ISSN 2189-065X

佐賀大学教育実践研究

第 40 号

2022

佐 賀 大 学 教 育 学 部
附属教育実践総合センター

佐賀大学教育実践研究
第４０号
目　次

《特集・教育実践論文》

特集によせて …… 和久屋　寛 …… 1
知的障害特別支援学校中学部における社会科・職業科を目標に据えた …… 黒木　美帆・松山　郁夫 … 3
グループ活動による生活単元学習
教育実習における ICT 利活用の可能性について …… 和久屋　寛・黒谷　誠二 … 13
－新型コロナ禍の取り組みを通しての一考察－ 小野　文慈
温度変化による空気の体積変化を捉えるイメージ図に関する考察 …… 峰　福太朗・岡島　俊哉 … 19
－小学校第４学年「ものの温度と体積」の単元を通して－

《特集・研究論文》

中学生の保健室利用状況と体力および生活習慣の関連性 …… 牛島　一成・桝谷　奈月 … 27
堤　公一・志村　正子
渡辺　裕晃
自分らしく遊ぶようになるまでに段階をふんだ幼児 …… 武藤亜佐子・石井　宏祐 … 37

《特集・実践報告》

児童が学びを価値づける算数科授業づくりの実際 …… 北島　光浩・米田　重和 … 45
生徒の主体的な学びをつくる家庭分野の実践研究 …… 坂下　恵理・岡　陽子 … 53
－「個別の問い」に着目して－
児童が学びを価値づける算数科授業づくりの実際 …… 廣瀬　圭吾・米田　重和 … 67

《教育実践論文》

「読みの方略」を表現活動に応用し，更新する …… 白井　雄大 …… 83
新型コロナ感染症の中での令和2年度の教育実習の補習 …… 松山　郁夫・高柳　元 … 91
正寶　直美・芳野　正昭

《研究論文》

保育所の保育士における保育に対する捉え方 …… 松山　郁夫 …… 103
障害者支援施設に通所する自閉スペクトラム症者の日常活動への支援に対する … 松山　郁夫 …… 113
生活支援員の認識

《実践報告》

単元を貫く問いの作成と解決 …… 白井　雄大 …… 123
－『すがたをかえる大豆』の実践から－
オンライン教育研究発表会開催に関する報告 …… 白井　雄大 …… 137
児童の「主体的・対話的で深い学び」を育てる外国語活動の取組 …… 松下　大介 …… 141
－第４学年の実践を通して－
外国語活動におけるICTの効果的な利活用に関する実践 …… 松下　大介 …… 151
－「５つのツール」を用いた分類と整理－
児童が自ら創造しようとする図画工作科の授業づくり …… 島﨑　智朗 …… 159
－図画工作科と国語科の教科横断的な学習－
生活の中の音や音楽とつなげる音楽科の授業づくり …… 江頭　範朗・向井　千晶 … 167
－小学校第１学年，第３学年の実践を通して－
遊びを楽しむ児童の姿に見る生活科の学びについての一考察 …… 森田　祐介 …… 179

佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター規程 …… 187

「佐賀大学教育実践研究」編集規定 …… 190

特集によせて

編集委員長　和久屋　寛*

佐賀大学教育学部附属教育実践総合センターが発行する研究紀要「佐賀大学教育実践研究」は，今回で，第 40 号を数える。1985 年 3 月に第 1 号が発行されたときは「教育実践研究指導センター紀要」という名称で，本センターの前身，佐賀大学教育学部附属教育実践研究指導センターの研究紀要という位置付けであったと聞く。その後，2002 年に組織改編があり，2003 年 3 月からは，現在の「佐賀大学教育実践研究」に名称を改め，引き続き，第 19 号以降を発行してきた。ただし，2017 年は 3 月に第 34 号，12 月に第 35 号を発行しており，やや変則的となっている。その一部については，図 1 に示すとおり，センター長室の書架に並べられている。

当初は，冊子体のみの発行であったと思われるが，この 40 年間で，その形態は電子媒体へと重心を移し，現在では，CD-ROM のほか，佐賀大学機関リポジトリ（https://saga-u.repo.nii.ac.jp/）にも収録され，誰でも，いつでも，どこからでも，気軽に閲覧することが可能となっている。また，近年は，投稿も MS-Forms を利用し，編集作業も情報通信技術（ICT）を最大限に活用することで，その事務的な負荷軽減にも取り組んでいる。

さて，このような変遷を経て，現在では，全国にも数少ない実践的な内容の豊富な研究紀要という位置付けを確立しつつある。これも，教育学部と附属学校園及び代用附属学校の教員の積極的な投稿に負うところが大きい。そこで，この特色を活かし，

- 教育実践論文：　幼児教育，初等教育，中等教育，障害児教育等の実践を対象とし，教育実践の改善を目指した具体的な提言を行う研究。
- 研究論文：　調査研究・実証実験研究などの仮説検証型や仮説生成型の研究及び文献研究。
- 実践報告：　研究プロジェクトの記録，教育実践の経過と成果など，実践上のユニークな視点や方法，工夫などの報告。速報性を重視。



図１．センター長室の書架にある
過去の研究紀要（一部）

に分類したうえで，現場で直ちに役立つ情報提供を目指して，原稿募集を行っている。

上述のとおり，今回で第 40 号を迎える。そこで，この機会に特集号を企画し，教育学部と附属学校園の共同研究に関する特別セクションを設けた。これ該当する特集原稿は，教育実践論文が 3 編，研究論文が 2 編，実践報告が 3 編であり，合計 8 編であった。異なる立場の教員が連携協力することで，単独では到達することのできなかった“新たな境地”を切り拓けたと確信している。なお，それ以外の一般原稿は 11 編であり，両者を合わせると，この第 40 号への掲載原稿は 19 編となった。この機会を利用して，敢えて「特集／一般」を分けて掲載するという試みに挑戦したが，これから先，教育学部と附属学校園は更なる連携協力を深化させていく予定である。

末筆ながら，それぞれの学校現場において，これらの原稿（過去の掲載原稿を含む）が有益な情報としてお役に立てたのであれば，望外の喜びである。なお，第 40 号は，単なる通過点と考え，引

*佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター

き続き，御指導，御鞭撻を賜れば幸いである。

【追記】本センターが発行する研究紀要「佐賀大学教育実践研究」のほか，何かお気付きの点などがあれば，お気軽に電子メールで御意見をお寄せ下さい。よろしくお願いします。

連絡先：　icerd@ml.cc.saga-u.ac.jp

特集・教育実践論文

知的障害特別支援学校中学部における社会科・職業科を目標に据えたグループ活動による生活単元学習

黒木　美帆*　・　松山　郁夫**

Lifestyle Unit-based Learning to Group Activities with an Aim to Social Studies and Occupational Studies in the Junior High School for Special Needs Education with Intellectual Disabilities

Miho KUROKI　　Ikuo MATSUYAMA

【要約】知的障害特別支援学校中学部２年生を対象として，社会科「社会参加するために必要な集団生活」と職業・家庭の職業分野「働くことの意義」を重視した生活単元学習を実施した。生活単元学習のあり方とグループ学習の利点について，生徒が主体的に学習に取り組む態度といった学習意欲がより高まる単元設定を重視すべきであること，「助け合い」という社会性が身についていくことがグループ学習の利点であること等が考察された。

【キーワード】知的障害特別支援学校中学部，生活単元学習，グループ学習

1．はじめに

本校は，知的障害のある生徒が通い，クラス編成は自閉スペクトラム症や注意欠如・多動症といった様々な障害や,就学先として生活介護やB型事業所といった様々な就学先を目指す生徒が在籍している。そういった生徒の実態をできるだけ把握ができるよう，本校においては学習指導要領を基にした独自の「学習内容表」を作成している。その「学習内容表」を用いて実態把握をすることで，グループ内の共通した目標を見つけるのが容易になり，活動内容の選定がしやすくなっている。

中学部本学級の生徒らは，自閉症スペクトラム個人の障害特性や経験の違いによって，社会性や他人への意識を必要とする社会科や，他者と一緒に仕事へ参加したり協力したりすることを目標とする職業科の単元を設定することの難しさがある。しかしながら，生活単元学習における目標が明確になれば，授業の手立てにおいて，生徒が目標を達成するために自ら考える場面を増やしたり，教師のアドバイスのタイミングを調整したりすることに気付き，改善することができる（沖野･平川,2021）と報告されている。このため，生活単元学習の目標が，生徒の興味・関心・発達段階に応じたものであれば，教育効果が高くなるものと推測される。

中学部本学級の生徒に対して，昨年度の同時期の生活単元学習で，季節の行事を楽しもうと大きな単元計画をし，その中で美術科の目標「制作活動の中で，道具の使い方を知ること，道具を使う経験を増やすこと」と，自立活動「目と手の協応動作の上達」を合わせ,「夏祭りをしよう」を計画した。一人ずつ好きな屋台を決め，魚釣り屋さんやくじ引き屋さんなど，個人で屋台の商品作りを行い，他学部の児

＊佐賀大学教育学部附属特別支援学校
＊＊佐賀大学教育学部

童生徒をお客さんとして招いて活動した。この活動を通して，美術科・自立活動の目標を学級の生徒全員が達成することができた。そこで，今年度の年間指導計画作成にあたって学びの履歴を改めてチェックし直す過程で，作業学習や各教科といった他の授業を通して生徒同士のかかわりが増え，一緒に学ぶ態度が身についてきていることが明らかになった。

このため，身につけた力の変容も踏まえ，それらをさらに伸ばせるように次の 2 教科の目標を設定した。

一つ目は，社会科「社会参加するために必要な集団生活」である。ここでは，屋台の模擬店の準備やお客さんとのやりとりを通して，販売について触れたり，人に喜ばれるように仕事（役割）を果たそうとしたりすることを目指し，「来場者に喜んでもらえるものは何かを自分達で考え，活動にとりくむ」を目標とした。

二つ目は，職業・家庭の職業分野「働くことの意義」である。畑仕事や販売会などでの仕事の経験が増えることで，他者と協力して働くことの意欲が高まってきているため，グループ活動を中心として屋台について話し合いながら計画したり，それぞれが協力し合って準備を進めたりすることを目指し，「グループの友達と協力をして仕事に取り組む」を目標とした。

この 2 つの目標を達成するために，中学部 2 年生を対象として，各教科等を合わせた指導である生活単元学習のグループ活動による授業計画を作成して実行をした上で検証を行った。したがって，本研究の目的は，知的障害特別支援学校中学部 2 年生を対象とした生活単元学習のあり方とグループ学習の利点を明らかにすることである。

2. 研究方法

(1)対象

対象とした生徒は，附属特別支援学校中学部 2 年生に在籍する，知的障害を伴う生徒ら 6 名である。中学部 2 年生に在籍する 6 名の生徒の実態を表 1 に示す。6 名はそれぞれ，Ａさんから Ｆさんとする。

表 1　中学部 2 年生に在籍する 6 名の生徒の実態

名前	実態
Ａさん	知的障害を伴う ASD の診断を受けている女子。「〇〇さんがいるね。」など，知っている他者への関心は高いが，自分から会話をしたり挨拶をしたりすることは難しい。小学部から在籍しており，現小学部生も馴染みの児童が多い。
Ｂさん	知的障害の診断を受けている男子。やや注意欠如の傾向があり，自己肯定感が低く，不安感が強い。欠席や初めてする活動に対して不安を口にすることが多く，授業に参加する日でも個別に振り返りをして授業に参加することが多い。
Ｃさん	知的障害を伴う ADHD の診断を受けている女子。役割に対しては積極的に取り組み，自分から友だちを手伝う様子も見られる。活発で人との関りを好むが，場に応じた適切な言葉が言えずに相手とのコミュニケーションが難しくなったり，集中が続かず活動に参加しなかったりすることもある。
Ｄさん	知的障害を伴う ASD の診断を受けている女子。発語による自発的な会話は少なく，決まった場面や人に対して，挨拶や定型文は，促されるということができる。模倣することは得意で，テレビやゲームのエコラリアがよく生起している。

Ｅさん	知的障害を伴うASDの診断を受けている女子。場面緘黙があり，時々カタトニアが生起するため，初めての場所や活動への不安感が強い。ノートを使って馴染みの指導者やクラスメイトへ「○○を貸してください。」，や，「○○さん，手伝ってください。」などの要求は，指導者に促されると提示することができるが，「○○さんと話したい。」という関心・意欲は強い。
Ｆさん	知的障害を伴うASDの診断を受けている男子。発語による自発的な会話は少なく，決まった場面や人に対して，挨拶や定型文は，促されるということができる。小学部から在籍しており，現小学部生も馴染みの児童が多い。

Ｂさんは，今年度より本校へ転入し，以外の５名は，昨年の同時期に生活単元学習「夏祭りをしよう」を経験している。昨年度は，屋台を一人で作る活動を行い，はさみで切ったり，折り紙を丁寧に折ったり，自分で色を選んできれいに塗ったりするなどし，美術や自立活動の目標を多くの生徒が達成することができた。単元に取り組む際も，授業が始まると積極的に道具を借りたり，休憩を取り入れながらも時間いっぱい取り組んだりする姿が見られた。また，生活単元学習のその他の単元や作業学習等において，工程を分担して一つの物を作りあげたり，同じ作業を同じ場所で取り組んだりするなど，グループで活動することも経験し，積み重ねてきている。

(2)単元期間及び場面設定

令和３年６月16日から令和３年７月12日まで，本校中学部２年教室と家庭科室，特別教室の希望の棟を使用し，活動を設定した。詳しい単元計画は表２に示す。日時欄の日時の後の○内の数字は，その日の時数であり，本単元は計32時間で行った。

表２　単元計画

次	時	日時	学習内容	指導内容 （学習指導要領か学習内容表から）
１	２	6/１6②	○夏の行事について知ろう。 ○夏祭りの見通しをもとう。 ・どんな屋台にするか ・グループ分け ・チラシ作り	・理科，自然との触れ合い ・社会，伝統的な文化 ・国語，聞くこと・話すこと
２	１５	6/１7③ 6/１8③ 6/２１③ 6/２4③ 6/２8③	○屋台を作ろう。 ○チケットを作ろう。 ○生産者よりの看板を作ろう。	・社会，係や当番の仕事 ・社会，手伝い・仕事 ・美術，表現 ・職業，働くことの意義
３	６	6/３0③ 7/１③	○屋台のリハーサルをしよう。 ・挨拶の仕方 ・チケットの交換方法	・職業，人とのかかわり ・職業，職業生活の具体的内容
４	６	7/5③ 7/8③	○お客さんを呼んで 夏祭りをしよう。	・職業，人とのかかわり ・職業，職業生活の具体的内容
５	３	7/１２③	○振り返りをしよう。	・職業，働くことの意義 ・国語，書くこと

1 次では昨年度の目標との違いを明確にしたうえで生徒が活動の見通しを持てるよう，昨年度の夏祭りの様子の動画を見ながら振り返りを行うようにした。2 次の夏祭りの準備は，本番の場所の視覚的なイメージを持ちながら屋台の準備を進められるよう，夏祭りを行う教室でグループに分かれて活動を行うようにした。これにより，グループの中で互いのアイディアを出し合ったり，協力して作業を進めたりできるようにした。また，お客さんとして招待する小学部児童に好きなキャラクターを予めインタビューをしてから商品の準備をしたり，作ったチケットを直接手渡しに行ったりして，人とのかかわりを大切にした。3 次のリハーサル（本時）では，実際にお客さんを呼んで夏祭りの本番を行う前に，夏祭り単元を並行して行っている中学部 1 年生をお客さんに見立ててリハーサルを行った。お祭りの会場の場面設定は図 1 に示す。4 次の本番では，招待するお客さんを 2 日に分けて行った。リハーサルをし，本番 1 回目，本番 2 回目と，段階を踏みつつ同じ授業の流れで，3 回のリハーサルまたは本番を行った。毎回，目標立て，振り返り，次に頑張りたいことをグループごとに話し合い，振り返りワークシート（図 2）にまとめ，発表を行うことで，生徒が目標をもって次回に取り組めることを狙った。また，生徒があげた次に頑張りたいことを次回の目標の候補ととらえ，それを達成するためには，生徒の支援を行う教師がどの様な支援を行ったらよいかについて予め考えて準備できるようにした。作業学習の朝礼時に全員で確認をしている「働くためのきまり」を 3 次，4 次でも取り入れた。普段，作業学習で仕事を始める前に言う「働くためのきまり」を全員で言うことで，これから仕事に臨むという意識づけになることを狙った。

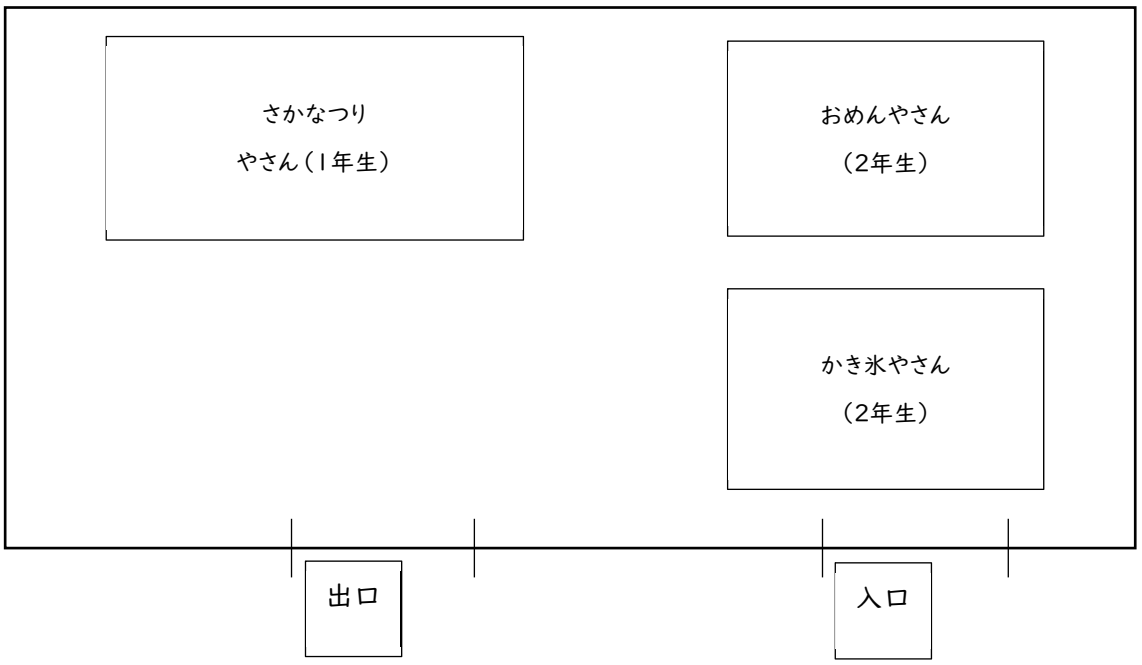


図 1 お祭りの会場の場面設定



図 2 振り返りワークシート

以下，第 20 時間目のリハーサル活動の指導案の抜粋を表 3 に示す。

表 3　第 20 時間目のリハーサル活動の指導案の抜粋

時間	学習活動	指導・支援
10:35	１．はじめの挨拶をする。 ２．今日の予定について知る。 ３．グループごとに，今日の目標を決める。 ４．働くためのきまりを確認する。 ５．グループにわかれ，１年生をお客さんとして迎えリハーサルをする。 ６．振り返りをする。 ７．次の授業の見通しをもち，おわりの挨拶をする。	・日直に挨拶をするよう促す。 ・これまでしたことの振り返りを，ワークシートを使ってする。また，それらから今日は何の活動をするのかを生徒と考える。 ・グループに分かれ，話し合いをして今日の活動の目標を決める。 ・決めることが難しい場合は，これまでしてきたこと等の選択肢を提示する。 ・働くためのきまりを，日直の後に続けて言うよう指示する（生徒間の距離を十分に取る）。日直に，全員に聞こえるような大きな声でリードするよう伝え，ボードを掲げる。 ・見えにくい場合は席を移動しても良いことを伝える。 ・自分達の接客の様子を学習用ＰＣで記録できるよう，生徒へ学習用ＰＣを配布する。 ・働くためのきまりや，各グループで決めためあてを随時確認する。 ・各グループ１回ずつリハーサルを行う。 ・挨拶や立ち居振る舞いを学習用ＰＣで確認し，本番に向けての新たなグループ目標とする。 ・おわりの挨拶を日直へ促す。

3．結果

まずは，7 月 1 日に行った第 3 次の屋台のリハーサルをしようの活動についての評価について，評価表は表 4 にまとめた。リハーサルの授業が 2 回目だったということもあり，一緒に活動をした 1 年生の前で手本となるような行動ができる生徒も多くいた。例えば，Ｂさんは，「商品の受け渡し係」になり「いらっしゃいませ。」，「ありがとうございました。」など，相手に聞こえるよう，また，同じグループの中で率先して言うことができていた。Ｅさんは，昨年度の活動では人前に出ることや他者との交流に対して困難があったが，練習を重ねるうちに，相手を確認してからコメントカードを出したり，お客さんがいないタイミングをよく把握した上で商品の補充陳列ができたりした。Ａさんは，本時では目標未達成という評価となった。「○○さん，お願いします。」と決まった文を言いながら次の係の生徒に商品の入った袋を渡すことはできたが，手元を見ながら袋に入れるという注視することや袋に丁寧に商品を入れるという手指の巧緻性の問題があげられた。そのため，本時が終わって指導者間で話合いをし，支援方法の変更を行った。

表 4　本時の評価表

生徒	本時の個人目標	評価	
Ａさん	丁寧に，商品を袋に入れて，次の係に渡すことができる。（職業，中１，Ａ－ア－（イ））	次の係に，「○○さん，おねがいします。」と言葉を言いながら商品を渡すことができた。しかし，手先を見ながら袋に入れることが難しく，巧緻性・視線の集中の問題があげられる。	△
Ｂさん	商品を渡し，感謝の言葉を言うことができる。（職業，中１，Ａ－ア－（ウ））	両手で袋を渡せていた。「ありがとうございました。」も大きな声ではっきりと言うことができた。	○
Ｃさん	商品を渡し，感謝の言葉を言うことができる。（職業，中１，Ａ－ア－（ウ））	お客さんに対し，両手で商品を渡し，接客をすることができた。また，笑顔で「ありがとうございました。」と言うことができた。	○
Ｄさん	あいさつや決まった文を，適切なタイミングで言うことができる。（生活，小３，カ－（イ））	促されて言うことができた。様子を見て自発的にあいさつをすることは難しい。	△
Ｅさん	場の状況を把握して，必要な道具の準備をすることができる。（職業，中１，Ａ－ア－（イ））	始めのうちは促されて準備をしていたが，繰り返すうちに，状況を判断して商品の補充ができていた。	○
Ｆさん	適切なタイミングで，お客さんに言葉かけをしたりチケットを受け取ったりすることができる。（生活，小３，カ－（イ））	お客さんが来たことに気がつくと，チケットを受け取ったり，プラカードを使って言葉かけをしたりすることができた。	○

次に，単元を通した職業科と社会科の単元目標に沿って生徒らの変容について述べる。

一つめに，社会科の目標である「来場者に喜んでもらえるものは何かを自分達で考え，活動にとりくむ」について，グループ活動やチラシやチケットといった教材を使うことで働く人としての意識が高まったように感じる。例えば，チラシを自分らで作成し，配布・宣伝をしに行ったり，第4次の「お客さんを呼んで夏祭りをしよう」の場面でチケットの受け渡しをしたり，来客してくれる児童生徒に好きなキャラクターを聞きに行くインタビューをしたりした。

これらにより，かき氷グループでは，相手を確認して「チケットをください。」と接客シートを相手に見える高さに提示したり，客が二つのかき氷を選んで出し終わるまで手を出して待っていたりしていた。また，お面屋さんグループでは，「これから○○さん来るね。」と言ってチラシとチケットを配った友達の来客を心待ちにしたりする姿が見られた。そして，商品が少なくなってきた時に，「チケットは○○さんのクラスにも配って，まだ来ていないから，もう少し見える場所に変えよう。」と言って，商品を小学部の児童が見やすい位置に移動させたり，種類でまとめたり，「トーマスは○○さん。」と言ったりして並べ替える様子も見られた。

これらのことから，チラシやチケットといった教材を使い，自らインタビューしたりチラシやチケットを配布したりすることで，お客さんに対してや販売する人としての意識，販売するための工夫が高まったため，社会科の目標に対して有効であることが示唆された。

二つ目に，職業科の目標である「グループの友達と協力をして仕事に取り組む」について，グループ活動や振り返りワークシート（図2）を使用して目標設定をすることを，単元全体を通して行ったことで，自分の役割に対しての意識が高まった。

例えば，第3次のリハーサルから第4次の本番まで，授業の導入でグループでの話合い活動をした上で，振り返りワークシート（図2）グループ全体の目標を設定した。このことにより，初めは，「受け渡しを丁寧にする。」というように自分の役割の中で難しかったことやがんばりたいことといった反省点しか書けなかった生徒が，話合いを進めるうちに目標が明確になり，グループ内で共通した反省点から「お客さんが来たら大きな声であいさつをする。」というようにグループ全体で共有できるものへと変わった。

また，グループ内で話合いながら役割を決めたり，目標を決めてそれらをふり返ったりすることで，グループ内の他の生徒が何の役割をしているのかも把握するようになり，把握しているからこそチケット受取り後に商品の紹介をし，商品を袋に入れて相手に渡すまで，第3次のリハーサルに比べてとてもスムーズにできるようになり，グループ毎のまとまりが見られるようになった。

これらのことから，職業科の目標達成のために授業を通して決まったグループ活動の教育効果が示された。

4. 考察

以下，本単元を通しての成果と課題，今後の展望について，要点を2つに絞って検討する。

一つめに，学習指導要領の各教科の目標・内容に則った授業作りについてである。前項にも述べたように，昨年度の生活単元学習の評価・各教科の学びの履歴の確認を行い，目標とする教科を変更して同じ単元を設定した。このように，生活単元学習計画案による授業設定と授業評価を重ねることで，生徒の内面の成長に迫る授業作りが可能になる。また，小学部からの積み上げによる成長の段階があり，自らの仕事の価値，それを行う自分の価値を実感しながら成長していくことが重要である（樫木･加藤･公

史･吉松･伊勢本, 2017）と主張されている。この見解も踏まえて，生活単元学習の目標や内容を設定して授業を行った。

具体的には，中学部段階の目標の達成が難しく，新たに目標を立てることが難しい生徒らに対しても，小学部段階からつながりをもった学習内容表を確認することで，一人一人に合った，より詳しい目標を設定することができていた。そのため，中学部の生活の中や作業学習などで培ってきている力をさらに伸ばすことができ，単元を通して生徒らの良い学びの機会となったものと推察される。

今後の展望としては，新しい単元設定に向けて，同じ単元・同じ教科目標で活動内容やグループ構成を再考する方法，同じ単元・違う教科目標で設定する方法，違う単元，同じ教科目標で設定する方法の3つが考えられる。

生活単元学習において，生徒の課題意識に沿った単元を構成することが極めて重要になる。実際の授業づくりでは，授業をつくる教師の意図と子供の意識の折り合いを付けながら単元を構成することが必要である。そこには，教師の育てようとする意図や子供の意識の捉え方が反映されるのであり，教師の専門性が問われる（仲矢･井上･能勢, 2020）と言及されている。このことも考慮した生活単元学習に取り組むことが求められる。

生徒らの興味のある活動・内容ではあるが，来年は中学部の最上級生である3年生へ進学する。したがって，高等部へのつながりを考えながら設定していく必要があり，「夏祭り」という題材を取り扱うかを慎重に考えなければならない。また，今年度が終わった時点での生徒らの興味関心のあるものをその都度把握し，生徒らが主体的に学習に取り組む態度といった学習意欲がより高まるような単元設定をしていくことを重視すべきであろう。

二つめは，グループ活動を用いた活動設定についてである。本単元では，それぞれの生徒がチケットの受け渡しやお客さんへの言葉かけをする係など役割をもち，グループの一員として準備やリハーサルを進め，本番に臨んだ。このようなグループ活動を設定したことで，他者意識が芽生え，相手の様子から「自分が何をすればよいのか」を考えた行動が随所に見られた。一緒に準備を進める中でお互いに声をかけ，話をしながら，やりとりをするという活動ができ，また，他の人がやっていることを見て，自分も同じようにやろうという観察学習や模倣学習ができた。このように，他者の様子を見て状況を判断し，声をかけることや手伝うことができるようになる，「助け合い」という社会性が身についていくことが，グループ学習の利点と言える。

コミュニケーションを深めるためには，生徒が伝えたい・したいことを見逃さずに拾い上げ，その気持ちを尊重しながらやりとりを進め，活動を共に展開していくことが重要である（岩沼･小松, 2004）。また，知的障害特別支援学校で活用できるグループ活動の内容として，分かりやすくて単純であり，身体を動かしながら友達と関わることができるエクササイズが有効である。グループ活動を実施する際には，事前に活動の見通しやねらいを生徒に明示しておくことや，生徒の苦手な言葉や音，環境などを把握しておくこと，ルールの説明の際のモデリングが重要である（稲葉･細川･正保, 2017）。これらの報告の内容と本研究で得られた考察を併せて検討すると，生活単元学習の課題は，グループ内での役割の交代をすることで，様々な役割への興味が湧いたり，自分自身を知る良いきっかけになったりすること，生徒が自分の意思で選ぶ事の大切さを学び，自分の役割を客観視する力を高めていくことだと考えられる。

以上より，今後，本研究で得られた生活単元学習の課題に対して，どのような取り組みがなされれば各生徒の学習意欲や社会性をより育むことができるのかを，教育実践を通して明らかにすることが求められる。

5. 結論

知的障害特別支援学校中学部2年生を対象とした生活単元学習のあり方とグループ学習の利点を検討した結果，①小学部段階からつながりをもった学習内容表によって各生徒に適切な目標を設定し，中学部の生活や作業学習等で培った力をさらに伸ばすことができ，単元を通して各生徒の良い学びの機会となる。②新しい単元設定に向けて，同じ単元・同じ教科目標で活動内容やグループ構成を再考する，同じ単元・違う教科目標で設定する，違う単元，同じ教科目標で設定する3つの方法がある。③学習意欲がより高まるような単元設定を重視すべきである。④他者の様子を見て状況を判断し，声をかけることや手伝うことができるようになる，「助け合い」という社会性が身についていくことが，グループ学習の利点である。以上が考察された。

謝辞

本研究にご協力いただきました中学部の先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

稲葉愛・細川美由紀・正保春彦（2017）特別支援学校における人間関係形成を目的としたグループワークの実践．茨城大学教育実践研究，(36)，231-245.

岩沼見奈・小松正和（2004）子どもと共につくりあげるグループ学習：コミュニケーションを深めて(授業グループによる研究)．金沢大学教育学部附属養護学校中学部研究紀要(平成15年度)，70-77.

樫木暢子・加藤公史・苅田知則・吉松靖文・伊勢本大（2017）特別支援学校12年間における系統性のある生活単元学習の実践研究－キャリア発達支援を活かした授業づくり－． Journal of Inclusive Education，3，87-102.

仲矢明孝・井上寛規・能勢涼子（2020）生活単元学習の単元設定・単元構成の在り方 ：2 年間実践された単元の授業評価結果からの検討．岡山大学教師教育開発センター紀要，(10)，79-90.

沖野大樹・平川泰寛（2021）「授業実践シート」を活用した生活単元学習の授業改善 ： 指導と評価の一体化を目指して． 広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，(19)，99-110.

特集・教育実践論文

教育実習におけるICT利活用の可能性について
―新型コロナ禍の取り組みを通しての一考察―

和久屋　寛*　・　黒谷　誠二**　・　小野　文慈***

Possibility of ICT Utilization during Teaching Practice：
A Consideration on Some Challenging Trials in COVID-19 Calamity

Hiroshi WAKUYA, Seiji KUROTANI, and Bunji ONO

【要約】教育実習とは，学校現場において児童生徒を相手とし，教育実習生が教育経験を積む貴重な体験の場である。これまで，おもに対面式で実施してきたが，昨今の新型コロナ禍は，その機会を奪うこともあった。そこで，本稿では，ICT利活用の観点から，令和３年度に附属中学校で実施した技術科の教育実習を取り上げ，その振り返りを通して，我々の取り組みを整理し，顕在化した課題について検討を行ったので報告する。

【キーワード】教育実習，ICT利活用，新型コロナ禍，遠隔式，対面式

１．はじめに

教員養成を使命とする教育学部において，教育実習の位置付けは極めて重要であり，本来であれば,対面式で実施するものである。しかしながら，昨今の新型コロナ禍は，これを許さない状況にあり，教員養成を担当する全国の大学では，いろいろと知恵を絞りながら，この急場を凌いでいる。例えば，国立情報学研究所は，遠隔授業の実践例などを紹介するウェビナー[1]を令和２年３月に立ち上げ，令和３年12月末までに44回の開催実績がある。

我々は，この２年弱のうちに第５波までを経験したが，本稿執筆段階で，佐賀県内の新規陽性者は連日ゼロ（およそ20日間）を記録しており，やや沈静化の様相を呈しつつあるようにも思える。しかしながら，新たなる変異種「オミクロン株」の登場もあって，未だ先行きは不透明な状況である。そこで，令和３年度に附属中学校において実施した技術科に関わる主免教育実習を取り上げ，その中で情報通信技術（ICT）を積極的に取り入れた試みについて，この機会に振り返りたい。

以下，本稿では，２．で教育実習の位置付けについて整理し，３．でICT利活用という観点から技術科の教育実習の実施状況をまとめる。そして，４．で今回顕在化した課題などについて考察し，最後に，５．で結論を述べる。

２．教育実習の位置付け

佐賀大学教育学部における重要な使命の一つは，幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校をはじめとする教員養成である。それゆえ，実際の学校現場において，児童生徒を相手に行う教育実習は，学生（教育実習生）にとって貴重な体験の場である。また，彼らを送り出す大学教員や，受け入れる実習校の教職員にとっても，責任感や緊張感を伴う真剣勝負の場である。

佐賀大学教育学部の場合，複数の教員免許が取得できる点に大きな特徴があり（詳細は**付録**を参照），そのためのカリキュラム編成として，１年次から段階的に取り組める体制を構築している。具

＊佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター　＊＊佐賀大学教育学部附属中学校
＊＊＊佐賀大学教育学部

体的には，表１に示すとおりである。この中で，実際に「教育実習」と言われるものは，3 年次に行う「主免教育実習」と 4 年次に行う「併免教育実習」であるが，それ以外にも，「教育実践フィールド演習」に代表される授業科目において，座学を交えながら，実際に授業を行う機会がある。

このような理由で，教員養成学部における教育実習の位置付けは，極めて重要である。本来であれば，いずれも対面式を原則として実施していくものであるが，この 2 年弱にわたる新型コロナウイルス感染症の拡大に関わる一連の出来事（令和 2～3 年度）は，それを許さない状況にあった。佐賀大学においても，令和 2 年度は，ほぼすべてが遠隔式での実施を余儀なくされた。令和 3 年度については，一時，落ち着きを取り戻した時期もあり，徹底した感染予防対策を講じたうえで，本来の対面式で実施するものもあったが，安全上の配慮から中止としたもの，前年度を踏襲して遠隔式としたものもあったようである。いずれにせよ，新型コロナ禍より前の状態に戻った訳ではない。

３．教育実習の実施状況 ―技術科の場合―

３－１　概要

周知のとおり，技術科は，中学校だけに存在する教科であることから，おもに「小中連携教育コース中等教育主免専攻（技術科）」に在籍する学生が配属される。それゆえ，概して学生数も少なく，小回りがききやすいという側面がある。また，おもに取り扱う範囲が「A．材料と加工／B．生物育成／C．エネルギー変換／D．情報」の 4 領域から構成されるため，ICT の利用に長けた教員が配置されているという特徴も有している。さらに，文科省が推進する GIGA スクール構想[2]によって，令和 2 年度末までに，1 人 1 台端末の配備が完了したことも，ICT 利活用に関わる新たな挑戦への追い風となった。

さて，今年度の附属中学校における主免教育実習は，令和 3 年 8 月 24 日（火）から 9 月 21 日（火）までの日程で実施された。やや下火になったとは言え，万一の事態を考慮して，やむを得ず，

表１．教育実習に関わるスケジュール

＜1 年次前学期＞
・教育実践フィールド演習 I 座学に引き続き，小学校で観察実習を行う。
＜1 年次後学期＞
―
＜2 年次前学期＞
―
＜2 年次後学期＞
・教育実践フィールド演習 II グループ単位で 1 時間の指導案等を作成し， 模擬授業を実施する。 代表者が実地授業を行う。
＜3 年次前学期＞
・教育実践フィールド演習 III 個人で 1 時間の指導案等を作成する。 ・主免教育実習（4 週間） 演習 III で作成した指導案などに基づいて， 各自が実地授業を行う。
＜3 年次後学期＞
―
＜4 年次前学期＞
・教員採用試験 ・併免教育実習（2 週間） 各自が実地授業を行う。
＜4 年次後学期＞
・教職実践演習 座学により，4 年間の総仕上げを行う。 ↓ 卒業，教員としてデビュー

大運動会（9/3）を中止とし，保護者を含めて，学校関係者以外の入校禁止措置がとられた。そのため，教育実習生として，学生を送り出す側の大学教員さえ，実習校で授業を参観することができなくなってしまった。

３－２　対面式の授業観察（2021/06/30）

表１に示すとおり，主免教育実習に先立ち，授

業科目として，3 年次前学期に「教育実践フィールド演習Ⅲ」を開講する。ここでは，本番を目指して，座学を交えながら段階的にスキルアップを図っていく。その過程で，附属中学校を訪問し，実際に授業を観察する機会がある。その目的は，①取り上げる単元を確認すること，②対象とするクラスの雰囲気を知ることである。

技術科の場合は，令和 3 年 6 月 30 日（水）の午前中に，中学 2 年生のクラスを対象として，対面式で実施した。授業担当者は，共著者の一人，黒谷誠二教諭であった。内容は「電気エネルギーを変換して利用するための仕組みを理解しよう」というもので，特に「効率，環境，価格，安全性」を重視したものになっていた。その様子を，図 1 に示す。

授業では，技術室の前方に配置された電子黒板に，ELMO 社の学校教育向け授業支援ソフト xSync Classroom（バイシンククラスルーム）[3] を連動させて進められた。具体的には，生徒向けに様々な資料を提示しながら説明したり，生徒がインターネット調査した内容を投影し，自分で全体に対して説明したりすることに利用されていた。なお，各自が 1 台ずつタブレット PC を所有しているため，同時並行でインターネット調査を行うことができ，その様子は電子黒板で確認ができるようになっていた。各自が調査しているときやグループワークの時間帯は，机間指導を実施することで，クラスの全体的な進捗状況の確認に充てていた。





図 1．授業の様子（2021/06/30 実施）

3－3　オンデマンド型の体験授業（2021/09/10）

附属中学校における主免教育実習が始まると，教育実習生が実際に授業を行う場面が出てくる。その情報は，随時，実習校の受入教員から大学教員へフィードバックされた。

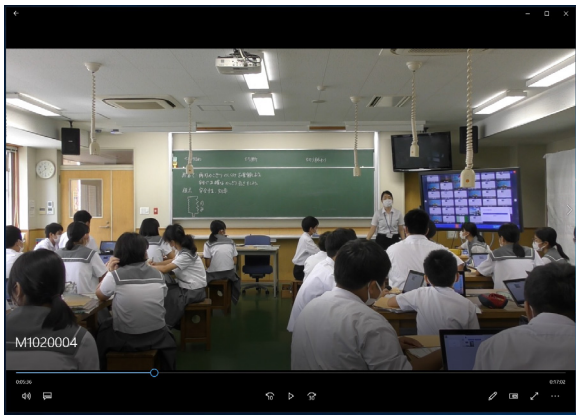
次は，その一例である。内容は「両刃のこぎりの仕組みを理解しよう／安全で正確なのこぎり引きをしよう」というもので，特に「安全性，効率」を重視したものになっていた。対象は，中学 1 年生のクラスであった。具体的な授業方法については，先と同様に，電子黒板と xSync Classroom を連動させるものであったため，ここでは省略する。なお，のこぎり引きを行っているビデオを事前に用意しておき，授業中にダウンロードするように指示を与えたため，生徒たちは自分たちのペースでビデオを視聴していたことを付記しておく。

さて，上述のとおり，大学教員は附属中学校を訪問することができないため，その様子は，黒谷教諭がビデオカメラで収録して，3 本の電子ファイル（mp4 形式）に分割して届けられた。

- 1 本目：3.99GB（22 分 38 秒）
- 2 本目：1.67GB（09 分 28 秒）
- 3 本目：3.40GB（19 分 18 秒）

今回，ビデオカメラを三脚に固定して撮影したが，適宜，そのまま左右に振ること（パン）や，対象を拡大すること（ズーム）で，教室内の様子を確認することができた。その様子を，図 2 に示す。

概して，有効な手段ではあるが，教室の様子を収録するためには，専従のカメラ操作担当者を配





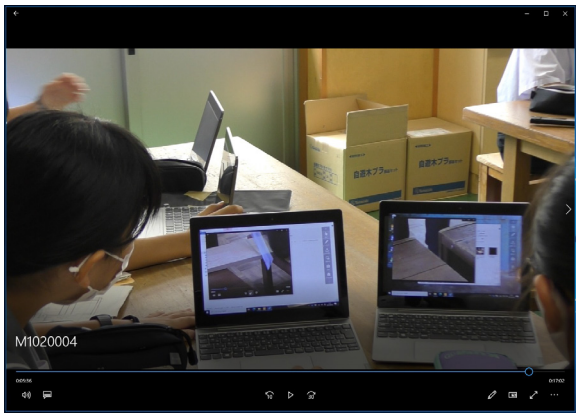


図２．授業の様子（2021/09/10 実施）





(a) 撮影機材の準備



(b) Zoom によるライブ中継

図３．授業の収録風景（2021/09/16 実施）

置し，適切なカメラワークが必要となる。したがって，技術科のように実習校の受入教員が 1 名，教育実習生が 1 名という状況では，実施に当たって，やや負担が大きいような印象であった。

３－４　ライブ型の研究授業（2021/09/16）

附属中学校における主免教育実習の総仕上げとして，教育実習生が，令和 3 年 9 月 16 日（木）の午前中に研究授業を行った。この日も，大学教員は附属中学校を訪問することができなかったため，今度は，Zoom ミーティングを利用してリアルタイムで授業の様子を視聴した。なお，内輪の事情ではあるが，共著者である大学教員 2 名（小野文慈教授，和久屋寛教授）は，この授業開始直前まで別の学内会議に参加しており，附属中学校までの移動時間を確保することが厳しく，その意味でも，このライブ型の中継方式の採用は，まさにタイムリーな選択で非常に有効であった。

さて，この授業の内容は「電気エネルギーと防災について考えよう」というもので，特に「防災，

環境，経済，効率」を重視したものになっていた。対象は，中学 2 年生のクラスであった。具体的な授業方法については，上で述べたものを踏襲しており，ここでは省略する。

Zoom によるライブ中継は，ビデオカメラで撮影した映像をパソコンへ取り込み，インターネット回線を介して佐賀大学本庄キャンパスへ配信することで実現した。特に通信障害に見舞われることもなく，順調に進んだものの，唯一の難点は画像の解像度であった。授業の収録風景を図 3 に示すが，ここにあるとおり，ビデオカメラは教室の最後方に設置していた。これは，先のオンデマンド型と同様であるが，Zoom を用いると，リアルタイムでスムーズに中継するというツールの性質上，画像の解像度を低下させていたようで，残念ながら，板書の文字は一部に判読できないものがあり，この点については，ライブ中継の課題を露呈することとなった。しかしながら，離れた場所でもリアルタイムで授業の様子を確認することができたという点では，大いに有効性を確認できたと言えよう。

4．考察

ここでは，令和 3 年度に附属中学校で実施した技術科に関わる主免教育実習を取り上げた。そして，ICT 利活用の試みについて，まず，その実施状況を振り返り，今回，顕在化した課題について整理した。

率直な感想は，目的を明確にしたうえで，「やる気になれば出来ることが多い」ということである。当初，教育実習に関する委員会では，この新型コロナ禍では，感染拡大の危険性を排除できない以上，大学教員が実習校を訪問して，研究授業を見学することは差し控えてほしいという論調が優勢であった。しかしながら，教育実習生が授業を行っている姿を，大学教員が自分の目で確認することに意義を見出すのであれば，対面式であっても，遠隔式であっても関係ないはずである。ここは，“All-or-Nothing”という両極端な選択肢に固執するのではなく，その中間的な妥協点を探るべきであろう。他教科では，このような ICT 利活用の可能性を探らなかったかもしれないが，その手段を持ち合わせた我々は幸運だったと言えよう。本稿執筆者のうち，黒谷教諭は，附属中学校における GIGA スクール担当であり，小野教授と和久屋教授は，教育学部において，新入生を対象に情報リテラシー科目を担当している。また，この 1 年半は，大学において各種の遠隔授業（資料配付型・オンデマンド型・ライブ型など）を提供した実績がある。また，教育実習生も同様で，この 1 年半は，大学において様々な遠隔授業を体験済みである。これらの偶然が，今回の ICT 利活用の挑戦に結実したと断言してよい。

さて，このように最低限の目的は達成できたと考えているが，初めての経験も多く，まだまだ改善の余地は多い。例えば，もっと人員を配置することができれば，ライブ型でも教室の様子を把握できるはずである。去る令和 3 年 11 月 4 日（木）と 5 日（金）の 2 日間，附属小学校と附属中学校は，合同で「教育研究発表会」[4]を開催した。MS-Teams のビデオ通話，あるいは Zoom を用いたライブ型のオンライン開催であったが，その中の公開授業では，2 台のカメラを駆使していた。1 台は固定式で，教室後方から全体の様子を撮影し，もう 1 台は移動式で，教室内を巡回しながら，児童生徒の様子をタイムリーに伝えていた。人員が確保できればという条件付きではあるが，これは，一つの解決法だと考える。もちろん，これとは別の解決法もあるに違いない。最終的には，ごくありふれた言葉に集約されてしまうが，「我々自身，常に創意工夫を凝らし，新たな境地を切り拓く覚悟で臨んでいくべき」と言うことであろう。

5．おわりに

今回は，令和 3 年度に附属中学校において実施した技術科に関わる主免教育実習を取り上げ，その中で情報通信技術（ICT）を積極的に取り入れた試みについて報告した。また，一部ではあるが，その過程で顕在化した課題について整理し，今後の展望について議論した。まだ解決できていない

ものも残っているであろうが，最後に「やればできる」という意気込みを持つことの重要性を指摘しておきたい。

文献

[1] 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関 DX シンポ」，国立情報学研究所 https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/

[2] “GIGA スクール構想の実現について”，文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm

[3] 学校教育向け授業支援ソフト xSync Classroom, ELMO https://www.elmo.co.jp/product/software/xsync-classroom/

[4] 令和 3 年度佐賀大学教育学部附属小学校・附属中学校 教育研究発表会 http://fusho.pd.saga-u.ac.jp/news/001712.php https://www.fuchu.pd.saga-u.ac.jp/news/000143.php

付録．佐賀大学教育学部おける教育実習

佐賀大学教育学部（http://next.pd.saga-u.ac.jp/）には，二つのコースがある。一方は「小中連携教育コース」で，もう一方は「幼小連携教育コース」である。小中連携教育コースには，さらに二つの専攻（初等教育主免専攻／中等教育主免専攻）があり，自分が専攻する校種の免許を取得するための教育実習を「主免教育実習」，2 枚目の免許を取得するための教育実習を「併免教育実習」と呼んでいる。なお，幼小連携教育コースでは，小学校における教育実習を「主免教育実習」と定めている。

特集・教育実践論文

温度変化による空気の体積変化を捉えるイメージ図に関する考察

- 小学校第４学年「ものの温度と体積」の単元を通して -

峰　福太朗*　・　岡島俊哉**

Consideration on the image diagram that captures the volume change of air due to temperature change:

Through the unit of "Temperature and Volume of Things" in the 4th grade of elementary school

Fukutaro MINE, Toshiya OKAJIMA

【要約】

小学校第４学年「ものの温度と体積」の単元で，温度変化による体積変化に関する学習支援として，イメージ図を取り入れた表現活動を行った。本実践の結論として次のことが明らかとなった。

・実験方法の意識が十分でないと，児童は身近な生活経験等をもとに上昇説を支持しやすい。
・膨張説や上昇説などの視点を明確にして問題解決を行うことで，科学的な粒子概念につながる上で有効に働く膨張説が生まれやすくなる。

【キーワード】実体的な見方　粒子モデル　イメージ図　膨張説　上昇説

１．問題提起

平成 29 年告示の小学校学習指導要領では，資質・能力育成の鍵となる「見方・考え方」が各教科等を学ぶ本質的な意義や中核をなすものとして示されている[1)]。「理科の見方・考え方」は，例えば「エネルギー」を柱とする領域では主として，量的・関係的な視点で捉えるなど，領域ごとの特徴的な視点が「見方」に該当し，「比較する」「関係付ける」など問題解決の過程で用いる考え方が「考え方」に該当する。粒子領域に関する「理科の見方」に着目すると，主として「質的・実体的」な見方を働かせる必要性が示されている。理科学習場面において実体的な見方を働かせる内容は，空気の圧縮，温度と体積の変化などがあり，目に見えない事物・現象を可視化して捉えることで，より科学的な理解につなげていくものである。

粒子領域の内容では，「粒子のもつエネルギー」の初発として，第４学年「(2)空気，水，金属」があり，「ここでの指導に当たっては，水の温度の変化を捉える際に，実験の結果をグラフで表現し読み取ったり，状態が変化すると体積も変化することを図や絵を用いて表現したりするなど，金属，水及び空気の性質について考えたり，説明したりする活動の充実を図るようにする。」と示されている。このように，学習指導要領で図や絵を用いて表現することに言及されており，何らかの形で粒子に関するモデルやイメージ図を導入する必要があると考える。

小学校理科におけるモデルやイメージ図などの比喩的表現に関しては，以下のような研究がある。峰・岡島（2020）はホワイト（White,R.T）の記憶要素に関する所論を援用し，第３学年での電気概念形成を促す比喩的表現について分析を行った。概念形成の初期においては，児童の記憶に定着させる上では実験中に児童が感じる感情と結果を結びつけることに留意することを指摘している[2)]。

粒子モデル導入の効果について検証した石井・岡本・柿沼（2020）は，第４学年「ものの温度と体積」で検証を行い，発泡スチロール球と電子レンジを用いる指導によって，多くの児童に熱膨張を粒の熱運動で捉えさせることが有効であることを示している[3)]。また，同単元において，アナロジーによる物質概念の構成に着目した安藤･賀来･森藤（2013）は，空気の塊を人間で表し，「人は温かくなると手足を伸ばして活発に動き，寒くなると縮こまる」というようなアナロジーを活用させ

＊佐賀大学教育学部附属小学校
＊＊佐賀大学教育学部

ながら，温度変化に伴う空気の体積変化を表現していくことの必要性を指摘している[4]。

以上を踏まえると，粒子領域においては実体的な見方を働かせた問題解決が肝要であり，モデルやイメージ図などの表現活動を学習に取り入れることは児童の科学的な資質・能力育成の一助となると考えた。

２．実践目的

小学校第４学年「ものの温度と体積」の単元で，モデルやイメージ図を取り入れた学習活動を行うことで，粒子に対する科学的な考えを深めていく児童の姿を目指す。その中で，本実践の目的は，粒子概念の導入として，児童が比喩的表現（イメージ図等）をどの程度活用して問題解決を行うことができるのか知見を得ることとする。

３．実践内容

小学校第 4 学年「ものの温度と体積」で,全 7 時間の単元計画で実践を行った。

(1) 対象

佐賀大学教育学部附属小学校第 4 学年

A 学級，B 学級（2 学級　計 69 名）

(2) 期間

令和 3（2021）年 10 月下旬～11 月下旬

４．実践結果

児童の学びの概要について

≪1 時目≫

空のペットボトルを湯や氷水の中に入れる実験を行った。ペットボトルの様子について，気付いたことを話し合った。イメージ図の導入としては，「閉じ込めた空気や水」の学習（7 月）で空気の圧縮をイメージ図で表現したことを想起しながら内部の空気の状態に着目できるようにした。

≪2・3 時目≫

空気の温度の変化と体積の変化の関係を調べた。空気の体積変化を見やすくするために，試験管やペットボトルに石けん水の膜を張って調べるようにした。空気の体積が変わる様子について，矢印などで可視化するイメージ図を活用して考えた。図１，２は児童が表現したイメージ図の代表例である。温度変化に注目して，目に見えない空気がどのように大きくなるかを表現することができた。また，A 学級と B 学級での児童が表現したイメージ図について，特徴を示す内容の割合を比較したものを表１に示す。

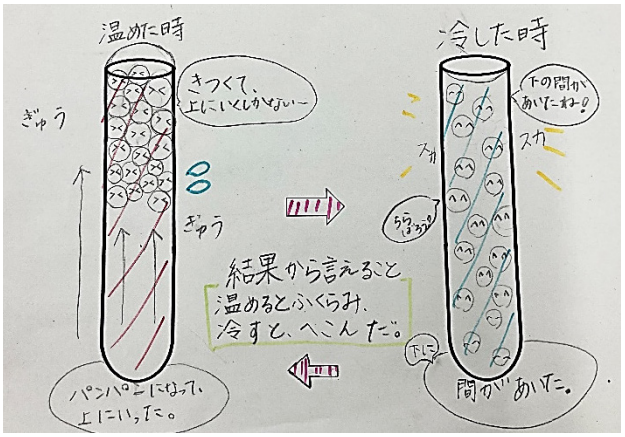


図１　児童のイメージ図（表１の①④に該当）

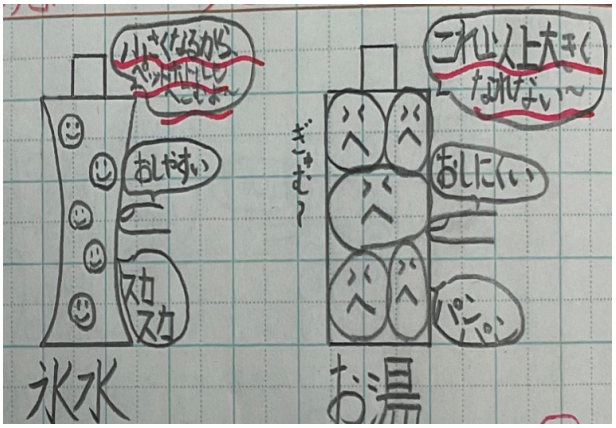


図２　児童のイメージ図（表１の①②③に該当）

表１　2･3 時目におけるイメージ図の分類

特徴を示す内容	回答した割合	
	A学級	B学級
①粒子の存在 （粒などを用いて，目に見えない空気が実体としてある）	100%	100%
②粒子の保存性 （温度が変化しても粒の数は変わらない）	14%	2%
③膨張説 （粒と矢印を用いて，広がるように体積変化を表す）	11%	8%
④上昇説 （粒と矢印を用いて，上に向かうように体積変化を表す）	32%	54%

註）上記の内容項目ごとに複数，該当する児童の回答も集計し，各学級における割合を示している。

≪４時目≫

４時目は，『令和３年度　佐賀大学教育学部附属小学校・附属中学校　教育研究発表会』において令和３年 11 月４日に授業公開を行った。授業の詳細について，巻末に資料１として学習指導案を示す。教師が事象提示を行い，児童の発言をもとにして，各学級で図３，４に示すような学習問題を見出した。実験結果をまとめる際に，児童はイメージ図を活用して温められた空気の体積変化の様子に注目して考えをまとめた。表２は，２・３時目と４時目におけるＡ・Ｂ学級での児童が表現したイメージ図の割合を示したものである。

Ａ，Ｂ学級共に④上昇説の割合が減少し，③膨張説の割合が増加した。膨張説には，空気の粒自体が大きくなって広がるように表現した「拡大型」だけでなく，空気の粒に矢印を入れて広がっていくように表現した「運動型」も見られた。

≪５時目≫

水の温度の変化と体積の変化の関係を調べた。空気のときと同じ試験管を使うことで，空気の体積変化との差に注目できるようにし，比較する考えを意図的に引き出すようにした。

≪６時目≫

金属の温度の変化と体積の変化の関係を調べた。金属の体積変化は非常に小さいため，金属球膨張試験器を活用し，常温で輪を通る様子と加熱したら輪を通らなくなる様子を比較して，金属の膨張について考察できるようにした。

≪７時目≫

金属，水，空気の体積変化の違いを比べた。前時までの金属，水，空気のイメージ図を比較して，金属，水，空気は温度変化によって体積は変わることや，金属の体積変化はとても小さいことを説明できるようにした。

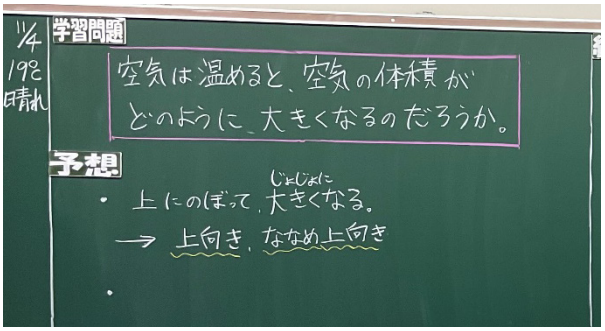


図３　Ａ学級で見出した学習問題の板書

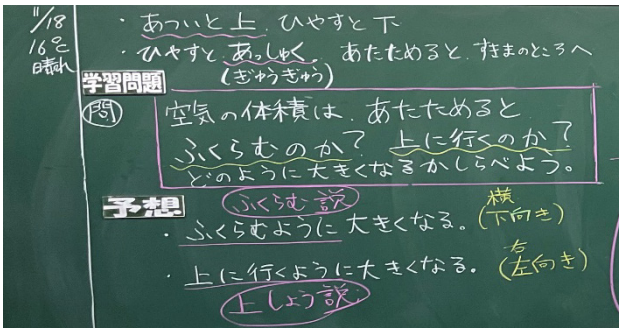


図４　Ｂ学級で見出した学習問題の板書

表２　2･3 時目と 4 時目におけるイメージ図の変容

特徴を示す内容		回答した割合			
		A学級		B学級	
		2･3 時目	4 時目	2･3 時目	4 時目
① 粒子の存在 （粒などを用いて，目に見えない空気が実体としてある）		100%	100%	100%	100%
② 粒子の保存性 （温度が変化しても粒の数は変わらない）		14%	8%	2%	0%
③膨張説	ア 粒子の運動型 （粒を矢印で広がるように表す）	11% 3%	55% 35%	8% 0%	74% 51%
	イ 粒子の拡大型 （粒が大きくなって，広がるように表す）	8%	20%	8%	22%
④ 上昇説 （粒と矢印を用いて，上に向かうように体積変化を表す）		32%	23%	54%	2%

註）上記の内容項目ごとに複数，該当する児童の回答も集計し，各学級における割合を示している。

５．考察

表１より，空気を温めたり冷やしたりするときの体積変化について，A 学級では 32%，B 学級では 54%の児童が④上昇説に該当するイメージ図を表現した。一方，③膨張説に該当するイメージ図を表した児童の割合は，A 学級では 11%，B 学級では 8%であり，各学級共に上昇説の割合よりも下回った。このことは，実験で用いた試験管やペットボトルの向きへの意識が低いことや児童の生活経験等が要因であると考える。

表２では，４時目で比較すると A，B 学級共に膨張説が上昇説を上回っているが，膨張説に該当するイメージ図を表した児童の割合は A 学級が 55%，B 学級が 74%であった。B 学級の割合が高くなった要因としては，図３，４に示した各学級の学習問題の違いが影響していると考える。つまり，空気の体積変化について，児童が膨張説か上昇説か視点を明確にして問題解決を行う方が，より科学的な粒子概念につながる膨張説，更には「粒子の運動型」に該当するイメージ図（代表例を図５，６として示す）を表現しやすいことが表２の分析より明らかになった。

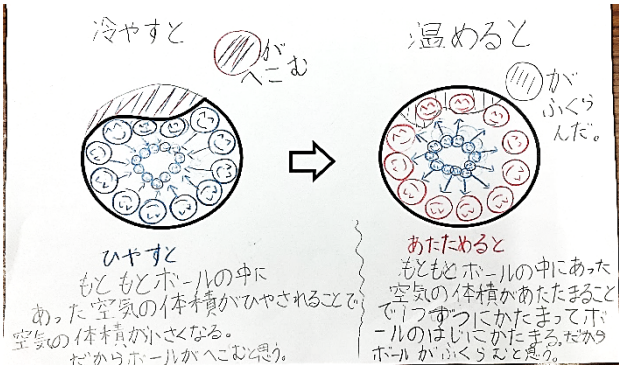


図５　児童のイメージ図（表２の③アに該当）

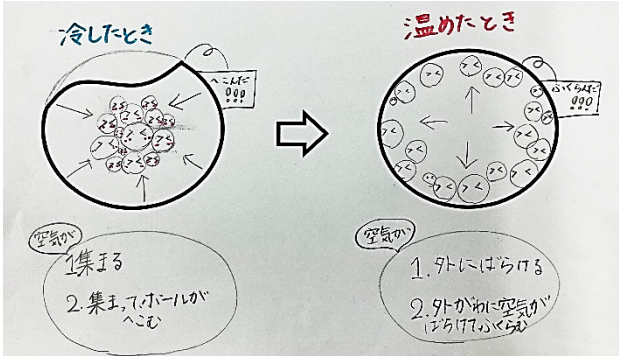


図６　児童のイメージ図（表２の③アに該当）

６．結論

本実践の結論として次のことが明らかとなった。

・試験管やペットボトルの向きに対する意識が十分でないと，児童は膨張説よりも上昇説に該当するイメージ図を表出しやすい。
・空気の体積変化については，膨張説や上昇説などの視点を明確にして問題解決を行うことで，膨張説を支持する児童が増加し，「粒子の運動型」に該当するイメージ図を表現する児童もいる。

本実践の時期は，コロナ禍で２年ぶりの開催となった佐賀バルーンフェスタと重なり，多くの熱気球が佐賀の空を舞った。表１のように上昇説の割合が多かったことは，児童が身近な生活経験を予想の手掛かりとしていることが伺えた。

今後，児童は「ものの温まり方の違い」を学習する。その際に本実践で表出した「粒子の運動型」の膨張説が，より科学的な粒子概念を育む上で有効に働くと考える。児童が実体的な見方を働かせたイメージ図について教師が価値付けを行い，児童と共有していくことに留意していきたい。

【謝辞】

本研究を遂行するにあたり，授業実践に関わる助言者としてご指導頂いた唐津市立東唐津小学校の樋口俊久教頭先生に心より感謝申し上げます。

【文献】

1)　小学校学習指導要領解説　理科編
2)　峰福太朗，岡島俊哉（2020）「児童の電気概念形成を促すイメージ図に関する考察 - 小学校第３学年「電気の通り道」の単元を通して - 」佐賀大学教育実践研究第 39 号 9-16
3)　石井俊行，岡本智子，柿沼宏充（2020）「小学４年「ものの温度と体積」に粒子モデルを導入することの効果～電子レンジで粒の動きと温度の関係に着目させて～」科学教育研究 Vol.44No.3,168-179
4)　安藤竜也，賀来弥月，森藤義孝（2013）「アナロジーによる物質概念の構成に関する基礎的研究 - 小学校第 4 学年「空気の温度と体積の変化」を事例として - 」日本理科教育学会九州支部大会　発表論文集第 40 巻

資料１

小学校第４学年２組　理科学習指導案

【日時】令和３年 11 月４日（木）９：00～９：45　【場所】理科室　【指導者】峰　福太朗

本授業の主張点

児童が目に見えない空気を実体的に捉えるために,イメージ図を活用します。実験結果とイメージ図が結びつくことで,児童が図を用いて自分の考えを説明する姿や,学びを振り返り,今後の粒子に関する学習に活用しようとする姿をめざします。

１　単元名　物の温度と体積

２　単元の構想

(1) 単元について

本単元は，小中理科７カ年の「粒子」に関わる単元である。「粒子」についての基本的な見方や概念を柱とした内容の中の「粒子のもつエネルギー」に関わるものであり，中学校第１分野「（２）ア（ウ）状態変化」の学習につながっていく。体積や状態の変化，熱の伝わり方に着目して，それらと温度の変化とを関係付けて問題解決を行う。金属,水及び空気の性質を調べる活動を通して，金属，水及び空気は温めたり冷やしたりすると，それらの体積が変わるが，その程度には違いがあることについて理解を深めることをねらいとする単元である。空気は身の回りにありながら，においもなく目に見えず，重さや体積を感じることは少ない。また，身の回りにある金属や水は,温度変化によって冷たさや温かさを感じることはあるが,体積の変化を感じることは少ない。しかし，日常生活では金属,水及び空気の体積変化に関わる性質を利用し，橋にある金属の継ぎ目や鉄道のレール等のものづくり,包装の仕方など，様々な生活場面に役立っている。児童が物の温度と体積について探究する過程で，身近な金属,水及び空気の温まり方の性質を発見し,それらを生活の関わりの中で学んだことを生かそうとする態度が養われることからも本単元は意義深いと考える。

(2) 児童について

児童は,学習場面において事象提示から学習問題や予想を立てることができ，これまでの学習や生活経験を理由として自分の考えを説明することができるようになってきている。「A（１）空気と水の性質」で，児童は，体積や押し返す力の変化に着目して，それらを押す力と関係付けて調べ,性質の異なる空気と水を比較しながら問題解決を行った。目に見えない空気について考える際は，ほとんどの児童が空気の状態を矢印で書き記したり擬人化して表現したりするなど，イメージ図を用いて説明を行うことができた。児童は,実体的な見方を働かせる経験を通して,粒子への意識が向き始めている。結論を導出する過程では,ほとんどの児童が予想と結果を照らし合わせ,予想との相違点に注目することができている。しかし,学習問題に対する結論として,実験結果から自分の考えを創り出すことができる児童は半数程度であり，結論を導出するために手立てを講じる必要がある。

事前アンケートより，児童が何かを温めたり冷やしたりした経験としては，風呂の水や部屋，冷凍食品，フライパンなどが多かった。「空気を温めると体積はどう変わると思うか」尋ねたところ，「体積は大きくなる」と答えた児童は 60%,「体積は小さくなる」と答えた児童は 25%,「体積は変わらない」と答えた児童は 15%であった。「体積は大きくなる」と答えた児童は学級の半数以上であったが,「ボールをお湯につけると大きくなったことがある」など，生活経験を基に理由を書くことができた児童は少なかった。また,空気を粒で表して,「空気が膨らむから体積が大きくなりそう」など空気の状態をイメージしながら理由を説明した児童はさらに少なかった。つまり,知識としては,「体積は大きくなる」と知っているが,空気の粒がどうなっているかを考えている児童は少ないと言える。

(3) 指導について

問題解決の過程で，主に児童が科学的な探究に納得を生む場面として，結論を導出する過程に着目する。「結論の導出」の段階では，観察・実験の結果を基に，予想していた自分の考えと照らし合わせながら考察し，学習問題に対する結論を導出する。

一つ目の手立てとして，目に見えない物を実体的に捉えるためにイメージ図を活用する。本単元での見方は，主に質的・実体的な見方である。イメージ図を活用することで，目に見えない空気や水及び金属について，粒子レベルで実体的に捉えることができる。単元全体を通して，体積変化について調べた実験結果と結びつけて結論にイメージ図を用いる。その際，温度差による体積変化の違いが大きい空気を単元の導入とし，体積変化の違いを観察しやすい水，金属の順番で，温度によって体積が変化することに注目できるように単元計画を行う。単なる知識として，空気，水，金属の体積変化の違いを理解するのではなく，質的・実体的な見方を働かせることで，よりミクロな視点で物の体積変化の違いを理解することができるように留意する。

前時では，ペットボトルや試験管の中の空気を温めたり冷やしたりする実験を行う。空気の体積は温めると大きくなり，冷やすと小さくなることを実験によって確かめた児童が，本時では，実体的な見方を働かせることで，空気の体積は上昇するように大きくなるのか，膨張するように大きくなるのかを意識して体積変化を調べることができるようにする。結論の段階で空気の状態を粒や矢印などで表現することで，予想の段階では漠然と「空気の体積は，温めると大きくなる」と知識として考えていた児童が，実験結果とイメージ図を結びつけて考察することができると考える。

二つ目の手立てとして，振り返り場面で，児童が理科の見方・考え方を働かせることの価値に気付くことができるよう視点を示す。事前アンケートにおいて，目に見えない空気などを実体的に捉えるような図を活用する児童が少ない背景には，見方を働かせる良さに気付けていないことが考えられる。振り返る場面で，「何が分かったか」の視点に加え，「どうしてよく分かったのか」の視点を示すことで，目に見えない物を粒で表現するような実体的な見方を働かせたことを意識できるようにする。児童が理解したことや鍵となった学び方を振り返ったり，他者の様々な考えに触れたりすることで，単元全体を通して，自分の考えをより科学的な概念へと再構築することをねらう。

3　単元の目標と評価規準

(1)　単元の目標

金属，水及び空気の体積の変化に関わる事物・現象に進んで関わり，温度変化による体積の変化について，根拠のある予想や仮説を発想し，表現したり調べる技能を身に付けたりすることや，温度変化によって体積が変わるが，その程度には違いがあることを理解することができるようにする。

(2)　評価規準

ア　金属，水及び空気は，温めたり冷やしたりすると，それらの体積が変わるが，その程度には違いがあることを理解したり，観察，実験などに関する技能を身に付けたりしている。　【知・技】

イ　金属，水及び空気と温度について追究する中で，既習の内容や生活経験を基に，根拠のある予想や仮説を発想し，表現するなどして問題解決している。　【思・判・表】

ウ　金属，水及び空気と温度についての事物・現象に進んで関わり，他者と関わりながら問題解決しようとしているとともに学んだことを学習や生活に生かそうとしている。　【主】

４　単元の指導計画（全７時間　本時４／７時間目）

次	時	主な学習活動（○）	指導上の留意点（・）	評価規準（◆）【観点】
一	1	○空のペットボトルを湯や氷水の中に入れた時のペットボトルの様子について，気付いたことを話し合う。	・ペットボトルに閉じ込めた空気を提示することで，空気の圧縮を想起しながら内部の空気の状態に着目できるようにする。	◆空気の性質について，差異点や共通点を基に，問題を見出そうとしている。【主】
	2 3	○空気の温度の変化と体積の変化の関係を調べる。	・わずかな体積変化を見やすくするために，試験管に石けん水の膜を張って調べるようにする。 ・空気の体積が変わる様子について，矢印などで可視化するイメージ図を活用して考えることができるようにする。	◆空気は温めたり冷やしたりすると，その体積が変わることを理解している。【知・技】 ◆空気の性質について，既習の内容や生活経験を基に，根拠のある予想や仮説を発想し，表現するなどして問題解決している。【思・判・表】
	4 本 時	○温められた空気の体積変化の様子に注目し，実験結果を基に自分の考えをまとめる。	・イメージ図を活用することで，温められた空気は膨らむようにして体積が大きくなることを考えやすくする。	◆実験結果を基に，空気は温めると膨らむようにして体積が大きくなることをイメージ図で表現し説明している。【思・判・表】
二	5	○水の温度の変化と体積の変化の関係を調べる。	・空気のときと同じ試験管を使うことで，空気の体積変化との差に注目できるようにし，比較する考えを意図的に引き出すようにする。	◆水の性質について，空気との差異点や共通点を基に，問題を見出そうとしている。【主】 ◆水は，温めたり冷やしたりすると，その体積が変わることを理解している。【知・技】
三	6	○金属の温度の変化と体積の変化の関係を調べる。	・金属の体積変化は非常に小さいため，金属球膨張試験器を活用し，常温で輪を通る様子と加熱したら輪を通らなくなる様子を比較して，金属の膨張について考察できるようにする。	◆金属の性質について，実験を行い，得られた結果を基に考察し，表現するなどして問題解決している。【思・判・表】
	7	○金属，水，空気の体積変化の違いを比べる。	・前時までの金属，水，空気のイメージ図を比較して，金属，水，空気は温度変化によって体積は変わることや，金属の体積変化はとても小さいことを説明できるようにする。	◆金属，水及び空気は，温めたり冷やしたりすると，それらの体積が変わるが，その程度には違いがあることを理解している。【思・判・表】

５　本時の目標（４／７）

(1)　指導目標

空気を温めたときの体積変化について調べ，実験結果を基に，空気は膨らむようにして体積が大きくなることをイメージ図と結びつけながら自分の考えを表現することができるようにする。

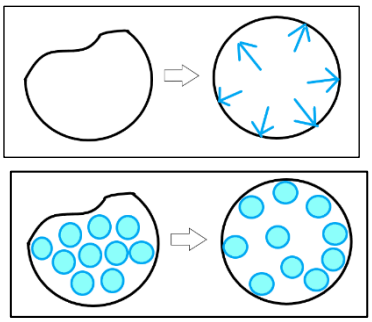
(2)　評価規準

イ　空気を温めると，体積がどのように大きくなるか自分の考えを表現している。【思・判・表】

(3)「質的・実体的な見方」を働かせるための手立て

目に見えない空気を実体的に捉えるために,イメージ図を活用する。結論の導出場面にイメージ図を活用し,児童が実験結果とイメージ図を結びつけて思考を整理することができるようにする。

(4)　展開

学習活動と児童の反応（　　）	教師の働きかけと形成的評価（◆）
1　事象提示を見て,学習問題をつかむ。（５分） ・お湯に入れると，ボールが膨らんだ。 ・中の空気が温まったから，体積が大きくなったと思う。 ・体積はどのように大きくなるんだろう。	1-(1)　へこんだビーチボールをお湯に浸す事象を提示し，空気の体積変化に疑問を向ける。 1-(2)　ボールが膨らんだ理由を問うことで,空気は温まると体積が大きくなることについて児童の意識が向くようにする。
空気は温めると,体積がどのように大きくなるのだろうか。	
2　学習問題への予想を立てる。　（５分） ・温められた空気は，上の方へ行くから体積は大きくなると思う。【上昇説】 →試験管の口を下や横に向けて,温めて確かめる。 ・温められた空気は,全体的に膨らむようにして大きくなると思う。【膨張説】 →袋みたいな物に閉じ込めた空気を温めて,形の変わり方を調べる。	2-(1)　予想の手がかりとなるようにバルーンやお菓子の袋の様子を電子黒板に提示することで,日常生活の場面を基にして予想や仮説を発想しやすくする。 2-(2)　「上昇」「膨張」の仮説に対する実験方法を構想できるように,試験管やソフトテニスボールなどが児童の目に触れるように配置しておく。
3　実験を行い,結果を記録する。（15 分） [用意する実験道具] 試験管，ソフトテニスボール，お湯，氷水 ・試験管の口を下や横に向けても膜は膨らんだ。 ・ボールをお湯に入れたら，パンパンになった。 ・空気は膨らむようにして体積が大きくなったよ。図で表すとこんな感じ。 	3-(1)　再現性が高まるよう,温めたり冷やしたりを複数回繰り返し，実験結果とすることを確認する。 3-(2)　上昇説と膨張説について,一人一実験でどちらも検証できるように実験道具を準備し,事象を比較して実験結果を記録することを伝える。 3-(3)　実験結果を基にイメージ図を用いて自分の考えを表すよう促す。その後，グループで交流し，イメージ図を用いて説明することで,空気の体積変化を実体的に捉えて意見交流ができるようにする。 ◆　空気を温めると膨らむようにして体積が大きくなることを記述しているか。（イメージ図）【思・判・表】 ○　温めたときの空気の体積の変わり方をイメージ図で記述している。 →矢印や粒を使って体積の変化を表すよう再度確認する。
4　全体で結果を交流する。　（10 分） ・空気は温めると，上の方だけじゃなくて全体に膨らんだ。このことから，膨らんで体積が大きくなると言えそう。	4　実験結果を基に分かったことについて発表するよう促す。その際,児童のイメージ図を提示し，膨張説と上昇説どちらがより妥当か吟味できるようにする。
空気は温めると,体積がふくらむようにして大きくなる。	
5　本時の学習を振り返る。　（10 分） ・空気の体積が膨らむことは知らなかったけど,実験をしてよく分かった。 ・イメージ図を使うと空気が膨らんで大きくなることを説明しやすかった。	5-(1)　本時の学習で何が分かったかを児童に問いかけ，学ぶ過程で大切だと思ったことに焦点を当てる。 5-(2)イメージ図を活用して,自分の考えを説明できたことに触れ,目に見えない物を粒で表現するような実体的な見方を働かせたことを意識できるようにする。

特集・研究論文

中学生の保健室利用状況と体力および生活習慣の関連性

牛島一成*　桝谷奈月*　堤　公一**
志村正子***　渡辺裕晃****

The Relationships among Status in Use of Health Office, Physical Fitness Tests and Life-Styles Junior High School Students

Kazunari USHIJIMA　Natsuki MASUYA　Kouichi TSUTSUMI
Masako SHIMURA　Hiroaki WATANABE

【要約】

中学生427名を対象として，保健室利用状況と体力および生活習慣の関係について検討した。主な結果を以下に示す。

1）来室者は，３年生が多く，９月と10月が多く，金曜日が多く，擦過傷と頭痛の理由が多かった。また，体育授業中のけがが多かった。

2）保健室を利用した者は，睡眠時間が６時間未満の者で有意に多かった。

3）保健室の利用回数が多い者は，風邪を月に２～３回ひく者で有意に多かった。

【キーワード】

保健室利用状況，体力，生活習慣

Ⅰ．研究の目的

近年の社会環境や生活環境の急激な変化は，子ども達の心身の健康に様々な影響を及ぼしてきており，生活習慣の乱れ，いじめ，不登校，貧困，児童虐待などの課題やアレルギー疾患，性に関する問題行動，喫煙・飲酒・薬物乱用，感染症など，多様な健康課題が顕在化している（文部科学省，1997）。このような状況の中，学校保健活動の推進や現代的な健康課題の解決に向けて重要な責務を担う養護教諭への期待はますます高まっており（日本学校保健会，2018），上原・中下（2010）は，生徒が求める養護教諭の対応について，受容的な対応をしてほしい，自分のことをわかってほしい，健康状態を的確に判断してほしい等を挙げ，休養できる癒しの空間を保健室に求めているなど，活用しやすい，癒しの場であることの大切さを指摘している。

一方，保健室利用状況に関する調査報告書（平成28年度調査）には，中学校全体における１校当たりの１日平均保健室利用者数は19人と示してあり，小学校・中学校・高等学校ともに学年が上がるにつれて利用者は増加し，すべての学校種で最も利用者数が多い学年が中学３年生であることが示されていることから（日本学校保健会，2018），利用者数を減らすための対策を講じることが重要と考える。また，門田ら（1987）は，中学生の体力合計点が低い者は，疲労自覚症状の訴えが多いことや，津田（2017）は，体力・運動能力の向上と保健室利用者数の低下には関連があることを述べており，佐藤ら（2006）は，朝食欠食や運動不足などの生活習慣の問題をかかえている中学生は，体調不良を感じている者が多く，そのため，保健室への来室回数が多いことを報告している。

これらのことから，保健室利用状況と体力および生活習慣の間には，何らかの関係を有している可能性が推測できる。しかし，これらの因果関係を中学校の生徒を対象とし，多面的に検討した報

*佐賀大学教育学部附属中学校　　***鹿屋体育大学
**佐賀大学大学院学校教育学研究科　****産業医科大学

告は殆ど見当たらず検討の余地がある。加えて，それらの関連を解明することは，保健室の利用回数を減らし，様々な健康課題の解決策を見出すことにも繋がり，将来の疾病予防の観点から考慮すると，とても重要と思われる。

そこで，本研究はこれらの知見にもとづき，中学生を対象として，保健室利用状況と体力および生活習慣の間に如何なる関連性があるのかを明らかにし，心身ともに健康な子どもを育てるための基礎的情報を得ることを目的とした。

Ⅱ．研究方法

１．調査対象

佐賀県内Ａ中学校の１年生から３年生（男子生徒 214 名，女子生徒 213 名，計 427 名：表１）を対象とした。

表１ 対象者の学年と性別

		学年			
		1年	2年	3年	全体
性別	男子	72	72	70	214
	女子	71	72	70	213
	全体	143	144	140	427

２．調査時期

2020（令和２）年５月に，保健体育の授業の一環であるスポーツ庁（文部科学省）新体力テスト：12～19 歳対象の実施および生活習慣に関する質問紙調査を行った。また，同年４月～３月迄の１年間の保健室の利用状況について調査を行った。

３．調査項目

保健室の利用状況については，養護教諭に調査協力を依頼し，年間の来室回数と学期別・月別・曜日別・学年別及び性別による来室回数，けがの手当てや体調不良等の来室理由，けがの発生場所や発生時間帯等の記録をもとに，学校生活において実際に応急処置を施した回数を用いた。

スポーツ庁（文部科学省）新体力テスト：12～19 歳対象は，国民の体位の変化，スポーツ医・科学の進歩，高齢化の進展等を踏まえ，これまでのテストを全面的に見直し，平成 11（1999）年度から導入されたものである（文部科学省，2000）。中学生用の新体力テストは，以下の①から⑧までの８項目から構成され，それぞれの体力要素が測定される。すなわち，①握力（kg）：筋力の指標，②上体起こし（回）：筋力・筋持久力の指標，③長座体前屈（㎝）：柔軟性の指標，④反復横とび（点）：敏捷性の指標，⑤20ｍシャトルラン（回）もしくは持久走男子 1500ｍ・女子 1000ｍ（分）：全身持久力の指標，⑥50ｍ走（秒）：スピードの指標，⑦立ち幅跳び（㎝）：瞬発力の指標，⑧ハンドボール投げ（ｍ）：瞬発力・巧緻性の指標である。新体力テスト８項目の個人の記録については，項目別得点表により男女別に得点化され，これらの得点を合計したものが，さらに年齢別に総合評価基準表によってＡ～Ｅまで段階的に総合評価される。本研究では項目別得点表により男女別に得点化したデータと，その合計点である体力テスト総合評価得点を用いた。

生活習慣に関する質問紙調査では，①運動部所属の有無，②体育授業以外の運動実施の頻度，③体育授業以外の１日の運動時間，④朝食の摂取状況，⑤１日の睡眠時間，⑥１日のテレビ・ゲーム時間，⑦風邪をひく頻度，⑧運動やスポーツの好み，⑨１週間の睡眠の状況，⑩なんでも最後までやりとげたいと思う，の計 10 項目を用いた。

４．倫理的配慮

質問紙調査を開始する前に，生徒にはアンケートの内容や，調査データは統計的にのみ処理され，個人情報は一切知られる心配はないことを口頭で説明し，同意を得たうえで記入をしてもらうようにした。また，当該校校長に調査の趣旨を説明し了承を得た。質問紙の記入後はその場で回収した。

５．分析方法

統計処理は統計ソフト HAD を使用し，１年間にわたる保健室の利用状況について，けがの種類，発生場所，発生時間帯および体調不良の種類を学期別・月別・曜日別・学年別・性別に度数分布で集計し，保健室利用の有無と生活習慣各項目との

関係をクロス分析，体力テストスコアの保健室利用の有無による差異，ならびに保健室利用回数の生活習慣各項目による差異を一元配置の分散分析により検討した。

Ⅲ．結果

保健室の年間利用回数と人数を表２に示した。

保健室の年間利用率は 66.3%であった。その内，１回のみ利用者が最も多く，26.9%を示した。保健室を全く利用しなかった者は 33.7%であった。

表２ 保健室の年間利用回数と人数

利用回数	人数	確率(%)	利用有無	人数	確率(%)
0	144	33.7	利用無し	144	33.7
1	115	26.9			
2	53	12.4			
3	52	12.2			
4	31	7.3			
5	11	2.6			
6	7	1.6			
7	1	0.2	利用有り	283	66.3
9	5	1.2			
10	2	0.5			
11	1	0.2			
14	3	0.7			
15	1	0.2			
17	1	0.2			
合計	427	100.0	合計	427	100.0

保健室の来室理由別における学期と性別を表３に示した。

けがの手当て及び体調不良で来室した者は，いずれも２学期で最も多かった。また，けがの手当ては男子生徒で多く，体調不良は女子生徒で多かった。

表３ 保健室の来室理由別における学期と性別（年間利用回数）

けがの手当て		１学期	２学期	３学期	年間
性別	男子	46	105	59	210
	女子	50	70	36	156
	小計	96	175	95	366
体調不良		１学期	２学期	３学期	年間
性別	男子	40	77	31	148
	女子	64	137	37	238
	小計	104	214	68	386
	合計	200	389	163	752

保健室の来室理由別における性別と月別を表４に示した。

けがの手当て及び体調不良で来室した者は，いずれも９月と 10 月で最も多かった。

表４ 保健室の来室理由別における性別と月別（年間利用回数）

	けがの手当て			体調不良			
	男子	女子	小計	男子	女子	小計	合計
４月	7	3	10	1	7	8	18
５月	7	5	12	8	13	21	33
６月	12	26	38	14	20	34	72
７月	20	14	34	17	23	40	74
８月	5	6	11	8	20	28	39
９月	33	23	56	21	34	55	111
10月	30	24	54	23	41	64	118
11月	12	7	19	14	18	32	51
12月	25	12	37	11	25	36	73
１月	8	11	19	9	11	20	39
２月	30	9	39	13	20	33	72
３月	21	16	37	9	6	15	52
合計	210	156	366	148	238	386	752

保健室の来室理由別における性別と曜日を表５に示した。

けがの手当て及び体調不良で来室した者は，いずれも金曜日で最も多かった。

表5 保健室の来室理由別における性別と曜日（年間利用回数）

	けがの手当て			体調不良			
	男子	女子	小計	男子	女子	小計	合計
月曜	31	35	66	36	49	85	151
火曜	38	35	73	24	55	79	152
水曜	46	22	68	28	25	53	121
木曜	44	26	70	32	53	85	155
金曜	51	38	89	28	56	84	173
合計	210	156	366	148	238	386	752

保健室の来室理由別における性別と学年を表６に示した。

けがの手当てで来室した者は２年生で多く，体調不良は３年生の女子生徒で最も多かった。また，１日平均の来室者数は 3.8 人であった。

表6 保健室の来室理由別における性別と学年（年間利用回数）

	けがの手当て			体調不良				1日平均
	男子	女子	小計	男子	女子	小計	合計	来室者数
1年	71	40	111	57	71	128	239	1.2
2年	75	59	134	43	56	99	233	1.2
3年	64	57	121	48	111	159	280	1.4
合計	210	156	366	148	238	386	752	3.8

けがの手当てにおける性別と来室理由を表７に示した。

けがの手当てで来室した者は，擦過傷，打撲，捻挫の順に多かった。

表７ けがの手当てにおける性別と来室理由（年間利用回数）

	けがの手当て		
	男子	女子	合計
擦過傷	76	29	105
打撲	30	39	69
捻挫	28	15	43
切傷	12	7	19
刺傷	8	10	18
突指	16	13	29
骨折	6	3	9
虫刺され	3	2	5
鼻血	2	6	8
火傷	6	7	13
目の異常	1	0	1
鼻の異常	0	0	0
その他	21	22	43
合計	209	153	362

けがの手当てにおける性別と発生場所を表８に示した。

けがの発生場所は，運動場，体育館の順に多かった。

表８ けがの手当てにおける性別と発生場所（年間利用回数）

	けがの手当て		
	男子	女子	合計
教室	16	10	26
特別教室	15	13	28
廊下階段	5	3	8
運動場	68	35	103
体育館	31	31	62
プール	0	0	0
通学路	17	13	30
校外	0	0	0
その他	3	1	4
合計	155	106	261

けがの手当てにおける性別と発生時間帯を表９に示した。

けがの発生時間帯は，体育の授業，部活動，昼休み，登校中の順に多かった。

表９ けがの手当てにおける性別と発生時間帯（年間利用回数）

	けがの手当て		
	男子	女子	合計
登校中	18	13	31
始業前	0	1	1
授業（体育）	65	53	118
授業（技術）	9	7	16
授業（理科）	3	5	8
授業（他教科）	9	8	17
休み時間	9	4	13
昼食前	1	0	1
昼休み	25	8	33
掃除中	4	4	8
部活動中	20	14	34
放課後	2	6	8
下校中	1	1	2
その他	0	0	0
合計	166	124	290

体調不良における性別と来室理由を表 10 に示した。

体調不良で来室した者は，頭痛，腹痛，気分悪さの順に多かった。

表10 体調不良における性別と来室理由（年間利用回数）

	体調不良		
	男子	女子	合計
頭痛	45	68	113
発熱	1	1	2
寒気	3	7	10
風邪	11	13	24
嘔吐	3	4	7
腹痛	29	40	69
生理痛	0	24	24
倦怠感	11	16	27
気分悪い	21	34	55
喘息・アレルギー	2	6	8
熱中症	10	8	18
その他	13	16	29
合計	149	237	386

運動部所属による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 11 に示した。

全体に，運動部に所属している者と，保健室利用有りの者が多かったが，運動部に所属していない者で，保健室利用有りの割合がやや低い傾向にあった。

表11 運動部所属による保健室利用の有無とクロス分析結果

		所属している	所属していない	合計	p値
利用有無	利用有り	202	72	274	
	利用無し	99	40	139	−
	合計	301	112	413	

体育授業以外の運動実施による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 12 に示した。

全体に，体育授業以外で週３日以上の運動を実施する者が多かったが，週３日未満の者は，保健室利用の有る者で多い傾向にあった。

表12 体育授業以外の運動実施による保健室利用の有無とクロス分析結果

		週３日以上	週3日未満	合計	p値
利用有無	利用有り	191	83	274	
	利用無し	104	35	139	−
	合計	295	118	413	

体育授業以外の１日の運動時間による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 13 に示した。

全体に，体育授業以外で１日の運動時間が１時間以上の者が多かったが，１時間未満の者は，保健室利用の有る者でやや多い傾向にあった。

表13 体育授業以外の1日の運動時間による保健室利用の有無とクロス分析結果

		1時間未満	1時間以上	合計	p値
利用有無	利用有り	103	171	274	
	利用無し	50	89	139	−
	合計	153	260	413	

朝食の摂取状況による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 14 に示した。

全体に，朝食を毎日食べる者が多かったが，朝食を毎日食べない者は，保健室利用の有る者で多い傾向にあった。

表14 朝食の摂取状況による保健室利用の有無とクロス分析結果

		毎日食べる	毎日食べない	合計	p値
利用有無	利用有り	237	35	272	
	利用無し	129	10	139	p<0.10
	合計	366	45	411	

１日の睡眠時間による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 15 に示した。

全体に，１日の睡眠時間が６時間以上の者が多かったが，６時間未満の者は，保健室利用の有る者で多く，有意差が認められた。

表15 １日の睡眠時間による保健室利用の有無とクロス分析結果

		6時間未満	6時間以上	合計	p値
利用有無	利用有り	57	216	273	
	利用無し	18	121	139	p<0.05
	合計	75	337	412	

１日のテレビ・ゲーム時間による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 16 に示した。

全体に，１日のテレビ・ゲーム時間が２時間未満の者が多かったが，２時間以上の者は，保健室利用の有る者で多い傾向にあった。

表16 １日のテレビ･ゲーム時間による保健室利用の有無とクロス分析結果

		2時間未満	2時間以上	合計	p値
利用有無	利用有り	205	69	274	
	利用無し	113	26	139	−
	合計	318	95	413	

風邪をひく頻度による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 17 に示した。

全体に，風邪をひく頻度が年３回未満の者が多かったが，年３回以上の者は，保健室利用の有る者で多い傾向にあった。

表17 風邪をひく頻度による保健室利用の有無とクロス分析結果

		年3回以上	年3回未満	合計	p値
利用有無	利用有り	86	187	273	
	利用無し	35	103	138	−
	合計	121	290	411	

運動やスポーツの好みによる保健室利用の有無とクロス分析結果を表 18 に示した。

全体に，運動やスポーツの好みがふつう・好きと答えた者が多かったが，きらいと答えた者は，保健室利用の有る者で多い傾向にあった。

表18 運動やスポーツの好みによる保健室利用の有無とクロス分析結果

		きらい	ふつう・好き	合計	p値
利用有無	利用有り	21	253	274	
	利用無し	13	126	139	−
	合計	34	379	413	

１週間の睡眠の状況による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 19 に示した。

全体に，週６日以上ぐっすり眠れる者が多かったが，週６日未満ぐっすり眠れる者は，保健室利用の有る者で多い傾向にあった。

表19 １週間の睡眠の状況による保健室利用の有無とクロス分析結果

		週6日以上ぐっすり眠れる	週6日未満ぐっすり眠れる	合計	p値
利用有無	利用有り	148	124	272	
	利用無し	78	61	139	−
	合計	226	185	411	

「なんでも最後までやりとげたいと思う」による保健室利用の有無とクロス分析結果を表 20 に示した。

全体に，なんでも最後までやりとげたいと思う者が多く，保健室利用との関連はあまり見られなかった。

表20「なんでも最後までやりとげたいと思う」による保健室利用の有無とクロス分析結果

		そう思う	そう思わない	合計	p値
利用有無	利用有り	260	12	272	
	利用無し	133	6	139	−
	合計	393	18	411	

保健室利用の有無による体力テストスコアと分散分析結果を表 21 に示した。

体力テストスコアに有意差は認められなかったものの，保健室を利用した者の方が利用しなかった者よりも僅かに高い傾向を示した。

表21 保健室利用の有無による体力テストスコアと分散分析結果

	利用有り(n=283)		利用無し(n=144)		
	平均値	標準誤差	平均値	標準誤差	p値
体力テストスコア	44.95	0.66	44.59	0.93	−

保健室利用の有無による項目別体力テストスコアと分散分析結果を表 22 に示した。

項目別体力テストの全てのスコアにおいて有意差は認められなかったものの,握力,上体起こし,長座体前屈，反復横とびおよびハンドボール投げは，保健室を利用した者の方が利用しなかった者よりも僅かに高い傾向を示し，20m シャトルラン，50m 走および立ち幅跳びは保健室を利用しなかった者の方が利用した者よりも僅かに高い傾向を示した。

表22 保健室利用の有無による項目別体力テストスコアと分散分析結果

	利用有り(n=283)		利用無し(n=144)		
	平均値	標準誤差	平均値	標準誤差	p値
握力	4.58	0.10	4.51	0.14	−
上体起こし	6.49	0.12	6.32	0.17	−
長座体前屈	5.70	0.12	5.50	0.16	−
反復横とび	7.41	0.11	7.38	0.15	−
20mシャトルラン	5.58	0.11	5.82	0.16	−
50m走	5.37	0.11	5.47	0.16	−
立ち幅とび	5.36	0.11	5.41	0.16	−
ハンドボール投げ	4.74	0.13	4.67	0.18	−

朝食の摂取状況による保健室利用回数と分散分析結果を表 23 に示した。

利用回数に有意差は認められなかったものの，朝食を毎日食べない者が利用回数は最も多い傾向にあった。

表23 朝食の摂取状況による保健室利用回数と分散分析結果

	毎日食べる	時々食べない	毎日食べない	p値
人数	366	37	8	
利用回数	1.69	2.32	2.38	−

１日の睡眠時間による保健室利用回数と分散分析結果を表 24 に示した。

利用回数に有意差は認められなかったものの，６時間未満の者が利用回数は最も多い傾向にあった。

表24　１日の睡眠時間による保健室利用回数と分散分析結果

	6時間未満	6時間以上～8時間未満	8時間以上	p値
人数	75	286	51	
利用回数	2.16	1.75	1.39	−

１日のテレビ・ゲーム時間による保健室利用回数と分散分析結果を表 25 に示した。

利用回数に有意差は認められなかったものの，３時間以上の者が利用回数は最も多い傾向にあった。

表25 １日のテレビ・ゲーム時間による保健室利用回数と分散分析結果

	1時間未満	1時間以上～2時間未満	2時間以上～3時間未満	3時間以上	p値
人数	140	178	69	26	
利用回数	1.72	1.61	1.99	2.69	−

風邪をひく頻度による保健室利用回数と分散分析結果を表 26 に示した。

風邪を月に２～３回ひく者は利用回数が最も多く，有意差が認められた。

表26 風邪をひく頻度による保健室利用回数と分散分析結果

	月に2~3回ひく	月に1回程度ひく	季節に1回程度ひく	年に1~2回程度ひく	p値
人数	4	18	99	290	
利用回数	4.75	3.33	2.08	1.54	p<0.01

「なんでも最後までやりとげたいと思う」による保健室利用回数と分散分析結果を表 27 に示した。

利用回数に有意差は認められなかったものの，あまりそう思わない者が利用回数は最も多い傾向にあった。

表27「なんでも最後までやりとげたいと思う」による保健室利用回数と分散分析結果

	とてもそう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない	p値
人数	222	171	16	2	—
利用回数	1.62	1.88	3.06	1.50	

Ⅳ．考察

本研究は，中学生における保健室の利用状況を調査するとともに，その利用状況と体力および生活習慣の間にはどのような関係があるかを把握することを主眼に行った。

❶保健室の利用状況について

中学１年生から３年生を対象として，１年間の保健室の利用状況について調査した結果，利用率は 66.3%であり，１日平均利用者数は 3.8 人であった。保健室利用状況に関する調査報告書（日本学校保健会，2018）によれば，１校当たりの１日平均の利用者数は中規模校（300～499 人）では，22 人であることが示されており，全国平均と比べ A 校の利用者数はかなり少ないことが判った。また，１日平均の利用者が最も多い学年は３年生であることが報告されているが（日本学校保健会，2018），A 校も同様に３年生の利用者が最も多い傾向を示した。但し，けがの手当ては男子で多く，体調不良は女子で多いなどの性差が認められ，男子は女子に比べて身体活動量が高いことが，体育の授業や運動部活動等でのけがの発生に繋がったのではないかと推測される。けがの手当て及び体調不良で来室した者は，９月と 10 月の２学期に最も多かったが，これは 9 月の暑い中での体育授業への参加とともに，体育大会における練習と本番の取り組みによる熱中症やけがの増加が挙げられ，10 月は季節の変わり目による気温の変動によって体調不良を訴える者が増えたこと等が原因として考えられる。曜日別では，金曜日で最も利用者が多かったが，調査報告書（日本学校保健会，2018）には，月曜日と金曜日に利用者が増加することが示唆されており，その報告を一部裏付ける結果が得られた。また，けがの手当ての内容は擦過傷，打撲の順で多く，体調不良の内容では頭痛，腹痛の順で多かったが，調査報告書（日本学校保健会，2018）には，頭痛，腹痛，打撲，すり傷の順で多いことが示されており，報告内容とほぼ同様の結果と判断できる。けがの発生時間帯及び発生場所については，保健体育の授業中に運動場でけがをする者が最も多かったが，中学校におけるけがの発生は運動部活動，保健体育の授業の順で多いことが指摘されており（体育活動中の事故防止に関する調査研究協力者会議，2012），A 校では体育授業でのけがが最も多かったことから，今後は授業中のけがを防ぐための工夫や指導が必要になると思われる。

❷保健室利用の有無と体力及び生活習慣との関係

保健室を利用した者と全く利用しなかった者を比べると，運動部に所属していない者，体育授業以外で週に３日未満の運動頻度が少ない者，体育授業以外で１日に１時間未満の運動時間が少ない者，朝食を毎日食べない者，１日の睡眠時間が６時間未満の少ない者，１日のテレビ・ゲーム時間が２時間以上の多い者，年に３回以上の風邪を引く回数が多い者，運動やスポーツがきらいと答えた者，週に６日以上ぐっすり眠れていない者，なんでも最後までやりとげたいと思わない者など，いずれも生活習慣の改善が必要な者において，保健室を利用した者が多いことが明らかとなった。佐藤ら（2006）は，朝食欠食や運動不足などの生活習慣の問題をかかえている中学生は，体調不良を感じている者が多く，そのため，保健室への来室回数が多いことを報告しているが，その報告通り，生活習慣の乱れが要因となって体調不良を感じ，保健室を利用したのではないかと思われる。

また，保健室利用の有無と体力テストスコアとの関係を検討したところ，有意性は確認されなかったものの，保健室を利用した者の方が全く利用

しなかった者よりも体力テストスコアは僅かに高い傾向にあった。このことは，調査対象者を全体でみると，保健室を利用した者は，運動部に所属している者，体育授業以外で週３日以上の運動を実施している者，体育授業以外で１日の運動時間が１時間以上の者など，運動習慣が形成され，日頃から身体をよく動かしている者が多く認められ，けがの手当てを理由として，保健室を利用したのではないかと考えられる。或いは，１回のみ利用者が 26.9%と最も多かったことから，応急処置を受けるために定期的ではなく，一時的に保健室を訪れたのではないかと思われ，けがや体調の変化を敏感に感じ，応急処置を受けるために素早く行動するなど，健康志向が高い者が多かったのかもしれない。加えて，上原・中下（2010）は，生徒が求める養護教諭の対応について，受容的な対応をしてほしい，自分のことをわかってほしい，健康状態を的確に判断してほしい等を挙げており，保健室という空間については，休養できる癒しの空間を望むなど，活用しやすい，癒しの場であることの大切さを指摘している。その点からも，A 中学校の保健室は誰もが活用しやすい，癒しの空間であるとともに，けがや体調不良を起こした場合に，養護教諭から健康状態を的確に判断してもらい，受容的な対応をしてもらうことで，安心して手当てを受けられる居場所に成っているのではないかと推察される。

❸保健室の利用回数と生活習慣の関係

保健室の利用回数が多い者は，１日の睡眠時間は６時間未満の者，１日のテレビ・ゲーム時間は３時間以上の者，風邪を月に２～３回ひく者，なんでも最後までやりとげたいとあまり思わない者等の日常的に不規則な生活を送り，生活習慣の改善が必要な者が多い傾向にあることが示唆された。石原ほか（1995）は，中学生における睡眠不足や睡眠障害，朝食欠食などの生活習慣の乱れが生活リズムを不規則とし，不定愁訴につながることを報告しているが，その報告通り，生活習慣の乱れによって不定愁訴を出現し，そのため，保健室の利用回数が増えたのではないかと推測される。したがって，保健室の利用回数が多い者については，１日のテレビ・ゲーム時間を減らし，睡眠時間を増やすなどの生活習慣の改善を意図した適切な指導を継続的に行うことにより，心身の健康度を向上させる必要があると思われる。

Ⅴ．結論

中学生の保健室利用状況と体力および生活習慣との関係について検討したところ，以下のような結果を得た。

１）けがの手当て及び体調不良で来室した者は，３年生で多く，２学期（９月～10 月）に多く，金曜日で多かった。また，けがの種類は擦過傷が多く，体調不良では頭痛が多かった。けがの発生時間帯及び発生場所については，体育の授業中に運動場でけがをした者が多かった。

２）保健室を利用した者は，利用しなかった者と比べて，運動部に所属していない者，体育授業以外で週３日未満の運動頻度が少ない者，体育授業以外で１日に１時間未満の運動時間が少ない者，朝食を毎日食べない者，１日の睡眠時間が６時間未満の少ない者，１日のテレビ・ゲーム時間が２時間以上の多い者，年３回以上の風邪を引く回数が多い者，運動やスポーツがきらいと答えた者，週６日以上ぐっすり眠れていない者，なんでも最後までやりとげたいと思わない者などの生活習慣の改善が必要な者が多かった。

３）保健室の利用回数が多い者は，１日の睡眠時間は６時間未満の者，１日のテレビ・ゲーム時間は３時間以上の者，風邪を月に２～３回ひく者，なんでも最後までやりとげたいとあまり思わない者などの生活習慣の改善が必要な者が多かった。

以上の結果を踏まえて，けがの手当て及び体調不良により保健室を利用した者や，利用回数が多い者については，生活習慣の改善が必要な者が多く，心身の健康度を向上するための対策が必要であることが伺われた。

今後の課題は，保健室の利用回数を減らすための対策として，体育分野や保健分野の授業実践とともに，健康教育を充実するなど，生徒の健康意

識の高揚を図りたいと考える。

文献

石原金由，江口由佳子，三宅　進（1995）小・中学校における睡眠・覚醒習慣の変化，睡眠と環境，3：90-97

門田新一郎，奥田久徳，平岡幸夫（1987），中学生の生活管理に関する研究（第２報）－疲労自覚症状と体力および生活行動との関連について－，日本公衛誌，34(10)，652-659

文部科学省（2000）新体力テスト：有意義な活用のために，ぎょうせい，5-13

文部科学省（1997）保健体育審議会答申

日本学校保健会（2018）保健室利用状況に関する調査報告書：平成 28 年度調査結果，19-22

佐藤　毅，小澤治夫，島崎友絵，永井悠介，樽谷将志，三島利紀（2006）道東部市部中学生の体力，生活，健康に関する実態，発育発達研究，Supplement 号，87

津田幸保 (2017)，小学校におけるリズムトレーニングの実施が体力・運動能力及び保健室利用者数に与える影響，美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第 62 号抜刷），15-19

体育活動中の事故防止に関する調査研究協力者会議（2012）学校における体育活動中の事故防止について（報告書）（https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/__icsFiles/afieldfile/2016/06/23/1323968_1.pdf 参照日：2021 年 10 月 27 日）

上原美子，中下富子（2010）中学校における保健室来室生徒が望む養護教諭の対応，埼玉大学教育学部附属教育実践総合，71-79

特集・研究論文

自分らしく遊ぶようになるまでに段階をふんだ幼児

武藤　亜佐子＊　・　石井　宏祐＊＊

A Case Study of a Kindergartener who went through his own unique stages before he started to play in his own way.

Asako MUTO and Kosuke ISHII

【要約】

本研究は，昨年度の研究（石井・武藤，2020）で報告した，強い偏食傾向によって人間関係の発達が心配された幼児が，急速に人間関係を発達させていった事例のその後を報告し，遊びの発達に焦点を当てて家族療法の視点を用いて考察したものである。

本児の遊びの発達には，本児らしい段階的なプロセスがあった。7 期に分けられ，年少Ⅰ～Ⅳ期は遊ぶというよりは遊ぶ場というものを学ぶ側面が強く感じられた時期であった。年少Ⅴ期では母親と共に遊び，年中Ⅰ期は「遊び的遊び」と「遊び」が並列する時期であった。年中Ⅱ期は自分らしく遊び始めた時期であることが考察された。

本児は，母親に支えられるとともに，B 幼稚園の保育においては，友達と関わり合いながら遊ぶことも，一人で遊ぶことも，遊ばないことも保障された。このような保育環境の下で，自分がしたい遊び，好きな遊びを自分のペースで探索し，段階をふんで自分らしく遊ぶようになることで，安定して幼稚園で過ごすことが可能になったと考えられた。

【キーワード】

遊びの発達　遊びを通した発達　自分らしい遊び　「遊び的遊び」　遊びを支える環境　家族療法

１．問題と目的

幼稚園は，同年代の子ども達と過ごす集団生活の場である。幼稚園に入園したばかりの子ども達は，家族という温かな環境から離れて，不安や戸惑いを感じながら，新しい環境に身を置くこととなる。

幼稚園生活の中心は遊びであり，新しい環境に適応し，安定して過ごすようになるためには遊びが充実することが不可欠である。遊びが充実するということは，まずは自分が好きな遊び，したい遊びを見つけ，自分が選んだ遊びで遊びこむことが大事であると考える。

幼稚園教育要領（文部科学省，2017）では，「幼児の自発的な活動としての遊びは心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して，遊びを通しての指導を中心として第 2 章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」とあり，第 2 章では，「健康」「人間環境」「環境」「言葉」「表現」すべての領域のねらいが遊びを通して達成されることを想定して書かれている。特に「遊び」の用語が明記されてい

＊佐賀大学教育学部附属幼稚園
＊＊佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター

るのは，健康領域の内容とその取扱い，人間関係領域の内容，環境領域の内容の取扱い，表現領域の内容の部分である。また指導計画の作成に当たっての留意事項の箇所にも記載されている。

幼稚園教育において，遊びを通した発達の重要性は改めて言うまでもないが，遊びを通した発達は，遊びそのものの発達と互いに密接に関わっていて，相乗効果を成しながら，促進されていくものと考えられる。

本研究は，昨年度の研究（石井・武藤，2020）で報告した，強い偏食傾向によって人間関係の発達が心配された幼児（以下，A児と表記）が，急速に人間関係を発達させていった事例のその後を報告し，遊びの発達に焦点を当てて家族療法の視点を用いて考察する。

本児の人間関係の発達もまた，遊びを通した発達といえるが，本児の遊びそのものの発達には，本児らしい段階的なプロセスがあった。このプロセスを支援することについて検討することが，本研究の目的である。

家族療法は「良循環に徹底的に関わる」（石井・石井・三谷・長谷川，2005）アプローチであり，対象者が「できるだけ今のまま」（石井，2009）で変化できるように支援しようとするパラドキシカルな特長を有する。

石井・武藤（2020）では，「望ましい変化に伴って，その他の懸念も好転するのではないかと期待したり促したりしてしまう」と，「支援の想いに反して悪循環に陥ってしまうおそれがある」と指摘した。特にA児は，A児の変化を期待する他者の想いに繊細に反応できる子どもである。長所となる持ち味であるが，幼児期にあっては，自分の行動を意図せずに自ら制限してしまうといった形で現れやすい繊細さともいえる。石井（2018）は，家族療法のアプローチを紹介するなかで，「変化を目指すという営みにはどうしても現状の否定が前提になりがち」であるため，「変えようとするのではなく，現状を理解しようとした」ことで子どもを支えた保護者の事例を挙げている。A児もまた，変化を目指す営みに現状の否定を感じやすいと考えられる。

A児の通う幼稚園（以下，B幼稚園と表記）は，子どもの自主性や主体性を重んじて保育を行っている。良循環に関わる家族療法との親和性も高く，幼稚園での支援を考察するために，家族療法の視点を援用することは有益だと考えられる。

2．事例

以下，石井・武藤（2020）の一部を斜体で抜粋し，その後の経過を報告する。

A児の様子

A児は入園前，人間関係よりも機械の仕組みなどパターン化された事象への関心が高く，電化製品と電源とのつながりや，稼働する設備の音，機器の種類やそれらの役割など，繰り返し話題にしたり確認したりすることが好きな幼児であった。その回数やリズムが満足なものでないときには，行動の切り替えが難しいこともあった。また，偏食傾向が強く，感覚の過敏さもあったことから，母親は3歳児での幼稚園入園後の生活を心配していた。

入園から年少組の２学期までは，母親は幼稚園に残りA児と生活を共にし，A児は母親と一緒に遊びながら，他児との関係を築き，予想を超えたペースで幼稚園生活に適応していった。２学期の終わり頃には，母親がそばにいなくても遊ぶようになったが，３学期に入ると，母親に幼稚園に残るように求め，降園まで母親のそばから離れずに過ごし、母親以外と会話することがなくなった。年中組に進級すると，再び，他児や保育発達支援員との関係を取り戻し，母親とも離れて幼稚園生活を送るようになった。

B 幼稚園の方針

A児の保護者が選んだB幼稚園は，自由保育を方針としている。保護者による送迎が行われており，保護者も子どもと登園し，子どもの望みに応じて寄り添い，降園まで園で過ごすことができる園であった。入園前からA児のペースや自主性・自発性を大切にしてきた母親にとって，B幼稚園の教育方針は賛同できるものであった。時にA児のペースを重んじる母親の方針が，他者から賛同を得にくく，孤立を感じることがあったとしても，園の方針がそれを和らげる支えになったと考えられる。

支援者の連携

第１著者は，B幼稚園に保育発達支援員として勤務し，子ども達と遊びながら，保育上の配慮や支援を必要

とする子ども達の発達的なアセスメントや支援を行っている。必要に応じて担任・副担任へのコンサルテーションや保護者相談を行い，園全体の保育・発達支援に携わっている。公認心理師資格を持つ臨床発達心理士であり，心理専門職としての支援が求められている。

第２著者は，臨床心理学を専門とし家族療法をオリエンテーションにもつ大学教員である。第１著者と連携し，保護者支援を行っており，A児やA児の母親と関わってきた。

B幼稚園の教育目標は，「身近な環境に自らかかわり，遊びを創りだす力を育てる」である。幼児の自発的な遊びを通して成長や発達を遂げていけるような保育を行っている。第１著者も園の教育目標に則って，支援を必要とする園児の集団の中で自ら育つ力を大事に，日々の遊びや生活の中で支援を行っている。

経過の概要

石井・武藤（2020）で，A児の人間関係の急速な発達と食行動のこだわりの関係について報告した。その後，食行動へのこだわりは維持されながら，人間関係の発達に伴い安定すると思われた幼稚園生活においても波がみられた。人間関係の発達においても，変化の波がみられたが，俯瞰してみると幼稚園におけるA児の人間関係は広がりを見せ，幼稚園生活の安定を支える土台となっている。

３．研究方法

本事例では，母親と保育発達支援員（第１著者）と大学教員（第２著者）が連携しながらA児を支援する過程に焦点をおき事例を整理する。母親の語りと保育発達支援員の支援記録，大学教員の面接記録をもとに，入園してから現在までの，本児の遊びと幼稚園での行動の変化をまとめ，考察を加える。

４．結果と考察

A児にとって，同年代の子ども達と過ごす集団の場は，初めての経験の連続で，とまどい，不安な気持ちを抱えながらの幼稚園生活の始まりだったと考えられる。

年少時は，A児は母親と共に幼稚園で過ごし，幼稚園の環境や他者，遊びなどをじっくり観察し，他児がしている遊びや生活習慣に興味を持ち，真似をしてみる様子が見られた。ごっこ遊びや，ブランコや乗り物など，他児がしている遊びを母親と一緒に体験することで，安心感を持って幼稚園で遊ぶようになり，園生活に適応していく姿が見られた。２学期の終わり頃には，母親と離れて遊ぶようになり，気の合う友達と様々な遊びに挑戦し，遊びにおいても人間関係においても広がりを見せた。また，A児が入園前から関心がある物や現象への興味・関心は，家庭での母親との探求から，幼稚園では保育発達支援員との遊びとなり維持された。

年少の３学期は，それまでの姿とは一変し，母親から離れずに遊ぶようになった。登園から降園まで，母親のそばを離れず，ほぼ毎日ブランコに乗り，母親に押してもらう遊びが続いた。他児や保育者が近付くと，母親や保育発達支援員の後ろに隠れ，関わりを拒むような姿が見られた。幼稚園で母親以外と話をしなくなり，保育室に入ることも少なくなり，「行きたくない」という理由で休む日もあった。

年中組に進級すると，保育室の場所，担任・副担任を始め多くの職員が替わり，新たに新入園児も加わり，幼稚園でのA児を取り巻く環境が一変した。４月当初は緊張している様子が見られたが，まもなく，母親から離れて仲の良いC児や保育発達支援員と一緒に遊ぶようになった。２学期になると，登園後まもなく母親から離れて，保育発達支援員や友達と遊び始め，再び，特定の仲の良い友達だけでなく，友達同士で遊ぶようになった。行事についても，園内の行事だけでなく，園外に出かける行事においても母親は付き添うことなく参加するようになった。

遊びと行動の変化

Table1 と Table2 は，保育発達支援員（第１著者）の支援記録をもとに，A児の遊びと行動の変化についてまとめたものである。

Table1. A児の年少時の様子

A児の様子	遊びの様子・他児との関わり	A児の行動の変化
年少Ⅰ～Ⅳ期（4月～12月）《母親に側にいてもらいながら友達と遊ぶ》		
●１学期は母親に側にいてもらいながら，２学期になると距離を置いて色々な場所で遊ぶようになる。友達からごっこ遊びに誘われ，お客さんや赤ちゃん役になり，友達とのやりとりが増える。年長児や年中児とも関わりを持つ。母親や保育支援員が，すぐそばにいなくても，子ども達だけで遊ぶようになる。 ２学期の後半には，遊び始めると、母親が離れることに同意し，保育発達支援員と友達と遊ぶようになる。 ●お弁当は保健室で保育発達支援員と一緒に食べる日が増える。母親と一緒に保育室で食べる日もあるが，他児の動きや声を気にする様子が見られ，緊張が高くなる。母親はA児と一緒に食べる友達からお弁当の片付けや歯磨きの援助を頼まれることが多い。 保育発達支援員と保健室で食べる時には，ＣＤデッキを周囲に置いて食べる。他児から，なぜ保健室で食べるのか，手で食べるのかと聞かれることもある。	●友達から誘われごっこ遊びに入る。 ●落ち葉を集めた落ち葉場で，落ち葉を友達とかけあって遊ぶ。 ●友達数人とかくれんぼをする。 ●友達と一緒に三輪車に乗って出かける。タイヤブランコに友達と2人で乗る。 ●年長児の電車ごっこに母親や保育発達支援員と一緒に入る。 ●母親と離れた後は，保育発達支援員と一緒に友達との遊びに参加する。A児が好きなCDデッキを職員室を借りに行き，ゆうぎ室や保健室で遊ぶ。ＣＤデッキを並べるだけではなく，人形劇のようにして遊ぶこともある。A児と2人で遊ぶ時には，コンポやスピーカーなどのA児が好きな電化製品や電器屋さんに行った時の話題が多く，楽しそうに話す。	●登園後しばらくは母親と一緒にいるが，保育発達支援員や仲の良いC児と遊び始めると，離れて遊ぶようになる。仲の良いC児と遊びを共にし，ごっこ遊び，三輪車，タイヤブランコの二人乗りなど，バリエーションが増える。 ●C児や仲の良い友達の言動をよく観察しており，身の回りのものの始末，遊び道具の片付け，着替え，排泄など，園生活の流れに沿った活動を，自ら進んで行うようになる。 ●職員室の入室ができない時期，職員室に一切近付かなくなる。登園してから保育室にたどりつくまでに時間がかかるようになる。
年少Ⅴ期（1月～3月）《母親から離れずに遊ぶ》		
●登園から降園まで母親に側にいてもらいながら過ごす。時には，母親と一日中手をつなぎ，片時も離れないこともある。ほぼ毎日，母親とブランコで遊ぶ。 園では母親以外と話をしなくなる。保育発達支援員が話しかけると，頷いたり，首を振ったりはするが，母親を介して会話をするようになる。他児や他のクラスの先生がが近付くと，母親や保育発達支援員の背中に隠れるようになる。「行きたくない」という理由で欠席することが増える。 ３月に入り，母親と一緒にC児の後を追い，ことばや動きを真似するようになる。次第に，母親から離れてC児と保育発達支援員がしている遊びに入るようになる。 ●お弁当は，朝，母親がA児に確認して持って来ない日が増える。保健室では食べなくなり，３月からは一切食べなくなる。	●ブランコに乗り，母親におしてもらう。雨がひどい時にはブランコに乗れないからという理由で欠席する日もある。 ●A児の母親を慕って集まってきた子ども達と数人でかくれんぼをする。A児の母親とA児が鬼になる。母親が他児を抱っこしながらかくれんぼをすることもある。 ●久しぶりに，C児が始めた「焼肉キングごっこ」に入る。A児もビールケースを持ってきてフライパンでお肉を焼く。	●A児が母親を独占して遊ぶようようになり，保育発達支援員や他児との関わりが減る。結果として，母親が他児と遊ぶことや手伝うことが減る。

年少Ⅰ期～Ⅳ期　年少Ⅳ期までのA児の主な遊びは，ブランコ，三輪車，スクーター，かくれんぼ，おうちごっこであった。幼稚園に入園まもない子ども達は，保育者との信頼関係を築き，緊張感や不安な気持ちを受け止めてもらいながら，同年代の友達の行動を観察し，模倣しながら，興味・関心のあるものや好きな遊びを見つけていく。そして，好きな遊びを通して，他児と触れ合い，関係を築いていく。A児も他児と同じように，遊びに対する興味・関心を広げ，遊びを通して他児との関係を築いていったと思われる。

この時期，A児は他児の行動をよく観察し，模倣し，様々な遊びに挑戦していた。入園まで，同年代の子ども達と遊ぶ機会がほとんどなかったというA児が，友達と関わりながら様々な遊びに挑戦する姿は驚くものであったが，振り返ってみると，自ら選んだ遊びというよりは，他児から慕われるA児の母親のもとに集まって来た友達から誘われる遊びだったように思う。様々な遊びに挑戦していたが，A児にとって，好きな遊び，したい遊びとは異なっていたのではないかと思われる。遊んでいながらも遊びへの適応を模索するという側面が強い時期だったのではないかと考えられる。遊びこむというよりは，遊びという場にいるということについて学んでいたといえ，いわば「遊び的遊び」ということもできよう。この時期のA児の遊びを，「遊び的遊び」として捉えることは，A児らしい遊びの発達を考察する上で建設的な試みであると考えられる。

Table2. A児の年中時の様子

A児の様子	遊びの様子・他児との関わり	A児の行動の変化
年中Ⅰ期（4月～7月）《友達や保育者の真似をよくするようになる。再び母親がそばにいなくても遊ぶようになる》		
●登園時の表情が明るくなり，登園してすぐは母親に側にいてもらいながら遊ぶが，母親が育友会（PTA）活動に参加しなければならない時は，母親から離れて保育発達支援員と一緒に友だちと遊ぶようになる。保育発達支援員や友だちとよく話すようになる。進級してまもなく，仲の良いC児や新しく担任になったD教諭の言動を模倣する。C児については，後について様々な場面で同じように振る舞い，D教諭については，園児に向かって話す時の口調や仕草，靴の置き方，写真を撮る様子などを模倣する。 ●気温が高くなってきたため，お弁当を持って来なくなる。	●保育発達支援員や友達とブランコに乗る。 ●友達と一緒にスクーター，三輪車などの乗り物を押しながら遊ぶ。 ●C児の鬼ごっこに保育発達支援員と一緒に入る。 ●保育発達支援員と2人で電源探し，楽器屋さんをする。楽器屋さんに他児が入ってくることは構わないが，A児のペースで遊ぶ。 ●ブランコ遊びの時に，押しながら，「○○まで飛んでいけ～」と声をかけると，父親の職場，モラージュ，ベスト電器，韓国と色々な場所を言う。友達と行きたい場所を言い合いながら楽しそうに乗る。 ●お弁当の時間は，保育発達支援員と2人きりで遊ぶ時間となる。三輪車をこぐことに挑戦する。 ●ダイナミックに水遊びをする。	●仲の良いC児や他児の行動をモデルとして，身の回りのものの始末や片付け，トイレ、着替えなど園生活の流れに沿った行動をするようになる。 ●D教諭の言動を模倣する。保育発達支援員が休みの日に，D教諭の後について他児との遊びに入る。 ●C児と保育発達支援員と一緒に遊び始めることが多い。C児の遊びや行動をモニターしながら一緒に遊ぶようになる。 ●「お茶を買いに行く」，「着替えを取りに行く」などの理由で、母親が園外に出ることに同意する。次第に「家事をする」，「お買い物に行く」などの理由で家に帰ることにも同意する。 ●C児とともにトイレでの排泄が自立しつつあったが，C児が遊ぶと，A児もまったく同じようにふるまう。 ●年中組から入園した友だちとも遊ぶようになる。ごっこ遊びで使いたい道具を一人で取りに行ったり，友だちに使われそうになった時に「今、使っている」と言うようになる。
年中Ⅱ期（9月～11月）《母親から離れて遊ぶ》		
●登園してしばらくは母親に側にいてもらうが，A児の遊びに母親が加わることはほぼなくなる。A児のしたい遊びをイメージして登園し，保育発達支援員や友達との遊びを楽しむようになる。 ●お弁当は持ってきていない。他児から誘われることが増える。9月中は「10月になったら」と答えていた。9月末日に「11月になったら」と保育発達支援員に言いに来た。11月に入ると「1月か2月か3月になったら食べる」と答えている。	●C児が始めた「だんご屋さん」の横で「お好み焼き屋さん」を始める。ビールケースを並べて，厨房に見立てて，フライパンやお玉などを準備し「お好み焼き屋さん」ごっこをする。場所が変わったり，一緒に遊ぶメンバーが変わるが，数日間，遊びが継続する。 ●雨が降った後の水たまりで開放的に遊ぶ。 ●水遊びで使ったペットボトルのふたを色々なところに投げる。投げてはいけない場所（日除けの上・川）の話をするが，保育者の反応を見ながらいたずらをする。 ●ダイナミックに水遊びをする。コップに水を勢いよく出して跳ね返る様子を見たり，ペットボトルのふたがくるくる回る様子を観察する。 ●保育室にＣＤデッキを持ってきてままごとコーナーに設置する。配置することを楽しんだり，帰りの会でD教諭がピアノを弾くときに，ピアノの上のＣＤデッキに見立てて遊ぶ。 ●好きな絵本のキャラクターをメージした絵を何枚も描く。D教諭から誘われ，製作に取り組む。描いた絵を自分で壁に貼る。 ●保育発達支援員と友達と一緒に電源ボックス探し，防犯カメラ探しごっこをする。 ●他児と保育発達支援員とバドミントンをする。 ●ゆうぎ室で一人でピアノを弾く。 ●ままごとハウスの周りにビールケースを並べて基地づくりに没頭する。 ●他児と2人だけで魚捕りの網を借りに行き魚捕りをしようとする。	●A児から母親に「帰っていいよ」と言うことが増える。 ●ごっこ遊びの際，自分が汲んできた水を使われたことに怒り，「ウーン」と言いながら，力ずくで取り返す。地面に落ちていたコップを蹴り，怒りを表現する。保育発達支援員に「ガストンって知ってる？」と聞く。「ガストンもウーンって怒るんだよ」と言う。 ●母親は２階にいるか家に帰ってよいか朝確認しているそうだが，「２階」と言っていたのに「帰っていいよ」と言うようになる。 ●お弁当の時間に，保育室でお茶を飲むようになる。Ｄ教諭の話がある時には保育室に入り，話を聞き，お弁当の様子を見る。 ●登園した時に保育発達支援員が外にいないと，職員室に呼びに来る。 ●帰りに一列になって藤棚に向かう際，A児はゆっくり歩いていたので後ろの子から背中を押される。「Aちゃんは早くいきたくないんだよ」と相手に伝える。 ●ブランコに乗っている時に，C児から替わってと言われる。長い時間乗っていたが，大きな声で「Aちゃん，まだ乗ったばかり」と答える。 ●帰りの片づけの時，職員室から借りてきたＣＤデッキを返すようにC児から言われ，「いやだ」と反論する。取り上げようとするC児に「自分で返す」と言って，返しに行く。

年少Ⅴ期　Ⅴ期は，A児は他児との遊びを拒み，母親と 2 人でのブランコ遊びを続けた。Ⅳ期までに，他児と共にしていた遊びをほとんどしなくなり，一日の大半を母親とブランコ遊びをして過ごした。ブランコ遊びはA児が好きな遊びであり，その遊びを母親とじっくりと楽しみたかったと考えられる。また，他児との

遊びをしなくなったのは，A児が主体的に遊びを選択するために，一旦，他児との関係をリセットし，再び，園生活における遊びの探索を始めたのではないかと推察される。

「遊び的遊び」から母親との遊びへの展開とみなすことができると考えられる。他児と遊ばず，園で母親を独占して遊ぶことは，遊びを通した人間関係の発達という点からは進展したとはいえない。しかしA児の遊びの発達という意味では，重要な段階であると位置づけ，B幼稚園でも尊重していった。

年中Ⅰ期　年少Ⅴ期の終わり頃から年中Ⅰ期には，再び，仲の良いC児の行動やことば，生活習慣をそっくり模倣するようになった。また、年中から担任となったD教諭のこともよく観察し，子ども達に話す時の仕草やことばを模倣していた。ここでの模倣は，見て学ぶような様子であり，遊びの延長線上にある前後のどこかの地点に位置づけられるような様子ではなく，A児らしい「遊び的遊び」のひとつとして理解することが妥当だと考えられた。

何事もよく観察し，納得してから行動するA児が，再び，自分を取り巻く環境を理解し，幼稚園生活に適応し，安心感を持って過ごすために必然的な行動であったと考えられる。

一方，この年中Ⅰ期のA児は，「遊び的遊び」だけでなく，ブランコ，乗り物遊び，鬼ごっこなどの集団遊びや，「電源探し」や「楽器屋さん」をして遊んだ。「電源探し」や「楽器屋さん」は，日頃からA児が関心を寄せている電源や電化製品，楽器を取り入れて，保育発達支援員との遊びにしたものである。「楽器屋さん」は，A児が好きな楽器を好きなようにベンチに並べる遊びであるが，A児が主体的に遊びを始め，他児が加わり，値札を作ったり，お客さんになったりして，ごっこ遊びとして展開していった。

この時期，A児は，幼稚園でお弁当を食べなくなり，その時間は保育発達支援員と２人きりで遊ぶ時間となった。他児のいない園庭をゆっくりと三輪車に乗って回り，A児が好きなブランコを心ゆくまで楽しむことができた。また，A児が心惹かれる職員室のＣＤデッキや放送機器を借りてきて，他児から干渉されることなく眺め，ゆうぎ室や保健室に配置したり，水道を独占して水遊びに没頭したりすることができた。幼稚園において信頼できる他者との１対１の関係をしっかりと築くことにより，A児の求めに応じて幼稚園に残ってくださっていた母親とは，お弁当の時間の前には，自ら離れるようになった。

母親との遊びから次の遊びに移行するために，準備として模倣という「遊び的遊び」が必要だったと考えられる。また，模倣という「遊び的遊び」と，いわゆる「遊び」が共にみられる時期でもあった。「遊び的遊び」と「遊び」は，互いに完全に独立しているものではないとしても，A児にとっては，この２つはそれぞれ個別にあることが望ましいバランスであったと考えられる。B幼稚園ではどちらも尊重し，関わっていった。

年中Ⅱ期　他児との遊びから取り入れたものを再現したごっこ遊びをするようになった。C児が始めた「だんご屋さん」の隣で始めた「お好み焼き屋さんごっこ」は，日常生活では経験したことのない「お好み焼き屋さん」を開店し，店主になり，お好み焼きをふるまった。A児の創造力も発揮された「お好み焼き屋さんごっこ」は，場所や一緒に遊ぶメンバーが替わりながら，数日間にわたり継続された。片付けの際に，お店を残しておいてほしいと主張するようになり，コーンで囲み，貼り紙を貼って残すことで，自分がしたい遊びをイメージしながら登園するようにもなった。

年中Ⅰ期とは異なり，「遊び的遊び」と「遊び」が明確に区別できなくなっていった時期である。A児が遊びたい遊びを自分らしく展開していて，しかも「遊び的遊び」でバランスをとる必要性も薄れてきたと考えられる。

遊びを支える環境

A児への保育について，幼稚園では個別の配慮が必要と考え，保育発達支援員が保育時の支援を行っている。A児は入園前から，機械の仕組みなどパターン化された事象への関心が高く，電化製品と電源とのつながりや，稼働する設備の音，機器の種類やそれらの役割など，見たり聞いたり確認したりすることが好きであった。幼稚園にある放送機器やＣＤデッキは，A児にとっ

て非常に魅力的で，それらの機器を見ることや触ることを希求した。入園当初は，登園中のストレスコーピングとも捉えられたが，幼稚園生活においては，A児が主体的に遊ぶために必要な題材と捉え，一人で楽しむものから保育発達支援員と，あるいは友達と一緒に楽しむ遊びとなるよう配慮した。A児にとって，大好きな電化製品や放送機器を使って遊ぶ体験は，A児が，幼稚園は自分が好きなことやしたいことをして遊ぶ場であると実感するために有効であったと考える。

また，母親の教育相談とA児の支援に関する保育発達支援員へのコンサルテーションは，大学と連携して行っている。入園時に懸念された強い偏食についての積極的なアプローチは行わず，急速に変化が見られた人間関係の発達を支える「良循環に徹底的に関わる」（石井・石井・三谷・長谷川，2005）家族療法の視点をもち，園内カンファレンスで共通理解をはかり，クラス担任・副担任と連携して支援を行っている。

B幼稚園の保育においては，友達と関わり合いながら遊ぶことも，一人で遊ぶことも，遊ばないことも保障されている。このような保育環境の下で，自分がしたい遊び，好きな遊びをA児のペースで探索し，段階をふんで自分らしく遊ぶようになることで，安定して幼稚園で過ごすことが可能になったと考えられる。

5．総合考察

幼稚園生活の中心は遊びであり，新しい環境に適応し，安定して過ごすようになるためには遊びが充実することが不可欠である。B幼稚園でも子どもたちが遊びこむことができるように，自主性や主体性を重んじ，自分が好きな遊び，したい遊びを見つけ，自分が選んだ遊びで遊びこむことを支援してきた。しかし，A児が自分らしく遊ぶようになるまでには，彼らしい段階をふむ必要があった。年少Ⅰ～Ⅳ期は遊ぶ場というものを学ぶ「遊び的遊び」の時期であり，年少Ⅴ期は母親と共に遊ぶ時期であり，年中Ⅰ期は「遊び的遊び」と「遊び」が並列する時期であり，年中Ⅱ期は自分らしく遊び始めた時期であった。

「遊び」と「遊び的遊び」が一貫して混在し，「遊びの発達」と「遊びを通した発達」が密接に関わりながら発達していくプロセスもあれば，A児のように丁寧に段階を踏んでいくプロセスもある。A児の母親とB幼稚園は，A児のこのプロセスを尊重してきた。

多くの園児から慕われるA児の母親は，まずA児に遊ぶ場を学ぶ機会を提供し（年少Ⅰ～Ⅳ期），その後，A児が家庭とは違う場所で遊ぶことができることを支えた（年少Ⅴ期）。次第にA児は，母親と培った「遊び的遊び」でバランスを取ることを，母親がいなくてもできるようになり（年中Ⅰ期），自分らしく遊び始めた（年中Ⅱ期）と考えられた。このプロセスを，一貫して母親は支え続けてきたといえる。

一方，B幼稚園の子どもの自主性や主体性を重んじる姿勢は，遊びや行事だけに向けられたものではなかった。母親と遊ぶこと，保育者と遊ぶこと，一人で遊ぶこと，友だちと遊ぶことだけでなく，「遊び的遊び」に没頭することや，遊ばないことにも向けられていた。このような環境の中で，A児は自分らしく遊ぶ前に，自分らしく段階をふめたのだと考えられる。

A児は人間関係の発達や，園生活での変化も富んでいて，つい次の段階への展開を期待させる力を持っている。しかしながら，家族療法の視点からすると，それらの発達や変化をさらに次の段階へと押し上げようとするのではなく，その状態に馴染んでいくのを支えることが良循環に関わることだと考える。「できるだけ今のまま」で発揮できることを尊重し続けていくことで，変化を支えていくというパラドキシカルな考え方である。

変化を目指すことが現状の否定にならないためには，B幼稚園の方針のように，自主性や主体性といった子どもたちのその場その時の変化の芽生えを尊重することが重要だと考えられる。変化を期待するのではなく，子どもたちから湧き出た芽生えを支えるのであり，A児の変化もまた，自主性や主体性を発揮するA児と，それを支えた母親と，B幼稚園の支援によるものだと考えられる。

文献

1）石井宏祐・石井佳世・三谷聖也・長谷川啓三（2005）．インタラクショナル・ビュウを臨床に活かす―短期家族療法のユニークな視点. 現代のエスプリ 456 臨床の語用論 II. 至文堂.

2）石井宏祐（2009）．ブリーフコーチング―子どものリソースに目を向ける．児童心理 63(1)．金子書房．
3）石井宏祐（2018）．なんでも人のせいにする子との対話．児童心理 72(2)．金子書房．
4）石井宏祐・石井佳世・松本宏明（2019）．カウンセリングの理論と方法．長谷川啓三・佐藤宏平・花田里欧子（編）事例で学ぶ生徒指導・進路指導・教育相談 中学校・高等学校編 第 3 版．遠見書房．
5）石井宏祐・武藤亜佐子（2020）．人間関係の発達に伴い食行動のこだわりに波がみられた幼児．佐賀大学教育実践研究 39．
6）文部科学省（2017）．幼稚園教育要領．フレーベル館．

付記

研究に協力いただいたA児のお母様に心より御礼申し上げます。

特集・実践報告

児童が学びを価値づける算数科授業づくりの実際

北島　光浩*・米田　重和**

The Practice of Creating Math Lessons that children value their learning

Mitsuhiro KITAJIMA，Shigekazu KOMEDA

【要約】佐賀大学教育学部附属小学校算数科では，「児童が学びを価値づける算数科授業づくり」について研究を進めている。本稿は，その具体的実践事例として，指導案と実践報告を提示する。

本資料は，「児童が学びを価値づける算数科授業づくり」を目指した授業実践である。児童が価値づける学びとは，児童自身が働かせた数学的な見方・考え方や見いだした数理のことである。児童は単位時間の学習過程の様々な場面で数学的な見方・考え方を働かせている。その価値を児童が自覚できたとき，児童が学びを価値づけることができる。また，単元を通して見いだした数理を何度も用いることでその価値を児童が価値づける。児童自身が，働かせた数学的な見方・考え方や見いだした数理といった学びのよさを価値づけるのである。児童が学びを価値づけることで，自らの学びを足場に学びを進め，算数科の学びの有用性を感じながら数学的な資質・能力を身に付けていくと考える。研究の中では以下のような規定をしている。

１．学びを生活や学習とつなぐ学習過程の工夫
２．領域や単元間の数学的な見方・考え方をつなぐ単元構成の工夫

以上を踏まえ，本稿では，以下の２本の実践を提示する。
第５学年　①平均　②体積

＊佐賀大学教育学部附属小学校
＊＊佐賀大学大学院学校教育学研究科

第５学年３組　算数科学習指導案

【日時】令和３年７月 21 日(水)　8:45～9:30　【場所】メディアセンター　【指導者】北島　光浩

本授業の主張点

大量のペットボトルキャップの数を調べるために，全体と１個分のおよその重さに着目できるようにし，平均を用いて解決をすることで，平均を日常生活に生かそうとする児童の姿を目指します。

１　単元名　平均

２　単元で育成を目指す資質・能力

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
平均の意味について理解すること。	概括的に捉えることに着目し，測定した結果を平均する方法について考察し，それを学習や日常生活に生かすこと。	平均について，数学的に表現・処理したことを振り返り，多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考えたり，数学のよさに気付き学習したことを生活や学習に活用しようとしたりすること。

３　単元の目標と評価規準

⑴ 目標

測定した結果について，平均の意味を理解し，平均を求めることができるとともに，概括的に捉えることに着目し，平均する方法について考察することを通して，平均を用いて身の回りの事象を考えることができるようにする。

⑵ 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に取り組む態度
・平均は，幾つかの数量を同じ大きさの数量にならすことであることを理解している。 ・測定値を平均する方法を理解している。 ・測定値の平均を求めることができる。	・身の回りにある事柄について，より信頼できる値を求めるために，得られた測定値を平均する方法を考えている。 ・日常生活の問題（活用問題）を，測定値を平均する方法を用いて解決している。 ・学習を日常生活に生かしている。	・より信頼できる値を求めるために平均を用いるよさに気付き，測定値を平均する方法を用いることができる場面を身の回りから見つけようとしている。

４　単元の構想

本単元では，測定した結果について，平均を用いて，それを妥当な数値として示すことができるようにすることをねらいとしている。平均には，「幾つかの数量を同じ大きさの数量にならした１つあたりの数量」と「集団の特徴を表す代表値」という意味があり，第５学年では，前者を学ぶ。測定値を平均するのは，より信頼できる値を得るためである。測定には，必ず誤差が伴うことを踏まえ，ならして捉える見方をしていく。本単元に関わる学習として第３学年の「わり算」で数量を等分して同じ大きさにすること，第４学年では，「概数とその計算」にて四捨五入し数量を概括的にみることを学んでいる。第５学年の「平均」では，形式的な計算ができればよいのではなく，平均の意味と方法を関連させて理解することが必要である。また，０の処理の方法や平均すると小数になる場合についても取り扱う。平均を利用する際には，飛び離れた値や，予想外の値があった場合はそのわけを調べ，場合によっては除いて平均することを考える。本単元の学びは，第５学年「単位量あたりの大きさ」にて１あたりの量に着目して異種の量を比べる考え方，そして，第６学年「資料の調べ方」における代表値の平均での統計的な考え方，さらには，中学校での「標本調査」へつながっていく。

本学級の児童は，算数の授業中，状況から問いを見いだし，解決に向けて既習を基に考えていく学習に取り組んでいる。また，毎時間の学習の振り返りを通して，働かせた見方・考え方や新たに見いだした数理を明らかにしながら，単元の学びを進めている。しかし，「算数を学ぶよさは，何か」と問うと「新しい問題が解ける」「計算が速くなる」など算数の授業の枠に閉じている答えが返ってくることが多く，学習と自分たちの生活を結び付けているとは言い難い。「平均」という言葉は，日常的に「テストの平均点が…」と口にしている姿を見かけることから，生活場面へつなげやすいと考える。

本単元の指導では，平均する方法を身の回りの事象に生かしていく姿を目指し，具体的な生活場面と関連付けながら学習を進めていく。この単元で重要になってくるのが「ならす」という見方である。そこで，

具体の操作や視覚的な情報から「ならす」という言葉のイメージを捉え，数値化し，計算で求める方法を考えていけるようにしたい。本時では，総合的な学習の時間との関連を図る。児童は「ペットボトルキャップを集めて，貧しい国々へワクチンを寄付しよう」という活動をしている。そこで本時は，「回収したペットボトルキャップの数が何個ぐらいか」という問いを児童とともに見いだし，考えていく。数を数えることは大変であることから担当の児童が定期的に測っている全体の重さに着目することで，「全体の重さ÷１個の重さ」で求められるという見通しをもつことができるであろうと考える。しかし，１個分の重さを調べると種類によって異なることから，「１個分はおよそ何ｇか」という新たな問いが生まれる。そこで，児童は解決へ向けて，平均を用いることになる。計器での測定を協力しながら進め，より信頼できる値を見いだしていく姿が見られるようにしたい。調べる個数を増やしていくことで平均の値が一定の値に近付いていくことの気付きから，調べる量が信頼できる値と関係していること，そして，自分たちが平均を用いて導き出した値を基にすれば，数える必要がないことの気付きから，平均を用いるよさを実感し，日常生活でもさらに活用していきたいという思いをもてるようにしたい。[1]

５　本時の指導（５／６）

⑴ 目標

ペットボトルキャップの数を調べるために，全体と１個分のおよその重さに着目し，１個分のおよその重さを平均を用いて考えている。

⑵ 評価規準

ペットボトルキャップの 1 個分のおよその重さを，平均を用いて解決している。　【思考・判断・表現】

⑶ 展開

学習活動と児童の反応（　）	教師の働きかけと形成的評価（◆）
１　状況から問いをもち，問題とする。　(10 分) ・たくさん集まったね。うれしいね。 ペットボトルキャップは，何個ぐらいあるのかな。 ・数えるのは大変だ。6000 個ぐらいありそうだね。 ・全体の重さは，○○○○○g。 ・重さが分かれば，計算で数が分かるよ。 ・１個分の重さが分かればいいね。 ・１個だけ調べても，だめだよ。 ・誤差をならしたい。平均を使えないかな。 １個分は，およそ何ｇかな。 ２　１個分のおよその重さを考える。　(25 分) ・１個ずつ測るよりまとめた方がよさそう。 ・10 のまとまりがいい。計算しやすいからね。 ・小数第何位で四捨五入すればいいのかな。 ・調べる数を増やして計算していくと，１個分の平均した値があまり変わらなくなるよ。 ・他の班の平均とも近い値になったね。 ・調べる数が多いと，１個分に近い値になるはず。 ３　学びを整理する。　(10 分) ・現在のペットボトルキャップの数は，○○○○～○○○○個になるはずだね。 ・初めの予想と大違いだね。 かなり近いはずだよ。 ・本当に近いかな。確かめてみたいね。	1-(1)　ペットボトルキャップの全体の個数を予想したうえで，全体の重さを提示し，重さから全体の個数を考えていけるようにする。 （「全体の重さ÷１個分の重さ＝全体の個数」） 1-(2)　１個や２個では，誤差があり信頼できる値にはならないことを共有し，問いを見いだすことができるようにする。 2-(1)　10 のまとまりで考えるよさに気付けるようにし，10 個，20 個，…と 10 個ずつ増えた平均の値を紙に書いて持ってくるようにする。 2-(2)　４人１組の班にすることで，協力して学習を進めていくことができるようにする。 2-(3)　電卓やまとめて測るためのカップを用意し，必要な児童は使うことができるようにする。 ◆平均を用いて１個分のおよその重さを考えているか。　(観察・発言)【思・判・表】 ○平均を用いて１個分のおよその重さを考えている。 →平均した値がより信頼できる値に近付くためには，何が必要か問う。 2-(4)　各班の結果を比較できる掲示をし，児童が平均値の変化に気付くことができるようにする。 3-(1)　予想と結果を比較する場を設け，平均を用いることのよさを実感できるようにする。 3-(2)　振り返りをし，学習を整理できるようにする。

1　本時の教材は，「数学的モデリングにおける理論と実践の往還を図るリーダー育成型教師教育の実証的研究」(研究代表者　佐伯昭彦)を参考とした。

実践報告　第５学年　算数科　単元名「平均」

はじめに

学習指導要領(平成 29 年告示)解説算数編では，資質・能力が育成されるためには，学習過程が果たす役割が極めて重要であるとされ，「事象を数理的に捉え，数学の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決し，解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程」である算数・数学の問題発見・解決の過程が示されている【図１】。「算数・数学の問題発見・解決の過程」を意識した授業実践を行った。

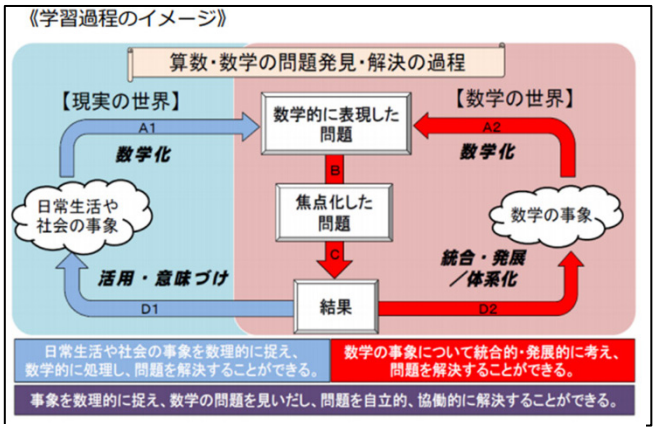


図１　算数・数学の問題発見・解決の過程

本実践の始まりは，総合的な学習の時間における児童の活動である。テーマを「感染症」とした学習の中で「ペットボトルキャップを集めて，ワクチンに変える」という活動に取り組んだ児童がいた。約２ヶ月間で大量のペットボトルキャップが集まった。この「大量のペットボトルキャップが集まった」という事象から算数の授業を始めた。

１．事象を数理的に捉え、算数の問題とする場面

２ヶ月間で集まった全てのペットボトルキャップを透明なコンテナに入れて，大きな布で隠し，児童の前に登場させた。教師が「３・２・１」とカウントをし，勢いよく布を取ると，児童の顔は驚きに満ちていた。「やっぱりペットボトルキャップだった」「たくさん集まった」という声が聞かれた。すると「2500 個くらい」「いや，もうちょっとありそう」という呟きが聞こえてきた。児童は，「何個くらい集まったのかな」という問いを自然にもち始めていた。全体の個数の予想を聞いて見ると，2500～8000 個という幅のあるものとなった。「数えるのは大変そう」と言う児童に，ペットボトルキャップの回収を担当している児童が調べていた全体の重さを伝えた。全体の重さが 17410ｇと知った児童は，「全体の重さ÷1 個分の重さ」で全体の個数が分かるという見通しをもった。しかし，1 個分の重さは分かっていない。よって，「１個分の重さは何ｇなのか」という新たな問いを児童は見いだした。ここで「１個の重さはバラバラだから，たくさん調べて平均を出す」と解決の見通しとなる児童の発言があった。本当に１個分の重さにばらつきがあるのかを電子てんびんを使って３種類のペットボトルキャップを調べてみると 1.7ｇ，2.7ｇ，1.1ｇとなった。重さの違いを顕在化することで，1 個 1 個の重さの違いに意識を向け，平均する必要感をさらにもてるようにしていった。

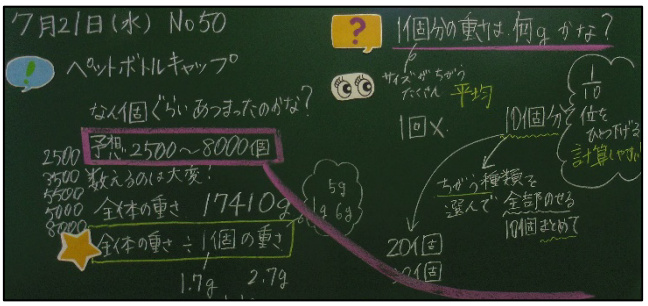


図２　状況から問いをもち，問題とする場面

「数学化」，事象に内在する課題を顕在化させて算数の問題としていくプロセスでは，児童が自ら問いを見いだすことが重要であると考える。日常の事象である「大量のペットボトルキャップが集まった」が児童の問いによって解決すべき算数の問題となっていった【図２】。

２．焦点化した問題を解決する場面

たくさんの重さを調べる必要があると考えている児童に教師が「いくつ調べますか」と問うと，「10 個分」という答えが返ってきた。理由を尋ねると「位をひとつ下げるだけでいい」「計算しやすい」というものであった。既習の「10 のまとまりで考えるよさ」が発揮されていた。その後，児童は「違う種類を選んで全部のせる」

という方法の見通しをもった。10 個のまとまりを測定することで誤差が少なく，計算も容易になる。測定に必要な方法は問い返しながら全体で共有していった。

測定し，平均を求めていく場面では，４人１班で行った【図３】。児童は，10 個分の平均を求めると，20 個分，30 個分と調べる量を増やし，結果を付箋に書いて黒板に残していった。



図３　測定し，平均を求めていく児童

測定の平均の結果をもとに全体で交流する場面では，児童の気付きから考察する観点を絞り，１個分の信頼できる値に迫っていった【図４】。結果を見てみると，大きく離れた値が出ている班があったので，「どのように考えたのか」と問うと，「20 個のときも 30 この時も，10 で割っていた」という間違いに気付いていた。離れた値が出た時，その原因を考えるということは，児童の日常生活の中でも大切な視点である。交流の中で「だいたい２ｇ」や「四捨五入する位の位置」への意見が出てきた。「１個分は，およそ何ｇなのか」と改めて問うと，2.2ｇという答えが返ってきた。その根拠は「数が多ければ多いほど，正確になるから」というもので，実際に 30 個分までの平均を求めている班は，2.2ｇという結果になっていた。児童が，１個分の重さを 2.2ｇと決めるために，各班の結果をもとにし，平均の信頼度に目を向けて考えていた場面である。

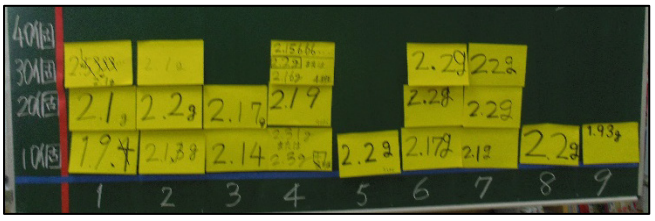


図４　測定の平均の結果

３．活用・意味づけに向かう場面

１個分をおよそ 2.2ｇとして，教師が「よし，解決したね」というと，児童は「まだ，全体の数が分かっていない」とすぐに声をあげた。児童の目的意識がはっきりとしていることが伝わってくる姿であるといえる。また，全体を「7914 個」とした際には，「約をつけないといけない」と言い，平均を用いて考えた全体の個数が，あくまで予想であるという意識をもっていた。

授業では，最初に予想した 2500～8000 個という値から約 7914 個という値まで近づいたよさを実感することで終わった。しかし，授業後，児童は「数えて確かめてみたい」という思いから，実際に数を数えていた。「算数・数学の問題発見・解決の過程」の活用・意味づけのプロセスに向かう姿であると考える。

おわりに

本実践の児童の姿を算数・数学の問題発見・解決の過程に照らし合わせていくと【図５】のようになると考える。教師から一方的に与えられる課題ではなく，児童の日常の事象に内在する課題を顕在化させて算数の問題にすることで，児童が意欲的に学習に臨んでいる姿が見られた。今後も，生きて働く「知識・技能」の習得，未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成，学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養を目指し，学習過程を大切にした実践を重ねていきたい。

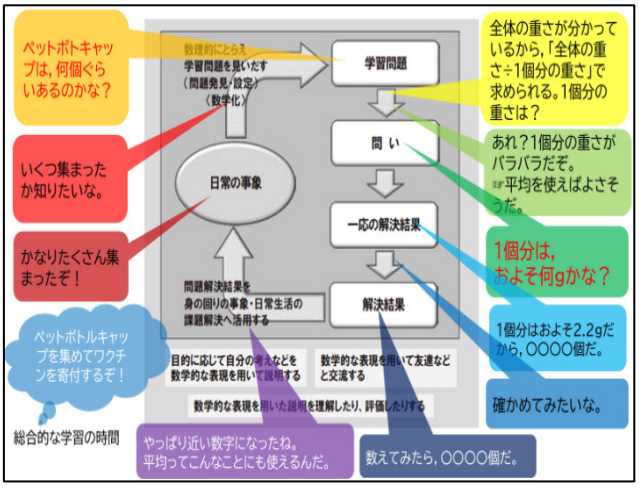


図５　本実践の問題発見・解決の過程

第５学年１組　算数科学習指導案

【日時】令和３年９月 28 日(火)10:05～10:45　【場所】５年１組教室　【指導者】　北島　光浩

１　本授業の主張

本授業は，「算数・数学の問題発見・解決の過程」，つまり，日常や社会の中での事象を数理的に捉え，算数の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決していく過程を大切にしている。その学習過程の中で，図形の構成要素である辺に着目したり，公倍数や公約数を用いたりしながら，考察していく児童の姿を目指す。

２　単元名　体積

３　本時の指導（９／９）

(1)　目標

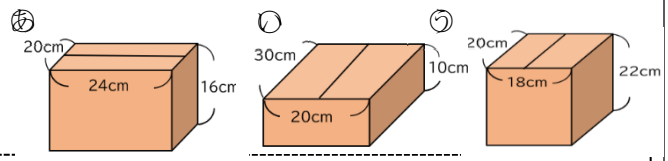
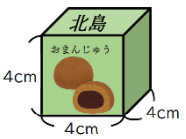
３つの辺の合計が 60 cmの箱の中で，どの箱に１辺が４cmのお菓子がたくさん入るかを調べるために，図形の構成要素に着目して考え，説明できるようにする。

(2)　評価規準

３種類の箱の中でどの箱にお菓子がたくさん入るかを，図形の構成要素に着目して考えている。

【思考・判断・表現】

(3) 本時の展開

学習活動と児童の反応(　)	教師の働きかけと形成的評価(◆)
1　状況をとらえ，問題としていく。　(10 分)  ・たてと横と高さの合計は，60 cmだから，60 サイズで送ることができるね。 ・きっと，どれも同じ体積だよね。 ・あが体積が大きいような感じがするけど… ・直方体の公式をつかって計算してみよう。 ・うが一番体積が大きくなったよ。 ・お菓子の大きさを考えるとどうなるのかな。 どの箱が一番多くおかしを送れるかな。	1-(1)　宅配便の荷物の大きさ（cm）は，縦・横・高さの合計で考えることを紹介することで，日常生活と体積の学習をつなぐ。 1-(2)　お菓子を詰めて宅配便で送るための 60 サイズの箱を 3 種類提示しどの箱で送るといいのかを問うことで，辺の長さに体積が依存しないことを考えていけるようにする。 1-(3)　うの箱が一番体積が大きいことを確認したうえでお菓子の大きさ【図１】を提示することで，問いを見いだしていけるようにする。  【図１】 2-(1)　箱の厚みは考えないように伝えることで，お菓子と箱の大きさをもとに考えていけるようにする。 2-(2)　同じ大きさの箱とお菓子の図を用意することで，お菓子を箱に詰めることをイメージできない児童が操作を通して理解できるようにする。
2　お菓子が多く入る箱を考える。　(20 分) ・箱につめていくって，どういうことなのかな。 ・４×４×４＝64　7920÷４かな。 ・すき間ができると，たくさん入らないよ。 ・お菓子は，１辺が４cmだから，たてと横と高さの長さから考えるとどうなるかな。 ・たてと横と高さの長さの公約数に４があるものを考えればいいんじゃないかな。 ・4 の公倍数だからね。 ・この箱には 70 個入るぞ。他はどうかな。	◆　図形を構成する要素に着目し，お菓子を一番多く詰めることができる箱を考えているか。 (ノート・発言)【思考・判断・表現】 B　図形を構成する要素に着目し，お菓子を一番多く詰めることができる箱を考えている。 →　４cmのお菓子が箱のたてと横と高さに何個ずつ入るのかを問う。
3　学びを整理する。　(10 分) ・体積が大きければたくさん入るというわけでもないんだね。つめるものの大きさも大事だね。 ・60 サイズの箱で，もっと多くのお菓子をつめることができる箱ってないのかな。	2-(3)　お互いの考えを Microsoft Teams を使って交流してもよいことを伝え，自分以外の考えに触れることができるようにする。 3-(1)　実際に箱につめていくことを想定することで，体積の考え方を使うと求められるよさを実感できるようにする。 3-(2)　Microsoft Forms を使って振り返りをすることで，互いの振り返りを共有できるようにする。 3-(3)　本時の学習でさらに考えてみたいことを問うことで，新たな問いを見いだせるようにする。

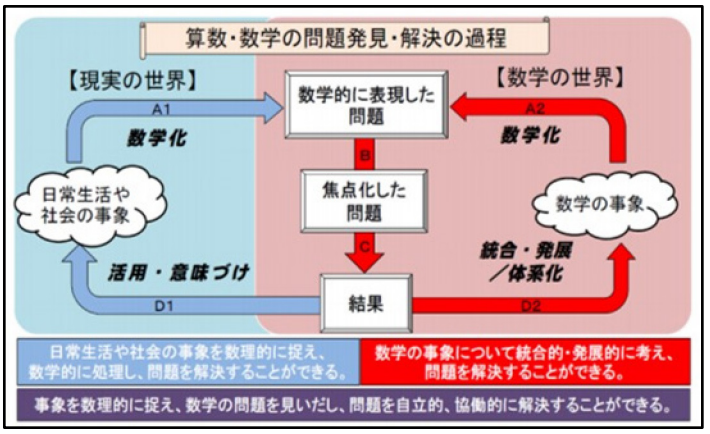
第５学年「体積」実践報告

はじめに

第５学年「体積」は，「立体の体積も面積などと同じように１㎤や１㎥などの単位の幾つ分として数値化して捉えることができるなど，立体の体積についてその単位や測定の意味を理解し，体積を求めることができるようにする。さらに，面積の求め方と同じように，体積も単位となる大きさに着目すると，図形の大きさを決定付ける辺の長さを基に計算できることを理解できるようにする」ことをねらっている。数学的に考える資質・能力を育むために３つの視点に立った授業づくりに取り組んだ。

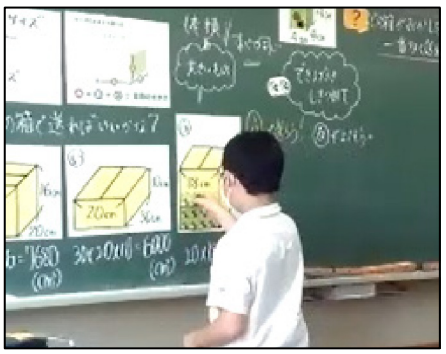
１．学びを生活や学習とつなぐ学習過程の工夫

本実践は，「算数・数学の問題発見・解決の過程」，つまり，事象を数理的に捉え，算数の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決していく過程を大切にした（**図１**）。算数の学びは，「日常生活や社会の事象」と「数学の事象」という２つの事象を数学化していくことから始まり，右の図のような過程を通して学んでいくことが大切である。本実践では。「日常生活や社会の事象」から学びが展開する。以下，右の「算数・数学の問題発見・解決の過程」に対応させながら，実践の詳細を報告する。



（図６）算数・数学の問題発見・解決の過程

「日常の生活や社会の事象」として「宅急便で60サイズの箱にお菓子を入れて送る」という状況とともに３種類の60サイズの箱を提示した。60サイズというのは，宅急便の規格で縦と横と高さの長さの和が60ｃｍ以内のものであることを児童と共有した後，教師が「どの箱で送ればいいかな」と呟いた。児童は，「大きいもの」「どれも同じだよ」「いや違うよ。大きいのは…」と話し始めた。教師が「大きいものって？」と問い返すと，児童は「体積」と答えた。このようにして児童は，日常の生活や社会の事象を数学化し，「数学的に表現した問題」へとしていった。箱が直方体であることから，公式を用いて計算をしていくと，㋑の箱が最も体積が大きいことが明らかになり，箱の辺の長さと体積には依存関係がないことを共有した。このように，公式を使うことで箱の体積が分かるということは，数学のよさに触れている場面といえる。教師が「よし，㋐の箱で送ろう」と言いながら，１辺が４㎝の立方体のお菓子を提示すると，「えっ，違うかも」という声が聞かれた。箱とお菓子の辺の長さに着目した児童の発言である。体積は㋐の箱が最も大きいが，１辺が４㎝の立方体のお菓子を送るとなると，㋑の箱が一番たくさん送れる箱ではないのかもしれないという問いをもっていた。そこから，「どの箱がおかしを一番多くおくれるのかな」という問題を児童とともにつくった。解決の見通しをもてるように，「できるだけしきつめて」という児童の呟きから，実際に４㎝の箱の図を並べていく活動を行った（**図７**）。操作活動を行うことで，箱にお菓子を詰めていくとはどのようなことなのかということと，箱には隙間ができることに児童が気付くことができるようにした。単に体積を使って計算するのではなく，箱にお菓子を詰めていくという操作を踏まえて幾つ入るのかを考えていくことを確認していくことで，「焦点化した問題」としていった。



（図７）お菓子の箱を敷き詰める児童

問題の解決に向けて考える際には，お互いの考えをMicrosoft Teamsを使って交流してもよいことを伝え，たくさんの考えに触れることができるようにした。各自が自分のノートに書いたものを写真に撮り，アップロードする。児童は，アップロードされた考えを解決の手がかりにしたり，分からないところは直接聞きに行ったりしながら，考えていった。実際に同じ大きさの箱とお菓子の図を敷き詰めていきながら考える児童も見られ，操作をしながら考えていくと解決の手助けにあるだけでなく相手に考えを伝える際にも役に立つという表現活動のよさを感じていた（**図８**）。



（図８）操作を行い協働的に学ぶ児童

「結果」として，㋐の箱が一番たくさん入る箱であることが明らかになった。最後に，教師が「60サイズで

は，㋐の箱が一番お菓子を送ることができるんだね」と児童に尋ねた。すると，「はい」という児童が多くいる中，「いや，違うかも…ほかにもあります。20 だったら…」という発言が聞かれた。このようにして新たな問いを見いだすきっかけを作ることで，学んだことを活用・意味づけして再び「日常生活や社会の事象」につなげていく児童の姿があった。

２．領域や単元間の数学的な見方・考え方をつなぐ単元構成の工夫

本単元「体積」で働かせる数学的な見方・考え方は，体積を１㎤という単位の「幾つ分か」と捉えるとともに図形の構成要素に着目し，論理的に統合的・発展的に考えていくこと考えた。

単元導入では，領域をつなぐことを意識した。面積では，「１㎠」を単位していたこと，長さでも「１㎝」を単位としていたことをもとに，類推的に考えて「１㎤」という単位の考え方を引きだすようにした。また，単元を通して，着目した図形の構成要素を意識するような問い返しをすることで，児童の数学的な見方・考え方をさらに育てていけるようにした。また，本実践では，公倍数や公約数といった整数の性質で培った力を発揮する場面を設けたことで，これまで身に付けた数学的な見方・考え方を働かせる児童の姿が見られた。

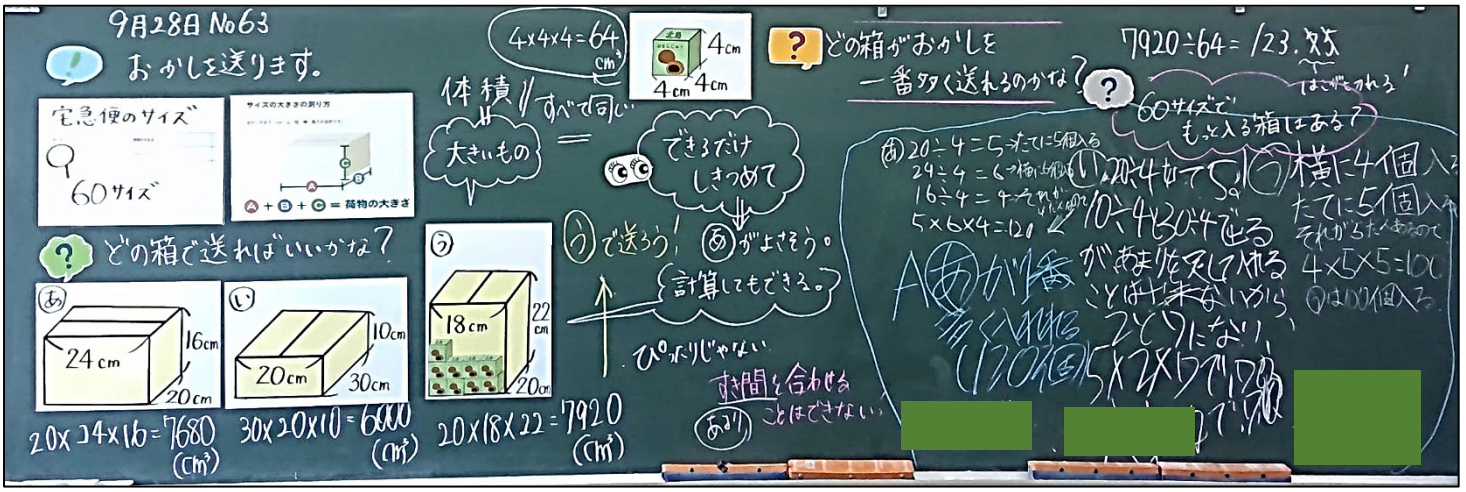
３．学びの価値を意識化する問い返しの工夫

本実践では，箱の形が直方体であることから体積の公式を利用する場面や箱の辺の長さとお菓子の辺の長さに着目する場面，また辺の長さが４の倍数になっていることから隙間ができない箱を探し出すというような場面を教材に仕組むことで，児童の数学的な見方・考え方が働くようにした。そして，児童が見方・考え方が働らかせた場面で，「どうしてそう考えたの？」と教師が問い返すことで，児童は自らが働かせた数学的な見方・考え方を顕在化させ，価値に気付き，児童自ら価値付けることができる場面をつくる。

例えば，本実践の考えを交流する場面では，「7920÷64＝123.75」となることから，㋑の箱が一番たくさんお菓子を送れるという考えがあった。箱の体積をお菓子の体積で割ると確かに 123.75 となる。この考え方を全員で解釈したうえで，「これは，ちがう」という児童に「どうして，ちがうと考えるの？」と問い返すと「すき間を合わせることはできない」と言いながら，横や縦にお菓子が幾つ入るのかを辺の長さとお菓子の長さに着目しながら説明していた。このように無意識に働かせていた数学的な見方・考え方に対して教師が問い返すことで，児童が意識する場面を設ける。これによって児童は，数学的な見方・考え方の価値に気付き，今後は，意識的に働かせていくことができるようになると考える。

おわりに

数学的に考える資質・能力を育むために，「学習過程」や「単元構成」，「問い返し」といった視点に立った授業づくりとともに、一人一台の端末を利用も積極的に行った。ICT 機器を利用することで，学習者の視点に立てば，「個別最適な学び」，指導者の立場に立てば，「個に応じた指導」を実現することが可能になると考える。また，同時に友達と関わりながら学ぶこともできるようにすることで「協働的な学び」の機会も必要に応じてもつことができるようにした。一人で考えたり，周りの人と一緒に考えたりと学習形態を自由に選択できることが「個別最適な学び」と「協働的な学び」のバランスを取りながら学ぶ際には，必要であると考える。今後も数学的に考える資質・能力を育む授業づくりの在り方を探っていきたい。



（図９）本時の板書

特集・実践報告

生徒の主体的な学びをつくる家庭分野の実践研究
－「個別の問い」に着目して－

坂下　恵理*　・　岡　陽子**

A Practical Study of Home Economics in Junior High School Enhancing Students' Proactive Learning:
Focusing on Individual Issues

Eri SAKASHITA and Yoko OKA

【要約】生徒の主体的な学びの活性化を目指し，「個別の問い」に着目した食生活の授業を開発，実践した。本題材導入時の授業の効果及び「個別の問い」に関する学びの状況を明らかにすることが本研究の目的である。質問紙調査とワークシートの記述を分析した結果，生徒は「個別の問い」の有効性を感じており，問いの設定時の食生活実態調査の集計・分析活動は一定の効果があったことが明らかとなった。

【キーワード】問題解決的な学習，主体的な学び，「個別の問い」，食生活実態踏査

１．実践研究の背景と目的

平成 29 年 3 月告示の新学習指導要領では，中学校技術・家庭科（家庭分野）（以後，家庭分野）の目標及び内容の構成が大きく変わり，内容ベースから資質・能力ベースへと大きく舵を切った。目標の柱書には，「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ，衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して，よりよい生活の実現に向けて，生活を工夫し創造する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と示され，目指す資質・能力がより明確になったと言える。また，その育成にあたっては，「主体的・対話的で深い学び」の実現にむけた授業改善が求められている。そのなかで，技術・家庭科における「主体的な学び」についても，「現在および将来を見据えて，生活や社会の中から問題を見いだし課題を設定し，見通しをもって解決に取り組むとともに，学習の過程を振り返って実践を評価・改善して，新たな課題に主体的に取り組む態度を育む学び」と示されている。その学習の過程については，平成 28 年中央教育審議会答申において，「家庭科，技術・家庭科　家庭分野で育成することを目指す資質・能力は，『生活の営みに係る見方・考え方』を働かせつつ，生活の中の様々な問題の中から課題を設定し，その解決を目指して解決方法を検討し，計画を立てて実践するとともに，その結果を評価・改善するという活動の中で育成できる」と示され，「生活の課題発見」，「解決方法の検討と計画」，「課題解決に向けた実践活動」，「実践活動の評価・改善」の 4 段階が明示されている。

これまでの家庭分野の授業においても，課題を設定し，実践的・体験的な活動を通してその解決に向かう問題解決的な学習に取り組んできた。しかしながら，多くの学校の実態として，生徒に主体的な取り組みをさせたり，考えさせたりすることに困難を感じている現状がある。特に，課題設定につ

*佐賀大学教育学部附属中学校　　**佐賀大学大学院学校教育学研究科

＊佐賀大学教育学部附属中学校
＊＊佐賀大学大学院学校教育学研究科

いては，生徒自身に生活に対する問題意識がなかったり，教師が示した課題を学級全員の課題として共有したりしているものの，生徒が主体となって自身の生活から問題を見つけて課題を設定しているとは言い難く，効果的な指導法については試行錯誤の中にある。

岡ら（2021）は，一連の学習過程において，特に実践に至るまでの「課題設定」から「計画」の段階は，学習を主体的に取り組ませる上で最も重視しなければならない段階であると示しており，その「課題設定」において，教師側の一方的な課題提示ではなく，学習者自身が問題に気付き，意欲をもって解決しようとする主体的な学びを引き出す工夫が求められるとしている。

生徒の主体的な学びを重視するのであれば，その対象となる個別の生活を見つめずに，中学生一般の話だけに学びを限定することはできない。生徒がのびのびと自身の生活を語り，問題に気付き，課題解決に向かう学びをつくっていく必要があるのではないかと考えた。

そこで本研究では，生徒の主体的な学びを促すために，題材の導入段階で，生徒が「個別の問い」をもてるよう，課題設定場面に工夫を加えて，授業開発を行う。開発・実践した授業や題材構成が生徒の主体的な学びに有効であったか，その学びの状況を明らかにすることが本研究の目的である。

ここでいう「個別の問い」とは，生徒が自分の生活を見つめ，問題に気付き，解決したいと考えた自分自身の課題のことである。この「個別の問い」を学びの中心に据えて学習を行うよう授業を構成し，必要に応じてそれに立ち返る学習を継続させる。その一連の学習活動を通して，生徒が自身の解決策に向かっていくことにより，他の誰でもない自分の学びが生まれる。すなわち，生徒の主体的な学びをつくることができるのではないかと考える。

なお，今回の実践では，課題設定にあたって，問題を認識する場面の手立てとして食生活実態調査を実施し，グループごとに集計・分析するようにした。これにより，生徒は身近な中学生の食生活の現状を把握したり，他者の生活や考え方と自身のものを比較したりすることによって１人１人の生活を土台とした学びが構築できると考える。

２．実践研究の方法

(1)「個別の問い」が生まれる題材構成の検討

「個別の問い」について，山口(2019)らは，生徒達が「個別の問い」をもつことで，主体的に課題解決に取り組み学びを深めていったと一定の効果を確認している。しかしながら，その実践研究における課題として，生徒の個別の課題は拡散し，ある課題では学びが深まらず，課題別に学びの質に差が見られたことが挙げられている。これらのことから，「問い」の設定につなぐ生活実態把握の手法の検討，「個別の問い」の内容による学習の差を生じさせない手法の検討が必要であると考える。

そこで，本研究では，生徒が現状を把握する過程を共有することにより，個別の課題の拡散を最小限にすることができるのではないかと捉えた。そこで，佐賀県教育センター個別実践研究中学校家庭科教育研究委員会（2012）が示す問題解決的な学習の過程（図 1）を参考に，題材の導入における「問い」の設定（課題発見）の過程を重視しつつ，現状把握の共有化に着目して題材構成を検討する。

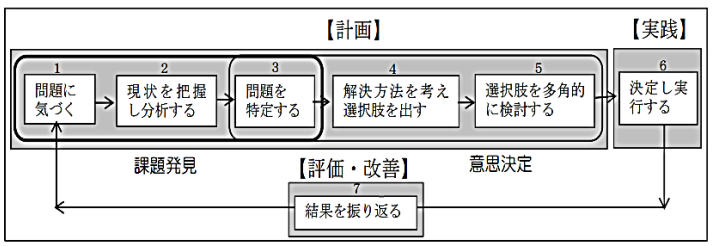


図１　問題解決的な学習の進め方

(2) ワークシート及び質問紙調査の分析と方法

本研究における授業実践を通して生徒が主体的な学びをつくることができたのかを探るために，ワークシート及び質問紙調査をリソースとして分析を行う。ワークシートにおける記述については，主体的な学びにつながる生活の捉え方や気付きが生まれた視点を，

①自身の生活を見つめているか，

②対象世界（食生活の学び）や自己，他者（教師も含む）との対話から，よりよい生活のイメージが具体化されているか，

③よりよい生活に向けての新たな課題が生じているか，

の３点とし，分析を行う。

３．実践研究の内容

(1)「個別の問い」が生まれる題材構成の検討

1) 題材の設定にあたって

中学校第１学年を対象に，食生活の学習において題材「健康な食生活にしよう」の授業開発を行った。本題材で育成を目指す資質・能力については表１のように整理した。

表１　本題材で育成を目指す資質・能力

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
・生活の中で食事が果たす役割，中学生に必要な栄養の特徴，健康によい食習慣，栄養素の種類と働き，食品の栄養的な特質，中学生の１日に必要な食品の種類と概量，１日分の献立作成の方法について理解していること。	・食生活の問題について，食事の役割と自己の生活実態を関連付けて，自己の課題を設定すること。 ・食生活の課題について，学習した知識及び技能と自分の生活経験を関連付け解決策を考え，計画・立案すること。 ・他者と交流して解決策を検討して表現したり，実践を振り返って評価・改善したりすること。	・よりよい生活の実現に向けて，中学生に必要な栄養を満たす食事について，課題の解決に主体的に取り組んだり，振り返って改善したりして，生活を工夫し創造し，実践しようとしていること。

豊富な食品からの選択や食事に関わるサービスの上手な利用，多種多様な情報の賢い活用が求められている現代において，生徒は「何を重視して，いつ，どこで，誰と，何を，どのくらい食べるのか」などを自己に問い，学んだ知識及び技能をもとに判断する力が必要となる。その判断においては，生徒が判断基準となる食生活の課題をもち，食生活を自らの手で調整しようとする力が土台になると考えた。すなわち，問題解決的な学習過程の中でも，とりわけ食生活の「課題発見」の過程において，十分な思考を繰り返すことが，自らの食生活をよりよくするための判断基準をもつことにつながるということである。ただし，自分の経験のみに頼る課題設定では課題の拡散の懸念もあることから，自己を含む同じ学級の食生活の現状を共有化し，自己と比較し思考する過程を経ることによって，その拡散を最小限にしたいと考えた。

そこで，ここでは「課題発見」の過程を重視し，題材の導入において，学級全員に食生活実態調査を行い，その結果を生徒自身が集計し考察する時間をとった。また，考察に当たっては，グループごとに異なる調査項目を担当し，分析結果は全員が共有できるよう発表の時間を設定した。そのことによって，同じ中学生の様々な状況や課題，よさに気づき，自身の食生活を深く見つめることができるようになると考えたからである。また，そのことが自身の食生活の問題点に気づき，「個別の問い」（課題）へと向かうきっかけになるのではないか。そして，この「個別の問い」に繰り返し立ち返ることによって，生徒は課題解決に向かう知識及び技能を自ら得ようとするとともに，自身の食生活をよりよくするための工夫について主体的に学びを深めていくことができると考え，題材構成の中心に据えることとした。

2）題材の指導計画の実際

本実践研究では，題材の導入において「題材を貫く問い」や「個別の問い」という課題を設定し，その解決にむけて知識を習得・活用して学びを深めていく問題解決的な学習過程とした。具体的には表 2 に示したように，課題発見（1・2・3 時）→習得（4・5 時）→活用 1（6・7 時）→活用 2（8・9 時）である。本学習過程の中でも，特に「個別の問い」が生まれるための「課題発見」の過程を重視した。

1 時目の「題材を貫く問い」の設定について，生徒は食事の役割を踏まえ，「どのような食生活を送りたいか」と考えた。そこで，「豊かな食生活を送りたい」「まずは健康に過ごせるようになりたい」という意見を踏まえて「私たちが健康に過ごすためには，どのように食生活を工夫すればよいだろうか」という題材の目標（ゴールの姿）となる「問い」を設定した。この「題材を貫く問い」の設定をもとに，生徒は食生活実態調査を集計・分析し，2 時目の食生活実態調査の結果発表へとつないでいった。2 時目，生徒は食生活実態調査の結果発表を受けて，教師を含む他者と対話しながら自己の生活を見つめ，「個別の問い」を設定することができた。そして最終的には 8・9 時目のパフォーマンス課題を用いて，その解決に迫っていった。

金子ら(2008)は，家庭科の題材構成にあたっては，題材の「入口」と「出口」に学習者の日々の生活を位置付け，自分の生活から出発して自分の生活に戻るように構成されている題材構成がふさわしいと述べている。確かに，家庭分野の学習対象は家庭生活の様々な事象であり，「主体的な学び」においては 1 人 1 人の生活から学びが始まる題材構成は非常に重要である。しかしながら，生徒は毎日の生活の中で経験している生活を当然のこととして受け止め，疑問を感じることが少ない。このことについて，武添(2014)は，「課題発見」の過程では，学習者自身の生活を振り返り，現状の課題を認識する場面が必要だとし，これまで当たり前としていた自身の生活から問題意識をゆさぶり起こし，問題を実感できるようにするための方策について述べている。そこで，前述した佐賀県教育センターが示した問題解決的な学習の過程を参考に，「課題発見」の 1～3，とくに「問題に気づく」，「現状を把握し分析する」という過程を重視して，自らの生活と向き合い，現状把握の場面を設定することとした。本題材においては，「食生活実態調査の集計・分析」がまさにその場面である。目の前にいる友人を含む自分たちの食生活の実態を共有することで，教科書等にデータ化された中学生の姿ではなく，身近な私たち中学生の様々な状況や課題，よさに気づき，自身の食生活を深く見つめることができるようになると考えた。また，このことで自身の食生活の問題点に気づき，「個別の問い」（課題）へと向かうきっかけをつかむのではないかと考えた。

表 2　題材の学習過程

学習過程	時数	学習活動
課題発見	1・2	生活の中で食事が果たす役割について理解し，「健康」をキーワードとした「題材を貫く問い」を設定する。 食生活実態調査を集計・分析し，中学生の食生活の現状を把握する。 食生活実態調査の結果をクラスで共有し，その良さや問題点に気づく。
	3	食生活実態調査の発表や休日の食生活の記録を用いて，友人と比較したり自分の食生活を見直したりして，「私の問い」を設定する。
知識及び技能の習得	4	健康によい食習慣について理解する。 中学生に必要な栄養について理解する。（対話活動）
	5	食品を食品群に分類し，栄養素の種類と働き，食品の栄養的特質について理解する。
習得した知識及び技能の活用 1	6・7	中学生の 1 日に必要な食品の種類と概量が分かり，1 食の食事例について，食品の概量を把握する。（体験活動） 1 日分の献立作成の方法について理解し，グループで献立を作成する。献立を点検し，工夫したことを表現したり，グループ間で意見交換したりして，評価・改善する。（対話活動）
習得した知識及び技能の活用 2	8・9	ある中学生の食生活について改善策を考え，表現する。【パフォーマンス課題】 自分の 1 日の食生活を見直し，工夫・改善することを考え，「私の問い」の解決策に迫る。

※実践・評価については長期休業で行うこととした。

3)　「個別の問い」に係る授業の実際

ア. 題材名　健康な食生活にしよう（全 9 時間）　＜指導項目 B（1）（2）＞

イ. 学習対象者　S 大学教育学部附属中学校　第 1 学年 4 学級　144 名

ウ. 授業の実際

全 9 時間の中から，今回の研究課題に最も関係の深い 1・2 時目の食生活の現状把握の場面と 3 時目の「私の問い」（「個別の問い」のこと，生徒には「私の問い」として提示）の設定場面を取り出して説明する。

＜1・2 時目の食生活の現状把握の場面＞

学級にいる全員の食生活の現状を把握するために，まずは食生活実態調査を行った。本実態調査は，松本 (2001) による「学習前アンケート」を参考に，「食生活の自信度」，「3 食きちんと食べているか」，「塾や習い事の時の食事はどうしているか」，「コンビニで食事を買うとすればどうするか」，「食事の調理や配膳などの準備はしているか」など 9 項目からなる質問紙調査である。「私の問い」につなぐための実態把握として， 自分の食生活の実態を言語化することで省察させ，その問題場面に遭遇できるようにした。

調査は 2021 年 5 月，題材の学習前に実施した。その集計及び分析については，4 人 1 組の学級の生活班ごとに行い，「集計係」，「分析係」，「発表原稿係」など 1 人ずつ役割を設定して意見交流ができるようにした。班の分担については，各項目において「調査したい」と思ったもので決め，生徒が関心をもって学級の実態に迫ることができるようにした。

1 時目，題材を貫く問い「私たちが健康に過ごすためには，どのように食生活を工夫すればよいだろうか」を設定後，生徒は「集計結果をどのように示すか」，「この実態より『健康』の視点から何が

問題と言えるのか」など対話しながら考察を進めた。これらの結果を資料とし，生活の問題に気付くきっかけとすることで，自分の生活に目を向け，主体的に取り組むことにつながると考えた。

2 時目には，食生活実態調査の集計・分析結果について全員が共有できるように発表の時間を設定した。その授業での様子について，ある班は図 2 に示すように「あなたは食事の準備（調理～配膳）をどのくらいしていますか？」という項目について，中学生は毎食の調理は難しいものの，学級の中には月に 2～3 回調理する人が最も多い（6 人）ことを表で示した。さらに，調理をすると回答した人は調理の計画も立てていることに気づき，「計画を家族と立てると献立や栄養について話し合うことによって食材の栄養やバランスを考えるきっかけが増えると思う」と考察した。また，「自分の体のため将来のためにできる範囲で調理を行うことが大切だ」と，よりよい食生活のための改善策を提案した。この発表を聞いた生徒は「調理・配膳をする人がいるのはすごい」「毎日調理する人が 2 人いたけど，それは献立まで自分でたてているのか？」「私もできるようになりたい」などの感想をワークシートに記入していた。このことから，生徒は同じ中学生の状況やその良さに気づいたり，自身の生活と比較して，問題点を見いだしたりしていることがうかがえた。

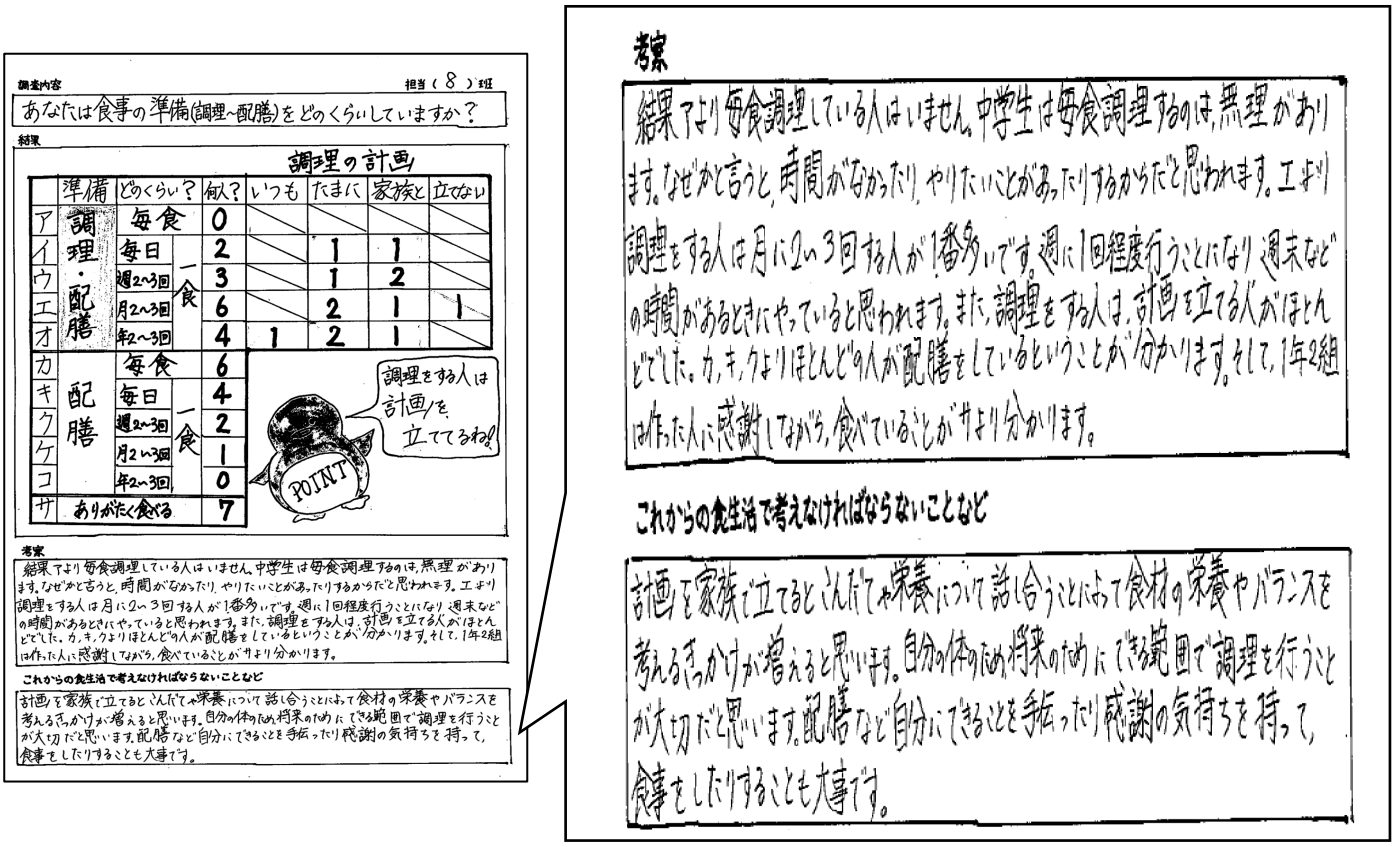


図 2　生徒の発表用ワークシート

＜3 時目の「私の問い」の設定場面＞

3 時目の「私の問い」の設定場面の授業過程を表 3 に示す。

3 時目の目標は，「自分の食生活の問題を見いだして健康な食生活を送るための『私の問い』を設定し，主体的に課題の解決に取り組もうとすることができる」である。ここでは，まず前時までの食生

活実態調査の結果を自分の食生活と比較したり，他者と対話したりして自分の食生活における問題点に気づかせた。次に，中学生が直面しやすい食生活の問題点より「健康によい食習慣」とは何かについて考えさせ，1 時目にイメージしていた自分の「健康な食生活」とのギャップを味わわせ，自分の食生活を改善したいと考える意欲を引き出して，課題（「私の問い」）設定場面へとつなぐことを目的とした。例えば「食生活の自信度」について「3 食きちんと食事をとっているので 100％」と思っていた生徒が他者の考えに触れることで，自身の問題意識や「健康」の捉え方について揺さぶられることを期待した。そして，このような刺激が「あれ？自分の生活はどうだろう」という自分の生活へ立ち戻ったりすることや「じゃあ，どうすればいいだろう」という好奇心を喚起し，生徒主体の学びへとつながるのではないかと考えた。

表 3　3 時目の授業過程

過程	学習活動と内容	形態	教師の指導・支援	評価とその方法
導入	1　本時の学習課題を把握する。	斉	1　食事の記録やこれまでの発表内容を比較し，自分の食生活について振り返り，課題を設定することを伝える。	
	めあて：私の健康的な食生活を実現させるために，課題を設定しよう。			
展開	2　発表を聞き，自分の食生活と比較する。	個	2　アンケートの分析結果と自分の食生活を比較させながら，4 つの視点より付箋に記録させる。	イ　自分の食生活について，課題の解決に主体的に取り組もうとしている。（行動観察）
	3　自分の食生活における問題点を把握し，「私の問い」を設定する。	G ↓ 個 G	3-(1)グループで食生活の記録や付箋を見せ合い，自分では気づかなかった問題に触れさせる。 3-(2)記録した付箋を分類させ，疑問点や学びたいことを可視化することで，課題意識をもたせる。	ア　自分の食生活の問題を見いだし，健康な食生活を送るための「私の問い」を設定している。（ポートフォリオ）
		個	3-(3)自分の食生活の問題解決に必要なこと（課題）を書かせ，「私の問い」を設定させる。書くことが難しい生徒については書き方を例示する。	
	4　これからの学習に見通しをもつ。	斉	4　3-(2)で整理したワークシートをもとに，各班で分類した課題を発表させ，これからの学習内容について見通しを持たせる。	
展望	5　本時のまとめをする。 6　次時予告を知る。	斉	5　今日の振り返りをワークシートに書くよう促す。 6　次時の内容を伝える。	

授業での様子として，生徒は食生活実態調査の発表後，感想の記録用紙を班で見せあった。班での活動においては，「おばあちゃんが買ってくるから，お菓子をついつい食べちゃう」「朝起きれないんだよね。朝から食べれる？」など他者との対話を通して自身の生活について振り返る姿が多く見られた。なかには，「食べてるけど，準備のことは考えていなかった」「塾だから，その日は仕方ないじゃん。どうすればいいんだろう」など，今まで気付いていなかった新しい視点を見つけたり，具体的な場面での問題点について想起したりする生徒も見られた。

このような食生活実態調査の分析結果発表や学級の友人との対話を通して，生徒は自己の食生活や食事に対する考え方を他者と比較することで，今まで気づいていなかった「自分の食生活」の問題について多面的な視点で考え，より具体的な課題をつかむきっかけになったのではないかと推察された。「私の問い」（個別の問い）の設定場面でのワークシート記述においても，図 3 に示すように「栄養」「間食」「手伝い」という 3 点について問題意識をもち，その具体的な改善イメージをもって課題設定ができている。

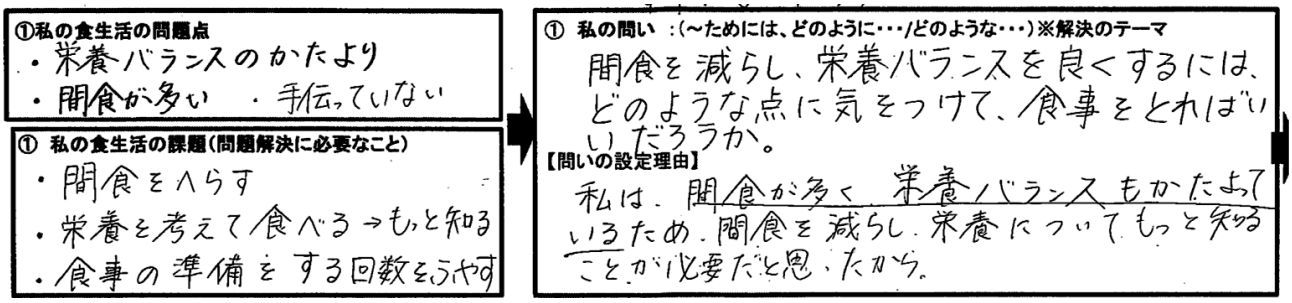


図3　生徒が設定した「私の問い」の例

4．実践研究の結果と考察

(1) ワークシート及び質問紙調査の分析と考察

1) 質問紙調査の結果

食生活の学習に係る質問紙調査（全9項目）を授業後に実施し，今回の題材構成の意義や「個別の問い」の有効性，生徒の意識やその変容の把握を試みた。

調査内容は，授業内容と生徒の意識に関する項目，「私の問い」（個別の問い）に係る項目，学習後の食生活の変化に係る項目などである。1問目及び2問目は生徒が「最も関心が高まった」，「最も考えが深まった」と感じた授業内容について2項目を選択し，その理由について自由記述で回答するようにした。3問目以降は4件法とし段階的に回答するようにした。

①　題材の授業内容と生徒の意識

まず，1問目及び2問目について，生徒が「最も関心が高まった」，「最も考えが深まった」と回答した結果を表4に示した。

生徒が最も関心が高まったと感じた内容は，「栄養素のはたらき」（59.7%）であり，その理由として，「どのくらい必要か知りたかった」という記述が18.6%，「栄養素の役割について知れたから」という記述が14.0%あげられており，自らの食生活をよりよくするための知識を習得したいという意欲から選択したということがわかった。次いで，「食生活実態調査の集計・分析」について生徒の47.2%が「関心が高まった」と回答していた。その理由として，「クラスの人の意見が知れて面白かった」という記述が8.8%，「自分と比較できた」という記述が14.7%あり，食生活実態調査において，やりとりを含む自分と他者との比較，更には学級の一般的傾向と比較しながら自分なりの問題点を捉えていこうとする姿がみられた。

次に，最も考えが深まった内容については，「栄養素のはたらき」(41.0%)，「パフォーマンス課題」（41.0%）が多くなっていた。その理由として，栄養素については選択した生徒の 22.0%が「量まで考えたことなかった」と，新しい知識の出現に学びの深まりを感じている様子がうかがえた。また，パフォーマンス課題については，選択した生徒の30.5%が「（パフォーマンス課題を考える中で）これまで学んだことを活かせた」や「（パフォーマンス課題において問題点を見つけ）アドバイスできた」など，習得した知識及び技能を活用できたことに学びの深まりや達成感を感じている様子がうかがえた。このことから，生徒は新しい知識との出会いや「活用できた」という実感により学びが深まったと認識していることがわかった。なお，パフォーマンス課題については，「アドバイスすることで，自分の食生活の改善にもつながった」という記述が 25.4%あり，パフォーマンス課題という資料を含む対話活動を通して，他者と自己を比較し，自身の生活を振り返る活動についても学びが深まったと認識しているようであった。

これらのことから，今回の題材構成の特徴とも言える「食生活実態調査の集計・分析」は生徒の食生活への関心を高めるとともに，生徒の記述からも自分の生活をみつめるきっかけになったということが分かった。これは，集計・分析という活動を通して他者の食生活と比較することで知的な好奇心をかきたて，生徒の主体性を刺激したのではないかと考える。さらに，関心の高まりや学びの深まりを実感した内容として「栄養素のはたらき」が双方とも一番多かったことは特徴的であった。このことから，生徒は問いの解決策の１つとして，知識及び技能の習得場面においても主体的に学びにむかっているのではないかと推察できる。

表４　授業内容と生徒の意識

N=144

	最も 関心が高まった	最も 考えが深まった
授業内容	人数（%）	人数（%）
食生活実態調査の集計・分析	68 (47.2)	40 (27.8)
私の問いの設定	4 (2.8)	11 (7.6)
健康に良い食習慣	36 (25.0)	54 (37.5)
栄養素のはたらき	86 (59.7)	59 (41.0)
献立作成	65 (45.1)	39 (27.1)
パフォーマンス課題	41 (28.5)	59 (41.0)

②「個別の問い」の有効性について

図４に示すように，設問「食生活の学習において,『個別の問い』をたてることで，学習のゴールにむかって見通しをもてるようになりましたか」においては，生徒の 99.3%が「そう思う」「少しそう思う」と肯定的に回答しており，「個別の問い」が生徒自身の学びの方向付けとなっていることが分かった。

また,「学習の途中で『個別の問い』を見直すことはありましたか」という設問では，生徒の 80.7%が「そう思う」「少しそう思う」と肯定的に回答した（図 5)。これらのことから，生徒は「個別の問い」をもつことで，自身の食生活をよりよくするためにどのようにすべきか見通しを持ち,「個別の問い」に立ち返りながら，学びを自らの問いの解決に向けて進めていったことが推察できた。

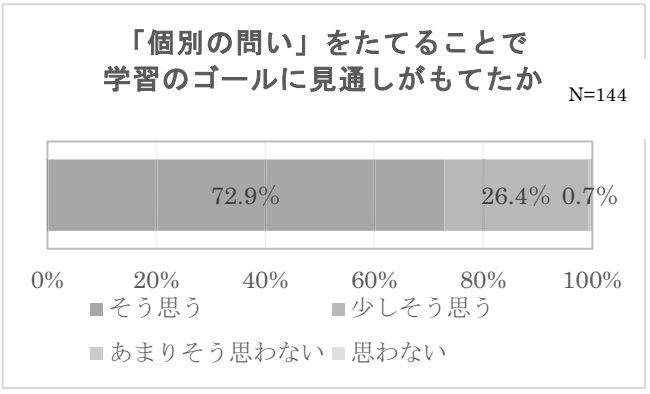


図４　「個別の問い」と見通しとの関連

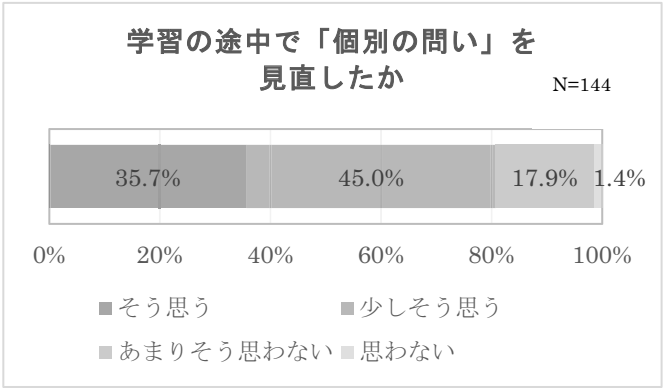


図５　「個別の問い」と見直しの関連

また,前出の質問紙調査の結果では,生徒の授業内容の関心の高さや学びの深まりの実感について,「個別の問い」を選択している生徒はそれぞれ最も少なかったものの,選択した 12 名の生徒の選択理由として,「問いがあったことで,より考えが深まった」「問いを立てたことによって,自分に不足しているものなどを見つけることができ,解決に向けての見通しがもてた」など,学びを深めるために問いが効果的に働いたと判断できる理由がほとんどであった。

③「個別の問い」設定場面における食生活実態調査の有効性について

生徒は「個別の問い」の設定前に,食生活実態調査の集計・分析を行った。その活動が「個別の問い」を設定するときに「役立ったか」という設問について,生徒の 94.3%が「そう思う」「少しそう思う」と肯定的に回答した（図 6)。

1)の質問紙調査の分析結果では,本調査の集計・分析が 2 番目に関心の高い学習内容であったことや,自分の食生活の問題に気付き,現状を把握するきっかけとなった学習であったことを述べたが,そのことが「個別の問い」の設定時に確実に役立ったものと捉えることができる。

また,自分の食生活を見つめるきっかけとなった食生活実態調査の設問は,「3 食きちんととっているか」,「清涼飲料水やお菓子はどのくらい食べているか」,「塾や習い事の時の食事をどうしているか」など食生活の状況を把握するものであったため,本調査を集計・分析することによって,山口（2019）の先行研究において課題であった「個別の問い」の拡散を,家庭科の学習内容に無理なく焦点化することができたと判断した。

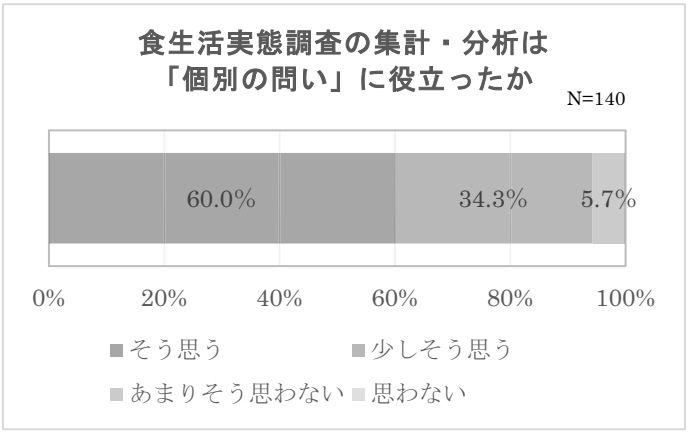


図 6　食生活実態調査の集計・分析の「個別の問い」への影響

2)ワークシートの記述分析の結果

これまで述べてきたことを踏まえ,「個別の問い」の設定における手立てや,課題設定を中心に据えた題材構成が生徒の学びにどのように反映したのか,生徒の「個別の問い」やワークシートの記述より分析した。

①　生徒の「個別の問い」の特徴

本題材 3 時目の授業における「私の問い」（個別の問い）の設定場面で,生徒が設定した「個別の問い」とその設定理由について,その記述内容をもとに分類した。それぞれのカテゴリーごとに,「個別の問い」の具体事例と設定理由の一部を表 5 に示す。

表 5 に見られるように,問いの内容は,栄養バランスに係る問い（64 人,58.2%),間食を含む食事の摂り方に係る問い（20 人,18.2%),「早寝早起き」「時間」などの食事に係る生活習慣に関する問い（11 人,10.0%),「週末の食生活」「食生活の改善のメリットを知る」など食生活の改善に係る問い（10 人,9.1),「食事の質」「食事の準備」「家族との交流」など（5 人,4.5%）の 5 カテゴリーであった。それぞれの設定理由を見ると,何れも自分の食生活を見つめ,その特徴や問題点を捉えて「問

い」を設定したことが分かった。

なお,「問い」の範囲については，全員が家庭分野で学習する食生活の内容を踏まえた課題設定ができていると言える。山口（2019）の研究では，生徒の問いが「体力アップ」「生活習慣」と広がったことと比較すると，本実践研究では必要な学習内容に無理なく焦点化され,「栄養素のはたらき」等の学習に関心が高い状態のまま課題解決に向かう環境を整えることができたと考えられる。

表５　生徒が設定した「個別の問い」とその理由　N=110

カテゴリー	人数（%）	具体的な記述例（問いとその設定理由）		生徒
栄養バランスに係る問い	64(58.2)	栄養をきちんととるためには，どのような工夫，改善をしたらいいのだろうか	夕食などは家族が作ってくれるので野菜などのバランスがいいが，朝食は自分で何を食べたいのかで決めているため，ほぼ毎日パンとヨーグルトを食べている。野菜などの食材が入っていないので栄養バラスが悪いと思ったから。	A
間食を含む食事の摂り方に関する問い	20(18.2)	体にいい間食をとるためには，どのように工夫すればよいだろうか	私はあまいものが好きなので，お菓子をたくさん毎日食べてします。ポテトチップスもよく食べる。それは栄養バランスもだが，歯にも悪いし，体によくないと思ったから。	B
食事に係る生活習慣に関する問い	11(10.0)	朝ご飯や夕ご飯の時間を不規則なくはじめるためには，どのような決まりやルールをつくればいいだろうか	ぼくは朝ご飯，夕ご飯を食べる時間が不規則で，その理由が起きる時間が決まっていなかったり，夕ご飯の前に寝たりしてしまうので，決まり事を作ると決められた時間にご飯が食べられると思ったから	C
食生活の改善に係る問い	10(9.1)	週末の食生活を改善するためには，どのような食事内容にし，３食食べるようにすればいいのだろうか	週末にバランスのとれた食事があまりできておらず，３食など考えて食べられるようになりたいと思ったから	D
その他	５(4.5)	食事の質のばらつきを少なくするためには，どのような食事をとり，継続していくためにはどうすればよいのだろうか	時間もだが，やはり「質」にばらつきがあると，栄養が偏ってしまうし，継続できないと，またばらついてしまうから	

②　題材の振り返りから見られる生徒の学び

では，①で自分の問いをつかんだ生徒は，題材を通して自分の学びに主体的に向かうことはできたのだろうか。題材の最後に書いた生徒の振り返りの記述を,「①自身の生活を見つめているか」,「②対象世界（食生活の学び）や自己，他者（教師も含む）との対話から，よりよい生活のイメージが具体化されているか」,「③よりよい生活に向けての新たな課題が生じているか」の３つの視点から分類・考察した。

その結果を表６に示す。

表６　題材の振り返りと主体的な学びとの関連　N=112

主体的な学びにつながる生活の捉え方や気付きが生まれた視点	人数（%）	具体的な記述例
①自身の生活を見つめている	65（58.0）	・私は，献立がきちんとしている日としていない日があったので，そのような時は間食で補おうと思った。 ・自分は特に間食が多いので，間食の摂り方で気をつけることがよくわかった。 ・食事のバランスについて，自分で考え，改善することができるようになってきた。
②対象世界（食生活の学び）や自己，他者（教師も含む）との対話から，よりよい生活のイメージが具体化されている	12（10.7）	・食習慣，栄養バランス，献立について，キーワードをもとに食の大切さを考えることで，人とのつながり，栄養，摂取量，バランスに気をつけて食事をしていくことができるようになりました。 ・今、自分に必要な栄養素を知り，「この食品は２群だったんだ」や「自分の食べているものは４群が少ないな」という発見することができた。このことから，自分に必要な栄養素を考えた献立を立てることができるようになった。
③よりよい生活に向けての新たな課題が生じている	９（8.0）	・この学習を通して，今の私たちに必要な栄養素や，その量，摂り方などがわかったので，実際に何をどのくらい摂ればよいのかもう１度考えて，完全に身に付けたい。 ・１日に必要な摂取量を効率よく摂るには，間食を使って足りない分を補ったり，３食のなかで同じような食品を何度も使わなかったりするとよい。また，このようなことを１日ではなく，毎日続けることが大切。
その他	26（23.2）	・一つ一つの食には気をつけるべきことがしっかりあった。 ・献立の作り方がわかった。 など短文で具体性がないもの

「①自身の生活をみつめているか」については，自身の食生活の問題点をどのように改善すべきかについて具体的な記述があるものを，自身の生活を見つめる視点があると判断して取り上げた。その結果，生徒の 58.0%が食生活における具体的な問題点をあげ，その改善に向かおうとする言葉を記述していた。

「②対象世界（食生活の学び）や自己，他者（教師も含む）との対話から，よりよい生活のイメージが具体化されているか」では．対話の相手としての「資料」や「ほかの人の食生活」だけでなく，学習内容としての「キーワード」「ヒント」「発見」などの学びから得たものも対象と捉え，それを通してよりよい生活のイメージが具体化されている記述があるものをその視点があると判断した。その結果，生徒の 10.7%が対象世界（食生活の学び）や他者との対話より自己の生活を見つめ，「自分に必要な栄養素を考えた献立」など具体的に実現したい食生活について記述していた。

「③よりよい生活に向けての新たな課題が生じているか」では，学んだことや自身の生活から課題を見いだしているものをその視点があると判断した。その結果，生徒の 8.0%に「完全に身に付けたい」「毎日続けることが大切」など新たな課題が生じていることが分かった。

これらのことから，題材を通して生徒の 76.7%に主体的な学びにつながる生活の捉え方や気付きが生まれたと言える。

一方で，生徒の 23.3%については，ワークシートの記述に主体的な学びにつながる生活の捉え方や気付きに係る言葉が見られず，1 つの課題として挙げることができる。今回対象とした題材の振り返り以外の場面で，主体的に学びにむかう姿が見られなかったのか，今後は一人一人の学びについて題材を通してより詳細な把握と分析を行う必要がある。また，短文や単語での記述も見られたことから，振り返りのワークシートの構成にも工夫が必要であると考える。

５．まとめ

本実践研究では，生徒の主体的な学びを活性化するために，「個別の問い」に着目した食生活の授業を構想し，その題材構成及び「個別の問い」に係る学びの状況を明らかにすることを目的として，問題解決的な学習の在り方，特に課題設定場面に着目し，「個別の問い」を中心に据えた実践を行った。この授業における質問紙調査とワークシートを分析した結果，次のような成果と課題が見られた。

成果については，生徒は「個別の問い」の効果を感じており，食生活実態調査の集計・分析はその設定に役立ったと 94%を超える生徒が回答した。また，「個別の問い」の拡散を無理なく焦点化する効果もあったことから，生徒による食生活実態調査の集計・分析活動は課題設定場面において有効であったと言える。さらに，題材の振り返りのワークシートより，生徒の 76%以上が主体的な学びにつながる生活の捉え方や気付きをもっていたことが分かった。このことより，「課題設定」を重視した題材構成については，一定の効果があったと言える。

課題については，題材の振り返りで，主体的な学びにつながる生活の捉え方や気付きが見られなかった生徒がいたことから，「個別の問い」をつかんだ生徒が，題材全体と通してどのように学びをつくっていったのか，一人一人のワークシートの更なる分析によって，その方途も明らかになると考える。また，ワークシートの構成や評価場面の更なる検討が必要であると考える。これらのことを踏まえ，今後もさらなる実践を重ね，生徒の主体的な学びをつくる授業開発に臨みたい。

引用・参考文献

・岡陽子，2021,『家庭科　生活の課題解決応力を育む指導と評価　―メタ認知を活性化する「資質・能力ポートフォリオ」の提案―』東洋館出版社，141-150，157-163.
・金子佳代子・藤原孝子，2008,『小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり』東洋館出版社　34
・佐賀県教育センター個別実践研究中学校家庭科教育委員会，2010,「生活をよりよくしようとする生徒を育てるための家庭分野の学習における指導方法の工夫　―住生活の学習における問題解決的な学習を通して―」https://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h24/08%20kateika/jissai3.htm（最終閲覧　2021 年 12 月 8 日）
・武添寿子，2016,「生活実践力を育む家庭科学習指導に関する研究　―問題解決的な学習における課題発見」「評価，改善」の過程を充実させた題材構成の工夫を通して―」http://www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/research/chouken/h26_zenki/zen14.pdf（最終閲覧　2021 年 12 月 8 日）
・中央教育審議会，2016,『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf （最終閲覧　2021 年 12 月 8 日）
・松本万寿美，2001,「技術・家庭科　学習指導案」，平成 13 年度佐賀大学文化教育学部附属中学校技術・家庭科　学習指導案
・文部科学省，2018,『中学校学習指導要領解説　技術・家庭編』開隆堂出版
・山口美紀・岡陽子，2019,「生活の課題解決能力を育む個別の問いに着目した家庭分野の実践的研究」佐賀大学教育実践研究，38，113-124.

特集・実践報告

児童が学びを価値づける算数科授業づくりの実際

廣瀬　圭吾*・米田　重和**

The Practice of Creating Math Lessons that children value their learning

Keigo HIROSE，Shigekazu KOMEDA

【要約】佐賀大学教育学部附属小学校算数科では，「児童が学びを価値づける算数科授業づくり」について研究を進めている。本稿は，その具体的実践事例として，指導案と実践報告を提示する。

本資料は，「児童が学びを価値づける算数科授業づくり」を目指した授業実践である。児童が価値づける学びとは，児童自身が働かせた数学的な見方・考え方や見いだした数理のことである。児童は単位時間の学習過程の様々な場面で数学的な見方・考え方を働かせている。その価値を児童が自覚できたとき，児童が学びを価値づけることができる。また，単元を通して見いだした数理を何度も用いることでその価値を児童が価値づける。児童自身が，働かせた数学的な見方・考え方や見いだした数理といった学びのよさを価値づけるのである。児童が学びを価値づけることで，自らの学びを足場に学びを進め，算数科の学びの有用性を感じながら数学的な資質・能力を身に付けていくと考える。研究の中では以下のような規定をしている。

１．学びを生活や学習とつなぐ学習過程の工夫
２．領域や単元間の数学的な見方・考え方をつなぐ単元構成の工夫

以上を踏まえ，本稿では，以下の２本の実践を提示する。
第６学年　①対称な図形　②資料の調べ方

＊佐賀大学教育学部附属小学校
＊＊佐賀大学大学院学校教育学研究科

第６学年２組　算数科学習指導案

【日時】令和３年５月 13 日（木）14：15～15：00【場所】６年２組教室【指導者】廣瀬　圭吾

本授業の主張点

児童が自ら対称な図形を構成する活動を行う中で，数学的な見方・考え方を働かせ，これまでに学習した対称な図形の性質を活用して問題解決に取り組む姿や，対称に対する認識をより確かなものにしていくことをねらいます。

１　単元名　対称な図形

２　単元の構想

⑴ 単元について

図形については，これまでに合同な図形について学習してきている。合同な図形では，合同の用語とその意味に加え，そのかき方についても学習してきた。本単元では，線対称及び点対称の定義を知り，実際に折ったり回したりという操作活動を通して対称な図形の性質を見いだし，対称な図形について理解していく。５年生で合同の学習をした際には，ぴったり重ね合わせる形は合同であると理解している。線対称な図形も点対称な図形も，合同な２つの図形が組み合わさってできた形と捉えることができる。既習事項である合同な図形の見方との関連を視野に入れて学習を進めることで，数学的な見方・考え方を働かせる力を伸ばすことができる。また，対称な図形について理解するだけでなく，既習の図形を新たに得た線対称や点対称という観点から捉え直すことで，児童がもっている図形への見方を広げていくことも大切である。

⑵ 児童について

年度初めに本学級の児童に対して聞き取りを行ったところ，約半数が「算数が苦手だ」と答えた。理由を問うと，算数のよさとしては「必ず答えが出る」「作図（操作活動）することが楽しい」という意見が挙がったことに対し，苦手な理由としては，「計算が面倒くさい」「１つも間違えられない」「答えは分かるけど説明が難しい」という意見が挙がった。また，授業中は積極的に取り組める児童は多いが，自分の意見を発表したり，説明をしたりすることに苦手意識をもっていることがうかがえる。一人ひとりが見通しをもって問題解決に取り組めるようにすることで，考える楽しさを味わうことができるようにしていくとともに，普段から自分の考えの根拠を問うことで，筋道を立てて考え説明する活動を取り入れていく。

⑶ 指導について

本時では，正方形を複数用いて対称な図形を作成していく活動を行う。正方形を複数組み合わせても対称な図形をつくることができそうだという児童の問いから本時の問題を設定し，自ら対称な図形を考える活動を仕組むことで，意欲的に取り組めるようにする。作成した図形が対称な図形になっているかを確かめるには対称の軸や対称の中心について考える必要がある。既習内容を活用して問題解決を行う場の設定が，児童の理解をより確実なものにしていくと考える。また，対称な図形の性質に着目すると様々な図形を構成することができることに気付いたり，友達との意見交流を通して多様な考えに触れたりすることで，図形の見方をより豊かにしていくこともねらっている。

３　単元の目標と評価規準

⑴ 単元の目標

対称な図形を構成したり，作図したりすることを通してその意味や性質を理解し，図形を構成する要素の関係を考察して図形の性質を見いだすとともに，考察した過程を振り返り，今後の生活や学習に活用しようとする態度を養う。

⑵ 単元の評価規準

ア　線対称な図形や点対称な図形の意味や性質を理解し，線対称な図形や点対称な図形を構成したり，作図したりすることができる。　【知識・技能】

イ　既習の図形を線対称や点対称の観点から見直し，図形を分類整理したり，分類した図形の特徴を説明したりしている。　【思考・判断・表現】

ウ　身の回りから対称な図形を見つけ，対称性に着目して図形を考察・観察し，対称な図形の美しさに気付くとともに，学習したことを振り返り，学習したことを生活や今後の学習に活用しようとしている。　【主体的に学習に取り組む態度】

4　本時の指導（11／11）

(1)　目標

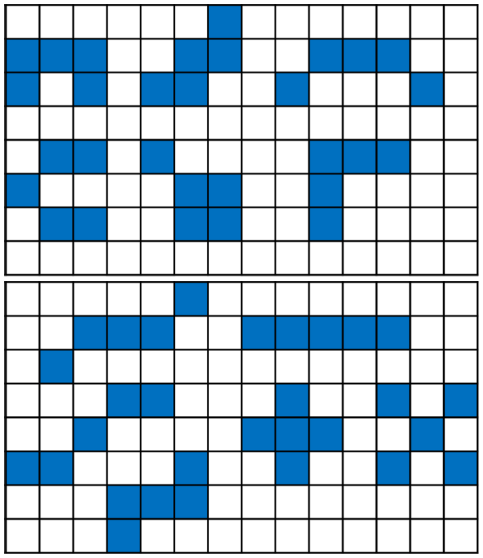
対称な図形の性質に着目して，対称な図形の構成の仕方を考え，説明することができる。

(2)　評価規準

イ　対称の軸や対称の中心などの対称な図形の性質に着目して，線対称な図形や点対称な図形を作成し，その理由を図や言葉を用いて説明することができる。　【思考・判断・表現】

ウ　対称性に着目し，５つの正方形を用いて線対称な図形や点対称な図形を進んで作成しようとしている。　【主体的に学習に取り組む態度】

(3)　展開

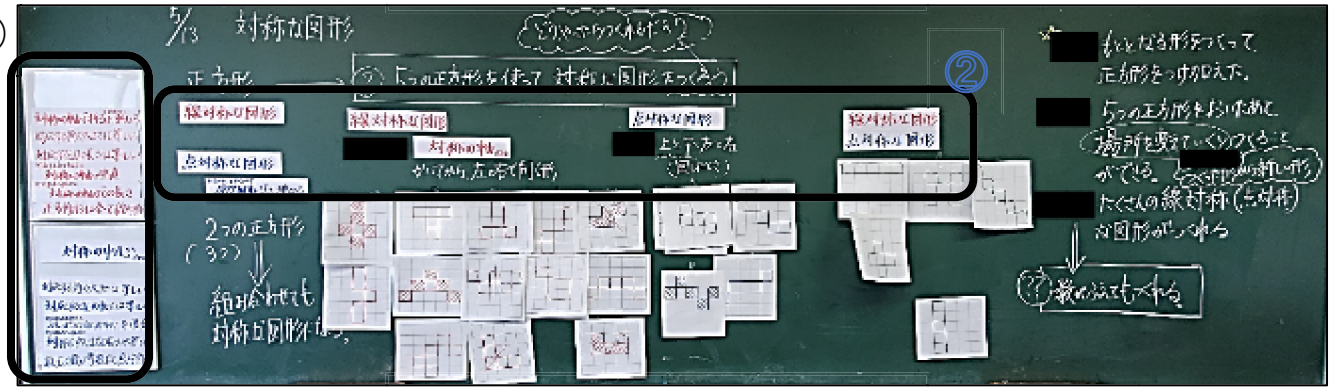
学習活動と児童の反応（　　）	教師の働きかけと形成的評価（◆）
1　対称な図形の性質を確認し，本時の問題を設定する。（７分） 正方形を５つ使って，対称な図形をつくる方法を考えよう。	1-(1)　問題解決の見通しとするため，正方形を用いて本時の問題解決で活用したい線対称や点対称な図形の性質を確認する。 1-(2)　児童が意欲をもって活動に取り組めるように，正方形を複数組み合わせても対称な図形をつくることがでるという考えを引き出していく。
2　対称な図形を作成する。（10 分） 	2-(1)　できた図形を線対称や点対称という観点でみることができるように，できた図形を分類整理したり，対称の軸や対称の中心を自分がつくった図形に描き入れたりするように促す。 2-(2)　対称な図形を構成する要素に着目して考えることができるように，どのようにしてその図形を見付けたのかを問う。 ◆　対称の軸や対称の中心などの対称な図形の性質に着目して線対称な図形や点対称な図形を作成し，その理由を図や言葉を用いて説明することができているか。 （ノート・観察）【思考・判断・表現】 ○　対称な図形の性質を基にして線対称や点対称な図形をつくり，その理由を説明している。 →　対称の軸や対称の中心などの性質を再確認し，対称の軸や対称の中心がどこにくればよいかを問う。
3　友達と意見の交流をする。（８分） ・ペアで交流する。 ・自由に動いて交流し，同じ考えやまだ自分が見付けていない考えを探す。 ・再度自分の考えを整理する。 ・自分が見つけた対称な図形を黒板に貼っていく。	3-(1)　自分の考えを広げることができるように，友達と交流する場を設け，多様な考えに触れる機会とする。 3-(2)　新しい考えに気付いたり，理解したりできるように，どうやってその図形を見付けたのかも説明するよう促す。 3-(3)　再度自分の考えを整理し，まとめにつなげるために，交流後には自分の説明に付け足しをしたり，新たな考えをノートに整理したりする時間を取る。
4　考えを全体で共有する。（10 分） 対称な図形を発表し，本時の学習を整理する。	4-(1)　児童の考えを整理し，まとめにつなげるために，児童から出た意見を黒板に整理していく。 4-(2)　児童の理解を深めるために，友達の考えに付け足しをしたり，他の児童が説明をしたりする活動を取り入れる。
5　本時のまとめをする。（５分） ・対称の軸や対称の中心を考えて正方形を組み合わせると，線対称な図形や点対称な図形をつくることができる。	5　対称な図形の性質について，理解を深めることができるように，本時の学習で分かったことや大切だと思ったことを児童の言葉で整理する。
6　新たな状況について考える。（５分） ・正方形の個数がもっと増えてもできそうだ。 ・三角形でもできそうだ。	6　図形や個数が変わっても対称な図形をつくることができるのかを考えることで，児童の問いを更新し，本時の学習で得た数理は，新たな問題の解決につなげることができるということを実感できるようにする。

第６学年算数科　「対称な図形」実践報告



図１　本単元第１時の板書

①



②

図２　本時の板書

１　領域や単元間の数学的な見方・考え方をつなぐ単元構成の工夫

図２は本時の板書である。黒板左に提示しているもの（**図２①**）は，児童から出てきた大切なポイント（数学的な見方・考え方につながるもの）を短冊に書き溜めたものである。単元の１時目では，既習事項（図形の合同と角）で学習してきた内容からポイントをまとめ（**図１**），さらに本時までに毎時間新しいポイントを増やしていった。本時の黒板に貼られている短冊（**図２②**）は，①の中から本時で使えそうなものを児童が選んだものである。常に提示しておくことで，児童はこの内容を問題解決の見通しとしたり，「またこの考えが出てきた」「前と○○の部分が違う」など，既習事項とのつながりを意識した意見が出てくるようになったりもした。

２　本時における児童の主体的な学びとは

導入では，児童に２つの正方形を組み合わせて対称な図形をつくることができるか問うた。２つであればどこにおいても対称な図形になる。児童から出てきた考えを取り上げ，どこが対称の軸や対称の中心となるかを問い返すことで，対称な図形の性質について確認し，本時の学習の見通しとした。その後，「正方形を増やしても対称な図形がつくれるか」と問うと，児童からは「簡単にできる」という発言が出てきた。３つや４つは簡単であるということから「正方形を５つ使って，対称な図形をつくろう」という本時の問題を設定した。児童が「自分でつくれそうだ」「いくつも見つけられそうだ」との思いをもって活動に臨んだことで，学習意欲を高めることにつながった。

３　本時における児童の対話的な学びとは

自力解決が進んできた時点で，グループで意見を出し合う場を設定した。多様な考えに触れることで，自分の考えを広げることができるようにするためである。さらに，交流の際は，自分が見つけた図形を紹介す

るだけでなく，どのようにしてその図形を見つけることができたのかを説明するように促した。正方形を組み合わせることで対称な図形は数多くできる。今回の目標は対称な図形の性質に着目して対称な図形を作成することである。そのため，着眼点を明らかにすることで，新たな考えに気付いたり，対称な図形の性質について正しく理解したりすることにつながるようにするためである。

また，交流後はグループで見つけた図形を随時黒板に貼っていくようにした。黒板に貼ることで，図形を分別しながら整理したり，他のグループから出てきたものと比較したりすることで，さらに新たな考えに触れたり，対称な図形の性質を確かめることにつながったりした。

4　本時における児童の深い学びとは

本時で分かったことを問うと，「基となる形に（対称の軸や中心を考慮して）付け足すと対称な図形がつくれる」「（対称の軸や中心を考えて）正方形の場所を変えると新しい形がつくれる」など，対称な図形の性質に着目した意見がでてきた。児童のノートにも，対称の軸や中心を意識することで作図ができることが多く書かれていた（**図３**）。単に多様な図形を作成することを目的とするのではなく，どのようにすれば対称な図形を作成することができるのかということを意識して問題解決や交流に取り組み，その共通点や既習事項とのつながりを共有したことが，対称な図形の性質についての理解を深めることにつながったと考える。

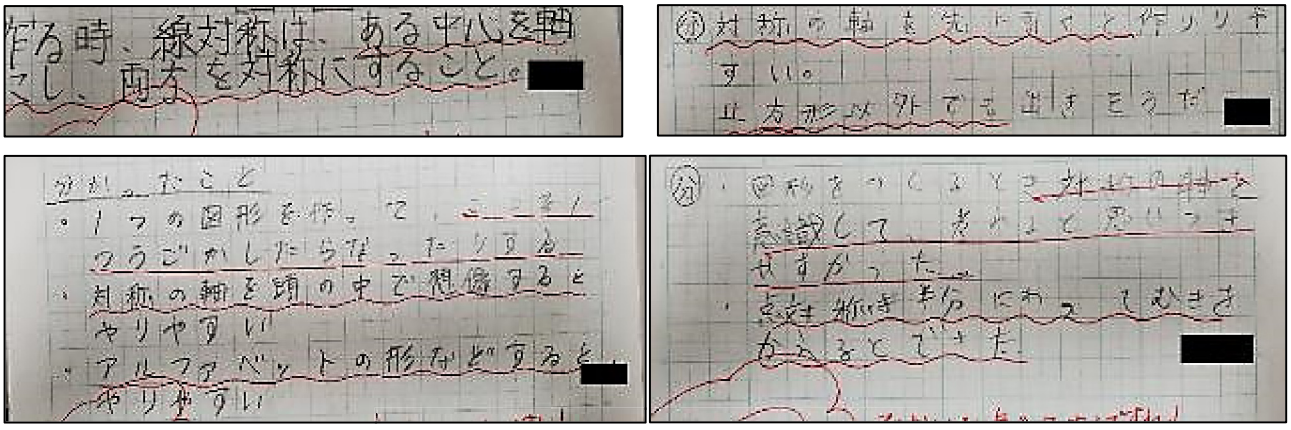


図３　本時の児童のノート

また，正方形の数が多くなっても対称な図形をつくることができることや正方形以外でもできるという新たな問いにつながる考えも出てきた。実際にその日の自主学習で，正方形の個数を増やしたり，三角形の組み合わせて対称な図形を作ったりしてきた児童もいた（**図４**）。本時の学習過程を振り返り，他の個数や図形でも同じように考えることができるという新たな問いを見いだすことで，児童の問いが連続し，深い学びにつながったと考える。また，そのことで児童自身が学習を価値付けることにつながったと考える。

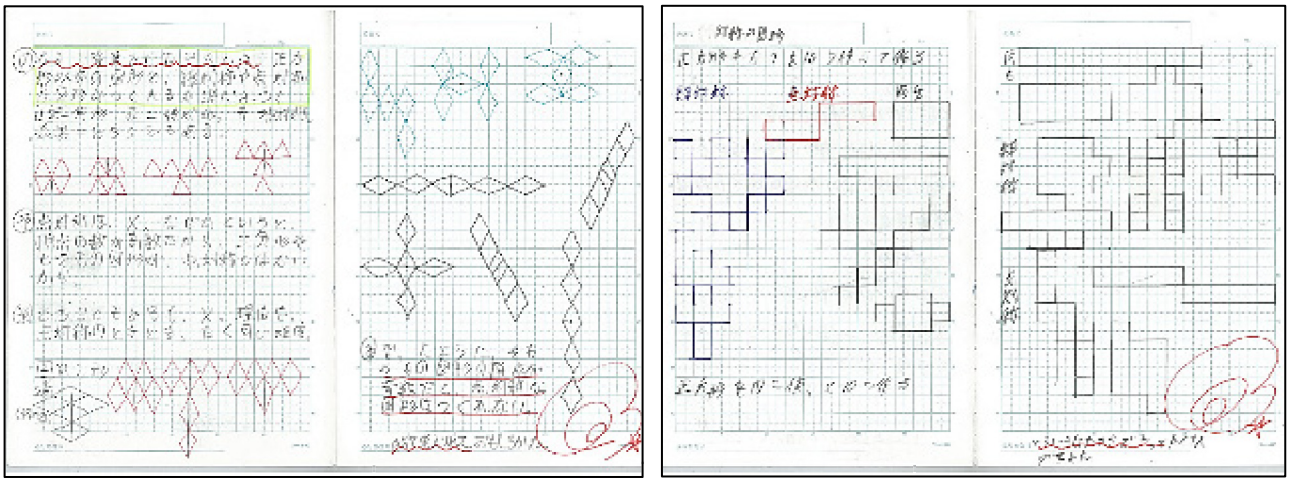


図４　児童の自主学習ノート

小学校第６学年２組　算数科学習指導案

【日時】令和３年11月４日（木）９:00～９:45　【場所】６年２組教室　【指導者】廣瀬　圭吾

本授業の主張点

データの活用の単元において，実際の資料を整理することを通して，児童自らが「適切に判断するにはどうすればよいか」という問いをもち，平均値，最頻値，中央値，ちらばりの様子など多様な視点から資料の特徴を捉え，よりよい解決や結論を見いだそうとする姿を目指します。

１　単元名　資料の調べ方 ～資料の特徴を調べよう～

２　単元の構想

⑴　単元について

「Ｄ　データの活用」の領域で求められている資質・能力は，目的に応じたデータの収集や分類整理，表やグラフ，代表値の適切な選択など，一連の統計的な問題解決ができるようになることや，結論について批判的に捉え妥当性について考察することができるようになることである。この領域では，第５学年までに文字情報として得られる「質的データ」や数値情報として得られる「量的データ」，時間変化に沿って得られた「時系列データ」について表にまとめたり，グラフに表したりすることで，データの特徴や傾向を捉えることを学習する。第６学年では，ドットプロット，度数分布表，柱状グラフ（ヒストグラム）を取り扱うことに加え，資料の代表値としての平均値，最頻値，中央値を知り，統計的な考察をしたり判断をしたりする際に，それらを適切に用いることによる問題解決の方法についても取り扱う。統計的な問題解決では，結果が定まっていない不確定な事象を扱うことがあるため，データの特徴や傾向を捉えても，結論を断定できない場合や，立場や捉え方によって結論が異なってくる場合がある。そのため，どの代表値が根拠として相応しいか，何に着目して表やグラフを分析しているかなど，異なる観点や立場などから多面的に捉え直したり，分析した結果に誤りや矛盾はないかどうか検討したりしていき，結論の妥当性について批判的に考察していくことが重要である。解決の過程を振り返り，よりよい解決や結論を見いだそうとする態度を養うこともねらいとしている。

中学校数学科では，これらの学習をふまえ，目的に応じた適切で能率的なデータの集め方や，合理的な処理の仕方が重要であることを理解していく。中学校指導要領数学編においても，全学年で「批判的に考察し」という記述があり，批判的に考察することが重要な内容と位置付けられていることが分かる。

⑵　児童について

本校の６年生は，考える楽しさを味わうことや，条件を整理して論理的に考えたり，関係性を捉えて問題を解決する力を伸ばしたりすることを目指した算数の課題に毎週取り組んでいる。授業では，児童が問いを見いだし，自らがもっている数学的な資質・能力を働かせることで問題を解決していくことを意識してきた。タブレット端末を活用して全員の意見や考えを共有しやすくしたことで，自分の考えを書くことに意欲的になってきたり，自分なりの考えをまとめようとしたりする姿も見られるようになってきている。しかし，算数に苦手意識をもっていたり，自分の考えに自信をもつことができなかったりという理由で，自分の考えを発表することに抵抗感がある児童もいる。また，違う考えをもっていても，友達の考えを鵜呑みにしてしまう姿も見られる。単元を通して，多様な考えを認めた上で互いの意見を交流する場を設け，自分なりの結論を見いだすことができるようにし，批判的に考察することができるようにしていく必要がある。

⑶　指導について

本単元における数学的な見方・考え方は「日常生活の問題解決のために，データの特徴と傾向などに着目して捉え，根拠を基に筋道立てて考えたり，統合的・発展的に考えたりすること」である。資料の特徴を読み取ったり比べたりするものとして，平均値，最頻値，中央値などの代表値，ドットプロット，度数分布表を取り扱う際は，代表値を求めたりドットプロットや度数分布表を作成したりするだけでなく，気付きや分かること，他との違いについて考えることで，１つ１つの意味を正しく理解し，それらを用いることのよさに気付くようにしていく。それぞれのよさを踏まえた上で，使用目的によっては代表値としてふさわしくない場面があることも取り扱い，目的に応じて表やグラフ，代表値を選択，判断していくこと

の大切さを実感できるようにしていく。また，これまでの学習を見つめ直し，統計的な問題解決に取り組むことで，児童自身がこれまでに働かせてきた数学的な見方・考え方のよさを児童自身が価値付けていくことができるようにもしていく。

今年度は新型コロナウイルス感染症拡大の影響で，長崎への宿泊を予定していた修学旅行が日帰りとなった。もう１日は２月に再度日帰りで実施することが決定している。修学旅行は６年生の中でも大きな行事の１つであるため，今回の結果を残念に思っている児童は多い。そこで，これまで学習してきた内容を日常生活とつなぐために，２回目の修学旅行の内容を自分たちで考えるという課題を設定した。自分たちに身近な問題であればあるほど，問題解決に向けて積極的に取り組むことにつながっていくと考える。

課題に取り組むにあたり，まず修学旅行の行き先をどこにするか意見を出し合った。様々な意見が出る中，行き先を決める際に気を付けなければならないことを問うと，場所だけでなく目的を考えなければならないとの意見が出た。そこで修学旅行の目的を問うと「学校ではできないことを学ぶ」「学んだことを広げたり深めたりする」「普段できない体験を通して学ぶ」などの意見が出てきた。それらを踏まえて行き先について調べたものを各グループでパワーポイントにまとめ，各クラスに紹介することとなった。その後，アンケートを作成して全員の行きたいところを調べることになると，目的が明確になったことで，アンケートの内容には行きたいかどうかだけでなく「修学旅行の目的に合っているかどうかという項目を入れるべき」との意見が出てきた。さらに，多数決ではみんなが納得できるような結論になりにくいということで，５点満点で点数化することに決まった。前時ではその結果を基に，データの分類整理を行い，複数のデータからよりよいものを選ぶための方法を話し合う活動を行い，本時の学習へとつなげていく。

３　単元の目標と評価規準

⑴　単元の目標

代表値の求め方，度数分布表や柱状グラフの読み方やかき方，統計的な問題解決の方法を理解し，目的に応じて集めたデータの特徴や傾向に着目し，問題の結論や妥当性について批判的に捉え考察するとともに，統計的な問題解決の過程を振り返り，学習したことを生活や今後の学習に生かそうとする態度を養う。

⑵　単元の評価規準

ア　代表値の意味や求め方，度数分布表や柱状グラフの読み方やかき方，目的に応じてデータを集めたり適切な方法を選択したりするなど，統計的な問題解決の方法を理解している。　【知・技】

イ　身の回りの事象について，目的に応じて集めたデータの特徴や傾向に着目し，問題の結論や妥当性について批判的に捉え考察して，その特徴を考えている。　【思・判・表】

ウ　統計的な問題解決過程を振り返り，多面的に捉え検討して考えたり，学習や生活に活用したりしようとしている。　【主】

４　単元の指導計画（全 14 時間　本時 10／14 時間目）

時	主な学習活動（○）	指導上の留意点（・）	評価規準（◆）【観点】
1	平均とちらばりの様子　３時間		
1	○ソフトボール投げの記録を比べる方法を考える。 ○資料の特徴を比べる場合の平均の意味を知る。	・ソフトボール投げの記録について，短い順に並べたり，平均を求めたりすることで，様々な資料の見方，考え方があることに気付くことができるようにする。	◆資料の特徴を比べる場合の平均の意味，平均を用いるよさを理解している。【知・技】 ◆ソフトボール投げの記録を比べるのに，平均を用いるよさに気付いている。【主】
2	○数直線を利用して，記録のちらばりの様子を表し，資料の特徴を話し合う。	・記録のちらばりの様子を考察することで，資料の特徴が平均だけでなく，ちらばりにも表れることを捉えることができるようにする。	◆資料の最高記録や最低記録，平均に着目したり，記録を数直線上に表したりして，２つの資料の特徴を考えている。【思・判・表】
3	○１組の記録の度数分布表を読み取り，２組の記録を度数分布表にまとめる。 ○度数分布表にまとめた記録の特徴を話し合う。	・今までに学習した表と比較して分かりやすくなっているところを話し合うことで，度数分布表のよさに気付くことができるようにする。	◆資料のちらばりの様子について，度数分布表を読み取ったりかいたりすることができる。【知・技】
2	区切りのあるグラフ　２時間		

4 5	○柱状グラフの意味を知る。 ○２組の記録を，度数分布表から柱状グラフに表す。 ○柱状グラフに表された記録の特徴を話し合う。	・度数分布を柱状グラフに表し，その特徴について考察することで，柱状グラフから読み取ることができる事柄を理解することができるようにする。	◆資料全体の分布の様子や特徴が分かりやすくなるという柱状グラフの意味と表し方を理解し，柱状グラフを読み取ったりかいたりしている。　【知・技】
3	データを代表する値　２時間		
6	○学校訪問に来た人たちの年齢から，その特徴を表す値について調べる。	・児童の予想と結果にズレが生じる問題を取り扱うことで，平均値がデータを代表する値としてふさわしくない場面があることに気付くことができるようにする。	◆代表値の意味や，代表値としての平均値，最頻値，中央値の意味や求め方を理解している。　【知・技】
7	○弁当屋の弁当の製造について，データを読み取って，自分の考えを説明する。	・代表値を適切に選択して統計的な問題解決に取り組むことで，結論の妥当性について批判的に考察できるようにする。	◆ドットプロットに表されたデータを読み取り，代表値を使って判断したことを説明している。　【思・判・表】
4	データの調べ方と読み取り方　１時間		
8	○1975年と2015年の男女別，年齢別の人口の割合を表したグラフを読み取る。	・共通点や相違点を話し合い，少子化，高齢化など資料の特徴を捉えることができるようにする。	◆柱状グラフを組み合わせたグラフから，資料の特徴を考え表現している。　【思・判・表】
5	統計的な問題解決　６時間（主に修学旅行に関するアンケート結果を取り扱う）		
9	○修学旅行の行先についてのアンケート結果を集計し，判断に必要な資料を作成する。	・目的に応じてデータを分類整理することで，問題を解決するために使用できるような資料を作成することができるようにする。	◆集めたデータから，目的に応じた分類整理の方法を考え，表やグラフに表している。　【思・判・表】
10 本 時	○前時で整理したデータから読み取られることを根拠として，何を選べばよいか自分なりに判断し説明する。	・それぞれの結論の妥当性について検討することで，批判的に捉え，考察することができるようにする。	◆データの特徴や傾向に着目し，ちらばりの様子や代表値など，資料から読み取られる特徴を根拠として，問題の結論について判断し説明している。　【思・判・表】 ◆得られた結論の妥当性について，批判的に捉え考察しようとしている。　【主】
11	○前時での話し合いの結果を基に妥当性を検討し，何が適当か判断する。	・自分たちが出した結論を振り返ることで，よりよい解決や結論を見いだすための考えを検討することができるようにする。	◆資料の特徴や代表値を用いる目的を明らかにし，どのような代表値を用いればよいか判断している。　【思・判・表】 ◆得られた結論に対して多面的に捉え，検討しようとしている。　【主】
12 13 14	○これまでの学習を振り返り，統計的に解決可能な問題を自ら設定し，統計的な問題解決の方法をまとめる。	・「問題→計画→データ→分析→結論」という流れに沿って課題に取り組むことで，統計的な問題解決の方法を整理することができるようにする。	◆目的に応じてデータを収集したり，方法を選択したりするなど，統計的な問題解決の方法を理解している。【知・技】 ◆統計的な問題解決過程を振り返り，学習や生活に活用しようとしている。　【主】

５　本時の指導（10／14）

⑴　指導目標

修学旅行で行きたい場所に対するアンケートの結果をドットプロットや度数分布表に表したものを用いて読み取ることで特徴を捉え，どこにするとよいかを自分なりに判断し，その理由について根拠を明らかにして説明することができる。

⑵　評価規準

イ　データの特徴や傾向に着目し，ちらばりの様子や代表値など，資料から読み取られる特徴を根拠として，問題の結論について判断し説明している。　【思・判・表】

ウ　得られた結論の妥当性について，批判的に捉え考察しようとしている。　【主】

⑶　「数学的な見方・考え方」を働かせるための手立て

本時では，データのもつ特徴や傾向を把握し，考察する際に，何に着目すればよいかを判断し，問題の解決に向けて自分なりの結論を考える活動を行う。多様な考えを引き出すことができるように，これまでの学びをみつめることができる掲示物を準備したり，問いかけを行ったりする。自分の考えをもった後は，友達と意見を交流して考えを深める場を設定する。どのような特徴に着目して自分なりの結論を出したのかを明確にして比較することで，結論についての妥当性を検討することができるようにしていく。終末部

分では，学習を振り返る場面を設定し，新たな気付きを出したり，自分の考えの変容について振り返ったりする時間を設ける。結論を導く際に，代表値やちらばりの様子に着目することで，自分の考えに根拠をもって説明することができるというよさを児童自らで価値付けることができるようにしていきたい。また，結論について考察，検討しても判断がつかないこともあることから，新たな問いを見いだすことができるようにしていくことをねらう。

(4)　展開

学習活動と児童の反応（　　）	教師の働きかけと形成的評価（◆）
1　状況を知り，問題を設定する。（7分） ・ハウステンボス ・フォレストアドベンチャー ・雲仙 ・九十九島 ※アンケート結果によって変更となる。 データの特徴を捉えて，修学旅行の行先をどこにすればよいか判断しよう。	1-(1) 主観的に判断をするのではなく，データの特徴や傾向に着目した考えを基にした客観的な判断ができるようにするために，項目を絞るまでにどのような経緯があったかを想起させる。 1-(2) 児童が問題を自分事として捉え，問いを生み出すことができるように，前時で整理したデータを提示し，それぞれの特徴がどこにあるか，また，どの代表値で判断することができそうであるか問う。
2　データの特徴に着目してデータを分析し，自分なりの結論をまとめる。（8分） ・平均値が高いので○○がよい。 ・平均は少し低いけれども，最頻値が4点となっている○○がよい。 ・1点や2点を選んでいる人数が少ないということは，多くの人が納得できるのではないか。 ・2つのアンケート結果を合わせて考えると平均値が変わってくる。	2-(1) 平均値，最頻値，中央値など，様々な視点から資料を分析できるようにするために，児童の気付きを黒板のドットプロットや度数分布表に書き込んでいく。 2-(2) 代表値やちらばりの様子から判断し，自分の考えの根拠とすることができるように，これまでの学習内容を確認できる掲示物を用意しておく。
3　友達と意見の交流をする。（10分） ・友達と交流する。 ・再度自分の考えを整理する。	3　様々な考えに触れ，自分の考えを広めたり，自分が判断した根拠を明確にしたりするために，タブレットを活用して児童の意見を全体で共有できるようにしたり，友達と交流したりする場を設ける。
4　根拠を明らかにして，判断した結論を発表し，全体で交流する。（8分） ・他と比べると，行きたいという項目に4点や5点をつけた人が多いので○○にするとよい。 ・修学旅行にふさわしい場所の得点に着目して考えると○○にする方がよい。 ・2つの結果を合わせると，平均値が高く，1点	◆　資料の特徴や傾向に着目し，ちらばりの様子や代表値など，資料から読み取られる特徴を根拠として，問題の結論について判断し説明しているか。 （ノート・観察）【思考・判断・表現】 ○　判断の根拠となったデータの特徴や傾向を明らかにして，自分の結論を説明している。 →　何に着目すれば，自分なりに結論を判断することができそうであるかを問う。
5　それぞれの考えを聞き，自分が出した結論や友達の意見について振り返る。（7分） ・着目する点を決めると，どこにすればよいか判断することができる。 ・平均だけでなく，様々な視点から判断することが大切である。 ・同じデータでも，どこに着目するかによって，結論が変わってくる。	4　何に着目して結論を導き出したのかを明確にして説明するよう促すことで，様々な意見を比較したり，結論に妥当性があるかを検討したりできるようにする。 5-(1) 結論の妥当性について考察，検討し，児童自らが数学的な見方・考え方を価値付けられるようにするために，友達との意見交流を通しての気付きや自分の考えの変容について振り返る時間を設ける。
6　どのような改善を行うことで，よりよい結論が得られそうか考え，意見を出し合う。（5分） ・アンケートを4点で取り直すとよい。 ・集約の仕方を工夫できるのではないか。 ・アンケート項目を絞った方がよい。 ・保護者に聞いてみるのもよいのではないか。	5-(2) 妥当性を考察してもなお明確な判断がつかないことから，改善の余地がないかどうかを考えることで，統計的な問題解決のプロセスについてイメージをもつことができるようにし，統計的な問題解決の方法についての理解を深める。 6　結論を導くためには何を改善すればよいかを問うことで，新たな問いを見いだし，よりよい解決や結論を導き出そうとする意欲につなげることができるようにする。

第６学年算数科　「資料の調べ方」実践報告

廣瀬圭吾

１　領域や単元間の数学的な見方・考え方をつなぐ単元構成の工夫～本時までの実践を通して～

(1)　１時目

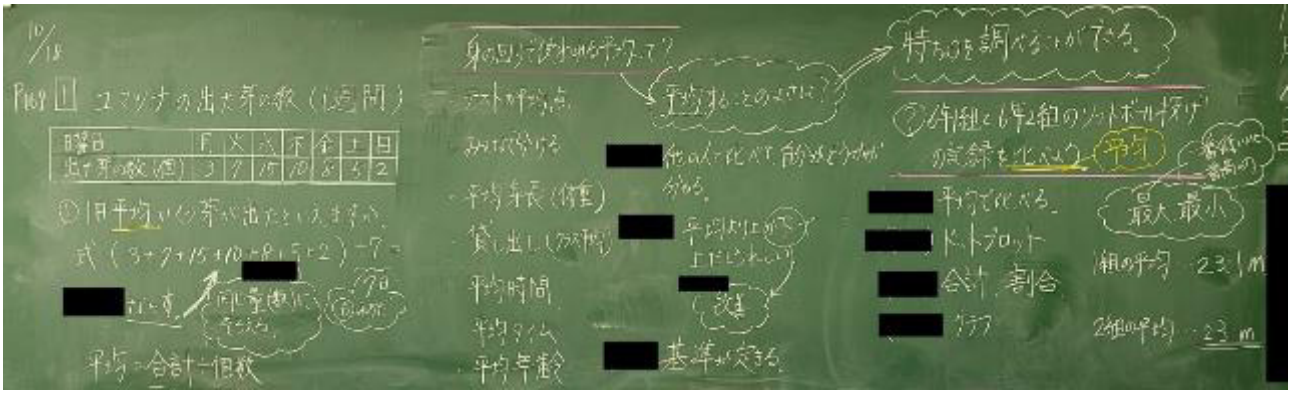


図５　１時目の板書

図５は１時目の板書である。１時目は，既習事項である平均について確認することから行った。平均についてはほとんどの児童がその求め方について理解することができていた。また，身の回りには平均を用いられているものが多くあることに気付くことで，平均することのよさについて意見を交流した。児童からは「他の人と比べて自分がどうなのか分かる」「(テストで) 平均よりも下だった場合はもっと頑張らないといけないと思う」「基準が定まる」などの意見が出た。平均は資料の特徴を調べることができるものであることを確認した後，ソフトボール投げの記録を用いて，資料の特徴を比べる場合の平均の意味や，平均を用いるよさを理解する学習を行った。留意した点は，個々の記録が，１組や２組といった集団になったときの特徴をどのように捉えさせるかということである。その際，平均値を用いるよさに気付くと同時に，平均値だけで記録の善し悪しを判断してよいのかを考えることで，２時目以降の学習につなげていけるようにした。

(2)　２時目

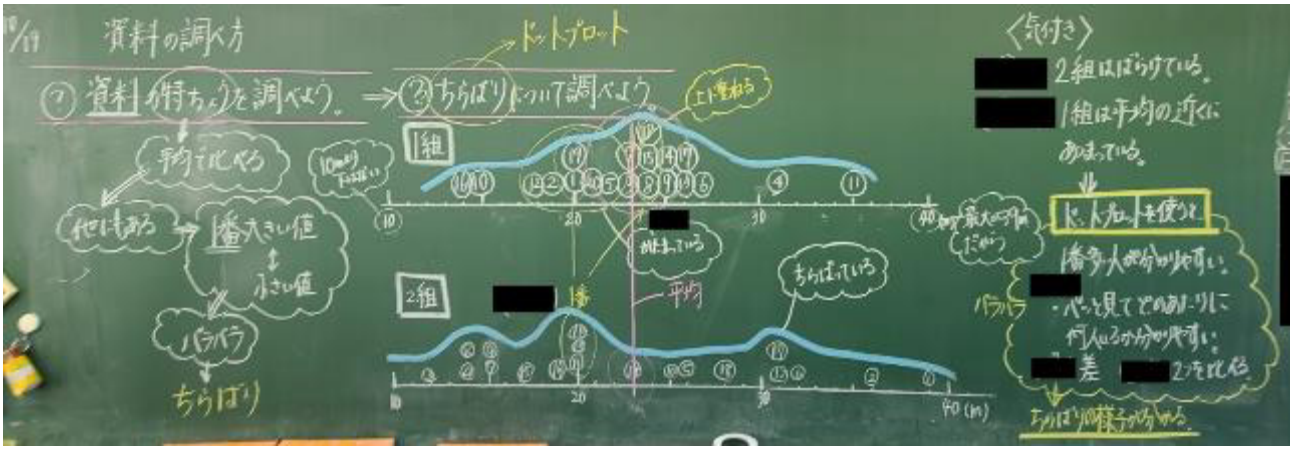


図６　２時目の板書

図６は本時の板書である。２時目はちらばりの様子を考察し，資料の特徴を捉える学習を行った。１時目では，「平均値だけではなく，他にも様々な比べ方がある」という意見が出ていたので，資料の特徴がどこにあるのかを調べることを本時の問題とした。ここで留意した点は，資料の特徴を調べる際に，平均値や最高記録，最低記録だけでなく，ドットプロットを用いてちらばりの様子を考察することで，そのよさに気付くことができるようにすることである。ドットプロットはデータのちらばりの様子や代表値の意味を視覚的に捉えやすくするための方法として，次時以降の中央値や最頻値を扱う際にも役立つものであるため，作図の仕方だけでなく，その意味や用いることのよさを理解できるようにした。実際にドットプロットに表して１組と２組の記録を比較することで，児童は様々な気付きを見いだしていった。

(3)　３時目

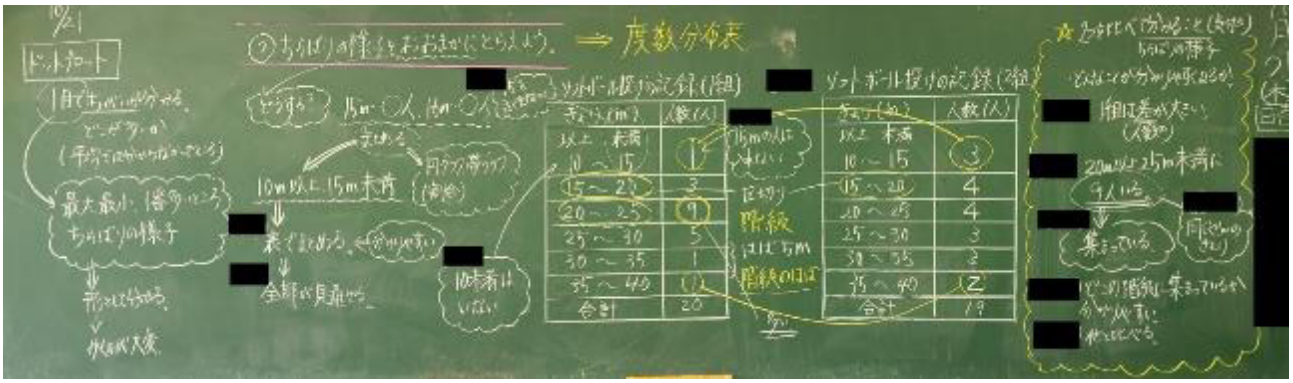


図７　３時目の板書

図７は３時目の板書である。３時目は度数分布表を読み取ったり，かいたりすることができることを目標とした。前時で，ドットプロットを用いてちらばりの様子を調べると，特徴が分かりやすくなるという考えが出ていたが，同時にかくのが大変だという意見もでていた。そこから，おおまかに捉える方法はないかということを問うことで，表で表せばよいと気付くことができた。ドットプロットと度数分布表の違いやそれぞれのよさに気付くことができるように，単にちらばりの様子を見るためのものであるというだけでなく，記録を区切ることで全体の様子を捉えやすくなったり，数字で表されていることで分かりやすかったりと，度数分布表ならではのよさに気付けるようにした。本来，「度数」や「度数分布表」という用語は中学校で学習する内容であるため取り扱わなくてもよいものであるが，児童から出たので全体で共有している。

(4)　４時目

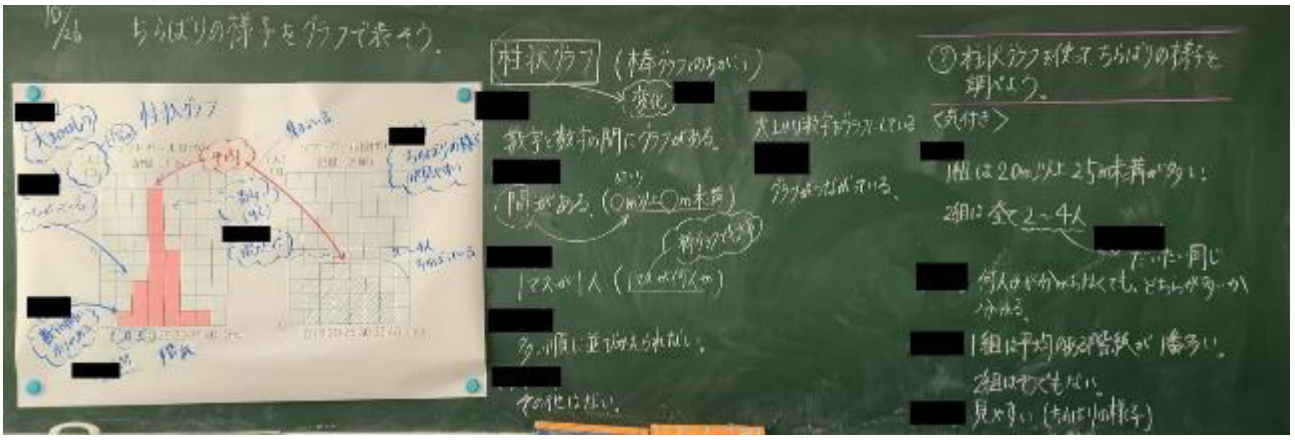


図８　４時目の板書

図８は４時目の板書である。４時目の目標は，柱状グラフを読み取ったり，かいたりすることができるようになることである。ここでは，度数分布表を基に柱状グラフに表し，柱状グラフという用語や意味，その特徴を理解していく。その際，まずは既習の棒グラフとの違いを考えさせていくことで，その特徴を正しく理解できるようにした。また，個々の記録は分からなくなるが，集団全体のちらばりの様子が視覚的に捉えやすくなるという度数分布表との違いをおさえ，それぞれのよさに気付くことができるようにすることにも留意した。棒グラフとの違いを問うと「数字と数字の間にグラフがある」「グラフに間がない」という意見が出た。「多い順に並び変えられない」という意見が出た際には，その理由を問うと，「10m以上 15m未満の後には 15m以上 20m未満がこないとおかしい。」と棒グラフとの違いについて答えていた。その後，柱状グラフという用語を知らせ，柱状グラフからちらばりの様子を調べる学習を行った。視覚的に捉えやすくなることやドットプロットや度数分布表との違い，説明する際や比較する際に使いやすいことなど様々な意見が出てきて，柱状グラフの特徴として共有されていった。

(5)　５時目



図９　５時目の板書

図９は５時目の板書である。５時目は代表値としての平均値，最頻値，中央値の意味を理解することを目標としている。ここでは平均値以外の代表値である最頻値や中央値を取り扱った。平均値のよさを踏まえた上で平均値が代表値として不適切な場合があることを感じ取ることで，最頻値や中央値を用いるよさを実感できるようにし，理解を深めることをねらった。まず，学校に訪れた平均年齢が 11.5 才であることを伝えると，自分たちと同じくらいの年齢の人が来たと考える児童もいれば，平均について適切に理解している児童からは親子が来た可能性があるとの意見が出てきた。実際にやってきた人の年齢を伝え，その気付きを問うと，「年齢の差が大きい」「平均に近い人がいない」という意見が出た。また，「ドットプロットでは真ん中が大きく空く」との意見から，「平均だと分かりづらい」「ここでは平均はいらない」という意見も出てきた。

(6)　６時目

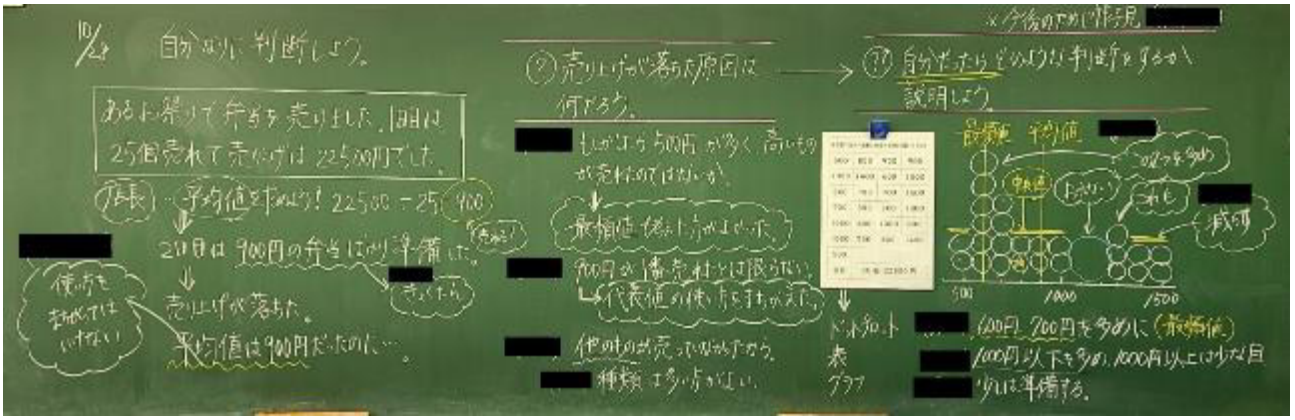


図 10　６時目の板書

図 10 は６時目の板書である。６時目の目標は，ドットプロットに表された特徴や傾向に着目して，代表値を使って判断し，説明することができるようになることである。ここでは，弁当屋の店長が代表値としての平均値を用いて翌日販売する弁当の種類を決定したが，売り上げが下がったという状況から，店長が出した結論に対して批判的に考察できるようにしていくことをねらった。

まずは，売り上げが下がった原因について話し合いを行い，その後，自分だったらどのように判断したか説明する展開にした。原因を考える際には，既習を生かして「平均値が 900 円だからと言って 900 円のものが一番売れたとは限らない」「代表値の使い方を間違えた」「最頻値で考えた方がよかった」という考えが出てきた。さらに，自分ならどのように判断するかを問うと，「何がいくつ売れたかを調べる」という意見が出たので，売り上げの詳細を提示した。児童はドットプロットを作成したら判断できるという考えをもち，それぞれが必然性をもってドットプロットを作成し，中央値や最頻値に着目して判断していくこととなった。

(7)　数学的な見方・考え方をつなぐ手立て

本単元では，平均値，最頻値，中央値などの代表値を学習するが，その意味を理解するだけでなく，比較して相違点を考えたり，それぞれの代表値を用いるよさを感じ取ることができる学習展開にしたりすることを重視した。また，各時間で働かせてきた数学的な見方・考え方を言語化して板書に残し，児童が自覚できるようにすることや，それぞれのよさに気付き，価値づけていけるようにすることで，次時以降の学習へとつながっていくようにすることも意識している。毎時間の板書は，画像としてタブレット端末に保存することで，いつでも振り返ることができるようにした。そのことで，自分ノートだけでなく，これまでの板書画像を参考にして既習事項を振り返りながら自分の考えを構築していく姿が見られるようになってきた。

3　学びを生活や学習とつなぐ学習過程の工夫

(1)　問題の設定

本校では新型コロナウイルス感染拡大の影響により，修学旅行が日帰りとなった。２月ごろにもう一度日帰りで修学旅行に行く予定である。 そこで，今回は修学旅行の行先を決めることを問題として設定した。与えられたデータから結果を判断するのではなく，日常生活の事象を問題として設定し，数理的に捉え，数学的に表現・処理し，問題を解決し，解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察するという過程を経ることで，数学のよさに気付くことにつながったり，児童が学びを価値付けることができるようになったりすることにつながっていくと考える。修学旅行が日帰りになったことを残念に思っていた児童は多く，自分たちで行先を決めるということで，意欲的に学習に臨む姿が見られた。行先をどこにするか話し合った際には，距離や費用，安全性に気を付けること以外に，修学旅行の目的を考えなければならないとの意見も出てきた。

(2)　計画を立てデータを収集する

日常場面を統計的な問題として解決していくには，データを収集する必要がある。そのデータを分析し，結論を導くというプロセスを見据えて計画を立てていかねばならない。計画を立てる際には，まず修学旅行の目的について様々な考えを交流しながら明確にしていった。問題が設定された後は，どのようなデータを収集するかについて話し合う活動を行った。最初は多数決やくじ引きなどの意見が出たが，本当に多数決やくじ引きでよいか問いかけると，全員が納得できるような決め方をしていきたいとの意見が出てきた。その後，アンケートを作成するという意見もすぐに出たものの，どのような内容にするかを問うと，良いと思うものを１つ選び，理由を記述するという考えで多数決と変わらないものであった。そこで「今までどのようなアンケートを受けたことがあるか」「アンケートを負担に感じた経験はないか」「判断するためにはどのようなデータが必要か」など，様々な問いかけを行った。児童はこれまでの経験から「記述が多いと（回答も集計も）大変だった」「数字に〇をつけていくアンケートを受けたことがある」「楽しめるだけでなく，ふさわしいかということも聞いた方がよい」などの様々な感想を発表し合うことで，アンケートは点数を選ぶ方式にするとよいとの考えにたどり着いた。さらに少なくても多くても分かりづらいとの意見が出たことで５点満点のアンケート作成することとなった。

(3)　データの分析

データの分析を行った際は，平均値，最頻値，中央値など，いずれかの代表値に着目することで判断の根拠となることを実感したことに加え，判断するための多様な視点も共有できた。そのことを想起させ，次時の学習活動に生かし，問題に対して統計的な考察や判断をしていく姿を目指した。

図 11 は実際の授業風景である。ここでは，修学旅行の行先についてのアンケート結果を取り扱った。これからの３時間で，統計的な問題解決の方法を整理し，児童が見いだした問題を解決する経験を積むことで，本単元の学びを深めていくことをねらっている。ここで意識した点は，児童が既習事項を生かしてデータの特徴を捉え，代表値などを用いて問題の結論について判断していくための視点を増やすことである。統計的な問題解決では確定的な結論を得ることが難しいことがあるため，最終的な結論を導き出すことが難しい。しかし，明らかに平均値が低かったり，高い数値がなかったりするものを除外することは比較的容易である。多くの活動の中からいくつかに絞っていく過程で，平均値や最頻値，平均値などの代表値や，ドットプロットや度数分布表などから分かるちらばりの様子を根拠として意見を交流することで，判断するためにはどこに着目していけばよいのかを実感することになり，次時の学習につなげていくことをねら

った。授業ではまず，それぞれの得点を記入した一覧表を提示した。表を提示すると児童は１～５点の数値を数えたり，色分けをしたりして特徴を調べ，意見の交流を始めた。「５が多い」「１がある」など，何となくの特徴は出てくるものの，このままでは比べにくいことから平均値を求めたりドットプロットで表したりしていこうとの考えに至った。その後，２人１組になってデータを整理して黒板に貼り出すと，平均値が低いものや，最頻値や中央値が低いものを減らしてよいとの意見が付け足された。さらに最頻値だけでなく，「１点と２点を合わせた数値があまりに多いものはふさわしくない」「３点をよい結果とみるのかどうか」「平均値が低いといってもどこから低いと決めるのか」など，新たな視点での意見が出るようになってくると，より活発に意見の交流が行われるようになった。中には除外する意見として「楽しそうではないから」という児童の主観のみで判断した意見も出てきたが，他の児童から「それじゃ理由になってないよ」との指摘があり，判断するには根拠が必要であることが共有されていった。また，「１点と２点が多い活動を除外する」という意見が出た際は，「確かに１点と２点は多いけれども４点や５点が多いものまで除外するのはおかしい」と，妥当性について検討し，自分の意見を述べる児童もいた。最終的に３項目が残り，この中から実際に修学旅行の行先を決めるという流れになっていった。

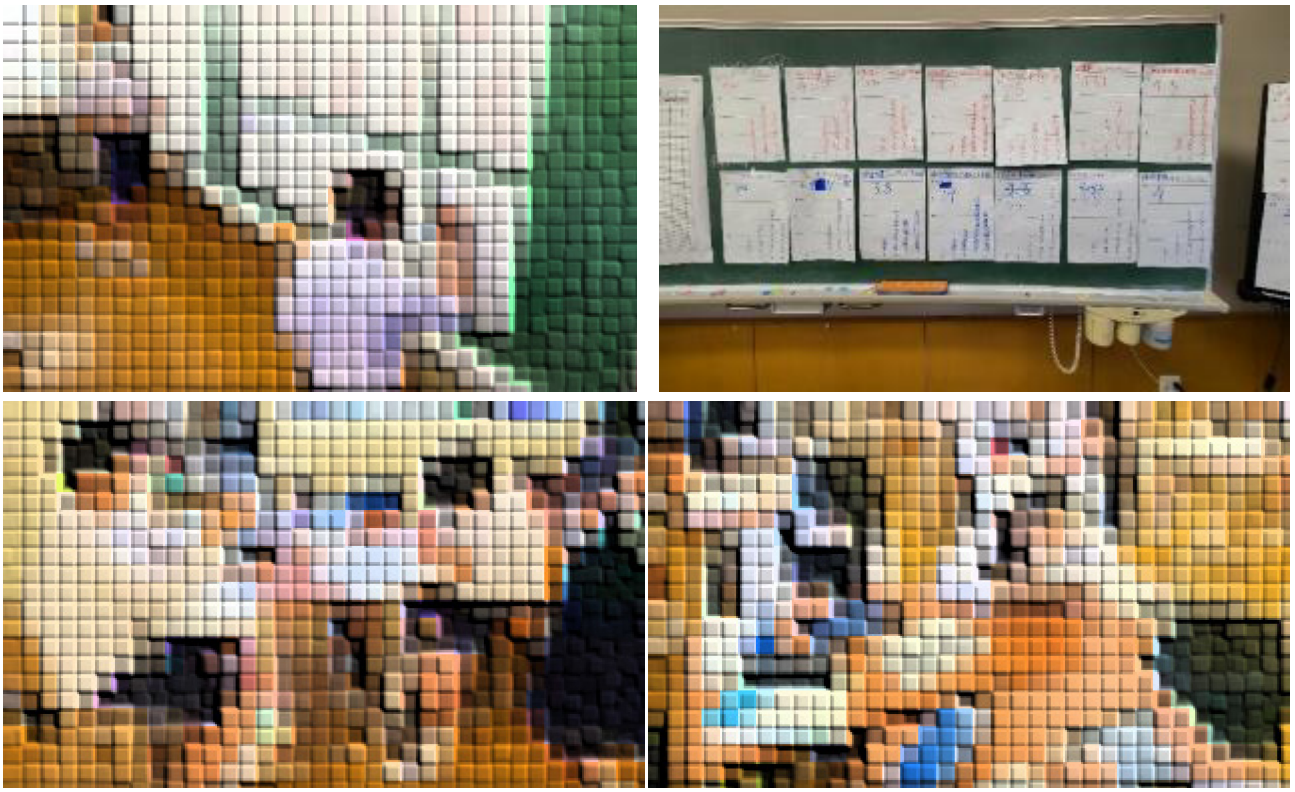


図 11　分析時の学習の様子と板書

(4)　結論を導き，妥当性を検討する

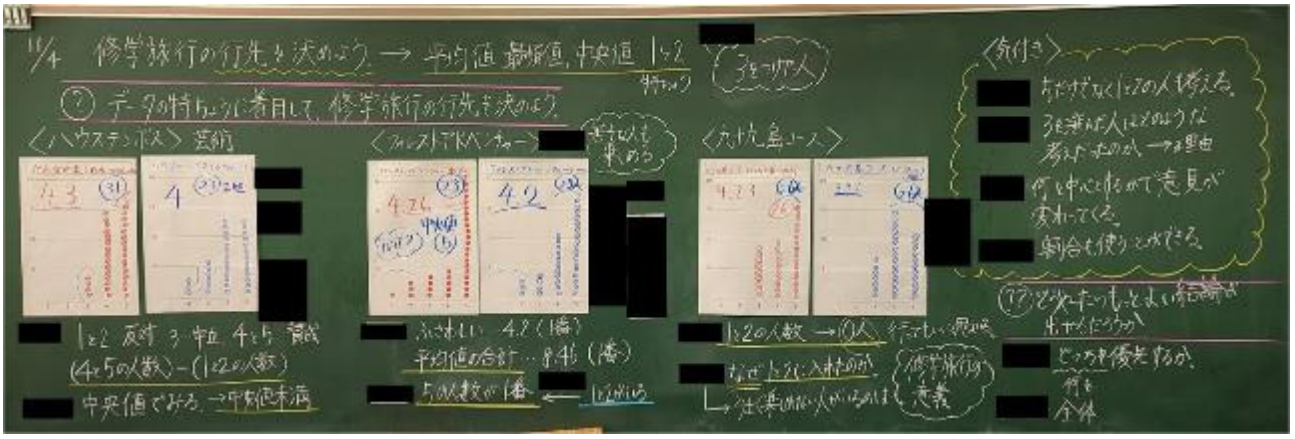


図 12　本時の板書

本時では，修学旅行の行先を決定するために，それぞれのデータの特徴に着目して自分なりの結論を考える学習を行った。本時の目標は，修学旅行の行先について，データの特徴に着目して判断し，根拠を明

らかにして説明することである。そのための手立てとして，前時までの学習を他の児童と意見を共有したり交流したりする場を設定した。児童は普段から自分の考えをタブレット端末にアップロードして意見を共有している。タブレットを活用することで，これまで以上に多くの考えに触れ，自分の考えと比較したり広げたりできると考えている。また，気付きについても同様である。これまで以上に多くの意見を共有することで理解を深めることができるようになることを狙った。本時では，これまでの代表値で考えるというもの以外にも多くの視点から判断する姿が見られた。

ハウステンボスを選んだ児童は，３点を中立的な立場であると考え，１と２を反対派として－１ポイント，４と５を賛成派として＋１ポイントとして計算することで判断していった。また，中央値で見たときに，中央値未満の人数で比べようとしたものもあった。(**図 12** 左)

フォレストアドベンチャーを選んだ児童は，平均値を合計することで判断をしていた。さらに，他の児童は，最頻値が５点であることに加え，他と比較して人数が一番であることを根拠として自分の考えを説明した児童もいた。しかし，この意見に対して，１点や２点をつけた人数がいることから反論をする児童も現れた。(**図 12** 中央)

九十九島を選んだ児童は，１点や２点をつけた人数が０人であることから，行ってもいいと思っている児童がいないことを根拠として判断した。また，その児童の考えに付け足しで，修学旅行の意義と照らし合わせて考えている児童も現れた。(**図 12** 右)

４　まとめ

以下は，授業後の児童の振り返りである。

- **いろいろな代表値を使って違う視点から着目すると**，他と比べることができる。
- 今日の授業を通して，この考えを使っていくことが多く出てきそうだなと思いました。**何を中心として考えていくのかということを考えていきたいと思いました。**平均値で考えていくのか，中央値で考えていくのか，最頻値で考えていくのかということが面白いところなのかなと思いました。
- 「気づき」の内容にも書いた通りこれからしっかりと考え，**アンケートを取り直したりして考えたい。**
- 今日は最頻値，平均値を使いました。今はみんな何を優先しているのかがばらばらで話し合っていると私は思います。なので**何を優先して，どの視点で話し合いを進めていくのかそこから１から話し合って，みんなの視点を固めたうえで話し合いを進めていく**とまとまると思います。
- 今日はみんなの意見を聞いていて一つ思ったことがありました。それが，**みんなちゃんと工夫をして，欠点を補っていた**ことです。それがとてもすごいと思いました。
- A さんや B さんのようにどこを基準にするのか。**3 の人は何なのかを考えないといけないと思った。**
- ハウステンボスやフォレストアドベンチャー，九十九島の**特徴に着目するといろんな見方があり面白かった**です。今日見つけたことを使い，決めれたらいいなと思いました。
- どれを中心にして考えていくことが大切だと思いました。みんなの気づきを打ち込んでいくのは，すごく分かりやすかったです。みんなが楽しいということで考えていくのか，ふさわしいと思うところで考えていくのかということが今回のカギになっていくのではないでしょうか。これはまだまだかかりそうな問題だと思いました。でも，**これは，小学校生活の最後の思い出になってくるかもしれないので，真剣に考えていきたいです。これからも根気強くやっていきたいと思いました。**
- 今日は修学旅行について結論を考えました。私は平均値で判断しました。改めて習ったことは日常生活でも使えるんだなとおもいました。最頻値など他のものに着目することも大切だと思いました。
- 平均値だけでみるとフォレストアドベンチャーになりそう。でもこの後さらに，最頻値や中央値の結果でも比べていきたい。今回学習したことは大人になっても使えそうだと思った。

振り返りでは，データの特徴に着目して考察することができていたことを感じるものが多く見られた。これまで働かせてきた数学的な見方・考え方を活用することができたことで，自分なりの考えをもつことができていたのではないかと考える。そのことが妥当性を検討することや，批判的に捉えて考察することにつながった。また，日常生活の中から，児童の興味・関心の高い事象を教材として取り扱い，実データを用いて問題解決を行うことで，統計的な問題解決のよさを感じ，学びを自分たちの生活において生かそうとする態度の育成につなげることができたのではないかと考える。

今後も，様々な学年の単元において， 学びを生活や学習場面とつなぐ手立てを考え，より多くの場面で数学的な資質・能力の育成を図っていきたい。

教育実践論文

「読みの方略」を表現活動に応用し，更新する

白井　雄大*

Apply " Reading Strategy " to Expressive Activities and Update

Yudai SHIRAI

１　問題提起および実践目的

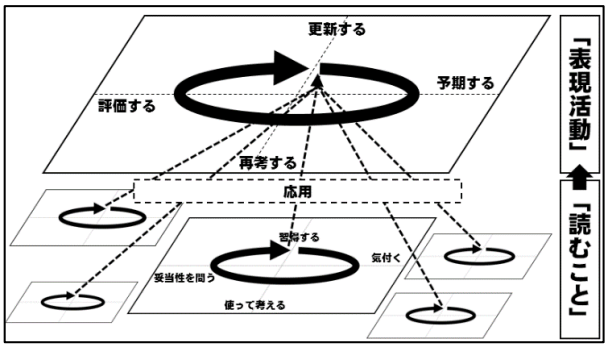
佐賀大学教育学部附属小学校国語部では，読むために必要な見方や考え方を用語化・概念化した「読みの方略」の習得と活用に力点を置いた研究を行ってきた。また，「個の思考を整理する場」と「読みの妥当性を問う場」を用いて，児童の判断を表出させてきた。児童は，教室という公的な空間の中で，どのように「読みの方略」の習得・活用を行っているのか。それは，教師が示したり，児童自身が既有知識としてもっていたりする「読みの方略」に気付くところから始まる。児童は，「読みの方略」を使い，考える中で解釈を得る。さらに他者と対話する中で，その解釈の妥当性を判断していく。教室の中で練られ，合意された読み方は，「読みの方略」として習得され，また新たに読む中で活用される。

これまでの「読むこと」学習は，単元を貫く言語活動を通して，以上のように「読みの方略」を習得・活用してきた。しかし，「読むこと」学習だけでは，習得した「読みの方略」を更新する機会は少ない。小学校６年間を見通した中で，「読みの方略」の定着を目指すには，「読むこと」学習だけでは不十分ではないか。そこで今後は，習得した「読みの方略」を日常生活に生かせるものとして更新するために，書いたり話したりする表現活動に応用する授業づくりを行う。

２　実践目的

(1)　「読みの方略」を表現活動に応用するとは

これまで同様の読むための言語活動を終えた後，つまり単元の学習後に，新たに表現活動を設定する（**図１**）。新たな課題に出合い，伝えたいことを表現する際に，「読みの方略」を応用する。相手意識をもち，「読みの方略」を用いて表現したことで相手にどのように伝わったかを，他者との対話を通して自己評価する。それにより，児童自身がもつ「読みの方略」を更新できるであろう。

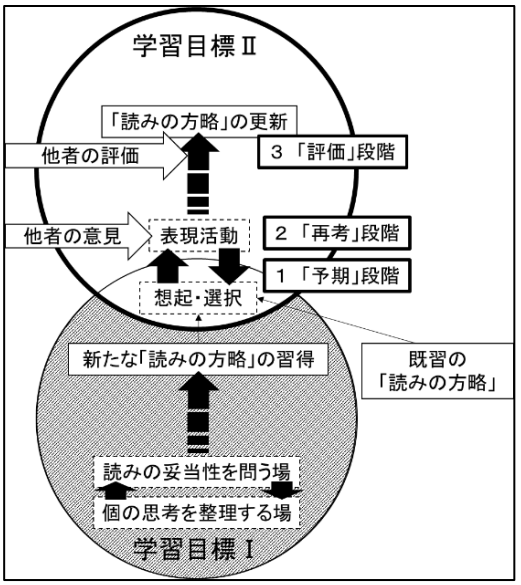


(2)　「読みの方略」を更新するとは

「読むこと」の学習で習得・活用される「読みの方略」は，教室内の全児童に分かりやすく，簡潔にまとめられたものである。それを，児童一人一人が日常生活に生かせるものとして更新させることをねらっている。「読みの方略」を自分に合ったものとして捉え直すことが，「読みの方略」を更新する姿であり，本実践で目指す姿である。

３　実践方法

本研究は，「言語活動を通した『読みの方略』の習得・活用」と「表現活動を通した『読みの方略』の応用」をつなげた単元を提案する（**図２**）。以下，それぞれを学習目標Ⅰ，Ⅱとする。



＊佐賀大学教育学部附属小学校

(1)　「読みの方略」を選択する「予期」段階

学習目標Ⅱでは，新たな課題を提示し，学習目標Ⅰで習得・活用してきた「読みの方略」を応用し，書いたり話したりする表現活動を行う。この，学習目標ⅠとⅡをつなぐのが，「予期」段階である。

児童は，新たな課題について，伝えたいことを明確にもつことが大切である。誰に何を伝えたいのか定め，適した表現方法を思考する。その際，学習目標Ⅰや前単元までに習得した既習の「読みの方略」を想起させる。児童は，複数の「読みの方略」の中から，適していると判断した「読みの方略」を選択し，頭の中で文を作り，その良し悪しを判断する。この作業を繰り返しながら，実際に表現していく。

(2)　他者の意見を取り入れ調整する「再考」段階

「予期」段階を経て表出された自分の表現を，児童が自己評価することは難しい。伝えたいことが伝わっているか，判断できないからである。そこで，他者の意見を取り入れる交流活動が必要になる。他者の意見を受けて，場合によっては自分の表現を練り直すのが，「再考」段階である。

児童の表現を二次教材化し，他者と交流させる。例えば互いの自伝を読み合ったり，好きな物スピーチを聞き合ったりした後に,「何を伝えたかったか」,「どの『読みの方略』を使っていたか」を尋ね合うことで，児童は客観的な感想を得ることが出来る。それをもとに，より良い表現を目指して練り直したり,「読みの方略」の効果を実感したりするであろう。

(3)　自らの学びを整理する「評価」段階

表現活動を終え，再び他者に読んだり聞いたりしてもらい以前の表現から良くなったかどうか評価を受ける。その過程で，伝えたいことを伝えるために「読みの方略」をどのように働かせたか，その結果どのような効果があったのかを自覚できるであろう。

学習のまとめとして，最後に自分の表現を自己評価する。自己評価では，評価項目（**表２**）を用いて振り返りを記述させる。伝えたいことを表現することと,「読みの方略」がどのように効果的だったかを関連させるためには，評価項目を設けることが有効だと考える。

表２　評価項目の例

①伝えたいことは伝わったか。
②意図した「読みの方略」を使えたか。
③「読みの方略」は，伝えたいことを伝えるために，効果的に働いたか。

４　実践内容

(1)　単元名及び教材名

本の帯作りを通して伝記を読み，自伝を書こう

〔令和元年12月実施　第５学年　32名〕

主教材『手塚治虫』（東京書籍５年）

副教材『宮沢賢治』（東京書籍５年）

(2)　学習目標

学習目標Ⅰ　伝記に描かれた人物の生き方や考え方に感想をもち，本の帯にまとめよう。

学習目標Ⅱ　生き方や考え方が伝わる自伝を書こう。

(3)　単元の構成（全11時間）

学習目標Ⅰでは，「本の帯作り」という言語活動を設定し,『手塚治虫』と『宮沢賢治』を比べ読みさせた。その中で,「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表現がある」の習得を目指した。学習目標Ⅱでは自伝を書くという課題を設定し，学習目標Ⅰで習得した「読みの方略」を応用させた（**表２**）。自伝は伝記の一種であり，筆者が自分自身である点が伝記とは異なる部分である。しかし，自分自身を顧みて書くことで，学習目標Ⅰで習得した「読みの方略」を応用することは可能である。書いた文章は家族（相手意識）に読んでもらうこととした。

表３　単元の構成

段階	時	学習活動	教師の意図
学習目標Ⅰ　伝記に描かれた人物の生き方や考え方に感想をもち，本の帯にまとめよう。			
	1〜7	○学習目標Ⅰを知り，その達成に向かう学習計画を立てた。 ○『手塚治虫』と『宮沢賢治』を読み比べ，生き方や考え方がどのような出来事で語られているか捉えた。 ○並行読書をしてきた本で帯を作り，鑑賞会を行った。	○「読みの方略:伝記には説明的表現と物語的表現がある」に気付かせ，習得させる。
学習目標Ⅱ　生き方や考え方が伝わる自伝を書こう。			
予期	8 9	○学習目標Ⅱに見通しをもった。 ○学習目標Ⅰや前単元までに習得した「読みの方略」を想起した。 ○自分が伝えたい生き方や考え方，出来事をノートに書いた。 ○想起した「読みの方略」から，生き方や考え方を伝えるのに効果的だと思うものを選択し，自伝を書いた。	○学習目標Ⅰで学んだ「読みの方略」を学習目標Ⅱにつなげ，応用させる。
再考	10	○教師のモデル自伝を用いて，読み合う観点を確認した。 ○自伝を読み合い，生き方や考え方，意識した「読みの方略」は伝わったかを問い合った。 ○友達の意見を取り入れ，自伝を推敲した。	○他者の意見を取り入れて，自分の文章を練り直させる。
評価	11	○自伝を読み合い，前時からどうよくなったか伝え合った。 ○学習目標Ⅱの振り返りを行った。	○自伝の自己評価を通して，「読みの方略」を更新させる。

(4)　学習目標Ⅰにおける児童の取組

図３は，２時目に本単元で習得を目指す「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表現がある」を扱った際の板書である。児童は，１場面と２場面以降を比較する中で，その書きぶりが大きく異なっていることに気付き，説明的表現や物語的表現と感じた要素をまとめていった。

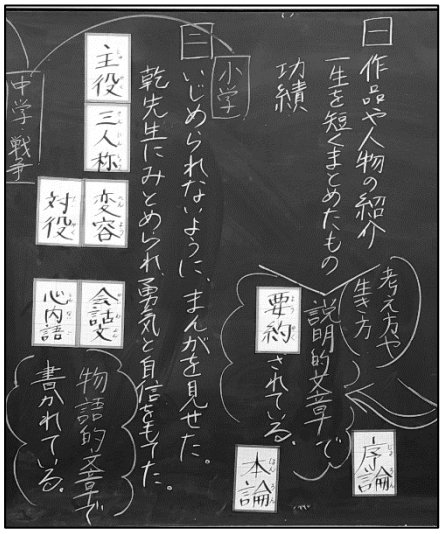


図３　「読みの方略」を用いた板書

４時目に，副教材『宮沢賢治』の構成を考えた。児童は，２時目に知った「読みの方略」を活用して，『宮沢賢治』はどこにどのような内容が書かれているのか分析した。その後，『手塚治虫』と『宮沢賢治』の共通点や相違点を考えた。どちらも物語的表現と説明的表現が混在していることに気付き，「読みの方略」としてまとめた。

最後に，並行読書をしてきた別の伝記を読み，言語活動である帯作りを行った。

(5)　学習目標Ⅱの設定とその概要

学習目標Ⅱでは，表現活動の課題として自伝を選んだ。自伝は伝記の一種であり，筆者が自分自身である点が，学習目標Ⅰで読んできた伝記と異なっている。しかし，自分自身を顧みて書くことで，学習目標Ⅰで習得した「読みの方略」を応用することは可能である。

書いた文章は友達や家族に読んでもらうこととした（相手意識）。現時点での自分の生き方や考え方を身近な他者に伝える活動は，児童の成長過程から見ても価値あるものだと考えた。

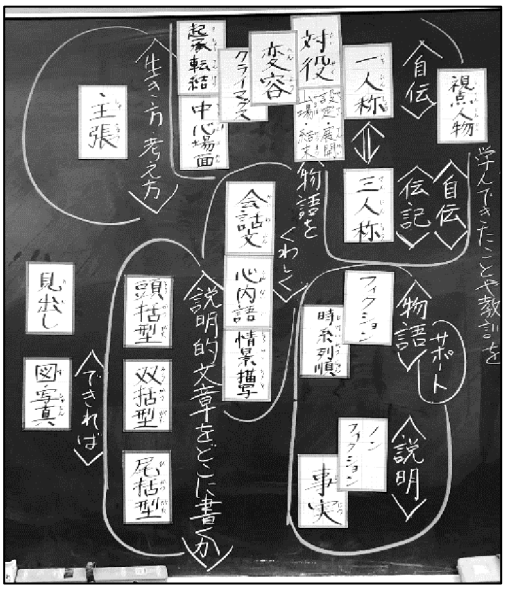
ア　「読みの方略」を選択する「予期」段階

８時目，学習目標Ⅰを達成した時点で新たな課題に出合わせた。その出合わせ方については様々な方法が考えられるが，児童が見通しをもち意欲的に取り組めるものでありたい。本実践では，教師のモデル自伝を紹介した。児童は，モデル自伝に明文化された教師の生き方や考え方に触れ，興味が高まるとともに自伝を書きたいという意欲も高まった。そこで学習目標Ⅱを提示し，自伝という文種が伝記とどう違うか，どこが似ているかを確かめていった。ある程度自伝に見通しをもてたところで，「これまでに学習してきた読みの方略の，どれが使えそうか」と問い，既習のものを想起させた（**表４，下線部は既習の「読みの方略」**）。

表４　想起場面における児童と教師のやりとり

T：自伝を書くとして，これまでに学習した「読みの方略」のどれが使えそうかな。
C：一人称で書く。伝記は三人称で著者が別にいたけど，自伝は自分のことを自分で書くから。
C：伝記は物語的なところと説明的なところがあったから，同じように書いたらいい。
C：時系列順に書く。あとフィクション，ノンフィクションで物語と説明文を書いたらいい。
T：物語をフィクションで書くって，全くの作り話を書くってこと？
C：そうじゃない。会話文とか，もう覚えてないところを，たぶんこんな感じだったなって。
C：あと，変容。ちょっと大げさにする。出来事，きっかけを書いたらいいと思います。
T：なるほど。では，説明的文章のところは，どう書くの？
C：初めとか終わりに書く。主張を書く。自分の生き方とか考え方とか。
C：頭括型，尾括型，双括型。
C：『手塚治虫』のやつは，見出しがあった。見出しがあった方が分かりやすいと思います。
C：習い事をしているときの写真とか使えますか？写真があった方が分かりやすくなるし，あった方がいい。

出てきた意見を黒板に集める（図４）ことでレディネス調整を図り，後述する「読みの方略」を選択する際の選択肢を広げた。



次に，誰に対して自伝を書くか問い，相手意識をはっきりさせた。友達か家族と答えた者がそれぞれ半数程度おり，個々に決定してよいこととした。また「その人に自分のどのような生き方や考え方を伝えたいか」「その生き方や考え方は，どんな出来事を書けば伝わるか」と問い，クラゲチャートでノートに書かせた。また，図４の板書に示した「読みの方略」を参考に，どの「読みの方略」を意識して書くか選択させて，ノートに書き出させた。ただし，実際に書く中で変更しても構わないことも伝えた。
その後，適宜「読みの方略」を確認したり，変更したりしながら，クラゲチャートの構成をもとに自伝を書いた。

⑹　他者の意見を取り入れ調整する「再考」段階

10 時目，書き終えた自伝が，生き方や考え方が読み手に伝わるものとなっているか，友達と読み合う中で確認させた。まずは教師のモデル自伝を用いて読み合う観点を確認（**表５，下線部は着眼点**）してから，ペア対話に入った。

表５　教師のモデル自伝を用いた話し合い

Ｔ：先生は，自伝でどんな生き方・考え方を伝えたかったでしょうか。
Ｃ：とりあえずやってみる。
Ｔ：なぜそう思ったの。
Ｃ：この文章は尾括型で，最後の方に結論，筆者の言いたいことが書かれてある。
Ｃ：そこに「とりあえずやってみる」って書かれてあるから。
Ｔ：だいたいこんな感じ？では二つ目です。先生はそんな生き方・考え方を伝えるために，どんな「読みの方略」を使ったでしょう。
Ｃ：見出し。『手塚治虫』みたいに。
Ｃ：とりあえずやってみるっていうところ，ノンフィクション。
Ｃ：物語は，会話文とかフィクション。説明文は事実を説明みたいな。
Ｃ：あと会話文。おばあちゃんのところとか独り言のところとか。「ああ，行きたくないな」のところとか。
Ｃ：それ心内語じゃない。
Ｃ：対役とか重要な人が出てきたときに，会話文がある。
Ｃ：おばあちゃんとか友達とか。それきっかけで変容してる。
Ｃ：さっき言ってくれた会話文とか対役，変容があるところは物語的文章だと思います。
Ｃ：説明的なところもある。
Ｔ：先生は，どこを物語的に書いて，どこを説明的に書いたと思いますか。
Ｃ：「とりあえずやってみる」の場面は，ちょっと難しい。
Ｔ：ここ？先生は，どっちを意識して書いたと思う？
Ｃ：物語的。どっちも意識している。どちらかと言うと物語（等の反応）。
Ｔ：（説⟷物と板書し）どっちに寄ってる？
Ｃ：物語の方。説明的文章もちょっと混ざっている。
Ｃ：そこ以外は簡単。最初と最後の場面が説明的。後は物語的に書いてある。
Ｃ：「体育の授業中に大活躍」の場面は，何か，ほんのり説明文。ミックスされている。
Ｔ：なるほど。ううん，実はここ，先生は物語的文章で書きたかったんです。どう書いたら良かったかな。
Ｃ：他のところのように，会話文や心内語を入れるといいと思います。
Ｃ：対役を出せませんか。何か，褒めてくれた人とか。
Ｃ：単純に，もっと詳しく書くといいと思います。話したことか，したこととか。
Ｔ：そういうものを取り入れたら，物語風に書けた。なるほど，では，ここは推敲する必要がありそうですね。と言うように，「どんな生き方・考え方を伝えたかったのか」，「どんな読みの方略を使ったのか」，できれば「どこを物語的に，説明的に書きたかったか」も質問し合いましょう。

着眼点（下線部）を確認した後，ペア対話に移った。その際には，最初に互いの自伝を読み合い，生き方や考え方が伝わったか，意識した「読みの方略」が何か尋ね合った。「読みの方略」の効果に目が向いた発言，自分が書いた自伝や既習の伝記と比較したアドバイスが目立った。児童は，自分の自伝に足りていない部分に気付き，練り直すポイントとして捉えていった。

友達から意見をもらった後，学級全体で友達の文章の良かったところやアドバイス内容を発表し合い，共有した。またペア対話の最中に，教師が机間指導をしながら，アドバイスの中にあった「再考」ポイントを集め，板書（**図５**）しておいた。

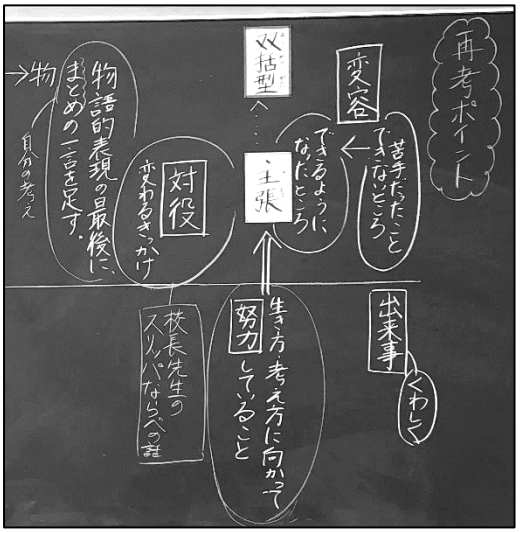


図５　机間指導で集めた「再考」ポイント

その後，板書や個別にもらったアドバイスをもとに自伝を練り直した。実際に文の付け足しや訂正を行う他に，メモ書きだけでも構わないこととした。例えば，「もっと変容が目立つように，初めの描写を加える」や「対役を入れて，気持ちが変わったことを書く」，「最後に自分の生き方・考え方を説明的表現で書き加える」等があった。なお，既に十分な内容が書けており，生き方や考え方も意識した「読みの方略」も伝わっていた者は，誤字脱字や言い回しの校正のみで終わっている。

⑺　自らの学びを整理する「評価」段階

11 時目，単元の最後の時間は，これまでの学びを整理し「読みの方略」を更新する時間である。まず

は「再考」段階を経て，伝えたいこと（生き方や考え方）が伝わったかを確認した。前時に話し合った友達と，改めて生き方や考え方が何か尋ね合わせた。推敲を行った者には，前と比べて伝わりやすくなっているかも加えて尋ねさせた。

他者からの評価を得た後，「①自分の生き方や考え方は読み手に伝わったか」，「②（伝わったのは）自伝を書くとき何を意識したからか」，「③読みの方略は伝えることに効果的だったか」という三つの観点で振り返りを書かせた（**図６**）。問①で伝えたいことが伝わったかを振り返らせ，問②と問③から，児童がこの単元でどのようなことに気付き，「読みの方略」がどのように更新されたかを振り返らせることをねらっている。

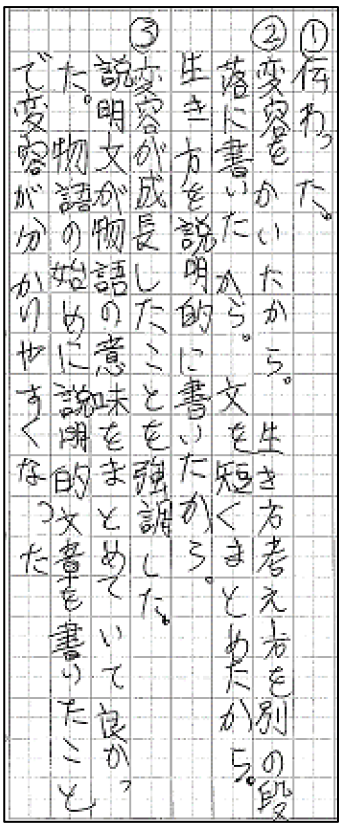


図６　振り返りの例

本実践では，この後自伝を伝える相手（友達や家族）に読んでもらうこととした。基本的には推敲・校正を行ったままの作文を見せてよいとし，清書したい者は，清書をしてから見せてもよいと伝えた。友達に対して書いていた者は授業時間内で交流し，家族に対して書いていた者は家に持って帰って読んでもらった。

５　実践結果

(1)　児童全体の傾向

「再考」段階を経た作文に関して，本単元で習得した「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表現がある」を応用して書いていた児童は26人(96%)いた。一人の児童のみ，「読みの方略」を意識しつつも一貫した流れになっておらず，生き方や考え方が読み取れないものだった。また，作文に対して推敲（誤字脱字ではなく表現や構成の練り直し）を１箇所でも行った者は19人（70%）いた。推敲で多かったものは，見出しの工夫や対役の登場，変容を分かりやすく書く等だった。推敲を行わなかった８人（30%）は，「再考」段階において生き方や考え方，意識した「読みの方略」が友達に伝わっていたため，誤字脱字等の校正のみを行っていた者である。

「評価」段階に書いた振り返りに関して，自分の生き方や考え方が伝わったと書いた児童は 26 人（96%）だった。また，伝わったと書いた児童全員が，「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表現がある」に関連した記述をしており，23 人（88%）の児童が「読みの方略」の更新が読み取れる記述をしていた。**表６**は，更新が読み取れる記述の内訳（重複あり）である。

表６　振り返りに見る「読みの方略」の更新

児童の記述（概略）	人数（重複あり）
物語的表現部分に対役や変容を表現することで，生き方や考え方が伝わりやすくなる。	８人
物語的表現部分に心内語や心情描写を加えることで，その時の気持ちや考え方が伝わりやすくなる。	５人
物語的表現部分に会話文や推測，想像等を交ぜることで，その場面の様子が伝わりやすくなる。	10 人
説明的表現で，生き方や考え方をはっきり書いたり，物語的表現を補足したりできる。	７人
説明的表現を初めや終わり，その両方に書くことで，生き方や考え方が分かりやすくなる。	10 人
見出しの言葉を工夫し，生き方や考え方を表すキーワードを書くことで，伝わりやすくなる。	６人

(2)　抽出児童Ａについて

児童Ａは，８時目の「予期」段階で構成を考えていた際，「医師の笑顔が印象的だった，だから医者になりたい，誰かのためになりたい」と思うようになったと書いている（**図７**）。当初意識していた「読みの方略」（**図７口部**）には，対役や変容が入っていないが，**表７**の対話を見ると，自伝を書いている途中で想起・選択し，医者を対役として表現していたことが分かる（**表７下線部**）。児童Ａは，物語的表現の中に対役や変容の要素を入れることで，自分の生き方や考え方が，より伝わると考えたのであろう。しかし，児童Ｂとの対話の中で，自分の気持ちの変化が伝わっていないことに気付き，表現描写を付け加える必要性を感じている。児童Ｃとの対話を見ても，

自分の生き方や考え方は伝わっているものの，より良い表現を求めて練り直そうという思いがあることが分かる。

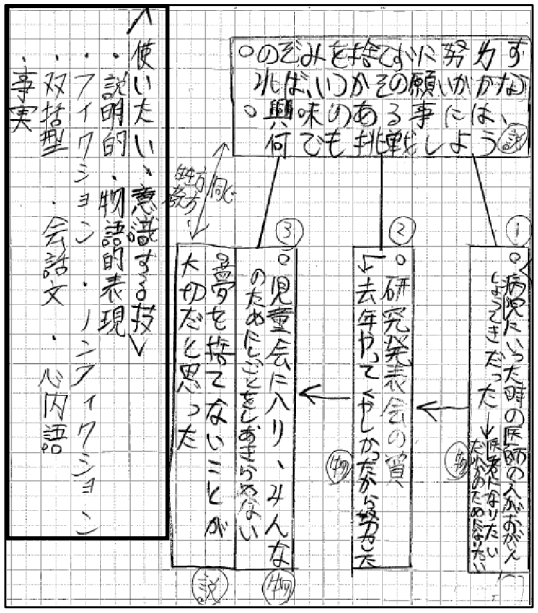


図７　「予期」段階のノート

表７　「再考」段階で他者の意見を取り入れる様子

児童Ｂ：（「読みの方略」について）これノンフィクション？
児童Ａ：うん，実話です。
Ｂ：本当？実話？全部？
Ａ：本当，全部実話。あ，でもね，お医者さんの言葉のところはフィクション。でも言われたのは本当。
Ｂ：やっぱり。お医者さんの言葉がきっかけになったの？対役？
Ａ：そう，対役として書いた。
Ｂ：ふうん。何か，ちょっとあっさりしてるね。もう少し，このとき不安だったとか，そういうこと書いてもいいんじゃない。
Ａ：ああ，なるほどね。
――――――（相手が替わり，児童Ｃとの話の中で）――――――
Ｃ：生き方・考え方は，努力を重ねる。児童会長になる，医者になるっていう夢に向かって頑張っている。これとこれをやることで，最後の夢を叶えるってつながってる。なるほど，夢のきっかけ。
Ａ：対役のところは，もう少し付け加えようと思う。お医者さんのとこ。変容，何か安心できたってことを詳しくしようかなって。
Ｃ：そっちが分かりやすいかもね。

図８は，10時目の「再考」段階で，他者の意見を取り入れた後に推敲した，児童Ａの文章である。対話の中にもあったように，対役の描写を詳しく表現していることが分かる。病気になったとき自分がどれだけ不安だったか，医師の笑顔でどれだけ安心できたかを付け加えることで，気持ちの変化を分かりやすくしている。

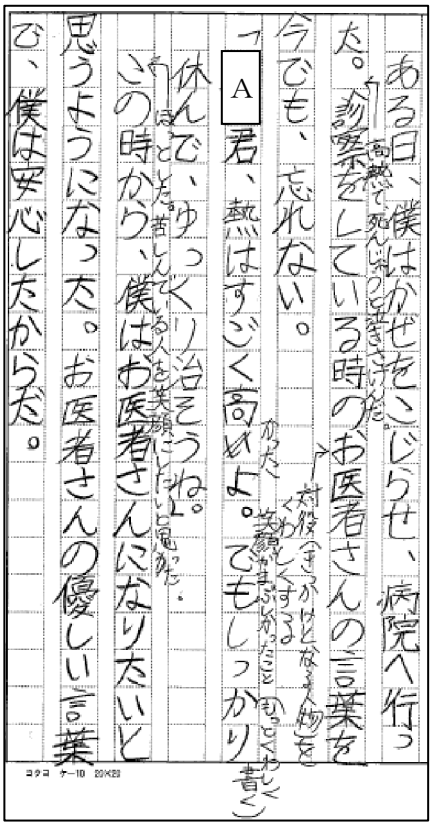


図８　「再考」段階の文章

11時目の「評価」段階で，児童Ａは**図９**のような自己評価を行っている。傍線部を見ると，自伝の物語的表現部分に対役を入れて表現することで，直接的に生き方・考え方を書くだけでは伝わらない詳細を補うことができると捉えていることが分かる。

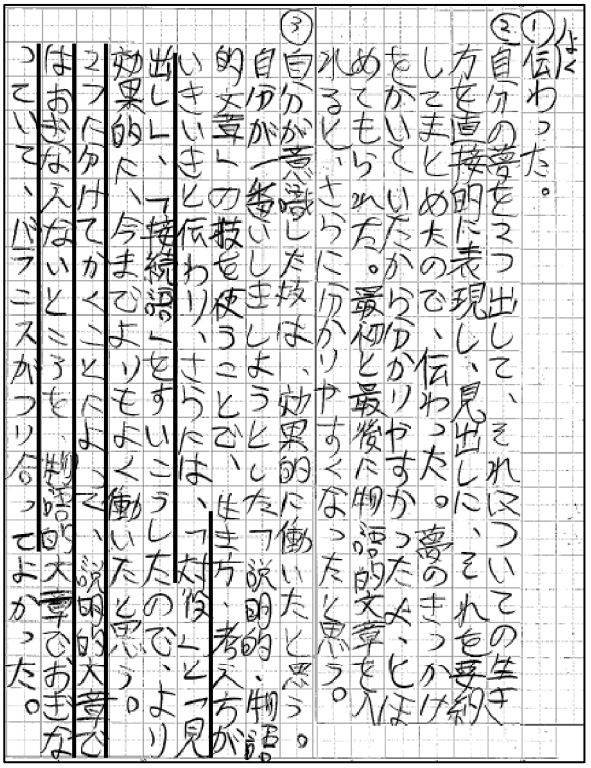


図９　「評価」段階のノート

この気付きは，『手塚治虫』や『宮沢賢治』，並行読書をしてきた伝記の読解だけでは気付かないものである。学習目標Ⅰで習得した「読みの方略：伝記には説明的表現と物語的表現がある」を表現活動の中に応用したことで，対役を使って変容を表す良さに目が向いている。過去に物語的文章で学習した対役や変容といった「読みの方略」と関連付けて表現することで，伝記や自伝に対する「読みの方略」が更新されたと言えるであろう。

６　考察

児童全体および児童Ａの学びについて考えられることは次の通りである。

一つ目は，「読みの方略」を書くことに応用し，自分で表現したことである。学習目標Ⅰで扱った『手塚治虫』や『宮沢賢治』を手本としながらも，自分の生き方や考え方を述べるために，構成や語彙を工夫したことで，「読むこと」と「書くこと」をつなげることができたと考える。

二つ目は，対話活動で自分とは違う見方・考え方に触れ，自分の表現を考え直す機会ができたことである。うまくいった部分とそうではなかった部分を自覚したことで，より良い表現を求めて練り直すことができたと考える。

三つ目は，評価項目を与えたことで，「読みの方略」に着目した振り返りを書けたことである。自分の表現が他者に伝わった理由を分析的に考えることで，「読みの方略」の有効性に気付き，自分のものとして更新することができたと考える。

７　結論

本研究で問うてきたことは，次の２点である。一つ目は，「読みの方略」の応用・更新を図るために，書く・話す表現活動を設定することは有効だと言えるか。二つ目は，「読みの方略」の応用・更新を図る学習過程として設定した「予期・再考・評価」の３段階は，授業の実際から見て，効果的だったと言えるか。以下に，本研究で明らかになったことを述べる。

(1)　書く・話す表現活動の設定

自分が伝えたいことを伝える課題設定により，児童は意欲的に表現活動に取り組んだ。特に話す表現活動の実践では，児童の実生活から課題を見いだしたことで，より自分事として学習を捉えることができた。

児童は，原稿やメモなど，自分の思考を可視化したものを基に話し合う中で，より伝えたいことを伝えられる表現作品を模索していった。「読みの方略」を応用できたこと，その効果に言及した振り返りからは，児童の中で「読みの方略」が更新された姿が伺えた。

一方で，学習目標Ⅰに加え，学習目標Ⅱで表現活動を設定したことによる時数の増加は避けられなかった。また，児童の表現作品を分析した際，学習目標Ⅰで習得・活用してきた「読みの方略」が表れていない児童もいた。今後は，その単元の指導目標である資質・能力と合致した言語活動や表現活動の在り方について研究したい。

(2)　「予期・再考・評価」の３段階

２　今後の展望

「予期」段階で「読みの方略」を意識させて表現活動に取り組ませたことで，学習目標Ⅰで新たに習得した「読みの方略」に焦点化した指導を行えた。「再考」段階で，自分が伝えたいことが友達に伝わったかを確認させたことで，利己的な表現作品になっていないか自覚できた。「評価」段階で，項目を設定して振り返らせたことで，焦点化してきた「読みの方略」に絞ってメタ認知ができ，更新につながった。児童が「読みの方略」を自分なりに選択し，表現作品に運用する中で，自分らしさを表現できていた姿は，大きな成果である。

これらの３段階は，「書くこと」や「話すこと・聞くこと」領域における学びの中にも用いることができると考える。学習指導要領における「構成の検討，考えの形成，記述・表現，推敲，共有」といった学習過程に当てはめることも可能であろう。

８　文献

荒川　尚・脇山　英靖・筒井　泰登 (2017)．佐賀大学教育学部附属小中学校教育紀要，第４号，21 - 29

教育実践論文

新型コロナ感染症の中での令和２年度の教育実習の補習

松山　郁夫*　・　高柳　元**　・　正寶　直美*　・　芳野　正昭*

Supplementary Teaching Practice under the Epidemic of New Coronavirus Infection on the 2020

Ikuo MATSUYAMA，Gen TAKAYANAGI，Naomi SYOHO，　and Masaaki YOSHINO

【要約】令和２年度の本学における教育実習については，新型コロナウイルス感染の影響で，最小限の日数で行うことにした。実習日数が最小限の日数を満たさない場合は，本学で教育実習補習による対処をした。本稿では，本学で実施した教育実習補習プログラムについて報告する。また，主免実習に対する附属小学校，及びＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校における，令和元年度と令和２年度の各教育実習への質問紙調査に対する学生の回答について考察する。

【キーワード】教育実習，教育実習補習プログラム，小学校主免実習，新型コロナ感染症

１．はじめに

「教育実習は教育課程の一部を担当することを目的として，時間を費やして実施される。」（芦原・原, 2021），「実習生は，生身の児童生徒と向き合う中で自分の予想しないような反応が返ってきたり，学習計画通りに授業が進まなかったりすることに直面する。そして，自身の課題や弱点に気付いていく。教職を目指す学生にとって，実際の学校現場を体験する教育実習は，キャリア選択の上でも重要な機会になっている。」（小林, 2021），「小学校教育実習は，大学の授業で得た学修や体験を生かす場であると同時に，これから先の教員になるための自己の課題を発見し，自己研鑽の動機づけする場でもある。」（田中・岡田・石田・西村, 2019），「小学校教員への質問紙調査によって，教員として責任感をもって意欲的，主体的に教育活動に取り組もうとする力を実習中に身に付けること，いじめ事象や特別な配慮を必要とする児童生徒が増えているため，学級経営・特別支援教育を学ぶこと，及び先行研究で見出されてきた実習生が不安を感じている授業実践力よりも，教員として様々な課題に取り組む態度や意欲といった資質能力を培うことが求められる。」（西川・堀田・馬野・宮野, 2019）。これらの見解から，教育実習については，教員を目指す学生にとって貴重な体験学習であると捉えられる。

令和２年１月，中国湖北省・武漢において新型コロナウイルス感染症の感染爆発が起き，パンデミックに発展した。日本でも感染が拡大したため，令和２年５月１日に文部科学省から，「令和２年度における教育実習の実施期間の弾力化について」の通知がなされた。本学では，この通知を踏まえて，令和２年度に限って，実施する教育実習すべての授業時間数や実施期間の設定に当たっては，教育実習生を受け入れる学校等の状況も踏まえ，弾力的に検討することとした（例えば，小学校主免実習については，例年の４週間から３週間（15 日間）にする等の検討をした）。

その後，令和２年８月 11 日に文部科学省より，「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について」の通知がなされた。それによれば，令和２年度限りの特例的な取扱いとして，新型コロ

＊佐賀大学教育学部
＊＊佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター

ナウイルス感染症の影響により，大学等が令和２年度に教育実習の科目の授業を実施できないことにより，大学等に在学する学生又は科目等履修生（以下「学生等」という。）が教育実習の科目の単位を修得できないときは，課程認定を受けた教育実習以外の科目の単位をもってあてることができる（以下「教育実習特例」という。），施行期日は令和２年８月 11 日とする，令和２年度に教育実習の科目の履修を希望しながら，大学等が授業を実施できないことにより単位を修得することができなかった者は，卒業年次の学生等であるか否かに関わらず，教育実習特例の対象とする。以上のことが規定された。

この改正に対して，「教職課程を置く大学や専門学校等（以下，大学等）をはじめ，実習生を受け入れる学校，教育委員会の関係者は困惑し不安を抱えた。教育実習は教員免許状を取得するための必修科目というだけでなく，未来の教育を担う教員の養成には欠かせない重要な科目だと認識されているからである。また，教育実習で学校現場を経験しないまま教壇に立つことには，教員養成に関わる者だけでなく，教員を目指す学生自身にとっても大きな不安がある」（小林, 2021）と指摘されている。このため，新型コロナ感染症がある程度拡大しても，実習生による毎日の検温，マスクの着用，手の消毒，ソーシャルディスタンスへの気配り，換気の徹底等の感染対策によって実習校における感染が予防できる状況であれば，教育実習を実施するのが望ましいと言える。

「実習後の質問紙調査では，実習生の配置方法，学部における事前指導，実習中の対応等について，実習校から好意的な評価が得られた。実習校から，実習生を受け入れた本校，指導に携わった教員にとっても，自身のあり方を見直す大変良い学びの機会となったとの回答があり，教育実習が大学と実習校の双方にとって有意義なものになった」（矢野口・小島・小林・内藤, 2021）との報告がなされている。つまり，新型コロナウイルス感染症が収束していなくても，予防対策をした上で教育実習がなされ，大学と実習校の双方が建設的に取り組んだことによって，有意義な教育実習になったものと考えられる。

「教育実習では，新型コロナ対策のため常にマスクをつけて授業をすることが求められ，そのことを実習生は理解して授業に臨んでいた。授業中の声の大きさにはさほど影響がなかったが，生徒の表情の読み取りにくさが生徒観察に影響していた。しかしながら，そのような状況でも，生徒と直接接することのできる時間は充実していたものだった」（小田原・宮本・加古・有本, 2021）と報告されているため，児童生徒と接することに対する教育的意義の大きさが窺える。

今回のＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校における令和２年９月の教育実習では，学校側より実習生に対してマスクに加えて，顔全面を覆うフェイスシールドの着用が求められた。このため，児童の表情を読み取ることには，かなりの困難さを伴っていた。なお，同校の教師はフェイスシールドを着用していなかったため，実習生に対して特別な対応が行われていたと言える。

令和２年度の本学の小学校における主免実習については，本学教育学部附属小学校，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校には，先述した令和２年５月１日に文部科学省からの通知に従って，主免実習を例年の４週間から最低限度である３週間（15 日間）にすること，実習生は実習の２週間前から検温を毎日すること，本学のある県内で生活すること，発熱時は実習を休むこと，等の大学側の取り組みを実習校に対して説明した。しかしながら，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校の両校における教育実習は，両校の実習生計 48 名に対して全員７日間に設定された。したがって，令和２年度中に残り８日間の教育実習に代わる授業を，本学教育学部において教育実習補習と称して実施することが不可欠になった。なお，体調不良等で実習が 15 日未満になった場合は，それに新たな補習を加えて 15 日間となるようにした。

本学では教育実習補習の前例がないため，補習内容を考える上での参考となる情報を収集するために，九州・沖縄の教員免許を出しているすべての国立大学に，教育実習補習をどのように行っているのかを

各大学の教育実習担当者に電話等で質問をした。その結果，どの大学も本学の主免実習にあたる教育実習を 4 週間（20 日間），または最低限の 3 週間（15 日間）で行っているため，大学では補習を行っていないとのことだった（これらのことについては，令和 3 年 2 月に再度教育実習担当者に電話連絡をして確認したが，同様の回答であった)。このため，本学独自の教育実習補習を作成して実行することになった。なお，本学の主免教育実習が実施された令和 2 年 9 月の佐賀県における新型コロナ感染者の総数は 7 名であった。

本稿では，本学で実施した教育実習補習プログラムについて報告する。また，主免実習に対する附属小学校とＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校における，令和元年度と令和 2 年度の各教育実習への質問紙調査に対する実習生の回答について検討する。

２．実施した教育実習補習の内容

本学では，教育実習に代わる授業（教育実習補習）を行った前例がないため，教育実習特例を鑑みて，本学教育学部教育実習委員会で，教員に広く意見を聞きながら修正を重ねて，教育実習補習案を作成し，教育学部以外の経済学部，芸術地域デザイン学部，理工学部，農学部の 4 学部についても教員免許取得希望学生がいるため，全学カリキュラム委員会で承認を得た上で，教育実習補習を実施することになった。期間は令和 2 年 11 月から令和 3 年 2 月までとした。

令和 2 年度教育実習補習については，学生が 15 日間の教育実習にあたる大学での授業を受講できるように，Ａ（Ａ市立Ｂ小学校・Ｃ小学校主免教育実習生　8 日：64 時間）（表 1），Ｂ（Ａ市立Ｂ小学校・Ｃ小学校併免教育実習生　3 日：24 時間）（表 2），Ｃ（教育学部以外の 4 学部等，3 日：24 時間）（表 3），Ｄ（附属中・附属特別支援・附属小学校で 1 日欠席した学生　1 日：8 時間）（表 4），Ｅ（Ａ市立Ｂ小学校・Ｃ小学校主免教育実習で欠席が続いた学生等　13 日：104 時間）（表 5）までの 5 種類のプログラムを準備し，各学生の実習校での不足している実習日数を補うようにした。教育実習補習プログラムにおいては，Ａに 48 名，Ｂに 12 名，Ｃに 29 名，Ｄに 57 名，Ｅに 1 名，計 147 名が受講した（令和 2 年度第 5 回教育実習委員会資料)。

教育実習補習においては，小学校学習指導案作成や模擬授業を重視した。道徳科の授業，カリキュラム・マネジメント，ICT 利活用教育，学校における危機管理に関する集中講義については，なるべく対面形式で行うようにした。また，ビデオ視聴に関しては，学校における教育実践，学習指導要領，主体的・対話的で深い学び等に関する内容とした。これらは教育実習において重視されているため，実習生が深く学ぶことができるような配慮を心がけた。

表１　令和２年度教育実習補習計画Ａ

【Ａ市立Ｂ小学校・Ｃ小学校主免教育実習生】（8 日：64 時間）

	内　　容	備　考	時間	提出締切等
①	・小学校学習指導案作成① ※教材観･児童観･指導観･単元目標･評価規準･指導計画等も含む。本時案はその単元中の１時間分を作成する。 ※教育実習中に授業で使用したもの以外を作成する。 ※大学教員の指導を受け，修正したものの提出まで行う。 ※教科は問わない。	指導案作成 5 **大学教員による指導 2** 指導案修正 1	8	指導案提出 11/16 **対面授業 11 月中** 修正提出 12/23

②	・小学校学習指導案作成② ※教材観･児童観･指導観･単元目標･評価規準･指導計画等も含む。本時案はその単元中の１時間分を作成する。 ※教育実習中に授業で使用したもの以外を作成する。 ※大学教員の指導を受け，修正したものの提出まで行う。 ※教科は問わないが，①とは別の教科で作成する。	指導案作成 5 **大学教員による指導 2** 指導案修正 1	8	指導案提出 11/16 **対面授業** **11 月中** 修正提出 12/23
③	・模擬授業 ※①②で作成した学習指導案以外の授業を行う。 ※教科は，国語か算数から選択する。 ※学年・単元等は問わない。 ※本時案及び黒板計画を作成し，模擬授業を行う。 ※模擬授業の相互参観を行い，意見を述べ合う。	授業準備 4 **模擬授業 1** **相互参観 3**	8	**対面授業** **1/20③④**
④	・ビデオ視聴『中学校の教育実践』 Ａ市立Ｄ中学校元校長 ・感想レポート 1000 字以上　（Stream 配信）	動画視聴 2 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 4 **ﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ 2**	8	レポート 11/30 **対面授業** **12/2③**
⑤（この中から**2本**選択）	・ビデオ視聴『新しい学習指導要領において期待される学び』 國學院大學教授　田村　学　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2	16	要点整理 (2 本分) 感想ﾚﾎﾟｰﾄ (2 本分) 12/16
	・ビデオ視聴『「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて』 國學院大學教授　田村　学　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2		
	・ビデオ視聴『学校における働き方改革「先生が忙しすぎる」をあきらめない』　学校業務改善ｱﾄﾞﾊﾞｲｻﾞｰ　妹尾　昌俊　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2		
⑥	・集中講義 ※冬季休業中に**２日間**（終日）の集中講義を行う。 ※内容や日時，担当教員については後日連絡 講義予定内容（変更の可能性あり） ・道徳科の授業について ・カリキュラム・マネジメントとは ・学校における ICT 利活用教育 ・学校における危機管理	２日間の 集中講義	16	**対面授業** **冬季休業**

※⑤については，適宜大学教員からのフィードバックを行う。

表２　令和２年度教育実習補習計画Ｂ

【Ａ市立Ｂ小学校・Ｃ小学校**併免**教育実習生】(3 日：24 時間)

	内　　容	備　考	時間	提出締切等
①	・小学校学習指導案作成 ※教材観･児童観･指導観･単元目標･評価規準･指導計画等も含む。本時案はその単元中の１時間分を作成する。 ※教育実習中に授業で使用したもの以外を作成する。 ※大学教員の指導を受け，修正したものの提出まで行う。 ※教科は問わない。	指導案作成 5 **大学教員による指導 2** 指導案修正 1	8	指導案提出 11/16 **対面授業** **11 月中** 修正提出 12/23

②	・ビデオ視聴『中学校の教育実践』 Ａ市立Ｄ中学校元校長 ・感想レポート 1000 字以上　（Stream 配信）	動画視聴 2 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 4 ﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ 2	8	レポート 11/30 **対面授業** **12/ 2③**
③ （1本選択）	・ビデオ視聴『新しい学習指導要領において期待される学び』 國學院大學教授　田村　学　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2	8	要点整理 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 12/16
	・ビデオ視聴『道徳科の授業の充実を図るために』 文部科学省教科調査官　浅見　哲也　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2		

※③については，適宜大学教員からのフィードバックを行う。

表 3　令和２年度教育実習補習計画Ｃ

【教育学部以外の４学部等】（3 日：24 時間）

	内　　容	備　考	時間	提出締切等
①	・ビデオ視聴『中学校の教育実践』 Ａ市立Ｄ中学校元校長 ・感想レポート 1000 字以上　（Stream 配信）	動画視聴 2 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 4 ﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ 2	8	レポート 11/30 **対面授業** **12/ 2③**
②	・ビデオ視聴『新しい学習指導要領において期待される学び』 國學院大學教授　田村　学　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2	8	要点整理 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 12/9
③	・ビデオ視聴『道徳科の授業の充実を図るために』 文部科学省教科調査官　浅見　哲也　先生 ・要点整理（A4 用紙 2 枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2	8	要点整理 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 1216

※②③については，適宜大学教員からのフィードバックを行う。

表 4　令和２年度　教育実習補習計画Ｄ

【附属中・附属特別支援・附属小学校で 1 日欠席した学生】（1 日：8 時間）

内　　容	備　考	時間	提出締切等
・ビデオ視聴『中学校の教育実践』 Ａ市立Ｄ中学校元校長 ・感想レポート 1000 字以上　（Stream 配信）	動画視聴 2 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 4 ﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ 2	8	レポート 11/30 **対面授業** **12/ 2③**

表 5　令和２年度教育実習補習計画Ｅ

【Ａ市立Ｂ小学校・Ｃ小学校主免教育実習で欠席が続いた学生等】（13 日：104 時間）

	内　　容	備　考	時間	提出締切等
①	・小学校学習指導案作成① ※教材観･児童観･指導観･単元目標･評価規準･指導計画等も含む。本時案はその単元中の１時間分を作成する。 ※教育実習中に授業で使用したもの以外を作成する。 ※大学教員の指導を受け，修正したものの提出まで行う。 ※教科は問わない。	指導案作成 5 **大学教員による指導 2** 指導案修正 1	8	指導案提出 11/16 **対面授業** **11 月中** 修正提出 12/23

②	・小学校学習指導案作成② ※教材観･児童観･指導観･単元目標･評価規準･指導計画等も含む。本時案はその単元中の１時間分を作成する。 ※教育実習中に授業で使用したもの以外を作成する。 ※大学教員の指導を受け，修正したものの提出まで行う。 ※教科は問わないが，①とは別の教科で作成する。	指導案作成 5 **大学教員による指導 2** 指導案修正 1	8	指導案提出 11/16 **対面授業** **11 月中** 修正提出 12/23
③	・模擬授業 ※①②で作成した学習指導案以外の授業を行う。 ※教科は，国語か算数から選択する。 ※学年・単元等は問わない。 ※本時案及び黒板計画を作成し，模擬授業を行う。 ※模擬授業の相互参観を行い，意見を述べ合う。	授業準備 4 **模擬授業 1** **相互参観 3**	8	**対面授業** **1/20③④**
④	・ビデオ視聴『中学校の教育実践』 Ａ市立Ｄ中学校元校長 ・感想レポート 1000 字以上　（Stream 配信）	動画視聴 2 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 4 **ﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ 2**	8	レポート 11/30 **対面授業** **12/2③**
⑤（この中から**2本**選択）	・ビデオ視聴『新しい学習指導要領において期待される学び』 國學院大學教授　田村　学　先生 ・要点整理（A4 用紙２枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2	16	要点整理 (2 本分) 感想ﾚﾎﾟｰﾄ (2 本分) 12/16
	・ビデオ視聴『「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて』 國學院大學教授　田村　学　先生 ・要点整理（A4 用紙２枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2		
	・ビデオ視聴『学校における働き方改革「先生が忙しすぎる」をあきらめない』　学校業務改善ｱﾄﾞﾊﾞｲｻﾞｰ　妹尾　昌俊　先生 ・要点整理（A4 用紙２枚）・感想レポート（400 字以上） （Youtube　NITS 独立行政法人教職員支援機構）	動画視聴 2 要点整理 4 感想ﾚﾎﾟｰﾄ 2		
⑥	・集中講義 ※冬季休業中に**２日間**（終日）の集中講義を行う。 ※内容や日時，担当教員については後日連絡 講義予定内容（変更の可能性あり） ・道徳科の授業について ・カリキュラム・マネジメントとは ・学校における ICT 利活用教育 ・学校における危機管理	2 日間の 集中講義	16	**対面授業** **冬季休業**
⑦	・小論文作成 ※「生きる力」「学力向上」・「働き方改革」・「不登校対応」・「いじめ防止」から**２つ**選択して書く ※780 字以上 800 字以内 ※２つとも Word で作成して提出する。	作成　6 **大学教員による指導 2**	8	小論文提出 12/9 **対面授業** 12 月中
⑧	・書写 ※大学教員から，硬筆，毛筆，板書指導法の講義を受け，実技を行う。 ※小・中学校教科書の題材に取り組む。 硬筆５枚。他，生活の中の書（掲示物等） 毛筆５枚。他，生活の中の書（看板・表示等）	**硬筆指導　2** **毛筆指導　3** **板書指導　3**	8	**対面授業** 11/11 ～ 12/23

⑨	・ポスター作成 ※「人権」・「交通安全」・「いじめ防止」から１つ選択して作成する。 ※四つ切り画用紙１枚	作成　4 **大学教員による指導 2**	6	作品提出 12/16 **対面授業** 12 月中
⑩	・読書感想文作成 ※400 字詰め原稿用紙 3 枚　縦書き ※1 枚目の 1 行目に題，2 行目に氏名，3 行目から 4 枚目の 2 行目迄本文	作成　8 **大学教員による指導 2**	10	作品提出 12/23 **対面授業** 12 月中
⑪	・家庭科調理実習 ※「おすすめの朝食」の献立を考え調理をする。 ※材料，分量，調理に使う道具等，途中経過の写真 5 枚程度，おすすめのポイント，感想を A4 用紙 2 枚以内のレポートにまとめる。	調理実習の計画　2 買い出し・準備　1 調理実習 2 ﾚﾎﾟｰﾄ作成 2 **大学教員による指導 1**	8	レポート提出 12/29

※⑤については，適宜大学教員からのフィードバックを行う。

３．令和元年度と令和２年度に実施した小学校主免教育実習終了後の質問紙調査の方法と結果

本学教育学部の主免教育実習の日数について，附属小学校は令和元年度 20 日間，令和 2 年度 15 日間，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校は両方共，令和元年度 20 日間，令和 2 年度は 7 日間の教育実習と本学における教育実習補習 8 日間を併せて 15 日間であった。

令和元年度と令和 2 年度に実施した主免教育実習終了後に，教育実習を行った学生に対して独自に作成した質問紙調査票に回答することを依頼した。令和 2 年度の附属小学校については 15 日間，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校については，小学校における 7 日間の教育実習と本学における教育実習補習 8 日間を併せた 15 日間の教育実習に対して回答してもらった。

質問紙調査票への回答については，附属小学校とＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校は両方共，令和元年度は対面による事後指導終了後，全員から手渡しによって回収した。令和 2 年度はオンラインによる事後指導後にメールに添付してもらって回収した。そのため，令和 2 年度については事後指導参加者全員から回答を得ることができなかった。

「教育実習について，あなたはどう考えますか。以下の各項目それぞれについて，該当する番号を１つ選んで○を付けてください。番号の意味は，次の通りです。１：全くそう思わない　２：そうは思わない　３：どちらでもない　４　そう思う　５：全くそう思う」との質問をした。なお，倫理的配慮として，回答に応じる意思のある学生に対して無記名で回答を依頼した。

その後，令和元年度と令和 2 年度における附属小学校における，各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。また，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校については，両方を合わせて各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。これらを使用して，令和元年度と令和 2 年度間において，それぞれで t 検定を行った。

令和元年度と令和 2 年度の附属小学校における実習生に対する質問紙調査の結果から，「Ａ　あなた自身について」の「3. 授業実習の振り返り，成果や課題を把握した。」と「Ｃ　教育実習中の準備時間

と睡眠時間」の「2.平均睡眠時間はどのくらいでしたか。」については2項目共に令和元年度よりも令和2年度の方が有意に高かった（表6)。つまり，附属小学校における令和2年度の実習生の方が，授業実習を振り返り，成果や課題を把握することがなされている。また，睡眠時間も多くとれているとの実感があることが示唆された。

令和元年度と令和2年度のA市立B小学校とC小学校を合わせた実習生に対する質問紙調査の結果の結果から，「C　教育実習中の準備時間と睡眠時間」の「1.帰宅後，次の日の準備に費やす時間はどのくらいでしたか。」については，令和元年度よりも令和2年度の方が有意に高かった（表7)。つまり，令和2年度の実習生の方が，帰宅後，次の日の準備に費やす時間が多くとれているとの実感があることが示された。

表6　令和元年度と令和2年度の附属小学校における教育実習生に対する質問紙調査結果

質問項目	令和元年度		令和2年度		t値
	平均	SD	平均	SD	
A　あなた自身について					
1.欠席や遅刻，早退をしないなど教育実習の留意事項を遵守した。	4.81	.646	4.79	.415	.161
2.授業実習の準備を充分に行った。	4.19	.900	4.46	.721	1.291
3.授業実習の振り返り，成果や課題を把握した。	4.40	.531	4.71	.464	2.609*
4.教育実習の達成目標を把握している。	3.94	.842	4.21	.658	1.363
5.教育実習の評価基準を把握している。	3.89	.847	3.50	.885	1.830
B　教育実習の内容及び方法					
1.教育実習を行って，教職への意欲が強くなった。	3.70	1.268	3.67	1.129	.123
2.教育実習事前・直後・事後指導の内容は理解できた。	4.19	.933	4.33	.637	.707
3.実習校の「教育実習の手引き」を活用した。	4.74	.684	4.65	.573	.513
4.教育実習日誌に日々の出来事とその分析，指導を受けた内容などを記録として残した。	4.78	.604	4.83	.381	.415
5.授業実習，子供との関わりなどにおいて，自己課題の解決を図ることができた。	4.41	.740	4.50	.590	.541
6.実習校における指導の内容は，理解できた。	4.63	.681	4.58	.504	.298
7.実習校における指導の時間は，適切であった。	4.24	.867	4.46	.779	1.054
C　教育実習中の準備時間と睡眠時間（時間数で回答する形式となっていた）					
1.帰宅後，次の日の準備に費やす時間はどのくらいでしたか。	4.15	1.416	3.75	1.225	1.204
2.平均睡眠時間はどのくらいでしたか。	2.72	1.235	5.25	1.113	8.591***

*$p<.05$　　***$p<.001$

※令和元年度の回答数はA1，B1，B2，B4～7は54名，A2～5，B3は53名，C1は52名であった。（実習参加人数55名)。また，令和2年度の回答数はB3のみ23名，それ以外は24名であった（実習参加人数50名)。

表７　令和元年度と２年度のＡ小学校とＢ小学校を合わせた教育実習生に対する質問紙調査結果

質問項目	令和元年度 平均	ＳＤ	令和２年度 平均	ＳＤ	ｔ値
Ａ　あなた自身について					
1.欠席や遅刻，早退をしないなど教育実習の留意事項を遵守した。	4.70	.823	4.94	.250	1.711
2.授業実習の準備を充分に行った。	4.38	1.005	4.65	.608	1.401
3.授業実習の振り返り，成果や課題を把握した。	4.55	.749	4.55	.568	.010
4.教育実習の達成目標を把握している。	4.15	.736	4.23	.560	.476
5.教育実習の評価基準を把握している。	3.60	.900	3.94	.772	1.689
Ｂ　教育実習の内容及び方法					
1.教育実習を行って，教職への意欲が強くなった。	3.65	1.145	3.94	.772	1.059
2.教育実習事前・直後・事後指導の内容は理解できた。	4.38	.628	4.26	.893	.620
3.実習校の「教育実習の手引き」を活用した。	4.63	.589	4.30	1.031	1.523
4.教育実習日誌に日々の出来事とその分析，指導を受けた内容などを記録として残した。	4.78	.423	4.71	.461	.620
5.授業実習，子供との関わりなどにおいて，自己課題の解決を図ることができた。	4.40	.709	4.58	.564	1.162
6.実習校における指導の内容は，理解できた。	4.53	.506	4.61	.558	.694
7.実習校における指導の時間は，適切であった。	4.33	.730	4.10	1.076	1.014
Ｃ　教育実習中の準備時間と睡眠時間（時間数で回答する形式となっていた）					
1.帰宅後，次の日の準備に費やす時間はどのくらいでしたか。	3.91	1.198	4.63	1.329	2.383*
2.平均睡眠時間はどのくらいでしたか。	5.01	1.146	4.63	1.372	1.283

*p<.05

※令和元年度の回答数は 40 名であった（実習参加人数 41 名）。また，令和２年度の回答数は 31 名であった（実習参加人数 48 名）。なお，両年度とも回答者全員が全項目に回答していた

４．考　察

令和元年度と令和２年度の附属小学校における実習生に対する質問紙調査の結果から，令和２年度は３週間 15 日間の実習と，前年度に比べて１週間（5 日間）実習が少なくなった。しかしながら，令和元年度よりも令和２年度の実習生の方が「授業実習の振り返り，成果や課題を把握した」ことが示されている。短期大学における幼稚園・認定こども園での実習に関する報告には，「本来の３週間から２週間になったが，現場での実習で気づいたこと疑問に思ったことなどをグループ討議し模擬保育をしたことで，実体験を基にしたより深い学びになった」（木村･千原, 2021）と記述されている。したがって，この報告と同様に，本学の実習生も実体験を基にして授業実習を振り返えることで深く学び，実習の成果や課題を把握する努力をしたものと推察される。また，令和２年度の実習生の方が睡眠時間を多くとれているとの実感があるのは，前年度よりも実習日数が少なくなったこと，及び早くから指導案の作成に取り組んだことによるものと考えられる。

令和元年度と令和２年度のＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校を合わせた実習生に対する質問紙調査の結果から，令和２年度の実習生の方が，帰宅後，次の日の準備に費やす時間が多くとれているとの実感が

あることが示された。小学校での教育実習が 7 日間であり，大学での教育実習補習 8 日間は 12 月から 3 月までの約 4 か月にわたる取り組みであったため，実習生にとっては，授業の準備時間がとりやすい状況にあったこともあるが，実習生が深く学ぶことができるように教育実習補習の内容について工夫をしたことにもよると推測される。

教育実習を行って教職への意欲が強くなったこと，実習校における指導の内容は理解できたこと等については令和元年度と同様であったため，令和 2 年度のＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校における 7 日間の教育実習を補うための 8 日間分の本学での教育実習補習は，実習生にとって通常の実習と同様の体験的な学びが得られたとは言えないものの，教育実習で学ぶべき重要なことについて，ある程度学ぶことができる内容であったものと判断される。

一方，他大学の幼稚園実習の報告には，「新型コロナの感染拡大時期に，県内及び県外の受け入れ可能な幼稚園等の理解と協力を得て 180 名の実習生全員を実習に派遣することができ，誰一人新型コロナに感染せずに無事に教育実習を終了することができた。その理由として，実習生の新型コロナ感染への強い危機意識や感染した場合の風評被害等に対する強い不安感が実習生の感染防止を徹底させた」（有嶋, 2021）と記述されている。この見解と同様に，本学でも実習生が感染防止のために必要な行動を継続したことが，全員が規定の日数の実習をすることに繋がったものと考えられる。

教育実習指導を経験したことがある小中学校の教師を対象とした質問紙調査結果から，「実習指導教員は実習指導を通した学びや力量形成を高く認識しており，特に小学校教員にその傾向が強い。また，指導形態と学びや力量形成の関連が見られ，特に実習生との協働との関連が見られた」（三島・一柳・坂本, 2021）と言及されている。それ故，実習指導教員が実習生と一緒に協働しながら実習指導を行うと，実習指導教員の学びや力量形成に大きく影響するため，実習生への指導が教員の力量を高めるように作用する。そのことからも，教育実習は児童生徒に対する教育の質の向上に繋がるため，実習効果が得られるだけの実習日数の確保が必要であろう。

今後，新型コロナの感染が継続するようなことがあっても，必要な感染対策を行いながら教育実習がなされるように努めることが求められる。「教育実習は大学の授業で得た学修や体験を生かす場であると同時に，これから先の教員になるための自己の課題を発見し，自己研鑽の動機づけする場でもある。小学校教育実習を通して自分自身の教員の資質など具体的な観点で自己評価することにより，改善すべき点を明確に自覚できる」（田中・岡田・石田・西村, 2019）と論及されている。このことから，学校現場における実習体験は，教員としての力量を高めるため，児童生徒に対する教育の質の向上に繋がる。それ故，教育実習に際しては，実習校と大学とが共に将来の教育を担う教員を育てる姿勢で，協力して臨むことが求められよう。

５．本研究の限界

質問紙調査票への回答については，附属小学校とＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校は両方共，令和元年度は対面による事後指導終了後，全員から手渡しによって回収した。令和 2 年度はオンラインによる事後指導後にメールに添付してもらって回収した。そのため，令和 2 年度は事後指導参加者全員から回答を得ることができなかった。また，令和 2 年度の実習生への質問紙調査については，附属小学校は 15 日間，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校の小学校における 7 日間の教育実習と本学における教育実習補習 8 日間を併せた 15 日間の実習に対する回答であった。

これらの調査資料から，附属小学校，及びＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校それぞれで，令和元年度と令和２年度との各質問項目で比較検討を行った。附属小学校では平成元年度と平成２年度の実習日数が異なる。また，平成２年度についてはＡ市立Ｂ小学校とＣ小学校は現場における実習日数と本学における教育実習の補習を合わせた結果から，教育実習が実習生に及ぼす影響について検討した。しかしながら，回答数が少なかかったため，得られた結果が妥当なものであるとは断言できない。このため，本研究については，新型コロナウイルス感染の拡大における大学での教育実習補習を考えるうえでの一助となり得るが，それ以上の参考資料になるとは言えないであろう。

再度，今回と同様の事態になることは望まないが，同様な事態が生起した際には，精度の高い分析が可能となるように，実習生，現場の実習指導教員，実習に関わる大学教員に対する調査を行い，教育実習や教育実習補習の教育効果を明確にすることが課題である。

６．結　論

教育実習補習，及び附属小学校，Ａ市立Ｂ小学校とＣ小学校における，令和元年度と令和２年度の各教育実習への質問紙調査に対する実習生の回答を分析した結果，①実習生は実体験を基にして授業実習を振り返えることで深く学び，実習の成果や課題を把握する努力をした。②令和２年度の実習生に睡眠時間を多くとれているとの実感があるのは，実習日数が少なく，早くから指導案の作成に取り組んだことによる。③教育実習が７日間，教育実習補習８日間が約４か月あったため，実習生に授業の準備時間がとりやすい状況にあった。④教育実習補習は教育実習で学ぶべき重要なことをある程度学ぶことができる内容であった。⑤教育実習は児童生徒に対する教育の質の向上に繋がるため，実習効果が得られるだけの実習日数の確保が必要である。⑥教育実習には，実習校と大学とが共に協力して将来の教育を担う教員を育てる姿勢で臨むことが不可欠である。以上が考察された。

謝　辞

本研究にご協力いただきました学部教員の皆様，及び学部教務事務の平野敦子様，溝添健太様，吉田槙様，笠原真美様に深く感謝申し上げます。

引用文献

芦原典子・原清治（2021）学校インターンシップの可能性に関する研究：10 年間の学生の価値意識の変化を中心として．佛教大学教育学部学会紀要，(20)，67-78.

有嶋誠（2021）教育実習生と短期大学の新型コロナ感染症対策～実習生の行動様式の変容に関する調査を通して～．宮崎学園短期大学紀要，(13)，54-68.

木村弘子・千原智美（2021）新型コロナウイルス感染症の流行下における学内代替実習の現状と課題:－介護実習と教育実習においてー．甲子園短期大学紀要，39(0)，53-58.

小林 力(2021)コロナ禍からの教育実習の在り方に関する研究．神奈川大学心理・教育研究論集，(49)，29-50.

三島知剛・一柳智紀・坂本篤史（2021）教育実習を通した実習指導教員の学びと力量形成に関する探索的研究．日本教育工学会論文誌，44(4)，535-545.

西川潔・堀田千絵・馬野範雄・宮野安治（2019）小学校の教育実習において学生が培う力とは：全国の小学校教員，教員を目指す大学生を対象とした調査結果から．人間環境学研究，17(1)，3-10.

小田原健一・宮本真衣・加古久光・有本明日翔（2021）コロナ禍における校務部の取り組み―感染防止策を施した式典・ＰＴＡ活動・教育実習・国際交流活動―. 愛知教育大学附属高等学校研究紀要, (48), 23-26, 2021

佐賀大学教育学部教務課教務係（2020）令和 2 年度第 5 回教育実習委員会資料（2020.10.21 使用）

田中るみこ・岡田充弘・石田靖弘・西村敬子（2019）小学校教育実習の学びと意識：自己評価とアンケート調査による前後比較. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, (10), 85-92.

矢野口仁･小島哲也･小林敏枝･内藤千尋（2021）教育学部教職支援センターにおける特別支援学校教育実習の取り組み：実習受入校へのアンケート調査による評価と対応. 松本大学研究紀要, 19, 73-82.

研究論文

保育所の保育士における保育に対する捉え方

松山　郁夫*

Recognition of Childcare Workers for Early Childhood Care in Centers of Early Childhood Care

Ikuo MATSUYAMA

【要約】本研究の目的は，保育所の保育士における保育に対する捉え方を検討することである。保育所の保育士を対象として保育に対する関心の度合いを問う，独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。112 名の有効回答を分析した結果，保育に対して「子供が健やかに成長できる配慮」，「子供の心身の発達を促す配慮」，「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」の視点から，保育に取り組んでいること等が考察された。

【キーワード】保育所，保育士，保育

I　はじめに

現在，幼児教育・保育の無償化が始まると同時に，保育の質に対する関心が高まっている。特に，保育者の資質向上については，平成 20 年度に施行された「保育所保育指針」（厚生労働省, 2007）において，改定の 4 つの要点の 1 つとして「保育の質を高める仕組み」に記述された。

平成 27 年度より始まった「子ども・子育て支援新制度」では，子育てに関する多様な問題に対処するために，幼児期の学校教育や保育，地域の子育て支援の量の拡充や質の向上を目指して，保育所に入園できない待機児童の問題や地域から孤立して子育てに悩む保護者問題の解決を目的として，就園前の乳幼児を含めた保護者への子育て支援も含んでいた。それらは，必要とするすべての家庭が利用でき，子供達がより豊かに育っていける支援を目指し，取組を進める（内閣府, 2015）とされている。

その後，平成 30 年度施行の「保育所保育指針」（厚生労働省, 2017）では，「職員の資質・専門性の向上」が改定 5 方向性の 1 つとされた。

これまでの日本の保育では，子供が自分のしたい遊びに取り組む中で，総合的で全人的な育ちを獲得することが期待されている（井口, 2020）。そのためには，保育所の場合，保育士が子供の気持ちを受容する必要がある。保育者自身が受容という概念をどのように理解をしているのか，また，保育を省察し，保育の中で子供を受容できているのか，自ら捉えることが大切となる。その上で，行動水準の小さな目標を立て，達成する経験を積み重ねることが効力感につながる。これは，保育者による受容に関わる効力感と言える（秀・髙橋・西山, 2020）との報告もなされている。このように，保育の質の向上に関する研究は，保育者の自己効力感も含めて広くなされてきている。

＊佐賀大学教育学部

保育の質向上には，幼児教育・保育施設によるリーダーシップはもちろんのことであるが，保育の現状を理解した研究者が積極的に保育現場にかかわり，保育者と協議することを通して，より良い保育内容，保育方法を共に導き出したことが保育を改善しようという意識を生み出し，保育の質向上につながる。幼児教育・保育施設によるリーダーシップはもちろんのことだが，保育の現状を理解した研究者が積極的に保育現場に関わり，保育者と共に協働することで，保育の質向上を図ることより保育の質の向上が望める（工藤･加藤,2020）と主張されている。

また，多元的な要素から成る保育の質に通底し，保育の質の方向性を規定するものが保育観である。国家や社会，あるいは個人がどのような保育観を持つかによって，保育の質を含めた保育そのものが影響を受けることになる。保育観が保育に影響を与えるため，保育者がどのような保育観を持ち，日々保育実践に取り組んでいるかを検討することは，現在の保育のあり様や課題を明らかにすることに繋がり，今後の保育の質向上に向けて一層重要になる（井上,2020）と論及されている。

以上の知見から，保育所において保育に対するニーズに対応するには，保育士が保育についてどのように捉えているのかを明らかにしておく必要があるが，それに関する研究が少ない。そのため，保育所の保育士が，保育に対してどのように捉えているのかを明らかにすれば，今後の保育所の保育のあり方や保育の質の向上を考えるための一助となる。したがって，本研究の目的は，保育所の保育士における保育に対する捉え方を検討することである。

Ⅱ　方　法

1．調査対象と調査項目

本研究では，保育所の保育士を対象として，保育への支援に対する関心の度合いを問う，独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。

調査項目については，回答者のプロフィールに関する性別，年齢，職種，保育に関わった年数，また，保育所に所属していることを確認するため，所属する施設の種類を付記した。

分析対象者である保育所の保育士のプロフィールは次の通りであった。保育所の 112 名の保育士については，男性 6 名（5.4%），女性 106 名（94.6%），年齢は 21 歳から 65 歳で，平均年齢 37.3 歳（SD 11.2），保育に関わった年数は 1 年から 44 年で，平均 13.1 年（SD 9.0）であった。

2．調査期間と調査方法

調査期間は，平成 30 年 10 月 20 日から同年 11 月 20 日までとした。

調査方法は，系統抽出法による無作為抽出法とした。質問紙調査票を送付する保育所を選ぶ際，まず 47 都道府県をエクセル上に並べ，RAND 関数を用いてランダムに並び替え，3 の倍数のあたる都道府県を除いた都道府県 32 か所を抽出した。次に，各都道府県の運営しているサイトより，上から X 番目に当たる保育所を選択した。無記名で独自に作成した質問紙調査票を郵送によって各 10 部配布し回収した。合計 19 か所から 141 名の回答が回収された。それらのうち，保育者として乳幼児に関わった年数が 1 年以上あり，かつ全質問項目に回答している 112 名の保育士から提出された質問紙調査票を有効回答とした。有効回答率は 79.4%であった。

倫理的配慮として，質問紙調査票を郵送した保育所の所長および保育士に対して，書面にて本研究の目的，内容，結果の公表方法，協力は任意であること，回答への記入は無記名で行うこと，回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため，保育所名も含めて一切出ないこと等を説明し，

同意を得られた場合のみ回答を依頼した。回答をもって承諾が得られたこととした。

3. 調査項目の作成手順

平成 29 年 3 月 31 日に「幼稚園教育要領」,「保育所保育指針」,「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」を改正する告示が公示された。これらは平成 30 年 4 月 1 日より施行されている。「幼稚園」は学校教育法上の「学校」として「幼稚園教育要領」,「保育所」は児童福祉法の「児童福祉施設」として「保育所保育指針」,「幼保連携型認定こども園」は認定こども園法により「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に各々基づいて，各々教育・保育が行われている。また,「ねらい」・「内容」が記された 5 領域（健康，環境，人間関係，言葉，表現）によって，保育内容が統一されている（小沼,2018)。

以上のことを踏まえて，保育を行っている 3 名の保育士に，保育において重要と考えていることを思いつく範囲で，箇条書きで記述してもらった。複数回答がある項目のみを使用して，保育所の保育士や認定こども園の保育教諭にも適用できるような質問項目案を作成したところ，35 項目になった。別の 3 名の保育士に対して，保育所の保育士や幼保連携型認定こども園の保育教諭等の保育者に対する質問紙調査を使用できるかどうかを個別的に尋ねたところ，3 名共，35 項目すべて使用ができると回答した。したがって，保育所の保育士に対する質問項目として使用できるものと判断した。

保育に対する関心の度合いを問う独自の 35 項目の質問項目における回答は,「まったく関心がない」(1 点),「あまり関心がない」(2 点),「どちらとも言えない」(3 点),「ある程度関心がある」(4 点),「かなり関心がある」(5 点）までの 5 段階評価とした。なお，各質問項目について，等間隔に並べた 1～5 までの数字のうち，あてはまる数字に○を付けるようにした。

4. 分析方法

以上の質問項目への回答に対する分析方法として，各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に，各質問項目について Promax 回転を伴う主因子法による因子分析を行った。

また，因子分析によって得られた各因子の下位尺度に相当する項目の平均値を求めた。その際，因子ごとの項目数が異なるため，算出された平均値を項目数で除したものを平均値として示した。各因子の Cronbach のα係数を求め，各因子別，及び全体としての内的一貫性を有するかどうかの検証も行った。

さらに各因子が正規分布しているか否かを確認するために Shapiro-Wilk 検定を行った（$p<.05$)。正規分布に従わないと判断された場合，Friedman 検定を行い，その後の多重比較には Wilcoxon の符号付き順位検定に Bonferroni の不等式を適用した。Friedman 検定の有意水準を 0.05 とし，その後の多重比較の有意水準は 0.0167（=0.05/3）とした。なお，統計処理には，IBM SPSS Statistics 22 を使用した。

Ⅲ 結 果

保育に対する関心の度合いを問う独自の35項目の質問項目に関して，各項目の平均値・標準偏差については表1の通りであった。平均値の最小値は4.20（「29. 乳幼児健康診査等地域保健活動について理解すること」)，最大値は4.84（「24. 子供の気持ちに寄り添うこと」と「26. 子供の気持ちに共感するように努めること」の2項目）であった。全35項目中，すべての項目が4点台であった（表1)。

これら35項目について，Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は0.93であった。また，Bartlettの球面性検定では有意性が認められた（近似カイ2乗値 5202.11　$p<.01$）。このため，35項目については因子分析を行うのに適していると判断した。

これら35項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化については22.96，1.76，1.21，0.96，0.81，……というものであり，スクリープロットの結果からも3因子構造が妥当であると考えられた。そこで，3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果，十分な因子負荷量を示さなかった3項目（「10．保育に求められる衛生・安全管理をすること」，「25．心身の発育・発達を促す保健活動を重視すること」，「34．子育てに関する親の要望に対応すること」）を除外して，再度，主因子法・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の因子パターンは表2の通りであった。回転前の3因子で32項目の全分散を説明する割合は 74.98％であった。なお，これら32項目について，Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は0.92であった。Bartlettの球面性検定では有意性が認められた（近似カイ2乗値 4752.09　$p<.01$）。

各因子のCronbachのα係数を求めたところ，第1因子に関しては0.97，第2因子に関しては0.97，第3因子に関しては0.85，全項目に関しては0.98との値を示したことから，各因子別に見ても，全体としても，高い内的一貫性を有すると判断された。

第1因子は17項目で構成され，「26．子供の気持ちに共感するように努めること」，「31．子供に対して偏見を持たずに接すること」，「24．子供の気持ちに寄り添うこと」，「27．親との信頼関係を築くこと」，「32．児童虐待に対して適切に対応すること」，「19．子供におけるプライバシーを保護すること」など，子供が健やかに成長するために必要な働きかけをすることに関心を向ける内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで，「子供が健やかに成長できる配慮」因子と命名した。

第2因子は12項目で構成され，「４．子供への言葉遣いに配慮すること」，「５．乳幼児期の発達を促すこと」，「２．子供の健康を増進すること」，「３．子供の表現活動を促すこと」，「９．子供の気持ちを受容すること」など，保育において子供の心身の発達を促すことに関心が向かう内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで，「子供の心身の発達を促す配慮」因子と命名した。

第3因子は3項目で構成され，「29．乳幼児健康診査等地域保健活動について理解すること」，「30．子育て支援事業等の児童福祉について理解すること」，「35．子供の発達に合わせた教材を作成すること」など，保育に関する制度的側面に対する知識を持っておくことに関心が向かう内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで，「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」因子と命名した。

因子別の平均値は，第1因子4.71（SD 0.51），第2因子4.67（SD 0.54），第3因子4.29（SD 0.66）であった。

因子相関行列は表3の通りであった。

各因子について Shapiro-Wilk 検定を行った結果，各統計量は，第 1 因子.590（$p<.01$），第 2 因子.626（$p<.01$），第 3 因子.859（$p<.01$）であったため，各因子は正規分布に従わないと示された。これら 3 因子間に対する Friedman 検定の結果，各平均ランクについては第 1 因子 2.33，第 2 因子 2.17，第 3 因子 1.50，カイ 2 乗値が 56.25（$p<.05$）で有意差が認められた。

その後，Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果，各因子の平均値間について，第 1 因子と第 2 因子間には有意差が認められなかったが，第 1 因子と第 3 因子間，第 2 因子と第 3 因子間に有意差が認められた（表 4）。このため，保育所の保育士は，保育に対して，まず，第 1 因子「子供が健やかに成長できる配慮」と第 2 因子「子供の心身の発達を促す配慮」，それらの次に第 3 因子「保育に関連す

る児童福祉の知識を身につける配慮」の順に関心を向けていることが示唆された。

表1　保育に対する関心の程度についての質問項目における平均値・標準偏差

質問項目	平　均	標準偏差
1．子供の視点に立つこと	4.79	.539
2．子供の健康を増進すること	4.65	.681
3．子供の表現活動を促すこと	4.71	.607
4．子供への言葉遣いに配慮すること	4.69	.644
5．乳幼児期の発達を促すこと	4.72	.603
6．児童虐待の概念について把握しておくこと	4.65	.611
7．心身の発育・発達を促すこと	4.67	.635
8．保育におけるソーシャルワークについて理解すること	4.30	.745
9．子供の気持ちを受容すること	4.79	.560
10．保育に求められる衛生・安全管理をすること	4.68	.633
11．子供の疾病について理解すること	4.69	.601
12．表現活動の質を高めること	4.60	.690
13．保育の専門職としての職責を果たすこと	4.63	.699
14．子供に誠実に関わること	4.79	.560
15．保育に求められる緊急対応に備えること	4.70	.598
16．子供の気持ちを代弁すること	4.71	.677
17．子育てをする親の気持ちに寄り添うように努めること	4.73	.629
18．保育現場におけるチームワークを重視すること	4.72	.647
19．子供におけるプライバシーを保護すること	4.72	.603
20．子供の気持ちを引きつける働きかけをすること	4.68	.633
21．子供に接する際のマナーに配慮すること	4.63	.617
22．子供の最善の利益を尊重すること	4.65	.611
23．教材を有効に活用できること	4.44	.733
24．子供の気持ちに寄り添うこと	4.84	.512
25．心身の発育・発達を促す保健活動を重視すること	4.63	.659
26．子供の気持ちに共感するように努めること	4.84	.494
27．親との信頼関係を築くこと	4.79	.539
28．保育の専門性を高めること	4.74	.581
29．乳幼児健康診査等地域保健活動について理解すること	4.20	.757
30．子育て支援事業等の児童福祉について理解すること	4.24	.762
31．子供に対して偏見を持たずに接すること	4.77	.585
32．児童虐待に対して適切に対応すること	4.69	.644
33．子供に努めて関わること	4.74	.611
34．子育てに関する親の要望に対応すること	4.38	.796
35．子供の発達に合わせた教材を作成すること	4.45	.733

n =112

表2　保育に対する関心の程度についての質問項目における因子分析結果

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子「子供が健やかに成長できる配慮」			
26. 子供の気持ちに共感するように努めること	**1.084**	.067	.175
31. 子供に対して偏見を持たずに接すること	**.974**	.038	.120
24. 子供の気持ちに寄り添うこと	**.856**	.159	.116
27. 親との信頼関係を築くこと	**.766**	.065	.100
32. 児童虐待に対して適切に対応すること	**.758**	.089	.051
19. 子供におけるプライバシーを保護すること	**.693**	.033	.109
20. 子供の気持ちを引きつける働きかけをすること	**.686**	.017	.099
33. 子供に努めて関わること	**.629**	.279	.013
28. 保育の専門性を高めること	**.618**	.088	.413
13. 保育の専門職としての職責を果たすこと	**.607**	.138	.115
22. 子供の最善の利益を尊重すること	**.604**	.071	.174
14. 子供に誠実に関わること	**.593**	.484	.265
18. 保育現場におけるチームワークを重視すること	**.578**	.033	.283
15. 保育に求められる緊急対応に備えること	**.529**	.333	.066
12. 表現活動の質を高めること	**.503**	.300	.122
23. 教材を有効に活用できること	**.501**	.052	.306
11. 子供の疾病について理解すること	**.480**	.243	.217
第2因子「子供の心身の発達を促す配慮」			
４．子供への言葉遣いに配慮すること	.197	**.987**	.026
５．乳幼児期の発達を促すこと	.088	**.873**	.033
２．子供の健康を増進すること	.094	**.854**	.083
３．子供の表現活動を促すこと	.247	**.744**	.047
９．子供の気持ちを受容すること	.326	**.659**	.107
１．子供の視点に立つこと	.305	**.637**	.038
17. 子育てをする親の気持ちに寄り添うように努めること	.240	**.577**	.145
８．保育におけるソーシャルワークについて理解すること	.183	**.576**	.478
16. 子供の気持ちを代弁すること	.324	**.572**	.032
21. 子供に接する際のマナーに配慮すること	.226	**.516**	.119
７．心身の発育・発達を促すこと	.371	**.502**	.010
６．児童虐待の概念について把握しておくこと	.354	**.447**	.167
第3因子「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」			
29. 乳幼児健康診査等地域保健活動について理解すること	.097	.001	**.937**
30. 子育て支援事業等の児童福祉について理解すること	.017	.071	**.898**
35. 子供の発達に合わせた教材を作成すること	.376	.020	**.443**

n=112

表3　保育に対する関心の程度についての質問項目における因子相関行列

因子名	第2因子	第3因子
第１因子「子供が健やかに成長できる配慮」	.815	.656
第２因子「子供の心身の発達を促す配慮」		.598
第３因子「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」		

表4　保育に対する関心の程度についての質問項目における各因子間の比較

因子間		度数	平均ランク	順位和	検定統計量Z
第2因子＜第1因子	負の順位	46	40.86	1879.50	-1.689（正の順位に基づく）
第2因子＞第1因子	正の順位	32	37.55	1201.50	
第2因子＝第1因子	同順位	34			
第3因子＜第1因子	負の順位	74	49.64	3673.50	-7.141*（正の順位に基づく）
第3因子＞第1因子	正の順位	14	17.32	242.50	
第3因子＝第1因子	同順位	24			
第3因子＜第2因子	負の順位	70	48.85	3489.50	-6.383*（正の順位に基づく）
第3因子＞第2因子	正の順位	18	23.69	426.50	
第3因子＝第2因子	同順位	24			

n=112　*p<.05/3（=.0167）

Ⅳ　考　察

本調査によって，保育所の保育士は，保育において子供の気持ちに寄り添うことと共感するように努めることを最も重視していると示唆された。しかしながら，共感的理解は経験年数を重ねることの手ごたえの変化がみられないため，保育士にとって対人関係の具体性という点では，分かりにくいものである（堀内,2019）とされている。

したがって，保育士が気持ちに寄り添うことと共感するように努めることを最も重視していることの理由の一つととして，子供に対する共感的理解は大切なことと認識されているが，保育経験が長くなっても捉えにくいものであると考えられる。また，人と関わり育てるという専門性は，やりがいを感じるのと同時に，自分でも気が付かないうちに精神的に消耗してしまっていることが多い。心理的な支援には可逆性を含むため，光と影どちらの影響も鑑みる必要がある（堀内,2019）と指摘されている。このことも考慮しながら，保育士には，バーンアウトに気を付けながら共感的理解を心がけることが求められよう。

第1因子「子供が健やかに成長できる配慮」は，保育士が子供に対して，健やかに成長できるように配慮しながら保育をすることの重要性を認識していることを表しているものと推察される。なぜなら，子供との相対的なやりとりをし，子供自身の自発性・創造性を尊重することと，発展する遊びイメージが豊かであること，そして段階に応じて保育士が助力していくことを総合的にうまく展開し，子供達が活き活きしてくることは力量のいる仕事で，子供の世界への大人参与者としての醍醐味が体験できる場面でもある（柴田,2013）。このことから，子供が健やかに成長できる働きかけを重視しながら保育を行っていると考えられるからである。

第2因子「子供の心身の発達を促す配慮」は，保育士が子供に対して，その心身の発達を促すように

心がけながら働きかけていることを表していると判断される。その理由として，言葉の発達から検討すると，乳幼児期の母親や保育士の関わりが子供の言語獲得に影響を与え，人との関わり，思考力，自我の確立，他者理解など様々な発達上の重要な資質・能力の獲得に繋がる。自分の考えや思いを伝え，他児の考えや思いに気付き共感したり，違いに気付いたりして仲間関係が育まれ，協同的な活動を可能にする（前田,2020)。また，乳児の遊びから検討すると，乳児は，午前も午後も自らが興味ある遊具に触れ，探索を行っている。各乳児の生活リズムがあり，遊んでいる乳児がいる時間帯に食事や睡眠している乳児がおり，遊びが深まる時間帯は各乳児によりけりである。乳児は生理的欲求が満たされることで，遊びに向かうことができることや，保育士を基点にして遊びに向かっている（黒木・坂田,2017)。これらの言及がなされている。つまり，保育士は子供の心身の発達を促すことを重視していることがあげられる。

第3因子「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」は，保育士が保育に関する制度に対する知識を重視していることを表しているものと推測される。なぜならば，厚生労働省告示の保育士養成課程の必修科目である「子ども家庭福祉」では，子供や家庭を取り巻く環境，法律，制度，専門職，専門機関等に関心を持ち，知識を蓄え，考える力が保育者に求められている(鈴木・潮谷,2018)。また，平成29年に告示された保育所保育指針第5章職員の資質向上では，職員の資質向上に関する基本的事項として，保育所職員に求められる専門性と保育の質の向上に向けた組織的な取組の2点があげられ，保育士養成校における課題は，保育を取り巻く社会情勢の変化，保育所保育指針の改定等を踏まえ，より実践力のある保育士の養成に向けて，保育士養成課程の見直しを行うと記されている。乳児保育の充実，幼児教育を行う施設としての保育の実践，養護の視点を踏まえた実践力の向上，子供の育ちや家庭への支援の充実，社会的養護や障害児保育の充実，保育者としての資質・専門性の向上（厚生労働省,2019）の6点があげられている。つまり，保育士には多岐に亘る知識の習得が求められる状況にあるからである。

年齢が上がっていくにつれて言語能力が発達し，社会的スキルの獲得や実行機能の発達が促される。社会的スキルや実行機能の獲得や発達には，言語能力の発達が共通基盤となっている。言葉に関する保育者の適切なかかわりが，幼児の集団適応に対する有効性も兼ね備えている（藤本･小椋･渡辺,2020）と主張されている。したがって，子供の言葉の世界を豊かにする保育者の働きかけは，自己理解や他者理解にも有効で，子供自身が置かれている集団に適応する力を育むため，子供の心身の成長・発達に繋がる。

保育士等キャリアアップ研修＜乳児保育＞に参加した保育士等662人が，研修会講師の教示に従って数人ずつのグループ（計112グループ）を構成し，日々抱えている保育課題の解決に向けてグループワークを行うと，取り上げられた課題は「保護者への対応」,「1，2 歳児の発達と対応」,「環境設定」,「担当制」,「複数担任と正副のあり方」であった。課題は共通して，保護者対応や職場内での仕事と人間関係等，保育現場という職場のあり方・仕組み・保育者の人数に関することが中心であった。保育研修会のグループワークによって，各園が持つ課題の明確化と解決策についての情報共有が進むことで，保育者の資質向上，保育現場の質向上に繋がる（漁田･山田･宮地他,2020）と報告されている。つまり，これらの課題のうち，保護者への対応や環境設定等については，ソーシャルワークやカウンセリングを含む実際的な対人援助の知識だけでなく，保育を中心とした児童福祉に関する知識も必要になる。したがって，保育所の保育士は，保育に対して，まず,「子供が健やかに成長できる配慮」と「子供の心身の発達を促す配慮」の視点，それらの次に「保育に関連する児童福祉の知識を身につけ

る配慮」の視点の順に関心を向けているものと考えられる。

今後の課題は，保育所の保育士における「子供が健やかに成長できる配慮」，「子供の心身の発達を促す配慮」，「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」の視点を考慮した保育のあり方や方法に関する実践への提言を示すことである。

V 結 論

本研究では，保育所の保育士における保育に対する捉え方を検討した。保育に対する関心の度合いを問う独自の 35 項目からなる質問紙調査の結果，保育士は，保育において子供の気持ちに寄り添うことと共感するように努めることを重視している。特に，「子供が健やかに成長できる配慮」と「子供の心身の発達を促す配慮」の視点，それらの次に「保育に関連する児童福祉の知識を身につける配慮」の視点の順に関心を向け，これらの 3 視点から，子供に働きかけをするように心がけている。以上が考察された。

謝 辞

本研究にご協力いただきました皆様に，感謝申し上げます。

引用文献

藤本早苗・小椋たみ子・渡辺俊太郎（2020）幼児期の社会的スキル，実行機能及び言語能力の関連 ―保育者評定による検討―．大阪総合保育大学紀要，14，13-28.

秀真一郎・髙橋敏之・西山修（2020）保育者による受容と保育の質に関する研究課題と展望．教育実践学論集，(21)，11-22.

堀内詩子（2019）子どもの内面を育てようとする働きかけの形成過程:保育士の見えない専門性と感情との関連．奈良女子大学大学院人間文化研究科年報，(34)，61-74.

井口眞美（2020）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を 保育の質向上に活かすために．実践女子大学生活科学部紀要，(57)，19-36.

池田純子（2020）子どもたちが主体的に活動するための保育者の関わり：Ｓ保育園の造形表現の取り組みから考える．淑徳大学短期大学部研究紀要，(62)，13-21.

漁田俊子・山田悟史・宮地由紀子・入江眞理・佐藤寛子・酒井範子・漁田武雄・久保田貴之（2020）乳幼児の発達と保育:保育現場における課題とその解決策．スポーツと人間，4(1)，25-32.

井上明美（2020）日本の保育観の歴史的変遷からとらえる保育：保育の質の向上を目指して．花園大学社会福祉学部研究紀要，(28)，35-44.

工藤ゆかり・加藤貴子（2020）保育の質向上を目指した園内研究：園のリーダーシップと研究者との協働．北翔大学教育文化学部研究紀要，5，33-43.

厚生労働省（2007）保育所保育指針＜平成20年告示＞．フレーベル館.

厚生労働省（2017）保育所保育指針＜平成29年告示＞．フレーベル館.

厚生労働省子ども家庭局（2019）保育の動向と保育士養成課程について.

黒木晶・坂田和子（2017）乳児はいつ遊んでいるのか：乳児保育における遊びの深まる時間帯の検証．福岡女学院大学大学院紀要発達教育学，4，33-36.

前田綾子（2020）乳幼児が言葉をもつことの意味に関する一考察－保育所での長年の勤務経験を通し

て考えてきたこと－. 人間教育, 3(1), 1-5.
内閣府（2015）子ども・子育て支援新制 https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/sukusuku.html ※2021.4.2 参照
内閣府（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領. フレーベル館.
柴田長生（2013）対人援助職としての保育士の可能性(3)保育所での保育士業務から見えるもの. 京都文教大学臨床心理学部心理社会的支援研究, 4, 97-117.
鈴木晴子・潮谷恵美（2018）子どもの暮らしに目を向けるための授業展開に関する一考察. 十文字学園女子大学紀要, 48(2), 125-131.

研究論文

障害者支援施設に通所する自閉スペクトラム症者の日常活動への支援に対する生活支援員の認識

松山　郁夫*

Recognition of Residential Workers for the Support to Daily Activities of Persons with Autism Spectrum Disorders in the Day Care of Facility for Disabled

Ikuo MATSUYAMA

【要約】本研究では，通所施設の生活支援員が，自閉症者の日常活動を支援する際の視点を明らかにする。生活支援員に自閉症者の日常活動への支援に対して意識する度合いを問う，独自の質問を記載した質問紙調査票による調査をした。得られた 57 名の有効回答から，自閉症者の日常活動を支援する際，「日常活動の向上を図る支援」，「全体的発達の向上を図る支援」，「社会適応を促すための評価」の視点があること等が考察された。

【キーワード】自閉症（自閉スペクトラム症），日常活動への支援，生活支援員，障害者支援施設，通所

Ⅰ　はじめに

DSM-5（APA，2013）では，DSM-IV-TR（APA，1994）に記載されている広汎性発達障害の下位分類をなくし，症状が軽い状態から重い状態までを連続的に捉え，自閉スペクトラム症（以下，自閉症）と命名された。

「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」第 5 条の 11 では，「障害者支援施設とは，障害者につき，施設入所支援を行うとともに，施設入所支援以外の施設障害福祉サービスを行う施設」と規定されている。夜間から早朝にかけては，入浴，排泄，食事等の介護，生活等に関する相談・助言等の施設入所支援がなされている。昼間に実施される日中活動系サービスには生活介護，自立訓練(生活訓練)，自立訓練（機能訓練)，就労移行支援，就労継続支援Ｂ型があり，これらの福祉サービスを組み合わせて利用することもできる。なお，日中活動系サービスについては，入所している障害者支援施設の支援を利用する者と他施設の支援を利用する者がいる。

平成 29 年 4 月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省,2018）の「第 7 章　自立活動」には,「個々の児童又は生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う。」，また，特別支援学校高等部学習指導要領 （文部科学省,2019)「第 6 章　自立活動」の目標として,「個々の生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う」と記述されている。

各学習指導要領には，自立活動の指導に当たって，個々の生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の

＊佐賀大学教育学部

段階等の的確な把握に基づき，指導すべき課題を明確にすることによって，指導目標及び指導内容を設定し，個別の指導計画を作成するものとすると記載されている。「個別の指導計画の作成と内容の取扱い」については，表 1 の通りである。その多くは，障害者支援施設に通所する自閉症者の日常活動への支援にも応用できると考えられる。

障害者支援施設に通所する自閉症者の日常活動への支援に対して，生活支援員がどのように捉えているのかが明らかになれば，日常活動への適切な支援について検討できる。このことは，障害者支援施設に通所して療育を受けている自閉症者の生活の質の向上を目指す上での一助になると考えられる。したがって，本研究の目的は，障害者支援施設に通所する自閉症者の日常活動への支援に対して，生活支援員がどのように認識しているのかを明らかにすることである。

表 1　特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
「第 7 章 自立活動　第 3 款　指導計画の作成と内容の取扱い」の記述

1. 自立活動の指導に当たっては，個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき，指導の目標及び指導内容を明確にし，個別の指導計画を作成するものとする。その際，第 2 に示す内容の中からそれぞれに必要とする項目を選定し，それらを相互に関連付け，具体的に指導内容を設定するものとする。
2. 個別の指導計画の作成に当たっては，次の事項に配慮するものとする。
   (1) 個々の児童又は生徒について，障害の状態，発達や経験の程度，興味・関心，生活や学習環境などの実態を的確に把握すること。
   (2) 実態把握に基づき，長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し，それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること。
   (3) 具体的に指導内容を設定する際には，以下の点を考慮すること。
   ア　児童又は生徒が興味をもって主体的に取り組み，成就感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること。
   イ　児童又は生徒が，障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容を重点的に取り上げること。
   ウ　個々の児童又は生徒の発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって，遅れている側面を補うことができるような指導内容も取り上げること。
   エ　個々の児童又は生徒が，活動しやすいように自ら環境を整えたり，必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること。
   (4) 児童又は生徒の学習の状況や結果を適切に評価し，個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること。
3. 指導計画の作成に当たっては，各教科，道徳，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動の指導と密接な関連を保つようにし，計画的，組織的に指導が行われるようにするものとする。
4. 個々の児童又は生徒の実態に応じた具体的な指導方法を創意工夫し，意欲的な活動を促すようにするものとする。
5. 重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては，全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を，個々の児童又は生徒の実態に応じて設定し，系統的な指導が展開できるようにするものとする。
6. 自立活動の時間における指導は，専門的な知識や技能を有する教師を中心として，全教師の協力の下に効果的に行われるようにするものとする。
7. 児童又は生徒の障害の状態により，必要に応じて，専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして，適切な指導ができるようにするものとする。

Ⅱ 方 法

1. 調査対象と調査項目

本研究では，障害者支援施設に通所する自閉症者を支援する生活支援員を対象として，自閉症者の日常活動への支援に対して意識する度合いを問う，独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。

(1)調査対象

調査対象は，全国自閉症者施設協議会に加盟している入所タイプの 70 か所の障害者支援施設（旧体系における知的障害者更生施設）のうち，通所施設を併設しているところがあり，そこに通所している自閉症者の生活支援を行っている生活支援員とした。無記名で独自に作成した質問紙調査票を配布して回収した。合計 71 名から回収された。それらのうち，通所施設において生活支援員として自閉症者に関わった年数が 1 年以上あり，主に関わっている対象者が知的障害のある青年期と成人期にある自閉症で，且つ全質問項目に回答している 57 名の質問紙調査票を有効回答とし，分析対象とした（有効回答率 80.3%）。

(2)調査項目

調査項目は，回答者のプロフィールに関する性別，年齢，職種，自閉症に関わった年数，支援している対象者のライフステージと障害種類，所属する施設の種類とした。

分析対象者のプロフィールは次の通りであった。男性 26 名（45.6%），女性 31 名（54.4%），年齢は 21 歳から 70 歳で，平均年齢 36.8 歳（SD12.7），自閉症に関わった年数は 1 年から 33 年で，平均 7.2 年（SD 6.5）であった。

以下，複数回答がなされた項目については次の通りで，分析対象者数で除してパーセンテージを算出した。各生活支援員が支援している対象者のライフステージは，児童（15 歳以上から 18 未満）3 名（5.3%），成人（18 歳以上から 65 歳未満）57 名（100.0%），高齢者（65 歳以上）7 名（12.3%），障害種類は知的障害 57 名（100.0%），自閉症 57 名（100.0%），アスペルガー障害 11 名（19.3%），その他 5 名（8.8%）であった。

2. 調査期間と調査方法

(1)調査期間

調査期間は，平成 30 年 10 月 22 日より同年 11 月 30 日までの 40 日間とした。

(2)調査方法

調査方法は，全国自閉症者施設協議会に加盟している障害者支援施設 70 か所に，独自に作成した質問紙調査票を郵送にて各 20 部配布して回収する方法にて実施した。対象とした障害者支援施設の多くは入所施設であるが，通所による療育を行っている 10 か所の施設から回答が得られた。

(3)倫理的配慮

倫理的配慮として，質問紙調査票を郵送した自閉症者を支援する障害者支援施設の施設長および生活支援員に対して，書面にて本研究の目的，内容，結果の公表方法，協力は任意であること，回答への記入は無記名で行うこと，回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため，施設名は一切出ないこと等を説明し，同意を得られた場合のみ回答を依頼した。また，回答をもって承諾が得られたこととした。

3.調査項目の作成手順

本研究では，障害者支援施設における自閉症者の日常活動への支援に対する先行研究がほとんどないため，独自の質問項目からなる質問紙調査票を作成する必要があった。調査対象となる生活支援員は，自閉症者の生活の質を高めるために日常活動ができるように支援している。

生活支援員が支援している利用者には，知的障害特別支援学校を卒業した自閉症者が多いため，支援の対象者が学校で学んでいたことや知的障害特別支援学校中学部卒業後に施設を利用する場合があることを念頭においておく必要がある。また，対象者の日常生活や日常活動を支援するうえで，自立や自律を目指す働きかけが不可欠である。このため，使用する質問紙調査票の作成にあたっては，平成 29 年 4 月告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省,2018）の「第 7 章　自立活動」の「個別の指導計画の作成と内容の取扱い」（表 1）に記述されている全ての内容を使用して質問項目を作成した。その際，1 つの質問項目に複数の要素を含まないように，また意味内容を大きく括らないように注意しながら質問項目を作成した。その後，自閉症者を支援している障害者支援施設の生活支援員 5 名に対して，作成した 33 項目の質問項目案を勤務する施設の生活支援員に使用することが可能かどうかを個別的に尋ねた。その結果，全員から全ての項目案は入所と通所の両方で自閉症者を支援する生活支援員に使用できるとの回答があったため，これら 33 項目全ての文言を変更せずに用いることとした。

自閉症者の日常活動への支援に対して意識する度合いを問う独自の 33 項目の質問項目における回答は,「まったく気にしていない」(1 点),「あまり気にしていない」(2 点),「どちらとも言えない」(3 点),「ある程度気にしている」(4 点),「かなり気にしている」(5 点）までの 5 段階評価とした。また，各質問項目について,等間隔に並べた 1 から 5 までの数字のうち,あてはまる数字に〇を付けるようにした。

4.分析方法

以上の質問項目への回答に対する分析方法として,各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に，各質問項目について Promax 回転を伴う主因子法による因子分析を行った。また，因子分析によって得られた各因子の下位尺度に相当する項目の平均値を求めた。その際，因子ごとの項目数が異なるため，算出された平均値を項目数で除したものを平均値として示した。各因子の Cronbach のα係数を求め，各因子別，及び全体としての内的一貫性を有するかどうかの検証も行った。さらに，各因子が正規分布しているか否かを確認するために Shapiro-Wilk 検定を行った（$p<.05$）。正規分布に従わないと判断された場合，Friedman 検定を行い，その後の多重比較には Wilcoxon の符号付き順位検定に Bonferroni の不等式を適用した。Friedman 検定の有意水準を 0.05 とし，その後の多重比較の有意水準は 0.0167（=0.05/3）とした。なお，統計処理には，IBM SPSS Statistics 22 を使用した。

Ⅲ　結　果

自閉症者の日常活動への支援に対して意識する度合いを問う独自の33項目の質問項目について，各項目の平均値・標準偏差については，「日常活動への支援に関する質問項目における平均値と標準偏差」（表2）の通りであった。質問項目33項目に対して主因子法による因子分析を行った。

平均値の最小値は3.40（SD .923）で，「30.利用者の全人的な発達を促すために系統的支援をすること」（SD .843）と「31.利用者の人間としての調和のとれた育成を目指すこと」の2項目であった。この2つの項目を含めて3点台(12項目:36.4%)か4点台(21項目:63.6%)であった。最大値4.65(SD .582)「２.利用者の障害の特性を把握すること」であった。これら33項目について，Kaiser-Meyer-Olkinの標

本妥当性の測度は0.82であった。また，Bartlettの球面性検定では有意性が認められた（近似カイ2乗値1613.75　$p<.01$）。このため，33項目については因子分析を行うのに適していると判断した。

これら33項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は15.04，2.80，1.87，1.49，1.34，……というものであり，スクリープロットの結果からも3因子構造が妥当であると考えられた。そこで，3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。

回転前の3因子で33項目の全分散を説明する割合は59.74％であった。十分な因子負荷量を示さなかった4項目を除外し，主因子法・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の因子パターンは，「日常活動への支援に関する質問項目における各因子の因子負荷量」（表3）の通りであった。なお，回転後の3因子で29項目の全分散を説明する割合は61.16％であった。これら29項目について，Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は0.84であった。また，Bartlettの球面性検定では有意性が認められた（近似カイ2乗値 1350.53　$p<.01$）。各因子のCronbachのα係数を求めたところ，第1因子0.93，第2因子0.92，第3因子0.92であり，全項目で0.95との値を示したことから，各因子別に見ても，全体としても，高い内的一貫性を有すると判断された。

第1因子は「２.利用者の障害の特性を把握すること」，「16.利用者が自己選択できるような機会を設けること」，「17.利用者が自己決定できるような機会を設けること」，「８.利用者への支援すべき長期目標を設定すること」，「25.利用者の日常生活能力に応じた支援をすること」等，主として，利用者の状態を把握した上で，日常活動の向上を図るための支援を重視した内容であったため，「日常活動の向上を図る支援」と名づけた。

第2因子は「第2因子「12.利用者が生活上の困難を改善する意欲を高める支援をすること」，「11.利用者が自己を肯定的に捉えることができる支援をすること」，「10.利用者が成就感を味わえる活動をすること」，「30.利用者の全人的な発達を促すために系統的支援をすること」，「29.利用者の全人的な発達を促すこと」等，主として，利用者の全体的な発達の向上を図ることを重視した内容であったため，「全体的発達の向上を図る支援」と名づけた。

第3因子は，「23.利用者の作業能力を評価すること」，22.利用者の日常生活能力を評価すること」，「24.利用者の言語能力を評価すること」で，主として，利用者の社会適応を促すために，様々な能力を評価することを重視する内容であったため，「社会適応を促すための評価」と名づけた。

因子別の平均値は，第1因子 4.31（SD 0.49），第2因子 3.85（SD 0.64），第3因子 3.81（SD 0.81）であった。なお，日常活動への支援に関する質問項目における因子相関行列は表4の通りであった。

各因子について Shapiro-Wilk 検定を行った結果，各統計量は，第1因子 0.95（$p<.05$），第2因子 0.98（$p>.10$），第3因子 0.91（$p<.01$）であったため，第1因子と第3因子は正規分布に従わないと示された。これら3因子間に対する Friedman 検定の結果，各平均ランクについては第1因子 2.60，第2因子 1.67，第3因子 1.74，カイ2乗値が 32.41（$p<.05$）で，有意差が認められた。その後，Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果，第1因子と第2因子間，第1因子と第3因子間に有意差が認められた。第2因子と第3因子間には有意差が認められなかった（表4）。このため，生活支援員は，自閉症者の日常活動に対して，まず第1因子「日常活動の向上を図る支援」，次に第2因子「全体的発達の向上を図る支援」と第3因子「社会適応を促すための評価」に関心を向けていることが示唆された（表5）。

表２　日常活動への支援に関する質問項目における平均値と標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
１.利用者の障害の状態を把握すること	4.56	.567
２.利用者の障害の特性を把握すること	4.65	.582
３.利用者の発達段階を把握すること	4.00	.824
４.利用者の経験の程度を把握すること	3.95	.833
５.利用者の興味・関心を把握すること	4.51	.571
６.利用者の生活の実態を把握すること	4.19	.667
７.利用者への支援すべき短期目標を設定すること	4.11	.724
８.利用者への支援すべき長期目標を設定すること	4.05	.718
９.利用者が興味をもって取り組む活動をすること	4.33	.577
10.利用者が成就感を味わえる活動をすること	4.02	.790
11.利用者が自己を肯定的に捉えることができる支援をすること	4.07	.904
12.利用者が生活上の困難を改善する意欲を高める支援をすること	3.88	.965
13.利用者の発達の進んでいる側面を更に伸ばす支援をすること	4.21	.773
14.利用者が活動しやすいように自らの環境を整える支援をすること	4.11	.817
15.利用者が周囲に援助を求めることができるような支援をすること	4.00	.732
16.利用者が自己選択できるような機会を設けること	4.35	.668
17.利用者が自己決定できるような機会を設けること	4.32	.686
18.利用者の考え力を高めるような支援をすること	3.68	.985
19.利用者の表現する力を高めるような支援をすること	3.79	.861
20.利用者の社会参加に必要な支援をすること	3.84	.841
21.利用者の自立に必要な支援をすること	3.98	.855
22.利用者の日常生活能力を評価すること	3.81	.854
23.利用者の作業能力を評価すること	3.91	.892
24.利用者の言語能力を評価すること	3.70	.886
25.利用者の日常生活能力に応じた支援をすること	4.32	.736
26.利用者の作業能力に応じた支援をすること	4.26	.695
27.利用者の実態に応じた具体的支援をすること	4.23	.708
28.利用者の意欲的な活動を促すこと	4.11	.817
29.利用者の全人的な発達を促すこと	3.54	.908
30.利用者の全人的な発達を促すために系統的支援をすること	3.40	.923
31.利用者の人間としての調和のとれた育成を目指すこと	3.40	.923
32.利用者への支援を支援者で協力して行うこと	4.56	.627
33.利用者への支援の際には個別支援計画を有効に活用して行うこと	4.28	.701

n=57

表３　日常活動への支援に関する質問項目における各因子の因子負荷量

質問項目	第１因子	第２因子	第３因子
第１因子「日常活動の向上を図る支援」			
２.利用者の障害の特性を把握すること	**.821**	.237	.132
16.利用者が自己選択できるような機会を設けること	**.795**	.201	.178
17.利用者が自己決定できるような機会を設けること	**.770**	.101	.029
８.利用者への支援すべき長期目標を設定すること	**.724**	.109	.190
25.利用者の日常生活能力に応じた支援をすること	**.724**	.063	.002
７.利用者への支援すべき短期目標を設定すること	**.692**	.020	.056
26.利用者の作業能力に応じた支援をすること	**.676**	.055	.231
９.利用者が興味をもって取り組む活動をすること	**.676**	.018	.101
５.利用者の興味・関心を把握すること	**.642**	.260	.067
27.利用者の実態に応じた具体的支援をすること	**.593**	.087	.086
１.利用者の障害の状態を把握すること	**.578**	.113	.154
33.利用者への支援の際には個別支援計画を有効に活用して行うこと	**.555**	.024	.023
32.利用者への支援を支援者で協力して行うこと	**.525**	.010	.052
20.利用者の社会参加に必要な支援をすること	**.470**	.030	.356
第２因子「全体的発達の向上を図る支援」			
12.利用者が生活上の困難を改善する意欲を高める支援をすること	.074	**.907**	.065
11.利用者が自己を肯定的に捉えることができる支援をすること	.212	**.741**	.169
10.利用者が成就感を味わえる活動をすること	.181	**.720**	.197
30.利用者の全人的な発達を促すために系統的支援をすること	.333	**.691**	.371
29.利用者の全人的な発達を促すこと	.163	**.688**	.362
31.利用者の人間としての調和のとれた育成を目指すこと	.361	**.577**	.435
18.利用者の考え力を高めるような支援をすること	.125	**.554**	.138
３.利用者の発達段階を把握すること	.173	**.523**	.036
13.利用者の発達の進んでいる側面を更に伸ばす支援をすること	.377	**.511**	.219
６.利用者の生活の実態を把握すること	.300	**.494**	.048
19.利用者の表現する力を高めるような支援をすること	.239	**.432**	.283
４.利用者の経験の程度を把握すること	.294	**.431**	.166
第３因子「社会適応を促すための評価」			
23.利用者の作業能力を評価すること	.153	.122	**.924**
22.利用者の日常生活能力を評価すること	.139	.084	**.804**
24.利用者の言語能力を評価すること	.155	.140	**.701**

n=57

表 4　日常活動への支援に関する質問項目における因子相関行列

因　子　名	第 2 因子	第 3 因子
第 1 因子「日常活動の向上を図る支援」	.576	.443
第 2 因子「全体的発達の向上を図る支援」		.533
第 3 因子「社会適応を促すための評価」		

表 5　日常活動への支援に関する質問項目の各因子間比較

因子間		度数	平均ランク	順位和	Wilcoxon の符号付き順位検定検定統計量 Z
第 1 因子＞第 2 因子	負の順位	47	29.77	1399.00	-5.653*（正の順位に基づく）
第 1 因子＜第 2 因子	正の順位	7	12.29	86.00	
第 1 因子＝第 2 因子	同順位	3			
第 1 因子＞第 3 因子	負の順位	40	30.85	1234.00	-4.964*（正の順位に基づく）
第 1 因子＜第 3 因子	正の順位	12	12.00	144.00	
第 1 因子＝第 3 因子	同順位	5			
第 2 因子＞第 3 因子	負の順位	28	27.38	766.50	-.207（正の順位に基づく）
第 2 因子＜第 3 因子	正の順位	26	27.63	718.50	
第 2 因子＝第 3 因子	同順位	3			

*p<.05/3（=.0167）

Ⅳ　考　察

本研究の調査結果では，回答の平均値については 3 点台（12 項目：36.4%）か 4 点台（21 項目：63.6%）であった。そのため，通所施設で療育を行っている生活支援員は，自閉症者の日常活動を広く見るように心がけている傾向があると捉えられる。

また，自閉症者の日常活動に対する支援について，「日常活動の向上を図る支援」，「全体的発達の向上を図る支援」，「社会適応を促すための評価」の 3 つの視点から認識していることが窺える。

第 1 因子「日常活動の向上を図る支援」は，自閉症者の日常活動の向上がなされるように働きかけるような支援を重視していることを表していると言える。なぜならば，生活支援員は，自閉症者の生活全般に対して広く目を向け，心理状態，日常生活技能，社会適応技能の各側面から捉えようとしている（松山，2012）。また，自閉症者に対するコミュニケーション表出支援において，日常生活場面で接近行動ではなく注意喚起行動や要求行動まで求めることによって，より明瞭なコミュニケーション表出のスキルが促される可能性がある（黒木･高橋）。このような指摘から，生活支援員は，自閉症者の行動を広く捉え，踏み込んだ働きかけをしたりすることで，日常活動の向上を図ることが可能になるからである。

第 2 因子「全体的発達の向上を図る支援」は，自閉症者の全体的な発達が向上するように働きかける支援を重視していることを表していると判断される。それは，自閉症者に自身の行動の理解に困難があるならば，他者とのコミュニケーションにおいて自身の行動が他者の行動を引き起こしていることを理解することができず，結果としてさまざまな困難を引き起こす可能性がある（鈴木･鈴木･平野他，(2014)。また，対人関係が開かれ社会性や他者との関係性が育っていくことにより，自閉症者の発達が促進され体験世界が変容し，彼らの生きている世界への関わり方が変わる。そのプロセスとして彼らが外の世界へと開かれるためには，「外の世界へと向かう力」が必要であり，そのことを支える他者が必要である

（浦崎, 2009）。これらのことが論及されている。それ故，自閉症者の発達を促進するためには，全体的発達の向上を図る支援が不可欠と考えられるためである。

第 3 因子「社会適応を促すための評価」は，自閉症者の社会適応を促すために生活支援員が，利用者に対する評価を重視していることを表していると言えよう。それは，問題行動は，20 代から 30 代以降にかけて減少がみられる。20 歳代前半に問題行動の割合が高い要因としては，社会資源の不足や移行支援に問題があるのではないかと思われる。すなわち自閉症の障害特性に基づいたサービスの提供や移行支援がなされていないために 20 歳前後の移行期に問題行動を呈する者が現れるためである（城田・菅野, 2008）。また，自閉症者の適応行動の獲得，改善については，生活年齢に伴う本人を取り巻く環境の差異が適応行動の獲得，改善に変化を与える一因である。それに加え，自閉症の障害特性を個別に十分配慮した方法で，成人期においてもなおそのスキルを低下させないような獲得方法を，学齢期において獲得できるように検討する必要がある（澤本･菅野, 2010）と言及されている。このため，社会適応を促すための評価をすることが不可欠と推察されるからである。

生活支援員は，自閉症者が示す感情の全般に関心を向けながら生活支援を行っている（松山　2009）。このことから，自閉症者の気持ちを推し量りながら日常活動を支援しているものと判断される。また，自閉症者への支援においては，地域で計画的に他者と交流する機会を設けることが求められる（Bedard, Hecker, 2020）。そのため，自閉症者の全体的な発達を促すためには，その状態を理解した上で対人交流を促し，社会性を高める必要がある。したがって，生活の中でうまく現実との交流を図ることができるように，その心理的世界内の事象を理解し，内面の心理的特性を捉えることが求められる（石井, 2002）。さらに，問題行動があったとしても，自閉症者に対して受容的な態度をとることが，その社会適応を高めていく上で必要である（村田, 2016）。このような指摘がなされているため，生活支援員は，まず「日常活動の向上を図る支援」，次に「全体的発達の向上を図る支援」と「社会適応を促すための評価」に関心を向けながら支援をしているものと推察される。

今回の研究は，通所施設において自閉症を支援する生活支援員 57 名からの回答を分析して，日常活動を支援する視点を検討したが，対象者が少なかったため考察が一般的な知見を示しているとは断言できない。そのため，今後の課題は，調査対象者を増やして，今回得られた考察が一般的なものなのかを確認すること，および障害者支援施設において通所による療育を行っている生活支援員における自閉症者の日常活動への支援に対する視点について，地域における自閉症者の健やかな生活にどのように作用しているのかを検討し，どのような支援が望ましいのかを明らかにすることである。

V　結　論

本研究では，通所施設の生活支援員における自閉症者の日常活動への支援に対する認識について検討した。その結果，生活支援員は，自閉症者の日常活動を広く見るように心がけている傾向があり，まず「日常活動の向上を図る支援」，次に「全体的発達の向上を図る支援」と「社会適応を促すための評価」に関心を向けながら，これらの 3 視点から日常活動への支援をしていると考察された。

謝　辞

本研究にご協力いただきました障害者支援施設の施設長と生活支援員の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

American Psychiatric Association. (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, American Psychiatric Association. 65-78.

American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, American Psychiatric Association. 50-59.

Bedard, R., Hecker, L. (2020) A Spectrum of Solutions for Clients with Autism : Treatment for Adolescents and Adults. Routledge.

黒木美帆・高橋甲介（2017）自閉症スペクトラム障害のある生徒に対する学校における日常生活の中でのコミュニケーション表出支援. 教育実践総合センター紀要, (16), 303-309.

松山郁夫（2009）青年期・成人期の自閉症者が示す感情に対する生活支援員の認識. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 14(1), 309-316.

松山郁夫（2012）自閉症者の生活状況に対する生活支援員の捉え方. 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17(1), 111-118.

文部科学省（2018）特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領―平成 29 年 4 月告示. 海文堂出版.

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版.

文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領―平成 31 年 2 月告示. 海文堂出版.

村田豊久（2016）新訂自閉症. 日本評論社.

澤本佳江・菅野 敦（2010）生涯発達の視点から見る自閉症児・者の適応行動の特徴--ダウン症児・者との比較による新版 s-M 社会生活能力検査における下位検査項目の通過率の検討. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 6, 69-78.

城田和晃・菅野 敦（2008）青年期・成人期における自閉症者の実態に関する研究--医療機関利用者の主訴から. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 59, 481-487.

鈴木 徹・鈴木恵太・平野 幹雄［他］（2014）知的障害のある自閉症者における時間的拡張自己の成立に関する研究. 自閉症スペクトラム研究, 11(2), 21-28.

浦崎 武（2009）自閉症児との共同性に基づく創作活動を通した重要な他者との関係形成による発達支援. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, (10), 1-22.

実践報告

単元を貫く問いの作成と解決

-『すがたをかえる大豆』の実践から-

白井　雄大*

Creating and Solving Questions that Go Through the Unit:

- From the Practice of "SUGATA O KAERU DAIZU" -

Yudai SHIRAI

【要約】

本実践は，『すがたをかえる大豆（光村図書３年下)』を用いて，単元を貫く問いを立てて解決を図った授業実践をまとめたものである。１時間目の導入にて，児童から問いを引き出し，その解決に向かって単元を進めていった結果，一貫して主体的・対話的で深い学びの授業改善を行うことができた。児童自身の達成感も大きく，後の表現活動の単元にも意欲的に向かっていった。

【キーワード】　単元を貫く問い，すがたをかえる大豆，言語活動，討論会

１　概要

(1)　実施日時，対象

本実践は，令和３年９月に，３年生（34 名）を対象に行ったものである。

(2)　単元の構想

ア　児童について

本学級の児童は，説明的文章『こまを楽しむ』の学習において，「初め・中・終わり」と「問いと答え」という基本構造を学習している。『仕事のくふう，見つけたよ』では，それらの基本構造に加えて「事例とまとめの関係」を意識した文章を書いた。しかし，読む力も書く力も発展途上である。これらの文章構成力は，引き続き活用する中で確かな力にしていきたい。加えて，本単元では「中」で挙げられる事例の順序性にも着目できるようにしたい。

これまでの話し合い活動を見てきた中で，本学級の児童は，互いに意見を話し合うことはしているものの，熱心に「聴く」までには至っていない。どこか自分と仲間の意見を分けているように見える。しかし，仲間がどのように考えているか，相手の意図を「聴こう」とする姿勢は，自分の考えを広げ深めるために必要不可欠な力である。本単元では，筆者や仲間の事例の順序性について「なぜそのように考えたのか」という問いをもって話し合い，互いの意見を参考に，粘り強く解決に向かう力を高めたい。

イ　教材について

本教材『すがたをかえる大豆』は，大豆の加工法について五つの事例を挙げて説明した文章である。中の事例の順序が，「炒る・煮る」「粉にする」「栄養を取り出す」「微生物の力を借りる」「時期や育て方を変える」のように，徐々に手の加え方が複雑になっている。これは，終末で語られる筆者の「昔の人々の知恵に驚かされる」に説得力をもたせるように，或いは読み手が想像しやすいように，事例の順序が工夫さ

*佐賀大学教育学部附属小学校

れている。また，事例が例示された段落は，どれも一文目が段落の中心文（大豆を加工する工夫）であり，後に支持文（具体的な工程）が続いている。この構造は既習単元の『こまを楽しむ』と同じであり，児童にとっても読み取りやすいものである。事例の例示に合わせて用いられている接続語「一番分かりやすいのは」「次に」「また」「さらに」「これらの他に」も，筆者なりの事例の順序性を読み取る手掛かりとなるだろう。

ウ　指導について

単元の導入では，既習教材『こまを楽しむ』の事例が「回る様子」と「回し方」で整理されていたことを思い出すところから始める。続いて，『すがたをかえる大豆』に出て来る加工食品の事例を自分だったらどの順序で並べるか考え，その理由を話し合う活動を設ける。十分に話し合った後，本文の事例の順序を紹介し，自分や仲間の順序と比較する中で「なぜ筆者はこの順序で並べたのか，本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」という単元を貫く問いを引き出す。また，『仕事のくふう，見つけたよ』で書いた報告文集を示し，今回も全員の紹介文を集めて「食べ物の変身ブック」を作ることを提案する。紹介文を書くにあたって，どのような内容をどのような構成で書くのか，『すがたをかえる大豆』の読み取りを通して学ぶ必然性に誘導しながら学習計画を立てる。

読解を進める段階では，①それぞれの段落で紹介されている事例を掴む段階と，②事例の並びの意図を推測する段階，③筆者と自分達の事例の並びを比較する段階に分けて指導する。①の掴む段階では，事例を分析する視点として「加工食品名，工夫（調理方法），作り方」の三つで整理し，チャート図（**図１**）でまとめる。②の推測する段階では，**図１**のチャート図と接続語を関連付けて指導する。③の比較する段階では，本文の事例の順序から筆者がそのように並べた意図を読み取りつつも，調理経験の有無等によって捉え方は人によって違うこと，違う観点で事例をまとめると分かりやすく感じる場合もあることを共通認識しておく。自分の経験則から成る感じ方だけでなく，仲間の感じ方の違いに気付き認めることが出来れば，「他者との協働する能力」の向上も望めるだろう。また，共通認識が『食べもののひみつを教えます』での柔軟な思考を促すきっかけにもなるだろう。

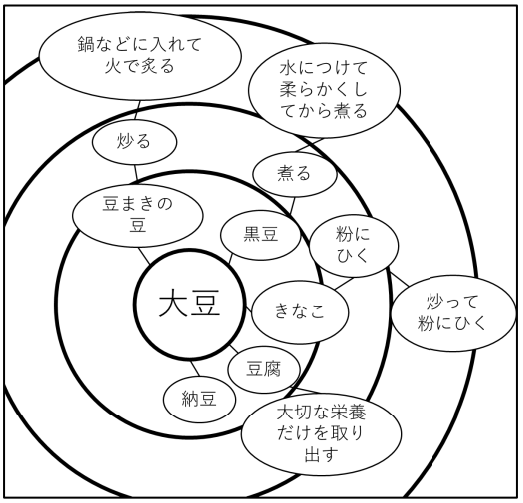


図１　チャート図を用いた整理

単元後の展望としては，並行読書を進めてきた『すがたをかえる食べものシリーズ』を用いた紹介文を書く活動に入るが，本指導案において詳細は割愛する。１時目は，筆者と自分達が考えた事例の並びを比較しつつ，どの順序が最も分かりやすいかについて話し合う。７時目は，筆者と自分達が考えた事例の並びを比較しつつ，どの順序が最も分かりやすいかについて話し合う。

エ　言語活動について

本単元は，『すがたをかえる大豆』の学習後に『食べもののひみつを教えます』が続いている。そこでは，姿を変えて食品になる食材を題材に，順序や示し方を工夫しながら，読み手に分かりやすい事例を挙げて紹介文を書くことを目指している。そのため，「食べ物の変身ブックを作ろう」という核の言語活動を設定し，自分が興味をもった食材から派生する加工食品を調べ，紹介文として書いて文集にすることを最終目標とする。一方で，読む際の言語活動として，「自分や仲間が考えた事例の並びと筆者の事例の並びを比較し，どちらがより説得力がある構造か考える批評読み及びその話し合い」を設定する。自分や仲間が考えた事例の並びを学習材とし，分かりやすい事例の順序性を考える経験は，「食べ物の変身ブックを作る」と

いう書く活動においても生かされると考える。

(3) 単元の目標と評価規準

『すがたをかえる大豆』と自分達が考えた事例の並びを比較する活動を通して，筆者の主張とそれを支える事例の順序性を検討し，段落相互の関係を捉えることができる。

【 知・技 】考えとそれを支える事例の関係について理解している。((２) ア)

【思・判・表】段落相互の関係に着目しながら，考えとそれを支える事例の順序性について，叙述を基に捉えている。(読むこと ア)

【 主 】『すがたをかえる大豆』と自分達が考えた事例の並びを比較する中で，仲間の考えを聞いて参考にしたり，自分の考えを仲間に話して伝えようとしたりしながら，それぞれの良さを粘り強く考えようとしている。(他者との協働する能力)

(4) 単元の計画（全８時間）

<table>
<tr><th>次</th><th>時</th><th>主な学習活動（○）</th><th>指導上の留意点（○）</th><th>評価基準（◆）【観点】</th></tr>
<tr><td rowspan="4">1</td><td>1</td><td>○『こまを楽しむ』の事例の並びを想起する。
○『すがたをかえる大豆』の事例の並びを予想し，カードを並び替える。
○カードの並びを仲間と交流し，理由を共有する。
○筆者の事例の並びを知り，その並びの意図を推測する。</td><td>○既習事項を本単元でも活用できるように，既習教材と本教材を結び付ける。「筆者の主張（終わり)」と「事例の並び（中)」のつながりという見方・考え方を取り上げる。
○「初め・中・終わり」の一貫性に気付けるように，本文の「初め」と「終わり」，各段落の接続語のみを印刷したワークシートを渡す。
○後に単元目標に沿って本文を読む視点をもてるように，事例として紹介されている加工食品のイラストを配布し，順序を予想させる。
○「なぜ筆者はこの順序で並べたのか，本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」という問いが生まれるように，自分や仲間の論理性を交流させる。</td><td rowspan="3">◆仲間が考えた事例の順序性について，その良さに気付こうとしている。 【主】</td></tr>
<tr><td>2</td><td>○本文を読み，筆者の事例の並びに対して感想を書く。</td><td>○診断的評価を行うために，①事例の並びの理由，②筆者の順序が一番分かりやすいかの２点で書くように促す。
○前時に児童が挙げた事例の並びの良さに触れ，本当に筆者の事例の並びが一番分かりやすいのか問う。</td></tr>
<tr><td colspan="3">単元目標 筆者の大豆食品の並びの意図を読み取り，一番分かりやすい並びなのか考えよう。</td></tr>
<tr><td colspan="2">○単元全体に見通しをもち，学習計画を立てる。
○『すがたをかえる食べものシリーズ』の並行読書を始める。</td><td>○意欲付けと言語活動への見通しをもてるように，以前作った報告文集を示し，読解後の次の単元で「食べ物の変身ブック」を作ることを伝える。
○既習単元と本単元の違いを明確化するために，報告文集を作った際の児童の振り返り記述を紹介し，「中」に書く事例の並びに難しさを感じていたことを共通理解し，本単元で身に付けたい力として設定する。</td></tr>
</table>

2	3 4	○「なぜ筆者はこの順序で並べたのか」という問いの解決に向けて，各段落の事例を掴む。	○本教材の隠れた問いに注目できるように，既習教材には「初め」に問いがあったことに触れる。 ○各段落の中心文と支持文の位置関係に気付けるように，「おいしく食べる工夫」とは何か，「加工食品名，工夫（調理方法），作り方」ごとに色分けした傍線を引くように指示する。 ○『食べもののひみつを教えます』でも活用できるように，チャート図に可視化してまとめる経験を積ませる。また，児童の気付きを拡大掲示物にまとめていく。	◆「初め・中・終わり」に着目し，「中」の事例が筆者の考えを支えていることに気付いている。　【知・技】
	5 6	○「なぜ筆者はこの順序で並べたのか」という問いの解決に向けて，筆者の事例の順序性とその意図を推測する。 ○筆者の順序性と，児童や教師が考えた順序性を比較する。	○段落相互の関係に着目できるように，「中」の各段落にある接続語の役割を問う。 ○大豆とダイズ表記の違いに着目することで，枝豆ともやしが他の食品とは異なっていることを押さえる。 ○揺さぶり発問により，児童の意識を３次につなげる。児童が考えた順序は，１時目に最も多かった並びを基にして作成する。	◆「中」の事例の並びについて，筆者の順序性を捉えている。　【思・判・表】
3	7 8	○「本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」という問いについて話し合う。 ○ここまでの学習を整理し，今後に活用できそうな見方・考え方を整理する。	○『食べもののひみつを教えます』で柔軟な発想ができるように，筆者の順序性を共通理解した上で，児童や教師が考えた他の順序性ではいけないか話し合う場を設ける。 ○読み手の経験の有無で受け取り方も変わることから，一貫性があれば筆者の順序性と違っていてもよいことを確認し，多様性を認める旨を伝える。 ○接続語の役割や効果をまとめる。 ○今後の読む活動や，次時以降の書く活動に活用可能な見方・考え方として，新たに「事例の順序性」について考えてきたことをおさえる。	◆筆者と自分達の順序性の違いを比較し，考え方を話し合う中で，自分の考えを伝えたり，仲間の受け取め方の違いに気付いたりして，粘り強く考えようとしている。　【主】 ◆「中」の事例の並びについて，筆者の論理を改めて捉えている。　【思・判・表】

２　経過

(1)　１時間目……筆者の事例の並び方に疑問をもち，単元を貫く問いを引き出す

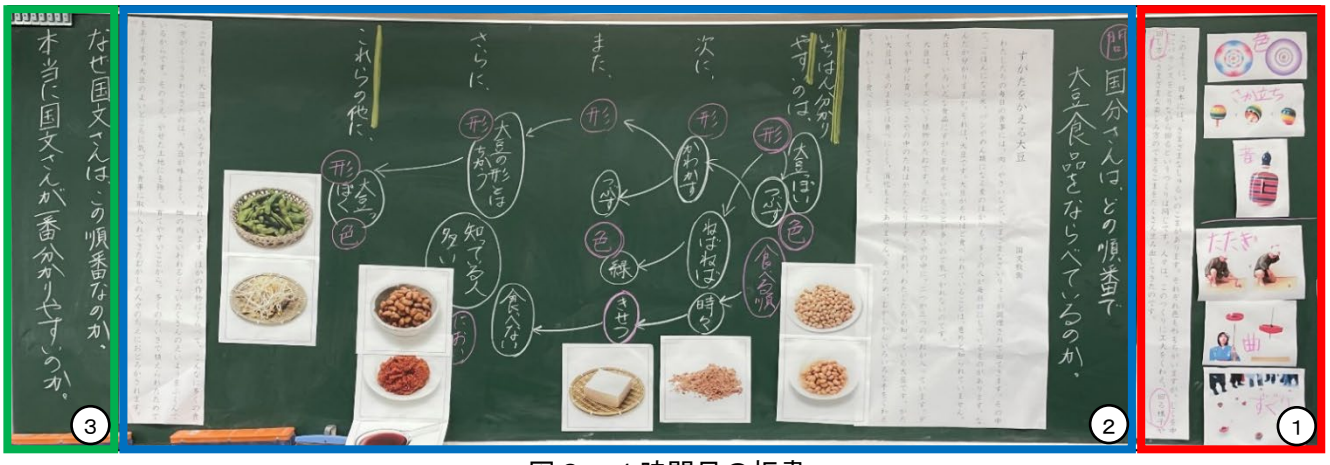


図２　１時間目の板書

（**図２①**）導入では，本時の活動への意欲付けと，本時の活動への見通しをもてるように『こまを楽しむ』で事例の並び替えクイズを設定した。既習教材の挿絵のみを並べて，その順番を問うた。途中，終わりの段落「回る様子や回し方」と事例の並びがリンクしていたことを確認した。児童は「覚えていない」という反応がほとんどだった。

（**図２②**）続いて，初めと終わりの段落，間の接続語のみを読み，中で紹介されている事例を挿絵のみを見て並び替えることを説明した。この一人読み時点では，教師は机間指導をしながら児童の並べ方の大体を把握することに努めた。

その後，「国分さんと同じ並びにした人はいるのかな。一番納得できる考えを探しておいで。」と声をかけ，児童たちは席を離れた。教師は，後の全体共有で取り上げたい考えを探してカメラに撮ったり，話し合いに参加できない児童を他の児童とつなげたりしていた。本教材を予習していたためか，２名の児童はほぼ筆者と同じ並べ方（と理由）を書いていたが，後は荒唐無稽なものがほとんどだった。カメラに残している考えは，他の子とは異なる独自性で考えていたものであり，「形，色，作り方，よく見かける順，季節」等分け方で集めていった。また，「二年生の時，枝豆を収穫せずに放っておいたところ大豆になった」という後の学習に生かせる経験を価値付けたり，様々な考え方を聞いて驚いたり称賛したりし，自信をもって発言できる素地を耕したりしていた。

全体共有では，挙手している中から「低位→形に注目→色に注目→よく見る順」で考えている児童に意図的指名した。この「よく見る順」で発表している際中に，「きなこや黒豆は季節の食べ物だ」という他の児童の発言が出て，板書にまとめている。発表を聞いている児童には，「自分の考えと似ているか」尋ね，比較しながら聞けるような言葉かけをした。

（**図２③**）そして，筆者の事例の並びを，答えのみ紹介していった。その途中途中で聞こえる児童の「何で？」という呟きを拾いつつ，全体に返していった。答えの紹介が進むにつれて，児童の「何で？」という声が大きくなっていった。「納得できない人？」と問うたところ，ほぼ全員の児童が手を挙げた。また，自分の方が分かりやすいと思う児童も５名ほどいた。それらの反応を板書にまとめている際，「一番分かりやすい文を作ってやろうじゃないか」という威勢のよい声も聞こえてきたため，取り上げて「もっと分かりやすい順番もあるのかな」と価値付けている。

(2)　２時間目……初発の感想をもち，単元に見通しをもつ

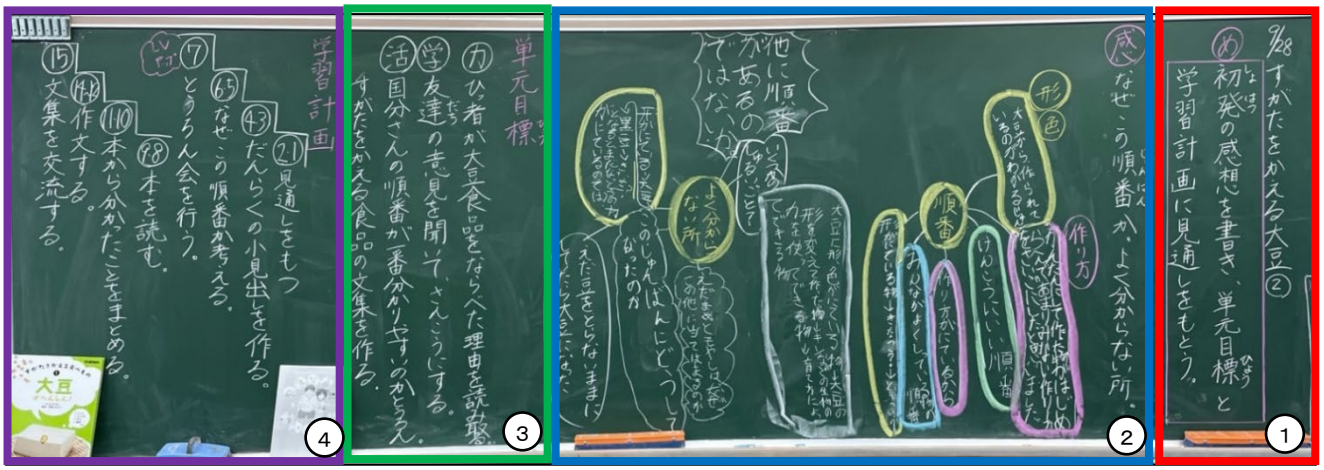


図３　２時間目の板書

（**図３①**）本学級では，単元の１時目（本単元では２時目だが）のめあては毎回板書の通りとなっており，児童も慣れている。

（**図３②**）初発の感想をもつために，『すがたをかえる大豆』を読み，感想を書いた。教師の範読を聞

く前に，「なぜ国分さんはこの順番なのか」「読んで分からなかったところ」の観点で感想を書くことを声かけしていた。範読後，期間指導をしながら児童の考えを褒め，板書するように促した，この際，「筆者の並びの推測」と「分からないところ」を分けてイメージマップできるように黒板を整えておき，低位の児童にも自分の悩みを板書することで皆の学習が深まることを伝えている。

児童の考えを観点ごとに色分けして囲んだ。やはり炒り豆と煮豆を形が似ているものと捉えている（挿絵だけで判断している）児童が多いようで，「形が似ている順だ」という意見への賛成が多かった。一方，前時では敢えて取り上げなかった「作り方」も出てきており，「ああ」という納得の声も多数挙がっていた。しかし，枝豆が最後にあることには不満があるようで，「二年生の時に放ったらかしにしていたらかってにできた」という発言も出てきて，「なぜ枝豆が最後なのか分からない」という声が多かった。

また，分からないところとしては，「形順だとすると，きな粉の位置が納得できない」など，やはり形順という見方に拘っている様子が窺えた。

（**図３③**）身に付けたい力は，単元の指導事項の「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」に沿ったもの，身に付けたい学び方は「学びに向かう力，人間性等」に沿ったものを設定している。今単元は，「読むこと」と「書くこと」をつなげた単元であるため，言語活動は二種類を示した。討論会については，まだイメージがもてていないだろうが「意義あり意義なし」と楽しそうだった。一方，文集作りについてはイメージも持てており，「前に作った文集の後にくっ付けたい」と高い関心を示していた。しかし，流石に全部で 15 時間あることを伝えた時には驚いたり嫌がったりといった声が挙がっていた。

（**図３④**）学習計画は，最後の言語活動（討論会と文集交流）から逆向き設計で行っている。「討論会をするために→筆者が事例を並べた理由を考えるために→段落ごとの事例をまとめる」といった流れである。なお，板書上は８・９時目が読書となっているが，実際には前半の単元の振り返りと，後半の単元の見通しをもつ時間を設定する予定である。学習の中で，児童がその必要性に気付き，学習計画を修正できるように導きたい。

(3)　３時間目……内容・構造の把握①

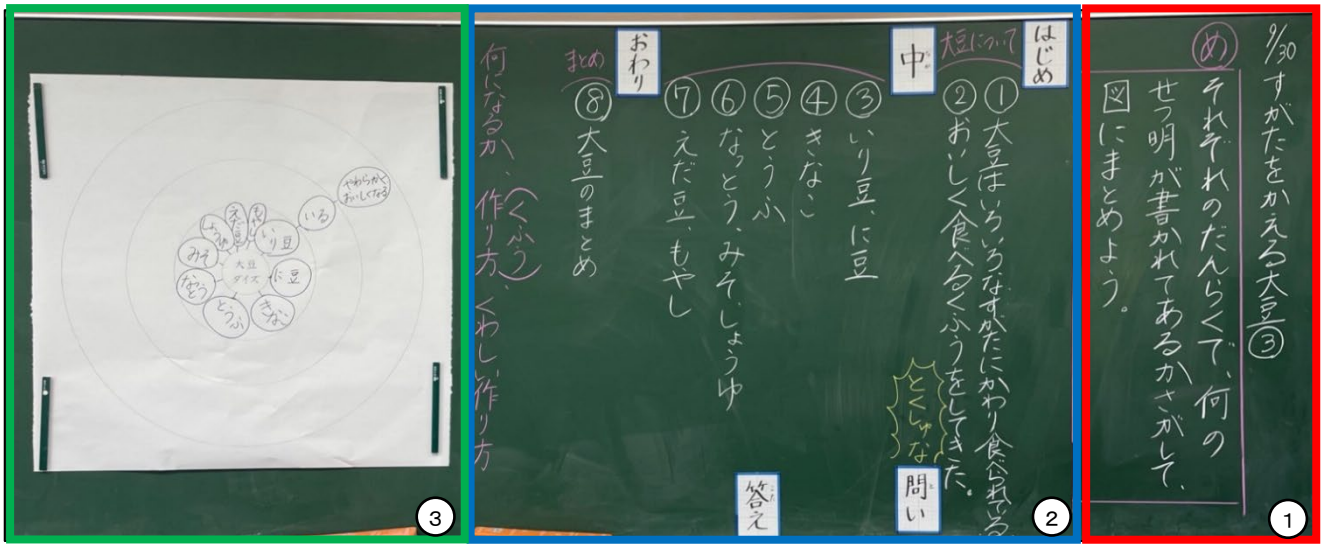


図４　３時間目の板書

（**図４①**）前時に立てた学習計画を基にして，本時のめあてを決めた。児童の言葉から作っていくが，本時の活動に見通しをもてるように，「チャート図にまとめる」ことまで伝えた。

（**図４②**）前時に学習計画を立てた際，小見出しをつけるという意見が出ていた。これは『こまを楽しむ』で行った学習活動であり，段落ごとのだいたいの内容を掴むために行った経験がある。本単元では，

チャート図もあるため指導案作成時は不要と判断していたが，児童の既有知識を活用できる機会であったため簡単に取り入れることとした。なお，形式段落や以降の気付きは，教科書に直接書き込ませている。

本学級には，既習の見方・考え方（読みの方略）をまとめた掲示物（**図５**）を貼っている。それを振り返りながら，「初め・中・終わり」の役割を思い出した。『こまを楽しむ』では初めに問いがあったことから，「本教材にも問いがあるのか」と問うた。児童の反応としては，「～でしょうか，といった言葉がなくて分かりにくい」「中は大豆食品の紹介だから，その前までが初め」「～でしょうか等の言葉がない，新しいパターンの問いがある」「食べる工夫をしてきました，という特殊な問い」といったものだった。

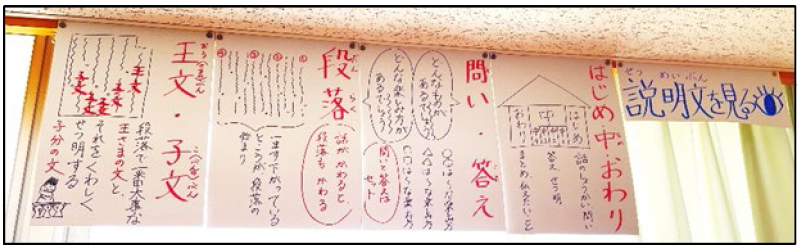


図５　読みの方略をまとめた掲示物

「おいしく食べる工夫は，どこまで書かれてあるか」と問い，「このように」から始まる８段落が終わりに当たることも確認した。

続いて，どの段落で，どの食品が紹介されているか問うた。『こまを楽しむ』の時は，「～な回し方を楽しむ○○」というように，こまの楽しみ方と種類で小見出しを付けていた。今回はチャート図を用いたかったこともあり，板書上は食品名のみをまとめた。しかし，児童のつぶやきで「作り方，工夫」に触れていたため，発言を拾って板書に残している。

（**図４③**）チャート図にまとめること，どの円に何を書くのかを簡単に確認した。三段落で述べられている炒り豆について，全員で一緒に書きながら図化の仕方を説明した。初めて見る思考ツールでもあったため，書き方には戸惑いが見られた。次時にて大豆食品を図にまとめることを伝えて，本時は終わった。

(4)　４時間目……内容・構造の把握②



図６　４時間目の板書

（**図６①**）めあては前時に引き続き同じものである。

（**図６②**）前時に引き続き，大豆食品ごとの工夫と詳しい作り方を調べる時間とした。前時に扱った「炒り豆」を例に，教科書本文に線を引きながら探し，チャート図にまとめることを全体で確認した後，個人活動を十五分間で設定した。なかなか個人では探しきれない児童には個別支援しながら進めた。

その後，学び合いの時間とした。この間，教師は，特に児童から分からないとつぶやきが出ていた「豆

腐」と「醤油」について，よく調べている児童を紹介して，その探し方を全体に広めていった。また，「ダイズ」と「大豆」の違いに気付いている児童がいたため，大げさにその気付きを褒めることで注目を集め，様々な児童と話し合わせるように仕向けた。学び合いの後半には，板書に貼っている拡大チャート図に書くように指示を出した。

（図６③）板書の拡大チャート図を用いながら，それぞれの大豆食品について確認していった。特に「きなこ」は炒り豆を粉にひいていること，「豆腐」は栄養だけを取り除いていること，「味噌と醤油」は，どちらもコウジカビの力を借りていることは，ここで問い返しながら本文と結び付けて確認した。

拡大チャート図にある言葉を確認しながら，板書上に樹形図のような形でまとめて記述していった。また，指導案上の予定と異なるが，「大豆」と「ダイズ」の違いを問い返してまとめている。

（図６④）それぞれの大豆食品の工夫と詳しい作り方を調べ終えた時点で，単元を貫く問いである「なぜ国分さんは，この順番で並べたのか」と「本当にこの順番が一番分かりやすいのか」の２点から，自分の考えを振り返りに書くように伝えた。

ここは，次時から始まる問いの解決に向けて，個別指導をできるために形成的評価を行うことが目的である。図７のノートは，それぞれ右からＣＢＡ評価の物である。（※正誤ではなく，理由や根拠があるかで評価）

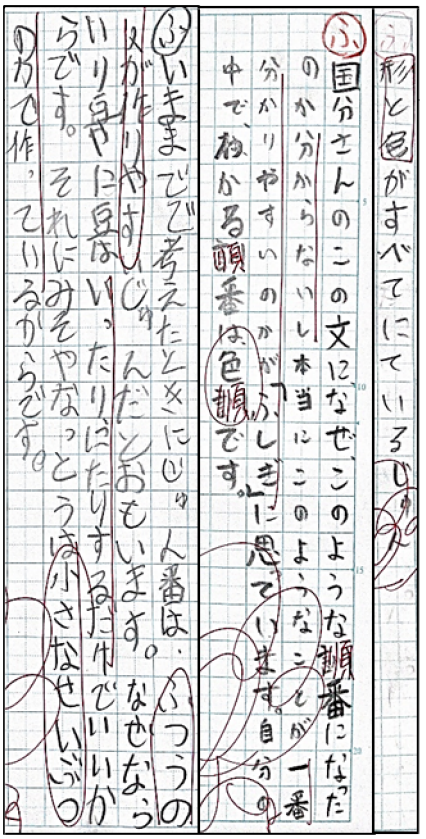


図７　児童のノート

(5)　５時間目……精査・解釈，考えの形成①

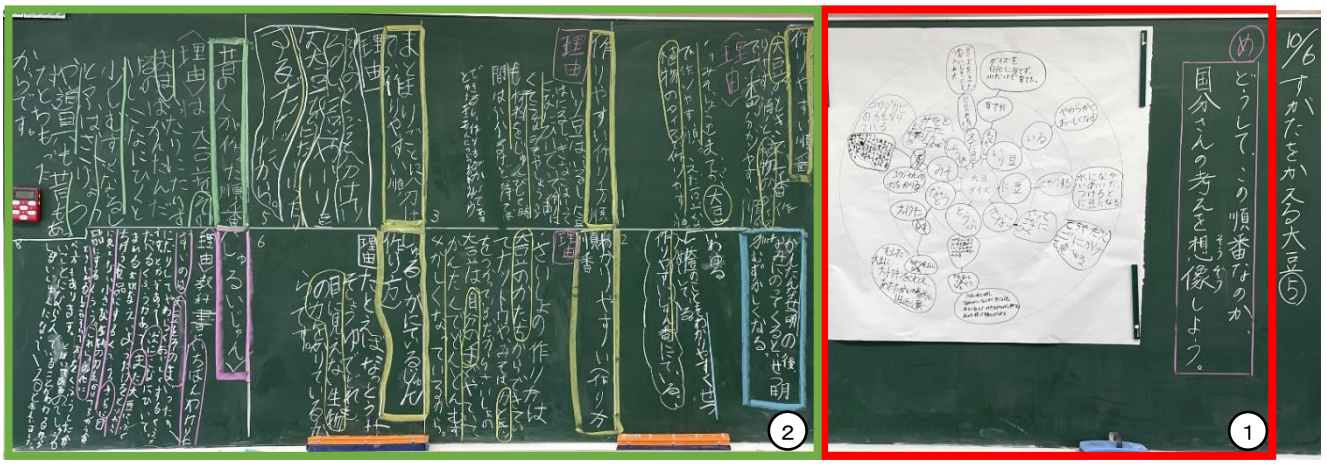


図８　５時間目の板書

（図８①）前時の振り返りを受けて，改めて討論会が近いことを確認。筆者の事例の順序性が理解できていないと，討論が難しいため，決着を付けようという話になる。

本時は，生活班ごとに，話し合いを受けての結論を板書してもらうことを伝えた。その前段階として，個々で考える時間，生活班以外の仲間と話し合い，様々な考え方に触れる学び合いの時間を設けた（図９）。ここで教師は，各小集団を回り，「これらの他にって，何と，その他なの？」「なるほど，納豆菌やコウジカビの



図９　学び合いの様子

まとまりなんだね」「豆腐は，どうしてこの位置なんだろう？」といった順序性を読み取るヒントをつぶやいたり，価値づけを行ったりしていた。同時に，なかなか小集団に入れない児童に「○○さんがその悩みを解決していたよ」と声をかけたり，他の児童に「△△さんが面白いことに気付いているよ」「□□さんが，どうして枝豆がここかで悩んでいるみたいだよ」といった小集団形成を意図した言葉かけを行ったりしていた。

学び合いの時間を経て，生活班で集まって話し合いを行った。それぞれが自分の考えを伝え合う中で，誰の考えが最もよいか，或いは考えを練り上げてよりよい考えはないか，話し合っていた。

（図８②）各班の話し合いの結果を板書するように伝えた。「何順なのか」「そう考えた理由は何か」といった二観点で書くように指示した。代表児童（班によって人数はまちまち）が板書している間も話し合う班は多く，後半，教師の所に「『また』は『いちばん分かりやすいのは』『次に』に続く三つ目なのか，別の話になる時なのか，どっちですか」と質問しに来る児童がいた。板書中の児童もいたが，全体にその質問を投げかけるように促したところ，各班から児童が集まり，電子黒板の前で話し合っていた（図 10）。この姿も，粘り強く真実に近づくため，友達と協働的に学んでいる姿であろう。


図 10　電子黒板前の様子

ここで時間が来たため，板書の写真を撮って全員に渡すことを伝え，本時は終わった。

(6)　６時間目……精査・解釈，考えの形成②

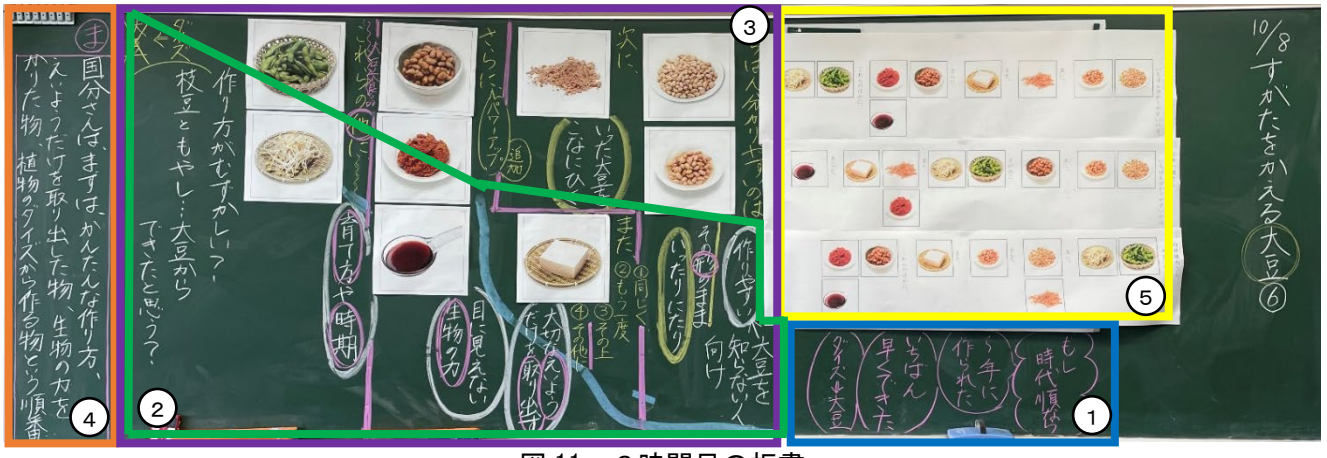


図 11　６時間目の板書

前時の板書の写真を配布し，ノートに貼るように指示を出した。めあては前時と同じであり，板書上は割愛している。なお，各班の意見を読む時間を設けている。「どの班の考えを聞いてみたい？」と問うた。

（図 11①）全８班の内，７班以外は全班同じ考え（分かりやすい種類順）に至っていた。そのため，まず７班の考えを聞いてみたいという声が多かった。七班の説明を受けて，納得できたか全員に問い返すと，できないという意見が多く挙がった。児童は，「昔の人が作った順なら，何年に作られたって書いてあるはず」「『いちばん分かりやすいのは』の部分が，作られた順なら『いちばん早く作られたのは』とかになるはず」「枝豆が大豆より先にできるはず」「ダイズからできる枝豆が先になる」。等の反対意見を挙げた。これは違うと意見がまとまり，次に２班の「波に乗ってくると難しくなる」が気になるとの声が挙がった。

（図 11②）２班の説明「いきなり難しいものから説明すると，大豆を何も知らない人は分からない

から…」で，教師が遮り，全体に「誰に？」と問い返した。２班はその後，初心者向けに書いているという説明を続けた。ここは，相手意識という意味で取り上げた。「波に乗っていくと」という部分について話す中で，どこで大波が来るのかという話題になった。コウジカビや納豆菌という，小さな生物の力を借りるというまとまりで大波が，その後の枝豆ともやしで大波が来るという話になる。しかし，ある児童が「枝豆ともやしが一番作り方が難しい」と発言したところを取り上げ，「作り方が難しいの？」と問い返した。すると，「すがたをかえる大豆の大豆から説明して，最後は植物からできるダイズのことがある」といった意見が出た。

（**図 11③**）**続く**８班は最も詳しく説明を板書していた班である。この班から説明をしてもらう中で，接続語に着目して問い返していった。ここで，豆腐に関して「また」の扱いを問いかけた。国語辞典を用いて四種類の意味があることを確認し，今回はどれに当たるのか問うた。児童は「ここまでは炒る，煮る，粉にひくだったのに，急に栄養だけを取り出すってなっている」「レベルアップしているから，『その他に』の意味だと思う」などと発言し，接続語に対する理解が深まったと考えられる。この班の説明をもとに，筆者の順序性を整理した。

（**図 11④**）まとめとして，筆者の順序性を児童の言葉で整理した。筆者は，よく考えているねと満足感が広がったところで，教師からの挑戦状だと，二種類の順序性を提示した。

（**図 11⑤**）一つは，児童が最初に並べたものの中で最も多かった「見た目が分かりやすい順」である。もう一つは，教師が作った「国分さんのアレンジ版」である。それぞれ，接続語や事例のまとまりの数を変えている。各順序性の利点を説明し，現時点でどれに惹かれるか問うた。筆者派 23 人，見た目順３人，アレンジ順４人だった（欠席２人）。

週末の作文課題で，「自分の立場と，そこを選んだ理由」を課すことを伝え，本時は終わった。

(7)　７時間目……共有①

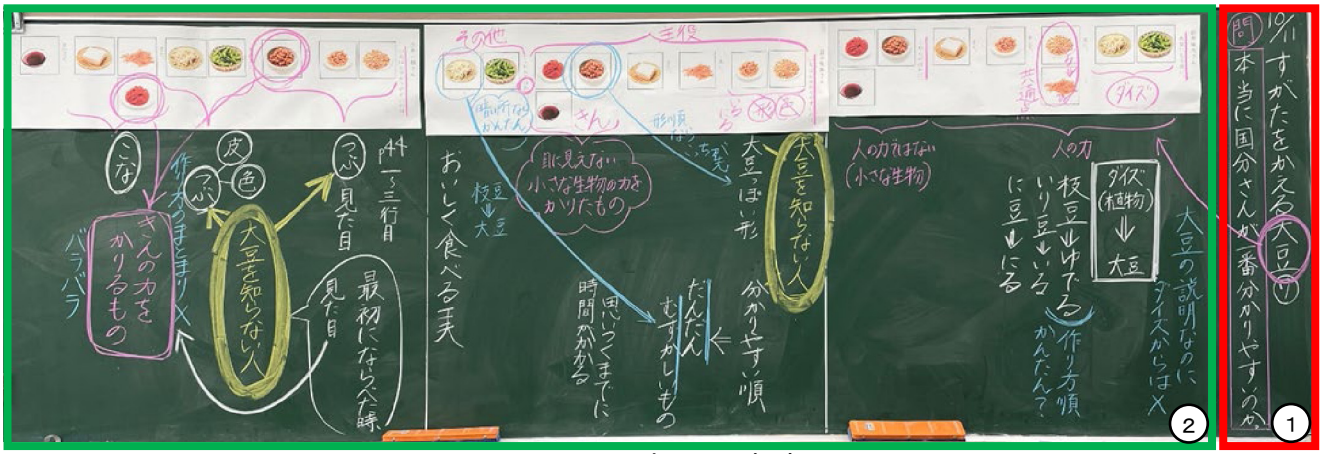


図 12　７時間目の板書

（**図 12①**）単元を貫く問いに決着を着ける時だと，めあてを確認。討論会の流れを電子黒板上に示して，簡単に説明した。

週末課題で書いた作文をもとに，朝の時間に３チームそれぞれ集まり，意見交流と討論会の準備を十分間行っている。しかし，討論会自体初めての経験であるため，具体的な戦略というよりも，互いにどのような考えをもっているのかを話し合った程度である。

（**図 12②**）作戦タイムを設けた後，最長３分間×３チームの主張タイムとした。各チームの主張は，**表１**のようなものである。

表１　各チームの主張

筆者チーム	大豆を知らない人に分かりやすい。最後に「おいしく食べる工夫」とあり，その工夫が説明されていて分かりやすい。
見た目チーム	粒，色違い，固形，液体という分け方は，皆が最初に思い付いた順序。大豆を知らない人が一番分かりやすいはず。実際，自分達が最初に並べたときは見た目順の考えばかりだった。
アレンジチーム	ダイズから作る枝豆ともやしをまず説明し，それから大豆に育つこと，大豆食品を説明した方が分かりやすい。炒り豆を粉にするときな粉になると，まとめているからよい。

その後，各チームへの質疑・応答の時間に入った。例えば，**表２**のような質疑・応答が出た。

表２　各チームの主張

筆者チーム	大豆を知らない人向けなら，炒り豆，煮豆と一緒に納豆まで入れた方がよい。→　納豆は納豆菌を使っているから，目に見えない小さな生物の力を借りたものでまとめるべき。 枝豆ともやしが最後は変。作り方が難しい順ならコウジカビや納豆菌の力を借りるものの方が難しい。→大豆食品が主役，ダイズ食品はあくまでその他。
見た目チーム	作り方を説明した時，納豆と味噌や醤油が離れていたら，まとまりがない。→反論できず。
アレンジチーム	題名が「すがたをかえる大豆」だから，ダイズ食品から入るのは変。→前置きみたいな感じでダイズを説明してもよい。

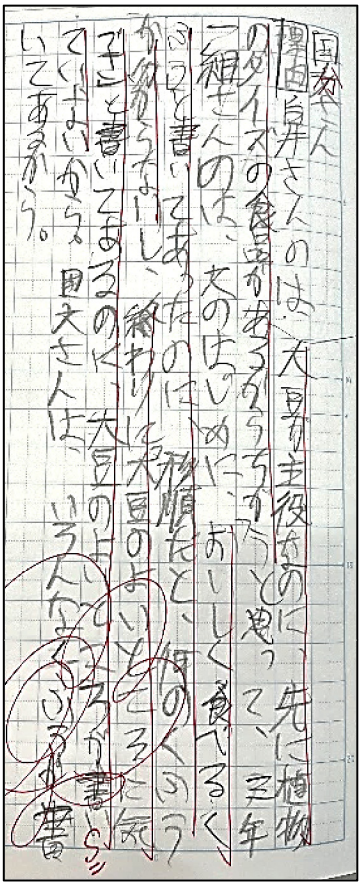


図 13　変えた児童の考え

討論会を受けて，自分がどのように考えたかノートに書くように指示した。１名のみ，見た目派から筆者派に考えを変えた者がいる（**図 13**）が，その他は全員，自分の考えを変えていない。今回の討論会に関しては，正答があるわけではない。その前提で，まだまだ我の強さがあり，納得解に流れることに抵抗感をもっているように見受けられた。

最後に，「すがたをかえる○○シリーズ」の大豆版は，最初に豆腐から紹介されていること，育て方の工夫で枝豆やもやし，最後に菌の力を借りる醤油，味噌，納豆と載っていることを伝えた。必ずしもどれかの順序性が一番とは限らず，相手意識をもち，相手に分かりやすい順序性を考えることが大切なのだと伝えた。

(8)　８時間目……共有②

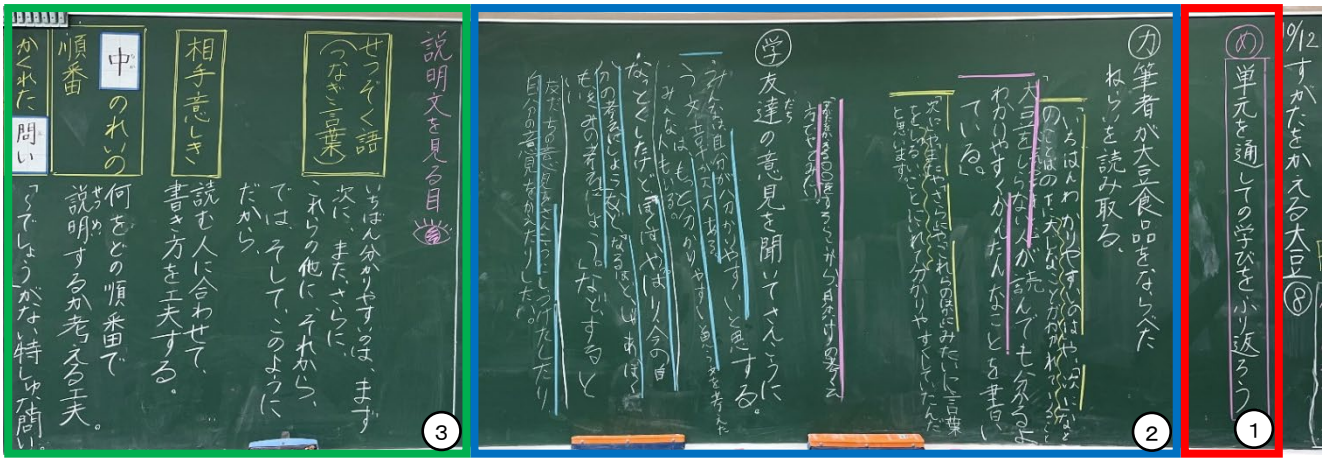


図 14　８時間目の板書

（図 14①）単元最後の時間である。ここまでの単元で意識してきた「筆者が大豆食品を並べたねらいを読み取る」ことと「友達の意見を聞いて参考にする」ことについて，本時は振り返りを書くことを確認した。また，この後自分たちが「変身ブック」を作ることも想定して，これからどのようにしていきたいかも書けるとよいことを伝えた。児童が書いた振り返りの例は，図 15 の通りである。

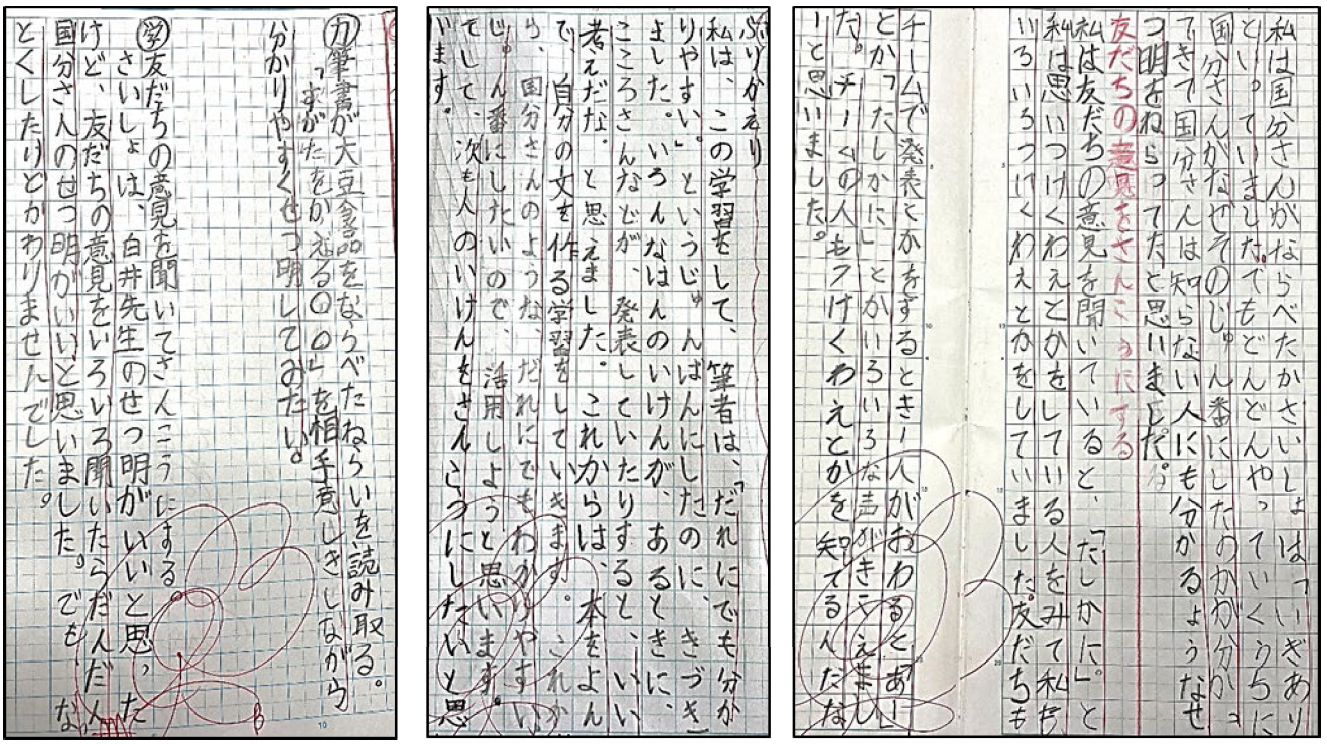


図 15　児童の振り返り

（図 14②）早く書き終えた児童から，板書するように指示した。これは，早く書き終えた児童に対して手持無沙汰にならない目的と，低位の児童の参考にするためのねらいがある。途中，教師は赤ペンを持って丸付けや称賛を行っており，「これ良い気付きだから，ぜひ黒板に書いてね」と，次の活動につながる感想を拾っていった。

その後，板書に挙がったものを似たもので色分けして整理した。

（図 14③）板書の気付きをもとに，単元を通して学んできた知識・技能を整理した。特に本単元の指導目標である「中の例の順番」については，既習教材である「こまを楽しむ」を例に挙げ，順番次第で分かりやすさが大きく変わることを実感させた。また，今回一人だけ意見を替えていた人を紹介し，

必ず替える必要はないが，自分の立場を替えられる人は素晴らしいことを価値付けた。

ここまで並行読書をしてきた同書について，最後に「ここまでの学習を経て，どの本のことを伝えたいか」と投げかけ，本を選択する時間を設けた。

３　まとめ

(1)　成果

単元を貫く問い「なぜ筆者はこの順序で並べたのか，本当に筆者の順序が一番分かりやすいのか」を常に考えながらの８時間となった。いわゆる全文読みを基本としながら進めていった学習は，児童にとって主体的・対話的な学びとなったようだ。

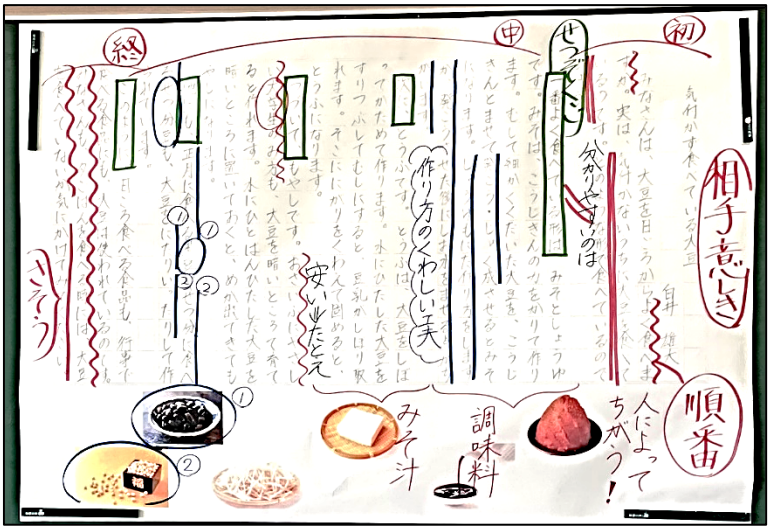


図 16　単元後の学習における児童の意見

図 16 は，本単元後の『食べもののひみつを教えます』における，１時間目の板書の一部である。教師が作成したモデル文に対し，児童がその工夫を探して発言したものをまとめている。『すがたをかえる大豆』の学習で身に付けた知識・技能や見方・考え方を用いた発言が数多く出てきており，深い学びになっていたことが伺える。

(2)　展望

本実践は，１時間目の導入にて児童に疑問，考えたいという思いを持たせられたことに価値があると考える。他の教材においては，どのような問いが単元を貫く問いとなりえるのか教材分析し，どのような導入を行うことで児童に単元を貫く問いを持たせられるか教材研究を行いたい。

実践報告

オンライン教育研究発表会開催に関する報告

白井　雄大*

Report on Holding an Online Education　Research Presentation

Yudai SHIRAI

【要約】

本実践は，Microsoft teams を用いたオンライン教育研究発表会の実施概要をまとめたものである。準備内容，当日の様子と開催に当たって明らかとなった課題を報告する。

【キーワード】 Microsoft teams，オンライン，教育研究発表会

１　実施概要，および開催へ向けた準備

(1)　実施概要

本校としては，初めてのオンラインによる教育研究発表会である。令和３年度から導入された GIGA SCHOOL に関する端末を用いて発信を行った。ツールとしては，全職員，児童用にアカウントがある Microsoft teams を活用することとした。

当日は，本校職員から授業を行う「授業者」が９名，配信を総括する「撮影長」が３名，それを補佐する「撮影補佐」が９名である。またオンライン配信を基本としているが，当日は指導助言者など数名が来校している。そのため，事務員や講師が受付や児童サポートを担当した。

発表会当日である 11 月４日に向けて行ってきた準備を，機器，職員，会場の３観点で以下に整理していく。

(2)　開催へ向けた準備

ア　機器の準備

ハード面では，タブレット端末を「撮影長」用に３人×２台で６台，「撮影補佐」用に９台用意した。配信の際，タブレット端末のカメラでは画質が劣っていたため，外付け web カメラを「撮影長」用に３人×２台で６台用意した。

ソフト面では，Microsoft teams をタブレット端末分（15 台）用意した。事前に公開用の会議を設定しておき，それを ICT 推進リーダーが取りまとめて全職員で共有した。Microsoft teams は zoom 等と異なり，一度設定した会議を繰り返し使うことができるため，この会議のアドレスを下記に示す練習やリハーサル，参加者への事前接続テストにも用いている。

イ　職員の練習

10 月 18 日の職員会議の際，ICT 推進リーダーからオンライン配信のスケジュール表（**次頁図１**）を全職員に配布，パソコン操作に関しては放課後に相談会を設け，不安な職員に個別対応を行った。その後，「撮影長」１人と「撮影補佐」３名を１チームとして活動し，放課後に授業中の動きと研究会中の配信操作を練習した。

*佐賀大学教育学部附属小学校

① 事前準備（赤字はリハーサルに関すること）

設定・準備・動作	撮影　長（小林） （福田） （白井）	撮影　副（北島　小川　石松） （青山　矢川　牛尾） （向井　松尾　森田）
○自分の tte アカウントで入る	別端末に tte アカウントでログイン。パスワード変更を推奨。初めて入る場合は「校務用¥11　情報（ICT・プログラミング）¥R3　ＩＣＴ・プログラミング推進部」の「★★教師・児童用タブレット端末パスワード一覧」参照。**資料①**参照。 ※　自端末は te アカウント（通常使用の物）でログイン。	自端末に tte アカウントでログイン。以下、左参照。
○tte アカウントで Teams の配信予定を作る	公開授業（Ⅰ～Ⅲまとめて）用の会議を設定する。**資料②**参照。リハーサル（11 月 27 日分）用も設定する。保存が終わると、登録したメールアドレスに会議用 URL が届く。その URL の最後に「›」などの記号があると誤認して飛べないため注意。	授業研究会（担当分）用の会議を設定する。森田 T は研究概要説明用の会議も設定する。**資料③**参照。保存が終わると、登録したメールアドレスに会議用 URL が届く。以下、左参照。
○配信予定の URL を職員間で共有する	公開授業の URL をコピペして白井宛に校務シェアでメールする。白井が一括してまとめた後、職員間で共有、また森田 T から事前登録者にメール送信してもらう。 リハーサルの URL もコピペして白井宛に。職員間で共有す	授業研究会の URL をコピペして白井宛に校務シェアでメールする。以下、左参照。〆切を 10 月 25 日（月）17:00 とする。

② リハーサル（10 月 27 日）、本番（11 月４日）

○カメラを設置 （授業開始までに）	自端末（te）を全体が写せる場所に置く。三脚等を用いて高めの場所から撮るとよい。充電コードに接続できるとなお良い。或いは背面ロッカー、黒板辺り。 別端末（tte）は児童を撮る用。後に撮影副の先生に渡す。 ※　自端末、別端末が入れ替わっても、何も問題ない。 ※　福田 T は放送あり？（要確認）	撮影長から別端末（tte）を受け取る。 ※　本番までに、授業者の先生と話し合い、次の３種類のどれで行くか相談しておくこと。とりあえずリハは②？ ①　固定グループを撮り続ける ②　複数グループを撮る ③　教師の後をついていく
○URL から Teams 会議画面に入る （授業開始までに）	白井から（10 月 25 日までに）校務シェアで回って来たリハーサル用 URL をクリックし、自端末（te）と別端末（tte）の２種類でログイン。 自端末（te）が出席者になっているため、発表者に設定する。また、全体を撮っている自端末（te）のマイクをミュートにし、グループを撮っている別端末（tte）のマイクを入れる。**資料④**参照。 自端末（te）と別端末（tte）をスポットライトに固定する。	白井から（10 月 25 日までに）校務シェアで回って来たリハーサル用 URL をクリックし、自端末でログイン。**資料④**参照。 ※　ご協力いただけるなら、携帯電話などでも試してみてください。
○授業中	配信が無事に行われているか、撮影副と一緒に確認（職員	児童を撮ってみる。パソコンを片手

③ 児童生徒発表、授業研究会（青字は事前に動作確認をしておくこと）

○カメラを設置 （開始までに）	【児童生徒発表時　担当：白井】 別端末（tte）を設置。	【授業研究会時　配信サポートメンバーが主で動く】 自端末（tte アカウントで入る）で会議の準備。 研究会場準備。授業者、司会者、（共同研究者）、（助言者）が入る画角で座る。
○URL から Teams 会議画面に入る （開始までに）	別端末（tte）をスポットライトに固定する。自端末（te）でも会議に入っておく。**資料④**参照。	白井から（10 月 25 日までに）校務シェアで回って来たリハーサル用 URL をクリックし、自端末でログイン。**資料④**参照。会場責任者の端末（tte）でも会議に入っておく。 校外からオンラインで参加する方（共同研究者、助言者）を発表者に格上げする。**資料④**参照。 自端末（tte）をスポットライトに固定する。場合によっては共同研究者、助言者も。 ※　江頭 T 作成のマニュアルの確認、Teams 上でのマイク許可、マイク切断の動作確認を練習しておく。
○配信側からの一方通行の時	配信が無事に行われているか確認（職員室のパソコンや携帯電話など）（音量、スポットライト固定）する。	校外から参加している共同研究者、助言者は、一度スポットライト固定を切る。 場合によっては、PowerPoint 資料などを画面共有する。**資料④**参照。 ※　授業者と確認、動作確認を練習しておく。
○参観者の意見を取り入れる時	右に同じ。	挙手（システムか実際に手を挙げるか）があった場合に発言を促す。自身のマイクをオフにし、参観者にマイクをオンにするように呼び掛ける。**資料④**参照。 発言終了後、参観者のマイクをミュートにし、自身のマイクをオ

図１　職員に配布したスケジュール表（抜粋）

ウ　会場の準備

研究授業の際は，「撮影長」のタブレット端末を，全体撮影用のカメラとして１台，児童や教師を追って撮影する用のカメラとして１台使用した。また，配信が確実に行われているかを確認する用に「配信補佐」のタブレット端末を用意した（**図２**）。「撮影補佐」の職員は，事前に「授業者」と打ち合わせをしておき，撮影対象を決めていた。一例としては，①１グループを撮り続け，授業中の変化を伝える，②複数のグループを撮り，全体の進行状況を伝える，③教師を取り続け，児童への指導言とその効果を伝える等があげられる。



図２　リハーサル時の様子

児童生徒発表の際は，「撮影長」のタブレット端末を２台用いた。１台を司会席に，もう１台を児童生徒撮影に使用した。後半，参観車への質疑応答の時間になると，児童生徒撮影用のタブレット端末を電子黒板に投影し，大画面上でのやり取りを行った。

授業研究会の際は，「撮影補佐」のタブレット端末（２台）を，司会者がコメントを読み上げる用として司会席に１台，電子黒板に投影して参加者がコメントを閲覧できる用に１台準備した。

２　当日の様子

(1)　研究授業の様子

実際の配信の様子は**図３**の通りである。「撮影補佐」が教師を追い続けた場合などは，通常の直接参観では聞こえない教師の言葉も伝えることができた。特に体育科の授業配信では，体育館という会場の性質もあり，教師にBluetooth マイクを持たせて音声を配信した。これは参加者からも好評だった。

「撮影長」を中心とした事前練習もあり，当日は大きな問題なく配信ができた。授業と授業の間を 15 分間あけていたことで，切り替えもスムーズに行うことができた。



図３　研究授業の様子

(2)　児童生徒発表の様子

前半は，児童生徒による電子黒板を用いた PowerPoint にりょう発表を配信した。電子画面をカメラに撮る関係上，どうしても文字の見えにくさがあった。特に白背景に黒文字は見辛さがあったため，リハーサル後に PowerPoint 資料を作り替えることで対応した。**図４**は，児童生徒発表直前の会場の様子である。

後半は参加者への質疑応答の時間である。ここでは，タブレット端末の画面を電子黒板に投影し，児童生徒と互いの顔を見ることができるように設定した。この際，集音マイクを用意して児童生徒４人の声を拾えるようにした。



図４　児童生徒発表の会場

(3)　授業研究会の様子

オンライン開催が故に，授業は見たが研究会には参加しないといった参加者も複数いたようで，教科によっては満足な質問や意見があがらなかったところもあった。また，カメラ越しであるためか，挙手をしての積極的な参加も少なかったようである。

３　オンライン開催に当たって明らかとなった課題など

(1)　成果

本校にとって初めてのオンライン開催であった。コロナウイルスの変異株は以前新たに生まれ続けており，今後の先行きは不透明である。今回全職員がノウハウをもてたことは，よい経験である。また，オンライン開催としたことで，過去参加が少なかった遠方からの参加も可能となった。遠くはアメリカからの参加者もあった。今後，直接の参観とオンライン配信でのハイブリッド開催も選択肢に含まれるだろう。

オンライン用ソフトとして Microsoft teams を用いたことは一長一短あるが，佐賀県内の教職員にはMicrosoft365のアカウントが配布されていることから,その利用法を広げることに一役を買えたと考える。

(2)　課題

今回は概要説明，研究授業，児童生徒発表，教科別授業研究会の会議アドレスを一括して参加者にメールで配布した。しかし，学校のパソコンでメールを開いた参加者の中には，各自治体のシステム面で弾かれたのか，うまく繋がらないというトラブルがあったようだ。これは，アドレスの「http～」部分を「ttp～」のようにリンクが外れた状態でメールを送ることで解決できた。

また，全てのアドレスをまとめて配布していたため，間違えたアドレスをクリックして参観できなかった参加者が１名いた。メールの文面を改良する必要性を感じた。

実際の配信に関しては，画質と回線の２点で課題が残った。外付けカメラの画質はタブレット端末そのもののカメラより随分画質が良かったが，それでも 200 万画素程度である。例えばビデオカメラを用いるなど，ハード面での改善点は多々ある。板書や児童ノートの文字が見えにくかったという参加者からの意見もあり，例えば写真に撮って会議中に配信するなどの対応があればよかった。

回線については，本校職員が予定以上に「撮影補佐」のタブレット端末で配信確認をしていたため，回線が重くなって画質低下を招いた時間帯があった。配信する端末を制限し，必要最低限の通信に抑える必要があるだろう。

実践報告

児童の「主体的・対話的で深い学び」を育てる外国語活動の取組

― 第４学年の実践を通して ―

松下　大介

An Approach to English activities for improving Children's "Independent, Interactive and Deep learning":

the 4th Grade's Lessons

Daisuke MATSUSHITA

【要約】「主体的・対話的で深い学び」の実現する授業には，児童の学ぶ姿がどうなのかがカギとなる。本実践は，５月の授業実践において本校が活用している「学びの姿をみるシート」から得た課題を基に改善した児童の「主体的・対話的で深い学び」を育てる外国語活動の授業づくりの構想とその実践例を述べる。

【キーワード】　外国語活動，「主体的・対話的で深い学び」，学びの姿をみるシート

１．はじめに

本校外国語活動・外国語科では，「慣れ親しんだ語彙・表現を使って，身近で簡単な事柄についての自分の思いや考えを，内容や構成などを工夫しながら相手にわかりやすく表現しようとする能力の育成」（本校紀要第 5 号：201）を目指している。そして，外国語活動では，「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ，『聞くこと』『話すこと（やり取り・発表)』を通して，主体的にコミュニケーションを図る素地…（中略）…を養うこと」（同上：202）を目指している。筆者は，本年度から本校に赴任した。本校赴任１年目の本年度は，５月に研究授業と授業研究会（以下，５月の授業実践）を行った。本校研究部の提案資料によると，本校赴任１年目の５月の授業実践では，研究紀要の各教科の要項について，授業者なりに解釈をし，具現化する指導案の作成と授業実践が目的とされている。そこで，５月の授業実践を通して，これまでの筆者自身の授業づくりや実践は「主体的・対話的で深い学び」と言えるのかという自身の問いについても振り返る機会となった。

本実践報告では，５月の授業実践において「学びの姿をみるシート」を活用し，その結果について考察して，児童の「主体的・対話的で深い学び」を実現する外国語活動の在り方について考える。そして，見いだした改善点を踏まえて新たに授業を構想し，実践したことを述べる。

２．本実践における研究紀要のとらえ方

今回の授業実践では，現要項（同上）における外国語活動・外国語科の研究の中心である CAN-DO リストの活用と TLC サイクルの実施を取り入れて単元及び授業づくりを行った。

（１）CAN-DO リストの活用

現要項では，本リストは，教師が児童の達成状況を確認するためと，児童の主体的な学びを促すために活

＊佐賀大学教育学部附属小学校

用する。現要項によると,「単元の学習の始めに目指すべき姿として示したり，単元の終末に学んだ内容を確認したりして活用する。児童の生活場面に密接に結びついた文脈の中で互いにコミュニケーションを図り，外国語で伝え合うことができたという達成感や自信を高めていくようにする」（同上）としている。本校のCAN-DO リストは学習指導要領に沿って作成されているので分かりやすく，更に反応についても記載されているため，数多くのやり取りが期待される。

第４学年では，**表１**のような CAN-DO リストを設定した。そして，５月の授業実践で行った単元についても**表２**のような CAN-DO リストを作成した。

表１　第４学年の CAN-DO リスト

聞くこと	話すこと（やり取り）	話すこと（発表）
（イ）ゆっくり話されれば，短い話を聞き取ることができ，基本的な表現の意味が分かる。 ・うなずくなど反応を示しながら聞こうとする。	（イ）自分のことや身の回りの物について，動作を交えながら，自分の気持ちや考えを，簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができる。 ・質問したり答えたりしようとする。	（ウ）日常生活に関する身近で簡単な事柄について，人前で実物やイラスト，写真などを見せながら，自分の考えや気持ちなどを話すことができる。 ・発表に対して反応や簡単な質問をしようとする。

表２　本単元における CAN-DO リスト

聞くこと	話すこと（やり取り）	話すこと（発表）
（イ）ゆっくり話されれば，短い話を聞き取ることができ，基本的な表現の意味が分かる。 ・うなずくなど反応を示しながら聞こうとする。	（イ）自分のことや身の回りの物について，動作を交えながら，自分の気持ちや考えを，簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができる。 ・質問したり答えたりしようとする。	

（２）TLC サイクルの実践

TLC サイクルとは，「互いを想い温かい配慮が生まれる時間にしたいと考え，Think(考える)，Learn(学ぶ・学び合う)，Communicate(伝える・伝え合う)の３ステップを関連付けながら『思考・判断・表現』を深めさせていく循環的な学びのサイクルとして設定する。本サイクルは，自分が伝えたい思いをどう言語化するか，どうすれば伝わりやすいかを考え試す場であり，実際のコミュニケーションを通してことばを定着させていく。３つの過程①Think：どんな情報を伝えるか，どんな言語材料を使えるか②Learn：どんな工夫をしたら分かりやすく伝えられるか，どのように情報を整理するか③Communicate：言ったり聞いたりして実際に伝えることができるかを経て，相手に伝え合うよりよいコミュニケーションを図らせる(**図１**)」（同上：203）過程モデルである。これについて

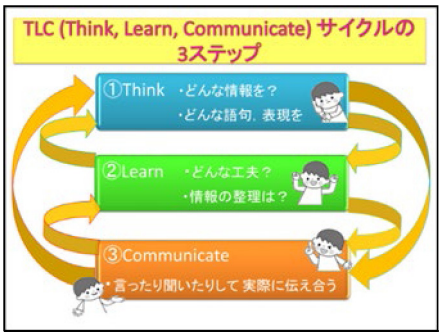


図１　TLC サイクルの３ステップ

は，意図や言いたいことは理解できるが，本当に単元のだけでよいのか，１単位時間にも TLC の過程が見られる場面があるのではないか。また，TLC がいつもあるとは限らないと考えるので，どのように活用できるのかを意識して単元や１単位時間の授業づくりを行う必要がある。

これら（１）（２）のことを，踏まえて５月の授業実践に臨んだ。

３．５月の授業実践

（１）授業の概要

・単元名：「何曜日が好きなのかな？」（“Let’s Try! 2”Unit３ 参照）

・実施時期：令和３年４～５月（本時（５月の授業実践）：４/５時目）

・単元について：

本単元は，児童の生活に身近な曜日を中心に扱う単元であり，児童は学校の時間割やテレビ番組，習い事などで無意識のうちに曜日に触れており，思い浮かべたり話しやすかったりする題材であると思われた。そこで，単元のゴールを，「クラスの友達の好きな曜日ランキングを作ろう」と設定した。単元を通して，Sunday, Monday などの曜日を中心として，既習の言語材料や時間割，一日の過ごし方を表す表現などを用いて児童の活動や伝えたい内容の表現に慣れ親しむようにした。そして，慣れ親しんだ表現等を用いて，好きな曜日について友達とやり取りしたり，やり取りしたことをもとに発表したりするようにした。インタビューしたり発話したりすることによって，自分のことを振り返り自分を見つめ直したり再発見したりするきっかけにし，自己理解を促すことをねらいとした。更に，相手に配慮したコミュニケーション活動において言語材料を活用し，友達とやり取りをすることで身近な友達について新しい発見をしたり，他者と関わる楽しさを感じたりできるようにした。

本単元の指導においては，曜日という児童が毎日触れる題材を用い，児童の一日の生活も振り返らせながら活動するように場面を設定していった。そして，単元のゴールを達成するために，インタビューというやり取りの活動を設定したり，インタビューの結果やクラスの友達の考えを表に表したりすることで，新しい学級の友達のことをより深く知ることができ，同時に自分のことにも目を向けられるようにしたいと考えた。本時の指導にあたっては，曜日を表す表現を用いて，友達の好きな曜日を推測しながらインタビューし，クラスの友達がどの曜日を楽しみにしているか尋ね合うことで，友達に寄り添い，友達のことをもっと深く知ることができると考えた。本時の学習について，思考・判断・表現の観点から，好みや理由を尋ねる表現を用いてインタビューを行うことで，クラスの友達の好きな曜日や理由という単元のゴールとなるランキングづくりに必要な情報を集めるようにした。その際，友達の好きな曜日を推測して尋ねることで，より友達に思いを寄せて活動ができると考えた。児童が友達とのやり取りの中で戸惑う表現については，全体や個別で確認したり練習したりする場面を設けた。そうすることで，どの児童も安心して友達とインタビューができるようになると考えたからだ。また，主体的に学習に取り組む態度の観点では，単元や本時の活動を見通すことができるように，導入の段階では，例を提示し，どのような情報が必要なのかを児童が考えるようにした。そして，終末の段階では，集めた情報について全体で共有し，本時の活動について振り返りを行うことで，次時の活動を見通すことができるような場を設定した。

本時の主張点としては，「単元のゴールを見通し，好きな曜日やその理由を尋ねたり答えたりしながらやり取りをする中で，『友達のことをもっとよく知ろう』と感じたりさらに友達に寄り添ったりしようとする児童の姿に迫ること」とした。

本単元の目標を，「曜日の言い方や曜日を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しみ，自分の好きな曜日について相手に配慮しながら伝え合うようにする」とし，話すことのやり取りに重点を置いた目標にし，評価規準を設定した（**表２**）。

また，CAN-DO リスト（**表２**）を設定し，児童と共有を図った。それを基に，全５時間で単元を計画し，次のように授業実践を行った。まず，１時目には，単元のゴールを設定し，児童と CAN-DO リストを確認し，共有することで単元の見通しをもつようにした。２時目から４時目では，設定したゴールに向かって，ゲーム活動を取り入れながら，表現に慣れ親しんだり，友達の好きな曜日や理由を尋ね合ったりする活動を行った。そして，本時では，「好きな曜日を友達に尋ねたり，学校や日常生活を理由にして答えたりするようにする」という指導目標を設定し，評価規準（表３）として，「学校生活や日常生活を理由にして，友達に好きな曜日を尋ねたり答えたりしている」とした。クラスの友達が好きな曜日を発表する活動を設定した（**表４**）。

表３　本単元における評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
話すこと （やり取り）	曜日の言い方や曜日を尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。	自分の好きな曜日について，尋ねたり答えたりして伝え合う。	相手に配慮しながら，自分の好きな曜日を伝え合おうとする。

表４　本時の活動の実際

学習活動と児童の反応（　　）

1　前時までの活動の振り返りを共有し，単元のゴールや本時の活動を見通してめあてを確認する。

・今日は，曜日を友達に聞くのが楽しみです。
・みんなは何曜日が好きなのか気になります。
・理由も知りたいです。

友達と好きな曜日を尋ね合おう。

2　ゲーム活動を通して，本単元や本時で使用する表現に慣れ親しんだり確認したりする。

○「カルタゲーム」をして，本時で扱う曜日の言い方に慣れる。

○どのような表現を用いて友達とインタビューすればよいか，全体で確認する。

3　友達に好きな曜日をインタビューする。

【あるペアのやり取り】
A: Hello. Do you like Monday?　　B: Yes. I like Monday.
A: Why?　　B: I like swimming.
A: I see.　　B: Do you like Monday?
A: No, I don't.　　B: What do you like?
A: I like Wednesday.　　B: Wednesday. Why?
A:みんなで遊ぶ日があるから。
B: OK. Thank you. See you.　　A: See you.

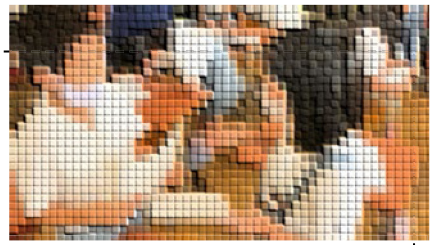


図２　児童のやり取りの様子

4　本時の活動を振り返る。

・いつも話さない友達の好きな曜日や理由を聞くことができた。
・自分の好きな曜日を，英語を使って尋ねたり答えたりすることができてうれしかった。

表４の活動において，本時のねらいに迫るための児童同士でやり取りする時間を 20 分間設定した。そして，「好きな曜日を友達に尋ねたり，学校や日常生活を理由にして答えたりしているか」という点で

評価を行った（**表５**）。

表５　本時の活動内に行った形成的評価

◆　学校生活や日常生活を理由にして，友達の好きな曜日を尋ねたり答えたりしているか。 （観察，振り返り）【思・判・表】 ○　好きな曜日を尋ねたり理由を付けて答えたりしている。 →　難しいと思われる表現について，全体や個別で確認したり練習したりする。

（「◆」は形成的評価項目，「○」はＢ基準，「→」はＢ基準に至らない児童への手立て）

５月の授業実践では，筆者が丁寧なコミュニケーションを意識するあまり，児童の活動が停滞したりスムーズなやり取りの活動を十分に設定したりすることができなかった。更に，本時の流れにおいて余分なゲーム活動を取り入れたために，児童の思考や活動が停滞した。

（２）学びの姿を見るシートからの考察

①「主体的な学び」について

「Ⅰ．主体的な学びであったか」という点における，参観者の数値評価（**表６**）やコメントから，児童は目的やゴールを理解して活動しているとは見えづらく，児童が自分から活動に取り組んだり，そのために場の設定や工夫を行ったりしているようには見られなかったと評価された。確かに，本時だけを見ると，ランキングを作るための活動ということが注目される。ただし，それは前述した通り，単元を通して，「新しい学級の友達のことをより深く知ることができ，同時に自分のことにも目を向けられるようにしたい」という教師の願いを含んだ単元のゴールであった。児童も少なからずそのような意識で活動に取り組んでいたことが児童の振り返りシートの記述から見られた。しかし，参観者のコメントにあったように，同性同士のやり取りや教師主導の場面が目立った。この点に関しては，今後改善していく必要がある。

表６　学びの姿を見るシート「Ⅰ．主体的な学びであったか」

	項　目	A	B	C	D	
1	児童は，目的･ゴールを理解して活動しているか。	1	11	10	0	2.59
2	児童が自分から活動に取り組んでいるか。	3	12	7	0	2.82
3	児童は，主体的に活動するために，場の設定や工夫を行っているか。	0	2	14	6	1.82

②「対話的な学び」について

次に，「Ⅱ．対話的な学びであったか」という点において（**表７**），インタビューを３段階（１回ごとに着席して同時に始める→好きなペアで行う→異性のペアで行う）に分けたことや児童が既習表現の一つである“Do you like ～?” を使って楽しそうにやり取りできていたことが良かったと評価された。その反面，筆者は１回ごとに着席して同時にやり取りを始めることが丁寧なやり取りと考えていたが，それについて「たくさんの友達と丁寧にコミュニケーションを取るための場の工夫が必要」というコメントがあり，丁寧さとやり取りの回数の両方を解決することについて課題が見られた。ただし，１回ごとに着席するやり取りから好きなペアでのやり取りになった途端，反応したり理由を聞いたりせずに相手を変えようとしていたという参観者の気付きもあり，このことについてもどのようにすべきか考えていく必要がある。

③「深い学び」について

最後に，「Ⅲ．深い学びであったか」という点において（**表８**），児童がこれまでに慣れ親しんだ表現を活用しながら活動していることについて良い評価をもらうことができた。このことは，児童それぞれが慣れ親しんだ表現を用いて活動したり，ランキングを作り，友達のことをもっと知りたいと思うために，友達の考えをよく聞こうとやり取りを行ったりすることができていたのだと捉える。しかし，**表８**の２と３の項目については，「時間内に振り返りができていない」というコメントの通り，授業時間内に振り返る活動まで設定することができなかったため，児童が振り返りを通して，新たな発見をしたり学びの深まりを実感したりする点には至らなかった。そのため，本時で児童がどのような学びを得たのかが不明瞭になった。時間内に活動内容や成果を共有し，振り返る時間の確保が課題として残った。

表７　学びの姿を見るシート「Ⅱ．対話的な学びであったか」

1	児童は，慣れ親しんだ表現を用いて相互に交流しているか。	2	13	7	0	2.77
2	児童は，相手の発言を聞いて反応しているか。	4	6	12	0	2.64
3	児童は，相手の表現や様子から，自分の振る舞いの改善を図っているか。	0	2	9	10	1.62

表８　学びの姿を見るシート「Ⅲ．深い学びであったか」

1	児童が，これまでに慣れ親しんだ表現を，活用しながら活動していたか。	2	13	7	0	2.77
2	児童が，活動を通して，自分の考えを振り返ったり新たな発見ができたりしていたか。	0	2	14	5	1.86
3	児童が，活動や振り返りを通して，学びの深まりを実感していたか。	0	1	10	10	1.57

以上のことから，５月の授業実践での反省を踏まえ，児童のやり取りの時間を確保しつつ，児童の活動に対する意欲を大切にしながら，活動の設定や教師の手立てなどを改善してその後の授業づくりを行った。

（３）「学びの姿を見るシート」から見えた課題を基に考える外国語活動の在り方

５月の授業実践における参観者の意見や感想を受け，本授業実践を振り返り，改善点等を見いだした。改善点としては，次の３点である。①教師主導の場面を減らし，児童が自ら考えたり活動したりして多様な考えを受け容れられる場面を設定する。そのために，基本表現や既習表現について数多く聞いたり使ったりする活動を取り入れ自信をもって取り組むことができるようにする。②丁寧に多くの児童とやり取りできる場を設定する。そのために，児童がどのようにやり取り（伝え合う活動）をすればよいか試行する場面を設定したり，中間指導を行ったりして，児童が自身のやり取りを振り返ったり改善したりできるようにする。③振り返る活動を十分に行える時間を設定する。そのために，児童が本時や本単元のゴールに確実に向かっているか教師が児童に確認したり教師自身が児童の活動を見取って判断したりする場面を設定することである。これらの視点を基に，５月の授業実践後の単元や授業で実践することとした。これらの改善点を踏まえた授業が児童の「主体的・対話的で深い学び」の育成につながると考える。以下に，改善点を踏まえた実践例を挙げる。

６．改善点を踏まえた授業実践

（１）授業の概要

・単元名：「紹介します！わたしのお気に入りの場所」（“Let’s Try! ２”Unit７　参照）

・実施時期：令和３年 10～11 月

・単元について：

本単元は，Let's Try! 2　Unit 7 "This is my favorite place."の単元を基に，内容を児童の実態に合わせて構成した。児童の興味・関心に沿ってパフォーマンス課題を設定し，本単元で中心となる英語表現に出会わせ，これまで慣れ親しんだ表現も使って自分のお気に入りの場所を工夫しながら相手に分かりやすく表現しようとする能力の育成を目指した。

指導に当たっては，児童が明確な目的をもって，自分の思いや考え等の伝えようとする内容を整理したり，簡単な語句や基本的な表現を用いて話したりすることができるように，何のための活動なのかを問いかけるなど確認したり指導したりした。

単元構成を考えるとき，児童とともにパフォーマンス課題を考え，それを基に逆向き設計で単元内容を組み立てた。

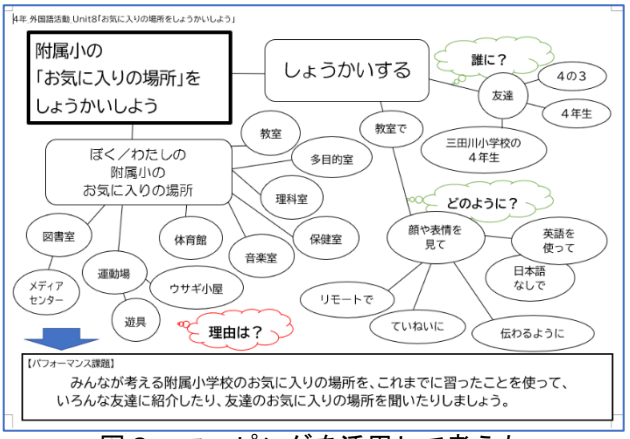


図３　マッピングを活用して考えた本単元のパフォーマンス課題

単元の導入では，本単元のゴールをイメージできるように動画を視聴させ，目的と場面，状況を設定した。その後，マッピングを活用して考えたパフォーマンス課題（**図３**）を共有し，児童が見通しをもって活動に臨めるようにした。表現に慣れ親しむ段階では，方向や教室名に関わる簡単な語句や基本的な表現にゲームやチャンツなどを使って慣れ親しませた。慣れ親しんだ表現を活用し，パフォーマンス課題の解決へ向かう段階では，自分の伝えたいことをどう表現し，どうすれば分かりやすく伝えられるかを試す場として設定した。活動を通して，聞き手・話し手の立場で分かりやすい伝え方に気付かせるようにした。単元終末では，実際に他校の児童と交流した。お気に入りの場所を紹介することを通して，外国語における深い学びの育成を目指した。

本時（４／５時目）の主張点として，「自分たちが考えた『お気に入りの場所を紹介する』というパフォーマンス課題に対して，自分たちのお気に入りの場所について，既習・新出表現や非言語材料を生かし，友達にどのような伝え方をすれば分かりやすく伝えることができるかを考えながら活動に取り組む児童の姿を目指す」とした。そして，本単元の目標を，「『自分のお気に入りの校内の場所をいろいろな友達に紹介する』という単元のゴールに向かって，友達と考えを比べることで，共通点やそれぞれに多様な考えがあることに気付いたり，教科名や教室名，方向の表現に慣れ親しんだりする。そして，慣れ親しんだ表現やジェスチャーや具体物などの非言語材料を用いて，相手に配慮しながら自分のお気に入りの場所について伝えたり，友達のお気に入りの場所やその理由を聞いたりすることができるようにする」とし，聞くことと話すこと（発表）について評価規準を設定した（**表９**）。

表９　本単元における評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞くこと	教室や学校の場所，方向の言い方，This is～.などの表現を聞くことに慣れ親しんでいる。	自分のお気に入りの場所を紹介するために，教師や友達の話を聞いて，大まかな内容が分かっている。	自分のお気に入りの場所を紹介するために，教師や友達の話を聞いて，大まかな内容を分かろうとしている。
話すこと（発表）	教室や学校の場所，方向の言い方，This is～.などの表現を用いて，話すことに慣れ親しんでいる。	自分のお気に入りの場所について，相手に伝わるように工夫しながら紹介している。	自分のお気に入りの場所について，相手に伝わるように工夫しながら紹介しようとしている。

また，本単元では，**表 1** の CAN-DO リストを活用し，まず，教師用ルーブリック（**表 10**）を作成して，更にそれを児童が分かりやすいような表現に置き換えて（**表 11**）児童と共有を図った。

表 10　本時で活用したルーブリック（教師用）

		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞くこと	◎	方向や教室名を聞いて，どれか（どこか）分かる。	友達がお気に入りの場所と理由が分かる。	「分かりやすい伝え方」を考えながら，自分と比べて聞こうとしている。
	○	方向や教室名を聞いて，だいたい分かる。	友達の紹介がだいたい分かる。	「分かりやすい伝え方」を考えながら聞こうとしている。
	▲	方向や教室名がまったく分からない。	友達の紹介が分からない。	何も考えずに友達のことを聞こうとしている。
話すこと（発表）	◎	1 人でも方向や教室名を言ったり，紹介したりすることができる。	友達に自分のお気に入りの場所を，方向を使って案内し，理由も付けて紹介する。	「分かりやすい伝え方」を考えて，友達の良いところを取り入れながら，話そうとしている。
	○	助けを借りながら，方向や教室名を言ったり，紹介したりすることができる。	友達に自分のお気に入りの場所を，方向を使って案内したり，紹介したりする。	「分かりやすい伝え方」を考えながら，友達に話そうとしている。
	▲	方向や教室名がまったく分からない。	友達に自分のお気に入りの場所を伝えられない。	何も考えずに友達と活動している。

表 11　本時で活用したルーブリック（児童用）

		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞くこと	◎	方向や教室名を聞いて，**どれか（どこか）分かる**。	友達の**お気に入りの場所と理由**が分かる。	「分かりやすい伝え方」を考えながら，**自分と比べて**聞こうとしている。
	○	方向や教室名を聞いて，**だいたい**分かる。	友達の紹介が**だいたい**分かる。	「分かりやすい伝え方」を**考えながら**聞こうとしている。
	▲	方向や教室名がまったく分からない。	友達の紹介が分からない。	何も考えずに友達のことを聞こうとしている。
話すこと（発表）	◎	**1 人でも**方向や教室名を言ったり，しょうかいしたりすることができる。	友達に自分のお気に入りの場所を，方向を使って案内し，**理由も付けて**しょうかいする。	「分かりやすい伝え方」を考えて，**友達の良いところを取り入れながら**，話そうとしている。
	○	**助けを借りながら**，方向や教室名を言ったり，しょうかいしたりすることができる。	友達に自分のお気に入りの場所を，方向を使って**案内したり，しょうかいしたり**する。	「分かりやすい伝え方」を**考えながら**，友達に話そうとしている。
	▲	方向や教室名がまったく分からない。	友達に自分のお気に入りの場所を伝えられない。	何も考えずに友達と活動している。

（**太字**は，児童に段階の違いを意識させるために強調したもの）

（2）改善点を踏まえた本授業（本単元）における考察

前述した改善点を踏まえて本単元を行った。その考察を，項目ごとに以下に述べる。

まず，改善点①については，授業の導入段階で，マッピングを活用してパフォーマンス課題を児童と

作成し，共有した（**図３**）。そして，児童に単元のゴールから，お気に入りの場所の紹介や道案内に必要な表現を尋ね，その表現に十分に慣れ親しませるようなゲーム活動を設定した。慣れ親しむ活動の手立てとして，掲示物を工夫したり ICT を取り入れたりして，活動がつながるようにした。そして，児童に問いかけながら授業を進めることで，これまで学んだ表現を全体で確認することができた。また，やり取りの際にも，相手意識や目的意識をもって，どうにかして相手に伝えようという気持ちをもって取り組む児童の姿が多く見られた。このことから，改善点①は児童の「主体的な学び」と「対話的な学び」を促すことができると考える。

次に，改善点②の丁寧に数多くのやり取りを行うようにするために，どのような表現を用いればよいか児童に問いかけ，かつ，児童がどのようにやり取りをすればよいか試行（練習）する場面を設定した。更に，中間指導を複数回行い，やり取りの態度面や使用している表現，反応（やり取り）の様子，そして，児童が活動する際に戸惑った場面や表現についての確認や指導を行った。この中間指導を通して，児童が自身のやり取りを振り返ったり改善したりできるような場を設定した。改善点②についても，児童の「主体的・対話的な学び」を促す手立てになると考える。

そして，改善点③については，振り返る活動を十分に行える時間を設定した。時間の初めに本単元のパフォーマンス課題を確認したり，本時のルーブリックを共有したりした。ルーブリックについては，やり取りの初め（１回目のやり取り後）に，本時までの児童自身の活動を振り返り，現在の自分の位置を確認して，本時の活動を行うことができるようにする。そして，活動後に，再度同じルーブリックを用いて自分の伸びや学習の足跡が分かるようにする。それにより，児童が本時や本単元のゴールに確実に向かっているか教師が児童に確認したり教師自身が児童の活動を見取って判断したりすることができた。改善点③については，児童がどのようにめあて立て，見通しをもって活動し，どのような学びを得ることができたかを主観的，客観的に振り返り，次時以降の活動につながったという点で，児童の「深い学び」を促すことができると考える。

７．おわりに

５月の授業実践とそれを改善した授業実践を通して，前者からこれまでの自己の外国語活動の考え方や実践について振り返り，児童の「主体的・対話的で深い学び」を育てる外国語活動の在り方について考えることができた。そして，後者の実践では，５月の授業実践を踏まえた改善点を基に授業を行ったことで，少しではあるが児童の「主体的・対話的で深い学び」について方向性を見いだすことができたと考える。また，CAN-DO リストについてはルーブリックという形にしたことで，教師と児童が共有するだけでなく，それを用いて活動を振り返り，次の活動に生かしやすくなった。その点で，今後も活用できると考える。また，TLC サイクルについては，２つの実践では，うまく活用できず，それぞれが該当する場面が明確にならなかったので，今後は違う形で活用できるように考えたり，活用できる場面を探ったりしていきたい。

以上のことから，いろいろな手立て等を考えながら今後も継続して，児童の「主体的・対話的で深い学び」及び児童の伝え合う力の育成に向けて研鑽と実践を重ねていきたい。

〈引用・参考文献〉

大城賢，2017,『平成 29 年版　小学校新学習指導要領　ポイント総整理　外国語』東洋館出版社。
佐賀大学教育学部附属小中学校，2020,『研究紀要　第５号』。
文部科学省，2018,『小学校学習指導要領解説　外国語活動・外国語編』開隆堂。

実践報告

外国語活動における ICT の効果的な利活用に関する実践

―　「５つのツール」を用いた分類と整理　―

松下　大介

A Report about Effective Using with Information and Communication Technology in English activities:

Classifying and Organizing Activities with “5 tools”

Daisuke MATSUSHITA

【要約】総務省の GIGA スクール構想により，１人１台タブレット PC を用いた活動など，ICT の利活用が推進されている。本校でもいろいろな教科で ICT を利活用した学習活動が多く設定されている。本実践報告では，東口（2020）の ICT の「５つのツール」を参考に，外国語活動の中での活用例を分類し，整理する。

【キーワード】　外国語活動，ICT,「５つのツール」

１．はじめに

本校外国語活動・外国語科では，学習指導要領にある「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ，聞くこと，話すこと，書くこと，読むことを通して，主体的にコミュニケーションを図る素地…（中略）…を養うこと」（文部科学省，2019）を土台にし，「慣れ親しんだ語彙・表現を使って，身近で簡単な事柄についての自分の思いや考えを，内容や構成などを工夫しながら相手にわかりやすく表現しようとする能力の育成」（本校紀要第 5 号：201）を目指している。

その中で，外国語（以下，英語）という母国語と違う言語を用いて学習していく過程で，外国と空間的・時間的なズレがあり，児童にとっては場面や状況がかけ離れたものになっていることがある。そのため，「してみたい，言ってみたい」という気持ちが起こりにくくなることが考えられる。そこで，ICT の特徴を利用して，その空間的・時間的なズレを軽減し，児童に英語を使って活動する目的や場面，状況を把握しやすくし，英語を使って活動することを通して，英語の楽しさや自己肯定感を育むことができる外国語活動を目指す必要があると考える。

本実践報告では，　ICT を利活用した活動の場面の実践例を紹介する。

２．外国語活動・外国語科における ICT について

外国語活動・外国語科（以下，小学校外国語教育）では，時間的・空間的な理由から，ホンモノを提示することが難しい場面がある。そのため，ICT を便利なツールとして用いることが不可欠であると考える。東口（2020）は，紙と鉛筆でできることをそのまま ICT に置き換えてもあまり意味はないことや，授業づくりにおいても，子どもだけでなく教師にも創造性が求められると述べている。更に，「ICT を活用し世界観が広がることで，そこから英語を話す目的意識も高まり，子どもたちの授業に対する意

＊佐賀大学教育学部附属小学校

欲」（同上：11）にもつながる，と述べている。東口（2020）は，小学校外国語教育の授業で，「子どもの『楽しい！』を引き出し，コミュニケーションを豊かにするための ICT の活用方法」として，「提示ツール」「共有ツール」「発表ツール」「記録ツール」「通信ツール」という活用場面を５つ紹介している。本実践では，東口（2020）が述べる「５つのツール」の活用場面に当てはめて分類・整理し考えることとする。

３．実践の概要

本項では，筆者が行った実践のいくつかを「５つのツール」に分類・整理し，児童がどのように活動に取り組んだかについて述べていく。

（１）提示ツール

「提示ツール」は，「主に教師が ICT 機器を活用して子どもたちに音声や文字・イラストなどの様々な情報を提示するための方法」（東口，2020：12）で，効果的にインプットさせたり，学び合いの場面を効果的に作り出したり，楽しくアウトプットさせたりすることと想定している。

本実践では，「楽しくアウトプットさせる」活動例として，第４学年「紹介します！お気に入りの場所」（Let's Try! 2　Unit 7 参照）の表現の慣れ親しみを目的としたゲーム活動を挙げる（**表１**）。

表１　「提示ツール」としての活用場面：「道案内ゲーム」

時間	10 分
ICT 教材	カメラ（ビデオ）
英語表現	（方向）Go straight, Turn right(left), Go up(down), Stop, Go back
ねらい	ビデオの行動を予想し，目的地の教室まで道案内し，方向の表現に慣れ親しむ。

（１）活動（ゲーム）の流れ

⓪　出発地点から目的地点まで撮影する。

①　電子黒板に，動画を提示する。（**写真１**）

②　教師が児童に尋ねながら（ゆさぶりながら），目的地点まで道案内するように声掛けをする。

【児童とのやり取りの実際】

T（教師）：Start at the entrance. Let's go to classroom. Go straight…

C（児童）：Go straight. Stop, turn left. Go straight. Go up, go up… Stop.

T: Turn right?

C: No! Turn left.

T: Good! Thank you.

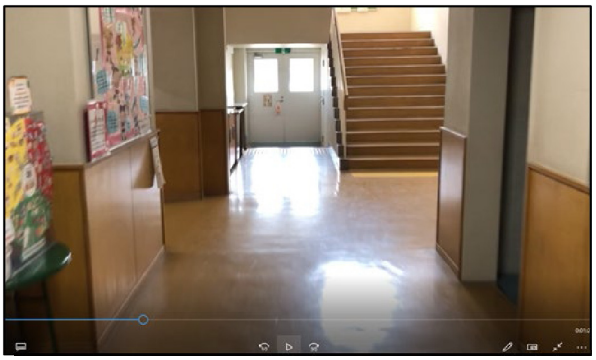


写真１　実際の提示映像の一部

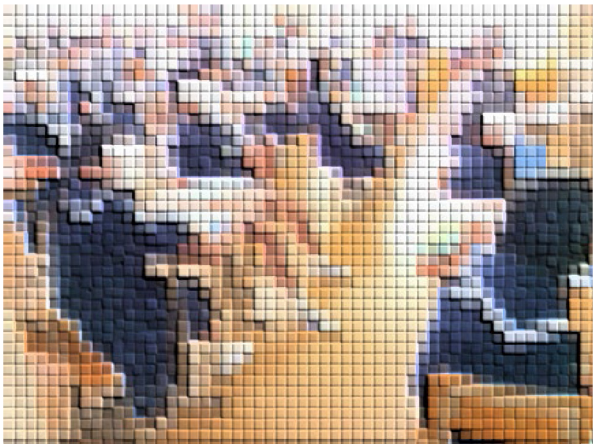


写真２　児童の活動の様子

（２）活動のポイント

声に出して道案内するだけではなく，指を向かう方向に差すジェスチャーや方向を示す掲示を取り入れると，言うことに戸惑う児童への支援になる。

実際に，方向を言うことに戸惑う児童がいた。そのため，**表１**（２）活動のポイントに記したように，実際に教室掲示を工夫したり，教師が案内の途中まで言い，その後を児童が続けて言うようにしたりした。そうすることで，方向の英語表現に慣れ親しむだけではなく，道案内の仕方も併せて慣れ親しむことができていた。活動中には，方向の英語表現を自然と口ずさみながら指を差す児童もいて，児童は集中して活動に取り組んでいたと考えられる。

（２）共有ツール

このツールは，友達との意見や作品の共有や共同作業を容易になり，学び合いが促進されることで思考を広げたり深めたりすることができる。更には，自分の表現や考えを見つめ直すきっかけにもなると東口（2020）述べている。加えて，東口（2020）は，共有ツールを活用すると，①自然な対話を生み出すことができる，②自尊心や他者理解を高めることができる，③主体性・協働性を活性化させることができる，⑤海外を身近に感じさせることができるという５点のことができるとしている。

本実践では，「共有ツール」を通して「④英語表現や考えを見つめ直すことができる」点について，第４学年「友達の好きな時間を紹介しよう」（Let's Try! 2　Unit 4 参照）の応用的な時間として行った活動の一場面（**表２**）を挙げる。

表２　「共有ツール」としての活用場面：音声認識機能を使った世界の時刻調べ

時間	25 分
ICT 教材	Google の音声検索機能
英語表現	What time is it in (国名) ?
ねらい	それまで慣れ親しんできた時刻を尋ねる表現を用いて，世界の時刻を調べ，日本との時差に気付く。

（１）活動の流れ

①　電子黒板に，教師用タブレット PC を提示し音声検索の方法等を例示する。

②　児童がペアで協力してワークシートの国や地域の現在時刻を調べる。（**写真３**）

【児童同士の活動の実際】
C1: What time is it in … デオデジャネイロ？
C2: リオデジャネイロだよ。
C1: What's time is it in Rio de Janeiro?
C2: What time is it だよ。
C1: What time is it in Rio de Janeiro?
… あ！時刻が出てきた（表示された）！

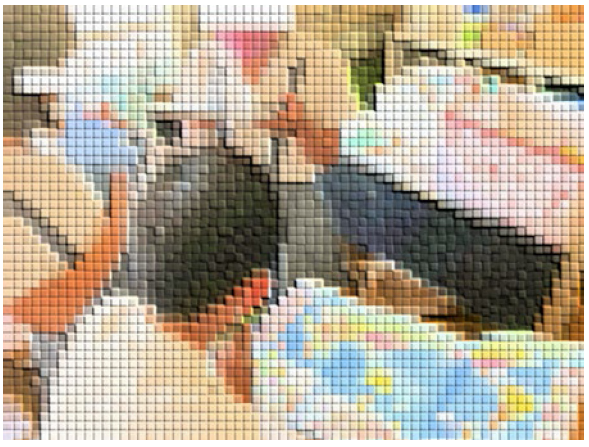


写真３　児童の活動の様子

（２）活動のポイント

ワークシートと地図帳を併用し，タブレット PC だけではなく記録する媒体があることで，活動したことが残り，児童の達成感を促すことにつながると考える。ALT がいると，言うことに戸惑う児童へ個別に対応し，発話の練習ができるため，児童は安心して活動に取り組むことができる。

実際の様子，また，**写真３**や児童同士の会話の内容から，児童は慣れ親しんだ表現を使って何とかして時刻を調べようと，活動に主体的に取り組む姿が見られた。タブレット PC を用いることで，発音が違ったりタブレット PC が違うように認識したりしても恥ずかしがらず繰り返したり，友達からのアドバイスを受け入れたりしている姿も見られた。このことから，児童は「主体的・対話的」な学びを行うことができた，又は，「主体的・対話的」な学びに向かうことができたと考える。

（３）発表ツール

東口（2020）は，発表の際に ICT を使うと，話し手は楽しく発表でき，聞き手も食い入るように聞くことができると述べている。確かに，発表を分かりやすくする道具の一つとして ICT を用いることは話し手にとっても聞き手にとっても効果的であると考える。

そこで，タブレット PC を「発表ツール」として活用した実践として，第４学年（「紹介します！お気に入りの場所」（Let's Try!２　Unit８参照））の発表場面（表３）を挙げる。

表３　「発表ツール」としての活用場面：お気に入りの場所の紹介

時間	15 分
ICT 教材	撮影：カメラ機能，提示：パワーポイント
英語表現	I like ～(the best/ very much).
ねらい	校内のお気に入りの場所を友達に紹介する。

（１）活動の流れ

⓪　自分のお気に入りの場所とその理由となるもの（場所）の写真を撮り，パワーポイント（スライド）に貼り付ける。

①　どのようにやり取りするか，どんな表現を使うかを児童と一緒に考え，表現を共有する。

②　ペアを組み，児童同士でお気に入りの場所を紹介する。（**写真４**）

【児童の活動の実際】

C1: Hello. Start at classroom.

…（道案内は省略）…

C2: Playground?

C1: I like playground.

C2: Why?

C1: I like soccer.

C2: Good! Me, too.

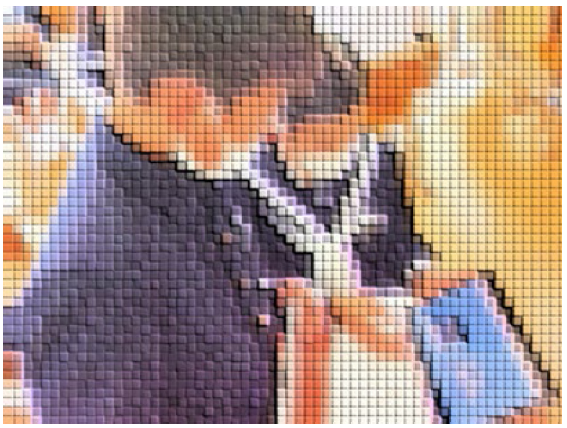


写真４　児童の活動の様子

（２）活動のポイント

スライドには文字を入れないようにする。また，言うことに戸惑う児童へは，画面を見せながら，児童の知っている表現で何とか説明できないか尋ねたり一緒に考えたりする。又は，画面を見せ，指差しながら，“this”と言っても通じそうというと児童は安心して活動に取り組むことができる。

文字を入れると，これまでの筆者の経験から，話者は読もうとして視線が聞き手に向かない。聞き手においても話者を見ずに文字を読もうとして発表の内容が聞こえづらくなる。更に，活字体の“a”の形を見慣れてしまい，書く際の弊害になりうると考えるため，文字の使用を控えさせるようにする。

タブレットPCが導入された当初は，機器に関する児童の関心が強く，作業に時間がかかってしまい活動のねらいまで達しなかった。しかし，何度もいろいろな教科や場面で使用することで，作業がスムーズになったり，指示が上手く通ったりするようになり，活動のねらいまで到達しやすくなった。

東口（2020）は，発表ツールとして活用することで，「英文の意味を理解させて発表させる」や「リアリティから意欲につなげる」,「主体的な発表につなげる」ということができると述べている。ただし，「英文の意味を理解させて発表させる」については，学習指導要領（2019）にもあるように，文字認識については個人差があり，文字にも馴染みの少ない中学年においては「文字の名称レベルの指導に留めることに留意する必要がある」（文部科学省，2019：50）ことから，英文の意味の理解は適さないと考える。更に，前に述べたように，文字があることでコミュニケーションとして成立しにくくなるのではないかと考える。このことから，小学校外国語教育の段階での「英文の意味の理解」についての項目は適しないと捉える。

本実践については，他に第４学年の別の単元や授業の中で活用したり，第３学年（「アルファベットであそぼう」（Let's Try! 1　Unit 6 参照））でも活用したりした。（第３学年の実践については，「記録ツール」で紹介する。）

（4）記録ツール

「記録ツール」については,「共有ツール」や「発表ツール」と関連すると考える。東口（2020）は,「記録ツール」について，ICT利活用の１つの利点である写真や動画を撮り，蓄積できることを挙げている。ただし，同時に東口（2020）が述べているように，何も考えずに手当たり次第に撮影したり，ただ撮影してそれを使った活動をしなかったりすると何の学びも得られない。「子どもたちが記録することで，それをきっかけに英語の学びに結びつくような活用をすることが大切」（東口，2020：18）である。「記録ツール」を通して，教室にはないものを紹介させたり，自分の英語表現を見つめ直させたりすることで英語の学びに結びつくと考える。これらは，文化への気付きや表現の慣れ親しみといった知識・技能に関するものと捉えられる。一方，振り返りから次につなげたり，デジタルポートフォリオとして活用したりすることで，児童の主体的に学習に取り組む態度を見取ることができ，教師の授業改善につなげたり，評価の判断材料にも活用したりできると考える。

活動については，第３学年「アルファベットであそぼう」（Let's Try! 1　Unit 6 参照）の実践を挙げる。本来なら校内でアルファベットに見える形やものの撮影を個人で行い，その後児童同士でクイズ形式を用いて共有しようと考えていた。しかし，実際の活動では，児童らは，撮影の段階で**表４**の【児童同士の活動の実際】のようにお互いにクイズを出し合ったりアドバイスをし合ったりして撮影していた（**写真５**）。撮影後には，計画していた通り，教室内でクイズ形式の紹介を行った。その際，話し手が予想していなかったアルファベットを聞き手が見いだしたり，友達と同じ場所で撮影しても見方の違いでお互いに違うアルファベットを伝えたりしていた。児童の振り返りの記述（**資料１**）からも同様の気付きが多く見られた。

・ぼくとＡくんと同じ場所をとったのに，Ａくんは「Y」（という文字）を見つけていてすごいなぁと思いました。
・わたしはＢさんといっしょにアルファベットをさがしました。とりながら２人で問題を出しながら見つけました。楽しかったです。
・学校にもいろんなアルファベットがかくれているんだなぁと思いました。

（筆者が一部修正）

資料１　児童の振り返りの一部

表４　「記録ツール」としての活用場面：校内で見つけたアルファベットの紹介

時間	15 分
ICT 教材	撮影：カメラ機能
英語表現	What's this? — It's "(A)." / Do you have "(A)"? — Yes. That's right. / No, sorry.
ねらい	校内で見つけたアルファベットに見える形や模様を友達に紹介する。

（１）活動の流れ

①　電子黒板に，教師用タブレット PC を提示し音声検索を例示する。

②　児童がペアで協力してワークシートの国や地域の現在時刻を調べる。（**写真５**）

【児童同士の活動の実際】
C1: What's this?
C2: A?
C1: No, sorry.
C2: X?
C1: Yes, that's right.
C2: こう見たら，T にも見えるよ。
C1: なるほど。

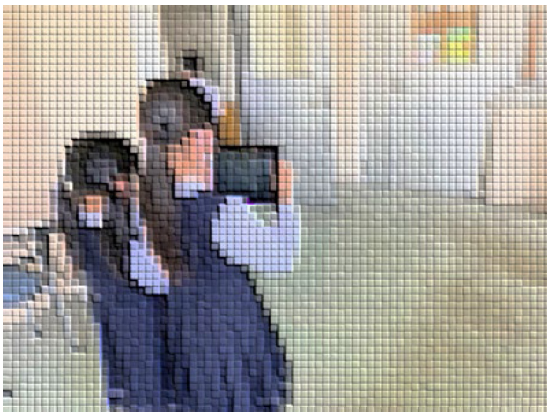


写真５　児童の活動の様子

（２）活動のポイント

活動の前に，HRT と ALT が事前に準備していた写真を使ってデモンストレーションをすることで，児童は活動の内容を理解し，活動への意欲を高めることができる。アルファベットを探すことに戸惑う児童へは個別に対応し，教師が対象を指差したりヒントを言ったりして，アルファベットを見つけられるようにする。

（５）通信ツール

東口（2020）は，この「通信ツール」が ICT の一番の利点だと述べている。確かに，通信できることで，現在の状況においてはとても効果的な活用と言えるだろう。現地に行かなくても，そこに行ったような場面や状況を設定することができ，少々のタイムラグは生まれるが現地の人と会話ができる。実際にそれが可能になったことで，より容易に目的意識や相手意識が生まれると考える。東口（2020）は，「通信ツール」としての ICT の可能性を，個人や小グループで海外とつながること，学校単位でつながること，身近な友だちとつながることの３点を挙げている。これまでは，一つ目の海外とのつながりに焦点が当たっていたような状況であったが，現在の状況下では，学校単位や身近な友達とつながることも ICT の可能性を広げる要素になっていると考える。相手は海外にいる人だけではなく，国内，県内，更には，同じ地域にいる人とも自分の教室や家にいて活動を共にすることができるようになる。

本実践では，学校単位でのつながりに焦点を当て，第４学年「紹介します！お気に入りの場所」（Let's Try! 2　Unit 8 参照）で，実際に「Teams」というアプリを用いて県内の Z 小学校と行った交流活動を挙げる（**表５**）。本活動は，単元のゴールとして設定した活動であり，児童は「どのように言えば画面の向こうにいる Z 学校の友達に伝わるか」という相手意識をもって，それまでの活動に取り組んでいた。実際には，互いの学校の通信環境の違いや調子等を理由に，全員がスムーズに行うことができたとは言えないが，その中でもそれぞれの児童が「何とかして自分のお気に入りの場所を紹介したい」という粘り強く，目的意識をもって取り組むことができていたことは成果の一つと言える。

表５　「通信ツール」としての活用場面：他校の児童への紹介

時間	25 分
ICT 教材	Teams（通信アプリ）
英語表現	I like ～（the best/ very much）. Why?　Good./ Nice などの反応の表現
ねらい	他校の友達に自分のお気に入りの場所を分かりやすく紹介する。

（１）活動の流れ

⓪　Teams の会議の中の「ブレークアウトルーム」機能を用いて相互の学校のグループが１対１になるように設定する。

①　児童が相手校の児童にお気に入りの場所を紹介する。

（写真６）



写真６　児童の活動の様子

（２）活動のポイント

実際に現場での対面ではないため，「どのように資料を提示するか」という資料の見せ方についても児童同士で考える場面が必要である。また，実際にどのように見えるかイメージさせたり改善点を見いだしたりできるようにするために，本番のような環境や場面を作り，学級で練習する。

発表に戸惑う児童へは個別やグループ毎に対応し，これまでの学習を振り返ったり同じグループの児童に尋ねたりして，児童の使いたい表現や伝えたい内容を確認する。

この活動に至るまでに，Z 小学校の教員とメールで活動案や教材等を共有したり，Teams を使って数回打ち合わせを行ったりした。児童のやり取りだけではなく教師もこの「通信ツール」を活用することで，単元を通して児童も教師も ICT を利活用する実践となった。

４．おわりに

本実践報告では，今年度（令和３年度）の４月から 11 月までに筆者が外国語活動において行った ICT を利活用した実践の主なもののみを，東口（2020）の「５つのツール」を参考に分類・整理を行った。実際に，これまで実践してきたことを整理していく中で，「発表ツール」としての利用が多かった。理由として考えられるのは，これまでは教師が児童の必要なものを聞いて準備していた画像を，児童がそれぞれの目的に合わせて材料を考えて選び，準備することが容易に出来るということが挙げられる。ICT は，外国語活動において，目的や場面，状況を設定しやすく，相手意識や目的意識をもたせることを可能にする学習ツールであると言えるだろう。今後も継続して，小学校外国語教育において，より効果的な ICT の利活用について探っていきたい。また，この ICT の利活用が児童のよりよい学びに結びつくように常に内容や方法を考えて実践を重ねていきたい。

〈引用・参考文献〉

佐賀大学教育学部附属小中学校，2020，『研究紀要　第５号』。

中川一史，2020，「教育の情報化促進の鍵は何か」（日本教育情報化振興会主催「学校と ICT フォーラム東京」資料）。

東口貴彰，2020，『小学校英語×ICT　「楽しい！」を引き出す活動アイデア 60』明治図書。

文部科学省，2019，『小学校学習指導要領解説　外国語・外国語活動編』開隆堂。

実践報告

児童が自ら創造しようとする図画工作科の授業づくり
－図画工作科と国語科の教科横断的な学習－

島﨑　智朗*

Creating Lessons in the Art and Crafts Department that Children Try to Create by themselves :
- Cross-curricular learning of drawing and crafts and Japanese language -

Tomoaki SHIMAZAKI

【要約】
児童が自ら創造しようとする図画工作科の授業づくりを目指し，児童にとって必要感のある題材設定と，児童が個性を発揮できるような学習環境の工夫を行う。

【キーワード】必要感のある題材設定，学習環境の工夫

【概要】
本報告の題目にある「自ら創造しようとする」とは，児童が主体的に造形活動に向かい，発想や構想，技能を連続させながら自分なりの表現を探究していく姿である。そのためには，題材が児童にとって必要感のあるものでなくてはならない。そこで，題材設定において，発想や構想の場を図画工作科の授業内にとどめず，他教科の学習内容や児童にとって身近な生活の中から展開していくことで，必要感のある題材となるようにする。さらには，児童一人一人が，自分の個性を発揮して造形活動ができるような学習環境を設定することも必要である。決められた材料や用具だけではなく，様々な材料や用具を試すことができるように学習環境を工夫することで，児童が表したいことに合わせて表現方法を選択できるようする。児童が個性を発揮して自分なりの表現を探究することで，「自ら創造しようとする」態度が養われると考える。
以上のことを踏まえて，以下の実践を行った。

*佐賀大学教育学部附属小学校

小学校第３学年２組　図画工作科学習指導案

【日時】令和３年 11 月４日(木)10:15～11:00　【場所】図工室　【指導者】島﨑　智朗

本授業の主張点

児童が自ら創造しようとする造形活動にするために，国語科の学習内容と関連付けることで，児童にとって必要感のある題材にします。また，表したいことに合わせて，形や色，表現技法を様々に工夫することができるような学習環境を設定し，進んで表現しようとする児童の姿を目指します。

１　題材名　絵から広がる物語

２　題材の構想

(1) 題材について

本題材は,物語のお気に入りの場面や登場人物の心情を,形や色,表現技法などを工夫しながら,想像を広げて絵に表す活動である。国語科「たから島のぼうけん」で，児童は，場面の様子や登場人物の心情を考えて物語の創作に取り組んでいる。これまでの生活経験から，自分が書いた物語を一冊の本として完成させたいと思う児童は多いだろう。一冊の本にするためには，表紙や挿絵が必要となり，そこに造形活動を行う必然性が生まれる。児童は，自分の思いを基に発想を展開し，一冊の本を完成させたいという目的意識をもつことで，必要感をもって造形活動に取り組むことができるだろう。そして，形や色，表現技法を様々に試しながら，表紙の絵に表したい場面の様子や登場人物の心情に合わせて表現を工夫することができると考える。扱うことのできる材料や用具が広がり，様々な表現技法を身に付けてきたこの時期に，自分のイメージに合った形や色，表現技法を見付け，表現することができたという達成感や，絵に表すことで物語の雰囲気がより伝わるようになったという実感，自分の作品を多くの人が見てくれたという喜びを味わうことは，次の造形活動や楽しく豊かな生活を創造しようとする態度につながると考える。

(2) 児童について

本学級の児童は，造形活動への意欲が高く，進んで自分の思いを表現しようとする児童が多い。５月に実践した「エリック・カールの絵を描こう」では，題材から発想を膨らませ，形や色，材料の特徴に着目し，これまでに身に付けた技能を生かしながら，絵に表す活動を楽しむことができていた。また，10 月に実践した「いろんな表現，いい感じ」では，スパッタリングやドリッピング，吹き流しなどの様々な表現技法を組み合わせながら絵に表すことを経験してきている。さらに，毎週１回の学級タイムにおいて，絵画の比較鑑賞や，絵本の表紙を鑑賞する活動に取り組んでいる。特に,絵本の表紙の鑑賞では,「明るい色がたくさん使ってあるから,楽しい内容の絵本だと思う」「手をつないでいる絵が描いてあるから友情を表しているんじゃないかな」など,表紙の絵から物語の内容を想像することができる児童も増えてきている。

一方，授業において，活動を楽しむことだけで満足してしまい，自分の思いを十分に作品に込めることができない児童もいる。本題材では，活動を楽しむことはもちろん，様々な表現方法を試しながら自分の表現を探究し，粘り強く学習に取り組む児童の姿を目指していきたい。

(3) 指導について

国語科で書いた物語から発想し，一冊の本にしたいという児童の思いを大切にすることで，児童が造形活動への必要感をもつことができるようにする。まずは，表紙の絵のイメージマップを作成

することで，表したい場面の様子や登場人物の気持ちを明確にし，それに合う形や色，表現技法を考えることができるようにしたい。また，児童が形や色，表現技法を自由に試すことができるような学習環境の工夫を行い，一人一人の個性が発揮できるようにする。必要に応じて物語を読み返したり，友達にアドバイスしてもらったりするなどの活動を取り入れ，表したいことに合った表現に近づけることができるようにしたい。終末には，国語科で書いた物語と合わせて一冊の本にする。その上で鑑賞活動を行い，自他の造形活動を認め合う場面としたい。そして，図書室などの多くの人に見てもらえる場所に展示することで，児童の身近な生活へとつなげていきたい。

3　題材の目標と評価規準

(1)　題材の目標

物語を基に，場面の様子や登場人物の心情を絵に表すことについて，様々な表現方法を試しながら自分の思いに合った表現を探究することができる。

(2)　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
・絵に表すときの感覚や行為を通して形や色の感じがわかり，水彩絵の具やパスなどの用具を適切に扱うとともに，スパッタリングやドリッピングなどの経験を生かし，表したいことに合わせて表し方を工夫して表している。	・物語から想像したことを基に表したいことを見付け，形や色などを生かしながらどのように表すかについて考えている。 ・作品の造形的なよさや面白さ，表したいこと，表し方などについて，感じ取ったり考えたりし，見方や感じ方を広げている。	・つくりだす喜びを味わい，想像を広げて進んで絵に表す活動に取り組もうとしている。

4　題材の指導計画（全４時間　本時２／４時間目）

時	主な学習活動（○）	指導上の留意点（・）	評価規準（◆）【観点】
1	○場面の様子や登場人物の気持ちなどを基に，物語の表紙の絵に表す形や色などを考え，イメージマップに表す。 ○形や色，表現技法を様々に試し，イメージに合った表し方を見付ける。 	・自分で書いた物語から発想し場面の様子や登場人物の心情を基に表紙に表したい絵を考えることで，活動への思いを高める。 ・形や色，表現技法を様々に試すことができるように，学習環境を工夫する。 準備する表現技法 ・スパッタリング ・ドリッピング ・コラージュ ・吹き流し ・スタンピング	◆物語から表したいことを見付け，表紙にどのように表すかについて考えている。【思・判・表】 ◆形や色，表現技法を様々に試しながら，進んで活動に取り組もうとしている。【主】

2 本 時	○表したいことに合わせて，形や色，スパッタリングやドリッピングなどの表現技法を工夫して表紙の絵を描く。 ○形や色，表現技法を選び，組み合わせることで，自分のイメージする表現に近づける。	・児童が，表したいことに合った形や色，表現技法を選ぶことができるように，児童の活動の様子や気付きを掲示し，学びを共有できるような学習環境を工夫する。 ・児童の思いを引き出し，活動意欲を高めるために，称賛や共感の声掛けを行う。	◆表したいことに合わせて形や色，表現技法を選び，工夫して表している。　【知・技】 ◆自分のイメージする表現に近付けようと，進んで絵に表す活動に取り組んでいる。　【主】
3	○友達の作品を見たり，意見交流をしたりすることで，より自分のイメージに合った表現に近づける。 ○国語科で書いた物語と合わせて，一冊の本を完成させる。	・迷っているところなどについて，友達の作品を見たり，友達にアドバイスをもらったりするなどの交流の時間を設け，自分のイメージに合った表現を探究できるようにする。	◆友達の作品の造形的なよさについて，感じ取ったり考えたりし，見方や感じ方を広げている。　【思・判・表】 ◆友達の作品や意見を参考に，より自分のイメージに合う表現へ近づけようとしている。　【主】
4	○友達に自分の作品を紹介したり，友達の作品を鑑賞したりして，作品のよさを見付ける。 ○どこに展示するとたくさんの人に見てもらえるかを考え，展示をする。 ○活動の振り返りをする。	・自他の造形活動のよさを認め合うことで，見方や感じ方を広げ，造形的な価値を実感することができるようにする。 ・図書室など，多くの人の目に触れる場所に展示することで，児童の身近な生活とつなげる。	◆自他の作品の造形的なよさについて，感じ取ったり考えたりし，見方や感じ方を広げている。　【思・判・表】

5　本時の指導（2／4）

(1) 指導目標

場面の雰囲気や登場人物の気持ちを絵に表すために，形や色，表現技法を選び，工夫しながら，表したいことに合わせて表現をすることができるようにする。

(2) 評価規準

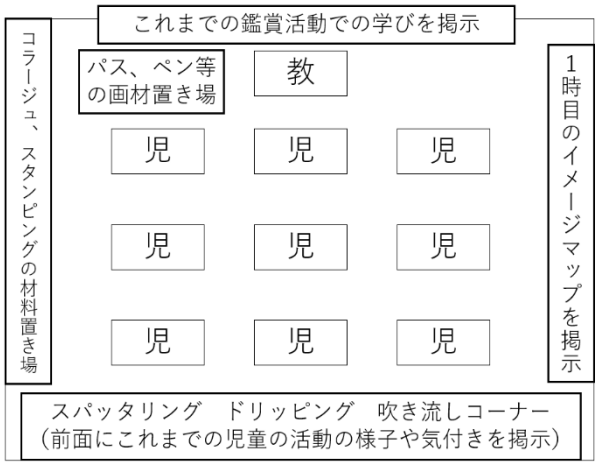
ア　表したいことに合わせて形や色，表現技法を選び，工夫して表している。　【知・技】

ウ　進んで絵に表す活動に取り組み，自分のイメージする表現に近づけようとしている。　【主】

(3) 「造形的な見方・考え方」を働かせるための手立て

本時の授業における「見方・考え方」を働かせている姿を，「自分が選んだ形や色，表現技法に対して，納得したり，新たな表現を試したりしながら，自分のイメージする表現に近づけること」と捉えている。そのために，多様な用具や表現技法の場を設定したり，これまでの学びを共有できる場を設定したりするなどの学習環境の工夫を行い，自分の表したいことに合った形や色，表現技法を選び，工夫して表現することができるようにする。また，称賛や共感の声掛けを行うことで，児童の思いを引き出し，活動を価値付けるようにする。

(4) 展開

学習活動と児童の反応（ ）	教師の働きかけと形成的評価（◆）
1　学習の見通しをもち，めあてを立てる。 ・前の時間にいろいろなことを試して，表したいことに合った形や色が見つかったよ。 ・表紙を描いたら，ぼくだけの本ができるぞ。	1-(1) 本時の見通しをもつことができるように，前時の活動を想起する。 1-(2) 本時のめあてをもち，活動意欲が高まるように，数名の児童の物語への思いと前時で試した表現を紹介する。
めあて　形や色，表現技法を工夫して物語の表紙の絵をえがこう	
2　形や色，表現技法を工夫して絵に表す。(35 分)	2-(1) 表したいことに合った形や色，表現技法を選び，組み合わせながら表現することができるようにするために，絵の具やパスなどの用具，表現技法の場を設定する。また，これまでの学びを共有できるような掲示を行う。 2-(2) 活動の参考となるように，全員分のイメージマップをテーマごとに掲示しておく。
学習環境の工夫  	◆ 表したいことに合った形や色，表現技法を見付けているか。(活動の様子)　【知・技】 ○ 表したいことに合わせて，形や色，表現技法を選んでいる。 → 物語の内容や表したいことを尋ね，前時の活動を振り返りながら表したいことに合った表し方を一緒に考える。
・友情がテーマだから，あたたかい感じがするオレンジ色やピンク色を多く使うよ。 ・主人公の嬉しい気持ちを表現したいから，主人公の表情を工夫するよ。 ・勇気を表現したいから，勢いよくスパッタリングをしよう。 ・学級タイムで鑑賞した絵本は文字にも工夫がしてあったな。文字も工夫してみるといいかも。 ・イメージと何か違う感じだな。もっとイメージに合う形や色があるかもしれないな。 ・同じテーマの友達はどんな風に描いているのかな，友達の考えも聞いてみたいな。	2-(3) 思いを引き出したり，活動意欲を高めたりするために，それぞれの児童に称賛や共感の声掛けを行う。 2-(4) 活動が広がるように，イメージマップにはないアイデアを加えてもよいことを伝えたり，児童の表現を全体で紹介したりする。
	◆ 自分のイメージする表現に近づけるために，進んで絵に表す活動に取り組もうとしているか。(活動の様子)　【主】 ○ 自分のイメージする表現に近づけるために，形や色，表現技法を選びながら，絵に表そうとしている。 → 同じテーマの友達の活動や思いを紹介し，より自分の表したいイメージに近づけたいという意欲を高める。
3　振り返りをし，次時への見通しを立てる。(５分)	3-(1) 振り返りを記述することで，次時への見通しをもつことができるようにする。 3-(2) 様々に表し方を試す姿を称賛し，活動を価値付けることで次時への意欲につなげる。
・表したいイメージに近づけることができているぞ。 ・何色にするか迷っているところがあるから，友達の考えを聞きたいな。	

(5) 指導の実際

1) 必要感のある題材設定

国語科「たから島のぼうけん」は，場面の様子，登場人物の行動や気持ちが読み手に伝わるように，言葉や段落相互の関係に気を付けて物語を創作する学習である。「たから島のぼうけん」の第１時目において，児童と共に単元の学習計画を立てる活動を行った。その際，児童から，ただ物語を書くだけでなく，挿絵や表紙を描くことで一冊の本に仕上げたいという声があがった。本学級では，朝の時間を活用して絵画や風景写真，絵本の表紙の鑑賞活動を行っており，児童の意識の中にこの活動での学びが生かされたと考える。そこで，図画工作科で「絵から広がる物語」の題材を設定した（**図１**）。

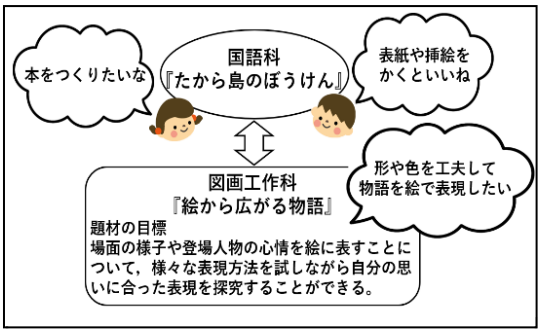


図１　国語科からの題材設定



図２　児童のアイデアスケッチ

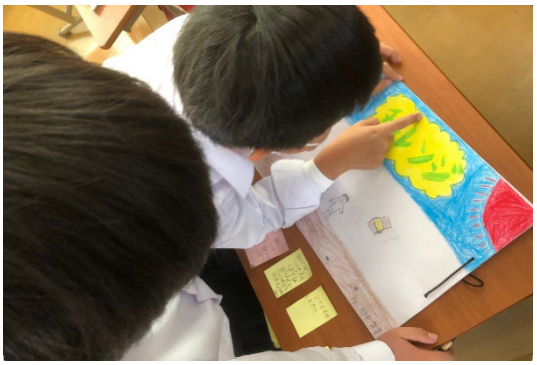


図３　表紙のよさに気付く児童

児童は，自分の思いを込めた物語から表紙の絵を想像し，一冊の本を完成させるという目的をもつことで，造形活動に必要感をもつことができていた。また，読み手を意識した表紙を描きたいという思いから，「どのような構図や色遣いにすれば手に取ってもらえるかな」「物語の雰囲気を表すためにはどういう形や色が合っているかな」など，活動中に造形的な見方・考え方を働かせることにつながったと考える（**図２**）。

題材の終末では，「たくさんの人に読んでほしい」「友達の本を読んでみたい」という児童の思いから，互いの本を鑑賞する活動を設定した。児童は物語の内容と共に，その内容に合わせた表紙の絵の工夫を見付けることができていた。同じ思いをもって活動に取り組んだからこそ，友達の表現のよさに気付くことができたのだと考える（**図３**）。さらに題材終了後は，貸出カードを準備して互いの本の貸し借りができるようにした。この活動は児童の身近な生活と図画工作科の授業をつなげることを意識したものである。児童は，自分の作品が友達に読んでもらえることで達成感を感じることができていた。

2) 学習環境の工夫

児童一人一人が，自分の個性を発揮して造形活動ができるような学習環境を設定するため，スパッタリングやドリッピング等の表現技法ごとに用具の場所を分けたり，アクリル絵の具やパス，マジック等の描画材を様々に準備したりすることで，児童が自分の思いを試しながら納得のいく表現をすることができるようにした（**図４**）。そのことで，様々な形や色，表現技法を試しながら，自分の思いに合



図４　表現技法と学びの足跡

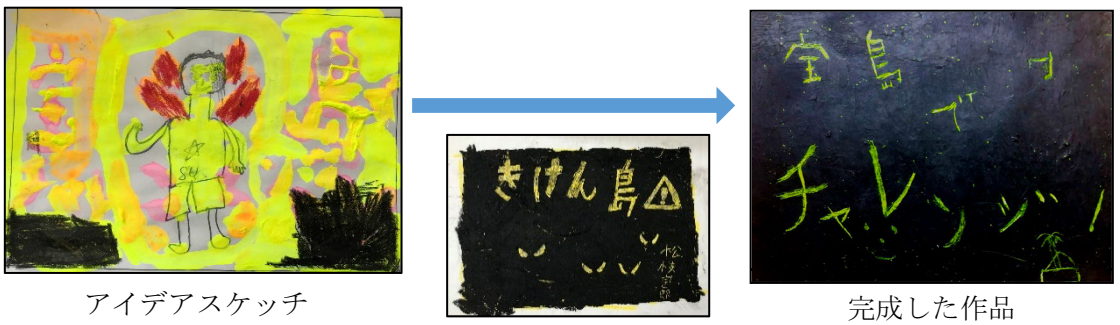
った表現を見付けようとする児童の姿が見られた。さらに，活動中には，「この色の方が物語の雰囲気に合っているから，色を変えてみよう」「思っていた感じと違うから，別の表現技法を試してみよう」というように，より自分の思いに近づけようとする児童の姿も見られた。

また，活動の道しるべとなるような学習環境の工夫も行った。これまでの学びの足跡を壁面に掲示することで，児童が活動に迷った際の手掛かりとなるようにした（**図５**）。



図５　学びの足跡から活動のヒントを得る児童

さらに興味深かったのが，児童が友達の作品からインスピレーションを受けて，表現を変えていく児童の姿である（**図６**）。アイデアスケッチが完成した次の日，全ての児童のアイデアスケッチを教室内に掲示していた。この児童は，友達のアイデアスケッチを参考にし，より自分に合った表現方法を見付けて構想を変えていったと考えられる。このように，学習環境の工夫により，児童が個性を発揮し，自分の思いに合った表現をすることができたといえるのではないだろうか。



アイデアスケッチ　友達のアイデアスケッチ　完成した作品

図６　友達の作品を参考にし，自分のイメージに近づけようとしている児童

６　まとめ

平成 24 年度小学校学習指導要領実施状況調査（図画工作）では，「図画工作科の学習が好きだ」という質問に対して，肯定的な回答をした児童の割合は 80.3％であった。一方，「図画工作の学習をすれば，ふだんの生活や社会に出て役立つ」という質問に対して，肯定的な回答をした児童の割合は 60.0％であり，「図画工作の時間に学習したことを，ふだんの生活の中にいかしていますか。」という質問に対しては，肯定的な回答は 58.3％となっている。現在，STEAM 教育の重要性が高まってきているが，児童にとっては図画工作科の学習が生活と関わっているという実感が薄いことが実情である。今後も，児童にとって必要感のある題材設定や学習環境の工夫といった視点から授業づくりを行い，図画工作科の学習が自分の生活を豊かにしているという実感を育て，自ら創造しようとする児童の育成を目指していきたい。

実践報告

生活の中の音や音楽とつなげる音楽科の授業づくり
－小学校第１学年，第３学年の実践を通して－

江頭　範朗*　・　向井　千晶*

Creating music lessons that connect with sounds and music in daily life
-Through the practice of the first and third grades of elementary school-

Norio EGASHIRA，Chiaki　MUKAI

Ⅰ　概要

音楽科の学習指導において，音楽のよさや面白さや美しさを追究する児童の姿をめざし，生活や社会の中の音や音楽とつなげる指導の工夫，知覚と感受の関連付けのための工夫について研究している。特に小学校低学年・中学年において，生活や社会の中の音や音楽を教材化すること，生活や社会と関連付ける場面の設定について実践を重ねてきた。本実践報告は，小学校第１学年における生活の中の音や音楽を教材化した実践，小学校第３学年における生活や社会と関連付ける場面の設定を行った実践である。以下，研究の手立てを記し，実践の実際と手立てに関する考察を述べる。

柱１　生活や社会の中の音や音楽とつなげる指導の工夫
- 生活や社会の中の音や音楽を教材化
- 生活や社会と関連付ける場面の設定

柱２　知覚と感受の関連付けのための工夫
- 音や音楽，心の動き，イメージを可視化
- 試行錯誤しながら表現できる場の設定

Ⅱ　実践

１．実践①小学校第１学年（35 名），11 月実践

題材名　「がっきとなかよし～ねいろをいかして～」

（１）題材について

本題材は，身近な打楽器そのものやそれらの音色への興味・関心を育てながら，音色の違いや音の様々な特徴を捉えて，表現の仕方を工夫できるようにすることがねらいである。前題材「みの　まわりの　おとに　みみを　すませよう」と関連した題材であり，生活の中にある音に注目し，音の面白さに気付く学習とつながっている。また，第２学年「いろいろな　がっきの　音を　さがそう」では，第１学年で経験した楽器の音色や特徴を基に，より多くの楽器を扱う題材へと進んでいく。本題材の音探しや歌に合わせて打楽器を演奏すること，聴くこと，楽器の特徴をいかして表現することなどの活動を通して，児童は音色のよさや面白さを見いだしていく。また，音色の特徴をいかした音楽づくりの活動を通して，生活場面と音色を結び付け，思いをもった音楽経験を重ねていく。児童が思いをもって表現する楽しさを味わいながら音楽経験を重ねることは，これからの児童の音楽観を広げることにつながる。そして，児童が生活の中にある様々な音や音楽と，より豊かに関わるよう題材を構成していく。

＊佐賀大学教育学部附属小学校

本学級の児童は，音楽活動に意欲的な児童が多く，体を揺らしながら歌ったり，音楽に合わせて打楽器を演奏したりする楽しさを感じている。幼児期より童謡やわらべうた，歌遊びを経験している児童もおり，休み時間に教師や友達と歌ったり手遊びや音遊びをしたりする様子が見受けられる。９月に行った意識調査では，「おんがくはすきですか」という問いに対し，「だいすき・すき」と答えた児童が 35 名中 33 名であった。その理由には，「たのしいから」「すっきりするから」「楽器がすきだから」等と回答する児童がいたことから，音楽活動や音遊びを感覚的に楽しんでいる。また，「あまりすきではない」と回答した児童は，のびのびと活動できておらず，音楽のよさや面白さに気付いていない様相である。そこで本題材では，生活場面と音色を結びつけることで，いろいろな楽器の音色を身近に感じ親しみをもつことができるようにする。音色の違いや特徴に着目して，音や音楽が自分や生活に意味あるものとして気付くことができるよう展開することが必要である。

指導にあたっては，音探し，器楽演奏，鑑賞，音楽づくりによる活動を展開する。まず，第１・２時目では，打楽器の音探しを行う。学校の中で聞こえる音に着目した前題材を振り返り，見付けた音を声で表現する声遊びをした後，トライアングルの様々な鳴らし方を試す。奏法による音色の違いを児童の言葉（オノマトペ等）で捉えて音色を楽しみ，すずやタンブリンでも同様に進めていく。次に，第３・４時目では，様々な打楽器から選んで歌に合わせて演奏し，第５・６時目では，時計をモチーフにした教材曲を打楽器の音色に着目しながら聴く活動を行う。終末には，音楽から様子を想像したり物語をつくったりしながら聴き，音楽に使われている音色を個々のイメージとつなげ次時へ向かう。第７（本時）・８時目では，楽器の音色をいかした音楽づくりを行う。学校や生活の中にある風景を提示して，どのような音がしていそうか想像させる。その際，オノマトペや合いそうな楽器を問い，本時の主な活動に入っていく。主な活動は，風景から一つを選択して，聴こえそうな音を想像しオノマトペで表し，打楽器の鳴らし方を工夫して音楽を作る。次時では，音物語発表会を行う。音楽づくりの活動を通して，思いをもって演奏することで，ただ鳴らしていたものが，楽器の音色の特徴をいかし表現が豊かになっていく。そして，友達と交流する中で共有感を味わい，音楽のよさや面白さに気付くよう展開したい。

（２）教材曲について

教材曲名・作曲者等	楽曲について・期待できる学び
「さがしてみよう ならしてみよう」 安西薫　作詞 長谷川匡俊　作曲	・１～４番の最後に＜じゆうにならす＞の部分があり，様々な楽器の音を試すことができる。Ａ４＋Ｂ８の一部形式。 ・歌詞を手掛かりに，「やさしい」「げんきな」「ふしぎな」「きれいな」「いろいろな」などの歌詞に合う歌い方を工夫したり，音色や鳴らし方を見付けたりすることができる。 ・自分のお気に入りの音色やリズムを試しながら見付けることができる。
「シンコペーテッド クロック」 アンダソン作曲	・時折，変則的に時を刻む時計の様子をユーモラスに描かれた作品。 ＡＢＡの複合三部形式。 ・Ａの部分をほぼ通して演奏しているウッドブロックの響きに着目したり，Ｂの部分のベルを模しているトライアングルの音色の特徴や音の出し方の違いを感じ取ったりすることにより，楽器の音色と演奏の仕方との関わりへの興味・関心を高めることができる。 ・オーケストラによるいろいろな楽器の音色を楽しみながら聴くことができる。また，最後の部分はあたかも時計がバラバラに壊れてしまったかのような面白さや物語性を感じることができる。

（３）題材の目標と評価規準

題材の目標

・音色やリズムなどと曲想との関わりに気付き，楽器の音色に気を付けて演奏できるようにする。

・歌詞の表す様子，音色やリズムと曲想との関わりから，曲想に合った表現の仕方について思いをもったり，曲全体を味わって聴いたりできるようにする。

・打楽器の音色のよさや面白さを感じ取って，互いの音や演奏の仕方を比べながら表現したり，曲全体を味わって聴いたりする学習に楽しんで取り組もうとすることができるようにする。

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
知 打楽器の音の特徴について，それらが生み出す面白さなどと関わらせて気付いている。 知 曲想と打楽器の音色やリズムなどの特徴との関わりについて気付いている。 技 打楽器の音色やリズムなどをいかしながら即興的に音を選んだりつなげたりして表現する技能を身に付けて音楽をつくっている。	思 音色やリズムを聴き取り，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，聞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，様子を表す曲の楽しさを見いだし，曲全体を味わて聴いている。 思 打楽器の音色やリズムを聴き取り，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，聞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，音遊びを通して，音楽づくりの発想を得ている。	主 打楽器の音色やリズムに興味をもち，楽しみながら主体的・協働的に音楽づくりや鑑賞の学習活動に取り組もうとしている。

（４）題材の指導計画（全８時間　本時７／８時間目）

次	時	主な学習活動（○）	指導上の留意点（・）	評価規準（◆）【観点】
一	1 2	○学校の中にある音を見付けて，声遊びをする。 ○トライアングルの鳴らし方を試す。 ○トライアングルと同様に，すずやタンブリンで音探しをする。	・前題材を振り返り，学校の中の音を確認した後，音の感じをオノマトペで表し，音色を言葉で表すようにする。 ・トライアングルの持ち方を確認して，いろいろな音色を見付けるよう促す。 ・楽器名，鳴らし方，音の感じ（オノマトペ）をワークシートに記録するよう促し，材質による音色の違いにも気付くようにする。	◆打楽器の音色と演奏の仕方との関わりに気付き，思いをもった表現にするために必要な，音色に気を付けて打楽器を演奏する技能を身に付けて演奏している。 【知・技】 ◆打楽器の音色や音の強さ，高さ，響きの長さを聴き取り，それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取りながら，音の出し方を工夫し，どのような音にするかについて思いをもっている。 【思・判・表】
	3	○曲全体の感じをつかみ，旋律を歌う。 ○好きな楽器を選んで，音楽に合わせて演奏する。	・歌詞の中にある「やさしい」や「げんきな」を取り上げ，歌詞に合った歌い方をするよう声掛けをする。 ・歌の時と同様，歌詞の言葉を手掛かりに，それぞれの鳴らし方を工夫するように促す。	◆打楽器の音色に興味・関心をもち，互いの音や演奏の仕方を比べながら表現する学習に楽しんで取り組もうとしている。 【主】

	4	○前時に決めた打楽器でリズム打ちをする。 ○歌に合わせて，グループごとに発表する。	・前時の学習を振り返る。 ・学級全員が輪になって，リレー形式で発表する場を設定する。 ・いろいろな音色やリズムを試しながら学習することができるよう，友達の表現もやってみてよいことを伝える。 ・発表したグループの工夫を全体で取り上げ，音色とリズムの観点から整理し共有する。	◆打楽器の音色をいかして，リズムや拍との関わりについて考え，音の出し方やリズムを工夫し，どのように演奏するかについて思いをもっている。 【思・判・表】 ◆音色やリズム，歌詞の表す様子と曲想との関わりに気付き，声や楽器の音色に気を付けて表現する技能を身に付いて歌ったり演奏したりしている。 【知・技】
二	5	○楽器の音色やリズムに気を付けながら聴く。 ○楽器の名前を知る。 ○音色を感じ取りながら，体を動かして聴く。	・時計がどのようになっていくか想像しながら聴くよう促す。 ・まず音色だけを聴き，次にどのように鳴らしているか考え，鳴らし方を確認する。 ・楽器それぞれのリズムを，体を動かしながら表現する場を設定する。	◆打楽器の音色やリズムと曲想との関わりを理解し，音楽を味わいながら聴く学習に取り組んでいる。【知】
	6	○楽器の音色やリズムに注目して聴く。 ○曲の楽しさや演奏のよさについて発表し，物語を考える。	・音色やリズムの面白さについて取り上げ，学級全体で曲の面白さを共有する。 ・挿絵を使ったワークシートに様子を書き込み，時計の様子や物語を想像しながら聴くようにする。	◆打楽器の音色，リズムや旋律と曲想との関わりから，曲や演奏のよさや面白さを見出し，曲全体を味わって聴いている。【思・判・表】
三	7本時	○風景を見て，どんな様子か考える。 ○風景を選んで，その様子を楽器で表す。 ○発表する。	・学校や生活の一場面を提示して，どんな様子か問いかける。その際，どんな音が聴こえてきそうか問い，オノマトペでまとめて次の活動につなげる。 ・想像した様子や音をオノマトペで表し，楽器を選んで試してみるよう促す。	◆打楽器の音色やリズムと想像した様子や音とを結び付けながら考え，音の出し方やリズムを工夫し，どのように演奏するかについて思いをもっている。 【思・判・表】
	8	○楽器の音色を楽しむ。 ○音物語をつくり，発表する。	・何の音？どんな音？ゲームをして，様々な打楽器や鳴らし方を確認する。 ・前時の音づくりを友達とつなげながら音物語をつくり，発表できるようにする。	◆打楽器の音色に興味・関心をもち，互いの音や演奏の仕方を比べながら音物語をつくる学習に楽しんで取り組もうとしている。 【主】

（５）本時の指導（７／８）

指導目標

打楽器の音色と想像した様子を結び付けながら考え，音の出し方を工夫し，どのように演奏するかについて思いをもつことができるようにする。

評価規準

イ　打楽器の音色と想像した様子を結び付けながら考え，音の出し方を工夫し，どのように演奏するかについて思いをもっている。　【思・判・表】

展開

学習活動と児童の反応（　）	教師の働きかけと形成的評価（◆）
１　音あてクイズや声遊びをする。（７分） ・この音はチーンと音がしたから，トライアングルじゃないかな。 ・書く音は「カッカッカッ」だったね。 ・チャイムの音は「キンコンカンコン」です。 ・走る音は「タッタッタッタッ」です。	1-(1)　音色に着目するために本時で用いる打楽器の音あてクイズをしたり，生活の中にある音に着目するために声遊び（まねっこ，かわりばんこ等）をしたりする。 1-(2)　学校の音の声遊びをした後，その風景を提示し，声ではなく楽器で表したらどうなるか問い，本時の活動へ向かう。
２　風景をみて，音を想像する。（８分） ・よるのそらきれいだなぁ。トライアングルを使ってみようかな。 ・そうじの時間は，ガタガタ机を運ぶ音がしそう。 ・この風景は，風が「ザァザァ」と聞こえそうだな。 ・走っている人がいるから「タッタッタッタッ」と音がしていると思うよ。	2-(1)　風景から気付いたことを黒板や拡大風景に整理し，音の感じをオノマトペで表しながら次の活動につなげる。 2-(2)　ワークシートを配布し，風景に注目した箇所をマークしてオノマトペで書き込むことで，場面と音が結びつくよう促す。
３　風景を選び，楽器で音を作る。（15 分） (1)　自分の作品を作る。 ・走っている様子は，カスタネットを使おうかな。 ・どんどん速く走っているから，速く叩いてみよう。 ・風で花が気持ちよさそうだから，すずでサラサラサラと鳴らしてみよう。 ・ほうきで掃く音をギロで表してみようかな。	3-(1)　自分のイメージと合いそうな楽器を試しながら活動できるよう，楽器ごとの場を設定する。 ◆　打楽器の音色と想像した様子を結び付けながら考え，音の出し方を工夫しているか。（児童の様子）【思・判・表】 ○　打楽器の音色と想像した様子と結び付けて考え，音の出し方を工夫している。 →　想像した様子を打楽器で表現できていない児童には，オノマトペにぴったりな打楽器の音色を問いかける。
(2)　ペアで作品を確かめ合ったり，組み合わせたりして作る。 ・タンブリンの「タンタンタンタン」が，走っている様子に合っているね。 ・風が吹いているしている様子を，すずとトライアングルでやってみない？	3-(2)　楽器の音色とイメージを結び付けることができるよう，適時児童の作品を紹介する。 3-(3)　打楽器の音色を確かめたり，組み合わせわせたりできるよう，ペア活動の場を設定する。
４　発表する。（10 分） ・○○さんの音，様子と合ってて面白いなぁ。 ・私は風の音を表したけど，一緒に演奏したらもっと良くなりそう。	４　風景ごとに作品を発表したり，クイズ形式で音から風景を考えたりして，児童の打楽器の音色の工夫を共有する。
５　本時を振り返り，次時の活動を知る。（５分）	５　次時では風景ごとに音物語をつくり発表することを知らせ，次時への見通しをもつ。

（６）実践後の考察

柱１　生活や社会の中の音や音楽とつなげる指導の工夫についての考察

本題材では，柱１の中でも，「生活や社会の中の音や音楽を教材化」に重点を置き，実践を行った。まず，児童の生活の中にある場面を切り取った写真やイラスト５枚を提示し，聞こえてきそうな音を想像した。（**図１**参照）次に，各場面をオノマトペ等の言葉で表した後，楽器で表現する活動を行った。そして，全体で児童の表現を共有し，授業の終末へと向かった。生活の中の記憶に残っている各場面を教材として扱っているため，聞こえてきそうな音も想像しやすく，多くの児童が様々な音をオノマトペでワークシートにメモしたり，つぶやいたりすることができていた。これは，主体的に取り組む児童が多かった一つの要因とも考えられる。また，休み時間などに，身の回りにある音と楽器の音色を結びつける児童も見られた。掃除の時間では「机を動かすと，こんな音がするんだ。」「先生，箒を掃く音は，マラカスの音みたい」と教師に伝えにくる児童もいた。このことから，児童は生活の中の音に対して意識的に捉え，興味や関心が高まったと考えられる。



図　１　本題材における生活の中の音の教材化

柱２　知覚と感受の関連付けのための工夫についての考察

本時において，知覚と感受の関連付けのための工夫は，「試行錯誤し，表現できる場の設定」として，楽器の工夫と場の設置の工夫が挙げられる。一つ目の楽器の工夫としては，児童が様々な楽器の音色を試しながら，表現できていた（**図２図３**参照）。これは，自分が想像した音と本題材で養ってきた音色に対する感覚を研ぎ澄ませ，ピッタリあう音を児童は探していたと考えられる。二つ目の場の設置の工夫として，**図３**のように場面ごとに拡大写真を設置し，児童同士が試行錯誤しながら表現を試すことができ，児童同士が対話できる場を設置した。その場では，自分が想像した音を児童同士が確かめ合ったり，音を重ねて新たな表現方法を発見したりする様相が見られた。これらのことから，場の工夫により，児童は知覚したことと感受したこと（楽器の種類や奏法による音色の違いと自分の想像した音）を結び付けながら活動できたと考えられる。



図　２　本時における使用した楽器



図　３　本時における場の設置

さらには，本時の終末で，同じ場面で同じ楽器を使用していても表したものや奏法が違う児童の表現を取り上げた時，それぞれ児童によって表したい音や表現について気付いていた。多様性を認め合う時間ともなった（**図４**）。

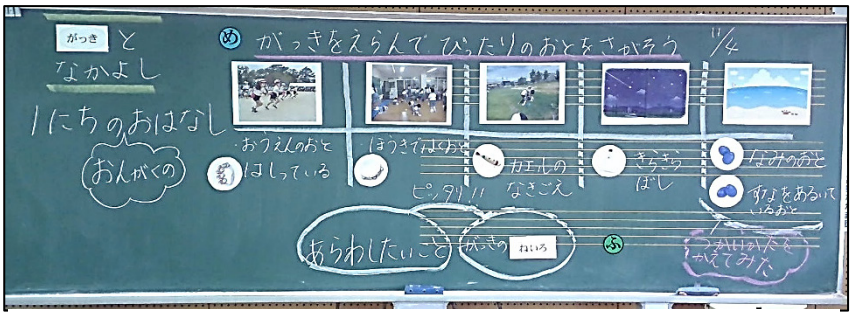


図　４　本時の板書

２．実践②小学校第３学年（35 名），７月実践

題材名　「くりかえしを楽しもう」

(1) 題材の構想

本題材は，第２学年の「はくのまとまりをかんじとろう」や「リズムをかさねて楽しもう」，そして次学年の「いろいろなリズムを感じ取ろう」の学習に関連している。互いの音を聴き合いながら演奏することや，反復や変化を用いてまとまりのあるリズムをつくることを通して，拍の流れやリズムに対する感覚，演奏表現に必要な基礎的な能力を養うことをねらいとしている。そこで軽快な２拍子の「ゆかいな木きん」や，既習曲「春の小川」「山のポルカ」「歌えバンバン」などを扱う。「ゆかいな木きん」は主旋律が８分音符の軽快なリズムで構成されているとともに，似た音型の反復でできていることから，拍にのって楽しく歌ったり演奏したりしやすい。また，無理なく合奏や歌唱に取り組むことができる曲である。既習曲の反復や変化と関連付けながらそれらの仕組みを楽しみ，リズムづくりへとつなげていく。自分のリズムと友達のリズムをつなげて一つのリズムにしたり，模倣したりすることで，拍に対する感覚を一層伸ばしながら，協働して表現する楽しさを味わうことができる構成とする。

本学級は，歌ったり楽器を演奏したりする学習に意欲的に取り組む児童が多い。５月に行った意識調査によると，友達と一緒に歌ったり，演奏したりすることを楽しんでいる児童が35名中28名である。また，児童はこれまで，帯活動として拍にのってポーズを決める遊びや，友達のリズムを模倣して打つリズム遊びに多く取り組んでいる。このように遊びの中で楽しみながら培ってきたリズム感覚を，協働的な音楽活動を通してより一層伸ばしながら，音楽の仕組みについて知り，音楽のよさや面白さに注目できるようにしたい。

第一次では拍の流れにのって班や学級全体で一体感のある演奏をすることを目指し，学習を展開する。拍の流れにのって演奏することや，自分のパートの役割を知り，互いの音を聴き合いながら演奏する大切さに気付く経験をすることで今後の表現活動へつなげていきたい。本時では，“あっちいってこんこんこん”“こっちきてこんこんこん”の反復した旋律をどのように演奏するか，強弱やパート分けなどの演奏の工夫を考える活動を設定し，反復や変化によるよさや面白さを味わいながら合奏に取り組むようにする。さらに既習曲を反復や変化の視点で振り返ることで，今後出合う曲についても，児童が反復や変化についての気付きを持てるようにしたい。第二次では，反復と変化が生み出すまとまりのあるリズムについて知り，それらを生かしたリズムをつくる活動を行う。そして，友達とつなげたり模倣したりすることで，拍の流れに対する感覚を育てていく。また友達のつくった様々なリズムを聴き合ったり，模倣して演奏したりすることで，リズムの違いの面白さや表現の多様性を感じ取らせたい。

(2) 教材曲について

ゆかいな木きん 小林純一作詞／作曲者不明 ／原由多加編曲	・４分の２拍子で拍の流れにのりやすく、８分音符の軽快なリズムで構成されている。 ・動物の様子や気持ちを想像できるような歌詞に楽しさがある。 ・副次的な旋律であるリコーダーのパートは既習の音のみ、低音パートはドとソの２つの音でどちらも簡単なリズムとなっている。 ・合わせて演奏した際に各パートの旋律を感じ取りやすく、合奏曲として易しいものである。

(3) 題材の目標

・拍子やリズムの特徴などと曲想との関わりに気付き，拍にのって表現する技能や，反復や変化を用いてまとまりのあるリズムをつくる技能を身に付ける。　【知・技】
・拍子やリズム，旋律の特徴を捉え，そのよさや面白さを味わって聴いたり，どのように表現するか，どのようにまとまりを意識したリズムをつくるかについて思いや意図をもったりする。　【思・判・表】
・拍子やリズムの特徴が生み出すよさや面白さを感じ取って聴いたり，それらを生かして表現したり，友達と協働してまとまりのあるリズムをつくったりする学習に進んで取り組む。　【主】

(4) 題材計画と評価規準（全６時間）

次	時	○主な学習活動 （音楽を形づくっている要素）	主な評価規準（◆）【観点】
第一次	1	○曲の特徴を感じ取りながら聴く。 （リズム，拍，反復，変化）	◆拍子やリズム，旋律と曲想との関わりに気付いている。 【知】
	2	○拍を感じ取りながら歌ったり演奏したりする。　（リズム，拍） ○８分音符「こざるが」や「ゆかいな」のリズムの反復，３段目の旋律の反復に気付く。（反復，変化）	◆旋律の特徴に気付き，２拍子の拍にのりながら互いの音を聴いて，友達と音を合わせて演奏する技能を身に付けて演奏している。 【知・技】
	3 （本時）	○主旋律，リコーダー，低音部分のリズムのちがいを感じ取って，演奏する。　（音色，拍） ○３段目の旋律の反復について，演奏の工夫を考える。 （反復，変化，音色） ○既習曲や知っている曲の中から反復を見つける。　（反復，変化）	◆旋律の特徴を捉えた表現を工夫し，どのように演奏するかについて，思いや意図をもっている。【思・判・表】 ◆拍子やリズム，旋律と曲想との関わりに興味・関心をもち，互いの音を聴き合いながら演奏する学習に進んで取り組もうとしている。【主】
	4	○互いの音を聴き合いながら，拍にのって演奏を楽しむ。 （拍，旋律，音の重なり）	◆思いや意図を表すために必要な技能を身につけて演奏している。　【技】
第二次	5	○まとまりのあるリズムの仕組みを使って，４小節のリズムをつくる。（リズム，反復，変化）	◆リズムと反復と変化を聴き取り，それらの働きが生み出すよさや面白さを感じ取りながら，４分音符と８分音符のリズムの組み合わせを工夫し，どのように反復と変化を生かしたまとまりのあるリズムをつくるかについて，思いや意図をもっている。　【思・判・表】
	6	○友達とリズムをつなげて，音楽をつくる。 （リズム，拍，反復，変化）	◆リズムのつなげ方の特徴に気付き，反復や変化を生かしてまとまりのあるリズムをつくる技能を身に付けて音楽をつくっている。【知・技】

(5) 本時の指導（３／６）

指導目標

反復や変化が生み出すよさや面白さを感じ取り，どのように演奏するかについて思いや意図をもつことができるようにする。

本時の評価規準

反復や変化が生み出すよさや面白さを感じ取り，聴き取ったことと感じ取ったことの関わりについて考え，どのように演奏するかについて思いや意図をもっている。　【思考・判断・表現】

本時の展開

学習活動と児童の発言や反応（　　）	教師の意図や働きかけ，形成的評価（◆）
1　本時の活動を知る。（５分）	1　曲想と音楽の仕組みとを関連づけ，本時の活動を確認する。
演奏の仕方を工夫してくり返しを楽しもう	
2　演奏の仕方を工夫する。（10分） (1) 個人で考える。 (2) 話し合う。 ・くり返しだけど，大きさを変えて楽しくしたいな。 ・１回目と２回目で人数を変えよう。 ・あっちに行く感じとこっちに行く感じにしたいな。鍵盤ハーモニカと木琴で分かれるのはどうかな。	2-(1) どのように演奏するかについて，「もっと楽しい演奏にするため」という視点を与える。 2-(2) 演奏の工夫やその理由を問い，思いや意図について価値付ける。 ◆どのように演奏するかについて思いや意図をもっている。（ワークシート・発言）【思・判・表】 B　どのように演奏するかについて思いや意図をもち，強弱や音色などの演奏の仕方を工夫している。 C　演奏の仕方の工夫が思いつかない。または思いや意図と演奏の工夫が結びつかない。 →友達の意見を聞くよう促し，やってみたい演奏の工夫を問う。
3　工夫を共有し，合奏する。（15分） ・息を合わせて鳴らそう。 ・鍵盤ハーモニカと木琴で分かれよう。 ・もっとはねている感じで演奏したいな。 ・近いところと遠いところで鳴らしているみたいだね。 ・やってみたらおもしろいな。 ・○○さんは私と同じ工夫の仕方だ。	3-(1) 演奏の工夫を全体で共有し，合奏してどのように感じたかを問う。 3-(2) 互いの音を聴き合いながら，拍にのって演奏している姿を称賛する。 3-(3) 思いや意図を明確にするために，自分のお気に入りの演奏の工夫を選ぶよう促す。
4　身近な音楽の反復や変化を見つける。（10分） ・全部にくり返しがあるよ。 ・リズムは同じだけど，音の高さが違うね。 ・歌えバンバンにはくり返しはないんじゃない？ ・いや，この部分だけ小さいくり返しがあるよ。 ・もう一回でてきているよ。	4-(1) 既習曲や児童が提案した曲について，旋律に着目できるように主な旋律をピアノで演奏したり，旋律のリズムを一緒に手拍子したりする。 4-(2) 反復や変化という特徴と曲想との結びつきについて板書で整理する。
5　本時を振り返る。（５分） ・音の大きさを変えて繰り返すのが面白かったです。 ・今までに習った曲にもこんなにくり返しがあると思いませんでした。 ・くり返しがあるのは同じでも，演奏の仕方でちがう感じになるとわかりました。	5　リズムが反復している部分を強弱や楽器の音色で変化させることで，どのように感じたかを問う。

(6) 実践後の考察

柱１　生活や社会の中の音や音楽とつなげる指導の工夫についての考察

本題材では，柱１の指導の工夫の中でも，「生活や社会と関連付ける場面の設定」を第３時に位置付けた。合奏をよりよくするために反復の部分を工夫して演奏することでその面白さを実感するとともに，自分達が知っている曲に反復を見つける活動を行った。学習して得た知識を学校の中だけで留まらせず，日常にもつなげることで，音楽に豊かに関わっていく態度を育てることをねらいとしたのである。

生活の音楽に目を向ける第一歩として，既習曲や低学年から歌ってきた「歌はともだち（教育芸術社発行)」に掲載されている曲の中から反復を見つけていった。知っている曲から問うことで，改めて「くり返しってなんだろう？」という発言があった。

児童は楽譜を見ながら既習曲について考え，反復を見つけるとともに，リズムのみの反復にも気付いていた（次頁**図５**)。題材の中で獲得した音楽を構成する要素（本題材では反復）について，音楽の

授業だけに留まらず，既習曲から探そうとすることでより意識が向いたと考える。また，実際に歌ったり，手拍子でリズムを確認したり，楽譜を確かめたりすることで身体的にも視覚的にもつかみ，生活の中にある音楽にも反復があることに気付かせた（**図６，７**）。

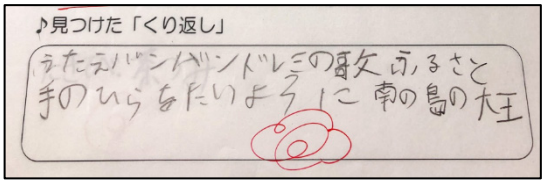


図６　ワークシート

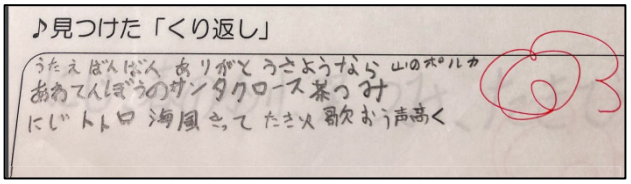


図７　ワークシート

C１：え～、難しい。ていうか、結局くり返しって？
C２：これは？歌えバンバン。
C１：どこにある？くり返し。
C２：「うたうたえ」がいっぱいあるよ。
C１：ああ。
C３：だんだん上がっていってるよ。
T：上がっている、って何が上がっているんですか？
C３：この「うたうたえ」とこの「うたうたえ」はくり返してるけど音があがってる！
T：なるほど、音の高さは違ってもリズムのくり返しがあるね。

図５　グループでの話合い

柱２　知覚と感受の関連付けのための工夫についての考察

①言葉による可視化について

３年生の段階では知覚したことと感受したことを結び付けて考えることが難しい児童が多いため，曲想をつかむための手立てとして，児童が述べた様々な思いや気付きを結び付けながら板書にて整理し可視化した（**図８**）。

次第に児童は，友達の意見を聞きながら，「それは左だよ。思ったことだもん。」などと知覚と感受をわけながら述べるようになった。また，教師が「なぜそう感じたのだろう？」と問いながらその二つを結び付けていった。学級全体で共有し，一人の気付きを全体に広げ，深めていくことにつながった。児童自ら知覚感受を関連付けて記述することは難しいが、板書やワークシートによる可視化，言葉という形で音楽を見えるようにし，教師の働きかけで知覚と感受を関連付けていくことは有効だと考える。

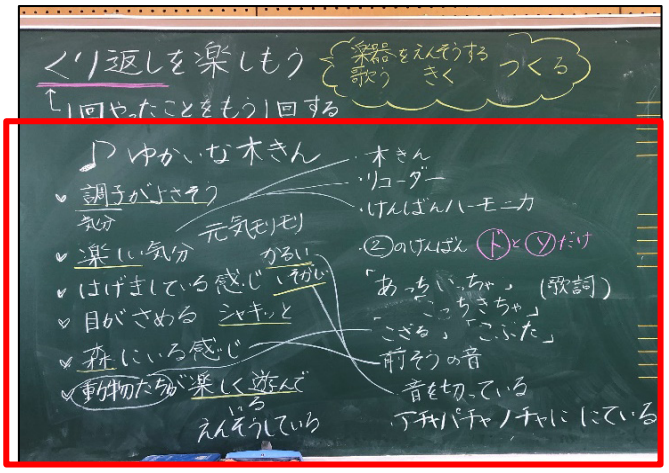


図８　１時目の板書

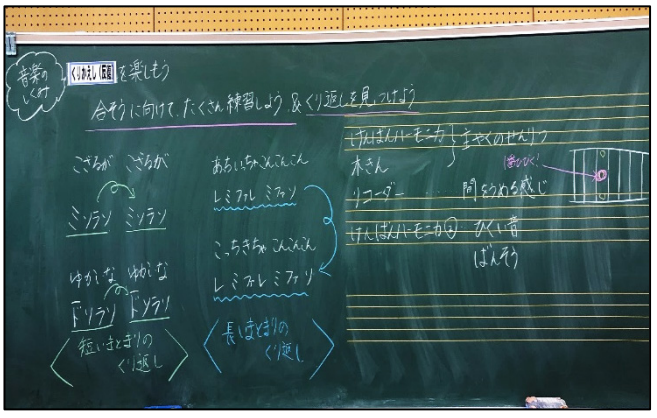


図９　２時目の板書

②身体的な可視化について

本題材では，リズムや旋律が連続して繰り返される反復について焦点を当てている。児童は歌詞から同じ言葉の反復があることは理解できているし，感覚的に旋律の反復についてもつ

かんでいる児童がいることは考えられるが，それを音楽の仕組みとしては捉えていなかった。そのため本題材で演奏したり既習曲から探したり，音楽づくりをしたりすることで，音楽の仕組みとして理解できるよう促した。２時目では、音楽を身体的に表現したり，視覚的に音楽を捉えたりする手立てを設定した。反復する部分の楽譜を重ねて同じリズム，旋律であることを確かめることで，視覚的にも反復であることをつかんでいった（前頁**図９**）。歌ったり手拍子をしたりして身体的につかむと同時に，楽譜で確認することのよさにもふれていった。

③試行錯誤し，表現できる場の設定について

試行錯誤し表現できる場を，３時目に設定した。反復する部分をよりよくするためにはどのような演奏の工夫があるか，グループや全体での対話と実際に表現する活動とをくり返し行った。

演奏をどう工夫するか，思いや意図をもつことが難しい児童がいることは想定される。そのため，班の友達の意見を聞いて「そのような演奏の仕方もあるのか。」「やってみたらどんな音色になるかな。」と考えを広げ，合奏への意欲を高めることをねらいとした。合奏を自分たちで作り上げるという意識が高まり、他者と演奏を合わせることのよさや面白さを味わうことができていた（**図 10**）。

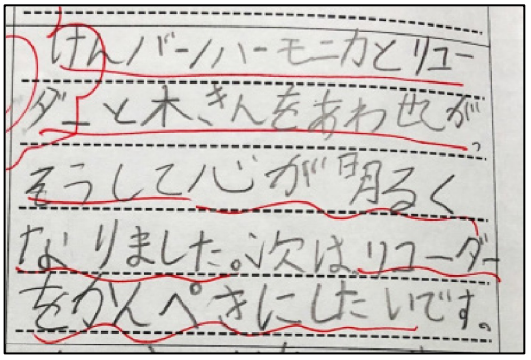


図 10　児童のワークシート

また，児童のアイディアを取り上げながら全体で演奏してみる，という試行錯誤の場を全体で設けた。強弱をつけたり，演奏する楽器が変わったりする工夫が想定されたが，個人や４人程度の班でその工夫を表すとなると，児童の演奏する技能が十分に追いついていない場合が考えられたためである。学級全体で試行錯誤することで，演奏の技能面に対する児童の不安を取り除き，思いや意図を大切にできたと考える。強弱や楽器の音色を変化させて工夫したことによりどのように感じるかを問い直し，その工夫の価値づけを行った。そうすることで最終的に自分が「ゆかいな木きん」を反復の面白さをどのように演奏したいか思いや意図をもつことができ，演奏の技能を高めたいという意欲の向上にもつながった。

Ⅲ　まとめ

１．成果

・生活や社会の中の音や音楽とつなげる指導の工夫における「生活の中の音や音楽を教材化」については，低学年児童において身近に感じる題材を選定したため，児童は意欲的に活動に取り組み主体的な学びとなった。また，授業外の学校生活の中でも本題材で感じたことを思い出し話題にする児童もいたことから，生活の中の音に対して意識的に捉え，学びを深めることができていたと考えられる。

・題材の途中に生活や社会の音や音楽と関連付ける場面の設定をすることで、その題材で主に獲得したい音楽を構成する要素への理解が深まった。それが曲自体のよさや面白さ，美しさを味わうことにつながったと考える。

２．展望

・「生活の中の音や音楽を教材化」については，児童は興味・関心が高まるが，題材間のつながりやカリキュラム上で効果的な学びとなるよう精査，検討が必要である。

・どの手立てにおいても，音楽のよさや面白さや美しさを追究するような児童の姿をめざす研究において，効果的であったのかをチェックする児童の姿を明確にし，有効性を語ることが必要である。

実践報告

遊びを楽しむ児童の姿に見る生活科の学びについての一考察

A Consideration of Learning about Life Environment Studies as seen in the Appearance of Children Enjoying play

森田　祐介*

Yusuke MORITA*

【要約】

生活科は小学校低学年の中核とも言われている教科だが何を学ぶ教科なのかはっきりしないという声も少なからず存在する。それは，活動の中で子供たちの学びを見取ることが難しいというところに原因があるように感じる。特に，小学校１年生は遊びを通して，対象との関わりを感じ，対象へ働きかけを深めていく。楽しそうに活動しているけれども児童は何を学んでいるのか。一歩踏み込んで，児童を突き動かす原動力となる楽しさとは何なのか。本実践では，遊びを楽しむ児童の姿から生活科の学びとは何かについて考察をしていく。

【キーワード】

思いや願い　　楽しみにつながる視点　　試行錯誤　　学習環境づくり

１　はじめに

本実践では，遊びの工夫につながる視点を意識させることで，試行錯誤を生み，より遊びを面白くしていく児童の姿を目指していった。人との関わり，自然や身近なものとの関わりが児童を本気にさせ，楽しく遊びたいという意欲を生み出すことができれば，児童の気付きの質も高まっていくはずである。そのような考えに立った時，より子供たちの学びや生活の文脈に沿った学びを展開する必要があるのではないかと感じる。子供たちの思いや願い，さらには発達段階に応じた学びの有りように配慮した指導についても述べていく。

２　本実践について

(1) 単元構成について

本単元は，内容「(5) 季節の変化と生活」「(6) 自然や物を使った遊び」を中心に構成している。児童は，夏の訪れを草花の生長，虫たちの活動，気候の変化等から気付き始めていく。本単元は，夏の自然で遊ぶ活動を通して，夏に関わる気付きを積み重ね，夏をより楽しむための活動をつくり出し，日々の生活を豊かにしようとする態度を育んでいくことをねらいとしている。その中でも，「水で遊ぶ」(以下水遊び) ということに焦点をしぼり単元を構想することとする。水遊びを通して期待できる学習の価値として，①冷たさや温かさ，感触や流れる感覚，透明性や音といった五感を通して特性に触れることができること，②遊びの中で自然の不思議さ（流れ方や浮力，表面張力，水圧）を実感することができること，③それらを生かして遊びを工夫することができることが挙げられる。また，水という学習対象に遊びを通して働きかけるので，児童の主体性を引き出し，「身近な生活に関わる見方・考え方」を生かして，児童が対象との関わりを深めていく姿が期待できると考える。季節感を生かした遊びを精一杯楽しむ経験は，その後の秋，冬に関連する学習対象への関

＊佐賀大学教育学部附属小学校

わり方につながっていくものである。

(2) 指導方略について

指導にあたっては，まず雨の日の校庭に目を向けさせ，経験とイメージを共有することで雨の日の校庭を歩いてみたいという思いをもたせる。「雨たんけん」では，水たまりや泥の上を歩く感触を味わわせ，流れる水で遊んだり，雨粒を体感したりする中で，雨の日の楽しさを味わわせる。ここで気付いた水や泥の特性は遊びをつくり出す上での布石となる。その後，晴れの日の様子と比べ，「晴れたんけん」を仕組んでいく。自然に浸り，夏ならではの遊びを味わう体験をきっかけとして「水で遊びたい」という思いにつないでいく。水遊びを自分たちの経験から想起させ，遊びを生み出せるような材料（ペットボトルや牛乳パック，カップといった容器，雨どい，洗濯桶など）や場を仕組んでいく。その中で存分に楽しむ様子や遊びの中で生まれた気付きに価値付けを行ったり，試行錯誤の機会を保障したりすることで，水遊びに繰り返し働きかけようとする意欲を高めていく。

11 時目では，前時までにつくり出した遊びを工夫する時間と設定する。まず，遊びの工夫につながる視点（以下視点）を想起させながら，各々がめあてを決めて活動するように促す。見通しをもって活動することでこだわりが生まれ，遊びの工夫につながるであろう。活動の中では，「くらべる」「ためす」「きょうそう」「いっしょに」「へんしん」等，視点を意識できるように声掛けを行っていく。また，共に遊ぶ姿や思いや考えを伝え合う姿は積極的に取り上げ，全体へと広げていきたい。そこで見られるこだわりも「見方・考え方」を生かすものとして児童と共に確認したり，主体的な姿として価値付けたりしていく。11 時目の最後には，活動を振り返り，めあてが達成できたかも含めて児童の活動や気付きに価値付けを行うことで，楽しんだり工夫できたりしたという満足感を味わわせる。そして，今後の活動の方向性を決める場面を設け，みんなで遊ぶための会をしたいという新たな思いや願いを導き出していった。

(3) 本実践で目指す児童の姿

夏の自然と関わる活動を通して，身近な自然の違いや特徴を見付け，自然を使った遊びの面白さに気付くとともに，自分たちの生活を楽しくしようと活動を生み出すことができるようにする。

(4) 本実践の評価基準と単元計画（※枠内が主な実践場面）

ア　知識・技能	イ　思考・判断・表現	ウ　主体的に学習に取り組む態度
①身近な自然の様子や自然を使った遊びの面白さに気付いている。 ②身近にあるものを使って，遊びをつくり出すことの面白さに気付いている。	①夏の自然と関わる活動を通して，身近な自然の違いや特徴を見付けている。 ②自分のおもちゃや遊び方を工夫し，こだわりながら楽しんでいる。	①夏の楽しみ方を見いだし，自分の生活を楽しくしようとしている。 ②夏の自然と関わりたいという思いをもち，いろいろな遊びを繰り返し試している。

時	主な学習活動（○）児童の意識（・）	教師の働きかけ（○）と主な評価規準（◆）
1	○　雨の日のことを想起しながら，「雨たんけん」の計画を立てる。 ・雨粒があたると気持ちいいよ。 ・水たまりの中を歩いてみたいな。	○　雨の日の運動場の様子や経験したことを想起させることで，児童がもっている雨に対する気付きや思いを引き出し，「雨たんけん」に出かけるという活動計画を立てる。
2 3	○　「雨たんけん」を行う。 ・傘が邪魔で並びづらいな。 ・大きな川が流れているみたいだよ。つなげて遊びたいな ・水たまりに飛び込むと水しぶきが上がって面白いよ。 ・泥の感触が気持ちいいな。 ・晴れの日とは違う面白さがあるね。	○　雨合羽や長靴を用意させることで非日常観を演出し，楽しい雰囲気をつくり出す。 ○　雨の日の歩きづらさや見通しの悪さも体験させることで正しい歩行の仕方も意識させる。 ◆　雨の日ならではの運動場の様子に気付いたり，水たまりや流れる水で遊んだりしながら，雨を楽しんでいる。

4 5	○　身近にある公園へ「晴れたんけん（公園遊び)」に出かける。 ・雨があまり降らなくなるとせみの声が聞こえてきたよ。 ・最近，バッタやトンボも捕まえたよ。 ・晴れた日に外でみんなで遊びたいな。	○　雨の日の面白さを存分に味わわせた後，季節の移り変わり（梅雨から盛夏）や夏らしさを想起させ，夏を感じる「晴れたんけん（公園遊び)」の活動を設定する。 ○　校外に出る際の約束や安全面で気を付けなければならないことを指導し，意識させる。
6 7	○　「晴れたんけん（公園遊び)」をもう一度行う。 ・すごく暑いからしっかりお茶を飲まないとね。 ・お堀に船が浮いているよ。 ・バッタやトンボを捕まえたいな。 ・みんなと遊ぶと楽しいね。 ・赤ちゃんやお年寄りの方もいるね。	○　五感を生かした夏みつけを意識させると共に，友達と十分に遊ぶ時間を保障して，みんなで遊ぶ楽しさを味わわせる。 ○　公園内で気付いたことや挑戦してできるようになったこと，遊びを楽しんでいる様子に価値付けを行う。 ◆　友達と共に遊ぶ楽しさに気付き，遊びを工夫しながら楽しんでいる。
8 9	○　水遊びを試す。 ・ペットボトルに穴を開けて，水鉄砲にしてみよう。 ・そうめん流しみたいなことをしたいな。 ・桶の水はとっても気持ちがいいよ。 ・水の流し合いで勝負したいな。 ・なかなか的が倒れないな。 ・キャップに穴をたくさんあけると勢いが強くなるよ。 ・ビー玉すくいがやれそうだね。	○　暑い夏をもっと楽しむためにはどうするか問いかけ，幼稚園のことを想起させたり，公園で遊んだ際の水の気持ちよさを語り合ったりさせることで，水遊びに意識を向けさせていく。 ○　多様な遊びが生まれ，遊びを通した交流や遊びの工夫が生まれるように材料を準備したり，場を設定したりする。 ○　児童が遊びを工夫しているところや面白いところを価値付けることで，遊びの工夫につながる視点を意識させたり，自信や意欲をもたせたりする。
10 11	○　自分たちで水遊びを考え，楽しむ。 ・ホースの中にビー玉を流して，ビー玉競争したい。 ・もっと強い水鉄砲を作りたい。 ・水鉄砲で虹を作りたい。 ・金魚すくいを作って楽しみたいな。 ・水くみ競争をして楽しみたいな。 ・牛乳パックにたくさん穴をあけて，シャワーを作りたいな。 ・紙が破けないかどきどきするところがおすすめだよ。	○　自分たちで作った遊びのおすすめポイントや工夫の視点を意識させ，価値付けを行うことで遊びを工夫して楽しめていることを実感させる。 ○　試行錯誤しながら，繰り返し水遊びづくりを行うことができるように，同じ遊び同士の児童を引き寄せたり，児童の思いや願い引き出し，アドバイスを行う。 ◆　自分たちの水遊びをつくり出そうと思いや願いに沿って粘り強く取り組んでいる。
12   **本時**   <

15	書いておいたらいいね。 ○　１の３サマーフェスタをひらく。 ・たくさんのお客さんが楽しんでくれて嬉しいな。 ・失敗もしたけれど，頑張ったら分だけ成長できたね。 ・今度もみんなでお祭りをしたいね。	呼ぶという目的意識，相手意識をもたせることで，遊び方を伝えたり表現したりする意識をもたせる。 ○　水遊びをつくり出すことを通して，工夫できたことや面白さを追究してきた自分の成長にも気付かせる。 ◆　水遊びをつくり出す楽しさやみんなでやり遂げる達成感を感じ，粘り強く取り組むことのできた自分の成長に気付いている。。

３　実践の実際　　※7 時目までは割愛

(1) 水遊びを試す児童の様相【８，９時目】



図１　地面に絵を描いて楽しむ児童

７時目では，暑い夏をもっと楽しむためにどんな活動をしていきたいかという問いかけを行った。前時までの公園遊びの中で水の気持ちよさを味わっていた子供の発言やこれまでの経験をつなげながら水遊びへと意識を向けることができた。水遊びとの出合いの時間では，遊び方を意識させすぎるのではなく，一人一人が水や材料とたっぷりと関わり，その面白さや心地よさを十分に味わることができるようにした。いろいろな遊びを試しながらお気に入りの遊びを見付ける過程を大切にすることで，自分の遊びに満足したり，そこから生まれる気付きが遊びの工夫につながったりしていくと考えるからである。以下，児童の様相を中心に語りながら，どう学びをつなげていったのかについて示す。

ア　ペットボトルで水鉄砲をつくる児童



図２　一緒に的を倒そうとする児童

まずは，ペットボトルを用いて水鉄砲をつくる子供たちが大勢いた。水鉄砲から水ができること自体面白さを感じていた子供たちも地面に絵を描いたり，木の枝を的に見立ててかけようとしたりする姿が見られた。そこからペットボトルを的にして，倒そうとする遊びを楽しむ児童が出てきた。そのペットボトルがなかなか倒れないことから子供たちの試行錯誤が始まる。何人かで力を合わせて，ペットボトルを倒そうと協力し始めたのである。ただ，なかなか倒れないペットボトルを前にもっと勢いをつけるためにどうしたらよいかという思考が働きだした。お互いの水鉄砲を比べることを勧めたところ，ある子供のキャップを見てみると穴がたくさんあいており，それが勢いよく水が出る仕組みにつながることに気付いた子供がいた。そこから，強い水鉄砲を作るためには穴をたくさんあけるという気付きが生まれたのである。

イ　ホースを用いた遊びを考える児童



図３　ホースに水を流す子供たち

今回，透明なホースを用意した。そのホースを使い始めた子供たちは水を貯めて流すという遊びを始めた。コンテナを積み上げて上から水を流し込んでいる様子から「水は高い所から低い所へと流れる」とい知識を生かしている子どもの姿が見られた。その中にビー玉を入れて流れ出ていく様子が面白かったよ

うだ。その後，溜まった水たまりの中に手を入れて，温められた水の不思議さを感じたり，泥の感触の気持ちよさから泥団子づくりを楽しんだりする姿も見られた。

ウ　雨どいを用いた遊びを考える児童

雨どいに目を付けた子供たちは２つ雨どいをつなげて，両端から水を流し合う遊びを始める。最初は水を流すこと自体が面白かった児童たちも，相手よりたくさんの水を流したいという思いからぶつかり合うこともあった。遊びに没頭するがあまり思いが先行しまったのである。児童たちの「負けたくない」という思いも大切にしながら，どうしたら楽しく遊べるのか諭すと，「みんなで１つのものをつくりたい」という思いをもつことができた。こういう遊びの中で折り合いを付けていくということも大切な学びの１つである。



図４　雨どいに水を流す児童

エ　気付きを基に次の活動への思いを引き出す

振り返りの中で表出された気付きを基に，遊びの工夫につながる視点を子供たちと整理を行った。児童の気付きに見られたものは，「たいけつする」「いっしょにできる」等，人との関わりに関することや「ゲームみたい」「どきどき・わくわく」等，遊び方に関することである。その視点を意識させることで気付きの質は高まり，遊びの工夫も広がっていった。

(2) 楽しい水遊びをつくり出そうとする児童の様相【10，11 時目】

導入では，つくりたい遊びを想起させることで工夫につながる視点も意識させることと試みた。「たいけつする」ことや「いっしょにできる」こと，どんな遊びが楽しいか尋ねた時に出てきた「わくわく・どきどき」することも工夫につながる視点として意識させて活動に入っていった。

ア　ビニール袋を魚に見立てて釣り遊びを楽しむ子供たち

前時から金魚すくいや釣りをしたいという児童も少なからずいたが，どのように魚を表現するのかが課題であった。ある児童は，ビニール袋に水を入れることで水に浮かぶと想定していたが，想定は外れ，水面から顔を出さなくなってしてまった。その様子が気に入ったのか，紐をつけて魚を表現したのである。ただ，どのように釣り上げるのかまではイメージができていなかったので，「どうやって釣りをやるか分かる？」と問いかけたところ，釣り竿が必要であるということに気付いたのである。そこからＳ字フックを釣り針に見立て，紐で作った輪に引っ掛けることで釣り上げるという遊びをつくり出すことができた。



図５　袋を魚に見立てる子供たち

イ　ビー玉すくいで遊ぶ子供たち

ビー玉をどれだけおおく集めることができるか競い出す児童たちも現れた。「ヨーイドン！」の掛け声で一斉にビー玉をすくい，遊びに没頭する様相が見られるグループがあった。ただ，どのように遊びが発展していくのかについては，今後，課題の残る遊びではあった。「どきどき・わくわく」の視点をもとに児童たちと没頭できていたことに価値付けを行いながらも，より発展性のある遊びへとパワーアップさせるために次時への見通しをもた

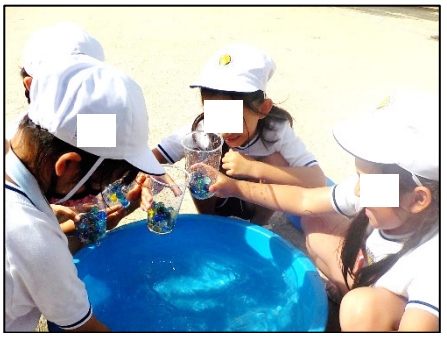


図６　ビー玉すくいに没頭する児童たち

せていきたい。

ウ　的を落とすために活動に没頭す子供たち

様々なものを的として水鉄砲遊びを行っていた子供たちであったが，一番活動に没頭していたのは，的を落とすという遊びであった。発砲トレーを紐にぶら下げることで発砲トレーを落とすという目的が生まれたのである。子供たちの頭上に設置された的でもあったので，自分たちにも水がかかるという二重の面白さがあったようである。また，的が１つだけということもあり大人数で遊ぶ高揚感もあり，人気の遊びとなっていった。「的は１つだけでいい？」という問いかけに増やしてみんなで対決したいという返答がかえってきた。まだまだ，遊びの工夫に広がりの余地がみられた瞬間であった。



図７　的をめがけて没頭する子供たち

エ　雨どいを組み合わせて，スライダーづくりを楽しむ子供

雨どいを使ってスライダーを作ろうとする新たなチームが生まれた。雨どいを安定できず，苦慮していたようであったが，「どうしたらズレないかな？」と問題点を顕在化してあげると，紐みたいなもので結んだらいいという解決方法を導き出すことができた（図 10）。そこから長くつなげて，カーブをたくさん作りたいとう思いを叶えて，何度もペットボトルキャップを流すことを楽しんでいた。子供たちの遊びの問題点を教師が顕在化することも時には必要なことであると感じた。もっとカーブを作りたいという思いのもと本時の活動へ向かう子供たちの姿に期待していきたい。



図８　何とかつなげようと試行錯誤する児童

オ　様々な遊びを楽しもうとする児童たち

すべての児童たちが１つの遊びを追究できてきたわけではない。時には，遊びが上手くいかず他の遊びに変わってしまう児童もいた。思いや願いが強くなるためには，やはり気付きの質の高まり（遊びの面白さに触れること，分かる）を児童自身が感じることが必要である。そうでなければ，意欲も長続きしづらい。ただ様々な遊びを経験しながら，自分の関心にあった遊びに出合うことができれば，自ら対象に働きかけ続け，没頭して遊ぶことができる。それは，友達との関わりの中で生まれる楽しさや対象がもっている学習材としての価値をどこまで教師が引き出せるかにかかっている。多様な遊びを許容しながらも児童たちがより活動に没頭したり，遊びの工夫を見いだしたりする姿を表出させるために，次の活動に向けて，思いや願いをもたせ，遊びの工夫につながる視点をより意識させて，次時の授業に向かわせた。



図９　的当て遊びに遊び方を変えた児童

(3) 楽しさを味わいながら，新たな活動への思いをもつことができた児童の様相【12 時目】

遊び始めて５時目ともなると互いのやりたいことや遊びの目的意識が共有されていき，協同的に遊び始める児童の姿が増えるようになってきた。上手くいかないからあきらめるのではなく，何とか乗り越えようとする児童の姿があった。児童の声を聞いていると「こうしたい，ああしたい」という思いや願いを聞くことができるようになった。しっかりとした目的意識があるからこそ，粘り

強く取り組む姿勢や工夫を重ねていこうと試行錯誤することができるのではないだろうか。

なかなか上手にできなかった「スライダーチーム」も遊びの内容を変えながらも成功できたとい う達成感をもって 1 時間を振り返ることができていた。児童が真に学習の主体となって学びをつくり出していく過程を踏んでいるからこそ，本気で対象に関わり，働きかけ，自信をもって活動できるのではないだろうか。幼稚園で学んできたことを徐々に系統的な学びへとつなげるためには遊びを通した学びが必要であると本実践を通して実感した。さらに，今後の活動をどうしていきたいかと問うと，「他のクラスと遊びたい」と新たな活動を見いだすことができていた。遊びのフィールドを広げることで更に楽しめそうだと気付くことができるようになってきた。



図 10　真剣に水を分け合う児童

本実践で大切にしてきたことの 1 つに学習環境づくりがある。児童の思いや願いに応える，新たな遊びのヒントとなる学習材の検討。児童同士が刺激し合って，対話を生み出したり，新たなアイデアにつながるような思考を促す学習材の配置。更には，教師自身が学習環境となり，児童の考えや思いを受け止め，時には壁となり，児童の遊びに疑問を投げかけ，無自覚に遊んでいた部分を意識させたり，自信をもたせることができたりと授業者自身の振る舞いは低学年児童にとって大きなものであると感じた。

4　まとめと考察

本実践では，水遊びを楽しむ児童の姿から生活科の学びについて考えてきた。幼児期との接続期にある低学年では，遊び自体が児童の生活の一部であると言っても過言ではない。児童は遊びを通して，対象を認知し，働きかけながら自分を環境と調整させながら，様々な知識や技能を身に付けていく。遊びこそが，児童にとっての本物の学びなのである。そこでは，これまでの経験や学びを総動員して児童にとっての課題を解決する場になっているのである。ただ，そこで働いている見方・考え方，資質・能力等は無自覚であるために見えにくい。そこに授業者の価値付けがあるからこそ，児童が対象に価値を見いだし，働きかけが教科され，自分にとって特別なものになるのである。生活科における遊びは，学びに向かう意欲面を育んだり，学びを統合的に発揮できる場としての役割があるということを児童の姿から見取ることができた。

佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター規程

（平成２８年３月２０日制定）

（趣旨）

第１条　この規程は，国立大学法人佐賀大学基本規則（平成１６年４月１日制定）第２３条第３項の規定に基づき，佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター（以下「センター」という。）の組織及び運営に関し必要な事項を定めるものとする。

（目的）

第２条　センターは，附属学校園等，学内外の関係機関との連携のもとに，教育臨床，教育実践研究及び教職支援に関する業務を行い，学校教育が直面している様々な今日的課題に対応するとともに，教員の養成と研修を通して教育実践の向上に資することを目的とする。

（業務）

第３条　センターに，前条の目的を達成するため，教育臨床部門，教育実践研究部門及び教職支援部門を置き，次の表に掲げる業務を行う。なお，各部門で連携・協力して業務を行う場合もある。

部　　門	業　　務
教育臨床部門	(1) 心理相談・教育相談 (2) 教育相談に関する研修
教育実践研究部門	(1) プロジェクト型教育実践研究 (2) 附属学校園との共同研究 (3) 教育活動成果の公開
教職支援部門	(1) 教育実習の支援 (2) 教職を目指す学生の支援 (3) 現職教職員の支援
部門共通	(1) 学部・大学院の教員養成カリキュラムに関すること。 (2) 佐賀県教育委員会との連携・協力事業に関すること。 (3) 学部・大学院・全学教育機構での教育担当に関すること。 (4) 広報 (5) その他教育臨床，教育実践研究，教職支援に関すること。

（職員）

第４条　センターに，次の職員を置く。

(1) センター長

(2) 専任の教員

(3) その他必要な教職員

（センター長）

第５条　センター長は，教育学部の教授のうちから選考する。

２　センター長は，センターの業務を掌理する。

３　センター長の任期は，２年とし，再任を妨げない。ただし，通算４年を超えて在任することはできない。

４　センター長に欠員が生じた場合の後任者の任期は，前任者の残任期間とする。

５　センター長は，センター専任の教員から副センター長を指名する。

（客員教授等）

第６条　センターに，客員教授及び客員准教授（以下「客員教授等」という。）を置くことができる。

（研究プロジェクト）

第７条　センター長は，第２条の目的を達成するため，必要に応じて研究プロジェクトチームを組織することができる。

２　研究プロジェクトチームの構成員は，センターの専任の教員，客員教授等その他教育学部及び附属学校園の教員のうちからセンター長が指名した者をもって組織する。

３　センター長が必要と認めたときは，前項以外の者を研究員として加えることができる。

（センター長，専任の教員及び客員教授等の選考）

第８条　センター長の選考は，教育学部長の推薦を経て，学長が行う。

２　教育学部長は，前項の推薦を行うため，教授会の議を経て，センター長候補者を選定する。

３　専任の教員及び客員教授等の選考は，教授会の議を経て，学長が行う。

（運営委員会）

第９条　センターに，佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター運営委員会（以下「運営委員会」という。）を置く。

（審議事項）

第10条　運営委員会は，次に掲げる事項を審議する。

(1) センターの運営の基本方針に関すること。

(2) センターの予算に関すること。

(3) その他必要と認める事項

（組織）

第11条　運営委員会は，次に掲げる委員をもって組織する。

(1) センター長

(2) センターの専任の教員

(3) センターの併任の教員

(4) 教授会から選出された者　４人

(5) 附属学校園長が推薦した者　各１人

２　前項第３号及び第４号の委員の任期は，２年とし，再任を妨げない。

３　第１項第３号及び第４号の委員に欠員が生じた場合の後任者の任期は，前任者の残任期間とする。

（委員長）

第12条　運営委員会に，委員長を置き，前条第１項第１号の委員をもって充てる。

２　委員長は，運営委員会を招集し，その議長となる。

３　委員長に事故があるときは，副センター長が，その職務を代行する。

（議事）

第13条　運営委員会は，委員の３分の２以上の出席がなければ，議事を開き，議決をすることができない。

２　議事は，出席者の過半数をもって決し，可否同数のときは，議長の決するところによる。

（委員以外の者の出席）

第14条　委員長が必要と認めたときは，運営委員会に委員以外の者の出席を求め，意見を聴くことができる。

（事務）

第15条　センター及び運営委員会の事務は，教育学部事務部が行う。

（雑則）

第16条　この規程に定めるもののほか，センターの運営に関し必要な事項は，運営委員会の議を経て，センター長が別に定める。

附　則

この規程は，平成２８年４月１日から施行する。

附　則（令和２年２月５日改正）

この規程は，令和２年２月５日から施行し，令和元年４月１日から適用する。

「佐賀大学教育実践研究」編集規定

令和元年7月31日
運営委員会決定

１．研究紀要の発行

佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター（以下，「センター」という。）は，センター規程第３条に規定された業務として，研究紀要「佐賀大学教育実践研究」を年1回発行する。

２．編集委員会

(1) 「佐賀大学教育実践研究」の編集および発行に関する事項は，編集委員会において決定する。
(2) 編集委員会は，センター長，センター所属教員及びセンター運営委員の中から選出された者（４名以内）で構成し，委員長は委員の互選で選出する。

３．内容

研究紀要は以下の内容をもって構成する。いずれも未公刊のものに限る。
(1) 研究論文：原則として教育実践に関わる理論的又は実証的な研究。
研究目的，方法，結果，考察，結論，文献を内容に含むこと。
(2) 実践研究論文：教育に関する問題の解決や改善のための実践的な研究。
実践目的，実践計画，実践過程，実践結果，考察，結論，文献を内容に含むこと。
(3) 実践報告：研究プロジェクト報告，実践記録，実践結果など。
概要，経過，まとめを内容に含むこと。
(4) 資料：授業計画資料など，未加工の原資料の紹介。
(5) センターの事業日誌，年間事業報告等に関わること。
(6) その他，編集委員会が認めたもの。

４．投稿資格

研究紀要には，次の者が投稿できる。
(1) センター長及びセンター所属教員。
(2) 本学，附属学校園及び代用附属学校の専任教員。
(3) 上記（１）（２）を共同執筆者として，共同研究を行う者。
(4) その他，編集委員会が認めた者。

５．執筆要項

原稿は，別に定める執筆要項に従って作成するものとする。

The Journal of Studies on Educational Practices :

A Bulletin of the Integrated Center for Educational Research and Development,
Faculty of Education, Saga University
Volume 40 February 2022

Contents

Special Section

FOREWARD Hiroshi WAKUYA …… 1

《Research Artides on Educational Practice》

Lifestyle Unit-based Learning to Group Activities with an Aim to Social Studies and Occupational Studies in the Junior High School for Special Needs Education with Intellectual Disabilities
Miho KUROKI, Ikuo MATSUYAMA …… 3

Possibility of ICT Utilization during Teaching Practice :
A Consideration on Some Challenging Trials in COVID-19 Calamity
Hiroshi WAKUYA, Seiji KUROTANI,
and Bunji ONO …… 13

Consideration on the image diagram that captures the volume change of air due to temperature change :
Through the unit of "Temperature and Volume of Things" in the 4th grade of elementary school
Fukutaro MINE, Toshiya OKAJIMA …… 19

《Research Articles》

The Relationships among Status in Use of Health Office, Physical Fitness Tests and Life-Styles Junior High School Students
Kazunari USHIJIMA, Natsuki MASUYA, Kouichi TSUTSUMI,
Masako SHIMURA, Hiroaki WATANABE …… 27

A Case Study of a Kindergartener who went through his own unique stages before he started to play in his own way.
Asako MUTO and Kosuke ISHII …… 37

《Reports on Educational Practice》

The Practice of Creating Math Lessons that children value their learning
Mitsuhiro KITAJIMA, Shigekazu KOMEDA …… 45

A Practical Study of Home Economics in Junior High School Enhancing Students' Proactive Learning :
Focusing on Individual Issues
Eri SAKASHITA and Yoko OKA …… 53

The Practice of Creating Math Lessons that children value their learning
Keigo HIROSE, Shigekazu KOMEDA …… 67

Regular Section

《Research Artides on Educational Practice》

Apply "Reading Strategy" to Expressive Activities and Update
Yudai SHIRAI …… 83

Supplementary Teaching Practice under the Epidemic of New Coronavirus Infection on the 2020
Ikuo MATSUYAMA, Gen TAKAYANAGI,
Naomi SYOHO, and Masaaki YOSHINO …… 91

《Research Articles》

Recognition of Childcare Workers for Early Childhood Care in Centers of Early Childhood Care
Ikuo MATSUYAMA …… 103

Recognition of Residential Workers for the Support to Daily Activities of Persons with Autism Spectrum Disorders in the Day Care of Facility for Disabled
Ikuo MATSUYAMA …… 113

《Reports on Educational Practice》

Creating and Solving Questions that Go Through the Unit：
—From the Practice of "SUGATA O KAERU DAIZU"—
Yudai SHIRAI …… 123

Report on Holding an Online Education Research Presentation
Yudai SHIRAI …… 137

An Approach to English activities for improving Children's "Independent, Interactive and Deep learning"：
the 4th Grade's Lessons
Daisuke MATSUSHITA …… 141

A Report about Effective Using with Information and Communication Technology in English activities：
Classifying and Organizing Activities with "5 tools"
Daisuke MATSUSHITA …… 151

Creating Lessons in the Art and Crafts Department that Children Try to Create by themselves：
—Cross-curricular learning of drawing and crafts and Japanese language—
Tomoaki SHIMAZAKI …… 159

Creating music lessons that connect with sounds and music in daily life
—Through the practice of the first and third grades of elementary school—
Norio EGASHIRA, Chiaki MUKAI …… 167

A Consideration of Learning about Life Environment Studies as seen in the Appearance of Children Enjoying play
Yusuke MORITA …… 179

《Information》 …… 187

Published by
The Integrated Center for Educational Research and Development
Faculty of Education, Saga University
February 2022

編集委員

松山　郁夫（附属教育実践総合センター長〔併〕）

○和久屋　寛（附属教育実践総合センター）

石井　宏祐（附属教育実践総合センター）

高柳　　元（附属教育実践総合センター）

達富　洋二（言語・社会系グループ）

中村　　聡（理数系グループ）

坂元　康成（実技系グループ）

豆田　幸彦（附属小学校）

永田　康子（附属中学校）

（○は編集委員長）

佐賀大学教育実践研究

（旧『教育実践研究指導センター紀要』）

第 40 号

令和4年2月28日　発行

編集兼発行者　　佐賀大学教育学部
　　附属教育実践総合センター
〒840-8502　佐賀県佐賀市本庄町１番地
　　佐賀大学教育学部内
　　Ｔｅｌ．0952(28)8214
　　Ｆａｘ．0952(28)8219
印刷所　　株式会社　古川総合印刷
　　佐賀市鍋島町大字森田881番地