

平成29年度 長期教育研究員

# 研究報告集録

第46号

はしがき

<幼稚園 健康>

- 自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成
- ボール遊びを通して —

浦添市立仲西幼稚園  
大城 美奈子

<小学校 生徒指導>

- 自己実現を図る自己指導能力の育成
- 生徒指導と教科学習を関連させた取組を通して —

浦添市立当山小学校  
又吉 光晴

<中学校 社会>

- 社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等を育成する学習指導の工夫
- 思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通して —

浦添市立神森中学校  
森田 英樹

平成30年3月

浦添市立教育研究所

## は し が き

グローバル化の進展・急激な少子高齢化・絶え間ない技術革新・予測が困難な時代の中、文部科学省は、平成 29 年 3 月に、幼稚園教育要領、小中学校の学習指導要領を公示しました。「生きる力」をより具体化し、幼小中の教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」と明確にしました。また、幼稚園教育は、幼児の発達に即して「主体的・対話的で深い学び」が実現することとあり、小中学校においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められています。幼稚園教育要領は、平成 30 年 4 月から施行、小中学校では新学習指導要領が移行期間に入ります。

本市は、幼児児童生徒が学習意欲を喚起し、自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する能力や豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」の育成を基本とした教育の一層の充実を目指しています。

今年度、創立 30 周年の節目を迎えた本研究所は、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おります。昨年度の第 45 期までに幼稚園 41 名、小学校 103 名、中学校 61 名、合計 205 名の先生方が研修を終え、その成果を学校現場に還元しております。本年度も、長期教育研究員は、幼児児童生徒のよりよい成長を目指し、幼稚園・学校現場での課題解決に向けて、新幼稚園教育要領、新学習指導要領を踏まえ研究を進めてきました。

仲西幼稚園の大城美奈子教諭は、「自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成ーボール遊びを通してー」をテーマとし、ボール遊びに関する年間計画・環境構成の工夫・チャレンジカードを活用した個に応じた援助・個から集団遊びへの展開等の研究実践に取り組みました。

当山小学校の又吉光晴教諭は、「自己実現を図る自己指導能力の育成ー生徒指導と教科学習を関連させた取組を通してー」をテーマとし、生徒指導の三つの機能を生かした対話的な学びを取り入れた教科学習を通して研究実践を進めました。

神森中学校の森田英樹教諭は、「社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等を育成する学習指導の工夫ー思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通してー」をテーマとし、ICT 機器を活用し、思考ツールを取り入れた課題解決的な学習についての研究実践を深めました。

教育研究員は、研究論文や文献等を読み深め、課題解決のための理論を固め、保育・授業で子供たちに向き合い実践し、多くの先生方から指導助言をいただき、研究の方向性や内容を改善し報告書としてまとめ上げました。また、校種の異なる 3 名は、半年の研究で共に励まし合い、学び合い、新たな自分の力を感じることができたものだと思います。研究の成果を明日からの学校現場で生かしていくことを期待します。

本研究報告書の理論研究や実践研究が、多くの先生方の保育及び授業改善の一助になれば幸いです。

結びに、本研究に対し、ご指導・ご助言を賜りました関係教職員の皆様方に深く感謝申し上げます。ご支援、ご協力いただきました 3 校の校長先生や職員、学校教育課の指導監はじめ指導主事の皆様に厚くお礼申し上げます。

平成 30 年 3 月

浦添市立教育研究所 所長 長濱 京子

# 目次

はしがき

<幼稚園 健康> ..... 1

- 自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成
  - － ボール遊びを通して －

浦添市立仲西幼稚園  
大城 美奈子

<小学校 生徒指導> ..... 23

- 自己実現を図る自己指導能力の育成
  - － 生徒指導と教科学習を関連させた取組を通して －

浦添市立当山小学校  
又吉 光晴

<中学校 社会> ..... 45

- 社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等を育成する学習指導の工夫
  - － 思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通して －

浦添市立神森中学校  
森田 英樹

〈幼稚園 健康〉

## 自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成

— ボール遊びを通して —



浦添市立 仲西幼稚園 大城 美奈子





# 目 次



<b>I</b>	<b>テーマ設定理由</b>	1
<b>II</b>	<b>目指す幼児像</b>	2
<b>III</b>	<b>研究の目標</b>	2
<b>IV</b>	<b>研究仮説</b>	2
1	基本仮説	2
2	作業仮説	2
<b>V</b>	<b>研究構想図</b>	2
<b>VI</b>	<b>研究内容</b>	3
1	幼児期の運動について	3
2	ボールの特性とボール遊びの意義	4
3	ボール遊びの展開の留意点	6
4	本学級の幼児の運動能力実態調査	7
5	ボール遊びを通して育みたい姿	8
6	5歳児におけるボール遊びに関する年間指導計画	9
<b>VII</b>	<b>保育実践</b>	11
1	題材名	11
2	ねらい	11
3	題材について	11
4	検証保育の全体計画	11
5	本時までの遊びの様子	13
6	検証保育（本時）	13
7	本時後の遊びの様子	17
<b>VIII</b>	<b>研究の考察</b>	17
1	作業仮説(1)の検証	17
2	作業仮説(2)の検証	20
3	本研究を通して	21
<b>IX</b>	<b>研究の成果と課題</b>	22
1	成果	22
2	課題	22
	おわりに	22
	主な参考・引用文献	22

# 自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成

— ボール遊びを通して —

浦添市立仲西幼稚園 大城 美奈子

## 【要 約】

本研究は、自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成を目指し、ボール遊びに焦点を当て、幼児が自発的に遊ぶ中で多様な動きを経験できるよう、ボール遊びに関する年間指導計画を作成し、幼児の発達や興味に即した環境構成の工夫や個に応じた援助を試みるものである。

キーワード □ボール遊び □多様な動き □年間指導計画 □環境構成 □個に応じた援助

## I テーマ設定理由

近年、都市化、少子化、情報化が進展し、社会状況に変化が見られる。幼児の社会環境においてもその影響は大きく、一緒に遊ぶ仲間や公園などの遊ぶ場所が失われつつある。また、ゲームの普及により、室内遊びを好む傾向が見られ、運動の機会が減少してきている。これらに伴い、幼児のコミュニケーションや運動への意欲の低下、多様な動きの獲得の困難さなど心身の発達に影響を及ぼすことが懸念されている。

幼稚園教育要領「健康」では、内容の取扱い(2)において、幼児期運動指針(平成24年)を踏まえ、「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」が明記された。また、小学校学習指導要領では、低・中学年の体育において「多様な動きをつくる運動(遊び)」を通して、体の基本的な動きを培うことをねらいとしている。これらのことから、園生活の中で、多様な動きを経験し、小学校以降の運動に繋がるような実践が求められていると考える。

本学級の幼児の実態として、6月に行った聞き取り調査では、「体を動かして遊ぶことが好き」という回答が82%で、フープや雲梯など好きな遊びに取り組む幼児が多く見られた。一方で、苦手な運動遊びは「できない」と言い、挑戦することへ消極的な幼児や、体力が続かず、すぐに座り込む幼児も見られた。園の取り組みである「運動チャレンジカード」の実施では、縄跳びなど項目にある運動遊びは積極的に行うが、ボール遊びは進んで遊ぶ幼児が少なく、ボ

ウリングやキャッチボールなど特定の遊びに偏りがちである。10月に行った投球と捕球の運動能力テストでは、評価基準表(文部科学省「幼児の運動能力調査」参考)から見ると、投球は評定3未満が46%、捕球は評定3未満が39%となっており、特に、捕球にぎこちなさが見られ、経験の不足が影響しているであろうと捉えることができる。

これまでの保育を振り返ると、運動遊びを取り入れてはいるが、ボール遊びにおいては幼児の発達段階や学びの連続性を踏まえた年間指導計画がなく、環境構成や遊びの展開が十分ではなかった。そのため、教師が幼児の発達に見通しを持てるような年間指導計画を作成し、環境構成や個に応じた援助を行い、個から集団へと遊びの展開を行う必要があると感じる。

ボールは、幼児にとって身近な遊具である。その特性として、遊び方を様々に変えられることや1つのボールで集団遊びへの展開が可能であることが挙げられる。したがって、ボール遊びは、本学級の幼児が友達と一緒に体を動かすことを楽しみながら、多様な動きを経験するための手だてとして効果的であると考えられる。

そこで、園生活の遊びにおいて、多様な動きを経験できるボール遊びを計画的に取り入れ、幼児がボールに興味関心を持ち、自発的に遊べるような環境構成の工夫や個に応じた援助を行う。さらに、個から集団へと遊びを展開し、友達と一緒に遊びを進める楽しさを味わえるような援助を行うことで、自ら体を動かして遊ぶようになるであろうと考え、本テーマを設定した。

## II 目指す幼児像

ボール遊びに興味関心を持ち、体を動かす楽しさを味わい、自ら体を動かして遊ぶ幼児

## III 研究の目標

自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成を目指して、多様な動きを経験できるボール遊びに関する年間指導計画を作成し、遊びの展開を行うとともに、環境構成の工夫や個に応じた援助を行う。

## IV 研究仮説

### 1 基本仮説

園生活の遊びの中で、多様な動きを経験できるようなボール遊びを計画的に取り入れ、

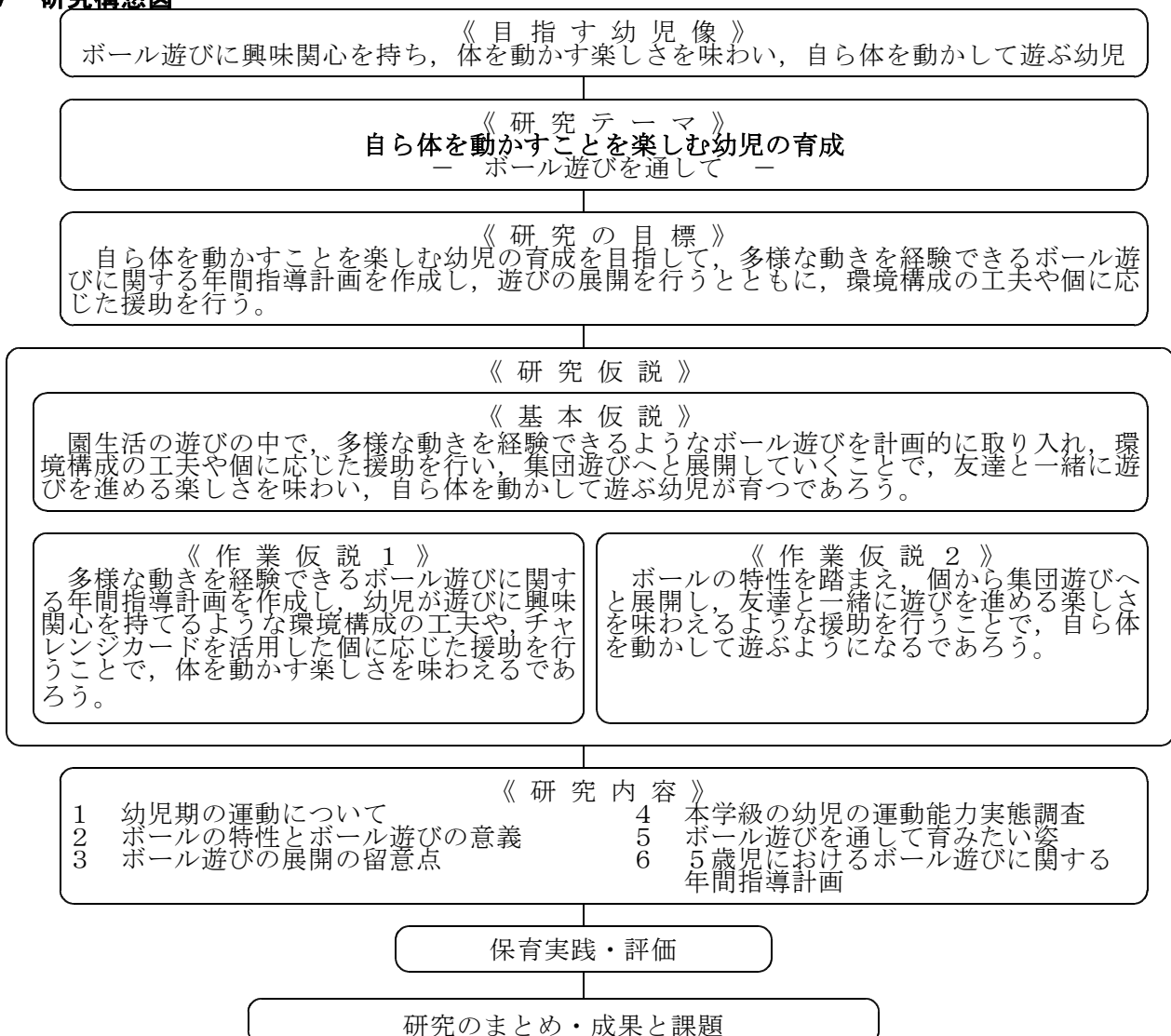
環境構成の工夫や個に応じた援助を行い、集団遊びへと展開していくことで、友達と一緒に遊びを進める楽しさを味わい、自ら体を動かして遊ぶ幼児が育つであろう。

### 2 作業仮説

(1) 多様な動きを経験できるボール遊びに関する年間指導計画を作成し、幼児が遊びに興味関心を持てるような環境構成の工夫や、チャレンジカードを活用した個に応じた援助を行うことで、体を動かす楽しさを味わえるであろう。

(2) ボールの特性を踏まえ、個から集団遊びへと展開し、友達と一緒に遊びを進める楽しさを味わえるような援助を行うことで、自ら体を動かして遊ぶようになるであろう。

## V 研究構想図



## VI 研究内容

### 1 幼児期の運動について

#### (1) 幼児期の運動の捉え

幼児期は生涯にわたる健康の基礎をつくる時期である。幼稚園教育要領においても、年齢に応じた心身の調和的な発達を促し健康的な生活をするためには、運動が必要であるとされている。

平成29年に告示された幼稚園教育要領において、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の中にある(1)健康な心と体では、「幼稚園生活の中で、充実感を持って自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しを持って行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる」と記されている。さらに、領域「健康」の内容の取り扱い(2)では、幼児期運動指針(平成24年)を踏まえ、「多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること」が加えられ、遊びの中で、体の動きをコントロールする力を育むことの必要性が述べられている。これらのことにより、幼児期に十分に体を動かすことは、身体諸機能の調和的な発達を促すとともに、情緒の安定や知的な発達、教師や友達とのかかわりの中で育まれる社会性の育ちにも深く関連し、総合的に発達していくと捉える。

#### (2) 運動することで期待できる効果

幼児期運動指針(平成24年)では、運動することで以下のような効果が期待できるとしている(表1)。

表1 幼児期における運動の意義

- |                       |
|-----------------------|
| ① 体力・運動能力の基礎を培う。      |
| ② 丈夫で健康な体になる。         |
| ③ 意欲的に取り組む心が育まれる。     |
| ④ 協調性やコミュニケーション能力が育つ。 |
| ⑤ 認知的能力の発達に効果がある。     |

#### (3) 幼児期の運動能力と運動技能の発達

運動能力は、運動技能の獲得を通して発達が見られる。

近藤(1980)は図1のように運動能力と運動技能の関係を示している。乳児期において、歩く、立つなどの移動運動を獲得することで、走る、跳ぶ、投げるなど、基本運動の技能の獲得に繋がる。そして、基本運動の技能は、将来のスポーツの技能、仕事・日常生活の技能、芸術の技能などの基本型となるものであるとしている。

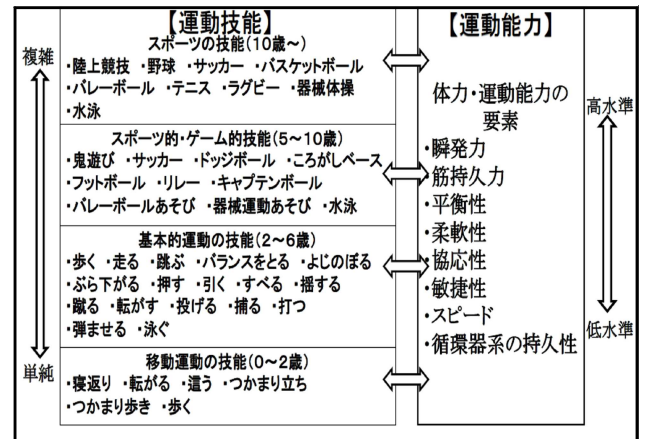


図1 運動技能の発達(近藤『健康』同文書院 1980)

また、近藤(1980)は、これらの運動技能の獲得には、多様な動きの経験が必要であるとしている。そこで、84種の基本動作をまとめ、幼児期において、多様な動作を体得させることを提案している(表2)。

表2 基本的な動作とその分類

カテゴリー	動作の内容	個々の動作	
安定性	姿勢変化 平衡動作	たつ・たちあがる、かがむ・しゃがむ、ねる・ねころぶ おきる・おきあがる、つみかさなる・くむ、のる、のりま わす、まわる、ころがる、さかだちする、わたる、あるき わたる、ぶらさがる、うく	
		上下動作	のぼる、あがる・とびのる、とびつく、とびあがる、はい のぼる・よじのぼる、おりる、とびおりる、すべりお りる、とびこす
		水平動作	はう、およぐ、はしる・かける・かけっこする、スキップ・ ホップする、ギャロップする、とぶ、あるく、ふむ、すべ る、おう・おいかける、2ステップ・ワルツする
移動動作	回避動作	かわす、かくれる、くぐる・くぐりぬける、もぐる、にげる ・にげまわる、とまる、はいる・はいりこむ	
	操作動作	荷重動作	かつかく、ささえる、はこぶ・はこびいれる、こぐ、おこす ・ひっぱりおこす、おす・おしだす、おさえる・おさえ つける、もつ・もちあげる、あげる、うごかす、つきおと す、なげおとす、おぶう・おさぶる
操作動作	脱荷重 動作	おろす・かかえておろす、うかべる、おりる、 もたれる、もたれかかる	
	捕捉動作	つかむ・つかまえる、あてる・なげあてる・ぶつける、 とめる、うける・うけとめる、わたす、つむ・つみあげる まわす、ほる、ころがす、ふる・ふりまわす	
操作動作	攻撃的 動作	たたく、つく、わる、くずす、しぼる・しぼりつける、た おす・おしたおす、すもうをとる、うつ・うちあげる・うち とばす、なげる・なげあげる、ける・けりとばす、ひく・ ひっぱる、ふりおとす、あたる・ぶつかる	

(近藤「幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究」  
体育科学 第8巻 1980)

研究を進めるにあたり、運動技能の発達過程について、幼児期に獲得した運動技能が小学校の体育においてどのように関連しその後の発達に結びつくかを確認する必要があると思われる。

そこで、ボール遊びに関して、幼児期から小

学校1年までの接続期における運動技能の発達過程を表にまとめた(表3)。

表3 ボール遊びに関する運動技能の発達過程  
(東京都日野市コアカリキュラム2006を参考)

	就学前教育 (保育園・幼稚園)	小学校1年
発達段階	<ul style="list-style-type: none"> <li>・走りながらボールを蹴る。</li> <li>・目標に向かってボールを投げる。</li> <li>・ボールを投げる強さや、タイミングを調整する。</li> <li>・ボールを様々なやり方で投げる。 (片手投げ、両手投げ、下手投げ、真上に投げる)</li> <li>・ボールの飛んでくる方向を見て受け取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ボールをまっすぐに投げるができる。</li> <li>・目標を見て、ボールを力いっぱい投げるができる。</li> <li>・ボールをまっすぐに蹴ることができる。</li> <li>・シュートやパスなど力いっぱいボールを蹴ってゲームができる。</li> </ul>
運動機能を高める遊びの例及び運動の例	遊び【ボール遊び】 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ドッジボール</li> <li>・サッカー遊び</li> <li>・まとあて遊び</li> <li>・ボウリング遊び</li> </ul>	領域【ゲーム】 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ボール投げゲーム(まとあてゲーム, ドッジボール)</li> <li>・ボール蹴りゲーム(まとあてシュート, ドリブル競争, シュートゲーム, サッカー)</li> </ul>

これらを踏まえ、幼児の発達過程を念頭に置きながら、多様な動きを経験できるボール遊びの展開を考えていきたい。

## 2 ボールの特性とボール遊びの意義

### (1) ボールの特性

ボールの特性として、新里(1995)によると、以下の7点にまとめられる(表4)。

表4 ボールの特性

<ol style="list-style-type: none"> <li>① ボールは、丸く弾力性がある。</li> <li>② 幼児の好奇心をあおり、興味や関心を持たせ、多種多様な変化のある遊びを展開できる。</li> <li>③ 無理に筋力を必要としない。</li> <li>④ 調整力の空間認知、リズム感、タイミング、協応性、正確性などが養成される。</li> <li>⑤ 安全性に優れている。</li> <li>⑥ 大小、様々な素材があり、対象児や遊びに即したボールを準備できる。年中、年長になると、共同、共有した集団遊びの形態を構成できる。</li> <li>⑦ 安価で手に入り、素材が身近にある。</li> </ol>
---

(新里「幼児期の運動遊びの研究」沖縄女子短期大学紀要第11号 1995年)

### (2) ボール遊びの意義

ボール遊びの意義として、岡本(1958)を参考に「身体的価値」、「社会的価値」、「情緒的価値」、「知的価値」の4つに分けてまとめた。

#### ① 身体的価値

ボール遊びは、全身の筋肉活動であり、ボールを道具として、幼児の身体的・運動的発達が促され、「筋力」、「持久力」、「身

体支配力」を獲得していく。

#### ア 「筋力」の獲得

ボール遊びは、投げる、打つ、蹴る、転がすなどの運動が主軸となる運動量の大きな全身的な運動である。そのため、腕、脚、胸部、全身の筋力の発達を促す。

#### イ 「持久力」の獲得

ボール遊びは幼児の興味を引き、熱中して遊ぶ中で、身体的な持久力を獲得する。

#### ウ 「身体支配力」の獲得

ボール遊びの中で、全身を動かし、ボールに対してどう動くかを判断し、全身を適応させていく。また、多様な動きの獲得は、突発事故から体を守ることに結びつく。

## ② 社会的価値

ボールは、本来的に協同遊びとしての遊具で、団体で遊ぶところにその妙味がある。ボール遊びで、幼児は1個のボールで皆が平等に仲良く遊ぶには、どんな遊びを、どんな方法でやったら良いか、どんな約束が必要か、自分達のグループが勝つにはどうしたら良いかななどの事態に直面する。このような経験を通して互いに考え、協力するという社会性の芽生えが育成されていく。

### ③ 情緒的価値

環境の変化や新しい友達とのかかわりに慣れない幼児、気持ちが落ち着かない幼児など実態は様々であるが、ボールを与えることで遊びが始まり、この遊びに熱中して、環境の圧力から解放され情緒が安定していく。

### ④ 知的価値

ボール遊びを通して、まりつきで何回ついたら交代するかということや、玉入れていくつ入ったかなど、豊かな数概念の基礎が培われていく。

### (3) ボール遊びを通して「自ら体を動かして遊ぶようになる過程」

幼児が、ボール遊びを通して「自ら体を動かして遊ぶようになる過程」を次のように捉える(図2)。

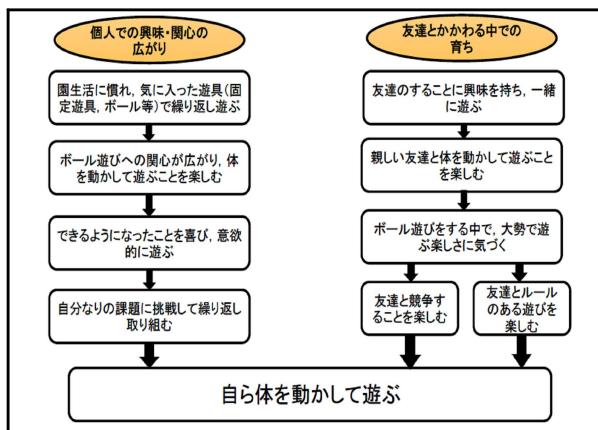


図2 ポール遊びを通して「自ら体を動かして遊ぶようになる過程」

① 個人での興味・関心の広がり

幼児は、自分の興味がある遊びに繰り返しかかわることで、その遊びの楽しさや面白さに気づき、自ら遊びを進めるようになる。ボール遊びにおいても、繰り返し遊ぶ中で、様々な動きを経験し、できるようになった喜びを味わい、自ら課題に挑戦して取り組むなど自発的に体を動かすようになるであろうと捉える。

② 友達とかかわる中での育ち

幼児は、友達の遊びに興味を持ち、「自分もやってみたい」と、意欲的に取り組んだり、難しいことは互いに教え合ったりするなど、一緒に遊ぶ友達から受ける影響は大きい。ボール遊びにおいて、友達とルールのある遊びを進めて行く中で、友達と協力したり、ルールを考えたりしながら遊びを進める楽しさを味わうことで、自ら体を動かして遊ぶようになるであろうと捉える。

(4) ボール遊びにおける環境構成と援助の工夫

① 環境構成の工夫

幼児の興味や関心を引き出す場の設定を行う。例えば、大小様々なボールを種類別にかごに分けて準備したり、まとあて遊びなどの遊びの種類によってコーナーの線を引いたりする。環境を構成する際には、幼児の発達や遊びの道筋を見通し、「時間・空間・仲間」を意識した計画的な環境構成が重要であると考える。また、幼児の遊びは様々に変化するものであることを踏まえ、状況に応じて再構

成していくことを念頭に置き、環境づくりをする。

② 教師の援助の工夫

ア 安定した信頼関係づくり

幼児が自発的に遊ぶようになるためには、教師との安定した信頼関係が基盤となると言われている。そこで、教師は、一人一人の幼児の思いに寄り添い、幼児が安心して遊べるように見守り、喜びや楽しさを共感したり、励ましたりしながら援助を行うことが重要であると考えられる。

イ 遊びの展開

幼児の遊びが発達に即した内容であり、十分に満足感を味わえるような遊びの展開を行うことが求められると考える。

そこで、「アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）のイメージ」（平成28年教育課程部会幼児教育部資料8）を参考にボール遊びの展開を考え、図3のように表した。

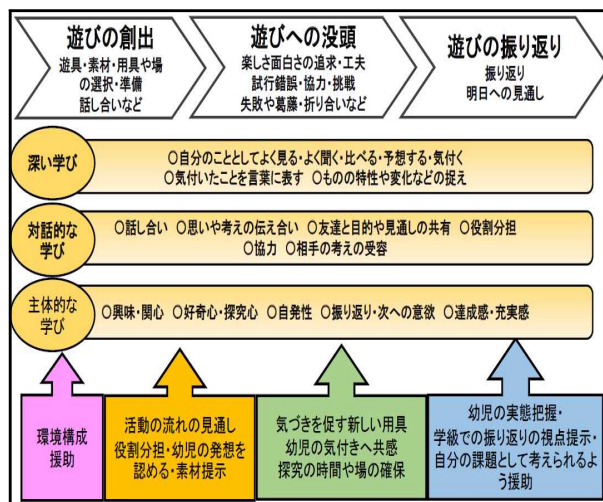


図3 アクティブラーニングの視点から考えた遊びの展開

学びの連続性に関しては、幼児期から小学校への接続期におけるアプローチカリキュラムを意識した遊びの展開を行っていくことが必要であると考えられる。そこで、小学校における体育のねらい及び内容を確認し、多様な動きを経験できるような遊びの展開を行うようにする（図4）。



発達の特성에応じた遊びの提供 一人一人の発達に応じた援助			発達段階のまとまりを 踏まえた指導内容の体系化				
幼稚園			小学校				
3~4才	4~5才	5~6才	1・2年	3・4年	5・6年		
心身の調和のとれた発達の基礎を 培う時期			様々な動きを身に付ける時期		多くの運動を 体験する時期		
ね ら い ・ 内 容	明るく伸び伸びと行動し、充 実感を味わう。  自分の体を十分に動かし、 進んで運動しようとする。		体づくり運動 <small>体ほぐしの運動 体ほぐしの運動 体ほぐしの運動 多様な動きをつくる運動</small>		体づくり運動 <small>体ほぐしの運動 体ほぐしの運動 体ほぐしの運動 体力を高める運動</small>		
			器械・器具を使っ ての運動遊び	器械運動			
			走・跳の 運動遊び	走・跳の 運動	陸上運動		
			水遊び	浮く・泳ぐ 運動	水泳		
			表現 リズム遊び	表現運動			
ゲーム				ボール運動			

図4 幼小接続期における体育(運動)のねらい及び内容

また、体を動かして遊ぶ中での集団による仲間づくり、遊び方や約束ごとの工夫、喜びや悔しさの共感などといった経験が、幼児の社会性やコミュニケーションの面において深く関連し総合的に発達していくとされている。

そこで、幼児期は友達とのかかわりが広がる時期であることも踏まえ、個からグループ、そしてクラスでの集団遊びへと展開できるような環境作りや援助が必要であると思われる。

#### ウ 幼児同士のかかわりの中での援助

幼児は、園生活の中で、教師と同じように友達から受ける影響が大きく、友達の遊びに関心を寄せたり、分からないことは教え合ったりするなど、友達は幼児の成長に欠かせない存在である。そこで、教師は、幼児同士のかかわりの中で、友達の良さに気付き、認め合ったり、互いの考えを遊びに取り入れたりできるよう、必要に応じて仲立ちしたり、時には提案するなどして援助していく。

#### エ 個に応じた援助

幼児期は、発達や家庭環境に個人差が見られるため、教師は、一人一人の幼児の実態に応じた援助を行っていく必要があると思われる。体を動かす遊びにおいては幼児の運動能力の発達段階を捉えながら、それぞれの幼児に合った声かけなどの援助や指導の仕方を工夫していく。

### 3 ボール遊びの展開の留意点

ボール遊びを展開していく上で、留意する点について、新里(1995)を参考に以下にまとめた。

#### (1) 幼児の実態把握

幼児の興味関心、発達に即した展開になるように、日常的に幼児の活動をよく観察し、実態把握をする。

#### (2) 環境構成の工夫

幼児が園生活を過ごす中で、自由にボールに触れることのできる環境構成を行う。また、自由遊びのときでも、幼児が進んで遊べるように、必要な線や円を引いておいたり、ボールや遊具は容易に取り出ししたりできるように種類ごとに分けて置くなど環境構成を行う。

#### (3) 十分に遊ぶ時間の確保

幼児が遊び方を工夫して十分に遊べるような時間を確保し、幼児が創り出した遊びを大切にしながら発展させていくようにする。

さらに、個人差などにも十分配慮し、集団遊びをする際は、個人で練習できる時間を確保する。

#### (4) 遊びの展開 (チャレンジカードの活用)

ボールの操作に関して、幼児が楽しく遊ぶ中で、様々な動きに挑戦することができるよう、チャレンジカードを活用する。スモールステップを取り入れ、個の発達段階に応じた援助を行うことで、幼児が自分の力でできた喜びを味わい、さらに意欲的に遊びに取り組めるようにする。

#### (5) 素材の工夫

遊びの内容によっては、ボールの大きさや硬さ、色別などに配慮し、必要な補助道具などを加えたりする。

#### (6) 場の展開

遊びに必要なボールや、まとなどの補助具の作成をし、幼児の動機、興味づくりをしていく。

#### (7) 安全点検

遊ぶ場所や遊具などの安全点検をし、幼児が安全に遊べるスペースを十分にとる。

4 本学級の幼児の運動能力実態調査

10月に、本学級の幼児28名に対し、ボールの操作に関する運動能力テスト（平成24年文部科学省「幼児の運動能力調査」参考※）を行った。

「投球」では、評価基準表（図5※同調査参考）より、テニスボール投げにおいて、男児は6m以上、女児4m以上が評定3となっている。

評定	男児 (m)	女児 (m)
5	11.5～	7.5～
4	8.5～11.0	5.5～7.0
3	6.0～8.0	4.0～5.0
2	4.0～5.5	3.0～3.5
1	0.0～3.5	0.0～2.5

※50cm単位で測定する為、50cm未満は切り捨てる。

図5 投球の評価基準表

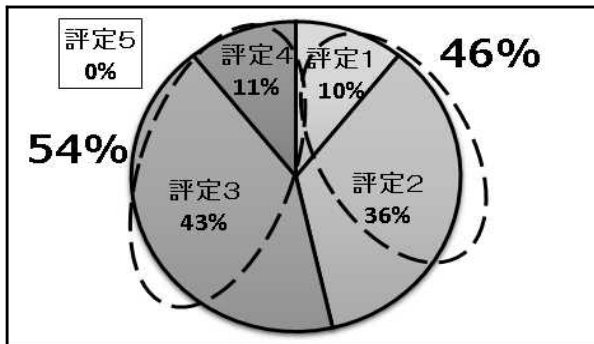


図6 【10月】運動能力テスト（投球）

本学級の幼児においては、図6のように、評定が3以上の幼児が54%であった。一方、評定が3未満が46%で、投げ方にぎこちなさが見られる幼児もいた。評定5は0%であった。

「捕球」では、直径15cmのまりつき用のゴムボールを3m離れた所から教師に投げてもらい、10回のうち何回捕ることができるかを調査したものであるが、男児は6回以上、女児は5回以上が評定3となる（図7）。

評定	男児 (回)	女児 (回)
5	10	10
4	9	8～9
3	6～8	5～7
2	2～5	2～4
1	0～1	0～1

図7 捕球の評価基準表

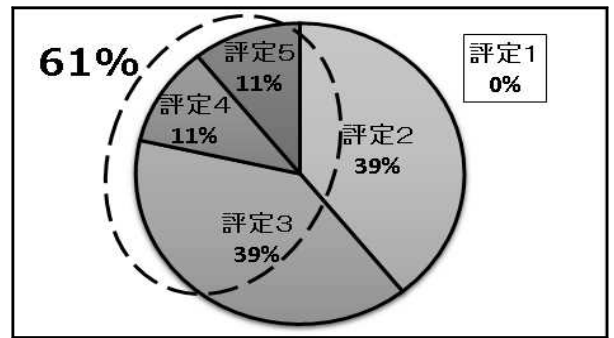


図8 【10月】運動能力テスト（補球）

本学級において、図8のように、評定3以上の幼児は61%であった。また、評定3未満は39%であり、特に女児に多いが、全体的に、ボールを捕る時に体が横を向いていたり、掴む動作が遅れたためにボールを落としたりする姿が見られ、捕る動きの獲得において手だてを工夫していくことが必要であると捉える。

「まりつき」（図9）においては、回数を段階的に分けて見取ることにした。30回以上の幼児が18%で、100回を越える幼児もいる。これに対して5回以下が46%であった。10回以下の幼児は、まりの動きに合わせて体を動かしたり、まりを垂直につくようにコントロールしたりすることへ難しさを感じている姿が見受けられ、今後の実践の中で改善できるような取り組みをしていきたいと考える。

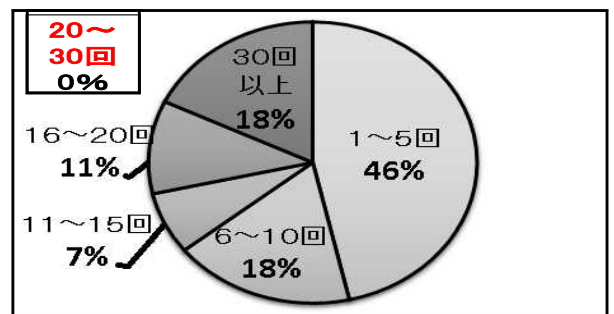


図9 【10月】運動能力テスト（まりつき）

調査の結果から、様々な動きを獲得するには、幼児の実態把握と教師の意図的・計画的な遊びの導入や展開、環境・教材の工夫が必要であると考え、研究の中でボール遊びに関する年間指導計画を作成していく。また、「投げる」、「捕る」、「つく」、「蹴る」の4つのボール操作のチャレンジカードを活用し、幼児の運動能力の発達段階に応じた個別の援助を行っていく。



5 ボール遊びを通して育みたい姿

ボール遊びの中で援助を行う際に、幼稚園教育要領の「幼児教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』」を考慮する必要がある。そこで、これを

踏まえ、ボール遊びを通して育みたい具体的な姿を表し、そのための教師の援助と手だてとなるボール遊びを表にまとめた。また、幼児期の育ちが小学校学習指導要領の低学年「体育」における内容でどう関連するかを表した(表5)。

表5 ボール遊びを通して育みたい姿

	幼児期に育みたい資質・能力	ボール遊びを通して育みたい姿	◎環境構成と教師の援助	ボール遊び
健康	健康な心と体	自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。	◎進んで遊びに取り組みめる環境構成(用具, 雰囲気作り, 時間の確保) ◎教師も一緒に遊びながら、遊び方や遊具の使い方を知らせる。 ◎自分からやってみようとする姿を認め、できた喜びを共感したり、励ましたりして、意欲を高めていく。	まりつき ボウリング ボール転がし まとあて遊び 玉入れ ボールパス キャッチボール
	自立心	遊びに必要な態度を獲得し、見通しを持って最後までやり遂げるようになる。	◎遊びに見通しが持てるような環境構成(遊び方や、ルールの表示, 活動の流れや、活動が終わる時間) ◎様々な遊びに挑戦し、最後までやり遂げる達成感を味わえるよう幼児の気持ちに寄り添いながら励ましたり、声かけをしたりするなど援助する。	ルールのあるボール遊び ドッジボール } ※ サッカー } まとあてゲーム }
	多様な動きの獲得	多様な動きを経験し、体の動きを調節するようにする。	◎多様な動きができる環境(コーナーの設置, 用具, 時間の確保, 遊び方の絵表示) ◎いろいろな動きに挑戦する姿を認め、遊びの状況に合わせて用具の種類やルールを変えたり、運動量に合わせて十分な場を確保したりする。	キャッチボール ボール転がし ボール体操 つま先キック サーキット遊び
人間関係	協同性	友達と遊ぶ中で、共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりする。	◎自分たちでルールや約束事を考えたり、遊びに必要な物を準備したりすることができるよう、場や時間を確保する。	ルールのあるボール遊び※ キャッチボール
	道徳性・規範意識の芽生え	友達と遊ぶ中で、相手の気持ちに気付く。きまりの大切さに気付く、守ろうとする。	◎遊びの中で意思疎通が上手くいかない場面が見られたら仲立ちし、互いの思いに気付けるよう援助する。 ◎遊びの中での出来事を取り上げながら、ルールや決まりを守って遊ぶ事がなぜ大事なのかを話し合うことで、守ろうとする気持ちを育む。	ルールのあるボール遊び※ キャッチボール サーキット遊び
	社会生活・いろいろな人とのかかわり	先生や友達と一緒に遊ぶことを楽しむ。	◎自分から進んでボール遊びに参加できるよう、教師も一緒に遊びながら他児へ仲介することで意欲を高め、達成感を味わえるようにする。	ルールのあるボール遊び※ キャッチボール
環境	思考力の芽生え	考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。	◎様々な遊び方があることを絵表示やチャレンジカードを活用して知らせ、その他にも自分で考えた遊び方があれば全体の場で紹介し、他児の考えに触れながら遊びが発展していくようにする。	まとあて遊び キャッチボール まりつき ボール投げ
	自然との関わり・生命尊重	身近な遊具に興味を持ち、かかわって遊ぶ。	◎進んで遊びに取り組みめる環境構成をする。また、教師が遊びに誘い、一緒に取り組みながら、遊び方を知らせていく。	ボール体操 まとあて遊び (戸外の自然を利用)
	数量・図形・文字などへの関心・感覚	遊びの中で、数量や文字に興味関心を持つ。	◎数や文字に親しめるよう、絵表示を掲示したり、遊具の数を一緒に数えたりする。	まりつき キャッチボール ルールのあるボール遊び※
言葉	言葉による伝え合い	自分の気持ちを言葉で表現する。	◎自分の思いを出せるよう、幼児の気持ちに寄り添いながら、問いかけたり、言葉を補ったりするなど援助する。	ルールのあるボール遊び※ ボール渡しゲーム
	人の話を聞く	先生や友達の話に興味関心を持って聞く。	◎話を聞くときの姿勢や態度を自分で意識できるよう、個別に声をかける。	雷ゴロゴロ 命令ゲーム
表現	豊かな感性と表現	遊びの中で感動したことを伝え合う。自分のイメージを動きや言葉で表現する。	◎楽しかったことなどの経験したことを話す場を設ける。幼児の思いを受け止め、共感していく。 ◎遊びのイメージが持てるよう、ルールの説明の際に絵表示などを使って具体的に伝える。 ◎幼児なりのイメージを受け止め、その動きや考えを遊びの中に取り入れていく。	ルールのあるボール遊び※ キャッチボール ボール渡しゲーム ボウリング まとあて遊び
	色・形・音などの美しさや面白さに対する感覚	様々な音, 形, 色, 手触りなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。	◎様々な形や大きさのボールや遊具を用意する。また、素材に触れることで、その特性や感触に気付けるよう言葉がけをしていく。	ボール並べ まりつき ボウリング まとあて遊び

小学校の  
ボール運動

【小学校学習指導要領  
体育指導内容より引用】

- ・ボールゲームに進んで取り組むこと。
- ・ねらったところに緩やかにボールを投げたり、転がしたり、蹴ったりすること。
- ・ボールを捕ったり、止めたりにすること。
- ・多様な動きをつくる運動遊びでは、体のバランスをとったり、移動をしたりすること。
- ・運動の順番やきまりを守り友達と仲よくゲームをすること。
- ・用具の準備や片づけを友達と一緒にすること。
- ・簡単な規則を工夫したり、攻め方を決めたりすることができるようにする。
- ・危険物がないか、ゲームをする場が十分にあるかなどの場の安全に気を付けること。
- ・友達の良い動きを見つけたり、考えたりしたことを友達に伝えること。
- ・ボールゲームでは、ボールを持たないときの動きによって、的に当てるゲームや、攻めと守りのあるゲームをすること。

6 5歳児におけるボール遊びに関する年間指導計画（仲西幼稚園の教育計画参考）（表6，7）

表6 5歳児におけるボール遊びに関する年間指導計画（Ⅰ～Ⅲ期）

	Ⅰ期(4・5月)		Ⅱ期(6・7月)		Ⅲ期(8・9・10月)	
幼児の姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>進級児は、年長になった喜びと自覚が感じられ、積極的に園生活を行おうとする。</li> <li>新入園児は、新しい生活に期待を寄せている反面、中には不安を感じている幼児もいる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>いろいろな遊具や用具を積極的に使って遊んだり、繰り返し体を動かしたりして遊ぶことを楽しむ様子が見られる。</li> <li>気の合う友達と言葉を交わしながら遊ぶ姿が見られる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>遊びが活発になり、トラブルも見られるが、自分たちで解決しようとする姿が見られる。</li> <li>不得意なことも、自分なりの目標を持ち、進んで取り組む中で、意欲や自信が見られるようになってくる。</li> </ul>	
発達過程	【友達いっぱい】 (進級児)年長児になった喜びを感じ、期待を持って周りの環境にかかわる時期 (新入園児)教師や友達に親しみ、園生活に安心感を持つ時期		【友達と一緒に】 園生活の中で安定し、気の合う友達とかかわりながら遊びを広げていく時期		【考えを出し合って】 友達とのつながりが深まり、自分の力を発揮していく時期	
ねらい	(進級児)年長児としての自覚を持ち、遊びや活動に取り組む。 (新入園児)喜んで登園し、先生や友達に親しみをもつ。		気の合う友達とかかわりながら、遊びを広げていく楽しさを味わう。		友達と遊ぶ中で、自分なりに挑戦しようとする気持ちを持ち、試したり、工夫したりしながら自分の力を発揮して遊ぶ楽しさを味わう。	
内容 ●ボール遊び	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きな遊びを見つけ、教師や友達と一緒に遊ぶ。</li> <li>固定遊具の使い方が分かり、安全に遊ぶ。</li> <li>●教師とボールで遊んだり、触れ合ったりする中で、気持ちが安定し、落ち着いて過ごす。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>気の合う友達と一緒に、体を動かして遊ぶことを楽しむ。</li> <li>○様々な遊具や用具の使い方が分かり、安全に遊ぶ。</li> <li>●様々な種類のボールに触れたり、自分で遊びに必要な物を作ったりして遊ぶ。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>○友達と一緒に運動したり、競争したりして、体を動かして遊ぶことを楽しむ。</li> <li>○様々な運動遊びに興味を持ち、自分なりの課題を持って挑戦する。</li> <li>●ボールを使って遊び、操作の仕方を考えたり、工夫したりして遊ぶ。</li> </ul>	
具体的な遊び	主な運動遊び	<ul style="list-style-type: none"> <li>固定遊具</li> <li>フープ</li> <li>ぼっくり</li> <li>短縄跳び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>固定遊具</li> <li>フープ</li> <li>短縄跳び</li> <li>大縄跳び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>巧技台</li> <li>マット遊び</li> <li>リレー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>固定遊具</li> <li>フープ</li> <li>短縄跳び</li> <li>大縄跳び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>竹馬</li> <li>やっここ</li> <li>跳び箱</li> <li>リレー</li> </ul>
	主なボール遊び	単数(個人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>的当て</li> <li>新聞ボール遊び</li> <li>まりつき</li> <li>ボウリング</li> <li>風船キャッチ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>的当て</li> <li>新聞ボール遊び</li> <li>まりつき</li> <li>ボウリング</li> <li>ボール体操</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>的当て</li> <li>まりつき</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボールキック(壁当て)</li> </ul>
		複数(グループ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボールキャッチ</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボール運び(手渡し)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボールキャッチ</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボール運び(2人で持って)</li> <li>動物コーン(的当てゲーム)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>ボールキャッチ</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボール運び(かごへ投げる)</li> <li>コーンでボールキャッチ</li> </ul>
		集団(クラス)	<ul style="list-style-type: none"> <li>追いかけてボール入れ</li> <li>玉入れ</li> <li>トンネルボール</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>雷ゴロゴロ(ボール渡しゲーム)</li> <li>ボールリレー</li> <li>風船バレーボール</li> <li>宝探し</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>ボールリレー</li> <li>転がしドッジボール</li> <li>大玉転がしリレー</li> <li>円になってサッカー</li> </ul>
★環境構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>★固定遊具、遊び道具の安全点検を行う。</li> <li>★安心して遊びに取り組めるようにする。(用具の配置、雰囲気作り、時間の確保)</li> <li>★ケンケンパ、おはようボールの設置</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>★固定遊具、遊び道具の安全点検を行う。</li> <li>★多様な動きができる環境構成を行う。(コーナーの設置、用具、時間の確保、遊び方の絵表示)</li> <li>★ドンじゃんけん、的当ての設置</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>★運動遊具の遊び方や技の絵表示を遊びの場に掲示しておく。</li> <li>★運動チャレンジカードを作成し、様々な運動遊びに興味を持ち、挑戦しようとする気持ちが持てるようにする。</li> <li>★運動遊びコーナーの設置</li> </ul>	
◎教師の援助	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎教師との信頼関係を築き、安心して遊べる雰囲気づくりをする。</li> <li>◎教師も一緒に遊びながら、ボールを使った遊び方を知らせる。</li> <li>◎様々な形や大きさのボールや遊具を用意し、ボールに親しめるようにする。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◎いろいろな動きに挑戦する姿を認め、遊びの状況に合わせて用具の種類やルールを変えたり、運動量に合わせて十分な場を確保したりする。</li> <li>◎自分から進んでボール遊びに参加できるよう、教師も一緒に遊びながら他児へ仲介することで、意欲を高め、達成感を味わえるようにする。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◎進んでボール遊びに取り組めるよう教師が遊びに誘い、一緒に取り組みながら、遊び方を知らせていく。</li> <li>◎様々なボールの遊び方があることを絵表示やチャレンジカードを活用して知らせ、その他にも自分で考えた遊び方があれば全体で場を紹介し、遊びの発展につなげる。</li> <li>◎簡単なルールのあるボール遊びを取り入れ、達成感を味わわせる。</li> </ul>	

表7 5歳児におけるボール遊びに関する年間指導計画(Ⅳ～Ⅴ期)

	Ⅳ期(11・12月)	Ⅴ期(1・2・3月)
幼児の姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>いろいろな遊びに自分から挑戦しようとする姿が見られる。</li> <li>友達とみんなで一つの目的に向かって、何かをやり遂げようとする姿が見られる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人一人が役割を持って行動できるようになり、協力して遊んだり、活動を進めたりすることの楽しさが分かってくる。また、遊びの中で、友達の力を認め合う姿も見られるようになってくる。</li> </ul>
発達過程	<p>【みんなの力を合わせて】</p> 友達とイメージを伝え合い、共に生活する楽しさを知っていく時期	<p>【もうすぐ1年生】</p> 自分の力で頑張ろうとし、自信を持って行動していく時期
ねらい	グループやクラスの友達と一つの目的に向かって取り組む楽しさや、競い合って遊ぶ楽しさを味わう。	友達と一緒に積極的に遊びに参加し、互いの思いや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。
内容(●ボール遊び)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の力を発揮しながら、運動遊びを楽しみ、充実感を味わう。</li> <li>●ルールのある遊びの中で、友達と思いを出し合いながら、ルールを作ったり、遊びに必要な物を準備したりして、遊びを進めて行く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○一人一人が自分なりの目標を持ち、自分の力を十分に発揮しながら最後まで取り組む。</li> <li>●気の合う友達でグループを作ったり、クラスみんなでルールのある遊びを楽しんだりして、充実感を味わう。</li> </ul>
具体的な遊び	主な運動遊び <ul style="list-style-type: none"> <li>固定遊具</li> <li>フープ</li> <li>短縄跳び</li> <li>大縄跳び</li> <li>竹馬</li> <li>やっここ</li> <li>跳び箱</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>固定遊具</li> <li>フープ</li> <li>短縄跳び</li> <li>大縄跳び</li> <li>竹馬</li> <li>やっここ</li> <li>跳び箱</li> </ul>
	単数(個人) <ul style="list-style-type: none"> <li>的当て</li> <li>まりつき</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボールキック(壁当て)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>的当て</li> <li>まりつき</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボールキック(壁当て、的当て)</li> </ul>
	複数(グループ) <ul style="list-style-type: none"> <li>ボールキャッチ</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボール運び(ドリブルリレー)</li> <li>通り抜けドリブル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボールキャッチ</li> <li>ボール転がし</li> <li>ボール運び(サーキット遊び)</li> <li>クリーン大作戦</li> </ul>
	集団(クラス) <ul style="list-style-type: none"> <li>転がしドッジボール</li> <li>円形ドッジボール</li> <li>的当てドッジボール</li> <li>サッカー</li> <li>サーキット遊び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>転がしドッジボール</li> <li>ドッジボール</li> <li>的当てドッジボール</li> <li>サッカー</li> <li>サーキット遊び</li> </ul>
★環境構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>★遊びに必要な道具を整理して遊びの場に置いておく。また、遊びに使う場の設定を行う。(ラインを引く、コーンを置く、用具の配置)</li> <li>★遊びに見通しが持てるような環境構成を行う。(遊び方・ルールの表示、活動の流れや終わりの時間)</li> <li>★遊具(ボール、大型積み木)の準備や片付けを友達と一緒に出来るよう、遊具の扱い方や並べ方の絵表示をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★遊びに必要な道具を整理して遊びの場に置いておく。また、遊びに使う場の設定を幼児と一緒にやる。(ラインを引く、コーンを置く、用具の配置)</li> <li>★遊びに見通しが持てるような環境構成を行う。</li> <li>★遊具(ボール、巧技台)を自分達で組み合わせて遊べるよう、遊具を用意する。安全に配慮する。</li> </ul>
◎教師の援助	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎ボール遊びのイメージが持てるよう、ルールの説明の際に絵表示などを使って具体的に伝える。</li> <li>◎自分たちでルールや約束事を考えたり、遊びに必要な物を準備したりすることができるよう、場や時間を確保する。</li> <li>◎教師も一緒に遊びながら、集団でのボール遊びのルールや役割を確認し、ルールを守ることで遊びが楽しくなることに気付かせていく。</li> <li>◎自分から進んで集団遊びに参加できるよう、教師も一緒に遊びながら他児へ仲介することで、皆で遊ぶ楽しさや、達成感を味わえるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎遊びの中で意思疎通が上手いかわからない場面が見られたら、仲立ちし、互いの思いに気付けるようにする。</li> <li>◎アイデアやイメージが実現できるように手伝ったり、よいアイデアを認め他児へ紹介したりすることで、遊びを発展できるようにする。</li> <li>◎ボール遊びの中での出来事を取り上げながら、ルールや決まりを守って遊ぶことがなぜ大事なのかを話し合い、守ろうとする気持ちを育む。</li> <li>◎話し合いの場で、自分の思いを出せるよう、幼児の気持ちに寄り添いながら、問いかけたり言葉を補ったりするなど援助する。</li> </ul>

## VII 保育実践

### 1 題材名 『ボール遊び』

### 2 ねらい

- (1) ボール遊びの中で、投げる、捕る、蹴る、つくなどの多様な動きを経験し、様々に試したり工夫したりして自分の体を動かして遊ぶことを楽しむ。
- (2) まとあてドッジボールに意欲的に参加し、友達と一緒に体を動かして遊ぶことを楽しむ。

### 3 題材について

#### (1) 本学級の実態

本学級の幼児の実態として、運動遊びが好きな子が多く、自分の好きな運動に積極的に取り組むが、6月の幼児の聞き取りアンケートでは、「ボール遊びが好き」と答えた子が1名で、ボール遊びをする子の姿が少ない状況である。また、10月に行った本学級の幼児の運動能力テストの結果から、ボールを投げる、捕る、つくの操作の動きにぎこちなさが見られ、経験の不足が見受けられたことから、ボール遊びを楽しむ中で、多様な動きを経験できるような手だての工夫が必要であると捉える。

#### (2) 題材として取り上げた理由

本学級の実態として、ボールの操作に関する動きに経験の不足が見受けられたことから、園生活の遊びやボール遊びの中で、体を動かすことを楽しみながら、多様な動きを経験できるような遊びを計画的に取り入れる必要があると考える。そこで、手だてとして、幼児がボールに興味関心を持ち、自発的に遊べるような環境構成の工夫や個に応じた援助を行う。さらに、集団遊びへと展開していくことで、友達と一緒に遊びを進める楽しさを味わい、自ら体を動かして遊ぶ幼児が育つであろうと考え、題材として取り上げた。検証保育では、ボールに親しめるように、身近にある新聞紙や風船を取り入れ、投げる、捕るなどの多様な動きができるように遊びを充実させたい。そして、「投げる」、「捕る」、「蹴る」、「つく」の4つのボール操作のチャレンジカードを活用し、幼児の運動能力の発達段階に応じた個別の援助を行っていく。また、集団遊びでは、小学校1年生の体育の単元「まとあてゲーム」を参考に、まとあてドッジボールを取り入れたいと考える。これは、幼児が友達と協力したり、競い合ったりすることを楽しんだりしながら、ボールを投げる、捕る操作が主な動きとなる集団ゲームである。そこで、遊びの展開として、蹴る、転がすなどの多様な動きを含んだまとあてドッジボールへと遊びの内容を工夫し、幼児の興味や発達段階に応じて展開をしていきたいと考える。留意点として、ボールの大きさや素材を遊びの内容に合わせて用意し、ルールを幼児が分かりやすいように簡易化したり、ルールの説明や遊びの導入、振り返りをする際には、写真や動画などの視聴覚教材を導入していく。

### 4 検証保育の全体計画

実践	日程	題材及び調査等	ねらい	内容
1	10/27(金)～ 10/30(月)	○アンケート調査① ○運動能力テスト①	・幼児の実態を把握する。 ・幼児の家庭での実態を調査し、 保育実践に活かす。	・幼児への聞き取り調査① ・幼児の運動能力テスト① (投球、捕球、まりつき) ・保護者へのアンケート調査①
2	11/28(火)	○新聞紙ボールで遊ぼう (玉入れゲーム)	・身近な素材である新聞紙を使い、 体を動かして遊ぶことを楽しむ。	・新聞紙でボールを作り、体を動かして遊ぶ。 (投げる、捕る、転がす)

実践	日程	題材及び調査等	ねらい	内容
3	11/30(木) 13ページ参照	○風船ボールで遊ぼう (まりつき, ボール蹴り)	・風船ボールを使い, 自分の体の動きを調整したり, 遊び方を工夫したりしながら体を動かして遊ぶことを楽しむ。	・風船に自分でガムテープを張り, ボールを作る。 ・風船ボールを使って, 体を動かして遊ぶ。(投げる, 捕る, 蹴る, つく, 転がす, 打つ)
4	12/5(火)	○いろいろなボールで遊ぼう (まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) ○ボール運びリレーをしよう (蹴る, 転がす)	・様々なボールの感触や特性に気付き, ボール遊びを楽しむ。	・様々な大きさや形のボールに触れ, 体を動かして遊ぶ。 (投げる, 捕る, 蹴る, つく, 転がす, 打つ) ・ボールを蹴ったり, 転がしたりして, ボール運びリレーを楽しむ。
5	12/7(木)	○コーナーでボール遊び (まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) ※チャレンジカード実施  ○まとあてドッジボール①	・コーナーでの遊び方を知り, ボール遊びを楽しむ。 ・まとあてドッジボールのルールを知り, 体を動かして遊ぶことを楽しむ。	・チャレンジカードにあるボール遊びのコーナーで体を動かして遊ぶ。 ・まとあてドッジボールを楽しむ。
6	12/12(火)	○コーナーでボール遊び (まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) ※チャレンジカード実施  ○まとあてドッジボール②	・コーナーでの遊び方を知り, ボール遊びを楽しむ。 ・気の合う友達と一緒に, ボール遊びを楽しむ。	・チャレンジカードにあるボール遊びのコーナーで体を動かして遊ぶ。 ・気の合う友達とグループを作る。 ・友達と一緒に, まとあてドッジボールを楽しむ。
7	12/14(木) 13ページ参照	○コーナー遊び(2人ペア) (まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) ※チャレンジカード実施  ○まとあてドッジボール③	・ボール遊びのコーナーで, 友達と一緒に様々なボール遊びに挑戦する。  ・友達と一緒に, まとあてドッジボールを楽しむ。	・自分なりに体の動きを調整しながらコーナーでボールを使って遊ぶ。 ・グループで話し合ったり, 役割を決めたりして, まとあてドッジボールを楽しむ。
8	12/19(火) 本時 15～16ページ参照	○コーナー遊び(2人ペア) (まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) ※チャレンジカード実施  ○まとあてドッジボール④	・ボール遊びのコーナーで, 友達と一緒に様々なボール遊びに挑戦する。 ・友達と一緒に力を合わせたり, 競い合ったりして, ボール遊びを楽しむ。	・自分なりに体の動きを調整しながらコーナーでボールを使って遊ぶ。 ・グループで話し合ったり, 役割を決めたりしながら, まとあてドッジボールを楽しむ。
9	1/9(火)～ 1/12(金) 17ページ参照	○コーナー遊び(2人ペア) (まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) ※チャレンジカード実施  ○まとあてドッジボール (蹴る, 転がす) ○アンケート調査②	・ボール遊びのコーナーで, 友達と一緒に様々なボール遊びに挑戦する。 ・友達と一緒に力を合わせたり, 競い合ったりして, ボール遊びを楽しむ。	・友達と一緒に動きを考えたり, 工夫したりして, コーナーでボールを使って遊ぶ。 ・グループで話し合ったり, 役割を決めたりしながら, まとあてドッジボールを楽しむ。 ・幼児への聞き取り調査② ・保護者へのアンケート調査②
10	1/11(木)～ 1/12(金)	○運動能力テスト② ○チャレンジカード集計	・幼児の実態を把握する。	・幼児の運動能力テスト② (投球, 捕球, まりつき)



5 本時までの遊びの様子

【実践3】11月30日(木) 【風船ボールで遊ぼう(まりつき, ボール蹴り)】		
○遊びの内容・幼児の姿	◎教師の援助	★環境構成
<p>○全身を使ってじゃんけんをする。(2人ペア)</p> <p>○風船ボールを作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>風船を上に向けて投げ上げて、落とさないように体の動きを調整する様子が見られた。</li> <li>風船に自分でガムテープを張り、ボールを作ることを楽しむ様子が見られた。</li> <li>風船ボールを上に向けて投げたり、ついたりして自分なりに動いて遊ぶ姿が見られた。</li> </ul> <p>○振り返りをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>風船を使って、自分なりに考えた遊び方を皆の前で発表する子の姿が見られた。</li> </ul>	<p>◎これまでの遊びを振り返ることで、意欲を高める。また、今日の遊びの内容を知らせることで、見通しを持って取り組めるようにする。</p> <p>◎二人ペアが作れない幼児には、声をかけ、他児とかかわりを持てるように仲介したりする。</p> <p>◎風船にガムテープを貼ることに戸惑っている様子が見られたら、手を添えてテープを貼りやすいように援助したり、教師が側でやって見せたりして個に応じて援助をする。</p> <p>◎ボールの操作の仕方を考えて遊びを楽しめるよう、「おもしろい遊び方ないかな？」などと投げかける。</p> <p>◎幼児が考えた動きをクラス全体に紹介し、遊びが広がるようにする。</p> <p>◎遊びを振り返り、楽しかったことや、次もやってみたいことなどを皆の前で発表したり、話し合いをしたりして、次の遊びへ期待が持てるようにする。</p>	<p>(舞台)</p> <p>☆☆☆☆</p> <p>キャッチボール まりつき、蹴る、打つ</p> <p>★遊びに必要な道具(まど、カラーコーン)</p> <p>★安全に遊べるように広い空間をとり、コーナーのラインを引いておく。</p> 
<p>◇反省</p> <p>◆次回へのつなぎ</p>	<p>◇風船にガムテープを貼る作業で風船が割れたり、上手くテープを貼れないなどの難点があり、時間がかかった。そのため、風船ボールに触れる時間が十分にとれず、じっくり遊べない幼児もいた。作業工程において、ペアで行うなど工夫が必要。</p> <p>◇振り返りの際に、自分で考えた遊び方を皆の前で発表したいという幼児が増えたり、「友達の動きを真似したからできた!」と嬉しそうに話す子もいて、ボール遊びへの興味が高まってきたように感じた。</p> <p>◆二人ペアでの遊びを取り入れ、互いに声をかけたり、相談したりして、友達とかかわりながらキャッチボールなどを楽しめるように言葉かけをする。</p>	
【実践7】12月14日(木) 【コーナー遊び(まどあて, キャッチボール, まりつき, シュート)まどあてドッジボール③】		
○遊びの内容・幼児の姿	◎教師の援助	★環境構成
<p>○今日やってみたいことを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「まりつきを100回できるようにになりたい」などと発表する幼児が多く、遊びへの意欲が感じられた。</li> </ul> <p>○コーナーでボール遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>積極的にボール遊びに取り組むが、やったことのない種目は避けがちな様子も見られた。</li> </ul> <p>○まどあてドッジボール</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>作戦タイムでは、どうやったら勝てるかを話し合い、自分の考えを出し合う様子が見られた。</li> </ul>	<p>◎これまでの活動を振り返ったり、今日やってみたいことを話し合ったりすることで、意欲が高まるようにする。(ICT活用)</p> <p>◎体を動かすことへ消極的な幼児の気持ちに寄り添いながら、教師がまどあてをする姿を見せたり、一緒にやってみることで、興味を持てるようにする。</p> <p>◎作戦タイムを設け、グループでどうやったら勝てるのか、どんな役割が必要かなどを話し合えるように教師が必要に応じて仲介し、援助する。</p> <p>◎今日の遊びを振り返り、まどあてドッジボールで上手くいかなかった場面を取り上げて、次回はどうかと話し合う。</p> <p>◎一人一人の考えを認め、共感したり、気付いたことを共有したりして、思いを受け止める。</p>	<p>★ボール遊びコーナーの表示をし、ライン引きやボールの準備しておく。</p> <p>★まどあてドッジボールのまどをそれぞれのコートに、4個置く。</p> 
<p>◇反省</p> <p>◆次回へのつなぎ</p>	<p>◇コーナーでのボール遊びでは、個別への援助に力を入れて、遊びへの参加に消極的な幼児へ声をかけ、側と一緒にやってみた。表情は硬いが、自分でボールを掴み、まどあてをすることができた。</p> <p>◆まどあてドッジボールは、作戦タイムをつくり、話し合いの場を設けた。初めての話し合いの場だったので、話し合いが進まずにトラブルになるグループも見られた。教師がグループの話し合いに入り仲立ちをしたが、解決するまで時間がかかった。次回は、話し合う時に気をつけること(他のグループの作戦を聞かない、友達が話しているときは最後まで聞くなど)を確認する。</p>	

6 検証保育(本時)

(1) 自ら体を動かすことを楽しむ幼児の姿を捉える指標

検証保育を行う際に、教師が幼児の姿をどのように捉えるかという具体的な視点を持って保育を行うことにする。そこで、幼児が「自ら体を動かして遊ぶようになる過程」(5ページ参照)を踏まえ、幼児の姿を4段階で捉える。

A 意欲的に体を動かし、動きを調整したり、工夫したりする。	B 自ら十分に体を動かし、進んで運動しようとする。	C 興味を示し、やってみようとする。	D 傍観する。かかわろうとしない。
<ul style="list-style-type: none"> <li>意欲的に遊びに参加し、体の動きを調整したり、遊び方を工夫したりする。</li> <li>友達とルールを考えたり、思いを出し合ったりして遊ぶことを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>進んで環境にかかわったり、遊びに参加したりして、体を動かして遊ぶ。</li> <li>友達の動きをまねしたり、様々な動きに挑戦したりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師や友達に誘われて遊びに参加する。</li> <li>友達の動きに興味を示し、一緒に遊ぶことを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>初めての遊びや活動に戸惑いがある。</li> <li>他児の様子を傍観している。</li> <li>体を動かすことへ苦手意識があり、やろうとしない。</li> </ul>

(2) 具体的な援助について

「自ら体を動かすことを楽しむ幼児の姿を捉える指標」を踏まえ、ボール遊びのコーナーにおける幼児の姿に応じて、教師の具体的な援助をまとめ、個への援助をしていきたいと考える。

幼児の姿 遊びの コーナー	A 意欲的に体を動かし、動きを調整したり、工夫したりする。	B 自ら十分に体を動かし、進んで運動しようとする。	C 興味を示し、やってみようとする。	D 傍観する。 かかわろうとしない。
まとあて	◎まととの距離を遠くしたり、友達と競争したりして遊ぶよう提案し、遊びが広がるようにする。	◎まととの距離を自分の力に合った距離にして、挑戦してみることを提案し、工夫して遊ぶことができるようにする。	◎前に出す足がまとに向いていることや、まとを狙って投げることなどのコツを伝え、教師が側でやってみせる。 ◎友達の動きをまねてみるよう言葉かけをし、興味を持てるようにする。	◎教師や友達がまとあてをしている所を見せたり、手を添えて補助したりしながら一緒にやってみる。 ◎やわらかいボールや、大きいボールなど種類を変えることを提案し、興味を持てるようにする。
キャッチボール	◎投げる他にも、転がしたり、蹴ったりしてキャッチボールができることを知らせ、自分で工夫して遊ぶことができるようにする。 ◎友達と一緒に、遊び方を考えてみるよう提案し、遊びが広がるよう援助する。	◎手を使うだけではなく、他にも足やおなか、おしりなどでボールを止める動きがあることを知らせ、挑戦してみるよう声かけをする。 ◎他児の動きをまねてやってみたり、自分で考えて挑戦したりするよう声かけをする。	◎自分に向かってくるボールに対して体の正面を向けること、胸の前で両手でキャッチすることなど捕る動作のポイントを具体まことに知らせ、教師が側で一緒にやってみる。 ◎他児へ仲介し、一緒に遊ぶ楽しさを味わえるようにする。	◎教師が積極的に誘い、友達の中に入って遊べるよう仲介し、一緒にキャッチボールをする。 ◎友達とかかわることを避けてしまう子に対して、他児の遊ぶ様子を見せたり、友達と遊ぶ楽しさを伝えて、興味を持てるようにする。
シュート	◎つま先を使ったキックや、足の甲を使ったキックなど自分で試して遊ぶよう声かけをする。 ◎友達と競い合って遊ぶことや他児に動きを教えることを提案し、友達とかかわりを持てるようにする。	◎シュートをする位置を遠くしたり、助走を付けて蹴ったりするなど工夫して遊ぶことを提案し、挑戦してみるよう声かけをする。 ◎友達と競い合って遊ぶことを提案し、友達とかかわりを持てるようにする。	◎ボールに対して、まっすぐに体を向け、足の甲で蹴ることなど蹴るポイントを具体的に知らせる。 ◎蹴ることに慣れていない子に対して、やわらかいボールに変えてやってみることで、できた喜びを味わえるようにする。	◎教師がやってみせたり、友達が遊んでいる様子を側で見せることで、興味を持てるようにする。 ◎幼児と相談しながら、やわらかいボールに変えるなど、やってみようという気持ちを持てるように配慮する。
まりつき	◎リズムにあわせて、ボールについて遊ぶことを提案し、挑戦してみるよう声かけをする。 (あんたがたどこさ、おうまはみんな) ◎友達同士で、数を教え合ったり、競い合ったりして遊ぶよう声かけをする。	◎自分の目標を決めて、何回できるか挑戦したり、友達と競い合って遊ぶよう提案したりすることで、遊びが広がるようにする。	◎ボールをつくことに慣れていない子に対して、教師が後ろから手を添えて、一緒にやってみる。 ◎1対1で、教師や友達と交代ずつボールをついて、練習することで、できた喜びを味わえるようにする。	◎ボールをつくことに慣れていない幼児へ、新聞紙ボールに輪ゴムをつけた練習用ボールを準備し、練習してみるよう声かけをする。 ◎教師や友達がまりつきをしている所を見せたり、手を添えて補助したりしながら一緒にやってみる。

(3) ボール遊びのチャレンジカードについて

検証保育のボール遊びの中で、「投げる」、「捕る」、「蹴る」、「つく」の4つのボール操作のチャレンジカードを活用し、幼児の運動能力の発達段階に応じた個別の援助を行っていく。幼児は、カードの項目にあるボール遊びに挑戦し、達成したら自分で達成したレベルの色のシールを貼る。1日でできなかった項目は、普段の遊びの中で行うことにし、遊びが継続してできるよう配慮する。

また、集団遊びでは、ゲーム後の感想を見取るため、顔の表情シール（にこにこ顔、かなしい顔）を活用する。「楽しい・頑張った」という感想は、にこにこ顔シール、「困った・楽しくない」という感想は悲しい顔シールで表すことにする。そして、振り返りに教師が確認し、幼児の実態把握や個別への援助に生かしたいと考える（図10）。

ぼーるあそび チャレンジカード				
ぞろくみ なまえ:	12がつ 7にち (ちく)		12がつ 12にち (か)	
チャレンジ すること				
【なげる】 まとあて	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)
【とる】 ぼーるきやち	2かい (あか)	3・4かい (あお)	2かい (あか)	3・4かい (あお)
【ける】 しゅーと	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)
【つく】 まりつき	5~10かい (あか)	10~30かい (あお)	5~10かい (あか)	10~30かい (あお)
【まとあてげむ】 たのしい・がんばった	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)
こまった・たのしくない	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)	レベル1 (あか)	レベル2 (あお)

○チャレンジしたら、しーるを貼ってね！ めざせ！ひかひかしーる☆

図10 ボール遊びのチャレンジカード

(4) ホールの環境構成について

① ボール遊びコーナーの環境構成

- ★舞台上にまとあてのまとを並べておく。(4個)
- ★ボール遊びのコーナーごとにテープでラインを引く。レベルごとにカラーテープを引く。
- ★用具を取り出しやすいように種類ごとに箱に分けて置く。

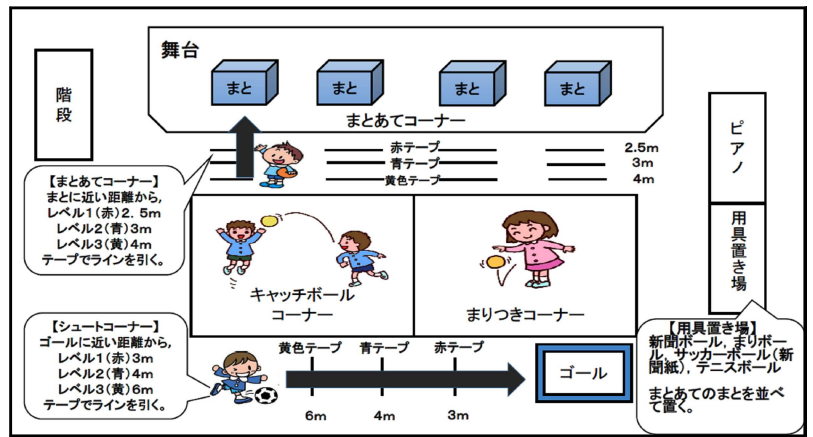


図11 コーナー遊びの環境構成

② まとあてドッジボールの環境構成

【まとあてドッジボールのルール】

- ① 1グループ9～10人の3グループに分かれる。
- ② 2つの陣地に分かれて、それぞれのグループのコートにまとを6個置く。
- ③ 1人2個ずつ新聞ボールを持ち、「始め」の合図で、相手のまとをねらって投げる。(黄色のラインから)
- ④ 1分間行い、倒したまとの数が多きグループの勝ち。

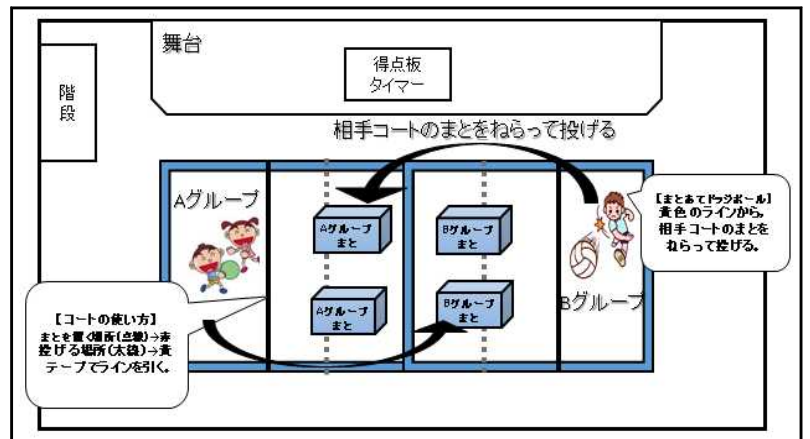


図12 まとあてドッジボールの環境構成

(5) 本時の保育

検証保育 『ボール遊び』

保育指導案

平成29年12月19日(火) 9:00～10:15

そら組 男児13名 女児15名 計28名

教諭 大城 美奈子

幼児の姿	・ボール遊びに興味を持ち、チャレンジカードにあるボール遊びに意欲的に挑戦する様子が見られた。また、教師や友達に、「まりつきが30回もできるようになったよ」「まとあて楽しい」などと、できるようになった嬉しさや楽しさを伝え、遊びを楽しんでいる様子が伺えた。一方で、体を動かすことに苦手意識があり、遊びへの参加を渋る幼児も見受けられる。	ねらい	・ボール遊びのコーナーで、友達と一緒に様々なボール遊びに挑戦する。
	・まとあてドッジボールは、自分達でグループを決め、遊びのルールを考えたことで、意欲的に取り組む様子が見られた。		・友達と一緒に力を合わせた、競い合ったりして、ボール遊びを楽しむ。
		内容	・自分なりに体の動きを調整しながらコーナーでボールを使って遊ぶ。(チャレンジカード：投げる、捕る、つく、蹴る)
			・グループで話し合ったり、役割を決めたりしながら、まとあてドッジボールを楽しむ。
時間	○予想される幼児の姿	◎教師の援助	★環境構成
9:00	○ホールで集まる ・手遊びなどをして、全員が集まるのを待つ。	◎排泄や水分補給を済ませたり、ジャンパーを脱いで動きやすいように衣服を調節したりするよう声かけを行う。	(2Fホール)
	○予定・約束の話し合い ・今日どんなことをして遊びたいか話し合う。 ・遊び方の約束について確認したり、話し合ったりする。 ・体操をする。	◎これまでの遊びを振り返ったり、今日挑戦してみたいことを話し合ったりすることで、意欲が高まるようにする。 ◎安全な遊び方や友達と仲良く遊ぶにはどうしたら良いかななどの約束について再確認する。	★幼児がすぐに遊びに取り組みやすいように始まる前に環境構成をする。
			★体を動かしやすいように友達との間を空けて座るよう声かけをする。
			★幼児がこれまでの遊びを振り返り、今日やってみようことをイメージしやすいように、写真や動画を用いる。(テレビ準備)



<p>9 : 10</p> <p>(20分)</p>	<p>○コーナーでボール遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・チャレンジカードにあるボール遊びをペアで進める。</li> <li>・まとあて遊び(投げる)</li> <li>・キャッチボール(投げる、捕る)</li> <li>・シュート(蹴る)</li> <li>・まりつき(つく)</li> <li>・上手くできなくて戸惑う様子が見られる。</li> <li>・チャレンジカードが終わったら、ペアの幼児と一緒にカードにシールを貼る。</li> <li>・チャレンジカードが早く終わって、飽きてしまう幼児が見られる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎これから行うことを具体的に伝え、見通しをもって活動に参加できるように配慮する。</li> <li>◎友達とのかかわりが自分から持てない様子が見られたら、教師が積極的に誘ったり、他児へ仲介したりして、一緒に遊ぶ楽しさを味わえるようにする。</li> <li>◎個に応じてボール操作のポイントを教えたり、補助をしたりするなどして援助する。</li> <li>◎チャレンジカードの遊びに飽きている様子が見られたら、ボールの操作の仕方を考えて遊びを楽しめるよう、「面白い遊び方ないかな？」などと投げかけたり、遊び方を提案したりする。</li> <li>◎次回も続きができることを伝え、次の遊びに移れるようにする。</li> </ul>	<p>&lt;チャレンジカードのコーナー&gt;</p> <p>※図11参照</p> <p>【まとあて】 まと(段ボール4個)、新聞紙ボール小30個 投げるライン(赤青黄)</p> <p>【キャッチボール】 まりボール15個、コーナーライン(緑)</p> <p>【シュート】 新聞紙ボール大3個、ゴール、蹴るライン(赤青黄)</p> <p>【まりつき】 まりボール15個、コーナーライン(青)</p>
<p>9 : 30</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・片付けをする。</li> <li>・集まって、話しを聞く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎幼児が考えた動きをクラス全体に紹介し、遊びが広がるようにする。</li> <li>◎一人ひとりの良さを認めていくことで、遊びへの意欲や満足感を味わえるようにする。</li> </ul>	 <p>★片付けやすいようにボールや道具の種類ごとにかごを用意し、絵表示を付けておく。</p>
<p>9 : 40</p> <p>(10分)</p>	<p>○まとあてドッジボール</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールの確認をする。</li> <li>・グループで作戦を立てたり、役割を話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎皆が楽しく安全にゲームができるよう、事前に注意事項や約束について再確認する。</li> <li>◎3つのグループに分かれ、各グループで話し合う時間を設ける。</li> </ul>	<p>★片付けやすいようにボールや道具の種類ごとにかごを用意し、絵表示を付けておく。</p>
<p>9 : 50</p> <p>(10分)</p>	<p>○グループ対抗のまとあてドッジボール</p> <p>3グループ総当たり戦</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームで勝ったことを喜んだり、負けて悔しがったりする様子が見られる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎作戦や役割を決める姿を見守り、上手い出来ない所は仲立ちして、意見をまとめたり、他の方法を提案するなどして援助する。</li> <li>◎審判をしながら幼児の様子を見守り、励ましたり、ルールを守って遊べるよう言葉かけしたりする。</li> <li>◎勝負の楽しさが分かるよう、勝った嬉しさや負けた悔しさを共感したり、頑張っている姿を認めたして次回への意欲につながるような声かけをする。</li> </ul>	<p>&lt;まとあてドッジボール&gt;</p> <p>※図12参照</p> <p>【準備する物】 段ボールのまと12個、コートのライン(青、緑)コート内ライン(赤、黄)新聞紙ボール小60個(1人2個ずつ持つ)得点板(ホワイトボード)、タイマー ビブス30枚</p>
<p>10 : 00</p>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ボールを片付ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎勝負の楽しさが分かるよう、勝った嬉しさや負けた悔しさを共感したり、頑張っている姿を認めたして次回への意欲につながるような声かけをする。</li> </ul>	<p>★安全に遊べるように広い空間をとり、使わない物は片付けておく。</p>
<p>10 : 05</p>	<p>○集まり・片づけ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しかったことや、気付いたこと、困ったことなどを発表する。</li> <li>・次回やってみたいことを話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎今日の遊びを振り返り、楽しかったことや、次もやってみたいことなどを皆の前で発表したり、話し合いをしたりして、次回の遊びへ期待を持てるようにする。</li> <li>◎一人ひとりの考えを認め、共感したり、気付いたことを共有したりするなど個々の思いを受け止める。</li> </ul>	<p>★自分のチームのまとを赤のラインに置く。</p> <p>★コート中央から3m離れた所に黄色のラインを引き、幼児がボールを投げるラインとする。</p>
<p>10 : 15</p>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>・使った道具を片付ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎安全に留意し、幼児と一緒に道具の片付けをする。</li> </ul>	<p>★使った道具やボールは種類ごとに分別して、かごに入れる。</p> <p>★片付ける場所が分かりやすいように絵表示をつけておく。</p>
<p>評価</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児は、自ら体を動かして遊ぶことを楽しんでたか。</li> <li>・幼児は、自分なりの目標を持ち、できるようになるために考えたり工夫したりして遊んでいたか。</li> <li>・幼児は、友達との話し合いに参加し、まとあてドッジボールを楽しんでいたか。</li> </ul>		

7 本時後の遊びの様子

<p>【実践9】 1月9日(火)～ 1月12日(金)</p>	<p>【コーナー遊び(2人ペア)(まとあて, キャッチボール, まりつき, シュート) まとあてドッジボール⑤(転がす, 蹴る), まとあてドッジボール⑥(投げる, 転がす, 蹴る)】</p>					
<p>○遊びの内容・幼児の姿</p>	<p>◎教師の援助</p>	<p>★環境構成</p>				
<p>○前回までの振り返り ○コーナーでボール遊び ・「先生、まりつきが100回もできたよ」、「ピカピカシールを初めてもらった」などと教師に嬉しそうに報告しに来る姿が見られた。 ・ペアと一緒にキャッチボールをする際に、「投げるよ」「いいよ」とかけ声をかけながら遊ぶ姿が見られた。</p> <p>○まとあてドッジボール⑤ ・ボールを「転がす」「蹴る」ことを楽しみ、ボールがまとに当たるのを喜ぶ姿が見られた。</p> <p>○まとあてドッジボール⑥ ・まとをねらって当てることへ意識が見られ、ボールの位置や体の動かし方を調整しようとする幼児も見られた。</p> <p>○振り返りをする。 ・自分なりに、これまでできなかったけどできるようになるには練習が必要だと気付く幼児や、友達に教えてもらってできたことと喜ぶ幼児の感想があった。</p>	<p>◎前回までの遊びの様子を写真を見せながら話し、今日はどんなことに挑戦したいか自分なりに目標を持つるように問いかけることで、幼児の意見を引き出していく。 ◎皆が楽しく安全にゲームを進められるよう、事前に注意事項や約束について再確認する。 ◎幼児の遊びの様子を見ながら、個別に体の動かし方やボールを投げる位置を様々に試してみるよう声かけをしたり、側で教師がやってみせたりして援助する。 ◎幼児の意見を聞きながら遊びのルールを決めていき、分かりにくいところは、実際に教師がやって見せることで共通理解できるように配慮する。 ◎作戦タイムで、話しが上手くまとまらない場面が見られたら、教師が必要に応じて間に入り、話をまとめるなど援助する。 ◎今日の遊びを振り返り、楽しかったことや、遊びのルールを工夫したい所などを皆の前で発表したり、話し合いをしたりして、ルールを皆で決めることで遊びが楽しくなるようにする。 ◎一人一人の頑張ったことや、できるようになって嬉しいことを聞き、認める。遊びを工夫することで楽しくなることを伝え、継続して遊べるようにする。</p>	<p>★前もって環境構成をし、幼児がすぐに遊びに取り組めるようにする。</p> <div data-bbox="1129 421 1417 631" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>(舞台)</p> <p>☆☆☆☆</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">キャッチボール</td> <td style="width: 50%;">まりつき</td> </tr> <tr> <td colspan="2">シュート</td> </tr> </table> </div> <p>★遊びに必要な道具 (まと, カラーコーン, ゴール)</p> <div data-bbox="1145 734 1401 891" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>(舞台)</p>  </div> <p>△まとを中央の線の上に置く</p> <div data-bbox="1117 936 1423 1384" style="border: 2px solid blue; padding: 5px;"> <p>【ルールの変更点】</p> <p>まとあてドッジボール⑤</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ボールを「転がす」か「蹴る」かのどちらかをしてまとを倒す。</li> </ul> <p>まとあてドッジボール⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ボールを「投げる」、「転がす」、「蹴る」の動作をしてまとを倒す。</li> <li>・「攻めるグループ」と「守るグループ」に分かれて、守るグループはまとにボールが当たらないように、まとの前で守る。</li> </ul> </div>	キャッチボール	まりつき	シュート	
キャッチボール	まりつき					
シュート						
<p>◇反省</p>	<p>◇チャレンジカードを継続して行ってきたことで、幼児が「まりつきが100回より多くできるようになったよ」「遠いところからシュートできた」などと積極的に発表し、挑戦してできた達成感を味わっている様子が見られた。まとあてドッジボールは、まりボールで「転がす」「蹴る」の動作を取り入れたり、幼児と話し合ってルールを工夫したりして進めてきた。最終日は、「攻めるグループ」と「守るグループ」でゲームを行ったことで、体の動きを調整しながら遊ぶ様子が見られた。今後も遊びが継続するよう環境構成や援助を行っていきたい。</p>					

VIII 研究の考察

1 作業仮説(1)の検証

多様な動きを経験できるボール遊びに関する年間指導計画を作成し、幼児が遊びに興味関心を持てるような環境構成の工夫や、チャレンジカードを活用した個に応じた援助を行うことで、体を動かす楽しさを味わえるであろう。

(1) ボール遊びに関する年間指導計画について

① 手だて

発達段階に応じたボール遊びの意義について理論を深め、園生活や遊びにおける年

間指導計画に基づき、ボール遊びに関する年間指導計画を作成し、実践を行った。

② 結果

ア 検証保育(保育実践3)より

幼児の発達や実態に合わせて、風船ボール遊びなど、どの幼児も楽しめそうな遊びから取り入れた。そうしたことで、幼児が遊びに興味を示し、しだいに自分なりにボールの遊び方を工夫しながら進んで遊ぶようになった(図13)。

また、検証後の幼児の感想からもボールで遊ぶ楽しさを味わっている様子が伺えた(表8)。



図13 風船ボールでバレーボールに挑戦

表8 幼児の感想

- ・風船にガムテープを貼るのが難しかったけど、ボールになって嬉しかったです。
- ・まりつきをして楽しかったです。
- ・友達とバレーボールをして楽しかったです。

イ 検証保育(保育実践7)より

年間指導計画のIV期では、グループの友達と一つの目標に向かって取り組む楽しさや、競い合って遊ぶ楽しさを味わうことがねらいにあることを踏まえ、集団遊びへの展開を行った。

クラス全体で遊びのルールを話し合う場面や、グループでの作戦タイムでは、自分の考えを話したり、友達の意見を聞いたりして、イメージを共有しながら遊びを進める姿が見られた(図14)。



図14 グループでの作戦タイム

さらに、6月と1月に行った幼児への聞き取りアンケートで、「ボール遊びが好き」と答える幼児が71%に増えた(図15)。その理由として、「友達と一緒にボール遊びをすることが楽しい」という回答が多く見られた(表9)。

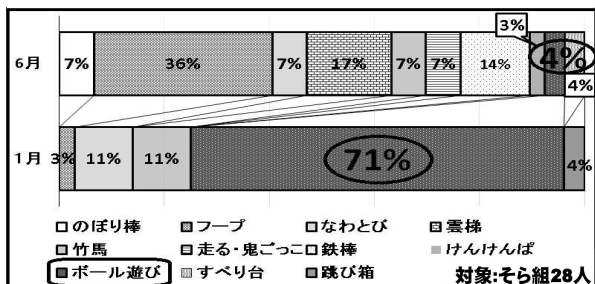


図15 「どんな運動遊びが好きですか？」

表9 幼児への聞き取りアンケートの回答

- ・友達とまとあてドッジボールをして、勝つと嬉しいから。
- ・皆で遊ぶのが楽しいから。
- ・友達とボール当て鬼をするのが楽しい。

③ 考察

ボール遊びの年間指導計画を作成し、教師が幼児の発達に見通しを持って遊びを取り入れ、個々の実態を捉えながら声かけなどの援助を行ったことで、幼児がボール遊びを通して多様な動きを経験し、自分なりにやってみよう動きを考えて遊びを楽しむことができた。また、個から集団遊びへと展開し、友達と協力する場を設定したことで、グループでの仲間意識が芽生え、友達と一緒に体を動かす楽しさを味わえた。そして、友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わったことで、ボール遊びに対して好感を持つ幼児が増えたと思われる。

(2) 遊びに興味を持てるような環境構成

① 手だて

幼児が遊びに興味関心を持てるように、様々な大きさのボールを用意した。さらに、園生活の中でも進んでボールに触れられるような環境を設定した。

② 結果

園生活の中でボールに親しめるように、天井からボールをつり下げて「おはよう・さよならボール」として設置したことで、登園や降園の際に「おはよう」「さよなら」の文字が書かれたボールに手でタッチし、毎日喜んでボールに触れる姿が見られた(図16)。



図16 登園時「おはようボール」にタッチ

③ 考察

園生活や好きな遊びをする中で、ボールに興味を持ち、進んでかかわることができるような環境構成を行ったことで、自らボールに親しみ、触れたり、遊び方を工夫したりするようになったと思われる。

また、様々な大きさのボールを用意し、そ



れらを使って遊びを展開したことで、あまり遊びに関心を示さなかった幼児も、準備や片付けを進んで行うなど少しずつ関心を寄せる姿が見られるようになったと思われる。

### (3) チャレンジカードを活用した個への援助

#### ① 手だて

「投げる」、「捕る」、「蹴る」、「つく」の4つのボール操作のチャレンジカードを活用し、幼児の運動能力の発達段階に応じた個別の援助を行った。

#### ② 結果

ボール遊びのチャレンジカードを使った取り組みの回数を重ねるごとに、ボールの操作が上達した幼児の姿が多く見られるようになった。さらに、体の動きをボールの動きに合わせて調整する様子や、カードの達成項目が増えた幼児も見られた。

今回、6月と1月に行った幼児への聞き取りアンケート（図17）でも、「体を動かすことが好き」と答える幼児が93%に増え、その理由から、多くの幼児が体を動かして遊ぶ楽しさを味わっていることが分かった（表10）。

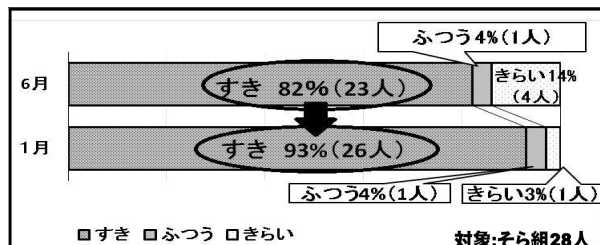


図17 「体を動かして遊ぶことは好きですか？」

表10 幼児の回答

#### 【体を動かして遊ぶことが好きと答えた理由】

- ・楽しいから。
- ・まりつきは、何回でも続けられるから楽しい。
- ・友達と一緒に遊ぶと楽しいから。
- ・みんなでボール遊びをして楽しい。
- ・友達とキャッチボールできるようになって嬉しい。またやりたい。

#### 【ふつう・嫌いと答えた理由】

- ・運動すると、疲れるから。

また、チャレンジカードから幼児の実態や課題を明確にし、スモールステップを取り入れながら個に応じた援助を行ったことで、幼児が練習するうちにできるようになった喜びを教師と共有し、より自発的にボール遊びに取り組むようになった。さらに、新しい技に

挑戦する姿も見られた（表11）。

表11 チャレンジカードに取り組むA児の変容

A児は進級児で、園生活の中で何事にも意欲的に取り組み、自分の思いを素直に表現することができる。一方、運動においては、経験不足のため体の動かし方にぎこちなさが見られる場面もあり、クラスでの運動遊びの際には自信のなさそうな表情をすることが多く見られた。チャレンジカードの取り組みでは、初日はカードにある項目の遊び方が理解できず、他児の様子を傍観している姿が見られた。

そこで教師は、A児を積極的に遊びに誘い、一つ一つ遊び方や体の動かし方を具体的に伝えたり、手を添えて補助したりするなどして、個別の援助を行ってきた。体の動かし方のコツを掴むと、「まりつきを3回できるように頑張る」と、自分なりの目標を持って、練習する姿が見られるようになった。

しだいに、ボール遊びに楽しみを見つけ、教師が声をかけなくても自ら進んで取り組み、「先生、まりつきが20回できたよ」などと、喜びを報告しに来るようになった。また、遊びの振り返りの場面では、皆の前で、「〇〇さんと一緒にキャッチボールができたのが楽しかったです」と積極的に発表し、周りに認められたことで、その後は自信を持って他の運動遊びにも取り組むようになってきた。チャレンジカードの集計をしたところ、4項目のうち3つの項目において、A児のボール操作の評価が3段階のうち事前のレベル1から、事後はレベル2以上に上がっていた。「捕る」の項目においては、引き続き援助が必要である。



チャレンジカード活用後に、幼児から感想の聞き取りを行うと、できるようになったことを自信を持って発表する幼児が多く、発表を聞いている幼児も一緒に喜びを共有する姿が見られた（表12）。

表12 チャレンジカード活用後の幼児の感想

- ・まりつきが220回できるようになって、嬉しかったです。もっとできるようになりたいです。
- ・〇〇さんと一緒にキャッチボールをして、ボールが落ちたけど、やって楽しかったです。
- ・まりつきする時に、フープの中でまりつきをしたら、10回できるようになりました。

### ③ 考察

チャレンジカードを活用し、個の実態に応じた援助を行うことで、幼児が経験を重ねる中で自分の力でできた喜びを味わい、ボール遊びへの意欲の向上に繋がったと思われる。また、幼児への聞き取りアンケートから、友達と一緒に取り組んだことで遊びへの意欲が高まり、「楽

しい」という充実感を味わうことができた  
と考えられる。

体を動かして遊ぶことが「ふつう」や「嫌  
い」と返答する幼児への手だてとして、幼  
児の興味を引くような内容を遊びに取り入  
れ、教師の声かけなどのかかわりを工夫す  
る必要があると感じた。また、今回は検証  
保育の中でチャレンジカードを活用し、幼  
児の変容を見ることができたが、より幼児  
の多様な動きの発達を促すには4月から年  
間指導計画に沿ってボール遊びを取り入れ  
展開を行っていくことが必要だと感じた。

## 2 作業仮説(2)の検証

ボールの特性を踏まえ、個から集団遊びへ  
と展開し、友達と一緒に遊びを進める楽しさ  
を味わえるような援助を行うことで、自ら体  
を動かして遊ぶようになるであろう。

### (1) 個から集団への遊びの展開について

#### ① 手だて

集団遊びとして、グループ対抗のまとあ  
てドッジボールを取り入れ、クラス全体で  
遊びのルールを考えたり、それぞれのグル  
ープで作戦を立てたりするなど話し合いの  
場を作るようにした。

#### ② 結果

遊びの振り返りに、困ったことや、気付  
いたことを発表する場を設けると、「まと  
あてのまとは、グループで準備したい」「作  
戦を他のグループに聞かれないように、グ  
ループの集合場所を決めると良い」などの  
意見がでてきた。そこで、幼児と相談しな  
がらルールや約束を決めたことで、進んで  
準備や片付けを行い、ルールを守って遊ば  
うとする姿が見られた。

グループでの作戦タイムでは、最初は上  
手く話がまとまらずトラブルになる場面も  
見られたが、経験を重ねるうちに、自分達  
で声をかけ合って集合し、話し合う姿が見  
られるようになった。また、勝った嬉しさ  
や負けた悔しさをグループの友達と共有し  
「またやりたい」と意欲的な姿が見られる

ようになった。遊んだ後に幼児の感想を聞く  
ため、顔の表情シール（にこにこ顔、かなし  
い顔）を活用したところ、最終日の実践9で  
は「楽しい」と答える幼児が増えた（図18）。

また、表13のような感想があった。

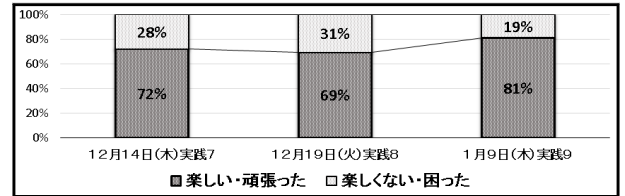


図18 カードの顔の表情シールの集計結果

表13 幼児の感想

・まともにボールが当たって楽しかった。  
・みんなやっけて勝てたから、嬉しかった。  
・負けたけど、次は勝ちたい。  
・負けたから、楽しくなかった。  
・前は負けたけど、今日はみんなで頑張ったから勝  
てた。嬉しかった。

### ③ 考察

クラスでの話し合いや、グループでの作戦  
タイムなど、友達と一緒に遊びを進める中  
で互いの思いを出し合う場面を大切にしたこ  
とで、幼児が友達と協力して遊ぶことを楽し  
み達成感や充実感を味わえたと思われる。また、  
幼児の感想より、集団で遊ぶ楽しさを味わ  
ったことで、自発的に友達と遊びに取り組  
む姿が見られるようになったと考える。

今回、まとあてドッジボールは幼児の学  
びの連続性を考慮し、小学校1年生の体育  
におけるゲームを参考にして取り入れたが、  
幼児全員がルールを理解することが難しく、  
簡易化する必要があった。そのため、実践  
8では、ルールに難しさを感じている幼児  
や、ゲーム中にトラブルになる様子が見ら  
れ、「楽しくない」と感じる幼児が31%と  
なったと考えられる。その後、皆で楽し  
めるルールへ変更し、共通理解しながら進  
めたことで「楽しい」と感じる幼児が増  
えたと思われる。

### (2) 友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わうための援助

#### ① 手だて

チャレンジカードの取り組みでは、一緒  
に行うペアを決めて、他児とかかわりなが  
ら遊びを楽しめるようにした。

② 結果

チャレンジカードの取り組みでは、ペアを自分達で決め、互いに相手の遊ぶ様子を見合えるような手だてを行ったことで、「一緒にやろう」などと声をかけ合い、相手の良いところを真似てみたり、教え合ったりする姿が見られた。また、園生活の中でもペアで互いに誘い合ってボール遊びをするなど、かかわりが多く見られるようになった(図19)。



図19 ペアでカードにシールを貼ろう

チャレンジカード活用後、幼児にペアで取り組むことについて感想を聞いたところ、表14のように、積極的に発表する幼児が多かったことから、友達と一緒に遊びを進める楽しさを味わっている様子が伺えた。

表14 幼児の感想

- ・○○さんとキャッチボールをして、楽しかったです。
- ・○○さんと一緒にまりつきの勝負をして、楽しかったです。
- ・シムートができなかったけど、○○さんに教えてもらったからできるようになりました。

さらに、幼児の姿を「自ら体を動かすことを楽しむことを捉える指標」(13ページ参照)をもとに捉え、事前と事後で比較すると92%の幼児が進んで体を動かして遊ぶことを楽しむようになったことが分かった(図20)。

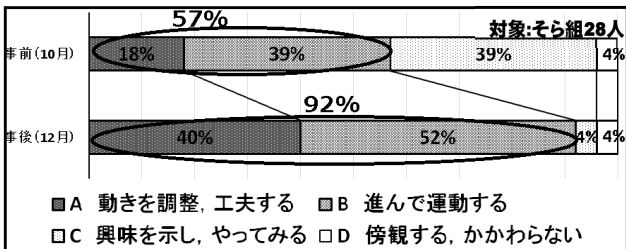


図20 幼児の変容

③ 考察

チャレンジカードを取り組んだ初日は、ボール遊びの各コーナーでの遊び方を教師が説明しながら、個人で自分のペースで取り組んだ。そのため、幼児の中には自分ができない

種目は挑戦せず、好きな種目を繰り返し行う姿も見られた。その後ペアで取り組んだことで友達に刺激を受け、互いに声をかけ合ったり励まし合ったりして、苦手な種目にも挑戦しようとする幼児が増えてきたと思われる。さらに、友達と一緒にボール遊びを楽しんだことで、友達の動きを真似してみたり、新たに動きを考えて試したりする姿が見られるようになり、しだいに自発的に遊ぶ幼児が増えてきたと思われる。

3 本研究を通して

10月と1月に行った運動能力テストでは、評定3以上の人数が増え、前回より結果が伸びた幼児も多かった(図21, 22, 23)。

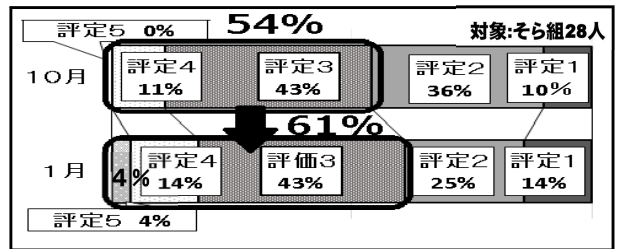


図21 運動能力テスト結果(投球)

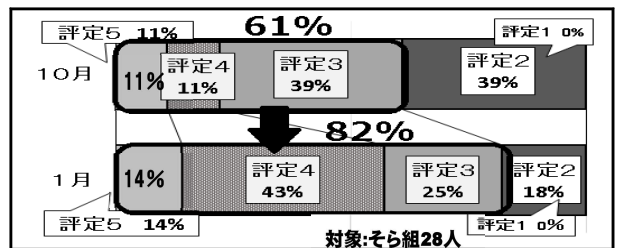


図22 運動能力テスト結果(捕球)

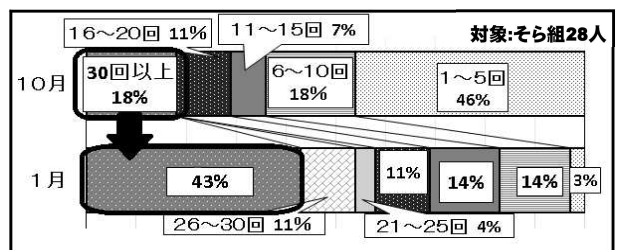


図23 運動能力テスト結果(まりつき)

本研究から分かったことは、ボール遊びを通して、幼児の心身の発達が促され、多様な動きの獲得やボールをコントロールする力などが育まれるということである。さらに、ボール遊びは幼児の興味を引く遊びであり、個から集団遊びへと展開していくことで、友達と体を動かす楽しさを味わうことができ、運動への意欲を高めることに対して有効であることが分かった。

## IX 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) ボール遊びに関する年間指導計画を作成し、発達段階や幼児の実態を踏まえて遊びを導入・展開していったことで、幼児が遊びに興味を持ち、多様な動きを経験することができた。
- (2) 幼児の興味や遊びの内容に合わせて環境構成を行ったことで、幼児が自発的に遊ぶようになった。
- (3) ボール遊びのチャレンジカードを活用して、幼児一人一人の実態を踏まえながら個に応じた援助を行ったことで、幼児が自分の力でできたことへの達成感を味わい、さらに自分なりの目標を持ち、意欲的に遊ぶようになった。
- (4) 個から集団へと遊びを展開し、友達と遊ぶ楽しさを味わえるような援助を行ったことで、幼児同士で励まし合ったり、互いの考えを出し合ったりして、友達と一緒に進んで遊びに取り組むようになった。

### 2 課題

- (1) ボール遊びに関する年間指導計画は、保育実践の反省を踏まえ、見直し改善を行う。
- (2) 室内だけでなく、戸外でもボール遊びを年間を通して継続的に取り組めるよう環境構成や遊びの内容の工夫を行う。
- (3) 小学校の体育に関連させ、学びの連続性を踏まえて、集団の中でより友達との対話が深まる遊びの内容を工夫する。

おわりに

近年、幼児期における運動の機会の減少、運動能力の低下が指摘されています。本研究では、園生活の中で「自ら体を動かすことを楽しむ幼児の育成」をテーマとし、「ボール遊び」に焦点を当て研究を進めてきました。

研究を進めるにあたり、「学びの連続性」に着目し、幼児期から小学校就学時の接続期における遊び・援助にはどういった工夫が必要なのか理論を深めながら実践を行ってきました。

検証保育では、教材を工夫し、幼児の実態に合わせて援助を行うことで幼児の遊びが広がり、好奇心を持って遊ぶ姿が見られるようになり、嬉しく思いました。また、幼児が友達や教師とのかかわりの中で互いの成長を喜び合う場面では、教師が幼児に寄り添い、良さを認め、援助することの重要性を改めて感じました。半年間の研究で学んだ理論や実践を今後の保育に生かし、さらに深めていきたいと思えます。

研究期間中、ご多忙の中、励まし指導して下さいました浦添市教育委員会の友利愛子指導主事、浦添幼稚園の眞境名太樹副園長、入所前の事前研修より丁寧にご指導下さいました本研究所の長濱京子所長をはじめ研究所の職員の皆様、浦添市教育委員会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下さいました仲西幼稚園の島尻順子園長、いつも笑顔で励まして下さった先生方、半年間の研究を共に支え合ってきた研究員に感謝申し上げます。ありがとうございました。

#### 【主な参考・引用文献】

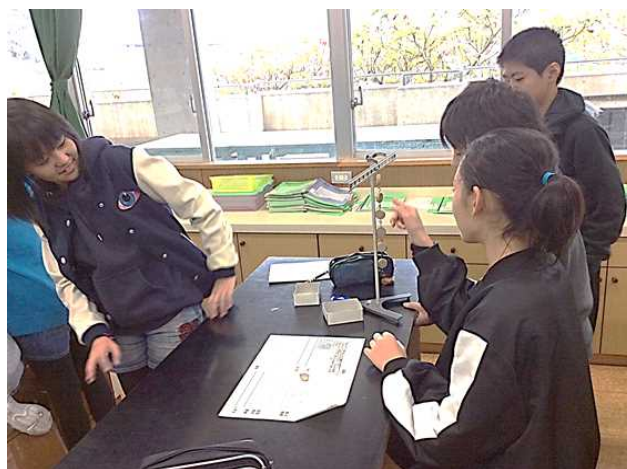
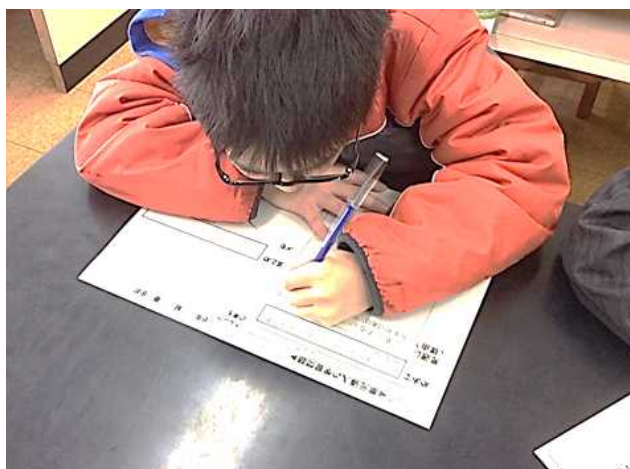
- |   |       |
|---|-------|
| ・幼稚園教育要領（平成29年告示）文部科学省 フレーベル館   | 2017年 |
| ・幼稚園教育要領解説（平成20年改訂）文部科学省 フレーベル館   | 2008年 |
| ・幼児期運動指針 文部科学省  | 2012年 |
| ・幼児の運動能力調査 文部科学省  | 2012年 |
| ・小学校学習指導要領解説 体育編 文部科学省  | 2017年 |
| ・「アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）のイメージ」平成28年教育課程部会幼児教育部資料8 | 2016年 |
| ・「幼児期の運動遊びの研究」新里享敏 沖縄女子短期大学紀要第11号   | 1995年 |
| ・「幼児のボール遊びの教育的意義とその指導方法」岡本卓夫 お茶の水大学 日本幼稚園協会                               | 1958年 |
| ・すこやかな子どもの心と体を育む運動遊び（第2版）井上勝子 建帛社   | 2010年 |
| ・保育と幼児期の運動遊び 岩崎洋子 萌文書林  | 2008年 |
| ・東京都日野市コアカリキュラム作成委員会資料  | 2006年 |
| ・仲西幼稚園教育計画  | 2017年 |
| ・ひろみちお兄さんの運動あそび 佐藤弘道 世界文化社  | 2016年 |
| ・心と体をつむぐ体育ボール運動小学校1～6年 細江文利 小学館   | 2006年 |



〈小学校 生徒指導〉

## 自己実現を図る自己指導能力の育成

— 生徒指導と教科学習を関連させた取組を通して —



浦添市立 当山小学校 又吉 光晴



# 目 次

I	テーマ設定理由	23
II	目指す子ども像	24
III	研究の目標	24
IV	研究仮説	24
1	基本仮説	24
2	作業仮説	24
V	研究構想図	24
VI	研究内容	25
1	自己実現と自己指導能力	25
2	生徒指導の三つの機能	26
3	教科の特質に応じた学習過程	27
4	対話的な学び	30
VII	授業実践	31
1	単元名	31
2	単元の目標	31
3	単元について	31
4	単元の評価規準	32
5	単元の系統性	33
6	生徒指導の評価規準	33
7	指導計画	33
8	本時の学習	35
VIII	研究の考察	37
1	作業仮説(1)の検証	37
2	作業仮説(2)の検証	40
3	本研究を通して	43
IX	研究の成果と課題	44
1	成果	44
2	課題	44
	おわりに	44
	主な参考・引用文献	44

## 自己実現を図る自己指導能力の育成

ー 生徒指導と教科学習を関連させた取組を通して ー

浦添市立当山小学校 又吉 光晴

### 【要 約】

自己実現を図る自己指導能力を育成するには、学習指導と併せて教育活動全体を通じた生徒指導の充実が不可欠であり、双方を関連付けた授業実践が重要となる。生徒指導の三つの機能を生かした対話的な学びを生み出す学習過程の積み重ねが、よりよい人間関係づくりに有効かを検証する。

キーワード □自己実現 □自己指導能力 □生徒指導の三つの機能 □学習過程 □対話的な学び

### I テーマ設定理由

近年の情報化や核家族化、少子化は、児童の生活や意識にも大きな影響を与え、集団で遊んだり、人とかかわったりする機会を減らしている。その結果、家庭や地域社会において、よりよい人間関係を築いたり社会性を身に付けたりすることが難しい状況を生み出し、人と適切にかかわる力が不足していたり、自分に自信が持てなかったりする児童も少なくない。このような状況を改善するには、児童のコミュニケーション不足を補い、集団や社会の一員として認められながら、自分の目的や理想の実現に向けて、自分の能力や可能性を發揮していく自己実現を図る、積極的な生徒指導が重要だと考える。

文部科学省は新学習指導要領解説 総則編の中で、生徒指導の積極的な意義と学習指導との関連性について「生徒指導が、一人一人の児童の健全な成長を促し、児童自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、学習指導と関連付けながら、その一層の充実を図っていくことが必要である」と述べている。また、本県の「学校教育における指導の努力点」に「生徒指導の三つの機能を生かした授業の充実に努める」とある。それらのことより、自己指導能力の育成は、学習指導と関連付けながら、学校の教育活動全体を通して行うことが効果的であると考える。そこで、学校の教育活動の中で、多くの児童と多くの時間を共有する教科学習に

おいて、生徒指導の三つの機能を生かすことで、児童の自己指導能力を高められるようにしたい。

学級の実態として、学校環境適応感尺度「アセス」(7月実施)の結果を見ると、向社会的スキル(友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度)に関して、25%の児童が支援領域に含まれている。人と適切にかかわる力が不足していると感じている児童が存在しているということになる。また、学習に関するアンケート(9月実施)によると、約3割の児童が一人で考えることを苦手としており、約5割の児童が自分の考えを話すことに抵抗を感じている。さらに、約4割の児童が自己有用感をあまり感じていない。自分の考えを持っていないから、自分の考えを話すことができず、人の役に立ったと感じることができないと考える。

今回、教科の特質に応じた学習過程の中で、見方・考え方を働かせることで、自分の考えを持つ、伝えるという自己決定の場を与えたい。自分で考えて、決めて、実行するという自己指導能力を發揮していくためには、集団や社会の一員として認められているという前提が必要であり、人とのかわりが不可欠である。そこで、対話的な学びを生み出す状況をつくり、協働的に学習を進める中で、児童に自己存在感を与え、共感的人間関係を育成していく。それにより、自らの考えが集団の中で生かされ、達成感や存在感を味わうことを通して、よりよい人間関係がつけられ、児童の自己指導能力が育成されたと考え、本研究テーマを設定した。

## II 目指す子ども像

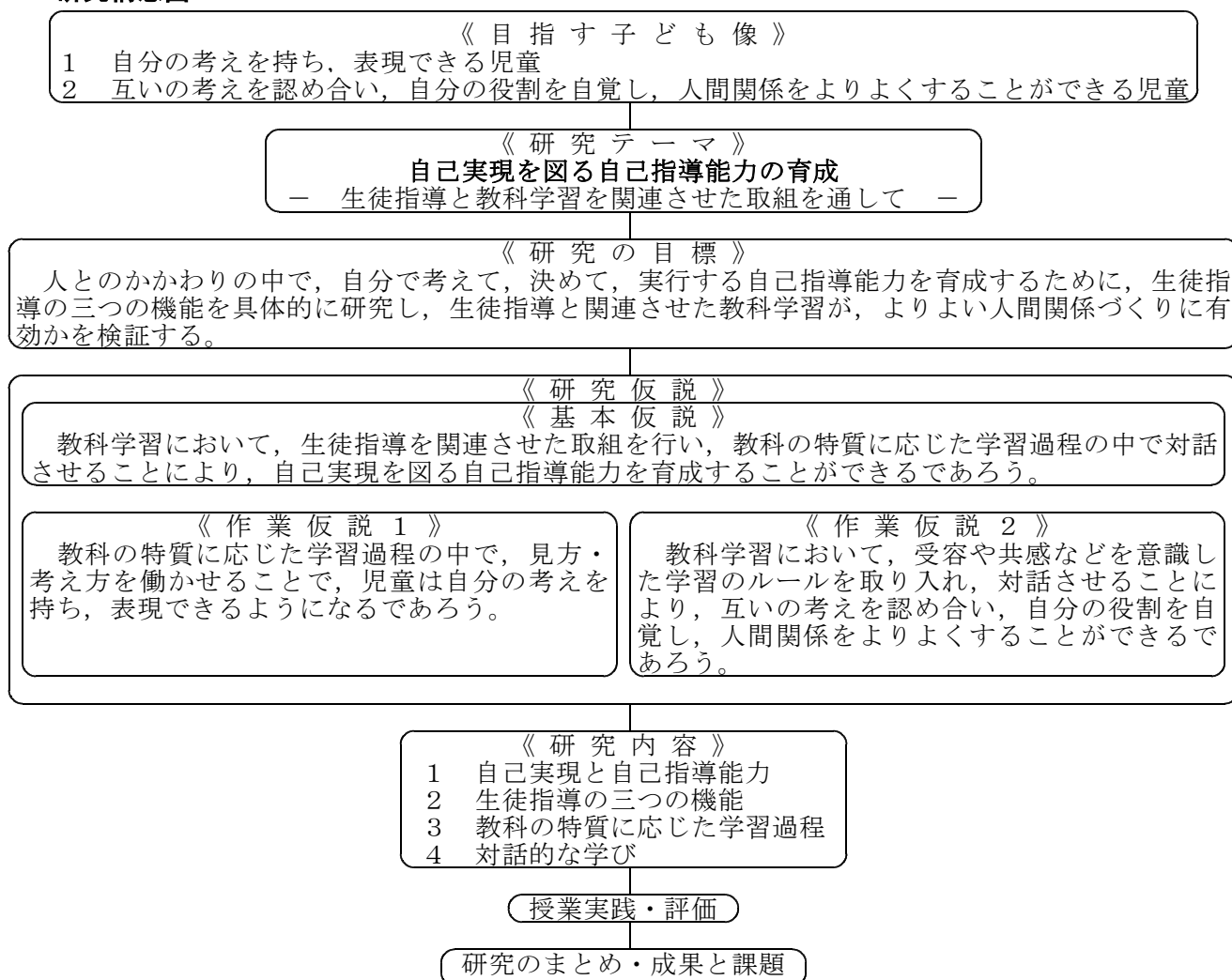
- 1 自分の考えを持ち、表現できる児童
- 2 互いの考えを認め合い、自分の役割を自覚し、人間関係をよりよくすることができる児童

## III 研究の目標

人とのかかわりの中で、自分で考えて、決めて、実行する自己指導能力を育成するために、生徒指導の三つの機能を具体的に研究し、生徒指導と関連させた教科学習が、よりよい人間関係づくりに有効かを検証する。

## IV 研究仮説

## V 研究構想図



## VI 研究内容

### 1 自己実現と自己指導能力

#### (1) よりよい人間関係について

文部科学省は新学習指導要領の中で、生徒指導について「児童が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること」と述べている。他の人から認められることがあって初めて自己の存在感を実感することができる。また、有意義で充実した学校生活を送るためには、人とのかかわりが不可欠であり、互いに考えを認め合い、協力することで、様々な問題を解決することができる。したがって、ここでは「よりよい人間関係」を「互いに認め合える関係」と捉え、研究を進めていく。

#### (2) 自己実現について

中央教育審議会は答申(2007)の中で、自己実現とは「自己の内面にある能力や可能性を、活動を通して最大限に発揮して成長・発達していくこと」と述べている。

アメリカの心理学者マズロー(1987)は、自己実現の欲求を人間の基本的な五つの欲求(I生理的欲求, II安全の欲求, III所属と愛情の欲求, IV承認の欲求, V自己実現の欲求)の中で最高次に位置付けている。また、自己実現を果たした人の特徴として、

**表1 自己実現を果たした人の特徴**

①	現実をより有効に知覚し、より快適な関係を保つ
②	自己、他者、自然に対する受容
③	自発性、素朴さ、自然さ
④	課題中心的
⑤	プライバシーの欲求からの超越
⑥	文化と環境からの独立、能動的人間、自律性
⑦	認識が絶えず新鮮である
⑧	至高なものに触れる神秘的体験がある
⑨	共同社会感情
⑩	対人関係において心が広くて深い
⑪	民主主義的な性格構造
⑫	手段と目的、善悪の判断の区別
⑬	哲学的で悪意のないユーモアセンス
⑭	創造性
⑮	文化に組み込まれることに対する抵抗、文化の超越

15の規準を挙げている(表1:下線は本研究とかわりの深い部分)。それぞれの説明の中には「自分自身で決定し、自分自身で決断をし、行動を開始し、自分自身とその運命に責任を持っている」や「自らが所属する文化のものごとを、比較考察し、分析試験し、味わってその善し悪しを、自分で決定する」とあり、本研究と大きなかわりがある。

また、文部科学省は生徒指導提要の中で、自己実現について「単に自分の欲求や要求を実現するにとどまらず、集団や社会の一員として認められていくことを前提とした概念」と述べている。そこで、本研究では、自己実現を「集団や社会の一員として認められながら、自分の目的や理想の実現に向けて、自分の能力や可能性を発揮していくこと」と捉える。人とのかかわりの中で、自分の力を発揮して、自分の目的を達成していくことを積み重ねながら自己実現できる児童を育てていきたい。

#### (3) 積極的な生徒指導について

学習指導要領解説 総則編によると、積極的な生徒指導は、全ての児童を対象とし「全ての児童のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が全ての児童にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すもの」と捉えられ、問題を抱える児童を対象とする「単なる児童の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」とされている。問題行動等に対する直接的な対応を行う、治療的対症療法的な指導は生徒指導の一つの側面である。

さらに、文部科学省は「生徒指導が、一人一人の児童の健全な成長を促し、児童自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、学習指導と関連付けながら、その一層の充実を図っていくことが必要である」と述べ、積極的な生徒指導を推進している。

生徒指導は、学校の教育活動全体を通じ行わ

れるものであり、積極的な生徒指導を行う1つの手だてとして、児童の自己指導能力を育成することが有効だと考える。

#### (4) 自己指導能力について

坂本(1999)は、自己指導能力とは「その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で考えて、決めて、実行する能力をいう。“どのような行動が適切か”その適切性を決める基準は、他の人の主体性の尊重と自己実現とである。くだいていえば、他の人のためにもなり、自分のためにもなるという行動を児童生徒が自分で考えることである」と述べている。また「自己指導能力には自己をありのままに認め(自己受容)、自己に対する洞察を深めること(自己理解)、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そしてこの目標の達成のため、自発的、自律的に自らの行動を決断し、実行することなどが含まれる」とも述べている。すなわち、決められたことを決められたとおりに他律的に行動するのではなく、自律的に行動できなくてはならない。さらに、集団や社会の一員として認められているという前提が必要であり、人とのかかわりが不可欠である。そこで、本研究では自己指導能力を「人とのかかわりの中で、自分で考えて、決めて、実行する能力」と捉え実践していく。

自己指導能力を育成するためには、日々の教育活動において、生徒指導の三つの機能に特に留意することが求められている。

#### 2 生徒指導の三つの機能

文部科学省は生徒指導提要で「生徒指導は学校の教育目標を達成するうえで重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つ」と述べている。生徒指導は、各教科等と同じように時数が存在するわけではなく、学校の教育活動全体に機能として働くものである(図1)。また、生徒指導には、自己指導能力の育成を目指すという積極的な意義がある。その自己指導能力を育成するた

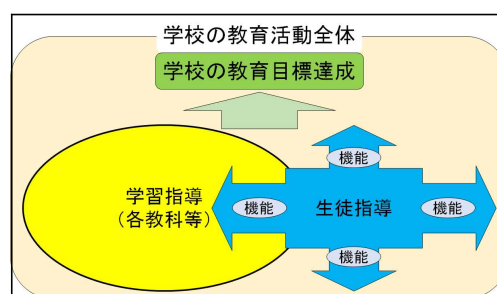


図1 機能としての生徒指導

めに「日々の教育活動においては、①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点に特に留意すること」とも述べられている。さらに、本県教育庁那覇教育事務所「生徒指導取組のスタンダード(チェックリスト)」の中に「生徒指導の三機能を生かした授業改善(わかる授業づくり)」が示されている。教科学習は、学校の教育活動の中心であり、多くの児童と多くの時間を共有することができる。その教科学習の中で、生徒指導が機能として働くためには、生徒指導の三つの機能を生かすことが重要だと考える。授業の中で、児童の自己決定を促し、自己存在感を与え、共感的人間関係を育成する。つまり、児童が自分の考えを持ち、表現し、互いの考えを認め合う。周囲から認められると、自信を持って自分の考えを表現することができるようになる。すると、自分の存在が認められ、人の役に立ったと感じることができる。そのサイクルが繰り返され、人間関係がよりよくなることで児童の自己指導能力が育成されると考える(図2)。

#### (1) 自己決定の場を与える

自己決定とは、自分で考えて決めることである。ただし、その際、集団や社会の一員として認められていくことを前提としているため、常に他人の存在も意識しなければならない。坂本(1994)は、自己決定にあたって「自らの行動を自分自身で思考、判断し、決定できるような自由を保障し、選択に関して援助することが大切」と述べている。教科学習において、自己決定の場を与えるためには、教科の特質に応じた学習過程の中で、問題提示の工夫をし、問題に対す

る見通しを持たせる。一人で考える時間を与え、自分の考えを持ち、表現させる。さらに、自分の考えをまとめ、確かめて、振り返ることも大切である。その際、学習形態や学習方法の工夫も必要となってくる（図2-A）。

(2) 自己存在感を与える

自己存在感とは、自分が価値のある存在だということを実感することである。したがって、自己存在感を与えるためには、自分は人の役に立っているということを感じさせなければならない。教科学習の中では、児童の表現が教師や仲間に認められ、授業に自分がかかわっている

という気持ちを持たせることが大切である（図2-B）。

(3) 共感的人間関係を育成する

共感的人間関係とは、互いに相手を尊重し合う態度のことである。教科学習の中で共感的人間関係を育成するには、自分の考えを仲間に表現し、理解し合う場を設定する必要がある。その際、互いをつなぎ、学びを深める対話が不可欠であり、対話の充実により、認め合い、学び合うことができると同時に、互いに受容的な態度で接することで、共感的な人間関係を構築していくのである（図2-C）。

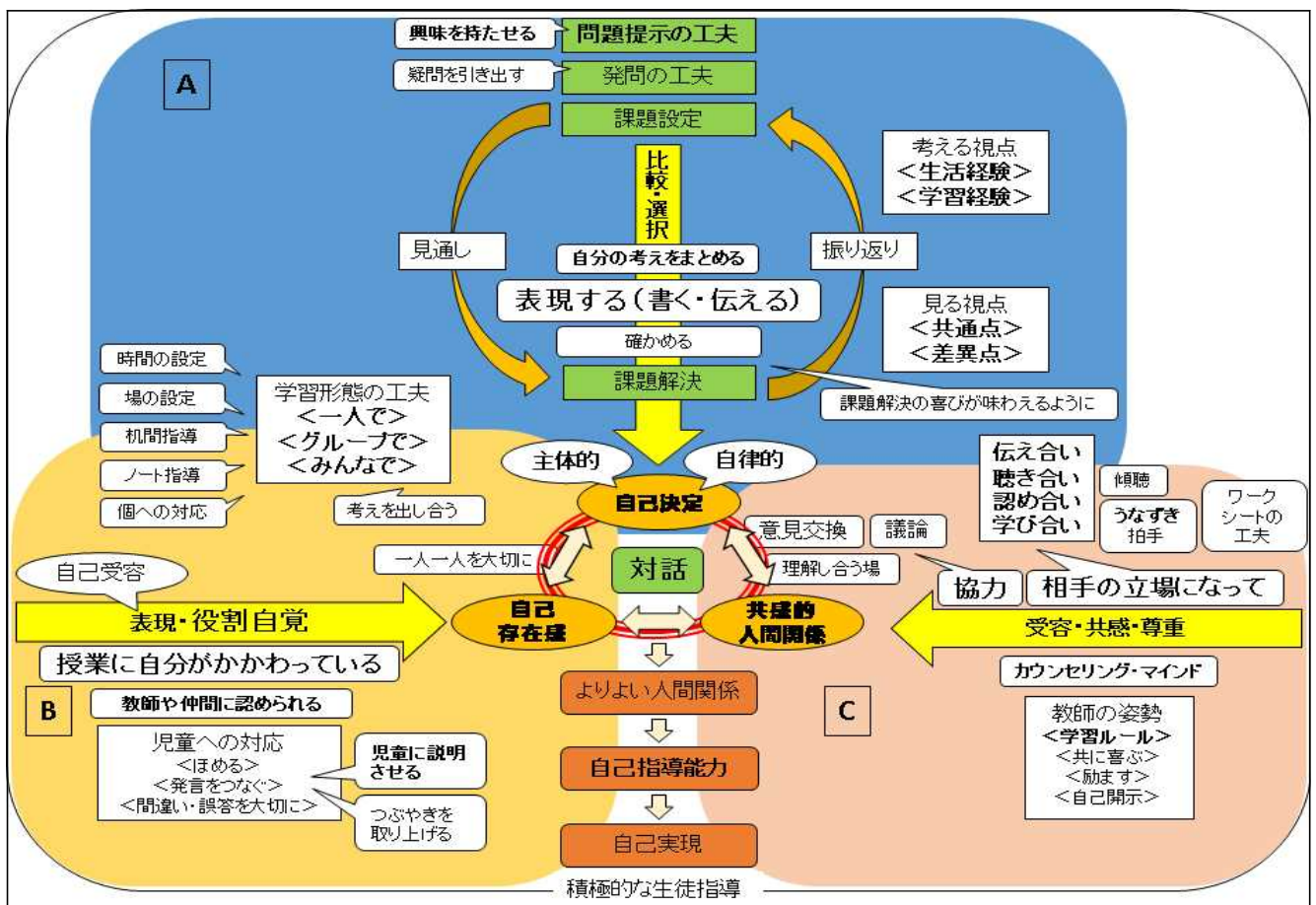


図2 生徒指導の三つの機能（岩手県立総合教育センターの図を参照）

3 教科の特質に応じた学習過程

(1) 新学習指導要領から

学習指導要領改訂に伴い、児童が自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力が、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等の三つの柱にまとめられた。この三つの柱は、何を理解しているか、理解していることをどう使い、

どのように社会（人）とかかわり、よりよい人生を送るかと解釈すると、学習指導と生徒指導を関連させる上で有効な柱だと考える。

また、新学習指導要領では、求められる資質・能力をどのように学ぶか（主体的・対話的で深い学び）という視点まで述べられている。この視点も、学習指導と生徒指導を関連させる上で有効であると解釈する。主体的に自分で考えて決め、対



話的に学習する中で、自己存在感が得られ、共感的人間関係が育成される。主体的に自己決定をさせるためには、教科の特質に応じた学習過程の中で、問題提示の工夫をし、問題に対する見通しを持たせ、一人で考える時間を与えることが必要である。さらに、出てきた自分の考えは表現させ、まとめ、確かめて、振り返らせることも大切である。生徒指導は学習を充実させるための一つの機能であり、学習を充実させることが生徒指導を充実させることにもつながると考える。今回、教科学習において、生徒指導を関連させた取組を行うことで児童の自己指導能力を育成していきたい。教科（理科）学習を通して、児童の変容を見取っていく。

主体的な学び、対話的な学び、深い学びは、それぞれが授業改善に向かうための重要な視点であり、優位性はなく、スパイラルに相互作用しながら生まれている。本研究では、自己指導能力を育成するという観点から、対話的な学びに焦点を当て、生徒指導の三つの機能を取り入れた学習過程を意識した実践を通して、教科の資質・能力を身に付けられるように取り組む。

(2) 教科の特質に応じた学習過程について

文部科学省はエンゲストローム(1994)の論をもとに学習プロセスのイメージ(例)を作成している。それを表に整理する(表2)。

表2 学習プロセス

動機付け ↓ ↓ ↓	主題に対する意識的・実質的な興味を喚起すること。学習者が、これまでの知識や経験では目の前の問題に対処できないという事態に直面すること。
方向付け ↓ ↓ ↓	問題の解決を目指して学習活動を始めること。問題の解決に必要な知識の原理と構造を説明する予備的な仮説(モデル)を形成すること。
内化 ↓ ↓	問題の解決に必要な知識を習得すること。新しい知識の助けを借りて、予備的なモデルを豊かにしていくこと。
外化 ↓ ↓ ↓	習得した知識を実際に適用して問題の解決を試みる。問題を解決し、現実の変化に影響を及ぼし革新を生じさせる際に、モデルをツールとして応用すること。
批評 ↓ ↓ ↓	問題の解決に知識を適用する中で、知識の限界を見つけ再構築すること。自分の獲得した説明モデルの妥当性と有効性を批判的に評価すること。
統制	一連のプロセスを振り返り、必要に応じて修正を行いながら、次の学習プロセスへと向かうこと。

この学習プロセスの流れは、生活場面に置き換えると、次のように言い換えることができる。人は生活を送る中で、多種多様な解決困難な場面に直面する(動機付け)。その困難を解決しようと思いを巡らせる(方向付け)。これまでの知識や経験では対処できないので、自分で勉強したり、人に聞いたりしながら新しい知識を獲得する(内化)。その知識をもとに困難を解決しようとする(外化)。解決できなければ、さらに、勉強したり、人に聞いたりして新しい知識を獲得し、解決を目指す(批評)。新たな解決困難な事態が生じたときは、今回の経験を生かす(統制)。このように、学習プロセスは主体的に問題解決を目指す流れになっている。

また、坂本(1990)は自己指導能力について「個人が自分自身で、自分のある一定の目標とする方向に導いていくことであり、そのために、自分に対する方向付け、統制、指導が必要である。そして、その助成のため、自発性、自律性、自主性の促進が課題となる。児童生徒自身が自主的に自己指導を進めていくためには、追究しつつある目標を明確化できるようになることが必要であり、その目標との関係で、到達の方法を自主的に発見する能力を育てることも自己指導能力の育成に欠くことができない」と述べており、自己指導能力を育成する方法も個人の主体性を育てることを重要視しており、主体的に問題解決を目指す学習プロセスと類似している。

文部科学省はこの学習プロセスをもとに、各教科等ごとに学習過程のイメージを作成しており、小学校理科に関しては次のようになる(図3)。

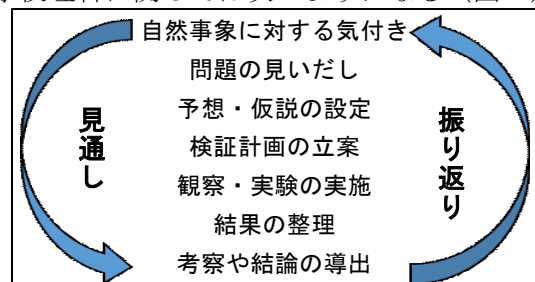


図3 学習過程等の例(文部科学省)

学習過程は、必ずしも一方向の流れではない。授業では、その過程の一部を扱ってもよい。また、

「見通し」と「振り返り」は、学習過程全体を通してのみならず、必要に応じて、それぞれの学習過程で行うことも重要である。

「自然事象に対する気付き」で動機付けが行われる。主題に対する興味を喚起していかなければならない。「問題の見だし」「予想・仮説の設定」「検証計画の立案」で方向付けが行われる。問題の解決を目指し、どうしてかを考え、見通しを持ち、学習経験や生活経験をもとに、根拠のある予想・仮説、検証計画を立てる。「観察・実験の実施」「結果の整理」で内化が行われる。問題の解決に必要な知識を、観察・実験を通して習得する。「考察や結論の導出」で習得した知識を一般化していき外化が行われる。予想・仮説と結果が一致しない場合には、予想・仮説、検証計画を振り返り、それらを見直し、再検討を加えるという批評が行われる。さらに、一連の流れを振り返ることで統制される。このような理科の学習過程の中で、自然事象に対する気付きから、自分で問題を見いだして予想を立てたり、人とかかわりながら観察・実験を行い、結果を考察したりしていく。

学習プロセスと理科の学習過程（児童の姿）、教師の手だてを整理した（表3）。

表3 学習プロセスと理科の学習過程

（宮城県総合教育センターの表を参照）

学習プロセス	理科の学習過程（児童の姿）	教師の手だて
動機付け	自然事象に対する気付き (自然事象に対して興味を持つ。)	○興味を持たせる事象提示を行う。 ○体験を通して興味を持たせる。
方向付け	問題の見だし (解決したい問題を明確にし、説明できる。)	○問題に気付かせる発問を行う。 ○対話を通して興味から疑問を明らかにさせる。
	予想・仮説の設定 (生活経験や学習経験をもとに予想・仮説を立て、説明できる。)	○予想・仮説を立てさせるために必要な生活経験や学習経験を想起させる発問を行う。 ○対話を通して予想・仮説の設定をさせる。
	検証計画の立案 (学習経験から予想・仮説を確かめる方法を考え、説明できる。)	○全体を見通して検証計画を立案させる。 ○学習経験を想起させながら、対話を通して検証計画を立案させる。
内化	観察・実験の実施 (安全に気をつけながら観察・実験ができる。)	○観察・実験で気をつけなければならないことを確認させる。
	結果の整理 (結果から、共通点や差異点を見つけていくことができる。)	○結果を整理し、共通点や差異点に着目させる発問を行う。 ○共通点や差異点を共有させる。
	考察や結論の導出 (考察を行い、結論を説明できる。) (実際の自然や生活の中で起きる現象を、学習経験をもとに説明できる。)	○自然事象の性質や働き、規則性等に気付かせる発問を行う。 ○対話を通して考察したことが、実際の自然で成り立っていることや生活に役立てられていることに気付かせる。
批評	(予想・仮説どおりの結果が得られなかった場合、原因を考え、説明できる。)	○予想・仮説と結果が一致しなかった場合、対話を通して観察・実験を振り返らせ、原因を明らかにさせる。
統制	(新たに気付いた疑問を説明できる。)	○学習を振り返らせながら、新たな疑問に気付かせる発問を行う。

また、「見通しをもつ」ことの意義について、

学習指導要領解説 理科編で「児童が自分で発想した予想や仮説、そして、それらを確認するために発想した解決の方法で観察、実験などを行うということであり、このようにして得られた観察、実験の結果においても、自らの活動としての認識をもつことになる。このことにより、観察、実験は児童自らの主体的な問題解決の活動となる」と述べている。自分で予想・仮説や検証計画を発想することが主体的な学びにつながるかと考える。さらに、予想・仮説と結果が一致してもしなくても「予想や仮説又は解決の方法の妥当性を検討したという意味において意義があり、価値があるものである。このような過程を通して、児童は、自らの考えを大切にしながらも、他者の考えや意見を受け入れ、様々な視点から自らの考えを柔軟に見直し、その妥当性を検討する態度を身に付ける」と述べており、理科の学習過程と共感的人間関係の育成に相関性があるかと考える。

### (3) 見方・考え方について

文部科学省は学習指導要領改訂に伴い、児童が自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力を育成する過程で働かせる「物事を捉える視点や考え方」を「見方・考え方」とした。それには各教科等ごとの特徴があり、ここでは理科の見方・考え方を整理する。

学習指導要領解説 理科編によると、理科の見方については、理科を構成する領域ごとの特徴から整理が行われている（表4）。

表4 理科の見方

領域	見方
エネルギー	量的・関係的な視点
粒子	質的・実体的な視点
生命	多様性と共通性の視点
地球	時間的・空間的な視点

また、理科の考え方については、比較、関係付け、条件制御、多面的に考えることが学年に応じて整理されている（表5）。

表5 理科の考え方

学年	考え方
第3学年	比較
第4学年	関係付け
第5学年	条件制御
第6学年	多面的に考えること



どの見方・考え方も領域・学年固有のものではなく、他の領域・学年でも用いられることに留意する必要がある。今回、エネルギー領域において、児童が比較・選択したり、関係付けたり、条件制御を行ったり、多面的に考えたりしながら自己決定をする場を設定する。

#### 4 対話的な学び

##### (1) 対話的な学びについて

対話的な学びは「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」と捉えられており、その一例として「あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする」と挙げられている。

学習指導要領解説 理科編では、対話的な学びについて、理科の学習過程の中で「問題の設定や検証計画の立案、観察、実験の結果の処理、考察の場面などでは、あらかじめ個人で考え、その後、意見交換したり、根拠をもとにして議論したりして、自分の考えをより妥当なものにする学習」と述べられており、「児童は、問題解決の活動の中で、互いの考えを尊重しながら話し合い、既にもっている自然の事物・現象についての考えを、少しずつ科学的なものに変容させていく」と考えられている。対話の際には、あらかじめ個人で考えることが重要であり、また、他者とのかわりの中で自分の考えをより妥当なものにすることが大切である。したがって、理科の学習過程と自己決定、対話を相互に作用させることが、自己の考えを広げ深めることにつながると思われる。

また、文部科学省は在外教育施設安全対策資料【心のケア編】第3章スクールカウンセリングの中で、対話について「話を聞くことは、相手の存在を認め尊重することであり、理解することは、自分とは異なる考えを受容

することである。話すことは、自己を尊重する行為であり、話を傾聴し受容してもらう体験は、自己信頼感・他者信頼感を育てる」と述べている。対話がうまくいくためには、対話を行う当事者同士が受容する、共感するといった姿勢を持つことが大切であり、カウンセリング・マインドの要素が必要となると考える。

##### (2) カウンセリング・マインドについて

カウンセリング・マインドとは、「人間関係を大事にする姿勢」であり、カウンセリングを行う際のカウンセラーの心情・態度のことをいう。来談者中心療法の提唱者ロジャーズの理論では、カウンセラーの心情・態度として、受容・共感・自己一致の三つが必要とされている。また、カウンセリング・マインドを具現化することをカウンセリング技法といい、繰り返し・明確化・ポジティブフィードバック・リフレーミング・傾聴・自己開示などが挙げられる。この中で、対話の際に重要だと考える、受容・共感・ポジティブフィードバック・傾聴などを取り上げ（表6）、学習ルールを作成する。

表6 カウンセリング・マインド

受容	相手を温かく受け入れること。相手は受容されることであるのままの自分と向き合えるようになる。
共感	他人の意見や感情などにそのとおりで感じる。また、その気持ち。
ポジティブフィードバック	良いところを指摘してほめること。
傾聴	相手の発言に注意を払い、最後まで耳を傾け、理解すること。

この学習ルールを教室に掲示したり、ノートに添付させたりして、常に他者とのかわりを意識付け、児童に受容する、共感するといった態度を持たせたい（図4）。

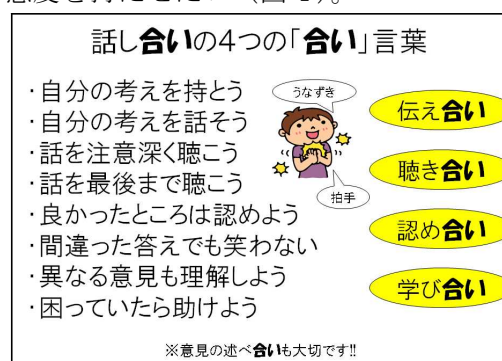


図4 学習ルール

## VII 授業実践

### 第6学年 理科学習指導案

平成29年12月22日（金）5校時  
当山小学校 6年1組 36名  
指導者 又吉 光晴

#### 1 単元名

「てこのはたらき」

#### 2 単元の目標

てこの手ごたえや、てこがつり合うときを調べる実験を通して、重いものを楽に持ち上げる方法や、てこがつり合うときの規則性についての考えをもつことができるようにする。また、小さな力で重いものを動かせるという視点で、身の回りを観察し、さまざまな道具でてこの規則性が利用されていることを捉えるようにする。

#### 3 単元について

##### (1) 教材観

本単元は、学習指導要領理科第6学年の内容「A 物質・エネルギー」「(3) てこの規則性」にあたるものである。

てこの規則性について、力を加える位置や力の大きさに着目して、てこの働きを多面的に調べる活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付けること。

(ア) 力を加える位置や力の大きさを変えると、てこを傾ける働きが変わり、てこがつり合うときにはそれらの間に規則性があること。

(イ) 身の回りには、てこの規則性を利用した道具があること。

イ てこの規則性について追究する中で、力を加える位置や力の大きさとてこの働きとの関係について、より妥当な考えをつくりだし、表現すること。

本単元では、てこのはたらきについて興味・関心を持って追究する活動を通して、てこの規則性についての理解を図り、身の回りのてこを利用した道具について、てこの規則性と関係付けて表現することをねらいとする。

てこには支点、力点、作用点の三つの要素があり、本単元ではそれらの関係性に着目していく。実際に自分の力でおもりを持ち上げる活動を通して手ごたえを感じることで、それぞれの関係性を体感することができる。また、三つの要素の関係性を見るためには、支点、力点、作用点を一つだけ変えるということについて考えていく必要性があり、条件制御の考え方を学習に生かすことができる。さらに、実験用てこのおもりの位置と支点からの距離の関係性について、実験を通して規則性を発見することができる。身の回りのてこを利用した道具については、支点、力点、作用点はどこかを考えることで、てこの規則性と関係付けて表現することが可能となる。ただし、てこを利用したてんびんにおいては、力の入力・出力の区別ができないので、力点と作用点を区別することができないことに留意する必要がある。

##### (2) 児童観

単元とのかかわりから児童の実態を見ると、アンケート調査で「てこ」という言葉を「知っている」と答えた児童は約6割で、「知らない」と答えた児童は約4割いた。しかし、「知っている」と答えた児童の約6割は言葉だけ「知っている」という状態であり、以上のことより、実験をしていく中で、丁寧に「てこ」についておさえていく必要がある。

また、「知っている」と答えた児童に「てこ」について知っていることを書いてもらったところ、「重いものを少しの力で持ち上げること」と書いた児童がほとんどであり、「支点、力点、

作用点がある」「右と左にかかる力が同じであればつり合う」と書いた児童はわずかであった。したがって、理科用語（「支点」「力点」「作用点」）をおさえつつ、理科の学習過程の中で、実験を通して体感させながら、力点と作用点の区別がない実験用てこのつり合いにつながるように指導していかなければならない。知っていることを書いた児童の中には、図示した児童もおり、学習過程の中で、言葉だけではなく図でも表現していくことが、児童の理解にとって有効な方法であると考ええる。

本研究（自己指導能力の育成）とのかかわりから児童の実態を見ると、「理科の授業中、一人で調べたり、考えたりしていますか」という質問に対して、否定的な回答が31%、同様に、「自分の考えをみんな（グループ）の前で、発表して（話して）いますか」（53%）、「先生や友だちの役に立ったと感じることがありますか」（39%）となっている。このことから、一人で調べたり、考えたりしていないから自分の考えをみんなに話すことができない。自分の考えをみんなに話すことができず、受け入れられることもないから、人の役に立ったと感じることができないということが考えられる。また、自己決定に関する質問に対して否定的な回答が27%、同様に、自己存在感（18%）、共感的人間関係（13%）となっている。

したがって、まず、自分で考えて決めるという自己決定を促す手だてを講じていく必要がある。一人で調べたり考えたりして、自分の考えが出てきたら、それを人に伝える対話的な場を設定する。自分の考えを人に伝え、受け入れられることで、人の役に立ったと感じることができ、自己存在感が得られる。また、対話を行い、互いの考えを認め合うことで、共感的人間関係が育成されると考えられる。

### (3) 指導観

指導にあたっては、理科の学習過程の中で、児童が自分の考えを持ち、表現できるようにしたい。そこで、単元導入の学習問題「重いものと軽いものがつり合うのはなぜか」を提示することで、驚きや疑問を引き出し、今後の学習への興味・関心を持たせる。追究していく際には、重いものを軽い力で持ち上げるにはどうしたらいいかを考える活動からはじめ、予想・仮説の設定、検証計画の立案、観察・実験の実施、結果の整理、考察や結論の導出をする中で、理科の見方・考え方を働かせ、自分の考えを持ち、言葉や図で表現できるようにする。次に、力の大きさを数値化して表すことよき気付け、実験用てこの学習活動につなげつつ、単元導入の学習問題を振り返り、解決できるようにしていく。さらに、実験用てこを使う第2次では、理科の学習過程の中で、ものがつり合うときの規則性を探る活動に発展させる。最後に、てこを利用した道具について、てこのはたらきをもとに説明するという活動を行う。てこを利用した道具は3種類あり、そのうち1つを追究、説明し、他の2つは説明を受けるという方法を取ることで、必然的に学び合いが行われる状況を作り出し、単元をまとめていく。

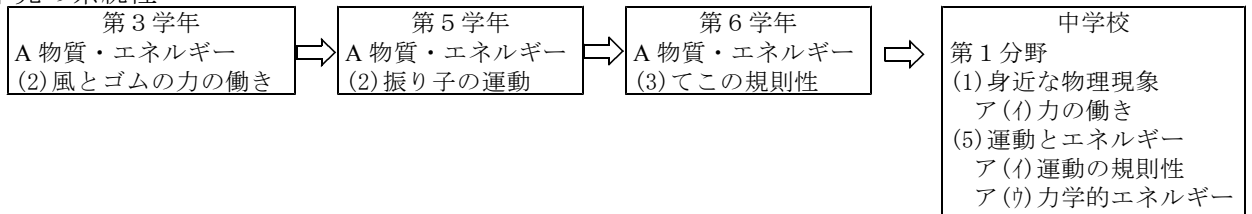
自分の考えを伝えたり、周囲の意見を聞いたりする話し合いを学び合いに発展させる際には、互いの考えを受け入れつつ、共通点や差異点に着目しながら、実験結果から分かることを考察していかなければならない。そこで、認め合う姿勢を持たせるために、受容や共感などを意識した学習ルールを取り入れ、対話させる。そうすることによって、互いの考えを認め合い、自分の役割を自覚し、人間関係をよりよくすることができるようにしたい。

## 4 単元の評価規準

自然事象についての 関心・意欲・態度	科学的な 思考・判断・表現	自然事象についての 知識・技能
①てこやてこの働きを利用した道具に興味・関心を	①てこがつり合うときのおもりの重さや支点からの	①水平につり合った棒の支点から等距離に物をつるして、棒が水平になったとき、物の重さは等しいことを理解し

持ち、自らてこの仕組みやてこを傾ける働き、てこがつり合うときの規則性を調べようとしている。	距離を関係付けながら、てこの規則性について予想や仮説を持ち、多面的に考えながら追究し、表現している。	ている。 ②力を加える位置や力の大きさを変えると、てこを傾ける働きが変わり、てこがつり合うときにはそれらの間に規則性があることを理解している。 ③身の回りには、てこの規則性を利用した道具があることを理解している。
②てこの働きを適用して、日常生活に使われているてこの規則性を利用した道具を見直したりしようとしている。	②てこの働きや規則性について、自ら行った実験の結果と予想や仮説を照らし合わせて、多面的に考え表現している。	④てこの働きを調べる工夫をし、てこの実験装置などを操作し、安全で計画的に実験をしている。 ⑤てこの働きの規則性を調べ、その過程や結果を定量的に記録している。

### 5 単元の系統性



### 6 生徒指導の評価規準

自己決定	自己存在感	共感的人間関係
①生活経験や学習経験をもとに問題を解決しようとしている。 ②互いの考えを比較し、共通点や差異点を見だし、問題を解決しようとしている。	①自分の役割を自覚しながら、授業にかかわっている。 ②自分の考えをみんなが分かるように説明しようとしている。	①相手の立場や気持ちを考えながら、協力して学習に取り組んでいる。

### 7 指導計画

次	時	学習活動	教師の手だて ◇理科の評価	見方・考え方	生徒指導の機能 ☆生徒指導の評価
単元導入 問題を見 いだす	1	<b>自然事象に対する気付き</b> ○興味から疑問を明らかにする。 「なんで重いものと軽いものがつり合うの？」 ↓ 「重いものを軽い力で持ち上げるにはどうしたらいいの？」 ○てこについて生活経験を思い出し、話し合う。 ・思いついたアイディアはノートに書き留める。	<b>問題の見だし</b> ○興味を持たせる事象提示を行い、興味から疑問を明らかにさせる。 ＜単元導入の学習問題＞ 「重いものと軽いものがつり合うのはなぜか。」 ◇【関心・意欲・態度】①てこやてこのはたらきに興味を持って問題を見いだそうとしている。 ・理由を書かせる。 ・図示してもよいことを助言する。	○関係付け 「重いものと軽いものがつり合うのは△△だから」 「△△はてこと関係があるんじゃないか」	○自己決定 《問題提示の工夫》 《課題設定》 ☆①生活経験から自分の考えを伝えようとしている。  ○共感的人間関係 《学習ルールの提示》
	2	<b>予想・仮説の設定</b> ○棒をどのように使ったら、軽い力で重いものを持ち上げられるか予想をして、調べる計画を立てる。 「できるだけ軽い力でおもりを持ち上げる計画を立てる」  ○実験計画を全体で共有する。	<b>検証計画の立案</b> ○生活経験や学習経験を想起させながら、対話を通して予想・仮説の設定、検証計画の立案をさせる。 ○おさえておきたい理科用語は全体で確認し、知識として定着させる。 「てこ」「支点」「力点」「作用点」 ○調べる（変える）条件と同じにする条件を確認させる。 ◇【思考・判断・表現】①軽い力で重いものを持ち上げる方法を予想して、実験計画を立てている。	○比較 「予想や実験方法を比べてみよう」 ○多面的に考える 「△△という予想だから□□という方法で実験してみよう」  ○条件制御 「実験の条件をそろえよう」	○自己決定 《自分の考えを表現する》 ☆①棒をどのように使えばいいか考え表現しようとしている。 ○共感的人間関係 《学び合い》 ☆①協力して、条件を制御した実験計画を立てている。
第1次 てこのは たらきを 考える	3	<b>観察・実験の実施</b> ○軽い力で重いものを持ち上げる実験を行い、結果をノートに整理する。 「できるだけ軽い力でおもりを持ち上げる実験をする」 ○実験結果を全体で共有する。 ○条件を変えた実験を行	<b>結果の整理</b> ○手ごたえを忘れずに記録させる。 ○安全に気をつけながら実験を行わせ、共通点や差異点に着目させながら結果を整理させる。  ○記録写真を撮影させる。  ○実験結果を踏まえて推論させる。	○比較 「実験結果を比べてみよう」 ○関係付け 「軽い力で持ち上げられるのは△△に関係する」  ○条件制御	○自己存在感 《役割自覚》 ☆①役割を自覚しながら実験にかかわっている。

	う。 ・力点の位置を変える。 ・作用点の位置を変える。 ・支点の位置を変える。	◇【知識・技能】②てこには、支点・力点・作用点があることを理解している。	「調べる条件を変えてみよう」		
4	<b>考察や結論の導出</b>				
▽対話	○結果を整理したノートをもとに考察を行う。 「実験結果からわかることを考察する」  ○全体で確認する。 ○できるだけ重い力でももりを持ち上げる実験を行う。	○記録写真を活用させる。 ○手ごたえと支点から力点・作用点までの距離について考えさせる。 ○軽くなるときの共通点や差異点に着目させる。 ○自然事象の性質や働き、規則性等に着目させながら、対話を通して考察させる。 ◇【思考・判断・表現】②実験結果を比較し、結果とその要因を関係付けている。 ◇【知識・技能】②支点から力点や作用点までの距離によって、物を持ち上げる力が変化することを理解している。	○比較 「どんな時が軽く感じるか比べてみよう」 ○関係付け 「軽く感じるのは△△だからだ」 ○多面的に考える 「△△にすると軽い力でももりを持ち上げることができる」	○自己決定 《課題解決》 ☆②実験結果を比較し、共通点や差異点をもとに考察しようとしている。	
5	<b>考察や結論の導出</b>				
▽対話	○手ごたえだけではうまく説明できないことに気付き、どうすればよいかを考える。 「手ごたえを分かりやすく伝える方法を考える」 ・手ごたえ→力の大きさ ↓ 数値化←おもりの重さ ○考えた方法で前時の実験を再度行う。 ○単元導入の学習問題を解決する。 「重いものと軽いものがつり合うのはなぜかを考える」	○支点からの力点や作用点までの距離、おもりの重さに着目させる。  ○つり合った時の条件を記入させる。 ◇【思考・判断・表現】②ものを持ち上げる時の手ごたえを重さに変えて実験し、説明している。 ○てこのはたらきに着目させて考えさせる。 ◇【思考・判断・表現】②考察したことをもとに、重いものと軽いものがつり合うのはなぜか説明している。	○条件制御 「調べる条件は1つで残りの条件は同じ」  ○比較 「条件を変えて比べてみよう」  ○多面的に考える 「重いものと軽いものがつり合うのは△△だから」	○自己決定 《発問の工夫》 ○共感的人間関係《学び合い》  ○自己存在感 《役割自覚》 ○自己決定 《課題解決》 ☆①学習経験をもとに問題を解決しようとしている。	
第2次	6	<b>予想・仮説の設定</b>	<b>検証計画の立案</b>	<b>観察・実験の実施</b>	<b>結果の整理</b>
てこのはたらきを見つめる	▽対話	○どんな時にてこの左右がつり合うか予想をして、調べる計画を立てる。 「実験用てこがつり合う条件を探す」  ○計画をもとに実験を行う。 ○結果をノートに整理する。	○生活経験や学習経験をもとに、対話を通して、新たな予想・仮説の設定、検証計画の立案をさせる。 ○前時までの実験を想起して予想を立て、計画させる。 ○一通り終わったら、条件を変えて実験させる。 ○実験結果は表に整理させる。 ◇【知識・技能】⑤実験用てこでつり合う条件を調べ、表に整理している。	○比較 「予想や実験方法を比べてみよう」  ○条件制御 「実験の条件をそろえよう」	○自己決定 《比較・選択》  ○共感的人間関係 《学び合い》  ○自己存在感 《役割自覚》 ☆①役割を自覚しながら実験にかかわっている。
	7	<b>考察や結論の導出</b>			
▽対話	○実験結果を整理したノートをもとに、つり合う条件を考察し、てこのはたらきについて結論づける。 「てこのはたらきを考察する」 ○全体で確認する。 ○児童から出てきたら反比例についても触れる。 ○てこのはたらきを確かめる。 ・片方のうでの2ヶ所以上におもりをつるす。	○結果をまとめた表を活用させる。 ○共通点や差異点に着目させながら結果を整理させる。 ○どの場合でも当てはめられる表現に練り上げる。 ○自然事象の性質や働き、規則性等に着目させながら、対話を通して考察させ、結論づける。 ○推論させた後に実験を行わせる。 ◇【思考・判断・表現】②実験結果を比較し、結果とその要因を関係付け、てこのはたらきを見つけている。 ◇【知識・技能】②「おもりの重	○比較 「実験結果を比べてみよう」 ○関係付け 「てこの左右がつり合うのは△△に關係する」 ○多面的に考える 「△△にするとてこの左右がつり合う」 「□□するとてこの左右はつり合うはずだ」	○自己決定 《課題解決》 ☆②実験結果を比較し、共通点や差異点をもとに考察しようとしている。  ○自己決定 《振り返り》 ○共感的人間関係 《学び合い》 ☆①推論しながら、てこのはたら	

		・どちらのうでが下がるか予想して実験する。	さ」×「支点からの距離」が左右で等しいとき、てこは水平につき合うことを理解している。		きを確かめる実験を協力して行っている。
	8	<b>考察や結論の導出</b>			
	▽対話	○実験用てこの目盛りの中間部分におもりをつるすことで、てこが釣り合う条件を調べられないかを考える。 「実験用てこの目盛りやおもりに頼らずにつり合う条件を考える」 ○実験方法を考え、実験を行い、考察する。 ○支点からの距離を等しくして、てこをつり合わせ、ものの重さを量る実験を行う。	○数値化すると説明しやすかった実験を想起させ、どのように数値化したらよいか考えさせる。  ○複数回、実験を行い、実験データを比較させる。 ○きまりを見付けられたら、予め計算してから実験させる。 ◇【思考・判断・表現】②前時までの実験をもとに、結果を推論している。	○関係付け 「目盛りの数と△△、おもりの数と□□は同じだ」  ○比較 「実験結果を比べてみよう」	○自己決定 《発問の工夫》 ○共感的人間関係 《学び合い》 ☆①協力しながら、てこのはたらきを確かめる実験を行っている。 ○自己存在感 《役割自覚》 ○自己決定 《課題解決》
第3次	9	<b>考察や結論の導出</b>			
てこの利用を考える	▽対話	○実際の生活の中で使われているてこを利用した道具について、てこのはたらきをもとに説明する。 「身近な道具についててこのはたらきをもとに説明する」  ○全体で確認する。	○身近な道具の支点・力点・作用点の場所を考えさせる。 ○対話を通して、考察や結論したことが、実際の生活に役立てられていることに気付かせる。 ○支点から力点、作用点までの距離に着目させる。 ◇【関心・意欲・態度】②身近な道具についててこのはたらきをもとに説明しようとしている。 ◇【思考・判断・表現】②身近な道具について支点・力点・作用点を明らかにして説明している。	○関係付け 「この道具は△△だから楽に□□することができる」	○自己決定 《比較・選択》  ○自己存在感 《表現》 ☆②自分が調べた道具について説明しようとしている。 ○共感的人間関係 《認め合い》
まとめ	10	<b>振り返り</b>			
振り返り		○新たに気付いた疑問について説明したり、単元全体をまとめたりする。	○学習を振り返らせながら、新たな疑問に気付かせる。 ◇【関心・意欲・態度】①学習を振り返り単元全体をまとめようとしている。	○関係付け 「△△もてこ関係があるんじゃないか」	○共感的人間関係 《学び合い》 ☆①単元を振り返り、確かめ合っている。

## 8 本時の学習【5/10時間】

### (1) 目標

加えている力の大きさを数字で表す方法について見通しをもって実験を行い、自分の考えを表現することができる。

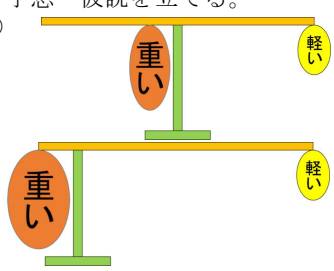
### (2) 本時の授業の工夫

場面	工夫点（手だて・方法）	期待される児童像
①予想・仮説、実験計画を立て、実験を行う場面	・個人が考えた予想・仮説を認め合い、グループで協力して、条件を制御した実験計画を立て、実験させる。	・自分の役割を自覚し、互いの考えを認め合うことができる。
②単元導入の学習問題を解決する場面（振り返り）	・手ごたえをおもりの重さと関係付けたり、記録写真を共通点や差異点に着目して比較したりして考察してきたてこのはたらきを、多面的に考えさせることで問題を解決させる。	・考察をもとに自分の考えを表現することができる。


### (3) 展開

	学習活動 ○児童の反応	教師の手だて ◇理科の評価（評価方法）	見方・考え方	生徒指導の機能 ☆評価（方法）
導入 5分	1 前時までの確認をする。 ・単元導入の学習問題や学習過程を確認する。 ・手ごたえの違いは、支点からの力点や作用点までの距離に関係していることを確認する。	・記録写真を使って、手短かに確認していく。 ・記録写真を見ても手ごたえはわかりにくいことを伝える。		自己決定 《疑問を引き出す発問の工夫》



<p>展開 35分</p>	<p>2 学習問題を把握する。 手ごたえを分かりやすく伝える方法を考える。</p> <p>3 見通しをもつ。 ○はかりが使える。 ○ペットボトルを使えば何本分とかで考えられる。 ○おもりなら重さがわかる。</p> <p>4 予想・仮説を立てる。 ○ </p> <p>○一人で考えた後、グループで確認し合う。</p> <p>5 実験計画を立てる。 ○調べる(変える)条件は△△, 同じにする条件は□□。</p> <p>6 実験を行い、結果を考察する。 ○支点に近い作用点10kg, 支点から遠い力点1kgでつり合った。 ○おもりの重さで表すと分かりやすい。 ○支点からの距離を、重なおもりの方は短く、軽なおもりの方は長くするとつり合う。</p> <p>7 結論を出しまとめる。 ○支点からの距離を、作用点までは短く、力点までは長くすると手ごたえは軽くなる。 ○手ごたえは、つり合ったときの軽なおもりの重さで表すと分かりやすい。</p>	<p>・手ごたえを力の大きさと捉えさせる。 ・いろんな方法が考えられるが、今回はおもりの重さで数値化する方法をとる。</p> <p>・図示してもよいことを助言する。 ・支点からの力点や作用点までの距離、おもりの重さに着目させる。</p> <p>・つり合った時、記録写真を撮らせる。 ・共通点や差異点に着目させる。</p> <p>◇【思考・判断・表現】②ものを持ち上げる時の手ごたえを重さに変えて実験し、説明している。(発言・ワークシート)</p>	<p>関係付け 「手ごたえをおもりの重さに置き換えて考えよう」</p> <p>条件制御 「調べる条件は1つで残りの条件は同じ」</p> <p>比較 「実験結果を比べてみよう」</p>	<p>共感的人間関係 《学び合い》</p> <p>共感的人間関係 《学び合い》</p> <p>共感的人間関係 《学び合い》</p> <p>自己存在感 《役割自覚》</p> <p>自己決定 《自分の考えをまとめる》</p> <p>自己決定 《確かめる》 《振り返り》</p>
<p>終末 5分</p>	<p>8 単元導入の学習問題を解決する。 重いものと軽いものがつり合うのはなぜか。 ○支点の位置が重いものの方によっているから。 ○支点からの距離が軽いものの方が長いから。</p>	<p>・てこのはたらきに着目させて考えさせる。 ◇【思考・判断・表現】②考察したことをもとに、重いものと軽いものがつり合うのはなぜか説明している。(発言・ワークシート)</p>	<p>多面的に考える 「重いものと軽いものがつり合うのは△△だから」</p>	<p>自己決定 《課題解決》 ☆①学習経験をもとに問題を解決しようとしている。(観察・発言・ワークシート)</p>

(4) 板書・ノート計画

<p>12/22(金)てこのはたらき めあて</p> <p>見通し</p> <p>準備</p> <p>予想 仮説</p> <p>実験 計画</p>	<p>手ごたえを分かりやすく伝える方法を考える。</p> <p>・はかりが使える。 ・ペットボトルを使えば何本分とかで考えられる。 ・おもりなら重さがわかる。 <small>※手ごたえー力の大きさーおもりの重さー数値化 ※一人でペアでみんなで</small></p> <p>棒・支点・10kgのおもり・軽いおもりの(5kg・1kg)</p> <p></p> <p>重なおもりは支点の近くに、軽なおもりは支点から遠くに置けばつり合うと思う。 <small>※図示してもよい ※一人で ※グループで</small></p> <p>①重なおもりを支点の近くに置く。 ②軽なおもりを少しずつずらしていく。 調べる(変える)条件…軽なおもりの支点からのきより 同じにする条件…支点・重なおもりの支点からのきより</p>	<p>結果 支点から近いところに10kgの重なおもり、支点から遠いところに5kgの軽なおもりでつり合った。 おもりの重さで表すと分かりやすい。 <small>※図示してもよい ※記録写真を撮らせる</small></p> <p>考察 支点からのきよりを、重なおもりの方は短く、軽なおもりの方は長くするとつり合う。</p> <p>結論 支点からのきよりを、作用点までは短く、力点までは長くすると手ごたえは軽くなる。</p> <p>まとめ <b>手ごたえはつり合ったときの軽なおもりの重さで表すと分かりやすい。</b></p> <p>＜単元導入の学習問題＞ <b>重いものと軽いものがつり合うのはなぜか。</b> 支点の位置が重いものの方によっているから。 支点からのきよりが軽いものの方が長いから。 <small>(よくできた 5 4 3 2 1 できなかった) ↓</small></p> <table border="1"> <tr> <td>自分の考えを表現する(書く・伝える)ことができた。</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>役割を自覚しつつ、授業にかかわることができた。</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>協力し、友達立場になって話を聞くことができた。</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>感想 最初よく分からなかったけど、みんなと考えるうちに分かるようになりました。</p>	自分の考えを表現する(書く・伝える)ことができた。	5	役割を自覚しつつ、授業にかかわることができた。	4	協力し、友達立場になって話を聞くことができた。	4
自分の考えを表現する(書く・伝える)ことができた。	5							
役割を自覚しつつ、授業にかかわることができた。	4							
協力し、友達立場になって話を聞くことができた。	4							

## VIII 研究の考察

### 1 作業仮説(1)の検証

教科の特質に応じた学習過程の中で、見方・考え方を働かせることで、児童は自分の考えを持ち、表現できるようになるであろう。

#### (1) 教科の特質に応じた学習過程について

作業仮説(1)の場合でもあり、手だての1つでもある教科の特質に応じた学習過程は、自己決定の場を与える時の手だてと密接にかかわっている。ここでは、問題提示の工夫から第1次の課題解決に至るまでの具体的手だて、結果及び考察を述べる。

##### ① 手だて

単元導入の第1時では興味を持たせる事象提示を行った。重いものと軽いものがつり合うという状態を、支点部分を隠して提示した(図5)。

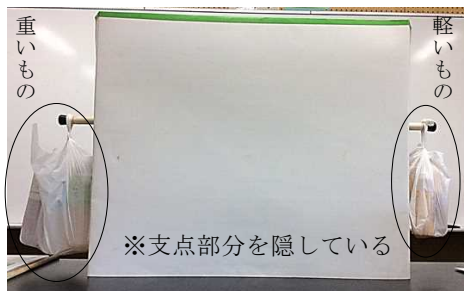


図5 事象提示の演示実験

児童は生活経験や学習経験からでは説明することが難しい事態に直面し、そ

こから「重いものを軽い力で持ち上げるにはどうしたらいいか」という問題を見いだした。児童から問題意識を引き出すことで、主体的にその解決に向かって取り組み、自己決定ができるようにした。

##### ② 結果

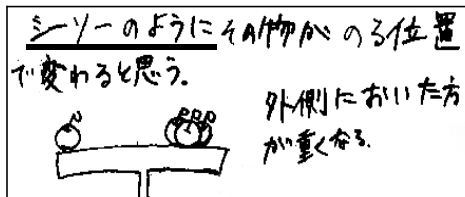
重いもの(2Lの飲み物3本)と軽いもの(2Lの飲み物1本と500mLの飲み物2本)を見せた時、多数の児童が両方つり下げると重いものの方に下がると予想した。ところが、演示実験を行い、教師がてこのはたらきを利用してつり合わせることで、予想と目の前の現象との間に違いが生じ「あ?つり合った…」「真ん中はどうなっているのだろう」など、さまざまなつぶやきが聞こえた。そして

「重いものと軽いものがつり合うのはなぜか」という単元導入の学習問題に対して考え始めた。この時、全児童が、自らの経験をもとに、自分の考えを持つことができた(表7)。

表7 単元導入の児童の考え

図	児童の考え	割合
A	重いものの方の棒が短く、軽いものの方の棒が長いから。	49%
B	軽いものの方におもりがついているから。	26%
C	その他 ・中心がずれているから。 ※どちらにずれているか確認できなかった。 ・支えがあるから。など	25%

中には、シーソーを例に出して説明している児童(図6)や、詳しく根拠を付けて説明している



児童(図7)もいた。

図6 シーソーを例に出した説明

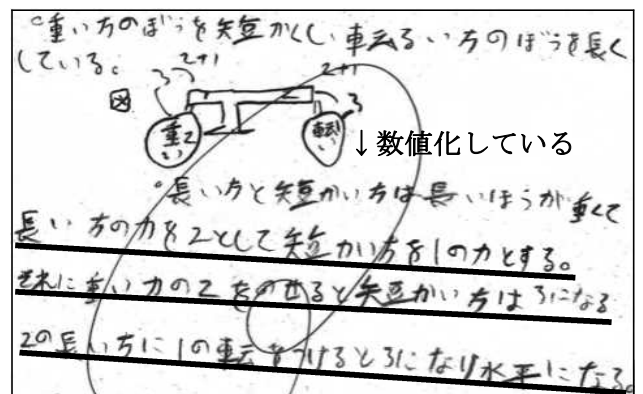
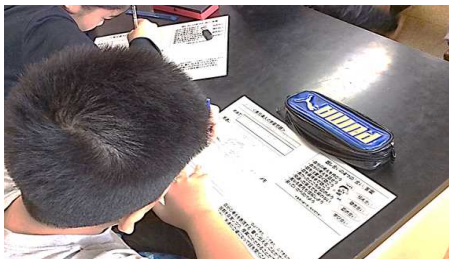


図7 根拠を付けた説明

第1時では、単元の内容に即していない考え方もあったが、児童は対話を重ね、予想・仮説をもとに検証計画を立て、実験結果を考察していった。その中で、思考が整理され、第5時ではほとんどの児童が「支点が重いものの方によっているから」「支点と重いものの距離が短く、軽いものの距離が長いから」などと答えることができた。

### ③ 考察

本単元の事前調査では「てこ」が「重いものを少しの力で持ち上げること」と知っている児童は17%であった。そのため、多数の児童は、重いものの方が下がるという予想を持ち、重いものと軽いものがつり合うという目の前の現象に驚きを感じていた。それによって、児童の考えたい、表現したい、調べたいという欲求が高まり、主体的な学習につながったと考えられる。



このことは、第1時の児童様子から見取ることができる(図8・図9)。

図8 自分の考えを表現する児童



図9 身近にあるもので調べようとする児童

また、第1時の感想に「最初の予想とは全く違ってびっくりしましたが、考えてみると、あ〜とわかるような問題で少し面白かったです」と記述した児童がいた。事象提示をきっかけとして、意欲的に自分の考えを表現することができたと考えられる。

自己決定に関する意識調査結果から、否定的な意見が改善され、87%の児童が肯定的に回答した(図10)。

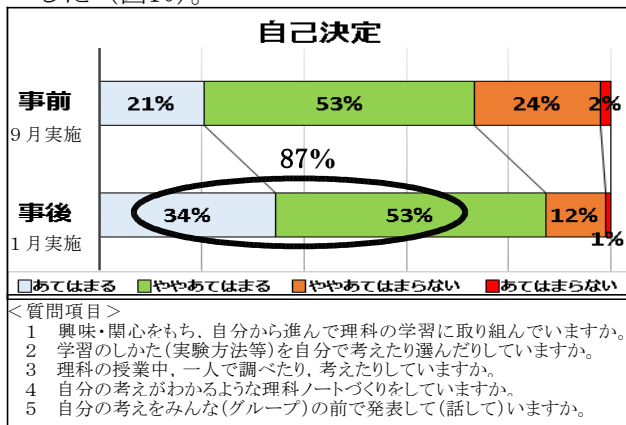


図10 自己決定に関する意識調査

以上のことから、教科の特質に応じた学習過程を意識し、問題提示の工夫をして、児童が問題の解決のために主体的に取り組む学習を行うことで、児童の自己決定する力が高められたと考えられる。

### (2) 見方・考え方を働かせることについて

#### ① 手だて

今回、理科のエネルギー領域において、量的・関係的な視点(見方)を働かせ、児童が比較したり、関係付けたり、条件制御を行ったり、多面的に考えたりしながら自己決定する場を設定した。また、それぞれの考え方をどのように働かせるかを、単元の指導計画の中に具体的に位置づけ、指導を行った(P33~P35)。そのような指導を行うことで、児童が自分自身で、予想・仮説を設定したり、検証計画を立案したりできるようにした。以下、第1次の予想・仮説の設定、検証計画の立案の場面の結果及び考察を述べる。

#### ② 結果

##### ア 予想・仮説の設定の場面

第1時で「重いものと軽いものがつり合うのはなぜか」という単元導入の学習問題に対して、児童は、自らの経験と関係付けて自分の考えを持ち、グループで共有した。

表8 予想・仮説の設定

図	児童の考え	割合
A	支点をおもりによせて持ち上げれば良い。	43%
B	おもりを支点によせて持ち上げれば良い。	17%
C	支点から離れたところに力を加えれば良い。	6%
	その他 ・台(支点)に棒をおいて、おもりをかけて、反対側を下に下げる。 ※支点・力点・作用点のどれをどのように移動したらいいかが確認できなかった。 ・真ん中に力を加える。など	26%
	無答	8%

A

C

棒にバックをつりして、ほしに力を加える。

B



また、対話の中で互いの考えを比較する活動も行っていた。そのため、第2時で棒をどのように使ったら重いものを軽い力で持ち上げられるかを考える場面で、66%の児童が予想・仮説を立てることができた。26%の児童は予想・仮説の設定までは至らなかったが、予想・仮説を立てる努力をしている様子が見られた(表8)。

重いものを手で持つ時、腕を伸ばして持つ持ち方と曲げて持つ持ち方で重さの感じ方に違いがあるかということをもとに、体から重いものまでの長さが長い時、重く感じたらおもりと支点の距離を近づけると軽い力で持ち上げられるという仮説を立てた児童もいた(図11)。

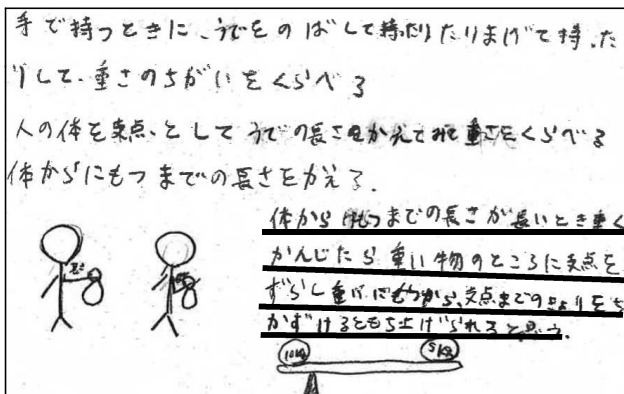


図11 生活経験をもとにした仮説①

また、棒を使って重いものを担ぐ時、どのように持つと軽く感じるかということをもとに、支点をおもりによせて持ち上げれば良いという

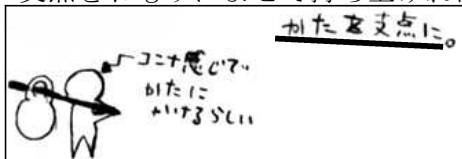


図12 生活経験をもとにした仮説②

生活経験から根拠を付けて多面的に考えていたことがわかる。

### イ 検証計画の立案の場面

予想・仮説の設定をした時、支点(作用点)の位置を何回もずらして確かめると記述している児童が数名いた(図13)。

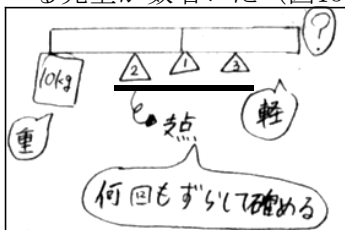


図13 支点の位置をずらす

その確認を行うことで、児童は調べる(変える)条件は1つで、残りの条件は同じにするということ意識しながらグループで話し合い、検証計画を立てることができた(図14)。

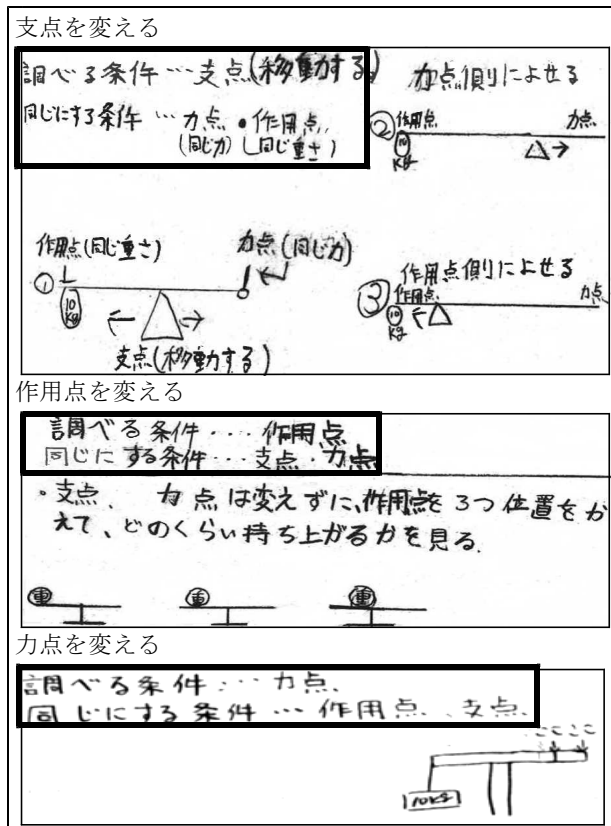


図14 児童が立案した検証計画

第2時の授業後の感想に以下のような記述が見られた(表9)。

### 表9 条件制御や検証計画の立案に関する感想

<児童の記述>  
 ・〇〇さんがいいことを書いて気付かせてくれた。実験計画をまとめることができた。  
 ・変える条件や同じにする条件が、なんか昔やった植物のやつと似ているなと思いました。  
 ・みんなで意見をまとめて深め合い、みんなで意見を出し合って計画をまとめることができた。

学習経験をもとに、条件制御を意識しながら実験計画を立てていた様子がうかがえる。

### ③ 考察

棒をどのように使ったら重いものを軽い力で持ち上げられるかということに対して、自らの予想・仮説を立て、それを実証するために、グループで対話しながら、条件を制御した検証計画を立てることができた。理科の学習過程の中で見方・考え方を働かせ、互いの考えの共通点や差異点を比較したり、生活経験や学習経験と関係付けて考えたり、条件制御を行ったり、根

拠を付けて多面的に考えたりすることで、自分の考えを持ち、表現できるようになってきたと言える。このことは、自己決定に関する自己評価の結果から見取ることができる(図15)。

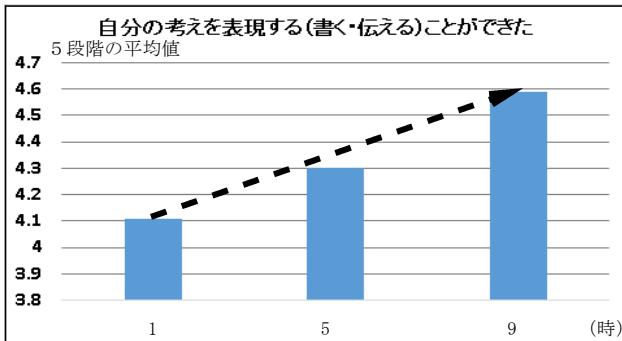


図15 自己決定に関する自己評価

第1時から第5時(本時)、最終の第9時まで、自己評価が徐々に上がっている。

また、発表に関する意識調査結果から、否定的な意見が改善され、89%の児童が肯定的に回答している(図16)。

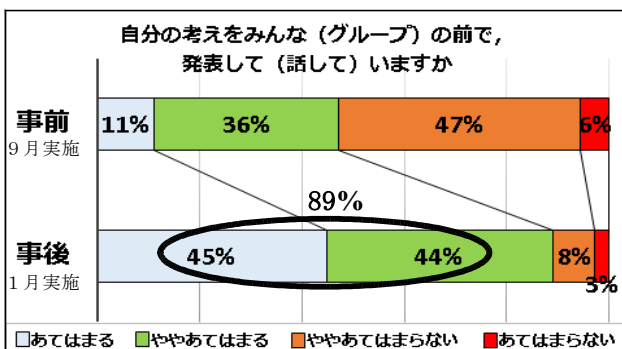


図16 発表に関する意識調査

以上のことから、理科の学習過程の中で見方・考え方を働かせる活動を行うことで、児童は自分の考えを持ち、表現できるようになったと考える。

## 2 作業仮説(2)の検証

教科学習において、受容や共感などを意識した学習のルールを取り入れ、対話させることにより、互いの考えを認め合い、自分の役割を自覚し、人間関係をよりよくすることができるであろう。

### (1) 学習ルールを取り入れることについて

#### ① 手だて

対話を活性化させるため、受容や共感などのカウンセリング・マインドを取り入れ

た学習ルールを作成した。話し合いの4つの「合い」言葉として、伝え合い、聴き合い、認め合い、学び合いが大切であるということを第1時で確認し、学習ルールを理科室内に掲示し、ワークシートにも適宜掲載して、児童が常に意識できる状態にした。

## ② 結果

児童が学習ルールを意識していたかは児童のワークシートから読み取ることができる。まずは、一人で考え、自分の意見を持ち、次に、その意見をグループで伝え合い、互いの考えを聴き合った。児童は聴き合った考えをワークシートに記録していた(図17)。

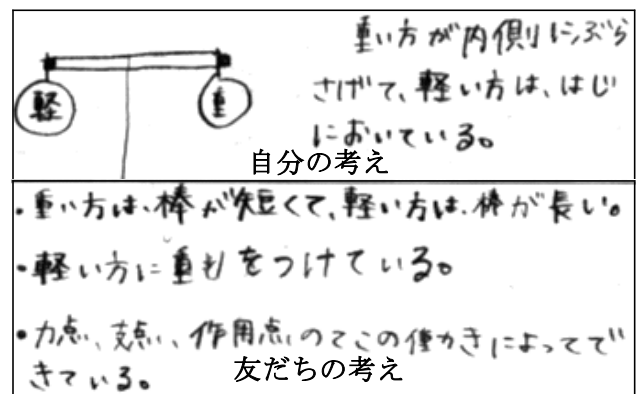


図17 自分の考えと友だちの考え



図18 学び合う児童の様子

さらに、互いの考えを認め合い、グループで学び合いながら、1つの考えに練り上げていっ

た(図18)。

第1時の授業後の感想には、自由記述であったが、54%の児童が話し合いや友だちとのかわりに関することを書いていた(表10)。

表10 話し合いに関する感想

＜学習ルールに関する児童の記述＞	
【伝え合い】	・自分の意見が発表できたし、他の人の話も聞けたのでよかった。
	・グループのみんなと一緒に軽い力が重いものを上げることを話し合っ、うまく説明したり意見を言ったりできてよかったです。
【聴き合い】	・友だちが自分と違う意見を出していて、友だちの考えもよく知ることができた。

**【認め合い】**

・不思議なことの答えをみんなで考えて、いろいろな考えが出たのでよかったです。

**【学び合い】**

・グループ内の意見交換や他のグループの意見を聞いてみんなの考えがわかったと思います。  
・最初はなぜかわからなかったが、よく考え、友だちの話聞くことでわかるようになった。

以上のことから、児童が学習ルールを意識して対話にのぞんでいたことがわかる。

③ 考察

児童は友だちの話を受け入れ、互いの考えを認め合いながらグループの考えを練り上げていくことを意識して対話を行ってきた。その対話を通して共感的人間関係が育成されてきたと考える。このことは、共感的人間関係に関する自己評価の結果から見取ることができる(図19)。

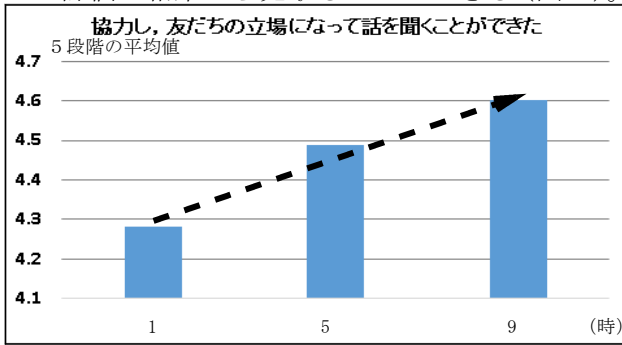


図19 共感的人間関係に関する自己評価

また、共感的人間関係に関する意識調査結果から、否定的な意見が改善され、92%の児童が肯定的に回答している(図20)。

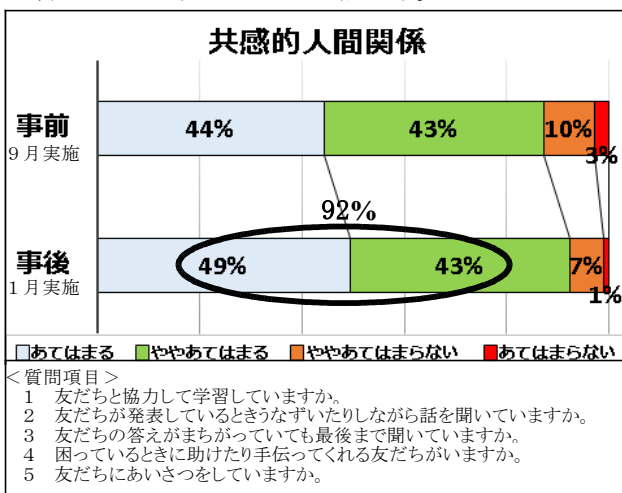


図20 共感的人間関係に関する意識調査

繰り返し対話を行うことで、友だちの話を真剣に聞くことができるようになってきた。

さらに、考察場面の学習感想に「自分で考察

を2つ書いて、グループで話し合う時に同じ意見の人がいて共感することができた」と記述した児童がいた。

以上のことから、受容や共感などのカウンセリング・マインドを取り入れた学習ルールを確認し、対話を活性化させることで、共感的人間関係が育成されてきたと考える。

(2) 対話させることについて

① 手だて

単元の指導計画の中に、ほぼ毎時間対話できる場を設定した。また、どの時間に生徒指導のどの機能を働かせるか、具体的な児童の姿をイメージして、生徒指導の評価とした(P33~P35)。対話の際には主に共感的人間関係を育成することを意識した。対話の形態はグループがほとんどであったが、時にはペアで、全体でと、対話する内容に応じて変化を付けた。対話する前には必ず一人で考える時間を設け、何らかの自分の考えを持たせ、その後、意見交換したり、根拠をもとに議論したりして、自分の考えを深めていけるようにした。

② 結果

第4時では前時の実験結果を考察するという活動を行った。支点・力点・作用点を同じ条件で変えると、どこを動かしたときが一番軽くなるかを対話させ考察につなげた。一人で考える段階では意見がわかれているグループもあったが、友だちの話を聞き自分の意見を伝える中で、根拠をもとに考えながらグループの考察をまとめる姿が見られた(図21)。

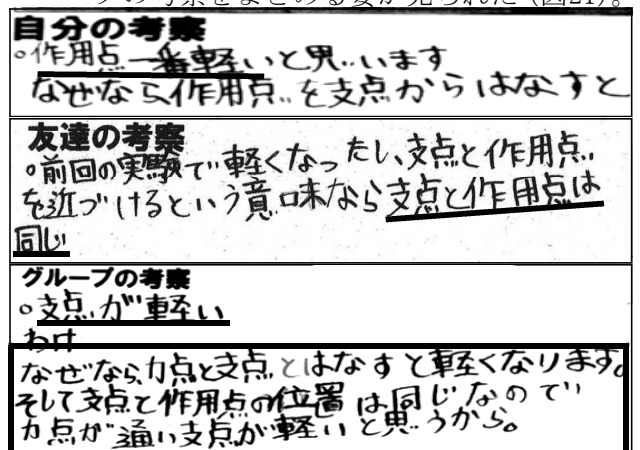


図21 対話による意見の変化



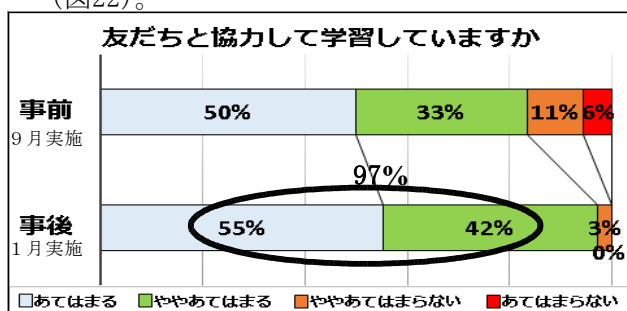
図21の児童は、一人で考える段階では作用点を変えた方が1番軽くなると思っていたが、その根拠を最後まで表現することはできなかった。友だちは支点を変えた方が軽くなると思っているが、その根拠ははっきりとしていない。しかし、グループで対話することによって、明確な根拠を持って考察することができた。第4時には次のような感想が多く見られた(表11)。

**表11 対話に関する感想**

<p>&lt;児童の記述&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>グループ全員の意見が違っていただけ、話し合いを通してまとまった。</li> <li>友だちの話を聞くときやっぱり支点なのかと思った。</li> <li>自分の意見と友だちの意見が同じだった。</li> </ul>
--

その後、教科の特質に応じた学習過程の中で繰り返し対話を行っていくと、短時間の対話でも、互いの意見をまとめ、グループの考えを持ち、全体で共有できるようになった。

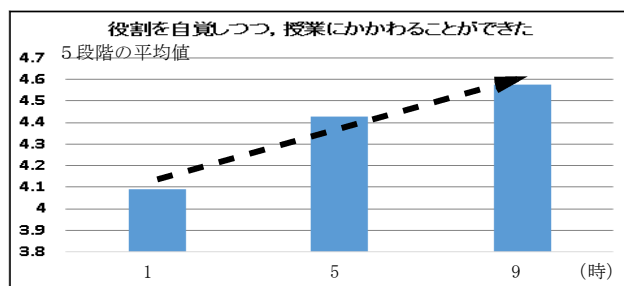
また、児童は学習を通して自分の考えを友だちに話すことができるようになってきた。さらに、友だちの話を真剣に聞くことができるようになってきた。すると、対話は双方向のやりとりとなり、認め合いや学び合いが行われるようになった。その結果、人間関係がよりよくなってきた。そのことは、協力に関する意識調査結果から、否定的な意見が改善され、97%の児童が肯定的に回答していることから読み取れる(図22)。



**図22 協力に関する意識調査**

③ 考察

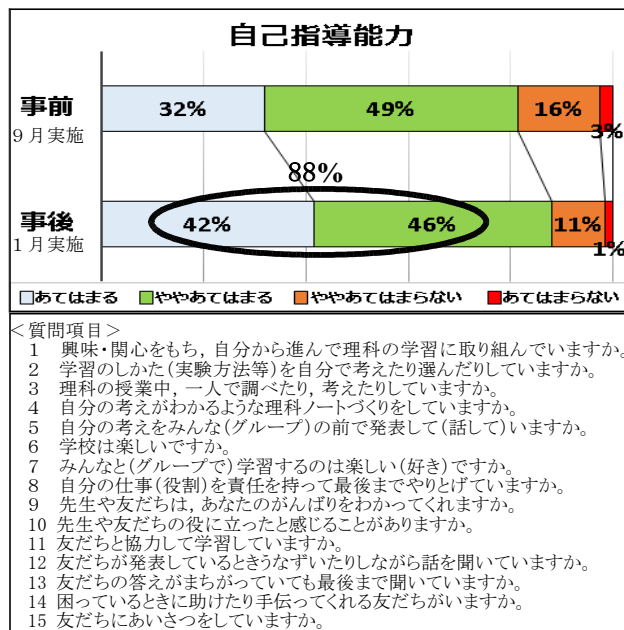
児童は自分の考えを持つことで、友だちに話ができるようになってきた。さらに、友だちに十分話を聞いてもらえると、自分が役に立ったと感じ、授業に積極的にかかわるようになってきた。このことは、自己存在感に関する自己評価の結果から見取ることができる(図23)。



**図23 自己存在感に関する自己評価**

第9時の感想に「他のグループの人とも話し合ったので、考えが深まった」と記述した児童がいた。第9時は、3種類のものでこのはたらきを利用した道具について、1種類だけグループで考え、残りの2種類については他のグループの人の考えを聞くという活動を行った。グループで考えたことを、責任を持って友だちに説明するという活動を取り入れたことで、自分が人の役に立ったと感じ、自己評価が一番高くなったと考える。

また、自己指導能力に関する意識調査結果から、否定的な意見が改善され、88%の児童が肯定的に回答している(図24)。



**図24 自己指導能力に関する意識調査**

対話できる学習場面を授業の中に設定し、繰り返し対話を行うことで、互いの考えを認め合い、自分の役割を自覚することができるようになり、人とのかかわりを意識するようになった。その結果、よりよい人間関係が形成されてきた。その中で、自分の考えを表現することで、児童の自己指導能力が育成されてきたと考える。

### 3 本研究を通して

本研究は、生徒指導と教科学習を関連させた取組を通して、児童の自己指導能力を育成することを目的に行った。以下、学校環境適応感尺度「アセス」の結果の変容や、単元終了後の児童の感想から、本研究を検証する。

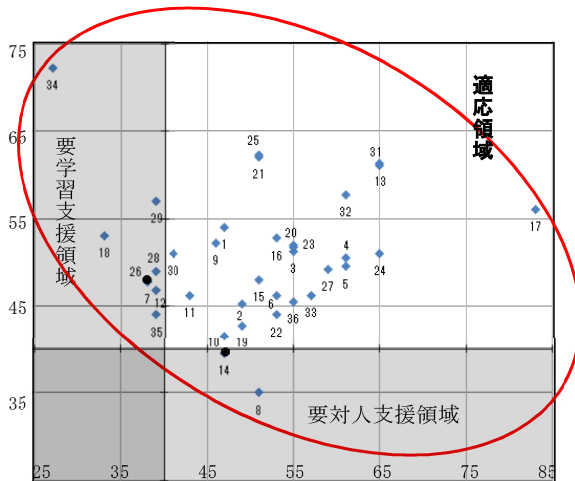


図25 アセス事前（7月実施）

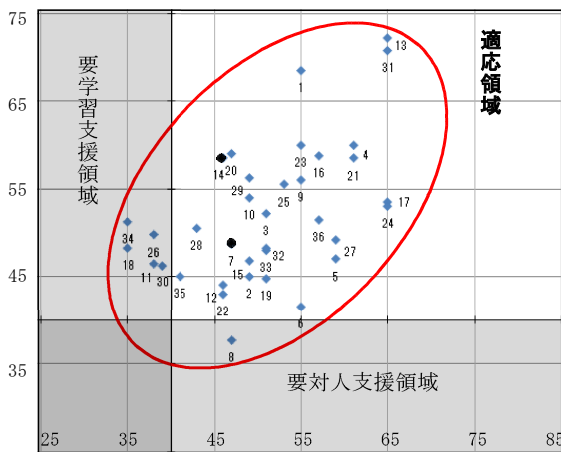


図26 アセス事後（1月実施）

事後の結果は事前の結果に比べると、要学習支援領域は3名減り（8名→5名）、要対人支援領域は1名減った（2名→1名）。まだ支援領域にいる児童も適応領域にだんだん近づいている。

事前の結果で要対人支援領域にいたA児は、友人サポート（友だちからの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度）において大きな伸びを示し、適応領域に変容した（図27）。A児は「みんなの意見が聞けるからグループ学習は楽しい」と記述していた。対話を行うことで、よ



図27 A児の変容

りよい人間関係がつけられたと考える。

事前の結果で要学習支援領域にいたB児は、向社会的スキル

（友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度）において伸びを示し、適応領域に変容した（図28）。友だちとの関係をつくることで学習面に良い影響を及ぼしたと考えられる。

集団としてもまとまりが出てきて、右上に伸びつつある。対人的にも学習的にも適応してきている様子がわかる（図25・図26）。

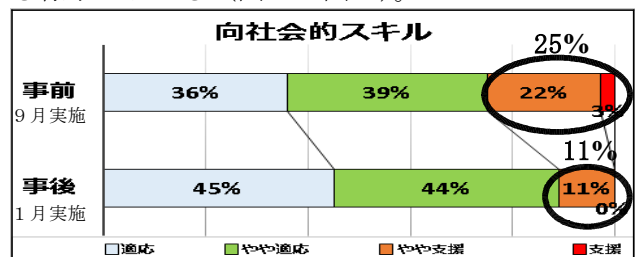


図29 向社会的スキル

向社会的スキルに関して、事前調査では25%の児童が支援領域にいたが、事後調査では11%に減っている（図29）。

また、単元終了後の感想には、自由記述にもかかわらず、61%の児童が人とかかわりや自分の考えを表現することについて書いていた（表12）。

表12 単元終了後の感想

- ・自分の考えたことを持って、グループ学習することでみんなの意見も聞けて、考えが深まったりしたのでよかったです。
- ・グループで考えることが多かったから、グループの人に自分の考えたことを発表して伝えることができるようになりました。みんな（グループの人）の考えたことをまとめるために、協力したり、話し合うことができたりしたのでよかったです。
- ・自分もちゃんと意見が言えるようになったこともうれしい。
- ・グループの人と意見を伝え合ったり、他のグループの人とも一緒に考えたりしたので、いろんな考えが聞けてとても楽しかったです。
- ・今まで、自分の考えは持っていたけど、グループに自信を持って自分の考えを話すことができていなかったけど、『話し合いの4つの「合い」言葉』を教えてもらって、自信を持って自分の考えをグループのみんなに話せるようになりました。

以上のことから、本研究における仮説の有効性は示され、生徒指導と教科学習を関連させた取組を通して、児童の自己指導能力が育成されてきたと考える。

## IX 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 教科の特質に応じた学習過程の中で、驚きや気付きを引き出す問題提示を行い、児童が自ら課題を設定し、その解決に向かって学習を進めていくことは、児童の自己決定する力を高める有効な手だてとなった。
- (2) 教科の見方・考え方を働かせながら、事象を比較し、共通点や差異点を見いだしたり、生活経験や学習経験と関係付けて考えたりすることで、児童は、自分の考えを持ち、表現できるようになった。
- (3) 受容や共感などを意識した学習ルール（話し合いの4つの「合い」言葉）を取り入れ、対話させることで、互いの考えを認め合えるようになり、よりよい人間関係が形成されてきた。

### 2 課題

- (1) 発問の工夫や、指示の明確化等を行うことにより、児童が対話する時間を十分に確保する必要がある。
- (2) 自己指導能力の育成に関して、1教科1単元の取組だけではなく、年間を通して、計画的・継続的に各教科等で対話的な学びを取り入れ、よりよい人間関係の構築を目指す。その中で、自分の考えを表現し、自分の目的（学習面・生活面）を達成していくことを積み重ねながら自己実現できる児童を育てていきたい。

おわりに

よりよい人間関係を築くことの大切さを日頃から実感する中、本研究において、生徒指導と教科学習を関連させて自己指導能力を育成するという取組を行ってきました。1教科1単元ではありませんが、教科の特質に応じた学習過程の中で対話させることにより、学校環境適応感尺度「アセス」の結果等で変容があったことは、私にとって大きな喜びでした。

今回は理科という教科でしたが、本研究で得た成果は各教科等で有効であると考えます。今後は、本研究の成果と課題を踏まえながら、各教科等で、教科の特質に応じた学習過程の中で教科の見方・考え方を働かせるとともに、受容や共感などを意識した学習ルール（話し合いの4つの「合い」言葉）を取り入れ対話させる取組を行い、よりよい人間関係づくりに努めたいと思います。

研究期間中、また、入所前研修から多くのご指導ご助言を頂きました浦添市立教育研究所長濱京子所長をはじめ、研究所の職員の皆様、検証授業や報告書等でご指導ご助言を頂きました浦添市教育委員会石川博久指導係長、検討会や報告会等でご指導ご助言を頂きました浦添市教育委員会の諸先生方に深く感謝申し上げます。

最後に、本研究の機会を与え、快く研究所へ送り出して下さった、当山小学校石川博基校長をはじめ、職員の皆様、また、第46期長期教育研究員として半年間研究を共に励んだ先生方に感謝申し上げます。

#### 【主な参考・引用文献】

- |   |       |
|---|-------|
| ・小学校学習指導要領 文部科学省  | 2017年 |
| ・小学校学習指導要領解説 総則編 文部科学省  | 2017年 |
| ・小学校学習指導要領解説 理科編 文部科学省  | 2017年 |
| ・生徒指導提要 文部科学省   | 2010年 |
| ・在外教育施設安全対策資料【心のケア編】 文部科学省  | 2003年 |
| ・「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」<br>(答申) 別添資料 中央教育審議会 | 2016年 |
| ・「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」(答申) 中央教育審議会                                      | 2007年 |
| ・生徒指導の機能を生かした授業づくりの手引き 岩手県立総合教育センター                                     | 2005年 |
| ・児童が根拠や理由を示しながら自分の考えを説明できる理科授業 宮城県総合教育センター                              | 2017年 |
| ・生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習 坂本昇一 文教書院   | 1999年 |
| ・自己指導能力を育てる 坂本昇一 ぎょうせい  | 1994年 |
| ・生徒指導の機能と方法 坂本昇一 文教書院   | 1990年 |
| ・人間性の心理学 モチベーションとパーソナリティ 小口忠彦 産業能率大学出版部                                 | 1987年 |
| ・カウンセリング辞典 國分康孝 誠信書房  | 1990年 |

〈中学校 社会科〉

**社会的な見方・考え方を働かせ、  
思考力・判断力・表現力等を育成する学習指導の工夫**

— 思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通して —



浦添市立 神森中学校 森田 英樹



# 目 次

<b>I</b>	<b>テーマ設定理由</b>	45
<b>II</b>	<b>目指す子ども像</b>	46
<b>III</b>	<b>研究の目標</b>	46
<b>IV</b>	<b>研究仮説</b>	46
1	基本仮説	46
2	作業仮説	46
<b>V</b>	<b>研究構想図</b>	46
<b>VI</b>	<b>研究内容</b>	47
1	思考力・判断力・表現力等について	47
2	社会的な見方・考え方について	48
3	思考ツールを取り入れた課題解決的な学習について	49
4	ICT 機器の効果的な活用について	51
<b>VII</b>	<b>授業実践</b>	53
1	単元名	53
2	単元の目標	53
3	単元の評価規準及び評価方法	53
4	単元について	53
5	単元の構成	55
6	指導と評価の計画	55
7	本時の学習	57
<b>VIII</b>	<b>研究の考察</b>	59
1	作業仮説(1)の検証	59
2	作業仮説(2)の検証	61
3	本研究を通して	64
<b>IX</b>	<b>研究の成果と課題</b>	65
1	成果	65
2	課題	65
	おわりに	66
	主な参考・引用文献	66

## 社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等を育成する学習指導の工夫

－ 思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通して －

浦添市立神森中学校 森田 英樹

### 【要 約】

「思考力・判断力・表現力等」を育成するためには、社会的な見方・考え方を働かせ、根拠をもとに多面的・多角的に考察・構想して表現していく必要がある。その手だてとして思考ツールと ICT 機器を効果的に活用した課題解決的な学習について研究する。

キーワード □社会的な見方・考え方 □思考力・判断力・表現力等  
□思考ツール □課題解決的な学習 □ICT

### I テーマ設定理由

21世紀は知識基盤社会と言われ、情報化・グローバル化といった社会の変化は人間の予測を超えて加速度的かつ高度化しており、個人の価値は多様化・複雑化している。このような変化の激しい社会の中で未来を創造するために必要な資質・能力を育成することは、生産年齢の減少を迎える社会において、さらに重要性が高まっていく。

新学習指導要領（平成29年3月）では、飛躍的な技術革新がもたらす社会構造や雇用環境を大きく変容させた将来の社会について言及され、「生きる力」を具体化し、「思考力・判断力・表現力等」の育成を、必要な資質・能力の三本柱の一つに挙げられた。さらに「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った質の高い学びを実現するために「見方・考え方」を働かせた授業改善への取り組みが明確に示された。

私の授業実践を振り返ってみると、グループ学習において学び合いを積極的に取り入れた結果、社会科に対する興味・関心が高まり、知識・技能を習得できたと感じる生徒も多く見られるようになった。一方で、アンケート調査（9月実施）において、「原因を考えたり、根拠を説明したりすることは苦手である」と約7割の生徒が感じている。その要因としては、断片的な知識の習得に留まり、様々な因果関係で捉えさせる視点の工夫や論理的に説明する場面が不十分

であったと思われる。また、本県の到達度調査（H26-H28）の結果からも、複数の資料を基にして社会的な事象を読み取り、それらを比較・関連させて考察し表現することを課題としている。これらのことから、思考力・判断力・表現力等を育成するためには、社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり、解決したりする学習活動を行う必要があると考える。

そこで、思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を行い、自分の思考を可視化・構造化することで、多様な要因から意思決定し、根拠をもって説明できるようになると考えた。また社会的な見方・考え方を働かせるために、課題や問いを工夫し、主体的・対話的に展開することで、複数の情報や視点を整理しながら既存の概念と新たな考えを結びつけ、比較・関連させ、多面的・多角的に考察・構想し、表現できるようにしていきたい。

さらに地理的分野において ICT 機器を取り入れた学び合いを行うことで、教室にいながら位置や空間的な広がりに着目し、地域の特色ある地理的諸条件や人間の営みに有用的に関わるように自己解決を図ったり、他者の思考からさらに自分の考えを発展させたりすることができる深みのある双方向的な学習の促進につながると考えた。

以上のことから、思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通して、社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等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

社会的な見方・考え方を働かせ、根拠をもとに考察し、協力して課題解決していく生徒

## III 研究の目標

ICT 機器を活用し、思考ツールを取り入れた課題解決的な学習について具体的に研究する。

## IV 研究仮説

### 1 基本仮説

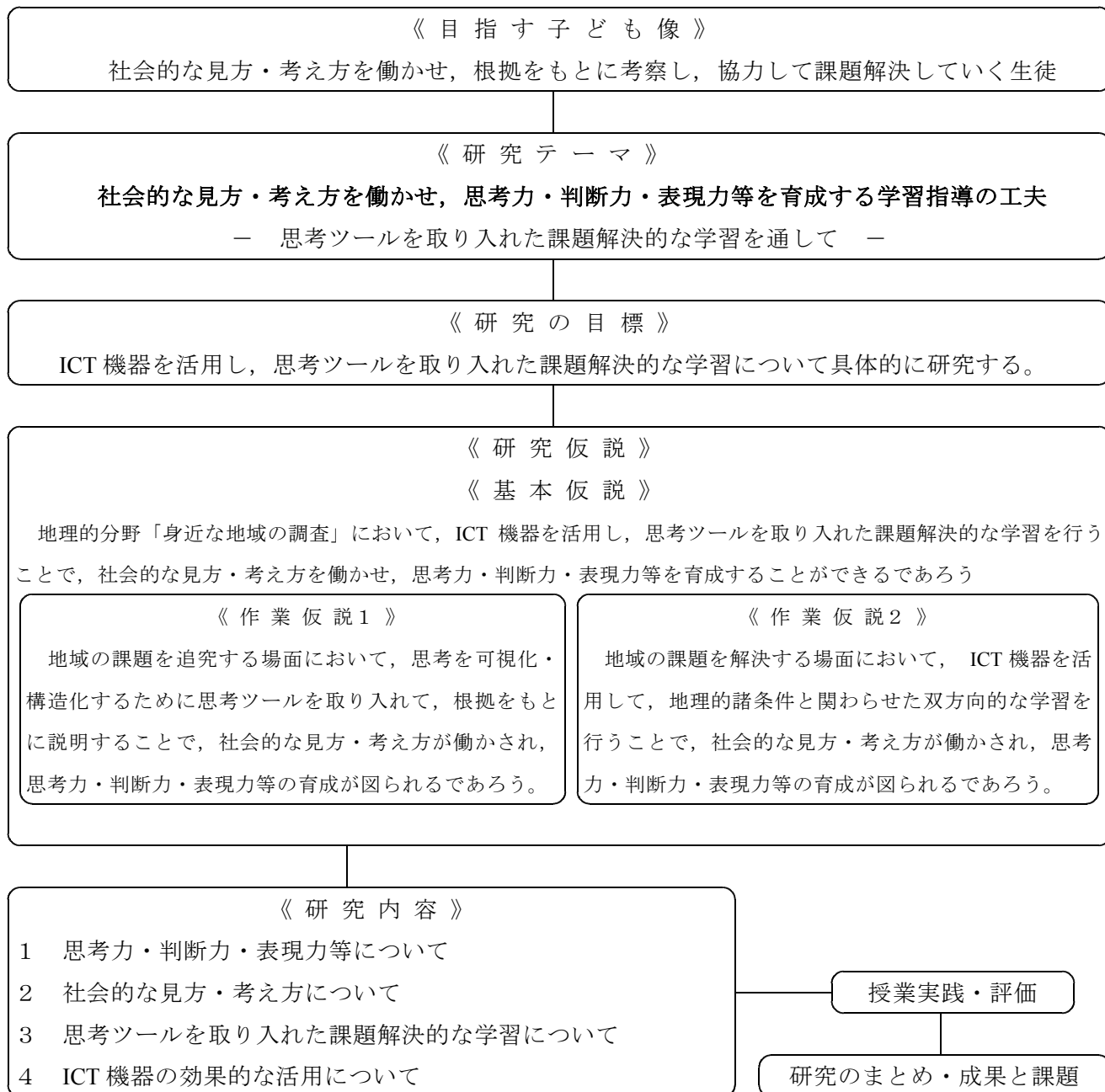
地理的分野「身近な地域の調査」において、ICT 機器を活用し、思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を行うことで、社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等を育成することができるであろう。

### 2 作業仮説

(1) 地域の課題を追究する場面において、思考を可視化・構造化するために思考ツールを取り入れて、根拠をもとに説明することで、社会的な見方・考え方が働かされ、思考力・判断力・表現力等の育成が図られるであろう。

(2) 地域の課題を解決する場面において、ICT 機器を活用して、地理的諸条件を関わらせた双方向的な学習を行うことで、社会的な見方・考え方が働かされ、思考力・判断力・表現力等の育成が図られるであろう。

## V 研究構想図



## VI 研究内容

### 1 思考力・判断力・表現力等について

#### (1) 思考力・判断力・表現力等

「思考力・判断力・表現力等」とは、学校教育法第30条第2項において「知識・技能を活用して課題を解決するための必要な能力」と規定されている。新学習指導要領への改訂では、「生きる力」の育成を目指す資質・能力を3つの柱に具体化し、その1つとして「理解していることやできることをどう使うかに関わり、未知の状況にも対応できる力」と明確に示された。変化が激しく課題も多岐にわたる予測困難な社会の中で必要性や重要性は高まり、強く求められている。

「思考力・判断力・表現力等」は、将来の未知な状況の中で、直面した課題に対して習得した知識や技能を活用し、周囲の状況を把握した上で、他者と協力して乗り越えていく力であると捉えることができる。

「思考力・判断力・表現力」は、一連の過程において相関的な関係にあり、互いに往還することで育成することができる能力であると考え。「思考」は「判断」によって具現化され、「表現」により活用される。他者からの評価によって深化し、再構築され、新たな思考が始まり判断基準の一つの材料となり、スパイラル的に育成されていく。さらに「表現」を念頭に入れることで「思考」はさらに深まり、より適切に「判断」した意思決定を導くことができるようになる。このように、「思考力」「判断力」「表現力」は、相互に補完的に作用し合い、融和的に形成される能力であると考え。

「思考力・判断力・表現力等」の「等」については、協働するためのコミュニケーション能力や思考言語化能力や情報を処理・解析する活用能力、課題を解決するために必要なその他の能力として捉える。

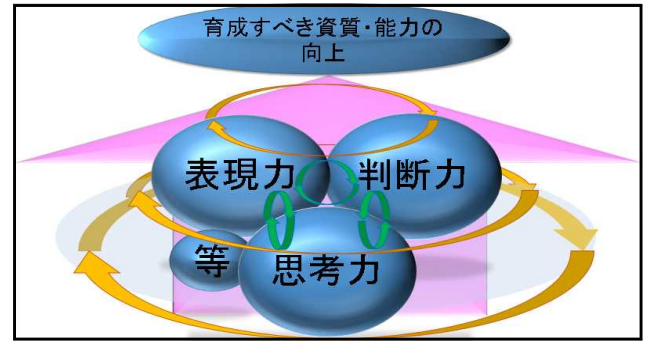


図1 思考力・判断力・表現力等イメージ図

#### (2) 中学校地理的分野における思考力・判断力・表現力等

中学校学習指導要領解説社会科編では、地理的分野における「思考力・判断力・表現力等」を「地理に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて公正に選択・判断したりする力」「思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力」と具体的に示された。

小原（2009）は、社会科で求められる「思考力・判断力・表現力」とは、「社会的事象や問題を読み解く力」とし、3つのそれぞれの力を以下のように概念化している。

表1 「思考力・判断力・表現力」の概念（小原2009）

思考力	「社会科がわかる」ための問題「なぜ、どうして」を解決していくことができる力
判断力	「社会に生きる」ための問題「どうしたらいいか、どの解決策がより望ましいか」を解決していくことができる力
表現力	解決した情報を発信していくことができる力

これらのことから、中学校地理的分野における「思考力・判断力・表現力等」とは、社会的事象が抱える問題を解決するために様々な視点から熟考し、その中から意思決定し、表現する過程を通して育成される能力であると考え。

「思考力・判断力・表現力等」の育成の過程については、中学校学習指導要領解説総則編では、大きく3つに分類されている。

本研究では、3つに分類されたうち「精査し



た情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況などに応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程」に着眼していく。

そこで、課題を追究する場面と課題を解決する場面において、対象となる地域の在り方や変容や持続可能性などの特徴に着目し、そこで見られる地理的な課題について、多面的・多角的に考察・構想し、表現し解決する活動を展開していこうと考える。

その際、生徒の視点や方法として、地域の環境条件や他の地域との類似や相違について比較したり関連付けたりすることで、社会的事象の地理的な見方・考え方を働かせていく。また、表現する際には、諸資料を有効に活用し、根拠として説明したり、自分の解釈を加えて論述したりする学習を充実させる。

## 2 社会的な見方・考え方について

### (1) 社会的な見方・考え方とは

今回の新学習指導要領の改訂において、全ての教科目標に「見方・考え方を働かせて」という文言が新設され、育成すべき資質・能力の軸として期待されている。

中学校社会科において「見方・考え方」とは、「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、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する際の視点や方法」と定義されている。さらに、地理的分野では、「社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつ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こと」としている。

具体的な授業改善については、地理的事象の視点を活用していくことが「働かせる」ことになり、課題や問いと関わらせることで効果的に学習を展開できるとし、その関係性についても図2のように示された。

社会、地理歴史、公民における思考力、判断力		視点を生かした、考察や構想に向かう「問い」の例
地理的分野	◎社会的事象の地理的な見方・考え方 社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつ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こと。	・それは、どこに位置するだろう ・それは、どのように分布しているだろう ・そこは、どのような場所だろう ・そこで生活は、まわりの自然環境からどのような影響を受けているだろう ・そこで生活は、まわりの自然環境にどのような影響を与えているだろう ・そこは、それ以外の場所とどのような関係を持っているだろう ・その地域は、どのような特徴があるだろう
	地域の特色や地域相互の関連を多面的・多角的に考察する力	
	地域に見られる課題の解決に向けて、複数の立場や意見を踏まえて選択・判断する力	・それは、どこにある、どのように広げる、どのような場所とする、どのような自然の恩恵を求め、どのように自然に働き掛ける、他の場所とどのような関係を持つ、どのような地域となるべきなのだろう

図2 「社会的な見方・考え方」授業例

(中央教育審議会答申別添3-5参考)

澤井(2017)によると、社会的な見方・考え方とは、「比較・関連付け、総合などの思考方法と社会科の内容とを結びつけ、社会科における思考力・判断力・表現力等の育成を支えるものであり、社会的事象やそれを構成する事実を見いだすこと(見方)とその事象の意味を解釈すること(考え方)の相互作用によって成り立つものである」と述べている。社会的事象が生み出す様々な事実や課題は多面的でいくつもの因果関係が重なり、起因している。その事象の多面性を捉え、比較・関連し結びつけ、解決に向かう際に必要となるのが、「社会的な見方・考え方」であると考えられる。

よって、本研究では、「社会的な見方・考え方」を「将来の課題について、多面的・多角的に捉えて、様々な社会的事象や人々の営みと関連させて考察・構想し、解決に向けて意思決定し、他者と協力するために自分の思いを表現するための視点や方法」と捉える。ならびに様々な要因をつないだり、実社会と思考方法とを関連させたりすることで「社会的な見方・考え方」を働かせていく。

「社会的な見方・考え方」を主体的に働かせるためには、単元を通じた学習過程の中で学習課題を把握し、動機付けや方向付けをして、見通しを持たせ、考察・構想し、解決する活動を行う必要がある。そこで図2「視点を生かした考察・構想に向かう問いの例」を活用し、課題や問いを意図的・計画的に単元及び授業構成を行う。単元構成

については、実生活に結びつけた単元を貫く課題を設定する。さらに、生徒の概念をゆさぶる補助的な問いを意識して行い、思考を不調和や不一致な状態にし、思考の再構築を図ることで効果的に見方・考え方が働かされ、思考の深化が期待できると考える。

広辞苑によると「課題」とは問題を課すこと、「問い」とは「問うこと。聞き出すこと」とある。そこで「課題」とは、「生徒に追究させること」、「問い」とは、「教師が生徒に発する問いかけ」とする。

(2) 主体的・対話的で深い学び

今回の学習指導要領の改訂で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた具体的な内容については、表2のように3つの視点に立って授業改善を行うことが示されており、これにより学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身につけ、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることが求められている。

**表2 主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善（中央教育審議会答申）**

① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方法と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って、次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点
② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方、手掛かりについて考えること等を通じ、自己の考えを広げ、深める「対話的な学び」が実現できているかという視点
③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして、解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点

そこで、本研究では3つの視点に立った授業を意図的・計画的に実践していく。

1つ目の視点は、「主体的な学び」が実現できるように、地域の課題を単元課題とし、解決し

ていく学習活動を行うことで、自分の住む地域の将来を見通すように工夫する。また、単元や授業のまとめにおいて、振り返りの場面を設定し、生徒の表現を促すようにしたり、自己の学びや成長を自覚できるようにする。

2つ目の視点として、「対話的な学び」が実現できるように、生徒同士の学び合いの中で、言語活動を充実させるようにする。対話によって自分とは異なる意見や根拠に触れることにより、新たな見方・考え方を獲得することになる。これは、今後の「見方・考え方」をさらに広げてより多面的に働かせることにつながると考える。

また、実社会で働く人々や専門家、関係諸機関等と円滑な連携・協働を図り、意見や考えを聞いたり、逆に解決方法を提言したりして様々な立場や視点を働かせる効果的な運用を図る。

3つ目の視点として、「深い学び」が実現できるように、地域の課題について、習得した知識や精査した情報を関連付けて活用し、根拠を基に考察し説明して、考えを発展したり創造したりして、解決していく学習活動を行う。

単元まとめにおいては、習得した社会的事象等の特色を踏まえて社会の中で汎用的に使うことができるように、学習成果を活用して表現する場面を設定する。さらに主権者として意識の高揚を図られるように工夫することで、次時への探究心や継続的な学びにつながるようにする。そうすることで、生涯にわたって能動的に学び、地域の課題に対して主体的に社会の形成に参画し、解決していこうとする態度の育成が図られるようになると思う。

3 思考ツールを取り入れた課題解決的な学習について

(1) 課題解決的な学習

中学校社会科の学習指導要領（平成10年改訂）において、「基礎的・基本的な内容に厳選

し、学び方や調べ方の学習、作業的・体験的な学習や問題解決的な学習など生徒の主体的な学習を一層重視する」として、社会科の授業改善を求めている。

そして、新学習指導要領においては、中学校社会科の目標に「課題を追究したり解決したりする学習を通して」という文言を新たに位置づけ、その一層の充実を強調して表した。さらに、学習活動を充実させるため、教育課程の示し方についての改善を踏まえ、学習過程の例として大きくは課題把握、課題追究、課題解決の3つを挙げている。それらを構成する例として、動機付けや方向付け、情報収集や考察・構想、まとめや振り返りを活動としている。本研究では、これらの学習の流れにおいて具体的な学習内容について図3のように示し、実践していくこととする。

課題把握		課題追究		課題解決	新たな課題
動機付け	方向付け	情報収集	考察・構想	まとめ	振り返り
<ul style="list-style-type: none"> <li>学習課題の設定</li> <li>社会的事象等を知る</li> <li>課題意識の醸成を図る</li> <li>概念をゆさぶる</li> <li>課題の必要性や重要性を伝えさせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題解決の見通しを持つ</li> <li>予想や仮説を立てる</li> <li>表現することを意識して、考察・構想の見通しを立てる</li> <li>資料を活用し、大観を捉えさせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>考察・構想するための根拠となる資料を収集する</li> <li>表現に必要な資料の有効性を考える</li> <li>必要な情報を収集し選択する</li> <li>様々な種類の資料を読み取る</li> <li>有効な資料を表現に関連付ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する</li> <li>多面的・多角的に考察する</li> <li>話し合う</li> <li>社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する</li> <li>複数の立場や意見を踏まえて解決に向けて選択・判断する</li> <li>他者に向けて、自分の考えを根拠を持って説明する</li> <li>他者の意見を聞いて、多面的に捉え、思考を広げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>考察したことや構想したことをまとめる</li> <li>課題について再考し、結論をまとめる</li> <li>結論について発表したり、話し合ったりする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習を振り返る</li> <li>学習の過程や結果を振り返り、自己の成長を感じる</li> <li>学校外の他者に学習成果を伝える</li> <li>新たな問い(課題)を思いつき、追究したりする</li> </ul>

図3 課題解決的な学習のイメージ図

(中央教育審議会答申別添3-6を参考に作成)

様々な資料を読み取り、これまでの情報と関連させながら社会的事象自体がもつ側面の「多面性」と社会的事象を様々な角度から捉える「多角性」を踏まえて、考察・構想していく。そして根拠をもって自分の意見や考えを伝え合い、自分やグループの考えを高めたり、発展させたりして課題を解決していく学習活動を展開していく。

単元構成については、単元を貫く課題を設定し、単元課題の把握、単元課題の追究、単元課題の解決、表現・探究とする。その単元過程において社会的な見方・考え方を働かせて、言語活動を計画的に展開する。単元と授業の関係性については、授業の中で行われる習得・活用・探究という学び

の過程において、図4に見られる学習の流れを単元の中で社会的な見方・考え方を働かせながら、実践していく。

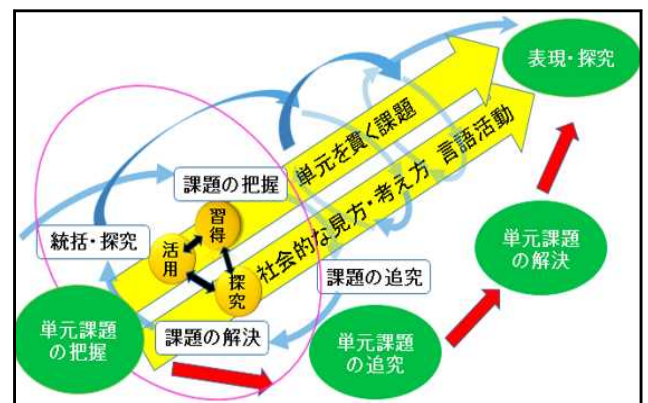


図4 課題解決的な学習の単元構成イメージ

(2) 思考ツール

思考ツールとは、田村(2015)は、その特性について「情報の可視化」と「情報の操作化」を挙げている。「情報の可視化」とは、処理する情報と情報処理の方向、その結果として成果物がよく見え、学習活動や思考の活性化を生成していくこととしている。また、「情報の操作化」とは、思考を自由自在に動かしたり、修正しやすい状況をうむこととしている。

黒上(2014)は、授業の中で思考ツールを取り入れることで、「子どもたちは、正しい理解に基づき、整理された意見を述べ、話し合いを深めることができるようになる」と述べている。

つまり、思考を図や絵として捉え、思考がどのような関係にあるかを矢印や図形をつなげたり、まとめたり、並べたりすることで示すことができる。また、全員が同じツールを使用することで、相互に理解することができ、話し合いの途中においても修正したり変更したりすることが視覚的に行うことができるため、自分の思考を説明したり、相手の思考を理解したりすることがイメージとして整理しやすく、思考を深めることができる。と考える。

さらに、思考ツールはいくつもの種類があり、それぞれに特徴が異なる。授業で実践する単元や展開する授業形態によってその特徴を使い分けて用いることができる。

そこで本研究では、思考ツールを個人で課題



追究する場面とグループで課題追究する場面，単元をまとめる場面などの学習形態によって使い分け，思考ツールのもつ特徴を最大限に生かしていく。思考ツールの活用方法としては，フィッシュボーン，Y/X/W チャート，ピラミッドチャートの3つのツールを基本ベースとし，必要に応じて矢印や丸や四角等の囲みを活用していくこととする。矢印は思考ツールにおいて重要や役割をもち，順番，時間，手順，展開，関係，理由，要因等の他にも，出発点や終点にも意味を持たせることができる。また，囲みについては，複数の意見をまとめたり，分けたりする場面で活用していく。

① 個人の考えを導き，説明する

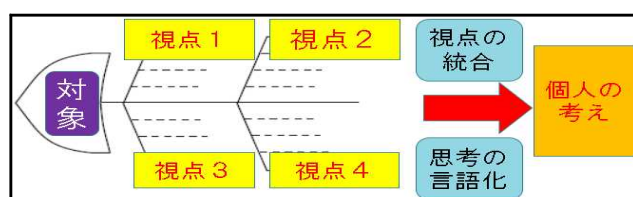


図5 フィッシュボーン

主に結果を生み出す要因を出して，いくつかの視点から検討するときに使われる。個人で考える場面において，理由付けを構造化したり視点を統合したりして，自分の考えを言語化し，説明できるように活用していく（図5）。

② グループの考えを統合する



図6 Y/X/Wチャート

それぞれの意見や価値の共通点や相違点を可視化できるため，複数の考えをまとめていくことに効果的である。そのため，グループ学習において一人の意見を取り入れるのではなく，それぞれ意見を反映させながらまとめていく場面において活用する。Y/X/Wは班員の数で使い分ける（図6）。

③ 資料と理由と結論を結び，構造化する

書くことを整理することで思考の流れを焦点化でき，主張を明確にして伝えることができるようにすることに用いられる。多くの資料から自分の主張に必要な資料を選択し活用することで，

理由（根拠）をうみだすことができ結論に結びつけ，思考を構造化できる（図7）。

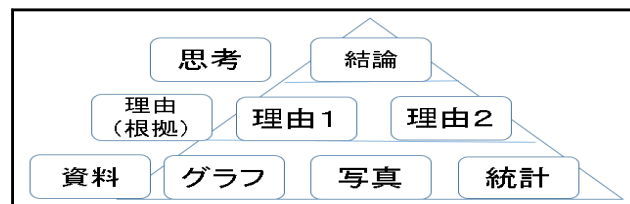


図7 ピラミッドチャート

(3) 思考ツールと課題解決的な学習の関連性

課題解決的な学習において思考ツールを活用することは，自分の思考を可視化し，既存の知識と複数の資料を比較・関連させながら多面的・多角的に捉え，分析・整理し構造化することができ，根拠をもとに説明できるようになる。さらに，グループ学習においては，互いの意見を比較したり，思考と思考を融合させたり，統合させたりすることができるようになると思う。

本研究では，思考ツールを「つなぐ」役割を担う手段として活用する。「課題と生徒の思考をつなぐ」，「過去の知識と現在の思考をつなぐ」「根拠を多面的につなぐ」「自分と他者をつなぐ」等，思考ツールを課題解決的な学習に展開していく。主体的で論点を明確にした話し合い活動が期待でき，個人やグループの考えを深めたり，発展させることができると考える。根拠をもとにして意思決定した考えを建設的に発展させるように工夫する。

4 ICT 機器の効果的な活用について

(1) 課題解決的な学習での ICT 機器の活用

ICT 機器等は，電子黒板やデジタルテレビ，指導者用デジタル教科書等，教師が生徒に提示するためにこれまで多くの教育現場で活用されている。また，新学習指導要領では，教育環境の充実を図り，「主体的・対話的で深い学びの実現」の過程において ICT 機器を活用することは効果的であると明記され，推進を後押ししている。

これまでの ICT 機器の活用について，大きく教師側と生徒側に分類すると，教師側の主な使用方法については，電子黒板等を活用し

て生徒に資料を拡大して提示し説明したり、生徒の考えを教師側に送信させ、全体で共有したりする等の視覚的効果を図るために使われていることが多かった。生徒側の主な使用方法としては、インターネットによって資料を収集したり、撮った写真や動画を確認するために多く使われていた。学校現場においては多種多様な機能性をもつ ICT 機器を教師側と生徒側をどのように結び、活用していくかが重要であると考えます。

そこで、タブレット端末においてこれまで主に利用されていた機能の利便性を高め、さらに双方向的な学習を容易にできるように教育アプリ「ロイロノートスクール」を活用する。既存の活用方法を充実させながら、その中で思考ツール機能を使用して、個人やグループでの思考を可視化・構造化し、思考の分析や整理して根拠を基に説明できるように支援していく。さらに教師と生徒、生徒同士への送信機能を活用し、他者からの考えを取り入れ、多面的・多角的に捉え、情報活用能力を発揮しながら、双方向的な学習を行い、考えを深めていくことにつなげていく。なお、言語活動が十分に行えるように授業進行に留意していく。

(2) 社会的な見方・考え方を働かせる ICT 機器の活用

校外での地域調査は、特に都市部の学校において、生徒の移動や活動中における安全の確保や、時間的制約という視点から、実践において十分に活動したり、思考を広げたり深めたりすることに対して課題が見られていた。

しかし、タブレット端末の機能を活用すると、あたかもその場に訪れたり、見ることができる疑似体験が可能となる。地域の自然や場所の様子、建築物を見ることができ、視野を広げたり、自分たちの地域と比較したり関連付けたりすることができる。さらに、実際の調査では見ることができない視点（上空等）や立体的な様々な視点からの調査が瞬時に可能となり、社会的な見方・考え方を働かせることができると考えた。

インターネットを活用し、地域の課題を解決するため有効な資料を検索したり、航空写真からの視点で俯瞰することで、地域の大観を高めたり、地域の人間の営みを感じ、既存の地域的感覚とを結び、位置や空間的な広がり認識させて地域の課題を解決する方法を考える学習ツールとして役立てていく。

また、ICT 機器を使用した学びについては、様々な用途があり、場面や学習形態に応じ、図8のように効果的な活用を図り、「主体的・対話的で深い学び」が実現できるようにタブレット端末等の ICT 機器の有効性に着目し、これまでの懸念材料を解消して、発展させていきたいと考える。

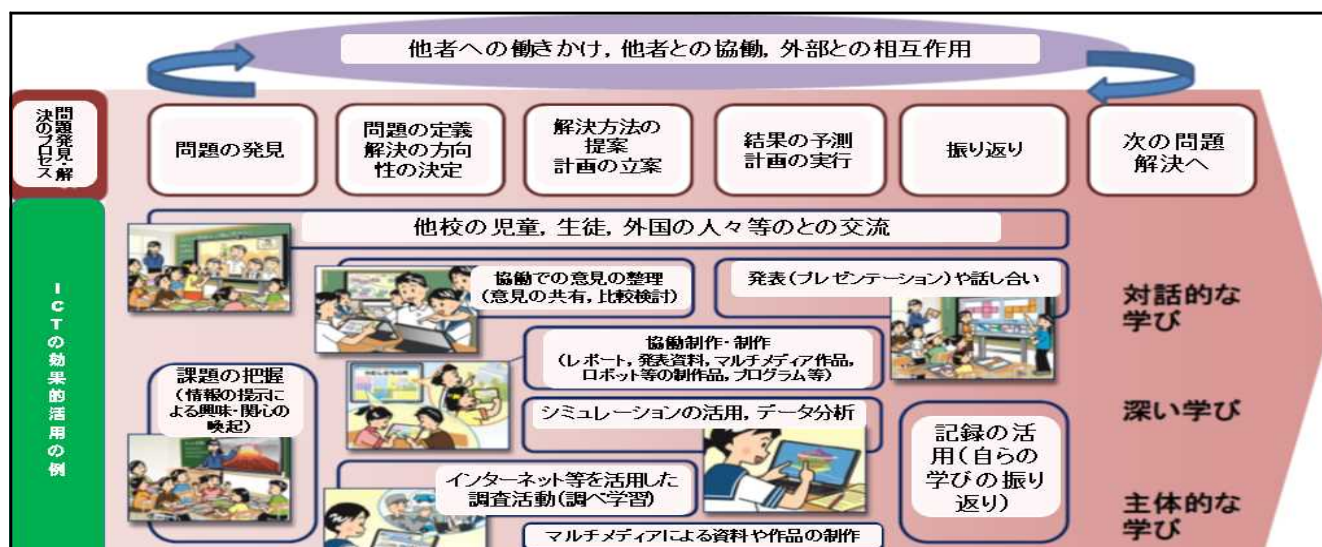


図8 主体的・対話的で深い学びの視点に立った学びの過程におけるICTの効果的活用例

(文部科学省引用)



## VII 授業実践

### 中学校第2学年 社会科学習指導案

平成29年12月6日（水） 5校時

神森中学校 2年7組 38名

指導者 森田 英樹

#### 1 単元名

「身近な地域の調査」

－ 市民が笑顔になるコミュニティーバスのルートを考えよう －

#### 2 単元の目標

身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に関する理解と関心を深めて、地域の課題を見だし、地域社会の形成に参画し、その発展に努力しようとする態度を養うとともに、市町村規模の地域の調査を行う際の視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法を身につけさせる。

#### 3 単元の評価規準及び評価方法

##### (1) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
身近な地域の地理的事象から見いだした課題を基に身近な地域の特色を捉え、地域の発展について考えようとしている。	市町村規模の地域的特徴を捉えるための課題を追究する視点や方法を考察し、適切に選択している。	身近な地域の特色を表した地勢図と資料やグラフを適切に読み取ることができる。	地域の環境条件や他地域との結びつき等、人間の営みとのかかわりに着目して、捉えた身近な地域の特色を理解し、その知識を身につけている。

##### (2) 評価方法（思考力・判断力・表現力等）

パフォーマンス評価を用いて、社会的な見方・考え方を働かせて、多面的・多角的に考察し、適切に表現できているかを評価する。その際、ルーブリック（評価指標）であらかじめ生徒に提示し、生徒が主体性をもって高い目標を達成できるように意識を高め、効果的な能力を育成できるようにする。また、生徒の学びの到達点を明確にすることで指導と評価の一体化を図っていく。

##### ルーブリック（評価指標）

規準	評価内容
A	社会的な見方・考え方を働かせ、2つ以上の視点で考察・構想し、根拠をもとにわかりやすく説明できる。
B	社会的な見方・考え方を働かせ、1つ以上の視点で考察・構想し、根拠をもとに説明できる。
C	社会的な見方・考え方を働かせ、根拠をもとに考察・構想し、説明することができない。

#### 4 単元について

##### (1) 教材観

本単元は、学習指導要領の地理的分野の内容「C 日本の様々な地域(4)地域の在り方空間的相互依存作用などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身につけさせる」にあたるものである。さらに、地理的分野のまとめに位置付けられ、分野学習の集大成としての働きがあり、既習の知識や技能等の学習成果を生かすことが期待されている。

世界の諸地域や日本の諸地域における、地域を構成する特色や相互の関連を地理的諸条件（位置や分布、人と自然環境等）について、履修した内容の良さや課題解決を生かし、身近な地域がよりよく発展していくことについて学び合うことで、主体的に取り組み、学びの価値が高まり、将来の行動力につながる深い学びが実践できると考える。そこで、身近な地域の現状や課題を把握し、追究したり解決していく学習を取り入れる。単元を貫く課題として「市民が笑顔になるコミュニティーバスのルートを考えよう」とする。「笑顔になるバス」とは、「乗客がたくさん乗るバス」「よく利用するバス」「いろんな人が乗るバス」を示す。地域の写真やグラフを活用して、地域の現状や発展性の視点から捉えたり、人間の営みとして自分とは違う視点（性別・年齢・住宅地域・移動目的等）に立って思考させることで、地域について多面的・多角的に捉え、思考を広げ、より良い社会を創ろうとする態度の育成を図る授業を展開していきたい。

## (2) 生徒観

「身近な地域の調査」については、小学校第3学年において、身近な地域や市町村の地理的な環境、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりや人々の生活との関連性を履修している。その後、身近な地域については、総合的な学習の時間や他教科の視点から学ぶ機会がある。地域も変容を遂げ発展していく中で、生徒は成長してきた経験や行動範囲の拡大によって地域に対する情報も増え、地理的感覚も養われていく。

しかし、生徒実態アンケートを実施したところ、「地域の情報について新聞やニュースを進んで見る」と答えた生徒は7%であった。さらに「車などで移動しているとき、地域の変化などに興味がある」と答えた生徒は15%であった。つまり、生徒の地域への関心や、実社会への参画についての当事者意識もまだまだ低く、選挙権取得まで後4年と迫る中学2年生の主権者としての意識を自覚させ、公民的資質や能力を育成する必要がある。

そこで本単元を通して、地域住民としての意識を高め、実社会で身につけた資質や能力を生かし、地域のために主体的に参画する態度を身につけさせ、身近な課題や問題を解決していくための継続性のある深い学びが実現できるように工夫していく。

## (3) 指導観

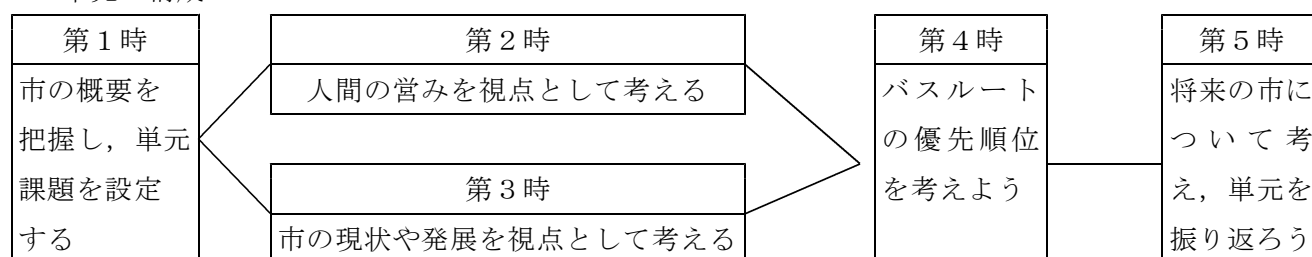
単元構成においては課題解決的な学習の流れを展開していく。「単元導入」については、地域を航空図によって俯瞰させたり、地域の発展を地図に加工して概要を大観させたりして、身近な地域についての興味・関心を高めていく。「単元課題の追究」においては、課題について社会的な見方・考え方を働かせて、多面的に考察・構想できるようにし、知識や技能の習得を図っていく。「単元課題の解決」においては、習得した知識や技能を活用し、自分の意見や考え方を伝え合い、自分や他者の意見や考え方を発展させ合意形成にむかい、問題を解決し、より良い社会を目指せるようにしていく。

「単元のまとめ・追究」については、これまでの学習の成果を発揮し、地域住民として行政への提言を行ったり、行政側の立場に立ち、地域住民への広報していく活動を通して、学んだことの意味に気づいたり、これからも地域住民の一員としての意識を高め、学んだことを社会生活に生かそうとする態度につなげていく。

授業展開について導入の場面では、前時とのつながりを意識し、課題を明確にしていく。地域についての新聞記事や地理的諸条件の資料やグラフを活用し、知識や技能の習得を図っていく。課題を追究する場面では、考察や構想にむかう際に社会的な見方・考え方が働くように地理的な視点を生かした「問い」を意図的に行う。さらに、思考を可視化・構造化できるように思考ツールを活用し、多面的・多角的に考察・構想し、根拠をもとに説明することができるように工夫する。課題を解決してい

く場面では、双方向的な学習によって、地理的な諸条件について自分の考えとの相違について比較したり関連させたりしていく。その時に ICT 機器を活用し、活発な思考の交換が行われるようにしていく。授業まとめの場面においては、自分の評価をするとともに、自分の考えが他者の意見によってどのように変わったのか、発展したのかを把握させ、自分の成長を感じさせたい。

## 5 単元の構成




## 6 指導と評価の計画

単元を貫く課題：「市民を笑顔にするコミュニティバスについて考えよう」

※表記 《関》〔関心・意欲・態度〕《技》「技能」《思》「思考・判断・表現」《知》「知識・理解」  
《ツール》〔思考ツール〕

時	学習活動	学 習 内 容 〔教師の支援〕	評 価	思考ツール ICT 機器等
1	ねらい	浦添市の概要を捉え、単元課題を把握する		
単 元 課 題 の 設 定 把 握	<b>【習得】</b> 〔教師説明〕 課題設定 ・全体 <b>【活用】</b> ・個人 ↓ ・グループ <b>【探究】</b>	○市の「昔」と「今」を比較することで発展の様子に気づかせ、市の「将来」について予想させる。 ○市の断面図で東高西低に気づかせる。 ・モノレールの延長 ・西海岸開発 ・総合病院移転 ・道路 「市の現在と将来の課題について考えてみよう」 「これらの課題を解決して市民が笑顔になるためには、どうしたらいいだろうか」 <b>【単元課題の設定】</b> ○単元学習の見通しをつける。○単元評価の説明をする。 ○今日の振り返り（自分の成長・自己評価）	○様々な資料を読み取ることができる。 《技》 ○概要を捉え単元課題を把握し、追究しようとしている。《関》〔授業観察ワークシート〕	土地利用図 yahoo 地図 航空図 《ツール》 ピラミッドチャート X/Y/W チャート タブレット 言語活動
2	ねらい	人間の営みを視点として考える		
単 元 課 題 の 追 究 知	課題設定 〔教師説明〕 <b>【習得】</b> 課題把握 課題追究 ・ <b>【活用】</b> 課題解決	○前時とねらいの確認 「バスを利用する人の視点に立って、どのようなルートにすると笑顔になるか考えてみよう」 ○課題についての現状を説明する。 ①移動制約者（高齢者）②通勤・通学者 ③公共交通空白地域の住民 「バスルートで工夫する点について考えよう」 <b>【個人】</b> 課題について考える。 ※視点を焦点化できるように考える際の注意点を確認する。 <b>【グループ】</b> 個人で考えたことをグループで話し合いまとめる。	○課題についての現状を理解することができる。《知》 ○人間の営みを視点として考察・構想し、根拠をもとに説明できる。 《思》〔授業観察	土地構想 地図 google earth グラフ提示 《ツール》 フィッシュボーン X/Y/W チ

識 の 習 得	統 括 【探 究】	【全体】で確認する。 【個人】他者のアドバイスを参考に、考えを再構築させる。 ○今日の振り返り（自分の成長・自己評価）	ワークシート]	ヤート タブレット 言語活動
3	ねらい	市の現状や発展を視点として考える		
単 元 課 題 の 追 究 ・ 知 識 の 習 得	課題設定 課題把握 課題追究 【習 得】 課題解決 【活 用】 統 括 【探 究】	○第1時の確認と過去の行政の取組みについて理解させる。 ○ねらいの確認 「市の発展についての視点に立って、どのようなルートにすると笑顔になるか考えてみよう」 ○課題についての現状を説明する ①西海岸開発 ②モノレールの延長 ③交通渋滞の緩和 「バスルートで工夫する点について考えよう」 【個人】課題について考える。 ※視点を焦点化できるように考える際の注意点を確認する。 【グループ】 ○個人のグループを話し合いでまとめる。 【全体】で確認する。 【個人】他者のアドバイスを参考に、考えを再構築させる。 ○今日の振り返り（自分の成長・自己評価）	○資料を読み取ることが出来る。《技》 ○課題についての現状を理解することができる。《知》 ○地域の現状や発展を視点として考察・構想し、根拠をもとに説明できる。《思》 〔授業観察 ワークシート]	地図 google earth グラフ提示 《ツール》 フィッシュ ボーン X/Y/W チ ヤート タブレット 言語活動
4	ねらい	バスルートの優先順位を考えよう 【本時】		
単 元 課 題 の 解 決 ・ 活 用	課題設定 課題把握 【習 得】 課題追究 【活 用】 課題解決 統 括 【探 究】	○単元のこれまで学習内容について確認する。 ○「市民が笑顔になるコミュニティーバスのルートを考えるとき、どの視点を優先させた方が良いかを考えよう。」 ○現在の取り組みについて説明し、課題を把握させる。 【個人】 【グループ】 ○グループで検討し、優先順位を決める。 【全体】 ○各グループの考えをまとめる。 【個人】他者のアドバイスを参考に、考えを再構築させる。 ○今日の振り返り（自分の成長・自己評価）	○考察・構想し、根拠をもとに説明できる。《思》 〔授業観察 ワークシート]	《ツール》 ピラミッド 《ツール》 ピラミッド 言語活動 《ツール》
5	ねらい	将来の浦添市について考え、単元を振り返ろう		
単 元 ま と め	課題設定 課題把握 【習 得】 課題追究 【活 用】 課題解決	○前時の確認 「市の将来について自分の考えを発信しよう」 ①市役所の人として、地域住民へ ②地域住民として市役所（都市計画課）の人へ 【個人】 ○これまでの学習を踏まえて、200文字程度原稿をつくる。	○これまでの学習をもとにして、社会的な見方・考え方を働かせ、考察・構想し、根拠をもとに	

・ 単 元 探 究	統 括 【探 究】	<p>【ペア】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○互いに原稿を確認する。</li> <li>○1分程度の動画を録画し合い、自分の考えを表現する。</li> </ul> <p>【全体】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○都市計画課の方へ自分の考えを発表する。(5～6名)</li> <li>○都市計画課の方から、生徒の意見についての感想や生徒に向けての市への参画に向けての激励等を行う。</li> <li>○単元の振り返り (自分の成長・自己評価)</li> <li>○これからの自分</li> </ul>		説明できる。 《思》 ○行政に参画しようとしている。《関》 〔授業観察 ワークシート パフォーマンス 評価〕	ICT 録画  専門家が都合によって来校できない場合は、通信機能を活用する。
-----------------------	--------------	--	--	--	---

7 本時の学習【4／5時間】

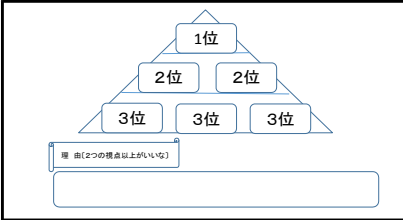
(1) 目標

これまでの学習を生かし、「市民が笑顔になるコミュニティーバスのルートを考えるとき、どの視点を優先させた方が良いか」について、考察・構想し、根拠をもとに説明できる。

〔思考・判断・表現〕

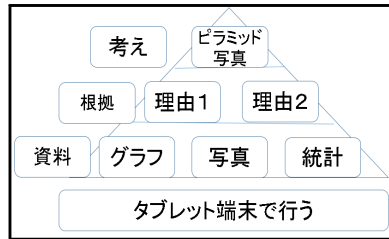
(2) 本時の工夫

- ① 課題を追究する場面において、思考を可視化・構造化するために思考ツールを取り入れ、多面的・多角的に捉え、根拠をもって説明できるようにする。
- ② 課題を解決する場面において、ICT機器を活用して地理的諸条件についての双方向的な学習を行い、自分の意見や考え方を再構築したり発展させたりすることができるようにする。

	学習活動	学習内容及び指導上の留意点	評価方法
導 入  5分	1 これまでの学習内容について、確認する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時で学習した6つの視点について活用してきた資料をもとに確認し、前時を想起させる。</li> <li>○高齢者 ○通勤・通学者 ○公共交通空白地域の住民</li> <li>○西海岸活性化 ○モノレールとの連結 ○交通渋滞解消</li> </ul>	
展 開  10分	2 課題を確認する 〔課題設定〕 〔課題把握〕 【習得】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「市民が笑顔になる循環型コミュニティーバスのルートを考えるとき、どの視点を優先させた方が良いかを考えよう」</li> <li>・課題について解決していく流れについて説明し、把握させる。</li> </ul>	
展 開  15分	3 評価の確認する  4 課題について考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視点の公平性を保つように注意する。</li> <li>・社会的な見方・考え方を働かせるように助言する。</li> </ul> <div data-bbox="446 1877 798 1975" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>「6つの視点の優先順位を考えてみよう」</p> </div> <div data-bbox="885 1697 1289 1915" style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  </div> <p>〔図1：ピラミッド：ワークシート用〕</p>	[A 評価] 2つ以上の視点で考察・構想し根拠をもとに説明できる。



<p>20分</p> <p>38分</p>	<p>5 課題について自分の考えを説明し合い、合意形成していく</p> <p>【活用】 〔課題解決〕</p>	<p>【個人】・思考ツール〔ピラミッド〕を活用し、ワークシートで優先順位をつける。その後、タブレットのピラミッドで根拠となる資料を三段目に二段目には〔図2：ピラミッド：タブレット用〕理由を書かせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・1位を1つ，2位を2つ，3位を3つにすることで円滑な授業展開を図る。</li> </ul> <p>【グループ】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人のデータをリーダーに送信させ，集約させる。</li> <li>・グループ内で思考ツールを取り入れて，説明し合い，検討し，優先順位を合意形成していく。合意形成していく際に必要な個人の資料や理由が必要な場合はリーダーに送信し，まとめている。</li> <li>・思考ツール〔ピラミッドチャート〕を活用し，一番上の段には班の考えを，二番目の段にはその理由を，一番下の段には，班員の考えを添付して班員の考えやグループでの思考の様子が可視化できるようにする。</li> </ul>	<p>〔B 評価〕</p> <p>1つ視点で考察・構想し，根拠をもとに説明できる。</p> <p>〔思・判・表〕 〔授業観察ワークシート〕</p> <p>ICT データ送信</p> <p>ICT データ送信</p>
<p>まとめ</p> <p>45分</p> <p>50分</p>	<p>6 自分の考えを見つめ直す</p> <p>〔統括〕</p> <p>【探究】</p> <p>7 振り返りを行う</p>	<p>【全体】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各グループの考えをまとめ，教師のタブレット端末に送信させ，電子黒板で各グループの考えを確認していく。</li> </ul> <p>【個人】 他者のアドバイスを参考に，考えを再構築させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・目標が達成できたか。</li> <li>・自分の考えが他者の意見を聞いてどのように変わったか。</li> </ul>	



(3) 〔板書計画〕

<p>12/6</p> <p>単元課題</p> <p>「浦添市民が笑顔になる コミュニティーバスのルート を考えよう。」</p> <p>「笑顔のバス」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「たくさんの方が乗るバス」</li> <li>・「何度でも乗りたくなるバス」</li> <li>・「いろんな人が乗るバス」</li> </ul>	<p>本時の課題</p> <p>「バスの優先順位を考えよう」</p> <p>6つの視点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○高齢者</li> <li>○通勤・通学者</li> <li>○公共交通〔空白地域〕の住民</li> <li>○〔西海岸〕活性化 ○〔モノレール〕との連結</li> <li>○〔交通渋滞〕解消</li> </ul> <p>※理由（根拠）を必ず考えて説明できるようにしよう。</p> <p>〔個人〕 時間 〇：〇〇まで</p> <p>〔グループ活動〕 時間 〇：〇〇まで</p>	<p>まとめ</p> <p>住みよい（笑顔の）街づくりには，環境条件や人間の営みなど多くの視点から考えていく必要がある。</p>
--	---	--

## VIII 研究の考察

### 1 作業仮説(1)の検証

地域の課題を追究する場面において、思考を可視化・構造化するために思考ツールを取り入れて、根拠をもとに説明することで、社会的な見方・考え方が働かされ、思考力・判断力・表現力等の育成が図られるであろう。

#### (1) 思考ツールについて

仮説1の手だてである思考ツールは、第1時から第4時において実践を行った。ここでは、第2時、第3時での具体的手だて、結果及び考察を中心に述べる。

##### ① 手だて

複数の視点を用いて、自分の考えを導き出すために「フィッシュボーンツール」という思考ツールを取り入れて、地域の課題を追究させることで、思考の可視化・構造化を図り、社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等の育成を図った。

##### ② 結果

第2時で単元を貫く課題「市民が笑顔になるコミュニティーバスのルートを考えよう」において、バスを利用する割合が高い立場（高齢者・通勤通学者・公共交通空白地域の住民）を選択し、複数の視点（立場の内容・乗車目的・乗車降車時間帯・場所）を考え、それらの視点を活用しながら意見を個人でまとめ、その後グループで意見交換を行い、全体で共有した。授業後、ワークシートを確認したところ、全員（100%）が自分の意見をまとめ、記入できていることが確認できた。さらに、複数の視点を反映させた考えをまとめることができていた。

考察・構想に関する意識調査では、「自分の考えをまとめ、文章にすることができますか」という質問に対して、肯定的に回答している生徒の割合は51%から97%への増加が見られた（図9）。

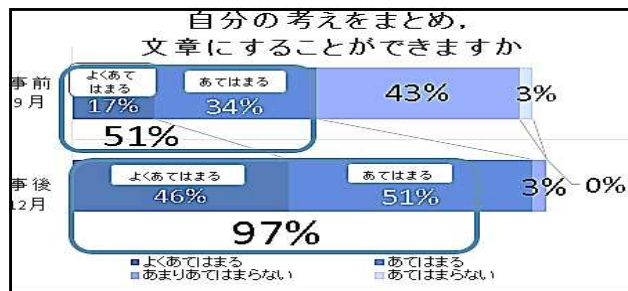


図9 考察・構想に関する意識調査

#### ③ 考察

考察・構想に関する意識調査の結果から、授業後には否定的な意見が大きく改善され、さらに、「あてはまらない」と回答した生徒は0%になっている。事前調査で「あてはまらない」と答えた生徒に対して追跡調査をしたところ、「考えを頭の中でまとめるとよくわからず、ずっと考えてしまうけれど、考えを図にしてみると自分の考えが見えるし、矢印でまとめていけばいから文章にしやすかった」との感想があった。

また、図10からは中央部A～Eの視点を働かせて考察し構想することで、自分の考えに反映させて文章化できていることが確認できる。これは、思考を可視化し、順列することで、思考が構造化され、自分の意見をまとめることができたと考えることができる。

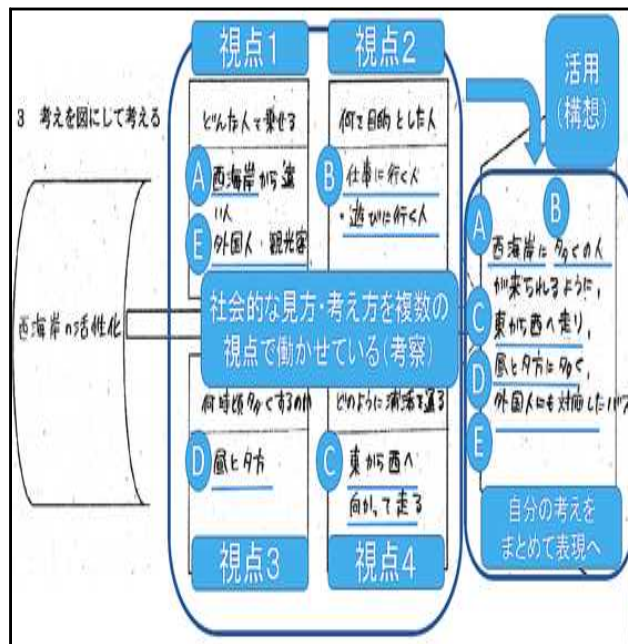


図10 思考ツールを活用したワークシート

これらのことから、思考ツールによって思考を可視化・構造化することは、社会的な見方・考え方を働かせ、考察・構想でき、自分の考え

をまとめて表現する上で有効な手だてであり、その過程において、思考力・判断力・表現力等が育成されたと考えることができる。

(2) 根拠をもとに説明することについて

① 手だて

単元課題について、第4時の「市民が笑顔になるコミュニティーバスのルートを考えるとき、どの視点を優先させた方が良いかを考えよう」において、思考ツール（ピラミッドチャート）を活用する。自分の考えに必要な資料を選択して、根拠を考え、互いに自分の考えを説明させた。

② 結果

表現に関する意識調査 A を見ると、「根拠をもとに説明することができましたか」の設問に対して、否定的な意見が大きく改善され、全員（100%）が肯定的に回答している（図11）。

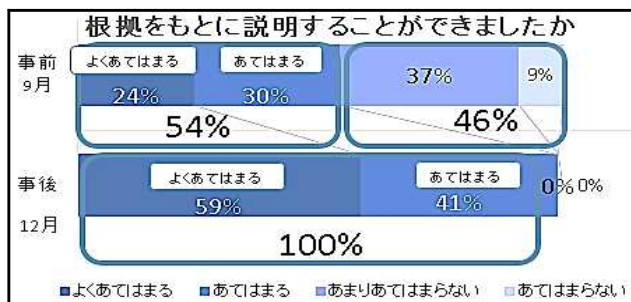


図11 表現に関する意識調査A

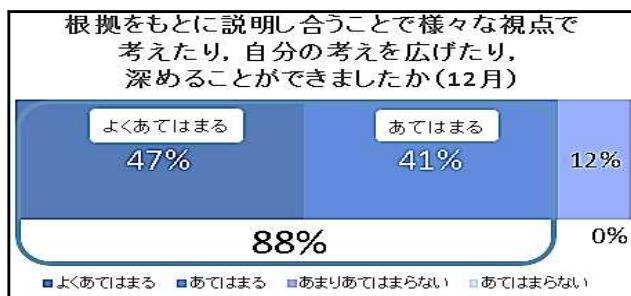


図12 表現に関する意識調査B

さらに、「根拠をもとに説明し合うことで、様々な視点で考えたり、自分の考えを広げたり、深めることができましたか」の設問に対して、88%の生徒が肯定的に回答した（図12）。

③ 考察

図11の表現に関する意識調査 A を見ると、事前回答では46%が否定的に回答していることから、根拠をもとに説明することに対して苦手を感じている生徒が、かなり存在してい

ることを認識できた。まずは苦手意識を払拭するために、根拠をもたせる手だてを行う必要がある。

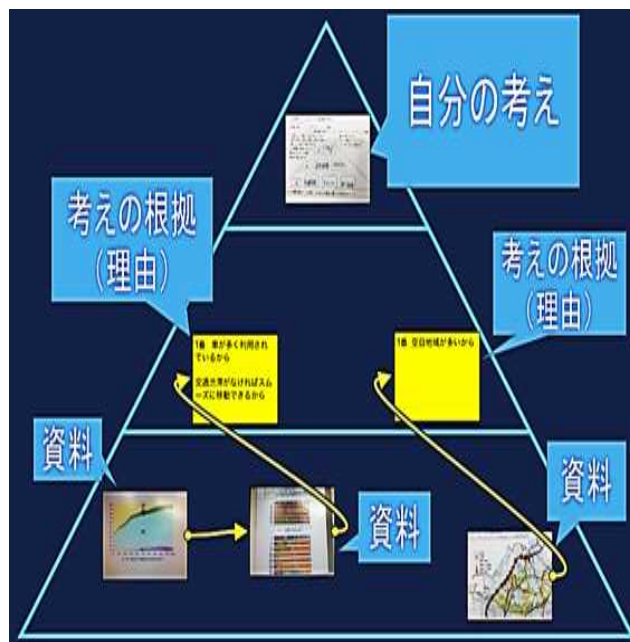


図13 根拠をもとに説明する時の思考ツール

そこで、思考ツールを活用し自分の考えをまとめる過程を図式化することで、自分の理由付けに必要な資料を選択し、線（矢印）で結び、根拠（理由）と関連付けて、自分の考えに結論付けることができるようになった（図13）。資料をもとにして根拠をもたせることができれば、自分の考えが構造化され、説明することができるようになると思われる。さらに、生徒は互いに根拠をもとに説明し合うことで、より多面的・多角的に物事を捉え、様々な視点で考えたり深めたりすることができるようになったと思われる（図12）。

また、表現に関する意識調査 A（図11）において、「根拠をもって説明することができる」ことに苦手意識がある生徒に追跡調査をしたところ、「資料の意味がよくわからないので、根拠をもとに説明することができない」との回答が見られた。このことから、「資料を読み取ることができない」ことが「根拠をもとに説明することができない」ことの要因の一つになっていることがわかった。

そこで、教師が ICT 機器を使って地図や写真やグラフに矢印や線で加工しながら、つまづきのある生徒が理解できるように視覚的変化や増減について読み取る方法や考え方の視点を与える手だてを行った（図14）。





図14 写真に線を加え、説明している様子



図15 資料を読み取ることにする意識調査

その結果、図15からも見られるように、否定的な意見は見られず、全員(100%)が肯定的な意見であった。このことから資料を読み取る支援を行うことで「資料を読み取ることができない」という問題を克服し、根拠をもとに説明できることにつながったと考えることができる。

以上から、資料を読み取れることで、社会的な見方・考え方が働かされることになり、自分の根拠となる資料を選択することができるようになる。そして、思考ツールを活用することで、資料を選択することから自分の考えをまとめるまでの思考過程が具体的に構造化され、根拠をもとに説明できるようになり、思考力・判断力・表現力等の育成が図られたと考えることができる。

## 2 作業仮説(2)の検証

地域の課題を解決する場面において、ICT機器を活用して、地理的諸条件と関わらせた双方向的学習を行うことで、社会的な見方・考え方が働かされ、思考力・判断力・表現力等の育成が図られるであろう。

## (1) ICT機器の活用について

### ① 手だて

課題を解決する場面において、教師が説明する時に用いたデータや厳選した資料を生徒に送信し、その中から自分の考えに適応する資料を選択し、根拠にして自分の考えを構築し、他者に説明させるようにした。また、グループで互いの意見をまとめた内容をICT機器を使って送信させ、全体で確認し、共通理解を図った。

### ② 結果

ICT機器に関する意識調査によると、「タブレットを活用すると授業はわかりやすくなりますか」という設問に対し、95%の生徒が肯定的に回答している(図16)。



図16 ICT機器に関する意識調査A

また、「タブレットで資料を見ながら話し合い活動を行うとわかりやすくなりますか」という設問に対し、100%の生徒が肯定的に回答している(図17)。



図17 ICT機器に関する意識調査B



図18 教師から受信した資料を読み取る生徒

さらに、タブレット活用に関する感想について、以下のような内容が表出された（表3）。

**表3 タブレット活用に関する感想**

- (ア) 先生から送信されたデータから自分にあった資料を選ぶことができたので、資料を探す時間が省け、話し合い活動がしっかりできた。
- (イ) 話し合い活動で、自分の考えを発表する時に、タブレットの資料を見せながら、説明するとうなずいて聞いてくれたし、説明が上手にできたと思う。
- (ウ) それぞれの意見をタブレットを使ってからグループの意見としてまとめるようにしたことで、みんなの意見が反映されていることがわかって、まとめやすかった。



**図19 タブレットを活用して説明している様子**



**図20 タブレットを活用してまとめている様子**

### ③ 考察

ICT 機器に関する意識調査 A 及び B の結果からも ICT 機器を話し合い活動に活用することは生徒にとって効果的であることがわかった。「あまりあてはまらない」と回答した生徒の多くは、タブレットの操作スキルが不十分であることが理由として考えられる（図16・図17）。

話し合い活動でタブレットを活用することが、効果的な理由を表3から見るができる。

(ア)の感想からは円滑に授業を展開し、話し合い活動に十分な時間を確保できるように工夫した結果だと考えられる。生徒は、教師が厳選し送信した資料を読み取り、根拠をもとに自分の

考えをまとめることができている。（図18）。

さらに、図19及び表3（イ）の生徒の感想から、自分の選択した資料やまとめた考えを ICT 機器を使って、視覚的に活用し説明することで、相手にわかりやすく伝えることができている。このように教師が分類した多くの鮮明な資料を生徒全員にまたはグループに瞬時に送信することで、ICT 機器のもつ機能が最大限に生かされ、双方向的な学習が効果的に行われていると考えることができる。

また、聞き手側の生徒感想からも「話し合い活動の時にタブレットで資料を見せながら聞くとその人の意見もわかりやすかった」とあった。このことから、意見の話し手側及び聞き手側の双方からグループ活動において ICT 機器の有用性が示されたと考えられる。

図20及び表3の(ウ)の生徒感想からは、タブレットによって班員の考えを図として可視化し、集約することで、それぞれの意見を反映させながらまとめ、発展させることができていることがわかる。さらに、グループの意見を教師に送信し、電子黒板で拡大して表示することで視覚的に学級全体で共有することができた。

以上のことから、ICT 機器の機能性を十分に活用することで、資料を効果的に読み取ることができ、社会的な見方・考え方を働かせることにつながることを認識できた。また、ICT 機器によって互いの考えを可視化することは、それぞれの考えを理解し合ったり、まとめたりすることに有効であり、双方向的な学習が活発に行われることがわかった。

これらのことから、ICT 機器の活用が、思考力・判断力・表現力等を育成することに有効であると考えられる。

### (2) 地理的諸条件を関わらせた双方向的な学習について

#### ① 手だて

課題を解決する場面において、位置や空間的な広がりに着目し、地域の特色ある地理的



諸条件や人間の営みの視点を働かせて、自分の考えを他者に説明したり、互いの意見をまとめたりすることで、他者の思考を自分の思考に有用的に関わらせ、考えを再構築したり発展させたりできるようにした。

## ② 結果

アンケートによる生徒の双方向的な学習に対する意識調査では、「友だちと協力して課題を解決していく学習は必要だと思いますか」という設問に対し、肯定的な回答が事前調査の80%に対して事後調査では97%に増加し、特に「とてもよくあてはまる」と回答した割合の増加が顕著に見られた(図21)。

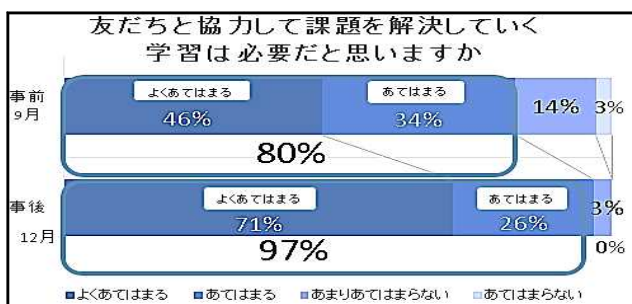


図21 双方向的な学習に関する意識調査

「人の意見を聞いてさらに自分の考えを広げることが必要なことだと思いますか」という設問では、肯定的な回答が事前調査の91%に対して事後調査では94%に増加し、特に「とてもよくあてはまる」と回答した割合の増加が顕著に見られた(図22)。

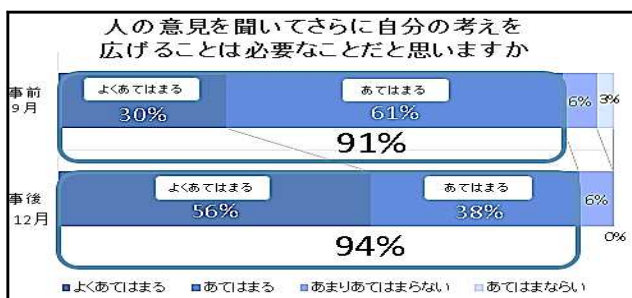


図22 思考の再構築に関する意識調査

また、授業後にワークシートを記入させ、授業の振り返りを行ったところ、表4のような生徒の感想が見られた。

## ③ 考察

図21と図22の意識調査から、生徒は授業において友だちと協力して課題解決をする学習の必要性を感じ、その学習過程における他者の意見

を聞くことが自分の考えを広げる可能性について認識しているといえる。

図23において、具体的に考察してみると、下線部①から、最初、自分では意見をまとめることができていない様子が見られる。しかし、下線部②では、双方向的な学習による他者の意見により、下線部③ではその良さを認め、下線部④によって自分でまとめることができ、自分の成長を感じることにについての表出が見られる。



図23 思考を再構築させた生徒の感想

表4 振り返りに見られた生徒感想

- (ア) 自分とは違った意見をする人がいて、互いに理解し合ったり、自分の意見をさらによくすることができてとても良かった。
- (イ) 最初は、自分の考えが一番使えると思ったけど、他の人の意見を聞いて、自分の考えが足りないことがわかった。
- (ウ) 他の人の意見を聞いて、自分のとは違う意見だけど、すごいと思った。もっと他の良い考えがないか考えてみたい。
- (エ) いろんな人の意見を聞いて、納得する部分がとても多かった。  
人の意見の考えを自分の考えに加えていくともっと良くなっていくと思った。

表4の振り返りに見られた生徒感想から分析してみると、(ア)からは自分の考えと異なり、対立する意見にも関わらず、互いの意見を理解し合い、尊重し、自分の意見に生かすことができていることがわかる。(イ)からは、人の意見を聞いて自分の不足部分を認め、さらに改善を試みようとする態度を確認することができる。(ウ)からは、他者の良さを認めるとともに、今後さらにいい考えにしていこうとして主体的な学びにつなげようとする様子がわかる。(エ)からは、他者の意見を通じて課題に対して多面的に捉えており、その意見を吟味し、自分の意見に加え、より良い考えに発展させていこうとしていることがわかる。

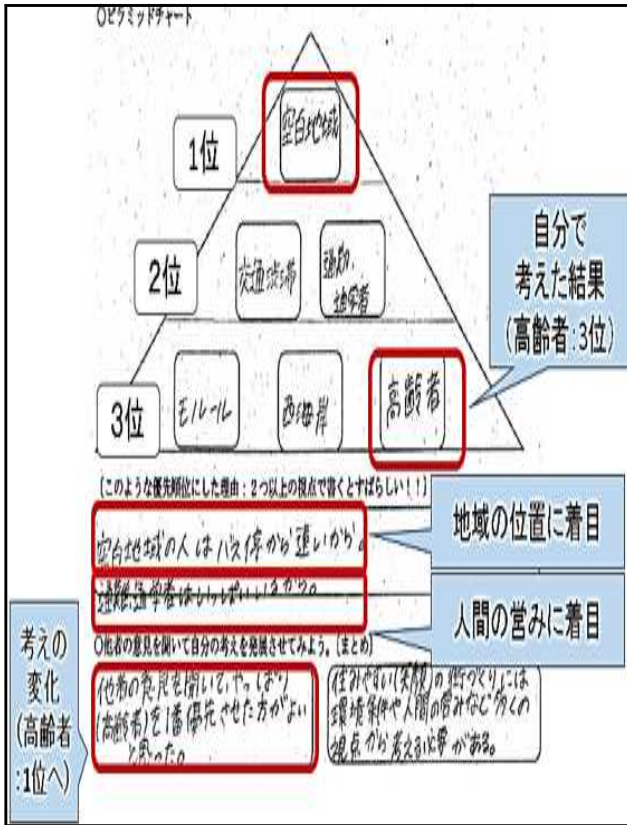


図24 生徒の授業ワークシート

次に、図24の生徒の授業ワークシートから分析してみると、地域の課題について地域の特色である位置や人間の営みの視点を働かせ、自分の考えをつくることができている。

また、別の視点から図24を分析してみると、課題を追究した考えから、他者の意見を聞くことで、比較する思考の再構築が行われ、他者の意見を認め、より思考を広げることができていることがわかる。

よって、双方向的な学習を通して、自分の意見を互いに伝え合い、聞き合うことで、同意や対立も含めて、より多面的に捉えることができ、思考の幅も広げることができると考えられる。

さらに社会的諸条件を踏まえながら、最初に考察した内容と再考察した内容を比較し、どちらかを選択したり組み合わせた考えにしたり、さらに新しい考えをつくりだしたりすることで自分の考えを発展させることができるとわかった。

これらのことから、地理的諸条件を関わらせた双方向的な学習は、他者との相乗効果によって社会的な見方・考え方をより多面的・多角的に働かせることになり、思考の再構築をさせることで、

発展的な考えをつくりだすことができる。つまり、思考力・判断力・表現力等が育成されていると考えることができる。

### 3 本研究を通して

本研究では、単元を貫く課題を地域の課題とし、追究したり解決したりする課題解決的な学習を行った。また、単元や授業のまとめにおいて振り返りの場を重視し、授業のまとめ及び自己の学びや成長を自覚できるように工夫した。

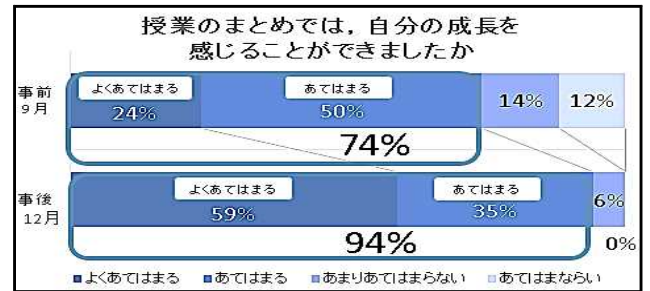


図25 振り返りに関する実態調査

図25からも授業によって自分の成長を感じた生徒が増えていることがわかる。さらに注視すべきは、表5(ア)の生徒から「できるようになった」と自己の伸長を感じたことで、次につながる主体的な学びに向かう態度の育成が図られていることがわかる。

表5 生徒の単元振り返り

- (ア) 単元の最初の方は考えて説明できなかったけど、グループで他人の意見を聞いて、また新しい意見を考えたりすることで、説明することができるようになったし、深く考えることができるようになった。これからの授業でもいかしていきたいし、地域についても考えていきたい。
- (イ) 自分が住んでいる地域について知れたり、考えたりすることができたので、とても良かった。また、課題について色々な立場で考えたり、深めることができたので、より勉強になったと思う。
- (ウ) 意見をまとめて発表できた。地域を深く考えることで、地域の見方が変わってもっと知りたくなったし、自分の地域がもっと住みやすくなればいいと思った。
- (エ) 住む地域はとても便利だけど、解消していく必要のある問題がまだまだあることがよくわかった。将来、地域の役に立つ人間になりたいと思った。

また、生徒同士の双方向的な学習が「見方・考え方」を広げることができることは前述した

が、表5の(イ)からも課題に対して多面的・多角的に捉え、社会的な見方・考え方を働かせたことで、自分の考えを深めていると感じている。

図26の社会的な見方・考え方に関する意識調査からは、実社会で働く人々や専門家の意見や考えを聞いたり、逆に解決方法を提言したりすることで、違った立場や視点で考えることができるようになっていくことがわかる。さらに、表5(ウ)からは、違った立場や視点で考えることで、継続して探究していこうとする態度が育成され、対話的な学びが効果的に実現されていると思われる。



図26 社会的な見方・考え方に関する意識調査

また、習得した社会的な事象等の特色を踏まえて社会の中で汎用的に使うことができるように、単元まとめにおいて、学習成果を活用して表現する場面を設定した。

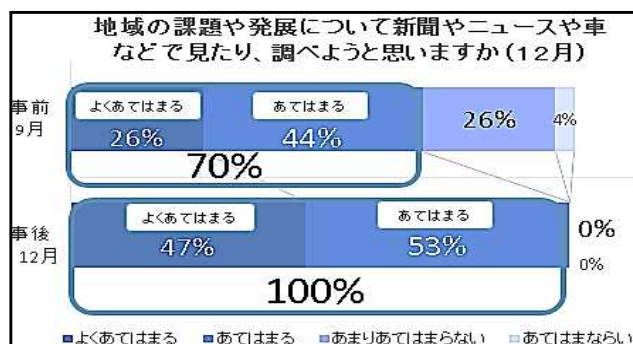


図27 探究に関する意識調査

図27の探究に関する意識調査では、事前調査の肯定的な意見が70%であったのに対し、事後調査では、全員(100%)の生徒が肯定的に回答している。また表5(エ)からは、地域についての関心が高まり、今後も地域について継続的に探究し、地域に主体的に参画していこうとする態度の表出が見られる。

これらのことから、単元を貫く課題を地域の課題とし、課題解決的な学習を通じた習得・活用・探求という学びの過程において、社会的な見方・考え方を働かせながら、情報を精査し既存の知識

と関連付けて課題について追究したり解決したりする学習活動は、思いや考えを広げたり発展させたり、新たにつくりだしたりして、「深い学び」の実現につながるということがわかった。

以上のことを総合すると、思考ツールを取り入れた課題解決的な学習を通すことで、「主体的・対話的で深い学び」が実現し、社会的な見方・考え方を働かせ、思考力・判断力・表現力等を育成することができると結論づけることができる。

## IX 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 課題解決的な学習において、思考ツールを活用して思考を可視化・構造化することで、物事を多面的・多角的に捉える思考の流れが確立され、根拠をもとに説明することができるようになり、社会的な思考力・判断力・表現力等を育成することができた。
- (2) 地域の地理的諸条件について、ICT 機器を活用し、双方向的な学習を行うことで、他者や思考の比較・関連ができ、自分やグループの考えを発展させたり新たにつくりだしたりする思考の相乗効果をつくりだし、互いの社会的な思考力・判断力・表現力等の育成につながった。
- (3) 課題解決的な学習において、単元を貫く課題を設定したり、地理的事象の視点を生かした考察や構想に向かう問いの工夫を行うことで、社会的な見方・考え方を効果的に働かせることができた。

### 2 課題

- (1) 一つの授業の中で、同じ思考ツールを複数回異なる活用をしたことで、思考の混乱を生じさせた生徒が見られ、つまづきのある生徒への配慮が不十分であった。
- (2) 地域情報を網羅的に収集・選択したり、地域人材の検討や調整等を行ったりする事務的作業に時間を要したことから、事前準備を含めた全体計画を立てる必要がある。



おわりに

漢字を知らなくても、単語や語句の意味がわからなくても、場所がわからなくても、ひらがなで入力・検索するとそれらの知識を獲得することができます。日進月歩の情報技術の進化は私たちの生活様式や在り方を激変させ、その依存度も年々増加しているように思えます。果たして30年前の日本において、《現在》を想定した人がどれほどいたでしょうか。そして、さらに30年後の《未来》も想像をはるかに超えた社会を迎えることでしょう。

このような著しい社会情勢の変化に対応し、未来社会を創造していく人材育成のために、今年度、学習指導要領が改訂されました。生きる力を育成する資質・能力を3つの柱に再整理し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて授業改善の推進が図られ、これからの教師の授業づくりに求められることとなります。

「未来社会が必要とする人材、求める人間像を育成する授業づくりのためにはどうしたら良いだろうか」を目指すことが私の研修のきっかけでした。目指す授業像に近づくために、新学習指導要領や解説、書籍などを研究を通して熟読できたこと、異校種の研究員と研修したり交流したことは、私の大きな財産になり、資質向上につながっていることと思います。

検証授業では、課題を必死に解決していこうとする眼差しや、友だちと学び合い、協力し、「できた」「わかった」「そうだね」と笑顔になり成長を感じる生徒をじっくり観察することができました。また、授業後の生徒アンケートや生徒感想を分析していく中で生徒の成長の証が認められたり、継続して探究していこうとする姿勢が見られたことは教師冥利につける瞬間でした。

今後はさらに研鑽を積み、生徒が成長できる授業づくりに励むとともに、研究で重ねた成果を周囲の先生方とともに共有し、広く教育に還元できるように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をいただきました長濱京子所長はじめ教育研究所の皆様、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石原昌英こども育成係長、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方々へ深く感謝申し上げます。

また、教育研究所での研修を薦めてくださった平良亮指導部長・神谷加代子教頭をはじめ、検証授業や意識調査など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砂川恵長校長、伊志嶺清教頭、同校の諸先生方、そして第46期長期研究員として半年間の研修をともに励んだ先生方に心より感謝申し上げます。

#### 【主な参考・引用文献】

- |  |       |
|--|-------|
| ・中学校学習指導要領 文部科学省                           | 2017年 |
| ・中学校学習指導要領解説 総則編 文部科学省                     | 2017年 |
| ・中学校学習指導要領解説 社会科編 文部科学省                    | 2017年 |
| ・「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 中学校編 小原友行 明治図書 | 2009年 |
| ・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 |
| ・「思考ツール」の授業 田村学・黒上晴夫 小学館                   | 2013年 |
| ・だれでもできる 社会科 学習問題づくりのマネジメント 北俊夫 文溪堂        | 2016年 |
| ・アクティブラーニングを位置づけた中学校社会科の授業プラン 小原友行 明治図書    | 2016年 |
| ・授業を磨く 田村学 東洋館出版社                          | 2015年 |