

令和4年度

幼小中一貫教育実践研究 研究紀要

【研究主題】

「対象・他者・自己と向き合う子どもの姿」を視点とした保育・授業づくり

山口大学教育学部附属幼稚園

山口大学教育学部附属山口小学校

山口大学教育学部附属山口中学校

まえがき

平成 26 年 11 月、中央教育審議会の小中一貫教育特別部会は、「小中一貫教育の制度化及び総合的な推進方策について」と題した審議のまとめを発表しました。

その中で、児童生徒の発達の早期化や、いわゆる「中一ギャップ」、社会環境の変化等に対応するために、小・中学校がめざす子ども像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成することの意義や、系統的な教育の制度化及び総合的な推進方策の具体が示されました。折しも、それぞれの地域においても小中一貫教育を導入する動きが活発となり、その具体的な進め方が学校教育における共通課題となっています。

このような状況を踏まえるとともに、山口大学の中期目標・中期計画に基づき、山口大学教育学部附属幼稚園、附属山口小学校、附属山口中学校は、平成 29 年度から、子どもの 12 年間の育ちと学びをつなげる教育をめざして、幼小中一貫教育の取組を始めました。令和元年度からは 3 校園の総称を「やまぐち学園」として、合同の学校運営協議会を設置し、保護者や地域社会、山口大学とともに、よりよい子どもの成長を願い努力してまいりました。

具体的には、3 校園共通のめざす人間像を「よりよい未来を共に創り出す人間」とし、研究主題を「対象・他者・自己と向き合う子どもの姿を視点とした保育・授業づくり」として、実践・研究を進めてまいりました。また、幼小中の 12 年間の 5 段階に区分し、「対象と向き合う姿」「他者と向き合う姿」「自己と向き合う姿」の 3 視点から、子どもの育ちの見通しをもったり、お互いの保育・授業参観において活用したりしながら、幼小中一貫教育カリキュラムを作成してきました。

今回、こうした実践の中から、幼小中の校種の枠にとらわれず、各発達段階において、学習に向かう子どもたちの望ましい姿をカリキュラムの形で具体的にお示しできたことは、これまでにない成果であると考えています。また、子どもたちの話し合いを活性化するために、フリートークやテーマトークといった幼小中で共通する活動を実践したことや、タブレット端末の活用について、校種を超えていつまでに何ができるようになってほしいのかを一覧にして提示したこと等も、提案性のある取組であると考えています。

今期の研究は、本年次で一応の区切りとなります。しかし課題として、幼小中一貫教育の実践によって、子どもの学び方がどう変化したのか、また資質・能力は高まっているのか等の検証は、まだ不十分だと思っています。こうした点を含め、皆様の貴重なご意見やご指導をいただくことができれば幸甚に存じます。

最後に、本校の研究に大変熱心にご指導いただき、貴重なご示唆をいただきました山口県教育委員会、各市町教育委員会、指導助言者、研究協力員の皆様、山口大学教育学部の先生方に心からお礼申し上げます。ありがとうございました。

令和 5 年 3 月

| | | | |
|-----------------|----|----|----|
| 山口大学教育学部附属幼稚園 | 園長 | 吉鶴 | 修 |
| 山口大学教育学部附属山口小学校 | 校長 | 吉鶴 | 修 |
| 山口大学教育学部附属山口中学校 | 校長 | 前原 | 隆志 |

目 次

まえがき

第Ⅰ部 研究概要

| | |
|--------------|---|
| 1 はじめに | 1 |
| 2 めざす子どもの姿 | 2 |
| 3 研究主題及び年度計画 | |
| 4 研究について | 3 |

第Ⅱ部 幼小中一貫教育の進め方

| | |
|-------------------------|----|
| 1 話し合い活動（フリートーク・テーマトーク） | 12 |
| 2 ICT活用 | 13 |
| 3 学校評価アンケート項目の共通化 | 15 |
| 4 一貫教育の成果に基づくカリキュラム | |
| 5 幼小中一貫教育の取組から学んだこと | 16 |

第Ⅲ部 保育・教科領域の実践

| | |
|---------------|-----|
| 保育 | 17 |
| 国語科 | 27 |
| 社会科 | 35 |
| 算数科・数学科 | 43 |
| 理科 | 51 |
| 生活科 | 59 |
| 図画工作科・美術科 | 65 |
| 技術科 | 73 |
| 家庭科 | 79 |
| 体育科・保健体育科 | 87 |
| 外国語活動・外国語科 | 95 |
| 総合的な学習の時間 | 103 |
| 指導助言者・研究協力員一覧 | 112 |
| 研究同人・旧研究同人 | 113 |

第 I 部

研究概要

研究概要

1 はじめに

一貫教育について教師の視点から考えるとき、話題はその仕組みや効果について及ぶことが多くある。では、子どもたちからは一貫教育がどのように見えているのだろうか。

右は、新型コロナウイルスの感染が拡大し、全国一斉臨時休校となった令和2年度に附属山口中学校で実施した学校評価アンケートの自由記述である。

このアンケートから、子どもたちが求めたものは「つながり」であることが浮き彫りとなった。緊急事態宣言から全国一斉臨時休校となり、一人で過ごす時間や画面越しに友人との会話をする経験が増える中で、今までの生活では気付くことのなかった大切なものが浮かび上がってきたのであろう。

【学校評価アンケートから】（下線は筆者）

- ・やまぐち学園での交流をふやしてほしい。
- ・もっと縦のつながりを広げていった方が良いと思う。
- ・他学年との交流をもっと増やした方が良いと思う。
- ・学年同士のつながりやクラス同士のつながり（企画）をする。
- ・他校とのつながりや関わりを増やすべきである。
- ・たくさんの生徒の声を取り入れる。
- ・もう少し地域の方とつながりを深めるようなことをした方が、この学校の良さが広まっていくと思う。

目の前の地域の実情や子どもたちの学びや育ちの現状と課題を的確に把握し、それらの課題の解決のための効果的な手段として幼小中一貫教育を構想する必要がある。文部科学省においても、義務教育修了段階の子どもたちの状況を見通しながら、関係者が連携して教育活動を高度化させていくという観点から、小中一貫教育と併せて、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を進めていくことも重要であると述べられている。一方、実態調査の結果においては、小中一貫教育に取り組んでいる学校のうち、「幼小の接続を見通した教育課程の編成・実施」に至っていない例が全体の9割近くを占めていたところであり、今般の小中一貫教育の制度化を契機として、一層の改善が期待されている。

また、幼小連携に関しては、幼稚園教育要領に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、幼稚園等と小学校の教員で5歳児修了時の姿を共有することにより、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化を図ることが期待できる。小学校の各教科等の学習においても、生活科を中心としたスタートカリキュラムを活用したり、子どもの生活の流れの中で、幼児期の終わりまでに育った姿が発揮できるような工夫を行ったりしながら、幼児期に育まれた資質・能力を徐々に各教科等の特質に応じた学びにつなげていくことが必要である。

特に小中一貫教育に取り組む学校の校区においては、中学校区全体の子どものための課題を各年齢別に整理し、共有した上で、幼稚園等と小学校それぞれが歩み寄りながら、幼稚園等のアプローチカリキュラムと小学校1年生でのスタートカリキュラムを一体的に整備し、中学校も含めてそれぞれの学校園で子どもの成長をつなげていくことが期待される。

また、山口大学第4期（令和4年度～）中期目標、中期計画の中においても、幼小中一貫教育のより一層の充実が求められている。このような社会の状況や求められる教育を踏まえ、山口大学教育学部山口地区附属3校園（附属幼稚園、附属山口小学校、附属山口中学校、以下「やまぐち学園」）は一貫教育についての研究を進めている。

2 めざす子どもの姿

一貫教育研究を進めていくにあたって、私たちは本学園の子どもたちの実態やこれからの社会で求められる人材像などをもとに、熟議を重ね、めざす人間像を以下のように設定した。

《「やまぐち学園」のめざす人間像》

よりよい未来を共に創り出す人間

そこからやまぐち学園の教員による話し合いを通して、「興味をもってかかわろうとする姿」や「粘り強く学ぼうとする姿」など、めざす子どもの姿の具体を出し合い、分類していった。すると、「対象」「他者」「自己」の3つに整理することができた。そこで、やまぐち学園では、12年間を通して「対象・他者・自己」と向き合う子どもの姿を実現していくことがめざす人間像につながると考え、『対象と向き合う子どもの姿』『他者と向き合う子どもの姿』『自己と向き合う子どもの姿』を視点として幼小中一貫教育に取り組むこととした。(図1)

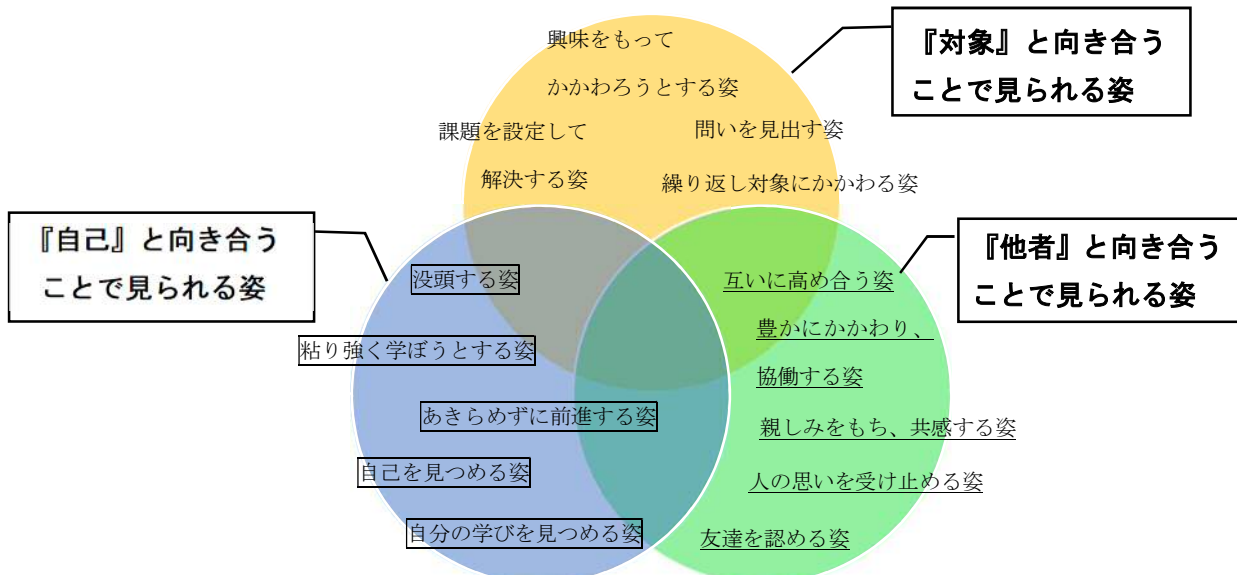


図1 3つの「向き合う」姿

3 研究主題及び年度計画

「やまぐち学園」が、山口大学の第3期（平成28年度～令和3年度）中期目標、中期計画に基づき幼小中一貫教育に向けた共同研究に取り組み始めて、本年度で7年目（最終年次）になった。

「やまぐち学園」共通の研究主題を次のように設定し、年度ごとに『対象』『他者』『自己』と向き合う子どもの姿」に焦点をあてることにした。

「やまぐち学園」共通研究主題主題

「対象・他者・自己と向き合う子どもの姿」を視点とした保育・授業づくり

令和元年度…「対象と向き合う子どもの姿」

令和2年度及び3年度…「他者と向き合う子どもの姿」

令和4年度…「自己と向き合う子どもの姿」

4 研究について

(1) 研究体制

一貫教育の実践研究を行うにあたっては、校種を越えた縦割りでの研究体制を立ち上げた。およそ60名の幼小中の教員が「経営・調整」、「交流・情報共有」、「研究」の3つのワーキングチームに所属し、それぞれが分担・協働しながら一貫教育の実践研究を推進することとした。

- ①経営・調整・・・校長や園長、副園長、教頭、一貫教育コーディネーターが所属し、「全ての面で3校園をつなぐ」役割を担う。
- ②交流・情報共有・・・やまぐち学園の教員をつなぐ場や、子どもたち同士をつなぐ場を設定することを主な役割とした。方法については、交流活動の実施や生徒指導連携が柱となる。教職員と子どもが3校園をつなげることで、「やまぐち学園は一つである」という意識を醸成することをめざしている。
- ③研究・・・「一貫教育カリキュラムの作成とそれに基づく保育・授業実践」を推進することをめざしている。昨年度より、トーク班とICT班を柱として、一貫教育の実践を模索している。

次の「表2」は、チームを細分化して編成した班、それぞれの役割や実際に行った取組の内容をまとめたものである。

表2

| ワーキングチーム | ①経営・調整チーム | ②交流・情報共有チーム | ③研究チーム |
|----------|---|--|--|
| 班 | ・経営班 ・調整班 ・コミスク班 | ・生徒指導班・就学支援班 ・保健安全班・特別活動班 | ・研究企画班 ・トーク班 ・ICT班 |
| 役割 | ○やまぐち学園（教員・子ども）をつなぐ。 ○一貫教育実践の方向性の舵取りをする。 | ○「やまぐち学園は一つ」であるという意識の醸成を図るための、交流や情報の共有を行う。 | ○「一貫教育カリキュラム」の作成と保育・授業実践を推進する。 |
| 具体的な取組 | <ul style="list-style-type: none"> ●やまぐち学園共通の学校運営協議会の設置 ●一貫教育推進組織の構築 ●学校評価の小中共同項目設定 ●教員の相互乗り入れ授業の計画 ●通級指導教室の設置 ●やまぐち学園共通の学校園要覧の作成 ●ラインネットの共同運用（幼小） ●分掌部長の定期会議の計画 ●学部との連携（共同プロジェクト・大学教員乗り入れ授業） ●入学者選抜の在り方の協議 ●PTA組織再編 | <ul style="list-style-type: none"> ●合同活動・交流活動の提案 ●行事の精選 ●生徒指導（生活）目標や共通取組事項設定 ●（幼）小中で一貫した児童会・生徒会活動の企画 ●清掃・通学バスの乗車の仕方に関する提案 ●特別支援に関する情報の共有 ●保健指導や保健衛生意識向上の企画立案 ●つながりのある支援の計画（年長・小6を対象にした就学支援含む） ●ホームページ運営や各校園の情報の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ●「学年段階の区分ごとにめざす子どもの姿」の作成・提案 ●各教科・領域での見方・考え方の統一 ●身に付けさせるべき力（資質・能力）の提案 ●研究主題・仮説・内容・方法・成果の検討 ●研究実践に於ける方向性や視点の提案 ●保育・授業研究の企画・運営 ●話し合い活動の推進 ●ICTカリキュラム |

(2) 学年段階の区分ごとにめざす子どもの姿の設定と教師の働きかけ

① やまぐち学園における学年段階の区切りについて

やまぐち学園では、幼小中一貫教育を進めていくために、3つの校種が一体となって12年間の子どもの姿を見通し、発達段階に応じた指導を行えるよう、学年段階の区切りを見直す必要があると考えた。文部科学省の調査によると、小・中学校の学年段階の区切りを変更する場合、“4-3-2”の3区分とし、〔小1～小4〕-〔小5～中1〕-〔中2～中3〕に区分するケースが最も多いとされている。本学園では、幼稚園を加えた幼小中3つの学校段階における12年間の育ちを見通した学校段階の区切りを設定することが可能である。そこで、幼小中の教員により本学園の子どもたちの実態や課題について話し合い、「対象」「他者」「自己」の3つの視点から具体的な向き合う子どもの姿を次のように出し合った。

| 対象と向き合う子どもの姿 | 他者と向き合う子どもの姿 | 自己と向き合う子どもの姿 |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・様々なことに興味や関心をもち、考えたり工夫したりする。 ・経験をもとにしながら疑問や問いをもつ。 ・物事を比べたり複数の視点から考えたりしながら問いを見つけようとする。 ・探求の過程を振り返ったり、問いを追求したりする <li style="text-align: center;">⋮ | <ul style="list-style-type: none"> ・身近な人に親しみをもつ。 ・友達に関心をもち、自分の考えと同じところや違うところに気づく。 ・友達と協力して取り組む。 ・友達の考えを聞いたり比べたりし、自分の考えを深める。 ・認めたり共感したりして互いに向き合い協働していく。 <li style="text-align: center;">⋮ | <ul style="list-style-type: none"> ・自分なりに思いをもって活動に取り組もうとする。 ・自分のよさや成長を感じる。 ・目標に向かってあきらめずに取り組もうとする。 ・気づきや学びに対して価値を見いだす。 ・自分の学びを客観的に見て振り返り、自己を見つめる。 <li style="text-align: center;">⋮ |

この姿をもとに、「この時期にはこのような姿になってほしい」といった教師の願いに基づいて学年段階の区切りの検討を行った。

文部科学省によると、幼児期の教育の最終段階である5歳児の後半と小学校低学年とを合わせた段階は、「遊びの中での学びの時期から各教科等の授業を通した自覚的な学びの時期への移行の時期」と捉えて、小学校中学年とは異なる指導上の重点を設定すべきであるとされている。本学園でも5歳児後半からは、友達と共通の目的に向かって協力しながら遊びや生活を進める姿や、小学校への関心や期待をもち、自信をもって生活する姿などを期待しており、小学校への接続期として重視している。そのため、5歳児後半と小学校低学年の子どもの姿を全教員で共有し、連携を図りながら指導を行うことが必要だと考えた。

また、発達心理学においては、小学校中学年までは「具体物を用いた思考を中心とした時期」、小学校高学年は「具体物を用いた思考と抽象的・論理的な思考が混在している時期」と言われている。このことを踏まえ、本学園でも小学校段階と中学校段階との接続が円滑に進むよう、小・中段階がまたがるような区切りが有効だと考えた。

これらのことをもとに、次のような学年段階の区切りを設定し、5期に区分した。

| 第Ⅰ期 | 第Ⅱ期 | 第Ⅲ期 | 第Ⅳ期 | 第Ⅴ期 |
|---------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 3歳児～ 5歳児前半 | 5歳児後半～ 小学校2年生 | 小学校3年生～ 小学校4年生 | 小学校5年生～ 中学校1年生 | 中学校2年生～ 中学校3年生 |

② 学年段階の区分ごとにめざす子どもの姿

幼小中の教員が共通の視点で12年間の子どもの成長を見とるために、学年段階の5つの区分ごとにめざす子どもの姿を『対象』『他者』『自己』と向き合う子どもの姿』として設定することとした。設定にあたっては、より子どもの実態に即したものになるように、まず、異校種の保育・授業参観を行い、幼小中の教科部会で保育・授業についての話し合いを重ねた。その中で、互いの子どもの実態の理解や共有を図った。そして、保育や授業の中で見られた子どもの姿を「対象」「他者」「自己」の視点から捉え、さらに5つの区分ごとに整理し、表3のようにまとめた。下線部分はそれぞれの区分で重視したいキーワードである。

表3

| 学年段階の区分における「対象」「他者」「自己」と向き合う子どもの姿 | | | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|---|---|
| 区分 | 第1期(3歳~5歳前半) | 第2期(5歳後半~小2) | 第3期(小3~小4) | 第4期(小5~中1) | 第5期(中2~中3) |
| 「対象」と向き合う子どもの姿 | 身近な環境に親しみ、様々な事象に 興味や関心をもったり 、感性を豊かにしたりする。 | 経験と結びつけながら考えたり、 疑問をもったり違いに気づいたり しながら、自分の考えをよりよいものにする。 | 比較することで問題を見いだしたり 、目的に応じて観点を設定し整理したり、分析したりして課題を解決する。 | 複数の視点から考えたり 、批判的に考察したりしながら、目的に応じた最適解やより妥当な考えを見いだそうとする。 | 探究の 過程を振り返ったり 、自分の経験として理解を深めたりして、 問題を見いだす 。 |
| 「他者」と向き合う子どもの姿 | 身近な人に親しみを持ち、 一緒に活動する楽しさを味わったり 、相手の思いや考えを知ったり、思いを伝え合ったりする。 | 友達と 協力したり相談したり しながら、相手の考えやよさを見つける。 | 相手の考えやよさに気づき、友達と 協働して学びに向かう 。 | 相手の思いや考えを認めたり共感したりしながら、他者と 協働して学びを探究する 。 | 互いの考えを認め合ったり、相手の考えを生かしたりしながら、他者と 協働して学びや学び方を探究する 。 |
| 「自己」と向き合う子どもの姿 | 自分なりの 思いをもち 自分であろうとしたり、自分でできることを喜んだりし、自信や充実感をもつ。 | 経験したことをもとに、自分でできることや学びの本質に 気づき 、他の遊びや学習で試したり活かしたりしている。 | 自分の成長や自分でできることを振り返り、学びの本質やその よさに気づき 、他の学習に活用している。 | 自分の学びの変容を振り返り、学びの本質やその よさを自覚し 、他の学習に活用している。 | 自分の学びを客観的に振り返り、学びの変容や価値を自覚し、新たな課題を見つけ、 問い続けようとする 。 |

上記の表を横軸で見ると、「対象」「他者」「自己」の視点で12年間を通した子どもの発達を捉えることができる。

まず、「対象」の視点から捉えると、子どもは、教師の働きかけにより、遊びや生活の中で物事に**興味や関心をもって**かかわるようになる。その中で**気づきや疑問をもち**、“なぜ”が多くなる。次第に、疑問に対して教師が働きかけをすることで子どもは2つのものや過去のことを**比較して問題を見いだす**ようになる。さらに、視点を増やし**複数の視点から問題を見いだす**ようになり、視点が増えたことで、解決の過程などから**新しい問題を見いだす**ようになる。

次に「他者」の視点から捉えると、子どもは、教師の働きかけにより、身近な人と**一緒に活動する楽しさを味わう**中で人とのかかわり方を学び、次第に親しみのあるクラスの友達と**協力したり相談したり**して活動に取り組むようになる。さらに、教師が場面を設定していくことで、**協働して学びに向かう**ようになり、そのかかわりの中で**学びや学び方を探究する**ようになる。

最後に「自己」の視点から捉えると、子どもは、教師の働きかけにより、このようなことがしたいという自分なりの**思いをもって**遊びや生活に取り組むようになる。そして、経験したことをもとに、自分でできることや学びの本質に**気づく**ようになる。自分でできることを振り返りながら、学びの本質や

そのよさに気づくようになり、学びの深まりとともにそのよさを自覚して他の学習にも活用してみようとするようになる。さらに、自分の学びを客観的に振り返りながら、自分の学びの深まりや学びの価値を自覚し、新しい課題を見つけて問い続けるようになる。

このような12年間の子どもの発達についての共通認識をもちながら、縦軸のそれぞれの区分でめざす「向き合う子どもの姿」をもとに、保育や授業の中でより具体化し、保育・授業実践を行っていった。幼小中共通の視点があることで、異校種の子どもの姿を理解することができ、保育・授業実践の振り返りの視点にも活用することができた。

③ 「対象」「他者」「自己」と向き合うための教師の働きかけ

保育・授業実践において、めざす子どもの姿である『対象』『他者』『自己』と向き合う子どもの姿を実現するためには教師の働きかけが必要となる。そこで、これまでの本学園の保育・授業実践における教師の働きかけについて振り返り、「対象」「他者」「自己」の視点で整理した。これにより、『対象』『他者』『自己』と向き合うための教師の働きかけの発達段階における特徴を見いだすことができた。12年間を通して教師がどのように子どもを指導していくかについて、校種の枠を越えた教師の働きかけのつながりを明らかにするため、『対象』『他者』『自己』と向き合うための主な働きかけ」としてまとめることとした。(表4, 5, 6に示す)

表4

| 「対象」と向き合うための教師の働きかけ | |
|---------------------|--|
| 幼 小 中 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々な素材やものに触れたり、繰り返し関わったりして楽しめる環境を構成する。 ・教師も一緒に身近な環境に親しみながら、子どもの気づきや喜びに共感する。 ・考えたり試したり工夫したりしながら対象とかかわる姿を認める。 ・単元において子どもが繰り返し働かせる見方・考え方を設定し、単元を構成する。 ・教材提示の仕方を工夫する。 ・教材との出会いの文脈を工夫する。 ・子どもの困り感や伸びしろを探り、把握する。 ・教材を通して、子どもの人生を豊かにする点、身に付く力を明確にする。 ・学習内容を広く捉え、汎用性のあるものにする。 ・課題設定、発問、問い返しを工夫する。 |
| 主な働きかけ | <ul style="list-style-type: none"> ○子どもの姿や反応に、視点をもって価値付けをする。 ○子どもの実態を把握したり、関心のある「もの」や「こと」を探ったりする。 ○子どもの実態に合わせて環境や教材を工夫する。 ○教材を通して、身につけさせたい力を明確にし、系統性をもたせる。 |

この表から、学年段階の前半部分には“気づきや喜びに共感する”“考えたり試したり工夫したりして取り組む姿を認める”といった働きかけが多く、第I期では「子どもの姿や反応に、視点をもって価値付けをする」ことが大切だと分かる。また、“楽しめる環境を構成する”“教材提示の仕方を工夫する”“教材との出会いの文脈を工夫する”といった働きかけは幅広く見られ、どの期においても「子どもの実態や興味・関心を理解すること」、そして「子どもの実態や関心に合わせて環境や教材を工夫す

る」ことが大切だと分かる。そして、“子どもが繰り返し働かせる見方・考え方を設定する”“学習内容を広く捉え、汎用性のあるものにする”といった働きかけは後半部分に多く、特に第Ⅳ～Ⅴ期では、「教材を通して、身につけさせたい力を明確にし、系統性をもたせる」ことが求められることが明らかになった。

表5

| 「他者」と向き合うための教師の働きかけ | |
|-----------------------|---|
| 幼 5 小 5 中 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師と一緒に遊びながら友達との関わりをつないだり、楽しさに共感したりする。 ・一人一人の思いを受け止めながら、思いを代弁したり言葉を教えたり一緒に考えたりする。 ・友達と一緒に遊びを進められるように、子ども同士の思いやイメージを言葉で補ったりつなげたりする。 ・共通の目的に向かって友達と相談したり協力したりする姿を認める。 ・子どもの様々な発言や考えを認める。 ・友達の言動に対してその理由や意図、思いについて問い返す。 ・友達の発言に対して再現を促す。 ・子どもの考えを変容させる複数の意見が出る課題や協働する必要性のある課題を設定する。 ・子どもの気づきや変容を見取り、子ども同士のやり取りができるように場面を設定する。 ・子どもの困り感やつまずきを、意図的に取り上げる。 |
| 主な働きかけ | <ul style="list-style-type: none"> ○友達とかかわる楽しさに共感したり言葉を教えたりする。 ○子ども同士で取り組む姿や様々な考えを認める。 ○話し合いや協働が必要となる課題や場面を設定する。 ○子どもの考えを教師が見取り、問い返したり取り上げたりする。 |

この表から、学年段階の前半部分には“共感する”“思いを代弁する”といった働きかけがあり、第Ⅰ期には、人とかわる力の基礎づくりを支えることが重要だと分かる。次に、第Ⅱ期～第Ⅲ期には“協力する姿を認める”“考えを認める”といった「子ども同士で取り組む姿や様々な考えを認める」ような教師の働きかけにより、子どもが友達の考えやよさに気づくことができると考えた。そして、第Ⅲ期からは協働して取り組む場面が多くなり、“複数の意見が出る課題設定”“やり取りができるように場面を設定する”といった「話し合いや協働が必要となる課題や場面を設定する」働きかけが必要になってくる。また、その中で、考えが深まるように“問い返す”“困り感やつまずきを取り上げる”といった「子どもの考えを教師が見取り、問い返したり取り上げたりする」働きかけが大切であることが分かった。

表6

| 「自己」と向き合うための教師の働きかけ | |
|----------------------------|---|
| 幼 少 小 学 中 学 | <ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の思いを受け止めたり思いを引き出したりする。 ・一人一人の思いが実現するように、必要に応じて手伝ったり材料や道具を用意したりする。 ・自分でしようとする姿やそれぞれのよさを認めたり、できた喜びに共感したりする。 ・子どもの言動に対してその理由や意図、思いについて問い返す。 ・単元や単位時間ごとに見方・考え方についての振り返りを促す。 ・見方・考え方を活用する場面を設定する。 ・単元や授業のはじめの記録や予想と、おわりの考えを比較し、自分の変容を捉える。 ・友達の考えを通して、自分の考えを広げ、自分の言葉でまとめるように促す。 ・パフォーマンス課題や子ども自身が次の課題を設定する場をつくる。 |
| 主な働きかけ | <ul style="list-style-type: none"> ○子どもの思いや考えを引き出したり問い返したりする。 ○一人一人の考えやよさ、成長を認める。 ○自分と他者の考えの比較や学びの振り返りの場面を設定する。 ○経験を生かしたり、既習を活用したりして自分自身で課題を設定する場面を設ける。 |

この表から、学年段階の前半部分に“思いを受け止める”“理由や意図、思いについて問い返す”といった働きかけが多いことから、第Ⅰ～第Ⅱ期には「子どもの思いや考えを引き出したり問い返したりする」といった子どもが思いを表出できるような教師のかかわりが大切だと考えた。また、前半部分に“喜びに共感する”“よさを認める”といった働きかけがあり、後半部分に“はじめとおわりの考えを比較する”“自分の言葉でまとめるように促す”といった働きかけが見られる。このことから、自己の成長や変容の捉えるためには、第Ⅰ～第Ⅱ期には教師が「子ども一人一人の考えやよさ、成長を認める」ことが大切であり、第Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ期と進むにつれ、子ども自身が「自己の変容を自分で捉えられる」ように、考えを比較したり学びの振り返りをしたりする場面を設定する必要があると考えた。さらに、第Ⅲ～第Ⅴ期には、学びの本質やそのよさに気づいたり自覚したりし、他の学習に活用できるように、「経験を生かしたり、既習を活用したりして自分自身で課題を設定する」場面を設けていくことが必要だと考えた。

これらの教師の働きかけを通して、保育・授業実践において『対象』『他者』『自己』と向き合う子どもの姿を引き出していくことが、本学園のめざす人間像である「未来を共に創り出す人間」につながると考えている。

(3)「見方・考え方」による保育・授業の一貫について

本学園の幼小中一貫教育実践研究の特色の一つとして、「見方・考え方」による一貫が挙げられる。周知の通り、小・中学校の教育における各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方のことである。これは、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの、教科等の学習と社会をつなぐものである」と示されており、学習指導要領において、深い学びの鍵として重要視されている。

幼稚園の教育においても、幼児期の教育における「見方・考え方」を生かすことの必要性が幼稚園教育要領で言及されている。また、「小学校の各教科等における教育の単純な前倒しにならないよう留意し」ながらも、「日々の活動が小学校以降の生活や学習の基盤につながっていることを幼稚園の教員が再認識し、意図的に取り組むことなども求められる」（中教審・論点整理より）とも示されている。そこで、幼稚園での遊びや生活の中から、小学校以降の各教科等の「見方・考え方」につながると考えられる子どもの姿を見取り、幼稚園での経験を小・中学校につなげていこうと考えた。

また、各教科等において設定した『対象』『他者』『自己』と向き合う子どもの姿を整理する中で、子どもが「見方・考え方」を働かせることが重要であることが明らかになった。これらのことから、本学園では、各教科等の「見方・考え方」を整理し、「一貫教育カリキュラム」を作成することとした。

① 各教科等の「見方・考え方」の整理について

研究を進めるにあたり、学習指導要領に示された各教科等の「見方・考え方」について、本学園の各教科部で検討し、本学園なりに捉え直して整理した（詳しい「見方・考え方」は、別紙「一貫教育カリキュラム」に示す）。そうすることで、日頃の保育・授業において、子どもたちがこれらの「見方・考え方」を働かせることができるように教師が働きかけたり、その姿を見取ったりすることができるからである。そして、子どもたちがこれらの「見方・考え方」を働かせていることを自覚し、活用した姿こそが、『自己』と向き合う子どもの姿であると捉え、研究を進めているところである。

なお、本研究発表会において公開する各教科等の授業も、各教科部で設定した幼小中で一貫する「見方・考え方」をもとに授業づくりを行ってきた。

②各教科等における「一貫教育カリキュラム」の作成について

子どもたちが「見方・考え方」を働かせる姿を具体化するため、本学園では各教科等における「一貫教育カリキュラム」を作成した。

次ページに、「一貫教育カリキュラム例（算数・数学科のⅡ期・Ⅲ期）」を示す。（表7）本学園で設定した「見方・考え方」ごとに、また年齢・学年ごとに、その「見方・考え方」を働かせる子どもの姿を具体的に表している。その際、本学園の5つの学年段階の区切りや『対象』『他者』『自己』と向き合う姿をはじめ、学習指導要領に示された各教科等の目標や「見方・考え方」、育成する資質・能力、学習内容等を系統的に把握・分析し、整理するよう心掛けた。また、小・中学校における子どもの姿だけでなく、各教科等の「見方・考え方」につながる幼稚園の子ども姿も設定した。

表7 一貫教育カリキュラム例（算数・数学科のⅡ期・Ⅲ期）

| | | | | | |
|-----|---|--|--|---|---|
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方を考える姿 具体的な操作を通して形の構成について考えたりする姿 量の大きさの比べ方考える姿 身の回りの事象の特徴を捉える姿 【他】 問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する姿 【自】 数量や図形に親しみ、算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ姿</p> | | | |
| | 年長（後） | <p>○遊びや生活の中で、数量や図形などに親しむ体験を重ねたり、役割に気づいたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつ。 ・これまでの経験をもとに、自分たちの遊びや生活に必要な感をもって、ものを数えたり、形を組み合わせて遊んだりする。</p> | | | |
| | 見方・考え方 | 1 単位・基準 | 2 集合 | 3 表現 | 4 関数の考え |
| | 小1 | まとまりに着目し、数の数え方を考えたり、計算の仕方考えたりすることができる。 | 図形の分解や合成に着目し、形の構成について考えることができる。 | 絵や図、絵グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 複数の数や加法、減法に存在する規則性に着目し、きまりを発見することを楽しむことができる。 |
| 小2 | まとまりや一つ分の大きさに着目し、数の表し方や計算の仕方考えたりすることができる。 | 辺の数、面の数、角の数、その長さや大きさに着目し、図形（正方形、長方形、直角三角形）の性質について考えることができる。 | テープ図、絵グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 複数の数や加法・減法の筆算、乗法に存在する規則性に着目し、きまりを発見することを楽しむことができる。 | |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 目的に合った表現方法を用いて計算の仕方などを考察する姿 図形の性質や図形の計量について考察する姿 変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式を用いて考察する姿 目的に応じてデータを収集し、表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする姿 【他】 問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する姿 【自】 数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考え、数学のよさに気づき学習したことを生活や学習に活用しようとする姿</p> | | | |
| | 小3 | 位や一つ分の大きさに着目し、数の表し方や計算の仕方考えたりすることができる。 | 辺の長さや角の大きさの相等に着目し、図形（円、三角形）の性質について考えることができる。 | 棒グラフ、線分図、数直線図、簡単な二次元表の表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 筆算や乗法、除法に存在する規則性に着目し、変化の特徴を見いだすことができる。 |
| | 小4 | 位や数のまとまり、単位に着目し、数の仕組みや計算の仕方、量の数値化や計量、比べ方考えたりすることができる。 | 平行や垂直といった位置関係に着目し、平面図形や立体図形の性質について考えたり、既習の図形を捉え直したりすることができる。 | 数直線図、表、4マス関係表、二次元表、折れ線グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 伴って変わる二つの数量の規則性に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式を用いて考えることができる。 |

この各教科等における「一貫教育カリキュラム」を活用することにより、日頃の保育や授業において、目の前の子どもたちのどのような姿を引き出せばよいか、また当該学年の子どもたちがどこまでできるようになるとよいかということ、明確にすることができる。さらに幼小中12年間の育ちや学びを見据え、目の前の子どもたちの姿がどのような姿からつながってきたのか、今後どのような姿につながっていくのかということ意識しながら保育・授業にあたるのが可能となる。この各教科等における「一貫教育カリキュラム」は、本学園の幼小中一貫教育の研究成果の一つであるとともに、全国の各校園において活用できると考える。今後ホームページ等で公開し発信していきたい。

(4) 研究の成果と課題

今期の研究について、成果と課題をまとめると次のようなことが見えてきた。研究の成果として以下のような点があげられる。

○幼小中の『対象』『他者』『自己』と向き合うための教師の働きかけ」がまとめられ、その視点で授業を構成することができた。

○発達段階に応じたテーマ設定をし、授業提案できたことは、提案性があった。

○研究を進める中で、対象・他者・自己と向き合う子どもの姿に、見方・考え方が表われることがわかった。この見方・考え方を軸に、一貫カリキュラムを作成し、授業を一貫させることができた。

○対象・他者・自己に向き合う際、見方・考え方を働かせることが、子供の学びの質を高めることが分かった。

○教師の働きかけをまとめる中で、対象⇨導入、他者⇨展開、自己⇨終末・振り返りということも見えてきた。

保育案・授業案を作成するときや保育・授業を参観するときの教師の働きかけの視点として、「対象」「他者」「自己」で考えていくことは校種を越えて有効であるということが分かってきた。課題については、次のような点があげられる。

○「一貫」の共通理解や一貫カリキュラムの内容と対象・他者・自己と向き合う姿との整合性についてはチームを組むなどして検討が必要である。

○対象・他者・自己と切り離すことは難しく、一つのことに特化して授業を組み立てることには支障があった。

「対象」「他者」「自己」で考えていく中で、授業の構成要素としてどの視点も重要であり、さらに研究を進めていく必要があると感じている。

現在の教育環境を取り巻く状況は、新型コロナウイルスの感染拡大に伴うマスクの着用やソーシャルディスタンスに始まり、一人一台端末、AIドリルなど、やまぐち学園において幼小中一貫教育の研究が始まった平成28年度からは大きく変わっている。しかし、子どもが、対象・他者・自己と向き合う姿は不易であるように感じる。今期の7年に渡る研究は、この不易の部分を追い求めたといえるのではないだろうか。

【参考・引用文献】

東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎・東京学芸大学附属竹早小学校・東京学芸大学附属竹早中学校

(2018). 「子どもが輝く一幼小中連携の教育が教えてくれたこと一」. 東洋館出版社.

新潟大学附属長岡校園 (2020). 「研究紀要 新たな世界を創り出す子供をはぐくむ 第四年次」.

山口大学教育学部附属山口中学校 (2014). 「研究紀要 第57号 考え続ける生徒を育てる授業」.

文部科学省 (2016). 「小中一貫した教育課程の 編成・実施に関する手引」.

文部科学省 (2018). 「幼稚園教育要領解説」フレーベル館.

文部科学省 (2016). 「幼児教育部会における審議の取りまとめについて (報告)」.

第Ⅱ部

幼小中一貫教育の進め方

1 話し合い活動（フリートーク・テーマトーク）

（1）幼稚園における話し合い

附属幼稚園では、帰りの会で、園児が今日あったことを話し合う活動を取り入れている。例えば、「今日どんなことをしてすごしたか紹介してくれる人」と投げかけ、「つみ木とダンボールを使って家をつくったのが楽しかったです。」等の発言を引き出しながら、子ども同士の「かかわり」や「思い」をつなぐ。

こうした活動の中で、保育者は、まず、子どもたちそれぞれの思いを受け止め、安心できるように関わる。次に、子どもたちが何を楽しんでいるかを見取り、支援する。さらに、子どもが友達とかかわれるように子ども同士をつなぐ、といった支援を行う。

こうした幼稚園における遊びや活動体験での実感を伴った話し合いの積み重ねが、小学校のフリートークに生かされている。

（2）小学校におけるフリートーク

附属山口小学校では、これまで継続的に、子どもたちが、思いや考えを出し合いながら、対話の中で考えを深める「フリートーク」を行ってきた。この活動は、友だちの良さや違いを認め、わかり合う仲間をつくること、さらに、その良さを生かして支えたり支えられたりする仲間関係をつくることを目指している。また、問いを追究し、自分にとっての価値を創り出す授業の基盤となるものである。

朝の会の中で10分間を使い、まず、一人の子どもが話題提供を1分程度で行い、7分程度みんなで話し合い、2分程度で振り返る。最後に、1分程度で教師が価値付けをする。

子どもたちは、「仲間のことや知らなかったことを知れて楽しい」、「自分の考えが受け止めてもらえるって楽しい」、「いろいろな考えに触れることって楽しい」といった感想をもっている。

トークのお題は、子どもたちが考え、先生と相談しながら決め、教室内に順に掲示する。たくさんあるお題を大別すると、以下の4つに分類できる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①「仲間の好みや生活の様子について問う」もの 例) 2年生の国語の中で、好きなお話は何ですか？②「生活の中の気持ちや欲求について問う」もの 例) もし100万円あったら、何をしたいですか？③「生活の中の価値について問う」もの 例) 兄弟はいた方がいいですか？④「生活上の問題の解決方法について問う」もの 例) どうしたら係で書いた新聞を読んでもらえますか？ |
|---|

①や②は、比較的答えやすく、多くの子どもたちが発言できるため、導入期に向いている。

③は、選択肢を設けて立場を明確にして発言できるため、論点を絞ることができる。

④は、具体的な案を出す必要があるが、思いがけないアイデアが飛び出す面白さがある。

しかし、子どもたちがただしゃべっているだけでは、トークは深まらない。トーク後の指導のポイントは、

以下の5点である。a)聴き方のよい子どもを価値付ける。b)お尋ねを奨励する。c)伝わりやすい話し方を教える。d)つぶやきを取り上げる。e)話し合いを価値付ける（内容・話し方・聴き方）。

こうしたポイントを押さえながら、実現できそうなステップを子どもと設定し、達成できたら褒めて共に喜び、次のステップへ進むことが効果的である。

（3）中学校におけるテーマトーク

仲間づくりを第一義に進める幼稚園や小学校に対して、中学校では、相手との「対話力」を身に付け、「合意形成」を図ることを目的としている。このため、活動タイトルも「テーマトーク」とした。方法は小学校とほとんど同じであるが、言葉のキャッチボールをしながら互いの共通点を見出し、一つのテーマについて一般化していく点に特色がある。

テーマトーク導入当初、中学1年生では、小学校の延長として、終学活で事前に生徒が決めたトークテーマについて議論し、中2・中3では、毎週の道徳で、その日の教材の内容項目に沿った題材について議論した。

トークのテーマとして、『こんな生き方をしたい！』と思う人物やアニメ・漫画のキャラクターとその理由は？」「競技志向の強い今までの部活と、『ゆる部活』についてどう思うか？」「あなたが『ついてい

きます!』と思わずにはいられないリーダーってどんな人?」など、中学生として多様な意見があがりそうなものが取り上げられた。

こうした取組の成果として、

- ・自分の意見を発表するだけでなく、他人の意見を受けて補足したり、反論したりすることで「議論する力」が育った。
 - ・お互いの価値観に触れる機会が増えた、などが実感できた。
- 一方で、以下のような課題も明らかになってきた。
- ・道徳の時間で実施する以上、内容項目との関連性が求められる。
 - ・10分間ではテーマについて深められない。
 - ・週一回のトークで、仲間関係が改善されるとは考えにくく、雰囲気・関係づくりを主とする幼小のねらいとの乖離がある。

こうした反省を踏まえ、「テーマトークプロジェクト!!」と名付け、次のように仕様替えすることとした。まずその目的を、「生徒が教師に頼らず、自分たちの力で議論し、学校のあり方について考えたり、課題を解決したりすることができるもの」とし、生徒会が主導して「学校の課題を解決するために話し合う場を設定する」こととした。トーク時間は、学級活動の最初の20分間とした。流れは、右のとおりである。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①放送で担当の委員長がテーマの説明を行い、トークの開始を告げる。(約2分)②クラス議長の司会のもとに議論を行う。(約13分)③放送で担当の委員長が議論終了を告げ、委員長としての考えを述べる。(約2分)④教師が価値づけを行う。(約3分) |
|--|

例えば学習委員長からは、「聞く」と「話す」、どちらが多い授業がよいのだろうか。」といったトークテーマがなげかけられた。話し合いに効果的だと思われる机の配置や黒板の活用について、学級毎に工夫した結果、コの字型、渦巻き型、机を下げた黒板前集成型、などの多様な形態が取られた。また、黒板に二つの立場を上下段や、左右に分けて明示し、生徒発言を黒板に記録しようと準備したり、ネームプレートを貼って自分の立場を明確にしたりするなどの工夫も見られた。

フリートークの最後に、教師が3分間で価値付けを行う。その指導の言葉からは、①発言の内容の深さを褒める、②司会の整理手腕を褒める、③水掛け論になりがちな意見対立から、視点を引き上げる、④一般論ではなく、今の自分たちの立場から考える、といった指導がされていることが読み取れる。こうした、価値付けがあって、次のトークが一層深まり、日常の教科の授業にも生きていくものと考えている。

2 ICTの活用

中央教育審議会は、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向け、コンピュータや情報通信ネットワークの活用を挙げている。こうした、理念を生かすために、やまぐち学園の幼小中の各段階におけるタブレット活用について、以下のように整理した。

(1) 個別最適な学びにおける活用

個別最適な学びの実現に向けては、児童生徒の適性に応じた教材を提供すること、習熟の度合いに応じて学習を自主的に進めることのできる学習問題を提供すること、教室以外の場所でも個別に学習が継続できる環境を作ることなどが必要と考えた。具体的な内容を整理すると次の通りである。

- ・デジタル教科書を国語、算数・数学、英語、社会で導入し、文字や資料の拡大提示やルビ表示、音声読み上げや発音練習等を行い、児童生徒のそれぞれの適性に応じた個別支援を進めた。
- ・中学校でAI型ドリル教材を導入して、個人の習熟に応じた問題を提示し、できるまで繰り返して挑戦する個別学習に活用した。
- ・通信機能を使った校外との接続により、コロナウィルス感染症による学級閉鎖中に双方向オンライン授業を行ったほか、出停生徒や不登校生徒向けに、日常的にオンラインでの授業中継を進めている。また、附属中学校と公立中学校とをオンラインで中継し、本校教員が授業アドバイザーとして遠隔授業を実施している。

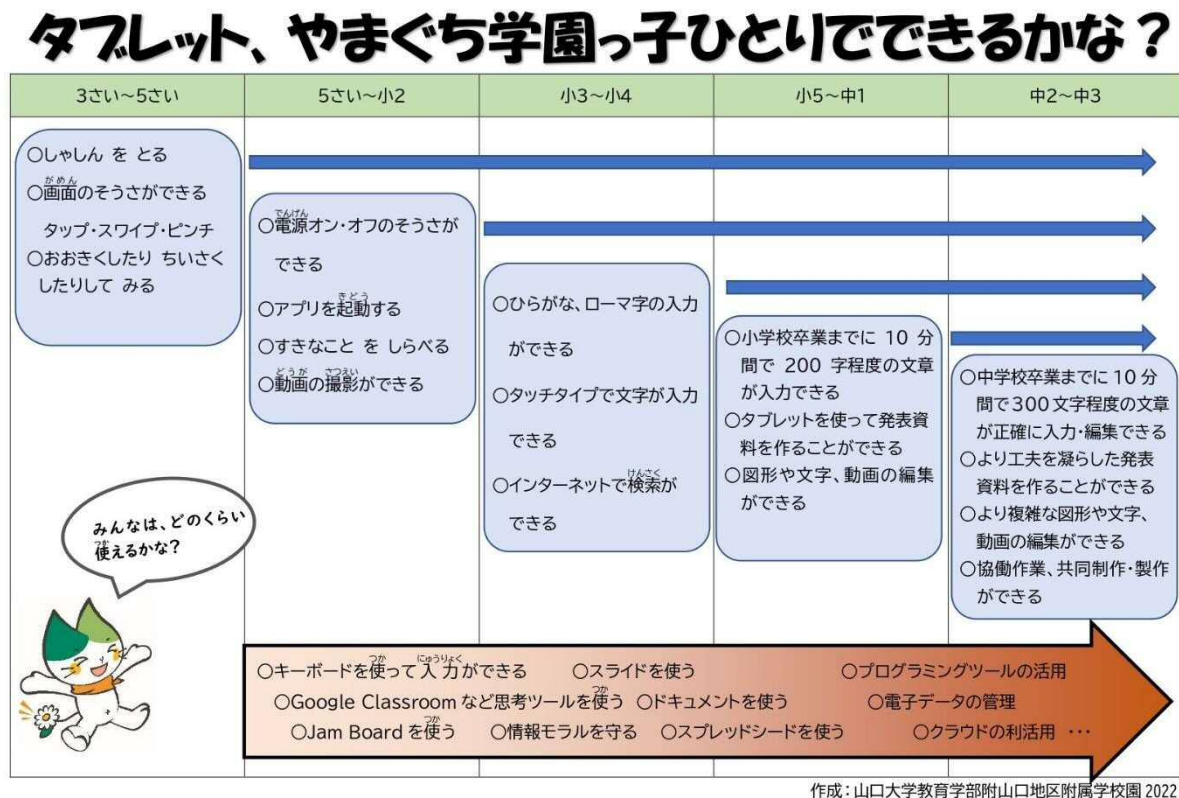
(2) 協働的な学びにおける活用

協働的な学びの実現に向けては、みんながタブレットを活用してそれぞれの思いを表出し、共有する場面を設定することが必要であると考えた。具体的な内容を整理すると次の通りである。

- ・デジタル教科書上で、児童生徒による共同の書き込みができる工夫をした。
- ・児童生徒の意見を可視化するため、ノート記述や撮影画像を交換・共有したり、調べたことを友だちや先生にプレゼンテーションで紹介したり、ジャムボード（デジタルホワイトボード）をつかって各自の意見を学級に表明し共有したりする等の活動を進めた。
- ・意見の数値化のため、グーグルフォームズの QR コードを使ってアンケートを実施し、集計結果の即時提示等を行いながら、児童生徒の実態を把握して授業を進めるなどの工夫を行った。

(3) タブレット活用リテラシーの系統化

タブレット活用では、校種間の段差や教員間の指導状況のばらつきが、児童生徒の習熟状況に反映する。そのため、幼小中の各段階で、教員が教えたい内容や使いたいテクニックを明示すること、またそれを、子どもたちと共有することが大切であると考えている。こうした情報を、別表の通り一覧にまとめ、タイトルを「タブレット、やまぐち学園っ子ひとりのできるかな？」表と名付けた。



- ・幼稚園では、5歳までに、写真を撮る、好きなことを調べる、大きくしたり小さくしたりして見る、とした。
- ・小2までに、電源オン・オフの操作ができる、タップ・スワイプ・ピンチなどの画面の操作ができる、アプリを起動する、動画の撮影ができる、とした。
- ・小4までに、ひらがな、ローマ字の入力ができる、タッチタイプで正確に文字が入力できる、インターネットで検索ができる、とした。
- ・小学校卒業までに10分間で200字程度の文章が入力できる、中1までに、タブレットを使って発表

資料を作ることができる、図形や文字、動画の編集ができる、とした。

- ・中学校卒業までに10分間で300文字程度の文章が正確に入力・編集できる、より工夫を凝らした発表資料を作ることができる、より複雑な図形や文字、動画の編集ができる、協働作業、共同制作・製作をすることができる、とした。

3 学校評価アンケート項目の共通化

接続する幼小中学校の取組を一貫化するためには、学校評価アンケート項目の共通化は、不可欠である。なぜなら、学校評価の項目は、保護者・生徒や地域に向けた、学校としての公的な約束であり、取組方針の説明や成果報告に当たって、小・中学校の約束がそろっていることが必要である。また、アンケートの集計結果は、育てたい子ども像や指導体制の現状を客観的に把握するためのデータとなる。

そのため、学習指導や生徒指導等の各領域で、小学生と中学生に共通の問いを設定すると同時に、保護者にも小・中学校共通の問いを行う。その際、全国学力・学習状況調査等の既存調査と同じ設問を組み込んだものとし、前年比や、全国・県平均とも比較できるものにした。こうしたデータを、CAPDサイクル化して、学校運営の改善に役立てる。普通は、P→D→C→Aという手順が一般的であるが、ここでは、評価にあたるチェックCから始まり、できるところからマイナーチェンジするアクションAに重点を置いて、取組を改善している。

実施したアンケート結果から、小中学校の共通課題が明らかになった。「授業で、自分の考えをよく発表していますか。」の問いに対する肯定回答が、小学生平均71%、中学生平均50%であり、一見良く発表しているように見えるが、発表していないと自覚している児童生徒が一定数おり、特に中学校になると約半数は発表していないと感じていることがわかった。また、保護者に対する同じ設問への肯定回答率では、小学生保護者67%、中学生保護者43%となっており、保護者の目はさらに厳しい結果になっている。小中学校間の数値の差や、児童生徒と保護者の意識のずれも、子どもの実態を探るヒントになると考えている。課題の見える設問は、地域参加や地域貢献の意識にも表れていた。

こうした小・中共通のアンケート結果を踏まえ、子どもたちが積極的に発言する場面を設定することが一貫教育の鍵になると考え、先述のフリートーク、テーマトークの取組を、今後も継続的に進める予定である。

4 一貫教育の成果に基づくカリキュラム

これまで先進地域で作成されている一貫カリキュラムの中には、教科書の目次が小中学校でつながっているようなものがある。これには、いつ何を学習するのかがわかるメリットはあるが、子どもたちがその教材を通して、何をどこまで、どのようにできるようになっているのかという、子どもの姿が見えない。では、具体的に何を書き込んでいけばよいのか。一貫教育カリキュラムを作成する上で心がけたことは、以下の通りである。

(1) 子どもの姿を具体的に述べる

カリキュラムには、子どもの思いに添って、この学年が終わるまでには、こうありたいという望ましい子どもの姿を上げていく。例えば、「わぁこれ面白そう！」という新しい驚きに出会うときの姿、「友だちはどう思っているのかなあ？」と考える姿、学習を通して、「これは使えそうだ」とか、「新しいアイテムが手に入った！」といった、自分自身の成長を喜ぶ姿などがある。

(2) つまづいた時、戻るポイントを示す

子どもたちが躓いたとき、どこに戻ればよいかという点も大切である。学習は、低学年からの積み重ねであるが、必ずしも順調に積み上がっているとは限らない。むしろ、躓いている子どもに、小・中学校の枠を越えて「ここにもどって復習すれば、できるようになるよ」と伝えることこそ、一貫した指導と言える。

(3) 各教科固有の見方・考え方で整理する

最後に、こうした子どもたちの様々な学びの姿を、各教科固有の見方・考え方で整理する。学習指導要

領において、小・中学校間で、各教科の見方考え方は一貫するように構成されている。その原理にしたがって、子どもたちの姿を整理することで、カリキュラムとしてまとめることができる。

5 幼小中一貫教育の取組から学んだこと

最後に、幼小中一貫教育の取組から、私たちが学んだことを挙げると、以下の点が見えてきた。

○一貫教育は、子どもをよりよく成長させる手段である。

一貫教育は、子どもたちの成長に着目した指導の基本方針であり、具体的な指導の在り方は、実情に応じて多様に工夫できる。したがって、他事例を模倣しようとして無理矢理、あれもこれもする必要はない。

○課題は幼小中で共有するが、解決方法は校種によって異なる。

幼稚園児、小学生、中学生のそれぞれに、発達段階に応じた課題はあるが、その根幹は共通することが多い。問題場面が出現するまでに、その原因や要因となる状況が、継続的に蓄積されていると考えるのが自然である。従って、課題については校種を越えて共有するとして、その改善に向けては、校種毎にふさわしい対策を実行することが必要である。

○よかったことは残す。だめならやめる。

一貫教育に向け、校種間で様々なアイデアを出し合い、実践を試みることは、固定観念を覆しマンネリ化を打破する手法の一つである。一方で、やはり自校種には導入が難しいと感じたり、効果が薄いことが明らかになったりした場合は、無理に継続する必要はない。趣旨を生かしながら、発達段階にふさわしい方法に改変して取り組むことも、指導の工夫の一方法である。

○異校種で大切にしていることに敬意を払い、自校に生かす。

異校種で実績のある指導法を、自校でも取り入れて見ようとする試みは貴重である。ただ、表面的に指導方法をまねようとしても、うまくいかないことが多い。異校種で大切にされて来た指導法は、それを支える独自の教育観があり、失敗と成果を重ねて継続されてきたものである。そうしたバックグラウンドと共に当該の指導方法を理解し、その趣旨を大切にしながら自校の取組に生かしていくことが大切である。

○校種間のギャップは、ジャンプのチャンスでもある。

小学校卒業や中学校入学といった校種間の区切りは、子どもたちにとって緊張感が高まる場面であるが、一方で、新しいことにチャレンジするチャンスでもある。その段差を前倒しすれば、緊張感を感じる場面も低学年に移行することになる。むしろ、中学校入学で、不安を感じたり適応に時間のかかる子どもがいたりすることを想定して、小学校と中学校で円滑な接続に向けた協働的な取組を進めることを重視したい。そうしたいわば踏み切り板を準備することで、子どもたちにジャンプのチャンスを提供したいと考える。

○校種を越えた共通の活動やアイテムは、子どもたちにとって、学習上の大切な武器になる。

やまぐち学園が取り組んでいる「フリートーク・テーマトーク」や「タブレット活用表」は、全教科で実践している話し合いやタブレット活用を、校種を越え系統的にトレーニングしようとするものである。こうした幼小中で共通する活動やアイテムは、子どもたちにとって、学習上の大切な武器になる。これまでも、優れた指導力を有する教師は、様々な工夫をこらす中で、こうした力を自分の学級の子どもたちに付けてきた。

今後は、学校組織として、また地域の中でそうした工夫を共有し、その成果をカリキュラムとして残していく必要がある。「人に付くカリキュラム」から「学校に付くカリキュラム」へ、さらに「地域に付く幼小中一貫カリキュラム」への成熟が求められている。

第Ⅲ部

保育・教科領域の実践

保育

1 保育でめざす子どもの姿

遊びや生活を友達と一緒に楽しむ子ども

本園の子どもたちは、好奇心が強く、様々なことに自分から興味をもってかかわったり、感じたことや考えたことを素直に表現したりする姿が多く見られる。また、「こうしたい」という自分なりの思いや考えがあり、それを叶えようと保育者に手伝ってもらったり、自分なりに工夫したり、友達と一緒に取り組んだりする姿が見られる。一方、自分の思いが強く、友達の思いを受け入れたり折り合いをつけたりすることが難しい面や、思うようにならないとすぐにあきらめる面もある。

そこで、自分の思いや考えを言ったり聞いたりしながら友達と一緒に活動することを楽しんだり、友達と相談したり協力したりしながら、遊びや生活を進めていく楽しさを味わったりしてほしいと考え、保育でめざす子どもの姿を「遊びや生活を友達と一緒に楽しむ子ども」とした。

2 保育における向き合う姿と教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期（3歳～5歳前半） | 第Ⅱ期（5歳後半～小学2年） | 第Ⅲ期 (小学3年～ 小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～ 中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～ 中学3年) |
|----|---|--|------------------------|------------------------|------------------------|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々なものに触れ、性質や仕組みに興味や関心を持ち、繰り返し楽しんだり考えたりしながら遊ぶ。 ・見たことや感じたことを音や動きなどで表現したりかいたりつくったりすることを楽しむ。 ・身近な環境や事象に親しみ、自然の美しさや不思議さを感じたり、取り入れて遊んだりする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々なものの仕組みや素材の特徴などを活かして、試したり工夫したりし、疑問をもったり気づいたりしながら遊ぶ。 ・経験したことをもとにイメージを豊かに広げ、感じたことや考えたことを表現して楽しむ。 ・季節による変化に気づいたり、身近な動植物を大切にしようとしたりする。 | | | |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師や友達に親しみをもったりよさを感じたりし、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう。 ・自分の思いを友達に伝えたり、友達の思いを聞いたり考えたりしながら一緒に遊ぶことを楽しむ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達と思いや考えを伝え合いながら、友達のよさに気づいたり、友達と一緒に遊びを進めることを楽しんだりする。 ・友達と共通の目的に向かって遊びを進める中で、相談したり協力したりし、やり遂げようとする。 | | | |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> ・ものや人と関わりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分でできることを喜んだりし、充実感や満足感を味わう。 ・いろいろなことに興味をもって意欲的に物事に取り組み、自分の思いを出しながら遊んだり、目的に向かって繰り返し挑戦しようしたりする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びや生活に必要なことを考えて、見通しをもって自分たちで進めていこうとする。 ・自分なりの目標に向かって、考えたり工夫したり粘り強く取り組んだりして、やり遂げることで達成感を味わう。 ・自分にできることに気づいたり、自分なりの役割を果たしたりすることで、みんなの役に立つ喜びを感じ、自信をもって過ごす。 | | | |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・身近な環境に親しみ、様々な事象や物事に興味・関心をもってかかわるように、発達や時期に応じた多様な環境を構成したり、気づきや喜びに共感したりする。

- ・様々な素材やものに触れ、繰り返しかかわったり考えたり試したり工夫したりして遊べるように、必要に応じて環境を構成したり、取り組む姿を認めたりする。
- ・表現する楽しさを味わえるように、それぞれのイメージを受け止めたり、表現するための道具や材料を用意したりする。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・保育者や友達に親しみをもち、一緒に遊ぶことを楽しめるように、保育者が一緒に遊びながら、友達とのかかわりをつないだり、楽しさに共感したりする。
- ・自分とは違う相手の思いを知ったり考えたり、思いを伝えたりするように、それぞれの思いを受け止めながら、相手の思いを代弁したり言葉を伝えたり一緒に考えたりする。
- ・友達と共通の目的に向かって一緒に遊びを進められるように、必要に応じてそれぞれの思いをつなげたりイメージを補ったり、相談したり協力したりする姿を認めたりする。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・自分の思いをもち、自分なりに表現しようとするように、一人一人の思いを受け止めたり思いを引き出したりする。
- ・一人一人の思いが実現するように、必要に応じて手伝ったり材料や道具を用意したりする。
- ・充実感や達成感などを味わい、自信につながるように、自分でしようとする姿やそれぞれのよさを認めたり、できた喜びに共感したりする。

3 幼小中のつながり

幼稚園教育では、子どもなりのやり方やペースで繰り返しいろいろなことを体験してみることで、その過程自体を楽しみ、その過程を通して友達や教師とかかわる中に子どもの学びがあることを大切にしている。遊びを中心とした生活を通しての経験や学びが、小学校以降の生活や学習の基盤となることから、本学園でも、幼稚園は幼小中一貫教育の基盤となる時期として重視している。

幼児の発達には、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであることから、各年齢の発達に応じながら「対象・他者・自己」と向き合う多様な経験を積み重ねていくことが必要だと考えた。そこで、保育実践事例から「対象・他者・自己と向き合う子どもの姿」を捉え、考察を集積することで、年齢や時期ごとの特徴や姿の変容を捉えることとした。そして、これまでの保育実践事例から捉えた子どもの姿をまとめ、「各年齢でめざす『対象・他者・自己と向き合う子どもの姿』」として表した。

これまでの研究から、「安心して自分の思いを出す」ことの積み重ねが「自分から遊びに関わろうとする意欲」につながったり、「自分の思いを発揮しながら遊ぶ」ことの積み重ねが「充実感や満足感を味わい、挑戦する意欲や粘り強さ」につながったりすることが見えてきた。このように子どもの経験は、過去から現在、そして次の経験へとつながり、連続性のある豊かな学びとして小・中学校に引き継がれ、学習の中でもその性質の違いを比較して考えたり、友達と協働しながら学びを深めたりする姿につながっていくと考えている。

また、幼稚園の教師が子どもの姿を捉える視点として、小・中学校での生活の仕方や各教科等の見方・考え方にどのようにつながっていくかを意識することも大切だと考える。12年間の発達の見通しをもつことは、今の子どもの経験の向かう先を捉える手掛かりとなる。空き箱の形を活かして製作したり、砂場で水を流して川をつくったりする中での、子どもの何気ないつぶやきや行動から“算数や理科の見方や考え方につながりそうだな”などと感じ取ることで、小さな発見にも共感したり面白さを深めたりすることができると考えている。

4 保育 各年齢でめざす「対象・他者・自己と向き合う子ども姿」

(※) は保育実践事例の中に特に表れている姿

| | | 第Ⅰ期（3歳児～5歳児前半） | | | | 第Ⅱ期（5歳児後半～小2） | | | |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------|
| | | 3歳児 | | 4歳児 | | 5歳児 | | 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 | |
| | | 4月～6月 | 6月～11月 | 11月～3月 | 4月～9月 | 9月～3月 | 事例 | 事例 | |
| | | | →事例 (3歳児) | | →事例 (4歳児) | | →事例 (5歳児) | | |
| 対象と向き合う姿 | 身近で目につく親しみやすい遊具で遊ぶ | 知っている歌や楽しい曲に合わせて、体を動かすことを喜び | いろいろな素材に触れて、つくったり描いたりする | 自分の興味のあるものや面白そうなものを選んで遊ぶ | いろいろな素材に触れ、遊びに取り入れて楽しむ(※) | いろいろな素材の特徴や形・大きさなどに気づきながら、考えたり工夫したりして遊ぶ | 様々な道具や材料の使い方が分かる | 様々なものの特徴を活かし、選んで使ったり、試したり工夫したりする(※) | 思考力の芽生え |
| | 知っている歌や楽しい曲に合わせて、体を動かすことを喜び | 簡単なお話を読んでもらいながら楽しむ | 踊ったりのりきったりすることを楽しむ(※) | 身近な用具や素材に興味をもって遊ぶ | 出会ったことから自分なりのイメージをもって遊ぶ | 見たことや考えたことを表現したりなりきったりして楽しむ | 遊びに必要なものを考えながら、試したり表現したりして遊ぶ | 経験をもとにイメージを広げ、感じたことや考えたことを表現することを楽しむ | 教養や図形、構図や文字の興味、好奇心 |
| | 土・砂・水等の感触を楽しむ | 思い思いの方法で自然を感じたり取り入れたりする | 季節の変化や自然現象を感じて生活する | 草花や身近な小動物など見たり触れたりし、興味や親しみをもつ | 戸外で身体を動かしたり、水の気持ちよさを感じたりする | 季節の変化や自然現象に気づいたり興味をもつ | 自然の大きさや美しさ、不思議さなどに興味・関心をもつ | 自然の変化などに気づき、感動したり興味をもったり生活に取り入れたりする | 豊かな感性と表現 |
| 自己と向き合う姿 | 教師の側で安心・安定して過ごす | 興味をもって自分から関わる(※) | 自分からやってみようとする | 自分から関わりようとする | 自分の思いを出したり自分なりに考えたりしながら遊ぶ(※) | 年長になることへの期待感をもつ | 年長になった喜びや自覚をもって生活を楽しむ | 遊びや生活に見通しをもち、考えたり工夫したりしながら自分たちで進める(※) | 自然との関わり・生命尊重 |
| | 興味をもつ | 自分なりの思いをもつ(※) | 自分なりの思いをもつ楽しむ | したいことや好きな遊びを見つけたら | 自分なりの思いやイメージを表現することを楽しむ | 自分を出したいことに向かって、思いや考えを出しながら遊ぶ | 思いや考えを出しながら遊ぶ | 目標に向かって粘り強く取り組み、やり遂げようとする | 自立心 |
| | 自分のしたいことを見つけたら | 自分でしようとする | 自分でできることを喜び | 自分でできることは自分でしようとする | 自分でできることは自分でしようとする | 自分でできること、自信をもちたいことに取り組み、できた喜びを味わう | 自分にできることやしたいことに取り組み、できた喜びを味わう | 自分なりの役割を果たすことで、みんなの役に立つ喜びを感じる(※) | 社会生活との関わり |
| 他者と向き合う姿 | 教師と一緒に遊ぶことを喜び | 教師と一緒に思いを友達に伝える(※) | 自分の思いを出したり、友達の思いを聞いたり気持ちいい | 教師と一緒に遊ぶことを楽しむ | 身近な友達に自分の思いを言ったり、友達の思いを聞いたりする | 仲良しの友達と一緒に、思いを出したり聞いたり考えたりしながら遊ぶ | 仲良しの友達と相談しながら遊ぶ | 遊びや生活に見通しをもち、考えたり工夫したりしながら自分たちで進める(※) | 言葉による伝え合い |
| | 教師に思いを出す | 友達の思いを感じたり知ったりする | 友達の思いを聞いたりする | 教師と一緒に遊ぶことを楽しむ | 友達の思いに気づいたり考えたりする(※) | 友達の思いを受け入れたり、友達同士で教え合ったりする | 友達のよさに気づいたり折り合いをつけたりする | クラスでの友達同士で意見を出し合った相談したりする(※) | 道徳性・規範意識の芽生え |
| | 周囲の友達に関心をもつ | 友達と一緒に遊ぶことを喜び | 同じようなイメージをもって、友達と一緒に遊ぶ | 友達のしていることに興味をもって遊ぶ | 友達の思いを伝える | 友達の思いを伝える | 友達のよさに気づいたり折り合いをつけたりする | 友達の良さを認めたり受け入れたりする | 協同性 |

5-1 保育実践事例（3歳児）

（1）3歳児（6月～11月）にめざす子どもの姿

| 対象と向き合う姿 | 他者と向き合う姿 | 自己と向き合う姿 |
|--------------------|----------------|---------------|
| 踊ったりなりきったりすることを楽しむ | 友達に興味をもって一緒に遊ぶ | 興味をもって自分から関わる |

（2）事例 「一緒に踊ろう～友達に興味をもち、自分から関わろうとする～」

【子どもの実態と教師の願い】

子どもたちは、自分になりたいものの衣装やお面を身につけたり、つくりたいものを教師に手伝ってもらいながらつくったりして好きな遊びを楽しんでいる。自分がしたい遊びをする中で、友達への興味から「〇〇くんみたいにつくりたい。」「〇〇ちゃんと同じものをつけたい。」など自分なりの思いをもって遊び出す姿も見られる。A児は、自分のしたい遊びを一人で楽しむことが多かったが、自分から友達のしている遊びに関わろうとするようになった。友達に興味をもって自分から関わろうとしたり、自分の思いを伝えたりする姿を大切にしていきたい。

10月5日（水）

午後からA児とB児は、それぞれドレスを着て遊び始める。①B児がソフト積み木でお城をつくり、A児もソフト積み木を持ってB児が積み上げた積み木の上に置く。高く積み上がると二人は、顔を見合わせ笑う。そこから、二人でお城を完成させて、人形や食べ物を持ち込んで遊びはじめる。少しすると二人でCDがある踊りの場に行き、曲に合わせて一緒に踊る。②A児は、うれしそうにB児を見ながら「楽しいね。」と言う。B児もA児の笑いにつられるように笑いながら踊る。



10月14日（金）

登園してすぐにドレスを着たA児が、③ピンクのドレスを持って教師の近くで「まだ来ないかな？」とつぶやく。教師が「誰か待っているの？」と聞くと、「Bちゃん。」と言う。教師が「Bちゃん、今日お休みなんよ。」と伝えると、「え～。」と残念そうに持ってきたドレスをその場に置く。「Aちゃん、Bちゃんのドレス準備してあげたんだね。前、Bちゃんと一緒に踊ったもんね。先生も覚えているよ。」と言うと「私は、プリンセスを踊りたいんよ。」と言う。④A児に「プリンセスになっているみんなに『踊ろう？』って誘って見たらどうかな？」と提案すると「えっ、先生が言って。」と言う。「一緒に誘ってみる？」と尋ねると、恥ずかしそうにうなずく。教師とA児は、一緒にドレスを着ているC児たち3人のところに行き、「一緒に踊ろう？」と声を揃えて言う。それぞれに「いいよ。」と返事がきて、踊りの場へ行く。A児が「私が踊るの決めるね。」と言い、プリンセスの曲をかける。⑤A児がみんなをリードするように「手を繋いで～手を離して～次は二人繋ぎ～」と言いながら踊るのを楽しむ。踊った後は、それぞれ別の遊びをする。



10月19日（水）

A児とC児は、登園してすぐにドレスを着る。A児は教師のところに来て、「誰も来てくれん。」と言う。⑥教師が「誰か待っているの？」と尋ねるとC児を指さす。教師がC児を誘ってみる提案をすると「先生も来て。」と言うので、A児と一緒に「一緒に踊ろう？」とC児を誘う。C児は「いいよ。」と言うが、隣にいた⑦D児がC児に「私は、ドレス着ないよ。」と言う。それを聞いてC児が「ドレス脱ぐ。」と言う。教師は、A児の友達と踊りたいという思いを大事にしたいと思い、A児、C児、D児に「そうだ！今日ね、プリンセスのティアラの塗り絵を準備してたんだ。」と塗り絵を見せる。すると、⑧C児とD児は「やる～！」とティアラをつくることに興味を示す。二人がつくっている間、A児は踊りの場に行き一人で踊っている。近くでままごとをしていたB児たちも「ティアラつくりたい。」と言う。B児たちはあっという間に完成させるとドレスを着て、踊りの場へ行き踊る。⑨A児は、ティアラをつけているB児たちを見て教師に「先生、私もつけたい！」と言う。教師が塗り絵を置いている場所を伝え、D児とC児の隣にA児の椅子を用意する。塗り終えたティアラを教師に見せながらD児は「Dちゃんは虹色ティアラ！」C児は、「私は水色！」と言う。A児が焦る様子で「先生、虹色で塗りたいの。早く～。」と言い、教師が手伝ってティアラを完成させる。D児が「DちゃんとAちゃんは虹色で、Cちゃんは水色。」と言う。A児はうれしそうに「一緒だね。」と言う。教師が「3人とも素敵なティアラ。」と言うと、A児が「鏡見てくる。」と鏡を見る。C児と



D児も鏡を見て、3人で笑う。⑩A児が「そうだ！みんなで踊るのはどう？」と言う。D児とC児は「いいよ。」と言い3人で手を繋いで踊りの場へ行く。2, 3曲一緒に踊り、その後も3人で一緒に遊ぶ。

【考察】

対象と向き合う姿

○姿の捉え

- ・A児は、友達と一緒に踊ったことが楽しく、また同じ遊びがしたいという意欲や期待をもって登園している。(下線②、③)
- ・A児は、ドレスを着てプリンセスになりきって遊んでいる。D児は、ドレスではなくティアラを身につけることで、プリンセスになりきっていた。この姿から、同じ遊びでも子どもによってそれぞれの楽しみ方が分かる。(下線⑦、⑧)

○環境構成や教師の援助

- ・遊び方が分かりやすいように場を整えたり、保育室から見えやすいところに場を用意したりして、繰り返し同じ遊びが楽しめるようにする。
- ・イメージしやすいものを、身近な材料で簡単につくったり見立てやすい道具を用意したりする。
- ・自分なりの関わり方で友達と一緒に遊ぶことが楽しめるように、自分で身につけるものを選んだり、自分で材料を選択できたりするように複数の種類を用意する。

他者と向き合う姿

○姿の捉え

- ・A児は、友達と遊びたい思いをもっているが、自分から遊びに誘うことにためらいがある。保育者と一緒に自分の思いを友達に伝えることで、思いが伝わる嬉しさを感じていた。(下線④、⑥)
- ・A児は、友達がつけているティアラに興味をもち、同じものをつくりたいという気持ちになっていた。友達と同じものを身につけることで、より一緒に遊ぶことが楽しくなっている様子も見られた。友達に興味をもってきた時期だからこそ、同じものがつくれる環境があることで、自分から友達の遊びに関わるきっかけになると考える。(下線⑨)

○環境構成や教師の援助

- ・一人一人の思いを受け止め、具体的な言葉を知らせ、教師と一緒に繰り返し言ってみたり、自分の言葉で言えるように促したりする。
- ・友達と同じものがつくれるように、同じ種類のものを用意し、身近な材料で簡単につくれるようにする。

自己と向き合う姿

○姿の捉え

- ・今までA児は、つくりたいものをつくって、一人で遊ぶことが多かった。しかし、初めて自分から友達の遊びに関わり、友達と遊ぶ楽しさを感じる。友達に興味をもち、自分から関わった経験を大切にしたいと考えた。(下線①、②)
- ・A児の「友達と一緒に踊りたい」という思いが叶い、遊びをリードする姿や自発的に自分の思いを伝える姿がある。この姿から自分の思いが伝わり、友達から受け入れてもらったり、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わったりする中で、満足感につながり「また一緒に遊びたい」という意欲が高まっていくと感じた。(下線⑤、⑩)

○環境構成や教師の援助

- ・したいことを見つけた思いを認めたり、受け止めたりする。
- ・思いが実現するように支えたり、満足感をもてるように一人一人が感じる楽しさや嬉しさに共感したりする。

(保育者：尾川)

5-2 保育実践事例（4歳児）

（1）4歳児（6月～11月）にめざす子どもの姿

| 対象と向き合う姿 | 他者と向き合う姿 | 自己と向き合う姿 |
|------------------------------|----------------------|---------------------------|
| いろいろな材料や用具、素材に触れ、遊びに取り入れて楽しむ | 友達の思いや考えに気づいたり考えたりする | 自分の思いを出したり自分なりに考えたりしながら遊ぶ |

（2）事例「もっと跳べるようになりたいの！ ～思いをもって繰り返し楽しむ～」

【子どもの実態と教師の願い】

子どもたちは、気の合う友達を誘い、好きな遊びを数日間継続して楽しんだり、自分なりの思いをもって何度も挑戦することを楽しんだりする姿が多く見られるようになってきている。また、運動会以降は、年長児がしている遊びの中に入り一緒に遊ぼうとする姿も見られ、年長児にも親しみをもって関わるようになってきている。教師は、友達との関わりの中で刺激を受け、自分なりの思いや考えを出しながらやってみようとする姿や、自分のしたいことを心ゆくまで楽しむ姿を大切にしていきたい。

10月7日（金）

教師が遊戯室に行くと、A児が年長児と一緒に長縄の順番を待つベンチに座り、自分の番が来るのを待っている。A児は教師を見つけると「長縄、跳べたよ。見てて。」と言い、嬉しそうに縄を跳んで見せる。その後も、①A児は長縄を繰り返し楽しんでいて、教師が遊戯室をのぞくたびに「星組さんと長縄やってる。」と嬉しそうに伝える。



10月17日（月）

②「先生、遊戯室に来て長縄回して。」とA児が教師を呼ぶ。この日は、遊戯室で年長児が長縄をしていなかったため、教師が提案して風組のテラスで長縄をすることになる。A児は張り切って跳ぶがすぐ縄に引っかかる。こんなはずじゃないというような表情のA児に「いつもの調子じゃないですね。」と教師が声をかける。A児はすぐに「もう一回やる。」と言って縄の横に立つ。教師が「いくよ。せーの。」と声をかけA児のタイミングに合わせて回すと今度は6回跳ぶ。

A児が長縄を跳んでいると、B児とC児が「入れて。」と来る。B児は年長児がしているように「待つ人が座るベンチをもってこよう。」と提案する。教師が近くに合ったベンチを並べ、A児とB児とC児は順番に代わり合いながら長縄を跳ぶ。そこにD児が来て、「僕は数字が得意なんですよ。」と言って教師の声に合わせて友達が跳んでいる回数を数え始め、跳び終わるたびに、「7回。」「13回か。」と跳んだ回数をつぶやく。次にC児の順番が回ってくる。C児は、これまでの回数は一番多くても20回くらいだったが、今度は47回跳ぶことができた。教師が「Cちゃん、すごくたくさん跳んだね。」と言ったり、D児が「世界記録です。」と言ったりしてその場が盛り上がり、A児の目に涙が溜まり始める。

A児の番になる。③しゃがみ込むくらいひざを曲げて跳ぶA児は、7回で引っかかり不満の表情を見せる。教師が「Aちゃん、最初からずっと頑張ってるから、力が無くなってきたのかもね。」と励めますが、黙ったまま跳んだところから動かない。そこで教師は、A児に「トーン、トーン、じゃなくてトントン、トントンって跳ぶといいよ。」と提案し、実際にジャンプをしてA児に跳び方を見せる。④A児は、「こう？」と教師が見せた跳び方を真似してジャンプする。教師は、「そうそう、その跳び方ならもっと跳べるかもしれない。」とA児を励ます。再度A児が挑戦すると、A児はリズムよく跳び、初めて10回跳ぶことができる。教師は「Aちゃんすごい。10回よ。新記録だよ。」と言うが、⑤A児は納得していない表情でベンチに戻る。



そこに、初めて長縄をするE児とF児、年長児のG児たち数名が加わる。G児が跳び始め、100回近くになると、⑥順番待ちをしていた子どもたちが教師と一緒に声をそろえてG児が跳んだ回数を数えたり、E児たちがベンチの前で、G児が跳ぶリズムに合わせて一緒になって跳んだりし始める。その場にいる子どもたちが、100回越えを期待して盛り上がる中、A児がベンチで静かに泣き始める。他の子どもたちはG児に夢中でA児が泣いていることに気づいていない。G児は213回跳び、年長児たちは別の遊びに行っていない。年中児だけになると、F児が「Aちゃん、どうしたん？」とA児が泣いていることに気がつく。E

児たちも「大丈夫？」とA児に声をかけるが、A児は下を向いたまま黙っている。F児が「先生、Aちゃんが泣いてるよ。」と教師に助けを求める。「本当だね。どこか痛いのかな？」と教師が言うと「違う。⑦もっと跳べるようになりたいの。」とA児が言う。教師が「そうよね。Aちゃん悔しいんだよね。頑張ってるから跳べるようになりたい気持ちが涙になってるんだよね。」と言うと、⑧D児が「何回もやったらできるようになるよ。」と言ったり、E児がその場でジャンプして見せながら「トントンってやるんだよね。」と言ったりしてA児を励ます。A児は友達からの励ましを黙って聞いていたが、次にA児の番が来るとトントン、トントンと跳び、新記録の33回跳ぶ。教師が「すごい。今までで一番跳べたね。頑張り屋さんだな。」と言うと、⑨A児は笑顔で「あー、足が疲れた。」と言い嬉しそうにベンチに戻る。その後、友達が跳ぶ回数を数えながら、お弁当の時間になるまで何度も繰り返し長縄を楽しむ。

【考察】

対象と向き合う姿

○姿の捉え

- ・A児は、長縄に興味をもち、毎日何度も繰り返し長縄を跳ぶことを楽しんでいる。A児は、以前にも跳び箱で繰り返しやってみることで、少しずつできるようになっていく喜びを味わったことがあり、そのときの達成感も長縄への興味につながっていると考える。(下線②)
- ・自分の思い描いているイメージよりも早く引っかかってしまうことが気になるA児は、教師の曖昧な励ましでは納得がいかない。しかし、跳び方の提案は受け入れ、長縄が跳べるようになるために自分なりに跳び方を考えたり試したりしている。(下線③④)

○環境構成や教師の援助

- ・したいことを何度でも繰り返し遊ぶことができるように、遊びに必要なものを分かりやすい場所に置いておいたり、みんなが集まって遊ぶことができるような広さの空間を設けたりする。
- ・自分なりに考えたり試したりできるように、必要に応じて手伝ったり一緒に考えたりして支える。

他者と向き合う姿

○姿の捉え

- ・A児は、これまでも年長児と遊んでおり、A児にとって年長児は身近な友達になっている。A児は、年長児の姿をモデルにしながらか、少し難しそうなことも同じようにやってみようとしたり、年長児と一緒に遊ぶことを楽しんだりしている。(下線①)
- ・D児やE児は、友達が頑張っている姿を見て自分も同じような気持ちになり、一緒になって体を動かしたり励ましたりしている。(下線⑥⑧)

○環境構成や教師の援助

- ・身近な友達や年長児に親しみをもち、一緒に遊ぶことを楽しめるように、身近な友達や年長児が楽しむ姿や頑張る姿が見えるような場をつくる。
- ・友達の思いに気づいて友達の気持ちを自分なりに考え、思ったことを伝えようとする姿を認める。

自己と向き合う姿

○姿の捉え

- ・A児は、長縄を繰り返し楽しむ中で、自分が思い描いているイメージのように跳べないことに悔しさも感じている。それでも、もっと跳べるようになりたいという思いをもって繰り返しやってみようとする姿から、A児の思いの強さが伝わる。(下線③⑤⑦)
- ・A児は、体で感じた感覚から「たくさん跳べるようになりたい」という思いが叶ったことを実感している。やれたと感じることが、喜びや充実感を味わうということなのだ分かった。(下線⑨)

○環境構成や教師の援助

- ・それぞれのしたいことを心ゆくまで楽しめるように、何度でも繰り返し遊ぶことができる十分な時間を確保する。
- ・喜びや充実感を味わえるように、一人一人の思いに寄り添って励ましたり、繰り返し取り組む姿を認めたり、喜びを共感したりする。
(保育者：中原)

5-3 保育実践（5歳児）

（1）5歳児（9月～3月）にめざす子どもの姿

| 対象と向き合う姿 | 他者と向き合う姿 | 自己と向き合う姿 |
|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 様々なものの特徴を活かし、選んで使ったり試したり工夫したりする | 共通の目的に向かって友達と一緒に遊びを進めることを楽しむ | 自分なりの役割を果たすことでみんなの役に立つ喜びを感じる |

（2）事例「手伝おうか！お客さんを呼ぼう。～自分なりの役割を果たして友達と一緒に楽しむ～」

【子どもの実態と教師の願い】

友達がしている遊びに興味をもち、自分から仲間に加わりいろいろな友達と一緒に楽しむ姿が見られる。友達と遊び方や遊びのイメージを伝え合いながら自分たちで遊びを進めようとするようになっているが、自分の思いを優先して、友達とぶつかることもある。

教師がそれぞれの思いや考えを聞いたり、友達と伝え合うように促したりして、共通の目的やイメージがもてるように支えたい。クラスや学年の友達にも紹介する機会をつくり、一緒になって考えたり、相談したりするようにしたい。共通の目的に向かって、それぞれが自分なりの役割を選び、果たしながら遊びを進めることで達成感や充実感が味わえるようにしていきたい。

10月24日（月）

先週から弓矢で、紙や廃材でつくったオバケを的にした遊びが続いていた。A児はカップにストローを通してストローの先におばけの絵を貼ったものをつくり、「これは飾りたいんだよね。」と教師に伝える。教師が「それじゃあ飾る場所をつくろうか。」と言い、テーブルに箱積み木で段差をつくり、黒い布をかけてA児に見せる。」A児は「それいいね。そうだとオバケの塔をつくろう。」と牛乳パックをつなげて塔を2つつくる。つくった塔を机の上に立てようとするが、不安定ですぐ倒れてしまう。①何度か立てようとしているA児を見て、B児が手伝おうと布テープで塔と机を固定する。A児は「B児くん、ありがとう。」



B児は「(箱の底を)4つ貼ったほうがいいよ。」と言い、A児も布テープをもってきて二人で貼る。A児は塔の間にオバケを飾ると「そうだとオバケ退治をしよう。」

と言い、以前ごっこ遊びで使っていたボール（新聞紙を丸めて表面を布テープで貼ったもの）を持ってきて、オバケを的にする遊びを始める。教師は「ちょっと待って、玉が友達に当たらないように向きを変えようか。」と声をかけ、壁に向かって投げるように机の向きを変え、部屋の奥の広いスペースに移動させる。A児とB児がボールでオバケの的当てをする姿を見て、C児とD児が「入れて」と加わる。



しばらく4人で遊んでいるとA児が「お客さんを呼ぼうよ。」と言う。教師が「チケットがいるなら、紙あるよ。」と声をかける。A児は「でも僕、『ち』は書けるけどあとは難しいんだよね。」と言う。教師が「見本を書こうか。」と言うと、側で折り紙をしていた②E児が「私書けるから書いてあげようか。」と言う。教師が「それ助かるね。」と声をかけ紙を渡す。B児とC児は「僕は書けるから見本はなしでいい。」と二人は

チケットをつくり始める。みんながチケットをつくっている側で③D児はA児が使っていたボールよりも大きいボールを自分で作り「強力なのができるぞ。」とA児たちに見せる。D児は「見てろよ」と言って投げ、塔に当たり塔が倒れる。B児が「それ強すぎじゃない。」と言い、塔を元に戻し布テープで補強する。④チケットが数枚できるとA児が「お客呼びに行こう。」と言うと、4人で年下のクラス



の子どもを呼びに行く。年中児クラスの子どもが4人来る。⑤A児が「ここから投げるんだよ。」と説明し、C児がチケットを受け取りボールを渡す。投げたボールはD児とB児が拾う役になり、自然と役割が分かれる。玉がオバケに当たるとA児が「すごい、当たりだよ。ああ賞品！」と言う。教師が「賞品があるんだね。前に使ったのがあるよ。」と折り紙で作ったものが箱に入ったものを見せる。側で折り紙をしている女児が「それ私たちがつくったのだけいいよ。」と言う。教師は「よかった。それじゃあいっぱいあるから大丈夫だね。」と言い、賞品が入った箱をC児に渡す。⑥C児はオバケを当てた人に「ここから一つ取っ

ていいよ。」と選ばせる。

降園時の集まりでA児たち4人が「オバケたおし」をしたことをみんなに伝える。教師が「どんな遊び方かみんなに見せてあげようか。」と、残しておいた場でクラスのみんなで見える機会をつくる。4, 5人がした後で、「明日もこの遊びはありますか?」と聞くと⑦A児が「もっとたくさんお客さんを呼びたい。」と言う。教師が「それじゃあ手伝ってくれる人がもっといますか。」と尋ねると、⑧「手伝う。今日も手伝った。」と声上がる。「今日はどんな手伝いがありましたか?」教師が聞くと「チケットつくった。」「賞品をあげた。」「お客さん呼びに行った。」と口々に言う。教師が「明日もチケットをつくらないと足りないね。賞品は大丈夫? 手伝ってくれる人も増えたから、明日も頑張ってね。」と声をかける。

【考察】

対象と向き合う姿

○姿の捉え

- ・B児はA児が塔を固定したいことが分かって手伝い、コツを伝えている。A児はB児のアイデアの良さをを受け入れ自分でしている。(下線①)
- ・E児、B児とC児は文字に興味があり、書くことにも自信をもっており、チケットづくりを自分たちで進めている。(下線②)
- ・D児はA児が使っていたボールを見て自分なりに考えて工夫し、より大きなボールをつくり、友達へ自分がつくったボールを披露している。(下線③)

○環境構成や教師の援助

- ・遊びに必要なものが自分で材料や用具を選んでつくれるように環境を用意する。
- ・自分で工夫してつくる姿を見守ったり認めたりする。



他者と向き合う姿

○姿の捉え

- ・A児の「お客さんを呼ぼう」という提案を友達が共感し、共通の目的をもって一緒にチケットを準備し、年下のクラスの子どもをみんなで呼びに行っている。(下線④)
- ・A児はお客で来てくれた年中児に対して、お世話したい楽しんでもらいたいという気持ちから「ここから投げるんだよ。」「すごい、当たりだよ。ああ賞品」と言葉をかけている。C児も同様に当たった子どもに「ここから一つ取ってもいいよ。」と声をかけ賞品を選ばせている。(下線⑤⑥)

○環境構成や教師の援助

- ・共通の目的に向かえるように必要な材料や用具を提案したり相談にのったりする。
- ・自分たちで見通しをもって取り組み、年下の友達に楽しんでもらおうという願いが叶うように、遊びの動線を考えた配置や役割ごとの場を整える。

自己と向き合う姿

○姿の捉え

- ・チケットづくりでは、字を書くことに興味がある子どもが自発的に進め、自分なりの役割を選び果たそうとする。(下線②)
- ・お客を招いた子どもたちは自分たちで役割を選んで、お客役の子どもを楽しませるように遊びを進めている。(下線⑤)
- ・振り返りの場で、「もっとたくさんお客さんを呼びたい」など自分がしたいことや自分がしたことを伝え合い遊びを続ける意欲がもてている。(下線⑦⑧)

○環境構成や教師の援助

- ・それぞれのしたいことや得意なことが友達との遊びの中で活かされるように促す。
- ・遊びを紹介し振り返る機会を設け、自分たちがしたことに満足感や充実感が感じ、意欲をもって遊びが進むように価値づけ方向づける。

(保育者：高田)

6 成果と課題

幼稚園では「遊びや生活を友達と一緒に楽しむ子ども」をめざし、保育実践や事例検討を行い、「対象・他者・自己」の視点から捉えた子どもの姿と教師の働きかけについて次のことが明らかになった。

まず、これまでの保育実践事例から捉えた「対象・他者・自己」と向き合う子どもの姿をまとめると、に示しているような発達の過程が見えてきた。発達の見通しがもてることで、年齢や時期に応じた経験してほしい内容が明らかになり、単発的な経験に留まらず、連続した経験として子どもの姿を捉えることができた。そして、教師がこのような見方を生かして保育に臨むことで、子どもの思いや考えを丁寧に読み取り、豊かな経験となるようにしっかり寄り添ったり環境を再構成したりといった働きかけの工夫につながっていった。

次に、具体的な教師の働きかけについて、「対象・他者・自己」の視点から捉えたことを整理する。

1つ目の「対象」では、年齢に応じた出会う対象の工夫について見えてきた。3歳児では「身近で親しみやすい、簡単なものを用意する。」4歳児では「いろいろな種類のものや素材を用意する。」5歳児では「挑戦したり試行錯誤したりできるようなものを用意する。」といったことを活かして環境構成をすることが重要である。一方、出会い方の工夫だけでなく、「出会う→関わる→考える→試す」といった対象との向き合い方のサイクルを捉えることも大切であり、子どもの興味・関心や思考を深められるような働きかけを探ることも必要だと考える。

2つ目の「他者」では、年齢が上がるにつれて教師の働きかけが直接的な関わりから間接的な関わりになることが見えてきた。3歳児では「教師との信頼関係を築き、教師と一緒に遊びながら友達と一緒に楽しさや喜びに共感する。」4歳児では「教師と一緒に遊びながら互いの思いや考えを引き出したり整理したりイメージをつないだりする。」5歳児では「教師は友達と一緒に遊びを進める過程を見守りながら必要に応じてイメージを補ったり話し合う場面を設けたりする。」といった教師の働きかけが重要である。また、教師が思いを受け止めたり、伝え方を知らせたり一緒に考えたりする働きかけの繰り返しを大事にして、友達同士で思いを伝え合えるような子どもを育てていきたいと考えた。

3つ目の「自己」では、子どもが充実感や自信をもって行動するようになるために、大切にしたい働きかけが見えてきた。3歳児では「子どもの思いが実現するように支えたり、実現できた喜びに共感したり認めたりする。」4、5歳児では「教師だけでなく友達からもよさや頑張りを認めてもらったり励ましてもらったりすることが大きく影響し、クラスや学年で遊びの紹介や振り返りの機会をつくることで、満足感や次の日の遊びの意欲につながったりする。」といったことが重要である。自信をもって自分らしく過ごすためには、年齢が上がるにつれ、友達同士で認め合えることが大切であり、そのためには教師が子ども一人一人のよさを認め、学級全体の中で認め合える機会をつくる必要があると分かった。

また、今回は「対象・他者・自己」の3つに視点を当てて研究を進めていったが、保育実践事例を検討する中で、3つの向き合う姿は相互に関連し合っているということも分かった。子どもは遊びの中で、様々な「対象」や「他者」と向き合いながら、物事への興味関心を高めたり友達と一緒に活動する楽しさを味わったりし、同時に「自己」と向き合いながら、自分なりに考えたり自分の思いをもって取り組もうとしたりし、総合的に発達を遂げていくと言える。遊びの中で子どもが発達していく姿を「対象・他者・自己」の視点を持ちながら総合的に捉え、発達に必要な経験が得られるように教師の働きかけを考えていくことを大切にしていきたい。

さらに、これまでの研究の成果をまとめ、視覚化することで、幼小中の教員が共通の視点から5歳児後半の姿やこれまでに積み重ねてきた経験を共有し、一貫した子ども理解や指導につなげていきたいと考える。そして、幼稚園での経験が連続性のある豊かな学びとして小学校以降につながるように、成果を接続期カリキュラムに反映させることや、第Ⅱ期（5歳児後半～小1，2）の年齢・学年ごとに発達の過程を丁寧に捉えてつながりを明らかにすることにも取り組んでいきたい。

国語科

1 国語科でめざす子どもの姿

言葉と向き合い、仲間と共に、自己を表現する言葉を得ていく子ども

「自分を見つけてもらった気がする。」国語の授業で自分の考えをうまく言葉にできなかった子どもが、対話の中でぴったりくる言葉を見つけた時、口にした言葉である。言葉を得るということは、自分を理解することであり、同時に他者を理解することでもある。言葉との出会いが、子どもの思考や感覚を豊かにし、人生でかけがえのない財産となることは言うまでもない。「多くの言葉と出会い、言葉について考える時間を生み出すところに国語教室の使命がある」と、我々は強く認識している。

しかし、ただ単に、子どもが教材の言葉に出会えば、自然と言葉に対する考えが深まるわけではない。教材をとおして、「なぜそのように書かれているのか」という書き手・話し手の意図や、他者の考えに耳を傾け、そこで感じたことや考えたことを言葉にしようとするからこそ、自分の考えに見合う言葉が見つかった時、思いが形になる喜びを感じることができるのである。このような12年間の学びを通して、他者との対話や教材の言葉の吟味を繰り返しながら、多様な言葉に出会い、子どもが自分を表現する言葉を得ていく機会を生み出したいと考えている。そこで、「自己を表現する言葉を得ていく」ことを研究主題にかかげ、子どもが言葉を得ていくために、教師がどのような役割を果たさなければならないか、明らかにしたいと考えた。「自己を表現する言葉を得ていく」ためには、言葉の働きについて吟味したくなる「教材」や「問い」の設定、自分の考えと他者の考えの共通点や相違点をもとに、認識を深めるための「問い返し」、自分の認識の変容を自らの言葉で表現する「振り返り」の3つが鍵となると考えている。

こうした3つの役割を教師が担っていくことで、子どもは新たな言葉を得ていくことができ、言葉によって自己を再構築していくことができると考えている。

以上のように、教師の役割が子どもの言葉との出会いを左右するというのを念頭に置きながら、その内実を明らかにし、研究を進めてきた。今回は実践の分析を中心に、成果と課題を明らかにしていきたい。

2 国語科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前期) | 第Ⅱ期 (5歳後期～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|---|---|--|---|---|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本や紙芝居などに触れ、言葉の楽しさや美しさに気づき、言葉や文字に親しむ姿 文字には人に思いを伝える役割があることに気づき、使ってみようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉がもつよさにつながる問いをもち、生活・学習経験と結び付けて、考えようとしている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉がもつよさにつながる問いをもち、繰り返し言葉にかかわっている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉がもつ価値につながる問いをもち、繰り返し言葉にかかわっている姿 問いを追究する中で、言葉と言葉との関係を、捉えたり問い直したりしようとしている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉がもつ価値につながる問いをもち、言葉を吟味している。問いの追究のために、言葉と言葉との関係を、捉えたり問い直したりしようとしている姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 保育者や友達の話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 仲間と共に、言葉がもつよさにつながる問いについて話し合っている姿 対話を楽しむ中で、自分の考えをもととしている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉を意図的に用い、自分の思いや考えを適切に表現したり、相手の思いや考えを適切に理解したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 対話を通して、仲間の考えと自分の考えを比べながら、自分の考えを確かなものにしていく姿 | <ul style="list-style-type: none"> 対話を通して、仲間の考えと自分の考えとを比較・検討しながら、自分の考えを確かなものにしていく姿 |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> いろいろな体験を通して、言葉やイメージを自分の中に蓄えていく姿 自分の気持ちや経験したこと、考えたことなどを文字や言葉で表現しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉を用いることで、自分の思いを表現したり、相手の思いを理解したりできることに気づいている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 他者の考えにより自らの言語表現を広げている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉を自分に引きつけて考えたり、言葉がもつ価値を認識したりしている姿 問いについて自分の生活、学習経験を想起して考えたり、学びの過程を振り返ったりする中で、言葉によって自分の考えの広がりや深まりを自覚したりしている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 客観的に学びを見つめて言葉がもつ価値を認識したり、言葉を学ぶことのよさに気づいたりしている姿 学びの過程を振り返る中で、言葉によって自分の考えの広がりや深まりを実感し、言葉を自覚的に使おうとしている姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- 子どもが考えたくなる「問いの設定」—子どもの中に答えをつくる問い—
 - ・自分の考えをもつことができるように問う。
 - ・表現を根拠にして自分の考えを語るができるように問う。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

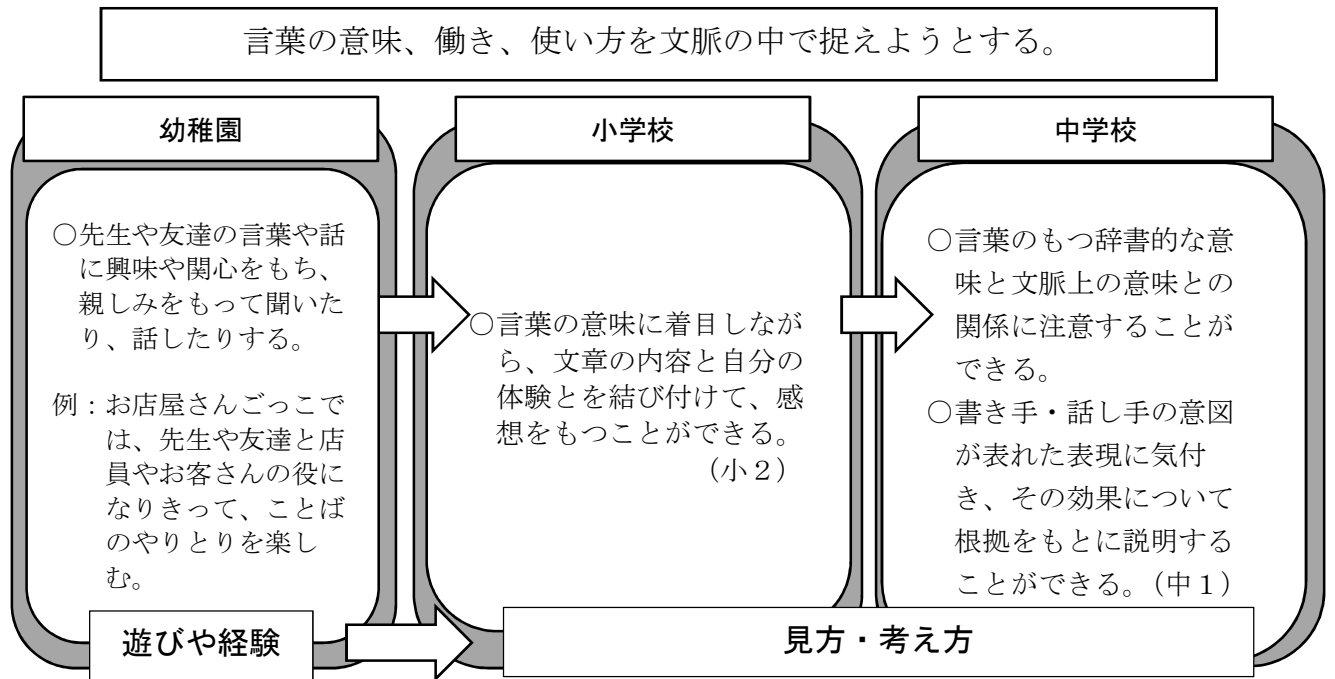
- 違いや深まりを捉えた「問い返し」
 - ・言語化—他者の発言を自分なりの言葉で説明し直す。
 - ・組織化—発言内容の共通点と相違点を明らかにする。
 - ・共有化—表現に迫ることの出来る発言を取り上げ、全体の話題にする。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- 変容を自分の言葉で表現する「振り返り」
 - ・自分の考えを持つことができるように段階的に単元を構想する。
 - ・学習課題に対して考えたことや学んだことを言葉にする視点を設定する。
 - ・自分の考えの変容を捉え、自分の言葉で整理する場を設定する。

3 国語科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 国語科一貫カリキュラム

| | | |
|-------------|----------------------------|--|
| 第 I 期 | 対象・ 他者・ 自己と 向き合う姿 | 【対】 絵本や紙芝居などに触れ、言葉の楽しさや美しさに気付き、言葉や文字に親しむ姿 文字には人に思いを伝える役割があることに気付き、使ってみようとする姿 【他】 保育者や友達言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする姿 【自】 いろいろな体験を通して、言葉やイメージを自分の中に蓄えていく姿 自分の気持ちや経験したこと、考えたことなどを文字や言葉で表現しようとする姿 |
| | 年少 | ○生活の中で必要な言葉が分かり、使う。 ・「貸して」「入れて」など思いを伝えるための言葉があることに気付く。 ○したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 |
| | 年中 | ○先生や友達言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 ・友達の言動に興味や関心を持ち、話しかけたり一緒に遊ぼうとしたりする。 ○人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 |

| | | | |
|-----|----------------|--|---|
| | 年長（前） | <ul style="list-style-type: none"> ・経験したことや感じたことなど、保育者や友達に話したり、友達の話に耳を傾けたりする。 ・仲良しの友達と遊ぶ中で、自分の思いを言ったり、友達の言うことを聞いたりする。 ・自分の考えを言ったり友達の思いを聞いたりする。 ○生活の中で言葉の楽しさ美しさに気付く。 <ul style="list-style-type: none"> ・カルタやすごろく、言葉あそびを楽しみながら、言葉の楽しさに触れたり興味をもったりする。 ○いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや思いは言葉で話さないと相手には伝わらないことに気付き、話そうとする。 ・遊びや生活の中で、仲間入りしたり理由を聞いたり、謝ったりなどの言葉を使う。 ○絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。 ○日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。 | |
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 言葉がもつよさにつながる問いをもち、生活・学習経験と結び付けて、考えようとしている姿 【他】 仲間と共に、言葉がもつよさにつながる問いについて話し合っている姿 対話を楽しむ中で、自分の考えをもとうとしている姿 【自】 言葉を用いることで、自分の思いを表現したり、相手の思いを理解したりできることに気づいている姿 | |
| | 年長（後） | ○先生や友達と心を通い合わせる中で、絵本や物語などに親しみをもちながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。 (10の姿 言葉による伝え合い) ・絵本の中の言葉を遊びや生活の中で使ったり、自分達で話を考えながら劇遊びをしたりする。 | |
| | 見方・考え方 | 言葉の意味、働き、使い方を文脈の中で捉えようとする | 表現意図の視点に立ち、言葉を根拠に語ろうとする |
| | 小1 | 言葉の意味に着目し、話や文章の内容を理解したり、自分の思いを順序立てて表現したりすることができる。 | 表現意図に着目し、話し方について考えることができる。 |
| | 小2 | 言葉の意味に着目し、話や文章の内容を理解したり、自分の思いを順序立てて表現したりすることができる。 | 表現意図に着目し、話し方・書き方について考えることができる。 |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 言葉がもつよさにつながる問いをもち、繰り返し言葉にかかわっている姿 【他】 言葉を意図的に用い、自分の思いや考えを適切に表現したり、相手の思いや考えを適切に理解したりする姿 【自】 他者の考えや言語表現を広げている姿 | |
| | 小3 | 言葉の意味や使い方に着目し、話や文章の内容を正確に理解したり、自分の考えを筋道立てて表現したりすることができる。 | 表現意図に着目し、話し方・書き方について自分の考えをもつことができる。 |
| | 小4 | 言葉の意味や使い方に着目し、話や文章の内容を正確に理解したり、自分の考えを筋道立てて表現したりすることができる。 | 表現意図に着目し、話し方・書き方について自分の考えをまとめることができる。 |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 言葉がもつ価値につながる問いをもち、繰り返し言葉にかかわっている姿 問いを追究する中で、言葉と言葉との関係を、捉えたり問い直したりしようとしている姿 【他】 対話を通して、仲間の考えと自分の考えを比べながら、自分の考えを確かなものにしようとしている姿 【自】 言葉を自分に引きつけて考えたり、言葉が持つ価値を認識したりしている姿 問いについての自分の生活、学習経験を想起して考えたり、学びの過程を振り返ったりする中で、言葉によって自分の考えの広がりや深まりを自覚したりしている姿 | |
| | 小5 | 言葉の意味や使い方に着目し、話や文章の内容を正確に理解して豊かに想像したり、筋道立てて表現したりすることができる。 | 表現意図に着目し、話し方・書き方について自分の考えを広げることができる。 |
| | 小6 | 言葉の意味や使い方に着目し、話や文章の内容を正確に理解して豊かに想像したり、筋道立てて表現したりすることができる。 | 表現意図に着目し、話し方・書き方について自分の考えを広げることができる。 |
| | 見方・考え方 | 言葉の意味、働き、使い方を文脈の中で捉えようとする | 表現意図の視点に立ち、言葉を根拠に語ろうとする |
| | 中1 | 事象や行為、心情を表す言葉を知り、言葉のもつ碎書的な意味と文脈上の意味との関係に注意することができる。 | 書き手・話し手の意図が表れた表現に気付き、その効果について根拠をもとに説明することができる。 |
| 第Ⅴ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 言葉がもつ価値につながる問いをもち、言葉を吟味している。問いの追究のために、言葉と言葉との関係を、捉えたり問い直したりしようとしている姿 【他】 対話を通して、仲間の考えと自分の考えを比較・検討しながら、自分の考えを確かなものにしようとしている姿 【自】 客観的に学びを見つめて言葉がもつ価値を認識したり、言葉を学ぶことのよさに気付いたりしている姿。学びの過程を振り返る中で、言葉によって自分の考えの広がりや深まりを実感し、言葉を自覚的に使おうとしている姿 | |
| | 中2 | 抽象的な概念を表す言葉を獲得し、文章全体での言葉の使われ方や効果に気付くことができる。 | 書き手・話し手の意図が表れた表現に気付き、その効果について根拠の妥当性を問いながら説明することができる。 |
| | 中3 | 文章全体を通して、言葉の持つ役割や効果について理解し、自己の表現に生かすことができる。 | 書き手・話し手の意図が表れた表現に気付き、その効果について内容と表現の関係に着目して説明することができる。 |

5—1 実践事例（小学校）

小学2年 国語科 『おにごっこ（光村図書2年下）』（読むこと）

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、絵本や図鑑などに親しみをもち、読み語りを聞いたり、自分で読んだりしている。こうした本に親しむ経験を基礎としながら、小学校では、文章を読んで理解した内容について、既存の経験と結び付けながら、読者の立場から自分の考えを形成していく。こうした姿が、中学校において、書き手の意図が表れた表現に気付き、その効果について根拠をもとに説明する姿につながっていくと考える。

（2）Ⅱ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--------------------------|---|
| ・言葉についての問いをもち、生活・学習経験と結び付けて、考えようとしている姿 | ・対話を楽しむ中で、自分の考えをもととしている姿 | ・言葉を用いることで、自分の思いを表現したり、相手の思いを理解したりできることに気付いている姿 |

（3）授業の実際

本時のねらいは、『増え鬼』の説明に納得できるかどうかについて話し合うことをとおして、言葉の意味に着目しながら、文章の内容と自分の経験とを結び付けて、考えをもつことができるようにする」である。

① 「対象」と向き合うために

鬼ごっこの説明に納得できるかどうかについて問う。

本時の冒頭で、「対象」である教材の言葉「つかまえやすく」と向き合うために、「増え鬼の説明に納得できましたか？」と尋ねた。

前時に「増え鬼」の説明を読んだ際に、子どもから様々な意見が挙がっていたのが、「おにの数がふえていくので、おには、にげる人をつかまえやすくなります。」という一文である。「増え鬼」をした経験がない子どもからは「本当に『つかまえやすく』なるのだろうか。」という疑問の声が上がっていた。また、「増え鬼」をした経験がある子どもからは、「他の鬼ごっこと比べても、そこまで『つかまえやすく』はないような気がする。」「増え鬼は本当に『つかまえやすく』なる。」という声が上がっていた。このように『つかまえやすくなります。』と言えるかどうかについて多様な意見が表出されたことが、「問いの設定」につながったと考える。そして、説明に納得できるかどうかを考えるために、増え鬼を実際に行った。

② 「他者」と向き合うために

納得できた言葉と納得できなかった言葉の理由を問い、「つかまえやすく」の表現に迫る。

説明の中で納得できた言葉又は納得できなかった言葉を問い返すことで、それぞれの経験の共通点や相違点を明らかにするとともに「つかまえやすく」という言葉を全体の話題として取り上げることができるようにした。

まず、納得できなかった側に尋ねると『つかまえやすく』に納得できなかった。」という発言があっ

た。その理由を問うと、「他の鬼ごっこは捕まえられたけど、増え鬼だと全く捕まえられなくて、『つかまえやすく』ならなかったから。」や「足の早い人が逃げる側に残ってしまい、鬼をやっても結局捕まえられなくて、『つかまえやすく』なかったから。」などがあった。

一方、納得できた側に問うと、こちらも「つかまえやすく」に着目していた。その理由として、「すぐに逃げる人を捕まえることができ『つかまえやす』かったから。」「たくさんの鬼で挟み撃ちをすることができて『つかまえやすく』のとおりだったから。」「たくさん鬼がいることで、逃げる人が他の鬼に集中して『つかまえやすかった』から。」などがあった。



納得できた又は納得できなかった言葉を問い返すことで、「それ分かる!」「自分とは違う。」などそれぞれの経験の共通点や相違点を明らかにすることができたとともに、「つかまえやすく」という言葉を全体の話題とすることができた。

③ 「自己」と向き合うために

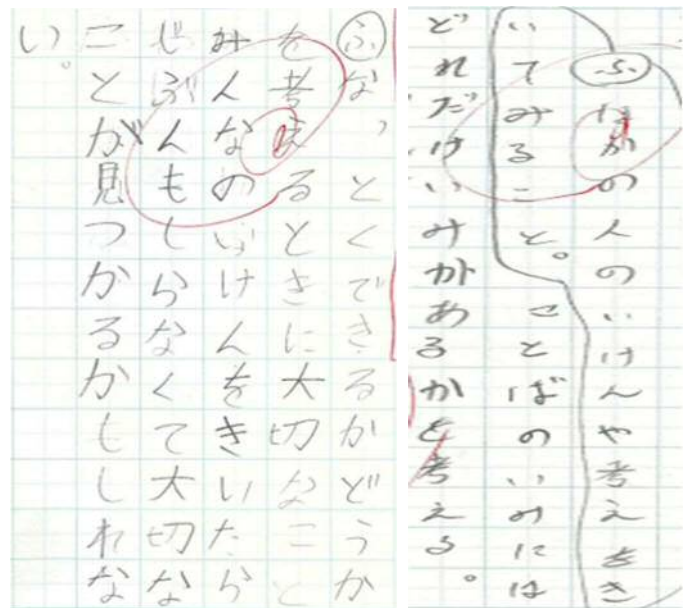
納得できるかどうかを考えるために大切だと思うことを振り返るよう促す。

最後に、納得できるかどうかを考えるために大切だと思うことを視点に振り返るよう促すことで、「自己」の学びと向き合い、今後の説明的な文章を読むことへの転移をねらった。

右は、子どもの振り返りの記述の一部である。

「他の人の意見を聞くことで、自分が知らない大切なことが見つかる」といった振り返りが3分の2程度見られた。ここからは、「教室内の仲間」である「他者」と語り合う中で、自分とは異質の考えに出合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができることに気づき始めていることがうかがえた。

一方、「言葉の意味」への着目に関する記述はあまり見られなかった。今回の問いでは、「言葉の意味」に着目することが難しかったと考える。
(授業者：五十部)



指導助言

- ・「～やすい」といった形容詞に納得できるかどうかは、体験の程度に関わりがあり、子どもによって差がある。また、本時で扱った文の後の「おにごっこが、もっとおもしろくなります。」の副詞「もっと」に納得できるかどうかを考えていくのがよいのではないか。その際、「言葉の意味」でなく「言葉の働き」に着目とするのがよい。
- ・振り返りは、学び方だけでなく、文章の内容について交流を通してどのように考えたのか、の2つの観点で振り返るべきであった。

5—2 実践事例（中学校）

中学1年 国語科 『少年の日の思い出（光村図書）』（読むこと）

（1）幼小中のつながり

子どもたちは幼小と学んでいく中で、絵本や物語に親しむ経験を基礎としながら、言葉に着目し、対話を通して他者の考えを知り、自分の考えを形成していく。中学校においては、自身の見方・考え方を働かせながら言葉の意味や働きについて深く捉えさせたい。そのために、表現意図について考えたり、仲間の考えと自分の考えを比べたりしながら、自分の考えをより確かなものを目指す。

（2）IV期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 言葉がもつ価値につながる問いをもち、繰り返し言葉にかかわっている姿 問いを追求する中で、言葉と言葉との関係を捉えたり問い直したりしようとしている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 対話を通して、仲間の考えと自分の考えを比べながら、自分の考えを確かなものにしようとしている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉を自分に引き付けて考えたり、言葉が持つ価値を認識したりしている姿 問いについて自分の生活、学習経験を想起して考えたり、学びの過程を振り返ったりする中で言葉によって自分の考えの広がりや深まりを自覚している姿 |

（3）授業の実際

本時の主眼は『僕』がちょうを押しつぶしてしまった理由を、他の場面の表現とつなげて語ることができる」である。そこで、授業では「ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」という最後の一文の意図を、他の場面の表現とつなげて考えることをねらい、「ちょうをつぶした理由を他の場面の表現から読み取ろう」という課題を設定した。

①「対象」と向き合うために

言葉の働きが物語全体として矛盾なく成立している部分と、子どもが一番興味を示している部分とを重ね合わせることで、「考えたい」「語りたい」と思える問いを設定する。

「少年の日の思い出」は、それぞれの場面や表現が整合性をもってつながり、最後の場面に収斂されている作品である。結末に向けてそれぞれの表現が矛盾なく成立しており、生徒が言葉の働きに気づき、言葉に対する新たな認識を得ていくための教材として大きな価値がある。このような価値を踏まえ、最後のちょうをつぶす場面について問うことは、必然的に本時以前の学習とつながりを持つことになる。また、初発の感想では、子どもはこの物語の象徴的な場面である最後のちょうをつぶす場面に興味と疑問を持っていた。そこで、教材としての価値と子どもの反応の二つの部分が重なった表現に着目し、「なぜ『僕』は『ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった』のか」という問いを設定した。そうすることで、子どもが「この問いを考えたい」「自分の考えを語りたい」と思える必然性を引き出すことを狙った。

②「他者」と向き合うために

表現に立ち戻らせる「問い返し」や言葉の深まりに着目した「問い返し」をし、全体で共有する。

子どもは、「一つ一つ」「粉々」という表現から離れ、いつのまにか「なぜ、つぶしたのか。」と考え、その理由を考え始めたようであった。この間に書かれているつぶし方にこそ主人公の「いたたまれなさ」や「どうしようもなさ」が表れている。そこで、授業の後半に再度表現に立ち戻らせるために次のような問い返しを行った。

T : もう一度、最初の問いに戻るよ。Mさんの初発の疑問にあったように、なぜ「指」で、「一つ一つ」「粉々」につぶすのかな。「粉々」はもとの形がわからないくらいにするんだよね？どこかにしまおうとか、足で踏みつぶすでもいいのにね。なぜ「一つ一つ」「粉々」にするのだろう。その理由を、どこの場面からでもいいので、聞かせてくれるかな。

S1：ちょうは、エーミールがしたように復元しようと思えばできることもあるから…もう復元もできないように「粉々」にしてしまったんじゃないかと。

T：「僕」は、復元したくないのかな？もう、ちょうのことはいいのかな？

S2：201 ページに「輝いている色の斑点の一つ一つ、透き通った羽の脈の一つ一つ、触角の細いとび色の毛の一つ一つ」という表現があります。これほど鮮明に覚えているってことは、たとえちょうを隠したり箱ごと捨てたりしても必ず頭の中にその「一つ一つ」が残ってるってことだから…ちょうに対して未練が残っているから、そのちょうへの未練や熱情を断ち切るために、わざわざ「一つ一つ」「指」で「粉々」に「押しつぶ」して全部見えないようにすることで次のステップへ進もうとしたんじゃないかと思いました。

まず、「粉々」という言葉に着目して発言したのがS1である。ちょうを「粉々」にする理由を考えた結果、もう元には戻せない状態を望んでいるのではないかという意図を含んでいる発言である。復元したいと思ってしまうかもしれない自分をわかっているからこそ、粉々にすることで二度とちょう収集をしないという「僕」の固い決意に迫ることができると考えた。そこで、「復元」という言葉をもとに、全体に問い返したところ、S2の発言につながった。S2は、前半の場面の「一つ一つ」が最後の「一つ一つ」とつながっていることを見つけており、S1の発言の「復元できないように」を受けて、自分の考えと比べ、意見を練り上げ、「未練や熱情を断ち切る」という言葉を導き出した。

③「自己」と向き合うために

第2次に同じ問いをしたときの自分の答えと比較して、読みがどのように変化したか振り返ることができるよう「本時で改めて気づいたこと」について振り返るよう促す。

以下、子どもの振り返りである。

S3：今回表現のつながりについて学習して、最初の頃に考えていた意見や感想が意外にも「一つ一つ」につながっていて自分自身にちょっと感心した。

S4：「一つ一つ」や「粉々」といった語句に着目して考えると考えが深まったし、はじめは「償い」くらいしか思いつかなかったけど、たくさん話し合ったことでいろんな意見が出てよかった。

本時の授業では、ワークシートを使って自分の考えが可視化できるよう工夫をした。その上で、一度読んだだけの状態で考えた第2次と比べさせると、自己の学習の深まりは一目瞭然である。S3は、第2次の段階では自分の意見にそこまで自信を持っていなかったのだろう。しかし、単元を通して学習していく中で、最初になんとなく感じていたことと、根拠となる「一つ一つ」という表現とが結びついたことを振り返りの中で発見した。S4は、「はじめ」の自分と比べて、「一つ一つ」や「粉々」といった「語句に着目して考え」ること、他者と「話し合」うことで問いに対して考えが深まった、という自分の学習方法についても客観的に捉えることができている。単なる授業の感想ではなく、「改めて」と聞くことで、自己の認識を、単元全体を通して今一度振り返ることができた。前項で述べた「他者」の深まりがあったからこそ「自己」との向き合い方がより深まったと考えられる。(授業者：舛重)

指導助言

- ・一文が文脈の中でこそ意味がある、文脈の中で別の意味や役割があることに気づかせたいという意図に大変提案性がある。
- ・優れた発言を教師が逃さずに、全体へ投げかけ、つなげることを大切にしたい。
- ・言葉の用例について、「押しつぶす」という言葉はどの範囲で使えるのか。また「一つ一つ」という言葉はどこにかかるのか。近代の訳者であるということも踏まえて考えるとよい。

6 成果と課題

「自己を表現する言葉を得ていく」ための働きかけとしては、最初に述べた3つの視点のどれが欠けても成立しないことを痛感した。それぞれの視点について、成果と課題を整理していきたい。

まず、「教材と問いの設定」である。「対象」である教材が、子どもが言葉の働きを吟味し語り合うに耐えうる価値をもたなくてはならないということである。それには、教師が教材を理解し、子どもに気付かせたい言葉の働きと、子どもの関心が重なる表現を見つけ出し、「教材化する」という過程が必要である。それが、言葉を得させていく教師の大きな役割であることが、実践をとおして改めて明確になった。また、その教材と子どもの出会いは、「問い」の質に左右されるということである。子どもが「語りたい」「聞きたい」と思える問いは何か、改めて教材と子どもの反応を相互に吟味しながら考えていく必要がある。今回の実践では、小学校では「本文の説明に納得できたか」、中学校では「印象に残った場面はどこか」という問いをとおして、子どもの反応を確かめた。この2つの問いの共通点は、「子どもの中に答えをつくる」ということだ。そして、その反応を中心に、問いを通して表現に着目させながら授業を作った。それは、教師のもつ答えを当てにいく授業ではなく、子どもが感じたことや考えを引き出す授業を目指したからである。また、そのためには、「教材の価値と生徒の反応が重なる問い」であることが、より「考えたい」「語りたい」という思いを高めることも実践により明らかになった。

二つめは、問い返しである。「言葉を得ていく」ために欠かせないのが、「問い返し」と、それに伴う「他者との対話」が重要ということだ。ここでは、子ども同士が互いの認識を披瀝し合うことができる対話が重要であると捉え、その働きかけを探ってきた。他者の考えと自分の考えを比較することは、改めて自己を見つめることになる。その上で自分の考えが再構築され、新たに言葉を得ていくことができる。小学校では「つかまえやすく」という言葉に着目した発言を取り上げ、焦点化

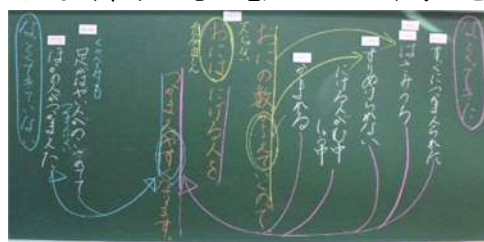


図1「おにごっこ」本時板書



図2「少年の日の思い出」本時板書

することで、子どもたちがそれぞれの経験を語り合い、その共通点や相違点を明らかにしていった。中学校では子どもの発言にあった「復元できないように粉々に」の部分全体に問い返すことで、それぞれの子どもが多様な表現とつなげ、自分の考えを語っていった。今回は問い返しの中で発言の解釈、整理、共有を行ってきたが、子どもは考えの対立が起きるとき、または大きな共感を得たときほど自分の言葉で語ろうと必死になって学びに向き合うということが見えてきた。教師はこの子どもの語りたくなるきっかけをつかみ、適切な場面で問い返していかなければならないことがわかった。まさに子どもの反応と感じ方を捕まえて構成していく力量が必要である。

三つめは、「振り返り」である。授業や単元の終末には、この子どもたちがつかんだ感覚や考えを言葉にさせる活動を仕組みたいと考える。しかし、単に「感想を書く」というものではなく、学習課題に沿った視点が必要である。今回は、小学校では「説明に納得できるかどうかを考えるために大切だと思うこと」、中学校では「場面をつなげて改めて気付いたこと」という視点を示し、学びや自分の認識の変容の自覚を促す活動を仕組んだ。「大切だと思うこと」で学びの自覚、「改めて」という言葉で変容の自覚を促すことができたと考える。以上のように、「対象」、「他者」、「自己」の視点から導き出された「教材や問いの設定」、「問い返し」、「振り返り」について、子どもと言葉の出会いを生み出す教師の役割を整理してきた。今後は、振り返りの記述がより子ども自身の学びの足跡となっていくよう、視点や単元構想についてのさらなる吟味が必要であると感じている。また、今回改めて子どもの中に答えを見出す問いの効果を実感することができたため、この問いが活用できる教材の条件や必要な要素を整理し、より精度の高い問いの設定ができるよう研究を進めていきたい。

社会科

1 社会科でめざす子どもの姿

「公民としての資質・能力の基礎」を身に付けた子ども

社会科では「公民としての資質・能力の基礎」を身に付けた子どもの育成をめざしている。

「公民としての資質・能力」とは、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会を主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者としての資質・能力」のことである。そして、「公民としての資質・能力の基礎」とは、「よりよい社会の実現に向けて、社会に見られる課題を自分事として捉え、他者と協働しながら解決していこうとすること」であると考えている。子どもが「公民としての資質・能力の基礎」を身に付けるために、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取り入れている。そのうえで、社会的な事象を自分たちの生活と関連付けて捉え、考えたことを説明したり他者と議論したりするなど、他者と協働しながら問いを追究していくことを大切にしている。

2 社会科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|---|--|---|--|---|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ姿 | <ul style="list-style-type: none"> 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする姿 日常生活の中で、様々な文化や伝統に親しむ姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な見方・考え方を働かせて、身近な地域について調べたり、考えたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な見方・考え方を働かせて、社会的な事象を多面的・多角的に捉えようとする姿 学習課題に対して、一般化して考察しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な見方・考え方を駆使し、社会的な事象を本質的に理解しようとする姿 社会的な事象の考察を通して、概念的知識を習得・活用しようとする姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 園内で仲間と活動することで、自分がどのように行動すればよいかについて考える姿 | <ul style="list-style-type: none"> 公共のマナーについて知り、公共の場でどのように行動すればよいかについて考える姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な事象について調べたことを交流することで、社会的な事象の意味や特色を理解しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な事象について調べたことを交流・議論することで、社会的な事象の意味や特色を、より多角的な視点で理解しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自らの経験や既習事項を活用しながら、望ましい社会の在り方を議論し、より高い価値を見出そうとする姿 |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> ものや友達と関わりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようとしていたり、自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報を伝え合ったり、活用したり、情報に基づき判断しようとしていたりして、情報を取捨選択しながら活動するようになる姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な事象について課題を追究したり解決したりする活動をとおして、社会的な事象の意味や意義を理解しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な事象について自ら課題を見つけ、追究したり解決したりする活動をとおして、社会的な事象の意味や意義をより多角的な視点で理解しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 社会的な事象について課題を追究する中で、獲得した概念が現代社会や自身の生活とどのように関わっているか振り返る姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・見方・考え方をを用いて教材を分析し、授業で捉えさせたい概念的知識を明確にする。
- ・既習事項である見方・考え方や概念的知識とのつながりを意識して、単元を構成する。
- ・授業の冒頭で2つの事象を提示し、その矛盾から学習課題を設定する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

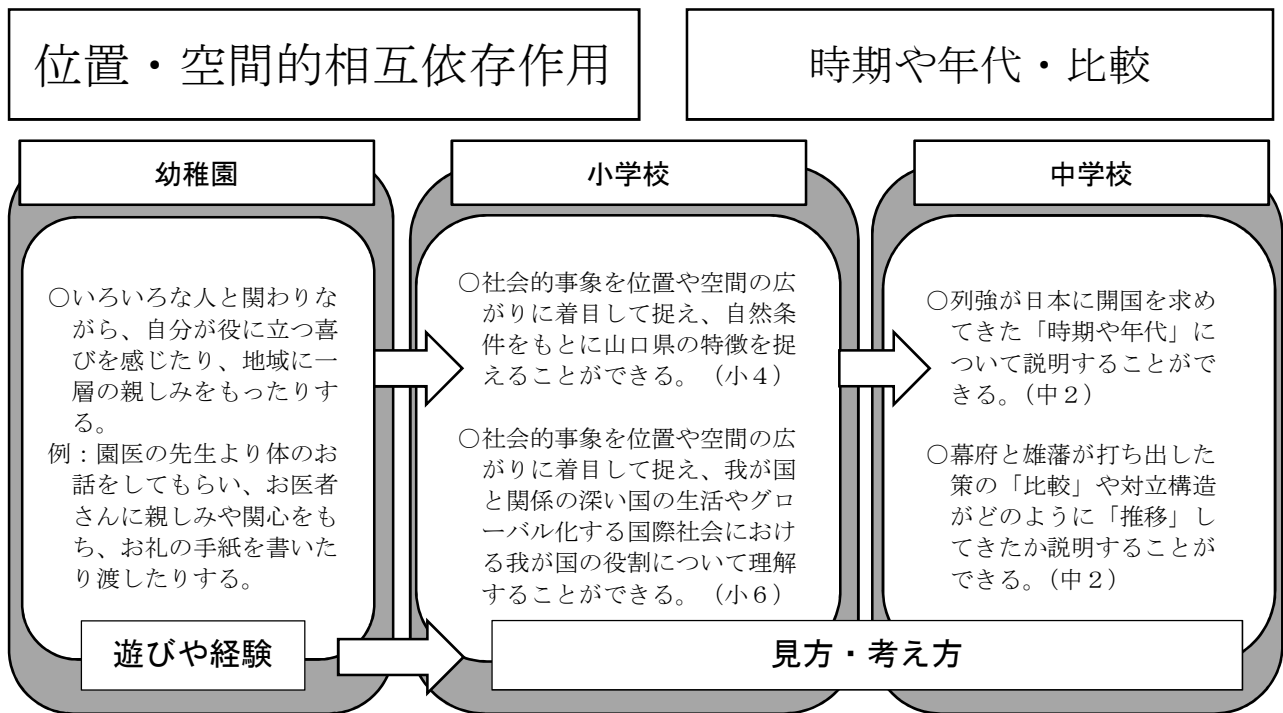
- ・子どもの意見が拡散するような問いを行い、その妥当性を議論する場面を設定する。
- ・価値的な問いを行い、それに対する意見を吟味する過程で、多様な価値に出会わせる。
- ・表出した意見に対し、質疑応答を行ったり、意見を類型化したりする場面を設定する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・本時を振り返る「問い」を設定し、子どもが自分の認識の変化を自覚したり、学習内容を整理したりする場面を設定する。
- ・価値を問うことで、自分がどのような世界観の中で生きているかを認知させる。

3 社会科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 社会科一貫教育カリキュラム

| | | |
|------|----------------|---|
| 第I期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ姿 【他】園内で仲間と活動することで、自分がどのように行動すればよいかについて考える姿 【自】ものや友達と関わりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようとしたり、自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿 |
| | 年少 | 【社会生活とのかかわり】 ○幼稚園における生活の仕方を知り、自分達で生活の場を整えながら見通しをもって行動する。 ○友達と楽しく生活する中で決まりの大切さに気付き、守ろうとする。 |
| | 年中 | ○日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ ○幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。 |
| | 年長(前) | ○高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。 ○生活に関連の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 |
| 第II期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする姿 ・日常生活の中で、様々な文化や伝統に親しむ姿 【他】公共のマナーについて知り、公共の場でどのように行動すればよいかについて考える姿 【自】遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報を伝え合ったり、活用したり、情報に基づき判断しようとしたりして、情 |

| | | | | | |
|-----|--|--|---|---|--|
| 期 | | 報を取捨選択などして役立てながら活動するようになる姿 | | | |
| | 年長（後） | ○いろいろな人と関わりながら、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に一層の親しみを持つようになる。遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報を伝え合ったり、活用したり、情報に基づき判断しようとしたりして、情報を取捨選択などして役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用したりなどして、社会とのつながりの意識等が芽生えるようになる。（10の姿：社会生活とのつながり） ・地域の方に、こよりづくりやもちつきなどを教えてもらいながら、親しみをもつ。 ・地域の行事や祭りに参加した経験から、遊びの中でお店を開いたりお神輿をつくったりして再現して遊ぶことを楽しむ。 | | | |
| | 見方・考え方 | 位置や空間の広がり | 時期や時間の経過 | 事象や人々の相互関係 | 比較・分類・総合関連 |
| | 小1 | | | | |
| | 小2 | | | | |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】社会的な見方・考え方を働かせて、身近な地域について調べたり、考えたりする姿 【他】社会的な事象について調べたことを交流することで、社会的な事象の意味や特色を理解しようとする姿 【自】社会的な事象について課題を追究したり解決したりする活動をとおして、社会的な事象の意味や意義を理解しようとする姿 | | | |
| | 小3 | 社会的な事象を位置や空間の広がりに着目して捉え、身近な地域や市区町村の地理的環境について、自然条件をもとに特徴を捉えることができる。 | 社会的な事象を時期や時間の経過に着目して捉え、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解することができる。 | 社会的な事象を様々な事象や人々の相互関係に着目して捉え、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子について人々の生活との関連を踏まえて理解することができる。 | 左記のような見方に着目して社会的な事象を捉え、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 |
| | 小4 | 社会的な事象を位置や空間の広がりに着目して捉え、自然条件をもとに山口県の特徴を捉えることができる。 | 社会的な事象を時期や時間の経過に着目して捉え、山口県の変遷や、地域の人々の健康と生活環境を支える働き、自然災害から地域の安全を守るための諸活動について、人々の生活との関連を踏まえて理解することができる。 | 社会的な事象を様々な事象や人々の相互関係に着目して捉え、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解することができる。 | |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】・社会的な見方・考え方を働かせて、社会的な事象を多面的・多角的に捉えようとする姿 ・学習課題に対して、一般化して考察しようとする姿 【他】社会的な事象について調べたことを交流・議論することで、社会的な事象の意味や特色を、より多角的な視点で理解しようとする姿 【自】社会的な事象について自ら課題を見つけ、追究したり解決したりする活動をとおして、社会的な事象の意味や意義をより多角的な視点で理解しようとする姿 | | | |
| | 小5 | 社会的な事象を位置や空間の広がりに着目して捉え、我が国の国土の地理的環境の特色や産業の現状について、自然条件をもとに特徴を捉えることができる。 | 社会的な事象を時期や時間の経過に着目して捉え、我が国の国土の移り変わり、産業の変遷などについて、国民生活との関連を踏まえて理解することができる。 | 社会的な事象を様々な事象や人々の相互関係に着目して捉え、我が国の産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて理解することができる。 | 左記のような見方に着目して社会的な事象を捉え、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。 |
| | 小6 | 社会的な事象を位置や空間の広がりに着目して捉え、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解できる。 | 社会的な事象を時期や時間の経過に着目して捉え、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について理解することができる。 | 社会的な事象を様々な事象や人々の相互関係に着目して捉え、我が国の政治の考え方と仕組みや働きなどについて、理解することができる。 | |
| | 見方・考え方 | 地理的な見方・考え方 | 歴史的な見方・考え方 | 現代社会の見方・考え方 | |
| 中1 | 社会的な事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつきなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けて説明することができる。 | 社会的な事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたたり事象同士を因果関係などで関連付けたりして説明することができる。 | 社会的な事象を政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて説明することができる。 | | |
| 第Ⅴ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】・社会的な見方・考え方を駆使し、社会的な事象を本質的に理解しようとする姿 ・社会的な事象の考察を通して、概念的知識を習得・活用しようとする姿 【他】自らの経験や既習事項を活用しながら、望ましい社会の在り方を議論し、より高い価値を見出そうとする姿 【自】社会的な事象について課題を追究する中で、獲得した概念が現代社会や自身の生活とどのように関わっているか振り返る姿 | | | |
| | 中2 | 社会的な事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつきなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けて説明することができる。 | 社会的な事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたたり事象同士を因果関係などで関連付けたりして説明することができる。 | 社会的な事象を政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて説明することができる。 | |
| | 中3 | | | | |

5—1 実践事例（小学校）

小学校 社会科 「知っちょる！？山口県の魅力（4年 県の広がり）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、遊びの中で、いろいろな人と関わりながら、自分が役に立つ喜びを感じたり、地域に一層の親しみをもったりする経験をしている。その経験をもとに、小学校の学習では、社会的事象の見方・考え方を働かせながら、よりよい社会の実現に向けて、社会に見られる課題を自分事として捉え、他者と協働しながら解決していこうとする力（＝公民としての資質・能力の基礎）を身に付けた子どもの育成を目指している。そのような子供たちが中学校の学習で、様々な社会的事象について諸課題を追究し、見方・考え方を働かせ、獲得した概念を活用して、公民的資質の基礎をさらに高められるようになることを期待したい。

（2）Ⅲ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|---|
| 社会的事象に見られる諸課題について考察し、自分との関係に気づき、疑問をもったり意見をもったりして、より多角的な視点で理解しようとする姿 | 社会的事象について調べたことを交流・議論することで、社会的事象の意味や特色を、より多角的な視点で理解しようとする姿 | 社会的事象について自ら課題見つけ、追究したり解決したりする活動をとおして、社会的事象の意味や意義をより多角的な視点で理解しようとする姿 |

（3）授業の実際

本単元は、山口県の位置、県全体の地形や主な産業の分布、交通網や主な都市の位置などに着目して、山口県全体の様子を捉え、地理的環境の特色を考えて表現する学習である。その中で社会的事象の見方・考え方を働かせ、山口県の特色を自分事として捉えることができるようにすることを主眼とした。

①「対象」と向き合うために

現在もっている山口県のイメージを発表させるようにした。
都道府県魅力度ランキングを教材化し、課題を引き出させた。

単元の導入において、山口県のイメージを子どもたちに発表させた。「自然が豊か」「食べ物がおいしい」などやや抽象的ではあるが、良いイメージをもつ発言が見られた。しかしその要因が地理的環境の特色と結びついてはいなかった。そこで次にブランド総合研究所が毎年発表している「都道府県魅力度ランキング」を採用した。発表の前に「山口県は何位だと思うか」と子どもたちに聞いたところ、「1位にはならないとしても、10位くらいかな。だって海もあるし、山もあるし、食べ物もおいしいからね」と予想をしていた。そして山口県は42位だとわかった瞬間、子どもたちは「ショック！」「くやしい！」という反応であった。ここからある子どもたちが「魅力がないわけではない」と発言したことをきっかけに山口県の魅力が全国に伝わっていないという課題を共通理解できた。そこで、本単元の学習問題は「日本全国の人や海外の人に山口県の魅力を伝えよう」となった。



第2次からは、県全体の地形や主な産業の分布、交通網や主な都市の位置などに着目して、「山口県だからこそ」をキーワードに県全体の様子を捉える学習を行った。「山口県の地形はどのように広がっているのだろうか」「ふぐに代表されるように様々な海産物や果物が多く収穫できるのはなぜだろうか」「県内の観光名所や祭りはどのようなものがあるのか」「県内の交通網はどのように広がっているのか」「地域の特色をいかしたまちづくりはどのようなことをしているのか」という問いをもち、調べ

る活動を行った。山口県全体の様子を捉えた子どもたちは「山口県は地理的環境が整っていて、様々な産業も発達しているのに魅力度ランキングが高くないのはなぜか」とさらなる問いを見出し、本単元の学習問題である「日本全国の人や海外の人に山口県の魅力を伝えよう」へと繋がっていった。

②「他者」と向き合うために

山口県の魅力を全国の人に伝えるための方策を全員でよいものにしていくように、話し合い活動を設定した。

魅力を伝えるためにどのような取り組みが考えられるかを話し合った。まずは全国の取り組みを調べ、それが山口県で実施可能なのか、またその取り組みを山口県に合わせたものにできないかということ考えた。そこで「空き家を活用する」という発言があったため、その実現性や有用性について意見を出し合った。今まで社会的事象の見方・考え方を働かせて調べてきたので、位置や空間的な広がりに着目した発言や、山口県の特徴と地形を関連付けて表現する子どもたちの姿が見られた。「空き家で飲食店を経営する」という発言に対しては「3つの海に囲まれている山口県だからこそ新鮮で多くの種類の海産物を提供することができる」という発言や「宿泊体験を行う」という発言に対して「美祢市では自然をいかしたまちづくりが行われているため、その自然を観光客に味わってもらえるのはどうか」など山口県の地理的条件に着目して多くの具体案を考える子どもたちの姿がみられた。

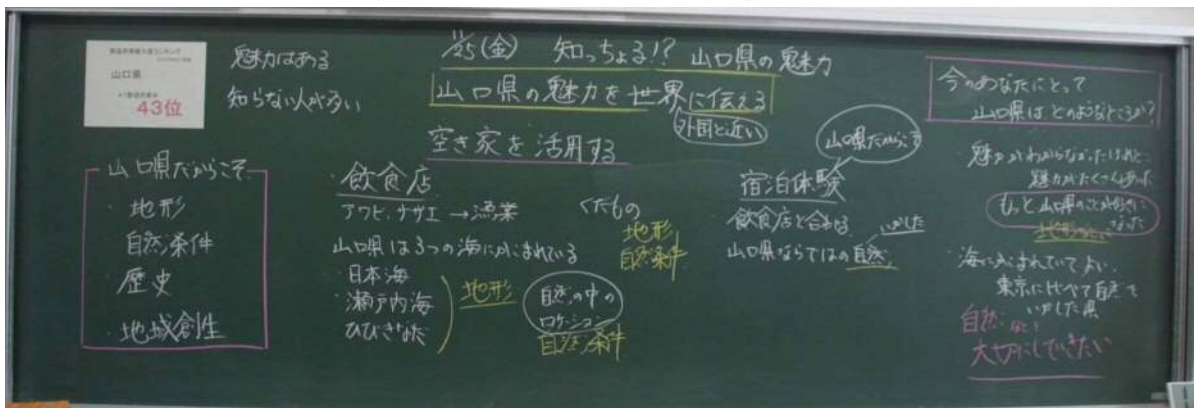


③「自己」と向き合うために

単元の最初と単元の振り返りの発問を同じにして、思考の変容が見えるようにした。

発問：「山口県はどのようなところだろうか」

子どもたちからは「今までは何となくよいところだと思っていたけれど、地理的条件が整っていて、山口県ならではの特色がわかった」「山口県は海産物がよく採れることだけしか知らなかったけれど、果物や農作物、工業も盛んなことがわかった」などと、単元全体を振り返る発言があった。社会的事象の見方・考え方を働かせて単元を進めてきたことによって、山口県の特徴という社会的事象の意味や意義をより多角的な視点で理解しようとする子どもたちの姿が見られた。(授業者：田島)



指導助言

- ・成果としては、小学校から中学校のつながりについて、意識しながら日々の授業を実践していることである。課題としては、発問をさらに吟味すること。単元を通して、発問同士がどのようにつながっていったのかを整理していくとさらに子どもたちが見方・考え方を働かせるようになるのではないだろうか。

5—2 実践事例（中学校）

中学2年 社会科 「欧米の進出と日本の開国（明治維新と近代国家の形成）」

（1）幼小中のつながり

小学校では、江戸時代の日本の開国について「ペリーの来航」だけでなく、長州藩とイギリスなどの外国との間で起きた「下関戦争」についても学習している。つまり生徒の中には「日本は列強諸国の圧力の前に屈し、開国した」ことに加え「攘夷にこだわった諸藩は圧倒的な軍事力を前に倒幕へと傾いた」という認識が形成されている。もちろん、当時の日本が軍事力や外交力など、さまざまな面において列強の強大さを目の当たりにし、その対応に追われたことはまぎれもない事実である。一方で、こうした解釈はあくまで史実の片面的な理解であり、別の側面から見ると既存の認識を揺さぶることのできる価値を内包している。小学校で学習した幕末に対する知識をもとに、諸藩のねらいや幕府の置かれた苦しい状況を明らかにすべく、意欲的に学習課題を追究しようとする姿を見ることができ

（2）V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・社会的な見方・考え方を駆使し、社会的事象を本質的に理解しようとする姿 ・社会的事象の考察を通して、概念的知識を習得・活用しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・自らの経験や既習事項を活用しながら、望ましい社会の在り方を議論し、より高い価値を見出そうとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・社会的事象について課題を追究する中で、獲得した概念が現代社会や自身の生活とどのように関わっているかふりかえる姿 |

（3）授業の実際

①「対象」と向き合うために

「どうして8年で不平等な条約に変わってしまったのだろう。」という、日米修好通商条約が不平等な内容に変化した背景を追究したくなる課題を設定する。

この日米修好通商条約の内容が“変わった”という史実の提示は、生徒の認識を揺さぶり、課題意識を引き出す大きな働きかけとなった。そもそも小学校では日米修好通商条約を不平等な条約として学習するが、中学校の教科書にも次のように記述されており、生徒にとって日米修好通商条約は“初めから”不平等であるというイメージが強い。

・・・井伊直弼は、清が再びイギリス・フランスと戦争して負けたことを知り、1858年、朝廷の許可を得ないまま日米修好通商条約を結びました。・・・条約の内容は、アメリカに領事裁判権を認め、日本に関税自主権がないなど、不平等なものでした。（「新しい社会 歴史」東京書籍）

しかし、1858年の条約の内容には、決して低くない関税と日本が望めば自由に税率を変更できるという文言を見つけることができる。こうした揺さぶりこそが授業の導入で本来重視されなければならないものであり、既存の知識に満足することなく社会的事象の本質的な理解をめざそうとする姿を引き出すことにつながると考えられる。

このような揺さぶりに加えて、本時の学習課題の追究に必要なようになってくるのが「社会的な見方・考え方」である。上記した学習課題は、「1858年の8年後」に着目させることで、学習指導要領に記述された社会的な見方・考え方の中でも「時期や年代」への注目を促すことができた。実際、生徒は教科書記述や図などの資料だけでなく、年表を積極的に活用して「条約締結から内容変更までの8年間の間に何があったのか」を考えることで、次のような多様な意見を表出していた。

- ・ アメリカは南北戦争によって戦費がかさんだので、貿易で利益を得ようとしたのではないか。
- ・ 中国で利権を拡大するイギリスとの対立をアメリカが避けようとしたのではないか。
- ・ 安政の大獄や桜田門外の変などによって幕府の権威が下がったからではないか。
- ・ 薩英戦争や下関戦争で日本が外国に負けたことが関係しているのではないか。

②「他者」と向き合うために

「長州藩が攘夷にこだわったのはなぜか。」という、生徒の認識を揺さぶる補助発問を投げかける。

意見を表出した後に重要なのが、議論である。意見の中には根拠の薄いものもあるが、教師が一方的に否定するのではなく、生徒自身の疑問を大切にしながら議論を繰り返す、合意形成を図ろうとする過程を授業の中でつくらなければならない。本時では、意見共有の場で疑問や反論が表出されなかったが、個人や班で疑問点を考える時間を設定し、共有された意見を振り返ることで議論につなげた。

また、本来表出された意見に対して生徒自ら疑問をもち、議論へ発展していくことが理想であるが、そうならない場合でも段階的に補助発問を投げかけていくことで、課題追究をより深いレベルに進めていくことが重要である。本時においても、日米修好通商条約が不平等となったのは長州藩の攘夷実行が影響しているという理解に辿り着いた上で、どうしてそのような無謀なことをするのか問うた。生徒が「たしかに。」や「なんでだろう。」とつぶやきながら、活発に議論を交わす姿を見ることができた。

③「自己」と向き合うために

「長州藩の行動を支持するか、しないか。」という、史実に対する生徒自身の考えを問うことで、当時の人々の立場や現代の生活に置き換えた視点から課題について考えるよう促す。

追究を進めていくと、次第に生徒は社会的事象の理解に留まらず、価値観や本質的な概念に触れるレベルへ到達する。しかし、概念を獲得するだけでは「自己」と向き合うことにはならない。「自己」と向き合うということは、獲得した概念が現代社会や自身の生活とどのように関わっているかを振り返るということでもある。そこで重要なのが、振り返りの発問である。

本時では、国内の支配体制を統一するためなら対外関係の悪化もいとわないという長州藩の考え方の是非を問うた。史実が必ずしも最良の選択であったとは限らないことから、「自分ならどうするか」を考えることは問題を現代社会に置き換えることを促し、まさに「自己」と向き合うことになると言える。実際、長州藩のねらった倒幕は成功し、国内の支配体制の統一による明治維新を迎えることができたが、明治新政府は国家レベルの最優先課題として「不平等条約の改正」と向き合うことになった。小学校で学習した内容を覚えている生徒の中には、「支持しない派」に立ち、リスクの大きさを訴える者もいた。もちろんこうした議論に明確な正解を示すことはできないが、後述する意見に見られるように、本時の学習によって認識が変容し、問題（今回の学習では帝国主義による支配という“国難”）をより大きな視点で見ることができるようになったと考えられる。（授業者：鶴永）

- ・ 戦争を避けるために開国した幕府が攘夷を命令するのはおかしいと思ったけど、長州藩が朝廷に働きかけていたと知ってかしこいなと思った。
- ・ 列強に対抗するためと言っても、下関戦争の敗北によって植民地となる可能性もあったと思うと、リスクが大きすぎると思った。

指導助言

- ・ 本時の中心発問の中に「8年」という言葉があったからこそ、子どもたちは「時期」に注目することができたのだろう。
- ・ 政策の妥当性、解釈の妥当性について、「妥当性」をどう検討（実証）していくか。吟味するには、議論すなわち批判していくことが大事。

6 成果と課題

小学校では、次の3つについて、成果と課題があげられる。

①社会的事象を自分事にする

社会的事象を自分事にするために、都道府県魅力度ランキングを採用した。自分事にする事で、知識の暗記から脱却し、山口県の魅力を全国に伝えようとする単元全体の方向性に向けて主体的に学習を進めることができた。一方で、都道府県魅力度ランキングが適切な教材であったかどうかは吟味する必要がある。

②「見方・考え方」を引き出させるような単元構想

教科の本質である「見方・考え方」を子どもたちから引き出させるような単元計画をした。本実践では主に「位置や空間的な広がり」を中心に「時期や時間の経過」「事象や人々の相互関係」を子どもたちが働かせるような単元構成を行った。指導助言でもあったように「見方・考え方」を子どもたちから引き出すためには各時間の問いが大切である。教師からの問いではなく、子どもが問いをもってその問いを解決していくような活動がもっと必要であったと考える。そうすることで、子どもたちが「見方・考え方」を働かせて、主体的・対話的で深い学びへと子どもたちを誘うことができるのではないだろうか。

③問いと知識の関係性

「見方・考え方」を子どもが働かせるための問いは「知るための問い」「分かるための問い」「関わるための問い」の3つに分類できる。本実践では「知るための問い」「分かるための問い」が多くあった。そこから「価値的・判断的知識」の獲得に向けて「関わるための問い」が必要である。子どもたちが「見方・考え方」を働かせるように問いをさらに研究していく。

中学校では、次の3つについて、成果と課題があげられる。

①生徒が幕末史の理解を深めるための新たなアプローチの提案

これまでの幕末の学習では、「権威を失った幕府は、列強との敗戦を経験した雄藩が攘夷から倒幕へと舵を切ったことで、滅亡に追い込まれた」という部分ばかりが取り上げられてきた。そのため、「開国を進めた幕府」と「攘夷を命令した幕府」という矛盾から見える幕府と朝廷、雄藩との駆け引きに目を向けられることは少なかった。しかし、各勢力の思惑を無視して、政策の実施された背景を読み解くことは不可能である。本実践で「攘夷にこだわった長州藩のねらい」に迫ったことは、生徒が幕末史を読み解くための重要なポイントになったのではないだろうか。

②社会科の学習における「歴史的な見方・考え方」の活用方法の提案

平成29年に新学習指導要領の実施が始まったことで、全ての教科において「見方・考え方」の重要性が主張されるようになった。一方で、学習指導要領に「見方・考え方」が示されながらも、現場の授業の中で一般的に活用されるようになったとは言い切れない。本実践で「歴史的な見方・考え方」を学習課題の追究の中に位置づけたことで、「見方・考え方」の活用がどのような状態を示すのか迫ることができたのではないだろうか。

③教師の問い返しや発問を介さない、生徒同士による議論の増加をめざす

指導助言の先生が「本質的な概念に辿り着くためには批判的思考が必須である」と述べられたように、教師が問い返しや発問によって追究を深めていく作業を、本来は生徒自身が行わなければならない。そういう意味では、授業は社会的事象の理解や概念の獲得に加えて、学び方や課題追究の方法を学ぶ場でもあるはずだ。本実践においても生徒が教師の援助無く互いに疑問をぶつけあう場面は少なく、課題である。日々の授業の中で疑問を自由に口にし、互いに根拠を問うたり意見の妥当性をともに検証したりする時間を増やしていきたい。

算数科・数学科

1 算数科・数学科でめざす子どもの姿

数学的活動を楽しむ子ども

「算数・数学が好き」「算数・数学がおもしろい」という子どもを育てたい。

多くの子どもたちは、学習に意欲的に取り組んでおり、問題に対して、図や式等を用いて正しい答えを求めようとしたり、仲間との対話を通してよりよい解法を見つけようとしたりしている。ところが、どのように対峙してよいか分からない問題に出会ったとき、解決への見通しがもてず、受け身になってしまう子どももいる。

しかし、将来、解決困難な問題に直面したとき、これまでに習得した方法知を活用しながら、よりよい解を見いだす力が求められる。そのような力を身に付けるために、事象を算数・数学の舞台にのせ、数学を活用して問題を解決することを通して、数学のよさに気付いたり、数学的活動そのものを楽しんだりすることができる子どもを育てていきたい。これらのことから、算数・数学科でめざす子どもの姿を「数学的活動を楽しむ子ども」とした。

2 算数科・数学科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|--|---|---|---|--|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 遊びや生活の中で、数量や図形などへの興味や関心をもつ姿 数量や図形などに触れ、(数えたり比べたりなど) 親しむ体験を積み重ねながら、必要に応じて活用する姿 | <ul style="list-style-type: none"> 具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方を考える姿 具体的な操作を通して形の構成について考えたりする姿 身の回りの事象の特徴を捉える姿 | <ul style="list-style-type: none"> 具体物や図、具体的な操作などから事象の特徴を捉え、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に考察したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 身の回りの事象などから問題を見だし、解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 数学を活用して事象を論理的に考察する姿 数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付いたり、考え直したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する姿 | <ul style="list-style-type: none"> 問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する姿 | <ul style="list-style-type: none"> 問題解決の過程や結果を、目的に応じて図や式などを用いて数学的に表現し伝える姿 | <ul style="list-style-type: none"> 数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現し伝える姿 |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> 遊びや生活の中で数量や図形を活用するよさを感じる姿 | <ul style="list-style-type: none"> 既習事項と今の学習をつないで考えようとする姿 数量や図形に親しみ、算数で学んだことのよさや、楽しさを感じている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 数学的に表現・処理したことを振り返り、数学のよさに気づき学習したことを生活や学習に活用しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 数学的に表現・処理したことや解決の方法を振り返り、数学のよさを自覚し、学習したことを生活や学習に活用しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 問題解決の過程や内容を振り返って評価・改善し、新たな問題を見いだそうとする姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・ つながり（連続性や系統性）を意識し、教材の構造を把握する。
- ・ 子どもの学習に向かう姿を把握し、教材の文脈を考える。
- ・ 向き合わせるための教師の問い返しを準備する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

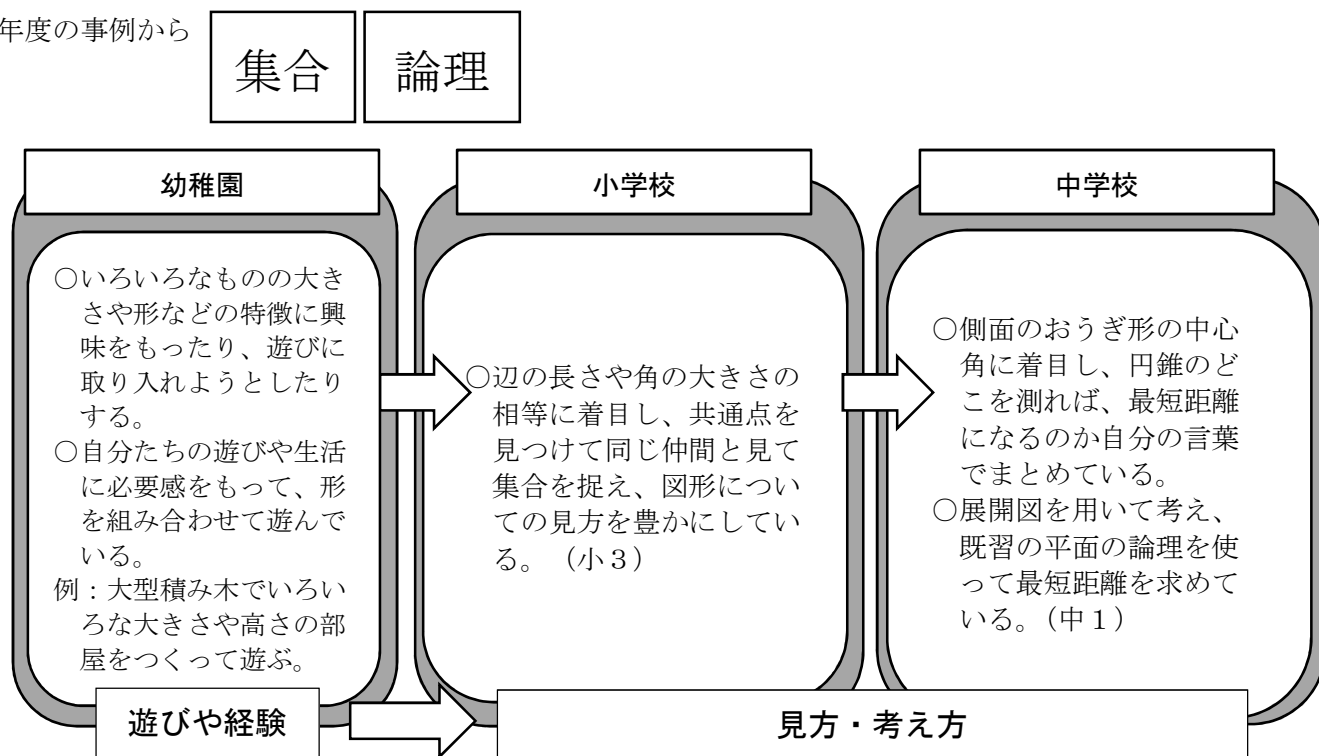
- ・ 子どもの考えを変容させる複数の意見を予想する。
- ・ 子どもの小さな気づきや変容を教師が見取り、授業に反映する。
- ・ 子どもから出た意見に、教科の見方や考え方を働かせる。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・ 「見通し」と「振り返り」をつなげ、単元や1時間の授業で、子ども自身と向き合う時間をつくる。
- ・ 単元や本時の問題を解決するために、つなげた考えを確認する評価問題を設定する。
- ・ 解決した問題を振り返り、次の問題を見いだしたり問題づくりをしたりして活用する。

3 算数科・数学科が考える見方・考え方

本年度の事例から



| | | |
|------|----------------|---|
| 第I期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】遊びや生活の中で、数量や図形などへの興味や関心をもつ姿 数量や図形などに触れ、(数えたり比べたりなど)親しむ体験を積み重ねながら、必要に応じて活用する姿 【他】友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付いたり、考え直したりする姿 【自】遊びや生活の中で数量や図形を活用するよさを感じる姿 |
| | 年少 | ○生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。 ・水、砂、土などのいろいろな素材に触れて遊び、不思議さや面白さや味わう。 |
| | 年中 | ○身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり試したりして工夫して遊ぶ。 ・いろいろな素材の大きさや形などの特徴に興味をもったり、遊びに取り入れようとしたりする。 ○日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 |
| 第II期 | 年長(前) | ・生活や遊びの中で、「大きい」「たくさん」などの数量に触れ、関心をもつ。 ・生活や遊びの中で、数字や数を使う楽しさに触れたり興味をもったりする。 ・数字や数に興味をもち、遊びの中で使ってみようとする。 |
| | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方を考える姿 身の回りの事象の特徴を捉える姿 具体的な操作を通して形の構成について考えたりする姿 【他】問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する姿 【自】数量や図形に親しみ、算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ姿 |

| | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|--|--|
| 期 | 年長（前） | ○遊びや生活の中で、数量や図形などに親しむ体験を重ねたり、役割に気づいたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつ。 | | | | | |
| | 見方・考え方 | 単位・基準 | 集合 | 表現 | 関数の考え | | |
| | 小1 | まとまりに着目し、数の教え方を考えたり、計算の仕方を考えたりすることができる。 | 図形の分解や合成に着目し、形の構成について考えることができる。 | 絵や図、絵グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 複数の数や加法、減法に存在する規則性に着目し、きまりを発見することを楽しむことができる。 | | |
| 小2 | まとまりや一つの大きさに着目し、数の表し方や計算の仕方を考えることができる。 | 辺の数、面の数、角の数、その長さや大きさに着目し、図形（正方形、長方形、直角三角形）の性質について考えることができる。 | テープ図、絵グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 複数の数や加法・減法の筆算、乗法に存在する規則性に着目し、きまりを発見することを楽しむことができる。 | | | |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 目的に応じてデータを収集し、表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする姿 【他】 問題解決の過程や結果を、具体物や図などを用いて表現する姿 【自】 数学的に表現・処理したことを振り返り、数学のよさに気づき学習したことを生活や学習に活用しようとする姿 | | | | | |
| | 小3 | 位や一つの大きさに着目し、数の表し方や計算の仕方を考えることができる。 | 辺の長さや角の大きさの相等に着目し、図形（円、三角形）の性質について考えることができる。 | 棒グラフ、線分図、数直線図、簡単な二次元表の表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 筆算や乗法、除法に存在する規則性に着目し、変化の特徴を見いだすことができる。 | | |
| | 小4 | 位や数のまとまり、単位に着目し、数の仕組みや計算の仕方、量の数値化や計量、比べ方を考えることができる。 | 平行や垂直といった位置関係に着目し、平面図形や立体図形の性質について考えたり、既習の図形を捉え直したりすることができる。 | 数直線図、表、4マス関係表、二次元表、折れ線グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 伴って変わる二つの数量の規則性に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式を用いて考えることができる。 | | |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 身の回りの事象などから問題を見いだし、解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察したりする姿 【他】 問題解決の過程や結果を、目的に応じて図や式などを用いて数学的に表現し伝える姿 【自】 数学的に表現・処理したことや解決の方法を振り返り、数学のよさを自覚し学習したことを生活や学習に活用しようとする姿 | | | | | |
| | 小5 | 1あたりの大きさや基準量の1に着目し、数の性質や計算の仕方、量の比べ方、立体図形の体積の求め方を考えることができる。 | 整数の性質に着目し、整数の類別の仕方や整数の構成について考えることができる。図形間の関係に着目し、等積変形等の考えを用いて、図形の計量の仕方について考えることができる。 | 比例数直線図、表、4マス関係表、円グラフ、帯グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 比例関係に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を比例数直線図や4マス関係表、式を用いて考えることができる。 | | |
| | 小6 | 1あたりの大きさや基準量の1に着目し、数の表し方や計算の仕方、量の比べ方、立体図形の体積の求め方を考えることができる。 | 図形の対称性や辺の長さの比に着目し、図形の性質について考えたり、既習の図形を捉え直したりすることができる。図形間の関係に着目し、等積変形等の考えを用いて、円や概形の計量の仕方について考えることができる。 | 比例数直線図、面積図、表、4マス関係表、ドットプロット、柱状グラフの表し方や相互の変換、意味に着目し、問題解決に活用することができる。 | 比例関係に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を比例数直線図や4マス関係表、式、グラフを用いて考えることができる。 | | |
| 第Ⅴ期 | 見方・考え方 | 単位・基準 | 集合 | 表現 | 関数の考え・関係 | 論理 | 批判 |
| | 中1 | 正負の数の大きさに着目し、基準を設定して考えることができる。 | 符号や絶対値に着目し、計算のきまりや数の範囲の広がりや図形の辺や面などの特徴に着目し、表面積や体積の求め方について考えることができる。 | 文字式が表している内容に着目し、問題解決の過程や結果を考察することができる。 | 2つの数量関係に着目し、比例や反比例について表、式、グラフを用いて考えたり、等しい関係に着目し、方程式を立てて処理し、式の意味や解を考えたりすることができる。 | 平面図形の性質や図形の移動、空間図形の構成要素に着目し、面積や体積の求め方などを筋道を立てて説明することができる。 | 目的に応じてデータを収集し、統計的問題解決のサイクルで捉え、場面にに応じて批判的に考察することができる。 |
| | 中2 | 二元について具体的な数に着目し、基準を設定して、既に学習した計算方法と関連付けて考察することができる。 | 基本的な平面図形の性質の關係に着目し、平行線や角の性質をもとにして説明することができる。 | 文字式が表している内容に着目し、数量の關係や法則などを考察することができる。 | 2つの数量関係に着目し、一次関数について表、式、グラフを結びつけて考察したり、等しい関係に着目し、連立方程式を立てて処理し、式の意味や解を考察したりすることができる。 | 文字式を用いて数量の關係や法則などを説明したり、図形の性質に着目し、筋道を立てて、事象を明確に説明することができる。 | 四分位範囲や箱ひげ図に着目し、データの分布の傾向を読み取り、批判的に考察することができる。 |
| 中3 | 数の範囲や文字の次数などに着目し、基準を設定して数の性質を考察したり、計算の方法を考えたりすることができる。 | 有理数や無理数などの数の集合に着目し、数量の大小關係を考察したり、図形の構成要素の關係に着目し、図形の性質や計量について論理的に考察し、表現できる。 | 文字式が表す意味に着目し、その式を用いて数量の關係や法則などを考察することができる。 | 複雑な条件を整理して二次方程式を立てて、式の意味や解を考察したり、様々な関数關係に着目し、その特徴を表、式、グラフを相互に関連付けて表現することができる。 | 文字式を用いて数量の關係や法則などを説明したり、図形の性質に着目し、その性質を論理的に説明したり、新たな性質を見出したりすることができる。 | 標本と母集団の關係に着目し、母集団の傾向を推定し判断したり、調査の方法や結果を批判的に考察することができる。 | |

小学3年 算数科 「三角形と角（3年 B図形）」

（1）幼小中のつながり

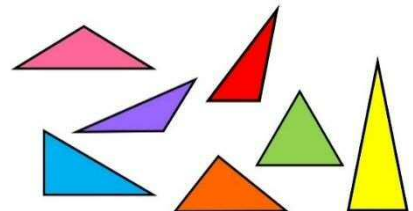
幼稚園では、遊びや生活の中で、図形に親しむ体験を重ね、これまでの経験をもとに、自分たちの遊びや生活に必要感をもって、形を組み合わせて遊んでいる。そのような経験から、小学校第1学年の学習では、仲間分けをしたり、形遊びをしたり、箱を積んだり、箱でものを作ったり、面を写しとったりすることを通して、ものの形を認め、形の特徴について捉え、図形についての理解の基礎となる経験を豊かにする。第2学年からは、図形の構成要素に着目して図形の性質を考察していく。その際、共通点を見付け、同じと見て図形を分類することで、図形を捉える観点を広げ、図形についての見方を豊かにしていく。また、図形を構成する要素の大きさを数値化し、単位の幾つ分かで表すことで、面積や体積を計算によって求めることができることを学習していく。このように、幼稚園での遊びの経験から図形に親しみ、図形についての見方を豊かにしていくことで、中学校での図形の学習において、根拠をもって説明する姿につながっている。

（2）Ⅲ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|----------------------|---|---|
| 図形の性質や図形の計量について考察する姿 | 具体物や図、具体的な操作などから事象の特徴を捉え、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に考察したりする姿 | 数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考え、数学のよさに気付き学習したことを生活や学習に活用しようとする姿 |

（3）授業の実際

本時のねらいは、「辺の長さが等しい三角形や等しくない三角形、直角三角形を分類する活動をとおして、辺の長さの相等に着目し、二等辺三角形や正三角形の性質を見いだすことができるようにする」と設定した。分類する三角形は、右の7つの三角形である。



①「対象」と向き合うために

辺の長さが等しい三角形や等しくない三角形、直角三角形を分類するよう促す。

三角形を分類する活動を促す際、正三角形から提示した。そうすることで、辺の長さの相等の有無や数を観点に分類することができる考えたからである。正三角形を見た子どもたちは、「辺が全部同じ長さに見える」と発言し、どうすれば調べられるのかについて考えていった。これまでの学習や経験から、定規やコンパスで辺の長さを測ったり、ぴったり重なるように折ったりする方法が出された。実際に折って確かめてみると、正三角形には同じ辺の長さがあることが分かった。その後、残りの6つの三角形を提示した。子どもたちは、見た目から、「ぴったり重なりそう」や「同じ辺の長さがなさそう」と話し、「同じ長さの辺があるチーム」、「同じ長さの辺がないチーム」といった分類する観点が出された。子どもたちは、同じ長さの辺があるかどうかを調べることを目的として、操作活動に取り組



んだ。その際、「長さの同じ辺があるチーム」の中に、2つの辺の長さが同じ三角形と3つの辺の長さが同じ三角形があることに気づき、観点を増やして分類している子どももいた。

②「他者」と向き合うために

図形の分類の仕方の意図について問う。

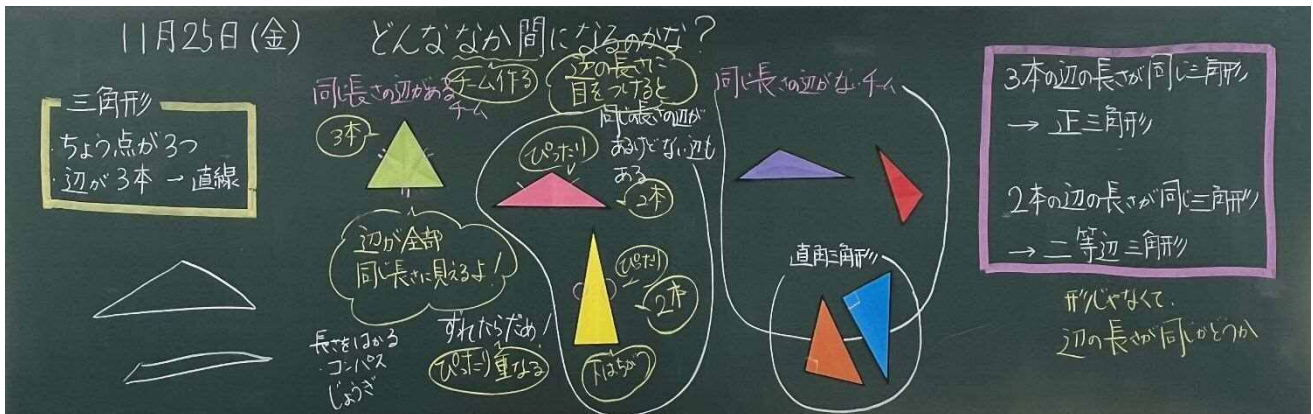
図形を分類した際、分類の仕方の意図について問うと、折って確かめたことをもとに、自分の考えを説明することができた。その際、実際に折って見せることで、辺の長さの相等の数についても話題になり、2つの辺の長さが等しい三角形と3つの辺の長さが等しい三角形があることを全員で確かめることができた。分類の仕方の意図について問うことで、辺の長さの相等に着目して集合を捉えている姿が見られた。



③「自己」と向き合うために

辺の長さが等しい仲間の三角形を作る活動を設定する。

辺の長さの相等に着目して同じ仲間と見ることで、新たな三角形の仲間である二等辺三角形や正三角形の定義を見いだすことができた子どもたちに、辺の長さが等しい仲間の三角形を作る活動を設定した。同じ長さかどうかを折って確かめた経験をもとに、折り紙を半分に折り始める子どもが多くいた。「どうして半分に折ろうと思ったの？」と問うと、「半分に折って斜めに切って開いたら二等辺三角形になるよ。」と話した。縦に長い二等辺三角形や横に長い二等辺三角形を作った子どもたちに、全部、二等辺三角形と言えるのか問うと、形ではなく、2つの辺の長さが同じだったら、どれも二等辺三角形になると答えた。この発言から、辺の長さの相等に着目して集合を捉え、図形を見直し、図形についての見方を豊かにする子どもの姿につながった。(授業者：林)



指導助言

仲間分けをしている子供たちは、ある三角形の共通点を見付けていた。その姿から、自己と対話をしている様子がうかがえた。その際、対象や人とも対話をしながら活動をしている。対象、他者、自己と向き合う姿は、同時に行っていると言える。

5-2 実践事例（中学校）

中学1年 数学科 「円錐を一周する距離（1年 空間図形）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、いろいろな素材の大きさや形などの特徴に興味をもったり、遊びに取り入れようとしたりして、立体を捉えようとする。小学校の学習においては、立方体と展開図を結び付けたり角柱と円柱の分類の根拠を説明したりしている。さらに、小学6年生では、図形の構成要素に着目して角柱や円柱の体積の求め方を導き出すということも学習している。中学校の空間図形においては、生徒の学習は具体と抽象の狭間にあり、具体と抽象を行き来していくことが重要である。また、単元が進むにつれて立体を立面図や平面図でとらえ、辺の長さや角度に着目することで、小学校の平面図形の学習内容を根拠として空間図形を説明し始めている姿が表れ始めている。

（2）IV期のめざす子どもの姿

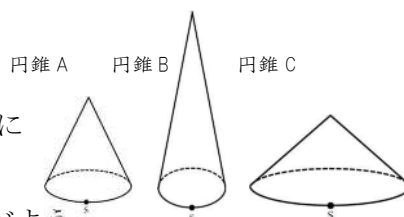
| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|---|--|
| 身の回りの事象などから設定した問題について、目的に応じて適切な手法を選択し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を考察したりする姿 | 問題解決の過程や結果を、目的に応じて図や式などを用いて数学的に表現し伝え合う姿 | 数学的に表現・処理したことや解決の方法を振り返り、数学のよさを自覚し学習したことを生活や学習に活用しようとする姿 |

（3）授業の実際

本時の主眼は、「課題「円錐を一周する距離」について展開図を用いて考察する活動を通して、空間図形を平面の論理で考察することによさを見いだすことができる」である。右の課題を生徒に提示した。

課題 3つの円錐A、B、Cがあります。

点Sから点Sまで側面に1周ひもをかけるとき、最短距離を短い順に並べよう。

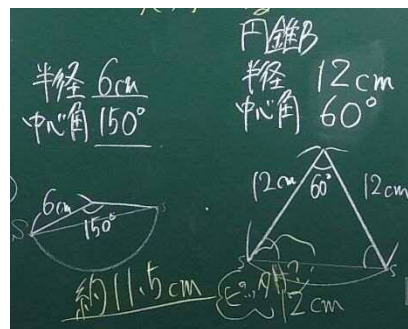


①「対象」と向き合うために

円錐Aの最短距離の求め方を用いて円錐Bを解決したときに、円錐Bの図形の構成要素に着目して求められないかを問い返す。

円錐Aについて、展開図を実測することで、最短距離を求めることができる。このときに、全員が11.5cmかを確認し、11.6cmや11.4cmを引き出し、最短距離は約11.5cmであることを共有する。次に円錐Aと同じように円錐Bについて求めたことを確認した上で、12cmはピッタリかどうかを尋ねる。さらに、「12cmは測らなくても求められないか」と問う。生徒からは次のような意見が出た。

- ・正三角形で60°なので、3つの辺が等しいから最短距離も12cmになる。



これは、正三角形であることを前提とした意見であることから、さらに「これは元々正三角形なの？まだ、分からないのでは？」と問い返した。すると、生徒から次のような意見が出された。

- ・おうぎ形なので、半径が等しいから二等辺三角形になっている。
- ・三角形の3つの角は180°なので、60°を引いた120°を二等辺三角形だから÷2すると60°だから3つ角が60°ですべて等しいので、正三角形になっている。

このような意見を全体で共有することで、円錐Bについては実測しなくても、おうぎ形の中心角60°に着目することで求めることができる。問い返しにより、小学校で学習した内容を基にして、正三角形になっている理由を説明する生徒の姿があった。

②「他者」と向き合うために

空間と平面を行き来できるように、グループに具体物を渡し、生徒の意見が試せるようにする。

円錐Aを全体で解決したところで、4人のグループに円錐A～Cを一つずつ渡した。3Dプリンターで作製した円錐に、フィルムで側面のおうぎ形の展開図を貼り付けておく。生徒から「剥がしていいのか」を尋ねられた場合には、自由に使っていいことを伝えた。展開図として最短距離をかき込んだ後、円錐に巻き直してみたり、糸を持ち出して考えたりする姿が見られた。空間図形で考えたことを展開図にしてみたり、展開図で考えた最短距離を円錐に戻したりすることで、他者の意見と比較して考えることにつながっていた。

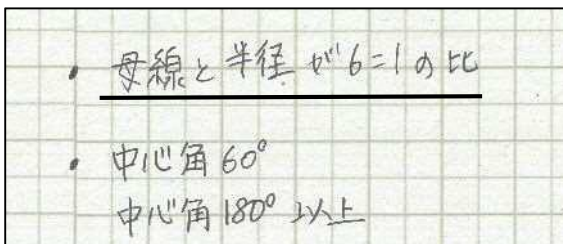


③「自己」と向き合うために

ア 解決したあとに、「母線を測るだけで分かる円錐はどのような円錐か」を問い、自分の言葉でまとめる時間を設定する。

円錐Cを解決し、全体で共有したところで、「母線を測るだけで分かる円錐はどのような円錐か」を問い、自分の言葉でまとめるように指示した。以下は、生徒の記述である。

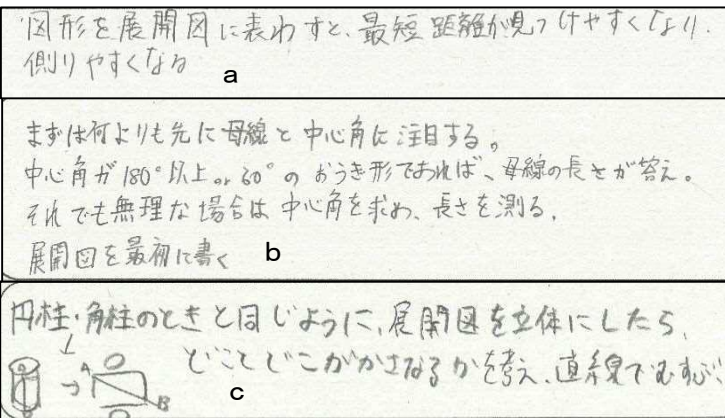
[生徒の記述]



左のように、多くの生徒は中心角に着目して円錐を分類していた。さらに、下線部のように中心角だけでなく、母線と底面の半径に着目し、展開図がなくても判断することに気づいている記述も見られた。自分の考えをまとめる時間を設定することで、授業の中で着目した図形の構成要素を生徒自身が咀嚼する機会となっていた。

イ 本時の授業から、「何に着目すると解決できるか」「どのような方法で解決できたか」の2つについて振り返りを行う。

最後に、2つの視点で本時の振り返りを行った。以下は、生徒の振り返りの記述である。



aのように展開図のよさを感じている生徒の感想が多くあったことを考えると、本時の主眼は概ね達成できたのではないかと考える。さらに、bの振り返りのように平面の図形を基にして説明できたことから、小学校のときの学習を活かすことの有用感を得ている記述も見られた。また、cのように単元の学習と関係付けて考えている記述があったことから、小学校や単元の学習と関係付けている生徒の姿があった。(授業者：浅賀)

指導助言

- ・今までは、最短距離は平面で行ってきたが、曲がった面でも、最短距離があることを伝えなかったのではないか。分類するときには、180度を境にする授業展開もあるのではないか。
- ・「チャレンジなくして学びはない」スモールステップの学習ばかりでは、飛躍を促す「対話」は生まれにくい。

6 成果と課題

小学校の「三角形と角」の単元では、辺の長さや角の大きさの相等に着目し、二等辺三角形や正三角形を分類し、図形の性質を見いだす活動を行ってきた。その際、共通点を見つけて同じ仲間と見ることが大切にしてきた。図形を分類する過程で、様々な三角形を同じ仲間と見て分類し、性質を見いだしたり、見いだした性質を活用して作図をしたりする活動を設定した。

三角形を分類する際、様々な三角形を2つに折って確かめることで、二等辺三角形や正三角形の性質を見いだすことができた。その際、辺の長さや角の大きさの相等に着目し、目的をもって操作活動に取り組むことにつながった。分類した後に、分類の仕方の意図について問うと、同じ辺の長さの有無で同じ仲間を作り、三角形を折ってぴったり重なるか重ならないかを根拠に分類の仕方について説明することができた。何を同じと見るかで、分類の仕方が変わると振り返る子どもが多くいた。この振り返りから、新たな観点で図形を見直し、図形についての見方を豊かにしていることがわかる。そして、自覚的に働かせた集合の見方を活用できるよう、3つの活用場面を設定した。

- ① 折り紙による二等辺三角形や正三角形の作成
- ② 二等辺三角形や正三角形の作図
- ③ 二等辺三角形や正三角形のしきつめ

3つの場面で、異なる形や大きさの三角形でも、辺の長さや角の大きさの相等の数を同じと見て集合を捉え、操作活動を行うことができた。しかし、②の場面のはじめは、作図の方法について、操作の仕方に視点が向けられ、集合の見方を働かせながら考えることになかなかつながらなかった。単元を通した見方を常に自覚的に働かせる活用場面の設定を考え、目的をもって、数学的活動を楽しむ子どもの姿につなげていきたいと考える。

中学校の空間図形の単元では、具体的な空間図形の性質を自ら見いだすために、必要に応じて見取図や展開図、投影図に表現し、平面から立体の性質を読み取る活動を積極的に行ってきた。立体とこれらの平面で表された図を行き来することを大切にしながら、平面図形の性質を根拠にし、空間図形の性質を理解しようとする生徒を育てていきたいと考えている。そのために、次の2点に留意して単元を構成し、指導した。①既習の内容や方法を活用できる問題を設定する。②問題解決後に、解決方法や根拠を明らかにして、自分の言葉でまとめる場面を設定する。

②については、「円錐を一周する距離」の授業において、おうぎ形の中心角を求めるときに、生徒Aが下の板書にあるように比を分数の形にして求めた。この求め方は、前時にこのクラスの生徒Bが求めた方法を、「Bくんの方法で中心角を求めるのが簡単だと感じた」

$$\frac{6\pi}{10\pi} = \frac{6}{10} = \frac{216}{360} = 216^\circ$$

前時の生徒Bの板書

$$\frac{5\pi}{12\pi} = \frac{5}{12} = \frac{360}{144} = 150^\circ$$

本時の生徒Aの板書

と生徒Aが振り返りで発表していた。生徒Aが前時の振り返りのよかったと感じた方法を使って求めたことから、この方法で求めるよさを振り返りで自覚し、使ったのではないかと考えられる。①については、活用できる問題を取り扱うことが限られてしまった。問題づくりなどに取り組みせることで、図形を発展的統合的に考えることを通して、数学的活動を楽しむ子どもへと成長させていきたい。

算数・数学の授業において、他の子どもの意見や自分の振り返りなどを通して、算数・数学のよさに気付くことで、子ども自身が自分のものとして活用する姿が見られた。事例にあるような授業をすることで、算数・数学を活用し、数学的活動を楽しむ子どもが増えていくと考える。また、今回の実践だけでなく、算数・数学科で一貫してめざす姿を、思い描くことが「数学的活動を楽しむ子ども」を増やしていくということにつながる。

理科

1 理科でめざす子どもの姿

自然のふしぎを共に探究する子ども

理科が好きだと感じている子どもが多く、観察・実験に対して意欲的である。課題に対して自分の意見や考えをもつこと、その根拠を発表や文章、図を用いて説明することへの抵抗感は比較的少ない。一方で、自分の考えを言う、他者の考えを聞く、だけにとどまり、現象や得られた結果を科学的に解釈するために、自分と他者の意見をすり合わせ、より目的にあった解を創り出すという部分について課題がみられる。以上のような実態から、理科でめざす子どもの姿を「自然のふしぎを共に探究する子ども」とし、自然の中にあるふしぎを自ら探究したり、より妥当な考えを他者と協働しながら見出したりする主体的な学習者に育ててほしいと考えた。

2 理科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前期) | 第Ⅱ期 (5歳後期～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|--|---|---|--|---|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 様々なことに興味関心を持ち、気づいたり、遊びに取り入れたりする姿 身近な事象に積極的に関わり、考えたり、試したり、工夫したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 思いや願いを実現しようと、身近な人々、社会及び自然に、繰り返し関わり、気づきを深めていく姿 | <ul style="list-style-type: none"> 比較することで、問いを見いだす姿 根拠のある仮説・予想を立てる姿 | <ul style="list-style-type: none"> 条件を制御して実験方法の発想をする姿 より妥当な考えを導く、多面的に調べる姿。 問題を見いだす姿 | <ul style="list-style-type: none"> 解決方法を立案・解釈する姿 探究の過程を振り返る姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 友達と一緒に活動することを喜び、友達に親しみをもって共感したり、思いを伝えあったりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 友達と気づきを交流し、新たな気づきを生み出したり、関連付けたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自分と他者の考えを比較しながら、問題を発見したり、予想や仮説をたてたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自らの予想や仮説を、他者と協働しながら科学的に探究する姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自分と他者の考えを吟味したうえで、総合的に判断し、より妥当な考えをつくりだす姿 |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> ものや友達とかかわりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分でできることやできたことを喜んだりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 遊びや生活の中で自然にふれ合い、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分でできることやできたことを喜んだりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自然の事物・現象に興味・関心を持ち、自ら問題を見だし、解決しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自然の事物・現象に興味・関心を持ち、自ら問題解決の方法を見だし、その結果から科学的に考察しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 探究の過程を振り返ることで、科学的に探究することのよさに気付く姿 探究の過程を評価・改善をしようとする姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・身近な事物現象に関する課題や、矛盾や不思議を感じる課題を提示する。
- ・表面的な知識を深化させるような発問、問いの工夫をする。
- ・前時に出た子どもの疑問を活用する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

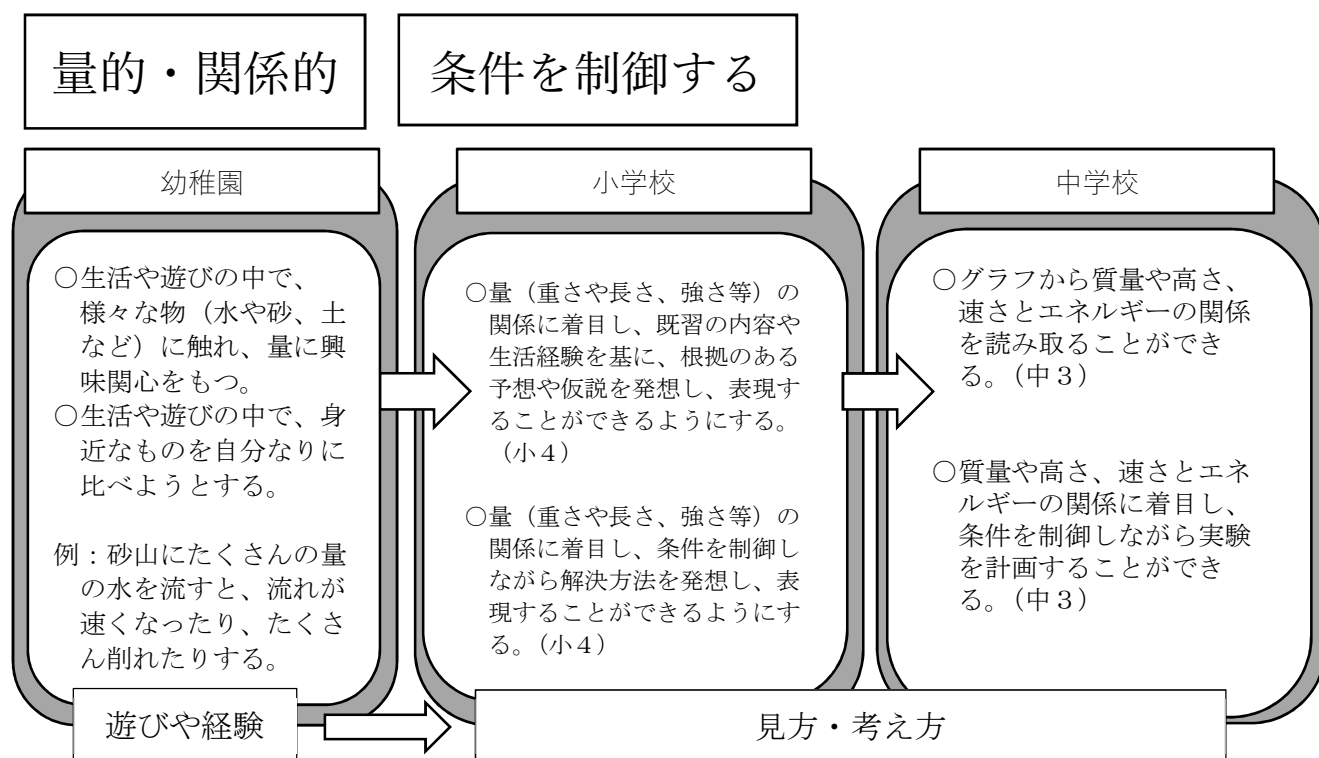
- ・子どもが意見を共有し、議論する場を設ける。
- ・子どもから出た意見を比較し、共通点や相違点を見つけさせる問い返しをする。
- ・子どもと向き合うために自分の意見を持たせる活動の時間をとる。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・自分の認識の変容を実感できるような振り返りの場を設定する。
- ・学習内容を踏まえた発問や課題を提示する。
- ・自分だけでなく、他者の振り返りを共有する場を設定する。

3 理科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 理科一貫教育カリキュラム

| | | | | | |
|-------|---|---|---|---|--|
| 第Ⅰ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】様々なことに興味関心をもち、気づいたり、遊びに取り入れたりする姿 身近な事象に積極的にに関わり、考えたり、試したり、工夫したりする姿 【他】友達と一緒に活動することを喜び、友達に親しみをもったり、共感したり、思いを伝え合ったりする姿 【自】ものや友達とかかわりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿 | | | |
| | 年少 | 【自然との触れ合い】 ○自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気づく。○自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。 【季節の自然との触れ合い】 ○季節により自然や人間の生活に変化のあることに気づく。 【動植物への親しみ】 ○身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。 【ものとの関わり】 ○いろいろな素材(紙、木の枝、空き箱など)に親しみ、工夫して遊ぶ。○生活の中で、様々な物(水や砂、土など)に触れ、その性質や仕組みに興味関心をもち、身近な物や玩具に興味をもって関わり自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 | | | |
| | 年中 | | | | |
| 年長(前) | | | | | |
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】思いや願いを実現しようと、身近な人々、社会及び自然に、繰り返し関わり、気付きを深めていく姿 【他】友達と気付きを交流し、新たな気付きを生み出したり、関連付けたりしている姿 【自】遊びや生活の中で自然にふれ合い、自分なりの思いをもったり自分でしようしたり自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿 | | | |
| | 年長(後) | 【自然との関わり・生命尊重】 ○自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まる。 ○身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き身近な動植物への接し方を考え命あるものとして大切に扱おうと関わる。 【思考力の芽生え】 ○身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたり、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様なかかわりを楽しむようになる。 ○友達と様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものになるようになる。 | | | |
| | 見方 | 量的・関係的 | 質的・実体的 | 共通性・多様性 | 時間的・空間的 |
| 小1 | | | | | |
| 小2 | | | | | |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】比較することで、問いを見いだす姿 違いがわかる、根拠のある仮説・予想を立てる姿 【他】自分と他者の考えを比較しながら、問題を発見したり、予想や仮説をたてたりする姿 【自】自然の事物・現象に興味・関心をもち、自ら問題を見だし、解決しようとする姿 | | | |
| | 小3 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目し、差異点や共通点を基に、問題を見だし、表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目し、差異点や共通点を基に、問題を見だし、表現することができる。 | 同じところと違うところに着目しながら、問題を見だし、表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目し、差異点や共通点を基に、問題を見だし、表現することができる。 |
| | 小4 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目し、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発生し、表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目し、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発生し、表現することができる。 | 同じところと違うところに着目しながら、既習の内容や生活経験を基に根拠のある予想や仮説を発生し、表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目しながら、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発生し、表現することができる。 |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】実験方法の発想、条件を制御する姿 より妥当な考えを導く、多面的に調べる姿 自ら課題を設定する姿 【他】自らの予想や仮説を、他者と協働しながら科学的に探究する姿 【自】自然の事物・現象に興味・関心をもち、自ら問題解決の方法を見だし、その結果から科学的に考察しようとする姿 | | | |
| | 小5 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目しながら、予想や仮説を基に解決の方法を発生し、表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目しながら、予想や仮説を基に解決の方法を発生し、表現することができる。 | 同じところと違うところに着目しながら、予想や仮説を基に解決の方法を発生し、表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目しながら、予想や仮説を基に解決の方法を発生し、表現することができる。 |
| | 小6 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目しながら、より妥当な考えをつくりだし表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目しながら、より妥当な考えをつくりだし表現することができる。 | 同じところと違うところに着目しながら、より妥当な考えをつくりだし表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目しながら、より妥当な考えをつくりだし表現することができる。 |
| 見方 | 量的・関係的 | 質的・実体的 | 共通性・多様性 | 時間的・空間的 | |
| 中1 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目し、「規則性、関係性、共通点や相違点、分類するための観点や基準」を見いだして表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目し、「規則性、関係性、共通点や相違点、分類するための観点や基準」を見いだして表現することができる。 | 同じところと違うところに着目し、「規則性、関係性、共通点や相違点、分類するための観点や基準」を見いだして表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目し、「規則性、関係性、共通点や相違点、分類するための観点や基準」を見いだして表現することができる。 | |
| 第Ⅴ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】解決方法を立案・解釈する姿 探究の過程を振り返る姿 【他】自分と他者の考えを吟味したうえで、総合的に判断し、より妥当な考えをつくりだす姿 【自】探究の過程を振り返ることで、科学的に探究することのよさに気付く姿。また評価・改善をしようとする姿 | | | |
| | 中2 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目しながら解決する方法を立案し、その観察、実験の結果を分析することで「規則性や関係性」を見いだして表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目しながら解決する方法を立案し、その観察、実験の結果を分析することで「規則性や関係性」を見いだして表現することができる。 | 同じところと違うところに着目しながら解決する方法を立案し、その観察、実験の結果を分析することで「規則性や関係性」を見いだして表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目しながら解決する方法を立案し、その観察、実験の結果を分析することで「規則性や関係性」を見いだして表現することができる。 |
| | 中3 | 量(重さや長さ、強さ等)の関係に着目しながら観察、実験を行い、その結果を分析することで「特徴、規則性、関係性」を見いだして表現することができる。 | ものの性質や存在、様子に着目しながら観察、実験を行い、その結果を分析することで「特徴、規則性、関係性」を見いだして表現することができる。 | 同じところと違うところに着目しながら観察、実験を行い、その結果を分析することで「特徴、規則性、関係性」を見いだして表現することができる。 | 時間の経過や位置関係に着目しながら観察、実験を行い、その結果を分析することで「特徴、規則性、関係性」を見いだして表現することができる。 |

5-1 実践事例（小学校）

小学4年 理科 「追究！電流の働き（4年 電流の働き）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、生活や遊びの中で、様々な物（水や砂、土など）に触れ、量への興味関心をもっている。また、生活や遊びの中で、自分なりに比べようとする姿が見られる。小学校においては、量（重さや長さ、強さ等）の関係に着目し、既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想し、表現できるようにしたい。さらに量（重さや長さ、強さ等）の関係に着目し、条件を制御しながら解決方法を発想し、表現できるようにすることをねらいたい。中学校では、量（重さや長さ、強さ等）の関係に着目しながら観察、実験を行い、その結果を分析することで「規則性、関係性」を見いだして表現する姿を期待したい。

（2）Ⅲ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・比較することで問いを見いだす姿 ・根拠のある仮説や予想を立てる姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分と他者の考えを比較しながら、問題を発見したり、予想や仮説をたてたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・自然の事物・現象に興味・関心をもち、自ら問題を見だし、解決しようとする姿 |

（3）授業の実際

本単元の目標は、電流の働きについて、電流の大きさや向きに着目しながら、根拠のある予想や仮説を発想したり、考察したりすることができるようにすることである。

① 「対象」と向き合うために

乾電池の数やつなぎ方を変えたときのモーターカーの動作の違いを観察するよう促し課題を見出させる。

単元の冒頭、教師自作の「4種類のモーターカー」で遊ぶ活動を設定した。子どもたちは、モーターカーの走る速さの違いから、モーターカーの中身に着目しはじめた。乾電池の数や向き、つなぎ方について着目した子どもたちの発言やつぶやきは以下の通りである。

4種類のモーターカー

- ①単三乾電池1個
- ②単三乾電池1個（逆向き）
- ③単三乾電池2個（直列つなぎ）
- ④単三乾電池2個（並列つなぎ）

- ・モーターカーの中を見ると、反対向きに進むモーターカーは、乾電池が逆向きになっているよ。
- ・乾電池の向きが逆になると、どうしてモーターカーは反対向きに走るのかな。
- ・とても速く走るモーターカーには、乾電池が2個入っていたよ。
- ・乾電池が2個なのに、乾電池が1個のモーターカーと同じくらいの速さのモーターカーもあるよ。
- ・よく見ると、乾電池のつなぎ方に違いがあるようだね。どのようなつなぎ方になっているのだろう。
- ・乾電池の向きや数、つなぎ方などたくさんの疑問が出てきたよ。



4種類のモーターカーの動作の違いから、電池の数や向き、つなぎ方に着目し、比較することで、単元を通して追究する電流の働きへの問いを見いだすことができたのである。

自由試行の中で、対象と向き合い、問いをもつための時間を設定することで、自分事として問題解決を進めることができるのだと考えている。

② 「他者」と向き合うために

予想や仮説を立てる際、グループや全体で考えの根拠を交流するよう促す。

予想や仮説を立てる際、根拠を明らかにした交流を大切にしている。交流する中で、乾電池の数やつなぎ方、大きさを変えたときの“電流の大きさ”の違いに着目したことを子どもたちが自覚できるようにするためである。

～乾電池2個のつなぎ方（直列つなぎと並列つなぎ）によって、モーターカーの速さが違うことを考える場面～

- ・回路に流れている電流の大きさが違うのではないかな。
- ・直列つなぎは2つの電流が合わさって、強い力になりそうだよ。
- ・並列つなぎは2つの電池で半分ずつ電流を使っているのかな。



～乾電池の大きさを変えたとき（単三電池と単一電池）のモーターカーの速さはどうなるかを追究する場面～

- ・あれ、速さは変わらないよ。どうしてかな。
- ・電流の大きさが同じということかな。
- ・検流計を使って調べてみたいな。



子どもたちは、仲間と交流する中で“電流の大きさ”という着目点に気づき、問題解決に欠かせない視点として自覚することができたのである。

③ 「自己」と向き合うために

「学習（問題解決）に役立ったこと」という視点で学習を振り返るよう促す。

各授業の終末に、「学習（問題解決）に役立ったこと」を視点に振り返りを行った。以下は子どもの振り返りの記述である。

⑤ 役にた。たことは電流見える図
 をつかってみんなへつたえたとそ
 の中で矢印や○+○=○などをつか
 かってみんなにせつめてきたか
 ら矢印や○+○=○をつか、てせ
 つめいする方がいいことだと思
 った。

振り返り
 検流計を使
 ったことよ
 り、正
 かくに電流
 の大きさが
 わかった。
 そして結果
 がわかった。

わかったこと→よくいいたこと
 見えない電流を見ようとしたから
 矢印を付けたりした
 大きさ、向き
 ↓
 どうなのかと教えた。
 図で表した(矢印で太く表した)
 みんなまとめてきていた!!
 (自初言葉)

振り返りでは、学習（問題解決）に役立ったこと、つまり学びのプロセスを振り返るよう促している。「目には見えない電流の大きさを考えることが大切であり、電流の大きさは、検流計で調べることで分かるということ」、「検流計の数値をもとに“電流見える図”をかき、見えない電流を矢印でイメージすることが大切であるということ」等を記述している。学びのプロセスを振り返る中で、量的・関係的な見方を学びに役立つ見方として自覚する子どもの姿を見取ることができる。こうして自覚した見方は、次時以降、子どもたちの学びに生きて働くことが期待できる。



(授業者：津守)

指導助言

- ・自作教材「モーターカー」の改善が必要である。車軸のズレやギアの接触不良の修正、タイヤのグリップ力の強化等、工夫するとよい。再現性が担保される実験から深い学びが生まれる。
- ・子どもたちの学び方に育ちを感じる。理科の見方・考え方を子どもたちが自覚し、授業や生活の中で発揮するために「引き出し、見取ること」「価値付けること」「振り返らせる」ことを繰り返すことが大切である。

5-2 実践事例（中学校）

中学3年 理科 「仕事とエネルギー」（3年 力学的エネルギー）」

（1）幼小中のつながり

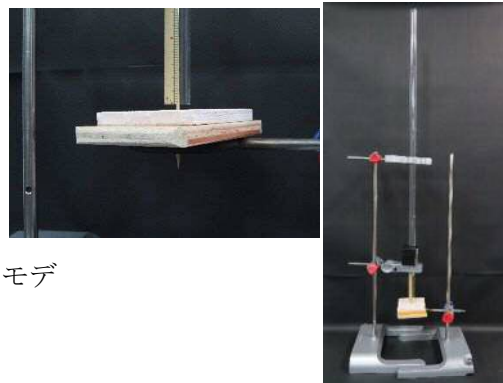
子どもたちは普段の生活の中で、様々な自然事象と出会い、その中に疑問を見出し、それを解決しようと自然事象に向き合っていく。幼稚園では、生活や遊びの中で様々な物に触れ、その量や関係について興味や関心をもつ。小学生になると、学習の中で重さや長さといった量に着目し、その自然事象について説明するために、予測をもとに実験をする。また、比べるために条件を制御しなければいけないことに気付き、変える条件と変えない条件を考えながら課題の解決に取り組んでいく。さらに中学生になると、小学校で培ってきた理科の見方や考え方はたらかせ、実験によって出てきた量を最適なグラフで可視化し関係を読み取ったり、条件制御をして出てきた実験結果が妥当なものなのか考察し、PDCA サイクルのような形で改善したりすることによって、より科学的な解を導き出すことができると考える。

（2）V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 解決方法を立案・解釈する姿 ・ 探究の過程を振り返る姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分と他者の考えを吟味したうえで、総合的に判断し、より妥当な考えをつくりだす姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 探究の過程を振り返ることで、科学的に探究することのよさに気づく姿 ・ 探究の過程を評価・改善をしようとする姿 |

（3）授業の実際

本単元では、物体がもつエネルギーを扱う中で、量的・関係的な見方や条件制御、比較などの考え方を働かせて現象について説明することをねらいとした。本時は杭打ち機のモデル実験から、「実験を通して、力学的エネルギーの大きさをグラフにすることで、その変化が各条件とどのような関係性があるか説明することができること」を主眼とした。杭打ち機のモデルは右の図のような装置を作成し、生徒実験を行った。

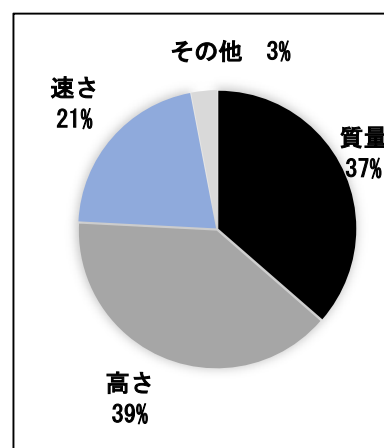


①「対象」と向き合うために

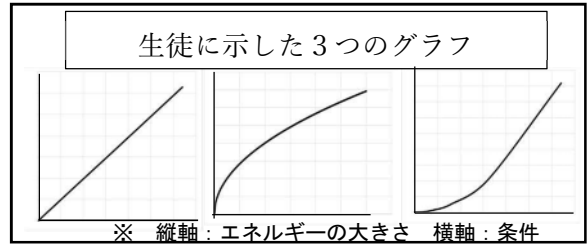
前時のアンケートから、生徒の認識をゆさぶりと、本時の課題へとつなげる。

本時の前に、杭打ち機の映像と、何を換えれば杭を1回で深くまで打ち込むことができるのかアンケートをとった。右の円グラフがアンケートの結果である。生徒達の多くは1回で杭を深くまで打ち込むためには、重りの高さや質量を変えればよいと考えていることが分かった。その理由は次のようなものがあげられた。

- ・ 過去に高いところからジャンプして降りたとき衝撃が大きかったのを覚えているので、そのようにできると思ったからです。
- ・ スマートフォンを落としたときに、階段の上から落としたときと、椅子の上から落としたときで、画面が階段の上からの方が割れていたから。



このような意見が出てきたので、右のような3つのグラフから、それぞれの条件におけるグラフを予想し、生徒が興味を持って実験に取り組むことができるようにした。



②「他者」と向き合うために

実験結果をもとに、妥当なデータがとれたかについて、班やクラスで話し合う場面を設定する。

自分たちが考えた予想について調べるために、用意された実験装置の中で可能な実験方法を考え、実行した。速さを変える実験では、球の速さを大きくするためにはどのようにしたら良いか班で考え、速さを変えるためにアクリルパイプを2つ連結して実験を行う班もあった。多くの実験データを集めるために2つを連結するという自分の考えを伝え、より正確な実験を行うための材料にしていた。

実験結果が出そうと、質量、高さ、速さについてのグラフを比較し、どの条件を変えると1回でより深くまで杭を打ち込むことが出来るかについて考えていた。比例のグラフと二次関数のグラフから、どちらも数値が増加するグラフであるが、「1回で深くまで打ち込む」という課題から、班やクラスで意見を出し合う中で、二次関数のグラフになった速さの条件を選ぶことが出来た。グループで話し合ったからこそその工夫があったり、そこから新たなデータを得たりすることができていた。

③「自己」と向き合うために

実験結果の条件をかえた3つのグラフを比較しながら他者の意見や考えを聞く中で、自分の考えた予測と比較し、自分の認識の変容を実感できる場面を設定する。

自分の考えた予測と結果を比較したり、他者の考えを吟味したりする中で、自分たちの班の実験が妥当なものであったか評価し、次の実験の改善に繋げることができる。例えば条件制御の中で、2つ以上の条件を変えてしまうと、そもそも実験結果を比べることができなかつたり、明らかに間違った値が出てきてしまったりする。何がいけなかったのかについて振り返ることで、自己の変容を図ったり次回からの実験に生かしたりすることができると思う。

- ・比例のグラフは一方の値が2倍3倍・・・となると、もう一方の値も2倍3倍・・・となるのに対し、二次関数のグラフは4倍9倍・・・となる。よって、速さを変えると、一番深くまで杭を打てると思う。
- ・私は1番深くなる理由は、最初は高さだと思っていたので、驚きました。
- ・グラフの形で結果を比べると、グラフには乗り切れない大きな値になったときにどのような値になるのかを予測して、どの条件が良いかを比較することができました。これから、様々な条件を変えて比較するときは、グラフで結果を整理することも大切にしたいと思いました。

生徒達は授業の前後で、自己の考えの変容に気づき、授業の主眼と共に、力学的エネルギーがどの条件によって一番大きく変化するか理解することができていた。(授業者：竹田)

指導助言

再現性が重要になってくるため、杭打ち機以外にもレールを転がして力学的エネルギーの大きさを調べる方法もある。

グラフが出た時点で、生徒に大型モニターを使って説明させると、さらに議論のような形になり、意見交換が活発になった。

6 成果と課題

小学校では、単元を通して教師自作のモーターカーの動作と乾電池の数や向き、つなぎ方とを関連付けることで、電流の働きについて追究していった。「①モーターカーの動作の違いを発見する→②乾電池の数や向き、つなぎ方を確認する→③電流の大きさや向きを調べる」という一連の流れをどの時間にも設定したことで、「結局、検流計を使って電流の大きさや向きを調べると問題を解決することができる」という量的・関係的な見方のよさに気付くことができた。また、乾電池1個と2個（直列つなぎ）のモーターカーの動作を比較する際、重さの条件を揃えないまま提示した。予想と反する現象を見せることで、「重さをそろえないと正確に比べられない」という条件制御することの必要性に気付くことができた。見方・考え方を引き出し、板書上に明示化し、振り返りで自覚させることを繰り返すことは、自ら自然のふしぎを探究する子どもの姿につながると考える。課題としては、教師自作のモーターカーの動作不良がある。車軸のズレや接触不良、タイヤのグリップ力に課題があることで実験の再現性が担保できなかった。班によって結果がズレたり、回数を重ねると結果にばらつきが出たりすることで、電流の大きさや向きに着目してより科学的に追究しようという本質の部分子どもたちからうまく引き出せなかった。子どもたちが学びの文脈の中で、必要感をもって見方・考え方を働かせることができるような教材と、問題解決の中で見方・考え方を引き出すことができるような発問を工夫していきたい。そうすることで、理科の見方・考え方の自覚化を促し、小学校の高学年、中学校でより自立的に学ぶことができる子どもを育てていきたい。

今回の中学校でのエネルギーの実験では、目に見えない量を、仕事を通して間接的に見てとらえることにより、その大きさの変化が何に起因しているのかに気づくことができる。これらの実験を考案する中で、変える条件と変えない条件を事前に考え、見通しをもって実験を行うことが大切である。しかし、今回の実験では、自由度があるように見えて実際には限られた条件しか変えることができず、自由な発想をもって、実験をすることができなかつたように感じた。例えば、速さを変えたいと考えたとき、アクリルパイプに10cm間隔に入れられたスリットの高さを変えることでしか速さを変化させることができない。小学校からはたらかせてきた条件制御の考え方を、さらに自由度の高い実験の中で働かせることができるとともに、探究の過程をPDCAサイクルに基づいて評価改善することで、より科学的な解へと近づくことができる実験器具が必要だと感じた。だが、この実験器具を使った授業の中でも、子どもの意見の中には「自分たちで解を導き出したことが嬉しかった。」や「他の人と意見を出し合うことで答えがわかりました。」など、協働の中から解を導き出したことに喜びや楽しさを感じており、探究することの良さを感じている生徒もいた。基本的に子どもたちはふしぎに出会ったとき、それを解き明かしたいと考えている。教員が子どもたちとどう関わり合い、答えを出すための材料を適切に与えていくかが重要であると考えられる。

幼小中一貫教育として、理科では何を軸にして子どもたちを成長させたいか考える中で、学習指導要領にもある見方・考え方に着目した。子どもたちは生活や遊びの中で、理科の見方・考え方を働かせ、自然事象のふしぎを謎といている。また、ふしぎと出会ったとき、その時点では納得できる解が導き出せたとしても、成長とともに新たな考えの材料をもって考え直し、より深い納得解や科学的な解にたどりつくことができるようになる。このような自然のふしぎを、成長という長い期間をかけて自ら問い続け、探究し、他者との協働も行いながら解を創り出す、そういう子どもを育てなければいけないと考えている。

生活科

1 生活科でめざす子どもの姿

対象や友達を自分との関わりで捉え、生活を豊かにしていく子ども

幼児期の子どもたちは、遊びで人・もの・ことと関わる中で心を動かし、自分の世界を広げていっている。生活科は、このようにして育ってきた子どもたちを確かな学びへと導き、より生活を豊かにしていく子どもへと育てていく教科であると考えます。

そのために、生活科の学習では、身近な人々、社会、自然という対象と直接関わる活動や体験を通して、思いや願いを実現していく学習過程の中で、自分自身や自分の生活について考えていくことを大切にしている。学習過程では特に、対象と繰り返し関わったり、友達と思いや考えを交流したりする場を設定し、以前には気付かなかった新たな気付き生まれるようにしていく。このようにして得られた気付きは、確かな学びとなり、対象や友達を自分との関わりで捉えていくようになる。このことは、子どもたちが生活を豊かにしていくことに相違ない。以上のことから、生活科でめざす子ども像を上記のように設定した。

2 生活科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|---|--|--------------------|--------------------|--------------------|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々なことに興味関心を持ち、気づいたり、遊びに取り入れたりする姿 ・身近な事象に積極的に関わり、考えたり、試したり、工夫したりする姿 ・自然に触れる体験を通して、季節や自然の変化に気づき、親しむ姿 ・身近な動植物に触れて親しむ中で、生命の不思議さや尊さなどに気づき、いたわったり、大切にしたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・思いや願いを実現しようとして、身近な人々、社会及び自然に、繰り返し関わり、気付きを深めていく姿 | | | |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達とのやり取りの中で、友達の思いを知ったり、助け合ったりする姿 ・友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達と気付きを交流し、新たな気付きを生み出したり、関連付けたりしている姿 ・友達と共に活動する一体感や、自己の変容を感じている姿 | | | |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> ・ものや友達とかかわりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする姿 | | | |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・子どもの生活の中から学習材を見つける。
- ・対象との出会いが自分事になるように工夫する。
- ・繰り返し対象と関わる単元構成をする。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

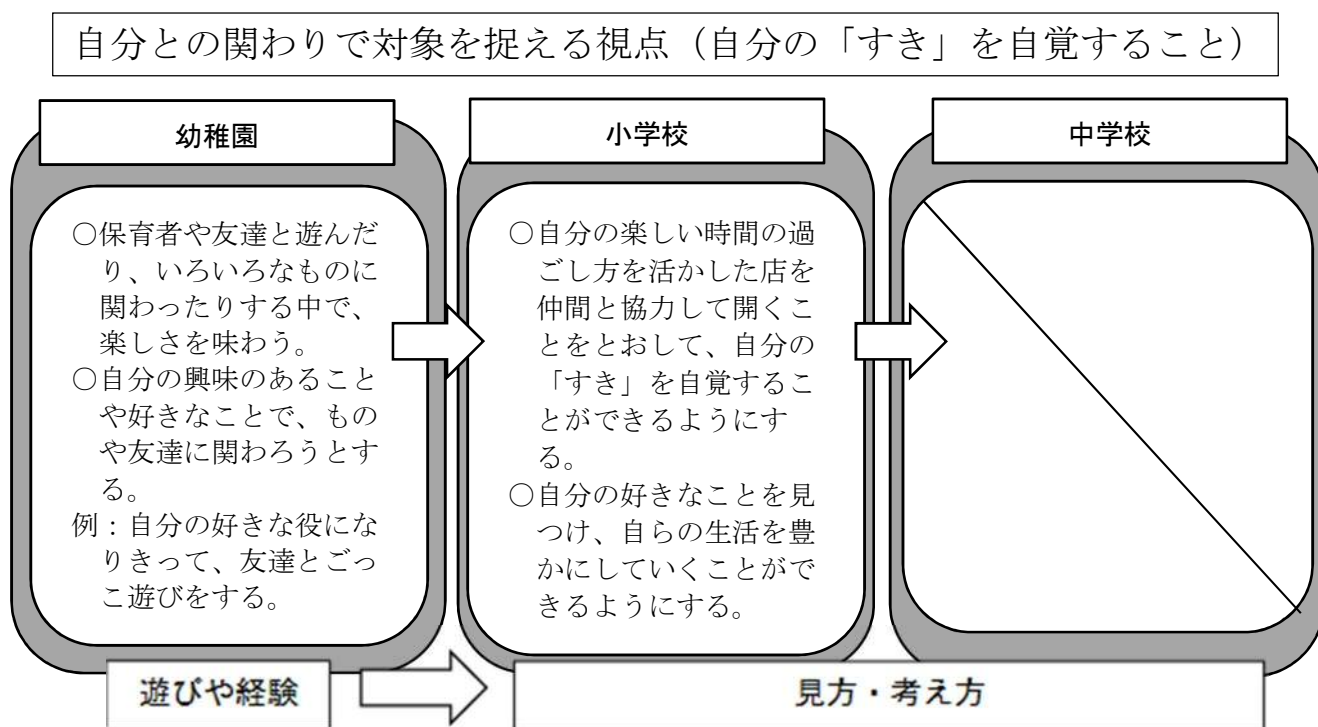
- ・互いの思いや気付きを表現する場を設定し、共通の課題をつくる。
- ・協働して物事をやり遂げる難しさや楽しさを体験する場を設定する。
- ・比較できるように複数のグループや対象を設定する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・思いや願いを実現していく過程を大切にす。
- ・「見通し」の際、自己効力や自己関与への期待がもてるようにする。
- ・自分自身の力で歩み、失敗や成功体験が自分事になるようにする。
- ・「振り返り」を絵や言葉で表現する場を設定し、自分の思いを意識化できるようにする。

3 生活科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 生活科一貫教育カリキュラム

| | | |
|------------|----------------|--|
| 第I期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】様々なことに興味関心を持ち、気付いたり、遊びに取り入れたりする姿。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身近な事象に積極的に関わり、考えたり、試したり、工夫したりする姿。 ・自然に触れる体験を通して、季節や自然の変化に気付き、親しむ姿。 ・身近な動植物に触れて親しむ中で、生命の不思議さや尊さなどに気付き、いたわったり、大切にしたりする姿。 <p>【他】友達とのやり取りの中で、友達の思いを知ったり、助け合ったりする姿。また、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう姿。</p> <p>【自】ものや友達とかかわりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿。</p> |
| | 年少 | <p>【自分と他者とのかかわり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 ○先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。 ○自分でできることは自分でする。 ○友達の良さに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう。 ○友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりなどする。 ○友達との関わりを深め、思いやりをもつ。 |

| | | |
|-------------|--|--|
| 第 Ⅱ 期 | 年中 | <p>【自然との触れ合い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気づく。 ○自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。 <p>【季節の自然との触れ合い】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○季節により自然や人間の生活に変化のあることに気づく。 <p>【動植物への親しみ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。 <p>【ものとの関わり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○いろいろな素材(紙、木の枝、空き箱など)に親しみ、工夫して遊ぶ。 |
| | 年長(前) | <ul style="list-style-type: none"> ○生活の中で、様々な物(水や砂、土など)に触れ、その性質や仕組みに興味関心をもつ。 ○身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 <p>【社会生活とのかかわり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○幼稚園における生活の仕方を知り、自分達で生活の場を整えながら見通しをもって行動する。 ○友達と楽しく生活する中で決まりの大切さに気付き、守ろうとする。 ○日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。 ○幼稚園外の行事において国旗に親しむ。 ○高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。 ○生活に関連の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 |
| | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】思いや願いを実現しようと、身近な人々、社会及び自然に、繰り返し関わり、気付きを深めていく姿。</p> <p>【他】友達と気付きを交流し、新たな気付きを生み出したり、関連付けたりしている姿。また、友達と共に活動する一体感や、自己の変容を感じている姿。</p> <p>【自】身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする姿。</p> |
| | 年長(後) | <p>【協同性】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。 <p>【自立心】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○遊びや生活の中で様々なことに挑戦し、失敗も繰り返す中で、自分でしなければならないことを自覚するようになる。教師や友達の力を借りたり励まされたりしながら、難しいことでも自分の力でやってみようとして、考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げる体験を通して達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。 <p>【社会生活との関わり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○体験を重ねる中で人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。 ○好奇心や探究心が一層高まり、関心のあることについて、より詳しく知りたいと思ったり、より本物らしくしたいと考えて遊びの中で工夫したりする中で、身近にあるものから必要な情報を取り入れる姿が見られるようになる。 <p>【自然との関わり・生命尊重】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○好奇心や探究心をもって考えたことをその幼児なりの言葉などで素直に表現しながら、身近な事象への関心を高めていく。 ○動植物との関わりを積み重ねる中で、ただかわいがるだけではなく、命あるものとして大切に扱おうとする。 |
| | 見方・考え方 | <p style="text-align: center;">生活(～小2):自分を物事を中心に</p> |
| 小1 | <ul style="list-style-type: none"> ○身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉えることができる。 ○思いや願いの実現に向け考え、工夫することができる。 | |
| 小2 | <p>分析的に考える ①見付ける ②比べる</p> <p>創造的に考える ①試す ②見通す ③工夫する</p> | |

5 実践事例（小学校）

小学1年 生活科 「すきをもっとすきへ」

（1）幼小のつながり

幼稚園では、砂場遊びをしたり、ヒーローになりきって戦いごっこをしたりなど、自分の興味のあることを見つけて友達や保育者と一緒に遊ぶ中で、好きなことを見つけて自分の世界を少しずつ広げていく姿が見られる。このように育ってきた子どもたちが、小学校の生活科の学習において、自分の「好き」を自覚することは、自分の好きなことを意識して、自分の楽しい時間を過ごそうとしたり、より楽しく過ごせるように工夫したりすることができるようになってきたと考えた。このことは、自分の好きなことを見つけ、自らの生活を豊かにしていくとともに、予測困難な時代の中で、自らの心の支えにもなっていくであろう。

（2）Ⅱ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・思いや願いを実現しようと、身近な人々、社会及び自然に、繰り返し関わり、気づきを深めていく姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・友達と気づきを交流し、新たな気づきを生み出したり、関連付けたりしている姿 ・友達と共に活動する一体感や自己の変容を感じている姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする姿 |

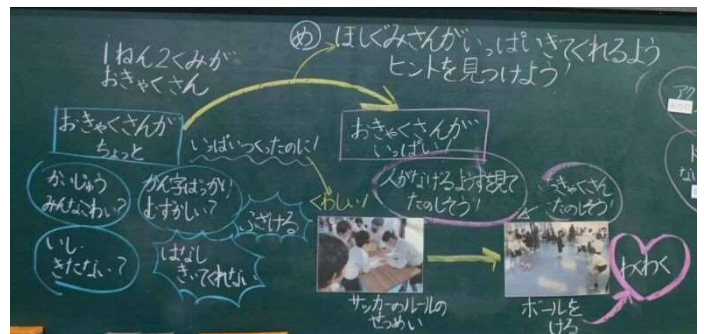
（3）授業の実際

本時のねらいは、「自分の好きなことを伝え合う活動をとおして、自分の『すき』を自覚し、園児に向けて開く店がより楽しくなるように工夫することができる」である。

① 「対象」と向き合うために

始めにしていた店を、どうして変えたのかを問う。

1年2組がお客になって来てくれた前時の店の写真を提示し、どうだったかを問うと「おきやくさんが少ししか来なかった」と多くの子どもたちが答えた。理由を問うと「怪獣はみんな怖いと思っているのでは?」「石を汚いと思っているのかも?」「漢字ばかりで難しかったのでは?」等予想した考えが出た。それに対して「お客さんがいっぱい来てくれて楽しかった」という子どももいた。そこで、本時では、この二つを比較することで、「幼稚園の星組さんが、たくさん来てくれるようにヒントを見つけよう」というめあてにして授業を行った。サッカー屋を開いた子どもは、ボールを蹴る店をして客が楽しそうだったと言うので、その時の写真を提示した。また、もう1枚の写真を提示し、直前までルールを説明する店をしていたことを思い起こせるようにした。そこで「どうして途中からボールを蹴る店に変えたの?」と問うた。すると「途中でボールを蹴ることを思いついた。」と答えた。更に「どのようにして思いついたの?」と問い返すと、「ボールを蹴ると楽しいし、わくわくするから。」と答え、自分の好きなことをしている時のワクワクする気持ちがヒントであることに気付くことができた。



② 「自己」と向き合うために

自分の好きなことをしている時のわくわくする気持ちを思い出し、伝え合う場を設定する。

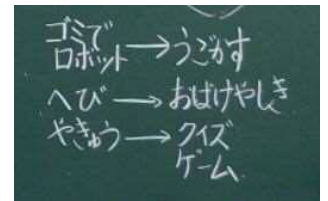
わくわくする気持ちは、何をしている時かを問うと、「ドッジボールでは、ボールを投げて当たるか当たらないかの時にわくわくする」「アクセサリを自分でつくる時にわくわくする」「汚れている石を洗う時にわくわくする」「歴史の本を開くときにどんなことが書いてあるかわくわくする」「怖い話を読むときに最後にどうなるかわくわくする」など、自分のわくわくする気持ちを思い出しながら、自分の「すき」を具体的に自覚する姿が見られた。



③ 「他者」と向き合うために

自分の「すき」を自覚し、より楽しくなるように工夫することができるように、幼稚園の星組にお店を開く場を設定する。

幼稚園の星組に、自分の好きなことをもっと紹介するための方法についてグループで話し合うようにした。工作の店は「ごみでロボットを作ってお客さんが動かせるようにする」、へびの店では「お化け屋敷をする」、野球の店は「クイズやゲームをする」等、思いついたことを発表した。「わくわく」という言葉をヒントに、客がより楽しめるように工夫している姿である。ここで、自分の好きを追究することとお客さんが楽しめることをつなげて考える難しさを感じた。



子どもたちが更に工夫を加え、実際に園児に開いた店は、次の通りである。

工作の店は「車の運転席を作ってお客さんが運転を体験できるようにする」

へびの店は「箱の中に作ったへびをたくさん入れて(隠す)、お客さんが手を入れてへびを触ってみる」

野球やドッジボールの店は「ボールを投げて的に当てる」

等、自分の「すき」とお客が楽しめることの双方の「わくわく」を考え工夫する姿が見られた。

指導助言

井口康江先生より

○生活科は、生涯教育であり、お気に入りのものを増やしていく教科である。お気に入りのものが増えることは、人生が豊かになる。それには、思いや願いが原動力となる。自分の「すき」を見つけることは、精神的自立であり、自分のよさや可能性に気付くことである。授業で出てきた「わくわく」がキーワードで、「お客さんがわくわくするおみせをしよう」というめあてにすることで、「わくわく」が伝わったかを振り返ることができるのではないかと。

藤上真弓先生より

○今回の好きなものと自分との関係性を捉えることは低学年で難しいが、時間をとり自覚を促すことは大切である。自分を支える存在の自覚につながり、キャリア教育的にも、自己理解能力や自己管理能力、自分の長所と役割の理解、将来的にはキャリアプランニングにつながる。

○「好き」は個々の問題であるが、それを協働的な学びとしている所に価値がある。個々のものを協働的な学びとするためには、汎用性のある物を見極めなどいけな。それが「わくわく」。「楽しさを誰かと共有したい」「仲間を作りたい」など、他者に向かうための情意面での仕掛けが必要。自分のお気に入りと他者が自分の店に対してお気に入りと思うにはズレがあることを生かして、他者も「わくわく」になるために必要なことを考えても良かった。

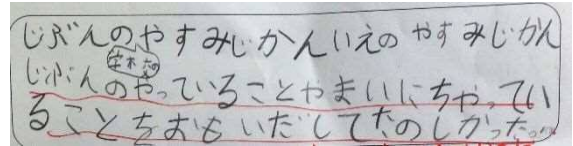
○発達段階的に、「私は〇〇が好き」の自覚、「友達は〇〇がすき」を知ることが大事。自分が好きなことに支えられているように、他者にとっても好きなものが大事であることが分かればよい。他者の好きも尊重しつつ自分の世界に他者を引き込むためには何ができるか突き詰めていく手立てが必要。

6 成果と課題

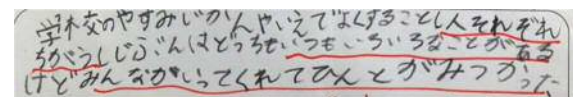
幼稚園での遊びは、「楽しい」を求め自発的に行われる。この姿を生活科につなげ、確かな学びとなるように、生活科でめざす子どもの姿を「対象や友達を自分との関わりで捉え、生活を豊かにしていく子ども」として実践研究を行ってきた。その成果と課題を次の3つの支援から振り返る。

① 対象との出合いを工夫する

対象が自分事となるように、いつも子どもの姿から考えるようにしている。本単元では、「自分のすき」を対象とした。「自分のすき」と出合うために、「ほっとする」「すっきりする」「わくわくする」の3つの視点で普段の自分の過ごし方を振り返る時間を設定した。そうすることで、自分がどのように過ごしているか、その時はどんな気持ちかに気付くことができた。自分のことでありながら無意識に過ごしている自分の姿や友達の姿を意識することにつながった。



(意識していない)自分の時間を思い出す楽しさ



人それぞれ過ごし方が違う

② 自分のお気に入り度をとその理由を振り返るよう促す

店の準備をしたり、店を開いたりした後、自分のお気に入り度とその理由を振り返るようにした。子どもが記述したものを整理すると、次のように自分の「すき」の自覚の仕方が様々であることが分かった。「すき」の自覚は、個々のものでありながら、グループ活動、店という形態によって、他者が関係してくる。そのズレを生かしたり、埋めたりするための更なる手立てが必要であった。

| 1回目の準備の後の お気に入り度のわけ | 1回目クラスでお店を開いた後の お気に入り度のわけ | 2回目1年2組にお店を開いた後の お気に入り度のわけ |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 怖い準備が楽しかった。 いつもより工作がだんだん大好きになっていっているのが楽しかった。 好きなことをする楽しさ | <ul style="list-style-type: none"> 自分の好きなことができてもっと好きになれたから嬉しかった。 いっばい説明ができたから嬉しい。 前よりも電車が好きになった。 好きなことをする楽しさ | <ul style="list-style-type: none"> ゲームを作ったらいろんな人が来たし、笑ってくれた。 お客さんが喜んでくれた。多分お話が面白かったから。 犬をかわいいて言ってくれた。自分でもよくかいているなと思った。 好きなことが変わる楽しさ |
| <ul style="list-style-type: none"> 〇〇君とやって楽しかった。 一人でいつもやっていたことが、友達とできてわくわくして楽しかった。 好きなことを友達と一緒にする楽しさ | <ul style="list-style-type: none"> 〇〇ちゃんが怖い話を好きになってくれて嬉しい。 みんなが僕の図鑑を見てくれたから。 私のペットをかわいいて言ってくれたから。 クイズに手を挙げてくれて楽しかったし嬉しかった。 友達が応えてくれる楽しさ | <ul style="list-style-type: none"> 気に入ってもらえなかった。興味ないと言われた。線路もうまく使えなかった。 石は汚いと思っているかも。人気の石は光っているのがいい。 お客さんが一人しか来なかった。たぶんみんな怪獣は怖いと思うから。 好きなことを伝える難しさ |
| <ul style="list-style-type: none"> 写真を撮るのが楽しかった。 看板や景品を作るのが楽しかった。 店の準備自体の楽しさ | <ul style="list-style-type: none"> お客さんが来てくれて嬉しかった。 たくさん来てくれて嬉しかった。 人が全然来なかった。 お客さんが来る来ない | <ul style="list-style-type: none"> お客さんが来なかった。本が難しかったし知らない言葉や難しい感じとかがあったから。 あまり話を聞いてくれない。勝手に本を読んでいた。 好きなことを伝える難しさ |

③ 繰り返し対象と関わる場を設定する

客になる対象を「クラスの友達」「隣のクラス」「園児」と変えながら、繰り返し店を開く活動を設定した。そうすることで、自分の「すき」の自覚の仕方が変わり、相手に応じてより楽しくなるように工夫を重ねていくことができた。特に、「隣のクラス」との関わりで、うまくいかなかった体験が、より楽しく工夫することにつながった。また、たくさんの園児がどの店にも興味をもって来てくれ楽しそうにしてくれたことが、自分の「すき」をもっと好きと感じる成功体験につながったように思う。繰り返し対象と関わる単元構成とともに、何を目的としてどの順序で関われるようにするかをより吟味して単元を構成することが重要であると考えた。

子どもが自ら「楽しい」と感じ主体的に学んでいけるように、発表形態ではなく、グループや店という形態をとったが、それ故に、自分の「すき」の自覚という個々の学びを協働の学びにしていくことに難しさを感じた。指導助言いただいたことをもとに、個々の学びと協働的な学びについて更に考え、手立てを探っていきたいと考える。

図画工作科・美術科

1 図画工作科・美術科でめざす子どもの姿

生活や社会の中の形や色などと豊かに関わりながら表現する子ども

私たちの生活は、形や色などにより彩られている。美術作品に限らず、自然物も人工物も、身の回りのものにはそれぞれ形や色があり、造形的な見方・考え方を働かせて関わることで、より楽しく豊かな生活につなげることができると思う。

子どもたちは、幼児期より遊びの中で形や色などと関わり、その経験が、小中学校での表現や鑑賞の学習につながっている。その際、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色を思い付いて表し方を工夫するなど、「もっと、こうしたい」という自分なりのイメージをもとに表現していく。その過程において、感性を働かせ、造形的な見方・考え方を働かせながら、これまでの経験や既存の知識、技能を拠り所に、試行錯誤を繰り返し、友達と関わりながら解決に向かう。

図画工作・美術科部では、生活や社会の様々な場面において、造形的な見方・考え方を働かせて、形や色などと豊かに関わる力を発揮することが、楽しく豊かな生活や社会を創造していくことにつながっていくと考え、上記のような「めざす子どもの姿」を設定した。

2 図画工作科・美術科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前期) | 第Ⅱ期 (5歳後期～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|--|--|--|--|---|
| 対象 | ・生活の中で様々な形、色、手触りなどに気付いたり、感じたりすることを楽しむ姿 | ・材料や自然環境などに働きかけていく中で、形や色などを捉え、自分なりにイメージを広げていく姿 | ・材料や場所などに働きかけていく中で、形や色などの感じを捉え、自分なりにイメージを広げていく姿 | ・材料や空間などに働きかけていく中で、形や色などの造形的な特徴を捉え、自分のイメージを豊かに広げていく姿 | ・材料の特徴を捉え、素材そのものと対話しながら、素材との豊かな関わりをもちながらイメージを広げていく姿 |
| 他者 | ・友達の表現に触れ、真似たり教わったりして、見方や感じ方を広げる姿 | ・作品などから表したい思いを読み取ったり、作品などをとおして思いを伝え合ったりする中で、表現のよさや楽しさを感じ取っていく姿 | ・作品などから表したい思いを読み取ったり、作品などをとおして思いを伝え合ったりする中で、表現のよさや面白さを感じ取っていく姿 | ・作品などから表したい思いを読みとったり、作品などをとおして思いを伝え合ったりする中で、表現のよさや美しさを感じ取っていく姿 | ・地域や世界の表現にも目を向け、その中で様々な人々の思いや表現の意義などに向き合い、社会の中での美術の役割を学ぶ姿 |

| | | | | | |
|----|---|--|---|---|---|
| 自己 | ・自分なりの思いをもち、自分で表そうとしたり、自分で表すことができたことを喜んだり、自信や充実感をもって活動する姿 | ・自分の経験をもとに、形や色などに着目しながら自分のイメージを見出していることに気づき、他の遊びや学習に生かそうとしている姿 | ・自分の作品や製作過程を振り返り、形や色などに着目しながら自分のイメージをもつことよさに気づき、表現に生かそうとしている姿 | ・自分の表したいことや表し方の変容を振り返り、形や色などに着目しながら自分のイメージをもつことよさを自覚し、表現に生かそうとしている姿 | ・自分の表現を客観的に振り返り、主題を自覚し、よりよい表現方法を自らに問い続けようとする姿 |
|----|---|--|---|---|---|

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・用意する材料の形や色、質感などのいずれかをそろえ焦点化して題材を提示する。
- ・表したいイメージやその造形的な特徴について問い返したり、話し合う場を設定したりする。
- ・材料の形や色などに着目した発言を価値付ける。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

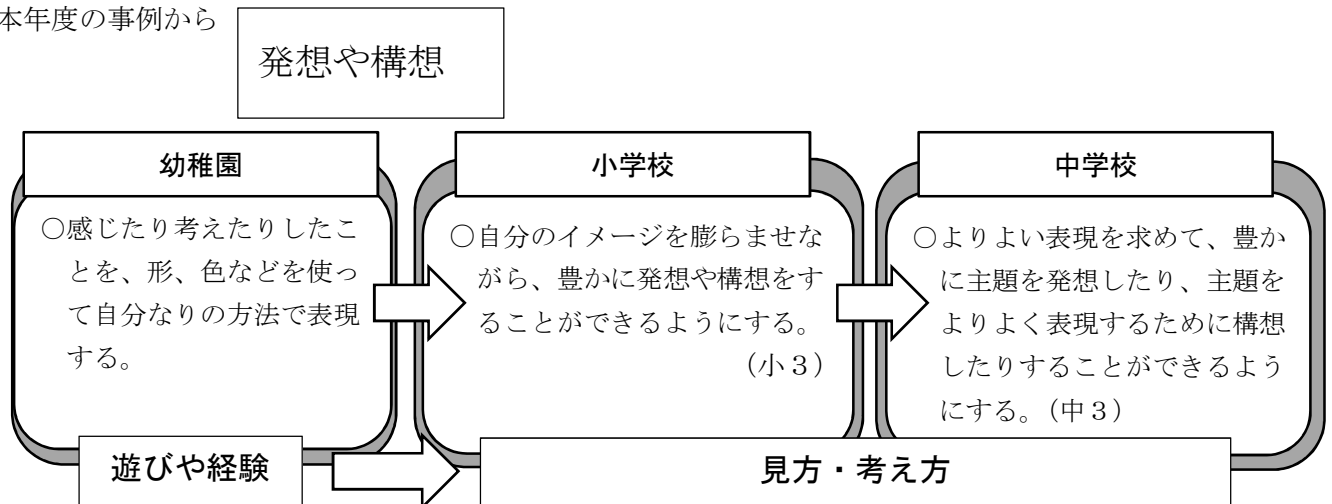
- ・制作の途中や制作後に、友達と作品を鑑賞し合う時間を設定する。
- ・友達の作品の形や色などについて、そこから感じるイメージやその意図について問う。
- ・製作中に困る姿を見取った際は、解決につながりそうな友達の行為を紹介する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・自分や友達の活動や作品について感じたことやその理由を振り返るよう促す。
- ・表したいイメージを表すための所要時間の見通しと優先順位について考えるよう促す。
- ・表したイメージを他の表現方法（絵や立体、工作など）ではどのように生かせようか問う。

3 図画工作科・美術科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 図画工作科・美術科一貫教育カリキュラム

| | | | | | | |
|-----|----------------|---|--|--|--|---|
| 第Ⅰ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】生活の中で様々な形、色、手触りなどに気付いたり、感じたりすることを楽しむ姿 いろいろな用具や素材に親しみ、描いたり、つくったりして、工夫して遊ぶ姿 生活の中でいろいろなことに出会ったり、体験したりして、イメージを豊かにする姿 【他】友達と表現に触れ、真似たり、教わったりして、見方や感じ方を広げる姿 【自】自分なりの思いをもち、自分で表そうとしたり、自分で表すことができたことを喜んで、自信や充実感をもって活動する姿 | | | | |
| | 年少 | ○生活の中で様々な形、色、手触りに気付いたり、感じたりするなどを楽しむ。 ・身近にあるいろいろなものや素材に触れ、面白さや不思議さなどを感じて楽しむ。 ○生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 ・感じたことを自分なりの表現をすることを楽しむ。 | | | | |
| | 年中 | ○感じたこと、考えたことなどを自由にかいたり、つくったりなどする。 ・感じたり考えたりしたことを形、色などを仲立ちにししたりするなどして、自分なりの方法で表現する。 ○いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 ・一つの素材についていろいろな使い方をしたり、あるいは一つの表現にこだわりながらいろいろな物を工夫して作ったりする中で、その特性を知る。 ○かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 ・生活の中で体験したことや思ったことをかいたり、様々なものをつくったり、それを遊びに使ったり、飾ったりして楽しむ。 | | | | |
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】材料や自然環境などに働きかけていく中で、形や色などを捉え、自分なりにイメージを広げていく姿 【他】作品などから表したい思いを読み取ったり、作品などをとおして思いを伝え合ったりする中で、表現のよさや楽しさを感じ取っていく姿 【自】自分の経験をもとに、形や色などに着目しながら自分のイメージを見出していることに気付く、他の遊びや学習に生かそうとしている姿 | | | | |
| | 年長（後） | ○心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付く、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだり、表現する喜びを味わい、意欲もつようになる。（10の姿・豊かな感性と表現） ・様々なものの特徴を活かし、選んで使ったり、試したり工夫したりする。 ・様々な表現の美しさに触れ、イメージを豊かにするとともに、表現する楽しさを味わう。 | | | | |
| | 見方・考え方 | 感性 | 形や色など | 発想 | 構想 | 材料・用具の技能 |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】材料や場所などに働きかけていく中で、形や色などの感じを捉え、自分なりにイメージを広げていく姿 【他】作品などから表したい思いを読み取ったり、作品などをとおして思いを伝え合ったりする中で、表現のよさや面白さを感じ取っていく姿 【自】自分の作品や製作過程を振り返り、形や色などに着目しながら自分のイメージをもつことのよさに気付く、表現に生かそうとしている姿 | | | | |
| | 小3・4 | 身近な作品や友達の作品、材料の形や色などに関わりながら感性を働かせ、よさや面白さを感じている。 | 身近な作品や材料の形や色などの感じに着目し、材料や用具を使って表現したり鑑賞したりすることができる。 | 感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見つけていることができる。 | 表したいことや用途などを考え、形や色、材料などを生かしながら、どのように表すかについて考えることができる。 | ・油粘土、土粘土、紙粘土、液体粘土など多様な粘土に親しむことができる。 ・クーピー、パスなどで表すことができる。 ・共用線の具で背景などを塗ることができる。 ・のりやボンド、テープやガムテープでの接着に慣れる。 ・はさみやカッターを安全に使うことができる。 ・多様な自然物や人工物に親しむことができる。 |
| | 見方・考え方 | 感性 | 形や色など | 発想 | 構想 | 材料・用具の技能 |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】材料や空間などに働きかけていく中で、形や色などの造形的な特徴を捉え、自分のイメージを豊かに広げていく姿 表したいことや伝えたいことを考え、形や色などを工夫して製作する姿 【他】作品などから表したい思いを読み取ったり、作品などをとおして思いを伝え合ったりする中で、表現のよさや美しさを感じ取っていく姿 【自】自分の表したいことや表し方の変容を振り返り、形や色などに着目しながら自分のイメージをもつことのよさを自覚し、表現に生かそうとしている姿 | | | | |
| | 小5・6 | 身近な美術作品や友達の作品、材料の形や色などに関わりながら感性を働かせ、よさや美しさを感じている。 | 身近な美術作品や材料の形や色などの造形的な特徴に着目し、材料や用具を組み合わせて表現したり鑑賞したりすることができる。 | 感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいことなどから、表したいことを見つけていることができる。 | 形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じ、用途などを考えながら、どのように主題を表すかについて考えることができる。 | ・土粘土を焼成したり、紙粘土や液体粘土などを使い表したいものを工夫して表したりすることができる。 ・水彩線の具のよさを生かしながら表すことができる。 ・ボンドやテープ、グルーガン、釘などを適切に使用して接着することができる。 ・はさみやカッター、彫刻刀を自分の思いに合わせた使い方をすることができる。 ・金づちやのこぎり、糸のこを自分の思いに合わせた使い方をすることができる。 ・多様な自然物や人工物を組み合わせて使い、表したいものを工夫して表すことができる。 |
| | 見方・考え方 | 感性 | 形や色など | 発想 | 構想 | 材料・用具の技能 |
| 第Ⅴ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】材料の特徴を捉え、素材そのものと対話しながら、素材との豊かな関わりをもちながらイメージを広げていく姿 表現のテーマを考え、テーマに向き合いながら制作する姿 【他】地域や世界の表現にも目を向け、その中で様々な人々の思いや表現の意義などに向き合い、社会の中での美術の役割を学ぶ姿 【自】自分の表現を客観的に振り返り、主題を自覚し、よりよい表現方法を自らに問い続けようとする姿 | | | | |
| | 中2・3 | 身近な美術作品や材料の形や色などに関わりながら感性を働かせ、よさや美しさや心情や価値などを感じている。 | 身近な美術作品や材料の形や色などの造形的な特徴に着目し、意図に応じて表現を追求したり、作品などの鑑賞を深めたりすることができる。 | 感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいことなどから、独自の・総合的に考え、主題を生み出すことができる。 | 形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じ、用途、美術の動きなどを独自の・総合的に考えながら、表現の方法について構想を練ることができる。 | |
| | 見方・考え方 | 感性 | 形や色など | 発想 | 構想 | 材料・用具の技能 |

5-1 実践事例（小学校）

小学3年 図画工作科 「あの日あの時の気持ち」

（1）幼小中のつながり

子どもたちは、幼稚園での遊びや生活において、形や色などと楽しくかかわりながら、自分の表したいことを思いのままにのびのびと表す姿が見られた。そのような子どもたちが、自分の生活の出来事について絵に表す活動に取り組んだ。指導に当たっては、自分の経験や気持ちを想起しながら表したいことを思いつく「発想」の過程や、よりよい表し方について考える「構想」の過程を大切にした。また、製作途中で相互鑑賞をし、友達の表したいことや表し方について考える場面では、イメージが膨らんだ理由を問うたり学習を振り返るよう促したりすることで、自分の表現に生かすことができるようにした。このような子どもたちは、中学校美術科の学習においても、自分の経験や気持ちを想起しながら豊かに主題を発想したり、友達の考えを生かしながら主題をよりよく表現するために構想したりすることにつながるであろう。

（2）Ⅲ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|--|
| 自分の経験や気持ちを想起しながら、形や色などの感じを捉え、自分なりにイメージを広げていく姿 | 友達の作品を鑑賞し、表したいことや表し方について考えたことを伝え合う中で、表現のよさや面白さを感じ取っていく姿 | 自分や友達の作品や製作過程を振り返り、発想や構想をすることのよさに気付き、自分の絵に生かそうとする姿 |

（3）授業の実際

本時の主眼は、「表したいことや表し方について話し合うことをとおして、自分のイメージを膨らませながら、豊かに発想や構想をすることができるようにする」である。

①「対象」と向き合うために

製作途中の作品について、表したいことや表し方について話し合う場を設定する。

子どもたちは、自分の表したいことを発想し、自分のイメージを絵に表していく。しかし、表したいイメージをどのように表すとよいか、構想する段階で困る子どもも存在する。そこで、製作途中の作品について、全体で鑑賞を行った。

友達の作品のよさについて話したり、その友達が表したいことはどんなことを想像したりした。「季節のよさ」「あの日あの時の気持ち」という全員に共通のテーマがあるからこそ、作品を造形的な視点で捉え、「どんなことを表しているのかな。」「真夏のキャッチボールは暑いけど楽しそうだね。」と想像を膨らませていた。



②「他者」と向き合うために

自分や友達の製作途中の作品について全体で鑑賞する活動を設定し、友達の表したいことについて、自分ならどのように表すかを考えるよう促す。

友達の表したいことが明らかになると、それをどのように表すとよいかを考えるよう促した。自分の作品の表し方について構想するだけでなく、友達の作品についても表し方考えることで、発想や構想の経験を繰り返すことができる。また、作者自身は、自分のイメージを自分なりの表し方で表しているが、より多くの友達の考えを自分の作品に生かすことで、より自分のイメージに合った表し方

を思い浮かぶことができると思う。

本時では、「真夏にキャッチボールをしたときの暑さや楽しさ、頑張ったことを表したい」という子どもの作品について、「キャッチボールをしていることやボールが回転していることについて明確に伝わるようにするにはどのように表すとよいか」話し合った。大きさや形、周りの縁取りなどについて工夫して表すことで、キャッチボールをするときにしっかりと回転していることを表そうとしていた。この場面では、作者と鑑賞者の意識にずれが生じてしまったが、鑑賞者は発想や構想の考え方を繰り返し働かせることができた。



③「自己」と向き合うために

ア 自分なりの表し方を思い浮かぶことができた理由を問う。

授業の終盤には、続きの絵をかく活動を設定した。子どもたちは、改めて自分の表したいイメージに立ち戻って表し方を考えて、絵に表していった。その後、自分なりの表し方を思い浮かぶことができた理由を問うた。子どもたちは、友達の絵について一緒に考えたこと、また一緒に話し合ったことで、イメージが膨らみ、表し方を思い浮かべていたことに気付くことができた。

イ 自分のイメージを膨らませることを視点に振り返るよう促す。

本時では、表したいことをどのように表すとよいかを考え話し合う中で、形や色を工夫したり、友達と話し合ったりすることで自分のイメージを膨らませることができると気付くことができた。友達に相談しながら絵に表したり、学んだことを自分の絵に生かそうとしたりする姿も見られた。(授業者：今津)



指導助言

友達の表したいことやその表し方について、楽しそうに話し合う様子が印象的であった。ただし、表し方について話し合うのであれば、そのタイミングが重要になる。それが修正可能なタイミングなのか、また本人が表し方に困ったタイミングなのか、よく見極めて活動を設定するとよい。豊かに発想や構想をする経験をした子どもたちが、中学校でどのような姿を見せるのか、楽しみである。

5-2 実践事例（中学校）

中学3年 美術科 「マイ アピール～自画像の制作～（3年 表現）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、遊びなどの体験を通して印象深かったことや想像したことなどを、画材に興味をもち、使い方を工夫しながら描いている。小学校の学習においては、自分の感じたことや想像したことの中から表したいことを探してテーマとし、いろいろな形や色を選びながらどのように表すか考えるようになる。さらに、適切な表現のために色や形などの性質を生かすようにもなってくる。例えば、涼しい感じにしたいから寒色を使ってみる、優しい感じにしたいから曲線で描くなどである。中学校においては、テーマをしっかりと定め、意図的計画的に表現していこうとするとともに、材料や資料、道具などとかかわりながら表現方法や制作方法、場合によってはテーマそのものについても吟味し、よりよい表現をさらに追求しようという姿がみられるようになる。

（2）V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--|--|
| 材料の特徴を捉え、素材そのものと対話しながら、素材との豊かな関わりをもちながらイメージを広げていく姿 表現のテーマを考え、テーマに向き合いながら制作する姿 | 地域や世界の表現にも目を向け、その中で様々な人々の思いや表現の意義などに向き合い、社会の中での美術の役割を学ぶ姿 | 制作を通して、自分の表現を客観的に振り返り「自分とは何か」を問いかけながら、成長していく自分を見つめ、完成した作品から、新たに自分の個性を発見する姿 |

（3）授業の実際

本単元の目標である「自分のよさ（人にアピールできる自分）」の自画像を制作することができるように、右図のような活動に取り組んだ。

【主な活動】

- ・テーマを表すための効果的な工夫を考える。
- ・撮影した自画像の紹介をし、テーマの表現について話し合う。
- ・自分のテーマについてよりよい表現の方法を考える。

①「対象」と向き合うために

表現方法による効果について、視覚的に確認し実感できるように焦点化して題材を提示する。

本実践における「対象」は、自画像のテーマとテーマの表現方法である。まず、生徒が自画像の制作に前向きに取り組むようになるために、テーマを「人にアピールできる自分のよさ」とした。また、検討しながらよりよい表現を追求していくようになるためには、表現のポイントを実感することが有効である。そこで生徒に「テーマを伝えるために効果的な工夫にはどのようなものがあるか」を問い、「表情」「ポーズ」「持ち物」「背景」などの意見を得た。それらを変えることによって画像の印象がどのように変化するか、感覚的に確認することができるように、それぞれの事柄について異なる画像を提示した。



生徒の意見について
画像を添えて整理する

さらに「(人物の) 大きさ」についての意見を取り上げ、人物画の基本的な構図や基本的な画面構成に関連する画像を提示するとともに、人物をとらえる視点（アングル）やライティングに関する画像も提示し、人物を表現する際の基本的な事柄を整理して、確認しやすいようにした。生徒は自分のよさ（テーマ）を表現するために、どの事柄に注目すればよいか視点を得た様子であった。

②「他者」と向き合うために

班員と鑑賞し合う活動を設定し、自分の表現したいテーマがどの程度伝わっているか、より伝えるのはどのようにすればよいかインタビューさせる。

生徒には、自分のよさ（テーマ）を表すための画像をタブレットで撮影することを課題として出して

おいた。授業においては、その画像を班員と鑑賞し合い、テーマの伝わり具合やより伝えるにはどのようにすればよいか、友達にインタビューする活動に取り組んだ。この活動によって、生徒が自分の表現を確認することや、よりよく表現するためのヒントを得ることをねらった。インタビューでヒントを得ることができるよう、インタビュー方法について以下のことを確認した。



自分のよさ（テーマ）が伝わり
そんな画像を班員にみてもらう

- ・まず画像を見せどのような「よさ」（テーマ）が伝わるか聞く。
- ・テーマを伝え、どの程度テーマが伝わったか確認する（4段階）。
- ・テーマをより伝えるには、どのようにすればよいかアドバイスをもらう。

インタビューを通して、現在の自分の表現について他者からの客観的な気づきを得ることができるとともに、よりよい表現へのヒントを得ることができたようであった。また、自分のよさについて他者に共感してもらったり、自分では気づいていなかったよさを指摘されたりすることで、自分のよさについて改めて考える場合もあった。他者との交流を通して、自分を見つめるという自画像制作の意義について考えることができた姿であった。

③「自己」と向き合うために

ア 改善の視点を得た後に、自分のテーマをよりよく表現する方法について考える時間を設定する。

人物の表現について基本的な事柄を確認した後、自分のテーマをよりよく表現する方法について改めて考える時間を取り、各自で検討するように指示した。生徒はタブレットの画像をトリミングするなど、板書なども参考にしながら画像の修正をしていた。また、修正したものを再度、班員に見せテーマが伝わるか確かめる姿や、以前に自分を撮影した画像や動画を見返して、自分のよさ（テーマ）は本当にこれでよいのか改めて考えるなど自分自身に迫ろうとする姿がみられた。



修正後、再度班員に確かめる

イ 振り返りの活動において学習の充実度やその理由を確認するよう促す。

思春期にある生徒が、心身ともに変化している自分について「何者であるか」「どのようなよさがあるか」問うことは、意味あることと考える。しかし、自我の高まりから自分自身をみつめることに抵抗感を感じる場合が多い。そこで、生徒が制作に対して意欲をもち続けたり高めたりすることができるよう、授業での学び(学習内容)を確認することや次時の活動について見通しをもつことも効果的と考える。具体的な方法として、授業の振り返りにて学習の充実度とその理由を記述させた。

生徒の振り返り a

| | |
|---------|---|
| 今日の充実度は | 表情やポーズや光などのさまざまな要素によって、同じ人でも全然雰囲気が違って驚きました。 |
| 95% | |

生徒の振り返り b

| | |
|--------------|---|
| 今日の充実度は | ソフトな表情と表はく、スカートに合わせた服装をみたが、外はとってのアドバンスをもち、得ました。これはスカートと合わせて、これに似ています。 |
| 70% | |
| B組30番 氏名 向 楓 | |

a のように造形要素とイメージのかかわりについて記述した生徒が多く、本時の学習内容を確認できたのではないかと考える。さらに、b のように自分のテーマのよりよい表現にむけて具体的な方法を考えるなど、次時の取組について見通しをもち、意欲を高めている様子が伺える。この意欲が授業と授業の大切なつながりとなる。(授業者：西村)

指導助言

- ・生徒にとって抵抗のある題材であったが、テーマの工夫などで取り組みやすくしていた。
- ・タブレットを使っての撮影は、様々な造形的な視点について考えるきっかけとなっていた。
- ・自分の表現を改善するため、授業中にスケッチなどの活動が入ってもよかった。

6 成果と課題

図画工作科・美術科では、「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わりながら表現する子ども」をめざし、自分のイメージを基に豊かに主題を発想したり構想したりすることができるような授業づくりに取り組んだ。次のような働きかけをし、成果や課題を得ることができた。

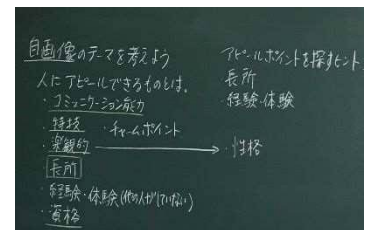
幼稚園では、子どもたちが身の回りにあるいろいろなものに関わり、自分の思いに合わせて形や色、材料などを選び、自分なりに工夫しながら思いを形にすることを楽しんでいた。また、自分でつくったものを使って友達とイメージを共有しながら遊ぶことを楽しむ姿も見られた。教師は、このような姿を大切に受け止め、子どもたちがイメージしたものを、自分なりに形にしようとする姿や思いを認めたり、手伝ったりしながら支えることを心掛けた。自分らしい表現をすることに楽しみや喜びを感じ、自信をもてる子どもに育てていきたい。

小学校図画工作科の学習では、自分の生活について絵に表す学習に取り組んだ。その季節らしいことをただ絵に表すのではなく、子どもたちが自分のイメージを膨らませながら、豊かに発想や構想をすることができるような授業づくりを心掛けた。単元の前半では、季節についての経験やその時の気持ちまでイメージできるよう問いかけた。例えば、家族で栗拾いに行った秋の思い出を語る子どもがいた。栗拾いの様子をそのまま描くことも考えられるが、友達との対話を重ねる中で、家族と一緒にその場で食べた栗料理の美味しさや喜び、父親とどちらが栗ご飯をたくさん食べられるか競争したことの楽しさなど、その時の気持ちまで想起することができた。そのイメージをもとに、どのような形や色で表すかを考え、表現していった。自分の表したいことや表し方について言語化する機会を度々設け、自分なりの発想や構想を自覚化させるとともに、製作途中の作品の鑑賞を行い、自分や友達の表したいことや表し方について想像を巡らせた。本時のように、キャッチボールをしたときの気持ちについて自分なりの表し方を伝え合うなど、他者のイメージをもとに発想や構想を繰り返す姿を多く見るすることができた。

一方、豊かに発想や構想をすることのよさを感じた子どもたちが、その考え方を活用する場面の設定に課題が残った。友達と鑑賞し合う活動は、発想や構想の考え方を繰り返し働かせる機会となるが、アドバイスを受け入れて修正可能な段階で行うよう留意したい。また、今後の題材においても、発想や構想の考え方をうまく働かせることができるよう、題材設定や発問を検討していく必要がある。

中学校では、生徒にとってやや抵抗のある自画像の制作において、生徒が豊かに発想し構想するために、自分のよさをアピールするという設定やタブレットでまず自分を撮影するという活動を取り入れた。

まず、自分では意外に捉えにくい自分のよさについて考えやすくするために「人にアピールできるものとは何だろう」と問うた。自画像のテーマを考える視点を皆で探った結果（右図）、能力・特技だけでなく、



経験や体験、性格などもアピールできるものであるということに気づくことができた。それらを視点にすることで、自分のよさについて考えやすくなったようであった。自由に描いてよい、つくってよいと言われるとかえって発想しにくいものである。教師が、よさという適度なしぼりやよさにつながる視点などを与えることによって、生徒は発想しやすくなるという手応えを感じた。

また、タブレットでの撮影は大変効果的であった。家庭学習での課題としたことで実際のユニフォームや道具を身に付けたり複数の画像を撮影してきたりするなど、テーマに即した画像にすることができるよう、自分なりに工夫をする姿が見られた。

課題としては、振り返りの方法である。本実践では、授業で学習の満足度とその理由について考えることで学習内容の確認と意欲の向上を図ったが、より具体的に次時の見通しをもつことができるように、キーワードを使っての記述など効果的は方法を考えていきたい。

技術科

1 技術科でめざす子どもの姿

よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造しようとする子ども

子どもたちは、幼少期より遊びの中で様々なものを創り出す活動を行い、年齢を重ねるにつれてより高度な道具や知識を使って複雑なものを創るようになり、中学校における社会を支える様々な技術の理解や新たなものを工夫し創造する活動につながっている。

私たちの社会は、既存の技術を適切に応用したり、新しい技術を開発したりするなど、先人の知恵と工夫により支えられており、技術の見方・考え方を働かせてものづくりに関わることで、よりよい生活や、持続可能な社会の実現をすることができると考える。

これからの子どもたちは、急激に変化する社会に主体的に対応することが求められる。そのような中において、得た学び方や身についた力を自覚し、よりよい生活を工夫し創造しようとする態度を育むことが大切であると考え。以上のことから、技術科でめざす子どもの姿を上記のように設定した。

2 技術科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|--|--------------------|--------------------|--|--------------------|
| 対象 | <div style="border: 2px solid black; border-radius: 20px; padding: 10px; text-align: center;"> <p>ものづくりに関する活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・形あそび ・工作 ・社会見学 ・実験 ・学校行事 ・ワークショップへの参加 <p>など</p> </div> | | | 身近な生活や社会を振り返る中で技術についての理解を深め、それらに係る技能の習得を図るとともに、技術の見方・考え方を働かせて問題を見出したり、設定した課題の解決をしたりする姿 | |
| 他者 | | | | よりよい生活の実現に向けて、作る場面や使う場面、廃棄する場面など、多角的な視点で技術に向き合い、技術と生活や社会、環境との関わりについて理解を深めようとする姿 | |
| 自己 | | | | 自分の設定した課題に対して解決方法を繰り返し吟味し、よりよい生活を実現しようと粘り強く学習に取り組む姿 | |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・身近な生活や社会の中にある問題に目を向けることのできる題材を精選する。
- ・「社会からの要求」「安全性」「環境への配慮」「経済性」という技術の見方・考え方を働かせることのできる資料や教師の問い返しを準備する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

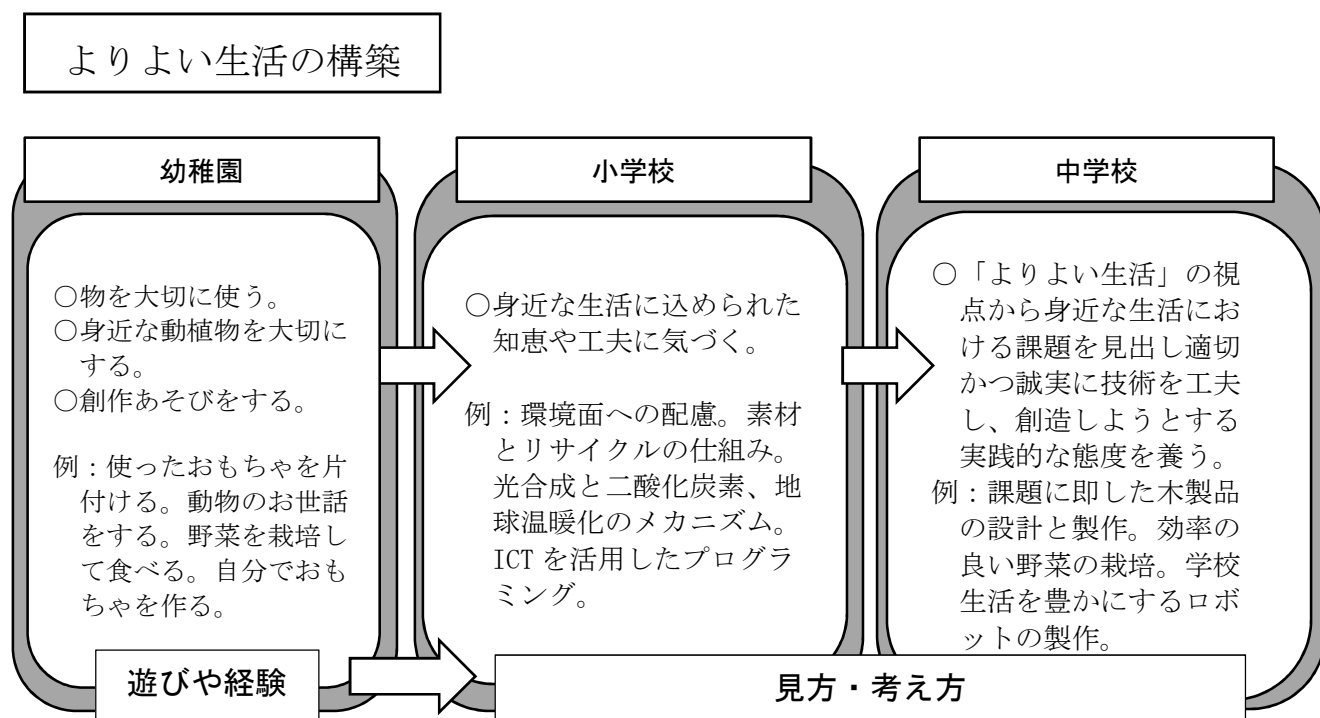
- ・他の子どもと意見を共有し、比較するように促す。
- ・多様な解決方法に気づかせるように、いろいろな立場に立って考えるように促す。
- ・専門家の意見を聞いたり、質問したりする場面を設定する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・課題解決学習に既習の学習を活かすことができないか考える場面を設定する。
- ・自分の設定した課題に対して、解決のアプローチを吟味させる場面を設ける。

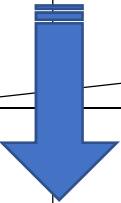
3 技術科が考える見方・考え方

本年度の事例から



中学3年生：生活を豊かにするロボットの設計・製作

4 やまぐち学園 技術科教育カリキュラム

| | | | | | |
|-----|----------------|---|---|---|---|
| 第Ⅰ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 様々なことに興味関心をもち、気付いたり、遊びに取り入れたりする姿 身近な事象に積極的に関わり、考えたり、試したり、工夫したりする姿 自然に触れる体験を通して、季節や自然の変化に気づき、親しむ姿 身近な動植物に触れて親しむ中で、生命の不支持さや尊さなどに気付き、いたわったり、大切にしたりする姿</p> <p>【他】 友達とのやり取りの中で、友達の思いを知ったり、助けたりする姿 友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう姿</p> <p>【自】 ものや友達とかかわりながら様々な遊びを楽しみむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようとしたり、自分ですることやできるようになったことを喜んだりする姿</p> | | | |
| 第Ⅱ期 | |  | | | |
| 第Ⅲ期 | | | | | |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 身近な生活や社会について技術の見方・考え方を働かせて繰り返し題材に関わり、問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿</p> <p>【他】 生活をよりよくしようとするために、家族や仲間、地域の考えを取り入れたりするなど、進んで学びとろうとする姿</p> <p>【自】 現在の自分から課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で得た学び方や身についた力を自覚し、次に生かそうとする姿</p> | | | |
| | 小5 | | | | |
| | 小6 | | | | |
| | 見方・考え方 | 社会からの要求 | 安全性 | 環境への配慮 | 経済性 |
| | 中1 | 家族や友達など身近な人と協働し、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 作業の安全性に加え、使う人の安全性も考慮したものづくりを工夫し、創造することができる。 | 素材の吟味や製作工程、廃棄の場を想定しながら環境面の配慮をした製作をすることができる。 | 技術の開発、利用に必要な経済的負担と安全、環境に対する負担など相反する要求の折り合いを付けながら最適な解決策を考えることができる。 |
| 第Ⅴ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 身近な生活や社会の中の課題を自分のこととして捉え、自分の役割を考えながら、技術の見方・考え方を働かせて問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿</p> <p>【他】 よりよい生活の実現に向けて、学校内だけでなく、家族や地域に住む人々との関わり合いから、多角的な視野をもって深く学びとろうとする姿</p> <p>【自】 過去・現在・未来軸を加味して、自分の課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で、得た学び方や身についた力を自覚し、追求しようとする姿</p> | | | |
| | 中2 | 家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 作業の安全性に加え、使う人の安全性も考慮したものづくりを工夫し、創造することができる。 | 素材の吟味や製作工程、廃棄の場を想定しながら環境面の配慮をした製作をすることができる。 | 技術の開発、利用に必要な経済的負担と安全、環境に対する負担など相反する要求の折り合いを付けながら最適な解決策を考えることができる。 |
| | 中3 | 社会全体、地球規模に視野を広げ、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 作業の安全性に加え、使う人の安全性も考慮したものづくりを工夫し、創造することができる。 | 素材の吟味や製作工程、廃棄の場を想定しながら環境面の配慮をした製作をすることができる。 | 技術の開発、利用に必要な経済的負担と安全、環境に対する負担など相反する要求の折り合いを付けながら最適な解決策を考えることができる。 |



幼少期の創作あそび



中学1年：木製品の設計・製作（試作品の製作）



中学2年生：環境に配慮したLED野菜工場の設計・製作

5 実践事例（中学校）

中学3年技術科「ロボットの一歩の特長を定めよう（統合的課題解決学習）」

（1）学習のつながり

幼少期の創作あそびに始まり、子どもたちはその成長過程のなかで遊びながら体や道具を使ってもものづくりの経験を積み重ねてきている。そして、学年を重ねるに連れて科学的な理解を深めたり、社会との結びつきを学んだりしている。中学校技術科ではそれら経験や学習を基盤とし、技術という視点からものづくりに関わり、3年間の学習を通して、現代社会を支える、多くの技術の進歩や工夫に気づき、未来を創造しようとする技術開発の大切さを学んできた。これらの学びの集大成として学校における課題解決を図るためのロボット製作を統合的課題解決学習として、取り組むことにした。

（2）V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--|--|
| 社会を支える多くの「もの」に込められた技術的な工夫や想いに触れたり、開発過程を考察したりする姿。 | 自らの「ものづくり」について、他者の意見に触れながら多角的な視点から考察する姿。 | 自分の考えを客観的に振り返り、学習したことを活かして改良し続けようとする姿。 |

（3）授業の実際

本時は「チームの開発案の評価をふり返る活動を通して、豊かな生活の視点と実現性のバランスを調整しながらロボットの特長を定めることができる」を主眼とし、これまでの学習を通してグループで計画してきたロボット製作について、改めて開発の方向性を見直し、改良をしていくことをめあてとした。

①「対象」と向き合うために

生活を支えている様々な製品は、どのような開発過程を経ているのか問う。

生活を豊かにするロボットの製作を主眼に置いて本単元の学習をスタートしたが、「ロボットを作る」ことを重視し、何のために作るのか、手段と目的があいまいになっている生徒が多くいた。そこで、世の中に存在する様々な製品はどのような開発プロセスを経て製品化されたのかインターネットを活用した調べ学習を行い、生徒からは次のような意見がでた。

- ・ものづくりの背景には、使う人からのニーズや形としてのロボットを実現させるための技術力、コスト、環境への配慮など、様々なことを考えながら制作していかなければいけないことが分かった。このような意見から、どのグループも自分たちが開発しようとしているロボットについて、改めて見直しを行い、よりよいものをめざして改良をしようとする生徒の姿が見られるようになった。

②「他者」と向き合うために

ロボットのコンセプトについて、中間発表を経て新たな改良点がないか気づかせるように、第三者の視点で考えるよう促す。

各グループで問題の発見や課題設定を、構想を練ってきたが、あくまでメンバー内の話し合いのみで課題の設定をしており、実際に使用する場面や他の視点など、多角的な考え方が少ないように感じられた。そこで、中間発表を行って他者からの意見を取り入れる場面を設け、改めて開発しようとしているロボットについて方向性を見直す機会を設けた。中間発表を聞いた生徒からは、次のような意見が出た。

- ・便利なロボットだとは思いますが、安全性は確保されているのか気になる。

- ・開発にかかる費用が高そうで、欲しい人がそんなに多くないように思う。

このような他者からの意見を反映させることで、本時のグループ活動の場面では、次のような意見が出た。



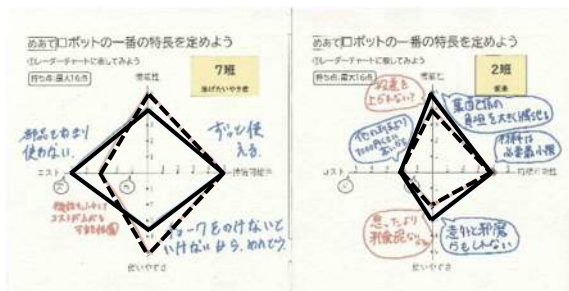
他者からの意見カードを基に、グループで意見交換をしている様子

- ・実際にロボットを使用する場面を想定すると、さらに新しい課題が出てきた。(利用者としての視点)
- ・方向性は良いと思うが、実現するための技術力は十分備わっているだろうか。(製作者としての視点)
- ・安全性についてまったく視点が抜け落ちていた。(安全面の視点)

このような意見から、自分たちだけでは気づけなかった視点に気づき、よりよいロボットをめざして改良を重ねていこうとする姿を見とることができた。

③「自己」と向き合うために

ア 改良前後の特徴をレーダーチャートで比較し、既習の学習が活かさないか考える。



改良して今後の方向性を定めていく際に、思考整理のツールとしてレーダーチャートを作成し、ロボットの特徴について振り返りを行った。改良前(点線)と改良後(実線)をまとめた左のような記述から、様々な視点のバランスを取りながら製作をしていこうと工夫していることが分かる。

イ 本時の授業から、「技術開発」の視点について個人で考えをまとめ、振り返りを行う。

授業の終わりに、Google フォームを用いて「技術開発」の視点で振り返りを行った。以下は生徒の振り返りの内容である。

自分達の班が考えていたロボットはレーダーチャートにするとバランスが取れていたが、他者からの意見を聞いてからもう一度書いてみると機能性が大きくなったりして形が変わったので、消費者からの意見はとても大切だと思いました。これからこのロボットを作っていく上でバランスの取れたロボットを作成したいです。a

技術開発をする上で、単純なコストや機能性だけを考えるのではなく、消費者のニーズに合った性能や価格を求めることが大事なのだと思った。また、一言にニーズと言っても、いろいろな切り口があるのだとわかった。b

付加価値を付けることで値段を上げる、そうして欲しい人が買えばいいという発想が、本来の市場では行われているというのは知っていた。が、実際に自分達がやってみると、果たしてそれで事業が続いていくのかという不安があった。(消費者たちがついてきてくれるのか。)できる限り機能性を上げていきたい。c

a のように、開発には様々なニーズや要因のバランスをとっていくことが大切と気づいた生徒が多くいた。また、b のように、これまでの自分の考えを見つめ直し、新たな視点に気づいた生徒もいたことから、本時の主眼は概ね達成できたのではないかと考える。さらに、c のように、授業で技術開発を疑似的に体験することで、その難しさや面白さ、やりがいに気づき、よりよいロボットを作ろうと改良を重ねていこうとする意欲的な姿勢を読み取ることができた。

(授業者:

徳光)

指導助言

技術開発の疑似体験を授業で取り入れたことは、生徒にとって有意義な経験になっている。実際の開発現場では「どう壊れるのか」といった視点もあったりするので、よりリアリティの感じられる授業を構築していくことで、生徒の学習に向かう姿が更に深まりのあるものになっていくと思われる。

6 成果と課題

技術科部は、めざす子供像の実現に向けて、「技術の最適化」の視点で身近な生活や社会を支える既存の技術に触れ、得た学びや身についた力を自覚し、よりよい生活を工夫し創造しようとする態度を育むことをねらいとし、実践に取り組んだ。

中学校では身近な生活空間として学校生活を取り上げ、「よりよい学校生活を送るにはどのようなロボットが有るとよいか」という視点をもって、導入の授業では、学校生活の中から課題を取り上げていく活動を行った。生徒たちは自分達の日頃感じている課題を挙げていく中で、他の学年の生徒はどのような課題を抱えているのかという他者からの視点があることに自ら気づき、ICT機器を利用して生徒自らアンケート調査を実施して、①学習の場面②掃除の場面③配付・提出の場面④基本生活の場面⑤心を支える場面の5つの場面に分類し、課題の絞り込みを行った。展開の授業では、グループごとにコストや使いやすさ、安全面、持続可能性など様々な視点からロボットの開発過程を吟味しながら修正や改善を重ねていった。まとめの授業では、実際に完成したロボットを動かして披露したり、使ってもらう様子を観察したりして、さらなる改良はできないのかという意欲溢れる授業を展開することができた。授業の中では意図的に「対象と向き合う」場面、「他者と向き合う」場面、「自己と向き合う」場面を設定して問いかけを行ったが、生徒自身はこれまでの学習の中で対象、他者、自己と向き合うことの実践を積み上げており、授業ではその視点の確認をする形となった。

実際の商品開発や技術開発の場面を紹介したり、調べたりしたことで、リアリティのあるロボット開発の学習になったことはとても効果があったと感じた。また、使用するパーツに擬似的に価格を設定し、開発費用を算出させたことにより、経済性との折り合いについて悩むグループが多くあり、題材の精選やこちらからの働きかけにより、より子どもたちの主体的で、深い学びにつながったことが成果として挙げられる。

課題としては、対象とする範囲を学校生活に限定したことは、3年生の学習内容として絞り込み過ぎたと感じる。コロナ禍で校外へ出られなかったこともあるが、広い視野をもって、より自由な視点で問題を見だし、課題解決に向かう学習が展開できればよかったと考える。また、AIなど時代を大きく変えていく可能性のある新しい技術の登場に対し、授業でどのように取り入れていくことができるのか、急激に変化する社会に主体的に対応することのできる生徒を育成していくには、常に世の中の変化や新しい技術についての見分を広め、積極的に授業に取り入れていく努力を継続することが課題である。

めざす子どもの姿を「よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造しようとする子ども」と設定して研究を進めてきたが、子どもたちは、幼いころから積み上げてきた生活経験と、他教科も含めた既習内容を技術科の授業を通して関連性を見出し、既存する技術の利用者としての立場だけでなく、これからの生活を自らの力でよりよい生活にしていこうと技術に向き合う態度が育成されてきたと感じた。今後も、幼稚園、小学校、中学校の連携の中でよりよい未来を共に創り出す人間の育成を図っていきたい。

家庭科

1 家庭科でめざす子どもの姿

よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造しようとする子ども

附属やまぐち学園の子どもたちは、家庭科の学習への関心が高く、授業の中で、日常生活に必要な知識や技能を身につけようとする姿が見られる。一方、日常生活にあるものよさに目を向けたり、取り入れて生活をよりよく工夫しようとしたりすることは不十分である。

これからの子どもたちには、家族・家庭生活の多様化や消費生活の変化等に加えて、グローバル化や少子高齢社会の進展、持続可能な社会の構築等、今後の社会の急激な変化に主体的に対応することが求められる。そのような中において、協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承、持続可能な社会の構築等の視点で日常生活にあるものよさを捉え、得た学び方や身についた力を自覚し、よりよい生活を工夫し創造しようとする態度を育むことが大切であると考えられる。以上のことから、家庭科でめざす子どもの姿を上記のように設定した。

2 家庭科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|---|---|--------------------|--|---|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 基本的な生活行動の仕方を知り、季節の行事への興味や関心をもつ姿 | <ul style="list-style-type: none"> 基本的な生活行動を身につけ、季節の行事の文化や伝統に親しむ姿 | / | <ul style="list-style-type: none"> 自分の家庭生活を振り返りながら、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて繰り返し題材に関わり、問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 家庭及び地域の生活の中の課題を自分のこととして捉え、自分の役割を考えながら、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 教師や友達と一緒に園生活や季節の行事を楽しんだり、一緒に行うことを期待したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 友達と一緒に園生活を進めたり、友達と協力して季節の行事に取り組んだりする姿 | / | <ul style="list-style-type: none"> 生活をよりよくしようとするために、家族や仲間、地域に助言したり家族や仲間、地域の考えを取り入れたりするなど、進んで学びとろうとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> よりよい生活の実現に向けて、学校内だけでなく、家族や地域に住む人々との関わり合いから、衣食住などの家庭の営みについて深く学びとろうとする姿 |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> 園生活や季節の行事を行うことの楽しさや喜びを感じ、体験してみたいと思ったり自分で取り組んでみたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自分で見通しをもって園生活を進めたり、季節の行事を行うことの楽しさや喜びに気づき、体験したりする姿 | / | <ul style="list-style-type: none"> 現在の自分から課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で得た学び方や身についた力を自覚し、次に生かそうとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 過去・現在・未来軸を加味して、自分の課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で、得た学び方や身についた力を自覚し、追求しようとする姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・家庭及び地域の生活の中にある問題に目を向けることのできる題材を設定する。
- ・「協力・協働」「健康・快適・安全」「生活文化の継承と創造」「持続可能な社会の構築」という見方・考え方を働かせることのできる資料や教師の問い返しを準備する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

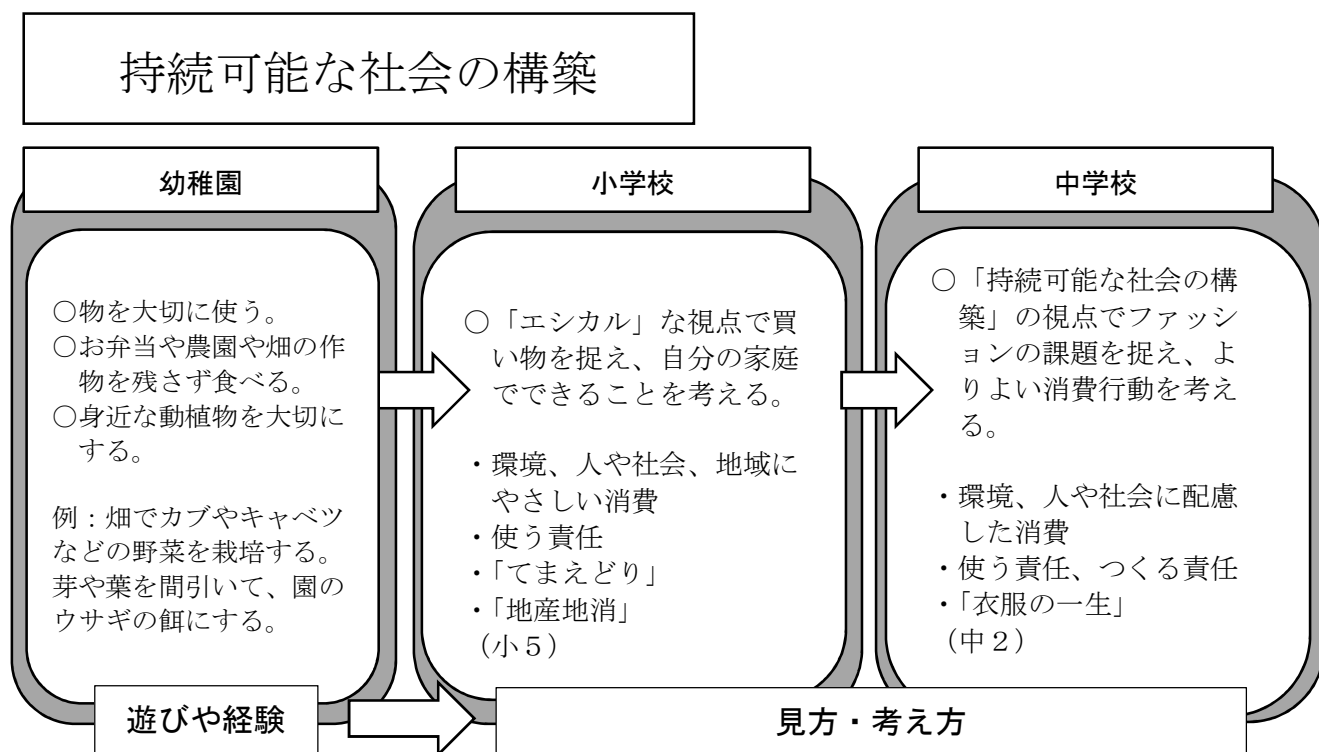
- ・子どもから出た意見を共有し、比較するように促す。
- ・多様な解決方法に気づかせるために、いろいろな立場に立って考えるように促す。
- ・専門家の意見を聞いたり、質問したりする場面を設定する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・過去・現在・未来軸を加味して、自分の課題を設定し、学習の見通しをもつことのできるように導入を工夫し、振り返りととの一体化を図る。
- ・自己の考えや変容を自覚することのできる振り返りの場面を設定する。

3 家庭科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 家庭科一貫教育カリキュラム

| | | | | | |
|--------|---|--|--|--|--------------------------------------|
| 第Ⅰ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 基本的な生活行動の仕方を知り、季節の行事への興味や関心をもつ姿 【他】 教師や友達と一緒に園生活や季節の行事を楽しんだり、一緒に行くことを期待したりする姿 【自】 園生活や季節の行事を行うことの楽しさや喜びを感じ、体験してみたいと思ったり自分で取り組んでみたりする姿 | | | |
| | 年少 | 【協力・協働】 ○先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 【健康・快適・安全】 ○食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。 ・調理したり野菜を栽培したりした身近な食べ物の名前や味、色、形などに親しむ。 ○健康な生活のリズムを身に付ける。○身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄等の生活に必要な活動を自分でする。 【生活文化の継承と創造】 ○季節により自然や人間の生活に変化のあることに気づく。 ・祭りや節句、正月を迎える行事などの四季折々の伝統的な行事に触れる。 【持続可能な社会の構築】 ○物を大切に使う。○お弁当や農園や畑の作物を残さず食べる。○身近な動植物を大切にする。 | | | |
| | 年中 | | | | |
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 基本的な生活行動を身につけ、季節の行事の文化や伝統に親しむ姿 【他】 友達と一緒に園生活を進めたり、友達と協力して季節の行事に取り組んだりする姿 【自】 自分で見通しをもって園生活を進めたり、季節の行事を行うことの楽しさや喜びに気づき、体験したりする姿 | | | |
| | 年長（前） | ○幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって 心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。（10の姿 健康な心と体） ・幼稚園の生活の流れに見通しをもちながら遊びを進める。 ・手洗いやうがいが必要に気づいたり、食べ物に関心をもって友達と楽しく食事をしたりする。 | | | |
| | 見方・考え方 | 協力・協働 | 健康・快適・安全 | 生活文化の継承と創造 | 持続可能な社会の構築 |
| 第Ⅲ期 | 小1 | | | | |
| | 小2 | | | | |
| | 小3 | | | | |
| 第Ⅳ期 | 小4 | | | | |
| | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 自分の家庭生活を振り返りながら、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて繰り返し題材に関わり、問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿 【他】 生活をよりよくしようとするために、家族や仲間、地域に助言したり家族や仲間、地域の考えを取り入れたりするなど、進んで学びとろうとする姿 【自】 現在の自分から課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で得た学び方や身についた力を自覚し、次に生かそうとする姿 | | | |
| | 小5 | 家族や地域の人々と協力し、生活をよりよくしようと工夫することができる。 | 現在の家庭や地域について、健康・快適・安全の視点をもって、生活をよりよくしようと工夫することができる。 | 生活文化の大切さに気づき、生活をよりよくしようと工夫することができる。 | 人や社会、地域、環境などにやさしくするために生活を工夫することができる。 |
| | 小6 | 家族や地域の人々と協働し、生活をよりよくしようと工夫することができる。 | 現在や将来の家庭や地域について、健康・快適・安全の視点をもって、生活をよりよくしようと工夫することができる。 | 生活文化の大切さに気づき、生活をよりよくしようと工夫することができる。 | 人や社会、地域、環境などにやさしくするために生活を工夫することができる。 |
| 見方・考え方 | 協力・協働 | 健康・快適・安全 | 生活文化の継承と創造 | 持続可能な社会の構築 | |
| 第Ⅴ期 | 中1 | 家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 過去・現在・未来といった長い時間や家庭・地域・国といった広い空間を意識して、健康・快適・安全の視点をもって、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 生活文化の継承の大切さに気づき、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 持続可能な社会の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 |
| | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】 家庭及び地域の生活の中の課題を自分のこととして捉え、自分の役割を考えながら、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿 【他】 よりよい生活の実現に向けて、学校内だけでなく、家族や地域に住む人々との関わり合いから、衣食住などの家庭の営みについて深く学びとろうとする姿 【自】 過去・現在・未来軸を加味して、自分の課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で、得た学び方や身についた力を自覚し、追求しようとする姿 | | | |
| | 中2 | 家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 過去・現在・未来といった長い時間や家庭・地域・国といった広い空間を意識して、健康・快適・安全の視点をもって、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 生活文化の継承の大切さに気づき、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 持続可能な社会の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 |
| 中3 | 家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 過去・現在・未来といった長い時間や家庭・地域・国といった広い空間を意識して、健康・快適・安全の視点をもって、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 生活文化の継承の大切さに気づき、よりよい生活の実現に向けて生活を工夫し創造することができる。 | 持続可能な社会の実現に向けて提案最適解を求める生活を工夫し創造することができる。 | |

小学5年 家庭科 「みんなにやさしい買い物（5年消費生活）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、遊びや生活、季節の行事などを通して、物を大切にすることを学んでいく。買い物に関しては、自身の直接的な経験はほとんどないが、家族に物を買ってもらったり、買った物を消費したりする中で、「大切に使おう」という思いをもっていく。小学校になると、家族の買い物の仕方を知ったり、自分で買い物をしたりする経験が増えてくる。そこでは、「値段」や「便利さ」といった「自分にとってのよさ」が視点になることが多い傾向にある。しかし、家庭科でめざしているのは、「持続可能な社会の構築」の視点をもった子どもの育成である。そこで、「エシカル」の考え方をもとに、「環境」「人」「社会」にとってやさしい買い物について学ぶ。そして中学校において、自分の消費行動が環境や社会に影響を及ぼすことについての学びにつないでいく。このような幼小中での学びの中で、消費者として責任ある行動をとる力を育てていく。

（2）Ⅳ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--|--|
| 自分の家庭生活を振り返りながら、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて繰り返し題材に関わり、問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿 | 生活をよりよくしようとするために、家族や仲間、地域に助言したり家族や仲間、地域の考えを取り入れたりするなど、進んで学びとろうとする姿 | 現在の自分から課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返る中で得た学び方や身についた力を自覚し、次に生かそうとする姿 |

（3）授業の実際

本題材では、環境、人、社会、地域に配慮するという意味をもつ「エシカル」の考えをもとに、よりよい買い物の仕方について考え、実践する学習である。本時のねらいは、「『てまえどり』が呼びかけられている理由について話し合う活動を通して、『エシカル』な視点でどのように買い物をすればよいかについて考えることができるようにする。」である。本時では、「てまえどり」の事例を取り上げ、「エシカル」な視点のもと、どのように買い物をしたり、商品を扱ったりしたらよいかについて考えた。「『てまえどり』はよいこと」から「『てまえどり』という行為そのものがよいのではなく、無駄なく消費することが大切である」という考えへの変容をねらった。

①「対象」と向き合うために

「エシカル消費」の典型的な事象である「てまえどり」が呼びかけられている理由について話し合う場を設定する。

「てまえどり」は、近年、コンビニエンスストアやスーパーマーケットなど、様々な場所で取組が推奨されているエシカル消費の一つである。商品の前にポップが掲示してあったり、メディアで紹介されたりすることも増えてきており、子どもが目にする機会も多い。こうして、「てまえどり」が消費の一つとして定着してきている一方で、「てまえどり」の意義や効果について考えることはあまりない。そこで、「てまえどり」が呼びかけられている理由について話し合う場を設定した。そうすることで、「エシカル」な視点で買い物という生活事象を捉えることができるようにした。

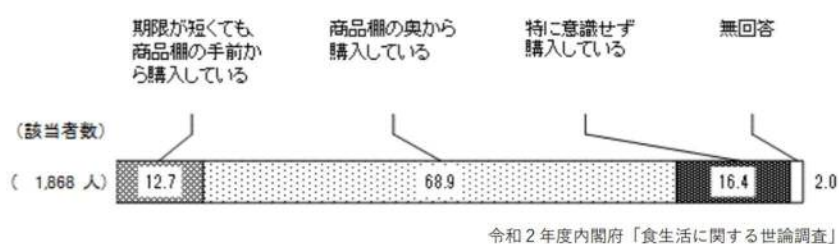
②「他者」と向き合うために

食品の購入についての意識調査の結果を提示し、様々な立場に立って考える場面を設定する。

「てまえどり」が呼びかけられている理由について話し合うと、ある子どもが、「期限が近い手前に

ある食品を選ぶと、お店が捨てずにすむので、食品ロスの削減につながる」という考えを挙げた。この考えには多くの子どもが納得していた。さらに、「てまえどり」をするべきだという意見も続いた。しかし、これは、あくまでこの子どもたちの考えであり、「エシカル」な買い物

消費期限や賞味期限を意識している食品の購入について

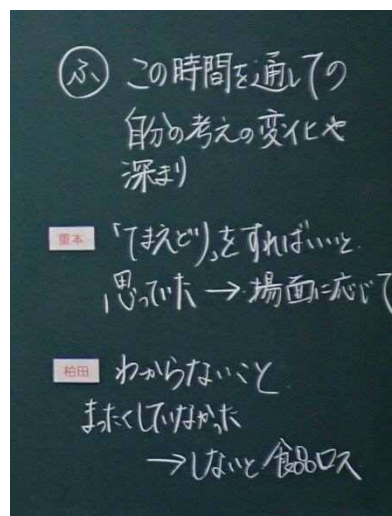


について考えを深めるためには、自分で買い物をしている消費者の立場になって考えることが必要だと考えた。そこで、食品の購入についての意識調査の結果を提示した（上図）。意識調査の結果を見ると、「てまえどり」を行っている人は12.7%にとどまっている。その理由の多くが、「期限までに使い切れない心配があるから」というものである。このことをもとに、子どもたちは、「私も手前の商品を買ったけれど、期限までに食べ切れなかった経験があるから、この人たちの気持ちが分かる」と共感したり、「家族の人数が少ない人は、『てまえどり』をしない方が、食品ロスを減らせる」と新たなアイデアを生み出したりしていった。子どもたちは、他者の考えに共感したり様々な立場に立って考えたりすることを通して、『てまえどり』自体がよいわけではなく、よく考えて商品を選ぶことが、「エシカル」な買い物につながる」という本質を捉えることができたのである。

③「自己」と向き合うために

自分の考えの変化や深まりを視点に本時の学習を振り返るように促す。

「自己」と向き合うためには、学習の振り返りが重要であると考えている。本実践では、題材を通して、単位時間ごとに「自分の考えの変化や深まり」を視点に学習を振り返るように促した。右図は本時の振り返りの板書である。「はじめは『てまえどり』をすればいいと思っていたけれど、場面に応じてすることが大切だと思った」という発言からは、「エシカル」な視点をもとに、「てまえどり」という消費行動に対する考えの変化を自覚した様子を見ることができる。また、ある子どもは「前回までの学習で、『エシカル消費』について、ほぼ分かったと思っていたけど、今日の学習で分からないことがいっぱい出てきたから、もうちょっと知りたい」と発言した。この子どもも、自分の考えの変化を自覚している。さらに、「分からないことがいっぱい出てきたから、もうちょっと知りたい」と、次の課題も見据えている。まさに「自己」と向き合う姿の現れだということができる。（授業者：重枝）



指導助言

- ・ 買い物の仕方だけでなく、買った後の取り扱い方も取り上げているのがよかった。また、子どもが「エシカル」な消費を捉えるために、データを活用しているのもよい。
- ・ 時代に合わせた教材開発は価値がある。現場は評価を求めているので、教材開発をする際には、評価も合わせて研究していく必要がある。

中学2年 技術・家庭 家庭分野 「持続可能な消費生活をめざして（2年消費生活）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、物を大切に使うことを生活や遊びを通して身につけていく。また、園の畑で手入れをしながら育てた野菜を食べるなどの体験を通して、食べ物を残さず食べることを大切に学んでいる。小学校では、買い物をする生活経験も増え、5年生の学習では「エシカル」な視点で買い物を捉え、自分の家庭でできることを考えている。さらに、中学校の学習では、社会科や技術科の学習とも関連づけながら、商品を購入し、使用し、廃棄するまでの一連の流れが、環境や社会に及ぼす影響まで視点を広げ、自分の消費行動を見つめ直し、責任ある行動を考え始めることにつながる。

（2）V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|--|
| 家庭及び地域の生活の中の課題を自分のこととして捉え、自分の役割を考えながら、生活の営みに係る見方・考え方を働かせて問題を見出したり、設定した課題を解決したりする姿 | よりよい生活の実現に向けて、学校内だけでなく、家族や地域に住む人々との関わり合いから、衣食住などの家庭の営みについて深く学びとろうとする姿 | 過去・現在・未来軸を加味して、自分の課題を設定し、学習の見通しを持つとともに、学習を振り返りの中で、得た学び方や身についた力を自覚し、追求しようとする姿 |

（3）授業の実際

本単元は、持続可能な社会の構築のために、ファッション業界の課題に目を向け、現在の衣服の選択や管理、処分がどのように環境や社会へ影響しているかを考察し、消費者として社会全体で取り組むべき課題の解決方法を検討させた。本時の主眼は、「自分の衣服の現状や購入する傾向を考察する活動を通して、衣服の大量生産・大量消費が環境や社会に与える影響を理解することができる」である。本時では、衣服の消費行動が自分の目先の満足感を得ることから、生産から廃棄までの流通や将来の持続可能性へと視点を広げることで、衣服に対する価値観の変容を促した。次時では、企業や社会全体で取り組もうとしている活動の調査をもとに、消費者としての消費行動を見直し、将来的な行動の変容へとつなげていった。

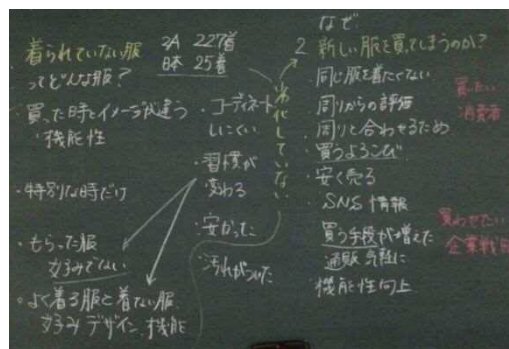
①「対象」と向き合うために

事前に自分自身の衣生活についての傾向を調べ、その理由から問題を焦点化する。

宿題として、持っている服の数や着ていない服の数を調べさせた。以前にアンケートしておいた「持っている服の枚数（予想）」と比較したところ、想像していたよりも多くの服を持っており、着ていない服が多くあるということに気が付いた。その理由を問うと、次のような意見が出た。

- ・買ったときと実際に着た時のイメージが違った。
- ・お気に入りの服ばかり着てしまうから、着ない服がでてしまう。着る服にも「1軍」「2軍」がある。
- ・姉やいとこから服をもらうが、年が離れているから、姉たちの世代の流行りの服だと着たいと思わないし、ところどころ悪くなっている服もあるから、着ない服がたまっていく。

それらの意見から「なぜ新しい服を買うのか」「ファストファッションはどうして成長しているのか」「その裏にあるファッション業界の課題や疑問は何か」と生徒の意見から問いをつなぎ、問題を焦点化していった。



②「他者」と向き合うために

解決方法を考えさせるにあたって、ICT を活用して生徒の意見を共有し、消費者や企業の視点から考えるように促す。

Google ジャムボードを活用し、「ファッション業界の課題」について生徒の意見をまとめ、共有を行った。右の図はその一部である。

「勢いで買ってしまおう」や「廃棄の仕方（分別）が悪い」など消費者の立場での課題と、

「大量生産」「企業からの直接廃棄」「再生利用数の少なさ」「産業の空洞化」「寄付」など企業側の課題があげられた。そこで、次の時間では、企業側の持続可能な社会への取組

について、普段着用している服の企業のホームページを検索させ、右の表のようにスプレッドシートにまとめさせた。まとめる際に「一言でいうとどんな取り組みか」を

書き URL をつけることで他者の調べたことを比較し共通点を見つけたり、関心があればすぐにそのサイトを確認したりする姿がみられた。日ごろ着用している服のメーカーやブランドが、様々な取組をしていることを知らなかった生徒も多く、これらの取組も参考にしながら、課題解決の方法を検討することにつながった。

③「自己」と向き合うために

ファッション業界全体を見て、消費者としてできることを3つの立場で振り返る場面を設定する。

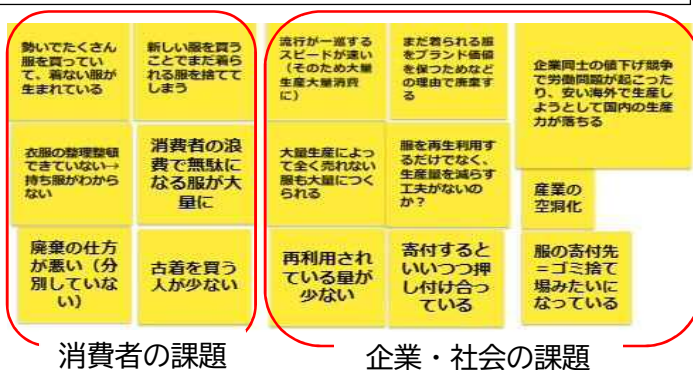
「消費者としてファッションを持続可能にするためにできること」を、より具体的に考えさせるために、買うとき、使うとき、手放すときの3つに場面を分け、

ジャムボードを活用し意見をまとめた。右は出てきた意見の一部である。その後の振り返りでもあるように、生徒とのやり取りの中で、買うときにいかに情報を正しく読み取り判断して選ぶかが大切であるかを考えていた。また、使うときに長く着るためには、コーディネートや手入れの仕方にも着目しており、今まで衣生活の分野で学習したことを踏まえて考

えられていた。振り返りでは、個人の行動だけでなく社会全体で対策をとることの必要性を述べている生徒もおり、広い視野で考えることができたと思う。(授業者：河原)

指導助言

- ・今までの家庭科や他教科で学んだことが蓄積されて生徒の今の考えになり、授業を通して変容を自覚していくことが自己と向き合うことにつながる。その変容を他者と共有してみてはどうか。
- ・中学生では話し合うことも大切だが、資料や情報をうまく活用し考えを深めることも大切である。



| メーカー名 | 一言でいうとどんな取り組み？ | URL |
|-------|-------------------------------|---|
| A社 | 古着回収（環境大臣との対談→） | https://gendai |
| B社 | ブランソグダイ（植物原料使用の製品染め）、コットン素材使用 | https://www |
| C社 | 綿の使用の50%を持続可能なコットンにすること | https://www |
| D社 | 商品のリサイクル・リユース | https://www |
| E社 | 地球への影響が少ない素材を使用して服を作るシリーズ | https://jp.shg |

消費者としてファッションを持続可能にするためにできることは？

| 買うとき | 使うとき | 手放すとき |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 本当に必要な服が見極めてから買うようにする 品質の良いものを選び長く着れるようにする | <ul style="list-style-type: none"> 買った一回だけの為に買わない！レンタルも考える リサイクルショップなどから買う コードを変えて、服に飽きないようにする 長持ちするために、洗濯するときに洗濯方法を確認する。 自分で直せそうなものは直す 愛着を持つ | <ul style="list-style-type: none"> 捨てる時はきちんと分別して捨てる 古着回収に出す（リサイクル） 人にあげれないかを考える（親戚や兄弟などい） いらなくなったものは雑巾などに流用する |

ファッションの持続可能性について考えの変化や深まりは？

買うとき、使うとき、排出する時を比較すると、買うときにきちんと考えることが消費者側の対策としてたくさんあると思いました。

個人も考えたことばかりで、この授業をきっかけに深く掘れた。個人の行動だけでなく、社会全体で動くことが大切だと感じた。

6 成果と課題

家庭科部は、めざす子ども像の実現に向けて、「協力・協働」「健康・快適・安全」「生活文化の継承と創造」「持続可能な社会の構築」の視点で日常生活にあるもののよさを捉え、得た学び方や身につけた力を自覚し、よりよい生活を工夫し創造しようとする態度を育むことをねらいとし、実践に取り組んだ。

小学校の成果として、本題材において、子どもが「買い物」という身近な生活の中にあるものを「持続可能な社会の構築」の視点で捉えることができるようになったことが挙げられる。子どもたちは、調べ学習や話し合いなど、様々な学習方法を通して、持続的な社会の構築の視点に関する教材として扱った「エンカル消費」のよさを捉えていった。その中でも効果的だったのが、外部人材の活用である。本題材では、消費生活センターの方にお話しをしていただいたり、質問に答えていただいたりする場を設定した。専門家である消費生活センターの方の話聞くことで、より深く「エンカル消費」について理解し、納得感をもちながらそのよさを捉えることができたと感じている。「エンカル消費」についての学習において、題材を通した子どもの振り返りから「初めは『安いものを選ぶ』などと、自分にとってのメリットしか考えていなかったけれど、この授業を通して、自分だけではなくて、世界の人々や地域の環境のことを考えて買物をしたい」という記述が見られた。これは、自分の視点の変容を自覚し、学習したことを生活に生かそうとする子どもの姿の現れといえる。

中学校では本単元の授業の構成として、①自分の生活から課題をとらえる、②一般的な社会の現状を知る、③世界や過去未来などの広い視点で課題をみる、④他者や社会での取組を知る、⑤自分の生活を見つめ直す、の5つの段階を設定した。環境問題を考えるときに「Think Globally、 Act Locally（地球規模で考え、足元から行動せよ）」という言葉がある。今回の授業を通して、5つの段階を踏むことで、今まで気にしていなかった課題へ意識を向け、地球規模で課題を見つめ、自分の行動を見直す姿が見られた。しかし、振り返りの中に「このままでは、いずれ処分場所がなくなり、生産自体ができなくなりそう。世界規模で服に関する大きな意識改革をしなければ持続可能性は上がらないと思う。ファッションにこだわる人は、流行にのるためにたくさんの服を買い、終われば捨てる。企業も利益を求めてたくさん買ってもらうのは当たり前。現状では持続可能は難しいと思った。」と書いた生徒がいた。この生徒は持続可能にするための方法もよく考えていたが、地球規模で広く考えれば考えるほど、持続可能な社会にすることがいかに難しいかを感じているようだった。個人一人の力ではどうしようもない課題であるし、今の中学生という立場ではすぐに消費行動を変えていくことは難しい。だからといって、自分は気にしなくてよい、自分一人ではどうしようもないとは考えてほしくない。自分にとってより良い生活が、誰かの生活を苦しめることがないように、他者にとっても、自分にとってもより良い生活のために工夫できることを探し続ける生徒を育てていきたい。そのためにも、課題解決に向けた学びを積み重ねることが大切であると考えた。

しかし、この「持続可能な社会の構築」の視点はすぐに身につくものではない。今後は、本実践で扱った題材以外の家庭生活にあるものをこの視点で捉えることを家庭科の授業における様々な場で繰り返し行い、やがては、目に見えにくい生活事象でも、この視点を働かせることができるようにしたい。

体育科・保健体育科

1 体育科・保健体育科でめざす子どもの姿

運動の楽しさや喜びを見出し、運動にかかわり続けていく子ども

体育科・保健体育科では「よりよい未来を共に創り出す人間」を「生涯にわたって運動に親しむことを通して、明るく豊かな生活を営み、創り出すことができる人間」ととらえた。運動が得意な人も、そうでない人も、お互いを認め合い、しながら、それぞれが運動やスポーツに親しみ、楽しんでいる姿は、豊かで幸せな人生を送っていることを想起させる一場面であると考え。このような姿へとつなげるために幼・小・中でめざす子どもの姿を「運動の楽しさや喜びを見出し、運動にかかわり続けていく子ども」とした。「できなかったことができるようになる」「好きな種目が見つけれられる」「友だちに認めもらえる」「運動のコツやポイントがわかる」「協力して学習する」「保健体育は自分にとって大切である」など、運動の楽しさや喜びを味わう経験から、運動やスポーツにかかわり続けることのよさを自分なりに見出し、価値付ける子どもを育てたい。

2 体育科・保健体育科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|---|--|--|---|--|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> ・様々な遊具や用具、運動的な遊びに興味をもってかかわる姿 ・思い切り体を動かしたり様々な動きを楽しんだり繰り返し試したり工夫したりする姿 ・遊具や用具の安全な使い方や遊び方を知り、安全な方法で遊ぶ姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・各種の運動遊びの楽しさに触れ、その行い方を知り、基本的な動きを幅広く身に付ける姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・運動やスポーツの価値や特性に触れる中で、各種の運動の行い方を理解し、基本的な技能を身に付ける姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・運動やスポーツの価値や特性を見出す中で、自己の力に応じた各種の運動の行い方を理解し、基本的な技能を身に付ける姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・運動やスポーツのもつ特性にせまりながら、必要な知識や技能を身に付ける姿 ・運動の合理的な実践をとおして楽しさや喜びを味わい、生涯にわたって運動を豊かに実践するために、新たな課題を見付けて追究し続ける姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> ・友だちや保育者のしていることに興味関心を持ち、一緒に楽しむ姿 ・友だちが取り組む姿を手本にしたり教え合ったり励まし合ったりする姿 ・友だちと遊び方やルールを考えたり相談したりしながら一緒に進める姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・各種の運動遊びで工夫したことを他者に伝える姿 ・きまりを守り誰とでも仲よく運動遊びを楽しむ姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己やグループの運動の課題を見付け、解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを聞いて自己の考えを深めたりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己やグループの運動の課題を見付け、解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを理解したり自己の考えを深めたりする姿 ・一人一人の違いを認めようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・自己や仲間の課題を発見し、合理的解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを認めたり自己を変容させたりする姿 ・一人一人の違いを認め、大切にしようとする姿 |

| | | | | | |
|----|---|---|---|--|---|
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分から進んで遊びに取り組み、体を動かす心地よさを味わう姿 ・繰り返し挑戦したり最後までやり遂げたりする体験を通して、自信や充実感をもつ姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・各種の運動遊びの楽しさに触れ、活発に運動遊びに取り組む姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・各種の運動の楽しさや喜びを味わい、自己の課題に最後まで諦めずに取り組む姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・運動の合理的な実践をとおして楽しさや喜びを味わい、最善を尽くして運動に取り組む中で、新たな課題に挑戦する姿 | <ul style="list-style-type: none"> ・問題解決の過程や内容を振り返って評価・改善し、新たな問題を見いだそうとする姿 |
|----|---|---|---|--|---|

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・各運動領域の特性を捉えた教材を提示する。
- ・子どもの学習に向かう姿を把握し、教材の文脈を考える。
- ・教材に向き合わせる教師の問い返しを準備する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

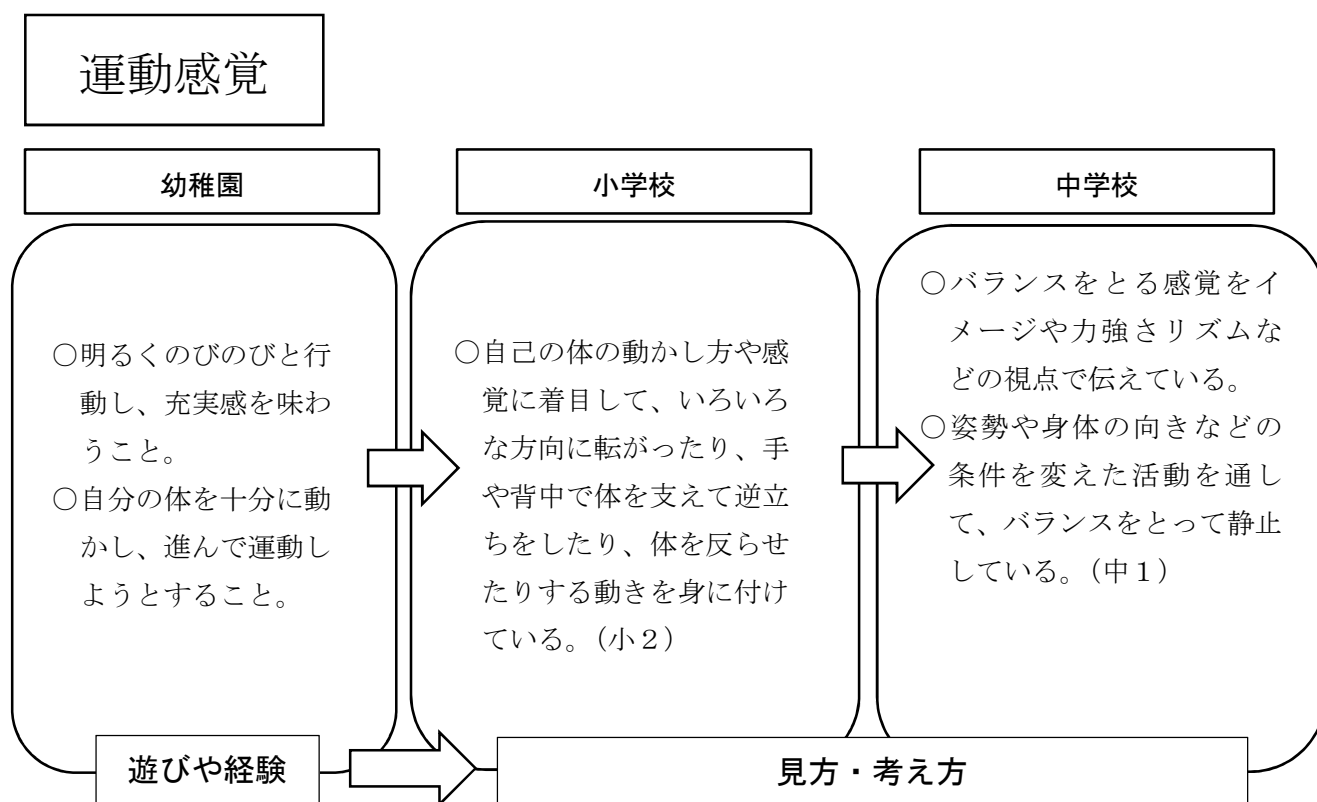
- ・子どもの考えを変容させる複数の意見を予想する。
- ・子どもの小さな気づきや変容を教師が見取り、授業に反映する。
- ・教科の見方や考え方を働かせるような教材や発問を提示する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・活動の中で子どもたちが行っている思考に目を向け、言語化するように促す。
- ・単元や本時の問題を解決するために、つなげた考えを確認する評価問題を設定する。
- ・解決した問題を振り返り、次の問題を見出したり問題づくりをしたりする。

3 体育科・保健体育科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 体育科・保健体育科一貫教育カリキュラム

| | | | | |
|-----|-------------------|--|---|---|
| 第Ⅰ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】・様々な遊具や用具、運動的な遊びに興味をもってかかわる姿 ・思い切り体を動かしたり様々な動きを楽しんだり繰り返し試したり工夫したりする姿 ・遊具や用具の安全な使い方や遊び方を知り、安全な方法で遊ぶ姿</p> <p>【他】・友だちや保育者のしていることに興味関心をもち、一緒に楽しむ姿 ・友だちが取り組む姿を手本にしたり教え合ったり励まし合ったりする姿 ・友だちと遊び方やルールを考えたり相談したりしながら一緒に進める姿</p> <p>【自】・自分から進んで遊びに取り組み、体を動かす心地よさを味わう姿 ・繰り返し挑戦したり最後までやり遂げたりする体験を通して、自信や充実感をもつ姿</p> | | |
| | 年少 年中 年長（前） | <p>○明るくのびのびと行動し、充実感を味わう。 ○自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。 ○健康・安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。 ・いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 ・進んで戸外で遊ぶ。 ・様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。 ・自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。 ・危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気をつけて行動する。</p> | | |
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 各種の運動遊びの楽しさに触れ、その行い方を知り、基本的な動きを幅広く身に付ける姿</p> <p>【他】 ・各種の運動遊びで工夫したことを他者に伝える姿 ・きまりを守り誰とでも仲よく運動遊びを楽しむ姿</p> <p>【自】 各種の運動遊びの楽しさに触れ、活発に運動遊びに取り組む姿</p> | | |
| | 見方・考え方 | 運動やスポーツの特性に着目すること | 体力の向上につなげること | 「する・見る・支える・知る」の多様な関わり方と関連付けること |
| | 年長（後） 小1・小2 | 運動遊びの楽しさに触れ、その行い方を知るとともに、基本的な動きを身に付けようとする。 | 運動遊びの楽しさに触れ、活発に運動遊びを行っていく中で、基本的な動きを幅広く身に付け、結果として体力の向上を図ろうとする。 | 運動遊びの行い方を知ること、各種の基本的な動きの習得や課題の解決、友だちとの関わり合いをしようとする。 |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 運動やスポーツの価値や特性に触れる中で、各種の運動の行い方を理解し、基本的な技能を身に付ける姿</p> <p>【他】 自己やグループの運動の課題を見付け、解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを聞いて自己の考えを深めたりする姿</p> <p>【自】 各種の運動の楽しさや喜びを味わい、自己の課題に最後まで諦めずに取り組む姿</p> | | |
| | 小3 小4 | 運動の楽しさや喜びに触れ、行い方及び健康で安全な生活や体の発育・発達について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けようとする。 | 運動の楽しさや喜びに触れ、活発に運動を行う中で、各種の運動の基本となる様々な動きや技能を身に付け、結果として体力の向上を図ろうとする。 | 運動の行い方を知ること、各種の基本的な動きの習得や課題の解決、友だちとの関わり合いをしようとする。 |
| | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 運動やスポーツの価値や特性を見出す中で、自己の力に応じた各種の運動の行い方を理解し、基本的な技能を身に付ける姿</p> <p>【他】 ・自己やグループの運動の課題を見付け、解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを理解したり自己の考えを深めたりする姿 ・一人一人の違いを認めようとする姿</p> <p>【自】 運動の合理的な実践をとおして楽しさや喜びを味わい、最善を尽くして運動に取り組む中で新たな課題に挑戦する姿</p> | | |
| 第Ⅳ期 | 小5 小6 | 運動の楽しさや喜びを味わい、その行い方及び心の健康やけがの防止、病気の予防について理解するとともに、各種の運動の特性に応じた基本的な技能及び健康で安全な生活を営むための技能を身に付けようとする。 | 体力の重要性を理解するとともに、各種の運動の楽しさや喜びを味わい、活発に運動を行っていく中で、各種の運動の基本となる様々な技能を身に付け、結果として体力の向上を図ろうとする。 | 運動の行い方を知ること、各種の基本的な動きの習得や課題の解決、友だちとの関わり合いをしようとする。 |
| | 見方・考え方 | 運動やスポーツの特性に着目すること | 体力の向上につなげること | 「する・見る・支える・知る」の多様な関わり方と関連付けること |
| | 中1 | 心と体が関連していることを実感したり、それぞれの運動が有する特性や魅力に応じて運動することそのものを楽しんだり、その運動の特性に触れたりすることができる。 | 運動に関わる一般原則や運動に伴う事故の防止等を理解することができる。体力と運動の技能は相互に関連して高まることを理解することができる。 | スポーツに関する科学的な知識や文化的意義等の基本的事項について理解を図ることができる。 |
| 第Ⅴ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 ・運動やスポーツのもつ特性にせまりながら、必要な知識や技能を身に付ける姿 ・運動の合理的な実践をとおして楽しさや喜びを味わい、生涯にわたって運動を豊かに実践するために、新たな課題を見付けて追究し続ける姿</p> <p>【他】 ・自己や仲間の課題を発見し、合理的解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを認めたり自己を変容させたりする姿 ・一人一人の違いを認め、大切にしようとする姿</p> <p>【自】 問題解決の過程や内容を振り返って評価・改善し、新たな問題を見いだそうとする姿</p> | | |
| | 中2 中3 | 全ての領域の学習の経験を踏まえ、更に追求したい領域、新たに挑戦したい領域、課題を克服したい領域など、選択した領域に応じて運動の楽しさや喜びを味わうことができる。 | 運動に関連して高まる体力やその高め方を理解するとともに、目的に適した運動の計画を立て、取り組むことができる。 | 自己に適した運動の経験をおとして、「生涯にわたって運動を豊かに実践する」ための基礎となる知識や技能を身に付け、選択した運動種目等での運動実践を高めることができる。 |

小学2年体育科「転がって！支えて！逆さになって！ニンニンの里！

（2年 マットを使った運動遊び）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、明るくのびのびと行動して充実感を味わったり、マットや跳び箱などを使ったサーキット遊びに取り組むなどして進んで運動したりしようとしている。小学校の低学年では、「体の『どこ』を『どのように』動かすとよいか」と体の動かし方や感覚に着目することで、いろいろな方向に転がったり、手や背中中で体を支えて逆立ちをしたり、体を反らせたりするなど、中高学年で学ぶ技につながるような動きを身に付けている。また、小学校の中高学年では、体の動かし方や感覚に着目して、自己の能力に適した回転系や巧技系の技に取り組み、選んだ技を組み合わせて演技を作る学習をしている。そして、中学校では、回転系や巧技系の基本的な技をなめらかに安定して行ったり、条件を変えた技や発展技に取り組んだりしている。このように、進んで運動に取り組む中で、「動かし方」や「感覚」を言語化することを大切にし、「わかる」と「できる」の両立ができるように幼少中で継続的に取り組んでいる。

（2）Ⅱ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--|------------------------------|
| 各種の運動遊びの楽しさに触れ、その行い方を知り、基本的な動きを幅広く身に付ける姿 | 各種の運動遊びで工夫したことを他者に伝える姿 きまりを守り誰とでも仲よく運動遊びを楽しむ姿 | 各種の運動遊びの楽しさに触れ、活発に運動遊びに取り組む姿 |

（3）授業の実際

本時の主眼は、「自己の体の動かし方や感覚に着目して、マットを使った運動遊びに取り組むことをとおして、転がったり、支持したり、逆さになったりするなどの動きを身に付けることができるようになる。」である。そうすることで、自己の動きの広がりや高まりを感じ、体を動かすことの楽しさにより触れることができるようになると思われる。

①「対象」と向き合うために

2つの動きについて、「どちらがよい動きか」という視点で比較するよう促す。

教師は、子どもたちに2つのよじ登り逆立ちの動き（1つ目…格好悪いよじ登り逆立ち、2つ目…格好よいよじ登り逆立ち）を提示した。子どもたちは、資料を比較し、2つ目の動きを選び、理由を話した。

子ども「腕がピシッとなっているからだよ」「足を高く上げたらよいのだよ」「膝もピンとなっているよ」「棒みたいだね」

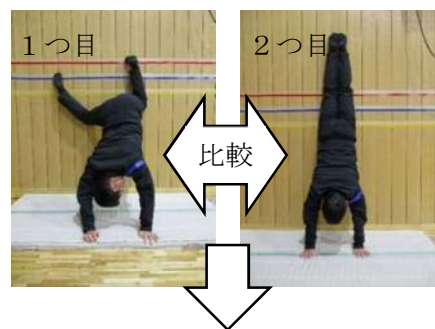
そして、子供たちは体の動かし方や感覚に着目していった。

子ども「腕や膝が真っ直ぐになっているのだね」「真っ直ぐするためには、ギュッと力を入れないといけないね」

このような発言を板書していると子どもが気付いた。

子ども「上手な人の動きを見たり、教えたりするときにも、体の『どこを』、『どのように』動かしたらよいかで考えたらよいのだね」。

このように、教師が資料を提示し、子どもたちから出てきた意見を問い返しや板書などで整理していくことで、子どもたちは上手な



人の動きを見たり、教えたりするときの着目する点に気付いた。

②「他者」と向き合うために

動きの広がりや高まりを感じた子どもに、体の「どこ」を「どのように」動かしたかについて問い、グループや全体で共有する活動を設定する。

子どもたちが技に取り組む前に友達と話し合っって着目するポイントを見つけるために、体の部位が書かれてある「手裏剣カード」を用いた。子どもたちは、体の部位が書かれた「手裏剣カード」を使って友達と話し合うことで、その後に行う技に取り組む際に、自分たちで見つけたポイントを意識して体を動かしたり、上手な人の動きを見たり、教えたりする姿が見られた。



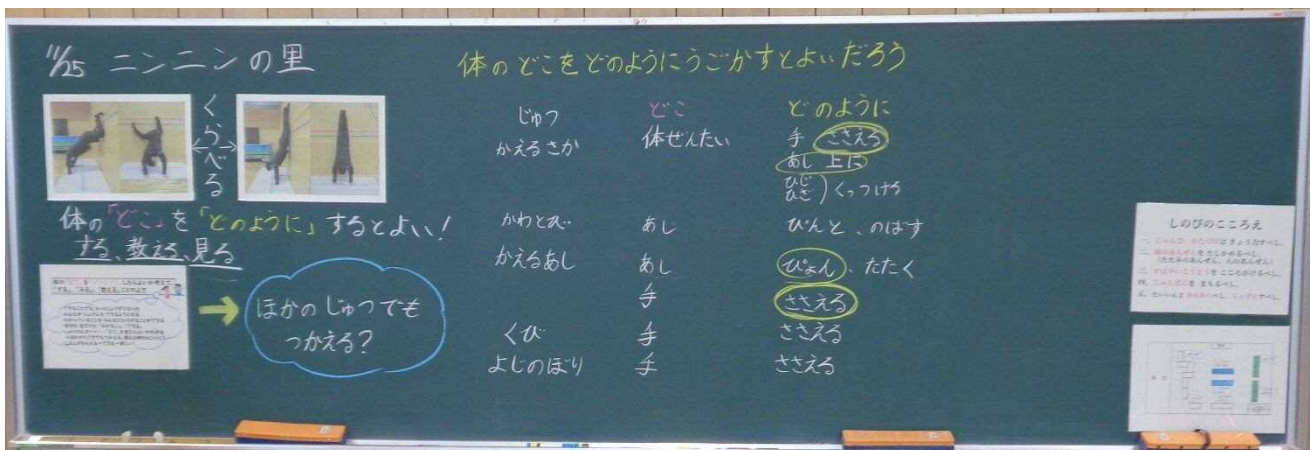
また、子どもたちは「体の動かし方や感覚に着目することのよさ」について振り返った。

- ・自分も友達も「わかる」ようになったし、「できる」ようになった。
- ・わかったことをみんなに伝えることができた。
- ・よじ登り逆立ちの以外の他の運動遊びにも使えるのではないかと思った。

③「自己」と向き合うために

様々な運動遊びを行う際に、体の「どこ」を「どのように」動かせばよいのか考えるよう促す。

他の運動遊びでも、「体の『どこを』、『どのように』動かしたらよいか」考える場面を設定した。これまでは何も考えずに体を動かしていた子どもたちは、単元をとおして、考えることのよさを知り、「〇〇（どこ）を〇〇（どのように）しよう」と話し合い、様々なマットを使った運動遊びの中で活用する姿が見られた。そうすることで、この時間の振り返りには「前よりできるようになった」や「友達に教えられるようになったよ」という発言が見られた。（授業者：田中）



指導助言

小学校低学年の子どもは、非日常的な動きであるマットを使った運動遊びの楽しさとして、安定的に・発展的に「できることが楽しい」と感じるだろう。今回の運動遊びの場は、子どもたちが「もっとやりたい」と思えるような、魅力的な場であったか考える必要がある。また、子どもたちの実態を捉えて、子どもたちに「何を教えて、何を考えさせるのか」考えられるとよりよくなると思う。

5—2 実践事例（中学校）

中学1年 保健体育科 「マット運動（1年 器械運動）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、マットに背中や腹などをつけていろいろな方向に転がったり、手足背中で支えて逆立ちをしたり、体を反らせたりするなどして遊ぼうとする。小学校の学習においては、特性に着目して「技」ができることに楽しさや喜びを味わい、できた技を繰り返したり、組み合わせたりしようとする。さらに、中学校の学習においては、習得した技をよりなめらかに行ったり、条件を変えた技や発展技を行ったりすることが求められる。そのためには、自分の動きを客観的にとらえたり、他者の言葉から動きのポイントを探ったりすることで、自分の感覚と実際の動きを結び付けながら考えたりすることが必要である。

（2）Ⅳ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|---|
| 運動やスポーツの価値や特性を見出す中で、自己の力に応じた各種の運動の行い方を理解し、基本的な技能を身に付けようとする姿 | 自己やグループの運動の課題を見付け、解決に向けた方法や活動を工夫していく中で、仲間の考えを理解したり自己の考えを深めたりする姿 | 運動の合理的な実践をとおして楽しさや喜びを味わい、最善を尽くして運動に取り組む中で、新たな課題に挑戦する姿 |

（3）授業の実際

本単元では、身体を支持する技能を身に付けバランスをとることに特化することで、「静止する感覚」を言語化し、他者と感覚のやり取りを通じて粘り強く試行錯誤しながら練習に取り組む姿を引き出すための構成を考えた。本時の主眼は、「サーキット運動で身に付けた動きが倒立のどの局面で活用できるかを整理する活動を通して、サーキット運動の動きと倒立の動きをつながげながら、技の完成に近づけることができる」である。毎時間行うサーキット運動の種目を倒立の図解と比べながら、どの局面に活かせるのかを整理することで、サーキット運動の動きと倒立の動きのイメージの一致を図った。振り返りの場面では、先輩の言葉と本時で体感した感覚を合わせ、自分の言葉で先輩の感覚を説明する姿を引き出すことにした。

①「対象」と向き合うために

バランスをとりながら静止する感覚や体力を養うサーキット運動を実施する。

本単元では、8種目で構成される身体を支持する力やバランス感覚を養うためのサーキット運動を毎時間ウォーミングアップとして行った。毎時間の経験を積み重ねることで、単元の終末に行う「倒立姿勢」の技能習得に必要な力を身に付けることを目的とした。本時は倒立の1時間目にあたる授業であったが、単元を通してサーキット運動を行い、倒立に必要な感覚と体力を身に付けたことで、多くの生徒が補助倒立まで到達することができた。到達までの過程では、サーキット運動の動きと倒立の動きを結びつけ、倒立のポイントをサーキット運動のやり方を活用して説明する姿や、サーキット運動の感覚と照らし合わせながら練習に取り組む生徒の姿が見られた。「足が上がるようになりたい。」「静止の時間をもっと長くしたい。」といった声もあり、活動中は夢中になって運動に取り組む姿が見られた。これは、帯活動として継続して行うことにより、自分の身体を支持することや、逆さになることの経験を積むことで、倒立に対する抵抗感や恐怖心を無くし、倒立という難易度の高い技に向かうエネルギーを生み出すことができたのではないかと考える。

サーキット運動の種目と
養う感覚や体力の一覧

- | | |
|-----------|---------------------------|
| ①手押し車 | …支持する力・支持感覚 |
| ②蛙の足打ち | …支持する力・支持感覚 足を振り上げる力 |
| ③壁つたい倒立 | …支持する力・支持感覚 逆さ感覚 |
| ④バランスボール | …重心をとらえる感覚 |
| ⑤ボックスジャンプ | …支持する力・支持感覚 |
| ⑥くも歩き | …支持する力・支持感覚 |
| ⑦トンネルブリッジ | …支持する力・支持感覚 体幹や臀部の締め感覚 |
| ⑧ジャンピタ | …重心をとらえる感覚 静止する力 |

②「他者」と向き合うために

3つの視点で整理した「コツの伝え方」を活用する場面を設定する。

マット運動において、理想とする動きを実現するためには、自分の動きを客観的にとらえたり、他者の動きと比較したりすることが必要である。特に他者からの評価やアドバイスは動きを具体的にイメージしたり修正したりするときに重要である。そのため、技を習得する過程の中でペアやグループで活動し、お互いの演技を見て出来栄を確認し合う場を設定した。その際、コツの伝え方を①動き方のイメージ（＝比喻で伝える）②動きの力強さ（＝擬音で伝える）③動きのタイミング（＝リズムで伝える）の3つの視点で整理させ、自己の中にある感覚を自分なりの言葉で表現させた。「体重を支えるには、腕を『棒のように』一直線にする」「肘に『グッと』力を入れる」「『いち』で着手、『にーい』で足を振り上げて、足があがった『さん』の瞬間につま先を天井に向ける」といった声が聞かれ、仲間へのアドバイスに具体的な身体の部位を入れて説明をしたり、自分なりの感覚を加えて伝えたりと、仲間の活動を「言葉で支える」姿が見られた。また、コツの伝え方を共通理解することで、聞く側も「どんなイメージでやるの」「どのタイミングで動かしたらいいの」と具体的にコツを尋ねる姿が見られた。動き方や感覚を表現する視点をもつことで、コツの伝え合いが盛んになり、技能も向上いくと考えられる。

③「自己」と向き合うために

先輩の「言葉」から、どのような感覚を表しているかを問い返す。

マット運動のお手本として体操選手を活用すると、「体操選手だからできる」という思いが倒立との距離感を生むのではないかと考えた。そこで本単元では、お手本のモデルとして、生徒にとって身近な「先輩」を活用した。先輩が演技をする動画や写真を活用したり、実際に先輩が倒立・補助倒立を行う姿を見たりすることで、倒立に対する抵抗感や不安感等の意識的なハードルを下げ、学習に対する意欲を引き出すことを目的とした。本時では、振り返りとして、先輩の気付き「倒立は『入った』ら静止することができる」を取り上げ、その言葉がどのような感覚を表しているかを問い返した。生徒からは次のような意見がでた。

- ・手首から腰までが木に打ち付けた釘のように真っすぐな姿勢になると静止ができるので、それが『入った』という感覚ではないか。

- ・「丁度よい力で足を振り上げると静止することができる。私の中では足が『静止ゾーン』に入ると静止する感覚があるので、先輩は『ゾーンに入った』を言っていると思う。

このように、自分が得た感覚や動作から先輩の感覚を推測し合う姿が見られた。生徒が倒立の特性に迫ったところで先輩の感覚について問い返すことで、自分の感覚と向き合い、考え始める段階へと進む。腕の支持や足の振り上げといった体の部位を意識しながら動かそうとしたり、自分にしかわからない感覚（タイミングや力の加減等）をつかみながら動いたりすることで、動作に対する思考力がつき、技がより一層習熟され、自分の力でより深い学びができるようになったと考えられる。単元末の技能テストでは、全員が倒立もしくは補助倒立ができるようになった上、倒立を活用した倒立ブリッジや前方倒立回転に挑戦する姿もあり、自己の変容を実感し、新たな課題を見つけて追究し続けていく姿が見られた。

運動の感覚を言語化し着目することは、技の行い方の理解を深め（＝わかる）、技を試行することで習得（＝できる）につながる。この「わかる」と「できる」をつなげることで運動の楽しさや喜びを見出し、新たな技に挑戦していくと考えられる。（授業者：上田）

指導助言

発達段階における保健体育科の見方・考え方（運動やスポーツの特性に着目すること、体力の向上につなげること、「する・見る・支える・知る」の多様な関わり方と関連付けること）を整理し、運動領域における系統性をとらえることは、「わかる」と「できる」をつなげる授業の創造につながるだけでなく、運動に対する成功体験を増やし、自分と運動をより近づけるものになる。

6 成果と課題

器械運動は「できる」と「できない」がはっきりしている。「できない」を経験する度に、劣等感や羞恥心を感じ、いわゆる「マット嫌い」に陥る生徒も少なくない。また、やり方は「わかっている」の思うように身体を動かさず技ができないことや、身体能力や勢いに頼ってしまい、できたとしても「なぜ、できたのか」がわからない場合もある。そのため、いかに「わかる」と「できる」をつなげてマット運動の特性である「イメージを表現する」ことを実感させるかが、マット運動と向き合うためには必要である。

小学校では、「比較」することと「どこ」を「どのように」という型を与えることで、視点をもって学びに向かい、「わかる」と「できる」の実現にせまった。子どもたちは、よりよく技が出来るようになるために、繰り返し体を動かしたり、無意識に友だちの動きを見たり話し合ったりと意欲的に学びに向かうことができる。その意欲に合わせて特性にせまる視点を問い、言語活動を活性化させることで自分の感覚と他者の助言を試行錯誤しながら動きに変えていく。そのような過程を通じて、より深く体の動かし方や感覚に気付くようになる。このように、子どもが気付きを言語化し、伝え合ったり、学びを振り返ったりするために、教師が子どもと視点を考えて明示化し「問う」ことで、子どもの考えを引き出す「問う」ということが大切だと考える。「動かすこと」と「話すこと」を繰り返し技が習得できたとき、「できる」という体育の楽しさを味わえるのだろう。私は、そのような運動との多様な関わり方をいつでも活用できるようにし、今後の体育科の学習で生かすことができるようになってほしいと考える。一方で、それぞれの学年や校種の発達段階を踏まえた、教師の問いと学習指導に費やす時間の見極めが課題だと感じた。体を動かしながら思考することは大切だが、運動と多様な関わり方をする中で楽しさを感じることができるような活動や場を設定しなければならない。また、教師は子どもに何を教え、何を気付かせるのかということも精査することが大切である。

中学校では、単元を通して、自己の運動感覚に着目し「主観的」に動きを捉えることと、他者との感覚のやり取りを通じて、動かし方を「客観的」に捉えることを繰り返すことで、「わかる」と「できる」をつなげることにせまった。自己の中にある感覚を言語化して「コツ」として伝え合うことで、仲間からもらったコツを通じて技ができるようになったり、技ができなくとも他者に伝えることで「仲間ができるためのサポート」ができた実感したりする経験は、動作に対する思考力を向上させ、自ら深い学びを追究することにつながったと考える。幼稚園や小学校低学年のように、明るくのびのびとマット遊びに取り組んでいた頃のように、倒立やその発展技に楽しそうに何度も挑戦する前向きな姿が見られるようになったことは成果として挙げられる。一方で、コツを用いるだけで生徒に「できた」を実感させられるわけではないことも見取ることができた。成功体験を多く積み、「上手くできた感覚」と「できなかった感覚」を比較して振り返ることが、より上手に動けるようになる身体を育むと考える。そのために、コツの伝え合いを軸に生徒に委ねる場面と、教師主導で生徒のつまづきを分析し、個に応じた課題解決のための練習方法を提供する場面の使い分けを行い、「できた」や「できそう」という感覚をより多く味わわせることが重要である。

本単元では、「対象」「他者」「自己」に向き合うための働きかけを行いながら、子どもたちが体を動かしながら、気付き、話し合い、試し、どのように学んだのかを振り返る過程を大切にしたい。子どもたちは、ただ体を動かすだけでなく、「対象」と向き合い、「こうやったら上手にできた」という体の動かし方や感覚に気付きながら体を動かした。そして、「他者」と向き合い、自己の課題を解決するために気付きを言語化して伝え合い、学び合うことで、「わかる」と「できる」の両立に向けて思考を深めていった。さらに、「自己」と向き合い、どのように学んだのか、運動との関わりはどうだったのかについて振り返ることで、次の学びにつなげる様子も見られた。

これからも、「対象」「他者」「自己」と向き合い、理想の姿に近づくことへの楽しさや喜びを経験できる授業を実践し、生涯にわたって運動やスポーツにかかわり続けていく子どもを育成していきたい。

外国語活動・外国語科

1 外国語活動・外国語科でめざす子どもの姿

外国語を用いて主体的に他者と関わり自ら課題を解決しようとする子ども

外国語活動・外国語科では「よりよい未来」を、「文化や言葉、人権や民族の壁を越えて人類が共生することのできる社会」と捉える。ますますグローバル化が加速していく社会の中で、子どもたちが社会人として生きる未来では、外国語を用いたコミュニケーションの機会は格段に増え、異文化理解や自分と立場や考えが異なる他者との相互理解が不可欠となる。そのような社会を生き抜くためには、外国語を用いて主体的に他者と関わる力が必要となる。つまり、「他者と関わる力」とは、自分の思いを伝える（発信する）とともに、相手の思いを共感的に理解する（受信する）力と捉える。また、外国語科での「課題」を「自分の表現したいことをどう伝えたらよいかわからないが、何とかして伝えたいというギャップ」と考え、外国語科でめざす子どもの姿を「外国語を用いて主体的に他者とかかわり、自ら課題を解決しようとする子ども」とした。

2 外国語活動・外国語科が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳前半) | 第Ⅱ期 (5歳後半～小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅴ期 (中学2年～中学3年) |
|----|---|---|---|--|--|
| 対象 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本や紙芝居などに触れ、言葉の楽しさや美しさに気付き、言葉や文字に親しむ姿 文字には人に思いを伝える役割があることに気付き、使ってみようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 保育者や友達とのコミュニケーションにおいて、英語と日本語との音声などの違いに気付き、表現を用いてみようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 教師や仲間との外国語によりコミュニケーションにおいて、どのような表現が用いられているか、どのような表現を用いようか考えようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 教師や仲間との外国語によりコミュニケーションにおいて、場面や相手に応じて学んだ語彙や表現を用いて会話をしようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> さまざまな場面や話題での英語表現やその内容、言語や文化についての見方・考え方を理解しようとする姿 |
| 他者 | <ul style="list-style-type: none"> 保育者や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもち、聞いたり、話したりする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 伝える相手や状況に応じて、言葉の使い方を変えたり表現や語彙を組み合わせたりして伝えようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 目的や場面、状況、伝える相手の性格や思考に応じて、言葉の使い方を変えたり表現や語彙を組み合わせたりして伝えようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 目的や場面、状況、伝える相手の見方・考え方に応じて言葉の使い方や表現や語彙の組み合わせを意識しながら伝えようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の伝えたい思いや意見を述べるだけではなく、相手や第三者など、他者の意見や意図、見方・考え方を尊重し理解しようとする姿 |
| 自己 | <ul style="list-style-type: none"> いろいろな体験を通して、言葉やイメージを豊かにする姿 自分の気持ちや経験したこと、考えたことなどを文字や言葉で表現しようとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 身の周りの語彙や表現を用いて、自分の思いを表現したり、相手の思いを理解したりしようとしたことに気付いている姿 | <ul style="list-style-type: none"> 外国語で何を知ることができ、どんなことができるようになったかといった自己の変容を自覚し、主体的に学ぼうとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 外国語で知ることやできるようになったのはコミュニケーションの何に着目したのか・どのように考えたのかを意識して、自己の変容を自覚し、主体的に学ぼうとする姿 | <ul style="list-style-type: none"> 他者との関わりの中で、自分自身や内容、表現形式に関する気づきをもち、整理・再構築したり創造したりしている姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・即興で考え工夫しながら、「相手から情報を引き出させる」教材を準備する。
- ・相手の目的や置かれている場面、状況をより詳しく把握するための、問いと場を設定する。
- ・教材に向き合わせる教師の問いを精選する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

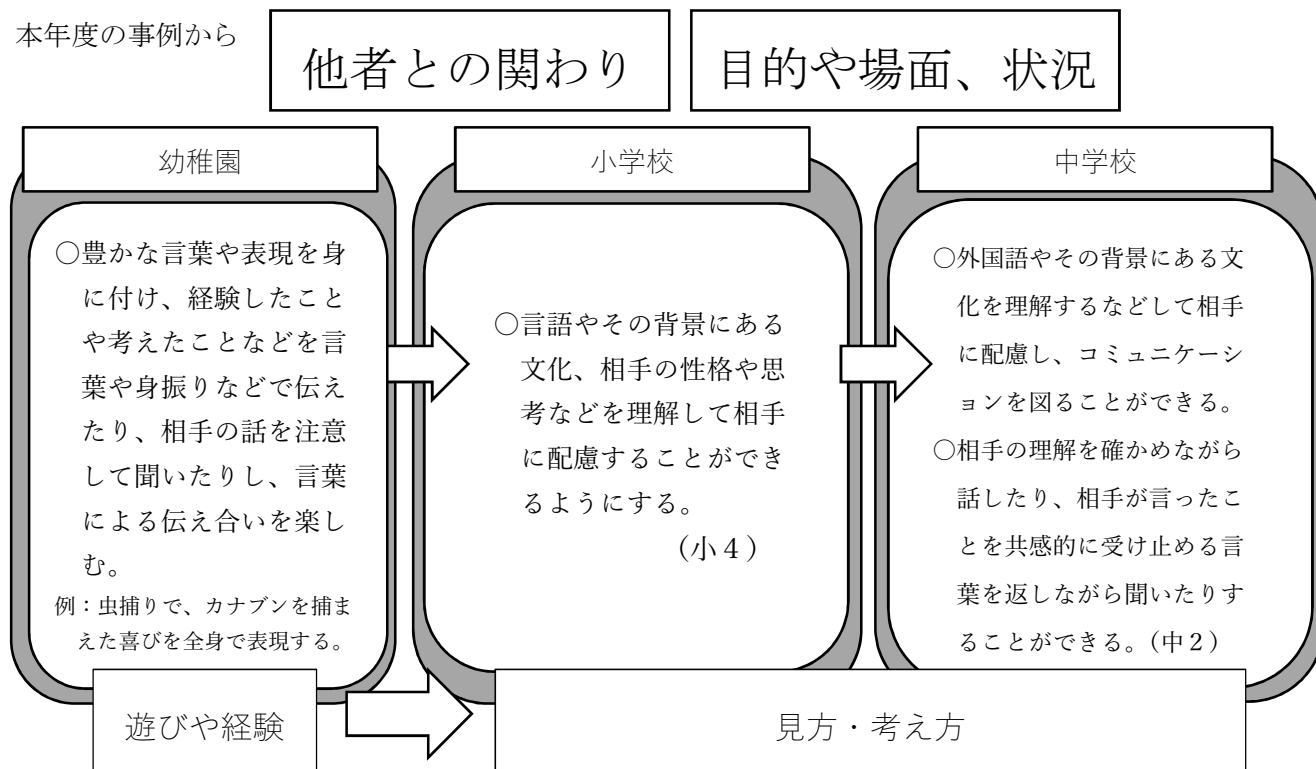
- ・即興で考え工夫しながら、思いや考えを相手と伝え合う場を設定する。
- ・自分の考えやその根拠を伝えたい、相手の考えを聞きたいと思えるような問いや教材を準備する。
- ・意見やアイデアを共有し、教科の見方や考え方を働かせる場を設定する。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・目的に応じて自分の考えを再構築し、その変容を表現する振り返りの場を設定する。
- ・相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返しながらいったりするモデルを提示する。
- ・毎時間授業の終末に子どもが自分と向き合う時間を積み重ね、単元末の振り返りにつなげる。

3 外国語活動・外国語科が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 外国語活動・外国語科一貫教育カリキュラム

| | | |
|-----|----------------|--|
| 第1期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | 【対】・絵本や紙芝居などに触れ、言葉の楽しさや美しさに気づき、言葉や文字に親しむ姿 ・文字には人に思いを伝える役割があることに気づき、使ってみようとする姿 【自】・いろいろな体験を通して、言葉やイメージを豊かにする姿 ・自分の気持ちや経験したこと、考えたことなどを文字や言葉で表現しようとする姿 【他】・保育者や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする姿 |
| | 年少 | ○生活の中で必要な言葉が分かり、使う。 ・「貸して」「入れて」など思いを伝えるための言葉があることに気付く。 |
| | 年中 | ○したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。 ○先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。 ・友達の言動に興味や関心をもち、話しかけたり一緒に遊ぼうとしたりする。 ○人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。 |

| | | | | | |
|-----|----------------|--|--|--|--|
| | 年長（前） | <ul style="list-style-type: none"> ・経験したことや感じたことなど、保育者や友達に話したり、友達の話に耳を傾けたりする。 ・仲良しの友達と遊ぶ中で、自分の思いを言ったり、友達の言うことを聞いたりする。 ・自分の考えを言ったり友達の思いを聞いたりする。 ○生活の中で言葉の楽しさ美しさに気付く。 ・カルタやすごろく、言葉あそびを楽しみながら、言葉の楽しさに触れたり興味をもったりする。 ○いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。 ・自分の気持ちや思いは言葉で話さないと相手には伝わらないことに気づき、話そうとする。 ・遊びや生活の中で、仲間入りしたり理由を聞いたり、謝ったりなどの言葉を使う。 ○絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。 ○日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。 | | | |
| 第Ⅱ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】言葉がもつよさにつながる問いをもち、生活・学習経験と結び付けて、考えようとしている姿</p> <p>【自】問いについて考えたり、対話したりする中で、言葉がもつよさを感じている姿</p> <p>【他】仲間と共に、言葉がもつよさにつながる問いについて話し合っている姿</p> <p>対話を楽しみながら、自分の考えをもととしている姿</p> | | | |
| | 年長（後） 小1 小2 | <p>○先生や友達と心を通い合わせる中で、絵本や物語などに親しみをもちながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉や身振りなどで伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。（10の姿・言葉による伝え合い）</p> <p>・年下の友達には分かりやすく優しく伝えるなど、相手や状況に応じて相手に分かるように伝え方を工夫する。</p> | | | |
| | 見方・考え方 | 社会や世界との関わり | 他者との関わり | 目的や場面、状況 | 適切な言語材料の活用 |
| 第Ⅲ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】目的や場面、状況等に応じた適切な言語材料を学び、言語活動に取り組む姿</p> <p>【他】目的や場面、状況等に応じて、相手に配慮しながら伝えたいことを表現する姿</p> <p>自分の思いや考えを伝えるために、仲間の表現や意見を認めたり共感したりしながらよりよいコミュニケーションをしようとする姿</p> <p>【自】これまででできるようになったことを振り返り、よりよいコミュニケーションのために自分の思いや考えを再構築したり創造したりしている姿</p> | | | |
| | 小3 | 社会や世界との関わりの中で事象を捉えることができる。 | 言語やその背景にある文化、相手の性格や思考などを理解して相手に配慮することができる。 | 情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築することができる。 | 意味のある文脈の中でコミュニケーションを通して繰り返し触れることができる。言語材料と言語活動と関連付けて、言語材料に慣れ親しんでいる。 |
| | 小4 | 社会や世界との関わりの中で事象を捉えることができる。 | 言語やその背景にある文化、相手の性格や思考などを理解して相手に配慮することができる。 | 情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築することができる。 | 意味のある文脈の中でコミュニケーションを通して繰り返し触れることができる。言語材料と言語活動と関連付けて、言語材料に慣れ親しんでいる。 |
| 第Ⅳ期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】目的や場面、状況等に応じた適切な言語材料を学び、選択して、言語活動に取り組む姿</p> <p>【他】目的や場面、状況等に応じて、相手や第三者などの他者に配慮しながら伝えたいことを表現する姿</p> <p>自分の思いや考えを伝えるために、仲間の表現や意見を認めたり共感したりしながらよりよいコミュニケーションをしようとする姿</p> <p>【自】これまででできるようになったことを振り返り、よりよいコミュニケーションのために自分の思いや考えを再構築したり創造したりしている姿</p> | | | |
| | 小5 小6 中1 | 社会や世界との関わりの中で事象を捉えることができる。 | 外国語やその背景にある文化、他者の性格や思考を理解しようとするなどして相手に配慮することができる。 | 情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築することができる。 | 意味のある文脈の中でコミュニケーションを通して繰り返し触れることができる。言語材料と言語活動と関連付けて、コミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けている。 |
| | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】目的や場面、状況等に応じた言語材料を学び、適切に選択して、言語活動に取り組む姿</p> <p>【他】目的や場面、状況等に応じて、相手や第三者などの他者に配慮しながら伝えたいことを表現する姿</p> <p>自分の思いや考えを伝えるために、仲間の表現や意見を認めたり共感したりしながらよりよいコミュニケーションをしようとする姿</p> <p>【自】これまででできるようになったことを振り返り、よりよいコミュニケーションのために自分の思いや考えを再構築したり創造したりしている姿</p> | | | |
| 第Ⅴ期 | 中2 | 社会や世界との関わりの中で事象を捉えることができる。自分の生活や人生と、社会や世界の在り方を主体的に結びつけることができる。 | 外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に配慮し、コミュニケーションを図ることができる。相手の理解を確かめながら話したり、相手が言ったことを共感的に受け止める言葉を返しながらいったりすることができる。 | 情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築することができる。また、考えを整理したり話す内容の構成を考えたり、相手に応じた表現を選択したりすることができる。既習のものを含めて習得した知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、課題を見いだして解決策を考えたりすることができる。 | 意味のある文脈の中でコミュニケーションを通して繰り返し触れることができる。語彙、文法などの言語材料と言語活動とを効果的に関連付けて、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けることができる。 |
| | 中3 | | | | |

小学4年 外国語活動 「What do you want?」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、様々な場面や状況において、他者（先生や友達など）と関わり合いながら言語（日本語）を習得していく。小学校の外国語活動・外国語科では、言語が英語になるものの、その場面や状況を踏まえて、他者と関わり合いながら言語を習得していくという点では共通している。試行錯誤しながら自分の言いたいことを表現しようとする姿勢を積極的に認め、楽しみながら英語に触れることを大切にする。また、流暢さに重きを置き、正確さに固執しないよう留意する。中学校段階では、目的や場面、状況を適切に捉え、相手を考えて表現を選択したり、より伝わりやすくするために言語材料の有用性や言語的な正確さにも着目したりしていくことで、より現実的なコミュニケーションを求める姿が現れ始めている。

（2）Ⅲ期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|---|
| 教師や仲間との外国語によりコミュニケーションにおいて、どのような表現が用いられているか、どのような表現を用いようか考えようとする姿 | 目的や場面、状況、伝える相手の性格や思考に応じて、言葉の使い方を変えたり表現や語彙を組み合わせたりして伝えようとする姿 | 外国語で何を知ることができ、どんなことができるようになったかといった自己の変容を自覚し、主体的に学ぼうとする姿 |

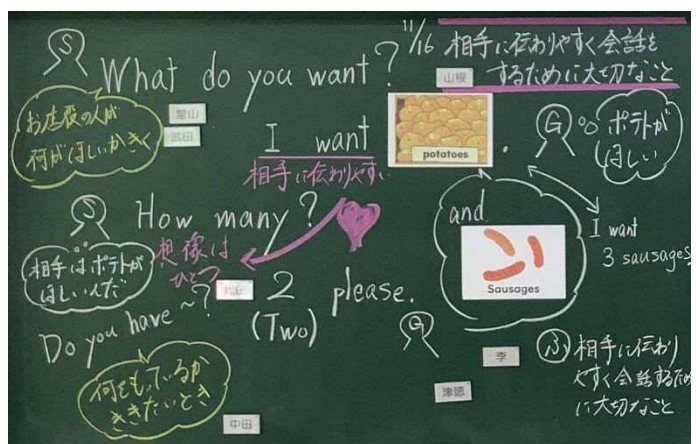
（3）授業の実際

「他者との関わりに着目する」、すなわち「相手に十分配慮する」という外国語活動・外国語科ならではの見方・考え方を子どもたちが自覚し、活用していくため、外国語による他者とのコミュニケーションそのものを追究する単元構成にした。食べ物カードをやり取りしてグループで好みのトッピングにする言語活動を、単元を貫く言語活動として仕組んだ。この言語活動における言語使用が学習対象であると考えている。言語活動と言語活動を通した指導、すなわち言語活動の振り返りにおいて、本単元の学習事項である‘I want ～.’と文で伝えることの価値や‘Do you like ～?’のコミュニケーション上の価値について話し合い、子どもたちの外国語によるコミュニケーションで表現し、伝え合うための見方・考え方の言語化を図った。単元の最終時にあたる本時の主眼は、「パフェを作るためにやり取りをすることをとおして、相手に配慮しながら、欲しい食材カードを尋ねたり要求したりすることができるようにする」である。

①「対象」と向き合うために

‘What do you want?’ に対して、‘potatoes.’ と1語で応えるか ‘I want potatoes.’ と文で応えるか、どちらがよいか比較するよう促す。

子どもたちが、‘What do you want? I want potatoes. …’ という、ピザを作るために欲しい食材カードを尋ねたり要求したりする言語活動を十分に繰り返し、経験した後、言語活動の振り返り、すなわち言語活動を通した指導の一環として、上記の比較を促した。「‘potatoes.’ の一言だと、potatoes が欲しいのか、potatoes の場所を‘potatoes?’ と尋ねているのかわからない。」と‘potatoes’の1語で応えることのデメリットをとある子どもが語りはじめた。その



語りに呼応するように、「I want ~.」と文で話すことで『自分が potatoes を欲しいと思っていること』を相手に伝えることができる。」と別の子が話した。前者は、2つの発話を比べることで、どのような目的や場面、状況でこの発話がなされているのか、という表現を用いている文脈への視点から外国語によるコミュニケーションを分析しようとする姿である。後者は、その文脈への視点によって、相手が自分の発話をどう捉えたのかと他者との関わりに着目している姿である。これらの子どもの姿は、子どもたちが、ただ英語の表現を声に出しているのではなく、英語を用いたコミュニケーション、すなわち外国語によるコミュニケーションという対象に向き合っていると見て取れる。

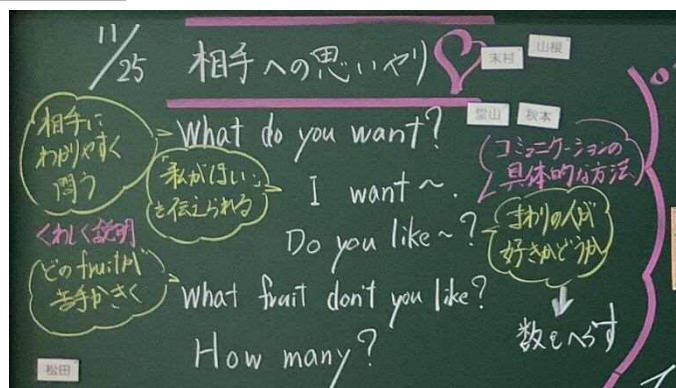
②「自己」と向き合うために

ア 外国語によるコミュニケーションという「対象」に対して思考した結果を、外国語活動・外国語科の本質として振り返るよう促す。

この一連の思考は、「I want ~.」という主体の有標化によって互いの思いを公的な視点から表現していくという英語の特性への気付きであり、英語を使って表現するための見方・考え方である。この思考を練り上げた子どもたちに、「授業にタイトルを付けるとどうだろう。」と問うた。すると、『相手に伝わりやすく会話をするために大切なこと』だよ。」とある子どもが応え、「ああ。」「なるほど。」と周りは納得した反応が返ってきた。自分たちの外国語による見方・考え方を『大切なこと』と価値あるものと捉え、学びの本質として自覚化したと考えることができる。子どもたちはその後、『相手に伝わりやすく会話をするために大切なこと』を「他者への思いやり」として認識していった。

イ 授業の導入時に、見方・考え方を活用するよう促す。

ピザを作るためのやり取りにおける「他者への思いやり」を、パフェを作るためのやり取りを行う前にも、子どもたちに問うた。パフェを作るためのやり取りにも同じ表現を用いることができるため、板書のように、パフェを作るやり取りに用いる表現と、そのコミュニケーションにおける価値を共有していく子どもたちの姿が見られた。



③「他者」と向き合うために

コミュニケーションを振り返り、よりよいコミュニケーションを行うために話し合う場を設ける。

言語活動を行った後、上手くパフェを作れたかどうか子どもたちに問うた。「うまくいかなかった。」と答えた子どもがいたため「どうしてうまくいかなかったの？」と問い返した。すると、「自分が欲しいものを伝えたあとに、Do you like ~?と相手の好みを尋ねる発話を行うのはおかしい」という考えがあった。その考えにつなげて「例えば、注文する行列の後ろの方に並んでいて、一緒にいる友達に好みを尋ねるのはよいけど、お店の人に注文するタイミングで一緒にいる友だちに好みを尋ねるのは、お店の人は『早くしてよ』ってなる。」というお店側の人への配慮を語る子どもの姿が見られた。(授業者：後藤)

指導助言

学級集団をまとめる力や子供を見取る力、教科をまたいで子どもの思考をつないできたのは小学校の強みである。子どもたちは表現に慣れ親しんでおり、リアルな場合を想像し議論していた。目的・場面・状況への意識と、やり取りの中で生まれる知りたい・聞きたいという相手への意識を大切にしたい。

5-2 実践事例（中学校）

中学2年 外国語科 「受け身クイズ（2年 受け身）」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、様々な場面や状況において、他者（先生や友達など）と関わり合いながら言語（日本語）を習得していく。小学校の外国語活動・外国語科では、言語が英語になるものの、その場面や状況を踏まえて、他者と関わり合いながら言語を習得していくという点では共通している。試行錯誤しながら自分の言いたいことを表現しようとする姿勢を積極的に認め、楽しみながら英語に触れることを大切にする。また、流暢さに重きを置き、正確さに固執しないよう留意する。中学校段階では、目的や場面、状況を適切に捉え、相手を考えて表現を選択したり、より伝わりやすくするために言語材料の有用性や言語的な正確さにも着目したりしていくことで、より現実的なコミュニケーションを求める姿が現れ始めている。

（2）V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|---|---|--|
| 目的や場面、状況等に応じた言語材料を学び、適切に選択して、言語活動に取り組む姿 | 目的や場面、状況等に応じて、相手や第三者などの他者に配慮しながら伝えたいことを表現する姿 自分の思いや考えを伝えるために、仲間の表現や意見を認めたり共感したりしながらよりよいコミュニケーションをしようとする姿 | これまでにできるようになったことを振り返り、よりよいコミュニケーションのために自分の思いや考えを再構築したり創造したりしている姿 |

（3）授業の実際

「聞き手を意識する」という前回のパフォーマンス課題の振り返りを生かすため、次の単元に控える人物紹介スピーチを見据えた単元構成にした。本単元全体をスティービー・ワンダーの人物紹介と捉え、スピーチにつなげられるような活動を仕組んだ。加えて、受け身という言語材料をスピーチに活用するにはどのような方法があるかを模索した。その3時間目にあたる本時の主眼は、「人物紹介スピーチの導入部に、受け身表現を含むクイズを活用することができる」である。

前回のパフォーマンス課題『夢の旅行を提案するグループプレゼン』

- (1) 単元全体の見通しとゴール（人物紹介スピーチ）の確認：1時間
- (2) 「受け身」の理解と活用：3時間（本時2/3）
- (3) スティービー・ワンダーに関する本文の理解、音読、要約：3時間
- (4) スピーチ原稿という視点での要約の推敲、単元の振り返り：1時間
- (5) [Our Project 5] 憧れの人物についてのスピーチ：5時間

その3時間目にあたる本時の主眼は、「人物紹介スピーチの導入部に、受け身表現を含むクイズを活用することができる」である。

①「対象」と向き合うために

生徒とのやりとりの中で、この教材の価値と活用法に気づかせ、活動に見通しと目的意識をもたせる場を設定する。

『受け身クイズ』とは、受け身表現を活用することを目的としたクイズ活動である。例えば、iPhone を答えるクイズであれば、iPhone が話題の中心（主語）であるため、自然な流れで “It was created by Steve Jobs.” という受け身の文を引き出すことができる。このクイズの答えをある人物の作品等とし、ヒントにその作品等の価値や意義を盛り込めば、人物紹介においても効果的な導入となりえる。この意図を込めた例題をいくつか提示した後に、『受け身クイズ』を憧れの人物を紹介するスピーチに活用できないだろうか」という問いを投げかけると、数名が即座に頷き「使えそう」と反応した。「どういうふうに？」と問い返すと「直球よりいい」と答えた。「そのメリットは？」と問うと、別の生徒から「クイズから入ると聞き手が興味をもてるはず」という意見が出た。さらに「このクイズを使うなら、スピーチの最初・中盤・最後、どこが効果的？」と問うと、多くの生徒が「最初」と反応した。ある生徒は「最初に相手の興味を引き付けてから話す方が効果的だと思うから」と述べた。このように、この教材の価値や活用法について気づきを得てから挑戦することで、ゴールのイメージや目的意識をもちながら活動に取り組む姿が見られた。

②「他者」と向き合うために

自分が考えた表現が伝わるかを確かめたり、仲間のアイディアを取り入れたりするために、グループや全体で表現やアイディアを共有する機会を複数回設ける。

本時では、「タスクに挑戦し、共有を図り、学んだことを生かすために別のタスクに再挑戦する」という流れを繰り返し行った。「J. K. Rowling を紹介するスピーチの冒頭をイメージし『Harry Potter (本)』が答えとなるようなクイズを作る」というタスクでは、It is read by many people around the world. や It was written by J. K. Rowling. のように受け身表現を含む文とともに、It's one of the most famous books in the world. という表現も多く出された。これは、作品等の価値を伝えることができ、なおかつ既習の比較表現を活用できると考え、教師が意図的に繰り返し用いていた表現である。「他者」からアイディアを取り入れた一例だと言える。このように、挑戦する場を複数回設けることで、そのたびに自分の考えを伝えたり、他者のアイディアを取り入れたりしながら、表現を練り上げていく姿が見られた。

③「自己」と向き合うために

ア 作成した『受け身クイズ』を評価する視点を設定し、考えの変容を表現する場をつくる。

活動を方向付け、作成したクイズを振り返りやすくするために、(a)「クイズの答えとなる作品等の価値をアピールできているか」(b)「導入部として適切な長さか」(c)「受け身クイズとして受け身表現を用いているか」という3つの視点を提示した。例題に意図的に組み込んでいた比較・最上級の表現を参考にしながら(a)をクリアした生徒が多く見られた。(b)の視点では、あくまでスピーチの導入であることを踏まえて、様々なアイディアがある中から、核となるポイントを取捨選択する姿が見られた。(c)については、多くの生徒が受け身表現を活用できていた一方で、中には必要以上に受け身表現にこだわってしまう生徒も見受けられた。また、iPhoneという答えを導くクイズでは、生徒から最初に It was invented by Steve Jobs. というヒント文が出ていた。「クイズとして順番はこのままでもよいか」と問うと、「人物紹介スピーチの導入で使うんだから、人名は最後の方に出した方が良いのではないか」と指摘する声が上がった。このように、目的に応じて自分たちの考えを再構築する姿も見られた。

イ 振り返りの際に、授業を通して学んだことに加えて、「自分のスピーチで実際に『受け身クイズ』が活用できそうか」という視点を与える。

生徒は本単元の最初の時間に、自分が紹介したい人物をすでに選んでいる。その人物を思い描きながら「自分のスピーチにも活用できそうだ」とコメントする生徒もいれば、「少し使いづらいかもしれないが代表作から話し始めるという手法は覚えておきたい」と記入する生徒もいた。単元のねらいでもある「聞き手を引き付ける」ことへの言及や、「受け身表現に限らず他の文法事項でも有効だ」と既習事項を活用しようとする記述もあり、自分事として学びを振り返り、次につなげようとする姿が見られた。

今日は受け身クイズをして、マイケルのスピーチにもつなげようと思いました。受け身を使うことによって、もと英語の幅が広がると思います。もっと活用していきたいです。

favorite person の紹介をする時に、その人に関連するものや事柄について質問をスピーチに入れると、興味を引けると思います。受け身だけでなく、他の今までに習った文法も使えようと思います。

(授業者:山信)

指導助言

深い学びでは、選択の余地があるかという点も大事である。自由に材料を選択できるか、どのように扱うか、どのようにコミュニケーションにつなげるかなど、機械的にならないような工夫が必要となる。また、単に言語材料を教え込むのではなく、受け身をどこで使ったら役に立つかなど、その表現が便利だという実感をもたせたい。それが生徒の言葉や姿に現れると理想的である。

6 成果と課題

小学校では、これまでの授業実践で「英語の意味はわかるけど、どう言えばよいかわからない。」「相手の言いたいことはわかるけど、英語でどう返せばよいかわからない。」といった英語で発話できるか否かに思考の焦点を当てていた。結果として、音として聞こえる音声と一義的な語義やその語義の組み合わせとしての文意のみに意識の焦点が当たり、どうしてその発話をするのかという目的や場面、状況等への意識をもたせることができなかつた。すなわち、外国語によるコミュニケーションで表現し、伝え合うための見方・考え方を自覚できていなかった。しかし、コミュニケーションでは、目的や場面、状況等への意識そのものが、相手がどうしてその発話をしたのかという発話の背景にある思いに着眼するための視点となる。この視点こそが、互いに思いが伝わる・思いを理解するための土台である。今回の単元構成や教師の働きかけによって、発話とその発話の価値を子どもたちが十分意識し、話し合うことができたため、子どもたちも、自分たちなりのピザやパフェを完成させるために、言語活動で特定の表現を用いる意義を納得して、外国語を用いて仲間とコミュニケーションを取ることができた。

中学校では、以前実施したグループプレゼン後の振り返りで、多くの生徒が「聞き手を意識して話すこと」が課題であると感じていた。具体的には、「聞き手に問いかけてやり取りをする」「聞き手の反応を見ながら話を進める」など聞き手の理解度や関心への配慮である。他者との関わりの中で生徒の内側に芽生えた課題意識に着目し、「聞き手を引き付ける」というねらいを設定して本単元を構成した。その際には、①本単元で学習する受け身という言語材料をできるだけ自然な文脈の中で活用できるよう仕組むこと、②本単元のあとに行う人物紹介スピーチ活動と関連付けることの2点に留意した。①を達成するために、受け身の性質を利用しやすいクイズという活動を取り入れ、②を達成するためにそのクイズをスピーチの導入部に活用することを提案したのが本時の授業である。本単元のあとに実施した憧れの人物を紹介するスピーチでは、自分なりに工夫して聞き手を引き付けようとする姿が見られた。ある生徒は、まず聞き馴染みのある曲を聞かせたうえで“Do you know this song? It is sung by ... I'd like to talk about him.”という流れで人物を紹介していた。別の生徒は、まず特定の番号が写っているユニフォームの写真を見せてから“Do you know this uniform? It's used by ... I want to talk about him.”という導入を行っていた。どちらも、憧れの人物に関する作品や道具などを最初に提示することで、自然な文脈で受け身表現を使うことができていた。また、受け身を使ってはいないものの、問いかけやクイズで始めていたり、原稿に「問いかけのあと数秒様子を見る」というメモを書いていたりするなど、随所に聞き手を意識する様子が見られた。一方で、このスピーチ活動には即興の質疑応答の時間を設けたところ、「質問をしたいが、上手く表現できない」と、もどかしい思いを口にした生徒が多くいた現状もある。引き続き、「どう伝えてよいかわからないが、何とかして伝えたいというギャップ」に立ち向かい、即興で正確に伝える力を磨いていく必要性を痛感した。

今回の授業実践からは、「自分の表現したいことをどう伝えたらよいかわからないが、何とかして伝えたいというギャップ」に対する教師の働きかけとして、コミュニケーションの目的や場面、状況を十分意識すること、そしてその目的や場面、状況に応じてどのように発話したらよいか考えを自分たちで話し合い、再構築していくことが有効であることがわかった。これは、外国語活動・外国語科の見方・考え方を自覚し、活用するという視点で単元を構成することが有効であることを示している。小学校段階では、まず、コミュニケーションでは思いが伝わる・思いを理解できるということを土台として、どのように伝わるかという課題への意識を醸成することが大切だと考えている。中学校段階では、小学校時に培った「コミュニケーションに対する主体的な姿勢」という土台に、語彙力や文法力といった基礎的な力と、目的や場面、状況に応じた伝え合いができる見方・考え方に関わる力を積み上げていく必要がある。まずは教師が意図的な働きかけを続け、小中が一体となり外国語を用いて主体的に他者と関わり自ら課題を解決しようとする子どもを育てていきたい。

総合的な学習の時間

1 総合的な学習の時間でめざす子どもの姿

学んだことを自己の生き方につなげて考える子ども

やまぐち学園がめざす人間像にある「よりよい未来を共に創り出す」ために、本教科では、「学んだことを自己の生き方につなげて考える」ことが重要であると考えている。自己の生き方につなげて考えるには、次の二つのことが重要である。一つは、人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていくことである。これは、社会や自然の一員として、何をすべきか、どのようにすべきかなどを考えることである。二つ目は、自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくことである。これは、取り組んだ学習活動を通して、自分の考えや意見を深めることであり、また、学習の有用感を味わうなどして学ぶことの意味を自覚することである。

これらの二つを生かしながら、子どもは学習の成果に達成感や自信をもち、自分のよさや可能性に気付く、自分の人生や将来について考えていくであろう。本教科では、この一連の過程を「よりよい未来を創り出す」ことそのものであると捉え、めざす子どもの姿を「学んだことを自己の生き方につなげて考える子ども」と設定した。

2 総合的な学習の時間が考える向き合う姿と引き出す教師の主な働きかけ

◇めざす「対象・他者・自己」と向き合う姿

| | 第Ⅰ期 (3歳～5歳 前期) | 第Ⅱ期 (5歳後期～ 小学2年) | 第Ⅲ期 (小学3年～小学4年) | 第Ⅳ期 (小学5年～中学1年) | 第Ⅳ期 (中学2年～中学3年) |
|----|----------------------|------------------------|--|---|--|
| 対象 | | | ・ 願いを実現するための課題や、解決の方法を自分なりに考える姿 | ・ 願いの実現に向けて、問題場面に気付く、課題を見付け解決の方法や手順を考える姿 | ・ 願いの実現に向けて、問題場面をとらえ、課題を設定し多様な視点や価値観から解決の方法や手順を考える姿 |
| 他者 | | | ・ 他者の気持ちを感じ取ったり、いろいろな考えがあることに気付いたりしながら、協働して学びに向かう姿 | ・ 他者の思い、立場に共感したり、多様な価値や考え、個性を認めたりしながら、協働して学びに向かう姿 | ・ 異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする。互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う関係を築く姿 |
| 自己 | | | ・ 探究的な学習を通して、そのよさを自分なりに感じるとともに、自己の生き方を考えている姿 | ・ 探究的な学習を通して、そのよさに気付くとともに、自己の生き方を考えている姿 | ・ 探究的な学習を通して、そのよさを捉えるとともに、自己の生き方を考えている姿 |

「対象」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・ 探究活動の対象（人・もの・こと）と複数回にわたって関わる場を設定する。
- ・ 複数の立場から探究活動の対象（人・もの・こと）と関わる場を設定する。
- ・ 対象（学習課題）に迫るための問い返しを準備する。

「他者」と向き合う教師の主な働きかけ

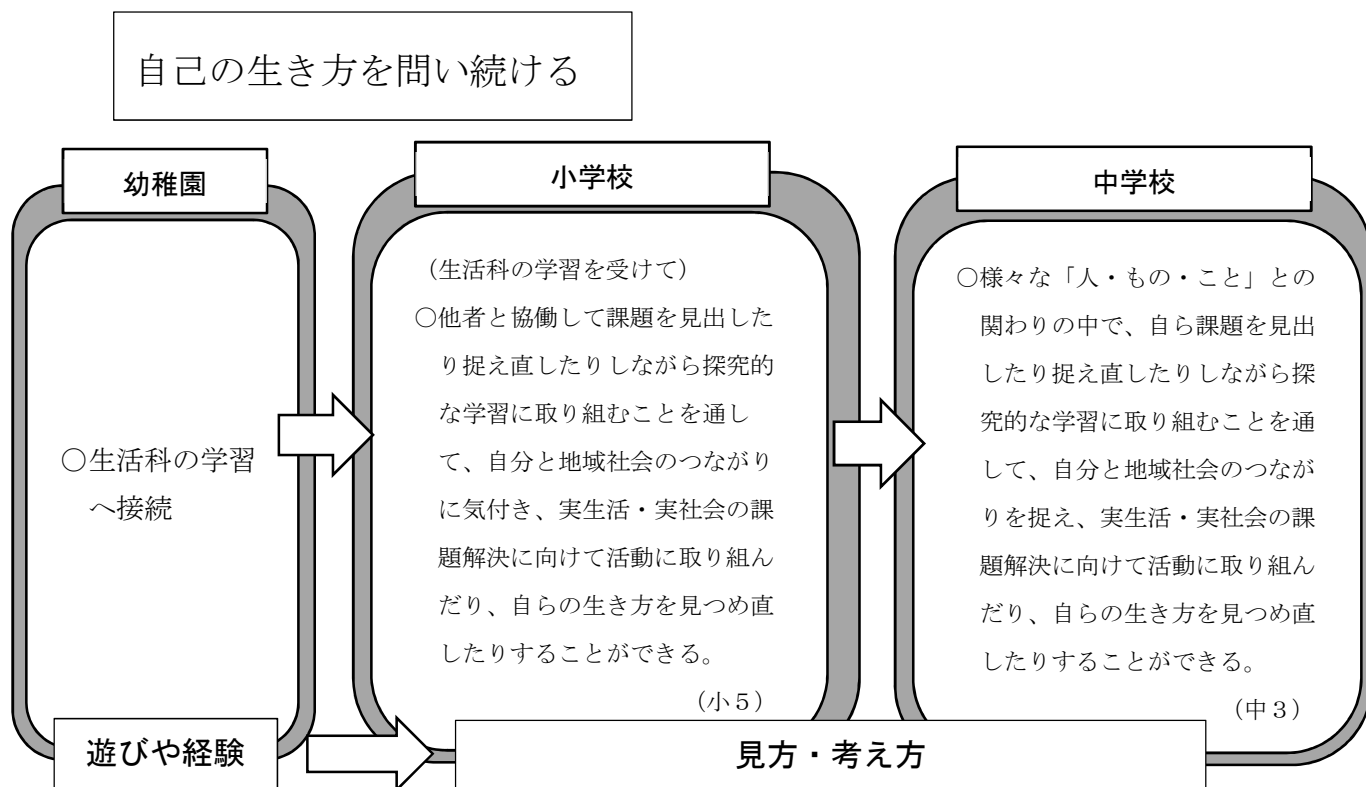
- ・ 複数の立場の人々の思いや視点に触れることができる場を設定する。
- ・ 学習集団としての意志の合意を形成していく過程を設定する。
- ・ 子どもの考えを変容させるための切り返しのバリエーションを増やす。

「自己」と向き合う教師の主な働きかけ

- ・ 様々な対象との出会いを通して、自分がどのような思いをもつようになったかという視点で振り返るよう促す。
- ・ 探究課題や出会ってきた対象へのよりよい関わり方について考えるよう促す。

3 総合的な学習の時間が考える見方・考え方

本年度の事例から



4 やまぐち学園 総合的な学習の時間一貫教育カリキュラム

| | | | |
|-----|--|--|---|
| 第Ⅰ期 | 対象・ 他者・ 自己と 向き合う姿 | <p>【対】 様々なことに興味関心をもち、気付いたり、遊びに取り入れられたりする姿 身近な事象に積極的に関わり、考えたり、試したり、工夫したりする姿 自然に触れる体験を通して、季節や自然の変化に気付き、親しむ姿 身近な動植物に触れて親しむ中で、生命の不思議さや尊さなどに気付き、いたわったり、大切にしたりする姿</p> <p>【他】 友達とのやり取りの中で、友達の思いを知ったり、助け合ったりする姿 友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう姿</p> <p>【自】 ものや友達とかかわりながら様々な遊びを楽しむ中で、自分なりの思いをもったり、自分でしようしたり、自分で することやできるようになったことを喜んだりする姿</p> | |
| | 年少 | <p>【社会生活とのかかわり】</p> <p>○幼稚園における生活の仕方を知り、自分達で生活の場を整えながら見通しをもって行動する。 ○友達と楽しく生活する中で決まりの大切さに気付き、守ろうとする。 ○日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。 ・七夕、十五夜、正月、節分やお祭り、もちつきなどの日本の伝統行事や文化を体験する。 ○幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。 ○高齢者をはじめ地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。 ・地域の高齢者や大学、農場など。 ○生活に関連の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 ・大学など。</p> | |
| | 年中 | | |
| | 年長（前） | | |
| 第Ⅱ期 | 対象・ 他者・ 自己と 向き合う姿 | <p>【対】 思いや願いを実現しようと、身近な人々、社会及び自然に、繰り返し関わり、気付きを深めていく姿</p> <p>【他】 仲間と気付きを交流し、新たな気付きを生み出したり、関連付けたりしている姿 仲間と共に活動する一体感や、自己の変容を感じている姿</p> <p>【自】 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする姿</p> | |
| | 年長（後） | <p>【協同性】</p> <p>○友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の 実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、 充実感をもってやり遂げるようになる。</p> <p>【自立心】</p> <p>○遊びや生活の中で様々なことに挑戦し、失敗も繰り返す中で、自分でしなければならないことを自覚するようになる。教師 や友達の力を借りたり励まされたりしながら、難しいことでも自分の力でやってみようとして、考えたり、工夫したりしなが ら、諦めずにやり遂げる体験を通して達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。</p> <p>【社会生活との関わり】</p> <p>○体験を重ねる中で人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親し みをもつようになる。 ○好奇心や探究心が一層高まり、関心のあることについて、より詳しく知りたいと思ったり、より本物らしくしたいと考えて 遊びの中で工夫したりする中で、身近にあるものから必要な情報を取り入れる姿が見られるようになる。</p> <p>【自然との関わり・生命尊重】</p> <p>○好奇心や探究心をもって考えたことをその幼児なりの言葉などで素直に表現しながら、身近な事象への関心を高めていく。 ○動植物との関わりを積み重ねる中で、ただかわいがるだけではなく、命あるものとして大切に扱おうとする。</p> | |
| | 見方・考え方 | 生活（～小2）：自分を物事の中心に | 総合（小3～）：俯瞰する・自己の生き方を問い続ける |
| | 小1 | <p>○身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉えることができる。 ○思いや願いの実現に向け考え、工夫することができる。</p> | |
| 小2 | <p>分析的に考える ①見付ける ②比べる 創造的に考える ①試す ②見通す ③工夫する</p> | | |
| 第Ⅲ期 | 対象・ 他者・ 自己と 向き合う姿 | <p>【対】 願いを実現するための課題や、解決の方法を自分なりに考える姿 自分の体験や調べたことを仲間の体験や自分のこれまでの体験と比べて対象をとらえなおすよさを感じている姿</p> <p>【他】 他者の気持ちを感じ取ったり、いろいろな考えがあることを自分なりに感じ取ったりしながら協働して学びに向かう姿</p> <p>【自】 探究的な学習を通して、そのよさを自分なりに感じるとともに、自己の生き方を考えている姿 (人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていく。) (自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていく。) (学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えていく。)</p> | |
| | 小3 | | <p>【俯瞰する】</p> <p>○収集した情報を比較・分類しながら整理することを通して、 多面・多角的な視点から情報の中にある特徴を見付け、課題</p> |

| | | | | |
|------|----------------|---|--|--|
| | 小4 | | | <p>解決に向けた自分なりの応えを考えることができる。</p> <p>【自己の生き方を問い続ける】</p> <p>○他者と協働して探究的な学習に取り組むことを通して、自分と地域社会のつながりを感じ、地域の活動に参加したり、自分にできることを考えたりすることができる。</p> |
| 第IV期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 願いの実現に向けて、問題場面やその課題に気づき、解決の方法や手順を考える姿</p> <p>体験や調査から得た多様な情報を観点に合わせて整理したり分析したりして対象をとらえるよさに気付く姿</p> <p>【他】 他者の思い、立場に共感したり、多様な価値や考え、個性を認めたりすることのよさに気づきながら、協働して学びに向かう姿</p> <p>【自】 探究的な学習を通して、そのよさに気付くとともに、自己の生き方を考えている姿</p> <p>(人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていく。)</p> <p>(自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていく。)</p> <p>(学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えていく。)</p> | | |
| | 小5 | | | <p>【俯瞰する】</p> <p>○収集した情報を比較・分類・関連付けながら整理することを通して、多面的・多角的な視点から情報の中にある特徴に気づき、課題解決に向けた自分なりの応えをもつことができる。</p> |
| | 小6 | | | <p>【自己の生き方を問い続ける】</p> <p>○他者と協働して課題を見出したり捉え直したりしながら探究的な学習に取り組むことを通して、自分と地域社会のつながりに気づき、実生活・実社会の課題解決に向けて活動に取り組んだり、自己の生き方を見つめ直したりすることができる。</p> |
| | 見方・考え方 | | | 総合(小3～):俯瞰する・自己の生き方を問い続ける |
| | 中1 | | | ※第IV期として、小5・小6区分と同じ |
| 第V期 | 対象・他者・自己と向き合う姿 | <p>【対】 願いの実現に向けて問題場면을自分事としてとらえ、課題を設定し多様な視点や価値観から解決の方法や手順を考える姿</p> <p>体験や調査から得た多様な情報を目的に応じて観点を設定し、整理したり分析したりして対象をとらえなおす姿</p> <p>【他】 異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする姿</p> <p>互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う関係を築こうとする姿</p> <p>【自】 探究的な学習を通して、そのよさを捉えるとともに、自己の生き方を考えている姿</p> <p>(人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていく。)</p> <p>(自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていく。)</p> <p>(学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えていく。)</p> | | |
| | 中2 | | | <p>【俯瞰する】</p> <p>○収集した情報を目的に応じて比較・分類・関連付けながら整理することを通して、多面的・多角的な視点から情報の中にある特徴を捉え、課題解決に向けた自分なりの応えをもつことができる。</p> |
| | 中3 | | | <p>【自己の生き方を問い続ける】</p> <p>○様々な「人・もの・こと」との関わりの中で、自ら課題を見出したり捉え直したりしながら探究的な学習に取り組むことを通して、自分と地域社会のつながりを捉え、実生活・実社会の課題解決に向けて活動に取り組んだり、自らの生き方を見つめ直したりすることができる。</p> |

第5学年 総合的な学習の時間「町づくり・地域経済・キャリア」

（1）幼小中のつながり

幼稚園では、遊びを生活の中心として、子どもは友達や先生といった身近な人々と関わったり、動植物などの自然と関わったりする。そして、様々な対象と関わる中で、自分の思いをもつようになると同時に友達の思いも知っていくだろう。これらの一連の流れが発展的に繰り返されることで、子どもたちは新たな課題を見出し、さらなる対象を見つけたり、求めたりしながら課題解決を目指していく。これは、総合的な学習の時間の探究のプロセスそのものであり、子どもたちの探究的な学びは幼稚園期から既に始まっているといえる。小学校では、幼稚園よりも拡大した子どもたちの身近な社会生活の中から、より具体的な対象と関わっていく。例えば、町づくりや地域経済を題材とする際には、商店街や地域おこし協力隊の人々に焦点を当てて関わりを求めていくだろう。題材が表象するより具体的かつ専門的な複数の対象との関わりが、子ども一人ひとりのリアルな思いや願いを引き出し、自己の生き方を考える際の拠り所となっていくのである。

（2）IV期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|---|---------------------------------------|
| 願いの実現に向けて、問題場面に気づき、課題を見付け解決の方法や手順を考える姿 | 他者の思い、立場に共感したり、多様な価値や考え、個性を認めたりしながら、協働して学びに向かう姿 | 探究的な学習を通して、そのよさに気付くとともに、自己の生き方を考えている姿 |

（3）授業の実際

本単元で、子どもは「子ども地域おこし協力隊」として地域おこし協力隊の方からの任命を受け、山口市中心商店街の魅力を伝えるためにリーフレットづくりを行うことを計画してきた。探究過程の中で、商店街そのものやそこでお店を営む人々、企業や行政の立場から商店街の運営を支える人々など、複数の対象と繰り返し関わることを通して、一人ひとりが商店街の振興に必要なことは何かを考え、思いや願いを確かなものにしていく。本時では、それぞれの子どもの中に育まれてきた思いを基に、これまでに関わってきた人々や新たな人々との今後の関わり方について話し合う。子どもたちは、自己と向き合うことを通して自らが確かなものとしてきた思いを整理し、人々との関わりへと反映させていくだろう。そして、思いの異なる者同士が、互いの立場からの考えに耳を傾けながら話し合うことは他者と向き合うことそのものでもある。このような子どもの姿を期待し、本時の授業実践を行った。

①「対象」と向き合うために

商店街の振興を願う複数の立場の人々から話を聞いたり、商店街への複数回のフィールドワークを行ったりするなど、具体的な対象（人、もの、こと）と繰り返し関わる場を設定する。

子どもが自己の生き方につなげて考えることができる確かな思いをもつようになるためには、題材で扱う対象を焦点化し、具体的な複数の対象と繰り返し関わるのが欠かせない。本学級の子どもたちは商店街を何度も訪れ、そこで出会った人々に話を聞いたり、地域おこし協力隊や市役所の方々をゲストティーチャーとして招いて話を聞いたりしてきた。対象との関わりを繰り返す中で、子どもたちの思いは日々変化を重ね、個人レベルや学級レベルでの意志へと成長していくのである。



本時では、「今後誰とどのように関わるができるかな。」という教師の問いかけに対し、これまでに一番多く関わってきた地域おこし協力隊の方ともう一度フィールドワークに出かけることや、リーフレットづくりに詳しいより専門的な立場の方に話を聞くことなどが提案された。地域おこし協力隊の方々は、

当初から子どもたちの学習に関わってくださる思い入れの深い人々である。任命を受けた地域おこし協力隊の方々の思いを大切に、それらに応えるためにこれからの関わりを求める子どもの姿があった。また、リーフレットづくりの専門家はこれまでの学習では関わっていない人々ではあるが、現在の自分たちの計画を踏まえ、これからの探究に必要な対象との関わりを新たに見出している姿であるといえるだろう。

②「他者」と向き合うために

商店街の振興を願う複数の立場の人々の思いに触れながら、学習集団の意志を形成する場を設定する。

学習集団として探究課題の解決に向かうためには、学級として一つの目的に向かう学習集団としての意志が育まれていくことが大切である。ここには「他者」と向き合う姿勢が必要である。本時の最初にリーフレットづくりを行う本来の目的を振り返る場を設定した。子どもたちからは、リーフレットづくりを行うことで商店街を見渡す視点が増え、自分たちが理想の商店街を考えることが街の活性化につながるはずだという応えが返ってきた。様々な人々の思いに感化されたり、一步引いて見つめたりしながら子どもたちは、商店街の中で自分が大切にしたい何かを見つけ思いを確かなものとしてきた。それぞれの思いを尊重し共感し合いつつも、学級集団として街の活性化に向けた「5-2の理想の商店街」を考えるという本来の目的について話し合う姿が見られた。



③「自己」と向き合うために

人々との関わりを通して、自分がどのような思いをもつようになったかを考えるよう促す。

単元を通して、フィールドワークやゲストティーチャーの講話を振り返る際には、自分がどのような思いをもつようになったかを考えることを大切にしてきた。これは「自己」と向き合うことである。子どもたちは、自分にとって印象深い対象に出会うと、感化され思いを強くもつようになる。出会う対象が変わるたび、子どもたちの思いもめまぐるしく変化しているのである。自分がどのような思いをもつようになったかを振り返ることは、これまでの経験を一步引いて見つめ直すことでもある。この繰り返しが自らの思いを育み確かなものとしていくのである。本時では、リーフレットづくりで大切にしたい人々の思いについて問うた。これまでに自分がもつようになった思いを考えてきた子どもたちは既に、商店街で大切にしたい人々の思いを見つけたり場所への愛着を見出したりしているため、次々と自らが大切にしたいと考える思いを語る姿があった。(授業者：久保田)



指導助言

「VUCA な時代」という言葉があるように、これからの時代は複雑でめまぐるしく変化することが予測されている。そのような時代を生き抜くために必要な力がまさに総合的な学習の時間で育まれる資質・能力である。自ら関わる対象を選択し、関わり方を考えていくような探究学習を充実させたい。

5—2 実践事例（中学校）

中学3年 総合的な学習の時間 「わっしょいカンパニーの未来～後継者を選ぶ」

(1) 幼小中のつながり

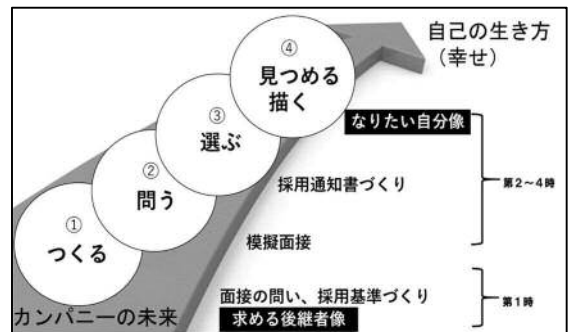
幼稚園では、お店屋さんごっこの中で集客方法を考えるなど、遊びを通して探究的な学習の素地がつくられている。小学校では、地域振興という具体的なテーマを設定し、対象（人・もの・こと）と自分の思いを関連付けながら、よりよい街づくりへの自分なりの参画の仕方を考えることができるようになることをめざしている。中学校では、幸せという抽象的なテーマを設定し、より自己の生き方に迫っていく。本学年はキャリア教育として1年次から学年目標である「わっしょい」（自分も周りの人も幸せにできるプラスのアクションを起こせる集団になる）の理念の基に、カンパニー（企業）という形をとって、学校や地域社会にある課題と向き合い解決策を提案・実践している。そこで本単元では、カンパニーの後継者を選ぶ活動を通して、自己の生き方を考え、幸せの意味を問い続けていくことをめざしている。

(2) V期のめざす子どもの姿

| 「対象」と向き合う姿 | 「他者」と向き合う姿 | 「自己」と向き合う姿 |
|--|--|---------------------------------------|
| 願いの実現に向けて、問題場面を自分事としてとらえ、課題を設定し、多様な視点や価値観から解決の方法や手順を考える姿 | 異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする姿 互いの資質・能力を認め合い、生かす関係構築しようとする姿 | 探究的な学習を通して、そのよさを捉えるとともに、自己の生き方を考えている姿 |

(3) 授業の実際

本単元では、右図のように探究的な学習を構想することで、生徒の豊かな学習が現れると考えた。本時（第2時）は、カンパニーの未来を託す後継者を選ぶ活動を通して、なりたい自分の姿を描きながら、幸せの意味を問い続けていくことを主眼としている。「自分も周りの人も幸せにできる後継者にふさわしいのは誰か」という課題を生徒に提示し、模擬面接から採用通知書を作成する活動を行った。



① 「対象」と向き合うために

「なぜ、その人を選んだのか」、「どこからそう思ったのか」について、面接の問いの意図や背景、自分が決めた採用基準や基準を設定した理由を問い返す。

面接の問いを分析したところ、おもに下の3つに整理できる。面接の問いの意図や背景を尋ねてみると、自分を好きになれる、自分を大切にしようとする人こそ人を幸せにできると捉えている生徒や幸せになるためには逆境を乗り越えていくことが不可欠であると考えている生徒が多く、受験期の自分の姿と重ね合わせて問いに生かそうとする姿が見られた。採用基準や基準を設定した理由についても、自分の考えをもって面接に臨んでいるかを見極めようとする生徒が多く、面接時に事前に準備していた模範解答を超える解答が出たため、途中で基準を変更するなど、課題（対象）に迫る生徒の姿が見られた。

| 面接の問いに見られる傾向 | 求める後継者像（例） | 面接の問い（例） |
|----------------------------------|---------------------|----------------------------|
| ① 「こんなときどうする？」 場面設定での選択を迫るもの | 周りに気を配れる人 | 電車内で老人と乳児を連れた母親のどちらに席を譲るか？ |
| ② 「あなたはどうですか？」 受検者自身の人間性に迫るもの | ムードメーカー | クラスの中であなたはどのような役割か？ |
| ③ 「どう乗り越えていく？」 困難時の対処方法に迫るもの | 多少の失敗を恐れずに前向きに取り組む人 | ストレスに一番効く薬は何か？ |

② 「他者」と向き合うために

教師側が、問い返しの変種を増やすことで、他者と異なる視点を生徒にもたせる。

受検者の言葉や表情で後継者を選ぼうとする生徒が多い中、面接において、唯一、一般の調査結果を活用して後継者を選んだ生徒の意見を取り上げ、「幸福度の高い人ほど、自分も周りの人も幸せにできるのか」について全体に問い返した。前時に生徒が考えた求める後継者像と問いについて1枚のシート（座席順）にまとめ、分析しておくことで、教師側が問い返しのバリエーションを増やすことができ、話し合いをファシリテートすることができる。生徒との対話はより豊かになり、新たな視点の提示により議論の深まりにつながった。授業では「幸福度の数値が高い人ほど、周りの人のための行動を起こす余裕が生まれると思う」という意見が多数の中、「幸せな人は、ほんの小さな幸せに気づきにくい」といった質や量で幸せを語ったり、「幸せだと思うのはふり返ったときであって、瞬間に味わえるものではない」といった時間軸で幸せを語ったりするなど、さまざまな視点から幸せの意味に迫っていく生徒の姿が見られた。

③「自己」と向き合うために

本時の振り返りとして、今日選んだ基準をあなた自身に質問したら何%達成できているかを尋ねることで、自己との対話を深める時間を設定する。

模擬面接は、形式的に質問項目を考えるのではなく、中学校生活全体を俯瞰することを意味する。具体的には、面接を通して自分自身に身についた力を振り返るとともに、「自分も周りの人も幸せになるために今の自分には何が必要か」、「そのためにこれから何をしたいか」といった問いに向き合わせることで、自己との対話を深める時間が生まれ、なりたい自分の姿を再認識することができると思った。「カンパニーの未来を託す後継者を選ぶ」という本時の学習課題と「なりたい自分の姿を描く」という自己の生き方の2つを結びつける問いを授業の振り返りに生徒に投げかけることで、生徒が自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたりすることにつながっていくと思われる。さらに、動画等を用いてAIや情報テクノロジーが発達する未来をイメージさせながら、「世の中が変わっても採用基準は変わらないのか」と問い返す場面を設けた。これまで自分自身が考えてきたものが社会の中で生きて働くものとして通用するかについて考える機会をもたせることで、自ら社会に関わり参画しようという意志やよりよい未来を創り出す主体としての自覚を、生徒の中に徐々に育成していくことができるのではないかと思われる。生徒の記述に着目してみると、本時を振り返る中で「自分も周りの人も幸せにできる人とはどのような人か」という本単元を貫く問いに立ち戻り、これまでの考えと本時の学習で新たに実感したことをつなげながら、幸せの意味について自分の考えを更新していく姿を確認することができた。こうした学びのサイクルこそ、探究的な学習における生徒の豊かな姿であり、自己の生き方を問い続ける姿であると捉えている。本単元後に、生徒が語った一部である。

「幸せについて考えていけばいくほど、わからなくなりました。幸せは目には見えないし、これが正解だというものもないから当然なのかも知れません。しかし、他の人の考えを聞いたり一緒に話したりすることで、自分には気づかなかった幸せに対する価値観が広がるのがいいです。これから先も色々な人や経験に出逢う中で幸せについてぼんやりしたものが少しずつはっきりとしていくのかなと思うと少し楽しみです。」

生徒が自分の人生に思いをはせ、幸せの意味を問い続ける人間へと成長し続けるための総合的な学習の時間の在り方について今後も考えていくことが求められる。(授業者：吉村)

指導助言

幼小中の系統性を明らかにし、子どもたちが、自分で課題を見出し、その問題を解決する過程（仮説→調査・検証）において必要となるさまざまな能力・知識を身に付ける学習である探究・PBL（Project Based Learning）を発達段階に応じて総合的な学習の時間に効果的に実施することで、学力向上にもつながり、よりよい未来を共に創り出す人間を育てていくことになる。

6 成果と課題

小学校では、学んだことを自己の生き方につなげて考えていくためには、やはり自分自身の意志や信念ともなりうる自分の確かな思いや願いをもつことが必要である。そこには、題材が表象する複数の具体的な対象に、繰り返し関わっていくことが欠かせないだろう。本単元では、「対象」「他者」「自己」に向き合うための働きかけを行いながら、子どもたちが自分自身のこれからの行動を考え、話し合い、選択・決定していくことを大切にしながら単元を展開した。商店街そのものやそこに関係する人々と繰り返し関わることで「対象」と向き合うこと、自分がどのような思いをもつようになったかという視点で学習を振り返り「自己」と向き合うこと、そして学習集団としての意志を形成したり、商店街を見渡す新たな視点を獲得したりするために「他者」と向き合い共感すること、これらの働きかけは、子ども一人ひとりが各々の理想の商店街のために大切なことを考え、思いを強固なものとするために大きく寄与していた。

一方で、一人ひとりの思いが強固になっていくことによる課題も見えてきた。本時に至るまでに、対象との関わりを何度も繰り返し、自らの思いについて振り返りを行ってきた結果、一人ひとりにとっての理想の商店街像が早々に完成することとなった。本時の問いは、地域おこし協力隊の方や市役所の方といった人々とのこれからの関わりを求め、考えることをねらったものだったが、子どもたちの中には既にそれぞれの意志が強く形成されており、対象への関わりではなく自らの力で課題解決を行うことを望んでいた。対象とのさらなる関わりは、探究過程における壁（困り感）の中から求められていくものである。本時の時点で、子どもたちの計画に困り感が存在していなかったのではないかと考えられる。何度も繰り返し対象と関わっていくことが重要ではある。一方で教師は、子どもたちと場所や人との出会い、人々からの講話の中で、適切な壁を設定することを心がけていきたいものである。

中学校では、自己の生き方を考えることは、義務教育の最終段階にある中学3年生にとって、切実かつ現実的な課題である。この課題について、具体的な体験活動や仲間との真剣な話し合いを通して学び合う機会をもつことは、生徒が自己の生き方を具体的、現実的なものとして考えることにつながる。本単元では、カンパニーの後継者を選ぶという疑似的な学びから出発して、「つくる」「問う」「選ぶ」「見つめる」「描く」といった学びのアプローチによって、より豊かな探究的な学習をつくり出し、なりたい自分像や自己の生き方を考えるという現実的な学びに迫っていくことができるようにした。この一連の学びのアプローチによって、生徒がより自己と向き合うことにつながったのではないかと考える。生徒が探究的な学習に主体的・協働的に取り組むことを通して、学ぶことの意義を自覚したり、自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたり、現在及び将来の自己の生き方につなげたりする前向きな姿が見られるようになったことは成果として挙げられる。

一方で、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題と自己の生き方をどのように結び付けていくかという点に課題がある。本単元の終盤に、内閣府による Society5.0 に関する動画を用いて AI や情報テクノロジーが発達する未来をイメージさせ、社会への参画の仕方を考えさせる場面を設けた。その際、「自分がしたいこと」と「自分ができること（強み）」を整理して語ろうとする生徒の姿が見られたが、自分軸での思考にとどまっている。現代的な諸課題とつなげながら広い視野で課題の解決に向けて取り組ませる学習が今後も重要となる。そうすることでさらに自尊感情が育まれ、日常生活や社会への参画意識も醸成させることにつながっていく。よりよい未来を共に創り出す担い手として、学んだことを自己の生き方につなげて考えている子ども、そして社会を力強く生き抜く生徒の育成をめざし、小中一貫を柱として効果的な総合的な学習の在り方をさらに追究したい。

指導助言者・研究協力員 一覽

| 分科会 | 指導助言者 | | | | 研究協力員 | |
|--------------------------------|-------------|--------|--------|--------------|-------|-------|
| 保 育 (3歳児) (4歳児) (5歳児) | 山口大学教育学部 | 教 授 | 中島 寿子 | | | |
| | 山口大学教育学部 | 准教授 | 川崎 徳子 | | | |
| | 山口大学教育学部 | 教 授 | 白石 敏行 | | | |
| 国 語 | 山口大学教育学部 | 教 授 | 中野 伸彦 | | | |
| | 周南市立須々万中学校 | 校 長 | 河辺 哲也 | 山陽小野田市立埴生中学校 | 教 諭 | 瀬戸口 悠 |
| | 山口市立大内南小学校 | 教 頭 | 西嶋 智 | | | |
| 社 会 | 山口大学教育学部 | 准教授 | 田本 正一 | | | |
| | 防府市立桑山中学校 | 校 長 | 美作 健悟 | 宇部市立上宇部中学校 | 教 諭 | 道篤 健太 |
| | 防府市立華浦小学校 | 校 長 | 川本 尚貴 | | | |
| 算 数 数 学 | 山口大学教育学部 | 教 授 | 関口 靖広 | | | |
| | 下関市立菊川中学校 | 校 長 | 中村 好弘 | 山口市立川西中学校 | 教 諭 | 古屋 壮一 |
| | 山陽小野田市教育委員会 | 学校教育課長 | 長友 義彦 | | | |
| 理 科 | 山口大学教育学部 | 教 授 | 佐伯 英人 | | | |
| | 山口市立鴻南中学校 | 校 長 | 田中 敬 | 宇部市立黒石中学校 | 教 諭 | 沢井 翔平 |
| | 光市立塩田小学校 | 校 長 | 吉田 哲朗 | | | |
| 生 活 | 山口大学教育学部 | 准教授 | 藤上 真弓 | | | |
| | 光市立浅江小学校 | 教 諭 | 井口 康江 | | | |
| 図画工作 美 術 | 山口大学教育学部 | 教 授 | 静屋 智 | | | |
| | 山口市立井関小学校 | 校 長 | 井上 靖資 | 宇部市立厚南中学校 | 教 諭 | 迫田 淳 |
| | 山口市立興進小学校 | 校 長 | 佐々木 真治 | | | |
| 技 術 | 山口大学教育学部 | 講 師 | 堤 健人 | | | |
| | 下関市立豊北中学校 | 校 長 | 矢田部 敏夫 | 防府市立桑山中学校 | 教 諭 | 荒木 隆史 |
| 家 庭 | 山口大学教育学部 | 教 授 | 西 敦子 | | | |
| | 萩市立旭中学校 | 教 頭 | 森井 鈴江 | 防府市立桑山中学校 | 教 諭 | 竹内 萌茄 |
| | 山口市立上郷小学校 | 校 長 | 平野 幸世 | | | |
| 体 育 保健体育 | 山口大学教育学部 | 講 師 | 斉藤 雅記 | | | |
| | 山口市立平川中学校 | 校 長 | 津守 真治 | 山口市立阿東中学校 | 教 諭 | 池原 辰典 |
| | 山口市立小郡小学校 | 校 長 | 田中 善人 | | | |
| 外国語 | 山口大学教育学部 | 教 授 | 高橋 俊章 | | | |
| | 山口市立阿東東中学校 | 校 長 | 栗林 和弘 | 下関市立川中中学校 | 教 諭 | 尾仲 祐樹 |
| | 山口市立平川小学校 | 教 諭 | 辻本 紳一朗 | | | |
| 総 合 | 山口大学教育学部 | 客員教授 | 浦田 敏明 | | | |
| | 下松市立公集小学校 | 教 頭 | 水津 多加志 | | | |

研究同人

幼稚園

| | | | | |
|------|-------|-------|-------|-------|
| 園長 | 吉鶴 修 | | | |
| 副園長 | 大森 洋子 | | | |
| 学級担任 | 高田 和宜 | 井上明日香 | 雨谷 千恵 | 中原 早苗 |
| | 松村 佳枝 | 尾川 真子 | | |
| 養護教諭 | 松村 淳子 | | | |

小学校

| | | | |
|-------|-------|--------------|--|
| 校長 | 吉鶴 修 | | |
| 教頭 | 中村 裕司 | | |
| 国語科 | 五十部大暁 | 池永亜由美 | |
| 社会科 | 田島 大輔 | | |
| 算数科 | 岡本 貴裕 | 林 絵梨 | |
| 理科 | 津守 成思 | | |
| 生活科 | 志賀 直美 | | |
| 音楽科 | 石田 千陽 | | |
| 図画工作科 | 今津 圭佑 | | |
| 家庭科 | 重枝 孝明 | 瓦屋 大志 (栄養教諭) | |
| 体育科 | 原田 勝 | 田中 博 | |
| 外国語科 | 後藤 大雄 | | |
| 道徳科 | 中川 穂 | | |
| 総合 | 久保田大貴 | | |

中学校

| | | | |
|--------|-------|-------|-------|
| 校長 | 前原 隆志 | | |
| 教頭 | 河村 寛美 | | |
| 国語科 | 三浦 里穂 | 中島 誠忠 | 舛重 飛鳥 |
| 社会科 | 中武 裕太 | 鶴永 大貴 | 西村 勇輝 |
| 数学科 | 松元 泰 | 浅賀 亮史 | 篠原 博之 |
| 理科 | 秋山 広之 | 田中 聡 | 竹田 崇志 |
| 美術科 | 西村 優子 | | |
| 技術・家庭科 | 徳光 慧 | 河原 咲子 | |
| 保健体育科 | 上田 渉大 | 吉村 雅子 | |
| 英語科 | 梅本 陽翼 | 玉村恵理子 | 山信 和也 |

旧研究同人

【平成 29 年度転出】

幼稚園

中村万紀子

小学校

田中 善人 古庄 又 藤田恵里子 井村 侑加

中学校

河内まどか 岡本 大介 船木 隆司 中原 育代

【平成 30 年度転出】

幼稚園

小学校

西村 光博 岡崎 典子 川原 真矢 寺内 健 山本 侑子

中学校

佐野 之人 内田 健一 中野 稔 中村由香里 中井 克美

【令和元年度転出】

幼稚園

松岡 勝彦 厚東佳奈枝 福田 香織

小学校

岡村 吉永 紀村 修一 森戸 幹

中学校

藤井 浩史 柴田 匡宣 渡邊 裕史 高村 大輔 小松 裕典
山根みどり 櫻井健一郎

【令和 2 年度転出】

幼稚園

富士本武明

小学校

富士本武明 森重 孝介 木村 将士

中学校

末永 勝明 尾串 健一 松田 祥奈 品川美佐枝 波多野佳孝
石川美佐子

【令和 3 年度転出】

幼稚園

小学校

原田 圭介 小林 弘典 大賀 拓也

中学校

原田 正憲 桑原 里美

令和四年度

幼小中一貫教育実践研究

研究紀要

山口大学教育学部附属幼稚園・附属山口小学校・附属山口中学校