存在へと、家族のなかでの自分の存在の仕方を変化させた。母親が「喜んでくれ」と母親の喜びを自分の喜びと感じ、「だもんで」と自分の行動の原動力としている隼人は、これからも家族のために自分ができることを探し、くらしのなかで実行していくだろう。

自分と家族の生活時間の使い方を比べたとき、母親のたいへんさに気づいた隼人は、母親の仕事を自分が代わりに行おうと考えた。母親に当然喜んでもらえると思っていた隼人だったが、実際には母親の仕事を増やして怒られてしまい、母親の気持ちにわからなさを感じた。そんなとき、自分からの一方的な押し付けではなく、家族の気持ちも考えたことをすることがハッピータイムなのではないか、さらに、自分が何かをしてあげることでなく、自分のことをきちんと行うことだけでも家族の幸せにつながるという仲間の考えにふれた。隼人は、母親の自分に対する思いを見つめ直し、家族と自分との新たななかかわり方を考え始めた。そして、技能が未熟な自分にはまだ母親の仕事の代わりは務まらないと考え、まずは自分のことを自分できちんと行うこと、そして母親が手伝ってほしいことを行うことを続けていくことにしたのである。

4 成果

「家族」を教材として扱くと、とかく道徳的になりがちになってしまい、家族の抱える問題や本質が見えないまま単元を終えがちである。しかし、本実践に見られる子どもの発言には、親も子どもも多忙な生活を送っている、世話をする一世話をされるという親（大人）と子どもの役割固定という家族と社会の本質的な部分が見られた。そのような気づきから子どもたちは、子どもたちなりに、効率的に働いたり、家族に（夫婦の）時間をあげたりと自分ができることを、前向きに模索していった。実践をしても「じゃま」と言われたり、喜んでもらえなかったりということもあった。それでも「ハッピー」をめざし、家族の迷惑にならない方法を追究していくことで、生活を成り立たせる仕事と家族と自分の関係がわかってきたり、仲間の意見を聞くことで、自分の生活と家族の客観視ができたりするようになった。

帰国生徒のアイデンティティ形成を目指した英語科の授業

愛知教育大学附属名古屋中学校 英語科：吉本 仁信，高武 和弘，中村 木綿子，伊藤 慎治
 帰国生徒教育部：上條 聡，馬場 恵美，牧野 修平，高・ 寿典

I 目 的

本校の帰国生徒教育では、日本における生活や学習への適応、海外で身に付けた特性の伸長・活用^{注1)}及び相互交流活動を行うことによって、個々の子どもに日本の学校、社会に対するエスニシティ^{注2)}を育み、個々のアイデンティティ^{注3)}形成を目指した指導を行っている。ここで述べた「エスニシティを育み」とは、一方的に日本の学校、社会の価値観を押しつけるのではなく、帰国学級に在籍し、帰国生徒としての特性を保持したまま、帰属できる集団を徐々に増やしていく考えである。こうした指導は、次ページに掲げる帰国生徒教育方針に基づいて行われている。

- 子どもたち一人一人をよりの確に捉え、子どもたちの実態に合ったきめ細かい指導を心掛ける。
- 子どもたちに適した環境づくりに努め、早期適応を図る。
- 海外での教育条件によって生じた学習内容の不足を補充する時間を設ける。
- 海外で身に付けた特性の伸長・活用を図る。
- 一般生徒との交流を通して、様々なものの見方や考え方を理解させる。
- 海外における体験をいかした一般学級との相互交流学習において、異文化理解・国際理解教育の推進を図る。

現在、本校の帰国生徒の在留国は、アメリカ合衆国を始め、カナダ、中華人民共和国、ブルガリア共和国など様々な国や地域に及ぶ。また、在留国が二か国にわたる子どももいる。在留期間は4年以上、9年未満の子どもが大半を占め、中には12年以上海外で生活してきた子どももいる。このように、帰国生徒の海外生活における経験は実に多岐にわたっていることが分かる。

また、同じ学年であっても、編入時期の違いから、日本における生活、学習への適応や海外で身に付けた特性の伸長・活用の状況、一般生徒学級（以降：一般学級）や異学年の帰国学級との相互交流の経験量など、帰国後の帰国生徒の状況も様々である。

近年、我が国では、外国籍生徒を受け入れ、国際理解教育に取り組んでいる学校が増えてきている。また、全国の国立大学法人の附属学校においても、帰国生徒と共に外国籍生徒を受けて入れている学校が増加している。しかし、帰国生徒と外国籍生徒では、子どもが保護者から受ける文化的影響に違いがあると考える。現在、世界経済の動向による日本企業の撤退や在留国の政治不安によって、海外から帰国してくる子どもが今後も増加することが予測されている。その中で、全国的にも少ない少人数独立方式である帰国学級をもつ本校の特色を発揮し、帰国生徒教育を充実させていく大きな意義があると考えられる。

また、グローバル化が強調される現在であるからこそ、在留地で身に付けた語学力はもちろん、日本とは異なる文化を体験し、その中で成長してきた帰国生徒は貴重な存在である。幼少期を海外で過ごした子どもたちの多くは、在留地の学校や社会にエスニシティをもっており、帰国後間もない時期は、日本人であるにもかかわらず、日本の社会に適応できずにいる傾向が強い。学校生活に目を向けると、生活面での習慣の違いに戸惑ったり、学習面での基礎知識の不足からくる遅進により自分の考えに自信がもてずいたりすることがある。そのため、帰国生徒が日本人として日本の社会にエスニシティをもてるようにするためには、小集団（帰国学級）から大集団に慣れるように徐々にエスニシティがもてるように多様なエスニシティを育む必要がある。さらに、これまでの本校の研究を調和的に進めていくことが必要であり、帰国生徒としてどのように日本の社会に関わっていくかを意識させることが大切である。

日本の法律に基づいた教育を受けることができなかつた子どもや保護者は、学習面を含めた日本の学校生活に適応できるかどうかや、海外で身に付けた特性の伸長・活用が期待できるかどうかを不安に感じていることが多い。帰国生徒の帰国後の状況も様々であるにもかかわらず、それを日々の授業に柔軟に反映させることが不十分なことがあった。また、前研究では、「帰国生徒カルテ」を参考に各帰国生徒の学習適応の状況から個々に必要な学習支援を見つけ、授業に取り入れることはできたが、帰国生徒教育でこれまで重要視されてきた、帰国生徒としての特性を活用させながら、アイデンティティを形成するという視点が不十分であった。

そこで、個々の帰国生徒の状況を踏まえつつ、「適応教育」「特性の伸長・活用」「相互交流学習」を調和的に行いながら、帰国生徒のアイデンティティを形成する必要があると考え、本研究主題を設定した。

II 方法

1 目指す子ども像

自らの特性の伸長・活用を図り、一般生徒と相互交流をすることで、日本人として日本の社会にエスニシティをもち、アイデンティティを形成する子ども

前述のとおり、帰国生徒のアイデンティティを形成するためには、「適応教育」「特性の伸長・活用」「相互交流学習」の全てを調和的に行う必要があると考える。「日本人として日本の社会にエスニシティをもち」とは、日本語や日本の生活様式を学ぶだけではなく、日本社会にエスニシティをもち、それを受け入れていくということである。「特性」とは、単に語学力だけを意味するのではなく、海外で身に付けた自分のものの見方や考え方を積極的に相手に伝えようとする姿勢や合理性を追求する態度を始めとする言動や思考様式も含んでいる。「相互交流」とは、様々なものの見方や考え方を理解させるために行われるものである。その対象は、一般生徒だけではなく、帰国学級の中でも、異なる生活環境で過ごしてきた同学年や異学年の子どもたちも含まれる。

2 目指す子ども像を達成するために

目指す子ども像を達成するためには、次のような資質や能力を育てていく必要があると考える。

- ① (大集団の中でも) 自分のものの見方や考え方を表出することができる力
- ② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度
- ③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力
- ④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度

①、②については、学習活動やそのねらいによって、順序が変わることが考えられる。

3 研究の進め方

(1) 「適応教育」「特性の伸長・活用」「相互交流学習」における場面の設定

「適応教育」「特性の伸長・活用」「相互交流学習」において、設定した資質や能力を育むために、「自分のものの見方や考え方を表出する場面」「自分と異なるものの見方や考え方を知る場面」「自分のものの見方や考え方を見直し、再構成する場面」「それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする場面」といった四つの場面を設定することを考えた。

「自分のものの見方や考え方を表出する場面」

自分のものの見方や考え方を表出することは、自分のものの見方や考え方を具体的な言葉として表すことであり、自分の文化的背景を表出することでもある。そのために、ここでは主に自分のものの見方や考え方を他者に対して表出させるようにする。

「自分と異なるものの見方や考え方を知る場面」

自分のものの見方や考え方が他者とは違うということを知ることは、多様なものの見方や考え方を受け入れる素地となるものである。そのために、他者又は自分のものの見方や考え方に含まれていたが、気付いていなかったものの見方や考え方を知らせるようにする。

「自分のものの見方や考え方を見直し、再構成する場面」

自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することは、自分のものの見方や考え方を広げたり、深めたりしていくことである。そのために、他者と自分のものの見方や考え方を比較させ、自分のも

のの見方や考えを見直させ、それを基に再構成させていく。

「それぞれの立場を尊重しながら、共に活動する場面」

共に活動していこうとすることは、相互交流学習における究極の目的である。そのために、学級活動を始めとした学校生活の様々な場面で再構成したものの見方や考え方を取り上げ、振り返らせる。こうした活動を通して、再構成したものの見方や考え方を基に、共に活動していこうとする姿が表出されると考える。

(2) エスニシティを育むための手だて

前述したように、帰国間もない帰国生徒は、在留地へのエスニシティをもっている。多くの子どもたちは、日本人としてどのように日本の社会に適応するかという考えよりも、幼少期に過ごした海外の経験から、日本と在留地を比較し、海外生活のよい点ばかりに気をとられる姿もある。しかし、中には在留期間が短かったり、在留期間が長いにもかかわらず日本と在留地を比較したりして、日本社会のすばらしい点や祖国である日本にエスニシティをもち始める子どももいる。保護者の多くは、子どもたちが今後日本の社会で生活をしていく中で、祖国である日本を基盤とし、帰国生徒としての特性をいかしつつ、日本へのエスニシティを育んでほしいという願いをもっている。その願いを実現するためには、一般生徒との積極的な交流を促し、日本語話者としての能力向上や、教科の学習における学力向上をしなくてはならない。そのためにはまず、ふだんの生活を安心して送れるように帰国学級へのエスニシティを育むことを促す。同じ体験をしている帰国生徒でも、滞在していた国が違っていたり、滞在年数が違っていたりする。そのため、互いに育ってきた環境の違いを把握させ、認めさせることで帰国学級へのエスニシティを育むことが促されると考える。次に「相互交流の場面」においては、帰国生徒に自分の考えを表出させるようにする。自分の考えを一般生徒にも認めてもらうことで、交流学級へのエスニシティを育むことを促す。さらに、補充学習においては、日本語話者としての能力向上や教科の学習における学力向上をさせることで、自分の考えに自信をもたせ、その考えを表出できるようにしていく。そうすることで、自分の考えを相手に認めてもらうことができ、交流学級へのエスニシティを育むことを促す。同時に帰国生徒としての特性の伸長、活用にも努めさせる。英語の授業を始め、留学生交流会などの場面においては、海外で身に付けた語学力や外国の文化に対する知識などをいかし、一般生徒にその特性を認めさせていく。そうすることで、帰国生徒として自己肯定感をもたせることができ、学校全体へのエスニシティをもち始めると考える。学級、交流学級、学校と徐々に大集団へのエスニシティを育むことを促し、最終的には日本社会へのエスニシティを高めさせる。このように、多様なエスニシティを基盤として、アイデンティティ形成を促していく。

III 実践前の様子

(1) 学級全体

前単元では、A組において“Which is the best school trip in Fuchu?”をテーマにdiscussionを行った。帰国生徒が司会者となり、一般生徒が帰国生徒がもつ特性(外国語運用能力)を知る機会を設けた。初めは、今まで実施されてこられなかった英語の合同授業ということもあり、それぞれが緊張している様子であった。しかし、活動が進むにつれてそれぞれが自分が体験してきた宿泊行事における考えや気持ち、事実などを英語を使って話す姿が見られた。

グループdiscussionでは、一般生徒が帰国生徒が話す英語の発音に驚く姿があった。また、帰国生徒と一般生徒には外国語運用能力に差があり、帰国生徒が用いた単語や文法が未習であることもあり、活動がうまく進んでいないグループも見られた。

一方、クラスdiscussionでは、一般生徒が積極的に自分の考えや気持ち、事実などを伝える姿が見られた。帰国生徒の多くは、全体の前で発言することをためらっている姿があったため、教師から声かけをして3名が発言することができた。帰国生徒が発言すると、英語の発音を賞賛するような声が上がったり、一生懸命に帰国生徒が発言する内容を聞き取ろうとメモしたりする姿が見られた。

授業の最後に、Final Ideaを記述させた。その中には、初発の考えとは違う宿泊行事先を選ぶ子どもたちが見られた。これは、友達の考えや気持ち、事実などを自分の考えと比較し、自分の考え方を見直し再構成したからだと考える。

今回のテーマは、学級全体が共有しやすいテーマであったため、discussion が円滑に進んだと考える。しかし、帰国生徒7人中一人が1年生後期、二人が2年生宿泊行事後に編入していたため、他の宿泊行事と比較することが難しかったと最後の記述から分かった。「体験したことの無い宿泊行事について知ることができた。」などの記述もあり、三人の帰国生徒にとっては自分とは異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度は育めていた。今後は、全員が体験したことを話すことができるテーマをより慎重に考える必要がある。

(2) 抽出生徒の様子 ※ 抽出生徒については以下生徒AからGと記述する。

それぞれの能力や態度がどの程度育まれたかを◎（十分満足できる）、○（おおむね満足できる）、△（努力を要する）の3段階で示すこととする。また、④の力については、①②③が育まれた後に発揮される力だと考えている。

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	評価	評価基準
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	◎	大集団（交流学級）の中で自分のものの見方や考え方を表出することができる。
	○	小集団（交流学級）の中で自分のものの見方や考え方を表出することができる。
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	◎	友達（一般生徒）の考えや気持ち、事実などをメモするだけではなく、聞きだそうとしている。
	○	友達（一般生徒）の考えや気持ち、事実などを学習プリントに記述している。
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	◎	初発の考えだけではなく、友達の考えや気持ち、事実などを参考にしたり、比較したりして、自分の考えや気持ち、事実などを表現することができる。
	○	初発の考えだけで、自分の考えや気持ち、事実などを表現しており、友達の考えや気持ち、事実などを参考にしたり、比較したりできていない。
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	◎	帰国生徒の特性をいかしながら活動に取り組み、一般生徒と協力して活動を進めようとしている。
	○	一般生徒と協力して活動を進めようとしている。

ア 生徒A

帰国日：2011年12月 在留国：カナダ、オンタリオ州 在留年数：4年5か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。また、自分の考えを一般生徒に分かりやすく伝わるようにやさしい表現を用いていた。 また、クラス discussion では、全体の前で発言することができた。	◎
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	学習プリントには、discussion 中に一般生徒の考えや気持ち、事実などがメモに書かれていたり、"I think so, too."や"What do you think about ○○'s idea?"などを問いかけたりし、一般生徒の考えに同調する発言があった。	◎
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	グループ discussion では、「車山」を挙げた一般生徒はおらず、生徒Aだけが「車山」を選んでいて、そのため、自分の考えを見直したり、再構成している発言は見られなかった。	○
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	一般生徒と協力して、グループ discussion を進めることができた。自分が発話した英語が相手に伝わっていなかった場合、その発話を繰り返したり、発話した英語を優しい英語に変えたりすることができていた。その結果、一般生徒が円滑に discussion に参加することができた。	○

授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	I think Kurumayama is the best school trip in Fuchu. Because we can only climb on the mountain. Climbing mountains is a rare experience. Maybe we never got to mountain to climb in our life. So I think Kurumayama is the best school trip in Fuchu.	A
② 交流をした後の感想	今日は、とても良い話合いができたので良かったです。また、交流したいです。	

イ 生徒B

帰国日：2010年6月 在留国：アメリカ、オハイオ州 在留年数：6年9か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。緊張していたこともあり、何度も自分の考えを繰り返したり、やさしい表現に言い換えたりする姿が録音から分かった。 クラス discussion では発話することがなく、周りの様子を見ている姿があった。	○
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	学習プリントには、グループ discussion で一般生徒の考えや気持ち、事実などがメモしてあり、自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度が見られた。"How about you?"などの表現を使い、自分の考えについてどのように一般生徒が思うかを問う場面が録音から分かった。	◎
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	グループ discussion では、「小豆島」を挙げており、初発の考えとして「小豆島」で起こったことを簡条書きに書いているのが学習プリントの記述から分かる。しかし、Final Idea を記述した際は、宿泊行事先の食事について書かれており、グループ discussion で得た情報から自分の考え方を見直し、再構成していることが分かる。	◎
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	一般生徒と協力して、グループ discussion を進めることができた。しかし、司会の取り回しが悪く、会話が止まってしまったり、相手が発言している途中で他の一般生徒の考えを引き出そうとしていたりする場面があった。これは、司会になれていないことも考えられるが、共に活動する上では、互いの特性を生かし切れていないことが原因の一つであることが考えられる。そのため、活動になれさせることが必要だと考える。	○

授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	I think Shodo-shima is the best because we had the best time in the trip. For example, the food was delicious and we learned about the olive. The food was delicious and the best. And we can't learn about the olive easily. So we can learn about the olives. So I think Shodo-shima is the best.	A
② 交流をした後の感想	みんながしゃべってくれてやりやすかったです。	

ウ 生徒C

帰国日：2013年9月 在留国：アメリカ、ケンタッキー州 在留年数：3年11か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。 クラス discussion では全体の前で発言することはできなかった。大集団の中での発言は、考えはあるものの、自分の英語に自信がもてずに遠慮してしまう姿があった。	○
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	学習プリントには、一般生徒の考えや気持ち、事実は書かれていなかった。しかし、会話が途切れそうな場面では、"What do you think?"や"How about you?"などの表現を用いて一般生徒に友達の考えについてどう思っているかを聞き出すことができた。	○
③ 自分のものの見方や考	グループ discussion では、一般生徒の考えや気持ち、事実などを	

え方を見直し、再構成することができる力	司会として取り回しをしていることが音声から分かるが、それらを取り入れて Final Idea を記述することはできていない。初発の考えから「車山」に参加していないことは分かるが、「広島」と比較したり、「車山」の情報と比較したりしていないことから自分のものの見方や考え方を見直したり、再構成したりしていることは見とれなかった。	○
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	グループ discussion 中は、一般生徒と協力して共に活動しているものの一般生徒のフォローがあり活動がうまく進めていることから、自分のもっている特性を生かしながら活動している姿が見られなかった。そのため、自分の特性を生かして活動を進められるように教師からのフォローが必要であると考え。	○
授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	I think Shodoshima was the best trip in Fuchu. What I think is that hotel's food were very delicious than Hiroshima. I have never been to Kurumayama. The view in Shodoshima was beautiful. That why Shodoshima is the best trip in Fuchu!	A
② 交流をした後の感想	テーマがみんな共通して話せることだったので話しやすかったです。みんな明るくて話しやすかった。サポートをしてくれたのでありがたかったし、会話が途切れなかったので良かったと思う。交流できて楽しかった。	

エ 生徒D

帰国日：2012年4月 在留国：アメリカ、ハワイ州 在留年数：12年5か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。一般生徒に伝わりやすいように、表現を言い換えたりする場面が録音から分かった。 クラス discussion では、全体の前で英語を使って発言することができた。	◎
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	学習プリントに、discussion 中の内容がメモされており、一般生徒の考えや気持ち、事実などを知ろうとしていることが分かる。また、discussion 中に一般生徒の考えについて "What do you think about ○○'s idea?" などの表現を使って、一般生徒の考えを引き出すような姿があった。	◎
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	グループ discussion では、一般生徒の考えや気持ち、事実などを司会として取り回しをしていることが音声から分かるが、それらを取り入れて Final Idea を記述することはできていない。Final Idea の記述には、自分の初発の考えが多く述べられており、一般生徒から出た考えや気持ち、事実などと比較した記述が無かったことから自分の考え方を見直したり、再構成したりすることまではできていなかった。	○
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	グループ discussion 中は、一般生徒と協力して共に活動することができた。また、discussion を進ませるために、分かりやすい表現を使ったり、相手の理解を補助するために、繰り返して述べたりする姿があった。クラス discussion では、会話が途切れそうになったときも、適切な間が保てるように発言する姿が見られた。	○
授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	I think that the best school trip in Fuchu was "Kuruma-yama." I liked how we could experience a life in the nature with our friends	A

	for the first time. I also liked how we could do activities as a class instead of a group. It was a nice trip to get to know your friends better. These are the reasons why I thought "Kuruma-yama" was the best school trip in Fuchu.	
② 交流をした後の感想	全クラスとやりたいです。	

オ 生徒E

帰国日：2013年9月 在留国：アメリカ、イリノイ州 在留年数：7年11か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。 クラス discussion では全体の前で発言することはなかった。これは、他の帰国生徒と違い、2年生の後期に編入したことから知っている友達も少なく、大集団の中でどのように振る舞うかを観察している様子が見られた。	○
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	2年生後期に編入したため、テーマである宿泊行事の内「広島」しか経験していないため、初発の考えを記述する部分には、他の「車山」や「小豆島」についての記述が見られなかった。しかし、学習プリントに、一般生徒の考えや気持ち、事実などの記述があり、自分が知らないことをメモする姿が見られた。	◎
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	グループ discussion 前の初発の考えを書く部分では、自分が経験したのこのことのある「広島」についてのみの記述があったものの、Final Idea の記述では、「広島」だけではなく、一般生徒からの情報から「小豆島」が一番良い宿泊行事だと考えを変えている。そのため、discussion を通して、自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができていた。	◎
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	グループ discussion 中は、一般生徒と協力して共に活動することができた。終始緊張している様子があり、自分の考えを述べることはできていたものの、一般生徒の考えや気持ちを引き出すことが難しく感じたように録音の様子から分かった。また、クラス discussion でも周りの様子を見ている姿が見られた。	○
授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	Since I haven't been to Kuruma-yama and Shodo-shima, I choose Hiroshima as the best school trip in Fuchu. Hiroshima was fun though, with FW. In FW, you got to go to places that you wanted to go by yourself or with a group. However, listening to others opinion, I think that Shodo-shima is the best. I think Shodo-shima is between Kuruma-yama and Hiroshima, and it's just right.	A
② 交流をした後の感想	I think that interacting with other classes was better than I thought. The topic was kind of hard for me.	

カ 生徒F

帰国日：2013年4月 在留国：アメリカ、カリフォルニア州 在留年数：4年0か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。 クラス discussion では、一般生徒の考えに関わった発言をし、自分の考えや気持ち、事実などを全体の前で英語で発言することができた。	◎
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	学習プリントに、discussion 中の内容がメモされており、一般生徒の考えや気持ち、事実などを知ろうとしていることが分かる。また、discussion 中に一般生徒の考えについて"What do you think	◎

	about ○○'s idea?"などの表現を使って、一般生徒の考えを引き出そうとする姿があった。	
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	初発の考えから、「小豆島」については多くの記述があり、「広島」については少しの記述があった。また、Final Idea の記述には、「広島」と「小豆島」を比較した表現があり、自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる。しかし、経験していない「車山」については記述が見られず、どのような考えをもっているのかを見ることはできなかった。	○
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	グループ discussion 中は、一般生徒と協力して共に活動することができた。会話が途切れそうになると、継続を促す表現を用いたり、優しい表現で一般生徒に発話を促したりしていることが録音から分かった。また、クラス discussion では、他の帰国生徒が発言した後に、様子を見てから自分の考えを述べる姿があった。	○
授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	I think Shodo-shima is the best school trip in Fuchu. One of the reason is because the food there was very delicious compared to Hiroshima. I didn't like the food in Hiroshima's hotel. I also think that the view and the hotel was the most beautiful in Shodo-shima. From these reasons, I think that Shodoshima is the best school trip.	A
② 交流をした後の感想	テーマは話しやすかったけれど、車山は行ってないから分からない。	

キ 生徒G

帰国日：2012年9月 在留国：アメリカ、ペンシルベニア州 在留年数：9年9か月

帰国生徒教育部が目指す子ども像に関わる資質や能力	検証した内容	評価
① 自分のものの見方や考え方を表出することができる力	グループ discussion では、司会を務め一般生徒の前で自分の考えや気持ち、事実などを伝えることができていた。 クラス discussion では、一般生徒の考えに関わった発言をし、自分の考えや気持ち、事実などを全体の前で英語で発言することができた。	◎
② 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度	学習プリントに、discussion 中の内容がメモされており、一般生徒の考えや気持ち、事実などを知ろうとしていることが分かる。また、discussion 中に一般生徒の考えについて"What do you think about ○○'s idea?"などの表現を使って、一般生徒の考えを引き出そうとする姿があった。	◎
③ 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	初発の考えの記述には、「小豆島」についての記述はあり、「広島」については少しの記述があった。また、Final Idea の記述には、「広島」と「小豆島」を比較した表現があり、自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる。しかし、経験していない「車山」については記述が見られず、どのような考えをもっているのかを見ることはできなかった。	○
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	グループ discussion 中は、一般生徒と協力して共に活動することができた。会話が途切れそうになると、継続を促す表現を用いたり、優しい表現で一般生徒に発話を促したりしていることが録音から分かった。また、クラス discussion では、一般生徒の意見に関わる考えを述べ、共に活動しようとする態度が見られた。	○
授業に関わる項目	記述内容	評価
① Final Idea の記述	I think the best school trip in Fuchu is Shodo-shima. Firstly, the food there was the best of all. Secondly, the people there were really nice to us and it was a good memory. Finally, because it is an island, it was the most different from Nagoya. So I was able to experience more different things.	A
② 交流をした後の感想	みんながよくしゃべるからとてもやりやすかった。私は、1年生	

	の車山を経験していなかったから分からなかったけれど、テーマは話しやすかった。
--	--

3 本単元で期待する姿

本単元では、□の態度を育むために①②③の力と態度を育みたい。

- 自分のものの見方や考え方を表出することができる力
- 自分と異なるものの見方や考え方を知ろうとする態度
- 自分のものの見方や考え方を見直し、再構成することができる力
- それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度

抽出生徒	期待する姿
生徒A	前単元では、初発の考えのみを Final Idea で記述しており、□に関わる力が育まれなかった。そのため、Final Idea を記述する際に、再度教師から discussion での内容を踏まえて Final Idea を記述するように促していく。そうすることで、□の力を育む一助になると考える。
生徒B	前単元では、□の力が育まれなかった。そのため、クラス discussion では、教師から指名し、大集団の前で発言するようにしていく。また、発言した内容を教師が支え、一般生徒にも分かりやすく言い換えさせるようにしていく。そうすることで、□の力を育む一助になると考える。
生徒C	前単元では、□□□の力と態度が育まれなかった。そのため、クラス discussion では教師から指名し発言させたり、グループ discussion では友達の影響や気持ち、事実などをメモさせたり、Final Idea を記述する場面では、再度教師から discussion での内容を踏まえて Final Idea を記述するように促していく。そうすることで、□□□の力と態度を育む一助になると考える。
生徒D	前単元では、初発の考えのみで Final Idea を記述しており、□の力が育まれなかった。そのため、Final Idea を記述する場面では、再度教師から discussion での内容を踏まえて Final Idea を記述するように促していく。そうすることで、□の力を育む一助になると考える。
生徒E	前単元では、□の力が育まれなかった。そのため、クラス discussion では、教師から指名し、大集団の前で発言するようにしていく。また、発言した内容を教師が支え、一般生徒にも分かりやすく言い換えさせるようにしていく。そうすることで、□の力を育む一助になると考える。
生徒F	前単元では、自分のものの見方や考え方を見直し、再構成する記述は見られたものの、選択肢を全て参考にしたり、比較したりすることができなかった。そのため、Final Idea を記述する場面では、再度教師から discussion での内容を踏まえて Final Idea を記述するように促していく。そうすることで、□の力を育む一助になると考える。
生徒G	前単元では、自分のものの見方や考え方を見直し、再構成する記述は見られたものの、選択肢を全て参考にしたり、比較したりすることができなかった。そのため、Final Idea を記述する場面では、再度教師から discussion での内容を踏まえて Final Idea を記述するように促していく。そうすることで、③の力を育む一助になると考える。

IV 実践の様子

本実践では、第6時から第9時のAS (Advanced Section) において、交流学級であるA組との合同授業を行った。第1時から第5時については、それぞれ単独でTS (Training Section) を行ったため、帰国生徒の変容については、検証を行わなかった。合同で行ったときの、学級全体の様子は以下の通りである。なお、帰国生徒の様子と実践の結果はVまとめで述べる。

(1) 第6時

本時では、帰国生徒を moderator として役割を与え、"Which is the Easiest Subject to Study?"をテーマに discussion を行った。前単元で行った活動でもあるため、円滑に活動を進めることができた。初発の考えを書く場面では、多くの子どもたちが自分の考えや気持ち、事実などを学習プリントに記述していた。

グループ discussion では、帰国生徒が一般生徒の考えや気持ち、事実などを聞き出すように moderator を務める姿が見られた。特に、一般生徒が英語にできない思いや気持ちについては、"How

do you say ○○in English?"などの表現を用いて一般生徒が帰国生徒に尋ねている姿も見られた。グループの中で考えをまとめる場面では、それぞれの教科の良い点や悪い点について話し合う場面があったが、時間内に話しがまとまらず最後は多数決で決めているグループが多くあった。

クラス discussion では、教科名を教師が板書し、それぞれの教科を勉強するにあたって簡単な理由を出させた。まず、前単元で発言できなかった帰国生徒を大集団の中で発言させるために、moderator 役の帰国生徒を指名し、発言させた。その結果、グループの考えを発表することができた。自分の考えはどのようなものか全員に問い返し、自分の考えや気持ち、事実を発表することができた。一般生徒の中では、他の考えについて疑問に思う姿があり、発言した子どもに質問をする姿も見られた。

授業の最後の Final Idea の記述では、多くの子どもが初発の考えから変わっており、discussion から得た考えを自分の考えに加えて記述しているものも多く見られた。

今回のテーマは、自分の考えや気持ち、事実などが出しやすく、discussion のテーマとしては話しやすかったと考える。しかし、グループ内で考えをまとめさせることにおいては、時間が足らず話しをまとめることができなかつたり、全員が経験しているものだからこそ、相手の考えは取り入れにくかつたりすることが考えられる。全教科ではなく、教科数を絞っておくことが良いと考える。

(2) 第7時

本時では、一般生徒に moderator として役割を与え、"What Item Would You Feel Safe If You are Left Alone in a Deserted Island?"をテーマに discussion を行った。初発の考えを書く場面では、多くの子どもたちが自分の考えや気持ち、事実などを学習プリントに記述していた。

グループ discussion では、一般生徒が moderator を務めた。そのためか、話合いが途切れてしまうグループが多く見られた。これは moderator としての役割に慣れておらず、会話が途切れた際に必要な表現をうまく使うことができていなかったからだと考える。中には、帰国生徒の moderator を真似するかのように、相手に意見を求めたり、再度考えを言い直させたりする姿が見られた。前時同様に、一般生徒が英語にできない思いや気持ちについては、"How do you say ○○in English?"などの表現を用いて一般生徒が帰国生徒に尋ねている姿も見られた。グループの中で考えをまとめる場面では、それぞれの道具の良い点や悪い点について話し合う場面があったが、時間内に話がまとまらず最後は多数決で決めているグループが多くあった。

クラス discussion では、グループで決めた一番良い道具を moderator に発表させ教師が板書した。出された道具と同じ道具を選んだ子どもたちに簡単に理由を説明させた。その後、出された道具に対して反対意見があるかを問い返したとき、多くの生徒が発言することができた。一般生徒が多く発言したため、帰国生徒が発言する場面は少なかった。

授業の最後の Final Idea の記述では、多くの生徒が初発の考えから変わっており、discussion から得た考えを自分の考えに加えて記述しているものも多く見られた。

今回のテーマは、自分の考えや気持ち、事実などが出しやすく、discussion のテーマとしては話しやすかったと考える。しかし、中にはテーマを深く考えすぎたために「生き残るために必要なのか。」「島から出るために必要なのか。」と Final Idea を書く際に困った子どもたちがいた。そのため、Final Idea を書く前に再度テーマを確認させる必要があったと考える。

(3) 第8時

本時では、一般生徒に moderator として役割を与え、"What is one thing you can do to make Fuchu a better place?"をテーマに discussion を行った。初発の考えを書く場面では、多くの子どもたちが自分の考えや気持ち、事実などを学習プリントに記述していた。

グループ discussion では、一般生徒が moderator を務めた。開始直前に moderator としての仕事内容と、会話を継続させるための表現を復習した。その結果、前時とは違い多くのグループが会話を継続しようと"How about you?"や"What do you think about ○○'s opinion?"など会話を継続するための表現を使っている子どもたちが増えていた。前回同様に、一般生徒が英語にできない思いや気持ちについては、"How do you say ○○in English?"などの表現を用いて一般生徒が帰国生徒に尋ねている姿も見られた。今回のテーマでは一番良い案を決めさせなかった。これは、クラス discussion におい

て出てくる案を大切にさせたいと考えたからである。

クラス discussion では、挙手をさせて良い案を発表させた。出てきた案に対して考えがないかを教師が問い返した。その結果、多くの生徒が自分の考えや気持ちを伝えることができた。本時も前時と同様に一般生徒が多く発言したため、帰国生徒が発言する場面は少なかった。

授業の最後の Final Idea の記述では、テーマについて再度確認し、discussion を踏まえて書くように指示をした。その結果、多く子どもは初発の考えから変わることはなかったが、友達の影響を受けて、自分の考えを書いていた。

今回のテーマは、自分の考えや気持ち、事実などが出しにくいテーマだったと考える。なぜなら、自分だけが関わることではなかったため自分の考えを支える理由を思い出すことができていない子どもが多くいた。クラス discussion で話を深めようとしても、どのような部分が良くなるのかが具体的にならず、内容が深まることがなかった。そのため、個々にとってどのようにすれば学校生活がよくなるのかを考えさせるべきだったと考える。

(4) 第9時

本時では、一般生徒に moderator として役割を与え、"Who is / was the Greatest Person in the World?"をテーマに discussion を行った。初発の考えを書く場面では、多くの子どもたちが自分の考えや気持ち、事実などを学習プリントに記述していた。また、iPad を使用して偉人についての情報をその場で確認させた。

グループ discussion では、一般生徒が moderator を務めた。前時同様に開始直前に moderator としての仕事内容と、会話を継続させるための表現を復習した。また、iPad を利用し、自分が選ぶ偉人の写真を提示させた。その結果、前時以上に多くのグループが会話を継続しようと会話を継続するための表現を使っていたり、自分が説明している偉人を写真を提示したことで分かりやすく伝えたりすることができた。また、グループ内で世界で一番影響を与えた人を選ぶように指示をした。しかし、時間内に十分とした話し合いを通せたグループは少なかった。それぞれの偉人が素晴らしい業績を残しているため、子どもたちにとって基準を決めることが難しかったと考える。

クラス discussion では、moderator に自分たちのグループで選んだ偉人を発表させた。全てのグループから偉人を発表させた後、一人一人の偉人について子どもたちに説明をさせた。また、出てきた説明に対して考えがないかを教師が問い返した。その結果、多くの生徒が自分の考えや気持ちを伝えることができた。最後に、板書された偉人の中でだれが世界で一番かを挙手させた。

授業の最後の Final Idea の記述では、テーマについて再度確認し、discussion を踏まえて書くように指示をした。その結果、多く子どもは初発の考えから変わっていた。初発に挙げた偉人と変わらなかった子どもたちは、クラス discussion で挙げられた偉人と比較しながら自分が選んだ偉人が一番だと書いていた。また、初発に挙げた偉人から変わっていた子どもたちは、自分が挙げた偉人たちは、クラス discussion で挙げられた偉人によって助けられていたなどそれぞれの偉人を支えるための理由が付け加わっていた。

今回のテーマは、自分の考えや気持ち、事実などが出しやすいテーマだったと考える。しかし、提示された偉人が全く知らない偉人だった場合、知識がないため、話し合いの内容が薄くなったり、興味を示せず話し手への質問がすぐに終わってしまったりしていた。今後は Unit 6 の題材で出てきた偉人を比較させ、それを基に discussion に入ると共通して知っている偉人であるため、より内容が深まるテーマになると考える。

V まとめ

本単元では、帰国生徒教育理論に書かれた目指す子ども像を育むために①②③④の資質・能力を育む実践を行った。第6時から第9時の4時間合同で授業を行った結果は以下の表の通りである。

資質・能力 抽出生徒	抽出A				抽出B				抽出C				抽出D				抽出E				抽出F				抽出G							
	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時	第1時	第2時	第3時	第4時
① 自分のもとの見方や考え方を表出することができる力	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○
② 自分と異なるものを見方や考え方を知らうとする態度	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
③ 自分のもとの見方や考え方を見直し、再構成することができる力	○	○	○	○	◎	△	◎	◎	△	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
④ それぞれの立場を尊重しながら、共に活動しようとする態度	○	○	○	○	◎	○	○	◎	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○

①にある力の育成については、教師から指名して発言させるだけではなく、授業の中で役割を与え、その役割を全うする中で大集団の中で自分の考えを表出させる手だてが有効であったと考える。今回の合同授業を通して、一般生徒の子どもたちは帰国生徒の話す英語に触れることができ、「やっぱりすごかった。」「E組みたいに英語をその場で考えて話せるようになりたい。」などといった声を聞くことができた。

②にある態度の育成については、グループ活動を取り入れ、自分とは違う考えや気持ち、事実などがあった場合はメモを取るように指示をした。メモを取ることで Final Idea を記述する際に、その考えや気持ち、事実を参考にしたり、自分の考えと比較したりすることができるようになった。

③にある力の育成については、初発に挙げられた考えをどのようにして Final Idea に変容したかを見取った。多くの子どもたちが、初発の考えだけでなく、discussion 中に出された考えや気持ち、事実などを参考にしたり、自分の考えと比較したりすることができた。しかし、中には、自分の考えだけに固執してしまう子どもも見られた。つまり、自分の考えを見直すことはできていても、再構成するにあたって付け加えるとよい情報が欠けていたり、discussion 中に自分が納得する考えなどがなく書いていたりする子どもがいた。Final Idea の記述の仕方をその都度確認させ、自分の考えや気持ち、事実などをきちんと読み手を納得させるように書かせることが必要だと考える。

④の態度の育成については、上記に挙げた□□□の力と態度が育まれることで育まれると考えている。テーマによっては、積極的に一般生徒と関わる場面が見られた。しかし、discussion が途中で途切れているグループだった場合、帰国生徒の方から積極的に関わろうとしていないことも録画した映像から見られた。本単元では、教師が帰国生徒の代わりにグループ discussion に入ったこともあり、discussion が進んでいないグループへのフォローに入ることができなかった。教師が帰国生徒の代わりにグループに入ることは、一般生徒にとっては効果のある手だてであっても、帰国生徒にとっては良い手だてとは考えにくい。そのため、教師は授業中は全体を把握し、一般生徒と帰国生徒が積極的に関わられるように、つまり円滑に活動が進められるように助けることが必要である。

今回の実践を通して、一般生徒と帰国生徒の教科交流を行うことで□□□の力と能力を育むことができたと考える。今後も、道徳や学活などの交流を一般学級としつつ、体育や音楽ではない教科で交流を図ることが良いと考える。

注1) 前研究シリーズまで実施していた「保持・伸長」を「伸長・活用」に表記を改めた。今日の帰国生徒教育の動向から、帰国生徒がもっている特性を伸長するのはもちろんのこと、活用させながら日本の社会に適応することが求められている。

注2) エスニシティとは、1970年代アメリカ合衆国社会科学において使われ始められた言葉であり、文化的背景に共通点をもつ集団への帰属意識のことである。

注3) アイデンティティとは、人が自分のことを何者であるかと知り、自分が自分であることを確信することである。

文 献

佐藤郡衛『転換期にたつ帰国子女教育』多賀出版、1995年
 佐藤郡衛『国際化と教育－異文化間教育学の視点から－』財団法人 放送大学教育振興会、2003年
 佐藤郡衛『国際理解教育』明石書店
 佐藤郡衛『異文化間教育 文化間移動と子どもの教育』明石書店、2010年
 文部科学省『施策の概要』〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm〉 (参照2012年4月2日)
 文部科学省『JSLプログラム』〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm〉 (参照2012年4月2日)
 文部科学省『海外で学ぶ日本の子どもたち』〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/oo2/001.htm〉
 (参照2014年7月10日)

愛知教育大学附属学校園における食物アレルギーに対する取り組みの比較検討

愛知教育大学 岡本 陽、附属高等学校 大野 志保、
附属名古屋小学校 桐谷 紗代、附属岡崎小学校 平井 さとみ、
附属岡崎中学校 齋藤 由美子、附属幼稚園 田上 由里香、
附属名古屋中学校 森 慶恵、附属特別支援学校 近藤さやか、
愛知教育大学 養護教育講座 山田 浩平、福田 博美、古田 真司

1. 目的

免疫は個体を守るために進化の過程で発達させてきた異物排除機構であるが、本来は無害な抗原に対して免疫が過剰に反応し、ヒトへの害のみが顕在化することによりアレルギーとなる場合がある。とくにショック症状（アナフィラキシーショック）は迅速に処置をしない場合生命を脅かす危険がある。アレルギーを引き起こす原因物質は多岐にわたるが、特に IgE 抗体を介した食物アレルギーは食品中に含まれる成分を抗原（アレルゲン）とする。対処法としては食品中のアレルゲンを除去することが望ましいが、学校などにおいては大規模調理により多人数に食事を供給する給食や、宿泊を伴う学校行事における食事提供など、個々の対応が難しい中で慎重な対応が求められる場合がある。

また、いったんアナフィラキシーショックを発症した場合は、一刻を争う的確な対応が求められる。そのためアドレナリン自己注射（以下「エピペン®」とする）の使用を中心として、養護教諭が中心となって教職員に対する研修

教育、保護者への対応などを行わなければならない。

公立学校・園についてはそれぞれが所属する教育委員会からアレルギー食対応マニュアルなどのガイドラインが提示されていることが多く、このガイドラインに準拠する対応が求められる。しかしながら大学の附属学校などは養護教諭を中心として食物アレルギー等への対応について学校単位で構築していかなければならない。そこで本研究分科会では愛知教育大学附属学校の養護教諭を中心として、食物アレルギーへの対応についての意見交換、検討を中心とした研究をおこなった。今回の検討では特に①通常時の食物アレルギーへの対応について（除去給食の提供、児童・生徒への教育など）、②泊を伴う学校行事の際の留意点について、③アナフィラキシー発症時の対応について（教職員への対応に関する教育、周知、組織運営など）の3点について検討を行った。

2. 方法

分科会に参加する愛知教育大学附属学校（幼

稚園1校、小学校2校、中学校2校、高等学校1校、養護学校1校)の専任養護教諭を中心に、愛知教育大学養護教育講座の専任教員を加え食物アレルギーに関する児童生徒への教育、管理体制等について議論、検討を行った。

検討に用いた資料については個人が特定できないよう配慮するとともに、食物アレルギー等を示す1校あたりの児童数などについても本校では伏せられている。

3. 結果

3.1 食物アレルギー対応の把握について

食物アレルギーを訴える児童生徒数については附属幼稚園で約15%、附属小学校では約5%、附属中学では約10%、附属高等学校では約2%程度であった。また食物アレルギーを訴える児童生徒のうち、エピペン®を処方されているのは幼稚園と小学校で約25%、中学校で約5%となっていた。高等学校はエピペン®を処方されている生徒はいなかった(0%)。各附属学校における食物アレルギーを示す児童生徒数は、中学校では若干高かったが、全国の報告数と大差なかった。¹⁾年齢が上がるにつれて食物アレルギーへの対応を求める児童生徒数が少なくなる傾向も、全国と比較して同様であった。ただし、どの校種についても年々食物アレルギーを示す児童生徒数が増加傾向にあるとの感触をもっていた。

食物アレルギーの調査は年度末に毎年行われる。新1年生については入学説明会時に食物アレルギーの対応に関する説明と希望調査が行われる。この情報から各種調査票が作成される。

この際に保護者との確認も行われ、必要に応じて栄養士、担任、教務、養護教諭と面談を設け

る。

校内での共通理解として、食物アレルギーを持つ児童は全職員が把握する。食物アレルギー緊急時対応マニュアルは養護教諭が作成し、全職員に配布するとともに保健室、職員室等分かりやすい場所に掲示する。附属学校園で使用している緊急時対応マニュアル等を例示して検討を行ったが、参考資料として提示された東京都の緊急時対応マニュアルガイドライン²⁾がわかりやすさなどの点で高評価を得ていた。

3.2 基本的な給食対応について

給食の対応として除去食(代替食)、副食・単品除去、場合によっては弁当持参などの対応が行われている。対応の実際については本人を含めた保護者の家庭側と、担任、教務、栄養士(栄養教諭)、養護教諭など学校側が相談の上、弾力的に対応している。

予備段階として、月毎の献立表をもとに栄養士、担任、教務などがアレルギー対応の確認した後、家庭で保護者と子どもが確認をする。

給食時には誤食(誤配)を防止するために専用容器にネームプレートをつけるなど工夫を凝らせている。また学級では担任が給食事の様子を確認をしている。

3.3 緊急時の対応

エピペン®は自己注射薬であるが、人命救助の必要性から教職員が使用することもでき、責任は問われないとされている。そのため年1回程度を目安にエピペン®の講習会を開催し、全職員が講習を受ける。この時に合わせてエピペン®を処方されている児童生徒の把握や、緊急時の対応についての周知が行われ、共通理解を図っている。緊急時にはエピペン®の所在が

不明にならないよう、小学校ではランドセルのロッカーなど配置場所を固定するか、配置場所を示した写真付きの緊急時対応マニュアルを準備するなどしている。幼稚園では職員室に配置されており、緊急時対応マニュアルも同じ場所に設置されている。

3.4 宿泊行事等への対応

宿泊行事ではさらに入念な準備がなされている。食物アレルギー対応に関しては改めて調査票を作成する。宿泊行事中の詳細な献立表を用いて保護者に確認し、アレルギー食対応について検討を行う。この際、食事の提供者や宿泊施設への成分表示を含めた献立表の提供を求めるとともに、調理過程でのアレルゲンの混入の可能性についても調査を行う。宿泊行事中はアレルギー対応の必要な児童・生徒の席を固定化するなど、引率の教員全体での共通理解をはかる。

宿泊先での病院搬送の可能性から、近隣の医療施設の情報収集をおこなう。特に山間部など搬送に時間がかかることが予想される場合は、ドクターヘリを使用する可能性も考慮に入れ、事前に消防局などへ相談と要請依頼を行う。

幼稚園では泊をとまなう行事はないが、病児やおやつなどで対応を行っている。とくに誕生会ではケーキなどが提供される場合もあるが、卵や牛乳、コムギのアレルギーを持つ場合はそれらを除去した代替食のケーキの準備を行っている。

4. 考察

養護教諭は健康調査や健康診断などを通してそれぞれの生徒・児童がどのようなアレルギーを持つか把握し、関係職員や保護者とアレル

ギー対応についての方向性を決めて行くことになる。そのためには情報収集を正確に行い、学校管理職を含めた体制を構築することが重要であるとの意見が、研究会の参加者で一致した。

全体として食物アレルギーを訴える児童生徒の数は増加傾向にあり、これは日本を含めた世界的な傾向と一致している。^(3,4) また校種による違いとして、幼稚園と小学校では常時の給食について、中学校以上では泊をとまなう学校行事にそれぞれ重点を置いている特徴がある。小学校まではアレルゲンの除去について本人だけでは知識と理解が不十分である可能性があり、保護者や教員の介助が必要であるためであると考えられる。いっぽうで中学校以上においては、泊をとまなう学校行事で日常とは異なる体験をすることが多く、予想のつかないアレルゲンとの接触機会の恐れがあるためである。例えばソバにアレルギーをもつ生徒が、前日にそば打ち体験をした生徒が利用したバスに乗り込んだ場合にアレルギーが引き起こされる可能性は十分に考えられる。そのため、食物としてのアレルゲンとの接触はもとより、行事全体を見渡した計画が必要となる。

通常の給食対応について、除去食の作成による対応などが全国的に整備されてきている。⁽⁵⁾

緊急時の対応について、エピペン®の場所、緊急時の搬送先についての情報などを明確にするとともに、各自の役回りについても事前に把握しておかなければならない。例えば本人以外がエピペン®を使用した場合には、救急車に同乗しなければならない。つまり学校で指揮に当たらなければならない管理職や、現場での対応に当たる養護教諭がエピペン®を使用すると、救急車に同乗して医療施設へ行ってしまう

ため、学校を不在としなければならない。緊急時にやむを得ない場合を除き、誰がエピペン®を使用し救急車に同乗するのか、事前の確認が必要である。エピペン®の使用に際しても、児童・生徒が使用を拒否する可能性が考えられる。そのような自体に際しても冷静に対処できるよう、講習会等を通して共通理解を図るとともに、シミュレーションを行っておくことが重要であると考えられる。

V まとめ

食物アレルギーを訴える児童生徒は年々増加しており、アレルゲンも多岐にわたることからより複雑な対応が求められることになってきている。給食調理場の技術の発達にともない除去食の作成も行えるようになってきているが、その後の誤食は誤配によるヒューマンエラーは関係者全員の共通理解によって防がなければならない。また、どれだけ入念なチェックを行ったとしてもアレルギー症状によるアナフィラキシーショックは起きる危険性が考慮しなければならない。いったんショックがおこった場合でも、エピペン®の使用など、的確な処置により救命される可能性もおおい。そのため平常時からの組織管理体制の構築、確認とともに、シミュレーションを通じた演習を行うなどして準備をしておく必要がある。

参考文献

1) 学校生活における健康管理に関する調査中間報告、学校給食における食物アレルギーを有する児童生徒への対応調査結果速報

www.mext.go.jp/b_menu/houdou/.../1342460_1_1.pdf (最終閲覧 2014.12.16)

2) 食物アレルギー緊急時対応マニュアル、東

京都

www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/.../20n7o400.pdf (最終閲覧 2014.12.16)

3) 今後の学校給食における食物アレルギー対応について最終報告、学校における食物アレルギー対策と緊急時対応、学校給食における食物アレルギー対応に関する調査研究協力者会議, 2014

www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/.../1345963_2.pdf (最終閲覧 2014.12.16)

4) 食物アレルギーの疫学, 海老澤元宏, アレルギー, 56(1), 10-17, 2007

5) 学校給食における食物アレルギーを有する児童生徒への対応調査結果速報, 学校給食における食物アレルギー対応に関する調査研究協力者会議資料, 2013

www.mext.go.jp/b_menu/houdou/.../1342460_2_1.pdf (最終閲覧 2014.12.16)

「学びと育ち」の連続性を見通した幼児期の教育を考える

－ 学びの連続性を確かめる －

愛知教育大学附属幼稚園 奥地美喜 竹内知矢子 野崎三千代 小林優子 井川典子 堀田恵子
愛知教育大学幼児教育講座 小川英彦 新井美保子 鈴木裕子 林牧子 麓洋介

I はじめに

平成 21 年度より、「心豊かな幼児の育成」を研究主題とし、幼児が充実感を味わいながら心豊かに育っていくための保育のあり方を探求してきた。平成 21 年度は、子どもと絵本のかかわりに視点を置き、絵本の機能として、想像力を育てる・感性を豊かにする・人との関わりや繋がりをつくる・語彙および語感を育てる・考える力を育てる・知識を育てるなどの効力があると確認した。平成 22 年度は、園の環境について特化し、幼児自身が魅力を感じ、その環境に関わることで各自の個性や発達にふさわしい活動を引き出せる環境が、幼児にとって意味のある環境であるということが明らかになった。また、そのような環境は、幼児の興味の変化や教師の願いをふまえた上での、教師の意図的かつ多様な援助が必要である。平成 23 年度は、幼児が言葉を発するに至る過程やその言葉に込められた幼児の感情に焦点を当て、言葉で表現する力をテーマとして研究した。この 3 年間の研究より、幼児の成長過程において、遊びの充実・人間関係の深まり・言葉で表現する力の育ちの 3 者が相互に関わっていることが再確認された。教師はその点を意識化し、幼児の言葉が生まれる基礎となる遊びや活動や生活を、人との関わりの中で充実させていくこと、そして教師自身が自らの言葉を意識することが、幼児の豊かな言葉の育成へと繋がることが分かった。

平成 24 年度は、3 年間の研究を深めるために、幼児の感情や欲求が思いとなり、そして言葉へと表出される過程を、事例を通して検討した。そこで、幼児自身の感情や思いの強まり・人間関係の深まり・言語表現の高まり、そして、それらが相互に関連することで、思考の広がりや深まりが促進されることが明らかになった。また、それらの育ちのためには、周囲の他者に対する信頼関係や愛着の形成、さらに、自主性と積極性を育てるための援助が不可欠であるということが確認された。そこで、平成 25 年度は、幼児の思考の広がりや深まりを支える学びと、幼児の育ちとの関連性を探ることを目的とし、『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考える」という主題のもと、5 歳児を観察対象とすることで、幼児期と小学校以降の学びとの関連性および連続性について検討した。その際、幼稚園教育要領と小学校学習指導要領を照合することにより、それぞれの学びにおける関連性について確認し、また、事例検討を通して、教師の言葉かけや環境構成が、幼児の意欲に影響を及ぼすことも確認した。幼児が環境に興味を持ち、知りたい、確かめたいという思いを支援するためには、幼児の学びへの関心を読み取る教師側の意識が重要であることが明らかになった。しかし、幼児の学びの全容を捉えるには、事例数が不足しており、その点を補填するためにも、また、さらに「学びと育ち」の連続性を客観的に捉えるためにも、さらなる検討が必要であるとの認識にたち、平成 26 年度も同じテーマで継続的に捉えていくこととした。

II 問題の所在と目的

幼稚園教育は、「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法第 22 条に規定する目的を達成するために、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行

うものであることを基本とする」(幼稚園教育要領第1章総則より)とされている。幼児期の特性とは、自分の力でできることが増え、活動意欲が高まり、興味や関心を持ったものに対して自ら関わろうとする姿や、信頼できる大人への依存を基盤として自立へと向かう様子、また、仲間との繋がりを求め、仲間関係の中で楽しさや葛藤などを経験し、他者と関わることの基礎的な力を身につけるなどのように、生活の中で直接的かつ具体的な体験を通して、様々な意欲・心情・態度を培っていくところにある。

これらの幼児期の特性を踏まえた上で、幼児の生活のあり方を考えると、必然的に遊びの重要性が浮上してくる。自発的な活動としての遊びにおいて、幼児は知性や感性を働かせ、心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていく。また、遊びの中で能動的に対象に関わり、自己表出することで、外界に対する好奇心が育まれ、思考や探索を繰り返す。このことより、遊びそのものが知的行動の基礎となるのである。以上の過程は、小学校教育以上の生活や学習の基礎を培うことと直結している。小学校以降の子どもの発達を見通した上で、幼児期に育てるべきことを幼児期にふさわしい生活を通して培うことが、自ら学ぶ意欲や力を養うことに繋がると考えられる。

平成25年度の研究より、幼児の学びへの興味関心に対する教師の意識化の必要性が明らかにされた。幼児の遊ぶ姿より、幼児自身が何を体験し、学んでいるのかを具体的に捉え、児童期の学びとの関連性を把握することで、幼児に対する援助の具体的な方向性が明確になる。そして、教師が幼児の姿から学びへの関心を読み取った上で保育する力を養うことが、より質の高い幼児教育へと繋がるであろう。しかし、幼児期と児童期の学びの関連性を理解した上で、幼児期ならではの学びの独自性について明らかにする必要がある。そこで、平成26年度の研究は、学びと育ちの連続性を確かめることをテーマとし、幼児の発達段階に即した学びを保障するための幼児教育について考えていくことを目的とする。

III 方法

5歳児を対象とし、5歳児の遊びの中から読み取れた学びのプロセスと、学びの芽を整理して捉えた。その際、幼稚園教育要領と、幼児期の発達の姿を照合させつつ捉えるように留意した。そして、事例から捉えた学びの芽と、主として小学校学習指導要領における第1学年及び第2学年の「内容」との対応関係を探ることを通して、学びの連続性を確かめることにした。なお、必要に応じて第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年の「内容」とも対照させつつ検討している。

幼稚園教育要領及び解説において、「一般に、幼児期は(中略)人格形成の基礎となる豊かな心情、物事に自分からかかわろうとする意欲や健全な生活を営むために必要な態度などが培われる時期である」という観点が記されているが、学びの芽を検討していくにあたり、幼児が培ってきた「心情」「意欲」「態度」が学びの芽の基盤であると捉え、事例検討の際には、学びの芽とともに、それを支える基礎的な力(基礎力)についての内容も検討に加えることとした。事例収集は主に平成25年3月～平成26年7月である。対象事例は、さまざまな遊びや生活場面の中でも、特に学びの芽が育まれていると感じ取れた場面とした。なお、事例収集の際には、研究資料としての客観性と正確性を期するため、ICレコーダやデジタルビデオレコーダーなどにより録音及び録画をした。

なお、紙面の都合上、本稿で取り上げる事例は一例のみとする。また、小学校学習指導要領との対応関係において、学びの芽が小学校学習指導要領の「内容」と関連していると考えられるものは「内容」の部分引用、また、小学校学習指導要領解説に記載されている内容と関連していると考えられるものは解説より引用したものを記載している。なお、第1学年及び第2学年以外の学年の「内容」から記載している場合のみ、「第〇学年」と明記した。事例の中において、学びの芽と捉えられるところに下線を付し、それぞれの考察を続けて記した。

IV 事例検討

事例「光らないね…」(5月下旬)

1. 事例と学びのプロセス

プラネタリウム遠足に行った後に、宇宙へのイメージを膨らませながら絵を描いた。それをクラスの壁面に飾ると、自分の絵や友達の絵に興味深そうに見ていた。おやつの時間になると、H児が「先生、みんなの絵がつながってるみたいだから、本当の宇宙みたいだね」と言い、教師も「本当だね！つながっていて、本当に宇宙みたいだね」と受け止めた。すると、それを聞いたI児が「先生、電気を消したら、プラネタリウムみたいになるんじゃない？」と言ったので、「そうだね、ちょっとやってみようか」と教師が電気を消すと、「うわあ、本当の宇宙みたい」「身体がふわふわ浮きそう」などと素直に感じたことやイメージしたことを言ったり、宇宙の中で浮いているつもりになって身体を動かしたりしていた。そんな中、J児が「蛍光ペンで星描いたらいいんじゃない？」とつぶやくと、周りの子どもたちも「蛍光ペンいいね！描いてみたい！」「きっと光るよね」と話していたので、翌日蛍光ペンを保育室に置いておいた。

翌日、登園してきたK児が「先生、蛍光ペンは？」と教師に尋ねてきたので、「先生のを持って来てみたよ」と手渡した。すると、K児は「んー、何の紙に描こう？大きい紙の方がいいよね？先生、大きい紙ある？」と言ったので、教師はK児と一緒に四つ切画用紙を探しに行った。K児は、青や黒、白、ライトブルーなど様々な色の画用紙の中から、「白は空っぽくないよね？青や黒は見えなさそうだから…これにする」¹と、ライトブルーの画用紙を選んで製作コーナーに持っていった。「これが星で、そうだ、土星もあって…」とK児が言いながら描き始めると、L児も興味をもってやってきて仲間になり、星や月、土星などを思い思いに描き始めた。K児「宇宙人が星捕まえたよ！星が地球にざって刺さっちゃったの」L児「これ、宇宙人。宇宙人、こういう目してるでしょう？」K児「見て！これ、ハートの土星！」²などとイメージを膨らませ、思ったことを言いながら、蛍光ペンで絵を描いていた。その様子を見ていたM児が、「僕も何か描きたい」と言ってやってくると、L児が蛍光ペンを手渡ししながら「いいよ、これね、多分ね、暗い所にやったら光るかもしれない」³と言った。しばらくすると、M児が「そうだ、金とか銀とかの紙を貼ったらもっと光るんじゃない？」⁴と言った。教師が「そうだね、金とか銀の紙って、ピカピカだもんね」と受け止めると、K児やL児も「そうだね、ピカピカだよ」「L児もやってみよう」と言い、いろいろな大きさの星の型抜きで星を抜き、画用紙に貼り付けていった。

できあがると、K児が「ねえ、先生、光らせてみようよ」と言い、L児も「電気消してみようよ」⁵と、保育室の電気を消してみるようになった。しかし、子どもたちは思ったように光らなかったのか、「光らないね…」とつぶやいた。すると、M児が「遊戯室なら、カーテンがあるから、いいんじゃない？」⁶と言うと、「そうだね」「行ってみよう」と遊戯室に行くことになった。遊戯室で遊んでいる子どもたちも多くいたため、舞台のカーテンを閉めてみた。しかし、あたりは暗くなったものの絵は光らず、周りに集まってきた子どもたちも一緒に「光らないね…」「どうしてだろう？」「光ると思ったのにねえ」⁷と残念そうにつぶやいた。教師も「本当だね…光りそうだなって思ったのにね…」とつぶやいていると、K児が「先生！ほら、そういえば前の黄組さんがさ、なんか光るやつがあったと思うんだけど…」⁸と、昨年度の黄組が生活発表会でブラックライトを使っていたことを思い出し、伝えようとしたため、教師は「あ、ブラックライトのことかな？ちょっとやってみようか」とK児の提案を受け止め、ブラックライトを出してきた。そして、ブラックライトをつけてみると、蛍光ペンで描いた絵が光り、「うわあー、光った！」「本物のプラネタリウムみたーい」「きれいだねえ」と歓声が上がった。それを見たK児は「そうだ！太陽がいる！先生、もう一枚紙ちょうだい」と言い、M児は「おはようー、こんにちはー、さようならーって、説明する矢印もあったよ」⁹と言い、太陽や説明する用の矢印も作るようになった。そして、それを使ってプラネタリウムごっこをすることになった。

2. 学びのプロセス（番号は事例の下線と対応）

- 1 星を描くための画用紙を選ぶという場面では、自分なりの空のイメージに合う色を考えたり、蛍光ペンで描いた時の結果を推察したりして描画材を選ぶ。
- 2 思いついたことを友達や教師に言葉で伝え、言葉でのやり取りを繰り返すことによって、自分のイメージを膨らませ、思いのままに描くことを楽しんだ。

- 3 これまでの経験から“蛍光ペンなら、暗いところでも光りそうだ”という自分たちの思い付きを再度言葉で確認し、共感を深めようとした。
- 4 友だちが蛍光ペンで試す様子に触発され、“光る星がかきたい”という共通の思いを実現させるために、“光りそうな別のものはないだろうか”と、考えを広げ始めた。
- 5 保育室の電気を消して暗くしたら蛍光ペンが光るのではないかと予想し、試した。
- 6 保育室が思ったよりも暗くならなかったことから、蛍光ペンが光らなかったのは、明るさが関係しているのではないかという考えに及んだ。そこで、カーテンのある遊戯室の方が暗くなり、うまくいくのではないかと推察した。
- 7 カーテンを閉めたことで、思い通りの暗い空間を作ることができたが、それでも光らなかつたため、“どうしてだろう？”と新たな疑問が生じた。
- 8 過去に自分が見た経験から、“あれ（ブラックライト）を使えば、光らせることができるかもしれない”と思い付いた。
- 9 自分たちが描いた星が光ったことに喜びを感じ、同時に、その不思議さも味わったことから、プラネタリウムを再現しようという次の目的が生まれ、そのために必要な物を作るというアイデアへと発展し、熱中し始めた。

3. 事例から捉えた学びの芽と小学校学習指導要領との対応関係

(1) 宇宙への興味・関心の芽生え

プラネタリウムに行ったことで星や宇宙に対する興味・関心を持ち、プラネタリウムを自分たちの遊びの中に再現しようとした。

→ **理科** 第4学年 内容 B 生命・地球

(4) 月と星

月や星を観察し、月の位置と星の明るさや色及び位置を調べ、月や星の特徴や動きについての考えをもつことができるようにする。

イ 空には、明るさや色の違う星があること。

→ **生活科** 目標

- (2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を持ち、自然のすばらしさに気づき、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。

(2) イメージに合った表現方法や材料を選択する力

“光りそう”という発想や推測から、蛍光ペンや金・銀の折り紙を使いたいと思ったり、自分のイメージに合うスカイブルーの画用紙を選んだりした。

→ **図画工作科** 内容 A 表現

- (2) 感じたことや想像したことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。

ア 感じたことや想像したことから、表したいことを見つけて表すこと。

イ 好きな色を選んだり、いろいろな形をつくって楽しんだりしながら表すこと。

内容 B 鑑賞

- (1) 身の回りの作品などを鑑賞する活動を通して、次の事項を指導する。

イ 感じたことを話したり、友人の話を聞いたりするなどして、形や色、表し方の面白さ、材料の感じなどに気付くこと。

(3) 問題解決に向けた自主的な態度の芽生え

“蛍光ペンで描いた星を光らせたい”という目的に向かって、自分たちなりに“こうしたら光るのではないか”と考えを出し合って予想し、実際に試した。その結果がうまくいかなかったことから、新たな方法を考え試したことによって、自分たちが納得のいく方法を探し出した。

→ **国語科** 内容A 話すこと・聞くこと

(1) 話すこと・聞くこと的能力を育てるため、次の事項について指導する。

オ 互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。

(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 事物の説明や経験の報告をしたり、それを聞いて感想を述べたりすること。

→ **生活科** 内容(6)

身近な自然を利用したり、身近にあるものを使ったりなどして、遊びや遊びに使うものを工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気づき、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。

→ **特別活動** 学級活動 目標

学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。

4. 学びの芽を支える基礎力

(1) 未知の事象や物に対して不思議さやおもしろさを感じ取る力

プラネタリウムに出かけ、宇宙を見るという共通の経験をしたことで、子どもたちは日常生活の中でもプラネタリウムに関する話をしたり、星に関する絵本を興味深そうに見ていたりなど、今まではあまり身近でなかった宇宙に対して、当初は漠然とした興味・関心をもった。

その後、宇宙へのイメージを膨らませながら描いた絵を見ていた時に、壁一面に飾られ、つながっているように感じた子どもたちは、それを本当の宇宙のようだと感じ、さらに想像することを楽しんだ。教師がその姿を逃さず子どもたちの興味に寄り添い、かかわっていくと、子どもたちはイメージを膨らませながら、宇宙人が星を捕まえている場面を描いたり、“宇宙にはこんなものもあったらいいな”とハート形の土星を描いたりするようになり、友達の言葉や描いているものにも刺激を受けながら、宇宙へ思いを馳せて絵に表すことを楽しんでいた。

この事例から、宇宙という未知のものに対して不思議さやおもしろさを感じ取り、イメージを実現させるために自分で考えた方法を試す姿が見られた。このような未知の事象や物(宇宙)に対して不思議さやおもしろさを感じ取る力は、今後、すべての学びにおいて、興味・関心を自己喚起し、自分からかかわって探究していこうとする姿勢にもつながっていくと思われる。

(2) 思いやイメージを表現しようとする意欲

この事例では、思い付いたことをつぶやきながら、思うままにイメージを膨らませ、自分なりに表現することを楽しむという姿が基盤となっていた。そのうえで、周りの友達や教師にもその楽しさを受け止めてもらいながら表現することによって、友達の描いたものやつぶやいたことから刺激を受け、さらにイメージを膨らませ、友達と共通のイメージをもって表現することを楽しむようになった。このように、自分の言葉で言い表したり、他児とやりとりしたり、身体で表現することが、様々なものを思い浮かべる想像力となり、新しいものをつくり出す創造力へとつながっていくのではないかと思われる。

また、いろいろなものを工夫して作ってきた経験を通して、それぞれの素材の特徴やその特徴を生かした使い方を知っていたため、“実際に光るプラネタリウムを作りたい”と思った時に、蛍光ペンや金・銀の折り紙などを自分たちなりに選ぶことができた。このような素材にかかわる多様な経験をしていくことは、表現の幅を広げ、表現する意欲や想像力を育むことにつながっていると思われる。

(3) 共通の目的に向かって、そこで生じた問題の解決方法を追求しようとする姿勢

子どもたちは、“どうすれば蛍光ペンで描いた星を光らせることができるのか”という自分たちなりの課題に向かってアイデアを出し合い、試そうとした。しかし、保育室の電気を消せば室内が暗くなるであろうという子どもたちの予想は外れ、蛍光ペンで描いた星は思ったように光らなかった。そこから、それではどうすればいいのかと考えていくうちに、今までの経験から、遊戯室にはカーテンがあり、保育室よりも暗くなることに思い至り、試した。しかし、遊戯室の舞台の幕のおかげで、子どもたちの思い通りに暗くなったが、蛍光ペンが光らなかったため、子どもたちは“なんでだろう？”と新たな疑問をもった。そして、その疑問を解決するために今までの経験を踏まえながら考え、以前の年長児がブラックライトを使っていたことを思い出し、自分たちも試してみようと思った。その結果、自分たちの思ったように蛍光ペンで描いた星を光らせることができ、その不思議さや美しさを感じることができた。

一方、教師は蛍光塗料がブラックライトで光ることを知っており、最初からブラックライトを環境として用意しておくこともできた。しかし、子どもたちが自分なりに考え、自分たちが納得できる方法を見つけていってほしいと願い、子どもたちが考えを出し合い、探求していく姿を見守っていくことにした。それは、必ずしもブラックライトで光らせることだけが終着点にならなくてもよいという意図が背景にあった。ひとつの答えを探り当てる力でなく、問題を発見し、問題を解決する過程のひとつひとつを大事にすることのできる力こそが、重要と考えたためである。

また、このように仲間と一緒に試行錯誤していくためには、互いの話を集中して聞き、状況を思い浮かべ、自分の知識や考えに固執せず、話題に沿って話し合うことのできる力の必要性も読み取れた。この力は、「思いやイメージを表現する力」とも密接に結びついており、小学校以降の各教科内での学びの力としてはもちろん、学級活動や友達とのかかわりの中でも必要になってくると思われる。このような経験を積み重ねていくことが、人とかかわっていくときの基盤となっていくと思われる。

V 総括及び今後の課題

幼稚園教育要領及び解説では、「自発的な活動としての遊びにおいて、幼児は心身全体を働かせ、様々な体験を通して心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていくのである。その意味で、自発的活動としての遊びは、幼児期特注の学習なのである（中略）。つまり、幼児期には諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していくのである」とあるが、本研究においては、一つの遊びの中には国語的要素、算数的要素、生活科的要素など、小学校の様々な教科につながる要素が含まれていることを確認した。このことは、幼児期の学びは児童期の学びとも相互に関連し合い、総合的であることを示していると言える。また、幼児自身が、「未知の事象や物に対して不思議さやおもしろさを感じ取る力」や、「自分の課題に向き合い、挑戦しようとする力」など、学びの芽を支える様々な基礎的な力を見出した。これらの基礎力は、幼児が周りの環境に興味や関心を持ち、自ら関わり、友達の考えに触れ、互いの思いを表出しあい、ともに遊びを進めようとする中で育まれていることがあきらかになった。つまり、遊びの中で子どもたちは様々な学びの芽に繋がる基礎力を培っていると言える。

幼稚園では、様々な環境の中で自ら関わり、その子なりに目的をもち、試行錯誤や気づきを得ながら学んでいる。小学校では、一時間ごとの授業に学習のねらいがあり、与えられた課題や自分たちで見出した問題に対して、自らの課題として受け止め、学習に取り組む。このように、幼稚園と小学校では、題材との出会い方や関わり方の違いがあることも確認された。

平成 26 年度は、幼児期の学びの芽を探り、児童期との関連性を見ていく中で、学びの芽の原動力となる基礎力があることが分かった。その基礎力こそ、幼児期に培いたい力と考える。そのため、次年度は、学びの芽を支える基礎力について理解を深めるとともに、基礎力が学びの芽とどのような関連を持っているのか、さらに小学校における学習内容との関連についてもさらに検討していきたい。

共通教科「情報」の授業における学生 TA 派遣の取り組み： 平成 26 年度の実践報告

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

1. はじめに

平成 15 年度に高等学校において教科「情報」が新設され、およそ 10 年が経過した。普通教科「情報」については、平成 25 年度の新学習指導要領への移行により、情報 A、情報 B、情報 C の 3 科目から社会と情報、情報の科学 2 科目へと改訂された。この改訂によって、情報活用の実践力を共通の土台とした情報社会に参画する態度の育成と情報の科学的理解に重点を置いた科目構成となり、情報化社会に参画、寄与する力を育むことに重点を置いている。

今後さらに教科「情報」が教科としてしっかりと根付いていくために、永井(2013)は、教科「情報」の教材研究と授業実践の蓄積、(2)教科「情報」の教科内容の理論化の 2 つが必要であると述べているが、我々はそれらに加え教師の育成も重要な課題であると考えている。

本報告書では、教科「情報」の教員になる学生の育成に向けた大学と附属高校の連携についての取り組みについて報告する。

2. 背景と目的

教科「情報」の教員を育成するために、大学における情報科教育のカリキュラム開発などを中心とした様々な取り組みが行われている(高橋・望月, 2013; 深谷, 2014)。

共通教科「情報」は、2 単位の授業であり、授業数も少ない。したがって、情報の教員を目指す学生にとっては、高校までの授業の受講経験、さらに教育実習で観察・指導する時間数の少なさにつながる。このことは、学生の教科「情報」の実践的な指導力の育成に対して非常に大きな課題となっている。そこで本学では、それらを補うため、実践的な指導力の育成を目指した高校との連携を重視した取り組みを行ってきた。

齋藤・富安・野崎(2008)は、大学の情報科教育法において、高校との地域連携講座における学生による出前授業を核とした授業を設計し、その実践結果について報告した。この授業では、高校での出前授業をプロジェクトのゴールとした PBL を行う。出前授業の計画、実践、

評価を行うことで、学生に情報の授業を設計し、実践する力を身につけることを目的としている。実践の結果、高校生を対象とした授業を行うことで、学生の授業設計・実施に対する意欲の向上や、大学生同士の模擬授業では得られない経験を実感として得ていることが確認された。

これまでの実践では、学生が主体となって授業をする経験を重視してきたが、授業を観ることや、授業者を助ける TA として補助的に授業に関わる経験も重要である。そこでメディア・情報教育プロジェクトでは、昨年度より附属高校の情報担当の教員との連携のもと、TA 派遣の試みを行っている(杉浦ら, 2014a; 杉浦ら, 2014b; 江島ら, 2013)。昨年度の本報告書においても初年度の試みについて報告したが、昨年度からの変更点などを含め、今年度の試みについて報告する。

3. TA 派遣

1. 年間のスケジュール

年間のスケジュールを表 1 に示す。前年度の 2 月頃から TA の募集を行い、3 月末に説明会と面接や志望理由の確認を行う。その後、高

表 1: 年間スケジュール

時期	内容
2月	メーリングリスト等でTA募集
3月末	説明会の開催, 希望者の面接
4月上旬	担当TA間での時間割の調整
中旬	附属高校での事前指導
下旬	前期TA開始
5~7月	前期TA(教育実習期間を除く)
8月末	後期授業に合わせた再調整 後期担当TAの募集
9月	後期TA開始
10~3月	後期TA(教育実習期間を除く)

校の時間割の決定を待って、大学側で TA の担当割り振りを行う。TA に入る前に、初めて参加する学生に対して事前指導を附属高校で行う。事前指導では、出勤簿の押印などの事務的な手続きの説明に加え、授業を担当する教員から TA に入る上での留意点を指導する。

TA 派遣は、6 月と 10 月の教育実習期間を除いて実施された。また、大学は前期と後期で授業の時間割が変わるため、TA の派遣もそれに合わせてスケジュール調整を行う。後期で新しく TA に参加する場合は、個別に事前指導を行った。

表 2: 今年度の TA 派遣状況

課程等	選修・専攻・コース	学年	担当時期
中等教育教員養成	情報専攻	学部4年	前期
中等教育教員養成	情報専攻	学部3年	前期
中等教育教員養成	情報専攻	学部3年	後期
中等教育教員養成	情報専攻	学部2年	前期
中等教育教員養成	情報専攻	学部2年	前期
現代学芸	情報科学コース	学部4年	前期
教育学研究科	発達教育科学専攻	院1年	前後期
教育学研究科	発達教育科学専攻	院3年	前後期

今年度の TA 派遣の状況を表 2 に示す。昨年
から引き続き担当した学生が 2 名 (大学院生)、
学部 2 年生が 2 名、学部 3 年生が 2 名、学部 4
年生が 2 名の計 8 名が参加した。

前期・後期に担当した学生の中には、今年
度の前後期に附属高校において教育実習を受
けた学生が 4 名含まれており、このうち教育実
習前に参加した学生が 3 名、教育実習後に参加
した学生が 1 名であった。

6. 情報共有の仕組み

昨年に引き続き、情報共有には、江島が運営す
る Moodle サーバーである Kakitsubata を使用
した (江島, 2007)。電子掲示板であるフォーラ
ムを活用し、TA の学生は担当した日の作業内
容や感想などの投稿を仕事の 1 つとして行っ
た。また、大学教員や附属学校の教員からの連
絡事項にもフォーラムを活用した。

これらは昨年度にも行っているものだが、昨年
度の反省点として、TA を担当する学生間のや
り取りがないことが挙げられた。そこで今年度
は、教員は TA の作業報告フォーラムには介入
せず、報告をする TA は前に投稿した TA の報告
内容に対してコメントをするようにした。

これにより、他の TA の報告内容を意識させる
工夫を行った。

IV TA 派遣による効果の考察

TA を経験することで学生たちがどんなことを
学んでいたのかについて、フォーラムの投稿内
容から分析する。

4 月から 2 月までのフォーラム投稿数は、97
件であった。報告内容を分析した結果、TA を
経験し、附属高校の教員の授業を見て、また生
徒に TA として関わっていくことをとおして、
教師の姿勢、情報という教科に対する考え方、
生徒の理解、指導の在り方といった様々な観点

について気づきが起こっていることが明らか
になった。各観点について具体的な投稿例を以
下に示す。

・ 教師の姿勢

情報は、自分の生活に生かしていけるような
知識を身に付けることができるように授業す
ることが大切になると思いました。

・ 情報という教科に対する考え方

情報は、自分の生活に生かしていけるような知
識を身に付けることができるように授業する
ことが大切になると思いました。

・ 生徒の理解

TA に入っていて、プリントにメモを取る生徒
は少ししかいない印象です。自分の必要に応じ
てメモを取ることは、主体的な学習ができてい
ると思うので、どのような声掛けや発問をし
たら、メモを主体的に取り出すか気になります。
そういったところを TA で学んでいきたいで
す。

・ 指導の在り方

答えをいうだけでは、次への応用が利きに
くいことをすごく感じます。生徒のわからな
いことを解決する自主性を大切にしたいと毎
時思います。

また、他の TA のコメントから自分自身の指
導の仕方に新しい気づきを得るようなやり取
りも見られた。

<ある TA の報告>

その場の雰囲気私がアイデアを言うとそ
の案が採用されることが多かったのもう少
し計画を練ってから班での行動を考えたほう
がいいのでは?と誤ってしまいました。今回の
TA はアイデアを前回とは異なり生徒に伝え
ていたのではたしてこれでよかったのかと思

っていました。

<その報告に対する別のTAのコメント>

高校生にアイデアを言ってしまうとそのアイデアが採用になってしまう可能性もありますね。この報告をみて勉強になりました。

少し考えたのですが、アイデアではなく「〇〇を変えたらいいんじゃない」というような促す感じに伝えてみたらどうですか?? 僕も今2年生のTAをさせていただいているのでチャレンジしてみます。

(下線部は著者による補足)

VI おわりに

附属高校へのTA派遣も2年目となり、体制づくりが大分整ってきた。来年度も引き続きこの取り組みをすすめていきたい。

文 献

永井 克明 (2013) 「実践の蓄積と理論化で、共通教科「情報」の基盤づくりを」, 学校とICT, http://www.sky-school-ict.net/shido_yoryo/nagai/index04.html

高橋 朋子・望月 紫帆 (2012) 情報科教育法における協働自律学習を取り入れた授業設計と実践, 日本情報科教育学会誌, Vol. 5, No. 1, 9-18.

深谷 和義 (2014) 受講者の模擬授業を重視した情報科教員養成向け授業実践, 椋山女学園大学研究論集自然科学篇, Vol. 45, 127-136.

齋藤ひとみ, 富安伸之, 野崎浩成 (2008) 高校との地域連携プロジェクトを活用した情報科教育の試み, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11, 133-139.

杉浦 裕孝・山田 果林・天羽 康・森永 敦樹・

江島 徹郎・齋藤 ひとみ・高橋 岳之・野崎 浩成・梅田 恭子 (2014) 「教員を養成するための新しい取組み～TAを通じた高大連携による授業環境づくり～」, 日本情報科教育学会第7回全国大会予稿集.

杉浦裕孝, 山田果林, 天羽康, 江島徹郎, 高橋岳之, 安本太一, 野崎浩成, 梅田恭子, 齋藤ひとみ (2014) 「高大連携による授業環境づくりー質の高い教員を養成するための新しい取組みについてー」, 愛知教育大学附属高等学校研究紀要, 第41号, 67-77.

江島徹郎・杉浦裕孝・山田果林・天羽康・梅田恭子・野崎浩成・齋藤ひとみ (2013) 高大連携によるTAとe-Learningを活用した実践, 日本情報科教育学会第6回全国大会予稿集.

江島徹郎・梅田恭子・野崎浩成 (2007) 「e-Learning システム『かきつばた』による授業の実践」, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 第10号, 91-96.

第 3 部

フライブルク教育大学

定位・導入実習（OEP） 指導教員と学生のための随伴情報および手引き

（教育実習研究センター 2012年4月の状況）

序文

親愛なる教職員のみなさん、および学生のみなさんへ

2011年10月1日に施行されたバーデン・ヴュルテンベルク州の教育大学における教職教育課程のための新たな審査規定は新しい教育実習規定をもまた含んでいます。それによれば教育実習研究は次の3つのブロックから構成されています。

- ① 第1 Semester後の定位・導入実習（OEP）
- ② 第4,あるいは第5,あるいは第6 Semesterにおける統合的 Semester実習（ISP）
- ③ 第7あるいは第8 Semester,あるいはその間における専門職実習

この参考冊子で、あなたがたは3週間のOEPにおける目標設定、組織、実行および課題についての情報、ならびに手引きの補遺においてその他の提案を獲得できるでしょう。

この実習は学部1年生のために第1 Semester後の講義のない時期におこなわれます。学生たちは、フライブルク教育大学の教員養成協力学校ではない、それゆえフライブルクおよびその近郊の学校でない学校を自分で選んで、実習できるかどうか照会するよう指示されています。というのはフライブルクおよびその近郊の学校では、なお行われている全日実習とブロック実習が、しかし特に将来の統合的 Semester実習が実施されるからです。

大学から遠い場所でのOEPの枠内では、教育大学の教員による随伴は可能ではありません。その実習への学生の準備は週1度の、あるいはブロックとしておこなわれる事前指導会によってなされます。そのゼミナールの内容はほぼこの冊子において挙げられている目標とコンピテンスに相応しています。



その最初の定位的実践的経験の集中的継承は、それから第4あるいは第5 Semesterにおいて行われます。それは教科教育の部分と教育科学の部分とを統合した実践的 Semesterの形態において、フライブルクおよびその地域の諸学校で実施され、そして一以前の教育学的・教科教授学的全日教科実習におけるように一教育大学の教員によって定期的に現場で付き添われます。

大学生生活の最後の方に置かれている3週間の、強力に研究的に方向づけられている専門職実習もまた再び学生の選んだ諸学校（外国の学校も可能）において行われ、そして締めくくりの家庭での学問的学習と結合され可能です。

諸学校で教員養成に携わる方々、バーデン・ヴュルテンベルク州文部省はあなたがたに、OEPにおける学生たちの見守りと世話を委ねます。その際、主要目標は実習生を、可能な将来の教員としての新しい見地において学校領域・授業領域に導くことであり、そして実習生に志向されている職業にかかわって定位を与えることです。

あなたがたはそのような課題を職務の枠内で、すなわちいかなる時間的・金銭的インセンティブなしに引き受けていらっしゃる。わたしたち、フライブルク教育大学の学生と教員はそのことを知っており、そして高く評価しております。さらに大学での学び初めにおける重要な職業導入的局面におけるあなたがたの支援をお願いいたします。

大いなる感謝をこめて挨拶いたします。

ヴィンフリート・シュラーゲンハウフ教授，ユタ・ニケル博士，エッケハルト・ガイガー
教育学士 フライブルク教育大学教育実習研究センター

I. 定位・導入実習の目標

方向指示的目標

OEP は次の 3 点に貢献する。

- 教員という職業領域における定位
- 職業願望と職業適性についての反省
- OEP に関係する準備のなかで基礎づけられるコンピテンツ【「実際に達成感を獲得できるほど上首尾に何かが出来ること」を意味する】の発展と実践におけるその検証

OEP の目標としてのコンピテンツの発達

以下のコンピテンツが OEP のなかで考慮され、そして促進される。

① 授業と学校生活の観察と分析と反省

学生は

- **観察と解釈**の区別を知り、そしてその知識を具体的観察状況において、ならびに観察にかんするコミュニケーションにおいて適用する。
- **いくつかの観察ポイント**（例えば授業における教師の問い、ケンカへの対処、同僚のなかでのコミュニケーション、休憩時間における行動...）についての観察を記録し、そしてそれらの複合性や相互作用を認識する。
- 自己の授業観察を（例えば適切に経過をスケッチする仕方）で **構造化して文書化する**。それを分析と反省に供するために。
- **授業の反省**の手順（例えば観察ポイントごとの対話、ポートフォリオ活動、仲間でのケーススタディ）を知り、そしてそれを適用する。
- 入門書に支えられた対話によって児童・生徒の経験世界と見方を洞察することができる。

② 専門職化

学生は

- 児童・生徒の役割から教師の役割への **見地の変更**を開始し、そして違いに関する自己の気づきを伝達する。
- **良き教授能力をもつ指導教員の行動にたいする自身の姿勢**を発展させることができ、それに関係する自己評価を実行し、そしてそこから自分の大学での学びにたいする個人的学習・発展企画を導き出す。
- **自身の学校経験と具体的観察**の間の関係を樹立し、そしてそのことを具体例にそく

して説明することができる。

- 教師ないし教師の行動の限定された課題を継承し、そしてそれを指導教員と協働で（場合によってはチームで）反省する。

③ 授業の質的メルクマール

学生は

- 具体的観察状況における授業の重要な質的メルクマールを学問的説明¹にもとづいて列挙し、そして根拠づけることができる。
- 良い授業にたいする自己の立場を發展させ、そして伝達することができる。

II. OEPにおける達成された成果の評価

評価は実習の最後に指導教員によっておこなわれる。実習は「合格」あるいは「不合格」とであると評価されうる。「不合格」の判定においては、理由の説明が必要である。

指導教員の側からのOEPにおける成果の評価にとって基礎であるのは、どの程度、学生は、重要なコンピテンツを実習の経過のなかで開拓し、そしていっそう發展させることに成功したのかという問いである。下記の基準網（基準に導かれた助言的通知）は、その問いにかかわって評価するためにおおいに役立つ。基準網では、OEPにおいて中心的に發展させられたコンピテンツをリストアップし、そして、学生がそのコンピテンツを示すその時点での水準について熟慮することが、鼓舞される。

基準網は指導教員によって評価の決定に際して補助手段として援用されうるが、しかし根本的には、実習に随伴する發展過程を鼓舞すべき道具であると考えられる。かくしてその網はOEPのさまざまな時期に指導教員と学生の間における対話と計画基礎のとして貢献することができる。

基準網

OEPにおける学生への指導教員の基準に導かれた助言的通知

その学生は... のコンピテンツを示している。 非常に高水準で 普通的水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

（該当するものをチェックしましょう）

1. 授業（と学校發展）の観察と分析と反省

1-1 観察と解釈の区別を知り、そしてその知 非常に高水準で 普通的水準で

¹ 例えば H.マイヤー（2005年）『良い授業とは何か』第2版、ベルリン：コルネルゼン・シュクリプトール社；A.ヘルムケ／F. E.ヴァイネルト（2007年）『授業の質 把握・評価・改善』第6版、ゼールツェ：カルマイヤー社；A.ヘルムケ（1997年）「学力の規定要因」、『授業と学校の心理学』ゲッティンゲン：ホグレフェ社、第3巻、71-176頁；F.リポフスキー（2007年）『わたしたちは良い授業について何を知っているのか。教科の学習發達への焦点化のなかで』フリードリッヒ年報2007年、25-28頁、等を参照のこと。

識を具体的観察状況において、ならびに観察にかんするコミュニケーションにおいて適用する。

低水準だが潜在力はある 不十分に

1-2 いくつかの**観察ポイント**（例えば授業における教師の問い，ケンカへの対処，同僚のなかでのコミュニケーション，休憩時間における行動...）についての観察を記録し，そしてそれらの複合性や相互作用を認識する。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

1-3 自己の授業観察を（例えば適切に経過をスケッチする仕方）で**構造化して文書化する**。それを分析と反省に供するために。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

1-4 **授業の反省**の手順（例えば観察ポイントごとの対話，ポートフォリオ活動，仲間でのケーススタディ）を知り，そしてそれを適用する。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

1-5 入門書に支えられた対話によって児童・生徒の経験世界と見方を洞察することができる。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

2. 専門職化

2-1 児童・生徒の役割から教師の役割への**パースペクティブ変更**を開始し，そして違いに関する自己の気づきを伝達する。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

2-2 **良き教授能力をもつ指導教員の行動にたいする自身の姿勢**を発展させることができ，それに関係する自己評価を実行し，そしてそこから自分の大学での学びにたいする個人的学習・発展企画を導き出す。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

2-3 **自身の学校経験と具体的観察**の間の関係を樹立し，そしてそのことを具体例にそくして説明することができる。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

2-4 **教師ないし教師の行動の限定された課題**を継承し，そしてそれを指導教員と協働で（場合によってはチームで）反省する。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

3. 授業の質的メルクマール

3-1 **具体的観察状況における授業の重要な質的メルクマール**を学問的説明にもとづいて列挙し，そして根拠づけることができる。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

3-2 **良い授業にたいする自己の立場**を発展させ，そして伝達することができる。

非常に高水準で 普通の水準で
低水準だが潜在力はある 不十分に

学生向けの個々の基準に係る注釈

学生向けの総括的最終コメント（とりわけコミュニケーション能力，参画，興味，モチベーション，信頼性にかかわって）

Ⅲ. 指導教員の課題

実習指導者は，学生たちにたいし，次に述べるさまざまな課題を引き受けるように依頼される（選ばれたものの一部は，多くの実習報告の幾重もの評価にもとづいている。実習報告では何よりも肯定的な経験と例，しかし成就されなかった期待ならびに出現した諸問題もまた挙げられている）。

① 全教職員，学級における紹介，ならびに学校の実態を知らせる。可能ならば，教員室での座席を割り当てる。

② 実習の流れの計画と合意（授業観察の時間割，協議会，両親の夕べ，研修および学校・学級生活の諸活動というようなさまざまな学校の催しへの参加）ならびに計画のための対話における期待の交換（下記資料を参照）

付録3：指導教員との計画のための対話用指針

（参照ないし引用：*Reiber, K. [2008]『教育実地研究における探究学習－方法集成』，ピースフェルト，UVW 出版社；**Böhmman, M. & Schäfer-Munro, R. [2008]『時刻表：教育実習』ヴァインハイム，ベルツ出版社）

実習の開始期における指導教員と学生の間における計画に係る対話の基礎となりうる問いは下の通りである。対話の準備には，自分自身でそれらの問いに事前に，そして時間をかけて解答しておくことが有用である。

- 1) 間近に迫った実習について考えるとき，わたしはどんな気分か。**
- 2) 指導教員と学校はわたしについて何を知るべきか。
- 3) 指導教員と学校はわたしの従来での大学での学びに関して何を知るべきか。
- 4) わたしは学校について何を知るべきか。
- 5) 学校と指導教員はわたしの実習にとってどういう点で重要か*。

- 6) わたしは指導教員について何を期待しているのか。
- 7) 実習の経過のなかでわたしにはどのような困難が起こりそうか**。
- 8) 児童・生徒にたいするわたしの期待はいかなるものか。
- 9) わたしはここで自分らしさを発揮するのをイメージできる*。
- 10) わたしが実習の最後で満足するためには、何が起こらねばならないのか**。

③ 具体的な学校と授業における観察のための領域と主眼点と観点を選ぶ際の相談（後述のIV-2 参照のこと）。

④ 対話によって、次のことは何を意味するのかを伝達する。すなわち、学校の教師であることは何を意味するのか、児童・生徒、両親、同僚、陶冶プラン、学校発展・授業・その準備と後始末、時間計画案の課題の側から提示されるきわめて多様な要求に拘束されつつ、そしてにもかかわらず自身の教育的表象を生き、そして実現することは何を意味するのか。

⑤ 同僚における協働、チーム活動のさまざまな例を示すこと。

⑥ 「授業準備における教師の思考」：経験ある教師はどのように準備し、授業について省察し、短期的・長期的に計画し、自分が考察したことを記述するのかを示す。

⑦ 授業のなかで：実習生の観察能力を自身のプラン（例えば、意図、目標、予想される困難、局面、オープンな状況）への指摘によって支えること。

付録 11：手引きに支えられた児童・生徒との対話のための想定される質問のための提案

（*は Böhmann, M. & Schäfer-Munro, R. [2008]『時刻表：教育実習』ヴァインハイム、ベルツ出版社より引用）

- 1) あなたはもうどれほど学校に通っていますか。
- 2) あなたの通常の一日の過ごし方はどんな様子ですか。
- 3) あなたの家族について教えてください*。あなたの友人についても教えてください。
- 4) あなたが特に興味を持っている教科はありますか。そこでは何にあなたは興味がありますか。
- 5) あなたがあまり好きでない教科はありますか。あなたはその何が好きでないのですか。
- 6) あなたが非常に退屈になったことがある授業についてわたしに話してください*。
- 7) あなたが好きな学校の場所はどこですか。
- 8) 何を／あるいは何について、あなたは学校で何かを／もっと学びたいですか。

- 9) いつ、そしてどのような活動で、あなたは最近、学校において本当に楽しかったですか。
- 10) あなたはあなたの学校を良い学校であると描きますか。
- 11) あなたはあなたの学校における児童・生徒の共同決定の可能性に興味がありますか。
- 12) あなたは学校外では何が好きですか。
- 13) あなたは何だったら何時間も取り組みますか。
- 14) あなたは 10 年後何になりたいですか。あなたはどんな風に生活したいですか*。
- 15) あなたはわたしにどのような質問がありますか*。

重要：追加の問いを忘れないこと。「なぜ」というような問い、あるいは「もっとそのことについて話して」というような調査によって、最初の回答を越えてさらにもっと児童・生徒の見解・根拠・思考様式について知る。

⑧ さまざまな方法あるいは授業類型（導入，習得，練習，復習，実践活動，話し合い，自己活動等）の「実演」

⑨ 実習生に「限定された課題」によって授業に関与させる。

⑩

メンターと実習生の間でのチーム活動を実現させる。実習生が教育的アシスタントとして、あるいはチームの教師として活動できる適切な状況を見つけるか、あるいは創り出す（例えば、実験，観測授業，個別化形態，調査および巡検，スポーツ，劇，音楽，芸術）。

⑪ そのことには、実習生たちを、大学での勉強外における諸領域にも存在しうる個人的能力と性を発揮するように鼓舞することも属している。

⑫ OEP への参加の可否確認としての実習証明書（黄色の総合証明）の署名。不合格の場合には文書による理由が必要である（可能な基準は前述）。試験規則は修了できなかった実習の 1 回のやり直しを許可している。

特に重要であるのは、情報付与および相談や対話のための時間提供である。経験ある教師の側からの提案，批判，励ましおよび称賛は実習生にとって大きな意義がある。というのは、実習生はそれによって自分の状態，自分の弱点，自分の長所，自分の成功，自分の成長，そしてその後の自身の大学での勉学努力にたいする出発点に関する説明を得るからである。

IV. 学生の課題

1. 義務と課題

学生は義務づけられている。

- ① 定期的に出席すること。
- ② 病気がないしその他の（やむを得ない）欠席の際にはメンターに直ちに連絡すること。2 度以上の欠席の場合には、実習は必ず繰り返されなくてはならない。指導教員

はその場合、可能な限り詳細に教育実習研究センターに連絡することを請われる（電話番号）。

学生は次の課題に気づくべきである。

- ① 教師のさまざまな職務および学校生活についての観察、探究および調査
- ② 参観授業についての観察と反省
- ③ 授業における「限定された課題」の受容
- ④ 学習日記や活動日誌の携行

付録 12：OEPにおける学習日記や活動日誌についての指摘

ポートフォリオ／ポートフォリオ活動 — それは何？

ポートフォリオの活動は実習中の自分の体験、印象、出来事を確認しそして熟慮することを求める。その措置によって、それらの体験等が自分の成長のために役立たせることに成功できる。

ポートフォリオ活動の成分

通常、ポートフォリオ活動は以下のあるいはそれらに似た道具を含む。

1. 学習日記
2. 活動日誌
3. ポートフォリオ
4. ポートフォリオのプレゼンテーション

OEPにおいて、あなたがたは「学習日記」と「活動日誌」という道具を知り、そしてそれらの使用を試し、そしてそれらの有用性や学習上の効果を自分で経験する。統合的セメスター実習（ISP）では一従前のプランによれば—あなたがたにより包括的なポートフォリオ活動が期待されている。その活動は3と4のポイントもまた内包している。

具体的なステップ —何がなされるべきか—

内容 学習日記

毎日、およそ 10 分間、「何に取り組んだのか」という問いに自分の思いを書く。この記録は自発的でありうるか、あるいは自発的であるべきであり、そしてあなただけのものである。

内容と構成 活動日誌

あなたの実習に常時、活動日誌を携行しよう。その際、OEPのためのこの随伴冊子を手近に置いておくことが有効である。OEPのためのあなたの活動日誌は次のような内容をもっている。

1. 時間割

2. どのような「限定的課題」が引き受けられたか。リスト：日付、学級、教科、課題の叙述

3. どのような領域をあなたは実習の経過のなかで観察し、尋ねあるいは調査するのか。観察のやり方や獲得された洞察の叙述。

4. 実習開始期におけるメンターとの対話についてのメモ。

5. 実習におけるあなたのコンピテンシーの成長を評価しよう。そのためにコンピテンツの度合表において、あなたに当てはまるものを実習の最初と最後にチェックしよう。

6. 反省のために次の6つの問いから3つに文章で解答しよう。

- どのようなコンピテンツにおいてあなたは成長を達成したか。何が決定的か。
- どのようなコンピテンツにおいてあなたはいかなる変化も確認していないのか。何が次の実習でのさらなる発展のために役立つのか。
- あなたの教職イメージは実習の間に変わったか。
- 教員のあり方と児童生徒のあり方についてのわたしのイメージはどのように変わったか。
- この学校現実との出会いはあなたの職業願望に影響を与えているか。答えがイエスの場合は、どのような影響か。
- どのような結論をあなたは学校現実の体験から、あなたの個人的な大学での勉強および次の実習のために引き出すのか。

その他の部分については、活動日誌は学習日記のようにあなたの実習の間に生じる。コンピテンツの成長および実習の反省に関する考察は実習直後に簡単に／手軽に仕上げられる。

まとめの指摘

そのことははっきりと要求されているわけではないが、あなたが自分の活動日誌をあなたのメンターとの最終対話／最終の出会いに持参することは非常に適切であると推奨される。そのようにして、あなたはもう一度共同で実習期間をふり返り、そして個々のポイントを話題にすることができる。

—OEPのためのあなたの随伴的催しが事後協議を予定している場合—講師が活動日誌の一部あるいは問題設定をとりあげることは可能であろう。

2. 説明：観察や調査の領域と主眼点

a) 学校：施設、部屋、設備

- 建築様式、雰囲気、美しさ、合目的性
- 教室の設備と雰囲気
- 専門教科のための部屋の設備
- 児童生徒および教員向けの図書室
- 視聴覚メディアを伴う設備
- 教員室、両親との談話室、作業部屋、児童生徒のための休憩部屋
- ケルンツァイトの世話のための部屋【Kernzeit は学校の一日のうち、授業前および授業後の時間のために児童生徒に開かれた時間である。おおよそ午前 7 時から授業開始までの時間と授業後から午後 4 時までの時間である。日本と違って教員は、勤務時間でないゆえに、保護者によって設立された団体職員によって世話される。】

— ロビー、場合によっては講堂の構成と機能

— 学校の構内：休憩館、休憩ホール、遊びや授業外活動のためのフロア

b) 「学習の家」としての学校

- － 学校の理想像；学校プログラム：どこでそれは認識できるのか。
- － 教員集団と学校指導部の間でのコミュニケーション
- － 教員集団における課題の分配とさまざまな職務
- － 信頼教員【Vertrauenslehrer は公立ないし私立学校の児童・生徒評議会ないし学級代表社会議によって毎年選ばれる教師である】ないし相談教員【Beratungslehrer は学校会議によって雇用され、そしてとりわけさまざまな相談に対応する資格をもっている。かならずどの校にも 1 名の相談教員が存在する。相談教員は当該学校のすべての児童・生徒、保護者および同僚にとっての話し相手であり、例えば次のような相談課題を引き受けている。①進路の相談、②学習・学力・行動に関する相談、③健康促進、青年の宗教および暴力にたいする啓発と予防、④職業や大学での勉学に関する相談】の課題

- － 児童・生徒共同責任委員会【Schülermitverantwortung [SMV]のなかで、児童・生徒共同責任委員は自分の学校と学校制度の構成に協力する。委員はその際何よりも級友の利害を代表し、また児童・生徒たちによって一たいていは学級代表者集会を介して一選挙される】の位置づけと活動

- － 事務局と管理人の課題

- － さまざまな会議の日程と流れ：全教員会議、教科会議、（たとえば教育の日の教育学会議

- － 学校と自治体の協同、あるいは学校とスポーツクラブの協同

- － 両親および両親代表との協同

- － 途上にある学校、学校における諸改革：学校発展、進化、特徴の形成：調査ないし探究されるべき形態、手順、過程、目標、成果

- － 学校における、教員集団における、児童・生徒たちのなかでの実習生の位置

- － 指導教員およびその他の教員による随伴および助言

- － 学校における教員研修生との可能な協同

c) 授業

前提と条件

- － 児童・生徒における（個人的、社会的・文化的、その学級／学習グループの編成、性別、移民、学力および学びへのモチベーション）

- － 教員における（たとえば役割理解、スタイル、教科）

- － 枠条件における（たとえば部屋、時間、教材や教具、外的影響）

意向、目標、規準、コンピテンツの記述

- － どこで、そしてどのようにして教育計画の目標、規準およびコンピテンツへの定位は認識できるのか。

- － 児童・生徒は自身の意図、あるいは目標表象を表現しているのか。

- － 欠点の診断、個人的支援および成果のチェックの手順が分かるのか。

テーマと内容

- － どのような内容があなたによって観察されている授業のなかで扱われているのか。

- － どのような原理／基準にしたがって、それらは選ばれているのか。

－ どこに、それらの内容（たとえば教育計画、教科書、アクチュアルな状況、児童・生徒の提案、その他のこと）は由来しているのか。

－ 教科に特有なテーマ、教科を結合するテーマ、あるいは諸教科を包括するテーマごとに区別されうるのか。

構成：コンセプト、段階、学習方法と媒介方法、協同形態

－ 授業コンセプト：教授経過、プロジェクト定位、自由活動

－ 授業を始める形態（週、日、時限、新しい単元）

－ なじみの活動形態、あるいは新たに導入される活動形態

－ 制御と開放性の、ないし管理と自己活動の変換

－ 学級での授業—グループ活動／パートナー活動—個人活動

－ 練習と復習の諸形態

－ 個別化：どのようなやり方で教員は、児童・生徒のさまざまな学習前提に対応しようとしているのか。

－ 教師の行為諸形態：講話する、描写する、やって見せる、示す、説明する、問う、刺激／思考にゆさぶりを与える、課題や宿題を設定する、そして検証する等々。

－ 成績の検証、成果のチェック、フィードバック（褒める、励ます、警告、罰）、文書による記録、プレゼンテーション

－ 改革定位的授業方法：自由活動、エポック授業【[Epochenunterricht]は、その週の毎日の主要授業を通じて、同じ「教科」が教授されるように授業を組織する仕方である。したがって「数学エポック」、「ドイツ語エポック」、「物理学エポック」等が存在している】、週計画、プロジェクト、学習サークル【[Lernzirkel]では、レールプランの一定のテーマ領域に定位されるいくつかのステーションが立ち上げられる。ステーションの構成のために、テーマはいくつかのパートに分割される。すべての児童・生徒は実践的に同時に同じ学習目標にむけて活動する。もともと、それぞれ違う課題に取り組むのであるが。自由活動と比較して、学習サークルでの活動では、本質的により大きな内容上の制御がある】、ステーションでの学習【(Lernen an Stationen)は学習サークルと同義語であり、オープン授業の一つの形態である】等々。

d) そのほかの観察ポイント

－ 学級におけるコミュニケーション：児童・生徒たち相互の、児童・生徒と教師の間での

－ 学級における雰囲気：きわだった基本気分、興奮状態のさまざまな表れ方、攻撃性の解消、規則の維持、妥協への構え

－ 女子と男子の関係、授業内外での性別役割の影響

－ 教師の役割の理解：管理的権威としての、学習随伴者としての、コーチとしての教師

－ 教員は児童・生徒の上首尾の学習のための自己の責任をどのように引き受けているのか。

V. 授業における「限定的課題」の引き受けのための例

OEPの主眼点は、学校という職業領域における定位と観察に、ならびに職業決定の反省に

ある。しかし見方や役割の変更における重要な歩みは、授業における特有の教授課題の引き受けにおいてもみられる。その教授課題は一学習を阻害する過当要求を避けるために—その複合性の度合いや困難の度合いにおいて高められうる。すなわち、簡単な、児童・生徒を支援する諸活動から、指導教員の授業における限定的諸課題を経て、ある学習シーケンス／時限の自主的受容（一人で、あるいはもっといいのは教師とのチームのなかで）に至るまで。【学習シーケンス[Lernsequenz]とは、あるテーマの学びに貢献し、そして優先的に学習過程の合法則性や授業論的方法的表象にしたがって構築される一連の学習ステップのことである。】その際、最初距離をおいた観察が、事後の反省への強い願いをもつ「参加的」観察活動になる。

メンターとの打ち合わせを行って授業の諸活動に関与する：

- ① ある学習グループのグループ活動の諸局面を観察し、そして支援的に加わる。
- ② 個々の（より力不足の）児童・生徒を一人での活動局面において支援する。
- ③ 授業対話／話し合いを黒板に記録する。
- ④ 作業ノート、フラッシュカード、板書の作成
- ⑤ 図書館での調べ等々において、児童・生徒を随伴する。
- ⑥ あるメディアを使用する場合に教師ないし児童・生徒を支援する。
- ⑦ 実験の準備および実行において児童・生徒あるいは教師を補助する。
- ⑧ スポーツ、美術、音楽、技術等における実践的諸活動の支援
- ⑨ 宿題のチェックおよびテストの批正の共同の引き受け

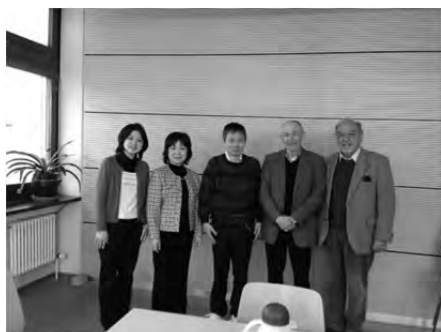
限定的教師課題の受容（一人で、あるいはチームにおいて）

- ① 朗読、講話、やって見せる、提示、物語る、口述
- ② さまざまな活動技術の練磨
- ③ 復習と練習の計画と実行
- ④ 授業の諸局面（たとえばアプローチ局面、締めくくりの局面、朝の会）の引き受け
- ⑤ 対話指導や話し合いの監督
- ⑥ 学習サークルないし学習ステーションの共同作成、さまざまなステーションにおける児童・生徒への助言
- ⑦ 個別化形態（グループ、学級の半分の世話）の計画と実現
- ⑧ 学校外への調査行の準備と随伴
- ⑨ 学級生活あるいは学校生活のさまざまな行為の準備や構成における協力

VI. まとめ

この OEP のための「随伴情報および手引き」は活動と計画のための支援であると理解される。そしてしかも、それが関係者のためのきわめて有効な理解と活動の基盤を提供するであろうという意味で。実習に関与する人々はきっと、さまざまな経験と期待をもって実践に向かうということは自明である。それらの人々が見解を求められ、そして互いに打ち合わせるとき、すべての協力者にとって—実習生にとってもまた—実習の意味豊かな経過のための基礎が与えられる。

2013年3月22日にフライブルク教育大学（ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州）



を訪問した。（お世話してくださったのはラインホルト・ヘッセ教授である。）教育実習に関する調査研究のためである。同大学の教育実習研究センターのヴィルフリート・シュラーゲンハウフ教授が対応してくださった。わたしからの質問内容とシュラーゲンハウフ教授の回答内容は、2013年6月17日の教科教育学研究部門の例会にて簡単に報告した。

昨年の『大学附属学校共同研究会報告書』（2014年3月刊）ではセメスター実習に関する手引き用冊子を抄訳したものを掲載した。

ここでは、シュラーゲンハウフ教授から寄贈いただいた資料のうち、（愛教大でいえば基礎実習に相応する）定位・基礎実習に関する手引用冊子の一部を翻訳した。もちろんシュラーゲンハウフ教授の承認はえている。



フライブルク教育大学は、ドイツの大学ではそういう場合が多いのだが、町にとけこんで存在している。校門や柵のようなものは存在しない。↑4枚の写真のうち左上の写真は、教育大学の敷地に隣接して存在している（敷地の中にあるとも言えよう）基礎学校、ラインホルト・シュナイダー学校を撮影している。教育大学の学生たちは、日々ごく自然に基礎学校の子どもの様子（右上の写真参照）と接することができるのである。左下の写真は教育大学の最寄りのドイツ鉄道の駅（リッテンヴァイラー駅）を撮影したものである。駅を降りれば、すぐにキャンパスである。実際、わたしは教育大学の宿舎に泊まったが、宿舎から駅まで1分で移動できた。右下の写真は最寄りのトラム（路面電車）の停留所である。教育大学から数分の距離である。教育実習生も、このような公共交通機関を用いて、実習校と大学の間を比較的楽に往復できるのである。（船尾日出志）

平成26年度 愛知教育大学 附属学校共同研究会 名簿

部会	分会	大会	小学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼稚園
管理運営	附属学校の管理運営	◎高瀬 正一 磯部 洋司	竹井 史	◎川本 哲也 竹井 史 野々川康弘	高瀬 正一 ◎伊豫田 守 大槻 真哉	戸谷 義明 ◎加藤 淳 榊原 将道	山田 綾 ◎水藤 彰啓 塩野谷文雄	◎神谷 政和	磯部 洋司 ◎宇野 成佳 波田 章博	太田弘一 ◎奥地 美喜
教育実習		◎高瀬 睦美 宮下 治	竹川 慎哉 鈴木 健二	◎松浦 秀紀	◎丹羽 康二	◎秋田 英彦	◎土居 哲也	◎酒井 類	◎石川 真司	
介護等体験		◎都築 繁幸 飯塚 一裕	船橋 篤彦						◎亀甲 真史 宇野 成佳	波田 章博
教科教育 代表 土屋武志	国語分科会	◎丹藤 博文 中田 敏夫 砂川 誠司	佐藤 洋一 有働 裕	水野 晋吾 澤野 佑輔 ◎矢野 哲史 花房美奈子 安井 佑希	◎伊藤 敦章 中村 友一	伊藤 大和 ◎福田 充哉 松山 宜申 上條 聡	◎小柳津清千 熊谷 等 志賀 正章 森 卓也	◎金子 恵 竹内美奈子 岩崎知博		
	書写・書道分科会	◎木村 博昭	衣川 彰人		◎後田 和紀					
	社会科分科会	◎土屋 武志 近藤 裕幸 中妻 雅彦 吉田 健太郎	青嶋 敏 真島 聖子 鈴木 健二 萩原 孝	◎伊藤 昭良 鈴木 光城	尾崎 智佳 ◎大羽 佳洋 高井 規行	◎大河内信博 加藤 一輝 後藤 俊輔 三村 将行	◎安井 文一 松山 貴久 稲吉 直樹	◎岡下 弘志 財田 由紀		
	算数・数学分科会	◎石戸谷公直 飯島 康之 小谷 健司 佐々木徹郎 橋本 行洋 井上 歩	山田 篤史 志水 廣 青山 和裕 市延 邦夫 高井 吾朗 須田 庄	高橋 宏 小林 達也 戸田 久詞 ◎林 拓実 繁野 敬介	◎塚谷 保 横地 喜之 福井 宏	◎牛田 孝文 長谷川裕城 山中 啓 高橋 寿典	◎小笠原 真 小林 克久 清水 康博	◎山本武寿 森永敦樹 神谷 舜		
	理科分科会	◎大鹿 聖公 戸谷 義明 遠西 昭壽 宮下 治	吉田 淳 星 博幸 平野 俊英	◎尾形 卓也 古市 博之 ◎佐野 雄一	◎村井正照 小山 宏	◎長谷川 悟 ◎森川 晋平 牧野 修平 伊藤 一真	◎安藤 雅也 土居 哲也 清水 孝治	◎安形 和之 長根 智洋 林田香織		

部会	分会	大会	小学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼稚園
教科教育 代表 土屋武志	生活科・総合学習分科会	◎ 中野 真志 久野 弘幸	野田 敬敬	小嶋 智博 ◎ 前野 協太	◎ 奥川 正規 植田 景子					
	音楽分科会	◎ 新山王政和	國府 華子	富所 妙子 ◎ 野田英里子 服部 奈美	◎ 服部 晃峰 蕃 洋一郎	◎ 松本亜由子 安立 豊子	◎ 矢崎 佑			
	図工・美術分科会	◎ 杉林 英彦 松本 昭彦 野澤 博行 樋口 一成 鷹巢 純	磯部 洋司 宇納 一公 竹井 史 富山 邦夫 永江 智尚	◎ 伊藤 充 瀬之口真一 安田 知里	◎ 神門 大知 原田 健一	◎ 秋田 英彦	◎ 谷 隼志			
	保健体育分科会	◎ 森 勇示 上原三十三 成瀬 麻美 鈴木 一成 坂田 利弘		◎ 林 瑛一 関 辰也 加藤 康博 水谷 佳弘	◎ 廣瀬 徹 丹羽 康二 中西 裕也	◎ 柳原 章仁 水野 美 杉本 好永	◎ 三井 陽介 沖永 淳子 堀田 景子			
	技術分科会	◎ 磯部 征尊 太田 弘一 鎌田 敏之	清水 秀己 北村 一浩			◎ 野田 浩正	◎ 山室 裕司		石川 真司	
	家庭分科会	◎ 山田 綾 加藤 祥子 関根 美貴 青木香保里 早瀬 和利 山根 真理	小川 正光 長井 茂明 板倉 厚一 伊深 祥子 ◎ 筒井 和美	伊藤 寛之 ◎ 横井友佳子	◎ 堀井 雅代 松井 理予	◎ 馬場 恵美	◎ 伊奈久美子	◎ 牧野 薫子		
	英語分科会	◎ 高橋美由紀 稲葉みどり 藤原 康弘 ハネマ ジェームス 藤原 康弘	Ryan,Anthony G 建内 高昭 田口 達也	◎ 加藤 大知 今井 将	◎ 福井 宏	◎ 高武 和弘 吉本 仁信 中村木綿子 伊藤 慎治	◎ 天野万喜男 神谷 崇仁 齋川 浩	◎ 山口 誠 鈴木隆弘 福西 広子 平岩 加寿子 加古久光		

部 会	分 科 会	大 学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼 稚 園
教科教育 代表 土屋武志	道徳・特活分科会	◎ 都築 繁幸 福田 博美 増田 樹郎 吉岡 恒生 岩田 吉生 森崎 博志	◎ 桐谷 紗代	◎ 平井さとみ	◎ 森 慶恵	◎ 齋藤由美子	◎ 大野 志保	◎ 鎌谷 祥行 石川 真司 亀甲 真史 亀井 睦美 近藤さやか 松岡 史憲 佐伯 裕司 鈴木 孝広 清田 将之 牧野 克紀 桑原 久和 岩田 圭司 山田 瑞紀 板倉 眞介 都築 大進 河野 智美 吉原 直樹 杉浦由美子 杉澤 益美 山上 裕司 岩泉 厚史 功刀 健介 田中 智子 神谷 厚毅 佐々木淳志 四浦佐衣子	田上由里香
	養護分科会	◎ 福田 博美 後藤ひとみ 山田 浩平 ◎ 林 牧子 小川 英彦 鈴木 裕子 ◎ 戸田 茂 岩田 吉生 高綱 睦美	◎ 藤 洋介 新井美保子 野田 敦敬	◎ 坂柳 恒夫 大村 惠	◎ 加藤眞太郎 松井孝彦	◎ 青山 和宏 田中 見佳	◎ 稲澤 由以 渡邊 寛吾 黒岡 孝信 横井 健 足立 敏 加藤 透	◎ 野崎三千代 奥地 美喜 竹内知矢子 井川 典子 堀田 恵子 小林 優子	
プロジェクト	進路・生徒指導・ボランティア	◎ 廣瀬 幸市 三谷 聖也 原田 宗忠 ◎ 子安 潤 吉田 淳 ◎ 渡邊 幹男 松本 昭彦	◎ 祖父江典人 山中 哲夫 ◎ 佐々木徹郎 飯島 康之	◎ 渡邊 幹男 松本 昭彦	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一
	いじめ・不登校・学級崩壊	◎ 渡邊 幹男 松本 昭彦	◎ 祖父江典人 山中 哲夫 ◎ 佐々木徹郎 飯島 康之	◎ 渡邊 幹男 松本 昭彦	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一	◎ 小田原健一

部 会	分 科 会	大	学	名古屋小学校	岡崎小学校	名古屋中学校	岡崎中学校	附属高校	特別支援学校	幼 稚 園
プロジェクト	メディア・情報教育	◎ 安本 大一 野崎 浩成 江島 徹郎	飯島 康之 梅田 恭子 齋藤ひとみ	○ 服部 晃峰				○ 天羽 康		
	外国人児童生徒教育	-	-							

※ ◎は分科会代表(△は副代表), ○は学校代表を示す。(順不同)

※ 連絡先等(0566-26-)

教員養成高度化センター長

森 勇示 <2451>

社会科学教育講座 土屋 武志 <2264>

附属名古屋小学校・幼稚園 杉浦 将彦 <8011>

附属岡崎小学校 浅岡 明美 <8012>

附属名古屋中学校 鬼頭 百合子 <8013>

附属岡崎中学校 白井 直弘 <8014>

附属高等学校 近藤 伸治 <8013>

附属特別支援学校 安達 成人 <8015>

教育創造開発機構運営課長 稲吉 隆 <2175>

教科教育学研究部門担当 大久保 修司 <2316>

愛知教育大学 大学・附属共同研究会報告書

発行年月日 平成 27 年 3 月 31 日

編集・発行 愛知教育大学 教員養成高度化センター
教科教育学研究部門
〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢 1
電話 〈0566〉 26-2316(ダイヤルイン)

印刷 ツゲ印刷株式会社