

## 刊行にあたって

令和3年3月に策定した「愛知教育大学未来共創プラン」目標2は「大学と附属学校園との連携強化を図ることで、より質の高い教員研修を実現します」とされ、そのもとに戦略6は「教育委員会や教育現場等との緊密な連携を通して、附属学校園が今後の公立学校等のモデルとなる実証研究に取り組みます」としました。その一つの方策として、本論文集『共創』を発刊することになりました。まずは、発刊に至るまでの関係者の皆様のご尽力に感謝いたします。

さて、私の手元に、2005年3月に発刊された「愛知教育大学大学・附属共同研究会報告書」の創刊号と教職キャリアセンター教科教育学研究部門発刊「愛知教育大学大学・附属共同研究会報告書」(2022. 3. 31)があります。

前者は、附属学校部(現:附属学校課)によって編集され全322頁(厚さ15ミリ)の大作です。後者は、15の分科会報告と15の分科会及びプロジェクトから研究報告が載せられています。前者から後者の間、毎年の報告書にもほぼ同様の数の報告があがっています。発足当初は、附属学校部が企画・編集を担当していましたが、数年経つと教科教育学研究部門に引き継がれました。1975年に教科教育センターが設置され、以後、何度かのセンター改組がありましたが、教科教育学研究部門の研究会はほぼ毎月開催され、2010年6月の部門研究会では、大学附属共同研究会の今後の在り方について議論されました。

私もこの報告書に企画・編集を担当したことや、創刊号には岡崎地区の附属小学校や中学校の児童生徒及び卒業生にアンケート調査をしたことを大学院生と共にまとめ研究報告を投稿したこともありますので、思い入れが深い報告書でありました。この度、この「愛知教育大学大学・附属共同研究会報告書」が発展的に廃刊となり、この大学附属共同研究論文集『共創』の発刊に至ったことは、ある意味複雑な思いであると同時に、20年近くに渡りこの報告書作成に携われた方々の尽力の上に立っていることを認識し、より充実したものにしていく責務を強く感じます。しかしながら、この論文集『共創』創刊号に掲載される実践研究論文は、6教科と総括を合わせて7本です。ただし、研究ノートや実践報告等は14本ほどあがっています。

今後は、附属学校園の教職員と大学教職員及び学生・大学院生がより共同研究の機会を増やし質を高め、先導的な教育モデルを開発し提案できるような論文集『共創』となるように取り組むことで、先人の思いを引継ぎ価値を高めていくことになると思います。皆さんでこの論文集『共創』を育てていきましょう。

2023年3月

愛知教育大学 学長 野田敦敬

# 目 次

刊行にあたって

野田敦敬

## 1 総括論文

- 大学・附属学校園連携プロジェクトの成果と課題  
—2022年度に実施した附属学校園アンケートの分析から—  
鈴木一成 真島聖子 小塚良孝 …… 1

## 2 実践研究論文

- 教科論を共に創る生活科の授業構想と展望  
—新たな生活科授業を模索した4年間を振り返って—  
加納誠司 松尾裕太 入谷翔太郎 …… 12
- よりよい社会を共に創る小学校社会科授業デザイン  
—外部人材として「挑戦する大人」の存在が果たす役割—  
真島聖子 笠巻一倫 …… 20
- 英語科の問題解決学習における「非認知的能力」と「教科・領域特有の資質能力」  
の高まりと影響  
杉山貴哉 建内高昭 …… 31
- 対象にある数理を見つめ、関係把握力を生かしながら、考えを確かにする子どもを  
求めて  
請井貴夢 青山和裕 …… 39
- Beyond Culture: Living Together  
—多様な他者との対話をとおして、国際的視野をもつ子どもの育成—  
加藤佑樹 建内高昭 …… 48
- 自らの学びをマネジメントする体育学習の実践研究  
—中学校3年生バドミントンの実践より— 河合貴宝 森勇示 上原三十三 …… 57

## 3 実践研究ノート

- 休日保育参加における運動遊びの実践  
—子ども・保護者・学生・教員の交流に着目して— 鈴木一成 西垣祥子 …… 66
- 附属幼稚園の音響空間を生かした音楽活動の実践  
—音への興味を促し楽器遊びへと繋げるために— 麓洋介 水谷幸子 …… 71
- 知的障害特別支援学校における児童生徒の自立的・主体的な参加を促すための  
授業改善に関する実践的研究  
—「授業づくりの5つの視点」に焦点を当てて— 小倉靖範 鈴木哲也 …… 75

- 音楽科における「体を動かす活動」を生かすための工夫について  
—小学校2年生、4年生の実践事例をもとに—  
国府華子 金原聡子 石黒一江 遠藤泰志 …… 81
- 小学校体育科における体づくりの運動遊びの実践  
—第1学年跳び遊びの実践—  
鈴木一成 伊藤孝浩 …… 85
- ICTの情報共有機能を活用した小学校音楽科「音楽づくり」  
—1年生を対象にした研究授業より—  
古田美咲 新山王政和 …… 89
- 自然の事物・現象のしくみを科学的に明らかにする力の育成  
—小学校第3学年「太陽の光」を事例として—  
赤澤豊 加藤毅 柳沼芳樹 鈴木大介 …… 93
- 「附高ゼミ」の取り組み  
青山昌平 小塚良孝 …… 98

#### 4 実践報告

- 附属高校の定期健康診断における養護教諭志望学生による補助活動の有用性について  
の検討  
—学生の学びと附属高校における利点の視点から—  
浅田知恵 圓岡和子 …… 104
- 高大連携による英語科教育の開発  
—2022年度の実践報告—  
田口達也 平岩加寿子 宮本真衣 有本明日翔 石鍋圭一 加古久光 川上佳則 …… 106
- 【附属学校の研究を生かした公立学校の取組】
- 附属学校の学びを公立学校に生かす  
—附属学校園の研究の活用の実践報告—  
高井規行 …… 109
- 「共創する生徒」の育成を目指して  
—令和4年度の刈谷南中学校の授業実践より—  
伊倉剛 …… 111

#### 5 活動報告

- 生徒が科学の文脈に沿って実験できる理科授業  
—「三読法」でつくる科学の文脈—  
佐野嘉昭 …… 113
- 「子どもキャンパスプロジェクト2022」の活動報告  
—小学生向け“かぼちゃクッキー”のレシピ開発—  
筒井和美 …… 115

#### 6 News Letter

- 附属学校共同研究会 各部門・分科会の夏季一斉研修報告 …… 118



# 大学・附属学校園連携プロジェクトの成果と課題 —2022年度に実施した附属学校園アンケートの分析から—

鈴木 一成\* 真島 聖子\*\* 小塚 良孝\*\*\*

\*保健体育講座  
\*\*社会科教育講座  
\*\*\*外国語教育講座

## Achievements and Challenges of the Collaborative Project between Aichi University of Education and its Affiliated Schools - Analysis of the questionnaire conducted in 2022 at the affiliated schools -

Kazunari SUZUKI\*, Kiyoko MAJIMA\*\* and Yoshitaka KOZUKA\*\*\*

\* Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

\*\* Department of Social Studies Education, Aichi University of Education, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan

\*\*\* Department of Foreign Languages Education, Aichi University of Education, Kariya, Aic, 448-8542, Japan

Keywords : 大学 附属学校園 連携 アンケート調査 活用

### I 目的

2021年3月策定の「未来共創プラン」は「愛知教育大学は、子どもと共に、学生と共に、社会と共に、附属学校園と共に、未来の教育を創ります」というビジョンのもと、3つの目標と9つの戦略がある。その目標の1つである「大学と附属学校園との連携強化を図ることで、より質の高い教員研修を実現する」を受け、戦略6として「教育委員会や教育現場との緊密な連携を通して、附属学校園が今後の公立学校等のモデルとなる実証研究に取り組むこと」を掲げている。そして、第4期中期計画の評価指標20-2として「附属学校園の研究等を公立学校に活用したかどうかを調査するアンケートを実施し、アンケート結果に基づいた改善策を考え、改善のサイクルを令和6年度までに構築し、令和7年度からは、構築したサイクルに基づき改善を行うこと」を設定している。

本稿では、2022年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（以下、戦略6）における附属学校園アンケートの結果から次年度に向けた改善策を検討する。

### II 方法

#### 1 附属学校園のアンケート作成の検討

2020年度、筆者らは7附属学校園に赴き戦略6のプロジェクトの趣旨説明を行い、理解と協力を求め、大学と附属学校園が1つのプロジェクト・チームとしてスタートする素地づくりを行った。

2021年度、附属学校園に所属する研究主任クラスの教員と大学教員及び事務職員によって構成されたプロジェクト・チームが主体となり毎月1回、リモート（夏季休業中は対面）で会議を開催した。そこでは、附属学校園には、学生の教育実習の受け入れのみならず、教育大学の附属機関として、大学における園児、児童、生徒の教育等に関する研究に対して、附属学校園の多大なる協力を得てきた。

今日に至るまで、各附属学校園は独自の実践的研究主題を掲げ、赴任教員の研鑽の場となるとともに、公開授業などの研究発表会により公立学校等の授業実践の質向上に寄与してきた。しかしながら、少子高齢化、デジタル化、グローバル化などの現在の急速な社会変化を考慮すると、これまで以上に大学と附属

学校園の連携が重要になる。とりわけ、大学と附属学校園が一体となる特色を生かした実証研究に取り組み、地域の教育現場への還元を目指すことは重要となる。以上の考えを共有し、その具体策として、各附属学校園の研究会の成果を把握するためのアンケート項目

について検討し、附属特別支援学校と附属岡崎小中学校で先行的にアンケートを実施した。

2022年度は、2021年度で作成したアンケートを実施した。

## 2 附属学校園のアンケートと実施方法

### (1) アンケート項目

研究会にご参加いただいた皆様へ				
愛知教育大学附属〇〇〇学校(幼稚園)				
この度にご参加いただき、誠にありがとうございました。附属学校園の評価並びに研究会の改善のため、皆様のご意見・ご要望をお聞きかせ下さい。個人が特定される形での外部への公表は行いません。後日、改めて、活用状況等について、お話を聞かせていただくがございます。その際にはご協力頂ければ幸いです。				
ご所属	ご芳名			
教員経験年数(数字に○をつけてください) 1. 1~5年 2. 6~10年 3. 11~20年 4. 21年以上				
ご参観授業①【学年・クラス】( )年( )組【教科・領域】( )				
以下の各項目に関しご自身の考えに一番近いものに○をつけてください。	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
【関心度】内容・ねらいに関心があった				
【理解度】内容・ねらいが分かりやすい				
【参考度】今後の教育活動の参考になった				
【活用度】今後の教育活動に活用しやすい				
ご参観授業②【学年・クラス】( )年( )組【教科・領域】( )				
以下の各項目に関しご自身の考えに一番近いものに○をつけてください。	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
【関心度】内容・ねらいに関心があった				
【理解度】内容・ねらいが分かりやすい				
【参考度】今後の教育活動の参考になった				
【活用度】今後の教育活動に活用しやすい				
上記のご評価についての詳細や、その他にご感想やご要望等がありましたら、お聞かせください。				
アンケートにご協力いただき、ありがとうございました。				

図1 附属学校園のアンケート (印刷版)

図1は、附属学校園のアンケートである。7附属学校園のすべての研究内容に対応する内容と、参加者の記述や記入に際しての簡便性を考慮し、共通項目として、「関心度」「理解度」「参考度」「活用度」の4つを設定した。また、独自項目として、各附属学校園がこれまで積み重ねてきた研究等に鑑み、独自に参観者の回答を求める項目を設定してもよいこととした。

## (2) 実施方法

本アンケートは、2022年における各附属学校園の研究発表会の参加者を対象として、紙面及びwebで実施した。実施時期は附属幼稚園11月2日、附属名古屋小学校5月31日（春の公開授業時）・11月11日（秋の公開授業時）、附属岡崎小学校11月17日と18日、附属名古屋中学校9月22日、附属岡崎中学校9月27日、附属高等学校11月9日、附属特別支援学校11月11日であった。

## Ⅲ 結果と考察

### 1 附属幼稚園

表1は、附属幼稚園の公開保育兼研究発表におけるアンケート回答数と回答者の教員経験年数を示す。

表1 回答者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	29
6～10年	31
11～20年	40
21年以上	19
合計	119

表2 公開保育の集計結果 n=91

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	88	3	0	0
理解度	77	14	0	0
参考度	78	13	0	0
活用度	55	35	1	0

表3 研究発表の集計結果 n=121

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	101	20	0	0
理解度	95	26	0	0
参考度	95	26	0	0
活用度	77	44	0	0

表2は公開保育時に実施したアンケートの

集計結果、表3は研究発表会の際に実施したアンケートの集計結果である。表2と表3の回答者には「不明」、「無回答」、「複数回答」があった。

表1によると、参加者の教員経験年数は、「11～20年」が他項目に比べて最も多くなり、「21年以上」と合わせて参加者全体の約50%を占めた。また、「6～10年」は他項目に比べて2番目に多く、「1年～5年」と合わせて参加者全体の約50%となった。

表2、表3から、参加者の関心の所在等に関し以下のことが看取される。まず、「関心度」は、公開保育における肯定的な回答である「とても思う」は88名であった。これは、全回答者91名の約97%であり、「少し思う」は3名であり、約3%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。また、研究発表における「とても思う」は101名であった。これは、全回答者121名の約83%であった。「少し思う」の20名は約17%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「関心度」は肯定的であったといえ、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、公開保育における肯定的な回答である「とても思う」は77名であった。これは、全回答者91名の約85%であり、「少し思う」は14名であり、約15%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。また、研究発表における「とても思う」は95名であった。これは、全回答者68名の約79%であった。「少し思う」の26名であり、約21%であった。一方、否定的な回答である「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「理解度」は肯定的であり、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、公開保育における肯定的な回答である「とても思う」は78名であった。これは、全回答者91名の約86%であり、「少し思う」は13名であり、約14%であった。一方、否定的な回答である「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。また、研究発表における「とても思う」は95名であった。これは、全回答者68名の約79%であった。「少し思う」の26名であり、約21%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「参考度」は肯定的であったといえ、今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、公開保育における肯定的な回答である「とても思う」は55名であった。これは、全回答者91名の約60%であり、「少し思う」は35名であり、約38%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答はなかった。また、研究発表における「とても思う」は77名であった。これは、全回答者121名の約64%であった。「少し思う」の44名であり、約36%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「活用度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。しかし、「活用度」は、他の3項目と比べると低い。「活用度」と他の3項目の関係と教員経験年数による差の検討は次年度の課題といえる。

## 2 附属名古屋小学校

表4は、附属名古屋小学校の春と秋の実践研究発表会

におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理した

教員経験年数等	春	秋
1～5年	27	3
6～10年	20	6
11～20年	30	15
21年以上	25	16
合計	102	40

表5 春の公開の集計結果

n = 116

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	83	31	2	0
理解度	66	46	4	0
参考度	78	35	3	0
活用度	68	40	8	0

表6 秋の公開の集計結果

n = 72

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	69	3	0	0
理解度	59	11	2	0
参考度	64	8	0	0
活用度	57	15	0	0

ものである。表5は春の公開の集計結果である。また、表6は秋の公開の集計結果である。表5と表6の回答者には「不明」、「複数回答」及び学生や企業等の回答も含まれていた。

参加者の教員経験年数は、春の公開では「11～20年」が他項目に比べて最も多くなり、「21年以上」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約54%を占めた。また、「1～5年」は他項目に比べて2番目に多く、「6～10年」と合わせて参加者全体の約46%となった。また、秋の公開では「21年以上」が他項目に比べて最も多くなり、「11～20年」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約78%を占めた。「1～5年」と「6～10年」と合わせて約22%となった。

「関心度」は、春の公開における肯定的な回答である「とても思う」は83名であった。これは、全回答者116名の約72%であり、「少し思う」は31名であり、約27%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であった。「全く思わない」の回答数はなかった。また、秋の公開における「とても思う」は69名であった。これは、全回答者72名の96%であった。「少し思う」の3名は4%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「関心度」は肯定的が否定的を大きく上回り、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、春の公開における肯定的な回答である「とても思う」は66名であった。これは、全回答者116名の約57%であり、「少し思う」は46名であり、約40%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は4名であり、約3%であった。「全く思わない」の回答はなかった。また、秋の公開における「とても思う」は59名であった。これは、全回答者72名の約82%であった。「少し思う」の11名であり、約15%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「理解度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、春の公開における肯定的な回答である「とても思う」は78名であった。これは、全回答者116名の約67%であり、「少し思う」は35名であり、約30%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であり、約3%であった。「全く思わない」の回答数はなかった。また、秋の公開における「とても思う」は64名であった。これは、全回答者68名の約89%であった。「少し思う」の8名であり、約11%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「参考度」は肯定的であったといえ、今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、春の公開における肯定的な回答である「とても思う」は68名であった。これは、全回答者68名の約59%であり、「少し思う」は40名であり、34%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は8名であり、7%であった。「全く思わない」の回答はなかった。また、秋の公開における「とても思う」は57名であった。これは、全回答者72名の約79%であった。「少し思う」の15名であり、約21%であった。一方、否定

的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「活用度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。附属名古屋小は附属幼稚園と同様、「活用度」は、他項目と比べると低い。「活用度」と他項目の関係と教員経験年数による差の検討は次年度の課題といえる。

なお、春及び秋の公開では、live配信を実施した。また、本アンケートでは、教職年数を有する参加者を共有項目とした。そのため、学生や企業等が含まれていない。今後、live配信及び教職年数を有する参加者以外も対象として、広く開かれた研究発表会とする場合、共有項目の再検討が必要であると考えられる。

### 3 附属岡崎小学校

表7は、附属岡崎小学校の学校研究及び提案授業におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。

教員経験年数	人数
1～5年	91
6～10年	45
11～20年	69
21年以上	40
合計	245

表8 学校研究の集計結果 n=242

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	194	47	1	0
理解度	163	74	5	0
参考度	190	51	1	0
活用度	143	96	3	0

表9 提案授業の集計結果 n=242

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	200	42	0	0
理解度	171	64	5	0
参考度	191	48	2	0
活用度	150	81	9	0

表8は学校研究の集計結果である。また、表9は提案授業の集計結果である。研究の趣旨を説明する学校研究と提案授業は、同日に実施されたものである。

参加者の教員経験年数は、「1～5年」が

他項目に比べて最も多くなり、「6～10年」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約56%を占めた。また、「11年～20年」は他項目に比べて2番目に多く、「21年以上」と合わせて参加者全体の約44%となった。

「関心度」は、学校研究における肯定的な回答である「とても思う」は194名であった。これは、全回答者242名の約80%であり、「少し思う」は47名であり、約19%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であった。「全く思わない」の回答数はなかった。また、提案授業における「とても思う」は200名であった。これは、全回答者242名の83%であった。「少し思う」の42名は17%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「関心度」は肯定的が否定的を大きく上回り、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、学校研究における肯定的な回答である「とても思う」は163名であった。これは、全回答者242名の約67%であり、「少し思う」は74名であり、約30%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は5名であり、約2%であり、「全く思わない」の回答はなかった。また、提案授業における「とても思う」は171名であった。これは、全回答者242名のうち有効回答数240名（2名が未記入）の約71%であった。「少し思う」の64名であり、約27%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は5名であり、約2%であった。「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「理解度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、学校研究における肯定的な回答である「とても思う」は190名であった。これは、全回答者242名の約79%であり、「少し思う」は51名であり、約21%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」

は1名であった。「全く思わない」の回答数はなかった。また、提案授業における「とても思う」は191名であった。これは、全回答者242名のうち有効回答数241名（1名が未記入）約79%であった。「少し思う」の48名であり、約20%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であった。「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「参考度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、学校研究における肯定的な回答である「とても思う」は143名であった。これは、全回答者242名の約59%であり、「少し思う」は96名であり、約40%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であり、「全く思わない」の回答はなかった。また、提案授業における「とても思う」は150名であった。これは、全回答者242名のうち有効回答数240名（2名が未記入）の約63%であった。「少し思う」の81名であり、約33%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は9名であり、約4%であった。「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「活用度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。

なお、本アンケートでは、教職年数を有する参加者を共有項目とした。そのため、学生等の72名は含まれていない。教員養成と教員研修の一体化を図るには、共有項目の再検討が必要であると考えます。

#### 4 附属名古屋中学校

表10は、附属名古屋中学校の研究発表会におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。表10 回答者の教員経験年数

る。回答者には「不明」及び「無回答」が含まれていた。

表11は学校研究の集計結果である。

教員経験年数	人数
1～5年	6
6～10年	9
11～20年	11
21年以上	2
合計	28

表11 学校研究の集計結果 n=34

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	27	6	1	0
理解度	22	11	1	0
参考度	24	8	1	1
活用度	24	8	2	0

参加者の教員経験年数は、「11年～20年」が他項目に比べて最も多くなり、「21年以上」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約46%を占めた。また、「6～10年」は他項目に比べ2番目に多く、「1～5年」と合わせて参加者全体の約54%となった。

「関心度」は、肯定的な回答である「とても思う」は27名であった。これは、全回答者34名の約79%であり、「少し思う」は6名であり、約18%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「関心度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、肯定的な回答である「とても思う」は22名であった。これは、全回答者34名の約65%であり、「少し思う」は11名であり、約32%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「理解度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、肯定的な回答である「とても思う」は24名であった。これは、全回答者34名の約71%であり、「少し思う」は8名であり、約24%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名、「全く思わない」の回答数も1名であった。これらのことから、「参考度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、肯定的な回答である「とても思う」は24名であった。これは、全回答者

34名の約71%であり、「少し思う」は8名であり、約24%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であり、「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「活用度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。

## 5 附属岡崎中学校

表12は、附属岡崎中学校の公開1と公開2におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものである。

表12 回答者の教員経験年数

教員経験年数	公開Ⅰの人数	公開Ⅱの人数
1～5年	10	10
6～10年	6	6
11～20年	15	15
21年以上	9	9
合計	40	40

表13 公開1の集計結果 n=34

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	24	9	1	0
理解度	15	17	2	0
参考度	21	12	1	0
活用度	17	12	5	0

表14 公開2の集計結果 n=37

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	26	10	1	0
理解度	17	16	3	0
参考度	23	12	1	0
活用度	17	17	3	0

表13は公開1の集計結果である。また表14は公開2の集計結果である。公開1と公開2は同日にされたものである。

参加者の教員経験年数は、公開1及び公開2ともに、「11年～20年」が他項目に比べて最も多くなり、「21年以上」と合わせて教職経験を有する参加者全体の60%を占めた。また、「1～5年」は他項目に比べて2番目に多く、「6～10年」と合わせて参加者全体の40%となった。

「関心度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は24名であった。これは、全回答者34名の約71%であり、「少し思う」は9名であり、約26%であった。一方、

否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。また、公開2における「とても思う」は51名であった。これは、全回答者34名の75%であった。「少し思う」の17名は25%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「関心度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は15名であった。これは、全回答者34名の約44%であり、「少し思う」は17名であり、50%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であった。「全く思わない」の回答はなかった。また、公開2における「とても思う」は17名であった。これは、全回答者37名のうち有効回答数36名（1名が未記入）の約47%であった。「少し思う」の16名であり、約44%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であった。「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「理解度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は21名であった。これは、全回答者34名の約62%であり、「少し思う」は12名であり、約35%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であった。「全く思わない」の回答数はなかった。また、公開2における「とても思う」は23名であった。これは、全回答者37名のうち有効回答数36名（1名が未記入）の約64%であった。「少し思う」の12名であり、約33%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であった。「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「参考度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、

今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は17名であった。これは、全回答者34名の50%であり、「少し思う」は12名であり、35%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は5名であり、約15%であった。「全く思わない」の回答はなかった。また、公開2における「とても思う」は17名であった。これは、全回答者37名の約46%であった。「少し思う」の17名であり、約46%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「活用度」は肯定的が否定的を上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。

なお、本アンケートは、紙面ではなく Web での回答とした結果、回収率がよくなかった。アンケートの実施方法について検討の余地が残った。

## 6 附属高等学校

表15は、附属高等学校の公開1と公開2におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したものであ

表15 参加者の教員経験年数

教員経験年数	人数
1～5年	11
6～10年	18
11～20年	17
21年以上	17
合計	63

表16 公開1の集計結果

n = 32

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	16	14	2	0
理解度	22	7	3	0
参考度	17	12	3	0
活用度	13	17	2	0

表17 公開2の集計結果

n = 75

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	61	13	1	0
理解度	50	23	3	0
参考度	56	18	1	0
活用度	32	39	3	0

る。回答者には、「不明」及び「無回答」が含まれていた。

表16は公開1のアンケートの集計結果である。表17は公開2の集計結果である。

参加者の教員経験年数は、「6～10年」が他項目に比べて最多で、「1～5年」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約46%を占めた。また、「11年～20年」と「21年以上」は他項目に比べて2番目に多く、合わせて参加者全体の約54%となった。

「関心度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は16名であった。これは、全回答者32名の50%であり、「少し思う」は14名であり、約44%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。また、公開2における「とても思う」は61名であった。これは、全回答者75名の約81%であった。「少し思う」の13名は約17%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「関心度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は22名であった。これは、全回答者32名の約69%であり、「少し思う」は7名であり、約22%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であり、9%であった。「全く思わない」の回答はなかった。また、公開2における「とても思う」は50名であった。これは、全回答者75名のうち有効回答数76（1名が2学級の授業について回答したため）の約66%であった。「少し思う」の23名であり、約30%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であり、4%であった。「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「理解度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は17名であった。これは、全回答者32名の約53%であり、「少し思う」は12名であり、約38%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名で、9%であった。「全く思わない」の回答数はなかった。また、公開2における「とても思う」は56名であった。これは、全回答者75名の約75%であった。「少し思う」の18名であり、約24%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であった。「全く思わない」の回答はなかった。これらのことから、「参考度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は13名であった。これは、全回答者32名の約41%であり、「少し思う」は17名であり、53%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は2名であり、「全く思わない」の回答はなかった。また、公開2における「とても思う」は32名であった。これは、全回答者75名のうち有効回答数74名（1名が未記入）の約43%であった。「少し思う」の39名であり、約53%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は3名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。これらのことから、「活用度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。

## 7 附属特別支援学校

表18は、附属特別支援学校の公開1と公開2におけるアンケート回答者数と教員経験年数を整理したもの

教員経験年数	人数
1～5年	15
6～10年	26
11～20年	11
21年以上	16
合計	68

である。表19は、公開1のアンケートの集計結果である。表20は、公開2の集計結果である。

表19 公開1の集計結果 n=68

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	54	14	0	0
理解度	54	14	0	0
参考度	56	12	0	0
活用度	46	21	1	0

表20 公開2の集計結果 n=68

項目	とても思う	少し思う	あまり思わない	全く思わない
関心度	51	17	0	0
理解度	49	18	1	0
参考度	49	19	0	0
活用度	47	20	1	0

参加者の教員経験年数は、「6～10年」が他項目に比べて最も多くなり、「1～5年」と合わせて教職経験を有する参加者全体の約60%を占めた。また、「21年以上」は他項目に比べて2番目に多く、「11年～20年」と合わせて参加者全体の約40%となった。

「関心度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は54名であった。これは、全回答者68名の約79%であり、「少し思う」は14名であり、約21%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。また、公開2における「とても思う」は51名であった。これは、全回答者68名の75%であった。「少し思う」の17名は25%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらことから、「関心度」は肯定的であったといえ、ねらい・内容についての関心が高かったといえる。

「理解度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は54名であった。これは、全回答者68名の約79%であり、「少し思う」は14名であり、約21%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。また、公開2における「とても思う」は49名であった。これは、全回答者68名の約72%であった。「少し思う」の18名であり、約26%であった。一

方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。これらことから、「理解度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、ねらい・内容について分かりやすかったといえる。

「参考度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は56名であった。これは、全回答者68名の約82%であり、「少し思う」は12名であり、約18%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答数はなかった。また、公開2における「とても思う」は49名であった。これは、全回答者68名の約72%であった。「少し思う」の19名であり、約28%であった。これらことから、一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」と「全く思わない」の回答はなかった。これらことから、「参考度」は肯定的であったといえ、今後の教育活動に参考になったといえる。

「活用度」は、公開1における肯定的な回答である「とても思う」は46名であった。これは、全回答者68名の約68%であり、「少し思う」は21名であり、31%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答はなかった。また、公開2における「とても思う」は47名であった。これは、全回答者68名の約69%であった。「少し思う」の20名であり、約29%であった。一方、否定的な回答を示す「あまり思わない」は1名であり、「全く思わない」の回答数はなかった。これらことから、「活用度」は肯定的が否定的を大幅に上回り、今後の教育活動に活用しやすい内容であったといえる。

### Ⅲ 結論と今後の課題

以上、本稿では、2022年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）における附属学校園アンケートの結果から次年度への改善策を検討した。

7 附属学校園の研究発表会は「関心度・理解度・参考度・活用度」の4項目すべてにおいて、肯定的な回答が否定的な回答を上回ることできた。この回答者の教員経験年数は、「1年～5年」「6～10年」「11～20年」「21年以上」の区分において、大きな偏りがなかった。そのため、どの教員経験年数にも対応する研究内容であったと考える。しかし、「活用度」は、他項目と比べると低い。「活用度」と他項目の関係と教員経験年数による差の検討は次年度の課題といえる。また、回答者数が、そのまま研究発表会の参加者数を示していない。紙面の方がWEBよりも回収率が高いことが明らかとなったため、次年度以降の対応が実施上の課題である。また、学生や教職以外の方々を加味した所属欄の作成も今後の課題となる。それでも、こうした課題も含め、アンケート結果は、2022年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）における検討対象となり、大学と附属学校園が一体となる特色を生かした実証研究に取り組む素地づくりになったことは、次年度への架け橋となると考える。

なお、2022年度の大学・附属学校園連携プロジェクト（戦略6）のメンバーは、次の通りである。

杉浦慶一郎（連携・附属学校担当理事）  
鈴木一成（保健体育講座）  
真島聖子（社会科教育講座・学長補佐）  
小塚良孝（外国語教育講座・副学長）  
西垣祥子（附属幼稚園・研究主任）  
笠巻一倫（附属名古屋小学校・研究主任）  
稲垣修一（附属岡崎小学校・研究主任）  
佐野嘉昭（附属名古屋中学校・研究主任）  
奥村 仁（附属岡崎中学校・教務主任）  
鈴木哲也（附属特別支援学校・研究主任）  
川瀬英幹（附属高等学校・研究主任）  
佐藤重成（附属学校課課長）  
鬼頭百合子（附属学校課副課長）

# 教科論を共に創る生活科の授業構想と展望 —新たな生活科授業を模索した4年間を振り返って—

加納 誠司\* 松尾 裕太\*\* 入谷 翔太郎\*\*\*

\*生活科教育講座

\*\*附属名古屋小学校

\*\*\*春日井市立勝川小学校

## Lesson Study Concept and Outlook of Living environment Studies that Co-creates Subject theory - The Looking back on four years of Challenge of The New Living environment Studies -

\*Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

\*\*\*Kachigawa Primary School of Kasugai Municipal, Kasugai 486-0914, Japan

Keywords : 生活科、教科論、心の動き、学びと育ちのつながり

### I はじめに—本稿のテーマ—

筆者は2018年度より今日に至るまで、共同研究者として愛知教育大学附属名古屋小学校の生活科の授業づくりにかかわってきた。2018年度は、それまでの附属名古屋小学校の研究テーマが一新され、各教科独自の授業デザインを模索する始まりでもあった。筆者と実践者である松尾、入谷を含めた生活科部会では、このような研究の方向性について、改めて生活科の学びの本質に迫る良い機会が与えられたと前向きに捉え、実践研究に取り組んできた。大学附属の共同研究の使命として、その時々々の教育の動向を踏まえつつも、常に挑戦的な試みになることを念頭に置き、実践を積み重ね外部に発信し続けた。その間、今次改訂の学習指導要領の全面実施やコロナショックなども経験した。その都度、新たな教育課程で育成を目指すコンピテンシーベースの資質・能力や、個の学習を尊重した教育環境の整備などにも柔軟に対応してきた。この3人のメンバーが入れ替わることなく2021年度まで生活科学習の理論の実践化、実践の

理論化にまい進することができたことは我々にとっても有益なことであった。培ってきた子ども観や教育理念に照らし合わせ、生活科における教科教育の探究、換言すれば生活科の教科論を突き詰めてきた4年間であった。

そこで本稿では、附属名古屋小学校生活科部会が、この4年間で明らかにしてきた授業の実際や支援の効果を整理し、生誕から30年を超え、さらに40年、50年へと、その先を視野に入れた生活科の教科論を示していくことを研究の目的とする。授業の分析においては、特に3人の共同研究の集大成を意味する2021年度の実践を中心としつつ、着想に至るまでの授業構想から実際の授業の具体的な場面、育成された子どもの資質・能力、その後の検討など、共同研究から生まれた様々な記録を手掛かりに、これまで生活科研究で示されてきた見地と重ねながら考察を行う。

本稿で明らかにされる生活科教育の本質、新たな指導の方策を学校現場に還元していくとともに、生活科授業で育つ子どもの未来を明るく照らすことを願う。大学と附属学校で

創る新たな歩みの論文集『共創』の創刊号における最適なテーマだと考えるのである。

## Ⅱ 生活科の教科論を求めて

本章では、2018～2020年度までの共同研究の概要を踏まえたうえで、いかに2021年度の研究テーマ「生活を科学する～シンセイカツカ～」に行き着いたのかを述べる。

### 1 2018～2020年度の研究の概要

#### (1) 2018年度：対象とのかかわりを深める

初めて筆者が生活科部会の共同研究者として参加したこの年、我々がもっとも意識したことは「子どもの心を動かす」ことであった<sup>1)</sup>。これまで授業方法や思考の顕在化等が中心だった研究内容から、子どもの意欲を喚起するような授業づくりを目指した。生活科では、それを成立させる学びの拠り所を、子どもの生活圏にある身近な人々、社会及び自然に求める。いわゆる学習対象の選定である。

2年生では生き物、それも人と同様に温かみのある鳥類、ウズラを学習対象として「ウズラさん ほくがパパだよ わたしがママだよ」の単元を構想した。子どもたちの心の動き、感動をより大きなものにするために、卵から孵すことを試み、見事7羽のウズラを孵化させ飼育活動に発展させた。子どもたちはウズラに自分の気持ちを寄せ、餌やりや飼育環境の整備など、心を大きく躍らせてウズラとの学校生活に没頭していった<sup>2)</sup>。



生まれたばかりのウズラを手にし  
生命の温かさを感じる子ども

ウズラの飼育に一定の区切りをつけた秋以降の2年生の実践は、自分の通学路に着目し「毎日通る道だけど」を構想した。毎日通る

通学路から自分のこだわりを見つけ、学級の中で交流し合った。単調な生活の中で、今まで当たり前前に存在していた生活の中にある対象が、自分にとって特別な存在であったことに気付いていくのである。

生活科における学習対象の役割は、自然にしても社会にしても、また人であっても、それは決して単調ではなく、自分の心が大きく動く意味のある感動を生みだすことが期待できる。そんな対象と自分とのつながり、結びつきの強さ、関係性を探究した授業デザインであった。

#### (2) 2019年度：学びの連続性を意識する

「つながる生活科」をテーマに、単元と単元とのつながり、学年と学年とのつながりを重点課題として実践研究に取り組んだ<sup>3)</sup>。授業構想の段階では、生活科が小学校低学年に位置づく意義や、これからの生活や生き方にどう生かされていくのかが我々の関心の所在となっていく。それを明らかにするためには、学びと育ちのスパンを、低学年という発達の範囲を広げて捉える必要がある。幼児教育からの連携・接続、3年生への接続・発展を視野に入れた縦のつながりを意識した授業デザインに行き着いたのである。

第1学年「大好き！わたしのふぞく小学校」では、愛知教育大学附属幼稚園に通う年長児が入学前の3月から当時の1年生（入学後は2年生）と交流をもち、学年が連続的につながる異学年児童との関係を深めていった。入学後は、そのまま1年生と2年生というペア交流を継続し、4月より月に一回、ペアで学校探検に出かけた。異学年児童が互いのお気に入り入りの場所で活動を展開し、共有した思い出を積み重ねていったのである。

1年生は、2年生との学び合いを通して、附属名古屋小学校が自分の力を安心して発揮できる空間であることに気付いていく。すると、自分も2年生同様、下級生の附属幼稚園の園児に年長者の力を発揮したくなるのであ

る。「みんなでつくろう！キラキラレインボーフェスティバル」の単元の始まりである。1年生の子どもたちは、附属幼稚園の門をくぐり園児と一緒に様々な遊びを経験していった。単元終末は、さらに1年生が主体となって、園児を小学校に招き「キラキラレインボーフェスティバル」を開催し、今度は上級生として自分の成長を実感していくのである。

一方、2年生は1年生を立派に小学生として導いた自信を土台として、上級生である3年生と一つの学びを共有していった。「はっけん！おもちゃ研究所」では、ゴムを利用したロケットのおもちゃを3年生同様の教材として、果敢に上級生にチャレンジしていった。3年生は理科で既習したゴムの働きを利用して、2年生は自分の思いや願いを実現させるために何度も試行錯誤をした。理科と生活科、互いの教科固有の見方・考え方を働かし生かしながら、実感の伴った高次の気付きへと質を高めていった。こうして低学年の学びや育ちを、生活科のねらいや本質を損なうことなく、つなげていったのがこの年の取り組みの成果である。

身近な社会や自然を対象としながらも前年度との違いは、幼稚園児や3年生など身近な人々との密な交流が、低学年児童の資質・能力を一層押し上げたことである。子どもにとって、触れ合う意味のある特別な人とのつながりは、思いや考えを共有したり学び合ったりしながら、さらに思考を活性化させる最適な学習対象であることが改めて確認できた。

### (3) 2020年度：学びと学び、学びと生活を つなげる

コロナ元年の2020年度は、個の学びに還って、その有効性を模索した一年であった。附属名古屋小学校全体でも「わくわく授業デザイン」をテーマに授業研究を推進した年でもあった。生活科部会では、2年間の心の動きを主とした実践研究を土台として、その上積み学習効果をねらった。そして「わくわく」

を2つの観点から捉えたのである<sup>4)</sup>。

一つは「心が湧く」、即ち学びの原動力こそ子どもの知的好奇心、興味・関心であるという生活科の授業理念に立ち返ったのである。これは不易の教科論とも言える。我々は、このような自ら心を動かし続けて目の前の学びにまい進していく姿を、「学びの発動力を発揮している姿」として捉え、単元を推進していく源として学びの根底に位置付けた。学びの発動力を発揮させるために、子どもの「学びたい」という欲求をより尊重し、そこから湧出された思いや願いで学びを構成していくことを、授業デザインの際の約束事にしたのである。

もう一つの「わく」は、「教科の枠を超える」である。これは生活科を核としながらも、その学びの範囲を一つの教科・領域に留めることなく、単元に応じて、様々な教科と融合活用を図っていき単元の深化を図ることである。新しい教育課程の要請でもある、生きて働く資質・能力の活用やカリキュラム・マネジメントの視点を取り入れた新たな観点での授業構想、流行の部分である。とりわけ第2学年「家族ニコニコ大作戦（すごろく編）」での学びは、算数、図工とも関連させ子どもたちの育成すべき資質・能力を広げ深めていった。

## 2 2021年度の教科論を創る

改めて3年間の研究を振り返り整理してみると、主眼としてきた教科論の基軸が垣間見えてきたのである。筆者が繰り返し述べてきた2つの要素は以下の2点である。

- ・子どもたちの心を動かすような体験
- ・個の学びから、その学びを縦にも（発達段階）、横にも（他教科との融合活用）つなげる

この2つのこだわりは、2021年度に向けて新たな教科論に発展していくための出発点とする。学校教育において何か新たな価値を創り出していきというとする際、新しい要素を足していくことだけを考えるのではなく、その研

究分野において、すでに明らかとなっている理念や考え方と照らし合わせながら、現状の課題に対する最適解を求めていくことが望ましい。そこで、本研究では生活科の新設期まで遡り、生活科の始まりと未来をつなぐ生活科の教科論を考えていきたい。

中野は、生活科の創設期に新教科が目指すものとして、以下の4つの問題提起をした<sup>5)</sup>。

1. 体験を重視する
2. 個性を生かす
3. 家庭や地域とのかかわりを見直す
4. 授業を変える

今でこそ、生活科学習を構成するうえで欠かすことのできない観点ばかりである。しかし、当時の学校教育の場では、教科書に依存しない、子どもの個々の思いや考えを尊重し具体的な活動や体験を前提とした気付きから組み立てていく教科学習の誕生は、画期的な授業改革であったことが想像に難くない。くしくも我々が構築してきた授業論とリンクしてきていることが読み取れる。

例えば、「1の体験重視」での中野の「体得」の指摘は示唆に富む。中野は、「(生活科は)教科書を中心に頭だけで学ぶ学校ではなく、具体的な活動や体験を重視して体全体で学ぶ学校を求めているのである。体で学ぶことの大切さは、だれもが指摘するところである。人間形成にあって、体全体で学ぶこと、すなわち『体得』の重要性は、改めて指摘するまでもない<sup>6)</sup>」と述べている。体得することで体験は知恵となる。つまり、体験は生活の中で生かされてこそ、自分にとって意味のある生きて役立つ資質・能力となるのである。

この中野からの問題提起に応える形で、2021年度の教科論の方向性を短い言葉で表現するなら、それは「生活」である。つまり、体験の中で価値づけられてきた対象とは、子どもの生活の中に存在する人であり、社会であり、自然である。また、子どもにとって意味のある学びのその先には、自分が笑顔にし

たい人や生き物、こうなるといいと思える自分や社会など、これからの自分自身の生活や生き方が存在しているのである。前者を学びの入口、後者を出口と捉え、「生活」というワードでこの学びのプロセスを表現すると生活科とは「子どもの生活から学びを創り、子どもの生活に還していく教科」といえる。2021年度の実践研究は、このワードを現時点での生活科の教科論構築の指標として位置づけ、授業の構想、実践の検証にあたる。

### Ⅲ 生活から学びを創り生活に還す

テーマを「生活を科学する～シンセイカツカ～」とし、新たな実践研究が始まった2021年度は、1年生では、幼児期からの接続を意識し遊びを生活として捉え、その中でもダンボールを活用し単元「ラブダンボ」を構想した。2年生では、身近な生活圏を学習対象として「ひろげよう！すてきライフ☆」を構想した。本稿では、紙面の関係上、特に本研究課題に近い実践である「ひろげよう！すてきライフ☆」に絞って考察をする<sup>7)</sup>。

#### 1 生活の中で学びの主体を子どもに委ねる

第2学年「ひろげよう！すてきライフ☆」での学びのフィールドは、附属名古屋小学校の敷地内にたたずむ教材園(通称「生活科園」)である。そこはかつて自然遊びをしたり、植物を育てたりした校内の自然環境であったが、ここ数年は、研究内容の関係で学習対象として設定してこなかった。校舎の外れにある立地上、子どもたちも足を踏み入れることは滅多になかった。

春の陽気が降り注ぐ4月後半、実践者である松尾は、生活科園に子どもたちを誘ったのである。子どもたちは自然遊びに興味を示し、すぐにその環境に自分の思いや願いを重ねていった。石をどかしてみると見たことのない生き物に感動の声をあげる。子どもたちは生活園での遊びが大好きになっていく。やがて、子どもの好奇心は土の中に向かう。スコップ

を持って掘り進めていくと、その思いは膨らみ「クラスみんなが入れる穴にしたい」という願いが生まれてきた。

本来我々が構想していた単元計画では、生活科教材園において遊びを考えたり、物を作ったりするような活動を想定していた。ところが、子どもの興味・関心は自然の中の生き物であったり、あるいは穴を掘るといった活動に向かっていったりした。

この場面での柔軟な単元計画の運用について、前述の中野は「授業を変える」視点として「①メダカの学校、②ケンカも学習、③道草の見直し」と、3つの授業改革を推進した。

①は童謡「めだかの学校」の歌詞の「誰が生徒か先生か」の一節から指摘された視点である。授業の中で誰が生徒で、誰が先生かわからないとは、即ち教師は学びの主体を子どもに委ね、子どもと一緒に心動かしながら活動し、決して大人の価値観を押し付けるような先導はせず、「教えない」「支援する」という指導スタイルを意味する。

③の学習上の道草とは、単元の展開が想定通り進まないことを指す。中野のいう「見直す」とは、道草を否定しているのではなく、むしろ道草を推奨し多様な考えを尊重すべきであることを説いている。道草は、時間もかかったり、立ち止まって熟考したりする場面も出てくるだろう。個々の思いや考えを大切にすることが生活科の理念である。この理念を支持するなら、当然、教師の意図した道を外れることもあるだろう。我々は、そのような状況にあっても、決して予定していた単元のストーリーに強制的に戻すことはせず、子どもの姿の実際から、まさしくメダカの学校の先生のように、子どもと一緒に道草をする教師として学びを進めていくこととした。

## 2 生活の中の子どもを見取り価値づける

穴を掘り進めていた大半の子どもたちは「土が固くて掘れない」という課題が生じてきた。そこで、急きょ作戦会議をすることに

なった。「これじゃあクラス全員が入れる穴は1年かかる」「5人ぐらいなら1週間ぐらいでできるかも」「それでは意味がない」と、子どもたちが進みたい学びの方向が暗礁に乗り上げかかってきたとき、生活科園で目線を上げてみると、中央に立っている藤棚の存在に気付くのであった。地下がダメなら地上へ、その藤棚を骨格として利用し、今度は家づくりがはじまったのである。それも木材や廃材を使って本格的につくる家がいいと、「みんなで作った家ですてきな生活（ライフ）をしたい！」が学級全体の共通の思いや願いになっていったのである。



個々の思いや願いが一つになって  
みんなで生活できる家づくりに発展した

金岩は、生活科の学習を成立させるための基本的見地の中で、子どもが主体的に学習活動に取り組めるように学習環境を整えることのみだけを重視することを疑問視したうえで「子どもと環境の双方向及び相互作用を含んだ質的な全体性をもつ状況である」と情動的学習論を説いている。その中で「個々の子どもがもつ状況は常に流動的であるという認識をもつこと、状況は学習に対して効果を及ぼすことができるように、子どもを適切に支援することが必要である。そのための方策は、子どもが状況の中で、あるいは状況に対して目的をもつように支援することが考えられる」と述べている<sup>8)</sup>。金岩の示唆からは、今、目の前で起きている子どもの姿を捉え、どんな心情にいるのか、何に困ってどう壁を乗り越えたいと考えているのか、教師が子どもの内面を見取り価値づけ、進みたい方向に道を照らしていく教師支援の大切さが伝わってくる。

### 3 生活科の見方・考え方を生かす

一方、一言で「見取り」といっても、教師は体験の中で子どもの何を見取り、どんな言葉を投げかければいいのか、具体的な支援の方法に悩むことがある。そんなときの身取りの指標になり得るのが、新しい生活科の教科目標で示された「生活科の見方・考え方を生かす」である。まず、子どもは活動や体験の中で何を「見ている」のかについて言及する。有田は、体験が伴わない知識注入による固定疑念に留まった子どものものの見方を「色めがねをかけている」と問題視した。有田によれば、子どもが「見る」ということは、

- ・対象を具体的に生き生きととらえさせる
- ・新しい発見につながる
- ・真実に迫り、思考活動を活発にする
- ・ことばを生み出し、ものに即したことばを創造する
- ・他の感覚的把握を刺激する

の5点で捉え、「見ることを子どもの学習生活や人格形成など、広く生活の重要な要素としてとらえ、見ることを豊かにしていくこと」の重要性を説いた<sup>9)</sup>。さらに有田は、上記のような観点で対象を見れば、「『驚く』ことが多くなり、『感動』することば多くなる。毎日見なれているものの中に『新しさ』『不思議さ』といったものが見えるようになってくる。見るもの、聞くものが新鮮で、おもしろくなってくる」<sup>10)</sup>と述べている。つまり、子どもが学習対象を見ることによって生じる、心の動きを見取ることの大切さを指摘しているのである。このような子どもの心の動き、対象に思いを寄せていく状態が「子どもの見方が生きている姿」と見取ることができる。

目の前の対象が特別な存在であることに気付き、見方が生まれれば、自ずと「次は家に屋根を付けたい」「もっと頑丈な扉を作りたい」という新たな思いや願いが生まれ、思考活動が活発になる。即ち次の「考え方を生かす」につながる。生活科の課題解決における

思考の枠組みとは、思いや願いの実現である。生活科固有の見方・考え方を生かすとは、このような対象への価値づけから思いや願いの実現までのプロセスを指すのである。

「生かす」について、さらに言及を加える。有田は、雪が降った朝、全身で雪遊びをしている小学校1年生の子どもの記録を例に出し、「何でもないことの中に、新しさ、不思議さを見つけ、感動している。一年生が色めがねをはずした時の感覚の鋭さは目を見張るばかりである。完全に自分の目で見ています。自分の手で見ています。足で見ていてもいえる。こういう手・足・目（頭）ができてくると、体験したことを『経験』することができるようになり、経験欠乏症から脱皮し、経験豊かな子どもになっていくのである。つまり、体験したことを、他のことがらに活用できるような形まで高めることが大切だということである。（中略）見ることは、生きることに直結しているのである」<sup>11)</sup>と、具体的な体験を経験まで高めることの重要性を主張した。つまり、知識は体験を通し実感を伴うことで経験となり、実際の生活場面で活用することで知恵となる。このような捉えからは、生活科ならではの「見方・考え方を生かす」意義が伝わってくる。自分にとって「特別な存在」にまで昇華した身近な対象に対して、「こうなって欲しい」、「こうありたい」と思いや願いをもつことは、子どもが本来もち合わせている本性である。生活科では、そのありのままの子どもの姿を、いわゆる使う活用するといった「働かす」というイメージではなく、「生かす」のである。換言すれば、「生活科の見方・考え方を生かす」とは、「目の前の子どもそのものから学ぶ」ともいえる。

### 4 学び合いを高め合い・深め合いに導く

子どもたちの家づくりにかかる情熱は単元が進めば進むほど拍車がかかっていき、6月中にはほぼ外枠は完成した。夏休み前には、屋根と壁が出来上がり、2学期に向け、もっ

とよりよい生活を目指して子どもたちの学びは長期に渡った。活動は生活科園で、「うまくドアが建たない」など困ったことがあったら話し合うために教室に移動する。「あそこあそこの壁がいつもうまくはまらないよ」「こうやって隙間を作ればうまくはまるよ」「私は大切なものを置きたいから防犯カメラをつけたい」と、友達同士の話し合いで解決を図った。対話を通して実行したくなったことは、すぐに生活科園に移動して試していく。体験と対話を繰り返し、学びを展開していった。

単元を通し個の思いや願いは担保しながら、学びを進めてきた影響もあって、子どもたちの「すてきライフ」にかける理想や目的は先細ることなく、むしろ膨らむばかりである。特にこの頃になると、話し合いは激しい意見のぶつかり合いに発展することもあった。

先に述べた中野の「授業を変える」の「②のケンカも学習」<sup>12)</sup>は、たびたび授業の中で垣間見る場面でもあった。要するに、学びに没頭するあまり思いや願いが膨らみ、それを実現するために自己の考えを主張する場面である。そこは子どもの感情を減退することなく、基本的には素直に考えを表出できる授業を支持することとした。それは、教師はトラブルを過ぎ去るのを待つという意味ではない。そのような場面に出くわした時、あるいは今がその機会と教師が判断したときは、積極的に子ども同士、自由に自分の考えを主張できる時間と空間を設定することが大切である。ときには、活動場面での当事者同士の話し合いもあれば、必要に応じて学級全体での話し合いに発展することもある。本実践研究で捉える話し合いとは、討論を目指したい。そのような子ども同士の学び合いは、実施することで学びをどちらかの考えに集約することではない。自分の考えと友達のを往還させて聴き、自分の考えを見直したり、新たな視点を加えたりする。つまり、我々が目指す子ども同士の学び合いとは、現状の自分も

ち合わせていない新たな価値を創造するような高め合い・深め合いになることである。

## 5 生活の中にある知を引き付けて学ぶ

秋も深まってきたころ「すてきライフ☆」の活動は、ますます広がりや深まりを見せていった。家づくりと同時進行して、まるで生活科園をテーマパークにでもするかのようになり、シーソー作りや滑り台作りに発展していった。それもすべて自然発生的に生まれた子どもたちの思考の流れであり、思いや願いを実現するための行動なのである。だから松尾は、例えばシーソー遊びのときに「どこに立てばつり合うのかな？」なんて言葉がけはしない。そのような視点を大人から与えると、途端につまらなくなってしまうことを我々は学んだからである。



体験から得られた気づきを基にして  
子どもたちは思考を活性化していく

嶋野はマイケル・ギボンズの学習のモード論から生活科の意義や特質を捉え、生活科は社会に解放された適応・応用の世界での研究様式を意味するBモードに位置付けるとともに、「主・客の関係性」「知の専門性と総合性」「知と生活の結び付き」の3つの観点を見出した。その中での「知と生活の結び付き」について、嶋野は「自分自身や実生活及び実社会の意味ある課題について学習し、その成果は自分自身や実生活及び実社会に返していく。ここでは実生活や実社会にある知恵、体験を通して得た知識、身体に現れる知や身体の振る舞いといったことが大切にされる。それは現実の生活や社会に生起する具体的な問題の解決や自己の形成や伸長に生きて働く。(中略) 子どもは実社会とのかかわりを通して多

くのことを学ぶことができる。また、それを価値あるものとしてとらえ、自分の生活を創り出す。」<sup>13)</sup>と述べている。子どもの思考は遊びと勉強の区別はなく、生活を一体的に捉えその中で学んでいるのである。生活の中から「ここに滑り台の板を置けば一番スピードが出る」ことを自分から気付きたいのである。

このように子どもが学びの主役となって自分の生活を切り拓いていくのが生活科授業の醍醐味である。

#### IV おわりに —研究の成果と今後の展望—

子どもの「生活」を念頭に、生活から学びを創り生活に還していく授業を模索し、辿り着いた現時点での生活科の教科論は、

「子ども本来の姿が発揮される生活を科学する教科」である。

環境科でもなく自分科でもない、改めて「生活を科学する」教科学習の本質、そこに導く教師の支援の在り方に迫ることができた。

一方、Ⅲ章で言及した「ひろげよう！すてきライフ☆」は、コロナ禍での制限や中断もあり、結局実践は一年を費やした。子どもの心を動かし成長を積み重ねていくようなダイナミックな実践は、ある程度の時間数、ときには学期をまたぐような大単元構想が必要である。「附属だからできる」という議論はしたくない。今後は、生活科の9内容を複合的に組み合わせた単元を構成したり、他教科等と融合活用したりする学びの構想を明らかにする必要がある。

以上がチーム生活科部会の4年間の共同実践研究の軌跡である。そんな授業づくり及び理論との往還を、我々は「どんな子どもに出会えるのだろう？」と楽しみながら笑顔で取り組んできたことにも気付かされた。「子どもの心を動かすためには、教師も研究者も心躍らせて授業を構想する」これも4年間で辿り着いた授業論、教師論である。

最後に、創造性の研究の第一人者であるス

タンウッド・コップの言葉で本稿を閉じる。今後も大学附属での実践研究を続けていくうえで、常にこの新たな価値を創出するという気概をもって共に歩んでいきたい。

「人類にとって偉大な成就者とは、新しいもの、未だ試みられたことがない前進的なものへの強い衝動をもった人物である。かれらはその創造的想像力を働かせて、未だ試みることがない前進的なものへの強い衝動をもった人物である。かれらはその創造的想像力を働かせて、未だ発見されていない未知の領域を、いろいろな障害に屈せず、ついに解明にいたる。真に創造的な人間はすべての条件と状況を切り開いて進み、自己の能力を広め深める努力を永遠に続ける人物である」<sup>14)</sup>

#### 註

- 1) 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要「和衷協同」Vol. 1 2019年 pp.30-36
- 2) 加納誠司「小学校生活科教授用資料 新学習指導要領対応！新しくなる生活科授業づくりのポイント Q&A -理論と実践を徹底解説！-」大日本図書 2019年 pp.10-13
- 3) 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要「和衷協同」Vol. 2 2020年 pp.34-41
- 4) 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要「和衷協同」Vol. 3 2021年 pp.30-34
- 5) 中野重人「改訂 生活科教育の理論と方法」東洋館出版 1992年 pp.35-44
- 6) 上掲書 5) p.36
- 7) 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要「和衷協同」Vol. 4 2021年 pp.30-37
- 8) 金岩俊明「生活科の原点を探究する」黎明書房2021年 pp.143-144
- 9) 有田和正「子どもの『見る』目を育てる」国土社1986年 p.200
- 10) 上掲書 9) p.200
- 11) 前掲書 9) pp.202-203
- 12) 前掲書 5) pp.43-44
- 13) 嶋野道弘「生活科の本質 -新設までの20年、実施20年から-」『学会誌『せいかつか&そうごう』第20号』日本生活科・総合的学習教育学会 2013年 pp.12-15
- 14) スタンウッド・コップ 著 小川正、平光昭久、中村亨 訳「創造性の探究」明治図書 1971年 p.30

# よりよい社会を共に創る小学校社会科授業デザイン —外部人材として「挑戦する大人」の存在が果たす役割—

真島 聖子\* 笠巻 一倫\*\*

\*社会科教育講座  
\*\*附属名古屋小学校

## Elementary school social studies class design to create a better society together - The role played by the existence of “adults who take on challenges” as external human resources -

Kiyoko MAJIMA\* Kazutomo KASAMAKI\*\*

\* Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\* Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords : 社会共創 挑戦する大人 外部人材

### I はじめに

#### 1 問題の所在

現代社会では、テクノロジーの進展により、人々の働き方や生き方、社会の在り方が急速に変化する中、加速する超高齢社会、世界規模で起きている環境破壊の影響を危惧する声が高まっている。

台湾のデジタル担当大臣のオードリー・タン (2022) は、このような危惧に対し「それでも、私は、未来は希望の方が多いと感じています。なぜなら、私たち自身が未来を創っていけるからです」と述べている<sup>(1)</sup>。オードリーは、台湾のデジタル担当大臣として2016年からオープンガバメントに取り組み、多様性を持つ人々が政策制定に参加できる仕組みづくりに尽力している。台湾では、政府機関のウェブサイトやウェブサービスに対し、大学生などの若者の参加によって改善案が提案され、成果を上げている<sup>(2)</sup>。

瀧本哲史 (2016) は、「未来には、ひとつだけいいところがある。それは、『未来はつくることができる』という点だ」と述べている<sup>(3)</sup>。瀧本は、若くて可能性のある企業や経営者を応援する投資家としての仕事に加え、

京都大学の客員准教授として学生の教育に携わるほか、2015年には、全国の様々な中学校を回り、未来を生きる14歳に向けて、未来を変える特別講義を行った<sup>(4)</sup>。

社会科教育研究者の唐木清志 (2016) は、社会科の目標である公民的資質を「人とつながり、社会とつながって、望ましい未来を創り上げる力」と定義している<sup>(5)</sup>。唐木は、社会科の授業創りについて、「子どもの可能性を信じ、子どもが市民へと成長する機会を彼らに提供する方が、社会科授業のつくり方としては妥当ではないかと考える。公民の育成には、『社会参画』の視点が必要不可欠なのである」と述べている<sup>(6)</sup>。

オードリー、瀧本、唐木の三者に共通するのは、未来を創ることに希望を見いだしている点である。とりわけ、未来を創る子どもたちや若者の可能性を信じて、社会参加や社会参画、社会共創に重点を置いた教育研究や社会的活動を行っている。

筆者らは、上記のオードリー、瀧本、唐木の三者と同様に、未来を創る子どもたちの可能性を信じて、2019年度より、よりよい社会を共に創る社会科授業の実践研究を行ってきた。

これまでの実践研究を通じて、子どもたちを本気にさせるのは、実際の社会生活や仕事場で失敗を恐れずに、本気で挑み続ける大人の存在であることに着目した<sup>(7)</sup>。

そこで、本研究では、困難な現実や社会の問題に果敢に立ち向かう大人の生きざまを学ぶことで、子どもたちも社会を共に創る一員として、現実の問題に立ち向かっていく意識が高まるのではないかという仮説を立てた。

本研究の目的は、よりよい社会を共に創る小学校社会科授業デザインを開発するにあたり、小学校5年工業生産の単元を事例に、外部人材として「挑戦する大人」の存在が果たす役割を明らかにすることである。

次のような研究方法に基づいて論を展開する。第一に、これまでの社会科教育研究において、外部人材の果たす役割がどのように論じられてきたのかを整理し、課題を明らかにする。第二に、先行研究の課題を解決するための授業デザインを開発する。第三に、開発した授業デザインを基に、実際に社会に生きる人々と関わり、共に本気になって挑み続ける学習場面を設定して授業実践を行い、授業におけるワークシートやアンケート調査をもとに、外部人材として「挑戦する大人」の存在が果たす役割について検証する。第四に、本研究の成果と課題を示すこととする。

## 2 社会科授業における外部人材の役割

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』では、社会科改訂の趣旨において「対話的な学びについては、例えば、実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される」ことが指摘されている<sup>(8)</sup>。

これまでも社会科授業では、地域と連携しながら、実社会で働く人々の話を聞いたり、外部の専門家と協働して社会に提案したりする授業が実践されてきた。近年、外部人材と子どもの協働的な関係構築について研究して

いるのが井上昌善である。井上（2021a）は、地域社会と連携する授業の課題として、外部人材である大人とそれを学ぶ子どもという関係を前提として学習が進められる点を指摘している。このような授業は、最終的に専門家である外部人材が行っている取り組み（努力や苦労を含む）の解説に終始するものになりやすい傾向にあるという<sup>(8)</sup>。

そこで井上は、外部人材と子どもの協働的な関係構築のために、外部人材に対する教師の働きかけに着目した研究（2021b）と議論の在り方について解明し、外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業の構成原理と方法を提案した研究（2021a）を進展させた<sup>(9)</sup>。

さらに、古野香織（2022）は、外部人材と連携した授業が実現する前後の段階を含めたプロセス全体における教師の役割と直面する課題を明らかにするために、6名の公民科教師への聞き取り調査を行った<sup>(9)</sup>。

以上のように、近年、外部人材に対する教師の働きかけや外部人材と連携する授業で教師が直面する課題、外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業についての研究が進展する一方で、「挑戦する大人」の存在として外部人材が果たす役割については明らかにされていない。そこで本研究では、「挑戦する大人」の存在を単元計画に「つながる場」として設定し、困難な現実や社会の問題に果敢に立ち向かう大人の生きざまを学ぶことを通じてよりよい社会を共に創る社会科授業デザインを開発する。

## II 社会科授業デザイン

### 1 学びの構成

開発した社会科授業デザインの学びの構成は、(1)問い創り、(2)概念的知識の獲得、(3)社会認識・社会参画の3つから構成される。以下、詳しく見て行こう。

#### (1) 問い創り

まず初めに、社会科の単元の導入では、問

いの質に着目して、社会的な見方・考え方を働かせながら、子どもたち自身が問いを創る。問いの質に着目させるために問いを4分類し、4種類の異なる色の付箋を活用することで、一目で問いの種類と問いの量がわかるようにした。問いの種類としては、「【青】情報を求める問い」として、いつ(時)、だれが(人)、どれくらい(規模)、いくつ(数)、何が(もの)などが当てはまる。「【黄】情報をまとめる問い」には、どのように(方法)、どのような(内容)などが当てはまる。「【赤】関係性を求める問い」には、なぜ(関係)などが当てはまる。「【緑】問い直しの問い、問い返しの問い」には、それ、本当?そもそも…?だから、何?などが当てはまる。小学校3年生から毎单元繰り返し行うことで、問いを創ることへの自信が生まれ、主体的に学習に取り組む姿勢が醸成されている。

## (2) 概念的知識の獲得

次に、学級全体で、「なぜ?」を問う学習問題①を創り、仲間と協力して、試行錯誤しながら概念的知識を獲得していく。概念的知識とは、社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことができる概念等に関わる知識である。「なぜ?」から始まり、子どもたち自身が問いを設定する。社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり、解決したりする活動を通して学習問題①の解決に取り組む。社会的な見方・考え方とは、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係に着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすることである。

## (3) 社会認識・社会参画

最後に、学習問題①を解決し、概念的知識を習得した後、「どうすれば?」「どうあるべきか?」という問いを付した学習問題②を創り、社会にある様々な課題に対して挑戦することで、社会認識を育て、社会参画をねらう。

学習問題②では、社会の課題の解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力を養うための問いを設定する。「どうすればよいか?(社会参画)」や「どうあるべきか?(社会認識)」と問い、課題に挑戦する。学習問題①で獲得した概念的知識を活用して、自分たちに協力できることなどを選び出し、自分の意見や考えとして判断し、意思決定する活動を設定する。

## 2 児童の追究活動の把握

上記の学びの構成を児童の追究活動の把握の視点から捉えると以下の五段階で説明することができる。

### (1) 予想を立てる

第一段階では、児童が今までの学習や生活経験から、学習問題①の答えを予想できているか確認する。児童が予想を立てられないときには、「今までどんな勉強をしてきたかな?」「情報を集めるところから始めてみてはどうか?」と声をかける。

### (2) 見通しをもつ

第二段階では、児童が調べたい問いを付箋に書き込み、追究シートに貼り付けて学習の見通しをもつことができているか確認する。児童が見通しを持っていないときは、「まず、気になったところから情報を集めてみてはどうか?」と声をかける。

### (3) 情報を集める

第三段階では、児童が教科書、資料集、インターネット、見学などで情報を集めることができているか確認する。児童が情報を集められないときは、はじめに、教科書、資料集から出発し、単元を中心とする「どのように?を調べよう」と声をかける。

### (4) 価値付けをする

第四段階では、児童が調べたことに対して、「だから、そこから何が言えるかな?」と問いかけて、調べたことに対して価値づけることができるか確認する。児童が価値付けをできないときは、「何が大切かな?」と問いか

けて、学習問題①の答えにつながるようにする。

### (5) 追究を深める場面設定

第五段階では、児童が調べたことに対して、ペアや班や自由な形態で、緑の付箋を活用して、調べたことに対して問い直す場面を設定する。「それ、本当？」と情報を確認したり、「そもそも…？」と根本に迫る問いかけをしたり、「だから、そこから何がいえるかな？」と情報の価値付けを行ったりする。

## Ⅲ 単元目標・単元構想と本時の指導案

実際に社会に生きる人々と関わり、共に本気になって挑み続ける学習場面「つながる場」を設定した小学校5年「私たちの暮らしと工業」の単元目標・単元構想と本時の指導案は、以下のとおりである。

### 1 単元目標

- 工業の種類、工業の盛んな地域の分布や工業製品の改良、貿易などの外国との関わりについて調べ、まとめることを通して、我が国の工業生産は、工業の盛んな地域が広がっていることや、工業製品は国民生活の向上に重要な役目を果たしていることを理解できるようにする。(知識及び技能)
- 日本で工業が盛んな理由や背景について話し合うことを通して、我が国の工業生産の概要と人々の暮らし方を関連付けたりして、工業生産が国民の生活に果たす役割を考えることができるようにする。

(思考力、判断力、表現力等)

- 我が国の工業生産の概要について、主体的に問題を解決しようとする態度や、より良い社会を考え、学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の工業の発展のために関わろうとする心情を養うことができるようにする。

(学びに向かう力、人間性等)

## 2 単元構想

1	教材と出会い、問いを生み出す。 ・何？ 誰？ どこ？ いつ？ どのように…？ どんな…？ なぜ？ どうして？
2	問いを吟味し、学習問題①を創る。 <学習問題①> ・なぜ日本車は、世界で人気があり、たくさん作られているのか？
3	問いを構成して、追究シートを作る。
4	追究の土台を作る。 ・自動車は、どのようにして作られるのだろうか？
5	各自で追究する
6	・日本の自動車会社は世界で何台売っているのだろうか？
7	・どのような工夫をした自動車が作られているのだろうか？
8	・なぜミスなく、よい車を作ることができるのだろうか？
9	学習問題①について意見を書き、話し合う ・様々な工夫をして、最新技術の詰まったニーズに合った車を作り、世界へ販売している。 ・自動車生産は主要工業であり、日本の工業を支えている！しかし、今後は…？
10	<b>「つながる場」の設定</b> 専門家との直接対話を通して、工業生産の課題と展望について考え、学習問題②を創る。 <学習問題②> ・これからの日本の工業生産はどうあるべきか？
11	様々なアイデアを構想し、話し合う。
12	・どのようなニーズがあるのだろうか？
13	・どのような課題があるのだろうか？ ・どうすれば、課題を解決できるのだろうか？
14	学習問題②について話し合い、自分の考えを書く。
15	新たな問いへ…

## 3 本時の指導 (10/15)

### (1) 学習内容

- 日本の工業生産は、これまで自動車産業を

中心に発展してきたが、これからは宇宙分野が成長の中心となる。

- これまで培った技術力を生かし、日本の工業を発展させていくべきだ。

**(2) 学習方法**

- 専門家との直接対話で、工業生産の課題と展望を聞く。

- 「どうあるべきか?」という問いを創ることで、これからの工業の発展について考える見通しをもつ。

**(3) 「つながる場」の設定**

- 日々チャレンジしている宇宙産業の専門家とオンラインを通して「つながる」場を設定する。
- 宇宙産業の専門家と直接対話することで、事象をより身近に感じる。
- 宇宙産業の専門家と問いを共有することで、本物の社会参画を実現する。

**(4) 授業展開**

1	<p>学習問題①の解決で得た概念的知識を確認し、日本の工業生産を概観する。</p> <p>&lt;学習問題①&gt;</p> <p>なぜ、日本車は世界で人気があり、たくさん作られているのか?</p> <p><b>【予想される児童の考え】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・働く人が工夫して、消費者のニーズに合わせた自動車を作っているから。</li> <li>・様々な国に工場があり、その国でも信頼される企業になっているから。</li> <li>・創業者が日本のために努力して、世界に認められる企業になったから。</li> </ul> <p><b>【指導上の留意点】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○社会的な見方を押さえながら、関連付けて板書する。</li> <li>○日本の自動車産業が抱える課題についても確認する。</li> </ul>
2	<p>動画を見て、新しい成長分野である宇宙産業について知る。</p> <p><b>【予想される児童の考え】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・愛知県は、自動車産業で培った技術力を生かして、宇宙産業に取り組もうとしている。</li> <li>・愛知県は、航空宇宙産業の事業所数が全国1位。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の宇宙産業は、まだ世界的に発展しているとは言えない。</li> </ul> <p><b>【指導上の留意点】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○愛知県「あいちインターネット情報局」が作成した動画であることを伝えて、愛知県として宇宙産業を盛り上げようとしていることを理解させる。</li> </ul>
3	<p>宇宙産業を支える専門家から、日本の工業の現状と展望を聞き、学習問題②を創る。</p> <p><b>【予想される児童の考え】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「たくさん作って、たくさん売る」というモデルは、すでに破綻している。</li> <li>・「言われたものを、決められた分、正確に作る」だけでは、工業は発展しない。</li> <li>・「地球にはない環境」=宇宙で生み出せるアイデアが、地球でも役立つ可能性がある。</li> <li>・今までなかったものに価値をつけて、新しいものを生み出すことが大切になる。</li> </ul> <p><b>【指導上の留意点】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○(株)サイエンス・クリエイトの方へ質問してもよいことを伝える。</li> <li>○これからの日本の工業生産の課題とあるべき姿を考え、学習問題②を創るようにさせる。</li> </ul> <p>&lt;評価：主体的に学習に取り組む態度&gt;</p> <p>学習問題①の解決で得た概念的知識を活用し、日本の工業生産の課題を整理して、学習問題②を創って追究の見通しをもっている。(ワークシート、観察)</p>
4	<p>自分の考えと追究する問いをもつ。</p> <p><b>【予想される児童の考え】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・宇宙分野を中心に、新しい分野に積極的に参入するべき。</li> <li>・持続可能性に配慮した産業であるべき。</li> <li>・新しい人材が入ってくるように、新規参入をもっと簡単にできる仕組みをつくるべき。</li> </ul> <p><b>【指導上の留意点】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○これまでの課題を解決し、日本の工業が発展できる方法を考えるようにアドバイスする。</li> <li>○今後も専門家に質問をしてよいことを伝え、追究の見通しをもたせる。</li> </ul>
5	<p>今後の見通しを確認する。</p> <p><b>【指導上の留意点】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○追究した後、専門家と議論することを伝える。</li> </ul>

### Ⅲ アンケートの分析

単元構想の10時間目「つながる場」を設定した学習問題②を創る授業の前後にアンケート調査を実施した。アンケート調査を実施した日程と回答数は、以下のとおりである。

(事前) 2022年11月9日、回答数29人

(事後) 2022年12月6日、回答数27人

また、アンケート調査の質問項目と結果は、以下のとおりである。

以下の問について、ア～オの中から、自分の考えに一番近いものを1つ選んで○を付けましょう。また、その理由についても書きましょう。

**問1** あなたは、「よりよい社会」とは、どのような社会だと思いますか？(自由記述)

	前	後
SDGsを達成	9人	4人
環境・自然に配慮	8人	11人
安心・安全・安定	6人	0人
平等・差別がない	4人	3人
幸せ	3人	0人
持続可能	2人	6人
産業・技術の発展	2人	3人
CO <sub>2</sub> を出さない	0人	6人
資源を使い過ぎない	0人	3人
自由・不自由ない	0人	3人
ごみ削減・再利用	0人	3人

**問1**のアンケートの結果から、学習問題②の事前では、児童がイメージする「よりよい社会」とは、SDGsを達成し、環境・自然に配慮した安心・安全・安定した社会で、差別がなく幸せで、産業・技術が発展した持続可能な社会であることがわかる。

学習問題②の事後では、より一層、環境・自然に配慮することが重視され、SDGsを達成し、差別がなく、産業・技術が発展した持続可能な社会が「よりよい社会」としてイメージされている。また、新たに、不自由なくくらせる社会を理想とし、CO<sub>2</sub>を出さない、

資源を使い過ぎない、ゴミを削減したり再利用したりすることが「よりよい社会」につながると意識されていることがわかる。

**問2** あなたは、「よりよい社会を共に創る」ことについて、関心がありますか？

	前	後
ア とてもある	6人 20.7%	5人 18.5%
イ 少しある	21人 72.4%	17人 63%
ウ あまりない	2人 6.9%	5人 18.5%
エ まったくない	0人 0%	0人 0%
オ わからない	0人 0%	0人 0%

**問2**のアンケート結果から、学習問題②の事前と事後を比べると、事後では、「よりよい社会を共に創る」ことに関心が「とてもある」、「少しある」の割合が低下し、「あまりない」の割合が高まっていることがわかる。事後で「あまりない」と回答した児童の理由を見てみると「C12：よりよい社会を創るために協力してもただの自己満足になりそうだから。よりよい社会を創るために協力しても何かもらえるわけではないから」、「C9：なぜかというところから未成年の子どもが問題を解決しようと思って努力しても大人たちのほとんどが、後をふり向いてもくれないと思うから」、「C30：あまり身近に感じれない」という記述が見られた。

C9の「大人たちのほとんどが、後をふり向いてもくれない」と思っている現状認識が子どもたちにあるということは、重く受けとめたい。

事後で、「とてもある」と回答した児童の理由を見てみると「C2：いろいろな人が幸せでいられるようなよりよい世界・社会を完全につくるにはまだまだ足りないけど、いろいろな人が協力していけば、いずれよりよい

社会をつくることができる」、「C20：自分自身社会の追究で『これできるかも』と思うことがあるので、関心があると言えると思う」、「C13：ベストを尽くすには、自分たちの努力も必要だと思うから」、「C10：私にもよりよい社会というものは何ですかと聞かれた時、パッとイメージできるし、今地球でも課題があって、これでは未来が心配だと今を生きる私たちが安心安全にらせるのか心配になるからです」、「C11：今は様々な問題点があるので、そこを解決するために自分から協力していきたいから」という記述が見られた。

事後で、「少しある」と回答した児童の理由を見てみると「C5：社会の授業でやったから」、「C6：関心がなきゃ協力しないわけだから、少しでも協力しなければCO<sub>2</sub>などが出てしまうから」、「C8：CO<sub>2</sub>を減らさないと私たちにも害があるかもしれない」、「C14：社会の授業の調べ学習などをやったから」、「C15：勝間さんの話を聞いて、世の中にはこういう取り組みをしている人がいるんだと知ってから、日本の今の現状がやばいから、協力していい社会を創らなければいけないそう思い始めたので関心があります」、「C17：自分が生きている間に資源がなくなったらと思うと怖いし、どうすればよいか考えるのも少し楽しいから」、「C24：なぜなら、自分たち子どもでできる事があればするけど、あまり子どもでできる事がないから。CMでCO<sub>2</sub>を減らすとかの広告を見たから少し関心を持った」、「C25：前自分で調べて、深刻度を知ったから」、「C26：社会科でこうあるべきという社会を考えているから」、「C27：他の人と協力しながらっていうのは少しできているので少しだと思う。SDGsはそんなに貢献できていない」、「C28：自分はまだまだできていないけど、他の人たちや調べるととてもすごいと思う」、「C29：海の生物などが死んでしまうから」という記述が見られた。

以上からC15は、勝間さんの話を聞いたこ

とがきっかけとなり、協力していい社会を創らなければいけないという問題意識を高めていることがわかる。

**問3** あなたは、「よりよい社会を共に創る」ことについて、今、取り組んでいることはありますか？

	前	後
ア とてもある	1人	2人
	3.4%	7.4%
イ 少しある	19人	20人
	65.5%	74.1%
ウ あまりない	7人	2人
	24.1%	7.4%
エ まったくない	0人	0人
	0%	0%
オ わからない	2人	3人
	6.9%	11.1%

**問3**のアンケート結果から、学習問題②の事前と事後を比べると、事後では、「よりよい社会を共に創る」ことについて、今取り組んでいることについて「あまりない」の割合が減って、「とてもある」「少しある」「わからない」の割合が増えていることがわかる。

事後で、「とてもある」と回答した児童の理由を見てみると「C2：自分の中では環境などのことを配慮したことをしているけど、他の視点から考えるとしていないようにも見える」という記述が見られた。

事後で、「少しある」と回答した児童の理由を見てみると「C3：ごみの分別。外にごみを捨てないこと」、「C9：食品ロスなどは特に私たち消費者が多いため、ほくはあまり買い過ぎないことや消費期限の前に食品を食べるといのが家族で取り組んでいます」、「C10：私たち小学生に今できることは限られていて少ししかない点から、簡単に環境に優しくするためには、食べ物の食べ残しなどを減らしたり、簡単なことから取り組んでいます」、「C15：部屋から出たら必ず電気を消したか見る（CO<sub>2</sub>削減のため、無駄な資源を

使わないようにするため)」、「C20:学校(教室)のシステムをみんなが便利だと思いを提案しているから」、「C19:清潔な環境にしていくためにエコバックを使ったり、食品ロスをさせないために、必要以上に食べ物を買わないなどしています」、「C22:ごみを分別して捨てる」、「C25:ごみをへらすために使う量だけ使う」、「C26:ごみの分別や水道の水を止めることなど限りある資源」、「C28:着れなくなった服などをまだ着れる子にあげる。買ったものは責任をもって使う」、「C29:食べ残しをしない。コンビニなどはプラスチックの袋だから使わない」、「C31:ペットボトルをリサイクルしている」、という記述が見られた。

事後で、「あまりない」と回答した児童の理由を見てみると「C4:関心は少しあってもいざやろうとするとめんどくさくなってしまうから」という記述が見られた。

事後で、「わからない」と回答した児童の理由を見てみると「C12:そもそも関心がないので考えたことがない」という記述が見られた。

**問4** あなたは、「よりよい社会を共に創る」ことについて、将来、取り組みたいことはありますか？

	前	後
ア とてもある	4人	6人
	13.8%	22.2%
イ 少しある	17人	13人
	58.6%	48.1%
ウ あまりない	6人	4人
	20.7%	14.8%
エ まったくない	0人	1人
	0%	3.7%
オ わからない	2人	3人
	6.9%	11.1%

**問4**のアンケート結果から、学習問題②の事前と事後を比べると、事後では、「よりよい社会を共に創る」ことについて、将来取り

組んでみたいことについて、「とてもある」「まったくない」「わからない」の割合が少し増え、「少しある」「あまりない」の割合が減っていることがわかる。

事後で、「とてもある」と回答した児童の理由を見てみると「C2:これからの未来をつくるために工夫していろいろなことをやる」、「C10:私には夢があるけれど、環境に優しい社会の方が安心して充実した社会になるので、水素や電気を燃料にした車を選んで買ったり、環境に優しい家などを買ったりしていきたい」、「C11:今はできることが限られるが、大人になったらできることが増えるから」、「C13:個人的に環境に優しい社会をつくりたいから」、「C15:資源削減のための協力、差別しないようにする」、「C27:大人になった時にSDGsに貢献したいことはたくさんあるから、例えば、寄付金や組織に入るなど」という記述が見られた。

事後で、「少しある」と回答した児童の理由を見てみると、「C3:地域の人に声をかけをする。ゴミ拾いをする。子どもも参加できる地域のイベントみたいなものを作りたい」、「C5:人の手伝いをしたい、差別をしたくない」、「C8:人手不足を作らない。CO<sub>2</sub>が出ないように車などで移動する」、「C9:農業に関心があるので、農林水産省に就職して、農業を今の時代から変えたい」、「C20:“いけるかも”ということは将来実行したい」、「C21:将来大人になったら、多くの人にCO<sub>2</sub>を少なくするべきと訴える」、「C24:もっとたくさんの人と関わって、もっと大きなボランティアに参加したい」、「C25:CO<sub>2</sub>を減らす」、「C28:将来の夢を叶えてから自分にしかできないことをやりたい」、「C29:お菓子の袋などをミルキーみたいに紙袋にする取組」、「C30:どうやってやるのかがイマイチわからないけど、いい社会を創ることはいいことだと思うから」、「C31:二酸化炭素の出ない処理の仕方、または、プ

ラスチックが海に流れないようにするものを開発したい」という記述が見られた。

事後で、「あまりない」と回答した児童の理由を見てみると「C1：CO<sub>2</sub>が出ない社会にしてみたい」、「C4：よりよい社会になるようになると何かしら開発しなければならない。そうすると開発するお金とかがたくさんかかってしまうから」という記述が見られた。

事後で、「まったくない」と回答した児童の理由を見てみると「C14：もっといい仕事がある」という記述が見られた。

事後で、「わからない」と回答した児童の理由を見てみると「C17：将来はよりよい社会について考える機会はありませんと思うけれど、今自分がこの単元をしたことで、思い出し、考える機会があるかもしれないから」という記述が見られた。

**問5** あなたは、「よりよい社会を共に創る」ことについて、具体的に努力している人はいますか？

	前	後
ア とてもいる	1人	2人
	3.4%	7.4%
イ 少しいる	10人	14人
	34.5%	51.9%
ウ あまりいない	3人	3人
	10.3%	11.1%
エ まったくいない	2人	1人
	6.9%	3.7%
オ わからない	13人	7人
	44.8%	25.9%

**問5**のアンケート結果から、学習問題②の事前と事後を比べると、事後では、「よりよい社会を共に創る」ことについて、具体的に努力している人について、「とてもいる」「少しいる」の割合が増え、「まったくいない」「わからない」が減っている。

事後で、「とてもいる」と回答した児童の理由を見てみると「C2：勝間亮さん、ボランティアさん」、「C10：トヨタの豊田さん、

総理大臣などいろいろな人が環境問題に対する対処をとっているのをテレビで見たから」という記述が見られた。

事後で、「少しいる」と回答した児童の理由を見てみると「C1：勝間さん（サイエンス・クリエイト）」、「C5：父、マンションの環境整備、車のライトの呼びかけ」、「C11：勝間さん⇒ゲームチェンジや様々な問題について宇宙産業の分野で取り組んでいた。友達⇒SDGsを生かしていた。愛教大の生徒⇒SDGsを年下の子どもに教えている」、「C12：マイクロプラスチックごみを宝石にする人がいる」、「C13：勝間さんと話して勝間さんの存在を知ったから」、「C15：勝間さん」、「C17：海洋プラスチックをがんばってとっている人を動画で見た。勝間さん。コンビニ、プラスチック製品（ストローなど）を紙にかえるということ」、「C20：教師はSDGsにある教育を受けることを解決しているし、医者も、みんなの安全を守ってくれている」、「C21：笠巻先生の授業をしている」、「C22：宇宙と関連した仕事をしている人」、「C26：勝間さん、海洋プラスチックで作品を作ってごみの多さを言っている人」、「C28・C31：いとこのお父さんがボランティアで海のごみを拾っている」、「C29：少しいると思う。誰かは知らない」という記述が見られた。

事後で、「あまりいない」と回答した児童の理由を見てみると「C19：SDGs」、「C24：あまりかかわっている人はいない」、「C27：お母さんはマイバックなどしているのは見たことがあるけど、そんなに知らない。吉田正たかというプロ野球選手が高額な寄付金をしているのは知っている」という記述が見られた。

事後で、「まったくいない」と回答した児童の理由には記述が見られなかった。

事後で、「わからない」と回答した児童の理由を見てみると「C30：よりよい社会をつ

くるのを知らないからわからない」という記述が見られた。

問5で、「勝間さん、宇宙と関連した仕事をしている人」と回答した児童は、8人であった。

	前	後
C1	オ わからない	・勝間さん
C2	ア とてもいる ・海や自然を国のために守っている、ボランティアさんや、SDGsなどの目標を達成しようとしている人	・勝間亮さん ・ボランティアさん
C11	エ まったくない ・そのようなことをしている人は周りで聞いたことがない。	・勝間さん⇒ゲームチェンジや様々な問題について宇宙産業の分野で取り組んでいた ・友達⇒SDGsを生かしていた ・愛教大の生徒⇒SDGsを年下の子どもに教えている
C13	オ わからない ・これからいろいろ体験しようと思った	・勝間さんと話して勝間さんの存在を知ったから。
C15	オ わからない	・勝間さん
C17	イ 少しいる ・ぼきん、国境なき医師団、いらないものを買わない	・勝間さん ・海洋プラスチックをがんばってとっている人 ・コンビニ、プラスチックストローを紙に代えた
C22	オ わからない	・宇宙と関連した仕事をしている人
C26	オ わからない	・勝間さん ・海洋プラスチックで作品を作ってごみの多さを言っている人

以上から、学習問題②において宇宙産業の分野で困難な現実や問題に果敢に立ち向かう

勝間さんとの出会いを通して「よりよい社会を共に創る」ことに努力する人が具体的にイメージされたことがわかる。

学習問題②「これからの日本の工業生産は、どうあるべきか？」について、話し合い後の振り返りを次のように記している。

C2	工業生産は、日本の特長を生かしたようなものであり、人間が生きていく上で必要なものであり、環境などのことをこれからも考えて工業生産を行っていくべき。 <u>宇宙で行っていることは、地球のことにもつながっているため、もう少し調べていきたい。</u> 人それぞれがこれからの地球、日本のために協力することが大切!! だから、 <u>自分自身もこれからのためにいろいろな人と協力してよりよい未来をつくっていききたい。</u>
C12	宇宙で使える技術を地球で使い、かいいの技術も使い、CO <sub>2</sub> 削減やAI活用などの課題を解決してくべき。 これからの学びでは、工業生産で学んだことを生かしつつ、くらべたりひもづけたりしたい。
C15	日本の工業生産は少ない資源をどのように有効活用できるか、輸出輸入のひんどなどがこれからの工業生産につながっていくんじゃないかと思います。工業生産にも改善点はいろいろあって、環境や資源様々な用途があり、それらの日本の状況を比べて考えていくことも大切だと思います。 <u>これからの社会の授業で取り組んでいる人を調べたりしていきたいです。</u> まずは、教科書などで調べてから、 <u>いろいろな人、取組を行っている人を参考にして考えるとより考えやすくてよかったです。</u>
C29	<u>まだ宇宙開発は始まったばかりで、これから宇宙で生かした技術を地球に持ってきて地球の環境をよくしていく。</u> ロケットの燃料を水素にしたりする。宇宙でのチャレンジが地球で役立つ。人とAIのバランスを考える。CO <sub>2</sub> をなくすために移動を電気自動車にする。

以上のC2、C12、C15、C29の振り返りから、宇宙で開発した技術を応用して地球の環境問題を解決する新技術の開発につなげる取

組に注目して、自分自身のこれからの学びに生かしていこうとする意識が芽生えたことがわかる。

#### IV おわりに

##### 1 本研究の成果と課題

本研究の成果は、実際に社会に生きる人々と関わり、共に本気になって挑み続ける学習場面を設定した授業デザインを開発し、「挑戦する大人」の存在が果たす役割について検証した。その結果、よりよい社会を共に創ることに具体的に努力している人として、宇宙産業の分野で挑戦する勝間さんの名前をあげた児童が8人いたことから、「挑戦する大人」の存在が、よりよい社会を共に創る存在として、一定数の子どもたちに認識されたことが明らかとなった。

また、外部人材として「挑戦する大人」の存在は、子どもたちに具体的に「よりよい社会を共に創る」姿をイメージさせ、困難や問題解決に向けて、どのような姿勢で挑めばいいのかを意識化させ、子どもたちのこれからの学びや未来の創り方を後押しする役割を果たしたことがわかった。

その一方で、よりよい社会を共に創ることについて、具体的に努力している人が、「わからない」「まったくいない」と回答する児童も8人いたことは、本研究の課題である。よい社会を共に創ることに影響を受けた人物や行為について話し合ったり、これまでの学習を振り返ったりする場面を設定する必要がある。

#### 注

- (1) オードリー・タン (2022) 『まだ誰も見たことのない「未来」の話をしよう』SB新書、pp.3-4。
- (2) 注(1) pp.166-176。
- (3) 瀧本哲史 (2016) 『ミライの授業』講談社、p.18。

- (4) 注(3) p.20。
- (5) 唐木清志 (2016) 「未来を創る子どもたちと社会科授業」唐木清志編『「公民的資質」とは何か—社会科の過去・現在・未来を探る—』東洋館出版社、p.36。
- (6) 注(5)に同じ。
- (7) 真島聖子・笠巻一倫・松本卓也・伊藤圭紀 (2022) 『問いでわくわく社会科授業—社会を共に創る子どもたちの挑戦—』鳴海出版。
- (8) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説社会編』 p.8。
- (9) 井上昌善 (2021a) 「外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法」全国社会科教育学会『社会科研究』 Vol.95、p.2。
- (10) 注(9) pp.1-12。  
井上昌善 (2021b) 「外部人材の活用を通して社会的有用感の育成を目指す社会科授業構成—中学校社会科単元における外部人材に対する教師の働きかけに着目して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』 No.144、pp.12-26。
- (11) 古野香織 (2022) 「主権者教育において高校公民科教師が外部人材と連携するプロセスに関する研究」日本社会科教育学会『社会科教育研究』 No.145、pp.1-14。

# 英語科の問題解決学習における「非認知的能力」と「教科・領域特有の資質能力」の高まりと影響

杉山 貴哉\* 建内 高昭\*\*

\*附属岡崎小学校

\*\*外国語科教育講座

## Enhancement and influence of “Non-Cognitive Skills” and “Subject Qualities and Abilities” in Problem Solving Learning in English class

Takaya SUGIYAMA\*, and Takaaki TAKEUCHI\*\*

\*Okazaki Elementary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

\*\*Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 問題解決学習 非認知的能力 教科・領域特有の資質能力

### I 「豊かに生きる」子どもを求めて

附属岡崎小学校では、大正時代から受け継がれる生活教育の理念を大切にしてきた。大槻(2022)では、「生活教育とは、生活のなかでの経験を通して、生活をよりよいものにしていくために必要な資質・能力を自ら学び取り、人間性を豊かにしながら、自分の生活を深め・拓げていく創造的・発展的な教育活動である」としており、この生活教育の理念を具現するために、問題解決学習を展開してきた。これからの予測困難な時代を生きていく子どもたちには、将来起こり得る問題を主体的に受け止め、よりよい解決に向けて、創造的に立ち向かってほしい。この願いをもつとき、最後までやり抜くための「自信」や「忍耐力」、他者と協働的に取り組むための「共感性」や「協調性」など、これまで以上に必要となる資質・能力があると考えた。このような資質・能力に溢れた子どもたちが、自分の手で生活を切り拓いていこうとたくましく生きていく姿を、「豊かに生きる」姿と考え、研究を進めてきた。

### II めざす子どもの姿

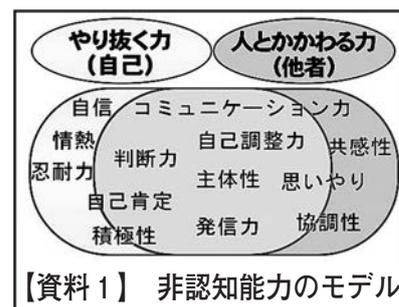
大槻(2022)では、「豊かに生きる」姿を追い

求めたとき、問題解決学習で育まれる教科・領域の学びに関する資質・能力を「教科・領域特有の資質能力」、人間性に関する部分を「非認知的能力」として整理した。そして、生活に生きてはたらく力にするためには、子ども自身が二つの資質・能力の高まりの理由や過程を認識すること、つまり自己の成長を自覚することが必要である。そうした経験を積み重ねることが「豊かに生きる」ことにつながると考えた。そのために、単元構想の段階から、二つの資質能力の高まりとともに単元内で影響し合う場面を見通し、必要なタイミングで教師支援を講じることによって子どもの追究を支えていくことが大切であると考えた。

### III 「豊かに生きる」ために必要な二つの資質・能力

#### 1 非認知的能力

大槻(2022)では、非認知的能力を、「やり抜く力」と「人とかわる力」に分類した。やり抜く力は、問題解決に向けて最後まで追究



し続ける、自己に関する力である。人とかわる力は、仲間の考えを理解したり相手を意識した視点で考えたりする、他者に関する力のことである。「自信」や「共感性」のように、主に自己または他者に関する部分が多いものもあれば、「自己調整力」や「発信力」のように、自己と他者の両方に関係するものもあることがわかってきた。「やり抜く力」と「人とかわる力」は、互いに高め合ったり影響し合ったりする相関関係にあるといえる。こうした非認知的能力が影響して、追究が深まっていくと考えている。

## 2 英語科の教科・領域特有の資質能力

大概(2022)では、「教科・領域特有の資質・能力は、各教科・領域特有の、ものの見方や考え方、感じ方をはたらかせ、創造的に判断したり、工夫したりする力である」とした。また、英語科では、外国の人との交流を通して、英語でのコミュニケーションに対する見方や考え方、感じ方をはたらかせ、目的や場面、状況等に応じた英語表現や伝え方を考え、他者に配慮しながら伝え合うことができる子どもの姿を求めていく。英語科で高めたい「教科・領域特有の資質・能力」を次のようにおさえた。

「伝えたい」「知りたい」思いを、伝え方を考えて表現し、コミュニケーションを豊かにする

「伝え方を考えて表現」……コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、効果的な英語表現や伝え方を考えていくこと

「コミュニケーションを豊かにする」……外国の人と意思疎通を図るため、外国語の背景にある文化や習慣への理解を深め、外国の人の理解を確かめながら話したり、話を共感的に受け止めたりするなど、他者に配慮しながらコミュニケーションスキルを拡げていくこと

※コミュニケーションスキル

コミュニケーションを図るうえで必要となる、英語表現・内容や発音といった「言語的伝達手段」と、伝え方や外国の人との接し方のよう、言語を伴わない「非言語的伝達手段」の両方を表す

## IV 英語科の問題解決学習の流れとその過程における「非認知的能力」と「教科・領域特有の資質・能力」の高まりと影響

子どもたちは、ふだんの生活のなかで、外国語や外国の文化に無意識にふれている。そのような子どもたちが、外国の人たちと交流する機会を得ると、その機会を生かして仲を深めるために、「自分の考えを伝えたい」「外国の人のことを知りたい」などの思いを抱く。必要な英語表現を調べて練習をしたところで、交流の場面を想定したシミュレーションを行う。活動を通して、うまくいったことや、足りなさなどに対する気づきを仲間とかわらせることで、今後考えていかなければならないコミュニケーションスキルが明確になり、問いが生まれる。

問いをもった子どもたちは交流の目的に応じた英語表現や伝え方を追究していくが、母語ではない英語でのコミュニケーションに不安を感じることもある。そのため、追究を進めるための粘り強さ、主体性や自信が必要となり、子どもたちが段階的に英語表現を身につけられるように、教師は朱記や対話で追究を支えていく。追究の過程でグループ活動を行う場面では、仲間の考えを理解しようとする共感性がはたらき、自らのコミュニケーションスキルを拡げようとする姿が見られる。

【事例 6年生単元「パリス校に岡崎のお菓子を届ける附属小ボックス」】

「岡崎の魅力が伝わるように、英語表現や伝え方を考えたいな」と問いをもった子どもたち。考えた英語表現で外国の人に興味をもってもらえるか不安を感じていたM児をとらえた教師は、仲間の伝え方に目を向けることができるようにグループ活動を取り入れた。M児は、写真を使って製造者や原材料を説明する仲間の伝え方に共感をはたらかせ、お菓子のデザインが徳川家康や校章と関係があり、歴史的に意味があるということを知りやすく伝えようと、三つの関係をポスターにまとめた。イラスト見せ、ジェスチャーを使いながら伝えようとコミュニケーションスキルを拡げることができた。

※非認知的能力が教科・領域特有の資質・能力に影響した場面

仲間と練習し、外国の人に伝えられそうだと手ごたえを感じている姿が見られたときに交流会を行う。表情を見たり、感想や質問を聴いたりすることで、「外国の人が困ったときの声のかけ方を考えていなかった」「もっと詳しく日本のことを伝える必要がある」など、英語でのコミュニケーションに対する見方や考え方、感じ方がはたらく。交流を振り返り、具体的な場面や状況における英語表現や配慮の足りなさに気づいたタイミングで追究を見直すかかわり合いを行う。ここでは、仲間の考えを取り入れようとする共感性や、自分の考えを見直そうとする自己調整力がはたらき、新たな視点からコミュニケーションスキルを考えようとする姿が見られる。

**【事例 6年生単元「外国の人と投扇興大会」】**

交流後の追究を見直すかかわり合いでは、外国の人が投扇興を失敗したときや困っている場面で、相手への気遣いが必要だという視点が増えた。覚えたことばをただ単に伝えるだけでなく、うまくできたら「It's amazing!」、失敗したら「Keep trying!」と声をかけるなど、外国の人の気持ちを考え、具体的な場面に応じて英語を使い分けようと、自己調整力をはたらかせ、自分の考えを見直した。

※教科・領域特有の資質・能力が非認知的能力に影響した場面

必要となる英語表現を調べ、練習する時間を確保した後、追究してきたことを試して客観的に見合うことができる場を設定する。互いの英語表現や伝え方の工夫を見ることで共感性が高まり、自分にはない視点からコミュニケーションスキルを考えようとする。練習を重ね、これなら交流が成功しそうだとする姿が見られたところで、外国の人と交流する場を設定する。交流後に、核心に迫るかかわり合いをすることで、「自分の伝えたいことが表現できた」「外国の人の思いを理解することができた」という体験から、効果的なコミュニケーションスキルを実感でき、達成感を味わう。粘り強く追究したことによって得

られた喜びから自信や主体性が高まり、今後も英語でコミュニケーションを図ろうとする意欲を高めていくのである。

このような問題解決学習のなかで、非認知的能力が子どもたちの追究に影響する。非認知的能力がはたらくことで教科・領域特有の資質・能力が高まったり、非認知的能力そのものが高まったりする。非認知的能力と英語科における教科・領域特有の資質・能力を高めた子どもたちは、生活のなかにある外国の文化により興味をもち、外国の人とかかわるためにさらに英語を身につけようとしたり、外国の人に配慮しながら意思疎通を図ったりすることができるようになるのである。

## V 英語科単元における実際の姿

### 1 K児をとらえ、願いをかける

5年生になり、世話係に立候補すると語ったK児だったが、「どうしようかな」と何度も声を出し、そのことばに仲間がどう反応をするかを気にしながらも、最後まで立候補しなかった。昨年度の担任の話から、自分に対する自己肯定感や自信がもてずにいる面があり、仲間にも認められることで自信をもって動き出せる部分があることがわかった。立候補の場面では、仲間から「やってみたら」という反応が返ってくるのを待っていたのかもしれない。

今日は2年生にあげるカード（ぼくは、ちょうちん）を作りました。ぼくは工作が意外と好きなので、どんどん案が出てきたので、作っていたらただのカードじゃおもしろくないと思い、作ってたじぐざぐをまとめてちょうちんを作ったらひでのり君が、「K児って、工作とくいだよな〜」って言ってくれてちょっとてれました。

（4月14日 K児の生活日記）

ペアとの出会いを楽しみにしていたK児は「ただのカードじゃ」と、ペアを喜ばせるという目標に向かって、自分の思いをもち、試行錯誤をしながらカードの作成を進めた。仲間にもめられることで、より意欲的に作り続け、仲間とペア交流の内容を話し合う場面で

は、積極的に考えを伝える姿を見せた。目標に向かって自分なりの思いをもって取り組むことができるK児だからこそ、仲間と考えを認め合うことで、その思いに自信をもって伝えることができるようになってほしい。

K児は昨年度の6年生がアメリカのバリス校と交流をしたことをうらやましがっていた。実際にどのように感じていたかを知るために、感想を読み返してみた。

岡崎のお菓子のことを英語で伝えていてすごいなあと思いました。バリス校に附小のことや岡崎のことを教えたいと思いました。僕も英語で外国の人といっしょに活動したいな。この伝とうを守っていきたいです。

(3月7日 6年生のプレゼンを見た感想)

「すごいなあ」と、英語を話す姿にあこがれ、「僕も」からは、外国の人と一緒に活動したいという思いがあることがわかる。しかし、英語に対しては苦手意識があって自信がないと話し、授業では覚えたことばを一方的に伝えるだけで満足し、自分の伝え方や、相手の反応にまで目を向けようという意識はまだ見られない。目的意識をもって外国の人と交流する活動において、場面や状況に応じて、相手に配慮しながら英語表現や伝え方を考えることができるようになってほしいと願った。

以上のことから本研究で高めたい二つの資質・能力を以下のように設定した。

**【高めたい非認知的能力】**

- ・ 仲間の考えのよさを取り入れながら考えを整理し、自分の考えに自信をもって発信することができる。

**【高めたい教科・領域特有の資質・能力】**

- ・ 相手や気持ちや状況に目を向けることで、コミュニケーションの目的、場面や状況に応じてコミュニケーションスキルを上げることができる。

**2 教材を選定し、二つの資質・能力の高まりを見通す**

目標に向かって粘り強く取り組み、外国の

人と交流したいという思いがあるK児。そんなK児が、交流の目標を達成するために、相手の状況や気持ちに目を向けることで、相手に配慮した英語表現や伝え方を考えることができるだろう。さらに、仲間とシミュレーションを行うことで仲間のよさを感じ、コミュニケーションスキルを上げ、自信をもって伝えることができるのではないかと考えた。そこで、外国の人に伝えるベーゴマ遊びを教材に選定した。外国の人とベーゴマで遊ぶためには、巻き方、回し方などを教える必要がある。また、相手がうまく回すことができない、失敗して意欲を失うなど、相手の気持ちや状況に配慮した英語表現や伝え方を考えなければならない。ベーゴマをうまく回せるようになると楽しいということ伝えたいという思いが粘り強く追究を進める力になるだろう。また、伝わったという達成感が自信を高めることにつながり、二つの資質・能力が高まっていくだろうと見通した【次頁図2 単元構想図】。

**3 K児の追究における二つの資質・能力の高まりと影響と分析**

教科・領域特有の資質・能力と非認知的能力の両面における子どもの分析と教師支援のあり方」を探るなかで、二つの資質・能力が、特に影響し合って大きく高まるのは、「追究を見直すかかわり合い」の前後から、「核心に迫るかかわり合い」の前後の場面であることがわかってきた。「追究を見直すかかわり合い」の前後では、自分のこれまでの追究を見直したり、仲間の追究に目を向けたりして、困り事や安易な満足といった追究における壁を乗り越え、再び勢いよく追究に向かう姿が見られる。また、「核心に迫るかかわり合い」の前後では、互いの追究を分かち合ったり、追究内容や自らの追究に価値を見いだしたりする姿が見られる。こうした過程があるからこそ、二つの資質・能力が大きく高まっていく。

【図2 単元構想図】

5年英語科単元 附小ベーゴマ倶楽部 伝えたい ベーゴマの楽しさ

Let's enjoy playing with small spinning tops -Beigoma Game- 単元カリキュラム (19時間完了)

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

【単元前の子どもの姿】

- ・仲間とかかわることに楽しさを感じており、他者のために活動しようとする子ども。
- ・外国人の人と交流することに興味があり、日本の遊びの楽しさを伝えたいという思いがある子ども。

[非認知的能力にかかわる教師支援]

[教科・領域特有の資質・能力にかかわる教師支援]

- ◆ ペア交流を振り返り、相手のことを意識して活動を考えてより楽しんでもらえるという意識をほりおこした。
- ★1 英語で考えることに対して不安な姿が見られたときに、考えがまとまるように対話を行った。
- ★2 説明文ができたところで、共感性をはたらかせ、自分にはない仲間の工夫に気づけるようにするために、説明文をタブレットで共有できるようにした。
- ★3 仲間とのシミュレーション後に、コミュニケーションスキルを上げ、自信をもつことができた姿を朱記や対話で認めた。
- ★4 交流後に、今まで追究してきたことが伝わったと、自信を高めた姿を朱記で認め、さらにその成長を実感できるように対話を行った。
- ★5 コミュニケーションスキルの拡がりを実感したところで、非認知的能力の高まりを自覚できるように、動画で自分の発表の様子を見た後で追究を振り返る時間を設けた。

外国の人とベーゴマで遊ぶよ

- ・外国の人にもベーゴマで遊ぶ楽しさを伝えたい
- ・巻き方や回し方を教えるよ
- ・マイク先生とベーゴマで遊んだよ ※1 ②
- ・巻き方は難しいからくわしく教えた方がいいよ
- ・練習した英語だけだと難しいな
- 問いを生むかかわり合い

---

英語表現について 伝え方について ①

- ・できないときに励ます声かけをしたいな
- ・相手の様子を見て、ジェスチャーも使うよ
- ・楽しくできるまで相手のペースに合わせて教えるよ

---

外国の人にベーゴマの楽しさを伝えたいな

---

英語表現や伝え方 外国の人との接し方 ④

- ・like this で見本を見せながら一つずつ教えるよ
- ・Keep going!や Try it again! を使い分けるよ
- 仲間の説明を見るよ ★2 ※2 ②
- ・相手を見たりジェスチャーを使ったりするといいな
- 追究を見直すかかわり合い

---

<どうしたらベーゴマの楽しさがもっと伝わるかな>

英語表現や伝え方 外国の人の反応や質問から

- ・1, 2, 3 release and pull で投げて教えたよ
- ・相手が興味があることを調べて教えたいな ※3
- 外国の人の視点から相手が興味のあることも伝えるといいな

---

真剣勝負がしたい 歴史や思い ③

- ・こつを教えるよ
- ・歴史やベーゴマを専門に作る日三鑄造所の人の思いも伝えたいな ★3 ※4
- pull quickly で強く回せるように教えるよ
- 核心に迫るかかわり合い ★4

---

<どうやってベーゴマの楽しさを伝えたかな>

英語表現・伝え方 外国の人の視点

- ・相手の様子を見ながらジェスチャーも使ってこつを伝えることができたよ
- ・心を通わせるために声かけや興味があることを伝えることが大切
- 外国の人を意識してわかりやすく伝えることが大切だね

---

学びを振り返るかかわり合い ★5 ※5 ①

仲間からの学び 自分の成長 英語の学び

- ・仲間のおかげでよりよい説明ができたよ
- ・もっと自分の考えを知ってみたいいな
- ・外国の人の視点から英語表現を工夫できたよ

- ◆ 昨年の留学生交流会の様子を見ることで、外国の人は日本の文化に興味があり、伝えることで楽しんでもらえるという意識をほりおこした。
- ※1 追究をし始めたところで、不足している点に具体的に気づけるように、ALT に伝える場を設定した。
- ※2 仲間の考えに興味を示したところで、自分にはないコミュニケーションスキルに目が向くように、お互いの説明を見合ったり聞きあったりする時間を設けた。
- ※3 状況に応じたコミュニケーションスキルを考えようとする意識を高めるため、反応や質問に目を向けている意見を取り上げた。
- ※4 交流前に、コミュニケーションスキルを上げることができるよう、シミュレーションの場を設定した。
- ※5 外国の人に伝わったという達成感を味わったところで、有効だった英語表現や伝え方を実感できるように振り返る場を設定した。

【単元後の子どもの姿】

- ・仲間の考えを取り入れながら自分の考えを整理し、自分の考えに自信をもって発信できる子ども。
- ・相手の気持ちや状況に目を向けることで目的・場面・状況に応じたコミュニケーションスキルを拡げることができる子ども。

本単元のK児の追究における二つの資質・能力の高まりと影響は、次のとおりである。

【図3 追究における二つの資質・能力の高まりと影響】



ここからは、K児が、どのように英語でのコミュニケーションに対する見方や考え方、感じ方をはたらかせ、二つの資質・能力を高めていったのか、また、教師が、二つの資質・能力の高まりを見通したうえで、子どもどのような意識をとらえ、支援を講じることによって二つの資質・能力がどう影響し合って高まったのかについて、前頁の図3で示す太枠の過程を中心に述べる。

### (1) 仲間の考えにふれ、自らの考えを上げたK児

「外国の人にベーゴマの楽しさを伝えたいな」と問いをもった子どもたち。そのなかでK児は、真剣勝負をして勝つ楽しさを味わってもらうために、回し方のコツを伝えたいと考えた。アルファベットの小文字の「n」の軌道を意識して投げてもらおうと、“Throw it like the small n.”という英語表現を考えた。これならコツが伝わりそうだと満足したK児をとらえた教師は、自分の追究の足りなさに気づけるように、留学生との交流会を設定した。交流会では、練習した英語表現を伝えても、留学生がベーゴマを離すタイミングがつかめず、上手く回せずに困っている様子を目の当たりにした。また、励まそうとはするものの、うまく言えず、様子を見ている姿があった。K児の自信がゆらいだ姿をとらえた教師は、ここで追究を見直すかかわり合いを設定することで、仲間の考えに耳を傾け、留学生の状況や気持ちまで意識することができるのではないかと考えた。

S児：児童Yは、体の表現がうまくて、そうやって外国の人にも手で説明すれば伝わると思います。—(略)— 実際にやってちょっとできないところを一緒に手伝いながらやって言ったほうが1回で伝わると思います。

T：Y児はどんなこと考えてやったの？

Y児：僕は英語でうまく伝わらないときは行動で示したらいいんじゃないかと思って、こうやってベーゴマが台の中心に来たときに引くっていうのを見せながら手でやりました。そういう行動のおかげで笑顔になったり伝わりやすくなったから、よかったんじゃないかなと思いました。

K児：Y児が言ったジェスチャーで教えるのがいいと思います。チームで外国の人が何をやっているかわかると思うから、今はこういうジェスチャーをやった方がいいとかそういう感じで。

(6月13日 追究を見直すかかわり合い 授業記録)

かかわり合いのなかで、仲間の非言語的コミュニケーションのよさに着目していたY児に聞くと、「うまく伝わらないときは行動で示したら」「こうやって」と、実際にジェスチャーを用いたときの状況を説明した。ここでK児を指名すると、「今はこのジェスチャーをやった方がいいな」と語り、相手の状況に合わせてジェスチャーを使うことの必要性に目を向けた発言をした。これまでは、あらかじめ練習した英語表現を用いて説明していたK児だったが、教師の意図的な指名によって仲間の考えに共感したことで、追究の方向性がはっきりとし、「もっとしゃべりたい」と意欲を高めた。こうした共感性が影響して、留学生の状況や気持ちに応じたコミュニケーションスキルが必要であると考え、教科・領域特有の資質・能力を高めたのである。

### (2) コミュニケーションスキルを上げるK児

追究を見直すかかわり合い後、相手が失敗したときには、“Try again. ‘You can do it.’” うまくできたときには、“Wow! It’s amazing!”など、相手の状況や気持ちに応じて声をかけようと、表現集を作成した。K児は、1回目の交流会で、“Throw”という動詞で投げ方を教えていたが、それだと実際にベーゴマを台の上に投げ入れる動作と異なり、留学生にベーゴマを離すタイミングが伝わりにくいと感じていた。そこで、ベーゴマを離して、その瞬間に引くという動作イラストに書き、“release and pull”という英語表現で教えようと考えた。新たにイラストを用いて教えようと勢いよく追究するK児をとらえた教師は、主体性を高めたこの状況なら、より仲間の英語表現にも目を向けられると考え、交流会のシミュレーションの場を設定した。このなかでK児は、H児

が強く回すコツを伝えるために“strongly”という副詞を用いていることに気づき、その有効性に着目した。そして、ベーゴマを離れたタイミングで「素早く引く」ということを伝えるために、新たに“quickly”を用いた英語表現を考えた。ここでは、H児の考えに対する共感性がはたらいたことで、教科・領域特有の資質・能力を高めたのである。ここで教師は、共感性を高めた姿を対話で認めた。また、このタイミングで外国の人と交流をすれば、追究してきたことを伝えることができたという達成感を味わい、有効にはたらいたコミュニケーションスキルを実感することができると考え、再度外国の人と交流する場を設定した。

2回目の交流会でK児は、投げる手の動きを示しながら、“1、2、3、release and pull quickly.”と、ベーゴマを離すタイミングを伝えた。また、留学生が失敗したときは、“Try again!”と励まし、うまく回せたときには、“It’s amazing!”と一緒に喜んだ。ベーゴマを離すタイミングがうまくつかめるようになるまでK児は、「素早く引く」動作と英語表現を交えて、何度もコツを伝える姿を見せた。交流会を通して、留学生の状況や気持ちに応じたコミュニケーションができるようになった。

ぼくの教え方で回せるようになったのでとてもうれしかったです。1・2・3もいっしょに言ってくれて、“pull quickly”とイラストがよかったです。前よりもはやくコツをつかんだから、いっぱいしょうぶができました。歴史にもきょうみをもってくれました。ぼくはまた、世界にベーゴマをあそんでくれる人をふやしたいです。（6月27日 K児の学習記録）  
※真剣勝負をするために、ずっと考えてきた教え方が伝わってすごくうれしいね。

交流会後の振り返りには、「ぼくの教え方で」と記述し、伝わったことを実感し、追究してきたコミュニケーションスキルに対する自信を高める姿を見せたのである。

## VI まとめ

K児は、ベーゴマの楽しさを伝えるために、

外国の人にコツを教えようと、英語表現や伝え方を追究してきた。交流会後にK児の自信がゆらぎ、追究に行き詰まった姿をとらえた教師は、追究を見直すかかわり合いを設定した。ここでの意図的な指名により、仲間の考えに共感したことで、留学生の状況や気持ちに応じたコミュニケーションスキルが必要であると考え、ジェスチャーを用いるなど、教科・領域特有の資質・能力を高めることができた。さらに、主体性を高めた姿が見られたところで、交流会のシミュレーションの場を設定すると、副詞を用いた仲間の英語表現のよさに共感し、ジェスチャーを生かす英語表現を考える姿を見せた。2回目の交流会では、ジェスチャーと英語表現を交えて回し方を伝えるなど、コミュニケーションスキルを上げ、自信を高めるK児の姿を引き出すことができた。このように、追究を見直す場面から核心に迫る場面において、非認知的能力と教科・領域特有の資質・能力を高めたり、影響を促したりするための教師支援を講じたことで、K児の二つの資質・能力は、互いに影響しながら高まっていった。

英語科では、子どもたちが母語ではない英語で伝えることに不安を感じたり、自信がゆらいだりすることがある。追究に行き詰まったり、子どもたちが困り感をもっていたりする場面で、子どもたちの二つの資質・能力が、今どういう状態なのかを見極め、コミュニケーションを豊かにする子どもの姿に迫るために、適切な教師支援を講じていきたい。

### 【引用・参考文献】

- ・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』東京：開隆堂出版
- ・大槻真哉（代表）（2022）「豊かに生きる－問題解決学習における「非認知能力」と「教科・領域特有の資質・能力」の高まりの影響－」生活教育研究第73号、愛知教育大学附属岡崎小学校

# 対象にある数理を見つめ、関係把握力を生かしながら、 考えを確かにする子どもを求めて

請井 貴夢\* 青山 和裕\*\*

\*附属岡崎小学校

\*\*数学科教育講座

## To raise children who can clarify own thought while focusing on mathematics in the object and making use of the ability to grasp relationship

Takamu UKEI\* and Kazuhiro AOYAMA \*\*

\*Okazaki Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

\*\*Department of Mathematics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 問題解決学習 非認知的能力 図形の拡大と縮小

### I 本研究で求める子どもの姿

様々な生活場面で数学的な見方や考え方を  
はたらかせ、自分の考えを確かにする力を養  
いたい。本研究で求める子どもの姿を次のよ  
うに設定した。

対象にある数理を見つめ、関係把握力を  
生かしながら、考えを確かにする子ども

ここで用いている用語について本研究では  
次のように定義する。

#### ○「関係把握力」

関係づけて考えることで、共通点や相違点、  
きまりなどを見いだす力のこと。次の三つの  
関係づけがある。「対象からの事実と事実」  
「対象からの事実と既存の知識」「自分の考え  
と仲間の考え」

#### ○「考えを確かにする」

解決方法を筋道立てて考え、数学的なしく  
みを見いだしたり、意味づけをしたりしなが  
ら、根拠をもって自分の考えをはっきりさせ  
ること。

### II 求める子どもの姿に迫るために

#### 1 非認知的能力の視点で子どもをとらえる

子どもの成長を丁寧に見とったり、有効な

教師支援を講じたりするため、非認知的能力  
という視点で子どもをとらえていく。例えば、  
子どもが追究をし続けているときには、非認  
知的能力として粘り強さや自信、積極性が表  
出して、追究に影響を与えていることが考え  
られる。仲間の考えを聞くときには、自己調  
整力や共感性がはたらいっていると考えられ  
る。追究の過程において、非認知的能力の視  
点で子どもをとらえ続けることによって、適  
切なタイミングで、子どもの状態に合わせた  
教師支援を講じることができると考えた。ま  
た、非認知的能力が表出したり、はたらい  
たりすることで、子どもの非認知的能力その  
ものが高まることも期待できる。

#### 2 問題解決学習を展開するなかで、子ども をとらえて教師支援を講じる

生活に生きてはたらく力を養うため、子ど  
も自らが問題を見いだし解決していく問題解  
決学習を展開する。子どもたちは、ひとり調  
べをし、その子どもなりの方法で追究を深め  
ていく。問題解決学習の過程で、子どもを  
とらえ、そのとらえに応じて、次の教師支  
援を講じていく。

##### (1) 朱記と対話を行う

子どものひとり調べの記録や振り返りに朱

書きをする。この朱記によって、子どもの考えを認めることで追究を方向づけたり、考えをゆさぶることで追究の足りなさに気づかせたりする。また、教師と子どもが話し合いをする対話によって、子どもの考えをはっきりさせたり、真意を探ったりする。この朱記と対話によって、子どもの追究を支えていく。

## (2) かかわり合いを設定する

子どもがひとり調べで得た事実や考えを学級全体で出し合い、吟味するかかわり合いを設定する。かかわり合いを設定することで、自分なりの方法のよさや足りなさに気づき、追究の見通しをもったり、新たな視点を得て追究が深まったりしていく。

## (3) 見比べる時間と追体験する時間を設定する

ひとり調べにおいて自分の追究に満足したり、追究が行き詰まったりしたときに、自分と仲間の考えを見比べる活動を設定する。見比べることで、自分の考えのよさや足りなさを意識し始め、自分の追究を見直そうとする姿につながると考える。また、追究を見直すかかわり合い後に、追体験する時間を設定することで、仲間の考えのよさを実感することができ、自分の考えに仲間の考えを取り入れようとする姿につながると考える。

## Ⅲ 算数科における問題解決学習の展開

「Ⅱ 子どもの姿に迫るために」を踏まえ、問題解決学習を次のように展開する。

子どもたちは、生活のなかにある数理的な対象と出会ったとき、その対象と自分の生活経験を結びつけながら問題を解決しようとする。そして、対象と繰り返し向き合うなかで、対象への数理的な気づきをもつようになる。それぞれの子どもたちがもつ数理的な気づきをかかわらせることで、ずれから疑問がはつきりし、問いが生まれる。

問いをもった子どもたちは、操作的な活動を通して、自分の考えをもち始める。そのな

かで、自分の考えを絵や図、ことば、数や式などを使って表現しようとする。ひとり調べをするなかで、問いを解決するために、対象からの事実と事実を関係づけたり、事実と既知の知識を関係づけたりして考える。このとき、子どもたちは自分の追究に自信をもてないでいることが少なくない。子どもたちの追究を支えるために、教師は、単位の考えや集合の考えなどの数学的な見方で対象をとらえようとした姿や、関係把握力を生かそうとした姿を朱記や対話によって認めていく。そうすることで、粘り強く追究を進めていこうとする姿や、この方法でよさそうだという自分の考えに自信をもつ姿が見られるようになり、子どもたちの追究は前進していく。

さらに追究を進めていくと、子どもたちは、自分の考えに安易に満足したり、追究が行き詰まったりする。このとき教師が、朱記や対話で、子どもの考えをゆさぶったり、困り事を引き出したりすると、次第に仲間の考えが気になりだす。そこで、掲示や座席表などで考えを見比べた後に、追究を見直すかかわり合いを設定する。この場面では、自分の考えを見直そうとする自己調整力がはたらき、仲間の考えから新たな追究の視点や方法を得ようとする姿が見られる。また、かかわり合いで知った仲間の考えを追体験する時間を設定すると、子どもたちは、仲間の考えのよさを実感したり、自分の考えのよさを再認識したりできる。このとき、仲間の考えを理解しようとする共感性がはたらいたり、自分の考えに対する自信の高まりが表出したりする姿が見られる。この追究を見直す過程で、自分と仲間の考えを関係づけて、それらの間にある共通点や相違点、きまりなどを見いだしていく。そして、問題の解決方法やきまりなどがはっきりしたところで核心に迫るかかわり合いを設定することで、子どもたちは、対象や解決方法に含まれる数学的なしくみや意味に迫っていき、対象にある数理を見つめ、関係

把握力を生かしながら、考えを確かにしていくのである。

#### IV 単元の構想

##### 1 隼人<sup>1)</sup>をとらえ、願いをかける

最高学年となった子どもたち。隼人は、仲のよい友だちと別のクラスになってしまったことにショックを受けながらも、新しいクラスで仲よくなり、楽しい1年にしたいと生活日記につづった。この様子を前担任に伝えると、気になる隼人の様子が返ってきた。

すごくよい子で、人当たりもよいけれど、こだわりが強く、頑固な一面もある。5年生の家庭科の実践では、一つのメスティンにご飯と具材を入れて調理をするなか、隼人はご飯と具材のわかめを別々に調理したいと、一人だけ二つのメスティンを使った。周りの仲間から、面倒だし、時間がかかると言われても聞かず、最後まで二つのメスティンで調理していた。わかめが煮えすぎると好きな食感にならないと言って聞かなかった。  
(前担任の話)

こだわりが強く、自分の考えをなかなか曲げようとしない隼人の一面が見えてきた。自分の考えにこだわって追究を進める強さがある。しかし、周りの意見に耳を傾けたり、その場の状況を考慮したりして、自分の考えや方法を俯瞰して見ることは、まだ苦手なのかもしれない。

隼人	66	ぼくは、ふたを付けてボタンで留めたんだけど、これは、一番最初にやってわかりやすいし、簡単。
香澄	67	でも、引っ張られたりしたら取れない？
隼人	68	でも、これがいいんじゃないかなって。
T	69	すぐに取れることはないってことね。
隼人	70	自分でやると一緒かもしれないけど、自然には取れない。
—<略>—		
香澄	82	あのさあ、ファスナーとマジックテープとボタンで比べると、ボタンが一番丈夫じゃなさそう。
隼人	83	いやいや。他と比べちゃだめでしょ。 (令和3年度11月4日 家庭科実践における追究を見直すかかわり合い授業記録)

昨年度2学期の家庭科「タブレットケース作り」の実践。丈夫さ、使いやすさ、縫い付けの簡単さという視点で、マジックテープのよさが仲間から語られるなか、ボタンのよさを主張する隼人。隼人自身が一番最初から付けていたボタンが「わかりやすいし、簡単」と主張している。香澄67から丈夫さに対する疑問を投げかけられるも、「でも」と反応としていることから、隼人がボタンにこだわってタブレットケース作りをしてきたことがわかる。そして再度、香澄82から丈夫じゃなさそうと言われるが、「比べちゃだめ」と少し乱暴とも取れる受け答えをしており、ボタンに固執しているような印象を受ける。ここで隼人自身が感じているボタンのよさを語ってもよかっただろうし、確かに丈夫さでいったらボタンは弱いかもしれないと認めることもできたと思うのだが、隼人は、そうはしなかった。隼人は、ただ「比べちゃだめ」と主張している。やはり、自分の考えや追究を曲げない強さをもっている。その一方で、他の考えを受け入れ、試してみたり、自分の考えに取り入れようとしたりする隼人の様子は見られない。他の考えを受け入れることで、自分の考えや方法がよりよくなる経験をさせることで、隼人の仲間の考えに対する共感性が高まったり、自分と仲間の考えを合わせて、さらによりよい方法を生み出すことができたりするのではないかと考えた。

隼人は、エアコンの室外機を線対称な図形として写真に記録した。ファンの部分を含めると対称ではないが、室外機全体は長方形で、対称である。  
(4月28日 教師メモ)

---

「里」がむずかしかった。地味にmmがちがったりで—<略>— (5月13日 隼人の学習記録)

算数科「対称な図形」において、隼人は、エアコンの室外機を、およそ長方形であると見立て、線対称な図形としていた。また、対称の性質を用いて、「里」をかくときには、「mmがちがったり」と正確な線対称な図形に

なることを大事にしていた。これらのことから、隼人は、図形をおよその形で見ればよいときと、正確に見るときを区別し、目的に合わせて、図形をとらえることができているといえる。このような隼人の図形に関する見方や考え方ははたらかせることで、教科の資質・能力がさらに高まるのではないかと考えた。

以上のことから、高めたい資質・能力を次のように設定した。

関係把握力を生かしながら追究していくなかで、根拠を示しながら自分の考えを伝えたり、根拠をもとに仲間の考えのよさを見いだしたりすることで、状況や目的に合った方法を考えることができる

## 2 教材を選定する

子どもたちへの願いを具現するため、実際にかいたり、観察したりしたことを根拠にできる図形領域の教材はどうかと考えた。また子どもたちは、過去の6年生が卒業記念として制作したものが、校内に残っていることを知っている。卒業制作として、学校のために作れるようなものはないかと考えたときに、駐車場のフェンスに設置する「附属小の看板制作」が浮かんできた。看板であることから、子どもたちは、きれいな文字をかきたいと考えるだろう。また、グループで1字ずつ分担してかくことで大きさや字体をそろえる必要があると考えるだろう。このように考えた子どもたちは、文字を図形と見立てて、図形の拡大を利用し始めると考えた。

フェンスに合うように「附」「属」「岡」「崎」「小」「学」「校」の7字を、1字ずつ120cm×120cmサイズのパネルにかくようにする。本校は、道路から校舎が見えないうえに、隣に附属特別支援学校が位置している。来校される方が迷ったり、附属特別支援学校と間違えたりすることがあると子どもたちが知れば、看板が必要だと考えるだろう。これから附属

小に来校される方が迷わないようにしたい、という目的や思いが子どもたちの追究を支えることにもつながる。また、図形を拡大する方法は複数ある。追究を進めるなかで、様々な方法が子どもたちから挙がるだろう。そうなることで、どの方法がよりよいのか考えたり、根拠を示してよさを伝えたりすることにつながると考えた。

## V 追究の実際と考察

### 1 問題意識をもつ場面

6年生として何か学校に残したい、看板があれば未来の附属小のためになるという思いをもった子どもたち。まずは、120cm×120cmの画用紙に、7文字をグループで分担してかいた。



120cm×120cmの画用紙にかいた文字

近くから見るときれいに正確にできているように見えるけど、遠くから見ると少しゆがんだり、かたよったりするから、もう少し真ん中のほうにかくのと、定規を使ったほうがいいと思います。今の「崎」はまるみがあるのでやさしい感じがします。個性としては字がバラバラのほうがいいけど、かんばんだったら、そろえたほうがいいと思います。

(6月1日 隼人の学習記録)

隼人の「少し」から、ゆがみやかたよりのいった文字のバランスと画用紙に対する文字の配置を気にしていることがわかる。また、「けど」からは、看板であることを意識し、書体をそろえる必要性について考えていることがわかる。これらのことについて学級全体で話し合いを行うと、文字のフォント、大きさ、太さを統一するという方向性が挙げられた。フォントについては、子どもたちの話し合いから、楷書体が採用された。文字の大きさと太さは、どのように統一するのか意見が

まとまらなかった。そこで、右のような12cm×12cmの紙にかかれた楷書体の手本を配り、まずは24cm×24cmの画用紙に大きくかくことにした。



手本の「属」

また、画数が多く、複雑な文字をかけば、子どもたちの困り感が高まり、手本をそのまま大きくする必要性に気づくのではないかと考え、全員で「属」をかくことにした。

子どもたちは、様々な方法で「属」をかき始めた。子どもたちの方法を大別すると「文字を大きくかいて幅を太くする」「文字の大きさの目安となる枠をかく」「マス目をかく」であった。隼人は、「文字を大きくかいて幅を太くする」方法でかいていた。ここで、子どもたちが、文字の大きさや太さ、バランスが人によって違うことに気づかせるために、かいたものを掲示した。



隼人のかいた「属」



「属」を掲示する

仲間の「属」を見た子どもたちは、様々な気づきをもった。「文字の太さや大きさがそろっていないこと」「文字全体が縦長、横長になってしまうこと」「画用紙に対して文字が中心にこないという文字の位置のこと」「文字のパーツごとの大きさが決まらずに文字のバランスがよくないこと」などがある。また、マス目をかく方法で、手本の文字に似た文字をかく子どもも若干名いた。ここで、子どもたちの困り事や気づきをかかわらせることで、一人一人がもつ問題意識がはっきりし、追究の見通しがもてると考え、問いを生むかかわり合いを設定した。

- 隼人 22 ぼくは起子さんにかかわって、真弓さんの言った四角の中に四角をかく方法でやります。理由は、縦長になっちゃって、みんなは、ちょうどいいのが一番いいんだけど、みんな横長っぽい感じになっちゃって、ぼくだけ縦長になっちゃったから、気持ち悪いなと思って。長方形だから。枠をかいて、それにはみ出すぐらいの大きさをかけば、ちょうどいいかなと思います。
- 早紀 23 わたしは、大きくかくのが難しくて、わたしがかいたらつぶされたようになって、なるべくお手本に似せたように、お手本をよく見て、かいたんだけど、上からつぶれちゃったんだよね。
- (6月13日 問いを生むかかわり合い授業記録)

「だけ」と隼人は、文字全体の形について、自分一人が縦長になってしまったことを気にしていることがわかる。そして、これまで文字を太くする方法でかいていたが、「四角の中に四角をかく（文字の大きさの目安となる枠をかく）方法」に目が向いている。仲間のかいたものを掲示したことで、隼人は自分だけ縦長であることを気にし始め、他の方法に目を向けたのだ。このことから、自分の方法にこだわりをもちやすい隼人であるが、周りとの自分の状況を比べられるようにすることで、自分の方法を見直し、仲間の方法を取り入れようとする自己調整力がはたらくやすくなるのではないかと考えた。そうであれば、仲間がかいたものを掲示する支援は、今後も隼人にとって有効なものになると考えた。

学級全体としては、隼人の発言にかかわって早紀が、文字全体がつぶれてしまうことを発言した。そのなかで、「お手本に似せた」と手本通りの字でかくことを話した。次第に子どもたちは、手本のまま大きくかくことを話し始めた。そして、面積と長さを混同して、長さを4倍すればよいと考えていた啓人が、その考えを話すと、面積ではなく、長さを2倍する必要があることが学級全体で確認された。また、手本の長さを2倍していけばみんなの字はそろはずだと、拡大の考えを使っ

ていこうとする姿が引き出された。拡大する方法として、マス目をかく方法と、画用紙の端からの長さを何倍かしてかく方法が挙げられ、「長さを何倍かして、よいバランスのまま、大きくかきたいな」という問いをもち、子どもたちは追究に向かっていった。

## 2 追究を見直す場面

問いをもった子どもたちは、再び「属」の文字をかき始めた。ここでは、24cm×24cmの画用紙の他に、36cm×36cm、60cm×60cmの画用紙を用意することで、子どもたちが思い思いに追究できるようにした。

ぼくが今日の授業で思ったことは、やっぱりみんな、たて長や横長になってるな、です。やっぱり、たて長や横長になっていたら気持ち悪いので、枠をかくてやったらいいと思います。文字が小さくなっちゃうので、少しはみ出すぐらいがちょうどいいと思います。

※やっぱりわくをかくて、はみ出すくらいでいいけそうなのですね。試してみましよう。

(6月13日 隼人の問いを生むかかわり合いの振り返り)

問いを生むかかわり合いで、手本を大きくすればよいことや長さを何倍かすることが挙げられたが、隼人は「枠をかくて」と、自分がかかわり合いで語ったように、枠をかく方法を試そうとしている。これは、拡大の考えを使わない方法ではあるが、隼人自身が納得できるまで自分なりの方法を試させようと考えた。そこで、「試してみましよう」と隼人の追究の方向性を認める朱記し、隼人の追究を見守ることにした。

ぼくは今日2まい属をかきました。1まい目は、枠をかくやり方でやりました。はじめのほうは、いい感じだったけど、左から右にかいているから、左によっちゃって失敗しました。2まい目はふつうになにもせず無になってかきました。でも中心の線が太くなっちゃいました。なおせるようになりたいです。

※左によらない、太くならない方法はないかな？本番何回もかき直すど…

(6月15日 隼人の学習記録)

枠をかくてやってみるものの「左によっ」てしまったり、何の工夫もなくかいてみたら線が「太くなっ」てしまったりして、うまくかけない状況が続いた。「なにもせず」かいてみるほど、隼人はどうしていいのかわからなくなっていた。ここで、教師は、隼人に別の方法に目を向けさせるため、「方法はないかな」と朱記をした。また、問いを生むかかわり合いの隼人の様子から、周りと自分の状況を比べられるようにすることで、隼人は、自己調整力をはたらかせるはずである。このように考え、仲間と自分がかいたものをいつでも見比べることができるように、できたものから次々と掲示していくようにした。

ぼくは最初、わくをかくて、そのわくいっぱいに属をかきました。でも、その後にまわりがマスで成功させていったから、じゃあやってみようと思ってやってみたら、めっちゃめっちゃよくて、これなら安定してキレイにかけると思ってマスにしました。マスでやっているときに目的地に点をかいてたら、これイイじゃんと思ってやってみることにしました。

※点の位置はどう決めているのかな？

(6月24日 隼人の学習記録)

ついに隼人が、枠をかく方法ではなく、マス目をかき、拡大する考えで「属」をかき始めた。「まわりが」と、仲間がマス目をかく方法で上手にかけていること



隼人のかいた「属」

を目の当たりにしたことで、その方法を試したのだ。試すことで、そのよさを実感することができ、「めっちゃめっちゃ」と仲間の方法を絶賛している。仲間のかいたものを掲示したことで、隼人は自己調整力をはたかせ仲間の方法を試した。そして、試すことで、「安定して」かけるという、この方法のよさを実感することができたのだといえる。このようにして隼人は、拡大の考えを使うようになっていった。さらに、このとき、隼人は、目的地に点を打つということを考えていた。隼人

は、図形を点の集合と見始めており、点の位置によって図形が決定すると考え始めているといえる。そこで、「点の位置はどう決めているかな」と朱記をし、隼人の考えを詳しく知るために対話を行った。すると、隼人は点の位置について、「お手本と同じようなところに打つ。点つなぎのように向かっていく先がわかり、かきやすい」と語った。隼人は、点の位置を決めていくことについて、「かきやすさ」という視点で考えていることがわかった。

このとき、多くの子どもたちがマス目をかく方法で文字を拡大していた。子どもたちは、これまで以上に手本のような字をかくことができるようになり、それに満足をしている様子が見られた。ここで、「かきやすさ」だけでなく「正確さ」という視点を得たり、マス目をかく以外の方法を知ったりすることで、子どもたちの追究に勢いがつくと考え、追究を見直すかかわり合いを設定した。

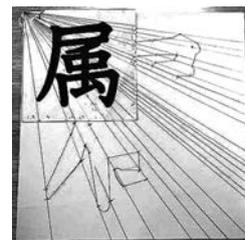
隼人	14	ぼくは太郎君と同じ12×12で、さらに点をつけました。点をつけることで、次にどこに行くか目的地みたいな役割をしていて、このお手本を見ながら、大きい1マスの <u>だいたいここかな</u> っていうところに点をつけてかいていきます。
拓海	15	ぼくは隼人君にかかわって、最初マスでやってみたらうまくかけたから、マスでいいなって思ったけど、その後隼人君の方法を見て、点めっちゃいいじゃんって思って、隼人君の方法のマスをかいた後に点をかいていうほうが非常によいと思いました。
T	16	何がいいの？
拓海	17	マスをかいた後に、 <u>より正確にかくために</u> 、点を入れると、正確にかくことができるから、その方法がとてもいいと思いました。
		-<略>-
真弓	61	隼人くんが言った方法、点をかき方法が一番よくなって、ちっちゃい見本の <u>一緒の位置を測って</u> 、マス目から。そうするとみんな同じように <u>2倍3倍</u> ってしてくと、そうすると、スタートの位置もみんな揃うから、みんな同じ感じになるし、それがいいんじゃない。
		(6月27日 追究を見直すかかわり合い授業記録)

隼人14「だいたいここかな」から、ここでも隼人は、次に進むところがわかって「かきやすい」ということを考えていることがわかる。そこで教師は、隼人の点を打つ方法は正確にできそうと考えていた拓海を意図的に指名した。すると、拓海17「より正確にかくために」と、点を打つ方法は正確にもなるという隼人自身が気づいていない視点に気づかせることができた。全体的話し合いでは、マス目をかく方法でも、「だいたいになることができる」と正確さに対する疑問が挙げられた。それに応えるかたちで、真弓が隼人の点を打つ方法について、点の「位置を測って」「2倍3倍」すれば、より正確にかくことができると語った。

今日の授業で思ったことは、一君や拓海君や真弓さんが、ぼくが点という話をしてから、いろいろ正確にできそうとか言ってくれたので自信になりました。自分でも正確にできると思うので、このままやりたいです。  
 ※みんなに認められて自分の考えに自信がもてたのですね。点を打つと正確にもできそうなのですね。  
 (6月27日 隼人の追究を見直すかかわり合いの振り返り)

仲間から認められることで、隼人は自分の方法に自信をもつことができた。この非認知的能力としての自信の高まりは、隼人のこの後の追究により影響を与えるだろう。また、かかわり合いでは「だいたいここかな」としていた隼人であったが、かかわり合いを経て「正確にできる」と、自分の方法について、新たな視点を得ることができたといえる。

かかわり合いの後半では、渚沙から、右図のように左上の一点から斜めの線を引いて伸ばす方法が語られた。この斜め線をかく方法を試してみた **斜め線を引く方法** といえる子どもたちが多かったため、追体験する時間を設定した。



### 3 核心に迫る場面

子どもたちは、追体験することで、斜め線をかき方法のよさや足りなさ、また、比較することで、マス目をかき方法のよさや足りなさを実感した。かかわり合い前には、子どもたちの多くがマス目をかき方法であったが、斜め線の方法を追体験することで、これを発展させてかき方法を考えた子どもも見られた。

ぼくはマス+点+計算をしています。マスで正確、点でさらに正確、計算でさらにさらに正確にできます。マスでだいたいの場所がわかって点をつけることで目的地がわかって、計算することで点をうつ正確な位置がわかって最強だと思います。 (7月5日 隼人の学習記録)

追究を見直すかかわり合い以降、隼人は「正確な位置」に点を打つことを意識して追究を進めてきた。隼人は、対応する点の位置を決めることで、正確に拡大図をかいている。しかし、拡大図をかき具体的な方法に目が向いてしまい、対応する点の位置を決めることで正確な拡大図がかけると意味づけができるには至っていない姿が見られた。そこで、教師は、マス目をかき方法や斜め線をかき方法などの共通点を考えることで、その意味づけができると考え、核心に迫るかかわり合いを設定した。

- 隼人 79 ぼくは、マスと計算と点でやる人なんだけど、斜め線だと線の量がどれだけでもいいって言うてる人がいたけど、それだと、少ない人多い人がわかれたら、また人それぞれの、バラバラになるんじゃないかなと思います。だから、ぼくはマスと計算と点でやっています。
- T 80 斜め線が何て言った？
- 隼人 81 斜め線だと人それぞれでめっちゃ引く人とちょっとでやる人で変わっちゃうから。
- C n 82 あー、あー
- 英人 83 また、同じ問題が出てきたな。
- T 84 英人君、今のどういうこと？
- 英人 85 マス目も少ないほうがやりやすいと言う人多い方が正確でいいっていう人とバラバラな問題もあったから、それと同じです。

(7月6日 核心に迫るかかわり合い授業記録)

隼人79「だから」と斜め線をかき方法の問題点を挙げながら、自分の方法のよさを主張している。それに対して、英人85「それと同じ」と、斜め線をかき方法とマス目をかき方法の共通点に目を向ける姿も見られた。このように、子どもたちは、それぞれの方法の相違点や共通点を考えていった。

人それぞれかもしれないけど、きれいにお手本通りかけたら、方法はなんでもいいんじゃないかなと思います。マスとかななめ線とか点とかが、お手本にも、計算をして本番の紙にもかいてあれば、どこになにがあるかがわかるからいいバランスのまま大きくかけると思いました。(7月6日 隼人の核心に迫るかかわり合いの振り返り)

隼人が「方法は何でもいい」としているように、かかわり合いのなかで、この方法がよいということは決まらなかった。しかし、自分の方法だけに着目していた隼人が「どこになにがあるかがわかるから」と、どの方法においても画用紙などの外枠と文字にあたる点との位置関係がわかると、よいバランスのまま拡大できると、自分の方法に対して意味づけができ、考えを確かにしたのである。

この後、子どもたちは、学んできたことを生かして、自分たちの手で看板に文字をかいた。そして、フェンスに飾られた看板を見て、満足そうな表情を浮かべた。



### VI 成果と課題

こだわりをもち、自分の方法や追究をなかなか曲げようとしない隼人。そんな隼人が、仲間のかいた掲示を見て、自分の方法を見直し、あらたな方法を見いだす姿を見せた。これは、隼人を非認知的能力という視点でとらえることで、見通しをもって支援を講じるこ

とができ、それが有効にはたらいだ結果といえる。また、仲間から自分の方法を認められることで自信を高めた隼人。このとき、自分の方法にしか目が向いていなかったが、追体験する時間や核心に迫るかかわり合いを設定したことで、他の方法との相違点や共通点を考えることができ、「どこになにがあるかわかるからいいバランスのまま大きくかける」と自分の方法を意味づけ、自分の考えを確かにする姿を引き出すことができた。

本研究では、文字の拡大を扱ったことで、学習内容として十分とは言えない部分があった。例えば、拡大する際の角度への着目などがある。このように学習内容との兼ね合いを考慮しつつ、単元を構想する必要がある。

#### 注

- 1) 本稿における児童の個人名は、すべて仮名である。

# Beyond Culture: Living Together —多様な他者との対話をとおして、国際的視野をもつ子どもの育成—

加藤 佑樹\* 建内 高昭\*\*

\*附属岡崎中学校

\*\*外国語教育講座

## Beyond Culture: Living Together - Fostering students with an international perspective through dialogue with people from various countries -

Yuki KATO\*, and Takaaki TAKEUCHI\*\*

\*Okazaki Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

\*\*Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 国際的視野 発信型取材 ファシリテーター

### I はじめに

世界的な競争と共生が進む現代社会において、国際的視野をもつグローバル人材が求められている（文部科学省、2018）。日本人同士のコミュニケーションでは、周囲との調和を図り、人を敬うことで成り立つかもしれない。しかし、多様な他者との対話や関係性の中では、意思疎通を図ることが大切になってくる。プレゼンテーションをし、理解や共感を求めるコミュニケーションでは、はっきりと意思を主張するアクションが必要である。

諸外国のように、子どもの頃から多様な国籍や人種が共存する環境で育っている子どもたちは、さまざまな考え方に触れて育っている。「私はこう思う」「こうしたい」と表現する必要性を知っているからこそ、実践のコミュニケーションでトレーニングしてきたような状況だと言える。日本人が重んじてきた和を保つための婉曲な表現では伝わらないことがある、ということをおぼろげに受け止める必要がある。国際的視野を広げることは、海外を知ることであり、日本を知ることにもつながる。日本の今を知り、将来にわたり持続可能な社会の実現のため、国外の多様な人材

と協力して複雑なグローバル課題を解決していくための、国際的視野をもつ子どもたちを育成したい。

### II 主題設定の理由

本学級の子どもは、昨年度の実践において、「難民」や「アニマルウェルフェア」といったグローバルスタンダードと乖離した社会問題を教材とした追究活動を行った。「アニマルウェルフェア」の単元では、「難民」の実践をとおして学んだ英語科の授業での追究方法や取材方法などに改善が見られ、取材をして意見を構築した子どもの姿が見られた。しかし、取材を複数名で行う子どもが多く、中心となって取材をした子どもに任せてしまい、形式的な取材となった子どもも少なくなかった。そのため、授業研究会では、できる限り追究や取材を個人で行うように促した。追究や取材を個人で取り組んだ子どもは、意見交流で考えを伝えようとする姿が見られ、個で考える時間の大切さを感じた。しかし、本研究が目ざす「志をもって歩み続ける」姿を表出させることはできなかった。その理由として、専門家や外国の人からの考えを聞き取る

ことに終始してしまっていることが挙げられる。子どもが外国の人と関わる場面が、取材や意見交流の場だけで、自らの追究テーマについて聞きたいとか知りたいという考えになってしまっていることも課題だと考えた。

今年度は「志をもって歩み続ける子ども」を育てるために、自他と対話する力を高めるためのてだてについて実践を行いたいと考えた。今年度の研究では、単元を通して自他を見つめるためのてだてを講じることが統一されている。各段階におけるてだての中身は各教科で模索していくため、英語科であれば、自他の有用性を認識するためのてだてとして継続的に意見交流の場を設定することや、学びを志へと結びつけるてだてとして外国の人を交えて話し合う場を設定することなど、多様な他者と対話する機会を増やして、自らの学びを伝えたり、他者からのフィードバックを受けて「相手からの質問に対して適切に回答したり自ら質問し返したりする活動」（文部科学省、2018：63頁）に示されるように、自分の考えを形成したり、再構築することが必要であると考えた。

英語科の単元として、外国の人の考えを聞きたいとか知りたいだけでなく、日本人としての考え方や文化を外国の人に伝えたいとか広めたいという発想にすることが大切である。自らの学びを発信する対象に外国の人を選択する子どもが増えれば、英語で他者に意見を伝えることにおもしろさを感じ、多様な他者との対話をとおして、外国の人の視点も踏まえた国際的視野をもつことができるのではないかと考えている。そして、国際的視野をもつためには、一方的に伝えたり、取り入れられたりするのではなく、双方向コミュニケーションを図ることが大切である。

そこで、主題を「多様な他者との対話をとおして、国際的視野をもつ子どもの育成」として、研究を進めていく。

### Ⅲ 研究の構想

#### 1 目ざす子どもの姿

多様な他者との対話をとおして、国際的視野をもつ子ども

#### 2 研究の仮説

継続的に双方向コミュニケーションを図る場を設定すれば、子どもが国際的視野をもつことができるだろう

・「国際的視野」のとらえ

自分の常識とは異なる概念や異文化を尊重し、自分の知見やコミュニケーション能力を用いて、自分たちや日本のことだけでなく、多様性を受け入れられる柔軟性をもった視点のことである。国際的視野をもつためには、国籍や言語にとらわれず、多様な他者との交流が必要不可欠だと考える。

#### 3 仮説を検証するためのてだてと検証方法

【てだて1】 発信型取材（双方向コミュニケーションを図るためのてだて）

発信型取材とは、わからないこと、知りたいことがあるから外国の人や専門家に質問をするという形式ではなく、日本人としての考え方や文化についての知識をもちながら自らの学びを外国の人に伝えることを含めた形式である。

また、取材によって追究が深められるようにワークシート（取材レポート）を工夫することで、一方的な質問や聞いたことをそのまま書いてくるだけの取材ではなく、双方向コミュニケーションを図ることができる。

#### 【検証方法】

発信型取材場面の注目生徒の学びの変容を分析する

（発信型取材での発言の内容、取材レポートへの記述、教師との対話）

【てだて2】 グループが外国の人と双方向コミュニケーションを図るためにファシリテーターを配置する

ファシリテーターの役割と概要

①ファシリテーターは、交流が円滑に進む

ように話し合いを進行したり、会議の雰囲気作りをしたりする役割を担う。

②参加者全員が会議に参加できているかどうかを確認し、話を振ったり、トピックを区切ったりする。その中で、参加者の意見を引き出したり、ある意見に対して深掘りしたり、他の参加者の意見を求めたりしていく。

③グループ交流の最後に意見をまとめ、共有する。

④ファシリテーターは、グループメンバーの取材レポートを確認し、外国の人を交えたグループ交流によってメンバーの学びが深まるように、グループ交流の流れや進め方を検討する。

⑤ファシリテーター自身の追究内容についても、客観的に見つめたり、他者からのフィードバックをもとに新しい視点を得たりすることができるように交流に関与する。

#### 【検証方法】

グループ交流前後の注目生徒の学びの変容を分析する  
(発言の内容、授業日記への記述、教師との対話)

#### IV 注目生徒について

本研究を行うにあたって、生徒1を注目生徒として、その変容を追う。生徒1は、自分の意見を持ち、明るく社交的な性格であるが、他者の意見を受け入れたり、それを踏まえて自分の意見を再構築したりする姿は少ない。前単元「Living Side by Side」では、英会話学校の講師に取材をした。英語に対する興味や関心はあり、外国の人と関わることに抵抗なく取り組むことができた。また、意見交流において発言して相手に伝えることもできる。しかし、取材をとおして構築した自らの考えというよりは、外国の人から聞いたことを英語で伝えるだけの考えに終始した。また、グループ交流の場面では、取材をもとにした自分の考えをゲストティーチャーに伝え、

フィードバックを受けることはできていたが、授業日記にはフィードバックを踏まえた自分の考えというよりは、聞いた内容を記入するにとどまった。

本研究では、多様な他者と継続的に双方向コミュニケーションを図ることをとおして、国際的視野をもつことを期待している。

#### V 検証 (てだての有効性)

継続的に双方向コミュニケーションを図る場を設定 (てだて①、てだて②) すれば、子どもが国際的視野をもつことができる (目ざす子どもの姿) だろう

##### 1 【てだて1】 発信型取材の有効性

###### (1) 6月7日 (火) 第4時

日本人のどのような表現が、外国の人にとって理解するのが難しいのかを考えられるように、日本人がハイコンテキストだと考えられる状況の例を考えた。

##### 資料1：生徒1が考えた状況の例

- やりたくないことを言われた時  
日本人：「難しいかもしれません」  
「ちょっと忙しいです」  
外国人：「嫌です」
- 失敗した時に「よくやった (Good job!!)」と言われた時、褒められたと感じるor「もういいよ」と嫌みを含んでいると感じる
- 10やらなければならない仕事があったとして、1つやるように言われると  
日本人：1つ終わると2つ目もやる  
外国人：終わったら、それ以上はやらない

##### 資料2：生徒1の授業日記 (第4時終了時)

ハイコンテキストかローコンテキストかによって、けっこう変わってくるし、①外国人には細かいところまで言わないと分かってくれない。②日本人は場の雰囲気や状況ですべきことが分かるけど、外国人はそうではない。日本人と外国人で意見や対応が分かれそうなことをいくつか考えてみた。③考えたことを外国の人に聞いてみたい。

【考察1】

生徒1は、日本人がハイコンテキストだと考えられる状況の例（資料1）を考え、同じことを伝えても日本人と外国の人では受けとめ方が異なるのではないかという点に着目している。第4時終了時の生徒1の授業日記より、「外国の人には細かく言わないと分かってくれない（資料2下線部①）」や「日本人は場の雰囲気や状況ですべきことが分かるけど、外国人はそうではない（資料2下線部②）」という言葉から、日本人の感覚で話をしても伝わらないことがあると感じていることを見取ることができる。また、「考えたことを外国の人に聞いてみたい（資料2下線部③）」という言葉からは、自らの学びを外国の人に伝え、外国の人の視点も聞いてみたいという国際的視野につながる思いが芽生えているといえる。

(2) 6月8日(水) 第5時

外国の人に発信型取材をするために、考えた質問をワークシート（取材レポート）に記入する時間を設けた。

資料3：生徒1が外国の人に聞いてみたいと考えていること

自らの学び I think that high context and low context are very different. I think Japan has an original culture. I have two reasons. First ①Japan has few immigrants. Second, ②Japan is an island country. So, Japan is high context. What do you think?  質問内容 When you failed something, you were said “Good job!!”. What do you think? 1 Do you think you are praised? 2 Do you think that’s enough?
--

ハイコンテキストとローコンテキストに関して構築した自分の考えや、日本人がハイコンテキストだと考えられる状況の例を記入したワークシートをもとに、外国の人に発信型取材を行った。

資料4：発信型取材の抜粋

発言者	発言内容
生徒1	I think that it’s because of the different culture. I think there is a Japanese original culture. I have two reasons. At first, ①Japan don’t have immigrants since many times ago. ②Island country is involved. Second, Japan was isolated in Japanese 鎖国. So, foreign culture wasn’t transmitted. And I have a question. When you made a mistake, you were said “Good job.” Do you think you are praised? Or not praised?
イギリス人	③Maybe a little happy. But my feeling is by made mistake not happy, I think. So, I’m from London. So many different cultures and many people from around the world. So, I think ④especially in London culture is very mixed. We have many people. Japan is only Japanese culture.

資料5：発信型取材を終えての教師と生徒1の対話記録

発言者	発言内容
教師	外国の人に聞いてみてどうだったか。
生徒1	楽しかった。イギリスは島国だということもあり、ハイコンテキストな部分もあって、日本と似ていると言っていた。ただ、ロンドンでは世界中から人が集まって文化が混在しているから、日本と比べたらミドルくらい。
教師	質問に対してはどうだったか。
生徒1	どっちにも受け取れると言っていた。ただ、「言われたことに対しては嬉しいけど、自分が失敗をしているからハッピーではない」といった感じで。だから、言葉としてはそのまま受け取ってるってことかと思った。

【考察2】

質問を考えた生徒1は、日本が最もハイコンテキストで独自の文化である理由として、「移民が少ないこと（資料3下線部①）」と、「島国であること（資料3下線部②）」をあげて、外国の人に自らの考えを伝えたいと、日本人がハイコンテキストだと考えられる状況の例を聞こうとしている。状況の例としては、失敗したときに「お疲れさま（Good job!!）」と言われても、言葉の真意は違うということ

を考えるかどうかについての質問をしており、自分と外国の人が考える答えの相違点を見つけようとした。

実際の発信型取材のやりとりでは、生徒1が日本には「移民が少ないこと（資料4下線部①）」と、「島国であること（資料4下線部②）」などを日本がハイコンテクストで独自の文化である理由として伝えたことに対し、イギリス人は「ロンドンは特に異なる文化や世界中からの多くの人々が混在していることで日本よりローコンテクストだと思う。日本は、日本だけの文化だから。（資料4下線部④）」と答えた。また、日本人がハイコンテクストだと考えられる状況の例として聞いた失敗したときの返事として、イギリス人は「たぶん、少しは嬉しい。でも、自分が失敗していることによってハッピーではない（資料4下線部③）」のように述べた。

発信型取材を終えての教師と生徒1の対話記録（資料5）からも、外国の人からの考えを聞き取ることに終始してしまうのではなく、日本人としての考え方や文化の知識をもちながら自らの学びを外国の人に伝えていることを見取ることができる。

以上のことから、発信型取材を実施したことにより、国際的視野をもつことができたといえる。

### (3) 6月15日(水) 第8時

「どうすれば外国の人とよりよいコミュニケーションをとることができるか」に関して構築した自分の考えを伝えたり、外国の人に質問したりするための発信型取材をする。

生徒1は、イギリス人との交流で、イギリスも島国であり、ハイコンテクストとローコンテクストのミドルだという話を聞いた。日本と同じ島国であることがコンテクストに影響しているかもしれないと考え、今回の取材相手には、陸続きで他国と隣接しており、さまざまな国からの移民も多いフランス人を取材相手に選んだ。

### 資料6：発信型取材記録抜粋

発言者	発言内容
生徒1	Have you ever felt that Japan is high context culture?
フランス人	I didn't care about it. But sometimes it's difficult for me to understand what Japanese people want to say.
生徒1	Why do you think so? When do you think so?
フランス人	Sometimes I can't understand when something is good or bad in Japanese. It can be confusing. The difficult problem for me is that when I want to do something, I worry that my actions and requests might appear rude to Japanese people because I will ask directly.
生徒1	①I think Japanese should learn low context to communicate with foreigners.
フランス人	When speaking to people from different cultures, the best way to communicate is to be clear and straightforward.
生徒1	②It's important for us to understand low context culture.

### 【考察3】

生徒1は、今回の单元の中で、イギリス人とフランス人に発信型取材を行った。一方的な質問や聞いたことを書いてくるだけの取材ではなく、追究してきたハイコンテクストとローコンテクストに関して構築した自分の考えや、日本人がハイコンテクストだと考えられる状況の例を外国の人に聞いた。自分の言動が日本では失礼に思われぬか心配になるというフランス人の考えに対し、生徒1は「日本人は外国の人とコミュニケーションをとるためにローコンテクストを学ぶべきだ（資料6下線部①）」と自分の考えを伝えた。また、異文化の人と話す時は明解で簡単な表現を使うことが大切だという意見に対し、生徒1は「日本人はローコンテクスト文化を理解することが重要だ」と自分の考えを述べている。

日本人の考え方や文化を理解してもらったり、多様な考えや概念があることを理解したりすることができていることから、発信型取

材を実施したことにより、国際的視野をもつことができたといえる。

【結果】

てだて1は、有効であった。

発信型取材を実施したことで、取材を実施する時点で、外国人に質問をするだけでなく、日本がハイコンテクスト（言葉にしなくても理解できる状態や環境のこと）だと考えられる状況について、日本人としての考え方や文化の知識をもちながら自らの学びを外国の人に伝えることができた。また、取材前にワークシート（取材レポート）に取材相手とその相手を選んだ理由、自らの学びと質問内容などを記入したことで、一方的な質問や聞いたことを書いてくるだけの取材ではなくなったといえる。自らの学びを外国の人に伝えようと考え、日本人の考え方や文化を理解してもらい、外国の人と意見を交わすことで、多様な考えや概念があることを理解することができた。

以上のことから、発信型取材をとおして、国際的視野をもつことができたといえる。したがって、【てだて1】は有効であった。

2 【てだて2】 双方向コミュニケーションを図るファシリテーターの有効性

(1) 6月13日（月）第6時

グループでの話し合いで、双方向コミュニケーションを図ることができるように、各グループにファシリテーターを配置した。

ファシリテーター役の生徒を指名し、以下のように役割を伝えた。①交流が円滑に進むように司会をする。②グループの全員が参加できるように話を振ったり、トピックを区切ったりする。③意見をまとめ、全体で共有する。④グループ全員の取材レポートを確認し、学びが深まるように、進め方を検討する。⑤自身の追究内容も客観的に見つけ、他者からのフィードバックをもとに新しい視点を得る。

資料7：第6時の授業記録

発言者	発言内容
生徒2 生徒3	①How about you, Tamana? I think that Japanese conversation is high context because we imagine thoughts of the other party in conversation. We don't say "I do my homework." If we want to say it, we say "do homework" in Japanese. I think that high context and low context was born from the difference of those languages. Your friend said, "It's difficult because I have many things." What do you think? ①Your friend is busy. But he will play with you. ②Your friend is busy. So, he won't be able to play with you. ③Your friend wants you to help with his things to do.
ALT (from UK)	I think No. 2. If he says he has many things to do, I just think he's busy, and I don't think I'm going to help him. When I talk to Japanese people, they don't say I or you in Japan, but I say I and you in the English way. Because in English, you always use the subject. So, it's very different. Thank you very much.
生徒2 生徒1	②Any ideas? I agree with Tamana. ③When I say no, it can be difficult to say clearly. In those cases, I often say "It's difficult."
ALT (from UK)	④Even if I hear "It's difficult", I can understand it, but it is easier to understand if you clearly say, "I can't" or "I can't go".

資料8：第6時を終えての教師と生徒1の対話記録

発言者	発言内容
教師	どうコミュニケーションをとっていくとよいと思ったか。
生徒1	いろいろな国があるから相手のことを考えることが大切だと思う。 イギリスはミドルだと言っていたけど、もっとローコンテクストの国の人に聞いたり、話したりしてみる。
教師	生徒2が言っていた、ローコンテクストに合わせるべきだというのはどう思うか。
生徒1	その方が <u>外国の人は理解しやすいと思う</u> 。ベンもはっきり言ってもらった方がわかりやすいと言っていた。

## 【考察4】

ファシリテーターを配置したことは、生徒1のいるグループでは、資料7の生徒2のように、ファシリテーターの生徒2が子どもたちと外国の人に話題を振りながら話を進める姿が見られた。生徒1は「はっきり断ることができない場合に、よく難しいと言ってしまう(資料7下線部③)」のように、自分の用意していた質問だけではなく、生徒3が質問した内容に関して外国の人に自分の考えを伝えたり、質問したりすることができた。その際に聞いた、「難しいと言われても理解できると思うが、できないとか行けないとはっきり言ってもらった方が簡単に理解できる(資料7下線部④)」という返事が、資料8の「外国の人に話す際ははっきり言った方がわかりやすい(資料8下線部)」につながっており、ファシリテーターが他者の意見も求めながら話し合いを進めたことで生まれた対話であると思取ることができる。そのような場面が増えるよう、役割を理解させ、繰り返し機会を設ける必要がある。

## (2) 6月30日(木) 第12時

グループでの話し合いが、外国の人との一問一答にならないように、各グループにファシリテーターを配置した。

## 資料9：第12時の授業記録

発言者	発言内容
生徒4	I think low context is better. Because low context is easier than high context. It's possible for high context people to be low context. ①We should be low context.
ALT (from USA)	Low context and high context are both good and different ways. ②It's hard for low context people to be high context. Compromise is important.
生徒5	③Low context is the easiest way to communicate. Japanese should be low context. We should speak directly. It'll be easier to communicate.
生徒6	We don't have to change our culture. Because we have to respect each other.
ALT (from USA)	Some are high context. Some are low context. Sharing the different cultures are important.
生徒1	④I think we don't have to change ours. But we have to understand other culture.

## 【考察5】

ファシリテーターの生徒5は、「日本人がローコンテキストに合わせるべきだ(資料9下線部①)」の生徒4の発言と「ローコンテキストの人がハイコンテキストにするのは難しい(資料9下線部②)」のアメリカ人の発言から、ローコンテキストにすべきかどうかに着目して話をすすめようとし、「ローコンテキストがコミュニケーションをとりやすい。日本人はローコンテキストにしていくべきで、率直に話すべきだ。そうすることでコミュニケーションがとりやすくなるはずだ(資料9下線部③)」と自分の意見も踏まえて話し合いの方向性を示していると思取ることができる。こういった場面で、話題を掘り下げて、多くの仲間の意見を聞くことがファシリテーターによってできるようになると、話し合いを深めていくことができるはずである。

生徒1は、「自分たちのハイコンテキストを変える必要はないが、お互いの文化を理解しなければならない(資料9下線部④)」と話し合いの中で述べている。生徒1は、資料6の発信型取材の中で、ローコンテキスト文化を理解すべきという考えをもっていた。それが、この話し合いの中では、お互いの文化を理解しなければと変化していることを見取ることができる。また、ハイコンテキストを変える必要はないという考えも以前の生徒1の考えにはなかったものである。グループでの話し合いをとおして、外国の人や仲間の意見を聞いたことが生徒1の変容に影響していると考えられる。しかし、生徒1の意見の変容がファシリテーターを配置したことによるものだとは言いきれない。ファシリテーターが話し合いを進めたことが直接的に生徒1の考えに影響したことを示すことはできなかったためである。

## (3) 6月30日(木) 第12時

## 資料10：第12時の授業記録

発言者	発言内容
生徒7	High context and low context are nice cultures. ①We don't have to change our culture. We should understand each other.
ALT (from USA)	High context people can understand low context. Low context people should understand high context.
生徒8	High context has some mistakes. Low context has battles. ②I think we should keep our high context culture. High context is best match to Japanese people.
生徒5	③If we don't say directly to foreigners, they'll think it'll be difficult to live in Japan. So, we should be low context. Foreigners may feel sad.
ALT (from USA)	You're now studying English at school. So, if you go to USA, you can communicate easily. If you're not low context in America, you need to be more direct.
生徒1	④We'll be better communicate to be low context. How can you communicate with Japanese people better?
ALT (from USA)	Study Japanese. Learn the language is better. I understand you don't use "subject".
生徒5	⑤When we talk with low context people, how do we act?
ALT (from USA)	Japanese culture is good. But if you want to share the culture, low context is better.

## 【考察6】

生徒7の「文化を変える必要はなく、互いを理解し合うべきだ(資料10下線部①)」や生徒8の「ハイコンテクストを維持していくべきだと思う。ハイコンテクストは日本人に合っている(資料10下線部②)」という発言で、変える必要がないという考えが多くなった場面で、ファシリテーターの生徒5は、「外国の人に率直に言わなかったら、外国の人は日本で生活しにくいのではないか。困ることがあるのではないか。だから、私たちがローコンテクストにすべきだ(資料10下線部③)」と外国の人の視点から自分の意見も踏まえて述べている。「どうすれば外国の人とよりよいコミュニケーションをとることができるか」というトピックについて議論が深まるよ

うに方向性を示しているから見取ることができる。その後、生徒1が「ローコンテクストにすることによって、よりよいコミュニケーションがとれるはずだ。どのように日本人とよりよいコミュニケーションをとろうとしていますか(資料10下線部④)」と質問している。これは生徒5が外国の人の視点から述べた意見が影響していると考えられる。さらに、生徒1の質問に対して、外国の人が答えた後、生徒5が、「ローコンテクストの人々と話すとき、どのように行動するとよいか(資料10下線部⑤)」と質問している。直前の外国の人の生徒1に対する答えが具体的な行動であったため、この質問になったと考えられる。この場面での生徒5が議論を深めようとしていたことを見取ることができる。この状況で、さらに仲間の意見を引き出すことができれば、ファシリテーターを配置したことにより、国際的視野をもつ姿を見取ることができた可能性がある。

## 【結果】

有効であったとは言い切れない。

ファシリテーターが周りの意見を引き出す姿はあまり見られなかった。また、グループ交流での外国の人の影響が大きく、ファシリテーターを配置したことが国際的視野をもつために直接的に有効であったとは言い切れない。しかし、ファシリテーターを繰り返し経験させることや役割をしっかりと認識させることで有効なてだてに成り得ると考えられる。

## VI おわりに

本研究をとおして、子どもは外国の人との交流を楽しみにしていた。留学生を招いた際は、授業の内容だけでなく、趣味や出身国の話など、日常会話も楽しみながら交流した。附中を紹介する計画をし、校内を案内した。多様性にあふれる世界において、どのように世界の人と触れ合い、思いや考えを伝え合うかを考える单元でもあった。今後も、子ども

が外国の人との交流を楽しみ、国際的視野をもつことができる実践を積んでいきたい。

### 参考文献

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 外国語』 東京：開隆堂

# 自らの学びをマネジメントする体育学習の実践研究 — 中学3年生バドミントンの実践より —

河合 貴宝\* 森 勇示\*\* 上原 三十三\*\*

\*附属岡崎中学校

\*\*保健体育講座

## Practical study of physical education learning to manage learning independently - practice of badminton in the third year of junior high school -

Kiho KAWAI\*, Yuji MORI\*\* and Satomi UEHARA \*\*

\*Okazaki Junior High School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0864, Japan

\*\*Physical Education Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : 体育学習 学びのマネジメント バドミントン

### I 主題設定の理由

新しい時代に求められる資質・能力を育むために、学校では他者と協働して課題を解決していく学習展開が求められている。しかし、他者と協働することを目的としてしまうと、子どもの学習態度が他者に依存したり、気の合う仲間と同調したりする傾向にある。また、主体的・対話的な学びを実現しようと、保健体育の授業でも対話的な学習として、話し合い活動が行われるが、その中では発言者が一部に限定され、個々の子どもが自分の考えを構築しているとは言い難い状況が多くある。

例えば、自分の体力と向き合うことをねらいとした前単元では、体力テストの種目を繰り返し練習する様子や、動きのコツをつかもうと教師に質問に来る様子が見られたが、自分の体力と向き合うことよりも、ふだんから仲の良い仲間が集まって活動することに終始してしまうことがほとんどであった。自立的な学習を進めていくためには、「他者依存」や「無意図的同調」からの脱却が必要であり、そのためには自らの学びを自らの手でつかみにいく経験をさせる必要があると考えた。また、これまで自分が行ってきた実践では、「活動」することに重点を置いてきたがため

に、考えを交流する機会は、全体の場で数人が自らの考えを述べるにとどまっていた。そして、発言しない子どもの思考は、どこにも表出されぬまま学習を終えてしまうことさえあった。限られた時間の中での限られた人による意見表明では、たくさんの考えを表出させることは難しいし、他者の考えを生かして自らの考えを再構築することができたと言いはない。活動外の場面において、自他の動きや思考をとらえながら他者と交流する中で、考えを整理したり、再構築したりすることが、次なる運動機会を主体的に求めていく姿につながると考えた。

そこで、本研究では、これらの問題に対して、自らの学びをマネジメントする体育学習の在り方を考え、保健体育の授業で実践することとした。

### II 研究の構想

#### 1 自らの学びをマネジメントする体育学習について

本稿では授業における子どもの学びを「活動中の学び」と「活動外の学び」に大別した。保健体育の「活動中の学び」とは、運動の中の学びを表し例えば、ゲームや練習をしてい

る最中の学びになる。一方「活動外の学び」とは、運動以外の活動（例えば「話し合い活動」など）での学びを表す。したがって2つの学びには、子ども個人が運動中・運動後に想起した自覚的認識と他者の影響を受けて想起した認識が含まれることになる。

自らの学びをマネジメントするとは、子ども個人の中で上記2つの学びを相互に関連づけたり、循環させたりすることで自身の学びを発展・構築する営みになる。

## 2 てだて

### (1) 単元の計画

- ・ 中学校 第3学年
- ・ 男子19名、女子17名、計36名
- ・ ネット型球技（バドミントン）
- ・ ゲーム中心の授業展開で、活動中の学びと活動外の学びを循環させるてだてを講じる
- ・ 単元構想（17時間完了）

段階(時数)	○活動内容 ・子どもの思い・考え
問題を 見いだ す段階 (7時間)	○ラリーゲームをする ・相手とのラリーが続くと楽しい。 ・もっとゲームの要素がほしい ○試しのダブルスゲームをする ・ゲームに慣れてきて、狙いどおりに打てるようになってきた ○ペアを変えながらゲームを行う ・初めてペアを組む相手でも、声をかけあえば、シャトルを拾える ○「問題」を共有する ・どうすれば自分たちの狙いどおりの得点ができるだろうか
問題を 解決す る段階 (8時間)	○ペアを変えながら、問題解決に向けてゲームを繰り返し行う ・一球で決めるのは難しい ・ペアで攻撃を組み立てるべき ・前衛の揺さぶりで相手の守りを崩したときが最大のチャンスだ ○「問題」を解決する ・連携して攻撃を組み立て、相手を崩すことで意図的な得点ができる ・自分の考えと動きを実践するために、もっとゲームがしたい
学びを 生かす 段階 (2時間)	○クラス外の人とゲームをする ・どんな相手でも、連携を意識すると、狙いどおりの得点ができる ・他のスポーツでも、仲間と連携した攻防の楽しさを感じたい

### (2) 「活動中の学び」と「活動外の学び」を循環させるてだて

#### a てだてⅠ（活動外の学びを活動中の学びへとつなげるてだて）

**毎時間違うペアを組み、自分の考えを伝える場面を設定する**

球技では、チームやペアで課題を共有し、ゲームや運動を作り上げていく中で戦術的、思考的な高まりを見せていく。しかし、役割が限定されたり、できる子どもに頼ってゲームを進めたりと、個の学びの面で課題を感じていた。そこで、バドミントンのダブルスのゲームにおいて、ペアを限定せずに毎時間ペアを変え、そのペアに自分の考えを伝え、お互いの学びを確認したうえでゲームに入っていくこととした。自分の考えを相手に伝え、共有することが必要であるため、自分の考えをはっきりもったうえでゲームに参加し、考えを体現しようとする、活動外での学びを活動中の学びにつなげようとする姿を期待した。なお、ペアはミックスダブルスを基本とし、ランダムで決定することとした。

#### b てだてⅡ（活動中の学びを活動外の学びへとつなげるてだて）

**学び共有ボードを活用して、自らの学びを見つめる時間を設定する**

活動外の学びにおいて、自らの学びを見つめる機会を充実させることで、意図をもって運動に向かう意識が高まり、活動中の学びとの好循環が生まれると考えた。学び共有ボードは、自分の考えを書き込んだり、他者の考えを見たりすることができるようにするために、体育館の壁面一面に設置したホワイトボードである。この共有ボードを媒体として、自分の学びと向き合う時間を設定した。ペアとの連携に関することや、合理的な攻防の仕方など、ゲームをしたことによって得られた気づきや考えを、共有ボードに記入しながら整理する。そして、共有ボードに書かれた多様な他者の考えに触れ、その動きをゲームで

試したり、動画で自らの動きを振り返ったりしながら、学びを再構築させていく。このように自らの学びを見つめる時間を設定することで、活動中の学びを活動外の学びにつなげることができると考えた。ゲームで得た実感をもとに次のゲームをイメージしながらじっくりと自らの学びと向き合う、自らの学びを自らの手でつかみにいく姿を期待した。

### (3) 注目子ども (NY) について

NYは決められた仕事でなくとも、学級のために進んで働くことができる。学級を陰で支えている一人である。しかし、そのような行動は決まった仲間と一緒にいるときに見られることが多い。前単元の体力テストをきっかけに自分の体力を見つめる学習では、仲のよい仲間と一緒にいることが重視され、課題をもっている運動に取り組む時間は少なく、自分の体力と向き合っているとはいえなかった。また、体育に関する事前アンケートで、ネット型球技の魅力については「思いきり打てること」と回答している。ネット型球技の戦術的なおもしろさをまだ知らないNYが、本単元で多様な他者との関わりをとおして、仲間に依存せず自らの学びをマネジメントし、主体的に運動に取り組もうとする姿を期待した。そして、学級生活でも自らの意志で活躍の場を広げ、学級を更に力強く推進していく力になってほしいと願っている。

## Ⅲ 実践の報告

前項で述べたてだての有効性について検証するために、次のように仮説を設定し、分析することとした。

＜仮説＞学びのマネジメントを促すような学習展開の方法を工夫すれば、主体的に運動に取り組むことができるだろう

### 1 てだてIについて

毎時間違うペアを組み、自分の考えを伝える場面を設定する  
(活動外の学びを活動中の学びへとつなげるてだて)

毎時間ペアを変更し、自分の考えを伝える場を設定したことで、初めて組むペアに自らの学びを伝える必要性が生まれ、NYは自分の考えを明確にもつことができた。そして、そのペアとの対話の中で明確にした考えを体現する意識をもって、ゲームに臨むことができた。これは、主体的に運動に取り組む姿である。

このことから、活動外の学びを活動中の学びへとつなぎ、学びのサイクルを促したことは、主体的に運動に取り組むことにつながったといえる。したがって、てだてIはNYにとって有効であったと推察される(考察1・2・3)。

### ● 6月13日(第7時)・6月14日(第8時)

第5時で、男女でペアを組むミックスダブルスでゲームを進めていくことが確認され、第6時からペアをランダムに組んだゲームを始めた。そして第6時終末の、「次からは事前にどこを守るとかを二人で話し合っゲームをしたい」というSHの発言をもとに、第7時から、ペアをつくった後、毎回自分の考えを伝えたり、ゲームを始めるうえでの共通理解を図ったりする時間を設定した。

### 資料1：ペアを組んだOTとNYの対話記録(第7時)

NY：配置はどうする。横か縦か斜めか

OG：斜めで

NY：私は後ろだと勢いが足りなくてネットを越えないから前でもよいか

右か左はどちらがよいか

OT：どちらでもいい

NY：右前をやるから左後ろをお願い

### 資料2：授業日記 第7時終了時

上手だと思ったのが、SJとYMのペアだ。自分が右のサイドラインぎりぎりまで返球したシャトルを、彼は左のサイドライン付近に打ってきたため、間に合わなかった。また、相手の配置が横だったので、サーブを真真中に打ったとき、しっかりと打てていて連携がとれていると感じた。

## 資料3：ペアを組んだORとNYの対話記録(第8時)

NY：配置はどうする  
 OR：前後か左右か  
 NY：私はどちらでも  
 OR：では、前後で  
 NY：私が前衛をやってもよいか

## 資料4：授業日記（第8時終了時）

NY：相手が前衛と後衛に分かれているとき、端に打つと前衛が間に合わない。そこに後衛がカバーしに来るから、そのときに後ろに打てば、絶対とれる。難しいけど。それが相手のミスにつながる  
 AS：右端と左端を狙うということか  
 NY：そう。もう一回言うと、(手で動きを示しながら) どちらかの端に打てば前衛が動いて、(後略)

## 【考察1】

第7時にNYはOTと位置取りについて確認した。自分がまだ長いショットが打てないことから、「私は後ろだと勢いが足りなくてネットを越えないから前でもよいか」と前衛の方がよいことを主張している(資料1)。しかし、授業日記では、相手の連携に関してよいと感じたところの記述に終始しているため、ゲーム前にOTに伝えた「位置取りを生かした動き」ができたことに関する記述は見られない。ただ、「自分が右のサイドラインぎりぎりまで返球したシャトルを、彼は左のサイドライン付近に打ってきたため、間に合わなかった」という記述から、揺さぶる攻撃の効果に気づき始めてはいる(資料2)。

第8時にNYは、第7時と同じく位置取りについてORと確認した。NYは、「私が前衛をやってもよいか」と自分の意志をORに伝えた(資料3)。授業日記には、「声かけができた」「これから意識したい」と、声をかけ合って連携するよさに気づいているものの、位置取りを生かした動きができたことに関する記述は見られない(資料4)。

この時点では、ゲームにおける合理的な攻防の仕方についての気づきや、ペアに自分の考えを伝えようとする意志はみられるものの、

ゲームの初めにペアに伝えたことをゲームで体現しようとする運動への主体的な姿はみられなかった。

● 6月29日(第11時)・7月1日(第13時)  
 前時である第10時に「どうすれば狙いどおりの得点をするができるだろうか」という問題を全体で共有した。てだてIを講じて5回目の第11時にはASとペアを組んだ。

## 資料5：ペアを組んだASとNYの対話記録(第11時)

最初の試合で相手の子が「声かけしないとだめだよ」的なことを言ってくれたおかげで、正直今までは試合中の声かけはあまりできていなかったが、声かけができた。例えば、「ナイス!」とかは振り返ってみると多く言えている。特に二人の間にきたシャトルは声かけをしないと点を取られるから、これから意識したい。

## 資料6：授業日記（第11時終了時）

共有タイムでペアに伝えた「意図的な点をとるにはどうしたらよいか」という問いに対する自分の意見を意識して、1回目の試合に臨んだが、自分には技術がなくて、頭ではわかっているのに、できないという状態であった。だから、自分にあった方法を見つけたいし、もっと練習してできるようにになりたい

## 資料7：ペアを組んだKKとNYの対話記録(第13時)

KK：ミスショットは山なりのものが多いから、スマッシュで思いきり打ちたい。  
 NY：同じ同じ。あとは、前衛と後衛なら前衛を揺さぶりたい。

## 【考察2】

これまでゲーム前にペアに考えを伝える時間を継続的にとってきた。第11時でNYは、「相手が前衛と後衛に分かれているとき、端に打つと前衛が間に合わないから、そうしたら、後衛がカバーしに来るから、そのときに後ろに打てば、絶対とれる。難しいけど」と、狙いどおりの得点をするために有効な攻め方について、具体的な言葉でASに語った。自分の考えを明確にして相手に伝えていることがわかる(資料5)。また、「もう1回言うと」という言葉からも、頭の中にはっきりとイメージできた自分の考えを、どうしても相手

に伝えようとしている姿を見取ることができる(資料5)。授業後の授業日記には、「自分の意見を意識して、1回目の試合に臨んだが、自分には技術がなくて、頭ではわかっているのに、できない」と書いた。結果的にできなかったが、ゲーム前にASに伝えたことを意識してゲームに臨めたことがわかる。さらに、「自分にあった方法を見つけたい」とも書き、次のゲームへの意欲も見せていることがわかる(資料6)。第13時では、ペアを組んだKKがNYと似ている内容の考えをはじめに話した。それに対し、NYは「同じ同じ。あとは、前衛と後衛なら前衛を揺さぶりたい」と、KKが話す内容を理解して同意の意思を示したうえで、「あとは、前衛と後衛なら前衛を揺さぶりたい」と、前衛を動かすという考えを補足している(資料7)。これも自分の考えを明確にもったうえでゲームに臨んでいる姿であるといえる。

以上のことから、初めて組むペアに自分の考えを伝える時間を設けたことにより、自分の考えを明確に相手に伝え、その動きを体現しようと、ゲームに主体的に取り組む姿が見え始めたといえる。

### ● 7月5日(第14時)

第14時はSJとペアを組んだ。前衛を揺さぶる動きの他にも狙いどおりの得点ができないかと、サーブの効果についても、試そうと考えていた。

#### 資料8：ペアを組んだSJとNYの対話記録(第14時)

SJ：前後で位置取りをするか、左右にするか  
 NY：前後だったら前がいい。どうすれば狙いどおりになるかだけど、相手が前後だったら、とりあえず左右に振って、相手を動かす。横だったら二人の真ん中を狙えばいい。

SJ：縦だと横にスペースがあるからね。

NY：あと、サーブをこう(ネット付近に打つしぐさ)。わかる？

SJ：わかる。

#### 資料9：授業日記(第14時終了時)

ペアが言っていた、攻めと守りに分けてやるという戦略の意味が頭ではわかって、やってみようとしたけれど、できなかった。2回戦目までは、どちらが攻めで、どちらが守りのポジションかを決めてやっていたけど、2回とも負けてしまい、次の試合からは戦略を変えた。

#### 【考察3】

NYは、第14時では、ペアを組んだSJに、これまで自分が追究してきた前衛での攻め方に加えて、サーブの有効性を試したいことを伝えた(資料8)。「サーブをこう」「わかる？」と、自分が考えていることを明確に相手に伝えようとしていることがわかる。また、その日の授業日記には、「ペアが言っていた、攻めと守りに分けてやるという戦略の意味が頭ではわかって、やってみようとしたけれどできなかった」と書いた。ここからは、ペアのSJが話したことを、自分の動きの中に取り入れようとしたNYの考えを見取ることができる(資料9)。「できなかった」という気づきは、やろうとする明確な意思があったからこそ、得られた感覚である。また、第11時と同じく同様、結果的にできはしなかったが、ペアからの視点を自らの動きに生かそうとすることができたといえる。更に、「次の試合からは戦略を変えた」と、自分の動きを変化させようとしたこともわかる。

以上のことから、毎時間違うペアを組み、自分の考えを伝える時間を設定したことにより、NYはペアの考えを受けて自分の動きに生かそうとしたり、自分の動きに変化をつけようとしたりと、主体的に運動に取り組むことができたといえる。

#### <てだてⅡ>

**学び共有ボードを活用して、自らの学びを見つめる時間を設定する**  
 (活動中の学びを活動外の学びへとつなげるてだて)

学び共有ボードを活用して、自らの学びを見つめる時間を設定したことで、NYはゲームで得た実感をもとに、自分の動きや考えに

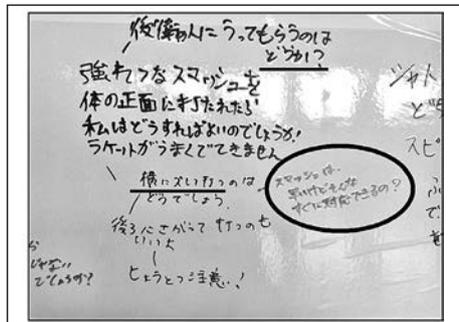
ついて整理することができた。また、自分の考えと関連づけられた仲間の考えに触れることで、次のゲームに生かしたいという思いを高めることができた。これは主体的に運動に取り組む姿である。

このことから、活動中の学びを活動外の学びへとつなぎ、学びのサイクルを促したことは、主体的に運動に取り組むことにつながったといえる。したがって、てだてⅡはNYにとって有効だと推察される(考察4・5・6)。

#### ● 6月29日(第11時)

相手の前衛を揺さぶることで相手を動かしてミス誘う考えが有効かどうかをゲームで試すNYであったが、相手が強く打ってくるスマッシュをどうしても返せない課題を抱いていた。前時である第10時の授業日記に、次時に取り組むこととして「共有ボードに似たようなことがあるか見てみる」と書いた。スマッシュが返せない困り感を解決する方法を、共有ボードに求め、自らの学びを整理する姿を期待した。

#### 資料10：第11時 NYの共有ボードへの記述



#### 資料11：第11時 NYと教師との対話記録

教師：記述した意図はなにか

NY：自分の体あたりに来たシャトルを今まで一度も返せていなかった。どうすればよいのかわからなくて、誰かに質問したかったときに、共有ボードを見たら、このような書き込みがあった。私は、この質問について解答していた人と同じ意見だったが、実際体あたりにくるスマッシュは速すぎて、私には横にずれて返球というのができなかつたから聞いた

教師：どうだった

NY：解答がないからわからない。でも、上の方にある「後衛の人に打ってもらう」と

いう考えは自分にはなかつた。自分の定位置あたりに来たら、絶対自分が打たないといけないわけではなくて、カバーし合えばいいのだと、少し心が軽くなった

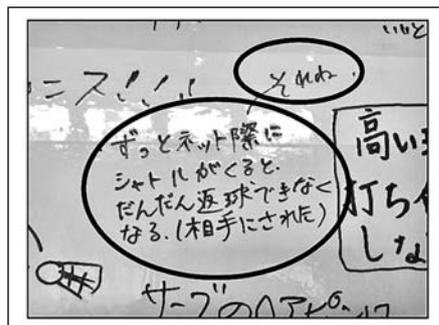
#### 【考察4】

NYは共有ボードの中から、スマッシュを返せない悩みを抱えている記述を見つけ、自分も有効だと考えていた「横にズレて打つ」という意見に着目した。その記述に関連づけて、「スマッシュは早(速)いけどそんなすぐに対応できるの?」と疑問に思っていたことを書いた(資料10)。NYに記述した意図を聞くと、「実際体あたりにくるスマッシュは速すぎて、私には横にずれて返球というのができなかつたから聞いた」と、ゲームの中の自分の動きをイメージしたときに、理想と現実の差があることを話した(資料11)。これらのことから、共有ボードを使って、自らの学びと向き合おうとしていることがわかる。そのNYの質問に対する回答はなかつたものの、関連付けて書かれている「後衛の人に打ってもらうのはどうか」という記述を見て、「『後衛の人に打ってもらう』という考えは自分にはなかつた」「カバーし合えばいいのだと、少し心が軽くなった」と自らの学びを整理している姿が見取れる。

このように、ゲームでの困り感について見つけ、自らの学びを整理する姿が見られたことから、学び共有ボードを活用して自らの学びを見つめる時間を設定することが、運動への主体的な取り組みにつながったといえる。

#### ● 7月1日(第13時)

#### 資料12：第13時 NYの共有ボードへの記述



**資料13：第13時 NYと教師との対話記録**

教師：記述した意図はなにか  
 NY：BYさんに、私が前後のフォーメーションの前衛だったときに、ずっとネット際にシャトルを打たれて、最初は返せたものの、最後ネットにあたって点をとられてしまったから  
 教師：「それね」はどう思った  
 NY：あとで見たら「それね」と同じ意見をもっている人がいたから、自分も試してみるかという考えになった

**資料14：第13時 授業日記**

自分の考えが相手の考えと似たような感じで、相手に左右に揺さぶられて、自分のミスにつながり、相手に点をとられてしまった。同じことで自分もミスをしたので、次回から攻撃でどんどん活用していきたい。

**【考察5】**

NYは、共有ボードに「ずっとネット際にシャトルがくると、だんだん返球できなくなる（相手にされた）」と、困り感を感じていることを記述した（資料12）。その意図をNYに聞くと、「点をとられてしまったから」と回答した（資料13）。更に、その記述に対して、「それね」と回答があったことを聞くと、「同じ意見をもっている人がいたから、自分も試してみるかという考えになった」と答えた。もともと、前衛を揺さぶりたいと考えていたNYが、BYに前衛としての自分が揺さぶられて失点してしまった経験をした。その困り感から書いた共有ボードへの記述に対し、「それな」と同意を得たことから、自分がされて嫌な攻撃を自分がしようと思いを強める姿を見取ることができる。そして、「次回から攻撃でどんどん活用していきたい」と授業日記に書いたことから、共有ボードでの学びをゲームで体現しようと考えていることもわかる（資料14）。

ゲームでの困り感と、合理的な攻め方に関する活動外の自らの学びを運動につなげて考え、次の運動への意欲をもつことができた。このことから、学び共有ボードを活用して自らの学びを見つめる時間を設定したことは、

運動への主体的な取り組みにつながったといえる。

● 7月7日（第15時）

前時までにNYは、流れの中で相手を崩すことを考えてきたが、自分が失敗するリスクをふまえ、落ち着いてねらうことができるサーブの場面にも活路を見いだしていた。また、単元の前半から、一貫してペアでの声かけの必要性は感じていた。ここでは、バドミントンダブルスにおける合理的な攻防の仕方やペアとの連携など、さまざまな角度から問題の解決策について、共有ボードでの学びとゲームでの学びとをつなげて考えようとする姿を期待した。

**資料15：NYのプレイと共有ボードへの記述**



上：共有ボードの「声！」という記述にオレンジ色で線を引くNY



下：ペアのKEと、衝突しそうになるNY

**資料16：感想交流でのNYの発言**

私は「どうすれば狙いどおりの得点をする事ができるか」について、サーブを使い分けるという意見だったが、何点かはサーブを使い分けて点をとることができた。また、試合の中で、どちらがシャトルを取ればよいか、混乱したときがあったが、声かけをしたことで効率よくできた

**資料17：NYの授業日記（第15時終了時）**

自分とペアの間にシャトルが落ちてきたときがあって、そのときはお互いにゆずりあってしまって、点をとられたことがあった。その時に声かけをしようとして二人で決めたときからは、ゆずりあってしまうことからのミスは減った。改めて声かけの大切さを知った。

**【考察6】**

NYは、活発なKEにゲームの進行を任せ、前に来たシャトルが来るのを待っていること

が多かった。そのため、声をかけることを忘れてゲームに夢中になっていて、KEと衝突しそうになることが度々あった(資料15)。また、どちらがとるか迷う場面では、見合っでシャトルを落としてしまうこともあった。ゲームを終えて共有ボードに向かったNYは、「声！」という記述に線を引いた(資料15)。オレンジ色は、仲間の意見を試してみても考えたことを記入する色と指定してあった。ゲームの中で、ペアと連携するために、声が必要なことを改めて感じたといえる。また、「どちらがシャトルを取ればよいか、混乱したときがあったが、声かけをしたことで効率よくできた」と授業終盤の感想交流で述べたこと(資料16)や、授業日記への「ゆずりあってしまうことからのミスは減った」という記述からも、ゲームでその価値を確かめたことがわかる(資料17)。共有ボードのペアとの連携の欄にあった「声！」という記述をよりどころに、自分が大切にしてきた声かけについて見つめ直すNYの姿を見ることができた。このようにゲームで得た自分の考えと向き合う姿からは、運動に対する主体的な取り組みを見取ることができる。

以上のことから、学び共有ボードを活用して、自らの学びを見つめる時間を設定したことで、主体的に運動に取り組むことができたといえる。

#### IV まとめ

本研究は、子どもの学び方が他者に依存したり、仲間と同調してしまったりすることや、対話的活動において個々の学びを深められていないという問題に対して、自らの学びをマネジメントする体育学習を、活動中の学びと活動外の学びを循環させる学び方として構想し、これを中学3年バドミントンの単元で実践した。その中で次のような状況が出現した。  
 <てだてI>

NYは、初めて組むペアに対して、自分の

考えを明確にして伝えることができた。そして、そのペアとの対話の中で明確にした考えを体現する意識をもって、ゲームに臨むことができた。更に、ゲームの中で、「できない」ことに気づけたことは、やろうとすることが明確にもっているからこそ得られる感覚である。NYは、「自分にあった方法を見つけないし、もっと練習してできるようになりたい(資料6)」と、仲間に自分の考えを明確にして伝える活動をとおして、主体的に運動に取り組むことができていた(考察1・2・3)。  
 <てだてII>

NYは、学び共有ボードを活用して、ゲームで得た実感をもとに、声かけを大切にすることや、狙いどおりの得点をするために相手を揺さぶって攻撃することなど、自分の動きや考えについて整理することができていた。また、自分の考えと関連づけられた仲間の考えに触れることで、次のゲームに生かしたいという思いを高めることができた。NYは、「改めて声かけの大切さを知った(資料17)」と、自らが大切にしていることを共有ボードで確認することで、自分の学びをじっくりと見つめ、主体的に運動に取り組もうとすることができた(考察4・5・6)。

ゲームをとおして考えたことを、共有ボードで整理したり、他者の考えと交流させたりしながら、自らの考えを構築し、次のゲームへのねらいを明確にした。そして、そのねらいをゲームの前にペアと共有し、ゲームの中で体現しようと目的をもってゲームに臨んだ。さらに、そのゲームで得た考えを共有ボードで再構築していった。このように活動中の学びと活動外の学びを循環させながら体育学習に取り組むことができた。ペアとの連携や相手の崩し方などの戦術的深まりも、ゲームを繰り返す中で得ることができた。

チームスポーツはもちろん、個人の種目であっても、運動やスポーツは「仲間」がいることにより、その楽しさは大きくなる。しか

し、楽しむ主体はあくまで「自分」である。誰かに楽しませてもらうのではなく、自ら楽しむ姿勢が重要になってくる。そして、これは運動やスポーツに限ったことではない。どのような学びにおいても、多様な他者とのつながりの中にある「自分」という存在を、自立した一人の「自分」として確立し、自ら学びを進めていくことが求められる。自分の学びにとことん向き合う子どもの姿を追い求めていきたい。

## V 文献

文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 保健体育編、東山書房、2015.

# 休日保育参加における運動遊びの実践 —子ども・保護者・学生・教員の交流に着目して—

鈴木 一成\* 西垣 祥子\*\*

\*保健体育講座

\*\*附属幼稚園

## Physical Play Activities in Holiday Kindergarten Events - Interactions between Children, Parents, Students and Teachers -

Kazunari SUZUKI\* and Shoko NISHIGAKI\*\*

\*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Kindergarten Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords : 運動遊び 交流

### I はじめに

本研究で提示する実践は、休日保育参加における運動遊びである。これは、愛知教育大学附属幼稚園（以下、附幼とする）の行事の1つであり、2022年5月21日の土曜日の午前に実施したものである。2018年と2019年と実践を継続しており、今回で3回目となる。本実践は、附幼の教育活動の充実及び保護者理解を深めることにとどまらず、参加学生が子どもや保護者の方々、幼稚園教諭の指導に直に触れ、将来の自らの教師像をより明確にすることや、教職への魅力そして教職の実践的

な指導力の重要性を肌で感じ取る機会とすることができると考える。また、本実践は、大学と附属学校の互いの人的資源の交流は、教員養成及び教員研修のさらなる充実を図るための貴重な実践となり、本学が目指す「愛知教育大学は、子どもと共に、学生と共に、社会と共に、附属学校園と共に、未来の教育を創ります」<sup>1)</sup>というビジョンを具体化する事例となると考える。

そこで、本研究では、休日保育参加における運動遊びの実践での様子を提示するとともに、映像や画像及びフィールドノートから、



図1 休日保育参加における運動遊びの全体

活動の様子を実践事例として抽出し、学生、保護者、教員の感想（アンケートの自由記述を含む）を参考にして、本実践の理解を深めるための解釈を試みたい。

## II 実践の様子

### 1 実践の概要

図1は、実践における10の遊び場である。年少、年中、年長の3グループが、20～30分程度で行った。親子ペアで①から⑩の順でどこから開始してもよいこととした。

学生は各場の安全に留意するとともに子どもの遊びを支援することに努めた。実践後、学生には「本実践で学んだこと」と題した感想文を電子媒体にて提出するようにした。また、保護者には「ご意見やご感想をお聞かせください」と記したアンケートを依頼した。さらに、附幼教員の実践の振り返りも回収した。いずれも自由記述とした。

### 2 実践と検討

#### (1) 親子ダンスでウォームアップ

どの実践においても導入は大切である。いわゆる屈伸や伸脚といった準備体操やラジオ体操ではなく、本実践のトップバッターは親子ダンスでウォームアップをねらった。附属教員の振り返りにも「親子体操も始まりにあってよかった」「年少組だけ体操がなかった。触れ合い遊びのような体操があっても良かったが、年中長と同じようには難しい」とあった。親子でのおんぶ（写真1）や親子での手軽な表現リズム遊び（写真2）への取り組みは必要であったと考える。



写真1



写真2

#### (2) ターザンロープ

ターザンロープでは、ロープにつかまって遊ぶ様子（写真3）があった。また、親子で



写真3



写真4

ブランコのように揺れる様子（写真4）や、ロープへ上がるところまで手伝ってもらい、親に背中を押してもらって大きく揺れて遊ぶ様子があった。いずれも全身の締め感覚や腕支持懸垂が培われる遊びといえる。

保護者のアンケートには「体育館では大学の先生や学生さん企画の運動をさせていただきましたが、子どもはロープにぶら下がる運動が楽しかったのか、家でもしばらく『あのね、ぶら下がるやつ、できたんだよ』と言っていました」「ロープのターザンがお気に入り、高い所からジャンプをしたり、普段できない遊びを親子で楽しませていただきました。安全に配慮しながら、あれだけ大きな、子どもがワクワクするような環境をつくっていただき、貴重な体験ができました」「日頃はあまり体を動かして遊ぶ機会がなかったので、最初は子どもも慣れていないようでしたが、2周目を過ぎると楽しくなってきたようで、手をつながなくても動いてくれて、楽しんでいる様子がみられました。ロープにつかまって遊ぶことが少し怖かったようですが、親にサポートしてもらえたのが嬉しかったと申しとおりました。大学生のお兄さん、お姉さん、先生方と一緒に遊べたのが何よりも楽しかったようです。親子で久しぶりに一緒に汗を流す運動ができてよかったです。」という記述があった。これらの記述からはターザンロープでの遊び場が肯定的に受け入れられていたと考える。

その一方で、「体育館のターザンロープについては、長さのために思ったよりも操作が難しく、諸注意の中で触れていただくとより

安心して楽しめたと思えました（左右の衝突、通り抜ける子どもへの待機等）」という記述があった。附幼教員のアンケートにも「ロープ遊びの場での安全確保。人がいるのであれば、いろいろな場で遊びを見守ってもらえると良かった」「今回やってみて、流れと動きの予測がついたので、次回以降動線の整理や人員配置など、事前に打ち合わせができると思うので、生かしたい。」とあり、安全面での課題とその改善策も出された。

### (3) マット広場とマットトンネル

この場では親子で手をつないで横転がりで遊ぶ様子（写真5）があった。マットの下に空気を抜いたボールが設置して凸凹での転がりを楽しむ様子があった。



写真5

しかし、2周目以降は子どもも保護者も飽きてしまった様子であり、マット広場での遊びには人気がなくなってしまう様子があった。そこで、学生と筆者が即興的で設営したのが



写真6

マットトンネルであった（写真6）。隠れ家的で少し暗い雰囲気もあり、親子で一緒に入ったり、出口に学生が手招きしたりした工夫により、人気の遊び場になった。ゴールした瞬間には学生とタッチをする姿もあった（写真7）。子どもも学生もとてもうれしそうな表情であった。



写真7

保護者のアンケートには「体育館では、大学生の方が名札を見て『○○ちゃん』と呼んでくれたり、ハイタッチをしたり、一緒にノリノリでジャンプしてくれて、本人すごく楽しそうでした。たくさん体を動かして満足し

たのか、夜は19時頃にはコテッと寝てしまいました。来年も楽しみにしています。」とあった。

学生の感想には「授業中はマットのトンネルにいました。最初は、ただ四つ這いでトンネルをくぐる子ばかりでした。しかし、学生が後ろ向き、ブリッジ、匍匐前進などいろいろな方法でくぐると、子どもたちも真似をしていろいろな方法でくぐっていました。子どもたちの柔軟性を活かしたポーズでチャレンジしている子たちもいました。型にはめないでいろいろ方法を試して大丈夫だよと言葉だけでなく行動で伝えることも大切だなと思いました。」とあった。

これらの記述からマットトンネルでの遊びを学生の試行錯誤が支えることになってきたと考える。その支え方は「言葉」よりもむしろ「一緒に遊ぶこと」にあったということを示唆するものであり、実践フィールドでなければ学べない貴重な機会となったと考える。

### (4) ペットボトルタッチ

ペットボトルタッチは、附属名古屋小学校体育部（以下、体育部教員）の協力で実現した場であった。前日の準備段階ではこの場は予定になかったが、当日、参加者数の動きをみて、当日参加の体育部教員の協力で、数日後に控えた春の公開授業で使用する教具を使用できた。子どもがタッチに挑戦する傍らで応援する保護者の様子（写真8・9）、協力プレイする様子（写真10）が見られた。ペットボトルを注視しつつ、屈伸した姿勢から一気に伸びあがるとともに上方へ跳ぶ動きを培う動きも確認することができた。



写真8



写真9



写真10

### (5) クランク平均台

当初は、3台の平均台を1台ずつ平行にして設置していた。「クランクにした方が面白くなりそう」という保護者の意見を採用してクランクのコースに変更した(写真11)。



写真11

附幼教員の振り返りには「子どもの楽しんでいることを受け止めながら場を作り変えてくれてよかった」とあった。先のマットトンネル同様、まさに臨機応変での遊び場の設定及び再設定そのものが、実践力育成の視点になると考える。

### (6) プライオボックスとステージ上り

この場では、プライオボックスから下りて遊ぶ様子(写真12)があった。



写真12

また、ステージへ上る場では、懸命に上る姿(写真13)があった。学生は安全面に留意するとともに、子どもの挑戦意欲を支



写真13

えるように全身で応援する姿があった。手を貸してしまうことをできるだけ慎み、子どもが全身を使って這い上がろうとする動きに、学生は精一杯応援している姿が見られた。保護者のアンケートには「体育館でのマット運動を通して、私が思うよりもずっとしっかりした子に育っていると思いました。特に、自分よりも高い段差のマットにも積極的に挑戦している姿に成長を感じました。」という記述があった。子どもの挑戦を支えることは、単にできたという結果を求めるだけでなく、できないことへの向き合い方とそこで得られ

る探究する面白さがあることへ気付く機会もあると考える。

学生の振り返りには「私は主にステージに登る子どもたちを観察した。そこでは多くの発見があった。例えば、子どもの中でもジャンプして登れる子、膝をつきながら登る子、手や顔を使いながら登る子などさまざまな動きを観察できた。このステージに登るという行為は跳び箱に通ずるものがたくさんあると感じた。手を使いながら箱に乗る、越える、跨ぐなどという動きは跳び箱の動きそのものであると感じた。」とあった。具体的な動きから運動を観察する力を培う機会になったといえる。

### (7) ステージ下り

ステージから下りる遊び場では、補助学生が子どもの回転で下りる動きを適宜支援する様子もあった(写真14)。



写真14

保護者のアンケートには「体育館では一生懸命高い台に走って飛び乗ろうとする姿や、大学生のお兄さんお姉さんから(優しく)ころりん(でんぐり返し)の方法を教えてもらい」とあり、続けて「一緒に取り組む中で子どもの成長を感じることができたことを、何より嬉しく思いました」とあった。その学生の振り返りには「自分のポジションとしては台を上がってから降りるときのでんぐり返しゾーンを担当していました。はじめは先生に『横に落ちそうな子がいるから補助してあげて』と言われて実行していましたが途中からは回転の補助や盛り上げ役、逆走防止の役割をしていました。安全面に配慮することが第一だと思いましたが途中から『回転してみようか』『ココに頭ついてみて』というように回転することを促すようになっていました。一番驚いたことはほぼすべての子が『前の人の状況を確認してから跳ぶ』という動作を身に着け

ていたことです。危機回避については幼稚園の先生方が努力して指導されたのだと幼児を見て理解できました。」とあった。こうした学生と子ども、保護者の交流があった一方で、保護者アンケートには「学生も多数ただけで漠然とした感じでした。何もなかったので良かったですが何かあった際の責任体制に不安を感じました。」「体育館でたくさんの学生さんがいらしていたようですが娘に学生さんが一緒に遊ばず立っていたり写真をとっているだけとかなり不満そうでした」という記述もあった。教員アンケートに「(保護者の感想)人が多く、学生が子どもをみてくれて、教えてもらえるものだと思っていた。…休日保育参加で親子参加の意味合いだったので、学生の在り方をはっきりさせたほうがよかった。」とあった。今後の改善点としたい。

#### (8) エアーマットとボルタリング

エアーマットマットの遊び場では、子どもと学生の競走の様子があった(写真15)。また、ボルタリングの遊び場では、子どもと保護者が一緒に上り下りする様子があった(写真16)。これらの場においても運動の交流があったといえる。



写真15

写真16

### Ⅲ おわりに

保護者アンケートには「祖母が参加しました。大学から来られた先生方の力強さにも感心し、大学との交流がある附属幼稚園の魅力を多いに感じたとのことです。」「研究として動画や静止画を使用されるということですが、研究内容や結果など興味があります。どこかで拝見できるようだと嬉しいです。」「愛教大の先生や生徒の皆さんと過ごした体育館は本当にすばらしく、参加して良かったと思いま

した。子ども達の動きなどを見て、どのように感じたのかも感想を聞いてみたいなと思いました」という記述があった。活動前後に場の設定意図や動きの所見を大学教員から発信する機会も含めて、今後の課題としたい。また、研究内容や結果の情報提供に関しては、本論文もその一助になればと考える。なお、本実践は、参加学生が受講する2022年度後期大学授業「教職実践演習」にて、改めて各自が省察する貴重な経験として位置付け、教員養成に資する内容を検討していく。そして、魅力ある附属幼稚園と大学の交流のあり方を引き続き模索していきたい。

#### 引用参考文献

- 1) 愛知教育大学、未来共創プラン  
<https://www.aichi-edu.ac.jp/intro/outline/miraikyouyou.html#p03> (2022.8.18 閲覧)

## 附属幼稚園の音響空間を生かした音楽活動の実践 —音への興味を促し楽器遊びへと繋げるために—

麓 洋介\* 水谷 幸子\*\*

\*幼児教育講座

\*\*附属幼稚園

### Practicing Music Activities that Make the Most of the Acoustic Space — For Arouse Interest in Sound and Lead to Play with Musical Instruments —

Yohsuke FUMOTO\* and Sachiko MIZUTANI\*\*

\*Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Kindergarten, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords：施設環境 音響空間 楽器遊び

#### はじめに

愛知教育大学附属幼稚園（以下、附属幼稚園）では、令和3年度に園舎の改修工事が行われ、ウッドデッキに変わった通称「みどりの広場」は従来の名称そのままに引き継がれ、天上（上部）には大きな屋根が新たに付けられた。

筆者らはこのウッドデッキの音響の良さに着目し、音楽活動用のステージとして保育における音楽表現遊びに繋げることを計画した。

#### I ウッドデッキのステージ

園舎の改修工事に伴い西側にも園舎が新設されたことで、従来の北舎、南舎と合わせて逆コの字を描く建物の配置となっている。その内側は主に3歳児が遊ぶ小園庭（中庭）があり、コの字の付け根の部分はウッドデッキが敷かれている。ウッドデッキの上には日除け用の屋根が付けられており、園児たちが雨の日でも遊ぶことができるようになっている。他、ステージとして様々な音楽活動での使用も可能になっている。各保育室には中庭に面して出入り口が設けられており、園児たちは靴を履き替えることなくステージに出ることができる。ウッドデッキは板敷きで、下に少

し空間があり音が響く。またステージ上の屋根はドーム型の形状となっており、3方を建物で囲まれていることで生じる反響音が心地よく響き、また適度に残響が残る作りとなっている（図1、図2）。



図1 ステージの様子



図2 ステージからの眺め

#### II 幼稚園の音響空間を活かした音楽遊び

本研究を進めるに当たり、2022年5月に筆者らと附属幼稚園の園長および各クラスの担任教諭と話し合いを行った。話し合いに際して予め普段の音楽活動とどのような音楽的体験を子どもたちにさせたいか担任教諭にアンケート調査し、それを基に具体的計画を立案した。

附属幼稚園では、秋の運動会後の11~12月にかけて楽器遊びが各クラスにおいて盛んになる。そこで本研究ではそのための導入として、「日常生活の中で子どもが身の周りの音に気付き、音楽を感じる環境を作る」ことを目的とした。

### Ⅲ 園児が楽器や音に興味を持つための お楽しみ会

「みどりの広場」ウッドデッキのステージでの実践を行う前に、園児たちが楽器や音に興味を持つようにすることを目的として学年ごとにお楽しみ会を実施した。

#### 1 年長児を対象とした楽器紹介

年長児を対象に、幼児曲「やまのおんがくか」を用いて、筆者が歌いながら様々な楽器を紹介した。用いた楽器は鈴、タンバリン、トライアングル、ウッドブロックといった附属幼稚園にもあり園児に馴染みのある楽器から、カホン、フィンガーシンバル、ヴィブラスラップ、グロッケン、ミュージックホースなど園児たちにとって珍しい楽器など様々に用意した。

お楽しみ会を始める前に、園児たちには音を注意深く「聴く」ことを促し、楽器を紹介する際には、同じ楽器でも奏法によっていろいろな音がすることに気付くよう意識して関わらせた。

#### 2 年中・年少児を対象とした楽器紹介

年中・年少児を対象として、楽器紹介を行った。年中・年中クラスの担任教諭と筆者により「はらぺこあおむし」の楽曲を使用した歌い聞かせを行った。担任教諭が大型絵本を見せながら歌とピアノを担当し、筆者が曲に合わせて様々な楽器の音色を聴かせることで楽器を紹介した。

### Ⅳ ウッドデッキのステージを使った 楽器遊びの実践

- (1) **内容：**ウッドデッキを利用した楽器遊びの実践
- (2) **概要：**附属幼稚園のウッドデッキに楽器遊びコーナーを設置し、反響する空間を生かして子どもに音の響きを意識して聴くことを促し、自由に音を鳴らすことを楽しむようにする。また子どもが興味を持てるように様々な楽器を用いて実演する。

#### (3) 目的：

- ① 屋外で音を鳴らして楽しむ
- ② 建物の屋根や壁に反響する音に気付く
- ③ いろいろな楽器を自由に音を鳴らして楽しむ
- ④ 楽器の鳴らし方によって音の響きが変わることに気付く
- ⑤ いろいろな音の重なるの面白さに気付く

園児への働きかけとして、ウッドデッキのステージにおける特性を利用して様々な音の変化への気付きと自由に音を探求する楽しさを感じられるようにすることを主な目的とした。

実施日時：令和4年6月29日、7月6日の2日間 登園後の好きな遊びの時間（8：45～10：30頃）に実施した。

#### (4) 使用楽器：

鈴、カスタネット、ウッドブロック、シェーカー、太鼓（小）トライアングル、テーブルコンガ、トーンチャイム、ヴィブラスラップ、カホン、フィンガーシンバル、フレクサトーン（6月29日）

鈴、ウッドブロック、シェーカー、太鼓（小）、フロアタム（大・中・小）、マレット等（7月6日）

#### 6月29日

朝の好きな遊びの時間に実施した。登園する園児たちを前にウッドデッキのステージ上で楽器を並べ、筆者がトーンチャイムを鳴らして実演した。トーンチャイムを選択したのは音色が優しく余韻が長く残るため、園児たちが響きを聴きやすいと思われたためである。

筆者がステージで歩きながら音を響かせていると、10名ほどの園児（年中児）が興味を示しやって来た。そこで音を注意深く聴くこと、楽器の持ち方と鳴らし方や鳴らす場所によって音の響きが変わることを伝え、順番に楽器を鳴らすように一つ一つ手

渡した。園児たちはステージ上を自由に歩きながら思い思いに楽器を鳴らし、余韻を聴いていた。それを見てさらに園児が集まって来たため、ウッドブロック、鈴、フロアタム、テーブルコンガ、カホン、シェーカー、トライアングルを出して園児たちが自由に楽器を鳴らせるようにした。

初めのうち、園児たちは楽器の珍しさもあって様々な鳴らし方（楽器を足で鳴らす等も含めて）で思い切り音を鳴らして試していた。そうしたある種の集団的興奮状態が一通り収まると、自分の好きな楽器を集めて順番に鳴らしたり、友達同士や教諭と一緒に鳴らしたりして楽しむ様子が見られた。楽器の大きさの違いによって音の高さが変わることに関心、大小のフロアタムを組み合わせる演奏する姿も見られた。

A児（年中児）が、自分のクラスからカスタネットを持って来て筆者に鳴らして聴かせた。筆者がそれに応えるようにカホンで園児のリズムを模倣すると、楽器の会話が交互にしばらく続いた。

初めは筆者にカスタネットを鳴らして聴かせていたが、筆者がそれに答える代わりにリズムを模倣した。A児がまた短いリズムを返したのをさらに筆者が模倣すると、A児は今度はリズムを変え、筆者と2人の即興のアンサンブルへと展開した。

## 7月6日

朝の好きな遊びの時間に実施した。前回は余韻が響く楽器を中心に多種多様な楽器を用意したのに対して、この日はドラム類とウッドブロック、シェーカー、鈴のみに限定してステージに用意した。

筆者が楽器をステージに並べていると、

早速7名の園児（年中児）たちがやって来て楽器を鳴らし始めた。前回と異なる点として、楽器の奏法等について筆者に尋ねることなく、自分の好きな楽器を並べてすぐに鳴らし始めたことである。一通り鳴らした後4名の園児は他の遊びに行ってしまったが、残った3名はそれぞれ異なる方法で音を探求する様子が見られた。B児は、楽器を強く叩いたり弱く叩いたりし、叩き方による音の違いを楽しんでいた。C児は、大きさの異なるフロアタムを3つ並べ、音の高さを確かめるように順番に鳴らしていた。D児は、ミニボンゴを両手に持ったマレットで激しく叩いていたが、床（ウッドデッキ）をマレットで鳴らしてみたり2本のマレット同士を打ち鳴らす様子が見られた。その後、C児がD児にフロアタムの音の違いを聴かせたり、C児の演奏するフロアタムのリズムにD児がミニボンゴで加わってアンサンブルを楽しむ様子が見られた。

前回では、園児たちは珍しい楽器に集まり、また奏法を筆者に尋ねることが多く見られたため一箇所に固まりがちであった。また楽器の鳴らし方もとりあえず力一杯に鳴らす様子が多く見られた。それに対して、今回は始めから自分の好きな楽器を選んで様々な奏法やそれによる音色の変化を注意深く聴く様子が印象的であった。また、前回筆者がA児と行ったような互いの音を聴きながらのアンサンブル的な遊びが見られたことでも、園児たちの音に対する関心に変化していったと考えられた。

4名の園児（年長児）が、自分のクラスからカセットデッキ、ベル、シンバルを持って来た。次々に筆者に演奏を聴かせる中、E児はシンバルを勢い良く鳴らしていたが、やがて持ち手の先を持って楽器をぶ

ら下げ、そっと左右の端と端を打ち合わせる奏法に気が付き、音色の違いを楽しんでいた。その後、鳴らしたシンバルを左右の耳に当てて余韻を聴く様子が見られた。

前回にもクラスから楽器を持ってくる様子が見られたが、E児はウッドデッキのステージの残響音に気が付き、筆者に聴かせるための鳴らし方から自分で音の探究をするための鳴らし方へと変化したと考えられた。



図3 C児とD児のアンサンブル (左)



図4 担任教諭に楽器の奏法を尋ねる園児たち (右)

## V まとめ

楽器遊びや歌遊びなどの音楽表現活動を行う上で、最も大切なことは、子どもに“聴くこと”を教えることである。音の聴き方を知ることによって、子どもたちは今自分がどんな音や声を出しているか、また自分の周りでどんな音がするかに興味を持ち、聴覚を通して世界を理解するようになる。そのためには、屋外の広い空間でじっと音に耳を傾けられる環境と、音の残響や反響に気が付き子どもたちが“音の聴き方”に気付くよう働きかけることが重要である。本研究においても、子どもたちは始め、まずは自分の興味のまま時にはやや乱暴に楽器を鳴らしていた。しかし音が天井や建物の壁に反響し、余韻が静かに残ることに気付くと、一音一音丁寧に鳴らしてじっと聴き入る姿が見られた。みどりの広場に敷かれたウッドデッキと、そこを囲む空間の音響効果を生かして活動を設定することにより、そのような園児たちの姿を引き出すことができたと考えられた。また、屋外の広い空間は音が適度に散るため、園児がじっくり音の探究を楽しむにも適していた。

担任教諭による園児たちへの働きかけについても述べておきたい。活動の中で、園児たちは筆者らや担任教諭へ様々な質問を投げかけたり、自らの発見した音を聴かせたりした。それに対して担任教諭が園児に分かりやすく説明するだけでなく、楽器を持って実演することによって園児の新しい発見や更なる探究を促すことへと繋がる様子が見られた。加えて、年中・年少児を対象とした楽器紹介において行った担任教諭らによる歌と演奏の実演も、園児たちの音や楽器への興味を持つきっかけになったと考えられる。身近な先生が楽しく歌ったり演奏したりする姿は園児たちにとっての憧れであり、自分もやりたいという動機付けに繋がる。

今回は6～7月にかけて実践を行ったが、園児たちの興味を繋げ遊びを広げていけるよう、今後も附属幼稚園と幼児教育講座との連携を継続していきたい。このような活動が特別なものでなく日常的になることも、園児たちに音や楽器への興味を促すための重要な環境の一つであると言える。



# 知的障害特別支援学校における児童生徒の自立的・主体的な参加を 促すための授業改善に関する実践的研究 －「授業づくりの5つの視点」に焦点を当てて－

小倉 靖範\* 鈴木 哲也\*\*

\*特別支援教育講座

\*\*附属特別支援学校

## Improvement of Teaching to Increase Opportunities for Independent and Proactive Participation of Children in a Special Support School - Focus on the “Five Perspectives for Improvement of Teaching” -

Yasunori OGURA\*, Tetsuya SUZUKI\*\*

\*Department of Special Needs Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Special Support School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

Keywords：知的障害特別支援学校 授業づくりの5つの視点 授業改善

### I はじめに

#### 1 附属特別支援学校の概要

愛知教育大学附属特別支援学校（以下、附属特別支援学校とする）には、知的障害を有する児童生徒が通学しており、2022（令和4）年度は、小学部14名・中学部11名・高等部31名の計56名が在籍している。

附属特別支援学校の教員数は、非常勤講師を除くと29名で、全員が愛知県内の小・中学校からの交流人事によるもので、一定期間、附属特別支援学校での勤務を経た後、各市町村の小・中学校や教育委員会等に戻る仕組みとなっている。特別支援学校での勤務経験のある教員はごくまれで、多くの教員は、附属特別支援学校に着任後、初めて障害のある児童生徒の指導に当たることとなる。このように小・中学校からの交流人事の教員のみで構成される大学附属の特別支援学校は、全国的にも珍しく、同校の特徴である。

#### 2 附属特別支援学校と大学の連携強化

本学では、2018（平成30）年に附属特別支援学校内にインクルーシブ教育推進センターが設置された。このインクルーシブ教育推進

センターは、県内外の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校等の教育機関と連携し、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育の推進を目指している。また、附属特別支援学校と大学の連携・協働の拠点としての役割を担っている。

センターが設置されたことを機に、附属特別支援学校と大学との連携・協働を強化し、定期的に行われていたコンサルテーション事業に加え、共同研究で日々の授業改善に取り組み、その成果を広く地域に還元することとした。その具体的な取組として、2020（令和2）年度より本研究テーマに取り組んできている。

### II 研究背景

#### 1 特別支援学校における授業づくりの課題

特別支援教育においては、自立や社会参加に向けて、一人一人の教育的ニーズを踏まえて、生活上・学習上の困難を改善・克服するための適切な指導・支援が求められる。

さらに、2017（平成29）年4月に告示された新学習指導要領の趣旨に基づく「令和の日

本型学校教育」においては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の両立が期待されている。特別支援学校においては、これまでも個別の指導計画が作成されるなど、個別最適化の取組は、充実が図られてきている。

一方で、「協働的な学び」については、知的障害児や自閉症児のコミュニケーションや社会性等の発達上の課題から困難であると捉えられる面もあり、その実践事例は少ない。

しかしながら、先行研究では、知的障害児の小集団活動において仲間との相互交渉を学習機会として位置付け、教室の物理的環境の改善に基づく係の設定が児童相互のやりとりの増加につながる事が報告されている（例えば村中・小沼・藤原，2009）。

また、藤原・宍戸・井上（2012）は、特別支援学校における授業づくりの課題として、以下の点を挙げている。

- ①人的支援の不的確さ（「手厚い」個別的支援、役割分担等）
- ②物理的環境支援の不十分さ（動きやすい机や椅子等の配置、絵・写真カード等の視覚的手がかりの配置、指導者の位置等）
- ③補助的手段の不十分さ（AACや支援ツール等）

さらに、授業展開の課題として「手厚い」個別的支援と関連して①参加機会の少なさ、②学習機会の乏しさ、③協働的な学習機会の希薄さ、④評価機会の不十分さの4点が示唆されるとしている。

## 2 「授業づくりの5つの視点」について

このような特別支援学校における授業づくりの課題に対し、藤原ら（2012）は、授業改善のための観点として①物理的環境支援、②補助的手段、③人的支援、④評価、⑤学習機会の5つを挙げている。

そして、特別支援学校において、幼児児童生徒が自立的・主体的に授業に参加し、子ども同士が協働して学習に取り組める授業として「子どもが分かって動ける授業」を目指す

ことを提案している。

本研究では、藤原ら（2012）に示された授業改善の観点を「授業づくりの5つの視点」（図1）とし、児童生徒の授業への自立的・主体的な参加を促すための授業改善を進めることとした。

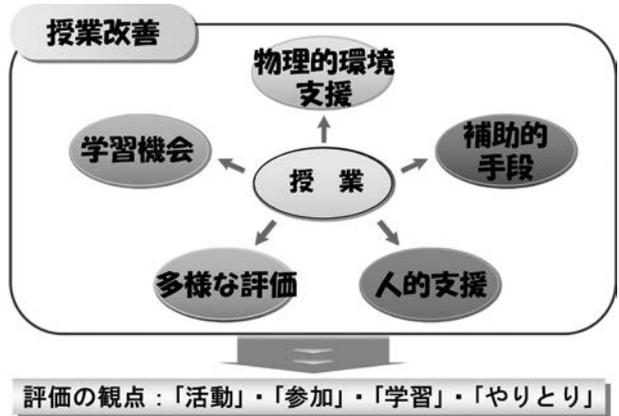


図1 授業づくりの5つの視点  
〈藤原ら（2012）より作成〉

なお、「授業づくりの5つの視点」の内容と評価の観点については、以下に示すとおりである（藤原ら，2012）。

### 【各観点について】

- ①物理的環境支援の在り方：授業目的に応じた最適な物理的環境設定
- ②補助的手段の在り方：個々の児童生徒の活動・参加を支援する支援ツールの活用
- ③人的支援の在り方：自立的主体的な活動を促進する主指導者と補助指導者の役割分担／教師の関わり方
- ④評価の在り方：活動・参加の意欲を高める他者評価・自己評価・相互評価の充実
- ⑤学習機会の在り方：「待つ」ことを減らし、授業目的に応じた活動・参加機会の増加及び子ども同士による協働的な学習機会の設定

### 【評価について】

- ①「活動」：能動的活動、受動的活動、自立的活動、「待つ」等の量と質
- ②「参加」：授業目的に沿った参加活動の能動的参加、受動的参加の量と質
- ③「学習」：授業目的に沿った学習機会と学習内容の量と質

- ④「やりとり」：教師と子ども、子ども同士のやりとり機会と内容の量と質

### Ⅲ 研究目的

藤原ら（2012）に示された特別支援学校における授業づくりの課題は、附属特別支援学校においても合致する部分が多く、授業改善を進める上で多くの示唆を与えてくれるものであった。

そこで、本研究では、「授業づくりの5つの視点」に基づき、授業改善のためのコンサルテーションを実施し、児童生徒の授業への自立的・主体的な参加を促すための授業改善の方策について検討することを目的とした。

### Ⅳ 実践経過

#### 1 目指すべき授業像の共通理解【取組1】

附属特別支援学校は、前述のように特別支援学校での勤務経験が初めてという教員が大部分を占め、かつ多くの教員が3年程度の短い周期で異動する。このような学校事情を鑑みると、知的障害児に対する授業づくりの基本的な考え方や教育課程における自立活動の位置付け等を校内で共通理解するための現職研修を充実させる必要があった。

そこで、本研究の対象年度には、第一著者を講師として「子どもの主体性を引き出すための授業改善～子どもが分かって動ける授業づくり～」をテーマに現職研修を実施した。

具体的には、第一著者が2010（平成23）年～2012（平成25）年度に筑波大学附属久里浜特別支援学校で勤務していた当時の指導VTRを視聴し、「授業づくりの5つの視点」に基づく授業改善の要点や「子どもが分かって動ける授業」のイメージを確認し、校内での共通理解を図るようにした。

これにより「授業づくりの5つの視点」が校内において授業づくりを進める際の「共通の指標」となり、目指すべき授業像が教師間で共通理解されるようになってきた。

#### 2 授業改善に関する事例研究【取組2】

##### (1) 研究目的

「授業づくり5つの視点」を基にした授業改善を継続的に実施し、児童らが自ら分かって「朝の準備」を進めたり、「朝の会」を自分たちで進行したりするための支援方法について検討する。

##### (2) 研究方法

###### ①対象学級について

小学部1・2年生の複式学級で、1年生男子1名、女子1名。2年生男子1名、女子2名の計5名が在籍している。

###### ②対象授業について

対象授業については、登校後の「朝の準備」から「朝の会」までの40分間とした。対象授業の選定理由は、「朝の準備」や「朝の会」といった毎日繰り返される活動は、児童の変容と授業改善の効果を教師も感じ取りやすいこと、朝の一連の流れを整えることは、学校における1日の教育活動全体に対する波及効果が期待できることによる。

指導期間は、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため2か月の休校となった後、2020（令和2）年6月～2021（令和3）年3月となる。

指導には、主に第二著者（保有免許状：小学校1種、中学校・高等学校保健体育1種、特別支援学校教諭2種。教職経験年数14年、うち特別支援学校経験年数1年）と教師1名、介護員1名の計3名が当たった。

###### ③大学教員によるコンサルテーション

月に1回～2回程度、附属特別支援学校を訪問し、対象授業において参与観察を実施し、「授業づくりの5つの視点」に基づく授業改善案を提案した。

特に「人的支援」においては、教師の立ち位置、言葉掛けや身体的援助などの支援のタイミングと量について授業の中での即時介入を実施し、すぐに教師が自身の教授行動を修正・変更できるようにした。

###### ④分析方法

教室前方、後方から定点カメラで児童と教師の動き、物の配置等が分かるように教室全体を撮影し、その映像を1か月ごとに児童と教師の動きから分析・評価した。

### (3) 指導経過

#### ①「朝の準備」について

##### 【授業改善前】

床の上でかばんから荷物を出す児童や荷物整理のためのロッカーとかばんの間を何度も行き来する児童など、荷物整理の手順がルーティン化されていない様子が見られた。

また、教師がその時々の子どもの動きに合わせて一対一で対応しており、それぞれの教師の立ち位置や役割分担が明確になっていない様子も見られた。



授業改善前の様子

##### 【授業改善後】

コンサルテーションを受け、「物理的環境支援」を変更し、「人的支援」についても見直しを行った。

まず、児童らが入り出す扉からすぐの場所に荷物を整理するための長机を配置した。そして、児童がどこで何をすべきかが一目で分かるように、机をパーソナルカラーで区切り、自分の場所の真後ろにロッカーがくるように変更した。それにより、机上で整理した荷物をすぐにロッカーに入れることができる動線を確認した。

また、教師は一人一人の児童に付くのではなく、児童らの活動全体に目が行き届くような立ち位置で、必要以上に動かずに指導するように変更した。さらに、教室の入口と出口を固定化し、ロッカーにかばんをしまった後

は、水筒や連絡帳を所定の場所に置き、着替えに行くという流れにした。

荷物整理から着替えまでの動線を一方向にすることで、児童らはスムーズな流れで動けるようになり、「朝の準備」に要する時間も短くなった。



授業改善後の様子

#### ②「朝の会」について

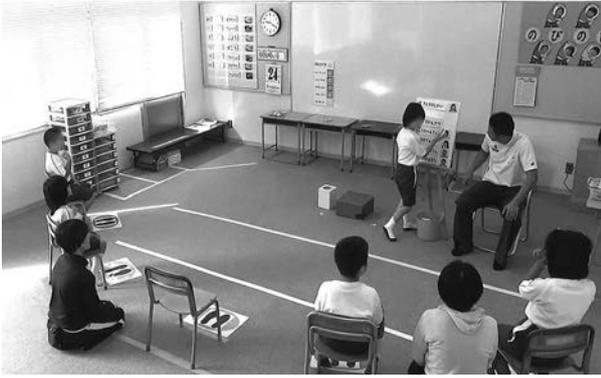
##### 【1学期】

まず、「朝の会」を自分たちで進められるように個々の児童のできることを捉え、そこから係（役割）を設定し、全員が役割を交代しながら会を進行する設定とした。

最初、主指導者となる教師は、児童の前で進行係を行い、「朝の会」の流れや係以外の児童に対して、受け取ったカードを貼る位置を伝えるなどした。児童が活動の手順を理解したと判断できた段階で、徐々にその役割を児童らへと移行した。

また、「朝の会」の流れと誰が何を担当するのかを示したホワイトボードや司会者台、椅子などを配置し、物理的な環境の構造化を図った。構造化された環境で繰り返し行うことで、児童らも「朝の会」の流れを理解し、教師からの促しがなくても、自分の出番を理解し、役割を果たすことができるようになってきた。

一方で、設定した係は、一人での活動が多く、児童同士のやりとりが少ないことや、活動場所が広すぎることで注意が転導し、なかなか自席に戻れない児童がいることが課題であった。



1 学期の様子

## 【2 学期以降】

1 学期の課題を踏まえ、児童らの学校生活場面における友達との関わり方を捉え直し、一つの係の活動において複数の児童がやりとりをすることができるように「学習機会」の在り方を見直した。

また、「朝の会」のスペースをあえて狭くすることで、みんなの前で係を進める児童に注意が向きやすいように見直しを図った。

このような変更を行ったことで、「朝の会」における児童同士のやりとりの機会は増え、「朝の会」への全員の参加を高めることにつながることができた。



2 学期の様子

## (4) 考察

本事例では、「授業づくりの5つの視点」に沿ったコンサルテーションにより物の配置や教師の立ち位置をほんの少し変更しただけで、教師の言葉掛けがなくても、児童らの自ら分かって動ける姿が増加した。

とりわけ「物理的環境支援」の見直しによる構造化は、即時の授業改善につながりやすかった。これは、児童らにとって分かりやす

い支援環境であるだけでなく、指導する教師にとっても、指導しやすい支援環境であると言えた。すなわち、「物理的環境支援」を見直すことによって、教師の「人的支援」も変わるということである。

また、「朝の会」においては、「学習機会」の在り方を見直し、単に児童が自分の役割を遂行するのではなく、児童同士がやりとりできる機会を意図的に設定した。それにより児童らに関わりが生まれ、対人的技能や社会的技能を育むことができた。このようなやりとり機会を日々の様々な授業場面において取り入れ、積み重ねることで知的障害のある児童生徒にとっても「協働的な学び」を成立させることができると考えられる。

## V まとめ

本研究の成果として、藤原ら（2012）が挙げる特別支援学校における授業づくりの課題を校内で共有しながら、目指すべき授業像の共通理解を図ること【取組1】や、適切なコンサルテーションに基づき「授業づくりの5つの視点」を導入し、指導に必要な実践的知識を明示化すること【取組2】で、特別支援学校における勤務の経験年数が浅くても授業改善が促進されることが示唆された。授業映像を基に「授業づくりの5つの視点」を通して「子どもが分かって動いているか」という評価基準で授業を分析することは、課題点や修正点の気づきへとつながるものである。

一方で、自分で映像を分析するだけでは気がつきにくい指導上の課題もある。そのため、更なるコンサルテーション方法の工夫や新たな授業研究スタイルを附属特別支援学校と大学が協働しながら模索していきたい。

## VI 引用文献

藤原義博・宍戸和成・井上昌士（2012）特別支援学校における幼児・児童の協働的学習を育む授業研究. 科学研究費助成事業：基

盤研究 (C) 課題番号 22531056 研究成果  
報告書.

村中智彦・小沼順子・藤原義博 (2009) 小集団指導における知的障害児童の課題遂行を高める先行条件の検討－物理的環境と係活動の設定を中心に－. 特殊教育学研究, 46 (5), 229－310.

# 音楽科における「体を動かす活動」を生かすための工夫について — 小学校2年生、4年生の実践事例をもとに —

国府 華子\* 金原 聡子\* 石黒 一江\*\* 遠藤 泰志\*\*

\*音楽教育講座  
\*\*附属名古屋小学校

## Ingenuity to make the most of Physical Activities in the Music Department - Through Practical Cases of 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> Grade Elementary School Students -

Hanako KOU\*, Satoko KINBARA\*, Kazue ISHIGURO\*\* and Taishi ENDOU\*\*

\*Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords：指導法 小学校音楽科 体を動かす活動

### I はじめに

音楽科の学習において、体を動かす活動を取り入れることの有効性は、これまでの数多くの実践が証明していることであり、活動としてはすでに浸透していると考えてよいだろう。学習指導要領にも「指導のねらいに即して体を動かす活動を取り入れること。」(p.125)と述べられている。

国府・戸田(2019)は、身体活動を取り入れた小学校低学年の鑑賞の実践を通して身体のありかたについて再考し、学びや表現のために有効な身体だけでなく、音楽そのものと一体になる身体、「生きられた経験」としての身体のありかたにも目を向ける必要があると指摘している。今回はこの「生きられた経験」としての音楽における身体という視点をもって体を動かす活動をとらえ、授業の中の工夫について検討する

体を動かす活動は、すぐに表現や要素の理解につながるわけではない。児童の学びに生かすには、教師側の工夫が不可欠である。身体を通して理解するという道筋はいくつものステップがあると考え。それは、音楽を感じて無意識に動く、そして、意識的に自身の

動きを振り返ったり、さらに動いてみたりを繰り返すことにより、音楽と一体となって動いていた自身に自覚的になる。その体験を十分にしたうえで、動きを振り返り、動きの意味を考えることにより、自分のものとしての理解や表現にたどり着く、というような流れとなる。このような過程において、指導者のどのような工夫が必要となるだろうか。

今回は、小学校の鑑賞の授業と歌唱の授業で実践を行い、教師の工夫と、それによる児童の動きの変化について見ていくことにする。鑑賞と歌唱という異なる領域の授業であるが、体を動かす活動を通して音楽をとらえ、自分のものとする過程は同じであるにとらえる。

今回実践した工夫は2点である。一つ目は制限を設けずに自由に思う存分動く時間を確保することである。児童の動きは丸ごと受け止め、その動きの意味を共に探ることにする。二つ目は動きを振り返る時間をとることである。これらの工夫を通して、動いてみたことの意味の変化を見ていくことにしたい。

(金原)

## II 事例の概要

### 1 小学校2年生の事例（鑑賞）

#### (1) ねらい

《そりすべり》の旋律、反復、変化などを聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取りながら、聴き取ったこととの関わりについて考える姿を目指して授業を行った。資質を高める手立てとして、音楽の変化や反復を他者と共有する場を設けることにした。

体を動かす活動を取り入れる鑑賞は、これまでも行ってきたが、今回は新たに2つの試みを行った。これまでは、音楽の要素をあらかじめ提示した上で動いてみる活動を行っていたが、今回は、まず思う存分動くことで、音楽の要素との関わりを見つけ、さらに学びを深めていくことをねらった。2つ目は、動画を撮り、自分の動きを確認する時間を設けることで、動いてみたことで得られたことに気付くことができると考えた。

#### (2) 各時間の活動内容と児童の様子

##### 第1時

旋律に注目し、旋律(音楽の感じ)が変わったことや、2つの主な旋律の変化と繰り返しが、曲の面白さを生み出していることに気付けるよう、音楽に合わせて、曲の気分にあった体の動きをして、旋律の変化を感じ取るようにした。

その際動画を撮影し、友達の様子を観ることで、自分一人では感じ取ることのできなかつた曲の楽しさに気付けるよう工夫した。

まず《そりすべり》の挿絵から、楽しそうな雰囲気や雪の降っている感じ、そりが馬に曳かれて軽快に滑る様子を想像した上で、音楽に合わせて体を動かしてみた。5～6人班でお互いの動きを観ながら、何度も動いて確かめた。途中、他の児童の動きを真似たり、全然違う動きを取り入れたりしながら、児童は楽しそうに体を動かしていた。

最後に、曲に合わせて動いている様子を班

ごとに動画で撮影した。一人1回ではなく色々なグループで何度も動画を撮り、様々な動きを行うことができた。児童の動きを観ていると、旋律の動きや変化に合わせて体の動かし方を変えている児童と、音色(楽器)に対して動きを変えている児童がいるように見られた。

##### 第2時

前時に撮影した動画を観ることから授業を始めた。自分が撮った動画を確認し、曲のワクワク感を思い出しているようだった。友達が提出した動画を観て、自分と違うところ、面白かったところを見つけることで、他者の動きと、自分の動きを比較しながら、曲想の変化と、その感じ取り方の違いを楽しむことができた。気になった動きを全体で共有しつつ、友達の動きを真似て体を動かしてみたり、旋律に注目して聴き、旋律(音楽の感じ)が変わったと思うところで動きを変えながら踊ってみたりした。そうすることで、自分とは違う音楽のとらえ方を理解したり、自分の表現したことの意味付けをしたりすることができた。自分がどうしてその動きをしたのか、客観的な説明をしたりされたりしたことで、より深い学びを行うことができた。最後には座って動かずに曲全体を味わって聴き、曲の面白さを再確認する時間を設けた。ワークシートに聴き取ったことや感じ取ったことを、曲のもつ面白さについて、音楽の要素を絡めつつ記述することができた。またそれらを発表することで、曲の持つよさや面白さについて、全体で共有することができた。

1つ目の取り組みについては、制限を設けずに動くことで児童が多様な動きを行うことができ、さらにそれらを教え合うことで深い学びにつながったと考えられる。2つ目については、自分の動きを確認する時間を設けたことで、理論的に説明したり、要素に落とし込んだりすることが容易になった。また、体を動かしながら聴こうとすると、音楽に対し

での集中力がどうしても散漫になってしまう点を、動かずに動きを観ながら聴くという活動でカバーすることができていたと思う。

(遠藤)

## 2 小学校4年生の事例(歌唱)

### (1) ねらい

《ゆかいに歩けば》は、前半部分と後半部分で曲想が変化する。リズムカルで歯切れのよい前半部分と、伸びやかな後半部分それぞれの特徴に気づき、それを生かした表現ができるようになってほしいと考える。

4年生の児童は、普段から自然と音楽に合わせて体を動かしながら演奏する様子が見られる。そこで、児童に対して「どうしてそのように動きたくなるのだろう」と疑問を投げかけることで、体の動きが速さ、強弱、アーティキュレーションといった音楽の要素と結びついていることに気付かせたい。そして、その動きとして感じ取ったことが表現につながるようにしたいと考えた。

### (2) 各時間の活動内容と児童の様子

**第1時** 曲想の変化をとらえ、それぞれの特徴について考える

前奏を聴いただけで児童は腕を振って動いている様子が見られた。音取りをした後、「音楽に合わせて歩きながら歌ってみよう」と声を掛けたところ、前半(ア)のリズミカルな雰囲気に合わせて元気に歩きながら歌う様子が見られた。しかし後半(イ)の曲想が変わる部分でも同じように動いていたため、「今歩いていて、歩きにくいと思ったところない?」と尋ねたところ、もう一度聴きたいと声が上がったため、再度音楽に合わせて歩くことにした。すると、イに入ったところで、ゆっくり動くなどの変化が見られた。「バルデリーのところが落ち着いた感じに聴こえたから歩くのをやめた」「バルデリーに入ったら歩きにくくなって、おっととってなった」という意見があり、曲想の違いに気付いている様子であった。

アとイの曲想のイメージをより明確にするために、グループで意見交換すると、アでは「スキップしているみたい」「楽しくはずんだ感じがする」、イでは「止まって自然を楽しんでいる感じ」「山の上にいる感じ」といった意見が出た。また、「なぜそのように感じるのか、楽譜の中に秘密があるよ」と問いかけたところ、アは「休符が多い」「スタカートがたくさんついている」、イは「スラーがたくさんついている」「のばしている音が多い」という意見が出ており、曲想と音楽の要素と結びつけて考えることができていた。

**第2・3時** 曲に合った歌い方を工夫する

前時に学習したことをもとに、グループでアとイの表現を工夫する活動を行った。まず、「こんなふうに歌いたい」という思いを明確にするための話し合いを行った。アでは、「山に登るようにうきうきはねて歌いたい」「楽しく元気よく歌いたい」、イでは、「やまびこみたいにのばしたい」「おだやかに歌いたい」といった意見が出ていた。

次に、その思いを歌にするために気を付けたいことを歌いながら考えた。ポイントとして、強弱、歌詞、楽譜についている記号(アーティキュレーション)、ブレス、体の動きを工夫することを伝えた。アでは、「スタカートに気を付ける」「短く切って歌う」、イでは、「しっかり息を吸ってのばす」「高い音を出す時には手をあげる」などの工夫が見られた。この時、「スキップをしながら歌う」「きらきらという歌詞のところで手をきらきら振る」など、歌詞や曲のイメージから考えた振り付けのような工夫も出ていた。実際の練習を見ていると、体を動かすことで曲想の変化を明確に表現し、アとイの歌い方の違いを表そうとしているようであった。

**第4・5時** 自分たちの歌声に着目して歌う

前時の児童の考えた表現を認めたくえで、より深く歌声に着目させるために、「振り付けのように体を動かすことはしない」「歌の

みで《ゆかいに歩けば》を表現しよう」と声を掛けた。児童は、「えー!」「できるかなあ」という反応であったが、動く代わりに、どんなことができるのか話し合っていた。

「アはスタカートを意識したいね」「じゃあ、おなかを使おう」「イののばすところを大きな声で歌いたいな」「プレスをしっかりしよう」「音が高くなる場所は、だんだん前のめりになるといいね」といった話し合いが見られた。考えた表現を練習する姿も、前時の活動の時は振り付けが主体となって曲想の変化を表していたが、曲想の変化を自分たちの歌声で表現しようと強弱や息遣い、体の使い方に気を付けている様子が見られた。実際の歌声も、アとイの曲想の違いをよく捉えた歌声に代わっていた。

曲想に合わせて動く活動を十分に体感したからこそ、その違いを理解し、「歌声だけで表現する」という活動で、歌唱表現の工夫にすぐにつなげて考えることができたのだと思う。(石黒)

### Ⅲ まとめ

音楽科の活動において、「体を動かす＝学びが深まる」というわけではないところに体を動かす活動を取り入れる難しさがある。それはそもそも、音楽と体が一体である、体を通して音楽をとらえている、ということともリンクする。だからこそ有効であり、だからこそ難しいのである。児童が音楽を感じて動いている姿はごく自然なものであるがゆえに、それを学習に生かす、表現につなげるためには、工夫が必要となる。

今回は動いてみたことを学びに生かす、表現に生かすにはどのような工夫が必要となるか、という視点での実践を行った。そのポイントは2点。まずは思う存分動いてみることに、それを振り返る時間、タイミングをとること、である。

2年生の実践では、動きを客観的にとらえ

るために動画で自分の動きを見直す活動を取り入れた。4年生の実践では、動いてみたことで得られた気付きをもとに表現の工夫を行い、動きながら表現するという過程を経た上で、動かないで表現することにたどりついた。

学年も領域も異なる活動であるが、時間の経過とともに、児童の体の動きの意味合いが変化していることがわかる。歌唱活動の方でたどってみると、何気なく動いていた最初の動きから、教師の声かけによって、音楽をよく聴いて考えながら動く方向に変化する。考えて動くようになったことで、動くことそのものを表現の工夫に加えることになる。この動きの工夫には、振り付けのような動きとともに、表現する声のための動きや曲想を表すような動きも含まれており、高くのびやかな声を出す際に、曲想の変化を表現する際に、役立っているように見えた。体を動かすことの意味を自分たちで探し出し、表現に生かしていると言えよう。このような流れを経たからこそ、動いてみたことで得られた様々な気付きが内在化され、声での表現につながったのだと考えられる。動いてみたことを学びや表現に生かすためには、十分に動いてみることに、動きを音楽と結び付けて考えること、自身の動きを振り返り、その意味を感じてみることに、動きを止めることで、動いていたときのエネルギーを感じる必要があると言える。そのためには、教師が児童の動きを丸ごととらえ、共にその意味を探る視点を持つことが求められる。(国府)

### 引用文献

国府華子・戸田彩華(2019)「音楽授業における身体の再考－身体活動を取り入れた小学校低学年の鑑賞の実践を通して－」『愛知教育大学研究報告』第69輯、pp.11-16。  
小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説音楽編。

# 小学校体育科における体づくりの運動遊びの実践 —第1学年 跳び遊びの実践—

鈴木 一成\* 伊藤 孝浩\*\*

\*保健体育講座

\*\*附属名古屋小学校

## Playing with Physical Fitness in Elementary School P.E.Class - Exercises to create various Play with jumping up/down movements in Grade 1 -

Kazunari SUZUKI\* and Takahiro ITO\*\*

\*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

Keywords : 体づくりの運動遊び 跳び遊び 体育科

### I はじめに

本研究の目的は、小学校体育科における体づくりの運動遊び（多様な動きをつくる運動遊び）の実践を提案することである。この実践提案は2つの意義があると考ええる。

第1は、体づくり運動の授業づくりの問題を解決するための有益な情報提供である。体づくりの運動は、創設から20年が経過した今でもなお、「何をどう教えてよいのか分からない」等の指摘がある<sup>1)</sup>。さらに、平成29年告示の学習指導要領から低学年においては、「体づくりの運動」から「体づくりの運動遊び」と名称が変更になり、内容も全て「運動遊び」として示して、入学後の児童が就学前の運動遊びの経験を引き続き、小学校での様々な運動遊びに親しむことをねらいとしている<sup>2)</sup>。本実践の具体的な動きの提示は、体づくりの運動遊びがどのような動きを対象とするかの資料の提供になると考える。

第2は、授業の主導権を児童に委ねるにはどのように学習環境の構想及び構成していくかという具体を提供できる点である。附属名古屋小学校体育科は、学習環境のデザインの実践を蓄積している<sup>3) 4) 5) 6)</sup>。本実践の学習環境のデザインの具体を提示することは、第

1の意義との関連からも「何をどのように教えてよいのか分からない」との指摘に応じると考える。

### II 実践の様子

#### 1 実践の概要

本実践における体づくりの運動遊びでは「跳ぶ」という動きそのものを対象とした。

「跳ぶ形態」<sup>7)</sup>を参考にして、跳ぶそのものを遊びとして取り扱うことに力点を置くことで、多様な跳ぶ動きをつくる運動遊びとして学びを成立させたいと考えた。そのため、本実践の跳ぶ遊びは、走・跳の運動遊びや器械・器具を使った運動遊び等との他領域との関連も深くなる。しかし、本実践では、例えば「競技スポーツの走り高跳びと走り幅跳びによる鑄型化された運動認識に支配されている」という点を留意して、「高幅跳び」や「下跳び」といった「現代ではすっかり姿を消してしまった」<sup>7)</sup>という動きにも目を向け、児童たちが学習環境のデザインによってそれらの動きと出会うことができるようにしたいと考えた。実践は4時間扱いであり、跳び遊びの遊び方を選んだり組み合わせたりなどして、跳ぶ遊びそのものを探究することを面白さの



本のゴムを複数の高さで交差させ、ゴムを跳び越えたり、ゴムを踏んだりひっかけたりする遊びができる。交差する2本のゴムを斜めに跳んでまたぐことで、ひねりを加えた跳ぶ動きとなっていた。

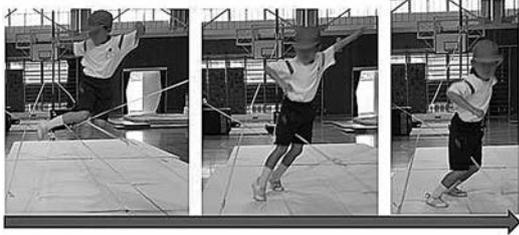


図8 ゴム跳び遊び

(6) ペットボトルにタッチ

図9は、跳び上がり  
の様子である。高さの異なるペットボトルに手でタッチする動きが現れた。ペットボトルは固いためか、タッチ



図9 跳び上がり

するのは手であった。素材や大きさ等に変化を加えれば、手以外のタッチの動きも期待できたと考える。また、設置を平行にしたり、エアーマットを引いたりすることで、連続して跳び上がる動きも期待できたと考える。今後の課題としたい。

(7) 段ボールを使った跳び遊び

図10と図11は段ボールを使った跳び遊びである。段ボールの配置によって、高さとの幅の2つの課題性を内在する跳び遊びであり、高幅跳びといえる。



図10 縦2個で遊ぶ



図11 横2個で遊ぶ

また、図12は、跳ぶ空間が制限される場での跳び遊びとなっていた。いずれも段ボールを壊さないことや崩さないで跳ぶことも児童の課題となっていた。



図12 制限で遊ぶ

(8) プライオボックスを使った跳び遊び

図13と図14は、プライオボックスからプライオボックスへ跳び移る動きである。直線的に設定した場により、連続する動きを期待したが、段差によって跳び上がり



図13 片足踏切・両足着地

と跳び下りが生じることになり、プライオボックスは高さも伴うため、落ちないように跳び移る動きを一つ一つ成功させていく



図14 片足踏切・片足着地様子であった。

図15は、プライオボックスからマットへの跳び下りと、マットからプライオボックスへの跳び上がりを連続して遊ぶ様子である。マットへ両足着地で跳び下りと、両足踏み切りでプライオボックスへ両手を着いて跳び上がる動きまでを一連の動きとしていた。

(9) だるま落とし

図16は、単元構想時には予定していなかった遊びである。2つ積んだプライオボックスに立位した児童(跳び手)と、上段の持ち手をもった教師(引き手)がタイミングを合わ

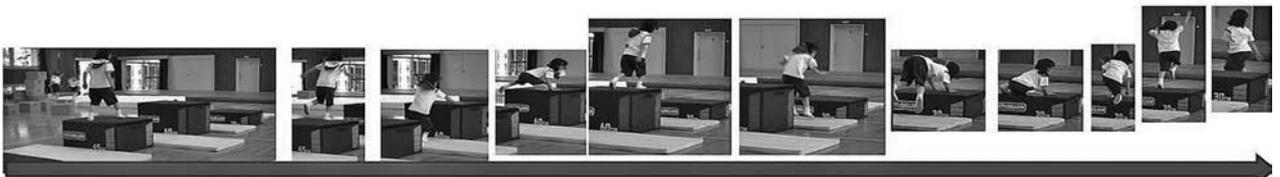


図15 プライオボックスを使つての跳び遊び

せて、児童が跳び上がると同時に、教師が上段を手前に引き、下段のみになったプライオボックスへ両足着地する遊びである。だるま落としのような遊びである。第3・4時は共に引き手は教師が行った。第4時では跳び手が2名となる様子もあった。



図16 だるま落とし

#### (10) マットへ跳び下り

図17は、マットへの跳び下りの様子である。マットとセーフティーマットを組み合わせ、階段上に設置した場で、跳びながら体の向きを変えて遊ぶ様子があった。舞台から正面での跳び下りをした後、体の向きを横にして跳び下りる動きである。



図17 マットへ跳び下り

### IV おわりに

本実践では、10の場における児童の跳ぶ動きを提示することができた。これらの16の動きは教師からの直接的な技能指導はなく、学習環境のデザインによって現れた動きである。言い換えれば、動きは学習環境のデザインによって変化するといえる。そして、授業中での教師の意思決定も大きいと考える。例えば、「跳び上がり」という動きが「吊るされたペットボトルをタッチしたいこと」によって引き出されたとしても、高く跳ぶことのみを教師が奨励したり、高く跳ぶことのみを終着点をもつ指導性を発揮してしまえば、たちまち競

技性の高い動きづくりへと誘ってしまう。体づくりの運動遊びが多様な動きを期待する場合、例えば、タッチしたい対象となる物体の固さや大きさ、平行等の配置に変化を加えることなどを視点として、走り高跳びでは取り扱われない動きで遊ぶ機会を意図的にデザインしていくことが大切であると考え。今後の課題としたい。

### 引用参考文献

- 1) 清田美紀 (2020) 体づくり運動の論点、体育科教育68(5)、大修館書店、pp.18-21.
- 2) 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 体育編、東洋館出版社、p.25
- 3) 成戸輝行・井上歩・橋本浩司・伊藤孝浩 (2019) NO 体育.NO LIFE、和衷協同(1)、愛知教育大学附属名古屋小学校、pp.62-68.
- 4) 井上歩・成戸輝行・伊藤孝浩 (2020) ついつい動きたくなる 学びたくなる楽しくなる 体育の授業、和衷協同(2)、愛知教育大学附属名古屋小学校、pp.66-73.
- 5) 伊藤孝浩・井上歩・成戸輝行 (2021) ついつい動きたくなる 学びたくなる楽しくなる 体育の授業、和衷協同(3)、愛知教育大学附属名古屋小学校、pp.52-57
- 6) 井上歩・伊藤孝浩・成戸輝行 (2022) 感動体験～めざせ体育の三冠王～、和衷協同(4)、愛知教育大学附属名古屋小学校、pp.60-67.
- 7) 金子明友 (2007) 身体知の構造、昭和出版、pp.224-227.
- 8) 伊藤孝浩 (2022) 実践研究発表会協議会資料、愛知教育大学附属名古屋小学校体育部.
- 9) 伊藤孝浩 (2022) 実践研究発表会学習指導案集、愛知教育大学附属名古屋小学校、

(謝辞)

本研究は令和4年度学長裁量経費「教職実践力向上重点研究費」の助成を受けたものです。

# ICTの情報共有機能を活用した小学校音楽科「音楽づくり」 － 1年生を対象にした研究授業より－

古田 美咲\* 新山王 政和\*\*

\*附属岡崎小学校

\*\*音楽教育講座

## “Creative music activities” in elementary school music classes using information sharing function of “ICT” - Research class for 1st grade students -

Misaki FURUTA\*, Masakazu SHINZANO\*\*

\*Okazaki Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

\*\*Department of Music Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : ICT活用 “Classroom” 音楽づくり

### I はじめに

「一人一台タブレット」が、新型コロナ下において、一気に普及した。4月に附属岡崎小学校へ入学した子どもたちも、入学早々、タブレットを使った学習に抵抗なく取り組み始めた。ICTの活用については、音楽科においても、様々な活用が模索されている。音楽科の授業に有効的に活用できる方法はどのような方法なのか。また学年によって、どのような使い方ができるのだろうか。今回は、低学年において、どのような使い方ができたのかを、小学1年生の1学期実践『水族館の生き物を表現するよーミュージック ポン・プーを使った音遊びー』と2学期実践『音で表現するよー遊園地のお気に入りの乗り物ーウォッシュボードを使った音楽づくりー』をもとに、記して振り返っていききたい。

### II ICT活用の実際

#### 1 ポン・プーを使った音楽づくり

##### (1) 実践が始まるまで

4月、本校に入学した1年1学級の子どものたちは、これからの1年間、ペア交流をしていく6年生と出会った。4月末には、ペアで名古屋港水族館の館内を回るイベント『ペア

遠足』に出かけた。そこで、大好きになった6年生と、自分たちの好きな海の生き物を見たり触れ合ったりして、たくさんの思い出をつくることができた。学校へ戻ってきた子どもたちは、教師が撮影した動画を観ながら思い出に残ったことを学級で共有し、振り返りをした。そのような子どもたちに、楽器『ポン・プー』と曲『水族館に行ったよ』に出会わせた。すると、気に入った生き物を表現しようと曲に合わせてポン・プーを使って音を出し始めた。

#### 【楽器ミュージック ポン・プー】



##### (2) 音楽づくりをするために

子どもたちが表現したい生き物の様子を、じっくりと観ることができるよう、Googleの“Classroom”を

#### 【映像を観て音を探す姿】



使用した。表現したい生き物の様子を教師がビデオ撮影し、撮影した映像を“Classroom”で、子どもたちと共有できるようにした。そうすることで、子どもたちが気になる様子の場面を観たいタイミングで何度も見返すことができた。

### (3) 自分の演奏を確認するために

自分の演奏が、どのようなものになっているのか、客観的に確認できるように、教師がビデオ

自分の演奏を確認する姿



撮影をして“Classroom”を使い、個別に動画を送った。子どもたちは届いた自分が演奏する動画を観て、自分の演奏をよさや足りなさを確認することができた。

### (4) 子どもがつくった音楽の変容

子どもたちは、粘り強く追求していくなかや、仲間とのかかわり合い後に自分の音楽を見直していくなかで、より理想の音楽に近づけようと、音楽を変えていく姿が見られた。

#### 【はじめにつくった音楽】



#### 【追求するなかでできた音楽】



#### 【追求を見直すかかわり合い後の音楽】



上記の演奏に変容した児童は、ベルーガが鳴く様子を表現した。この児童は、はじめにつくった音楽だと同じ音でつまらないと考え、粘り強く追求するなかで、2種類の音の重なりにした。その後、追求を見直すかかわり合いを経て、自分の音楽には、異なる2パターンのリズムを入れたいと考え直し、完成することができた。

## 2 ウォッシュボードを使った音楽づくり

### (1) 実践が始まるまで

夏休み明けにスピーチをすると、遊園地に行った思い出が多くあった。そこで9月、学級のみんで碧南市にある明石公園へ出かけた。そこでは、たくさんの乗り物に乗ることができた。夏休み明けのスピーチでは、それぞれが異なる遊園地に行ったため、仲間の乗った乗り物がどのような乗り物がわからなかったり、同じ乗り物でも、様子が異なったりしたことで、話が噛み合わないこともあった。しかし、同じ遊園地に行ったことで、同じ場面をイメージすることができ、乗り物に乗っているときの様子が共有しやすかった。

同じ頃、昔話に出てきた洗濯板を使ってみたいと雑巾を洗うときに洗濯板を使った。

【洗濯板を使う姿】



そうしたなか、YouTuberの『ウォッシュボードおじさん』に出会わせることで、洗濯板が楽器になることを知り、ウォッシュボードを1人1台与えると音を鳴らし始めた。ウォッシュボードは、自分でつけたい場所に楽器をつけたり、鳴らしたいものを付け加えたりすることのできる楽器である。そのため、早速楽器を付け加えて自分だけのオリジナル楽器にしたいと考える子の姿が見られた。

子どもたちのスピーチのなかで「今度は弟と行きたい」「家族で行きたい」という姿が見られた。そこで『公園に行きましょう』を作詞・作曲した坂田修氏に許可を得て、歌詞をオリジナルにかえた『遊園地に行きましょう』を教材曲として、この曲の歌のない部分にウォッシュボードを使ってお気に入りの乗り物の様子を音で表現し、音楽に合わせて演奏することで、遊園地の楽しさを伝えることになった。子どもたちは『遊園地に行きま

しょう』の曲を、事前指導の段階から聴き慣れているため、ノリよく音探しを始めた。

**【カスタマイズされたウォッシュボード】**



**(2) 音楽づくりをするために**

子どもたちが表現したい乗り物の様子を繰り返し観ることができるように“Classroom”を使用した。教師がビデオ撮影した表現したい乗り物の映像を、“Classroom”で子どもたちと共有できるようにした。そうすることで、

子どもたちが気になる様子  
の場面を観たいとき  
に何度も見返すことがで

**【音源に合わせて演奏をする姿】**



きた。また『遊園地に行きましょう』の音源も“Classroom”を使って共有することで、自分が音楽に合わせて演奏したいタイミングで演奏することができた。

**(3) 教師と共有するために**

自分の演奏がどのようなものになっているのか、客観的に確認できるように、教師がビデオ撮影し、“Classroom”を使って個別に動画を送った。子どもたちは届いた自分が演奏する動画を観て、自分の演奏をよさや足りなさを確認することができた。それだけでなく2学期実践では自分が見つけた乗り物の様子をタブレットで録画し、“Classroom”を使って教師に動画を提出することとした。そうすることで、その時間の子どもの姿が授業

時間外に振り返りを見ながら確認することができた。

**(4) 附属中学校との交流**

完成した音楽を披露したい家族に聴かせた。子どもたちは「褒めてもらえた」と満足げに教師に報告した。また2学期実践の集大成として、附属中学校の3年C組とオンライン交流をして、それぞれの成果を発表し合う機会を設けた。子どもたちは、中学生の鍵盤ハーモニカの演奏に興味をもった後、附属小学校からの発表の時間には代表の児童が仲間の歌声やかけ声に合わせて、演奏をした。中学生に自分たちのがんばりを観てもらうことができ、交流会が有意義なものとなった。

**【附属中学校との交流会の様子】**



**Ⅲ おわりに：実践者によるまとめ**

小学1年生が使える方法で、有効的に活用する方法は何かあるかと考えながら実践を進めた。子どもたちは自分のタブレットに音源や動画を入れてもらえたことで、特別感を得ながら学習を進める姿が見られた。そして、自分の観たい、聴きたい、確認したいタイミングで、活用することができた。

音楽科としてのオンライン交流は附属間交流での活用として初めての試みであった。今回はzoomを使っての交流であったため画質や音質に粗さがあった。今後、導入される附属間でのオンライン交流では接続が簡単になり画質も音質も高いものが導入されると聞いている。音楽科の演奏などの交流では質の高い音質が求められるため、今後のICTの活用できる機器についても期待している。

#### Ⅳ 共同研究者の所感

共同研究者を務めた音楽教育講座の新山王による所感を添えておく。

平成20年学習指導要領〔共通事項〕の「拍の流れ」が、現在は「拍」に変更されている(『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説音楽編』p.137)。この拍そのものを意識すること、つまり「拍感をもつ」ということは難しいことである。メトロノームのように等間隔でビートが連続する状態を心地よいと感じることは少なく、色々なことを調整しながら自分自身が心地よいと感じるビートの連なり方を探求することが求められる。本実践ではこの調整やズレを、音を伴った試行錯誤によって探求させた点に注目したい。

「音楽づくり」について学習指導要領解説には「設定した条件に基づいてその場で音を選んだり繋げたりして表現することによって、音楽づくりへの様々な可能性を広げていくもの(p.133)」とあり、本実践では「4拍×8小節に音を当て嵌めて音楽へ組み立てていく」と設定されていた。拍に当て嵌めていく過程では表現したい音と映像との間にズレが生じるため「拍を優先するのか?映像を優先するのか?そのズレをどのように調整するのか?」などの点で子供達の創意工夫が求められた。その際、授業者がICTのコミュニケーション機能を活用して子供達のアイデアを共有しながらクラス全体による試行錯誤を促していたことが、この授業の注目ポイントである。「拍を無視すれば擬音になってしまう」「4拍×8小節に当て嵌めるとテンポも決まってしまう」などの音楽的な制約の中で試行錯誤する活動を通して時間芸術へと昇華され、音楽づくり=クリエイティブな活動へと高められる。子供達からは「やりたいことがあるけど拍に置いていかれる」「音楽の長さに合わない」「映像の最後と音が合わない」「最後を合わせたい」「無理に最後を合わせなくてもよいのでは」「なぜ合わせなくてもいい

の」などの様々な気づきや意見が出され、「みんな意見は違うけど考え方は同じだった」「音楽って自由にバラバラでも目指す方向は似ている」という共通認識を見出す方向へ収斂していったことが興味深い。

また「色々なことを意識させる」という点では、今回用いたウォッシュボードは有意義な教材であった。子供達は自分が表現したい音を出せる物を探してカスタマイズしていく活動を通して、持続音や短い打音、材質による音色や強弱の違いなどを実際に耳で聴きながら体感を通して確認していた。その際、授業者から「なぜそれを選んだの?奏法によって色々な音が出せるよ」などの問い掛けや揺さぶりによって子供の試行錯誤を刺激し、無意識からの意識化を促すことが望まれた。

「音は頭の中で音楽になる」と言われるとおり、音楽とは最初から完成された「The音楽」として生まれてきたものではなく、身近な生活の中で聞かれる様々な音を「音楽の素材としての“音”」と意識し、そこから何らかの関連性を感じたり、よさや美しさなどの価値を見いだしたりすることによって、音が音楽へと構成されていくものである。音楽科の教科目標が「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を育成することを目指す」と設定されているとおり、完成された曲を演奏するだけではなく、例えば「音楽ってなんだろう?音が並んで音楽になるってどういうこと?」のように考えさせたり体験させたりすることが、授業として行われる音楽科に課せられた責務の一つである。我々は日常的に音や音楽に囲まれて生活していても、それを意識できていないことが多い。この授業のように、身の周りのものを音や音楽として聴く活動など、子供達にクリエイティブな体験をさせることは、学校でしかできない音楽活動の一つであろう。

# 自然の事物・現象のしくみを科学的に明らかにする力の育成 — 小学校第3学年「太陽の光」を事例として —

赤澤 豊\* 加藤 毅\*\* 柳沼 芳樹\*\* 鈴木 大介\*\*

\*理科教育講座  
\*\*附属岡崎小学校

## Fostering the Ability to Scientifically Clarify the Mechanisms of Natural Things and Phenomena - Case Study of 3rd Grade Elementary School “Sunlight” -

Yutaka AKAZAWA\*, Tsuyoshi KATO\*\*, Yoshiki YAGINUMA\*\*, Daisuke SUZUKI\*\*

\*Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Okazaki Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Okazaki 444-0072, Japan

Keywords：資質・能力 教師支援 非認知的能力

### I 研究で求める子どもの姿

「豊かに生きる子ども」を育むために、理科において高めたい教科・領域特有の資質・能力を以下のように設定した。

自然の事物・現象のしくみを科学的に明らかにする 「自然の事物・現象」 …日常生活で経験する自然の事物・現象 「科学的に明らかにする」 …予想や仮説の設定、検証計画の立案、実験や観察の実施、結果の処理、考察、結論の導出といった過程を通して、自然の事物・現象に対する見方や考え方、感じ方をはたせながらそのしくみを明らかにすること
--

### II 教科特有の資質・能力と非認知的能力

これまでの経験では解釈できない自然の事物・現象に出会ったとき、子どもたちは「なぜ、どうして」という思いを抱き、自分で調べてみたいと関心を高める。そして、それらの事物・現象と繰り返し向き合うなかでの気づきを伝え合うことで、気づきが問題意識にまで高まり、問いが生まれる。問いをもった子どもたちは、追究の見通しをもって一人一人が予想や仮説を設定し、検証計画を立て、実験や観察を始める。そして、得られた記録

をもとに、自分の結果を処理し、考察、結果の導出をしていく。この過程において、自然の事物・現象を、エネルギー、生命などの視点でとらえる見方をはたらかせたり、比較や関係付けるなどの考え方はたらかせたりする。そうすることで、子どもたちは自然の事物・現象のしくみを科学的に明らかにしようとする。そこで、教師は子どもたちが自然の事物・現象に対する見方や考え方はたらかせている姿を朱記や対話で認めていく。また、子どもたちの粘り強さや共感性といった非認知的能力を高めることで、子どもたちは自ら追究を進め、教科の資質・能力を高めることにつながると考える。

### III 教師支援

- ・自然の事物・現象のしくみに目が向くように、実験の結果や正確な数値を蓄積させ、子どもの考えたことに対して、朱記や対話をするすることで、子どもの思考をゆさぶったり、子どもの自信を高めたりする。
- ・子どもの考えに安易な満足や停滞を感じたときに、予想や仮説を観察や実験から確かめたり、自分の考えを仲間に認めてもらえ

たりできるように、自分や仲間の考えを再検証する場を設定する。

#### IV 3年「太陽光で 水を温めてお湯を作るよ カラフルサンキャッチャー」の構想

##### 1 抽出児童「蒼太」<sup>1)</sup>をとらえ願いをかける

3年生になり、誰よりも率先して配付物を配る蒼太。係でもないのに率先して動く蒼太の原動力は一体何なのだろうかと思い、教師は生活日記を読み返した。

今日は、1時間目にスピーチをしました。  
 -〈略〉いえなかったことで「みんなで上手にできたからとても楽しかったです」といいかったです。(4月14日 蒼太の生活日記)

蒼太の「いいかった」から、自分が発言できなかったことに悔しさを感じていることがうかがえる。また、仲間は発言ができたのに、自分はできなかったという負けず嫌いな性格が読み取れる。そう考えたとき、この負けず嫌いな性格が、誰よりも率先して配付物を配る蒼太の原動力となっていると見えてきたのである。そして、その行動の裏には、自分のがんばりを認めてもらいたいという蒼太の承認欲求の強さがあるようにも思えた。教師は、そんな蒼太の仲間との関係が気になり、前担任に話を聴いた。前担任の話から、蒼太には、負けず嫌いな一面がある一方で、勝てない勝負には挑まずあきらめてしまうところがあることが分かった。そのような蒼太が、物事に粘り強く取り組むようになれば、自信をもつことができ、今以上に自ら動き出すことができるようになるだろうと考えた。

蒼太は、「ゴムのはたらき」の単元で、遠くに走らせるために自分と仲間の実験方法を比べ、ゴムを1本から2本に変えた。その後の学習記録には「2本だと距離が長くなる」と書かれているだけで、ゴムの力の変化にはふれていなかった。まだ目の前の結果だけに注目している段階だと教師はとらえ、蒼太が非認知的能力を高め、自然の事物・現象に対

する見方や考え方をはたらかせることで、目の前の自然の事物・現象のしくみを科学的に明らかにしてほしいと考えた。

##### 2 教材を選定する

蒼太が自信を高めるためには、繰り返し実験をするなかで、粘り強さを育むことが必要だと考えた。そこで、温度計の数値で結果が明確であり、道具を工夫しながら繰り返し実験することができる『太陽光で作るカラフルサンキャッチャー』を教材に選定した。



【写真1】  
カラフルサンキャッチャー

カラフルサンキャッチャー(写真1)とは、ゼラチンをお湯で溶かして固めて作る飾り物である。本教材は、ゼラチンを溶かすために、お湯を作る必要性を感じた子どもたちが、SDGsを事前学習することで、太陽光を使えば水を温められることに気づき、光の性質を学習することができる。また、太陽光を集めるためには、鏡の枚数や鏡の置き方など工夫することが必要となるため、仲間の考えと比べながら、粘り強く追究を進めることができる。自分と仲間の実験方法や考えを比べ、自分の追究を見直し粘り強く取り組むことで資質・能力が高まっていくだろうと見通した。

#### V 追究の実際と考察

##### 1 教材に出会う場面

「春見つけ」の授業で身近な自然を見つけた子どもたち。自分たちの生活と自然との関わりについて話し合わせると、SDGsが話題に上がった。そこで、SDGsの調べ学習をするとエコが大事なことに子どもたちは気づいた。調べたことを話し合うと、蒼太が「太陽光エネルギーはエコだ」と言った。エコな太陽光エネルギーを使いたいと子どもたちが思い始めたタイミングで、カラフルサンキャッチャーに出会わせた。作ってみたいと言い出した子どもたちに、作り方を説明するなかでゼラチンは、水では溶けず、お湯が必要にな

ると伝えた。すると、子どもたちは、太陽光でお湯を作ると言い出し、太陽光を使い、水を温め、お湯を作ることになった。

## 2 問いを生む場面

蒼太は、23℃だった水を鏡1枚で数℃上げることはできたが、目標の温度まで上げることはできずにいた。そのようなときに、一也が黒いシートを使っているのを見つけた。その後、蒼太は一也と同じ方法で実験をし始めた。黒いシートを使い始めた蒼太が気になった教師は蒼太と対話をした。

T 黒いシートで何℃まで上がったの？  
蒼太 31℃。でも、佳純は32℃まで上がったと言っていた。一番じゃないからくやしい。  
負けたくない。  
(6月11日 蒼太との対話記録)

蒼太は、佳純に対して「負けたくない」と悔しさを表した。負けたくないという思いが、一也の方法を試してより温度を上げたいと蒼太を動かしたのだろう。蒼太は、仲間と比較しながら、何度も実験を繰り返した。しかし、何度実験しても目標とした温度までは上がらなかった。原因よりも、とにかく実験を試すことにとらわれているととらえた教師は、実験方法の見通しを明確にしてほしいと考え、問いを生むかかわり合いを設定した。

沙織23 アルミはくは、光を反射するから、アルミはくを下にしく。  
-〈略〉-  
T 35 じゃあ、まず蒼太君の考える黒いシートのよいところは？  
蒼太36 黒いから光を集めて温める。  
T 37 アルミはくよりこっちのがよい？  
典子38 でも、それって黒シートが温まるだけで、水は温まらないと思う。  
(6月13日 授業記録)

ぼくは、沙織さんの意見でアルミはくを使うのもいいと思いました。なぜかという、黒シートと同じやくわりで光をあつめて温めてくれるからです。(6月13日 学習記録)  
※沙織さんの考えから、自分の実験をさらに工夫ができそうだね。黒いシートとアルミはくはどちらのほうが効果があるのかな。

蒼太36「光を集めて」から、蒼太が太陽光

を集めることで水の温度を上げることができると実験の見通しをもち始めていることが分かる。しかし、典子38「黒シートが温まるだけ」と蒼太は黒いシートが光を集めるという考えを否定されたにもかかわらず、言い返すことはしなかった。その後の蒼太の学習記録の「使うのもいい」からは、沙織のアルミ箔を使うとよいという考えを受け入れつつ、典子に否定されても黒いシートには効果があると、自分の考えにこだわりをもっていたことが分かる。「同じやくわり」から、黒いシートとアルミ箔の違いにはまだ気づいていないととらえた教師は、光を反射させることの必要性に注目させたいと考え、「自分の実験をさらに工夫ができそうだね」と朱記をした。また、蒼太が仲間の考えに共感したことを認めつつ、「どちらが効果あるのかな」と実験方法を比較することを促す朱記をし、蒼太の追究を後押しした。

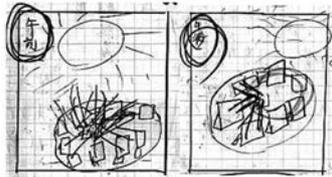
## 3 追究を見直す場面

黒いシートとアルミ箔だけでは、目標の温度まで上げられなかった。そこで、太陽光を集める工夫が必要であることに視点が向くように道具を追加してもよいことを伝えた。

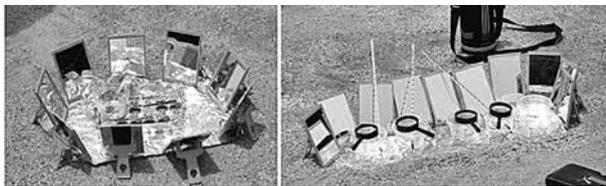
鏡と虫めがねを追加して55℃まであげようと思ってやったら5℃下がった。だから、もっと工夫する! (6月20日 学習記録)  
※いろいろな方法を試しているね。鏡がたくさんあるとよいことは何だろう。

鏡の枚数を多くしたが、温度は思うようには上がらなかった。学習記録の「もっと工夫する」から、自分の実験方法の工夫がまだ足りないことに気づいている様子がうかがえる。また、「工夫する」と言い切っているところから、あきらめずに粘り強く取り組もうとする気持ちの高まりがみられた。しかし、学習記録には実験方法を工夫する具体的な内容は書かれておらず、工夫が必要であるが、どのように工夫したらよいかは、まだ漠然としているようだった。このような蒼太の姿をとらえた教師は、反射した光の当て方に視点

が向くように、「鏡がたくさんあるとよいことは何だろう」と朱記をした。この朱記を読んだ蒼太は、カップの周りに無作為に置いていた鏡を、水を入れたカップの周りに円になるように置くという工夫を取り入れて実験の計画を立てた(資料1)。また、「午前」と「午後」と分けて計画書を書いたところから太陽の位置に注目し始めている



ことがうかがえた。【資料1】蒼太の考えた実験計画  
実際に計画書の方法を実験で試した蒼太は鏡の置き方は同じでも、太陽の位置で、温度の上がり方が違うことから、午前のほうがよいと結論づけた。しかし、学習記録には鏡を置く位置のみがふれられていたことから、光の進み方を考えるまでには至っていない蒼太の姿をとらえた教師は、鏡の置き方を太陽に合わせて変えるとよいと考えている佳純や典子の考え(写真2)とかかわらせれば、反射さ



【写真2】左：蒼太たちの実験 右：典子たちの実験  
せた光の進み方の視点をもつことができるだろうと考え、追究を見直すかかわり合いを設定した。

ぼくは、どっちもいいと思いました。なぜなら、鏡をまわりにおく方は、鏡が反しゃして太陽の光が上から反しゃして、横から当たるからです。一個にまとめておく方は、まとめてかがみが反しゃして横から当たって、上から太陽の光が当たって、たくさん温度が上がるからです。

(6月30日 学習記録)

はじめは鏡を円にして置くのがよいと言っていた蒼太だったが、典子の考えを聞き、「どっちもいい」と典子の考えに共感する姿を見せた。「まとめて」からは、典子と自分の実験方法を比べることで、光を集めるとい

ることに気づいた蒼太は、光が効率よくあたるようにするための方法について追究を見直し、再度実験に取り組み始めた。

#### 4 核心に迫る場面

追究を見直した蒼太は、太陽の位置と鏡の置く位置や向きを考えて水を温め始めた。たくさんの鏡で反射した光を集め、水の温度を50℃まで上げることに成功し、カラフルサンキャッチャーを作ることができたところで、核心に迫るかかわり合いの場を設定した。

ぼくは、信士くんの意見の四角い光は鏡から反射してできていることがわかって、それを集めたら、水の温度が上がりやすいことが分かった。みんなの考えを聞いて、いろいろと比べてみて分かったことがあって成長したと思う。

(7月11日 学習記録)

蒼太は、信士の考えを聞き、太陽の光が鏡に反射したときにできる「四角い光」に注目をした。「それを集めたら、水の温度があがりやすい」から、蒼太が光をただ反射させるだけではなく、まっすぐ反射した光をきちんと集めれば、水の温度を上げることができると科学的に明らかにできたとと言える。「成長した」からは、蒼太がこれまでの追究に自信をもったことがうかがえる。繰り返し実験をして粘り強く取り組んだことやかかわり合いで共感性をもって仲間の考えを聞いたことが、蒼太の自信を高めたことにつながった。

## VI 成果と課題

**成果①**朱記や対話で子どもの追究を支えることで、子どもが科学的な視点をもって追究し、しくみを明らかにすることができた。

**成果②**温度が思うように上がらなかったタイミングなど、必要な場面でかかわり合いの場を設定したことで、共感性をはたらかせ、自分の考えを見つめ直す姿や粘り強く取り組み、自信をもつ姿を引き出すことができた。

本研究を通して、朱記や対話をすることで、子どもの思考を深め、科学的にしくみを明らかにしようとする子を育むことができること

や意図的なかかわり合いを設定することで子どもの非認知的能力を高め、さらに教科の資質・能力を高められることが分かった。教科特有の資質・能力と非認知的能力の相互関係を今後も詳しく検証していきたい。

### 注

- 1) 本稿における児童の個人名は、すべて仮名である。

## 「附高ゼミ」の取り組み

青山 昌平\* 小塚 良孝\*\*

\*附属高等学校

\*\*外国語教育講座

### 1 附属高校における附高ゼミの取り組み

#### (1) 附高ゼミ実施の背景

##### ① 附属高校のスクールポリシー

附属高校で掲げているスクールポリシーの  
では、目指す生徒像として「地域と協働し、  
子どもを成長させられる小中高特などの教  
諭」、「多様性を理解し、周囲と協働して地域  
社会で活躍できる人材」を掲げている。そし  
て、これを実現するために生徒に身につけさ  
せたい資質・能力を「人生を切り開く探究力」  
と表現した。この「人生を切り開く探究力」は、  
「主体的に学び続ける力」、「他を受け入れ協  
働する力」、「新たな価値観を創造する力」と  
いう3つの資質・能力を総合的に身につけた生  
徒の姿とした。

##### ② 探究活動の必要性

スクールポリシーで掲げた資質・能力を育  
成するためには、通常各教科の学びだけで  
なく、総合的な探究の時間を軸とした探究活  
動を行う必要性が生じた。また、本校では4  
クラスを30人編成とした学年が2021年度より  
始まった。この新たな歩みを始めた学校の1  
つの魅力として、新しい探究活動を行うこと  
になった。また、平成30年告示の学習指導要  
領では、総合的な学習の時間が総合的な探究  
の時間へと変更された。社会の変化が激しく、  
予測困難な時代を生き抜くために、課題発見  
や課題解決するために必要な知識や技能を習  
得し、他者と協働しながら新たな価値を創造  
できる生徒の育成が目標として掲げられてい  
る。以上の背景から附高ゼミが計画された。

##### ③ 附属高校の強みを生かした探究活動

この附高ゼミを独自の探究活動にするため

に、1クラス30人という学級規模と愛知教育  
大学との連携という2つの強みを生かした探  
究活動にすることが目指された。

#### (2) 附高ゼミの概要

##### ① 第2学年の「総合的な探究の時間」の計画

表1 附高ゼミの3年間の計画

	1年生	2年生	3年生
4月	【個人探究】 探究基礎講座	【グループ探究】 SDGs総選挙 地域編	【個人・グループ探究】 附高ゼミⅡ
5月			
6月			
7月			
8月			
9月			
10月	【個人・グループ探究】 附高ゼミⅠ	探究まとめ	
11月			
12月			
1月			
2月			
3月	【グループ探究】 SDGs総選挙 学校編		

附高ゼミでの探究活動を見据え、1年次より  
探究活動に必要な知識・技能を習得する場  
を設定してきた。テーマ設定、問い作成、仮  
説設定、調査・探索、まとめ、発表という探  
究活動の一連の流れを3回経験し、探究活動  
の基礎的な知識・技能を学んでから附高ゼミ  
に臨んだ。

##### ② 少人数のゼミ活動

今年度10月に開始された附高ゼミⅠでは、  
大学との連携を考慮して大学教員の所属組織  
構成（大括り組織の「学系」と個別組織の「講  
座」等）に基づいて8つのゼミ群を設定し、  
生徒の所属ゼミはこのゼミ群と各自の関心に  
基づく探究テーマに沿って決定した。

表2 附高ゼミの8つのゼミ群

ゼミ群*
教育科学1 (学校教育、生活科総合、特別支援教育、幼児教育、養護教育)
教育科学2 (心理、福祉、教育ガバナンス)
人文社会1 (国語教育、日本語教育、外国語教育)
人文社会2 (社会科教育)
自然科学1 (数学教育、情報教育)
自然科学2 (理科教育)
創造科学1 (音楽教育、美術教育、技術教育)
創造科学2 (保健体育、家政教育)

\*「教育科学」等の左端の名称は学系名、カッコ内は講座等の名称

### ③ 附高ゼミの組織

附高ゼミでは、高校教員が主となってゼミを担当し、ファシリテーター役となって生徒の探究活動を支える。ここに、大学教員がアドバイザーとして参加し、愛知教育大学の教職大学院生と学部生がサポーターとして参加している。さらに、企業から講師を招いたり、外部施設を訪問したりするなど、外部から幅広い協力を得ながら運営している。

### ④ 大学との連携

附高ゼミをより充実した探究活動にするための方策として大学との連携を重視した。連携の内容には例えば以下のような点がある。

- ・大学教員をアドバイザーとして各ゼミに最低1人設置する。大学教員はテーマや問いの内容、探究活動の進め方など探究活動について支援する。
- ・院生や学部生をサポーターとして配置し、探究活動について支援する。
- ・附属高校が大学キャンパス内にあるという環境を有効活用して実験施設や器具の提供などを受ける。

こうして生徒が自分の探究活動について質問する機会や助言を得る機会を増やすことで、探究活動を深めやすくしている。

### ⑤ 外部人材・施設との連携

生徒の探究活動を深めるために、外部人材・施設の活用を積極的に行っている。外部

人材としては企業から人材を派遣してもらい、専門的な知識の伝達や、探究活動の進め方や内容についての助言や支援をしてもらう。また、特別支援学校や企業への訪問、幼稚園や小学校へのアンケート依頼など、外部施設を活用している生徒もいる。こうして、外部人材・施設を有効に活用することで幅広く多様な探究活動の実施につながる体制づくりを行っている。これにより、高校教員では対応が難しい探究活動に対しても臨機応変に対応することが期待される。

## (3) 実際の学習活動

### ① 附高ゼミの目標

課題発見能力と協調性と表現力の3つ資質・能力の向上を1年次から目標として掲げている。それぞれの指標項目と身につけたい技能や態度は、以下の通りである。

表3 附高ゼミにおける育成目標

指標項目	レベル4
課題を自ら発見し、その解決のための方法を見出す力	現代の様々な課題を認識し、それらを多面的・論理的・批判的に分析し、具体的な解決のための方策を、根拠をもって見出そうとすることができる。
課題解決方法を作成または実行し、検証・改善する力	現代の様々な課題の解決のために、他者と協働的に取り組み、その実践に対して多面的に評価・分析して、次の課題を見出し取り組むことができる。
コミュニケーション能力	多様な集団などとの関係において、自分の意見などを相手の立場に立って積極的に伝えたり、相手の意見などを共感的に受け入れようすることができる。
合意形成する力	異なる立場の意見を理解し認め合った上で、目的や目標に応じて多面的に議論し、与えられた条件の中で最善の考えとなるよう合意形成することができる。
自分の考えを最適な形で表現できる力	ポスター、文章、言語能力、ICT技術等を活用し、世界中の人々といった多様な人に向けて自分の考えや探究成果をわかりやすく伝えることができる。

② 令和4年度附高ゼミのスケジュール

表4 附高ゼミのスケジュール詳細

	日付	活動内容
【テーマ・問い・計画作成】 第1期	10月24日	ガイダンス テーマ決め
	10月27日	テーマ決め 調べ学習
	10月31日	調べ学習
	11月7日	問い・仮説の設定
	11月10日	探究計画作り1
	11月14日	探究計画作り2
	11月17日	探究計画完成
	11月21日	問い・計画報告会準備
	11月24日	問い・計画報告会
	【調査・まとめ・発表】 第2期	12月8日
12月15日		調査活動
1月12日		調査活動
2月2日		まとめ1
2月9日		まとめ2
2月16日		まとめ3
3月9日		発表リハーサル
3月16日		発表会

第1期では、探究計画書の作成を目指して、調べ学習、問い・仮説設定を行った。調べ学習をする中で探究内容や問いを修正しながら探究計画の作成を進めた。

2度の調査活動は割り当て時間を授業2時間分とするなど、校外の活動や実験活動を行

いやすいようにスケジュールを工夫した。

③ 探究内容

個人的な興味・関心に基づき、「学問探究型」もしくは「課題提案型」の探究活動を行う。学問探究型では、自分自身が興味・関心のある学問や疑問について深く探究し、課題提案型では、地域や社会の諸課題について自分なりの解決案の提案を目指して探究する。

④ 附高ゼミのゴール

2年次3月と3年次9月の文化祭では全員が自分の探究内容を発表する。

さらに、希望者には外部コンテストへの応募、愛知教育大学附属高校で開催されるシンポジウムでの代表者発表、探究活動実践報告への掲載、高校教員・大学教員との共著による愛知教育大学の論文集への投稿を活動の最終的な学習のゴールとして設定している。

⑤ 学びの型の設定

図1に示したイメージ図は、附高ゼミの学びの型である。教員と生徒が探究活動の流れを共有できるように図示した。

これまでの学習で、テーマ設定直後に問いを設定すると問いが定まりづらかったり、深めることができなかったりといった反省が挙がっていた。そのため附高ゼミでは、テーマ設定後、問いの作成を行う前に調べ学習を組み込んだ。それにより自分の興味・関心ある

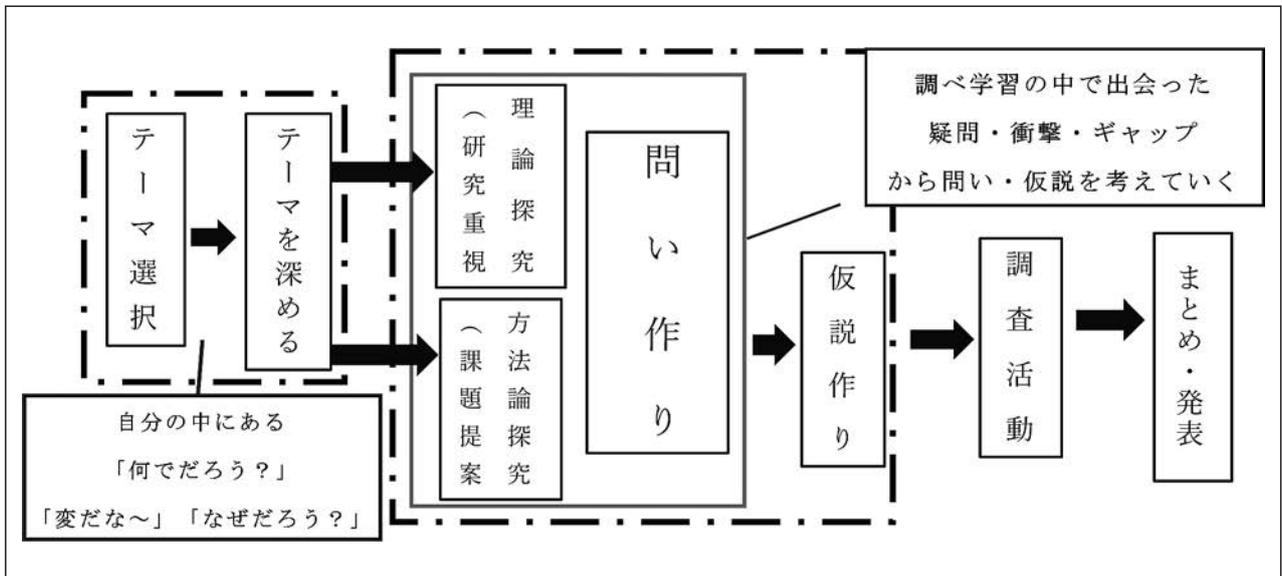


図1 附高ゼミの学びの型イメージ図

テーマについて調べていく中で出会った疑問などを踏まえた問いを作成することを目指した。その後、問いに対してどのような内容を調べる必要があるかを考えながら仮説を設定し、その後、設定した仮説に基づく調査・考察、収集した情報などの整理・分析を行い、最後にポスターなどを作成して調査結果をまとめ発表するという学習の流れを作った。

#### ⑥ 大学教員の参画

大学教員には、10月27日のテーマ決め・調べ学習と11月24日の問い・計画報告会の2回は全員参加してもらうことができた（今年度の参画教員の一覧を末尾に掲載した）。生徒の探究内容に対して直接的な助言をする場面や生徒の疑問や探究したい内容を質疑応答の中で引き出している場面が各ゼミで見られ、生徒は探究活動を深めていた。この2日間以外にもゼミ活動に参加してもらうことができ、生徒は自分の探究活動を修正していくことができていた。

#### ⑦ 教職大学院生と学部生の支援

教職大学院生は各ゼミ群に1人配置し、生徒の探究活動に対して助言等をしている。また、学部生も2名参加しており、木曜日の活動では積極的に生徒と関わり、探究活動に対して助言をしている。

#### ⑧ 外部機関への調査活動

探究活動をより充実させるため、12月15日と1月12日の調査活動では、校外での調査活動を許可し、そのために授業時間を2時間連続にした。この時間を活用し、名古屋大学附属図書館での調査、福祉サービス企業でのインタビュー調査、愛知教育大学附属特別支援学校でのインタビュー調査を実施する生徒がいた。さらに、授業時間外で聾学校を訪問して授業見学やインタビューをする生徒や、小学校や幼稚園へアンケート調査を依頼する生徒など、自身の探究活動のために、高校内だけでは得られないデータや情報の収集に努める生徒もいた。

#### (4) 探究活動で行っている支援例

附高ゼミは生徒が主体となって自分の興味・関心に基づいた探究活動を行うものである。しかし、生徒の知識や技能だけでは達成できない課題や探究活動がある。そのような場合には、高校教員を中心に支援を行い、生探究活動が望ましい形になるように工夫をしている。

##### ① 物品費や交通費の補助

書籍や実験材料など探究活動に必要な物品は全て学校に揃っているわけではないため、生徒が希望する物品を随時購入できるようにしている。また、外部施設への調査活動に関する費用についても支給している。今年度は三菱みらい財団の助成を受けているため、その助成金により費用を支援している。

##### ② 外部施設との調整

外部施設での見学やインタビュー、アンケートの実施が必要になった場合（表5に詳細を記載）には、高校教員が最初の連絡や日程調整を行ったが、その後は生徒自らが調整等を行った。

表5 生徒の探究内容と調整内容

探究内容	調整内容
小学校でアクティブラーニングを取り入れるメリット・デメリット	小学校の先生へのアンケートを依頼し、見本を送付して検討を依頼
子どもへの声かけの方法と言葉選び	幼稚園と保育園へのアンケートを依頼し、見本を送付して検討を依頼
音楽や体育の実技系教科の授業から考える聾学校の特色	学校訪問と授業見学、インタビューの依頼をし、日程を調整
障がい者教育では長所と短所のどちらに目を向けるか	特別支援学校の先生へのインタビューを依頼し、日程を調整

##### ③ 専門性が求められるテーマへの支援例

探究テーマの専門性が高い場合は、高校教員だけでは対応が難しい。その場合は、専門性を補ってくれる大学教員への協力を依頼し

た。例えば、自然科学2のゼミでは理科の専門性だけでなく、実験方法の検討や実験の実施といった協力を得た。また、教育科学1で特別支援教育についての専門性が必要となった場合には大学教員に協力を依頼した。それにより、大学の講義で使用した資料や論文の紹介など探究活動に対する助言を得ることができた。

## (5) 反省と改善点

### ① 専門性の不足に対する補充方法

個人探究の形式を取っているため、探究内容が多岐にわたる。高校教員は専門的な知識を教える役割ではなく、探究活動を導くファシリテーターの役割を担うが、探究内容が高度に専門的であったり、担当教員の専門教科から外れていると、助言や支援が十分できない。このような状況においては大学教員や外部人材の協力を得ながら生徒の探究活動を支援していくのが附高ゼミの特徴であるが、この支援方法においてはまだ課題が多い。例えば、アンケートの外部依頼では、調査紙作成や協力依頼のスケジュールの見通しが甘く、円滑に進めることができなかった。

### ② 附高ゼミの連携図の共有と計画の整理

生徒一人ひとりの探究活動に多くの人材が関わることができるのが附高ゼミの特色である。しかし、多くの人に関わることができる分、連絡や活動内容・目標・進行方法の共有が難しい部分がある。これを解決するためには、事前の日程確認や意識共有が非常に重要である。本校では、探究推進部という新たな分掌を設置し、調整役を担い、円滑な附高ゼミの運営を目指している。

### ③ 学習目標と附高ゼミの一致

今回の附高ゼミでは個人探究を基本とした。そのため、目標にあげた「コミュニケーション能力」や「合意形成する力」を育む活動としては不十分であった。そのため、今後はペアやグループでの探究を導入するといった計画や学習形態の見直し、目標設定の検討を

行っていく。

### ④ ゼミ運営の工夫

それぞれのゼミでは、高校教員、大学教員、教職大学院生、大学生が配置されていた。しかし、各々が個別に活動することが多く、全てのゼミを通じた十分な連携がとれていなかった。ゼミ内で運営方法や活動内容の打ち合わせをする時間を作ったり、運営マニュアルを作成したりして組織的に運営できる方策を練っていききたい。

### ⑤ 生徒個人の進捗に合わせた探究活動の実施

探究活動の進捗には個人差があり、全員が一律のスケジュールで動くのが難しかった。そのため、3つの改善を行う。1つ目は生徒用のワークブックの工夫である。ワークブックには、テーマ設定からまとめまでの全ての活動を入れ、さらに自分の探究活動を自分自身で点検と調整ができるようにセルフチェックシートを組み込む。こうすることで、個人の進捗に合わせた探究活動がしやすくなるだろう。しかし、報告会や発表など期限を守らなければいけない部分もあるため、最低到達の内容と時期を目安として提示していく。2つ目は面談を活動計画に組み込むことである。探究活動には定期的に面談し、活動状況や今後のやるべき事を確認する時間が必須だと痛感した。そのため、面談日を計画に組み込むことで全員が定期的に面談を受けられるようにする。その際には生徒用の簡易的な面談シートと教員用の面談シートを用意する。3つ目は教員マニュアルを作成することである。今年度は活動計画と毎時の授業案を作成していた。この形態だとスケジュールが中心に動く探究活動になってしまう。そのため、テーマ設定からまとめまでの各段階で、生徒にどのような活動に取り組ませるかをまとめたマニュアルを作成する。これにより、生徒の進捗に合わせて指示や支援が行えるようになると思われる。

⑥ 全体計画の修正

以上のような反省と改善点を生かし、附高ゼミを中心とした3年間の総合的な探究の時間の計画を修正して、附高ゼミの改善を図っていききたい。その中には、学年間の接続や大学との連携強化も組み入れていききたい。

謝辞

附高ゼミは2022年度三菱育成財団の助成事業「高等学校等が学校現場で実施する「心のエンジンを駆動させるプログラム」として採択され、その支援を受けて実施されました。また、愛知教育大学令和4年度学長裁量経費「教職実践力向上重点研究費」による支援事業にも採択され、その支援も受けました。ここに記して謝意を表します。

2022年度附高ゼミ参画愛知教育大学教員

(\*は未来共創プラン戦略5のプロジェクトメンバー)

氏名	所属、役職
杉浦 慶一郎*	連携・附属学校担当理事
小塚 良孝*	副学長(学生支援・国際交流・未来共創担当)・外国語教育講座教授
石川 恭*	附属学校部長・保健体育講座教授
真島 聖子*	学長補佐(未来共創プラン担当)・社会科教育講座准教授

花井 和志*	教職実践グループ特任教授
山根 真理*	家政教育講座教授
國府 華子*	音楽教育講座教授
岩田 吉生*	特別支援教育講座教授
加藤 淳太郎*	理科教育講座教授
宮川 貴彦*	理科教育講座准教授
幅 良統	理科教育講座准教授
島田 知彦	理科教育講座准教授
中野 博文	理科教育講座教授
齋藤 ひとみ*	情報教育講座准教授
西野 雄一郎*	生活科教育講座准教授
小坂 俊介*	社会科教育講座講師
村松 愛梨奈	保健体育講座

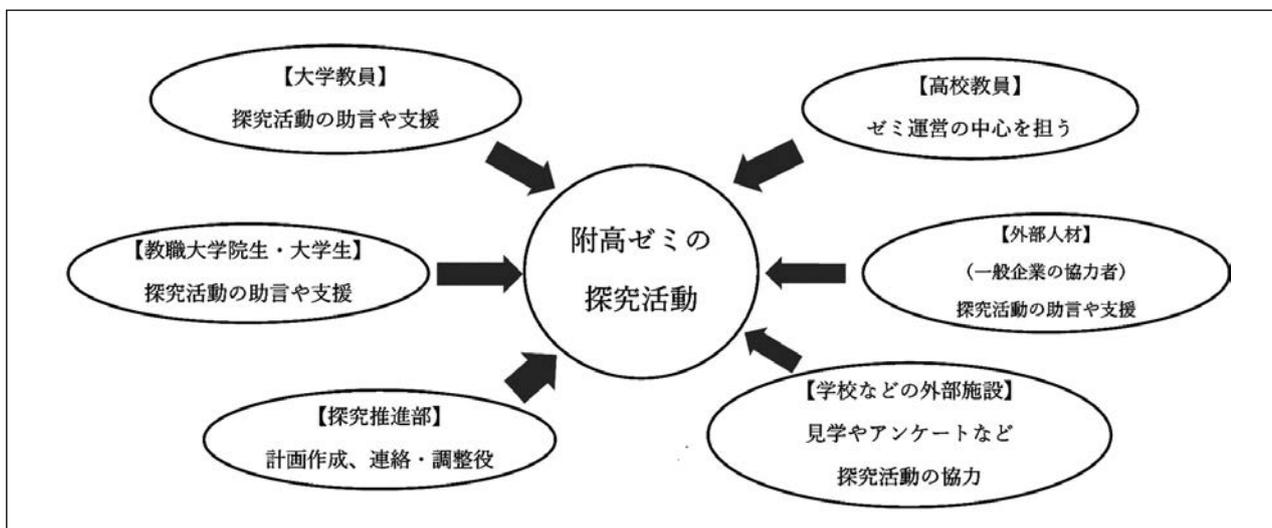


図2 附高ゼミの連携イメージ図

# 附属高校の定期健康診断における養護教諭志望学生による 補助活動の有用性についての検討 — 学生の学びと附属高校における利点の視点から —

浅田 知恵\* 圓岡 和子\*\*

\*養護教育講座

\*\*附属高等学校

## I はじめに

これまで、養護教諭を志望する学生が、大学での健康診断に関わる学びを生かし、附属高校での定期健康診断の場で検診補助の活動に取り組んできた。附属高校においては、学生の補助によって、健康診断の運営に携わる教職員の負担が軽減されていた。しかしながら、学生がこの経験を通して得た学びや、附属高校における利点等について、大学と附属高校が共同して整理することはなかった。

そこで本研究では、附属高校での健康診断の補助活動の経験を通して学生が学んだ内容と、附属高校における利点の視点から有用性を明らかにすることを目的とする。

## II 方法

対象は、本年度附属高校における定期健康診断の補助活動に参加した学生34名である。附属高校での健康診断補助活動の直後に「健

康診断を振り返り、気付いたことや反省点」を口頭で話し合い、用紙にまとめた。また、活動を全員が終えた段階で、「健康診断補助の実習を通して学んだこと、気付いたこと」などについて自由記述による調査を行った。自由記述の分析は、記述された内容をコード化し、サブカテゴリー、カテゴリーとして分類した。

なお、質問紙調査は記名式としたが、調査時に、「実習での学びの実態を知る資料とするものであり、教育や研究以外の目的で使用しないこと、個人が特定されるような記載はしないこと、成績とは無関係であること」を伝え、回答の提出をもって同意を得たものとした。なお、回収率は100%であった。

## III 結果及び考察

### 1 学生の学んだ内容

定期健康診断の補助活動を通して学生が学

表 学生の学んだ内容

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
学びの再確認	健康診断の実施方法	「視力検査の受け方で、両目で見たり、視標を覚えてしまったりということもあったので、事前指導の内容を考えるといいと感じた」「細かな指示をしなければ正確な測定ができないと分かった」
	計画に基づく説明	「事前に検診方法や流れを書いておくことで子どもたちが理解しやすくなるので大切だと学んだ」
	プライバシーへの配慮	「検診の結果など個人情報ほかの生徒から分からないようにする」「男女別で検診を行うために配慮が必要」
	感染症対策	「検温するときに混雑してしまった。感染症予防と健康診断を両立させるための工夫が必要だと学んだ」
実体験による 気付き	効率的な実施	「保健室の広さが決まっているので、よりよい動線を考えること」「健康診断の予定がグループごとに計画されていてスムーズだった」
	養護教諭による配慮	「事前の計画が円滑な実施のためにとっても大切であることを学んだ」「学校医さんが疲労を感じないようにしたいという養護教諭の言葉が印象に残った」
	実体験による発見	「視力が急激に下がっている子が何人もあり驚いた」「歯式の記入で焦ることもあったが、落ち着いて行い、分からないときはしっかりと聞きなおすことが大切だと分かった」「反省は次年度に生かせることが多いと感じた」
実践への活用	事前・事後の保健指導	「検診の直後に検診結果を直接手渡しで指導しながら渡すのは、子どもの生活状況を把握できるとともに、子どもが自分事として結果を受け止めることができる」
	教職員との連携	「スムーズに測定を行うためには他の教員の協力が必要不可欠であると感じた」「養護教諭が1人でやろうとするのではなく、いろいろな先生の力が必要と感じた」

んだ内容では、【学びの再確認】【実体験による気づき】【実践への活用】の категорияが得られた(表)。「学びの再確認」では「健康診断の実施方法」<計画に基づく説明><プライバシーへの配慮><感染症対策>のように、生徒の実態や場に応じた健康診断を行うことの必要性を確認した。また、【実体験による気づき】では「効率的な実施」<養護教諭による配慮><実体験による発見>で、体験によって得られた驚きや生徒の実態から自身の視野を広げることができたと思われる。【実践への活用】では「事前・事後の保健指導」<教職員との連携>から、望ましい健康診断の在り方を模索するとともに、教職員との連携についての理解を深めることができた。学生が自分自身の学びを振り返り、知識と実践がつながる機会として有用であったと考える。

## 2 附属高校における成果と課題

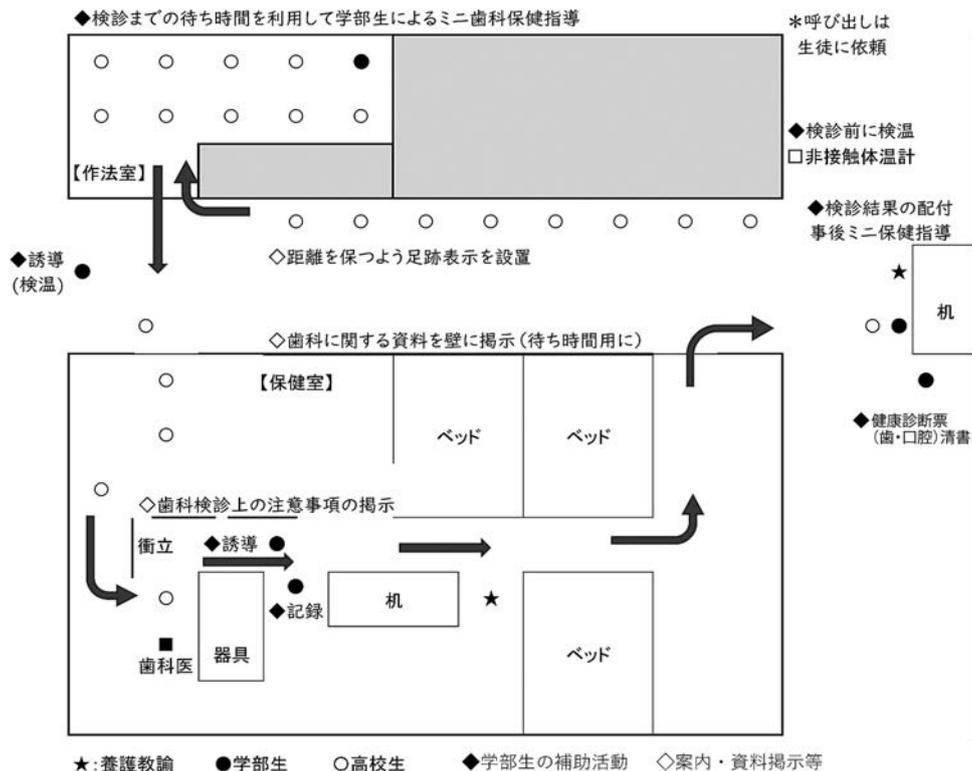
本稿では、歯科検診を例に挙げ、学生の補助活動の実際を図に示した。歯科検診の際は、6名の学生で「室内外での誘導(検温)」「健康診断票(歯・口腔)への記録」「高校生へ

のミニ保健指導」等を担当した。すべての担当を体験できるように検診人数によって順次交代した。学生による「ミニ保健指導(集団)」によって、生徒がただ順番を待つだけでなく、歯科に関する知識を得る機会を持てた。また、検診直後に「ミニ保健指導(個別)」を行いながら、個々に検診結果を手渡しすることができた。このことは、生徒にとっても、ただ結果の用紙をもらうより有益な事後措置になったと思われる。このように学生が歯科検診の補助として様々な役割を担ったことにより、養護教諭にゆとりが生まれ、さらに、学生の視点から健康診断の在り方を捉えることにより、実施上の課題を改善するなど、よりよい健康診断の在り方を模索することができた。

## IV まとめ

附属高校における定期健康診断の補助活動を通して、学生は知識と実践がつながることで学びを深める機会となり、附属高校においても検診を円滑に進めることに有用であることが明らかとなった。今後も、より意義のある活動とするよう取り組んでいきたい。

図 定期健康診断における学生の補助活動の実際



## 高大連携による英語科教育の開発 —2022年度の実践報告—

田口 達也\* 平岩 加寿子\*\* 宮本 真衣\*\* 有本 明日翔\*\* 石鍋 圭一\*\*  
加古 久光\*\* 川上 佳則\*\*

\*外国語教育講座

\*\*附属高等学校

### I はじめに

2020年に愛知教育大学では学部改組が行われ、外国語教育講座関連では、従来の「初等教育教員養成課程」（英語選修）と「中等教育教員養成課程」（英語専攻）が「義務教育専攻」と「高等学校教育専攻」（ともに英語専修）に変更となった。改組前は、初等・中等教育ともに単位数を満たせば、表1にあるように、3校種の教員免許状が取得可能であった。しかし改組後は、義務教育専攻では3校種の免許状取得は可能だが、高等学校教育専攻では、小学校教員免許状の取得が不可となる。初等教員養成のための授業を履修する必要がなくなった代わりに、中等教育、特に高校教員養成に向けての専門性を高める授業がより必要となったということである。専門性を高める授業の一つとして、大学附属高等学校と連携した授業の取り組みがある。

表1 改組前・後の取得可能教員免許状<sup>1</sup>

課程/ 専攻	小学校 一種	中学校 二種/一種	高校 一種
改組前	◎	◎/○	△
改組後	○	-/◎	◎
義務	◎	◎/○	△
高校	×	-/○	◎

注. ◎=卒業要件、○=取得推奨、△=取得可能、  
×=取得不可

愛知教育大学と愛知教育大学附属高等学校は、同じキャンパス内にある。こうした教育機関は全国には多くはないであろう。この地理的近さが新たな高大連携の利点にもなる。その一つに、大学生が附属高校を頻繁に訪問でき、高校教員養成に向けた学びの経験を得

られる点がある。本稿では2022年度に実施した、愛知教育大学外国語教育講座と愛知教育大学附属高等学校英語科との連携による英語科教育の授業開発の取り組みを紹介する。

### II 本連携による2022年度の取り組み

改組により、高等学校教育専攻は2021年度から始まり、2022年度は「英語科教育演習Ⅱ」（前期）と「英語科教育演習Ⅲ」（後期）が開設された（担当：田口達也）<sup>2</sup>。今年度は大学で上記の授業にて英語授業を実践していくための方法について学び、適宜、附属高校の教育活動の観察・参加という形態をとった。今年度に行った連携の取り組みは、表2のとおりである。本稿では、それらについて紹介する。本活動には、高等学校教育専攻英語専修2年生17名が参加した。

表2 2022年度の高大連携の取り組み

- 2022年度前期
  - 教育実習生の研究授業観察
  - 授業観察
  - パフォーマンステスト観察
- 2022年度後期
  - 授業参加
  - プレゼンテーション評価実習
  - 授業実践

#### 1 2022年度前期の取り組み

##### (1) 教育実習生の研究授業観察

附属高校英語科は、今年度は2名の教育実習生を受入れ指導を行った。この活動では、実習生の研究授業を附属高校と大学間をZoomでつなぎ観察した。2名の実習生は「英語科教育演習Ⅱ」受講生の直接の先輩にあた

り、受講生にとってのニアピア・ロールモデル (Near-peer role model) になるため、研究授業の観察が受講生により刺激になることを期待しての活動であった。

## (2) 授業観察

次に行った活動は、高校の通常授業の観察であった。本授業は高校生が英語でEメールを書けるようになることを目指した内容であり、次の(3)のパフォーマンステスト観察と並行して行われた。参加した大学生の高校在学時と比べると、内容自体は大きく変わっていないかもしれないが、実際にタブレットを使用してEメールを書いて送るという点で、「より実践的な内容になっている」と感じた受講生もいた。

## (3) パフォーマンステスト観察

今回は、生徒による音読のパフォーマンステストの現場を観察した。生徒が授業等を通して身につけた英語力の評価の場を観察するのは、教師と生徒という当事者以外ではあまりないであろう。高校在学時にパフォーマンステストを経験しなかった大学生もいれば、経験したものの評価方法が分からず不安を感じた大学生もいた。一方、今回の観察では評価基準が示されていたため、評価方法に興味を持った大学生もいた。

## 2 2022年度後期の取り組み

### (1) 授業参加

後期最初の活動として、附属高校の英語授業に大学生が参加し、高校生のグループ作業中に英語指導を行った。具体的には、生徒がプレゼンテーションする内容について事前に発表原稿を作成し、それについて大学生が添削し発表の仕方についてアドバイスを与えるというものである。この活動については大きな学びを得たようで、添削の仕方、アドバイスの与え方、指導のための英語力について、更なる向上の必要を感じた大学生が多く、多くの多い活動であった。

### (2) プレゼンテーション評価実習

「評価」学習の一環として、生徒による実際のプレゼンテーションを模擬的に評価する活動を行った。実習前には、主観テストの評価を行う際に起こる問題点と改善方法について、評価者信頼性の内容を踏まえて学習を行った。実際の評価を行う際には、基準となるルーブリックがあるため、評価者間信頼性について学ぶ前と比べ、評価者間のブレ幅は小さくなったようであるが、評価者間の評定の違いが大きい場合は適宜相談し評点を決めた。主観テスト評価の難しさを体験できる活動であった。

### (3) 授業実践

今年度最後の活動として、高校生に対して実際に授業を行った。参加大学生を2グループに分け、グループ単位で授業者を選び、リスニングについての授業方法を考え授業を行うというものであった。約30人の生徒を前に授業を行うため、大学で2回模擬授業を行い、本番に備えた。模擬授業では生徒役がなじみのある大学生で、かつ英語力もあるためうまくいく場合でも、実際の授業ではうまくいかない場合が多々ある。模擬授業の経験を経て改善を行い、高校生に対してより良い授業ができたのではないだろうか。

## Ⅲ 次年度に向けて

本連携の「元年」である2022年度は試行錯誤の連続であった。しかし、冒頭でも述べたように、両校が同じキャンパス内にあるという地理的利点と附属校という関係から、少しは実践的な英語科教育の開発が行えたのではないだろうか。一方で、上記の取り組みから今後の課題も見えてきたので、次年度は、対象大学生の学年にもよるが、それらの課題を踏まえてより連携した活動にしたい。

次年度の課題としては、主に三つ挙げられる。一つ目は、教育実践力のさらなる育成である。今年度の連携では、授業観察と生徒の

学習活動への参加が主たる活動であり、実際の授業を行ったのは一部の大学生にとどまった。大学での模擬授業を含め、これらの活動は教員養成の大事な一過程であるが、対面で大人数の生徒に対して行う実際の授業とは異なる。附属高校との連携をより一層強めた活動が必要となる。授業実践に関して言えば、本専攻英語専修3年生は後期開始前に高校での教育実習を予定しており、それに向けての準備が必要となる。一方で、彼らは2023年度前期に「英語科教育Ⅳ」を、後期に「英語教育実践」を履修する。これらの連携授業によって、教育実習が最終目標ではなく通過点となり、より高度な授業実践力の養成が期待される。

二つ目は、英語学、英語圏文学、異文化理解といった内容学的視点を組み込んだ英語科教育の授業開発である。英語を教えるためには、単に教え方を身につけるだけでは不十分である。言葉としての英語の特徴等を理解することと、話者・筆者の考えの理解を促し自身の考えを育むことも必要である。高校の学習事項把握に加えて、内容学的視点から、学習内容に焦点を当てた教材研究についての高大連携を行うことにより、高校教員養成に相応しい専門性の高い教育を提供できるであろう。

三つ目は、高校の英語教員としてふさわしい、4技能に関する高い英語力の育成である。今年度の生徒への英語指導活動を経て、確固とした英語力の必要性を認識した大学生が多かった。大学での普段の授業においても、そうした高度な英語力を育む必要がある。

上記の課題に取り組むことで、次年度は今年度よりも進化した形で、高大連携による英語科教育の開発ができると期待している。

## 注

- 1 英語専修における状況である。
- 2 「英語科教育演習Ⅰ」という科目も開設

されているが、1年生を対象に、大学で英語教育の理論的支柱として第二言語習得の理論を学ぶ授業のため、本稿では取り上げない。

# 附属学校の学びを公立学校に生かす —附属学校園の研究の活用の実践報告—

高井 規行

豊橋市立前芝小学校

## I 公立学校に伝えたいこと

### 1 子どもの具体的な姿から学ぶ大切さ

6年間附属岡崎小学校に勤務し、問題解決学習を中心とした授業理論について、多くのことを学ぶことができた。在勤期間中に、愛知教育大学の教職大学院生や学生に授業づくりについて指導をする機会に恵まれた。授業理論を大学院生や学生に伝える中で、授業に対する考え方の背景にある子どもの姿、子どもを支える教師の思い等、言葉ではなかなか伝えきれない部分が多くあることを感じた。また、教職大学院生や学生に授業について指導した際の振り返りなどに目を通すと、子どもたちと教師の授業中のやりとりや、その時の具体的な姿、教師の講じたてだての意図や子どもの思考の変容など「そのような子どもの姿がなぜ見られたのか」「なぜ教師はここで発問をしたのか」といったことについて、考える機会があまりなかったことに気がついた。そこで、子どもの思考や教師の意図について、授業案よりも子どもの姿をもとに具体的に考えることができるようにするために、授業記録を積極的に活用する研修を充実させていくことが、子どもを中心に据えた「子どもを大切にせる授業」についての理解につながるのではないかと考えるようになった。

### 2 子ども大切にせる授業を伝えるために

「附属だからできる授業」ではなく、「どの公立学校でもできる」と言われるような、汎用性のある授業理論を伝えることが、公立学校に学びを還元する際に大切だと考える。そのために、研究指定校等から授業研究会や現職研修の要請があった際は、授業理論と学校

現場の教師の実践のどちらも大切にしながら、「子どもを大切にせる授業」のあり方について、具体的な子どもの姿をもとに伝えることを心がけてきた。特に、研修の中に授業分析の時間を確保して、授業中の子どもの姿や教師のてだてについて、授業記録をもとに参観者とともに考える時間を意図的に設定した。授業を参観した後のタイミングだからこそ考えることができる具体的な姿をもとにした教師の学び合いが、授業力向上に確実につながるものと考え、実践してきた。

## II 実践報告

令和3・4年度に、豊橋市立高師小学校と蒲郡市立蒲郡北部小学校の研究に、それぞれ2年間携わった。まず、問題解決学習の授業づくりについて研修を行い、そこで学んだ授業理論をもとに身につけた授業構想力で考えた授業研究会を複数回行ってきた。各学校の研究主任から研修の成果について報告する。

### 1 豊橋市立高師小学校（坂口 肇）

#### (1) 子どもを大切にせる授業をするために

子どもを大切にせる授業をデザインするのは、授業者である。授業者の力量を高めるためには、自分のこととして考えることが大切である。そのために、研究授業の協議会において、Round Study（メンバーを入れ替えながらグループ対話を3度行い、最後にまとめを発表する）という手法は、力量を高めるためにとても有効であった。子どもの姿や言動から、どこが良くて、改善点は何なのか対話を重ねた。少人数だからこそ、授業を見て、率直な考えを話すことができたり、相手の考

えに対して質問したりすることを気軽に行うことができた。また、メンバーの入れ替えがあることで、他のグループの話題についても触れる機会ができ、考えが広がったり深まったりした。子どもの意識や教師自身の意図を再考することで「子どもを大切にする授業」に関連した新たな学びを得たり、生かしたりしたいことが明確になり、次の実践へとつなげることができた。協議会ごとに全員が振り返りを書き、まとめたものを研究だよりとして共有したところも学びにつながった。

## (2) 職員が意識してきたこと

職員が意識してきたことは、子どもの思考についてだった。子どもの思考を大切にすることは、どういうことか、思考の流れをどう想定し、実際の授業で生かせるのか、難しいことであるが、その視点を全員で共有し、研究を推進できたことは大きな財産であった。また、研究を進めるにあたり、研究の内容について、対話する機会を何度もとった。理解できないこと、こうしたいという実践など、それぞれの思いや考えについて対話を重ね、互いに学び合ってきた。それを可能な限りに研究に取り入れた。子どもを大切にすることに加え、職員どうしを大切にすることを意識してきた研究でもあった。

以上のように、研究授業の検討会、研究についての対話で学び合ったこと、その学んだことを実際の授業に生かすこと、これらを行き来することが、研究の推進に大きくつながった。今後も大切にしたい。

## 2 蒲郡市立蒲郡北部小学校（星 亮輔）

### (1) 授業力向上研修

「筋書き通りの授業にしない」「子どもの出方により授業のねらいに迫る道筋を変えてもよい」と子どもを大切にする授業の基本について学ぶことができた。研究授業では、どのような状況でも、自信をもち自分の考えを発信できる子どもの姿をめざし、研修を通して職員間の意思統一を図ることができた。

### (2) 研究授業や協議会を通して学んだこと

「子どもの姿で語る」ことの必要性を学んだ。目標と評価を子どもの姿をイメージして具体的に設定することで、職員の授業の見方が変わった。授業記録も子どものつぶやきや表情を含めて記録ができるようになり、「○時○分に◆◆さんが、こうつぶやいて…だからこの教師のてだてについては…」といったように、具体的な子どもの姿をもとに、話し合いが進められるようになってきた。

### (3) 若手教員研修会

若手教員対象の授業研究会では、学年に応じた授業における教師の出方など、授業づくりの基本について学ぶことができた。3年目になる1年生担任は、「できなかったことではなく、できたことを探す」「形を教えるのではなく、心に灯をともしることが大事」と教わったことを日常で生かしている。

### (4) 実践につながる目標づくり

授業案の目標をどう設定するのか悩むことは多い。しかし、目標が明解な状態で授業を行うことで、授業までに必要な支援や、具体的なアドバイスができるようになることを、多くの研修を通して学んだ。子どもの姿と学校研究、教科をどのようにつなぐことが大切なのか、あらためて考えることができた。一教員として学校としても、自信をもって授業研究に取り組めるようになった。

## Ⅲ 今後の公立学校との連携のあり方

「よりよい授業をしたい」という教師の願いの実現に向けて、授業理論と教師の実践をつないできた。授業力向上に向けて教師を支え、研究発表会等において学校に子どもの姿を通して還元することは、公立学校の教育力向上に向けて、大切な営みであると考えている。

これからも子どもとともに成長したいと願う教師の伴走者として尽力していきたい。

# 「共創する生徒」の育成を目指して —令和4年度の刈谷南中学校の授業実践より—

伊倉 剛

刈谷市立刈谷南中学校

## 1 主題設定の理由

生徒がそのらしさを発揮しながら、仲間とともに本気で学ぶ姿が見たいと常々思う。本校では、昨年度までの取り組んできた研究「自ら学ぶ生徒の育成」により、各教科等の授業において、生徒が主体的に学習に取り組む姿が日常的に見られるようになった。これは、「話し合いにおける視点の明確化」や「ペア・グループ学習の工夫」などの教師支援が有効であったことと、特別活動や道德等、教育活動全体を通して、仲間と共に粘り強く学習に取り組もうとする人間性が養われつつあるからだと考える。しかし、生徒が本気で学んでいるかということ、物足りなさを感じる。本校の生徒は、好奇心旺盛である。生徒の好奇心を刺激し、夢中になって学びを進める生徒の姿が見たいと切に願う。

そのためには、学びと生活を統合し、「学びをリアルにすること」が必要だと考えた。学びを教科書や教室に閉じず、地域をフィールドに活動したり、専門家や当事者等の知見を得ながら、多様な他者と共によりよい考えを創る経験が必要だと考える。これは、予測不能な社会をよりよく生きることを目指した学習指導要領の理念「社会に開かれた教育課程」の実現とも合致する。そこで、研究主題を「共創する生徒」とし、研究を進めることにした。

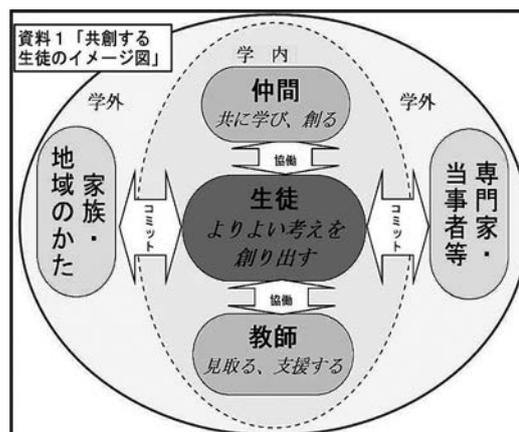
## 2 目指す生徒像「共創する生徒」について

### (1) 「共創する生徒」の定義

「共創する生徒」を「専門家や当事者等の知見を得ながら、多様な他者と共によりよい考えを創り出す生徒」と定義する。

「多様な他者」とは、①学内の仲間や教師、

②身近な家族や地域の方、③学習問題に関わる専門家や当事者等、①～③の全てを含むこととする。(資料1)



### (2) 「共創する生徒」を育成するための3要素

- ①共感し合える人間関係の構築
- ②生徒の考えを引き出す教師の授業技術
- ③多様な他者と共に創る単元の構想

①・②は、共創するための土台となるものである。①は、特に、級友を始めとした共に学ぶ仲間と共感し合える人間関係の構築が重要であると考え。②は、生徒が学びの主体となって学習を進める上で、欠かせないものであり、本校でも長年積み上げてきた技術である。教員の世代交代が著しい昨今、本校においては20代教員が4割以上を占めている。三河地区で大切にされてきた「子どもありき」の授業観に基づいた授業技術の継承と更なる向上に努める必要がある。

③は、本研究の柱である。①・②を土台として、教科等の学習を進める際に、学びを教科書や教室に閉じず、専門家や当事者等の知見を得ながら、多様な他者と共によりよい考えを創り出す生徒の育成を目指したい。

### 3 授業の実際

～3年・英語科「Be Prepared and Work Together (準備して共に備えよう)」より～

単元導入で、生徒A（以下A）はALTと話す中で、日本人と外国の方では、防災に対する認識に違いがあることを気付いた。そして、災害に備えるために必要なことを外国の方に伝える必要があると考えた。そのために、まずは自分が防災について正しく理解しようと、タブレット端末等で災害対策について調べ始めた。そして、「災害キットには何を準備しておくべきか」について、最も大切だと考えたものを仲間へ次のように表現した。

“We should put water in an emergency kit because people can't live without water and we need 3 liters a day.”

仲間の考えを聞き合う中でAは、「外国の方は、災害が起こったら、どんなことで困るのだろうか」という問題を見だし、実際に全国の災害現場で支援活動をされているNPO法人の方に話を聞くことにした。(資料2)そして、聞いた話を基に、日本に住む外国の方のためにできることを追究した。

資料2 「NPOの方と交流する生徒」



単元終盤では、「外国の方に知ってほしい地震対策」のポスターを作成した。(資料3)そして、刈谷市市民活動部市民協働課の方等と意見交流し、Aはこれまでの考えを更に深めていた。

### 4 研究の成果と今後の課題

今年度、生徒会の呼びかけで、「校則見直しプロジェクト」が立ち上がった。有志22名は、「必要性と合理性」という視点で

議論し、一定の方向性が見えたとき、生徒から「マナー講座でお世話になった講師の方に、議論に参加してもらえないか」という提案が出た。「必要性と合理性」という視点に沿っているのか、外部の方の客観的な意見が聞きたいという思いからである。

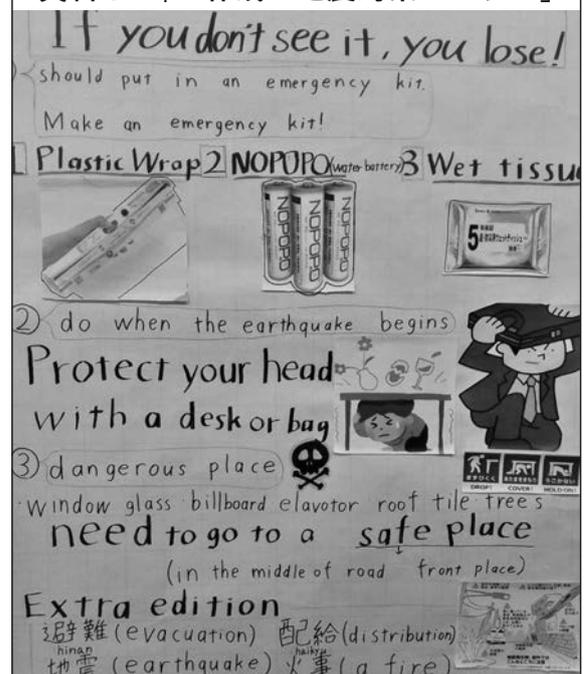
講師の方に意見をもらった後、更に議論を重ね、生徒議会で提案し、全校生徒の同意を得られた。会の後、講師の方から、「皆さんのような人がこれからの社会には必要だ。この場に立ち会えて本当に幸せ」という言葉をいただいた。有志は感極まり、互いの労をねぎらったり、感謝の言葉を伝え合ったりしていた。

この取組での生徒の姿が「共創する生徒」が目指す代表的な姿である。自分たちの生活を自分たちの手でよりよいものにしようと、多様な他者と共に新たなものを創り出す。この姿の表出は、全教員が各教科等を始めとした教育活動全体で「共創する生徒」の育成を目指してきたがゆえであろう。

以下に課題を示す。引き続き研究を進め、更に生徒が本気で学ぶ姿を引き出したい。

- ・生徒の生活と教科等の学びの更なる統合
- ・生徒の思考に添った連続性のある単元構想
- ・学んだことを発信する場の充実

資料3 「A作成の地震対策ポスター」



# 生徒が科学の文脈に沿って実験できる理科授業 —「三読法」でつくる科学の文脈—

佐野 嘉昭\*

\*附属名古屋中学校

## I 研究概要

理科授業における実験・観察では、その観察・実験が審判しようとする理論（仮説）が前提として必要である。実験方法は理論から得られ、理論と方法から結果が予測される。理論なしの実験は生徒にとって無意味な操作をする時間となる。問題の発見や解決が科学的であるのは科学の文脈で行われるからである。科学の文脈を生徒に提供する科学のテキストとして教科書が活用できる（遠西、2021）。

本研究では教科書のテキスト解釈に、国語教育のテキスト解釈の指導法であり、通読－精読－味読の三段階の読みで構成される（石山、1991）三読法を適用した。実験はテキストの一部であるから「実験の理解はテキストに依存し、テキストの理解は実験に依存する」という解釈学的循環が存在する。実験とその関連部分をテキストの一部として積極的に読むことで有意な知見を得たので報告する。

## II 授業実践

対象：附属名古屋中学校第3学年

実施：2022年4月～7月

## III 授業計画

単元：運動とエネルギー

第1次：物体の運動（12時間）

運動の表し方、力と運動、作用と反作用

第2次：仕事とエネルギー（8時間）

仕事、エネルギー、力学的エネルギーの保存、エネルギーとその移り変わり、エネルギーの保存、熱エネルギーと利用

## IV 指導方略

通読では、全体の概要を捉え、運動とエネルギーの2分節にわけ、各文節の趣旨を「物体の運動は物体にはたらく力で決まる」および「エネルギーとは仕事する能力である。エネルギーは変換したり保存したりする」として中心命題とした。また、「わからない語や文、納得できない文」を教科書から抜き出し、問題とした。

精読では、各分節ごとに発見した問題を解決した。実験はテキスト中の文章の意味を確認する。この文章が仮説であり、中心命題との関係を吟味した。仮説からは実験方法の吟味と結果の予測を行い、その後、実験を行った。これらの活動によって中心命題への意味づけとコミットメントが形成された。

味読では、各分節ごとの学習内容をコンセプトマップで統合し、初めのテキストに還元して、中心命題を確認し、ひとまとまりの知識として認識させた。

## V 結果と考察

### 1 実験に先行する仮説（理論）の必要性

実験前に仮説が設定できたので「実験をやる目的が明確になるから、実験前に仮説は必要」「仮説があると、だからこの操作をするんだと実験の意味がわかる」「実験をやることで、教科書に書かれていることが本当なんだと実感できる」などの記述が多く見られ、実験に先行する仮説の必要性が示された。

### 2 テキスト中の文章に意味を与える実験

実験がテキスト理解を助けたかを聞くと「すべての実験で、結果の予想と一致してい

くので、信頼度はどんどん上がっていった」  
「信頼度を上げるために実験をやっているの  
ではないかと思った」などの記述から、実験は  
テキストを構成する文章に意味を与え、テク  
スト理解のツールとなっているので、実験を  
テキストから切り離すことができないことが  
示された。

科学の文脈において実験を演繹的に行うこ  
とで、仮説が支持されるたびに、中心命題へ  
のコミットメントを強める生徒の姿も多く見  
られた。

## VI 参考文献

- 遠西昭寿 (2021) 「理科の教科書の性格と役  
割－教科書を教えるのか、教科書で教える  
のか－」『理科教育学研究』 Vol.62, No. 1,  
pp. 289－295.
- 石山修平 (1991) 『教育的解釈学/国語教育論』  
国語教育名著選集, 明治図書.

# 「子どもキャンパスプロジェクト2022」の活動報告 —小学生向け“かぼちゃクッキー”のレシピ開発—

筒井 和美

家政教育講座

## I はじめに

愛知教育大学では令和3年度に「未来共創プラン」が策定され、その目標の一つに「子どもや学生、社会との対話や協働を通して、現代的な教育課題の解決に貢献し、より質の高い教員及び教育支援専門職の養成を実現する。」がある。その具体的な行動方針として「大学及びその周辺地域で教職員や学生が子どもたちに遊びや学びを通じた実践プログラムを提供することを支援する」とある。『子どもキャンパスプロジェクト2022』に採択された「ひとりのできるもん！ cooking&sewing」は、第2回「あつまれ！子どもキャンパスin愛知教育大学」（2022年11月20日）に企画参加した。筆者はcooking編を担当し、子どもたちに手作りの喜びを感じさせ、自分の生活を自分の手で豊かにすることを伝えることを目標に、小学生高学年を対象としたかぼちゃの成長に関する教材及びクッキーレシピの開発に取り組んだ。本紙では、その活動内容の一部を紹介する。

## II Cooking編の活動内容

子どもの食事の課題として野菜嫌いや偏食がある。Cooking編ではかぼちゃの成長について紹介する他、かぼちゃのクッキー作りを行った。

### 1 かぼちゃの成長に関する教材開発

学童期は学校生活で野菜の栽培機会があるが、かぼちゃの栽培体験は少ない<sup>1)</sup>。大学生になると、種類を問わず農作物を栽培している者はほとんどいない<sup>1)</sup>。小学校生活科の生育活動や学校給食における食育指導のために

は、教員養成段階から積極的な農業体験の経験が求められる。このような背景から、2022年度前期授業（調理実習Ⅱ、初等家庭科教育内容A）で大学2年生71人は“かぼちゃ”を本学自然観察実習園で栽培することになった<sup>2) 3)</sup>。また、その観察から小学生向けに「かぼちゃの成長」に関する教材を家庭専修2年生に作成してもらった（資料1）。

#### 資料1 かぼちゃの成長に関する教材



### 2 かぼちゃクッキーのレシピ開発

前述のかぼちゃを用いたクッキーのレシピ原案を家庭専修2年生と一緒に考えた（資料2A）。その後、試作を3回繰り返し、用いる道具や手順を何度も見直し、安全に作れるレシピに仕上げた（資料2B）。例えば、薄力粉、砂糖、マーガリンを耐熱ボウルの中で混ぜるところを厚手のフリーザーパックに入れて手で揉み、生地を馴染ませることにした（資料2B-③）。道具をあまり使わずに衛生的に行えるようこの方法を取り入れたが、今後は工程を簡略化するため、B②のマーガリン、砂糖を①の後半で加え混ぜたい。

これまで、筆者らは魚介類を用いた煮物料理や和食料理のデジタル教材を大学生向けに開発し<sup>4) 5)</sup>、カラー教材を用いて調理に関する技能技術の習得を報告している。そのため、本レシピにおいても説明文だけでなく、カラー写真を用いて食材の状態が視覚的にわかるようにした。

## 資料2 かぼちゃクッキーのレシピ（一部）

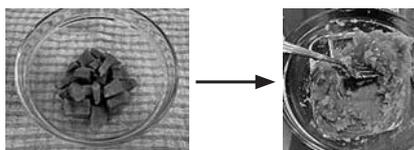
## A 原案

- ① かぼちゃを一口サイズに切る。たいねつボウルに入れてラップをかけ、500Wの電子レンジで5分あたためる。熱いうちに、フォークでつぶす。
- ② 別のボウルで、マーガリンとさとうをあわだて器でよく混ぜる。
- ③ 白っぽくなったら、①でつぶしたかぼちゃを加えて、まぜ合わせる。ふるったはく力粉を入れたら、ゴムベラに持ちかえて、切るように混ぜる。

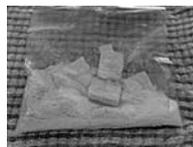
## B 修正案

- ① 小さく切ったかぼちゃ（皮なし）をたいねつボウルに入れ、ラップをかける。★電子レンジで約5分あたため、熱いうちにフォークでつぶす。

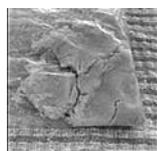
★お家の人といっしょに



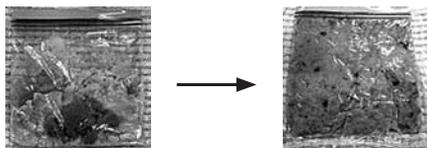
- ② はく力粉とさとうをフリーザーパックに入れる。口をしっかりしめよくふる。その後、マーガリンを入れる。



- ③ フリーザーパックの口をしっかりしめ、もむように混ぜる。



- ④ ①のかぼちゃを入れて、フリーザーパックの口をしめる。よく混ぜたら、フリーザーパックの空気をぬいて、生地を平らにのぼす。冷とうこで30分冷やす。



## 3 かぼちゃクッキーの調理

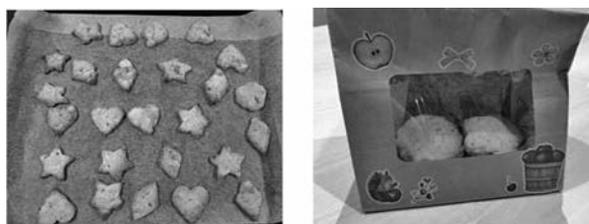
11月20日当日は小学4年生女子2人が参加し、表1のように進化した。はじめに、前述のⅡ.1の教材を用いて家庭専修2年生2人がかぼちゃの成長について説明した。その後、参加者1人に対して大学生2人がクッキーづくりの補助をした。学生たちは子ども達の一つ一つの作業に対して見守り、褒めるといった姿勢で向き合った。クッキーは星やひし形などさまざまな形に仕上がりに、また、色々な素材の包装紙から好みにあったものを選んで、オリジナルのものに完成させることができた

(資料3)。型抜きの際に、手の体温で生地がだれてしまったため、今後は夏でも対応可能な材料配合について検討したい。

表1 スケジュール

時間	内容
午後2時30分～	自己紹介と教材説明（資料1）
午後2時45分～	クッキーの生地作り（資料2）
午後3時25分～	クッキー生地の冷凍 ミラクルフルーツの説明
午後3時45分～	クッキーの型抜き
午後4時00分～	クッキーの焼成（資料3） 包装紙の準備
午後4時25分～	包装（資料3）
午後4時45分	解散

## 資料3 出来上がりのかぼちゃクッキーとその包装



## 4 ミラクルフルーツを用いた味覚変化

人間には味覚が存在するが、味覚修飾タンパク質の働きによって特異的な変化が見られることがある。例えば、レモンを食べれば酸味を強く感じるが、予めミラクルフルーツを食べておくと、ミラクリンがヒト甘味受容体に結合し、レモンの酸味を一時的に甘味として認識できる。ミラクルフルーツ(刈谷市産)の効果を確認するため、大学2年生6人に2022年10月31日協力してもらった。市販飲料(ポッカサッポロフード&ビバレッジ社製キレートレモン)の酸味レベルを3と仮定すると、ミラクルフルーツ試食後は市販飲料の酸味はレベル1まで全員低下した。

このように事前準備したものの、当日は新型コロナウイルス感染状況を考慮してミラクルフルーツを一人2粒ずつ持ち帰り、自宅で体験してもらうことにした。

### Ⅲ まとめ

新型コロナ禍で小学生高学年を対象としたクッキーづくりを行うため、安全面や衛生面について十分配慮してレシピを開発した。今後は、小中学生が手軽に作れる和食レシピの開発にも取り組んでいきたい。

### 謝辞

本プロジェクトにご参加ならびにご協力頂いた皆様に心より感謝申し上げます。本活動は「子どもキャンパスプロジェクト2022」の経費により実施され、チーム代表の家政教育講座 教授原田悦子先生に厚く御礼申し上げます。

### Ⅳ 引用文献

- 1) 筒井和美・宮下さくら・田中志歩・板倉厚一：大学生の農業及び養蜂の体験実態ならびに愛知伝統野菜への関心、食生活研究 43 (1)、p.34-41 (2022)
- 2) 宮下さくら・田中志歩・筒井和美：愛知伝統野菜「縮緬かぼちゃ」を活用した大学生の農業体験学習、愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 8 (2023)
- 3) 筒井和美・田中志歩・宮下さくら・儀保志保：教員養成大学における農業体験学習と高大連携の取り組み - 愛知伝統野菜「縮緬かぼちゃ」を題材として -、愛知教育大学自然観察実習園報告42、p.13-21 (2023)
- 4) 筒井和美・田岡奈々・杉浦美音：魚介類の煮物料理に関する動画教材の開発、愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編71、p.102-110 (2022)
- 5) 筒井和美・田岡奈々・松澤郁穂・浅野友花：調理実習用デジタル教材の開発とその活用実践 ～遠隔授業時の履修効果に関する一考察～、愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編72(2023)

◆国語分科会

- 1) 日 時：令和4年7月26日（火）～8月31日（日）
- 2) 場 所：メール会議
- 3) 参加者：丹藤博文、砂川誠司、加藤洋佑、都築直明、渡邊秀平、内川 充、角谷昌範  
石川俊之、市川拓二、堀田忠孝、松本哲廣、奥原章子、今泉匡博、川村大樹  
有田弘樹、村上智彦、岩崎知博、戸田康代、横井 健、稲野 恵
- 4) 内 容：
  - (1) 研究会運営の基本方針について
  - (2) 2022年度の『報告書』の作成について
  - (3) 予算の執行について
  - (4) ホームカミングデー（学びの交流会）について

◆書写・書道分科会

- 1) 日 時：令和4年8月10日（水） 15：00～17：00
- 2) 場 所：大学・教育人文棟4階（木村研究室）
- 3) 参加者：大学（木村博昭・衣川彰人）、附属高校（川瀬英幹）
- 4) 内 容：
  - (1) 令和4年度大学・附属学校共同研究会の運営について
  - (2) 大学・高校における書道教育の現状と課題
  - (3) 書写書道のICT教育について
  - (4) 学習指導要領への対応とカリキュラム
  - (5) 今後の新たな取り組みに関して

◆社会分科会

- 1) 日 時：令和4年8月3日（水） 15：00～16：00
- 2) 場 所：第一共通棟 315教室
- 3) 出席者：zoomによる参加  
附名小：松本卓也先生  
附岡小：豊田家康先生・箕浦彬人先生  
附名中：石田賢司先生・松浦 聖先生・児玉和優先生  
附岡中：今村伸昭先生・内藤恵三先生  
附高校：青山昌平先生・伊吹憲治先生・小田原健一先生・村田拓也先生  
大学：今村健一郎先生（zoom）・小坂俊介先生（zoom）  
土屋武志先生・保立雅紀先生・真島聖子先生・近藤裕幸（対面）
- 4) 内 容：
  - 1 自己紹介
  - 2 各学校の取り組みや研究会の情報交換
  - 3 附属学校と大学との共同研究のありかたについて  
・大学は附属の先生方をサポートする準備があるので、遠慮なくお申し出くだ

さい。

- ・雑誌「共創」には、今年は附属名古屋小と真島先生が、附属高校の青山先生が総合で原稿を投稿する。
- ・次年度以降も進めるので、積極的にご参加下さい。
- ・なお今年の研究費（4万円）は、附属名古屋小に割り当てられます（「共創」を書くため）。

#### ◆算数・数学分科会

- 1) 日 時：令和4年12月10日（土） 12：00～17：00
- 2) 場 所：演習棟306、313、314 およびオンライン
- 3) 参加者：附属関係者8名および公立学校教員50名
- 4) 内 容：研究発表（8件）および講演と、運営に関する打ち合わせ  
（打ち合わせの中には、論文執筆、予算用途等も含んでいます。）

#### ◆理科分科会

- 1) 日 時：令和4年8月3日（水）
- 2) 場 所：（開催方法等）メール審議
- 3) 参加者：以下 33名  
大学：◎大鹿聖公、赤澤 豊、阿武木啓朗、岩山 勉、上野裕則、長 昌史  
加藤淳太郎、児玉康一、島田知彦、常木静河、日野和之、平野俊英、星 博幸  
宮川貴彦、渡邊幹男  
名古屋小：○河合彰浩、出口敬祐、藤本和哉、角田赳宏  
岡崎 小：○加藤 毅、柳沼芳樹、鈴木大介  
名古屋中：○安江亮祐、佐野 嘉昭、高見明代、奈良 大  
岡崎 中：○岩脇芳弘、花井咲絵子、石川達也  
附属高校：○足立達彦、小嶋 功、林田香織、船井裕由
- 4) 内 容：
  - (1) 令和3年度大学・附属学校共同研究会の運営について
  - (2) 今年度予算の用途について
  - (3) 教育実習および教職大学院での実習など、大学と附属学校が関わる事項について

#### ◆生活科分科会

- 1) 日 時：令和4年8月3日（水） 15：00～16：30
- 2) 開催方法：リモート会議（Zoom）
- 3) 参加者：  
愛知教育大学：中野真志、加納誠司、柿崎和子、西野雄一郎、高橋浩司（院生）  
山尾美左（院生）  
附属名古屋小学校：松尾裕太、大橋雄太  
附属岡崎小学校：白井崇宏、杉山也寸史
- 4) 内 容：① 令和4年度大学・附属学校共同研究会の運営について

※実践の交流をしました。

- ② 「大学・附属小学校共同研究会報告書」について
- ③ 今年度予算の使途について

#### ◆音楽分科会

- 1) 令和4年8月3日(水) 15時30分より
- 2) 音楽棟第3講義室
- 3) 参加者：石黒一江・遠藤泰志：名古屋小学校(資料による参加)  
古田美咲：岡崎小学校  
水谷佳那子：名古屋中学校  
野々山千芳：岡崎中学校  
田舎片麻未・國府華子・新山王政和(大学)
- 4) 内 容：
  1. 新しい『大学・附属学校園共同研究論文集：共創』に関する報告と説明
  2. 各学校の研究に関する報告(名古屋小学校は資料による報告)
  3. 来年度開催の150周年行事に関する説明と協力依頼、協議

#### ◆図画工作・美術分科会

- 1) 日 時：令和4年8月24日(水)～9月16日(金)
- 2) 場 所：(開催方法等)：メール会議での実施
- 3) 参加者：  
附属名古屋小学校：木村祐輔・大野 裕  
附属名古屋中学校：坂 泉美  
附属岡崎小学校：稲垣修一、松本千明  
附属岡崎中学校：鈴木朝弓  
大学：鷹巢 純、松本昭彦、安田篤生、中村僚治、遠藤 透、佐々木雅浩、井戸真伸  
永江智尚、杉林英彦
- 4) 内 容：
  - (1) 令和3年度大学・附属学校共同研究会の運営について
  - (2) 大学・各附属学校の研究状況などについて
  - (3) 今年度予算の使途について

#### ◆保健体育分科会

- 1) 日 時：令和4年7月12～19日
- 2) 場 所：メール
- 3) 参加者：鈴木一成、石川 恭、鈴木英樹、森 勇示、三原幹生、上原三十三、寺本圭輔  
山下純平、縄田亮太、成瀬麻美、村松愛梨奈、高嶋香苗(大学)  
伊藤孝浩(附名小)、金田勝宏(附岡小)、河合甘奈(附名中)、河合貴宝(附岡中)  
三井陽介(附高)
- 4) 内 容：① 令和4年度大学・附属学校共同研究会の運営について

- ② 「大学・附属共同研究論文集」について
- ③ 今年度予算の使途について等

#### ◆技術分科会

- 1) 日 時：令和4年8月3日（水） 15：00～16：00
- 2) 場 所：美・技・家棟2階233室（対面）
- 3) 参加者：太田弘一、鎌田敏之、北村一浩、磯部征尊、戸苅祥崇
- 4) 内 容：
  - ① 令和4年度大学・附属学校共同研究会の運営について
  - ② 「大学・附属学校共同研究会報告書」について
  - ③ 研究内容の情報交換

#### ◆家庭分科会

- 1) 日 時：令和4年8月3日（水） 15：00～16：00
- 2) 場 所（開催方式）：Microsoft teamsによるリモート会議
- 3) 参加者：家政教育講座（青木香保里、板倉厚一、筒井和美、西川愛子、原田悦子）  
附属岡崎小学校（滝本純代）  
附属岡崎中学校（中西正善）  
附属名古屋小学校（浅野紗矢香、川野倫枝）  
附属名古屋中学校（角谷拓也）
- 4) 内 容：
  - ① 令和4年度大学・附属学校教同研究会の運営について
    - ・家政教育講座教員の自己紹介（研究内容を中心として）
    - ・附属学校教員の自己紹介（研究発表会での実践内容を中心として）
    - ・附属学校の授業実践の内容によって、大学教員の専門内容をもとに教同研究を行う。
    - ・共同研究者の確認  
附属岡崎小学校共同研究者：原田  
附属岡崎中学校共同研究者：原田  
附属名古屋小学校共同研究者：山根
  - ② 今年度予算の使途について
    - ・全部で40,000円の予算を6人で分け、必要なものを原田まで連絡する。
    - ・二人在籍する附属名古屋小学校には端数切り上げで多めに配当する。
    - ・附属名古屋小学校13,600円、その他1校あたり6,600円とする。

#### ◆英語分科会

- 1) 日 時：令和4年8月3日（水） 10：00配信  
令和4年8月31日（水） 意見集約  
令和4年9月1日（木） 決議
- 2) 場 所：メール会議
- 3) 参加者（○：各所属機関代表）：

大学：建内高昭、ベネマ・ジェームス、田口達也、犬塚章夫、平沼公子、○松井孝彦  
名古屋小学校：○立石 豊、山田泰弘  
岡崎小学校：廣川幸平、○杉山貴哉、市川卓奈  
名古屋中学校：柳田真弥、今田貴大、五島勇樹、○青山 諒  
岡崎中学校：渡邊康平、○加藤佑樹、鬼頭美樹  
附属高校：有元明日翔、石鍋圭一、加古久光、川上佳則  
○平岩加寿子、宮本真衣

- 4) 内 容：① 大学・附属学校共同研究報告書及び新規論文集『共創』について  
② 本年度運営費について  
③ 検討事項の確認 ※8月末日までに意見提出  
④ 研究情報交換、その他

#### ◆道徳・特別活動分科会

1) 日 時：令和4年8月3日(水) 15:00~16:00

2) 場 所：オンライン

3) 参加者：

愛知教育大学：黒川雅幸、小嶋佳子、野平慎二、山口 匡

附属名古屋小学校：恒川 圭

附属名古屋中学校：柳田真弥

附属岡崎小学校：角谷昌範

附属岡崎中学校：奥村 仁

4) 内 容：

- (1) 今年度予算の用途について  
(2) 今後の道徳授業のあり方について  
(3) 今後の教員養成における道徳の指導法の授業のあり方について

#### ◆養護分科会

1) 日 時：令和4年11月30日(水) 14:00~16:00

2) 場 所：愛知教育大学養護・幼児棟1階115「共同教材開発室I」(対面)

3) 参加者：若松紗也香(附属名古屋小学校) 山口靖子(附属岡崎小学校)

竹田悠生(附属名古屋中学校) 高橋綾乃(附属岡崎中学校)

北川瑠菜(附属特別支援学校) 圓岡和子(附属高等学校)

水谷日那乃(附属幼稚園)

福田博美、山田浩平、岡本陽、五十嵐哲也、渡邊美貴(大学)

4) 内 容：

- (1) 学校における換気—CO<sub>2</sub> モニターの活用を含めて  
(2) COVID-19流行継続における保健室の変容：感染予防を配慮した休養コーナーの検討  
(3) その他 予算の使い方、養護・幼児棟の見学

◆**幼児教育及び小学校低学年教育分科会**

1) 日 時：令和4年8月3日(水) 10:00~12:00

2) 場 所：Zoomにより実施

3) 参加者：(附属幼稚園) 馬越恵子、水谷幸子、西垣祥子、青木景子、前川知菜美  
佐々 瞳、堀田恵子

(幼児教育講座) 新井美保子、鈴木裕子、樋口一成、林 牧子、櫻井貴大

4) 内 容：

1. 11月2日(水) 研究協議会(公開保育・保育を語る会)について

研究の概要・進捗状況、当日の会の持ち方(「保育を語る会」「研究発表」について)、  
当日の運営・日程(教員、学生)、当日に向けての打ち合わせ日程・方法

2. 今年度予算の用途について

3. 今後の大学と園との連携について

・秋の教育実習について(学部3年生5クラス15名+院生実習1名)

・学生ボランティアについて(小幡緑地公園遠足、さつまいも掘り遠足)

◆**メディア・情報教育プロジェクト 開催なし**

◆**特別支援教育分科会 開催なし**

## 愛知教育大学『共創』編集委員会（2022年度）（\*監修者）

委員長 野田 敦敬（国立大学法人愛知教育大学 学長）  
副委員長 小塚 良孝（国立大学法人愛知教育大学 副学長・外国語教育講座 教授）  
真島 聖子（国立大学法人愛知教育大学 学長補佐・社会科教育講座 准教授）\*  
加納 誠司（国立大学法人愛知教育大学 生活科教育講座 教授）  
砂川 誠司（国立大学法人愛知教育大学 国語科教育講座 講師）  
鈴木 一成（国立大学法人愛知教育大学 保健体育講座 准教授）

制作協力 国立大学法人愛知教育大学 附属学校課 教務企画課 企画課未来共創推進室

## 共創 第1号

---

2023年3月31日 発行

編集者 愛知教育大学『共創』編集委員会  
発行 国立大学法人愛知教育大学  
〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1  
印刷・製本 ツゲ印刷株式会社

---