

令和3年度 長期教育研究員

研究報告集録

第50号

はしがき

<こども園 人間関係>

- 友達と思いを伝え合い、協同して遊びや活動を楽しむ子どもの育成
— 互いに繋がる環境構成と援助の工夫 —

浦添市立浦添こども園
大城 さやか

<小学校 国語>

- 考えを形成し表現する児童の育成
— 「書くこと」における協働的な学習を通して —

浦添市立宮城小学校
上原 和日子

<中学校 社会>

- 自ら「問い」をもち、課題を追究する生徒の育成
— 「社会的な見方・考え方」を働かせる歴史学習指導の工夫 —

浦添市立仲西中学校
村上 紀彦

<自立支援>

- 社会で自立して生きるための基礎を育てる支援の工夫
— 集団で行う体験活動及びキャリア教育の実践を通して —

浦添市立仲西小学校
島仲 寛貴

<適応指導>

- 心身の安心を保ち自己肯定感を高める児童生徒の育成
— 個々の発達に沿った身体作りの実践を通して —

浦添市立浦添中学校
金城 知香

令和4年3月

浦添市立教育研究所

は し が き

社会全体が、新型コロナウイルス感染症と共に生きていかなければならない状況が続いて3年目となりました。相次ぐ感染拡大により今年度も何度か学校閉鎖を余儀なくされています。そのような中、今年度は学校教育に大きな変革をもたらす2つの出来事がありました。その一つは、GIGA スクール構想により1人1台端末活用の授業が4月よりスタートしたことです。二つは、度重なる学校閉鎖の中、子ども達の「学びを止めない」ことを目指してオンライン授業が実施されたことです。両者のICT活用により学校教育の情報化が一気に進展した1年となりました。

このような状況下、本教育研究所においては、令和3年度長期教育研究員の研修事業の成果として、研究報告書を発刊する運びとなりました。これまで本研修事業を通して、学校教育の充実に資する人材育成に努めてきており、今年度第50期を迎え、幼稚園・こども園45名、小学校108名、中学校65名の計218名が研修を終えています。また、特別研究員研修事業として平成2年から23名が研修を終え、多くの子ども達と関わり成長へと導いています。

今年度の長期教育研究員3名の研究テーマ等を見ますと、大城さやか研究員は、「協同して遊びを楽しむ子どもの育成」を目指して、ポスター作りや段ボール遊び等の環境構成を工夫したり個々のイメージを大切にしながら園児同士をつなげる援助をしたりして、みんなで協力して遊ぶことの楽しさを追求しています。上原和日子研究員は、小学校学習指導要領国語科で新しく示された「考えの形成」について「総合的な学習の時間」との合科学習により、体験等をもとに、どの子も自分の考えを形成し表現できる研究に取り組んでいます。村上紀彦研究員は、中学校社会科において、学習指導要領で新しく示された「社会的な見方・考え方」を働かせて社会的事象を捉えさせるために、自作の「考えるシート」等を工夫し課題追求を試みています。

また特別研究員2名の研究を見ますと、適応指導教室「いまあじ」の金城知香研究員は、不登校児童生徒の「心身の安定を保ち自己肯定感を高める」ために、児童生徒の発達的な特性等を把握し、個々に寄り添った身体作りの「発達あそび」によりテーマに迫っています。自立支援室「ひなた」の島仲寛貴研究員は、不登校生徒の進路選択に際し、生徒の自己理解を促す「自己発見プログラム」を実施し、キャリア教育の視点から職業選択肢を広げる取組を実践しています。

いずれの研究においても、今日的教育課題に対して理論と実践の両面から真摯に研究に取り組んでいる姿が見られました。研究員には今後、本研究所で得た成果を学校現場で仲間と共有しつつ、新たなる課題に挑戦し、各学校における日々の教育実践に役立てることを願っております。

結びになりますが、本研修事業にご理解を頂き、検証授業等ではご支援・ご協力を賜りました研究員の所属校の校長先生をはじめ諸先生方、さらには本研修に対し、ご指導・ご助言を賜りました関係者の皆様に心から感謝申し上げます。

令和4年3月

浦添市立教育研究所

所長 田中 浩三

目次

はしがき

<こども園 人間関係> 1

- 友達と想いを伝え合い，協同して遊びや活動を楽しむ子どもの育成
 - － 互いに繋がる環境構成と援助の工夫 －

浦添市立浦添こども園
大城 さやか

<小学校 国語> 17

- 考えを形成し表現する児童の育成
 - － 「書くこと」における協働的な学習を通して －

浦添市立宮城小学校
上原 和日子

<中学校 社会> 33

- 自ら「問い」をもち，課題を追究する生徒の育成
 - － 「社会的な見方・考え方」を働かせる歴史学習指導の工夫 －

浦添市立仲西中学校
村上 紀彦

<自立支援> 49

- 社会で自立して生きるための基礎を育てる支援の工夫
 - － 集団で行う体験活動及びキャリア教育の実践を通して －

浦添市立仲西小学校
島 仲 寛貴

<適応指導> 57

- 心身の安心を保ち自己肯定感を高める児童生徒の育成
 - － 個々の発達に沿った身体作りの実践を通して －

浦添市立浦添中学校
金城 知香

〈こども園 人間関係〉

友達と想いを伝え合い、協同して遊びや活動を楽しむ子どもの育成
— 互いに繋がる環境構成と援助の工夫 —



浦添市立 浦添こども園 大城さやか



目次



I	テーマ設定理由	1
II	目指す子ども像	2
III	研究の目標	2
IV	研究仮説	
1	基本仮説	2
2	作業仮説	2
V	研究構想図	2
VI	研究内容	
1	子ども同士が互いに繋がるには	3
2	子どもが友達と関わる中で育みたいこと	4
3	協同性について	4～5
4	環境構成について	5～6
5	援助の工夫について	6
VII	保育実践	
1	検証保育の全体計画	7
2	検証保育	7～8
3	本時の保育実践	9～10
VIII	研究の考察	
1	作業仮説(1)の検証	11～13
2	作業仮説(2)の検証	14～15
IX	研究の成果と課題	
1	成果	16
2	課題	16
	おわりに	16
	主な参考・引用文献	16

友達と思いを伝え合い、協同して遊びや活動を楽しむ子どもの育成

－ 互いに繋がる環境構成と援助の工夫 －

浦添市立浦添こども園 大城さやか

【要約】

本研究は、子ども同士が互いに繋がる環境構成と援助の工夫を行うことで、一人一人が自己発揮し友達と思いを伝え合いながら様々な感情交流の過程を通して、協同して遊びを楽しむ子どもの育成を目指したものである。

キーワード □人間関係 □友達と繋がる □伝え合い □自己発揮・自己調整 □協同遊び

I テーマ設定理由

近年の核家族化や少子高齢化、高度情報化等の進行により、社会は急激に変化している。さらに、新型コロナウイルス感染拡大による影響は、私達の生活様式にも及んでいる。特に、人との接触が制限される環境では、直接的に人と関わる機会が減少している。こうした状況下では、子どもの「人と関わる力」が育つための経験不足が懸念される。

そのため、こども園等においては、子どもが安心して過ごせる環境のもと、保育者や友達と関わる体験から得られる豊かな成長を保障していくことが強く求められる。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(H30,以降,教育・保育要領)では、領域「人間関係」において、「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして、一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」ことの重要性が示されている。子どもは身近な大人との信頼関係を築くことで、主体的に環境に働きかけながら心ゆくまで遊び込めるようになる。すると、次第に周囲の友達の存在に気づき、一緒に遊びたいという思いを持つようになり、徐々に関係性を深めていく。当然、友達と関わり合う中では家庭生活とは異なる葛藤体験や自己主張のぶつかり合いが増え、今までの自分のイメージにはない世界に出会うことになる。こうした体験の過程において、自己を抑制する力や規範意識等が芽生え、生きる力の基礎が培われていくと考えられる。

本学級の子どもは、それぞれが自己発揮しながら友達との遊びを楽しむようになってきた。

しかし、友達関係の広がりにはなかなか見られない。多様な友達との関係が広がることで、自分にはない思いや考えに触れるきっかけになる。新しい考えに触れ、その考えを自分の遊びに取り入れたり友達と一緒に共有したりして、遊びがより盛り上がっていく。そこから友達と一緒に協同した遊びへ向かう気持ちが生まれてくる。こうした姿から、関わりが深まり、友達と互いに理解し合い、工夫したり、協力したり、共に活動する楽しさを味わうことに繋がっていきましょう。また、関わりが深まると同時に衝突や葛藤体験が起こる。その体験から、友達とけんかしても遊びたいという思いが生まれ、次第に自ら交渉し折り合いを付けながら自己調整できるようになるだろう。こうしたことから友達と互いに思いを伝え合い協同して遊びや活動を進めていくことが重要であると考えます。

これまでの私の保育を振り返ってみると、子どもが友達と繋がり、遊びを進めていけるような環境構成や援助が十分ではなかったと思われる。そのため、子どもが互いに繋がり、仲を深めていけるような環境構成と援助の工夫を行い、友達と協同して遊びを進める楽しさが味わえるよう保育の展開を改善していく必要があると感じる。

そこで本研究では、子どもが多様な友達と関わりを持って遊べるような環境構成と一人一人の発達や特性に応じた援助の工夫を通して自らの保育を改善することによって、友達と思いを伝え合い、協同して遊びや活動を楽しむ子どもを育てたいと考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

友達と思いを伝え合いながら協同して遊びや活動を楽しむ子ども

III 研究の目標

友達と思いを伝え合い協同して遊びや活動を楽しむ子どもを育てるために、互いに繋がる環境構成と一人一人が自己発揮できるよう個に応じた援助の工夫について研究する。

IV 研究仮説

1 基本仮説

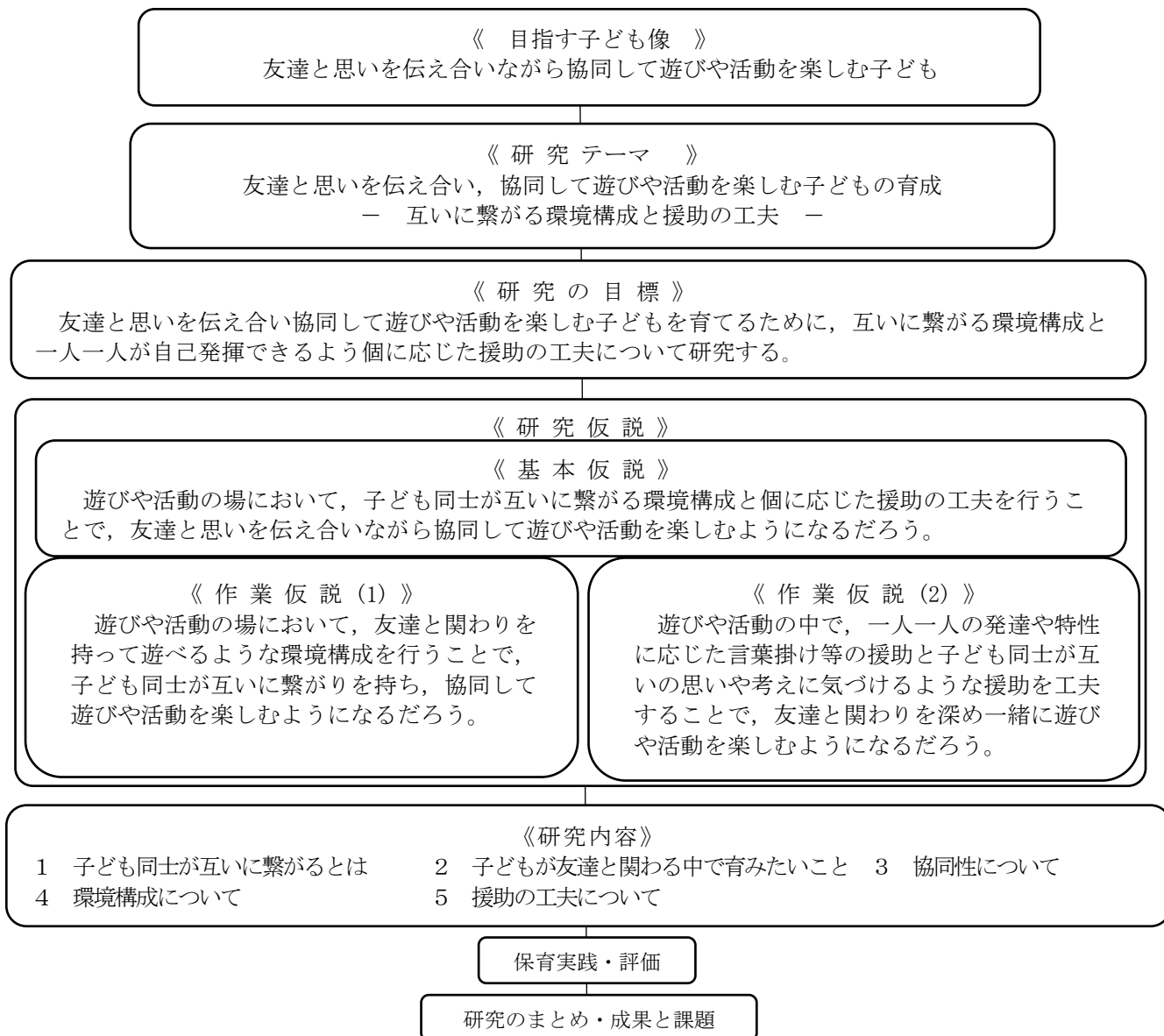
遊びや活動の場において、子ども同士が互いに繋がる環境構成と個に応じた援助の工夫を行うことで、友達と思いを伝え合いながら

協同して遊びや活動を楽しむようになるだろう。

2 作業仮説

- (1) 遊びや活動の場において、友達と関わりを持って遊べるような環境構成を行うことで、子ども同士が互いに繋がりを持ち、協同して遊びや活動を楽しむようになるだろう。
- (2) 遊びや活動の中で、一人一人の発達や特性に応じた言葉掛け等の援助と子ども同士が互いの思いや考えに気づけるような援助を工夫することで、友達と関わりを深め一緒に遊びや活動を楽しむようになるだろう。

V 研究構想図



VI 研究内容

1 子ども同士が互いに繋がるとは

(1) 乳幼児期の人との関わりについて

人と関わる力の基礎は、他者との関わりから愛情や信頼感を獲得することである。濱名・秋田（2009）は、「人との関わりにおいて幼児期に獲得しておかなければならない大事なものは、人への愛情や信頼感をもつこと」と述べている。また、「人間の最も強い欲求は身体的自己の安全の確保」であるとし、身近な大人との安定した愛着形成により子どもは安心できる心の基地を認識していくと考える。安心できる心の基地があるからこそ外の世界や他者へと興味・関心を示す。そこから初めて人と関わろうとする気持ちが生まれてくると考える。園生活において子どもが安心感や信頼感を得て過ごせるよう、保育者は温かく、愛情を持って関わるのが重要である。本研究では、温かく丁寧な関わりから子ども同士が繋がるような保育を行っていく。そのためには、個別の発達過程に即した子どもの見取りからの理解が必要であると考えられる。以下は、発達過程からみる人との関わりについて、濱名・秋田（2009）を参考に筆者がまとめたものである（表1）。

表1 発達過程からみる人との関わり

月齢	他者と関わる姿	見られる成長
3歳 〜	<ul style="list-style-type: none"> 語彙数も増え、言葉を使用した生活が活発になる コミュニケーション能力が一気に進展 気の合う友達を見つける 	自己の確立 自分本位の考え 自己主張 自己調整 承認欲求 衝動の統制 情緒の分化がほぼ完成
4歳 〜	<ul style="list-style-type: none"> 周囲の人の関心を集め、称賛や承認を求める。 	
5歳 〜	<ul style="list-style-type: none"> 自ら判断しその場に応じた行動がとれる 互いの思いを受容できる 仲良しな友達ができる 	自律性 自己抑制 共感・共有
6歳 〜	<ul style="list-style-type: none"> 仲間関係が深まる 対等な関係で集団をつくる 協力し遊びや活動を進める 相手の立場から物事を判断し自分の思いや考えと調整できるようになる 	自己調整 認め合い 自己統制 自己抑制 規範識 道徳性の芽生え

本研究で対象としている5・6歳の発達段階では「対等な関係で集団をつくり協力して遊ぶ、相手の立場から物事を判断し自己調整する」姿が見られるので、協同性を育む上で必要な成長過程であると言える。本実践では、この発達過程を踏まえた保育の工夫を行っていく。

(2) 人との関わりに関する領域「人間関係」

教育・保育要領では、「人と関わる力を育む上では、単にうまく付き合うことを目指すだけではなく、（中略）友達と様々な感情の交流をすることが大切である」と示されている。そのためには、友達との関わりを通して自己主張しながら受け入れられたり拒否されたりしながら相手の思いに気付いていくという体験が大切であると考えられる。塚本（2010）によると、子どもは「友達と活動や遊びを楽しみながら、共通の目的を見だし、イメージを共有化し、協力する遊びを通して楽しみを感じられるようになる」と述べている。遊びの中で、自分の思いを相手に伝え（自己主張）、相手の思いを受け止めた上で自分の気持ちを添わせていくこと（自己抑制）を繰り返す関わりから、互いに感情を交流していく過程に繋がると考える。子どもが友達との関わりから友達が自分と異なったイメージや考え方を持っていることに気付き、互いにそれが分かり合えるようになってほしいと考える。

本研究では、友達と思いを伝え合い、互いに思いを調整しながら遊びを楽しめるような環境構成と援助の工夫を行っていく。

(3) 互いの心が通う繋がりについて

教育・保育要領では、「友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう」と示されている。子どもは遊びを通して、それぞれの考え方や特性がわかり、それに応じて関わられるようになる。遊びの中で互いが生かされると一緒に活動する楽しさが増してくると考える。また友達と一緒に心を動かされる体験を重ねることや互いの思いを伝え合うことで心が通い繋がっていく。心が通うということは、一方向から見える特性だけでなく他の面から見たその子らし

さ知ることになり、互いがより深く繋がるだろう。

本研究では、子どもが友達を多様な側面から知るきっかけ作りとして「自己紹介」活動を取り入れ、子ども同士がより深く繋がる実践を行っていく（図1）。

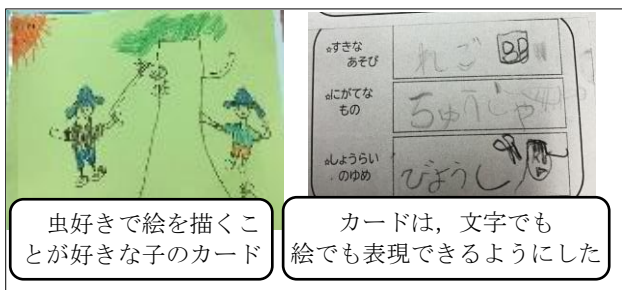


図1 自己紹介カード

2 子どもが友達と関わる中で育みたいこと

(1) 困難な状況を通して成長する力

友達との仲が深まってくると互いの思いや願いを伝え合い、同じ目的やイメージを共有するようになる。共通した目的に向かう時には、互いに自己主張し衝突することがある。真剣に関わるからこそ起きる子ども同士の衝突や葛藤は、子どもを大きく成長させる。

本研究において、子ども同士が互いに関わる過程で起こるいざこざ等の困難な状況の中で、解決へ向かい互いに自己を調整できるような体験を重ね、折り合いをつける力が育てほしいと考える。塚本・大沢(2010)は、いざこざを通して発達する力を以下のようにまとめている（表2）。

表2 いざこざを通して成長する力

能力	内容
言語能力	自分の気持ちやそれまでの状況を言葉で説明する力、また相手の説明を理解する力
他者理解	ある状況で他者はどんな気持ちになるのかということについての理解
自己理解	自分他者の共通点や相違点、自分が自信を持つことについての理解
見通しや計画性	少し先のことを予測しながら、現在何をすべきか考える力
自己主張 自己抑制	自己主張・自己抑制する力、その2つを使い分ける力

本研究では、子ども同士の関わる過程へ視点を持てるよう、子ども一人一人を丁寧に見取ることができるようにする。

(2) きまり・約束について

子どもは、園生活の中で順番を守る・物を大切にす等のきまりや約束を知り守ろうとしていく。教育・保育要領では、道具の貸し借りで「自分も使いたい、友達も使いたい」ということで起こる衝突やいざこざ、葛藤などを体験することを通して、（中略）自分の要求と友達の要求に折り合いを付けたり、自分の要求を修正したりする必要があることを理解していくようにする」と示されている。他者との関わりから「守ることが必要だ」と思えるような経験が重なり徐々に自己統制力が身についていくと考える。例えば、友達と一緒に遊ぶ中でルールを守ることによって、遊びがより楽しくなると感じることや、共通した目的のためには相手の立場に立って考える事と言った自分の行動の調整を行っていく経験が挙げられる。子どもの実体験から、きまりや約束の大切さに子どもなりに気付いていくことが何よりも大切であると考え。

本研究では、友達と遊びを楽しむ為にはきまりや約束を守ることが大切である、ということ子ども自ら感じられるような環境構成と援助の工夫を行っていく。友達との関わりを通して、きまりや約束を守ること、遊びがより楽しくなり、共に喜びも悲しみも感じたりできる経験を積み重ねられるような保育へ繋げていく。

3 協同性について

(1) 子どもが互いに繋がる協同性

子どもは、自己を十分に発揮し仲の良い友達と思いを伝え合いながら遊びを進める中で自分の世界を相手と共有したいと願うようになる。石動(2009)は「協同的な遊びの展開は、（中略）遊びを通して、子ども相互の関係が深まり、思いを伝え合ったり、自己調整を図ったりする体験の中で、創意工夫・試行錯誤を繰り返す、そのプロセスを喜び合う点に重要な育ちがある」と述べている。友達と関わる過程において自己発揮・自己調整し、

友達と協同して遊びを楽しむことで達成感や満足感を味わい、協力する気持ちや態度が身に付いていくと考える。また、領域「人間関係」では「仲のよい友達だけではなく様々な友達と一緒に、さらには、学級全体で協同して遊ぶことができるようになっていく」と5歳児後半頃に協同性が育まれていくことが示されている。

そこで、本研究では協同した遊びへの環境構成として、ダイナミックな遊びを子どもが思いつけるよう、素材等の準備と、子どもの姿に添った柔軟な保育の工夫を行っていく。

(2) 協同へ向かう姿を見取る視点

田代(2007)は、子どもが遊びを楽しみながら協同していく姿は「子ども達の遊びの姿から生み出されたものでなければならぬ」と述べている。子どもの自発的な遊びにおける協同を目指すには、子どもの興味や関心を引き出す環境と子どもとが相互に絡まりあうような援助を工夫していくことが大切であると考えられる。そのためには、一人一人を観察しその姿にある成長を見取る視点が必要である。以下は、塚本・大沢(2010)および杉山(2009)を参考に、子どもが協同へ向かう視点として筆者がまとめたものである(表3)。

表3 協同へ向かう姿を見取る視点

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①友達やクラス全体的話し合いに参加する(その場にいる)②クラス活動に積極的に参加する(自己実現・自己発揮)③友達に自分の思いや考えを伝える(自己主張・自己発揮)④友達の思いや考えを聞いて遊びや活動を楽しむ(自己抑制・調整)⑤遊びのなかで友達と言葉で伝え合いながら遊びや活動を楽しむ(衝突や葛藤、課題に出会う)⑥互いに思いや考えが違っても、遊びや活動を続ける(思考錯誤、工夫、課題解決へ向かう)⑦友達とイメージを共有し、互いに協力しながら遊びや活動を楽しむ(協同的な活動へ向かう) |
|---|

本研究では、表3を参考にして、子どもの個別の発達を見取る視点から保育を行い、実践後には評価と反省の視点表を作成し、複数の保育者と活用していく。

(3) 一人遊びから育つ協同性

子どもは、じっくりと遊び込める経験から次第に興味関心が外の世界へ広がって行く。橋井(2017)「周囲との円滑なコミュニケーション能

力を育む芽やアクティブな協調性は、実は一人遊びをしている期間にその栄養を蓄えている」とし、また、田島・西野(2010)も「協同遊びに主体的に参加できる子どもは、実は十分な一人遊びができる子どもなのである」と述べている。人と関わる力において、じっくりと遊び込む体験が大変重要であると考えられる。

本研究においては、一人一人が自己発揮しながら友達と協同した遊びを楽しめるような環境構成と援助の工夫を行っていく。そのためには、子どもの様子を個と全体から観察した記録を行い一人一人のありのままの姿やその変容を見取りながら保育を柔軟に展開していく。

4 環境構成について

(1) 子ども同士を繋ぐ環境とは

こども園における保育は「環境を通して行う」保育とされている。子どもの遊びの質は環境によって左右されると考えられる。宮里

(2020)は「子どもが生き生きとした遊びを作り出すためには、イメージ・場を作る・仲間の3つが必要だ」と述べている。環境として、この3つが揃う時、互いに思いやイメージが繋がって協同性が育まれると考えられる。

本研究では、イメージ・場作り・仲間を意識した環境構成を工夫していく。例えば、友達との遊びについて紹介する場や保育写真の掲示をすることで、子ども同士の遊びが繋がってイメージが共有できるようになるだろう。また、子どもの主体的な遊びを引き出せるよう、個の遊びが保障された場・友達との関わりが生まれる場・遊びがダイナミックに展開する場のような環境構成の工夫を行っていく。

(2) 協同へ向かうタイミング

子どもが協同した遊びへ向かうには、遊んでいる姿や子ども同士の様子から共通したイメージやテーマをさぐり遊びの盛り上がりを見通した保育を展開していくことが大切である。子どもが楽しみながら自発的な協同へ向かう為に、子どもの姿から協同へ向かうタイミングを見いだす必要がある。濱名・秋田(2009)による

と、保育者は子どもの姿から協同へ向かうタイミングを見いだす必要があるとして、以下の2点を「協同性が見いだせる子どもの姿」として挙げている（表4）。

表4 協同性が見いだせる子どもの姿

- ①子ども同士が友達とアイデアを出し合って遊ぶことが日常になっている。
- ②友達と衝突することがあってもやっぱり友達と遊んだ方が面白いと思うようになっている。

本研究では、表4を参考にした視点を持ち協同へ向かう遊びへのタイミングを見いだせるようにしていきたい。また、協同を目指し柔軟な保育を展開していくには、全体の遊びはもちろん個々をよく観察し、一人一人の姿を見取る視点を持つことが重要である。個々の遊びや子どもの姿を細かく見取る為、カメラ等を活用していく。写真や動画による記録から見えてくる遊びや子どもの姿から個と全体を観察し、協同へ向かうタイミングを見いだせるようにしたい。

5 援助の工夫について

(1) 個別に配慮した援助

個別に配慮した援助を行うには、一人一人をよく観察することが大切である。友達と関わるなかで、自己調整が難しい子や自己表出が少ない子に対しては、その行動の背景を知り、内面を理解することが大切である。また職員間や家庭との情報交換を通して連携を図り、その行動の背景に寄り添っていく。保育者は、その子の持つ力を信じ、丁寧に関わる大切であると考えている。また、感情をうまく表出できていない子に対しても、その内面の葛藤や我慢している姿に思いを寄せて、実態を理解しなければいけない。集団の子ども達の様子から、個々の様子をよく観察し振り返ることで、理解を深めていきたい。さらに、積極的に友達と関わることはなくとも、その子なりに友達の様子を観察しているという姿が予測される。その子なりの姿を認めつつ、その子に合った友達と繋がるような援助を工夫していく。

(2) 発達過程から見る子どもの姿

子どもの姿をよく理解するには、一人一人の発達過程から見取る視点が必要である。自由遊びにおいても、子どもの姿や他者と関わる姿には発達過程があると考えている。その発達過程を理解することで、個々に応じた丁寧な援助ができると考える。秋田（1932）によると、「幼児期の遊びの分類を発達に即して考える際は、遊びの発達について、パーテンによる、2歳から5歳までの子どもの自由遊びにおける社会的交渉による6つの分類を用いることで、協同した遊びへ発展していく姿が見えてくる」と述べている（表5）。

表5 自由遊びにおける社会的交渉

行動・遊び	子どもに見られる姿
①何もしていない行動	その時々に興味惹かれるものを眺め、それがなければふらふらとする行動
②一人遊び	一人で遊ぶ
③傍観者的行動	遊びに加わらず、他児の活動を眺め、口出しするなどの行動
④平行的遊び	同じようなおもちゃを用いて遊ぶが、交渉をもたない
⑤連合遊び	他の子どもたちと同じような活動に参加し遊ぶ
⑥協同遊び	他の子どもたちと一つの活動に取り組む。役割を担うなどの組織化された遊び

本研究では、表5を参考にし、発達過程から見る子どもの姿を理解した一人一人への細やかな援助を行っていく。

(3) 互いに繋がる遊びと援助

子どもの成長にとって、子どもが遊びを十分に楽しむために、自己を十分に発揮し安心して自己主張できるような体験の積み重ねが大切である。充実した個と個々の繋がりや、友達同士で互いに言葉で伝え合うといった「対話」を重ねながら、遊びや活動を進めていくことによって生じる。対話が生まれることで互いに思いや考えを知ることになり、同じ目的やイメージを見つけるきっかけになると考えられる。

本研究では、子ども同士が互いに繋がるような援助と個に応じた援助を丁寧に行っていきたい。一人一人が持つ個性とその場の姿から見せる思いを汲み取りながら、柔軟な視点を持った援助の工夫が必要である。

Ⅶ 保育実践

1 検証保育の全体計画

実践	日程	副題	題材	ねらい	活動内容
1	11/25	友達と繋がる	フルーツバスケットで自己紹介	・友達と一緒にルールのあるゲームを楽しむ	・遊びなれたゲームを取り入れて、友達と一緒に関わって楽しめるようにする。
2	11/29		自分紹介カードを作ろう！	・友達とカードを交換しやりとりを楽しむ。	・自分のことを描いて表現する。 ・数名の友達とカード作りを通して互いに言葉を交わせる対話的活動を行う。
3	11/30		友達とポスターを作ろう！	・友達とイメージを共有しポスター作りを楽しむ。	・発表会のグループに分かれ、友達とイメージを共有しながら絵を描く。
4	12/3	友達と段ボールで遊ぼう	段ボールゲーム	・友達と同じ目的に向かって遊びに取り組む。	・段ボール箱を組み立てて、グループ対抗で高く積み上げるゲームを行う。
5	12/9		友達と力を合わせてどんな遊びができるだろう？	・友達のアイデアに興味を持ち遊びを考える。 ・友達と言葉で思いや考えを出し合う。	・みんなで楽しむ遊びや活動について、思ったことや考えたことを話し合う。
6	12/14		友達と一緒に段ボール遊び！	・友達と一緒にイメージを広げて遊びを楽しむ。	・友達と一緒に段ボール遊びを楽しむ。 ・遊びの中で互いのイメージに気付いて言葉で伝え合い遊びを進めていく。
7	12/15		転がる玩具を作ろう！	・友達と一緒に考えたり工夫したりして遊ぶ。	・自分なりに考えて、友達とやりとりしながら転がる玩具作りを楽しむ。
8	12/16		遊び発見！滑り台を作ろう！	・友達と新しい考えやアイデアを出し合って遊びを作る。	・前回作った玩具を転がすための滑り台を友達と一緒に思いや考えを出し合って、工夫しながら遊びを進めていく。
9	12/17	友達と協同して遊ぼう	イメージを持って製作を楽しもう！	・自分なりのイメージを持って製作を楽しむ。	・段ボールや廃材を使ってイメージを持って、友達と一緒に遊びを楽しむ。
10	12/21		友達と繋がって遊ぼう！段ボール製作だ！	・互いに思いを言葉でやりとりしながら遊びを楽しむ。	・友達と互いのイメージを繋げて遊びを進めるために工夫したり試してみたりする。
11	12/22 本時		友達と作ろう！ステキなおうち～協同製作で友達と繋がる～	・友達と一緒に思いや考えを出し合って遊びを楽しむ。 ・イメージを共有しながら、互いに心を合わせてカタチにすることを喜ぶ。	・作ることを楽しみ、友達と一緒に遊びを進めていく。 ・友達とイメージを共有し、互いに思いや考えを言葉で伝え合いながら、工夫し試したりしながら遊びを楽しむ。

太字部分について、2検証保育及び3本時の保育実践にて、事例を示す。

2 検証保育

(1) 題材名 「友達と一緒に遊びを楽しもう！」

(2) 題材として取り上げた理由




子どもは、いろいろな友達と遊びや活動を楽しむ中で、人と関わる力の基礎を育んでいく。本学級の子どもは、友達と一緒に遊ぶことを楽しんでいるが、もっといろいろな子と友達関係を広げてほしいと感じている。そこで、子ども同士が繋がる環境構成の工夫や一人一人に応じた援助の工夫を行うことで、友達との遊びがより楽しめるだろうと考え、本題材を取り上げた。

(3) 協同的な活動へ向かう子ども同士の関わりを見取る視点

実践の中で、協同へ向かう子どもの様子を捉える視点を活用し、実践場面の子どもの姿を見取り援助に生かしていく。

(4) 実践の保育展開

ねらい：自己発揮しながら、友達とやりとりし遊びを楽しむ。

	○遊びの内容 ○子どもの姿	保育者の願い★援助 ◇環境構成
【実践1・2】	<p>○ゲームや活動の中で自己紹介を取り入れる</p>  <p>◎友達の新しいことを知り「虫が苦手なんだ」と言葉のやりとりが増えた。 ◎カード作りを楽しむ子や友達の紹介カードを見ている子がいた。</p>	<p>友達の事をもっと知ってほしい 互いに知ることで仲を深めほしい</p> <p>★ゲームの鬼には、自己アピールをしてもらう ★紹介カードに伝えたい事を描いてもらう。何枚描いてもよい。 ◇カードを掲示しカード作成コーナーを用意する(図2)。</p>
【実践4】 段ボールゲーム	<p>○グループに分かれ、段ボールを高く積み上げる ◎友達と協力して遊びを進める(図3)。</p>  <p>◎友達と段ボールを運ぶ(協力・協同) ◎思いを伝え合う(自己主張・葛藤)</p> <p>でも、時間ないしそのままがいいと思う</p> <p>A児：箱を縦にした方が高くなりそうだよ</p>	<p>友達と一緒に段ボールを運んだり積んだり協力してほしい ★「段ボールは二人以上で取りに来てね」と伝えた。</p> <p>友達と思いや考えを伝え合い衝突してもやりとりしながら折り合いをつける体験をしてほしい ★個々のつぶやきや言葉を傾聴しできる限り見守る。 ★安全について約束し巧技台や椅子等を使えるようにする。</p> <p>友達の考えやイメージに気付いてほしい ★個々の考えやアイデアを全体に伝える。 ◇前回の保育写真を掲示する。</p> <p>自分の意見をあきらめずに伝え交渉してほしい ★A児は友達に伝えたことが実現しなかった為、実践後に表情が暗かった。そこで、A児の気付いた事を全体に伝え自信へと繋げるようにした。思いを認めつつ、相手に合わせるだけでなく自分の思いを交渉することも大切だと気付けるよう伝えた。</p> <p>自ら考えて活動してほしい ◇制限時間をタイマーで可視化。 ◇大中小の段ボールと巧技台を用意する。 ◇各グループにテープ等を用意する。</p>
評価・課題	<p>○振り返りをする</p>	<p>・活動後の振り返りでは、子どもの思いや考えが発言され互いにやりとりする姿があり話し合いを持てたことはよかった。実践後に悔しさや嬉しさを味わっている子の姿があり、共通した目的に向かい協力して取り組む経験をした様子が感じられた。 ・段ボールを見て「次はおうちつくりたい」「海賊船!」と言葉が出てきたことから、次回はイメージの共有ができるよう話し合い活動の時間を行うことにした。</p>
【実践9】 イメージを持って製作を楽しもう!	<p>○段ボールや廃材、道具等を使って遊ぶ。</p>  <p>◎友達と互いのイメージを繋げて遊ぶ(試行錯誤・工夫・協力)</p> <p>いいね! 作ったおもちゃ入れよう!</p> <p>これ、おもちゃ箱にしない?</p> <p>◎友達と思いや考え伝え合い遊ぶ。(自己主張・自己実現) ◎友達の思い自分と折り合いを付け調整する。(自己抑制・課題解決)</p>	<p>個々それぞれがイメージを持ち遊びを楽しんでほしい。友達と言葉のやりとりをしてほしい。</p> <p>★活動前に前回の遊びの動画(ICT活用)を見て子どもの言葉を拾い言葉にして全体に伝える。 ★支援の子や配慮が必要な子へは、事前に活動内容を個別に話しておく。 ★それぞれのイメージが広がるように、つぶやきや言葉で伝えてきた際には丁寧に受け止め認める言葉掛けをする。</p> <p>友達とイメージが繋がってほしい ★子どもの様子をよく観察し、新しいアイデアや遊びがあれば言葉で全体に伝えたりする。</p> <p>自ら考えて遊びに取り組んでほしい ◇段ボール・空き箱・紙の切れ端・新聞紙などの材料を分別し用意しておく。 ◇はさみや段ボールカッターは、事前に約束を守れるように話し合い安全に使えるようにする。</p>
課題評価	<p>・実践を重ねて友達とイメージや考えを共有する様子が見られ、自分の生活や経験から、アイデアやイメージを膨らませて友達と伝え合うことで遊びの幅が広がってきた(図4)。</p>	

3 本時の保育実践『友達と繋がろう！ステキなおうち ～協同製作を通して～ 』

保育指導案

令和3年12月22日（火）9：00～10：00

ぞう組 男児8名 女児11名 計21名

大城 さやか

(1) 前日までの子どもの姿

これまで友達と一緒に楽しんできた遊びを写真や動画で共有したことで、個々のイメージが繋がってきた。子どもから生まれたイメージを取り入れることで、「もっとこうしたい!」という主体性も見られ、友達と同じ思いや考えを持って遊びを広げていく様子が見られるようになってきた。

(2) 本時のねらい

- ・友達と一緒に思いや考えを出し合いながら遊びを楽しむ。
- ・イメージを共有しながら、互いに心を合わせてカタチにすることを喜ぶ。

(3) 保育仮説

- ・活動の場において、段ボールや巧技台等の大型な材料や用具を用意することで、友達と一緒に運んだり工夫したりし協力して遊び進めることができるだろう。
- ・遊びや活動の中で、一人一人の成長過程に応じた言葉かけや仲立ちするなどの援助を行うことで、同じイメージや目的が共有され友達と繋がりを持って遊びを楽しめるだろう。

(4) 教材（材料・用具）について



図5 子ども同士を繋げる材料と用具

- ・身近にある段ボールや大型積み・ソフトブロックを用意する。段ボールは、大小の大きさを用意する。大きな段ボールは、二人以上で扱う姿も予測され、小さめの段ボールは繋げて使う等も予測される。素材としては、身近にある材料であり普段から扱いにも慣れていることから教材として最適であると考えた。
- ・巧技台は、室内運動遊びによく活用される用具である。重さもあり安全面に配慮が必要な為一人では扱うことが難しい。安全に注意しきまりを守ることができるこの時期であれば、子どもが友達と扱える用具として活用できると考えた(図5)。

(5) 展開（実践11・本時）

時間	○活動の流れ ・子どもの姿	★保育者の援助 ◇環境構成
8：45	<ul style="list-style-type: none"> ・水分補給や排泄を済ませておく。 ・遊戯室へ移動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ★配慮が必要な子へは、事前に活動内容や参観者が来ることを個別に話しておく。 ◇タブレットとテレビを設定しておく。配線はガムテープで固定する。 ◇全体の集まりでは、保育者や友達の話がじっくり聞けるようクラスグループで座る。 ◇全員が集まるまで手遊びして待つ。 ★撮影した動画や写真をテレビ画面で映し、全員で遊びのイメージについて共有する。 ★今日の活動の流れを伝える。 ★使う道具の注意点を再度確認する。
9：00	<p>○遊戯室に集まり、話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育者の話を聞く。 ・前回の遊びの様子を動画や写真で見る。 ・それぞれの遊びについて気付いたことをつぶやいたり友達と話したりする。 ・協同製作のイメージを共有する。 ・安全に遊ぶための約束を再確認する。 ・今日の活動の流れについて知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇遊戯室には、前日までに作っていた作品、段ボール・空き箱・紙の切れ端・新聞紙などの材料を分別し、ガムテープ・セロテープ・ビニールテープ等の材料と巧技台や木製長いすなどの道具を用意する。 ◇段ボールカッターは、事前に約束を守りながら安全に気をつけて使えるように経験を重ねておく。 ◇段ボールカッターは、保育者が保管し、使いたい子に貸し出す。 ◇前日まで作ったものを遊戯室にそのまま残してしておくことで、遊びの継続と発展へと繋げるようにする。 ★友達と直接関わりを持たない子へは、じっくり遊び込んでいる様子を見守り、友達と繋がりそうなタイミングを見て、必要であれば仲介するなどの援助を行う。 ★子ども同士のいざこざの際には、友達と互いに思いをやりとりする過程を見守りながら自分たちの力で解決へ向かえるよう、安全な限り見守る姿勢で援助する。
9：10	<p>○準備</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と、製作する者同士に分かれ準備を行い、それぞれ遊びに取りかかると。 <p>○協同製作</p> <ul style="list-style-type: none"> ・準備ができたら、それぞれ友達と一緒に製作を楽しんだり、絵を描いたりする。 ・思いついたことや工夫することなどを友達に伝え、言葉でやりとりする。 ・実際に見たこと経験したことを思いだし友達と言葉でやりとりしながら互いにイメージを繋げながら遊びを進めていく。 ・友達と工夫したり試したりして遊ぶ。 ・友達と互いの思いや考えを伝え合いながら遊びを進めていく。 	

9:35	・片付けの5分前合図を聞く。	★5分前に片付けの時間を伝える。
9:40	○片付け ・片付けの合図を聞いて片付けを始める。 ・片付けながら遊びについてつぶやいたり友達と言葉で伝えあったりする。	◇片付けの合図をピアノを弾いて知らせる ★材料片や使った道具等を片付ける。 ★保育者は一緒に片付けながら、遊びについて子どもの言葉に耳を傾けて楽しかった思いを共有していく。
9:45	○グループごとの発表タイム ・友達と一緒に製作物の前に集まる。 ・発表するループは立ち作ったものを紹介し発表する。 ・発表者以外は、発表を聞くために座る。 ・質問者を呼びかける。 ・見えにくい時は、立って見ようとする。	★「力を合わせて片付けているね」と認めるような言葉かけを行い、みんなで片付けができるようにする。 ★配慮が必要な子へは、個別に声をかける。 ◇作ったものを子ども同士で見せ合う場を設けるため、製作物はそのままにする。
10:00	○集まる ・クラスグループごとに座る。 ○振り返り ・今日の製作活動について話す。 ○終わりの挨拶 ・当番さんは終わりの挨拶をする。 ・次の活動への期待を持ち活動を終える。	★発表タイムをするために、集まることを知らせる。 ★発表の場では、話を聞かずにいる子どもも予測されるので、友達の話が静かに聞けるように個別に声かけし「話を聞く大切さ」を伝え、できたことを褒めたり励ましたりして援助する。 ◇手遊びしながら子ども達が集まるのを待つことで、集まることを知らせる。 ★一人一人の取り組みの姿や友達と一緒に取り組んでいた様子等を伝える。

本時の子どもの遊びの様子



図6 寝室とリビングに分かれたおうち

女児8名グループ、実践前半からリーダーが存在し、話し合いをしながら役割分担して活動を進めてきた。数名が加わり、本時では「おうち作り」をしながらごっこ遊びを楽しんでいた。作られた家は、寝室とリビングに分かれ、寝室には、それぞれの「枕」がきれいに整えられ置いてある(図6)。

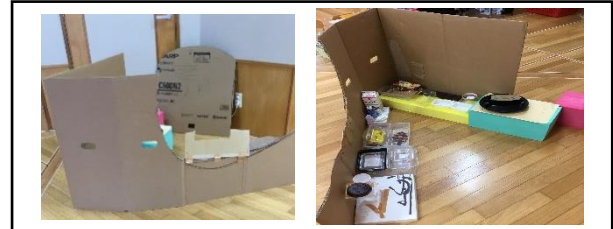


図7 生活必需品が揃ったおうち

製作好きな男児2人によるお家は、見た目はコンパクトだが室内は「食品・携帯・掃除機」など生活必需品が揃っており充実している(図7)。



図8 サンタさんが来るおうち

女児4名グループは、個々が自分のイメージをしっかり持ち、作ることを楽しんでた。家にカレンダーのようなものを貼り、クリスマスを楽しみにしている様子。本時では、「サンタさんのそり」を作り、イメージの広がりアイデア満載のおうちができた(図8)。



図9 しかけのあるおうち

製作の好きな男児はそれぞれ「傾斜で転がす台」「地下室」などしかけのあるおうちを作り、遊び心のある家作りを楽しんでいた(図9)。

評価課題	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の遊びを楽しみ友達とイメージをカタチにし、互いに協力して遊びを楽しむ様子が見られた。 ・最後の発表の持ち方について、グループごとに移動しながら発表した為、全体的に落ち着かない様子であった。それぞれの作品を写真撮影しスクリーン表示等による発表方法にするとよかった。 ・子ども同士の発表では、同じような質問が多かったため、保育者が仲介しながら見本を示す問いかけや足りない言葉を補足するような援助が必要であった。
------	--

Ⅷ 研究の考察

1 作業仮説(1)の検証

遊びや活動の場において、友達と関わりを持って遊ぶような環境構成を行うことで、子ども同士が互いに繋がりを持ち、協同して遊びや活動を楽しむようになるだろう。

(1) 友達と関わりが持てる環境構成

① 手立て

友達と関わりが持てる環境構成の工夫として実践2では、自己紹介カードを作り、友達とカード交換を行った。また実践3では、グループでポスター作りを行った。実践後にカードとポスターは保育室に掲示した。

② 結果

カード作りでは、友達と交換しながら言葉を交わす様子が見られた。普段、言葉では自分のことを伝えることの少ない子ども、カードを使い友達や保育者に自分のことを伝える様子が見られた(図10)。

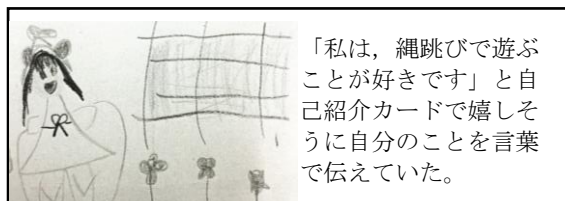


図10 カードで自己紹介

ポスター作りは、生活発表会のグループに分かれて行った。男児のみで構成されたグループAでは、主張が強く衝突することも多かったが、描いたり作ったりすることが好きという共通点が活かされた活動となった。描きながら友達と「ここが船の地下室ね」とイメージを繋げて同じ目的に向かい、描くことを楽しんでいた(図11)。



図11 イメージを共有しながら描く様子

グループBでは、「さんご知ってる？」などのように話題にしながら、それぞれが海に関する絵を描いていた。また、グループCでは、ひとつの大きな絵にしたいという思いを持ち、グループによる話し合い活動が生まれていた。その中では、みんなの意見をまとめるリーダー役の子も見られた(図12)。



図12 グループで話し合う様子

③ 考察

自己紹介カードでは、自分を表現することに消極的だった子が、カードを使い楽しい雰囲気を作りとりする姿から、描くことで自分を表現し友達と関わりが持てたと考える。しかし、カード交換の時間が短かった点は課題であった。カードを交換する時間を設けることで、子どもがいろいろな友達と関わり友達関係がより広がったと考える。また、ポスター作りによる活動では、同じ目的を持って互いの考えを出し合い活動が続ける様子から自分の考えと相手の考えを調整し交渉していた。このことから、互いに繋がりを持ち協同して活動を進めていたと考える。特に、実践1・2では、互いの思いが衝突し遊びが中断していたグループAが、みんなイメージを共有し目的に向かって遊びを進める様子から自己抑制や折り合いの力が身に付いてきたと考えられる。また、作成後に発表したり掲示したりすることで、互いのカードやポスターを見て会話したりする様子が生まれ、子ども同士がより深く知る機会となり友達と関わる環境における手立てとして有効だったと考える。

(2) 子ども同士が互いに繋がる環境構成

① 手立て

実践中、子ども同士で発表する場を設け互いに遊びやイメージを共有できるように

した。また、作品や保育写真を掲示したり活動前に学級で保育動画の視聴を行った。

② 結果

友達と遊びやイメージを共有できるように発表の場を設けたことで、作品を見せ合い互いに興味を示す様子が見られた。子ども同士で「これは何？」と質問し、答える際にはグループで話し合う様子が見られた(図13)。



図13 発表の場において伝え合う様子

友達と言葉で伝え合うことで、全体的にイメージが明確化され友達の遊びを知るきっかけとなり、互いによりよく知ることへ繋がった。また、作品や保育写真を掲示したことで、友達同士で言葉を交わし、イメージを共有する姿が見られた(図14)。



図14 友達と写真を見て言葉を交わす様子

また、実践7より活動前に前回の保育動画の視聴を行ったことで、友達の遊びやイメージに触れるきっかけとなった。視聴しながら友達と「この遊び、楽しそうだね」と会話する様子が見られた。遊びの中に「枕」や「時計」を作り、共有されたイメージを遊びに取り入れる様子が見られた(図15)。



図15 イメージが共有された作品

③ 考察

発表の場において友達と互いに質問し合う様子から、友達に興味を示し互いをより知ることができたと考えられる。

作品や保育写真の掲示により、友達と言葉を交わす様子が見られ、互いに仲が深まるきっかけになったと言える。しかし、写真掲示には気付いてない子もいたことから課題が見えた。写真掲示前に全体で紹介し子どもと一緒に遊びのコメントを話し合う等の工夫が必要であった。

保育動画の視聴では、友達の遊びが分かったことで全体にイメージが共有された。全体的なイメージの共有により「おうち作り」という共通した目的が生まれ、友達とイメージを共有した物を作り遊びに取り入れる姿から協同して遊びを楽しむ姿と判断できる。

(3) 子ども同士が繋がる物的な環境構成

① 手立て

実践4より、友達と繋がることのできる材料や道具として大きめの段ボールや巧技台等を用意し、遊びに取り入れた。

② 結果

身近な素材である段ボールを用意したことで「これから何するのかな」と楽しみにする様子が見られた。段ボールは、作ったり描いたりできる自由度の高い素材であり中に隠れたり「壁」のように囲ったりでき、子どもが友達と自在にイメージを実現できる素材である。いつもより大きな段ボールを見た子ども達は、おうちや船など作りたい物のイメージを友達と共に膨らませ楽しみにする様子が見られた(図16)。

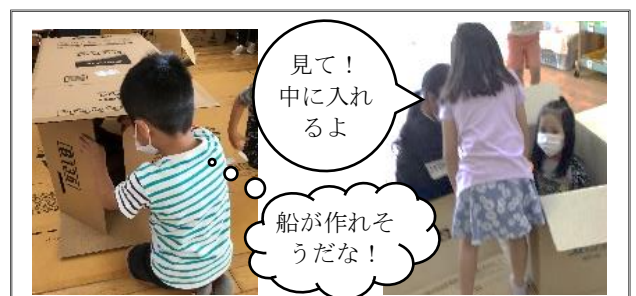


図16 イメージを膨らませる様子

さらに、巧技台や大型ソフトブロック等を増やしたことで、友達と工夫したり組み合わせたりして、遊びの発展が見られた(図17)。

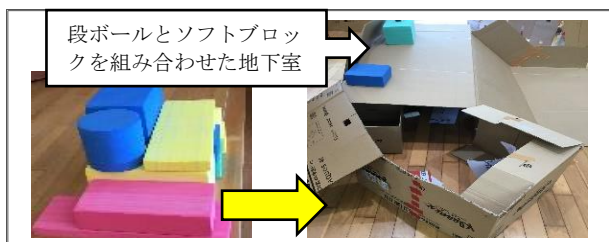


図17 大きめの材料や道具を用意した環境構成

大きめの材料や道具を用意した環境において道具を扱う際に、互いに息を合わせて運ぶ姿や課題が生じた時には、共に試行錯誤しながら考えを出し合うような姿が見られた(図18)。



図18 友達と材料や道具を準備する様子

③ 考察

大きめの材料や道具を用意したことで、友達と考えを出し合い工夫する様子が増えた。また、これらの扱いには、2人以上の力が必要になるため、友達と互いに協力し遊びを進める姿が見られた。さらに、素材の面白さを共に味わって友達と共通した遊びを思い通りに実現できることで、共感・共有する姿も見られ、同じ目的へ向かい協同して遊びを楽しむようになったと言える。これらのことから、子ども同士が互いに繋がりを持つという点で効果的であったと考える。

(4) 協同へ向かう場作りとしての空間的な環境構成

① 手立て

遊びが盛り上がってくると、子どもからダイナミックな遊びを展開したいとの願いが出てきた。遊びの広がりや継続性が持てるよう、遊戯室へ移動し実践を行った。その際には、広い空間でも安心して遊べるような製作コーナーを設けた。

② 結果

遊びの盛り上がるタイミングと作ったものを「壊したくない」などの願いから広い遊戯室で実践を行った。すると、大きな場を十分に使い遊びにも広がりが出てきた。また、作ったものをそのまま置いておける為、遊びの継続に繋がり、友達とさらにイメージを共有した協同遊びへと発展させていった(図19)。



図19 遊戯室による遊びの展開

さらに、一人一人が安心して遊べるように製作コーナーを設けた。コーナーでは、環境の違う場でも自分の遊びをじっくり楽しむ姿が見られた(図20)。



図20 一人でもじっくり遊べる環境

③ 考察

遊戯室へ移動したことで、ダイナミックな遊びへ展開できたことから、友達と一緒に協同して遊びを楽しむようになったと考える。また、遊びが継続できることで、友達と「明日はサンタさんのそりを作ろう」と話し、次の遊びへ期待を持ち楽しみにする様子が見られたことから、友達と協同して遊びや活動を楽しむようになったと言える。また、コーナーを設けたことから、環境変化に敏感な子や製作が好きな子が安心して自分の遊びを楽しむ様子が見られた。このことから、集団の場においても個の遊びが充実できるような場作りはとても重要であると考えられる。

2 作業仮説(2)の検証

遊びや活動の中で、一人一人の発達や特性に応じた言葉掛け等の援助と子ども同士が互いの思いや考えに気づけるような援助を工夫することで、友達と関わりを深め一緒に遊びや活動を楽しむようになるだろう。

(1) 一人一人の発達や特性に応じた援助の工夫

① 手立て

子どもの様子を観察し、カメラ等を活用した記録を行った。写真の記録や社会的交渉表をもとに一人一人に応じた援助を行った。

② 結果

カメラを使った記録にしたことで、多くの情報が得られ個々の子どもの姿がよく見取れた。個々の姿を見取することで、一人一人に応じた援助に繋がった。また、個別に配慮した援助を行う為に社会的交渉表を用いた。以下は、社会的交渉表に照らし合わせた子どもの変容をまとめたものである(図21)。



図21 友達とイメージを共有し遊ぶB児

B児は、実践前半では友達の遊びを観察していることが多かった(③傍観者の行動)。保育者は、B児の思いに寄り添いながら言葉に頷いたり代弁したり援助を行ってきた。個別の援助によりB児は、友達の存在を感じながら遊びへ参加するような姿が見られるように

なった(④平行的遊び)。実践後半には、気の合う友達と関わって遊ぶようになり、徐々に保育者を介して友達へ思いや考えを話すような姿も増えてきた。実践11では、保育者を介さず友達と言葉を交わしながら遊びを楽しむようになり、大きな成長を見せてくれた。

次に、一人一人に応じた援助から、それぞれの子どもの変容が見られた。C児とD児の2人の子どもの姿に視点をあて、以下にまとめた(表6)。

表6 個々に合わせた援助

	C児	D児
子どもの姿(検証前)	<p>C児は、実践前半では思い通りにいかないと遊びを中断する姿が見られた。実践8では、一人で遊びを進めていた。友達と遊んで欲しいと思い、友達と繋がる援助をしたが友達の手伝いをする様子は楽しそうではなかった(図22)。</p> <p>図22 C児の様子</p>	<p>D児は、穏やかで相手のことを考え友達とやりとりすることが多い。友達との関わりでは積極的に仲間に入ることはせず側で観察していることが多く、自分の話よりも相手の話を聞き入れるような姿が見られた(図24)。</p> <p>図24 D児の様子</p>
援助	<p>C児の姿から、援助に課題が見えた。C児が楽しむ遊びとは何だろうと考え、C児の思いへ寄り添った個別の援助が必要だと感じた。職員間で連携を図り、C児と対話しながら思いに寄り添うように援助した。実践11では、C児のイメージが表現できるような遊びを取り入れた。</p>	<p>D児らしさを認めつつも保育者としては、もっと自己主張をしてほしいと願った。相手の話をよく聞いて友達を受け入れることのできるD児の良さをほめ、学級全体へ伝える等認めるようにし、D児の思いを引き出せるように言葉かけするなどして、D児の自信へと繋がるようにした。</p>
子どもの姿(検証後)	<p>図23 C児の様子</p> <p>自分の思いが伝わると笑顔が戻り、自分のイメージを表現し生き生きと遊ぶ姿を見せた。「地下室だよ!隠れられるよ」と嬉しそうに保育者に話してきた。友達と段ボールを支えている姿も見られ協力したり互いにイメージを繋げて遊びを楽しむようになった(図23)。</p>	<p>図25 D児の様子</p> <p>次第に、見ているだけではなく思いや考えを伝え自己主張する姿も増えた。実践後半には、友達に絵を描いてあげるような姿も見られた。本時では、女児グループから誘われ、仲間イメージを共有しながら遊びを楽しむような友達関係の広がりも見られた(図25)。</p>

③ 考察

写真等をもとに個々の姿を細かく見取った援助を行ったことで、個に応じた援助に繋がり自己を十分に発揮する姿が見られたことから、友達と協同して遊びを楽しむようになったと考える。さらに、社会的交渉表を用いたことで、より細やかな援助に繋がり、それぞれの子どもの変容も見られたことから、友達と思いを伝え合い協同し遊びを楽しむようになったと考える。以下は、協同へ向かう姿を捉える視点を持つように行った見取り調査の結果である。視点⑤「遊びの中で友達と言葉で伝え合いながら遊びや活動を楽しむ姿」が検証後には83%の子がその姿を見せ、協同へ向かう姿に近づいたと考える(図26)。

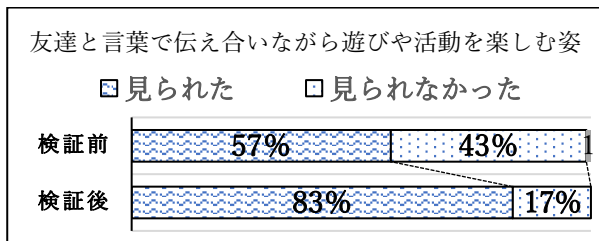


図26 保育者による見取り調査

(2) きまりや約束が守れるような援助

① 手立て

安全に気をつけて遊べるようにきまりや約束は全体で確認し、子ども自ら守ることの大切さに気づけるようにした。また、個々の特性と発達過程表を用いて個別援助を行った。

② 結果

きまりや約束を実践前に確認したことで守ることの必要性が伝わり安全に使う様子が見られた。また、子ども同士が声をかけ合って道具を使いたい子が集まり、じゃんけんして順番を決める様子が見られた(図27)。



図27 きまりや約束の確認・じゃんけんする様子

個別の援助の姿からE児の変容を見ていく。これまで順番が守ることが難しく遊びが

続かない姿が見られたE児へ「順番を待って使おうね」と言葉をかけ側により添い見守った。E児は「使いたい」思いを我慢し、友達が使っている様子をじっと見つめていた。この姿は大きな成長だと感じ「すごいね、待っているね」とその姿を認める言葉をかけた。E児は最後まで自分の順番を待っていた(図28)。

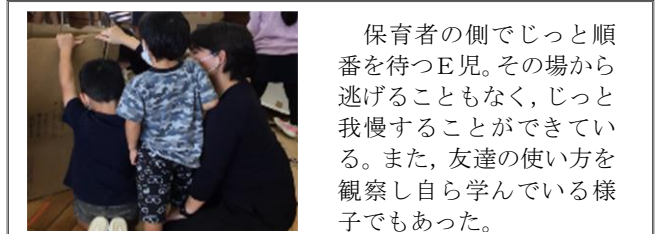


図28 援助を受け順番を待つE児

発達過程において3・4歳程の段階と捉えられるE児へは、承認欲求を満たし自己抑制へ向けての援助を行った。その援助から、順番を持つことや友達と言葉でやりとりしながら交渉するような姿も見られた(図29)。

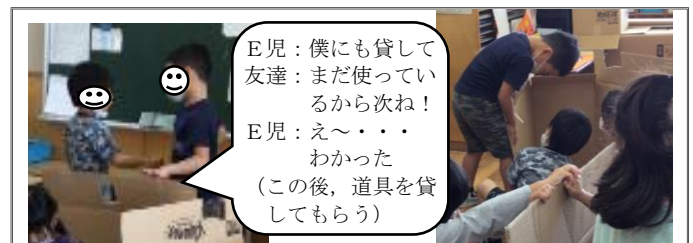


図29 友達と言葉で交渉するE児

さらに、約束が守れたことで遊びが楽しくなる経験をしてもらえるよう、E児へ道具を貸してもらえよう他の子へ伝えた。道具を貸してもらえると嬉しそうに道具を使っていた。

③ 考察

きまりや約束を全体で確認したことで、友達と順番を決める方法を模索しながら話し合う様子が見られた。このことから、子ども同士が互いの思いや考えを出し合って、工夫しながら遊びを進める姿へ繋がったと考える。また、友達と思いを伝え合う姿からは、友達と関わりを深め一緒に遊びや活動を楽しむようになったと言える。さらに、個々の特性と発達に合わせた援助を行ったことで、思いを抑制しながら友達と関わるE児の姿が見られたことから、順番を守ることの大切さを知り

友達と一緒に遊びを進めながら、協同して遊びや活動を楽しむ姿へと近づいたと考える。

3 本研究を通して

子どもが協同した姿へ向かえるよう環境構成と援助の工夫を行ってきた。実践を重ねるごとに、友達と目的やイメージを共有し遊びを展開するようになった。また、一人一人をよく観察した援助からそれぞれの変容が見られた。個別の援助による保育の重要性を改めて実感した。実践後の保護者アンケートでは「お子さんと友達との関わりについて成長が感じられるか」の問いに、ほとんどの人が「はい」と答え、具体的な成長の声が聞かれた(表6)。

表6 保護者からの声(アンケート記入より)

- ☆「お友達とトラブルがあった時に「今日ね〇〇と〇〇してけんかしたんだけど、こんな時って何て言ったら良いの?」と助言を求める事が多くなった。
- ☆「お友達の事をたくさんほめることが増えた」
- ☆「今日は〇〇とままごとしたよ」と仲良しな子の話が具体的になり「大きくなって友達でいたい」と言うようになった。

また、保育者による見取り調査において、以下のような結果が見られた。視点⑦「互いに協力しながら遊びや活動を楽しむ姿」では、実践後に78%の子がその姿を見せ、協同して遊びを楽しむようになったと考える(図30)。

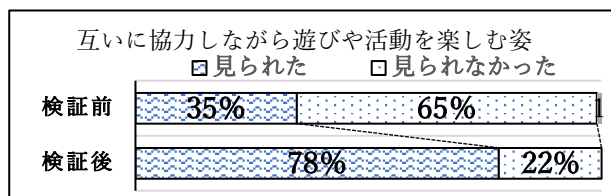


図30 保育者による見取り調査

IX 研究の成果と課題

1 成果

(1) 友達と互いに繋がるような環境構成の

工夫から、友達と思いを伝え合うようになり互いにイメージや目的を共有し、協同して遊びや活動を楽しむようになった。

(2) 写真・動画の記録や保育者による見取り調査等を活用した個別の援助から、個と全体の遊びが充実してきた。それぞれが自己発揮したことで、友達と一緒に協同して遊びを楽しむ姿が増えた。

2 課題

(1) 子ども自ら友達と一緒に遊びをはじめられるような場作りや友達の遊びが見えるような写真掲示等の工夫をしていきたい。

(2) 個別の援助をより丁寧に行えるよう、動画等による記録の活用を工夫していきたい。

おわりに

子どもが自己を十分に発揮し、友達と一緒に遊びを楽しんでほしいという願いから、本研究を進めてきました。子ども一人一人に寄り添う保育の大切さを改めて実感しました。

研究期間中、励ましご指導下さいました浦添市こども未来課の宮城聖子主査、前田一美主任、事前研修より丁寧にご指導下さいました本研究所の田中浩三所長をはじめ研究所職員の皆様、浦添市教育委員会、こども未来課の諸先生方に深く感謝申し上げます。最後に、快く研究所へ送り出してくださいました浦添こども園の松原朝子園長、励ましご助言くださいました屋嘉比量子副園長、温かく声をかけて下さった先生方、半年間の研究を共に支えてくれた研究員の先生方に心より感謝申し上げます。

【主な参考・引用文献】

- ・内閣府 文部科学省 厚生労働省 (2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館
- ・濱名 浩 秋田喜代美等 編著 (2009)『保育内容 人間関係』 (株)みらい
- ・塚本美知子 大沢 裕 編著 (2010)『新・保育内容シリーズ 人間関係』 一藝社
- ・田島 信元 他 編著 (1994) 第13版『子どもの発達心理学』 p.81 福村出版株式会社
- ・橋井健司 (2019) 第3版『世界基準の幼稚園』 光文社
- ・汐見 稔幸 著 (1997) 第3版『その子らしさを生かす・育てる保育』 あいゆうびい
- ・嶋崎 博嗣 他 編著 (2010)『新・保育内容シリーズ 環境』 一藝社
- ・田澤 里喜 編著 (2019) 『あそびの中で子どもは育つ』 世界文化社
- ・杉山 弘子 著 (2015) 『協同活動のための話し合いに関する幼児の認識』 尚綱学院大学紀要
- ・保木井 啓史 著 (2015) 『幼児の協同的な活動はどのようにして成立しているか』 保育学研究論文
- ・田代 幸代 著 (2007)『子どもの遊びにおける協同性とは何か』 立教女学院短期大学紀要 39巻
- ・石動 瑞代 著 (2018)『協同的な遊びを導く保育方法の検討』 富山短期大学紀要

〈小学校 国語科〉

考えを形成し表現する児童の育成

— 「書くこと」における協働的な学習を通して —



浦添市立 宮城小学校

上原和日子

目 次

I	テーマ設定理由	17
II	目指す子ども像	18
III	研究の目標	18
IV	研究仮説	
1	基本仮説	18
2	作業仮説	18
V	研究構想図	18
VI	研究内容	
1	考えの形成について	19
2	協働的な学習について	20
3	ICTとシンキングツールの活用による協働的な学習について	21
4	説明文との関連について	22
VII	授業実践	
1	単元名	23
2	単元の目標	23
3	単元における言語活動	23
4	単元について	23
5	単元の指導と評価の計画	24
6	本時の学習	25
VIII	研究の考察	
1	作業仮説（1）の検証	26
2	作業仮説（2）の検証	29
IX	研究の成果と課題	
1	成果	32
2	課題	32
	おわりに	32
	主な参考・引用文献	32



考えを形成し表現する児童の育成

— 「書くこと」における協働的な学習を通して —

浦添市立宮城小学校 上原和日子

【要約】

本研究は、国語科の「書くこと」の領域において、総合的な学習の時間との合科学習や他者との協働的な学習を取り入れた学習指導の工夫を行い、自分の考えを形成し根拠をもとに意見文を書く指導の有効性について検証する。

キーワード □「書くこと」 □考えの形成 □協働的な学習 □合科学習 □シンキングツール

I テーマ設定理由

私達の生きる社会は、情報化、グローバル化の進展に伴って、価値観の多様化や社会構造の急速な変化に直面している。そのような変化の中で生きていく上で、一人一人が自己を確立しつつ、他者と協働して課題を解決していく力を身に付けることがこれまで以上に必要となる。

小学校学習指導要領解説国語編(H29,以降,解説国語編)において、学校教育には児童が変化に柔軟に対応するために、「変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」、「情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと」が求められることが明示されている。

一方、PISA2018年調査結果では、日本の生徒は「自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝わるように根拠を示して説明すること」が課題であると結論付けている。児童が将来、自ら進んで他者と関わり、よりよい人間関係を形成するために、根拠をもとに「自分の考えを形成する力」及びそれを「伝える力」が大切であると考え。

中央教育審議会答申(2016)において、より深く理解し表現するために「新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力」などの「考えを形成し深める力」の重要性が示され、解説国語編ではすべての領域において「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられた。「考えの形成」と書く活動は密接に関係していると考え。文化審

議会答申(2004)によると、「論理的思考の育成は『書く』ことが中心になる」と記されている。また、解説国語編には「人との関わりの中で伝え合う力を高め自分の思いや考えをまとめることができるようにする。」とあることから、「考えの形成」の学習過程における書く活動と、自らの考えの根拠を明らかにして伝え合う協働的な学習をともに充実させていくことが重要であると考えられる。

これまでの私の実践を振り返ってみると、学級には自分の考えを表現することに苦手意識を持っている児童が一定数おり、指導の改善に取り組みながらもその難しさを感じてきた。国語科のアンケート(第4学年,2021年)において、「文章を書くときに難しいことは何ですか?」の質問に「何を書けばよいか分からない」という回答が43%であった。特に資料を読み解き自分の考えを書く意見文や報告文に対して、困難を示す児童が多かった。このことから、「考えの形成」の能力の一つである「新しい情報を既に持っている知識や経験、感情に統合する力」を意識した学習活動の工夫が必要であると考えた。

そこで本研究では、「書くこと」の指導において、資料から得た情報を既に持っている知識・経験とつなげて捉え、根拠を伴った自分の考えを形成できる児童の育成を目指す。さらに、一連の学習過程において協働的な学習が充実すれば、児童が考えを伝え合う喜びを知り、進んで表現することができるようになるのではないかと考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

- 自分の考えを形成し、根拠を持って論理的に伝えることができる児童
- 書くことを通して自分の考えを深め、他者と協働してよりよく課題を解決する児童

III 研究の目標

考えを形成し表現する児童を育成するために、資料と自分の知識や経験をつなげて文章を書き、根拠を明らかにして伝え合う協働的な学習の工夫について研究する。

IV 研究仮説

1 基本仮説

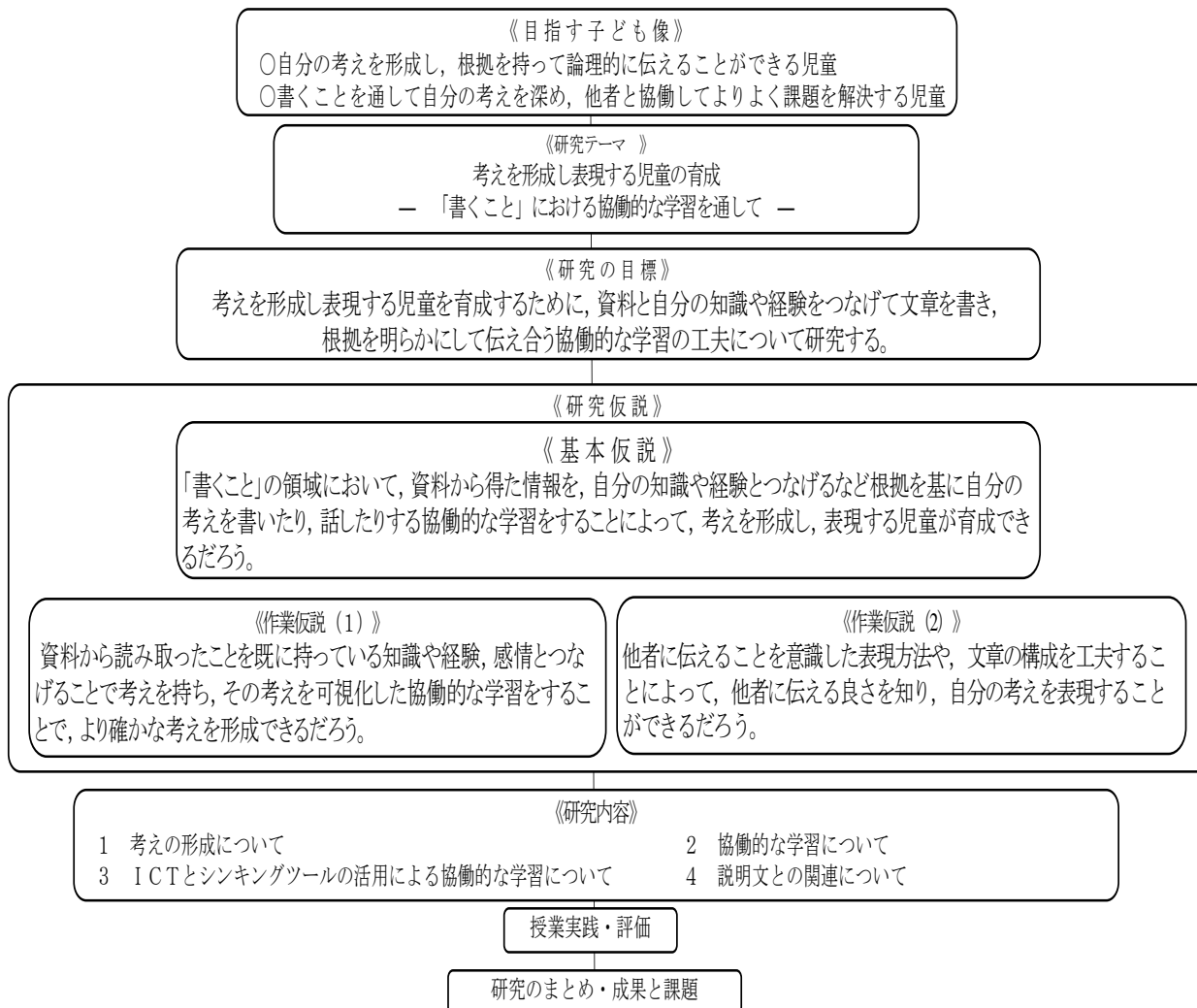
「書くこと」の領域において、資料から得た情報を、自分の知識や経験とつなげるな

ど根拠を基に自分の考えを書いたり、話したりする協働的な学習をすることによって、考えを形成し、表現する児童が育成できるだろう。

2 作業仮説

- (1) 資料から読み取ったことを既に持っている知識や経験、感情とつなげることで考えを持ち、その考えを可視化した協働的な学習をすることで、より確かな考えを形成できるだろう。
- (2) 他者に伝えることを意識した表現方法や、文章の構成を工夫することによって、他者に伝える良さを知り、自分の考えを表現することができるだろう。

V 研究構成図



VI 研究内容

1 考えの形成について

(1) 「書くこと」における「考えの形成」

解説国語編において、「B 書くこと」の考えの形成の目標は、どの学年も「書き表し方を工夫する」とあり、表現方法に焦点が合っているように感じる。しかし文章を書く以前に、情報を整理・理解して自分の考えを持つ必要がある。「書くこと」の考えの形成には、「考えを持つこと」と、「考えの表現方法」の二つの側面があるのではないだろうか。

梅田(2019)は、「書くこと」の考えの形成について、「題材の設定・情報の収集・内容の検討を通して、伝えたいことを明確にし、構成の検討によって自分の思いや考えが明確になるようにして記述することで、自分の考えを明確にすることが求められている」と述べている(図1)。




題材の設定	 伝えたいことを明確にする	自分の考えを持つ (考えの内容)
情報の収集		
内容の検討		
構成の検討	 自分の思いや考えが明確になるようにする	文章表現の 表現方法
考えの形成	 書き表し方を工夫して 根拠を示す、接続語を効果的に使う	
記述	自分の考えを明確にする	

図1 「書くこと」の学習過程と考えの形成

このことから「書くこと」の学習過程において、自分の考えを持つ意味の「考えの形成」と文章表現を考える「考えの形成」の二つの側面があると言えるだろう。

自分の考えを持つ意味での考えの形成について三藤(2017)は、「書くこと」の学習過程は「『考え』がなければ、学習が進まない」と指摘している。さらに、まだ形の定まらない自分の考えを書いて明確にしたり、他者に伝えることを想定してより分かりやすく伝えるように情報を集めたりするなど、「書くこととは思考すること」であると述べている。書くことで思考を可視

化することは、自分の考えの変容に気付いたり、会話で伝えるよりも他者の印象に残り、考えの深まりや広がりを感じたりすることもできる。このことから「書くこと」と考えの形成は密接に関連しており、進んで考えを形成し表現する児童の育成に「書くこと」は有効であると考えられる。

一方で、表現方法の工夫を考える意味での考えの形成について、解説国語編の中学年の目標に「自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして」とある。自分の考えを書くときは、漠然と好き嫌いや賛否と言った感想にとどまらず、これまで身に付けてきた知識や経験と関連付けるなど、具体的な例を根拠として示して書く必要がある。その際、低学年で学習した「語と語や文と文との続き方に注意しながら内容のまとまりが分かるように」書き表せるように、「なぜなら～・その理由は～」や「例えば～・事例を挙げると～」といった接続語を効果的に活用して「書き表し方を工夫する」ことが求められている。この積み重ねを通して、高学年の目標にあるように「目的や意図に応じて」「事実と感想、意見とを区別して」「書き表し方を工夫する」ことにつながる(表1)。

表1 「考えの形成」の目標(書くこと)

低学年	語と語や文と文との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように <u>書き表し方を工夫すること。</u>
中学年	自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、 <u>書き表し方を工夫すること。</u>
高学年	目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えを伝えるように <u>書き表し方を工夫すること。</u>

(2) 考えの形成を促す言語活動

考えの形成を促すためには、言語活動の充実が大切である。充実した言語活動を通して、

児童が習得した技術を自覚することで、考えを形成し進んで表現する態度につながると考える。立石(2019)は、「考えを形成し深めるポイント」として、「学習の目的や課題等をそれぞれの児童で明確に持っており、それに応じて、情報を選択したり評価したりする場面がある」ことを挙げている。

そこで本研究では、児童が目的を持って情報を選択し考えを形成するために、総合的な学習の時間と合科的に学習を計画する。国語科の学習を総合的な学習の時間と合科的に進めることの良さについて、溝越(2019)は、総合的な学習の時間の学習過程を通して、「国語科で付けたい資質・能力を自然に育成することができる」と述べている。小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編(H29)では、総合的な学習の時間の学習過程を、「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」としている。この学習過程は国語科の「書くこと」のそれとよく似ている。合科的に計画することで、題材にあった資料収集や、体験活動を行い、主体的・探究的な学習を通して自分の考えを形成し、それを適切に表現することができるだろう。本研究では、今年度4学年の総合的な学習の時間で計画されている、「福祉」をテーマに意見文を書く言語活動を設定する。

2 協働的な学習について

(1) 協働的な学習の形態

中教審答申(R3)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」(以降、「令和の日本型学校教育」)では、協働的な学習においては、「同じ空間で時間を共にすることで、お互いの感性や考え方にふれ刺激し合うことの重要性を認識する必要がある」と述べられている。教室内の児童それぞれが自由な発想で考えを形成し、他者との交流を通して刺激し合いながら考えを深めていくために協働的な学習は有効であると考えられる。

さらに「令和の日本型学校教育」では、ICTの活用により、他者と協働して作品を仕上げ

たり、合意形成を図ったりすることも例示されている。瞬時に多くの級友の意見を知ることができたり、効率的な情報の収集ができたりするなど、ICTの良さを生かした学習を積極的に取り入れることで、児童が意欲的に学習を進めることができるだろう。

本研究では協働的な学習を二つに分けて考えている。一つ目は、主に児童間の学び合いによる「教室内の協働的な学習(交流学习)」として、二つ目は学校外部に成果物を紹介するなどの教室外の協働的な学習として設定する(図2)。

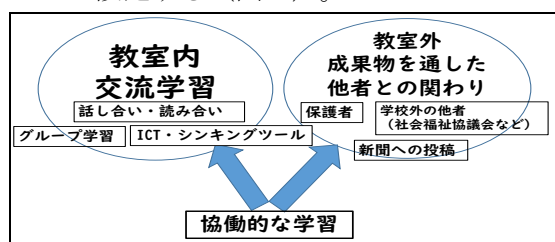


図2 協働的な学習の形態

(2) 教室内の協働的な学習(交流学习)

加藤(2016)は、「『協働』とは、(中略)学習課題の解決に向けて、協力して取り組むこと」と述べ、主に話し合いなどの交流学习を例示している。本研究では「教室内の協働的な学習」を主に交流学习(話し合い)として計画する。「令和の日本型教育」では、「協働的な学びにおいては、集団の中で個が埋没してしまうことのないよう、(中略)異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出していくことが大切である。」と記されている。本研究では「個が埋没してしまうことのない」ように、単元計画の中で、個人で学習する個人学習の時間、グループで話し合うなど交流学习の時間を分けて明示する。個人学習では、学習内容の定着を図ったり、資料やタブレット端末を使って調べ学習を行ったりして、個に応じた学習を進める。個人学習と交流学习の時間を分けることは、「協働的な学び」を実現させるための「個別最適な学び」につながると考える。

また、「異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出していくため」に、考えの似ている児童同士でグループを作り、ワークシートやシンキングツールを使って意見を出し合いたい。そうすることで、協働して取り組む良さを実感できると考える。

交流学习を通して、児童がその効果を実感することで次の学習への意欲へつながる。交流学习をする際は、児童に迷いがある課題や、答えを巡って多様な考えが出るような課題など、児童が「伝えたい」と思える課題を設定する。

(3) 教室外の協働的な学習

「令和の日本型教育」において、「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し（中略）授業改善につなげていく」ために「家庭や地域の協力も得ながら（中略）教育活動を展開していくことも重要である」としている。自分の意見文を学校外の他者が読み、それに対する感想を知ることによって書く意欲の向上につながるだろう。また、児童の意見文を読んだ他者も新しい情報や児童一人一人の考えを知るなど、新たな発見となると思われる。書き手と読み手、それぞれに学びや発見があれば、外部とのやりとりも「協働的な学習」と言えるのではないかと考える。

また、自分を見つめ直すために書くのか、誰かに何かを伝えるために書くのかでは、文章の構成や文末表現なども大きく変わる。他者に伝えることを意識することで、自分の意見に説得力を持たせるために必要な情報を収集し整理しなくてはならない。そのため本研究では、成果物となる意見文を新聞へ投稿したり、保護者や学校外の他者に見せたりして感想を伝えてもらう。自分の主張が他者に伝わる喜びや、他者の意見を知って考えを広げるなど、意見文というツールを通して他者と協働するこ

との良さに気付くことができるだろう。

3 ICT とシンキングツールの活用による協働的な学習について

令和2年度から一人一台のタブレット端末が配備され、これまでも様々な授業で活用してきた。児童は ICT の機能を理解して、積極的に活用する様子が見られるようになっている。本研究では、ICT の良さを交流学习にも生かし、より国語科の特質に沿って活用する。

今回は「書くこと」の学習過程にある「情報の収集」、「内容の検討」、「推敲」、「共有」の場面で、交流学习を設定する。「情報の収集」「内容の検討」では、題材について情報交換したり、それぞれが集めた情報を比較検討したりして互いの考えを伝え合うことで、より確かな考えの形成ができるだろう。

「推敲」では、互いの文章を読み合って、自分の考えがより明確に伝わるように、構成や表現の工夫、接続語、文末表現などを検討し書き直す活動が主になる。そこで ICT の画面上で文章を段落ごとにカードにし、段落の入れ替えを容易にしたり、表現や接続語については画面に直接書き込んだりすることで、「推敲」が容易になると考える。互いのアドバイスを元に原稿用紙に作文を書き直し、再度互いの文章を読み、感想を述べ合うことができる。「共有」では相互評価によって、互いの考えや表現の良さに気付き次の学習への意欲を持つことを期待する。

また、細川(2017)は、「子ども同士の学び合い」について思考の可視化を図ることが有効であると述べている。これまでの指導を振り返ってみると、文章や資料から読み取り表面的に理解したことを、記述したり話し合ったりしていた。児童同士が情報を共有し、自分の考えと比較・関連付けるなどの思考のスキルを身に付ける必要があると考える。

そこで本研究では、黒上、小島、泰山(2012)が提唱するシンキングツールを参考

にすることにした。黒上らはシンキングツールについて、「考えを進める手続きやそれをイメージ化する図」と述べている。囲みや矢印によって考えの流れを表したり、図の中にいくつかの領域を作ることによって考えを書き分けたりする。

児童が考えを形成する過程で、視点を伴った図を使うことによって、自分の考えを可視化し、より確かな考えへと導くことができると考える。シンキングツールを使った思考スキルを身に付けることで、自分の考えを表現できるようになるだろう。

本研究においては、「考えや情報を整理・分析する」、「意見を児童同士で共有する」ことに重点を置いて、有効だと思われる「クラゲチャート」、「フィッシュボーンチャート」の2つのシンキングツールを主に活用する。

クラゲチャートは、考えの理由を関連付ける時に活用するシンキングツールである。根拠を明らかにした考えを可視化することができる(図3)。

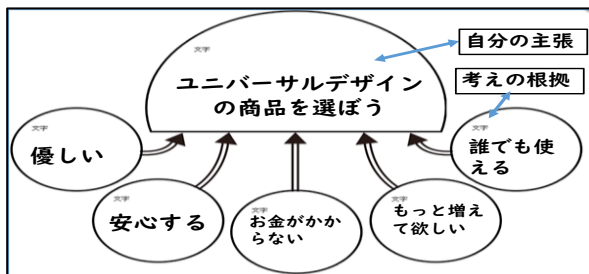


図3 クラゲチャート

フィッシュボーンチャートは、考えを分析・焦点化するときには活用するシンキングツールである。意見を項目分けすることができる(図4)。

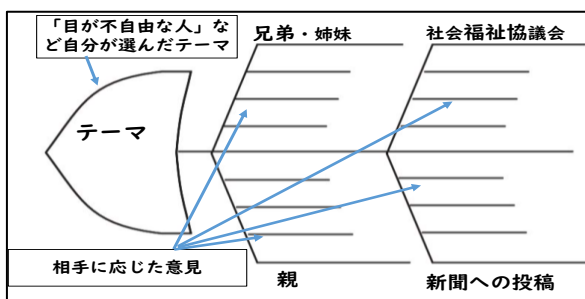


図4 フィッシュボーンチャート

これらのシンキングツールを児童の実態に応じて適宜活用していきたい。

4 説明文との関連について

国語科においていわゆる作文と呼ばれるものには、意見文、観察文、報告文、感想文などが挙げられる。自分の考えを明確に持ち文章を書くため、本研究では意見文に取り組む。白石(2015)は、「意見文とは、ある事柄や出来事について、自分の考え(意見)を述べる文章」とし、自分の意見をはっきり示すために、「事実と意見を分けて捉える力」が必要と述べている。本研究では、根拠を伴った自分の考えを述べ、他者に伝えることを意識した意見文を書くために、説明文の型を活用して指導する。説明文では、児童はこれまで三部構成の教材文を通して、「双括型、頭括型、尾括型」の説明文の3つの型を学習している(表2)。

表2 説明文の型

型	要旨の位置	効果
双括型	はじめと終わり	説得の論法。要旨を繰り返すため、相手に要旨を強く印象付けられる。
頭括型	はじめ	要旨がはじめにあり、それを裏付ける例などが後に続く。新聞の記事の書き方。
尾括型	終わり	要旨を裏付ける事例が先にある。事実を述べるのに適している。

説明文は要旨(自分の意見)、事例(事実)の段落が分かれているため、意見文の構成を組み立てやすい。要旨をどこに書き、どの事例を取り上げ文をつなぐかなど、読み手を意識して型を選択することができ、作品に児童それぞれの思いが出る。そのため互いに読み合ったときに自分と他者の相違点や共通点に気づき、交流が活発になると考えられる。また段落の役目を理解して書き分けることで、接続語の効果的な使い方についても既習事項を活用して判断できるだろう。

Ⅶ 授業実践

第4学年 国語科学習指導案

令和 3年12月16日 5校時
宮城小学校 4年1組 30名
指導者 上原 和日子

1 単元名 「福祉について調べたことをもとに意見文を書こう」 ～根拠を明らかにして書く～

2 単元の目標

- (1) 考えとそれを支える理由や事例，全体と中心などの情報と情報との関係について明確にすることができる。 [知識及び技能] (2) ア
- (2) 自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして，書き表し方を工夫することができる。 [思考力・判断力・表現力] B (1) ウ
- (3) 相手や目的を意識して，経験したことや想像したことなどから書くことを選び，集めた材料を比較したり分類したりして，伝えたいことを明確にすることができる。 [思考力・判断力・表現力] B (1) ア
- (4) 言葉がもつよさに気付くとともに，幅広く読書をし，国語を大切にして，思いや考えを伝え合おうとする。 [学びに向かう力，人間性等]

3 本単元における言語活動

福祉について調べたことを基に，意見文を書く。（関連：言語活動例ア）

4 単元について


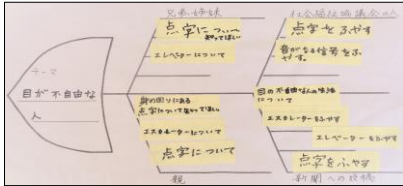
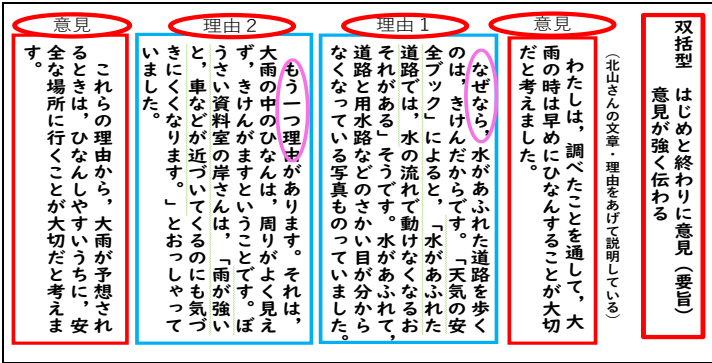
(1) 教材観

本単元の重点指導事項は，学習指導要領におけるB「書くこと」(1)ウ「自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして，書き表し方を工夫すること」，オ「書こうとしたことが明確になっているかなど，文章に対する感想や意見を伝え合い，自分の文章のよいところを見つけること」である。意見文を書くために，主張を支える理由や事例を文献から引用して書き，読み合うことで，友達の記事の工夫を知るとともに，自分の文章のよさにも気付かせたい。教科書のモデル文では，「なぜなら～」 「例えば～」などの接続詞を効果的に使い，意見と理由，事例を区別していること，三部構成になっていることなどから，意見文の構成をイメージを共有しやすい。児童がより自分事として題材について考えることができるように，教科書の教材では「自然災害」を題材にしているが，総合的な学習の時間で取り組んでいる「福祉」を題材にする。福祉体験や資料から得た情報を活用することで，自分の思いと結びつけた考えを形成できると考える。

(2) 児童観

児童は本単元に入る前に，他者へのお礼の手紙を書く活動，自分の興味のあることを中心に新聞に書く活動を行ってきた。本単元は，4学年になって初めて書く意見文である。事前アンケートでは，相手・目的を意識した文章を書く経験の少なさや，自分の考えを持ち表現することへの困難さが感じられた。日頃の授業を観察していると，根拠を示して書ける児童，文章が主題からずれている児童，意見をはっきり持てない児童など，書く活動の技術・意欲共に個人差が大きい。このことから，シンキングツールや交流学习などの自分の考えを形成する手段や，意見文の基本的な書き表し方を理解することが重要であると考えられる。

5 単元の指導と評価の計画（全 10 時間）

	時	学習活動	言語活動における指導上の留意点	評価規準（評価方法）
集めよう	学習前	<p>○総合的な学習の時間で、福祉について調べ自分のテーマを大まかに決める。（目の不自由な人、耳の不自由な人、高齢者など）</p> <p>〔題材の設定〕</p> <p>○テーマについて調べ、「自分にできること」、「あったらいいなと思う物」、などについて、考え意見を持つ。</p> <p>○調べたことをカードに書き出す。（交流学习）</p>	<p>アイマスク・車いす・イヤーマフ体験を通して、障害を持っている人々の困り感、必要な事について自分の考えを持てるようにする（図5）。</p>  <p>図5 車イス体験の様子</p>	<p>【態】福祉について調べて、考えをまとめる活動を理解し、意欲的に学習に取り組もうとしている。</p> <p>（観察・ワークシート）</p>
	1	<p>○単元のゴールを設定し、学習計画を立てる。教材文の読み取りをする（個人学習）</p> <p>〔情報の収集①〕</p> <p>○情報を集め、自分の考えを持ち、理由や根拠について考える。（個人学習）</p>	<p>ワークシートに自分の主張とその理由、伝える相手を書く。</p>	
決めよう	2	<p>〔情報の収集②〕</p> <p>○伝える相手と意見が適切か検討する。</p> <p>フィッシュボーンチャートの活用（図6）（交流学习）</p>	<p>伝える相手の立場を考えて自分の意見を考える。</p>  <p>図6 フィッシュボーンチャート</p>	<p>【思B】相手や目的を意識して書くことを選び、テーマに沿って集めた材料を比較したり、分類したりして、伝えたいことを明確にする。（ワークシート、観察）</p>
	3	<p>〔内容の検討①〕 考えの形成1</p> <p>○自分の主張と理由や例に整合性はあるか、根拠が明確になっているか検討する。（個人学習）</p>	<p>伝える相手の立場を考えて自分の意見を考える。</p>	
組み立てよう	4	<p>〔内容の検討②〕</p> <p>○前時の自分の考えをもとに、グループで意見と理由や例の整合性について検討する。</p>	<p>伝える相手の立場を考えて自分の意見を考える。</p>	
	5	<p>〔構成の検討〕</p> <p>○文章構成の特徴を知る。</p> <p>自分の考えが明確になるように構成を考える（図7）。（個人学習）</p>	<p>三部構成（頭括型、尾括型、双括型）を例示し、伝える相手と目的に応じて、選べるようにする。</p>  <p>図7 教科書掲載 双括型のモデル文</p>	<p>S1：社協は福祉のプロだよ。福祉についてよく知っているはず。</p> <p>S2：新聞を読んでいる人の中には、福祉について知らない人もいるよ。</p> <p>S3：低学年はまだ福祉について勉強していない。点字とか分かるかな？</p>
書こう	6	<p>〔記述〕</p> <p>○「中」に書く内容を考えて、下書きする。（個人学習）</p>	<p>書くことに苦手意識の強い児童は、負担感を減らすために 100 字に区切った原稿用紙で「はじめ・中・終わり」に分けて書く。</p>	<p>【知】段落相互の関係を明確にしている。</p>
	7			

	8	〔推敲①〕 考えの形成2 ○自分で読み返して、文章を訂正する。 (個人学習)	(推敲の視点) 主語・述語、修飾語と被修飾語の関係の明確さ、表記、文末表現。	【思B】 自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫している。
	9	〔推敲②〕 ○グループで下書きを読み合って、推敲し清書する。(交流学习)	(推敲の視点) 意見と伝える相手、意見と例や理由につながりがあるか。	
つなげよう	10	〔共有〕 ○文章を読み合い、感想を伝える。 (交流学习) 単元の振り返りをする。 ○それぞれの意見文を自分で設定した相手から感想をもらう。	書き手の考えを踏まえながら、感想を伝える。書き手の表現の良さを見つけて伝える。	【思B】 感想を伝え合うと共に自分の文章のよさを見つけている。(記述・観察)

6 本時の学習 考えの形成2 (9 / 10 時間)

(1) 本時の目標

伝えたい相手と意見の関連を明確にして、書き表し方を工夫することができる。

(2) 授業仮説

交流の場において、推敲のポイントを提示することで、お互いの文章をよりよい表現に直すことができれば、他者に書いて伝える良さを知り、自分の考えを表現する力がつくだろう。

(3) 本時のめあて

友達と読み合い、よりよい文章になるように整えよう。

(4) 本時の展開

	学習活動	○指導上の留意点★予想される児童生徒の意見	評価項目(評価方法)
導入 5分	1 本時のめあてを確認する。 2 文章の構成のポイントや接続詞の使い方を確認する。	○前時までの学習内容と、児童一人ひとりのがんばりに触れ、学習に向かう意欲を高める。	
展開 30分	3 自分の下書きを読み返す。 4 グループで読み合う。 5 推敲して気付いたことを話し合う。	○間違いに気付いたら、その場で直す。 (ロイロノートに提出) ○全体で共有する。児童の困り感を引き出す。 ★文のつながりがおかしいけど、直し方が分からない。 〔推敲のポイント〕 ○伝える相手に立場に沿った意見になっているか ○事例(例えば～)と理由(なぜなら～)でカードの色を分けて書き出し、接続語が適切か検討できるようにする。 (ロイロノートに提出) 【努力を要する状況と判断される児童生徒への支援】 ヒントカードを参考にして、友達の意見文を読む(図8)。	【思B】 自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫している。
終末 10分	5 学習を振り返る。 6 次時の予告	○交流の視点を意識した振り返りを書く。 ○次時で清書して、共有することを伝える。	

めあて 友達と読み合い、よりよい文章になるように整えよう。

つなぎ言葉	話を付け加え	そして、それと、まず、次に、しかも、さらに、それから、一つ目に、一
話をまとめる	反対のことを	それで、このように、このようなら、だから、そのため、こうして、これで、
説明をくわし	なぜなら～からです、例えば、つまり、なぜかという、そのわけは、す	

レベルアップするなら
・調べたきっかけを入れる。
・段落を入れ替えて、始めと中①、中②と終わりを似ている話題にする。
・文末表現を工夫する。
・同じ言葉は、似ている言葉に書きかえる。(例 思います→考えました)

図8 推敲のヒントカード

Ⅷ 研究の考察

本研究では〈考えの形成1〉として「理由や例を示して、根拠をもとに自分の考えを持つ」、〈考えの形成2〉として「相手意識・目的意識を明確にして、書き表し方を工夫する」をねらいとする実践を行った。ここでは2つの実践のつながりを踏まえて、具体的な手だてとその結果及び考察を述べる。

1 作業仮説(1)の検証

資料から読み取ったことを既に持っている知識や経験、感情とつなげることで考えを持ち、その考えを可視化した協働的な学習をすることで、より確かな考えを形成できるだろう。
〈考えの形成1〉

(1) 資料から読み取ったことと体験をつなげて考えを形成することについて

① 手だて

総合的な学習の時間と合科的に計画し、資料収集や体験活動を通して、考えを形成できるようにした。

② 結果

国語科の学習の前に、総合的な学習の時間で、本や資料、インターネットから情報の収集を行った。また、新聞やインターネットの記事を教室に掲示し、関連する資料は児童の人数分用意するなどして、情報を集められる環境を整えた。児童はそれぞれの興味に応じた資料から情報を得ることで、同じテーマでも様々な意見を持つ事ができた(表3)。

表3 テーマと意見

	意見
視覚障害者	<ul style="list-style-type: none"> ・盲導犬が入れる店を増やして欲しい。 ・クロックポジションについて教えて欲しい。 ・信号機の音響用ボタンを増やして欲しい。 ・目が不自由な人のための便利グッズを増やして欲しい。
聴覚障害者	<ul style="list-style-type: none"> ・取り外しが簡単な補聴器を作って欲しい。 ・聴覚障害を持った人の生活を知りたい。 ・みんなが安心して暮らせる町にしたい。 ・話しかけ方を工夫したい。
高齢者	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で立てる道具があるといい。 ・高齢者が困っていたら手助けしたい。

また社会福祉協議会の協力を得て、車いす、アイマスク、イヤーマフなどの福祉体験を行い、障害を持つ人の気持ちを想像する活動を行った。体験後の感想には、「周りが見えないのはとても怖い。」「車いすの操作が難しい。」とあった。このような体験から感じたことや気づきと資料から得た情報をつなげて、意見文を書くことができた(図9)。

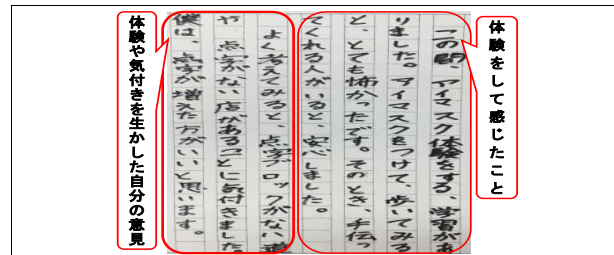


図9 児童の意見文

③ 考察

事前アンケートで、文章を書くときに難しいことは、「何を書けばよいか分からない」と答えていた13人のうち11人は、事後アンケートでは「今回の学習で自分の考えを持つことができた」と答えている。その要因として、総合的な学習の時間との合科的な学習により自分の考えを持ったからだと考える。このことは事後のアンケート(図10)において、「自分の考えを持つのに役立つこと」は「本や資料を読むこと」「アイマスク・車いす体験」と答えている児童が他の選択肢と比べると多いことから伺える。

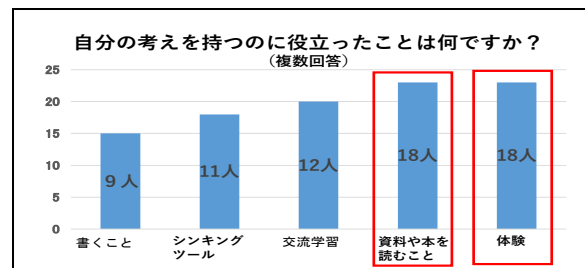


図10 〈考えの形成1〉に関する意識調査

資料から多くの知識を得ることや、アイマスク・車いす体験を通して、「目の不自由な人は大変、辛い」など表面的な感想から、表3のように「障害を持つ人の立場になって必要なことは何か」、「今後自分は

どうしたいか」など、自分の考えを深めることができたと考える。

このように総合的な学習の時間の探究的な学習の成果を国語科の学習に生かして表現するという言語活動の設定は、目的を持って情報を選択することや、実体験から想像力を働かせることができ、根拠を伴った考えを形成することに大いに役立ったと考える。

(2) 考えを可視化した協働的な学習

① 手立て

一連の学習過程において、自分の考えを書いたり、シンキングツールを活用したりして考えを可視化したものをもとに、教室内の協働的な学習（交流学習）をすることで、より確かな考えを形成できるようにした。

② 結果

国語科の学習に入る前に、総合的な学習の時間でテーマについて調べたきっかけ、自分の意見、伝える相手などをワークシートに書いた。

A児は7月に行ったアンケートで文章を書くときに難しいことは、「自分の考えが分からない」と答えていた児童である。総合的な学習の時間では、クロックポジションに興味を持って調べていた。A児は自分の考えをワークシートに書く時に、クロックポジションを「(私が) 覚えたい」や、「他の人に知らせたい」など、いくつか書いて迷っていたが、他児と相談し、第3時学習後は「(視覚障害者には) クロックポジションで位置を教えたい」と決めることができた。

A児は検証後のアンケートで、自分の考えを持つのに役立ったことは「書くこと」と回答し、「自分が書いたものを見て、考えがはっきりしたり、広がったりしますか?」の質問に対して、「とてもそう思う」と答えていた。同様に、「とてもそう思う」「そう思う」と肯定的に答えている児童が84%がいた(図11)。

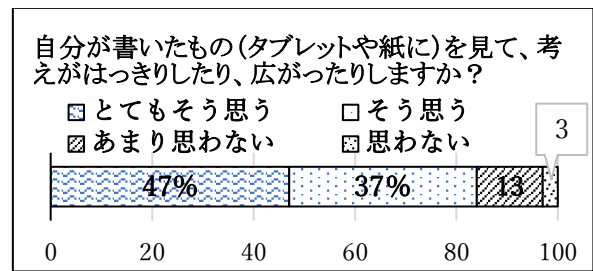


図11 考えの可視化に関する意識調査

第4時はフィッシュボーンチャートを活用して、意見と伝える相手の整合性を検討した。A児は上記の意見を社会福祉協議会に伝えることとしていたが、他児に「社協の人は福祉について詳しい」とアドバイスを受け、「クロックポジションを広めたい」と意見を変え、伝える相手を新聞に変更した(図12)。

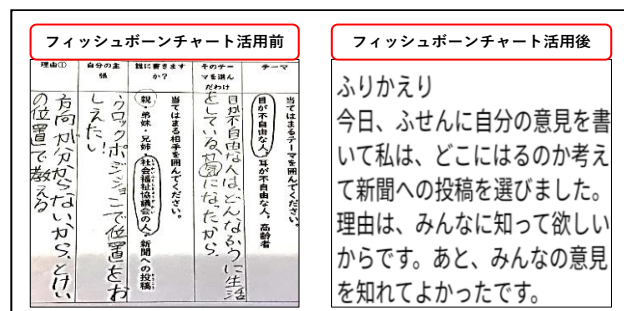


図12 A児のワークシート

第5時は、自分の意見を支える理由や例の関連を検討するため、クラゲチャートを活用した。B児は交流前、「耳の不自由な人が暮らしやすい町にしたい」という意見に対して、理由を「話しかけられても分からない」「チャイムが鳴っても分からない」の2つを考えていた。交流後は理由に「駅のアナウンスが分からない」などを追加し、例として聴導犬について書かれた記事をクラゲチャートに当てはめていた(図13)。

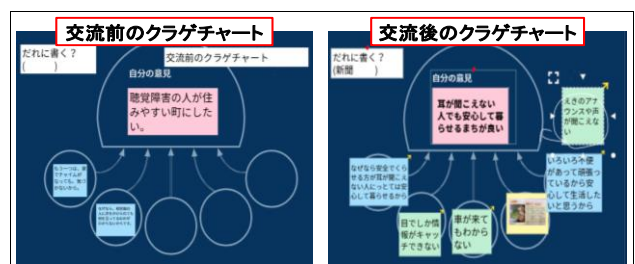


図13 交流前後のB児のクラゲチャート

交流後の他の児童の感想から、意見と理由や例のつながりを検討できたことや、自分の

考えの深まりが感じられたことを見取ることができた（表4）。

表4 クラゲチャート活用後の児童の感想

クラゲチャートを使ってグループで交流をして、自分の考えを発表して自分の考えをはっきりできたので良かったです。	今日、意見と理由、例が繋がっていたのでよかったです。次は、引用を頑張りたいと思います。
--	---

③ 考察

A児がアンケートで「自分が書いたものを見て考えがはっきりした」と答えているのは、漠然とイメージしていた自分の考えを、ワークシートに書く時に改めて自分事として見つめ直し可視化したことが要因であると思われる。このことは、図11のアンケート結果からも同様に読み取ることができ、他児においても自分の考えを持つことに考えの可視化は有効であると言える。また考えを書いたワークシートやシンキングツールを示しながら交流学習をすることで、自分の意見を誰に伝えるのかについて、より現実的に考えることができたと思われる。

B児が交流学習前後で変容が見られたのは、シンキングツール内の矢印で考えの方向を示したり、枠で情報の整理したりすることができ、考えの形成に有効だったことが要因と考える。

また一連の学習過程において、普段グループでの話し合いに消極的な児童も自分の考えを書いたワークシートやシンキングツールを提示しながら、自分の考えを説明している様子が見られた。このことはアンケート結果の検証前後の変化からも読み取ることができる（図14）。

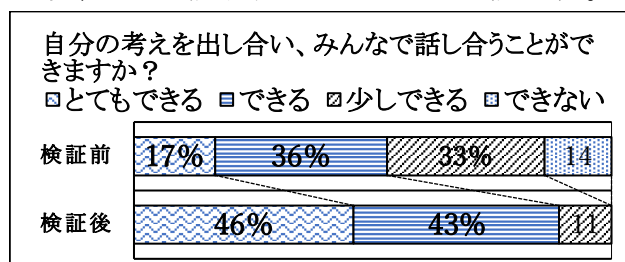


図14 交流学習に関する意識調査

交流学習において可視化したものを活用することは、自分の考えを具体的に捉えることができ、話しやすさにもつながると考える。

(3) 個の考えを生かした協働的な学習

① 手立て

交流学習で個が埋没することがないように、自分（個人）で考える時間、協働的な学習として交流学習をする時間に分けて学習計画を立てた（表5）。

表5 学習計画表

時	学習活動	学習形態
学習前	題材の設定など	交流学習
第1時	教材の読み取り	個人学習
第2時	情報の収集1	個人学習
第3時	情報の収集2	交流学習
第4時	内容の検討1	個人学習
第5時	内容の検討2	交流学習
第6時	構成の検討	個人学習
第7時	記述	個人学習
第8時	推敲1	個人学習
第9時	推敲2	交流学習
第10時	共有	交流学習

以下、個人で考える時間を個人学習とし、交流学習と分けて述べる。

② 結果

個人学習では、学級全体で文章構成や表現方法など、知識や技能の習得、自分の考えを書く活動を行った。この考えをもとに交流学習に向かうこととした。個人学習と交流学習を交互に行うことで、C児はより広い視野で考えるようになり、D児はより現実的に考えるようになった（表6）。

表6 交流後の児童の意見の変容

学習日	C児	D児
学習前（個人）	盲導犬も犬だからにおいてられることがある。あまり信じない方がいい	目の不自由な人がいなくなるとうい
第2時終了後（交流）	盲導犬は訓練されているから信頼できる。	階段を減らし、エレベーターを増やす。
第4時終了後（個人）	目が見えない人でもどこを押せばいいか分かるように、信号機に点字を付けて欲しい。	町のあちこちに、点字が増えるとうい。
第5時終了後（交流）	障害を持った人もそうでない人も助け合う町にしたい。	点字を増やして欲しい。視覚障害者も家族に支えられている。

交流学習後の児童の感想から、「みんなで話し合っ、点字のついた調味料入れがあることを初めて知った。」「みんなの意見が知れることができて良かった。意見文

に生かしたい。」など交流学习で互いが見つけた情報を伝え合っている様子が見られた。アンケートの結果からも交流学习を通して、考えの深まりや広がりを感じていることを読み取れる（図 15）。

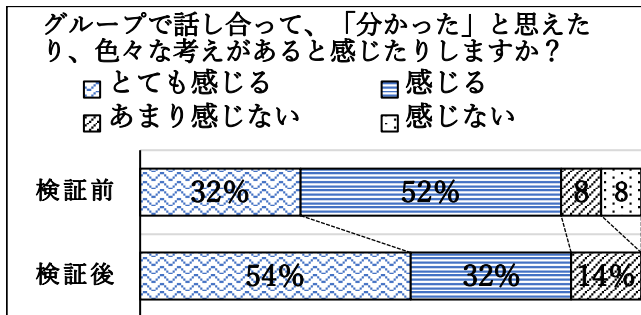


図 15 交流学习に関する意識調査

③ 考察

C児は7月に行ったアンケートで「作文を書いたり、自分の考えを書いたりすることが苦手」と答えていた児童である。家で犬を飼っているため、盲導犬について詳しく調べていた。学習し始めたときは実体験から感じたことや資料を読んだことにもとづいて、盲導犬の信頼性について様々な視点で考えていた。C児が盲導犬にこだわらず、点字付き信号機や支え合いの気持ちなど、広い視野で考えることができるようになったのは、C児を含め他の児童が個人学習で学んだことを交流学习で話し合ったことによるものと思われる。

D児は、書くことに苦手意識が強い児童であった。そのため宿題の短作文でも「楽しい・うれしい・おもしろい」など短い言葉をつなげた、内容が伝わりにくい文章を書くことが多かった。D児の学習前の意見にある「目の見えない人がいなくなるという」について、「目が見えない人が気の毒。そんな苦しみはない方がいい」という意味であることを交流学习で説明していた。その後の交流学习で得た情報にもとづいて、先天的、事故、病気などの理由から、目の不自由な人がいなくなるのは現実的でないことを知り、情報を再度集めていた。D児が「階段を減らして」など視覚障害者の生活に必要なことについて現実的な考えを持つことができたのは、他者

がD児の意図を組みつつ適切にアドバイスしたこと、D児が他者に伝えるために目的を持って情報を収集したことによるものであると思われる。

このように個人学習と交流学习の時間を明確に分けたことで、児童が自分の考えと向き合う時間ができた。その考えを伝え合う活動を通して、考えの深まりや広がりにつながりより確かな考えを形成することができたと考ええる。一方で、交流学习前後で考えの深まりや広がりを感じられなかった児童もいた。グループの人数や構成、交流の視点などには課題が残った。課題に応じた交流学习の形態を工夫することで、児童がより確かな考えを形成し、進んで表現する態度を育成できると考える。

2 作業仮説(2)の検証

他者に伝えることを意識した表現方法や、文章の構成の工夫を学習することによって、他者に伝える良さを知り、自分の考えを表現することができるだろう。（考えの形成2）

(1) 他者に伝えることを意識した文章構成や表現の工夫

① 手だて

伝える相手と文章構成を意見や児童の実態に応じて自ら選択した。文章構成については、モデル文を提示して書き方を参考にできるようにした。

② 結果

第4時で、自分の意見と伝える相手の整合性を検討した。伝える相手を新聞への投稿や社会福祉協議会とした意見には点字ブロックやスロープの設置など町の施設に関するもの、親や兄弟とした意見には「思いやりの心を持ちたい」「障害があってもなくても互いに助け合うことが大切」など自分の思いを伝えて他者の意識を変えることを目的としたものが見られた。また伝える相手に応じた表現を工夫することができた（図 16）。

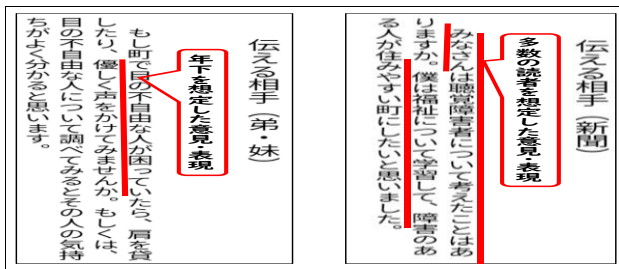


図 16 伝える相手を想定した意見文の一部

第5時で自分の意見と理由や例との関連を検討したことをもとに、三部構成の「はじめ・中・終わり」の中に書く理由や例と意見をつなげる接続語について学習した。児童は理由を表す「理由は～」や例を表す「例えば～」などを効果的に使い、意見文を書くことができた。何名か児童は低学年で既習済みの「順序」を表す接続語（次に、そして、一つ目に）や、中学年になってから学習した「文章をまとめる」接続語（このように）を効果的に使って段落の役割を明確にし、段落間のつながりを持たせることができた（図 17）。

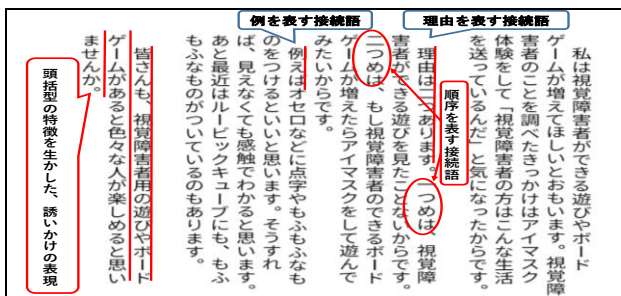


図 17 接続語を効果的に使った意見文

第6時では三部構成の「双括型、尾括型、頭括型」の3つの型の特徴をモデル文を使って学習した。第4時で伝える相手と意見について検討したことをもとに、児童自身でどの型で意見文を書くか選んだ。児童は「自分の意見を強く主張したいから双括型で書く。」「妹に教えたいから頭括型にして、最後は～しませんか？のような優しい終わり方にしたい。」のように内容や伝える相手に合わせたり、「朝の会のスピーチで慣れているから頭括型にする。」「最初にきっかけ、次に例を書いた方が意見を書きやすいから、尾括型で書く。」など自分の実態に合わせてたりして型

を選び意見文を書くことができた(図 18)。

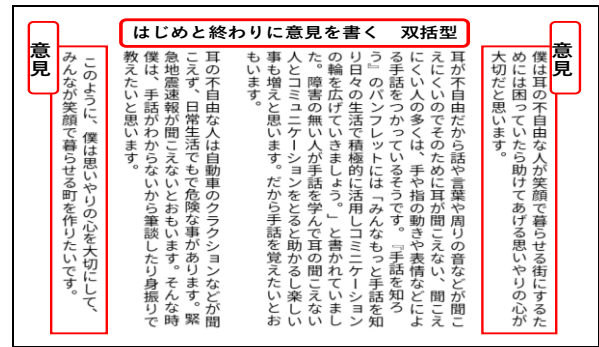


図 18 児童の双括型の意見文

③ 考察

図 16 のように伝える相手を意識した意見や表現を工夫することができたのは、「年下は福祉について分からないのではないか」「新聞に投稿したら町の施設を改善できるのではないかな」など、自分が選んだ相手の立場を具体的に想像することができたことが要因と思われる。実態に合わせて型を選択したことは、図 17, 18 のように接続語の工夫を促すなど伝える相手を意識してより伝わりやすい書き方につながったと思われる。また書くことに苦手意識の強い児童にとって、モデル文をもとに三部構成の3つの型の書き方を参考にすることは大いに役立ったと考える。

(2) よりよい文章にするための推敲

① 手だて

推敲の視点を提示することで、よりよい文章に直すことを目指した。

② 結果

第9時は書き上げた意見文を推敲の視点をもとに個人学習後、交流学习で再度推敲した。視点を「①意見がはっきりしているか。②接続語を使って段落をつないでいるか。③伝えたい相手に合う意見を書いているか」に絞って行った。児童は視点に沿って、意見の明確さ、接続語の使い方、意見と伝える相手の整合性をアドバイスし合う様子が見られた。

E児は文章を書くことに強い苦手意識を持つ児童である。E児は意見と理由や例を段落を分けて記入していたが、接続語は例を

示すもの一つであった。

しかし、同じグループのF児が段落に意見、理由、例と書き込みをして気づいたことについて、E児に対して接続語を追加するアドバイスを伝えていた（図19）。

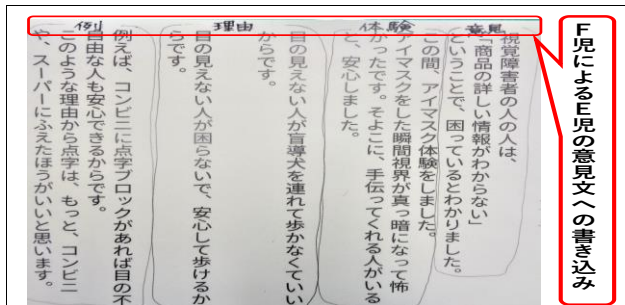


図19 推敲時のE児の下書き

E児はアドバイスを受けて理由にも接続語を入れる必要性に気付いた。さらに、推敲後の清書では、理由が二つあることから「一つ目は～、二つ目は～」と文をつないで意見文を書くことができた（図20）。

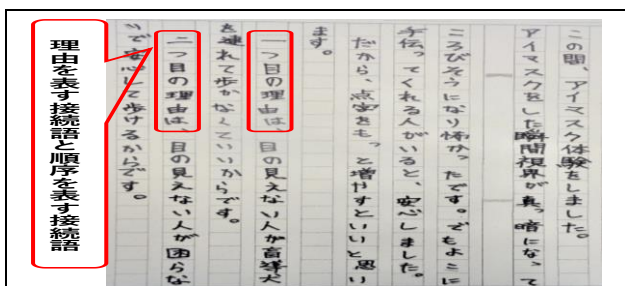


図20 清書したE児の意見文の一部

推敲後の授業の感想には、多くの児童が「自分の間違いを友達が見つけてくれたから良かった」「友達の文章は段落の前に接続語があって分かりやすかった」など、自分では気づけなかった文章の間違いに気づけたことや、他者の文章の良さを見つけたことが書かれていた。

③ 考察

F児は推敲の視点をもとにE児の意見文の段落を役割ごとに分けることで、接続語の活用についてアドバイスすることができていた。このように視点を示して推敲することで、意見文の内容に関する賛否や誤字脱字の指摘に終始することなく、意見が伝わるか、接続語を使って伝わりやすい文章になっているかを中心に推敲することにより、自分の考

えをより分かりやすく表現することにつながったと考える。しかし、意見と理由や例とのつながりが正しいかについては、計画よりも時間がかかり児童同士で判断することが難しい様子だった。推敲は読解力との関連が深いため、児童の実態に応じた視点が必要であることが分かった。

(3) 他者との協働的な学習で意欲につなげる

① 手だて

児童が設定した「伝えたい相手」からの意見文に対する感想を読むことで、書く意欲の向上を目指した。

② 結果

児童の意見文に対して、他者からの多くの感想が寄せられた。特に保護者からは多くの感想をもらうことができた。これらの感想には、児童の意見文の内容に関する称賛や、調べて書き上げた努力への激励の言葉が見られた（表7）。

表7 意見文への感想

保護者A	障害者の方の体験をすることで、色々気付くことができ良かったと思います。浦添市は日本一優しい町づくりに取り組んでいるので、みんなが住みやすい町にできたらいいですね。
保護者B	この意見文を読むまで、「聴導犬」がいることを知りませんでした。もしかしたら、他にも人間のために働く動物がいるのかも知れないなと思いました。
社会福祉協議会の職員	目の不自由な人が安心して生活していくためのステキなアイデアありがとうございます。みんなが助け合い、支え合う福祉の町を一緒に目指しましょう。

この感想の交流を受けて、ほとんどの児童が書くことへの意欲を向上させることができた（図21）。

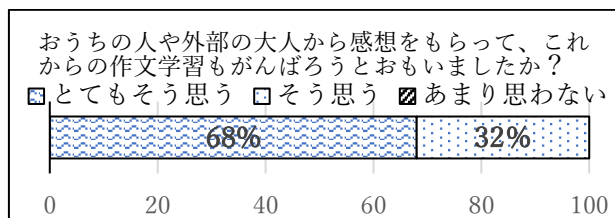


図21 意欲の向上に関する意識調査

授業後のふりかえりには、「初めてこんなにたくさん作文が書けた。」「意見文は難しいと思っていたけど、ちゃんと書けたから次は地球温暖化で書きたい。」などの感想が見

られた。アンケート結果から、作文を書き上げた達成感を「とても感じる」と答えた児童が検証前より23%増えた(図22)。

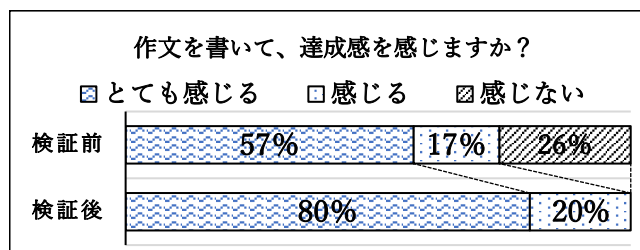


図22 作文を書く意欲に関する意識調査

③ 考察

本研究において、児童のみならず表7のように学校外の他者も、体験学習の良さや聴導犬についてなど新たな学びがあったことが伺える。このことから児童と学校外の他者との双方向での学びがあり、意欲にもつながったことで協働的な学習の成果があったと考える。また、意見文を書いているときはまだ実感のなかった「伝える相手」意識が、相手の感想を読み、その存在を実感することで伝える良さを知り、書く意欲の向上を図ることができたと考える。特に社会福祉協議会の職員からの感想は、福祉に詳しい他者から自分の意見文に対して価値付けされたことへの喜びや、学習したことと社会とのつながりを感じられ、考えを形成し表現する意欲を高めることができたと考える。

IX 研究の成果と課題

1 成果

(1) 総合的な学習の時間との合科学習により

新たな知識や体験をもとに考えを持ち、可視化した協働的な学習により、根拠の伴った考えを形成することができた。

(2) 伝える相手を明確にしたことで、既習事項を使って構成や表現を工夫し、一人一人の思いを生かした意見文を書き上げることができた。

2 課題

(1) 学習のねらいに応じてグループの人数や課題の設定、話形などを使い分ける交流学习の工夫。

(2) 「書くこと」の技術の向上のために、「話すこと・聞くこと」「読むこと」との関連を重視した学習指導の工夫。

おわりに

本研究を通して、児童の考えを形成するためのいくつかの手だてを通して、一人一人の思いを生かした意見文を書き上げることができたことは大きな成果となりました。今後、この成果を学校現場で生かせるよう精進して参ります。入所前から研修期間中まで、多くのご助言ご指導を頂きました。浦添市立教育研究所の田中浩三所長をはじめ指導主事の皆様、港川小学校の田中志郎教頭先生、宮城小学校教務主任の下地達也先生、浦添市教育委員会の諸先生方に深く感謝申し上げます。また半年の研修に快く送り出して下さいました、宮國義人校長先生をはじめ宮城小学校の職員の皆様、4年1組の児童、保護者の皆様に感謝申し上げます。

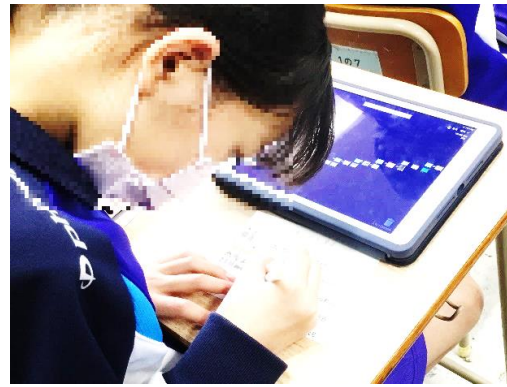
【主な参考・引用文献】

- ・ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社
- ・ 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について(答申)』 (R3.11月閲覧)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- ・ 文化審議会 (2004) 『これからの時代に求められる国語力について(答申)』 (R3.11月閲覧)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf
- ・ 梅田芳樹 (2019) 『子どもと創る国語の授業』 64, 10-13, 立石泰之(同) 18-21, 溝越勇太(同) 2-5 東洋館出版社
- ・ 三藤恭弘 (2017) 『教育科学 国語教育』 813, 16-19 明治図書
- ・ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 東洋館出版社
- ・ 中央教育審議会 (2021) 『令和の日本型学校教育の構築を目指して』 (R3.11月閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- ・ 加藤辰雄 (2016) 『国語授業のアクティブラーニング小学校編』 学陽書房
- ・ 細川太輔 (2016) 『こと・もの・ひとの3つの視点でデザインする国語授業アイデア』 東洋館出版社
- ・ 黒上晴夫等『シンキングツール～考えることを教えたい～』 (R3.11月閲覧)
http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf
- ・ 白石範孝 (2015) 『国語授業を変える言語活動の方法』 文溪堂

〈中学校 社会科〉

自ら「問い」をもち、課題を追究する生徒の育成

— 「社会的な見方・考え方」を働かせる歴史学習指導の工夫 —



歴史の『考えるシート』

今の貿易ができてい
基になっていると思う。

は生徒A
が記述した

【視点】
時系列（時期、年代など）
推移（展開、変化、**継続**など）
比較（類似、**差異**、特色など）
★つながら（**原因**、**結果**、**影響**など）

貿易ができたこと
より、当時の日本に
無かった物が人々に
とって影響があっ
たと思う。

【方法】
★**比較**したり、**関連づけ**たりする

比べてみて足利義満には諦めない心があっ
てそこを知ることができました。

一度、明との貿易をすることができなかつたけれど諦めず
に倭寇を取り締まり、いい国アピールを行ったり、明に買
いだりなどをしてくれたおかげで当時の日本人にも影
響を与え、今の日本が貿易をしてい
るお手本となったと思うので足利義満はすごい人だ
と思いました。

現代の日本との関連づけ

他の歴史人物との比較



目次

I	テーマ設定理由	33
II	目指す子ども像	34
III	研究の目標	34
IV	研究仮説	
1	基本仮説	34
2	作業仮説	34
V	研究構想図	34
VI	研究内容	
1	「問い」をもち、課題を追究することについて	35
2	「社会的な見方・考え方」を働かせることについて	36
3	「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定について	37
4	「社会的な見方・考え方」を働かせる自作教材「歴史の『考えるシート』」の活用について	37
VII	授業実践	
1	単元名	39
2	単元の目標	39
3	単元について	39
4	単元の評価規準	39
5	単元の指導と評価の計画	39
6	本時の学習	40
7	板書計画	41
VIII	研究の考察	
1	作業仮説(1)の検証	42
2	作業仮説(2)の検証	44
IX	研究の成果と課題	
1	成果	47
2	課題	47
	おわりに	48
	主な参考・引用文献	48

自ら「問い」をもち、課題を追究する生徒の育成 — 「社会的な見方・考え方」を働かせる歴史学習指導の工夫 —

浦添市立仲西中学校 村上紀彦

【要約】

課題を追究する生徒を育成するには、生徒自ら「問い」をもつ必要がある。「問い」をもつためには「社会的な見方・考え方」を働かせる力の定着が必要である。本研究では、「社会的な見方・考え方」を働かせる手立てとして、学習課題の設定の工夫と教具の活用により、社会的事象の分析・考察につなげる授業実践について研究する。

キーワード □「問い」をもつ □課題を追究する □「社会的な見方・考え方」を働かせる
□学習課題の設定 □自作教材の活用

I テーマ設定の理由

AI や IoT 等先端技術が活用される Society 5.0 時代の到来や、新型コロナウイルスの感染拡大に代表される先行き不透明で予測困難な時代の到来といった、急激に変化する社会の渦中に私たちは生きている。今後、私たちがよりよい社会を創り出すために、立ちほだかる困難に対して、これまでに得た知識や考え、経験等を活かして、他者と協働しながら乗り越えていくことが必要である。学校教育においては、急激に変化し、複雑化・多様化する社会の中で、自己の良さや可能性を生かし、個々の多様な価値観を尊重しながら協働して課題に取り組む等の資質・能力を十分に育むことが重視されている。

中学校社会科では、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成する」（中学校学習指導要領解説社会編 H29 告示、以降解説社会編）ことが目標として示された。「社会的な見方・考え方」を働かせることは、本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力や生きて働く知識・技能の習得に不可欠で、主体的に学習に取り組む態度にも作用するものである。

このような社会的事象における課題追究について、今年度9月に実施した歴史的分野「古

代の日本」単元テストの結果から、複数の資料より社会的事象を読み取り、考察し表現することに課題がみられた（正答率 45%）。これまでの自身の授業実践を振り返ってみると、自力解決やペア学習、グループ活動の場面において、生徒が課題を追究し解決する活動を意図的に取り入れてきたものの、「主体的・対話的で深い学び」につなげることに課題を感じていた。その要因の1つとして、授業者である私自身の「社会的な見方・考え方」の捉え方が具体的でなく、生徒が社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察する場面において「社会的な見方・考え方」を働かせることができるような指導・支援まで至っていなかったことが挙げられる。これらの課題解決を図るため、「社会的な見方・考え方」を働かせ、自ら「問い」を設定し、比較や分類、関連付け等の思考を経て、課題を追究することができるような授業改善が必要であると考えた。

そこで本研究では、「社会的な見方・考え方」をよりよく働かせ、課題を追究することができるよう、学習課題の設定と教具の工夫を行う。そして生徒自身が学習プロセスにおいて、いつもどのような「社会的な見方・考え方」を働かせているか振り返ることができるようにする。これらの「社会的な見方・考え方」を働かせる手立てを通して、自ら「問い」をもち、課題を追究する生徒を育成することができると考え本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

自ら「問い」をもち、「社会的な見方・考え方」を働かせ、社会的な事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察し、課題を追究し続ける生徒

III 研究の目標

社会科において、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定の工夫、教具の活用を行うことで、自ら「問い」をもち、課題を追究する生徒を育成する。

IV 研究仮説

1 基本仮説

社会科において、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定の工夫、教具の活用を行うことにより、自ら「問い」

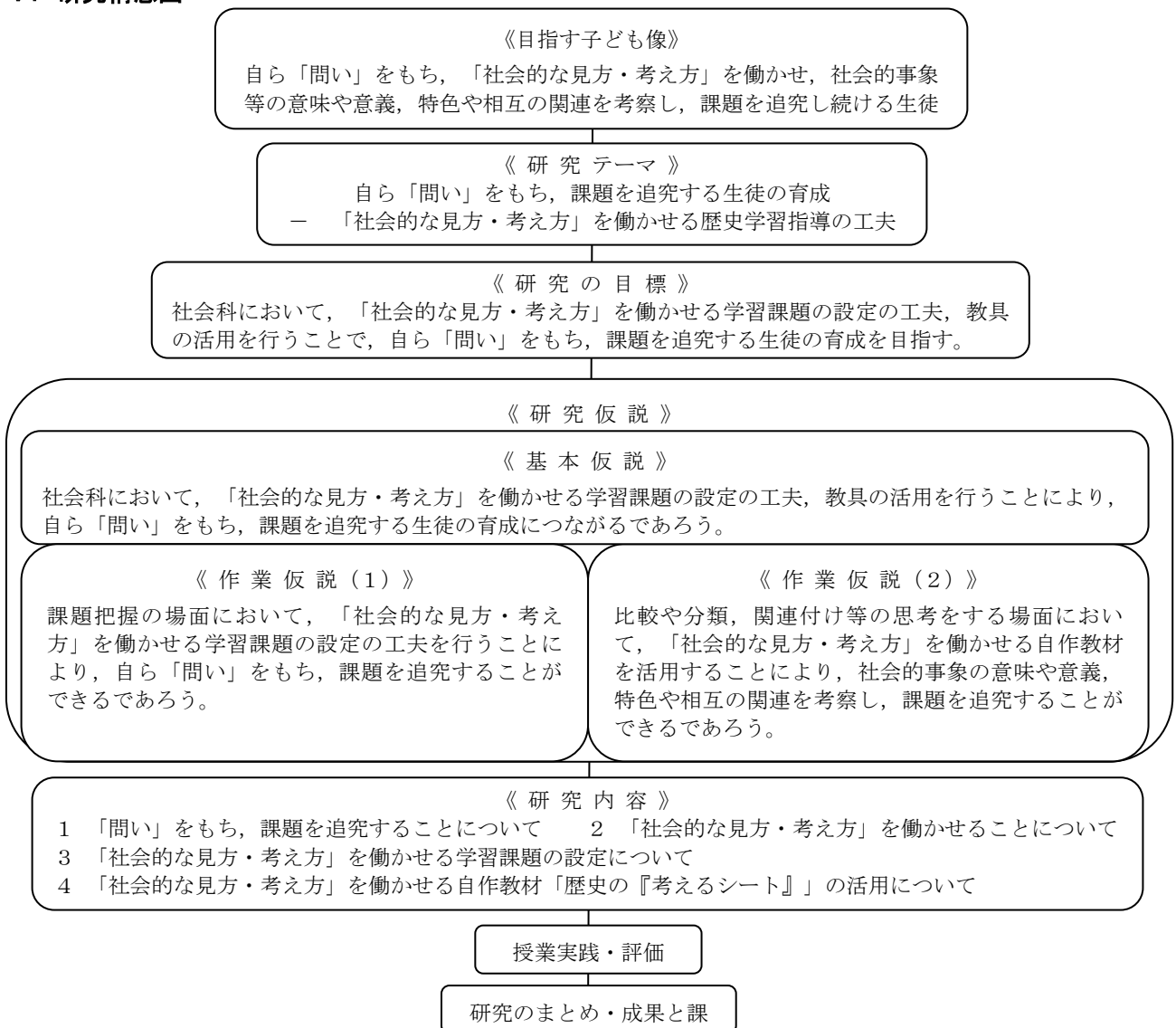
をもち、課題を追究する生徒の育成につながるであろう。

2 作業仮説

(1) 課題把握の場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定の工夫を行うことにより、自ら「問い」をもち、課題を追究することができるであろう。

(2) 比較や分類、関連付け等の思考をする場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせる自作教材を活用することにより、社会的な事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察し、課題を追究することができるであろう。

V. 研究構想図



VI 研究内容

1 「問い」をもち、課題を追究することについて

(1) 「問い」の捉え方

澤井（2017）は、「問い」が成立するには、「知っているからこそ、うまく説明できない情報に出会う（概念の網に引っかかる）ときにずれが生じる」ことが必要であるとしている。このことから、授業者は、生徒の既習事項について理解し、「問い」が生まれる教材を工夫することが、学習を構想する上で極めて重要であると考えられる。

解説社会編では、「単元など内容や時間のまとまりを見通した問い」、「社会的な見方・考え方を働かせる中で、社会科ならではの課題（問い）」、「自分の学びを振り返って新たに見いだす問い」など様々な学習過程で「問い」がみられる。

また、本県においても、「主体的・対話的で深い学び」を目指した「『問い』が生まれる授業づくり」を推進している。「『問い』が生まれる授業サポートガイド令和3年度版（以下問いサポ）」では、問いについて

「『問い』とは、学習の過程で児童生徒の中から生じてくる疑問、問題意識、探究心などであり、現在の学びを次の学びへとつなげ、学習への主体性や意欲を高める原動力となるもの」と捉えている。生徒が「問い」をもち、学習課題を設定し、解決への見通しをもつためには、学習過程ごとに「問い」をもつ必要があると考える。表1は、問いサポを参考にまとめたもので、本研究の実践に取り入れていくこととする。

表1 学習過程ごとの「問い」を伴う活動

学習過程	「問い」を伴う活動
導入	「問い」をもち、自分なりの考えをもつ。 「問い」を参考にして、学習課題を設定する。
展開	他者との交流により、「問い」が生まれ、自分の考えを広げ、深める。
終末	学びの過程を振り返り、新たな「問い」をもつ。

(2) 「問い」をもち、課題を追究する学習

北（2018）は、「どのような内容の『問い』を、どのように構成するか、『問い』を追究していくことが学びを深めていく過程であり、『深い学び』の実像そのものである」と述べている。生徒が「問い」をもつだけではなく、様々な「問い」を構成することにより、課題を追究する態度を育成できると考える。

生徒が様々な「問い」を構成するためには、「問い」をつなぐ組み立てが必要である。問いサポでは、「問い」をつなぐ学習過程を示している。表2は問いサポを参考に、まとめたもので、本研究の実践に取り入れていくこととする。

表2 「問い」をつなぐ学習過程

学習過程	「問い」をつなぐ組み立て
つかむ	教材と出会う「問い」
見通す	単元を貫く大きな「問い」
調べる	小さな「問い」をつなぐ
まとめる	調べたことをまとめ、振り返る（「問い」の解決）
活かす	よりよい社会や生活に活かす「問い」

単元を通して「問い」をつなぐ学習過程を工夫することにより、課題を追究する生徒を育成できると考える。

解説社会編では、課題を追究し解決する活動とは「単元など内容や時間のまとまりを見通して学習課題を設定し、諸資料や調査活動などを通して調べたり、思考・判断・表現したりしながら、社会的事象の特色や意味などを理解したり、社会への関心を高めたりする学習など」としている。これらの活動を充実させていくには、「主体的・対話的で深い学び」を実現する必要がある。生徒が「問い」をもつためには、学習課題を設定したり学んだことを振り返ったりする場面、対話を通して思考を広げたり深めたりする場面、自分の考えを持つ場面、基礎となる知識や技能の確実な習得を図る場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせることが不可欠である。

2 「社会的な見方・考え方」を働かせることについて

(1) 「社会的な見方・考え方」とは

解説社会編では、「社会的な見方・考え方」について、「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法である」と示している。「社会的な見方・考え方」は、小学校社会科、中学校社会科各分野、高等学校地理歴史科、公民科のそれぞれの特質に応じた「見方・考え方」の総称である。解説社会編を参考に、中学校社会科各分野の「社会的な見方・考え方」をまとめた(表3)。

表3 各分野の「社会的な見方・考え方」

各分野	社会的事象の見方(視点)・考え方(方法)
地理的分野	(視点)位置や空間的な広がり (方法)地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付ける
歴史的分野	(視点)時期や推移など (方法)類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付ける
公民的分野	(視点)政治、法、経済などに関わる多様な視点 (方法)よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付ける

「社会的な見方・考え方」を働かせる手立てを積み重ねることにより、自ら「問い」をもち、課題を追究したり解決したりする生徒を育成できると考える。

(2) 「社会的な見方・考え方」を働かせるとは

加藤(2017)は、「見方・考え方」を働かせることについて、「社会の『分かり方』を用いて、社会を分かるという過程を学習活動として具体化したもの」と生徒側の視点で述べている。表4は、加藤の考えを参考に、各分野の追究の「視点」、「視点」を生かした「問い」の例をまとめたもので、本研究の実践に取り入れていくこととする。

表4 各分野の追究の「視点」と「問い」の例

追究の「視点」例	「視点」を生かした「問い」の例
【地理的分野】 位置や分布	「どこに位置し、分布するか」
場所	「それは、どのような場所か」
人間と自然環境の相互依存関係	「どんな影響を受け、どんな影響を与えているか」
空間的相互依存関係	「それ以外の場所と、どのような関係を持つてなるのか」
地域	「どのような地域なのか」
【歴史的分野】	
時期	「いつ、何が、起こったか」
推移	「どのように、変わったのか」
類似や差異	「どんな時代だったのか」
因果関係	「どんな影響を及ぼしたか」 「歴史を振り返り、よりよい未来に必要なことは何か」
【公民的分野】	
対立と合意、効率と公正	「きまりとは何か」「なぜ、きまりが作られるのか」
分業と交換、希少性など	「なぜ、市場経済という仕組みがあるのか」
個人の尊重と法の支配、民主主義	「なぜ法に基づいて政治が行われるのか」「民主主義にはどんな工夫が必要なのか」
協調、持続可能	「地球上の問題について、国際社会は、どのような取り組みを行っているか」「私たちは、どのようなことができるか」

また、澤井(2017)は、子供の見方・考え方について、「子供同士の交流によって、多様な『見方・考え方』へと鍛えられていく」とし、そのためには、「意図的な『問い』の設定や、地図や年表等の資料提示の工夫」など授業設計の必要性を述べている。「社会的な見方・考え方」をよりよく働かせ鍛えていくためには、自ら「問い」をもち、各分野の特質を踏まえた視点や方法を用いて、課題を追究したり解決したりすることが必要だと考える。

(3) 「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせるとは

中学校社会科では、各分野の特質に応じた「社会的な見方・考え方」を働かせて学ぶ必要がある。

本研究では、歴史的分野の大項目B「近世までの日本とアジア」、中項目(2)「中世の日本」を題材として、授業実践を行う。

そこで、解説社会編を参考に、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせ、多面的・多角的に考察・表現できるよう、着目する視点と学習課題の設定についてまとめた(表5)。

表5 「中世の日本」の視点と学習課題例

着目する視点	学習課題の設定の例
武士の政治への進出と展開 【比較】	武士による政治は、貴族の政治と、どのような違いがあるのだろうか？
東アジアにおける交流【影響】	明や朝鮮との交流は、日本に、どのような影響を及ぼしたのだろうか？
農業や商工業の発達 【推移, 変化】	産業の発達による民衆の成長は、社会や文化に、どのような変化をもたらしたのだろうか？

生徒が自ら「問い」をもち、学習課題を設定し、根拠に基づいて予想し、見通しをもち、課題を追究する活動を行うには、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせるような必要性がある学習課題の設定が不可欠であると考えられる。

3 「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定について

(1) 学習課題の設定の必要性

解説社会編では、課題を追究したり解決したりする活動を充実させるためには、「生徒が社会的事象等から学習課題を見だし、課題解決の見通しをもつ」必要性を示している。

澤井(2020)は、「子供の疑問を生かしたりつなげたりすることで、学習課題が設定され」と述べている。そこで、澤井の考えを参考にして「問いの深まり」についてまとめ、示した。これらを参考にして、生徒が、意図をもち、明確な「問い」をもつ必要があると考える(図1)。

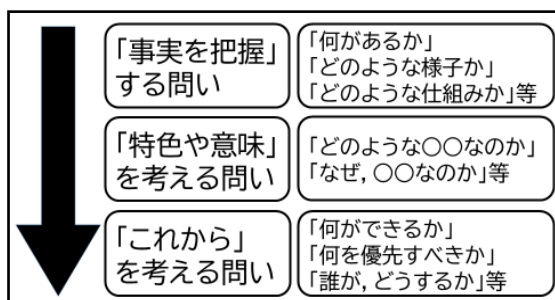


図1 「問い」の深まりの例

(2) 振り返りを活かす学習課題の設定

藤澤(2018)は、「学習の課題が児童にとって、追究したい課題となることが重要である」と述べている。

また、長谷川(2017)は、「振り返りは、必ず教師が読み(中略)もう一度単元計画を見直すことが必要である」と述べている。

このことから、「社会的な見方・考え方」を働かせるためには、前時の振り返りでの段階で、「なぜ〇〇になるのかが分からなかった」「次は△△について調べてみたい」などにみられる、生徒の疑問点や興味・関心を活かした学習課題を設定する必要がある。

(3) 「当事者性」をもつことができる学習課題の設定

岡田(2019)は、「公共性を意識した社会科では、様々な立場の人々の状況を考えていることが、『当事者性』が高い状態を指している」と述べている。

また、長谷川(2017)は、「『あなたが当事者だったら、どう思うか?』を発問することにより、社会的事象を自分ごととして捉えさせることができる」と述べている。

このことから、「社会的な見方・考え方」を働かせるためには、歴史人物の立場や時代背景、現代の生活との共通点や相違点などに着目し、「あなたが北条時宗なら、元軍に対して、どのように対応するか」「あなたが戦国大名なら、領国を統治するために、どのような政策を行うか」など、「当事者性」をもつことができる学習課題を設定することが必要である。

4 「社会的な見方・考え方」を働かせる自作教材「歴史の『考えるシート』」の活用について

生徒が「問い」をもち、課題を追究したり解決したりするためには、生徒の「問い」を引き出す学習課題の設定と発問の工夫を行うことが必要である。学習課題と発問に

については、「社会的な見方・考え方」を働かせ、社会科の特質、とりわけ中学校においては各分野の特質に応じた「見方・考え方」ができるようにする必要がある。

2021年10月に、歴史的分野「古代の日本」の学習を終えた1学年9学級中2学級を抽出して、歴史的分野の学習に関するアンケートを行った。めあてに対して課題を追究していく際に、「見通しを持つことが難しい」と答えた生徒が40%であった。例えば、「聖徳太子は、どのような国づくりをしようとしたのだろう」「天皇や貴族は、どのような暮らしをしていたのだろう」などの学習課題に向き合うものの、追究に至ることができず、「中世の日本」の学習に不安を抱えている様子が見られた。

この課題を解決するためには、生徒の手元にあるのか、どのように「問い」をもつことができればいいのかについて、いつでも確認することができるシートがあればよいのではないかと考えた。生徒は「社会的な見方・考え方」を働かせ、自ら「問い」をもち、課題を追究し、深い学びに至るのではないかと考えた。

そこで、生徒が「社会的な見方・考え方」を働かせることができるように「歴史の『考えるシート』（以降「考えるシート」）」を作成した。「考えるシート」には、解説社会編でも示された時期や年代などの時系列、社会的な見方・考え方、推移、比較、相互のつながりに関する視点と、比較したり、関連させたりして社会的な見方・考え方を捉える方法を示した（図2）。

<p>歴史の『考えるシート』</p> <p>【視点】</p> <p>時系列（時期、年代など）</p> <p>推移（展開、変化、継続など）</p> <p>比較（類似、差異、特色など）</p> <p>★つながり（原因、結果、影響など）</p> <p>【方法】</p> <p>★比較したり、関連づけたりする</p>
--

図2 歴史の『考えるシート』

「社会的な見方・考え方」は、生徒が繰り返し用いることによって鍛えられていく。本研究では、考えるシートを繰り返し活用し、生徒の「社会的な見方・考え方」をより洗練されたものにしていきたい。

また、考えるシートを活用することによって学習課題を追究、解決しやすくするためには、より有効性のある「見方・考え方」を示す必要がある。

宗實(2021)は、学習における比較の有効性を「他の思考に比べて具体性が強く、学習過程の工夫がしやすく、視野が広がり思考に幅ができてくる」と述べている。学習過程の中の比較について、宗實の考えを参考にして整理した（図3）。

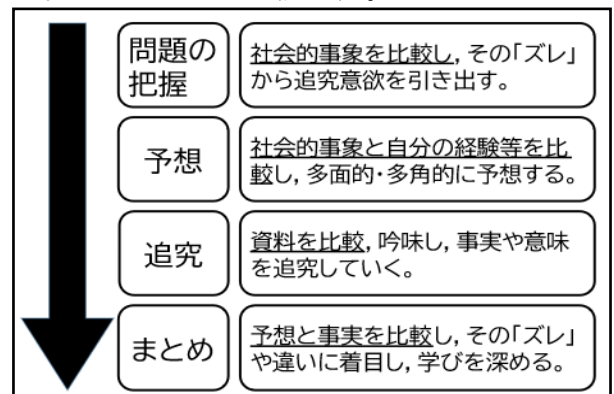


図3 学習過程の中の比較

宗實の考えを参考にして、本研究では、比較・検討する場面において、考えるシートを活用し、鎌倉幕府と室町幕府の政治体制の推移や琉球が繁栄した因果関係など、歴史的な見方・考え方を比較することによって「社会的な見方・考え方」を働かせ、課題を追究していく。鎌倉幕府との共通点や相違点、建武の新政や南北朝の内乱など鎌倉時代にはみられなかった混乱の原因や影響など、諸資料を比較し、関連付ける方法を繰り返し行い、明らかになったことを考えるシートに記入することによって、生徒の学びが深まっていくと考える。

Ⅶ 授業実践

1 単元名 武家政権の成長と東アジア

2 単元の目標

- (1) 東アジア世界との関わりを背景に、鎌倉幕府の滅亡から戦国大名の登場までの武家社会の展開、都市や農村に自治的な仕組みが生まれたことについて理解を深め、身近な地域に関わる資料を活用し、効果的に調べ、まとめる技能を身に付けることができる。【知識及び技能】
- (2) 中世における自治的な仕組みの発生、武士や民衆の活力を背景とした新しい文化など社会の変化を、農業などの諸産業の発達、政治の動き、東アジアとのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察し、思考したことを説明し、議論することができる。【思考力、判断力、表現力等】
- (3) 自らが生活する地域や受け継がれてきた伝統や文化への関心をもち、中世の日本に関する諸事象について課題を主体的に追究、解決しようとする。【学びに向かう力、人間性等】

3 単元について

(1) 教材観

本単元は、中学校学習指導要領社会(歴史的分野)における(2)「中世の日本」の事項イの内容を受けて設定した。国内外の混乱に巻き込まれる中で結束して身を守り、交流を取引に発展させていく時代を生きる人々の強さに気づき、文化の担い手としても成長していく姿を通して、現在の日本文化との共通点を考えていく。

(2) 生徒観

本学級の生徒は、事前アンケートで「歴史に興味をもって学んでいる」と答えた生徒は38%と少ない。本単元にかかる既習事項について、「北条政子の名前は知っている」と答えた生徒は69%を占めたものの、「どんな活躍をしたかを知っている」と答えた生徒は16%にとどまった。社会的事象の内容や原因などの概念的知識を理解している生徒が少ないといえる。また、課題を追究する際、教科書の答えをそのまま抜き出す生徒が多く、自分の言葉で表現することにも課題が見られる。

(3) 指導観

本単元では、単元を貫く問い「国内外の変化の中で、室町時代の人々は、どのように対応していったのか」を設定し、各時間の学習課題を追究していくことで概念的知識が積み上がっていく授業を展開する。毎時間、単元を通した貫く問いを意識し、自ら「問い」をもつことができるよう、前時の振り返りを活かしたり、「当事者性」を持たせたりする学習課題を設定する。また、自作教材(『歴史を考えるシート』)を準備し、比較、推移、時代や年代、相互の関連など「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせ、学習課題を追究することができるように指導する。

4 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①東アジア世界との関わりを背景に、鎌倉幕府の滅亡から戦国大名の登場までの武家社会の展開を理解している。 ②農業をはじめとする諸産業が発達し、都市や農村に自治的な仕組みが生まれたことや、武士や民衆の活力を背景にした新しい文化が生まれたことについて理解している。	①武士の政治への進出と展開、東アジアにおける交流、農業や商工業の発達などに着目して、事象を相互に関連付けながら、中世の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現している。 ②中世の日本を大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、表現している。	①中世の日本について、よりよい社会の実現を視野に、そこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。

5 単元の指導と評価の計画(8時間)

時	ねらい(◎)・学習活動(■)	評価規準(評価方法)		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
1	◎元寇において、ユーラシアの変化、日本への影響を踏まえた上で、北条時宗の対応について考え、自分の言葉で説明する。 ■フビライの手紙、北条時宗の対応、御家人の動きから「自分が執権なら、どう対応をするか」を考える。		・元軍が日本に与えた影響について、ユーラシアの変化に着目して考察し、表現している。(文章記述)	
2	◎南北朝の争乱を通して、守護大名が生まれ、幕府の統制が地方に及ばなくなったことを知り、単元の学習の見通しを持つ。			・建武の新政や南北朝の争乱の中で、武士の役割が変化したこと

	<p>■建武の新政や内乱から、後醍醐天皇と足利尊氏の考えの違いを知る。</p> <p>■武士の役割の変化に着目し、単元を貫く問いを立てる。「国内外の変化の中で、室町時代の人々は、どのように対応していったのか」</p>			<p>に着目し、単元を貫く問いを立て、学習を通して明らかにしようとしている。 (文章記述)</p>
3	<p>◎日明貿易が、どのような経緯で行われ、どのような影響をもたらしたのかを説明する。</p> <p>■日明貿易の形式や内容の特徴から、国内外の様子について考える。</p>	<p>・日明貿易が行われた経緯、形式や内容、貿易後の影響を説明している。 (文章記述)</p>		
4	<p>◎万国津梁の鐘、交易相手、交易品、琉球と日本の年表から、琉球が中継貿易を通して繁栄した理由を考える。</p> <p>■万国津梁の鐘、交易相手、交易品、年表から、琉球が中継貿易を通して繁栄した理由を考える。</p>		<p>・交易の相手や品、年表に着目し、中継貿易を通して繁栄した理由を考察し表現している。 (行動観察、文章記述)</p>	
5	<p>◎惣村による一揆、町衆による自治的な取り組みなどが進んだ背景について考える。</p> <p>■農業や諸産業の発達、定期市など貨幣経済の広まりから、村や都市の自治が起こった原因や結果を考える。</p>		<p>・農業や諸産業の発達に着目し、自治が進んだ理由を考察し、表現している。 (文章記述)</p>	
6	<p>◎戦国大名が生まれた背景、領国を守り、拡大するための政策を説明する。</p> <p>■応仁の乱、戦国大名の政策、分国法から、戦国大名が生まれた背景、戦国時代の政策について考える。</p>	<p>○下剋上の風潮と、戦国大名の政策に関わる情報を読み取っている。 (文章記述)</p>		
7	<p>◎室町時代には現在も受け継がれている様々な文化がみられることを知り、今後の学習の見通しを持つ。</p> <p>■公家と武家の交流、禅宗の影響、民衆への広まりなど、室町文化の特色を知る。</p> <p>■能や狂言、書院造、茶の湯など、今日まで受け継がれる文化を知り、自らの地域の伝統文化を継承・発展させていくことに課題を見いだす。</p>			<p>○室町時代を振り返り、文化の担い手の変化や、今日まで受け継がれているものに着目し、次の学習へのつながりを見いだそうとしている。 (文章記述)</p>
8 本時	<p>◎室町時代の特色を、これまで学習した成果をもとに、根拠を持って、自分の言葉で説明する。</p> <p>■単元を貫く問い「国内外の変化の中で、人々が、どのように対応していったのか」を解決する。</p> <p>■キーワードを使って、室町時代を代表するできごと、理由について、根拠を持って選び、説明する。</p>		<p>○これまでの学習の成果をもとに中世の日本を大観し、室町時代の特色について多面的・多角的に考察し、その成果を表現している。 (文章記述、行動観察)</p>	

6 本時の学習 【8/8時間】

(1) 目標

- ① 単元を貫く問いの解決を通して、中世の日本を大観し、多面的・多角的に考察し、表現することができる。

(2) 授業仮説

- ① 問題把握の場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定の工夫を行うことにより、自ら「問い」をもち、課題を追究することができるであろう。
- ② 比較や分類、関連付け等の思考をする場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせるシートを活用することにより、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察し、課題を追究することができるであろう。

(3) 展開

過程	学習活動	○指導上の留意点 ★予想される児童生徒の反応	評価規準 (評価方法)
導入 5分	1 問題把握 本時で、「単元を貫く問い(室町時代の人々の対応)」を解決することを確認する。	○「これまで学んできた室町時代とは、どういう時代だと思うか」を問い、本時で単元を貫く問いを解決する見通しをもつ。	
展開 30分	2 めあて		
	【本時のめあて】室町時代で、国内外の変化に、最も上手く対応した人たちは誰だろう？		
	見通し…鎌倉幕府の滅亡から室町文化の展開の追究過程を振り返れば、単元を貫く問いを解決できる。	○キーワードを使い、根拠をもって選び、自分の言葉で説明する活動を通して、学習を振り返ることを伝える。 ○7時間分の追究過程から必要な情報を選択し、自分なりに「単元を貫く問い」を解決することを促す。	【思考・判断・表現】〈B概ね満足〉 中世の日本を大観し、世界の動きとの関連を踏まえて、多面的・多角的に考察し、表現している。(文章記述, 行動観察)
3 自立的な活動 7つのカードから、自分が「国内外の変化に最も上手く対応した」と思うカードを1枚選び、理由を書く。	○社会的事象の歴史的な見方・考え方の中で、【時代や年代】【推移】【比較】【相互の関連】を使って表現するように促す。また、地理的な見方・考え方の中で【位置】【他の場所への影響】などを使って、多面的・多角的に考察するように促す。 ★元寇は、上手く対応したと言えるのかな？ ★海外への対応はどうか分らない。		
4 協働的な活動 (比較・検討) 他者と考えを伝え合い、「単元を貫く問いにある、国内外の変化に最も上手く対応した」と思うカードを1枚選び、理由を書く。 1回目の活動はペア、2回目の活動はグループで行う。	○他者と考えを伝え合うだけでなく、賞賛や質問を促す。 ★△△さんの考えを聞いて、日明貿易を実現した足利義満を選び直した。 ★△△さんと××さんの考えを合わせれば、□□も上手く対応したのではないかと。 【努力を要する状況と判断する生徒への支援】 ○見方・考え方を確認するシートから、これまでに使った見方・考え方を確認して「国内外の変化に上手く対応したか」について考える。		
終末 15分	5 まとめ		
	(例) 私は、上手く対応したのは、一揆を起こした人々だと思う。幕府や朝廷の権力が弱まり、自治の意識が高まったのは、現在の民主主義につながるからである。		
	6 振り返り 2～3名の生徒が発表する。	○単元を通して分かったこと、友達から学んだこと、次の学習で調べてみたいことなどを記入する。	

7 板書計画

めあて	室町時代で、国内外の変化に、最も上手く対応したのは誰だろう？	ホワイトボード (発表1～8グループ)
北条時宗, 足利尊氏, 足利義満, 察度, 一揆を起こした人々, 武田信玄, 足利義政		
1回目 自分で 2回目 同じ考えの人 3回目 違う考えの人	まとめ	
	振り返り (14:40～)	
		(例) 私は、最も上手く対応したのは、一揆を起こした人々だと思う。幕府や朝廷の権力が弱まり、自治の意識が高まったのは、現在の民主主義につながるからである。

Ⅷ 研究の考察

本研究では、歴史的分野「中世の日本」において、前時の振り返りや「当事者性」をもとにした学習課題の設定の工夫、社会的事象を見たり考えたりする視点や方法を示した自作教材「歴史の考えるシート」を活用することで、「社会的な見方・考え方」を働かせ、生徒が自ら「問い」をもち、課題を追究することができたかについて、生徒の変容やアンケート調査から検証する。

1 作業仮説(1)の検証

課題把握の場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題の設定の工夫を行うことにより、自ら「問い」をもち、課題を追究することができるであろう。

(1) 振り返りを活かす学習課題の設定

① 手立て

前時の授業で、あらかじめ生徒に「次の授業で学びたいことを学習課題に取り入れる」ことを生徒に告知した。振り返りを回収した後、どのような「社会的な見方・考え方」を働かせることができるかを検討し、本時の学習課題を設定した。

② 結果

前時で学習した内容の振り返りでは、生徒が「次の授業で学びたいこと」について記述することができた。授業後は、授業者が生徒の振り返りを見取り、どのような「社会的な見方・考え方」を働かせることができるかについて予想し、本時の学習課題の設定に生かすことができた(図4)。

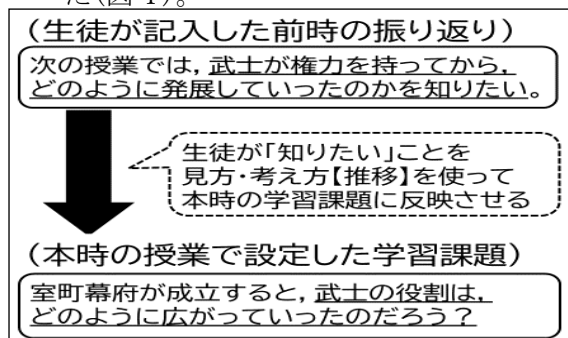


図4 疑問点の記述がある振り返り(上)から設定した学習課題

学習課題の設定の効果を見取るため、アンケート調査を実施したところ、「いつも学習課題に取り組もうと思った」生徒が減少し、「時々、取り組もうと思った」生徒が増加した。全体として、「学習課題に取り組もう」とした生徒の割合は、微増した(図5)。

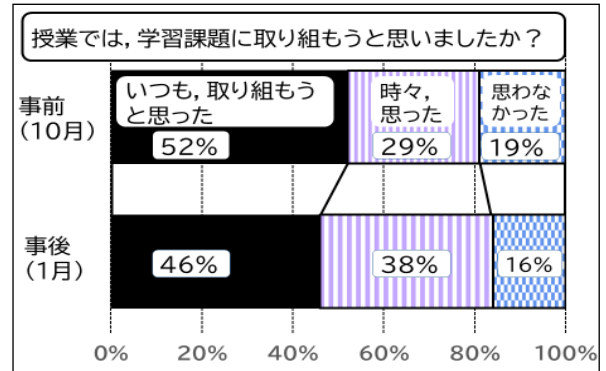


図5 学習課題に関する意識の変化

③ 考察

振り返りを生かしていくという学習の流れをあらかじめ告知したことにより、これまで授業の感想や分かったことだけを記入していた生徒が、振り返りに自分の疑問点や興味・関心など学びたいことを記入するようになった。授業者は、振り返りをもとにして「比較」「推移」「因果関係」などの視点、それらを比較し関連付ける方法を吟味し、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習課題を設定した。このことから、振り返りに、次の時間に学びたいことを記入する生徒は、前時の段階で「問い」を立てており、自ら「問い」をもつ姿勢がみられたと考える。

一方で、学習課題に関するアンケート調査では、学習課題に「いつも取り組もうと思った」生徒が減少した。要因として、次の時間に学びたいことを振り返りに記入しても、その内容が学習課題として取り上げられなかった生徒が「時々取り組もうと思った」に変容していったのではないかと考えられる。例えば、「次の時間は、明への輸出品として人気があった扇のデザインについて調べてみたい」などの振り返りを、学習課題として取り

上げることができなかつた。生徒が学びたいことは多岐にわたり、全ての生徒の「問い」を全体の「問い」にすることは難しく、個々の生徒の疑問点など、より個別化した学習課題を追究させる必要があることが分かった。

(2) 「当事者性」をもつ学習課題の設定

① 手立て

「あなたが、北条時宗なら、元軍に、どのように対応するか」「あなたが、この時代に生きていたら、一揆を起こそうと考えるか」など、生徒が「当事者性」をもつ学習課題を設定した。全8時間の単元計画で、「当事者性」をもつ学習課題を設定したのは、以下の4時間である(表6)。

表6 「当事者性」をもつ学習課題

時	「当事者性」をもつ学習課題
第1時	あなたが、北条時宗なら、元軍に、どう対応するか。 (戦った時の影響と、戦わなかった時の影響について考える)
第3時	あなたが、明の国王なら、どちらの国と貿易をしたいと思うか。 (琉球と日本の国内事情や地理的位置、貿易品について考える)
第5時	あなたが、この時代に生きていたら、一揆を起こそうと考えるか。 (当時の時代背景をもとに、一揆を起こした時の影響と、起こさなかった時の影響を考える)
第6時	あなたが、戦国大名なら、どのような政策を行うか。 (防衛、外交、経済、町づくりなど、領国の政策について考える)

② 結果

「当事者性」をもつ学習課題を設定することにより、生徒が自分の考えをもち、現代の生活や当時の時代背景と関連付けて、他者に伝えることができた(図6)。

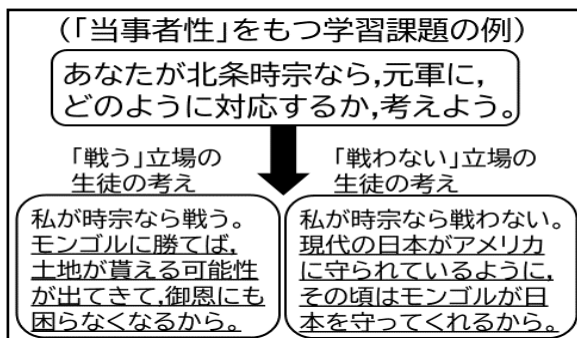


図6 「当事者性」をもつ学習課題と生徒の反応

に「当事者性」をもつ学習課題は、「自分だったら行るか、行わないか」「自分なら、どうするか」など、まず自分の立場を決める必要が生じる。その後、「なぜ、そのように考えるのか」「そのような考えに至る根拠は何か」など自ら「問い」をもち、課題を追究しやすい状況が生まれる。このことにより、生徒は当事者の立場で自分の考えをもち、他者との交流を通して互いの考えを比較・検討する場面において、他者の考えから学んだことを記述することができた(図7)。

自分は「日明貿易をした足利義満が最も上手く国内外の変化に対応した」という意見だったが、グループの〇〇さんの「中継貿易をした琉球が自分の立ち位置をしっかりと理解して対応していた」という意見でなるほどと思った。

図7 比較・検討を経た生徒の振り返り

また、「当事者性」をもつ学習課題では、「自分なら、どうするか」を考えるため、現在認識している結果と当時の時代背景などを考えて、自分の考えを記述することができた(図8)。

結論では、日本は元を撃退することが出来たから「手紙を無視して、戦をしてもよかった」と言える。しかし当時は、台風が来るのを予想するのは難しく、日本の国力が圧倒的に元に劣っていたことから、自分だったら元に従うと思う。

図8 「当事者性」をもった生徒の振り返り

自ら「問い」をもつことができたかどうかを見取るため、アンケート調査を実施したところ、「いつも疑問を持った」生徒が減少し、「時々、疑問を持った」生徒が増加した。全体として「疑問を持った」生徒が微増した(図9)。

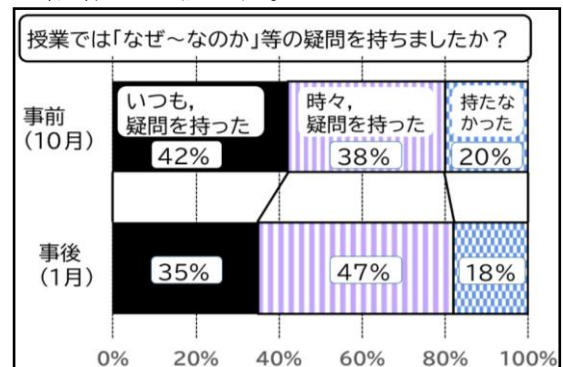


図9 「問い」に関する意識の変化

③ 考察

「当事者性」をもつ学習課題を設定することにより、自分の立場を明確にした上で根拠をもち、他者との交流の際に比較・検討が可能となり、話し合いが活性化した。このことから、生徒が自ら「問い」をもち、課題を追究することができたと考える。

また、「当事者性」をもつ学習課題を設定することにより、生徒は、当時の時代背景や人物が置かれた立場と現代の社会とのつながりについて、自分ごととして考えた。貿易や防衛などの視点をもとに国内への影響の大きさを比較し、現代の外交政策と関連付けるなど、「社会的な見方・考え方」を働かせ、課題を追究しようとする姿勢がみられたと考える。

一方で、「疑問を持つことができたか」についてのアンケート調査では、「いつも疑問を持った」生徒が減少した。要因として、時代背景や人物の立場に考えが及ばず、個別探究が不十分で、学びが深まらなかったのではないかと考える。単元計画を作成する際、単元の前半に基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるなど、計画の見直しが必要である。

2 作業仮説(2)の検証

比較や分類、関連付け等の思考をする場面において、「社会的な見方・考え方」を働かせる自作教材を活用することにより、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察し、課題を追究することができるであろう。

(1) 「歴史の『考えるシート』」の活用

① 手立て

生徒が「社会的な見方・考え方」を働かせるために、どのような「社会的な見方・考え方」があるかを示し、活用を促した。まず、社会的事象における「歴史的な見方・考え方」として、「時系列」「推移」「比較」などの「視点」をもと

に歴史的な事象をみていくこと、それら視点の中で、特によく用いる具体例を四角で囲み、具体例に対応する例文を矢印で結んだ。これらの視点を「比較」したり、「関連づけ」たりする方法も同様に示し、シートを使うことによって、課題を追究しやすくなることを説明した。シートは、学習支援アプリ（ロイロノート）を使用し、デジタルデータとして生徒に配布し、生徒がタブレットを使って入力したデータを回収した（図10）。

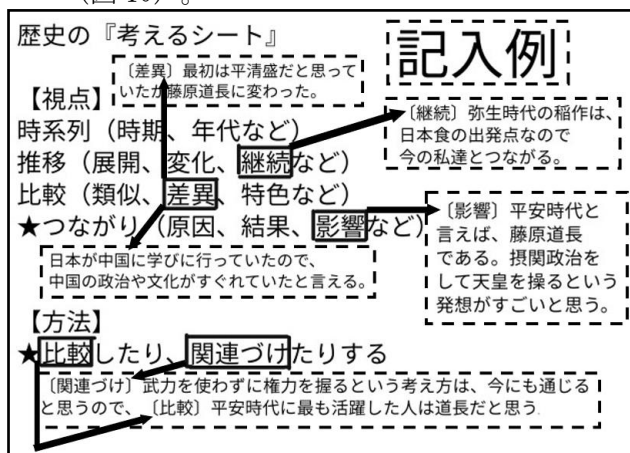


図10 「考えるシート」に示した記入例

② 結果

「考えるシート」を作成し、記入例を示すことにより、生徒が、どのような「社会的な見方・考え方」を働かせたかについての記述がしやすくなった。比較の差異の部分では、生徒Aは、他の歴史人物と足利義満の違いについて、「諦めない」ことを挙げていた。また、比較し、関連付ける項目には、現代の日本と関連付けて、自分の考えを述べることができた（図11）。

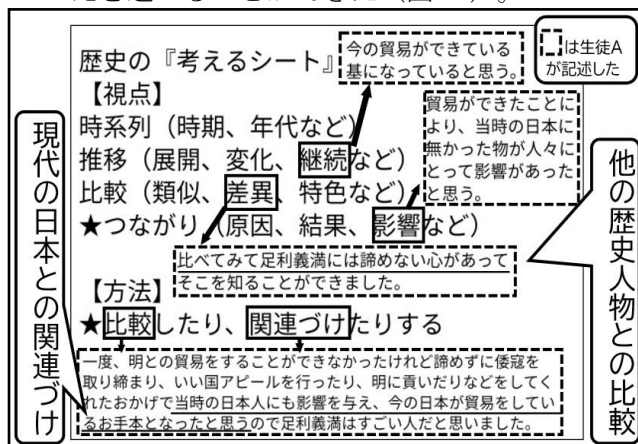


図11 生徒Aが記述した「考えるシート」

「考えるシート」を使うことにより、「社会的な見方・考え方」を働かせ、多面的・多角的に考察していた。生徒Bは、例えば戦国大名の政策について考える授業において、「治水」を通して地域住民を守る点を挙げ、現代のつながりと関連付ける記述がみられた。また、室町時代の他の歴史人物を比較する際に、「自然」に着目し、自分の考えを表現し、考えを深めている様子がみられた(図12)。

『考えるシート』

【視点】

時系列(時期、年代など)推移(展開、変化、継続など)比較(類似、差異、特色など)

★つながり(原因、結果、影響など)

【方法】

★比較したり、関連づけたりする

信玄堤のアイデアは今の世の中でも治水システムとかに使われているし、お金を使っているのも今とつながっている。

活躍した人の中でも武田信玄(戦国大名)は、自然に目を向けて工夫していて新しい考えで良い!

武力の力やお金、権力では、どうにもならない自然問題を解決したのは、どんなに権力があって強い人よりもすごいと思うから、室町時代に一番活躍したのは、武田信玄だと思う。

現代と比較し、関連付けた

他¹の歴史人物との比較

は生徒Bが記述した

図12 生徒Bが記述した「考えるシート」

「考えるシート」を使用した本単元の振り返りには、「社会的な見方・考え方」を働かせた記述が多くみられた。生徒Cは、鎌倉時代と室町時代の「政治面」と「文化面」に着目して時代を大観し、それぞれの時代を比較していた。特に、文化の担い手である「身分の高い人」と「一般の人」を比較し、根拠を示して室町時代における多面性に着目していた(図13)。

前単元の感想

鎌倉幕府を作った源頼朝は、御恩と奉公、地頭、守護なども作ったからすごいと思った。

↓

本単元の感想

室町幕府が成立すると、御恩と奉公など政治面では鎌倉幕府の方が安定していたと思うが、文化面では室町幕府の方が良かったと思う。なぜなら、今までなら身分の高い人しか流行りのものを作っていなかったが、一般人も流行りのものを作ったり、生み出すことができるようになったから。

図13 生徒Cが記述した振り返りの変容

「社会的な見方・考え方」を働かせたかどうかを看取るため、アンケート調査を実施したところ、「見方・考え方」について「いつも意識した」生徒が横ばいで、「時々、意識した」生

徒が増加した。全体として、「見方・考え方」について、意識を高めた生徒が増加した(図14)。

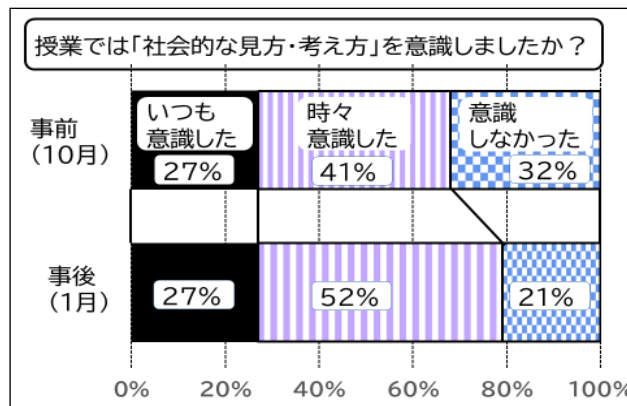


図14 「見方・考え方」の意識の変容

③ 考察

「考えるシート」を活用したことにより、生徒自身が歴史的事象をみていく「比較」「推移」などの視点をもとに、現代とのつながりや影響の大きさなどを比較したり関連付けたりして、自分が考えたこと、調べたこと、友達との意見交換から得たことなどを記述するようになった。このことから、考えるシートにより、生徒は、「社会的な見方・考え方」を働かせ、多面的・多角的に考察し、課題を追究する場面において、役立ったと考える。

また、「社会的な見方・考え方」に関するアンケート結果では「社会的な見方・考え方」を意識した生徒が10月と比べて11%増えた。このことから、生徒自身が「社会的な見方・考え方」を意識しながら歴史的事象に向き合い、自分なりに学びを深めることができていたのではないかと考える。

一方で、考えるシートを十分に活用できなかった生徒の姿がみられた。生徒は、「比較」「推移」「因果関係」など様々な視点から歴史的事象に着目しているが、それらを比較し関連付けて、思考を深めるまでには至らなかった。それゆえ、生徒は、シートを使う良さを享受するには至らず、使い方の周知を徹底することができなかつ

た。生徒が、「社会的な見方・考え方」を働かせ、課題を追究していくためには、「推移」「因果関係」などの視点だけではなく、「比較し、関連付ける」方法、特に関連付け方について焦点をあて、よりきめ細かな手立てが必要であることが分かった。

(2) 「比較」を通じた課題の追究

① 手立て

毎時間、「社会的な見方・考え方」の一つである「比較」を通して、生徒が、課題を追究する場面を設けた(表7)。

表7 各時間に「比較」した内容

時間	比較の対象
第1時	元軍と戦った時の影響と戦わなかった時の影響
第2時	天皇中心の政治(建武の新政)と武士中心の政治(室町幕府)
第3時	明と貿易をした時の影響と貿易をしなかった時の影響
第4時	中継貿易で繁栄していく琉球と日明貿易の回数が減少した日本
第5時	一揆を起こした時の影響と起こさなかった時の影響
第6時	戦国大名が、優先して行う政策(戦争, 外交, 貿易, 経済など)
第7時	室町時代の文化の中で、現代にも残したい文化(複数)
第8時	室町時代に、国内外の変化に、最も上手く対応した人物(7人)

② 結果

同じ考えの生徒でグループを構成したり、異なる課題に取り組んで自分の考えを伝え合う活動を取り入れた。他者との「比較」、検討する場面において、生徒同士が自分の考えを伝え合い、他者の考えから学び合う姿がみられた。

また、互いの考えを伝え合う中で、生徒Dは、他者の考えとの「比較」し、自分の考えを再構成する記述がみられた(図15)。

今日は、フビライの手紙を4回も無視した時宗の対応が正しかったのか、他に方法がなかったのかを、みんなで考えることができた。時代が移り変わっても、中心人物の判断によって日本が変わっていくから、その判断に至るまでの考えを想像できるようにしたい。

図15 生徒Dの振り返りの記述(第1時)

学級全体で元軍への対応を考える学習課

題では、生徒Eが、「中心人物」の立場や置かれた条件などに焦点をあて、現代の生活と「比較」し、関連づけた記述がみられた(図16)。

また、〇〇さんの「足利義満は、諦めないで努力する努力家」という考えは、足利義満の明に対して貿易をしたいという気持ちが溢れている行動という点からも納得できます。

図16 生徒Eの振り返りの記述(第3時)

現代の生活と「比較」し関連づけた内容は、一揆の授業で記述がみられた。生徒Fは、「今だったら生活保護などがあるけど」と当時の状況と現代の生活を「比較」し、歴史的な事象をもとに時代の特色を捉えることができた(図17)。

一揆を起こすぐらい、生活が大変な人達がいんだなと思いました。今だったら、生活保護などがあるのでギリギリ生きていけるけど、昔だったら一揆を起こすしかなかったのかなと思いました。自分でも起こします。一揆には武士も参加していたので、武士が全員裕福ってわけでもないだと思いました。

図17 生徒Fの振り返りの記述(第5時)

本時の学習課題に難しさを感じながら、友達の考えや様々な資料と向き合い、自らの学習課題を振り返る記述がみられた。生徒Gは、これまでに学習した人物が「当時の周りの人から支持されているか」など別の人物との関係を「比較」し、様々な資料を分析、考察し、課題を追究する様子を振り返ることができた(図18)。

室町時代で最も活躍した人物を選ぶのは、迷ったし難しかったです。今とのつながりや、当時の周りの人から支持されているかなど、資料や授業の黒板を見て、理由がたくさん言える人物を選びました。今までの授業を活かしながら、課題に取り組むことができました。

図18 生徒Gの振り返りの記述(第8時)

他者の「社会的な見方・考え方」と「比較」し、自らの「見方・考え方」を見直す記述がみられた。生徒Hは、「国内の混乱」に目を向けていた生徒が「海外の要求」に着目し、自分の考えを再構成することができた(図19)。

最も変化に対応した人を選ぶとき、日明貿易の足利義満と戦国武将で迷い、義満に決めました。戦国武将も国内の混乱に対応して自分たちの立場をあげていったけど、義満は国内だけではなく、海外の要求にも対応していたので選びました。他のグループの発表を見ると、どちらも選んでいない人もいたので、これからは広い視点で考えようと思いました。

図19 生徒Hの振り返りの記述(第8時)

検証後のアンケートから、歴史的事象を考察する視点の内訳を見ると、生徒は、「比較」を通して課題を追究することにより、現代の生活と「比較」して推移に気づいたり、複数の歴史的事象を「比較」して因果関係を明らかにしたりするなど、様々な「社会的な見方・考え方」を働かせた。「見方・考え方」の内訳は「比較」が最も多かったが、生徒は「推移」「因果関係」「時代や年代」など多岐にわたった(図20)。

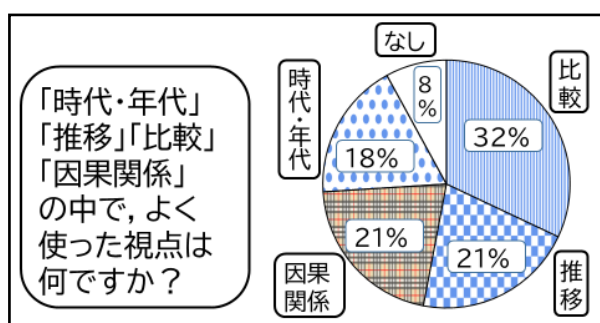


図20 歴史的事象を考察する視点の内訳

③ 考察

「社会的な見方・考え方」の一つである「比較」を通して、課題を追究する場面を設定することにより、歴史的事象を比較し、関連付けて考察する記述がみられた。「〇〇さんの考えでは」「みんなで考えた」など他者との学び合いの中で、自分の考えを再構成したり、考えを深めたりすることができた。また、「今の時代だったら」「時代が変わっても」など、現代の生活と「比較」し、関連付けて考えることができた。さらに、「難しかったけど」、「〇〇で迷いましたが」など困難が伴う課題に対して諦めずに対応するような振り返りがみられ、学びを自覚化することができた。

このことから、生徒は様々な資料や他者との学び合いを通して「社会的な見方・考え方」を働かせ、歴史的事象を比較したり現代の生活とのつながりと関連付け、粘り強く取り組み、課題を追究することができたと考えられる。

一方で、「社会的な見方・考え方」を働か

せ、課題を追究していく際に、自分の考えを持ったり、考えを表現することに課題がみられた。事後アンケートでは、自力解決や比較・分析する時間が十分ではなく「学習課題を時間内に仕上げるのが難しい」などの生徒の意見がみられた。学習課題を追究する際に、生徒の学びの進捗状況を把握し、進度を調整したり、どのような歴史的事象に着目するかなど課題を追究する視点や方法を示したりしていく必要がある。

さらに、「社会的な見方・考え方」を働かせるだけでなく、より洗練させていくためには、「見方・考え方」を繰り返し使ってその有効性を実感できるようにする必要がある。

「見方・考え方」を教科に限定することなく、日常生活においても、ものごとを「比較」し、「推移」「因果関係」などの視点をもとに、それらを「関連づけ」ていくことに、より洗練されたものになると考える。

IX 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 前時の学びとつなげて、本時の学習課題を設定することにより、生徒一人一人が自らの「問い」をもつことができた。また、「当事者性」のある学習課題を設定することにより、「社会的な見方・考え方」を働かせ、他者の考えから自分の考えを再構成するなどして課題を追究し、深い学びにつなげることができた。
- (2) 歴史の「考えるシート」を活用することにより、「社会的な見方・考え方」が深まり、時代の特色を比較したり、関連付けたりすることができた。また、社会的事象を多面的・多角的に考察し、根拠をもって、自分の言葉で表現することができた。

2 課題

- (1) 歴史の「考えるシート」の活用の仕方において課題がみられた。「社会的な見方・考え方」は、何度も使うことによっ

て鍛えられるため、継続的かつ個に応じた「見方・考え方」の活用について取り組む必要がある。視点をもつだけではなく、比較し関連づける方法について、引き続き研究していく必要がある。

- (2) 学習課題の設定において、多くの生徒の疑問点や興味・関心を十分に引き上げることができなかつた。個々の学習課題について多面的・多角的に考察し、単元計画の中で個々の学習課題を追究する機会と時間を確保する必要がある。

おわりに

「予測困難な時代を生き抜き、未来の創り手となる生徒の資質・能力を育むために、どうすればよいか」そんな思いから授業改善に取り組んできました。その中で、「主体的・対話的で深い学び」を実現することが私の研修のきっかけでした。

研究を進めていくうちに、生徒が主体的に学ぶためには「自ら取り組みたくなる学習課題を設定」すること、学びが深まるためには「見方・考え方を働かせる」ことが必要であると考えました。

検証授業では、仲間と協力して真剣に学び

合い、課題を解決しようとする姿が見られ、生徒の成長を実感することができました。また、授業後のアンケートでは、「琉球の授業が印象に残った」と答える生徒が最も多く、自分自身、より地域の教材を生かした実践が必要だと感じました。

今後はさらに研鑽を積み、研究の成果を多くの先生方と共有し、生徒に還元していきたいと思えます。

研修期間中、また入所前よりご指導ご助言いただきました田中浩三所長、手登根広幸係長、井崎重指導主事、佐々木孝指導主事、検証授業や報告書等、教科に関するご指導ご助言をいただいた大城朝也浦添市教育委員会学校教育課指導主事、當間五弥浦西中学校校長、検討会や報告会等でご指導ご助言をいただきました浦添市教育委員会の先生方へ深く感謝申し上げます。

また、浦添市立教育研究所での研修を勧めてくださった神谷加代子仲西中学校校長をはじめ、検証授業や実態調査等で学校を訪れる際に、進捗状況を気にしていただき声をかけていただいた眞喜志和人教頭、泉健一郎教頭、同校の先生方、そして第50期長期教育研究員として半年間の研究をともに励んだ先生方に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

【主な参考・引用文献】

- ・『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編』 文部科学省 2018年
- ・『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』 国立教育政策研究所 2020年
- ・『「問い」が生まれる授業サポートガイド令和3年度版』 沖縄県教育委員会 2021年
- ・『沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトⅡ令和3年度版』 沖縄県教育委員会 2021年
- ・『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』 中央教育審議会 2021年(2021.11閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- ・『授業づくりの設計図』 澤井陽介 東洋館出版社 2020年 p88-89
- ・『見方・考え方「社会科編」』 澤井陽介・加藤寿朗 東洋館出版社 2017年 p21, 27, 41, 170
- ・『宗實直樹の社会科授業デザイン』 宗實直樹 東洋館出版社 2021年 p99-101
- ・『「主体的・対話的で深い学び」を実現する社会科授業づくり』 北俊夫 2018年 p94
- ・『社会的事象を「自分ごと」として捉え、思考力・判断力・表現力の育成を目指した社会科授業づくり』 藤澤美咲 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告16:7~12.2018 2018年 p7
- ・『社会的事象を自分ごととして捉え、思考力、判断力、表現力を育てる社会科』 長谷川寛 神奈川大学心理・教育研究論集第42号 2017年 p311-312
- ・『問題への切実性を表象する「自分事」と「当事者性」という表現の妥当性を検討する』 岡田泰孝・神戸佳子 お茶の水女子大学附属小学校研究紀要 2019年 p4

〈自立支援〉

社会で自立して生きるための基礎を育てる支援の工夫

—集団で行う体験活動及びキャリア教育の実践を通して—

特別研究員 自立支援室「ひなた」担当教諭

浦添市立仲西小学校 教諭 島仲 寛貴

目 次

I	テーマ設定理由	49
II	目指す子ども像	50
III	研究目標	50
IV	研究仮説	50
V	研究内容	
1	自立支援室「ひなた」について	50
2	キャリア教育について	50
3	自己効力感について	51
4	体験活動について	52
VI	研究の実際	
1	児童生徒の実際について	52
2	集団で行う体験活動とキャリア教育の実践	53
VII	結果と考察	
1	結果	55
2	考察	56
VIII	成果と課題	
1	成果	56
2	課題	56
	主な参考・引用文献	56

社会で自立して生きるための基礎を育てる支援の工夫
—集団で行う体験活動及びキャリア教育の実践を通して—

特別研究員 自立支援室「ひなた」担当教諭
浦添市立仲西小学校 教諭 島仲 寛貴

I テーマ設定理由

現代社会において、家族の形態を含め人々のライフスタイルや価値観が大きく変化している。また、インターネットの普及等による情報の多様化が進み、児童生徒を取り巻く環境は急激に変化している。スマートフォンやテレビゲームの普及により、どこにいても1人で情報を得たり遊んだり出来る時代である。そのような中、学校教育の大きな課題の一つとして、不登校がクローズアップされてきている。

文部科学省の令和2年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によれば、全国の不登校児童生徒は小学校で約63,000人中学校で約132,000人、合わせて約196,000人（前年度181,000人）となっている。本市においては令和2年度、小学校で157人、中学校で237人、計394人（前年度338人）が不登校となっており年々増加傾向にある。さらに昨年から続くコロナ不安を理由に欠席する児童生徒が急増している。不登校の要因としては、「無気力」、 「不安」、 「学校における人間関係」等が挙げられており、私たちは児童生徒に対し、自立して社会で生きていくための基礎を育てる必要がある。

児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立していくことは大切なことである。文部科学省は、「青少年教育施設等の体験活動プログラムを積極的に活用することが有効である」と述べ、多様な教育機会を提供するための体験活動の重要性を指摘している。体験活動は、児童生徒の自己肯定感や共感的な人間関係、自己決定の場を与える等、体験を通して実感をもって学ぶことができる活動であり、児童生徒が自立して生きるために不可欠な教育活動といえる。

小中学校学習指導要領（平成29年）では、児童生徒が学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて基盤となる資質・能力を身につけていくことを目標としている。特に、特別活動を要として、各教科の特性に応じてキャリア教育の充実を図ることを重視している。これはキャリア形成がこれからの児童生徒に育成すべき資質・能力として不可欠であることを示している。キャリア教育には、キャリア教育そのものの観点と職業教育の観点という2つの観点がある。これら2つの観点をもとに進めることで、児童生徒が自らをさらに成長させるきっかけとなる。「なりたい自分を見つける」場面や「なりたい自分に向けて努力する」場面の設定を工夫することで、児童生徒が好奇心や意欲をかき立てられ、達成感や充実感を味わえる感動体験を通して、自分を成長させる必要性を実感することができる。このような経験を積み重ねることは、学力向上はもとより、学習そのものへの意欲を高め、自らの成長への手ごたえを通して、自己効力感さらには自信を深めることにつながり、キャリア形成の支援機能が充実すると考えられる。

自分に自信がなく、将来や人間関係に不安を抱える児童生徒に対し、豊かなコミュニケーション能力、感性・情緒、知的活動の基盤である言語能力等を高め、なりたい自分を見つけ、それに向けて努力する自己効力感を育む必要がある。これらは、すべて体験活動及びキャリア教育の目的と深い繋がりがある。体験活動及びキャリア教育を推進することによって、それらを、より高めることができるだろう。これらの取り組みを通して、不登校児童生徒個々の特性やニーズに応じた支援を行い、安心できる居場所を確保し、社会的自立を目指すことができるのではないかと考え、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

自らの進路を主体的に考え、社会的に自立して生きる児童生徒

III 研究目標

社会で自立して生きるための基礎を育てるために集団で行う体験活動、キャリア教育の実践を通して具体的な支援の在り方を明らかにする。

IV 研究仮説

不登校等により学校外での支援を必要とする児童生徒に対し、集団で行う体験活動及びキャリア教育を通して、一人一人の特性やニーズに合った支援を工夫することによって、自己効力感が向上し、自らの進路を主体的に考え、将来の社会的自立の基礎を育むことができるであろう。

V 研究内容

1 自立支援室「ひなた」について

(1) 目的

遊び・非行傾向の不登校等で、学校外での支援や相談を必要とする児童生徒やひきこもり傾向の不登校児童生徒に対し、日中居場所を確保し、学校や社会への適応の促進及び将来の社会自立・自律に向けた支援などを行うことを目的としている。

(2) 支援活動について

- ①活動時間・・・一人週1～2回(1回2時間)
- ②開所時間・・・月～金 10:00～12:00 13:00～15:00
- ③活動内容・・・相談面接、学習支援、体験活動、ボランティア活動、キャリア教育など

(3) 支援の現状

自立支援室「ひなた」の支援状況は、小学4年生から中学3年生までの18人を受け入れている。支援期間傾向としては、3カ月以上の支援が13人と長期化傾向にあり、年齢傾向は、小学4年生からの支援と低年齢化している。

2 キャリア教育について

(1) キャリア教育とは

キャリア教育は、児童生徒がキャリア形成していくために必要な資質・能力や態度の育成を目標とする教育的働きかけである。キャリア形成にとって重要なことは、自らの力で生き方を選択していくことができるようにすることにある。したがって、私たち大人は、児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、自らの個性に応じたキャリアを形成していけるようにする必要がある。

これらをふまえ、中央教育審議会答申(平成23年)は、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義した。本研究では、不登校の児童生徒に対して、なりたい自分を見つけ、なりたい自分に向けて努力する場面を設定し、一人一人の実態に応じた手厚い支援を工夫することで、達成感や充実感を味わえる体験活動を実現していく。

(2) キャリア教育でつけさせたい4つの能力 (文部科学省 キャリア教育の手引きより引用)

キャリア教育では、児童生徒に対し以下の4つの能力に着目し育成を図る。(表1)

表1 キャリア教育でつけさせたい4つの能力

①	人間関係形成 社会形成能力	多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力である。この能力は、社会とのかかわりの中で生活し仕事をしていく上で、基礎となる能力である。
②	自己理解 自己管理能力	自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。この能力は、子どもや若者の自信や自己肯定感の低さが指摘される中、「やればできる」と考えて行動できる力である。
③	課題対応能力	仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力である。この能力は、自らが行うべきことに意欲的に取り組む上で必要なものである。また、知識基盤、社会の到来やグローバル化等を踏まえ、従来の考え方や方法にとらわれずに物事を前に進めていくために必要な力である。
④	キャリア プランニング能力	「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力である。この能力は、社会人・職業人として生活していくために生涯にわたって必要となる能力である。

本研究では、これらの4つの能力のうち、「人間関係形成・社会形成能力」と「自己理解・自己管理能力」に重点を置き研究を進める。研究の実際では、児童生徒が自分の思考や興味関心を視覚化することで自己理解を深め、集団で行うプログラムに参加することで他者との違いに気づき自分のキャリア形成や自分らしい生き方について当事者意識をもって考えられるようにする。また、可視化したことから職業選択の幅を広げることで自分の将来に対して肯定的なイメージをもてるようにし、自分が「できること」、「意義を感じること」、「してみたいこと」について考えることや体験活動への意欲を高めることで進路決定に繋げていきたい。

3 自己効力感について

(1) 自己効力感とは

不登校児童生徒が抱える課題としては、意欲の低下、社会経験の不足、よりよい人間関係を形成する力の不足等が挙げられる。これらの課題の解決及び軽減のためには、「自分ならできる」、「やればできる」といった感情、つまり自己効力感を高めるための取り組みが重要であると考えられる。

自己効力感とは、自分が「ある状況において必要な行動をうまく遂行できる」と、自分の可能性を認知していることである。カナダの心理学者アルバート・バンデューラは、自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行できる傾向にあると述べている。自己効力感を通して、人は、自分の考えや感情・行為をコントロールできるといえる。

(2) 自己効力感を高める4つの要素

自己効力感を高めるために、児童生徒に対し以下の4つの要素に着目し、働きかけを行う。

- ① 直接的達成経験（自分自身が何かを達成したり、成功したりした経験）
- ② 代理的経験（自分以外の他人が何かを達成したり成功したりすることを観察すること）
- ③ 言語的説得（自分に能力があることを言語的に説明されること、言語的な励まし）
- ④ 生理的情緒の高揚（心身の状態を良好にすること）

本研究では、自己効力感を高める4つの要素について、すべて重要視し働きかけていくが、実践場面においては、特に「直接的達成体験」、「代理的経験」に焦点を当て、研究を進める。児童生徒が、自分自身の達成感や成功体験を振り返って言語化することや友人が何かを達成したり成功したりした経験を観察することを通して、自己効力感を高められるようにする。

4 体験活動について

(1) 体験活動の意義

体験活動は、人間関係をうまく形成できない、規範意識が育っていない、ささいなことで感情を抑えられないなどの青少年が抱える様々な課題に対するアプローチとして有効であるとされている。また、体験活動によって、楽しみながら感情を揺さぶらせる経験や学校から離れて自然の中で他者とつながる経験を通じて、私たちの日常生活を客観的に見つめ直すことができる。様々な困難を抱える児童生徒に対しては、一人一人の状況と発達段階を慎重に見極めた上で、こうした活動機会を提供することにより、基本的なコミュニケーション能力や生活習慣を身に付け、社会性や豊かな人間性を育むことができると考える。体験活動は、児童生徒の自己肯定感や共感的な人間関係、自己決定の場を与える等、体験を通して実感をもって学ぶことができる活動であり、児童生徒が自立して生きるために不可欠な教育活動といえる。

(2) 体験活動の種類

文部科学省は、体験活動の種類として、社会奉仕に関わる体験活動、自然に関わる体験活動、勤労に関わる体験活動、職場や就業に関わる体験活動、文化や芸術に関わる体験活動、交流に関わる体験活動、その他の体験活動を挙げている。本研究においては、勤労に関わる体験活動、職場や就業に関わる体験活動及び交流に関わる体験活動に重点を置き、児童生徒一人一人の状況や発達段階に応じて実感をもって学ぶ経験を味わえるようにする。

(3) 集団と体験活動

教育活動は集団で行うことを基本とする。学校外での活動とあいまって、集団内の様々な人間関係の摩擦や独特の成就感・達成感等を通じて、集団を維持するために自ら律する精神及び集団活動の意義を学び、社会性を体得していくのである。しかし、こうした体験が、少子化、都市化、情報化等の社会変化によって失われ、集団行動を敬遠し自らの内面に閉じこもる子ども、集団の一員としての自覚や責任を十分認識できない子ども、些細なことでいさかいを起こす子ども等の増加が懸念されている。これらの課題を乗り越え、その子なりの成長と集団の一員としての役割を担えるようにするには、体験活動を重視していく必要がある。体験活動には、人間と自然との関係、共存や循環の過程を学ぶ機会がある。それらの体験活動を通じ、児童生徒は、地域社会等での実生活に役割を持って参加し、他者とふれあい、協働し、自分自身を見つめ直す経験等を積んでいく。それが、人と人との関係や在り方を学びとっていくことにつながる。

本研究においては、身近な友達との関わりから自らの夢とつながる就業体験につなげ、児童生徒に集団の中で学ぶ良さを実感できるようにする。

VI 研究の実際

1 児童生徒の実態について

以下の3名の生徒を対象に、個別の実態把握を行い、興味関心等を明確にして集団で行う体験活動やキャリア教育の実践を行った（表2）。

表2 生徒の実態

生徒	実態
生徒A（中学3年） 関わり：5月～ 通級日：週2回	・明るく、よくしゃべる。 ・感情の不安定な時がある。
生徒B（中学3年） 関わり：6月～ 通級日：週2回	・おとなしい。自分のペースで活動する。 ・こだわりがある。細かい作業が好き。

生徒 C (中学 3 年) 関わり：5 月～ 通級日：週 1 回	・明るく社交的である。芯がしっかりしている。ぶれない。面倒見がいい。 ・3 名の中のリーダー的存在である。
-------------------------------------	--

2 集団で行う体験活動とキャリア教育の実践

(1) 自己発見プログラム【10 月 28 日 (木) 13 : 30～ 自立支援室「ひなた」にて】

① 目的

自分の思考や興味関心を可視化することで自己理解を深め、集団でキャリア教育プログラムを行うことで他者との違いに気づき自分のキャリア、自分らしい生き方について当事者意識をもって考えられるようにする。また、自分の思考や興味関心から職業選択肢を広げることで自分の将来に対して肯定的なイメージをもてるようにする。

② 活動内容

自分の好きなもの・ことをワークシートに記入し、みんなの前で発表する。また、記入したのから自分に合っていると思われる職業を連想し黒板に書き出す。最後に、友人に対し、合っている職業について一緒に考え、生徒たち出した意見をまとめた (表 3)。

表 3 生徒の興味関心及び自分に合う仕事

生徒	興味関心	自分に合う仕事
生徒 A	・小物集め、おしゃれ、ネイル、ダンス、音楽鑑賞、PC 検索	・編集者、ダンサー、博物館の仕事、トリマー、歌手、PC 関係の仕事
生徒 B	・ミニチュア集め、メイク、写真、サプライズすること、一人で作業すること	・ヘアメイク、写真家、パン屋、ブライダルプランナー、設計士、介護士、イベント企画
生徒 C	・部屋の模様替え、子どもの世話、三線、おしゃれ、料理 (作ってあげる事)、エイサー、人と話すこと	・保育士、シェフ、インテリアコーディネーター、民謡歌手、ホテルの受付、不動産業

③ 活動の様子

これまで自立支援室「ひなた」(以降、「ひなた」)での活動は、基本的に支援員と一対一の活動である。しかし、一人では体験活動等に不安を感じる生徒がいたため、集団での活動に取り組むこととした。生徒 A, B, C は友達関係であり、楽しんで活動することができた。

友人が興味のあること、その人に合っている職業に対して「こんな職業も合ってるんじゃない。」とか「他にどんな職業が向いているかな？」等、アドバイスし合う場面があった。その中で、「おしゃれ」、「ネイル」、「メイク」等の興味関心のある言葉や「ひなた」での美容体験遊びから、実際の美容学校や進学について考えるための高等学校に見学に行きたいということとなり、その準備を進めることにした。

(2) 琉美インターナショナルビューティーカレッジの見学

【日時 10 月 4 日 (木) 13 : 30～15 : 30】

① 目的

美容師資格を取得できる専門学校を見学することで、卒業後の選択肢を広げ、自分に合う学校かどうか検討する。また、キャリア形成において見本となるロールモデルを見つけ、将来への展望をもつ。さらに、体験活動を通して、自己決定の場をもてるようにする。

② 活動内容

美容本科 (高等課程) で取得できる資格等の説明を受けたのち、各フロアの教室を回る。体験活動として、講師や学校の生徒からアドバイスをもらいながら、ワインディング (美容に関わる技能の一つ) を体験する。

③ 活動の様子

ワインディングの体験活動の際は、生徒 A は戸惑いながらも一つ一つ丁寧に仕上げている。こつをつかんだ生徒 C が生徒 A に「こうした方がうまくいくよ。」とお互い教え合う場面があり、3名とも最後まであきらめず仕上げる事ができた。上級学校の生徒と関わり、褒められたり励まされたりすることで、生徒 A は自信もつと同時に、達成感を感じることができた (図 3)。



図 3 ワインディング

(3) マイン高等学院の見学 【日時 11月10日(水) 13:30~15:30】

① 目的

通信制高等学校を見学することで、卒業後の選択肢を広げ、自分に合う学校かどうか検討する。また、キャリア形成において見本となるロールモデルを見つけ、将来の展望をもつ。さらに、体験活動を通して、友達とのよりよい人間関係を形成し、制作を完成させるまで粘り強く取り組めるようにする。

② 活動内容

通信制高校の一日の生活の様子やイベント、学習する教科等の確認、登校する曜日等の説明を受ける。体験活動では、担当の職員より作り方を聞きながら、オリジナルのレジンアクセサリを作成する。

*レジンアクセサリ：枠の中に樹脂の入れ、そこに装飾する。ブラックライトを当て、乾かして完成する (図 4)。



図 4 レジン
アクセサリ

③ 活動の様子

学校説明を受けた後、レジンアクセサリ作りを体験した。まず始めに、染める色を決めたり、中に入れる装飾を選んだりした。次に、樹脂を流し込み、ピンセットで場所を決定した。最後に色を付けていった。

生徒 B は、以前体験したことがあり、早めに完成したので生徒 A, C に「この飾りが、かわいいから使おう」、「ここに置いた方がバランスがいいんじゃない?」とアドバイスする場面があった。3名ともオリジナルのアクセサリを楽しく制作することができた (図 5)。



図 5 集中してデザインを考え協力して完成させる

(4) 飛鳥未来きずな高等学校の見学 【日時 11月18日(木) 13:30~15:30】

① 目的

様々なコースを持つ専門学校を併設した通信制高等学校を見学することで、卒業後の選択肢を広げ、自分に合う学校かどうか検討する。また、キャリア形成において見本となるロールモデルを見つけ、将来への展望をもつ。

② 活動内容

通信制高校の学習の流れや必修科目について説明を聞き、自分に合った時間割の作成方法や、オープンスクールの日程等の流れについて学ぶ（図6）。

③ 活動の様子

高校に到着後、事前アンケートを書いた後、担当者からパワーポイントを活用したプレゼンテーションを聞いた。画面を通しての説明だったため、生徒Cは「分かりやすかった」と感想を述べていた。担当者のプレゼンテーションの仕方、話し方、資料等を通して3名は、相手にとってわかりやすい伝え方について学ぶことができたようだ。学習だけでなく、体育祭や文化祭等の体験イベントもあると聞き、楽しそうにイメージを膨らませて説明を聞いていた。



図6 担当者による学校説明

(5) 振り返りと修了証書の授与 【自立支援室「ひなた」 日時 11月18日（木）】

① 目的

これまでの体験活動や見学の振り返りを行うことで、何を学んだかについて客観的にとらえ、自分と向き合い、自己の変容に気づくことができるようにする。また、修了式を皆で祝うことで、達成感を共有し自己効力感、自己肯定感を高める。

② 活動の様子

「ひなた」において、これまでの体験活動の振り返りを行い、最後に修了証書の授与で、頑張った成果を表彰した。3名とも、嬉しそうに証書を受け取っていた。感想の中で、「3名できて安心感があった。」「みんなで、できてよかった。」「資格をたくさん取りたい」等、短いながらも自分なりの言葉で感想を表現しており、達成感と進学に向けた意欲を感じることができた。

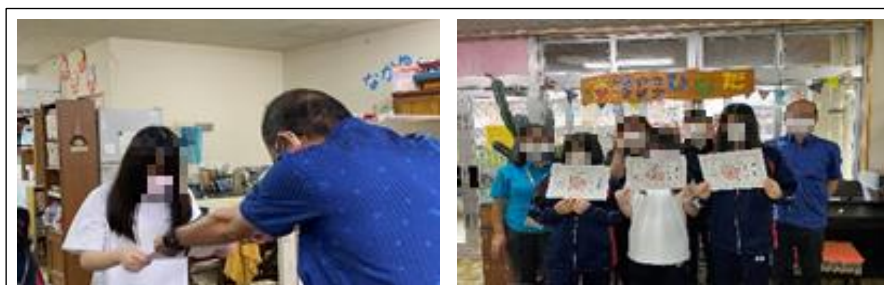


図6 修了証授与 修了式

Ⅶ 結果と考察

日頃は、一対一の支援を行っている「ひなた」であるが、中学3年生にとっては進路について考える必要があり、10月末から11月にかけて進路決定を目的とした集団でのキャリア教育を実施した。ここでは、3名の生徒の振り返りシートにおける感想を基に、将来に対する気持ちの変化と集団で行う活動の良さについて述べる。

1 結果

- (1) 生徒Bは、プログラムを受けた後、将来やりたいこと（自己評価）に変化が現れ、やりたいことが見付き、進路に対する気持ちが伸びた。
- (2) 生徒A, Cは、振り返りシートの内容に変化が見られず、プログラムを受けた後も変化は見ら

れなかった。

- (3) 生徒 A, B, C とも集団で体験活動やキャリア教育を行ったことについて「安心してできて、楽しかった」、「楽しく出来た。安心感があつた」、「みんなでできて良かった」と肯定的な感想を書いていた。

2 考察

- (1) 生徒 B は、学校見学に一人で参加することに対して積極的ではなかった。しかし、集団で行う体験活動をすることで他者とふれあつたり協働したりでき、自分自身を見つめ直すきっかけとなった。また、美容体験や制作体験において、友人の活動を見たりお互いに励まし合つたりすることで、将来のやりたいことや進路に対する気持ちが少しずつではあるが、伸びたと思われる。
- (2) 生徒 C の進路決定に変化が見られなかったのは、いきたい上級学校やなりたい職業が既に決まっていたからだと考える。しかし、集団で行う体験活動において、友人へのアドバイスを積極的に行つたり自分のできることを確認したりできたことで、なりたい自分を見つけることができたと考える。
- (3) 生徒 A は、C と同じく、変化が見られなかったが、見学を終えた後、保護者と琉美インターナショナルカレッジのオープンスクールに参加している。このことから、すぐには気持ちの変化が見られなかったものの、本実践後、時間をかけて自分や将来を見据え、自分の進路について考え、自分の将来に興味関心を高めることができたと思われる。
- (4) 振り返りシートにおける 3 名の感想より、支援員が生徒に対して手厚く、寄り添うことを大切にして関わっていくという「ひなた」の体制が生徒のニーズに沿っていたことや、集団で行うことへの安心感が得られたと考える。

Ⅷ 成果と課題

1 成果

- (1) 自分の好きなことや向いている職業を自分なりに考える体験活動の中で、他者との関わりを持ち、共有することで将来のことを考えることができた。
- (2) 生徒が体験活動をすることで、達成感や成功体験を経験したり友人の経験を観察することで、自己効力感が高まった。中学卒業後の進路について、自分の進むべき道が見えてきた。
- (3) 一対一で行う「ひなた」の支援で、あえて集団で行うキャリア教育を行うことで、安心して外部施設の見学ができた。また、身近な友達との関わりから自らの夢とつながる就業体験で、集団の中で学ぶ良さを実感できた。

2 課題

- (1) 生徒のよりよい人間関係ができていない場合の、生徒の関係性を考慮した活動の在り方。
- (2) 幅広い進路選択を実現するための支援の在り方。
- (3) シートに書くことだけでなく、体験活動等の会話を通して情報を集められるような振り返りの工夫。

【主な参考・引用文献】

- ・キャリア教育の手引き 文部科学省
- ・小学校/中学校学習指導要領（平成 29 年告示）総則編
- ・子どもたちの未来を育む豊かな体験活動の充実 文部科学省
- ・今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について 中央教育審議会答申（平成 23 年）

〈適応指導〉

心身の安定を保ち自己肯定感を高める児童生徒の育成

— 個々の発達に沿った身体作りの実践を通して —

特別研究員 適応指導教室「いまあじ」担当教諭

浦添市立浦添中学校 教諭 金城 知香

目 次

I	テーマ設定理由	57
II	目指す子ども像	58
III	研究の目標	58
IV	研究仮説	58
V	研究内容	
1	学習や活動に向かう力としての学ぶ土台づくり	58
2	身体づくりの取組	60
3	体と脳の仕組み	61
VI	研究の実際	
1	発達・感覚あそびを通しての身体づくりの実践	61
2	自己観察	61
VII	結果と考察	
1	発達・感覚あそびについて	62
2	自己観察について	63
3	本研究を通して	63
VIII	成果と課題	64
	主な参考・引用文献	64

心身の安定を保ち自己肯定感を高める児童生徒の育成 ～個々の発達に沿った身体作りの実践を通して～

特別研究員 適応指導教室「いまあじ」担当教諭
浦添市立浦添中学校 教諭 金城 知香

I テーマ設定理由

インターネットの活用が多岐にわたり、私達を取り巻く生活環境は急激に変化している。SNSの普及が進み、学校においては1人1台の端末の活用が広がっている。会議や会合においてはオンラインでのやり取りが増え、人と人とが対面して関わる場面が次第に減少してきている。しかし、現在、人と直接会うことによって、雰囲気や人柄が伝わりやすく、新しいアイデアが生まれやすいなど、その価値が高まっているという調査がある（NRCレポート2020）。今こそ、人と人とのつながりを大切に、元気で安定した心を持つことで、未来を担う子供たちが「自分」という軸を持ち、未来に向けて進んでいくことのできる資質・能力を育成する必要性がさらに高まってきている。

小学校・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編（以下「解説総則編」）では、児童生徒に対して資質・能力の3つの柱「知識・技能」、「思考力・表現力・判断力等」、「学びに向かう力・人間性等」を育成することの重要性を挙げている。また、不登校児童生徒については、「個々の状況に応じた必要な支援を行うことが必要であり、登校という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒や保護者の意思を十分に尊重しつつ、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要がある」と示されている。令和2年度の浦添市立小学校の不登校数は157人（前年度133人）で、不登校出現率は2.00%（前年度1.67%）、中学校の不登校数は237人（前年度205人）で、不登校出現率は6.38%（前年度5.60%）と増加した。これまでになかったコロナ感染回避のための欠席が増えているため実際の長期欠席者はさらに多い。小学校低学年の不登校が見られるようになった。一人一人のつまづきを早期に見だし配慮や支援を行うことが重要である。

私がこれまで学級で関わってきた児童生徒の中には、発達的な特性や課題を持つと思われる子がいた。特に彼らとの関わりを通して強く感じることは、他者が気になり、不安感、無力感を感じ自己否定し、体が拒否反応を起こすケースが多いということだ。児童生徒の社会的自立を目指していくためには、一人一人の発達段階に合わせたスモールステップの支援で、徐々に心配を取り除いていくことが第一である。安心感を得て、少しでも「やってみよう」と気持ちが前向きになることが大切である。そして、実際に見て、知って、参加するなど生活の実体験を重ねて「楽しい、できた」などの達成感を味わい、その先に「学びに向かう力・人間性等」が育まれると考える。

そこで、児童生徒が本来持っている力を発揮できるように、「やりたい」という意欲が体から湧いてくるような身体作りの支援を実践していく。解説総則編では「これからの社会を生きる児童生徒に、健やかな心身の育成を図ることは極めて重要である。体力は、人間の活動の源であり、健康の維持のほか意欲や気力といった精神面の充実に大きく関わっており、『生きる力』を支える重要な要素である。」と示されている。よって、身体の使い方に注目したあそびを個々の発達に沿って取り組み、身体を動かし、ほぐし弛めたり、体験活動を通して「楽しい」と喜ぶ感覚を味わったり、他者との関わりを通して自己観察し自己肯定感を高めて、心身の安定を得ることのできる児童生徒の育成に取り組む。様々な体験活動と学習支援、本人と家族の意思を尊重した相談活動、学校との連携を適切に行い、集団への適応、学校復帰ならびに社会的自立につなげたい。以上により、「生きる力」の土台となる意欲や気力が湧く身体づくりの理論と実践に取り組むことを目指し、本テーマを設定した。

II 目指す子ども像

- 1 心身ともに安定を保ち、楽しく活動に参加する児童生徒
- 2 仲間との関わりを通して自他を認め自己肯定感を高めていくことのできる児童生徒

III 研究の目標

- 1 個々の児童生徒の伸びしろを見つけ、発達・感覚あそびを通じた身体づくりに取り組むことで児童生徒自身が成長していけるような心身の発達を促す。
- 2 様々な学習活動や体験活動を通して、できた部分に着目し自己観察の機会を重ねることで、自己肯定感を高められるようにする。

IV 研究仮説

学習や運動、様々な体験活動で仲間と関わる場面において、個々の児童生徒の実態を把握し発達の段階を見極め、個に応じた心身の成長発達を促す発達・感覚あそびと自己観察に取り組むことにより、学習に向かう力の土台を形成し、心身の安定や自己肯定感を高めていくことができるであろう。

V 研究内容

1 学習や活動に向かう力としての学ぶ土台づくり

(1) 発達のピラミッドと発達の遅れの取り戻し

灰谷 (2020) は発達のピラミッドを提示し、「言語や学習、コミュニケーションは、『呼吸・感覚・動き』の発達の土台に支えられている」と述べている(図1)。学校では発達のピラミッドで見ると上段2つの部分が児童生徒に育みたい力であり、様々な学習形態で言語活動やコミュニケーション力の育成等に取り組んでいる。教師は個に応じた支援や学習形態の工夫改善を行ってきた

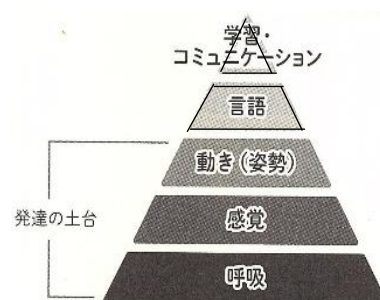


図1 発達のピラミッド
出典(灰谷 2020)

いるが、学習に向かう力を支えるための発達のピラミッドの下段3つの

部分にはこれまで着目することが少なかったように思われる。灰谷は「土台作りの課題をやり残しているがゆえにベーシックな動きが実は上手くいっていない人はいる。胎児期・乳児期の課題をやり残したまま大人になっている人もいる」と指摘する。よくトラブルを起こす児童生徒がいるが「言ってもわからない」と行動そのものを問題視したり自分の指導力をマイナスにとらえたりするのではなく、発達の段階において抜けてしまっている部分を育てようとプラスに考えて支援方法を工夫改善することが大切である。このことについて、「児童生徒の『やり残し』を改善するには幼少期の関わりが重要で、中学生では遅いのではないか」という疑問が生じるかもしれない。しかし、灰谷は「動きの発達の遅れやヌケは、いつからでも取り戻せる。それこそ大人になってからでも。子どもの場合は一番身近な人、ほとんどの場合お父さんやお母さんの動きをまねて動きを発達させていく」と指摘する。児童生徒に対し私達大人が実際にやって見せるような支援を行うことで、「育て直し」ていくことが可能であると考えられる。

(2) 感覚統合が学習や運動の力を支える

本研究では、児童生徒と一緒に学習や体験活動を行う際に、お手本を示すことに意識して取り組む。その中で、新たな発見を共有し教師が喜ぶ姿を見せることで、児童生徒も一緒に笑顔が増

えることになるだろう。その際に気を付けたいのは、距離感である。児童生徒の中には学習していても気になることがあると、動き回ったり人の間に入ってきたりなど、学習の姿勢が保てない子がいる。川上 (2021) は「運動や学習の力が積みあがっていくのは実は土台となる感覚の育ちが重要になる」と述べている。感覚には自覚しやすい「五感」と、ほとんど自覚せずに使っている「平衡感覚」と「固有感覚」があり、「触覚、平衡感覚、固有感覚は、生来的に働いている。」と示している(図2)。そして、感覚の使われ方には個人差があるという。これまでも聴覚や触覚に過敏な児童生徒に出会ってきた。そこが良さにつながり様々な分野で発揮できる場合もあるが、拒否反応を示す場合もある。その拒否反応が少しでも改善されれば、登校や教室復帰につながったり、人間関係が育まれやすくなったりすると考える。川上は行動の例を表1のように紹介している。

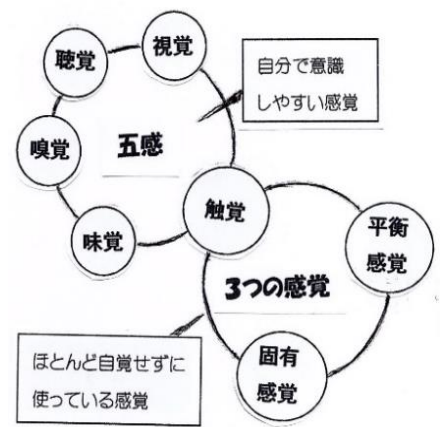


図2 無意識に使っている感覚 出典 (川上 2021)

表1 感覚の使われ方の個人差 ※「固有感覚」は弱い場合のみ

触覚 ふれたものを識別するだけでなく危険を察知するなど本能的な情動のスイッチ。	
弱いと	・つめや鉛筆をかむ ・他人との程よい距離感をつかめず近すぎる, など
過敏だと	・頭手足をさわられたりするとビクッとす ・自分から人をさわることにはできるのに, 人にさわられると嫌がる, など
平衡感覚 身体の揺れや傾きなどを感じ, バランス変化に応じて目の動きや姿勢をコントロールする。	
弱いと	・姿勢をまっすぐ保てない ・板写が苦手, ノートがとれない, など
過敏だと	・乗り物酔いしやすい ・文字の読み飛ばしが多い ・警戒心が強く集中を保てない ・高い所や足場の不安定なところを怖がる, など
固有感覚 身体のアクセルやブレーキのような役割。自分の体の位置や動きを把握する。	
弱いと	・力加減が調節できず動作が乱暴 ・動きを模倣するダンスなど苦手 ・常に身体に力が入っている ・コツコツと机をたたいて音を出す ・姿勢が悪くダラダラして見える ・細かな動作が苦手, など

学習に向かう力を育むためには、感覚を刺激し身体を整えていくことが重要だと考える。川上は、学習や運動の達成に向けて土台をつくることの重要性について、「普段私たちが学校や家庭で目にする子どもの姿は氷山の一角。その『土台』となっているのがこの5つの感覚」と説明し、図3のように感覚が統合していく段階を示している。本研究では、個々の児童生徒の行動面における過敏さを統合し、学習及び運動の達成の土台となるこれらの感覚を注意深く観察し児童生徒の理解と支援の方向性を定める。

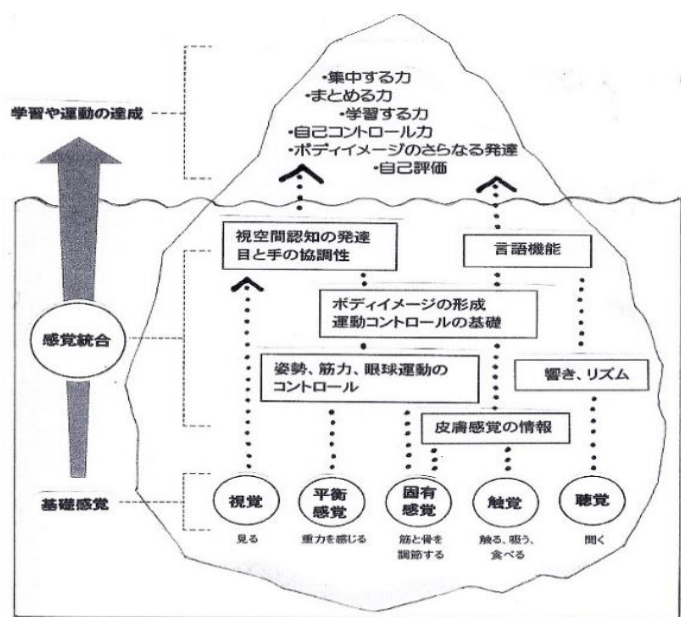


図3 土台となる感覚の育ち 出典 (川上 2021)

2 身体づくりの取組

(1) 感覚統合あそび

子どもはあそびを通して学びの基礎を培う。浦添市教育相談室「くくむい」ではあそびを通じた支援に取り組んでおり、子供は人との関わりやあそびを体験しながら様々な力を獲得し成長していくものだと強く感じる。浦添市適応指導教室「いまあじ」にある教材教具を用いたり、スポーツ活動の日に体育館で感覚あそびを行ったりする際には、楽しみながら取り組めるような支援を心がけている。



図4 バランスボール

- ① バランスボール…座って片足または両足を浮かしたりして平衡感覚と固有感覚を育てる。うつ伏せや仰向けに寝て平衡感覚と触覚を一緒に育てる（図4）。
- ② なわとび……跳ぶタイミングを身体で覚えたり、縄をまたいだりくぐったりしながら平衡感覚，固有感覚，触覚，視覚などを育てる。
- ③ 動物ウォーク……よつばい，高ばいやカエル跳びなど。身体の中心を使う粗大運動は手指を使う微細運動の発達につながる。

(2) 中枢神経を育てる発達あそび

発達障害とは生まれつきみられる脳の働き方の違いにより，幼児のうちから行動面や情緒面に特徴がある状態である。「生徒指導リーフ 14S 不登校の予防～発達障害の特性と不登校のリスク～」(令和2年7月発行分 文部科学省国立教育政策研究所，国立特別支援教育総合研究所)によると，「発達障害とは中枢神経系の諸機能のアンバランスさによるもの」とされている。教師には発達の特性など理論を学ぶ機会が多くあるものの，どう対応したら改善されるのかという実践方法を学ぶ機会は少ないように思われる。同じ特性をもつ子ども，手だてや関わり方によって成長の早さに影響があると考えられる。栗本(2018)は「中枢神経は動きで育つ」と述べており「中枢神経は脳だけではなく脊髄も含んでいて(中略)背中までつながっている」と説明している。そして実践方法として赤ちゃんが立ち上がるまでの動き，つまり横になり背中を刺激し弛める動きから，首すわり，はいはい，高這い，立つ，といった脳と背中をつなぐ神経を育てる動きを紹介している(表2)。本研究では，進化する動きをあそびとして取り入れ，以下の1)～7)の1つ1つの動きの達成状況を把握しながら，個に応じて段階に沿って取り組んでいく。

表2 進化と発達の動き 出典(栗本2018)

↑ 進 化	7) 二足歩行	⑤タンDEM立ち，片足立ち
	6) つかまり立ち	カニ歩き，座ったところから立ち上がる
	5) お座り・はいはい	③はいはい，④高這い，四足歩行
	4) ずりばい	お腹を地べたに着ける，なわくぐり(図5)
	3) 寝返り	腰をねじる，金魚体操
	2) 首すわり	②頭あげ，足脚でボールを渡す，ボート漕ぎ
	1) 寝ている状態	呼吸あそび，体を委ねる，①金魚体操



図5 なわくぐり

本研究では，全ての動きを実践するが，児童生徒の実態において，特に以下の5つの動きを重視していく。

- ① 金魚体操(床に横になり腰をゆったりゆらす。頭頂や足先までのゆれを感じる)
- ② 頭あげ(床に横になり頭だけを上げる。30秒キープする)
- ③ はいはい(手、ひざ、足できれば指先をつけて歩く)
- ④ 高這い(手、足で腰を頭上よりあげて歩く)
- ⑤ タンDEM立ち(線上を左つま先と右かかと…と交互に一歩ずつ当たるようにゆっくり歩く)

3 体と脳の仕組み

(1) 意識と無意識

児童生徒がとる行動でトラブルの原因となるのは、無意識や悪気がない言動が多く、その背景には考えの偏りなどが生じていると感じる。無意識や悪気がない言動が残ったままだと集団生活においては相手を不快にさせることにつながるため、大人になり社会に出る時までには改善していくことが望ましい。改善には気づきによる意識化が必要ではないかと考える。栗本は「大人は意識→無意識へと学習しているけれども、子どもは無意識の動き→意識と連携している」とし、「進化と発達（無意識の動き）をやりきり、意識運動と無意識運動の連携をよくしておくことが大事」と述べている。さらに、脳科学者のマックス（2020）は、意識と無意識の脳の領域をつなぐのは「呼吸法」だと指摘している。本研究では、深呼吸や呼吸あそびで脳の回転数を下げリラックスしたり、やらなければいけないことに集中したり、より脳の回転数が高まりストレス感情が出たとしても、落ち着いて気持ちを調整したりと、心身の安定を図ることを目指していく。そうすることで、無意識から意識への連携を活性化できるのではないかと考える。

(2) 自己観察

無意識の言動を改善するには、児童生徒が自分がとっている行動自体に気づくことが大切だと考える。本研究では、無意識の言動や行動パターンがどう変容するのか、その効果がどのように表れてくるのかを見ていく。マックスは「自己観察をこまめに実行すると、無意識のうちにパターンにはまっている自分が見えてくる」と述べ、実践の効果は主に以下のように表れるとしている（表3）。

表3 実践の効果 出典（マックス 2020）

効果1	自分の変えたい性質を決めて、その代わりに身に付けたい性質を明確にする。
効果2	いつもの行動パターンをやってしまった後に気がつくようになる。
効果3	いつもの行動パターンをやっている最中に気がついたけれど、まだ自分でやめることはできない。
効果4	やっている最中に気がつき、ピタッとその行動や言葉の途中でやめることができるようになる。
効果5	いつもの行動パターンをやる前の段階で気がついて、エスカレートする前にやめることができるようになる。
効果6	やる前に体の様子や湧き上がってくる感情など、異変に気がついて、パターンに入る前に切りかえることができる。

VI 研究の実際

1 発達・感覚あそびを通しての身体づくりの実践

以下3名の実態を把握し、育てたい発達の領域を見極め、取り組む内容を決定した（表4）。

表4 児童生徒の様子

児童生徒	実態	育てたい発達の領域	主な取り組み内容
生徒A（中学1年） 関わり：5月中旬～ 入級：7月 来所日：毎日	<ul style="list-style-type: none"> 立ち話では動き回る。明るい。 他者との距離感が近い。無意識に触れる。 力加減が難しく、身体の動きが硬い。 周囲に対する不安感が強い。 大人の方がコミュニケーション取りやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 身体を弛める、呼吸 固有感覚、触覚 平衡感覚 	<ul style="list-style-type: none"> 金魚体操、頭あげ バランスボール 動物ウォーク なわとび、深呼吸
生徒B（中学2年） 関わり：夏休み～ 入級：10月 来所日：毎日	<ul style="list-style-type: none"> 時間配分が苦手。 自主的には話さない。 大きな声など苦手。 大人の方がコミュニケーション取りやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 身体を弛める、固有感覚 呼吸、触覚 平衡感覚 	<ul style="list-style-type: none"> 金魚体操、頭あげ 動物ウォーク、なわとび 深呼吸、トランポリン
児童C（小学6年） 関わり：夏休み～ 体験：9月～ 来所日：週4、主に午前中	<ul style="list-style-type: none"> 「この時間にこれをする」など、決まっている方が行動に移しやすい。 気持ちの表現方法がわからない。 好ききらいがはっきりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 呼吸法、身体を弛める 固有感覚、触覚 平衡感覚 	<ul style="list-style-type: none"> 金魚体操、頭あげ 動物ウォーク バランスボール 深呼吸、タンデム立ち

2 自己観察

まず、児童生徒が「こうなりたい」と目標を掲げる。そして、日々の振り返りや行動から児童生徒が自己観察を行い、一緒にフィードバックを行う。その際、できない時があっても良い。理想の自分に少しでも近づこうとしたことなど、児童生徒の小さな変化を価値づける支援を行う。

Ⅶ 結果と考察

1 発達・感覚あそびについて

(1) 手だて

発達あそびと感覚あそびについて、スポーツ活動の日（毎週木曜日）に実施し、身体がどこまで動かせるようになったかチェック表を基に1項目10点満点で取り組んだ。各項目を比較した結果が図6である。チェック項目と採点基準は、北原の実践セミナーの資料を参考にした。

(2) 結果

10月と12月の比較から、次のようなことが読み取れる。

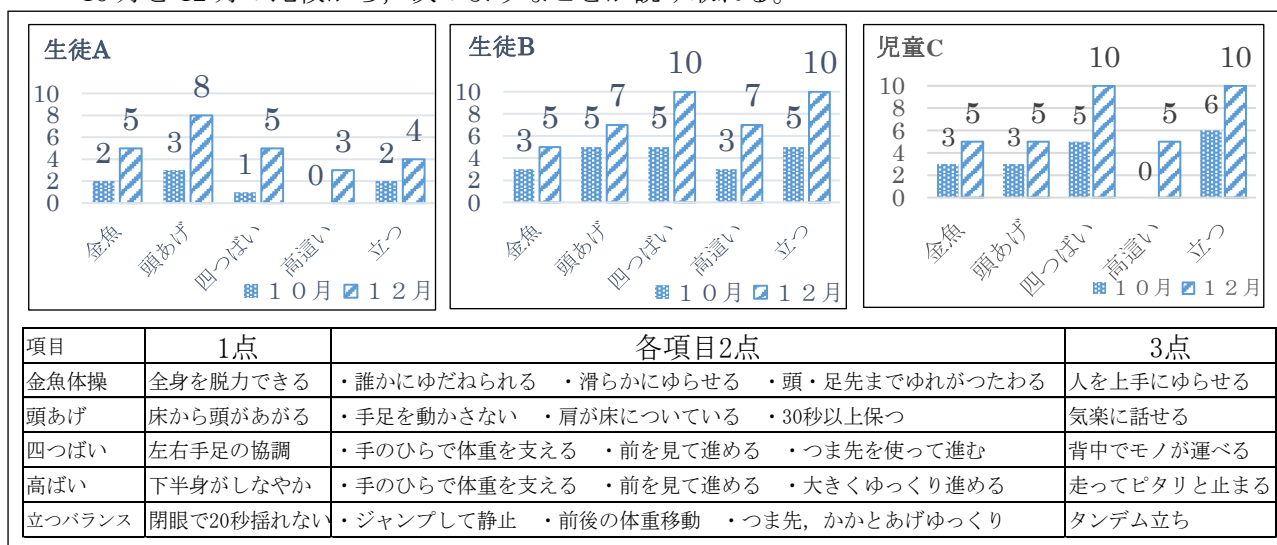


図6 発達・感覚あそびの実践前後(10月/12月)

- ① グラフから金魚体操はどの児童生徒も5点まで伸び、揺れの感覚が分かってきている。
- ② 頭あげに関して、生徒Aは伸びが大きい。生徒Bは徐々に安定してきている。児童Cは20秒ほど保つことができるようになった。
- ③ 四つばいはどの生徒も4～5点伸びている。足のつま先まで意識するようになった。

(3) 考察

- ① 生徒Aは頭あげや金魚運動を、好んで実施していた。1学期後半からも実施していたためと思われる。教室にいる時も「やりたい」と主張したので、ヨガマットやブルーシートを敷いて実施した。好んで実施するという事は身体が必要としている動きと考える。意欲が湧いていることや継続していることから、学びに向かう力の土台が整いつつあるといえる。
- ② 生徒Bはバレーボールやバスケットボールのシュート、フリスビーなどに取り組むようになっており、四つばいや高這いなど動物ウォークで身体を中心を使う動きが刺激されていたのだろう。ボールを方向や距離を定めて相手に投げるとき、腕だけでなく身体でコントロールしようとする力がつき、発達の土台が形成されつつあることがうかがえた。
- ③ 児童Cは、初めは頭を10秒ほどあげることで精いっぱいだったが、20秒ほどまで継続してあげるようになった。その段階が整ったため次の動きである高這いなどがしなやかになった様子が見られた。身体が動かしやすくなったのか、今まで取り組まなかったバスケットボールをリングにシュートするという動きに挑戦していた。次の段階へと動きが進化し、少しずつ心身が安定してきていることが分かる。

2 自己観察について

(1) 手だて

生徒 A を事例としてみると、日々の対話の中でストレス感情が出た時の言動を書き出したり、振り返ったりする場を設けた。ストレス感情が出た場合には、その状況に応じて散歩、話合い、ソファで仮眠など解消方法を促した。また、相談を多く実施し、自己理解を努める支援を継続して行い、3学期に1学期からの振り返りを行った。

(2) 結果 (①②③は図7の下線部と対応)

- ① 「学習室 (別室) に行かなくなった」と自覚していた。「今は教室の外へでたらいけないよね」と対話中に自分の行動パターンに気づき、「授業中に外へでない」と意識的に行動できるようになった。
- ② 周囲の人が気になり感想を書けなかったのが、意見をまとめて書いたり発表したりできるようになった。
- ③ 他人に目を向けていたのが、自分に向くようになり、自己の思考や言動を理解できるようになった。

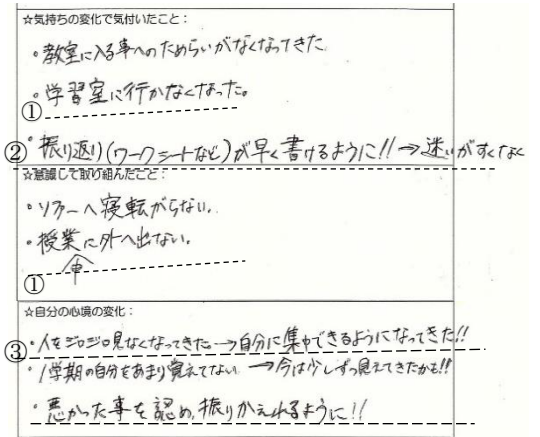


図7 生徒Aの自己観察

(3) 考察

- ① 意識して取り組む姿が見られたことで、行動パターンが改善され、表3の効果2, 3, 4など次第に心身の安定が保たれてきたことがうかがえた。
- ② 帰りの会での感想発表では率先して発言することが多くなった。学習や体験活動での意見交換、相談・決断・実行という経験を積むことによって自己肯定感が高まったといえる。
- ③ 2学期は「落ち着いて行動」と目標を掲げていた。自己の言動をよくふり返るようになり「悪かったことを認め、振り返れるようになった」との記述から、自己コントロール力が育ち自己肯定感が高まっているといえる。

3 本研究を通して

発達・感覚あそび、自己観察の実践を通して発達の土台を整えることで、学習力やコミュニケーション力の伸びを、諸活動時における個別の観察シートや生徒の振り返りを使って調べた (表5)。

表5 個別の観察シート

項目	視点	観察の目安	生徒A		生徒B		児童C	
			7月	12月	9月	12月	9月	12月
集中力	1	自分の好きなことならできる	—	○	○	○	○	○
	2	短い時間ならできる	—	—	—	—	○	○
	3	1つの事に時間をかけたなら何とかできる	○	—	—	—	—	○
	4	何事もていねいにやることができる	○	○	○	○	—	△
	5	何事も落ち着いてじっくりやることができる	×	△	△	○	—	○
学習	1	学習に関する話題に耳を傾けることができる	○	○	×	△	—	○
	2	スタッフと共に学習計画をたてることができる	○	○	—	△	—	○
	3	短時間なら与えられた学習課題に取り組むことができる	×	○	—	○	—	○
	4	与えられた学習課題に粘り強く取り組むことができる	×	△	○	○	—	○
	5	自ら教科や内容を決めて学習することができる	×	△	○	○	○	○
会話	1	話の輪の中にいることができる	○	○	○	○	○	○
	2	自分の意思を表情や身振りで表現できる	△	△	—	—	○	○
	3	気の合う人となら自分の気持ちを表現できる	—	○	△	○	—	○
	4	自分の気持ちをいう事ができる	×	△	×	○	—	○
	5	相手に言葉で問いかけることができる	—	○	×	○	—	△
○の数			5	9	5	11	5	14

○…できる △…ある程度できる ×…できない — …その場面や機会はない/該当しない

表5からわかるように、どの生徒も12月には○の数が増えた。×が△や○に、△は○に向上している。生徒Aは7月には周囲の気持ちを伺って好きなことが言えなかった。2学期から仲間が増え、初めは他者が気になり落ち着かない時期もあったが徐々に自己を客観視し、自他理解につながった。仲間の言動も真似して、自分もやりたいと自己表現できるようになった。

生徒Bは時間も上手に切り替えられるようになったり、アイデアや意見を出したりして自己表現や他者理解が高まった。課題に粘り強く取り組んだり、仲間と一緒に問題解決したりして学習に取り組む積極的な姿が見られた。仲間の言動から自己をふり返り、3学期は「(何がとは細かく言えないが)成長したなと思った」と感想を述べていた。自己肯定感も高まったことがうかがえる。

児童Cは創作活動や読書など好きなことをたくさんやり切った。学習時間も数分だったのが30分以上できるようになり2教科学習できるようにもなった。苦手意識がある教科にも一緒に関わると自ら質問するなど意欲や心身の安定、成長が感じられた。どの児童生徒にも学びに向かう力・人間性が育ってきているといえる。

Ⅷ 成果と課題

1 成果

- (1) 発達ピラミッドの土台となる下段3つの「呼吸・感覚・動き」の部分を育てることで、上段2つの学習に向かう力などが身についた。
- (2) 他者との関わりを通して、自他共に理解し認めるようになった。他者と比較するのではなく過去の自分の姿を客観的に振り返ることができ、学習に向かう土台の形成や心身の安定、自己肯定感が高まる姿が見られた。

2 課題

- (1) 児童生徒が好きで継続しているあそびを中心に行ったが、下段の土台である「呼吸」のあそびが少なかった。呼吸あそびの工夫改善が必要であった。
- (2) 家庭でも取り組めるように、生活の一部として「○○しながら」の感覚でできるようなあそびを紹介するための工夫が必要であった。

主な参考・引用文献

- ・NRCレポート <https://www.nrc.co.jp/report/200825.html> (日本リサーチセンター) 2020
- ・小学校、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編
- ・人間脳を育てる ー動きの発達&原子反射の成長ー (灰谷孝 花風社) 2020
- ・人間脳の根っこを育てる ー進化の過程をたどる発達の近道ー (栗本啓司 花風社) 2018
- ・学校・家庭で楽しくできる感覚統合あそび (川上康則 ナツメ社) 2021
- ・アルファ波 ー脳の仕組みを使って人生を変えるー (マックス・ロックウェル EN publishing) 2020

令和3年度 浦添市立教育研究所職員名簿

所 属 ・ 職 名	氏 名
所 長 教育研究係長 指 導 主 事 指 導 主 事 情報技術職主任主事 主 事 事務兼図書司書	田 中 浩 三 島ノ江 亮子 井 崎 重 佐々木 孝 伊良部 涼一 宮 平 洋 之 中 田 香 織
浦添市ICT指導員	國 吉 伸 明 石 嶺 さとみ 高 良 さやか 池 間 駿

研 究 報 告 集 録 (第50号)

令和4年3月発行

発行人 田 中 浩 三
発行所 浦 添 市 立 教 育 研 究 所
所在地 〒901-2103 沖縄県浦添市仲間2丁目47番3号
電話 (098)876-7522
FAX (098)876-7222
URL <http://www.urasoe.ed.jp/uraken/>
E-mail uraken0@urasoe.ed.jp
