北海道教育大学学術リポジトリ
Hokkaido University of Education Repository
国立大学法人 北海道教育大学
HOKKAIDO UNIVERSITY OF EDUCATION

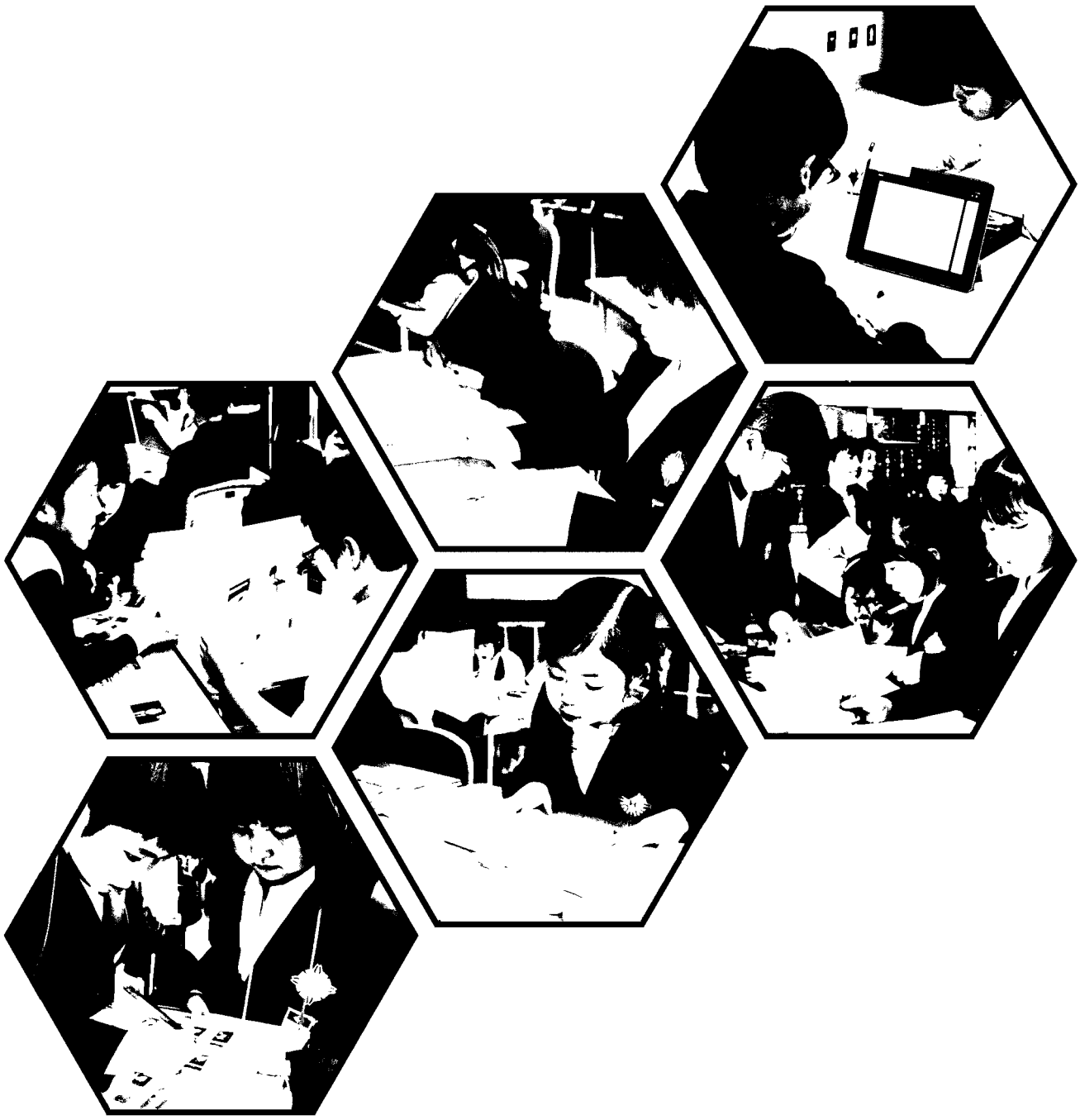
研究集録【第1・2／5年次】自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成～小学校6年間で目指す子供の姿と手立てを明らかにする～

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2017-04-14
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者:
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00010772

研究集録【第1・2／5年次】

自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成

～小学校6年間で目指す子供の姿と手立てを明らかにする～



2016　北海道教育大学附属釧路小学校

ま　え　が　き

北海道教育大学附属釧路小学校長
阿　部　美穂子

本校では、「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成」をテーマに掲げ、平成26年度から、附属釧路中学校との連携のもと、研究を進めてまいりました。児童・生徒の成長を義務教育9年間の全体を見通して検証したいと考え、当初、3か年計画で研究をスタートさせました。しかし、初年度を終えてその成果と課題を検証する中で、長期的な児童・生徒の成長を検証するには時間的に不十分であるとの意見が多く出され、改めて5か年計画に再構成して取り組むこととなりました。本集録は、その最初の2年間である、平成26年度と27年度分の取り組みの成果をまとめたものです。

これからの社会は、多様な能力・価値観・発想を持った人材が協働しながら発展していきます。そこでは、生涯にわたり、自己改革に取り組みながら、誰かと力を合わせて探求を続け、新しい価値を生み出すことができる、創造的な人間が求められています。子供が「自ら学ぶ意味を創造できる」とは、まさにこのような社会で生き抜き、社会貢献を果たすため、根幹をなす能力の一つといえるでしょう。

創造的な人間となるためには、自律的に学ぶ力を高める必要があると考えます。そこで、自律的に学ぶ子供の姿を小・中の9年間のつながりでイメージし、その姿を実現するための仮説を立て、授業実践をとおして検証していくこととしました。

26年度の取り組みでは、活動の手立てとして「言語化」と「きょうどう」の2つを授業の中に取り入れ、子供が自分の「やれること」「やるべきこと」「やりたいこと」を自律的に調整できるように促す工夫を行いました。

27年度の取り組みでは、前年度の成果と課題を踏まえて、「『興味の質の高まり』から、『学んだよさの実感』へ」というサブテーマを設定し、興味発達の4段階モデル理論を手掛かりに取り組みを発展させました。

こうして、研究の途に就いた2年間の模索から、後半3年間の研究の基盤となる成果と、取り組むべき課題を得るに至りました。その内容をこのたび研究集録としてまとめ、皆様のご高覧を賜り、忌憚のないご批判をいただく機会を得たことは、大きな喜びです。

最後になりましたが、これまで、的確なご助言をもって導きくださいました指導助言者の先生方、本校に何度も足を運び、粘り強く研究を練り上げてくださいました共同研究者の先生方に、御礼申し上げます。また、先駆けとなって本研究を推進くださり、その熱い思いを私たちにお預けくださいました、ご退職、ご転出の先生方に感謝申し上げます。そして、何よりも、この釧路の地で新しい教育の在り方を切り開く、大切なパートナーとなってくれている本校の子供たちに「ありがとう」を届けたいと思います。

皆様におかれましては、今後ともご指導、ご鞭撻のほど、どうぞよろしくお願い申し上げます。

目　次

□　まえがき

□　小学校２年間の研究の概要　「興味の質の高まり」から「学んだよさの実感」へ　・・・・　2

□　各教科（教科論・検証の具体）　・・・・・・・・・・

国　語　・・・・・・・・・・

小学校２年間の研究の概要

～「興味の質の高まり」から「学んだよさの実感」へ～

小学校２年間の研究の概要

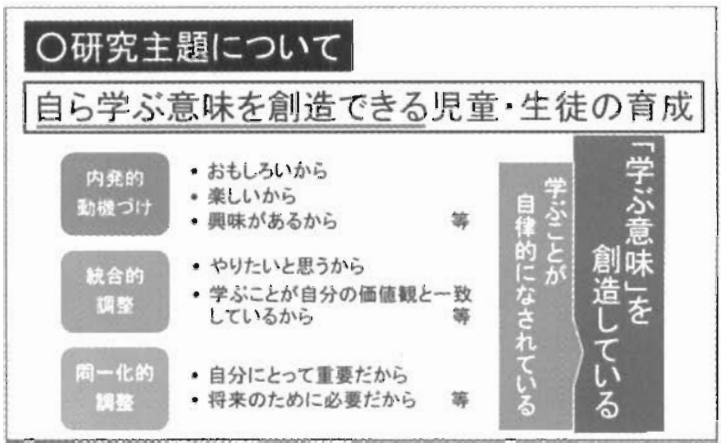
自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成

～「興味の質の高まり」から「学んだよさの実感」へ～

1　本連携研究の概要

附属釧路小学校・中学校では、現在５年計画で小中連携による研究を進めています。私たちが共有した研究主題は、「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成」です。

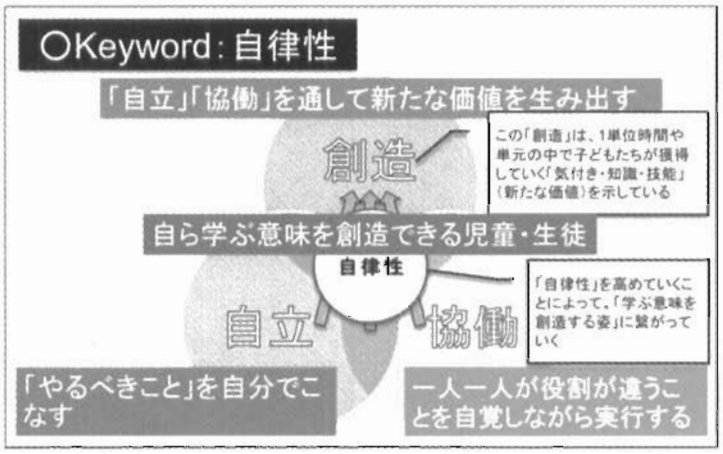
この「自ら学ぶ意味を創造できる」とは、内発的動機づけのように、学ぶことそのものが目的で、自律的である、ある意味理想的な状態はもちろん、統合的調整や、同一化的調整のように、学ぶことが他の目的に対する手段であっても、自律的になされている状態であれば、肯定的に捉えるべきだと考えます。



このように学ぶことが自律的になされている姿を学ぶ意味を創造している、とみなすこととしました。

この「自律的に学んでいる姿」を目指すために、自律性を各教科等の学びの中で高めていくことが必要になります。

第二期教育振興基本計画で示されている３つのキーワードとの関連から考えてみると、「やるべきこと」を自分でこなすためにも、一人一人が役割が違うことを自覚しながら実行するためにも、「やるべきこと」だけに縛られず、「やりたいこと」だけに流されないように折り合いをつけていかなければ、つまり、自律性を発揮していかなければ、その先の「創造」は生み出されないであろう、と言うことができます。

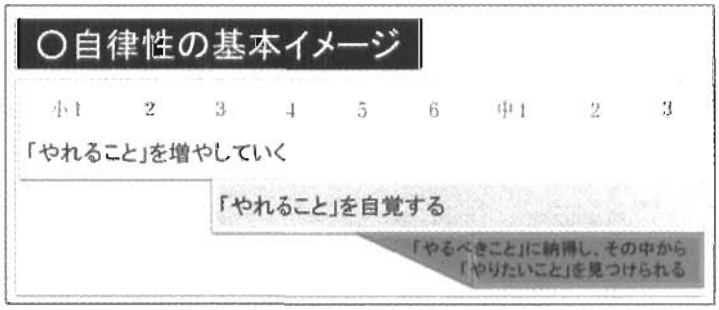


ここでいう「創造」とは、１単位時間や単元の中で子供たちが獲得していく「気付き・知識・技能」を示しています。

研究主題「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成」との関わりから考えてみると、「自律性」を高めていくことによって、「学ぶ意味を創造する姿」に繋がっていくと、捉えています。

では、義務教育９年間の中で「自律性」をどのように捉え、高めていくことができるのか、そのイメージを画面の図のように整理することとしました。

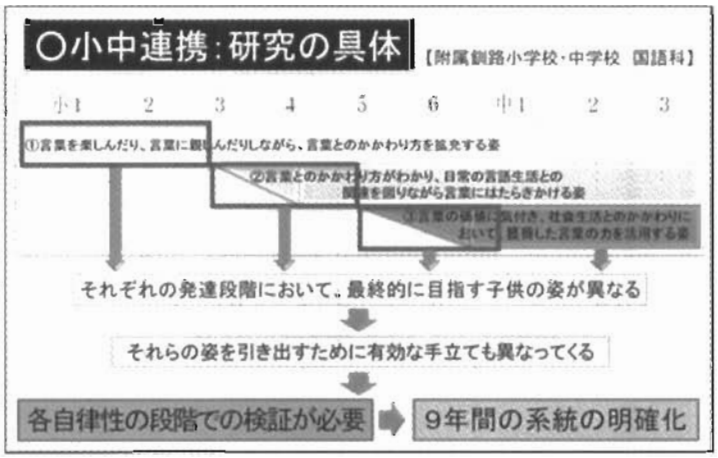
小学校低学年では、「やれること」を増やしていき，中学年では、その土台の上に自分の「やれること」を自覚できるようにし、高学年・中学校では自分が「やるべきこと」に納得し、その中から「やりたいこと」を見つけられるようにしていきたいと、考えています。



自律性をこのように捉え、９年間の中で系統立てて育んでいくこととしました。

２年次目の研究を進めるにあたり、まず私たちが着手したことは、この「自律性のイメージ」を各教科等で目指すべき子供の姿と照らし合わせながら設定することです。

そして、それらの姿を引き出していくために、有効であろう手立てを，授業を通して模索していくことにしました。



右の「自律性のイメージ」は、小中国語科が設定したものです。階層が３つに分かれていることは、先ほどの基本イメージと同じですが、各階層の接続部分が、斜線になっています。これは①の姿から②の姿、②の姿から③の姿への滑らかな接続を意識してのものです。

この図が示しているように、当然それぞれの発達段階において、最終的に目指す子供の姿が異なってきます。また、それらの姿を引き出すために、有効であろう手立ても異なってきます。そして、それぞれの段階で目指す子供の姿と、有効である手立てを明らかにしていくためには、どこか１学年（ひとがくねん）での実践・検証だけでは当然不十分となり、本研究においては「各自律性の段階」での実践、検証が必要となってきます。

そこで５年計画の２年次目・３年次目は、小学校・中学校が、各教科担当者間で設定した「自律性のイメージ」の基、それぞれの子供の実態を加味しながら研究を進め、それら３年次目までに得ることができた成果を「９年間の系統」として整理し、４年次目に合同で発信していくという見通しとすることとしました。

2　１年次目の成果と課題

ここからは、本研究主題の基、小学校として一昨年度、昨年度と取り組んできたことについて述べていきます。

まず、１年次目の研究から見えてきた成果と課題、についてです。

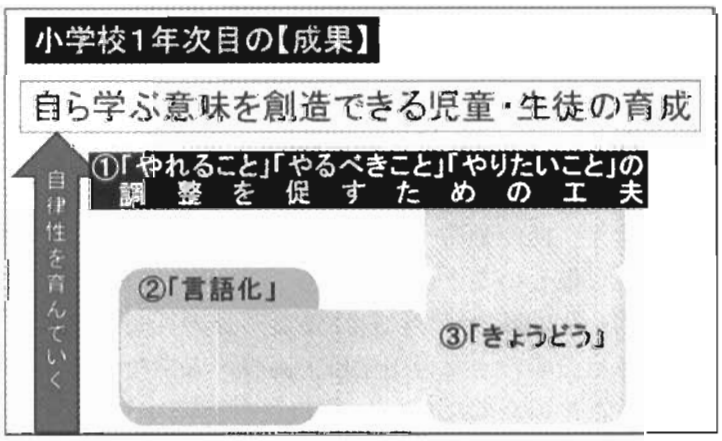
１年次目の研究では、自律性を育んでいくための手立ての視点として

（１）「やれること」「やるべきこと」「やりたいこと」の調整を促すための工夫

（２）「言語化」

（３）「きょうどう」

の３つを設定しました。はじめは、この３つが独立し、並列に存在するものととらえていたのですが、研究を進めていく中で、１．「やれること」「やるべきこと」「やりたいこと」の調整を促すための工夫、という視点の中に、言語化も「きょうどう」も存在しうるものである、ということが明らかになってきました。



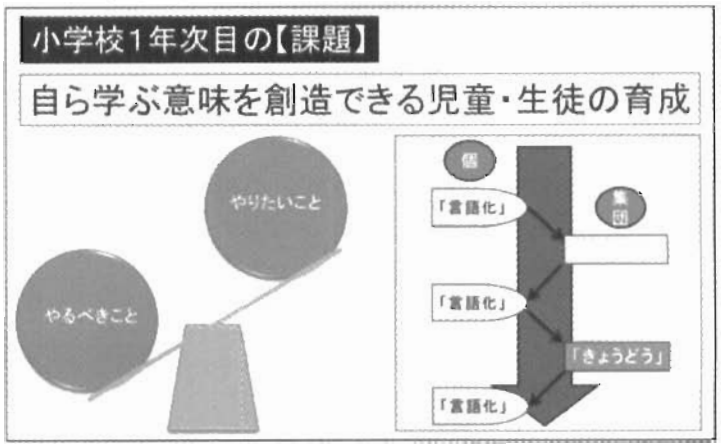
また、先述のとおり、発達段階によって手立てが違うであろうということや、今後何を、どのように検証していくべきなのかを、明らかにすることができたことも大きな成果だと捉えています。

一方課題としては、手立ての視点「やれること」「やるべきこと」「やりたいこと」の調整を促すための工夫が、如何に子どもを学習内容に納得させたり、興味を持たせたりすることが大切であ

ると考えるあまり、教師が「やるべきこと」に縛られた単元構想をイメージしてしまったり、講じる手立てが単元序盤に偏りがちになってしまったりした、ということが挙げられます。

また、言語化ときょうどう、のおさえが各教科等によって異なるものとなってしまい、２年次目の研究を進めるにあたり、「言語化」と「きょうどう」は、手立てを講じる場や対象が「個」なのか「集団」なのかを基準として整理することとしました。

ただ、一般的に「言語化」や「きょうどう」として挙げることができる「自己評価や相互評価」「教師のフィードバック」「集団思考の場」「ワークシートの活用」などは、すでに様々な先行研究の中で、その有効性が明らかであり、一般化されていることから、それら１つ１つを取り上げて、検証することは行わないこととしました。



3 児童の実態

次にアンケート調査によって見えてきた本校児童の実態です。

本校では一昨年度から、本研究とのかかわりにおいて「自律性にかかわるアンケート調査」を年２回行うこととしました。先ほど、本研究で目指す子供像について説明させていただきましたが、本研究では、「学ぶことが自律的になされていく子供」を目指しています。

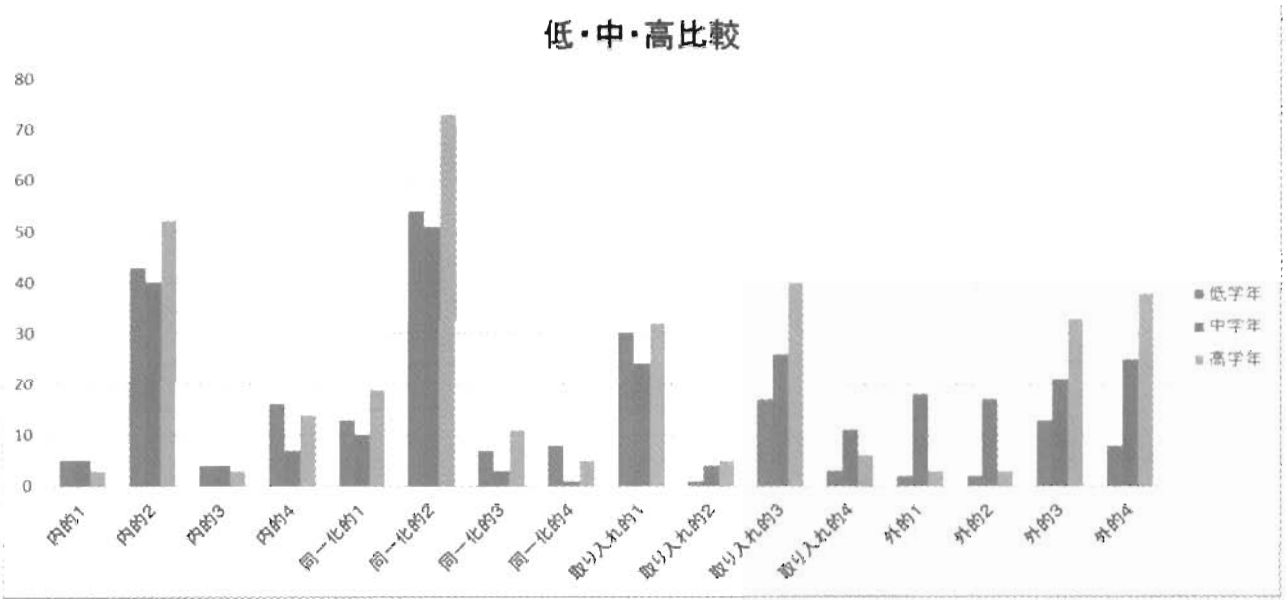
そこで、有機的統合理論の中で整理されている動機づけの４つの段階、内的、同一化的、取り入れ的、外的を基に、子どもがどのような動機づけで学んでいるのかをアンケート項目としてそれぞれ４つずつ具体化し、その変容を中期的スパンで検証していくこととしました。

２０１３年５月に実施（本研究の１年次スタート時）したこのアンケートから本校における自律性にかかわる児童の実態として，次のようなことが明らかになりました。

グラフは，各質問項目に「D」と回答している児童の割合です（A：よくあてはまる，B：ややあてはまる，C：あまりあてはまらない，D：まったくあてはまらない）。この結果から，内的動機づけに関する２つ目の質問と，同一化的動機づけに関する２つ目の質問に，多くの児童が「全く思わない」と回答していることがわかります。内的動機づけに関する２つ目の質問項目は「難しいことに挑戦することが楽しいから」，同一化的動機づけに関する２つ目の質問項目は「自分の行きたい中学校・高校・大学などに進むために必要だから」です。

	質問項目	A	B	C	D
取り入れ的1	よい点数，よい成績をとりたいから				
外的1	まわりの人から，「勉強しなさい」と言われるから				
同一化的1	自分のためになり，いろいろなことに役立つから				
内的1	勉強がおもしろいから				
取り入れ的2	まわりの人についていけなくなると嫌だから				
外的2	成績や点数が悪いと怒られるから				
内的2	難しいことにチャレンジすることが楽しいから				
同一化的2	自分の行きたい中学・高校・大学などに進むために必要だから				
取り入れ的3	できないと，情けない気持ちや悲しい気持ちになるから				
内的3	上手になったり，よく分かるようになったりするとうれしいから				
外的3	みんなが当たり前のように勉強しているから				
同一化的3	就職試験や，なりたい職業に必要だから				
内的4	新しいこと，知らなかったことが分かるとうれしいから				
同一化的4	自分の夢を実現させたいから（※仕事以外もふくめて）				
取り入れ的4	まわりの人に「すごい」と言われたいから				
外的4	「勉強する」ということは，きまりのようなものだから				

小学生の段階で，自分の進学先等を具体的にイメージし，学習を行っていくことは難しいと捉えることはできます。しかし，「難しいことに挑戦することが楽しいから」については，なぜ他の内的動機づけと比べて，この質問項目だけが特出する結果となったのか議論する必要があると考えます。



内的動機付けにかかわる質問項目は，下図に示す４つで構成されていますが，この４つの中でも２つ目の項目「難しいことにチャレンジすることが楽しいから」という質問は，他の質問項目に比べて，その解答に難しさがあると考えます。つまり，「難しいこと」に挑戦することが「楽しい」と実感するためには，学習の過程で「課題を解決できた時の喜び」「課題を解決できた自分の頑張り」などを実感することが必要であり，またその課題が子供にとって自分事として考えられるものであることが必要だからです。

1	勉強がおもしろいから
2	難しいことにチャレンジすることが楽しいから
3	新しいこと，知らなかったことが分かるとうれしいから
4	上手になったり，よく分かるようになったりするとうれしいから

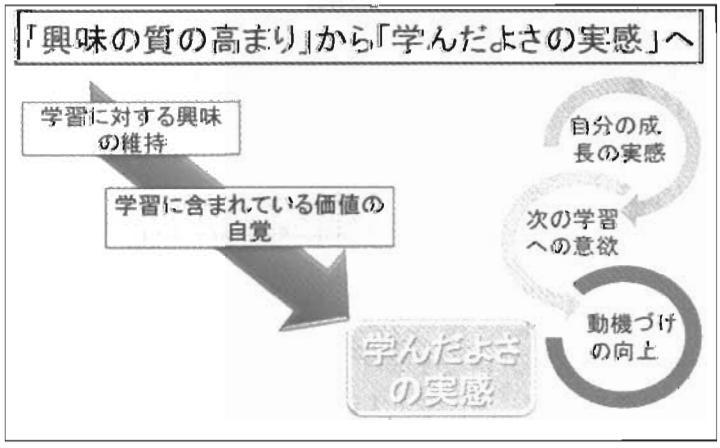
4　２年次目副主題について

ここからは、これまでの１年次の成果と課題、児童の実態を踏まえ、２年次目の研究において、どのような視点に主眼を置き、研究を進めてきたのかについて述べていきます。

新たな学習を進めていく中で、子供が「なぜ今それを学ばなければいけないのか」「学ぶことが必要なのか」感じることができたとしても、その感覚は、本当の意味で「学ぶ意味を創造できた」と言うことはできない、と考えています。本当の意味での「学ぶ意味を創造する」とは、その学習が終了したときになし得るものであり、そのためには、単元の序盤において持つことができた興味を維持したり、単元の終盤において学習に含まれている価値を自覚したりすることによって、「学んだよさ」を子供自身が実感することが必要であると考えます。

そうすることによって、子供は「自分ができるようになったことを自覚」し、つまりそれは「自分の成長を実感」し、「次の学習への意欲・動機付けの向上」へと繋がっていくのです。

そこで私たちが着目したのが「興味発達の４段階モデル」というものです。これは「興味研究」という分野の中で、学習において興味がどのような役割を果たし、動機付け機能を有しているのかをモデルとして整理したものです。



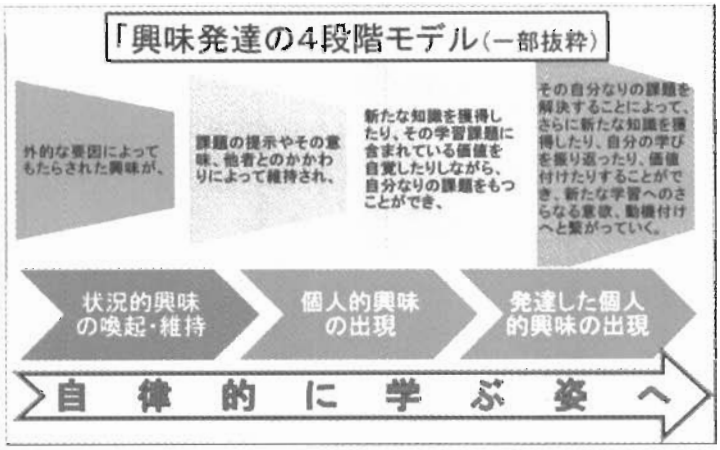
このモデルの４つの段階は、

（１）　はじめは外的な要因によって持つことができた興味が、

（２）課題の提示やその意味、他者との関わりによって維持され，

（３）次第に新たな知識を獲得したり、その学習課題に含まれている価値を自覚したりしながら、自分なりの課題を持つことができ、

（４）その自分なりの課題を解決することによって、さらに新たな知識を獲得したり、自分の学びを振り返ったり、価値付けたりすることができ、次の新たな学習へのさらなる意欲、動機付けへと繋がっていく、ということを示しています。



つまり、「状況的興味」を「個人的興味」へ、「個人的興味」を「発達した個人的興味」へと質的に高めていくことが、新たな学習への動機付けを高めていくこと、自律性を高めていくことになり、そのためには、情緒面の高まりだけではなく、その学習の中で獲得しなければならない気付きや知識・技能を、獲得していくことが必要である、ということをも示している、と捉えることができます。

昨年度の研究会国語科６年「物語の世界を想像して書こう」の学習を例に、手立ての具体を説明していきます。

（１）はじめに、学芸会で演じる総合劇が、「ファンタジー作品であること」「台本を自分たちで創り上げていくこと」を提示することで、学習そのものに興味を持たせ、

（２）そうなった段階で、台本作成までの見通しを提示することで、作品を読み進めていく必要性に納得させ、つまり、興味を維持させていき、

（３）読み進めていく中で、教師が読みの視点を焦点化する関わりを行っていくことによって、その学習に含まれている本当の意味での学習課題を自覚し、作品の魅力に気付くことができ、

（４）その気付きを基に、他の本や文章を読む機会を設定することで「言葉の価値に気付く」姿が見られるようになりました。

5 終わりに

他教科においても同様に、目指す姿と手立ての関係性に一定の手応えを得ることができたことから、本研究において必要な他の自律性の段階での実践と検証に２年次目１年間をかけて取り組んできました。各教科の取組の具体は，次頁以降を御参照ください。

この２年間の取組を通して，目指すべき子供の姿や手立てについて、その繋がりや違いを整理することができました。これは一定の『成果』として捉えることができると考えています。また，複数ブロックでの実践を通して，今後取り組んでいかなければいけない本研究の『課題』について明らかになったことも，また事実です。

その『課題』を解決するために焦点を当てたものが，３年次目の副主題『内的活動の高まりを促すための工夫』になります。今後３年次の研究の成果と課題を基に，明らかにすることができた系統をより精選していきたいと考えております。

各教科の取組の実際

～小学校6年間で目指す子供の姿と手立てを明らかにするために～

自ら言葉にはたらきかけ，言葉の価値に気付く子供の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

国語科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。

小1　2　3　4　5　6　中1　2　3

① 言葉を楽しんだり言葉に親しんだりしながら言葉とのかかわり方を拡充する姿

② 言葉とのかかわり方がわかり，日常の言語生活との関連を図りながら言葉にはたらきかける姿

③ 言葉の価値に気付き，社会生活とのかかわりにおいて，獲得した言葉の力を活用する姿

①は，「見たことや知らせたいことを記録し説明や紹介をする」「体験したことを報告する」など，子どもが言葉を楽しんだり言葉に親しんだりすることができるような言語活動を体験しながら，日常生活に必要とされる対話，記録，報告，要約，説明，感想などの言語活動を手段として「言葉の力」の幅を広げ，言語活動の経験値を培っていく姿，つまり「やれること」を増やしていく姿のことである。

②は，調査・観察・実験したことを記録・整理し「説明文」や「報告書」などといった表現様式にまとめたり，資料を提示しながら発表したりするなど，日常の言語生活において想定される場面や状況との関係性を見い出しながら，「言葉とのかかわり方」を子どもが選択したり自覚したりしながら自ら言葉にはたらきかけていく姿，つまり，日常の言語生活において自分の「やれること」を自覚していく姿である。

③は，「社会生活に必要」とされる発表，討論，解説，論述，鑑賞などの言語活動において，獲得してきた言葉の力を基盤として言語の正誤・適否・美醜などの言語感覚を含む「言葉自体の価値」に気付き，自らの言語能力を適用させていく姿，つまり「社会生活とのかかわり」という制約がかかる中でも自らの「やるべきこと」に納得し，適用する場（やりたいこと）を見い出し活用していく姿のことである。

（2）研究の経過

国語科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子供の姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，国語科において，各学年における目指すべき子供の姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，国語科においては，「第２学年」「第４学年」「第５学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子供の姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

（1）小学校６年間の系統表

		低学年	中学年	高学年
単元内容	手立てⅠ	相手や目的意識を明確にした単元を貫く言語活動を設定する		
	目指す子供の姿①	言葉を楽しんだり言葉に親しんだりしながら，言葉とかかわろうとする姿	日常の言語生活との関連を図りながら，言葉とかかわろうとする姿	言葉とかかわる意味や意義に納得し，言葉とかかわろうとする姿
中盤	手立てⅡ	「読む視点」を焦点化する教師のかかわり		
	目指す子供の姿②	自ら言葉にはたらきかけながら，表現をよりよくしようと伝え合う姿		
単元終盤	手立てⅢ	獲得した言葉の力を広げることができるような本や文章とかかわる場を設定する	獲得した言葉の力を自覚できるよう本や文章とかかわる場を設定する	獲得した言葉の力を活用できるよう本や文章とかかわる場を設定する
	目指す子供の姿③	言葉を楽しんだり言葉に親しんだりしながら，言葉とのかかわり方を拡充していく姿	言葉とのかかわり方がわかり，日常の言語生活との関連を図りながら言葉にはたらきかける姿	言葉の価値に気付き，日常の言語生活において獲得した言葉の力を活用して表現する姿

（2）各自律性の段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立て**Ⅰ**	子どもの実態と照らし合わせ，年間を見通し，単元の配列，当該単元における指導事項と経験すべき言語活動を明確にした上で，身に付けたい言葉の力を設定する。その際，「対話・記録・報告・要約・説明・感想」など活動の目的や見通しを明確にした言語活動（「自分の大好きな物語を紹介する」「お気に入りの本の魅力を推薦する」など）と，活動の対象となる相手を友達や他学年，家族など具体的に設定する。その際，子どもが言葉に「楽しさ」や「親しみやすさ」を感じることできるように，言葉との出合いに魅力をもたせ，子どもの目的実現への願いや活動の豊かな想定を柔らかく受け止めつつ，「やるべきこと」を教師が対話的・相談的に提案しながら，言語活動自体が子ども任せになったり，教師からの一方的な提示になったりしないよう留意する。
目指す子供の姿①低学年	状況的な言葉との出合いによって引き出された興味が，必要感・現実感のある目的，状況，文脈，条件の共有により子どもの学ぶ意欲を引き出し維持されていく段階である。この段階における**「言葉を楽しんだり言葉に親しんだりしながら，言葉とかかわろうとする姿」**とは，取り組む言語活動自体に子どもが「楽しさ」や「親しみやすさ」などの魅力を感じることで「興味が喚起」され，**言葉から「何となく気になる」といった直感的なもの，「何となく好き」などの感覚的なものを感じることで「興味が維持」**されることにより，自分と言葉とのかかわり方に接点を見いだしていく姿のことである。
目指す子供の姿①中学年	状況的な言葉との出合いによって引き出された興味が，必要感・現実感のある目的，状況，文脈，条件の共有により子どもの学ぶ意欲を引き出し維持されていく段階である。この段階における**「日常の言語生活との関連を図りながら，言葉とかかわろうとする姿」**とは，表現様式や言語活動に「各教科や日常の言語生活との関連」が図られることで「興味が喚起」され，**単元の目的や見通し，計画，必要な言語能力など，単元終末における自己の姿が明確になることで「維持」**されることにより，自分と言葉とのかかわり方に接点を見い出していく姿のことである。
目指す子供の姿①高学年	状況的な言葉との出合いによって引き出された興味が，必要感・現実感のある目的，状況，文脈，条件の共有により子どもの学ぶ意味を引き出し維持されていく段階である。この段階における**「言葉とかかわる意味や意義に納得し，言葉とかかわろうとする姿」**とは，新しく入力される情報と既有知識との間にずれや葛藤，矛盾がもたらす知的好奇心によって「興味が喚起」され，**単元の目的や見通し，計画，必要な言語能力など，自分のやるべきことがわかり，言語活動に取り組む意味や価値を見い出すことで「興味が維持」**されることにより，進んで言葉とかかわろうとしている姿のことである。

手立て**Ⅱ**	教材と出合った後，子どもはそれぞれの知識や経験をもとに直感的に興味を惹かれる細部に目を向ける。その際，獲得してきた言葉の力を活用しながら，無意識的に「会話文」や「行動」などの叙述に着目しながら読んでいるはずである。しかし，その着目した叙述は「やるべきこと」である「身に付けさせたい言葉の力」と直結しているとは限らない。そこで，子どもが当該単元における「身に付けさせたい言葉の力」と直結する「読む視点」を焦点化できるように教師がかかわっていく。 「自ら言葉にはたらきかける」ということは，「個」が「言葉を学ぶ価値を見い出した自立した存在」になり得ている状態である。しかし，自立した「個」の学びは内在化しているため，それ以上の広がりや深まりは臨めない。「自立した存在である個」は，双方向的に学びを構成していくことで，学びをより高次な段階のものへと高め，新たな言葉の力の実感に繋がっていく。よって，「表現者である個」だけでは見落としたり自覚化されない点を教師が補填したり，双方向的に学びを構成していったりしていく。
目指す子供の姿②低学年	維持された興味が，相手，目的，意図に応じた言葉との出合いにより言葉とのかかわり方を焦点化（個人的興味を出現）させていく段階である。この段階における**「自ら言葉にはたらきかけ，表現をよりよいものにしようと伝え合う姿」**とは，子どもが言葉とかかわる「楽しさ」や「親しみやすさ」を感じながら，言葉を適切に正しくとらえ，進んで「自分の考えや解釈」を表現し，「多様な考えや立場をもった他者」とのすり合わせによる比較・吟味を通してよりよい表現を追究する姿のことである。
目指す子供の姿②中学年	維持された興味が，相手，目的，意図に応じた言葉との出合いにより言葉とのかかわり方を焦点化（個人的興味を出現）させていく段階である。この段階における**「自ら言葉にはたらきかけ，表現をよりよいものにしようと伝え合う姿」**とは，子どもが言葉とのかかわり方に一定の妥当性を見い出しながら言葉を適切に正しくとらえ，進んで「自分の考えや解釈」を表現し，「多様な考えや立場をもった他者」とのすり合わせによる比較・吟味を通してよりよい表現を追究する姿のことである。
目指す子供の姿②高学年	維持された興味が，相手，目的，意図に応じた言葉との出合いにより言葉とのかかわり方を焦点化（個人的興味を出現）させていく段階である。この段階における**「自ら言葉にはたらきかけ，表現をよりよいものにしようと伝え合う姿」**とは，子どもが言葉を学ぶ価値を自覚しながら言葉を適切に正しくとらえ，進んで「自分の考えや解釈」を表現し，「多様な考えや立場をもった他者」とのすり合わせによる比較・吟味を通してよりよい表現を追究する姿のことである。

手立て Ⅲ	子どもが「言葉とのかかわり方を広げていく」(低),「言葉とのかかわり方を自覚する」(中),「言葉の価値を実感する」(高),ためには,習得の段階で学びを閉じてしまうのではなく,既得した言葉の力を活用し言語運用する場を保障することでその自覚化が図られる。そこで,中心教材の他に,多様な本や文章を読む機会を保障する。例えば、読んだ内容に関連した本,同一作者の本やシリーズの本,同じテーマの本,文章構造や表現方法が類似している本などである。これにより,子どもが相手や目的に応じながら既得した言葉の力を活用し,自己の表現に言語能力を適用して読みを構成していくと考える。
目指す子供の姿③ 低学年	出現した個人的興味が,「手段として共有した相手,目的,意図に応じた言葉との出合い」を繰り返すことにより**言葉とのかかわり方を広げていく**(発達した個人的興味を出現)段階である。この段階における**「言葉を楽しんだり,言葉に親しんだりしながら言葉とのかかわり方を拡充する姿」**とは,「自分なりの方法や表現」で本や文章と向き合ったり,新しい情報を求めて本や文章を探したりなど,子どもが自ら楽しんだり新たな知識を得たりするために進んで言葉とかかわっていく姿のことである。
目指す子供の姿③ 中学年	出現した個人的興味が,「手段として共有した相手,目的,意図に応じた言葉との出合い」を繰り返すことにより言葉との**かかわり方を自覚していく**(発達した個人的興味を出現)段階である。この段階における**「言葉とのかかわり方がわかり,日常の言語生活との関連を図りながら言葉にはたらきかける姿」**とは,「言葉とのかかわり方」への妥当性がより根拠付けられたものとなり,「自分なりの方法や表現」で本や文章と向き合うことで,多様な言語活動の目的に応じながら獲得した言語能力を自覚的に運用して言葉とかかわっていく姿のことである。
目指す子供の姿③ 高学年	出現した個人的興味が,「手段として共有した相手,目的,意図に応じた言葉との出合い」を繰り返すことにより**必要な言語能力を獲得していることを自覚化させる**(発達した個人的興味を出現)段階である。この段階における**「言葉の価値に気付き,日常の言語生活において獲得した言葉の力を活用して表現する姿」**とは,子どもが自己の表現に「獲得した言語能力」を自覚的に運用して表現する姿のことである。

3 結果と考察 ～ 第５学年「生き方を見つめて読む～みすゞ探しの旅～」

2で述べた通り,各自律性の段階において目指す子供の姿や手立ての具体,そして３つを比較することによって,大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下,３つの自律性の段階から５学年の実践について,結果と考察を述べていくこととする。

（１）単元計画

（太線：①の姿の現れる場面　点線：②と③の姿の往還する場面　三重線：③の姿の現れる場面）

	○主な学習活動	□教師の手立て	効力感・肯定感
1	**導入** 金子みすゞの人物像や,読書体験をもとに伝記を読むよさについて交流する。 **単元を貫く言語活動　課題との出合い** 偉人ドキュメンタリーのパンフレットを作り,おすすめ人物ブックフェアをひらこう。 ＜学習計画＞ ①みすゞさがしの旅を読み,大まかな内容をつかむ。 ②矢崎節夫さんの印象に残るエピソードをパンフレットに書く。 ③矢崎節夫さんの印象に残った言葉をパンフレットに書く。 ④矢崎節夫さんと自分の考え方の共通点と相違点をパンフレットに書く。 ⑤本を読んだ感想をパンフレットに書く。 ⑥自分が選んだ伝記で偉人ドキュメンタリーのパンフレットを書く。 ⑦おすすめ人物ブックフェアをひらく。	□並行読書してきた金子みすゞの詩の感想を交流することで,金子みすゞの詩の魅力やその人物像に浸ることができるようにする。 □伝記を読むよさについて交流することで,「自分の生き方や考え方を広げたり深めたりすることができ,自分の生き方のモデルを探すことができる読み物」であるという,伝記を読む目的を共有できるようにする。 Ⅰ児童に紹介した伝記のうち,並行読書で読み進める伝記を１冊選べるようにすることで,伝記を読む意欲が高まるようにする。また,児童の思いが高まってきたら,自分で選んだおすすめ人物を紹介したり,様々な伝記に親しんだりすることができる方法として「ブックフェア」を紹介し,その様子がわかる映像を提示する。 Ⅰブックフェアをひらくための適した表現様式として「偉人ドキュメンタリーパンフレット」を紹介し,教師が作成した既習の物語の作者を基にしたパンフレットを提示する。 Ⅰ伝記の読み方を知る読み物として,中心教材を紹介し,中心教材を読んだり活動に取り組んだりする意味や意義の納得が図られるようにする。	宮沢賢治や本川達雄の時も読み比べることで人物像を明らかにできた。金子みすゞでもできるはず。 どの人物についても,途中までは経歴や人物像を明らかにできた。伝記を読むことで,明らかにできることが増えるはず。 ブックフェアの様子がわかった。取り組んでみると,いろんな人物の生き方や考え方がわかりそうだ。
2	**教材との出合い** 中心教材を読み,感想を交流する。	Ⅱ教師が作成したパンフレットを参考にたり中心教材を読んだりすることで,ブックフェアをひらいて自分の生き方や考え方を広げたり深めたりするために,読む視点とパンフレットに記述する内容を焦点化できるようにしていく。	

3 4	一単位時間の言語活動 印象に残る部分に着目しながら中心教材や並行読書をしてきた伝記を読み，感想を交流する。	Ⅱ Ⅲ心が強く惹かれた部分に着目しながら中心教材と自分が選んだ伝記を読み，大まかな内容をつかむことで，現時点での矢崎節夫や偉人の人物像や，自分との共通点，相違点を交流することができるようする。	いつも物語を読んでいるように，付箋紙を使えば，印象に残った部分の目印になるな。
5 6	一単位時間の言語活動 矢崎節夫や伝記の偉人の印象に残るエピソードに着目しながら読み，パンフレットに書く。	Ⅱ Ⅲ矢崎節夫や「自分が選んだ伝記の偉人」の経歴を年表にまとめたり，現時点でとらえた人物像を基に「紹介したいエピソード」に着目したりしながら読んだりすることで，エピソードを紹介する理由や人物像に厚みを増したりパンフレットを書き進めたりすることができるようにする。	自分が紹介したいエピソードを選ぼう。自分が選んだ伝記でも，エピソードをまとめることができそうだ。
7 8	一単位時間の言語活動 矢崎節夫や伝記の偉人の印象に残った言葉に着目しながら読み，パンフレットに書く。	Ⅱ Ⅲ矢崎節夫や「自分が選んだ伝記の偉人」の言葉の中で「心が強く惹かれた言葉」に着目しながら読み，言葉に隠されている思いを探ることで，その言葉を紹介したい理由や矢崎節夫の人物像について厚みを増したりパンフレットを書き進めたりすることができるようにする。	人物の会話文から選ぼう。優れた表現を読む時と同じように根拠を探して思いを探ろう。
9	一単位時間の言語活動 矢崎節夫や伝記の偉人と自分の考え方の共通点と相違点について交流し，パンフレットに書く。	Ⅱ Ⅲ印象の強かった部分を明確にして自分の経験や考えなどと関連付けることによって，偉人と自分との共通点や相違点について交流したりパンフレットに記述したりすることができるようにする。 □個に読みを返し今まで書き溜めてきたものを振り返ることで，自分との共通点や相違点がどのように変容してきたのかを視覚的にとらえられるようにする。	伝記の読み方がわかったよ。 自分と偉人の考え方を比べてみると，共通点も相違点もあった。これからの生活に生かせる部分があったよ。
10	一単位時間の言語活動 おすすめ人物ブックフェアをひらく。	Ⅲ日常の読書生活を想定しながら，「自信のない時に読んでみたい本」「幸せを感じたい時に読んでみたい本」など，自分で選書をする際のテーマを決め，目的や意図に応じて適した本を選ぶことができるようにする。	普段の読書で本をどんな風に選べばいいか，ブックフェアでヒントがもらえたね。自己肯定感

国語

（2）仮説

① 仮説１

高学年「読むこと領域（文学的文章）」において，相手・目的意識を明確にした単元を貫く言語活動を設定することによって，言葉とかかわる意味や意義に納得し，言葉とかかわろうとする子どもになるであろう。

② 仮説２

高学年「読むこと領域（文学的文章）」において，「読む視点」を焦点化する教師のかかわりによって，自ら言葉にはたらきかけながら表現をよりよいものにしようと伝え合う子どもになるであろう。

③ 仮説３

高学年「読むこと領域（文学的文章）」において，獲得した言葉の力を活用できるような本や文章とかかわる場を設定することによって，言葉の価値に気付き，日常の言語生活において獲得した言葉の力を活用して表現する子どもになるであろう。

（3）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・ノート・ワークシートの記述 ・発言の記録（動画）及び授業の中で見られる子どもの姿	・仮説１で単元の序盤で行われる学習　活動とリンクさせて収集する →何のために設定した言語活動を行う　のか，その納得が図られているか。その目	・毎時間のワークシートの記述を分析し、目指す姿に当てはめていく（各段階で目指す姿に当てはまる記述を具体化しておく。その際、当てはまる記述を複数

			的のために，どのような言葉とのかかわり方をしようとしているのか，見通しをもてているか。	の教員で吟味することとする）。 ・言葉とかかわろうとする姿は，獲得した言葉の力を活用する③の姿と深くリンクするため，単元終盤におけるワークシートも関連させ総合的に判断する。
②	Ⅱ	・ノート・ワークシートの記述 ・発言の記録（動画）及び授業の中で見られる子どもの姿	・仮説２で単元の中盤で行われる学習活動とリンクさせて収集する →個々の読む視点における「読みの質」は深まったり広がったりしているか。	・目指す姿（読みの質の深まり広がり）を検証単元に当てはめて具体化し、実際の子どもの姿を当てはめていく（その際授業を複数の教員で参観し、判断の妥当性を高めていく）。
③	Ⅲ	・ノート・ワークシートの記述 ・発言の記録（動画）及び授業の中で見られる子どもの姿	・仮説３で単元の終盤で行われる学習活動とリンクさせて収集する →獲得した言葉の力が，関連作品の言　葉とのかかわりで活用することができているか。	・中心教材において獲得した言葉の力を活用し表現さしているか，ワークシートの記述を分析し，目指す姿に当てはめていく（各段階で目指す姿に当てはまる記述を具体化しておく。その際、当てはまる記述を複数の教員で吟味することとする）。

（４）指導の実際と考察

１つ１つの仮説について，単元（題材）の中で見られた　全体の姿」と「抽出児の姿　について」，指導の実際と考察を述べていく。

①仮説１にかかわって「手立てⅠ：相手・目的意識を明確にした単元を貫く言語活動を設定する」

本単元における「身に付けさせたい言葉の力」を，「自分の経験や考えと比べながら偉人の行動や生き方について読んだり，生き方に対する自分の考えをまとめたりする力」とした。また，言語活動としては「伝記を読んで生き方を考える」ことを取り上げ，それを具体化し「おすすめ人物の伝記を紹介するパンフレットを作り，ブックフェアをひらいて人物の生き方について自分の考えをまとめること」とした。

本単元において姿①を引き出すために，**「自分がお薦めする偉人をブックフェアで紹介する」という目的意識**と，**「自分が紹介する偉人は○○な人へお薦めである」という相手意識**がはたらいていることが重要である。

相手・目的意識が児童の中から芽生えるためには，単元を貫く言語活動が設定されるまでに児童の中からそれらが生み出されるための「きっかけ」を与えることがポイントとなる。また，相手意識については，本手立てが講じられる段階では「何となく○○な人へお薦めな気がする」という直感的なものでもよいと考える。

＜児童の実態＞

「あらすじ」「登場人物とその関係」「心情の変化」「優れた表現」など，様々な読みの視点に着目しながら物語を読む体験や，読んだことを「リーフレット」や「新聞」など表現様式に表現し，さらに表現したものを交流する体験をしてきている。「伝記」は当該単元で初めて教材として扱うものであり，「伝記という作品を読む」ことや「偉人と自分の生き方を比べながら読むことで，これからの自分の生き方や考え方に生かす」ことに価値を見いだす体験はしていない。

相手・目的意識を生み出すきっかけをつくる段階

講じた手立て	
□これまでの学習を想起しながら自分たちが広げたり深めたりしてきた「個性」について交流する。その際，人には長所や短所（自分が変えたいと思っているところ）があることをおさえ，個々の長所を取り上げて紹介した。 □自分が変えたいと思っているところは，過去の偉人の功績や生き方に触れることで変えることもできるとして，偉大な功績を残した偉人とその伝記を数種類紹介した。	○個々の長所を認め合う中で，自分の短所にも注目するようになり，「実はこんな自分の短所を変えたいと思っている」と発言する児童が現れ始めた。 ○「自分に合った偉人が出てくる伝記はこれかな」と偉人の功績をヒントにしながら伝記を選ぶ姿が見られた。

単元を貫く言語活動の設定する段階

講じた手立て	
□伝記を読み進め，読み取ったことをまとめる方法として「偉人ドキュメンタリーパンフレット」を紹介した。 □児童が「自分のおすすめの伝記を紹介したい」という思いを持ち始めた後，自分のおすすめの人物の伝記を紹介したり様々な伝記に親しんだりできる方法としてブックフェア（書籍の見本市）を紹介した。 □教師の作成したパンフレットを提示することで児童が活動の最終的なゴール像を明確にもてるようにしたり，最終的な目的のためにどのように学習を進めていくか児童との対話を通しながら学習計画を立てた。	○「見本に載っていない偉人のすごさがわかりそう」「作ったものを紹介し合うと，もっと自分に合った伝記が見つかるんじゃない？」と発言する児童が現れ始めた。 ○「ブックフェアで自分に合った伝記が見つかりそう」と発言する姿が見られた。 ○教師作成のパンフレットを見ながら，エピソード，言葉，共通点・相違点の順に書き進め，ブックフェアを行うという見通しをもった。

第１時終了後，児童に第１時を終えての感想を記述させた際，本手立てのキーワードとなる「**目的意識**」「**相手意識**」に関係する記述が見られ，児童の姿を次のように類型化した。

□

記述例

○ぼくは，手塚治虫の伝記を読んでみたいと思います。手塚治虫は，小さいころにまんが家になろうと決めたみたいです。その夢をあきらめずに実現させたすごさを見習いたくて，**そして夢をなかなかもてない人にも伝記をお薦め**できると思うのでこの伝記を読んでいこうと思います。ぼくは将来の夢があるので，**治と同じように実現できるように，読んで学んだことを生かしていきたい**と思います。

○私は，オードリー・ヘプバーンを読んでいきます。有名な女優なのに，世界の子どもたちのために一生懸命になれた秘密を探りたいです。私は「人に同じように接する」ことが苦手で，**私と同じように感じている人もいると思うのでその人にもオードリーのすごさをお薦めしたい**です。たぶん，読んだことは**これからの自分の「人との接し方」に生かしていくことができる**と思います。

□

記述例

○私は，**宮澤賢治をブックフェアでお薦めしたい**と思います。賢治は，病気になっても最後まで物語を書くことを続けた人らしいです。**読む視点の順番がはっきりしたので，読み進めていったらなかなか長続きがしない人に紹介できる**んじゃないかと思います。

○ぼくのお薦めは手塚治虫です。この人は，自分がやろうと決めたことに熱心に打ち込んでいた人なので，**この人の言葉には，深い隠された思いがあるような気がします。**明らかにできたら，ブックフェアで**物事を最後までやり遂げることができない人に紹介したい**と思います。

□

記述例

○ぼくは，トーマス・エジソンを読んでいきたいと思います。いろんな発明をした人というのは知っていたけれど，「天才とは，１％のひらめきと９９％の努力である」という言葉が**心に響いてきたので，どんな意味で言ったのか，どうしてこの言葉が生まれたのかを確かめたくて**，読みたくなりました。

○私は，ヘレン・ケラーを読んでいきます。私は誰にでも優しくすることがなかなかできないけれど，ヘレンは目も耳も口も不自由なのに自分のことではなく人のために一生を捧げたらしいです。**どうしたらそんな生き方ができるのか興味があるので，ドキュメンタリーパンフレットにまとめてみたい**と思います。

□

記述例

○ブックフェアはおもしろそうだと思いました。でも，自分はまだ読み進めていく伝記が決まっていないので，これからお薦めできる偉人を捜していきたいと思います。

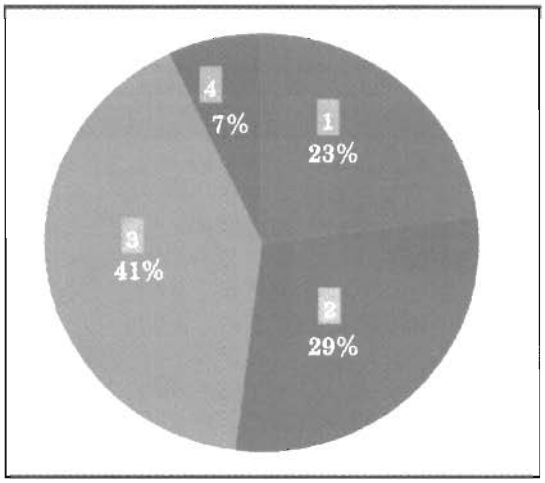
○私が自分で変えたいと思っているところは，「自分のことで精一杯だと他のことが考えられなくなるところ」です。今日の時間では，自分が学びたいと思う偉人の伝記を探すことはできませんでした。見つかるかどうかわからないけれど，ブックフェアに向けて見つけることができるといいなと思います。

それぞれの傾向が現れた児童の割合は，次のようになった。

[1]～[3]の児童については，目的意識や相手意識にかかわる記述内容が見られていたため，本手立てが有効にはたらいたと考察できる。

[4]の児童については，選書ができなかったために「意味や意義の納得を図る」までに至らなかったと記述内容から判断できる。

現時点では，この児童たちの姿から手立ての有効性を語ることはできないが，Ⅱ と Ⅲ の手立てを講じた後の単元の終末に「最終的にどのような相手意識が芽生えたのか」ということを根拠にその有効性を検証する。本手立てが有効に働き，①の姿が単元を通して貫かれているならば，単元が進むにつれて「読み進めていくと偉人の○○というすごさの他に□□というすごさにも気付いた」という読みの質の変容とともに，**「○○な人へお薦めであると考えていたが，□□な人にもお薦めであることに気づいた」「やはり，○○な人へお薦めであるという自分の考えは間違いなかった」という相手意識の広がりや深まりが見られてくるはずである。**



【図１：第１時を終えた段階での児童の姿の類型化】

総合的な数値を見ると，全体の **93%**が [1]～[3]のパターンに当てはまる。よって，本手立ては有効であったと判断する。

②仮説２にかかわって「手立てⅡ：読む視点を焦点化する教師のかかわり」

本手立ては②の姿を引き出すために講じる手立てである。本手立ては児童が主に中心教材とかかわる場面児童が中心教材とかかわる中で，場面で講じる手立てであり，**②の姿が引き出されたとすれば，児童の読みに「深まりや広がり」が見られるはずである。**手立ての具体としては，①本単元で身に付けさせたい言葉とかかわらせた表現様式の提示すること，②教師が対話を通し，着目させたい叙述に気づかせること，③全体交流の場で個々の解釈や叙述を結びつけること，を行った。

本手立てを講じた結果，第２時と第９時を終えた際の，それぞれの時間における「児童が紹介したい矢崎節夫のすごさ」と，そのすごさを紹介する人数に，次のような変容が見られた。

第２時

	紹介したい矢崎節夫のすごさ	人数
i	根気強さ	18人
ii	熱心さ	10人
iii	諦めない気持ち	8人

第７時

	紹介したい矢崎節夫のすごさ	人数
i	何年も努力を続けられる根気強さ	13人
ii	１つのことをずっと探し求める熱心さ	8人
iii	困難な状況でも諦めない気持ちの強さ	6人
iv	人のことを思える優しさ	5人
v	思ったことはすぐに実行できる行動力	4人

第２時におけるｉ～iiiの項目については，どの内容においても「紹介したいすごさ」が漠然としたものであったが，第９時になると**文章の内容をとらえた確かな根拠のあるものに変容した。**また，新たにiv，ｖの視点が加わった。これは，**初読では気付けなかった矢崎節夫の「すごさ」に気付いた**と考えられる。どのようにして②の姿が引き出され，ｉ～iiiの項目の深まりと，iv，ｖの項目への広がり，つまり「読みの深まり広がり」が見られたのかは，個の姿からその具体を述べていく。

偉人ドキュメンタリーパンフレットの提示

①の具体としては，本単元で提示した表現様式「偉人ドキュメンタリーパンフレット」は，その内容に，人物の「紹介したいエピソード」「残しておきたい言葉」「自分との共通点」「自分との相違点（偉人から学びたいところ）」「読者へ送るメッセージ（感想）」を含めるものにした。これは，教師が作成したパンフレットを提示する際，その内容について交流する場を設け，一単位時間における読む視点を焦点化できるように教師がかかわることで，児童がその時間，どのような目的をもって読み，何がわかればよいのかが明確になるようにするためである。

②の具体としては，一単位時間における「読む視点」に沿いながら，「読む視点を明らかにするために必要な叙述」を児童から引き出すことができるように個々にかかわっていった。

図２は，①と②の具体である教師が提示した「表現様式の見本」である。第１時において提示した。

自分と偉人の共通点・相違点
自分と偉人の人物像をベン図にまとめることで比較しやすくし，共通点や相違点を視覚的にとらえることで偉人のすごさに着目できるようにした項目。

紹介したい偉人の言葉
自分が感じた偉人のすごさを紹介するのにふさわしい言葉を選び，その言葉に込められた思いを探りながら読んで明らかにしたことを記述する項目。

紹介したい偉人のエピソード
自分が感じた偉人のすごさを紹介するのにふさわしいエピソードを選び記述することで，感じたすごさを叙述から根拠付けるようにした項目。

図２：児童に提示した偉人ドキュメンタリーパンフレットの見本

「どの順番で読んでいけばいい？」と教師が問うと，「**まずは内容の大体を理解するために，紹介したいエピソードに注目して読もう**」と発言した。**さらに，順番を問う**と，「**自分と偉人との共通点・相違点は一番大事だから最後だね**」「**エピソードの次は，紹介したい言葉に注目して読むと，隠された思いがわかると思う**」と発言した。

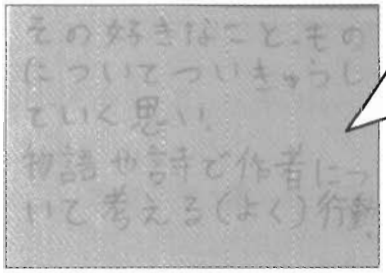
パンフレットの見本の提示と，**教師の問いかけ**によって，読み進めていく**「順番」**が明確になり，何に着目して読むのかという**「視点」が焦点化**していった。

手立てⅡによって②の姿が引き出され，漠然とした根拠が確かな根拠へと変容した児童Ａの実際

③のの具体としては，個々に解釈したことや考えたことを交流する時間を設け，叙述の有機的関連付けを促すことができるように教師がかかわっていった。

第２時の様子：中心教材と初めてかかわる時間

児童Ａが中心教材と初めてかかわった際，「矢崎節夫の紹介したいすごさ」を次のように記述した。



この時点では，児童Ａは「紹介したすごさ」を**物事を追究していく（あきらめない）思い**，というところで留まっている。これは，一貫して「金子みすゞ」を追い求めていった矢崎節夫の様子からＡが感じ取ったことである。現時点では，**叙述に隠された人物の思いや「時」を表す言葉に着目することができておらず**，根拠が漠然としたものになっている。

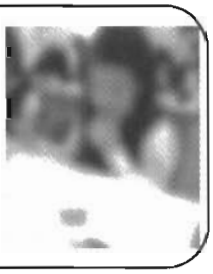
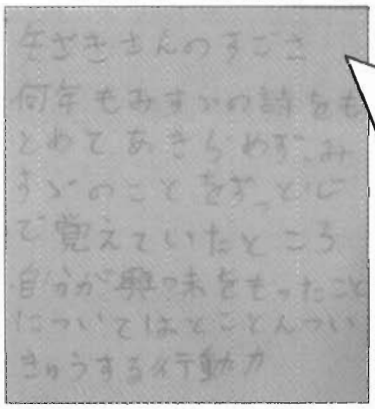


図３：第２時における児童Ａの記述

第５時の様子：紹介したいエピソードに着目して読む時間

第５時を終えた段階で，児童Ａは「紹介したい矢崎節夫のすごさ」を次のように記述した。その際に講じた手立ての実際は次のようなものである。



「紹介したいすごさ」が**「諦めない気持ち」**であったため，「諦めない」という思いが**強く表れているエピソードを探しながら読み始めた**。「時」を表す叙述に気づけていない姿が見られたため，**「矢崎さんは，何年間みすゞを追い求めたのか」「一度諦めかけてから何年の月日が流れたのか」**を問いた。

すると，矢崎節夫がみすゞの詩に出会い，みすゞの三冊の手帳に出会うまでを時系列に沿って読み始め，**「16年も月日が経っているんだ」**と，長い年月をかけて探し続けたことに気づいた。また，「10年の月日が流れた」という叙述に着目し，**「何の手掛かりも見つからないまま10年も経ったのに，みすゞの詩を探し続けているよ」**と，手掛かりのなかった空白の１０年が存在していたことに気づいた。

図４：第５時における児童Ａの記述

児童Ａは，初読でとらえた「矢崎節夫のすごさ」が「諦めない気持ち」であったため，エピソードに着目して読む際に，「諦めない」という人物の心情が色濃く表れているエピソードを探しながら読めばい

いと思考したと考えられる。これは，言葉とどのようにかかわればいいのか，言葉とかかわる価値を自覚している姿だと判断できる。また，児童の発言から，教師の問いかけで「時」を表す叙述に気づいたことによって，時間の流れを的確に読み取ることができるようになったことがわかる。これは，言葉を適切に正しくとらえている姿だと判断できる。

図４の児童の記述にある，「何年も」や「あきらめず，ずっと心で覚えていたこと」という言葉から，「16 年の月日」のことや「空白の 10 年」が根拠として加わっていることがわかる。

第７時の様子：紹介したい言葉に着目して読む時間

第７時の「個で読む時間」において，児童Ａは「紹介したい矢崎節夫のすごさ」を次のように記述した。その後，全体交流の場おいて講じた手立ての実際は次のようなものである。

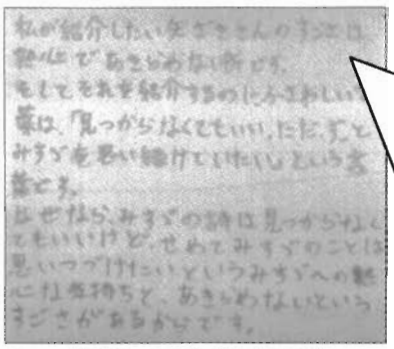


図５：第７時における児童Ａの記述

第５時に選んだ「紹介するエピソード」の中から「紹介したい言葉」を選んだ。時を表す言葉に着目することができていたため，言葉に隠された思いにも**「あきらめない」**という言葉が記述されている。

全体交流の場において，「空白の１０年の間，矢崎さんはみすゞの詩を探すことを諦めて何もしなかったんだね」と問うと，児童Ｂが「空白の１０年の前に，矢崎さんは様々な場所へ出かけたり現地の人に聞いたりしている」「諦めたわけじゃなく文章には，『見つからないかもしれない』とだけしか書いていないから，諦めたわけじゃなく，１０年の間も進展はなくてもずっと同じことをしていたはずだ」という解釈を聞き，児童Ａは大きくうなずいていた。

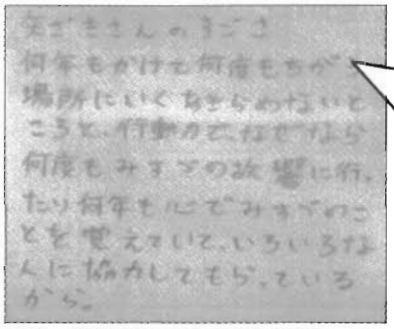


図６：第７時における児童Ａの追記

全体交流の後，本時の終末において児童Ａは次の内容を追記した。今まで「紹介したいすごさ」は「あきらめない気持ち」で一貫されていたが，**「行動力」**が加わっている。これは，全体交流時の児童Ａの姿と照らし合わせ，児童Ｂが発言した「様々な場所へ出かけたり現地の人に聞いたりしている」という内容が反映された判断できる。

個で読む時間において，児童Ａは前時までに読み取った「時を表す言葉」を関連付けながら矢崎節夫の言葉に隠された思いを探って読んでいた。図５の記述内容から判断すると，児童Ａは自ら言葉にはたらきかけた結果，図５のような解釈に至ったことがわかる。

また，全体交流を終えた後の児童の追記内容から判断すると，児童ＡはＢの解釈と自分の解釈を比較し，矢崎節夫の「紹介するすごさ」は「諦めない気持ち」の他に行動力をつけ加えて紹介する方が，パンフレットはよりよくなるであろうと思考したと見取ることができる。

つまり，児童Ａは「多様な考えや立場をもった他者」とのすり合わせによる比較・吟味を通して，よりよい表現を追究していったと判断できる。

③仮説３にかかわって「手立てⅢ：獲得した言葉の力を活用できるような本や文章とかかわる場を設定する」

本手立ては③の姿を引き出すために講じる手立てである。子どもが「言葉の力の変容」を実感するためには，中心教材で学びを閉じてしまうのではなく，既得した言葉の力を自覚的に活用し言語運用する場を保障することでその自覚化が図られる。そこで，中心教材の他に多様な本や文章を読む機会を保障した。本単元においては，序盤に複数の伝記を紹介し，児童が関連作品を自ら選び並行読書する機会を設けた。単元序盤における読みは，興味関心に基づいた読みであり，獲得した言葉の力は活用されることはない。しかし，単元が進むに連れて，中心教材と同じく「読む視点」をもって関連作品とかかわることにより，獲得した言葉の力が活用され，興味関心に基づいた並行読書が「言葉の価値に気付く」意味のあるものへと変容していくと考えた。

手立てⅢによって③の姿が引き出されたとすれば，中心教材で獲得した言葉の力を活用し，自己の表現に言語能力を適用して読みを構成していく姿が現れるはずである。

第１０時：ブックフェアを終えた後，単元を振り返った際の児童の記述

第１０時では，児童が作成したパンフレットと読み進めてきた伝記を机上に並べ，目的をもって本を選書することができるようにブックフェアを行った。「すぐに諦めてしまう人へお薦めの本」「自分に自信がない人へお勧めの本」など，

児童は並べられているパンフレットの見出しをみながら本を手に取る様子が見られた。この活動を終えた際の児童の記述を次のように類型化した。

□ [illegible]

記述例

○ぼくは，浜口義兵衛の伝記を読んでブックフェアでお薦めをしました。義兵衛は自分のことよりも人のためを思って努力を続けた人です。読み進めていくと，義兵衛の努力が伝わるエピソードや言葉，そこに隠された思いがたくさん書いてありました。「努力を継続する」ということを自分はこの伝記から学ぶことができました。友達がお薦めしてくれた伝記にも自分のためになりそうな本があったので，読んでみたいと思います。

○手塚治虫がどうやって夢を叶えたのかが気になってこの本を読んできました。手塚さんの言葉「まんがを描きたい」という言葉には，今までの苦労や喜び，いろんな思いが入っていたことがわかりました。「夢を叶える根気強さ」を学ぶことができたので，自分の夢を叶えた偉人の伝記を探してみたいと思いました。

□ [illegible]

記述例

○私は，「自分に自信がない人」にお薦めするために宮澤賢治の伝記を読んできました。この伝記を読んでいくと，賢治の気持ちの強さの他にも，「諦めない強さ」も伝わってきました。「自信がない人」の他に「諦めやすい人」にもお薦めしようとエピソードや言葉を選んでパンフレットを書くことができました。

○ぼくは「誰にでも優しく接することができる」ことを学びたくてオードリー・ヘプバーンの伝記を読んできました。最初はオードリーの優しさがどこからくるのかわかりませんでしたが，読み進めていくとその優しさとすごさがわかってきました。「自分中心に物事をとらえてしまう人」に紹介できてよかったです。

□ [illegible]

記述例

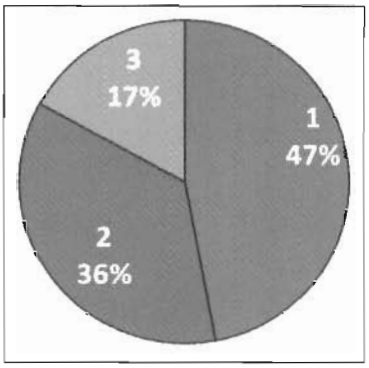
○ぼくは，トーマス・エジソンの本をブックフェアで紹介しました。エジソンの有名な言葉がなぜ生まれたのかという理由と，それにつながるエピソードもわかりました。自分が一番知りたかった，その言葉に隠されていた思いも探ることができたので，作ったパンフレットのその部分を特に見てほしいと思います。

○矢崎さんのエピソードや言葉に隠された思いを探って読み進めていくと，私が選んだヘレン・ケラーの伝記でもエピソードや思いを見つけることができるようになりました。最初は読み方がわからなかったけれど，今回の学習で「自分が学びたい」と思える伝記の読み方がわかったような気がします。

それぞれの傾向が現れた児童の割合は，図８のようになった。

～　，どの類型化した児童の記述からも，獲得した言葉の力を活用して読み進め，パンフレットを作成したことがわかり（そのように判断できる記述内容に下線部），本手立てが有効にはたらいたと考察できる。

次に，個の姿として，①の姿の具体で述べた□に該当する児童が，第10時を終えた段階で記述した内容と比較しその質の変容を示す。



【図８：第 10 時を終えた段階での児童の姿の類型

第１時において，言葉とかかわる意味や意義への納得が図れていないと判断できる児童の変容

□ [illegible]

第１時を終えた段階での児童の記述例

○ブックフェアはおもしろそうだと思いました。でも，自分はまだ読み進めていく伝記が決まっていないので，これからお薦めできる偉人を捜していきたいと思います。

○私が自分で変えたいと思っているところは，「自分のことで精一杯だと他のことが考えられなくなるところ」です。今日の時間では，自分が学びたいと思う偉人の伝記を探すことはできませんでした。見つかるかどうかわからないけれど，ブックフェアに向けて見つけることができるといいなと思います。

第 10 時を終えた段階での児童の記述例

○ぼくは，手塚治虫を読み進めてきました。最初は読む本を決められずに何となく選んだ伝記だったけれど，読み進めていくうちに「言葉に隠された思い」を探ることができたし，手塚さんから学びたいことも発見することができました。ブックフェアでは友達がお薦めする伝記も読むことができて，いろんな伝記を目にすることができてよかったと思います。

第10時を終えた段階での児童の記述例
○「自分のことで精一杯だと他のことが考えられなくなるところ」を変えるために，私はヘレン・ケラーの伝記を選びました。ヘレン・ケラーは小さいころから目も見えず耳も聞こえず，口も利けないという三重苦をかかえていたのに，自分ではなく人のことを先に考え，自分の病気とも闘い続けてきました。私は，ヘレンケラーの「苦しいことがあっても人のために自分の決めたことをやり続ける強さ」を学びたいと思えるようになりました。今回のブックフェアの学習で自分に合った本を見つけることができたので，学習することができてよかったなと思いました。

上記下線部の記述は，本単元のねらいである「偉人から学びたいことについて自分の考えをまとめる」ことが色濃く表れている部分である。それと同時に，学んだよさの実感が表れている言葉でもある。これらの記述から，□に該当した児童は，**自分の選んだ本や言葉とかかわるうちに「意味や意義」を見いだしていったと判断できる。**次からは，□に該当した児童Cの姿を取り上げ，その具体について述べていく。

第6時の様子：紹介したいエピソードに着目して読む時間

第6時は，中心教材で獲得した力を活用し自分の選んだ伝記を読む時間である。児童Cは中心教材を読み進めた際と同じように「紹介したいエピソード」を探しながら読み，次のようにパンフレットを作成していった。その際に講じた手立ての実際は次のようなものである。

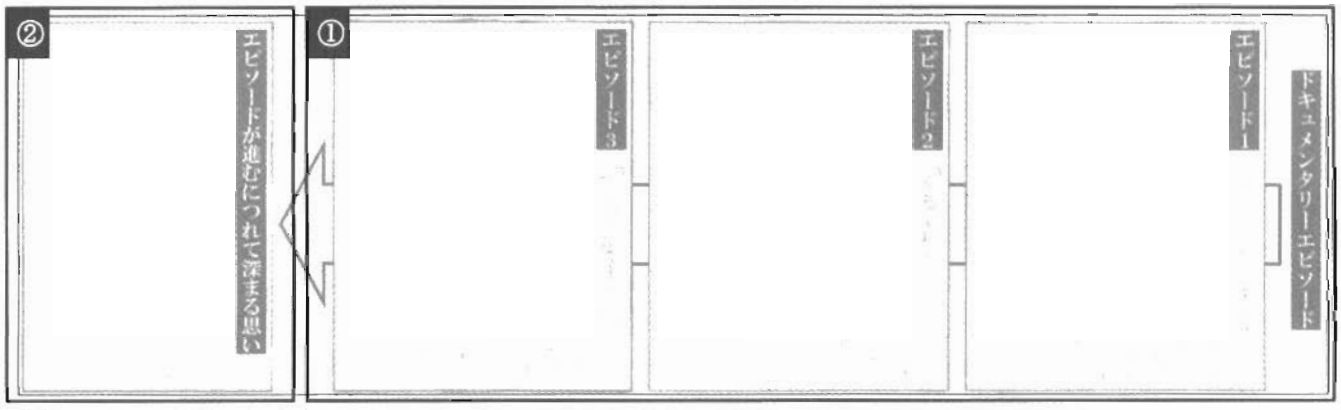


図7：第6時における児童Cのパンフレット

図7①の記述から

児童Cは，**「自分のことで精一杯だと他のことが考えられなくなるところ」**を変えるために偉人から学べる文章を探していた。表1に整理すると次ようになる。

表1：児童Cの取り上げたエピソードの主な概要

エピソード1	ヘレンケラーを突然の不幸が襲う
エピソード2	大学卒業後，体が不自由な人のための会議，人種差別根絶のための会議に出席する
エピソード3	サリバン先生の死と，死後の悲しみを超えて目や耳が不自由な人のために全てを捧げ続けた
エピソードが進むにつれて深まる思い	自分の苦しみよりも，体の不自由な人や，苦しんでいる人を助けて幸せにしてあげたい。

エピソード1では，ヘレンケラー自身に襲いかかった不幸を取り上げ，「自分のことで精一杯になるはず」ということを主張しようとしたと判断できる。エピソード2と3では，恩師サリバンの死という悲しみを体験しても，人々のために活動し続けたという事例を取り上げ「自分よりも人のために何かをし続けた」というヘレンケラーの強さを主張しようとしたと判断できる。

図7②の記述から

これらのエピソードから児童が読み取った「ヘレン・ケラーの深まっていく思い」は，「体の不自由な人や苦しんでいる人を助けて幸せにしてあげたい」というものであった。

図7①，②の記述から，**「児童の偉人から学びたいこと」→「取り上げるエピソード」→「深まっていく思い」に一貫性が見られる**ことがわかる。自分の選んだ伝記のエピソードに着目して読む時間は第6時のみであったため，限られた時間でこれらのことを読み取っていった児童の姿から解釈すると，**中心教材で「エピソードに着目して読む力」を活用して言葉とかかわり，パンフレットを記述したと判断できる。**

このような記述内容の質の変化から，言葉とかかわる中で，その「意味や意義」を見いだしていたと解釈できるため，後々に手立てⅠが有効にはたらいていたと判断できる。これらの児童の姿から，Ⅰ，Ⅲの手立ては有効であったと判断する。

（5）成果と課題

第5学年読むこと領域（文学的文章）において，自律性を高めるためには，次のことが大切であることが明らかになった。

言葉とかかわる意味や意義に納得し，言葉とかかわろうとする姿を引き出す場面

○単元導入時，相手・目的意識を生み出すきかっけをつくる段階においては，児童が活動を「自分ごと」としてとらえられるように「知的好奇心」を引き出したことが有効であった。

○単元を貫く言語活動を設定する段階においては，活動のゴールのイメージや見本となる表現様式を提示することが有効であった。

●本手立ての中核となった単元を貫く言語活動の設定は，同学年の同領域の学習指導でも実証を試み，言葉とかかわる意味や意義に納得し，言葉とかかわろうとする姿を引き出せる手立てとなり得るのか一般化を図っていきたい。

自ら言葉にはたらきかけながら表現をよりよいものにしようと伝え合う姿を引き出す場面

○児童が自ら言葉にはたらきかける姿を引き出すためには，次のような「読む視点を焦点化する教師のかかわり」が大切であることが明らかになった。

・作品とかかわる際に，どのような「視点」に着目して読み進めていくか見通しをもたせること

・児童の読みの欠落を補填するために，読み落としのある叙述に気付かせるような問いをすること

・自分の読みに納得していたり，自分の読みに根拠を持たせたいと感じていたりする児童をみとり解釈をつないでいくことで，表現をよりよいものにしようと伝え合う姿につながっていくこと

●読む視点を焦点化する教師のかかわりは，教師が一単位時間において個々の児童の読みの段階を的確にみとることで適切にかかわることができる。本実践においてはある程度の有効性を示すことができたが，みとりの精度を高めていく必要がある。

言葉の価値に気付き，日常の言語生活において獲得した言葉の力を活用して表現する姿を引き出す場面

○獲得した言葉の力を活用して表現する姿を引き出すためには，獲得した言葉の力を活用できるような本や文章とかかわる場を設定することが有効であった。特に，中心教材と文章構成や内容，テーマが似ている本を選書し与えたことは，児童が獲得した言葉の力の価値に気付く姿につながり，③の姿に結びついたと考える。

●本実践で提示した「文章構成や内容，テーマが似ている本」とかかわる場をより効果的な手立てにするならば，内容理解という面で「文章量」や「内容の難易度」も考慮していく必要がある。

●本実践での「言葉の力の活用を図る場面」は，読みの視点に沿って中心教材を一単位時間で読んだ後，関連作品を別の一単位時間で読むという単元構成で設定した。5学年の段階では，中心教材の読み取りに1時間全てを要したが，学年が上がると読み取りの質や速さが向上するはずである。よって，単位時間の中に中心教材と関連作品の両作品を読み，獲得した言葉の力の活用を一単位時間の中で行うという並行読書の在り方についても検証を重ねていきたい。

本実践は高学年ブロックでの検証であったが，**Ⅰ**，**Ⅱ**，**Ⅲ**は広義の手立てとして，どのブロックにおいても有効であることが明らかになった。しかし，発達段階によっては，中心教材及び平行読書作品を扱うバランスによって，「身に付けるべき言葉の力」という「知識・技能」が全面に出てしまい，「興味の喚起・維持・出現のための手立て」ではなく，「言葉の力を身に付けるための手立て」という全く質の異なる手立てに陥ってしまう可能性があるという課題も明らかになった。児童・生徒が「純粋に文学を楽しむ」ことができるような単元構成の重要性が明らかになったのではないかと考える。今後，「文学を楽しむ」ことの意味を探りながら，児童・生徒が文学的文章と出合った際，作品から何を感じ意味付けていくのか，また，他者とのかかわりによってどのように読みを深め広げていくのかについて再考していく必要があると考える。

4 参考文献

小学校学習指導要領解説国語編		東洋館出版社
中学校学習指導要領解説国語編		日本文教出版
秋田喜代美（2014）	学びの心理学	放送大学業書
秋田喜代美（1998）	読書の発達心理学	国土社
浜本　純逸（2006）	国語科教育論改訂版	渓水社
鎌田首治朗（2009）	真の読解力を育てる授業	図書文化

社会科

社会的事象の意味を主体的に学び，社会認識できる子供の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

社会科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。

小3	4	5	6	中1	2	3
① 社会的事象と出合い，自分とのかかわりを意識する子供						
② 予想や学習問題に基づいて問題解決を繰り返す子供						
③社会的な見方や考え方を成長させる子供						

①は，教師が子供の社会的事象への関心を高めるために，「子供の生活に身近な事象を表す具体的な資料」[1]を提示することによって，既知の経験や知識をもとに社会的事象と自分とのかかわりを意識する姿である。そうすることにより，子供が「なぜだろう」「どのようになっているのだろう」などと疑問をもちながら，学習問題を決めていくことになる。

②は，教師による資料の提示によって，子供たちが疑問をもとに予想し，学習問題を追究・解決するために，「何」を「どのように」調べていけばよいのかといった学習計画を立て，見学や資料，資料活用などを通して，主体的に学習問題の追究・解決を繰り返す姿である。澤井[2] (2014)は，「社会科は『人々の生活』『自然環境』『社会的事象』『社会の仕組み』などと『子供が調べた事象』をさまざまな組み合わせでつなげることで，一つずつの時に見えなかった特色や傾向，意味や意義，背景などが見えてくる」と述べるなど，問題解決する際には，他の社会的事象と関連させながら社会的意味を理解することが大切になってくると言える。

③は，子供が互いの見方や考え方を比べたりつなげたりして，社会的事象の特色や意味に多面的に問いかけ，総合的にとらえたり，公正に判断したりするようになる姿である。澤井[1] (2013)は，「よりよい社会の形成に参画する資質や能力（公民的資質〔市民的資質〕）を培うためには１時間ごと，１単元ごとの内容の理解にとどまらずに，一人ひとりの子供に社会的な見方や考え方を養うことが必要である」と述べている。また，社会的な見方や考え方は，「社会的事象を比較・関連付け・総合して再構成して考えたりすることで養われるものである」と述べるなど「社会的な見方や考え方の成長」が公民的資質（市民的資質）の向上させるものであるといえる。さらに澤井[2] (2014)は『「社会的な見方や考え方」は，概念的枠組みが基礎となって養われるものである。』とも述べるなど「事実認識→価値認識→価値判断」のプロセスを経た社会認識によって，社会的事象への見方をより一層深めることになる。

（2）研究の経過

社会科の中で育む自律性を上記（１）のように設定し，「目指す子供の姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，社会科において，各学年における目指すべき子供の姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，社会科においては，「（中学年）第３学年」「（高学年）第５学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子供の姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

（1）小学校４年間の系統表

具体は，「3結果と考察」参照

		中学年	高学年（第５学年）
単元序盤	手立てⅠ	学習問題へとつながる資料提示の工夫	
	目指す子供の姿①	社会的事象と出合い，自分とのかかわりを意識する子供	
単元中盤	手立てⅡ	社会的事象を整理し，比較・関連付けするための思考ツールの活用	
	目指す子供の姿②	予想や学習問題に基づいて問題解決を繰り返す子供	
単元終盤	手立てⅢ	社会的事象を総合・再構成するための別の事象と出合う場の設定	
	目指す子供の姿③	社会的な見方や考え方を成長させる子供	

（2）各自律性の段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立てⅠ	**学習問題へとつながる資料提示の工夫** 中学年・高学年 ○「子供の生活に身近な事象・具体的な資料の提示」 社会科で学ぶ対象は，社会のものごとやできごとで，子供にとって始めから身近でない場合が多い。社会的事象との始めの出合いは，「子供の生活に身近な事象を具体的な資料」で行い，その社会的事象に対し「なぜだろう」「どのようになっているのだろう」などの疑問が生まれるものを提示する。 【提示する資料の具体】 ・単元を貫く学習問題へと繋がる資料 ・具体的な資料を基に学習計画を立て，追究することができる資料
目指す子供の姿①	**社会的事象と出合い，自分とのかかわりを意識する子供** 単元の序盤において，教師が単元のねらいに沿った「単元の内容を象徴する社会的事象」「子供の知的好奇心を刺激する社会的事象」「既有の知識や経験とずれている社会的事象」などと提示を工夫することにより，子供が自分とのかかわりの中から見通しをもち，「～はどうなっているのかな？」「どうして～なのかな？」と問題意識を高める姿である。そして，その問題意識を集約し教師と子供で学習問題を設定し，それを基に予想する姿とも言うことができる。

手立てⅡ	**社会的事象を整理し，比較・関連付けするための思考ツールの活用** 中・高学年 ○「児童が学習問題に基づいて，手立てⅠで提示した資料を基に，学習計画に沿って追究し，調査した情報（社会的事象）について整理・分析する場面の設定」 児童は，学習問題に基づいて自分が選択し社会的事象を調べる視点に沿って追究

	していく。情報は，思考ツールを活用しながら整理・分類していく。そして，それぞれの児童が選択した情報をまとめた思考ツールを持ち寄り，グループでそれぞれの視点ごとに交流する活動を通して，社会的事象同士の比較をしたり，関連付けを行ったりしながら，学習問題の解決を行い，社会認識を深めていくこととする。 【活用する思考ツールの例】 ・「比較する」思考ツールの一つ「ベン図」の活用 ・「比較・関連付ける」思考ツールの一つ「Yチャート」「Xチャート」の活用 ・「関連付ける」思考ツールの一つ「コンセプトマップ」の活用
目指す 子供の姿②	**予想や学習問題に基づいて問題解決を繰り返す子供** 単元の中盤において，資料をもとに問題解決に必要な事実を調べたり，予想や学習問題に基づいて獲得した事実をもとに，社会的事象間を「比較」「関連付け」したりしながら多様に思考する姿である。その積み重ねが単元全体の学習問題の解決につながっていくことになる。

手立てⅢ	**社会的事象を総合・再構成するための，別の事象と出合う場の設定** 中・高学年 ○単元の終盤において，児童が自分の学習計画に基づいて調べてきた社会的事象をパンフレット等にまとめる時間を設定する。 →児童がそれぞれまとめたパンフレットを持ち寄り，自分が調べてきたものとは別の社会的事象と出合う場を設定する。そこでは，例えば「つまりどんな工夫によって釧路市は発展してきたのか」などと社会的事象を総合しながら「昔から続くまちづくりとはどのようなことだろう」という問いのもと，社会的事象を再構成していく。 ○単元の終盤において，学習問題に対して「なぜ～しているかわかった」「どのように～しているかわかった」などと，単元を通して養われてきた社会的事象に対する見方だけでは解決できない，社会的事象と出合う場を設定する
目指す 子供の姿③	**社会的な見方や考え方を成長させる子供** 単元の終盤において，学習したことを「まとめ」たり「組み立てなおす」思考によって，社会的事象の様子の理解にとどまらずに，特色や意味などを考える姿である。社会科は，「具体的な事実や情報を知識として，それらを組み立てながら，共通点や規則性，傾向などを探り，「つまり」と抽象化，概念化された社会的事象の特色や意味などを考える教科である」と言える。総合する際には，例えば「つまりどんな工夫といえるのか」「３つをまとめるとどんなことが言えるのか」「～は私達にとってどのようなものなのか」「なぜ～を大切にしている（すべきなのか）」などと，単元の学習全体を俯瞰して，改めて考える姿でもある。 また，「組み立て直す」思考（再構成）は，わかったことをもとにして自分なりの考えをまとめる思考といえる。単元の終末において，もう一度具体的な社会的な事象や事実，情報に戻り，価値（「～が一番大事だと思う。なぜなら…」）や課題（「～は問題だと思う。なぜなら…」），意見や主張（「～すべきである」など）をまとめる姿ともいえる。

3 結果と考察 ～ 第５学年「食料生産を支える人々」～水産業のさかんな地域～

2で述べたとおり，各自律性の段階において目指す子供の姿や手立ての具体，そして２つの実践を比較することによって，各段階において大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下，２つの自律性の段階の中から５学年の実践について，具体を述べていくこととする。

（１）単元について

本単元は，我が国の水産業の様子について，水産業の盛んな地域の分布や特色，水産業に従事する人々の工夫や努力，生産地と消費地を結ぶ運輸などの働きを中心に地図や資料などで調べて，水産業は国民の食料を確保する重要な役割を果たしていることや，自然環境と深い関わりをもって営まれていることを知ることをねらいとしている。

（２）仮説

①仮説１

５年生において，学習問題へ繋がる資料の提示を工夫することによって，社会的事象と出合い，自分とのかかわりを意識する子供になるであろう。

②仮説２

５年生において，社会的事象を比較・関連付けするための思考ツールを活用することによって，予想や学習問題に基づいて問題解決を繰り返す子供になるであろう。

③仮説３

５年生において，社会的事象を総合・再構成するための別の事象と出合う場の設定を行うことにより，社会的な見方や考え方を成長させる子供になるであろう。

（３）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・情報ノートの記述	・学習問題へと繋がる資料を提示した後	・子供が立てた予想が学習問題に繋がっているかどうか。
②	Ⅱ	・思考ツール「Ｙチャート」	・「情報ノート」にまとめたことをＹチャートに記載する場面 ・交流後追記していく場面	・調べた３つの視点と関連付けながら，学習問題にかかわる解決をしているかどうか。
③	Ⅲ	・振り返りシート	・単元の終末	・これまで調べてきた社会的事象を総合しながら再構成し，これからの水産業のあり方について記述しているかどうか。

（４）指導の実際と考察

１つ１つの仮説について，単元（題材）の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

① 仮説１にかかわって

全体の姿にかかわって

本単元では学習問題①「魚はどのようにして私たちに届くのだろう」へ繋がる資料として，和食が海

外でブームになっていること，ユネスコの無形文化遺産に登録されたことがわかる資料（新聞記事等）と関連させ，代表的な日本の寿司の材料と仮定した４つの魚（鯛【養殖業】，秋刀魚【沖合漁業】，鮪【遠洋漁業】，海老【沿岸漁業】）の資料を提示した。そして，それらの魚が様々な地域からきていることが実感できるよう，それぞれの魚の産地を白地図上に表した。その後，提示した資料と白地図を基に，「魚はどのように私たちに届くのだろうか」予想を立て，立てた予想を交流する場を設定した。すると，「どのように魚を獲っているのか」「獲った魚はどのようにしてお店まで運ばれてくるのか」など自分達がわからないことが明確になり，対象学級（３２名）全員が，学習問題①の解決に繋がる課題意識をもち，追究する活動を始めていくことができた。

抽出児童Ａにかかわって

児童Ａは，白地図提示後に行った「魚はどのように私たちに届くのだろうか」予想を立てる段階で，表１のように「釣る→種類に分ける→洗う→値段をつける→・・・・・」のように既有の知識と経験を基に予想していった。それぞれが立てた予想について交流する場面において，「釣るといっても，４つの魚で釣り方が違う気がする」「魚の大きさが違うんだからきっとそれぞれ釣り方は違うはずだ」「たくさん獲るための釣り方があると思う」などという話し合いになり，その後自分が調べたい課題を決める場面において，表２のように「まぐろ漁師さんはどのように魚をとっているのか」という学習問題の解決に繋がる課題を立てることができた。

表１抽出児童Ａの予想（資料提示前）

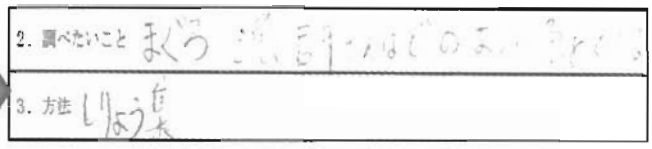


表２抽出児童Ａの記述（資料提示後）

② 仮説２にかかわって

全体の姿にかかわって

学習問題①を確認し，子供たちが提示した調べる３つの視点（①漁師さんは，どのように魚を獲っているのか。②漁港では，水揚げした魚をどうするのか。③出荷された魚をどのようにお店まで運ぶのか）について調べ「情報ノート」に調べたことを集約した後に，思考ツール「Ｙチャート」に整理した。対象学級においては，「追究する場面において，一人で問題解決できた児童」が９．３％「個別の追究後，全体交流を通して問題解決した児童」が９０．６％だった。この結果から，思考ツールを提示することによって３つの視点を整理し，他者と交流することによって，調べた社会的事象を比較や関連付けしながら問題解決を繰り返していく児童が多いことがわかった。

抽出児童Ｂにかかわって

学習問題①「魚はどのようにしてわたしたちに届くのだろう」にかかわり，児童Ｂが①「秋刀魚は棒受け網漁という漁の仕方で獲ります。」②「水揚げした秋刀魚は『せり』にかけられます。」③「出荷された秋刀魚は冷蔵トラックに積み込み新鮮なままお店に運びます。」などと「情報ノート」（**表３**）に記述した後，思考ツール「Ｙチャート」を提示した。（**表４**）

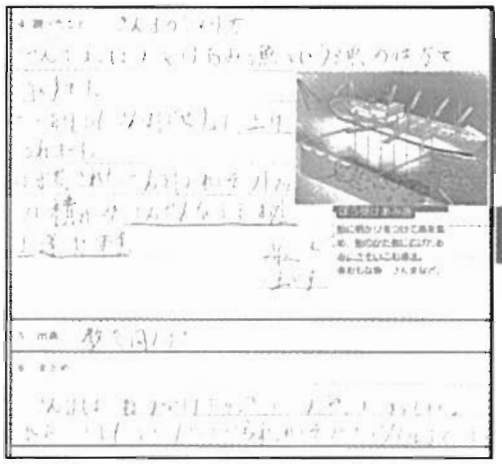


表３　抽出児童Ｂの「情報ノート」の記述

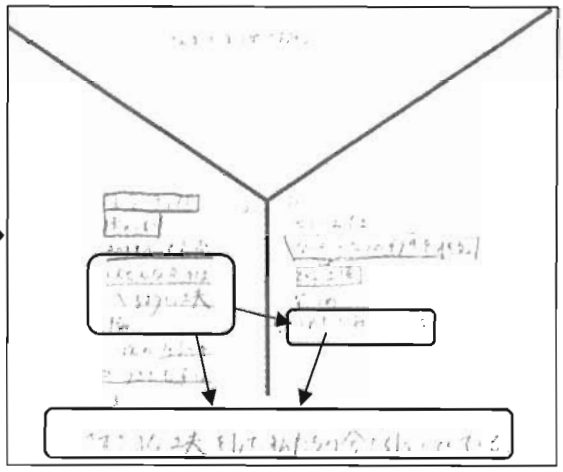


表４　抽出児童Ｂの「Ｙチャート」の記述

Ｙチャートに整理した後に「新鮮な魚を運べるように工夫する」と「冷たい海水に（魚を）つける」を線で囲み，矢印をひきながら事象と事象の関連付けをおこなっていった。そして「さまざまな工夫をして，私達の食卓に届いている」というように，学習問題①の解決にせまる記述をするようになっていった。

抽出児童Ｃにかかわって

児童Ｃは，調査する対象として「鮪」を選択し，教師が提示した３つの視点で調べ，提示されたＹチャート（**表５**）に整理していった。「一本釣り漁」「加工工場で箱詰めされる」「素早く血を抜く」「市場でせりにかけられる」など３つの視点でまとめることができたが，学習問題の解決にせまる記述はみられなかった。

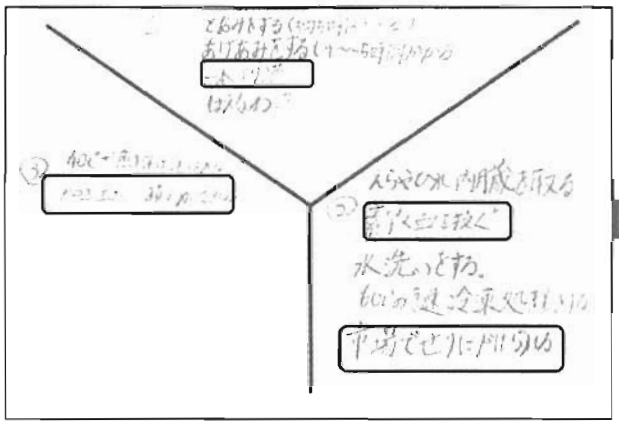


表５　抽出児童Ｃの「Ｙチャート」の記述（交流前）

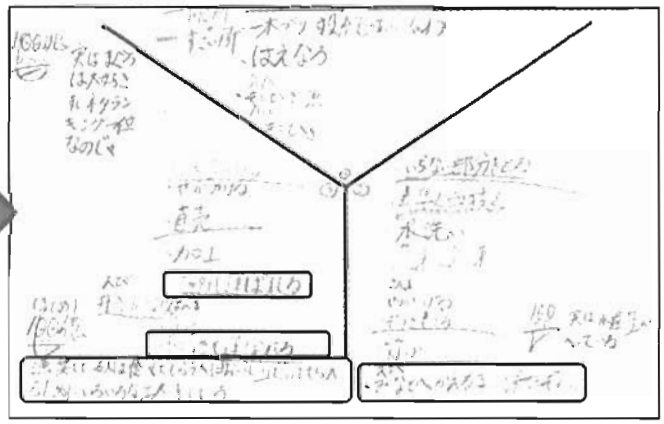


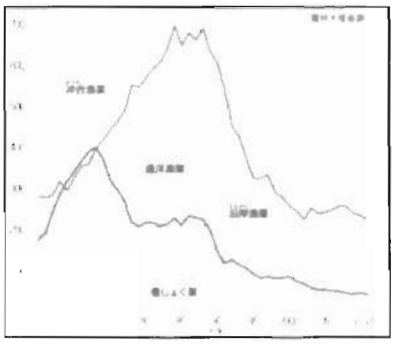
表６　抽出児童Ｃの「Ｙチャート」の記述（交流後）

そこで教師から同じ「魚」を選択したグループ内での交流を促したところ，「（船で）港へ帰るまで保存する」「飛行機で運ばれる」「海外に運ばれる」など鮪にかかわる知識・情報などを**表６**のように自分のＹチャートに追記・整理していった。そして，「漁業をしている人は食べてもらう人に『おいしい』と言ってもらえるためにいろいろな工夫をしている。」と学習問題の解決に迫る記述をするようになるまで認識を高めていった。

③仮説３にかかわって

全体の姿にかかわって

単元の終盤において，社会的事象を総合・再構成するための別の事象と出合う場として，『漁業別生産量の資料（年々減り続けているもの）』（**右図**）を提示した。そして，学習問題②「どうして魚の生産量はなぜ減ってきたのだろう」のもと追究活動をすすめた。これまで調べてきた社会的事象を総合しながら新たな学習問題のもと調べを進めてきた。そして，単元終末において行った「安全でおいしい水産物を届ける水産業をこれからも続けていくためにどのような取り組みが必要か」といった教師からの問いに児童は，「必要な分だけとったり小さい魚は逃がしてあげたりしたほうがよい」「２００海里の問題を何とかしないといけない」「養殖漁業・栽培漁業を積極的に行った方よい」「自然を壊さないようにする」「魚の捕り方に気をつける」などと単元を通して学んだことを基に社会的事象を総合しながら再構成する記述を９３％の児童が見せるようになった。



『漁業別生産量の資料』

抽出児童Ｄにかかわって

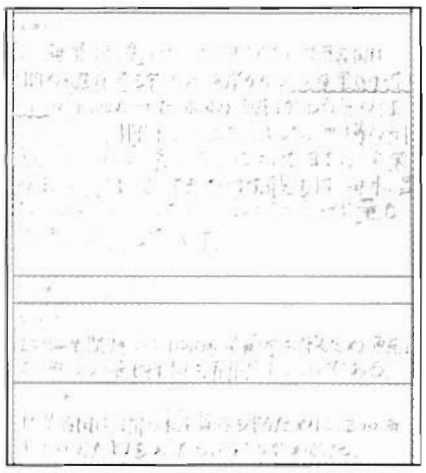
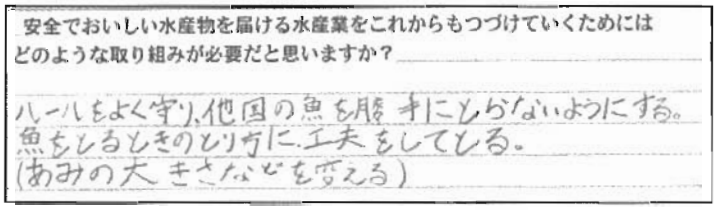


表７　抽出児童Ｄの「情報ノート」の記述

抽出児童Ｄは，学習問題②にかかわり「２００海里問題」（**表７**）について問いを絞り，追究を重ねていった。その中で２００海里問題の歴史や水産業に与えた影響などについて学びを深め，水産資源の減少という社会的事象との関連付けを行うことができた。

そして，単元の終末には，「ルールを良く守り，他国の魚を捕らないようにする」「網の大きさなどを変える（管理漁業）」などの取り組みが必要であると判断できるまで社会的な見方や考え方を成長させることができた。（**表８**）



安全でおいしい水産物を届ける水産業をこれからもつづけていくためにはどのような取り組みが必要だと思いますか？

ルールをよく守り，他国の魚を勝手にとらないようにする。
魚をとるときのとり方に工夫をしてる。
（あみの大きさなどを変える）

表８　抽出児童Ｄの「振り返りシート」の記述

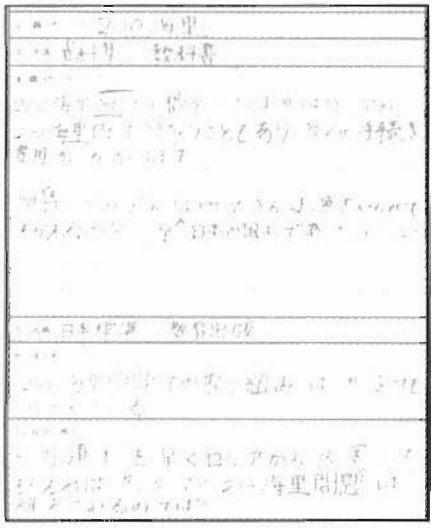
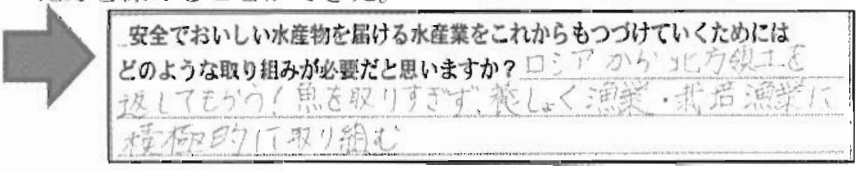


表９　抽出児童Ｅの振り返りシートの記述

抽出児童Ｅにかかわって

抽出児童Ｅは，学習問題②にかかわり「２００海里問題」について問いを設定し（**表９**），追究を重ねていった。単元を通して学んだ秋刀魚漁について，総合しながら学びを深め，根室の秋刀魚漁とロシアの２００海里問題を関連付けしながら学ぶことができた。

また，水産資源の保護の大切さにも気付き，これから継続的に続けていくために，「養殖漁業や栽培漁業を積極的に取り入れていくべきである」（**表１０**）と考えるまで，社会的な見方や考え方を深めることができた。



安全でおいしい水産物を届ける水産業をこれからもつづけていくためにはどのような取り組みが必要だと思いますか？ロシアから北方領土を返してもらう！魚を取りすぎず，養しょく漁業・栽培漁業に積極的に取り組む

表１０　抽出児童Ｅの「振り返りノート」の記述

（5）成果と課題

第５学年において，自律性を高めていくためには，次のことが大切であることが明らかなった。

社会的事象と出合い，自分とのかかわりを意識する子供を育てるための，「学習問題へ繋がる資料提示の工夫」については，子供の興味関心や問題意識を高めることがわかった。またその際，子供達の予想を基に追究する視点を整理していくことで，子供が社会的事象と「自分とのかかわり」を意識しながら，学習問題を自分事としてとらえ，学習を進めていくことができる児童が多いことも明らかになった。

「社会的事象を比較・関連付けするための思考ツールの活用」については，ツールを用いることによって，事象同士を比較したり関連づけしたりしながら思考する姿を見ることができた。また，ツールを用いながらペア・グループ・学級全体と交流しながら思考を整理する姿をみることもできた。ツールの活用のみ成らず，ツールを活用し，どのような「きょうどう」の場を通して比較関連付けをうながしていくのかについて，今後より細部を検討していくことが必要である。また，ツールの活用については，６年間を見通してどのようなツールをどのように用いていくのか計画的に位置づけていくことが，ツールを道具として用いるよさを子供達が実感していくことに繋がっていくと考える。

「社会的事象を総合・再構成するための別の事象と出合う場の設定」を行うことにより，子供達は今まで学んできた知識を想起し活用しながら，社会的事象を総合・再構成し，より社会的な見方や考え方をすることが明らかになった。

その際，子供が新たに出会う事象から新たな学習問題を創り上げ，その学習問題の解決のために今まで学んできた知識が活用できるよう，子供が出会う事象を吟味していくことが重要になってくることも明らかになった。

5 文献

1） 澤井陽介（2013）小学校社会科　授業を変える５つのフォーカス　図書文化

2） 澤井陽介・中田正弘（2014）社会科授業のつくり方　東洋館出版社

3） 文部科学省　小学校学習指導要領解説社会編（2008）東洋館出版社

4） 関西大学初等部（2013）　思考ツール　さくら社

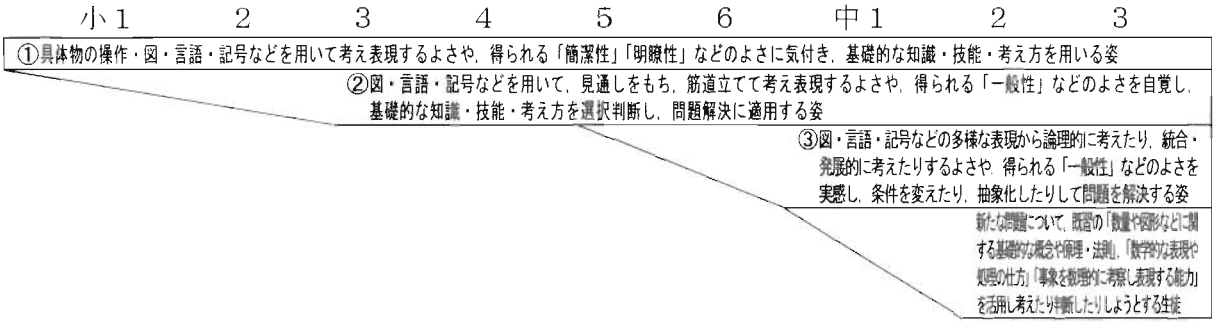
5） 関西大学初等部（2015）　思考力育成法ガイドブック　さくら社

算数・数学のよさを実感し，問題にはたらきかける子供の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

算数科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる子供」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。



①は，具体物の操作・図・言語・記号などを用いて自らの考えをより簡潔にわかりやすく表現できる「よさ」に気付く姿であり，獲得した知識・技能・考え方を問題場面にあてはめながら用いる姿が期待される。すなわち，「やれることの拡充」を通して自律性を高めていく段階である。

②は，既習を基に見通しをもち，根拠づけて筋道立てて表現する「よさ」や考えの一般化が図られる「よさ」を自覚する姿であり，獲得した知識・技能・考え方を選択・判断しながら類似の問題場面に考えを適用することが期待される。すなわち，「やれることの自覚」が図られることで自律性を高めていく段階である。

③は，帰納・類推・演繹的な考え方などを用いて論理的に考え表現したり，複数の性質を関連づけたり分類したりすることで統合・発展的にとらえたりする「よさ」や，考えの一般化を図る「よさ」を実感する姿であり，獲得した知識・技能・考え方を，条件を変えたり抽象化したりしながら問題を解決していくことが期待される。すなわち，「やるべきことへの納得」が図られて自律性の水準をより高めていく段階である。

（2）研究の経過

算数科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子どもの姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，算数科において，各学年における目指すべき子供の姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，算数科においては，「低学年」「中学年」「高学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子供の姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

具体は，「3結果と考察」参照

（1）小学校６年間の系統表

		低学年	中学年	高学年
単元序盤	手立て Ⅰ	子供の算数に関する思考や経験の個人差を和らげる教師のかかわり		
	目指す子どもの姿①	算数に親しみを感じ，設定された場面や状況に対して疑問をもとうとする姿	数理的な事象に含まれる不思議さを感じ，問題意識をもとうとする姿	数理的な事象から数学的な問題を見いだそうとする姿
単元中盤	手立て Ⅱ	「ずれ」を含めた問題設定と，「ずれ」を生かした教師のかかわり		
	目指す子どもの姿②	目的に応じた算数的活動を楽しみ，経験した事柄や内容を簡潔明確に表現しようとする姿	既習事項などを基に「解決できる」という見通しをもち，操作的思考を駆使して簡潔明確に表現する姿	自ら課題をもち，既習事項や仮定，資料などを基に操作的思考を駆使して考えを表現し，自他の思考を評価し洗練させていこうとする姿
単元終盤	手立て Ⅲ	「仮想的教示法」の考え方を用いた自己評価	「仮想的教示法」「教訓帰納」の考え方を用いた自己評価	
	目指す子どもの姿③	具体物や図・言語・式などを用いて考えを表現するよさや，得られる「簡潔性」「明瞭性」などのよさに気付く姿	図・言語・記号などを用いて，見通しをもち，筋道立てて考え表現するよさや，得られる「一般性」などのよさを自覚する姿	図・言語・記号などの多様な表現から論理的に考えたり，統合・発展的に考えたりするよさや，得られる「一般性」などのよさを実感する姿

（2）各自律性の段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立て Ⅰ

本研究では，子供の思考，学習に対する価値観，経験などの個人差を和らげるかかわりを教師が行うことにより，子供の状況的興味の喚起・維持を促していく。具体的な手立ては次のとおりであり，単元の特性や子供の実態に合わせて，有効と思われるものを選択して講じていく。

手立て	講じる場面	和らげる対象となる個人差
①全員が参加できる遊びや体験活動を位置付けた単元構成	主に単元序盤	子供の思考や経験の個人差
②ストーリー性のある授業展開をとおして，子ども自身が探究したことを自らが開拓したと感じる単元構成	主に単元を通して	子供の思考の個人差
③結果主義にとらわれず，誤答や不十分な考えを生かす授業構成を行う	主に単元中盤～終盤	学習に対する価値観の個人差
④既習事項を「生かす場」を単元に位置付ける	主に単元中盤～終盤	子供の思考や経験の個人差
⑤発想の方法や，表現を支える技能を蓄積し，意識化を図る	主に単元中盤～終盤	子供の思考や経験の個人差

目指す子どもの姿①【低学年】

「算数に親しみを感じ，設定された場面や状況に対して疑問をもとうとする姿」とは，例えば教師の意図的な設定から始まる数理的事象を含む遊びや体験などに対して**楽しみながら参加**したり，**遊びや体験，教師の問題提示の中に存在する「不思議」や「違和感」「規則性」などを感じ取ろうとしたりす**る姿である。

目指す子どもの姿①【中学年】

「数理的な事象に含まれる不思議さを感じ，問題意識をもとうとする姿」とは，例えば教師の意図的な設定から始まる，数理的事象を含む遊びや体験などから，子供が単元の学習について「不思議だな」「おもしろいな」などと興味をもつ姿を土台として，その後の学習においても，**問題を自分自身のものとしてとらえ，「解決したい」という問題意識をもとうとする**姿である。

目指す子どもの姿①【高学年】

「数理的な事象から数学的な問題を見いだそうとする姿」とは，算数にかかわる様々な場面に対して，**教師の意図的な提示や設定の有無にかかわらず，その妥当性や合理性を検討**し，**自ら問題点を探そうとしたり，解決したい課題を見つけようとしたりする**姿である。

手立てⅡ	個人的興味の出現が促されるためには，「今までの知識・技能・考え方で解決できる」「今まで使ってきた方法で表現したい」などという自分から問題にはたらきかける必然性が生まれる問題設定と，子供が「課題」をもち続けていくような教師のかかわりが不可欠である。本研究では，次のような「ずれ」を含めた問題設定を行うことで，個人的興味の出現を促していく。 **「ずれ」を含めた問題設定の例** ●やるべきことをかくす，見いださせる　●本当らしい間違いを見せる　●既習の概念に当てはまらない状況を提示する ●問題を条件不足にする　●結論→思考過程の「逆思考」を辿らせる ●問題を条件過多にする　●発見させたい考え方やきまりをかくす　●複数以上の答えがある問いかけをする ●比較させる　●判断させる　●必要性を感じさせる　●「次」を予想させる また，子供が「課題」を持ち続け，考えを表現する姿が引き出されるためには，問題設定の工夫だけでは不十分である。問題提示場面以降に表れる子供にとっての「ずれ」や「壁」に，教師が気付かせるようなかかわりをすることで，子供が「課題」を持ち続ける授業が実現され，操作的思考を用いたり，簡潔明確に表そうとしたりする姿，すなわち個人的興味が出現した子供の姿につながっていくものと考える。 **「ずれ」を生かした教師のかかわりの例** ●発想の方法を問う「どうやって？」「どこにかいてある？」「そんな数字はないけど？」 ●意味や根拠を問う「どのようにして？」「どういうこと？」「OOがこうしたわけは？」 ●意図的な反論「まちがいだよね？」「本当か？」 ●新しい知識をつくろうとする態度を引き出す「元の方法の方がいいよね」「この方法じゃできないってことだね」 ●正誤２つの概念「正A・誤B」を対立させる「Bの人の気持ちがわかる？」「えっ？Bのやり方でいいよね」 ●よさを問う「何がかわったの？」「前の方法とちがうの？」 ●発見を喜ぶ「どうやって見付けたの」「何がすごいのかな？」「びっくりしたな」
目指す子どもの姿②【低学年】	「目的に応じた算数的活動を楽しみ，経験した事柄や内容を簡潔明確に表現しようとする姿」である。算数の「よさ」の本質をついた**楽しさを含む問題提示**を行うことにより，**「（解決するために）ものを動かして考えたい」「操作したことを先生や仲間に伝えたい」「このようにかき表すとわかりやすいかな」などという子供の姿**を引き出していく。このような姿を個人的興味の出現が促された姿ととらえる。
目指す子どもの姿②【中学年】	「既習事項などを基に，『解決できる』という見通しをもち，操作的思考を駆使して簡潔明確に表現しようとする姿」である。算数の「よさ」の本質をついた**楽しさを含む問題提示**を行うことで，**「今までの知識・技能・考え方で解決できる」「今まで使ってきた方法で表現したい」「より見やすく，わかりやすく示したい」などという子供の姿**を引き出していく。このような姿を個人的興味の出現が促された姿ととらえる。
目指す子どもの姿②【高学年】	「自ら課題をもち，既習事項や仮定，資料などを基に操作的思考を駆使して考えを表現し，自他の思考を洗練させていこうとする姿」である。算数の「よさ」の本質をついた**問題場面に出合う**ことで，「今までの知識・技能・考え方で解決できる」「今まで使ってきた方法で表現したい」などという姿に加えて，**「もし～の場面に置き換えて考えてみるとどうか」「例えば～だとしたら」「これらの情報をまとめると，～がいえそうだ」などと，自身で仮説を生成し，それに基づく推論を行っていく子供の姿**を引き出して行く。このような姿を個人的興味の出現が促された姿ととらえる。

手立て**Ⅲ** 【低学年】	発達した個人的興味の出現を促すために，**「仮想的教示」の考え方を参考にした自己評価**を行う。「仮想的教示」とは，ある概念や方法を，「それを知らない人に教示するつもりで」説明する方法である。例えば，ある仲間や架空のキャラクターの誤答を修正する方法や，どのようにすれば間違えなかったのかを教える活動を位置付けることで，「なんとなくわかった」状態を明確にし，「図があってわかりやすかった」「式にすると簡単でわかりやすい」「○○の方法がしっくりくるな」などと，自己の学習効果に気付くことができ，具体物や図・言語・式などを用いて考えを表現するよさや，得られる『簡潔性』や『明瞭性』などのよさに気付き，個人的興味が発達していく姿につながっていくものと考えられる。
目指す 子どもの姿③ 【低学年】	この段階では，**「知識・技能・考え方のよさ」に子供が気付いていくこと**を目指したい。例えば，架空のキャラクターに対して，「この人はどうすれば間違えずにすんだかな」「どのやり方が，一番わかってもらえるかな」「おススメの方法を教えてよ」などという教師のかかわりがあったとすれば，子供の**「図で考えることでわかりやすくなった」「～すれば間違えないですむよ」「この式で表すとわかりやすいよ」「いつでもだれでも使えるね」**などという姿が見られるはずである。このような姿を，発達した個人的興味の出現が促された姿ととらえる。

手立て**Ⅲ** 【中・高学年】	発達した個人的興味の出現を促すために，**「仮想的教示」「教訓帰納」の考え方を参考にした自己評価**を行う。「仮想的教示」は，ある概念や方法を，「それを知らない人に教示するつもりで」説明する方法である。また，「教訓帰納」は，「はじめとくらべてどういう点が変わったのか」「どういう思い違いやミスをしていたのか」を問う方法であり，このような自分がもっていた誤った知識を修正する自己評価を行うことで，以後に出合う問題に対してその教訓が生かされることも期待される。問題に対する自分の考えや，問題を解いた後の考えを，ノートに記すなどの言語化を行うことで，筋道立てて表現した考えや，一般化された考えのよさを感じ，個人的興味が発達していく姿につながっていくものと考えられる。
目指す 子どもの姿③ 【中学年】	「図，言語・記号などを用いて，見通しをもち，筋道立てて表現するよさや，得られる『一般性』などのよさを自覚する姿」である。この段階では**「知識・技能・考え方のよさ」「仲間と知識を共有するよさ」の自覚が図られている**ことが重要である。例えば，授業序盤と終盤の考え方の違いを問うような教師のかかわりがあったとすれば，子供の**「図で考えることでわかりやすくなった」「～すれば間違えないということがわかった」「仲間の～という発言がきっかけで理解できた」**などという姿が見られるはずである。また，その後の場面において，**「前に学習した～を使って」**などという問題にはたらきかける子供の姿も重視したい。このような姿を，発達した個人的興味の出現が促された姿ととらえる。
目指す 子どもの姿③ 【高学年】	「図，言語・記号などの多様な表現から論理的に考えたり，統合・発展的に考えたりするよさや，得られる『一般性』などのよさを実感する姿」である。この段階では，**「知識・技能・考え方のよさ」「仲間と知識を共有するよさ」の自覚が図られている**ことが重要である。例えば，授業序盤と終盤の考え方の違いや，多様な考え方の共通点，相違点を問うような教師のかかわりがあったとすれば，子供の「図で考えることでわかりやすくなった」「～すれば間違えないということがわかった」「前に習った場面と同じだ」「～の場面でも使えるかな」「仲間の～という発言がきっかけで理解できた」などという姿に加えて，**「○○と△△を比べると～の点で共通している」「○○と△△を比べると○○の方が見やすく，わかりやすい」**などと，多様な考えを整理し，論理的に考えを表現する姿が見られるはずである。また，その後の場面において，「前に学習した～を使って」などという問題にはたらきかける子供の姿も重視したい。このような姿を，発達した個人的興味の出現が促された姿ととらえる。

3 結果と考察～　第３学年「かけ算の筆算（１）」

（１）単元について

①単元目標

言葉や式，図などを用いて２位数や３位数に１位数をかける乗法の計算の仕方について考える活動を通して，乗法の筆算の仕方について理解し，用いることができるようにする。

②「単元における○○的興味の出現が促された姿」と「手立て」

子どもの算数に関する思考や経験の個人差を和らげる教師のかかわり～Ⅰ

２位数×１位数を考える単元序盤においては，「アレイ図」を見て「乗法の式」の札を取る「かけ算カルタゲーム」を行う。このような，全員が参加できる遊びを位置付けることにより，子供の思考のスタートラインを揃えることができ，数理的な事象に含まれる不思議さを感じたり，問題意識をもとうとしたりする姿が生まれるものと考えた。

「ずれ」を含めた問題設定と，「ずれ」を生かした教師のかかわり～Ⅱ

筆算の手順を身に付ける段階においては，筆算の「本当らしく見える誤答」を提示することで，自己の感覚との「ずれ」や既習との「ずれ」を感じさせる。このような提示を行うことにより，「自分だったら解決できる」「（図・式などを操作して）～だから正しい（誤りだ）」「他者の話を聞きたい」「どうやって解くのかな」などと，既習事項などを基にして「解決できる」という見通しをもつ子供の姿が見られるものと考えた。

また，集団解決の場面では，計算，数の意味を問う，解いた人の気持ちを問う，正誤２つの概念を対立させる発問をするなど，子供が感じた「ずれ」を生かしながら教師がかかわるようにすることで，操作的思考を用いながら説明しようとする姿が見られるものと考えた。

「仮想的教示」「教訓帰納」の考え方を生かした自己評価～Ⅲ

単元全体をとおして，架空のキャラクターである「くまったくん」が誤った計算をしている場面を上に提示する。このような「仮想的教示」の考え方を生かした提示を行うことで，「色々な間違いのパターンがあるんだな」「間違えたわけは，・・・だね」「・・・すれば正しい筆算になるんだ」「自分はこんな思い違いをしないようにしよう」などという子供の姿が見られるものと考えた。

また，授業の終末に「自分の中にいた『くまった君』」「教室の中にいた『くまった君』」に教えてあげたいことを記述させる。このように「教訓帰納」の考え方を生かした投げかけを行うことで，「自分は・・・の部分で間違えていた」「数や計算の意味を友達が説明してくれたので，自分の方法は妥当でないとわかった」「・・・に気を付けることが大事だと思うよ」などと，自分がもつ誤った知識や手順に対する自覚が図られ，誤答を検討するよさを感じていく子供の姿が見られるものと考えた。

以上の手立てにより，一般化された考え方や方法のよさを自覚し，以後の学習に生かそうとする子供の姿が見られることを目指した。

③単元計画（東京書籍：第１小単元～第２小単元）

時	○主な学習活動	□教師の働きかけ・留意点
単元前	○「同数列の長方形的配列図（以下「図」）」を取り札に，「乗法の式（以下「式」）」を読み札にして，「かけ算カルタゲーム」を行う。	□「図」と「式（分配法則を用いる）」を対応させた「かけ算カルタゲーム」を繰り返し行う。Ⅰ □式「２×３」と「７×３」と，「９×６」の図を対応させたとき，カルタが取れるかどうかを問う。Ⅰ □式「２×６」と，「７×６」が，妥当であるという考えに対し，「図には『２』も『６』もないよ？」と問う。Ⅱ □本時の授業で気を付けることや，はじめと変わったことは何かを問う。 □黒板，教室，自分の中にいる「くまった君」に言いたいことを記述する。
1	○被除数が10より大きくなる「かけ算カルタゲーム」を行う。	□「図」と「式（分配法則を用いる）」を対応させた「かけ算カルタゲーム」を繰り返し行う。Ⅰ □式「４×２」と「８×２」と，「１２×４」の図を対応させたとき，カルタが取れるかどうかを問う。Ⅰ □「４×２」と「８×２」が妥当でないことが明らかになった段階で，「では，被乗数をどのように分ければよいのか？」と問う。Ⅱ □本時の授業で気を付けることや，はじめと変わったことは何かを問う。 □黒板，教室，自分の中にいる「くまった君」に言いたいことを記述する。
2	○２３×□の計算の仕方を考え，説明する。	□「□」に入れる数字の中で，簡単に計算できそうな数字を考えさせる。Ⅰ □「２３×２」を筆算し，「４０６」としてしまう「くまった君」の誤りを提示し，妥当かどうかを検討する。Ⅱ □適宜，「くまった君はなぜ間違えたのか」を問う。Ⅲ □黒板，教室，自分の中にいる「くまった君」に言いたいことを記述する。Ⅲ
3～6	○２３×３，２３×６，２３×９，誤答や答えの誤記をもとに，正しい筆算の方法を説明する。 ○「２位数」×「１位数」の筆算の練習問題を行う。	□２３×□の問題を続けて考えさせていくようにする。Ⅰ □既習の「誤答」「誤記」のパターンが，繰り返し現れるようにし，子どもが「誤答」「誤記」の根拠を述べられるようにする。Ⅰ □集団解決の場においても，「くり上がりの数と被乗数をたしてしまう誤り」「くり上がるべき数を横に並べて記述してしまう誤り」「くり上がりをたし忘れる誤り」などを提示する。Ⅱ □筆算が妥当でない場合，なぜそう書いてはいけないのか，また，なぜ小さい数字を記述するのかなど，位ごとの数字の意味や繰り上がりの理由について問う。Ⅱ □適宜，「くまった君はなぜ間違えたのか」を問う。Ⅲ □黒板，教室，自分の中にいる「くまった君」に言いたいことを記述する。Ⅲ

（２）仮説

①仮説１

中学年算数科の学習において，子供たちの算数に関する思考や経験の個人差を和らげる教師のかかわりを行うことによって，数理的な事象に含まれる不思議さを感じ，問題意識をもとうとする子供たちの姿が見られるであろう。

②仮説２

中学年算数科の学習において，「ずれ」を含めた問題設定と，「ずれ」を生かした教師のかかわりを行うことによって，既習事項などを基に「解決できる」という見通しをもち，操作的思考を駆使して簡潔明瞭に表現しようとする子供の姿が見られるであろう。

③仮説３

中学年算数科の学習において，「仮想的表示」「教訓帰納」の考え方を用いた自己評価を行うことで，図・言語・記号などを用いて見通しをもち，筋道立てて考えるよさや，得られる一般性などのよさを自覚する子供の姿が見られるであろう。

（３）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	①発言の記録	①単元の中で，Ⅰの手立てを講じた場面における子どもの発言	①「状況的興味の喚起が促された姿」を該当単元で具体化し，Ⅰの手立てに対する具体的な姿が見られた子供を抽出する。
		②ノート記述	②単元の中で，Ⅰの手立てを中心的に講じた時間のノート記述	②「状況的興味の喚起が促された姿」を該当単元で具体化し，Ⅰの手立てに対する具体的な姿が見られた子供を抽出する。
		③質問紙	③単元の毎時間	③「状況的興味の喚起が促された姿」を質問紙に整理し，単元内での変容を数値化する。
		④観察	④単元の中で，Ⅰの手立てを中心的に講じた時間	④「積極的授業参加行動」の視点を用いて，「注視・傾聴」「挙手・発言」の様子を数値化する。
②	Ⅱ	①発言の記録	①単元を通して行われる「算数的活動」に至る前段階の場面	①子供が問題解決への見通しをもち，課題をもとうとする姿を該当単元で具体化し，具体的な姿が見られた子供を抽出する。
		②個人思考段階のノート記述	②単元を通して行われる「算数的活動」の場面	②子供に期待する操作的思考や，考えの表現を具体化して，実際の姿にあてはめて出現割合を数値化する。
③	Ⅲ	①自己評価の記述	①発達した個人的興味の獲得を想定する時間の終末	①子供に期待する「表現のよさ」や「獲得した知識・技能・考え方のよさ」の姿を具体化し，実際の姿にあてはめて出現割合を数値化する。

（４）指導の実際と考察

①「仮説１」にかかわって

子供の算数に関する思考や経験の個人差を和らげる教師のかかわり～Ⅰ について

本単元では，数理的な事象に含まれる不思議さを感じ，問題意識をもとうとする子供の姿を引き出すために，手立てⅠを設定した。その中から単元の特性や子供の実態に合わせて，有効と考えられるものを選択し，本単元における手立ての具体を整理したものが【表１】である。

【表１】本単元における子どもの算数に関する思考や経験の個人差を和らげる教師のかかわり～Ⅰ

手立て	本単元における手立ての具体	和らげる対象となる個人差
①全員が参加できる遊びや体験活動を位置付けた単元構成	かけ算カルタゲーム	子供の思考や経験の個人差
②ストーリー性のある授業展開をとおして，子ども自身が探究したことを自らが開拓したと感じる単元構成	「２３×□」の探究	子供の思考の個人差
③結果主義にとらわれず，誤答や不十分な考えを生かす授業構成を行う	陥りやすい「誤答」「誤記」の提示	学習に対する価値観の個人差

■単元前・第１時～「かけ算カルタゲーム」を行う

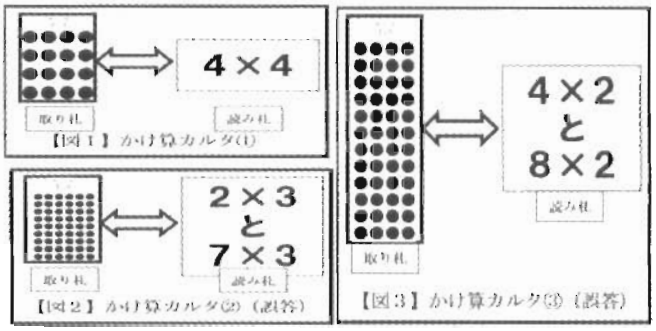
【図１】は，「同数列の長方形的配列図」を取り札に，「乗法の式」を読み札とした，「かけ算カルタ①」である。かけ算について，図を用いて思考する経験の量は，個々まちまちであると考えられることから，

カルタゲームを取り入れることで，既習の「１つ分」×「いくつ分」の考え方を全員が共有し，その後用いていけることや，筆算を学習していくにあたり，数や計算の意味を，図と結びつけながら自然に考えていけるなど，思考や経験の個人差を和らげる効果を期待した。

【図２】は，「同数列の長方形的配列図」を取り札に，「分配法則を用いた乗法の式」を読み札とした，「かけ算カルタ②」である。このカルタを「かけ算カルタ①」に混ぜておくことにより，読み札が妥当であるかどうかを考えるきっかけとなり，既習の分配法則の考え方を，図と結びつけながら理解し，全員で共有するなど，思考や経験の個人差を和らげる効果を期待した。

【図３】は，被乗数が10より大きくなる場合の「かけ算カルタ③」である。ここでも，「かけ算カルタ②」と同様の誤答を混ぜておくこととした。

「かけ算カルタゲーム」の提示によって，期待した「仮説１」の子供の姿の具体は，【表２】のとおりである。



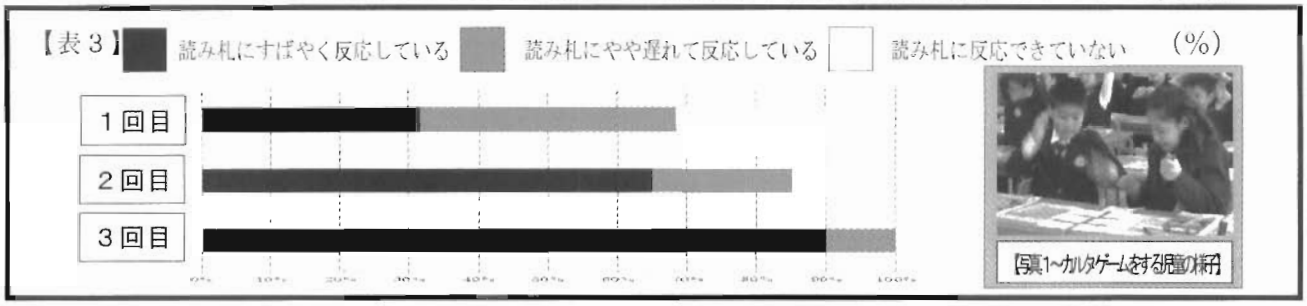
【図１】かけ算カルタ(1)
【図２】かけ算カルタ(2)（誤答）
【図３】かけ算カルタ(3)（誤答）

【表２】「かけ算カルタゲーム」の提示から期待した子供の姿～Ⅰ

あ　「カルタゲーム」事体に面白さを感じたり，意欲的に参加したりする姿
い　「カルタゲーム」に含まれる「誤り」に対して不思議さを感じたり，問題意識をもとうとしたりする姿
う　既習の分配法則の考え方を用いて，読み札が妥当であるかどうかを判断する姿
え　「なぜ正しいのか」「なぜ誤りなのか」を追究しようとする姿

手立てⅠによってあらわれた子供の姿（全体）

子供たちが初めてカルタゲームに出会った際は，３度繰り返して行った。【写真１】その際にあの姿がどの程度あらわれていたかを検証するために，ビデオによる観察で記録した。学級全体の結果は次のようであった。【表３】



【写真1～カルタゲームをする児童の様子】

「カルタゲーム」には，A：２×３と７×３（誤った分配法則）　B：２×６と７×６（正しい分配法則）　を混ぜておいた。いの姿がどの程度あらわれていたかについて，子供の発言を記録した。結果は次のようであった。

発問①
教師：この取り札は，本当は「９×６」なんだね。では，ＡもＢも取ってはいけないってことだね？

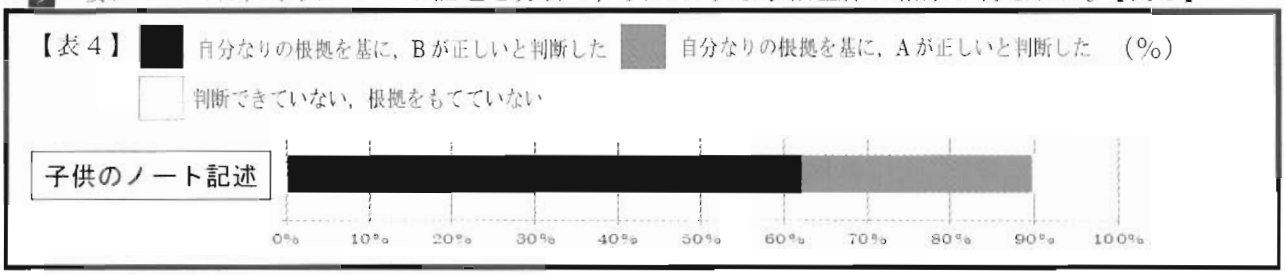
児童多数：いやいや！Ａが取れるよ！いや。取れるのはＢだ！（挙手３０％）

発問②
教師：Ａと思う人も，Ｂと思う人もいるんだね？どっちがいいか，理由をいえる？

児童多数：いえます！Ａの理由がいえます！（挙手５０％に増える）【写真２】

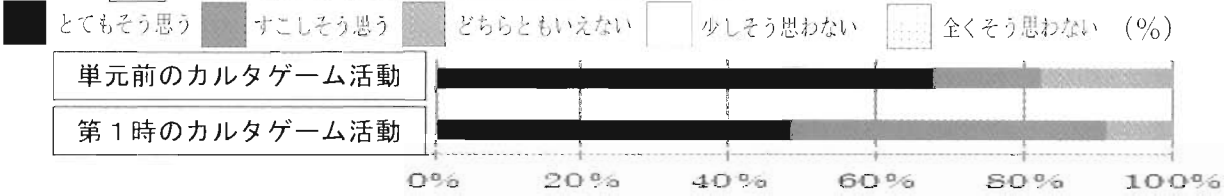
【写真２～発問に対して挙手する児童】

うの姿については，子供のノート記述を分析し，次のような学級全体の結果が得られた。【表４】



えの姿については，本時の終末に実施した，「算数の学習についてのアンケート（自己調整学習尺度）」の回答から，次のような学級全体の結果が得られた。【表５】

【表５】設問：今日の授業では，「なぜそうなるのか」を考えたり，説明したりしようとした



子供が初めて「カルタゲーム」に出合った際の，読み札に対しての反応を見ると，１回目は６８％の反応であったが，３回目になると，１００％の児童が反応するようになった。真剣にカルタを見つめる子供の表情や，取れた時に喜ぶ様子からも，「カルタゲーム」自体の楽しさに魅力を感じていることがわかり，子供の状況的興味が喚起されるために有効に働いたといえる。また，楽しい「カルタゲーム」の中に誤りを含んでおくことにより，発問を繰り返すごとに「理由を説明したい」という思いが高まっている様子が見てとれた。全体で課題をもつ直前の挙手は５０％程度であった。さらに，その後のノート記述からは，８９％の児童が，図や計算などを根拠として，「ＡまたはＢが正しい」と記述しており，子供たちが問題の不思議さを感じながら，状況的興味を維持していったと考えられる。

単元前，第１時と，２度の「カルタゲーム」を行った中で，「なぜそうなるのか考えようとした」というアンケート項目の「とてもそう思う」「少しそう思う」を合計した割合が，８３％から９２％へと上昇した。「どちらともいえない」は，１７％から８％に減少し，「そう思わない」という回答は０％であった。「カルタゲーム」が，数理的な事象の不思議さに目を向けさせ，問題意識をもつこと対して有効に働いた可能性がある。

手立てＩによってあらわれた子供の姿（個人）

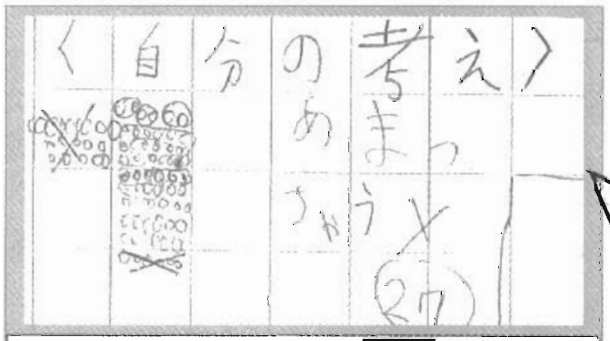
単元前のカルタゲームは，計３回行ったが，２回目まで読み札に全く反応できていなかった児童Ａは，【表５】のアンケートにおいて，「３（どちらともいえない）」から「５（とてもそう思う）」へと変容した。変容に至る児童Ａの学習の様子は，次のようであった。

●期待する姿あ，いについて～児童Ａのカルタゲームでの様子から

★単元前のカルタゲームでの様子
- 「カルタゲーム」と聞いて，笑顔を見せ，カルタを取ろうとしていた。
- 読み札が読まれても取ることができず，自信を無くしてしまう様子が見られた。
- ２回目までは，隣の子供にカルタを取られ続けていた。
- 隣の子供のアドバイスにより，３回目はカルタに手を伸ばす様子が見られた。しかし，自力でカルタを取ることはできなかった。

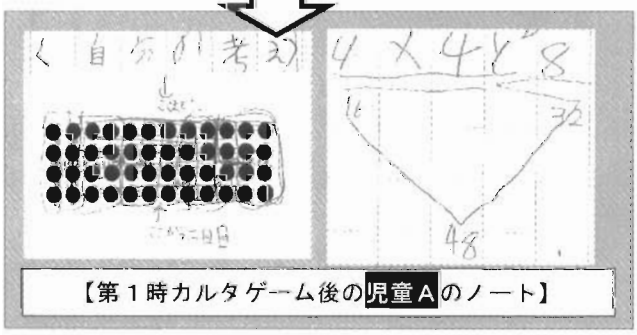
★第１時のカルタゲームでの様子
- 教師が，「かけ算の式，２つ言いますよ」というと，「えっ？」と一瞬戸惑うが，すぐに「ああ，分かれているんだ」と話し，隣の児童と笑顔で顔を見合わせた。
- 教師の「１×４」と「１×４」という声に合わせて，正しく「２×４」のカルタを取ることができた。
- 教師が，「１×４」と「５×３」と，ダミーの読み札を読んだが，ひっかからなかった。
- 「２×３」と・・・と，教師が間を空けると，その間にカルタを読み取り，「あー。これだ」と目星をつける姿が見られた。
- 「２×３」と「３×３」と，ダミーの読み札を読んだ瞬間に，「あっ」と声を発しつつ取るのをやめた

●期待する姿うについて～児童Ａの個人思考ノート記述から



【単元前のカルタゲーム後の児童Ａのノート】

単元前のカルタゲームにおいて，児童Ａは自信をもって取り組むことができなかった。その後，９×６を，２×３と７×３に分配することが正しいかどうかという問いに対しても，「正しい」と挙手しており，この時点では誤った認識をもっている。その後の個人思考ノートを見ると，２×３と７×３に分配すると，●が余ってしまうことを見いだし，妥当でないと判断することができた。しかし，「１つ分」×「いくつ分」の見方は弱く，任意のまとまりをつくって教えるにとどまっている。



【第１時カルタゲーム後の児童Ａのノート】

第１時のカルタゲームにおいて，児童Ａはカードをいくつも取ることができるようになった。その後，１２×４を，４×２と８×２に分配することが正しいかどうかという課題を個人思考した。ノートを見ると，「４」を１つ分と見る考え方が形成されたことがわかり，矢印が，「分配する」考えが形成されたことを示唆している。「４×４と８」という記述は不十分ではあるが，「４×４と４×８」に分配し，正答４８を導き出したと見てよいだろう

抽出児童Ａは，第１時にカルタゲームに参加できるようになったことで，「１つ分」×「いくつ分」，「アレイ図と結びつけながら分配法則を理解する」という，本単元の学習のスタートラインに立つことができたと考えられる。そのことが，「なぜそうなるのか考えようとした」というアンケート項目が，「どちらともいえない」から「とてもそう思う」へと上昇する結果へとつながった。カルタゲームを繰り返すことが，思考や経験の個人差を和らげる効果が働いた好例といえるであろう。カルタゲームは，友達と自然にかかわりながらゲームを進めていけるよさがあり，児童Ａも，かかわりの中でカルタの見方を習得していった。今回，その点での教師の意図的なかかわりは少なかったが，今後の課題としていく必要があると考える。

②「仮説２」にかかわって

「ずれ」を含めた問題設定と，「ずれ」を生かした教師のかかわり～Ⅱ

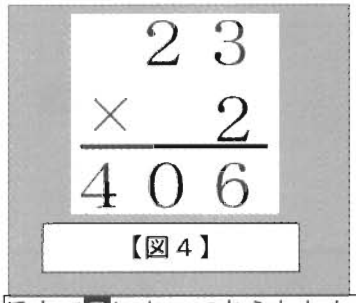
本単元では，既習事項などを基に「解決できる」という見通しをもったり，操作的思考を駆使して簡潔明瞭に表現しようとしたりする子供の姿を引き出すために，手立てⅡを設定した。

算数

■第２時～「２３×２の誤答をもとに，正しい筆算の方法を説明する」（個人思考の場面）

初めて筆算を学習する時間である。ここでは，「くまった君」が計算した２３×２の誤答【図４】を問題場面として提示することで，既習の図を用いた考え方や，分配法則を用いた考え方との「ずれ」を生み出し，「仮説２」の子供の姿を引き出そうと考えた。

「かけ算カルタゲーム」の提示によって，期待した「仮説２」の子供の姿の具体は，【表６】のとおりである。



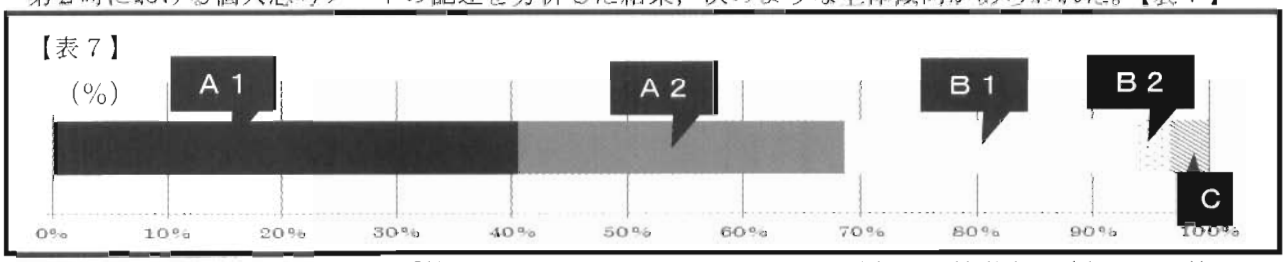
【図４】

【表６】「２３×２の誤答」の提示から期待した子供の姿～Ⅱ

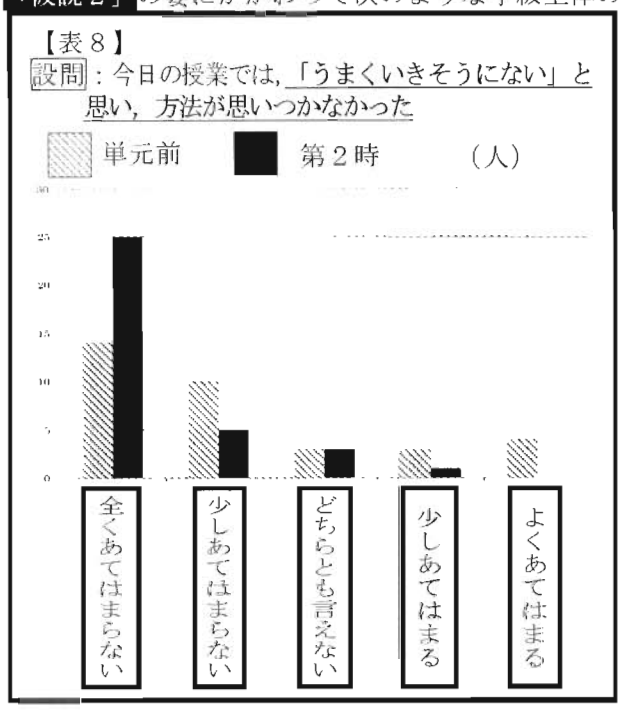
- Ａ１　既習の分配法則，または図，累加などを用いて，筆算が誤りである根拠を述べ，正しい筆算の手順を記述している。
- Ａ２　十の位に「４」を書く根拠を，十進位取り記数法の考えを基に記述している。
- Ｂ１　「筆算をすると４６になるから誤り」「くまった君は手順を間違えたから誤り」など，筆算の手順を知っていることが前提であるが，正誤を判断している記述。
- Ｂ２　その他の方法で正誤を判断した記述。
- Ｃ　記述が見られない。判断できなかった。

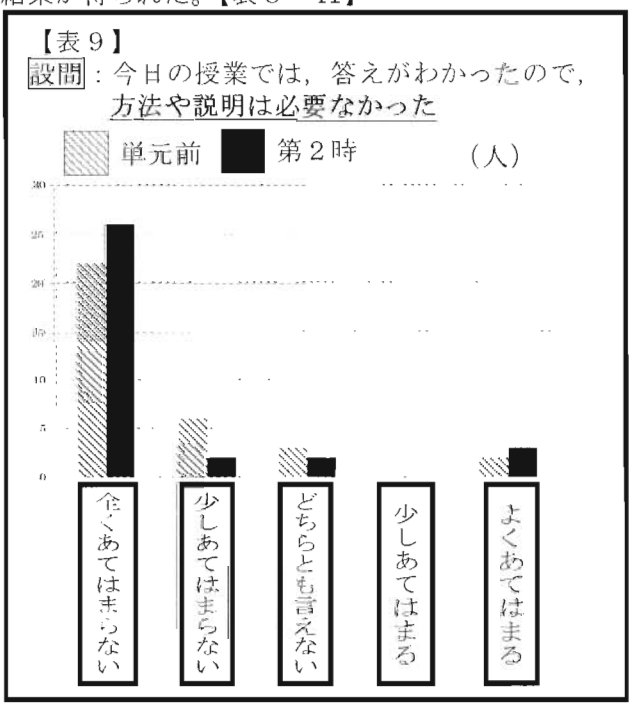
手立てⅡによってあらわれた子供の姿（全体）

第２時における個人思考ノートの記述を分析した結果，次のような全体傾向があらわれた。【表７】

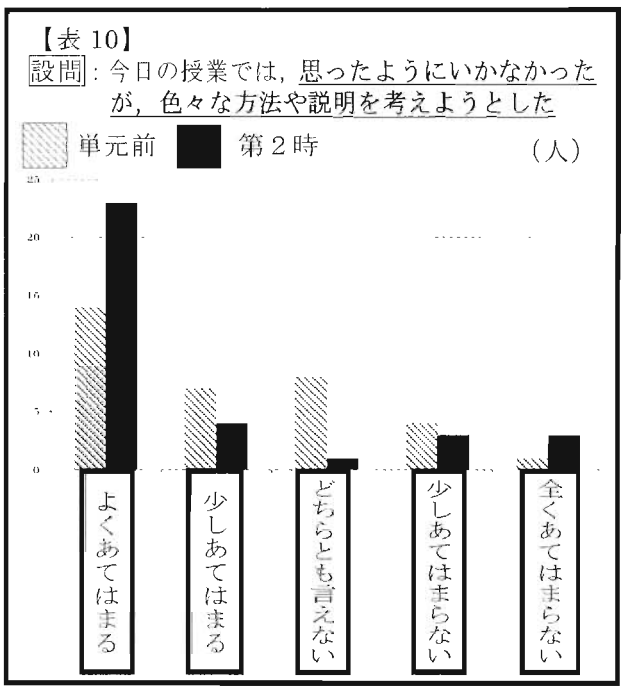


また，本時の終末に実施した，「算数の学習についてのアンケート（自己調整学習尺度）」の回答から，「仮説２」の姿にかかわって次のような学級全体の結果が得られた。【表８～11】

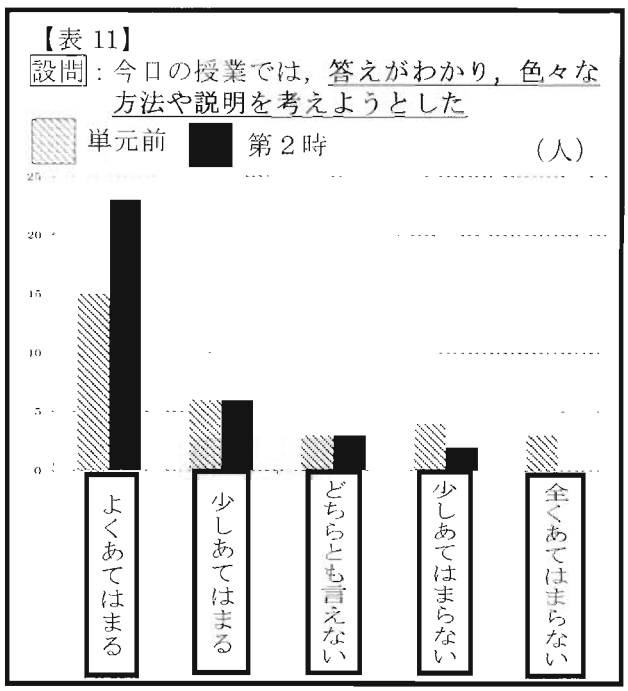




【表 10】
設問：今日の授業では，思ったようにいかなかったが，色々な方法や説明を考えようとした



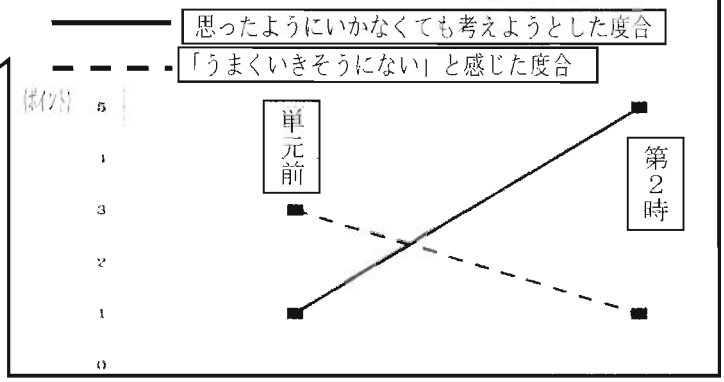
【表 11】
設問：今日の授業では，答えがわかり，色々な方法や説明を考えようとした

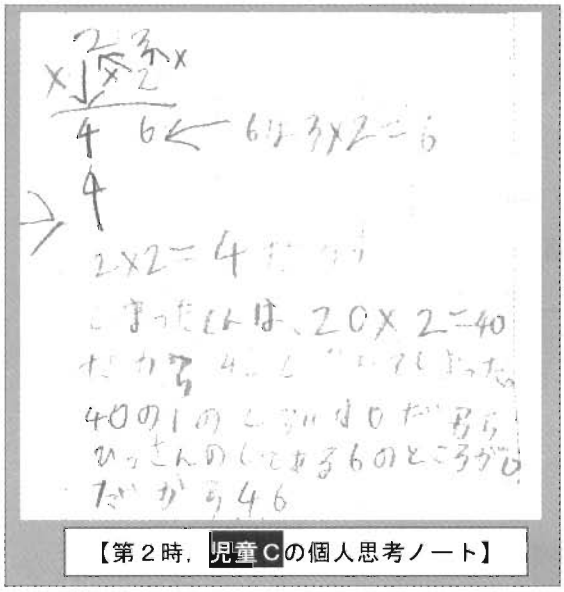


手立てⅡによってあらわれた子供の姿（個人）

【第２時，児童Ｂの個人思考ノート】

【表7】Ａ1から抽出した，児童Ｂのノート記述である。筆算のアルゴリズムについて言及し，その根拠を既習の分配法則に求めている。さらに，「くまった君は２０×２＝４０をしたと思う」という「２×２」の本来の意味にも気付いている。筆算のアルゴリズムの理解だけでは表出されない考え方であり，これまでの学習から，見通しをもって思考できるようになっていると解釈できる。下図は，児童Ｂの自己調整学習尺度の変容である。

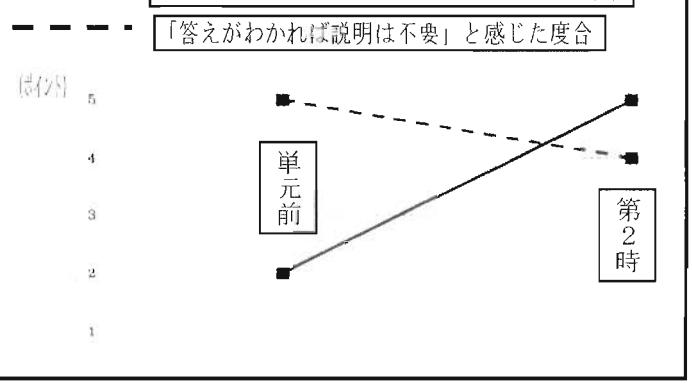




【第２時，児童Ｃの個人思考ノート】

【表7】Ａ2から抽出した，児童Ｃのノート記述である。筆算のアルゴリズムについて，その根拠を記している。

「くまった君」が間違えた原因を２０×２＝４０と書いてしまったためであるとし，「6のところ」すなわち「一の位」が「0」になるべきであると説明している。このように，十進位取り記数法の考え方を用いている姿も，既習事項を用いて，見通しをもって思考している姿と解釈できる。



２３×２の誤答（第２時）に対する個人思考では，９４％の子供が正誤を判断することができ，６８％の子供が既習事項を基にした説明を試みていたことから，多くの子供が解決への見通しをもつことができ，かつ操作的思考を用いていたと解釈できるため，「ずれ」を含めた問題提示がある程度有効に働いたと思われる。また，単元前と第２時のアンケートを比較すると，「解決方法や説明が思いつかない」という項目は低下し，「色々な方法や説明を考えようとした」という項目は上昇したことから，本単元での学びを進めていくうちに，より多くの子供が見通しをもって個人思考に向かえるようになった可能性がある。単元前や第１時で喚起された状況的興味が維持されることにより，図や分配法則，十進位取り記数法の考え方を用いた説明が，数多く見られたものと考えられる。また，単元前において，「うまくいきそうにない」「思ったようにいかないときは考えられない」と感じていた抽出児童Ｂ，Ｃについても，考えたり説明したりする必要性に関する数値に改善傾向が見られたとともに，ノートには操作的思考を用いた記述があり，「ずれ」を含めた問題設定が，個人的興味を生起させた好例であるといえる。

■第５時～「２３×９の誤答をもとに，正しい筆算の方法を説明する」（集団解決の場面）

集団解決の時間において，子供や架空のキャラクターの誤答を意図的に取り扱うことから，自分と仲間の「ずれ」が顕在化すると考えられる。そこで，子供が感じた「ずれ」を生かしながら教師がかかわるようにすることで，操作的思考を用いながら説明しようとする姿を期待した。

集団解決の場面で提示した誤答は，【図５】であり，子供が「２×９＝１８」の意味を，操作的思考を用いながら解決していくことをねらった。この提示とその後の発問によって，期待した「仮説２」の子供の姿の具体は，【表 12】のとおりであり，児童の発言記録を以下に示す。

２３
×　９
１８７

【図５】

【表 12】「２３×９の誤答」とその後の提示から期待した子供の姿～Ⅱ
【図５】の誤答が提示された後の教師の「ずれ」生かしたかかわりに対して

A　くり上がりの「２」の扱いについて考える児童の姿
・なぜ「１８」に「２」をたすのかについて疑問をもつ
・「１８」は，十が１８個分，「２」は，十が２個分である
・１８＋２＝２０の「２０」は，十が２０個分である
・「２０」をそのまま十の位には書けない。なぜなら，十が２０個は百が２個分にあたるからである
・百の位に「２」をくり上げ，十の位は，数がなくなるので「０」を書くとよい

B　誤りである理由をのべることにとどまる児童の姿
・くりあがりの「２」をたしわすれているよ
・１８＋２＝２０だから，下に「２０」と書かなきゃいけないよ

C　正誤を判断している様子が見られない児童の姿

教師の働きかけ①
教師：クラスの中にはこんな筆算をしている人もいましたよ。～【図５】の提示

児童　：えーっ，おかしいよ！
児童①：２×９＝１８は，いいんだけど，２をたしていないよ。B
児童②：百の位に２がくり上がるから２０になる。B
児童③：２×９＝１８に，２をたすので，くり上がった２をたして２０になる。B

【写真３～発問に対して挙手する児童】

教師の働きかけ②
教師：これは不思議なことをしますね。２０なんて，黒板のどこにもないですよね？【写真３】

児童①：２０×９の２０のことだよ。
児童⑤：（図を指さして）[１]が２０個あるってこと。
児童⑥：そうじゃなくて，２００だよ。[１０]が２個なのは１８＋２の２のことだよ。A
児童⑦：１８は，本当は１８０。１８０と２０を合わせて２００だから，[１００]が２個分ということ。A
児童⑧：（図を指さして）[１０]が１８で，くり上がった２個と合わせて[１０]が２０個になる。A【写真４】
児童⑨：[１０が]１８個と[１０]が２個で，[１０]が２０個になる。A
児童⑩：十の位に２０があると，２００になる。A

【写真４～図を操作しながら説明する児童】

２３×９の誤答（第５時）についての集団解決では，話し合いの途中で適宜誤答を提示することで，児童の個人的興味が継続され，図や式を操作しながら発言する児童の姿が見られた。２×９＝１８，１８＋２＝２０，という点には気付いても，「１８」「２０」「２」が何を意味するのかを引き出し，図などの操作を基に考えるためには，「なぜ『１８』と書いてはいけないのか」と考えるきっかけとなる発問「２０なんてどこにもないですよね？」など，誤答の提示などの教師のかかわりが不可欠であった。そのようなかかわりが，自分と他者との「ずれ」を生起させ，操作的思考を始めるきっかけとして有効に働いた場面であったといえる。

③「仮説３」にかかわって

「仮想的教示」「教訓帰納」の考え方を生かした自己評価～Ⅲ

本単元では，図・言語・記号などを用いて見通しをもち，筋道立てて考えるよさや，得られる一般性などのよさを自覚する子供の姿を引き出すために，手立てⅢを設定した。

■第５時～「２３×９の誤答をもとに，正しい筆算の方法を説明する」（個人思考の場面）

架空のキャラクターの誤答を取り扱うことから，「『くまった君』はどうして間違えたのか」という，仮想的教示の考えを生かした問いを適宜行い，必要に応じてノートに記述することとした。また，授業終末には，①自分の中のくまった君，②教室の中のくまった君，③黒板の中のくまった君に対して記述する「くまった君とお話コーナー」を設定することにより，自分や他者の誤りを修正したり，自己の学習効果を自覚したりする姿が引き出されていくことを期待した。「仮説３」にかかわって，期待した子供の姿の具体は，次のとおりである。【表 13】

【表 13】「仮想的教示」「教訓帰納」の考え方を生かした自己評価から期待した子供の姿～Ⅲ

A　自分や他者の誤りについて振り返り，間違いの理由を，本時学習したことを根拠にして記述している
・自分は～を間違えていたが，・・・をとおして理解することができた。これから自分は～に気を付けていきたい
・（自分は間違えていなかった）Ａ（Ｂ・Ｃ）の人は～に気を付けるといいと思う
・自分も～な間違いはするかもしれない。これからは～に気を付けていく
・10 のかたまりができたら，くり上げるんだよ
・１８っていうのは～という意味だから，
・２×９は，２０が９個分だから・・・

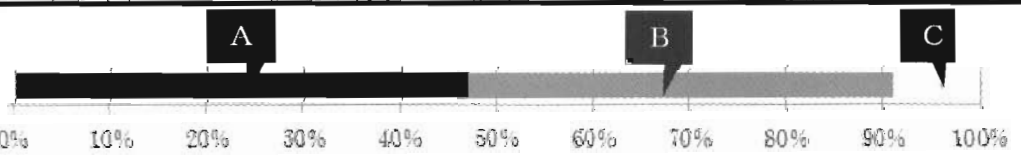
B　主に他者の誤りに対して「～してはいけない」という教訓に基づく記述
・くり上がった数をたしわすれてはいけないよ
・かけられる数とくりあがった数を間違えてたしてしまってはいけない
・位を無視して並べて数字をかいてはいけないよ

C　根拠のない結果のみの記述，または記述が見られない
・～は間違いだったね，など

手立てⅢによってあらわれた子供の姿（全体）

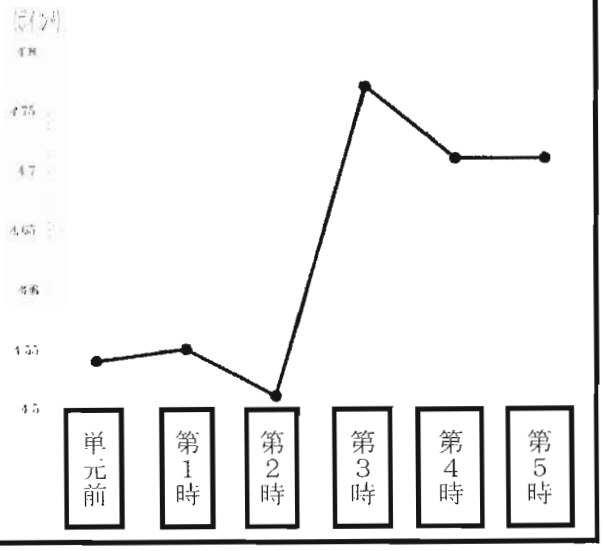
第５時における子供のノート記述を分析した結果，次のような全体の傾向が見られた。【表 14】

【表 14】

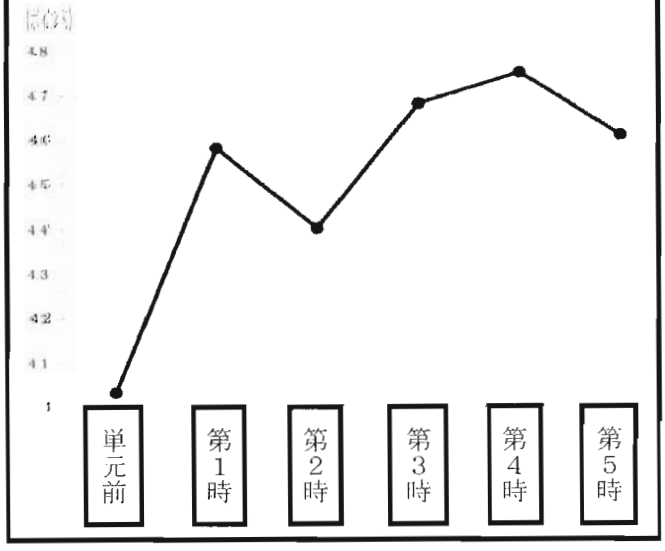


また，単元前～第５時の終末に実施した，「算数の学習にかかわるアンケート（自己調整尺度）」の回答から，「仮説３」の姿にかかわって次のような学級全体の結果が得られた。【表 15～16】

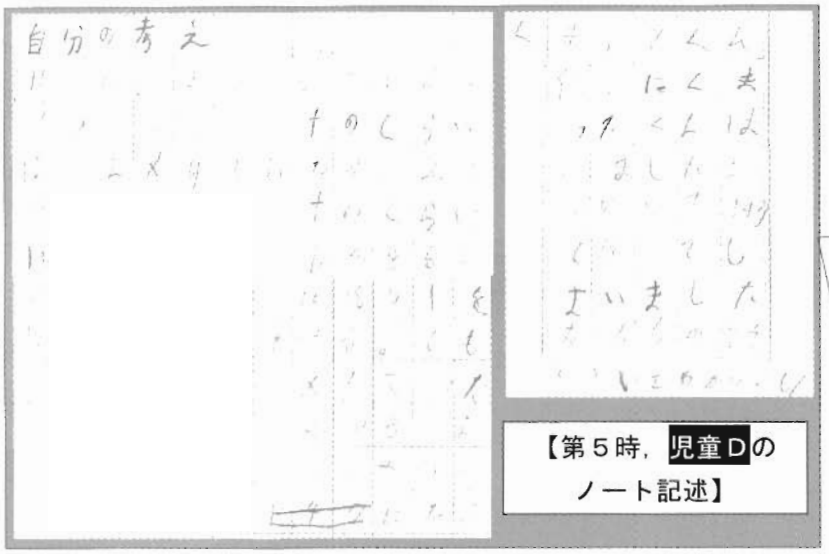
【表１５】
設問：今日の授業では，問題の解き方や意味がわかることが大事だった。
※アンケートの学級平均得点の推移
（よくあてはまる→5，すこしあてはまる→4，どちらともいえない→3，少しあてはまる→2，全くあてはまらない→1）



【表１６】
設問：今日の授業では，自分にできることや習ったことをもとに考えた。
※アンケートの学級平均得点の推移
（よくあてはまる→5，すこしあてはまる→4，どちらともいえない→3，少しあてはまる→2，全くあてはまらない→1）

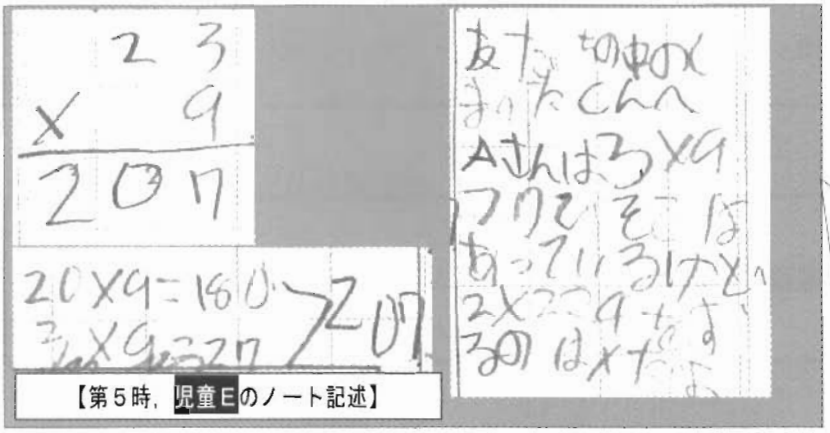


手立てⅢによってあらわれた子どもの姿（個人）



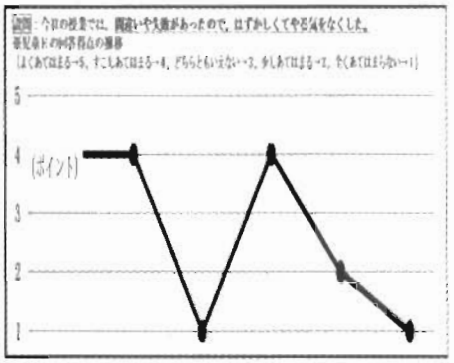
【第５時，児童Ｄのノート記述】

【表５】Ａから抽出した，児童Ｄのノート記述である。筆算のアルゴリズムについて言及し，「十を超えるとくり上がる」という考え方が記されているが，個人思考の段階では誤答を書いてしまった。誤った計算をしてしまったことに自分で気付く記述が見られ，「くまった君と同じ誤り（おそらく十の位で２＋２をしてしまい，答えを１４７とした）をしてしまった」「友達の話を聞いてわかった」と，自分の誤りを自覚する姿が見られた。



【第５時，児童Ｅのノート記述】

【表11】Ｂから抽出した，児童Ｅのノート記述である。筆算と既習の分配法則を用いて，誤答である理由を説明し，終末には，授業の中で登場した友達の誤答に対して助言をすることができている。



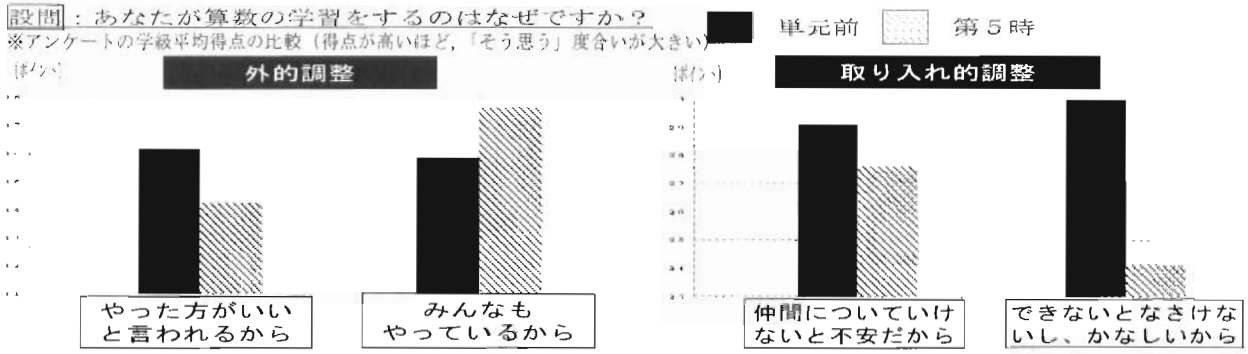
第５時における自己評価では，９２％の児童が，自分および他者の誤答に対して，根拠をもってふりかえることができていた。うち５１％は，数や式の意味に基づく根拠を述べており，４９％は，筆算のアルゴリズムに基づいて注意を促す記述であった。「仮想的教示」を用いた提示から自己評価をさせることで，「こうすればよかった」「自分も同じように間違えたという記述が，抽出児童Ｄ・Ｅからも見られており，本時で期待した一般性に，ある程度到達することができたものと考えられる。一方で，児童の記述が，誤りの指摘にとどまるものが多かったことは課題である。本単元においては，「くまった君にお話コーナー」を設定して，適宜自分が思ったことを書き込む欄をノートに設けた。実践を始めてから日が浅いため，充分に活用できたとはいえない。考えの過程のよさをふりかえることで，筋道立てて考えるよさや，その結果得られた一般性のよさに気付いて行く児童が育成されるものと考えるので，さらに実践を進めていきたい。

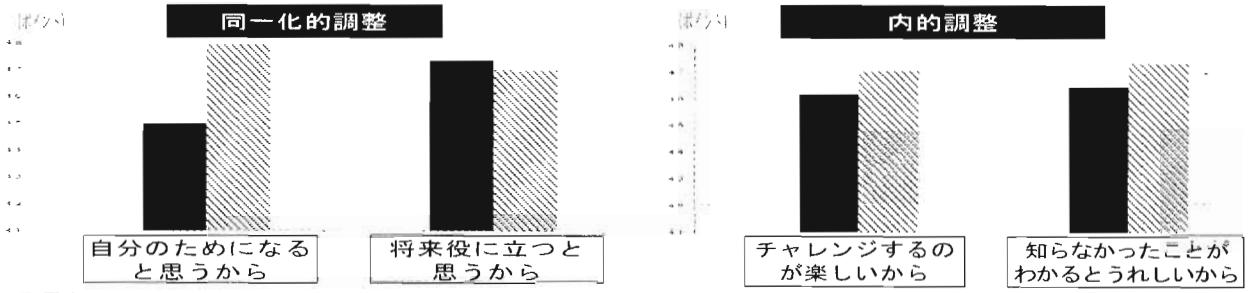
算数の学習にかかわるアンケート（自己調整学習尺度）の結果は，**「自分にできることや習ったことを基に考えた」という項目が大きく上昇**した。これは，手立てⅠ，手立てⅡにおいて，見通しをもって考えたり既習事項を用いて考えたりすることができるようになってきている児童の姿を示唆している。その日の学習内容にも大きく左右される項目であることから一概にはいえないが，仮説１，「問題意識をもとうとする姿」，仮説２，「見通しをもち，操作的思考を用いて考える」児童の姿の一端を示していると言えるだろう。

また，**「問題の意味や解き方がわかることが大事だった」という項目が上昇傾向**であった。これは，単に「答えが合っている，間違えている」ということが算数を学ぶ価値ではなく，意味を考え，解き方がわかるということが価値であるという見方に学級集団が変容してきていることを示唆している。こちらも，その日の学習内容にも大きく左右される項目であることから一概にはいえないが，仮説３「筋道立てて考えるよさ」「一般性のよさ」を自覚している児童の姿の一端を示していると言えるだろう。

手立てⅠ　Ⅱ　Ⅲを講じたことよってあらわれた子供の姿（全体の自律性の高まりについて）

「算数を学ぶ理由にかかわるアンケート（自律性尺度）」を，単元前と，第５時の終末の２回実施した。学級全体の結果は次のとおりである。





本単元で実施したもうひとつのアンケートは，算数を学ぶ理由にかかわるアンケート（自律性尺度）である。単元前と第5時終了後を比較した結果は，上に述べたとおりである。外的，取り入れ的調整の平均得点が減少傾向（「算数を学ぶ理由は，みんなもやっているから」のみ上昇），同一化的，内的調整については平均得点が上昇傾向（「算数を学ぶ理由は，将来役にたつと思うから」のみ減少）という結果であった。本教科論では，「算数を学ぶ価値とは，問題との関係性から生起する知識・技能・考え方の『よさ』や，仲間と知識を共有する『よさ』であり，それを実感させていくことが「自律的調整」につながっていくと考えることができる。」と述べており，本実践をとおして見られたアンケートの変容は，興味の質を高め，算数を学ぶ「よさ」を感じていくことが，自律性の高まりに貢献する可能性を強く示すものであると考えられる。

また，本研究全体論では，次のように述べている。

（本校で課題となっている）「難しいことにチャレンジすることが楽しいから」という質問は，他の質問項目に比べて，その解答に難しさがあると考える。つまり，「難しいこと」に挑戦することが「楽しい」と実感するためには，学習の過程で「課題を解決できた時の喜び」「課題を解決できた自分の頑張り」などを実感することが必要であり，またその課題が子どもにとって自分事として考えられるものであることが必要だからである。

本実践では，「チャレンジするのが楽しい」という項目の平均点が上昇しており，上述してきたような「算数のよさ」を感じていく学習プロセスが，本校全体論の課題に貢献できる可能性を示唆している。一層研究を重ね，授業の質を向上させていきたい。

（5）成果と課題

中学年算数科において，自律性を高めていくためには，次のことが大切であることが明らかとなった。

○子供の思考や経験の個人差を和らげる工夫として，「全員が参加できる遊びや体験活動」を取り入れることによって，既習の知識や・技能・考え方が整理され，その後の算数的活動への参加がスムーズになったり，活動への主体性が増したりすることが明らかになった。

○「ずれを含めた問題設定」としての「本当らしい誤り」の提示を行うことにより，ほとんどの子供が正誤を判断するなど，主体的に算数的活動に取り組むことができるとともに，既習事項や図・式を用いて，自分の考えを表現しようとする子供の姿を引き出すことへの有効性が明らかとなった。

○「ずれを生かした教師のかかわり」としての，「意図的な反問（誤答の提示）」は，子供が操作的思考を用いて問題を解決する姿を引き出す効果があることが明らかとなった。

○「仮想的教示」「教訓帰納」の考え方を生かした自己評価については，自分たちが考えてきた過程を振り返った上で，他者に方法を教示したり，自分も実は間違えていたことを自覚したりする子供の姿が見られるなど，「筋道立てて考えること」「みんなで一般化したこと」のよさを自覚することへの有効性が明らかとなった。

●本実践では，Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの手立てを行うことにより，「子供が算数を学ぶ理由」について，「同一化的調整」「内的調整」などのアンケート項目に高まりが見られたことから，3つの手立ては切り離すことができない重要なものであるということが明らかとなった。端的に言うと，「算数を学ぶ過程」を意識することで，子供は「算数を学ぶ意味」に気付いていくのだといえる。今回の実践では，知識・技能・考え方の「一般化」が図られる段階と，子供が思考してきた「過程」を結びつける手立てが不十分であったため，子供は導きだした結果のみに着目，あるいは満足し，自己の変容を自覚することができない場面も少なくなかった。このような課題は，子供が思考していく「過程」において不可欠といえる「知識・技能・考え方のよさ」「仲間と知識を共有するよさ」を感じていくための「協同的な学び」を充実させる手立てが不十分であったこととも深く関係していると考えられることから，今後実践を深め，解決への方向性を見いだしていきたい。

4 参考文献

・ 筑波大学附属小学校算数研究部　企画・編集（2013）　算数授業研究　VOL. 88　東洋館出版社
・ 筑波大学附属小学校算数研究部　企画・編集（2014）　算数授業論究　VOL. 95　東洋館出版社
・ 金本　良通　著（2014）　数学的コミュニケーションを展開する授業構成原理　教育出版
・ 片桐　重男　著（2004）　数学的な考え方の具体化と指導　明治図書
・ 志水　廣　編著（2009）小学校算数科の指導　建帛社
・ 相馬　一彦　早勢　裕明　編著　算数科「問題解決の授業」に生きる「問題」集　明治図書
・ 市川　伸一　編著（1993）学習を支える認知カウンセリング　心理学と教育の新たな接点　ブレーン出版

自然に感動し，自然へ自らはたらきかけることができる児童・生徒の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

理科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。

小3	4	5	6	中1	2	3
①問題解決を通して，自然の事物・現象に対する見方や考え方を科学的なものに変容させていく姿						
②学習したことが，身近に存在していること，日常生活でも活用できることなどを実感する姿						
				③どんな困難な問題に対しても，他者と協働しながら自ら進んで解決していこうとする姿		

①は，対象の事物・現象に対して主体的な問題解決を行い，素朴な見方や考え方を科学的なものに変容させながら知識や技能を獲得していく姿である。また，対象の事物・現象と同様の性質をもつものを一般化してとらえる姿も含む。

②は，理科の時間に学習したことが日常生活に存在していることや活用できるということを実感することで，理科の有用性を見いだしていく姿である。

③は，より広い視野で自然の事物・現象を視野に入れて，これから解決していく必要のある問題について，これまでに培ってきた問題解決の手法を用いて解決していこうとする姿である。

（2）研究の経過

理科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子供の姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，理科において，各学年における目指すべき子供の姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，理科においては，「中学年」「高学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子供の姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

具体は，「3結果と考察」参照

（1）小学校４年間の系統表

		中学年	高学年
単元序盤	手立て Ⅰ	**「これまでの経験や概念とのずれや疑問が生じる事物・現象」との出合いの設定**	**「単元または一つの次を貫く課題」との出合いの設定**
	目指子供の姿①	生活経験や学習経験をもとにしながら対象の事物・現象に意欲的に関わり，問題を焦点化し，主体的に問題解決を行っていく姿（高学年では，児童が「何を解決していけばよいのか」という解決の見通しを持つ姿も目指す）	
単元中盤	手立て Ⅱ	**「対象の事物・現象と同様の性質・変化が見られるもの」の提示**	**見いだした「問題」を解決する過程や結果を吟味し，課題の達成に迫っているかどうか立ち返る場の設定**
	目指す子供の姿②	問題解決によって科学的なものに変容した見方や考え方に納得し，一般化させていく姿（高学年では，問題解決によって「単元または一つの次を貫く課題」の達成に迫ることができたかどうかを振り返る姿も目指す）	
単元終盤	手立て Ⅲ	**学んだことを活用して日常を見直していく場の設定**	
	目指す子供の姿③	理科で学習したことが日常に存在したり活用したりできることを実感し，学びの価値に気付く姿（高学年では，「単元または一つの次を貫く課題」の達成を実感する姿も目指す）	

（2）各自律性の段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立て Ⅰ

中学年では，自然の事物・現象との出合いの際，下図のようにして生活経験や学習経験との「ずれ」を生じさせたり，「どうしてこうなるのだろう」などという疑問を生じさせたりすることで，児童が今後，観察や実験を通して確かめたいという思い（「やりたいこと」）と，計画に基づいた実験・観察や結果の整理・考察（「やるべきこと」）との折り合いをつけながら問題解決を行っていくことができるようにする。

- 与える条件や情報を限定したり不足させたりする
- 与える条件を過多にする
- 同じ物に見えるが，中身は別の性質の物を提示する
- 同じ仕組みだが，形状の異なるものを提示する
- 見た目や手応えでは判断できないものを提示する
- これまで経験したことのない状況を提示する
- 一度だけでは判断できない事象を提示する
- 質が変化したものを提示する

児童の状況的興味を喚起した後は，ア．観察，実験前は，予想や仮説の根拠となった理由や，どのような器具を用いてどのような観察や実験の手順を踏むとよいのかという見通しを交流し，問題を自分事として解決していくための見通しの共通化を図るようにする，イ．観察，実験後は，表やグラフ，図などを用いて結果を「可視化」できるようにし，その後の全体交流の場面で「可視化したものを比較したり関連付けたりすることを促す発問」を行う。そうすることで，児童は重要なデータに着目し，事物・現象を説明するために必要な「キーワード」となる言葉を挙げていくことができると考えられるため，教師はそれらを分類・整理していくようにする，ウ．「イの場面」で分類・整理された「キーワード」を用いて児童が結果から言えることを考察する，という流れを踏まえていく。この中の「イの場面」に重点を置いて交流の場を設定することで，児童が状況的興味を維持しながら問題解決の過程をたどり，結論を導出できるようにする。

さらに，高学年では，単元導入の際，下図のような複数の問題が生まれる事物・現象（これを「単元または一つの次を貫く課題」とする）との出合いの場を設定する。

- ふりこのおもちゃが一往復する時間を変化させる要因は何か（糸の長さ，おもりの重さ，振れ幅のどれか一つを変化させる）
- 電磁石の強さを変化させる要因は何か（電流の強さ，コイルの巻き数のどちらか一つを変化させる）
- 植物は空気中の何を取り入れて何をはき出しているのか（光合成時と呼吸時における酸素と二酸化炭素の濃度変化の比較）
- てこはどのような時につり合うのか（支点からの力点や作用点の距離，おもりの重さ）　など

そうすることで，「何を解決しなければならないのか」という見通しを児童が持ち，

理科

	それをもとにしながら，中学年段階の手立てとして講じていることを繰り返し行っていくようにする。
目指す子供の姿①	理科における「状況的興味の喚起」とは，生活経験や学習経験をもとにしながら対象の事物・現象に意欲的にかかわることで気付きや疑問が生み出されることである。そして，これを「問題」として焦点化し，主体的に問題解決を行って科学的な見方や考え方を見いだしていく姿が，「状況的興味の喚起・維持」が促された姿である。 なお，高学年では上記に加え，複数の問題を解決しなければ難しい「単元または一つの次を貫く課題の達成」に向けた見通しをもっていく姿も，「状況的興味の喚起・維持」が促された姿である。
手立てⅡ	中学年では，観察，実験結果から言えることを考察し，科学的な見方や考え方を身に付けることができた段階で，対象の事物・現象と『形状（見た目，大きさ，材質など）は異なるが同じ性質を示すもの」「異なる器具を使用しても同様の変化が得られるもの」「『金属』などの広い言葉で包括することができるもの」などを提示する。そうすることで，児童は「大きいビーカーの中の水は，細長い試験管の中の水とは違って，温められた部分が上に動くとは限らないのではないか」「アルミホイルは金属だから，熱した部分から熱が広がるのではないか」などといった予想・仮説を立てることができると考えられる。また，手立てⅠで出会った事物・現象との比較した予想をもとに観察，実験を行ったり，得られた結果と手立てⅠで得られた検証結果（可視化したグラフや図など）を比較しながら整理・分析したりすることで，科学的な見方や考え方を一般化していくことができると考える。このように，「提示」と「比較」を通して，児童の個人的興味の出現を促すようにする。 高学年でも，必要に応じて上述の手立てを講じていくことで児童が納得しながら問題を解決できるようにする。その上で，解決した問題が「単元または一つの次を貫く課題」の達成に迫っているのかどうか，また，まだ解決されていない問題は何かということなどを振り返る場を設定していく。
目指す子供の姿②	問題解決によって科学的な見方や考え方として変容した状況的興味が，「対象の事物・現象と同様の性質・変化が見られるもの」との出合いによって変容する段階である。「これも前と同じことが言えるのではないか」「前と同様の実験結果が得られれば，これも同じ性質をもっていると言えるだろう」「この条件が変わったら同じことは言えないのではないか」など，科学的な見方や考え方に生活経験や学習経験が加わったものを根拠として予想や仮説を立てて検証していこうとする姿が，「個人的興味の出現」が促された姿である。 なお，高学年では上記に加え，問題を解決したことで「単元または一つの次を貫く課題」の達成にどこまで迫ることができたのか立ち返る姿も「個人的興味の出現」が促された姿である。
手立てⅢ	科学的な見方や考え方が一般化された段階で，「ジャムのびんのふたは温めると開けやすい」「冷たい飲み物の容器に水滴が付く」など，実際に本物の事物・現象を観察できる場を設定したり，これまでの学習と一見全く関係のなさそうな事物・現象を提示したりしながら，日常で見られる自然の事物・現象を学習した見方や考え方（特に単元の学習における重要な「キーワード」）を用いて試したり説明したりする場を設定する。そうすることで，「学習した自然の事物・現象が身の回りにも起こっていることがわかった」「今まで不思議に思っていた現象を，理科で学習したことを活用して説明することができた」「学んだ観察，実験の仕方を役立てることができそうだ」などといった発達した個人的興味の出現が促され，児童は理科で学んだことのよさを実感できるようにしていく。 高学年では，単元の時数や児童の実態を考慮しながら，「ふりこのおもちゃが1往復する時間を変化させるのは，糸の長さだけで，おもりの形や重さは関係なかった」「今まで不思議に思っていた現象を，理科で学習したことを活用して説明することができた」など，「単元または一つの次を貫く課題」の達成を振り返ったり，単元で学んだことを俯瞰してレポートや図に整理したりする場を設けるようにする。

目指す 子供の姿③	出現した個人的興味が，日常に存在したり活用したりできることを実感する段階である。児童が，身に付けた科学的な見方や考え方を自覚し理科における学びの価値に気付く姿，身の回りの不思議な事物・現象に対して興味・関心を持っていく姿が「発達した個人的興味の出現」が促された姿である。

3 結果と考察 ～ 第４学年「ものの温度と体積（第１次）」

2で述べたとおり，各自律性の段階において目指す子供の姿や手立ての具体，各段階において大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下，２つの自律性の段階の中から第４学年の実践について，具体を述べていくこととする。

（１）単元について

本単元は，金属，水及び空気の性質のうち，金属，水及び空気を温めると体積は膨張し，冷やすと収縮することといった温度変化と体積変化との関係を見つけることをねらいとしている。また，その体積の変化の様子は金属，水及び空気によって違いがあり，これらの中では，空気の体積変化が最も大きいことも実験結果に基づいて捉えることができるようにする。

時	学習の流れ	教師の働きかけ
第１次 １h	○「水が入っているストロー付きのペットボトル（ヘチマの水やりに使用しているもの）を暖かい場所に置いていたら，中の水がこぼれていた現象」を見た後に，実際に容器をお湯で温めて，水が押し出されていることを確かめる。 ○問題に対する予想や仮説を明らかにして，実験計画を立案する。	□「暖かい場所に置いてあった容器の水がこぼれている」という日常の場面を取り上げ，容器の中の空気の体積が大きくなって水を押し出したのではないかという問題へ焦点化していく。Ⅰ □「蓋をしたペットボトル」を温めたり冷やしたりして膨らみ方を調べると，予想や仮説を確かめられることを全体で共有してから計画を立案するように促す。Ⅰ
２h	○「蓋をしたペットボトル」を温めたり冷やしたりして，ペットボトルの膨らみ方を調べる。 ○結果を交流し，結果から言えることを考察する。 ○ガラスの容器に閉じ込めた空気も，ペットボトルと同じように温めたり冷やしたりすると，体積が大きくなったり小さくなったりするのかを予想する。	□言葉だけではなく，容器の膨らみ方を表で可視化することで，児童が視覚的に結果をとらえることができるようにする。Ⅰ □結果を交流する際，「温める」「冷やす」「体積」「大きくなる」「小さくなる」などという児童の言葉を「キーワード」として提示し，結論を記述する際に活用できるようにする。Ⅰ □可視化した結果やキーワードなどが，容器が変わっても同じように適用されるかどうかについて問うことで，児童が学習経験や新たな事象との出合いを根拠にして予想や仮説を立てることができるようにする。Ⅱ
３h	○ガラスの容器に栓をしたり，ガラス管を付けたゴム栓などを付けたりして，温めたり冷やしたりした時の様子を調べるようにする。 ○つぶれたピンポン球をお湯に入れると元に戻るかどうか試し，その理由を説明する。	□この実験結果も可視化し，前時の実験結果と比較していくことで，空気の温度変化と体積変化の関係を一般化できるようにする。Ⅱ □これまでに可視化してきた結果やキーワードを用いて，説明する場を設定する。Ⅲ

（２）仮説

①仮説１

第４学年物質・エネルギー領域において，これまでの経験や概念とのずれが生じる事物・現象との出合いを設定することによって，目の前の事物・現象に意欲的にかかわり，主体的に問題解決を行う子供になるであろう。

②仮説２

第４学年物質・エネルギー領域において，「対象の事物・現象と同様の性質・変化が見られるもの」を提示することによって，新たに身に付けた科学的な見方や考え方を，一般化して考えられる子供になるであろう。

③仮説３

学んだことを活用して日常を見直していく場を設定することによって，学習した事物・現象の性質や働き，規則性などが，日常の中に存在していることを実感できる子供になるであろう。

（３）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・主にノート，ワークシートの記述を基に検証する。 ・授業の中で見られる子供の発言・行動の記録を記述に加味する。	・問題を解決するための予想や仮説を立てる場面と計画を立案する場面（対象となる事物・現象との出合いの場面の発言・行動を加味する。） ・結果から言えることを考察し，結論を導き出す場面（観察，実験を行っている場面の発言・行動を加味する。）	・あらかじめ，記述されることが望ましいキーワードや，それを用いた文脈の例を具体化しておき，収集した児童のノートやワークシートの記述をそれに当てはめていく。 ・あらかじめ，目指す姿の段階を具体化しておき，記録した児童の発言や行動をそれに当てはめ，記述の分析に加味していくことで，「個の姿」も分析していく。
②	Ⅱ	・主にノート，ワークシートの記述を基に検証する。 ・授業の中で見られる子供の発言・行動の記録を記述に加味する。	・類似した事物・現象を提示したときの予想や仮説を立てる場面 ・類似した事物・現象の観察，実験結果を考察する場面（観察，実験を行っている場面の発言・行動を加味する。）	・あらかじめ，記述されることが望ましいキーワードや，それを用いた文脈の例を具体化しておき，収集した児童のノートやワークシートの記述をそれに当てはめていく。 ・あらかじめ，目指す姿の段階を具体化しておき，記録した児童の発言や行動をそれに当てはめ，記述の分析に加味していくことで，「個の姿」も分析していく。
③	Ⅲ	・主にノート，ワークシート，レポートの記述を基に検証する。 ・授業の中で見られる子供の発言・行動の記録を記述に加味する。	・身の回りで起こっている事物・現象を実際に体験して，日常生活を見直していく場面	・あらかじめ，記述されることが望ましいキーワードや，それを用いた文脈の例を具体化しておき，収集した児童のノートやワークシートの記述をそれに当てはめていく。 ・あらかじめ，目指す姿の段階を具体化しておき，記録した児童の発言や行動をそれに当てはめ，記述の分析に加味していくことで，「個の姿」も分析していく。

（４）指導の実際と考察

１つ１つの仮説について，単元の一つの次の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

①　仮説１にかかわって（第１時～第２時前半）

「これまでの経験や概念とのずれや疑問が生じる事物・現象」との出合いの設定～Ⅰ

まず，児童が生活経験や学習経験との「ずれ」から問題を見いだしていく姿を引き出すために，「ペットボトル（ヘチマの水やりに使っていたもの）を暖かい場所に置いていたら水がこぼれる現象【図１】」との出合いの場を設定し，実際にお湯につけて試す活動【図２】を行った。どのペットボトルからも水が溢れ出たことから，児童からは「とじこめた空気と水で学習したように，空気が水を押し出したのではないか」という声が上がり，全体で納得していく様子が見られた。さらに，教師が「空気が勝手に水

を圧したのかな。」と問うことで，「空気を温めたら空気が膨らむからだと思う。」「空気の体積が大きくなったのではないか。」「冷たい机の上に置いたら水が出なくなった。」という反応が複数得られたタイミングで問題を教師と児童で設定した。今回の実験計画は，出合いの活動とほぼ同じ道具を使用することで検証が可能だったため，問題を解決するためには「温める」「冷やす」の両方の実験を行うことが必要であるということを中心に全体で共有した。

【図1：水の入ったペットボトルを暖かい場所に置いていたら水がこぼれる現象】

【図2　ペットボトルをお湯に入れて，水がこぼれるかどうか試す活動】

手立て**I**「『これまでの経験や概念とのずれや疑問が生じる事物・現象』との出合い」によって表れた子供の姿（全体）

【表1】児童（３５名）の予想や仮説の記述，計画の立案

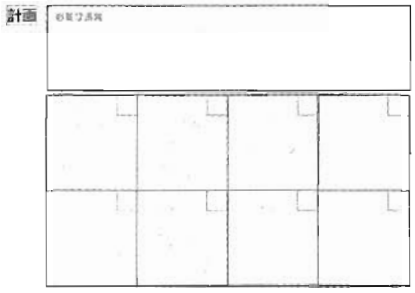
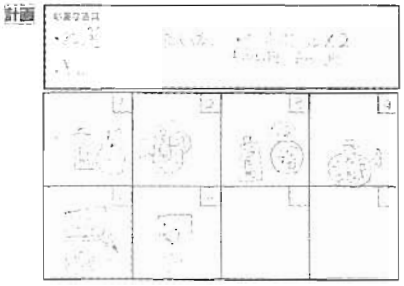
【目指す姿】
対象の事物・現象に意欲的にかかわることで気付きや疑問を生み出し，「問題」として焦点化していく姿

問題
「ペットボトルの中の空気をあたためると中の空気は膨らむ（体積が大きくなる）のかな。冷やしたら空気はへこむ（体積が小さくなる）のかな。」

予想や仮説

温めると空気は膨らみ，冷やすと空気は縮まる。 （ペットボトルを温める活動の様子を根拠にしている。冷やした時に関しては，温めたら膨らんだので冷やしたらへこむと考えた。）	２９名（８１％）
温めると空気は膨らむが，冷やしても変わらない。	４名（１１％）
ペットボトルを温めると，水が水蒸気になって膨らんだ。 （ペットボトルに入っていた少量の水が状態変化して体積が大きくなったと予想した。）	３名（８％）

計画

ペットボトルをお湯や氷水につけて，ペットボトルの変化を調べることが記述されている。 【記載例】  	２９名（９４％）
ペットボトルをお湯につけることしか記述されていない。	１名（３％）
氷水ではなく冷蔵庫に入れて実験をするつもりでいた。	１名（３％）

●出合いに用いたペットボトルは，「空気」と「水」という２つの要素が混在していたため，「温められた水が水蒸気になって，ペットボトルが膨らんだ」という予想が生まれてしまった。出合いに用いる事物・現象はできる限り余計な要素を省くことの重要性を再認識する結果となった。

○出合いの活動で使用したペットボトルをそのまま用いることができたため，実験計画をスムーズに立てることができていた。

●温める実験のみの記述，自分で確認することができない方法の記述，何を計画したのかが分かりづらい記述が存在した。このようなことから，個人で考えた実験計画を交流する時間を十分に設けることが必要であった。

理科

計画の立案後，児童は実際に実験を行った。【図３】「お湯に入れたらペットボトルが膨らんだ。」「氷水に入れたらべこっと言って逆にペットボトルがへこんだ」などの発言が多数出てきていた。結果を記述する欄には，「お湯に入れたとき」「そのまま」「冷やしたとき」のそれぞれを表に可視化し，整理するようにした。さらに，結果を交流することで，浮かび上がってきた「体積」「あたためる」「冷やす」「大きくなる」「小さくなる」のキーワードを，教師が整理して黒板に示していった。「膨らむ」「へこむ」も，「体積が大きくなる」「体積が小さくなる」という言葉で表すことができることを全体で確認した。

【図３：ペットボトルをお湯や氷水に入れて，ペットボトルの変化を調べる実験】

手立て**Ⅰ**「『これまでの経験や概念とのずれや疑問が生じる事物・現象』との出合い」の後に表れた子供の姿（全体）

【表２】児童（３３名：２名欠席のため）の実験結果の記録と考察の記述

【目指す姿】
主体的に問題解決を行って科学的な見方や考え方を見いだしていく姿

結果

ペットボトルを温めると膨らみ，冷やすへこんだ様子を言葉や図で記録することができている。	３２名（９７％）
ペットボトルの中が曇っていたことを記録し，体積の変化に触れられていなかった。	１名（３％）

考察

「ペットボトルを温めると中の空気の体積が大きくなり，冷やすと体積が小さくなる。」など，キーワードを用いて表記している。	２６名（７６％）
キーワードを全て使っていないが，「ペットボトルを温めると中の空気の体積が大きくなり，冷やすと体積が小さくなる。」という主旨を記述している。	２名（６％）
「空気の体積」ではなく，「ペットボトルの体積」や「お湯の体積」と記述している。	５名（１５％）
※「ペットボトルはやわらかいから，手や水に圧されてへこむ」と記述している。	１名（３％）

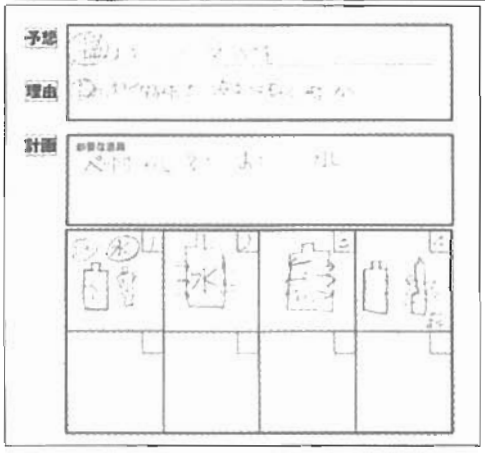
○言葉だけではなく表と図も用いて記録することで，「やせているみたい」「ペットボトルが太ったようだ」などという例えも生まれ，児童はそれらを総合して**空気を温めると体積が大きくなり冷やすと体積が小さくなるということを，イメージを持ちながら整理することができた**。したがって，可視化は有効であったと考える。

○予想や仮説の段階では**「ふくらむ」「へこむ」だった記述が，「体積が大きくなる」「体積が小さくなる」という記述へと変化していった**。したがって，結果から言えることをキーワードとして整理していくことは有効であったと考える。

●この時点では，「ペットボトルの中の空気の体積」へしっかり着目させることができていなかったことがわかった。問題を焦点化した段階から，「中の空気」を意識させていくことが必要であり，本実践の課題であったと言える。

●※は後述する**児童B**が考察したものである。容器が柔らかすぎたことで生じた考察であると考える。柔らかい材質のペットボトルで空気の体積変化を調べる実験を行ったことも検討の余地がある。

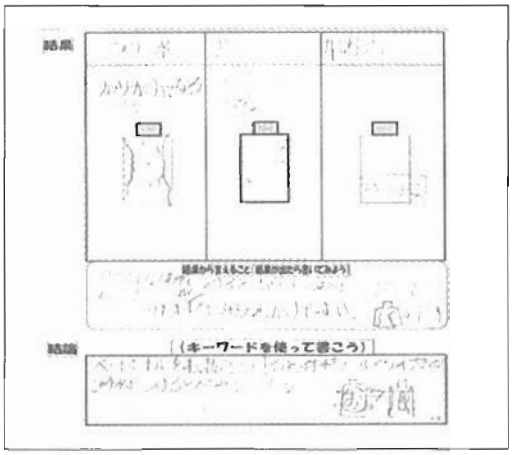
手立て**Ⅰ**によって表れた子供の姿（個人）



「ペットボトルをお湯につけると体積が膨らみ大きくなる。こおり水につけるとへこみ小さくなる」と考察していた**児童A**。このような姿に変容するまでの過程は以下のとおりである。

児童Aは，第１時の予想の段階では，「ペットボトルをお湯につけるとペットボトルが大きくなる。冷やすとへこむ」「ペットボトルがすごい膨らんだよ」と話し，ワークシートに同様の記述を行っていた。また，「冷やした時は，外の水に圧されてペットボトルがへこむのではないか」とも発言していた。

結果を表に可視化　＋　キーワードを整理



実験後，「ペットボトルがふくらんだよ！手で圧しても手応えがあった。」「冷やすとやせちゃった。これくらいベコベコとへこんだよ。」などと会話しながら図で記録していた。また，キーワードを用いた結果の交流後，**「体積」という言葉を用いて考察する姿が見られた**。冷やした時のイメージ図も，**中の空気の体積が小さくなっている図で表していた。**

理科

② 仮説２にかかわって（第２時～第３時前半）

「対象の事物・現象と同様の性質・変化が見られるもの」の提示～Ⅱ

ペットボトルの中の空気の体積が大きくなったり小さくなったりしたことを確認した段階で，「異なる器具を使用しても同様の変化が得られるもの」である「丸底フラスコ」を児童に提示し，「ペットボトルのように膨らんだりへこんだりしないガラスの容器の中の空気にも同じことが起こっているといえるのか」と問い掛けた。【図４】丸底フラスコの提示前に，「ガラスであれば容器が変化することはない」と発言していた児童もいたことから，「容器がガラスになっても同じことが起こるはずだ」「もしかすると，フラスコは容器が固いから，中の空気の体積も変わらないかもしれない」という２つの予想が飛び交った。実験計画については，ペットボトルの時と同じ実験はできないことを確認した上で，「どのように実験したら確かめることができるかな。」と児童に方法を委ねた。児童はフラスコに栓（空気でっぽうのウレタン玉）をして，フラスコを温めたり冷やしたりしてその栓が飛ぶかどうかを調べてみるという計画を立案した。

実験を行うと，全ての班でフラスコを温めると栓が勢いよく飛び出し，フラスコを冷やすと栓がフラスコの中に吸い込まれていく様子が見られた。【図５】全体で結果を交流したあと，「丸底フラスコの中の空気」がどのように変化したのかを考察した。

【図4　丸底フラスコの提示】

【図5　丸底フラスコを温めたり冷やしたりしているときの様子】

手立てⅡによって表れた子供の姿（全体）

【表３】児童（３２名：３名欠席のため）の問題，予想や仮説，結果の記録，考察の記述

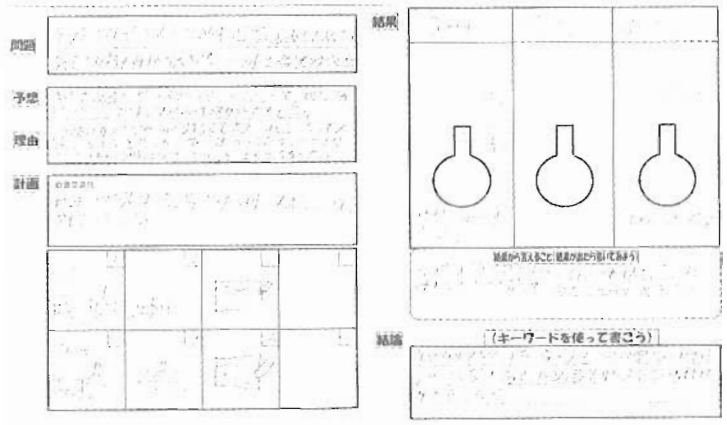
【目指す姿】
「これも前と同じことが言えるのではないか」「前と同様の実験結果が得られれば，これも同じ性質をもっていると言えるだろう」「この条件が変わったら同じことは言えないのではないか」など，科学的な見方や考え方に生活経験や学習経験が加わったものを根拠として予想や仮説を立てて検証していこうとする姿

問題
ガラスの丸底フラスコの中の空気も，あたためたり冷やしたりすると体積が大きくなったり小さくなったりするのかな。

予想や仮説

温めると体積は大きくなり，冷やすと体積は小さくなると思う。 （ペットボトルの実験結果を根拠としている。）	９名（２９％）
材質がガラスになったので，体積は変わらないと思う。	５名（１５％）
温めるとフラスコの玉が飛ぶ。冷やしたら玉は下がる，または変わらないと思う。 （空気の体積ではなく，玉が飛ぶか飛ばないかの予想を記述している）	１８名（５６％）

結果

丸底フラスコを温めたら栓が飛び，冷やしたら栓が下がる（フラスコの中に落ちる）ということを記録している。	２３名（７２％）
丸底フラスコを温めたら栓が飛び，冷やしたら栓が下がることを記録し，「あたためる」「そのまま」「冷やす」時の栓の位置を線で結び，体積変化を可視化している。 【記載例】  	９名（２８％）

考察

「丸底フラスコを温めると空気の体積が大きくなり（そして玉が飛び），冷やすと空気の体積が小さくなる（そして玉はフラスコの中に落ちる）」などと，キーワードを使ってまとめている。	３０名（９４％）
キーワードを使っていないが，体積の変化について考察している。	２名（６％）

【表４】考察時にキーワードを使って問題と正対する記述ができた児童の割合

手立て**Ⅰ**後の空気の体積変化についての理解　**７９％**　→　手立て**Ⅱ**後の空気の体積変化についての理解　**９４％**

●児童は丸底フラスコの栓が飛ぶかどうかに意識が向いているが，空気の体積変化についての問題設定となっている。そのため，問題とそれに対する児童の予想の多くが正対していなかった。

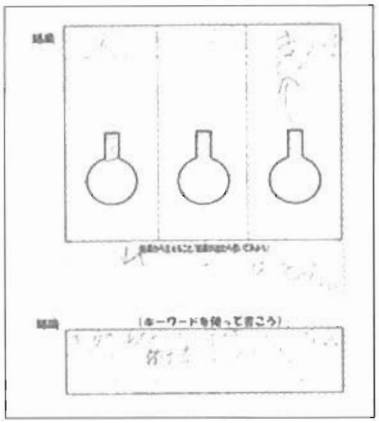
○前に行った実験結果が予想や仮説の根拠となるため，児童が自分の立場を明確にしやすかったと考えられる。

○教師に促されなくても，結果を可視化して温度と体積変化の関係をとらえている児童が複数名存在した。

○手立て**Ⅰ**の後では意識が強くなかった**「容器の中の空気」についても，全員が意識して実験・考察することができていた**。また，【表４】のように**科学的な言葉や体積変化についての知識の定着も見られた**。このことから，「異なる器具を使用しても同様の変化が得られるもの」の提示による一般化は効果的だったと言える。

手立て**Ⅱ**によって表れた子供の姿（個人）

児童Bは手立て**Ⅰ**を講じた際，ペットボトルの材質のせいで膨らんだりへこんだりすると考えていた。実際に，結果を交流してキーワードを整理していく時に，全体の場でペットボトルの「材質」が実験に影響していたのではないかという発言をしていた。ワークシートにも「ペットボトルはやわらかいから，手や水に圧されてへこむ」と記述していた。

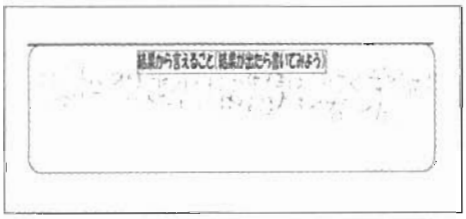


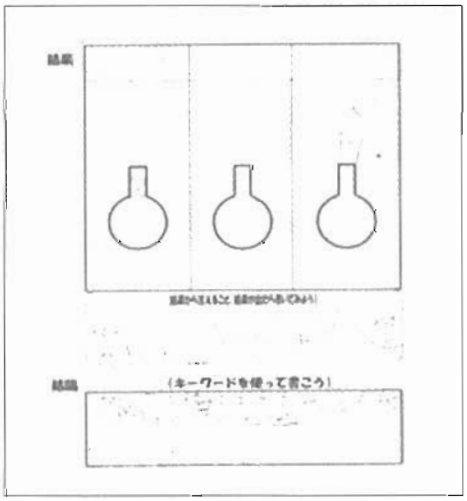
丸底フラスコを提示

手立てⅡで，手で押しつぶすことのできないガラスの容器を温めたら中の空気はどうなるのかという問題意識が生まれたことで，児童Bは純粋に中の空気に着目して予想や仮説を立て，実験に臨むことができた。温度と体積変化についても理解している様子が見られた。

このことから，手立てⅡを講じたことで児童の学びが保障されたと言えると共に，手立てⅠで，始めから外からの力の影響を受けないガラス材質の容器を用いて実験を行うなど，用いる実験器具について一層考慮していくことが必要であると感じた。

児童Cは手立てⅠの段階では，「ペットボトルの体積」が大きくなったと記述していたが，手立てⅡの後は，「フラスコの中の空気の体積」についての記述に変容した。このような姿に変容するまでの過程は以下のとおりである。





第２時終了時の児童Cのワークシートでは，結果は言葉のみで記録され，考察時も「ペットボトルの体積が大きくなった・小さくなった」と記述していた。実験中の様子からも，中の空気に目を向けている様子は見受けられなかった。

・丸底フラスコに空気を閉じ込めて，温めたり冷やしたりする活動の設定
・フラスコを温めたり冷やしたりすることで上下した栓の動きを可視化。

固い材質の丸底フラスコを温めると栓が飛び出し，冷やすと栓がフラスコの中に吸い込まれるように落ちていく様子を目の当たりにしたことで，**フラスコの中の空気の体積が変化していることを改めて理解することができた**。キーワード確認後は「空気の体積は，あたためると大きく冷やすと小さくなる」と記述するなど，**温度と体積変化の関係を理解した様子が見られた**。

③　仮説３にかかわって（３時間目後半）

学んだことを活用して日常を見直していく場の設定～Ⅲ

手立てⅡにおいて，空気の体積変化を児童が理解することができた段階で，日常で見られる事物・現象を説明する場を設けた。本実践では，実際につぶれたピンポン球をお湯につけて，元に戻ることを全員が試した。児童は「すごい！」「どうして？」などと驚いていたが，教師が「これまで学んできたことを使うと，その理由がわかるかもしれなよ」と問い掛けた。すると，児童は「あっ，そうか！」「体積だ！」などと，グループの友達と話し合いながら，ワークシートにその説明を記述していった。

手立て**Ⅲ**によって表れた子供の姿（全体）

【表５】児童（３３名：２名欠席のため）の，事物・現象についての説明

児童が，身に付けた科学的な見方や考え方を自覚し理科における学びの価値に気付く姿

記述内容

つぶれたピンポン球をお湯につけると，中の空気の体積が大きくなるから元に戻った。	２７名（８３％）
お湯につけると中の空気が「膨らんで」，ピンポン球が元に戻った。 （「体積」という言葉が抜けている。）	４名（１１％）
ピンポン球を温めると，湯気で体積が大きくなる。	１名（３％）
空気がピンポン球の中に入ってきて，体積が大きくなる。	１名（３％）

○既習事項を想起させるための教師の簡単な一言だけで，温められた空気の体積が大きくなってピンポン球が元の大きさに戻ったと記述できた児童が多かった。

●日常の事物・現象の説明になると，「体積が大きくなる」ではなく，「膨らむ」「パンパンになる」という表現に戻ってしまう児童が複数存在した。

●「湯気で体積が大きくなる」「空気がピンポン球の中に入ってくる」など，これまでの学習とは関係がないことを記述する児童も存在した。

手立て**Ⅲ**によって表れた子供の姿（個人）

児童Ｄは，以下のような過程で前単元の学習内容も関連させながら，ピンポン球が元に戻ったことについて記述することができた。

児童Ｄが過去に学習しているのは，「とじこめた空気と水」と「ものの温度と体積」である。手立て**Ⅱ**で丸底フラスコの栓が飛んだ際，空気でっぽうを連想する様子（「温められて大きくなった空気の体積が玉を圧して」という記述）が見られた。

ピンポン球をつぶすことによって「中の空気が圧し縮められる」，あたたかいお湯につけると「（体積が）大きくなって，中の空気の体積が元にもどる。」など，**<u>2つの単元の学習で学んだことを矛盾がないように関連させながら記述することができた。</u>**

このように，これまでに学んできた様々なことを関連させて，答えを導き出そうとしていく力を引き出せたことは手立てとして有効であったと考える。ただし，「圧縮」と「体積変化」は分野が異なるものであるため，児童の思考が拡散しないように提示する事象を吟味しておくことが必要である。

（5）成果と課題

第４学年物質・エネルギー領域において，自律性を高めていくためには，次のことが大切であることが明らかになった。

「これまでの経験や概念とのずれや疑問が生じる事物・現象」との出合いの設定～**Ⅰ**

○結果を「可視化」したり重要な語句を「キーワード」として取り上げたりしたことは，児童が実験結果を整理したり「膨らむ」「パンパンになる」などの言葉を「体積が大きくなる」という科学的な言葉に置き換えたりできるようになったという点から，有効に働いたと言える。

●「これまでの経験や概念とのずれや疑問が生じる事物・現象」との出合いとして用いたペットボトルは子どもの「ずれ」から疑問を引き出ことができた。しかし，空気だけではなく水の状態変化にも着目してしまうなど，有効に働かない面もあった。余計な要素を省いた事物・現象との出合いを基本としながら，今後も工夫していきたい。

「対象の事物・現象と同様の性質・変化が見られるもの」の提示～**Ⅱ**

○一部の児童が道具の材質に着目し始めていた段階で「異なる器具（材質）を使用しても同様の変化が得られるもの」を提示したことは，児童が学んだことの一般化を図る上で有効であった。特に本実践では，手立て**Ⅰ**終了段階で曖昧な状態だった「容器の中の空気」の体積変化について，手立て**Ⅱ**を行うことで児童が理解を深める様子が見られた。

○手立て**Ⅰ**と手立て**Ⅱ**における可視化した実験結果を比較し，共通点を見いだす場を設定したことで，「やっぱり同じ様な結果になった。」「容器が変わっても空気の性質は変わらない」など，児童が科学的な見方や考え方をより確かなものにすることができ，効果的だった。

●「一般化」は，児童の学びを深めていく上で効果的であると考えるが，時間の確保が難しい。したがって，手立て**Ⅲ**として一般化を図るようにするなど，実践を積み重ねながら修正を図っていきたい。

学んだことを活用して日常を見直していく場の設定～**Ⅲ**

●手立て**Ⅲ**においては，一見これまでの学習とは関係がないように思える事物・現象を提示し，児童がそれを説明することで，理科の学習に対する有用感を高めることをねらっていたが，「これまでに学んだこととは全く別の事物・現象」と捉えてしまう児童が存在することもわかった。したがって，日常の事物・現象をただ紹介するだけではなく，これまでの学びを関連させているということを児童が意識できるような出合わせ方を考えていきたい。

4　文献

・村山哲哉（2013）　「問題解決」８つのステップ―これからの理科教育と授業論―　東洋館出版社
・森本信也（2013）　考える力が身につく対話的な理科授業　東洋館出版社
・森本信也・森藤義孝　編著（2009）　小学校理科の指導　建帛社
・角屋重樹・林四郎・石井雅幸　編（2005）　小学校理科の学ばせ方・教え方事典　教育出版株式会社

学びの価値を自覚し，自分の成長を実感できる子どもの育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

生活科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。

小１前半　　小１後半　　小２

① 「～したい」という思いをもって繰り返し活動していく中で，自分自身への気付きを獲得していく姿

② 対象のよさを感じながら，目的をもって活動することを通して，自分自身の成長に気付いていく姿

③経験を基に自分の思いを膨らませ，それを実現していくことを通して，自分自身の成長に気付いていく姿

①は，小学校第１学年前半において目指す姿である。対象に対して興味・関心をもち，繰り返しかかわることを通して，子どもたちはたくさんの気付きを獲得していく。その段階としてはまず，対象と出合い，「やってみたい」と思ったことを自分なりに実現していく中で多くの感覚的な気付きを得るところから始まる。これらの気付きはそれぞれ独立した単体の気付きであるが，活動を続けていく中で，１つ１つの気付きを比較したり，結びつけたりして思考的・関連的な気付きとなる。さらに，「～したい」という思いの実現を繰り返していくと，「～することができた」「こんなふうにやってみたら上手くいった」といった達成感や満足感を得られるようになり，活動の結果に目を向けた，自分自身への気付きへと気付きの質を高めていくこととなる。このように，対象への興味・関心から，「～したい」という思いをもって活動することを通して気付きを獲得するというサイクルを繰り返し，最終的に自分自身への気付きを獲得する姿に繋がっていくと考える。

②は，小学校第１学年後半において目指す姿である。この段階になると，自分がどのように対象とかかわっていくのかという思いを明確にして活動を行うことができるようになる。目標や目的をはっきりさせて活動していくことによって，対象のよさに気付き，その対象に含まれる学びの価値を自覚することに繋がる。そして，それらの対象とのかかわりを通して，自分のできるようになったことが増えたことに気付くことができるようになり，自分自身への気付きの中でも，自分の成長を実感する姿に繋がっていくと考える。

③は，小学校第２学年において目指す姿である。この段階になると，それまでの生活科の学習や日常生活での経験を生かして，多様な対象を多様な見方でとらえることができるようになる。対象が多様化し，課題の困難さも増す中で，個で活動するだけでなく，グループや学級集団として課題を共有し，協力して解決していく必要性が生じる。そのような状況の中で課題を解決していくことは容易なことではないが，目標としていたことへの達成感を感じたり，個での活動では気付くことができなかった友達と活動するよさなど，そこから得られる様々な気付きを感じたりすることができ，自分の成長を実感することに繋がっていくと考える。

これら①，②，③の段階を経て，生活科としての『『やれること』を増やしていく」姿に到達するととらえることができる。

（2）研究の経過

生活科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子どもの姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，生活科において，各学年における目指すべき子どもの姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられ

る。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，生活科においては，「第１学年前半」「第１学年後半」「第２学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子どもの姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子どもの姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

具体は，「3結果と考察」参照

（１）生活科２年間の系統表

		第１学年前半	第１学年後半	第２学年
単元序盤	手立てⅠ	対象との出合いの工夫		対象との出合いの工夫とゴール像の明確化
	目指す子どもの姿①	感覚的な気付きを重ねながら，学習対象と向き合う子ども		
単元中盤	手立てⅡ	「見付ける」「比べる」「たとえる」などの多様な活動を生み出す教師のかかわり		
	目指す子どもの姿②	思考的・関連的な気付きを積み重ねていく子ども		
単元終盤	手立てⅢ	他者とかかわろうとする場の設定	学んだことを生かす場の設定	
	目指す子どもの姿③	学びの価値を自覚し，自分の成長を実感できる子ども		

（２）各自律性の段階における目指す子どもの姿と手立ての具体

手立てⅠ	**第１学年前半・後半：対象との出合いの工夫** **第２学年：対象との出合いの工夫とゴール像の明確化** ○対象との出合いの工夫 ・環境構成，学習形態，これまでの経験を基に，どのように出合わせるのかを考える。 →教師が用意した見本を提示し，見本で遊ぶ時間を設定する。 →魅力ある場を設定し，そこで活動する時間を設定する。 →対象にかかわる写真や映像を提示する。 ○ゴール像の明確化　※第２学年のみ 第２学年では，かかわる対象が多様化し，課題もより困難なものへと変化していくことから，学習や生活の経験を生かして対象にかかわる必要がある。そこで，教師が以下のようなかかわりをもち，ゴール像をイメージできるようにする。 ・図鑑やこつを提示し，学習の土台となる基本的な情報を示す。 ・対象にかかわるイメージや知っていることを共有する場面を設定し，活動の見通しをもつことができるようにする。
目指す子どもの姿①	「感覚的な気付きを重ねながら，学習対象と向き合う」姿とは，対象と出合う際に，「その対象にかかわりたい」などの興味・関心をもち，以下のような気付きを重ねていく姿である。 【感覚的な気付きの例】 ・～は楽しいな，おもしろいな。　・～するのは簡単だな，難しいな。 ・いろいろな遊びができそうだね。 ・（見てみて，聞いてみて，嗅いでみて，食べてみて，触ってみて）～だったよ。 ・～することができたぞ，なかなかできないなあ。 ・○○を作ることができたぞ，なかなか作ることができないなあ。 ・○○を使って～ができそうだぞ。　・大体のやり方がわかったぞ。 ・～するためには，こつが必要なんだ。

手立てⅡ	**「見付ける」「比べる」「たとえる」などの多様な活動を生み出す教師のかかわり** ○活動中の子どもたちへのかかわり（個別） ・声かけや問い返しによって，活動内容や思いを表現させる。 ・子どもたち同士をつなぐ意図的な声かけを行う。 ・子どもの思いに合わせて，写真や見本などの具体物を提示する。 ・子どもの思いや活動の質の高まりに合わせて，段階的に場の提示を行う。 ○活動前，活動中，活動後の学級全体へのかかわり（全体） ・写真や映像を提示しながら交流する場面を設定する。 ・意図的に話合い中心の時間（グループ・学級全体）を設定する。 ・他の友達の活動と関連させながら話を進めていく。 ・話し合いの内容を，教師が思考ツール等を使って構造的に板書する。
目指す 子どもの姿②	「思考的・関連的な気付きを積み重ねていく」姿とは，子どもたちが繰り返し活動する中で，様々なことを見付けたり，比べたり，たとえたりし，以下のような気付きを積み重ねていく姿である。 【思考的・関連的な気付きの例】 ・～だったから，こうなったんだ。…ということは～すればいいんじゃないかな。 ・もっと～するためには，こうしたらいいね。 ・○年生（○○さん，幼稚園児）に伝えるときはこうしよう。 ・友達は自分と同じ活動をしているけれど，この部分は自分と違うな。 ・友達は自分と違う活動をしているけれど，この部分は自分と同じだ。 ・友達が～なのは，～だからなんだ。 ・この○○は，あの○○とここが違うから～なんだ。 ・～は，１年生（幼稚園）の時にやった～みたいだな。 ・○○は，まるで○○みたいだな。

手立てⅢ	**第１学年前半：他者とかかわろうとする場の設定** 【他者とかかわろうとする場の具体例】 ・手紙やプレゼント，歌などで感謝の気持ちを伝える場を設定する。 ・それぞれが考えた活動を紹介（招待）したり，共に楽しんだり時間を設定する。 **第１学年後半・第２学年：学んだことを生かす場の設定** 【学んだことを生かす場の具体例】 ・自分たちが考えた活動の場に，１年生（幼稚園児・保護者・上級生等）を招待する。 ・活動が発展していくように構成された新たな場を提示し，そこで活動する。 ・ゲストティーチャーに，自分たちが取り組んできたことを紹介する。 ・１年生（幼稚園児）に自分たちの活動について伝えたり，一緒に活動したりする。 ・同じ活動を経験している上級生に，自分たちの活動について伝える。 ・家族のお手伝いなど，家庭で実践する期間を設定する。 ・家族に，自分の活動について伝える。
目指す 子どもの姿③ 【第１学年前半】	この段階における，「学びの価値を自覚し，自分の成長を実感」する姿とは，自分の活動の成果について，以下のような気付きを獲得する姿である。 【自分自身への気付きの例】 ・○○パワーがついたよ。 ・「○○チャンピオン」（「○○名人」「○○の達人」）になれたよ。 ・できなかった～ができるようになったよ。 ・工夫して作るだけでなくて，遊び方も工夫できるようになったよ。 ・○○先生（○○君・○○さん）が喜んでくれたよ。
目指す 子どもの姿③ 【第１学年後半】 【第２学年】	この段階における，「学びの価値を自覚し，自分の成長を実感」する姿とは，自分の活動の成果や過程，変容について，「誰かに伝えたい」という思いをもって（第１学年後半は，対象とかかわっていく中で「誰かに伝えたい」という思いをもって）活動し，以下のような気付きを獲得する姿である。 【自分自身への気付きの例】 ・今までよりももっと○○パワーがついたよ。もっと～できるようになったよ。 ・こんな努力（練習）をしてきたから，「○○チャンピオン」（「○○名人」「○○の達人」）になれたんだよ。 ・最初は～だったけど，今は～になって，とてもおもしろくなったよ。 ・みんなと～するために，力を合わせていろいろな工夫をしてきたよ。 ・１年生（幼稚園児）が喜んでくれたのはきっと，こんなふうに頑張ってきたからだよ。

3 結果と考察 ～ 第２学年「つくって みんなで たのしもう ～○○で動くおもちゃ～」

2で述べたとおり，各自律性の段階において目指す子どもの姿や手立ての具体、そして３つの実践を比較することによって，各段階において大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下，３つの自律性の段階の中から第２学年の実践について，具体を述べていくこととする。

（１）単元について

本単元は，内容（６）を扱った単元で，身近にある物を使って動くおもちゃ作りを行っていく学習活動である。子どもたちは，繰り返し活動を行う中で，自分のおもちゃを完成させること（動くようにすること），工夫しておもちゃを作ること（動き方・進む距離を伸ばすこと等），その遊び方を工夫すること（遊び方・競走のルール等），というように意識を変化させながら気付きの質を高めていくこととなる。また，その過程で遊びの面白さや自然の不思議さに気付き，最終的にできるようになったことが増えたり，以前よりも成長したりした自分自身に気付くことに繋がっていく。

（２）仮説

① 仮説１

２年生において，対象との出合いを工夫し，ゴール像を明確にすることによって，感覚的な気付きを重ねながら，学習対象と向き合う子どもになるであろう。

② 仮説２

２年生において，「見付ける」「比べる」「たとえる」などの多様な活動を生み出す教師のかかわりをすることによって，思考的・関連的な気付きを積み重ねていく子どもになるであろう。

③ 仮説３

２年生において，学んだことを生かす場を設定することによって，学びの価値を自覚し，自分の成長を実感できる子どもになるであろう。

（３）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・気付きの質の高まりを想定したルーブリック ・振り返りカードの記述 ・授業の中で見られる子どもの発言や行動	・単元序盤の学習活動	・ルーブリックに示した「感覚的な気付き」に，振り返りカードの記述内容や発言，行動から見取った子どもの姿を当てはめていく。
②	Ⅱ	・気付きの質の高まりを想定したルーブリック ・振り返りカードの記述 ・授業の中で見られる子どもの発言や行動 ・児童が制作したもの	・単元中盤の学習活動	・ルーブリックに示した「思考的・関連的な気付き」に，振り返りカードの記述内容や発言，行動から見取った子どもの姿を当てはめていく。
③	Ⅲ	・気付きの質の高まりを想定したルーブリック ・振り返りカードの記述 ・授業の中で見られる子どもの発言や行動 ・児童が制作したもの	・単元終盤の学習活動	・ルーブリックに示した「自分自身への気付き」に，振り返りカードの記述内容や発言，行動から見取った子どもの姿を当てはめていく。

（４）指導の実際と考察

本単元が始まる前に，子どもたちの気付きの質の高まりを想定したルーブリックを作成した。ルーブリックは単元が進むにつれて修正・改訂を行うこととし，事前に想定した気付きだけではなく，単元のねらいに合致する実際の子どもたちの気付きも含めて表１のように整理した。そして，それを基に，それぞれの手立てが気付きの質の高まりにどのように有効に働いていったかを検証していくこととした。

ルーブリック（表１）を基に，検証資料から評価した，気付きの質の高まりの実際が表２である。

表１　本単元における気付きの質の高まりのルーブリック

自覚的	自分自身への気付き		・遊び方もパワーアップしたよ。 ・自分のおもちゃがパワーアップしたよ。 ・ルールも工夫して遊べたよ。 ・遊び方を工夫したらもっと楽しくなったよ。 ・難しいコースでも最後まで進むようになったよ。 ・コースが難しくなったから、～してみよう。 ・～したら、今まで一番進む（飛ぶ）おもちゃが作れたよ。　など	姿③
自覚的	思考を伴った気付き	関連付けられた気付き	・友達の方が～なのは、～だからなんだ。 ・～に気を付けて作ったらもっと進む（飛ぶ）ようになったよ。 ・今度は～に気を付けて作ってみよう。 ・友達は違うおもちゃだけど、このアイデアは使えそうだぞ。 ・友達は同じおもちゃだけど、〇〇の力を使っているんだ。 ・友達は同じおもちゃだけど、～が違うぞ。 ・友達のおもちゃと自分のおもちゃは～が似ているな。 ・友達のおもちゃは～だけど、自分のは～だな。 ・友達は～を使って作っているぞ。 ・～が上手くいったから，進む（飛ぶ）ようになったよ。 ・こうすれば進む（飛ぶ）ようになりそうだよ。 ・～だったから進ま（飛ば）なかったんだ。 ・～を使うとよく進み（飛び）そうだよ。 ・「〇〇のこつ」をよく見て作った方がいいね。 ・「おもちゃ図鑑」を見れば作り方がわかるね。　など	姿②
感覚的		単体の気付き	・友達と競走して勝ったよ。 ・～が完成したぞ。でも、～が上手に作れなかったよ。 ・～が完成したぞ。上手に作れたよ。 ・よく進む（飛ぶ）ように、～してみよう。 ・音がなるように作ったよ。きれいに飾り付けたよ。 ・みんな、上手に作っているな。 ・こうやったら上手に～できたよ。 ・タイヤをつけるにはこつが必要なんだね。 ・～するのは難しいね。 ・～を使って作れそうだぞ。 ・このおもちゃはゴム（風、空気）の力で動いているんだな。 ・競走させたらおもいしろいね。 ・先生の見本のおもちゃは～でおもしろいね。　など	姿①
無自覚な気付き				

気付きの質の高まり

表２　本単元における気付きの質の高まりの実際（対象児童２年生３１名）

		1・2時間目	3・4時間目	5時間目	6・7時間目	8時間目	9・10時間目	11・12時間目
姿①	感覚的な気付き	２４	２０	話合い中心の時間	３	話合い中心の時間	０	０
姿②	思考的・関連的な気付き	４	１１		２８		２６	１１
姿③	自分自身への気付き	０	０		０		５	２０

表２から，単元１～４時間目（単元序盤）を中心に手立て**Ⅰ**を講じたことによって，多くの児童に「感覚的な気付き」（姿①）が生まれたことがわかる。同じように，３～８時間目（単元中盤）を中心に手立て**Ⅱ**を講じたことによって，「思考的・関連的な気付き」（姿②）が，９～１２時間目（単元終盤）を中心に手立て**Ⅲ**を講じたことによって，「自分自身への気付き」（姿③）が生まれたことがわかり，単元全体を通して，気付きの質の高まりが見られる結果となった。ただし，「自分自身への気付き」については，他の気付きと比べて低い割合であることも明らかとなった。

以下，１つ１つの仮説について，単元の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

① 仮説１にかかわって

単元序盤，対象との出合いの場面において，**教師が作った見本を提示**し，それを使って**遊ぶ時間を設定**した。子どもたちは，何度も遊んでみたり，友達と競走したり，風船や風受け，水を出すためのストロー，ゴムなどの動力に関するものに興味をもったりと，感覚的な気付きを獲得していた。その後，見本のおもちゃを含めたおもちゃの作り方をまとめた**『おもちゃ図鑑』**，子どもたちの活動に合わせて提示した**『おもちゃづくりのこつカード』**を参考にして，考えながら作ったり，難しさを感じたりし，最初の「できた」，「できなかった」という思いをもつことができていた。表３では，ほとんどの児童が１・２時間目において感覚的な気付きを獲得していることがわかる。また，１・２時間目に何となく活動していた児童も，３・４時間目には感覚的な気付きを得ることができていた。

表３　手立て**Ⅰ**を講じた時間における気付きの実際

		1・2時間目	3・4時間目
姿①	感覚的な気付き	２４	２０
姿②	思考的・関連的な気付き	４	１１
姿③	自分自身への気付き	０	０

○児童Ａ

児童Ａは，教師の見本の提示後，直観的におもしろいと思ったおもちゃを手に取り，「作りたい」という意識よりは，友達と一緒に見本で遊ぶのが楽しいという意識をもち，活動している様子だった。

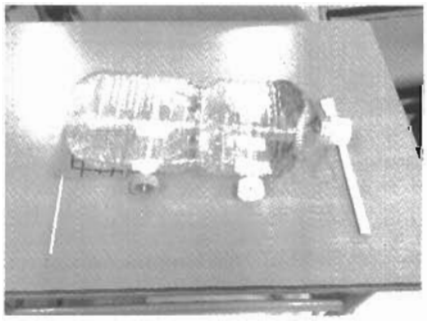
しかし，作る時間になってからは，教師の見本と『おもちゃ図鑑』をよく見て，上手にストロー船を作ることができた。１・２時間目の振り返りカードには，以下のような記述があった。

> わたしは，ボートを作りました。ぎゅうにゅうパックの上がとめてなくて，ななめになりました。ちゃんと水がでました。

作っているときには，なぜ牛乳パックと船体をテープでとめないのかを全く意識していなかったが，実際に作って浮かべてみたことで，「牛乳パックを接着しないで斜めに傾けることで進むんだ」ということに気付くことができたととらえることができる。

○児童Ｂ

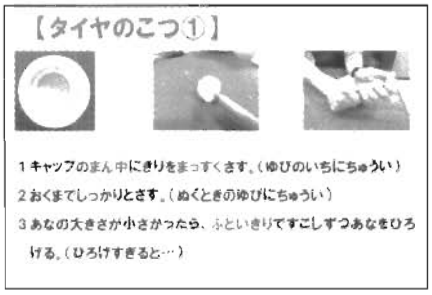
児童Ｂは，１・２時間目に，ゴムの力を使って動くペットボトルの車に興味をもっておもちゃづくりを行っていた。振り返りカードの記述には，

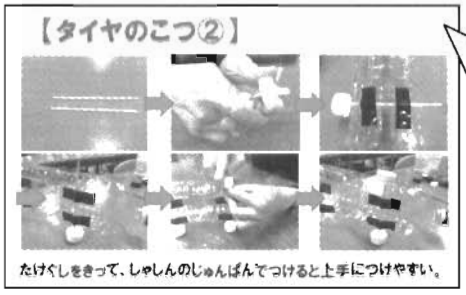


> タイヤのところを一回でできた。色クリップをつけるのがむずかしかった。タイヤをさすところもむずかしかった。

とあった。しかし，「できた」と思っているタイヤのつけ方も実際は

曲がってしまっており，上手く進むためにはもう少し手を加えることが必要だった。そこで，３・４時間目，児童Ｂに『おもちゃづくりのこつカード』を提示し，タイヤのつけ方にもう一度目を向けるよう促した。すると，児童Ｂはカードの内容をよく見ながら手直しをして，「自分のおもちゃのタイヤが動きやすくなった」ということを感じていた。このように，タイヤのつけ方など，おもちゃの基本となる部分については，作り方やこつを提示することによって，単元中盤以降に「さらによく進むようにするためには」という視点での活動に発展していった。





『おもちゃづくりのこつカード』は，おもちゃづくりの基本的な作業のポイントを写真と言葉で簡単にまとめたもので，子どもたちの活動に合わせて教師から適宜提示した。

○その他，振り返りカードの記述や活動中の発言等から見取ることができた児童の「感覚的な気付き」

- ふうせんをテープでつけるときに，すき間がないようにしました。はやく走るにはどうやったらいいかを考えます。
- ふうせんカーを作りました。どうやったら上手くいくかを考えました。空気がもれないようにしないとふうせんがふくらまないことに気づきました。
- かいぞうして動かしてみたらちゃんと動きました。

※下線は感覚的な気付き

② 仮説２にかかわって

単元中盤，繰り返し活動する中で，個別のかかわりと全体へのかかわりを行っていった。個別のかかわりとして，**活動中の声かけや問い返し，友達の活動に目を向けさせる働きかけ**をすることによって，自分の思いを明確にすることができたり，他者と比べようとする姿が見られたりした。全体へのかかわりとして，授業の終末に**活動の写真や映像を提示しながら交流**を行うこと，５時間目と８時間目に**話し合い中心の時間を設定**することによって，友達の活動と自分の活動を結びつけて考え，自分ならこうしたいという思いをもつことができていた。話し合い中心の時間は，自分たちの悩みや「もっとこうしたい」という思いを伝え合う時間とした。この時間を設定した後の活動の時間（６・７時間目）において，思考的・関連的な気付きを獲得した児童の数が増えていることがわかる（表４）。友達の活動やおもちゃの仕組みを知るだけでなく，アイデアを出し合ったり，自分たちの経験を持ち寄って考えたり，教え合ったりする姿が見られ，それらが「次はこうしたい」という思いに繋がっていたと考えることができる。

表４　手立てⅡを講じた時間における気付きの実際

		３・４時間目	５時間目	６・７時間目	８時間目	９・10時間目
姿①	感覚的な気付き	２０	話合い中心の時間	３	話合い中心の時間	０
姿②	思考的・関連的な気付き	１１		２８		２６
姿③	自分自身への気付き	０		０		５

○児童Ｃ

児童Ｃは，ゴムの力を使った車に興味をもち，ダンボールを切って車を作っていた。同じ材料で車を作っている児童がいなかったので，初めは友達のおもちゃと比べることができなかったが，自分と同じゴムの力を使っている友達や車型のおもちゃを作っている友達がたくさんいることを知り，少しずつ自分の「もっとこうしたい」を実現しようとしていた。

５時間目の話し合い，思いを伝え合う時間

３・４時間目までは，速く進む車，遠くまで進む車を目指して，タイヤのつけ方や回り方に注目して

活動していた。この時間に友達の車で遊び，自分の車と比べることを通して，「タイヤがよく回るようにキャップにビニールテープを巻いたけれど，それをしている友達はあまりいない」ということに気付き，本当に必要なことなのかよく考えていた。また，同じようにゴムの力で動くおもちゃを作っている友達と困っていることを伝え合う中で，「ゴムのつけ方やゴムの力がしっかりと伝わることが大事だ」と気付き，ゴムを掛けるつまみの部分や，発射台の仕組みを工夫しようという思いをもつことができていた。

活動中の声かけや問い返し

つまみの長さや，ゴムの力の伝わりやすさに注目し始めた段階で，「Cさんは速く走る車にしたいの？それとも遠くまで走る車を作りたいの？」と尋ねた。すると，「わたしは遠くまで進む車にしたい。」と言って，つまみ部分と発射台の切り込みを何度も手直ししていた。ゴムが伸びれば伸びるほど力が伝わることに気付き，ゴムをできるだけ伸ばすための方法を自分なりに考えていたことがわかる。そのタイミングで，同じように距離にこだわって車型のおもちゃを作っている児童に声をかけ，スタートのラインから誰が一番遠くまで進むことができるか競走するように促した。児童Cは一番になることを目指しながら，友達のおもちゃが進みにくい理由についても一緒に考え，楽しみながら競走と修正を繰り返していた。

単元を通しての振り返りの記述内容の変化

1．今日はタイヤをつけました。あなをあけてぼうをさすのがむずかしかったです。
2．タイヤにビニールテープをつけました。とれないようにしたいです。つまみを長くすると，ひっかかってだめでした。
3．今日わたしは，先生のおもちゃを見て，つまみをせっちゃくざいでとめました。
4．今日，きょうそうをしました。先生に勝ててうれしかったです。

※下線は感覚的な気付き，二重線は思考的・関連的な気付き，波線は自分自身への気付き

「2」，「3」の記述から，児童Cの気付きが思考的・関連的な気付きへと高まっていることがわかる。つまみの工夫については，長さ，固定の仕方というように視点が変化し，より深い学びになっているととらえることができる。

これらの内容から，教師による個別のかかわりや全体へのかかわりによって，児童Cの活動の目的が明確になっていき，活動が積極的になったこと，他者とのかかわりが生まれ，活動に広がりが出てきたことがわかる。それによって，友達と遊んだり，話し合ったりして関連的な気付きを重ねる姿，競走したり，交流して振り返ったりすることで思考的な気付きを繰り返す姿に繋がったと考えることができる。

③ 仮説3にかかわって

単元終盤，子どもたちが自分のおもちゃにある程度の満足感をもった段階で，**難易度の高い場**や**競い合ったり，最高記録を目指したりすることができるような場を提示**した。「細くて長いコース」で競走したグループでは，遠くまで進むこと以外にも，壁にぶつからないことや真っ直ぐ進むことを意識して自分のおもちゃを手直しし，「ぶつからないで進むおもちゃを作れるようになった」「何度も改良して，○○君に勝つことができた」という自分自身の成長を実感する気付きを獲得していた。「坂道コース」で遊んだグループでは，坂道を越えるためにはおもちゃの重さや動力の大きさが関係していることに気付き，おもちゃの重さやバランスを調整したり，動力の数や種類を増やしたりすることで坂道を越えることができ，以前よりも自分のおもちゃがパワーアップしたことに気付くことができていた。船のグループは，「以前よりも長いコース」に挑戦し，同じように動力の数を増やして活動していた。飛ぶおもちゃを作っていたグループは，「点数がついた箱」を提示したことで，高い点数や難しい距離に挑戦し，「できた」

という達成感や自分自身の成長の実感に繋げることができた。しかし，動力の仕組みはわかっているけれども，おもちゃ作りの技能面で競走に勝つことができなかった児童，「できた」「できるようになった」という思いをはっきり感じることまで至らなかった児童も見受けられた（表５）。

表５　手立てⅢを講じた時間における気付きの実際

		9・10時間目	11・12時間目
姿①	感覚的な気付き	0	0
姿②	思考的・関連的な気付き	26	11
姿③	自分自身への気付き	5	20

○児童Ｄ

児童Ｄは，普段の学習において，何事にも意欲的に取り組むことができるが，学習場面で「できた」という実感を得たり，友達に「すごい」と言われる経験は少ない児童である。風船を使った車を作っていた児童Ｄは，単元前半の活動ではなかなか車を上手に動かすことができなかった。最初から風船を２つつけてみるなど，動力については早い段階で気付くことができていたので，繰り返し活動する中で少しずつ進む車を作ることができるようになった。風船のつけ方とタイヤの接着が上手くいき始め，早く友達と競走したいといった様子だった。

「細くて長いコース」の提示

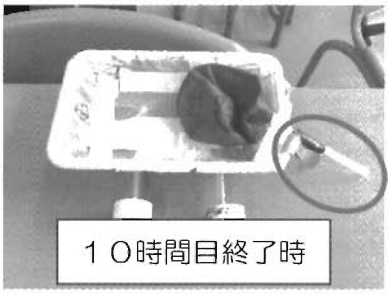
児童Ｄと同じようなおもちゃを作っていた児童を集めて，コースを提示した。以前よりも難易度が上がってはいるものの，それまで気付きを積み重ね，何度も手直ししてきているので，難しさを感じながらも楽しんで競走し始めた。児童Ｄは勝ったり，負けたりを繰り返していたが，競走する度に自分のおもちゃの問題点を見つけ出し，遠くまで走らせるための工夫を考えている様子が見られた。

「今日のチャンピオンはＤ君だったね」

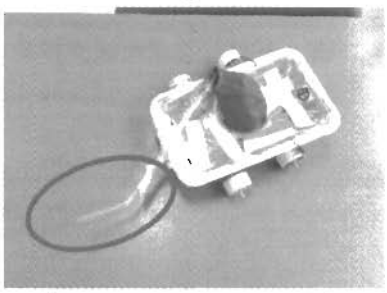
９・１０時間目，「細くて長いコース」で遊ぶ６，７人の児童の中で，誰が一番遠くまで進むかを競うことになり，児童Ｄがチャンピオンになることができた。競走に勝った瞬間，全身で喜びを表現し，大満足の表情をしていたので，学級全体に「今日のチャンピオンはＤ君だったね」と紹介した。児童Ｄは友達みんなに注目されて照れ臭そうにしていたが，「またチャンピオンになりたい」と意気込んでいた。

「どうして勝つことができたんだろうね？」

１１・12時間目，教師が「どうして勝つことができたんだろうね？」と問いかけると，しばらく考えた後，「わかった。」と言っておもちゃを直し始めた。児童Ｄは，友達のストローと自分のストローの向きを比べ，自分のストローが他の友達よりも下向きについていること，もっと遠くまで進むためには，もっと空気の力が床に伝わるようにした方がよいことに気付き，自分の「もっと」を追求していた。



１０時間目終了時



１２時間目終了時

これらのことから，難易度を高くした発展的な場の設定が児童Ｄにとって有効にはたらき，「もっと遠くまで進むおもちゃにしたい」という思いを連続させる姿や，「工夫して作ることができた」「何度も手直しをしてチャンピオンになることができた」という自分自身の成長への気付きに繋がったと考える。

（5）成果と課題

第２学年における成果（○）と課題（●）は以下の通りである。

手立て**Ⅰ**～対象との出合いの工夫とゴール像の明確化について

○対象との出合わせ方を工夫し，大まかなゴール像を掴ませるために見本の提示を行うことによって，興味をもって対象にかかわろうとする姿が見られた。

○教師の見本を提示しておもちゃの種類をある程度制限したり，『おもちゃ図鑑』や『おもちゃづくりのこつカード』などで，作る手順や基本的な技能を提示したりすることによって，活動が進むにつれて気付きの質が高まるように単元を構成することができた。

●２年生の発達段階に合わせて，対象の選定と出合わせ方を考えることができたが，その一方で，「この時期（段階）だから，この対象・出合わせ方・課題が有効である」という明確な根拠がなかった。

●ルーブリックで感覚的な気付きに位置付けていたものの中に，思考的・関連的な気付きとの線引きが難しいものもあったことから，「感覚的な気付き」の定義付けを再吟味する必要がある。

手立て**Ⅱ**～「見付ける」「比べる」「たとえる」などの多様な活動を生み出す教師のかかわりについて

○写真や映像などの提示，声かけや問い返し，時間や環境の設定などの様々なかかわり方を個別レベル，全体レベルで組み合わせていくことが有効に働いていた。

○２年生において，「もっとこうしたい」という思いの高まりに合わせて話し合いを中心とした１時間を位置付けることも有効な手立ての一つであることが明らかになった。

●単元中盤であっても，見た目の美しさやおもちゃの大きさなど，気付きの質を高めていくことが難しい部分に注目してしまった児童もおり，次の点を考慮していく必要がある。

・気付きの質を高めていくことが難しい視点を排除した見本・材料・環境の提示

・児童の見取りの精度を高めることと毎時間の見取りを次の時間へと繋げていくこと

●手立て**Ⅱ**の「多様な活動を生み出す教師のかかわり」は，実際の細かな手立てとしてはいくつもの手段が考えられ，多岐にわたることから，その内容について整理する必要がある。

手立て**Ⅲ**～学んだことを生かす場の設定について

○「学んだことを生かす場」を設定することで，子どもたちが新たな目標や目的をもって活動を発展させ，自分自身の成長を感じることができた。

●手立て**Ⅲ**を講じたときに，まだ自分の活動にある程度の満足感を感じることができていない児童がいたこと，手立て**Ⅲ**を講じた後の活動時間が足りない児童も多かったことから，手立てを講じるタイミングや時間の保障をどのようにしていくのか，さらに考えていく必要がある。

本実践も含め，生活科の手立て**Ⅰ**，**Ⅱ**，**Ⅲ**は目指す子どもの姿に繋がる有効な手段であることが明らかになった。その一方で，課題となる部分や理論と実践を結び付ける際に難しさを感じる部分もあったことから，今後，次のことを考慮していく必要があると考える。

◇小学校入学時から２年生修了時までの発達段階の違いを考慮して，児童の実態に合った対象の吟味と出合いの工夫を行う。

◇単元で身に付けさせたい力を明確にするとともに，「感覚的な気付き」については定義を再吟味する。

◇それぞれの手立ての具体について，タイミング，時間の保障という視点からも整理する。

4　文献

・文部科学省（２００８）小学校学習指導要領解説生活編　日本文教出版

・田村　学（２００９）今日的学力をつくる新しい生活科授業づくり　明治図書出版

音楽科

自ら進んで音楽のよさや美しさを感じ取る児童・生徒の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

音楽科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童」の姿を，次の①，②，③，④のようにとらえることとする。

小 1 2 3 4 5 6 中 1 2 3

姿① 音楽的要素に着目し，それらを表現方法として身に付ける姿

姿② 音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取り，それらを使って表現する楽しさを実感する姿

姿③ 表現方法を試行錯誤して，自分自身の表現の高まりの変容を実感する姿

姿④ 音楽的要素を選択したり組み合わせたりして，自分なりに表現する姿

①は，子どもが題材を通して，その楽曲のよさや面白さ，美しさを生み出している音楽的要素に着目し，それらを学年の段階に応じて，自分自身の表現方法に取り入れることによって身に付ける姿である。

②は，身に付けた音楽的要素を使うことで，音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取ったり，音楽の感じ方や伝え方が変化することに気付いたりして，自分から音楽に要素という視点で働きかけた結果，返ってくるその変化を感じ取り，その魅力を理解することで，表現する楽しさを実感する姿である。

③は，よりよい音楽をつくるために，表現方法を試行錯誤して，今まで身に付けてきた音楽的要素と，新たに取り入れた要素によって生まれる音楽的要素の働きやよさ，自分自身の表現の高まりの変容を実感する姿である。

④は，それまで身に付けてきた音楽的要素や表現方法を，自分自身で選択したり組み合わせたりして表現する姿である。

（2）研究の経過

音楽科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子どもの姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，音楽科において，各学年における目指すべき子どもの姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，音楽科においては，「第２学年」「第４学年」「第６学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子どもの姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子どもの姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

（1）小学校６年間の系統表

具体は，「3 結果と考察」参照

		低学年	中学年	高学年
題材序盤	手立てⅠ	常時活動の設定		低・中学年の手立てⅠが土台となる 聴く活動と表現活動の一体化を図る
	目指す子どもの姿①	音楽的要素に着目し，それらを表現方法として身に付ける姿		音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取り，それらを使って表現する楽しさを実感する姿
題材中盤	手立てⅡ	聴き比べる活動の設定	聴く活動と表現活動の一体化を図る	自分や他者の演奏を聴き合ったり言葉で伝え合ったりする活動を設定する
	目指す子どもの姿②	音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取る姿	音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取り，それらを使って表現する楽しさを実感する姿	表現方法を試行錯誤して，自分自身の表現の高まりの変容を実感する姿
題材終盤	手立てⅢ	聴く活動と表現活動の一体化を図る	自分や他者の演奏を聴き合ったり言葉で伝え合ったりする活動を設定する	価値判断のよりどころを基に自ら選択し，活用する場の設定
	目指す子どもの姿③	音楽的要素が生み出す働きやよさを使って表現する楽しさを実感する姿	表現方法を試行錯誤して，自分自身の表現の高まりの変容を実感する姿	音楽的要素を選択したり組み合わせたりして，自分なりに表現する姿

（2）各自律性の段階における目指す子どもの姿と手立ての具体

①低学年

手立てⅠ	音楽的要素を表現方法として身に付けることができるよう，毎時間の５分～１０分間程度を使い，音楽に関する基本的な表現方法や音楽的要素の定着を積み上げていく時間（以下，「常時活動」とよぶ）を設定していく。 常時活動は，本活動に直接的に結びつく活動もあれば，歌唱や器楽の奏法や音楽的要素の感受を積み上げていく時間として，間接的に結びつく活動もある。直接的に結びつく常時活動としては，本題材で着目すべき音楽的要素に関係のある活動を行い，表現を伴った感受につなげることができるようにする。
目指す子どもの姿①	常時活動において，みんなで歌ったり演奏したりすることを通して，演奏の中に組み込まれた音楽的要素に触れたり，教師が音楽的要素を意図的に演奏の中に取りいれるように促すことによって，音楽的要素の変化を感覚的に楽しむ姿である。また，それらを繰り返すことによって，技能や知識を身に付け，演奏する意欲を高めていく姿と考える。

手立てⅡ	常時活動で着目した音楽的要素を取り上げて，特徴を言葉で表現することで，その働きやよさを自覚する場を設けたり，常時活動だけでは扱えない音楽的要素に着目したりできるように，「聴き比べる活動」を設定する。
目指す子どもの姿②	常時活動で身に付けた技能や知識を基に，「音楽の楽しさや面白さ」を見つけ，音楽的要素の特徴や働きやよさを感じ取っていく姿である。

手立てⅢ	聴く活動に加え，「音楽的要素を自分自身の表現活動に取り入れる場」を，題材において適切に繰り返し設定し，表現していくことによって，音楽的要素のよさや働きを自分なりに解釈し，自覚することで，表現する楽しさを実感できるようにしていく。
目指す子どもの姿③	感じ取った音楽的要素が生み出す働きやよさを使いながら，自分自身の表現に試したり生かしたりと試行錯誤し，その中で見えてきた課題をどのように解決していくのか考えることで，表現する楽しさを実感していく姿である。

②中学年

手立てⅠ	低学年の手立てⅠと同様
目指す子どもの姿①	低学年で目指す子どもの姿①と同様

手立てⅡ	低学年の手立てⅢと同様
目指す子どもの姿②	低学年で目指す子どもの姿③と同様

手立てⅢ	題材の終盤に発表会を設定し，それまでの見通しを児童と共有し，表現活動への目的意識をもたせることにより，自分自身の演奏を聴き比べたり自他の演奏を聴き合ったりしたいという思いを引き出していく。また，自他の演奏を聴き合う活動を設定することで，様々な表現の工夫があることに気付き，音楽的要素の働きが生み出すよさの感受性の幅が広がっていくとともに，自分自身の表現にも取り入れることによって表現方法がさらに高まっていく。そして，手立てⅡのように感じ取ったことを言葉に置き替えて伝え合うことによって，自分が演奏しているときには気付くことができない音楽的要素の働きやよさ，表現の高まりを他者からのフィードバックによって，自分自身の表現の高まりの変容を自覚させ，より実感させることができるようにする。
目指す子どもの姿③	自分で試行錯誤し，ある程度上手くいきそうになってきた段階で，さらによいものを目指そうと考え，グループで目指すものを共有しようとしたり，自分や自分たちの活動が目指すものに近づいているのかを知ろうとしたりする段階である。 そうすることによって，自分やグループが表現したものを聴き，解釈・判断し，他者に評価してもらいながら，自分やグループのねらいや意図を再吟味していくことで，自分自身の成長を実感していく姿である。

③高学年

手立てⅠ	低学年の手立てⅢ，中学年の手立てⅡと同様
目指す子どもの姿①	低学年で目指す子ども姿③，中学年で目指す子どもの姿②と同様

手立てⅡ	中学年の手立てⅢと同様
目指す子どもの姿②	中学年で目指す子ども姿③と同様

手立てⅢ	発表会に向けてさらに表現を高めていく段階では，中間発表会で交流した音楽的要素の働きやよさが可視化された状況でそれらを価値判断のよりどころとして，音楽的要素を選択しながら活用する場を設定する。それにより，「○○なイメージで演奏したいから，○○の要素を付け加えよう」などと，根拠をもって音楽を再構成していくことができると考える。 また，必要に応じて，各グループや個人に対してまだ着目していない要素を体験させる機会を設けたり例示したりしていく。
目指す子どもの姿③	音楽的要素の働きに対する理解が深まっている段階であり，自分にとって価値ある音楽をつくったり，演奏したりするために要素を選択したり組み合わせたりしながら，自ら音楽的要素の働きやよさ，美しさを感じ取り，解釈していく姿である。

3 結果と考察　～第６学年「じゅんかんコードから音楽をつくろう」

2で述べたとおり，各自律性の段階において目指す子どもの姿や手立ての具体，そして３つの実践を比較することによって，各段階において大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下，３つの自律性の段階の中から６学年の実践について，具体を述べていくこととする。

（１）題材について

本題材は，二つ以上の和音の組み合わせが繰り返されるコード進行（循環コード）をもとに，その働きが生み出す音楽の流れや響きを感じ，自分たちで思いや意図をもって，音楽をつくって楽しむことをねらいとしている。旋律づくりにおいては，和音に含まれる音を選んだり，「もとになる**リズム**」から既習のさまざまな**リズム**に変えたりするとともに，音楽的要素「**反復**」「**変化**」を生かした旋律を仕上げることで，**和声の響き**を味わいながらまとまりのある旋律をつくる力をはぐくんでいく。

なお，この段階では理論的な原則ではなく，和音とその流れや重なる響き，表現が変化するよさや美しさを味わうことが大切であり，音楽活動を通してそれらを感覚的にとらえられるようにした。

（２）仮説

①仮説１

> 第６学年表現領域において，聴く活動と表現活動の一体化を図ることによって，音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取り，それらを使って表現する楽しさを実感するであろう。

②仮説２

> 第６学年表現領域において，自分や他者の演奏を聴き合ったり言葉で伝え合ったりする活動を設定することによって，表現方法を試行錯誤し，自分自身の表現の高まりの変容を実感するであろう。

③仮説３

> 第６学年表現領域において，価値判断のよりどころを基に自ら選択し，活用する場を設定することによって，音楽的要素を選択したり組み合わせたりして，自分なりに表現するであろう。

（３）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・発言や行動 表現方法や演奏 ワークシートの記述	・題材全体を通して	・楽しさにかかわる質問項目と記述欄を設定し，数値の変容を分析する。
②	Ⅱ	・発言や行動 表現方法や演奏 ワークシートの記述	・題材の中盤	・自分自身の表現の高まりの変容にかかわる言動，ワークシートの記述（変容として書かれていれば有効と判断）を分析する。
③	Ⅲ	・発言や行動 表現方法や演奏 ワークシートの記述	・題材の中盤～終盤	・音楽的要素を選択したり組み合わせたりする過程における言動や楽譜の変容を分析する。（イメージに合うように新しく要素を取り入れたり，よさをより際立たせていたりしていれば有効と判断）

（４）指導の実際と考察

１つ１つの仮説について，題材の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

①　仮説１にかかわって

聴く活動と表現活動の一体化を図る～Ⅰ　について

和声の響きを感じ取りながら，響きに合う音や**リズム**を選んで旋律をつくっていく子どもの姿を引き出すために，手立てⅠを設定した。

【目指す姿：音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取り，それらを使って表現する楽しさを実感する姿】
①音楽的要素が生み出す働きやよさを感じ取る（主に第１時）
→**和声の響き**が生み出す働きやよさを感じ取る
②それらを使って表現する楽しさを実感する姿（第２～４時）
→**リズム**や**反復**と**変化**など，既習の音楽的要素を生かしながら**和声の響き**に合う旋律をつくる

【具体的な手立てとして】

第１時	・常時活動（循環コードを流しながら即興で旋律リレーをする）によって，**和声の響き**に着目させる。 ・不協和音と比較することでそのよさ（循環コードの**和声の響き**）を自覚させる。 ・循環コードの伴奏を流すことで，**和声の響き**のよさを生かした旋律づくりを行えるようにする。 ・旋律づくりをする上で，既習事項を想起させる。（主に**反復**と**変化**）
第２時以降	・**リズム**とイメージの関係について交流する場を設ける。 （例：**２分音符**を多く用いると，きれいでなめらかな旋律のイメージになるね）

手立て**Ⅰ**によってあらわれた子どもの姿（全体）

楽しさにかかわるアンケートの結果について

※５段階の回答Ａ・Ｂ・Ｃ・Ｄ・ＥをＡ＝４点，Ｂ＝３点，Ｃ＝２点，Ｄ＝１点，Ｅ＝０点として数値化し，その程度を１００点満点に換算

【項目１：**和声の響き**のよさを生かした旋律をつくることに楽しさを感じていたか】
【項目２：実際に音に表しながら，音楽的要素をつかって演奏することの楽しさを感じていたか】

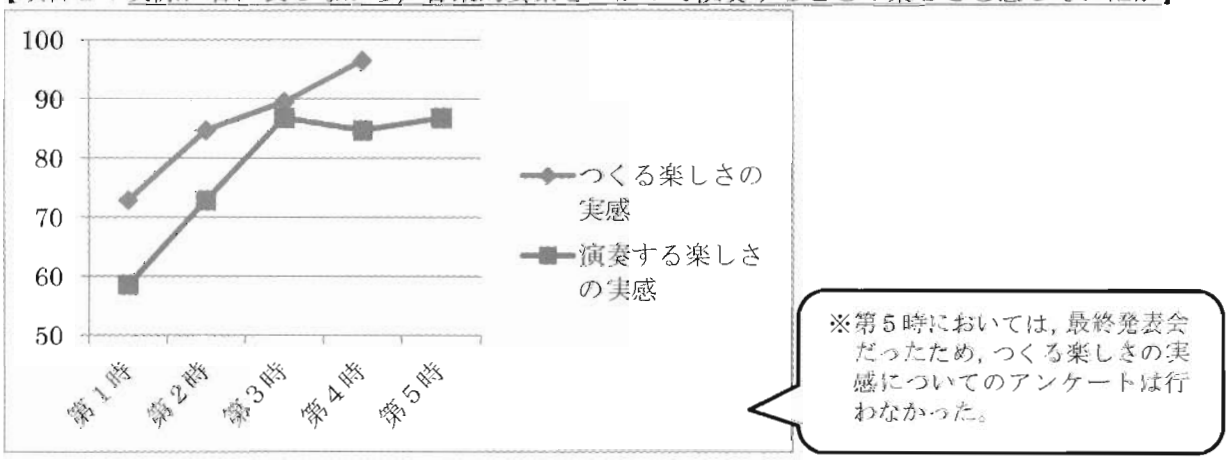


図１　第１時～５時における，つくる楽しさと演奏する楽しさの数値の変容

第１時

【項目１】
結果　７２．９ポイント　Ａ：１６名　Ｂ　９名　Ｃ：５名　Ｄ．１名　Ｅ：４名　※計３５名（３名欠席）
【項目２】
結果　５８．６ポイント　Ａ：１１名　Ｂ：８名　Ｃ：５名　Ｄ：４名　Ｅ：７名

第１時について
○項目１が高かった要因
・**和声の響き**のよさを生かそうと「**音選び**」や「**リズム**を考える」活動に楽しさを感じたことはもとより，美しさをより効果的に表現しようと，既習の音楽的要素（**反復**や**変化**など）を活用して旋律をつくることに楽しさを感じているコメントが多く見られた。
●項目１と比べて，項目２の数値が下がってしまった要因
①「自分の思い描いた音楽」と「自分の技能」のバランスが，まだこの段階ではとれていなかった。
②旋律をつくる段階で，**リズム**の**反復・変化**や**音選び**に躓いてしまい，演奏する楽しさまでに至らなかった。
→特に，①の部分で数値が低くなっている児童が多かった。

第２時

【項目１】

結果　８４．７ポイント　Ａ：２３名　Ｂ．６名　Ｃ：５名　Ｄ：２名　Ｅ：０名　※計３６名（欠席２名）

【項目２】

結果　７２．９ポイント　Ａ：１７名　Ｂ．８名　Ｃ：５名　Ｄ：３名　Ｅ：３名

第２時について

○第１時よりも両項目の数値が上がった要因

①第１時に引き続き，「**音選び**」や「**リズム**を考える」活動，また，「**反復**や**変化**」を活用しながら，旋律をつくることに楽しさを感じている児童が多かった。

②次時の中間発表会に向けて，曲の構成を班の友達と一緒に考えていく中で，ある程度１つの楽曲としてまとまりのあるものに仕上げていくことができた。

③「聴く活動」と「表現活動」の一体化（この時間では，旋律をつくる・演奏する　の往還）によって，「自分の技能」のバランスが，徐々にとれてきている様子が見られた。

第３時

【項目１】

結果　８９．５ポイント　Ａ：２９名　Ｂ　３名　Ｃ：２名　Ｄ：０名　Ｅ：２名　※計３６名（欠席２名）

【項目２】

結果　８６．８ポイント　Ａ：２２名　Ｂ　１１名　Ｃ：２名　Ｄ：０名　Ｅ：１名

第３時について

○第２時よりも両項目の数値が上がった要因

①中間発表会で第１時～２時までの成果を十分に演奏表現として発揮することができた。

②「聴く活動」と「表現活動」の一体化（この時間では，旋律をつくる・演奏する　の往還）によって，「自分の思い描いた音楽」と「技能のバランス」を，ある程度合致させることができた。

第４時

【項目１】

結果　９６．５ポイント　Ａ：３１名　Ｂ：５名　Ｃ：０名　Ｄ　０名　Ｅ．０名　※計３６名（欠席２名）

【項目２】

結果　８４．７ポイント　Ａ：２６名　Ｂ：４名　Ｃ．３名　Ｄ：０名　Ｅ：３名

第４時について

○項目１については，次時の最終発表会に向けて，曲の構成を踏まえながら，それぞれが納得のいく旋律を完成させたコメントが多く見られた。

●項目２については，今まで考えてきた音楽的要素や音楽の仕組みに関する工夫をより効果的に表現するための演奏形態を考える時間を設定したことにより，演奏方法が少し難しくなったことから，前時よりも数値が下がったと考えられる。

第５時

【項目２】

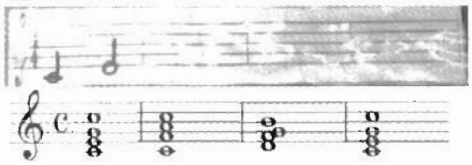
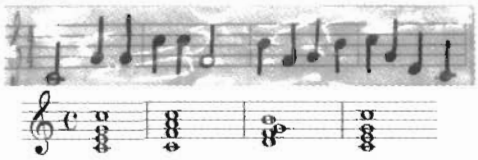
結果　８６．８ポイント　Ａ：２０名　Ｂ：１３名　Ｃ：２名　Ｄ：０名　Ｅ：１名　※計３６名（欠席２名）

第５時について

○「中間発表会よりも最終発表会の方がよいものにできたので良かった」「１～４時間の中で，工夫して演奏した成果でした」など，今までの活動の成果を記述している児童が多かったことから，最終的に自分の納得のいく旋律や曲を仕上げ，またそれを演奏することができたと考えられる。

手立て**Ⅰ**によってあらわれた子どもの姿（個人）

児童Aについて

第１時	第２時
①項目１：C　理由：反復などを考えつくれなかったから ②項目２：C　理由：組み合わせを考えて演奏できなかったから 楽譜 	①項目１：A　理由：組み合わせを考え，つくることができたから ②項目２：C　理由：しっかりとまだ演奏できないから 楽譜 

第１時においては，演奏しながら旋律をつくっている様子だったが，まだ自分の納得のいく旋律ができあがらず，記譜も未完成のままであった。第２時において，リズムとイメージの関係について交流することで，自分のイメージに近い音符（**4分音符**）を多用し，納得のいく旋律ができたが，この時点ではまだ，スムーズに演奏することは難しかったと考えられる。

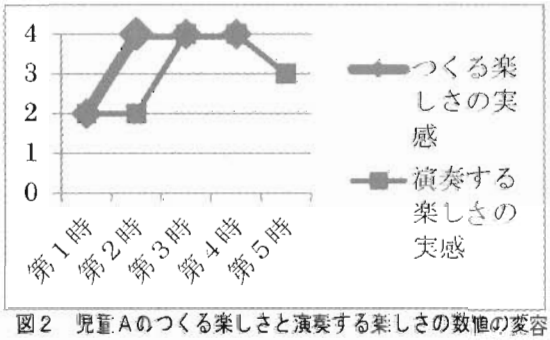


図２　児童Aのつくる楽しさと演奏する楽しさの数値の変容

第３時以降も，「つくる・演奏する」の往還によってリズムとイメージを結びつけ，音選びにもこだわって納得のいく旋律を創り上げることに楽しさを見いだしていた。第３時の中間発表会からは，「自分の思い描いたイメージ」と「自分の技能」のバランスが上手く図られていたが，最終発表会に向けてグループで音楽を創り上げていく際に，質の高いものを求めすぎたことにより，最終発表会では少しミスが生じたため数値が若干下がったものと思われる。

○児童Aのように，**和声の響き**を生かしながら，様々な**音符**や**リズム**の**反復**を活用して旋律をつくり，「自分の思い描いたイメージ」と「自分の技能」のバランスについては，題材を通してうまく図っていきながら，表現する楽しさを実感する児童が多く見られた。
●旋律をつくる段階で，**リズム**の**反復・変化**や音選びに躓いてしまい，演奏する楽しさまでに至らなかった児童に関しては，個別の支援（教師が演奏してみて自分のイメージに近いものを選んでもらうなど）が不足していた。

② 仮説２にかかわって

自分や他者の演奏を聴き合ったり言葉で伝え合ったりする活動を設定する～**Ⅱ**　について

表現方法を試行錯誤し，自分自身の表現の高まりの変容を実感する子どもの姿を引き出すために，手立て**Ⅱ**を設定した。

【目指す姿：表現方法を試行錯誤し，自分自身の表現の高まりの変容を実感する子どもの姿】

→自分で試行錯誤し，ある程度上手くいきそうになってきた段階で，さらによいものを目指そうと考え，グループで目指すものを共有しようとしたり，自分や自分たちの活動が目指すものに近づいているのかを知ろうとしたりする段階である。そうすることによって，自分やグループが表現したものを聴き，解釈・判断し，他者に評価してもらいながら，自分やグループのねらいや意図を再吟味していくことで，自分自身の成長を実感していく姿である。

【具体的な手立てとして】

・第３時に中間発表会の場を設定し，聴く側には各グループの楽譜を用意することで，演奏側は，自分たちの伝えたい思いや意図が伝わったことを自覚することができるようにした。
・中間発表会で各班のポイントに沿いながら子どもは感想を伝え，教師は補足するように（子どもが気付かないような構成についての視点）演奏側にフィードバックしていった。
・演奏者や聴き手が発言した音楽的要素や音楽の仕組みを分類して簡素化した楽譜にまとめていくことによって，全体の構成をよりよくしていく見通しをもてるようにした。

→**反復・変化**については，特徴的な**リズム**は面白さを生み，多用することによってまとまり感がでること。**音選び**については，音程差があると楽しい旋律になり，**ミ**や**ソ**を使うとつながりがなめらかに，**ド**を使うと終止感が出ることを全部の発表が終わった際に言葉でまとめた。

手立て**II**によってあらわれた子どもの姿（全体）

◎→要素を使って意図的に構成している（グループ）
○→要素を使って構成しているが，自覚が不十分である（グループ）
△→個人では活用しているものの，グループで共有されていない

表１　第３時の中間発表会時における各班の様子

	和声の響き，美しさ	反復・変化	音選び	表現の高まりの変容を実感する姿
１班	◎	◎		（反）楽しさを生み出している
２班	◎	◎	◎	（音）イメージ通りに伝わっている
３班	◎	○		（反）だんだん優しい感じに
４班	◎	◎		（反）**反復**の意図が伝わった
５班	◎		◎	（音）旋律のつながりがスムーズ
６班	◎	○		（反）**反復・変化**の意図が伝わった
７班	◎	◎		（変）構成の意図が伝わった
８班	◎	○		（反）それぞれの旋律の面白さ
９班	◎	△	△	（反）それぞれの旋律の面白さ （音）**音の高低**の面白さ

○どの班においても，循環コードの**和音の響き**，よさを生かして旋律をつくることができていた。
○班で一つの楽曲としてまとめるために，**反復**や**変化**を活用しながら，意図的に曲を構成している班も見られ，また，自分たちの曲のイメージ（楽しい・明るくなど）に合うような旋律にするために，**音選び**を意図的に工夫している班も見られた。
●ただ，個人で旋律をつくることに時間がかかってしまい，グループとして一つの楽曲に構成するまでに到達しなかったグループも見られた。

手立て**II**によってあらわれた子どもの姿（個人）

児童Ｂ（７班）について〈中間発表会の様子〉

♪～演奏（７班）
児童Ｃ：なんとなく，①・②・④は似ているけれど，③でガラッと変わった
Ｔ　　：今，児童Ｃさんは，どんなことを言ったのかな？（何人か挙手）
児童Ｄ：①と②は伸ばす音（**２分音符**）が多くて，③から連打みたいな感じになっていて，そこでガラッと変わった。
Ｔ　　：最初**２分音符**を使っていて，③で**リズム**が変化するんだけれど，児童Ｂくん，ここはどういうイメージ，目的でつくったの？
児童Ｂ：中間だから，終わりに向けて（もり）上げるために，テンポを速めた（**リズム**を細かくした）。
Ｔ　　：３番目の盛り上げを意識したんだよね。それがみんなにもしっかり伝わっているということですよね。

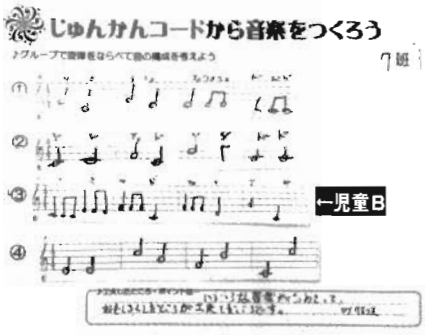


図３　７班がつくった楽譜

○児童Ｃ，児童Ｄともに，楽譜や演奏から，７班の意図（**リズム**の**反復**と**変化**）をよみとっている様子が見られた。また，その発言により，児童Ｂが意図していた，楽曲の構成（旋律の盛り上がり）が他者にも伝わり，その後の活動では，**リズム**をより細かくしたり，次時では，演奏形態において，人数を増やして演奏したりするなど，さらに盛り上げるための工夫をしていく姿につながっていった。

③　仮説３にかかわって

価値判断のよりどころを基に自ら選択し，活用する場の設定～**III**　について

音楽的要素を選択したり組み合わせたりして，自分なりに表現する姿を引き出すために，手立て**III**を設定した。

【目指す姿：音楽的要素を選択したり組み合わせたりして，自分なりに表現する】

→音楽的要素の働きに対する理解が深まっている段階であり，自分にとって価値ある音楽をつくったり，演奏したりするために要素を選択したり組み合わせたりしながら，自ら音楽的要素の働きやよさ，美しさを感じ取り，解釈していく姿である。

【具体的には…】

・発表会に向けてより表現方法を高めていくために，可視化された要素の働きやよさを基に，自分たちで要素を選択しながら活用する場を設定する。
・必要に応じてまだ着目していない点を試してみることができるよう例を示す。
・曲のイメージに合わせて要素を取捨選択し，表現方法を高めているグループを価値付けする。
・最終発表会に向けて中間発表会で聴き合った音楽的要素や音楽の仕組みに関する工夫をさらに磨き合うとともに，それをより効果的に表現するための演奏形態を考えていく時間を設定した。
・最終発表会においては，演奏側の意図を伝えることや聴き手からのフィードバックによって，よさや面白さ，美しさを言葉で伝え合い，要素の働きが生み出すよさなどを実感することができるようにした。

手立て**Ⅲ**によってあらわれた子どもの姿（全体）

表２　中間発表後の再構成による変容

	新しく取り入れた要素	さらに強化した要素
１班		②と③の**反復**に合わせて，①と④も**反復**の要素を加えた
２班		イメージにより合うように，**リズム**を**変化**させた
３班	盛り上がりそうな音を選んだり，**リズム**を**変化**させたりした	
４班	より旋律をなめらかにつなげるための**音選び**	
５班		旋律のつながりを全体の構成をみながらよりよくした（**音選び**や**リズム**）
６班	曲を盛り上げるための**音選び**や**リズム**の**変化**	
７班		曲の構成（イメージ）に合わせての**音選び**や**リズム**の**変化**
８班	旋律をよりなめらかにつなげるために**音選び**を変えようとしたが，うまくいかなかった	
９班	だんだんなめらかな感じにするための構成の**変化**	

（例）４班→より旋律をなめらかにつなげるための**音選び**

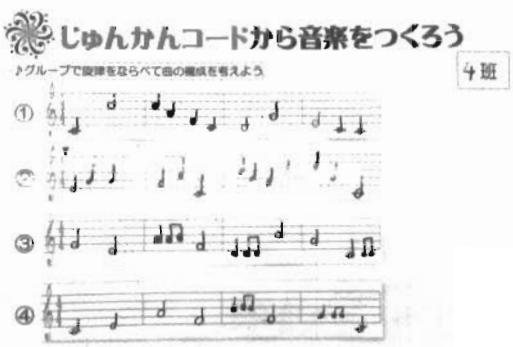


図４　中間発表時の４班の楽譜

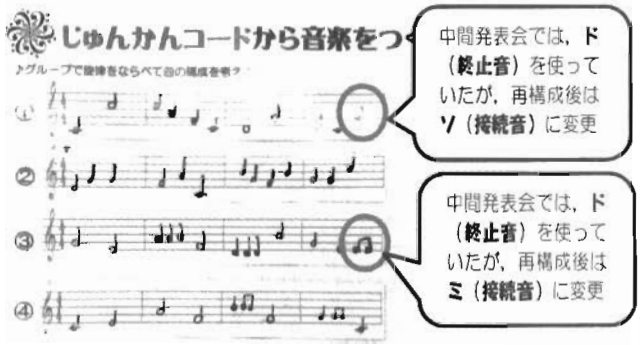


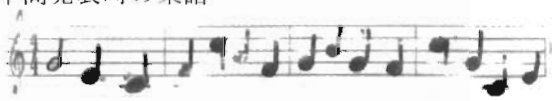
図５　中間発表後，再構成した４班の楽譜

○全ての班において，自分たちの音楽をよりよくするために，他の班のよさを取り入れたり，自分たちのよさをさらに強化させたりする様子が見られた。
●８班においては，それぞれの旋律のつながりをよくするために，一人一人の旋律の最後の音を**接続音**に変えようとしたが，話合いの折り合いがつかず，上手く変えることができなかった。それぞれが，自分の旋律のよさをしっかりと自覚していたため，一人一人が納得のいく構成の仕方を提示する必要があった。

手立て**Ⅲ**によってあらわれた子どもの姿（個人）

児童Ｅ（３班）について

①中間発表時の楽譜



明るい感じの旋律になるよう，**音選び**（跳躍）や**リズム**（**４分音符**で跳ねるように）にこだわりをもってつくっていた。

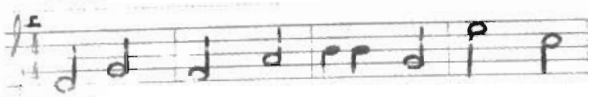
②中間発表後，再構成した楽譜

より，明るさや楽しさを表現するために，**リズム**をさらに細かく（**３連符**）する様子が見られた。

音楽

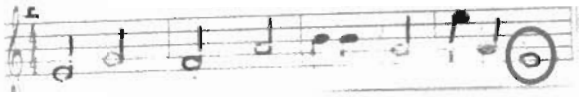
児童Ｆ（５班）について

①中間発表時の楽譜



なめらかできれいな旋律になるような**リズム**（**2分音符**）を選びながら旋律をつくっていた。

②中間発表後，再構成した楽譜



次の人の旋律とよりなめらかにつなげるために，最後の音を**終止音（ド）**ではなく，**接続音（ミやソ）**を使って旋律をつくる様子が見られた。

○児童Ｅのように，他の班の演奏を聴いて，新たに自分も取り入れてみたい（児童Ｅであれば，**リズム**や音選びの**変化**）と考え，旋律を再構成した児童もいた。
○児童Ｆのように，中間発表会の他者からのフィードバックによって，自分の旋律のよさ（児童Ｆであれば，旋律のつながり）をさらに強化しながら，班においても，次の人の旋律となめらかにつながるように，再構成する児童もいた。
○自分の旋律を再構成しなかった児童については，もともとの旋律のよさを生かしながら，班としてまとまりのある曲にするために構成していく姿も見られた。

（５）成果と課題

第６学年表現領域において，自律性を高めていくためには，次のことが有効であった。

聴く活動と表現活動の一体化を図る～Ⅰ

○旋律をつくる際に，循環コードの伴奏を流しておくことで，和声の響きを感じ取りながら旋律をつくっていくことができた。聴く活動と表現活動の一体化を図ることは，楽しさを実感する上で有効であった。

●「聴く活動と表現活動の一体化」によって，旋律をつくる楽しさを感じていても，「自分の思い描いた音楽」と「自分の技能」のバランスが，まだこの段階でとれていない場合は，表現する楽しさを実感するまでには至らなかった。ただ，題材を通してバランスが図られてくることが明らかになった。これは，「自分が思い描いた音楽」を試行錯誤していく中で，表現活動を繰り返し行い，「自分の技能」も一緒に高まっていったと考えられる。

●今回の題材（音楽づくり）において，旋律をつくる段階で躓いてしまい，演奏する楽しさまでに至らなかった児童に関しては，個別の支援（教師が演奏してみて自分のイメージに近いものを選んでもらうなど）が不足していたため，個の見取りを充実させるとともに，補充的な指導を行う必要がある。また，低学年からの音楽づくりにおける系統的な指導を確立していく必要がある。

自分や他者の演奏を聴き合ったり言葉で伝え合ったりする活動を設定する～Ⅱ

○自分や他者の演奏を聴き比べしたいという思いを引き出した上で，中間発表会の場を設定し，聴く側に各グループの楽譜を用意したことで，演奏側にとっては，自分たちの伝えたい思いや意図が伝わったことを自覚することができた。

○中間発表会で各班のポイントに沿いながら子どもは感想を伝え，教師は補足（子どもが気付かないような構成についての視点）するように演奏側にフィードバックすることは，自分自身の表現の高まりの変容を実感することにつながり，さらに意欲も高まったと考えられる。

○演奏者や聴き手が発見した音楽的要素や音楽の仕組みを分類し，簡素化した楽譜にまとめていくことによって，全体の構成をよりよくしていく見通しをもつことができ，手立てⅢとのつながりもスムーズに働いたと考えられる。

価値判断のよりどころを基に自ら選択し，活用する場の設定～Ⅲ

○可視化された要素の働きやよさを基に，自分たちで要素を選択しながら活用する場を設定したことによって，最終発表会に向けて自分たちで価値ある音楽をつくるために必要な音楽的要素を選択したり組み合わせたりしながら，自分なりに表現する姿が見られた。

●班で話し合いながら楽曲を仕上げていく場面では，イメージの共有化が図られていなければ楽曲を再構成することが困難であった。今後は，他者とのイメージの共有化を図っていく過程における協同的な学びの在り方について探っていく必要がある。

将来を見通し，自らの生活を工夫し創造していこうとする子供の育成

1 教科主題について

（1） 主題の意味

家庭科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。

小5	6	中1	2	3
① 生活に関する実践的・体験的な活動を通して，生活に必要な基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていく姿				
② 課題に対して解決方法を試行錯誤しながら取り組み，自己の成長を自覚していく姿				
				③ 将来を見通し，自らの生活を工夫し，創造していこうとする姿

①は，学習課題に対する見通しをもち，その課題に対して納得し，取り組む姿である。すなわち，本題材における最終的なゴールのイメージをもち，学ぶべき要素が含まれた課題に対して納得していく姿である。

②は，実践的・体験的な活動を通して，基礎的・基本的な知識や技能を主体的に身に付けたり，これまでに身に付けてきた知識や技能を生かし，自らの意志で選択しながら，実践していく姿である。そして，その過程で基礎的な知識や技能を活用して試行し得る課題に対して，客観的に自分の力を判断しながら，自ら修正し，実践していくことで，自分のやれるようになったことを自覚していく。

③は，これまでに学習してきた活動の意義を実感することで，その価値を改めて自覚することができ，自分の生活の中に課題を見付けていったり，課題の解決に向けて実践したりしていこうとする姿である。上記②のように実践的・体験的な活動を通した上で活動の意義を実感することができ，実感したからこそ日常生活とそれらを結び付けていけると考える。その経験を経ていくことで，自分の家庭生活をよりよくしていこうとする根拠が生まれるとともに家庭生活を見つめ直す基準となり，今後自分の生活をよりよくしていくのである。

（2） 研究の経過

家庭科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子供の姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，家庭科において，各学年における目指すべき子供の姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，家庭科においては，「第５学年」での実践を試みることとした。2以降，この実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

（1） 高学年の自律性における目指す子供の姿と手立て

		高学年
単元序盤	手立て Ⅰ	最終的なゴールのイメージと身に付けるべきものが結び付く教材との出合いの工夫
	目指す子供の姿①	学習課題に納得して取り組む子供
単元中盤	手立て Ⅱ	自ら学んでいける環境構成と相互評価が生まれる技能一覧表の活用
	目指す子供の姿②	課題に対して解決方法を選択しながら，実践していく子供
単元終盤	手立て Ⅲ	活動の意義を見いだしていくことができる「実感する場」の設定
	目指す子供の姿③	自分の生活をよりよくするために実践していこうとする子供

（2）高学年の自律性の段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立て Ⅰ	子供たちの「やりたいこと」と題材の中で「やるべきこと」を合致させるとともに，子供たちが最終的なゴールのイメージをしっかりともつことができるように出合いを工夫していく。そのために教師は，本題材にはどのような「学ぶべき要素」があり，これまでに学んだ要素を取り入れることができるのかを考えておくとともに，提示したものが子供たちにとって課題のつながりや意味を見いだしていけるものであるのか十分に吟味する。
目指す子供の姿①	学習課題に対する見通しをもち，その課題に対して納得し，取り組む姿である。すなわち，本題材における最終的なゴールのイメージをもち，学ぶべき要素が含まれた課題に対して納得していく姿である。

手立て Ⅱ	最終的なゴールのイメージをもちながら，子供たちが主体的に基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていけるように，環境を整えていく。環境を整えることで，子供たちの主体的な学びを保証する。単元の出合いで提示した基礎的な知識や技能を活用して思考し得る課題に対して取り組んでいくことで，状況的興味から個人的興味の出現につなげていく。また，技能一覧表を提示し，書かれてあることをチェックしながら，自分ができていないところを明らかにし主体的な学びへとつなげていく。また，技能一覧表を基に友達と相互評価をし合う場を設定することで交流が活性化し，より自己評価の判断基準が客観的なものとなり，やれるようになったことを自覚していけるようにする。
目指す子供の姿②	実践的・体験的な活動を通して，基礎的・基本的な知識や技能を主体的に身に付けたり，これまでに身に付けてきた知識や技能を生かし，自らの意志で選択しながら，実践していく姿である。

手立てⅢ	実践的・体験的な活動を経てきた終盤に日本文化の意義を実感することができるように多くの人がその価値のもと日常生活を送っていることがわかるようにしたり，導入の段階でぼんやりとつかんでいた価値について再度同じようにふれたり，学んできたことを説明する場を設けたりするなどの場を設定し，価値の自覚化を図っていく。
目指す子供の姿③	これまでに学習してきた活動の意義を実感することで，その価値を改めて自覚することができ，自分の生活の中に課題を見付けていったり，課題の解決に向けて実践したりしていこうとする姿である。

3 結果と考察 ～ 第５学年「はじめてみようソーイング」

設定した目指す子供の姿や手立ての具体について，実践することによって，手立ての有効性や大切にすべき点等を明らかにすることができた。以下，５年生の実践について，具体を述べていくこととする。

（1） 題材について

針と糸を使って布を縫い合わせるという初めての裁縫の学習である。布を用いて「生活に役立ったり，楽しくしたりする物」を製作する。家庭科において，縫うことや布を用いた製作を学ぶことの意義として，基礎的な縫製の技能を身に付けること以外にも，布や縫うという技術の価値を知ったり，衣服の不都合に対して，自分自身で補修するなどの生活的自立に必要な力を付けたりすることなどが挙げられる。家庭の中で縫って物を作るという行為が少なくなってきている今日だからこそ，子供たちが授業の中で実際に体験し，基礎的な技能を身に付けながら，意義についても実感できるよう，手立てを講じた。

題材の流れ	
第１時	【題材との出合い・課題把握】
第２時	【実習１】玉結び，玉どめ，縫い取り
第３時	【実習２】ボタン付け
第４時	【実習３】なみ縫い，かがり縫い
第５時	【実習４】本返し縫い，半返し縫い
第６時	【計画】生活に役立つ小物を作ろう
第７・８時	【実習５】生活に役立つ小物作り
第９時	【振り返り】裁縫の意義，家庭とのつながり

（2） 仮説

①仮説１

B（日常の食事と調理の基礎），C（快適な衣服と住まい）領域において，最終的なゴールのイメージと身に付けるべきものが結び付く教材との出合いの工夫をすることによって，学習課題に納得して取り組む子供になるであろう。

②仮説２

B（日常の食事と調理の基礎），C（快適な衣服と住まい）領域において，自ら学んでいける環境構成と相互評価が生まれる技能一覧表を活用させることによって，課題に対して解決方法を選択しながら，実践していく子供になるであろう。

③仮説３

B（日常の食事と調理の基礎），C（快適な衣服と住まい）領域において，活動の意義を見いだしていくことができる「実感する場」の設定をすることによって，生活をよりよくしようと実践していこうとする子供になるであろう。

（3） 検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	ノートへの記述	第１時終了後	ノートに，題材の課題や，これからの見通しについて「○○が大事だと思った。」「次回からは○○をしていく。」など指導事項について具体的に書かれていれば，課題に納得し，見通しをもつ姿が現れただろうと解釈する。
②	Ⅱ	技能一覧表	第２，４，６	技能一覧表に，それぞれの技能を身に付けたかというチェックと，技能のコツを記入の視点から，変容を見取っていく。《技能○コツ○》《技能△コツ○》の児童の合計数を表す。
③	Ⅲ	１）ノートへの記述 ２）アンケート 「今後身に付けた裁縫の技能を家庭科以外の学校生活や家で使えそうか？」	１）第９時 ２）題材終了後	アンケートで「使えそう」と回答したり，ノートに身に付けた力をどのようなことに使えそうか，具体的な日常の場面を想像したりできていたら「実践していこうとする姿」が現れたと判断する。

（4） 指導の実際と考察

１つ１つの仮説について，題材の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

① 仮説１にかかわって

題材の導入である第１時では，まず日常で針と糸が使われている場面を想起させ，衣服の修繕や製作など，ソーイングは生活に役立ったり生活をより楽しくしたりすることができるものであることを確認し「生活に役立ったり，楽しくしたりする小物を作ろう」という題材の目標を提示した。作る前の布と教師が作った小物を見比べ，「どうしたら小物を作ることができるのかな？」という本時の課題を提示すると，児童からは，「縫う」「結ぶ」「ボタンをつける」など，目に見えてわかるものが出てきた。その段階で，上手に縫えている物とそうでない物を提示し，実際に手にとって比べさせた。子供たちは，裏返してどのように縫っているのかじっくり見たり（右の写真参照），他のグループが持っている物と比べたりしながら「ちょっと引っ張っただけで糸が抜けちゃったよ。」「これじゃあ，中身が落ちちゃうよ。」などと，ボタンや縫い方には何種類もあることなどに気付いていく様子が見られた。（図１参照）

小物の裏側を見る児童

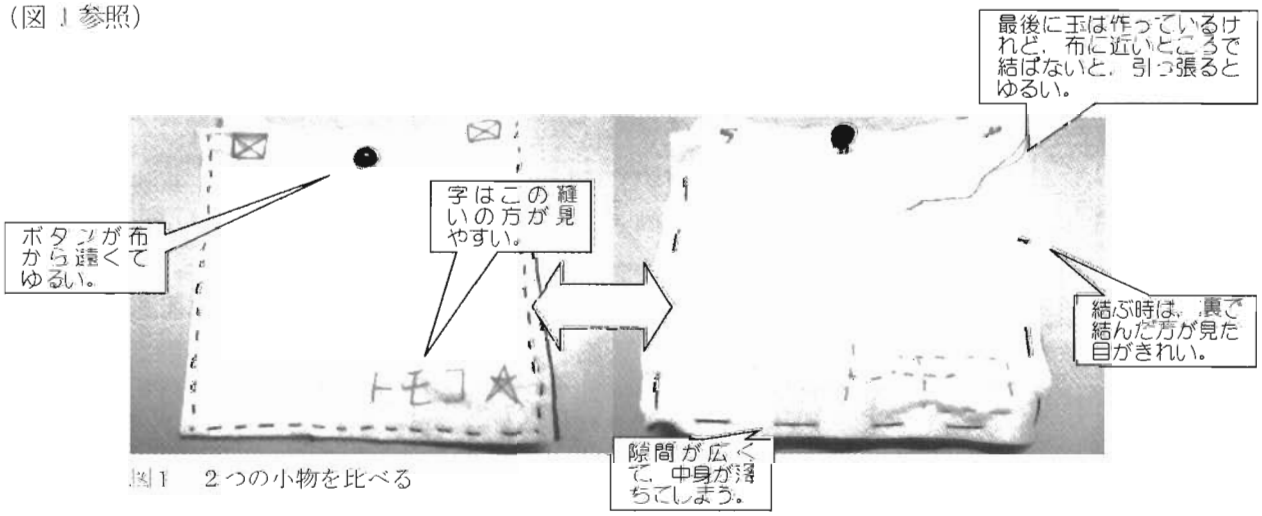


図１　２つの小物を比べる

その後それらの気付きを基に「できるようになること」「気を付けること」「コツ」「やってみたいこと」に分けて全体で交流した。「できるようになること」「気を付けること」は，わかったけれど，「コツ」は「実際にやってみなきゃわからない。」という話し合いになり，「まずは練習してコツを見付けよう」と，これからの学習課題に納得する子供の様子が見られた。なお，「やってみたいこと」では「イニシャルを付けたい。」「サッカーボールを付けたい。」などの考えが出てきたが，それらについては，「できるようになること（技能）」を身に付けた上で，工夫できることとして扱うこととした。

授業後のノートへの記述
○しっかり作るポイント→たくさん玉結びにする。ぬい目の間は小さく，しっかりと。大きさなどを合わせてキレイに。
○細かく糸をぬったほうがいいことと何重にもまきまくったほうがいいことがわかった。
○今日の家庭科で，さいほうがかんたんだと思っていたけどむずかしそうでした。
○技能を高めながら，やってみたいことをするのが大事！
○コツを見付ける必要があるということがわかったので家でも１度やってみたいと思います。

上記のように，第１時終了後に題材を通しての課題や次時からの見通しについて記述していた児童は，全体の７７％いた。

○児童Ａ
裁縫を今までにやったことがなかったＡ児は，上手くできていない小物を手にした時，ボタンを引っ張ったり，糸を抜こうとしたりしていた。次に友達の持っていた上手にできている物と交換し，同じく引っ張ったり抜こうとしたりしたが，固くて糸が抜けないことから，よく観察し，縫った最後に結んであることや，細かく縫ってあることに気付いて，友達と話したり，ノートに記述したりしていた。
そして，授業後には「まずは，細かくぬうなどのコツをしっかり知ってからやろうと思いました。ソーイングは，見たことはあるから，その見たことをいかしてやりたいです。」とノートに記述し，段階を踏んで解決していく見通しをもつことができていた。

これらのことから，題材の導入時において，最終的なゴールのイメージと身に付けるべきものが結び付く教材との出合いの工夫をすることは，学習課題に納得する子供の姿を引き出すために有効であった。しかし，この段階では，まだ実際に体験しておらず，「気を付けること」を実際にやってみることの難しさや，最終的に何を作り，そのためにどれくらいの作業や時間が必要か等の見通しを明確にもつことは難しいと考える。

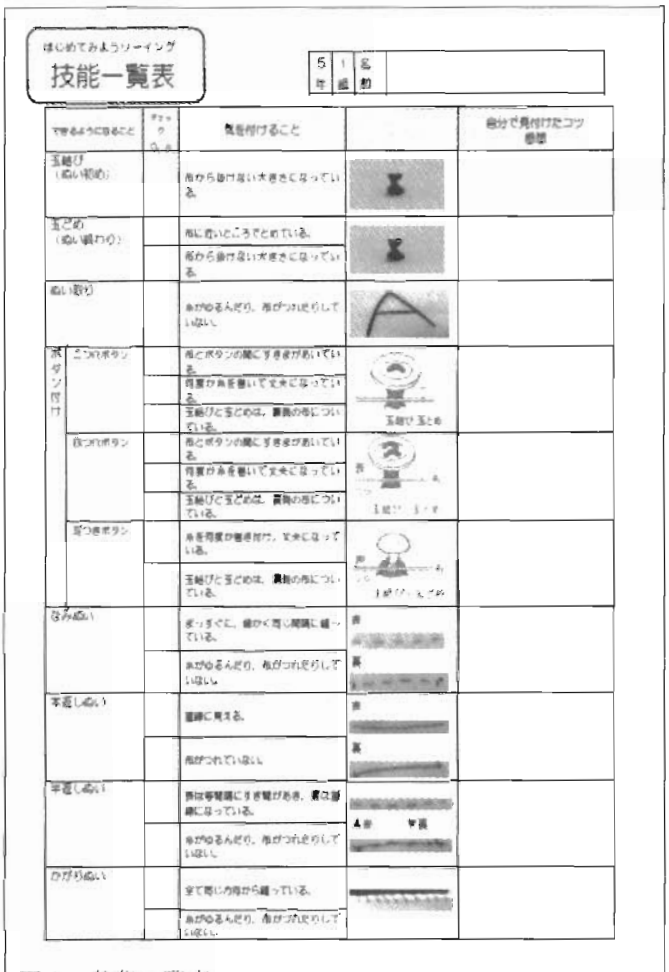
② 仮説２にかかわって

環境構成と技能一覧表

第２時から第５時までは，基礎的・基本的な技能や知識（やるべきこと）を習得していく時間である。環境構成の工夫として，大きく２つのものを提示した。１つ目は，糸がどのように進んでいるのかがわかるように，紐を使って表した大きな見本である。特に，縫い取りでは，糸が出ている穴と同じ穴に針を入れるということが，見てすぐにわかるようにした。２つ目は，教師が縫っているところを iPad で撮影した動画である。指の動きを子供の目線で撮影したものをグループ分用意し，子供が自分の課題に合わせて，作業を進められるようにした。
さらに，第１時で児童が「できるようになること」として挙げた裁縫に必要な技能を整理したものを，第２時以降技能一覧表として提示した。技能一覧表には，児童が課題として挙げた「玉どめは布から抜けない大きさになるように」などの「気を付けること」や，正しい仕上がりの図，自分

で見付けたコツなどを書く欄を設けた(図２参照)。この技能一覧表は,「気を付けること」に対して○か△かのチェックを入れられるようにした。仮にその日学習した技能が△だったとしても，次の時間に自ら練習して，できるようになったら○に変えてもいいことにした。児童は，最初に見た動画などをもとにすぐに作業に取り掛かっていた。練習を進める中で教科書をじっくり見たり，動画をもう一度見に来たりなど，全員が同じ道を辿って解決したり，教師が一方的に教え込んだりするのではなく,「自ら選択して解決する」という姿が見られた。「自分で見付けたコツ」の欄には，活動が進むにしたがい,「玉どめをする時は針を動かさない方がいい。」「布をピンと張りながらぬうと,きれいな仕上がりになる。」「チャコペンで直線をひいてから,ぬうとまっすぐぬえる。」などの記述が徐々に増え，練習を進める中で自分なりのコツや工夫に気付く姿が見られた。

このような環境構成の工夫と，技能一覧表の活用によって，児童は第６時までに，様々な技能を身に付け，またコツを見付けて書いたり，より詳しく書いたりすることができるようになった（図３参照)。


はじめてみようソーイング
技能一覧表

できるようになること	チェック ○,△	気を付けること		自分で見付けたコツ 参考
玉結び（ぬい始め）		布から抜けない大きさになっている。		
玉どめ（ぬい終わり）		布に近いところでとめている。		
		布から抜けない大きさになっている。		
ぬい取り		あがゆるんだり，布がつれたりしていない。		
ボタン付け　二つ穴ボタン		布とボタンの間にすきまがあいている。		
		糸巻かせを使いて丈夫になっている。		
		玉結びと玉どめは，裏側の布についている。	玉結び 玉どめ	
四つ穴ボタン		布とボタンの間にすきまがあいている。		
		糸巻かせを使いて丈夫になっている。		
		玉結びと玉どめは，裏側の布についている。		
足つきボタン		糸を何度か巻き付け，丈夫になっている。		
		玉結びと玉どめは，裏側の布についている。		
なみ縫い		まっすぐに，細かく等しい間隔に縫っている。	表 裏	
		あがゆるんだり，布がつれたりしていない。		
本返しぬい		直線に見える。	表 裏	
		布がつれていない。		
半返しぬい		表は等間隔にすき間があき，裏は直線になっている。	▲表 ▼裏	
		あがゆるんだり，布がつれたりしていない。		
かがりぬい		全て等しい幅から縫っている。		
		あがゆるんだり，布がつれたりしていない。		

図２　技能一覧表

	玉結び	玉どめ	縫い取り	２つ穴ボタン	４つ穴ボタン	足つきボタン	なみ縫い	かがり縫い	本返し縫い	半返し縫い
第６時までに	30 人	27 人	29 人	25 人	24 人	28 人	28 人	27 人	25 人	24 人

図３　第６時までに技能を身に付けたりコツに気付くことができた人数（３２人中）

（・チェックが○で，コツも書けている児童
・チェックは△だがコツは書けている児童）の合計人数

○児童Ａ

Ａ児は自分の出来具合を友達や先生に聞いたり，自ら教科書や技能一覧表を確認したりしながら練習を進めていた。技能一覧表の推移を見ると，二つ穴ボタンに苦労していたことがうかがえるが，題材終了時にはすべて○になっていた。Ａ児の技能一覧表には，自分で見付けたコツが毎時間書き足され（図４参照)，どのようにしたら上手くいくのか思考しながら練習したことがうかがえる。

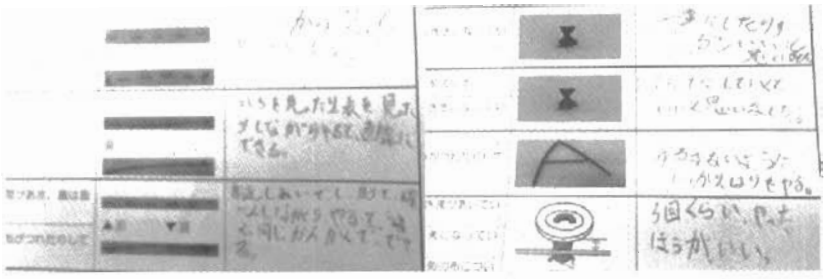


図４　Ａ児の技能一覧表

家庭

これらのことから，単元中盤において，自ら学んでいける環境構成と技能一覧表を活用させることは，課題に対して解決方法を選択しながら，実践していく子供の姿を引き出すために効果的であった。題材終了後のアンケートにおいて，「練習している際，自分の出来をどのように確認したか。」の項目に，環境や技能一覧表とあわせて，６０％の児童が，「友達に聞く」と回答した。実際に，技能一覧表などを基に「もっとこうした方がいい。」「これと同じに出来ているから大丈夫だよ。」などと話している姿が見られた。環境を整えたり技能一覧表を活用させたりすることによって，児童の自覚化・可視化がはかられ，自然と協同的な学びも生まれていった。

③ 仮説３にかかわって

第９時は，まず製作した小物や練習用布，技能一覧表などを見返して，できるようになったことを振り返る時間を設定した。技能一覧表を最終的にチェックした時には，多く児童が○を付けることができていた。できるようになったことを実感した上で，次に，身に付けた力をどのような時に使えそうか問うたところ，全員が以下のように具体的な生活の場面を想像し，ノートに記述していた。ノート記述をもとに全体交流し，本題材で身に付けた技能と，その意義とを結び付けながら話し合った。

児童のノート記述 「身に付けた力をどのような時に使えそう？」	話合った 「縫うこと」の意義
○ぬいぐるみがつくれるようになった。 ○ハンカチやぞうきんも自分でぬってつくることができる。 ○これから，自分で何か作って楽しむことができる。	生活が便利になったり楽しくなったりする 自分で作ったという喜び
○こわれた物をほとんど直せるようになった。 ○ボタンが取れても，もう自分でつけられる。	自分自身で手軽に補修できる 資源の有効活用という面から環境への配慮
○お父さんやお母さんに何かを作り，感謝の気持ちを伝えたい。 ○友達や家族にプレゼントできる。	感謝を伝える手段 家族とのコミュニケーションを促す
○お金を使わないで小物が作れる。 ○買わなくても，てみぢかなものが作れる。	節約 「買う」から「作る」への選択肢の広がり
○自分のオリジナルの物を作ることができる。	自分らしさを表現できる

さらに，意義についての話合いでは「縫う」という技術の素晴らしさ自体に焦点が移り，布と布を合わせたり，衣服などを製作したりする時にはホチキスやのりではなく「糸で縫う」という方法が必要であり，先人の知恵が詰まっていることや，そのおかげで自分たちの快適な生活が成り立っていることなどを全体で交流した。あわせて，５年生後半で学習するミシンも便利な道具であるが，家庭でボタンを付けたり，少々の破損を直したりする程度であれば手縫いの方が手軽にできるという考えも児童から出てきた。

○児童Ａ

題材開始前にはソーイングの経験がなかったＡ児は，ノートに「はずれたボタンをつけることができる。」「いろいろなケースを作ることができる。」「今まであまりできていなかったから，できるようになって，生活が楽しくなりそう。」と記述し，ソーイングは生活を楽しくするものであることも実感していた。

これらのことや，題材終了後の「今後身に付けた裁縫の技能を家庭科以外の学校生活や家で使えそうか？」のアンケート項目に対して，９３％の児童が「たくさん使えそう」「まあまあ使えそう」と回答していることからも，日常場面を想像した記述から意義へとつなげていくことによって，できるようになったことや，これまでに学習してきた活動の意義を実感し，その価値を改めて自覚することができ，日常生活をよりよくしようと実践していこうとする児童の姿をねらうことができる。

（５） 成果と課題

第５学年 B（日常の食事と調理の基礎），C（快適な衣服と住まい）領域において，自律性を高めていくためには，次のことが大切であることが明らかとなった。

○学習課題に納得して取り組む子供の姿を引き出すために，最終的なゴールのイメージと身に付けるべきものが結び付く教材との出合いの工夫をすることは有効的であった。特に，完成された物と不備がある物を比べることは，これからどのようなことを身に付けていくのかという題材の課題や見通しをもつために，効果的であった。

○単元中盤のやれることを増やしていく段階において，自ら学んでいける環境（環境構成としての技能一覧表も含む）を整えることは，課題に対して解決方法を選択しながら，実践していく子供の姿を引き出すために効果的であった。

○できるようになったことを実感するという面で，自己評価や相互評価が生まれる技能一覧表を活用させることは，自己の成長を自覚する姿を引き出すために有効であった。

○題材の終盤で，活動の意義を見いだしていくことができる「実感する場」を設定することは，自分の生活をよりよくするために実践していこうとする子供の姿を引き出すために効果的であった。

○実践的・体験的な活動を通した上で活動の意義を実感するからこそ日常生活と結び付けていくことができるという面で，具体的に想像したり，「やってみたいな」と思ったりする姿は引き出すことができた。今後は，家庭との連携を図りながら，日常生活や長期休業中の家庭生活で充実した実践ができるようにしていきたい。

●題材の課題を把握する際，いくつかの作品を見比べることは効果的であったが，自分事として受け止めるという面で不十分な面があった。今後は，「誰のために何を作りたいから練習する」など，より自分事としてゴールのイメージをもたせることができるよう，手立てを工夫する必要があると考える。

●技能一覧表は，自分の作業を確認したり，相互評価したりするために有効的に働いたが，見付けたコツを書くという部分で，児童が使いづらさを感じていたようだ。無理に書かせなくても，友達に質問された時に，やって見せながら教えたり，コツを話しながら教えたりする児童も多くいたことから，児童にとって本当に意味のあるものにするために，どう技能一覧表を活用していくのか，その在り方を探っていきたい。

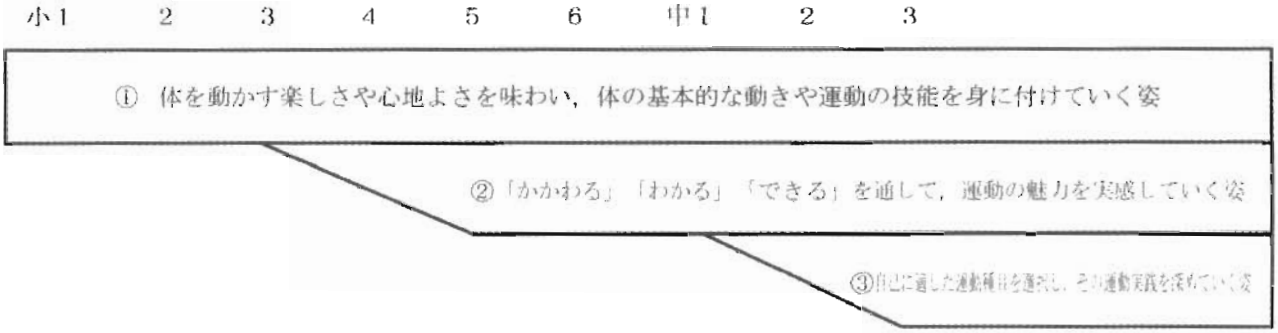
●児童が練習を進めていく中で，十分に練習時間を確保するための題材構成や，その中で，どう教師がかかわり支援していくことができるのかについて，考えていきたい。

運動の魅力を実感できる子供の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

体育科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。



現行学習指導要領では，「体力の向上のための指導の充実」「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成」を一層充実することが求められている。その中で「児童の発達の段階のまとまりを考慮し，指導内容を整理し体系化」が図られている。なお「発達の段階のまとまり」は，小学校から高等学校の１２年間に３つの段階があるとしている。

これらのように体育科で求められていることを踏まえ，「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒」の姿を，小学校から中学校，さらには高等学校までの１２年間を３つの段階に分け，以下のように設定した。

①は,小学校第１学年から第４学年の頃を中心に，児童が易しい運動に出合い，伸び伸びと体を動かすことや心地よさを味わいながら，体の基本的な動きを身に付け，各種の運動の基礎を培っていく姿である。

②は,小学校第５学年から中学校第２学年の頃を中心に，様々な運動と「かかわり」，仲間と協力し「かかわり」合いながら運動の特性，自己の能力，課題解決方法などが「わかり」，各種の運動の特性に応じた基本的な技能が「できる」ようになること，その「できる」ことを増やしていきながら，各種の運動の楽しさや面白さなどの魅力を実感していく姿である。

③は，中学校第３学年から高等学校卒業年次までに，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，自己に適した運動種目を選択し，その運動実践を深めていく姿である。

（2）研究の経過

体育科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子供の姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，体育科において，各学年における目指すべき子供の姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，体育科においては，「第１学年」「第３学年」「第５学年」「第６学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子供の姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

具体は，「3結果と考察」参照

（1）小学校６年間の系統表

		低学年	中学年	高学年
単元序盤	手立て Ⅰ	単元を通した「感覚磨きの運動」の工夫	運動との出合いの工夫	
	目指す子供の姿①	運動の簡単なきまりを知り，進んで運動に取り組もうとする子供	学習課題となる主運動に進んで取り組もうとする子供	
単元中盤・終盤	手立て Ⅱ	段階的な課題設定の工夫	運動の特性に応じた活動内容の工夫	自己（チーム）の課題を解決するための活動を選択させる
	目指す子供の姿②	運動の基本的な動き方に気付き，課題解決を目指す子供	運動の特性や魅力に触れ，活動を工夫して，課題解決を目指す子供	運動の特性に応じた学習課題に気付き，その解決を目指す子供
	手立て Ⅲ	学んだ事を生かせる場の設定		
	目指す子供の姿③	運動の基本的な動きを身に付け，運動を楽しくしていく子供	各種の運動の動きや技能を身に付け，運動をより一層楽しくしていく子供	運動の魅力を実感できる子供

（2）各自律性の段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立て Ⅰ	運動には，社会的行動（かかわる），認識的行動（わかる），技術的行動（できる）などの子供に習得させるべき学びの要素が多く含まれている。運動そのものがもつ特性を生かし，バランスよくこれらの学びの要素を習得していくことで運動の魅力を実感することができると考える。**低学年**では，基礎的な運動スキルを習得するために**「単元を通した『感覚磨きの運動』の工夫」**を行い，状況的興味の喚起・維持を促していく。単元を通して習得するべき動きを感覚的に学べる機会を工夫し設定していくことで楽しく運動にかかわっていけるようにする。また，**中学年・高学年**では，「運動との出合いの工夫」を行い，運動の特性を生かし，子供のつまずきに目を向けながら子供の実態に合った運動を提供していくことで，状況的興味の喚起・維持を促していく。運動のもつ特性を適切に見極め，その特性を味わえる環境を整えた上で，運動と出合えるような工夫を大切にしていく。
目指す子供の姿①	低学年の目指す子供の姿**「運動の簡単なきまりを知り，進んで運動に取り組もうとする子供」**とは，提供された運動のきまりを知り，**自ら「やりたい」「やってみたい」という思いをもって，リズムに合わせて体を動かしたり，きまりを守って楽しく体を動かしたりする姿**である。 中学年高学年の目指す子供の姿**「学習課題となる主運動に進んで取り組もうとする子供」**とは，提供された運動の中から，**学びの要素を見つけ出し，課題となり得る動きに着目しながら，自ら運動にかかわっていこうとする姿**である。
手立て Ⅱ	個人的興味の出現が促されるためには，課題を明確にし，解決への見通しをもつことが大切だと考える。そのために，**低学年**では，**「段階的な課題設定の工夫」**，**中学年**では，**「運動の特性に応じた活動内容の工夫」**，**高学年**では，**「自己（チーム）の課題を解決するための活動を選択させる」**ことで目指す子供の姿②に迫っていく。どの発達の段階においても，課題を明確にすることが重要となり，その課題を明確にする手立てが異なっている。また，これらの手立てのみでは不十分であるため，課題と向き合う場を工夫することや，課題に気付くためのきっかけとなる言葉を積極的に教師が使っていくこと（指導言葉の適用）で運動の基本的な動き方や運動の特性に気付き，その中で生まれてくる課題を解決していこうとする姿，すなわち個人的興味が出現した姿に繋がっていくものと考える。
目指す子供の姿②	低学年の目指す子供の姿**「運動の基本的な動き方に気付き，課題解決を目指す子供」**とは，運動の機会を十分に保障した上で生まれてくる子供の気付きをもとに，

体育

	どんな動きをすればよりよい動きになるのか考え，実際に動きを意識したり，試したりしながら体を動かしていく姿である。 中学年の目指す子供の姿**「運動の特性や魅力に触れ，活動を工夫して，課題解決を目指す子供」**とは，運動の楽しさや難しさを整理した上で，**もっとその運動を楽しくしていくために，活動を工夫しながら，体を動かしていく姿**である。 高学年の目指す子供の姿**「運動の特性に応じた学習課題に気付き，その解決を目指す子供」**とは，この運動を楽しくするために，**自分たちに必要な動きはこれだという気付きをもとに，活動を選択し，解決を目指して運動していく姿**である。
手立てⅢ	発達した個人的興味の出現を促すために，**「学んだ事を生かせる場の設定」**を行う。学んだ事を生かせる場とは，様々な運動を経験していく中で，気付いたことやわかったことをもとに，やってみたい，試してみたい，わかったことを試してある技ができるようになりたいという思いを充足することができる場である。この場があることによって，手立てⅡで生まれるであろう課題解決を目指す姿が生かされると考える。さらに，学んだ事を生かすことで，違う課題に目を向けるようになったり，もっとやりたい，もっと楽しくできるという思いが生まれ，その思いを生かして，できることが増えたり，自分の力を伸ばしたりしていくことが発達した個人的興味が出現した姿に繋がっていくものと考える。また，学んだ事を生かしている時に教師の即時的なフィードバックや振り返る場を適切に用意することで，目指す子供の姿③に迫っていけるようにする。
目指す 子供の姿③	低学年の目指す子供の姿は**「運動の基本的な動きを身に付け，運動を楽しくしていく子供」**である。低学年段階では，できることを増やしていくことが重要である。課題を明確にした後に行う運動で**ある技が「できた」と実感しながら，基本的な動き方を身に付けていき，「もっとやりたい」と願う子供の姿**が発達した個人的興味の出現が促された姿である。 中学年の目指す子供の姿は**「各種の運動の動きや技能を身に付け，ゲームをより一層楽しくしていく子供」**である。中学年段階では，できることを増やし，できることは何か自覚していくことが重要である。運動の特性に応じた動き方を理解し，**自分自身ができることを自覚しながら，「もっとできる」「できることが増えた」と実感しながら運動そのものを楽しくしていく子供の姿**が発達した個人的興味の出現が促された姿である。 高学年の目指す子供の姿は**「運動の魅力を実感できる子供」**である。**自ら運動に「かかわり」，仲間と「かかわり」合いながら，運動の特性が「わかり」，運動の技が「できる」ようになる姿，さらに新たな課題に対してもチャレンジし，「できる」ことが増えていくことで運動の面白さを自覚していき，運動の魅力を実感できるようになる姿**が発達した個人的興味の出現が促された姿である。

体育

3　結果と考察

2で述べたとおり，各自律性の段階において目指す子供の姿や手立ての具体、そして３つの実践を比較することによって，各段階において大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下，３つの自律性の段階の中から高学年の実践について，具体を述べていくこととする。

（１）仮説

①仮説１

高学年において，運動との出合いを工夫することによって，単元の学習課題に気付き，その学習課題となる主運動に積極的に取り組む子供になるであろう。

②仮説２

高学年において，自己（チーム）の課題を解決するための活動を選択させることによって，運動の特性に応じた学習課題に気付き，その解決を目指す子供になるであろう。

③仮説３

高学年において，学んだ事を生かせる場の設定をすることによって，運動の魅力を実感できる子供になるであろう。

（２）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・ワークシートの記述 ・発言の記録 ・自己評価の数値 （自己評価のアンケート項目と目指す姿をリンクさせる。）	・単元の序盤で行われる学習活動とリンクさせて収集する。 ・単元のはじめとおわりに収集する。	・単元序盤のワークシートの記述を分析し、目指す姿に当てはめていく。（各段階で目指す姿に当てはまる記述を具体化しておく。その際、当てはまる記述を複数の教員で吟味することとする。） ・単元のはじめとおわりに収集することができた自己評価の数値を比較し分析する。
②	Ⅱ	・ワークシートの記述 ・自己評価の数値 （自己評価のアンケート項目と目指す姿をリンクさせる。） ・授業の中で見られる子供の姿	・単元の中盤で行われる学習活動とリンクさせて収集する。 ・単元を通して行われる学習活動とリンクして収集する。	・単元中盤のワークシートの記述を分析し，目指す姿に当てはめていく。 ・単元を通して収集することができた自己評価の数値の変化（思考判断・技能面）を分析する。
③	Ⅲ	・ワークシートの記述 ・自己評価の数値 （自己評価のアンケート項目と目指す姿をリンクさせる。） ・技能の習熟度の観察（動きの質の高まりをもとに行う。） ・意識調査の数値	・単元の終盤で行われる学習活動とリンクさせて収集する。 ・単元の前後に収集する。	・単元終盤のワークシートの記述を分析し，目指す姿に当てはめていく。 （ワークシートの記述では，技能面，態度面，思考判断面のどの面において学びがあったのかを整理する。） ・単元を通して収集することができた自己評価の数値の変化を分析する。 ・単元前と単元後の意識調査の数値を分析する。

（３）指導の実際と考察

１つ１つの仮説において，単元の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

Ⅰ　第６学年　ボール運動領域　ゴール型「バスケットボール」

①単元について

本単元は，小学校学習指導要領解説体育編における「Ｅボール運動（ゴール型）」に位置付けられている単元であり，主に３つのねらいがある。１つ目は運動の楽しさや喜びに触れながら，簡易化されたゲームを通して，ボール操作やボールを受けるための動きによって攻防する技能を身に付けること。２つ目は，運動に進んで取り組み，ルールを守り助け合って運動したり，場や用具の安全に気を配ったりすることができるようになること。３つ目は，ルールを工夫したり，自分のチームの特徴に応じた作戦を立てたりすることができるようになることである。

②授業作りの方向性

子供が５年生時のゴール型「バスケットボール」の単元前にアンケートをとり，実態調査を行ったところ，バスケットボールという運動を好んでいる子供が約６割となった（図１）。その多くの理由は，次のとおりであった。

・点を入れるとおもしろいし，気持ちが良いから
・シュートが決まると嬉しいから
・ゴールを決めたら嬉しいし，周りの人がパスをしてくれたから
・チームで協力するプレイが楽しいから

一方，好きではないと答えている子供は，約４割を占め，その理由は次のとおりであった。

・シュートができないし，ルールがわからないから
・けがをするし，上手い人しかできないから
・ボールが扱えないし，ボールがもらえないから

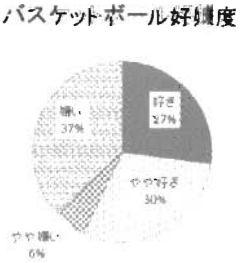


図１　バスケットボール好嫌度（５年生時）

アンケート結果から，シュートを決めたり，連携することによってシュートに繋がったりすることがバスケットボールの面白さであると感じている子供がいる一方で，技能面，ルール面，運動技能の個人差にかかわる課題があり，嫌いだと感じている子供もいることが明らかになった。

５年生時に，アンケート結果を踏まえ，これらの実態に応じた運動の提示を行い，授業を展開していった結果，子供の自己評価は次のようになった（図２）。

単元序盤の自己評価では，技能面と思考判断面において，平均数値が「２」以下となった。これは，学習内容が複雑化してしまい，「やるべきこと」が多岐にわたってしまっていることが原因であったと考える。

ボール運動は，さまざまな状況において判断や技能の発揮が求められるため，授業の構成，場，学習内容，教師の指導言葉などをシンプルにしていかないと，子供にとって学びきれない状況が生まれてくる。それらのことを考え，運動技能の高い子供や興味・関心の高い子供のみならず，運動技能が低い子供や，運動が苦手だと感じている子供も含め，全ての子供にとってわかりやすく学習課題のある運動となるように，教材の充実が図られなくてはならないということが結果として表れた。

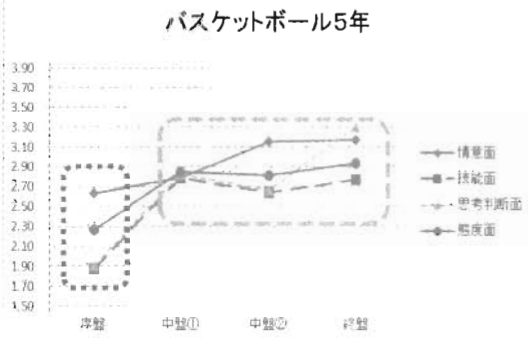


図２　バスケットボール５年生時の自己評価

ア　仮説１にかかわって「手立てⅠ→運動との出合いの工夫」

本研究における，目指す子供の姿①に向けて，子供の実態と運動の特性に応じ，バスケットボールの単元を下位教材になりうる「ザースボール」からスタートした。「パスのみでボールを運び，得点を競い合う」という特性から，ドリブルやシュートをリングに入れるなどの学習課題が消え，スペースを探して動き，パスをもらうなど「ボールを持たない時の動き」についての課題に焦点化していくようにした。

また，単元の導入では，映像を通して本運動と出合わせた後，運動の特性や，楽しそうな点と難しそうな点を浮き上がらせ，その上で試しのゲームを行い，運動の楽しかった点と難しかった点の自覚化を図っていった。そして，その難しいと感じた点が「子供たちの解決したい課題」となっていくようにした。

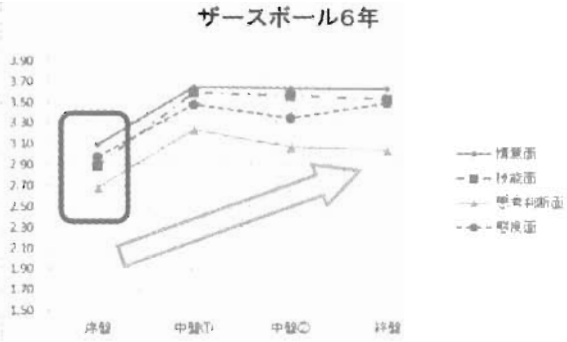


図３　ザースボール６年生時の自己評価数値

その結果，５年生時に行った授業の序盤よりも，ザースボールの授業の序盤の方が，自己評価のすべての項目（情意面，技能面，思考判断面，態度面）において，高い数値となった（図３）。

５年生時に「バスケットボールが嫌い」と答えた子供のみに焦点をあて，自己評価を見てみると，「楽しく運動ができた」という項目において，単元序盤では４段階中 2.9 という数値となり，単元中盤①では，４段階中 3.6 という数値で多くの子供が楽しく運動できたと感じていることがわかった。また，単元序盤に比べ，単元終盤の方が自己評価の数値が高くなっていることがわかる。

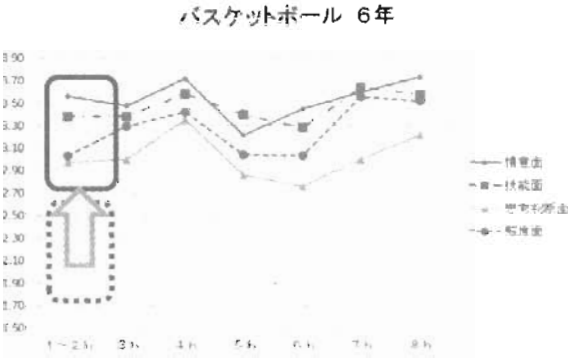


図４　バスケットボール６年生時の自己評価数値

さらに，これらの学習を経験した後の単元「バスケットボール」では，身に付けてきた技能をもとに子供の実態に応じた運動になるよう工夫を行った。一つ目が，攻撃側が人数優位に立てるよう，攻撃時は４人，守備時は３人という制約をつけること。二つ目がシュートチャンスを増やせるよう，ラッキーゾーンを設けること。三つ目はシュート機会がチーム全員に広がるよう，１人でシュートを決める場合，１回目は３点，２回目以降は１点とすることである。これらのように「ザースボール」で身に付けた「ボールを持たない時の動き」が生かされるような運動を提供した。

その結果，単元序盤（１～２時間目）における自己評価の平均数値が，さらに高くなっていることがわかる（図４）。

５年生時に「バスケットボールが嫌い」と答えた子供のみの自己評価を見ても，「楽しく運動ができた」という項目において，１～２時間目では４段階中 3.3，３時間目では４段階中 3.5，４時間目には４段階中 4.0 という数値となり，以前バスケットボールが嫌いだと答えていた子供でも，本単元の運動を楽しく感じていることがわかった。

これらのことから，学習課題となる主運動に積極的に取り組もうとする子供が増えていることがわかり，子供の実態に応じた運動の提供（攻撃側の人数優位，シュート機会の確保）が有効であったといえる。

体育

Ⅱ　第６学年　ボール運動領域　ベースボール型「クリケットブラスト」

①単元について

本単元は，小学校学習指導要領解説体育編における「Ｅボール運動（ベースボール型）」に位置付けられている単元であり，主に３つのねらいがある。１つ目は運動の楽しさや喜びに触れながら，簡易化されたゲームを通して，ボールを打ち返す攻撃や隊形をとった守備によって攻防する技能を身に付けること。２つ目は，運動に進んで取り組み，ルールを守り助け合って運動したり，場や用具の安全に気を配ったりすることができるようになること。３つ目は，ルールを工夫したり，自分のチームの特徴に応じた作戦を立てたりすることができるようになることである。

②授業作りの方向性

本単元「クリケットブラスト」の単元前にベースボール型にかかわるアンケートをとり，実態調査を行った。子供がベースボール型の中で一番連想するスポーツ「野球」をもとに，運動経験の有無や，運動好嫌度等のアンケートを行った結果，「野球や野球に近いスポーツ」を経験したことがある子供は約８割，「野球や野球に近いスポーツ」を好きと答えた子供が約６割となった（図５）。「野球や野球に近いスポーツ」を好きと答えた多くの理由は，次のとおりであった。

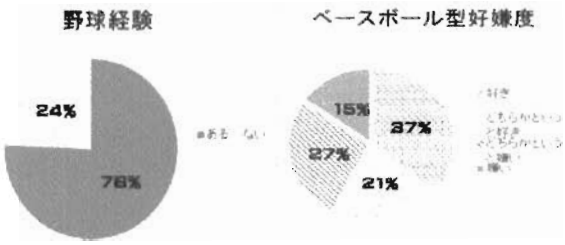


図５　事前アンケート結果（野球経験の有無，ベースボール型好嫌度）

・投げたり，捕ったりすることが楽しいから
・打つのが楽しいから
・捕ったり，投げたり，走ったりするから

一方，好きではないと答えている子供は，約４割を占め，その理由は次のとおりであった。

・ルールが複雑でわからないから
・ボールが怖いから
・打てないし，捕ることも難しいから

アンケート結果から，ボールを投げる，ボールを打つなどに「野球」の面白さを感じている子供がいる一方で，ルール面，技能面の未熟さなどの理由から，「野球」は楽しくないと感じている子供がいるということが明らかになった。

「野球」を経験していても，投げたり，打ったりすることが難しく「野球」が嫌いになってしまっている子供がいる状況と，ボールを投げたり打ったりすることが楽しいと思っている子供がいる状況を踏まえ，運動の工夫を行った。

小学校学習指導要領解説体育編で例示されているソフトボールでは，ボールに対する恐怖心が生まれやすいこと，ベースが多いため守備時における判断と走塁時における判断が複雑になってしまうこと，同じく例示されているティーボールでは，ボールを打者に向かって投げるという子供が感じている一種の魅力が削がれてしまう可能性があることを考慮し，本単元では「クリケットブラスト」を子供に提供することとした。

ア　仮説１にかかわって「手立て**Ⅰ**→運動との出合いの工夫」

ベースボール型の学習内容では，守備側の状況判断が極めて複雑であることが指摘されている。「送球すべきベースが打球や進塁状況によって刻々と変化する。」「守備時において自分がとるべき役割行動が打球の行方によって毎回変化する。」「走者が複数いる場合にどの走者をアウトにすればよいかの判断がアウトカウントなどの状況によって変化する。」ことが理由である。

「クリケットブラスト」は，これらの競技面での課題をある程度解決できるものであると考える。「走者は，一定区間の往復である。」「守備時においてアウトにする選択肢が少ない。」ことから守備側の状況判断，走者の状況判断，つまり「ボールを持たない時の動き」が分かりやすいということが言える。さらに，ベースボール型の運動の魅力は，「走者と守備の競い合い」にあると考えた時に，ボールを打って走者になり，得点を目指し走ること，また，その走者をアウトにするために守備隊形を工夫したり，連携によりアウトを目指したりすることが十分に味わえる教材と考え，その運動の魅力にかかわるところを「子供たちが解決したい課題」となるようにした。

その結果，授業後には，４つの観点（情意面，技能面，思考判断面，態度面）を４段階でアンケートをとったが，その数値からも，子供たちの運動に対する興味は維持されたことは明らかとなった（図６）。

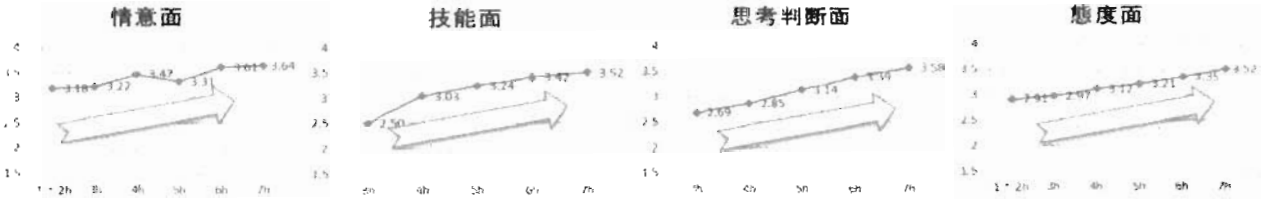


図６　子供の自己評価の変化（学級平均値）

では，事前アンケートで「野球や野球に近いスポーツ」が嫌いと答えた子供はどのように感じていた

のだろうか。事前アンケートで「嫌い・どちらかというと嫌い」と答えた子供の自己評価の変化を見てみる（図７）。

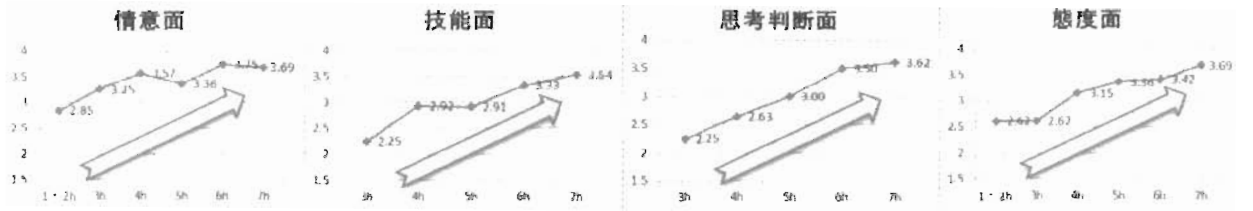


図７　子供の自己評価の変化（嫌いと答えた子供の平均値）

単元の序盤では，学級全体に比べ，やや低い数値となっているが，単元が進むにつれて，数値が学級全体とほぼ同じ，もしくは高くなっていることがわかる。これらのことから，「クリケットブラスト」という運動を提供することによって，「嫌い」と思っている子供にも，状況的興味を喚起することができたこと，そして，その状況的興味を維持させることができたといえる。よって，ベースボール型において，「クリケットブラスト」を提供することは，目指す子供の姿①に近づけるために有効であったと判断できる。

また，目指す子供の姿①に近づけるために，映像を用いて，目指すべき運動像が明確になるよう留意した。以下は，事前アンケートで「野球や野球に近いスポーツが嫌い」と答えた子供４名の振り返りの記述である（表１）。

表１　振り返りの記述から見える状況的興味の喚起

	子供A	子供B	子供C	子供D
授業前	スポーツそのものがあまり好きではなく，走ったり投げたりすることは得意ではない。	野球というスポーツはやったことはあるが，その時楽しくないと感じた。	あまりやったことがないスポーツだし，ボールを投げたり打ったりすることが苦手。ルールについてもよくわからないし，興味がない。	野球というスポーツはやったことがなく，ルールをよく知らないし，興味がなく，どうでもいいと思っている。
第１・２時終了後	【映像を見た後の振り返り】 打ったり，投げたりすることが楽しそう。点の取り方が難しそう。 【試しのゲームを行った後の振り返り】 うまく防御できたし，少し点を取れた。しっかり打つことと，走ることが得点に繋げるために必要なこと。	【映像を見た後の振り返り】 ルールが簡単そう。打つ，投げる，捕ることは難しそう。 【試しのゲームを行った後の振り返り】 打ったり，投げたりすることができた。ルールの確認が必要。	【映像を見た後の振り返り】 後ろに打っても点が入る。投げるところが近い。 【試しのゲームを行った後の振り返り】 チームワークや話し合いがうまくできなかった。	【映像を見た後の振り返り】 ルールがわかりやすく，楽しそう。点の取り方が難しそう。 【試しのゲームを行った後の振り返り】 打つことがうまくできた。守備がうまくできなかった。

上記４名は，授業前に野球や野球に近いスポーツが嫌いだと答えていることに加え，興味がないと答えている。しかし，第１・２時終了後の振り返りの記述には，ルールについて，単元の学習課題について，そして，自分（チーム）の課題について記述されている。これらのことから，映像を用いて目指すべき運動像を提示することで，学習課題に気付き，これから行われる運動に積極的にかかわっていこうとするきっかけをつくることができ，すなわち，状況的興味を喚起することができたといえるであろう。

イ　仮説２にかかわって「手立てⅡ→自己（チーム）の課題を解決するための活動を選択させる

本単元において，自己（チーム）の課題を解決するための活動を選択させるという手立てを講じ，その際，有効な指導言葉を適用することで，学習課題に気付き，その課題を解決していく子供の姿を目指した。

有効な指導言葉とは，本単元における子供に身に付けさせたい学習内容を整理したものを，技能一覧表としてまとめ，それを基にその技能を習得させるために子供に投げかけていくことが必要になるであろう言葉を指す（表２）。その指導言葉を教師が意図的に適用していくことで，子供が自然にその言葉を意識するようになり，その言葉と動きをリンクさせていくことが，課題解決に結びつくと考える。

表２　本単元で身に付けさせたい技能一覧表と，それをもとにして整理した指導言葉

技能一覧表　～自分，自分たちはどこまでできているかな～

バッツマン，バートナー（バッター，ランナー）	ボウラー，ウィケットキーパー（ピッチャー，キャッチャー）	フィールダー（守備，野手）
・利き手を上にしてバットを握る。 ・両側の足を，ボールを飛ばしたい方向に向け，膝を柔らかく曲げて構える。 ・ボールをよく見て，バットに当てる。 ・打ったら，ベースまで全力で走る。	・二本指または三本指でボールを握る。 ・利き手と逆の足を踏み出し，投げる。 ・ねらったところから目を離さずに投げる。 ・来たボールを止める。	・両手で捕る。 ・片手で捕る。（利き手，逆の手） ・体の正面で，手の平を大きくして捕る。 ・相手が捕りやすい，優しいボールを投げる。
・投げられたボールを，バットに当てる。 ・飛ばしたい方向決めて，バットに当てる。 ・ボールがバットの上を通ったか，下を通ったか，見極める。 ・打球の状況に応じて，ベースまで走ったり，戻ったりする。	・ねらったところに，バウンドをさせて投げる。 ・バウンドさせるところを定める。 ・踏み出す足を大きく広げ，腰から体にひねりを入れて投げる。 ・方向がずれたボールに対しても，体を正面に持っていき，ボールを止める。	・ゴロやフライを体の正面で捕る。 ・打球方向に移動して，体の正面で捕る。 ・得点を防ぐために，ストップゾーンにボールを投げたり，ボールを運んだりする。
・ウィケットに当てられないように構え，飛ばしたい方向に打つ。 ・軸足と腰の回転を意識し，力強い打球を打つ。 ・投げられたボールに応じ，タイミング良く打つ。 ・スタートの仕方や切り返し方を工夫し，できるだけ速く走る。	・バットに当てられないように投げる。 ・軸足に体重を乗せ，大きく踏み出して重心を移動させ，勢いよく投げる。 ・ねらったところを見たまま，最後まで腕を振り切る。 ・勢いのあるボールに対しても，ボールをよく見て，止めたり捕ったりする。	・相手に応じて守備隊形を変えて，得点を防ぐ。 ・得点をストップさせるために，正確にボールを投げたり，捕ったりする。 ・ベースカバーなど，打球の状況に応じて動く。

指導言葉

バッツマン，バートナー（バッター，ランナー）	ボウラー，ウィケットキーパー（ピッチャー，キャッチャー）	フィールダー（守備，野手）
・利き手を上。 ・膝を柔らかく。 ・ボールをよく見て。 ・打ったら走る。	・二本指，三本指。 ・踏み出し足。 ・ねらったところ見る。 ・体で止める。	・体の正面。 ・手の平を大きく。 ・胸の向き。 ・捕りやすいボール。
・飛ばしたい方向。 ・（ボールが）トン，（握り）グ，（体全体で）バーン。 ・バットの上，下どっち。 ・ゴロゴー。 ・フライバック。	・どのへん見る。 ・どっ，こい，しょ。 ・バウンドさせるところ。 ・体，正面。 ・止めるためにどうする。	・ボールの正面まで。 ・動きやすい体勢ある。 ・打球をカベの前で止める。 ・ストップゾーン近い方。
・ウィケット防ぐ。 ・回転を意識。 ・切り返し速く。 ・得点の確率をあげるよ。	・ねらいを定める。 ・踏み出し大きく。 ・腕を振り切る。 ・ボールをよく見て捕る。	・守備隊形どうする。 ・積極的にストップねらう。 ・失敗した後どうする。 ・ベースカバー。 ・失点をできるだけ少なく。

以下は，子供のワークシートの記述内容を単元序盤，中盤，終盤に分けて整理したものである（表３）。

表３　単元の中で変化していく子供の気付き

	子供Ａ	子供Ｅ	子供Ｆ	子供Ｇ	子供Ｈ
単元序盤	【課題解決方法】 投げ方，守備。 【成果】 全員打てた。	【課題解決方法】 協力。 声かけ。 キャッチ練習。 打つ練習。 【成果】 投げること。 【課題】 打つことやキャッチすること。	【課題解決方法】 練習。 フェアプレイ。 キャッチボール。 打撃練習。	【課題解決方法】 ルールを守る。 フェアプレイ。 投げる練習。 打つ練習。 【成果】 走ることや投げること。 【課題】 捕ることや打つこと。	【課題解決方法】 フェアプレイ。 低く投げる。 【成果】 壁２点（特別ルール）を活用できた。 【課題】 捕ることや投げること。 協力。
単元中盤	【課題解決方法】 自分に合ったバットを選ぶ。 **ボールを見て走る。** 【成果】 全員打てた。 応援が良かった。 【課題】 ボールの投げ方。 打ち方。 走り方。	【課題解決方法】 とにかく打つ。 とにかく投げる。 とにかく話す。 【成果】 捕る人が**体で止めること**ができた。 打つことができるようになった。 【課題】 打たれたボールの処理。 **ストップゾーンの近く**に一人がいて，打たれたボールをキャッチしたら走らずに投げる。	【成果】 みんな打つことができた。 抑えることができた。 球に反応し，しっかりつかむことができた。 **バットの持ち方。** **打つ方向を決める。** **ボールをよく見る。** スタートの工夫。 **ウィケットを防ぐ構え。** 【課題】 球が捕れない時がある。 反応できない打球があった。	【課題解決方法】 **コーンをねらって**投げる。 **壁に当たる前にキャッチ**する。 【成果】 ボールが当たって点が入った。 リズム良く走れた。 素速く動いてキャッチできた。 【課題】 あまり上手に守れなかった。 バウンドをさせることができなかった。	【課題解決方法】 **切り返しを意識**して，まっすぐ走る。 **ウィケットをねらって**投げる。 ワンバウンドで投げる練習。 【成果】 低く投げると相手は打ちにくい。 打つことができた。 走ることができた。 キャッチすることができた。
単元終盤	【課題解決方法】 **バットの持ち方。** バウンドキャッチボール。 【成果】 友達の**打つ姿勢**が良かった。 投げるときに，**ねらいをよく見て，当てること**ができた。 相手によって投げ方を変えていた。	【成果】 **コーンの近くに一人いる。** 守備の工夫。 協力。 **ランナーが速く**走れた。 素速い動きができるようになった。	【課題解決方法】 打ちづらいボールの打撃練習。 【成果】 打てた（当てることができるようになった）。 投手。 素速く守備。 【課題】 **守備の陣形**が悪かった。	【課題解決方法】 思い切って**勢いよくバットを振る。** **相手に応じて守備位置を変える。** 【成果】 **守備位置。** **ねらった方向へ**投げられるようになった。 捕る人が**後ろにボールをそらさない**ようになった。	【課題解決方法】 **ねらった所**に投げる。 **飛ばしたい方向に打ち分ける**（守りが薄いところ等）。 打たれたボールをすぐ捕る。 【成果】 **守備でカバーすること**ができた。 ウィケットに当たった。 【課題】 打つときに遠くまで飛ばす。 守備で**ストップゾーンに運ぶ。**

表３は，授業前に野球や野球に近いスポーツが苦手だと答えている子供の振り返りの記述である。５名とも，単元序盤には，課題解決に向けた具体的な言葉の記述は見られなかったが，単元中盤から終盤にかけて，より具体的に課題解決方法や，学習における成果や課題を感じられるようになった様子が，記述内容から見て取れる。得点するため，得点を防ぐためにはどうしたらよいのか，指導言葉をヒントにしながら理解を深め，課題解決方法をそれぞれが考えて，学習している姿から，教師が意図的に指導言葉を適用していくという手立ては有効であったと判断できる。また，指導言葉を整理することにより，教師が子供に身に付けさせたい学習内容をより明確に意識できるようになることも成果としてあげられる。

学習課題の解決を目指すために，子供の必要感に応じた練習内容を図式化し，自己（チーム）の課題を解決するための活動を選ぶ場を設定した（図８）。

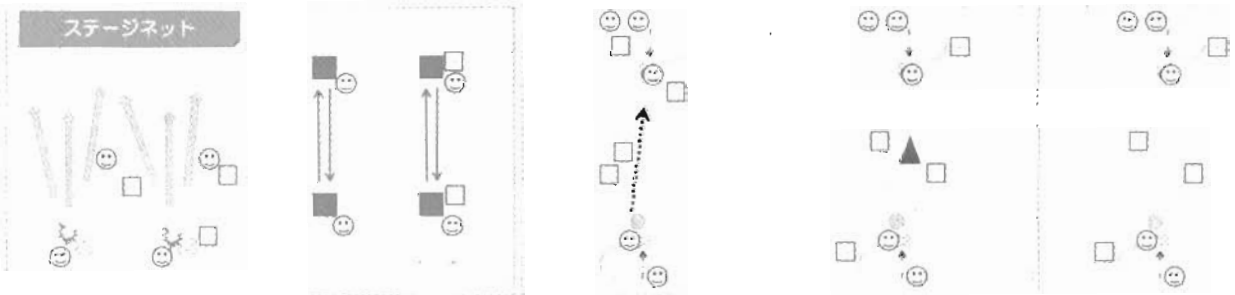


図８　図式化した練習内容（バッティング，ランナー，キャッチボール，ノック，的当て）

活動を選ぶということは，自己（チーム）の課題に向き合うことになり，自分自身で学習課題の解決を目指して，学習に臨むことができるであろうと考える。

以下は，子供が単元を通して，感じるであろう課題を思考判断面で整理し，解決を目指す姿とはどのような姿なのか具体的に整理したものである（表４）。実際の子供の様子と照らし合わせると，自分の課題に合わせてバットを選択する姿，チームの課題に合わせて，ボールを前から投げて打つ練習をしたり，横からボールをトスして打つ練習をしたりする姿，狙うところをよく見て，踏み出し足を意識しながら投げている姿など，教師が提示した活動を選び，それぞれの課題に応じ，自分たちで選んだ活動をさらに改善し，課題解決を目指すことができていることがわかる（写真１）。これらの姿は，運動の特性や学習課題に気付き，その課題の解決を目指す姿になっているととらえることができ，個人的興味の出現を促すことができたといえるであろう。すなわち，学習課題の解決を目指す場の設定が有効な手立てであったと判断できる。しかし，表３で見られた記述内容から，自己（チーム）の課題に応じて選んだ解決方法のはずだが，課題解決を目指していた内容とは違う点を成果として受け止めたり，課題は解決したのかどうかの記述が曖昧になってしまったりしていることがわかる。自己（チーム）の課題をしっかりと考え，授業の時間に課題が解決できたのかどうかしっかりと自己評価できるようにしていくことが今後必要になるであろうと考える。

表４　運動の特性に応じた学習課題に気付き，その解決を目指す子供の姿

「思考・判断」の一覧表

運動を楽しめるようにする工夫	得点をたくさんとるために	得点を防ぐために
・打つ，投げる，走るのが楽しそう（難しそう）。 ・得点をたくさんとれるのが楽しそう（得点されるのが難しそう）。 ・フィールドがないから楽しそう（守備が大変そう）。 ・高得点のねらいがあるから楽しそう（ねらって打つのは難しそう）。 ↓ ・バットを調べるようにする。 ・投げる場所を調べるようにする。 ・得点のルールを確認する。 ・投げる回数を確認する。 ・応援や，アドバイスを大切にする。 ・チームの課題に応じた練習を選び，チームで作戦を考え，実行する。 ・課題解決がうまくいったのか振り返り，得点方法の得点を防ぐ方法を考えることができる。	・当てることならできそう（打てない）。 ・遠くに打てば高得点だ。 ・走ることならできそう（いつ走るのかわからない）。 ・ねらいを定めて当てれば得点できる。 ↓ ・打つ練習の時は，確実にバットにボールを当てられるようにする。 ・打ちやすいポイントがわかる。 ・ボールを当てやすい構えがわかる。 ・強くスイングする方法がわかる。 ・ボールに当てたり，遠くに飛ばしたりすること目指し，構えたりバットを工夫している。 ・ランナーの切りきし方を意識し，できるだけ多く得点できるように工夫している。 ・守備の間によって，狙った所にボールを転がすなど，得点の方法を変えている。 ・打つとき，走るときのアドバイスを積極的に行っている。	・投げることならできそう（投げることが難しい）。 ・ウィケットにボールを当てたい（ねらいが定まらない）。 ・うまくアウトにできそう（どう動いたらよいかわからない）。 ↓ ・キャッチボール等の練習で，うまく捕るコツがわかる。 ・狙ったところに投げるためのコツがわかる。 ・アウト（ストップ）にするための動き方がわかる。 ・狙ったところに投げられるよう，よく見て，踏み出し足を工夫している。 ・打つ人により，守備隊形を変えている。 ・ベースカバーに入るなど，打球の状況で動きかを変えている。 ・守備位置やストップゾーンへの送球の捕ふなどを積極的に行っている。

写真１　自己（チーム）の課題に応じた練習方法を選択する姿

ウ　仮説３にかかわって「手立てⅢ→学んだ事を生かせる場の設定」

目指す子供の姿③を引き出すために，学んだ事を生かせる場の設定を行った。本単元においては，単元を通して毎時間「ゲーム」の時間を設定し，「クリケットブラスト」という運動そのものにかかわっていくことができる場を設定した。そうすることによって，学んだ事をもとに自分を振り返ることが可能となり，学習の成果を感じることができると考える。さらに，そのゲームの中で，子供が自己（チーム）の課題に立ち返る瞬間を作り出せるよう教師は即時フィードバックを繰り返し，よい動きの価値付けや修正する必要のある動きに対して支援していくなどの教師のかかわりを大切にした。その際，本単元における攻撃や守備の動き方や思考を事前に整理し，それを基に子供が獲得した学びや課題意識に合わせて教師のかかわりを行っていくようにした。すると，教師が使う言葉を子供がゲーム中にチームメイトへの声かけとして用いたり，授業を振り返る場面やチームで作戦会議をする場面でも使うようになったりしていく様子が見られた。つまり，教師の焦点化したかかわりによって，子供と教師の間で課題や学習したポイントが共有され，それらを基に子供と教師が学びの蓄積を成果として実感していくことができたと考える。「できる」ことがわかり，学習の成果を感じることができるによって，新たな課題を見つけ，その課題解決に向けて，繰り返し動き方や練習の仕方を工夫していくことができる。そして，新たな課題も解決し，「できる」ことが増えていくことで，自分の力の伸びを実感し，運動の楽しさや面白さを味わうことができ，運動の魅力を実感する姿を引き出せると考える。

以下は，野球または野球に近いスポーツに対する好嫌度と得意不得意の意識調査の結果である（図９）。

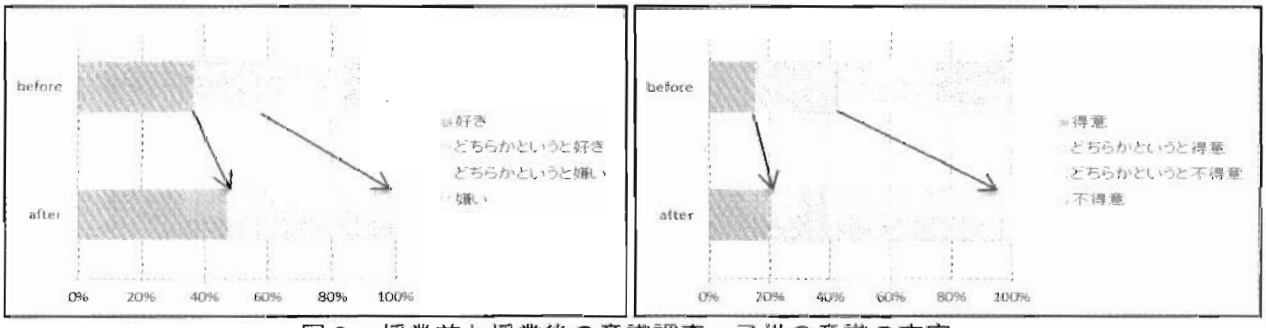


図９　授業前と授業後の意識調査，子供の意識の変容

授業前と授業後を比較すると，「好き」，「どちらかというと好き」と回答する子供が大幅に増加し，「ど

ちらかというと嫌い」,「嫌い」と回答する子供は０％となった。また,「得意」,「どちらかというと得意」と回答する子供が増加した。「どちらかというと不得意」と回答した子供は約３％（１名）いたが,「不得意」と回答した子供は０％であった。どちらかというと不得意と回答した子供は，授業前は不得意と回答していた子供であり，改善傾向が見られた。これらのことから，自分のできるようになったことを実感し，楽しみながら運動の魅力を実感していくことができたと判断することができる。下記は，単元終了時に子供が記述した振り返りの記述内容である（表５）。

表５　単元の振り返り記述内容

子供Ａ	攻撃が強くなった。打てるようになった。すぐ動けるようになった。敵でも思いやり，協力することが大切だと感じた。
子供Ｂ	全勝できた。みんな打つことができた。守備がうまくなった。仲間（チーム）のよさ，励まし合う，認め合うことができた。すごく楽しかった。
子供Ｄ	声かけがよかった。相手によって投げ方を変えることができた。笑顔が生まれた。守備などのチームプレーを学んだ。最後に緑と戦えてよかった。７―26 で負けたけど，楽しかった。
子供Ｇ	審判がスムーズにできるようになった。ねらった方向へ投げられるようになった。打てる確率が増えた。ルールや投げ方，協力することを学ぶことができた。
子供Ｉ	みんな守備がうまくなった。打てたとき楽しい。フェアな戦いをしないと楽しくない。協力すれば楽しくできる。
子供Ｊ	みんな打つことができるようになった。守備がよかった。クリケットブラストで，ぼくでも少しはできると思った。

「○○ができるようになった」など自分のできるようになったことを自覚していること，しかも，できるようになったことが一つではなく，複数のことができるようになったことを自覚している様子がうかがえることから，学んだ事を生かし，学びの成果を感じることができたといえるであろう。さらに，記述内容をみると，技能面に加え，仲間とかかわることやフェアプレイを心がける態度面，投げ方を工夫するなどの思考判断面における成果も感じることができ，運動の魅力を十分に味わえた姿といえるであろう。

Ⅲ　第５学年　ボール運動領域　ベースボール型「クリケットブラスト」

①単元について②授業づくりの方向性をⅡの実践と同様に捉え，実践対象を第５学年の学級にし，授業実践を行った。ベースボール型の運動の経験や好嫌度は次のようになった（図１０）。Ⅱの実践対象に比べ，Ⅲの実践対象はベースボール型運動を好きだと感じている子供が多いことがわかった。Ⅲの実践対象の方が比較的に運動することが好きな子供が多い。しかし，嫌いまたはどちらかというと嫌いと答えた児童の理由を整理するとⅡの実践で調べた内容と同様のものだったため，授業づくりの方向性を変えることはしないこととした。また，好嫌度ではなく得意不得意で調べてみた結果，次のようになった（図１１）。

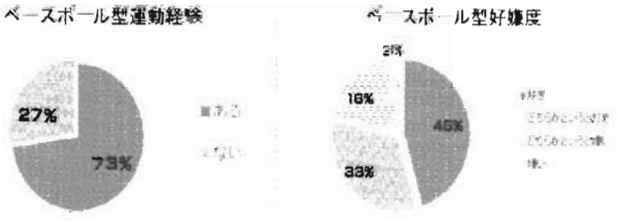


図１０　事前アンケート結果（野球経験の有無　ベースボール型好嫌度）

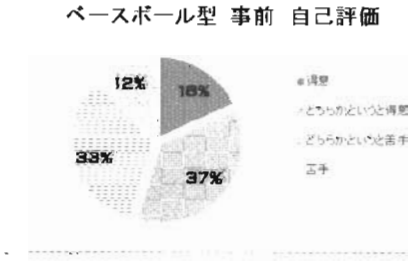


図１１　事前アンケート結果（自己評価）

「運動は好きだがうまくできない」「投げたり，打ったりするのは好きだが，うまくできないことが多い」などの子供の実態を捉え，「クリケットブラスト」をⅡの実践より簡素化し，子供自身で考えるべき事を精査して，課題を焦点化しながら運動を提供していくようにした。Ⅱの実践では，「野球」という運動と「クリケットブラスト」という運動が混合している部分があり，運動の特性が曖昧になってしまう部分があったため，本実践では，「クリケットブラスト」という運動そのものを扱い，「クリケットブラスト」の楽しさや魅力を感じられるようにした。

ア　仮説１にかかわって「手立てⅠ→運動との出合いの工夫」

Ⅱの実践同様，ベースボール型の運動の魅力は，「走者と守備の競い合い」にあると考えた。ボールを打って走者になり，得点を目指し走ること，また，その走者をアウトにするために守備隊形を工夫したり，連携によりアウトを目指したりすることが魅力だと考える。さらに，クリケットブラストの特徴的な動き「バウンドさせて投げる」「ウィケットにボールを当てられないようにする」という動きを含めた運動の特性にかかわるところを「子供たちが解決したい課題」となるようにした。

その結果，ベースボール型運動の中で最もイメージが強い「野球」とは違う動きがいくつもあることに気付き，「クリケットブラスト」を楽しむために必要な動きが明らかとなって，この運動をやってみようとする姿，すなわち状況的興味が喚起された姿が見られた。

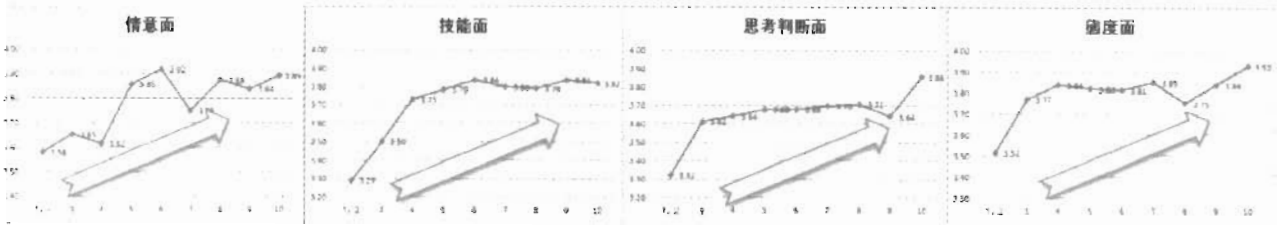


図１２　子供の自己評価の変化（学級平均値）

授業後に，４つの観点（情意面，技能面，思考判断面，態度面）を４段階でアンケートをとったが，その数値からも，子供たちの状況的興味は維持されたことは明らかとなった（図１２）。

Ⅱの実践に比べ，いずれも数値が高くなっている。これは，運動との出合いの工夫をする際，「クリケットブラスト」という運動そのものがもつ特性を教師側で整理してから，子供に提供できたことが影響していると考える。具体的に言えば，「野球」の要素が入ると，「速い球を投げて打たれないようにする」「ボールを遠くに飛ばして得点をとる」などの課題が出てくるが，「クリケット」の要素で言えば，「投げる人はウィケットに当てなければいけない」「打つ人はウィケットに当てられないようにバットでボールを打たなくてはいけない」「とにかくバットにボールを当てれば，ファールがないので得点チャンスが生まれる」などの課題が出てくる。「野球」の要素を省くことで，課題は「的に当てるようにバウンドさせて当てること」「ウィケットの近くに来たボールをバットに当てる」ことなどに焦点化される。課題が焦点化されることによって「これならできそう」「やってみたい」という状況的興味がより喚起された姿に繋がったのだと考える。

イ　仮説２にかかわって「手立てⅡ→自己（チーム）の能力に適した練習方法を選択させる

以下は，ベースボール型運動が嫌いまたはどちらかというと嫌いであり，苦手またはどちらかというと苦手だと答えている児童の単元３時間目以降のワークシートの記述をまとめたものである（表６）。

表６　単元の中で見られる課題意識

子供Ａ	子供Ｂ	子供Ｃ
【課題としている動き】 ・ウィケットに正確にボールを当てる。 →選んだ練習『的当て』 【成果】 ・素早くアウトにすることができた。 【うまくできなかった動き】 ・２人で息を合わせて走ること。	【課題としている動き】 ・ウィケットを防いで打つこと。 →選んだ練習『バッティング』 【成果】 ・打つ確率が高まった。 【うまくできなかった動き】 ・守りでウィケットにボールをうまく当てることができない。	【課題としている動き】 ・打ってたくさん点をとる。 →選んだ練習『バッティング』 【成果】 ・いつもより打てるようになった。 【うまくできなかった動き】記述なし
【課題としている動き】 ・２人で息を合わせて走り得点する。 →選んだ練習『ランナー』 【成果】 ・２人の息が合って得点できた。 【うまくできなかった動き】 ・走る前に打つことができなかった。	【課題としている動き】 ・狙ったところにボールを投げる。 →選んだ練習『キャッチボール』 【成果】 ・カバーやコントロールがよくなった。 【うまくできなかった動き】 ・遠くから投げることが難しい。	【課題としている動き】記述なし →選んだ練習『バッティング＋ノック』 【成果】 ・キャッチがうまくなった。 【うまくできなかった動き】 ・ウィケットにボールを当てウル事ができない。
【課題としている動き】記述なし 選んだ練習『バッティング＋ランナー』 【成果】 ・いつもより多く得点できた。 【うまくできなかった動き】 ・ウィケットに何回も当てられた。	【課題としている動き】 ・遠くまでしっかり投げる。 →選んだ練習『キャッチボール』 【成果】記述なし 【うまくできなかった動き】 ・低い球を打てない。	【課題としている動き】 ・ウィケットにボールを当てる。 →選んだ練習『的当て＋ノック』 【成果】 ・たくさん当てられるようになった。 【うまくできなかった動き】 ・強く投げすぎて，相手の得点になってしまった。
【課題としている動き】 ・バットにボールを当てる。 ・ウィケットを防ぐ立ち位置。 →選んだ練習『バッティング』 【成果】 ・打つ立ち位置に気を付けて打てた。 【うまくできなかった動き】 ・低いボールを上手く打てなかった。	【課題としている動き】 ・難しいボールも打てるようにする。 →選んだ練習『バッティング』 ※難しいボールをわざと投げる。 【成果】 ・打てる人が多くなった。 【うまくできなかった動き】 ・守りがうまくできなかった。	【課題としている動き】 ・加減を上手くしながら守備をする。 →選んだ練習『オリジナル練習』 ※投げる人，打つ人，守る人をつけたゲーム形式の練習 【成果】 ・だれもいないところのカバーをしながら守備をした。 【うまくできなかった動き】記述なし
【課題としている動き】 ・難しいボールも打てるようにする。 →選んだ練習『的当て＋バッティング』 【成果】 ・得点する確率が上がった。 【うまくできなかった動き】 ・点を取られすぎた。守備が悪い。	【課題としている動き】 ・素早くボールを捕って，ウィケットにボールを当てる。 →選んだ練習『ノック＋的当て』 【成果】 ・みんなでカバーする動きが生まれた。 【うまくできなかった動き】 ・ボールをきちんとキャッチできない。	【課題としている動き】記述なし →選んだ練習『オリジナル練習』 ※投げる人，打つ人，守る人をつけたゲーム形式の練習 【成果】 ・みんなでカバーしながら守備ができた。 【うまくできなかった動き】記述なし
【課題としている動き】 ・点を防ぐことができる守り。 →選んだ練習『オリジナル練習』 ※投げる人，打つ人，守る人を付けたゲーム形式の練習 【成果】 ・守備位置のアドバイスをお互いにできた。	【課題としている動き】 ・捕りやすいボールを投げてアウトにする。 →選んだ練習『オリジナル練習』 ※打つ人，守る人に分かれて，アウトにする練習。 【成果】 ・相手の捕りやすいボールを投げた。	【課題としている動き】記述なし →選んだ練習『オリジナル練習』 ※投げる人，打つ人，守る人をつけたゲーム形式の練習 【成果】 ・みんなが打てるようになったし，声をかけ合ってゲームができた。

記述内容を整理して見ると，自分（チーム）の課題としている動きを解決するために必要な練習を考えて選ぶことができている。児童Ａと児童Ｂは，練習方法を選ぶ際に，チームのみんなに必要な練習は何か自分の考えを伝え，自ら進んで課題解決を目指していた。記述からも，前時にうまくできなかった動きを次の時間で解決しようと練習方法を変えながら，課題解決を目指す姿が読み取れる。児童Ｃは，

チームのみんなに決めてもらった練習をやるという受け身の姿が多かったが，練習の成果が現れるようになってから，練習方法を自分たちで組み合わせて考えてもよいのか教師に尋ねるなど，自ら課題解決を目指す姿が見られるようになった。

ウ　仮説３にかかわって「手立てⅢ→学んだ事を生かせる場の設定」

Ⅱの実践同様，学んだ事を生かせる場（ゲーム）の設定を行い，発達した個人的興味の出現が促された姿を目指した。子供の学びを振り返った記述から，ゲームにかかわる記述が多く，そのゲームで生まれた新たな課題を次時の運動意欲に繋げている姿が見られた。

以下は，ベースボール型運動に対する好嫌度と得意不得意の意識調査の結果である（図１３）。

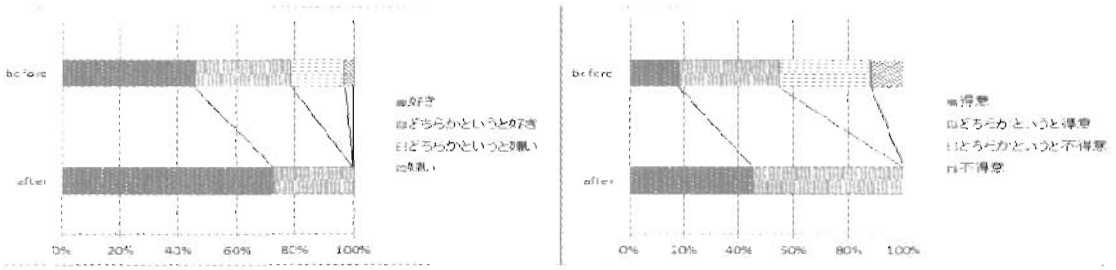


図１３　授業前と授業後の意識調査，子供の意識の変容

授業前と授業後を比較すると，「好き」，「どちらかというと好き」と回答する子供が大幅に増加し，「どちらかというと嫌い」，「嫌い」と回答する子供は０％となった。また，「得意」，「どちらかというと得意」と回答する子供が増加した。「どちらかというと不得意」「不得意」と回答した子供は０％であった。これらのことからも，自分のできるようになったことを実感し，楽しみながら運動の魅力を実感していくことができたと判断することができる。

（４）成果と課題

高学年体育科ボール運動領域において自律性を高めていくためには，次のことが大切であることが明らかになった。

○運動との出合いの工夫として，「運動のもつ特性を教師が適切に見極めること」「子供の実態に合った運動を提供していくこと」で，子供は運動そのものに興味をもったり，運動をもう一度やってみようと思ったりすることが明らかになった。

○課題を解決するための活動を選択させることにより，今，自分（チーム）にとって必要とする動きや大切になる動きは何かということを主体的に考えるようになり，よりよい方法を自分たちで見付けていくことができるということが明らかになった。

○自分自身の技能面を見つめたり，思考・判断力を養う面から，毎時間，学んだ事を生かせる場（ゲーム）の設定をしたことは，子供が学びの成果を実感する上で有効であった。特に，ゲームを振り返ることで新たな課題意識が生まれたり，自分自身の技能の向上を自覚したりしながら，次時の運動に対する意欲を引き出すことができ，運動に自ら「かかわり」，仲間と「かかわり」合いながら，運動の特性を知り，必要な動きが「わかり」，その動きを自分で「できる」ようにしていく姿を生み出すことができたと考える。これらのサイクルを繰り返していくことで，「できる」ことが増えていく子供の姿が見られた。

●「できる」ことが増えていくということを実感したり，自覚したりする点において，子供自身がどのような過程を経て，実感したり，自覚したりしていたのかが不明確である。結果として，自己評価の数値の向上は見られたが，その要因が本研究における手立てのみによるものなのかをはっきりさせていく必要があると考える。

●仲間と協力するなど「態度面」の自己評価の数値も向上している。仲間と協力する場面はどのような時に必要感が生まれるのか，教師のかかわり方がどのように影響しているのか，仲間，教師，運動とどのように「かかわる」ことが大切なのか，今後，協同的な学びをより充実していき，より「わかる」，より「できる」ことが多くなるように有効な手立ての開発を図り今後の実践を深めていきたい。

4　文献

・岩田靖　著(2012)　体育の教材を創る～運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて～　大修館書店
・髙橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖　編(2010)　新版　体育科教育学入門　インストラクション方略　米村耕平　大修館書店
・髙橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖　編(2010)　新版　体育科教育学入門　モニタリングと相互作用技術　深見英一郎　大修館書店
・髙橋健夫　編(1994)　体育の授業を創る～創造的な体育教材研究のために～　大修館書店
・デビット・Ｌ・ガラヒュー　著(2006)　幼少年期の体育　発達的視点からのアプローチ　大修館書店
・鹿毛雅治　編(2012)　モティベーションを学ぶ１２の理論　楽しさと最適発達の現象学　フロー理論　浅川希洋志　金剛出版
・藤田勉(2009)　体育長業における教師及びクラスメイトからの自律性支援の認知と動機づけの関係　鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要　19:41-50.
・鈴木秀人・山本理人・杉山哲司・佐藤善人・越川茂樹　編(2014)　小学校の体育授業づくり入門　学文社
・学校体育実技指導資料第８集ゲーム及びボール運動〈新たに例示されたゲームのDVD映像を含む〉　文部科学省
・小学校学習指導要領解説　体育編　文部科学省

体育

ねらいとする道徳的価値の側面から人間としての生き方を見つめる子供の育成

1 主題について

（1）主題の意味

＜本校の全体論における自律性と主題の関係＞

道徳が，特別の教科として新たな歴史を刻み始めている現在，小学校６年間の計画的・発展的指導に留まるのではなく，中学校を含めた義務教育９年間の計画的・発展的な指導が求められている。道徳教育は「自己の生き方を考え，主体的な判断の下に行動し，自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」を目標とする教育活動であり，「社会の変化に対応しその形成者として生きていくことができる人間を育成する上で重要な役割」をもっている。「自立した一人の人間として他者と共に」生きていくためにも，「社会の変化に対応」していくためにも，重要になるのが自律性であると考える。道徳科の授業そのものが，自己を見つめ，人間としての生き方を模索していくことであり，道徳的価値の側面から「やるべきこと」「やれること」と「やりたいこと」の折り合いを探ることだと言えることから，道徳科の目標と自律性を育むこととは直結していると考える。

道徳科における目指す姿を「ねらいとする道徳的価値の側面から人間としての生き方を見つめる子供」とし，次の①，②，③，④のようにとらえることとする。

＜「人間としての生き方を見つめる」姿の系統 ＞

小１年	２年	３年	４年	５年	６年	中１年	２年	３年
①資料への興味関心を高めたり，問題意識をもったりする姿								
		②道徳的価値についての考えを深めたり，物事を多面的・多角的に考えたりする姿						
			③自己の生き方についての考えを深める姿					
						④人間としての生き方についての自覚を深める姿		

①は，導入段階において目指す姿である。また，ここで抱いた興味･関心･問題意識は，②，③，④の姿へとつながっていく。

②は，主として展開前半において目指す姿である。これまで触れてきた道徳的価値の濃淡に差がある児童が，資料という共通の疑似体験を通して，道徳的価値についての考えを深めたり，多様な価値観に触れながら，物事を多面的・多角的に考えたりしていくことになる。

③，④は，主として展開後半において目指す姿である。ねらいとする道徳的価値の側面から過去の自分（資料における話合い等含む）と向き合うことで，将来にわたってよりよく生きていこうとする態度や実践意欲へとつながっていく。また，事後の教育活動において見せる姿も含まれる。

（2）研究の経過

道徳科の中で目指す姿を上記（1）のように設定し，「目指す子供の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記の図が示すように，道徳科において，各学年における目指すべき子供の姿は，道徳科の目標に準じて異なってくる（特に小学校と中学校）。しかし，授業で目指すねらいに直結する姿は③もしくは④（もしくはその複合　※例：高学年）であることから，広義の手立てに大きな差異はないと考えられる。よって，本研究においては，目指すべき子供の姿をもとに，手立ての有効性を「第１学年」「第３学年」「第６学年」での実践で検証していくこととした。

各学年の実践を通して，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いがあることが明らかになった。2以降，全ての実践を通して整理することができた目指す子供の姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

（1）小学校６年間の系統表

具体は，「3結果と考察」参照

		低学年	中学年	高学年
導入	手立てⅠ	導入における「空所」「ずれ」「テーマ」等の提示		
	目指す子どもの姿①	資料や主題への興味･関心をもつ子供		資料への興味･関心や，主題にかかわる問題意識をもつ子供
展開前段	手立てⅡ	展開前段における中心発問を軸とした指導過程の工夫		
	目指す子どもの姿②	道徳的価値についての考えを深めたり，物事を多面的･多角的に考えたりする子供		
展開後段	手立てⅢ	価値の一般化（生活化）を促す工夫		
	目指す子どもの姿③	自己の生き方について前向きに考えていく子供	自己の生き方についての考えを深めていく子供	自己の生き方や人間としての生き方についての考えを深めていく子供

（2）各段階における目指す子供の姿と手立ての具体

手立てⅠ

導入における「空所」「ずれ」「テーマ」等の提示

導入段階において，資料への興味･関心や主題にかかわる問題意識が芽生えるようにするとともに，展開前半・後半を含む，授業全体に対する意識付けや意欲付けにつながる手立てを講じていく。以下に具体的な方法を示す。

○「ずれ」を感じさせる提示

・当たり前と思っていたものとのずれ
・現在の自分と過去の自分のずれ（アンケート結果等）
・他者と自分のずれ，他者と他者のずれ

○「空所」の提示

・題名を提示しない（テーマが空所）
・資料の問題場面のみ提示（中心場面以外が空所）
・挿絵のみ提示する（状況自体が空所）
・主題に関する穴あきフレーズの提示（「○○な命」「努力することは○○」等）

○テーマの提示

・「命を大切にしていない状況ってどんな状況だろう」（逆発想）
・「もしルールがなかったとしたら，どうなるだろうか」（加減）
・「『○○』『△△』『□□』から浮かび上がるものが，テーマです」（帰納的）
・「『○○』と『△△』のどちらが心地よいですか」（比較）

道徳

目指す 子どもの姿①	**低・中：資料や主題への興味・関心をもつ子供** **高　：資料への興味・関心や，主題にかかわる問題意識をもつ子供** 導入時にねらいとする道徳的価値に関する資料への興味・関心を高めたり，問題意識をもったりする姿。また，授業全体を通して，導入時に抱いた興味・関心・問題意識を維持したり，発展させたりしていく姿。

手立てⅡ	**展開前半における中心発問を軸とした指導過程の工夫** 主に提示した資料場面において，「主体的に道徳的価値の自覚を深めていくために最も重要な発問」＝「中心発問」と，「補助発問」「問い返し」が一体的に働くよう指導過程の工夫を図っていく。以下に具体的な方法を示す。 ○中心発問の吟味 ・導入に提示した「空所」「ずれ」「テーマ」等との関連を図った発問（「(資料の)２人は本当の友達と言えるだろうか？」） ・資料の人物や意味，価値そのものを問う発問（「この資料からわかることは何か？「○○が大切なのはなぜか？」） ・議論や討論を生み出す発問（対立軸が明確に出る発問や自分の立場が明確になるような仕掛け） ・資料場面の結果や結果につながる経過に着目し，資料に描かれていない部分を問う発問（「なぜ，このようになったのか？」「この後，どうなったと思う？」） ○補助発問・問い返し ・中心発問等でより深く考えられるように補助する発問 ・価値についての考えを深めていく問い返し（個の発言を全体に意識的に還元する，根拠の部分を深める，自己理解を深めるため具体例を用いさせる等） ・物事を多面的・多角的に考えていく問い返し（限定「これだけですか？」「他にはないですね？」，視点の変換「Ａではなく，Ｂから見ても同じですか？」等）
目指す 子どもの姿②	**低・中・高：道徳的価値についての考えを深めたり，物事を多面的・多角的に考えたりする子供** 資料の中心的な問題場面において，自分なりの考えをもったり，悩んだり，価値の意味に気付いたりしながら，それらを交流することで道徳的価値についての考えを深めたり，道徳的価値を内包している出来事・物事を多面的・多角的に考えたりする姿。

道徳

手立てⅢ	**価値の一般化（生活化）を促す工夫** 子どもが，道徳的価値のよさを実感しながら，これまでの自分と向き合い，これからへの思いや課題，人間としての生き方について考えていくため，展開後半における発問を吟味したり，終末の工夫を図ったりすることで，ねらいとする道徳的価値の側面から自分の経験を振り返ったり，人間としての生き方について考えたりすることができるようにしていく。以下に具体的な方法を示す。 ○発問の吟味 ・導入に提示した「空所」「ずれ」「テーマ」等との関連を図った発問（「命を輝かせるために，一番必要だと思うものは何ですか？」） ・価値そのものを問う発問（「役割を果たすとは，どういうことですか？」「役割を果たしていない状態とはどんな状態ですか？」） ・直接経験を問う発問（「似た経験はありませんか？」「同じ気持ちを感じたことはありませんか？」） ・間接経験を問う発問（「目標に向かって努力している友達を見つけてください。」「その人は，なぜ努力しているのでしょう？」） ・自己評価，他者評価を促す発問（「○○は，△△を大切にした行動と言えますか？なぜですか？」） ・実践意欲を喚起する発問（「自分が今後○○であるために，一番大切にしたい心は何ですか？」「○○を大切にしてきたのはなぜですか？」） ※上記６点を「基本発問」「補助発問」「問い返し」として組み合わせていく。 ○終末の工夫 ・導入に提示した「空所」「ずれ」「テーマ」等との関連を図った終末（空所があるフレーズと関連がある格言の提示） ・教師の説話（ねらいとする価値に関する経験，人間理解を促す語り等） ・関連資料の提示（資料の続編，同内容項目の違う資料，テーマに関する詩，日常の写真等）
目指す 子どもの姿③	**低：自己の生き方について前向きに考えていく子供** **中：自己の生き方についての考えを深めていく子供** **高：自己の生き方や人間としての生き方についての考えを深めていく子供** ねらいとする道徳的価値の側面からこれまでの自分と向き合い，これからへの思いや課題について考えていく姿。 低学年段階においては，ねらいとする道徳的価値の大切さを実感しながら，これまでの自分を肯定的に受け止め，これからの生き方について前向きに考えていけるよう，実生活との結び付きを実感（生活化）していくことが重要になる。 中学年段階においては，「自己」を客観的に見つめたり，「自己」を取り巻く環境や状況を俯瞰して捉え直したりすることで，自己中心的な考えから一歩踏み出していくことが重要になる。 高学年段階においては，中学校で目指す「人間としての生き方についての考えを深める」につながるよう「自己」にとどまらず「人として」といった客観的な視点を手にいれることも重要になる。

道徳

3 結果と考察 ～第6学年 主題名「友達と仲間の違いとは･･･」内容項目2－（3）信頼友情～

（1）授業について

＜本時のねらい＞

赤鬼と青鬼の関係が『友達』なのか『仲間』なのかを考えたり，自分の中での『友達』『仲間』の意味やおさえの共通点や差異に目を向けたりすることを通して，互いに信頼し，学び合って友情を深め，仲よく協力し助け合おうとする心情を養う。

＜本時の展開＞

○児童の主な学習活動	□教師の働きかけ・留意点
○提示された卒業文集の記述内容を聞き，『友達』『仲間』というフレーズに着目する。 ○『友達』と『仲間』に違いがあるのか，優劣や序列があるのかについて考える。 ・友達は仲良くする人で，仲間は高め合う人？ ・友達よりも仲間の方が上かな？まずは友達になってから･･･ ・友達の方が大切な存在だと思う。 **『友達』と『仲間』の違いとは･･･** ○本時の資料の登場人物を知り，『赤鬼』『青鬼』の関係が『友達』なのか『仲間』なのかを考えながら資料を読む。	□『友達』『仲間』というフレーズが記述された卒業文集原稿をいくつか紹介する。 □テーマ「『友達』と『仲間』の違いは何ですか？」を問う。また，その後「どちらが上ですか？なりやすのはどちらですか？」等も問う。 I □本時が『友達』『仲間』について考えていく時間になることを伝える。 □資料の『赤鬼』『青鬼』の関係が『友達』『仲間』のどちらなのかを考えながら読むよう伝える。 I
○資料の概要を確認する。 ○『赤鬼』『青鬼』の関係が『友達』『仲間』のどちらなのかを考え交流する。 ＜友達＞ ＜仲間＞ ・相手のことを考えているから ・人と仲良くという目的が･･･ ・自分を犠牲にしても･･･ ・協力しているから ＜どちらともいえないor どちらともいえる＞ ・特に赤鬼は，自己中心的な考えをもっているから･･･ ・互いに相手のことを考えているからどちらともいえる･･･ ○『友達』と『仲間』の受け止め方は，人によって違うことを確認する。 ○『友達』『仲間』どちらにも欠かせない心について考え交流する。 ・互いに思いやる心 ・協力し合う心 ・信頼する心 ・高め合う心 ・磨き合う心 ・戒め合う心 ・自分よりも相手を考える心 ⇒赤鬼と青鬼も互いのこと思いやる心はあったと思う ⇒赤鬼よりも青鬼の方が思いやる心は強かった ⇒困っている時や同じ目標に向かっている時 ⇒家族とかでも同じことが言える･･･人として大切な心？ ⇒仲間の方が戒め合いや磨き合いは強い気がする ⇒自分は･･･戒め合う心が，磨きあったり高め合ったりするのに必要だから一番大切だと思う。 ⇒相手を思いやる心が一番大切だと思う。お互いのことを理解し，助け合ったり，励まし合ったりするためにも。	□資料の大まかな内容を確認する。 □『赤鬼』『青鬼』の関係が『友達』『仲間』のどちらなのかを問う。また，その理由も問う。 □状況によって，ベン図等図式化したものを板書で示し，『友達』『仲間』の違いだけでなく共通点について目が向くようにしていく。 □『友達』『仲間』の受け止め方や考え方は人によって違うことを確認する。 □中心発問「『友達』『仲間』どちらにも欠かせない心とは何だと思いますか？」 II □ワークシートへの記述を促す。 □補助発問「『友達』『仲間』が重なり合う部分には何があるのですか？」 II ※図式化した板書を指しながら □問い返し「『赤鬼』と『青鬼』の間にもその心はありますか？どちらにもありますか」「その心はどんな場面で発揮されるものですか」「それは『友達』や『仲間』以外の関係であっても大切ではありませんか「自分が考える一番大切な心は何ですか」 II
○自分がよき『友達』や『仲間』であるために，今後一番大切にしていきたい心について考える。また，その心を『感じた経験（間接経験）』や『大切に行動した経験（直接経験）』について振り返る。 ＜大切にしたい心＞ ・相手を大切にする心 ・戒め合うことができる心 ・信頼する心 ＜間接経験・直接経験＞ ・○○さんは学芸会や運動会の時，自分のことよりも友達のことを考えてセリフやヨサコイを丁寧に何度も教えてくれていた。 ・○○くんにはいつも困っていることや悩んでいることを相談している。自分にとって○○くんは信頼できる仲間だと思う。	□基本発問「自分がよき『友達』『仲間』であるために，今後一番大切にしていきたい心は何ですか？」 III □補助発問「こういった心を『感じた経験（間接経験）』や『大切に行動した経験（直接経験）』はありますか？」 III □ワークシートへの記述を促す。
○提示されたアニメキャラクターや教師の説話をもとに，本時で考えたテーマを振り返る。	□児童が今まで目にしたことがあるアニメキャラクターを提示し，説話を行う。 III

手立てⅠ

手立てⅡ

手立てⅢ

道徳

（2）仮説

①仮説１

導入において，「空所」「ずれ」「テーマ」等の提示を行うことによって，子どもたちは資料への興味・関心を高めたり，主題にかかわる問題意識をもったりするであろう。また，その後の授業展開において中心発問を軸とした指導過程（展開後半における基本発問含む）の工夫を図ることで，導入時に抱いた興味・関心・問題意識を維持したり，発展させたりしていくであろう。

②仮説２

展開前半において，中心発問を軸とした指導過程の工夫を図ることによって，子どもたちは道徳的価値についての考えを深めたり，道徳的価値を内包している出来事・物事を多面的・多角的に考えたりするであろう。

③仮説３

展開後半及び終末において，価値の一般化を促す工夫を講じることによって，自己の生き方や人間としての生き方についての考えを深めていくであろう。

（3）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・授業評価及び自己評価の数値 ・授業の中で見られる姿（映像含）	・授業後に行うアンケート ・導入場面	・授業評価及び自己評価の数値を分析 ⇒目指す姿とリンクした項目の全体の数値の分析 ⇒個における数値と授業で見られた姿を分析 ・目指す姿を本時レベルに当てはめて具体化し，実際の子どもの姿をあてはめていく。 ⇒複数の教員で参観し，判断の妥当性を高めていく ⇒隣接学級においても検証し，手立ての妥当性・客観性を高める。
②	Ⅱ	・授業評価及び自己評価の数値 ・授業の中で見られる姿（映像含） ・ワークシートの記述	・授業後に行うアンケート ・展開前段（特に中心発問前後）	・授業評価及び自己評価の数値を分析 ⇒目指す姿とリンクした項目の全体の数値の分析 ⇒個における数値と授業で見られた姿を分析 ・目指す姿を本時レベルに当てはめて具体化し，実際の子どもの姿（記述含）をあてはめていく。 ⇒隣接学級においても検証し，手立ての妥当性・客観性を高める。
③	Ⅲ	・授業評価及び自己評価の数値 ・授業の中で見られる姿（映像含） ・ワークシートの記述	・授業後に行うアンケート ・展開後段（特に基本発問後） ・終末場面	・授業評価及び自己評価の数値を分析 ⇒目指す姿とリンクした項目の全体の数値の分析 ⇒個における数値と授業で見られた姿を分析 ・目指す姿を本時レベルに当てはめて具体化し，実際の子どもの姿（記述含）をあてはめていく。 ⇒具体化した子どもの姿（記述）と照らし合わせる中で，手立てⅠの有効性についても分析していく。

道徳

（4）指導の実際の考察

＜自己評価アンケート結果から＞

・アンケート項目　※④とても　③すこし　②あまり　①まったく

A. 授業が始まってから、資料の内容に興味をもつことができた。	④ ③ ② ①	主としてⅠに関連
B. 今回の授業テーマは、考えるのが楽しかった。		Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ全てに関連
C. 友達の考えを聞くのは楽しかった。		主としてⅡに関連
D. 自分の意見や考えを発言したり、書いたりするのは楽しかった。		主としてⅡに関連
E. 授業テーマに関する自分の経験を思い起こすことができた。		主としてⅢに関連

授業後，５項目について４段階での評価を児童に行わせた。検証授業における全体の数値は以下の通りとなっている。

項目	①まったく	②あまり	③すこし	④とても	平均ポイント
A.資料への興味	１人	２人	１０人	２１人	３．５０
B.テーマについて考える楽しさ	１人	２人	９人	２２人	３．５３
C.他者の考えを聞く楽しさ	１人	４人	１０人	１９人	３．３８
D.自分の意見や考えを表現する楽しさ	１人	５人	１１人	１７人	３．２９
E.自分の経験の想起	１人	７人	１６人	１０人	３．０３

※平均ポイント：①を１，④を４とした場合の総ポイントを人数で割った値

全体として，「④とても」「③すこし」が多いことがわかる。また，平均ポイントを見ていくと，A，B，が高く，C，D，Eが比較的低い傾向にあることもわかる。アンケート結果と授業の実際を関連付けながら以下に，手立てⅠ，Ⅱ，Ⅲが有効に働いたかどうかを検証し，成果と課題を整理していく。

① 手立てⅠにかかわって

テーマの提示：「友達と仲間の違いとは何ですか？」「友達と仲間はどちらが上ですか？」

資料を読む視点の提示：「『赤鬼』と『青鬼』は友達なのか仲間なのかを考えながら読んでみましょう」

（導入段階）自学級において卒業文集原稿の中から，「友達」「仲間」という言葉が記述されているものを紹介した。特に，「友達の意味」「仲間の意味」「友達以上の仲間」といったフレーズに着目させ，そこからテーマを提示した。また，その後，本時の資料名を伝え，中心人物である赤鬼と青鬼は友達なのか仲間なのかを考えながら読むよう伝え，資料への興味・関心を高めようと試みた。以下，授業の中で見られた実際の子供の姿と，関連するアンケート結果をもとに考察していく。

＜児童の反応（想定）とアンケート結果＞

期待する姿

悩む姿
- 上とか下とかないような…
- 違いはありそうだけど…

自分なりの考えをもつ姿
- 違いはある。○○が『友達』で，△△が『仲間』だ。

資料への興味・関心を高める姿
- 知っている話だけど，『友達』か『仲間』かなんて考えたことがない。

アンケート項目A「資料への興味」

４　とても	２１名（６２％）
３　すこし	１０名（２９％）
２　あまり	２名（　６％）
１　まったく	１名（　３％）

＜実際の反応＞

T→卒業文集に書かれていた『友達』『仲間』についてのフレーズの提示
T→『友達』と『仲間』の違いって何ですか？
C全：沈黙…首をかしげる児童も数名見られる。
T→３人での交流を指示。
C１・２・３：わからなくない？仲がいい人？…
T→『友達』『仲間』の違いについて，考えついた人いますか？
C４：『仲間』というのはチームみたいなもの。仲のいい人だけではない。『友達』は仲のいい人どうし。
C５：『仲間』というのは，全体としてのまとまり。『友達』はその中の一部。
T→二人の考えに納得できる人？（ほとんどの児童が挙手）
T→二人の考えにしっくりこない人？（数名が挙手）
T→今日の資料『泣いた赤鬼』の中の，青鬼と赤鬼の関係が『友達』なのか『仲間』なのか考えてみてください。（資料配付）

アンケート結果から９０％以上が資料への興味を『とてももつことができた』「すこしもつことができた」につけていることから，資料に対する興味・関心を高めることができたと判断する。『泣いた赤鬼』に関しては，多くの児童が既知の内容であるにもかかわらず，このような結果になった要因として，テーマをもとに，読む視点を与えたことが考えられる。当たり前に使っていた二つのフレーズ『友達』『仲間』の差異に目を向け，『赤鬼』『青鬼』の関係を改めて見つめることで，本時のテーマと関連させながら，資料と向き合うことができたのではないかと考える。

ねらいとする道徳的価値に対する問題意識を高めることができたかについては，導入時「『友達』と『仲間』の違いは何ですか？」を問うた時の反応や３人での交流の様子を見る限りは高めることができたと考えるが，本時全体を貫くテーマであることから，手立てⅡやⅢを講じた際の姿やアンケート結果を俯瞰して見ることで，検証していくこととする。

② 手立てⅡにかかわって

中心発問：「『友達』『仲間』どちらにも欠かせない心とは何だと思いますか？」
補助発問：「『友達』『仲間』が重なり合う部分には何があるのですか？（図で表した板書を示しながら）」
問い返し：「『赤鬼』『青鬼』の間にもその心はありますか？両方にありますか？」「その心はどんな場面で発揮されるものですか？」「それは『友達』や『仲間』以外の関係であっても大切ではありませんか？」「この中で，自分が考える一番大切な心は何ですか？」

（展開前半）赤鬼と青鬼の関係が『友達』『仲間』のどちらなのかを考え，交流することを通して，個人で受け止め方に違いがあること，重なり合う部分があることを確認し，中心発問へとつなげていった。それまでその二つに差異や優劣，序列がないかという視点で考えていた児童に，「『友達』『仲間』という関係において大切なものとは？」という問いを行うことで，本時のねらいに直接かかわる思考を促すとともに，『欠かせない』という必要最低条件を問うことで，自分が考える最も大切な価値観が表出されると考えた。また，補助発問や問い返しにより，資料場面と自分の経験を行き来しながら考えることができるようにするとともに，ねらいとする価値について多種多様な感じ方・考え方・とらえ方があることにも気付くことができるようにした。以下，授業の中で見られた実際の子供の姿と，関連するアンケート結果をもとに考察していく。

＜児童の反応（想定）と分析結果＞

児童の反応（想定）
A：ねらいに十分迫っている　B：概ね迫っている　C：迫っているかどうか判断できない

A：中心発問時に自分の考えを記述し，その後の交流（補助発問・問い返し）を通して，改めて自分が考える一番大切な心について根拠を含め考えることができている。
B①：中心発問時に自分の考えを記述し，その後の交流（補助発問・問い返し）を通して，改めて自分が考える一番大切な心について考えることができている。
B②：中心発問時には自分の考えを整理することができなかったが，その後の交流（補助発問・問い返し）を通して，自分が考える一番大切な心について考えることができている。
C：中心発問時及びその後の交流（補助発問・問い返し）において，自分が考える大切な心について考える（記述する）ことができていない。

分析結果（ワークシートへの記述と発言から判断）
A，B①，B②，Cと考えられる児童数（割合）

A	21名（62%）
B①	10名（29%）
B②	3名（ 9%）
C	0名（ 0%）

アンケート項目C「他者の考えを聞く楽しさ」

4　とても	19名（56%）
3　すこし	10名（29%）
2　あまり	4名（12%）
1　まったく	1名（ 3%）

アンケート項目D「自分の考えや意見を表現する楽しさ」

4　とても	17名（50%）
3　すこし	11名（32%）
2　あまり	5名（15%）
1　まったく	1名（ 3%）

＜実際の反応＞

中心発問→ワークシート配付，記述後
T→3人での交流を指示，なるほどと思ったものがあれば赤で追記をするよう指示
C6：思いやる心がないとどちらにもなれない
T→同じようなことを書いた人？
C7：相手を思いやる心
T→似たようなこと書いた人？
C8：その人を思う気持ち
C9：C7と同じで相手を思いやる心
T→『相手を』は赤鬼と青鬼にもあった？片方向だけ？
C全：どちらにもある
T→どちらにもあるんだね。他ありますか？
C10：相手のことを考えて行動する心
T→どういうこと？
C10：相手の思っていることを考えながら行動することが大切
T→例えばどういうこと？赤鬼と青鬼でなくてもいいけど・・・
C10：（悩むが具体例が出てこない）
T→難しいよね。他の人どうですか？
C11：戒め合う心
T→どういうこと？
C11：相手のよくないところを一緒に言い合って高め合う。
T→例えばどんな時に発揮させるの？
C2：人のうちの壁にボールをぶつけて遊んでいる友達に注意するとか
T→赤鬼や青鬼にその心はある？
C2：あると思う
C12：共通の方向性だと思う
T→意味わかった人？（数名のみ挙手）もう一度詳しく説明してください
C12：自分と何かを目指している方向性が同じ。同じものを目指す。
T→何となく伝わった人？（十数名挙手）
T→どういうこと？3人での交流を指示（勝利，目標，一緒にといったフレーズが多く聞こえる）その後4名（C13～16）を意図的指名
C13：同じ志をもっている。部活が同じだとか，同じ学校を目指すとか
C14：例えば，野球で，一勝を目指すか，優勝を目指すかとか。
T→『友達・仲間』なら？
C14：『友達・仲間』なら同じ目標を目指す
T→なるほど
C15：信用する心。そもそも信用しないと赤鬼は青鬼に相談しない
T→どちらにあるの？
C15：両方にある
C16：相手を思いやる大切な思い
T→どういうこと
C16：大切だと思っていなければ，青鬼は自分を犠牲にしない
T→一番大切な心はどれ？と言われたらどれを選びますか？
T→視点を変えてみよう→板書に自分という掲示物を提示

中心発問後（交流を含む），ワークシートへの記述等を分析した結果，C（ねらいに迫っているかどうか判断できない）児童は0名であった。このことから中心発問は妥当であったと判断できる。また，3人での交流やその後の全体交流において，追記している児童が約20名いることから，交流を通して自分の考えを改めて整理したり，付加したりする姿も多く見られた。

しかし，その反面アンケート結果からは「他者の考えを聞く楽しさ」「自分の意見や考えを表現する楽しさ」を感じることができなかった児童が他のアンケート項目と比較すると多いことがわかる。これは，中心発問で出てくる意見が多様ではあるが，多面性に欠けていることが要因と考えられる。『友達』『仲間』の差異や優劣について考える場面では，それぞれの感じ方・考え方に違いがあるため，交流することで新たな視点を手に入れやすい。その反面，今回の中心発問においては，新たな考えに気付くことはできるが，違和感を感じたり，反対の立場に立ったりすることができない。あくまで推測でしかないが，より多面的に物事をとらえられる中心発問の可能性を模索していく必要があると考える。

「赤鬼」と「青鬼」の関係に戻したり，具体例を問うことで，実生活と結び付けたりする問い返しは有効であったと考える。児童の発言からは，共通の土台である『泣いた赤鬼』の話と結び付けて考える児童が多くいた。また，具体例を問うことで，身近な『友達・仲間』を想起した発言も見られ，中心発問と一体的にとらえた問い返しの必要性・重要性を再認識することとなった。

③ 手立てⅢにかかわって

基本発問：「（周りの人にとって）自分がよき『友達』『仲間』であるために，今後一番大切にしていきたい心は何ですか？」

補助発問：「こういった心を『感じた経験（間接経験）』や『大切に行動した経験（直接経験）』はありますか？」

終　末：「『友達』『仲間』を感じられるアニメキャラクターの提示（カツオと中島君，まるこちゃんとたまちゃん，のび太とジャイアン）
説話「これからも『友達』『仲間』を感じる場面はたくさんある。今後も，今日みんなが考えた心を大切にしていくこと，考えていくことが大事になると先生は思う。」

（展開後段）展開前半までは，分析的（客観的）な視点を中心に『友達』『仲間』について考えてきた児童に対し，視点を変える発問「自分がよき『友達』『仲間』であるために･･･」を行った。自分がどういう価値観を大切に友達や仲間と接していきたいか，いくべきかを考えること自体が，自己の生き方及び人間としての生き方を見つめる大きな手段となる。また，そこで出されたいくつかのキーワードをもとに，間接経験・直接経験の順で問うことで，これまでの自分の経験をより具体的に想起することができるようにもしていった。
（終　末）終末においては，これまで何気なく見ていたアニメのキャラクターを提示し，身近な場面で『友情』『仲間』を感じたり，考えたりするきっかけが多くあることを伝えた。本時のみならず将来にわたって道徳的価値についての考えを深化させていくことの大切さについても気付けるようにしたいと願って設定した。

＜児童の反応（想定）と分析結果＞

児童の反応（想定）
A：ねらいに十分迫っている　B：概ね迫っている　C：迫っているかどうか判断できない

A：自分が今後一番大切にしていきたい心をその理由とともに考えることができ，その心をもと（フィルター）に，これまでの経験を具体的に想起（記述）することができている。
B：自分が今後一番大切にしていきたい心を考えることができ，その心をもと（フィルター）に，これまでの経験を具体的に想起（記述）することができている。
C①：自分が今後一番大切にしていきたい心を考えることができたが，その心をもと（フィルター）に，これまでの経験を想起（記述）することができない。
C②：自分が今後一番大切にしていきたい心について考えることができない。

分析結果（ワークシートへの記述と発言から判断）
A，B①，B②，Cと考えられる児童数（割合）

A	１５名（４４％）
B	９名（２７％）
C①	１０名（２９％）
C②	０名（　０％）
アンケート項目E「自分の経験の想起」	
４　とても	１０名（２９％）
３　すこし	１６名（４７％）
２　あまり	７名（２１％）
１　まったく	１名（　３％）
アンケート項目B「テーマについて考える楽しさ」	
４　とても	２２名（６４％）
３　すこし	９名（２７％）
２　あまり	２名（　６％）
１　まったく	１名（　３％）

＜実際の反応＞

基本発問→ワークシート記述後
T→書きながらでいいので，何人か紹介してほしい
C17：思いやる心だと思う。思いやりがないと，相手のことを助けることも尊敬し合うこともできないから。
C18：励まし合う心，高め合う心
C2：信用する心
T→何で？
C2：信用し合わないと，同じ方向を向くこともできないから
C19：同じ考えをもつこと
T→自分が考えた心をこれまでに感じたことや見たことはありますか？大切に行動した経験はありますか？追記してほしい。
C4：高め合う心。野球の練習で，他の人に指摘したり，こうしたらいいとアドバイスしたりしたこと
C20：支え合う心。友達が泣いた時に，寄り添って共感しながら話を聞いたり，聞いてもらったりしたことがある。

（終末）
T→大切にしたい心を真剣に考える姿が大好きです。
T→これ，見たことありますか？有名人です。（「カツオ」「中島君」提示）
T→この二人は友達？仲間？（『仲間』で挙手する児童が多い）
T→これは？（「のび太」「ジャイアン」提示）（悩んでいる児童が多い）
T→これは？（「まる子」「たまちゃん」提示）
T→手を挙げてもらってもいい？（『友達』にほぼ全員が挙手）

T→このように友達・仲間について考える機会は身の回りに多くあります。自分が大切にしたいという心をこれからも大切にしていってほしい。まずは，卒業までの１６日間だね。

展開後段，ワークシートへの記述には上記分析結果の通り，C①と判断する児童が１０名（アンケート結果では【３：あまり】【４：まったく】につけた児童は８名）であった。要因は大きく２つあると考える。

一つ目は，補助発問（追記形式）で経験を問うたことである。「自分がよき『仲間・友達』であるために」を記述した段階でワークシートが埋まっていた児童が，この１０名のうち３名いた。書く場所がなかったということも理由の一つだと考えている（なお，この３名のうち１名はＣ２児童であり，中心場面において具体例を用いて語ることができていた）。

二つ目は，目指すべき姿を高く設定していたことである。この１０名のうち３名は，「戒め合い，高め合う心」といった内容を記述していた。「相手のことを考え，相手が何を思っているのかを考えながら，時には注意を促し，時には認め合いながら，高め合っていく存在になりたい」といった思いが記述されていた。

こういった経験は，大人でも簡単に経験できることではなく，まだ，自分がそういった存在になっていないという考えになりやすい。これらから，展開後段における基本発問の在り方は，今後も模索していく必要があると考える。

しかし，全員が今後大切にしていきたい心を記述できていたこと，多くの児童が授業中に発言したことを考えると，概ねねらいに迫ることができる指導過程であったともいえる。

アンケート項目B「テーマを考える楽しさ」が，他の項目と比較して，一番良い傾向にあったことからも，導入時に提示したテーマを，視点を変えながら深めていく方法は効果があったと考える（ワークシートに追記する姿，中心発問場面の記述が，展開後段の記述で大きく変化していたり，根拠が深まっていたりする姿からも判断できる）。今後，視点の変換や比較といった手立てをより明確なものとしていくことで，その有効性を実証していきたい。

終末時に提示したアニメのキャラクターにおいては，「赤鬼」「青鬼」の関係同様，それぞれの受け止め方があった。そして，身近に接してきた（見てきた）ものを，改めて『友達』『仲間』という視点で見つめることで，新たな発見があったり，そういった機会が身の回りには数多くあるということに気付いたりすることにもつながったのではないかと感じている。小学校生活最後の『友情，信頼』であったことから，考え続けることの大切さを感じてもらいたいという教師の思いが強い終末提示，説話であったと思う（効果の是非は判断できず）。

（5）成果と課題

今回の実践により，以下のような成果と課題が挙げられる。

○テーマを提示し，授業を貫く課題として取り扱うことで，子供たちの授業に対する意欲を高めることができる。

○資料を読む視点を，テーマと関連させることで，資料への興味関心を高めることにつながる。

○テーマと関連させた中心発問を行うことで，資料と自分（の経験）を行き来しながら思考する姿につなげることができる。

○中心発問と一体的に捉えた補助発問や問い返しは，児童の思考をより深めたり，交流を生み出したりするなど，ねらいに迫っていく上で必要不可欠なものである。

○展開後段の基本発問をテーマと関連させたことにより，授業中における深化（一種の成長）の過程（導入時から展開後段にかけて）を記述等から見取ることができる。

●テーマに沿って，視点を変換する発問を行ったり，比較を促したりすることは有効だが，多用することで，児童がじっくり自分自身と向き合うことができない可能性もある。

●中心場面においては，道徳的価値を含む物事の多面性に気付くことができる発問を行う必要がある。列挙型になってしまうことで，児童は他者との差異や共通点に目が向かず，結果として自分の考えを発言したり記述したりする必要性が薄れてしまう。また，他者の意見を聞く必要性も失われてしまう可能性がある。

●「話合い活動」や「書く活動」が，教師の意図によるところが色濃くなり，児童自身が必要感を抱くところまで至っていなかったのではないかと考える。発問をより効果的に，かつそれぞれの指導過程の段階に合った思考を促すために，手立ての具体を綿密に計画していく必要がある。

本実践は高学年ブロックでの検証であったが，手立てⅠ，Ⅱ，Ⅲは広義の手立てとして，どのブロックにおいても有効であることが明らかになった。しかし，それぞれの手立てが発問中心になっていることから，それらを接続する「話合い活動」「書く活動」等の具体が曖昧になっていたり，「補助発問」「問い返し」等が場当たり的になっていたりしたという課題も浮き彫りになった（児童の思考に合わせて柔軟に対応していたという一面もある）。児童・生徒が問題意識をもとに，自己の生き方や人間としての生き方についての考えを深めていくことができるよう，発問をつなぐ狭義の手立てに目を向け，指導過程を講じていくことの重要性が明らかになったのではないかと考える。今後，個の思考が深まったり，他者と議論したりする指導過程の可能性を探る中で，道徳科の新たな可能性を見出し，改めて道徳の特質（不易）を見つめていく必要があると考える。

4 参考文献

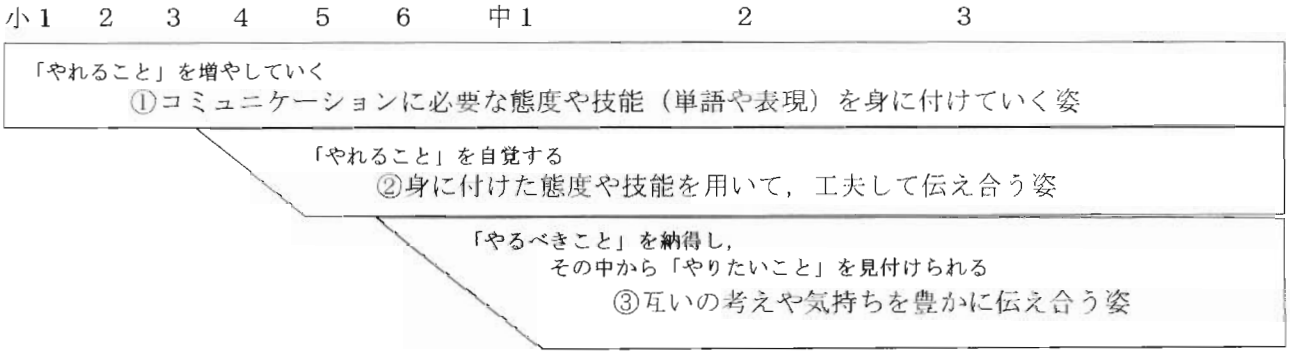
小学校学習指導要領解説道徳編　文部科学省　東洋館出版社
中学校学習指導要領解説道徳編　文部科学省　日本文教出版
小学校（中学校）学習指導要領　新旧対照表（平成２７年３月）　文部科学省ＨＰ
小学校（中学校）学習指導要領解説　特別の教科　道徳　文部科学省ＨＰ
赤堀　博行（2010）　道徳教育で大切なこと　東洋館出版社
赤堀　博行（2013）　道徳授業で大切なこと　東洋館出版社
永田　繁雄（2013）　道徳教育　５月号　明治図書出版

互いの考えや気持ちを豊かに伝え合う児童・生徒の育成

1 教科主題について

（1）主題の意味

英語科ではぐくむ「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒」の姿を，次の①，②，③のようにとらえることとする。



①は，９年間を通して，コミュニケーションに必要な態度や技能（単語や表現）に慣れ親しみながら系統的に身に付けていく姿である。低学年は楽しみながら慣れ親しみ，中学年からは，今まで学習したことを使いながら，高学年は必要なことを考えながら，繰り返し身に付けていく。その際，低学年では，伝えることを通して慣れ親しんでいき，中学年からは，伝え合うことを通して身に付けていく。また，コミュニケーションに必要な技能だけではなく，態度（アイコンタクトや最後まで聞こうとするなど）も身に付けていく。

②は，①の段階で慣れ親しみ，身に付けたものを，人とかかわり合いながら工夫して伝え合う姿である。学習の過程で，自分や友達の活動と比べながら，できることや，できないことを自覚し，進んで伝え合うことを身に付けていく。

③は，①での自信の積み重ね，②で，人とのかかわりの中で工夫を重ねることで身に付けてきたことをもとに，コミュニケーションを図る楽しさや有用性を自覚し，伝えたいことを相手，内容，場面，方法などを意識ながら進んで伝え合う姿である。

（2）研究の経過

英語科の中で育む自律性を上記（1）のように設定し，「目指す子どもの姿の妥当性」と「その姿を引き出す為に有効になるであろう手立ての模索」を行ってきた。

上記「自律性の図」が示すように，英語科において，各学年における目指すべき子どもの姿が異なってくると考える。また，当然それらの姿を引き出すための手立ても異なる可能性があることが考えられる。よって，本研究においては，設定した目指す自律性の各段階における検証が必要であると判断し，英語科においては，「第２学年」「第３学年」「第５学年」での実践を試みることとした。

各学年の実践を通して，目指すべき子どもの姿・手立ての違いはもちろん，どの学年にも共通する手立てや，同じ手立てであっても細部の違いなどがあることが明らかになった。2以降，実践を通して整理することができた目指す子どもの姿の具体や手立てについて，述べていくこととする。

2 研究の具体

具体は，「3結果と考察」参照

（1）小学校６年間の系統表

		低学年	中学年	高学年
単元序盤	手立てⅠ	単語や表現との出合いの工夫	会話表現との出合いの工夫	単元を貫く課題との出合いの工夫
	目指す子どもの姿①	言語や文化についての違いに気付き，単語や表現に興味をもつ子ども	会話表現の意味を予想したり，その内容に興味をもったりし，身に付ける表現に気付く子ども	単元を貫く課題に向かうために必要な単語や表現に気付き，学習の見通しをもつ子ども
単元中盤	手立てⅡ	単語や表現に慣れ親しむための活動の工夫	会話表現を身に付けていくための活動の工夫	自分に必要な単語や表現を追究したり，表現の質を高めたりできる場の工夫
	目指す子どもの姿②	単語や表現を進んで聞いたり，言ったりする子ども	新たに学んだ会話表現を進んで伝える子ども	既習の表現や新たに学んだ表現を用いて工夫して伝える子ども
単元終盤	手立てⅢ	言えるようになった単語や表現を伝える場の設定	学んだ会話表現を用いて伝える場の設定	表現の質の高まりを感じることができる場の設定
	目指す子どもの姿③	言えることを楽しみながら，進んで表現する子ども	できたことを実感し，進んで会話する子ども	できるようになったことを自覚し，表現を工夫して伝え合う子ども

（2）各自律性の段階における目指す子どもの姿と手立ての具体

手立てⅠ	児童は，単元の序盤で様々な「英語」と出合うこととなる。低学年では，単語を中心に，中学年では，会話表現を中心に，そして高学年では，単元を貫く課題と出合うこととなる。それぞれの段階で出合うものに興味をもち，低中学年ではその興味を持続していけるように，高学年では，単元を通して学習の見通しがもてるようにしていく。
目指す子どもの姿①【低学年】	「言語や文化についての違いに気付き，単語や表現に興味をもつ子ども」とは，単語の音やリズムのおもしろさ，意味や発音の違い，日本語と似ているものと似ていないもの，日本と外国では色が違うものなどに興味をもっている姿である。
目指す子どもの姿①【中学年】	「会話表現の意味を予想したり，その内容に興味をもったりし，身に付ける表現に気付く子ども」とは，新たに学ぶ表現を場面や既習の単語や表現，ジェスチャーなどを手掛かりに，表現の意味や会話の内容を予想したり，新たに学ぶ表現に気付いたりする姿である。
目指す子どもの姿①【高学年】	「単元を貫く課題に向かうために必要な単語や表現に気付き，学習の見通しをもつ子ども」とは，その単元を貫く課題の解決に向けて，相手や目的を意識しながら，必要な単語や表現を考えたり，既習の表現を組み合わせながら会話を伝えることを考えたりしながら，解決の見通しをもつ姿である。

手立てⅡ	児童は，単元の中盤で様々な「英語」に慣れ親しみながら，身に付けていくこととなる。どの段階でも，「聞く」「まねる」「言う」の順に活動を構成していく。低学年では，歌を歌ったり，リズムにのって体を動かしたりしながら，中学年では，楽しみながら友達とのやりとりを通して，高学年では，身に付けたい表現を，全体，個人で必要に応じて学習していける場を大切にしながら身に付けていけるようにする。
目指す子どもの姿②【低学年】	「単語や表現を進んで聞いたり，言ったりする子ども」とは，英語を聞いて，楽しみながら繰り返したり，英語に反応して体を動かしたり，言えるようになった単語や表現を言ったりしながら慣れ親しんでいく姿である。
目指す子どもの姿②【中学年】	「新たに学んだ会話表現を用いて工夫して伝える子ども」とは，できるようになった新たに学んだ会話表現を進んで伝える姿である。低学年が単語などの短い表現が中心だったのに比べ，中学年は，会話表現としてやりとりをしながら伝えることとなる。その際，それまでに身に付けてきたジェスチャーなども使って工夫して伝えることを目指している。
目指す子どもの姿②【高学年】	「既習の表現や新たに学んだ表現を用いて工夫して伝える子ども」とは，必要な表現を自分で身に付けながら，既習の表現と新たに学んだ表現を組み合わせたりしながら伝えたいことを考え，伝わりやすいように工夫して伝えようとする姿である。

手立てⅢ	児童は，単元の終盤で，それまでに慣れ親しみ，身に付けてきたものを伝えていくことになる。それらの場を，それぞれの発達段階に応じて適切な場として位置付けていくことが大切である。低学年では，慣れ親しんできた単語や表現を言えるようになった単語や表現をもっと聞きたくなる，言いたくなる場として設定する。中学年では，新たに学んだ会話表現と既習の表現と組み合わせて伝える場を設定する。高学年では，単元を貫く課題の解決に向け，相手や目的をしっかりと意識し伝え合う場である。その際，それぞれの発達段階において，児童が達成感や成就感を味わうこができるようにする。中高学年においては，ただ伝えることができたでだけではなく，工夫して伝えることができた。高学年では，相手や目的を考えより伝わりやすいように伝え合うことができることを目指していく。
目指す子どもの姿③【低学年】	「言えることを楽しみながら，進んで表現する子ども」とは，新たに学習した単語や表現を理解し，言えるようになったことに喜びを感じ，楽しみながら歌ったり，体を動かしたり，進んで表現する姿である。
目指す子どもの姿③【中学年】	「できたことを実感し，進んで会話する子ども」とは，その単元で学習した新たな表現を理解し，言えるようになったことを実感しながら，それらを使って進んで伝えようとする姿である。
目指す子どもの姿③【高学年】	「できるようになったことを自覚し，進んで伝え合う子ども」とは，その単元で学習した新たな表現を理解し，言えるようになったことに加え，今までの学習で積み重ねてきた表現を使えることを自覚しながら，相手，目的に応じて工夫して伝えようとする姿である。

3 結果と考察　～　第５学年「FILM『Our recommended place』を撮影しよう」

2 で述べたとおり，各自律性の段階において目指す子どもの姿や手立ての具体，そして３つの実践を比較することによって，各段階において大切にすべき点を明らかにすることができた。

以下，３つの自律性の段階の中から６学年の実践について，具体を述べていくこととする。

（１）単元について（全６時間）

本単元での目標は「外国人に釧路のお薦めスポットを紹介する活動を通して，自分の意思の伝え方と相手の意思の尋ね方及び，“釧路のお薦めスポットの名称”“理由”“その場所でできること”を伝える英語表現を獲得しながら，表現の質を高めるために進んで英語で伝え合うことができる」とした。単元を通して，今まで学習してきた表現や新出表現を生かしてどのように紹介するかを考えて「話すこと」に重点を置いて学習を進めた。この目標に向かうために，「今度日本旅行に行くので，釧路のお薦めスポットを紹介してほしい」という内容のビデオレターが届くことを，課題との始めの出合いに設定した。この際，児童は目的意識や相手意識を明確にし，単元を貫く活動に対する大体の構想をもち，「釧路のお薦めスポットを紹介するために必要な英語表現」について交流する中で，学習計画を立てた。紹介する手段として，ビデオレターで送り返すことを導入の段階で確認した。第２時・第３時では，紹介したいお薦めスポットと，現時点でできる表現でどのように紹介できるかを考えた。また，紹介するために必要な新出表現を全体で学習した後，再度発音や意味を確認したいと考える児童がいることが予想された。そのため，iPad のソフトを用い，本単元にかかわる英語表現の発音や意味を児童が自由に確認しながら，個の学習の質を高めることができるようにした。第４時では，ビデオレター撮影第１弾（リハーサル）を行い，自分の課題点について動画を見ながら客観的に分析する場を設けた。第５時は，教育大学の英語専攻の学生を招き，目の前で実演しながら子どもたち自身が課題と考えている点の改善策を交流した。単元終末の第６時はビデオレターの第２弾（最終撮影）を行った。その際，第４時で撮影したものを再度提示することで，過去の自分と比較しながら，自己の成長を実感できるようにした。

（２）仮説

①仮説１

> 高学年において，課題との出合いを工夫することによって，課題に向かうために必要な単語や表現に気付き，学習の見通しをもつ子どもになるであろう

②仮説２

> 高学年において，自分の課題を追究したり，表現の質を高めたりできる学習形態の工夫をすることによって，課題意識をもちながら，自分の伝えたいことを工夫して伝えようとする子どもになるであろう

③仮説３

> 高学年において，表現の質の高まりを感じることができる場の設定をすることによって，できるようになったことを自覚し，進んで伝え合う子どもになるであろう

（３）検証計画

目指す姿	手立て	検証資料	収集場面	処理・解釈の方法
①	Ⅰ	・ワークシートの記述 ・自己評価の数値や授業の中で見られる子どもの姿	・仮説１，２，３で単元，題材の序盤，中盤，終盤での学習活動とリンクさせて収集する。	・毎時間のワークシートの記述を分析し，目指す姿にあてはめていく。

②	II	・ワークシートの記述 ・発言の記録 ・自己評価の数値，授業の中で見られる子どもの姿 ・活動時の映像	・単元の中盤における自己評価と相互評価（これらの評価を行う場合はiPad等のICTを活用しながら，児童が自分の達成度を客観的に把握できるようにする）	・ICTを活用しながら，児童が自分の達成度をどのように捉えたかをワークシートや振り返り用紙から分析する。
③	III	・ワークシートの記述 ・発言の記録 ・自己評価の数値，授業の中で見られる子どもの姿 ・活動時の映像	・単元の終盤 ・次の単元の導入	・ICTを活用しながら，記録した動画を授業者が整理し，分析する。 ・単元を通して収集することができた自己評価の数値の変化を分析する。 ・次の単元の導入時の発言や記述から，学習のつながりがあるかどうか確かめる。

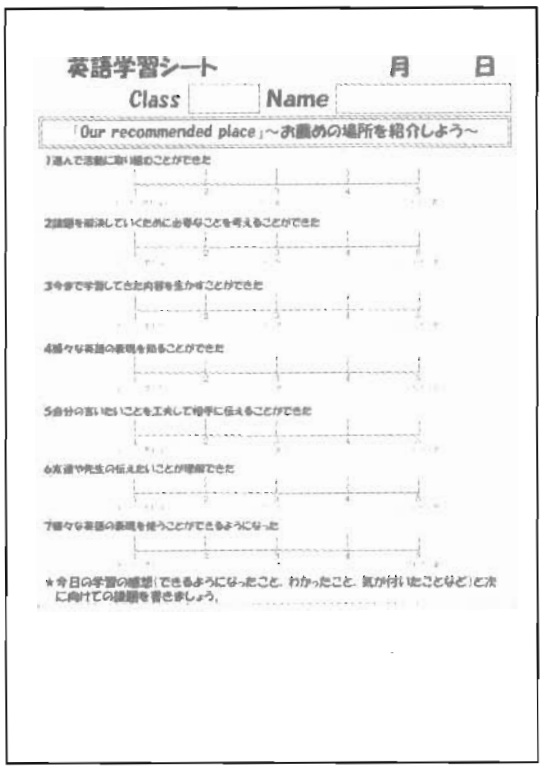
（4）指導の実際と考察

毎時間記述する振り返りシートは，目指す子どもの姿と手立ての有効性を明らかにするための項目を設定した。表1はその結果を整理したものである。次項以降，1つ1つの仮説について，単元の中で見られた「全体の姿」と「抽出児の姿」について，指導の実際と考察を述べていく。

	第1時	第2時	第3時	第4時（第1弾）	第5時（大学生交流）	第6時（第2弾）	平均値
1 進んで活動に取り組むことができた。	4.2	4.7	4.5	4.6	4.6	4.8	4.6
2 課題を解決していくために必要なことを考えることができた。【手立てIとのかかわり】	4.1	4.1	4.4	4.2	4.6	4.4	4.3
3 今まで学習してきた内容を生かすことができた。【手立てIIとのかかわり】	3.5	4.3	4.1	4.2	4.3	4.5	4.2
4 様々な英語の表現を知ることができた。【手立てIIとのかかわり】	3.3	4.3	4.2	4.0	4.1	4	4.0
5 自分の言いたいことを工夫して相手に伝えることができた。【手立てIIとのかかわり】	3.1	3.9	3.7	4.0	4.1	4.3	3.9
6 友達や先生の伝えたいことが理解できた。【手立てIIIとのかかわり】	3.7	4	3.8	3.9	4.1	4.6	4.0
7 様々な英語の表現を使うことができるようになった。【手立てIIIとのかかわり】	2.8	4.1	4.0	4.3	4.2	4.4	4.0

表1　振り返りシートの数値結果

分析のポイント　①：　②：　③：　④：



英語学習シート　　月　　日

Class　　Name

「Our recommended place」～お薦めの場所を紹介しよう～

1 進んで活動に取り組むことができた

2 課題を解決していくために必要なことを考えることができた

3 今まで学習してきた内容を生かすことができた

4 様々な英語の表現を知ることができた

5 自分の言いたいことを工夫して相手に伝えることができた

6 友達や先生の伝えたいことが理解できた

7 様々な英語の表現を使うことができるようになった

★今日の学習の感想（できるようになったこと，わかったこと，気が付いたことなど）と次に向けての課題を書きましょう。

図１　本単元の振り返りシート

・７つのアンケート項目と記述欄から分析できる姿を毎時間蓄積していき，一人一人の子どもの変容を把握していく。
・手立てを講じた場面での子どもの到達状況も把握し，その有効性を検証していく。

振り返りシートの数値や記述，授業中の姿を総合的に見て判断できる目指す子どもの姿への到達状況

検証１：目指す子どもの姿①への到達状況～第１時

到達状況	A	B	C
割合	48%	52%	0%

A：単元全体の見通しをもち，釧路のお薦めスポットを紹介するために必要な単語や表現があることに気付いている。
B：単元全体の見通しをもつことができている。
C：単元全体の見通しをもてずにいる。

検証２：目指す子どもの姿②への到達状況～第５時

到達状況	A	B	C
割合	60%	40%	0%

A：表現の質を高めるための課題点を把握し，改善しようとしている。
B：表現の質を高めるための課題点を把握している。
C：表現の質を高めるための課題点に気付くことができていない。

検証３：目指す子どもの姿③への到達状況～第６時

到達状況	A	B	C
割合	90%	10%	0%

A：単元を通して「できるようになったこと」を自覚し，意欲的に最終撮影に臨んでいる。
B：単元を通して「できるようになったこと」を自覚している。
C：できるようになった実感を味わえずにいる。

①仮説１にかかわって【手立てⅠ：課題との出合いの工夫】

導入場面における子どもの振り返りシートの記述では，単元の「見通し」「必要な表現」にかかわる内容について記述をしている児童が多く見られた。アンケート項目にかかわる分析のポイント①を見ると，ALT の友人が話していた英語の内容がわからなかったり，新しい表現の獲得がなかったりしたため，項目3～7の数値が「2.8~3.7」と低くなっていると考えられる。項目1・2は「4.1・4.2」と高い数値となっており，検証１で整理した結果を見ても，単元導入の大きなねらいである「単元の見通しをもつこと」と「単元を貫く活動に対する興味の喚起」はできたと分析できる。

これは，手立てⅠの「課題との出合いの工夫」により，子どもたちが本単元の中で学習していく内容を理解することができたととらえることができる。A 児は振り返りシートに『今日の英語の学習ではビデオレターを見ながら，お薦めの場所を紹介するときにはいろいろな表現の仕方があるということがわかりました。次からの英語の学習では，釧路のことを調べて，紹介するために必要な表現もわかるようにしていきたいと思います。』と記述している。このように，A 児は導入の段階で，釧路で紹介できそうな場所にも着目し，獲得すべき表現と紹介する内容を関連付けていた。そのため，第２時からの活動では，全体で学習する基本的な表現に加え，自分が伝えたい表現についても見通しをもって主体的に学んでいくなど，課題意識をもって取り組み，早い段階から目指す姿②が見られ始めている様子を自己評価の数値や記述から見取ることができた。これらのことから，手立てⅠを講じることで目指す姿①を引き出すことや，目指す姿②に向かうための土台を構築できると考えられる。

自分が紹介したい釧路のお薦めスポットを選び，自分が獲得している表現でどのように紹介するかを考えている場面

英語

②仮説２にかかわって【手立てⅡ：自分の課題を追究したり，表現の質を高めたりできる学習形態の工夫】

自分の課題の追究が始まる第２時及び第３時では，アンケート項目4の「様々な英語の表現を知ることができた」の数値が単元の中で最も高くなっている。これは，全体で基本的な表現を共有しながら，自分が使いたい表現を，ICT を用いて個人で学習することができているととらえることができる。また，「進んで活動に取り組むことができた」の数値も高いことから，主体的に個人で進める学習に取り組むことができたと考えることができる。分析のポイント②を見ると，項目1・4・5は第１時に比べて，高くなっている。記述からも「新しい英語を知ることができた」という内容が多く見られた。ただし，第２時におけるすべての質問項目を比較すると，振り返りシートの項目5については他の項目に比べて低い数値となっている。これは，第１時でもつことができた見通しのもと，個の学習は進んだが，自分のなりたいイメージに近づくことができていないことを自覚している段階であると分析できる。「表現の質を高める」ための第５時の大学生との交流においては，「課題を解決していくために必要なことを考えることができた」の数値が最も高くなっている。これは，他者とのかかわりの中で表現の質を高めるための具体的な視点が明確になったためであると考えることができる。分析のポイント③を見ると，第５時における項目2の数値が他の時間に比べ最も高くなっている。振り返りシートの記述からも，前時で示していた課題を深めている様子が見られた。また，前時で示した課題とは別の課題意識をもつ子どもも見られた。これは，大学生や子ども相互のかかわりの中で個の課題が更新したり再認識されたりしたためと考えられる。B 児は「新しく学習してきた“famous”や“popular”などの様子を表す言葉がしっかり伝わっているかどうか」という前時で示していた課題を追究し続けていた。一方，C 児は前時で「新しく学習してきた“Do you want to～.”や“I want to go to ～.”などの発音やイントネーションが正しく表現できているかどうか」という課題をもっていたが，本時では大学生とのやり取りの中で「目線やジェスチャーなどの相手意識をもって紹介できているかどうか」という課題を見つけ，追究していた。これは，前時の課題が解決され，外国人によりわかりやすく釧路のお薦めスポットを伝えるための新たな課題に向かっていたためであると考えられる。検証２で整理した結果を見ても，「課題を把握」したり，最終発表に向けて表現を「改善」していこうという意欲を高めたりする児童が多くいることがわかる。これらのことから，第５時において，手立てⅡが有効に働き，一人一人が多様な視点から自己の表現を客観視しているととらえることができる。これらのことから，手立てⅡを講じることで目指す姿②を引き出すことや，目指す姿③に向かうための土台を構築できると考えられる。

iPad を活用して，本単元にかかわる進出表現の発音を聞いたり，自分たちの発音を録音して見直したりしている場面。

練習してきた表現を大学生や他の子どもに見てもらいながら，自分の表現を客観的に理解している場面。

③仮説３にかかわって【手立てⅢ：表現の質の高まりを感じることができる場の設定】

単元の最終場面においては，アンケート項目6の「友達や先生の伝えたいことが理解できた」と7の「様々な英語の表現を使うことができるようになった」の数値が単元の中で最も高くなっている。これは，子ども相互の交流の中で，他者の伝えたいことに目を向けて聞いたり，繰り返しの場を通して自分の成長を実感したりしたためであると考えることができる。このことから，繰り返し表現する場を設定することにより，「できるようになったことを実感」することができたととらえることができる。検証３に表れているように，最終場面での意欲を高めている児童が多くいることがわかる。積極性にかかわる項目1を見ても，単元の中で最も高い数値となっており，目指す姿③の「進んで伝え合う」様子が表れているととらえることができる。また，項目6の第４時と第６時の比較から，手立てⅡの「個から集団へ，集団から個へ」の学習を通して相手意識が働き，最終場面での実感につながったと考えられる。D 児はリハーサルにおいて本単元で学習してきた英語表現（言語）に自信をつけ，ビデオレター第２弾で「写真を使いながら，目線に気を付けて撮影できました。今まで硬かった表情も，今日は表情を柔らか

くし，笑顔で紹介できました。」というように，課題としていたこと（非言語）についての具体的な視点をもちながら振り返りシートに記述していた。D 児は，ビデオレター第 1 弾を撮影した際には，「読んでいる途中で止まってしまうことがあったり，話すことがわからなくなったりすることがある。」など，自分の課題についてのみ振り返りシートに記述していた。D 児の姿からも，本単元において自分は「何ができるようになったのか」という具体的な成長の実感をもつことができたと捉えることができる。これらのことから，手立てⅢを講じることで目指す姿③を引き出すことや，児童一人一人が単元を通しての目標に迫ることができると考えられる。

（5）成果と課題

第 3 学年英語科において，自律性を高めていくためには次のことが有効であることが明らかになった。

○導入の場面において，一人一人が単元の見通しをもって計画を立てたり，必要感をもって学習に取り組んだりすることができるような出合いの場（手立てⅠ）を設定することにより，児童がこれまでの学びの積み重ねを実感しながら，意欲的に新しい学びに向かうことができるようになることがわかった。

○単元の中で，個人で課題を追究していく場（手立てⅡ）を設定することにより，単元終末への意欲を高めながら，主体的に学習していく姿が見られるようになることが明らかになった。

○相互の活動内容を知っている他者（本単元では子ども同士）や活動内容について知らない他者（本単元では大学生）との交流を行うことで，児童が自分の英語表現の質を高めるための具体的な視点を理解できるようになることが明らかになった。

○できるようになったことを実感するために，表現の質の高まりを感じることができる場（手立てⅢ）を設定する際に次のことに留意することで，より手立てが有効に働くことがわかった。

・発表のリハーサルを行う場合，単に本番に向けての連続的な場として設定するのではなく，手立てⅡの「学習形態の工夫」と関連させながら，一度自分の表現を見直したり課題を更新したりできる場を設けることで，進んで伝え合う子どもの姿が引き出されること。

・単元の序盤や中盤の様子をビデオなどで記録しておき，単元の終末における姿と比較させること。

・教師が単元の最終場面で目指す姿や価値付けしたいことを単元構想の時点で明確にしておくこと。

●単元を通して，子どもの課題意識が焦点化されていない様子が見られた。手立てⅠを講じる単元導入において，「話す・聞く・書く・読む」のどの領域に重点を置いて学習が進んでいくのか，最終的にどのような力が身に付くのかを十分に児童と共有する必要がある。

●手立てⅡを講じた際，単元序盤において個人で課題を追究していくことにより，子どもが主体性をもって学習に臨むことができた反面，獲得すべき表現が十分に発話されず，基本的な表現の身に付き方に差が見られた。今後は，個の学習や全体での学習，グループ学習の在り方について，単元の目標や構想と関連付けながら探っていく必要がある。

●手立てⅢにおいて，ねらいとしていた通り単元の最終場面で成長の実感にかかわる自己評価項目の数値が最も高くなっていた。振り返りシートの記述から見て，自己の成長を実感している子どもが多かったものの，抽象的な振り返りになっているものもあった。単元の最終場面において，過去の自分と比較させる際の視点の与え方を工夫し，子どもがどのようなことができるようになったのかについてより具体的に理解できるようにしていきたい。

●本研究で取り組んだそれぞれの手立てを，「話す・聞く・書く・読む」といった様々な領域の単元で実践し，3 つの手立ての在り方や関連付け方などについて検証していきたい。

（6）文献

・萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生（2011）小中連携 Q&A と実践「小学校英語と中学校英語をつなぐ 40 のヒント」開隆堂

・東野裕子・高島英幸（2007）小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価．高陵社書店

あとがき

「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成」を主題とした研究の２か年分の成果と課題を御覧いただき，ありがとうございました。

なぜ，５か年計画の研究の２か年分の成果と課題をまとめる必要があったのか。

実は，本研究は，小中連携の下，平成２６年度から３か年計画でスタートしたものの，研究を進める中で，各学年（発達の段階）という緯糸と，各教科等（系統）という経糸をつむぐ過程において，一層段階的に取り組む必要性が明らかになったことから，２年次目に当たる昨年度，研究推進計画を修正し，５か年計画に延長しました。しかし，今年度に入り，大学本部から平成３３年度までの６か年に渡る「第３期中期目標」が示され，その中で，附属釧路小・中学校は「教科における小中一貫」の教育課程や教材の発信，実践・検証を担うことになりました。

大学との一体的な教育研究を推進する中で，地域のモデル校として学校教育の発展に資することは，附属学校の使命です。また，小中一貫教育が制度化され，義務教育学校やいわゆる小中一貫型小・中学校として，９年間を一貫させた教育課程の編成などの議論が進められている時代の要請を受け，大学としては，中期目標における文言を，これまでの「小中連携」から「小中一貫」に転換したと考えます。

これらの使命やニーズを踏まえた時に，再度，研究推進計画を見直すとともに，これまでの取組を一度総括しておく必要が生じたため，５か年計画の３年次にもかかわらず，このような形を取らせていただきました。

「自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成」を主題に，「協働から自律を促す授業の構築」「『興味の質の高まり』から『学んだよさの実感』へ」を副主題とした研究の取組は，今求められている「育成すべき資質・能力」ともけっして齟齬するものではありませんし，ある意味，目指すところは同じであると捉えています。ですから，今後の研究推進についても，全く新たな研究内容・領域等にシフトするのではなく，これまでの研究を踏まえ，継続させつつ，学習指導要領の改訂に向けた動向を注視しながら，汎用性のある小中一貫の教育課程の編成に取り組んでいきます。

ぜひとも，大いに御期待いただきますとともに，忌憚のない御批正をお寄せください。

結びに，これまでの研究に御指導・御助言，御支援を賜りました関係各位に深く感謝申し上げ，あとがきといたします。

副校長　　林　　政　孝

研究同人

阿部美穂子	（校　　長）
林　　政孝	（副　校　長）
野田　哲史	（主幹教諭）
津田　裕匡	（英　語　科）
遠藤　直人	（道　　徳）
佐々木慶典	（研究主任）
髙瀬　航平	（算　数　科）
齋　　慎之	（国　語　科）
佐藤　知子	（音楽科・家庭科）
中村　有佐	（社　会　科）
中村　謙太	（体　育　科）
五十嵐寛幸	（生　活　科）
種田　育未	（英　語　科）
程野　純貴	（国　語　科）
棚谷　智実	（社　会　科）
山代佳菜美	（理　　科）
若林　朗子	（教　　諭）
小野江里子	（養護教諭）
古田　莉奈	（栄養教諭）

【転出同人】

村山　昌央	（校　　長）
伊藤　晃一	（副　校　長）
筧　　豊	（社　会　科）
茂木　勇人	（理　　科）
浄土　知世	（音　楽　科）
柿添　理代	（栄養教諭）
常陸　勇馬	（算　数　科）

自ら学ぶ意味を創造できる児童・生徒の育成

～「興味の質の高まり」から「学んだよさの実感」へ～　小中連携（第２／５年次）

発　行　平成 28 年 7 月 25 日
発行者　北海道教育大学附属釧路小学校
〒085-0805　釧路市桜ケ岡 7 丁目 12 番 48 号
TEL (0154)91-6322　　FAX (0154)91-6324
e-mail　kus-fushokyo@k.hokkyodai.ac.jp
印刷所　釧路綜合印刷株式会社
TEL (0154)23-9201