

その子らしく学ぶ

発刊に寄せて

本学教育学部は、今年度、創基 150 周年という大きな節目を迎えました。私たちはこの記念すべき年に、150 年の歴史を築いてきた原点に立ち返り、「教育の本質とは何か」を改めて問い直しております。そして、一歩先の未来を見据えた教員養成改革に取り組んでおります。

その中で、静岡大学教育学部附属静岡小学校の先生方が、日々子どもたちと真摯に向き合い、5 年間にわたり『その子らしく学ぶ』という研究主題のもと、実践と研究を積み重ねてこられました。附属静岡小学校における実践研究は、教育学部にとりましても、教育の本質を探究し、これからの教員養成の在り方を考える上で、かけがえのない知見を提供してくださっております。

令和 3 年の中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」では、全ての子どもたちの可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が提唱されました。また、令和 5 年に策定された第 4 期教育振興基本計画では、「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が基本コンセプトとして掲げられ、VUCA 時代と呼ばれる予測困難な社会において、子どもたち一人ひとりが持続的な幸福を実現することが教育の重要な目標とされています。OECD の「ラーニング・コンパス 2030」においても、個人と社会のウェルビーイングが私たちの望む未来の目的地として位置づけられ、学力だけでなく、非認知能力を含めた多面的な成長を支えることの重要性が世界的に認識されています。

『その子らしく学ぶ』研究は、こうした教育の方向性と深く呼応するものです。この 5 年間の研究を通じて、子どもたちが対象と自分自身を結びつけながら学びを進める中で生じる「心の動きを伴う経験」に着目し、教科学習において、知識や技能の習得だけでなく、誠実性、共感性、粘り強さといった人間性の涵養につながる経験を一体的に積み重ねていることを明らかにしておられます。これは、国が目指すウェルビーイングの向上、非認知能力を含めた資質・能力の育成そのものであり、個別最適な学びと協働的な学びの具体的な姿でも

あります。

創基 150 周年を迎えた本学教育学部が「教育の本質」を問い直す中で、「まず子供ありき」という教育観のもと、目の前の子ども一人ひとりに真摯に向き合い続けてきたこと。これこそが、まさに教育の原点であり、未来への道筋を示すものであると確信しております。

AI やデジタル技術が急速に発展し、社会が加速度的に変化する中で、子どもたちには予測できない未来を自ら切り拓く力が求められています。その力の根幹にあるのは、その子ならではの見方や考え方、価値観、そして学びのプロセスで育まれる人間性です。

本研究の成果を通じて、子どもという存在のもつ可能性と、これからの時代に求められる教育の本質について、深く考え、学び合う機会となることを願っております。

令和 8 年 3 月

静岡大学教育学部長 鎌塚 優子

まえがき 『その子らしく学ぶ』 ことの先には

誤解を恐れず述べるならば『その子らしく学ぶ』の先には何が見えるかと問われれば私は「分からない」と答えてしまう。しかし「いろんなことはあるだろうけど、きっと素晴らしい人間になりえるはず」とも答えてしまう。ある意味、未知数にかけるといえるか、その子自身の個性ととことん付き合うというか……世の中の基準（勉強ができるとか、裕福になったとか、出世したとか）と比べると少し異なる姿が見えてしまうのである。

一つだけ確かなことは、本研究『その子らしく学ぶ』は、教師の自らへの厳しさが要求される研究内容であるという事である。先の述べた基準（この子は頭がいいとか、成績が優秀だとか、どういう家庭の子かとか）だけで子どもを判断するのではなく、一人の人間として共に付き合いを重ね、時に踏ん張ってきっと素晴らしくなるという姿勢で子どもを見なければならぬ。また『その子らしく学ぶ』の空間には、本当に心を通わせる他者の存在が不可欠である。権威者としての教師ではなく、本当に心を通わせる他者として私たちは存在しなければならない。子どもたちの支えとしての教師、自分を生かそうともがいていることを認めてあげる教師……そういう存在にならねばならない。本研究は、教師と子どもの関係性が大きく左右する研究なのである。

本書発刊で本研究は一応の終止符を打つ。しかし、今後も子どもにとってよりよい学びの場を保障するために、教師一人ひとりが自ら問い直しを続け、研究を推進していく所存である。ぜひ、本書をご活用いただき忌憚のないご批判・ご意見をいただければ幸いである。

最後に、私たちの教育研究に対して、たえず本質的な問い直しをしてくださった村山功先生、鹿毛雅治先生、小林宏己先生に心からお礼を申し上げたい。

令和8年3月

静岡大学教育学部附属静岡小学校 校長 高木 勝利

もくじ

発刊によせて 2

まえがき 4

第1章 『その子らしく学ぶ』 研究の全体像
研究部長 水嶋 俊介 10

第2章

〈各教科における『その子らしく学ぶ』〉

国語科

…… 27

実践1 5年 「生きる」を読むー命がねがい求めるものー

柴田 将弥 …… 30

実践2 5年 推し活！～生きるすばらしさを伝えてくれる登場人物たち～

青山 千秋 …… 34

実践3 6年 私の見る世界ー読書生活を考えるー

柴田 将弥 …… 38

社会科

…… 43

実践1 4年 南海トラフ地震から、命をどのように守る？

飯塚 亮太 …… 46

実践2 5年 スマート農業で拓く AI と人の未来

坂井 遥 …… 51

算数科

…… 59

実践1 4年 囲んで！比べて！どっちが広い？

渡邊 賢人 …… 64

実践2 3年 何点としてみる？

田中 泰慈 …… 68

理科

…… 75

実践1 3年 わたしのロケット、ゴムの力で遠くまで

亀山 慎二 …… 77

実践2 5年 もっととれる！？～電磁石クレーンゲーム～

相馬 一允 …… 81

実践3 4年 なぜ飛ぶの？見えない力を見つめよう

後藤 大紀 …… 85

生活科 91

実践 1 2年 つくろう！ゴムパワーランド 住田 亮 93

実践 2 1年 わたしは おてつだいマスター 吉田 健人 98

音楽科 107

実践 1 6年 いろいろな音のひびきを味わおう 110

実践 2 6年 みんなでつくる『あゆみ SONG』 山村 光稀 113

実践 3 1年 うたで『さんぽ』にでかけよう 渡邊 莉加 117

家庭科 123

実践 1 6年 笑顔あふれる献立をつくろう 126

実践 2 6年 ピカピカ掃除で快適に 村松 育実 131

図工科 137

実践 1 3年 かわる かわる 渡邊 翔太 139

実践 2 2年 ふわもち ペったん なにがうまれる？ 下出 菜摘 145

体育科 153

実践 1 2年 どう動く！どう繋ぐ！つながりスラッシュフロアボール
茂津目 遼 156

実践 2 5年 ハイ！ハイ！High ジャンプ！ 赤淵 航史 159

実践 3 6年 攻防一体 360 ～C スパイクボール～
河野 優人 163

あとがき 170

第1章

その子らしく学ぶ 研究の全体像



第1章 『その子らしく学ぶ』研究の全体像

1 はじめに

静岡大学教育学部附属静岡小学校では、長きにわたり子どもを中心に据えた教育研究が脈々と紡がれてきた。それは、子どもをとりまく環境や時代がいかに変化しようとも、教育は常に目の前にいる一人ひとりの「その子」のためのものであり、その理論の起点もまた、目の前の「その子」の姿にあるべきという理念に基づくものである。

本校の教育研究は、教師が1名ないし2名の抽出児をおき、その子を中心に子どもの学びをつぶさにみとり分析していく質的研究法をとっていることが特色である。上田（1986）は、抽出児を置く意義について「その子らをよく見、理解することによって、他の多くの子をしっかりとらえようとするためである。

（中略）抽出児を用いることのもっとも重要な目的は、子どもたちを深く把握すること以上に、教師の子どもへの理解を、いや人間理解そのものを変革することにある」と述べている。本校の教育研究の根底にも、教師自身が目の前の子どもと真摯に向き合い、その純粋な学びの姿から、子どもという存在がもつ可能性やそのすばらしさに迫っていこうという子ども理解、人間理解の姿勢がある。

本書では、5年間にわたる研究主題『その子らしく学ぶ』の足跡を辿りながら、私たちが見出してきた『その子らしく学ぶ』の価値を、魅力あふれる子どもの姿を通して詳述していくこととする。

2 研究主題『その子らしく学ぶ』はこうして生まれた

（1）本校の教育観から

その子がその子らしく生き、彩りあふれる自分や豊かで幸せな未来を、自らつくってほしい。私たちは子ども一人ひとりにそのような願いをもち、学校という場においてあらためて、子どもがその子らしさを輝かせながら学ぶ姿を支えたいと考えている。

私たちは「まず子どもありき」という教育観のもと「子どもは自らの内に伸びようとする芽をもっている」という子ども観に立ち「とらえ・願い・かかわる」ことこそが、子どものもつ芽を支えるための教師の役割であると考えている。その出発点となる「とらえ」は、基礎的・基本的な知識・技能をいかに身につけているか、教科の見方・考え方を働かせているかということだけではなく、その子がいまをどのように生きているか、というその子ならではの見方や考え方、感じ方、価値観までももみていくことである。そして「願い」とは、「とらえ」をもとにその子の人間的な成長を思い描くこと。「かかわる」とは、その「願い」の実現のために必要と思われることを具体として為すことである。

子ども一人ひとりがその子らしさを表出しながら学び、その子らしさを磨いていく営みは、その子の「とらえ」に基づくことで実現する、私たちの目指す教育である。目の前の子どもと共につくる二つとない授業にこそ、真の学びが生まれるのだと考えている。

（２）前研究『夢中になる』で得られた知見から

このような教育観のもと、私たちは前研究『夢中になる』において「〇〇したい」の先にあるその子の目的に着目し、実践における子どものあらわれを分析してきた。その結果、子どもは『夢中になる』ことでその子の見方や考え方を働かせながら学び、その過程において、深い理解や新たな気づきを得て自分の考えや他者の考えを捉え直し、更なる気づきを得ていくことが明らかになった。また、たとえばはっきりとした変容が見られなくても『夢中になる』子どもは、その子の成長につながる様々な経験をしていることが分かった。

『夢中になる』対象やタイミング、プロセスは当然子どもによって違いがあるものの、授業という場においては、あることをきっかけとしてそれらの夢中が影響し合う。そして、子どもは「その子らしさ」を露わにしながら語り合ったり表現し合ったりし、熱を帯びていった。私たちは『夢中になる』を追究していく中で、子どもがもつ可能性にあらためて感動し、そのような子どもを支

えていく教師の在り方を考え続け、教師自身も自らを磨き続けることの必要性を切に感じたのである。

（３）新研究主題「その子らしく学ぶ（仮）」の可能性や価値の模索

新研究主題を立ち上げるにあたり、私たちは前研究『夢中になる』で得られた知見を継承しつつ、あらためて全教員で目の前の子どもの姿を見つめ、その姿から新研究主題設定の示唆を得ようと決意した。そこで、令和４年１月に大研Ⅰ、６年国語科【生き方を見つめよう】（『空中ブランコ乗りのキキ』別役実作）の実践を行い、抽出児の学びを追うこととした。本実践における抽出児は、夢中になって学ぶ中で中心人物の心情に対する解釈を自分のもつ価値観と照らし合わせながらつくり出し、他者と関わる中で様々な視点や価値観にふれ、解釈し直していった。私たちは、このような「その子らしさ」があふれる姿に魅力を感じるとともに、その姿の背景や子どもの内面に寄り添った研究を一層大切にしていきたいと強く考えるようになった。また、本実践では授業者がその子のいまを「とらえ」、その子の生き方にまでつながるような「願い」をもち「その子らしく学ぶ」多様な道筋を保障する手立て等の「かかわり」をしていったことで、抽出児の「その子らしさ」があふれるあらわれを支えていた。

以上のことから、私たちは新研究主題「その子らしく学ぶ（仮）」を設定し、目の前の子どもと真摯に向き合い「その子らしく学ぶ」子どもを支えていくことで、子どもという存在のもつ可能性や在るべき教育の原理を追究する研究を進めていきたいと考えた。同時に、これまで私たちが大切にしてきた教育観にあらためて向き合い、その観を常に問い直しながら子どもをとらえていくことに、より一層注力していく必要があると考えた。なぜなら、この教育観こそ「その子らしく学ぶ」を支えるために欠くことのできないものであり、教師自身が絶えず研鑽を積む必要のあるものだと思えるからである。

私たちは、まず「その子らしく学ぶ」という言葉のもつ可能性について広く捉え、研究主題として設定する価値について吟味していく必要があると考えた。

「その子らしく学ぶ」とは、子どものどのような姿なのか。そのような姿はどのような場面でみられていくのか。「その子らしく学ぶ」ことはその子にとってどのような価値があるのか。「その子らしく学ぶ」ことに注目していくことで、私たち教師にとってどのようなよさがあるのか。各教科における「その子らしく学ぶ」とはどのようなものなのか。その視点や切り口は様々である。そこにこそ「その子らしく学ぶ」の可能性が秘められていると私たちは考えた。ゆえに、本研究に携わる一人ひとりが行う実践の中で「その子らしく学ぶ」子どもの姿を様々な視点や切り口で分析していく。その過程で「その子らしく学ぶ」を研究主題として置くことの可能性や価値を吟味し、1年をかけて新研究主題を確定させることにした。

（４）研究主題『その子らしく学ぶ』の確定へ

先述の通り、研究1年次は新研究主題「その子らしく学ぶ（仮）」と置き「その子らしく学ぶ」という言葉のもつ可能性を広く捉え、研究主題として設定する価値について吟味するべく授業実践を行った。令和4年6月に行った大研Ⅱ、6年体育科【どう拾って、どう落とす？ ～キンボール～】(E ボール運動 イネット型ゲーム)では、抽出児の学びのプロセスを追い「その子らしく学ぶ」姿を見つめていく中で、その子には、その子の価値観、見方や考え方などの、その子の背景にあるもの、その子をかたちづくるものなどが「その子らしさ」として存在し、それらが自然とにじみ出たり、それらを発揮したりしながら、子どもは対象にはたらきかけ、目的に向かって前進していくことが分かった。このような姿を追う中で「その子らしく学ぶ」子どもは、授業において、目の前の材や事象などの対象を、自分自身と結びつけ、意味付けながら学んでいくことが明らかになった。そして、学びを自分のものにしていく中で得るものや、学びのプロセス自体が「その子らしさ」としてその子に還っていくと考えた。

このように「その子らしく学ぶ」ことで「その子らしさ」が広がったり深まったりすることが「その子らしく学ぶ」子どもにとっての可能性として挙げら

れた。また「その子らしく学ぶ」に目を向けることで、教師自身の子どもの「とらえ」が磨かれ、より子どもを支えることができるという可能性も見えてきた。

(図1)

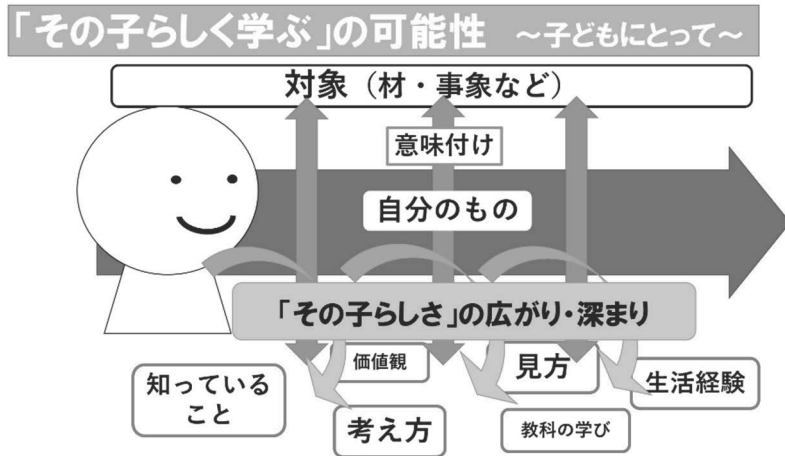


図1 「その子らしく学ぶ」子どもにとっての可能性 ※研究1年次作成

さらに「その子らしく学ぶ」に着目することで「その子がどのように学んでいくか」といったプロセスに、より目を向けられることや、その先に教科的な学びや人間性につながる学びを見出せる可能性も見えてきた。加えて、前研究『夢中になる』が、子どもの目的に着目していくという特長をもったものであったことに対し研究主題「その子らしく学ぶ」では、子どもの学びのプロセスをさらに広く追うことができるという可能性も見えてきた。

これらのことから『その子らしく学ぶ』を研究主題として確定し、研究を進めていく価値は十分にあるという結論を得た。ここによりやく、新たな研究主題が産声をあげたのである。

研究主題 『その子らしく学ぶ』

3 研究主題『その子らしく学ぶ』のあゆみ

研究1年次の授業実践を通して、各教科部が考える『その子らしく学ぶ』の具体も徐々に明らかになってきた。それらは、各教科部が魅力を感じている子どもの姿であり、目の前の子どもに願う姿や、実践における子どもの学びの姿を価値付けたものである。その後の研究において、私たちはこのような姿を支えるとともに、そのような学びを保障することの「子どもにとってのよさ」を明らかにしていきたいと考えた。

私たちは「元来、子どもはその子ならではの学びをしている」と信じ、研究を進めてきた。そのような子どもの学びのプロセスをまるごととらえながらも、子どもを支え「子どもにとってのよさ」を追究していくために、私たちが目を向けていく『その子らしく学ぶ』を全体で共有することの必要性を感じた。そこで、各教科部が考える『その子らしく学ぶ』を共有し、以下の通り共通の見方として置くこととした。

私たちが目を向けていく『その子らしく学ぶ』

その子が、自分と対象とを結びつけながら進んでいく

(1) 「その子が、自分と対象とを結びつけながら進んでいく」という共通の見方での分析と考察

研究2年次の始め、令和5年1月に大研Ⅰ、5年算数科【ジャンケン×算数～何を出せば勝てるかな?～】(帯グラフと円グラフ)の実践を行った。本実践では、算数科の授業における子どものあらわれを、研究1年次においた共通の見方で見つめ、分析することを通して『その子らしく学ぶ』の可能性を確かなものにしたり広げたりしたいと考えた。また、共通の見方としておいた「その子が、自分と対象とを結びつけながら進んでいく」が、研究を進めていく上での視点となり得るかを検証していきたいと考えた。

本実践における2名の抽出児の学びのプロセスを分析し議論を深める中で、

同じ時間・同じ空間を共有し、同じ授業に向かう子どもであっても、子どもの進む道筋は一人ひとり、確かに違っていることを見出すことができた。このような子どもの学びが明確に見えてくることそのものにも大きな価値があると私たちは考えた。また、子どもの学びのプロセスを追う中で、私たちが注目する子どもの姿に重なりも見られた。そこに注目することで『その子らしく学ぶ』の価値をより見出せるのではないかと考えた。そして、これらのことから「その子が、自分と対象とを結びつけながら進んでいく」という見方が研究を進めていく上での視点として有効であることがあらためて確認された。

このような実践と議論を経て『その子らしく学ぶ』の可能性をより広く、深く探り、その価値を見出すべく、令和5年5月に大研Ⅱ、4年社会科【汽笛よ再び ～大井川鐵道がつなぐもの～】（わたしたちの県のまちづくり）の実践を行った。本実践における抽出児の学びのプロセスを追い、分析と議論を重ねていく中で、私たちは以下のことを価値や可能性として見出すに至った。

- 『その子らしく学ぶ』子どもの「うまくいかなさ」に目を向けていくことは、その子の学びを顕在化したものとして捉えられるようになる
- 対象となる人と出会い、心の動きを伴うような経験することは「その子らしさ」に還っていき『その子らしく学ぶ』をより豊かなものにするのではないか
- 子ども一人ひとりが「自分の見方」を十分に働かせることで、その教科における学びの獲得が保障されるのではないか

そこで、各教科部における実践においても、「その子が、自分と対象とを結びつけながら進んでいく」という共通の見方で子どもの学びのプロセスを追い、見えてきたことを共有した。そして『その子らしく学ぶ』子どもは「その子らしさ」を表出し、自分と対象とを結びつけながら進んでいく中で「うまくいかなさ」などのその子ならではの状況[※]と向き合っていることが見えてきた。

状況と向き合う子どもは「自分の見方」を十分に働かせ、自分と対象との結

びつきを強くしていく。このようなプロセスの中に生じる「心の動き」がきっかけとなり、その子の思考や言動に変容が起こる。この一連のプロセス（以下、「心の動きを伴う経験」とする）に目を向けることは、その子の学びをより詳しくとらえることにつながるとともに、私たち教師がもつ『子どもが学ぶ』とは、どういうことなのか」という問いにも一定の解を示すものになると考えた。（図2）また、こうした「心の動きを伴う経験」は「その子らしさ」に還っていき『その子らしく学ぶ』をより豊かにするのではないかという可能性も見えてきた。

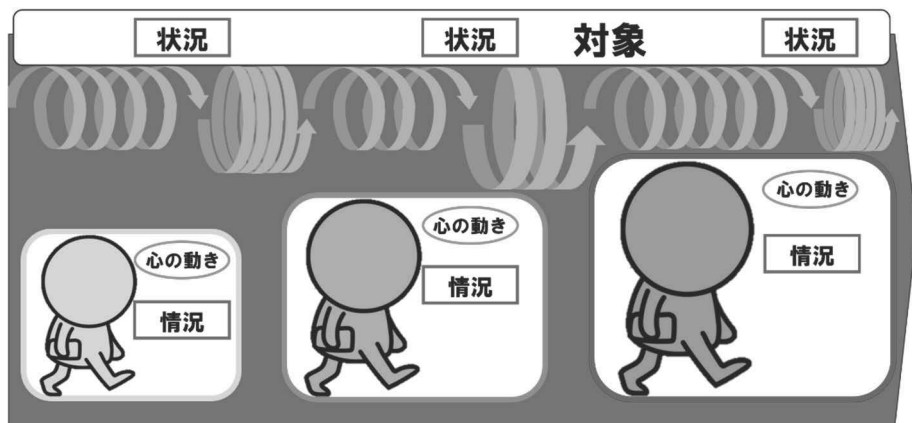


図2 『子どもが学ぶ』という営み

※複数の子どもに共通している「状況」が、その子が対象と結びつく中で生まれる「その子らしさ」によって、その子ならではのものとなっている場合に「情況」と表現している。

（２）「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」という視点をもって、 子どもの学びのプロセスをよりつぶさに見ていく

前項で述べたことを踏まえ、研究３年次は「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」という視点をもって、子どもの学びのプロセスをよりつぶさに見ていくこととした。

令和6年1月に行った大研Ⅰ、1年生活科【スティックでステキな遊び場づくり】(自然や物を使った遊び)の実践では、生活科の授業における『その子らしく学ぶ』子どもの「心の動きを伴う経験」を視点に分析していき、その経験によって「その子に還るもの」があるのかを考察していくこととした。2名の抽出児の学びのプロセスを追っていくと、対象を取り巻く「環境」や「事実」、つまり教室内に発生する様々な「状況」は、その子と対象とが結びつく中で、その子の見方や考え方、価値観などの「その子らしさ」によって「状況」となることが見えてきた。このように『その子らしく学ぶ』子どもの「心の動きを伴う経験」に着目していくと「心の動き」は確かに「その子らしさ」に起因しており「心の動き」のつながりを見つめていくと、空間への認識の広がりや他者理解の促進などが「その子に還るもの」として見出すことができた。ここから「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」を研究の視点としていくことは、本研究をより価値あるものに前進させていくと考えた。

そこで、令和6年6月に大研Ⅱ、5年国語科【『生きる』を読む 一命がねがい求めるもの-】(『キツネとねがいごと』カトリーン・シェーラー作 西村書店)の実践を行い、2名の抽出児を中心に子どもの学びのプロセスをさらに見つめていった。本実践において、2名の抽出児は自分と様々な対象とを結びつけながら進んでいく中で、対象がもつ魅力や他者の解釈・価値観に対するズレがあるという状況と出合った。その状況はその子がもつ背景や、見方や考え方などの「その子らしさ」によって認知され、その子ならではの状況となった。例えば「他者とのズレがある」という状況は、ある子どもにとっては「自身の解釈を確かなものとするために解消しなければならないことがある」という状況となり、不安や困惑、切実感のような心の動きが生まれた。そういった「心の動き」の先には、その子と対象との結びつきの変化や、思考の変容といった、その子の学びがさらに進んでいく様子が見られた。このように「心の動きを伴う経験」の具体が明らかになり、その先にはその子ならではの学びがあることが見えてきた。(図4)

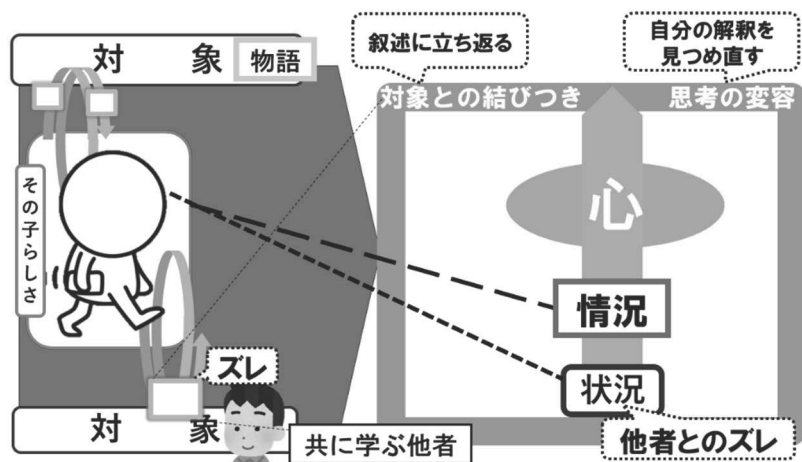


図4 本実践における「心の動きを伴う経験」の具体

以上を踏まえ「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」を視点に、各教科部においても実践を行った。結果、子どもの学びについて以下のようなことが見出された。

- (ア) 『その子らしく学ぶ』子どもは「教科の学び」をよりその子の学びとして豊かなものにしていく
- (イ) 子どもが『その子らしく学ぶ』ことは、他者の『その子らしく学ぶ』に影響する
- (ウ) 『その子らしく学ぶ』中に見られるその子ならではの多様な学びが、その子の中でどのように関わっているかに目を向けていくことは、『その子らしく学ぶ』ことの、子どもにとってのよさをさらに見出すことにつながるのではないかと

このように「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」を視点として子どもの学びのプロセスを追っていくと、その子ならではの学びがより詳らかになってきた。例えば、先に述べた国語の実践では、同じ物語を読み、学級と

して共通の問いをもって進んできた子どもであっても、ある子は共に学ぶ他者との解釈のズレを感じる経験を通して場面や言葉の解釈を変容させ、ある子は心情解釈や自身の人生観をも見つめ直すことを通して、物語の解釈を深いものにしていった。このように、同じ「教科の学び」をしていても、その子にとって学びが意味するものは異なっていることが分かった。心が動き、その子と対象との結びつきが強まったり思考の変容が起きたりしながら進んでいくことで、その子の学びは豊かなものになっていくことが見えてきた。

（３）「人間性の涵養につながる経験」と教科の目標や内容等の習得との関連・関係の具体を探る

前項（ア）のように、その子の学びが豊かなものになっていくプロセスに目を向けると、（ウ）に挙げるような、その子ならではの多様な学びが存在していることが可能性として見えてきた。例えば、教科の特性に含みきれないような、目的に向かう誠実性、他者に対する共感性、自己調整や粘り強さといった力を働かせながら学び進めていく「人間性の涵養」につながる学びもその一つである。私たちは「教科の学び」に目を向けるとともに「人間性の涵養」にも様々な可能性を感じ、研究の視点として生かすことの意義について議論を深めた。こういった多様な学びの具体を探るため、研究４年次の始めとして、令和７年１月に大研Ⅰ、６年体育科【いかに攻め切るか？いかに守り切るか？～ネオホッケー～】（Ｅ ボール運動 ゴール型）の実践を行った。そして２名の抽出児を設定し、体育科の授業における『その子らしく学ぶ』子どもの多様な学びを広く、そして深く見とり、学びと学びの関連性について目を向けていくこととした。

本実践における２名の抽出児の学びのプロセスを見つめていくと、そこには一律的に教科学習をしているのではなく「人間性の涵養につながる経験」を一体としている子どもの姿があった。そして、そのような姿に、私たちはその子ならではの学びの豊かさを見出してきた。また「人間性の涵養につながる経験」

には「その子らしさ」に含まれる非認知的な力などが紐づいていることが見えてきた。そこに『その子らしく学ぶ』その子をより豊かにする可能性があるのではないかと考えた。

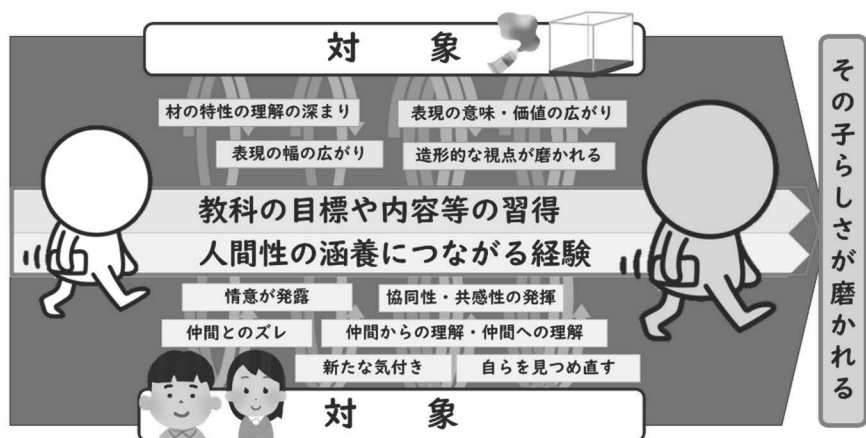
そこで研究4年次では「授業という営みの中にある『人間性の涵養につながる経験』は、教科の目標や内容等の習得とどのように関連・関係しているのか」を視点とすることで『その子らしく学ぶ』をより価値あるものに前進させていけるのではないかと考えた。

令和7年6月に行った大研Ⅱ、3年図画工作科【かわる かわる】(A表現(1)ア造形遊び)の実践では、2名の抽出児の姿を中心に学びのプロセスを分析していった。その中で材や共に表現活動に向かう仲間の存在など、様々な対象と結びつき、教科の目標や内容等を習得しながら「人間性の涵養につながる経験」を一体としている子どもの姿と、その具体があらためて見えてきた。

子どもは、自分と対象とをくり返し結びつける中で、材の特性についての理解を深めたり、自分なりの表現の意味や価値を見出したりしていった。こうした表現活動をつなげていくことで、造形的な視点が磨かれ、表現の幅も広がっていくことが見えてきた。私たちはこれを、図画工作科という教科の目標や内容等の習得につながる姿であるととらえた。さらに、子どもは単に一人で学び進めているのではなく、表現活動をつなげ、造形的な視点を磨き、表現の幅をも広げていく最中にも周囲の仲間と関わりながら表現活動に向かっていることが分かった。その過程で仲間とのズレを感じ、情意を発露させつつも協同性や共感性を発揮し、仲間からの理解を得たり、自らも仲間への理解を深めたりした。そして新たな気づきを得ることや、自らを見つめ直すことに至った。こうした経験は、その子自身の「人間性の涵養につながる経験」としてとらえることができる。

このようにして、教科の目標や内容等の習得と「人間性の涵養につながる経験」を一体としていく中で「その子らしさ」がより磨かれていくということが明らかとなった。私たちはそれが『その子らしく学ぶ』の価値につながるもの

そして、各教科を通して「人間性の涵養につながる経験」を積み重ねていく子どもを支えることで「その子らしさ」がより磨かれ、ひいてはその子のより豊かな人格形成につながっていくであろうと考えた。(図5)



以上を踏まえ『その子らしく学ぶ』研究をさらに深め、その価値をより明らかにしていくために、2名の抽出児の姿を中心に増えてきたことを根拠にしながら「人間性の涵養につながる経験」とはどのようなものであるか考察した。さらに、各教科においても共通の視点とすることができるよう、以下のように定義した。

対象との結びつきによって、その子の中に生じる情動をもとに、その子ならではの情意や思考をめぐらせ、判断をくり返す中で、新たな気づきを得たり、自らを見つめ直したりする経験

この定義に基づき、私たちは各教科の授業実践を通して、教科の目標や内容等の習得と「人間性の涵養につながる経験」を一体とする子どもの姿を見つめた。そして、そこから見えてきたことをもとに議論を重ね、各教科においても先述の定義は通用するものであると確認された。

また、上記のような子どもの姿は、私たちが漠然と捉えていた「学び」を詳らかにするものであった。これは予てより抱いていた『子どもが学ぶ』とは、
「どういうことか」という問いに対する解をより明快にしていくことにつながった。ここから、私たちは子どもにとっての真の「学び」を以下のように整理した。

真の「学び」とは、単なる知識や技能の習得といった測定可能なものだけでなく、自分と対象とを結びつけながら進んでいく中での発揮された非認知的な力や人間的成長そのものまでをも含むものである。それはすなわち、自身で構築していったプロセスと創造した知の一体であるといえる。

4 『その子らしく学ぶ』研究を通して明らかになったこと

以下は、これまでの研究の歩みと、その中で見出されてきたことを基に『その子らしく学ぶ』の価値を子どもと教師の視点から整理したものである。

子どもにとっての価値

『その子らしく学ぶ』子どもは、教科の目標や内容等の習得と「人間性の涵養につながる経験」を一体としながら「その子らしさ」を色濃くしていく。こうした子どもは、自ずと真の「学び」を積み重ねていき、ひいてはそれが豊かな人格形成につながっていく。

そもそも、日々の授業は誰のために、そして何のために行われるのだろうか。それは間違いなく、学びの主体である一人ひとりの「その子」のためのものであり、その目的は「その子」の豊かな人格形成にあるはずである。『その子らし

く学ぶ』研究を通して見出した子どもにとっての価値は、まさに子どもが学ぶという営みそのものの奥深さや崇高さを証明するものであるといえる。

教師にとっての価値

『その子らしく学ぶ』子どもを支えようとする過程で、一人ひとりの「その子」をより深く、立体的にとらえようとする見方が磨かれる。単に子どものあらわれや学びの傾向を表面的に把握するのではなく、その子の内面に迫るような姿勢で一人ひとりととらえることで、その子への切実な願いをもつことができる。そして初めて、目の前のその子へのかかわりを有効なものにすることができる。

これは、まさに子どもにかかわる上で大切にしたい不変の構えであるともいえるだろう。また、脈々と受け継がれてきた本校の教育観にあらためて向き合い、その大切さを問い直すことにつながるものであったといえよう。

5 おわりに

私たちは今、日々の授業において『その子らしく学ぶ』子どもを支えていくことが、子どもの真の「学び」につながり、ひいては一人ひとりの子どもの豊かな人格形成につながっていくと確信している。

第2章では、各教科における『その子らしく学ぶ』について「人間性の涵養につながる経験」に着目した具体的な子どもの姿をもとに論じていく。そこに記されるものは、実に伸びやかに生きる子どもと、その子に真摯に向き合い続ける教師とが織りなすかけがえのない営みである。

是非、ご一読いただき『その子らしく学ぶ』子どもと教師にとっての価値とともに考えていく一助になれば幸いである。

引用・参考文献

上田薫（1986）人間の生きている授業 黎明書房、3.

第2章

各教科における その子らしく学ぶ



国語科



教科主張

国語科の本質

「言葉」は、使い手の映し鏡である。なぜなら、その人の内界から生み出され、選び取り、外界へ発信するそのプロセスは個人特有のものであるからだ。また、同じ言葉を見つめても、言葉の印象や捉えは共通の定義として存在する一定の範囲の中で個人の想像に委ねられているのである。他者とのコミュニティの中で生活する私たちにとって「言葉」は、「よりよく生きる」ために生み出された欠かせないものであり、即ち、その「言葉の力」によって私たちは世界とつながっている。つまり国語科という教科は、子どもの「言葉の力」を磨くことによって、その使い手自身を磨いているのである。

子どもは自身を取り巻く環境と関わることで「自分の思いを分かち合いたい」「みんなのことを分かち合いたい」「周りのことを知りたい」といった思いを抱く。そうしてその子の中に自身の言葉に対する願いを芽吹かせる。そうした願いをもって言葉に出合った子どもは「言葉による見方・考え方」を発揮し、自らの言葉を使って考えを言語化していく。その子の内から紡ぎ出された考え（以後「解釈」）には、その子らしさが映し出されている。そして、その解釈を他者と語り合うことで、「言葉による見方・考え方」を広げながら解釈し直し、言葉の概念を広げたり確かにしたりすることで言語感覚を磨いていく。

国語科における学びの営み、即ち、言葉と出会い、解釈し、他者と語り合い、言語感覚を磨くというサイクルをくり返すことは、子どもの「言葉の力」を培うとともに、自分らしさを磨いていく。小学校段階でこうした経験を積み重ねることは、生涯にわたって自分らしさで彩られた豊かな人生を創生していくための確かな基盤となり、これこそまさに国語科の本質だと考えている。

国語科の考える『その子らしく学ぶ』とは～人間性の涵養につながる経験～

私たち国語科部は、「その子らしさ」には「ものの見方」が包含されていると考えている。「ものの見方」は内面にある背景知識や価値観、感性・情緒などと

その子のもつ言葉が結びつくことでかたちづくられ、立場や状況など、外的な要素である周りの環境による影響も受ける。

子どもは解釈の対象となる言葉と出会うと、自らの「ものの見方」を通して、共感や違和感から自分の思いをもち、表したくなる。言葉に対し自分なりに解釈した子どもは、他者と交流する中で、他者の解釈との間に生じた重なりで共感したり、ズレに違和感を抱いたりする。そして、他者にその根拠を聞くことで、その言葉をどのように解釈したのかを理解しようと捉え直す。その際、子どもは、言葉を介して他者の「ものの見方」を感じたり、受け止めたりしながら、「言葉による見方・考え方」を広げていく。このように子どもは、自身の言葉に対する願いをもち、「言葉による見方・考え方」を発揮しながらその子の「ものの見方」で言葉を解釈していく。

さらに、授業という営みの中で「言葉による見方・考え方」を働かせる対象と出合った子どもは、自身の感覚と言語化能力のギャップから切実な「学習目的」を創出する。この内発的な目的を達成するために、子どもは独自のプロセスを辿りながら自律的に学びを進めたいと願う。その子ならではの学びが保障された空間では、子どもは自走する学びを展開し、その先で自身の到達点や学び進めてきたプロセスの是非を確かめたいという欲求を自然と抱くようになる。その際行われる他者との関わりは、自身の学習プロセスや成果を客観的に捉え、価値付けるための重要な参照点として機能する。それは、単なる解釈の交流を超え、互いの位置関係を確認し、それぞれの学びをメタ認知的に価値付ける高度な活動へとつながっていく。

このように自ら試行錯誤しながら歩んだ過程と、そこで得た知とが一体となってこそ、真の「学び」といえるだろう。それは一過性のものではなく、日常生活や未来のあらゆる場面でその人を支える礎となるはずである。自らを肯定し、生きた学びを重ねていく営みは、未来における可能性を広げ、困難を乗り越える力となる。それは、その人をその人たらしめる「個性」をかたちづくっていくことにつながり、こうした姿を『その子らしく学ぶ』姿と考えている。

実践1 『『生きる』を読む-命がねがい求めるもの-』（5年）

（『キツネとねがいごと』カトリーン・シェラー 作）



指導案

【単元構想の意図】

本学級の子どもは知的好奇心が高く、積極的な表出が少ない子どもであっても、振り返りの記述等から思いをもって学びに臨んでいることが分かる。また、友達の考えを大切にしようとする側面も見られる。話し合いにおいては思いがぶつかることは少なく、新たに考えを練り合うことよりも誰かの考えを採択することが多い。平和的に見える一方で、自分を守るために、ある一定の部分から「分かり合えない」という前提に立ち、物事を見ているようにも感じられる。相手を尊重し、思いのぶつかりがあまり起きないように見えるのも「思いは違うもので重なるわけではない」という意識が根底にあるのかもしれない。

本単元では『キツネとねがいごと』を扱う。年老いたキツネが魔法を使える不思議なイタチと出会って得た「他者を木から離れられなくする」力を死神に対して使うことで、永遠の命を手に入れる物語である。永遠に生きられるよるこびを感じていたキツネであったが、結末では自ら死神を木から解放つ最期を迎える。これまで子どもが出合った「死」を扱う物語とは異なり、中心人物が自ら「死」を迎え入れるのである。この心情の変容の背景を解釈するための手掛かりとなる要素が文中に多くある。【登場人物】や【会話や行動】、【時間】などのこれまで読み進める際に視点としてきたものだけでなく、画家である筆者の豊かな挿絵も子どもの解釈の一助となると考えた。

キツネの「死」を通して、生活の中で意識することが少ない「生きる」という抽象的な言葉を考えていく。抽象的かつ日常的に意識を強く働かせていない言葉だからこそ、その子の中で結びつけられる経験を模索し、解釈しようとするだろう。33人の子どもがそれぞれの経験から生み出す「キツネが『生きる』」ことへの解釈を交わすことで、抽象的な言葉を捉え直すとともに、他者との解釈の違いを捉え、異なる思いを交わし合うことのよさを感じてほしいと願った。

【単元の実際の流れ】

第①時、『キツネとねがいごと』に出合った子どもは物語の結末に対して不満感を抱いた。キツネの死期に対する選択に着目する子もいれば、死を迎える結末部分に感じられる温かみに違和感をもつ子もいた。子どもは、物語の展開を解釈するために人物像や設定を捉えていく必要感を覚え、第②時では人物関係図を作成することにした。これを経た子どもは、関心を場面の展開の中へと推移させ「キツネにとっての『生きる』とは」という議論へ収斂していく。抽象的な議論の論点を共通の叙述に置き「キツネが『うちのリンゴの…』とねがったのはなぜか」「奥さんが死んでしまったとき、死神をはなさなかったのはなぜか」「年おいたキツネの心がすうとかるくなったのはなぜか」という3つの問いをもって物語と対峙していくことにした。

単元中盤、子どもはキツネの他者に対する捉えや「死」に対する心情を、自身の「ものの見方」のフィルターを通して解釈していった。その中で、気に入らない他者を排除しようとしたり、自分の利益を優先しようとしたりする自己中心的ともとれるキツネの人物像を解釈していくとともに「それが人間誰しも持ち合わせている欲求である」と、自身にある受け入れ難い部分に物語を介して出合うことで、客観的に自分を見つめ直す子どももいた。最後の問い「年おいたキツネの心がすうとかるくなったのはなぜか」では、「自分がしあわせだったんだと気付けたから嬉しくなったんだ」など、キツネの生涯を通しての心情解釈を深めるとともに、自身の中にある「生きる」という言葉の解釈を深めている姿が見られた。

単元終末には、単元の中で子どもが用いていた言葉を使い「キツネの『生きる』が大切なものに囲まれている、とあなたが感じるのはどの場面か」と教師が問うた。読者視点に立ち返る発問によって客観的に物語を捉え直し『『生きる』って、そもそも様々な経験をすることそのものに価値があるんだと思う』など、キツネの生き様から「生きる」という言葉のもつ概念を広げるとともに、物語を介して自身の人生観や生き方をも見つめ直す子どもの姿があった。

【抽出児の『その子らしく学ぶ』姿】

自身で選択した「内界に向き合い追究するプロセス」から生み出した解釈を、外界にある教科の知識・技能や他者の解釈をツールにして磨くことで、自身の内面にある人間性や人生観をも耕していく

A 子は物語と出合った際、初読の感想や疑問を表出するために14分間も個人追究を行い、自分の中で一定の納得感を得た時点で交流へと向かっている。この姿と同様の納得感を得るまで個人追究を行う姿は、単元を通して何度も見られた。第⑤時で「キツネの『ねがいごと』とは何か」を考えるとという見通しをもっていたA子は、前日の日記に次のような解釈を残した。

私はこの問いがすごくまよいました！理由はキツネが求めていた物がよく分からないからです。リンゴの木にツグミなどがくっつけるため魔法をかけてもらったが、結局魔法をといてあげた。(中略) あっ！！思いついた！！だれもない所で二人でリンゴの香りやリンゴを食べながら楽しくすごすことを求めていたということもあるかもしれません！！(後略)

生み出した解釈をもって臨んだ第⑤時では、配付された児童の解釈一覧表を読む際にも鼻歌を歌うなど期待感をもっている様子であった。その後、すぐにS子、C子が教師と交流しているもとへ向かった。その際、教師が「魔法で罰を与えたい」という別の子どもの解釈を紹介すると、3秒ほど視線を泳がせながら言葉を詰まらせ、動揺したように頭を抱え、教師に対してその解釈をもつ子どもの考えについて聞こうとしていた。内面を見つめ思考を働かせた彼女の解釈の中には「罰を与える」といった感覚はもち得ていなかったのだろう。その後は、黙って友達の解釈に耳を傾けた。第⑤時の振り返りの時間には、自身の思いを言語化しきれず、教師に「もう少し考えたいから(提出は)帰りでもいい？」と相談に向かった。放課後、学級の子どもが教室を出た事を確認し「ちょっと話そうよ」と教師にノートを渡し、次のように会話をした。



教師：(A子のノートを見て)「やることがある」って、どのときなの？

A 子：物語の一番最初。

教師：どうということ？ツグミとかがいてリンゴに悪さをするのに？

A 子：（少し考えてから）人生ってそういうものじゃん。良いこと、嫌なこと、嬉しいとき、悲しいときって、色々あるから生きてるって言うんだよ。

また、その日の夜にも授業の内容について再考した解釈を日記に書き残した。

おくさんも大事。おくさんとすごす時間が大好き。でもそれは、リンゴの木があるから。苦しい事もあれば、楽しい事もある。悲しい事もあればうれしい事もある。これが「自生」。筆者はそれを物語にしているとか？（後略）

「自生」という言葉が本来辞書的な意味では違う意味を指していることを理解しながら、物語を介して自身が見出した人生観を造語として「自生」という言葉で解釈していった。

単元終末、キツネの生きる価値や喜びについて考えた際、配付された解釈一覧表を読み、自身と同じ結末場面を選んでいたY子のもとへすぐに向かい「うちと同じとこじゃん、最後のところ。そこ、なんで？」と明確な目的で質問をした。また、すぐにJ子のもとへ向かい同様の質問を行っている。J子が「これまでの全ての場面でいろいろな学びを得ているからこそ、最後は最も多くの大切な学びをもっている」という解釈を伝えると、自身とのつながりを見出し、ホワイトボードに図解しながら単元を通して最も雄弁に解釈を語った。



これらの姿から、A子は国語科の学びにおいて、自身の内面にベクトルを向けていることが分かる。そもそもA子は、常日頃より自身に目を向け、まっすぐに物事を見つめられる素敵さをもつ子である。授業内での個人追究や家庭での日記など、A子自身と対話して解釈を生み出すことで、A子の「ものの見方」が色濃く反映したものとなり、個人が色濃く出たものがあるからこそ、他者の解釈との相違や重なりに気付くことができたのだろう。そうして得た気付きで言葉を見つめ直したり、自身の人生観に紐づく叙述を根拠にしたりすることで、教科的な学びが、A子の内面にある人間性にまで至っていったのだと考える。

実践2「推し活！～生きるすばらしさを伝えてくれる登場人物たち～」(5年)

(『大造じいさんとガン』 椋 鳩十 作 他)



指導案

【単元構想の意図】

『大造じいさんとガン』の作者である椋鳩十は「生きる素晴らしさ」を登場人物の姿に込めて書いている。特に『大造じいさんとガン』を発表した当時は戦争真っ只中であり、「生きる素晴らしさ」を直接書くことは許されなかった状況だったため、大造じいさんと残雪の姿を通してそれを伝えたかったとされている。その言葉通り、中心人物の大造じいさんと対人物の残雪の姿が【情景描写】や【色彩語】をはじめ、多くの優れた叙述で生き生きと表現されている。また、仲間を守るために身を投げうってハヤブサと戦ったり頭領として威厳を示そうとしたりする残雪の姿や、それらに対峙した大造じいさんが「ただの鳥に対してのような気がしませんでした」と残雪への見方を変化させている物語終盤は、特に読み応えがある。他にも、残雪を撃つために何年もかけて準備をして戦いを挑もうとする大造じいさんの狩人としての生き様、それを見破りガンの群れを守り続ける残雪のリーダーシップなど、読者を引き寄せる魅力的な登場人物の姿が多く描かれている。

そこに子どもがより注目できるように、本実践では「推し」という言葉を用いて登場人物の魅力に迫っていく言語活動を設定した。この教材は時代も価値観も現代とは異なる物語文であるため、子どもにとって難しさを感じてしまう可能性がある。そのため、子どもの言語環境から「推し」という言葉を選び取った。これを用いた言語活動を設定することで物語をより身近に捉え、「推す」ために「どのような登場人物なのか」という視点をもてるよう単元を構想した。

【単元の実際の流れ】

第①時では「この二人だったらどっちを推す？」と問いかけながらアニメの登場人物を提示した。その後、教科書教材の登場人物も提示し、本実践における「推し」とは「登場人物の言動から読み取れる生き様や【心情】から伝わる

魅力」であることを共有した上で『大造じいさんとガン』を範読した。その後、子どもに「大造じいさんと残雪だったらどっちを推す？」と問いかけた。

第②時では、前時の解釈の交流から始めた。「大造じいさんの狩人としての執念を感じたよ」と大造じいさんの姿にふれて解釈する子や「残雪って鳥なのに頭がいいよね。だって大造じいさんの作戦を見破っているんだもん」と残雪の姿にふれて解釈する子が出てきた。

単元中盤では、様々な解釈にふれながら【人物像】を豊かに想像していくために、「ウナギ釣り針作戦」「タニシ作戦」「おとり作戦」「終末」と場面ごとに分けて、全体で読み進めていった。これらを通して読み深めた【人物像】を根拠に、第⑥時では「大造じいさんはなぜ残雪を撃たなかったのか」という問いの解決に迫った。ある子は「大造じいさんの残雪への見方が変わったんだよ」と大造じいさんの変化を、またある子は「それだけ残雪の姿が堂々としていたんだね」と残雪の姿を豊かに想像しながら解釈した。

第⑧時は、それぞれがまとめた「推し」の登場人物について共有することから始めた。ある子は「何年もかけて作戦を実行し、目の前に残雪がいるのに撃とうとしなかった大造じいさんの姿が印象的だった」と大造じいさんの【人物像】を解釈し、またある子は「残雪のリーダーシップが印象的だった。仲間を守るために、作戦を見破ったりハヤブサにぶつかっていったりする姿が心に残っているよ」と残雪の【人物像】を解釈していた。

第⑨時では、教師が選書した『かたあしの母すずめ』『クマと少年』『100 万回生きたねこ』を読み、各自が選んだ「推し」の登場人物についてまとめた。

【抽出児の『その子らしく学ぶ』姿】

解釈した登場人物の魅力を表現するために対象との関わりをくり返し、最も適切な言葉を選択したり、その言葉に自分なりの意味付けをしたりしながら言語感覚を豊かにしていく B 子は、そのプロセスにおいて解釈が確かなものになっていく実感を得て自己実現意欲を高めていく

第①時で初読を終えたB子は、以下のように解釈をしている。

まさに二人は「強敵」と書いて「とも」と読む関係だった。二人は正真正銘のライバルで、二人ともプライドがある。

B子は、「推しは残雪」としながらも、大造じいさんと残雪の関係にも魅力を感じ、両者の関係を『強敵』と書いて『とも』と読む」というラベリングをしている。また、「時間的にノートに書ききれなかった感想を書こうと思います」と、第①時が終わった日の日記で追加の感想を書いてきた。

この物語の大造じいさんは、とてもスポーツマンシップがあると思う。理由は、手負いの残雪を家に連れていき、そのまま看病して、しかも元気にした状態でまた残雪を逃がしたからです。

B子は、大造じいさんが残雪と正々堂々と戦う姿を踏まえて、本来の意味とは異なるが「スポーツマンシップ」という言葉を選択している。

第②時で教師が「大造じいさんにとって残雪はどんな存在？」と、問いかけた際、学級の子どもは「ボス」「邪魔」など「狩りを邪魔する存在」として捉えている一方、B子は『強敵』と書いて『とも』と読む」と発言している。

第③時や第⑤時でも「スポーツマンシップ」という言葉を用いて大造じいさんの魅力を解釈している。当初「残雪推し」のB子であったが、自身が意味付けた「スポーツマンシップ」という言葉を軸に読み進めてきたことにより、「大造じいさん推し」に解釈が変容してきている。また「うち、ずっとこれ言ってるよな」と自身の学びの足跡を自覚している姿もあった。

第⑥時では、大造じいさんと残雪の関係に話が及んだ際、以下のやり取りが行われた。

M子：戦いを通じて友達の関係ができているから「戦い＝友達」みたいな。

戦いがあるから友達ができたみたいな。

B子：強敵と書いて「とも」と読む関係だ！これは！（興奮した様子で）

H男：好きだね、それ。

B子：うん！うち大好きこれ、かなり大好き。

M 子の解釈との重なりを認知し、興奮気味に反応する B 子がいた。その後も以下のやり取りが行われた。

O 子：戦いを通じた友達みたいな感じ？

B 子：強敵と書いて「とも」と読むね！うち大好き。（囁み締めるように）

M 子：ライバル友達。

教師：もう一回教えて？

B 子：だから「強敵」と書いて「とも」と読む！ツンデレみたいな？見るからに友達じゃないけど、敵なんだけど友情みたいな。（満足げな様子）

また、第⑧時では、魅力を一言でまとめる際に以下のやり取りが行われた。

B 子：何回も言っているんだけど、「スポーツマンシップ」があると思って。
最後のページに堂々とまた戦おうみたいのがあると思うんだけど、
そこで堂々とか卑怯なやり方をしないのが「スポーツマンシップ」。

H 男：何回も言っているよね。

B 子：うちこれ大好き。あと強敵と書いて「とも」と読むね。名言だよ。

B 子は自身が意味付けた「スポーツマンシップ」「強敵（とも）」を軸として物語を読み進めてきた。他者との関わりを通して「読み取った登場人物の魅力を伝える言葉として適当であるのか」と絶えず思考し続けながら、自分がより納得できるものとしていく中で、解釈を発信し続けたことが自身の現在地をつかむことにつながっていた。そして、他者が B 子の解釈の変遷を捉えているという状況は、B 子がより安心感をもって学びに向かうことができる環境となっていた。自身の解釈に対し「これ好き」「名言」と価値付けているプロセスそのものが B 子自身を価値付け、次の学びに向かうための自己実現意欲を高めていくことにつながっていった。



実践3「私の見る世界－読書生活を考える－」（6年）

『くまとやまねこ』湯本香樹実 作/他文学作品)



指導案

【単元構想の意図】

子どもを取り巻く言語環境は変化している。これまで社会的課題として「活字離れ」が危惧されてきた。しかし実際は、様々な媒体の普及により言語にふれる個人の選択肢が増え、複雑化してきているといえるだろう。本学級の子どもにおいてもこの傾向が顕著であることが実態調査から分かった。子どもは様々な媒体で、言葉を視覚と聴覚とで複合的且つ複雑化して入力している。ふれている文章の質も文学的に精査されたものから、個人レベルで発信できるものまで実に多様なものであり、得ている情報量も異なる。その違いによって『言葉』の背景にあるものを想像する」というプロセスと、そこから生み出す想像の幅に大きな違いが生じているのが現状である。個人の範疇を越えない読書生活において、その想像や味わいは自由である。しかしその読書生活も、言語感覚を磨く営みとして個人に還るものであると考えれば、国語科の授業において、他者と語り合いながら違いを見出し、自身の「読書」について再考する営みを経験することは、国語を学ぶ価値としていえるのではないかと考えた。

本単元では共通読書教材として『くまとやまねこ』（湯本香樹実・作/酒井駒子・絵）を扱う。本作品を読むことで、人とのつながりや、生きていくことへの希望についてなど、物語が読者に問いかけてくる。また、亡くした親友を忘れられないくまの悲しさや、それでも前を向いて生きていきたいという葛藤など、子どもにとって共感しやすい要素もあれば、理解し難いほどのくまの過去に対する執着もあり、子どもの思考を誘う箇所が多く存在する。また、くまが未来へ歩みを進めるきっかけとなるやまねこの存在の背景にあるものの情報の少なさも、物語に対して思いをもつ点であろう。個人で追究の視点を設定し、その子ならではの追究プロセスで読み進めた解釈を交流することは、アプローチ方法や各自の視点によって、同じ作品を見つめても異なる見え方が存在することを実感し、言葉が生み出す奥行きを捉えることにつながると考えた。

【単元の実際の流れ】

単元冒頭、アンケートを基に学級の「読書」に関する実態を共有した。子どもは、その頻度や時間、愛好する作品の違いなど、実に多様であることを感じていた。教師から、国語の物語学習と読書のつながりを意識し自由に読み進めていくことを共有され、子どもは『くまとやまねこ』と出合った。思い思いに感想を語り合う中で「くまはどうして前を向いて生きていったのか」という学級共通の議論テーマを立て、それぞれのルートでテーマに迫っていった。

単元中盤ではそれぞれの方法で読み進めた。毎時間、子ども自身がその時間をどのように使うのかを考え、ねらいを設定しカードに記入して机上に表明した。ある子はこれまでの国語科の学びを想起し、物語の中で抱いた疑問を【場面】ごとに読むことを選択し、またある子は【作者】に着目して追究していった。その中には、作者自身について調べることで作者の思いを知ろうとする子どももいれば、同一作者の作品を読んで共通点を見出そうとする子どももいた。必要な本や記事を教師が用意し、提示することで、子どもは個人の追究を一層加速させていった。その中で子どもは自身の読みの整合性を確かめようと他者に働きかけたくなり、他者と関わりたいと願うようになっていった。そこで学級全体で個人の読みを交流する場を設定した。物語だけを追究してきた子どもと作者の視点を取り入れてきた子どもが語り合う中で、共通点を見出したり、視点の違いによる捉えの差に気付いたりしていた。その後「この語り合いを受けて自分は次の時間でどう読むか」を問うと、これまでの読みを継続して追究したり、語り合いで得た気付きを基に異なる視点で追究を始めたなど、それぞれが自分の解釈をよりよいものにしようとしていく姿が見られた。

単元終末には、自身の読書生活を振り返る時間を設定した。「読書では『（頭の中に）絵を作りながら読む』ことに没頭していて、物語授業では『自分の問いを追究する』ことに没頭していたと思う。2つは違うものだけど、行き来しているから自分の中が成長している」と振り返るなど、日常的に自分がどのように言葉をみようとしてるのかを6年生段階ながらに感じている姿が見られた。

【抽出児の『その子らしく学ぶ』姿】

読書経験をもとに文学絵本の主題に存分に向き合う中で、自らの解釈や読書プロセスに対する正当性の立証を求めるようになり、仲間がどのように今に至っているのかを確かめることでC男自身が自らを価値付け、更に歩み進めていく

第①時、共通読書教材である『くまとやまねこ』と出会ったC男は、1ページずつ丁寧に読み進めていく。周囲が感想の交流に立ち歩き始めても、時折ページを戻りながら時間をかけて読んでいた。第②時、授業始めにそれぞれの追究テーマを設定することが全体で確認されると、誰とも交流することなく物語をくり返し読み、授業終了5分前に追究テーマを定め、次のように記述した。

今日は自分の進み方を決めるだけで終わってしまった。次への見通しとしては、湯本香樹実さんの他の作品を見て共通している思いや伝えたいこと、人間関係を考えてみたい。

C男は、向かいたい方向を明確にもった上で、どのように学び進め、迫っていくのかに思考を働かせていたことが分かる。

第③時、個人や小集団での追究の時間を迎えても、C男は一貫して個人追究を行った。物語のメッセージ性の強さから、作者の湯本さんの生い立ちや考えに物語を読む視点があると考え、湯本さんの他作品やインタビュー記事を読んだり、それら2つを照合しながら読んだりしていた。教師が追加資料として、湯本さんが本学級の子どものために答えてくれたメール資料を渡すと、嬉しそうにはにかみながら受け取った。メール資料によって自身が選択した方法に一定の手応えを感じられたのか、この時間の振り返りから、C男の解釈が形成されつつあることが分かる。



（前略）湯本さんは書いた時期にあった事件と自分の過去を結びつけて書いていた。そしてそれぞれの話の主人公が全部、いつかの湯本さんの心情や様子を描写していると思う。

第⑤⑥時は、第④時で行った全体共有を受けての最後の個人追究であった。単元を通して初めてC男は自ら席を立ち、同じ作者視点をもって追究している

仲間に「入れて」と働きかける。C 男が交流を図った女子5名のグループは第③時から語り合いながら追究を深めてきたことで、それぞれの立場や解釈に一定の共有がなされていた。C 男は議論で取り扱われていることへの理解が追いつかず、混乱しているような表情で議論に耳を傾けていた。教師が「ここに来てみようかと思ったのはどうして？」と声をかけると次のように答えた。

C 男：なんか自分だと、進むところが1個だから…えっと…。

教師：いろいろな視点をもらってみようって思ったの？

C 男：うん、そう。…でも、ちょっとよく分かんない。

もう共通言語ができてる。ただ、結論が僕と近いことはちゃんと分かる。



この会話中のC 男の表情は明るく、笑顔であった。言葉だけを見れば困り感を抱いている場面であるが、C 男からはそのような印象を受けなかった。自身の追究テーマを大切にしてきたからこそ、「なんか自分だと、進むところが1個だから…えっと…」という言葉のように、これまで構築してきた考えを他者の考えと照らし合わせ、正当であるかを確かめたかったのであろう。また、これまで個人での追究に主体的に向き合ってきたからこそ、近しく感じる解釈の到達点であっても、そこに紐づいているプロセスそのものが異なることを強く実感している。C 男は、解釈に至るプロセスそのものに納得し、解釈と一体として自身の中に取り込むことができたのだ。

C 男は、自身の中に生じた追究したい思いを大切に、その方法に至るまでを自身でコーディネートし、学び進めてきた。そうして進んできたC 男だからこそ、自身の現在地を自覚するために、共に学ぶ仲間との位置関係を確かめる必要感を覚えたのだと考えられる。C 男にとってはそこで得られたものが「正当な解釈」という「知」のみに見えているかもしれないが、確かにそこに紐づいている「自ら構築したプロセス」までもが価値付けられている。C 男は、読書の営みを経て、そこへ向かう自分自身をも価値付けることができたといえるだろう。

国語科における『その子らしく学ぶ』の価値

紹介した3つの実践及び『その子らしく学ぶ』研究5年間で国語科が見出した価値は以下の通りである。

- ・辞書的な意味に付随し、その子ならではの意味付けが為されることで「その子の言葉」と成り、言語感覚がその子らしいものへと磨かれていく
- ・『その子らしく学ぶ』仲間が存在によって「その子の言葉」のよさが感じられ、自分の言葉に対する有用感や肯定感が高まっていく
- ・言葉を獲得するプロセスは、問題解決のプロセスと重なり、その子の今後の「生きる力」となっていく
- ・学校で国語を学ぶことは、他者と関わる必要感をその子の中に生み、その経験は共生社会で生きる礎となっていく
- ・それぞれの子どもの背景が反映された言語感覚を交流することは、その子の世界の見え方を広げ、すべての教科の素地を養うことにつながっていく

言葉を通じて自己を形成し、他者と響き合う経験が、あらゆる学問の素地を養うとともに、ひいては共生社会を生き抜く礎を築いていくことにつながる。言葉を獲得するプロセスは、単なる知識の習得に留まらず、子どもが自らの経験を糧に世界を定義し直す、極めて創造的な歩みである。自らの言葉にこだわりをもって、他者との対話を通じて解釈を更新し続ける子どもの姿は、学ぶことの本質が「自己変容」にあることを雄弁に物語っていた。

子どもは、葛藤しながらも言葉を介して他者と繋がり、自らの世界を広げていく。授業という営みの中で展開された瑞々しい言語感覚の交流は、言葉がもつ本来の力“人と人を結び、人生を豊かに彩る力”を再認識させてくれた。こうした、言葉による「自己の形成」と「共生」のプロセスに立ち会えたことは、我々教師にとって、子どものもつ無限の可能性を信じ抜くための希望となる。

本研究を通じて「言葉」によって裏打ちされた、子どもの「生きる力」の萌芽をこれからも大切に育んでいきたい。子どもが紡ぎ出す言葉の一つひとつが、その子らしさで彩られた豊かな人生を創生していくと信じてやまない。

社会科



教科主張

社会科の本質

子どもは社会的事象に出会うと、自らの目的をもち、観察や調査、資料の収集や分析などの追究を始める。その過程で、社会的事象の背景にある人の営みに目を向けながら、その工夫や努力、苦心などについて考えることで、その人の生き様やその根底にある願いといった情意に気付き、社会的事象を再解釈していく。このように、社会的事象に携わる人の情意に思いを致していくことで、子ども自身の情意も揺さぶられ「本当にそうなのか」「このままでよいのか」などと自ら問い、社会的な見方や考え方を働かせながら、社会的事象について自分なりに価値判断していく。そして、子どもは社会に生きる人々の様々な工夫や努力に心から感動したり、自身の成長を実感したりしながら、自らの価値観を更新するとともに、生活や行動を見つめ直していくのである。

以上のことから、私たちは社会科の本質を、次のように考える。

子どもが社会的事象の追究を通して社会認識を深め「将来にわたって自分とみんなの幸せを実現していくために、自分はどう生きていくか」を問い続けること

社会科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

子どもはそれぞれ、これまでの生活経験や感性、価値観に支えられた、その子ならではの見方や考え方で社会的事象に向き合う。社会的事象と結びつき、そこに携わる人の情意にふれて心を揺さぶられたとき、子どもは事象を客観的な「状況」としてではなく、自身にとって意味をもつ「情況」として捉えるようになる。こうして生じた「心の動き」は「本当にそうなのか」「このままでよいのか」といった切実感を伴う問いを生み、子どもが社会的な見方や考え方を働かせながら情意や思考をめぐらせ、社会的事象を再解釈し、価値判断をくり返していくことにつながる。さらに、教室内で関わり合う他者との対話を通

して、自らが構築してきた社会認識にあらためて正対し、異なる考えや価値観と出合うことで、その認識を一層深めていく。こうして子どもは、新たな気づきを得たり、自らの生き方を見つめ直したりしていく。この一連の追究過程は、その子自身が構築した、その子ならではのプロセスともいえるだろう。

以上のことから、私たちは社会科における『その子らしく学ぶ』を次のように整理した。

社会的事象に出合ったその子が、生活経験に裏打ちされた感性をもとに、明らかにしたくなった問いについてじっくりと追究していくことで、社会的事象について再解釈・価値判断し、その子が自分自身の社会認識を深めたり、現実社会における自分自身の生き方を見つめたりしていくこと

さて、一般に社会科は、社会的事象の追究を通して社会認識を深めるものであるとされるが、その社会を形成しているのは一人ひとりの人間であることは言うまでもない。したがって、社会的事象を追究するにしても、社会認識を深めるにしても、そこには人間理解が伴っていることが大切なのである。だからこそ、私たちは感性や情意といった、人間性にかかわるものも研究の対象としてきた。このように考えると、そもそも社会科という教科自体が人間性の涵養と密接不可分なものであるといえよう。

以上のことから、社会科部では「人間性の涵養につながる経験」を、社会科という教科の特性に照らし合わせ、次のように定義することとした。

社会的事象との結びつきによってその子の中に生じる情動をもとに、その子ならではの情意や思考をめぐらせ「自分とみんなの幸せを実現していくため」の判断をくり返す中で、新たな気づきを得たり自らを見つめ直したりする経験

私たちは、こうした経験を重ねる子どもを支えていくことが、社会科における『その子らしく学ぶ』の実現につながると考えている。

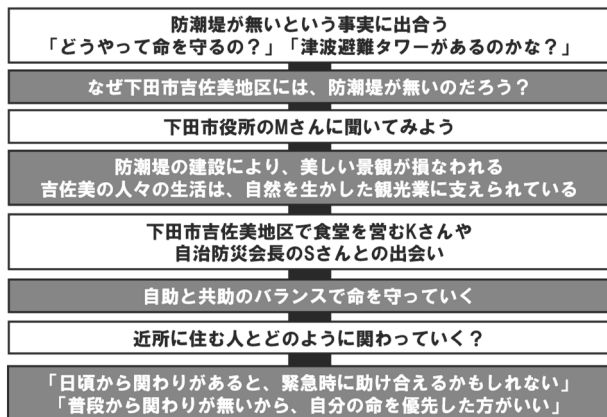
社会科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

実践1「南海トラフ地震から、命をどのように守る？」（4年）

【単元に込めた願い】

南海トラフ地震は、駿河湾から日向灘沖にかけてのプレート境界を震源として、およそ100～150年周期で発生してきた大規模地震である。前回の昭和南海地震（1946年）から約80年経過しており、次の南海トラフ地震がいつ起きてもおかしくない状況である。甚大な津波被害が想定されるため、国や県、各市区町村において、津波対策が急務である。静岡県は「防災先進県」と称され、その地域に合った防災方法を地域住民と考え、ハード・ソフト両面の取り組みを進めている。そんな

中、33mという巨大な津波が想定される下田市において防潮堤の建設を中止した地区「下田市吉佐美地区」がある。そこでは、住民の生活が、美しい自然を生かした観光業に支えられているため、景観を損なうことを理由に防潮堤の建設を中止し



自分や周りの人々の命を守るために
どのように自助と共助を
行っていけばいいのだろうか

た。そのため、自助と共助により一層力を入れて、災害から命を守っていく必要がある。吉佐美地区で食堂を営むKさんは「観光客を誘導するのが自分の役目」と語り、自治防災会長のSさんは「自分の命に自分で責任をもつ」と語る。防災方法は、その場の環境や状況に応じて変化するものであり、地域住民が語るように個人の価値観も異なる。そのため、どこまで災害に備えるのか、どのように周囲の人々と助け合うのかという判断が難しい。

社会生活において、人は一人で生きていくわけではない。人々と関わり合い、ときには助け合いながら生きていく。どんな人であっても、幸せとは命が守られてこそ成り立つ。つまり、防災とは幸せを守る活動ともいえるだろう。子どもは自分とみんなの幸せを実現していくために、自分や家族だけではなく、周囲の人々の命も守る方法を考えていく。自助や共助の具体を環境や状況に応じて捉え直していくことは、子どもが自らの生活を見つめ直していくことにつながるだろう。自分とみんなの幸せのために、防災と日頃の生活とのつながりを見出し、周囲の人々とより良い関係を築いていこうと自ら歩み出すことを期待し、本単元を設定した。

【本単元における『その子らしく学ぶ』～抽出児 A 男の姿を中心に～】

（１）社会的事象と自身を結びつけていく

～防潮堤建設を中止した理由を予想する～

第①時に防潮堤の資料を見た A 男は、静岡県が南海トラフ地震による津波対策を進めていることを捉え始めた。県内の各市区町村で想定される津波の高さの情報をつかんだ K 男が発表する場面では、静岡市の津波の高さを気にして、K 男に「K 男、葵区は？葵区は？」としきりに尋ねていた。両手を胸の前で合わせ、祈るようなポーズと神妙な表情は、津波の高さが低く、被害が少ないことを願っているようであった。A 男が住む葵区は、海に面していないことから、津波の想定が資料に記載されていなかった。それでも、自分が住む地域の被害想定を考え、自身の生活に多大な影響を与えることが頭によぎったのだろう。出合った社会的事象と自身の生活と結びつけようとしていたと考える。



その後、学級では県内において最大の津波が想定される下田市が話題になった。下田市吉佐美地区で 33m の津波が想定されているにも関わらず、防潮堤建

設を中止した事実直面したA男は「防潮堤があつて、高すぎると海の状況が見えなくて困るんじゃない？」と防潮堤があることによるデメリットに目を向けた発言をした。また「焼津の宿泊施設では、避難タワーがあつた」と自身がこれまでに訪れた海辺の地域を想起したりする姿も見られた。その後、防潮堤建設を中止した理由について、地図帳を用いて下田市の地形について調べ始めた。地形に目を向ける姿は、根拠を明確にしていこうとするA男ならではの学び方が発揮されていた場面であつた。そして、下田市の地形には山が多く、海から離れると海拔がある程度高いことを捉え、防潮堤建設を中止したのは土地が高いからだと予想した。

（２）A男ならではの視点で資料を探しながら、社会的事象を自分ごととして捉えていく

第②時では「なぜ防潮堤建設を中止したのか」という自らの問いを解決していくために、タブレット端末で検索した航空写真やハザードマップより、津波によって被害が深刻化する場所を予想していた。調べていく中で、防波堤の存在に気付いたり、仲間の意見をきっかけに下田市の景観に目を向けたりした。そして、調べ活動を通して、地域住民たちが自然保護や観光業のために防潮堤建設の反対運動を行った情報をつかんだ。下田市吉佐美地区の飲食店からの景観が、防潮堤の建設によって著しく阻害されるイメージ写真を教師が提示したときには「サーフィンできないじゃん！これあつたら！サーフィンできないじゃん！」と語気を強めていた。景観が損なわれ、美しい海岸でサーフィンをする人が減ることを憂えており、防潮堤が及ぼす景観への影響がA男の心を揺り動かすほどであつたと分析した。その後「ぼくが市民側だったら、防潮堤建設に反対します。理由は経済のために」とノートに記した。サーフィンができなくなることで、観光業に生活を支えられている地域住民の生活が成り立たなくなっていくことを想像し、その土地の人の立場になって社会的事象を捉え、社会認識を深めていったといえるだろう。

（３）社会的事象に携わる人々との出会いや仲間との交流を経て、社会認識を深めていく

第④時では、津波の規模はあくまで想定に過ぎず、それ以上の規模が来るかもしれないと危惧したＡ男は「たとえ防潮堤が造られても安心できない」と話していた。そして、避難路の道幅が狭く、入り組んでいるという事実を資料から見出した。避難路の特性上、時間の猶予がさらに無くなり、津波から避難することが難しいのではないかと考えた。

第⑤時では、下田市吉佐美地区で食堂を営むＫさんの話型資料を教師が提示した。話型資料には、地域の「組内」というまとまりで住民が互いに助け合う仕組みや「観光客を避難誘導するのが私の役目です」というＫさんの情意が感じ取れる一節があった。上記のＫさんの発言に感銘を受け「名言だ！」と発言する子どももいた。

第⑥時では、Ａ男はＫさんの発言が「名言」に値すると前置きした上で「ぼくだったら、自分の命を優先して（避難誘導を）実行しようと思わない」と発言した。Ｋさんの情意にふれて感銘を受ける一方で、災害時に自分の命を危険にさらしてまで、他人を助けることは難しいと考えたのだろう。その後、自主防災会長のＳさんの「自分の命は自分で責任をもつべき」という話型資料を教師が提示した際には、Ａ男は「Ｋさんは自分が観光客を守ろうとしているけど、Ｓさんは自分の命に責任をもつべきだと考えている」「つまりさ、共助ばかりじゃ守れないから、自助もやっていく、半分半分ってこと」と語った。共助に力を入れることで、自分の命が危険にさらされることを危惧し、共助の難しさを感じていたＡ男がＳさんの情意にふれることで、それぞれが自分の命に責任をもつべきだと考えたのだろう。実際の防災方法として、自助と共助のどちらかに偏るのではなく、命を守るためには自分の命を守りつつ、周囲の人々の命を守る方法を選択していくことが大切だと見出していた。

(4) A 男と仲間の価値観が対立したことによって「多様な価値観の包摂」の一助となり、A 男ならではの社会認識をより深めていく

第⑦時では、災害時に「困っている人」と判断するにはどうしたらよいのか、共助のために近所の人達と実際にどのように付き合っていくのかという話題が学級の議論の中心となった。「近所の人をよく知っているからこそ、何かあったときに助け合うことができる」という発言に対して、A 男は「近所の人と話したいこともないし、話す必要がない」と発言した。教師の「近所の人を知ろうとも思わない？」という問いに対して「思わない。自分には関係ないから」と語った。それにも関わらず、第⑧時では「近所の人と助け合うことで、協力して近くの避難所に行ったり、道案内ができたりと助け合いができる」と発言した。このような姿から、近所付き合いをするメリットを一般論としては理解しているが、自分の生活に置き換えていくと近所の人とつながり合う必要は無いと考えたのだろう。防災においても自助と共助のバランスを保った防災方法を見出したが、自身の生活を見つめ直すと共助は必要が無く、自助に力を入れるべきだと考えていると分析できる。事実、A 男は後に「近所の人と助け合わなくても避難できる。だから仲良くならなくても大丈夫」と語っている。そのような A 男の表れに憤りを覚えたのが K 男だ。K 男は日頃から人々がつながり合うことで、災害時に命を守ることができるという考えをもっていた。A 男と K 男は意見が対立しながらも、互いの根拠を探りながら、語っていった。自助に力を入れることで自分だけでなく、近所の人がそれぞれに命を守ることができると主張する A 男に「(避難所が分からない) 新しく引っ越して来た人に対してはどうするのか」と仲間が疑問を投げかけた。A 男は、自助だけでは命を守ることが難しい状況の人がいることが見えてきたのだろう。すると「そういう場合は助ける」と発言した。このような価値観の対立によって、A 男ならではの共助に対する社会認識が更新されたのは創造した知といえる。そして、この一連の近所の人との関わり方を考え続けていく A 男の表れからは、主体的社会参画につながる姿勢も感じ取ることができる。

実践2「スマート農業で拓く AI と人の未来」（5年）

【単元に込めた願い】

本単元に至るまで、子どもは様々な社会的事象と出会い、追究を通してその子なりの理想の社会に思いをめぐらせてきた。こうした姿の根底には、人がその人らしく豊かに生きられる未来の実現を願う心が感じられる。現代社会は、世界情勢の変化や生産年齢人口の減少、気候変動などを背景に、社会・経済・環境が相互に影響し合いながら変動している。常識が常に更新され続ける今、子どもには、自らの当たり前を問い直しながら、将来にわたって自分とみんなの幸せを実現する社会を前向きに考え続けてほしい。そこで、時代の変化を象徴する存在として急速に進化するAIを切り口に、日本の農業が直面する課題解決に本気で向き合う人と出会い、その情意にふれながら農業の発展を考察していく単元を構想した。AIによる農業のスマート化は、労働力不足の解消、作業の効率化、精緻なデータ分析を可能にし、生産・流通の最適化や生産者の所得向上といった可能性を拓く。一方で、AIは決して完全無欠な存在ではない。人間には、目的の設定や価値判断といった強みがあるが、人間もまた不完全な存在である。AIに完璧を求めるのか、AIの不完全さに人間の新たな価値を見出すのか。判断を揺さぶられながら、子どもはAIを効率化の道具としての捉えから、人間が人間らしく働き、新たな価値を創造するための“Convivial”（自立共生的）な関わりの手段として捉え直し「どのような未来を選び取りたいのか」思いをふくらませていくだろう。AIは、人間社会の膨大なデータを映し出す社会の鏡ともいえ、その接点のもち方を考えることは、私たち自身の在り方を見つめ直すことでもある。こうした追究のプロセスが、子どもの社会認識を深め、多様な視点から課題解決の糸口を探り、未来を前向きに構想しながら社会と関わっていかうとする姿勢として、その子の内面に息づいていくことを願った。

この動画（ロボットがトマトを収穫する様子）を見てみよう
収穫しているのは自動？手動？AI？人間？ 熟したトマトを厳選して収穫できるロボットの仕組みが知りたい
ロボットを開発した人（藤本さん）に聞いてみよう
AIと自動収穫ロボットは社会に貢献している
でも……このままAI技術に人間は奪ってしまわれるだろうか？
AI×農業について考えよう
AI×農業について、農家（青木さん）はどう思っているのか知ろう

AI技術を農業に活用していくことは必至。
問題はその程度。みんなにとって
どのように活用していくのがいいだろうか？

【本單元における『その子らしく学ぶ』～抽出児B子の姿を中心に～】

（１）生活経験に裏打ちされた感性をもとに社会的事象と結びついていく

第①時、子どもは映像を通してトマト収穫ロボットに出会った。人のように色や大きさを判断して選別する動きに、B子は「ぜーんぶ人でやると困るからAIもやってるんじゃない？最後の確かめみたいなのは人がやってる可能性もありそう」と、人とAIの役割分担に着目した。さらに、AIの精緻さを認めつつも「さすがに美味しさは分からない」「硬さはセンサーじゃ無理」と、人間の感覚の強みを語った。また、過去の工場見学の実験を想起しながら「機械に乗っ取られないように人間が動かしているか、もしくは機械と人間のダブルで2倍の速度で動いているか」と予想し「AIだけだとAIだけでよくなっちゃう」「研究する人まで機械になっちゃういそう。怖い」と不安を口にした。この発言からは、自身の生活世界と結びつけ、AIの農業導入を人間の在り方に関わる問題として捉え始めていたB子の「心の動き」が感じられる。学校生活において、互いの思いや考えを発信し合うことを大切にしてきたB子は、以前仲間がタブレット端末に夢中になっていた状況を「（端末に）呪われている」と問題提起したこともあった。B子にとって人間とは「より良い在り方を模索する能動的主体」なのだろう。B子は本單元を通して、自律的に思考しているようにも見えるAI技術について、人との関係性の中で捉え続けていった。これまでの生活経験に裏打ちされたB子ならではの感性が、彼女の追究の源流となっていたといえるだろう。



出典：inaho 株式会社

（２）社会的事象に携わる人の情意にふれ、心を揺さぶられていく

第②③時では、ロボットの動く仕組みや開発の背景について確かめるため、開発者である inaho 株式会社の菱木さんを招いた。B子は、人間の感覚として

重視してきた「硬さの判断」について質問し、人間の役割の価値を再認識していた。その後、農業就業人口が大幅に減少するという社会的背景に出会うと「（AI 導入で）いっぱい農家さんが増える」と発言していた。菱木さんは、開発の理由として、誰も取り組んでいなかった野菜収穫の AI ロボット開発に挑戦したのは、社会全体にとって価値あることを通して世の中をよくしたいと考えたからであり、その思いが仕事の原動力になっていることを語っていた。ここで、それまで大きく表情を変えてこなかった B 子が笑みをこぼす姿が見られた。そして、その後「農家が増えたらこれ以上作らなくていいのか」「AI ロボットがあるから大丈夫だと農家が辞めていくことはないか」と菱木さんに質問を重ねた。AI と人間のどちらか一方に依存する社会を危惧し、単純に解決へと結びつけない B 子の姿勢は、社会全体の幸せを見据えて課題解決に挑む菱木さんの情意にふれたことによる「心の動き」を伴った思考の発展ととらえることができる。

第④時では、菱木さんとの対話を振り返る中で、子どもは農業就業人口の推移を年齢別に示した新たな資料を見つけた。B 子は「えええええ？これってさ、めっちゃ減ってんじゃない！30 年で減ってんじゃない！めっちゃ！（眉間にしわを寄せ、資料に顔を近づけて）637 万人も！」「30 歳から 40 歳もないってこと？」と驚きながら現状を読み取った。そして「若い層を増やすためにもそうだし、農家をまだ保てるように（菱木さんは開発を）やってんじゃないの？保ちたいし、できるだけ多くしたいから」「AI があるから逆に（農業に）入るっていう人もいそう」と発言し、AI 活用が将来の担い手確保につながる可能性を見出した。さらに、菱木さんと、前単元で出会った農家の青木さんとの語りを重ね、立場は異なっても「農業を守りたい」という共通の願いがあると力強く語った。また B 子は「国に今必要なものじゃない限りは、税金は使わせてもらえない」と、国もまた未来に向けて開発者や農家と連携しながら農業の発展を支える存在であると認識し、社会構造を立体的に捉えていくに至った。

(3) 教室内で関わり合う他者との対話により、自身に正対したことで見られた「多様な価値観の包摂」

第⑤時、それまでの追究から、学級では「AI は社会に貢献している」とその有用性を認める一方で「(人間の役割が失われ) 乗っ取られるのではないか」という不安も共有され、続けて以下のようなやり取りが見られた。

F 男: 乗っ取られる前に、全部乗っ取らせればいいんだよ。ロボットでやればいい。乗っ取られるんじゃないよ。

R 男: 俺もそれで (F 男の考えで) いいと思う。

I 子: 何年後かには今以上に農家さんが減っていくから AI も必要。

R 男: ちょっと質問。乗っ取られを恐れてる人って、乗っ取られて何がダメなのか聞きたい。

H 子: 農家は失われるかもしれないけど、AI が全部やって儲けるんだったらいいよね?

R 男: 乗っ取られて何が悪いの? 普通全部 AI に任せればいいじゃん。何がダメなんだよ。

B 子: 100% AI になったら人間は農家をやる必要がなくなるじゃん。全部 AI でやると、もしその AI が壊れたときやる人がいなくなるんだよ。 【論点① 人間の役割】

R 男: じゃあどんどん生産すればいいじゃん!

F 男: そうすると金がなくなるね。 【論点② 経済】

R 男: なんでなんで? 菱木さんは国に補助金をもらってるって言ってた。

S 子: 菱木さんが、AI が収穫すると安くなる可能性を言ってた。買う側は便利だけど値段がどんどん安くなっていくとロボットを作るための税金が減ってっちゃう。

B 子: またもう一個作ればいいじゃんって、そんな簡単に作れないんだよ。美味しさとか AI 絶対無理じゃん。気持ちとかないから。 【論点③ 判断の質(感覚)】

N 子: サーバーとかとも繋がってると思うんだよ。 【論点④ 技術依存】

B 子: 逆に、なんで乗っ取られていいの? 乗っ取られたら、人間いらなくなって人間はどんどん動かなくなってくる。逆になるかもよ? AI と人間が。

F 男: スーパーとかのさ、レジも全部 AI がやるよね。

T 男: 仕事なくなった農家が AI を作る人になれば、壊れたものを取り替えるってことにも。 【論点⑤ 仕事・生き方】

K 子: 正直言って T 男に反対。農家をやりたいとか、別の仕事やりたいなと思ってても「これ全部 AI なんてあなただめです」ってなっちゃうと、やりたい仕事に就けない。

I 子: 私は人間と AI 派なんだけど、AI ってちょっとでも緑のトマトがあれば取らない。取り残しとか硬さとかは AI じゃできないって言ってたから、買う側の人は「(AI で収穫した野菜を) いつもと違う」って売上が減っちゃうこともゼロではないと思うんだよ。

B 子: 色はそうだけど、硬さ、大きさは見てないわけじゃん。

R 男: じゃあそれを見るロボットを作ればいいよね?

B 子: じゃあ硬さどうするの? こうやって潰すの? 感覚ないじゃんロボットって。硬さをどうやってチェックするの? 無理じゃん!

H 男: 食べればいいじゃん!

教師: 青木さんが、昔はね、トマト切って、食べて確かめてたって言ってたよ。

B 子: でもそしたら、えー? その食材の味を知るためにトマトが半分になっちゃうじゃん!

B 子は、AI への全面的依存に疑問を投げかけ、人間の役割の意義を繰り返し主張していた。議論の中で、教師が話した「農家もかつてはトマトを切って味を確かめていた」という事実に、B 子は「トマトが半分になっちゃうじゃん!」と戸惑いを見せた。これは、人間の感覚こそが農業の強みであるという B 子のこだわりと重なる根拠の一つであったが、人間の不完全さにも目を向け、それまで構築してきた自身の考えに正対し始めた瞬間であった捉えられる。議論が交錯する中、学級では社会的事実である AI ロボットの収穫率に立ち返ることとなった。B 子は「これこれこれ!」と、菱木さんによる「速度を上げることで人間との差異が小さくなる」ことを示す資料や「AI の収穫率は 40%程度でよい」という発言を根拠に示しながら、人間と AI が互いを補い合う協働の価値について、R 男を中心とした仲間に伝え続けた。



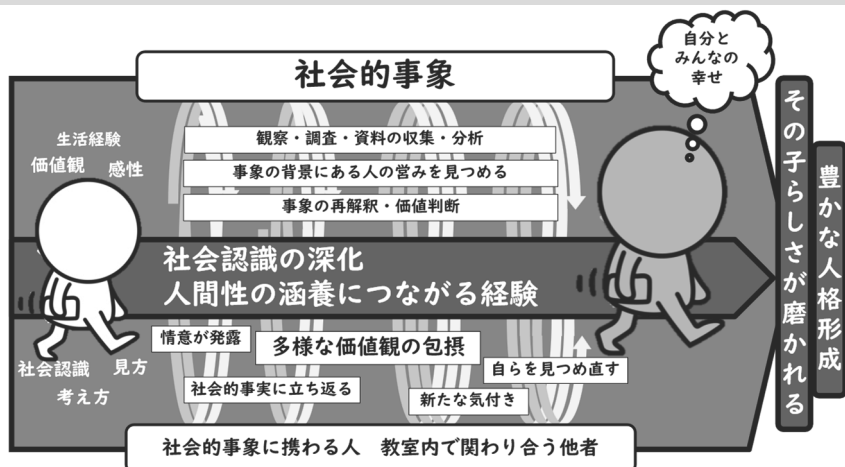
最終時、教師が国内のスマート農業の実践事例を紹介すると、U 男は完全自動型植物工場に着目し、安定した生産性の価値を示した。これに対し B 子は、その合理性を理解しつつも「農家の大変なところ、天気気にしなきゃいけないとか、そういうのなくなるからね。でも逆にいいところ、自然とかはなくなっちゃう」「そうすれば農業やる人も増えるかも」「なんか悲しいなあ。だって人間、AI に頼ってんだもん」と、効率化の先にある寂しさを率直に表した。

B 子は単元の振り返りで「人によって気持ちや思うことが違う」と述べ、多様な価値観の存在を前提に社会を捉え「でも、乗っ取られるのは嫌な人が多いから、気をつけて AI を入れていきたい」と続けた。この言葉からは、生活経験に裏打ちされた感性を、自身の情意、社会的事実、他者の情意を往還させながら思考を深めた姿がうかがえる。合理性と人間らしさの間で揺れ動きつつも、多様な価値観を包摂し、自らの生活世界に引き寄せて未来社会を構想しようとする B 子の主体的社会参画の姿勢も感じとることができる。

社会科における『その子らしく学ぶ』の価値

先に挙げた実践において見られた子どもの姿、および5年にわたる『その子らしく学ぶ』研究を通して、私たちは社会科における『その子らしく学ぶ』の価値を、以下の通り整理した。

社会科において『その子らしく学ぶ』子どもは「社会認識の深化」と「人間性の涵養につながる経験」を一体としながら、多様な価値観を包摂し、豊かな人格形成に向かっていく。それは、その子にとって社会科の本質につながる真の「学び」である。



これまでの『その子らしく学ぶ』研究では、教科の目標や内容等の習得と「人間性の涵養」を個別に存在するものとして分類してきた経緯がある。しかし社会科においては、その性格上、教科の目標や内容等の習得と「人間性の涵養につながる経験」が元来密接に結びついていることから、便宜的に、教科の目標や内容等の習得を「社会認識の深化」と置き、社会科における『その子らしく学ぶ』の価値について整理することとした。

ここでいう「多様な価値観の包摂」とは、自らの見方や考え方で社会的事象に関わりつつも、対象との対話を通して絶えず柔軟に自らを変容させていく姿

を指している。A 男においては、仲間との価値観の対立によって、自助だけでは命を守ることが難しい状況の人の存在に気づき、地域に住む人の命を救うために自身の行動を見つめ直していく姿である。B 子においては、AI との共存の仕方を模索する中で、仲間の多様な価値観にふれ、合理性と人間らしさの間で揺れ動きつつ、未来社会を構想しようとする姿である。

本田（2020）は、より良い社会の実現に必要な資質として「様々に異質な他者を尊重し、新しい発想や挑戦を受け入れ称賛するような柔軟性」が重要であると述べている。先述のような子どもの姿は、まさにそうした資質を身に付けていく姿であるといえよう。社会的事象をめぐる価値判断には、唯一の正解は存在しない。だからこそ社会科においては、教室内で関わり合う他者と対話し、多様な価値観を包摂していくことが肝要である。仲間や教師との対話を通して異なる考えや価値観にふれることは、子どもの社会認識をより公正で多面的なものへと押し広げていく。その過程で培われていく審美眼は、社会の中で生きていくための重要な資質となるだろう。

「学習指導要領社会科編（試案）」（1947）では「社会生活を理解するには、相互依存の関係を理解することがたいせつであり、そして、その相互依存の関係を理解するには、人間性の理解がともなわなければならない」と謳われている。社会の事象や構造を形式的に理解すればよいのではなく、そこに生きる人々の人間性を理解することによって、社会科の本質である「自分とみんなの幸せ」がどのようなものであるか、その具体像を見出していくことにつながる。

これまで私たちは一貫して「将来にわたって自分とみんなの幸せを実現していくために、自分はどう生きていくかを問い続けること」が社会科の本質であると標ぼうし、実践と研究を重ねてきた。この主張は「公民としての資質・能力の育成」という社会科の究極的な目標を、目の前の子どもの姿に即して換言したものである。その根底には「社会科は、社会認識を深めながら一人ひとりの『その子』をより『その子らしく』、より『人間らしく』育むものである」という教科観がある。ゆえに私たちは常に「この子にこの材を」と、一人ひとり

の子どもに対する「とらえ」と「願い」に基づいて材を選び、単元を構想してきた。それはまさに、研究主題『その子らしく学ぶ』に込められた願いに通じるものである。このように、社会科が『その子らしく学ぶ』子どもを支える教科として十分な価値と可能性を秘めた教科であることが改めて確認されたことも、本研究における成果の一つである。長岡（1980）は「社会科は、子どもたちに『生きる勢いをつけるもの』といってもよい。（中略）子どもたちは、切実な問題に対する共同的追究によって、自己変革を余儀なくさせられる。あくなき追究によって、学習は動的、総合的、日常的、具体的、共同的となり、個性的に生きる人間の体制を確立していく。」と述べている。氏の論考は、社会科部の研究と、その根拠となる子どもの姿を価値付ける上で示唆に富むものである。

さて、これから子どもたちが生き抜いていく社会は「VUCA」という言葉が表すように、先行きが不透明で不確実性をはらむものであるといわれている。そのような中においても、明るい未来を思い描き、より良い社会の在り方を絶えず模索しながら主体的に社会参画に向かう「民主主義の担い手」を育てていくことが、私たちの役割である。私たちは今後も、目の前の一人ひとりの子どもに向き合い、社会科の本質に迫る授業を通して「将来にわたって自分とみんなの幸せを実現していくために、自分はどう生きていくか」を問い続ける子どもを支えていきたい。

引用文献

- 長岡文雄（1980）若い社会の先生に. 黎明書房、162.
本田由紀（2020）教育は何を評価してきたのか. 岩波新書、209.
文部省（1947）学習指導要領 社会科編（試案）. 国立教育政策研究所教育研究情報データベース、<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejs1/chap1.htm>

参考文献

- 上田薫（1994）人間のための教育・社会科とその出発. 黎明書房、124-131.

算数科



教科主張

算数科の本質

算数科の本質は「その子の数学的な見方や考え方が広がったり、深まったりしていくこと」にある。授業の中で、問いが連続して生まれ、それらに対して解決方法の探索と実行をくり返すプロセスを通して、子どもは最適解を得ていく。このプロセスを経て、子どもは自分の経験知と結びつけながら算数の世界を自分のものにしていく。また、数学的な見方や考え方が広がったり深まったりしていき、その楽しさも味わっていく。

算数科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

(1) 算数科における『その子らしく学ぶ』

当初、算数科部は『その子らしく学ぶ』を次のように仮定した。

その子に問いが生まれ、解決していく過程において、その子で見方で材を捉えたり働きかけたりすることに加え、他者の見方に出会い、その見方をその子なりに解釈し材に働きかけることで、その子で見方や考え方がより数学的になっていくこと

本研究を通して、この仮定は算数科の授業の中で「子どもが学ぶ」という営みをどのようにしているのかという問いに一定の解を示すものであることが分かった。また、この仮定を基に抽出児の学びのプロセスを分析していく過程において『その子らしく学ぶ』子どもの姿の具体が見出され『その子らしく学ぶ』子どもは、算数科という教科の特性に含み切れないような「人間性の涵養につながる経験」を一体として学び進めていることが分かった。さらに「人間性の涵養につながる経験」の具体について分析をかけていった結果、その子で見方や考え方がより数学的になっていく中でその子ならではの解決の独自性を創造していくことや、その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋を構築していくことも見出された。このように、本研究を通して、算数科部が見出してきた『その子らしく学ぶ』子どもの姿の具体を記していく。

(1)－①“その子の問い”が生まれていく姿

共通の材や課題が提示されると、まず、子どもは自分なりの見方で材や課題に関わっていく。材や課題への理解を深めていく中で「うまくいかなさ(疑問・他者とのズレ・困り感など)」を解消したいというその子の状況が生まれ「確かめたい」「聞きたい」という欲求へとつながっていく。こうした「心の動き」が要因となり他者への関わりが生まれていく。共通の材や課題に向き合う他者と自身の「うまくいかなさ」を互いに共有していく中で、子どもは共通の問いを見出していく。この共通の問いは、共通の材や課題に向き合う学級の『その子らしく学ぶ』子ども、一人ひとりの「うまくいかなさ」がより集められた集合知としての問いである。共通の問いに対する思いや見方は、その子ならではの「うまくいかなさ」に起因しているため“その子の問い”となっているといえるだろう。

このように“その子の問い”は、共通の材や課題に向き合う学級の中にいる時「うまくいかなさ」を解消したいと心が動くことで、他者と自身の「うまくいかなさ」が互いに共有され、共通の問いが見出されていくプロセスを通して生まれていく。

(1)－②その子の見方や考え方がより数学的になっていく姿

“その子の問い”を解決しようとする過程で、子どもは材や課題、他者などの対象へ積極的に関わっていく。これは、自然に生まれる姿ではなくその子ならではの「うまくいかなさ」が起因して認知された共通の問いであるからこそ生まれていく姿である。その関わりの中で、子どもは他者の見方で材や課題を捉え直したり、新たな見方に気付いたりしていき、材や課題について徐々に数学的に理解を深めていく。また、この過程で再び「うまくいかなさ」を感じた子どもは他者へ関わり、自身の「うまくいかなさ」を互いに共有していく中で、新たな共通の問いを見出していく。初めは材や課題の本質にせまる問いになり得ていなくても、こうしたプロセスが連続することで子どもは自分のもってい

る数学的な見方や考え方を磨きながら働かせ“その子の問い”が「何かきまりがあるのかな」などの数学的な問いへと昇華されていく。

このように“その子の問い”を解決していく中で、新たな“その子の問い”が見出され、その問いが徐々に数学的な問いへと昇華されていくプロセスを経ながら、その子の見方や考え方はより数学的になっていく。

（１）－③その子ならではの解決の独自性を創造していく姿

算数科という授業の営みにおける共通の課題や問いの答えは、しばしば一つに絞られる。しかし、その答えを見出してきたプロセスは皆一様に同じものではなく『その子らしく学ぶ』子ども、それぞれ独自のプロセスがある。同じ答えが見出されたとしても、その背景にはその子ならではの解決の独自性が存在するということである。また、その子ならではの解決の独自性は『その子らしく学ぶ』子どもならではの解決の独自性が多様に存在する中で立ち昇ってくるものである。共通の問いに他者と共に向かう中でも、その問いは子ども一人ひとり、それぞれの「その子らしさ」が起因して認知されているため、その子ならではの価値や意味があるものになっている。問題解決への道筋も、皆一様ではなく、その子の「心の動き」を背景とした意思決定により、様々な道筋を辿る。ときに、他者と自身の向き合い方や道筋を共有し、比較する中で、新たな向き合い方や道筋を発見し、歩みを進めていく。こうして、その子ならではの問題解決への道筋はかたちづくられ、その子ならではの解決の独自性は創造されていく。

また、その子ならではの解決の独自性を互いに比べることで、そのよさを実感したり、他者から価値付けられたりすることにつながる。これは、数学的な見方や考え方が広がったり、深まったりしていく愉しさを味わっていくということへもつながっている。他者の存在がなかったとしても、その子に解決へ向かうための十分な数学的な見方や考え方があれば課題や問いの解決はできるが、他者と自らの数学的な見方や考え方を相互に比較し合う中で、その子なら

では解決の独自性を立ち昇らせ、そのよさを実感したり価値付けられたりするの『その子らしく学ぶ』子どもが多様に存在する学校という場で算数科を学ぶ意義ともいえるだろう。

（１）－④その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋を構築していく姿

先述したようにその子ならではの解決の独自性を創造していく過程で、その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋がかたちづくられていく。抽出児の学びのプロセスを分析していく中で、算数科部は「自己の問題や目的を明確に把握しようとする」「筋道の立った思考や行動をしようとする」「よりよい解決の仕方を模索しようとする」などの問題解決への向き合い方が醸成されていくことを見出した。中には、単元の目標や内容に位置づけられないものも存在している。このような姿は、目的に向かう誠実性、自己調整や粘り強さといった力を働かせながら学び進めていく「人間性の涵養につながる学び」との関連が深いことが明らかとなった。

（２）算数科の授業という営みの中における「人間性の涵養につながる経験」

本研究を通して、算数科部はここまで述べてきたような『その子らしく学ぶ』子どもの姿の具体を見出してきた。この中で、子どもは算数科の授業という営みの中でも確かに「人間性の涵養につながる経験」をしていることが分かった。また「うまくいかなさ」の認知、他者との関わりによる見方の更新“その子の問い”の生成と数学的な昇華を通して「その子ならではの解決の独自性の創造」と「問題解決への向き合い方や道筋の構築」を一体とした学びをしていることも明らかとなった。これは、単に数学的な理解を獲得するに留まらず、算数科の授業という営みそのものが人間性を涵養する場として働いていることを示しているといえるのではないだろうか。

実践1「困んで！比べて！どっちが広い？」（4年）

【単元の概要】

本単元では「パズル陣地ゲーム」という算数ゲームを中心に授業を構想した。パズル陣地ゲームは方眼用紙を用いた「フィールド」（図1）と3種類の「ライン」（図2）を用いた活動である。

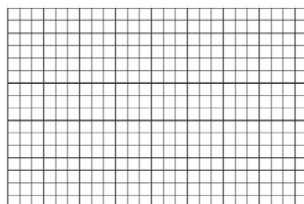


図1 フィールド

陣地を構成するラインの種類と個数はジャンケンの勝敗によって決まる。子どもは困り感を抱きながらも「相手より広い陣地にするにはどうやってラインを並べよう」と思考すると考えた。ラインの配置を試行錯誤する中で「さっきの陣地より広くなった」という気付きを得たり「凸凹な陣地はどうしよう」と求積方法に疑問をもったりするなど、勝敗への意識だけでなく、数学的な見方や考え方を広げたり深めたりしながら学び進めていく姿を願った。

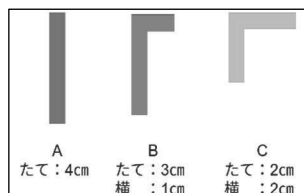


図2 3種類のライン

【パズル陣地ゲームのルール】

- ①対戦フィールドを用意し、2人の間にA～Cのラインを1つずつ用意する。
- ②2人でジャンケンを6回する。
 - 【勝った人】3種類の中からラインを1種類獲得する。
 - 【負けた人】残った2種類の中からラインを1種類獲得する。
- ③自分のフィールドに6本のラインを使って、ラインで囲まれた陣地を作る。
 - ※ラインはフィールドの罫線上に置く。
 - ※ラインを置くとき、ラインの向きは自由に変えてもよい。
- ④陣地の大きさを求めて、陣地の大きさ分のポイントを得る。多くのポイントを得た人の勝ち。

単元の前半では、長さの異なる2種類の直線のラインを使って面積が最大になる陣地を考えた。子どもはそれらの大きさの違いに気付き、併せて面積の違いを説明する方法の多様さと他者との考え方のズレから、普遍単位の必要性を感じる。さらに、普遍単位に基づいて長方形や正方形の求積公式を見出していく展開へつながっていくと考えた。単元の後半では「パズル陣地ゲーム」を行い、出来上がった複雑な図形も求積公式を生かして面積を求められることに子

どもは気付いていく。

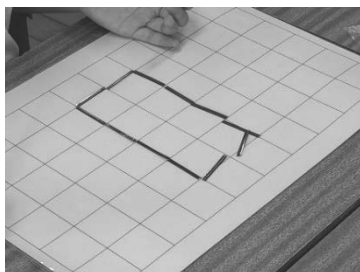
そのような子どもの姿を願って、求積方法を表現したり、多様な複合図形にふれたりすることができるように単元を構想した。

【単元の流れ】

時数	課題や共通の問い	授業の様子
第①時	12本のラインを使ってできる一番大きな形はどんな形だろう？	与えられた条件下での最大面積になる図形を思考した。
第②時	青い正方形と赤い正方形の大きさはどれくらいちがうの？	正方形2種類の面積の表し方の違いを思考した。
第③時	どうして「縦×横」の計算で面積を求めることができるのだろうか？	面積を計算によって求めることができる意味について思考した。
第④時	「パズル陣地ゲーム」で相手より大きな面積を作るためにはどうする？	ゲームを体験し、どんな図形を作ることができるか思考した。
第⑤時	凸凹した陣地の面積はどうしたら求められるのだろうか？	複合図形の求積方法について思考した。
第⑥時	「チームでパズル陣地ゲーム」で相手より速く面積を求めるためには？	速く正確に面積を求めることができる図形を思考した。

【A子の『その子らしく学ぶ』姿と分析】

第①時、教師から4cmの青いラインと4cm方眼のフィールドが配付され「12本のラインを使ってできる一番大きな形はどんな形だろう」と課題が提示されると、A子は活動のルールや既存の知識から「これさ、正方形しかできない？」と解決への見通しをもっていた。A子はラインを操作し8マスの長方形を作るが、前方の子が9マスの正方形を作っていることに気付くと「なんで9個できるの？」とA子の中で疑問が生まれた。A子はこの疑問を解消しようと、周りの子が作っている様子を見ながら、正方形を作り8マスよりも大きな形ができることに気付いた。続いて、6cmの赤いラインと6cm方眼のフィールドが配付され、最大面積になる形を

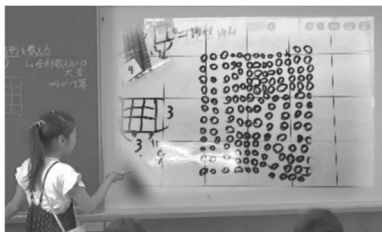


考える中で、初めから正方形を作った。青いラインを操作する中で、正方形が最大面積になる実感を得たことで、長さ以外は同条件の赤いラインでの活動に対して類推的な考え方ができることに気付き、迷いなく正方形を作っていく姿につながったと考えられる。

第②時では、前時の活動を学級で振り返る中で、青と赤の2種類の正方形について、大小比較はできるものの、具体的な面積の表し方の違いに対する困り感から「青い正方形と赤い正方形の大きさはどれくらいちがうの？」という共通の問いが共有された。解決へ向かう中で「ラインの長さは何cmなのか」という疑問があったのだろう。A子は、定規を取り出しフィールドのマス的大小とラインの長さを調べ始め、先行して知っていた求積公式から面積を明らかにした。見通しをもって解決に向かうA子だが、授業終盤で教師から「縦×横」で面積を求めることができる理由を問われると「そういうもんだからだよ。そういうきまりがあるの」と発言したことから、求積公式は知識としてもちながら、その意味については考える必要性を感じていないことが分かる。

第③時、前時の振り返りからどうして求積公式を使うと面積を求めることができるのかという疑問が学級で共有され、求積公式の意味について考えることが共通の問いとなった。この問いに対してA子は「理由分かんない」という困り感や「なんでかけたらここ（面積）の答えが出るの？」という疑問をもっていた。このように、A子の求積公式の意味について考える様子が前時から変容した要因として、今までは共通の問いとなっていなかった求積公式を使うと面積を求めることができる理由があらためて共通の問いとなったことが考えられる。そして問題解決への見通しがもてない困り感を解消したいというA子的情況になっていったことが考えられる。その後A子は解決に向けて試行錯誤していくが、一人では納得のいく解を得ることができずにいた。それでも考えることを止めずに他者と一緒に考えたり、全体共有の場で発表している他者の考えを真剣に聴いたりしていた。丸の記号を使って説明している他者の考えを基にA子は縦12列、横12行の計144個の丸の記号を地道に書き並べた。この経験

を通して、図で表すことの大変さを実感したことで面積を計算で求めることの有用性に気付いていった。粘り強く考え続け、問題解決のためなら地道な努力もいとわない A 子だからこそ、求積公式の見方がより数学的になっていったといえる。



第④時で、パズル陣地ゲームに出合った A 子は、ルールに則りながら、ラインを自由に配置して陣地作りを楽しんでいた。ゲームが始まると、使える本数が限られており、ジャンケンによって使えるラインの種類が決まる中で陣地を作ることに困り感をもっていた。その中で「ルールの中で、どうすれば面積が最大となる陣地が作れるのだろうか」と思考を巡らせ、L 字型のラインを獲得した場合でも凸型や凹型ができるだけできないようにラインを配置し、正方形や長方形に限りなく近い図形の陣地ができるように操作を続けていた。こうした姿から、A 子はこれまで得てきた見方や考え方を生かしながら目の前の課題に対応しようとしていることが分かった。

第⑤時、前時に作られた陣地を共有する中で 2 種類の複合図形が共通の課題として提示され「凸凹した陣地の面積はどうしたら求められるのだろうか？」という共通の問いが共有された。これに対して A 子は、まず他者と関わることなく、淡々とノートに 2 つの求め方を書いた。その後「他にどんな考え方があったかな？」と手を止めて考え、3 つ目の求め方を書いた。この姿は、共通の問いが他の考え方を追求する A 子ならではの問いになっていった姿ではないかと考えられる。また、別の複合図形に対する求め方も 3 つ書いていた。A 子が書き表した求め方の共通点は、複合図形の分割や補充をすることで長方形や正方形の組み合わせとして図形を捉えていることである。これは「長方形や正方形の面積は求積公式で求められるため、複合図形を分割したり補充したりすると面積が導き出しやすくなる」という既存の見方や考え方を活用している姿だといえるだろう。また、全体共有の場面では「確かに、気付けなかったよ」「分

かる、分かる」と他者の考えに大きく反応しながら聴いていた。A 子は自身の中で課題に対する一定の解を得たとしても満足することなく、他の可能性を追求したり、他者の見方で材や課題を捉え直したりすることを通して、見方や考え方を広げたり深めたりしていたのだろう。

第⑥時、仲間と協力してパズル陣地ゲームに取り組む A 子は、直線のラインを狙い、できる限り正方形や長方形に近い陣地を作ろうとしていた。また、仲間の作った陣地の面積を求める時には辺の長さを確認し、求積公式を使って面積を求めている。ここでも A 子はこれまで得てきた見方や考え方を生かしながら目の前の課題に対応しようとする経験をくり返してきたことで、図形を多様な見方で捉えることができるようになったと考えられる。

こうした A 子の姿から、次のようなプロセスが見えてきた。A 子は課題に対して、まず既存の知識や経験から自身の見方で解決の見通しや考えをもととすることから始まる。この時、他者との考えのズレや見通しが立たない困り感による「うまくいかなさ」が生じると、その他者とのズレや困り感を解決するために、A 子は諦めずに考え続けたり積極的に他者と関わったりしていく。特に他者と関わる中で、自身の考えと近いものや自分の中に無かった考えではあるが納得できるものなどを柔軟に取り入れる姿は、A 子がこれまでの経験から見出した A 子独自の向き合い方といえるだろう。これまで得てきた見方や考え方を働かせながら、対象に積極的に関わっていくことで数学的に理解を深めてきた。こうした過程の中で、数学的な見方や考え方に磨きをかけ、A 子にとっての最適解を見出そうとする姿が見られた。

実践2「何点としてみる？」（3年）

【単元の概要】

本単元では「○個で1点ゲームをしよう」や「1mで1点ゲームをしよう」といった算数ゲームを中心に授業を構想した。「○個で1点ゲームをしよう」では、ジャンケンをして、出した手に応じた個数のブロックを獲得していく。

「10 個で1点ゲーム」の際には、10 個をはみ出した個数や10 個よりも少ない個数を「何点として見るか」思考することになる。ゲームという特性上、1 点分に満たない個数を0 点として見ることは子どもの心性から拒否されると考えた。そこで、子どもは整数以外での表現（小数や分数）を発想していくことになる。このように、ゲーム性を取り入れ、もとの数を変化させていくことで、必要感をもって小数と分数で表現することができると考えた。

「○個で1点ゲームをしよう」は、分割分数を思考するという側面が強い。しかし、第3 学年の算数科「分数」の指導内容の中心は量分数である。そこで「1 mで1点ゲームをしよう」と発展させることで、量分数について考えるきっかけをつくった。単位が「点」となるので、あくまでも量分数について思考するきっかけづくりである。単位を「点」とすることで1 に満たない量を点数化したという思いが高まり互除法によって分数で「はした」の長さを表現する必要感が強くなるだろうという考えから、このような展開を構想した。また、じゃんけんをして勝った子どもは自分の出した手に応じて、相手からブロックや長さを獲得することができるゲーム性を取り入れることで子どもの必要感をより引き出すことができると考えた。具体的には、グーで勝ったら1 個（5 cm）、チョキで勝ったら3 個（10 cm）、パーで勝ったら5 個（15 cm）のブロック（長さ）を獲得できるゲームを構想した。

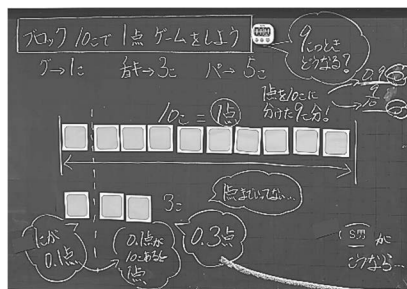
本単元を通して、子どもは、ブロック（長さ）などの具体物をもとに「何点としてみるか」と思考することをくり返していた。同じ具体物を根拠にしながら、結論としては多様な小数や分数の表現が出てきた。同じ具体物を根拠にしているからこそ、それぞれの考え方に共通している点や似ている点などを見出すといった類推的な考え方を発揮しやすくなっていた。さらには、絵や図を用いて問題場面を把握し、より簡潔に表現しようとする本学級の子どもがもつよさを生かしながら問題を解決していこうとする姿が見られた。

【単元の流れ】

時数	課題や共通の問い	授業の様子
第①時	ブロック 10 個で 1 点ゲームをしよう。	15 個分のブロックの数が何点と表せるのか思考した。
第②時	ブロック 5 個で 1 点ゲームをしよう。	ブロック 5 個で 1 点の時、ブロック 1 つ分は何点になるのか思考した。
第③時	ブロック 3 個で 1 点ゲームの時、ブロック 1 つ分は何点になる？	ブロック 3 個で 1 点の時は小数では表現できないことが明らかになった。
第④時	1 m で 1 点ゲームをしよう。	新たなゲームに取り組み教材に触れてみて気付いたことを共有した。
第⑤時 第⑥時	それぞれのブロックの長さ 1 つ分が何点か分数で表すと？	5 cm、10 cm、15 cm の長さは、何点として表現できるのか思考した。
第⑦時	1 m で 1 点ゲームをして、獲得した長さを点数で表そう。	再度、ゲームに取り組み自身が獲得した長さが何点分になったのかを表し互いに共有した。

【B 男の『その子らしく学ぶ』姿と分析】

第①時「ブロック 10 個で 1 点ゲームをしよう」と課題が提示された場面において、B 男は 9 個や 15 個といった数量を「0.9」「1.5」と小数で表していた。この段階では、既習である小数の見方や考え方がそのまま機能しており「10 個で 1 点」という基準に対する困り感は生じて



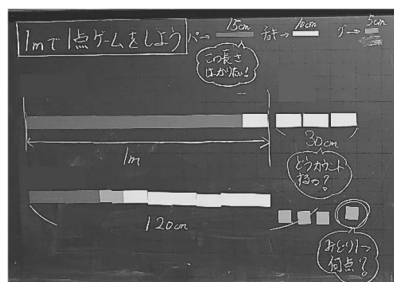
いない。与えられた条件のもとで既有的の知識を適用する段階にあり「うまくいかなさ」は、まだ、顕在化していない状態であった。

第②時「ブロック 5 個で 1 点ゲームをしよう」という新たな課題が提示されると、B 男は他者の「4.3 点」「3.4 点」という表現に対し「え、何言ってるの？ 5 個で 1 点だからな」と違和感を示していた。この発言は、他者の考え方を否定することを目的としたものではなく、自身の中にある数量の捉え方

と一致しないことへの戸惑いが表出したものである。その後「ブロック 1 個は何点か」という共通の問いが共有されると、B 男は「0.1……、0.2、あ、そうか」とつぶやき、ブロック 1 個を 0.2 点として捉える見方に到達した。この過程では、既知の「10 個で 1 点ゲームの時、ブロック 1 個は 0.1 点となった」ということを参照しながら、新たな基準に応じて単位を再構成していく姿が見られた。また「ブロック 3 個で 1 点ゲームの時は、どうなるの?」という共通の問いが子ども同士で見出された後に、B 男は「意味が分からなくなる」「とにかく分からねえな」と困り感をくり返し表出していた。授業終盤には「今度、ここを解決したい」と発言しており、困り感が解消されないまま放置されたのではなく、次時へもち越そうとしていたことが分かる。

第③時、B 男は前時の困り感を引き継ぎ「まず、ブロック 1 つ分が分かればいい」と発言していた。この発言は、全体で共有された多様な疑問を解決するための焦点を自ら見出したものであり、問題の本質を捉えようとしている姿だといえるだろう。他者が「1 と 3 分の 2 点」と結果を示した場面では「今、考えているのは 1 つ分でしょ?」と指摘し、問いに対応した思考がなされているかどうかを重視していることが分かる。また「 $1 \div 3$ は 0. 何になるのか」と小数で表そうと考え続ける中で、小数では表しきれないことに直面し「分かんねえなあ」と困り感を露わにしていた。その後、他者の発言や教師の投げかけを手がかりとして「3 分の 1」という分数を使った表現へと考えを広げていく過程が見られた。このような姿は、問いを解決しようとする過程で生まれた新たな困り感が要因となり、B 男の見方や考え方がより数学的になっていった姿の具体であるといえるだろう。

第④⑤時で「1 m で 1 点ゲームをしよう」と課題が発展すると、B 男が再び「うまくいかなさ」を露わにする場面が多く見られた。全体で共有された子ども一人



ひとりの疑問が組み合わさり「それぞれのブロックの長さ1つ分が何点か分数で表すと？」という問いについて思考することになった。この時、B男は小数で表した方が分かりやすいと感じていたため分数で表さなければならない状況へ困り感を抱いた。こうした困り感を抱きながらも100分の〇点といった表現を一端の解として見出し、思考を継続していた。また、他者から「約分すれば10分の1になる」と説明された際には「分かんない」とつぶやきながらも、その考えを即座に退けることなく、自分なりの意味付けを見出そうとしていた。続けて「大人になったら分数ってあまり使わないから、0.05って表すことになる」と発言していた。こうした姿から学習内容を単元内に閉じるのではなく、自分の経験と結びつけて判断しようとしていたのではないかと考えられる。この段階では、共通の問いを「どう表すか」という手続き的な問いに留まらせず「なぜ、その表し方を選ぶのか」という価値判断の水準まで問いをB男なりに深化させようとしていたのだろう。このように、B男は、共通の問いに対する困り感を起点として、問いに対する捉えをB男が独自に深化させ、自分の納得へつなげようとしていた。

第⑥時も前時と同じ問いについて思考する時間が続いた。B男はチョキ（黄・10 cm）やパー（赤・15 cm）の長さについて「20分の2点」

「10分の1点」「100分の10点」といった複数の表し方を挙げながら思考を進めていた。第⑦時では「1 mで1点ゲーム」を再び行い、自分が



獲得した長さを点数で表す時間になった。この時、B男はC男が獲得した185 cmの長さを見て「C男くんのやつは分数でも小数でも表せる。なんでかと言うと」と発言し、185 cmの長さは1.85点とも、1と100分の85点とも表せることを発表していた。こうした姿から、B男は単元を通して獲得してきた小数や分数の見方や考え方を統合させながら理解を深めてきたといえるだろう。

以上のようなB男の『その子らしく学ぶ』姿から、共通の材や課題に対する

「うまくいかなさ」を他者へ共有し解消しようとする過程で“その子の問い”が生み出され、その解決に向かって他者と関わり見方や考え方を広げたり深めたりしながら、再び新たな問いへとつながっていくという循環的なプロセスが見えてきた。また、問いが解決されたかのように見える場面でも思考が停止することはなく「本当にそれでよいのか」「別の表し方は成り立たないのか」などと共通の問いをB男なりに深化させ、数学的な見方や考え方を磨いていく姿も見られた。さらに、B男の学びのプロセスには、困り感といった情動を伴いながら、自分が納得できる根拠を見出そうとする姿が一貫して見られた。

算数科における『その子らしく学ぶ』の価値

実践の分析を通して『その子らしく学ぶ』子どもの姿を詳らかにしていくと、本研究の子どもにとっての価値が明らかになってきた。

くり返し働かせてきた見方や単元を通してふれてきた新たな見方が対象と強く結びつくことでその子の状況となり、その子の数学的な見方や考え方が磨かれていき、その子ならではの解決の独自性を創造していく。また同時に「うまくいかなさ」を解消したいと心が動き、その子ならではの意思決定がなされ、その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋を構築していくことができる。

“その子の問い”が生まれることで、共通の問いに対して、その子ならではの意味付けや価値付けをしながら問題解決に向かうことが抽出児の姿から分かった。また“その子の問い”が生まれる要因を分析すると、それは「うまくいかなさ」を解消したいという状況が起因していることも分かった。さらに、こうした状況が起因して、他者へ積極的に関わっていく姿も見出された。その中で、他者の見方で材や課題を捉え直したり、新たな見方に気付いたりしながら、その子の見方や考え方がより数学的になっていく姿も見られた。こうした過程をくり返していく姿は、算数科の本質的な愉しさを味わっている姿ともいえるだろう。このような学びのプロセスを経て、本研究の子どもにとっての価値が『その子らしく学ぶ』子どもの具体の姿として表れてくる。

本研究の子どもにとっての価値が明らかになることで、私たち教師にとっての価値も明らかになった。

子どもは「その子ならではの解決の独自性の創造」や「その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋の構築」を一体とした学びをしている。それを認知した教師が『その子らしく学ぶ』姿をとらえ、かかわることで、その子の経験はより豊かになる。さらにその子が学ぶ姿から「人間性の涵養につながる経験」を見出し、かかわることで経験の価値をより高め、その子がその価値を実感できるようになる。

その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋を構築していくことを支えるためには「うまくいかなさ」を子どもが認知し、解消したいという思いが生まれるような環境設定をすることが大切である。“その子の問い”が連続して生まれ、子どもが問題解決に向かう原動力を維持できるように、子どものとらえを基にした単元を構想することが必要である。また、その子ならではの解決の独自性を創造していくことを支えるためには“その子の問い”が連続して生まれる中で、くり返し働かせてきた見方や単元を通してふれてきた新たな見方が活用できるような材や課題を提示することが必要である。

このような教師の支えによって『その子らしく学ぶ』子どもは算数科の授業という営みを通して、より豊かな経験をすることができる。さらに、こうした経験が「人間性の涵養につながる経験」となり得るようにするためには、その子が構築してきた「その子ならではの問題解決への向き合い方や道筋」と単元を通して見出してきた「その子ならではの解決の独自性」それぞれのよさを実感できるようにしたい。そのために、課題や共通の問いの解決に向かう学級にいる『その子らしく学ぶ』子ども同士で互いの数学的な見方や考え方を認め合うことができるようなかかわりや環境設定をすることが大切である。

『その子らしく学ぶ』研究を通して明らかとなった研究の価値が子どもの算数科の学びをより広く深く切り拓く原資となることを願う。

理科



教科主張

理科の本質

子どもは、自然事象に出会うと、その性質や原理に目が向き「なぜだろう?」「どうして?」と疑問や問いをもつ。そして、その疑問や問いを解決するために、自分の経験を基に予想や仮説を立て、それを確かめるための観察や実験の方法を考えていく。さらに、子どもは自分の考えや方法にこだわりながらも、仲間と観察や実験の方法について吟味し、考えたことを試していく。その後、得た結果を基に考察することで、子どもは納得のいく結論を導き出そうとする。そこからまた新たな疑問や問いが生まれ、追究をくり返していく。このように、自分の見方や考え方を働かせながら追究をくり返す中で、子どもは科学的に問題解決する力をつけていく。

こうして、自然事象についての疑問や問いを解決していく経験をした子どもは、未来の諸問題に対しても「こうしたら、調べられそうだ」「この方法なら、こんな結果が出るだろう」「これで解決できそうだ」と問題解決への道筋を明確にし、自らの手で未来をきりひらこうと動き出すことができるだろう。

理科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

我々は、理科における『その子らしく学ぶ』を、以下のようにおいている。

自身の目的に向かい、自分の見方や考え方を発揮しながら自然事象に働きかけ、自分の目にした事実を基に問いに対する考えをもち、他者の目にした事実やその先に生まれた考えにもふれ、自身の考えを更新しながら「意志決定」をくり返し、自分ごととして追究の道筋をつくっていく

これまでの実践で子どもは、上記のように自身の目的をはっきりともち、自分の見方や考え方を働かせながら、問いの解決に向かい学び進めてきた。その追究過程において子どもは、自然事象に何度も働きかけたり他者と関わったりしながら、自身の見方や考え方を広げたり深めたりしていた。

子どもは、自然事象にくり返し働きかける中で、その子の中に感動や揺らぎ、切望感などといった「心の動き」が生まれ、さらに自然事象との結びつきを強めていく。このような「心の動きを伴う経験」は、対象への関心や探究意欲を高めるだけでなく、子どもにとって自分の感じ方や考え方に向き合う契機となる。『その子らしく学ぶ』とは、自然事象との関係を通して、自身の内面を揺さぶり、意味付けながら学びを進めていく過程であるといえる。

理科における「心の動きを伴う経験」によってその子に還るものに目を向けた時、その子の知識や技能の獲得にとどまらず、追究のプロセスそのものがその子にとって「人間性の涵養につながる経験」となっていることが明らかになった。そして、理科の学びと「人間性の涵養につながる経験」の関連・関係を視点として見ていくと、子どもはそれらを一体としながら学び進めていることが分かった。問いの解決に向かっていく中で、自分の目にした事実や考えを他者に伝えると同時に、他者の目にした事実やそこから生まれた考えにもふれることとなる。その中で「自分はどうか考えるか」「次にどう進むか」といった意志決定をくり返し、追究の道筋を自ら形づくっていく。子どもは、自然事象と向き合いながら自身で構築した追究のプロセスと、そこで生み出された知を一体としながら、その子ならではの学びを実現していく。

本研究において私たちは、子どもが自分の考えをもち、他者と関わりながら、自分ごととして自然事象に対する捉えを更新していく在り様を明らかにしてきた。子どもが科学的に問題解決していく中で育まれる人間性は、その子にとってこれからの学びを支える基盤となり得るはずだ。

理科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

実践1「わたしのロケット、ゴムの力で遠くまで」（3年）

【単元構想の意図】

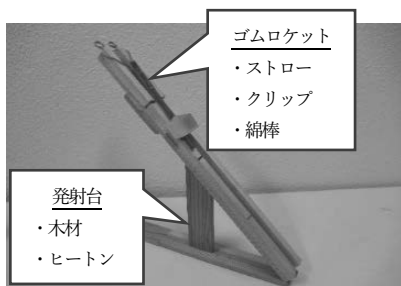
子どもは、日常生活や生活科の学習の中で、輪ゴムを二重にして留めたり、ゴム鉄砲で遊んだりすることを通して、ゴムの元に戻ろうとする性質を体感的

に捉えているだろう。しかし伸ばし方や本数、太さといった条件の違いが力の大きさにどのように関係しているのかを科学的に確かめた経験は多くない。そこで本単元では、身近で扱いやすいゴムを材として取り上げ、これまで感覚的に捉えてきた性質を、実験を通して科学的に見つめ直すことをねらいとした。

本学級の子どもは、理科の学習に意欲的に取り組み「しぜんのかんさつ」や「たねまき」では、植物の変化を丁寧に捉え、継続的に観察してきた。一方で、生物分野では変化に時間を要するため、問題解決の過程を短時間でくり返すことは難しい。そこで、子ども「やってみたい」「確かめたい」思いが即座に追究へとつながり、実験の結果をその場で確かめることができるという物理分野の特性を生かした単元を構想した。

単元導入では、ゴムロケットを提示し、子どもが実際に飛ばす活動を行う。活動を通して飛距離の違いに気付くことで「もっと遠くまで飛ばしたい」という目的をもち、ゴムを伸ばす長さやゴムの本数、種類など、条件の違いに自然と目を向けていくと考えた。こうした目的や気付きを生かし、実験の条件を自ら設定し、試行錯誤できる学習の場を意図的に確保した。

単元を通して、子どもが自分たちの問いを起点として科学的な問題解決を経験し、自然現象について実感を伴って理解していくことを目指した。また、ゴム以外の身近な素材にもエネルギーがあることに気付き、探究を広げていく姿を期待した。こうした学びが、今後の理科の学習への更なる意欲向上につながると考えた。



【単元の実際の流れ】

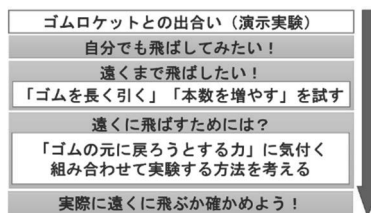
子どもは、ゴムロケットとの出会いを通して、自然と問いをもち、自分ごととして追究の道筋をつくっていった。単元導入でゴムロケットの飛ばの様子を見た子どもは「すごい」「自分も飛ばしてみたい」と関心を高め、実際に飛ばす

活動を通して、飛距離に違いがあることを捉えていった。そこから「もっと遠くまで飛ばすにはどうしたらよいのだろう」という単元を貫く問いが生まれた。

子どもは生活経験を手掛かりに「ゴムを伸ばす」「本数を増やす」といった考えを出し合い「比べないと分からない」という気付きから実験の必要性を見出した。条件を設定して試す中で「伸ばすとよく飛ぶ」「本数が多くても飛ばない場合がある」ということについて実感を持って捉えていった。

実験後の共有では「ゴムをたくさん伸ばした方が遠くまで飛んだ」「遠くに飛ぶ時ほど手ごたえが大きかった」など、結果と感覚を結びつけた発言がみられた。こうしたやり取りを通して、子どもは「ゴムの元に戻ろうとする力でロケットが飛んでいる」と自然事象に対する捉えを深めていった。

さらに、条件を組み合わせる確かめる追究へと発展し「元に戻ろうとする力が大きいほど、ロケットは遠くまで飛ぶ」という理解に至った。



【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

自分の感覚に向き合い、それを言葉にして
他者と確かめ合いながら、協働へと踏み出していく

抽出児 A 子は、自分の考えを前面に出すことに慎重であり、他者の意見に左右されやすい傾向にあった。一方で、他者の言葉を丁寧に受け止め、相手の気持ちに寄り添おうとする姿勢が日常的に見られた。本単元における理科の学習は、こうした A 子のよさを生かしながら「自他の感覚や考えを対話によってつなげる」経験を積み重ねる場となった。A 子は人との関わりの中で自身の見方や考え方を広げ、自らの内面にも変化をもたらしていった。その A 子の学びのプロセスを次頁に示す。

ア. 自分の感覚を言葉にして外へ開く

第①時のロケットを飛ばす活動では、A 子は周囲の意見を聞きながらも「ゴムを二重にしたらもっと飛ぶと思う」と自分の考えを他者に向けて表現した。なぜそのように考えたのかを授業者に問われた A 子は「手ごたえが強いと力も強くなると思った」と答え、これまで内に留めていた身体感覚を言葉として他者に示した。この場面は、A 子が自分の感覚を考えの根拠として位置づけ、他者との関係の中で表現し始めた重要な契機であった。

イ. 試行と対話の中で高まった、他者と共に学ぶ意識

第②③時では、他者の意見に刺激を受けながらも「重ねて試してみたい」と自ら判断して実験に取り組んだ。実験後には「二重の方が飛んだ」「三重にすると針金が曲がった」と、自身の経験を基に説明する姿が見られた。また「手ごたえて何？」という質問に対して「手に感じる力のこと」と相手に伝わる表現を選びながら応じていた。この姿から、A 子が仲間へ歩み寄り、他者と共に学ぶ意識が高まっていたことがうかがえる。



ウ. 仲間の表現からその意味をくみ取り、自身の考えにつなげる

第④時の意見交流では、仲間の「ゴムの力って早く帰りたいってことだよ」という表現を受け「元に戻りたいってことだよ」と言い換えて応じた。仲間の表現を否定するのではなく、その意味をくみ取りながら自身の考えにつなげる姿は、対話を通して思考を広げているあらわれである。A 子は、仲間の考えにふれることで、自身の自然事象に対する捉えをより深めていった。

エ. 協働を自らつくり出す存在へ

第⑤⑥時では、A 子の協働的に実験する場面が増え「比べるためにはノーマールゴムが必要だね」「一緒に確認しよう」と N 子に声をかける姿が見られた。また、実験がうまくいかず不安そうな仲間を励まし、再挑戦を促す場面もあった。A 子は、これまでの試行と対話を通して、他者と共に学ぶ意識を高め、協働を自らつくり出す存在へと変化し、更なる追究を進めていった。

先述のように、本単元における学びのプロセスをたどると「感じる」「言葉にする」「確かめ合う」「協働する」というA子なりの追究の道筋を、自らのペースで構築していったことが分かる。単元の初めは、自分の感覚を言葉にすることにためらう様子が見られたが、実験や対話を重ねる中で、手ごたえや違和感を少しずつ言語化し、他者に向けて発信する姿へと変化していった。その中で、経験した事実や感覚を結びつけ、事象の意味を捉え直そうとしていた。

その過程では、試行を重ねることで得られた自分の感覚を根拠に判断しようとする姿勢が育つとともに、他者の感じ方や表現を丁寧を受け止め、意味をくみ取りながら自身の考えにつなげようとする姿が見られた。また、仲間に声をかけながら協働を自らつくり出す姿も見られた。このようにA子は、仲間の考えにふれることで、自身の自然事象に対する捉えをより深めていき、さらに仲間との追究を促進させていった。

こうした経験は、A子にとって自然事象の理解にとどまらず、A子自身の「人間性の涵養につながる経験」となっていた。また、A子は自ら構築したプロセスを通して、自身の見方や考え方を更新し、自分なりの意味をもった知を形成していった。感覚・対話・協働を往還する中で、自分と他者の双方を大切にしながら学びを深めていったプロセスは、A子の『その子らしく学ぶ』そのものであり、今後の学習や協働的に生きていく力の基盤となると考えられる。

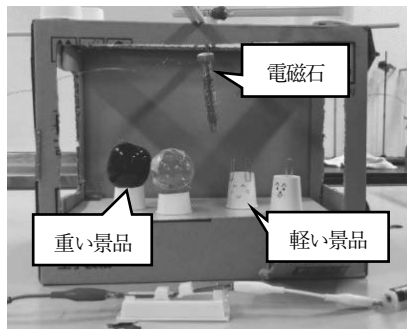
実践2「もっととれる！？ ～電磁石クレーンゲーム～」(5年)

【単元構想の意図】

電磁石とは、コイルの中に鉄心を入れ電流を流すことで、一時的に鉄心を磁化させてできる磁石である。電磁石は電流を流したときだけ、鉄心が磁石の働きをするという磁力を制御する性質があるため、身の回りの多くのものに用いられている。例えば洗濯機や掃除機などに使われているモーターは、電磁石の性質を利用して回転している。その他にもロボット、電気自動車、実用化に向けて開発が進められているリニアモーターカー、病院で使われているMRIなど、

電磁石の性質を利用しているものは多岐にわたり、私たちの生活に欠かせないものとなっている。身近な電化製品の内部に使われることが多い電磁石にふれることは、理科の学習が私たちの生活と密接につながっていることを知り、理科を学ぶことの意義や有用性を感じることができるとなるのではないかと考えた。

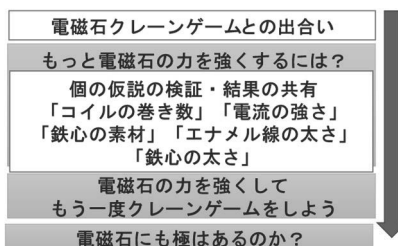
本単元では「電磁石クレーンゲーム」を材として扱った。電磁石クレーンゲームは、ゲームセンターにあるクレーンゲームのアームの部分に電磁石に置き換えたものである。電磁石が引き付けられるような物質を景品に取り付け、磁石の力で景品を持ち上げられるようにしてある。また、スイッチを切り、電流を止めると、景品を落下させることができるのもこの材の魅力の一つである。本学級では、本単元までに条件を制御しながら自分なりに実験方法を考え、自分の実験にこだわりをもちながら追究してきた。本単元においても、自分なりの見方や考え方を働かせ、自分ごととして追究する姿を期待した。



【単元の実際の流れ】

電磁石クレーンゲームに出合った子どもは、材による活動の楽しさにふれながら、その時間に初めて出合った「電磁石」というものはどういうものなのか、活動を通して理解していった。景品の中には、重さの違いによって持ち上げやすい物と

持ち上げるには磁力が足りない物が混在している。そのため子どもは、いろいろな景品を獲るために「もっと電磁石の力（磁力）を強くしたい」という目的



をもった。そして「もっと電磁石の力を強くするには？」という単元を貫く問いが生まれた。その後、電磁石の構造の中で何を変化させればよいのか、自分なりの仮説を立て、実験を計画していった。コイルの巻き数、電流の強さ、エナメル線の太さなど、その子なりの確かめたいことを実験していき、さらに仲間の実験についても自分の考えに取り入れていくことで、自分なりの結論を導き出した。そしてこれまでの学びを生かし、電磁石の力を強めたクレーンゲームに再度挑戦した。

【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

他者と関わることで、共に学ぶよさを実感しながら

教科の学びを促進していく姿

抽出児B子は第①時、教師から提示された「電磁石クレーンゲーム」を実際に自分の手で試すと「え、すごいすごい！」と初めて出合う材のおもしろさや魅力を同じ班のS男と共有しながら、電磁石の不思議さを味わっていた。その後、現段階の電磁石の磁力では持ち上げることのできない黒いカプセルの景品に対して「これ電池を増やしたら重いカプセルも獲れるのでは？」「予備の電池はないんですか？」とB子なりに電磁石の磁力を強くする方法を考え「電磁石の磁力を強くするために電池を増やしてみたい」という思いをもち続けていた。しかし第③④時、自分の試したいことを実験する場面では、あえて、自分が最初に計画していた電池の数を増やす実験ではなく、仲間と同じコイルの巻き数を変える実験を最初に始めることにした。「この後どうするんだろう？」と初めて行う実験に戸惑いながらも、F子とS男と「これ合ってる？」「やり方教えてくれない？」と共に支え合いながら実験することで技能面に対する自信をつけていった。その後B子は、電池の数を増やす実験を黙々と1人で行っていた。

第⑤時、第⑥⑦時、第⑧時でもB子が仲間と関わりながら学び進めていく場面が多く見られた。第⑥時では「これで合ってる？回路」とS男と確認しながら自身の不安を解消していく場面が見られた。また、電磁石の磁力を強くする

ことに成功したB子に対して「良かった、獲れた」「ネジ（釘）使う？」と寄り添い新しい提案をするS男との関わりの場面も見られた。B子は、S男の提案のおかげで、電池の数による釘の付く量の差を「やっぱ3個が一番気持ちいい」と実感することができた。そして何度もスイッチのONとOFFを押すことで、大量の釘がくっついたり、下に落ちたりする様子を楽しむなど、電磁石の磁力が強くなったことを体験的に理解していた。



本単元の前、B子は仲の良いK子と2人で行動することが多かった。同時に仲間の輪を広げることのよさにも気が始めていた。そのようなB子にとって本単元では、仲間は自身の不安を解消してくれたり、彼女自身を勇気づけてくれたりする存在であった。仲間との関わりが彼女の自信を育み、そのことがB子の追究にこだわりをもって学び進める意欲を支えていた。最終時、B子はS男やM子が同じ班にいたことに対して「話しかけやすいし、意見を交換しやすい」と発言していた。彼女自身、授業という営みの中で他者と共に学ぶよさを実感しながら、電磁石の性質への理解を深めていった。

自然事象について楽しみながら「よく分からない」という思いを原動力に、試したいことを実験していく中で、現象に対する捉えを実感を伴って深める姿

第③④時の振り返りにB子は「上（実験結果の表）を見ると（電池の数が）2個と3個でくっつく釘の数が一緒なことが分かります。」と記していた。本来であれば電池の数を2個から3個にさらに増やすと、電磁石の磁力も強まり、引き付けられる釘の数も増えるはずであるが、そうでない実験結果に、第⑤時では「私の実験は間違っているかもしれない」と納得のいかない様子でS男と話していた。それ以外にもエナメル線の太さや鉄心の太さなど、様々な条件を変えた仲間の実験結果に対し「よく分からないの多いよね」と呟いていた。第⑥⑦時では、実際に自分の手でその「よく分からなさ」を解消すべく、自分

なりに試したい実験を行っていた。まずB子は、直径1cmの鉄心に0.6mmのエナメル線を400回巻き、電池を3個に増やした回路を組み立て、実験を行った。

1つの実験で満足している仲間がいる中、B子はさらに自分が試したい鉄心の太さを太くした実験を1人で黙々と行った。そして、その電磁石を使い、電池の数を1個から3個まで条件を変えながらS男の提案した釘を利用することで、前回までよく分からなかった、電池を2個から3個へ変えたときの変化について確かめていった。自分の「よく分からない」という思いを原動力に、実際に自分の手で試し、条件を変えることで電磁石に付く釘の量の差を、実感を伴って理解することができた。

単元の導入でB子は「電磁石クレーンゲーム」という材に出合ったとき、クレーンゲームという遊びを通して、楽しみながら電磁石の力を実感していった。

「電磁石というものを初めて聞いた人？」という教師の問いかけに対して手を挙げていたB子にとって、電磁石は馴染みがなく、よく分からないものであったのだろう。楽しみながらも、よく分からない電磁石の性質を探っていくことが、彼女の中で学びの原動力となっていた。彼女の最終時の振り返りには「私も電磁石を知らなかったので新鮮な気持ちで授業を受けられました。」と記されていた。仲間の実験についても自分の考えに取り入れ、さらに自分なりによく分からないことを自らの手で試していくことで結論を導き出していく。こうしたB子自身が構築した学びのプロセスによって、電磁石の性質への理解を深めていくと同時に、科学的な問題解決の力を磨いていった。

実践3「なぜ飛ぶの？見えない力を見つめよう」（4年）

【単元構想の意図】

私たちは「熱い・暑い、温かい・暖かい」「寒い、冷たい、涼しい」など、体感的にもものの温度を捉え、温度計などを用いてその時の温度、温度の違いや変化を数値的にも捉えている。ものの温度が変化することによって、そのものの体積が変化することは、自然界で様々なもの（空気、水、金属など）に

において常に起きており、その性質を利用し、私たちの生活を支えているものもある。温度計や電車の線路、家電製品などがその例として挙げられる。これらは、私たちの生活を支える上でどれも欠かせないものであり、このような性質に立ち止まって考えることは、子どもがより科学的な眼をもって身の回りの環境を見つめ直すきっかけとなると考えた。そして、目には見えない「空気」に着目し、温度変化に伴う体積変化について自分の見方や考え方を働かせながら問題解決していく経験は、子どもにとって、これから先自分の眼に映っているものをさらにミクロに見つめようとするこゝとつながっていくと考えた。

本単元では、スポンジ栓をしたペットボトル (500mL) にお湯をかけ、空気の熱膨張によってスポンジ栓が飛ぶ現象を皮切りに、子どもが目には見えない力を仲間と共に見つめ、得た事実を基に互いに考えを伝え合いながら追究していく。このような経験を通して、子どもの科学的に問題解決する力が育まれていき、本学級の子どもにとって、学級の仲間と共に学ぶという意識の醸成につながっていくと考えた。このような願いを込めて、目には見えない「空気」に着目し、ものの温度と体積の関係について問題解決していけるような単元を構想した。



【単元の実際の流れ】

子どもは本単元を通して、スポンジ栓の飛んだ要因について追究を進めていき、その中で様々な実験方法で実験を行い、それぞれに「空気の熱膨張」

ペットボトルにお湯をかけることによって、スポンジ栓が飛ぶ現象との出会い（演示実験）	
どうして飛んだんだろう？	自分でもやってみよう！
自分の用意したペットボトルで試す	
温められた空気が上に行こうとするから？	
温められた空気が膨らもうとするから？	
温められた空気が本当に膨らむのか	
確かめる方法を考え、実験を行う	
空気は熱によって膨らむ	
→その力によってスポンジ栓が飛んだんだ	

を証明するための根拠を得ていった。また、温めるだけでなく、冷やすことによって空気の体積が小さくなることも目にしたことで、空気の温度変化と体積変化の関係に対する捉えをより深めていった。単元最終時、実験結果を共有し「空気の熱膨張」という現象が確かな事実であることが子どもの中で確認された。そして「どうしてお湯をかけると栓が飛ぶのかな」という問いに対しても「空気の熱膨張」とを結びつけて説明するに至った。

【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

追究過程において「自己調整力」「好奇心・探究心」「自己効力感」を
育みながら「問題解決力」を高めていったC子ならではの学び

C子:膨らんだ？(S男とともに仲間の実験動画を確認しながら)

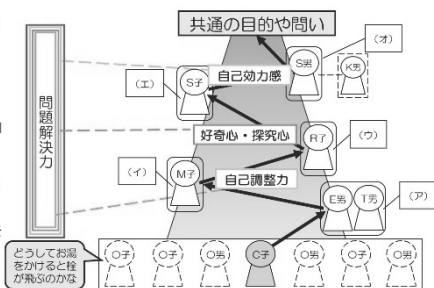
S男:膨らんでるよ。だってもともとは、このぐらいだけど…(実験動画を再び見せながら)

C子:本当だ。K男のところは？(K男の実験動画で加熱前後の風船の様子を確認) ビフォーアフターで見たら、まじで最高だね！

これは単元最終時(第⑦時)、空気が熱によって膨張することに納得を示した抽出児C子のあらわれである。C子は単元初め、ペットボトルにお湯をかけることによってスポンジ栓が飛ぶ現象を見た後、学級で生まれた「どうしてお湯をかけたら栓が飛ぶのかな」という問いに対する自分の考えをノートに記す場面で「空気が温まって上に行こうとする？」と呟きながらイメージを図に表していた。そして、授業者との会話の中で「下が冷たい方で、上が温かい方で、暖房とかつけたときに必ず上に行くと思うから」と自身の考えを口にしていった。これまでの生活経験と強く結びつけながら問いに対する自身の考えをつくっていたC子であったが、本単元を通して、自分なりのこだわりをもちつつも、目の前の事象や仲間と関わりながら「温められた空気が上昇する」だけでなく「温められた空気が熱によって膨張する」ということに対しても徐々に納得を示していった。そこには確実に、彼女自身のこだわりはもちろん、その先に目にした現象や彼女の追究に関わった他者の存在が影響を

与えている。複合的に様々な要素が影響を与えているはずであるが、ここでは彼女の追究を追っている中で、特に際立った要素を以下に示す。

- (ア) 第②③時、自分とは逆の考えをもつE男・T男と出会うことで、自身の見方や考え方、自分の確かめていきたいことの幅を広げ、現象に対する新たな気づきを得ていったこと
- (イ) 第④時、C子がこれからの追究において頼りにしようとしていた「感性」という視点について、M子から「客観性」にふれるような指摘を受けることで、より科学的な視点でその先の追究の見通しを検討したこと
- (ウ) 第⑤時、R子と「〇〇をやってみよう！」と互いに提案し合い、協働的に実験へと向かっていく中で、彼女自身のよさである「好奇心・探究心の高さ」を発揮し、現象に対する新たな気づきを得ていったこと
- (エ) 第⑦時、前時に彼女自身のよさ（C子らしさ）を発揮しながらR子と協働的に行った実験の結果について「空気の熱膨張」と結びつけながら、S子に価値付けられたこと
- (オ) 第⑧時、批判的な思考を働かせながらもS男と共に仲間の実験結果を見つめ、これまで自分の行ってきた実験結果や他者の実験結果などをまとめて総合的に考察をかけていくことを通して、問いに対する妥当な解として「空気の熱膨張」に対する納得を示していったこと



以上の要素は、C子の追究に大きな影響を与えており、このような要素があったからこそ、生活経験を基に自身の考えに強くこだわりをもっていた彼女も単元終盤には「空気の熱膨張」に対する納得へと至ったのだといえる。(ア)～(オ)までを通して、どの要素においても「他者の存在」が影響していた。その他の場面においても他者と関わることはもちろんあったが、これらの要素が際立って見えたのは、C子の「意志決定」に対して顕著に影響を与えていたからである。(ア)～(オ)それぞれの要素があったからこそ、彼女の追究の見通しや道筋が形づくられ、その先に彼女自身の考えが更新されていった。これは、彼女だからこそその追究の道筋であり、C子自身が構築したプロセスといえるだろう。そして、その過程において更新された彼女の自然事象に対する捉えは、彼女のプロセスがあったからこそその創造された知といえるだろう。また、C子の『その子らしく学ぶ』が形づくられていく過程には、同じ目的(共通の問い)に向かっている仲間の『その子らしく学ぶ』が確実に影響を与えていることも分かった。

上記(オ)に至るまでのプロセスでC子の中で育まれていったものを分析すると、その一つとして「問題解決力」が挙げられる。そして、C子の「問題解決力」を支える要素は「自己調整力」「好奇心・探究心」「自己効力感」の3つに整理され、それらは上記(ア)～(エ)とも関連しているといえる。

彼女は（ア）（イ）のように、他者との関わりを通して自身の考えを見つめ直し、その先に確かめたいことを吟味したからこそ、自分の見方や考え方、確かめていきたいことの幅を広げていった。そこには、彼女の「自己調整力」が働いていたはずだ。（ウ）では、同じ方向性で目的に向かう仲間との関わりにより、C子の内側にある「好奇心・探究心」が引き起こされ、推進力を高めながら実験へと向かっていった。そして「好奇心・探究心の高さ」を発揮した先に得た実験結果を他者に価値付けられたことにより、彼女の中で「自己効力感」が高まったのではないか。このようにC子は、追究の過程において「自己調整力」「好奇心・探究心」「自己効力感」を育みながら「問題解決力」を高めていった。この一連のプロセスが彼女の「人間性の涵養につながる経験」であり、あらためて彼女が「教科の学び」と「人間性の涵養につながる経験」を一体としながら、C子ならではの学びを体現していったことがいえる。

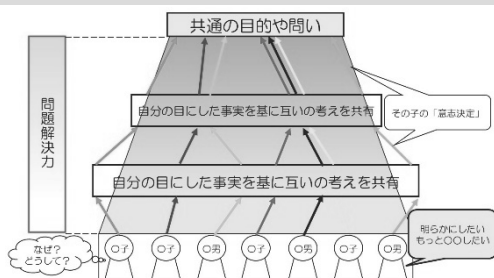


こだわりをもって追究を進めていく中で、自分の実験結果、他者の実験結果や考えなどにふれ、自分の見方や考え方、自身の確かめたいことの幅を広げ、意志決定をくり返していくことを通して、問いに対する自分の考えを推し広げていく。これこそが本単元においてC子自身が構築したプロセスであり、その過程において彼女の得ていったものは、単に知識として教えられるものよりも更に深く彼女自身に根付いているのではないか。このC子自身が構築していった『その子らしく学ぶ』プロセス、そのプロセスを通してつくりあげられていった自然事象に対する捉えこそが本単元における彼女の「学び」といえる。

理科における『その子らしく学ぶ』の価値

『その子らしく学ぶ』子どもは、自身の目的や問いに向かって、自分なりのこだわりをもち「意志決定」をくり返しながら、自分ごととして追究の道筋をつくっていた。

そこには、確かにその子ならではの学びのプロセスが存在し、子どもはこのような経験を経ているからこそ、問題解決力をさらに磨き、その先の未来を力強く歩んでいくはずだ。その子の「意志決定」には、共通の目的や問いに向かう『その子らしく学ぶ』仲間が存在も大きく影響を与えていた。『その子らしく学ぶ』子どもは、問いの解決に向かう中で、自分の行った実験の結果、他者の実験結果や考えなどにふれ、自分の見方や考え方を広げたり深めたりしながら追究の道筋を形づくっていた。そして、そのようなプロセスを経て自身の自然事象に対する捉えをより科学的なものへと磨いていった。このような営みは、理科における自身の構築していったプロセスと創造した知の一体であり、真の「学び」といえる。



そのような一人ひとりの『その子らしく学ぶ』を実現するため、教師はこれまでのとらえを基に、子どもが教科の本質にふれ、追究における自身の目的を明確にもてるような材を設定する。そして、その子の意図をとらえつつ、子どもの確かめたいことをかなえていく。その過程において、子ども一人ひとりの考えを丁寧にとらえ「この子には、この子との関わりを」と子ども同士の関わり合う場を設定していく。

このような教師の支えがあることで『その子らしく学ぶ』子ども同士が共鳴しながら学び進めていく。これこそが学校において授業という営みを行っていく意義であり『その子らしく学ぶ』だからこそ実現できるものであるといえる。

生活科



教科主張

生活科の本質

私たち生活科部は、身近な人、社会及び自然という対象を自分とのつながりで考え、自分や友達の見方や考え方を生かして、生活を豊かにしていこうとすることこそ生活科における学びと考える。

対象に出合った子どもはそれぞれのやり方で自ら対象と結びついていく。対象とくり返し結びつく中で「もっと〇〇したい」と自分の思いをもち、先行経験や活動を通して得た見方や考え方を生かしながら、思いの実現に向かって主体的に活動する。その過程で、意識していなかったことが気付きとして自覚化されたり、一人ひとりの気付きが関連付けられたことによって新たな気付きが生まれたりして、気付きの質が高まっていく。その中で達成感や満足感などを得た子どもは自分自身の成長を実感する。このような経験をくり返すことで、主体的に取り組んだり、今後やりたいことを吟味したり見つめ直したりしようとする原動力が生まれ、次の活動や日々の生活への意欲や期待を高めていく。子どもは自ら対象と関わっていく中で、自分の見方や考え方を広げたり人との関わりを深めたりすることを通して、生活を豊かにしていくと考える。

生活科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

私たちは「その子の背景や活動の中で生まれた見方や考え方を基に、やりたいことを吟味したり見つめ直したりするなど試行錯誤をしながら思いの実現に向かうこと」を生活科における『その子らしく学ぶ』であると考えている。

対象に出合った子どもは「知りたい」「やってみたい」と興味をもち、自ら対象と結びついていく。そこには、その子の知識や先行経験、見方や考えなどが影響しているだろう。そして対象とくり返し結びつくことで、思いが生まれたり膨らんだりしながら、自分のやりたいことを明確にしていく。

思いをもった子どもがその子ならではのやり方で対象と結びつくことで、そ

の子ならではの気付きが生まれる。その気付きを基に子どもはさらに対象と結びつき試行錯誤を重ねることで、自分を軸にした学びを進めていく。その中で友達と思いを伝え合ったり高め合ったりして、その子の方や考え方が広がることもあるだろう。そして「自分が本当にやりたいことは何だろう」と吟味したり見つめ直したりして、その子とその時に働かせる見方や考え方が焦点化され、思いの実現に向かっていく。

このように生活科の目標や内容等の習得に向かっていく中で、子どもが思いの実現に向けて試行錯誤した過程が「人間性の涵養につながる経験」となる。見たり触ったりして直接、対象と結びつくことの多い生活科においてこのような経験をすることは、子どもが今後の自分の生活をより豊かにしていこうとする基盤となるだろう。

生活科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

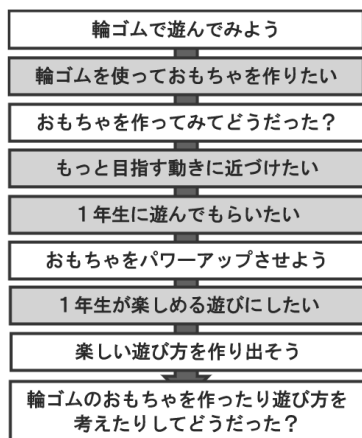
実践1「つくろう！ゴムパワーランド」（2年）

【単元構想の意図】

本学級の子どもは「おもしろそう」と感じると、自分のやりたいことを見つけ、進んで活動する。一方、活動していく中で友達のやりたいことに合わせ、自分のやりたいことを諦める様子もある。本単元で扱う輪ゴムは日常生活で使用する場面が多く、子どもの身近にある物である。身近にある物をおもちゃの材料にすることで、子どもは作ることができそうなおもちゃのイメージをもちやすいだろう。また、輪ゴムは数や大きさ、太さ、伸ばし方などを変えようと元に戻ろうとする力も変わるため、子どもにとって目指すおもちゃの動きに近づけるための試行錯誤がしやすい物でもある。自分のやりたいことに思い切り取り組み楽しさや、試行錯誤することのおもしろさを感じてほしいと願い、単元を構想した。

【単元の実際の流れ】

単元序盤では、輪ゴムと身近な物を材料として自分の作りたいおもちゃを作った。その中で子どもは、作ったおもちゃに対して「もっと遠くに飛ばしたい」「もっと伸びるようにしたい」などの思いをもった。その思いの実現に向け「輪ゴムを増やしてみよう」「軽い材料に替えてみよう」など、先行経験を基に、具体的なおもちゃの改良案をもち、おもちゃ作りへの関心を高めていた。また「完成したおもちゃでゴムパワーランドを作り1年生を招待したい」という思いをもっていた。



単元中盤では、おもちゃの改良と作ったおもちゃの遊び方を考える活動を行った。子どもは自分で考えた改良方法で試行錯誤したり、友達のおもちゃから改良のヒントを得たりしていた。改良することとおもちゃで遊ぶことをくり返し、目指す動きに近づけていった。その後は「飛ばして的に当てる遊びにしよう」「コースを走る遊びにしてみようかな」など、出来上がったおもちゃの遊び方を考えていた。その遊び方を試していく中で「的に遠くしたり、大きさを変えたりしたらいいんじゃない」「コースにいろいろなマスを作ろう」など、その遊びがより楽しくなるように考えをもって活動していた。

単元終盤では、1年生をゴムパワーランドに招待した。1年生が遊んでいる姿を見たり「楽しかった。また遊びたい」などの感想を聞いたりして満足する様子があった。また、単元の振り返りでは「色々試して作ったから楽しいおもちゃができた」「1年生が喜んでくれたから頑張って作ってよかった」といった発言が多く挙がったことから、子どもがこれまでの学びの手応えや達成感を得る機会となったと考えられる。

【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

自分の考えを軸にして粘り強く取り組む姿

第①時にA男は友達と輪ゴムを指で飛ばしたり、輪ゴム同士を掛けて引っ張り合いをしたりした。その際「浅いところにかければ飛ぶよ」「何度やっても結果は同じだぞー。だって輪ゴムの生地（材質）は一緒だから」とこれまでの先行経験から得ているゴムの性質を基に発言する姿があった。

第②③時はロケットを作製した。完成したロケットを飛ばした後にA男は「テープで留めてもっと高く（飛ぶように）しようかな」「ぎゅっと締まんないとゴムの腕力（A男がゴムの弾性力を指すときに用いる言葉）が働かないから」「大量に輪ゴムをつける」と発言し、高く飛ばすためには、輪ゴムを固定して長く伸びるようにする必要があることや、輪ゴムの数を多くすると力が強くなり、ロケットがもっと高く飛ぶことを考えていた。その後A男は輪ゴムを6本引っ掛けたロケットを作った。しかし、完成したロケットは思うように高く飛び上がらず、A男は首を傾げ、納得していない様子だった。A男はさらに輪ゴムの数を増やしたが、そのロケットはさらに飛ばなくなっていくた。

第④時では、目指すおもちゃにするための改良方法について考えた。前時、作ったロケットが思うように高く飛ばなかったA男は、ワークシートに「形の違うカップや箱」と書いた。前時まで大事にしていた「輪ゴムの伸び」「輪ゴムの数」ではなく、紙コップを別の材料に替えることを考えていた。

第⑤⑥時では、小さい紙コップに替えた理由を教師に尋ねられると、A男は「軽くなるから」と答えた。教師が続けて「軽くなれば高く飛ぶようになる？」と尋ねると、A男は「軽さも大事だけどゴムの腕力も大事。だからゴムが多かったりたくさん伸びたりすれば高く飛ぶと思う」と発言した。改良方法は変えたが「輪ゴムの伸び」「輪ゴムの数」が高く飛ばすために大事であるという考えは、以前と変わらずにもっていたのだ。その後、第②③時と同じ材料や作り方でロケットを作り始めた。しかし、再び作ったロケットが飛ばなかったことからA男は紙コップの内側を見つめ「輪ゴムが多すぎると絡まって飛ばない」

と輪ゴム同士が絡まっていることに気付いた。その後、A 男は紙コップに引っ掛ける輪ゴムの数を一本ずつ減らしてロケットを作り、飛ぶ高さを測った。何度も試した結果、ロケットに掛ける輪ゴムの数を2本にすることで、これまで一番高く飛ばすことができた。

このように、A 男は自分の思うような手応えや結果にならなくても、輪ゴムの数を何度も変えて粘り強く試すことで「もっと高く飛ばしたい」という思いの実現に向かっていった。また、単元序盤から「輪ゴムが多いほど高く飛ばはず」という自分の考えを軸にロケットを作り続けていたが、単元中盤でうまく飛ばないという状況となり、輪ゴムが多いと紙コップの中で絡まってしまうという気付きを得た。これによりロケットを高く飛ばすためには、輪ゴムの数も大事だが輪ゴムが絡まらないようにすることも大事であるということを理解し「輪ゴム2本が一番飛ぶ」という結論を試行錯誤の末に得ることができた。それはまさに、A 男自身が創造した知の一つであるといえる。

友達と関わる中で、自分の考えや思いを強く明確にしていく姿

第⑤時、A 男は自分と同じようにロケットを作っている D 子に「どうやったらちゃんと飛ぶロケットが作れるの？」と尋ねられると、実際に作るところを見せながら切り込みの入れ方や輪ゴムの掛け方、輪ゴムの数など、高く飛ばすために大事だと思っていることを説明した（図1）。D 子は A 男から聞いた通りにロケットを作って完成させ、そのロケットを高く飛ばしていた。それを見た A 男は再び、第③時と同様に紙コップにたくさんの輪ゴムを掛けてロケットを作り始めた。活動開始時には材料を「形や大きさの違うカップや箱」に替えることを考えていたが、D 子のロケットが高く飛ぶ様子を目の当たりにし、これまで自分が高く飛ばすために必要だと考えていた要素が、やはり大切であると再確認できたからだろ



図1 D 子に作り方を教える A 男

う。その後A男は、紙コップに掛ける輪ゴムの数を調整し、これまでで一番高く飛ぶロケットを作った。

第⑥時では、同じ机で活動するE子がロケットを飛ばす高さで最高記録を出した。E子の飛ばし方はこれまでに誰もやっていなかった方法であり、通常は輪ゴムを掛けた紙コップを飛ばすのに対して、その紙コップを発射台として上から輪ゴムを掛けていない紙コップを押し当てて飛ばすというものだった(図1-2)。A男と同じようにロケットを作っていた友達は、E子がこれまでで一番高く飛ばしている様子を見て、その飛ばし方を取り入れた。その友達もE子と同じ飛ばし方でロケットを高く飛ばすようになっていった。それを見ていたA男もE子と同じ方法を試したが、すぐに元の飛ばし方に戻っていた(図1-3)。第⑤時まで高く飛ぶロケットを作ることができなかったA男にとって、紙コップの



図1-2 E子の飛ばし方

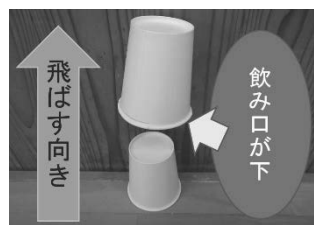


図1-3 A男の飛ばし方

向きを変えるだけで高く飛ばせるこの飛ばし方は一見魅力的なはずだが、そうではなかった。高く飛ばせるようになったにも関わらず、すぐに元の飛ばし方に戻した理由をA男に尋ねると「ロケットの向きで飛ばしたい」と言った。その後もA男は、E子の飛ばし方を取り入れることなく活動を続けた。ここからA男のイメージする「ロケットの向きで飛ばす」とは、紙コップの飲み口部分が下になっている状態で飛ばすことだと分かる。結果的にはそれまでと同じ紙コップの向きでロケット作りを続けたが、E子の飛ばし方に出合った後のA男の「高く飛ばしたい」という思いに「ロケットの向き」が加わり、より明確なものとなっていた。

このようにA男は、高く飛ぶロケットにすることを目指す中で、D子と関わることを通して、あらためて自分の大事にしていた考えを強くもつことができ

た。またE子の飛ばし方と出合うことでそれまでもっていた思いをより明確にしていた。

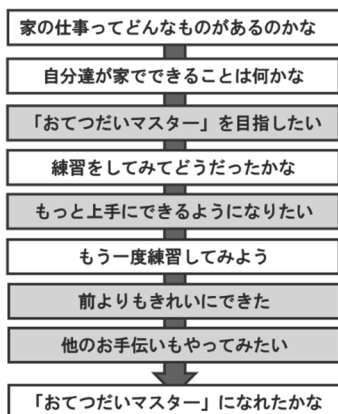
実践2「わたしは おてつだいマスター」（1年）

【単元構想の意図】

本学級の子どもは、給食の準備や授業後の黒板清掃などを進んで行く。一方で道具箱や机、ロッカーの中といった身の回りの部分においては、担任が意図的に声をかけないと散らかったままになってしまうことが多い。「風呂掃除」「上靴洗い」といったお手伝いは小学校1年生でも挑戦しやすいものであり、子どもたちも「やってみよう」と興味をもちやすいものだと考えた。そのお手伝いを通して家庭生活に目を向けることは、家族の一員としての役割を考えたり、家族に支えられている自分に気付いたりすることになる。また、その中でやりたいことを吟味したり見つけ直したりしながら思いの実現に向けて進んでいくことが、その後の家庭生活や学校生活の整理整頓、掃除などにもつながってほしいと願い単元を構想した。

【単元の実際の流れ】

単元序盤では、家の仕事について振り返った。家庭によって一人ひとりが担っている役割が異なることや、家族が様々な家事をすることで自分たちの家庭生活が成り立っていることに対する気付きを得ていた。その後「自分たちが家でできることは何か」という問いについて考え「玄関掃除をしてみよう」「自分のことだから上靴を洗おうかな」などと発言していた。その発言を基に自らのお手伝いを選択し練習した。その中で「隅のほうに汚れが溜まっている」などと気付きを得ていた。



単元中盤では、やってみた感想を全体で共有した。その中で、これまでのやり方について立ち止まって振り返り、見つめ直した後、再び自分の決めたお手伝いを練習した。同じお手伝いをする友達の様子から、自分とのやり方の違いに気付き、今までのやり方を変えたり、声をかけて相談したりして活動する様子も見られた。

単元終盤の振り返りでは、やり方や道具を変えることで1回目よりもお手伝いが上手になったと感じている様子があった。そして、自分が実践したお手伝いのコツを全体場で共有した。子どもはくり返し試す中で気付いたことを他のお手伝いをしていた友達に伝え、自身のこれまでの過程を振り返った。「そうやってやるとできるんだね」「わたしも家でやってみようかな」と友達のお手伝いにも興味をもち、やってみようとする様子も見られた。友達のお手伝いを知ることは、その子自身のお手伝いの幅が広がる機会にもなった。

【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

ひたむきに何度も試す中で気付きを得ていく姿

B子は第①時で様々なお手伝いに興味をもち、どのお手伝いを選択するか迷う様子があった。その中で教師からやったことのないものを選択することを提案され「ほうほう、じゃあ違うのにしよう」と発言し、自分の目指す「おてつだいマスター」を玄関掃除に決めた。

第②時で教室の掃除棚から道具を取り出し昇降口に向かったB子は、タブレット端末で掃除する前の靴箱の隅を撮影していた。その後、何枚か撮った写真も靴箱と床の境目を写すものだった（図2）。きれいにするという目的で見たこと



図2 靴箱と床の境目を撮影するB子

によって昇降口に対するB子が見方が変わり、靴箱と床の境目が目に留まったのだろう。その後は、境目の部分を掃除する様子があった。「そこめっちゃきたない」「そこ。その角」という教師に向け

て発した言葉からも角や隅に溜まった砂を汚れと捉えていたことが分かる。

第③時、前時の実践についての振り返りで、感想を問われると「大変だったけど、みんなでやったらきれいになって気持ちよかった」と発表していた。しかし、周りから「もっときれいにできそう」と個々の課題が出ると「わたしはお手伝いマ…くらいかな」と完全には満足していない気持ちをつぶやいていた。また課題を解決する方法として「今度は何か用意したい」とワークシートに書き、発表をした。B子は玄関掃除に用いる道具が使いやすいものである必要性に気付いていた。その後、B子は教室にある掃除道具（図2-2）よりも柄の短いほうきとコンパクトなちりとり（図2-3）を用意し、休み時間に何度も練習をしていた。



図2-2 元々教室にあった道具



図2-3 B子が用意した道具

第④時、練習が始まると用意した道具を使い前回と同様に靴箱と床の境目から掃除を始めた。これまでの経験から、隅に溜まった砂を集めることできれいにできると感じている姿や上がり框（かまち）などの段差を利用すると砂を集めやすいという気付きを得ている様子が見られた。段差を使った集め方は、第⑥時に他のお手伝いをしていた友達に真っ先に紹介しており、B子の中で効率的に砂を集められるお気に入りのやり方だと考えられる。授業の後半には昇降口の外の砂を集めていたが、そこでも同じように段差を利用し砂を集める方法を使っていた。休み時間の練習を含め、何度も試す中でB子は隅を掃除することや、段差を利用して砂を集めることを自分のやり方として大切にしていた。

単元終盤の振り返りでは「前は上手くできなかったけど、何回かやったらどうやってやるとかが分かってきて上手にできた」と発言している。「昇降口

をきれいにしたい」という思いの実現に向け、自身で構築したプロセスの中にひたむきに取り組む姿が見られた。

同じ玄関掃除をする友達に呼びかけ協同的に活動する姿

第②時で練習が始まると、玄関掃除の友達を集めたり、F 男の「担当を決めよう」という提案に対して「ほうきやりたい人？」とリーダーシップを発揮し掃除を進めようとしたりした。また、F 男が昇降口の外を掃除しようとする「どこまでいくの？」と質問し、一緒にその場を掃除していた。

第③時序盤、一定の満足感を得ている様子の B 子であったが、同じ玄関掃除をしていた G 男が「ちょっとだけきれいになった。でも 100%ではない」と発言したことや、他のお手伝いをする友達が出し合っているそれぞれの課題を聞き「わたしはお手伝いマ…くらいかな」と発言した。第③時以降、B 子は道具を用意し休み時間に何度も練習した。B 子にとって G 男や他のお手伝いをする友達が満足していないことを知ったことは、これまでの方法について立ち止まり、見つめ直す経験となっていた。

第④時の練習で、境目の部分を掃除し終えた B 子は「ここ終わったからこっちやろう」と F 男に声をかけ、昇降口の外を掃除し始めた。その中で「砂落とす方法教えてあげる。こうやって段のところに運んで…こうやって段のところで集めるの」と、くり返し試す中で見出した方法を F 男に伝える様子があった(図 2-4)。



図 2-4 F 男に教える B 子

また、スポンジを使ってきれいにしていた G 男に「ここの足跡はお願いね」と声をかけていた。前回の練習を経て、玄関をきれいにしたいという同じ思いをもった友達と活動することで、一人では掃除しきれない広い場所もきれいにできることによさを感じていたのだろう。これまでの活動のまとめをした第⑥時では「前よりもきれいに協力し合ってやったからよりきれいになって私は気持ちがいい気分になって心が気持ちよくな

った」と振り返る様子があった。B 子は靴箱と床は一人で、昇降口の外は友達と行うなど、掃除をする場所の広さや、汚れ方の違いによって個人でやるのか、友達とやるのかをその場に応じて選択していた。必要感をもって友達と関わり、協同的に活動していくことで一人ではできないことも可能になることを感じていたと考える。

これまでの学びの足跡を自ら振り返り自己を認める姿

B 子はひたむきに何度も試す中で「こんなに集まったよ」と何度も教師に伝えていた。この言動の根幹には、教師や仲間に「認められたい」「褒められたい」といった B 子の思いがあるように見えた。しかし、最終時での振り返りでは「前よりもきれいに協力し合ってやったからよりきれいになって私は気持ちがいい気分になって心が気持ちよくなった」と書いていた。これまでの B 子は誰かのためになったことや、誰かに価値付けられることを大切にしている傾向があったが、自分が取り組んだ玄関掃除によって自分自身が気持ちよくなったことを実感している様子が見られた。このように、他者に価値付けられるだけでなく、自分のこれまでの歩みを振り返り、それを自分で認め、自らの学びの過程を価値付けることができたという経験は、今後の B 子にとって、自らの力で課題を乗り越えるための術となっていくだろう。

生活科における『その子らしく学ぶ』の価値

自分を軸として対象と結びつけながら進んでいくことで知識や技能を獲得したり、達成感や満足感を味わう経験をしたりする。その経験を通して自分自身を認め、価値付けることで日常生活をより豊かにしていく。

A 男は単元を通して「高く飛ぶロケットにしたい」という思いをもっていた。これまでの経験から、輪ゴムの弾性を強くするには、しっかりと伸ばすことや輪ゴムの数を増やすことが必要だと考えていた。途中、思ったように高く飛ばないという壁にぶつかり、諦めそうになることもあったが、A 男は自分の考えを大切にしながら試行錯誤をくり返し、粘り強くロケット作りに取り組んだ。

その結果「輪ゴムを2本にする」というA男の中での最適解を見つけた。加えてロケット本体に使用する材料の大きさや強度に合わせてゴムの数を決める必要があるという新たな気づきを得ていた。また、E子の飛ばし方を試したA男だが、すぐに元の飛ばし方へと戻していた。その背景にはA男の考える紙コップの飛ばす向きに対するこだわりがあった。そのように作ったロケットがA男の目指す高く飛ぶロケットになったことは、A男が達成感や満足感を得る経験となっていた。

B子はひたむきに玄関掃除に取り組んだ。授業の時間だけに留まらず、休み時間にも練習をして何度も試していた。「隅に溜まった砂をきれいにしたい」という思いをもち、玄関掃除に取り組む過程で「段差を使って集めると砂を集めやすい」ということに気付いた。ちりとりで砂が溜まると「こんなにあったよ」と満足そうに教師に伝えていた。それだけでなく、第④時や単元終盤には、隅に砂が溜まっていることや砂の集め方を友達に教えていた。自らがひたむきに取り組む中で得た気づきだからこそ自信をもって他者に伝えることができた。

また、B子は単元導入時のワークシートに「みんなのためにきれいにしたい」と書いていた。しかし、単元最終時のワークシートには「きれいになってわたしは気持ちいい気分になって心が気持ちよくなった」と書いていた。B子は誰かのためになったことや、誰かに価値付けられることを大切にしていこうという傾向があった。しかし、ひたむきに玄関掃除に取り組んだことで、昇降口をきれいにしたという事実が積み重なり、B子自身がその事実を価値付けることができた。後日談になるが、2月頃から朝の支度後に玄関掃除をするB子の姿がある。その中で「掃除が楽しい」「先生用のほうきって腰を曲げずに使えていいね」と単元を終えても尚、自ら対象に結びついていく中で、自分の見方や考え方を広げる姿がある。これは正に授業で自分を軸にして学び進めた経験が日常生活に還つ



図3 登校後玄関掃除をするB子(右)

ている姿といえるだろう。(図3)

自分を軸として対象と結びついていた2名の抽出児の姿から、「もっと〇〇したい」という思いをもとに自身で構築したプロセスと、材に対する知識の獲得や達成感、満足感、自分自身への価値付けといった「創造した知」が一体となっていることが分かった。2つの実践では、単元の中で自ら選択する場面がいくつもあった。「こうしてみよう」と思ったときに、すぐに練習したり試したりできたことも2名の抽出児が自分を軸にして学ぶことの一助となっていたのだろう。

「軸」や「思い」をもって他者と関わるその子は、自身のやり方や考え方に対して立ち止まり見つめ直す機会を得る。そして自身の考えの軸や思いをより強く明確にしたり広げたりして、思いの実現に向かっていく中で達成感や満足感を得る。このような学びのプロセスを経験することで、子どもは日常生活への意欲や期待を高め、より生活を豊かにしていく。

A 男は「もっと高く飛ばしたい」という思いの実現に向けてロケットを作っていた。先行経験から輪ゴムの弾性力を強くするために輪ゴムの数を増やすことや輪ゴムがしっかり伸びることが必要であることを自分の考えの軸として、対象と結びついた。自身の目指すロケットができずに思い悩んでいた際、A 男はD子が自身の教えた作り方で作ったロケットを高く飛ばす様子を見て自分の考えに自信をもち、その考えをより強くしていた。またE子の飛ばし方に出合った際には、その飛ばし方を一度試したにも関わらず、自分の飛ばし方としては取り入れず、すぐに元の飛ばし方に戻した。そしてA男は「ロケットの向きで飛ばしたい」と、それまで明確にしていなかった思いを表出した。E子の飛ばし方との出会いは、A男にとって立ち止まり自らを見つめ直す機会となり、思いをより明確にする機会にもなっていた。

B子は「玄関をきれいにしたい」という思いの実現に向けて、自ら選択した昇降口掃除に向かっていった。最初の練習では、外に出て掃除をしているF男に「どこまでやるの?」と聞きながらも、共に昇降口外を掃除した。第④時、

B 子は自ら昇降口外の掃除を始め、F 男に声をかけ共に掃除をした。この姿から「玄関掃除は昇降口の外もきれいにするものだ」ということを意識していたことが分かる。このことから、第②時に F 男と協同して掃除をしたことは、B 子の玄関掃除として捉えている範囲を広げる経験となっていたと考えられる。第③時の振り返りでは、一定の満足感を得ていた B 子であったが、友達の「もっときれいにできそう」という発言を聞き、自らの掃除を見つめ直す様子があった。友達の発言を聞く前後で掃除に対する満足感が変わったことや、その後に自ら道具を用意して休み時間に練習している姿から、第③時における友達の発言は B 子が自らの掃除を見つめ直すきっかけとなっていたと言える。

また、思いの実現に向けて靴箱や土間、昇降口の外など広い範囲を掃除する必要があると考えていた B 子は、靴箱を友達と分担して掃除した。「ここ終わったからこっちやろう」と友達に声をかけ、人数を増やして広い範囲を掃除した。第⑥時には、B 子は「前よりもきれいに協力し合ってやったからよりきれいになって…」と振り返っていた。思いの実現に向け、1 人では掃除しきれない「広さ」という壁を友達と協同して乗り越えられた経験に対して B 子はよさを感じていた。

以上のように、他者と関わる中でその子に還る価値があることを 2 名の抽出児の姿からとらえることができた。前項で述べたように、B 子は実践が終わった後も自主的に玄関掃除を続けている。その中で、複数の友達と一緒に玄関掃除をすることで人との関わりをより深めている様子がある。この実践後の B 子の姿からも他者と関わることは、その子の学びを豊かにする要素の 1 つであることは間違いないといえるだろう。ただし、単に他者と関わればよいということではない。例えば、A 男が D 子と関わることで軸をより強くすることができたのは、それまで A 男が自らの軸としてもち続けていた考えに対する手応えを D 子と関わることで感じることができたからであろう。また、B 子が F 男や G 男と協同し、そのよさを感じることは、B 子が「もっときれいにできそう」「昇降口をきれいにしたい」という思いの実現のために協同することの必

要感をもって2人と関わったからだろう。つまり、他者との関わりがその子にとって価値あるものとなり得るかは、その子が「軸」や「思い」をもって他者と関わっているかということに大きく左右されるのではないか。だからこそ、授業の中で一人ひとりの子どもが「軸」や「思い」をもつことができるように、個で活動することができる時間や環境を十分に保障する必要があるといえるだろう。

『その子らしく学ぶ』を支える環境設定

2名の抽出児の学びのプロセスから先に述べたような姿を価値付けることができたのは、どちらの実践においても『その子らしく学ぶ』その子を支える環境が設定されていたからだろう。

例えば、くり返し試すことができる材や場が用意されていることもその一つである。1人で目的に向かうことができる環境下において時間をかけてくり返し試す中で新たな気づきを得た姿が見られた。同時に、同じ目的に向かう友達が近くにいる環境が設定されていた。これにより、その子が必要としたときに自然と関わりをもつことができる場になっていた。自分で軸をもって学び進めるだけでなく、他者との関わりによってその子に還るものがあつた。

以上のような環境設定は、単元構想時にその子をとらえ、願う中で設定されるものである。ただし、授業が展開されていく中でその設定を変えることもある。なぜなら授業は一人ひとりのその子が主役であり、その子の学びに合わせた環境を保障することは『その子らしく学ぶ』その子を支えることにつながるからだ。教師は常に一人ひとりのその子をとらえ直すことで、その子の今に適した環境を設定することができる。

私たちは、研究5年次までに、自分を軸とし、ときに他者と関わりながら「もっと〇〇したい」の実現に向かうその子の姿に価値があるととらえてきた。子どもにとってその経験は、その子の生活を豊かにしていくと信じている。だからこそ生活科の授業の中で『その子らしく学ぶ』その子を支えていきたい。

音楽科



教科主張

音楽科の本質

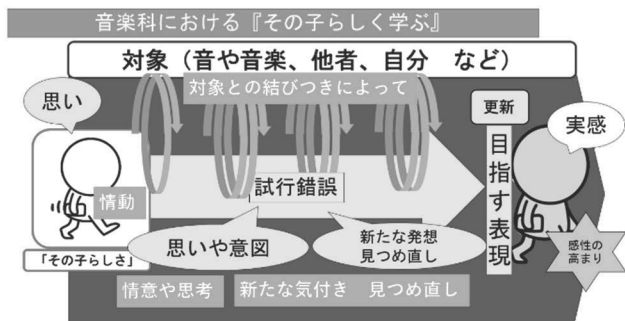
子どもは、魅力的な音や音楽に出合うと「楽しそうな曲だから歌ってみたい」「どうすればこんなふうに演奏できるのかな」「どんなリズムがいいかな」「好きな感じだからもっと聴いてみたい」など、様々な思いをもつ。そして、自分と音や音楽とを結びつける中で、自分の目指す表現が生まれ、音と向き合いながらくり返し試したり、友達と対話しながらよりよい音楽表現になるように吟味したりするなど「こうしたい」という思いや意図をもって試行錯誤をしていく。そうすることで、徐々に目指す表現と音楽を形づくっている要素とが結びつき、知識や技能を獲得していきながら、音楽的な見方や考え方を広げたり深めたりしていく。このように、音楽を形づくっている要素の働きが生み出すよさやおもしろさ、美しさを実感することで、子どもの音楽に対する感性が高まっていくだろう。そして、新たな音や音楽に出合った時、それまでの経験を生かしながら自分の目指す表現に向かって活動したり、音や音楽を味わったりすることができる。

このような学びをくり返していくことで、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わり、生涯にわたって音楽に親しんでいくようになるだろう。

音楽科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

音や音楽に出合った時にもつ思いは「初めて聴くな、何の音だろう」「いろんな楽器の音がした」「いつも聴いている曲より速いな」など、その子によって違う。そこには、これまでの経験や感性などの「その子らしさ」が影響しているだろう。そうして思いをもった子どもには、学び進める原動力が生じ、自分と音や音楽とを結びつけながら進んでいく。その中で、自分の目指す表現が生まれ、曲想に合った声色を試しながら歌ったり、自分の思い描く音を探そうと様々な楽器に関わったり、わずかな音の違いにこだわって最後までじっくり向き合ったりするなど、目指す表現に向かって何度も試行錯誤をしていく。そし

て、新たな発想を得たり自分の表現を見つめ直したりして目指す表現を更新する。このようなプロセスそのものが音楽科における「人間性の涵養につながる経験」であると考えてる。



自分の目指す表現に向かって思いや意図をもち試行錯誤する子どもは、音楽を形づくっている要素を手掛かりにして「その子らしさ」を発揮しながら学び進めていく。例えば、音色の違いを手掛かりにした子どもは、様々な楽器を鳴らして音色を確かめながら、その子の感性を基に「どんな音が物語の様子に合っているかな」と自分の目指す表現に合った楽器を選択する。さらに「もっとイメージに合う音にするにはどうすればいいのだろう」と楽器の叩き方や叩く位置を工夫しながら自分の目指す表現に近づけるなどしていく。また、強弱を手掛かりにした子どもは「役になりきって歌おう」という活動において、登場人物の性格に合わせて「勇気をもった感じを表現するために、だんだん大きく歌ってみよう」と声の強弱を意識しながら試行錯誤をくり返す。その中で同じように強弱を意識して歌う他者と関わり「だんだん勇気をもっていく感じが伝わった」と価値付けられることで、より自信をもって歌唱に取り組み、それによって歌唱の技能が向上していく。

このように、自身で構築したプロセスと創造した知を一体としていることが真の「学び」であり、『その子らしく学ぶ』ことで、その子の音楽に対する感性が高まっていく。そして、音楽を『その子らしく学ぶ』ことは、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わり、生涯にわたって音楽に親しんでいく姿につながり、その子の人生をより豊かにするだろう。

音楽科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

実践1 「いろいろな音のひびきを味わおう」(6年)

【題材構想の意図】

本題材では「音色」に焦点を当て、曲想と音楽の構造との関わりを捉えていくことをねらいとした器楽合奏を行った。扱った曲は、人気アニメの主題歌として、子どもにとって聴きなじみのある曲であるとともに、主な旋律には八分音符が多く使われており、拍を感じたりタイミングを合わせたりしやすい構成になっている。また「主な旋律」「かぎりの旋律(副次的旋律)」「和音」「低音」と、構成を4つのパートに分け、それぞれの役割を理解しながら学び進めることができるよう、自分たちで各パートの楽器を決めることができる楽譜を用意した。そうすることで子どもは、それぞれのパートの役割を理解し、その役割に合う音色の楽器を選択できる。その上で、様々な楽器の音色の組合せから生まれる響きの美しさや豊かさなどを味わいながら聴いたり、パートの役割を理解して全体の響きの中で音色や音量のバランスなどを工夫しながら合奏したりすることと考えた。みんなで完成させる合奏だからこそ、どうしてその楽器の音色を選んだのか、音を合わせるためにはどんな方法があるかなど、自分の思いや意図をもって表現し、それを伝え合うことでよりよい音楽をつくっていくおもしろさや楽しさを実感できることを願い、本題材を構想した。

【題材の実際の流れ】

第①時、ア(「主」鉄琴「副」リコーダー「和」鍵盤ハーモニカ「低」ピアノの演奏)とイ(「主」木琴「副」鉄琴「和」オルガン「低」バスマスターの演奏)を鑑賞した。それにより「音色」の違いによって曲の印象が変わることに気づき「音色」に着目しながら題材に向かっていった。それ以降の授業の流れは、以下の通りである。

第①時	アとイの演奏を鑑賞しよう
第②時	どんな合奏にしたいか思いを伝え合おう
第③時	楽器の音色を確かめながら楽器を決めよう

第④～⑥時	2つのグループに分かれて練習しよう
第⑦時	中間発表会をしよう
第⑧⑨時	発表会に向けて、アドバイスをもとに練習しよう
第⑩時	発表会でお互いの演奏を聴き合おう

【『その子らしく学ぶ』姿】

楽器の「音色」にこだわり、パートの役割に合った楽器を考える姿
～音楽を形づくっている要素の動きが生み出すおもしろさや美しさの実感～

第①時、異なる楽器の構成で演奏された2曲を鑑賞したA男は「アは鉄琴だね。主が鉄琴。イは木琴と鉄琴両方とも使っていると思う」と楽器の「音色」に着目した。パートに合った楽器を選ぶ場面では「明るい音が欲しいからオルガン。バスマスターは打楽器みたいな感じがほしい。かざり（のパート）はどうしよう」と、それぞれのパートにはどの楽器が合うかを理由とともに考えた。その中で、バスマスターやオルガンの設定を変え、様々な「音色」を試したり、鉄琴のマレットを変えて試したりと、実際に楽器を鳴らしながら「音色」にこだわって考える姿が見られた。その際、旋律を弾いて何度も「音色」を確認する姿があり、実際の演奏を想定しながら楽器を選択していることがうかがえた。



第②時、グループに分かれてパートに合った楽器を選ぶ場面でA男は、主な旋律の楽器について「卓上鉄琴と鉄琴（がいい）」とグループの仲間に伝えた。しかし、グループの大半が「鉄琴と木琴」という意見に賛同しており、A男の考えとズレが生じた。自分の考えの根拠を明確

にもっていたA男は、鉄琴の音色を二種類重ねる理由として「卓上鉄琴は固い音で鉄琴は柔らかいイメージ」と同じ鉄琴でも「音色」が違うため、それらを重ねることで生み出すことができるよさがあることを伝えた。「音色」にこだわってきたA男だからこそ、自分の考えを自信をもって伝えることができたのだ

ろう。話し合いを重ねた末に、主な旋律はA男の考えとは異なる「鉄琴と木琴の組合せ」に決定したが、その「音色」で設定したタブレット端末の音楽作成アプリの音源を聴いた際に「(鉄琴と木琴の組合せだと木琴の「音色」が聴こえなくなって合わないと思っていたけれど)音が重なっても意外と全部の楽器の音が聴こえる」と、同じ楽器を重ねた時の「音色」だけでなく、別の楽器の「音色」を重ねる美しさも実感している姿があった。

試行錯誤をくり返す中で新たな気づきを得て目指す表現を更新する姿
～音楽的な見方や考え方の広がりや深まり～

第②時で「どんな合奏にしたいか」と問われたA男は「みんなの想いが一つになる。全員が楽しめるように。みんなの気持ちを合わせたい」という思いをもった。A男は和太鼓を習っており、これまでも合唱の授業で手拍子を入れたり指揮の真似をしたりしながら「揃える」ことを意識してきたA男だからこそ生まれた思いだと考える。そして、第④時でグループの楽器が決まって練習が始まると、メトロノームやオルガンのビートを流し、拍に合わせようとする姿が見られた。しかし、それぞれのパートの演奏が全く合わなかったことから、どうやったらみんなの音を揃えることができるかを考え「どこをやっているか分からなくなるから、主な旋律に合わせると思うんだけど、木琴の音がオルガンとバスマスターの音に負けて聴こえないと思う。だから、打楽器を使ってリズムをとった方がいいと思う」とグループの仲間に提案した。その提案が採用され、小太鼓を担当することになったA男は、メトロノームのように拍を刻み、練習と話し合いを何度も重ねた。



第⑦時の中間発表会では、自分たちの演奏に対して「楽譜にはない小太鼓を入れていてよかった」と、A男が提案した小太鼓への仲間からの肯定的な意見があった一方で「小太鼓がずれるところがあった」「バランスがよくない。太鼓

がうるさい」という批判的な意見もあった。そのため、その後の話し合いで「今まで小太鼓は音とり（メトロノームのかわり）というかタイミングを合わせるために使ってたじゃん？音を小さくすると（聴こえなくて）余計ずれちゃうんだよ。音とりのために使ってるから本番はいらないんじゃないかな」とあくまで小太鼓は音を合わせるための手段で、合奏がある程度完成してきたら必要の



ない存在であることを伝えた。しかし、仲間から「太鼓は曲を盛り上げるために入れたい」「音を合わせるためだけでなく曲の盛り上がりには太鼓が必要」と言われ、今回の合奏における小太鼓の役割は音を揃えるためだけではないと新たに気付き、小太鼓を入れる目的を更新する姿があった。第⑦時までは、小太鼓

で拍を刻むことしかしてこなかったA男だが、第⑧時の練習では四分音符と八分音符を組合せてリズムを奏でたり  や  などのリズムを取り入れたりするなど、小太鼓の叩き方を模索し始めた。このような姿から「単なる音を合わせるための小太鼓」という考えから「曲を盛り上げるための小太鼓」というようにA男の小太鼓の役割に対する考えの変容があったと考える。最終時の合奏後に「最後の最後がいい演奏ができてよかった。短い時間でよくここまでできた」と振り返っていることから、試行錯誤を重ねてきたからこそその達成感を得ていることがうかがえた。

実践2 「みんなでつくる『あゆみSONG』」（6年）

【題材構想の意図】

本題材では「学級ソングをつくろう」という目的のもと、一人ひとりが自分の担当する部分の旋律をつくり、それをつなげていくことで一つの音楽をつくる活動を行った。全員が和音に合った旋律を一小節ずつつくることで、和音に合う音という制限はありつつも、リズムや音の高低などはある程度の自由度があり、自分の思いや意図を音で自由に表現できるだろうと考えた。歌詞をあら

はじめ決めておくことで、歌詞の文字に合った旋律やリズムを考えることに活動が焦点化され、見通しをもつことができる。さらに、個人で旋律をつくる際には基本的にタブレット端末の音楽作成アプリを使用することで、誰でも簡単に旋律をつくったり、録音機能を使って再現性のある旋律をつくったりすることができ、旋律づくりにおいて誰でも簡単に試行錯誤ができると考えた。また、和音と同時に音を重ねることができるため、つくった旋律と和音が合っているかの判断もしやすいだろう。こういった環境で活動することを通して、みんなで一つの音楽をつくり上げることができた達成感や満足感を味わうとともに、自分の思いを音や音楽で表現することができる楽しさをこれまで以上に感じてほしいと願い、本題材を構想した。

【題材の実際の流れ】

学級ソングの歌詞は「学級のイメージや思い出」をアンケートで集め、それらを組み合わせて事前に作成した。第①時、ア（原曲のコード進行）とイ（全てCコード）の『茶色の小びん』を聴き比べることで和音の響きと旋律の重なりに着目しながら題材に向かっていった。題材の流れは以下の通りである。

第①時	アとイの曲を聴き比べよう
第②時	和音について知ろう
第③時	コード進行について知ろう
第④⑤時	和音に合った旋律をつくろう
第⑥⑦時	つくった旋律をつなげてみよう
第⑧時	Aメロ、Bメロ、サビに分かれて旋律を考えよう
第⑨時	学級ソング全体の旋律を聴いて感じたことを話し合おう

【『その子らしく学ぶ』姿】

試行錯誤しながら目指す表現に近づく姿

～納得のいく旋律ができるまで何度もくり返す粘り強さ～

第①時、ア（原曲のコード進行）とイ（全てCコード）の『茶色の小びん』を聴き比べたB子は「アは、左手の音（和音）が右手（旋律）に合わせて変わっている」「イは、左手の音がずっと一緒に右手の音に合ってなくてバランスが悪い」とワークシートに記述した。このこ



ことから、B子は旋律と和音には相性の合うものがあるということを理解していることが分かる。そして、配られた楽譜を見ながら教師に「もう一度曲を聴きたい」と申し出て、楽譜を見ながらアとイの曲を何度も聴き比べる姿があった。

第④時、和音に合う旋律づくりの場面では、旋律をつくり始める前に自分の担当するCコードの和音を何度も聴いていた。そして、和音の構成音である「ド」や「ミ」を4拍ずつ録音し、和音と合わせて何度も試していた。前後の旋律を担当する友達と旋律をつなげる場面でも「待って、一回聴く」と確認したり「一回こっちにしてみえていい?」「なんか違う、ここを一つ上げる?」など、くり返し聴きながら確認し、修正したりする姿があった。おそらく、つくった旋律と和音の響きの関係や旋律のつながり、和音のタイミングと旋律のリズムなど、様々な音楽を形づくっている要素に着目しながら試行錯誤していたのだろう。そして、くり返し聴きながら確認し、修正することで、自分の中で納得のいく旋律をつくっていったのだろう。

第⑧時、できた旋律に合わせて歌う場面では、録音した歌のデータを聴きながら「（歌と旋律が）ずれてる」とつぶやき、歌と旋律が合うように録音した歌のデータを頭出しした。その際もずれている部分の旋律をくり返し聴き、修正できたかを確認する姿があった。サビを担当した友達の旋律を聴いた際も「このタイミングがずれてるから一回こっちに動かしてみえていい?」と和音と旋律の入りのタイミングのズレを縦が揃うように何度も聴きながら修正した。

このように、B子はつくった旋律を聴く際、音楽を形づくっている要素に着目しながら聴いている様子が多く見られ、何度もくり返し聴くことで和音の響

きに合っているか確認したり和音と旋律のズレを修正したりするという試行錯誤によって、自分の目指す表現に近づけていった。

和音の移り変わりや旋律のつながりを意識しながら旋律をつくる姿

～和音に合った旋律をつくるための知識や技能の獲得～

B子は、第⑤時が始まるとすぐに「できた？」と前の小節を担当するC子に確認をする姿があった。そして、自分の後ろの小節を担当するD子とE子の元へ向かい「もう合わせ始める？ どうせ変わるじゃん」と声をかけた。自分の旋律をつくってからつなげるのではなく、友達の旋律を聴いてからつくること、つながりを意識できると考えたのだろう。B子は、実際に旋律を聴く中で「なんか違う。一回こっちにしてみている？」と旋律のつながりを意識してD子の旋律を修正したり「最初の音を変えるならファかな？」と和音の構成音を踏まえて音を変えたりする姿があった。その中でD子が「音が低すぎて（次と）うまくつながらない」という困り感を出すと「メロディーは変えずに（次の小節を担当する）E子の旋律を1オクターブ下げた方が合いそう」と音の高低による旋律のつながりを考えた発言をしていた。そして、自分の後のD子の旋律がおおよそできると「これに合わせて（私たちが）つくればいいんじゃない？」



と旋律のつながりを意識しながら自分の旋律もつくり始める姿が見られた。

他者と関わりながら学びを進める姿

～情況に直面し試行錯誤することで得た達成感や満足感～

第④時、自分のつくった旋律を友達のものをつなげた際、B子は「なんか違う」と納得していない様子だった。自分の中でつながりを意識してつくったはずの旋律がうまくつながらないという情況は、B子の試行錯誤を加速させるきっかけとなり「なんとか友達の旋律と自分の旋律を合わせたい」という思いを強めたのではないかと考える。その後の第⑥時には、旋律を口ずさみながら作業する姿が見られた。前時でうまくつながらなかった旋律がようやくつながり、

達成感を得ていたからこそその表れだろう。そして、つなげた旋律を何度も聴きながら「音を細かく（短く）したらどうなるんだろう」と四分音符を八分音符に変えてみたり、D子に「前時に新しくつくっていた旋律をつなげてみたらどう？」と提案したりしながら旋律を完成させた。つくった旋律を



聴きながら「いいんじゃない？もうこれでいいんじゃない？」という発言があったことから、試行錯誤する中で自分の目指す表現に近い旋律ができた手応えや仲間と旋律がつながったことへの満足感を得ていたことがうかがえた。

第⑦時、できた旋律をAメロのメンバーで歌い、声を録音する姿があった。これは、つくった旋律を実際に歌ってみたらどう聴こえるのかを試していたのだろう。そして、歌声が入ったデータを聴いて、Aメロの最後がBメロとかぶっていることに気付いた。これに対して「じゃあここで重ねる？」と二部に分かれて音を重ねることを提案した。これまでも旋律のつながりを意識してきたB子だからこそ、Aメロの完成で終わることなくBメロにどうつなげていくかを意識し「音を重ねる」という発想に至ったのだと考える。旋律をつなげた際にうまくつながらないという状況に直面したことで、よりつながりを意識しながら旋律をつくる姿が見られ、それによってB子なりの達成感や満足感を得ることができたのだろう。

実践3 「うたで『さんぽ』にでかけよう」（1年）

【題材構想の意図】

本題材では、『さんぽ』を歌唱教材として扱った。この曲に登場する道や場所、生き物は、1年生の子どもにとって身近なものである。そのため、歌詞に描かれた様子を想像しやすいことが魅力の一つだ。題材序盤で、3番まである『さんぽ』の歌詞にじっくりと向き合い、どんな様子や気持ちを歌っているのかを

考えることで、歌詞に描かれたことだけでなく「トンネルは暗くてこわいよね」「冒険みたいでわくわくしない？」などと、一人ひとりの生活経験による考え方の違いまでもを共有し「こんなふうに歌いたい」という思いをもつことができるだろうと考えた。

他にも、歌詞と曲想との関わりが分かりやすいこともこの曲の魅力だ。ハ長調の明るく元気な曲調や旋律の中に多用されている付点のリズムは、散歩を楽しむ「わたし」の軽快さが表現されている。楽譜4段目の旋律はラ♭（A♭）から始まり、音の跳躍も少ないことで少し落ち着いた印象を与え「さかみち トンネル」など新たな場所や生き物と出会うドキドキ感やわくわく感が表現されている。このように歌詞と曲想との関わりが分かりやすいからこそ、

題材中盤には、1～3番までの歌詞や曲想の変化を頼りに、子ども自らが原曲にはない4番の歌詞を構想することができるだろうと考えた。また、自分で構想した歌詞だからこそ「こんなふうに歌いたい」という思いが強まり、題材終盤の「うたで『さんぼ』にでかけよう発表会」に向けて、声色や強弱を変化させたり身体表現を取り入れたりするなどして、表現を工夫しながら歌唱することができると考え、本題材を構想した。

さんぼ

作詞 山田孝子
作曲 渡辺 信雄
編曲 宮田 俊郎

1-3 あり あり あり わたしは げんき
あるく のー だい すき どんどん ころ

さかみち トンネル くさくさばら
みつけ ちー ぶんぶんー はなはなけ
きつけ もー たぬき もー てーおーい

いーいば しにー でこぼこじや りみち
ななな とか けー へび はひ いる しかね
たんけん しやうー はやしのおくま

くものすくぐ てー くだり み ちー (2.5拍)
ぼーたが とん でー まがり み ちー (3.5拍)
どもだちん ー うれし い なー (4拍)

【題材の実際の流れ】

第①時	曲想の異なる3曲（疾走感のある曲、静かな曲、明るく元気な曲）に合わせて体を動かしてみよう
第②～④時	『さんぼ』（1～3番）はどんな様子や気持ちを歌っているかな。どのように歌ったら様子や気持ちが伝わるかな

第⑤時	グループで『さんぽ』の4番の歌詞を考えよう
第⑥時	どのように歌ったら4番の様子や気持ちが伝わるかな
第⑦時	「うたで『さんぽ』にでかけよう発表会」を開こう

【『その子らしく学ぶ』姿】

目指す表現を明確にし、試行錯誤を加速させる姿

～歌唱の技能を向上させ、音楽的な見方や考え方を広げていく～

第②時、F 男は友達と1番の練習をする中で、教師から『『こんなふうに歌いたい』は見つけられた?』と問われると「うん、なんか綺麗に歌いたい。素敵に歌いたい」という思いを言葉にした。「なんか」と始まることから根拠は曖昧であると考えられるが、友達と歌唱を楽しむ中でその思いが生まれていたことがうかがえた。



第④時には「練習箇所が増えて、1～3番までの歌詞が混ざってしまっていない?」という全体へ向けた教師の発言に対して「うん」と頷いた。この出来事は、これまで友達と歌唱を楽しんでいたF男が、正しく歌詞を覚えて歌えていない自分に意識を向けるきっかけとなったのではないかと考えられる。さらにF男は、G子の『『はやしのおく』を様子が伝わるように暗い声で歌いたい』と書かれた楽譜を「うん、確かに!」と近寄って眺めた。G子の楽譜から伝わる学びへの向かい方や、音楽的な見方や考え方を働かせた目指す表現にふれたことで自分を見つめ直したのだろう。「カラオケ音源は最初にやると結構むずそうだから」と、これまでこだわっていなかった音源にこだわりを見せ始め、歌詞を間違えて歌ってしまった際には「ダメだ!」「合わさってなかった」と音源を止めて、友達にも指摘するなど明らかな変容を見せた。F男は「綺麗に歌いたい」という思いをもって学び進める中で、歌詞を正しく覚えて歌えていない自分に意識が向いたり、G子の目指す表現にふれたりし「まずは歌詞を覚えて

歌いたい」と目指す表現を明確にしていった。そしてその目指す表現に向かって何度も練習をくり返したことで、正しい歌詞を覚えるだけでなく、リズム感や音程感なども身につけ、自然と歌唱の技能を向上させていった。さらには自分の歌唱に手応えを得たことで「歌詞に合わせて動きもつけてみたい」と目指す表現を更新し、これまで練習を共にしていた友達へ「動きもつけてみたい」「ねえ、ビデオでやってみる？」と自ら提案して練習に向かっていった。

「伝わる表現」にこだわり、グループの仲間に働きかける姿
～自分の表現のよさを実感するとともに、達成感や自信までも得ていく～

F男は「僕はあまり仲良しの子がいないから」「誘っても嫌かもしれない」と、休み時間に一人で過ごすことが多い。繊細で自信がもてないことから、授業でも「伝わらなかったらどうしよう」と、思いや考えを表現することをためらう場面が多くある。そんなF男に、本実践を通して自己表現の楽しさや、表現を通して自分の思いが伝わることの喜びを実感してほしいと願った。

第②～④時、教師が「立っても座ってもいいから、様子や気持ちが伝わるように歌ってみよう」と伝え、多くの子どもが「あるこ～あるこ～」の歌詞に合わせて足踏みをしたり、歌詞に出てくる生き物を連想させるポーズを取ったりするなど「動き（身振り）」をつけて歌った。その一方でF男は、動きをつけて歌う友達へ興味を示しながらも、座ったまま歌唱を続けた。繊細な性格のF男は、どのように動いたらよいのか分からないという不安や自信のなさを抱えていたのかもしれない。第③時になると、自分が手にしている楽譜ではなく、周りで動きをつけて歌う友達をじっくり見ながら歌唱するなど、これまで以上に友達の動きに注目し始めた。様々な他者の表現を見たことで、どのように動けばよいのかが分かってきたのではないかと考える。第④時には、G子の目指す表現にふれた後、これまで練習を共にしてきた友達へ「動きもつけてみたい」「ねえ、ビデオでやってみる？」と提案をした。「動き（身振り）」をつけて歌うことで、歌詞の様子や気持ちが伝わりやすくなるという表現のよさに気づき、自分の表現に取り入れようとしたのだろう。

第⑤時、グループの仲間と共に4番の歌詞を考える際には、グループで決めた「自然」というテーマを尊重しながら「ちょっと意見あるんだけどさ、葉とかどう？葉っぱ」と自分の考えた歌詞を提案した。「いいね！」と、すぐに受け入れられたことでF男は「次は葉っぱの上に〜とか？」と、その後も積極的に考えを伝えるようになり、結果的に自分の考えが多く反映された形で4番の歌詞が完成した。さらに「ちょっといい考え思いついた！なんか踊りも考えたらいいいじゃん！」と、これまで興味はもちつつも挑戦してこなかった「動き」も考えようと仲間働きかけていた。自分で考えた歌詞だからこそ、様子や気持ちが伝わるように歌いたいという思いが強まり、仲間へ働きかけたのだろう。さらには、自分の考えに対して「いいね！」と肯定的に受け止めてくれるグループの仲間の存在があったからこそ、安心感をもって自分の目指す表現をグループに伝えることができたのだと考える。その後F男は、グループ全員が動きをつけて歌えるようになるまで、何度も練習をくり返した。歌も動きも覚えて通せるようになると「よし、これでいいか！ちょっと待って、先生に伝えたいことがある！踊りも考えたよ！って」とスキップをしながら教師を呼びに行ったり、発表会に向けて立ち位置を考え、聴く人を意識しながら歌ったりもした。

第⑦時、発表会後に「楽しく歌うと様子も伝わるんだなと思いました」と全体に向けて発言しているF男からは、自分の表現のよさを実感していることがうかがえた。そして振り返りには「みんなと気持ちを一つにして歌ったので、綺麗で楽しく歌えました」と書いていた。自分の目指す表現に向かって仲間働きかけながら学び進めたF男だからこそ、そのよさだけでなく、グループみんなで表現できたことへの達成感や自信までもを得ることができたのだろう。



音楽科における『その子らしく学ぶ』の価値

これまでの実践から『その子らしく学ぶ』子どもは、自分の経験や感性などを基に思いをもち、自分と音や音楽とを結びつける中で自分の目指す表現を明確にしていき、それにより、さらに試行錯誤を加速させることが分かった。また「音色」や「強弱」といった音楽を形づくっている要素を手掛かりにして「その子らしさ」を発揮しながら学び進めていくことで、音楽的な見方や考え方が広がったり深まったり、知識や技能が身についたり教科の目標や内容等を習得していることが明らかになった。そのみならず『その子らしく学ぶ』他者からも影響を受けながら、新たな発想を得たり自分の表現を見つめ直したりして目指す表現を更新するなど「人間性の涵養につながる経験」を一体としていくことも見えてきた。

私たち教師は、子どもの試行錯誤している姿に焦点をあてることで「その子らしさ」がより明確に見えるようになり、その子に対する「とらえ」をさらに更新することができる。それにより、題材で扱う曲と活動の関連性を考えたり、目指す表現が明確になるように扱う要素を絞ったりするなど、題材構想をより工夫することが可能となる。また、子どもが目指す表現に向かって試行錯誤できるような環境を保障する手立てとして、自分の思いや意図を考えたり表現したりすることができる時間の確保や、友達と交流する場の設定、意図をもったグループ編成などを行う。そうすることで、子どもの『その子らしく学ぶ』をより支えることができると考える。

普段生活する中で自然と耳にする音や音楽は、ときに感情の変容をもたらしたり情操に作用したりする。『その子らしく学ぶ』からこそ、音楽科の授業における営みはその子ならではの真の「学び」となり、その子の音楽に対する感性はより高まっていく。それは、その子のもつ音楽の受け皿を広げ、より多くの音や音楽の楽しみ方を知ることにつながる。私たちは、このような音や音楽との豊かな関わりにより、その子の人生に彩りが増すことを願っている。

引用資料 新実徳秀 (2024) 小学音楽 おんがくのおくりもの①. 教育出版、68.

家庭科



教科主張

家庭科の本質

子どもは何気なく過ごしている生活に目を向けて立ち止まる時「なぜこうするといいのだろうか」「もっといい方法があるのではないか」「もっとよくしたい」などの思いをもち、そこから解決したい課題を見つけていく。そして、その課題解決に向けて、自分がもつ知識や技能、これまでの生活経験を基に解決方法を考え、実践や評価、改善を重ねていく。その中で自分なりの見方や考え方を働かせながら課題解決に向かって試行錯誤する子どもは、実践における結果のみならず、他者の思い、見方や考え方などにふれることで様々な価値観と出会い、自分なりの思いを広げたり深めたりしていく。こうした自分ならではの課題解決の過程を経て、何気なく過ごしている生活を見つめ直すことで、自分の見方や考え方を広げ、考えを再構築するとともに、最適解や自分なりの納得解を見つけていく。これが家庭科における学びであり、このような学びをくり返していくことは、子どもがその時々々の状況を考え意思決定する姿や、家庭や地域などにおいてよりよい生活を営もうと工夫する姿につながり、その子の人生はより豊かなものになるだろう。

家庭科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

子どもは、日常生活の中の事象に目を向けた時、自らの五感、既存の知識や技能、これまでの生活経験などを頼りに自分なりにその事象に関わる。その中で「おいしく作りたい」「どうしたらうまくいくんだろう」などの自分なりの思いが生じ、その達成に向けた課題が設定されていく。そして、自分なりの見方や考え方を働かせながら情報を収集したり、様々な方法を試してより自分に合ったものを探したりするなど、その課題の解決に向けた試行錯誤を行う。

その課題解決に向けた試行錯誤の中では、自分の思いや考えに向き合うだけでなく、他者との関わりによって新たな価値観と出会うこともある。例えば「快適に眠るには、どんな素材のパジャマがいいのか」という課題をもった上で、

冬のパジャマに通気性は不要だと考えている子どもが、多少の通気性があることで気持ちよく眠ることができるという他者の考えに出会うと「たしかに冬も汗をかくから通気性が少しは必要かもしれない」と、これまでの経験も踏まえ、改めて課題について考える。そういった過程で「自分にとってどうか」「自分は何を求めているのか」「自分に何ができるか」という判断をくり返すことで「自分」というものをより確かにし、新たに得た価値観を今後のパジャマ選びの視点として取り入れていくこともあるだろう。このように自分にはなかった考えや価値観に出会うことは、新たな課題を追究したいという思いにつながったり、自分の生活だけでなく自分自身を見つめ直し「自分」を確立したりすることにもつながる。

様々な価値観に出会うきっかけは他者との関わりだけではない。子どもが日常生活では立ち止まりにくい事象について考えること自体が、様々な価値観に出会うきっかけとなる。子どもは、改めて身近な事象を見つめ直すことで、これまでもっていた見方や考え方、価値観を更新し、その後の家庭生活において判断をする際に活用するようになるだろう。

こうして、自分の思いを基にした課題を設定し、その解決に向けて材や他者、自分といった対象と自身とを結びつけながら試行錯誤する中で、判断をくり返し、最適解や自分なりの納得解を得たり、自らを見つめ直して自分を知ったりする。このような、自らを軸として試行錯誤を重ねた経験やそれらを通して得たものが「学び」であり、そこには「人間性の涵養につながる経験」も存在し、全てはその子自身を形成する一部となっていく。これらが、家庭科部の考える『その子らしく学ぶ』である。

家庭科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

実践1「笑顔あふれる献立をつくろう」(6年)

【題材構想の意図】

本題材では、栄養バランスを意識しながら一食分の献立を考える活動を行った。食事を「栄養バランス」という視点でみることで、子どもは自分のこれまでの食生活を見つめ直すことができるだろう。食事は自分の体やその健康をつくるために必要不可欠なものであり、その食事をおろそかにすることは、自分の体の成長や健康に大きな影響を及ぼしてしまう。今望ましい食事について知り、意識できるようになることで、将来的にも健康に過ごすことが可能になるだろうと考えた。

一食分の献立を考える際には、5年生で学んだ炊飯やだしの学習を生かし、米飯と味噌汁を主食と汁物として、そこにおかずを加える形をとった。このような日本型食事スタイルは、多様な食材を使い、複数の料理を組み合わせることができるため栄養バランスに優れる。また、食材の旨味を活用し、控えめな味付けでもおいしく食べることができるものでもある。一食の内容がパスタやラーメンといった一品だけという食事が増えてきている今、米飯と味噌汁、そしておかずという献立を自分の健康や食に対する課題をもとに考えることで、複数の料理を組み合わせる様々な食品をおいしく食べることができたり、健康な生活につながったりすることに気付くだろうと考えた。

また、自分の健康や食に対する課題を解決するための方法を考える中で、友達の課題やその解決方法、そして自分の考えた献立に対する意見に出合う機会を設けることで、自分の食事やそれに対する考え方を見つめ直しながら、よりよい献立作りに向かって試行錯誤できると考えた。さらに、複数の料理を調理する際の効率や料理を温かく食べるための調理する順番など、おいしく食べるための調理手順についても試行錯誤できるよう、実際に自分が立てた献立を調理する活動を設定した。様々な価値観にふれることができる環境で試行錯誤しながら自分の「食」に向き合うことにより、自分の体を作っていく食事やその

在り方について考え、自身の食生活やこれからをよりよくしていくことを期待し、本題材を構想した。

【題材の実際の流れ】

第①時	自分の食事を振り返って、食事について考えよう ・「食事とはなにか」を考え「健康に過ごすために必要なもの」「(おいしい味や食感等を)楽しむもの」「幸せをつくるもの」という「食」に対する価値観を共有した
第②時	献立の工夫によって、よりよくできそうなことを考えよう ・「野菜が苦手でビタミンがとれていない」「貧血をよくしたい」など、自分の食や健康から課題を設定した
第③④時	自分の幸せをつくる献立を考えよう ・前時で設定した課題を踏まえ、食品のもつ栄養や栄養バランスを考えて献立を作成した
第⑤時	栄養教諭からのアドバイスをもとに、よりよい献立を考えよう ・作成した献立に栄養教諭からアドバイスをもらい、それを踏まえて献立を再度考えた
第⑥時	作った献立の調理計画を立てよう ・一食分の献立の調理計画を立てた
第⑦⑧時	自分の幸せをつくる食事を調理しよう ・自分が考えた献立を実際に調理した
第⑨時	献立作りとその調理を振り返ろう ・献立の作成と実際の調理について振り返り、共有した
第⑩⑪時	附属小全体の幸せをつくる献立を考えよう ・栄養教諭から給食の献立を考える際のポイントを教わった ・附属小全体の幸せをつくる献立を班で考えた

第⑫時	班で考えた附属小全体の幸せをつくる献立を紹介しよう ・班ごとに考えた献立をプレゼンテーションソフトを用いて紹介した
-----	---

※題材終了後、考案した献立は実際に給食として提供された

【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

これまでの授業で得た知識や生活経験を踏まえて考える姿

抽出児A子は、第①時で「食事ってなんだろう」という問いが示されると「ご飯を食べて栄養をとって健康になるため」「お米や野菜やお肉には、それぞれ栄養がある」「一日三食」「ごはんを食べたら元気になって動く」「特に朝食は抜かない」と、これまでの授業で得た知識や生活経験を踏まえて考える姿が見られた。さらにA子は、その後の話し合いにおいて友達の考えを聴く中で「食事にも組み合わせがあって、ご飯や肉だけだと栄養がとれないから献立って大事だ」という更なる気付きを得た。

自分の「食事」に対する考え方を確かにした上で向かった「自分の幸せをつくる献立」を考える活動では「栄養バランスのよい献立を考えたい」という思いのもと、今の自分の食事を見つめ直して「ビタミンをもう少しとって体の調子を整えられる献立を作る」という課題を設定した。そして、その解決のために資料を活用して食品ごとの栄養素を確認し、栄養に関する知識を得た。また、前題材で自分が作ったほうれん草とベーコンの炒め物を想起し「課題が『足りていないビタミンをとる』だから、前作った料理を入れるとよさそう」とこれまでの経験を今回の献立に結びつけ、より深い知識とする姿も見られた。



自身に矢印を向けて考える姿

A子は題材の中で常に対象と正対し「自分にとってどうか」「何が自分にとって最適か」と、自身に矢印を向けて考える姿が多く見られた。ビタミンをしっかりとることのできる献立を考える中で「私はわかめを入れて無機質を増やしたよ」という友達の意見や「(ビタミンを増やすために) もやしはどう？」などの提案に対して「あーいいね」「それもありだね」と肯定的に聴き、選択肢として得ていた。しかし、A子はその中でも自身に矢印を向けて考え、それら全てを鵜呑みにすることはしなかった。これまでの経験も踏まえて「それは自分が食べたいものかな」「それを入れることで自分の作りたいものは作れるかな」

「炒める調理をメインにしたいけど一緒にできるのかな」など「自分にとってどうか」や「自分が調理するにあたって何が最適か」を常に自分の中で判断し、選択していた。第⑩⑪時の給食の献立を考案する際には、その「最適」の判断基準が「(自分も含めた) 学校全体の給食としてどうか」という範囲へ広がる。

「和食にして健康的にしよう」「秋が旬の白菜やサバを使えないかな」と、班の友達に自分のこれまでの生活経験と題材内で得たもの(プロセスを含む)を踏まえた提案をして、ただ人気のメニューというだけではなく、栄養バランスを意識したり旬の食材を取り入れたりした献立を考案した。

このようにA子は「自分にとってどうか」「何が自分にとって最適か」を常に考えることで「教科の学び」を得ていき、それらを活用する姿を見せた。そして、さらにその中で自分の好みや判断の傾向などといった「自分」というものをはっきりとさせながら、自分の歩みを強めていった。

友達と関わりながら見方や考え方を広げたり、納得解を得たりする姿

第①時、A子は「食事」というものに立ち止まった際、全体での議論の中で「栄養が入ったゼリーを食べることは食事っていわないと思うから、ただ栄養

をとれたらいいわけではない」「色々な味や食感をたのしむものだよ」という考えと出会い「食事はただ栄養を取るための作業ではない」「たのしむこともできるもの」と、自分の「食事」に対する見方や考え方を広げていった。

第④時の献立を立てる際には、おかずとしてほうれん草とベーコンの炒め物を作ることを決めるが、もう一品加えるかを迷う場面があった。そこで、B子と共にC子のもとへ行き「(おかずは)何にした?」と聞くと「野菜炒めにする」という返事があった。それに対してA子は「やっぱいいのかな、それで」とつ

ぶやくが、献立を確定させることはなかった。その後の話の中でスクランブルエッグの話題になると、B子とC子の「スクランブルエッグはご飯と合わない」「ポテトサラダを作る予定だから、炒めるスクランブルエッグを作るのは大変」という話を黙って聴いていた。そして「私は炒め



と炒めになるな……」とつぶやき、しばらく考えた後「私、スクランブルエッグやろうかな。解散ー」と言って、すぐに自分の席に戻り、計画していた献立にスクランブルエッグを追加した。おかずにもう一品加えるか迷っていたA子は、2人の会話を聴きながら「ご飯とスクランブルエッグの組み合わせでもよさそう」「作ろうとしていた料理と調理工程が一緒だからいいかも」と考え、スクランブルエッグを献立に加えることを決定したのだろう。「自分にとってどうか」「自分にとって何が最適か」を考えたことで、自分なりの納得解を得られたことがうかがえた。

このようにA子は、題材の中で友達と関わりながら「食事」に対する見方や考え方を広げたり、自分なりの納得解を得たりした。ただの情報としての知識ではなく、より自身の中に還るものをA子が得ることができたのは、自分の思いから生じた課題の解決に向け、自分なりの思考や判断をくり返し、A子ならではの歩みを展開したからではないだろうか。

実践2「ピカピカ掃除で快適に」(6年)

【題材構想の意図】

本題材では、身の回りのよごれの性質（なぜよごれるか・どんなよごれか）を調べ、普段清掃をしている場所の清掃の必要性やよごれに合った清掃の仕方を考え、くり返し実践を行った。さらに、目には見えづらいよごれにまで視野を広げられるよう、ブラックライトを活用した。ブラックライトは紫外線の光を発するライトで、この光はほこりや菌などの蛍光物質を含むものに反応し、肉眼では見えづらいよごれを可視化してくれる。一見きれいな場所でも多くの細かいほこりや菌が付着しており、それに応じて清掃の仕方を工夫することは健康で快適な生活をする上で欠かせない。ブラックライトで可視化することで、そのようなよごれが身の回りに多くあることを認識し、清掃の必要感がさらに高まり、よりよい清掃の仕方(使用する道具や手順等)の追究をより意欲的なものにと考えた。



家電が発達し、家庭での掃除様式が学校とは異なる現代社会ではあるが「清掃をする」という行為の意義や、場所やよごれに合わせた方法を用いるということは変わらない。学校の清掃の意義として「公共心、責任感、勤労観などの育成」が挙げられるが、それは家庭にもいえることだ。自分のために、家族のために、清潔な環境を保つことは、快適に過ごすために大切なことである。今回、まずは学校で清掃の必要性や方法を友達と共に追究し、それらを普段の生活に生かしていくことで、これから先よりよい生活を営んでいってほしいと願い、本題材を構想した。

【題材の実際の流れ】

第①時	清掃って何のためにあるんだろう ・清掃の必要性を考え、それを行わないことで塵やほこりが溜まり、心身によくない影響を及ぼすことを確認した
-----	---

第②③時	自分たちの清掃を見て、レベルアップさせる清掃計画を立てよう ・ 普段の清掃後に自分たちの担当場所を観察し、残っているよごれをブラックライトを活用して確認した ・ 清掃後の状況から課題を設定し、それを解決するための計画(場所やよごれに合った道具・手順等)を立てた
第④時	考えた清掃計画を実践しよう ・ 前時で計画した方法を用いて清掃を行い、結果を共有した
第⑤時	よりレベルアップする清掃計画を立てよう ・ 実践して得た結果をもとに、よりきれいにするための計画を立てた
第⑥時	よりレベルアップした清掃計画を実践しよう ・ 前時で計画した方法を用いて清掃を行い、結果を共有した
第⑦時	レベルアップした方法をまとめて実践を振り返ろう ・ 実践を経て得たよりよい清掃方法をまとめ、共有した

【『その子らしく学ぶ』子どもの姿】

思いをもって対象と自身とを結びつけ、自分が解決したい課題をもつ姿

抽出児D子は題材冒頭の「清掃ってなんのためにあるんだろう」という問いに対し、すぐに考え始めて隣の席のE子にも問いかける姿を見せた。これはD子が「清掃」というものに立ち止まり「たしかにどうして清掃をするんだろう」という疑問が生じて「改めて考えたい」「自分が知らないことがあるかもしれないから知りたい」という思いをもったからであろう。そしてD子は「ほこりとかさ積もるから、ほこりアレルギーとか可能性ある。体によくない」と、自分の既知の知識を踏まえた考えをもってE子と意見を共有していく。また、映像資料を通して「ほこりやよごれの害」や「それらは隅にたまりやすい」といっ

た情報を得たり、全体共有の場での他者の意見から「けがの防止にもつながる」や「きれいにするとやる気も出る」といった清掃をする理由について新たな視点を得たりして、その必要性をより感じていった。

そこから「きれいな環境をつくりたい」という思いをもったD子は、自身の靴箱での清掃を想起した際「意外と（靴箱の）隅やってないかも。隅の方溜まっていた気がする」と振り返る。そこから実際に清掃後の担当場所を観察しに行った際には、案の定隅に砂が溜まっていることを見つけ、自分の清掃に対して「隅に砂が残ってしまう」という課題をもった。身近にあった清掃について「考えたい」「知りたい」という思いをもって対象と自身とを結びつけたからこそ、自分の清掃に対する価値観を更新し、清掃について自分が解決したい課題をもつことができたのだろう。

じっくり対象と向き合いながら試行錯誤し、実感を伴った納得解を得る姿

D子は普段の生活から目の前の事象に対してじっくりと考えることができる。本題材でも、それを存分に発揮していった。靴箱の清掃において「隅に砂が残ってしまう」ということを課題と感じたD子は、その解決に向けて試行錯誤を始める。第③時の計画の際には、同じ場所を担当する友達に役割を分担することを提案したり、友達から清掃をする順番を聞かれたことで順番の工夫でも清掃をよりよくできることに気付き「私はまず靴箱の中を雑巾で掃除する。次に

砂が落ちた床をやる」と友達に伝えたりした。そうして計画を立てて向かった第④時、実践を行ってみると、D子は「砂を取り切りたいのにできない」という状況に出会う。その状況に対して「分担することでやりきれない部分が出てきているのかもしれない」と計画を見つめ直



したり「雑巾を使うことが有効だと思っていたけれど、それだと広い所の砂は取れても隅は取り切れないんだ。小ぼうきを組み合わせの方がよさそう」と道具にも目を向けたりして、試した方法がその場所やごみにどんな影響を与えたかを考え、よりよい方法を再度考えるということをくり返した。それらを踏まえて次の実践を行い、振り返った際には「雑巾は砂が取りやすいけど、やっぱり角が残りやすい気がした。だから、小ぼうきでまず角（の砂）を取って雑巾で拭く形がいいのかなって思った」という発言をする。D 子は、自分の清掃や課題にじっくりと向き合い、手順や道具について試行錯誤したことでその特性をより把握していった。その上で、清掃方法に対する考えを深め「適切な人数と手順を考え、小ぼうきと濡れ雑巾を活用することで靴箱はきれいにできる」という実感を伴った納得解を得ていった。

自分と違う価値観と出合ったことで「自分」を強めて他者と関わる姿

D 子は同じ場所を担当する F 子と関わる際、基本的には確認を取ったり、提案したりしながら穏やかに話し合いを進め、解決策を考えていた。そんな D 子が、課題解決に向かう中で F 子に対して思いを強く表出した場面があった。それは、F 子とやりたいことがずれた時である。第④時、1 回目の実践で角の砂を取りきることができなかった D 子は、次の実践の際には「小ぼうきで角を掃除し、残りの広い部分は雑巾で拭きとる」という方法や「靴箱を掃除する人数を増やして試したい」という思いがあった。しかし、砂が残るという事象に対して「急いで行えばなんとかなる」と考えている F 子には D 子のやりたいことを提案してもうまく伝わらなかった。それに対して D 子は「うーん……。でも角に砂残ったわ」と腑に落ちない表情と声色でつぶやいた。「砂を残さないためには



人数が必要だ」と考えているD子は、その後も「でもさ、それでもまだ残ったよね、砂。大丈夫？それ大丈夫？やばくない？」と言ったり、時間をおいてF子に「結果さ、まだ砂残ってたよね」と再度言ったりと、粘り強く現状を伝える。それと同時に「分担しすぎて中途半端になるときれいにすることはできないから、一度みんなで靴箱を掃除したい」という内容の提案をくり返した。そのようにして、D子はF子をなんとか説得し、2回目の実践は「靴箱をメインに」という方向性を定めた。

D子は友達と思いがずれたことで自分の向かいたい方向を見つめ直し、その結果、粘り強く友達に関わるという方法を選択し歩みを進めた。追究の中で、友達の価値観と出合ったことにより生じたうまくいかなさ（ズレ）を経験したことで、D子は自分の向かいたいものをはっきりと示したのである。D子はこれらの経験の中で、より「自分」というものを強めたのではないだろうか。

家庭科における『その子らしく学ぶ』の価値

家庭科という教科は自分にとって非常に身近だからこそ、自分から生じた思いが基となった課題を解決するための試行錯誤の中では「自分自身やその課題解決のためにどうか」という「自分」に矢印を向けた思考が働く。子どもは課題解決の過程で材や他者と関わる中で、自分以外の価値観や考え方に合う。矢印が強く向くのは、そういった時であろう。『その子らしく学ぶ』子どもは、自分と自分以外の対象とを結びつけて進むことで「自分」やその中の「軸」を確かなものにしていく。このような「学び」をくり返すことで、教科の目標や内容等の習得だけではなく、これからを歩む自分自身を支えるような「人間性の涵養につながる経験」をも得ることができるだろう。

さらに、子どものこのような姿を支えるために、教師が大切にすべきことも見えてきた。

○子どもが日常生活の中で何気なくふれている事象を見つめ直し、思いをもつことができるような出会いの場を設定すること

「食事」「掃除」「衣服」「家族」「消費」など、日常生活において何気なくふれている事象に目を向けて立ち止まる時、自らの五感や既有的知識、これまでの生活経験を基に子どもは自分と対象とを結びつける。そうしてその事象を見つめ直す中で、その子なりの思いが生じて、それを達成するための課題が設定される。子どもにとって特別なものではなく、自分のこれまでを生かしながら関わることでできる事象を見つめ直す機会があることで、より自分事として知識や技能の習得に向かうことができる。さらにそこに、その子から生じた思いと解決したい課題が伴うことでその子にしか紡げない歩みが生まれ、真の「学び」となるはずである。

○「学び」を支えるために、くり返し実践することのできる場の設定や題材構想を行うこと

上述したように、日常生活における事象に目を向けて見つめ直す時、子どもは自分の思いをもち、それを達成するための課題をもつ。子どもは、その解決に向けた試行錯誤の中で、価値観やこだわりなどのこれまでの経験からくる自分なりの見方や考え方を働かせながら、自分と対象とを結びつけていく。その自分なりの見方や考え方を働かせながら実践をくり返すことを通して、最適解だけではなく、その子にとってより実感を伴った納得解を得ることができることが見えた。こうしたその子ならではの「学び」は、その子が自身の状況や価値観を踏まえて意思決定すること、家庭や地域でよりよい生活を営もうと工夫する姿につながるはずだ。そして、それはその子の今後の人生をより豊かなものにするだろう。

図画工作科



教科主張

図画工作科の本質

子どもはこれまでの経験から、一人ひとり、自分にとっての表現の意味や価値をもち合わせている。ここでいう経験とは、その子の中で培われてきたものやそこに至るまでの過程であり、表現とは“自分のおもいを表したい”“何かを伝えたい”というおもいをもち、動き出すことと考えている。題材の中で、様々な対象と出合った子どもは対話や鑑賞によって他者の表現にふれ、自己と他者の間で、表現を響かせ合い、自分のおもいや表現する過程を見つめ直したり、表現するための方法を選択したりしていきながら、自分なりの表現の意味や価値を見出していく。私たちはこのようなプロセスを、図画工作科における本質と考えている。子どもがこのプロセスをつなげていくことで、自身のもち合わせている色や形などの造形的な視点を磨き、見える世界を広げ、人生を彩り豊かにしていくと考えている。

図画工作科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

授業の中で、子どもは対象と結びつく“いいこと思いついた。やってみよう！”“こうしたらどうなるかな”“こんなものを表したい”などというおもいを抱き、自ら「もの・こと・ひと」に働きかける中で、想像力を発揮し、その子ならではの造形的な視点を働かせて表現活動を楽しむ。その過程では、即興的・創発的な表現が生まれ、情意を露わにしたり、思考をめぐらせたりしながら、表現に対する自分なりの意味や価値をつくり出していく。このプロセスはその子ならではのものであり、その子が構築したプロセスである。子どもは、そのプロセスをくり返す中で造形的な視点を磨き、自分なりの知識や技能、表現の意味や価値を創造していき自身を色濃くしていく。(図1)つまり、図画工作科において表現する過程では、造形的な視点を磨くというその子の感性に影響を及ぼす。それは、その子の生き方にまでも影響する学びをしているともいえる。したがって、それはその子の「人間性の涵養につながる経験」である

と考え、図画工作科部の考える「人間性の涵養につながる経験」を次のように整理した。

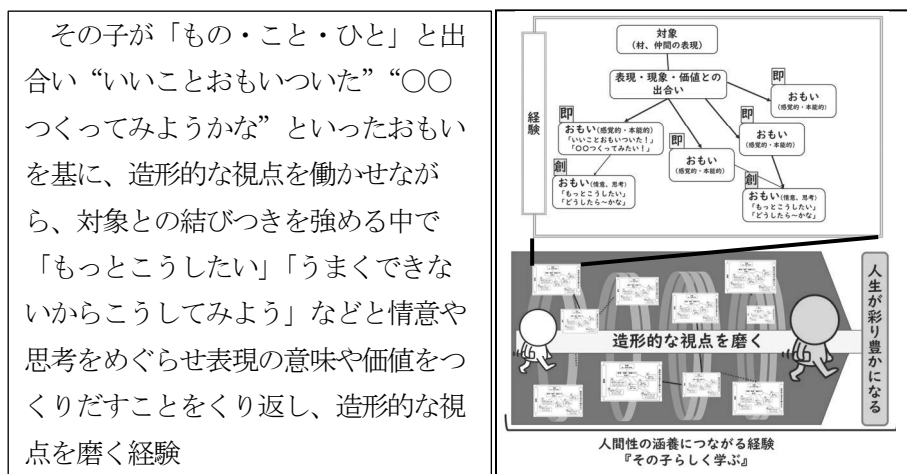


図1 図画工作科における「人間性の涵養につながる経験」と『その子らしく学ぶ』

故に、図画工作科における『その子らしく学ぶ』とは「人間性の涵養につながる経験」をつなげていくことで、造形的な視点を磨き「もの」や「こと」に対する見え方を広げ、世界に魅力的な「もの」「こと」や価値ある「もの」「こと」を増やし、人生を彩り豊かにしていく様である。

図画工作科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

実践1「かわる かわる」(3年)

【題材の概要】

本学級の子どもは、これまでの授業の中で、表現したものに対して「○○みたい」や「綺麗！」などと自然と意味付けや価値付けをしていた。また、仲間から自己の表現を意味付けられたり、価値付けされたりする機会が多くあったことで「○○にも見える！」「これも綺麗！」などとその子の見方が広がっていた。故に、意味付けや価値付けがたくさん生まれる材と出合うことは、子どもの見える世界を広げていくことに寄与すると考えた。

そこで、本題材では、水と調合インク（水性ペン作成用のインク）を材として扱った。水彩絵の具を水に混ぜたときとは異なり、インクを水に落とすと膜を広げながら水に混ざっていく。その膜の形が水の動きによって次々と変化していくため、変化していく表現に対して行われる意味付けや価値付けも、その都度“変化”していくことになり、本学級の子どもの強みをより生かしてけると感じた。

題材序盤は水・黒インク・洗濯のりを使用して生まれる表現を味わった。水とインクの造形遊びは水を入れ替えることで場を新しくすることができ、何度でも表現活動に取り組めるよさがある。水と洗濯のりを組み合わせて使用することで、水だけでは生まれなかった、インクの広がりや落ち方から生まれる表現に新たな感動を得たり、水と洗濯のりの混ぜる量を調整することで生まれる表現の違いをくり返し味わったりした。そうする中で、材の組み合わせや扱い方の違いで生まれる表現の変化について理解を深めた。“変化”していく表現は、その都度、表現への価値付けに結びつくものになった。

題材中盤では、赤・青・黄・白インク、筒型透明容器や2人で使用する大きな直方体の水槽と出会い、序盤で得た知識や技能を基にしながら、黒インクだけでは生まれなかった表現を価値付けたり、意味付けたりした。また、自分の表したいことが明確になっていたり、仲間と表したいことについて共有したりして共同的に表現に向かっていった。ペアで大きな直方体水槽を使用する際は、表現したいことやそのための表現方法の違いを互いに受け止めながらも、自分の“おもい”も大切に、表現を味わっていた。そうして、くり返し表現をする中で、表したいことも“変化”させながら意味付けや価値付けをくり返し、自分のお気に入りや綺麗を見出していった。

題材終盤では、多数の仲間と表現する場に出合った。これまで以上に人数が増えたことで“おもい”の共有や表現方法の違いに難しさを感じていたが、単元中盤に至るまでの表現過程において仲間の表現にふれ意味付けや価値付けをし合ったり、“おもい”を受け止めたりしてきたことを生かしながら、共同的に

表現することを楽しみ、活動を終えた。

材料：洗濯のり 水
 調合インク（黒・赤・青・黄）
 白インク（白墨汁＋洗濯のり）
 用具：直方体水槽 筒型透明容器
 大きな直方体水槽
 タブレット端末（記録用）
 場：図工室

題材の概要図	
第①時 水と黒インクから生まれる表現との出会い	題材序盤 材の特徴や表現への理解を深める
第②時 洗濯のりを加えて生まれる表現との出会い	
第③時 赤、青、黄、白インクを加えて生まれる表現との出会い	題材中盤 深めた材の特徴や表現への理解を活用して、表現の幅を広げていく
第④時 筒型透明容器との出会い	
第⑤時 2人で使う大きな水槽との出会い	
第⑥⑦時 グループで「かわる かわる」の表現をつくる これまでの「かわる かわる」の表現を振り返る	題材終盤 共同的な表現活動に取り組む

【『その子らしく学ぶ』姿】

① 表現活動と鑑賞をくり返す中で広がる感性の幅

第③時A男は、洗濯のりが固まったことでできたシートにおもしろさを感じていた。また、隣のS男が洗濯のりを直方体水槽に薄く張り、乾くとできる“洗濯のりシート”の製作途中を鑑賞しながら、生まれた表現を「渋い」や「S男感出た」などと価値付けた。さらにA男は、S男が作りだす色に心を躍らせたり“洗濯のりシート”という新たな表現に興味を示した。第④時では、筒型透明容器に出会うと、前時から試してみたいと思っていた表現が出来ないことに戸惑いを見せた。容器を洗う際に垂れたインクが手に付き、緑色になった手を見ながら「きたねー」「うえー」と発言し、手に色が付いてしまったことをよく思っていなかった。しかし、その場面に居合わせたK男はそれに対して「えーすご！めっちゃ綺麗」と価値付け「A男の手ゾンビみたいになった」と意味付けを重ねた。その直後、その手の様子を目にしたT子からも「A男いいね」と価値付けられた。自分の場所に戻り、S男の表現を鑑賞した後に、手に付いた色が気になり、再度洗いに行くが、近くに来たH男に「洗濯のりのせいでこうなった」と話しかけ「これこのままがいい？それとも、変えた方がいいかな（手をもっと綺麗にした方がいいかな）」と言いながら、手を洗った。付いた色を完全に落としきることはできなかったが「まあ、このままでいいや」と言いながら自分の場所に戻ったことから、手に色が残ったことにもよさを感じることが

できたと推察できる。その後、筒型透明容器に洗濯のりを溜める間、手に付いた洗濯のりを洗いに行った先で、H 男と出会い「手がこうなった」「(H 男は) どうなった?」と話しかけた。手に付いた色を誇らしく感じているような言い振りであった。その後、表現活動に取り組んだのちに、R 男と関わる中で、R 男の手を確かめながら「お前もか。派手になったよ、僕は。派手に模様ができちゃったよ」と少し誇らしげに話しながら自分の場所に戻っていった。授業を終えた時には、H 男に話しかけながら「お前手に模様できた?こことこことこ



と言いながら色の付いた自分の手を H 男に見せた。さらに、R 男にも「手に模様ができた」と再度報告した。これまでは、手に色が付いてしまったとしか捉えていなかった「もの」を A 男は“模様”

として H 男や R 男に誇らしげに報告している。A 男はこれまで水槽や透明容器の中にできるものを作品として捉えていたが“洗濯のりシート”の表現を鑑賞することや仲間から色が付いた手を意味付け、価値付けされたことで、インク・水・洗濯のりが生み出す表現のキャンバスが水槽や透明容器の中だけではないと見方を広げた。その結果、自身の手に付いた色を模様として捉えた。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説図画工作編の中では“**造形的な見方・考え方とは、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」であると考えられる。（中略）「対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え」とは、材料や作品、出来事などを、形や色などの視点で捉えることである。」**”と述べられている。A 男は仲間の表現を鑑賞したり、自ら表現したりする中で、造形的な視点を磨いた。その中で、K 男、T 子の意味付けや価値付けを受け、手に付いたインクを“模様”として捉えるに至った。これは、A 男の感性が磨かれたからであるともいえ、彼の見ている世界が広がっているからこそその表れであった。

② 仲間との間で生まれた鑑賞から対象との結びつきを変容させる

第②時 A 子は、水・洗濯のり・黒インクを使用した表現に出合い、おもったことを試し、生まれた表現がどのようになるのかじっくり確認しながら活動した。その過程で、Y 子の洗濯のりのみを使った表現に出会うと「ちょっといいじゃん」「私もやってみる」と発言し、洗濯のりのみを使用した表現を試した。インクが浮くようになることに驚きを感じるとともに、アングルを変えて「クラゲが逆さまになってる」と生まれた表現を捉え直し、意味付けた。第③時には、A 子は目の前で活動している Y 子が直方体水槽の内側壁面にインクを垂らす表現をしている様子を見ながら、赤・青・黄・白のインクと水と洗濯のりの組み合わせで生まれる現象や新たな色が生まれる様を味わい活動した。筒型透明容器に出会うと、第③時でよさを見出した容器の内側壁面にインクを垂らす表現を試みた。まず、洗濯のりを内側壁面に垂らし、そこにインクを重ねるように垂らすという表現で、A 子はのりの上での混色におもしろさを感じていた。A 子は材と即興的に結びつく中で、生まれる表現や現象をじっくりと味わいながら自身の中に表現方法として培っていった。A 子の学びのプロセスを追うと、創発的な表現に動き出す際には、仲間の表現に出合っていることが挙げられる。A 子はじっくりと表現活動に向き合う中で仲間の表現に出会うと、その表現のよさやおもしろさを見出し、それを取り入れた表現を試していた。そうして、表現の価値をつくりだす過程で図画工作科における資質・能力を培っていた。大櫃（2018）は“表現活動に取り組む子供たち一人一人の創造的思考は、その周回速度も、次の段階へ進むタイミングも十人十色である。したがって、「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導については、相互の関連を図るようにする必要があり、完成した作品だけでなく、製作途中の作品を見合う時間を設定することが大切になる。”と述べている。大櫃が述べることを踏まえると『その子らしく学ぶ』仲間との鑑賞はその子が構築していくプロセスに影響を与えている。そして、それはその子の表現に対し



て新たな意味や価値をつくり出すことにも影響しているといえる。

③ 表現の見方や考え方を豊かにし、多くの表現を認めていく

第⑤時、A 男は S 男と大きな直方体水槽を共有し、表現活動に取り組んだ。その際、S 男に「力を合わせてね～」と声をかけ、共同的に活動することを肯定的に捉え、自身は洗濯のりを溜める役目を担った。前時まで洗濯のりに単色を混ぜてきた A 男とは対照的に、S 男は様々な色を混ぜながら表現を楽しんできた。2 人は大きな直方体水槽に洗濯のりを溜め終えると、一斉に色インクを入れて表現した。これまでの A 男は単色で生まれる表現のよさを見出してきたため、色が混ざることをつためらう傾向にあった。しかし、お互いが自由にインクを入れた表現活動では「つららみてえじゃねえか」

「いい感じ」などと意味付けや価値付けをした。S 男も「確かに」と返し、互いの表現を認め合いながら表現することを楽しんだ。また、途中で A 男は「壁からさ、壁からさ……やったら綺麗なんじゃない？」と創発的な表現を提案した。同じ表現の場である大きな直方体水槽を共有する中で、A 男は S 男の表現のよさを認めながら、さらにおもしろい表現活動をしようと思った。S 男は A 男と同じく洗濯のりのみを使用した表現の場を選んできたが、そこに表現してきたことが A 男の表現してきたこととは異なっていた。しかし、A 男は自分と異なる S 男の表現も「よい」と感じられていた。これは、A 男の感性に広がりが生まれているからだろう。こうした変容は、第⑤時までには A 男が仲間の表現や表現過程を鑑賞し、色が混ざることによって生まれる表現のよさや新たな表現をする楽しさを見出したことによって、造形的な視点が磨かれてきた結果である。つまり、A 男がその子らしく学んだことは、A 男の感性にまで影響を及ぼしたといえる。



実践2「ふわもち ペったん なにがうまれる？」(2年)

【題材の概要】

本学級の子どもは、身の回りのものや現象に自分なりの価値やおもしろさを見出し、自ら結びつきを強めようと動き出す姿がある。これは、身の回りのあらゆるものが可能性に満ちた魅力的な「もの」として、彼らの目に映っているからだろう。また、これまでの題材において、手指の感覚を通じて材と直接的に触れ合い、その素材感を味わうことを好む姿が見られてきた。五感を通して材の可能性を探る子どもだからこそ、材と思う存分にふれ合う中で、新たな価値を見出していくことは、身の回りの「もの」や「こと」に対する見方をさらに広げるとともに、表現をより豊かに楽しむことにつながると考えた。

本題材では、シェービングフォームを主な材料として扱った。シェービングフォームの泡には、濃密さと、ある程度の形を保持できるという特徴があり、扱いも容易である。このような泡との五感を通じた出合いは、子どもに驚きや発見を与え「もの」や「こと」に対する新たな感動をもたらす。そして、泡のもつ価値や可能性を探りながら、新たな表現や方法を思考することを通して、材との結びつきを強めていくことができるのではないかと考えた。そこで、3色（赤・青・黄）のインクや紙を組み合わせることで生まれる多様な表現との出合いを通して、造形的な視点を磨いていく造形遊びを設定した。インクを組み合わせることで、泡の着色や泡上での色の混ざりかけから生まれる模様など、色や形といった造形的な視点を働かせながら、白い泡だけでは出合うことができない表現にも、よさやおもしろさを見出すことができると考えた。さらに、そうして表現されていた泡に紙を付けて泡を削ぐと、マール模様（大理石模様）が紙に転写される。子どもがこのような現象に出合うことは、表現してきたものが、新たな表現の材となり得ることに気付き、身の回りの「もの」や「こと」に対する見方をさらに広げていくことにつながるだろうと考えた。本題材を通して、材や材から生まれていく新たな表現と存分にふれ合い、そのよさを味わい楽しみながら造形的な視点を磨き、材や表現に対する見方を広げるとともに、その子の

見える世界がより豊かなものへとつながっていくことを期待した。

第①時、子どもはシェービングフォームと出会うと、もこもことした泡の様子に感動を表出しながら、素手で泡を触って質感を味わったり、割り箸を使って泡を練ったり、泡の様子から発想を広げて「わたがし」や「泡の王国」をつくったりするなど、思いのままに表現を楽しんだ。授業の終盤では、「絵の具を使いたい」と色を欲する声が挙がった。

第②時、子どもは3色のインクを手に入れた。泡とインクが混ざっていく様子を楽しんだり、シェービングフォームのキャップを容器として使用し「かき氷」や「カップケーキ」をつくったりするなど、様々な表現を試していった。インクによって、白だけでは生まれなかったカラフルな世界が広がったことに喜びや嬉しさを見出していった。

第③④時、色付きの泡に紙を付けるという新しい表現と出合った。紙を泡に押さえ付けたり、泡を拭き取るように紙を滑らせたりして紙の付け方を工夫したり、インクの落とし方や混ぜ方を調整したりするなど、表現方法を試行錯誤していった。次々と生まれていく多様な模様におもしろさを見出し、1枚1枚を味わいながら、自分のお気に入りを生み出した。その生まれた表現を、机上に並べたり、壁に貼ったり、窓辺に吊るしたりして鑑賞し、そのよさを味わった。

第⑤⑥時では「みんなでつなげたら、なにがうまれる？」を視点に表現活動に取り組んだ。紙に写った模様や全体的な色合い、部分的な色などに着目して、つながりそうな表現を見つけてつなげて飾ったり、既存の表現につながるようにするための新たな表現を生み出したりする姿が見られた。

材料：シェービングフォーム 260 g × 3 本

調合インク（赤・青・黄） 1 色 1 本ずつ 画用紙（縦 15 c m × 横 15 c m）

用具：リビング学習マット（縦 325 mm × 横 464 mm × 高さ 30 mm）

押さえヘラ バインダー 豆クリップ 割り箸 ゴム手袋

タブレット端末（記録用）

場：図工室

【『その子らしく学ぶ』姿】

① 試行錯誤によって表現の可能性を見出し、表現を創発していく

第⑤⑥時、B子は青・緑・黄の泡に紙を押し付けてできる表現を試すと「これ、だれかとつながるかな、つながんないか……」と仲間の表現を眺めながらつぶやき、その表現を単独で壁に貼った。すると、その3色にピンクを加えた4色の泡をつくり、紙を一気に押し付け「さっきのやつにピンク足しただけ」と教師に報告した。そして、壁に貼った自身の表現と色同士がつながるように向きを考えて貼った。その後、濃い紫色の泡を付けた新しい表現を試すと「これにつながる人、絶対いないよね」「濃い紫いないな」「闇の世界にしているから……」と、つながりそうな対象を探しながらも、こだわってつくった濃い紫から生まれた唯一無二の表現に期待感を抱いていた。この姿から、B子は「色」や表現されたものから感じる「世界観」を視点に、つなげる対象を選別していることがうかがえた。そして、つながりそうな仲間の表現が見当たらないことに気付くと、濃い紫泡にピンクを足して紙を付ける表現を試みた。「これならつながるかな」「さっきやったやつにあんまり変えないでやった」と、濃い紫の表現と色同士がつながるようにして貼った。このようにB子は、自身のものつくりの視点を働かせて、表現をつなげる対象を選別したり、つなげるための方法を試行錯誤したりしていった。その結果“新たににつながる表現をつくろう”“あまり色を変えずに試してみよう”と思考を巡らせ、表現を創発していった。これは、B子のもつ創造性が発揮され、発想を転換し表現の可能性を見出していった姿であるといえるだろう。また、そのような姿は、その後の別の表現を対象とした際にもくり返し見られた。これは、うまくつながったという経験がB子の手応えとなり、自身の表現方法の一つとして確立したからこそ、応用できる力として発揮されたといえる。



② 納得感によって自分なりの表現の意味や価値を見出す

第③④時、B子は青・緑・黄の泡にスタンプのように何度も紙を付け、泡を削ぎ始めた。紙上に表れた模様の一部を「木みたいじゃない？木！」と教師が意味付けると「何か木みたい！」とB子も共感を示した。またH子にも「お！自然！ユニコーンで……」と新たな意味付けをされると「あ！ほんとだ！」とまたも共感を示した。すると、B子自身も「これ、空みたい！これ、何か海みたい」と意味付けし始め「めっちゃ綺麗！これ持ち帰りたいくらい好き！」「めっちゃお気に入りだわ！」と興奮した様子を見せた。授業の終盤、B子は、このお気に入りの表現をK子に見せながら「これはうちがたまたまやった大自然！空、海、菜の花、緑、でユニコーン」と紹介した。そこには、H子や教師からの意味付けも含まれていることから、仲間や教師との関わりで生まれたその意味付けにB子は納得感を抱いたことが分かった。そしてそれは、B子の造形的な視点と表現を捉える“世界観”を広げる一助となり、目の前の模様にB子なりの意味や価値が宿されていったのだろう。そこには、他者の感性を受け止め、自身の見方や価値観と照らし合わせて意味や価値を再認識しようとするB子らしさが生かされていたといえる。



③ 手応えを強みとして対象との結びつきを強めていく

第③④時、B子は青泡に紙を付けた表現を始めると、泡をなじませるようにへらの向きを変えては、何度も紙の上をこすっていた。教師から「ここに白いちょんちょんって……水かな？」と問われると「あっ！少しだけ水にやったらどうなるのかな？」と水を組み合わせることへの興味を抱き、指先を濡らして水を散らした。すると、水の落ちた部分の色が薄っすらと抜けるを確認し「あ！めっちゃ綺麗！」と感動を口にした。手応えを感じてさらに水を散らすと「でも、まだ終わりじゃない！ちょっとだけ緑足して葉っぱが……みたいにする」



と宣言し、水を散らした青泡の表現に、割り箸で緑泡を点々と乗せ始めた。教師が「すごい！B 子の好きなモネのみたいじゃない？」と価値付けると、B 子は、憧れの画家、クロード・モネの作品である「睡蓮」と自身の表現を紐づけて認知し「ああ！モネ！モネだ！ようやくモネが！」と歓喜した。また「モネ！パチパチ！」と言いながら手を叩き、モネの作品を連想させる表現が生まれたこと、その表現を生み出した自分自身に対して喜びを表出した。その後も、割り箸を使って泡を後付けする、ヘラの向きを変えて何度も泡を紙の上にこすり付ける、紙の上に水を散らすといった表現方法は、B 子特有の技法としてくり返されていった。それは、偶然が重なって生まれた表現に対して、価値や可能性を見出したことで、表現の幅が広がった手応えを感じたからこそ、自分の得意な表現技法としてB 子のものとなった。特に水を散らす表現方法については「本当は教えたくないんだけど、水中の中にいるようにするときには、水をパッパってやるとなんかにじんで見えるから」と、自ら仲間に技法を教えようと動く姿があった。B 子の教えを実践したK 子からは「B 子が教えてくれたからできたよ。ありがとう」と感謝の言葉を贈られていた。このようにB 子が積極的に仲間に働きかけた表れには、水を使った表現に対する感動の共有だけでなく、その技法を見出した自分に対する自己肯定感や自己有用感の高まりを感じる意味合いも含まれているのだろう。B 子にとって、水を使った表現との出会いは、教えずにはいられない大発見であり、価値あることとして満足感を得たのだろう。この経験は、B 子の造形的な視点に磨きをかけ、今後の表現活動においても大いに生かされる強みとなるだろう。

このようにB 子は、自身が題材を通して構築していったプロセスによって、自分なりの表現の意味や価値を見出したり、更新したりしていった。つまり、自身で構築したプロセスと創造した知を一体とした真の「学び」を得たことで、B 子の見える世界がより豊かなものになっていたといえる。

図画工作科における『その子らしく学ぶ』の価値

① 『その子らしく学ぶ』からこそ生まれる創造した知

B 子は、飛んだ水によって偶発的に生まれた表現を気に入り、憧れの画家の描く作品と雰囲気のような表現が生まれたことに心を躍らせていた。すると自ら仲間に対して、生まれた表現への感動を共有したり、水を使った表現方法とそのよさを教えたりしていた。A 男は、題材を通して、即興的・創発的に表現を味わいながら、水だけのものと洗濯のりを混ぜたものでは、インクの落ち方に違いが見られることやインクの落とし方を変えると、生まれる表現も変わることなど、材の特徴への理解を深めたり、様々な表現を自然と鑑賞したりすることで表現の幅を広げた。どちらの子どもも知識・技能、また材の特徴を理解するプロセスを通して得たものを確かな手応えとしている様子がみてとれた。これは、自ら材との結びつきを強くしていくからこそ生まれるものだろう。『その子らしく学ぶ』子どもは自身で構築したプロセスを経て、対象との結びつきを強めていく。そこで得られたものに、自分なりの意味や価値を見出したとき、それは確かな手応えとして自分のものとなる。このようにして得た、創造した知は、その子の人間性にも影響を及ぼすものになると私たちは考えている。

② 『その子らしく学ぶ』ことで涵養される人間性

A 男は第④時、情意を露わにしたり、思考をめぐらせたりしながら表現の意味や価値をつくり出していった。それまで“手に付いた色”によさを見出せずにいたが、造形的な視点を磨き、結果として感性の幅が広がったことで、“色の付いた手”も魅力的なものであると感じるようになっていった。B 子もまた、第③④時で生まれた、水を使用した表現に出合ったことで、自身で構築したプロセスを経て、図画工作科における知識・技能の習得のみならず、自己肯定感や満足感といった人間性に影響を与えるものまでをも得ていた。その結果、それらはB子の中で価値あるものとなった。

『その子らしく学ぶ』子どもは、A 男やB子のように、その子の人間性に影響を及ぼす「学び」をしている。つまり「人間性の涵養につながる経験」を経

ることで、図画工作科の教科の資質・能力がその子に還るだけでなく、それ以外にも、その子自身の見方や考え方といった人生を彩り豊かにしていく要素にも広がりが見られる。それは、その子の見える世界を広げていくともいえる。これは、図画工作科部の考える『その子らしく学ぶ』過程そのものが「人間性の涵養につながる経験」であり、人間性を涵養している様であるともいえるだろう。

③ 『その子らしく学ぶ』子ども同士が響き合うことで構築していくプロセス

A 子は、Y 子と関わる中で、筒型透明容器の内側壁面に洗濯のりとインクを垂らす新たな方法を見出した。B 子は、H 子の意味付けに納得感を抱き造形的な視点を広げ、表現の世界観を再構築しながら、目の前の模様に見出していた。

どちらの実践においても、Y 子・H 子それぞれが各々の学びを営んでいたことは言うまでもない。同じ材に対して新たな発想をしながら取り組む Y 子や仲間の表現に対して価値付けや意味付けをよくする H

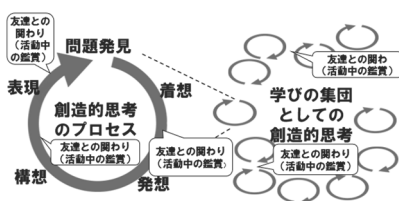


図1 鑑賞の図 (大櫃、2018)

子がいたという状況が、A 子や B 子にとって表現を見つめ直す「状況」となったことで、表現方法や表現の意味や価値への結びつきを強くしたともいえる。つまり『その子らしく学ぶ』仲間と響き合ったことで「学び」を深めていたといえよう。大櫃の論のように、創造的思考の過程には仲間との関わりが影響を及ぼし、表現に広がりが見られる場面がある (図1)。そして、授業という営みの中では、そのような場面が『その子らしく学ぶ』各々に何度も訪れる。仲間と関わったり、仲間の表現を鑑賞したりして『その子らしく学ぶ』が響き合った結果、その子の中には、資質・能力だけでなく、目の前に広がる世界に対する見方や考え方までもが培われていき、その子はその子ならではの色付き方をしながら歩んでいく。それは『その子らしく学ぶ』中で各々の「人間性の涵養につながる経験」をしているからであり『その子らしく学ぶ』からこそ生まれ

るものである。

④ 『その子らしく学ぶ』子を支える環境設定

子どもが材と思う存分ふれ合うことは、材への理解を自らのものにしていく上で重要である。これは、教えるを受けることでも習得できるが、自ら情意を露わにしたり、思考をめぐらせたりしながら材の特徴などを理解していくプロセスと比較すると、その子の中での手応えは異なる。実践における子どもの姿を踏まえると、自身で構築したプロセスと創造した知が一体となった真の「学び」はその子にとって価値あるものになっているといえよう。それをつくり出すためには、材そのものの価値理解を私たち教師が深めたり、子どもの姿から題材構想を柔軟にしたりしていくことが必要である。さらに、私たち教師の「とらえ」をもとに、その子へ「かかわり」を適宜適切にできるよう、常にその子の「とらえ」を更新し続ける姿勢も重要である。また『その子らしく学ぶ』の価値③で述べたことを実現していくためには、完成した作品を見る鑑賞ではなく、製作過程の表現方法や仲間の表現に心を寄せ味わったりすることができる環境が効果的である。つまり、表現の鑑賞がいつでも起こり得るような教室環境を整えたり、製作途中などを含めて目にすることができるテーブル配置やグルーピングなどを工夫したりすることが重要だろう。

このような環境を整えていくことは『その子らしく学ぶ』その子とかかわる上で、教師ができる支えである。また、そのような環境を設定することで、教材が子どもにとっての“響材”となり、集団における『その子らしく学ぶ』同士をつなげる架け橋となるだろう。

引用文献

文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 図画工作編。日本文教出版株式会社、11。

大櫃重剛（2018）学習指導要領に基づく図画工作科の授業づくりのポイント。奥村高明（編）、平成 29 年改訂 小学校教育課程実践講座 図画工作。株式会社ぎょうせい、72-78。

体育科



教科主張

体育科の本質

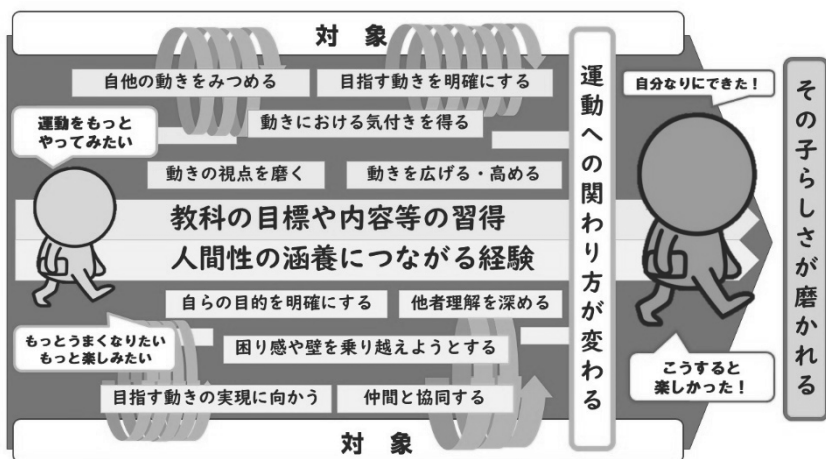
子どもは、運動の魅力にふれると「もっとやりたい」「うまくなりたい」という思いがふくらんでくる。思いがふくらんだ子どもは、どうしたらその運動ができるか試してみたり、自らを見つめながらその運動をやってみたりするなどして動き出す。そうして動き出すと、自分の目的を達成しようと試行錯誤したり他者と関わったりし、動きを創り上げていく。このようなプロセスの中で子どもは、仲間、相手、教具やルールなどの様々な対象と結びつきながら試行錯誤していくことで「自分にとって楽しい」「自分なりにできた」という感覚をつかんでいく。そうして、その子の運動への関わり方が変わっていくことを私たちは願っている。

そして、子どもがこのように運動する経験を積み重ねることで、自身の動きが変容したり、運動や仲間に対する見方・考え方が広がったりして、運動することの「楽しさ」や「喜び」を味わうことが、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育むことにつながっていくはずだ。

体育科の考える『その子らしく学ぶ』とは ～人間性の涵養につながる経験～

子どもは自らの内に「この運動をやってみたい」「運動ができるようになりたい」という思いをもっている。教材と出会い、運動の魅力にふれた子どもは、その子ならではの思いを表出しながら運動し始める。こうした思いが「もっと楽しみたい」「どうしたらできるようになるか」などと自分の動きを考えたり、友達のやり方を参考にしたりして動いていく原動力となる。そして「こうしたら楽しかった」「こうしたらうまくなってきた」などと振り返り、自身の動き方をよりよくしていこうと思考する。そうする中で、子どもは自分の目的をはっきりさせたり、友達の考えを知ったりして、自身の動きを広げたり高めたりしていくことにつなげていく。この過程において子どもは、ときとして運動に対しての見通しのもてなさから困り感を抱いたり、目指す動きの実現に向けての自身

の「壁」と向き合ったりすることもある。そしてそれらを解消し乗り越えようと、くり返し動いてみたり、自分なりの見通しをもってこだわりながらやってみたりする。「自分なりにできた」と動きの広がりや高まりを実感したその子は、自分が創った動きを十分に発揮したり、友達に自分の動きを知ってもらったりしようとする。そのようにして、子どもの運動への関わり方が変わっていく。その先に、その子の「その子らしさ」が磨かれていくと私たちは考える。



これまでの実践から、以上のような子どもの自らの内にある思いが教材との出会いを通してふくらむ姿、運動への関わり方が変わっていく中で自分なりの手応えを得ている姿が見て取れた。さらに、子どもにとっての「学び」についても一定の解が得られた。『その子らしく学ぶ』子どもは、自身で構築したプロセスにおいて自他の動きを見つめ直したり、動きにおける気付きを得たりすることで、自身の動きを広げたり高めたりしていく。これは体育科の教科の目標や内容等の習得につながる姿であるといえる。また、子どもが目指す動きの実現に向かう際に、困り感や壁を乗り越えようと試行錯誤したり、他者と協同的に活動したりする経験は、その子の「人間性の涵養」につながると考える。このようにして「教科の目標や内容等の習得」と「人間性の涵養につながる経験」を一体としていくことで「その子らしさ」がより磨かれていくのである。

体育科の『その子らしく学ぶ』姿 一実践の授業分析から一

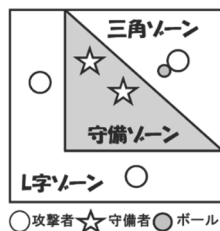
実践1「どう動く！どう繋ぐ！つながりスラッシュフロアボール」（2年）

【単元構想の意図】

本学級の子どもは、これまでの活動において、互いの思いを表出し受け止め合いながら目標に向かっていくことによさを感じてきた。体育科においてもチームメートと協同して取り組む過程が保障されることは、そうした実感をより確かなものにすると考え、本単元を構想した。

本単元で扱う「スラッシュフロアボール」は、チーム間で攻守を交代しながら、合計得点で勝敗を競うボールゲームである。攻めは得点できるようボールを転がして対面の味方にパスを通そうとし、守りは相手にパスを通させないようボールを止めて得点を阻止していく。ボールを「転がす」「止める」といった実現しやすい動きを中心とするため、技能差にかかわらず、誰もが「守備者にボールを止められないように対面の味方にパスを繋げること、またはパスを繋げせないこと」という運動目的に向かうことができると考えた。

使用するコートを図のように、ボール保持時に自由に動ける三角ゾーンと、ボール保持時にその場から動けないL字ゾーンを設定した。これにより、自然とパスの選択肢が生まれ、互いの動きの伝え合いや動きの共有が促されると考えた。個の動きだけでは得点につながりづらいと感じた子どものために、コートやルールといった環境設定を工夫することが、チームメートとの連携や作戦の共有に自然と目が向くきっかけとなるだろう。こうした環境設定の下、子どもは自分の動きを見つめ直すとともに、チームメートの考えを認め、取り入れながらチームとしての動きを高めようとしていくはずだ。動きを考え、試すことをくり返す経験が、運動の楽しさやチームメートと協同して取り組んだ手応えとともに子ども自身に還っていくことを期待した。



【単元の実際の流れ】

試しのゲームを行った第②時では「パスが繋がらない」「どこに転がせばよいかわからない」「なぜそこに（誰も）いないのか」と声が挙がった。多くの子どもが個の動きのみでは得点や勝利につながらないことに気付き始めたのだろう。第③時には、いろいろなポジションを経験しながらゲームに取り組み、ポジションに応じた役割の違いに気付き、パスの出し手と受け手、守備側の動きをそれぞれが意識するようになった。複数のポジションを経験したことで、味方の動きや立ち位置にも目を向け、チーム全体での動きについて考える土台が形成されていった。第④時、子どもは「どうすればパスを繋げるか」「相手にパスを繋がせないようにするにはどうするか」といった運動目的の実現のための動きをチームで考え始めた。教師は「どうすれば得点が取れるか」という問いを投げかけ、チーム内で考えを共有する時間を意図的に設定した。この共有の時間を経て、第⑤⑥時には、子どもはパスのもらい方やボールを転がす強さ、方向などの攻撃の工夫に思考を巡らせた。あるチームは、動き出すタイミングを揃えたり、合図を用いたりするなど、チームで連動した動きを意識的に共有し、実際のゲームの中で試していた。第⑦時では、チームで考えた作戦を発揮する場として大会を設定した。これまでの学習を踏まえ子どもは、チームで高めてきた攻守にわたる動きを大切に、チームメートと声をかけ合いながら勝利を目指す姿をみせた。

①	ころがしリレーをやってみよう
②	スラッシュフロアボールをやろう
③	いろいろなポジションをやってみよう
④	どう動けば得点が取れるだろう
⑤	試合に向けて試したい動きをしてみよう
⑥	大会に向けてチームで作戦を考えよう
⑦	チームで考えた作戦を生かして大会をしよう

【抽出児A男の『その子らしく学ぶ』姿】

ゲームの勝利に向け他者の動きを見て、チームメートに対して
動きの共有を図るとともに他者への関わりを増やしていく

第①時では、ころがしリレーを通して、A 男はチームメート4人のボールの転がし方をよく観察していた。1回目の共有では親しいY男とのやり取りを中心にボールを離す位置、転がす強さや方向を確認していたが、2回目の共有で

は、転がす動きに慣れていないN子やC子にも働きかけ、チーム全体への関わりがみられた。個人の技能だけでは勝利できないと考えたのか「腕より下を速くして転がす」「バウンドさせない」「転がしたら全力で走る」とアドバイスするなど、普段は口数の少ないA男がチームメートとの関わりを増やしていった。第②時にスラッシュフロアボールのゲームに出会うと、A男は試合前に見た見本チームの動きを参考に、三角ゾーンで積極的に動き、パスやステップ、スイングの動きを試して得点につなげた。しかし、L字ゾーンのチームメートに勢いよくパスを出すも、守備に止められたり、ボールがコート外に出たりする場面も多かった。すると「投げちゃダメ」「こっちに転がす」と声かけを行い、ボールを持つB子に働きかけた。これは自身の技能面にはそれほど難しさを感じていない一方で、チームメートとの連携がうまくいかず得点に結びつかないことに困り感を抱いたからだろう。さらにインターバル中には、自身が得た攻撃時の気付きを守備でのアドバイスに生かす発言もみられ、運動目的の実現に向けてチームメートと共に進もうとしていた。第④時には、自チームだけでなく相手チームへの働きかけもみられた。守備におけるL字ゾーンのマークを意識し、ゲーム前に相手チームの出場メンバーの確認を行うとともに「僕がS男をマークするからC子はH子をマークしてね」と声をかけ、相手に応じたポジション調整も行った。第⑤時には、試合前の作戦ボードで角を狙う動きを共有し、角はゆっくり、中央は速く動く作戦を試したが、相手に読まれる場面もあった。その壁を乗り越えようとしたA男はフェイントを交えつつ有効な動きを模索し、チームメートと動きを共有した。また、第⑤時以降は、応援時には言葉によるアドバイスに加え、指を差してマークする相手やポジションを示すなど、アドバイスが具体性を帯びていった。さらには、ピリオド間にコート内で指示する姿もみられた。その後、アドバイスを受けたB子やC子がA男の言葉通りのプレーをしていたことは、A男にとって自らのアドバイスが有効であることを実感する機会となっていたことだろう。これまでの



練習やゲームでの積み重ねを通して、チームメートの動きにも思考を巡らせるようになっていた。チームで戦う意識が一層高まっていった第⑦時のゲームでは、守備として出場し、C子に声をかけながら守備を行った。C子の対応から得点を許す場面が続いたため、A男は自分がマークしていたI男から一時的に離れ、C子をサポートした。しかしそれにより守備のバランスが崩れ、さらに失点を重ねた。するとC子からの「守備の仕方を変えよう」という提案を受け入れて、マンマークからゾーン守備へ切り替えた。自チームと相手チーム双方の動きを観察してきたA男だからこそ、C子の提案する作戦のよさに気付いたのだろう。短時間で作戦を共有、修正しながら、他者と関わって勝利を目指す姿をみることができた。

このように、A男はチームメートや相手の動きをよく見たからこそ、直面する困り感や壁を解消しようと自らの動きを広げたり高めたりすることができたのだろう。そうして磨いた動きをもとに、チームメートと協同的にゲームへ向かう姿は、A男の運動への関わり方が変わっていったものだといえる。

実践2「ハイ！ハイ！Highジャンプ！」（5年）

【単元構想の意図】

本学級の子どもは、自分にできることは何かを考え、粘り強く活動に取り組むことができるという魅力がある。個でじっくりと自身の動きと向き合う場が保障されるとともに、得られた気付きが仲間に働きかける必要感を生みやすい運動と出合うことで、子どもがもつ魅力にさらに磨きがかかっていくと考えた。

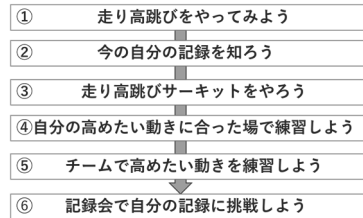
そこで本単元では「助走・踏み切り・空中姿勢・着地」の4局面の動きを工夫しながら、高い跳躍を目指す陸上運動「走り高跳び」の実践を行った。運動特性を「自分の記録の更新を目指して、リズムカルな助走と力強い踏み切りで、浮遊感を味わいながら跳ぶこと」とし、動きを高めていく子どもの姿を期待した。

走り高跳びにおけるはさみ跳びの動きは「リズムカルな助走」と「力強い踏

み切り」によって、跳ぶ瞬間にはふわっと浮くような「浮遊感」を味わえる。走り高跳びだからこそ味わえるこの感覚に出合うことは、記録更新に対する喜びだけでなく、跳ぶこと自体のおもしろさを味わうことにもつながると考えた。そこで子どもが存分に「試してみたい」という思いをもてるように、助走や踏み切りの感覚を楽しみながら味わえるようなジャンプ運動を十分に取り入れたり、当たっても痛くないゴム紐を使用したりした。また、練習の場を複数設定するとともに、そこでの練習方法とその意図を子どもと共有し、子どもが課題解決の見通しをもてるようにかかわった。このような環境設定の下、子どもが記録更新を目指しながら、跳ぶ動きそのものにも魅力を感じ、その中で自身の動きの変容や成長を実感し、自信につなげていく姿を願った。

【単元の実際の流れ】

走り高跳びのはさみ跳びの動きに出合った子どもは、何度もゴム紐を跳び越そうと動きを試していき、自分の目標記録を定めていった。第③時では、4局面ごとの動きに焦点化して練習ができるサーキットを行い、第④時ではそれまでの自身の動きを振り返り、前時に経験したサーキットの中で、より自身の高めたい動きの練習ができる場を自らで選択して動きを高めていった。第⑤時ではチーム内で自身がより高めたい動きを共有し、仲間の動きに目を向けながら動きを磨いていった。第⑥時、これまで高めてきた動きを発揮する場としての記録会では、自身の動きの高まりを実感することができた。



【抽出児A子の『その子らしく学ぶ』姿】

運動する「場」から動きを磨いたり、焦点化して動きを見つめ直したりする機会を得たことで、実現したい動きに迫っていく

はさみ跳びの動きに出合った単元序盤、A 子以外の多くの仲間が自身の動き

を動画で見返す中、A 子は何度も跳躍し、記録への挑戦を楽しんでいるようであった。このときの A 子は踏み切り角度や踏み切る位置において、意図があまり感じられず、感覚的にやっている印象を受けた。徐々に記録を上げていった A 子であったが、100 cm の高さになると跳んだ後のお尻や背中がゴム紐に触れてしまうことが多く、失敗が重なった。ここまでの A 子の跳躍は、多くが 45° あたりからの助走で、踏み切る位置が安定しておらず、遠くで踏み切ると引っかかってしまうことが多かった。失敗すると悔しさを露わにし「もうダメ」「無理」と困り感を抱いている様子だった。

そうした中、A 子は第③時で 4 局面ごとの動きに焦点化して練習ができるサーキットに出合った。その中で床に 30° と 45° のラインテープが引かれた助走練習の場に出合うと、2 つの異なる角度からの助走に何度も挑戦した。これまでの助走の感覚と近い 45° の助走ラインで試行すると、振り上げ足の足底が引っかかってしまった。次に 30° の助走ラインで試行すると、 45° の助走のときと比べて空中姿勢には大きな差異はみられなかったが、 45° の助走のときよりも明らかに跳躍に余裕があった。教師の「どちらの方がやりやすい？」という問いかけに対して「 30° ！」と即答していたことから分かるように、助走の角度に目が向いた A 子は、 30° の助走に大きな手応えを感じているようであった。この第③時以降、最終時まで A 子の跳躍は一貫して 30° の助走であったことから、自ら選んだ場での多くの試行や動きの比較によって「やりやすさ」の手応えをつかみ、それを自らの動きの軸としながらその後の再現性の高い跳躍につなげていたのだろう。



また、A 子の動きの高まりは上述した助走の角度への気付きに加え、着地の仕方における気付きにも要因があった。そのきっかけとなったのが、第④時の冒頭で行った「チェックシート」を活用したこれまでの動きの振り返りであった。A 子は手応えを感じていた項目を肯定的に評価する一方で、空中局面にお

ける【踏み切り足(抜き足)が引っかからない】【お尻や背中が引っかからない】の項目には否定的な評価をしていた。感覚的にもA子は自身の動きに困り感を抱いていたはずだが、チェックシートを通して、自身の動きを見つめ直し、課題を明確につかむことができた。その直後に教師が4局面ごとに学級の仲間のよい動きを映像で全体に紹介すると、A子が最も興味を示したのが、着地局面において踏み切り足を振り上げ足より遠くに着地させているS子とD男の映像であった。そして「よくそこに着くね」「(抜き足が)出てる!奥に!」と動きを言語化することができていた。この時間の練習では、着地の練習を重点的に行っていた。一緒に練習を行っていたK子が足をクロスさせるような着地を見せると「うまっ!」と叫び、A子もそのような足の運びをくり返すようになり、抜き足を遠くへ着地させることの意識がより強まったように感じられた。これらのことからA子は、自分が目指す抜き足や背中が引っかからない跳躍の実現には、抜き足を伸ばして遠くに着地させる必要があることに気付いており、意図をもって動きを磨いていったことが分かる。その跳び方で、困り感を抱いていた100cmの跳躍を成功させ、その手応えもA子の自信となり、第⑤時以降もこの動きをさらに高めていこうとする姿があった。空中姿勢と着地の動きを自得したことで、チームの仲間の着地の仕方にも目を向けるようになった。このことから、着地の仕方がA子の動きをみる視点として蓄えられており、運動への見方や考え方を広げていったといえるだろう。

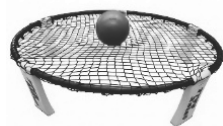
動きを高めるための活路を模索していたA子にとって、自ら練習の「場」を選択したことは、動きを磨いていく上での軸を見出すきっかけとなったはずだ。また、焦点化して動きを見つめ直したことで動きを高めていく上での見通しと自身の目指す動きが明確になり、その実現に向けて自ら進んでいくことができたのであろう。

実践3「攻防一体 360 ～ C-スパイクボール ～」(6年)

【単元構想の意図】

本学級の子どもは、個々に思いや考えをもち、学級としての活動をつくりあげる経験をしてきた。これらの過程において個々の思いや考えをもとに、その練り合いや実現に時間を費やしてきたことで、各々が学級の1人としての自らの歩みに手応えを得てきた。こうした姿は、体育科の学習において協同的に学習に向かう機会が保障されることで、より磨きがかかっていくはずだ。そうした願いを込め、本単元の構想に至った。

本単元「C - スパイクボール」は、円形の置き型ネットにボールをバウンドさせて打ち合うネット型のボール運動である。「相手に捕られないようにボールを返球すること、ボールを落とさないように捕球すること」を運動目的として、自らやチームの動きを思考する子どもの姿を支えていきたいと考えた。しかし、従来の「スパイクボール」は手の平ほどの大きさ(直径:約10 cm)のボールを打ち合う中で、3球以内にネットにボールをスパイクして返球するスポーツであり、意図した動きを生み出しにくい。そこで、使用するボールはソフトフォームボール(直径:約18 cm)とし、子どもがスパイクする方向や強弱に思考を巡らせられるようにした。また、ボールを打つ動きは相手への返球時のみとし、相手からのスパイクはキャッチ、味方への送球は投げ渡す動き(トス)とした。これにより、子どもはどう打てば相手が捕りにくいスパイクを打てるか、どう動けば相手からのスパイクを落とさずに捕れるかといった連動を意識した動きに目を向けて、チームメートと共有を図っていくと考えた。さらに、1チームの人数を4～5人、前後半の交代制とすることで、多くの子に出場機会が確保され、誰もが動きにおける気付きを得られるようにした。こうした環境設定の下、360°のフィールドをどのように攻めるか、守るかについてチーム内で協同しながら動きを創っていくことを期待した。



【単元構想の実際の流れ】

第①時、子どもは「C - スパイクボール」に出会うと、打ち込むことでボールが跳ねるネットにおもしろさを感じつつも、スパイクという個で完結しない動きの難しさや思うように得点できないもどかしさに直面した。初めてふれる教具に対し、多くの子どもが点を取るためにどのような動きをいかにして高めていくべきか、見通しをもてずにいたのだろう。

そこで第②時に「スパイクコールゲーム」という意図した方向へのスパイクを練習する場、第③時に「トスくれ君」と称した、各々がスパイクを打ちやすいトスの位置を可視化するためのワークシートをもとにトスを練習する場をそれぞれ設定した。その間、教師はトスを受けた子どもに対して「トスの位置や高さ、タイミングは打ちやすかったか」と問いかけ、チーム内共有が活発になるようにかかわっていった。これにより、どの子どもにとっても馴染みのない運動に、意図した動きを実現できるという見通しが生まれ、得点を狙う素地を養っていった。

第④時では、教師から得点が生まれたいくつかの場面を動画で全体に共有すると「正面でトスを受けられるようにスパイク前に移動すれば、強いスパイクで得点できる」「相手の守備が整っていないうちに、速攻を仕掛ければ得点できる」と得点できる動きを言語化する姿がみられた。その後のチーム内共有では「相手が捕りにくい低めのスパイク」「強弱の緩急をつけて相手を惑わすスパイク」など、得点を見据えて狙うスパイクを各チームで明確にしていっていった。

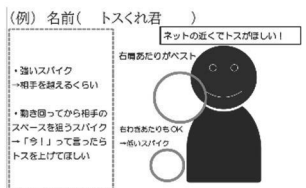
第⑥時は、上述の過程を経て高めた動きを存分に発揮する場としてリーグ戦を設定した。チーム内練習に限らずゲーム中においても、チームメートに欲し

- ① 「C・スパイクボール」の試しのゲームをやってみよう
- ② スパイクコールゲームでスパイクしやすいトスを考えよう
- ③ スパイクしやすいトスを視覚的に共有しよう
- ④ 得点できるスパイクを試して狙うスパイクを共有しよう
- ⑤ 打ちやすいトスと狙うスパイクを確かなものになろう
- ⑥ リーグ戦で高めた動きをゲームで発揮しよう



第②時の場

トスの上げ手がスパイク方向を指定する



第③時のワークシート

狙うスパイクや上げて欲しいトスの記入

イトスを伝えたり、スパイクを打つ場所を指示したりと、協同的に動きを創ろうとする姿がみられた。

【抽出児B男の『その子らしく学ぶ』姿】

攻めの動きにおいて得た気付きを確かなものにする中で、
狙うスパイクを明確にしながらその実現に向けた手立てを見出していく

第①時、試しのゲームに向けて教師がルールを提示すると「(スパイクを) 打つところばか重要、手前に打てば(弾道が) 低くなる」「トス結構重要だな」とつぶやいていた。ボールとネットとの出合いを踏まえて、相手が捕りにくいスパイクを彼なりにイメージするとともに、意図したスパイクの実現に向け、正確なトスが欠かせないと感じたのだろう。そして試しのゲームに入ると、共に出場するM子に対して「いくよ」とトスを上げるタイミングを伝えたり「(スパイクを打つ方向は) 真下の方が強いかも」と気付きを口にしたりと、教具に出合った当初に得た気付きをもとに運動に向かっていった。

意図したスパイクの実現に向け、スパイクを打ちやすいトスの共有を図る第②③時では、スパイクを打つ直前、打つ手をあらかじめ用意し、M子に対してトスを上げて欲しい位置を示したり、チームメート3人に対し「(自分へのトスは) 体から遠い方がいい。近いと逆に力入れづらい」と伝えたりしていた。チーム内共有を重ねる中で、意図したスパイクの実現に向けたチームメートへの働きかけが具体性を帯びていったのだ。そして、彼にとって「真下(ネット中央)に打ち込む力強いスパイク」が狙うスパイクとしてはっきりとしていった。さらに、M子に対して「(トスは) どちらへんがいい？(自身の右肩前方を示しながら) こちらへん？」と働きかけており、チームで協同的に動きを高めていこうとする姿もみられた。しかし、第③時のチーム間ゲームでは、彼の力強いスパイクによって得点する場面はあったものの、相手チームのO子の力強いスパイクによって敗戦した。



よほど悔しかったのか、得意気に「0子、腕力あるんで」と話す彼女に対して「腕力、俺の方があるから」と、負けた要因を個の力ではない部分に見出そうとしていた。そして「ああ分かった、トスが正確なんじゃないか?」「(0子のチームの) トスがいい、多分」とトスの連携の部分で差が生まれたのだと彼なりに分析していた。0子に「トス難しい」と言葉を返されると「トスが全てだから、スパイクより」と応じた。この姿は、自身の狙う「真下（ネット中央）に打ち込む力強いスパイク」の実現を目指すうえで、運動に出合った当初の気付きである「トスの重要性」に立ち戻った姿だといえるだろう。

続く第④時では、第③時での気付きをもとに、共に出場するH男に対し「違う、この辺に（トスを）ちょうだい」と手の平を見せるようにして、欲しいトスを要求していた。ワークシート（トスくれ君）上での共有や、手の平を示すジェスチャーのみで意思表示をしていたこれまでと異なり、彼自身からゲーム中に思いを言語化して働きかけるようになったのだ。そして、その後のチーム内練習でも同様に「（手で示しながら）ここらへん」と伝えたり、H男のトスを正面から受けようと移動したりしながら、ネット中央に打ち込むスパイクの練度を高めていった。打ったスパイクを相手に捕られても「よし!」とつぶやいていることから、得点できずとも狙うスパイクを打てたことに手応えを得ていることが分かる。また、チームメートから思い通りのトスが上がっていることにも彼なりの手応えがあったことだろう。運動目的の実現にチームメートと協同的に向かう中で、動きの高まりを実感するB男の姿をみることができた。

このように、B男だからこそ得られた気付きが、彼ならではの営みによって実感を伴ったものとして彼に還っていく様をみることができた。そして、その過程を経て彼の運動への関わり方は、狙うスパイクを実現するために「トスを重要視する」ものとして一層彼らしく変わっていった。意図する動きの実現に向けた手立てを見出していった姿は、彼が『その子らしく学ぶ』中で辿り着いたものだといえる。動きの高まりを実感した彼の学びは、単元の垣根を越え、様々な学びの場における足掛かりとなっていくだろう。

体育科における『その子らしく学ぶ』の価値

『その子らしく学ぶ』子どもは材の魅力を味わい、運動特性にふれた動きや運動目的の実現に向けた動きに思考を巡らせる中で、ときに他者と関わり合いながら、その子ならではの気づきを実感を伴った確かなものとして得たり、自身の直面する困り感や壁を解消しようと、より試行錯誤を重ねたりして、運動への関わり方が変わっていく

実践における子どもの姿を追い『その子らしく学ぶ』プロセスを分析していくと、子どもは教具やルールといった環境設定、共に運動に向かう仲間などの多様な対象と結びつきながら、自他の動きと向き合っていることがみてとれた。それは、子どもが材の魅力を存分に味わっている姿だといえる。そうした姿をみせるとき、子どもは運動特性にふれた動きや、運動目的の実現に向けた動きに思考を巡らせていく。この過程において、子どもは「その子らしさ」に起因する気づきを確認なものにしたり、その子が直面する困り感や壁を解消しようと動きの広がりや高まりを目指したりしていく。すなわち、子どもは動きに思考を巡らせる中で「その子らしさ」を発揮しながら、自ずと教科の本質にふれているのだ。これは、教科の目標や内容等の習得を「その子らしく」している姿だと言い換えることができる。また、その過程において子どもは「人間性の涵養につながる経験」を一体としている。なぜなら、実践における抽出児は、その子ならではの気づきを得たり、その子ならではの困り感や壁を解消しようと試行錯誤を重ねたりした先に、運動への関わり方が変わっていったからだ。このような真の「学び」の積み重ねを経て「その子らしさ」に磨きがかかり、ひいてはその子の豊かな人格形成につながっていくのだろう。

『その子らしく学ぶ』子どもを支えるための環境設定は、その子の対象との結びつきを多様にしていくとともに「その子らしさ」をより豊かにしていく

体育科における環境設定は、教具やルール、場の設定など多岐に渡る。また、子どもが動きを広げたり高めたりしていくうえでの動きの視点においても、環境設定による影響が多分にある。領域によってはチーム編成や対戦相手、ロー

テーションや使用するコート の位置などを教師の意図によって定めていく。各自や各チームでそれぞれの場で動きを高めていく中、教師が同時に全ての子どもの動きを把握することが難しい体育科における環境設定は、子どもをとらえ、願いをもってかかわっていくうえで極めて重要な位置付けにあるといえる。

「かかわり」の肝である環境設定を考えていくうえで、私たちはまず目の前の子どもを丸ごととらえ、子どもへの願いをもとに「この子にこの材を」と教材を選定していく。これまでの『その子らしく学ぶ』における体育科の授業実践では、環境設定の在り様が、その後の子どもの学びに大きな影響を与えていく場面が随所でみられ、それがその子の次への動き出しの一助になっていた。また、授業に至るまでの子どものとらえをもととした環境設定だけでなく、授業中における目の前の子どもの「今」をとらえ、瞬時にかかわることで子どもが動きの視点を更新したり、動きにおける新たな気付きを得たりするきっかけをつかんでいく。このように授業前、授業中の教師のかかわりが、子どもの運動への関わり方に影響を与えていることもみえてきた。

例え同じ運動に、同じチームで取り組んでいたとしても、そこにいる子ども一人ひとりはその子ならではのプロセスを構築してきており、同じ環境設定だとしても、影響の仕方は当然変わってくる。だからこそ環境設定という教師のかかわりが、学級全体の子ども一人ひとりにどう影響を与えていたのかは常に検証する必要がある。なぜなら、子どもは自らの内に「運動をやりたい」

「運動ができるようになりたい」という思いをもっている存在であり、教師のかかわりにより、その無限の可能性を引き出すことができるからである。

研究5年次に至るまでに、私たちは授業の中において子どもの運動への関わり方が変わっていく魅力ある姿をみてきた。そしてそのような営みにこそ「その子らしさ」を磨くに足る真の「学び」があることを信じてやまない。私たちは今後もそのような『その子らしく学ぶ』子どもの姿を思い描き、支えていくように体育科の授業を構想していきたい。

あとがき

ある日の放課後、あとがきの筆を執りながら思いを巡らせていると、ふと先生方のこんな会話が耳に入ってきました。

「今日の国語で、A 子さんが『B 男さんにつなげて……』と自分の思いを語ったんだ。A 子さんの成長には驚かされるなあ」

「前の授業の時でもそうでしたよね。友だちの意見を受け止め、自分の生活経験とつなげて発言するあたりが、A 子さんらしいですね」

「それに応えるように、B 男さんも変わってきたんだよ。最近は清掃への向き合い方も良くなってきて……」

職員室では、日々このような会話が交わされています。子どもの変容に感動し、その姿を慈しむように語り合う。どの学校にも見られる光景かもしれませんが、本校の先生方の熱い思いが溢れるこの瞬間は、私にとってほっこりするひと時となります。

私たちが研究で大切にしてきた「とらえ・願い・かかわる」という姿勢は、授業に限ったものではありません。学校生活のあらゆる場面において、子ども一人ひとりの内面に寄り添おうとするこの継続的なかわりこそが、「自らをきりひらく子」を育む揺るぎない礎になると確信しております。本書を通じて、私たちが子どもと歩んだ日々や、その積み重ねの断片を少しでも感じ取っていただけたら幸いです。

結びにあたり、本校の教育研究に多大なるご指導・ご示唆を賜りました静岡大学・村山功先生、慶應義塾大学・鹿毛雅治先生、早稲田大学・小林宏己先生をはじめ、共同研究者としてお力添えいただいた静岡大学教育学部の先生方、ならびに県内各校の助言者・協力委員の先生方に、深く感謝申し上げます。

令和8年3月

静岡大学教育学部附属静岡小学校 教頭 小松 稔幸

【研究同人】(各上段／令和7年度職員 各下段／旧職員)

校 長	高木 勝利								
	山田 卓								
教 頭	小松 稔幸								
	小泉 憲明	鈴木 健介							
国 語	浅羽 富大	柴田 将弥	青山 千秋						
	荻原 陽平	青木 崇人	松永 共平						
社 会	水嶋 俊介	坂井 遥	飯塚 亮太						
	杉本 傳	増田 裕樹	原 亨介						
算 数	田中 泰慈	渡邊 賢人	浅井 将広						
	山田 義博	櫻井 司	増井 未来	濱口 大資					
理 科	後藤 大紀	相馬 一允	亀山 慎二						
	菊地 輝洋	青木 史弥	刑部 和宏						
生 活	吉田 健人	住田 亮							
	松永 幸	佐藤 貴博	羽山 美樹 (旧姓：松浦)						
音 楽	山村 光稀	渡邊 莉加							
	平尾 卓也	鈴木 南帆							
図 工	渡邊 翔太	下出 菜摘							
	北原 淳平	杉山 祥子							
家 庭	村松 育実								
	青木 友								
体 育	河野 優人	赤渕 航史	茂津目 遼						
	奥田 未希	田島 圭太郎	神尾 秀美	望月 拓馬					
養護教諭	松下 萌								
	中村 安里								

【著書紹介】

静岡大学教育学部附属静岡小学校

(しずおかだいがくきょういくがくぶふぞくしずおかしょうがっこう)

〒420-0856

静岡市葵区駿府町1番94号

TEL 054-254-4666/FAX 054-254-4668

E-mail osizusyo@shizuoka.ac.jp

HP <http://fzk.ed.shizuoka.ac.jp/shizusho/>

＜主な著書＞

『登呂の子ども』 (昭和32年刊)

『教材の特質と指導過程』 (昭和42年刊)

『よい授業のモデル～能力を培う指導過程と手だて～』 (昭和49年刊)

『ほりさげの深い授業』 (昭和54年刊)

『子ども自らが解決していく学習～ひとりひとりの追究過程の
充実を求めて～』 (昭和61年刊)

『新たな自分に出会っていく授業～子供の論理のひろがり
を求めて～』 (平成2年刊)

『その子らしさがあふれ出る授業～生き方の共鳴を求めて～』 (平成7年刊)

『学びをひらく～その子ならではの学びを求めて～』 (平成12年刊)

『自分らしくなっていく子どもと教師との営み～学びをひらく～』 (平成17年刊)

『自分らしくなる～事実を根拠として、どのように理由をつくって
いくか～』 (平成22年刊)

『問いをつなぐ学び』 (平成27年刊)

『夢中になる』 (令和2年刊)

その子らしく学ぶ

2026年4月初版第1刷刊

◎ 著者 静岡大学教育学部附属静岡小学校

発行者 篠原弘

発行所 株式会社篠原印刷所

<http://www.shinohara-print.jp>

〒422-8033 静岡市駿河区登呂6-7-5

TEL (054) 286-5141 (代)

FAX (054) 285-6261