

令和6年度
前期・離島長期研修

上巻

研究報告書

(教科研修班)



令和6年9月4日（水）
沖縄県立総合教育センター

目 次

	報告者	研究テーマ	Page
1	中城村立中城南小学校 塚田 牧子 (小学校 国語)	想像力を働かせ、主体的に考える力を育む 国語科の授業づくり —対話による読みの交流と リフレクションを通して(第4学年)—	上巻 3
2	名護市立羽地小学校 根路銘 なぎさ (小学校 算数)	互いの考えをきき合う力を育む 指導の工夫 —算数科における日常生活との関連を図 った単元計画と考えを深める発問の工夫 を通して(第3学年)—	上巻 15
3	石垣市立新川小学校 船附 聡美 (小学校 算数)	「主体的な学び」を育む 算数の授業づくり —「学び合いスキル」の活用と学びを実感 できる振り返りを通して(第3学年)—	上巻 27
4	浦添市立浦城小学校 城間 さやか (小学校 音楽)	思いをもって表現する力を育成する 歌唱指導の工夫 —歌唱の常時活動と音楽科の特質に 応じた言語活動の充実(第2学年)—	上巻 39
5	豊見城市立豊崎小学校 照屋 東 (小学校 体育)	運動有能感を高める ボール運動の指導の工夫 —アナログを用いた ACP活動を通して(第5学年)—	上巻 51
6	宮古島市立東小学校 下地 憲誠 (小学校 道徳)	自己を見つめ、 多様な価値観を認め合える児童の育成 —パッケージ型ユニット道徳と発問の工夫、 ノートの活用を通して(第6学年)—	上巻 63
7	那覇市立首里中学校 神里 真紀子 (中学校 社会)	表現力を高め、 考えを広げる地理の授業づくり —パフォーマンス課題を取り入れた 協働的な学びを通して(第2学年)—	下巻 3
8	沖縄市立安慶田中学校 比嘉 司 (中学校 保健体育)	自分で考え、計画して、 行動に移すことのできる生徒の育成 —保健分野におけるICTを効果的に活用した 協働的な学びを通して(第3学年)—	下巻 14
9	宜野座村立宜野座中学校 與古田 昌美 (中学校 特別活動)	よりよい人間関係の形成を目指す 学級活動の工夫 —ライフスキル教育と学級レクリエーションの 活用を通して(第1学年)—	下巻 26
10	沖縄県立コザ高等学校 上江洲 友美 (高等学校 国語)	読み手を意識した伝え合う力を育成する 国語表現の授業の工夫 —「書くこと」の領域におけるパフォーマンス課題の設定と OPPシートの活用を通して(第3学年)—	下巻 38
11	沖縄県立沖縄水産高等学校 田口 清陽 (高等学校 数学)	二次関数の「数学的探究」により 創造性の基礎を育む工夫 —生成AI・ICTの活用とブルーム・ タキノミーを通して(第1学年)—	下巻 50

〈国語〉

想像力を働かせ、主体的に考える力を育む国語科の授業づくり

——対話による読みの交流とリフレクションを通して（第4学年）——

中城村立中城南小学校教諭 塚 田 牧 子

I テーマ設定の理由

科学技術の発展や近年の社会情勢など、予測困難で複雑な社会の中、子どもたちを取り巻く環境も目まぐるしく変化を続けている。世界的な感染症流行による数年に渡った様々な規制や自粛期間が明けた今、子どもたちには、自分の未来を切り拓いていく「生きる力」がますます必要となってくる。そのような背景の下、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』（以下、『解説総則編』）では、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い他者と協働して課題を解決していくこと」や「複雑な状況変化の中で目的を再構築すること」が示されている。それを受け『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』（以下、『解説国語編』）では、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことが重要だと示されている。子ども同士のコミュニケーションが希薄とも言える現代において、互いの立場や考えを尊重しながら自分を表現すること、言語を手掛かりに論理的に考えること、想像力を持って他者の気持ちを推し量ることは、重要かつ大きな課題となっている。また『解説国語編』では「考える力や感じたり想像したりする力を養うこと」「伝え合う力を高め自分の思いや考えをもつこと」を目標として掲げている。国語科においてこれらの力を育むことが、日常生活の中でも求められる想像力や主体的に考える力などにつながっていくと考える。

これまでの実践を振り返ると、教材文の「読み」において叙述をもとに登場人物の行動や気持ちを考える学習に取り組んできたが、表面的な捉えや教師側の意図する「読み」で終了してしまうこともあり、子どもたちの主体的な学びへとつなげることが難しかった。また、本学級の児童を対象としたアンケートでは、「進んで自分の思いや考えを伝えようとしていますか」の項目で約40%、「授業の中で自分の考えを持つことができているか」の項目でも30%近くの児童が、否定的な回答となり、主体的に考え学習に向かう姿勢や、想像力を働かせ自分の思いや考えをもつことについて課題があると思われる。学習の中で、子どもたち一人ひとりが想像しながら読む楽しさを味わい、自分から進んで考えたり学びに向かったりする姿を目指していきたい。

これらのことから、課題の解決に向けて重要となるのが「対話」と「リフレクション」だと考えた。そこで本研究では、文学的な文章教材を使って、子どもの実態に合わせた様々な形態の対話を授業の中で取り入れることで、子どもたち一人ひとりが想像力を働かせ自分の思いや考えを持ち、思考を整理したり再構築したりする機会を与えていく。対話による積極的な読みの交流を図り、併せて、学習内容や向き合い方を自分で振り返り（リフレクション）、他者と共有する時間の確保と内容の充実により、自分自身を省察し新たな気づきを持って主体的な学びへと向かわせたい。これからの時代を生きる子どもたちに必要な、想像する力と主体的に考える力を育むため、次へとつながる授業を目指し、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

文学的な文章の学習において、子どもの実態に合わせた対話の工夫による読みの交流と、学習を振り返る対話型リフレクションを充実させ、単元を通して繰り返し実践することで、想像力を働かせ、主体的に考える力を育むことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 「想像力を働かせる」とは

他者との関わりや自分自身の未来を生きていくために「想像力」は重要な要素であると考ええる。『解説国語編』では、想像力について「思考力や想像力を養うとは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うことである」と示されている。また、「これからの時代に求められる国語力について『文化審議会答申（平成16年2月）』の中で、国語力の中核を成す力として「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」の4つの力が示されている。その答申の中で「想像する力」については、「経験していない事柄や現実には存在していない事柄などをこうではないかと推し量り、頭の中でそのイメージを自由に思い描くことのできる力である。また、相手の表情や態度から、言葉に表れていない言外の思いを察することができるのも、この能力である」と定義づけられている。この重要な力を国語の授業の中で育んでいく必要があると考える。以上のことから、本研究においては、想像力を働かせることについて、「叙述や他者の考えを手掛かりとしながら、書かれていない言外の思いを想像すること」と捉え研究を進めていく。文学的な文章の学習指導の中で、対話による読みの交流を通して、子どもたちの想像力を働かせていきたい。

2 「主体的に考える力」について

『解説総則編』では、授業改善の普遍的な要素として「主体的・対話的で深い学びの実現」を掲げている。「主体的」とは、他人ではなく自分の判断基準で活動や思考をすることである。「主体的な学び」について『中央教育審議会答申（平成28年12月21日）』（以下『中教審』）は「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」を成立要件としている。また沖縄県では、キャリア教育の視点として「かかわる力・ふりかえる力・やりぬく力・みとおす力（以下、『かふやみ』）」の4つの力を育むことを掲げている。この「かふやみ」の力は「主体的」の定義である「自分の判断基準で活動や思考をすること」と深くつながっていると考える。これらのことから、本研究では、「主体的に考える力」について、「見通しを持って粘り強く考える力」と捉え、さらに授業の中で子どもたちに「かふやみ」を意識させることで主体的な学びを目指していきたい。

主体的な学習活動について、稲垣忠（2019）は「主体的な学びを支えるのは、学習に対する興味・関心をもてること、学習に取り組む価値を感じられること、何をどのように学ぶのか、次はどうしたいのかといった学びのコントロール権（中略）を自分たちがもっていること」としている。子どもたちが主体的に学びに向かうために「考えたい」「伝えたい」「学びたい」と思えるような価値を見出す手立てが必要と考える。

3 対話による読みの交流について

(1) 対話的な学びについて

二瓶弘行（2017）は「対話」は「すべての学び合い活動の基盤」と述べている。対話によって相手を知り自分を再認識し協働で新しい何かを創造していく。授業の中でそんな学び合いの姿を実現させたい。「対話的な学び」の実現に向けて、『中教審』は「互いの知見や考えを伝え合ったり議論したり協働したりすることや、本を通して作者の考えに触れ自分の考えに生かすことなどを通して、互いの知見や考えを広げたり、深めたり、高めたりする言語活動を伴う学習場面を計画的に設けること」としている。それを受け本研究では、単元を通して対話を取り入れた読みの交流を図ることで「対話的な学び」の場面を設定する。加藤辰雄（2022）は、「対話」について、「対話は言葉や論理のやりとりによってモヤモヤとした頭の中の状態を、

より合理的で安定した状態へ導くことが目的」と述べている。対話による読みの交流を図ることで、自分の想像したことや考えたことを整理し、相互理解につなげたり新しい見方を生み出したりすることができる。また加藤は、「対話」には話すことだけでなく、「積極的に傾聴する態度も必要」とし、「相手を無条件に受容する」ことができて初めて「対話が成立する」と述べている。そこで、「対話」を意義あるものとなるよう相手を受容するための傾聴のしかた（肯定的な反応）を意識させたり、対話の形態を子どもの実態に合わせながら工夫して取り入れたりすることで、対話的な学びの充実を目指す。

(2) 対話による読みの交流について

香月正登（2018）は、読みの交流の価値について「自己の解釈と他者の解釈を付き合わせ、読みに新たな可能性を見出す」と述べている。必ずしも自分の読みがすべてではなく「他者の読みにふれることで、ゆさぶられ、壊され、読みが更新される」とし、それこそが「読むことのおもしろさ」だと述べている。交流によって読み方が強化され自覚化されていくこと



図1 価値と目指したい子どもの姿

もまた価値の一つとし、創造的・論理的に読みが構築されていくことを「豊かさ」と表現している。このことから、自分の読みが交流によって整理され、想像したことや考えたことを自分で確認することができる上に、対話を重ねることで他者の読みへの気づきや共感につながることができる（図1）。さらに、自分の読みが深まったり広がったりすることで生まれるおもしろさや感動を子どもたちに感じさせたい。ねらいとする効果を生み出すためには、単に場を設定するだけでなく、子どもたちが交流する価値を見出せる「問い」を持たせる必要があると考える。子どもたちから引き出した「問い」を学習課題に設定し、主体的な学びへの動機付けを図っていく。また対話をするにあたり、話しやすい環境を作り、根拠となる言葉を手掛かりに思考させるなど、必要な手立てを行うことで読みの交流の効果につながると考える。

(3) 対話の形態について

今回の検証授業においては主に他者との対話を中心に研究を進めていく。またその形態については、隣の席の児童と行うペア対話、4人一組で行うグループ対話、そして学級全体での学びにつなげる学級対話を適宜または交互に取り入れていく。特に「ペア対話」を入れることによって、クラス全員に「話す」機会が与えられ、活動が保障される。児童の反応や様子を確認しながら、どの形態が適しているかを状況に合わせて判断し行っていくこととする。

山元悦子（2009）は、他者との対話について、「自分を見つめる『対話の自己照射性』の価値、他者とながら合う価値、新たなものを生み出す価値」という3つの価値に整理している。対話を通して自分を捉え、他者との間に関係性を築き、協同して考えを生み出すことが可能となるこの活動を、子どもたちの資質・能力を育てる上で取り入れていく意義は大きいと考える。

4 リフレクションについて

(1) 「リフレクション」の考え方

リフレクションとはアメリカの教育哲学者ジョン・デューイ（20世紀初頭）によって提唱された概念で、その後ドナルド・ショーン（1983）によって「自らの行為における内省・省察」

と定義づけられた。自分の考え方や価値観を振り返り、新しい気づきを持って前に向かって進んでいく考え方だと捉えることができる。また、リフレクションは「振り返り」同様、自分の行動や活動・思考等を見直していくことでもあるが、「新たな気づきを得る」という点で私がこれまでにやってきた「振り返り」から少し発展させた考え方として捉え実践していく。授業の中で「振り返り」を行うことは定着しつつあるが、そこから「新たな気づきを得て、次につなげていく」ことを意識した「リフレクション」として充実を目指す。

細谷邦弘（2023）は、「経験や考え方を見つめ直すことで自分にとって大事なことに気付いたり、思考の癖に気付いたりすることが、より自分らしく生きるヒントになる」とし、この「ヒントにつながりやすくするのがリフレクション」であると述べている。リフレクションには、学習の振り返りにとどまらない、これから生きる子どもたちに必要な資質・能力を育む要素が含まれている。また本校では校内研究においても教師による「授業リフレクション」に取り組んでおり、授業改善や教師間の良好な関係づくりに大きな効果をもたらしている。このことから、リフレクションの考え方は子ども同士においても有効に働くと考える。

（2）「リフレクション」と「対話」

熊平美香（2009）は「対話」は「私たちの学びを支える土台となる力」であるとし、「自己を内省『リフレクション』し、評価判断を保留にして、他者と共感する聴き方と話し方」であると述べている。また「対話を通して、思考を深める、多面的・多角的に物事を眺める」のは学びの基本動作であるとし、さらに「リフレクションと対話の2つを実践することで、自分の境界線の外にある学びを、自分のものにすることが可能」であると述べている。つまり「リフレクション」と「対話」は密接に関係しており、組み合わせることで相乗効果を生み出し、それぞれが持つ教育的効果を最大限に発揮できると考えた（図2）。

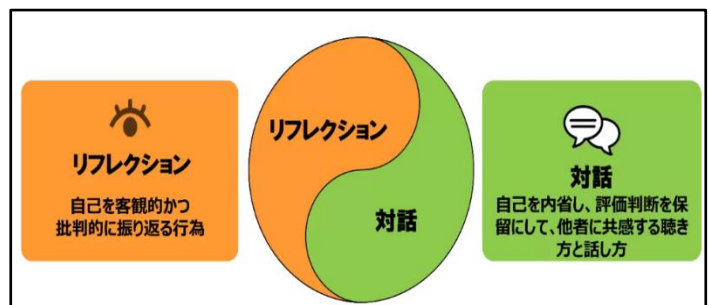


図2 リフレクションと対話の関係（熊平美香）

本研究では、読みの交流における「対話」と、学習後の振り返りで行う「対話型リフレクション」の二段階の対話を設定し、それぞれで自分や他者への理解や受容につなげ、主体的な学びへと向かわせたい。その手立てとして、2つの実践を試みることにする。1つ目はリフレクションの方法を指定し、型に沿って行うことでスムーズに継続できるよう支援する。2つ目は単元全体が見渡せるように工夫したリフレクションシートを活用し、自分の省察したことを可視化できるようにする。これらの手立てを子どもたちの状況に合わせながら実践し、想像力を働かせ、主体的に考える力の育成を図る（図3）。

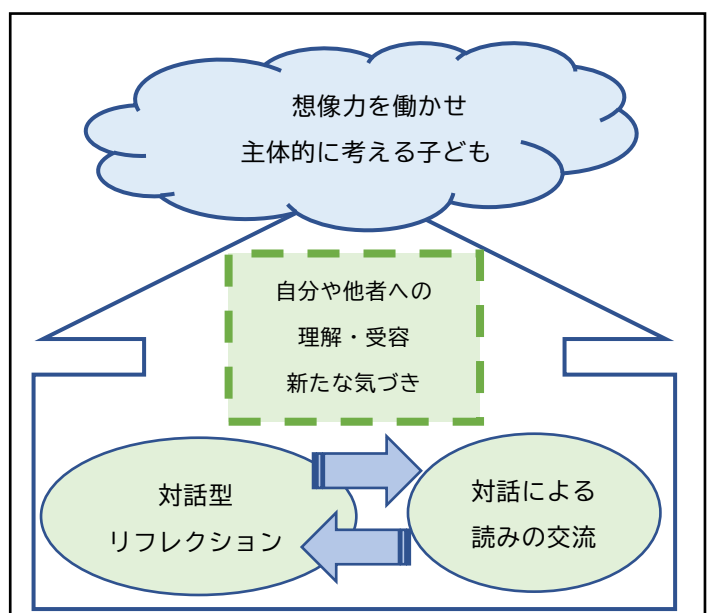


図3 目指す子ども像へのアプローチ

Ⅲ 指導の実際

- 1 単元名 場面をくらべて読み、心にのこったことを伝え合おう

教材名 「一つの花」(光村図書 国語四上)

並行読書 本教材と同じ作者(今西祐行)や戦争に関する図書資料

2 単元の目標

- (1) 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすることができる。

【知識及び技能(1)オ】

- (2) 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。

【思考力、判断力、表現力等C(1)エ】

- (3) 粘り強く、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像し、学習の見通しをもって、心に残ったところを伝え合おうとする。

【学びに向かう力、人間性等】

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにしている。【(1)オ】	「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像している。【C(1)エ】	粘り強く、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像し、学習の見通しをもって、心に残ったところを伝え合おうとしている。

4 単元の指導計画と評価計画(全7時間)

時間	学習目標 ◇めあて	○主な学習活動	指導上の留意点	評価規準 ◆理論研究との関連
第一次 (とらえる)	1 全文を読んで、語句を確認し、あらすじの大体を捉えることができる。 ◇「一つの花」はどんなお話かな。	○「一つの花」を読んで物語の設定を確認し初発の感想をもつ。 ○リフレクションのしかたを理解する。	・事前指導として戦争や作者について触れる。 ・リフレクションについて説明する。	知新しい語句や新出漢字を理解する。 主全文を読んであらすじを捉えようとしている。 ◆リフレクション
	2 学習課題の設定と今後の見通しをもつことができる。 ◇このお話からどんなことが気になったかな。	○初発の感想からグループでのリフレクションを通して、問いをもち、課題を設定する。	・リフレクションをしながら「問い」を見つけられるように支援する。	主問いをもち、これからの学習の見通しをもとうとしている。 ◆リフレクション
第二次 (ふかめる)	3 場面を比べて変化やキーワードに着目して読むことができる。 ◇お父さんはなぜゆみ子をめちゃくちゃに高い高いたのかな。	○「ゆみこ」や「お父さん」「お母さん」の心情について考え、グループで読みの交流をする。	・キーワードをおさえる。 ・変化を考えるとときに叙述に着目させ全体で確認する。	思判表情景について場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。 知語句を理解している。
	4 場面の移り変わりをもとに、登場人物の心情を考えることができる。 ◇お父さんはどんな気持ちで花をわたしたのかな。	○「ゆみこ」や「お父さん」「お母さん」の心情について考え、グループで読みの交流をする。	・心情を具体的に想像できるように叙述に着目し、結び付けて考えさせる。	主自分の思いや考えを伝えようとしている。 ◆対話による読みの交流 ◆リフレクション
	5 作品の主題を捉えることができる。 ◇今西さんはなぜ「一つの花」という題名にしたのかな。	○「一つの花」という題名について考えることで、作者が作品を通して伝えたかったことは何か、考え交流する。	・作者についてはじめにどんな人だったかを振り返りながら学習を進める。	主作品の主題について、粘り強く考え、表現しようとしている。 ◆対話による読みの交流 ◆リフレクション

第三次 (まとめる・ひろげる)	6	作者が伝えたかったことをキーワードにしてまとめる。 ◇一番心に残ったことはなんだろう	○作品のキーワードを中心に、心に残ったことをまとめる。	・なぜそう考えるのか理由まで意識させる。	思判表 具体的に想像したことをもとに、作者の伝えたかったことについて言葉を使って表現している。 ◆対話による読みの交流 ◆リフレクション
	7	作品から心に残ったことを友達と伝え合うことができる。 (交流活動) ◇友達の感想の良いところを見つけよう。	○まとめたカードをもとに、自分の思いや考えを伝え合う。 ○単元全体のリフレクションを行い、導入時との自分の変容に気付く。	・自分の言葉で表現できるように支援する。 ・リフレクションを通して、自分の変容に気付かせるようにする。	主 具体的に想像したことや自分の思いや考えを伝え合おうとしている。 ◆対話による読みの交流 ◆リフレクション 

5 本時の指導（4/7）検証授業①

(1) 本時の目標

叙述をもとに場面の移り変わりと結び付けながら「お父さん」の心情を考え、伝え合うことができる。

(2) 本時の指導過程

	学習活動	○指導上の留意点	評価規準（評価方法）
導入	1. 「一つの花」を音読する。 2. 本時のめあてを確認する。 めあて お父さんはどんな気持ちで「一つの花」をゆみ子にわたしたのだろう。	○時間を決めて、それぞれのペースに合わせた音読をする。 (2の場面) 	主 見通しをもって音読に取り組もうとしている。（観察）
展開	3. お父さんの言葉「ゆみ。～」から、どんな気持ちが想像できるか話し合う。 (ペア→全体) 4. 「一つだけのお花、大事にするんだようー。」の「ー」にこめられた思いについて考え、話し合う。 (ペア→グループ→全体) 5. 「にっこりわらうと」「何も言わずに」「見つめながら」について、何が想像できるか話し合う。 	○文章中に出てくる句読点や「ー」(ダッシュ)などについて、どんな意味や効果があるか考えさせる。 ○自分の考えの根拠を明確にする。 (考えたもとになる叙述に線を引く) ○状況に合わせて対話の形態を変化する。 ○全体学びからまた個人で考える時間も確保する。	思判表 お父さんの気持ちについて、これまでの言動や場面の移り変わりを結び付けて想像することができる。 (記述・交流観察) 思判表 叙述をもとにして考えることができる。 (記述・交流観察) 主 想像したことや考えたことを、ペアやグループで友だちと伝え合おうとしている。 (交流観察)
まとめ	6. 今日の学びをリフレクションする。 (リフレクションシート→グループリフレクション)	○リフレクションの視点を明確にする。 ○戸惑っている児童には近くで支援する。	主 進んで学習をふりかえろうとしている。 (記述・交流観察)

(3) 評価基準（思考・判断・表現）

十分満足（A）	おおむね満足（B）	努力を要する子への支援
叙述をもとに場面の移り変わりと結び付けて想像し、考えたことを自分の言葉を使って具体的に伝え合うことができる。	叙述をもとに場面の移り変わりと結び付けて想像し、考えたことを伝え合うことができる。	どこから考えたらいいのか、着目すべき叙述を教え、心情を表す言葉（言葉の宝箱）から、表現できるように支援する。

6 本時の指導（7/7）検証授業②

(1) 本時の目標

心に残ったことや、物語の主題となるキーワードを伝え合い、互いの考え方や感じ方の違いを見つけ、伝え合うことができる。

(2) 本時の指導過程

	学習活動	○指導上の留意点	評価規準（評価方法）
導入	1. 単元の目標を確認する。 2. 各自音読に取り組む。 3. 本時のめあてを確認する。 めあて： ①友だちのカードにはどんな「良さ」や「ちがい」があるのかな。 ②単元全体のリフレクションでどんなことに気付いたのかな。	○音読の視点を明確にする。 ○時間を決めて、それぞれのペースに合わせた音読をする。	主見通しをもって音読に取り組もうとしている。（観察） 
展開	4. 作成したお花カードをもとに、考えたことを伝え合う。 （ペア→全体）  5. めあて①のまとめを自分の言葉で書いてペアで伝え合う。 6. 作者の今西祐行さんの思いを聞く。 7. 単元全体をリフレクションする。	○どんなふうに伝えるのか、一人でシミュレーションさせる。 ○友だちと伝え合うときは、必ずよいところを伝えたり、質問したりするように声掛けをする。 ○作者がどんな思いをこめて「一つの花」のお話を書いたのか説明する。 ○今までの学習のポイントについて掲示資料を使って振り返る。 	思判表カードをもとに自分の言葉で伝え合うことができる（交流観察） 主友だちの良さや自分との相違点について進んで見つけようとしている。（ワークシート・交流観察） 
まとめ	8. 単元全体のリフレクションを学級で共有する。		主進んで学習をふりかえろうとしている。（記述・交流観察）

(3) 評価基準（思考・判断・表現）

十分満足（A）	おおむね満足（B）	努力を要する子への支援
良さや互いの感じ方、考え方の違いを見つけ、自分の言葉で説明しながら伝え合うことができる。	良さや互いの感じ方、考え方の違いを見つけ、伝え合うことができる。	個別に視点を与え、伝え合う活動ができるよう、そばで支援する。

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、ペア対話・グループ対話・学級対話による教材文の読みの交流と、個々のリフレクションやグループによる対話型リフレクションの実践が、子どもたちの想像力を働かせることや、主体的に考える力の育成に有効であったかを、対話活動の様子やノートの記述、リフレクションシート及び事前・事後アンケート調査から検証する。

1 対話による読みの交流の効果

登場人物の心情や情景について考える過程において、他者との対話による読みの交流が、児童の想像力を働かせることや主体的に考える力を育むことへ有効であったかについて検証する。

(1) 視点を与えた対話や「肯定的な反応」についての事前指導の効果

単元に入る前に事前指導として、「どのような態度で話を聞けば相手が話しやすくなるのか」という話の聞き方や反応のしかた、そして相手が聞きやすい話し方などについて話型を提示し、トーキングゲームを行いながら「肯定的な反応」の大切さを確認した。

第1時で、『一つの花』はどんな話かな」というめあてを設定し、物語の大体を捉える学習を行った。学習課題の解決に向けて、ペア対話・グループ対話に取り組む中で、個人での思考でなかなかまとまらなかった児童が対話を通して、自分自身の考えを形成・整理していく様子が見られた(図4)。特にグループ対話では、4人の考えを組み合わせながら、一文にまとめるという協力的な場面も多く見られた。ほとんどのグループで友だちに対して優しい言葉を使ったり、相手の意見を受け止めてから自分の考えを述べたりする姿が見られ、対話が柔らかい雰囲気に進んでいった。これは、素直で優しい子が多い学級の実態に加え、事前指導として行った「肯定的な反応」の効果ではないかと考える。各グループから出た考えは、それぞれ異なるものもあれば、よく似ているものもあるが、この時点ですでに教材の主題に近づいている児童もおり、全体

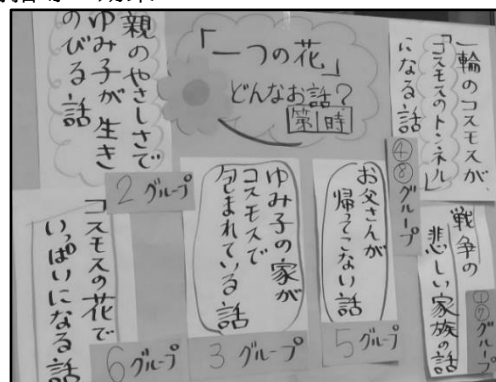


図4 各グループから出たまとめ

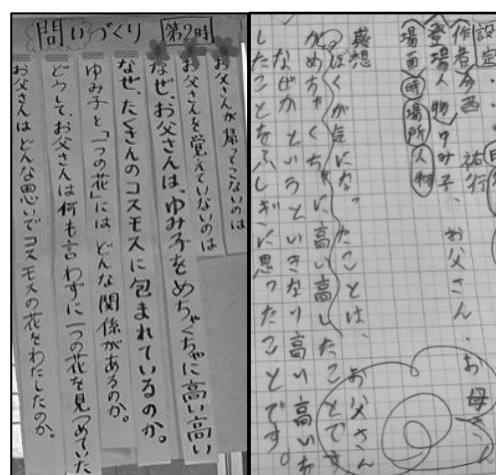


図5 初発の感想からの問いつくり

での学級対話を通して今後の学習への見通しを持つことができた。これらのことから、「肯定的な反応」の事前指導は、児童が様々な形態の対話を行う上で、話しやすい環境を整え、自分や相手を理解・受容し、対話がスムーズに進むために有効であったと考える。

第2時での「問いつくり」においても同様にグループ対話活動を重視し、それぞれが持っている初発の感想から問いを作る学習を行った(図5)。なお、初発の感想を書かせるにあたっては、その後の「問いつくり」を想定して完全な初読ではなく、前もって音読に取り組みせ、戦争についての事前指導をした上で、自分なりの考えや疑問が持てる段階で行った。「一つの花に込められた思いは何か」という本質的な問いを感想の視点として考えさせ、学習前と学習後の変容を見取ることにした。各々の感想をもとにグループ対話を通して「問いつくり」を行い、対話の話型や方法を細かく提示することで、お互いに質問し合い、進んで問いを提案する様子が見られるようになった。限られた時間の中で対話の効果を引き出すには、対話の方法を事前指導などで共通確認することや、対話の視点を焦点化することが重要であると考えられる。

(2) 登場人物の心情についての「読みの交流」の効果

第3時・第4時においては、「問いづくり（第2時）」での「問い」からめあてを設定し、登場人物の心情を考える場面において対話を取り入れた。「お父さんはどんな気持ちでゆみ子をめちやくちゃに高い高いしたのか（第3時）」という父親の心情を考える学習で、一人思考の際、「気持ちがよくわからない」と、なかなかノートに記述できない子もいた。しかしペア対話の中で叙述に着目する児童が出てきて、そこから友だちと一緒にお父さんの心情を想像する様子が見られた。その後のグループ対話では、叙述を基にみんなの言葉をつなげて「お父さんは不安で心配だったから」や「ゆみ子を笑顔にしようと思って」など、自分の考えをまとめることができた。検証授業となった第4時においては、「お父さんはどんな気持ちでゆみ子にコスモスの花をわたしたのか」という「一つの花」に込められた思いを考えた。図6は学習の中で他者の考えをもとに、はじめの自分の考えから変容が見られた児童のノートである。これは第2次の学習においてペア・グループ対話を通して読みの交流を行った結果であり、児童が他者との関わりの中で、叙述を基に文章には書かれていない登場人物の心情を想像し、自分の考えを深めていった様子と捉えることができる。

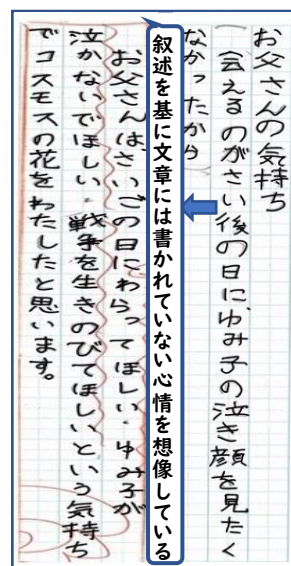


図6 対話前後の記述

これらのことから対話による読みの交流は、登場人物の心情を考える学習において、叙述や他者の考えたことを手掛かりに、自分の想像力を働かせることについて効果的であると考えられる。

(3) 主題について考える言語活動の効果

第5時では、「一つの花」という題名が表しているものについて話し合い、主題を考える学習を行った。他者の考えから自分の想像を広げて読み深めた結果、最後の場面に出てくる登場人物「ゆみ子」の幸せそうな様子から、「お父さん」の花に託した思いを読み取り、自分の言葉で表現することができた（図7）。この際、根拠となる叙述に線を引いたり、文章で書き表したりしている児童も見られた。また、事前指導で紹介した同じ作者の物語を思い出して、作者が考えていたことや伝えたかったことから主題を考える児童もいた。戦争を経験した作者がどんな思いで物語を書いているのか、友だちとの対話を繰り返すことで主題に迫り、自分の想像や考えを深めていく様子が見られた。学習後の単元全体の感想においては、登場人物の心情や作者の思いから、「戦争はしたくない」と自分事として捉えた文章を書く児童や、「一つの花というお話は『戦争の辛さ』と『人間の優しい心』を表しているお話だと思う」という、物語の持つ2つの主題を捉える児童が見られた（図8）。また、アンケート調査でも「物語を読むとき想像しながら読んでいますか」の項目で改善が見られ、想像することや考えることへの意識が高まったと捉える（図9）。

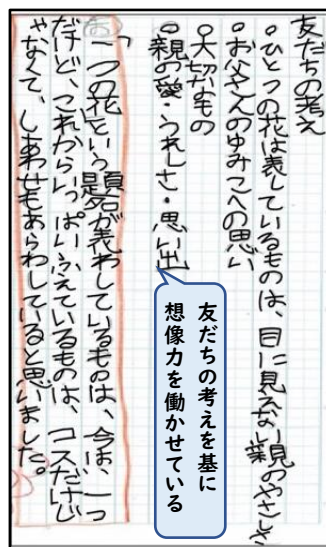


図7 対話後の記述

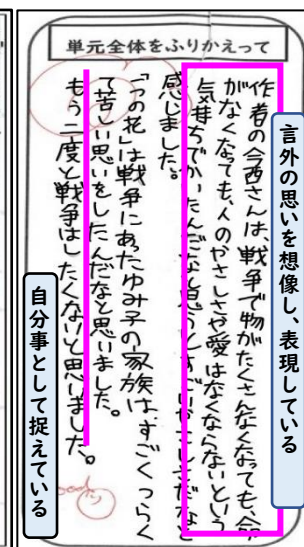


図8 単元の感想

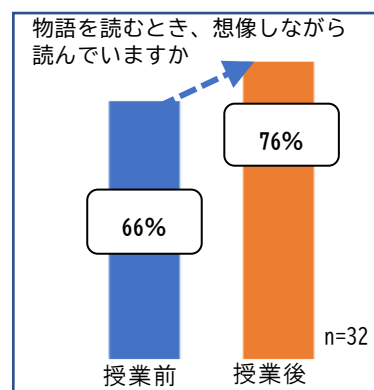


図9 授業前後の変容

これらのことは、本研究が「主体的に考える力」とした、見通しを持ちながら粘り強く考えてきた結果であり、「想像力を働かせること」とした、叙述や他者の考えを手掛かりに書かれていない言外の思いを想像した児童の姿であると考え。以上のことから、他者との対話による読みの交流は、登場人物の心情を想像したり、物語の主題を捉えたりすることにつながり、児童が想像力を働かせ、主体的に考えることについて有効であったと考える。

2 リフレクションの効果

リフレクションを充実させ、単元を通して繰り返し実践することが、児童の主体的に考える力を育むことへつながったのかを検証する。

(1) リフレクションシートの効果

今回リフレクションをするにあたって、その意義や進め方などを事前指導として行った。子どもたちには、「成長した未来に向かっていくためのパワーアップした振り返りをリフレクションとしよう」と話し、「リフレクション参考型シート」を一人ずつ配布した（図10）。また、実際に子どもたちが毎時のリフレクションをする際に記入するシートは、1枚で収まる形にし、裏面に学習後の感想が書ける両面シートとした（図11）。単元前半は参考型シートを見ながら個々のリフレクションやグループでの対話型リフレクションに取り組ませた。はじめはぎこちない様子もあったが、回数を重ねるごとに少しずつ慣れてきて、単元後半では参考型シートを見なくてもスラスラ書いたり話したりする姿が見られるようになった。また前時のリフレクションが一目で分かるため、見通しを持たせたり学習の繋がりを意識させたりして進めることができた。このことからリフレクションシートの活用はリフレクションをスムーズに進めるにあたって有効であったと考える。

図10 リフレクション参考型シート

図11 リフレクションシート

(2) 主体的に考える力の育成におけるリフレクションの効果

授業前後に行ったアンケートでは、「授業の中で自分の考えを持つことができるか」の項目で改善が見られた（図12左）。事前アンケートではできない理由について「何を考えたらいいいかわからない」や「自分の考えに自信がない」といった回答の児童がいたが、事後アンケートではそれらの回答が半減し、「考えること」への意識の高まりが見られた。また「問いを持ちながら授業を受けているか」の項目では「以前と変わらず問いを持って受けている」と答えた児童23%に加え「以前よりもっとできるようになった」と答えた児童が56%となり、授業後の肯定的な回答が合わせて79%と大きく改善した（図12右）。

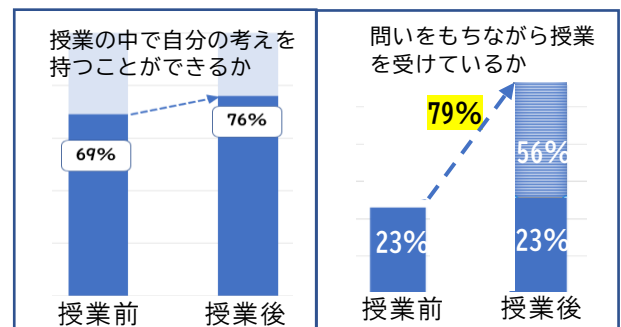


図12 授業前後の変容(n=32)

さらに読みについての学習前と学習後の記述からも変容が見られた（図 13）。本質的な問いである「一つの花に込められた思い」について、はじめはあまり考えが持てなかった児童や、全体のイメージから何となくといった理由で書いていた児童も、自分の対話の様子や学習への向き合い方をリフレクションすることで、より具体的に登場人物の心情を想像し、進んで考え表現するようになってきた。

また大きな変化として、リフレクションを楽しみながら進んで取り組む児童が増えたことが挙げられる。学習後のアンケートにおいて、リフレクションを肯定的に捉える児童が 90% となり、学習前の 63% から大きく改善した（図 14）。リフレクションの意義や進め方を理解して、友だちと一緒に取り組む中で、自分の考えを話す機会や認めてもらえる機会が増え、達成感や満足感、安心感を得られた結果と考える。A 児は学習の中で考えたことや次の学習への思いを記述し、それをもとにグループで対話型リフレクションをした後の気づきを追記した（図 15）。次時の学習で、叙述を基に登場人物の心情を考え、自分の言葉で表現することができた。このことから、リフレクションが次時に生かされていることがうかがえる。

学習後に行ったリフレクションについてのアンケート調査では、80% の児童が「リフレクションを通して新しい発見や気づきがあった」と回答した（図 16）。リフレクションを通して、新たな気づきを得て次の学習につなげることができたと考える。

これらのことから、リフレクションを充実させ単元の中で繰り返し行うことは、児童が想像力を働かせ、見通しを持って粘り強く考える、「主体的に考える力」の育成に有効であったと考える。

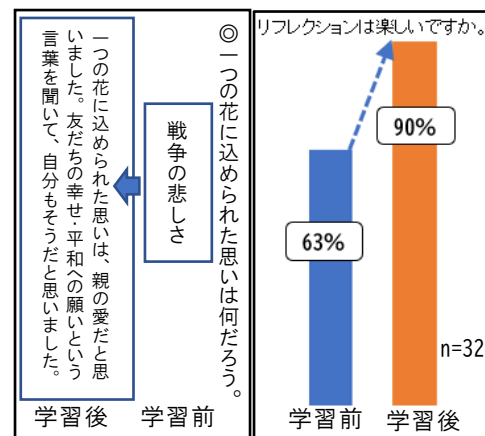


図 13 読みの変容

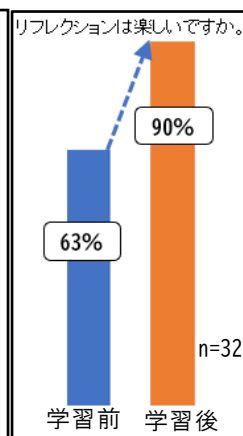


図 14 変容

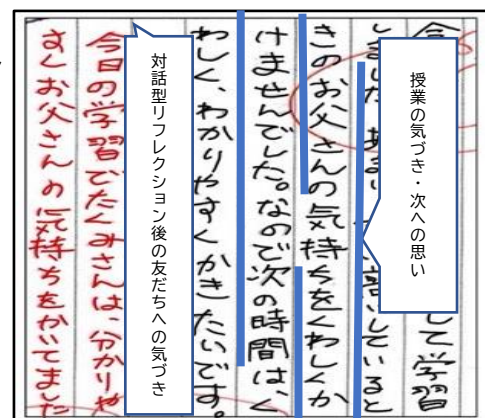


図 15 A 児の記述

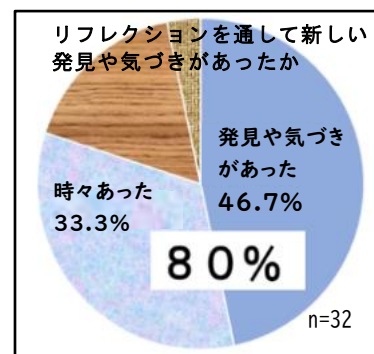


図 16 リフレクションの意識

V 成果と課題

1 成果

- (1) 対話による読みの交流を通して、他者の考えたことや想像したことを手掛かりとすることで、文章には書かれていない登場人物の心情を、想像力を働かせ、主体的に考えることができた。
- (2) 継続したリフレクションを通して、子どもたちの学習への意欲や省察力を高めることで、課題に対して見通しを持って粘り強く考える力を育むことができた。

2 課題

- (1) 対話による読みの交流を行う際、対話に消極的な児童に対しては、話型ヒントカードの活用など、スムーズに対話できるような手立てを行い、個別に継続的な支援をする必要がある。
- (2) 「読みの力」と「学習をリフレクションする力」の両方をバランスよく育てていくために、毎時の指導目標を明確にした単元計画と、時間配分を意識した授業の組み立てが必要である。

〈参考文献〉

- 細谷邦弘 2023 『学校丸ごとリフレクション』 教育報道出版社
- 加藤辰雄 2022 『対話でつくる国語授業』 学陽書房
- 石川晋・ちょんせいこ 2022 『対話で学びを深める 国語ファシリテーション』 フォーラム・A
- 熊平美香 2021 『リフレクション 自分とチームの成長を加速させる内省の技術』 ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 菊池省三・菊池道場 2021 『子どもたちが生き生きと輝く 対話・話し合いの授業づくり』 株式会社 中村堂
- 松本修・西田太郎 2020 『〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン 物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』 明治図書
- 稲垣忠 2019 『教育の方法と技術 主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイン』 北大路書房
- 香月正登・上山伸幸 2018 「文字化資料・振り返り活動でつくる小学校国語『話し合い』の授業」 明治図書出版
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』 東洋館出版社
- 全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語研究部 2017（二瓶弘行） 『子どもと創るアクティブラーニングの国語授業 授業者からの提案』 東洋館出版社
- 澤井陽介 2017 『授業の見方 「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』 東洋館出版社
- 文部科学省 2016 「中央教育審議会（平成28年12月21日）答申」
- 全国大学国語教育学会（山元悦子）2009 『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』 学芸図書
- ドナルド・ショーン 柳沢晶一（翻訳）2007 『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- 文化庁 2004 「文化審議会（平成16年2月）答申」

〈参考 Web サイト〉

- 文部科学省 文化審議会 「国語力を身に付けるための国語教育の在り方」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/attach/1418974.htm （最終閲覧 2024 年 8 月）
- リクルート進学総研 「リフレクションは教育活動になぜ必要なのか」
https://souken.shingakunet.com/publication/.assets/2020_cg435_5.pdf （最終閲覧 2024 年 8 月）
- リクルート進学総研 「インタビュー 未来社会の創造に『対話』が果たす役割 熊平美香」
<https://souken.shingakunet.com/secondary/2021/05/interview-21.html> （最終閲覧 2024 年 8 月）
- SMBC コンサルティング株式会社ソリューション開発部 「リフレクションとは？」
<https://infolounge.smbcc-businessclub.jp/> （最終閲覧 2024 年 8 月）
- JTB 法人サービス WEB マガジン「#Think Trunk」 学校・教育機関向け（jtbbwt.com）「リフレクション」の第一人者に訊く！「学習する学校」に向けての活用方法
<https://www.jtbbwt.com/education/trend/detail/id=2208> （最終閲覧 2024 年 8 月）

〈算数〉

互いの考えをきき合う力を育む指導の工夫

——算数科における日常生活との関連を図った単元計画と
考えを深める発問の工夫を通して（第3学年）——

名護市立羽地小学校教諭 根路銘 なぎさ

I テーマ設定の理由

グローバル化や情報化の進展は、日々めまぐるしく、先を見通すことが難しくなっている。将来、子ども達が就くであろう職業の65%が現在には存在しない職業になるとの予測も出ており、急速に変化する時代・予測困難な時代を生き抜くためには、他者と関わるためのコミュニケーション能力や柔軟に対応する能力が大切になってくる。また、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編』（以下、『解説算数編』）において、「学校教育には子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成することができるようにすることが求められている」と示されている。沖縄県学力向上推進5か年プランプロジェクトIIでは、目指す子ども像の一つに、「他者との交流を通し、考えを広げ深める」と掲げられている。その中で「問い」を持ち、課題を追求し、他者との関わりを通して問いを導き出しながら、さらに新たな「問い」へと向かう「深い学び」を体現する児童の育成を目指すことが記されている。

校内研のアンケートから、本学年の児童は、「算数の学習が楽しい(95%)」「算数の学習がわかる(95%)」「算数用語を使って、友達に説明することができる(80%)」と肯定的な回答をしているが、昨年度の実態から、とてもできている状態とはいえない。「できていない」という自覚を持っていない時点で、捉え方の違いに課題があると感じている。また、思い返すと、意見を伝え合う活動の際、どのように伝えてよいのか分からず、すぐに支援員の先生や担任を呼んだり、友達に関わらずに問題を解決しようとしたりする児童が多かった。その要因として、ペアやグループ活動の際に、私の発問の視点が明確ではなかったことや、児童に既習事項の活用を強く意識させるあまり、児童が自分の考えをうまく伝えられずにいたのではないかと考える。更に「10円玉が10個で100円、100円玉が10個で1000円」という数やお金の概念が乏しいことや、時刻と時間の体感が難しく行動できないことなどから、学習と日常生活が結びついていないのではないかと課題があった。

そこで本研究では、模擬紙幣や貨幣を使い操作活動を行ったうえで、実感を伴った知識・技能の定着を図る。名護市の人口や地域の特産品である米の収穫量にも触れ、身近な生活から大きな数に興味・関心を持たせていきたい。また、児童が話し合い活動で互いの意見をききあう際に、自分の考えを伝えるだけで満足してしまい、深い学びに繋がるような話し合い活動ができなかったことから、「自分と相手の共通点や相違点などを考えること」や「よりよい解決の視点を与えること」など、視点を明確にした発問の工夫を行っていく。このような手立てを行うことで、児童が興味・関心をもって意欲的に学習に取り組み、互いに学び合う意欲が高まり、考えをきき合う力が育成できると考え、本テーマを設定する。

〈研究仮説〉

「A 数と計算」の「一万をこえる数」の学習において、日常生活との関連を図った単元計画を行い、考えを深める発問の工夫を行うことで、児童の興味・関心が高まり、きき合う力を育むことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 互いの考えをきき合う力とは

『学習指導要領解説総則編』「言語環境の整備と言語活動の充実」で算数科は、「思考力、判断力、表現力等を育成するため、各学年の内容の指導に当たっては、具体物、図、言葉、数、表、グラフなどを用いて考えたり、説明したり、互いに自分の考えを表現し伝え合ったり、学び合ったり、高め合ったりするなどの学習活動を積極的に取り入れるようにすること」と示されている。『解説算数編』では、「多様な表現を用いて、ある問題についての他者の考えと自分の考えの異同を考察したり、複数の解決のアイディアに基づいてよりよい解決を求めて考えを統合したりすることを学ぶ」や「数学的な表現を柔軟に用いることで、互いに自分の思いや考えを共通の場で伝え合うことが可能となり、それらを共有したり質的に高めたりすることができる」とも示されている。盛山隆雄（2022）は、「グループの話し合いの中で『聞く』ためには、聞き手に課題をもたせること」と述べ、田中孝一（2022）は、「個人の聞く力を育てるためには、『話す』ために『聞き取る』という意識が大切だ。『話す』は、出力することであり、書く、メモする、選ぶ、決める、指すなどの自己表現を意識した聞き方が大切である」と述べている。

そこで本研究では単に「聞く」だけに限定せず、図や式、算数用語や模擬紙幣・貨幣などの具体物を用いて考えることや説明すること、意見を表現し伝え合うことだけでなく、考えを共有したり統合したりすることを含めた活動全般を、「きき合う力」と位置付ける（図1）。互いの考えをきき合うことは、言語活動に直結すると捉え、自分の思いや考えを伝えるために、算数用語や具体例などを用いて話し合い活動に臨んだり、他者の話を聞いてよりよい解決に向けて考えをまとめたりする。それらを踏まえて、算数の学習を通して、事柄の根拠や前提から導かれる結果を説明する事や、相手意識をもって表現したり説明したりすることによって、互いのきき合う力を育むことができると捉える。

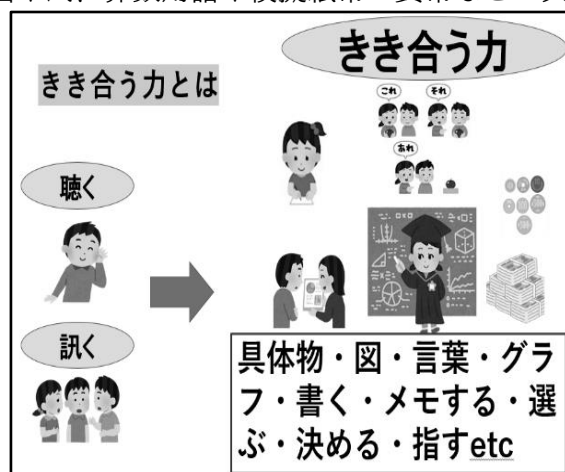


図1 きき合う力とは

2 日常生活との関連

(1) 日常生活との関連について

昭和22年告示の学習指導要領（試案）には、児童の実際の生活場面から題材を選び、算数の学習を行う「生活単元学習」があった。指導目標は現在と異なるものではあるが、日常生活と算数を結びつけるという点で現在も変わっていないことが、『解説算数編』で示されている。教科目標を三つの柱に沿って明確化し、各学年段階を通じて、実社会との関わりを意識した数学的活動の充実を図っていることが、図2の下線部からも分かる。

中央教育審議会答申では、算数・数学の問題発見・解決の過程が重要とされ、「算数・数学の学習過程のイメージ」では、日常生活や社会の事象を捉え問題を解決する過程と、数学の事象について

- (1)数量や図形についての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。
- (2)日常の事象を数理的にとらえ見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見出し統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。
- (3)数学的活動の楽しさや数学のよさに気づき、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

図2 算数科の目標

総合的・発展的に捉えて問題を解決する過程、この2つの過程が相互に関わり合って展開するとされている（図3）。日常生活や社会の問題を数理的に捉え、事象を数学化する力をA1として、ここで捉えた問題を数学的に表現し、課題を解決していく。その結果を、解決課題を振り返るなどして概念を形成したり、体系化したりすることや得られた結果を基に批判的に検討し、体系的に組み立てて

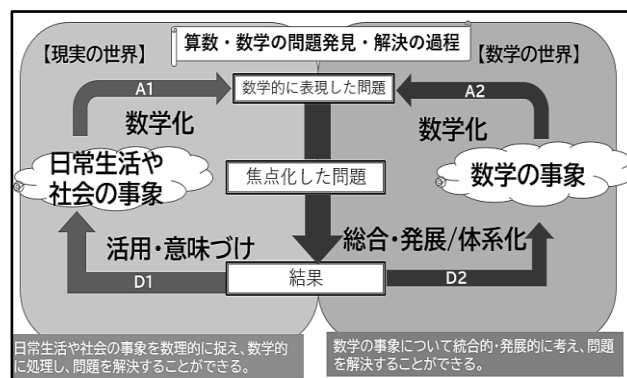


図3 算数・数学の学習過程のイメージ

いく力をD2として、更に「数学の事象における問題」を数学的に捉えていくことや数学の事象から問題を見出す力をA2としている。また、A1のように数学的に表現し、課題を解決した後に振り返り、得られた結果を意味づけたり、活用したりすることを様々な事象に活用する力をD1とし、この一連の流れを循環されることが大切である。また、これらの過程については、自立的に、時に協働的に取り組めるようにすることが重要であることも示されている。日常生活の事象を数的に捉えることや、数学の事象を日常生活の事象に置き替え、活用することを繰り返し行うことが大切であると考え。『解説算数編』では、「小・中・高等学校を通して、数学的活動を行い、数学的活動を通して育成を目指す資質・能力は同じ方向にあるが、その数学的活動を通して、知識及び技能として習得する具体的な内容は、小学校段階では、日常生活に深く関わり、日常生活の場面を数理化して捉える程度の内容が多い。」と示されている。

そこで本研究では、児童が興味関心を持って学習できるように、児童にとって身近なゲーム機の価格や動画再生回数などを取り上げて、一万をこえる大きな数にふれさせたい。また、市町村別の人口を比べ、模擬紙幣や貨幣を使って大きな数の実感を体感させ、日常の生活と算数を意図的に結び付けていく。児童が算数で学習した大きな数を日常の生活の中から探したり、探したものを使って学習課題にしたりすることを繰り返し行うことで、生活と学習が循環していくと考える。

(2) 日常生活との関連を図った単元計画について

PISA調査の数学的リテラシーの特徴として、「教科書に見られる数学を練習することだけでなく、日々の活動、学校生活、職業、地域社会、論理的な場面など様々な場面で、数学的な知識、理解、技能を活用することを重視している。」と記されている。

そこで本研究では、児童の日常生活や身近な事象と関連付けて、学習を進めていくものとする。日常生活との関連で、表1の項目が想定されるが、家庭学習や児童の発言も適宜取り上げ、授業に反映させていく。

表1 日常生活との関連が予想される項目

項目	用途例
チラシ	価格
米粒	数を数える
Switch 価格	数字の読み書き、10倍・100倍
人口(名護市・小学生)	数字の読み書き、不等号
お金	模擬紙幣・硬貨
YouTube	再生回数
出生児数	年度別の差、不等号

3 話し合いの視点を明確にした発問の工夫と支援

沖縄県教育委員会発出の「『問い』が生まれる授業サポートガイド」（以下、『問いサポ』）では、「発問は単純な一問一答形式の繰り返しではなく、学習のねらいに迫る柱となる発問を設定し、課題解決に向けた主要な発問と補助的な発問を組み合わせることで、児童生徒の『問い』や主体的な学びを引き出す発問計画を立てる」と記され、思考を広げ、深める発問の工夫が求め

られている。「優れた発問は、児童生徒の学習意欲を高め、学習のねらいに迫り、課題解決を促す最も重要な教師の問いかけ」と記され、一問一答とならずに、子ども達の間で関連発問がでることが良いとされている。また『問いサポ』の授業のポイント（算数・数学）では、授業づくりにおいて「意図的で計画的な学習場面の設定と発問を決める。」とされており、授業の場面において具体的な発問が重要とされている。このことから、具体的な発問を行うことで、授業展開が大きく変わってくると考える。

今村友美(2017)によると、「主発問は本時のねらいに即したものであり、子どもの思考に働きかけ、子どもの心を揺さぶるものが望ましい」としている。また、「『ゆさぶり』の発問は教師主体に見えるが、そうではなく、子ども主体の教育観であり、授業観であり、指導技術観なのである」とも述べている。白坂洋一(2021)は、国語科の授業における発問構成を4つに分類している。この4分類は全教科に当てはまる発問構成と考え、算数科の学習に適用していくために、白川の4分類をもとに「算数科における発問の4分類」を設定し、授業にも活用していく（表2）。「きっかけ発問」は、必要な情報を確認したり、取り出したりすることを意図しており、「誘導発問」は子ども達のずれから問いを引き出す発問である。「焦点化発問」は新たな視点を取り入れることで学びが深くなることを意図した発問で、「再構成発問」は最後に何が言えるか、次に生かしたい学びは何かを振り返る発問とする。この4つを教師が意図的に授業の中で展開することで、より深い学びに繋がると考え、「今までと違うここは何ですか」「どの考えを使うと、解けそうですか」など、視点を明確にした発問を行っていく。

そこで本研究では、日常の生活や身近にある数字・具体物を提示することで、導入では児童自ら「この課題に挑戦したい!」と思えるような発問を行い、展開では「本当にこれでよいのですか」「どうして、この答えだと思ったのですか。その根拠は何ですか」と、児童の思考を揺さぶる。そして、児童自ら課題を探究していくよう発問の4分類を基に工夫を行い、授業を展開していく。話し合い活動が苦手な児童には、お助けカードを用いて、自分の意見や考えを伝えられるようにすることで児童一人ひとりが主体的に授業へ参加できるように支援を行う（図4）。

学習過程	発問の役割	発問の例
導入	【きっかけ発問】 ・実物、写真などの具体物を提示して「問い」を引き出す。 ・見通しを持たせ、主体的な学習を促す。	【考えたくなる】 ・〇〇について気付いたことは何ですか。 ・〇〇を解決するためには、どうしたらよいですか。
展開	【誘導発問】 ・多様な考えを引き出したり、思考を揺さぶったりする。 ・異なる立場で対話をさせたり、協力して課題解決をする。	【動き出す】 ・〇〇は、本当に正しいですか。 ・Aは〇〇なのに、Bは△△なのですか。
展開	【焦点化発問】 ・根拠や理由に基づいて、思考・判断・表現させる。	【立ち止まる】 ・〇〇と考えた理由は何ですか。
終末	【再構成発問】 ・「めあて」に正対した「まとめ」を文章で表現する。	【意味づける】 ・今日、できるようになったことは何ですか。 ・〇〇について、もっと調べたいことはないですか。

表2 算数科における発問の4分類

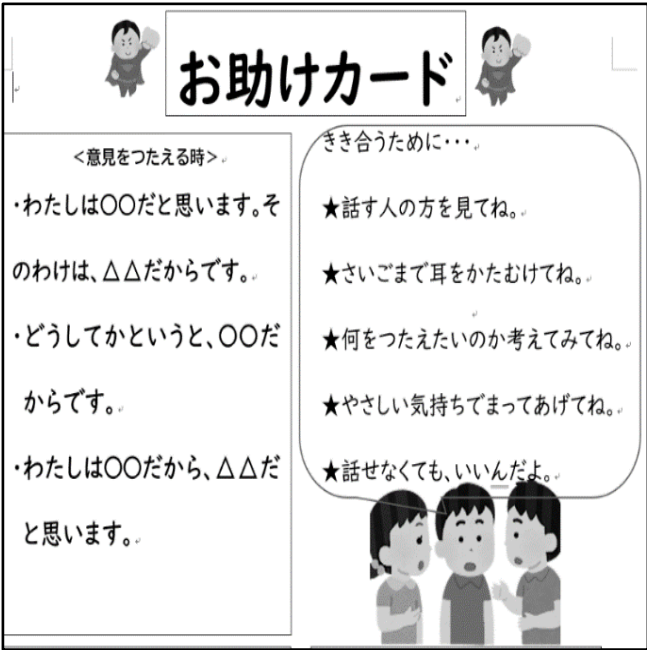


図4 お助けカード（一部抜粋）

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「一万をこえる数」 (啓林館 3 年)

2 単元目標

- (1) 一億までの数の表し方や仕組みを理解し、一億までの数を表したり読んだりすることができる。
- (2) 位の仕組みや数の相対的な大きさに着目し、加減計算の仕方や 10 倍、100 倍、1000 倍した数や 10 で割った数の求め方を考えることができる。
- (3) 一億までの数とその仕組みに進んで関わり、ふり返りを通して十進位取り記数法や数の相対的な見方のよさに気づき、生活や学習に活かすことができる。

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 一万までの数を表したり、読んだりすることができる。 ② 10 倍、100 倍、1000 倍、1/10 の大きさの数及びそれらの表し方について理解している。 ③ 数の相対的な大きさについて理解している。	① 数のまとまりに着目し、大きな数の大きさを比べたり、表したりしている。 ② 一億までの数について、日常生活の場面に応じて考えている。 ③ 計算に関して成り立つ性質を利用し工夫したり確かめたりしている。	① 大きな数が用いられる場面の数量関係を、具体物や図などを用いて考えようとしている。 ② 身の回りから見つけた大きな数を用いて、計算や式を立てることができる。

4 単元の指導計画と評価計画案 (全 11 時間)

●指導に活かす評価 ○記録に残す評価

時間	一斉	個別	ねらい(○) 学習活動(●) ★発問例 (日常生活との関連)	重点	評価	評価規準 評価方法
1			○生活の場面(人口・米粒等)から、大きな数の単位について課題をつかむことができる。 ・生活場面(米粒、人口数等)から単元課題をつかむ。 ・一万までの数の読み方、書き方、数の構成。 ★大きな数を数えるためには、どうしたらよいですか？ (人口、米粒、Switch 価格、チラシ)	思 学	○	【思・判・表】② 行動観察・ノート 【主体的な態度】① 行動観察・ノート
2			○千万までの数の読み方、書き方について理解することができる。 ・千万までの数の読み方、書き方、数の構成。 ★この読み方(書き方)は、本当に正しいですか？ (YouTube、お金、人口)	知	●	【知・技】① ノート
3			○数の仕組みについて理解を深め、一億という数を知ることができる。 ○一万を単位とした相対的な数の見方を理解することができる。 ・一億までの数の仕組み、一万や1000を単位とした数の構成。 ★大きな数について、もっと調べたいことは何ですか？ (お金)	思	○	【思・判・表】① ノート
4			○一万までの数の仕組みをもとに、千万までの数の仕組みを考えることができる。 ・一億までの数の大小比較(不等号) ★この数が大きいと考えた理由はなんですか？ (YouTube、出生児数、人口)	知	●	【知・技】③ ノート、発言
5			○万の位の数のまで、数直線上に数を表したり読んだりできる。 ・一億までの数の系列(数直線) ★数直線の読み方は、どうしたら解決しますか？ (YouTube、出生児数、人口)	思	●	【知・技】① タブレット問題

6		○数の相対的な大きさの見方をもとに、万までの数の加法、減法ができる。 ・万の位までの数の加法、減法。 ★大きな数の計算は、どのように解決しますか？ (お金)	思 学	●	【思・判・表】③ 行動観察、発言 【主体的な態度】② 行動観察
7 検 証		○数を10倍することについて理解することができる。 ・10倍したときの位の仕組みの理解 ★10 倍したときに気づいたことは何ですか？ (お金、Switch 価格)	知	○	【知・技】② ノート・タブレット問題
8		○数を 100 倍、1000倍することについて理解することができる。 ★0が増えると考えた理由は何ですか？ ・100 倍、1000倍したときの位の仕組みの理解 (お金、Switch 価格、人口)	知	●	【知・技】② 行動観察
9		○数を10で割ることについて理解することができる。 ・10で割ったときの位の仕組み ★0が減るという事は、本当に正しいですか？ (米粒、Switch 価格)	知	●	【知・技】② ノート、発言
10		○学習内容を確実に身に付けることができる。 ・練習、振り返り、やってみよう、たしかめよう (YouTube、コンビニ店舗数)	知	●	【知・技】③ ワークシート
11		○学習内容の理解を確認することができる。 ・単元まとめテスト	知	●	【知・技】③ 単元テスト

5 検証授業① (1/11 時)

	学習内容・活動(発問を含む)	○予想される子どもの姿 ・教師の手立て ※Chrome
導 入	1 既習事項を振り返る ・千の位までの数字の読み方を確認する。 2 生活の場面から、大きな数の単元について課題をつかむ ・ランダムに出される数字を読む。 ★「読む時や書くときに気をつける事って、何だろう？」 3 めあてを立てる	○既習事項の確認をする。 ・百の位(羽地小児童数)、千の位(地区人口数)の数を読む。 ・具体物を用いて、興味関心を持たせる。(チラシ、Switch ソフト) ○キーワードになる言葉を出させる。
展 開	4 万の位までの数字の読み方、かき方を知る。 ★「一万の書き方は、これでよいですか？」 ・既習事項を使って考える。 5. 一万までの数の読み方、かき方、数の構成をする。 6. 練習問題(P.58の教科書) 7. まとめ	・米粒を実際に数え、約 10000 の概念をおさえる。(読み方・書き方) ○グループで 1000 粒を数える(10×10=100、100 が何回あるか) ・位取り表を使って、確認する。
終 末	8. 振り返りを行う。 ★「今日、大きな数について分かったことはなんですか？」 9. チェック問題(3問)	・3文形式または「かふやみ」の観点から、振り返りを書かせる。 ※Chrome で実施

検証授業②（7/11時）

	学習内容・活動（発問を含む）	○予想される子どもの姿・教師の手立て ※Chrome
導入	1 前時を振り返る 2 問題に出会う ★「この問題で気づいたことはありますか？」 めあて <u>いっぱい</u> 買う時はどんな事に気を付けるとよいかな	・買い物場面を使って問題提示する。
展開	3 めあてを立てる 4 10 倍の金額を考える。 ・10 円玉と 1 円玉で表す ・(20×10、25×10、23×10)位取り表で考えさせる ★「10 倍した時に気づいた事は何ですか？」 ★「25×10=250 で本当に当たっていますか？」 5 まとめをする まとめ 10 個買うと、金額は 10 倍。10 倍の時は、0 が 1 つ増える。	何個買うの？ 値段はいくら？ ○図(10 円玉)を描く
	6 チャレンジ問題をする	※Chrome で取り組む。
終末	7 振り返り ★「今日できるようになったことや、知りたくなった事がありますか？」	

IV 仮説の検証

授業仮説に基づき「日常生活との関連を図った単元計画」や「考えを深める発問の工夫」の実践を通して、「児童の興味関心が高まり、きき合う力」を育むために有効であったかを、検証する。検証方法は、授業の様子、児童の観察・振り返り、事前事後のアンケートから検証する。

1 日常生活との関連について

(1) 身近にある数字や具体物を用いた効果について

単元の導入である第 1 時では、身の回りから見いだせる大きな数に関心をもち、進んで調べていくことができるように、児童の身近にあるスーパーのちらしを用いて考えさせた。児童は、ちらしにある 3 桁までの金額を読むことはできたが、金額が 4 桁以上になると、読むことが難しい児童が出てきた。次に提示した地区の人口「5130 人」では「日本にいる小学生の人数」と答えていた。このことから、千の位より大きな数のイメージが十分ではなく、1000 をまとまりとして捉えていないのではないかと感じた。そこで、1000 のまとまりを捉えさせる機会として、羽地地区の特産物である米を使い、グループで 1000 ずつ数えて、1000 のまとまりを実感



図 5 導入で使ったちらし

させた(図6)。「グループで数えた1000粒が10個分あると、何粒になるか。」の質問に、学習上位群と思われる児童らは直ぐに「10000!」と答えていたが、その他の児童らは反応が良くなかった。そこで身近な模擬紙幣を用い、「1000円が10枚あると、いくらになるか。」と質問を行い「1000円、2000円…」と、指を折り曲げながら数えると、ほとんどの児童が「10000円!」と答えることができた。米粒ではなく、まとまりのあるお金を使うことにより、およそ1000や10000の理解ができたと考えられる。なかには、10000と一万円札の10000が同じ数であることを思い出した児童もいた(図7)。この操作活動から、大きな数の概念についての感覚を身に付けたのではないかと考える。また、お金のように、児童にとってより身近でイメージのつきやすいものを教材とすることは、算数と日常の生活を結ぶために、有効な手立てであると捉えた。



図6 10×10のまとまりで米粒を数える

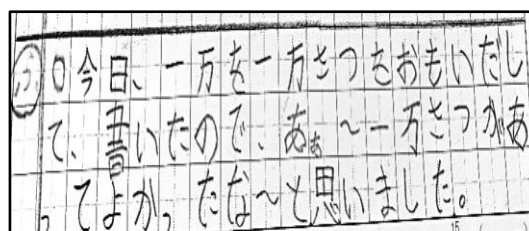


図7 児童の振り返り①

(2) 模擬紙幣や硬貨を用いた効果について

授業の中では、買い物などの実生活の場面を想起させ、お金や具体物を適宜使用させていた。第6時の自転車を2台買った時の合計金額やその差をもとめる問題「14000円－8000円」では、模擬紙幣の一万円と1000円10枚を両替することに着目させた。すると始めは自分の考えを書けなかった児童も、ペアと相談しながら自分の考えをまとめることができた。第7時では、色の違う20円と25円の鉛筆をそれぞれ10本ずつ提示し、買ったときの金額を求める活動を取り入れた。1本の値段や何本買ったのか、計算に必要な情報をあえて提示しないことで、「ねえ、何本買ったのかな?」「1本、何円か分からないよね?」と児童同士で質問する姿が見られた。1本20円と提示した後は、個人からグループでの活動に移り、互いの考えを聴き、自分の考えには無かった新たな考えを付け足す児童の姿も見られた。必要な情報をあえて提示しなかったことから、児童間で「情報を共有したい」「答えを求めるために必要なことは何か」という意欲を持たせるきっかけになったのではないかと考える。このことから、実生活の場面や具体物を取り入れることは、互いの考えをきき合う意識を育成するために、有効な手立てであった。更に情報を減らした問題提示の仕方(図8)などは、課題に対して意欲的に取り組むことに効

① いっしょに買った時のねだんを
知るコツを見つけよう?

35000 + 29000 = 64000
62000 - 29000 = 33000

② えんぴつのねだんは、いくらになり
ますか。 (体何円?) (何本?)

20円 10本

式 20×10
200円

③ 1本25円のえんぴつ10本の
ねだん。

式 25×10

250円

20円のかた(4)
100円 + 100円 = 200円

④ 10倍したら、けたが一つ
ふえて、0が一つふえる。

① 40 × 10 = 400
② 150 × 10 = 1500
③ 32978 × 10 = 329780

1本ずつ足し
算でもとめる

20円のまとまりで考える

図8 提示の際に情報量を減らした問題(第7時 黒板板書)

果的であった。

2 考えを深める発問の工夫について

算数科における発問の4分類(表2)を使用し学習内容や活動に応じて、毎時間の発問を設定した。第3時で一億までの数を学習した際には、次時への意欲づけのために、再構成発問の中から「大きな数で、もっと知りたくなった事は何ですか?」と、児童に投げかけた。児童の振り返りのなかには、「一億の10倍は何だろう?」や「一億は100万の100倍だと思う」など、次の学習で知りたいことやそれぞれの見方で一億がどのような数であるかを述べていた。また、第7時

では10倍した時の数について考えさせた。多様な考えを引き出したり、児童の思考を揺さぶったりするために、「10倍した時に、気づいた事がありますか?」と発問を行った。「0が一つ足された。」と答えた児童がいたので、「足されること」と「増える(一桁増える)こと」の違いについて尋ね、違いを考えさせた。「 $25 \times 100 = 2500$ 」とすぐに答えた児童の考えを取り上げ、発問の4分類から「どうしてこの答えになったのですか?」

と、児童の思考を揺さぶった。すると児童らは、ペアやグループの友達へ説明するために、自分の考えをノートに書き始めた。支援学級在籍児が「今まで学習したことで確認してもいい?」と、ノートにひたすら足し算を書き出し、自分の出した答えが正しいのかどうかを確認していた(図9)。自分の考えを伝えるためには、どのようにしたらよいのかを児童自らが考えを深め、取り組むことができたと捉える場面であった。また「大きな数を

数えるためには、どうしたらよいですか?」や「10倍した時に気づいたことは何ですか?」のような発問を明確にしたことで、「質問されたことを一人で考えてから、グループで話せた。ちゃんと自分の考えを言えた」と、話す児童もいたことから、自信をもって話し合いに参加することができたと捉える。教師がいくつかの発問を組み合わせたり、児童の思考を揺さぶる発問を仕組んだりすることで、児童が相手に伝わるように図でかいたり、伝わるまで説明したりする姿から、互いの考えをきき合うために重要な手立てであったと考える。また、上手く自分の考えを伝えられない児童には、お助けカードを準備していたが、後半はお助けカードを利用せずに、自分の意見や考えを伝えることができるようになっていった。

3 互いの考えをきき合う力について

(1) 互いの考えをききとる意識

単元前半の振り返りでは、「一億は0が8個ある」や「不等号使って表すと分かりやすい」など、その授業の中で学習した内容を記載する児童が多かった。ペアやグループ活動(図10)を意図的に取り入れ、学習を進めていくことで、他者の考えや意見に触れ合う機会が多くなり、図や式をかいて説明しようとしたり、お友達の考えを聞いて、自分のノートに考えを書き加えたりする児童が増えていった。お友達の考えを聴き

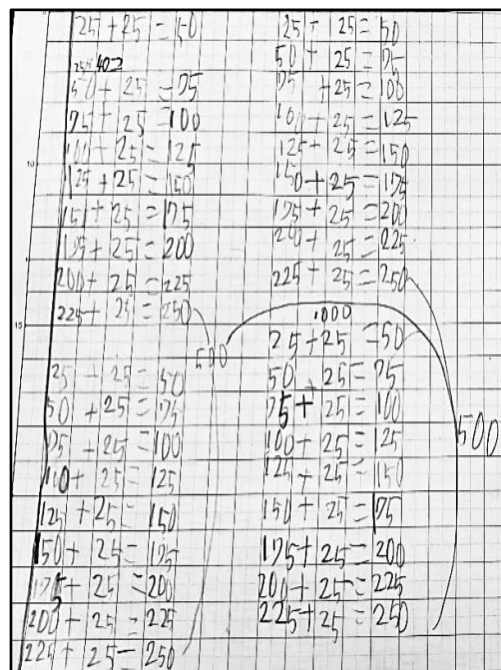


図9 既習事項を活用した児童のノート

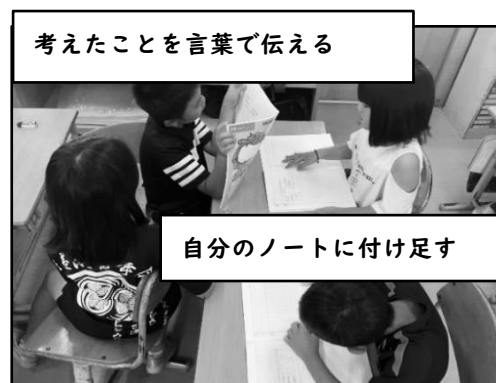


図10 話し合いの様子

「どうして、こうなったの？」と質問した後に「〇〇さんは△△と考えた」と、ノートに書き加える児童(図11)もいた。授業後に「〇〇さんの考えを聞いたら、難しかった問題もできた」と、報告しに来た児童もいた。なかには、「友達と勉強するとヒントがあつて分かったから、また友達と一緒に勉強したい」と、交流するよさに目をむけて、ふりかえり発表をする児童もいた。また、学習の後半では、児童の振り返りに

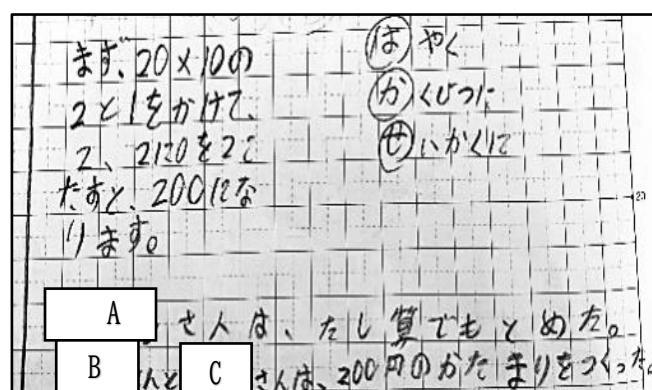


図11 友達の考えを書き加えたノート

「〇〇さんの解き方が分かりやすかった」や「みんなが聞いてくれたから、緊張せずに発表できた」など、他者と関わって学習するよさを感じ取ったと思われる振り返りが多かった(図12)。これはペアやグループ活動を中心に学習することにより、児童が友達と交流し学習をすすめることのよさ

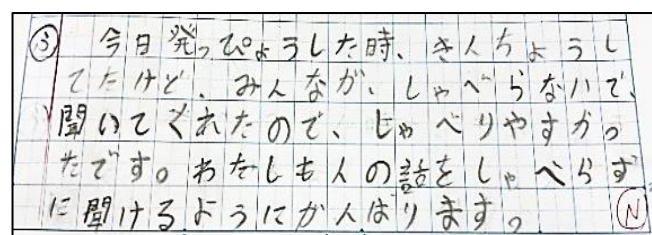


図12 児童の振り返り

を感じ取ったのだと捉える。また、「この問題が分からないから、教えてほしい」と、友達へ自然に声をかけることができるようになったことも、交流のよさを感じ取ったことによる効果の一つだと考える。友達と関わって課題を解決することは、自分の考えを表現する力や説明する力が向上するだけではなく、相手を尊重し、相手の意見や考えをききとろうとする意識も向上させることができたと捉える。

(2) アンケートの結果より

事前アンケートの「算数の学習で分からない問題がある時は、お友達と話し合っています」の項目では、「とてもあてはまる・少しあてはまる」と回答した児童が80%、「全くあてはまらない」と答えた児童が3.3%であった(図13)。検証授業実施後に同様のアンケートを実施すると、「全くあてはまらない」と答えた児童はおらず、意識の変容があったことが分かる。「とてもあてはまる・少しあてはまる」と回答した児童の全体の割合は検証前後で変わらないが、内訳から「少しあてはまる」と回答した児童が、「とてもあてはまる」という意識に移行したものと捉え、より肯定的な変化があったと考える。自由記述の欄には、「難しい問題も、友達と協力したらできることが分かった。」「まずは友達と話し合ってみる。それでも分からないことがあったら、先生にきく。」と回答する児童が多かった。このように、ペアやグループ活動を意図的に取

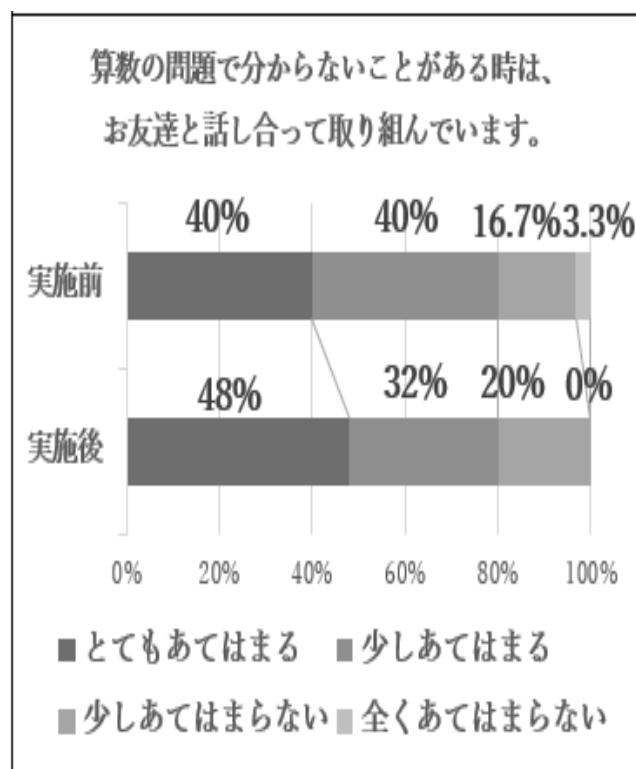


図13 事前事後アンケート(n=28)

ら、先生にきく。」と回答する児童が多かった。このように、ペアやグループ活動を意図的に取

り入れる授業を展開したことは、児童間で互いの考えをきき合うことや、協力して課題を解決する意欲を向上させることができたと捉える。

VI 成果と課題

1 成果

- (1) 児童の日常生活や身近な事象と関連付けて学習を進めたことで、課題に対して興味関心をもって、意欲的に取り組もうとする態度が見られ、実感を伴った理解が深まった。
- (2) 自分の思いを伝えるために、図や式にかいて説明しようとしたり、相手意識をもって表現しようとしたりする姿が見られた。
- (3) 話し合いの際に、中心発問を明確にしたことで、互いの意見の共通点や相違点を見つけ、児童が自分の考えを見直したり修正したりすることができ、互いの意見や考えをきき合う力が育まれた。

2 課題

- (1) 毎時間の理解度を把握するためのミニテストが、授業時間内に終らず宿題に回すことも多かったので、タイムマネジメントの徹底が必要である。
- (2) グループ活動を中心に授業を進めていたため、理解に時間を要する児童への個別の支援時間が必要であった。

<参考文献>

- ・沖縄県教育委員会 2024 『「問い」が生まれる授業サポートガイド』
- ・錦織圭之介 2023 『算数授業研究シリーズ 29「自立した学び手」が育つ算数の授業』東洋館出版
- ・筑波大学附属小学校算数研究部企画・編集 2022 『算数授業研究 No.142』 東洋館出版社
- ・盛山隆雄 2021 『思考と表現を深める 算数の発問』 東洋館出版
- ・筑波大学附属小学校副校長 田中博史 2019 『子どもが発言したくなる 対話の技術』学陽書房
- ・教育技術編集部 2017 『小四教育技術増刊』 小学館
- ・全国国語授業研究会筑波大学附属小学校国語研究部 編著 2016『子どもと創るアクティブラーニングの国語授業 授業者からの提案』 東洋館出版社

web 閲覧サイト

- ・中央教育審議会答申
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1376993.pdf/（最終閲覧 2024 年 7 月）
- ・大日本図書 HP 教科書いまとむかし
<https://www.dainippon-tosho.co.jp/textbookhistory/>（最終閲覧 2024 年 7 月）
- ・Language Laboratory 小学部
<https://tateyama.me/element/life-to-math/>（最終閲覧 2024 年 6 月）

〈算数〉

「主体的な学び」を育む算数の授業づくり

——「学び合いスキル」の活用と学びを実感できる振り返りを通して（第3学年）——

石垣市立新川小学校教諭 船 附 聡 美

I テーマ設定の理由

A I時代とも呼ばれる社会の変化は加速度を増し、社会の在り方そのものが大きく変わる状況が生じている。このような時代において、学校教育では子ども達が様々な変化に積極的に向き合い、自分の良さを発揮し、他者と協働しながら課題を解決する力が求められている。そのような背景の下、『小学校学習指導要領解説 総則編』（以下、『解説総則編』）では、「生きる力」を改めて捉え直し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱で再整理された。そして、その資質・能力を育むための「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が推進されている。

昨年度、本校では校内研究テーマを『『学ぶ力』を身に付け、主体的に学ぶ児童の育成』と掲げ、主に国語科における対話的な交流の充実を図り、授業改善を進めることができた。その成果から、改めて対話により互いの学びを深める「主体的な学び」を見ることが出来た。しかし、算数科の授業においては、対話的な交流の充実に至らず、「主体的な学び」が見られない場面もあった。授業の中で、算数が得意な児童が活躍し、そのような児童の発言が正しいと価値づけられてしまう現状があり、その結果、算数が苦手な児童は、自力解決を諦めたり、受け身で活動に参加したりする様子が見られた。本学年児童へのアンケートでは、話し合って問題を解決することに否定的な回答の児童が38%おり、理由として「解き方が分からないから話せない」「楽しくない」という意見が見られた。また、「学習の後に分かったことを考えるか」の設問に対しては、45%の児童が否定的な回答となり、算数科における学びの実感が得られていないことが分かった。

これらの課題を解決するため、2つの手立てを実践していく。1つ目の手立ては、対話的な「学び合いスキル」の活用である。聴いて考え伝え合うためのスキルを具体的に示すことで、対話が苦手だと感じている児童への手立てとする。また、算数が苦手な児童へは個別の指導が必要となることもあるが、友達から刺激を受け、友達と一緒に学ぶことにより、学びを深めていくことができるのではないか。そのような「学び合い」を取り入れた協働的な学びは、児童の心理的安全性を高め、安心して学び合える集団となり、「主体的な学び」を育むことができるのではないかと考える。2つ目の手立ては、「学びを自覚できる振り返り」である。何ができるようになったのか、何を学んだのか、どうやって学んだのか、等の視点を与えることにより、学びの実感が得られるのではないかと考える。学びの実感は、次の学びへの意欲につながり、「主体的な学び」を育むことができるのではないかと考える。

そこで、本研究では、算数科の学習において、「学び合いスキル」を活用した対話的・協働的な学びの中で、全ての児童が安心して学び合える授業を行うとともに、意図的な視点を与えた振り返りで自己の学びを実感させることにより、児童の「主体的な学び」を育むことができるのではないかと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

算数科の学習において、「学び合いスキル」を活用した対話の充実と、自己の学びを実感できる視点を与えた振り返りを行うことで、「主体的な学び」を育むことができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 「主体的な学び」とは

『解説総則編』によると、「主体的な学び」とは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことであると示されている。また、その学びの見取りは、「主体的に学習に取り組む態度」の評価として「①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面」と、「② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」という2つの側面で見取ることが示されている。このような児童の学びの姿を見取るには、ある一定の長さのスパン（単元・題材の中）で計画的に指導・育成していくことが不可欠であると考える。

本研究では、単元を通して「粘り強さ」と「自己調整」の2つの側面を重視した授業改善を行い、研究を進めていくものとする。「粘り強さ」の側面を引き出す手立てとして「学び合いスキル」を活用し、「自己調整」の側面を引き出す手立てとして「学びを実感できる振り返り」の工夫を行っていく。

2 「学び合いスキル」の活用について

田中保樹ら（2023）は、児童が粘り強い取組を行う傾向を「アトキンソンの定式」で示し、「達成動機をもつとともに、『自分（たち）は成功できそう』という見込みをもち、成功したときの喜びを味わうことができれば、授業の中での達成行動、ひいては粘り強い取組が行われるようになる」と考えられます」と述べている（図1）。特に、③の価値について「学習活動を通して、資質・能力を身に付け、『自分は成功することができた』という『価値』を実感した児童は『自己効力感』を得る」ことができ、粘り強さが発揮されるとしている。しかし、それができなかった場合「『学習性無力感』に陥る可能性がある」と述べ、粘り強さは発揮されない（図2）。この自己効力感について田中ら（2023）は、「㊦学習活動で成功を体験する㊦成功している仲間の行動を観察する㊦仲間からの言語的説得㊦心の動きを知覚すること」で高められると述べている。

これらを踏まえ、本研究では「自己効力感」を高め、児童の粘り強さを強めることで「主体的な学び」を育てていく。特に、算数に苦手意識を持っている児童に対する手立てとして、協働的な学び合いを取り入れる。そうすることで、苦手意識を持つ児童が「㊦学び合う仲間の行動を観察すること、㊦仲間の言葉を受けて考えたり、学習を前に進めたりすること」が出来るようアプローチしていく（図3）。

協働的な学び合いについて、石田淳一（2021）は

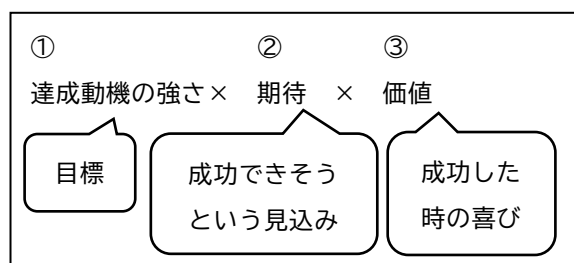


図1 アトキンソンの定式(田中を基に作成)

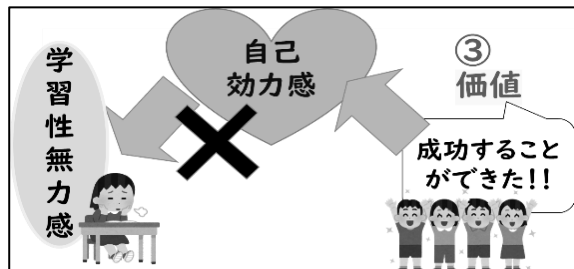


図2 自己効力感について(田中を基に作成)

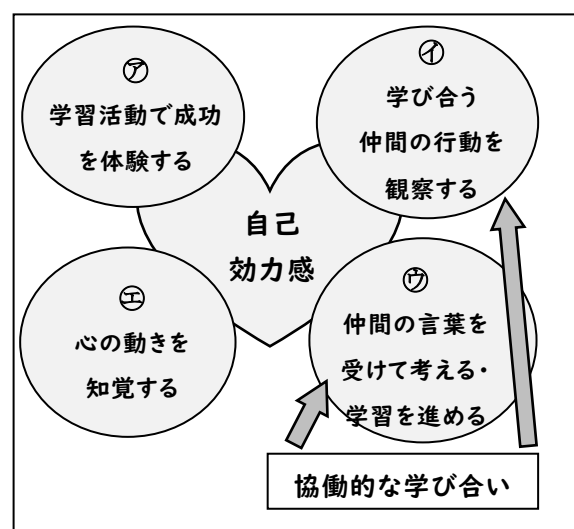


図3 自己効力感イメージ
(田中を基に作成)

「子どもの5つの聴き方」及び「子どもの11のつなぎ方」を提唱しており、「聴くこと」「つなぐこと」を軸としている。さらに、「学び合い指導の4つの鉄則」として「学び合い」で教師が指導すべき点を提唱している（図4）。

本研究では、これらを参考に、本学級児童の実態に合わせた「学び合いスキル」を作成・指導すると共に、常時掲示することで、学び合う児童の姿を価値づけていく（表1）。この際に重視すべき点は、常に相手意識を持つことであり、相手に伝わっているか、相手が理解しているかを考えさせることである。仲間の困り感やつまづきに寄り添い、みんなで分かるための「学び合い」であり、そのためには言葉を聴き、言葉をつなぐことで互いの理解を深めていけると考える。指導にあたっては、「みんなで考え、みんなで分かる」ことを目指し、個の学びや考えが全体の学びにつながる意識をもたせる。

算数における「学び合い」を「算数トーク」と位置づけ、児童間で行う対話を「ペアトーク」「グループトーク」、教師がつなぎ、クラス全体で行う対話を「みんなでトーク」とし、「学び合い」を深めていく。

3 学びを実感できる振り返りについて

『児童生徒の学習評価の在り方について（平成31年中教審初等中等教育分科会教育課程部会報告）』には、学習や指導の改善について「『主体的に学習に取り組む態度』の評価とそれに基づく学習や指導の改善を考える際には、～中略～自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整にかかわるスキルなどが重視されていることにも留意する必要がある」と示されている。

この「メタ認知」による学習の自己調整について、田中（2023）は、『自らの学習過程に能動的に関与』して学習を進めるためには、メタ認知が不可欠であると述べ、特に、「メタ認知的活動」において「児童生徒が自らの学習をモニタリングすること（いわゆる自己評価）とそれに基づいて計画を立案したり修正したりするコントロールが繰り返し機能しているとき、学習の自己調整が働いている」と記している（図5）。また、「児童生徒が自ら児童が学習を

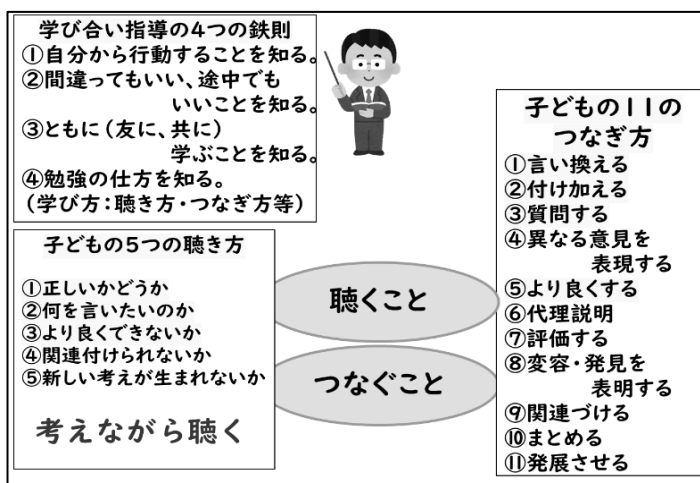


図4 「学び合い」イメージ（石田を基に作成）

表1 学び合いスキル

聴くスキル	①考えながら聴く。 （何が言いたいのかな、何かと関係するかな、新しい考えがうかぶかな） ②顔を見る。 ③リアクションする。 （うなづく、首をかしげる等） ④最後まで聴く。
話すスキル	①すぐに話し始める。 ②相手（表情）を見て話す。 ③考えが途中で話す。 ④分からないことを伝える
つなぐスキル	①質問する。 ②確かめる。 ③言い換える。 ④より良くする。

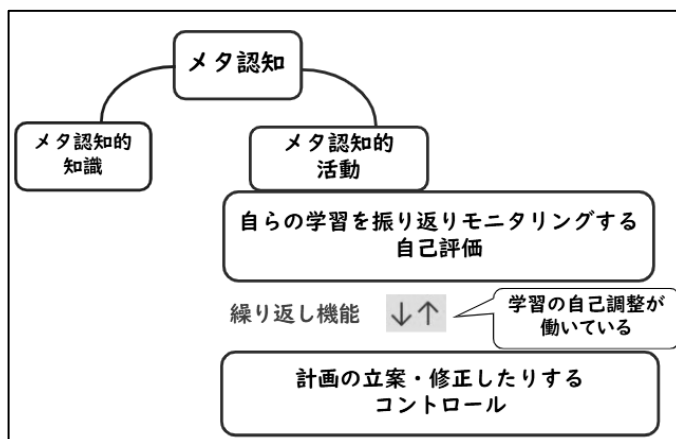


図5 自己調整イメージ（田中を基に作成）

モニタリングしたりコントロールしたりする場面を意図的・計画的に設定することが必要で、そのような場面における学習活動としては、『振り返り』が有効」としてしている。更に、「その振り返りを仲間と共有・交流する話し合いを行ったりすることで自らの気づきを広げたり深めたりする」と、振り返りの効果を述べている。

田中博之（2020）は、振り返りの際の工夫として効果的な方法を2点挙げている。1点目は「自己評価の観点を例示すること」である。児童に、ただ振り返りを書かせても表面的な学習感想のみになってしまうことが多く、学びを実感できる視点を与えることが必要である。2点目は「使ってほしい用語や考え方を可視化し、それを活用して書かせること」である。このような工夫をすることで、算数科の学習内容や学習事項を意識しながら、どのような算数科の学力がついたのかを振り返ることができるようになり、自己の学びを実感することができるであろうと考える。

これらを踏まえ、本研究では、振り返りの際に3つの視点を明示する（表2）。視点①では、自分の言葉で本時の学習内容を確認する。視点②では、学び合いを通して自分や仲間の変容や成長を見つめる。視点③では、学んだことを生活や学習に活用しようとしたり、新たな課題を見つけたりする。視点①②の振り返りは、モニタリング（自己評価）にあたり、本時における自己の学びを実感できる内容とする。視点③の振り返りはコントロール（立案・修正）にあたり、本時での課題を振り返って反省したり、次の学習や生活に活かせる学びについて書いたりする。この3つの視点の振り返りにより学習の自己調整を見取っていく。

また、学習した算数用語や数学的な見方・考え方を「アイテム」として「アイテムボード（ホワイトボード）」に明示することで、振り返りに書くことができるよう工夫をする（表3）。既習の算数用語や数学的な見方考え方も、すでに学習している「アイテム」として掲示することで、既習内容とつなげて考えることもできるようにする。ここでは、自らの気づきを広げたり深めたりするための対話として「算数トーク」の時間を設け、多様な意見を交わす場とする。また、振り返りの場も「学び合い」であるにとらえ、途中でも「算数トーク」を行って良いこととする。

表2 振り返りの視点

①学んだこと、大切だと思ったこと できるようになったこと
②友だちの考えの良さ
③次に生かしたいこと これから学習してみたいこと

表3 「アイテム」例

「D データの活用（3学年）」		
算数用語		
・合計	・正の字	・棒グラフ
・しゅるい	・目もり	・表題
・その他	・たてじく	・よこじく
数学的な見方・考え方		
・たしかめる	・正確に表す	
・くらべる	・まとめる	

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「ぼうグラフと表」（東京書籍3年）

2 単元の目標

(1) 日時や場所などの観点別にデータを分類整理することを理解し、それらを活用して表や棒グラフから項目間の関係や集団のもつ全体的な特徴を読み取ったりすることができる。

【知識及び技能】

(2) 目的に応じてデータを整理する観点に着目し、身の回りの事象について表や棒グラフを用いて考察したり、見いだしたことを分かりやすく表したりする方法について考え、説明することができる。

【思考力、判断力、表現力】

(3) データを分類整理したり、それらを基に身の回りの事象について考察したりした過程を振り返り、数理的な処理のよさに気づき今後の生活や学習に活用しようとする態度を養う。

【学びに向かう力、人間性等】

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①日時の観点や場所の観点などからデータを分類整理し、簡単な二次元の表に表したり読んだりすることができる。 ②棒グラフで表すと、数量の大小や差が捉えやすくなることなど、棒グラフの特徴やその用い方を理解している。	①データをどのように分類整理すればよいかについて、解決したい問題に応じて観点を定めている。 ②身の回りの事象を棒グラフに表し、特徴や傾向を捉え考えたことを表現したり、複数のグラフを比較して相違点を考えたりしている。	①データを分類整理したり、それらを基に身の回りの事象について考察したりした過程を振り返り、数理的な処理のよさに気づき今後の生活や学習に活用しようとしている。

4 単元の指導と評価計画【全9時間】

○＝記録に残す評価 ●＝指導に生かす評価

時間	ねらい（○）・活動（・）	一斉	個別	重点	評価	評価規準 評価方法
単元の問い：けがをへらして安全に過ごすために、何をつたえればよいかな。						
1	○データを分類整理する方法や整理した結果を表にまとめる方法を理解する。 ・落ちや重なりが無いように「正」の字を使い、「合計欄」を活用して結果を表に表す。			知	●	【知・技】① 行動観察 ノート
2 検	○データを棒グラフに表すと、数量の大小や差が分かりやすいことや、棒グラフの読み取り方を理解する。 ・棒グラフの長さに着目して特徴をまとめる。			知	●	【知・技】② 行動観察 ノート
3	○「その他」の意味を知り、データを分類整理する方法の理解を深める。 ・記録を基に、けがをした場所別の人数を表にまとめる。 ・「その他」の意味を知る。			思	●	【思・判・表】② 行動観察 ノート
4	○棒グラフのかき方を理解し、表から棒グラフにかき表すことができる。 ・けがをした場所と人数を整理した表を見て棒グラフに表す。			知	●	【知・技】① 行動観察 ノート
5 検	○1目盛りの表す大きさや棒の長さを読み取り、データの表し方の工夫について考える。 ・目的を持って複数の棒グラフを見比べる。 ・様々な棒グラフを比較し、目的に応じた表し方があることを知り、その良さに気付く。			思	○	【思・判・表】② 行動観察 ノート
6	○表やグラフを用いて考察したことを基に、見いだしたことを説明することができる。 ・棒グラフを考察し、特徴や傾向から見出したことや考えたことを書き表す。 ・本校のグラフについて考察し、見出したことをポスターに記入する。			思	○	【思・判・表】① 行動観察 ノート
7	○一次元表を組み合わせた簡単な二次元表を読むことができる。 ・3つの表をまとめた二次元表に数を書き入れた後、この表を読む。			知	●	【知・技】② 行動観察 ノート
8	○単元の学習の活用を通して事象を数理的にとらえ論理的に考察し、問題を解決する。 ・二次元表からデータを読み取る。 ・二次元表からけがの原因のデータを棒グラフに表す。			主	○	【主】① 行動観察 ノート
9	○学習内容の定着を確認するとともに、数学的な見方・考え方を振り返り価値づける。 ・「たしかめよう」に取り組む。 ・「つないでいこう 算数の目」に取り組む。			知	○	【知・技】② 行動観察 ノート

検：検証授業

5 本時の指導(5/9 時間)

(1) 目標

1 目盛りの表す大きさや棒の長さを読み取り、データの表し方の工夫について考える。

(2) 展開

過程	学習活動												
導入 5 分	1. 前時までを振り返り、めあてをつくる。 ○けがの原因をポスターで知らせるため、分かりやすさに目を向けさせる。 ㊦けがの原いんを分かりやすくぼうグラフに表そう。												
展開 30 分	2. 「分かりやすい」グラフについて考える。【資料1】 みんなでトーク (人) けがの原いんと人数 * 今までの棒グラフとの ちがいは？ * どうして分かりにくい の？ 3. どのグラフ用紙が分かりやすいかを考える。【資料2】 ペアトーク→みんなでトーク けがの原いんと人数 <table border="1"> <thead> <tr> <th>原いん</th><th>人数(人)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ぶつかる</td><td>16</td></tr> <tr> <td>転ぶ</td><td>8</td></tr> <tr> <td>ひねる</td><td>6</td></tr> <tr> <td>落ちる</td><td>4</td></tr> <tr> <td>合計</td><td>34</td></tr> </tbody> </table> A (人) けがの原いんと人数 B (人) けがの原いんと人数 C (人) けがの原いんと人数 * どのグラフ用紙 を選ぶ？ * 理由は？ * 他のグラフ用紙 は、どうして分 かりにくい？ 4. 棒グラフをかく。	原いん	人数(人)	ぶつかる	16	転ぶ	8	ひねる	6	落ちる	4	合計	34
原いん	人数(人)												
ぶつかる	16												
転ぶ	8												
ひねる	6												
落ちる	4												
合計	34												
まとめ 10 分	5. 本時のまとめをする。 ㊧けがの原因を分かりやすくぼうグラフに表すときには、1 目盛りの大きさを工夫すると分かりやすい。 6. 振り返り * アイテムを活用して自分の言葉で書く。 * 友達との学びについて、学び方の記述を入れる。												

IV 仮説の検証

本研究の仮説に基づき、「学び合いスキル」を活用した協働的な学びと、自己の学びを実感できる視点を与えた振り返りを通して、「主体的な学び」を育むことができたかについて検証する。検証授業の実際や児童の観察、検証前、検証後アンケート、児童のノート記述をもとに検証をする。

1 「学び合いスキル」の効果について

「学び合いスキル」の指導にあたっては、単元導入時に聴く・話す・つなぐスキルの指導を行い、「みんなで考え、みんなで分かる」ことを意識づけた。特に、「分からない」ことで対話が苦手な児童も多くいるため、『分からない』は宝物であることを強調して伝えていった。

算数トークの形態は「ペアトーク」と「みんなでトーク」に絞り、特に「ペアトーク」を充実させ、全員がアウトプットできる機会を確保した。毎時間算数トークを継続して行う中で、望ましい児童の態度を価値づけていった。児童の実態に合わせて具体的に価値づけたことのまとめが表4である。

学び合いを行う意識を高めるために、2人もしくは3人での「ペアトーク」を1単位時間に数回行うようにした(図6)。例えば、全員起立し課題について話し終えたペアから着席する、ペアトーク後に自分の意見ではなくペアの友達の意見を説明する、一列全員が発表する等の活動を行い、全員で学び合う意識を高めた。そのような意識づけを行いながら、ペアトークから別のペアとの交流、更に「みんなでトーク」へつなげることで、学び合いを広げることが出来た。

「みんなでトーク」では、みんなで考える意識を強めるため、挙手した児童を指名することよりも児童のしぐさや表情からつなぎ、広げることを意識して指名した。第5時の授業における【資料2】での「みんなでトーク」の様子を以下に記す(図7)。

表4 「学び合いスキル」での価値づけ

スキル	価値づけた児童の態度
聴くスキル	*うなずきながら聴く。 *首をかしげる。 *声のリアクション (あ～、えっ?、へ～、等) *話し手に正対している。 *全力で聴いている。
話すスキル	*図や表等を指して話している。 *理由を話している。 *分からないことを伝えている。 *友達の真似をして話している。
つなぐスキル	*友達の名前を出して話している。 *どこが分からないかを友達に尋ねている。 *友達の意見の良い所を伝えている。 *どうしてそう考えたのか理由を聞いている。



図6 ペアトークの様子

- S1: ぼくはBを選びました。理由は、Aだと「ぶつかる」の人数が16人なので、10までに入らないし、Cだと、50までだったら少なくって、Bだったら、ちょうどいい目盛りがあるのでBだと思います。
 T: あ、うなずいてる。S2さん、あなたのうんうんは、何にうなずいているのか教えて。
 S2: Aには「ぶつかる」が入らなくて、Cは50人もいないから、目盛りが多すぎるから、Bがちょうどいい。
 T: Aには入らないんだって。自分で気づいた? ペアトークで気づいた人いる?
 (数名挙手) 友達の言葉で気づくって最高だね。Cは何が良くないの?
 S3: 50人もいないって。
 S4: あと、一ますが10人ずつになっている。
 T: え? そうなの? 気づいていた?
 S5: 気づかなかった～!
 S6: さっきの時(資料1)みたいになっちゃう。
 ～ 中略 ～
 S7: (首をかしげる)
 T: S7さん、首をかしげているのは何で?
 S7: さっきのみたいって?
 S8: (S7に向かって) さっきの棒グラフみたいにずれるってこと。
 S9: (S7に向かって) 棒が目盛りとずれちゃう。
 S10: (S7に向かって) 目盛りに数がぴったり合わないの。
 S11: (S7に向かって) Cのグラフ用紙は10とびでしょ?
 S7: (うなずく)

友だちの困り感に
寄り添った説明

図7 第5時での「みんなでトーク」の様子

「〇〇さんが首をかしげているよ。どうして?」「〇〇さん、うなずいているね。自分の言葉で言ってみて」等のつながぎを行うことで、児童の態度を価値づけ、広げていった。うなずいている児童に自分の言葉で考えを述べさせることで、発表する児童の表現力をつけることにもつながっていった。また、首をかしげる児童の困り感を話すように促すことで、「分からない」と言えることを価値づけていくことができるとともに、自分の困り感が何なのかを考えることもできた。リアクションを取ることも、友達の困り感に寄り添い説明することも、相手意識が高まり学び合いにつながっている。この様に、うなずきや首をかしげる様子を取り上げて全体に広げることでリアクションを取る児童が増えていき、対話的・協働的に学ぶ姿が見られた。

検証前後の算数アンケート結果を比較してみると、「みんなで話し合って算数の問題を解くことが好きですか」の設問に対して「とてもあてはまる」と答えた児童が30ポイント増加し、「全くあてはまらない」と答えた児童が0%となった(図8)。この結果から、「学び合いスキル」の活用により対話的な学びに対する意欲が大きく変化したことが分かる。また、「話し合って算数の問題を解く時自分から進んで話をしていますか」の設問に対して「とてもあてはまる」と答えた児童が48ポイント増加し、「全くあてはまらない」と答えた児童は9ポイント減少した(図9)。これらの結果から、単元を通して「学び合いスキル」の活用は、主体的・対話的な学びに効果的であったと捉える。

2 学びを実感できる振り返りの効果について

(1) アイテムの活用の効果について

本研究では、児童の実態から、タブレット入力より手書きの方がスムーズに書くことが出来ると判断し、振り返りはノート記述とした。毎時間の振り返りを5分程度は確実に確保し自己の学びを実感できるようにした。

まず、単元導入時に算数での「言葉の学び」と「見方・考え方の学び」をそれぞれアイテムとして身に付けていくことを伝え、毎時間、アイテムボードで黒板に提示した(図10)。「言葉のアイテム」は、「初めて学習した言葉」、「忘れてはいけない言葉」とし、子ども達自身が学習課題や学習内容から「言葉のアイテム」を見つけ出したり、掲示されているアイテムで学習を振り返ったりする場面が多々見られ

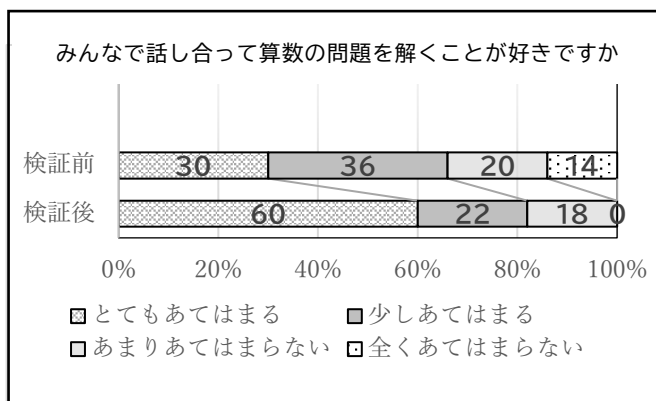


図8 対話についてのアンケート① (n=30)

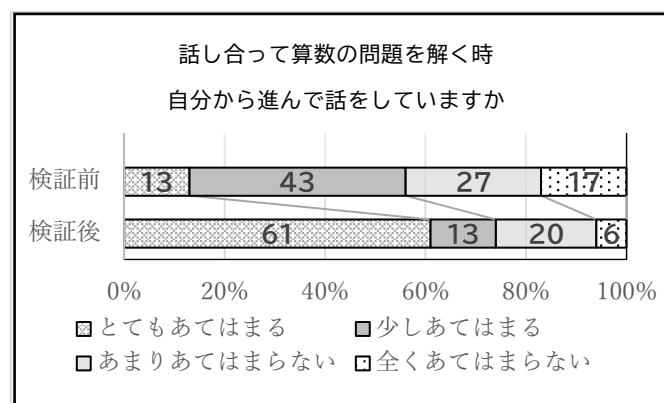


図9 対話についてのアンケート② (n=30)

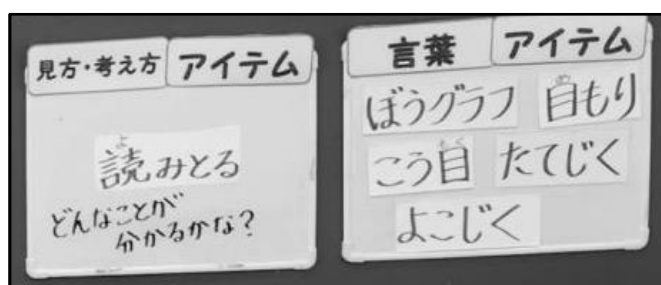


図10 アイテムボードの活用(黒板提示)

た。また、自分達で見つけたアイテム数が増えていくことに喜ぶ姿も見られ、意欲的に学習に取り組めるようになったことから、学びの実感を得たのではないかと考える。「見方・考え方のアイテム」は、本時の課題に合わせて教師が提示した。学んだアイテムは教室に掲示することで、学びを振り返ることができるようにした（図 11）。

児童は、終末の振り返り時に必ずアイテムを使って振り返りの記入を行った。検証後のアンケートでは、「算数の授業でアイテムがあったほうが良いですか」の質問に対して、「良い」が 87%、「無いほうがよい」は 0%であった（図 12）。「アイテムをゲット（学習）することが楽しいから」「振り返りをたくさん書けるようになるから」「言葉を思い出すのにべんりだから」が主な理由であった。

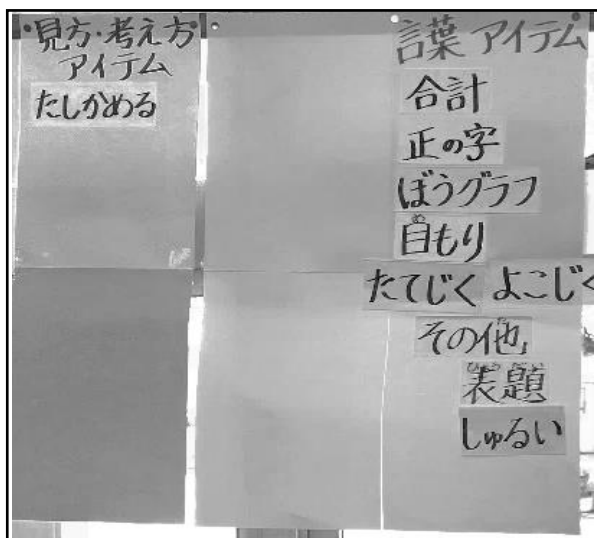


図 11 既習アイテムの掲示

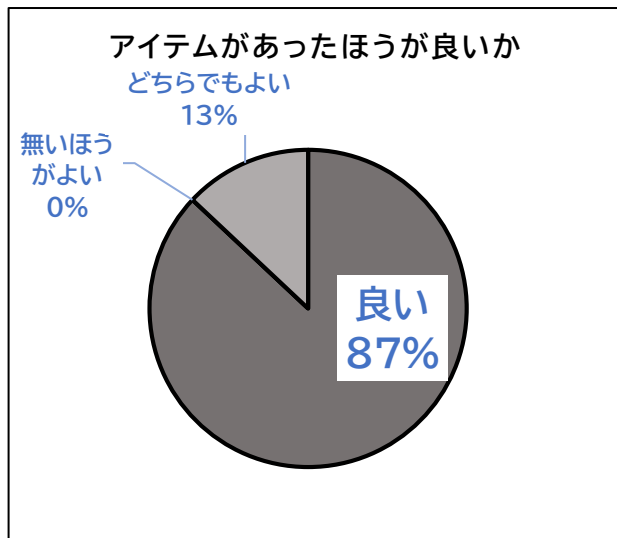


図 12 検証後アンケートの結果 (n=30)

児童の振り返りの記述からは、抽象的な記述をしていた児童がアイテムを使うことで、学習内容をより具体的に記述する様子が見られた（図 13）。学習内容に関する記述を比較すると、第 1 時では「何のようすが」分かりやすくなったのか、「どのように」まとめるのか記述されていないのに対して、第 5 時では「けがの原因」を「グラフ（用紙）を変える」ことで分かりやすくなることが記述されている。これは、第 5 時でアイテムとして掲示された「原因」「グラフ用紙」を意識的に使うことで具体的な記述ができたものであると考えられる。他にも、アイテムを活用し、学習内容について具体的に記述できた児童が多くみられた。

単元テストの結果では満点が 41%、85 点～99 点が 52%、平均点が 89 点という結果であった。学習用語を使って毎時間の振り返りを確実にやり、インプットした知識を自分の言葉で再構成してアウトプットすることは、学習内容の定着に有効であると捉える。

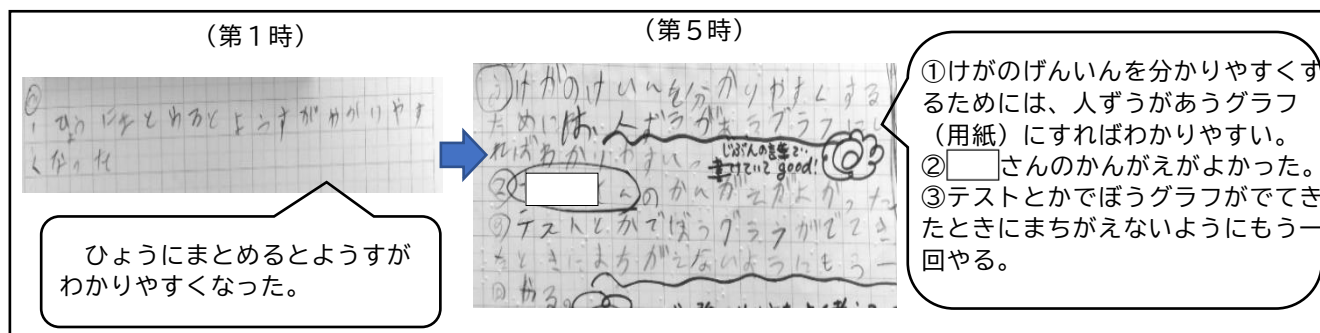


図 13 児童の変容が見られた振り返りの記述

(2) 振り返りの視点の工夫の効果について

単元導入時に3つの視点(①学習内容を自分の言葉でまとめる②学び合いでの自他の成長について③新たな課題や学びの活用について)を指導した。初めは学習内容のまとめや表面的な感想のみを書く児童がほとんどであったが、単元終了時には、ほとんどの児童が3つの視点で書くことが出来るようになった。書くことが難しい児童も見られたが、毎時間の振り返りを共有することで児童の記述に変容が見られた。振り返りの共有は、児童の書きぶりを見ながら臨機応変に行った。時間に余裕があれば、終末にタブレット端末でノートを撮影し、電子黒板に写して共有した。時間に余裕の無いときは、集めたノートの中から数人の児童の振り返りを撮影し、次時の導入で共有した(図14)。振り返りを書く際も、算数トークを行っても良いことにしていたが、ほとんどの児童が書くことに集中し、算数トークをするよりも自分の言葉で書こうとする様子が見られた。



図14 振り返りの共有

算数アンケートの結果からは「算数の時間の後、今日どんなことが分かったか考えますか」の設問に対し「とてもあてはまる」と答えた児童が40ポイント増加し、「全くあてはまらない」と答えた児童が10%から0%に減少した(図15)。この結果からも、自己の学びの実感に有効であったと考える。

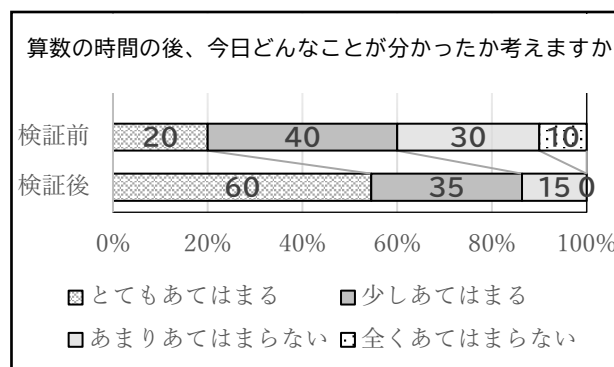


図15 振り返りについてのアンケート (n=30)

3 主体的な学びが育まれたか

本単元を通してルーブリックをもとに評価すると、主体的に学習に取り組む態度において図16の結果となった。評価にあたっては、算数トークでの行動観察、算数アンケート結果及び振り返りの記述をもとに行った。

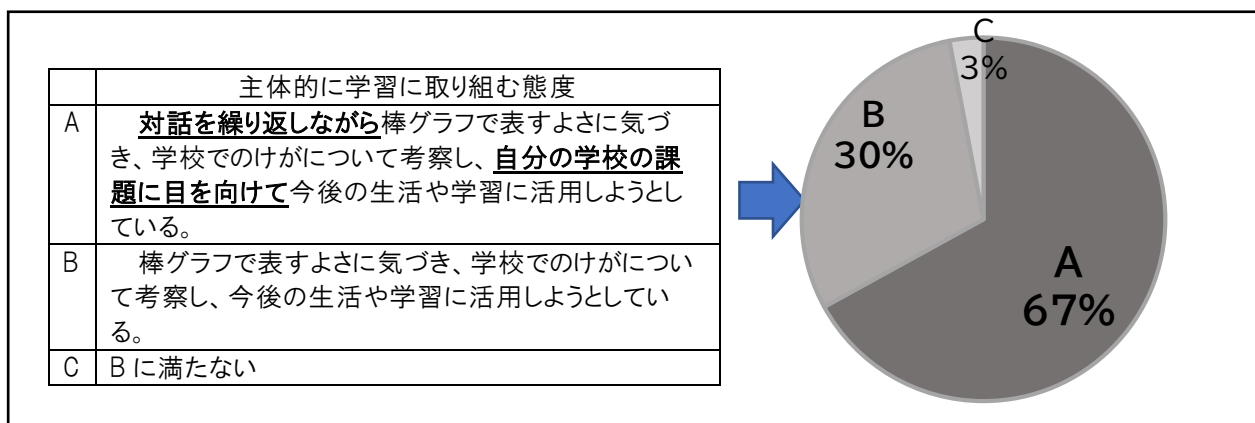


図16 ルーブリックをもとにした「主体的に学習に取り組む態度」の評価 (n=30)

算数アンケートにおける「粘り強さ」に関する項目「算数の問題について色々な解き方を考え

てみようと思いますか」の質問では「とてもあてはまる」と答えた児童が22ポイント増加し、「全くあてはまらない」と答えた児童が14%から3%に低下した（図17）。また、振り返りの記述からは、対話によって考え直したり、友達の意見を聞いて粘り強く考えたりする様子が見られた（図18）。これらの結果から、児童が友達との「学び合い」を通して学びを深めていることが分かり、色々な解き方を考えようとする「粘り強さ」が増していると捉える。

「自己調整」に関する項目では「算数の時間に難しかったことを家庭学習で取り組んでみようと思いますか」の質問に対して「とてもあてはまる」と答えた児童が29ポイント増加し、「全くあてはまらない」と答えた児童は17ポイント減少した（図19）。児童の振り返りの記述においても「友達の意見が参考になったり、分からないことが分かるようになったりした。算数トークをがんばりたい」「わすれないでがんばりノートに書く」等、学び方を振り返り次の学習や家庭学習につなげる記述が見られ、学びの自己調整につながったことが示唆された。以上のことから、算数科の学習において、「学び合いスキル」を活用した対話の充実と、自己の学びを実感できる視点を与えた振り返りが有効に作用し、児童の「主体的な学び」を育むことができたと捉える。

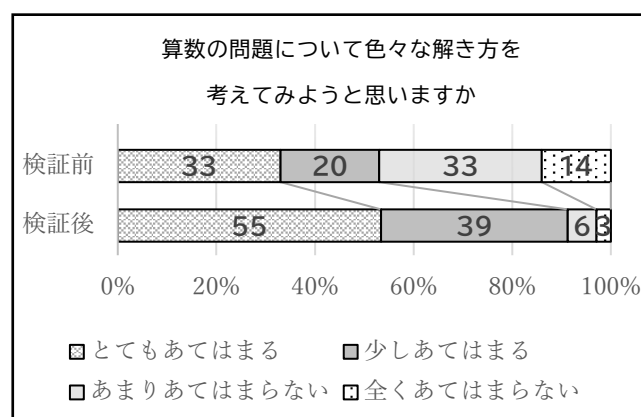


図17 粘り強い取組についてのアンケート① (n=30)

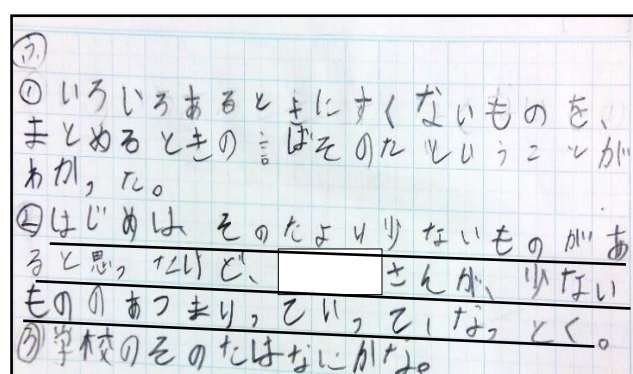


図18 振り返りの記述

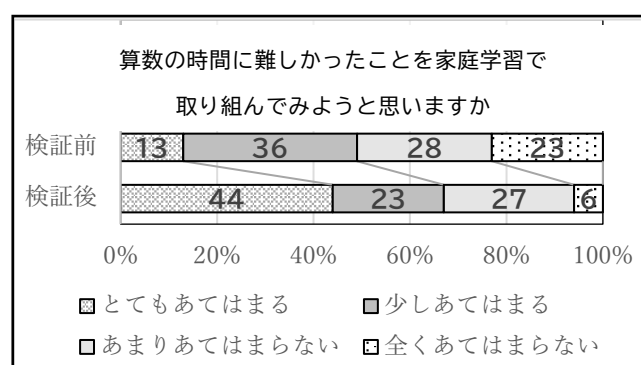


図19 家庭学習に関するアンケート (n=30)

V 成果と課題

1 成果

- (1) 単元を通して「学び合いスキル」を活用することにより、児童が対話的に学ぶよさに気づき、友達の理解に寄り添いながら粘り強く学ぶ態度が育まれた。
- (2) 児童が振り返りの視点やアイテムを活用することで、具体的に学びを言語化することができ、自己の学びを実感することができた。また、身の回りの事象へ興味を持ったり家庭学習に対して意欲的になったりするなど「主体的な学び」を育む一助となった。

2 課題

- (1) 学ぶ意欲が持てない児童の様子を見取り、臨機応変にペア対話を取り入れていく。また、グループ対話も効果的に活用できるよう工夫を重ねる。
- (2) 書いて表現することが苦手な児童の自己調整しようとする側面を見取り、評価するための工夫が必要である。

〈参考文献〉

- 木村明憲 2024 『自己調整学習チェックリスト』 株式会社さくら社
- 難波駿 2024 『学び方を学ぶ授業』 株式会社東洋館出版社
- 石井順治 2023 『「学び合う学び」を生きる』 株式会社ぎょうせい
- 田中保樹・三藤敏樹・高木展郎 2023 『主体的に学習に取り組む態度その育成と学習評価』 株式会社東洋館出版社
- 筑波大学附属小学校算数研究部 2023 算数授業研究 No.149 『自立した学び手の育成につながる評価』 株式会社東洋館出版社
- 澤井陽介 2022 『できる評価・続けられる評価』 株式会社東洋館出版社
- 筑波大学附属小学校算数研究部 2022 算数授業研究 No.144 『算数が苦手な子への指導』 株式会社東洋館出版社
- 石田淳一 2021 『20 日間でできる学び合いスキル 30 の算数指導』 株式会社東洋館出版社
- 田中博之 2020 『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き』 教育開発研究所
- 全国算数授業研究会 令和元年 『対話的な算数授業に変える教師の言語活動』 株式会社東洋館出版社

〈参考 Web サイト〉

- 東洋経済オンライン 2022 「今さら聞けない『メタ認知』、学びに向かう力を育む 4 つのコツとは？」
<https://toyokeizai.net/articles/-/616518> (最終閲覧 2024 年 7 月)
- 国立教育政策研究所教育課程教育センター 2021 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校 算数」
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html> (最終閲覧 2024 年 7 月)

〈音楽〉

思いをもって表現する力を育成する歌唱指導の工夫

——歌唱の常時活動と音楽科の特質に応じた言語活動の充実（第2学年）——

浦添市立浦城小学校教諭 城 間 さやか

I テーマ設定の理由

近年、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や技術革新等により、社会構造や雇用環境は急速に変化しており、予測困難な時代となっている。小学校学習指導要領では、子どもたちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付けるために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が示された。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説音楽編』（以下、『解説音楽編』）によると、音楽科で育成を目指す資質・能力を「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」と規定し、その育成に当たっては、児童が「音楽的な見方・考え方」を働かせて、学習活動に取り組めるようにすることが示された。また、小学校音楽科の改訂の基本的な考えとして、「音楽に対する感性を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを見いだしたりすることができるよう、内容の改善を図る」等が示されている。

小学校低学年においては、友だちの歌を聴くと一緒に歌い出したり、音楽が流れると自然に体が動き出したりするなど、身体表現をしながら楽しく歌ったり演奏したりしている児童の姿が多く見られる。しかし、その中には、音楽的な楽しさではなく、友だちと一緒に活動すること自体に楽しさを見いだしている児童もいる。一方、友だちの歌声や伴奏をよく聴かず、必要以上に大きな声で叫ぶように歌ったり、伴奏よりも速いテンポで歌ったりするなど、友だちの声や伴奏に合わせて歌うことに意識が向かない児童も見られる。これまでの私自身の音楽科の授業実践を振り返ってみると、教師主導による一方向の授業になっていた。また、歌い方や技能面の指導に重きをおいてしまい、児童自身の思いを音や音楽・言葉で表現する活動が少ない傾向にあったと感じる。『解説音楽編』には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力の全てに「思いや意図」の記載がある。そこで、歌唱の学習において、音楽のよさや楽しさを感じ取り、自分の考えを音や音楽及び言葉で伝えあい、友だちの考えに共感したり考え方を共有したりできるようなコミュニケーションを図り、さらに自らの思いを深化させる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が必要であると考えた。

これらのことを踏まえ、本研究では、自分の思いを大切にしながら、表現を工夫する児童の姿を育てたい。そこで、声の出し方や声の重なり合いを聴きながら合わせるなどの歌唱の常時活動を手立てとして、音楽を楽しみながら〔共通事項〕に示された音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取らせたい。このことは、本活動につながる常時活動で身に付けた知識・技能が、自分の思いを表現する手立てになると考える。そして、音や音楽及び言葉を用いて、イメージや感情、思いを伝え合い、実際に歌ってみたり繰り返し聴いてみたりすることで、音楽科の特質に応じた言語活動が充実し、思いをもって表現する力の育成につながるであろうと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

低学年の歌唱活動において、歌唱の常時活動を取り入れ、音楽科の特質に応じた言語活動が充実す

ることで、思いをもって表現する力を育成することができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 思いをもって表現する力とは

富澤裕（2018）は、「思いとは、楽曲の理解に基づく『こう歌いたい、こんな気持ちで歌いたい』という思考」と述べている。北俊夫（2017）は、「表現力とは、一般的に言えば、文章を書く力や話す力、コミュニケーション能力など、言語を使って表現する力を指すことが多い。表現力を広くとらえると、音楽や演奏、絵画や造形、書道など芸術的な表現力も含めることができる。さらに、その人の考えや思い、感情などの心の状況は、言語によって表出されるだけでなく、表情や身振り、振るまい、行動や態度などにも表れる」と述べている。このことから、思いをもって表現する児童の姿を、『こんなふうに歌いたい』という思いを歌や言葉、体の動きなどで表現する姿」と捉える。

『解説音楽編』に、歌唱の活動を通して身に付けることの事項として、「歌唱表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲想を感じ取って表現を工夫し、どのように歌うかについて思いをもつこと」と示されている。『曲想を感じ取って表現を工夫し』とは、その音楽に固有の雰囲気や表情、味わいを感じ取り、それを基に表現をつくりだすことである。また、『どのように歌うかについて思いをもつ』とは、このように歌いたいと考えをもつことである」と示されている。さらに、「低学年の児童は、歌うことが好きで、模倣して歌ったり歌詞の表す情景や場面を想像して歌ったりする傾向が見られる。また、低学年の児童にとって曲想を感じることに思いをもつことは一体的であることが多い。（中略）このような児童の実態を踏まえ、思いを基に、実際に歌って確かめていく過程を多く取り入れるようにすることが重要である。なぜならば、児童が思いをもって実際に歌うことで表現が少しずつ豊かになり、また実際に歌ってみることで思いが一層豊かになるからである」と示されている。

「曲想を感じ取る」は、音楽を聴いて「リズムが弾んでいるから、わくわくした感じがする」等、音楽を形づくっている要素を聴き取り、その働きのよさや面白さ、美しさを感じることに、「表現の工夫」は、音を短く切って歌ってみたりだんだん強く歌ってみたりする等、試行錯誤しながら音楽を形づくっている要素の関わり合いを感じ取って、曲想にふさわしい表現を工夫すること、「思いをもつ」は、「弾んだ感じがするから音を短く切って歌いたい」「旋律がだんだん上がっているから、盛り上がるようにだんだん強く歌いたい」等、表現に対する自分の明確な考えや思いをもつことだと捉える。また、「曲想を感じ取る」

「表現の工夫」「思いをもつ」は一方向の流れではなく、行きつ戻りつしながら質的に高まっていくと考える。

以上のことを踏まえ、本研究では、思いをもって表現する力を、「音楽を形づくっている要素とその働きの視点で曲想を感じ取り、自分なりに考えた思いを基に表現を工夫し、音楽表現すること」と捉える（図1）。音楽を形づくっている要素を聴き取り、感じ取る際、「どうして」「どのように」などの発問で、聴き取ったことと感じ取ったことの関わりを考えさせ、音楽的な見方・考え方を働かせるようにしたい。

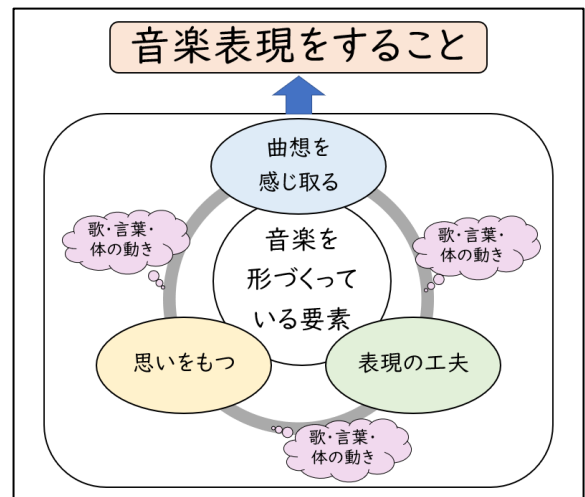


図1 思いをもって表現する力

2 歌唱の常時活動について

(1) 歌唱の常時活動とは

常時活動について、平野次郎（2021）は「授業の冒頭や終わりに5～10分程度の時間で、継続的に音楽の力を積み重ねていくような活動と捉える。（中略）また、音楽的知識及び技能に結び付け、音楽を形づくっている要素との関わりを取り入れる活動である」と述べている。さらに、岩井智宏（2020）は歌唱の授業につながる常時活動を表1の観点のいずれかが必ず入る活動としている。

表1 歌唱の授業につながる常時活動

- | |
|----------------------|
| ① 歌（表現）の楽しさを感じ、心をほぐす |
| ② 他者との関わりをもつ |
| ③ いろいろな声の出し方につなげる |
| ④ 旋律、ハーモニーを感じる耳をつくる |

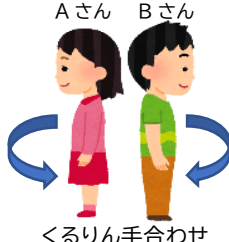
本研究では、大声で叫ぶように歌ってしまう、友だちの声や伴奏に意識が向かないという第2学年の児童の実態を踏まえ、歌唱の授業につながる常時活動の観点を少し変更し「②他者との関わりをもつ」「③いろいろな声の出し方を知る」「④旋律、音（声）の重なりを感じる耳をつくる」の3つの観点到重きをおいて、常時活動を実施したい。

さらに、石上則子（2023）は、「子どもの思いが実現できるような歌や活動の仕方を選んだり、声の出し方を考えたりするなどの常時活動を設定するとともに、本時の学習の内容を子どもが理解して自ら学習を進められるような活動を工夫することが必要」と述べている。

以上のことを踏まえ、本研究では、歌唱の常時活動を「歌で自分の思いを表現するための手立てとなる活動」と捉え、ねらいを「音楽の基礎的な能力を養うこと」として実践する。

常時活動を計画する際、本活動へのつながりを意識しながら、「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」を明確にして取り入れることに留意する。また、繰り返し楽しく活動が行えるように、速度を変えたり、交互に歌ったり、リレー唱にしたりするなど、同じ活動を変化させて児童が意欲的に取り組める常時活動にしていく。

(2) 本研究で取り入れる常時活動

教材名	めあて	表1の観点	活動の内容 ♪歌詞 ★アレンジ例 ◇指導の留意点	共通事項
うさぎとかめ	歌いながら拍感を養う。	①②	①「うさぎとかめ」を歌う。 ♪ もしもしかめよかめさんよ せかいのうちにたまえほど あゆみののろいものはない どうしてそんなにのろいのか ②「うさぎとかめ」を歌いながら右の人の肩を拍に合わせて8回トントン。次に左の人の肩を8回トントン。 →右4左4→右2左2→右1左1→足踏み→手拍子 ★速度、強弱を変えて歌いながら肩をトントンする。	リズム 速度 旋律 強弱 拍
うらしまたろう	相手の声を聞きながら拍感を養う。	①②④	①「うらしまたろう」を歌う。 ♪ むかしむかしうらしまは たすけたかめにつれられて りゅうぐうじょうへ来てみれば 絵にもかけないうつくしさ ②「うさぎとかめ」と同じように友だちの肩をトントンする。 ★クラスを半分に分けて、2曲同時に歌う。どなり声にならず、相手の声を聞きながら、最後まで曲として成り立つように歌う。	リズム 速度 旋律 強弱 拍
はしの上で	体を動かしながら拍感を養う。	①②	①二人組になって背中合わせで立つ。 ②2拍子に合わせて、1拍目は自分の前で1回手をたたく。それ以外は、くると振り向いて友だちと手を合わせる。 ③Aさん 左→右→下→上 Bさん 右→左→下→上 の順番で「くるりん手合わせ」する。 	速度 拍

			★「左→右→下→上」といった動きの順番をあらかじめ決めず、自由に動く。何回2人の手が合うか偶然性を楽しむ。 ★3拍子や4拍子の曲でもやってみて、拍の違いに気付かせる。	
ドレミの歌	音の高さの感覚を身に付け、ハーモニー感や発声の仕方を養う。	①③④	①「ドレミの歌」を歌いながら、ドレミ体操をする。(図のように、ドレミに合わせて手の位置を動かし、音の高さを体で表現する。) ◇「ドレミ風船」を活用し、音の高さを視覚的につかめるようにする。 ◇だんだん音が高くなるので、地声では歌いづらいことを子どもたち自身に気付かせる。 ★クラスを半分に分けて、Aチームは「ドー」とのぼし、Bチームは「ドはドーナツのド」と歌い、音の重なりを感じる。	音色 旋律 音の重なり
やまびこごっこ	話す声と歌う声の違いを知り、響きのある歌声を養う。	①③④	①教師が歌った声を子どもたちがまねをして繰り返す。 ②1番は地声で歌い、2番は優しくきれいな声で歌う。 ★呼びかけ役やまびこ役に分かれて歌う。	音色 旋律 強弱 呼びかけ とこたえ
早口言葉	早口言葉で滑舌を良くし、発声の仕方を養う。	①③	①電子オルガンなどで8ビートを鳴らし、拍に合わせて左右にステップを踏む。 ②ビートに合わせて早口言葉を言う。 (教師がお手本を示し、続いて子どもたちが言う) 例) ・生むぎ 生ごめ 生たまご ・すももも ももも もものうち ★速度やリズムパターン、声の高さや発声を変える。	速度 強弱 拍
うみ	フレーズを切らずになめらかに歌う技能(レガート唱)を養う。	①③④	①歌う姿勢や息の使い方を意識させる。 ②音が切れないうちにめらかに歌う。 ◇軽く上に引っ張られている感じで頭は高く、肩は楽にして背中が丸くならないように立つことを指導する。 ◇口を縦に開き、力を抜いて息をのばす感覚で声を出させる。 ◇おだやかな海、荒れた海をイメージさせ、歌い方の違いに気付かせる。	音色 旋律

3 音楽科の特質に応じた言語活動とは

『解説音楽編』には、「音楽科の学習において、音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聴いて感じ取ったことや想像したことなどを友達と伝え合い、友達の感じ方や考え方等に共感しながら、自分の感じ方や考え方等を深めていくためには、言葉によるコミュニケーションが必要となる。一方、音楽活動は、音や音楽によるコミュニケーションを基盤としたものであり、言葉で表すことが本来の目的ではない。したがって、言葉によるコミュニケーションが音や音楽によるコミュニケーションの充実につながるように、配慮することが必要である」と示されている。

志民一成(2018)は、「子ども同士や教師を介した言語活動を充実させていくことが、協働的な学習を深めていくうえで大切なことである。音楽科の学習の特質として、子どもが互いに表している『音や音楽』、また範唱や範奏などにしっかりと耳を傾け、そこから感じ取ったことや想像したことなどを言葉で交流させたり、考えたことや工夫したことなどを『音や音楽』そのもので伝え合ったりすることが重要である」と述べている。

以上のことを踏まえ、本研究では、「イメージや感情、表したい思いを音や音楽及び言葉などで伝え合い、自分の感じ方や考え方等を広げ深める活動」を音楽科の特質に応じた言語活動と捉える(図2)。本研究



図2 音楽科の特質に応じた言語活動

の対象が第2学年ということを考慮し、言語活動を行う際、教師が児童の感じ方や考え方を価値づけし、よさを共有したり確かめたりする手立てを行う。また、音楽を形づくっている要素と関連付けて、表2に示す言語活動を取り入れる。

小梨貴弘（2019）は、「低学年においても、『音楽を形づくっている要素』を上手に活用することによって、音楽活動中の言語活動を活性化させ、『音楽』そのものへの理解を促進させることができる」と述べている。本研究でも、言語活動を行う際、単に言葉のやり取りだけにならないように、音楽を形づくっている要素の働きと関連させて、言葉で表したことを、実際に歌ってみたり繰り返し聴いてみたりし、「言語活動と音楽活動の往還」を大切にしたい（図3）。

表2 本研究で取り入れる言語活動

- ① 教師の発問や友だちとの対話を通して、思いを言語化する活動【対話】
- ② 思いや考えた表現の工夫を教科書やワークシートに書き込む活動【書く】
- ③ 考えた表現の工夫を伝え合い、表現を高める活動【伝え合い、高め合う】

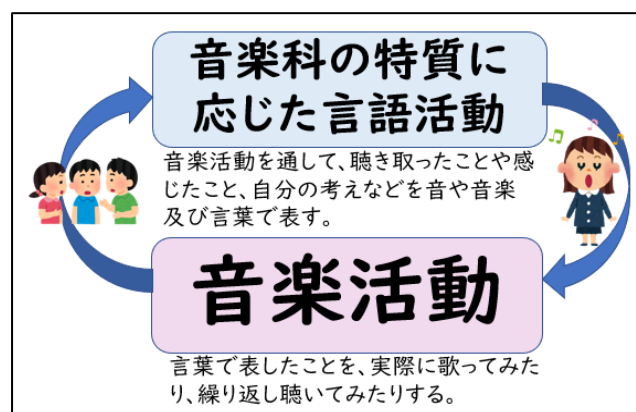


図3 言語活動と音楽活動の往還

Ⅲ 指導の実際

1 題材名 「曲に合った歌い方で歌おう」

2 題材の目標

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
曲想と音色や旋律などの音楽の構造との関わり、曲想と歌詞の表す情景や気持ちとの関わりについて気付くとともに、思いにあった表現をするために必要な歌唱の技能を身に付ける。	音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なりなどを聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、曲想を感じ取って表現を工夫し、どのように表現するかについて思いをもったり、曲や演奏の楽しさを見いだしながら曲全体を味わって聴いたりする。	互いの声や音を聴き合いながら曲想と音楽を形づくっている要素や歌詞の表す情景や気持ちとの関わりに興味をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に歌唱の学習活動に取り組む。

3 題材の評価規準【歌唱】

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 知 曲想と音色や旋律などの音楽の構造との関わり、曲想と歌詞の表す情景や気持ちとの関わりについて気付いている。	音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なりなどを聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、曲想を感じ取って表現を工夫し、どのように歌うかについて思いをもっている。	曲想を感じ取って表現を工夫する学習に興味をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に歌唱の学習活動に取り組もうとしている。
② 技 思いにあった表現をするために必要な、範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりする技能を身に付けている。		
③ 技 思いにあった表現をするために必要な、自分の歌声及び発音に気を付けて歌う技能を身に付けている。		
④ 技 思いにあった表現をするために必要な、互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能を身に付けている。		

4 題材の指導計画（全7時間扱い）

【本題材でめざす子どもの姿】「自分の思いを大切にしながら、表現を工夫する姿」

時間	ねらい（◎） 教材名（■） 言語活動（※表2より）（言）	評価規準 指導に生かす評価（●） 記録に残す評価（○）						評価方法	共通事項	常時活動 ※毎授業の始めに 体ほぐし運動や 発声練習を行 う。
		知識・技能				思考 判断 表現	態度			
		① 知	② 技	③ 技	④ 技					
1	◎音の高さに気を付けながら、 聴いたり歌ったりする。 ■ドレミのうた 言①【対話】		●		●		○	観察 聴取	音色 旋律 音の重なり	・うさぎとかめ ・うらしまたろう ・くるりん手合わせ
2	◎歌詞の表す様子を想像し、強 さを工夫して歌う。 ■虫のこえ 言①【対話】 ②【書く】	●	○			●	●	観察 記述 発言 聴取	音色 旋律	・うさぎとかめ ・うらしまたろう ・ドレミの歌 ・やまびこごっこ
3	◎歌詞の表す様子を想像し、友 だちの歌声を聴きながら自 分の声を合わせて歌う。 ■虫のこえ 言①【対話】 ③【伝え合い、高め合う】	○		○	●	○	○	観察 記述 発言 聴取	音色 旋律	・早口言葉 ・ドレミの歌 ・やまびこごっこ
4	◎リズムや音色に気を付けな がらどのように歌いたいか、 思いをもって歌う。 ■あのね、のねずみは 言①【対話】 ②【書く】	●		●		●	●	観察 記述 発言 聴取	音色 リズム 旋律	・早口言葉 ・ドレミの歌 ・うみ
5	◎歌詞の表す様子を想像し、友 だちの声と合わせて歌う。 ■タヤケコヤケ 言①【対話】 ②【書く】	●	○			○	●	観察 記述 発言 聴取	音色 速度 旋律 強弱	・ドレミの歌 ・やまびこごっこ ・うみ
6 検証 授業	◎1番と2番の歌詞が表して いる時間の経過や様子の違 いに気づき、表現の工夫を考 えて歌う。 ■タヤケコヤケ 言①【対話】 ②【書く】 ③【伝え合い、高め合う】	●		●	●	○	○	観察 記述 発言 聴取	音色 速度 旋律 強弱	・早口言葉 ・ドレミの歌 ・やまびこごっこ ・うみ
7	◎歌詞の様子を思い浮かべな がら歌い方を工夫する。 ■タヤケコヤケ 言③【伝え合い、高め合う】			○		○	○	観察 記述 発言 聴取	音色 速度 旋律 強弱	・早口言葉 ・やまびこごっこ ・うみ

5 検証授業 「タヤケコヤケ」(6/7時間)

	学 習 活 動 言語活動(※表2より)(言)	◇教師の働きかけ ◎発問	評価●指導 ○記録
常時活動	・体ほぐし運動 ・早口言葉 ・ドレミの歌 ・うみ		○【態】
導入	1. 「タヤケコヤケ」1番を歌う。 2. 本時のめあてをつかむ。	◇前時にみんなで考えた歌い方の工夫を確認してから歌う。 (オルガン前) めあて 2ばんのようすをそうぞうし、くふうして歌おう。	
展開	3. 2番の歌詞が表す情景を想像する。 言①【対話】 4. 気に入った歌詞の歌い方の工夫について考える。 言②【書く】 5. 考えた工夫を発表し、みんなで歌って試す。 言③【伝え合い、高め合う】	◇1番との時間の経過と様子の違いに気付くために、歌詞・挿絵・伴奏に気を付けて聴くように声をかける。 ◎「1番は夕方でしたね。2番はいつの歌ですか？」 「どんな様子が思い浮かびますか？」 ◇出た意見を絵に書き加える。 例)・「小鳥がゆめを～」は起こさないようにやさしい弱い声で歌いたい。 ・「金のほし」はみんなが寝ているから、だんだんゆっくり弱く歌いたい。 ◇数名に発表させ、みんなで歌って試す。 ◎「こんな歌い方かな?」「もっと弱く歌う?」	●①【知】 ○【思】 ●③【技】 ●④【技】
まとめ	6. 学びシートに振り返りを書く。	○次時はグループ内で一人ずつ「タヤケコヤケ」の歌の発表をすることを伝える。	

IV 仮説の検証

研究仮説に基づき、歌唱の常時活動を取り入れ、音楽科の特質に応じた言語活動を充実させることは、思いをもって表現する力を育成することに有効であったかを、授業の様子、ワークシート・振り返りシートの表記、アンケート結果等を基に検証する。

1 歌唱の常時活動の効果について

本研究では、音楽の基礎的な能力を養うことを目的とし、「他者との関わりをもつ」「いろいろな声の出し方を知る」「旋律、音(声)の重なりを感じる耳をつくる」の3つの観点に重きをおき、本活動へのつながりを意識した常時活動を実施した。音の高さの感覚を身に付け声の出し方を知るための「ドレミの歌」、声の出し方や強弱を知るための「やまびこごっこ」、旋律を意識しフレーズを切らずになめらかに歌う技能(以下、レガート唱)を身に付けるための「うみ」などを扱った。

「ドレミの歌」では、歌いながらドレミ体操を行ったり(図4)、ドレミ風船を提示したりすることで、低い音と高い音を知ることができた。また、音が高くなると地声では歌いづらいことに児童自身が気づいたため、範唱を示し力んで声帯を締め付けないように歌うことを意識させた。

「自然で無理のない声で歌えますか」の質問に対し、「はい」と答えた児童が、検証前は47%だったが、検証後は62%になり、15ポイントの増加が見られ(図5)、音の高さの感覚を身に付けたり、声の出し方を知ったりする活動として有効であった。



図4 ドレミ体操の様子

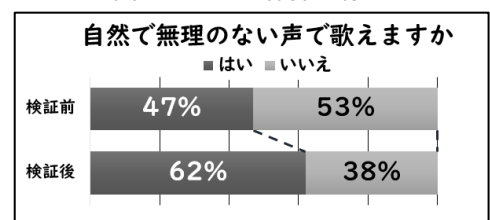


図5 歌い方のアンケート①(n=82)

「やまびこごっこ」では、教師の歌い方の真似をすることで、児童自身が話す声と歌う声の違いに気づき、響きのある声の出し方を知ることができた。また「やまびこごっこ」は強弱を意識しやすい曲であるため、呼びかけ役とやまびこ役に分けることで、児童自身が強い声と弱い声の変化の面白さに気づき、強弱を工夫して歌うことができるようになった。この活動は、強弱の変化とその働きが生み出すよさや面白さ、美しさとの関係を考える「虫のこえ」や「夕やけこやけ」を扱う本活動に有効であった。

「うみ」では、歌う前に立つ姿勢を整えた。そして、弾む感じで歌った「うみ」と、なめらかな感じで歌った「うみ」のイメージを持ち、穏やか海の写真を見て、その海に合った歌い方を考えたことで、レガート唱が身に付いた。「フレーズを意識して歌っていますか」の質問に対し、「はい」と答えた児童が、検証前は23%だったが、検証後は82%になり、59ポイントの増加が見られた(図6)。

検証授業後、常時活動を通して「できるようになったこと、がんばったことは何ですか」の質問に対し「強さや弱さを意識して歌えるようになった」「音の高さに気を付けて歌うことができた」「立ち方を意識することができた」といった回答があった(図7)。立ち方に関して、軽く上に引っ張られている感じで頭は高く、肩は楽にして、背中が丸くならないように立つことを声かけし、手本を見せたことで、体中に力を入れて前かがみになって大声で叫ぶように歌っていた児童が、歌う姿勢を意識し、自然で無理のない歌い方に変わってきた(図8)。

以上のことから、本活動のつながりを意識した常時活動を実践することは、歌で自分の思いを表現するための手立てとなる音楽の基礎的な能力を養うことに有効であったと考える。

2 音楽科の特質に応じた言語活動の効果について

本研究を通して、思いをもって表現するために、曲との出会わせ方を大切にしたい。検証授業当初、音や音楽を聴いて湧き上がったイメージを自由に発言する児童はわずか数名しかおらず、言葉でどう表現したらよいのか分からない児童がほとんどであった。また、低学年は語彙力が低いため「楽しい」「明るい」の言葉以外、児童から発せられることがなかった。そこで、どんな曲なのか言葉で表現しやすくするために、曲想を感じ取る際に用いる言葉を例示した(図9)。この手立てを行ったことで、どんな曲なのか言葉で表現できるようになった。

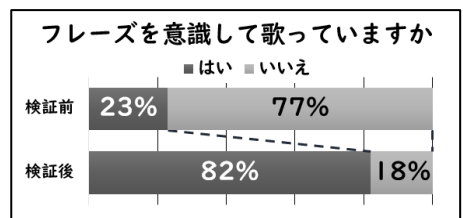


図6 歌い方のアンケート② (n=82)

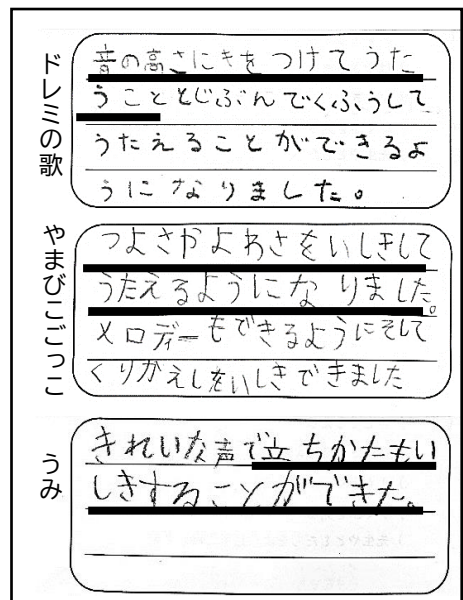


図7 常時活動についての児童の感想



図8 歌う姿勢の変容

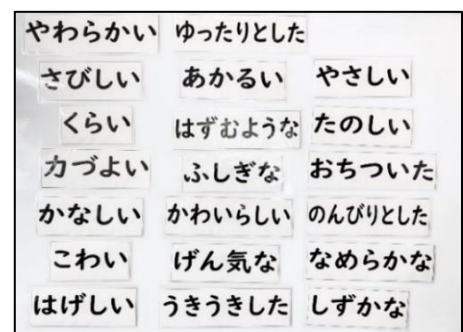


図9 曲想を表す言葉

曲のイメージを確かなものにするために、言葉で表現し、児童から出た意見、例えば、「夕やけこやけ」を聴いて「鐘の音は低い音」「家に帰る子どもたちは、遊んで楽しかったから笑っている」等を付け加えていくことでイメージを全体共有し、曲のイメージを広げていった。この活動は、言語活動①【対話】である（表2より）。そして、どういう表現が適切かを友だちと話し合う活動を行った。意見が分かれたときは実際に歌って試しどちらがよりよい表現なのか話し合う姿が見られた。この活動は、言語活動③【伝え合い、高め合う】である。このような活動を経て、自分の思いが確かなものになり、表現の工夫を考えられるようになった。思いや考えた表現の工夫は教科書やワークシートに書き込み、視える化することで、表現の工夫を意識して歌うようになり、思いや表現の工夫が友だちに伝わりやすくなった。この活動は、言語活動②【書く】である（図10）。

また、表現の工夫を考える際、同じフレーズを何回も歌い試し、どんな歌い方がいいか音楽的根拠をもって考える姿（図11）や、「こんな感じでいいかな。歌うから聴いてちょうだい」と考えた表現を歌って友だちに伝える姿が見られた（図12）。

「夕やけこやけ」の学習では「お月さまは夜に出るから、弱く歌おう」と思いをもったが、実際に歌ってみると考えた表現がしっくりこなかったため、『丸い大きなお月さま』だし音が高くなるから、やっぱり強く歌おう」と音楽的根拠を基に表現の工夫を変えるなど、言語活動と音楽活動を往還し、よりよい音楽表現を目指す姿が見られた。

「どんなふうに歌ったらよいか、友だちと伝え合うことができますか」の質問に対し、検証前は肯定的な回答が46%だったのに対し、検証後では84%になり、38ポイントの増加が見られた（図13）。アンケート結果から、音楽科の特質に応じた言語活動は、児童が積極的に自らの思いを伝え合い、他者の考えを知ることで、自らの思いを広げ深める活動になったことが伺える。

以上のことから、イメージや感情、表したい思いを音や音楽及び言葉などで伝え合い、自分の感じ方や考え方を深める言語活動の充実を図ることは、思いをもって表現する力を育むために

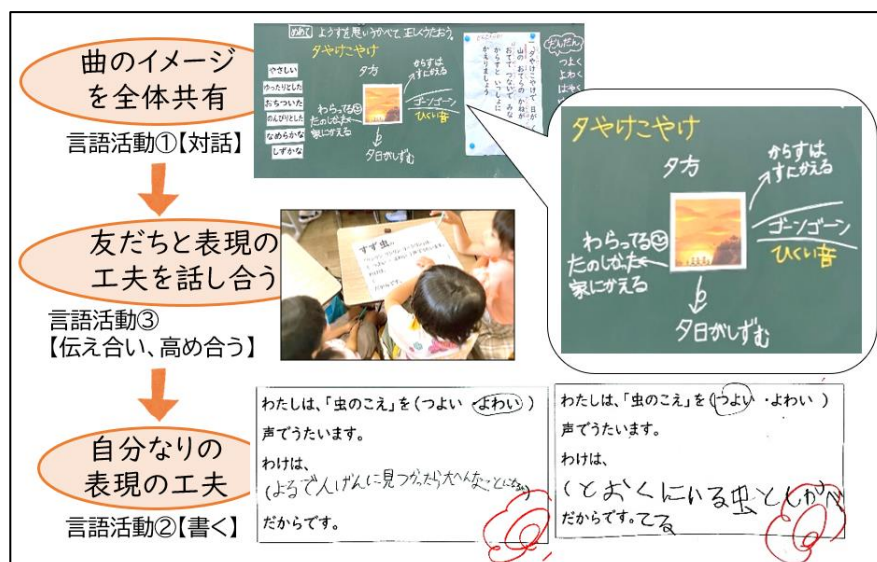


図10 音楽科の特質に応じた言語活動の流れ

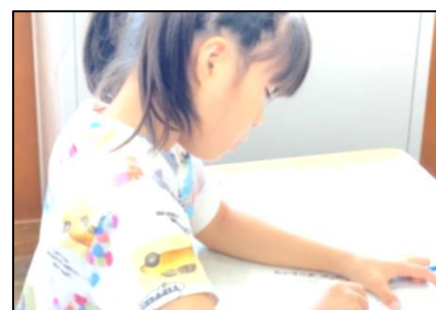


図11 歌いながら表現の工夫を考える児童の姿



図12 考えた表現を歌って友だちに伝える姿

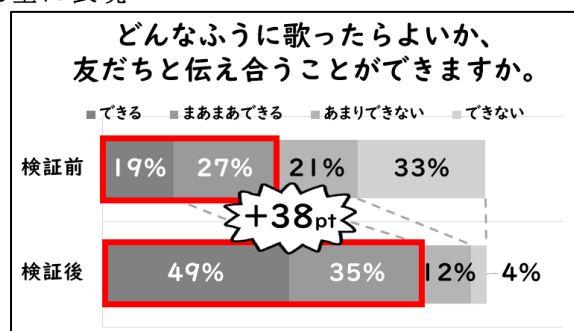


図13 言語活動についてのアンケート（n=82）

効果的であったと考える。

3 「思いをもって表現する力」が育まれたかについて

本研究で、思いをもって表現する力が育まれたかについて「音楽を形づくっている要素とその働きの視点で曲想を感じ取ることができたか」と「自分なりに考えた思いを歌唱表現することができたか」を検証する。

(1) 「音楽を形づくっている要素とその働きの視点で曲想を感じ取ることができたか」について

「虫のこえ」を聴いて、「楽しい感じがした」と答えた児童に理由を聞くと、「いろいろな音がしたから。鉄琴の高い音とか、他の楽器の低い音が聞こえた」と答えた。「わくわくした感じがした」と答えた児童は、「ピアノのリズムが楽しそうに聞こえたから」と答えた。また、「夕やけこやけ」を聴いて、「しずかな感じがした」と答えた児童は、「パイオリンの音がした。2番に入る前からトライアングルの音がした。星が出てきたからかな」と答えた。このことから、児童は曲想を感じ取る際、楽器の音色やリズムを手掛かりにしていることが多いということが伺えた。

検証授業を通して、「曲を聴いたり歌ったりするときに意識するようになった要素は何ですか」の質問に、84%の児童が「強弱」、78%の児童が「リズム」、67%の児童が「速度」と答えており、このことから、これまでは音色やリズムだけにしか意識が向いていなかった児童も、強弱や速度など複数の要素を意識するようになってきたことが分かる。(図14)。

また、「曲に合った歌い方」をするために大切なことって何だろう」の問いに、学習前は「わからない」と答えていた児童Aが、学習後は「様子を思い浮かべて強く歌ったり弱く歌ったりすること」と答えている(図15)。さらに、児童Bは「リズムや速さを意識して歌う」と答えている。このことから、曲想を感じ取ったり歌唱表現をしたりする際に、音楽を形づくっている要素をよりどころとして音楽を捉えることができるようになったと考える。

以上のことから、本研究を通して、児童は音楽を形づくっている要素とその働きの視点で曲想を感じ取ることができたと捉える。

(2) 「自分なりに考えた思いを歌唱表現することができたか」について

検証前は、「思いをもって歌っていますか」の問いに対し「はい」と答えた児童は59%だったが、検証後では88%になり、29ポイントの増加が見られた(図16)。

第7時は、ねらいを「歌詞の様子を思い浮かべながら歌い方を工夫する」とし、「夕やけこやけ」の歌の発表を行った。「子どもがかえったあとからは」を少し速く歌った児童Cに「どうして、少し速くなったの?」と聞くと、「夜になるから『急いで帰らなくっちゃ』と

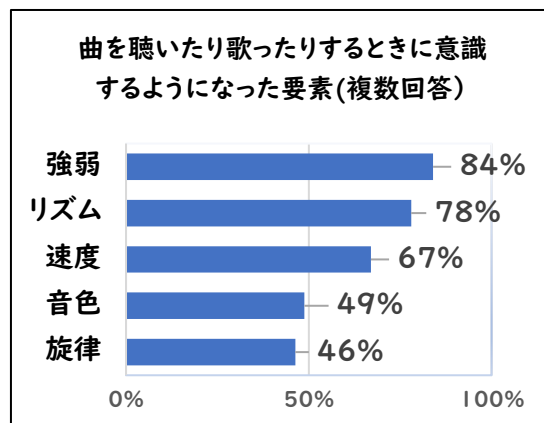


図14 意識するようになった要素 (n=82)

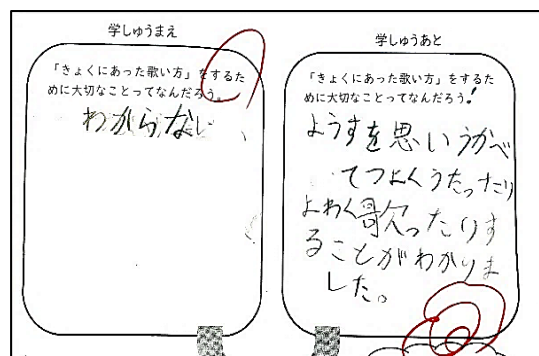


図15 知識の変容 (児童A)

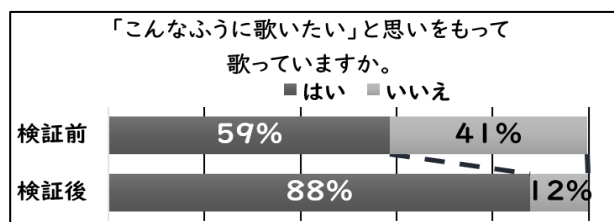


図16 歌唱表現についてのアンケート (n=82)

思ったから」と明確な思いがあった。歌詞の内容から具体的な情景を想像する手立てを行ったことが、思いをもって表現することにつながったと考察する。また、児童Dの発表を聴いた児童Eから「弱く歌っていたの

児童C	児童D
一、タヤけこやけて 日が暮れて 山のおてらのかねがなる おてて つないで みな かえろ からすと いっしょに かえりましょう 二、子ども かえった あとからは まゐい 大きな お月さま 小鳥が ゆめを 見るころは 空には きらきら 金のほし	一、タヤけこやけて 日が暮れて 山のおてらのかねがなる おてて つないで みな かえろ からすと いっしょに かえりましょう 二、子ども かえった あとからは まゐい 大きな お月さま 小鳥が ゆめを 見るころは 空には きらきら 金のほし

図 17 自分なりに考えた思いと表現の工夫

で、静かな夜が思い浮かんだ」と発言があり、表現から思いが伝わったことが伺えた。

以上のことから、自分なりに考えた思いを歌唱表現することができたと考える（図 17）。

(3) アンケートや学習の振り返りからの考察

本研究の総括として、もともと歌うことが好きな児童が多く、検証後も「歌うことは好きですか」の質問に対して 93%の児童が「好き」と答えたが、その中で「前よりも好きになった」と答えた児童が 62%であった（図 18）。その理由として「曲の感じに合わせて歌えるようになったから」「工夫した歌い方で歌ったのが楽しかったから」「音の高さを合わせることができたから」「素敵な曲を上手に歌えるようになったから」などの回答があった。

また、学習を振り返って「様子を思い浮かべて、弱くしたり強くしたりして歌うことができた」「様子を思い浮かべることとリズムに合わせることができた。強さや弱さに気を付けて歌えた」など、児童が自分自身の成長を感じていることが分かった（図 19）。

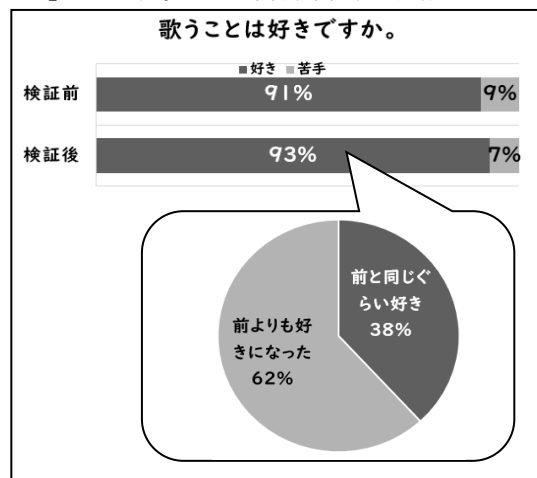


図 18 歌唱についてのアンケート (n=82)

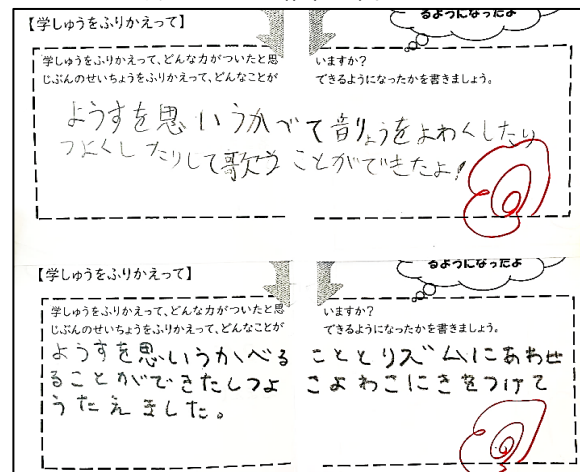


図 19 学習を振り返って（児童の感想）

以上のことから、歌唱の常時活動と音楽科の特質に応じた言語活動の充実は、思いをもって表現する力を育成することに効果的であったと考える。

V 成果と課題

1 成果

- (1) 歌唱の常時活動を通して、音楽の基礎的な能力を身に付けることができ、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で曲想を感じ取ったり、思いを表現したりすることができた。
- (2) 音楽科の特質に応じた言語活動を充実させることで、思いをもって表現する力が育まれた。

2 課題

- (1) 思いをよりよく表現するために必要な技能の習得のため、継続指導が必要である。
- (2) 歌唱だけでなく、器楽や音楽づくりの分野でも思いをもって表現することができるように、今後も授業改善に努める。

〈参考文献〉

- 小原光一 ほか 20 名 2024 『小学校の音楽 2 指導書』 教育芸術社
- 堀哲夫・中島雅子 2024 『一枚ポートフォリオ評価論 OPPA でつくる授業－小学校編－』 東洋館出版社
- 石上則子 2023 「歌唱の授業につながる常時活動って？」 『教育音楽』 音楽之友社
- 今村行道・津田正之 2020 『新学習指導要領対応 小学校音楽イチ押し授業モデル 低学年』 明治図書
- 平野次郎 2021 『「教える」から「学びを深める」うた授業へ』 ヤマハ株式会社
- 岩井智宏 2020 『小学校音楽「常時活動」のアイデア 100』 明治図書
- 津田正之・酒井恵美子 2020 『学びがグリーンと充実する！小学校音楽授業プラン&ワークシート低学年』 明治図書
- 文部科学省国立教育政策研究所 2020 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校音楽】』 東洋館出版社
- 小梨貴弘 2019 『こなっしーの低学年だからできる！楽しい音楽！』 音楽之友社
- 増田謙太郎 2019 『音楽のユニバーサルデザイン 授業づくりをチェンジする 15 のポイント』 明治図書
- 志民一成 2018 「他者と協働する音楽科の学習指導の意義と課題」 『初等教育資料』 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説音楽編』 東洋館出版社
- 北俊夫 2017 「表現力とは何か－指導のヒント」 『教育の小径』 文溪堂

〈参考 Web サイト〉

- 山田礼 2010 「平成 22 年度 佐賀県教育センター 個別実践研究 小学校音楽科教育委員会」
https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h22/08_ongaku/index.html

〈体育〉

運動有能感を高めるボール運動の指導の工夫

——アナログンを用いたACP活動を通して（第5学年）——

豊見城市立豊崎小学校教諭 照 屋 東

I テーマ設定の理由

近年、運動不足が引き起こす健康課題は、複雑化と多様化が進み、生活習慣病の予防や改善に悪影響を及ぼし、健康寿命を短縮させる可能性がある。国は、このような現状を解決するために、適切な生活習慣の確立や、学校保健の推進を通じて、心身の健康保持と体力の向上を目指している。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編』（以下、『解説体育編』）では、豊かなスポーツライフを実現するための資質として「運動に親しむ態度」を示している。「運動に親しむ」とは、各運動の特性や魅力を理解し、楽しさや喜びを感じ取ることであると考えられる。白旗和也（2003）は運動そのものの魅力を「楽しさ」とし、成就感を「喜び」としている。適切に継続した運動が、生活習慣病の予防や改善、そして健康寿命の延長につながると期待されている。豊かなスポーツライフを実現するために、運動に親しむ態度の育成を目指し、運動の楽しさや喜びを学校体育の中で実感させることが重要である。このことから授業において、小さな成功体験を子供に実感させて運動有能感を高め、運動に親しむ態度の育成を図ることが、これからの授業に求められているであろうと考えた。

私のこれまでの授業実践を振り返ると、副読本に記載されている基礎感覚づくり運動を行い、スモールステップで課題解決を図りながら、運動ができる喜びを実感させようと指導してきた。しかし、運動が得意な子は、できる喜びを味わい技能を向上させようと試行錯誤する姿が見られ、運動が得意でない子は、どのように課題解決を行えばよいのか戸惑っている姿が見られた。また、運動の特性や魅力を味わう前に自信を失っていることも多かった。高学年になると、その様子は顕著となり、運動に対する意識の差が広がっていたことから、運動との出会いの重要性を実感していた。

これらの課題を解決するためには、子供が運動したくなるような「場」「しかけ」を工夫することが必要であり、解決方法として、伝承遊びがあると考えられる。例えば、折り紙などで作った紙鉄砲を鳴らす動作は、ボールなどを投げる動作と同じ体の動かし方をしている。この関連性のある類似の動かし方のことを「運動のアナログン（類似の運動例）」という。アナログンを経験することから得た運動感覚や運動経過を意識的に呼び起こすことで、動きのコツを得やすくすることができる。紙鉄砲以外の遊びの中にも、関連する運動のアナログンがある。日本スポーツ協会は、様々な運動遊びを通して楽しく、積極的に体を動かすことにより、健やかな心と体を育むことを目的として、アクティブチャイルドプログラム（以下、ACP活動）を開発した。この手法を授業導入部分の基礎感覚づくり運動の中に取り入れ、主運動との関連のあるアナログンを用いたACP活動を行うことにより、「自分ができる」という成功体験を積み重ね、運動の楽しさや喜びを実感させることで、運動有能感を高めることを目指していきたい。

そこで本研究では、ボール運動の授業において、アナログンを用いたACP活動を通して、運動有能感を高めることができるであろうと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

ボール運動の授業において、アナログンを用いたACP活動を行い、成功体験を味わうことで運動有能感を高めることができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 運動有能感

(1) 運動有能感とは

『解説体育編』において「豊かなスポーツライフ」の実現を目指し、生涯体育・スポーツの実践者を育成するためには、継続的に運動に親しむ態度を養うことを重要視している。

岡沢祥訓（1996）らによると、運動に対する関心・意欲・態度を高めるという情意的な目標は、児童・生徒を運動に内発的に動機づける過程

を経て達成できると考えられ、そのための学習方法を明らかにすることが必要であると述べている。また、内発的動機づけの変容をみるために、運動ができるという要素である「身体的有能さの認知」や周囲から受け入れられているという「受容感」、努力すればできるようになるという「統制感」の3つの要素から構成されている運動有能感の構造を明らかにした（図1）。岡沢は、運動ができるという自信を示す身体的有能さの認知だけに焦点を当てると、運動能力の低い児童・生徒を運動について内発的に動機づける方法を探ることは困難であり、運動有能感は「身体的有能さの認知」に加え、「統制感」や「受容感」の3因子で児童をみることで、内発的に動機づける方法を見つけることができると述べている。これらの因子を高めていく授業を実践していくことが、生涯体育・スポーツの実践者の育成につながると考えられるので、本研究においても岡沢らが示す運動有能感の定義に沿って研究を進めていきたい。

武田正司（2005）は、「高学年になると運動有能感は、低下する傾向にある」とし、高学年における低下傾向について、「統制感，身体的有能さの認知，受容感の順に大きく関与しているものとみられる」とも述べている。高学年での低下傾向については、運動による成功体験を味わうことができなかったことによるものであると考えられる。そこで、成長の実感を持たせられるように、授業の中で、スモールステップで成長を見守る視点を持ち、肯定的な声かけも積極的に行うように心がけていきたい。

(2) 評価方法について

① 投動作について

投動作について単元前後で、動作の変容をみるために動画分析を行う。投球動作の映像を撮影し、ACPガイドブックにある投動作5段階の指標をもとに、変容を見ていく。子供たちの投動作の向上については、滝沢洋平ら（2018）によると「工夫された教材・教具を使用し、繰り返し投げる経験を行うことは、投能力の向上にとって大切である」と述べていることから、投動作に関わる運動遊びやACPの投動作の5段階の指標を意識させることにより、意欲的に学習に参加するようになるであろう。また、ガムテープボールを作成し、個人の投球回数を増やすことで、投動作の向上につながると考えられる。

教師が、ACP活動の指標を用いて、投動作の映像を事前に確認して声掛けをすることで、児童は、投動作のよくなったポイントについてより具体的に振り返ることができ、教師の肯定的な声掛けにより、児童は、自らの小さな「成長」を実感し、「統制感」を高めることができるのではないかと考えた。

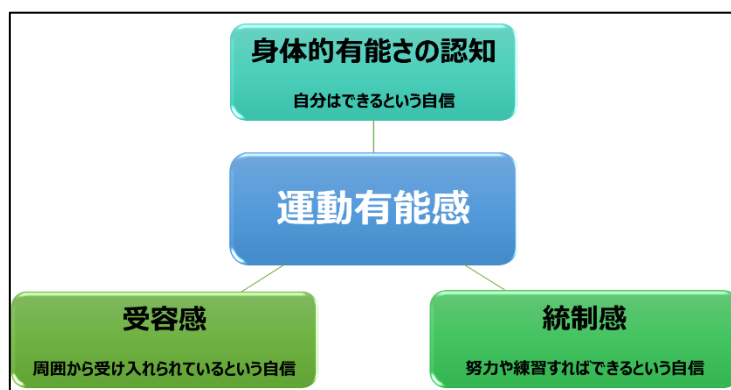


図1 運動有能感を構成する因子

② 運動有能感を見取るための調査

岡沢は「身体的有能さの認知」が高い子供は、運動有能感が高い傾向にあると述べている。しかし、運動に親しむ態度の育成を図るために、身体的有能さの認知以外の要因も運動有能感に影響すると考えられ、運動有能感を総合的にとらえられる運動有能感の構造を明らかにし、評価尺度の開発を行った(表1)。この尺度は、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子(各因子4項目)の5件法で実施されている。この尺度は、小学生から大学生まで使用可能であり、運動有能感尺度の有効性と妥当性も、岡沢によって明らかにされている。

本研究においても、この運動有能感尺度を用いたアンケート調査を単元の前後にGoogleフォームで実施し、運動有能感の変容を見取っていく。

③ アンケート調査

運動有能感尺度以外にも運動の好き嫌いや運動クラブに所属しているか、週にどれくらいの頻度で運動をするかについての調査も行う。それぞれの項目と運動有能感との関連についても検証を行っていきたい。

2 アナログンについて

(1) アナログンとは

ある運動技能を行う際に、その運動とのつながりのある基礎的運動感覚を経験することが、技能の習得に役立つことがある。細越淳二(2001)らによると、基礎的運動感覚を身につけるための運動は、「運動のアナログン」とであると述べている。三木四郎(1995)は、アナログンについて「類似の運動例」と述べている。新しい運動技能を習得しようとする際、今までに経験した運動の中にある類似の運動例から得た運動感覚や運動経過を意識的に呼び起こすことで、動きの「コツ」を得やすくすることができると考えられる。つまり、運動技能に関わる運動経験をしていると、運動技能の習得に役立つということが考えられる。これは、ランニングバイクに乗っている子が、すぐに自転車に乗れるようになるといったことがあるように、アナログンから得た運動感覚は、他の運動技能にも波及していくことがある。

以上のことから、本研究においてもアナログンとは、スポーツや体育の運動場面において、動きの発生や構造から似た「コツ」をもつ、まとまりをもった運動のかたち「類似の運動例」とであると定義する。この動きを扱う際には、単元で扱う主運動と関連を持たせ、子供たちの運動有能感を高められる内容として取り扱うように留意し実践していく。

(2) アナログンと基礎感覚づくり運動の関連について

アナログンは、類似の運動例であり、基礎感覚づくり運動は、主運動につながる基礎的運動感覚を養うための運動であることから、アナログンと基礎感覚づくり運動は、「基礎的運動感覚を養うための運動」ということで、同様のものであると捉え、研究を進めていく。

表1 運動有能感の評価尺度

【中・高学年用質問項目】

身体的有能さの認知：項目1、2、8、10の合計点

1. 運動能力がすぐれていると思います。
2. たいていの運動はじょうずにできます。
8. 運動のじょうずな見本として、よく選ばれます。
10. 運動について自信をもっているほうです。

統制感：項目3、4、11、12の合計点

3. 練習をすれば、かならず技術はのびると思います。
4. 努力さえすれば、かならず技術はのびると思います。
11. 少しむずかしい運動でも、努力すればできると思います。
12. できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います。

受容感：項目5、6、7、9の合計点

5. 運動をしているとき、先生が励ましてくれたり応援してくれます。
6. 運動をしているとき、友達が励ましてくれたり応援してくれます。
7. いっしょに運動しようと誘ってくれる友達がいます。
9. いっしょに運動する友達がいます。

応答：よくあてはまる(5) ややあてはまる(4)
どちらともいえない(3) あまりあてはまらない(2)
まったくあてはまらない(1) **5件法**

アナログンについては、細越（2001）らによる開脚跳びのアナログンになりうる練習課題についてのうさぎとびの有効性に関する研究や、国見保夫（2017）らによるレイアップシュート習得におけるスキップの有効性を示した研究があるように、うさぎとびやスキップなどといった主運動につながる類似の運動を意図的に行うことで、運動技能の習得を手助けすることができると考えられる。また、基礎感覚づくり運動は、子供たちの基礎的運動感覚の確立を目指して行われている。基礎感覚づくり運動のような簡易的な運動を実施することにより、運動の苦手な子供の苦手意識を軽減させ、運動との出会いをよりよくする効果が期待できると考えられる。このように、運動技能習得への過程がスムーズにいくことから、非日常的な動きが多い器械運動領域を主としつつも、様々な領域で実践がなされている。

これまで木登りや外でのキャッチボールといった遊びを経験することで、逆さ感覚や投感覚など様々な基礎的運動感覚を獲得することができていた。しかし、遊びの機会の減少により、基礎的運動感覚の不足が目立つようになってきたことから、主運動とつながるアナログンを遊びから取り入れ、授業の導入時に行われる基礎感覚づくり運動として行うことで、基礎的運動感覚を育成し、運動有能感を高めることができると考えた。そこで、本研究では、伝承遊びの中にあるアナログンを、主運動と関連付け、スモールステップの一つとして行っていく。ベースボール型のティーボールの中で、投動作の向上のための手立てとして、伝承遊びの一つである紙鉄砲を取り入れていきたい。紙鉄砲の音を大きく鳴らすための動きが、投動作のアナログンとなりうると考えられることから、導入時のACP活動の中に取り入れていくこととする。また、投げる動作量を増やすために、ACPプログラムに記載されている的当てや、爆弾ゲームなどもサーキットメニューとしてACP活動の中に取り入れ、運動有能感や投能力がどのように変化していくのかも見ていく（表2）。

表2 本授業におけるACPプログラム例

類似の運動例 (アナログン)	ACPプログラム例
紙鉄砲チャレンジ	紙鉄砲
ピッチングチャレンジ	的当てゲーム
バッティングチャレンジ	的当てゲーム
コロコロチャレンジ	転がしドッチ
キャッチボール チャレンジ	投げ上げて キャッチ
爆弾星チャレンジ	爆弾ゲーム

3 ACP活動について

(1) ACP活動とは

『解説体育編』では、豊かなスポーツライフを実現し、運動に親しむ態度を育成するために、運動の楽しさや喜びを実感させることが重要であると示されている。日本スポーツ協会は、運動の楽しさや喜びを実感させ、体育授業の充実を図るためにも、運動ガイドラインを定めた。また、心も体も健康で友達と仲良くし、いろいろなことに挑戦して「できることからやってみよう」という積極性を引き

出すための取り組みの一つとしてACP活動を開発した。日本スポーツ協会は、ACP活動の4つのテーマを中心に指導現場への啓発活動を行い、体育授業にも取り入れられている（図2）。

子供の身体活動量を増やすには、実際にやってみたら「面白い」と感じさせるための「場」

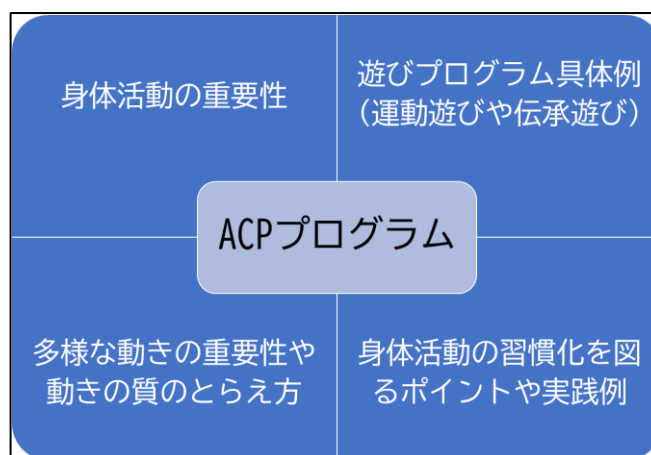


図2 ACPプログラム4つのテーマ

「しかけ」の工夫が必要である。また、遊びやスポーツをより楽しむためには、そのために必要な技術や能力を身に付けることも必要である。子供は、自分で試行錯誤しながら取り組んだ結果、「やった」「できた」という上達や成功の喜びを感じることによって、自信を持って積極的に行動できるようになると考えられる。

そこで本研究では、運動有能感を高めるための手立てとして、ＡＣＰ活動に取り上げられている運動遊びプログラムを、授業の導入部分で行われる基礎感覚づくり運動として取り入れていく。その運動遊びプログラムから得た成功体験を積み重ねていくことで、運動有能感を高められるようにしていきたい。

(2) アナログンを用いたＡＣＰ活動を取り入れた授業の有効性

『解説体育編』では、遊びと運動のつながりを円滑にするために、低学年の内容に「運動遊び」が取りあげられている。これは、「児童が易しい運動に出会い、伸び伸びと体を動かす楽しさや心地よさを味わう遊びであることを強調したもの」と示されている。ＡＣＰ活動では、伝承遊びのような運動があり、楽しみながら体力の向上を図ることができる。運動となると抵抗を感じる子供も、遊び感覚で行うと抵抗なく参加できることがある。運動が苦手な子の運動有能感を高めるためには、運動に参加させるための手立ての充実が求められており、体育授業で遊びから授業を展開することは、有効であると考えられる。

このことから、授業にＡＣＰ活動にある遊びを取り入れることで、子供たちは、意欲的に活動し、遊びと授業のつながりを円滑にすることができるのではないかと考えた。春日晃章(2021)によるとＡＣＰ活

表3 ＡＣＰを取り入れた体育授業と通常体育授業との比較
(2021年体育科教育7月号より引用)(一部編集)

- | |
|-----------------------------|
| ① ＡＣＰ体育の方が運動強度は高い |
| ② ＡＣＰ体育の方が歩数は多い |
| ③ ＡＣＰ実施時の方が高強度運動時間が多い |
| ④ 8割以上の子どもたちがＡＣＰ体育の方を支持している |

動を授業の導入部分で実施することにより、通常の体育と比較して多くの子供が運動の楽しさを感じることができると報告している。また、身体活動量を高められることに加え、主運動で扱う運動種目へ悪影響を及ぼさなかったことから、体力低下や二極化が問題視されている現代の子供達に対する体育授業として有効であると述べている(表3)。

このことを踏まえ、本研究においても、伝承遊びや活動を授業の導入部分で行うことにより、運動有能感が、どう向上していくのか検証を行っていきたい。

(3) ティーボールにおけるＡＣＰ活動について

ボール運動領域におけるベースボール型は一般的特性として、2つのチームが攻撃と守備を交代しながら、ボールを打ったり、捕ったりして得点を競い合うことが楽しい運動である。児童の運動経験や投能力などの技能差が、授業に影響することがある。そこで技能差を埋めるために、授業で扱う際には、ルールや場の設定、教具などを工夫することが重要になってくる。そこで、本研究ではティーボールを取り入れていく。

ティーボールは、バッティングティーと呼ばれる細長い台にボールを置き、止まっているボールをバットで打つ、ピッチャーのいないソフトボールのようなスポーツである。

ベースボール型に必要とされる技能である「投げる」「捕る」「打つ」の技能について、的当て等のＡＣＰ活動例を毎時間行っていく。また、すべての児童が参加しやすいように、ルールを工夫することで、ベースボール型の楽しさに触れることができると予想される。ＡＣＰ活動を取り入れることにより、運動有能感がどのように変容していくか検証していきたい。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 ボール運動「ベースボール型」打って走ろう！ 守ってアウトにしよう！

2 単元の目標

- (1) ボールを打つ攻撃と隊形をとった守備によって、簡易化されたゲームをすることができるようにする。【知識及び技能】
- (2) ルールを工夫したり、自己やチームの特徴に応じた作戦を選んだりするとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。【思考力、判断力、表現力等】
- (3) 運動に積極的に取り組み、ルールを守り助け合って運動をしたり、勝敗を受け入れたり、仲間の考えや取組を認めたり、場や用具の安全に気を配ったりすることができるようにする。【学びに向かう力、人間性等】

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①止まったボールをバットでフェアグラウンド内に打つことができる。 ②打球方向に移動し、捕球することができる。 ③捕球する相手に向かって投げるることができる。	①ルールを工夫すること。 ②自己やチームの特徴に応じた作戦を選ぶこと。 ③課題の解決のために自己や仲間の考えたことを他者に伝えること。	①簡易化されたゲームや練習に積極的に取り組もうとしている。 ②ルールやマナーを守り、仲間と助け合うとしている。 ③ゲームを行う場の設定や用具の片づけなどで分担された役割を果たそうとしている。

4 単元の指導計画と評価計画（全7時間）

5年ティーボール、単元指導計画【7時間】記録に残す評価○ 指導に生かす評価●							
時	1	2（検証①）	3	4	5	6（検証②）	7
めあて	【めあて】 ティーボールの進め方を知り、学習の見通しを持つ	【めあて】 投げる・打つ・捕る・走るコツを見つけよう	【めあて】 フォースプレーゲームのルールを知り、やってみよう		【めあて】 チームの特徴に合った攻め方を考え、ゲームを楽しもう	【めあて】 チームの特徴に合った守り方を考え、ゲームを楽しもう	【めあて】 チームの特徴に合った作戦を考えゲームを楽しもう
学習の流れ	0 1、整列・あいさつ 2、ベースランチャレンジ 3、準備運動 4、紙鉄砲チャレンジ ★アナログセンサーキット・・・①ピッチングチャレンジ（的当て） ②バッティングチャレンジ（的当て） ③コロコロチャレンジ（転がしドッジ） ④キャッチボールチャレンジ（投げ上げてキャッチ） ⑤爆弾星チャレンジ（爆弾ゲーム）						
	めあての確認（困り感などからめあてを考える）						
	5 4、オリエンテーション ・学習の進め方 ・1時間の流れ ・学習の約束等 5、サーキットについて確認	4、活動① アナログセンサーキットをやってみよう ・いろいろな場をやってみて、上手にできるコツを共有しながら進める。 5、活動② レインボータイムなどで共有したコツをもとに、チームで練習する。	4、活動①【ためしのゲーム】 ☆「フォースプレーゲーム」のルールを知り楽しくやってみる。 ・ルールを知る、覚える事を優先とするため、得点なしのゲームとする。 ・それぞれのコツを共有する 5、活動②【メインゲーム】 ★「フォースプレーゲーム」のルールを覚えながら楽しくやってみる。		4、活動①【メインゲーム①】 ☆チームの特徴にあった作戦を考えて「フォースプレーゲーム」を楽しくやってみる。 ○攻め方・守り方等、チームの特徴にあった作戦を考えさせる。 ○ルールについては、児童の実態に応じて変えてよい。 5、活動②【メインゲーム②】 ★考えた作戦をもとに「フォースプレーゲーム」をやってみる。 ○対戦時間を増やしたり、対戦相手を変えたりして、楽しく進める。 ※「ティー」を使ってもよいことを確認する。		
	20						
	40 45						
☆振り返り（できるようになったこと、むずかしかったこと等。必要に応じて実技と結び付けて発表させる）							
評価規準	知	●		○	●		○
	思		○	●		●	○
	主	○	●		○	●	○

5 本時の学習（6／7）（検証授業②）

（1）本時の目標

チームの特徴にあった守り方を考え、ゲームを楽しもう。

（2）本時の展開

時	学習活動	教師の指導・支援
導入 （10分）	1、ベースランチャレンジ（2周） 2、準備運動・紙でっぼうチャレンジ 3、アナログンサーキット 4、めあての確認    	○安全面に気を付けて準備を行うことができるようにする。 ○ティーボールにつながる準備運動・体操を楽しみながら行う。  ○前時に出た振り返りから、全体で共有する。
【めあて】：チームの特徴にあった守り方を考え、ゲームを楽しもう		
展開 （30分）	5、活動①（メインゲーム）をする ○前時に行ったゲームを振り返り、チームの良い特徴を生かしてゲームを楽しむ。 ○早めに2回の表・裏まで終えたら作戦会議を行い、必要に応じて練習をいれてもよい。 6、レインボータイム ○前時の困り感を受けて自チームの特徴を活かし工夫してゲームをしているチームの良い作戦について紹介する。 7、活動②（メインゲーム）をする  	○特徴を意識して、ゲームをしているチームを探す。 ○運動の得意な子、苦手な子がどのように学習に参加しているかを把握し、必要であればチームへ助言する。 ○各チームのよさをみつけ共有できるようにする。 ○区域の中でボールが一番来るところはどこか分析し、チームの特徴に応じてアウトゾーンをどこにするのかについて作戦を立てるように助言する。 （フラフープ） 【知識・技能】（行動観察）
まとめ （5分）	8、ふりかえり ○ティーボールのコツなどについてまとめる 	○学習カードに新たな発見やよかった作戦名をまとめる。 【思判表】（学習カード） ○ゲームをしてみてもう良かったことと困ったところを確認し、共有して次時へのつながりをする。

IV 仮説の検証

研究仮説に基づき、ボール運動（ベースボール型）においてアナログンを用いたACP活動を授業導入時の基礎感覚づくり運動に取り入れることで、児童の運動有能感を高めることができたかを、児童の運動有能感尺度や投動作用の変化、アンケートやワークシートの記述を基に検証を行う。

1 アナログンを用いたACP活動の有効性について

(1) 投動作について

児童の投動作については、ACPガイドブックにある「投動作」の動作発達段階図(図3)を基に、分析を行った。検証授業前の段階では、レベル5の動作で投げている児童の割合は40%であった。ティーボール実施後の映像分析では、レベル5の動作で投げる児童の割合は、93.3%であった(図4)。

図5はレベル2で投げていた児童の動作の様子を示したものである。この児童は、検証授業前は、上体は投げる方向を向いたままで、体重の移動が見られなかったが、検証授業後には、後ろに体重移動をして、投げる手と反対の手と足を前に出して投げるできるようになっていた。

これは、授業導入時にACP活動を参考にして行った紙鉄砲を用いた体操が、手首のステップを使って投げる動作につながったことや、アナログンサーキットの一つとして行った的当ての斜め上方向の的を狙う動きが、自然と後ろに重心をのせる動きとなり、投動作の向上に効果的であったと推察される。また、爆弾星ゲームでは、新聞紙を丸めて作成したガムテープボールを活用したことで、ひとり1球のボールを使用できるようになった。それにより、授業内での個人の投球回数を増やすことができた。個人の投球回数を増やすことで、試行錯誤しながら投げる機会を数多く設けることができたことが、投動作の向上につながったと考えられる。

(2) ティーボールにおけるプレーの変化

児童の投打の苦手意識を軽減させるために、バッティングティーと呼ばれる台にボールを置き、止まっているボールをバットで打つティーボールを行った。また、児童一人ひとりの運動量を確保するために、アウトにする際は、チーム全員が集まるなどのルール工夫も図りながら授業を展開した。単元当初の学習では、児童の運動経験に差があったため、ルールを理解させることに時間を費やすことが多かった。また、運動の得意な子を中心として、ゲームが展開されることも多かった。しかし、単元を通してアナログンを用いたACP活動を行うことで、捕球動作や投動作の向上が見られるようになってきた。以前よりもスムーズに投球動作ができるようになることで、試合の中でも積極的



図3 動作発達段階図
(ACPガイドブックを一部編集)

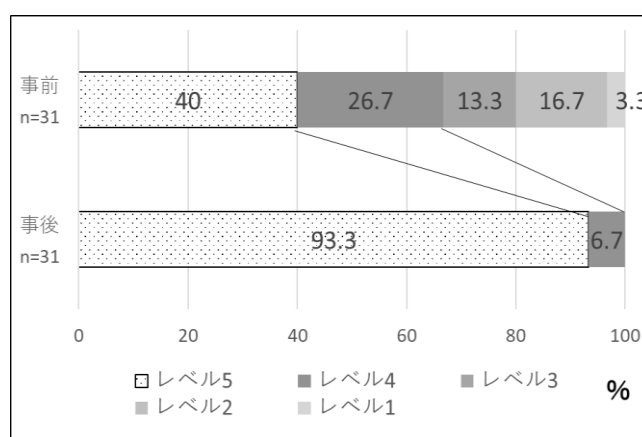


図4 動作発達段階の変化

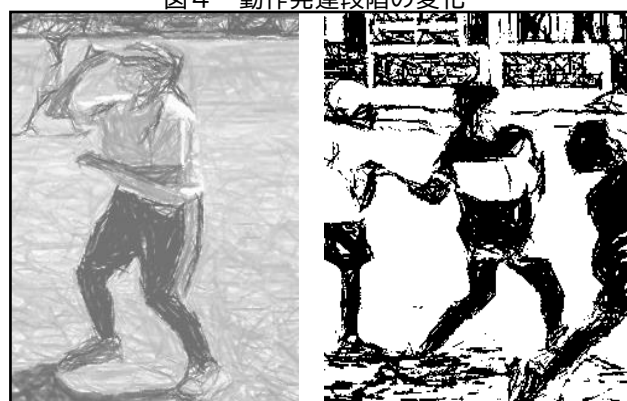


図5 レベル2(左)から5(右)への変容

に、アウトにしようと協力する姿が見られるようになってきた。また、捕球と送球の動作が向上し、守備の中では中継プレーが見られるようになってきた（図6）。

2 運動有能感について

(1) 運動有能感尺度

単元開始前と単元終了後に、岡沢らの運動有能感尺度を用いたアンケート

調査を行い、授業前後における各因子の平均値の変化を示した（図7）。

「身体的有能さの認知」では、0.3 ポイント向上した。これは、的当てなどのアナログセンサーキットなどによって、以前より的に当たるようになった成功体験を数多く味わったことや、授業における技能のレベルアップによる新たなルールの提案などにより、技能が身についた実感を児童が持てたことが理由として考えられる。

「統制感」については、0.4 ポイントの向上が確認された。児童の振り返りの中で、「打ち方がよかった」「打つ・投げるができるようになった」「練習の時につかんだキャッチのコツを試合に生かしたい」などの記述が見られた。このことからクラスのほと

んどの児童は、アナログセンサーキットの的当てでボールを狙ったところに投げるためには、投げる方向へ手を向けることを言語化し、友達と共に試行錯誤しながら活動することにより技能が高まり、コツを意識して練習すればできるようになるということを体験として数多く味わうことができたことが、統制感の向上の要因として推察される。

「受容感」では、0.4 ポイントの向上が確認できた。これは、ティーボールの授業において、クラス全体で話し合いながらルールを考えたり、自チームや相手チームの特徴を踏まえ、作戦を立てる活動や、グループや友達と共に、技能を高めたり協力する体験を通して、児童の学習の雰囲気が高まったことが要因として考えられる。実際に授業の中で、互いに打つコツについて考え、ゲームの際にはやさしくアドバイスをする様子が見られた。

これらのことからACP活動を用いたボール運動の指導の工夫が、運動有能感を高めることに有効であったことが示唆された。

(2) 運動有能感とアンケート調査の関係

事前アンケート調査では、運動に対して「好き」「どちらかといえば好き」と好意的に答えている児童の割合を合わせると、80.6%であったが、事後アンケート調査では、好意的な回答に



図6 単元内での技能の高まりによる中継プレー

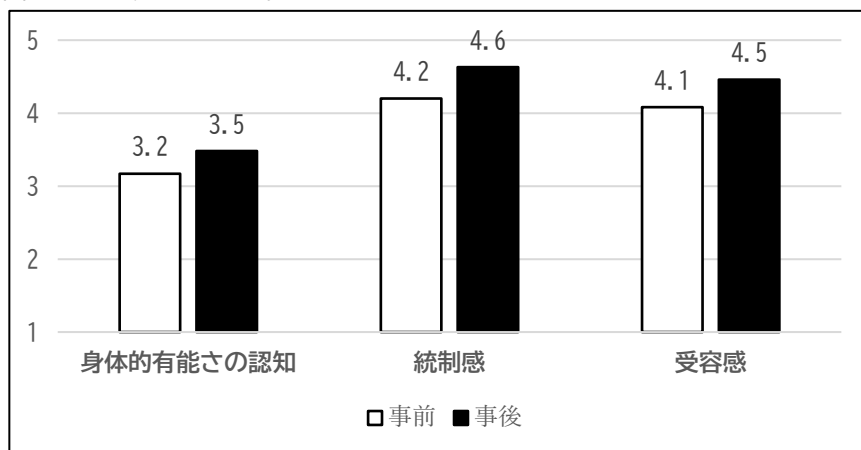


図7 運動有能感の各因子の変化（n=31）

について 7.5%の向上が確認された（図8）。

運動が好きな理由を問う項目において、児童の事前アンケート調査に、「楽しいから」「面白いから」「体を動かすことが楽しいから」といった回答だけであったが、事後アンケート調査では「できなかったことができるようになるのが楽しくて」や「できたときの達成感などがうれしいから」、「協力できて楽しいから」といったような運動有能感に関する記述が確認された（表4）。また、事前アンケート調査で、運動有能感が低かった児童の因子項目ごとに

みると、児童Aは受容感、児童Bは身体的有能さの認知、統制感、受容感、児童Cは受容感、児童Dは、身体的有能さの認知と統制感の向上が確認できた（表5）。これらの児童に対しては、単元開始時から意識的に声掛けを行っていたので、周囲から

認められている項目を示す受容感で4人中3人の変容が見られたのではないかと推察される。

しかし、児童Aは4人の中でも比較的運動に対する苦手意識が強く、事前アンケート調査においても「運動はどちらかといえば好きでない」と答えていた。その理由の中に「体を動かすことが好きでないから」「苦手だから」といった回答が見られた。この児童Aは、身体的有能さの認知や統制感についての項目をみると事前と事後では、あまり変化が見られなかった。

この結果から、高学年の段階において苦手意識を持ってしまった子に対して運動有能感を高めるための手立てとしては、1単元の実施では、不足であったことが考えられる。運動の苦手意識を克服するためには、本研究のように1つの単元だけではなく、年間を通じた取り組みが必要であることを実感した。児童Aは、運動有能感の中で受容感が高まったことから、『解説体育編』にあるように、「豊かなスポーツライフ」につなげるために、運動についての「する」以外の「みる」「ささえる」「しる」などの多様なかわり方でアプローチしていくことが重要であることが示唆された。

運動が好きな理由について、事前アンケート調査では、「楽しいから」「動くのが好きだから」「部活をやっているから」といったように運動の楽しさについての記述が多かったのに対して、事後アンケート調査では、事前アンケート調査の内容に加えて「友達と一緒に楽しめる」「協力できて楽しいから」といった受容感に関する記述や「健康にいいから」「思いっ

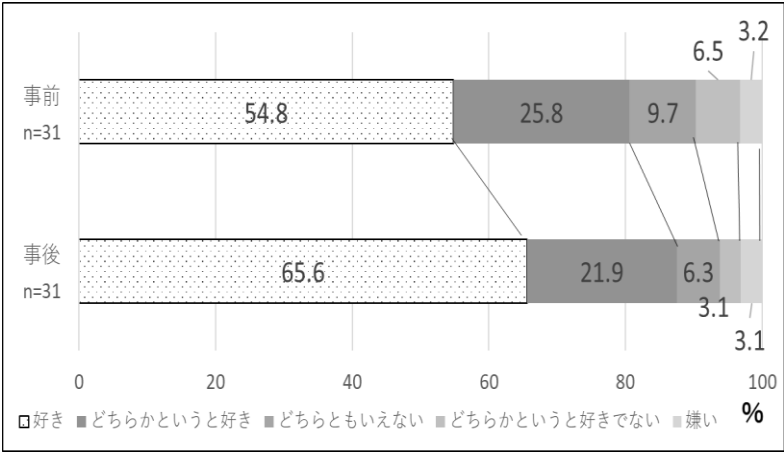


図8 児童の事後アンケート調査結果（運動の好き嫌い）

表4 児童の事後アンケート調査の記述（運動が好きな理由）

統制感	できなかったことができるようになるのが楽しくて、できたときの達成感などがうれしいから
受容感	協力できて楽しいから、友達と一緒に楽しめる
上記以外	健康にいいから、思いっきり体を動かしてすっきりする

表5 運動有能感低得点群の各因子の変化（変化した所は色付き）

運動有能感 低得点群	身体的 有能さ		統制感		受容感	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
児童A（女子）	2	2	2.8	2.8	3.8	4.3
児童B（男子）	2	2.8	4.5	5	3.3	5
児童C（女子）	1.5	1.5	4.3	4.3	3.8	4.8
児童D（女子）	2.8	3	4	4.75	4.5	4.5

り体を動かさせてスッキリする」といったような運動を行う意義についての記述も新たに見られた。

このことから、運動有能感を高めるための手立てとして行った、アナログンを用いたＡＣＰ活動を取り入れたベースボール型の授業において、投動作の向上により「身体的有能さの認知」が、成功体験を数多く味わうことで「統制感」が、よりよくティーボールを楽しむために互いの成長を受け入れ協力する過程で「受容感」が高まったのではないかと推察される。

V 成果と課題

1 成果

- (1) ＡＣＰ活動を基礎感覚づくり運動として行うことで、投動作が向上したことにより、中継プレーが見られるようになるなどプレーの変化が授業内で見られ、ベースボール型の楽しさを、より実感させることができた。
- (2) アナログンを用いたＡＣＰ活動を通して、運動に対する成功体験を味わうことにより、運動有能感を高めることができた。

2 課題

- (1) 運動有能感が低い児童への手立てについて、一つの単元での統制感についての変容を見取することは難しかったので、年間を通して他領域でも取り組む必要がある。
- (2) 運動有能感が低い児童は、「身体的有能さの認知」が向上しなかったことから、運動に親しむ態度の育成を目指した「する」以外の「みる」「ささえる」「しる」などの多様なかかわり方でアプローチしていくことが重要である。

〈参考文献〉

- 佐々木玲子 2021 「基礎的動きを身に付けることの重要性」 『体育科教育 7』 大修館書店
- 春日晃章 2021 「ＡＣＰを取り入れた体育授業実践の効果」 『体育科教育 7』 大修館書店
- 滝沢洋平 岡田雄樹 和田博史 白旗和也 近藤智靖 2018 「小学校３年生のベースボール型ゲーム授業における投能力及び投能力に関する研究」 スポーツ教育学研究.Vol. 38, No1, pp. 53—70
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 体育編』
- 国見保夫 板倉令奈 2017 「バスケットボール授業におけるアナログンと運動リズムを用いたドリブル・レイアップシュートに関する指導法」 玉川学園・玉川大学健康・スポーツ科学研究紀要 第 18 号
- 武田正司 2006 「児童における体力と運動有能感との関係（第 2 報）」盛岡大学紀要 第 23 号
- 武田正司 2005 「児童における体力と運動有能感との関係」盛岡大学紀要 第 22 号
- 細越淳二 中村剛 米村耕平 高橋健夫 2001 「開脚跳びのアナログンになりうる練習課題についての有効性に関する研究」 スポーツ教育学研究 2001.Vol. 21, No2, pp. 81—92
- 岡沢祥訓 北真佐美 諏訪祐一郎 1996 「運動の有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」スポーツ教育学研究 1996.Vol. 16, No2, pp. 145—155
- 三木四郎 1995 「学校体育授業辞典」 大修館書店

〈参考 Web サイト〉

- スポーツ庁 2023 アクティブチャイルドプログラム（ＡＣＰ）ガイドブック
<https://saas.actibookone.com/content/detail?param=eyJjb250ZW50TnVtIjozMTE1NjZ9&detailFlg=1&pNo=1>（最終閲覧 2024 年 5 月）
- スポーツ庁 2022 『体力・運動能力調査』
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/tairyoku/kekka/1368159.htm（最終閲覧 2024 年 5 月）

〈特別の教科 道徳〉

自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童の育成

——パッケージ型ユニット道徳と発問の工夫、ノートの活用を通して（第6学年）——

宮古島市立東小学校教諭 下 地 憲 誠

I テーマ設定の理由

小学校において、平成30年「道徳科」が全面実施されたことに伴い、「道徳科」の量的確保と質的改善が求められてきた。『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説特別の教科 道徳編』（以下、『解説道徳編』）において、「道徳科」の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と示されている。また、道徳教育が目指すものとして、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものである」と示されている。

これまで、発問の工夫や板書の構造化、振り返りの掲示などを実践してきた。その結果、児童から「道徳の授業が楽しみ」「そんな考え方の友達がいるとは思わなかった」など授業を通して、道徳的価値や多面的・多角的に考えることに楽しみを見出している児童が多くなっているように感じている。しかし、発問に対して自分の考えを持ってない児童や相手の考えを全く認めない児童、本当の思いではなく、教師の意図する内容を発言しようとする児童など、道徳科の目標とする姿とは離れた様子も見られた。児童一人一人が道徳的価値について考えを持つことで、相手に伝えたいという思いに繋がり、それを他者と伝え合うことで、道徳的価値への理解ができると考える。また、パッケージ型ユニット道徳を取り入れることで、道徳的価値同士を結び付けたり、各教科・領域と関連させたりすることで、道徳的価値への理解をさらに深めていくことができると考える。

そこで本研究では、児童が自己を見つめ、多様な価値観を認め合えるようにするために、パッケージ型ユニット道徳による単元構成と発問の工夫、ノートの活用を行っていく。パッケージ型ユニット道徳とは、1主題1時間完結型としてとらえるのではなく、一つのテーマについて数時間の単元として設定し、児童の道徳的価値についての理解を深めていくための指導方法である。例えば、『命の大切さ（沖縄戦とのつながり）』を単元を貫くテーマとして設定し、「親切、思いやり」「公正、公平、社会正義」「生命の尊さ」をユニットとして相互に関連付けて、課題解決を図っていくなどである。発問の工夫では、教材について考える発問だけではなく、道徳的価値について考える発問や問い返しについても研究、実践していく。発問を通して、道徳的価値に向き合い、自分の考え方、感じ方、生き方を伝え合うことで、道徳性が養われ、自立した個人としてよりよく生きる姿勢につながるであろうと考える。発問を工夫することで、児童が「考えたい、伝えたい、聴きたい」と感じるようになり、建前ではなく、児童の考えを引き出した伝え合いになると考える。児童自身で考えたことについて、他者と対話をするにより、多様な価値観に触れ、認め合うことで、自己の道徳的価値に対する考え方や感じ方、生き方が深まり、道徳性を養うことができると考える。また、ノートの活用では、単元計画や小単元の振り返りを1ページにまとめたり、1時間毎の道徳的価値についての考えを記録したりすることで、自己の内面的資質の成長や多様な価値観に気づいたり、相手の価値観を認め合ったりするなど児童の価値観を広げる機会を増やすことや自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己

の生き方についての考えを深めることができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

道徳科の授業において、パッケージ型ユニット道徳による単元構成と発問の工夫、思考の変容が分かるノートの活用をすることにより、自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童を育成することができるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 「自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童」とは

『解説道徳編』では、「自己を見つめるとは、自分との関わり、つまりこれまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、更に考えを深めることである。このような学習を通して、児童一人一人は、道徳的価値の理解と同時に自己理解を深めることになる。また、児童自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるようになる」と示されている。また、「道徳的価値の理解について、価値理解、人間理解、他者理解について前述したが、道徳的価値の理解を図るには、児童一人一人がこれらの理解を自分との関わりで捉えることが重要である」と示されている。また、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには、児童が多様な感じ方や考え方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められる」と示されている。

それらを踏まえて本研究では、「自己を見つめるとは、児童がこれまでの経験や考え方をもとに、道徳的価値について自分ごととして捉え、考えている様子とする。また、「多様な価値観を認め合える」とは、友達との対話の中で相手の意見を否定せず、肯定的に捉えている様子とする（表1）。

表1 めざす児童像とその姿の具体例

	目指す児童の姿	具体的な内容例
(1)	これまでの自分の経験や考え方と比べて、考えている。	ア「これまでの私は〇〇と考えていたけど…」 イ「これからは、〇〇のように考えていきたい」
(2)	自分自身(考えや行動)を第三者的立場から考えている。	ウ「友達の考えを聴いて、考え方が変わった」 エ「今までの私なら、〇〇と考えていたと思う」
(3)	道徳的価値について、自分ごととして考えている。	オ「登場人物と同じ状況なら、私は〇〇をすると思う」 カ「自分なら〇〇と考えて、～をしていきたい」
(4)	友達の考えから、価値観を広げたり、深めたりしている。	キ 相づち、頷き「なるほど」「そういう考えもあるのか」 ク ノート記述「〇〇さんの意見を聞いて、～だと思った」

目指す児童像を実現するための手立てとして、パッケージ型ユニット道徳による単元構成と発問の工夫、ノートの活用に取り組んでいく。児童が多様な価値観に接するためには、教材、友達、教師との対話が重要となる。多様な価値観を否定するのではなく、肯定的に捉え、自分自身の価値観を広げたり深めたりできるようにするために、支持的風土のある授業づくりや児童との信頼関係づくり、道徳授業における約束などを大切にしていく。また、多様な価値観が存在することを児童に実感させるために、道徳授業のオリエンテーションを行い、授業の約束や友達と対話することの重要性、振り返りの視点などを児童と共に確認していく。このような児童を育成するために、パッケージ型ユニット道徳による単元を構成していく。

2 単元構成について

(1) パッケージ型ユニット道徳について

『解説道徳編』では、「道徳科が学校の教育活動全体を通して行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、計画的、発展的な指導を行うことが重要である。（中略） 取り扱う機会が十分でない道徳的価値に関わる指導を補うことや、児童や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること、相互の関連を捉え直したり発展させたりすることに留意して指導することが求められる」と示されている。

田沼茂紀(2020)は、パッケージ型ユニット道德を提唱している。「パッケージ型ユニットとは、テーマ性によって関連づけられた複数価値を複数時間で小単元として構成し、子どもの『問い』で一貫した道德学びのストーリーを意図的に紡ぐ道德科教育学的な視点での授業方法論」と述べている。複数価値を意図的・計画的に単元化することで、1主題1単位時間の授業とは違った、道德的価値の理解の深まりが期待できる。また、複雑に絡み合った現代社会を生き抜くために必要な道德性も養うことができると考える。田沼は、3つのユニットタイプを提唱しており、そのイメージを図式化した(図1)。

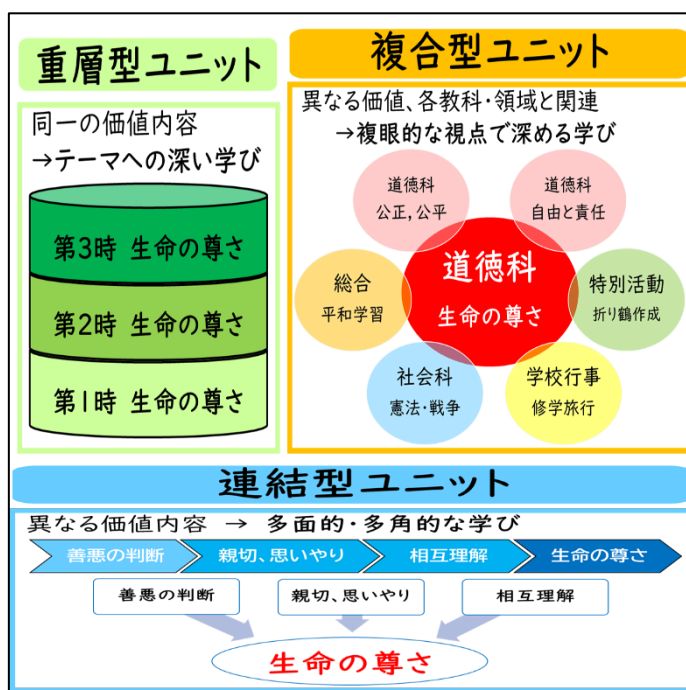


図1 3つのユニットタイプのイメージ(田沼を基に作成)

これまでの実践において、1主題(道德的価値)について1単位時間の中で、補充・深化・統合を意識し、授業を展開してきた。しかし、実際の子どもたちの日常生活や学校生活においては、様々な道德的価値が絡み合い、1つの道德的価値だけで物事を判断することは難しい現状がある。休み時間に友達と遊ぶ場面だけでも、「友情、信頼」「規則の尊重」「自由と責任」「公正、公平、社会正義」「親切、思いやり」など多くの道德的価値が絡み合っている。

そこで本研究では、複合型ユニットタイプで単元構成をし、研究を進めていく。複合型ユニットでは、道德科の授業だけでなく、各教科や領域、学校行事などに関連づけて構成することができるため、多面的・多角的な視点に加え、実践的に学びを深めていくことができると考える。本研究での単元を貫くテーマを「真の平和とは?」とし、道德科、社会科、特別活動、総合的な学習の時間、学校行事と関連付けていく。パッケージ型ユニット道德で単元構想をすることで、道德科で内面的資質を育むことを中心に、社会科・総合的な学習の時間で知識を深め、特別活動・学校行事(修学旅行・平和旬間)では、学んだり考えたりしたことをもとに、実践していく力を育てていく。このように各教科・領域を横断的に道德科と関連付けることで、道德科の目標である「よりよく生きるための基盤となる道德性」を養っていくことができると考える。道德科の内容と各教科・領域との関わりや単元を貫くテーマを意識づけ、その関連を可視化するために、ラーニング・マウンテンを活用していく。

(2) 単元計画(ラーニング・マウンテン)について

樺山敏郎(2021)は、『ラーニング・マウンテン』とは、『Let's Climb the Mountains of Learning』(学びの山に登ろう)の略称で、三領域における単元の学び全体を「山登り」に例え、子どもたちが目指す頂上(ゴール)とルート(プロセス)をデザインし、見える化したものです。コンピテンシー・ベースの国語科授業を目指し、ユニバーサル・デザインに配慮しながら、子どもとともに創る学びの実現につなげるねらいがあります」と述べている。また、『ラーニング・マウンテン』には、教師が教えたいことを子どもたちが学びたいことへ変えていく力があります。単元の導入段階で学び全体の見通しをもち、学びの途中における振り返りを大切にすることで主体性を育成します。同時に、課題の解決と目標の達成という頂上(ゴール)を目指して最後まで粘り強く、学びを調整していこうとする態度を培っていきます」と述べている。

本研究では、道徳科を軸にした単元を構想し、単元を貫くテーマ「平和」について考えていく（以下、『平和の山登りシート』（図2）。その際、単元計画に『平和の山登りシート』を活用することで、各教科や領域、行事と道徳科の授業の関連性を可視化できるだけでなく、単元全体や1単位時間毎の目標やねらい、学びの過程が明瞭になると考える。これまでの他教科での実践から、ラーニング・マウンテンを活用した際に、児童が単元を貫くテーマ（ねらい）を常に意識

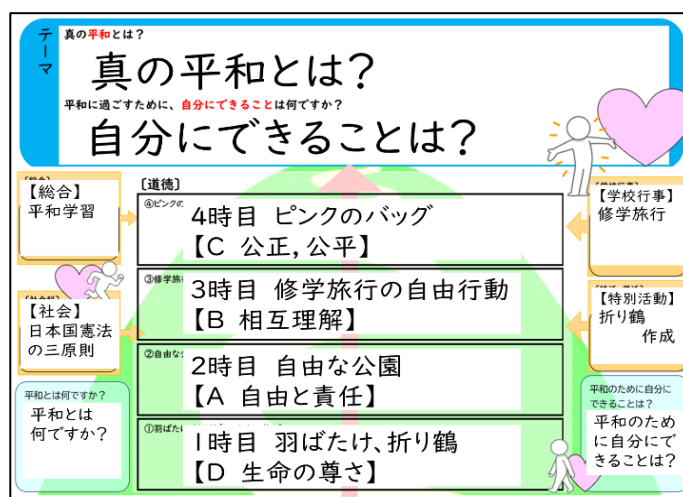


図2 『平和の山登りシート』

したり、ゴールに到達するためのプロセスを自ら考えたりする姿が成果として見られた。道徳科においても単元を貫くテーマや各教科とのつながりを意識したり、価値観の変容の過程を振り返ったりすることに効果的であると考え。なお単元計画は、学習を進めていながら児童とともに加筆修正などの微調整を加え、学びを深めるための道具として活用していく。『平和の山登りシート』を活用しながら学びを深めていくとともに、単元全体や1単位時間毎の学び、振り返りなど、学習を進める中での児童の思考の変容が分かるノートの活用をしていく。

3 思考の変容が分かるノートの活用について

『解説道徳編』では、「書く活動は、児童が自ら考えを深めたり、整理したりする機会として、重要な役割をもつ。この活動は必要な時間を確保することで、児童が自分自身とじっくりと向き合うことができる。（中略）さらに、一冊のノートなどを活用することによって、児童の学習を継続的に深めていくことができ、児童の成長の記録として活用したり、評価に生かしたりすることもできる」と示されている。

本研究においては、毎時間の学びや考えたこと、道徳的価値に対する当時の考え方をノートに書き、思考を整理することで、思考の変容やその過程が明確になり、自らの内面的資質の向上を実感することができると考える。多くの場合1時間毎にテーマやねらいが変化するだけでなく、日々の成長とともに生き方、感じ方、考え方が変わりその影響を大きく受ける道徳科の授業だからこそ、ノートに自身の思考を残しておくことは重要だと捉える。また、パッケージ型ユニット道徳の複合型ユニットでは、単元として学びを深めていくだけでなく、他教科との関連も図りながら学びを深めていくため、その過程における思考の変容がとても重要となる。以上のことから、本研究におけるノートの活用は効果的であると考え。自らの考えを整理するだけでなく、友達の考えを聴いて納得したり、新たな価値観の広がり、深まりを見つけたりした内容も記録しておくことで、自身の思考の変容をさらに明確にしていけると考える。

そこで本研究では、児童の思考の変容が分かるよう、1冊のノートを活用していく。思考の変容を明確にしていくために、記述する内容は次のとおりである（表2）。内容項目の振り返りは、『平和の山登りシート』に記述させる。『平和の山登りシート』は、ノートに貼り付けておくことで、一目で思考の変容が分かるように工夫する。

児童が自分の考えをノートに記録していくためには、

書く活動の時間確保と書く内容を理解することが重要になると捉える。そこで、十分な時間を確

表2 ノート記述の内容

①	本時のテーマなどについての初発の考え
②	教材理解(状況・心情理解)
③	本時のテーマについての考え
④	友達の考え(自分に影響を与えた考え)
⑤	内容項目についての振り返り

保するために、授業の展開を大事にしていきたい。道徳科において学びの中心となるのが発問に対する児童の考えである。発問が児童にとって明確であればあるほど、児童は考えを持ちやすく、ノートへの記述やノートを振り返る、考えを伝え合うなどの時間が十分に確保できると考える。児童の考えや学びの振り返りを効果的に引き出すために、発問や問い返しの工夫が必要となる。

4 児童の考えを引き出す発問・問い返しの工夫

『解説道徳編』では、発問の工夫について「教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、考える必然性や切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である」と示されている。

島恒生（2020）は、道徳性について、氷山の三層モデルで「状況理解レベル」「心情理解レベル」「道徳的価値レベル」を述べており、そのイメージを図式化した（図3）。

本研究では、行動や出来事に対して考えるのではなく、目に見えない心の内面部分（道徳性）を児童とともに考えていく。そうすることで道徳的価値についての理解を広げ、深めていくことができると考える。児童の考えなどに対して問い返す場面においても、発問と同様に、児童が道徳的価値についての思考をさらに広げたり、深めたりできるよう、考えの理由や心情など内面的資質を引き出せるよう工夫していく。授業の導入では、その時点での「道徳的価値」について児童がどう考えているかを問う。その後、展開前段で「状況理解レベル」「心情理解レベル」の発問を終えることで、展開後段から終末にかけて再度「道徳的価値レベル」について十分に考える時間を確保していく。それぞれの授業展開において効果的に発問や問い返しを行っていくために、森岡健太（2021、2023）の著書を参考にし、執筆者が作成した授業展開ごとの発問の視点（表3）と問い返しの種類（表4）を意識した授業を行っていく。児童が思わず「考えたい、伝えたい、聴きたい」と主体的に学びに向かうための発問・問い返しを工夫することで、道徳的価値について自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童を育成することができると考える。

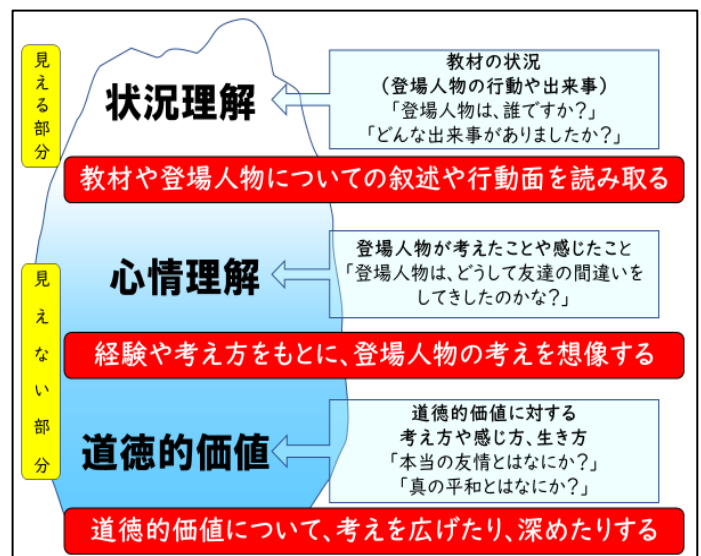


図3 氷山の三層モデル（島を基に作成）

表3 授業展開ごとの発問の視点

展開	発問の視点	発問の意図	発問例
導入	①内容項目に向かう ②イメージを広げる ③教材に向かう	初発の感想をもつこと 思考を整理する 土台をそろえる	「平和」とは？ 平和と聞いてどんなイメージ？ 折り鶴を折ったことはある？
展開前段	④教材と向き合う ⑤全員が意見を持つ ⑥視点を変える (立場・条件・時間)	土台をそろえる 考えを生み出す 考えを広げる	登場人物は？ どっちがよい？ 〇〇の立場で考えると？
展開後段	⑦本質に迫る ⑧理由を明確にする ⑨視点を変える (立場・条件・時間)	道徳的価値について考え、自分の考えを広げたり、深めたりする	真の平和とは？ なぜ？どうして？ もし〇〇だったら？
終末	⑩自分に置き換える ⑪自己を見つめる (過去・現在・未来)	過去を振り返り、現状から未来を見つめる	あなたなら？ これまでと比べて？ これから？

表4 問い返しの種類

種類	問い返し例
本質に迫る	なぜ、そう考えたの？ なぜ、〇〇はいけないのか？ 詳しくいうと、どういうこと？
条件を変える	もし、～だったらどうか？ (成功、失敗など逆の条件) ～の場合でも同じかな？
立場を変える	〇〇の立場ならどう考えるかな？ あなたが〇〇ならどうするかな？ 世界の人々は、どう考えたのかな？
時間を変える	これまでと比べるとどうか？ これからどうなっていくと思う？ 〇年後どうなっているのかな？

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 真の平和について考える。 単元を貫くテーマ「真の平和とは？」

2 指導計画

(1) 道徳科の指導計画

4 教材 + 1 (まとめ) を 2 学級で実施 (計 10 時間) 光文書院「小学校道徳ゆたかな心 6 学年」

時間	○主題名 □教材名 ■内容項目	ねらい 〔活動・道徳的価値・諸様相〕	【授業展開】 発問レベル 発問例「 」	目指す児童像とその姿の具体例 (表1)
1	○命と平和 □『羽ばたけ、折り鶴』 ■D 生命の尊さ	「原爆の子の像」に込められた思いを考える活動を通して、平和や命の大切さについて気づき道徳的心情を高める。	【導入】 道徳的価値について初発の考えを問う。 「命はなぜ大切ですか？」	(1) これまでの自分の経験や考え方と比較しながら、考えている。 ア「これまでの私は〇〇と考えていたけど・・・」 イ「これからは、〇〇のように考えていきたい」
2	○みんなの自由とは □『自由な公園』 ■A 善悪の判断, 自律, 自由と責任	自由と不自由の場面の比較を通して、誰かの自由がだれかの不自由につながることを理解し、自由な中でも責任ある行動をしようとする実践意欲を育む。	【展開前段】 状況理解・心情理解について問う。 「登場人物は？」 「どうして～をしたのかな？」	(2) 自分自身（考えや行動）を第三者的立場から考えている。 ウ「友達の考えを聴いて、考え方が変わった」 エ「今までの私なら、〇〇と考えていたと思う」
3	○分かり合うために □『修学旅行の自由行動』 ■B 相互理解, 寛容	互いの意見の相違で起こる課題を通して、広い心で受けとめる良さを理解し、お互いの立場や意見を尊重し合おうとする態度を育てる。	【展開後段】 道徳的価値について問う。 「命を尊重するとは何か？」	(3) 道徳的価値について、自分ごととして考えている。 オ「登場人物と同じ状況なら、私は〇〇をしようと思う」 カ「自分なら〇〇と考えて、～～をしていきたい」
4	○かたよらない心で □『ピンクのバッグ』 ■C 公正, 公平, 社会正義	身の回りにおける差別や偏見を通して、公正、公平の大切さを理解し、誰に対しても偏見や差別のない社会を目指そうとする実践意欲と態度を育てる。	【終末】 テーマについての考えを問う。 「真の平和とは何か？」	(4) 友達の考えから、価値観を広げたり深めたりしている。 キ相づち、頷き 「なるほど」「そういう考えもあるのか」 クノート記述 「〇〇さんの意見を聞いて、～だと思った」
5	○平和について □単元を貫くテーマの追求 ■D 生命の尊さ	これまでの学びを振り返り、平和について考えたことや感じたこと、これからのに向けて実践意欲と態度を育てる。		

(2) 各教科・領域との関連

教科等	□学習内容	○学習のねらい	道徳的価値	○単元を貫くテーマとの関連
社会	□憲法の三原則(平和主義)	○平和主義について調べ、過去の歴史的背景から、決して外国と戦争をしないと定めている意味を捉える。	D 生命の尊さ C 公正, 公平, 社会正義	○平和主義に関する知識を身につけ、日本が繋いできた平和の重要性を捉える。
総合的な学習の時間	□平和学習	○沖縄戦を学び、平和な社会に感謝するとともに、平和な世界を築きあげようとする心情を育てる。 ○修学旅行で学んだ平和について、伝えたいことを発表する。	D 生命の尊さ B 相互理解, 寛容	○調べ学習や体験学習をもとに、真の平和について考え、これからの平和について伝えていく。
特別活動	□折り鶴作成 □修学旅行の計画	○平和を願い、自分にできることを行動に移す。 ○集団生活を快適に過ごすために、相手意識や広い心をもって、修学旅行の計画を立てる。	C よりよい学校生活, 集団生活の充実 B 相互理解, 寛容	○平和について考えたことをもとに、実際に行動する。 ○互いの主張に折り合いをつけるなど、体験的に相互理解を高める。
学校行事	□平和旬間 □修学旅行	○事前学習や沖縄戦に関する資料館、施設の見学を通して、命の大切さに気付くとともに、平和な世界を築き上げようとする心情を育てる。 ○共同生活を通して友情を深め、学校生活や社会生活を豊かにしようとする態度を育てる。	D 生命の尊さ A 善悪の判断, 自律, 自由と責任 B 相互理解, 寛容 B 友情, 信頼	○体験学習を通して、沖縄戦や慰霊の日について理解を深めるとともに、真の平和について考える。 ○修学旅行での共同生活を通して、相互理解や相手意識を高める。

3 本時の指導（第4時）

(1) ねらい

差別や偏見における問題を通して、公正、公平の大切さを理解し、誰に対しても偏見や差別のない社会を目指そうとする実践意欲と態度を育てる。

(2) 展開

流れ	段階	学習活動 ○学習形態	研究とのつながり			◇指導上の留意点
			T：主な発問【レベル】 ◎中心発問 C：予想される児童の反応	目指す 児童像	発問の 視点	
導入 5分	内容の把握	1. 動画から無意識の偏見に気づく。 ○ペア ○全体 	T：どうして、男性、女性それぞれの声が聞こえるのかな？【価値】 C：イメージがある。 C：思い込んでいる。	(1) (4)	① ②	◇動画を活用し、イメージを持たせる。
		2. 本時の問いを確かめる。 ◎偏見を持たないようにするために、どんな考え方や行動が必要か？				
展開 前段 15分	教材との対話、他者との対話	3. 経験を振り返りながら、範読を聞く。 4. 登場人物の心情について考える。 ○グループ ○全体 	T：登場人物の気持ちを考えながら聴きましょう。 T：おばあちゃんは何で、ピンクのバッグにしたのかな。【状況・心情】 C：女の子だから。 C：ピンクが好きだと思い込んでいた。 T：それぞれの場面でどんなところに偏見がありますか？ C：ご飯は、お母さんが作るという考えが偏見。 C：年齢、性別で偏見がある。	(1) (3) (4) (1) (3) (4)	④ ④ ⑥ ⑤ ⑥	◇視点を与えてから、範読する。 ◇児童同士の対話を中心に進めることで、多様な価値観に触れさせる。 ◇様々な偏見を問うことで、道徳的価値につながる。
		5. 4つの場面に存在する偏った見方についてグループで考える。 ○グループ				
展開 後段 20分	自己内対話	6. 道徳的価値についての考えをノートに書き、発表する。 ○個人 ○全体 	T：偏見を持たないようにするためにはどんな考え方や行動が必要かな？【価値】 C：思い込みではなく、相手をきちんと知る。 C：偏った見方をしない。 C：相手との違いを楽しむ。	(1) (3) (4)	⑦ ⑧ ⑨	◇対話を中心に価値についての考えを共有する。 ◇多様な価値観に触れるため、共有の時間を確保する。
終末 5分	未来へのつながり	7. 振り返りの視点を意識して、学びを振り返る。 ○個人 ○全体 	T：あなたのこれまでを振り返り、これからはどうしたいかを書きましょう。【価値】 C：今までは・・・だったけど、これからは、～～～したい。 T：平等と公平の違いを図で表すと…	(1) (2) (3)	⑩ ⑪	◇自分なら、という自己を見つめる視点を持たせる。
		8. 平等と公平の違いを知る。				

(3) 評価

○公正、公平の大切さを多面的・多角的な視点で考えていたか。

○差別や偏見における問題について、自分事として捉えていたか。

IV 仮説の検証

本研究では、「自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童の育成」をテーマに理論研究や授業実践を行った。研究仮説で挙げた手立て「パッケージ型ユニット道徳」「平和の山登りシート」「思考の変容が分かるノートの活用」「発問の工夫」が、テーマの実現に向けて有効であったかを検証する。検証方法として、「平和の山登りシート」やノートへの記述、机間指導における児童観察、検証授業時の映像による児童の発言・活動の様子、検証授業実施前後の児童のアンケート等をもとに考察し、表1の姿が見られたか検証する。

1 発問・問い返しの工夫による効果について

検証授業では、授業展開毎の発問の視点と問い返しの種類、氷山の三層モデルで示した3つのレベルを意識して、発問・問い返しを行った(図4)。

導入では、内容項目や教材に対する価値観やイメージを問うことで、本時のねらいにむけて土台を揃えることに加え、児童自身のこれまでの経験や生き方から教材や道徳的価値についての考えを引き出すことができた。第4時では、動画を活用し、児童が無意識に持っていた「差別や偏見」に対する価値観を引き出し、展開前段へとつなげていくことができた。

展開前段では、「ピンクのバッグ」の題名から登場人物を想像させることで、無意識に偏見を持ってしまうことを実感させた。また、教材の中から偏見が起こっている様々な場面について考えたことで「差別や偏見」について多面的・多角的な視点で捉えたり、多様な価値観に触れたりする様子が見られた。「皆さんならどう考えますか?」「他の場面ではどうですか?」など立場や視点を変える問い返しをしたことで、児童が自らの経験と比較する様子が見られ、アンケート結果においても検証前後で16ポイント増加した(図5)。他にも、3つ場面を提示し、意見をネームカードで表現させたり、対話を通して出た意見を板書したりすることで児童の考えを可視化することに加え、教材に向き合い、状況理解や心情理解を自分ごととして捉えたり、他者の多様な価値観に触れたりすることができていた。

	T:教師の発言 C:児童の発言 【発問・問い返しの視点】 発言:児童の姿の価値づけ
導入	T:男性、女性どちらの声が聞こえるか想像しながら聴いてね。 T:女性♫グー、男性♫チョキ、両方♫パーを出してください。 CM動画を見ながら、ハンドサインで考えを表現する。 C:男の人かな?これは、女の人じゃない? T:どうして、声が聞こえたのですか?【内容項目に向かう】 C:ドラマとかアニメでよく聞く。 C:家でのイメージが強いから。 T:お父さんだけが仕事しているの?【立場を変える】 C:違う。けど、そのイメージが強い。 C:思い込みとか、先入観で聞こえる。
展開前段	T:なぜ、おばあちゃんはピンク色にしたの?【状況理解】 C:女の子といえばピンクのイメージがあった。 T:女子は、ピンク色でいい?【立場を変える】 C:嫌だ。ピンクだったら使いたくない。 C:ピンクでもいいけど、1番好きではない。 T:おばあちゃんは、困らせたかったの?【立場を変える】 C:喜んで欲しいと思って選んだ。 C:相手のことを思っていた。 T:他の場面ではどうですか?【多面的・多角的】
展開後段	T:偏見を持たないようにするためには、どんな考え方や行動が必要ですか?【道徳的価値】 C:見た目だけで判断しない。 C:十人十色で考える。 T:十人十色ってどういうこと? C:みんな違うから、勝手に決めないように。 C:女子だから・・・みたいな感じで考えない。 T:どういう風に相手のことを判断していくの? C:一つの情報だけでなく、相手をよく知ってから判断する。
終末	T:今日、自分やみんなで考えたこと、これから実践していけそう? C:偏見を持つこともありそう。だけど、持たないようにしたい。 C:相手が傷つかない偏見はいいかもしれない。 C:不安だけど、できるように意識していきたい。 人間的な弱さを認めている。これから見つめている。

図4 授業での対話の様子と価値づけ(第4時)

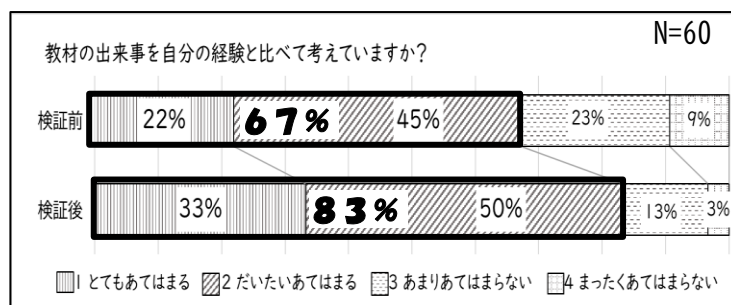


図5 教材と自分の経験の比較の変容

展開後段では、道徳的価値について、自己を見つめ、価値観を広げたり、深めたりできるような工夫や多様な価値に触れる機会を増やす工夫をした。「偏見を持たないようにするためには、どんな考え方や行動が必要か？」などの中心発問を行った。これまでに考えたことをもとに、道徳的価値について自己を見つめ、考えを広げたり、深めたりしていく様子や多様な価値観を認め合える様子が見られた。初めは、「経験でイメージする」「思い込み」「先入観」などで考えていたが、本時の学びを通して多面的・多角的に「差別や偏見」について発言する様子が見られ、考えを広げたり、深めたりすることができていた。

終末では、本時の学びを通して考えたことや感じたことをもとに、「これまでの自分を振り返り、これからはどうしたいか」の視点で『平和の山登りシート』に記述をさせた。記述内容について「今後実践していくことはできそうか？」と問い返したところ、「不安はあるけど、意識していきたい」と人間的な弱さを受け入れながらも、これからの生き方に向けて実践意欲を持っていた。

発問・問い返しを工夫することは、自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童の育成に効果的であったといえる。

2 思考の変容が分かるノート活用の効果について

発問の工夫に加え、児童のノート記述の内容も工夫をしながら、検証授業を進めた。本研究では、道徳的価値についての思考の変容が重要と捉え、表2①、③、⑤を中心に記述させていくことを意識して検証授業を行った。実際の授業では、まず導入時に内容項目について自分自身の考えを記述させた。展開前段では、対話を中心に学びを進め、必要に応じて、教材に対する考えや友達の意見などを記述させた。展開後段では、内容項目に沿ったテーマについての考えを記述させた。振り返りについては、『平和の山登りシート』に記述することで、単元を通しての考えの広がりや深まりが1枚のシートで確認できるようにした。そうすることで、導入と展開後段の考えや学習ごとの学びを比較しやすくなり、自らの価値観の変容を視覚的に捉えることができていた。アンケート結果においても肯定的に捉える児童が11ポイントと増加したことから、ノートを活用することで、自らの考えを整理することに加え、自らの考え方や心の変容に気づくことができたと考える(図6)。

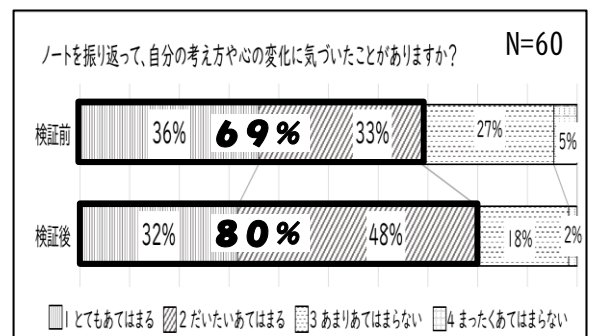


図6 ノートによる効果の変容

3 単元構成の効果について

今回の研究では、パッケージ型ユニット道徳による単元構成をし、単元を貫くテーマを「あなたにとっての真の平和とは？」と設定し、平和についての考え方を広げたり深めたりできるようにした。複合型ユニットで単元構成を行い、全5時間の道徳科では、4つの内容項目についての考えを広げたり、深めたりし、最後に単元のまとめを行った。道徳科では、各時間でそれぞれの内容項目について学びを深め、単元を貫くテーマについての学びも意識させた。道徳科の学びと他教科領域での学びの繋がりが一目で分かるようにするために、『平和の山登りシート』に振り返りを記述させた(図7)。

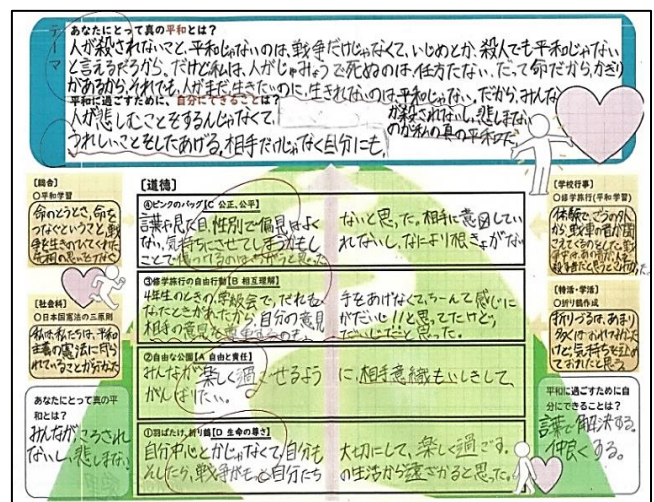


図7 『平和の山登りシート』への児童の記述

第1時目には、その時点でのテーマについての考えをまとめさせ、単元の振り返りとして第5時目を設定し、第1時目と同様にテーマについての考えをまとめた。検証前には、「争いがないことが平和」と捉える児童が9割近くいた。しかし、検証後児童Aは、「争いがあるかないかではなく、相手の生命や自由を奪うことは、平和とは言えない」という考え方に変わっていることが分かる。児童Bの記述からは、

【生命の尊重】だけでなく、【相互理解】や【公正、公平、社会正義】の内容項目も含めて平和について考えていることが分かる。児童C、D、Fの記述を見ても、「真の平和とは？」について多様な価値観や視点から、自分事として捉えていることが分かる。

また、平和に過ごすために自分にできることについて検証前には、「譲り合い」「仲良くする」など抽象的な意見がほとんどであった。しかし、検証後は、児童F、G、H、I、J、Kの記述から分かるように、平和に過ごすために、自己の過去や現在を見つめ直し、自分自身がこれからできることや意識したことをより具体的に記述していることが分かる（図8）。

各教科・領域においては、憲法や日本の歴史を学び、平和について調べ学習をし、平和の願いを込めた折り鶴や平和宣言の作成、低学年への平和の絵本読み聞かせをした（図9）。学校行事では、音楽朝会で「月桃」を歌い、修学旅行では、平和祈念資料館などに行き、体験を通して学びを深めた。道徳科の学びの後には、平和のメッセージを書き込んでから折り鶴を折る様子や平和を願う詩に、道徳科の学びを含めて考えている児童の様子も見られた（図10）。パッケージ型ユニット道徳の中で、道徳科を要として、様々な内容項目から「平和」を考え、各教科・領域で学んだ知識や体験が加わったことより、「平和」についての考え方や感じ方が広がり、これからの平和や自分自身との関わりにおいて深く考えることができた結果であると考えられる。

	あなたにとっての真の平和とは？	平和に過ごすために自分にできることは？
検証前	○戦争や争いがない。 ○みんなと笑ったりできる。 ○けんかがなく、仲が良い。 ○警察や軍がいらない。	○言葉の大切さに気づく。 ○譲り合い ○仲良くする。 ○みんなと楽しく過ごす。
検証後	〔児童A〕【生命の尊重】 人が殺されないこと、平和じゃないのは戦争だけじゃなくて、いじめとか、殺人でも平和じゃないといえるだろうから。だけど、私は、人が寿命で死ぬのは仕方ない、だって命だからかぎりがあるから。それでも人がまだ生きたいのに、生きれないのは平和じゃない。だからみんなが殺されないし、悲しまないことが私の平和だ。 〔児童B〕【相互理解】【公正、公平、社会正義】 戦争があるかどうかではなく、一人一人が「平和じゃないな」なんて思わないことが平和だと思う。たとえ、戦争がおきなくても、いじめなどに苦しんでいる人がいるかもしれない。周りから差別などで苦しんでいるのかもしれない。一人一人が何気ない1日を送り、みんなが平等に生き、他愛のない会話ができる。そんなことが平和だと思う。 〔児童C〕【公正、公平、社会正義】 私は、差別や偏見、争いや殺人などの残酷なことが起こらないような世界が真の平和だと思います。ニュースなどでも、争いや殺人があったなどの心苦しいものが流れてきたり、最近も昔も、平和が減ってきていると感じます。 〔児童D〕【自由と責任】 人の人生をほかの人が左右しないで、自分で自由に生きれる、行動できる世界。 〔児童E〕【相互理解、寛容】 誰もがみんな平等に生きることです。例えば、小さな偏見から、大きな偏見に変わり偏見されている人が追いつめられて、生活しにくくなり仲間外れにされて人生の楽しさが不公平だから、まず小さな偏見がないこと。	〔児童F〕 戦争について知って、平和を願い、平和を実感して生きていくことが自分にできることだと思う。私はまだ子供で、世界を救えるほどの力はないし、実際に苦しんでいる人々の半分も知りません。私は自分にできる最低限のことをしていきたいです。 〔児童G〕 人のことを偏見や差別しないようにしたり、自分の行動に責任をもって行動したりすることができると思う。 〔児童H〕 人が悲しむことをするんじゃないで、嬉しいことをしてあげる。相手だけじゃなくて自分にも。 〔児童I〕 人の気持ちを考える。戦いじゃなくて、譲り合いや話し合いで解決する。 〔児童J〕 平和のことを学習し、戦争のことも学び、平和や戦争を理解する、知る。 〔児童K〕 小さなことでも謝る。

図8 検証前後の単元を貫くテーマについての記述（原文のまま）



図9 平和の願いを込めて折り鶴を折る様子

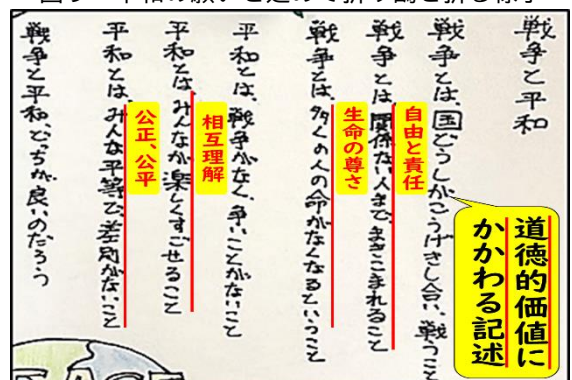


図10 総合で作成した平和を願う詩

4 自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童

本研究を進めるにあたり、「児童が『考えたい、伝えたい、聴きたい』と感じるようになり、建前ではなく、児童の本音を引き出すこと」を念頭に置いてきた。アンケートの結果から、「正直に伝える」ことができている児童が8ポイント増加していることが分かった（図11）。これは、本研究で、自己を見つめさせるための様々な工夫をしたことにより、児童自身が道徳的価値について、自分ごととして捉えることができた結果だと考える。

振り返りの記述を表1をもとに分析した結果、自己を見つめる記述が、増加していることが分かった（図12）。発問や問い返しを工夫し、道徳的価値について考える時間を十分に確保することに加え、パッケージ型ユニット道徳の特徴である多様な視点からテーマについて考えたことにより、自己を見つめる記述が増加したと考えられる。また、教師と児童や児童同士の対話やノートを活用し、友達の考えに多く触れたことで、多様な価値観を知るだけでなく、認め合うことができ、自分の考えを広げたり、深めたりすることができた（図13）。

以上のことから本研究では、「パッケージ型ユニット道徳」「平和の山登りシート」「思考の変容が分かるノートの活用」「発問の工夫」をしたことにより、自分ごととして道徳的価値について考えを広げたり、深めたりするだけでなく、友達との対話や教師との対話を通して様々な価値観に気づき、多様な視点から平和について考える児童を育成することに有効であったと考える。

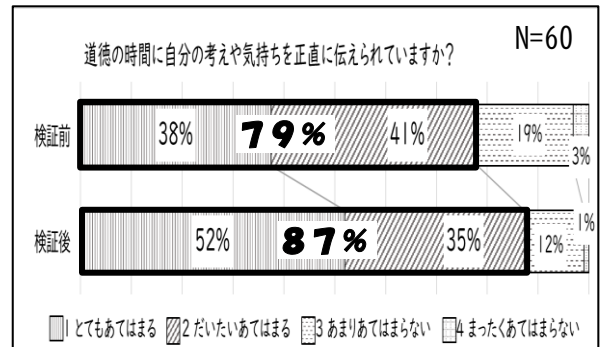


図11 自己を見つめ、本音で語る姿の変容

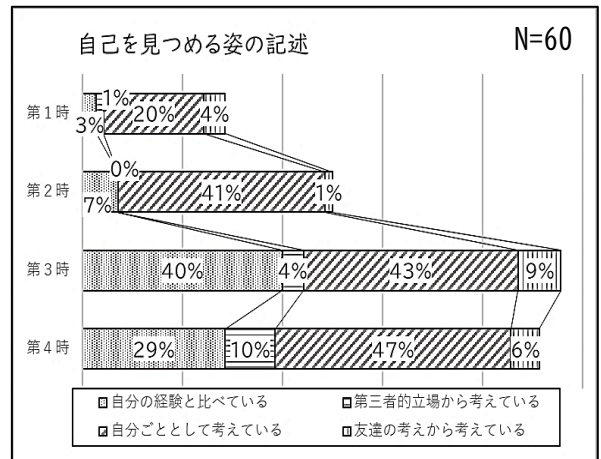


図12 自己を見つめる記述の分析

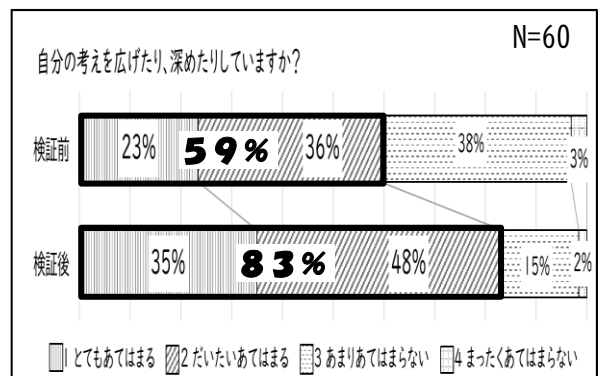


図13 自己を見つめる姿の変容

V 成果と課題

1 成果

- (1) パッケージ型ユニット道徳で、道徳科を要として、各教科領域の学びも生かされたことで、多面的・多角的な見方から、道徳的価値について考えを広げたり、深めたりすることができた。
- (2) 発問や問い返しに明確な意図をもつことで、児童の考えを引き出すことや道徳的価値について考えを深め、自己を見つめ、多様な価値観を認め合える児童を育成することができた。

2 課題

- (1) 1単位時間の中で、自己の価値観とじっくり向き合うための書く活動と他者との対話をしながら、多様な価値観に触れる対話活動とのバランスをとる必要があること。
- (2) 児童がさらに多様な価値観に触れ、認め合えるようにするためには、教師の立ち位置や役割などをより明確にした授業改善が必要であること。

〈参考文献〉

- 森岡健太 2023 『森岡健太の道徳教材研究ノート』 明治図書
- 樺山敏郎 2022 『読解×記述 重層的な読みと合目的な書きの連動』 教育出版
- 樺山敏郎 2022 『個別最適な学び・共同的な学びを実現する「学びの文脈」学級・授業・学校づくりの実践プラン』 明治図書
- 中村優輝 2022 『内容項目から始めよう 直球で問いかける小学校道徳科授業づくり』 東洋館出版社
- 日本道徳科教育学会編著 2021 『道徳教育キーワード大辞典』 東洋館出版社
- 森岡健太 2021 『おもしろすぎて授業したくなる道徳図解』 明治図書
- 加藤宣行 2020 『加藤宣行の道徳授業 考え、議論する道徳に変える教材研究&授業構想の鉄則 35』 明治図書
- 島 恒生 2020 『小学校・中学校納得と発見のある道徳科「深い学び」をつくる内容項目のポイント』 日本文教
- 田沼茂紀 2020 『問いで紡ぐ小学校道徳科授業づくり 学びのストーリーで「自分ごと」の道徳学びを生み出す』 東洋館出版社
- 加藤宣行 2019 『加藤宣行の道徳授業 考え、議論する道徳に変える話し合い&道徳ノートの鉄則 45』 明治図書
- 『道徳教育』編集部 2019 『考え、議論する道徳をつくる 新発問パターン大全集』 明治図書
- 永田繁雄 2019 『小学校道徳 指導スキル大全』 明治図書
- 加藤宣行 2018 『加藤宣行の道徳授業 考え、議論する道徳に変える発問&板書の鉄則 45』 明治図書
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年 7 月）解説特別の教科 道徳編』 廣済堂あかつき株式会社
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）』 東洋館出版社
- 赤堀博行 2017 『「特別の教科 道徳」で大切なこと』 東洋館出版社
- 田沼茂紀 2017 『道徳科授業のつくり方 パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』 東洋館出版社

〈参考 Web サイト〉

「ラーニングマウンテン - 教育出版」

<https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/kokugo/document/ducu2/docu209/lm-index.html>

（最終閲覧 2024 年 7 月）