



宮崎大学学術情報リポジトリ

University of Miyazaki Academic Repository

小中一貫教育現場への問題提起：
「確かな学力」概念に即しつつ、学力向上方針を問
う

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2013-06-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 河原, 国男, 助川, 晃洋, 中山, 迅, 吉村, 功太郎, アダチ, 徹子, 山下, さちか, 猪野, 滋, Yoshimura, Kotaro, Adachi, Tetsuko, Yamashita, Sachika, Ino, Shigeru メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/4521

小中一貫教育現場への問題提起 —「確かな学力」概念に即しつつ、学力向上方針を問う—

河原 国男*¹・助川 晃洋*¹・中山 迅*²・吉村 功太郎*²
アダチ 徹子*¹・山下 さちか*³・猪野 滋*⁴

Theoretical and Empirical Considerations for Improving Children's Academic Achievement in Integrated Education from Elementary through Junior High School Levels —With Special Reference to the Principle of “Solid Academic Prowess” in the Courses of Study—

Kunio KAWAHARA, Akihiro SUKEGAWA, Hayashi NAKAYAMA,
Kotaro YOSHIMURA, Tetsuko ADACHI, Sachika YAMASHITA
and Shigeru INO

本稿は、2012 (平成24) 年 8 月24日に名古屋大学で開催された日本教育学会第71回大会初日ラウンドテーブル「小中一貫教育現場への問題提起 —『確かな学力』概念に即しつつ、学力向上方針を問う—」での配付資料を再録する部分を中心とし、それに追加して、一部の口頭報告内容を新たに文章化した部分から構成される。

配付資料中の「趣旨説明」は、本稿では「はじめに」とした。配付資料の各論は提案1～3に分けられる。そのうち提案2については「学力観の新提案」と配付資料では表記されていたが、本稿では「『学力の質』を高める」と改めた。各論の文章については、一部、標題を改めた。追加した口頭報告は、提案2の補)として位置づけた「わらべうた遊び」を題材とした部分である。当日の配付資料に含まれていた「わらべうた遊び」の年間指導計画を添付し、それについての口頭報告部分を文章化することとした。担当者の氏名も表記した。以上の内容構成に際しては、全体としてローマ数字で表記した。

なお、ラウンドテーブルは、本稿で記載される担当者的他、司会者：押田貴久 (宮崎大学准教授)、指定討論者：工藤文三 (国立教育政策研究所 初等中等教育研究部部長) とともに行われた。

(河原 国男)

I はじめに

本稿は、文科省の特別経費で2011年度より3カ年で実施している小中一貫教育支援研究プロジェクトの一環をなす。

教育諸科学の研究的立場に立脚するとともに、小・中の学校現場が当面する教育改善の課題意識や用語法にできるだけ寄り添いながら、義務教育を対象とする教育学研究の発展をめざす。それによって、小中の学校現場の改善に寄与することをめざす。

前年度ラウンドテーブルで、「小中一貫教育の推進の必要性 (理由) を検討する」をおこなった。

*¹ 宮崎大学教育文化学部

*² 宮崎大学大学院教育学研究科

*³ 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園

*⁴ 宮崎大学教育文化学部附属中学校

本年度は、より学校現場の内部に即してテーマ設定した。

1. 小中一貫教育として概括できる教育実践は、種々のものがすでに構想され、実践的に積み上げられている。学力面でも、その取り組みがなされている。学習習慣の確立（授業前後の号令など）、読書活動、「基礎基本の定着」をめざす反復練習、指導法の統一、といった事項で「学力」の向上方策が公立の小・中学校では広く一般に認められる。その場合の「学力」は、標準学力テスト（NRTなど）によって測られる、基礎的・基本的知識の習得にかかわる知的能力を指していることが多い。特定の目標を設定して学力向上をめざす卓越した事例と対比すると初期段階にとどまっている。最低限度の水準を満たす必要性の判断からおこなわれているもので、学校の実情に沿うものと考えられる。しかし、こうした形態でもしも固定化するとすれば、小中一貫をめざす教育実践の豊かな可能性や必要性、効果という点から改善の余地を残すだろう。

公立学校で進められる小中一貫教育の第一義的な目的は、学習指導要領が示す教育課程の基準に即して、すでに標準的な形で設定された義務教育の目標を実現するために、必要、効果的と判断、予想できる仕組み、教育方法上の工夫をめざす、という点に求められるであろう。そうであるならば、その観点から学力向上の方針も検討される必要がある。

本報告は、現状認識に基づき、小中一貫教育の学校現場に対して、もう一つの対案に相当する基本的方針を示し、その可能性や予想される問題点を批判的に検討することをめざす。

2. 各教科等を通じての学力向上に限った場合、現行学習指導要領を導く「確かな学力」概念に即せば、概ね了解されている次の3つの側面を区別できる。

- a：基礎的・基本的な知識の習得に重点をおく。
- b：基礎的・基本的知識の活用によって、課題を解決するために思考力・判断力・表現力等をはぐくむことに重点をおく。
- c：横断的・総合的な学習や探究的な学習を通じて課題発見、問題解決力を育成し、自己の生き方を高めることに重点をおく。

こうした3つの学力向上の課題は、小中一貫教育がもしも課題対応に方法的な自覚をもって適切に実践されるならば、必要性に即し、またより効果的に実現できるだろう。教育実践としてすでに蓄積されている、小中一貫教育の特徴ある成果として、cに属する事例がとりあげられる。小中一貫を通じて「地域学」を実践し、地域課題との関連で自己の生き方を考えさせるもので、宮崎県山間部の人口減少地域に属する美郷町の一体型美郷南学園の美郷科（総合的な学習の時間）の実践が際立っている。小中一貫を踏まえた義務教育の「質の向上」にかかわる。教育の卓越性の実現に通ずるであろう。

3. 本報告では、上記c以外の学力向上方針にかかわる3つの側面に着目する。第一に、上記の区分ではaの側面、第二にbの側面、第三は、上記の3の側面（a、b、c）の学力向上に資するための教師の授業力向上の側面である。

- a：低学力層に対し小中連携を通じて基礎学力を保障する方針が考えられる。まだ際立った

実践例を見出せないが、「積み残し」をしないことで義務教育の「質の維持」にかかわる。より広い教育理念史の文脈で言えば、教育機会の平等性（公平な分配）の実現に通ずる（宮寺晃夫『教育の分配論』2006、宮寺編『再検討 教育機会の平等』2011）。

b：「活用」を重視した、教科の基盤を有した学力の3つの重要領域が考えられる。すなわち、①科学的思考力、②市民的活動力、③言語力、である。それぞれの学力概念の一部は、理科、社会科、英語・外国語活動が担うこと、また、小・中を通じて育成することが期待される（宮崎大学教育文化学部附属小学校・中学校の事例）。加えて、これらの重要領域は、幼稚園教育段階でも、「わらべうた」の活動にその萌芽を見出すことができると、同附属幼稚園の取り組み例から予想できる。

a、b、c：教師の授業力の側面。連携する小学校・中学校がそれぞれ一つの研究授業を実施し、当該小・中の教員全員が年代、担当学年、教科等に配慮して、10名程度でグループを編成し、多角的な視点でワークショップ型で研究協議し、指導力向上に役立てる。宮崎県日向市の併設型の大王谷学園の授業研究会は、傑出した水準でその実践モデルを提示している。

4. 以上の基礎学力保障の方針とともに、3つの学力概念と授業研究会を併せて学力向上方針をモデルとして小中一貫教育の現場に提案することによって、次のような効果が期待される。

①小中連携を基礎学力の最低限保障の仕組みとして教育の「平等」に意義付け、機能させることは、たんにTT等による「個に応じた指導の充実」として位置づける以上に、正当化できる理念的根拠を与える。

②「活用」重視の3つの学力概念は、小中一貫の授業実践に際して、また小中合同の授業研究に際して、「学びの質」を向上させる有益な参照基準（観点）になり得るのではないか。

③「総合的な学習の時間」を活用した「探究学習」の基盤になる課題発見、問題解決の資質能力を、小中一貫を通じてより効果的に育むことができるのではないか。

以上の小中一貫教育を通じての「確かな学力」の向上方針は、これまでの学力論（学力テストによって測定された、その限定の上での学力格差、学力低下）からは十分には注意が払われてこなかったが、9年間の義務教育の水準をいかに確保し、質の向上を図るか、という目標の実現に通ずる学力向上が期待できる。そうした学力向上の努力は、農山村部を多く含み、小規模校が少なくない公立小中学校で豊かな潜在的可能性をもって成果に結びつくものであり、またそうすることが積極的に期待される。

こうした学びの可能性に対する期待がある一方、問題点も考えられよう。小中一貫教育を導入する公立学校とそうではない学校との間に凸状の教育の質の差を生み出す可能性はないか、その場合どう正当化できるかどうか、その一つとして考えられる。その点も含めて、種々の角度から検討したい。

（河原 国男）

II 基礎学力の保障

1. 「下に手厚い」という大原則

2008年版学習指導要領は、1998年版学習指導要領と同様に、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得、すなわちすべての児童・生徒に基礎学力（その後の学習の基礎となるミニマム・スタンダードとしての学力）を保障することを求めている。しかし実際には、小学校の学習内容を十分に身につけることなく、中学生になっている子どもが存在する。その数は、決して少なくないものと推測される。

では、このような事態に対して、小中一貫教育には何ができるのか。その方途は、小中一貫教育が、義務教育改革の取り組みである以上、質の保証・向上や水準確保の観点から、「下に手厚い」を大原則として構想されるべきである。

2. 「学力底上げ型」⁽¹⁾ 小中一貫教育の実践

連携型小中一貫教育に取り組んでいる西小林中学校区3校（小林市立西小林小学校、幸ヶ丘小学校、西小林中学校）では、習熟度別少人数指導が取り入れられている⁽²⁾。

指導の方法は、算数科において中学校より数学担当教諭が小学校に出向き第6学年を3分割し、担任・中学校教諭・加配教員担当の3つのコースで指導にあたる。また、第7学年（中学1年－引用者注）においても、小学校より中学校に出向き同様の方法で指導にあたる（下線は引用者による）。

下線部分は、小学校から中学校へと教員が乗り入れて、低学力の7年生を指導するという注目すべき実践を含んでいる。西小林中学校区では、小・中学校間連携、とりわけ接続段階でのそれにかかわる仕組み、或いはシステムを整備することで、「小中一貫教育ならではの」学習指導・支援体制を構築し、小・中学校間の壁を越えた「補充的な学習」の機会を実質的・安定的に提供しているのであり、このとき小中一貫教育が、低学力の子どもにとって、セーフティーネットの機能を果たしていると考えられる⁽³⁾。

3. 学力分布の改善

上述した西小林中学校区の実践は、「学力テストにおいて全国平均以上の学力を目指す」⁽⁴⁾ものである。しかし目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）の立場（指導要録）からすれば、平均点よりもむしろ、求められる学力水準と集団内の学力（得点）分布にこそ注目すべきである。分布の類型としては、下位層が多い状態、二極化した状態、中間層が多い状態、上位層が多い状態の四つが考えられる。このうち問題視すべきは、前二者であり、次の手順に従った改善が必要である⁽⁵⁾。

第一段階：学力実態の把握…上位層、中間層、下位層に分ける。

第二段階：「下」から「中」への移動…下位層を減らし、中間層を増やす。

第三段階：通過率の向上…平均点を上げるのみならず、設定通過基準をクリアする子どもを増やす。

第四段階：「上」の増加…上位層を増やす。

4. 残された課題

本報告では、基礎学力の保障をめざす小中一貫教育について提案した。しかし、まだまだ粗削りであり、一層の精緻化を要する。また2008年版学習指導要領では、基礎学力に加えて、高次の学力（思考力・判断力・表現力等）の育成がめざされている。小中一貫教育の立場から、それへの対応策を考えることが必要である。

注

- (1) 助川晃洋・河原国男・遠藤宏美・工藤文三 「小中一貫教育推進の必要性－その類型と導入目的の構成－」 『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第26号 宮崎大学教育文化学部 2012年3月 pp.15-17.
- (2) 小林市立西小林小学校・幸ヶ丘小学校・西小林中学校 『平成21年度研究紀要 小・中学校9年間で子どもを育てよう』 2009年11月 p.22.
- (3) 助川晃洋 「低学力の子どもに対するセーフティーネットとしての小中一貫教育の構想－学附共同による実践研究の提案とその前提－」 『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第25号 宮崎大学教育文化学部 2011年9月 pp.45-50.
- (4) 小林市立西小林小学校・幸ヶ丘小学校・西小林中学校 『平成22年度研究紀要 小・中学校9年間で子どもを育てよう』 2011年3月 p.14.
- (5) 助川晃洋 「小中一貫教育と学力の保障・向上」 『平成23年度小中一貫教育支援研究プロジェクト実施報告書』 宮崎大学教育文化学部・大学院教育学研究科 2012年3月 pp.16-17.

(助川 晃洋)

Ⅲ 「学力の質」を高める

Ⅲ－1 活用型学力の育成

— カリキュラムをつなげる —

1. 学習指導要領の学力観と学習指導観

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（2008年1月）では、基礎的・基本的な知識・技能の習得を確実にし、それを活用して思考力・判断力・表現力等の育成を図り、さらには主体的に探究する態度まで形成することが求められており、学習指導上の取り組みとしては、言語活動の充実が推奨されている。

このような中教審答申の基本方向は、そのまま2008年版学習指導要領に反映されることになる。『小学校学習指導要領解説 総則編』（2008年8月）によれば、「基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむことの双方が重要であり、これらのバランスを重視する必要がある」。「このため、各教科において基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視するとともに、観察・実験やレポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を充実すること、さらに総合的な学習の時間を中心として行われる、教科等の枠を超えた横断的・総合的な課題について各教科等で習得した知識・技能を相互に関連付けながら解決するといった探究活動の質

的な充実を図ることなどにより思考力・判断力・表現力等を育成することとしている」(p.3.)。

すなわち2008年版学習指導要領は、活用型学力の育成をめざしている。これは、PISA型学力と換言することが可能であり、今日的な意味での読解力に他ならない⁽¹⁾。

2. 小中一貫教育カリキュラムの開発と実践

活用型学力の育成をめざす取り組みは、小中一貫教育を標榜する全国の自治体や学校においても行われている。そこでは、小・中学校間の接続（アーティキュレーション）に留意して、カリキュラムを新たに開発しているケースが見られる。

(1) 想像力・思考力

『品川区小中一貫教育要領』（2010年5月）は、「総則」と「学習指導指針」で構成されている。このうちの後者「国語科」作成の「基本方針」として、次の二つが挙げられている（p.12.）。

【基本方針1】9年間で、「第1学年及び第2学年」、「第3学年及び第4学年」、「第5学年、第6学年及び第7学年」、「第8学年及び第9学年」のまとまりに分け、指導事項の重複を減らし重点化するなど再編成し、発達段階を踏まえ、指導の系統化をより一層図ること。

【基本方針2】想像力・思考力の根幹をなす理解語彙・表現語彙を拡充するために、9年間の系統を考え、漢字を覚えるべき時期を早め、覚えるべき漢字を増やし、さらに指導時数を増やすなど漢字指導の徹底を継続すること。

(2) 数学的思考・論理的判断力

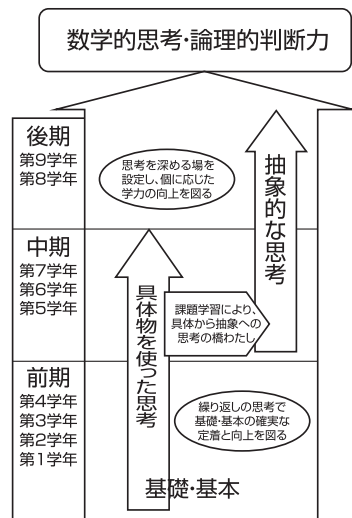
呉市立五番町小学校、二河小学校、二河中学校は、4・3・2学年（発達）区分に基づいて、9年間のカリキュラムを構想・提案している。右下の図は、算数・数学の指導の枠組みをイメージ化したものである。「具体から抽象への思考の橋わたし」をすべき中期の指導の重要性が指摘されており、また各期における指導のポイントとして、「繰り返し」、「課題学習」、「思考を深める場」の「設定」が挙げられている⁽²⁾。

(3) 主張力⁽³⁾

大阪教育大学附属平野小・中学校の社会科では、「資料リテラシー」の育成がめざされている。その一つの側面として「主張力」が挙げられている。それに関する7年間の指導の系統は、次の通りである。

小学校第3・4学年（基盤形成期カリキュラム）

- ・ 「～によると」等、資料を引用し、根拠にしなから、考えを書かせる。
- ・ 体験したことがら（事実）や集めた資料と自分の意見を分けて書かせる。
- ・ 相手意識や目的意識を持たせ、主張したい点が明確な文章を書かせる。



小学校第5・6学年、中学校第1学年（基礎充実期カリキュラム）

- ・ 課題に対する予想や仮説を明らかにしてから複数の資料を収集し、それらを引用して報告書を書かせる。
- ・ 図表やグラフなどを読み取り、それらを使い、新聞の社説をモデルにして、目的に沿った主張文を書かせる。

中学校第2・3学年（発展期カリキュラム）

- ・ 社会的課題に対して、当事者としての自分の有り様、生き方を踏まえた、より説得力のある主張文を書かせる。
- ・ 他者の立場を想像し、その立場からどのような主張が導き出せるかを予想し、その理由も書かせる。

3. 残された課題

本報告では、活用型学力の育成をめざす小中一貫教育カリキュラムの事例を紹介した。しかし、そのようなカリキュラムを開発し、実践する方法については、全く言及し得ていない。各教科の独自性を踏まえた検討が必要である。

注

- (1) 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編 『習得・活用・探究の授業をつくる PISA型「読解力」を核としたカリキュラム・マネジメント』 三省堂 2008年
- (2) 天笠茂監修 広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校編著 『公立小中で創る一貫教育 4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び』 ぎょうせい 2005年 p.46.
- (3) 木原俊行著 『活用型学力を育てる授業づくり 思考・判断・表現力を高めるための指導と評価の工夫』 ミネルヴァ書房 2011年 pp.127-128.

(助川 晃洋)

Ⅲ-2 科学的思考力

— 教師が小中学校の教育課程を見通すことによる学習指導の質の改善 —

学校教育における理科の目標の一つに科学的思考力の育成が掲げられるべきであることは多くの人が認めるところである。近年では、指導要録の観点の見直しの過程で思考と表現を一体的にとらえることの重要性が認識されるようになってきたし、OECDのPISAの影響によって科学的リテラシーの観点からこれをとらえようとする流れもできてきた。これらは、いずれも歓迎すべきことであり、小中一貫教育においても、科学的な思考力の育成は重視されることになるであろう。

日本の理科の学習指導要領では、科学的思考力は、小学校では「問題解決」、中学校では「探究」の力を育てることによって実現されると考えられている。理科教育にかかわる者の間では、このことは常識的であり、しかも、「問題解決」と「探究」はほぼ同義に用いられることが多い。つまり、「問い」を設定し、その「答え」を見いだすための方法として観察・実験の計画を立て、それを実施して結果を記述し、それらを整理・分析し、得られた事実を根拠として結論を下す

一連の流れを「問題解決」または「探究」と呼んでいる。「問題解決」と「探究」は、学習指導要領の文面において、小学校と中学校のレベルの違いを示しているだけで、本質的な違いはないというのが大方の解釈である。

科学的な思考力の育成を、小中学校を一貫する教育を通して実現しようとするとき、成否の鍵は、小学校と中学校で理科を教える教師たちが、「問題解決」から「探究」につながる一貫した教育課程としてこれを認識することであろう。

小学校学習指導要領の理科では、各学年の目標に科学的思考に関する事項が明示されている。つまり、第3学年で「比較しながら調べ」ること、第4学年で（因果的に）「関係付けながら調べ」ること、第5学年で「条件に目を向けながら調べ」「計画的に追究」すること、つまり変数の同定や条件制御を行うこと、第6学年で「推論しながら調べ」「計画的に追究」することが求められている。各学年で育成しようとする科学的思考の方法の違いは、問題解決の始まりとなる「問い」の設定の仕方に影響を与える。しかし、中学校では、科学的思考について、学年毎の明確な違いは示されていないため、科学的思考力の育成は、学習内容の特性に応じて順次高めていくことになる。

理科で好んで用いられる「探究」という日本語は、おそらく翻訳語に由来するため、その本質が分かりにくい。これに対応する英語の一つである“inquiry”は、イギリス英語では“enquiry”であり、「問う」という意味が根本にある。このように考えると、理科における探究の力の根幹は「問いを立てる力」とは言っても過言ではない。特に、「科学的」であるためには、その問いは、観察や実験から得られた事実を根拠として回答可能なものでなければならない。したがって、観察や実験によって解決可能な問いを立てる力と、それについての結論までの流れを見通す力が科学的な思考力には不可欠である。

日本の理科において、小学校の「問題解決」と中学校の「探究」の力を育成することが、一貫した教育課程となるためには、問いを立てる力の育成の流れが小中学校で連続するように意識することが求められる。そして、教育内容が小学校3年生から中学校3年生までを通した問いの系列として示されたとき、小中を一貫した科学的思考力の育成の教育課程が、教室での授業として実現しやすくなるであろう。

平成20年に告示された学習指導要領の理科では、その内容構成は、「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」という4つの柱に基づくものとされている。そして、同年に刊行された小学校と中学校の学習指導要領解説理科編には、これら4つの柱にそった内容構成の学年進行が図示されている。ここに引用した図は、それらのうちの「エネルギー」に関する部分である。このように、「意図されたカリキュラム」である学習指導要領では、理科の学習内容は小中学校で「一貫」したものとして提示されており、低い学年で学ばれた内容を適切に踏まえて適切に関係づけながら学習を進めることで、着実に科学的な知識や思考力が育成されるように設計されている。

しかし、従来、必ずしもうまくいかなかったと認識されているのは、「実行されたカリキュラム」としての授業が、小学校と中学校の間で断絶したものになりやすかったということである。たとえば、小学校の教師が、教えている内容が中学に進んだときにどのように発展するのかを意識しないで、あたかも小学校で「完成」させるつもりで授業に臨むことが考えられる。中学校では、生徒が小学校でどのように学習を積み上げて来ているのかを理科教師が知らないまま授業をしてしまうかもしれない。

実は、多くの教師はこのような状況に陥りやすい。学習指導要領を読むことで、小中を一貫

して設計されている理科の教育課程を知ることができると思う人もいるかもしれないが、実際には難しい。教科書などを見ながら、具体的に児童・生徒の学習プロセスを想像しないと、教師の頭の中に小中を一貫する理科の教育課程はできあがらない。

小中一貫教育で大切なのは、この「教師の頭の中の教育課程」である。小学校には中学校の教科書は置かれていないし、中学校には小学校の教科書がない。そのため、多くの教師の頭の中の教育課程は、自分の所属する学校段階のものだけである。これでは、児童・生徒の知識や思考力などの「育ち」を見通しながら「本時」の授業を行うのは難しい。

「小中一貫」や「小中連携」の価値があるとすれば、それは教師の頭の中の教育課程が「一貫」したものになることである。たとえば、次項の「エネルギー」の柱の内容を例にとると次のように説明できる。小学校3年生で「風には物を動かす働きがある」「伸ばしたりねじったりしたゴムも、物を動かす働きがある」などについて学ぶのは、中学校3年生で様々なエネルギーとその変換について学ぶ基礎だからである。生徒が科学用語として「エネルギー」の定義を学ぶのは、おそらく中学3年生であり、それは「仕事をする能力」であるが、科学用語としての「仕事」は物体に力を及ぼして移動させることなので、小学校3年生で取り扱う「風やゴムの働き」は、まさにこの「仕事」に該当する。中学3年生は、「仕事」や「エネルギー」の定義を学んだときに、初めて小学校3年生で学んだ「風」や「伸ばしたゴム」にエネルギーが蓄えられていたことを知るようになるが、そのような高度に抽象化された概念を学ぶための基礎づくりが、小学校の3年生から始められているのである。

小学校4年生の「光電池の働き」では、太陽光のエネルギーが電気のエネルギーに変換されるという現象に触れるし、小学校6年生では、手回し発電機を回す「仕事」によって生み出された電気のエネルギーがコンデンサーに蓄えられる現象に触れるようになっている。児童がこれらについて学習する段階では「エネルギー」や「仕事」という用語は教えないが、体験的に「仕事」や「エネルギー」概念の基礎を身につけることができるようになっている。

小中一貫や小中連携で最も大切なのは、小中学校の教師がこのような教育課程の連続性を意識して授業を行うようになることである。そして、小中学校の教師が、一人の児童・生徒の育ちについて意見交換しながらお互いの授業に取り組むようになるとき、子どもの中に「達成されたカリキュラム」としての科学的な知識や思考力が、連続的に育っていくことになるであろう。

校 種	学 年	エネルギー			
		エネルギーの見方	エネルギーの変換と保存	エネルギー資源の有効利用	
小 学 校	第3学年	風やゴムの働き ・風の働き ・ゴムの働き	光の性質 ・光の反射・偏光 ・光の当て方と明るさや暖かさ	磁石の性質 ・磁石に引きつけられる物 ・異極と同極	電気の通り道 ・電気を通すつなぎ方 ・電気を通す物
	第4学年		電気の働き ・乾電池の数とつなぎ方 ・光電池の働き		
	第5学年	振り子の運動 ・振り子の運動☆	電流の働き ・鉄心の磁化、線の変化。(小6から移行).. ・電磁石の強さ。(小6から移行).. ..		
	第6学年	てこの規則性 ・てこのつり合いと長さ。(小5から移行).. ・てこのつり合いの規則性。(小5から移行).. ・てこの利用(身の回りにおいてこれを利用した道具)	電気の利用 ・発電・蓄電 ・電気の変換(光、音、熱などへの変換) ・電気による発熱 ・電気の利用(身の回りにある電気を利用した道具)		
中 学 校	第1学年	力と圧力 ・力の働き(力とばねの伸び、重さと質量の違いを含む) ・圧力(水圧を含む)	光と音 ・光の反射・屈折 ・凸レンズの働き ・音の性質		
	第2学年	電流 ・回路と電流・電圧 ・電流・電圧と抵抗 ・電気とそのエネルギー(電力量、熱量を含む) ・静電気と電流(電子を含む)	電流と磁界 ・電流がつくる磁界 ・磁界中の電流が受ける力 ・電磁誘導と発電(交流を含む)		
	第3学年	運動の規則性 ・力のつり合い。(中1から移行).. (力の合成・分解を含む) ・運動の速さと向き ・力と運動	力学的エネルギー ・仕事とエネルギー(摩擦)。(小5から移行).. ・力学的エネルギーの保存	エネルギー ・様々なエネルギーとその変換(熱の伝わり方、エネルギー変換の効率を含む) ・エネルギー資源(放射線を含む)	科学技術の発展 ・科学技術の発展☆
				自然環境の保全と科学技術の利用 ・自然環境の保全と科学技術の利用 <第2分野と共通>	

図 小学校・中学校理科の「エネルギー」「粒子」を柱とした内容の構成
 (出典:「中学校学習指導要領解説理科編」(平成20年7月 文部科学省)、p.12)

(中山 迅)

Ⅲ－3 市民的活動力

— 社会的活動を通じて小・中学校教員が一貫して育てる —

1. 公民的資質としての市民的活動力

小中学校の社会科は、「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことを一貫して目標に掲げている。この目標概念として掲げられている「公民的資質」の内実は多様であるが⁽¹⁾、ここでいう公民的資質を「民主主義社会の担い手である市民としての資質」としてとらえた場合、公民的資質の中核を「市民的活動力」としてとらえることができるであろう。

2. 市民的活動力の育成方略

このように、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な公民的資質」の中核を「市民的活動力」としてとらえ直すとき、市民的活動力を育成するためには、「習得」した社会に関する知識と社会的技能を「活用」する学習活動として授業を構成することが重要となる。しかし、学校内には、教師と子どもからなる特殊な社会は存在していても、その社会のもつ性質は、一般的な意味での社会のものとはかなり遠いのが日本の学校の現実であろう。「市民的活動力」の育成のためには、社会と学校との連携を深め、学校教育に現実社会の文脈を可能な範囲で取り込み、その中で「市民的活動力」につながるような知識や能力を活用する学習活動を編成するということが望まれる。具体的には、何らかの社会的問題を取り上げ、問題の分析とその解決を目指す中で、「習得」した知識や技能を発揮する形で能力の育成をはかる何らかの「探究」的な学習活動が望まれる。

例えば、社会科では、今回の学習指導要領改訂によって次のような「探究」的な学習活動が明示的に設けられた。それは、義務教育段階の最終年度で行われる公民的分野の最後の内容項目である「より良い社会をめざして」という単元である。これは、「持続可能な社会を形成するという観点から、私たちがよりよい社会を築いていくために解決すべき課題を探究させ、自分の考えをまとめさせる」という社会科のまとめとしての学習活動として位置づけられ、「公民的分野はもとより、地理的分野、歴史的分野などの学習の成果を生かし」、知識・技能を活用しながら社会的問題について分析し、より良い解決策について思考・判断・表現する能力を育成しつつ、「これからのよりよい社会の形成に主体的に臨む態度を養うこと」をめざしている⁽²⁾。

一方、「探究的」な学習活動のもと、主体的な問題解決を行う資質や能力および態度の育成を目指しているものに「総合的な学習の時間」がある。総合的な学習の時間の目標は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」というものになっており、この趣旨に沿うかたちでそれぞれの学校が、自らの教育目標や子どもの実態等をふまえて目標や指導計画を編成するものになっている⁽³⁾。

3. 「市民的活動力」育成としての「美郷科」の位置づけ⁽⁴⁾

「市民的活動力」の育成という点で、宮崎県東臼杵郡美郷町の小中学校において総合的な学習

の時間等を利用して実施されている「美郷科」の取り組みは注目に値する。「美郷科」は、中学校3年生（第9学年）の最後に「子ども議会」と呼ばれるものを設定しており、生徒はその場において、小学校3年生からの地域に関する継続的な学習をふまえ、よりよい地域社会を築いていくために解決すべき課題を探求し、自分たちの考えをまとめて提言するという学習活動を行う。この学習活動は、擬似的ではあるが現実社会の文脈に位置づけられており、学校と市民社会の接点を授業に持ち込むことで、生徒は学習活動を行いながら、学習の社会的意義を実感することが期待されているのである。（この学習活動は、新学習指導要領で設定された社会科のまとめとして位置づけられる最終単元の学習活動に通ずるものがある。）また、施設一体型小中一貫教育校である美郷南学園の「美郷科」は、この「子ども議会」を最終到達点として、小学校1年生から中学校3年生（9学年）までの9年間の学習をカリキュラムとして構成し、「美郷科」が義務教育を通じて育てたい知識・能力・態度（それらを統合した「市民的活動力」とも呼ぶことができるであろうものの基礎）を念頭におきながら学習活動を行う可能性を含んでいるととらえられる。

表 美郷南学園の美郷科カリキュラムの構造（吉村作成）

地域の将来と自分の生き方についての考察（目標②）	南郷区の特徴と課題をふまえた提言	南郷区の施策案出と子ども議会での提言（9年：後半） ↑ 南郷区の特徴の整理と課題の導出（9年：前半）			
	職場体験学習	（自己の生き方と地域社会の将来を考える基盤） ↑ 事の体験と地域産業の現状理解（8年）			
	南郷区・美郷町についての調査学習	美郷町の調査・発表（7年：11月～） ↑ 南郷区についての調査・発表（7年：～10月）			
地域の学習（目標①）	南郷区についてのテーマ学習	特産物と人々（3年）	歴史・踊りと人々（4年）	産業と人々（5年）	伝統・祭り与人々（6年）

4. 市民的活動力育成カリキュラム－小中を一貫して育成するという視点の重要性

民主主義社会の主権者に求められる「公民的資質」としての「市民的活動力」が、社会科を中核としながらも、「総合的な学習の時間」などでの「探究」的活動を含めた学校教育、さらには地域や家庭での教育的活動全体の中での育成を目指すものでもあるというとらえ方のもと、他教科・領域の授業、その他の教育的活動との体系的な連携を意識したカリキュラム論的な構造を持つ教育活動として社会科その他の教科・領域を位置づけ直す（とらえ直す）ことも可能になるのではないだろうか。そのためには、小中学校を通じての一貫した目標を、より具体性を持てるものとしてとらえ直すことで、日々の授業の構想・実践、分析・評価をより社会科の目標に即して行うことが重要であり、その結果として、「平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」という目標の達成がより良い形ではかれるようになるのではないか。

注

- (1) 「昭和44年版中学校学習指導要領」の『中学校指導書社会編』（昭和45年文部省）では、「公民的資質の中核」として次の5つの内容が掲げられている。「(ア) 国民主権の原則にふさわしい国民になろうという自覚、(イ) 自分たちが、地域社会および国家のいない手であるとの自覚とその発展に尽くそうとする態度、(ウ) これらの自覚に基づく政治・経済・社会・国際関係などに関する豊かな教養、(エ) 自由・権利と社会的責任・義務についての正しい認識、(オ) この認識に基づいて権利・義務の主体者として自主的に行動するための諸能力」
- (2) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 社会編」2008年。
- (3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」2008年。文部科学省「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」2008年。
- (4) 美郷町教育委員会、美郷町南郷区教育研究会『平成20年度 美郷町南郷区教育研究会研究集録』2009年。美郷町教育委員会、美郷町南郷区教育研究会『平成21年度 美郷町南郷区教育研究会研究集録』2010年。美郷町立美郷南学園『学校要覧（平成23年度）』2011年。

(吉村 功太郎)

Ⅲ-4 言語力

—「伝えたい気持ち」と「伝える工夫」でつなぐ英語教育—

小中一貫教育においては、英語教育が重視されることが多いにも関わらず、小中の英語教育の接続は学校あるいは自治体によってさまざまである。言語力の育成という関連から考慮すべきと思われる要因等を整理し、新たな視点を提示したい。

1. 「外国語活動」と小中一貫校の小学校英語

現行学習指導要領において、小学校の外国語活動は必修の領域であり、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」という目標が掲げられている。英語スキルというより、広くコミュニケーションの力を高めることを目指すことが重視され、よく「中学校英語科の前倒してではない」と説明されている。

一方、小中一貫教育においては、英語教育に力を入れているとされることがよくあるが、学習指導要領に依らない特例の授業を行っている場合が多い。具体的には、「英会話科」などの名称で教科として行う、低学年から授業を行う、ALTや中学校英語教諭など「専門家」が指導している、文部科学省作成の「Hi, Friends!」ではなく独自の教材を使用している、文字指導など学習指導要領を越えた指導をしている、数値評価などを行っている、などが挙げられる。たとえば、品川区の日野学園は小1から「英語科」を行っている。宮崎県日向市は「英会話科」を小1から行っており、独自のテキストを作成している。その他にもスピーキングテストなどを行って評価の一部とする学校などもある。概して、外国語活動があまり重視していない「英語スキル」を、低学年から指導することに力を入れているように思われる。

2. 言語力育成という視点から考える英語教育

英語教育における「英語スキル」とそれ以外の資質の育成に関しては、2007年の「言語力育成協力者会議」の報告書⁽¹⁾が参考になる。同報告書は、言語力を「知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味するものとする」と定義している。小学校段階の英語教育に関する項では、「体験的な活動等を通して言葉のもつ意味、言葉の大切さ（言語による相互理解等）、日本語との違いなどに気付かせることが重要である。このことがメタ言語能力の芽生えを形成する上で重要な役割を果たすものであると考えられる」と述べている。その他、「コミュニケーション能力を養う上で必要となる積極的な態度の育成」や、「非言語を含めて（略）言語力を総動員することの大切さ」「自己を表現」「他の言語に触れる体験を通して（略）日本語の特性に気付いたり」することなどが重要な事柄として挙げられている。これらが外国語活動の目標や内容に盛り込まれていることは一読して理解できるが、同時に、これまでの中・高の英語教育の中で必ずしも養成されてこなかった資質ではないかとも感じられる。

というのも、教室での外国語教育におけるコミュニケーションについて考えると、様々な制約ゆえに、自然な文脈でのコミュニケーションと異なる面があるからである。例えば、人は、誰かに伝えたい、尋ねたい、などの動機がまずあり、それを表現するのにふさわしい語彙や表現を自分の「ことばの引き出し」から探し出して組み立てるのが一般的なコミュニケーションである。しかし、中高での英語教育は、成人の認知力を利用し文法を中心にした「文法シラバス」を主体として指導計画が作成されているので、「現在進行形を使って文を作る」といった活動が多くなる⁽²⁾。そして、実際のコミュニケーションの場面では、必ずしも「伝えたい気持ち」とそれを表す表現を結び付けられず立ち往生するという経験を多くの人々がもっている。また、教室という文脈では「正解」が求められがちであるので、伝わらない時にジェスチャーや言い換えなどで修復するというコミュニケーション方略を経験する機会も少ない。日本語との比較をして言語の多様性を感じるなどの時間的な余裕もないのが普通である。

これら中高の英語教育が十分に配慮できなかった事項、つまり、文法シラバスがカバーしにくいコミュニケーションに関する領域やメタ言語意識の涵養などを、小中一貫教育の長いスパンでの英語教育という利点に生かせないであろうか。それが、長期的に見て外国語によるコミュニケーションの力を育てることにつながるのではないかと考える。

3. 「伝えたい気持ち」と「伝える工夫」でつなげないか

筆者が勤務校の附属小・附属中の英語担当者と検討している小中の接続を以下に紹介する。小中一貫の教育課程で中学校3年時点での英語力を上げるカギは、学習者の発達段階とそれにふさわしい英語学習の関係を認識し、よりよい対人コミュニケーションの姿勢とスキルを育成するシラバスを編み直すことにあるのではないかと筆者たちは考えている。具体的には、小学校段階においては互いに「伝えたい気持ち」を重視した活動を多く設定する。なるべく実際のコミュニケーションに近い場面や話題で児童が「やってみたい」「考えてみたい」と思える活動を創り、相手を意識したコミュニケーションを行う。声のコントロールやジェスチャーなどの非言語的要素や、コミュニケーション方略の体験も重要である。中学校においては、「伝えたい気持ち」は持続させ、伝えたいことをより効果的に「伝える工夫」、つまり、豊富な語彙、文法的な正しさ、社会言語的な適切さ、より効果的なコミュニケーション方略などを高めたいとい

う気持ちを生徒に持たせ、学習意欲を高めるというものである。

まだ研究は緒についたばかりであるので、筆者らがイメージする具体的な指導例を、他校の実践からお借りする。まず小学校では、平成24年2月の第8回全国小学校英語活動実践研究大会において、鳴門市立板東小学校の和田佳子教諭が行った「英語ノート1」の単元「いろいろな衣装を知ろう」をアレンジした「ナイス・コーディネート」という授業を紹介する。この単元では、T-shirt、pantsなど衣服を表す表現に慣れ親しんだあと、買い物ごっこで自分の好きな衣服を集めるという活動がよく行われる。しかし、この授業のメインの活動は、「誰かとどこかに行くときの服をコーディネートして発表する」というものであった。児童は「〇〇ちゃんとディズニールンドに行く時の服」を、“This is my style. White cap, orange sweater, yellow pants, blue socks, pink shoes.”というように発表した。理由は、派手な色の組み合わせは迷子になってすぐ見つかると、また相手の子どもがオレンジが好きだから、というようなものであった⁽³⁾。相手意識をもたせたことにより、活動への参加意欲が強まっただけでなく、発表を聞く子どもも知識や感情を共有し、人間関係をより強める効果が見られる。

「伝えたい工夫」の例は、中学校でなく高等学校の実践であるが、非常にユニークであるので紹介したい。宮崎県立都城西高等学校は以前、英語の授業改善を行う文科省のSELHi (Super English Language High School) 事業の一校として「英語でディベートができる力の育成」を目指していた。このプロジェクトの一環として、発音練習が行われた。「日本的発音でも構わない」という考え方があることや入試で実際に発音をする必要はないなどの理由で、高校でも発音指導は徹底して行われているとはいえない。しかし、ディベートで相手や審判に自分たちの主張をわからせるためには通じる発音も重要である。それに気づいた生徒たちは、意欲的に発音の練習に取り組んでいた。文法知識や語彙なども、「入試のため」だけでなく、「伝える工夫」という動機で向上させることができないか。

また、メタ言語意識の涵養については、新潟市立上所小学校・女池小学校・鳥屋野中学校が研究開発として行った「言語意識教育」としての特設教科「英語表現の時間」が興味深い。これは、英語の音声や表現に慣れ親しむほか、より良い伝え方などのコミュニケーション方略、言語の多様性や表現方法の違い、言語とそれを使う人々の考え方や風習との関係など、言語や文化についての学習も多く取り入れている⁽⁴⁾。

これらの実践を参考に附属小・中学校なりの系統性を模索していく予定であるが、小中のどの時点においても、考えや気持ちを伝えあうことにより、意味や内容を共有し、よりよい人間関係を築くという、いわば「人間関係形成力」にも寄与する言語力の一部としての英語力を育てるという意識が必要ではないかと考えている。

4. おわりに

外国語活動が導入される際、「長い滑走路」に例えられることがあった。中学校から英語学習が始まっていた頃には、4技能すべての学習が一度に始まり、無理な離陸を余儀なくされたが、外国語活動により滑走路が長くなり、中学校で楽に飛び立てるという意味であった。小中一貫教育においては、小中を見通したカリキュラムを作りやすくなり、低学年から開始することも一般的であるため、より長く効率的な滑走路を設定できるであろう。離陸をする年齢が早くなるだけというのではなく、小学校段階にふさわしい滑走をさせることにより、学習者が中学校で高く飛び立てる滑走路を整備していく必要があるのではないか。

注

- (1) 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 言語力育成協力者会議（第8回）
「言語力の育成方策について（報告書案）」2008年8月16日
- (2) このような指導の考え方を低年齢の学習者の授業でも適用すると、次のような活動になってしまうことがある。
T：教室のあちこちに教科の絵カードが貼ってあります。ALTの先生にみんなで“What subject do you like?”と聞き、先生が答えた教科のカードのところに移動しましょう。誰が早く移動できるかな。
正しい聞き取りの練習にはなるが、自分の気持ちを表すことはできない。年少の学習者には、自分の気持ちや考えを伝える場を多く設定し、伝え合う喜びを実感させるよう心掛けるべきではないか。
- (3) 第8回全国小学校英語活動実践研究大会実行委員会（2012）「第8回全国小学校英語活動実践研究大会報告集」
- (4) 新潟市立上所小学校・女池小学校・鳥屋野中学校 平成19～21年度「研究紀要」

（アダチ 徹子）

Ⅲ-5 幼児期における「わらべうた遊び」 — 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園の取組 —

はじめに

宮崎大学教育文化学部附属幼稚園では、子どもが楽しみながら「人・もの・こと」にかかわる力を育てる方法があるのではないかとの思いから「わらべうた遊び」に注目し、「かかわる力を育てる援助の在り方～わらべうた遊びを通して～」のテーマのもと、3年間研究してきた。

本園でのこの取組は、以後子どもたちにとって、どのような成長の促しになっているだろうか。「わらべうた遊び」が含む豊かさのゆえに、多様な成長の可能性が考えられるだろう。その一つとして、「確かな学力」を育む、その芽生えとなることが期待できるのではないか。

1. わらべうた遊びと3つの力との関係

本園では、次の3つの力を育てることが大切であると考え、保育を展開している。

「かかわる力」…	人を信頼し、人やものに触れ合い、積極的に活動に取り組む力
「考える力」…	活動に取り組みながら、よいことや悪いこと、きまりなどを知り、気付きや発見、工夫などをする力
「表現する力」…	自分の気持ちや考えを言語的、身体的、音楽的、造形的な活動で自分らしく表現する力

この「かかわる力」、「考える力」、「表現する力」のそれぞれは、成長の芽生えとなって、本稿で提案された市民的活動力、科学的思考力、言語力へとつながるのではないか。

以下では、「かかわる力」などの3つの力がそれぞれ「わらべうた遊び」のなかで、どう育ま

れるか、具体的に報告する。

下図は、わらべうた遊びがこれらの3つの力とどのように関係するのかを整理したものである。

本園の研究では「かかわる力」を中心的課題にしながらも、3つの力の関係は密接で、それぞれが単独で育まれるのではなく、互いに影響し合いながら伸びていくと考えられる。

「言葉」「音楽」「動き」の要素で構成されるわらべうた遊びと3つの力との関係では、〔かかわる力〕として「見る」「聞く」「触れる」、〔考える力〕として「イメージする」「数える」「覚える」、〔表現する力〕として「歌う」「リズムをとる」「体を動かす」などの要素がある。

最終的には、一番外側の円内に整理した「思いやる」「一体感をもつ」「ルールを守る」「工夫する」「伝える」など、協調性や規範意識、判断力などが育まれることを期待している。

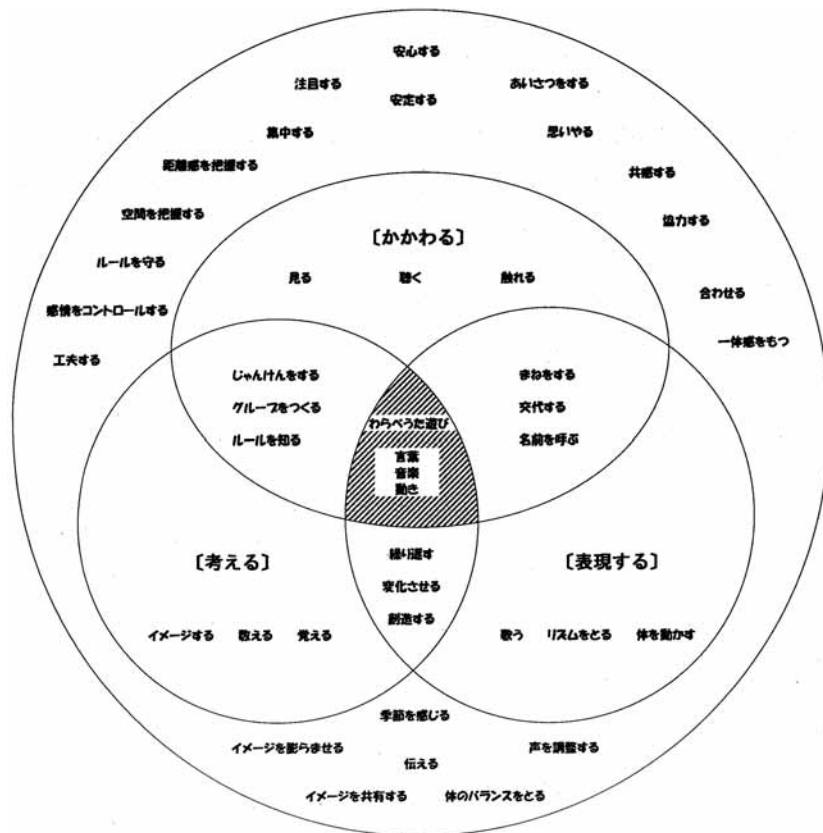


図 わらべうた遊びの要素と3つの力の関係

2. わらべうた遊びの実践例と指導上の配慮

資料として添付した年間指導計画にあるように、本園では27曲のわらべうた遊びを、ねらいや季節に合わせて、やさしい遊び方から段階的に提案し、保育に取り入れてきた。

日々大切にしてきたことは、教師主導ではなく、一緒に繰り返しわらべうた遊びをする中で、

子どもの豊かな発想を受け入れたり、遊び方を考えさせたりすることである。それらを通して、子ども同士が認め合える関係を築いたり、自信をもったりすることができていた。このように、子どもの実態に合わせながら、柔軟に遊びを変化させて楽しむことで、「かかわる力」や「表現する力」が育まれることはもちろんのこと、「考える力」の育ちへとつながっていくことが期待できる。

その例として、いくつかの実践を紹介する。

○「さよならあんころもち」

歌いながら、両手であんころもちをつくっていく遊びである。

3回歌って大きなあんころもちができあがった時、教師が安易に「食べよう」と提案するのではなく、「どうする？」と子どもに投げかけることで、その発想を生かすことができる。子どもの反応として、「自分で食べる」や「友達に渡す」、降園前に行うことが多いため、そのまま「お母さんにプレゼントする」など、かわいらしい発想が見られた。

○「せっせっせ」

輪になり、始めにポーズをとる子どもを決める。手拍子をしながらい、最後にみんなでその友達のポーズをまねする。一回歌うごとに、ポーズをとる子どもが交代する遊びである。

遊びがリズムよく進む中で、友達のポーズをまねしながら、自分のポーズを考える難しさがあるが、繰り返し遊びを楽しむことでポーズをとれるようになる。初期の段階で、困った挙句に顔をそむけるしぐさをしてしまった時にも、そのしぐさをポーズの一つとして捉えてみんなでまねをすると、子どもも無理なく遊びに取り組めるようになった。

○「なべなべ」

友達と手をつないだまま、手をくぐって背中合わせになる遊びである。

2人組でくぐる段階までは、ほとんどの子どもができるが、3人以上の輪になると一人一人が体をひねり、くぐることができない姿が多く見られる。その中でも、すぐに正しくくぐり方を教師が教えてしまうのではなく、試行錯誤を繰り返した後に、できたグループの子どもの気付きを生かして展開すると、子どもはより一層大きな一体感を友達同士で感じるようになっていた。

○「かごめかごめ」

まずオニを一人決め、輪の中心にしゃがむ。輪の子どもは歌いながら回り、最後に止まる。オニは自分の後ろにいる子どもの名前を当て、役を交代していく遊びである。

一般的に知られた遊び方は上記の通りではあるが、オニ役になりたいという思いが強く、真ん中でしゃがもうとする子どもが多く見られた。そのため、多数のオニのちょうど後ろにいる子どもの名前をそれぞれに当てさせ、役をそれぞれ交代していく遊び方を認めたことで、子どもの発想を生かすことができ、たくさんの人数で遊びを楽しむことができた。

○「どんどんばしわたれ」

橋役になる2人を決め、その他の子どもは1列になって歌いながら橋をくぐって歩く。橋

役は、最後に手を閉じ、その時に閉じ込められた子どもが、橋役を交代する遊びである。

教師が橋は1つと限定して遊びを行うと、橋役のすぐ後ろに順番を待つ列ができたり、ずっと橋の下で足踏みをして列が進まなかったりする姿が見られ、遊びが成立しなかった。そこで、橋役になりたいという子どもの思いを受け止め、複数の橋をつくることを認めると、子どもはそれぞれに橋役を交代でき、友達とのかかわりを楽しむ姿が見られた。また、繰り返すうちに、いつでも橋役と交代できるという状況が子どもの安心感を育み、橋役に固執する子どももいなくなった。

○「あずきっちょまめちょ」

輪になって、歌いながらリズムに合わせて両足で跳び、最後にしゃがむ遊びである。

2年目の研究から、輪になる形態の提案が早すぎるとうまく輪がつかず、遊びを十分楽しめないことが見えてきた。そこで、子どもが友達と輪になりたいという気持ちを持ち、自発的に輪をつくる時期を見守ることにした。教師と子ども一人一人の遊びから、友達同士で2人組や3人組をつくって遊ぶ段階でも、輪になることを無理強いせず、横並びで手をつなぐ遊びを十分行った。すると、繰り返すうちに子ども自身で輪につくろうとするグループが見られるようになり、丸い輪になるためにはどのように歩み寄ればよいか考えながら、友達との触れ合いを楽しむようになった。

3. 考察

いろいろなわらべうた遊びを楽しむことを通して、3つの力はそれぞれの場面で育まれていることを、以下に示す。

(1) かかわる力

わらべうた遊びを繰り返し行うことで、教師や友達との触れ合いが生じ、「かかわる力」を育てることができる。

入園当初は、教師と1対1で互いの目を見ながらできる「にぎりぱっちり」や、膝の上に子どもを乗せて体を揺らす「おすわりやす」などのわらべうた遊びを楽しむことで安心し、次第に気の合う友達と一緒に遊ぶ姿が見られるようになった。また、どんぐりのイメージを膨らませて遊ぶ「どんぐりころちゃん」や、教師や友達に最後におじぎをしておかわりすることのできる「おじいさんおばあさん」などのわらべうた遊びを提案することで、みんなで過ごす楽しさを味わうことができていた。

仲間意識が高まる時期に、手をつないで友達と跳ぶ「あずきっちょまめちょ」や、友達をつくった門をくぐって歩く「どんどんばしわたれ」など、友達と触れ合うことのできるわらべうた遊びを提案することで気の合う友達を見つけ、繰り返すうちに、クラスの中でも今まであまり一緒に遊ぶことが少なかったいろいろな友達ともかかわろうとする気持ちを育むことができた。

(2) 考える力

わらべうた遊びを提案しながら、教師も子どもの輪に入って繰り返し一緒に楽しむことで、子どもの「考える力」が育まれている。

2人組で向き合い、右手で自分の左手と相手の左手を交互に打ちながら遊ぶ「おもやのもちつき」は、左右対称の動きではないので、始めは混乱していた。また、3人以上で輪になって遊ぶ段階になると、今度は隣にいる友達の手を打たなくてはならないので、さらに混乱する姿が見られた。しかし、遊びを繰り返すうちに、相手との距離感を図りながら、互いに歩み寄って手が届くように輪を小さくするなど、楽しく遊ぶためにはどうすればよいか考えながら遊ぶ姿が見られた。

また、オニ役や橋役がある「かごめかごめ」や「どんどんばしわたれ」などの遊びの中で生じる子どもの多様な発想を柔軟に受け入れ、クラス全体に紹介することで、みんなが楽しむことのできる遊びが展開できた。そして、自分の考えを認めてもらうことで自信をもち、さらに遊び方を工夫しようとしていた。このようなあたたかい雰囲気の中で自分の思いを伝え合うことで、友達と認め合える関係を育むことができた。

(3) 表現する力

無伴奏で、簡単な旋律からなり、誰でもすぐに歌え、日本の原風景を表す歌詞を含有するわらべうた遊びは、「表現する力」を育てることができる。

「うぐいすのたにわたり」や「つるつる」など、歩きながら歌う遊びは意外と難しいものである。そこで、遊びを初めて提案するときには、教師のうたを聞いた後、一緒にうたを歌って歌詞やリズムに親しみをもたせてから遊びの動きを入れることで、遊びを楽しむことができた。また、「くまさんくまさん」の遊びの中には、手拍子をする、回転する、手を打つ、片足で跳ぶ、おじぎをするなど、多くの動きが含まれている。うたのリズムや友達と一緒に息を合わせながら、体を動かして遊ぶことを通して、自然と笑顔になることができた。

わらべうた遊びは体を動かして遊ぶのみならず、何かになりきったり、見立てたりすることで、それぞれの表現を楽しむ姿が見られる。洗濯物をもみ洗いする動きや干す動きを含む「ももやももや」や、もちを丸めてつくる「さよならあんころもち」など、日常生活に即した動きを含む遊びがある。また、つくしを表す「ずくぼんじょ」やたけのこになりきる「たけのこめだした」は春に、「うさぎうさぎ」は仲秋の名月の頃に提案するなど、季節に即してできる遊びがある。さらに、「おえびすだいこく」や「おちゃをのみに」など、オニ役を交代していくわらべうた遊びがあり、これらの遊びを通して子どもの表現する力を育てている。

おわりに

本園の子どもが“わらべうた遊びが大好きである”ということは、好きな遊びの時間や降園前の時間などにも鼻歌のように口ずさんだり、友達と誘い合ってわらべうた遊びをしたりする姿から伝わってくる。それは、わらべうた遊びをやらされているのではなく、教師や友達と一緒にわらべうた遊びをする時間を子ども自身が楽しんでいるからこそその姿だと感じる。

今後も、わらべうた遊びを保育に取り入れながら、「かかわる力」「考える力」「表現する力」の3つの力を育てていきたい。

資料 わらべうた遊びの各年齢の年間指導計画

(1) 3歳児の年間指導計画

期	1期(4, 5月)	2期(6, 7, 9月)	3期(10, 11月)	4期(12, 1月)	5期(2, 3月)
発達の様	家庭とは違う環境に期待をする が、緊張や不安も抱き、先生の近くで過ごしながら園生活に慣れていく。	周囲の人、物とのかかわりを少しずつ増やしなが ら、園生活に慣れ、 気持ちが安定して いく。	園の生活にも慣 れ、気持ちも安定 して、自分なりに いろいろなことに 取り組もうとする。	先生とのかかわ りをもちながら友 達とのつながりを 求め、自分の気持 ちを表現して同じ ように遊ぼうとす る。	気持ちが安定し て、したいと思っ たことに取り組も うようになる。 また、気の合う 友達に自分の思い を伝えながら一緒 に遊ぼうとする。
ねらい	先生や友達の存 在を知り、親しみ をもとうとする。	自分の気持ちを いろいろな方法で 表現しながら、先 生や友達に自分か らかかわろうとす る。	気の合う友達を 自分から見つけよ うとする。	自分の思いを言 葉や仕草などで表 現しながら、気の 合う友達と楽しく 遊ぶ。	気の合う友達と 自分の思いを出し 合いながら楽しく 遊ぶ。
わらべうた	にぎりばっちり 《安心する》 (1)上下 さよならあんころもち 《イメージを膨らませる》 (1)先生と(2)食べるまね おすわりやす 《安心する》 《合わせる》 (1)先生と(2)パディと おちゃをのみに 《あいさつをする》 (1)先生と	せっせっせ 《安心する》 (1)先生のまね やなぎのしたには 《イメージを膨らませる》 (1)先生と おじいさんおばあさん 《あいさつをする》 (1)先生と(2)おじぎ うさぎうさぎ 《季節を感じる》 (1)ハンカチ どんぐりころちゃん 《合わせる》 (1)先生と(2)ポーズ	《集中する》 (2)縦横 くまさんくまさん 《体のバランスをとる》 (1)先生と いもむしごころご 《合わせる》 (1)先生と	(4)2人組 おもやのもちつき 《合わせる》 (1)先生と(2)両手(3)パディと なかななかほい 《空間を把握する》 (1)手(2)足	《イメージを共有する》 (3)2人組 (3)2人組 《注目する》 (2)友達のまね (3)輪でオニ交代 (4)2人組 ずくぼんじょ 《季節を感じる》 (1)ハンカチ ももやももや 《イメージを膨らませる》 (1)先生と なべなべ《合わせる》 (1)2人組

(2) 4歳児の年間指導計画

期	1期(4, 5月)	2期(6, 7, 9月)	3期(10, 11月)	4期(12, 1月)	5期(2, 3月)
発達の様子	いろいろな人の存在を知り、今までと違った環境に慣れようとする。	園の環境、生活の仕方や友達に慣れようとする。	園生活をする中で、自分らしく行動しようとする。	周りの人と一緒にいろいろなことを楽しもうとする。	園生活のいろいろなところで自分なりの力を発揮しようとする。
ねらい	新入児：先生や友達を知り、親しもうとする。 進級児：いろいろな先生や友達に親しもうとする。	先生や友達に慣れ、話したり遊んだりする。	いろいろな友達と親しくなる。	気の合う友達と考えを出し合いながら遊ぶ。	友達のよさを受け入れながら親しくなる。
わらべうた	にぎりぱっちり 《注目する》 (1)上下 (2)縦横 さよならあんころもち 《イメージを膨らませる》 (1)先生と(2)食べるまね おすわりやす 《安心する》 (1)先生と(2)友達と せっせっせ 《注目する》 (1)先生のまね ずくぼんじよ 《季節を感じる》 (1)ハンカチ (2)つくし たけのこめだいた 《季節を感じる》 (1)先生と おちゃをのみに 《あいさつをする》 (1)先生と(2)一回り やなぎのしたには 《イメージを膨らませる》 (1)先生と ももやももや 《イメージを膨らませる》 (1)先生と (2)動作 あずきちよまめちよ 《イメージを膨らませる》《合わせる》 (1)先生と(2)跳ぶ うさぎうさぎ 《イメージを膨らませる》 (1)ハンカチ どんどんばしわたれ 《合わせる》 《ルールを守る》 (1)歌う(2)歩く(3)くぐる(4)役交代 いもむしごころ 《合わせる》 (1)先生と (2)友達と なかななかほい 《合わせる》 (1)手(2)足 くまさんくまさん 《あいさつをする》《体のバランスをとる》 (1)先生と(2)四つん這い (3)2人組 (4)長縄 かごめかごめ 《合わせる》 (1)先生と (2)輪 おもやのもちつき 《合わせる》 (1)先生と(2)両手 (3)パディと おおなみなみ 《体のバランスをとる》 (1)先生と(2)長縄 なべなべ 《合わせる》 (1)2人組 うぐいすのたにわたり 《空間を把握する》 (1)先生と	(3)2人組 《合わせる》 (3)いす 《合わせる》 (3)手をつないで (2)じゃんけん 《思いやる》 (3)2人組 《合わせる》 (3)輪 (4)おしくらまんじゅう 《合わせる》 (2)友達と (3)しゃがんで (5)橋が増える 《体のバランスをとる》 (2)輪	《合わせる》 (3)いす 《合わせる》 (3)手をつないで (2)じゃんけん 《思いやる》 (3)2人組 《合わせる》 (3)輪 (4)おしくらまんじゅう 《合わせる》 (2)友達と (3)しゃがんで (5)橋が増える 《体のバランスをとる》 (2)輪	《合わせる》 (3)いす 《合わせる》 (3)手をつないで (2)じゃんけん 《思いやる》 (3)2人組 《合わせる》 (3)輪 (4)おしくらまんじゅう 《合わせる》 (2)友達と (3)しゃがんで (5)橋が増える 《体のバランスをとる》 (2)輪	《合わせる》 (3)いす 《合わせる》 (3)手をつないで (2)じゃんけん 《思いやる》 (3)2人組 《合わせる》 (3)輪 (4)おしくらまんじゅう 《合わせる》 (2)友達と (3)しゃがんで (5)橋が増える 《体のバランスをとる》 (2)輪

(3) 5歳児の年間指導計画

期	1期(4, 5月)	2期(6, 7, 9月)	3期(10, 11月)	4期(12, 1月)	5期(2, 3月)
発達 の姿	友達とイメージを伝え合い、共に生活する楽しさを知るようになる。	友達と生活する楽しさを知り、友達から刺激を受けて遊びを広げていくようになる。	友達関係を深めながら、自己の力を十分に発揮して生活に取り組むようになる。	友達と目的をもって活動に取り組み日常の出来事を活動に取り入れ、工夫して遊ぶ。	友達同士で目的をもって幼稚園生活を展開し、さらに深めていくようになる。
ねらい	先生や友達に親しみをもつ。	先生や友達に考えたことを話したり相手の気持ちに気付いたりする。	友達とかかわりながら互いの気持ちを分かり合おうとする。	友達のよさに気付き、親しくなる。	いろいろな友達のよさを知り、一緒に過ごす楽しさを味わう。
わらべうた	にぎりぱっちり 《注目する》《イメージを膨らませる》 (2)縦横 → (3)あてっこ → さよならあんころもち 《合わせる》 (3)2人組 → (4)輪 → たけのこめだした 《感情をコントロールする》 (2)じゃんけん(3)2人組 → (4)つながる → やなぎのしたには 《感情をコントロールする》 (1)先生と → (2)2人組 → ももやももや 《イメージを膨らませる》 (1)先生と(2)動作 → (3)輪 → うぐいすのたにわたり 《空間を把握する》 (1)先生と(2)元の場所 → (3)フープ → ずくぼんじょ 《季節を感じる》 (2)つくし(3)手をつないで → (4)輪でオニ交代 → おちやをのみに 《あいさつをする》 (1)先生と → (3)2人組 → (4)輪でオニ交代 → なべなべ 《協力する》 (1)2人組 → (2)手をつないで → (3)輪 → せっせっせ 《注目する》 (1)先生のまね → (2)友達のまね → (3)輪 → なかなかほい 《体のバランスをとる》 (1)手(2)足 → (3)列 → (4)ボール →	うさぎうさぎ 《ルールを守る》 (1)ハンカチ → (2)輪で交代 → おえびすだいこく 《安心する》《ルールを守る》 (1)先生と(2)2人組 → (3)輪でオニ交代 → かごめかごめ 《合わせる》 (3)あてっこ → くまさんくまさん 《体のバランスをとる》 (3)2人組 → (4)長縄 → (5)輪 → つるつる 《合わせる》《協力する》 (1)先生と(2)2人組(3)輪 → (4)一方向に歩く → いちもんめのいすけさん 《イメージを膨らませる》 (1)先生と(2)10まで → (3)言葉づくり → おもやのもちつき 《合わせる》 (1)先生と(2)両手(3)片手 → (4)輪 → おおなみこなみ 《体のバランスをとる》 (3)かぶり縄 → たまりや 《距離感を把握する》 (1)先生と(2)輪 → (3)二重の輪 → (4)逆回り → はないちもんめ 《一体感をもつ》 (1)2人組(2)組分け →			

出典：宮崎大学教育文化学部附属幼稚園『平成23年度研究紀要 かかわる力を育てる援助の在り方～わらべうた遊びを通して～(3年次)』第39号 2012(平成24)年2月、pp.5-7.

(山下 さちか)

Ⅳ ワークショップ型授業研究会

— 「想い」の共有化を図る小中一貫校における取組 —

はじめに

一貫教育について様々なとらえ方があり、どうとらえるかによって、その教育の在り様は異なる。私は、一貫教育とは、義務教育9年間における自分の担当する学年を意識化することであり、イベントや制度ではないととらえている。そのためには、まずもって、子どもたちを指導する私たち職員が、子どもたちにかける「想い」を共有化することが必要である。

平成20年度に小中一貫校として開校した日向市立大王谷学園は、児童生徒数が1000人（初等部約700人中等部約300人）、職員も80名を超える大規模校である。ハードウェアでも、初等部、中等部ごとに校舎が分かれており、それぞれの校舎を「学びの架け橋」という階段状の橋でつないでいる学校である。

本発表では、大王谷学園における一貫教育を推進するために行った平成22-23年度の2年間の取組について発表する。

1. 「想い」の共有化

義務教育9年間で子どもたちをはぐくむためには、9年間で目指すべき子どもたちの姿を明確にし、その姿の実現に向けて、組織（チーム）を創り、教育活動を展開していくことが大切である。

大王谷学園では、目指すべき子どもたちの姿として、「自分に誇りを（自分のために学び続ける子どもたち）」「友に誇りを（友のために学びあう子どもたち）」「学校・地域に誇りを（学校・地域のために学びを生かす子どもたち）」を掲げた。

そのためには、この想い（目指すべき子どもたちの姿）を、職員が共有することがまずもって必要である。職員が「想い」を共有化するために、校長して、「仕事で一つに」「授業・研究で一つに」という手立てをとった。

2. 仕事で一つに ～平成22年度からの取組～

いうまでもなく、組織ありき、活動ありきで、「自分に誇りを、友に誇りを、学校・地域に誇りをもつ子どもたち」をはぐくむことはできない。

大切なことは、まず想いを一つにするチームを創造することである。そこで、誇りを持つ子どもたちをはぐくむためにはどんなチームが必要なのか、そのチームでどんなことに取り組んでいくべきなのか、チームにおける自分の存在意義は何かという視点から、学校における校務分掌を再編成するとともに、各チーム及び個人におけるマネジメントプランを再構築した。

例えば、1年生から9年生を見通した望ましい人間関係を築き、児童生徒一人一人の自己指導能力・自尊感情をはぐくむためにどうしても必要なので、校務分掌の一つとして生活創造チームを創った。

そして、もう一つ大切なことは、想いをかたちにする教育活動を創造することである。誇りを持つ子どもたちをはぐくむためにはどんな活動が必要なのか、必要であればどんな方法が望ましいのかという視点から、担当するチームごとにすべての教育活動の見直しを行った。

3. 授業・研究で一つに ～平成23年度からの取組～

学校における教育は、子どもたちとの交わりを通して、「子どもたちから」「子どもたちへ」の営みの中で行われているものである。したがって、教育研究も子どもたちの事実から問題が生まれ、その問題意識のもと子どもたちを対象に研究された成果が子どもたちのために生かされていくべきである。

そういう意識のもと、「自分に誇りを、友に誇りを、学校・地域に誇りをもつ子どもたち」をはぐくむために、職員が一つになる手立てとして、テーマ研究と授業研究を設定した。

テーマ研究では、「自分や仲間、学校や地域に誇りをもち、いきいきと生きる児童生徒の育成～お互いの『想い』を形にできるチーム力を活かした研究をとおして～」というテーマを設定し、7つのチームで研究を行った。例えば、「チーム・キズナ」は、子どもたちのコミュニケーションをはぐくむために、初等部4名中等部3名の7名で共同研究を行った。

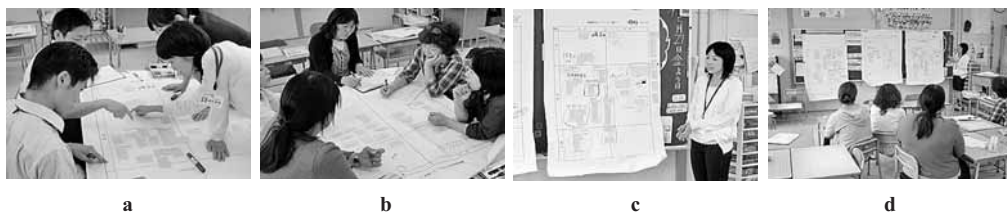
4. 「ワークショップ型授業研究会」

職員を一つにするために、年間7回、授業研究会を実施した。

たとえば、2年生の国語、5年生の社会、8年生の数学というように、毎回、初等部から2学年、中等部から1教科の3名が授業を公開し、研究会を開催した。

事前に担当学年・教科で、授業者の授業を検討したのち、授業の流れがわかる学習指導案を作成した。授業研究当日は、授業学級以外の児童生徒を全員下校させ、職員全員が授業研究に参加できるようにした。5校時に授業を実施し、授業後1時間30分授業研究会を行った。研究主任によって職員が三つの授業に意図的に振り分けられるため、それぞれの授業には、各学年や教科の職員が混じっての参加となる。

授業研究の方法は、ワークショップ型で行った。つまり、授業者以外は、赤と青の付箋に成果と課題をメモしながら授業を参観した。授業研究会では、まず、授業ごとに、6名程度のチームを編成し、事前に打ち合わせを行ったファシリテーターを中心に、授業中付箋に書いた内容、特に課題（もっとこうすればおもしろい授業になる等）を中心に、意見交換をおこなった（下記写真 a、b 参照）。1時間程度議論したのち、チームごとに議論した内容について発表し、全体で意見交換を行った（下記写真 c、d 参照）。



職員の感想を以下に示す。

今回、初めてワークショップ形式で事後研究会に参加した。付箋紙を色分けして活用することによって、よさと課題が明確に区別でき、また、少人数でワークシートを囲みながら協議をすることによって参加者全員の意見を聴くことができ、よかったと思う。

KJ法でのまとめ方はあまりしたことがなかったので、とても勉強になりました。少人数のグループで意見を活発に聴くことができてよかったです。また、全体での発表も、それぞれのグループで話し合ったことが分かり、とても充実した時間でした。

年間7回しか行わないにもかかわらず、会を重ねるごとに、とても楽しそうに意見交換をしている雰囲気を感じることができた。普段は、職員室も別であり、それぞれの学年や教科の指導で交わることがないにもかかわらず、授業研究会では普段から一緒に仕事をしているようにわきあいあいとした雰囲気の中で、授業力向上に向けて取り組んでいる職員の姿を見ることができた。意見交換している様子をぜひ子どもたちにも見せたいと本気で思ったぐらい、学びあう大人の姿を見ることができた。私たちの生命線である授業で、職員は一つになれるということを実感することができた。

おわりに

本年度、附属中学校に異動となり、現在の状況について、具体的に示すことはできないものの、本年度はテーマ研究と授業研究を融合する形で研究が進んでいる。あわせて、全職員による全学年の児童生徒を対象としたケース会議等、「子どもで一つに」という視点から、職員が一つになる取組がなされている。

この2年間の取組をとおして実感したことは、一貫教育において、まず何よりも必要なことは、一貫教育を推進する職員が同じ想いのもと一つになることである。「何のために」「誰のために」という想いが共有されない限り、管理職や教育行政のトップダウンでは、本当の意味で一貫教育は根付いていかないと思料する。

最後に、下村哲夫氏が、前回の学習指導要領改訂の時期に、次のように述べている。

「学校と地域との連携という場合の『地域』は、これまでのような自然発生的なものではなく、学校を中心に自ら創り出すものでなくてはならない。(中略)しかし、従来の自然発生的な『地域』にこれ以上期待が持てないとすれば、この『第四の領域』なるものの可能性に期待をかけるしかないのではないか。」(『教育の課題』を見直す』学陽書房2003 pp.144-145)

下村氏が述べているように、学校を中心に地域を自ら創り出すという発想に立つならば、中学校区ごとの一貫教育は、今後地域づくりの基軸となる可能性を秘めている。

(猪野 滋)