

畿央大学現代教育研究所 令和 6 年度 成果報告書

# 「教師としての資質能力を育てる」

～多様性を原動力とする学校教育の探求～

## Vol.13

### CONTENTS

- I プロジェクト研究 2024 年度 成果
- II 「学びを結ぶ」ワークショップ報告
- III 巻末資料

KiO University



## 刊行にあたって

畿央大学現代教育研究所は教育現場と大学の連携と双方の実践研究及び教育活動の活性化を目指して2012年に開所いたしました。主な活動はプロジェクト研究と夏季休業中のワークショップです。

プロジェクト研究では教育の現代的な教育課題を具体化し、現職教員と連携し大学の研究リソースと現場の実践リソースが協働するテーマ、あるいは複数の大学教員がそれぞれの研究領域で協働できるテーマで研究活動に取り組んできました。

2024年度からは第4期の「教師としての資質や能力を育てる～多様性を原動力とする学校教育の探求～」をテーマとし、教育の近い将来の現代的課題に関わる2つのプロジェクトを展開しています。

「高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析：主体的学びと教科横断型アプローチへの提案」では、英語授業をはじめとするディスカッションやディベート活動など、高等学校における生徒同士の対話活動に焦点を当て、理論と実践の両面から、教師が提供すべき支援や授業運営方法を提案することを目指しています。

「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」では、児童が自分の感覚や行為を通して形や色を捉え、自分のイメージをもちながら、思考力、判断力、表現力等を働かせる鑑賞題材の在り方を探求しています。

本書では令和6年度の活動の成果と課題の報告をいたします。ワークショップでは、英語授業の研究成果の一端も紹介されています。

ぜひ、ご一読いただいた皆様が教育活動の改善のきっかけを見付けていただければ幸いです。



## 目 次

刊行にあたって

### I プロジェクト研究報告

公募研究Ⅰ 「高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析：主体的学びと教科横断型  
アプローチへの提案」 ..... 1

公募研究Ⅱ 「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」 .....17

Ⅱ 「学びを結ぶ」ワークショップ ⅩⅡ 報告 .....26

Ⅲ 巻末資料「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」関連 .....31



## I プロジェクト研究報告

公募研究

「高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析：

主体的学びと教科横断型アプローチへの提案」

研究代表者 福島 玲枝（畿央大学教育学部准教授）

研究分担者 山口 和彦（客員研究員 山形県立東桜学館中学校・高等学校・教諭）

芳田 亮介（客員研究員 奈良県立国際高等学校・教諭）

### 1 本研究のねらい

2022年に施行された高等学校学習指導要領では、「多様性への対応」を重視し、論理的思考力を育てるための探究学習が強化された<sup>1)</sup>。そして、実施にあたっては、生徒はディスカッションや教育ディベート活動を通じて多様な視点を尊重し、自分の意見をわかりやすく伝える力を身につけることを求めている。しかし、論理的な議論の進め方や対話的学びの活動の進め方に関してはまだ未解明の点が多く、特に英語の授業では「話す（やり取り）活動」が十分に実施されていない状況にある<sup>2)</sup>。また、その低い実施率の背景には、新しい指導方法に対する教師の負担や不安が大きいことが挙げられており、解決のためには実践に即した具体的な支援方法を示すことが重要である。

本研究では、英語授業をはじめとするディスカッションやディベート活動など、高等学校における生徒同士の対話活動に焦点を当て、理論と実践の両面から、教師が提供すべき支援や授業運営方法を提案することを目指す。プロジェクトの初年度となる今年は、理論的背景からの生徒同士の「やり取り」の捉え方をまとめ、実践面から、生徒同士の英語でのやり取りを介した取り組み報告を行う。また、それらの報告を踏まえ、今後の分析可能性と実践で改善すべき方向性を記述することで、来年度に向けた今後の研究と実践の融合の可能性を検討していく。

### 2 「やり取り」能力をどのように捉えるか

#### (1) 言語（やり取り）能力をどのように捉えるかー言語学的背景から

近年、言語能力の概念は、学習者の言語に関する内面的な知識だけでなく、社会的文脈や相互行為を含む、広範な視点へとシフトしている。Chomsky が示した、「言語能力 (competence)」と「言語運用 (performance)」の区別は、それまでの構造言語学的観点と異なる認知的視点を示し、話者が内在的に持つ統語的知識を重視した<sup>3)</sup>。しかし、後に Hymes は、Chomsky の概念に対する補完的な批判として、「コミュニケーション能力 (Communicative Competence: CC)」の概念を提唱し、社会的文脈を意識した言語使用の重要性を示している<sup>4)</sup>。この枠組みは、Canale and Swain によって第二言語教育という文脈で再構築され、文法的能力 (grammatical competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、ストラテジー能力 (strategic competence) の三要素を基盤にしたモデルが示された<sup>5)</sup>。また後にそのモデルは、Canale 自身により、談話能力 (discourse competence) が加えられ<sup>6)</sup>、より包括的なものとして捉えられるようになった<sup>7)</sup>。

Hymes が提唱した CC の枠組みは、社会文化的文脈における言語使用の重要性を強調する中で、言語使用が持つ相互行為の文脈依存の部分をはっきりとしたものと言える。この変化により、言語能力は個人の内部的な知識にとどまらず、ダイナミックで相互行為的なプロセスとして捉えられるようになった。現在、そのような人々の「やり取りを行う行為」は、相互行為能力 (Interactional Competence: IC) との概念で、より詳細に捉えられようとしている<sup>8) 9) 10)</sup>。IC は、「会話に参加する者が相互に認識可能な談話実践に関与することで、相互主体性を生み出す能力」とされ<sup>9)</sup>、Kramsch は、IC の概念を通じて、学習者が多様な文脈や状況に適応し、談話機能を効果的に活用する方法を学ぶ必要性を強調した<sup>8)</sup>。従来の CC が文脈を意識した広範な言語的・社会言語学的スキルに着目する一方、IC では会話の共構成的な特質に焦点を当て、参加者同士の協働的かつ生成的な側面に注目している<sup>11)</sup>。そのため、話し手としての能力だけでなく、聞き手としての振る舞いも言語能力の一環として捉えられるようになってきた。

この視点は、外国語学習において、学習者が異なる社会的・文化的な枠組みの中でどのように相互行為に適応するかを考察する流れにつながっている。例えば Walsh は、教室内でのやり取りを円滑に進めるためのスキルとして、「教室内相互行為能力 (Classroom Interactional Competence: CIC)」を提唱した<sup>12)</sup>。その概念下では、生徒同士のやり取りにおける適切な発話のタイミングや調整の方法、質問応答の進め方など、具体的な実践の能力に焦点が当たり、教師と学習者が学習を支援する手段として相互行為を活用する能力が重視される。また、Firth and Wagner は、従来の第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) の枠組みにおける学習者の捉え方を批判し、「不完全な話者 (deficient communicator)」としての見方が認知的プロセスや個人の言語的能力を優先しすぎており、言語使用における社会的・相互行為的側面を十分に考慮していないと指摘した<sup>13)</sup>。学習者を能動的な社会的エージェントとして捉え、言語習得を社会的相互行為の中でダイナミックに発生するプロセスとみなすべきであるこの主張は、後に誤りや不足の強調でなく、実際の相互行為の中での適応や意味交渉といった側面に注目することが重要であるとの主張につながっている<sup>14)</sup>。この視点は、SLA 研究における視点の転換を促し、特に L2 (第二言語) 研究において、言語使用の社会的・相互行為的側面をより重視する流れを生み出した。この流れと関連して、Young は、相互行為能力 (IC) を「社会的文脈において相互行為的な資源を効果的に活用する能力」と定義し<sup>10)</sup>、言語使用が意味を共同で構築し、協働的に達成されるものであることを示している。IC は、単なる言語的知識の蓄積ではなく、相互行為における適応や協調のプロセスを強調する点で、Firth and Wagner の議論と共鳴する部分が見て取れる。

言語使用における「やり取り」能力は、単なる認知的プロセスとしてだけでなく、社会的で相互行為的な現象として捉えられる。この視点は、特に L2 学習の場面で重要となり、学習者が他者とのやり取りを通じて意味を共同で作り上げる過程に焦点を当てる必要性を示している。したがって、教師は学習者が言語をどのように運用し、相手と調整しながらコミュニケーションを進めるかを理解し、やり取りの慣習や文脈に応じた適切な言語使用を促す支援を行うことが求められる。

## (2) CEFR の改訂と学習指導要領における外国語教育の変化

外国語教育で IC に着目した流れは、CEFR (共通ヨーロッパ言語参照枠)<sup>14)</sup> の補遺版 (Companion Volume) にも反映されている<sup>15)</sup>。この補遺版では、相互行為能力 (IC) の重要性に加え、学習者を社会的エー

ジェントとして捉え、メディエーション（仲介）や多言語・多文化能力の概念を拡充したのが大きな特徴である<sup>16)</sup>。特に、学習者が相互行為に積極的に関与し、社会的・文化的文脈において適切に言語資源を活用する能力に焦点を当てている。

その変化の象徴的な例が、「Can Do」ステートメントに関連する記述項目 (descriptor) である。CEFR (2001 年度版) では、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの四技能を基にした、「Can Do」ステートメントが使用され、学習者の言語能力を測定するために、社会文化的文脈における言語使用の適切さや、言語リソースの機能的使用が重視されていた<sup>15)</sup>。しかし、補遺版では、これらの四技能がより広範な言語運用の枠組みとして、「受信 (Reception)」、「生産 (Production)」、「相互行為 (Interaction)」、「仲介 (Mediation)」の四つで再定義されている<sup>16)</sup>。また「仲介」という概念が導入されることにより、異文化間での意味の橋渡しや、協働を通じた学習活動が重要な要素として捉えられるようになった<sup>17)</sup>。この枠組みでは、個人の知識取得だけでなく、学習者同士の相互行為を通じた言語使用のプロセスが強調されていることがわかる。

これらの変化は、日本の学習指導要領における英語教育にも影響を与えており、外国語教育は、学習者が実際のコミュニケーション場面で、言語を場面に適した形で活用できる能力を育成する方向に移行した。例えば、高等学校学習指導要領解説外国語編（以下、学習指導要領）では、「主体的、自律的なコミュニケーション」能力の育成を目指し、新たに「やり取り」という領域を設定した、4 技能 5 領域で言語運用能力を育成する目標を掲げた<sup>18)</sup>。この中では、英語を一方的に話すのではなく、目的や場面、状況等に応じて相手に配慮する能力を育成することが必要とされ、教師はそれに対して段階的な指導することが記述されている。日本の学習指導要領においても、学習者が言語を使用して社会的文脈の中で実践的にコミュニケーションを行う能力を育むことを目的としており、教育現場ではそれらの実践が教師に求められていると言える。

### (3) 仲間同士の相互行為（やり取り）の定義と意義

外国語教育において実践的な言語運用能力を養うためには、学習者が他者とやり取りをしながら学ぶ機会を授業中に提供することが不可欠である。その文脈において、学習者同士の相互行為 (peer interaction) は、教師の介入を最小限に抑えた環境で行う学習者同士の言語活動として、共通の学習環境の中で意味のあるやり取りを生み出す、重要な学習の手段とされている<sup>19)</sup>。ここでの「仲間 (peer)」とは、年齢やスキルレベル、言語能力が類似した学習者を指す。そして、学習者同士のやり取りを円滑に進めるためには、発話の順番を取る（ターンテイキング）や、発話の修復を管理すること（リペア）といった技能が求められる。Wong and Waring<sup>20)</sup> はこれらの技能が相互行為の基盤を形成し、学習者がコミュニケーションを達成するために必要不可欠であることを強調している。このような活動は、学習者の自律性を促し、協働的な学習を促進することができ、それが、学習者の自信と学習への動機づけにもつながることが示されている。

また、学習者が会話を構築する過程は、言語知識への学習にもつながる。Kunitz の研究では、イタリア語を学ぶ大学生がプレゼンテーションのスクリプトを共同作成するタスクを通じて、文法や語彙の正確性に注意を払いながら学習を進めることが示されている<sup>21)</sup>。また、Kunitz et al. は、スウェーデンの中等

教育における英語クラスで行われたプロジェクト型学習 (PBL) を分析し、学習者がオープンエンドの課題に取り組むことで、語彙や文法の使用が促され、やり取りが活性化されたことを報告している<sup>22)</sup>。

さらに、学習者同士の相互行為は、適切なタスクデザインの工夫によって学びの質が向上する<sup>23)</sup>。例えば Jacknick は、成人の英語学習者がクラス内の会話において自発的に発話を展開する場面を分析し、学習者主導のやり取りが会話の流れを活性化し、参加機会を増やす効果があることを示している。また、学習者が自ら会話の方向性を決めるタスク設定によって、より実践的に言語を使用する機会が増えることを明らかにした<sup>24)</sup>。また、Mori も事前準備段階で学習者が話題や質問をリストアップする活動が、より自然で流暢な会話を促進することを実証している<sup>25)</sup>。さらに、Jakonen and Morton は、フィンランドの CLIL 授業で、学習者が知識のギャップを共同で埋める過程を分析し、学習者が互いの発話に積極的に関与することで、言語学習だけでなく、相互理解や社会的関係性の構築も促進されることを示している<sup>25)</sup>。これらの研究は、外国語教育において学習者の主体的な関与を促すタスクデザインの重要性を示している。また、タスクデザインは単なる活動の設定にとどまらず、学習者が相互に影響を与えながら言語を運用し、発話をより意味あるものへと繋げる機会を生み出す要素であることがわかる。

#### (4) 本報告書の構成

このような研究背景を受け、本報告書では生徒同士の英語でのやり取りとタスク設定に着目し、その研究の1年目の成果を報告する。具体的には、共同研究者による2校の実践を取り上げ、各校の取り組み概要を詳述する。1校目は、ディベート学習を主軸に置いた山形県立東桜学館高等学校の実践、2校目は、探究学習と国際交流を踏まえた奈良県立国際高等学校の実践である。最後に、各校の実践と理論的背景のつながりを示し、今後の課題と来年度に向けた研究計画について総括する。

文責 福島玲枝

#### 参考文献

- 1) 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編』 東洋館出版社.
- 2) ベネッセ教育総合研究所 (2022) 『ダイジェスト版「高3生の英語学習に関する調査」<2015-2021 継続調査>』 ベネッセ教育総合研究所, p.6
- 3) Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- 4) Hymes, D. (2001[1972]) On communicative competence. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 53–73). Oxford University Press.
- 5) Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- 6) Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards, & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- 7) Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics* (Oxford Applied Linguistics). Oxford University Press.
- 8) Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language*

*Journal*, 70(4), 366.

- 9) Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233–268). Mouton de Gruyter.
- 10) Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp.426–443). Routledge.
- 11) Young, R., & He, A. W. (1998). *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. John Benjamins.
- 12) Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Routledge.
- 13) Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- 14) Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, 91(s1), 800–819.
- 15) Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- 16) Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*.
- 17) North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 142–160.
- 18) 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編』開隆館出版.
- 19) Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.
- 20) Wong, J., & Waring, H. Z. (2020). *Conversation analysis and second language pedagogy*. Routledge.
- 21) Kunitz, S. (2018). Collaborative attention work on gender agreement in Italian as a foreign language. *Modern Language Journal*, 102(S1), 64–81.
- 22) Kunitz, S., Berggren, J., Haglind, M., & Löfquist, A. (2022). Getting students to talk: A practice-based study on the design and implementation of problem-solving tasks in the EFL classroom. *Languages*, 7(2), Article 75.
- 23) Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323–347.
- 24) Jacknick, C. M. (2011). “But this is writing” : Post-expansion in student-student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL* (Research on Youth and Language), 5(1), 39–54.
- 25) Jakonen, T., & Morton, T. (2015). Epistemic search sequences in peer interaction in a content-

### 3 即興型ディベートの準備時間に交わされる生徒同士のやり取りからわかる、勝敗の決め手とは (山形県立東桜学館中学校・高等学校での実践)

#### (1) 東桜学館モデルについて

2016年4月に開校した山形県立東桜学館中学校・高等学校は、2024年から Super Science High School (SSH) のⅡ期に入り、研究論文を英語で書いたり、英語で発表したり、国際英語プレゼンテーション大会 (Study Assembly of Research at Touhugakkan: START) を主催したり、と国際性を高める取り組みを続けている。そのような中、英語科では、中高6年間を通して英語を使いながら学ぶため、ディベートを中心に据えた授業とカリキュラム（東桜学館モデル）の開発を目標として、2022年度より Sherpa（株式会社アルクによる高校の英語の先生をサポートする支援プロジェクト）の出張研修によって、アドバイザーの金谷憲先生（東京学芸大学名誉教授）から継続的な指導を頂いている。このカリキュラムでは、2020年度より始めた中学3年生による校内ディベート大会を1つの軸に、各学年では、それぞれの学期におけるパフォーマンス・テストにディベート授業を取り入れることが決まっている。ディベートを目標にするのではなく、英語力を高める手段としてディベートを活用するというのが英語科で共有されているスタンスである。

| 東桜学館モデルのパフォーマンス・テスト or Unit Activities (R05策定) |                                   |                            |                                   |
|------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| 学年                                             | 1 学期                              | 2 学期                       | 3 学期                              |
| 中学1 年                                          | 年間を通じてスピーチや英問英答を多く取り扱う            |                            |                                   |
| 中学2 年                                          | スピーチ/プレゼン & 英問英答                  | スピーチ/プレゼン & 英問英答           | ミニ・ディベート<br>(Short Debate)        |
| 中学3 年                                          | スピーチ/プレゼン & 英問英答                  | ミニ・ディベート<br>(Short Debate) | Policy Debate Tournament<br>(準備型) |
| 高校1 年 (一貫)                                     | Policy Debate (1)<br>(準備型)        | Presentation + Q&A         | Parliamentary Debate<br>(即興型)     |
| 高校1 年 (高入)                                     | スピーチ/プレゼン & 英問英答                  | スピーチ/プレゼン & 英問英答           | ミニディベート                           |
| 高校2 年 (Advanced)                               | Parliamentary Debate (1)<br>(即興型) | Policy Debate (1)          | Parliamentary Debate (2)<br>(即興型) |
| 高校2 年 (Standard)                               | スピーチ/プレゼン & 英問英答                  | ミニディベート                    | Policy Debate<br>(準備型)            |

各学期で実施するアウトプット活動の予定。時期などの変更は各学年で検討。高3でもR5, R6は即興を実施。

図1 ディベート授業の配置

そもそも英語ディベートは、松本らによると、「言語の4技能（聞く・話す・読む・書く）を統語して行う活動」であり、「批判的思考と論理的思考力、そしてディベートという待ったなしの状況で考えることができる迅速な思考力」が必要になる活動であるため<sup>1)</sup>、「思考力を磨きつつ、総合的な英語コミュニケーション力を伸長」できる可能性がある。実際、中学でディベートを経験した学年とそれ以前の生徒では、GTEC や大学受験模試などでも英語力に変化が現れており、ディベートによる英語力の向上に大きな可能性が見えている。ディベートを取り入れる前の学年（二期生）と導入後の（三期・四期生）では、下の表（表1）のように上位者 (CEFR B1.1 と B1.2) に大きな変化があり、外部模試においても、高校3年10月時点の偏差値65以上の人数が、ディベート導入前の2期生と比べ、3期生は2.6倍、4期生は5.4倍に増加している。

表 1 GTECの度数分布推移 (中学3年ではBasic、高校1年からはAdvancedを受験)

|       | 二期生       |           |           | 三期生       |           |           | 四期生       |           |           |
|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|       | 中3<br>12月 | 高1<br>12月 | 高2<br>12月 | 中3<br>12月 | 高1<br>12月 | 高2<br>12月 | 中3<br>12月 | 高1<br>12月 | 高2<br>12月 |
| 受験人数  | 94        | 170       | 161       | 96        | 198       | 174       | 90        | 172       | 170       |
| 平均スコア | 801.6     | 812.8     | 873.1     | 826.5     | 824.8     | 875.2     | 865.9     | 856.4     | 900.6     |
| B1.2  | 2         | 2         | 4         | 3         | 2         | 6         | 3         | 4         | 12        |
| B1.1  | 14        | 6         | 11        | 14        | 8         | 18        | 19        | 16        | 30        |
| A2.2  | 27        | 21        | 34        | 37        | 30        | 36        | 47        | 36        | 34        |

英語ディベートが、総合的な英語力に、特に上位層にとって効果があるのは、こうした結果からある程度判明してきている一方、思考力については十分な検証ができていないのが東桜学館モデルの現状である。また、どういう生徒同士のやり取りが、チームの勝敗に関係しているのか、逆に言えば、どういう生徒同士のやり取りを促進すればチームが強くなるのか、という点も明らかにされていない。つまり、ディベートに関係する生徒同士のやり取りが、生徒の思考力や、チームの勝敗にどう影響するのか、を明らかにすることは、今後の授業ディベート指導に大きな示唆を与えられると思われる。

## (2) 分析の方法とトゥールミン・モデルについて

トゥールミン・モデルは議論を次の6つの構成要素に分解しており、椎名らはこれを図2と合わせ、次のように説明している(筆者訳)<sup>2)</sup>。

(D) データ (Data)：主張の基盤を与える事実

(W) 論拠 (Warrant)：なぜデータが主張につながるのかに関する  
正当性あるいは理由

(B) 裏付け (Backing)：論拠を支える証拠

(R) 反駁 (Rebuttal)：データ・論拠・裏付けに対する異なる視点からの  
批判であり、結論に投げかけられた疑問

(Q) 限定 (Qualification)：主張が必ずしも正しいとは限らないという認識による、議論の改訂

(C) 主張 (Claim)：話者あるいは筆者が聴衆や読み手に信じてほしい主張

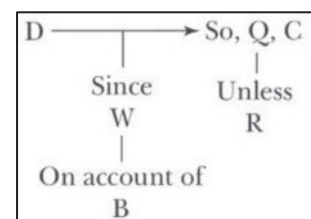


図2

ディベートを開始する前の準備時間に行う生徒同士のやり取りにおいて、この6つの構成要素を中心に、生徒の発言を分析すれば、批判的思考に基づいた発言をカウントでき、対戦する2つのチームにおける批判的思考がどの程度なされているかを検証することが可能と考えられる。

一方、授業ディベートには様々なものがあるが、競技形式となる授業ディベートは2つのタイプを基本としている。1つは、論題を事前に告知して少なくとも数時間の準備時間が与えられた後に行う準備型、あるいはアカデミック・ディベートと、もう1つは、論題を告知後20分程度の準備時間を経て行う即興型、あるいはパラメンタリー・ディベートである。東桜学館の授業ではどちらも実施しているが、生徒の準備時間が授業中に限られている即興型のディベートを取り上げることにした。また、対象生徒は即興型全国高校生ディベート大会で予選ベスト8になったESS部の3名(全員理系で全員が高校2年生の12月段

階で CEFR B1.2) によるチームと、授業でしかディベートを経験していないが、成績がトップクラス（同時期で CEFR B1.2 が 2 名、B1.1 が 1 名）の文系 3 名によるディベートを分析対象にした。これにより、ディベートに習熟した生徒たちと、知識や英語力はあるが、ディベートでの試合経験は限定的である生徒たちを比較し、ディベートに必要な準備のやり取りがどのようなものかを明らかにできると考えた。

授業は①読解教材の内容理解、②チーム編成、③論題発表と準備、④ディベートという流れである。読解教材は株式会社エミル出版の *Cutting Edge Orange 2022* から Chapter 8「検索エンジンと記憶」を用いたが、内容は「今日人々は情報の記憶作業を検索エンジンに委託し、情報自体ではなくその入手場所を記憶する傾向がある。しかし分析などの技能は、長期記憶に蓄積された事実の文脈の中で発達する。文脈はグーグル検索できない（100 字要約問題の解答より）」である。この内容を活用してディベートを行うため、論題は “This house believes that the Internet and the information it provides will make humans smarter（本国会はインターネットとそれが提供する情報は人間をより賢くすると信じる）” とした。

日本パラメンタリーディベート協会（PDA）が授業への導入を勧めている即興型ディベートでは、government side（与党）と opponent side（野党）は、それぞれ議論のポイントを 2 つ提示することになっている。これをツールミン・モデルに当てはめると、否定側の主張は「人間はより賢くなることはない」となり、提示するポイントに当たる「自ら記憶せず、外部（インターネット）に頼り、情報のありかを記憶するようになる」は論拠 (W) に該当する。

したがって、今回取り上げたディベートでは、野党側の 1 つ目のポイントは自動的に「自ら記憶しなくなる」ために人間は賢くならないといった内容に決まり、裏付け (B) もテキストから取ればよく、残り 1 つのポイント（主張）を考えれば良いことになる。与党側は「インターネットとそれが与える情報は人間をより賢くする」という主張に対して、2 つの論拠とそれぞれの裏付けを考えなければならない。反駁とその裏付けについては両サイドともに考える必要がある。

### (3) 分析

3 人でチームを構成する、賛成側と反対側の準備時間に交わされた会話を分析する。なお、右側の二重括弧には、ツールミン・モデルのデータ (Data)、論拠 (Warrant)、裏付け (Backing)、反駁 (Rebuttal)、限定 (Qualification)、主張 (Claim) のカテゴリーと合意と拒否に関するものを筆者がカテゴリー化した。

< Opponent Side >

- 01 B: 1 個はこっちで言ってたじゃん。自分で覚えなくなる。もう 1 個どうするかな =
- 02 A: = うん. (1.2) インターネットか. (2.0)
- 03 A: インターネットの情報 [は]: 全部正しくないですし: : なんか: さあ: ((Data))
- 04 B: [うん]
- 05 A: 個人がさあ: 書くブログとかはさあ: (.) 思想強いじゃん. hhh. ((Data))
- 06 C: hh
- 07 B: . hh 個人的な見解だったりね. ((Agreement))
- 08 B: 何かあるかな. (.) 返しとしてさ (.) 通常: =
- 09 B: = 情報を選択してたら頭良くなるんじゃない? って (.) 言っちゃ - 言えそう. ((Claim))

- 10 A：確かに。 ((Agreement))
- 11 C：インターネットって（.）全てに希望は持てないでしょ（.）みたいな。 ((Claim))
- 12 A：どうでしょ。 hhh（.）ええっと（.）まあいいや（.） ((Indirect Rejection))
- 13 B：英語訳すとなんだらうね；（3.0）ん：：ん。（2.5）記憶能力の低下的な（7.0）
- 14 B：もういっこ（.）どうしょ；
- 15 A：教科書の（.）教科書の知識がさ、一番信じられる。 ((Topic Derailment))
- 16 B：まあ：そうだね。
- 17 A：え：：う：：ん：  
（（ここで対戦相手にBが「しんどそうですね」と話しかけ、一旦中断））
- 18 A：考えるのをやめ（.）る。 = ((Claim))
- 19 B：= 考える
- 20 A：でも（.）これって一緒かな？（.）1番と ((Rebuttal))
- 21 B：う：（.）ちょっと近い ((Mitigated Agreement))
- 22 C：エコーチェンバーって； 似たような意見の人 ((Data))
- 23 B：あ：同調して；=
- 24 C：= 同調して
- 25 B：インターネットの危険性的な話してもいいかも。 ((Claim))
- 26 C：うん（.） ((Agreement))
- 27 B：ああ： =
- 28 B：= いいかもね
- 29 C：しかもなんか（.）なんか（.）例えばアメリカの議会突入事件とか ((Warrant))
- 30 B：あ：：おもしろい。 ((Agreement))
- 31 B：インターネットさあ：（.）やっぱ、なんか情報の不確実性（.）っていうか =
- 32 A：= うん
- 33 B：信ぴょう性のなさ（.）みたいなところを言って： ((Data))
- 34 B：ええと（1.5）単純に信用できない（.）っていうだけじゃなくて（1.0）
- 35 B：例えばスマホとか（.）SNSとかで（.）
- 36 B：検索って自分の興味のあるものばっか出るって ((Data))
- 37 A：あ：（.）う：ん。
- 38 B：そうすると（.）考えが（.）狭量になるって ((Warrant))
- 39 B：そういうのを、エコーチェンバーっていうのかって
- 40 B：それを、（.）的なことを：
- 41 A：なんか、ディフィニションでさあ： スマ - スマートの定義がさあ
- 42 B：なん [て言えばいいんだろ？]
- 42 A： [なんか]（.）なんか、なん - あったつけ；、そういう多角的視点とか
- 43 A：ん：：（.）どうなんだろ？

- 44 A：ロジカル：  
45 B：ロジカル：（0.8）きったねえな（.）[字：]  
46 C：[でも] なんかさ、狭い視野に：（.）なんか（.）囚われて：  
47 C：なんかトラブル起こしたりするのは明らかにスマートじゃないんじゃない？ ((Warrant))  
48 B：確かに  
49 C：むしろ退化してるんじゃない  
50 A：そっか  
51 B：それは：それはなんか（.）言われた時に言おう ((Indirect Rejection))

< Government Side >

- 01 A：その（.）文章読む能力を（.）分析能力も上がるよ↑って。た[たとえば] ((Claim))  
02 B：[あ：]：↓ ((Indirect Rejection))  
03 A：（2.1）なるでしょ、（0.5）ひとまず。（.）ないよりはマシじゃない？ ((Qualification))  
04 C：う：：：ん： ((Assessment Delay))  
05 A：だってえ（.）人間の能力って限界があるん＝ ((Backing))  
06 A：＝ 結局覚えることだってさ、（.）でしょ？  
07 A：で（.）全ての知識を網羅するってできないじゃん ((Warrant))  
08 A：だけど：インターネットの使い方によってその範囲を広[げて：]  
09 B：[けど] その知識ってどっかに上げてるんじゃないの？ ((Rebuttal))  
10 A：上げてたとしても（.）自分の興味のあることだったら覚えるだろうし： ((Backing))  
11 B：ん：  
12 A：ん：それをさらに：他の：[こういう：] なんか  
13 A： [まあ：]（.）なんか：  
14 A：消化はできるよね。 ((Qualification))  
15 B：知識の吸収（.）という[か]  
16 A： [それ] はもう、絶対あるでしょ ((Emphatic Agreement))  
17 C：でもさ：別な知識獲得って具体的に必要になるわけじゃん＝ ((Rebuttal))  
18 C：＝ まずさ：求められてる知識能力ってさ、具体的に必要になるわけじゃん＝ ((Backing))  
19 C：＝ まずたくさんのインターネットに情報がないと：  
20 C：そっから先進まないかな：って ((Warrant))  
21 A：（0.3）知識を入れること自体がまず必要なんだよね（.） ((Agreement))  
22 A：いろんなことに（.）直結するから ((Warrant))  
23 B：（0.5）その知識は（.）完全に人間の脳みそに入っているんですか？ ((Rebuttal))  
24 A：（0.3）脳みそに入れる必要ってあるの？ ((Counter Question))  
25 B：ある[でしょ] ((Rejection))  
26 A： [ある] 程度こういう内容があるよねっ（.）ていう ((Counter-Rebuttal))

- 27 B: °でも°さあ:(.) 困難な時に (0.2) 自分の脳で対処できる ((Warrant))
- 28 A: (1.2) うーん ((Assessment Delay))
- 29 C: 知らないよりはさ:  
((ここで対戦チームから「しんどそうですね」と言った会話が入り中断))
- 30 A: 多分完全にさ: そういうことが多く - 多分さあ (.) 置いておくだけでも [さ:]
- 31 C: [うんう] ん
- 32 A: 完全に覚えてるわけじゃなくて: ((Warrant))
- 32 A: それも十分重要なんじゃない? 俺たちもさ:(.) デー [タ:]
- 33 B: [データ] 明らかなように;
- 34 A: そう。も、あるじゃん。だって (.) 俺たちでいうと:(.) デイバートとか ((Backing))
- 35 A: よくインターネットとかって:
- 36 A: 例えば (.) 収入の方だと: ((Backing))
- 37 A: 貧困とか関係あるよねってデイバートでやってるわけじゃん;
- 38 C: あ: ↓ ((Acceptance))
- 39 A: それって:(0.7) まあ (.) 完全に: 端から端まで覚えてるわけじゃないけど: ((Warrant))
- 40 C: うんうん ((Agreement))
- 41 A: その一部だけで抜粋して覚えることは可能でしょう。人間だから。((Warrant))
- 42 B: 逆になかったら考える? なかったら? ((Counterfactual Question))
- 43 C: なかったら:(2.3) うーんと:
- 44 C: ほんとに知識だけの (.) 差が変わらない。 ((Claim))
- 45 C: その [ままだし:] (.)
- 46 B: [ままだし:] (.) 知識の: 形成量が (.)
- 47 C: (知識って) さ:(.) ある程度あるところからだったらさ (.)
- 48 C: 使える量が増えるじゃん.(.) そんなことない? ((Confirmation Request))
- 49 B: (入ってるからでしょ?) ((Challenging Question))
- 50 C: いや (.) 入ってるか入ってないかは置いといてない;
- 51 C: そういうことじゃないの? こういうのって;

#### (4) 結果と考察

分析されたカテゴリーに当てはまる発話の回数を表にすると、下のようになる。

表2 カテゴリーごとの登場回数

|     | Data | Claim | Rejection | Qualification | Backing | Warrant | Rebuttal | Agreement<br>/Acceptance | CounterQ |
|-----|------|-------|-----------|---------------|---------|---------|----------|--------------------------|----------|
| Gov | 0    | 2     | 3         | 2             | 5       | 7       | 4        | 3                        | 3        |
| Opp | 5    | 4     | 2         | 0             | 0       | 3       | 1        | 5                        | 0        |

ツールミン・モデルを用いた分析により、生徒同士のやり取りをこのようにカテゴリー化して数値化したことで、議論の深まりが検証できた。特徴的なのは、野党側 (Opp) は2つの否定ポイントのうち、1つは既習の教材をそのまま用いられたが、2つ目がなかなか決まらず、主張につながるデータを多く出すものの、論拠 (W) とそれを支える裏付け (B) が準備できなかったこと、つまりディベートの試合が始まる前に、負ける可能性が高いことがわかること、である。また、表2によって議論が深まらなかった理由も示されている。野党側は反駁 (R) と Counter Question が少なく、Agreement は多いのに対し、与党側は、多くの論拠 (W) を出しているだけでなく、それに反駁 (R) や CounterQ が続いていることが、深い議論に繋がっていることがわかる。

また、表2には登場しないが、野党側における間接的ヘルプシーク (Indirect Help-seeking) の多さも特徴として挙げられる。これは自らの主張に対する裏付け (B) や論拠 (W) が構築されていないため、論理的弱さを他者のヘルプに頼っている傾向と考えられる。「エコーチェインバー」という言葉は登場するものの、論拠と裏付けを準備するまでに至っていない。

この後の試合は与党側 (Gov) が勝利している。Gov の1つ目のポイントは「(より賢くなるには) 正しく、質が良く、広い知識が必要で、それをインターネットは提供する」で、2つ目のポイントは「インターネットによって新しいスキル (メディア・リテラシーなど) を身につける」。野党側の1つ目のポイントは既習事項通りの「記憶スキルが変化 (どこにあるかを記憶する) し、情報を保持しない」であり、2つ目のポイントは「インターネットの危険性」であった。顕著なクラッシュ・ポイントになっているのが、「インターネットの危険性」だが、肯定側は「危険だからこそスキルが育ち、より人間は賢くなる」と相手の議論を上手に活用できているのに対し、反対側は再構築できずに負けた形になっている。

#### (5) 結論と教育現場への示唆

今回の取り組みでは、ツールミン・モデルを用いた会話分析により、議論の深まりを評価することができ、事前準備中の議論の深さがディベートの勝敗に影響する可能性があることがわかった。また議論を深めるためには、チーム内での反駁や批判的な質問が重要であると言える。

学校現場においては、グループ学習が推奨され、探究型の学習も広く浸透しているが、一定数の教員の中には、どのようにしたらより良いグループでの学びができるのかわからずに、なんとなくグループ討議をさせ、あまり有効な手段となっていないケースが散見される。こうした教員にとって、深い議論をどうすれば実現できるかのヒントとして、本研究と今後の研究は大いに役立つと考えられるだろう。

文責 山口和彦

#### 参考文献

- 1) 松本茂他 (2009), 『英語ディベート 理論と実践』, 玉川大学出版部
- 2) 椎名紀久子他 (2022), 『図解で学ぶクリティカル・シンキング ツールミン・モデルを活かして』, 株式会社アルファベータブックス

#### 4 探究・国際交流・ICT 活用を通じた Speaking（やりとり）力の向上

##### 奈良県立国際高校での取り組み

##### (1) 探究・国際交流からのアプローチ

奈良県立国際高校は、「グローバル探究」という授業を3単位設定し、探究活動を軸とした主体的な学びを目指している。その一環の中で、協定校の韓国セジョン国際高校との交流を研修旅行に組み込み、現地の生徒と英語を通して探究活動を深める活動を行っている。交流会に向けた今年度の取り組みとして、事前にオンラインでのやり取りを2回行った上で、現地交流会を行った。目的としては、海外の生徒と交流を行う場合、自己紹介やお互いの国の紹介がメインとなり、深いディスカッションを行う時間がないというケースが多いため、オンライン交流1回目で自己紹介等をメインとし、2回目に探究活動の内容を紹介し、加えてスライドや追加資料を共有した上で、現地ではディスカッションが深まることを目指した。

表1 交流日程と内容

| 日時                         | 内容                          | 方法                 |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------|
| 2024年5月22日<br>16:00~17:00  | 自己紹介、文化交流                   | オンライン<br>(TEAMS)   |
| 2024年10月9日<br>16:00~17:00  | 探究内容プレゼン                    | オンライン<br>(TEAMS)   |
| 2024年10月30日<br>10:00~15:00 | 交流会、<br>探究内容プレゼンおよびディスカッション | 対面<br>(韓国セジョン国際高校) |

また、対面のディスカッションでは、事前にお互いの学校の探究テーマとメンバーを伝え合い、交流するメンバーを固定した。本校は3つの探究テーマ（①いのちと地球の調和をたもつ、②理解と尊重で世界をきずく、③公正で公平な未来をつくる）があり、その中でテーマが近いもの同士を集めて8グループを作っているため、全体としては24グループであった。その同じメンバーで3回の交流を行い、お互いの理解が積み重なっていけるように取り組ませた。

##### (2) 「伝える」を意識した Speaking（やりとり）活動

探究学習はそれぞれ専門的な分野をより深めていくものであるため、英語で伝えることの難しさが大きな課題である。これは探究活動に関することだけでなく、高校英語全体に関しても同様で、中学での内容よりも高校で扱うトピックや内容の深さ、それに伴う語彙力や複雑な英文の影響で、特にスピーキング活動ではコミュニケーションがうまくいかないことが多く見受けられる。また、近年のAIの発達や翻訳ソフトの普及により、より深い内容を扱う際に、そうしたICTを使用し、出てきた英文を暗記して発表する生徒もいるが、直訳されていて難解であるため、話している方も聞いている方も理解せず、コミュニケーションが成立していない場面もある。スピーキングのやり取りの活動はコミュニケーションを成立させることは大きな目標であり、シンプルな単語、表現、視覚教材の活用をスタートとし、より正確で複雑な英語を使っていけるようになるように徐々にステップアップできるようなシラバス作成が教員に求められる。

こうした課題に対して、日頃の英語の授業において、相手との意思疎通を意識したスピーキング活動を心がけている。例えば、病気や医学をテーマにした題材を扱う単位では、教科書に出てくる語彙や表現をそのまま活用するとうまく伝わらないため、図3のようにイラストやキーワードのみの使用を条件として視覚教材を使わせ、ジェスチャーも多用させながら「伝える」ことを一番の目的にし、スピーキング活動を繰り返し行った。授業での活動を活用し、オンライン交流（図1）や直接交流（図2）においても、語彙の難易度の調整や視覚教材（図3）の利用をさせながらディスカッションに取り組ませた。

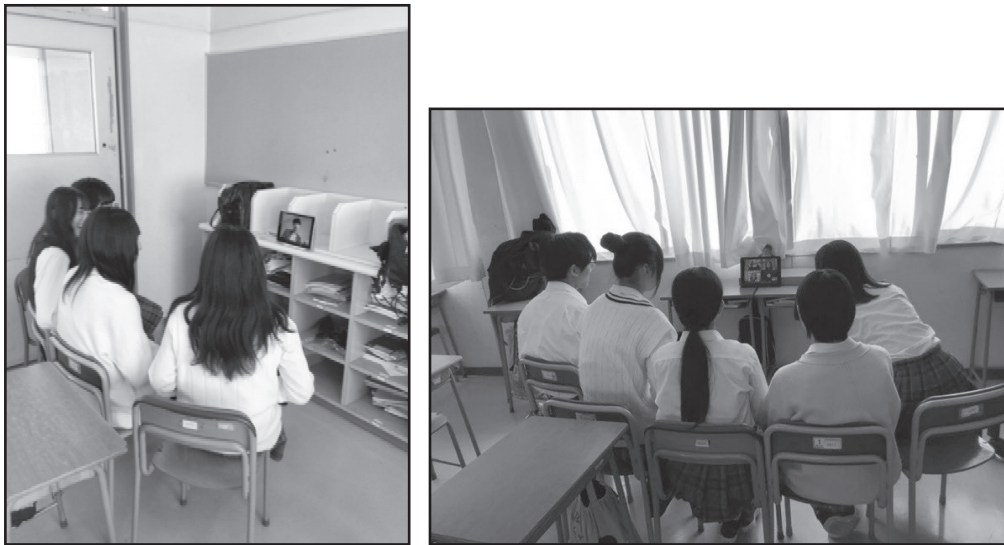


図1：オンライン交流の様子



図2：現地交流会の様子



また、国際高等学校の実践では、学習者が「伝える」ことを意識した課題が設定され、視覚教材やジェスチャーを活用しながら意思疎通を図る工夫が見られた。また、AI や翻訳ソフトの使用は学習者同士の相互行為を促し、限られた言語資源の中でどのように調整し合うかを学ぶ機会となっていた。一方で、内容を重視した活動ゆえ、生徒の語彙や文法知識の不足が課題として浮上している。これらの課題を支援する形でシラバス設計に組み込み、学習者が段階的により複雑な言語表現を用いる機会を得られるようにする指導手順を示すことが重要であると言える。

高校生同士の英語でのやり取りを円滑に進めるためには、言語的な知識だけでなく、話題に対する知識や、相手に配慮した形で意味を構築する調整力が必要となる。学習者は、自らの言語資源に加え、教室内で補われる非言語資源を活用することで、相互行為の課題に対応している。この課題を克服するために、教師がタスクデザインを工夫し、学習者同士が意味を共同構築できる支援を行う余地はまだ多く残されているだろう。特に、学習者が受け手としてどのように振る舞い、進行中の話題を共有しながらやり取りを展開する手段は、相互行為の質を左右する要素となる。次年度以降は、この「受け手としての振る舞い」にも注目し、学習者同士の相互行為から得られた知見を実践に応用していきたい。

文責 福島玲枝

### 「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」

研究代表者 西尾 正寛 （畿央大学教育学部教授）

研究分担者 岡本 卓也 （客員研究員 御所市立掖上小学校）

永井 麻希子（客員研究員 橿原市立鴨公小学校）

金石 考弘 （客員研究員 橿原市立鴨公小学校）

## 1 本研究のねらい

小学校学習指導要領解説図画工作科編（以下、学習指導要領）の平成 29 年改訂では、教科の目標に「造形的な見方・考え方」が示された<sup>1)</sup>。学習指導要領ではこれを「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、自分のイメージを保ちながら意味や価値をつくりだすことである」と考えられると解説している。「造形的な見方・考え方」は個々の児童が生まれながらにしてもつものであり、これを働かせて表現や鑑賞する児童の姿は多様である。鑑賞する活動では、多様な見方や感じ方が働き、学習活動において児童が互いの見方や感じ方に出合うことによって、「B 鑑賞」を通して育成する自分の見方や感じ方を広げたり深めたりすることが実現する。

学習指導要領の平成 20 年改訂で、思考力、判断力、表現力等を育成する視点から主に「B 鑑賞」で指導すると示された言語活動の充実が、平成 29 年改訂では「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導において、〔共通事項〕<sup>2)</sup>を視点に言語活動を充実することと示されるようになった<sup>3)</sup>。造形活動と同じく、言語活動にも発達の過程での変容が示され、低学年では、表現と鑑賞は分けにくく、〔共通事項〕で示す内容は自分自身が主体的に対象に関わることを通して初めて実感でき、また造形活動を通して話したり聞いたりすることそのものを楽しむ傾向も見られるとされている<sup>4)</sup>。そこには、低学年の児童は、表現する活動と鑑賞する活動を切り分けて行うべきではないとの示唆が読み取れる。感じ取ったことや考えたことを話す言語活動が伴う鑑賞の学習であるが、言語活動に重点を置きすぎると児童が感じ取ったり考えたりしたことの意味や価値の多様性を保障できないと考えられる。

本研究は、児童の発達の過程の特徴や個々の見方や感じ方が働くよう配慮し、児童が自分の豊かな見方や感じ方を働かせる鑑賞の題材の開発に取り組むことを目的とする。

## 2 鑑賞教育の経緯

平成元年改訂で鑑賞領域の充実が図られ、第 4 学年以上の鑑賞の対象に美術作品が加えられるとともに高学年では鑑賞の指導を独立して行えることが示され、同時期に対話による鑑賞が普及する。1980 年代半ばにニューヨーク近代美術館で開発された鑑賞法で、司会者と鑑賞者による美術作品に関する対話を行ない、他者の意見を取り入れ、自分の考えを受け入れてもらう体験を通して一人では気づきにくい作品の魅力を見付けることができる。美術館における研修や関係書籍、図画工作科検定教科書の題材などを通して現職教員に紹介され受け入れられた<sup>5)</sup>。

平成 10 年改訂においては、全学年で独立して鑑賞の指導を行えること、地域の美術館などを利用することが示され、鑑賞領域の充実が一層図られた。平成 20 年改訂では、思考力、判断力、表現力等を育む観点

から言語活動の充実が全教科的に期待され、鑑賞領域では、学習の方法として、話す、聞く、話し合うなどが示された。平成 29 年改訂時の「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の推進に応じ、鑑賞の指導は対話を活動の中心とする傾向が維持されている。

### 3 児童の学年による発達の段階の特徴と鑑賞の学習

#### (1) 学習指導要領に示される児童の学年による発達の段階の特徴

学習指導要領は、第 1 学年及び第 2 学年の児童の特徴を、周りの人、もの、環境などに体ごとに関わり全身で感じるなど対象と一体になって活動する傾向が見られるとし、また、具体的な活動を通して思考したり、既成の概念にとらわれずに思考したりするなどの特徴が見られる<sup>6)</sup>としている。第 3 学年及び第 4 学年の児童には、ある程度対象との距離をおいて考え、そこで気付いたことを活用して活動できるようになり<sup>7)</sup>、生活範囲の広がりや発達に応じて、鑑賞の対象が広がり、木片や紙の切れ端が面白い形をしている、雲や光の動きがきれいなど、対象と自分の印象を分けて捉えている姿が見られるとしている<sup>8)</sup>。第 5 学年及び第 6 学年の時期では、一人一人の見方や感じ方が育つてくると同時に、物事を他者や社会的な視点から捉えるようになる姿が見られ、身近なものや作品の形や色などから分析的に見たり、意図や気持ちを読み取ったりするなど、身近なものや作品などを深く捉えられるようになる姿も見られるとしている<sup>9)</sup>。

鑑賞の対象は、第 1 学年及び第 2 学年では自分たちの作品や身近な材料など、第 3 学年及び第 4 学年では自分たちの作品や身近な美術作品など、第 5 学年及び第 6 学年では自分たちの作品や我が国や諸外国の親しみのある美術作品、生活の中の造形などと示されている。児童が成長する過程で起こる生活範囲の広がりや関心の広がりに応じて増す多様性が示されている<sup>10)</sup>。

また、いずれの学年においても、〔共通事項〕で示される「自分の感覚や行為を通して」鑑賞するよう指導すると示されている。それは、諸感覚を働かせながら、第 1 学年及び第 2 学年では、いろいろな形や色、触った感じなど、第 3 学年及び第 4 学年では、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じ、色の明るさなど、第 5 学年及び第 6 学年では、動きや奥行き、バランス、色の鮮やかさなどの造形的な特徴を捉え、造形的な見方や考え方を豊かにできることと示されている<sup>11)</sup>。

#### (2) 児童の発達の段階の特徴に応じる鑑賞学習

低学年の児童は自分の感覚や行為と表現や鑑賞の活動が一体的に働く。これは自分たちの作品や身近な材料や場所など、自分たちが直接関わる対象を見たり感じたりすることそのものに意欲をもち、楽しむことができるということである。宮坂の『小学校 4 年生までは「よさ、美しさ」はその子の中にあると思っている』との言説と考え合わせれば、その時期までの児童は、見たり触ったりしながら、感じたり考えたりを話しているとしても、それはその子の造形的な見方や考え方によるその時の直感的なものであり、別の場で改めて文章に書いたり話したりすると戸惑うことも考えられる。宮坂が『その主観的な「よさや美しさ」を育て、楽しむことが学校教育の中に定着してきたように思える』と続けるよう、低学年から中学年においては、児童が自分たちの表現の活動やそこで扱う材料や関わる場所などの対象に直接関わることができ、主観的な見方や感じ方が大切にされる鑑賞の学習が必要と考えられる<sup>12)</sup>。そのような学習活動で出合う、形や色、触った感じなどが多様であれば、出合う度に児童の見方や感じ方が新しく広がると考えられる。

児童が主観的な見方や感じ方を働かせる傾向は、学年が上がるにつれて感覚や行為とゆるやかに分化し、客観的な傾向を見せるようになる。そうした時期には、学問体系に組み込むような方法、例えば「美術史・芸術学に基づく芸術作品への古典的・理論的アプローチ」を援用して<sup>13</sup>鑑賞の学習を行うことも考えられる。自分たちの作品、我が国や諸外国の美術作品、生活の中の造形の鑑賞で出合う動きや奥行き、バランス、色の鮮やかさなどの造形的な特徴を捉える学習では「見て、考えて、見直して」と行きつ戻りつする活動を通して理解することが期待できる。そうした何度も見直す活動を通して、児童の見方や感じ方は深まると考えられる。

### 3 鑑賞の教科書題材の分析

児童の見方や感じ方を広げたり、深めたりすることができる題材開発の視点を検討するため、書籍を通して現職教員対象に提供されている鑑賞の題材の分析を試みる。検定済教科書に掲載されている題材は、信頼できる多くの著者や編集者による検討を経て提供されており題材として信頼性が高いと考えられる。また専門分野の書籍の場合はその著者が教科調査官や学習指導要領の作成協力者、鑑賞教育を専門とする実践者や研究者であれば、教科書に準じた信頼性が期待できる。

分析の対象では、どの学年でも取り上げられる「A 表現」との関連で扱われる自分たちの作品を鑑賞する活動を除き、独立した鑑賞の題材を取り上げ、学年による題材の傾向と課題を検討する。

#### (1) 対象とした書籍

・平成2年検定 教科書 日本文教出版

「ずがこうさく」1・2上、同1・2下

「図画工作」3・4上、同3・4下、同5・6上、同5・6下

・平成2年検定 教科書 開隆堂出版

「ずがこうさく 1・2上 わくわくするね」、「同1・2下 みつけたよ」

「図画工作 3・4上 できたらいいな」、「同3・4下 力を合わせて」

「同5・6上 心をひらいて」、「同5・6下 つながる思い」

・平成6年検定 教科書 日本文教出版

「ずがこうさく」1・2上、同1・2下

「図画工作」3・4上、同3・4下、同5・6上、同5・6下

・平成6年検定 教科書 開隆堂出版

「ずがこうさく 1・2上 わくわくするね」、「同1・2下 みつけたよ」

「図画工作 3・4上 できたらいいな」、「同3・4下 力を合わせて」

「同5・6上 心をひらいて」、「同5・6下 つながる思い」

・上野行一、奥村高明『モナリザは怒っている！？鑑賞する子どものまなざし』、淡交社、2008

・岡田京子『小学校新学習指導要領 図画工作科 題材&授業プラン』、明治図書、2020

・板良敷敏 阿部宏行『わくわくどきどき楽しい授業 全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価』、東洋館出版、2005

・ふじえみつる『アート de ゲーム』、日本文教出版、2017

(2) 分析の視点

題材につき、教科書や教師用指導書、学習指導案などで示される「題材の目標」、「鑑賞の対象」、「鑑賞の方法」を抽出する。「題材の目標」では、「B鑑賞」を通して育成する思考力、判断力、表現力等を取り上げ、「鑑賞の方法」は、学習指導案などで示される「学習活動」から抽出した。

(3) 書籍により提供されている鑑賞の題材の分析

題材の学年、題材名、鑑賞の対象、鑑賞の方法を表にまとめた結果を表1に示す。

表1 「書籍により提供されている鑑賞の題材の分析の結果」

| 学年巻  |                      | 鑑賞の対象 |        |        |         |          |          |         | 鑑賞の方法 |       |        |          |     |       |        |
|------|----------------------|-------|--------|--------|---------|----------|----------|---------|-------|-------|--------|----------|-----|-------|--------|
|      |                      | 身近な場所 | 材料・自然物 | 材料・人工物 | 自分たちの作品 | 諸外国の美術作品 | 我が国の美術作品 | 生活の中の造形 | 触る    | 写す・撮す | 形や色に表す | 言葉や文章に表す | 演じる | 場所に置く | 専門職に聞く |
| 1・2上 | でこぼこ はっけん            | ○     |        |        |         |          |          |         | ○     | ○     |        |          |     |       |        |
|      | すきまちゃんの すきな すきま      | ○     |        |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     | ○     |        |
|      | みて、さわって、かんじて         |       |        | ○      |         |          |          |         | ○     |       | ○      |          |     |       |        |
|      | さわり ごこち はっけん         |       | ○      | ○      |         |          |          |         | ○     |       | ○      |          |     |       |        |
|      | すきまちゃんの すきな すきま (再掲) | ○     |        |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     | ○     |        |
|      | おしえて みんなの すきなもの      |       |        |        | ○       |          |          |         |       |       |        |          |     |       |        |
| 1・2下 | いろの 見えかた むげんだい       |       |        | ○      |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 友だち見つけた              |       | ○      | ○      |         |          |          |         |       | ○     |        |          |     |       |        |
|      | へんしんしよう              |       |        | ○      |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | でこぼこ はっけん (再掲)       | ○     |        |        |         |          |          |         | ○     | ○     |        |          |     |       |        |
|      | であって 生まれる いろのせかい     |       |        | ○      |         |          |          |         | ○     |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 草花の おしゃべり            |       | ○      |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | たからもの ものがたり          |       |        | ○      |         |          |          |         |       |       |        |          |     |       |        |
| 3・4上 | み近なしぜんの形・色           |       | ○      |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 集めて、ならべてマイコレクション     |       | ○      |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 土をかんじて               |       | ○      |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | お気に入りの葉              |       | ○      |        |         |          |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 絵を見て話そう              |       |        |        |         | ○        | ○        |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | えっへん わたしが主人公です       |       |        |        |         | ○        |          |         |       |       |        |          |     |       |        |
| 3・4下 | 合い ひびき合い             |       |        | ○      |         |          |          |         |       |       |        |          |     |       |        |
|      | ポーズのひみつ              |       |        |        |         | ○        | ○        |         |       |       |        |          | ○   |       |        |
|      | 絵から聞こえる音             |       |        |        |         | ○        |          |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 見つけよう 感じよう 形と色のいい感じ  |       |        |        | ○       |          | ○        |         |       |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 体でかんしょう              |       |        |        |         | ○        | ○        |         |       |       |        |          | ○   |       |        |

|      |                      | 身近な場所 | 材料・自然物 | 材料・人工物 | 自分たちの作品 | 諸外国の美術作品 | 我が国の美術作品 | 生活の中の造形 | 触る | 写す・撮す | 形や色に表す | 言葉や文章に表す | 演じる | 場所に置く | 専門職に聞く |
|------|----------------------|-------|--------|--------|---------|----------|----------|---------|----|-------|--------|----------|-----|-------|--------|
| 3・4下 | 写真をとったら見えてきた         | ○     |        |        |         |          |          |         |    | ○     | ○      |          |     |       |        |
|      | 自然の色 どんな色            |       |        |        | ○       | ○        |          |         |    |       |        |          |     |       |        |
| 5・6上 | カードを使って              |       |        |        | ○       | ○        | ○        |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | 水から発見、ここきれい！         |       |        | ○      |         |          |          |         |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 比べてみよう               |       |        |        |         | ○        |          |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | 感じたことを伝え合う           |       |        |        |         |          | ○        |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | 水から発見、ここきれい！（再掲）     |       |        | ○      |         |          |          |         |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      | わたしの町のひみつ教えます        |       |        |        | ○       | ○        |          |         |    |       |        |          |     |       |        |
| 5・6下 | この筆あと、どんな空？          |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      | わたしの感じる和             |       |        |        |         |          | ○        | ○       |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 龍を見る                 |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | この筆あと、どんな空？（再掲）      |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      | もようから見つけて            |       |        |        |         |          |          | ○       |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      | 墨や筆の技 水墨の世界へ         |       |        |        |         |          | ○        |         |    |       | ○      |          |     |       |        |
|      |                      |       |        |        |         |          |          |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | 専門書籍掲載題材             |       |        |        |         |          |          |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | 絵を見て話そう              |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | キラキラちょうちよと どこいこう     | ○     |        |        |         |          |          |         |    |       |        |          |     |       | ○      |
|      | 小さな友達と               | ○     |        |        |         |          |          |         |    |       |        |          |     |       |        |
|      | ドキドキわくわくレストランへ、ようこそ！ |       |        |        | ○       |          |          |         |    |       |        | ○        |     | ○     |        |
|      | アートカードのつづきをかこう       |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       |        |          | ○   |       |        |
|      | 野菜のおもしろさを発見して        |       | ○      |        |         |          |          |         |    |       |        | ○        |     |       |        |
|      | 美術館に出かけて何を感じるかな      |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       |        |          |     |       | ○      |
|      | 名画に飛び込んで感じる          |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       | ○      |          |     | ○     |        |
|      | テレビに出たら              |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       | ○      |          |     | ○     |        |
|      | アート・デ・カルタ            |       |        |        |         | ○        | ○        |         |    |       |        |          | ○   |       |        |

#### ① 第1学年及び第2学年の題材の特徴

この学年では、鑑賞の対象は、主に自然物や人工物などの材料、身近な場所などが扱われている。日本文教出版社（以下、N社）の『でこぼこ はっけん』は、教室や校舎、校庭など身の回りにある凹凸のある表面を触ったり型を取ったりすることによって造形的な面白さや楽しさなどについて感じ取ったり考えたりする題材である。同『すきまちゃんの すきな すきま』は、教室の椅子や机、掃除道具入れや棚など様々な場所にできている隙間といえる場所に、個々がつくる小さなキャラクター『すきまちゃん』をつくって置くことで、その狭さ、形などの造形的な面白さや楽しさについて感じ取っ

たり考えたりする題材である。どちらも、普段は気が付きにくい身近な場所から対象を見付けだし、身体を働かせながら鑑賞する題材である。学習指導要領の身近な材料などを拡大して解釈していることが伺える。

上記の2題材以外でも、いろいろな種類の紙、土や砂、石や樹木などの自然物、壁や布、プラスチックなどの人工物、透明色紙や色セロハンを並べたり重ねたりしてできる形や色など、身近な材料から鑑賞の対象が選ばれている。開隆堂出版（以下、K社）が、鑑賞の対象とする材料や場所を補うように若干数を掲載している以外に美術作品は扱われておらず、学習指導要領の内容を反映していることが伺える。

鑑賞の方法としても、触り心地を味わう、形や色を見付けながらつくる、想像したことを絵にかいたり、写真に撮って加筆したりするなど、身体を働かせたり、表現を伴う活動を行うなど様々な感覚や行為を通して感じ取ったり考えたりするなど、学習指導要領〔共通事項〕が示す指導事項が反映され、一元的に視覚及び対話に頼らないよう活動が構成されていることが分かる。

## ② 第3学年及び第4学年の題材の特徴

上巻では鑑賞の対象として、N社R2の『身近なしぜんの形・色』で、お気に入りの葉、あるいは、とっておきの石、『土をかんじて』のいろいろな場所の土、K社R2の『集めて、ならべてマイコレクション』で、葉や木の実、石など、身近な自然物が共通して扱われている。鑑賞の方法では、形や色で分ける、絵の具で色をつくる、など表現を伴う傾向は低学年から続いている。

N社R6『絵を見て話そう』において「アルルカンのカーニバル」（ジョアン・ミロ）や「燃える人」（岡本太郎）が、K社R6『えっへん わたしが主人公です』で「耕作地」（ジョアン・ミロ）など、美術作品が初めて扱われるようになるが、美術作品に表されている生き物や人物を簡単な絵に写したり、想像できる簡単な物語を考えたりするなど、見て考えるだけではない鑑賞の方法が工夫されている。

下巻、N社R2『ポーズのひみつ』、同R6『体でかんしょう』は、美術作品を対象としているが、表されている人物のポーズに注目し、真似て鑑賞する方法が提案されている。K社R2『絵から聞こえる音』では、美術作品から聞こえるかもしれない音を想像する方法が提案されている。2つの題材には直感的に身体を働かせながらよさや面白さを感じ取ったり考えたりする方法が共通している。

N社R6『見つけよう 感じよう 形と色のいい感じ』、K社R6『自然の色 どんな色』では、身近な美術作品のよさや面白さ表したいこと、いろいろな表し方など感じ取ったり考えたりしたことを参考に絵に表してみる活動が取り上げられている。感じ取ったり考えたりしたことを、表現する行為を通して繰り返し確かめることをねらいにしていると考えられる。

身近な材料、美術作品にかかわらず、〔共通事項〕で示される自分の諸感覚を働かせながら、感じ取ったり考えたりする活動が設定されている点も第1学年及び第2学年から連続した点である。

## ③ 第5学年及び第6学年の題材

第3学年及び第4学年までの題材と大きく変わる点は、我が国の美術作品や諸外国の美術作品を鑑賞の対象とする題材が多くを占めるようになることである。そうした傾向の中で、N社「水から発見、ここきれい！」は、児童が自らつくる染料系インクや風絵の染料などの透明感のある色や色の動きや

変化のよさや美しさを感じ取ったり考えたりする、材料を対象とする表現と関連する鑑賞の題材である。令和2年版及び6年版で共に掲載されている。

また、美術作品を扱いながら、その造形的な特徴に絞って対象とする題材がある。N社 R2 下、R6 下で共に取り上げられている『この筆あと、どんな空?』は、外国と我が国の美術作品の特徴的な筆触を鑑賞の対象とし、筆触を自分でも追表現してみることを通して、動きや奥行き、バランス、色の鮮やかさなど造形的な特徴を捉え、そのよさや美しさを感じ取ったり、考えたりするよう鑑賞の方法が構成されている。また、N社 R2 下『わたしの感じる和』は、題材名の通り、屏風「紅白梅図屏風」(尾形光琳)、扇「金魚図」(長谷川雪旦)、焼き物「色絵秋草茶碗」(西村徳泉)、和食、切子細工、着物など我が国の伝統的な生活の中の造形作品と同様の作品の追表現を通して鑑賞する活動が構成されている。R6 下では我が国の伝統的な造形物を扱いながら、題材名が『もようから見つけて』となり、その文様を鑑賞の対象に絞り、ステンシルや木版などで追表現し、形や色の造形的な特徴を捉えるよう鑑賞の方法が構成されている。同様に、K社 R2 上『比べてみよう』、同 R6 上『わたしの町のひみつ教えます』でも、諸外国の美術作品を同様のテーマで表現した自分たちの作品と比べ、よさや美しさを感じ取ったり考えたりするなど、表現との関連を図る鑑賞の活動の構成が見られる。

学習指導要領で第5学年及び第6学年では鑑賞の対象が、自分たちの作品や我が国や諸外国の親しみのある美術作品、生活の中の造形などと示され、教科書の題材では、その全てを鑑賞の対象とした題材が提案されている。N社 R6『感じたことを伝え合う』では、野外の抽象彫刻作品を扱うなど、鑑賞の対象の豊かさを担保しようとする意図も読み取れる。一方、年間授業時間数が50時間で実施できる題材数や時間とのバランスを考慮すると一題材の内容が多過ぎる傾向も伺える。授業で行う学習活動では、教科書で示されている題材の内容から鑑賞の対象や方法を更を選んで行う必要があると考えられる。

#### ④ 専門書籍掲載の題材

学習指導要領の作成に関わっている著者の書籍を選んだ故、これらの題材でも学習指導要領の指導事項に応じた題材が提案されている。一方で、個人で開発された題材なので、鑑賞の対象や方法には教科書題材には見られない開発者の個性が伺える。

『キラキラちょうちょと どこいこう』や『小さな友達と』は、身の回りのものや自然の造形的な面白さや楽しさを対象とする点で、N社の『すきまちゃんの すきな すきま』と共通するが、児童が身近な場所に親しみ関心をもてることを意図した指導の工夫を感じる。『ドキドキわくわくレストランへ、ようこそ!』は、自分たちがつくった作品を表現と関連させて鑑賞する題材であり、表現の学習における鑑賞の活動を考える資料となる。『名画に飛び込んで感じる』や『テレビに出たら』は、美術作品と自分が一体化することを想像したり、ICT 機器を活用して実際に一体化したりしてみるなど、身体性を伴う鑑賞の活動が提案されている。

## 4 児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発

教科書掲載の題材は学習指導要領の目標や内容を適切に解釈し学習指導に展開できるよう構成されていることを改めて確認することができた。一方で、専門書籍に掲載の題材からは、学習指導要領の目標と内容を

基準にした教科書題材を参考にしつつ、地域や学校、児童の実態に応じた新たな鑑賞題材の開発の可能性を示唆されることになった。

教科書及び専門書籍掲載の題材の分析から得られた鑑賞の題材開発の視点を以下に挙げる。

- 学習指導要領の目標及び内容を適切に解釈し、題材の目標や内容に反映する。
- 児童が関心をもてる鑑賞の対象を選ぶことを前提に、低学年の身近な自然物や人工物、場所などから、高学年の諸外国や我が国の美術作品、生活の中の造形を緩やかな段階でつなぐことを意図する。
- 判断力、表現力等を豊かに働かせるよう、自分の感覚や行為を通して形や色を捉えることができる鑑賞の方法とする。

以上の視点を基に、次年度以降本研究は、児童が自分の見方や感じ方を広げたり深めたりする鑑賞の題材の開発に向かう。

現段階で検討中の鑑賞の対象や方法の案を以下に挙げる。

#### ① 雲

##### 鑑賞方法

いろんな天気の日に空の画像を教師、児童が共に撮り溜めておく。撮った雲の形、色の仲間分けをしお気に入りの雲を選ぶ。綿でつくってみる、触った感じを想像するなど、表現の活動を伴うようにする。

#### ② 石

##### 鑑賞方法

身の回りのお気に入りの石を集める。形や色、触り心地で仲間分けをする。飾るための宝石箱をつくり、理由を紹介し合う、宝石屋さんごっこを楽しむなど。

#### ③ 数字

##### 鑑賞方法

身の回りにあるいろんな数字、時計の数字、タイマーの数字、教科書の中の数字など。「悲しい時にはこの3」、「嬉しい時にはこの8」のように、数字の形に感じる気持ち別に分ける。

#### ④ 花粉(理科との合科を検討)

##### 鑑賞方法

顕微鏡で見えるいろんな形の花粉を集める。形、色で仲間分けをする、見立て遊びをする、花の匂いと花粉の形で分けるなど。

#### ⑤ 雨

##### 鑑賞方法

パラパラ雨、土砂降り雨、しとしと雨など、雨の形をいろんな方法で表す。音を集めておいて聴きながら音を絵に表す。ジョウロやホース、手で水の動きや流れをつくるなどし、見たり触ったりする感じで水の勢いを感じる。

#### ⑥ 箱

##### 鑑賞方法

いろんな形や素材の箱を集める。形や色、手触りで仲間分け。お気に入りの箱を見付ける。何を入れたいか考える。

⑦ におい

鑑賞方法

においの記憶が一番残っているという話から、においから思い出す風景を絵に表す。

---

<sup>(1)</sup> 文部科学省：小学校学習指導要領解説図画工作科編、日本文教出版、p11、2018

図画工作科の学習では、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかを、図画工作科の特質に応じて示した造形的な見方・考え方の解説で、様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性を育む重要なものである感性とともに、一層重視するものとして示されている。

<sup>(2)</sup> 同上、p 22、2018

〔共通事項〕は、表現及び鑑賞の活動の中で、共通に必要な資質・能力であり、自分の感覚や行為を通して、形や色などの造形的な特徴を理解する「知識」の育成に関するものと、様々な対象や事象について自分なりのイメージをもつ「思考力、判断力、表現力等」の育成に関するものであると示されている。

<sup>(3)</sup> 同上、p 121、2018

<sup>(4)</sup> 同上、p 122、2018

<sup>(5)</sup> 福田 隆眞、福本 謹一 監修：美術教育の基礎、建帛社、p167、2024

<sup>(6)</sup> 註(1)に同じ、p.38

<sup>(7)</sup> 註(1)に同じ、p.58

<sup>(8)</sup> 註(1)に同じ、p.72

<sup>(9)</sup> 註(1)に同じ、p.95

<sup>(10)</sup> 註(1)に同じ

p50に第1学年及び第2学年、p73に第3学年及び第4学年、p96に第5学年及び第6学年の「B 鑑賞」の指導事項が示されており、そこに各学年で扱う鑑賞の対象が示されている。

<sup>(11)</sup> 註(1)に同じ、p.114

<sup>(12)</sup> 宮坂元裕：図画工作という考え方、黎明書房、p116、2016

<sup>(13)</sup> 同上、p116、2016

## Ⅱ 「学びを結ぶ」ワークショップ XII 報告

畿央大学現代教育研究所では、学校現場における教育力向上の一助になる活動の一環として、2013年から大学研究者による解説と実践を交えた現職教員対象のワークショップを実施しています。今年度は小学校学習指導要領の平成20年改訂の外国語活動の新設により、小中高等学校の多くの学校で学ばれている英語の学習を取り上げ、「小・中・高等学校の系統的な外国語教育をめざす指導の在り方」をテーマとし、2024年8月7日（水）に開催いたしました。

午前は、中学校とのつながりを意識した児童にわかる簡単な英語で授業をするための外国語指導について、午後は中学校とのつながりを意識した高等学校の、生徒が話したい、相手に伝えたいと意欲をもてる英語の指導についてのプログラムを行いました。午前では8名、午後には6名の参加を頂きました。

午前のプログラム：「校種連携の重要性を踏まえた、小学校外国語指導」

講師：中垣 州代（現代教育学科 准教授）

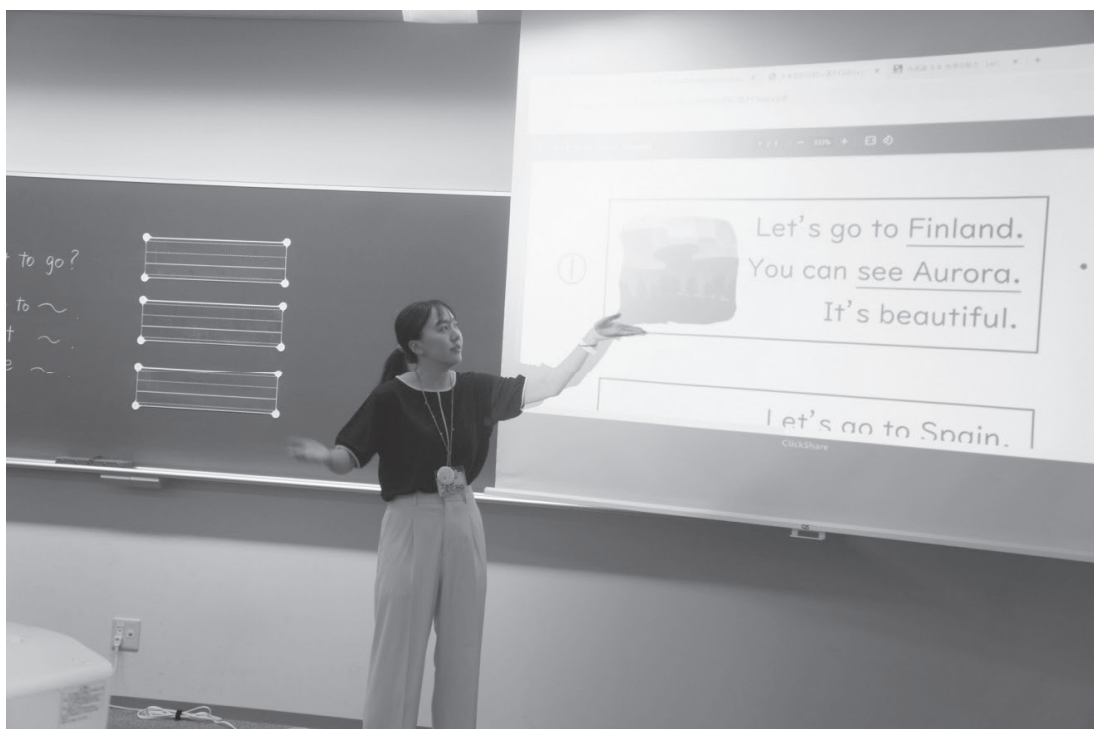
模擬授業指導者：梅田 実佑（香芝市立旭ヶ丘小学校 教諭）

初めに講師の中垣より、校種連携における現状と課題が伝えられました。外国語教育において、小中連携が課題であり、その課題の1つとして、指導者の英語運用があります。中学校、高等学校では英語を用いて指導することが基本となっています。しかし、小学校外国語を担当する担任の課題として英語力不足があることから、日本語による指導が多い可能性があります。そこで、日本語での指導を続けると、児童にどのような問題が生じるかについて話し合いました。英語のインプットが減ることで、児童が英語を聞く時間は少なくなり、それに伴って児童がアウトプットできる量も減り、聞いた英語を推測する力も身に付かなくなります。それが英語嫌いにつながっていくと考えられることを確認することができました。



そこで、児童にわかる簡単な英語で授業をするための指導方法として、指示は Classroom English を用いること、児童が既習の語彙や表現と新しい単元の言語材料を用いて発問すること、言い直す（言い換える）ことを通して理解を促すこと、画像やピクチャーカード・実物で理解を促すこと、本当の（authentic な）情報のやり取りを加えることなどが効果的であることを、入手可能な資料や事例を踏まえて紹介されました。

次に、学習指導要領の「外国語の目標」として「言語活動を通して」、「コミュニケーションを図る資質・能力」を育成することが小・中・高で共通していることから、「言語活動」「コミュニケーション」について定義を押さえ、具体の活動やその指導で大切なことをクイズ形式で考える時間を取りました。言語活動とは「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う活動」であること、小学校におけるコミュニケーションとは「心を通わせたやり取り」であること、小学校ではコミュニケーションの基盤をつくることが重要であることが確認されました。そして、それを実践するためには、バックワードデザインにより、授業を構成する必要があることも示されました。「簡単な英語で進める小学校外国語模擬授業づくり」にあたっては、「どの指導について特に知りたいですか」と参加者にその場でのデジタルアンケートを行いました。「読むこと、書くこと」「話すこと [やり取り]」の言語活動の指導との回答であったため、その要望に応じて模擬授業が展開されました。まず、「読みたい」「書きたい」という児童の主体的な態度を重視した設定として、児童が知っている学校の先生にインタビューしたことを基にワークシートを作成すると効果的であることが紹介されました。そして、参加者が児童役となり、香芝市立旭ヶ丘小学校教諭の梅田先生が模擬授業を行いました。児童が自分の力で読もうとする手立てや書くときの留意点を児童から引き出した上で児童が一人で書き写すことのできる活動を体験していただいた後、質疑応答の時間が設けられました。



「話すこと [やり取り]」としては、Small Talk の指導内容とポイントの解説と模擬授業、次に、児童が文構造に気付きながらやり取りする指導についての解説と模擬授業が行われ、その後に質疑応答の時間が設けられました。小学校教員 5 名、中・高教員 1 名、高等学校教員 2 名の参加者が、ほぼ全員質問しており、

内容を深め合うことができていました。活動過程の形成的評価を行い、そのフィードバックにより児童が学習改善できる手立てが重要であるとの確認がなされ、午前のプログラムが終了しました。

午後のプログラム「中学校・高校の英語授業デザイン：生徒が英語で伝える力を育むために」

講師：福島 玲枝（現代教育学科 准教授）

講師の福島より初めに「話す」能力に関する理論的な捉え方が紹介されました。そうした考えのもと、学習指導要領における小学校、中学校、高校の指導事項の系統性ととも、各段階で育成を目指す言語運用能力が示され、その実現のためには、段階に応じた活動構成と指導上の工夫が必要と伝えられました。ここで、ある映画の一場面が紹介されました。それは、英語を学ぶ者にとって「もっと話したい」「もっと分かりやすく伝えたい」という気持ちが、正確さや文法を意識することにつながるという内容です。そのため、実際の授業では、生徒が自分の言語資源を活用して、可能な限り分かりあう努力できるように支援し、その目標を実現するために必要な指導を絞り込むことが教師の役割であるとされました。



ある単元の一部を取り上げ、高校英語の検定教科書で使われるリテリング活動を実施するための授業構成が提案されました。始めはInputです。新しい教材への橋渡しとなる段階です。学習がどのように進むのか、学んだ成果となるOutputのモデルを提示することで、生徒が学ぶ見通しを持てるようにします。ここで大事なことは生徒が関心をもてるよう新しい教材を見せ過ぎないことです。具体的には数枚の写真を提示し、それにまつわる質問を、生徒に投げかけ、対話を行う事例が紹介されました。

次のIntakeでは、Outputの活動のために何を練習するかを生徒に提示します。音読では、先生について読む、友達と読む、全員で読む、個別で読む等、色々な形から、講師が教材を用い、リードして全員で行う音読が紹介されました。その際「読み終わったら立ちましょう」との指示で立つのに時間がかかる生徒、

指で追って読むことを指示すると指の動きが遅めの生徒が音読に抵抗を感じていることが分かり、支援が必要であると判断できることも紹介されました。読み取った成果を確かめる、空欄がある文章を用いてあらすじを作成する方法を提示するとともに、他にもどんな指導方法があるか全員で協議する時間も取りました。ここで福島先生から、質問と応答の練習の事例として、音読、そして教師の質問に、生徒が即答することを競わせる方法も紹介されました。これは授業のはじめに学習の体制をつくることにも役立つとのことでした。



最後の Output 活動です。何をもって話せるとするかを「複数のイラストを見て、指し示しながら内容を説明し、自分の感想や意見を述べる」活動で判断するとのこと。音読、質問と応答を繰り返しながら、話せない生徒には教師が補助質問をしたり、区切りには批評によって学習成果を生徒に返したりすることが紹介されました。更に生徒の話すことへの意欲を向上できるよう、話す内容に感想を加える（1文、2文、and more）、自問自答を挟む、クラスメイトに質問して回答を得る、テレビショーのように2人で掛け合う、イラストの提示順序を変えるなど「やり取り」の展開に加える変化も紹介されました。

最後にパフォーマンス評価については、友達を前にして、外国語で発表するだけでも高く評価できることを基本に、活動を通して、内容、構成、話すスキル、実現した難易度など、向上したこと、面白かったことなどを教師と生徒間で褒め合いながら評価することが提案されました。

まとめとして示された「やり取りを教えるのではなく、やり取りで言葉を教える。」は、やり取りを通して言葉を使う、人と話すことを楽しむことと伝え、午後の部を終えました。

#### ワークショップにご参加いただいた皆様の声（アンケート）※一部抜粋

##### ○満足度について

午前、午後ともプログラムに概ね満足いただけたようです。

#### ○今後に期待する内容

- ・教科教育に関してを希望された方が多かったです。

ここ数年は「特別支援教育の充実」、「教育の情報化」、「教科教育の教材や授業」を順に実施しております。今後の計画の参考にいたします。

#### ○その他、自由記述

- ・素晴らしい講座でした。中垣先生の素晴らしいお話と梅田先生の素晴らしい授業実演で今日寄せてもらえて良かったです。良い時間をありがとうございました。
- ・実際にワークシート・ロイロ等も用意してくださり、分かりやすかったです。午後からも参加したかったです。また研修会があれば是非とも参加したいです。ありがとうございました。
- ・貴重な実践を教えていただけて、とても勉強になりました。もっと英語を使って授業をしないといけない、と反省しました。評価の基準なども教えてもらえたらいいな、と思いました。
- ・ありがとうございました。楽しくなるための工夫をもっと頑張っていきたいと強く感じました。
- ・教科の指導方法（活動内容など）たくさん教えていただき、ためになりました。2学期以降の授業で実践していきたいと思います。何より、計画の大切さを感じました。ありがとうございました。
- ・音読がワンパターンになっているのが気になっていたのも、いろんなやり方を教えていただいたので、早速2学期からやってみようと思いました。高校英語は科目が何種類にも分かれているのに似たようなオーラル系活動をしていることが多く、科目ごとの特色をどのように出していくか、今悩んでいます。

#### おわりに

ご参加の先生方の自由記述からは、皆様が今後の授業改善に意欲を持って帰られたことが伺え、本ワークショップの成果かと思います。畿央大学現代教育研究所では、今後もワークショップを継続していきます。現職教員の皆様の充実した研修の場を提供できるよう努力いたしますので、今後ともよろしくお願いいたします。

### Ⅲ 巻末資料

「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」関連

#### 1 教科書掲載題材

研究資料とした、日本文教出版、開隆堂出版の令和2年度版、令和6年度版教科書、及び鑑賞教育に関する市販図書に掲載の鑑賞題材を提示する。

項目は、学年、題材名、「B鑑賞」を通して育成する思考力、判断力、表現力等、鑑賞の対象、方法。

##### (1) 1学年及び2学年

###### ○ 題材名 「でこぼこ はっけん」 日本文教出版 R2 上

###### ① 題材の目標

身の回りにあるでこぼこの造形的な面白さや楽しさなどについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

###### ② 鑑賞の対象

身近な生活の場に出合うでこぼこ。

###### ③ 鑑賞の方法

- ・身の回りにはどのようなでこぼこがあるか考えたり、探したりする。
- ・見付けた「でこぼこ」を、紙粘土に写し取る。または、フロッタージュにより写し取る。
- ・写し取った「でこぼこ」の形の面白さや楽しさなどを伝え合いながら活動を振り返り、身の回りにはいろいろな「でこぼこ」の形があることに気付いたり、その面白さや楽しさを味わったりする。

###### ○ 題材名 「すきまちゃんの すきな すきま」 日本文教出版 R2 上

###### ① 題材の目標

身近な場所にある「すきま」の大きさや狭さ、形などの造形的な面白さや楽しさについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

###### ② 鑑賞の対象

身近な生活の場にある「すきま」といえる空間。

###### ③ 鑑賞の方法

- ・教師が事前に身近な材料でつくった「すきまちゃん」人形を教室にある隙間に置く。
- ・教室に隠れている「すきまちゃん」を探し、身近な場所にある「すきま」に関心をもつ。
- ・各々「すきまちゃん」をつくり、置く「すきま」を探したり、見付けた「すきま」をお気に入りになるよう材料でつくったりする。
- ・気に入った「すきま」を紹介し合い、「すきま」のいろいろな面白さや楽しさに気付いたり、味わったりする。

###### ○ 題材名 「みて、さわって、かんじて」 開隆堂 R2 上

###### ① 題材の目標

いろいろな種類の紙の、形や大きさ、色、触った感じなどの違いや面白さや楽しさを感じとったり、考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

いろいろな大きさの新聞紙、クラフト紙、包装紙、画用紙、模造紙、段ボールなど、身近な紙。

③ 鑑賞の方法

- ・いろいろな紙を見て、感じたことや考えたことを話したり聞いたりする。
- ・いろいろな紙に体全体でかかわり、感触を味わう、体で大きさを感じる、形をつくる、など、思い付いたことを楽しむ。
- ・活動を通して感じたことや考えたことを話したり聞いたりする。
- ・触ることができる身近な作品や親しみをもてる造形物を見たり触ったりした感じを話す。

○ 題材名「さわり ごこち はっけん」 日本文教出版 R6 上

① 題材の目標

身の回りのものの触った感じの造形的な面白さや楽しさについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

土や砂、石や樹木などの自然物、壁や布、プラスチックなどの人工物。

③ 鑑賞の方法

- ・校庭や校舎内のいろいろなものの触り心地を味わい、見付けた触り心地を発表し合ったり友人の見付けた触り心地を味わったりする。
- ・身近な材料を使って、いろいろな触り心地をつくり、触り合ったり感想を伝え合ったりする。

○ 題材名「すきまちゃんの すきな すきま」 日本文教出版 R6 上（再掲）

○ 題材名「おしえて みんなの すきなもの」 開隆堂出版 R6 上

① 題材の目標

自分や友人の描いたものの造形的な面白さやたのしさ、表し方などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

好きなものを表した自分たちの作品。

③ 鑑賞の方法

- ・好きなものを表した自分たちの絵をグループで紹介し合ったり、クラスで発表したりする。
- ・新たに好きなものや表したいものを見付ける。

○ 題材名「いろの 見えかた むげんだい」 日本文教出版 R2 下

① 題材の目標

透明色紙を並べたり重ねたりしてできる形や色などの造形的な面白さや楽しさについて感じ取ったり、考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

透明色紙や色セロハンを並べたり重ねたりしてできる形や色。

③ 鑑賞の方法

- ・透明色紙に出合い、色を見付けたりつくったりする活動の見通しをもつ。

- ・透明色紙を並べたり重ねたりして、様々な形や色を見付けたり、つくったりする。
  - ・どんな活動ができたか、見付けた色を伝え合う。
- 題材名「友だち見つけた」 日本文教出版 R2 下
- ① 題材の目標
- 木や植物、身の回りの顔に見えるものの造形的な面白さや楽しさについて感じ取ったり、考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。
- ② 鑑賞の対象
- 植物の芽や枝の付け根、身の回りに在る器物など。
- ③ 鑑賞の方法
- ・教科書の顔に見える「ともだち」の画像を見て、自分たちの身の回りから「ともだち」を見付けることを知る。
  - ・校庭や校舎内で顔に見える「ともだち」を探し、絵にかいたり撮影したりして記録する。
  - ・見付けた「ともだち」を紹介し合い、面白さや楽しさを感じたり考えたりする。
- 題材名「へんしんしょう」 開隆堂出版 R2 下
- ① 題材の目標
- 身近なものの形や色。触った感じなどの特徴や面白さ、楽しさを感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。
- ② 鑑賞の対象
- 校庭にある樹木や草花、枯れ枝や落ち葉など自然物、教室にある文房具や清掃用具、机や椅子、傘など人工物。
- ③ 鑑賞の方法
- ・身近なものの形や色の特徴を見付け、なりたいたいものを思い付いたり考えたりする。
  - ・思い付いたなりたいたいものに見えるよう、身近なものの使い方や材料との組合せ、体のポーズなどを工夫して変身する。
  - ・思い付いたものに変身する方法や工夫を話したり、聞いたりする。
  - ・変身することに関わる身近で親しみやすい作品を見て、感じたことや考えたことを話す。
- 題材名「でこぼこ はっけん」 日本文教出版 R6 下（再掲）
- 題材名「であって 生まれる いろのせかい」 日本文教出版 R6 下
- ① 題材の目標
- 絵の具を混ぜて変化する色の様子などの造形的な面白さや楽しさについて感じ取ったり、考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。
- ② 鑑賞の対象
- 絵の具を混ぜてできる色の変化の様子や変化した色
- ③ 鑑賞の方法
- ・カード状の紙の上で混ぜたい色を混ぜる。

- ・いくつも試みながら、色や形を見付けたり、気付いたことや感じたことなどを話し合ったり、発表したりする。

○ 題材名「草花の おしゃべり」 日本文教出版 R6 下

① 題材の目標

身近な草や花の造形的な面白さや楽しさについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

校庭や学校園などに生えている草花や樹木

③ 鑑賞の方法

- ・動きを感じる草花や顔に見える冬芽などを見て、草花がおしゃべりすることを想像する。
- ・おしゃべりしていそうな草花を探し、見付けた草花や想像したことを絵に描いたり、写真に撮ってかき加えたりする。
- ・見付けた草花や想像したことの楽しさを紹介し合う。

○ 題材名「たからものの ものがたり」 開隆堂出版 R6 下

① 題材の目標

身近で大切にしているものの造形的な面白さやたのしさを感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

玩具や材料、道具など自分が宝物として大切にしているもの。

③ 鑑賞の方法

- ・宝物として大切にしているものを選ぶ。
- ・もっている年月、思い出、形や色など宝物の理由を考え、友人と教え合ったり発表したりする。

(2) 3学年及び4学年

○ 題材名「み近なしぜんの形・色」 日本文教出版 R2 上 お気に入りの葉 または とっておきの石

① 題材の目標

集めた葉や石など身近な自然物の造形的なよさや面白さについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

校庭の草や樹木の葉、小石など。

③-1 鑑賞の方法（葉の場合）

- ・校庭で集めた葉の形や色を基に並べたり、葉から想像した色を絵の具でつくったりする。
- ・並べた葉やつくった絵の具で表したことを互いに見合い、よさや面白さを感じたり考えたりする。

③-2 鑑賞の方法（石の場合）

- ・校庭で集めた石の形や色を基に仲間分けをしたり、並べたりする。

- ・仲間分けをした小石や、並べた小石の形や色を見て、よさや面白さを感じたり考えたりする。

○ 題材名「集めて、ならべてマイコレクション」 開隆堂出版 R2 上

① 題材の目標

葉や木の実、石など身近な自然物の造形的なよさや面白さについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

葉や木の実、石など身近な自然材。

③ 鑑賞の方法

- ・自然の材料の特徴を感じ取りながら、気に入ったものを集める。
- ・空き箱などを利用して、材料のよさや面白さを感じることができるよう並べたり詰めたりする。
- ・材料の箱を互いに見せ合い、材料や材料の並べ方や詰め方のよさや面白さを感じたり認め合ったりする。

○ 題材名「土をかんじて」 日本文教出版 R6 上

① 題材の目標

いろいろな土の色の感じた形の感じなど造形的なよさや面白さを感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

身近な場所や出かけた先で取れる土や砂

③ 鑑賞の方法

- ・身近な場所や出かけた先で土を採集し、いろいろな色があることを知る。
- ・採集した土をふるいにかけて、容器に分けたりして、色や粒の大きさの違いなどのよさや面白さ、感触の変化など感じたことを伝え合う。

○ 題材名「お気に入りの葉」 日本文教出版 R6 上

① 題材の目標

集めたいろいろな葉の造形的なよさや面白さについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

校庭で取れる形や色が面白い葉

③ 鑑賞の方法

- ・校庭で取れるお気に入りの葉を並べて鑑賞し、形や色などのよさや面白さを味わい伝え合う。
- ・絵の具の緑と黄緑色は使わずに、いろいろな葉の色をつくる。
- ・活動しながら感じたり考えたりしたことを伝え合う。

○ 題材名「絵を見て話そう」 日本文教出版 R6 上

① 題材の目標

身近な美術作品の造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方について、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

「アルルカンのカーニバル」(ジョアン・ミロ)、「燃える人」(岡本太郎)

③ 鑑賞の方法

- ・ 作品を1人でじっくりと見て、よさや面白さを自分なりに感じ取る。
- ・ 自分が感じたり考えたりしたことを簡単な言葉や絵に表し、友人と伝え合う。
- ・ 伝え合いながら改めて絵を見る。

○ 題材名「えっへん わたしが主人公です」 開隆堂出版 R6 上

① 題材の目標

身近な美術作品の造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方について、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

「耕作地」(ジョアン・ミロ)

③ 鑑賞の方法

- ・ 絵に表されている生き物から自分が主人公にしたいものを選ぶ。
- ・ 選んだ生き物について気付いたことや想像したことなどを基に絵を描いたりお話をつくったりし友人と話し合う。

○ 題材名「色合い ひびき合い」 日本文教出版 R2 下

① 題材の目標

徐々に変化する色の様子などの造形的なよさや面白さなどについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

小さな紙上で絵の具を混ぜた形や色

③ 鑑賞の方法

- ・ 絵の具を使った経験を思い出し、色が混ざる一瞬の美しさを捉える色カードをつくる。
- ・ 色カードを並べながら、形や色のよさや面白さを感じ取る。
- ・ 色カードをつくったり並べたりし、感じたことや考えたことを話し合う。

○ 題材名「ポーズのひみつ」 日本文教出版 R2 下

① 題材の目標

身近な美術作品に表されるポーズの造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

人物のポーズが特徴の身近な美術作品

「手紙を読む青衣の女」(ヨハネス・フェルメール)、「罰」(土田麦僊)、「ピアノを引く二人の少女」(オーギュスト・ルノワール)、「三世大谷鬼次の奴江戸兵衛」(東洲斎写楽)

③ 鑑賞の方法

- ・ ポーズに着目したりポーズを真似たりして作品を鑑賞することを確認する。

- ・友人と作品を鑑賞したり、気付いたことや感じたことなどを話し合う。
  - ・友人と話して気付いたことや想像したことを伝え合う。
- 題材名「絵から聞こえる音」開隆堂出版 R2 下
- ① 題材の目標
- 音が聞こえそうと感じる身近な美術作品の造形的なよさや面白さについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。
- ② 鑑賞の対象
- 「海からの風」(アンドリュウ・ワイエス)、「オランダの室内」(ジョアン・ミロ)
- ③ 鑑賞の方法
- ・二つの絵に続けて出会い、それぞれの絵から感じた音について比べたり話し合ったりする。
  - ・感じた音を絵や記号で表してみる。
  - ・活動を通して感じたことや考えたことを話し合う。
- 題材名「見つけよう 感じよう 形と色のいい感じ」日本文教出版 R6 下
- ① 題材の目標
- 美術作品や作品に合わせて試した絵の具の様子などの造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。
- ② 鑑賞の対象
- 「いろ いきてる！」(元永定正)
- 同作品を見ていいなと思ったことを自分で試した作品。
- ③ 鑑賞の方法
- ・作品「いろ いきてる！」を見て、見付けたことや感じたことを話す。
  - ・感じたことを基に、絵の具で小さな紙に表してみる。
  - ・表してみたことを基に感じたことや考えたことを伝え合う。
- 題材名「体でかんしょう」日本文教出版 R6 下
- ① 題材の目標
- ポーズが特徴的な美術作品の造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。
- ② 鑑賞の対象
- ポーズが特徴的な身近な美術作品、考える人(オーギュスト・ロダン)、風神雷神図屏風(俵屋宗達)
- ③ 鑑賞の方法
- ・作品に表されているポーズに注目し、気付いたことや感じたことを話し合う。
  - ・ポーズを真似たり、ポーズを取って感じたことを基に、登場人物の様子や気持ちなどを考えたり、想像したことなどを話し合ったりする。

○ 題材名「写真をとったら見えてきた」 日本文教出版 R6 下

① 題材の目標

身の回りにある生活の中の造形物の造形的なよさや面白さ、などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

身の回りのものや景色など。

③ 鑑賞の方法

- ・身の回りのものの向きを変えたり拡大したりするなど見方を変えて見て、写真に撮る。
- ・写真を紹介しながら見付けた形や色のよさや面白さを味わう。

○ 題材名「自然の色 どんな色」開隆堂出版 R6 下

① 題材の目標

身近な美術作品の造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

「リウに架かる橋」(アンドレ・ドラン) や自分たちが木や自然を表した作品

③ 鑑賞の方法

- ・表されていること、形や色の特徴やよさ、表した思いなどについて感じ取ったり考えたりする。
- ・友人と話し合いながら鑑賞したり、自分たちの自然を表した作品を振り返ったりする。

(3) 5 学年及び 6 学年

○ 題材名「カードを使って」日本文教出版 R2 上

① 題材の目標

我が国や諸外国の美術作品、自分たちの作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴について、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

アート・カード、カードの大きさの自分たちの作品

③ 鑑賞の方法

- ・カードを並べて、好きな作品や気になる作品について話し合う。
- ・カードを使ってゲームをしながら感じたり考えたりすることを話し合う。
- ・作品を見る様々な視点や友人の見方の違いに気付き見方や感じ方を広げる。

○ 題材名「水から発見、ここきれい！」日本文教出版 R2 上

① 題材の目標

垂らした水や色水、色水を入れた容器を並べたり積んだりしたものの造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

染料系インクや風絵の染料などの透明感のある色や色の動きや変化

③ 鑑賞の方法

- ・水や色水と容器を使ってできることを試し、生まれる感じや美しさを味わう。
- ・色水と容器の組合せの美しさを感じる様子を写真に記録する。
- ・撮影した写真を見ながら美しいと感じたことなどを発表し合う。

○ 題材名「比べてみよう」開隆堂出版 R2 上

① 題材の目標

諸外国の具体物を想像的に表した美術作品と抽象的に表した美術作品を比べ、造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

「ゴルコンダ」(ルネ・マグリット)、「リズムカルな森のラクダ」(パウル・クレー)

③ 鑑賞の方法

- ・2枚の作品を比べて見て、似ているところや違うところなど、気付いたことや感じたことを話し合う。
- ・グループやペアでいずれかの作品を選び、感じたことを話し合う。
- ・自分たちの作品、我が国や諸外国の身近な美術作品と比べ、感じたことや考えたことを話したり、注目したことを基に絵に著したりする。

○ 題材名「感じたことを伝え合う」日本文教出版 R7 上

① 題材の目標

抽象的な彫刻の美術作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

抽象彫刻(新宮晋、イサムノグチ)

③ 鑑賞の方法

- ・教科書の画像やQRコンテンツなどで美術作品を見て、見付けたことや感じたことを話し合う。
- ・作品の題名を考え、4～5名のグループで題名や理由を伝え合う。
- ・再度タイトルを考え直したり、活動を通して感じたことや新しく経験したことなどを話し合ったりする。

○ 題材名「水から発見、ここきれい!」日本文教出版 R7 上(再掲)

○ 題材名「わたしの町のひみつ教えます」開隆堂出版 R6 上

① 題材の目標

町を表した我が国や諸外国の美術作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

「グッドモーニング・シティ」(フリーデンスライヒ・フンデルトヴァッサー)「ピレネーの城」(ルネ・マグリット)、自分たちの作品

③ 鑑賞の方法

- ・町を表している作品を見て、ある場所や住んでいる人、起こる出来事などを想像する。
- ・感じたり考えたりしたことを友人と話し合う。
- ・町を表した自分たちの作品を紹介し合う。

○ 題材名「この筆あと、どんな空？」日本文教出版 R2 下

① 題材の目標

筆跡が特徴的な我が国や諸外国の親しみのある美術作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

我が国や諸外国の親しみのある美術作品の筆跡。

「星月夜」(フィンセント・ファン・ゴッホ)、「シヴェルニーの積み藁、夕日」(クロード・モネ)、「水辺風景」(大下藤次郎)、「奥の細道句抄絵 暑き日を海に入れたり最上川」(小野小喬)

③ 鑑賞の方法

- ・作品の部分拡大を見て、何が表されているか考える。
- ・空を表している複数の美術作品を見比べ、気付いたことや考えたことを話し合う。
- ・表現の造形的な特徴を参考にしたり、自分で考えたりした方法で空を表す。

○ 題材名「わたしの感じる和」日本文教出版 R2 下

① 題材の目標

我が国の美術作品や生活の中の造形などの造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

我が国の伝統的な美術作品や生活の中の造形物

屏風「紅白梅図屏風」(尾形光琳)、扇「金魚図」(長谷川雪旦)、焼き物「色絵秋草茶碗」(西村徳泉)、和食、切子細工、着物など伝統的な生活の中の造形。

③ 鑑賞の方法

- ・日本の伝統的な美術作品や生活の中の造形について調べたことや持ってこれるものを紹介する。
- ・持ち寄ったり教師が用意したりしたものを見て、どんなことに「和」を感じるか考え、ワークシートに書きだしたり、造形的な特徴を参考に作品に表したりする。
- ・感じたことや気付いたことを発表する

○ 題材名「龍を見る」開隆堂出版 R2 下

① 題材の目標

龍を表した我が国や諸外国の美術作品を見て、造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

龍を表した我が国や諸外国の絵や彫刻の作品。

「高松塚古墳壁画 青龍」(模写)、「十二神将立像 辰神」、ドラゴンブリッジ、「雲龍図」(狩野探幽)など

③ 鑑賞の方法

- ・龍を表した我が国や諸外国の絵や彫刻の作品を見て、感じたことや考えたことを話し合う。
- ・龍について調べたり、調べたことを話し合ったりし、龍の特徴について考えたり、絵に表してみたりする。
- ・龍が生活に根ざす意味や価値に注目し、自分の興味や関心を伝え合う。

○ 題材名「この筆あと、どんな空？」日本文教出版 R7 (再掲)

○ 題材名「もようから見つけて」日本文教出版 R6 下

① 題材の目標

我が国の伝統の文様の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

我が国の美術作品や生活の中の造形にある文様。

しま、水玉、格子、あみ目、亀甲、青海波、麻の葉、七宝など身近にある繰り返しの模様。アットゥシ (アイヌ民族文化財団)、黄色地牡丹尾長鳥霞文様紅型縮緬袷衣装 (那覇歴史博物館)

③ 鑑賞の方法

- ・自分たちで集めた和柄の文様や教師が準備した和柄の資料に出会い、造形的な特徴や形の意図などについて考える。
- ・ワークシートにまとめたり、自分で和柄をつくってみたりして、感じたことや考えたことを伝え合う。

○ 題材名「墨や筆の技 水墨の世界へ」開隆堂出版 R6 下

① 題材の目標

墨で表された我が国の親しみのある美術作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

「四季山水図 (山水長巻)」(雪舟等楊)、「枯木猿猴図」(長谷川等伯)、墨や筆の技を表した図。

③ 鑑賞の方法

- ・墨や水の量、筆の動き、筆で表せる形などを試し、いろいろな墨や筆の技を見付ける。
- ・見付けた墨や筆の技を基に、『四季山水図 (山水長巻)』(雪舟等楊)を鑑賞し、お気に入りの部分を見付けたり、気になった理由を話し合ったりする。

## 2 一般書籍掲載題材

題材の目標に関し、編集の時期により、現行の小学校学習指導要領の「B 鑑賞」を通した思考力、判断力、表現力等と異なる表記がある。

○ 題材名 「絵を見て話そう」

① 題材の目標

美術作品を鑑賞し、我が国や諸外国の親しみのある美術作品、暮らしの中の作品などを鑑賞して、よさや美しさを感じ取るとともに、感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどして、表し方の変化、表現の意図や特徴などをとらえる。

② 鑑賞の対象

「真美人 十四」（橋本周延）、「少年の肖像」（ジョヴァンニ・フランチェスコ・カロート）

③ 鑑賞の方法

- ・美術作品を鑑賞し、気付いたことや感じたことを互いに話す。
- ・教師が、「どこからそう感じたの?」「説明できる?」と根拠を尋ねながら、子どもの感覚的な第一印象を描写の特徴に裏付けられた見方に変えていく。

※ 参考書籍『モナリザは怒っている!? 鑑賞する子どものまなざし』、上野行一 奥村高明、淡交社、2008

○ 題材名「キラキラちょうちょと どこいこう」

① 題材の目標

「キラキラちょうちょ」を通して見る身の回りのものや自然の造形的な面白さや楽しさについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げる。

② 鑑賞の対象

身近な生活の場

③ 鑑賞の方法

- ・自分だけのキラキラちょうちょをつくる。
- ・キラキラちょうちょといろいろな場所へ行き、楽しいことやものを見付ける。
- ・写真で自他の活動を振り返り、面白さや楽しさを感じ取る。

※ 参考書籍『小学校新学習指導要領 図画工作科 題材&授業プラン』、岡田京子、明治図書、2020

○ 題材名「小さな友達と」

① 題材の目標

仲間と「小さな友達」が冒険している様子を紹介し合って、よさや美しさを感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

② 鑑賞の対象

身近な生活の場

③ 鑑賞の方法

- ・「小さな友達」を1人1体づくり、机の上の周りで冒険させる。
- ・冒険させている活動の様子の写真を見て、仲間の発想を共有する。
- ・図工室や廊下で「小さな友達」を冒険させて、写真に撮る。
- ・写真を1枚選ぶ。写真についての冒険の報告書を書き、鑑賞する。

※ 参考書籍『小学校新学習指導要領 図画工作科 題材&授業プラン』、岡田京子、明治図書、2020

○ 題材名「ドキドキわくわくレストランへ、ようこそ！」

① 題材の目標

自分のつくったごちそうのよさや面白さを友達に伝えることを楽しむとともに、友達の話の聞いたり、食べる真似をしたりしながら、互いの作品を楽しく見る。

② 鑑賞の対象

自分や友達がつくったごちそうの作品

③ 鑑賞の方法

- ・自分達でつくったごちそうを、店員とお客さんに分かれて対話しながら鑑賞する。
- ・他学年に見てもらうために、ごちそうの宣伝（見せる工夫や言葉）を考える。

※ 参考書籍『わくわくドキドキ楽しい授業 全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価』、板良敷敏 阿部宏行、東洋館出版、2005

○ 題材名「アートカードのつづきをかこう」

① 題材の目標

アートカードを使ったゲームを楽しんだり、アートカードの作品を取り入れて自分の絵を描いたりする。また、気に入った作品を見つけたり、美術館の作品に関心をもったりする。

② 鑑賞の対象

アートカード（美術作品の写真をはがき状のカードにしたもの）

③ 鑑賞の方法

- ・アートカードから好きなカードを選び、どこが気に入ったか発表し合う。
- ・自分が気に入ったカードの読み札をつくる。選ばれなかったカードも手分けしてつくる。
- ・読み手を交代しながら、アートカードカルタを楽しむ。
- ・アートカードの全体や一部分を取り入れて、自分の思いに合った絵に表す。
- ・自分の作品を見たり、友達のを鑑賞したりする。

※ 参考書籍『わくわくドキドキ楽しい授業 全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価』、板良敷敏 阿部宏行、東洋館出版、2005

○ 題材名「野菜のおもしろさを発見して」

① 題材の目標

身近にある野菜を並べる、切る、つなげる、組み合わせる、光にかざす等の活動を通して、色の鮮やかさや形の面白さを感じ取り、それらを生かして表現活動をする。

② 鑑賞の対象

身近にある野菜

③ 鑑賞の方法

- ・お気に入りの野菜の気に入っているところ（形、色、手ざわり、においなど）を紹介する。
- ・机に並べる、包丁で切る、光に透かすなど、思い付いた活動をする。（個人の活動からグループの活動へ、またグループから個人へ、自由に活動を広げることを認める）
- ・発見したことをカードに書いて発表する。

※ 参考書籍『わくわくどきどき楽しい授業 全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価』、板良敷敏 阿部宏行、東洋館出版、2005

○ 題材名「美術館に出かけて何を感じるかな」

① 題材の目標

美術作品や身近にある作品に興味をもち、それらのよさや美しさなどを味わうとともに、自分の感じたことや思ったことを友達に伝える。

② 鑑賞の対象

美術作品や身近にある作品

③ 鑑賞の方法

- ・美術館に展示されている美術作品の絵はがきや写真を活用してアートゲーム（ゲーム方式を取り入れた鑑賞教育の学習活動）を楽しむ。
- ・美術館に行って作品を鑑賞し、学芸員さんから話を聞いたり、質問をしたりする。
- ・お気に入りの作品の前や作品の映像の前で自分の思いを友達に伝え、互いに交流し合う。
- ・自分の感じたことと友達が見つけたこととの違いや「なるほど」と思った見方、「そうかな」と思った見方について、話し合う。
- ・気付いたことや見付けたことを、カードにかく。

※ 参考書籍『わくわくどきどき楽しい授業 全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価』、板良敷敏 阿部宏行、東洋館出版、2005

○ 題材名「名画に飛び込んで感じる」

① 題材の目標

長い年月を経て世界中で親しまれている名画に、自分が「飛び込む」ことを通して、体全体で名画を実感し、名画に親しみ、楽しみながら鑑賞する。

② 鑑賞の対象

長い年月を経て世界中で親しまれている名画

③ 鑑賞の方法

- ・友達と自由に話しながら今まで体験したことのない「名画とのふれあい」を楽しむ。
- ・実物投影機（OHC）とスクリーンを使って名画を映し出し、その前に立って自由にポーズをとる。
- ・自分では見えないので、周りの友達にアドバイスをもらい、微調整をする。
- ・1枚の名画を選び、飛び込みたいポーズを決めて写真を撮る。
- ・静止画編集ソフトを使用し、切り取った自分の写真と名画を合成する。

※ 参考書籍『わくわくどきどき楽しい授業 全学年・全内容を網羅した 図画工作の指導と評価』、板良敷敏 阿部宏行、東洋館出版、2005

○ 題材名「テレビに出たら」

① 題材の目標

作品の形や色のイメージを自分の身体感覚や活動を通してとらえて演技（パフォーマンス）で伝え、友人の演技から、それぞれの作品の見方や感じ方に共感し理解する。

② 鑑賞の対象

アートカード

③ 鑑賞の方法

- ・グループの机にアートカードを並べ、どんな作品があるのか確かめる。
- ・グループの他の子どもに気付かれないように各自ポーズをつける作品を選び、セリフを考える。
- ・互いにグループ内で演技を発表し合い、机の上に並べたカードを見ながら、その演技のカードがどれかに気付いた児童が自由に発言する。
- ・グループで話し合って代表選手を決め、グループごとに演技を決めたり、時間があれば、グループで新しい演技を考えたりする。
- ・グループ代表選手が前に出て、教壇など高いところで、テレビ枠の中に入って演技をする。
- ・代表選手が出ていない他のグループは、それがどの作品かを話し合って決め、教師の合図で一斉に作品のカードを挙げる。
- ・どのグループの演技が面白かったかなど互いに感想を発表する。

※ 参考書籍『アート de ゲーム』、ふじえみつる、日本文教出版、2017

○ 題材名「アート・デ・カルタ」

① 題材の目標

色か形による表現の美術作品と言葉による表現とのイメージのつながりを楽しむとともに、同じ作品から自分とは印象やイメージが異なる感じ方や見方があることに気づき、鑑賞の多様性と広がりを実感する。

② 鑑賞の対象

アートカード

③ 鑑賞の方法

- ・グループの机にアートカードを並べ、どんな作品があるのか確かめる。
- ・好きなカードを1点選び、選んだ作品に合わせてカルタの読み札をつくる。
- ・カルタ遊びをすることを通して、絵札と読み札の組み合わせで印象に残った例やはじめはわからなかったがカードの作品を見て納得できた例などを発表し合う。

※ 参考書籍『アート de ゲーム』、ふじえみつる、日本文教出版、2017

**畿央大学現代教育研究所**  
**令和6年度 成果報告書**

発行日 令和7年3月31日  
編集・発行 畿央大学現代教育研究所  
〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2  
TEL 0745-54-1601 FAX 0745-54-1600  
<https://www.kio.ac.jp/rime/>  
e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイプリコム  
〒636-0246 奈良県磯城郡田原本町千代360-1  
TEL0744-34-3030（代） FAX0744-34-3040



おしえ × まなび

畿央大学 現代教育研究所

令和 6 年度 成果報告書

*Contact*

畿央大学現代教育研究所 (<http://www.kio.ac.jp/rime/>)

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4 -2-2

TEL : 0745-54-1601/FAX : 0745-54-1600

MAIL : [soumu@kio.ac.jp](mailto:soumu@kio.ac.jp)