

令和5年度 長期教育研究員

# 研究報告集録

第52号

はしがき

## <こども園 言葉>

- 自分の思いや考えを言葉で伝えようとする幼児の育成  
－ 遊びから学びを可視化する実践を通して －

浦添市立内間こども園  
池原 あゆみ

## <小学校 国語>

- 想像を広げて読み、深める児童の育成  
－ 「読むこと」における言葉に着目した学び合う学習過程の工夫を通して －

浦添市立沢岬小学校  
田場 美香

## <中学校 英語>

- 主体的に英語学習に取り組むことができる生徒の育成  
－ 「自己調整学習」を取り入れた学習過程の工夫を通して －

浦添市立浦西中学校  
新里 美和子

## <自立支援>

- 自己肯定感を回復させる支援の工夫  
－ 充実したアセスメントに基づいた、自己効力感を高める支援の実践を通して －

浦添市立仲西小学校  
高良 貴公

## <適応指導>

- 不登校児童生徒の社会的自立を目指した支援の在り方  
－ アセスメントを生かした学習支援と体験活動の工夫を通して －

浦添市立浦添中学校  
大城 美月

令和6年3月

浦添市立教育研究所

## は し が き

日本の学校教育はコロナ禍を経て、1人1台端末の活用が日常化し、個別最適な学びと協働的な学びが充実する中、令和5年6月には、第4期教育振興基本計画が策定され、大きな転換期を迎えています。新しい教育振興基本計画では、「持続可能な社会の創り手の育成」「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」の2つのコンセプトと基本的な方針、教育施策の目標が掲げられました。これらの内容は、VUCA(変動性、不確実性、複雑性、曖昧性)の時代、予測困難な時代における教育の方向性を示す羅針盤となります。教育施策の目標として「確かな学力の育成」「主体的に社会の形成に参画する態度の育成・規範意識の醸成」「学校・家庭・地域の連携・協働」「教育 DX の推進」等があり、今後、基本施策や指標に基づいた教育実践が展開されていくものと思われま

す。本研究所は、これまで長期教員研修事業を通して、学校教育の充実に資する人材の育成に努めてまいりました。昨年度の第51期までに幼稚園・こども園46名、小学校109名、中学校66名、合計221名が研修を終え、その成果を学校現場に還元しております。また、特別研究員研修事業として、平成2年度から25名が実践研究を終えており、多くの子どもたちを成長へと導いています。

今年度の長期研究員である池原あゆみ研究員は、遊びの可視化や振り返りを通して、自分の思いや考えを言葉で伝える保育実践の工夫を行いました。幼児教育において育みたい資質・能力の見取りの視点を大切に、こ小連携教育にも繋がる提案となりました。田場美香研究員は、国語科の物語文において、言葉と思考を関連付けた学習過程や主体的に伝え合える交流活動を工夫することで、想像を広げて読み深める児童の育成に取り組むことができました。新里美和子研究員は、主体的に英語学習に取り組むために、自己調整学習を取り入れ、「書くこと」の必要性を感じる目的・場面・状況を設定し、学びの動機づけから学習方略につなげる指導の手立てを明確にすることができました。

自立支援室担当の高良貴公研究員は、体験活動に挑戦し成功体験を積み重ねながら、自己効力感を高め自己肯定感を回復させる研究において、自己効力感と自己肯定感を尺度化し、支援の有効性を検証することができました。常態的・先行的(プロアクティブ)生徒指導として活用できる実践研究に取り組みました。適応指導教室担当の大城美月研究員は、アセスメントを生かした学習支援と体験活動の工夫を行い、社会的自立に向けた支援に取り組みました。タブレットを活用した学習支援や自己の役割理解や人間関係形成能力を身につける体験活動により、児童生徒が主体的に考え、行動することを意識するようになりました。

5名の研究員には、学校教育における今日的課題に理論と実践の両面から真摯に研究に取り組んで頂きました。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、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6年3月

浦添市立教育研究所

所長 狩俣 直美

# 目次

はしがき

<こども園 言葉> . . . . . 1

- 自分の思いや考えを言葉で伝えようとする幼児の育成
  - － 遊びから学びを可視化する実践を通して －

浦添市立内間こども園  
池原 あゆみ

<小学校 国語> . . . . . 17

- 想像を広げて読み、深める児童の育成
  - － 「読むこと」における言葉に着目した学び合う学習過程の工夫を通して －

浦添市立沢岬小学校  
田場 美香

<中学校 英語> . . . . . 33

- 主体的に英語学習に取り組むことができる生徒の育成
  - － 「自己調整学習」を取り入れた学習過程の工夫を通して －

浦添市立浦西中学校  
新里 美和子

<自立支援> . . . . . 49

- 自己肯定感を回復させる支援の工夫
  - － 充実したアセスメントに基づいた、自己効力感を高める支援の実践を通して －

浦添市立仲西小学校  
高良 貴公

<適応指導> . . . . . 57

- 不登校児童生徒の社会的自立を目指した支援の在り方
  - － アセスメントを生かした学習支援と体験活動の工夫を通して －

浦添市立浦添中学校  
大城 美月

〈こども園 言葉〉

# 自分の思いや考えを言葉で伝えようとする幼児の育成

— 遊びから学びを可視化する実践を通して —



浦添市立内間こども園

池原 あゆみ

\*\*\*\*\* 目 次 \*\*\*\*\*

I	テーマ設定の理由	1
II	めざす子ども像	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	育みたい資質・能力	3
2	幼児期の遊び	3
3	幼児期の言葉	4
4	幼児期の学び	5
5	保育の可視化	6
VII	保育実践	
1	検証保育の全体計画	7
2	検証保育	8
3	本時の保育実践	9
VIII	結果と考察	
1	作業仮説(1)の検証	11
2	作業仮説(2)の検証	13
3	本研究を通して	16
IX	研究の成果と課題	
1	成果	16
2	課題	16
	主な参考・引用文献	16

# 自分の思いや考えを言葉で伝えようとする幼児の育成

## — 遊びから学びを可視化する実践を通して —

浦添市立内間こども園 池原 あゆみ

### 【要 約】

本研究は、ドキュメンテーションやサークルタイムを取り入れながら友達と夢中になって遊び込むことで、自分の思いや考えを伝えようとする幼児の育成を目指したものである。

キーワード □ドキュメンテーション □サークルタイム □幼児教育において育みたい資質・能力

## I テーマ設定の理由

近年、少子化、共働きの家庭の増加、情報機器の著しい発達など子どもを取り巻く環境は大きく変化している。幼い頃から、スマートフォンやタブレットを手にする機会も多く、メディアなどのものを介した間接的な体験が増えている。また、この数年は新型コロナウイルス感染症の感染拡大により、子どもたちの遊びや活動も制限されることが多く、これまで園生活で行われていた行事や遊びも、人との距離感を見直し、工夫を要することもあった。このことは、子どもが主体的な遊びを継続して行う中で充実感を味わって遊び込む経験に、少なからず影響を及ぼしていると考えられる。

平成29年に3法令(幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領)が改訂され内容の共通化が図られたとともに、教育及び保育において、「育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化され、学びの連続性を考慮した小学校への接続が求められている。また、沖縄県が令和5年10月に策定した「保幼こ小の育ちをつなぐ黄金っ子架け橋サポートガイド」において、黄金っ子(0～8歳)の期待する子ども像として、「生活していく力、人とかかわる力、学びの芽生え」の3つの視点でまとめられていることから、遊びを通じた過程で発達段階に応じて様々な学びを育む大切さが述べられている。これまでも遊びを通じた総合的な指導は行ってきたが、主体的な遊びの中で学びが生まれているということが具体的な数値として表しにくく、また到達度で測れるものではないた

め、遊びの意味付けをする難しさを感じていた。また、子どもの主体的な遊びで育つ資質・能力は複数重なりあっていることから、具体的にどのような力につながっているのかを明確にする難しさがあった。

本学級の実態として、全員が集団生活の経験があるため、友達と関わって遊ぶ姿は見られるものの、遊びの継続や深まりが見られなかった。また、遊びの振り返りにおいても話を聞くことはできるが、聞いたことが理解につながっていない子、自分の思いを単語のみで伝える子、どんな場面で感想を聞いても「楽しかった」とひとくくりに答えている子の姿が見られ、自分の思いを言葉で伝えることに課題が見られる。これまでの保育実践を振り返ってみると、「楽しかった」と答えた子に対して、子どもの言葉を引き出すような援助が不足していたり、保育教諭自身が子どもの気持ちを他の言葉に言い換えてあげられる適切な語彙をもっていなかったりと、子どもたちへの具体的な手立てが十分でなかったと考えられる。

そこで、日々の遊びの中で、子どもが夢中になって遊び、気持ちが高まる経験を通して、自分の思いや考えを誰かに伝えたいようになるような保育改善を行ったり、日常生活の些細なことでも話し合っただけの経験を重ねたりすることで、自分の思いや考えを伝え、試行錯誤して遊ぶ経験が小学校以降の自覚的な学びにつながるのではないかと考える。

以上のことより、本研究では、子どもの興味・関心がある遊びを可視化し、学びの芽生え

を見取ることで自分の思いや考えを言葉で伝えようとする子どもを育成したいと考え、本テーマを設定した。

## II めざす子ども像

やりたいことに夢中になって遊び込み、工夫したり協力したりすることで、自分の思いや考えを言葉で伝えようとする幼児

## III 研究の目標

子どものやりたいことを尊重した様々な遊びを通して、遊びの可視化や振り返りを工夫し、子どもが自分の思いや考えを言葉で伝えようとする保育実践の工夫について研究する。

## IV 研究仮説

### 1 基本仮説

子どもの興味・関心がある遊びを展開し遊びを可視化することで、学びの芽生えを育むと共に自分の思いや考えを言葉で伝えようとする子どもを育成できるであろう。

### 2 作業仮説

(1) 子ども同士や保育教諭と関わりながら考えたことを伝え合ったり、ドキュメンテーションを活用したりすることで遊びを可視化し、自分の経験したことを言葉で伝えようとするであろう。

(2) サークルタイムなどを活用し、個々の子どもに寄り添ったやりとりの時間をもつことで、子ども自身の遊びを振り返る手立てとなり、友達の多様な考えを聞きながら自分の思いや考えを伝えようとするであろう。

## V 研究構想図

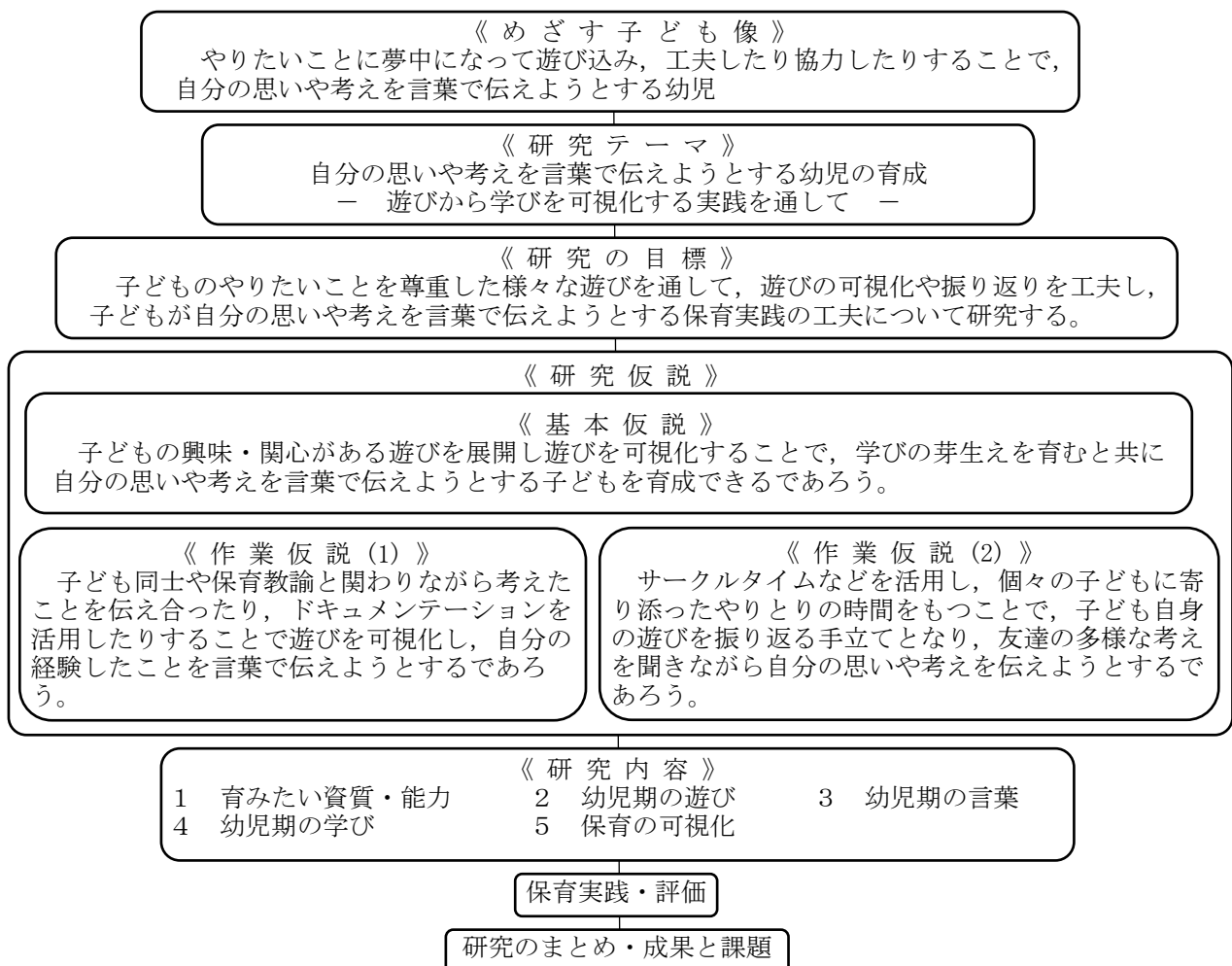




表 1 資質・能力の見取りの視点

資質・能力	5つの領域の「ねらい及び内容」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から、主なものを取り出し、便宜的に分けたもの
知識・技能の基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>基本的な生活習慣や生活に必要な技能の獲得</li> <li>身体感覚の育成</li> <li>規則性、法則性、関連性等の発見</li> <li>様々な気づき、発見の喜び</li> <li>日常生活に必要な言葉の理解</li> <li>多様な動きや芸術表現のための基礎的な技能の獲得 等</li> </ul>
思考力・判断力・表現力等の基礎	<ul style="list-style-type: none"> <li>試行錯誤、工夫</li> <li>予想、予測、比較、分類、確認</li> <li>他の幼児の考えなどに触れ、<u>新しい考えを生み出す喜びや楽しさ</u></li> <li><u>言葉による表現、伝え合い</u></li> <li><u>振り返り、次への見通し</u></li> <li>自分なりの表現・表現する喜び 等</li> </ul>
学びに向かう力・人間性等	<ul style="list-style-type: none"> <li>思いやり・安定した情緒・自信</li> <li>相手の気持ちの受容</li> <li>好奇心、探究心</li> <li>葛藤、自分への向き合い、折り合い</li> <li><u>話し合い、目的の共有、協力</u></li> <li>色・形・音等の美しさや面白さに対する感覚</li> <li>自然現象や社会現象への関心 等</li> </ul>

横山(2018)は、3つの資質・能力を育成するために重要な役割を担うのが「言葉」であるとし、「子どもたちが学ぶ知識・技能の多くは言葉によって表現されている」、「既存の知識と関連付けて新たな考えを創り出し、表現する営みの多くも言葉を使う」と述べていることから、資質・能力を育成する上で、幼児期の遊びの中で言葉を育むことが重要であることが分かる。表1は、資質・能力を育む上で「言葉」が大きく関わっていると考えられるものを筆者が下線で示した。このことから、子どもの言葉を育むことは資質・能力と大きく関係していることが伺える。なお、本研究では、夢中になって遊ぶ中での友達とのやりとりや振り返りの場面を通して自分の思いや考えを言葉で伝えていけるような子どもを育成したいという考えから、表1の資質・能力の見取りの視点を意識し、保育計画の作成に活用していく。

VI 研究内容

1 育みたい資質・能力

(1) 幼児教育において育みたい資質・能力について

平成29年の3法令改定に伴い、それぞれの整合性が確保され、教育及び保育において育みたい資質・能力が明確化された。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説(以下、教育・保育要領解説とする)において、「園生活の全体を通して、園児に生きる力の基礎を育む」ことが求められており、幼児期に育みたい資質・能力として、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が挙げられている。無藤(2018)によると、3つの資質・能力は「すべての幼児教育の施設と、基本的には小・中・高が共通の枠組みである」と述べており、乳幼児期に培った資質・能力が18歳までつながっていることが分かる。また、これらは、「個別に取り出して指導するのではなく、遊びを通じた総合的な指導の中で一体的に育む」ことが重要と教育・保育要領解説に示されており、幼児教育において育みたい資質・能力を整理し、以下の図と表にまとめた(図1・表1)。

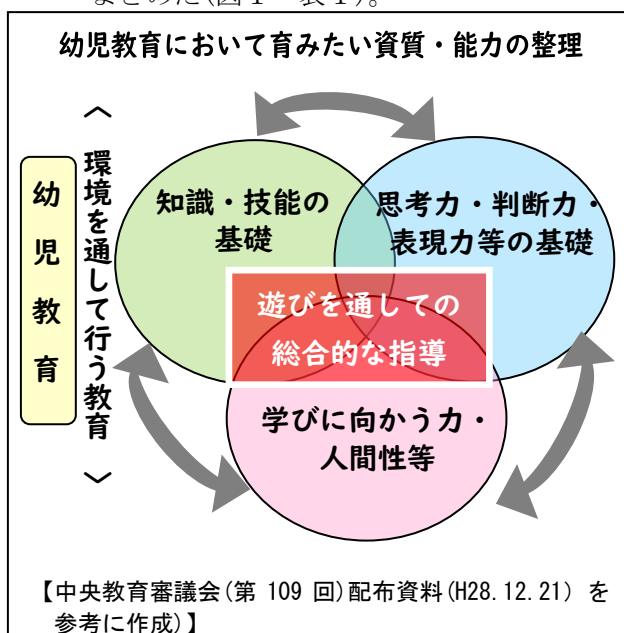


図1 幼児教育において育みたい資質・能力

2 幼児期の遊び

(1) 幼児期の遊びの大切さ

教育及び保育の基本として、教育・保育要領解説に「遊びを通じて友達との関わり



が深まってくるにつれて、ときには自分の思いや考えを意識して表現し、相手に伝えたり、互いの考えを出し合ったりする」と示されており、「遊びを通しての指導を中心に行うことが重要である」とされている。秋田(2014)は、「子どもは何かを学ぶために遊ぶのではなく、遊びたくて遊ぶことが大事」と幼児期に夢中になって遊ぶことの大切さを述べ、「遊びの中で何がその子の今にとって“学びの対象”として重要であるのかを保育者が見定める」ことが大事であると述べている。つまり、幼児期は教え込んで知識を増やすのではなく、夢中になって遊ぶ経験をする中で様々な能力や態度を身に付けていくため、その際の保育教諭の援助が重要であることが分かる。

## (2) 遊びの充実とは

遊ぶ時間を確保すれば、夢中になって遊び込むことにつながるのかというそうではなく、遊びがパターン化し停滞することもある。河邊(2020)によると、「子どもは遊びのなかでさまざまな経験を積み重ね、遊びのなかで学ぶ」とし「遊びを中心とした生活を通して、義務教育において必要とされる資質・能力の基礎を培うのが幼児教育の目的」と述べている。そこで、河邊が述べた充実している遊びの様態を、筆者が表2にまとめた。

**表2 充実している遊びの様態**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>① 1つの遊び(テーマ)に、ある一定期間継続して取り組み、集中している。</li> <li>② (遊びに取り組んでいる)子ども一人一人が遊びのイメージをしっかりとっている。</li> <li>③ 個々の子どもが自分のイメージを遊びのなかで発揮し、遊びに必要なモノや場をつくるために身近な環境に主体的に働きかけている。</li> <li>④ <u>モノや空間の見立ておよび言葉を通して、他児とイメージを共有しながら遊びを展開している。</u></li> </ul> |
|--|

本研究では、上記の遊びの様態を意識した保育実践を行いながら遊びを充実させることで、自分の思いや考えを言葉で伝える力を育むことにつながると考える。

## 3 幼児期の言葉

### (1) 「言葉」について

教育・保育要領解説の「言葉」の領域において、「経験したことや考えたことなど自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」と示されている。伊集院(2018)によると「園生活のなかで、心を動かし、ことばで伝えたいくなるような体験を豊かにもてるようにしていくことが、子どもたちの生きたことばを育んでいくうえで、とても重要なこと」と述べており、心が弾む体験や夢中になる遊びを経験することで気持ちが高まり、その思いを友達や保育教諭に伝えたり、喜びを共感したりすることで言葉が育まれると考える。しかし、教育・保育要領解説に「見つめ合ったり、うなずいたり、微笑んだりなど、言葉以外のものも大切」と示されているように、うまく言葉で表現できない場合でも、自分なりに伝えようとしている姿として言葉と同様に見取っていく必要があると捉える。

### (2) 言葉を育むために

保育の中で、活動の振り返りをしたり子どもたちと話し合ったりする場面は多々ある。一日の振り返りをすることで翌日の活動に期待をもたせたり、個々の遊びをつなげたりしていくことが大きなねらいであるが、日常の中で起こったトラブルや困った出来事が起こった時こそ話し合いをするチャンスだと考える。大豆生田(2022)によると、「クラス集団などで輪になって対話を行う活動」をサークルタイムと言い、「サークルタイムの場は、子どもの多様な声を聴く場である」と共に「話したくない人は話さなくてもよいことが尊重される」ことが大切であると述べている。このように、日々の園生活の中でサークルタイムの時間を取り入れ、言葉を育む機会を多く設け、無理に話させようとするのではなく友達の考えを聴く経験を重ねていくこと

も大切であると捉える。また、全員が一つの輪になって対話を行うことで互いの表情が見えやすくなり、一緒に考えようとする態度につながると考える。

#### 4 幼児期の学び

##### (1) 「学び」について

教育・保育要領解説に「園児は、その園児なりのやり方やペースで繰り返しいろいろなことを体験してみること、その過程自体を楽しみ、その過程を通して友達や保育教諭等と関わっていくことの中に園児の学びがある」とし、このことが「こども園における教育及び保育の基本として大切であり、小学校以降の教育の基盤」と示されている。また、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)」において、幼児期における学びを「学びの芽生え」と表現しており、

『学びの芽生え』とは、学ぶということを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくこと」と示されている。研究内容2で前述したように、夢中になって遊ぶ中で、驚いたり発見したりするという経験が、気付いたり、考えたりする力を伸ばしていくことにつながると考える。

無藤(2011)によると、「学びの芽生えは、小学校低学年で育つ『自覚的な学び』の土台になる」とし、「学びの芽生えは遊びの中でしか経験できない」と述べている。日々夢中になって遊んでいる中にも、子どもにとってはたくさんの学びがあるにも関わらず、その育ちが目に見えにくいいため、楽しそうに遊んでいるという見取りで終わってしまうことも少なくない。学びの芽生えが育まれる遊びを保育教諭が意識し、遊びの先を見通した環境構成や言葉掛けなどを行いながら、遊びをより深めていくための援助をしていく必要がある。

る。無藤が学びの芽生えをもたらすポイントとして述べたことを、筆者が表にまとめた(表3)。

表3 「学びの芽生え」をもたらすポイント

興味の広がり	・いろいろなものに興味をもち、おもしろさを感じる
自己調整する力	・集中したり、根気強く取り組んだり、工夫したり、見通しをもったりする力 ・自分をコントロールし、遊びをつくっていく力
気づき	・思考力の芽生えと密接に関連している ・ <u>気づいたことを言葉にして友だちや先生に伝えること</u>

表3より、遊びの中で気付いたことや分かったことなどを言葉にして伝えることが思考の深まりになることから、保育教諭は学びの芽生えを促すことを意識した関わりが大切である。

##### (2) 「学びの芽生え」と「自覚的な学び」のつながり

文部科学省国立教育政策研究所が作成した、「スタートカリキュラム スタートブック(2015)」において、幼児期に育んだ学びの芽生えを児童期の自覚的な学びへとつなげることの大切さが示されている。幼児期と児童期の学び方の違いはあるが、幼児期に遊びや生活の中で培った経験を基礎として、小学校教育の学ぶ意欲につなげていくことが大切であると捉える。以下の表は、スタートカリキュラムに記載されている、幼児期の学びの芽生えと児童期の自覚的な学びのつながりについて、まとめたものである(表4)。

表4 学びの芽生えと自覚的な学びのつながり

幼児期：学びの芽生え	児童期：自覚的な学び
楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいく。	学ぶことについての意識があり、集中する時間とそうでない時間(休憩の時間等)の区別が付き、自分の課題の解決に向けて、計画的に学んでいく。
遊びを中心として、頭も心も体も動かして様々な対象と直接関わりながら、総合的に学んでいく。	各教科等の学習内容について授業を通して学んでいく。
日常生活の中で、 <u>様々な言葉や非言語によるコミュニケーション</u> によって他者と関わり合う。	主に授業の中で、 <u>話したり聞いたり、読んだり書いたり</u> 、一緒に活動したりすることで他者と関わり合う。

表4下線部より、幼児期の言葉や非言語によるコミュニケーションが、児童期の話したり聞いたり、読んだり書いたりする活動につながっていることが伺える。このことから幼児期に言葉を育む経験が必要である。

## 5 保育の可視化

### (1) 評価について

教育・保育要領解説において、「保育教諭等が指導の過程について評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図っていくためには、記録が不可欠である。(中略)記録を通じて評価を行うことによって日々の実践の質を高めることが可能になる」と示されており、記録をとって振り返りに活用することの大切さが述べられている。

浅井(2019)によると、「子どもたちの興味や関心に基づいたプロジェクト活動を展開するためには、子どもたちの表情やしぐさ、つぶやきから興味や関心がどこにあるか、どこに向かっているかを知る必要がある」と述べており、表情を記録できる方法として写真、つぶやきを記録できる方法としてボイスレコーダーを活用した記録のとり方が有効であると考える。

また、「文字が読めない子どもでも自分の学びの軌跡や達成したことを確認できる」と述べていることから、子どもにとっても遊びを振り返ったり展開していったりする上で写真を活用して記録をすることは、友達と言葉を交わしてコミュニケーションを図るために有益であると考えられる。

### (2) 記録の方法について

宮里(2020)によると、保育の記録には、文章だけでなく写真や動画を用いて可視化するなどいくつかの方法があるとし、それを以下にまとめた(表5)。

表5 記録の方法

記録の方法	記録の内容
事例・エピソード記述	・具体的なねらいや内容とともに、文章等で記録 ・園内研修などの学び合いや協力体制づくりに利用される
ドキュメンテーション	・子どもの活動の写真や映像、絵や制作物、つぶやきの記録 ・記録を囲んで <u>保育者・子ども・保護者が対話するとき</u> に利用される
ポートフォリオ	・子どもの学びを多角的にとらえ、言葉・写真・図などで綴られた記録 ・保育者だけでなく、子どもや保護者も作成に関わる
ウェブ	・子どもの興味・関心を中央に配置し、関連する事象を図式化しながら、保育を視覚的に把握する

表5以外にも様々な記録の方法があるが、保育教諭の記録としてだけでなく、子どもの遊びを可視化し遊びを振り返るための手立てとしても活用できると考え、本研究はドキュメンテーションを活用することとした。なお、ドキュメンテーションは保護者にとっても園生活の様子を知り、園と家庭をつなぐ役割があるが、今回は遊びの中での言葉を育むための手立てとして取り入れるため、本研究では保育教諭と子どもの対話のためのツールとして捉えることとする。

### (3) ドキュメンテーションとは

大豆生田(2020)は、手書きで作成するドキュメンテーションとして、「新聞型ドキュメンテーション」「テーマ型ドキュメンテーション」「ウェブ型ドキュメンテーション」の3つを挙げている。ウェブ型ドキュメンテーションは、「エピソード展開を線でつなげて記入し、写真つきで記録」、「遊びが継続している期間中、壁面に貼り出しておき、(中略)書き込んでいく」と述べている。本研究では、クモの巣(ウェブ)状の記録とドキュメンテーションを合わせて作成する「ウェブ型ドキュメンテーション」を活用し、子どもが遊びの中でつぶやいた言葉や写真を活用して作成していくことで、保育教諭と子ども、子ども同士の会話が生まれ、言葉で伝えようとする姿につながるのではないかと考える。

Ⅶ 保育実践

〔知〕知識・技能の基礎  
 〔思〕思考力・判断力・表現力等の基礎  
 〔学〕学びに向かう力・人間性等

1 検証保育“きらきらこどものくに”の全体計画

実践	日程	題材	ねらい	活動内容、関連する資質・能力
1	11/24 (金)	みんなで相談しよう こんなことがやりたいな	<ul style="list-style-type: none"> <li>園で今まで遊んだこと、作ったものを振り返り、どんなことをしたらみんなできかわくわくできるかを相談する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまでしてきた遊びをサークルタイムで振り返り、今後どんなことをして遊びたいかを相談する。 〔思〕振り返り、次への見通し</li> <li>絵本「だんぼーるおうじ」の読み聞かせをし、今後の遊びに期待をもたせる。〔学〕好奇心</li> <li>大きな模造紙に、みんなで考えた“やりたいこと”を書いていく。似ている内容はグループ分けするなど、話し合いながら進めていく。〔学〕話し合い、目的の共有</li> </ul>
2	12/1 (金)		わくわくする遊びってなんだろう？	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちでやりたいことを考えることで遊びに期待をもつ。</li> <li>遊びを進めるために、必要な材料をみんなで考える。</li> </ul>
3	12/11 (月)	一緒に準備しよう どんな形にしようかな？	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のイメージを絵や文字に表して、友達と共有することを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が作りたいもの、やりたいことを同じ思いの友達と一緒に絵や文字で表現する。 〔知〕芸術表現のための基礎的な技能の獲得</li> <li>自分が考えたことを伝えたり、友達が表現したのを見たりする。〔思〕他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ</li> </ul>
4	12/12 (火)		材料を集めよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>共通の目的に向けて、力を合わせる。</li> </ul>
5	12/13 (水)	友達と一緒に作ろう “きらきらこどものくに”をつくろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>目的に向かって、挑戦する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>初めて使う道具は、安全な使い方をみんなで確認する(段ボールカッター等)。〔知〕生活に必要な技能の獲得</li> <li>自分の力を発揮し、イメージをもって作る。 〔思〕試行錯誤、工夫</li> </ul>
6	12/14 (木)		<ul style="list-style-type: none"> <li>友達と遊びのイメージを出し合ったり力を合わせたりして楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>様々な道具や材料を使って、気の合う友達とイメージを出し合って遊ぶ。〔思〕他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ</li> <li>友達と役割分担をしながら協力して進める。 〔学〕話し合い、目的の共有、協力</li> <li>トラブルがあった時には話し合い、思いや考えを伝え合いながら、相手の思いを受け入れたり折り合いを付けたりする。〔学〕葛藤、自分への向き合い、折り合い</li> </ul>
7	12/18 (月)		<ul style="list-style-type: none"> <li>友達と考えを出し合いながら、遊びを進めるおもしろさを味わう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>うまくいかない場面では、友達のアイデアを聞いたり保育教諭も一緒に考えたりしながら、イメージを実現するおもしろさを感じられるようにする。 〔知〕様々な気付き、発見の喜び 〔思〕試行錯誤、工夫</li> <li>友達の頑張る姿や良いところに気付き、認める。 〔学〕思いやり 〔学〕相手の気持ちの受容</li> </ul>
8	12/19 (火)		<ul style="list-style-type: none"> <li>友達と共通の目的に向かって、考えを出し合いながら遊びを進めていく楽しさを味わう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>これまでしてきた遊びをサークルタイムで振り返り、確認する。〔思〕振り返り、次への見通し</li> <li>壊れているところを直したり、作っている途中のところは手が空いている友達に協力してもらったりしながら、仕上げる。〔学〕目的の共有、協力</li> </ul>
9	12/20 (水) 本時		<ul style="list-style-type: none"> <li>友達と共通の目的に向かって、考えを出し合いながら遊びを進めていく充実感を味わう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ドキュメンテーションを見返しながら、今日の活動内容の見通しをもつ。〔学〕話し合い、目的の共有</li> <li>楽しかったことや頑張ったことを友達に伝え、遊びを振り返る。〔思〕振り返り、次への見通し</li> </ul>

## 2 検証保育

(1) 活動名 「“きらきらこどものくに”をつくろう」

(2) 活動設定の理由

本学級の子どもたちは、市販の玩具を活用して遊びを展開することは得意な子が多いが、自分で作ったものを遊びに取り入れて発展させる姿はあまり見られなかった。夏休みから始まった段ボールハウス作りの経験を生かし、一人では扱いが難しい段ボールを友達と一緒に遊びに取り入れることで夢中になって遊ぶことにつながり、自分の思いや考えを友達に伝える力を育む経験ができるのではないかと考え、本活動を設定した。



(3) 互いのイメージを共有し、自分の思いや考えを伝えようとする姿を読み取る視点

動画や写真、音声を活用して作成したドキュメンテーションを基にした振り返りや活動の前後に行うサークルタイムを通して、友達とイメージを共有しながら言葉を交わして遊びを進める面白さを感じているかを読み取り、遊びから生まれる学びを可視化することに生かしていく。

(4) 実践の保育展開

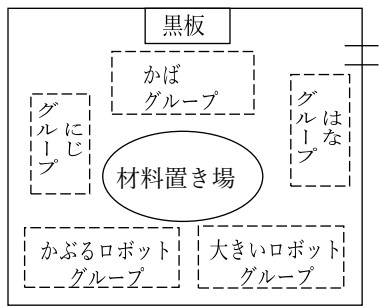
	○遊びの内容	○子どもの姿 ★関連する資質・能力(表1より)
【実践1・2】	○みんながわくわくすることを話し合う。	○久しぶりの保育実践だったので、日頃の園生活の様子を伝えたい思いが強く、保育教諭の質問に対する答えはあまり出てこなかった。そのため、子どもの思いを聞くことを中心に活動を行った。 ★ <b>思</b> 言葉による表現、伝え合い
	○絵本「だんぼーるおうじ」を読み聞かせした後、今まで園で遊んだことのある遊びを振り返る。	○絵本の読み聞かせもしたが、段ボールハウスは以前作ったことがあるため、子どもたちの興味は“新しい何か”を作ることに向いている。 ★ <b>学</b> 好奇心、探究心
【実践3・4】	○絵本コーナーでヒントになるような絵本や図鑑を探しながら、何が作ってみたいかを友達と一緒に考える。	○“新しい何か”を作りたい気持ちはあるものの具体的なアイデアは出てこなかった。絵本コーナーでヒント探しをしたことで絵本や図鑑を全体に見せながら、自分の考えを伝えようとする姿が見られた。 ★ <b>知</b> 様々な気付き、発見の喜び ★ <b>思</b> 自分なりの表現
	○それぞれのグループで作るものを絵や文字にして表現する。	○グループで相談しながら、イメージ図を描き、作りたい物の特徴や必要な材料を絵や文字で表現した。途中、意見の違いから話し合いが進まなくなる場面も見られたが、自分達で折り合いを付けることができた。 ★ <b>学</b> 葛藤、自分への向き合い、折り合い
	○身近なお店に段ボールをもらいに行く。	○段ボールが手に入りそうな場所を相談し、どういう言葉でお店の人に伝えたらいいかを考えた。最初は自分達の目的のみを主張していたが、交渉の回数を重ねることで、受け答えも上手になっていた。 ★ <b>思</b> 言葉による表現、伝え合い
		○友達の考えを聞く中で、自分ももっていた考えを変える様子も見られた。似た考えの人同士を仲間にして、5つのグループに分けた。(かば、にじ、かぶるロボット、大きいロボット、はな) ★ <b>思</b> 他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ
		○段ボールをもらった量が多くなり重かったが、友達と力を合わせて持ち方を工夫する姿も見られた。 ★ <b>思</b> 試行錯誤、工夫



<p>【実践5・6・7・8】</p>	<p>○グループに分かれ、自分達のイメージしたものを作って楽しむ。 (かば、にじ、かぶるロボット、大きいロボット、はな)</p>	<p>◎最初に話し合っ作り始めるグループと、作りながらイメージを共有していくグループがあったが、作っていく中で互いに役割を分担する姿が見られた。</p> <p>★<b>思</b> 試行錯誤, 工夫 ★<b>学</b> 話し合い, 目的の共有, 協力</p> <p>◎使いたい形にうまく段ボールが切れない, 使いたい色が作れない, ガムテープがすぐ取れてしまうなど, それぞれのグループで困難な場面にぶつかる様子も見られたが, 互いに考えを出し合う姿が見られた。</p> <p>★<b>知</b> 様々な気付き, 発見の喜び ★<b>知</b> 芸術表現のための基礎的な技能の獲得</p> <p>◎活動前後に, サークルタイムを設けることで, 活動の見通しをもったり, 他のグループの進捗状況を把握したりすることにつながっている。</p> <p>★<b>学</b> 話し合い, 目的の共有, 協力 ★<b>思</b> 振り返り, 次への見通し</p>  
<p>評価・課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の最初にドキュメンテーションを活用したことで, 前日の遊びの様子を振り返ると共にその日の活動の見通しをもって遊びに入ることができた。</li> <li>・自分達でスーパー等に段ボールをもらいに行ったことで, 素材に対しての愛着が湧き, 活動に生き生きと参加する姿が見られた。</li> <li>・ドキュメンテーション作成の際に, 持ち帰ってその日の保育内容を書き込み, 翌日園に持って来ることにしていたので, ドキュメンテーションを常時保育室に掲示しておくことの難しさを感じた。</li> </ul>	

### 3 本時の保育実践

<p>令和5年12月20日(水) 10:15~11:00 そら組(年長) 男児8名 女児15名 計23名</p>		
<p>(1) 題材名『“きらきらこどものくに”をつくろう』 (2) 本時のねらい ・友達と共通の目的に向かって, 考えを出し合いながら遊びを進めていく充実感を味わう。 (3) 保育仮説 ・ドキュメンテーションを活用することで, 遊びが可視化され自分の経験したことを言葉で伝えようとするであろう。 ・活動を始める前や遊びの振り返りの場面で, サークルタイムを行うことで, 活動を振り返る手立てとなり, 友達の考えを聞きながら自分の思いや考えを伝えようとするであろう。 (4) 教材(道具・素材)について ・段ボールカッターは保育教諭が用意し, 個人用道具(はさみ, のり等)は必要に応じて活用する。 ・これまで子どもが遊びの材料として使ってきた段ボール, 新聞紙, 牛乳パック, 空き箱等を使う。その他の素材も準備しておき, 子どもから要望があれば遊びの様子を見ながら提供する。 (5) 展開</p>		
<p>時間</p>	<p>○活動の流れ ・子どもの姿</p> <p>10:15</p> <p>○サークルタイム</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・輪になって座る。</li> <li>・ドキュメンテーションを見て, これまでの活動を振り返る。</li> <li>・気付いたことや考えたことを話す。</li> <li>・今日の活動の予定をグループごとに確認して, 遊びの見通しをもつ。</li> </ul> <p>○製作スタート</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・段ボールカッターやはさみ等の安全な使い方を事前に再確認してから, 活動を始めることでケガのないようにする。</li> <li>・友達と一緒に準備を行い, 製作を始める。</li> </ul>	<p>★保育教諭の援助 ◇環境構成</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ドキュメンテーションを囲んで座り, これまでの活動の流れを思い出しながら話しやすい雰囲気を作り, 今日の活動に見通しをもって取り組めるようにする。</li> <li>★子どもの発言を意識して拾いながら振り返りを行うことで, 自分たちでつくり上げている遊びの過程を楽しめるようにする。</li> <li>★発言が苦手な子にも視線を配りながら, うなずいたり微笑んだりして, 安心して活動に参加できるようにする。</li> <li>◇自分たちのイメージに合う素材が選べるように様々な素材を製作コーナーに置いておく。遊びの過程で会話をしながら, 子どもたちのイメージを引き出し, それに合った素材や適した材料を提案し準備する。</li> <li>★困っている場合には, ヒントとなるような手立て(事前で作成していた作るもののイメージ図や絵本・図鑑など)を用意しておき, 参考にしながら作りたくなるような援助を行う。</li> <li>★友達とのやりとりがうまくいかず, 遊びを楽しむことができていない場合には, 互いの意見を聞きながら言葉を補い, 自分達で解決できるよう促す。</li> </ul>



○遊びの振り返り・今後の見通し

- ・頑張ったところ、工夫したところを発表する。
- ・これからどうしていきたいか考えを出し合う。

11:00

- ★製作に一生懸命取り組んでいる姿を認める言葉掛けをしながら、試したり、工夫したりして作る楽しさを味わえるようにする。
- ★子どもたちのつぶやきを意識して拾い、全体にも投げかけて感じた事を共有できるようにする。
- ★「今日頑張ったところ、難しかったところを教えてください」と子どもの思いが聞けるような言葉掛けを行い、具体的にどういうところがそう思ったのかという理由を聞けるような問い掛けの仕方を工夫する。
- ★次にどんな活動につなげていけそうかを子どもたちと相談し、今後の遊びに期待をもたせる。

(6) 本時の遊びの様子



図2 かばグループの様子

かばの体、口など各々のイメージをすり合わせ、図鑑を見ながらこれまで作ってきたが、体の大きさに対する足のバランスが悪く、うまく体が支えられなかった。大きいロボットグループに声をかけ、足をどうやって付けたらいいかを自分達で質問しながら、教えてもらう姿が見られた(図2)。  
 ⑦ 様々な気づき、発見の喜び  
 ⑧ 言葉による表現、伝え合い



図3 はなグループの様子

花びらを一枚一枚切るため、パーツが多く一輪作るのにすごく時間がかかっていた。最初は茶色の段ボールで作っていたが、段ボールによって柄や凹凸などの違いがあることに気づき、違う素材を見つけ、互いに共有しながら一つ一つを丁寧に作る姿が見られた(図3)。  
 ⑨ 芸術表現のための基礎的な技能の獲得  
 ⑩ 自分なりの表現

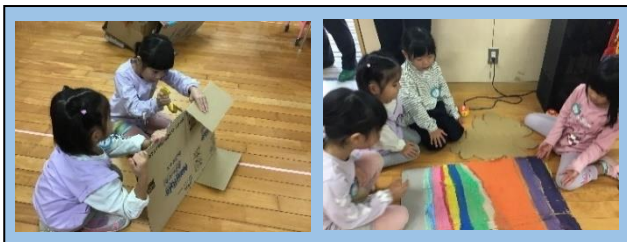


図4 にじグループの様子

にじは完成したが、他のグループから「にじは空にあるから雲もあった方がいい」とアドバイスを受け、雲を作り始めた。段ボールカッターで切った雲を最初は糊で貼っていたが何度やってもうまく接着できず、どうやって貼ったらいいかを相談する姿が見られた(図4)。  
 ⑪ 他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ



図5 大きいロボットグループの様子

ロボットの形としてはほぼ完成していたが、装飾を付けていく中で、これまで安定して直立していた足元のバランスが悪くなり、前傾するようになっていた。なぜこうなったかを、一度倒して足裏を見ながら試行錯誤する姿が見られた(図5)。  
 ⑫ 試行錯誤、工夫



図6 かぶるロボットグループの様子

自分の体に合わせたサイズの段ボールを持って来て、個々のペースで頭部や体を作っている。友達との交流は少ないが、助けが必要な時には手伝ってもらったり、うまくいかない時には教えてもらったりするような声掛けを互いに行っている姿が見られた(図6)。  
 ⑬ 好奇心、探究心 ⑭ 自分なりの表現

評価・課題

- ・自分が作りたいものを選んで取り組んだことで、図鑑を調べたり友達とアイデアを出し合ったりする姿が見られた。また、動画や音声などから拾ったセリフをドキュメンテーションに書き込んだことで、自分ごととして捉えることができ、これまでの活動を振り返る手立てとしても有効だった。
- ・サークルタイムでドキュメンテーションを活用し、各グループの進捗状況を確認してから活動を始めたことで、自分のグループ以外の遊びの様子も知ることができ、見通しをもって取り組むことができた。
- ・作っている内容によっては、グループで力を合わせて取り組むところと一人で黙々と取り組むところがあったため、言葉で伝え合う必要性に差が見られ、保育教諭の援助が十分にできなかった。



## Ⅷ 結果と考察

### 1 作業仮説(1)の検証

子ども同士や保育教諭と関わりながら考えたことを伝え合ったり、ドキュメンテーションを活用したりすることで遊びを可視化し、自分の経験したことを言葉で伝えようとするであろう。

- (1) 子ども同士や保育教諭との伝え合いの工夫  
遊びに入る前と後には、伝え合う場面としてサークルタイムを設けた。実践1で「わくわくすることって何だろう？」と問いかけた際には、発問が抽象的だったこともあり、具体的なイメージをもつことができず、「動物園に行ったよ」「遠足に行った」と同じ内容の発言が続き、子どもの発語も少なかった。数日前に遠足で動物園に行った直後だったこともあり、動物園の話題が多く出たと考えられる。

これらは、保育教諭の予想した答えではなかったが、一人一人の考えを尊重しながら聞くように努めた。また、友達の考えに相槌を打ったりうなずいたりしている姿も伝えようとしている姿と捉えて話し合いを進め、発言の有無にはこだわらない雰囲気づくりを心掛けた。

その後も話題の広がりは見られたものの一つの話から深まることがなかったため実践2では絵本コーナーに行き、自分が興味のある内容の絵本や図鑑を持ち寄り、サークルタイムで共有した。具体的なイメージをもって本を探す子や、絵本を探す中でヒントを見つけた子があり、半数は自分の作りたいイメージをもって保育室に戻ることができた。話すためのヒントとなる絵本を手元に持つことで、自分が探してきた本について、友達に紹介することができた。

最初は「車が載ってるから」と理由だけを伝えた子もいたが、「コアラの本を見付

けました。他の動物も載ってるよ」「“ロボットカミイ”の絵本を持ってきました。この本には、ロボットが出てきます」など、友達の発表の仕方を真似ながら、自分が見付けた本について具体的に相手に伝えようとする姿が見られた。また、友達の絵本を見て「さっきのコアラとライオンとゾウは“動物の仲間”だね」とグループに分けられることに気づき、作りたい物が似ている子同士が集まって一緒に製作していくことも決まった(図7)。



図7 絵本を紹介し合い、相談している様子

このことより、具体的なイメージがない状況での抽象的な問い掛けには答えることが難しいが、発言のしやすい雰囲気づくりや発言の際に絵本などの話しやすくなるための手立てがあったことで、自分の考えを伝えようとする姿につながったと考える。また、目的が同じ友達同士で集まったことにより、再度絵本コーナーに行き自分達で図鑑を調べたり、これまでの経験を基に話し合いをしている姿からも、日常の遊びの中で友達と夢中になって遊ぶことで、互いの思いを伝えることにつながったと考える。

- (2) ドキュメンテーションを活用した遊びの可視化  
実践3を行った日が、実践1・2から少し時間が空いたため、これまでの活動の様子をまとめたドキュメンテーションを見せながら振り返りを行った。活動の写真を見ながら、「段ボールだ!!」「ロボットを作るんだって」と少しずつ思い出している姿が見られた(図8)。



図8 これまでの遊びの振り返りの様子

実践4では、地域にある数か所のスーパーに段ボールをもらいに行った(図9)。



図9 段ボールをもらいに行く様子

事前に目的の確認、お店の人にどう伝えたらいいかという話し合いをして出発したが、最初は緊張もあり、出発前に出会った小学生に声を掛けられてもうまく答えることができなかった。その後、数か所のスーパーを回り、交渉の経験を重ねることで、自分達の思いを伝えられるようになっていった。このことより、実践1・2の内容のドキュメンテーションを見ながら話をしたことで、前時までの流れを思い出すだけではなく、自分達がやりたい遊びを進めるための材料をどうやって集めるかという問いが生まれ、その解決方法まで考えを導くことができた。遊びで使う段ボールを自分達でもらいに行くという子どもの主体性と、自分の思いや願いを伝えられるようになって欲しいという保育教諭の意図とが絡み合うことができた活動であったと考える。

また、最初に作成したドキュメンテーションは、「わくわくすること」を中心に話し合った

ことを文字と写真で記し、矢印でつなぐようなまとめ方を行った。矢印を指差しながら話を進めることで、子どもがイメージをもちやすく振り返りの時のつぶやきも多く聞かれたことから、その後の実践も同様のまとめ方を意識して行うこととした(図10)。



図10 前日の遊びの振り返りの様子

話し合いのテーマを紙の中心に、子どもの発言をその周りに書き込み、それらをつなげていくように作成したことで、実践1では個々の発言内容に関連性がなかったが、実践2では矢印が一方方向に向かっている様子が見られ、少しずつテーマに基づいて話をするようになってきたことが伺える(図11)。

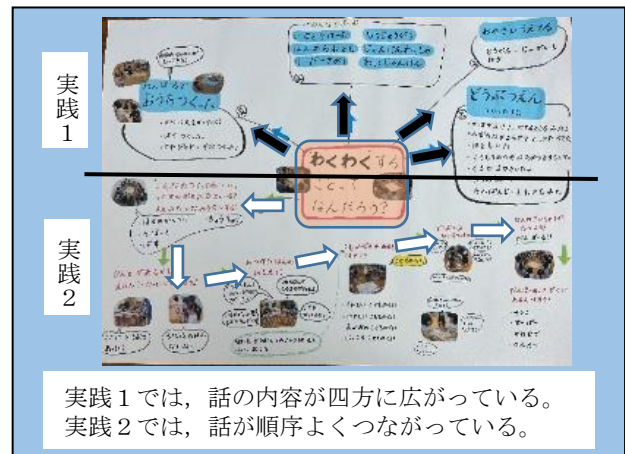
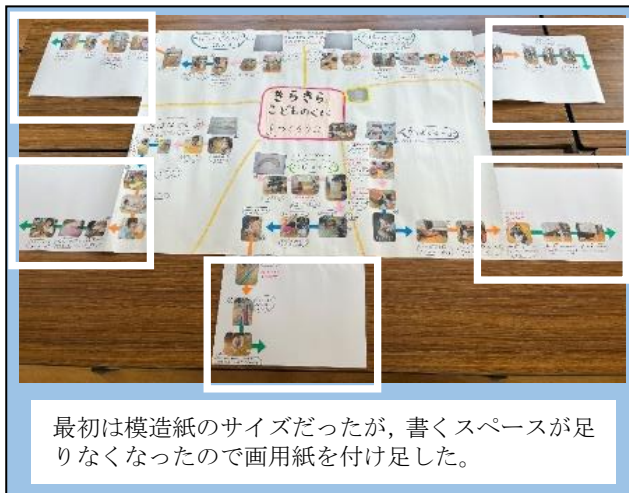


図11 実践1・2のドキュメンテーション

実践5から別用紙に記載したが、前回と同様にテーマを紙の中心に書き、その周りに各グループを配置して作成したことで、グループの遊びの現状を、文字が読めなくても写真で見分かりやすいよう工夫した。また、書くスペースがなくなった場合には紙を足して記録をしたことで、「ここまでできた」と達成感を味わっている様子が伺えた(図12)。





最初は模造紙のサイズだったが、書くスペースが足りなくなったので画用紙を付け足した。

図12 実践5～8のドキュメンテーション

ドキュメンテーションを活用した振り返りの後は、いつでも見ることができるよう黒板に掲示しておいた。同じグループの友達と見ていることもあったが、違うグループの友達がいる時には互いの現状を伝え合うなど、言葉を伝える手立てとして、ドキュメンテーションを子どもが見やすい場所に掲示しておくことは効果的であったと考える(図13)。

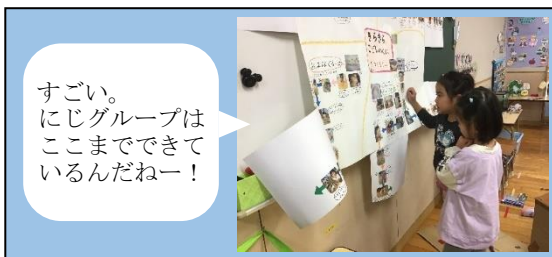


図13 ドキュメンテーションを見ながら他のグループの状況を確認している様子

これらのことより、ドキュメンテーションを活用し遊びを可視化することは、自分の考えを伝えようとする手立てとして有効であったと考える。

## 2 作業仮説(2)の検証

サークルタイムなどを活用し、個々の子どもに寄り添ったやりとりの時間をもつことで、子ども自身の遊びを振り返る手立てとなり、友達の多様な考えを聞きながら自分の思いや考えを伝えようとするであろう。

### (1) サークルタイムの活用の工夫

遊びに入る前と後には、遊びの様子を共有したり、今後の見通しを伝え合ったりする場面としてサークルタイムの時間を設けた。基本的には遊びの前後に行っていたが、遊びが盛り上がり個々が流れを把握できているときには、活動前には行わず、すぐに遊びに入れるようにした。前日に欠席者が多い場合やグループ内での遊びの現状報告や困り感を共有したいときには、時間を確保するなど状況に応じて臨機応変に対応したことで、夢中になって遊ぶ時間の確保も意識して行うことができた。実践1では床に座って車座でサークルタイムを行っていたが、子どもたちと相談し、ドキュメンテーションの見やすさを考え、椅子に座ってドキュメンテーションを見下ろして座る形態で行うこととした(図14)。



床に座ってサークルタイムを行っていた。

椅子から見下ろすことで、他のグループの様子も知ることができる。

図14 ドキュメンテーションを活用したサークルタイムの様子

グループの遊びの様子を確認する際に、それぞれが見やすいようにドキュメンテーションの向きを変えて見せ、遊びの様子を共有できるような工夫を図った。そうすることで、遊びの中で会話をしたり困っていることを相談したりする場面も見られ、実践5では、かばグループが背中丸みをどう表現したらいいかを悩み、解決していく場面が見られた(図15)。このように、夢中になって遊ぶ中で一人では解決できない場面が何度もあり、それを活動後のサークルタイムで共有することで、他のグループの人からアイデアをもらったり気付かなかった方法に気付いたりすることができたと考える。



図15 かばグループの試行錯誤の様子①

図15④から分かるように、試行錯誤を重ねてできたことや自分達で工夫したことを他の人にも伝えたいという思いから、主体的に発表したいという行動につながっている姿が見られた。このことから、サークルタイムで話題を共有することで、遊びを通して自分の考えを伝えようとする様子が伺えた。

(2) 子どもに寄り添った話し合う時間の確保の工夫  
 ロボットグループは、どうやって作ろうかという話し合いの際に、たくさん言葉を交わしているものの、結論が見いだせずに苦戦していた。保育教諭が話し合いに入り考えを聞いていくと、個々のイメージしているロボットの形が違っており、大きなロボットを作りたい人と自分が着用してロボットになりたい人がいることが分かった(図16①)。目的が違う者同士だけ

①かばの体に適した段ボールを見つけたが、安定せず常に誰かの支えが必要だった。箱が直線のため、体の丸みをどう表現するかに悩んでいた。

②「背中まっすぐじゃなかったはず」とつぶやきながら、図鑑で確認する姿が見られた。見つけたページを見せながら他児と共有し、どうすればいいかを相談していた。

③「そうだ、空き箱コーナーから取って来よう」と、何度か行き来しながら適した大きさの箱を組み合わせ、背中の丸みを表現していた。

④最後のサークルタイムの場面では、今日頑張ったことの発表に腕を思い切り伸ばして挙手する姿が見られた。

ら話がかみ合わなかったということに気づき、2グループに分かれることになった(図16②③)。



①ロボットグループは話し合いが白熱。目を貼るか、くり抜くかという点で意見が二分し、話が進まなかったため双方の意見を聞きながら話の内容を整理した。

大きいロボット



②「自分の身長よりも大きなロボットを作りたいな。」と各々が持っているイメージを共有。

かぶるロボット



③「腕はこんな形がいいんじゃない?」とロボットが出てくる本を見ながら相談。

図16 ロボットグループの話し合いの様子

互いが納得するまで話し合いの時間を確保したことで、元々イメージしていたものが違うことに気付くことができ、2つのグループに分かれてからは、相談しながら進めることができていた。上記のことより、話し合う時間をたくさん確保したことで、誰かの意見に賛同するだけでなく自分の考えをしっかりと伝える経験につながった。

また、にじグループは最初から自分達で考えを出し合って話し合いを進めることができていたものの、個々がイメージしていたにじの大きさに差があり、使おうとしている道具もなかなか一致せず作り方もめていた。実践3の絵や文字にして表す場面で、それが顕著に見られたため保育教諭が仲立ちとなり、個々のイメージを聞き取りながら、考えを共有する援助を行った。その際に、「どれくらいの大きさのにじを作ろうと考えているか」という問い掛けに対し、胸の前で手を広げる子、目いっぱい腕を伸ばして表現する子などイメージしていた大きさが様々であったため、共通のイメージがもてるような話し合いの視点を与えた。話し合いで



「ドア2枚分の大きさ」と決まったことで、実物のドアと重ねて大きさを比べてみたり、遠くから離れて見ている人が「あと少し足りないから段ボールを足した方がいい」というアドバイスをしたりするなど、グループ内で役割分担をしながら作っていく姿が見られた(図16)。

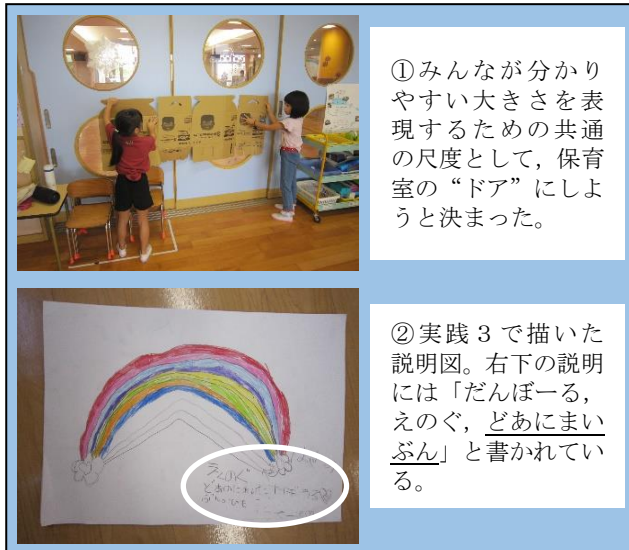


図17 にじグループの試行錯誤の様子

このことから、保育教諭が先に答えを提示するのではなく、子どもが納得できるような援助の仕方として、子どもが直面した課題を解決するためにゆとりのある活動時間の確保することで、友達の多様な考えを聞くことができた。

### (3) 友達の多様な考えを聞く場面の工夫

困っている場面では、すぐに解決策を伝えるのではなく、試行錯誤させる経験を大事にしたいと考え、援助を行ってきた。実践8の段階で、かばの胴体はほぼできていたものの、足を思うように付けられず苦戦していた。動物園で撮影した動画をタブレットで見せると、図鑑とは違う視点から見ると、最初に作っていた足では体が支えられていないことに気付く姿が見られた。また、4本の足のバランスが難しく、うまく立たせることができないと苦戦していたので、ロボットグループも同様のことで頑張っていたことを伝え、ヒントとなるような言葉掛けをした(図18)。

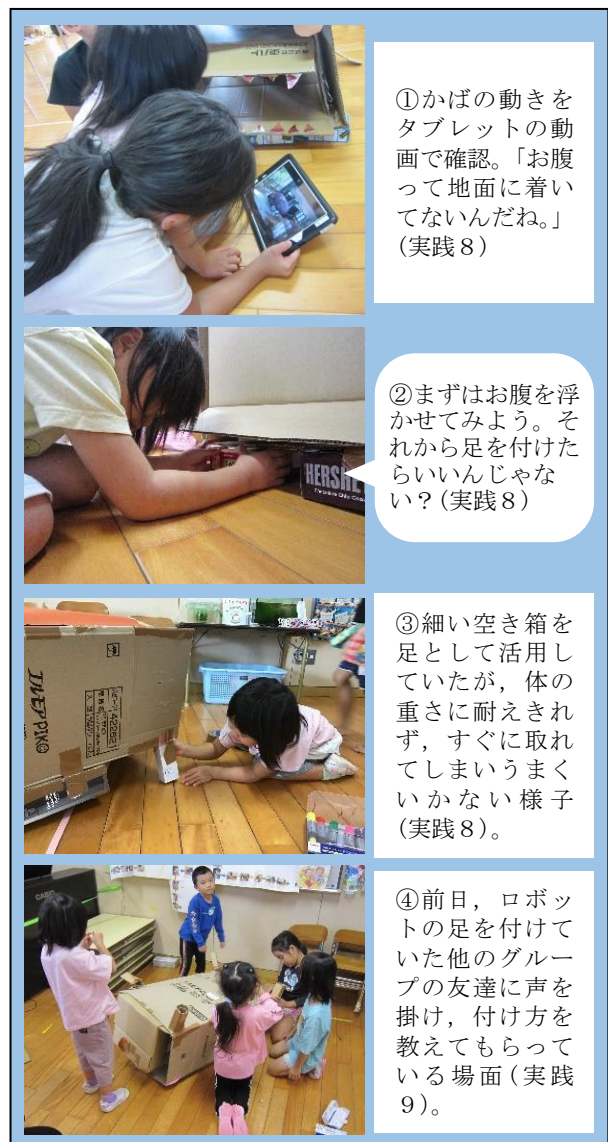


図18 かばグループの試行錯誤の様子②

これまで体の下を覗き込むようにして足を付けていたが、体自体をひっくり返すというやり方を教わったことで、新たな方法に気付くことができた。

このように、別のグループの遊びではあっても、活動の前後にサークルタイムを取り入れ遊びを共有したことで、自分が属していないグループの様子も把握でき、思いや考えを伝えることにつながったと考える。サークルタイムを適宜取り入れることや個々に寄り添いながら遊びを進めていくことは、友達と考えや意見を交わしながら自分の思いを伝える手立てとして有効であったと考える。

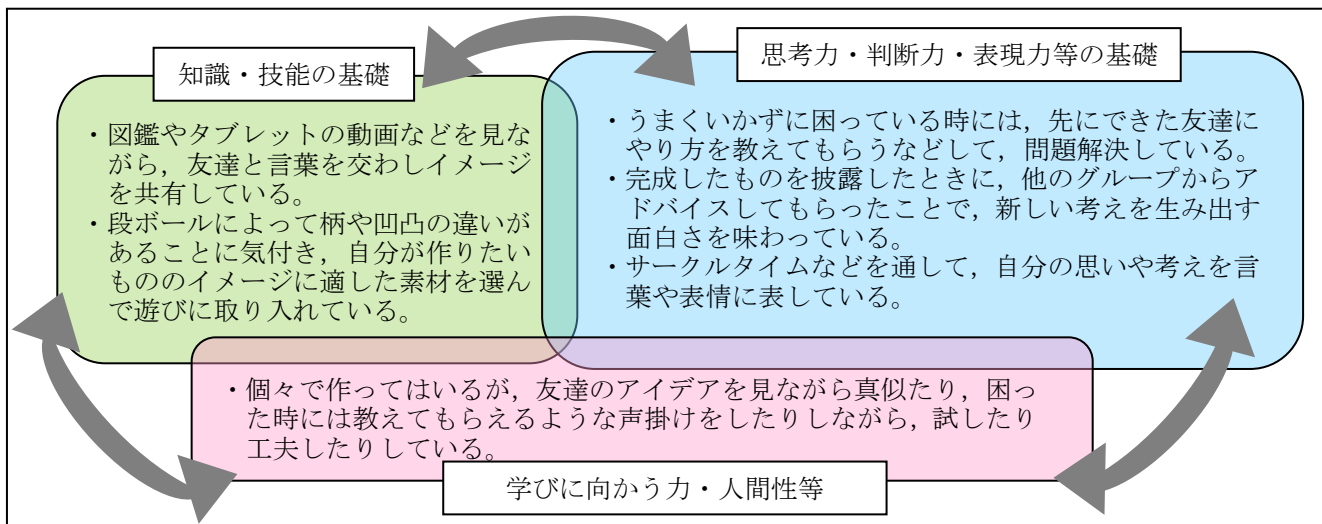


図 19 本実践を幼児教育において育みたい資質・能力の視点で捉える

### 3 本研究を通して

本研究では、自分の思いや考えを言葉で伝えようとする子どもを育成するための実践を重ねてきた。子どもたちが興味のあることから遊びを展開し、ドキュメンテーションを活用して遊びを可視化したりサークルタイムによる伝え合う活動の工夫をすることが、自分達の遊びを振り返る手立てとなったり、見通しをもった遊びの充実や発展につながったりしていくことが分かった。また、表 1 で示した遊びの中で育つ資質・能力の見取りの視点を検証保育の全体計画に位置付けたことで、子どもの遊びが可視化され学びの芽生えを育む保育実践につながったと考える。教育・保育要領解説に「小学校以降の生活や学習においても重要な自ら学ぶ意欲や自ら学ぶ力を養い、子ども一人一人の資質・能力を育成することにつながっていく」と示されているように、幼児期の遊びの中で資質・能力を育てていく実践を重ねていくことが重要であると考え。本実践で培った子どもの育ちについて、表 1 の資質・能力の視点から捉えた主なものを図 19 にまとめた。遊びの中で生まれ

る資質・能力は本来個別に育まれるものではなく三つが重なり合っているが、分類分けすることで育ちが可視化され、小学校以降の自覚的な学びとのつながりが見えた。

## Ⅸ 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) ドキュメンテーションを活用することは、遊びを可視化したり、サークルタイムで活動の見通しをもったりすることにつながり、自分の思いを伝えようとする子どもの姿が見られた。
- (2) 日常の遊びを、幼児教育において育みたい資質・能力の視点を活用し、保育計画等に位置付けることができた。

### 2 課題

- (1) 今回の実践を特別なこととせず、日常的に保育の中でドキュメンテーションを活用したり、資質・能力を意識した実践を重ねたりして、自分の思いや考えを伝えようとする子どもを育成していくような実践の工夫をしていきたい。

#### 【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
- ・文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2015) 『スタートカリキュラム スタートブック』
- ・沖縄県教育庁義務教育課 (2023) 『保幼こ小の育ちをつなぐ 黄金っ子架け橋サポートガイド』
- ・沖縄県教育庁義務教育課 (2023) 『未来をつくるおきなわの子どもたち～遊びで育む「黄金っ子」の体・心・知恵～』
- ・愛知県幼児教育研究協議会・愛知県教育委員会 (2021) 『「幼児期の教育における一体的に育まれる資質・能力とは」子供の具体的な遊びや生活の姿から考える事例集』
- ・初等教育資料 11 月号 (2023) 東洋館
- ・大豆生田啓友 豪田トモ (2022) 『子どもが対話する保育「サークルタイム」のすすめ』 小学館
- ・大豆生田啓友 おおえだけいこ (2020) 『日本版 保育教諭ドキュメンテーションのすすめ』 小学館
- ・河邊貴子 (2020) 『遊びを中心とした保育教諭—保育記録から読み解く「援助」と「展開」—』 萌文書林
- ・宮里暁美編著 (2020) 『遊びを広げて学びに変える 思いをつなぐ保育の環境構成』 中央法規
- ・浅井拓久也 (2019) 『活動の見える化で保育力アップ! ドキュメンテーションの作り方&活用術』 明治図書
- ・無藤隆 (2018) 『新訂 事例で学ぶ保育内容(領域)言葉』 萌文書林
- ・文部科学省 教育課程部会 幼児教育部会(第 6 回) 配布資料 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_3\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf)



〈小学校 国語〉

## 想像を広げて読み，深める児童の育成

— 「読むこと」における言葉に着目した学び合う学習過程の工夫を通して —



浦添市立沢岷小学校

田場 美香





# 目次



I	テーマ設定の理由	17
II	めざす子ども像	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	「想像を広げて読む」「深める」とは	19
2	主体的に学び合う姿	21
3	交流活動	21
VII	授業実践	
1	単元名	23
2	単元の目標	23
3	本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	24
VIII	結果と考察	
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
	主な参考・引用文献	32

## 想像を広げて読み、深める児童の育成

### — 「読むこと」における言葉に着目した学び合う学習過程の工夫を通して —

浦添市立沢岬小学校 田場 美香

#### 【要 約】

本研究は、国語科の物語文の「読むこと」において、言葉と思考を関係付けた学習過程の工夫を通して感じ方の違いを交流することで、物語の読み直しや捉え直しをして自分の想像を広げて読み、深める児童の育成を目指したものである。

キーワード □言葉と思考を関係付ける □交流活動における可視化 □物語の読み直しや捉え直し

#### I テーマ設定の理由

私たちの生きる社会において、グローバル化は多様性をもたらし、人工知能（AI）が飛躍的な進化を遂げている。このように言語環境が複雑化している中で、児童は多くの情報を処理し理解していかなければならない。そのために、言語の力を身につけ、他者との関わりの中で情報を適切に活用していく資質や能力が求められている。

中央教育審議会答申（2017）において、国語科の課題として読解力に関して改善すべき課題が挙げられた。また、全国学力・学習状況調査等の結果でも、文の構成を理解することなど「読むこと」に関わる課題が明らかになった。

小学校学習指導要領解説国語編（2017）では、国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」とし「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けた授業改善を進めることが示され、主体性を大切にされた授業改善の工夫が求められている。それと同時に、物事を捉える視点である「言葉による見方・考え方」を働かせることが大切であるとし、言葉への自覚を高める必要性も挙げられている。

本学級の児童は物語を読んだり感想を伝え合う活動は好きであるが、自分の考えに理由を付けて説明したり、相手が理解するまで伝えることが苦手である。国語の学習における児童のアンケートにおいても「意見交換や話し合う活動」については8割以上が肯定的な意見であり、交流活動へは意欲的であることがわかった。また、物語を読む学習では「登場人物の気持ちを叙述から選ぶことができる」と答えた児童が8割以

上いたが、さらに「叙述を選んだ理由の説明ができる」については難しいと回答する児童が多かった。

このようなアンケートの結果を受け、これまでの授業を振り返ると、「読むこと」の活動において叙述から丁寧に場面を捉え、その根拠について物語全体を通して考える手立てが不足していたことに気が付いた。また、考えを共有する場では全体共有の後に考えを深めるような活動が不十分であったため、表層的な読みでの交流となり、感じ方の違いを十分に交流することができず、その結果、想像を広げて読み、深めることが難しかったのではないかと感じた。

このような課題から、読む活動において児童が想像を広げて読み、深めるためには、様々な感じ方の違いについて交流し、物語の読み直しや捉え直しをすることが大切だと考えた。感じ方の違いについて交流するためには、物語全体を通した叙述から場面を捉え、叙述を基に具体的に想像し、考えの理由について明らかにすることが必要である。一人一人の考えの理由が明確であれば感じ方の違いがはっきりし、質問をし合いながら交流が深まれば、自分の考えを振り返り何度も繰り返して物語の読み直しや捉え直しをすることができる。その際、再び物語を広く想像して読むことで、物語の背景や主題へも想像が広がり、物語の読みが深まると考えた。

そこで、本研究では国語科の物語文の「読むこと」において、言葉と思考を関係付けた学び合う学習過程の工夫を通して感じ方の違いを交流することで、想像を広げて読み、深める児童の育成ができると考え本テーマを設定した。

## II めざす子ども像

感じ方の違いを伝え合い、学び合いながら想像を広げて読み、深める児童

を伝え合うことで、想像を広げて読み、深める児童が育成できるだろう。

## III 研究の目標

想像を広げて読み、深める児童の育成のために、言葉と思考を関係付けた学習過程と交流活動の工夫について研究する。

## 2 作業仮説

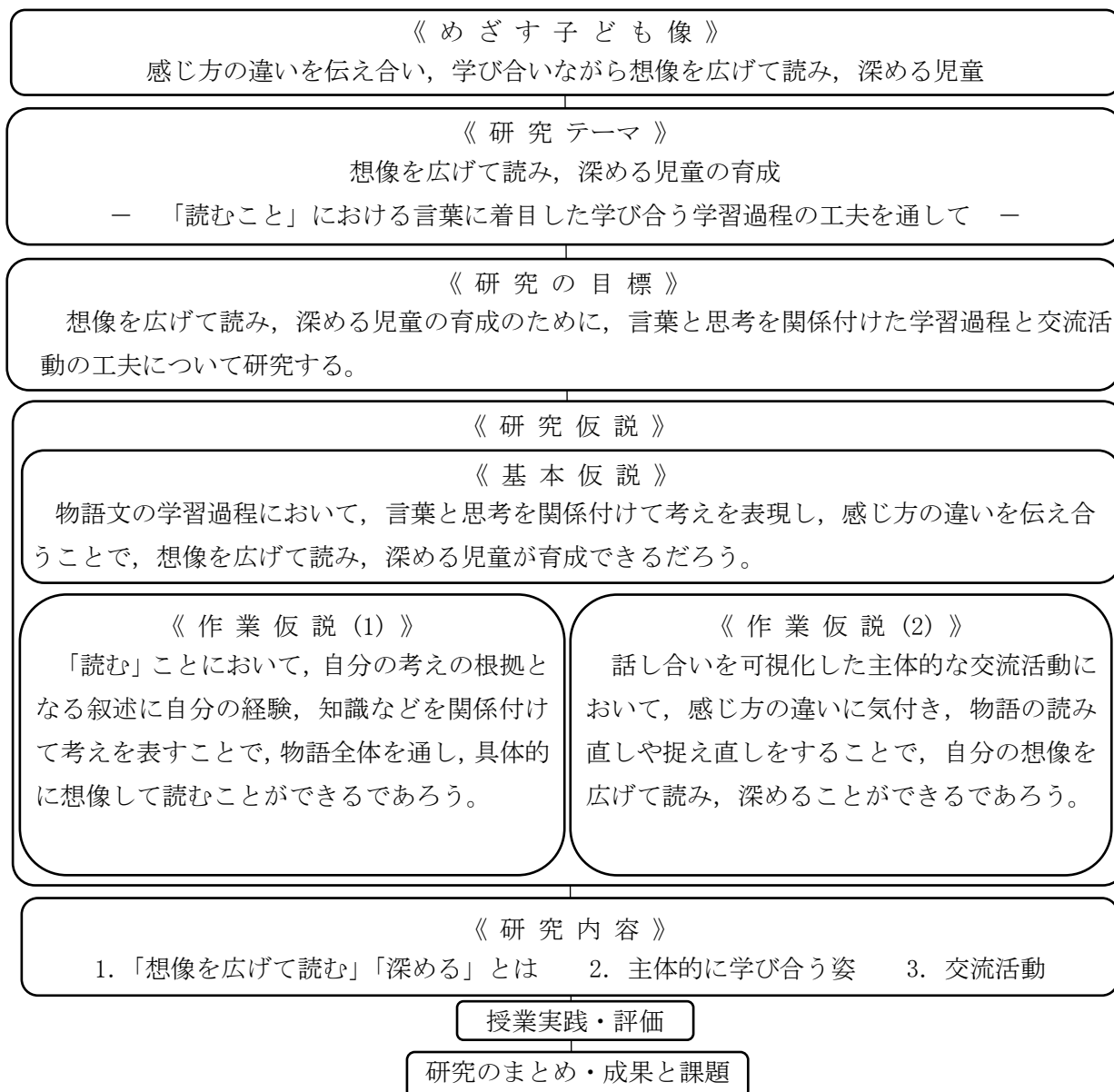
- (1) 「読む」ことにおいて、自分の考えの根拠となる叙述に自分の経験、知識などを関係付けて考えを表すことで、物語全体を通し、具体的に想像して読むことができるであろう。
- (2) 話し合いを可視化した主体的な交流活動において、感じ方の違いに気付き、物語の読み直しや捉え直しをすることで、自分の想像を広げて読み、深めることができるであろう。

## IV 研究仮説

### 1 基本仮説

物語文の学習過程において、言葉と思考を関係付けて考えを表現し、感じ方の違い

## V 研究構想図



## VI 研究内容

### 1 「想像を広げて読む」「深める」とは

#### (1) 言葉による「見方・考え方」とのつながり

学習指導要領解説国語編において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める中で深い学びの鍵として『「見方・考え方」を働かせること』を重要としている。また「言葉による見方・考え方を働かせる」とは「児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」と解説している。

山田(2021)は、国語科における「言葉による見方・考え方」を「国語授業で子どもに自覚させるべき学び方や思考の仕方」としている。また「読むこと」における『言葉による見方・考え方』を働かせて自分の解釈を作る子供の姿」として、「見方」を「子どもが着目すべき言葉」、「考え方」を「それを使ってどのように考えていくか」と述べている。文章解釈については「根拠となる言葉と自分の経験や既有知識を関係付けることで、私たちは文章を解釈しているということになる」とし、自分の解釈を作るための型を示している(表1)。

表1 「解釈を作る手立て」(表題は筆者による)

	関係付ける思考	思考を表現する方法
1	言葉と言葉を関係付ける	A 前の文章と後の文章
		B 文章の中の1つの言葉と辞書の意味
		C 文章の中の1つの言葉と季語シート
2	言葉と対象を関係付ける	D 文章(言葉)と生活経験
		E 文章(言葉)と既有知識(知っていること)
3	言葉と前に学んだことを関係付ける	F 文章(言葉)と4月以降に(前学年で)学んだこと
		G 文章と前単元で学んだこと

『言葉による見方・考え方と関係付ける思考』(「国語教育」No.862, 2021年)

このように、言葉に着目し、言葉と思考を関係付け、見方・考え方を働かせて物語文を読むことは、叙述を読みとるだけの表層的な読みではなく、叙述をもとに思考を

関係付けて自覚的に読むことや考えの理由を探することで、物語全体を通して具体的に読むことにつながると考える。また、言葉と思考を関係付けると、考えの理由が明らかになり、考えの理由の違いがはっきりすることで感じ方の違いに気づき、交流が深まると考える。

そこで、児童が物語を読んで考えたことを「文章に書かれていたこと」「想像したこと」に分け、自分の考えが叙述をもとにして理由が関係付けられていることを意識させたい。そこから「解釈を作る手立て」を参考に、児童が言葉と思考を関係付けて考えを表すことができるように「物語を読むための方法」を図で表し活用していく(図1)。

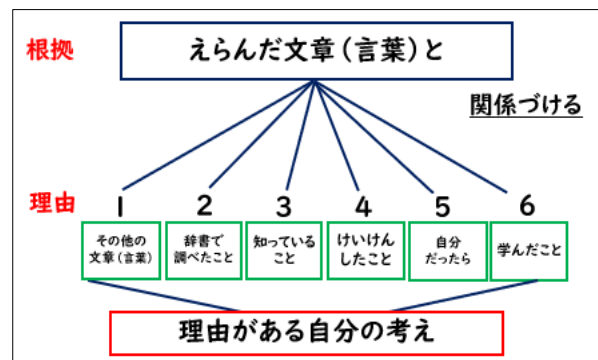


図1 物語を読むための方法

#### (2) 「読み」の広がりと深まり

##### ① 他者の視点

学習指導要領解説の国語科教育における第3学年及び第4学年の「読むこと」の内容(表2)のうち、「精査・解釈」では「場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること」が示され、登場人物の気持ちは「どの叙述とどの叙述とを結びつけるかによっても変化やそのきっかけの捉え方が異なり、多様に想像を広げて読むことができる」としている。言葉と思考を関係付ける学習過程では、考えの理由と結びつく叙述がないか、さらに視野を広げて探そうとすることで、物語全体を通して読むことが意識化されると考える。

表2 第3学年及び第4学年の「読むこと」の内容

第3学年及び第4学年	
精査・解釈	登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや結びつけて具体的に想像すること。
考えの形成	文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。
共有	文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人ひとりの感じ方などに違いがあることに気づくこと。

また、「共有」における叙述の捉え方の違いに気付くためには、どの言葉に着目して関係付けたのか、どのように解釈したのか質問し合うなど他者の視点を交えた対話が必要だと考える。これにより再度物語の読み直しや捉え直しをすることは、想像を広げて読み、深めることにつながると考え、「物語を読むための方法」を活用した交流の場を設定する。

② 読みの意識の三層構造

立石(2017)によると「読むこと」は「読み手の知識や経験、価値観などを基盤としてことばを関係付け、解釈していく個人的な思考活動」だとしている。読む際にはこのような一連の思考活動を無自覚に行っているといい、学習場面では集団で読みながら、子どもたちに自分の思考活動を自覚的に行わせるようにすることが効果的だとしている。読みを深めていくためには読み手に「意識されやすい反応」と「意識されにくい反応」があるとし、それらを「読みの意識の三層構造」として表している(図2)。

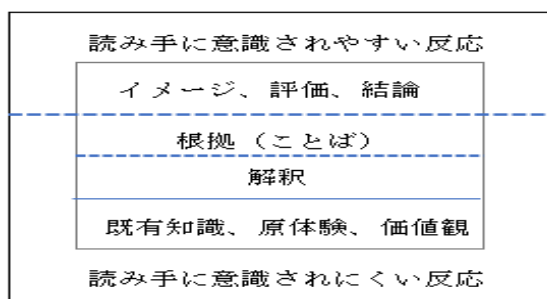


図2 読みの意識の三層構造  
出典(立石 2017)

「読みの意識の三層構造」は、初めて文章を読んだ際の意識されやすい反応と意識されにくい反応を示したもので、読み手は最

初に「イメージ、評価、結論」を意識できるが、なぜそれが自分の中に沸き上がったか自覚できないという。そこで「それはなぜか」と問われて意識されるのが「根拠となることばや解釈」であり、最初に意識されたイメージ、評価、結論が何によって誘発されたか考えることで初めて文章中の言葉を意識し、それらの言葉のつながり(関係付け)の理由を説明したものが解釈になるといい、解釈には二つの種類があるという。一つは「示されている事柄やその意味が分かること」、もう一つは「ことばで表現されていないもの」である。

また、最後に最も意識されにくいものとして「既有知識や原体験、価値観」であるとし、言葉同士を関係付けた理由や、なぜその解釈になるのかについては、「読み手のもつ知識や経験、価値観などが大きく影響している」と述べている。これが「着目したことばは自分と同じなのに、他の人の解釈が突飛な感じがしたり、共感できなかったりする」というもので、この層の「知識や経験、価値観」の違いによるものだと述べている。

児童が物語を読み、自分の解釈を捉え直し再構築する姿は、この「他の人の解釈」について思考を働かせて読むことだけでなく、相手の「知識や経験、価値観」をも理解し、文章に反映させ解釈する姿だと考える。さらに立石は「何度も文章を読み返したり、他者の解釈した内容や根拠について検討することで、最初の自分の解釈(主観)を超える解釈が生まれる」と述べている。

このように、交流活動を通して、意識されにくい反応が考えの理由を問われ意識化されることで、理由と叙述の関係がはっきりし、自分の経験や知識と関係付けて読むことで具体的に叙述を捉えることができる。と考える。

これらのことから、本研究の想像を広げ

て読み、深める児童の姿を「物語を読んで複数の場面の叙述から登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて想像し、考えの理由を伝え合う中で一人一人の感じ方の違いから物語の読み直しや捉え直しをして、考えを再構築する姿」とする。

## 2 主体的に学び合う姿

榑原，阿部(2019)は「学習者が受動的な存在ではなく自らの知的好奇心を原動力として問いをもち、身に付けた知識・技能を働かせ、他者との協働や外界との関わりを通して物事を多面的・多角的に捉えて問いを探究していく」学びを「課題追究型の学習」と述べている。また、この学習過程では「課題設定」「課題追究」「まとめ・発展」の過程を設定することが重要であるとしている。これらの過程を以下の表にまとめた(表3)。

表3 「課題追究型の学習」

I次 「課題設定」過程(課題の把握、学習の見直し)
・目的や必要性、興味・意欲などによって生まれた疑問や課題を学習課題として設定し、それを解決するために学習の方法や計画(学習の見直し)を吟味する過程
II次 「課題追究」過程(教材の深い理解と考えの形成・共有)
・「課題設定」での課題を追究するもので、文章を深く理解する過程 ・「言葉による見方・考え方」を働かせ、文章全体の構造や内容を把握したり、叙述に基づいて精査・解釈したりする過程
III次 「まとめ・発展」過程(振り返り・評価・活用)
・一貫した言語活動を通して『どの程度目標が達成できたか』等、自らの学びを振り返る(自己評価)とともに、『この学びをどのように活用するか』本単元で身に付けた力や課題を次の学びにつなげていく過程

榑原らによると「課題設定」の過程では、児童が自ら「問い」を持つことや、指導者が単元におけるつけたい力を明確に持つことが大切だとし、児童が「目的や相手意識を持ち、疑問や矛盾について解決方法を考える授業へと改善していくことが重要」だと述べている。この過程においては、物語の題名からイメージしたことや初めに読んだ感想の中から児童の解決したい課題が出てくると考える。ま登場人物への思いや疑問が、言語活動への見直しを持たせる必要性や学習の目的へつながる

のではないかと考える。

「課題追究」の過程では、自分の考えを明確にしたり、それを基に対話を通して考えを共有し合い、自己の考えを深化・拡大させたりして「個の考えの形成・共有を図ることが大事」だと述べている。また、叙述から読み取り、自分の考えを明確にするという過程では、課題解決のために全文を通して読むことや、再度読み返すという活動が大切になる。そのためにも、児童がじっくり学ぶ時間の確保や、課題解決の足掛かりになるような手立て、個に応じた指導、支援の工夫も必要だと考える。

「まとめ・発展」の過程では、振り返りにおいて単元で学んだことを「どこ」で、「どのように活用するか」について考えさせることが大事だとしている。また、評価基準を明確にし、単元ならではの観点と文言を工夫することも述べられている。このような「まとめ・発展」の過程においては、課題を追究した結果どうなったかを振り返るとともに、学んだことを次にどう生かしたいか振り返ること、身についた力を意識することとなり、児童にとって主体的な学びに有効であると考えられる。

本研究では、このような他者との協働を通じた課題追究型の学習を通して主体性が高まると考え、学習計画に児童の課題を反映させ、グループで課題追究に取り組む時間を設定する。

## 3 交流活動

### (1) 共有の資質・能力を育む交流活動

水戸部(2019)は、交流と共有の違いについて、「交流」は「交流する活動自体」を指し、「共有」は「交流する際に働く国語の資質・能力」を指していると述べている。「交流」はどの教科でも取り入れられる活動であり、「共有」は国語科の各領域の指導事項として示されており、それ自体がねらいとなるものだと述べている。

「共有の資質・能力を育むための視点」において学習指導要領解説国語編では、中学年の「読むこと」の指導事項に「一人一人の感



じ方などに違いがあることに気付くこと」があるが、これは文章のどこに着目するか、どのような思考や感情、経験と結び付けて読むかによってそれぞれ違いが出てくるとしている。また、共有の資質・能力は「自分と他者の読みの相違点や共通点を理解することと、そのことを通してなぜそうした違いや共通性が生まれるのかを明らかにすることで育成することができる」と述べている。

加藤(2016)は、課題解決に向け、ペアやグループでの話し合いで考えを交流させることが大切であり、交流により「新たな発見、気づきがあり考えを広げたり、深めたりすることができる」と述べている。

本研究では、交流をする際はしっかり自分の考えをもつことや、わからない部分はわかるまで質問し、考えの理由を問い返して明確にさせることに気を付けて活動を行うようにしたい。

## (2) 話し合いの可視化

### ① 校流をつなげる全文シート

児童が話し合う際に、どの部分を話しているか、どのように考えているか言葉だけではわかりづらいことがある。そこで児童の話の内容や考えを可視化し、物語全体から叙述をもとに話し合う際に、ページをめくることなく説明できるよう、教科書の文章を一枚に表したものが「全文シート」である(図3)。



図3 全文シート

水戸部(2019)によると「全文シート」は、一人で考えを形成するときの手掛かりにしたところ、話し合いにも有効だったと

し、複数の叙述に線を引いて説明できる長さがあるという。これをもとに、話し合いたい叙述に線を引くなど考えがわかりやすいように可視化することで、引かれた線をもとに交流相手を探し、目的をもって活動に参加できるであろうと考える。

### ② 人物関係図

「人物関係図」は白石(2015)によると「物語の中心人物と対人物を中心に、登場する人物の人物像や関わり合い、役割などを、図を用いて示したもの」としている。「人物関係図」では、図の中に事件や出来事などを書き込み、作品の全体像を見えるようにすることもできるため、「物語の設定や全体像、登場人物の関係をつかみ、整理するだけでなく、人物像を浮かび上がらせる言葉(叙述)を見つける力を育てることもなる」と述べている。本研究では、このうち「二人の登場人物の気持ち」「モチモチの木」の気持ち、「図から読めること」「語り手の気持ち」を場面ごとに書き込めるワークシートを活用する(図4)。

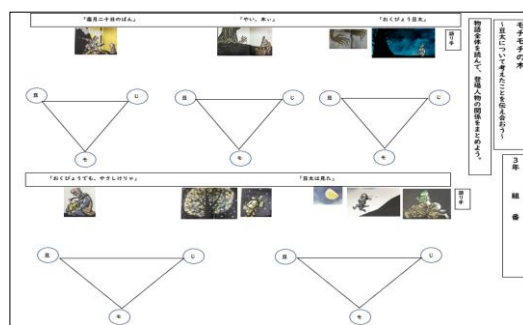


図4 人物関係図

「人物関係図」には場面ごとに読み取ったことから登場人物の気持ちや出来事を書き込む。また、事件や出来事の因果関係を線やコメントで残すことで各場面が振り返りやすくなり、これは物語全体を通して考えの理由を説明する際に有効だと考える。

交流する場面においては、「全文シート」「人物関係図」を用い、言語活動の際にも可視化された手立ての一つとして活用することとする。



## Ⅶ 授業実践

### 1 単元名 第3学年「登場人物について、考えたことを伝え合おう」

教材名 「モチモチの木」

### 2 単元の目標

- (1) 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができる。 [思考力, 判断力, 表現力](1)エ
- (2) 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくことができる。 [思考力, 判断力, 表現力](1)カ
- (3) 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。 [知識及び技能](1)オ
- (4) 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。 [思考力, 判断力, 表現力](1)オ
- (5) 進んで一人一人の感じ方の違いに着目し、自分の考えを広げたり深めたりしようとする。 [学びに向かう力, 人間性等]

### 3 本単元における言語活動

登場人物について感じたことや考えたことを伝え合う。(関連:言語活動例イ)

### 4 単元について

#### (1) 教材観

この物語は、端的な小見出しの付いた五つの場面、はっきりとした個性をもった登場人物、緊張感のあるクライマックス、共感しやすい主人公の変容など登場人物の気持ちの変化や性格について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像する学習内容の教材として児童が取り組みやすいものである。本単元では、登場人物について考えたことを共有するという言語活動を設定し登場人物について多面的に捉えられるようになることを目指し、学び合いや交流を通して一人一人の感じ方の違いに気づき、想像を広げて読み、深めることができると思う。

#### (2) 児童観

児童は、これまでに場面の移り変わりや展開に注意しながら読むという学習や、登場人物の気持ちを想像し、中心人物の変化に気を付けて読む学習を進めてきた。これらの学習を通して児童は、自分の考えの根拠となる叙述を挙げて読むことができるようになってきたが、物語全体を通して登場人物の気持ちを読み取ることや、読み取った人物像について考えの違いを伝え合うことが十分に身に付いていない。そこで、必然的に物語全体を通して読むような手立てや交流活動が必要であると思う。

#### (3) 指導観

本単元は、登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することや、文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくことを指導の重点事項としている。児童が登場人物の心情に寄り添い中心人物の変容によって感じたことを、根拠となる文章と言葉を対象と結び付け、考えの理由を他者と意見交換することで、その違いに気付かせたい。そこから物語の読み直しや捉え直しをしながら自分の考えを広げたり、深めたりすることができるようにしたい。

## 5 単元の指導と評価の計画(全12時間)

次	時	学習活動	指導上の留意点	評価規準(方法)	手立て
第1次	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>今までの読書体験を振り返り,どんな登場人物がいたか確認する。</li> <li>全文を読み感想を書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>登場人物の行動や出来事の変化により,作品の面白さが際立つことを想起できるようにする。</li> </ul>		学習計画表
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習の目的と単元のゴールを確認する。</li> <li>学習課題と学習計画を立てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>問いによる課題をまとめ,ゴールを設定する。</li> </ul>	【態】学習課題を理解して学習の見通しを持ち,進んで学習計画を立てている。(記述)	伝えようカード
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>読むための観点を確認する。</li> <li>登場人物の関係を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>資料やワークシートの活用方法を確認する。</li> </ul>		物語を読むための方法(表)
第2次	4 5 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>物語の内容や,登場人物の行動や会話などを確かめる。</li> </ul>  <p>図5 協力して学習する児童</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>背景描写から物語を大きく捉え,情景描写に照らしてワークシートにまとめる(図5)。</li> <li>場面の捉え方の違いが確認できるようにする。</li> </ul>	【知オ】登場人物の会話や行動,様子,語り手の言葉などに着目して読み,様子や行動,気持ちや性格を表す語彙を豊かにしている。(発言・記述)	物語を読むための方法(表) ワークシート 全文シート 人物関係図
	9 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>豆太がどんな子か話し合う。</li> <li>豆太のことがよく表れている出来事とその出来事の変化を見付ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>登場人物の性格を表す叙述は物語全体に広がっていることに気付かせる。</li> <li>複数の叙述を関係付けると登場人物の性格がはっきり分かることに気付かせる。</li> </ul>	【思エ】登場人物の気持ちの変化や性格について,場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像している。(発言・記述)	
	11 本時	<ul style="list-style-type: none"> <li>豆太がどんな子か感じたことを伝え合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>交流や振り返りの視点を確認し,交流の目的をはっきりさせる。</li> </ul>	【思カ】文章を読んで感じたことや考えたことを共有し,一人一人の感じ方などの違いがあることに気付いている。(発言・記述)	
第3次	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>紹介カードをまとめる。</li> <li>学習をふりかえる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>題名読みを振り返り,それぞれの関係性から物語全体を読み,味わえるようにする。</li> </ul>	【思オ】文章を読んで理解したことに基づいて考えをもっている。(発言・記述)	

## 6 本時の学習(11/12時間)

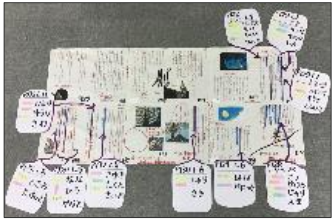
### (1) 本時の目標

豆太がどんな子かについて感じたことを伝え合うことで,感じ方の違いに気付き,自分の考えを広げることができる。

### (2) 本時のめあて

豆太はどんな子か感じたことを伝え合おう。

(3) 本時の展開

	学習活動	○指導上の留意点 ・ 予想される児童の反応	評価項目(方法)
導入 10分	<p>1 前時の学習を振り返る。</p>  <p>図6 全文シート</p> <p>2 本時のめあてを確認する。</p>	<p>○豆太がどんな子かについて色々な考えがあったことを想起させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱりおくびょう。最後に甘えたから。</li> <li>・はじめは弱虫だったけど、勇気のある子に変わった。</li> </ul> <p>○豆太について感じ方の違いがたくさんあることを意識させ、どんな活動をしたいか問いかける。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんな考えが違うから、話し合いたい。</li> </ul> <p>○全文シートで交流の方法を確認する(図6)。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・叙述が同じ人同士で話し合いたい。</li> <li>・考えが違う人と話し合いたい。</li> </ul>	
めあて：豆太はどんな子か感じたことを伝え合おう。			
展開 30分	<p>3 交流の確認をする。</p> <p>4 交流① (叙述が同じグループ)</p> <p>5 交流② (叙述が違うペア)</p> <p>6 交流③ (考えが違うペア)</p>	<p>○選んだ叙述が同じグループ、選んだ叙述が違うペア、考えが違うペアで交流できることを予測させる。</p> <p>○考えの理由を交流することや視点を確認する。</p> <p>○ICT機器を使ったり、これまでに使ったワークシート、人物関係図を使って交流してもよいことを伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・選んだ文章が違ってても考えが同じ人の理由が知りたいな。</li> </ul> <p>【「努力を要する」状況と判断される児童への支援】</p> <p>○ICT機器にデータ化した全文シートを見て、グループを確認するよう声かけする。</p> <p>○2回目の交流の組み合わせを確認する。</p> <p>○早く終わった人同士で再度ペア交流しても良いことを伝える。</p> <p>○3回目の交流の組み合わせを確認する。</p> <p>○全体で話し合ったことを共有する。</p> <p>○交流の意義について振り返る。</p>	<p>【思カ】</p> <p>&lt;概ね満足&gt;</p> <p>文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などの違いがあることに気付いている。</p> <p>(発言, 記述)</p>
終末 5分	<p>7 学習を振り返る。</p> <p>8 次時の予告をする。</p>	<p>○豆太がどんな子なのか、成長したかどうかを視点にして豆太についてまとめる。</p> <p>【「努力を要する」状況と判断される児童への支援】</p> <p>○振り返りを途中まで書いた子をお手本として発表させ、視点を再度確認させる。</p> <p>○次時にカードにまとめることを伝える。</p>	

## VIII 結果と考察

### 1 作業仮説(1)の検証

「読む」ことにおいて、自分の考えの根拠となる叙述に自分の経験、知識などを関係付けて考えを表すことで、物語全体を通し、具体的に想像して読むことができるであろう。

- (1) 根拠となる言葉と経験、知識を関係付けて考えを表す工夫

登場人物の気持ちを叙述から読み取り根拠となる叙述から考えを導いた理由を表すために、文章に書かれていることや書かれていないことを「叙述」と「想像したこと」に分け、自分の考えは叙述をもとにして理由が関係付けられていることを意識させた。

また、「選んだ文章(言葉)」と「その他の文章(言葉)」「辞書で調べたこと」「知っていること」「経験したこと」「学んだこと」をそれぞれ関係付けることで「理由がある自分の考え」になることを確認させた。同時に理由がある自分の考えを言葉に表す手立てとして書き方を示した(図7)。

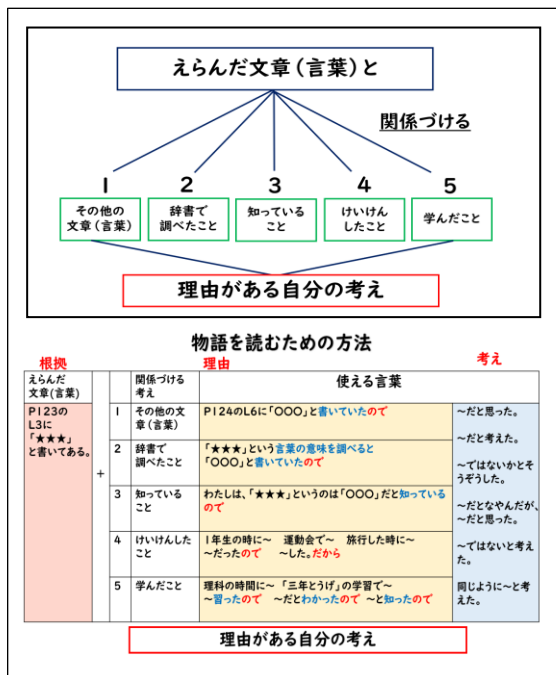


図7 「物語を読むための方法」書き方

中心人物像について当初は「おくびょう」「おくびょうでこわがり」など、文章にある一場面の叙述だけを読み取ったものが多く見られた。その後、「物語を読むための方法」を用いて「選んだ文章」「関係付ける考え」「考え」の枠に沿って言葉や対象、学んだことなどの思考を関係付け、自分の考えの理由について書くことで、物語全体を通した様々な叙述から主人公について想像することができた。複数の文章を選んだA児は、複数の文章を関係付けて、自分の考えを付け足しながら考えを表していた(表4)。

表4 物語全体を通して想像したA児のワークシート

豆太はおくびょうだけど、やらなきゃいけないときはやる子だと思う。理由は、P122L6に「夜中にはじさまについて行って」と、じさまが腹が痛くなった時にP129L5~7にあるように「ふもとの医者様・・・」また、P133では「じさまあ」と・・・じさまが元気なときは甘えるけど、じさまが腹痛になったときは泣きながらもしつかり医者様を呼べたので・・・

また、「選んだ文章(言葉)」に「経験したこと」を関係付けたB児は、考えを理由付けることで叙述から想像したことに具体性を持たせることができた(表5)。

表5 B児のワークシート

(豆太は)木に灯がついたのを見たと思います。じさまは一人の子どものしか見られないと言っていたし、(実際は)大人が見たら月や星が光って、雪が光を吸収するから後ろの木が光っているように見えたと思います。ぼくも、夜に目を覚ましたら白い人が見えてお父さんはいないと言っていたので(豆太と同じように)自分には見えただとお父さんは見てないという経験をしたら・・・(子どもには見えて大人には見えない)

物語全体を通して読むことに関して、物語を一文で説明できるか調べてみた。一文で表すには冒頭から結末まで読み、物語全体を通してその流れや構造をつかむことが必要となる。児童の意識調査では肯定的に答えた児童が検証前後では19ポイント増加した(図8)。

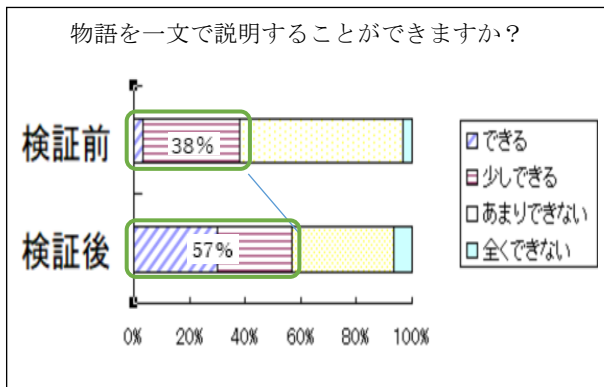


図8 全体を通して読むことに関する調査①

また、「物語を読むための方法」を活用して以前と比べてできたこと（複数選択）を調べると、76%の児童が「文章を選ぶときは他のページからも探すようになった」と答えるとともに、「言葉の意味を意識するようになった」（40%）、「考えに理由があったと気付いた」「考えの理由を探すようになった」（ともに36%）と回答し、考えの根拠を物語全体から探すようになり、自分の考えや言葉への意識が高まったことがわかった（図9）。

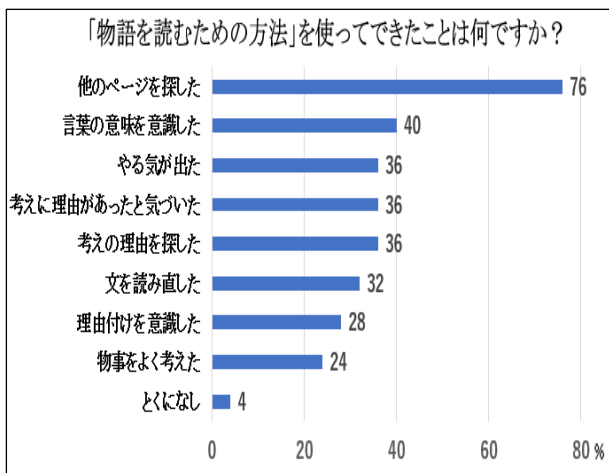


図9 「物語を読むための方法」を活用した良さについて

児童の振り返りにおいても、「前までは他のページを探そうとせずにそのページだけに集中していたけど、今は前や後のページを探すようになった」と書いており、叙述に思考を関係付けて考えを表す工夫により、意識して物語全体から叙述を探すようになったことが伺える。

また、「中心人物がどんな人物であるか」の回答を学習前後で比較したところ、「最初はこわがりだけど、勇気のある子」「臆病だと思っている

けど勇気のある子」と、物語全体を通して読み人物の変容を捉えて書いた児童が16ポイント増加した（図10）。

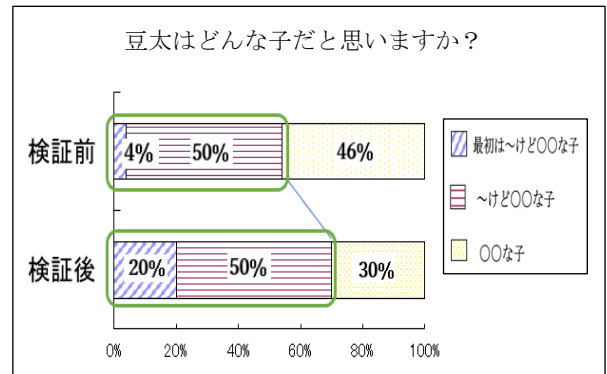


図10 全体を通して読むことに関する調査②

児童は物語全体を通して読むことで、中心人物の変容を捉え「初めは～だったけど」「～だった」と書くことができた。これは、根拠とする叙述から自分がどのように考えたのか理由を明確にしようとするすることで、他の場面にも自分の考えの理由に関する叙述がないか探そうとした結果、物語全体を通して読むことができたのではないかと考える。また、「次の話はどういう話だろうと想像できるようになった」と振り返りに書いていたように、物語全体から人物像を捉えようとする中で、各場面のつながりを意識して想像することができるようになったと思われる。

これらのことから、選んだ文章（言葉）に経験、知識を関係付けて考えを表す学習において、児童の言葉や考えに対する意識が高まり、物語全体を通して読むことができたと考えられる。

## (2) 読みの意識について

単元を通して「物語を読むための方法」を活用し、考えの理由を理解できるまで互いに質問し合い、話し合う場を設定した。

活動の場では、自分の考えの理由について質問され「例えば・・・」と、叙述にない事柄を例に出して説明する児童が見られた。考えの理由を意識して伝えることが想像することによどのような影響があったか、振り返りで書いたものの一例を示す（表6）。



表6 活動後の児童の振り返り

- ・どんな子か思い浮かべることが上手になった。
- ・文に書いていない気持ちを考えることができた。
- ・どんな気持ちかなと考えて想像するのが楽しかった。
- ・友だちの考えを比べて同じだったり違ったりして、そんな考えもあるんだなと思い、話し合っって色々な想像がわいた。

このように、何度も質問され相手にわかりやすく伝えようとすることや、相手の意見も聞きながら自分の考えを説明していくうちに考えが整理され、その理由や叙述について繰り返し考え想像していくことで場面を想像しやすくなったと考えられる。

また、「物語に書かれていることをもとに書かれていないことを想像することができるか」を調べたところ、検証前と後では肯定的に答えた児童が79%から90%へと11ポイント増加した(図11)。

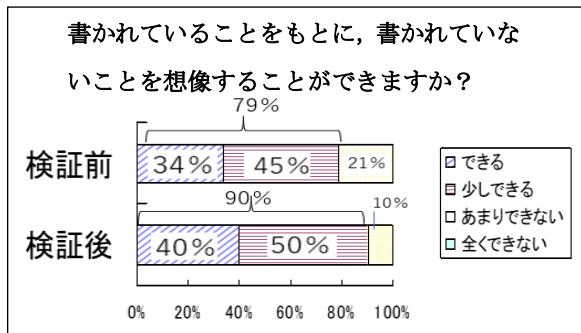


図11 想像することに関する調査

話し合う場面では、叙述にない事柄を例に出して自分の考えを説明し、選んだ叙述の理由を質問し合うことで、「読みの意識の三層構造」に示される、読み手に意識されやすい反応と意識されにくい反応が表れた。考えを説明する側に意識されていない「既有知識」「原体験」「価値観」は、質問されることにより意識に上がり、文章中の言葉と関係付けられ理由のある自分の考えとなる。この考えを問われることで、言葉で表現されていないものまで解釈を広げることができたと考える。このように、話し合う場を設けることにより、意識されにくい反応である事柄を意識し明らかにしていくことで、様々な

言葉や文章から想像を広げ「書かれていることをもとに書かれていないことを想像することができた」という回答につながったのではないかと考える。

(3) 「課題追究型の学習」の学び合い

物語を読んだ感想の中から、児童が疑問に思ったことをいくつか全体共有し、ワークシートの吹き出しに書かれた疑問を話し合わせた。その中から、C児は文章に書かれていないことや、登場人物それぞれの関わりから疑問を持ち、言葉の意味や場面の様子から想像して考えることができた(図12)。

優しい子。僕がモチモチの木を読んで一番思った事は、疑問に思った事です。モチモチの木は疑問にあることが半分以上あります。じさまの奥さんはいるのか？母親は今どこで何をしているのか？豆太に兄弟はいるのか？なぜ豆太とじさまだけなのか？として山のちょう上に住んでいるのか？なぜ町にすまなかったのか？などモチモチの木には沢山の疑問があるのです。まず豆太がいるという事は、豆太を生んだ母親もいるという事なのです。さらに母親がいるという事はさらに母親の母親もいるという事なので、じさまの奥さんなのです。でも小屋には豆太と、じましかいません。だからテンとテンがつかないのです。モチモチの木は、すごいと思いました。豆太について、交

豆太とじさまはどうしてとうげに住んでいるのかということ、とうげではたくさん動物を狩ることができるからだと思う。

疑問と考えを書いている

教科書のP129L7に「ふもとの医者様へ走った」とあるので、山のふもととは町になっている。

文章から「ふもと」が町になっていると想像している

「とうげは」、辞書で調べると「山の坂道を登りつめた場所」と書いていて、山のちょう上のこと。

「とうげ」を辞書で調べ、山の頂上だと確認している

山のちょう上には動物がたくさんいるイメージがある。動物も、人があまりいないと思いやってくるんじゃないか？だから狩りがしやすくて、じさまは豆太にりょうしの仕事を見せていると思う。また、じさまは豆太にも将来りょうしの仕事を継がせたいから、とうげに住んでいると思う。

考えの理由を書いた

図12 C児による疑問に思ったことと想像したこと

このように、疑問に思ったことを解決しようとペアで話し合ったり考えたりすることで、物語の様々な場面から想像して自分の考えを持つことができた。これは、解決に向かうために一場面だけでなく考えの根拠を物語全体から探し、書かれていることだけでなく書かれていないことも想像して答えを導こうとすることから、物語全体を通して読むことができたと考える。そこから、叙述を根拠に書かれていないことへも想像を広げることができたと考える。

以上のことから、根拠となる言葉と経験、知識を関係付けて考えを表す学習や、読み手に意識されにくい反応を質問し合うことで、考えの理由を意識化させる話合いの場の設定や、自分の疑問を解決しようと試行錯誤する「課題追究型の学習」は物語全体を通して読むことや、具体的に想像して読むことに有効だと考える。

## 2 作業仮説(2)の検証

話し合いを可視化した主体的な交流活動において、感じ方の違いに気づき、物語の読み直しや捉え直しをすることで、自分の想像を広げて読み、深めることができるであろう。

### (1) 話し合いの可視化

話し合う際に、どの部分をお話しているのか、どのように考えているのかを見てわかるように全文シートと人物関係図を活用した。

#### ① 全文シートの活用

個人の全文シートはデータ化し、主人公がどんな人物か読み取った叙述に線を引いた。一枚で全体を見通せることで各場面の叙述がつながりやすくなり、考えの理由と結びつく叙述を広く選んでいることが確認できた(図13)。

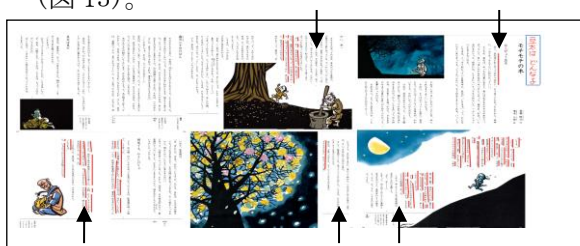


図13 全文シート

また、児童がそれぞれ選んだ叙述を学級全体で共有する全文シートにまとめ、授業の際に黒板に掲示した(図14)。

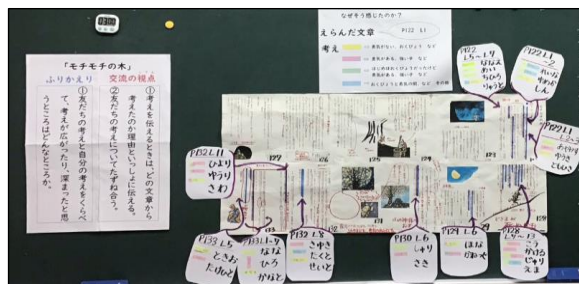


図14 掲示用の全文シート

個人の全文シートをデータで共有した後、選んだ叙述を掲示用の全文シートを用い全体で共有することで、誰がどこの叙述を選んだのかという考えを可視化することができた。そのことで、児童の選んだ叙述を見てどの叙述が多く選ばれているのか、また、選んだ叙述が同じグループの中に考えの違う児童がいることに気が付くきっかけとなった。

全文シートを使って、前に比べてできたことを調べたところ(複数選択)、交流活動時では56%の児童が「選んだ場所がわかりやすかった」と答え、自力解決の場面では44%の児童が「他のページから選ぶことにも気が付いた」、36%の児童が「前のページとのつながりがわかりやすかった」と答え、場面を通して読むことに有効だったことがわかった(図15)。

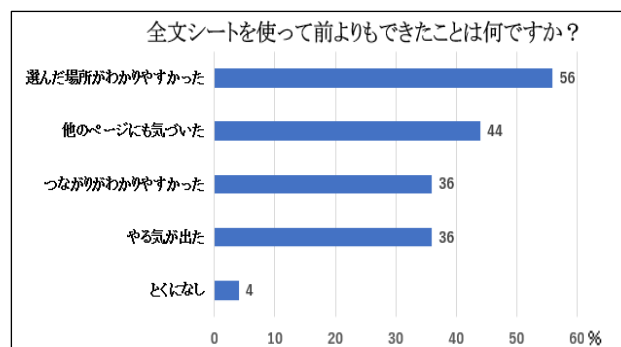


図15 全文シートの振り返り

個人の全文シートでは、児童から「覚えきれないことをメモに取れるから良かった」「色々なことを書き込んだ」などの振り返りがあり、交流においてもどこを話し合っているかわかりやすくなっただけでなく、話し合ったことを書き込みするなど十分に活用している様子が見られた。



このように、全文シートは教科書にある物語の文章を一枚に表したものであるため、考えの根拠となる叙述を探す際に物語全体を捉えることができたと思われる。同時に、交流においては、場面をまたいだ叙述を見比べ、線の引かれた叙述を互いに確認することで、どの叙述について考えを説明しているのかわかりやすくなっただけでなく、正しく考えを伝えることができたと考えられる。

## ② 人物関係図の活用

物語全体を通して読み、交流の際に場面における語り手や登場人物同士の相互の気持ちや考え、人物の気持ちの変化や関係における視点を可視化できるように人物関係図を活用した。

登場人物だけでなく、語り手やテーマに関わる「モチモチの木」の視点も取り入れることで、D児は描写の少なかった場面での「モチモチの木」の気持ち、E児は物語の背景を含めて考えたじさまの気持ちを書くことができた(図16)。

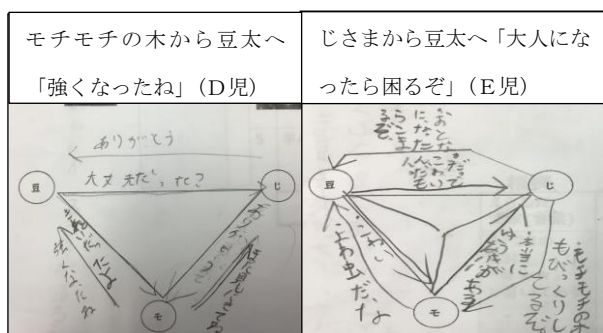


図16 D児とE児による叙述から想像して書いた登場人物の気持ち

また、グループ交流では中心人物の視点による交流が多かったが、他にも中心人物だけでなく他の登場人物の視点で考えを交流する児童がいた。振り返りの一例を示す(表7)。

表7 中心人物以外の人物による視点で読んだ児童の振り返り

- ・じさまの気持ちを考えた。前までは豆太目線でじさまの気持ちが考えられなかった。
- ・モチモチの木はしゃべったり、動いたりできないけど、気持ちを伝えることはできるから、じさまは頼りにしていたと思う。

また、F児は豆太を励まし、豆太への思いからモチモチの木に願いを込めるじさまの気持ちなどを叙述から想像した(図17)。

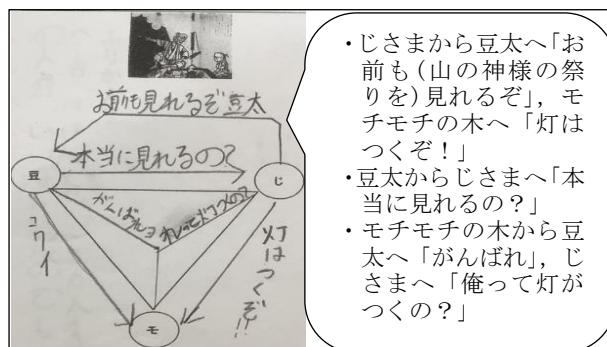


図17 F児による人物関係図

このように、人物関係図で関係を可視化することで、登場人物が互いに関わりながら物語を構成していることに気付くきっかけとなった。

また、人物関係図を活用して前よりもできたことを調べたところ(複数選択)、56%の児童が「だれがどう思っているのか考えることができた」と答え、48%の児童が「モチモチの木の気持ちを考えることができた」と答えた(図18)。

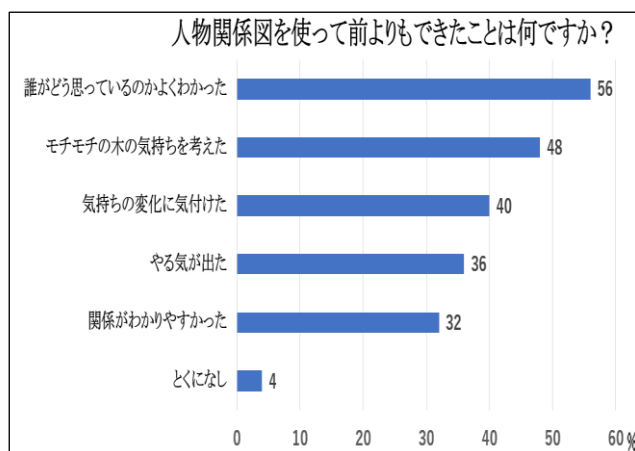


図18 人物関係図を活用した振り返り

人物関係図では、台詞のないモチモチの木の気持ちを書き入れたり、登場人物がモチモチの木に対して感じていることなどをどの場面にも書き込んでいくことで、物語全体を通したそれぞれの関係性がはつきりしたり、全体を通して見返すことで気持ちの変化にも気付くことができたと考えられる。また、「人物の気持ちをすぐに整理できた」「色々な人の気持ちを考えた」などの児童の振り返りも見られた。

このように、場面ごとの登場人物の気持ちや、物語全体を通した人物の変容を可視化する人物関係図は、交流活動において考えを説明する際に考えを整理し、様々な視点に気付き視野を広げて読むきっかけになったと考える。

## (2) 主体性を高める交流活動

交流活動では、誰とどんな交流をするのか目的を明確にし、選んだ叙述や考えが可視化された全文シートを活用して自分たちで交流相手を決めて活動した。

中心人物がどんな人物か考える活動では、根拠となる叙述を選び、個人の全文シートに線を引いた後、掲示用の全文シートに同じ叙述を選んだ児童をまとめ、色分けした付箋紙で考えを表した(図19)。同じ叙述を選んだグループの中にも考えの違いにより色の違う付箋紙が貼られることで「叙述が同じで考えが同じ(違う)」「叙述が違って考えが同じ(違う)」の4パターンに分けられた。

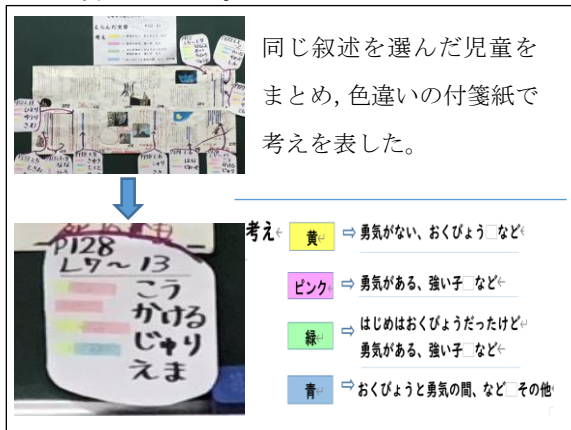


図19 色分けした付箋紙で考えを表したもの

検証授業では、中心人物の性格について考えたことを交流した。児童はデータで送り合った個人の全文シートや掲示用の全文シートを見て交流相手を確認し、「選んだ文章(言葉)」「関係付ける考え」「考え」の枠に沿って言葉や対象、学んだことなどの思考を関係付けて書いたワークシートをもとに意見交換した。

1回目は「叙述が同じグループ」で交流を行った。この中には考えが違う児童も含まれているため、児童からは「同じところを選んだのに、どうして考えが違うのか何度も質問

した」という声も聞かれるなど、主体的に相手に関わって交流している様子が見られた。

二回目は児童から「選んだ文章が違うペアがいい」などの声を拾い、交流を行った。交流相手を確認する際には「〇〇さんは、何色？」と考えを確認する姿も見られ、ペアを意欲的に探していた(図20)。



図20 ペア交流の様子

三回目は「叙述も考えも違うペア」での交流を行った。児童は考えの違う相手に声をかけて付箋紙の色を確認してから活動に入っていた。交流しながら気付いたことはICT機器を利用してメモを取り、積極的に相手の意見を書きとめ、自分の考えと比べる様子が見られた。

また、交流活動の後の振り返りでは、物語を読み直そうと思ったり、考えが広がったりしたという自分の考えと相手の考えを交流する良さについて書いていた(表8)。

表8 交流活動後の児童のふりかえり

- ・理由が違うときは自分の考えがどんどんふくらんでいくし、その考えをもとにまた新しい意見が生み出せることがわかった。
- ・違う考えが多く、色々な想像がわいた。
- ・友だちの考えが自分と違っていたので、話し合いをすると考えが広がるとわかった。
- ・自分と違う考えがいっぱいあったので、もう一回読んで見直そうと思った。
- ・友だちの考えを聞いて、確かにそれはあるな、と思った。
- ・自分の意見と友達の意見を比べて考えた。
- ・友達の考えを聞いて意見が変わった。
- ・交流の後はこれまでよりも、一番振り返りを書くことができた。

また、交流活動について前よりもできたことを調べたところ(複数選択)、52%の児童が「考えが広がった」と答え、36%の児童が「知らなかったことに気付いた」「考えに自信がついた」「物語を読み直した」と答えた(図21)。

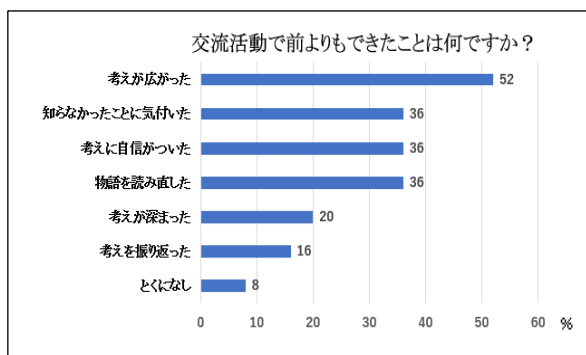


図21 交流活動の振り返り

これらのことから、交流の目的をはっきりさせ考えを可視化することで、互いの考えが伝わりやすくなり、児童は主体的に活動することができたと言える。また、感じ方の違いに気付く、相手の考えを理解しようと互いの考えについて何度も振り返ることで、自分の考えが変わったり、考えに自信を持ったりすることができたと考える。

このように、自分の考えの理由を明確にするために、考えと叙述を照らし合わせ、考えの違いを説明しながら何度も自分の考えを吟味することが想像を広げて読み、考えを深めることにつながったと考える。

## IX 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 根拠となる言葉と経験、知識を関係付ける学習により、考えの理由を話し合うことで物語全体を通し具体的に想像して読むことができた。
- (2) 交流活動において話し合いを可視化し、考えの理由を質問し合うことで、感じ方の違いに気付く、物語の読み直しや捉え直しをして想像を広げて読み、深めることができた。
- (3) 児童が自分の考えの理由を明確にするきっかけとして「物語を読むための方法」を活用し、経験や知識などと関係付けることで考えが整理され、考えに自信が付き意欲的に交流活動に参加することができた。

### 2 課題

- (1) 根拠となる言葉と経験、知識を関係付ける思考のうち、定義や知識など複数に関係付けて表現する際の文章表現の手立てが必要である。
- (2) 課題追究型の学習における個人の課題を全体課題に集約する適切な方法と、個人の課題追究をする時間のバランスを考えた授業計画が必要である。
- (3) 交流活動におけるICT機器の効果的な活用の工夫が必要である。

#### 【主な参考・引用文献】

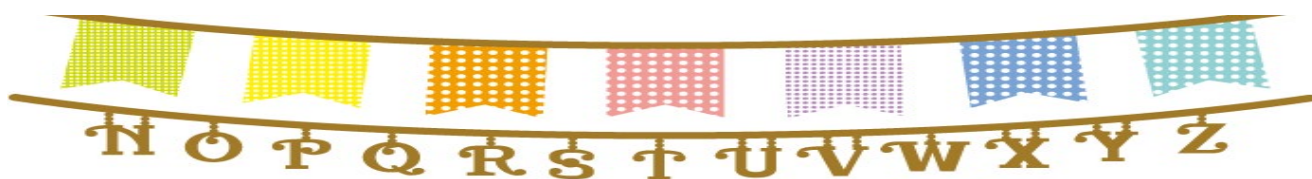
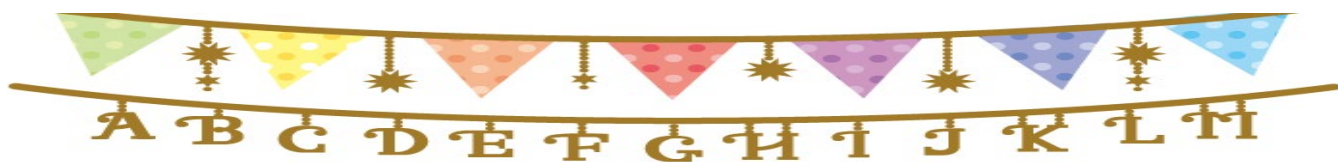
- ・ 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
  - ・ 山田綾子(2021)『言葉による見方・考え方と関係付ける思考』『国語教育』 No.862 p 68-71 明治図書
  - ・ 全国小学校国語研究所(2019)『発行第2章「深い学び」を実現する課題追究型の学習過程とその意義』 明治図書
  - ・ 水戸部修治編(2019)『対話的な文学の授業づくり』 明治図書
  - ・ 立石泰之(2017)『対話的な学び合いを生み出す文学の授業「10のステップ」』 明治図書
  - ・ 加藤辰雄(2016)『国語授業のアクティブ・ラーニング』 学陽書房
  - ・ 白石範孝(2015)『言語活動の「方法」』 文溪堂
  - ・ 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』
- [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)



〈中学校 外国語科〉

## 主体的に英語学習に取り組むことができる生徒の育成

— 「自己調整学習」を取り入れた学習過程の工夫を通して —



浦添市立浦西中学校

新里 美和子



# 目次

I	テーマ設定の理由	33
II	めざす子ども像	33
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	主体的に学習に取り組む態度	35
2	自己調整学習	35
3	My goal の設定	37
4	めあて・振り返りの充実	38
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	40
5	単元の指導と評価の計画	40
6	単元末または学期末におけるパフォーマンステストとそのルーブリック	41
7	本時の学習	41
VIII	結果と考察	
1	作業仮説(1)の検証	43
2	作業仮説(2)の検証	46
IX	研究の成果と課題	
1	成果	48
2	課題	48
	主な参考・引用文献	48

# 主体的に英語学習に取り組むことができる生徒の育成 — 「自己調整学習」を取り入れた学習過程の工夫を通して —

浦添市立浦西中学校 新里 美和子

## 【要約】

本研究は、「書くこと」の領域において、「書くこと」の必要性を感じる目的・場面・状況の設定の工夫や、振り返りの充実を図るために「自己調整学習」を取り入れた学習過程を通して、生徒が主体的に英語学習に取り組むことができるようになることを目指したものである。

キーワード □自己調整学習 □目的や場面、状況等 □My goal □振り返り

## I テーマ設定の理由

生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、絶え間ない技術革新等、社会の在り方がこれまでとは劇的に変化している時代において、未来を担う子どもたちを取り巻く環境は予測困難である。未来を創造していく子どもたちが、生涯にわたって自分自身で問題を解決し、自ら能動的に学び続ける自立した学習者になることが今まさに求められている。

学習指導要領においても、今回の改訂で「学びに向かう力・人間性等」に沿った目標が示され「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」に変わった。また、「外国語教育における『学びに向かう力、人間性等』は、生徒が言語活動に主体的に取り組むことが外国語によるコミュニケーションを図る資質・能力を身に付ける上で不可欠であるため、極めて重要な観点である。」(中学校学習指導要領平成29年告示解説)ことを踏まえると、学校の授業だけでなく、学校教育外でも、積極的に外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする態度や、コミュニケーションツールとして外国語習得に取り組もうとする態度を育成していくことは、変化していく社会情勢の中で、不可欠であると思われる。

これまでの授業実践を振り返ってみると、コミュニケーションの目的が明確であればあるほど生徒たちは生き生きと表現活動、やりとりや書くことを楽しんでいた。相手意識・目的意識が毎時間の授業を活性化させ、生徒たちに学ぶ意欲を与えていたように感じる。これは外国語教育に限らず、生徒が与えられた課題をこなす学習でなく、この相手意識・目的

意識こそ、今まさに求められている「学びに向かう力・人間性等」の土台となるものだと考える。

「学びに向かう力・人間性等」の土台として、「自己調整学習」がキーワードになると考える。すなわち、粘り強くあきらめずに取り組む姿勢と、自ら学習を振り返って、次の学びに向けて目標を設定し、改善していく態度などである。この自己調整の3要素、「メタ認知・動機づけ・行動」を取り入れることで、学びの継続を図ることができ、その学びが積みあがり生徒は主体的に英語学習に取り組むことができるであろうと考える。

生徒の実態として「書くこと」が苦手、粘り強さが足りないことが昨年度・今年度の県学力定着状況調査の結果分析で読み取れた。自己調整学習を取り入れながら、生徒自身に「書くこと」の必要性を持たせ、同時に、「書きたい」と感じるような目的・場面・状況を教師が設定していく工夫を通して、主体的に英語学習に取り組むことができる生徒を育てていきたい。

そこで本研究では、自己調整学習を生かし、ツールとしての英語を用いてどう活用していくか、どうコミュニケーションを図る資質・能力を身に付けることができるか、を実践研究、実践検証したいと考え、本テーマを設定した。

## II めざす子ども像

相手意識・目的意識をもち、自己調整を図りながら、主体的に英語学習に取り組むことができる生徒

### Ⅲ 研究の目標

「自己調整学習」を取り入れた学習過程を通して、「書くこと」の必要性を感じる目的・場面・状況の設定や主体的に英語学習に取り組む生徒の育成を研究する。

### Ⅳ 研究仮説

#### 1 基本仮説

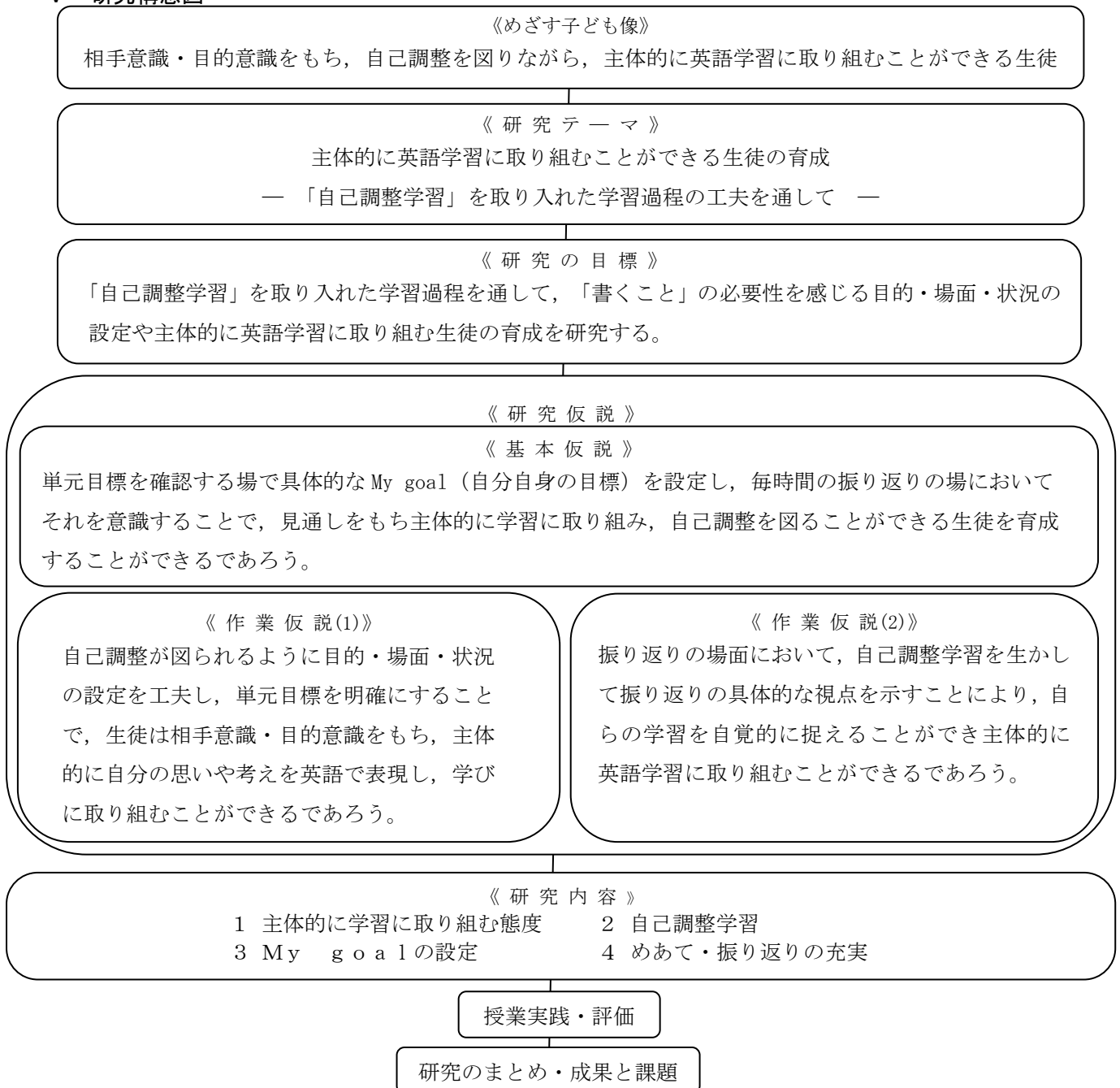
単元目標を確認する場で具体的な My goal（自分自身の目標）を設定し、毎時間の振り返りの場においてそれを意識することで、見通しをもち主体的に学習に取り組み、自己調整を図ることができる生徒を育成することができる。

できるであろう。

#### 2 作業仮説

- (1) 自己調整が図られるように目的・場面・状況の設定を工夫し、単元目標を明確にすることで、生徒は相手意識・目的意識をもち、主体的に自分の思いや考えを英語で表現し、学びに取り組むことができるであろう。
- (2) 振り返りの場面において、自己調整学習を生かして振り返りの具体的な視点を示すことにより、自らの学習を自覚的に捉えることができ主体的に英語学習に取り組むことができるであろう。

### V 研究構想図



## VI 研究内容

### 1 主体的に学習に取り組む態度

#### (1) 学びに向かう力・人間性等

平成 29 年改訂の学習指導要領において、育成すべき資質・能力の三つの柱が提示された。その中のひとつが「学びに向かう力・人間性等」である。「主体的に学習に取り組む態度」はその評価の観点である（図 1）。

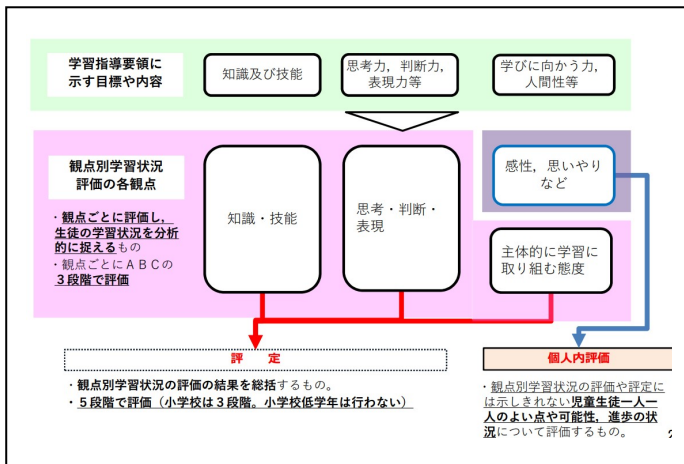


図 1 各教科における評価の基本構造  
出典 国立教育政策研究所（2020）

中央教育審議会（2016）の答申での「性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解」を受け、従来の「関心・意欲・態度」から「主体的に学習に取り組む態度」に改められた。そこで、知識習得に重きを置く授業でなく、英語というコミュニケーションツールをどう活用して表現していくかを生徒一人一人に考えさせたい。そのうえで表現を何度も使うことで生徒にも自信が生まれコミュニケーションを図る資質・能力を身に付けることを目指す極めて重要な観点だと考える。

#### (2) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

「主体的に学習に取り組む態度」の評価について「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとしている状況の評価する」とある。「『思考・判断・表現』と基本的には一体的に評価しつつ、言語活動へ

の取組状況を観察しその結果を加味すること」、また「表出する性格や行動面の傾向を評価するというだけでなく、知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力を身に付けたりするために、自らの学習状況を調整しながら、学ぼうとしている意思的な側面を評価することも重要である」とある（「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 2020）。これらのことを、瀧沢（2023）は、「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとしている状況」と「自らの学習を自覚的に捉えている状況」を観点の趣旨として述べている。

例えば、「書く」場面の評価において生徒の「表現したり伝えあったりしようとしている状況」と「言語活動の取り組みに関して、見通しを立てたり、振り返ったりする状況」の両方を見取る必要がある。その際、ルーブリックの作成等も必要になる。そこをきちんと押さえることにより、これまで幾度も現場で悩んでいた「主体的に学習に取り組む態度」の評価が、生徒・教師の両者にとっても納得のいくものになると考える。

## 2 自己調整学習

### (1) 自己調整

Zimmerman（1989）は自己調整学習における「自己調整」とは、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義している。

「メタ認知」とは、自己調整学習研究会（2012）によると、「学習者が学習プロセスのさまざまな段階において計画を立てたり、進み具合などを自己モニターし自己評価をしたりすること」である。

「動機づけ」とは、「自己調整学習者が、高い自己効力感をもって学習に取り組んでいるかどうか」を指している。自己効力感とは、Bandura（1977）によって提起された期待に関する概念で、ある結果を生み



出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという個人の確信のことを表している。

「行動」については、「自己調整学習者が、学習を最適なものにする物理的・社会的環境を自ら選択し、構成し、創造していること」である。物理的環境とは、例えば、辞書を準備したりなど自分の机まわりを学びやすい環境に作り上げることなどである。一方、社会的環境とは、自分分からないことを周りの友人に教えてもらうなど学びあいによって、自らを高めていこうとすることである。なお、伊藤（2009）は、「行動」ではなく「学習方略」としている（図2）。

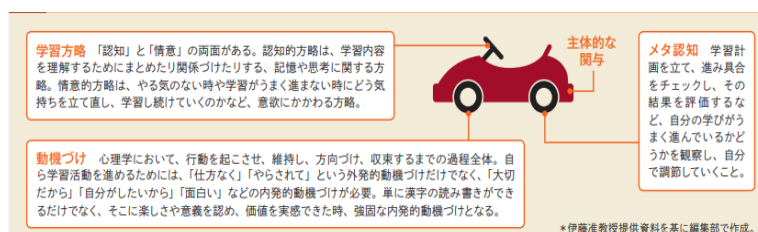


図2 自己調整学習の3つの要素（出典 VIES21）

伊藤（2009）は、「この3つの要素を備えていると自己調整学習ができている状態だと考えられる」と述べている。

(2) 自己調整学習の3要素を踏まえた授業

表1は、西田・久我（2018）が自己調整学習の3要素と開発したツールの機能、として構想したものを筆者が一部抜粋してまとめたものである。

メタ認知では、見通しをもった計画的学習として、単元目標とCAN-DO リストを合わせた自己評価シートを活用する。さらに、単元全体の見通しと単元のまとめとしてのパフォーマンステストを評価規準とともに明示する。生徒が単元目標を確認しながら自分自身で計画を見通し、その都度自己モニター（チェック）しながらゴールに近づくために、振り返りとして自己評価ができるようにイメージしている。

表1 自己調整学習の3要素を組み入れた授業

自己調整学習要素	期待できる効果
メタ認知	見通しをもった計画的学習 ↓ 自己モニター ↓ 自己評価 ↓ 目標の明確化・具体化
動機づけ	学習の意味・意義の理解 ↓ 自己効力を有するものとしての自己認知・意欲の喚起 ↓ 目標実現へ意識化・意欲化
学習方略	学習の最適化のための環境選択・構成・創造 ↓ 学びの継続 ↓ 目標実現への行動化

動機づけとして、学習の意味・意義の理解を促進させながら、ペアや小グループでの交流活動はもちろん、外部に目を向けて、例えば後輩に〇〇について伝えよう、などとする目標を提示し、その対象となる相手からの温かいフィードバックを受け取ることによって効果的な動機づけを促すことができる。同時に、例えばAETや英語が得意なクラスメートの発音やモデルスピーチを参考にすることで英語学習に対する意欲が高まり動機づけも高まっていくと考える。

行動（学習方略）としては、学習の最適化のための環境選択・構成・創造として、学びの場である教室の「物理的」「人的」環境を生かし、学習道具がそろった空間・振り返りの共有の場の設定・サポートを得

られやすい座席の工夫等を設定することを実施する。

この3要素を具体的に活用することで、自己調整しやすい内的・質的環境が整い、教師主導ではない、主体的な学びに取り組む生徒を育成できると考える。

### 3 My goal の設定

#### (1) My goal のねらい

単元の最初の時間に My goal を生徒自ら設定する時間を設けることを大切にしたいと考える。なぜなら生徒一人一人に、単元終了時のなりたい自分をイメージさせ「自分ごと」として単元目標を捉えさせる貴重な機会になると考えるからである。この「自分ごと」の意識が主体的な学びにつながると考える。そこで、自己評価シートに My goal 欄を設け、単元の最初の時間に単元目標と合わせて学習の見通しを持たせるために自分の目標を書かせた。文字にして残すことでより「自分ごと」が明確になると考えた(図3)。

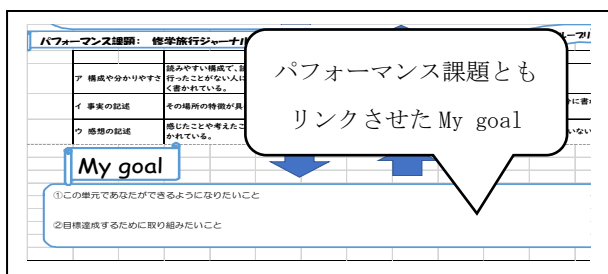


図3 My goalが入った自己評価シート

学びの主人公はあくまでも「生徒」である。生徒主体の授業づくり・授業改善を大切にしたい。また学習指導要領では「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、(中略)言語活動と効果的に関連付けて指導すること。」とある。My goal を考えさせることで、文法事項の教え込みや定着だけにとらわれることなく、生徒一人一人に、「何をするために」「どのような場面で」その文法(言語材料)を使うのか、役に立つのか、ということがより明確になると考える。

#### (2) 「学びの自覚」とは

「学びとは何か」に対して「知識や技能の獲得」と捉えることが多いと思われる。よって必然的に教科の授業は「『獲得されるべき知識や技能』を明確にして、それらを子どもが獲得しやすいように構想し、最後はそれらが本当に身に付いているのかをテストによって評価するものになる」と高橋(2022)は述べている。また、学びを「人間形成」の視点から捉え直す授業実践を進めている。高橋は「学びがよい」は、「知識や技能の量から得られるものではなく、教科という文化と自分自身とのかかわりの中から得られるものである」と考えているからである。その考え方は、育成すべき資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力・人間性等」の根底にあるものと合致する。そして、「自分と自分を取り巻く世界のつながり方が修正・洗練・統合されていることへの気付き」が「学びの自覚」と捉えている(図4)。



図4 「学びの自覚」のイメージ(出典 高橋)

また高橋は、「授業者が『教えたこと』から授業をつくるのではなく、『教科で育みたい人間像』を明確に抱き、『教科で願う学び』をもって授業を構想することが重要になる」と述べている。例えば、教師が単元計画を作ることはもちろん、その前段階で「外国語の背景にある文化に対する理解を深めること」や「聞き手、読み手、話し手、書き手

に配慮すること」の具体像を持たなければならないと考える。

英語教師として、「英語」という言語を教えることももちろん大事だが、それ以上に「英語」を通して、つまり、英語によるコミュニケーションの一連の過程を通して、生徒一人一人が、自分の思いや考えを豊かに表現することを大切にしたいと考える。すなわち、習得した知識・技能を活用してツールとしての英語を活用することで得られる喜びを生徒一人一人に味わせたい。同時に、「どのように教えるか」という教師の視点から、生徒の「何を学ぼうか」という視点へのシフトチェンジこそが「学びに向かう力・人間性等」へとつながると考える。

#### 4 めあて・振り返りの充実

##### (1) 「めあて」「振り返り」とは

「『問い』が生まれる授業サポートガイド」（沖縄県 2022）では「生徒が学習の見通しをもって授業に臨み、主体的に学習していくためにも『めあて』の設定は重要」とある。だからこそ、「めあて」を教師から一方的に示されることなく、生徒からの「問い」や「つぶやき」を生かすことを大事にしたい。毎回のこの積み重ねが「自分ごと」として学びの積み重ねにつながると考えるからである。さらに「何のために振り返りを行うか」については、「これまでの学びを自覚させ、これからの学びを見通し次の学びにつなげるため」だと考える。そこで、次の学びの一助となることをねらい、振り返りシートにHW欄を設け家庭学習を促すようにした（図5）。

Day		Date		weather&feeling	
Goal					
Wrap-up	ホームワーク記入欄				HW
Reflection					

図5 自己調整を目指す振り返りシート

##### (2) 中間指導

振り返りの場面において、次の学びにつなげる、という視点でも中間指導を入れることは大切である。例えば small talk 等の言語活動の途中で中間指導を入れるのは、生徒自身に自分の問題点に気付かせ、教師が適切にフィードバックを与えることで、よりよい表現にしていくためである。逢沢（2022）は、「『伝えたい事があるけれど、うまく伝えられない』『ああ、そうやって英語を使えば伝えられるんだ』ということに生徒自身が気付き、できなかったことをできるようにする」ことが、中間指導を行う意味であると述べている。

同様に、単元の途中で中間指導を入れることで、生徒一人一人が My goal と照らし合わせ、必要なら軌道修正を行い、あらためて今自分は何をすべきか見えてくると考える。

また、「内容面」と「言語面」の両方から指導を入れることにも留意したい。何を意識して学習に取り組めば苦手が克服できるか、あるいは得意になる可能性が高まるかを理解し、それを意識して取り組むことで、学びに向かう土台を確固なものにできるであろう。その際、教師側からだけでなく、生徒間においても、適切なフィードバックが大切となる。それにより、自己効力感が高まったり、学び方に対してのフィードバックを得ることが期待できるからであり、さらに生徒のよりよい変容が促されると考える。また全体で振り返りを共有する場面を作ることで、どのように振り返りの視点をもってよいかわからない生徒や、何を書いてよいか分からない生徒の見本になる効果も期待できる。あわせて自分とは違う振り返りの視点に気付くことで、振り返りの内容面も含めた学習への意欲付けは高まっていくと考える。

## Ⅶ 授業実践

### 1 単元名 Lesson6 Castles and Canyons 『ONE WORLD English Course 2』

#### 2 単元の目標

- (1) 形容詞や副詞を用いた比較表現の特徴やきまりを理解している。人物や事物について、形容詞や副詞を用いた比較表現を用いて書く技能を身に付けている。【知識および技能】
- (2) AETが「行ってみたい」と思えるような旅行ジャーナルを作成するために、修学旅行先の九州のおすすめスポット、店、名物に関する事実や考え、自分たちが体験したことの気持ちなどをまとまりのある文章で書いている。【思考・判断・表現】
- (3) AETが「行ってみたい」と思えるような旅行ジャーナルを作成するために、修学旅行先の九州のおすすめスポット、店、名物に関する事実や考え、自分たちが体験したことの気持ちなどをまとまりのある文章で書こうとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

#### 3 単元について

##### (1) 教材観

本単元は、学習指導要領（平成29年告示）の内容「(2)情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」の「ウ 日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして互いに事実や自分の考え、気持ちなどを伝えあうこと。」を取り扱う。言語材料として、比較（比較級・最上級）を扱う。Castles and Canyonsのタイトル通り、日本やアメリカの観光地について、また、自分が住んでいるところについて紹介している内容である。修学旅行を控えているので、旅行ジャーナルの作成をパフォーマンス課題とすることで、AETへ伝えたいという相手意識・目的意識がより具体的になると考える。

##### (2) 生徒観

6月に実施した沖縄県学力定着状況調査によると、「まとまりのある文章を読んで、内容に沿った自分の意見を表現することができる」項について、本校2学年は沖縄県の正答率より6.1ポイント下回った。また、無答率については、沖縄県平均より8.9ポイント高い。「書くこと」をあきらめている姿勢から、「書きたい」「書く必要がある」場面を意図的に多く作ることで、「書くこと」を楽しみ、そして「書くこと」に自信を持たせたいと考える。

10月に自己調整の3要素を取り入れた英語学習についての意識調査を実施したところ、「毎時間の英語の授業のねらいを理解している」生徒は53.6%であった。「毎時間の英語の授業の終わりに、ねらいをどれだけ達成できたかを振り返っている」生徒は60.7%であった。My goalと照らし合わせることで毎時間の授業のねらいがより理解できると思われる、また振り返りもさらに充実してくると考える。また、「何のために英語の勉強をするのか、自分なりに考えている」生徒は60.7%いた。メタ認知をしっかりと働かせられるような手立てを工夫することで数値の向上が見られると考える。次に、「英語の学習が好き」と答えた生徒が21.4%、「英語を学ぶことは楽しい」と答えた生徒は25.0%であった。しかしながら、「英語の学習に意欲的に取り組んでいる」と答えた生徒は50.0%、「英語の学習は将来役に立つ」と答えた生徒は89.3%いる。学んだ知識を活用してその表現が役に立つこと、相手に伝わってうれしい、と思う動機づけの場面が増えることで「英語の学習が好き」で「英語を学ぶことは楽しい」と思う数値も上がっていくと思われる。学習方略については、「毎時間の英語の授業の予習や準備をして授業に臨んでいる」生徒は35.7%であった。安心して質問できるなど学びやすい「内的・質的環境」づくりを整えることを進めたい。



(3) 指導観

単元の最初の時間に J T E と A E T のやりとりを通して、「比較」表現がコミュニケーションに与える影響を考えさせることで、相手に分かりやすく伝わりやすいことに気付かせたい。同時に、パフォーマンス課題として修学旅行ジャーナルを作成するためにおすすめの場所等に関する事実や考え、自分たちが体験したことの気持ちなどをまとまりのある文章で表現する力を育てたい。さらに単元のはじめにゴールの見通しを持たせることや毎時間の振り返りはもちろん、単元途中での振り返りの場や家庭学習との連動を意識させた工夫を行う。自己調整を図る視点を示すことで、継続して学習に向かう姿勢が確立されることができよう。また、修学旅行で、沖縄との比較ができることで A E T に伝えたいという思いが自然に「書くこと」につながりライティングの楽しさが増すことも期待できる。

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
書くこと	形容詞や副詞を用いた比較表現の特徴やきまりを理解している。人物や事物などについて、形容詞や副詞を用いた比較表現を用いて書く技能を身に付けている。	A E T が「行ってみたい」と思えるような旅行ジャーナルを作成するために、修学旅行先の九州のおすすめスポット、店、名物に関する事実や考え、自分たちが体験したことの気持ちなどをまとまりのある文章で書いている。	A E T が「行ってみたい」と思えるような旅行ジャーナルを作成するために、修学旅行先の九州のおすすめスポット、店、名物に関する事実や考え、自分たちが体験したことの気持ちなどをまとまりのある文章で書こうとしている。

5 単元の指導と評価の計画（全 11 時間）

時	◆目標（ねらい） ○主な活動等	評 価			
		知・技	思判表	態 度	評価規準・方法等
1	◆単元で学習する内容や単元のゴールを確認し、見通しをもたせながら自己目標をたてる。 ◆比較表現が相手にわかりやすく伝える手立てになることに気付かせる。 ○自分は何ができるか・何をしなければならないのかをしっかりと考え自己目標をたてる。			う。記録に残す評価は行わない。ただし、ねらいに即して生徒の活動状況を見届け、指導に活かすことは毎時行う。活動させるだけにならないよう、十分留意する。	
2	◆比較級・最上級の働きを理解することができる。 ○ペア/グループで本文のリスニング・音読に取り組み、キーワードを抜き出しながら大意をつかむ。				
3	◆Kenta と Emily のやりとりを参考に、沖縄や九州の建造物や名所について書ける。 ○教科書の観光地を紹介する文を参考にしながら、修学旅行に行かない A E T のために九州の建造物や名所について英語で書く。				
4	◆比較級・最上級の働きを理解することができる。 ○ペア/グループで本文を参考にオリジナルの英文を書く。				
5	◆自己目標に対する中間の振り返りを行う。 ◆Aya, Bob, Kenta のやりとりを参考にしながら、比較級・最上級の働きを理解することができる。 ○自己目標の達成状況について、中間の振り返りを行う。（中間指導） ○教科書の観光地を紹介する文を参考にしながらトピックについて尋ねたり伝えあったりする。				
6	◆比較級・最上級の働きを理解することができる。 ○教科書を参考に、地元の首里城について紹介する英文を書く。				

7 本時	◆比較級・最上級の働きを理解することができる。 ○沖縄とハワイの良さを比べて伝え合う。	記録に残す評価 は行わない。た だし、ねらいに 即して生徒の活 動状況を見届 け、指導に活か すことは毎時行 う。活動させる だけにならない よう、十分留意 する。			
8	◆比較級・最上級の働きを理解することができる。 ○教科書の観光地を紹介する文を参考にしながら、「比べる」視点を入れて沖縄のことについて英語で書く。				
9	◆文法事項のまとめ ○本文の内容についての要約を空欄補充で確認し、英文にしてまとめる。				
10	◆パフォーマンス課題				
11	◆単元テストを通して、本単元で学んだことを整理する。				
		○ 書くこと	○ 書くこと		
			◎ 書くこと	◎ 書くこと	
		◎ 聞くこと 書くこと	◎ 聞くこと 書くこと		

◎記録に残す評価 ○指導に生かす評価（形成的評価）

## 6 単元末または学期末におけるパフォーマンステストとそのルーブリック

### (1) パフォーマンス課題

AETに「行ってみたい」と思えるように、修学旅行先の九州のおすすめスポット、店、名物に関する事実や考え、自分たちが体験したことの気持ちなどを書いた旅行ジャーナルを作成する。

### (2) ルーブリック

条件1：AETの興味・関心があることに関連付けて紹介している。

条件2：AETに「行ってみたい」と思ってもらえるように、九州のおすすめスポット、店、名物などの情報を工夫して伝えている。

条件3：自分の考えたことや感じたことなどを理由とともに述べている。

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a (3点)	誤りのない正しい英文で書くことができる。	3つの条件を満たして書いている。	3つの条件を満たして書こうとしている。
b (2点)	一部誤りがあるが、コミュニケーションに支障のない英文を用いて書くことができる。	2つの条件を満たして書いている。	2つの条件を満たして書こうとしている。
c (1点)	bを満たしていない。	bを満たしていない。	bを満たしていない。

## 7 本時の学習 【7/11時間】

### (1) 目標

比較表現を活用して沖縄とハワイについて英語で書くことができる。

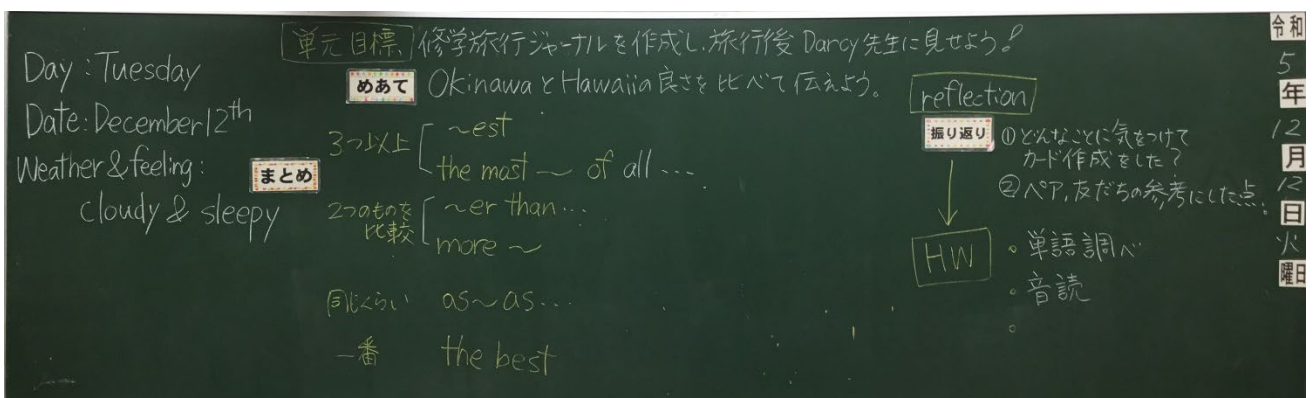
### (2) 本時の授業の工夫

- ① 対教師だけでなく、ペアでの「やりとり」「学びあい」を通して自ら考えさせる場を多く持たせ、自己調整学習を支援する。
- ② 実在する相手に対してカードを送る場面を設定することで「書くこと」の必要性を持たせ、「書きたい」意欲を喚起させ、「書くこと」を楽しませる。

(3) 展開

	学 習 活 動	○ 指 導 上 の 留 意 点	評 価 項 目 ( 方 法 )
導 入 8 分	1 あいさつ 2 帯活動 Small talk	○ JTEとAETの会話を聞いて small talk を始める。 ○ ペアで1分間, topic についてやりとりをし, 英語学 習の雰囲気を作る Today' s topic : What is your No.1 snack?	
展 開 30 分	3 本時のめあての 確認 4 写真を見ながら ペアで, 言語活 動に取り組む。 5 AETの両親に 沖縄とハワイの 良さを伝える カードを書く。 6 本時の学びを パフォーマンス 課題でどう生か すことができる か考える。	○ 生徒たちからめあてを引き出す。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Today's Goal 沖縄とハワイの良さを比べて伝えよう。</div> ○ これまで学んだ比較級を活用させながら取り組ませ る。 ○ Authentic なねらいを設定するために, クリスマス カード作成を通して相手意識を持たせる。 【努力を要する状況と判断される生徒への支援】 ・ 教え合いができるようなペアの組み合わせを工夫する。 ・ 机間指導でヒントを与えながら学習ツール活用を促し, 既習事項を活用させる。 ○ 教師の質問に答えることで学んだ知識を生かすことを めざす。	【思判表】相手に 喜んでもらえるよ うに, 自分で考え た表現を簡単な語 句や文を使って書 いている。 【態度】相手に喜 んでもらえるよ うに, 自分で考えた 表現を簡単な語句 や文を使って書こ うとしている。
終 末 12 分	7 まとめ 振り返りシート に記入し, 提 出 する。 8 振り返り 本時の振り返り をする。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">まとめ Okinawa's beach is as beautiful as Hawaii's beach. etc.</div> ○ 本時で学んだことについて, 振り返りの視点を示す。 ○ 自己目標達成につなげるための今日の家庭学習の取り 組み内容について記入させる。 ○ 振り返りシートに記入後, 提出する。	

(4) 板書



## Ⅷ 結果と考察

### 1 作業仮説(1)の検証

自己調整が図られるように目的・場面・状況の設定を工夫し、単元目標を明確にすることで、生徒は相手意識・目的意識をもち、主体的に自分の思いや考えを英語で表現し、学びに取り組むことができるであろう。

#### (1) 目的・場面・状況の設定の工夫

「文法はコミュニケーションを支えるものである」ことを踏まえた上で「理解していること・できることをどう使うか」という「思考力、判断力、表現力等」の育成を目的として、検証授業の単元である第7時のねらいを「沖縄とハワイの良さを比べて伝えよう」とした。本時はJTEとAETが、沖縄とハワイを比較しながら本時のねらいにせまり、コミュニケーションの真正性を高める工夫を行った。生徒は相手意識・目的意識をもつことによって、主体的に学習に取り組めると考え、ハワイ在住のAETの父へクリスマスカードを作成するという課題に取り組ませた。本時はクリスマスも近いということで、自然な流れでのクリスマスカード作成、しかも実在するハワイ在住の相手へ、主体的に自らの思いや考えを英語で表現できる機会であると考えたからである。これは「書くこと」の必要性を感じる目的・場面・状況の設定を工夫したものである。生徒作品を取り上げながら作業仮説(1)を検証していく。

図6は2人の生徒のクリスマスカードである。両生徒ともハワイと沖縄を比較しているが、使用した文法は異なっている(下線参照)。授業では、「AETの父に沖縄とハワイの良さを伝えるために」「クリスマスが近いのでカードを作成して」「喜んでもらうために」という目的・場面・状況を設定し、「書く必要性」を持たせ、また「書きたい」意欲を喚起させることによって、生徒たちは

生き生きと取り組むことができた。

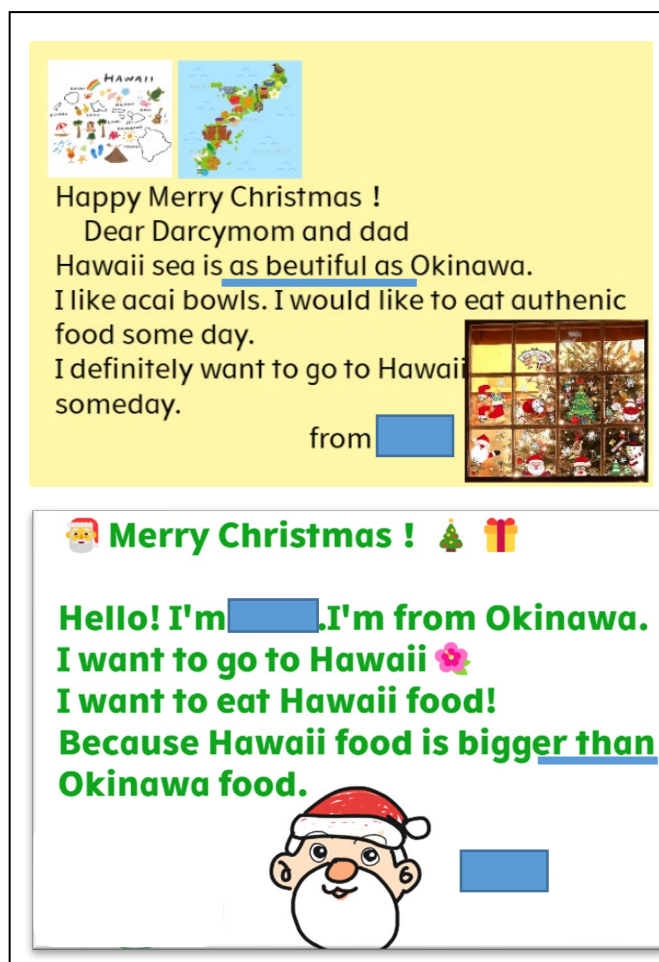


図6 生徒のクリスマスカード(下線は筆者による)

事後のアンケートから、表2に生徒の主な振り返りを示す。

表2 カード作成についての振り返り(下線は筆者による)

- ・ リアルな相手にこのような英語で書く機会がないからとてもいいと思いました。
- ・ 相手意識って普段の英語の授業でも大切だなと思いました。
- ・ 誰かに送るとなると本気になって取り組める。だから英語力があがる気持ちになる。
- ・ 実際に相手に送るときに英語で書くときに習ったのを使えたときはとっても嬉しかったです。
- ・ 相手が不快に思う気持ちは書かないで、自分が書かれて嬉しいことを書きました。

この結果から生徒は「相手意識・目的意識」を持てたことが読み取れる。また、



17.4%の生徒が「難しかった」と回答した。その内容を分析してみると、英作文の難易度というよりも「本物の外国人としゃべる（伝える）のは文章構成がおかしくないかなど気にしてしまい難しかった」「どうやったら喜ぶのか考えるのが難しかった」など、書く内容を吟味したためであることが分かった。そして、ほとんどの生徒がこの経験を肯定的に捉えていた。教科書の中でなく、実在する相手に、既習事項を活かしながら試行錯誤しつつ自らの思いや考えを表現を使ってカード作成に取り組むことができた。

## (2) 相手意識を高めるパフォーマンス課題

検証授業の単元のパフォーマンス課題として、修学旅行ジャーナル作成を課した。これは、生徒の「表現したり伝えあったりしようとしている状況」と「言語活動の取り組みに関して、見通しを立てたり、振り返ったりする状況」の両方を見取することで、主体的な学習に取り組む態度につながると考えたからである。AETが「行ってみたい」と思えるように、修学旅行先のおすすめスポット、店、自分たちが体験したことの気持ちなどを書いた修学旅行ジャーナルを取り上げ検証する。

自分たちが楽しかったことをAETと共有したい、と考えた生徒や、沖縄と九州の気候をはじめ、路面電車などの違いに触れた生徒など、生徒によって取り上げる題材はさまざまであり、相手意識・目的意識が多種多様であったのが興味深い。同時に、生徒たちの大好きな「AETが『行ってみたい』と思うように」「修学旅行で楽しんできた体験を英語でカタチにするために」という目的・場面・状況の設定が生徒たちの思考力、判断力、表現力等を働かせる結果になったと思われる。

図7の生徒Aは、AETがスイーツ好きであるという情報をもとに、旅行ジャーナルを作成した。そして、AETがその食べ物をイメージしやすいように、本単元で学んだ比較の文を活用した。

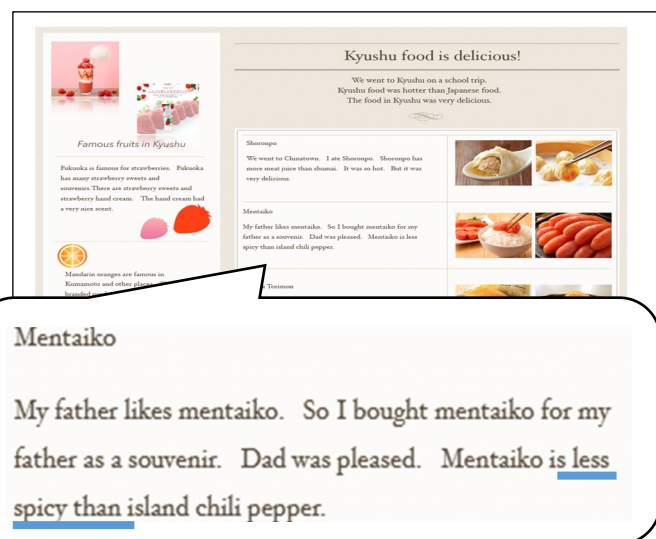


図7 生徒Aのパフォーマンス課題（下線は筆者による）

図8生徒Bは、自主研修で立ち寄った場所について掘り下げ、既習事項を活用しながら紹介している。小見出しを入れて、AETの興味を惹くように書きだしている。Whereの基本的な使い方はもちろん、”There are ~.”という便利な表現を思い出し、既習事項を使って紹介している。

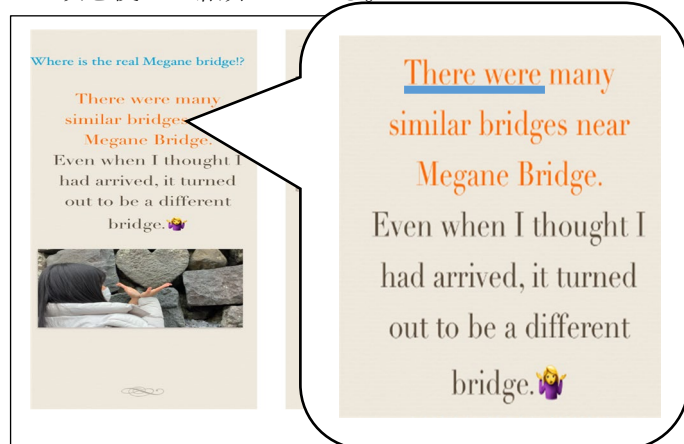


図8 生徒Bのパフォーマンス課題（下線は筆者による）

いずれも、ルーブリックの3つの条件を押さえつつ相手（AET）が興味・関心ももつように楽しそうに英作文に取り組んでいた。

パフォーマンス課題について、振り返りのアンケートを実施した。「工夫したことはあるか」について88.2%が「ある」と回答しており、キーワードとして、「相手が興味をもつように」「わかりやすさ」「読みやすさ」「楽しませるように」を挙げた。パフォーマンス課題で工夫したことについてのアンケート結果を図9に示す。

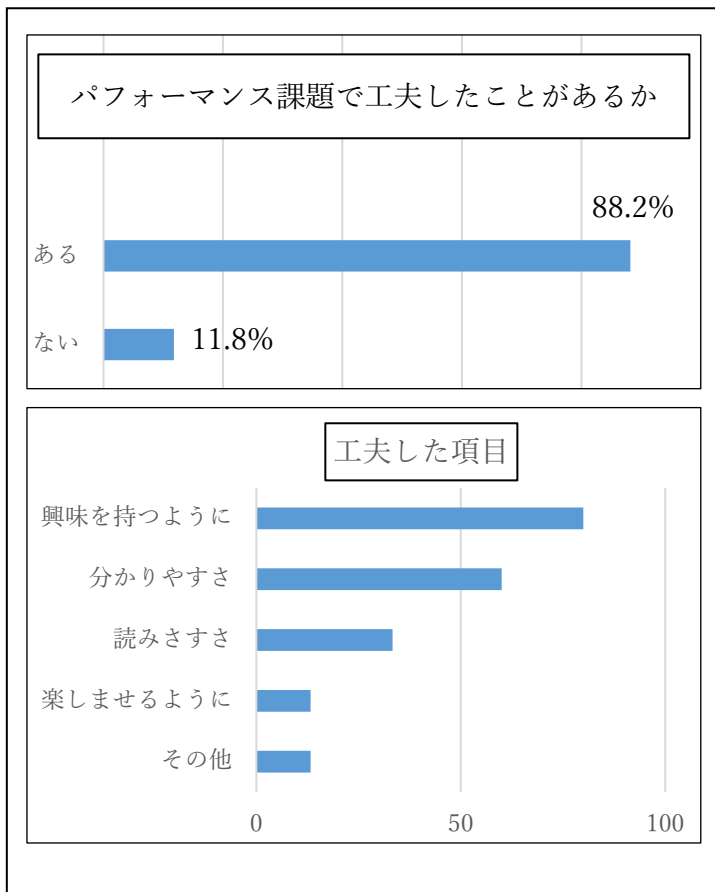


図9 パフォーマンス課題で工夫したこと

「読む人が興味をもつように写真を入れたりした」「興味をもつてくれるように問かけ文をたくさん入れた」などいわゆる「相手意識」をもって作成したことがわかった。さらに、「沖縄と比べる英文を書いた」「～er than を使って書いたり the most (of in) を使って沖縄の食べ物などを九州と比較して書いた」など本単元で履修した比較の文法を活用することで、相手によりわかりやすく伝えることに気付くことができた。この結果から、相手意識・目的意識を持たせる工夫によって生徒は主体的に学習に取り組めたと思われる。

またアンケート結果から、「わかりやすく文の構成を考えるのが難しかった」と答えた生徒が43.5%いた。これは、本単元で学習した比較の文法以外の既習表現や、トピックや伝えたいことをいかに広げることが難しかった、と思われる。「現在学んでいる表現は使えるが、もっとその他の表現をどうやって使っているのか分からない」と考える生徒が意外と多い。既習事

項を活用して豊かに表現できるようになるには、学びの積み上げが必要だと考える。そのため自己調整を図ることが求められる。

メタ認知を働かせることで、目標を明確化でき学習意欲を高めることを繰り返すことで学びの継続が生まれる。このことにより、主体的に自分の思いや考えを英語で表現し、学びに取り組むことができることにつながると考える。実際、動機づけと学習方略は、学業成績において補完的な役割を担っていると考える。

このように、自己調整が図られるように目的・場面・状況の設定を工夫し、単元目標を明確にすることで、生徒は相手意識・目的意識を持ち、主体的に自らの思いや考えを英語で表現し、学びに取り組むことができたと言える。

### (3) 自己調整を図るための座席の工夫

動機づけや学習方略の一助として、「英語席」を取り入れた。「英語席」とは、英語の時間のみのペアでの座席配置で、言語活動がしやすい環境づくりの一環として導入している。学び合いを通して、学習意欲を高めていくことや、サポートを得られやすい環境づくりが、主体的な学びにつながると考えたからである。

生徒たちに「英語席」の有効性についてのアンケートをとると、58.3%の生徒が、「英語席は役立った」と回答している。「分からないことを聞きやすかった」「教えてもらえた」という意見はもちろん、「普段(ペア活動を)やったことのない人とできてやり方が(自分と)変わったりしたから」という意見もあった。これは、自分とは違う視点で考えを深めることができることに気付いたことになる。英語席のペアを通して、今までの自分のやり方とは違う考え方や学習方法に触れ、新しい気付きを得た経験を持たせたと言える。それにより、新たな学習方略を得ることが可能になり、学習に対する意欲が高まり学習成績の向上につながっていくであろうと考える。ペアを通して、新しいメタ認知を持たせた、と考える。また、物理的に近い他者との学び合いにより、互いに切磋琢磨するこ

とを通して、自らの学びや考え方の幅を自然に広げることができ、学習方略の選択肢が増えることにつながると考える。

効果的な英語席の組み方として、「学習の最適化のための人的環境」を工夫することで、生徒たちの主体的な学びにつながると思われる。それにより、生徒自らが自分の思いや考えを英語で表現するなどして、主体的に英語学習に取り組むことも期待できる。

## 2 作業仮説(2)の検証

振り返りの場面において、自己調整学習を生かして振り返りの具体的な視点を示すことにより、自らの学習を自覚的に捉えることができ主体的に英語学習に取り組むことができるであろう。

### (1) 自己調整学習についての検証

見通しを持った計画的学習をめざし、単元の最初の時間に、単元目標を確認しながら、生徒一人一人に My goal を決定させた。また中間指導を単元計画の第5時で入れ、必要に応じてその My goal に軌道修正を入れさせた。図10に生徒Cの振り返りシート中の My goal、中間指導の記録を示す。

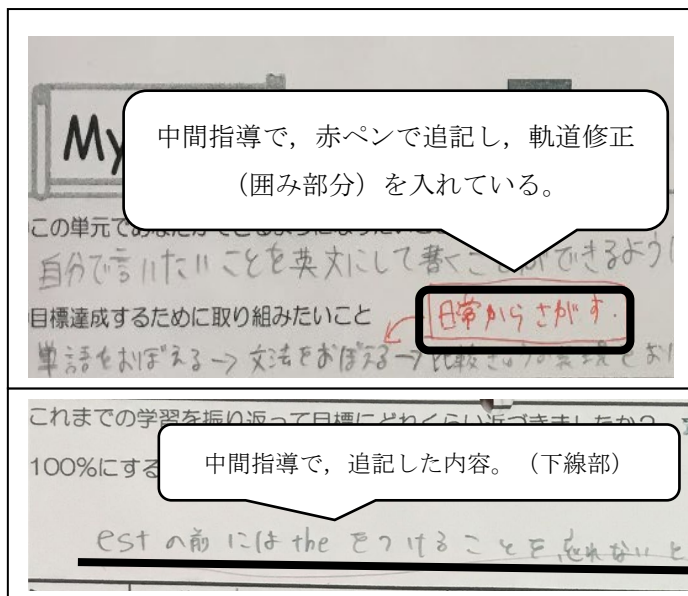


図10 生徒Cの振り返り(囲み・下線は筆者による)

ここであらためて、表1で示した自己調整

学習の3要素を組み入れた授業を、生徒Cの変容とあわせて検証する。

生徒Cは My goal を「自分で言いたいことを英文にして書くことができるようになりたい。一番苦手だから書けるようにしたらテストの点が上がると思う。」と設定した。「英文を書く」ことに焦点を当て、自分自身が苦手であるところを「自己モニター」を働かせ認知した上で「目標の明確化・具体化」につながっている。その目標達成のために取り組みたいこととして、「単語を覚える→文法を覚える→比較級の表現を覚える」とした。ここでも単語から文法、そして表現へ、と「学習の意味・意義の理解」を経て目標つまり My goal 実現へ向けて動機づけを図った。その後、中間指導時には赤ペンで「日常からさかす」と追記した。

このことから、「学習の最適化のための環境選択・構成・創造」が見られる。さらに「学びの継続」から「目標実現の行動化」として、単元の終わりには、My goal を達成するために工夫したこと等として「文法を覚えるというかんじじゃなくて、日常のものをくらべてみたら頭に入りやすかった」と記載している。また、次の学習に向けては「自分で一から英文を書く力が伸びました。次の学習でも分かりやすくメモしたり、日常のものと合わせて考えていきたいです。」と学びを振り返っている。これは、自己調整がうまく機能し、自らの学習を自覚的に捉えることができ、英語学習に前向きに取り組むことができた好例といえる。この自己調整学習を活かした生徒Cの変容を表3に示す。

また、生徒Cが文法を「暗記」でなく「コミュニケーションのため」に整理した結果、自らの学習を自覚的に捉え、思考を整理したことがうかがえるメモを図11に示す。



表3 自己調整学習と生徒Cの変容

自己調整学習要素	期待できる効果	生徒Cの変容
メタ認知	見直しをもった 計画的学習 ↓ 自己モニター ↓ 自己評価 ↓ 目標の明確化・ 具体化	「自分で言いたいことを英文にして書くことができるようになりたい。」  「書く」に焦点化  苦手に焦点化
動機づけ	学習の意味・ 意義の理解 ↓ 自己効力を有する ものとしての 自己認知・ 意欲の喚起 ↓ 目標実現へ 意識化・意欲化	取り組みたいこと 「単語を覚える→ 文法を覚える→比較 級の表現を覚える」  My goal 実現へ 動機づけ
学習方略	学習の最適化のための 環境選択・構成・創造 ↓ 学びの継続 ↓ 目標実現への行動化	中間指導追記 「日常からさがす」  学びの振り返り

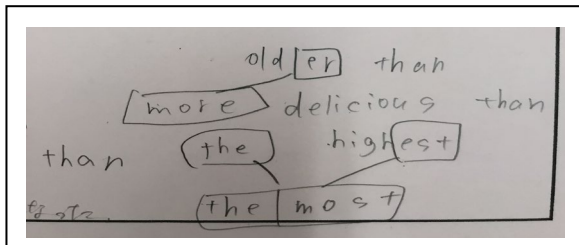


図11 生徒Cの思考を整理したメモ

これらのことから、学習内容を自分ごととして考え、積極的に意味付けながら学習に取り組み、文法を「覚える」ではなく「日常からさがす」「日常のものと合わせて考えていきたいです。」という気付きを

得ることができたとうかがえる。

(2) 毎時間の振り返り

生徒の毎時間の振り返りシートに、今日は何を学び、何が理解できたのか、あるいはできなかったのかを自らの学びを言語化してメタ認知を働かせ認識させ、次の学びにつなげることをねらいとして、家庭学習を促すためのHW欄を設けた。つまりは、授業中だけで学びが完結するわけではなく、学校外でも学びの継続を考慮してのものである。

生徒Dは、-er, -est が使えない比較級を学んだ第4時で、「実際に文を書いて使ってみたい」と振り返った。また、「他にも more ~than や the most ~in... など使えと分かりました」と記載後、HW欄に「ならった文法を書いてみる」と記入し、家庭学習に取り組んだ。

家庭学習では、授業で学習したことを復習しながら、自作の英文を作成した。「何を学び」「何ができるようになりたいか」を自覚し主体的な学びにつながったと考える。図12に生徒Dの家庭学習を示す。

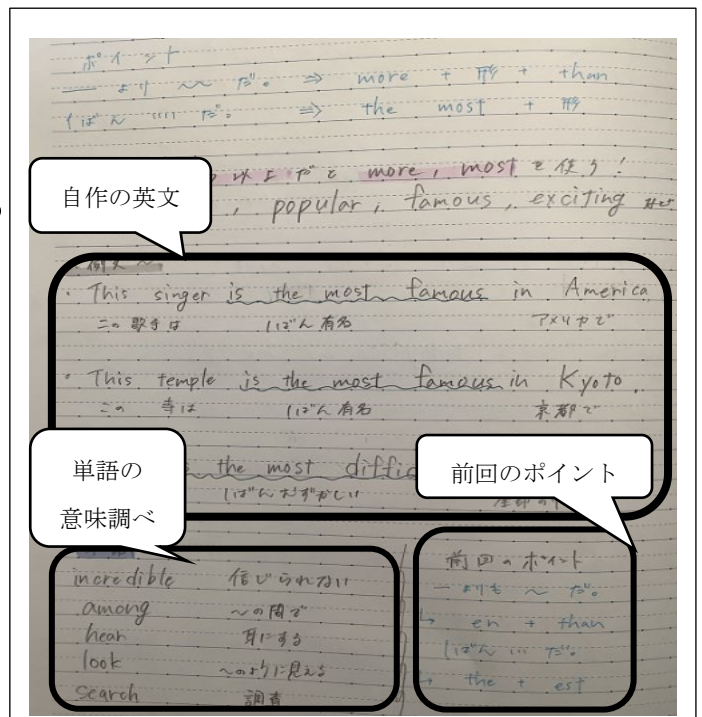


図12 生徒Dの家庭学習 (囲みは筆者による)

振り返りシートのHW欄について、66.7%の生徒が「役に立った」と回答している。



「自分で決めたことだから、やろうという気持ちに前よりはなった」、「自分が間違えたところを書いてそこを家でやれば理解できるから」など「My goal」に沿った「My HW」と捉えることができている生徒がほとんどであった。その結果、全体として授業の予習や準備、家庭学習に取り組んでいる生徒の割合は検証前に比べて6ポイント伸びた(図13)。

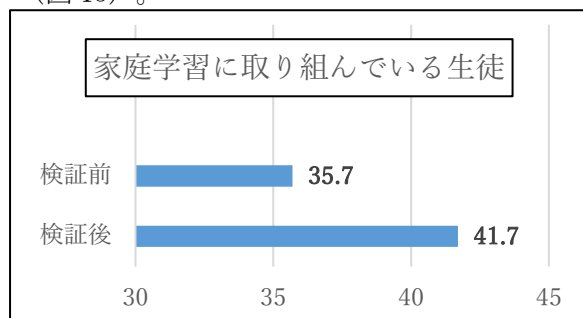


図13 家庭学習についてのアンケート結果

このように振り返りの具体的な視点を示したことにより、生徒は具体的な学習方略を見出すことができたと考える。

しかしながら、まだまだ自己調整の「行動」につながっていないと考える。なぜ学習方略につながらないのか、どうしたらつなげられるのかについて分析・考察を進め

るとともに、具体的な「行動」「学習方略」の構築について今後も丁寧に取り組んでいきたい。

## Ⅸ 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 自己調整学習が図られるような目的・場面・状況の設定を工夫することで、生徒は相手意識・目的意識をもち、主体的に自分の思いや考えを英語で表現し、学びに取り組むことができた。
- (2) 学習の見通しを持たせることや毎時間の振り返りを通して、My goal やHWと連動させることで生徒たちは自己調整を図ることができ、学習方略がより具体的になった。

### 2 課題

- (1) 生徒が自己調整を図れるような目的・場面・状況の設定の工夫とあわせて、既習事項をスパイラルに指導することでその定着を図ることが必要であると考えられる。
- (2) 生徒の動機づけから学習方略へつなげるための分析・考察を通して、自己調整を促す手立ての確立をどう構築していくか今後も丁寧に取り組んでいく必要がある。

#### 【主な参考・引用文献】

- ・ 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』
- ・ 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2020) 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校 外国語】』
- ・ 瀧沢広人 (2023) 『「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価』 学陽書房
- ・ 逢沢守 (2022) 『中間指導って何?—今からできる中間指導の4つのポイント—』英語教育 11 大修館書店
- ・ 山田誠志 (2022) 『全国の実践から学ぶ中学校英語教育 35 のポイント』 日本標準
- ・ 櫻井茂男 (2019) 『自ら学ぶ子ども 4つの心理的欲求を生かして学習意欲をはぐくむ』 図書文化
- ・ 自己調整学習研究会 (2016) 『自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術』 北大路書房
- ・ 自己調整学習研究会 (2012) 『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』 北大路書房
- ・ 伊藤崇達 (2009) 『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』 北大路書房
- ・ 西田寛子\*1・久我直人\*2 (2018) 『自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す 英語科学学習指導プログラムの開発とその効果†』[https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/42/2/42\\_42050/\\_article/-char/ja/](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/42/2/42_42050/_article/-char/ja/)
- ・ 伊藤崇達 (2019) 「めあての提示や振り返りの工夫で、子どもが自ら学ぶ力を育む」 [VIEW21\\_kyo\\_2019\\_03\\_toku\\_06.pdf](VIEW21_kyo_2019_03_toku_06.pdf)
- ・ 高橋政宏 「〈研究総論〉 学びの自覚 (第3年次) —「ありたい自分」を思い描く子ども—」 <32b6fa942a482e22e2a4765970452140.pdf> (shizuoka.ac.jp) [http://fzk.ed.shizuoka.ac.jp/shizuchu/wp-content/...](http://fzk.ed.shizuoka.ac.jp/shizuchu/wp-content/)