

児童生徒等のコンピテンシー育成を図る

幼小中高大の接続を意識した開発研究

— 3 部会の報告 —

2026 年 3 月

お茶の水女子大学附属学校園 連携研究

本報告について

お茶の水女子大学附属学校園連携研究は、本学の附属幼稚園、附属小学校、附属中学校、附属高校、そして大学の教員が参加している研究会であり、各学校園の教員が学校種を超え、それぞれの部会に分かれて自主的に教育研究活動を進めている。

本学では、それらの4学校園が同一のキャンパスにあることから、校種間の研究交流を定常的に行うことが比較的容易であり、そのことにより本研究会が実現されているものと考えられる。

令和7年度は、以下の11部会が活動を行った。

- 1) ことば・国語部会
- 2) 社会科部会
- 3) 算数・数学部会
- 4) 理科部会
- 5) 表現を広げ深める部会
- 6) 自学・自主研究部会
- 7) 子どもの心とからだの発達部会
- 8) ICT部会
- 9) 外国語活動・英語部会
- 10) エシカルラーニングラボ
- 11) 幼小接続部会

コンピテンシー育成開発研究所は、この11部会のそれぞれが令和7年度に扱うテーマとして「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」という共通テーマを提案した。連携研究は、様々な学校種の先生方が参加する場であり、校種間の段階的教育や連携教育に関する知見や洞察が得られやすいものと考えられる。

なお、「お茶大コンピテンシー」とは、お茶の水女子大学が育成対象としてとくに注目している資質・能力であり、批判的思考力、協働性、創造的思考力、問題解決力、他者理解力、対人葛藤解決力、省察的思考力、自己制御力、内的統制感、エージェンシーの10個が含まれる。

研究結果については、次の4つの節からなる構成を踏まえ報告していただくようお願いした。

- (1) 当該テーマに関する本部会の課題
- (2) 課題に関する本部会の取り組み
- (3) まとめ
- (4) 参考資料

提案を受け、ことば・国語部会、表現を広げ深める部会、ICT 部会の 3 部会において本テーマを検討することとなった。本報告は、これら 3 部会での検討結果を取りまとめたものである。なお、各部会には幼稚園教員が参加していなかったため、本報告の対象は小学校段階以上に限定されている。

近年、コンピテンシー・ベースの教育が広く普及しつつあり、発達段階に応じた教育に関する知見の重要性はますます高まっていると考えられる。そうした知見を充実させるためには、段階的教育に関する現場からの見解が重要な役割を果たす。今後も、このような見解の蓄積が進められることが期待される。

末筆ながら、共通テーマを扱ってくださった 3 つの部会の先生方を始め、提案の機会を受け入れて下さった連携研究のすべての先生方に厚くお礼申し上げたい。

2026 年 3 月 31 日

編集協力者

お茶の水女子大学附属学校部長 坂元 章

お茶の水女子大学特任助教 押尾 恵吾

目 次

ことば・国語部会	4
表現を広げ深める部会	43
ICT 部会.....	56

ことば・国語部会

部会長：附属小学校 岡田博元
部会員：附属小学校 大村幸子・黒田英津子・下脇陽子・白川治・森壽彦
附属中学校 甘樂裕貴
附属高等学校 今成智美・保科 綾香

部会紹介：「生きて働くことば」を育てる12年間の学び

本部会は国語という教科にとどまらず、実生活に生きてはたらくことばの力を育てていくために、各学校段階でどのような実践が行われているかを共有し、それぞれの学校段階からの捉えと、そこに共通することばの学びについての実践理論を共有することを目的としている。

また、実践研究において“違い”を感じる点を中心に、それぞれの発達段階の学習において「母語の学び」「“ことば”を対象とした学び」の連続性と意識すべき点を検討すべく、連携研究に取り組んでいる。

母語の教育である国語科は、小学校低学年では相当な時間数が充てられているが、高学年・中学校と進むにつれ、時間数が減少するとともに、扱うべき内容・知識量が飛躍的に増えていく。また、高等学校では、教育内容を学校カリキュラムに合わせて選択的に扱うことになる。そのため、発達段階・学校段階に応じて、単元や学習過程に対する扱い方が変容していく

そこで本部会では、小・中・高 12 年間の学びを見通して各学校段階における「授業づくり」の特質を明らかにすることを連携の視点とした。また、それぞれの実践者が目の前の学習者の“今”から生起することばの学びをつくり、それを継続しようとすることを大事にしている。

そのため、領域を絞った小中高の一環型カリキュラムの作成を目指すのではなく、各学校段階での授業実践から得られる示唆を共有することで、子どもたちの学びをどのように具体化し、領域横断的に「生きてはたらくことば」を育んでいくのか、その際のポイントとなる事柄を明らかにしていく。

また、本学連携研究の全体テーマである「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」に関わって、本部会で注視するコンピテンシーを挙げながら、それに関わる「ことばの育ち」について実践を通して検討していく。今年度は昨年度に引き続き、お茶大コンピテンシー10のうちの「創造的思考力」を観点として今年度の取り組みをまとめることとした。

本報告書では、最初に部会としての「創造的思考」の捉えを述べ、続いてそれが小・中・高の実践ではどのように表れているのか、実践提案を通して小・中・高 12 年間の学びの姿を通して考察していく。

「出来事が育む“ことば”への意識」

附属小学校 岡田 博元

I 当該テーマに関する本部会の課題

国語科教育では、「対話による学び」はある種の前提とされていることが多い。「他者との対話・テキストとの対話・自己との対話」と言われるように、“ことば”を通して自分とは違う世界の捉え方と出会うことで自身の世界の見え方を変えていくことが、母語としての国語を学ぶことの一つの役割だと言えよう。

一人一台端末や探究的な学習が導入され、教室での学び方が急激に変容しているが、他者との関係性、そして自身を取り巻く世界との関わりのなかで交わされる「ことば」によって、自分なりの意味や概念をつくり上げていく過程は、国語科だからこそ大事にしたいものである。

「テキストとの対話」が示すように、私たちの世界の見え方を変えていくのは、人とひとの対話だけではない。例えば小学校高学年の「1枚の写真からショートショートを作る」という活動は、写真と個人の対話によってその人の想像力・表現力が発揮されたと捉えることもできる。一方で、写真というモノ、他者の発言、言語表現、教室空間、時間的なやり取りといった異質な要素が関係し合う中で、意味や物語が生成されると考えることもできる。

このように近年の教育研究では、カリキュラムや学習を「個の能力を伸ばし主体を育てる教育実践」から「関係の中で主体が立ち上がる教育実践」へと捉え直していこうとする考え方が注目されている。

*¹主体とはテキスト・他者・言葉・場といった異なるものたちとのアッセンブリッジの中で関係が生成され、その呼びかけに応答する出来事として立ち上がるものと捉える。すると学習は、個人の内

表1 本学で育成するコンピテンシー（お茶大コンピテンシー10）

新たな価値の創造		
	コンピテンシー	定義
	批判的思考力	「自分の意見や考えを、意識的に見直す力」を指しており、具体的には「自分の意見とは違う様々な意見を検討したり、意見に確かな根拠があるかを考える力」を指す。
	協働力	個人では得がたい成果をグループ全体で得るために、役割分担したり、助け合ったりする力
	創造的思考力	新たな価値や優れた考えを生み出す力
対立やジレンマへの対処		
	コンピテンシー	定義
	他者理解力	様々な他者の立場や考え方などを推測したり、理解する力
	問題解決力	実際に起きた問題で、解決の道筋が明らかでないものを改善・解決できる力
	対人葛藤解決力	他者との意見や価値観の対立を解決する力
責任ある行動		
	コンピテンシー	定義
	省察的思考力	自らの活動を振り返って気づきを得る力
	自己制御力	「望ましい目標を追求し、望ましくない目標追求を抑制する力」で、わかりやすくは「すべきこと・した方がよいことをして、すべきでないこと・しない方がよいことをしないようにする力」を指す。
	内的統制感	「自分自身の行動がある成果や結果をもたらすという期待」で、わかりやすくは「自分でも頑張れば、様々な成果が得られるという感覚を持つ」ことを指す。
	エージェンシー	社会に望ましい変化をおこすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する力

面や固定的な構造に還元されず、人・モノ・言語・空間・時間などの異質な要素が関係し合い、その都度意味や知が生成される配置として考えることができる。

能力育成を目的とする教育が到達可能な主体の形成を志向するのに対し、関係生成を基盤とする教育は、世界との出会いにおける応答の出来事として、主体の現れを志向する。例えばマッシュレイン(2013)は、教育を目的達成や主体形成に直線的に進む装置ではなく、ひと・もの・ことの関係性に立ち止まることで世界への注意を開く中断の実践として捉えている*²。

このことと関わってお茶大では、従来の「教養知／専門知」「実践知」の再編を踏まえ、「知識やスキルを状況に応じて組み合わせ、社会の場で成果をあげる包括的な能力と行動特性」として「お茶大コンピテンシー10」を挙げている。

「コンピテンシー」はこれからの世界を生き抜くために個人が持つべき力として定義されることが多いが、お茶大コンピテンシー10は他者との関係の中でその都度生成され、経験されていく実践的な力として考えることができる。*³表1は大学在学中に学生が伸ばすべき「10の力」を示す枠組みだが、これを本部会の実践研究と紐付けて捉えるなら、ことばを用いることでこのような学びが教室の関係性のなかで生起し、それを支える資質・能力が発揮されていく“出来事”としての学習場面を構想・実践していくことが求められよう。

そこで本部会では、国語授業の中で起こる学習者・モノ・他者・時間が関係し合う場において、ことばが配置、響き、表現、語られ方などによって作用性（エージェンシー）をもった主体として立ち現れる場面に着目し、各発達段階における授業実践を検討することとした。

II 創造的思考を育む

（１）創造的思考への着目

今年度は昨年度報告から引き続き、お茶大コンピテンシー10のうち「創造的思考力」を観点として取り組みをまとめることとした。

創造性は、単なる芸術的表現や専門的創作だけでなく、「変革をもたらすコンピテンシー」の要素のひとつとして、批判的思考力や協働力と並んで位置づけられている。つまり、社会・学問・実践の場で「価値を生む／変える」能力とみなされる。

創造的思考とは、複数の分野の知識を組み合わせで新しい解決策を提案するときや“常識的なやり方”を一度外し、別のルールで発想してみるときに発揮される。アイデアを図解・試作品などで「形」にして検証する、うまくいかなかった点を改善し、再度挑戦することなども含むものとして捉えられる。

OECDの(PISA Creative Thinking)は国際比較を目的としており、学校で育成し測定可能な「学習成果(スキル)」としての創造的思考にフォーカスしている。創造性の位置づけは実用的で測定志向だと言えよう。対して「お茶大コンピテンシー10」では創造的思考を“実装(implementation)”まで含める広い概念として扱い、社会活動やキャリアにもつながる総合的な能力を、児童生徒の主体的活動を通じて育成していくものと捉えている。これは、人間的成長や社会的実践を志向していると言える。

（２）創造的思考とエージェンシー

創造的思考は社会活動やキャリアにもつながる総合的な能力という点から、「学びの連続性」「エ

ージェンシー」「カリキュラム・マネジメント」と親和性が高い。そこで、創造的思考 (creative thinking) とエージェンシー (agency)、学びの連続性の結びつきについて考察してみる。

① 創造的思考は「自分で目的をつくり出す」思考

エージェンシーを、「他者や“ことば”に働きかけられながら、重要だと思う見え方や目的が生起し、それに向けて思考し行為することで、世界に働きかけること」と捉えると、創造的思考は単なる“アイデア生成”ではなく、何を問題だと感じるのか、自分は何を変えたいのかという美的意識・目的意識 (End-in-view: デューイ) に関わる*⁴。これは、最初に決めるゴールではなく、探究の中で見えてくる方向性としての目的という意味合いである。

② 「現状に疑問を持ち、変える」という姿勢

創造的思考の本質は、現状をそのまま受け入れず“別の可能性”を構想することにある。これはビースタのいう“既存の秩序に適応するだけではなく、応答し時にずらす主体化 (subjectification)”と重なる動きといえる。「他のやり方があるかも」「もっとよくしたい」という“変容を志向すること”は、創造的思考の核心であり、同時にエージェンシーが発揮される起点とも考えられる。

③ 創造的思考は「他者との対話」によって生まれる

創造は個人の天才性ではなく、社会的・関係的プロセスとして捉えられる。社会の文脈を理解する・他者の意見を受け取る・協働する・公の場で表現する、のように、創造は“関係性の中で”成立する。これはビースタのいう「応答可能性 (responsiveness)」の関係的・対話的構造と重なる。*⁴

応答可能性 (responsiveness) とは、他者や世界からの問い・呼びかけに対し、既存の正解や技能で即応することではなく、関係の中で引き受け、ためらい、応じ返す中で立ち現れる主体のあり方を指す。創造性はこのような他者や世界への「応答」を含むため、エージェンシーの発露を伴う。

(4) 創造的思考を育むことばの学び

① OECD の「創造的思考」

OECD (PISA) では、創造性を特定の教科に閉じず、以下の 4 つの「領域 (domain)」で課題化している。

- ・書くこと・表現すること (Written Expression)
文章や言葉を使って新しいアイデアや意味を生み出す領域
- ・視覚的に表現すること (Visual Expression)
絵・図・デザインなどを通してアイデアを表現する領域
- ・社会的な問題解決 (Social Problem Solving)
人と人との関係や社会的状況の中で、よりよい解決策を考える領域
- ・科学的な問題解決 (Scientific Problem Solving)
科学的な知識や論理を使って、新しい説明や解決策を考える領域

また OECD では、創造的思考を育む学習について、異なる視点を取り入れ適応力を高めることを目指すべきだと強調する。そして創造性を育むには、探究心を刺激する課題や実世界での問題に取り組む経験が重要だとしている。

国語科は意味生成と再構成を通して創造性を育む教科である。これを国語科とつなげて考えるなら、書くことは言語活動そのものとして位置づけるのはもちろん、社会的問題解決は登場人物の関係理解や

価値判断の対話に、科学的問題解決は説明文の構造把握や論理的再構成に対応する。

②お茶の水女子大附属中学校の「創造的思考」

附属中学校では、創造的思考における「リトルc (little-c)」を育むためにすべての教科で、問題の発見・発想の拡散・表現の工夫・改善の試行などを組み込み、日常的に「創造」の場面をつくることを大事にしている。これは、日常生活の中で発揮される身近な創造性を指し、学習や対話、表現の場で新しい意味づけや工夫を行う力である。特別な才能ではなく、誰もが発揮しうる創造的思考として位置づけられる^{*5}。

さらに、創造的活動を次のようなプロセスとして設計することを提案している。

1. 気づく（問題・関心の発見）
2. 考え出す（アイデアの生成）
3. つくってみる（実行・具体化）
4. ふり返る（改善・再構成）

この循環を授業の中に意図的に組み込み、「思いつく→形にする→見直す」という、“つくる学び”を重視し、試行錯誤の文化を育てることが創造性の土台だと述べている。

③興味・関係性・対話を中心にした学習環境をつくる

創造性は個人の感性だけではなく、他者やテキスト、対象となる言葉や表現媒体、言語活動やそのための資料や環境といった、多様な関係性によって発露・発展するという立場を取る。

自分の興味から探究する、違った見方を知って議論し、フィードバックし合って再構成する、異なる表現媒体に触れ表し方を検討する・子どもの声を尊重した選択肢のある学習環境にする、など、エージェンシーの発露を支える環境づくりが、創造的思考の発揮に大きく関わる。

このような知見を踏まえると、学びは言語的・認知的活動に限定されるものではなく、身体や環境を含む関係の編成として捉えられる。また、主体も固定的な個人ではなく、こうした関係の中で生成される存在として再定義される。すると、日常のことばの学びにどのように「創造的」な場面をつくることができるのか、そこでの子どもの現れは、試行錯誤する文化の生成にどのようにつながるのか。授業の実際の姿からその具体を検討していくこととする。

<参考文献>

*1 楠見友輔（2021）『ニュー・マテリアリズムによる教育研究の可能性』『教育方法学研究』第46巻

*2 JAN MASSCHELEIN・MAARTEN SIMONS（2013）『IN DEFENCE OF THE SCHOOL A PUBLIC ISSUE』

*3 お茶の水女子大学コンピテンシー研究所（2023）2023年度コンピテンシー研究所報告書

*4 ガート・ピースタ（2021）『学習を超えて一人間のデモクラティックな教育』東京大学出版会

*5 お茶の水女子大学附属中学校（2021）「試行錯誤と創意工夫のある『つくる学び』をつくる」お茶の水女子大学附属中学校研究紀要 第53巻

*6 ロージ・ブライドッティ（2019）『ポストヒューマンー新しい人文学に向けて』フィルムアート社

*7 ロージ・ブライドッティ（2019）前掲書

II 各学校段階での実践

子どもたちの思いをいかす翻訳活動 ～ことばでひろく ものがたりのせかい～（小学校1年生の実践）

附属小学校 森 壽彦

1. 1年生の物語創作における課題

2025 年度度から光村図書1年下「ともだち」に物語創作の教材が掲載されている。「どんなおはなしができるかな」という単元名で示された活動は、子どもたちの対話の中で行われるお話づくりを通して、物語をまとめていくというものである。実践された先生は実感されているかもしれないが、物語を創作する際に子どもたちは、物語の設定を考えるが、その設定を飛び越えがちで、まとまらない物語が完成してしまうことがしばしば見られる。それは子どもたちが書きたいという思いのまま、設定を飛び越え思い浮かんだことをそのまま物語に書き上げてしまうからではないだろうか。物語の構成はイメージしていても、それ以上に思いが先走ってしまう傾向があるように思える。

12 月に物語を創作する単元を行ったところ、物語を書き出す際の手がかりをつかみやすい子とそうではない子の創作の違いを感じた。読書経験が豊富な子は設定を保持しながら書ける傾向が強く、あまり豊富でない子は設定から離れてしまいがちである。このような差はあるもの子どもたちは物語創作をすることは好きだと感じているようだった。黙々と何ページも書く子や「物語を書くのが楽しい」と口にする子も多い。その姿は、読書経験の差を感じるものではなかった。以下、子どもたちから見えてきた傾向を4つにまとめた。

- ・出来事のみを書いてしまう、物語の登場人物や場面設定部分が抜けてしまう。（登場人物が途中で増える）
- ・行為者と場所の情報が抜けてしまいがちになる。（急な場面展開）
- ・物語を完結させることが難しい。（流れの中で完結できず、物語の終末が急に訪れる）
- ・共有する際、子どもたち同士で物語のおもしろさを分かち合いにくい。（一人ひとりの世界の中で創作されるため）

その傾向を踏まえ、物語創作において設定（登場人物、場面設定）という物語の要素を意識できるようにすることで、友だちと互いに創作した物語のおもしろさを共有し合いながら、物語を書くことを楽しめるようにしたいと考えた。そのためには、物語創作指導を構想する際に、読む活動と組み合わせ、子どもたちが創作の手がかりを見つけられることが重要となるのではないだろうか。そして、その創作の手がかりの一つが設定だと考える、本単元の提案では、子どもたちの「物語を作りたい」という思いを生かし、「読むこと」を通して設定を捉え、創作につなげることができるのではないかと構想したことがもとになっている。

2. 翻作と1年生の創作

首藤久義(2023)「『翻作』とは、何らかの原作をもとにした表現のことである。翻作するためには、原作をより丁寧に読むことが必要となる。その結果読みが深まる。その経験を通して読む力が高まる。翻作表現する経験を通して表現力も高まる」と述べている。6 月に新しい国語1上東京書籍「あめですよ」を用いて、翻作を行った。梅雨の時期でもあったので、外の雨の様子や音に耳を傾けながら「あめあめ だいすき/きらい」のフレーズに合わせて擬音語・擬態語を想像し、短い文章にまとめた。子どもたちは「あめあめ」の後に続く、雨に対して自身の経験を思い起こしながら感情を想起し、それに合う擬音語と擬態語を合わせていた。中には「ザーザーザー」と雨の強い音を想像し、それを好きだと感じる子と嫌いと感じる子がいた。互いに読み合う中で、雨の音の表現を楽しんだり、他者を知り得たりすることにつながっていた。同じ形式での創作のため、おもしろさも共有しやすかった。

創作する際に「翻作法」を用いることは、元々の原作の型や表現を引き継ぎ、自己の表現につなぐことで文章の構成を身につけたり書くことに対しての抵抗感を軽減したりするには効果的だと感じた。

3. 翻作と物語の創作

低学年の傾向として、物語を読むと「この物語みたいなものを作りたい」という思いをもつ子が多い。それは、物語の世界に入り込むことができるため、前述にあるように物語を創作したいと感じることにつながっていくのだろう。ここで、「翻作法」を用いることも効果的である。例えば、続き話を創作したり、アナザーストーリーを創作したりと活動が考えられる。物語の登場人物の設定や物語

の構成をそのまま引き継ぎ、一人ひとりが場面設定を考えたり、出来事を考えたりすることでオリジナルの物語創作をすることになる。

「翻作法」で重要となるのは物語の登場人物の設定を捉えることである。低学年において、登場人物の行動をもとに想像を広げることが重要となる。それは、低学年の子どもたちが登場人物の行動をもとにその時、その時の思いなどを想像することを楽しむ段階であるからだ。そうすると登場人物のその時の思いは考えられても、物語全体を通して、登場人物の性格や人物像を引き継ぎ、筋書きを自由に書くことにも難しさが生じる。このような状況の1年生に「翻作法」を用いると仮定すると、詩や登場人物の行動をもとに想像したことを付け加えるような活動は効果的ではあるが、続き話作りなどの創作では楽しみにくいと感じた。

4. 「翻訳活動」の提案と可能性

そこで、本単元で提案するのは「翻訳活動」という活動である。「翻作法」と活動としては共通する部分はあるが、大きく異なるのは原作の英文を翻訳アプリで直訳した物語を用いることである。直訳された物語を読み、登場人物や場面設定を捉え、想像した上で自分の言葉で翻訳する活動である。

「翻訳活動」を単元として取り入れるメリットは大きく3点ある。

1点目に、物語の設定をそのまま引き継ぎ、物語を創作できるということである。登場人物がどのような行動をしたのか、他の登場人物とどのように関わっているのか、どのような言葉を語っているのか絵や直訳のことは読むことで捉えることができる。また、読むことを通して、物語に対する違和感を受ける姿も見受けられた。創造的思考力を働かせ、「こういう行動する登場人物の言葉遣いは…」と考えたり、「この言葉は違う言葉で表現した方がより登場人物の思いを伝えられるのではないか」と考えたりしていたからだ。今までの経験をもとに、直訳した物語に違和感を感じることは「ことばの感度」につながる。直訳をもとに物語の設定を引き継ぎ、登場人物の行動をもとに想像を広げ、「ことばの感度」をはたらかせ、ぴったりとくることばを考える。そして設定を共通理解した上で物語の創作を楽しむことができる。

2点目として、読む活動から書く活動につなげやすいことである。「翻作法」も読むことから書くことにつなげやすいが、読み取ったことをもとに書くための材料を集め、そこから材料を整理し、選択した上で書くことになる。つまり、書くために構想を練ることが必要となる。しかし、「翻訳活動」では、読み取ったことをもとにそのままことばの検討に移ることができる。特に、低学年の子どもたちにとって、読み取って想像したことをそのまま表現につなげられることが読むことから書くことへ関連させる展開をより自然なものにできるのではないだろうか。

3点目は、翻訳者の存在の認知である。低学年の教科書教材の特徴としてレオ＝レオニ作品やアーノルド＝ローベル作品、そして海外の物語が多い。その際に、作者には目を向けるものの翻訳者に目を向けることはほとんどないだろう。例えば、レオ＝レオニ作品の多くは谷川俊太郎氏が翻訳をしている。レオ＝レオニ作品の読書につなげることもよいが、その作品のおもしろさを日本語で表現した谷川俊太郎氏がどのような作品を書いているのかに目を向けることも重要だと考えている。

「翻訳活動」は上記の特徴からお茶大コンピテンシー10「2創造的思考力」の育成につながると考えた。低直訳された物語をもとに登場人物の行動から登場人物は「どのような人物か」経験をもとに具体的に想像する。また、物語の設定が共通なもののため、友だちとも共有しやすい。そのことが、物語創作の楽しさをより感じる手立てとなるだろう。本時では、「翻訳活動」に向かって登場人物について考える子どもたちの姿をもとに可能性を模索したい。

5. 「翻訳活動」を創造的思考力につなげるために

本学級では日常的に「共同推敲」を取り入れ、ことばについて考えることを行っている。友だちのサークル対話の面白さをどのことばを使ったら書き残すことができるのか日々検討している。この活動を重ねることで、ことばに立ち止まり、ことばの検討に目を向けやすくなる。直訳された物語を読んだ際に本学級の子どもの「この物語、おもしろくない。」と感想を口にしていた。それは、「共同推敲」を通して重ねてきた日常的にことばを吟味した経験が違和感を覚える姿につながったのではないだろうか。

6. 翻訳活動の提案

(1) 単元名：ことばでひらく ものがたりのせかい ～じっくり、ぴったり、ほっこり えがくのほんやく～

(2) 単元について

単元	・物語の大体を捉え、登場人物や場面を想像し、それらを伝えることばや表現を考える。
目標	・他者と共同して、よりよいことばや表現を考え合う。

ことばに立ち止まり、自身の既知の知識や経験と結びつけながらことばについて考える姿をみていきたい。一人ひとりが感じた物語や登場人物のおもしろさを表現するために「ぴったりとくる」ことばを考え合い、ことばと向き合うことをより楽しもうとする姿へつなげたいと考えた。

(3) 学習指導計画（10時間目／全14時間）

第1次	翻訳が異なる絵本を読む	…4時間
第2次	翻訳アプリで直訳された絵本を読む	…4時間
第3次	翻訳活動を通して、物語をつくる	…6時間

7. 単元の実践

第1次：翻訳が異なる絵本を読む

「ずうっと、ずっと、大すきだよ」を単元で学習している際に、ある子が絵本の「ずーっと、ずっと、だいすきだよ」を持ってきた。そして、「絵本だとエルフじゃなくて、エルフィーなんだ。男の子だと思ってたけど、女の子なのかな。」と私に尋ねてきた。本作品は光村の教科書1下に掲載されている物語である。そのことばをきっかけに「エルフは男の子なのか、女の子なのか」について話し合うことになった。



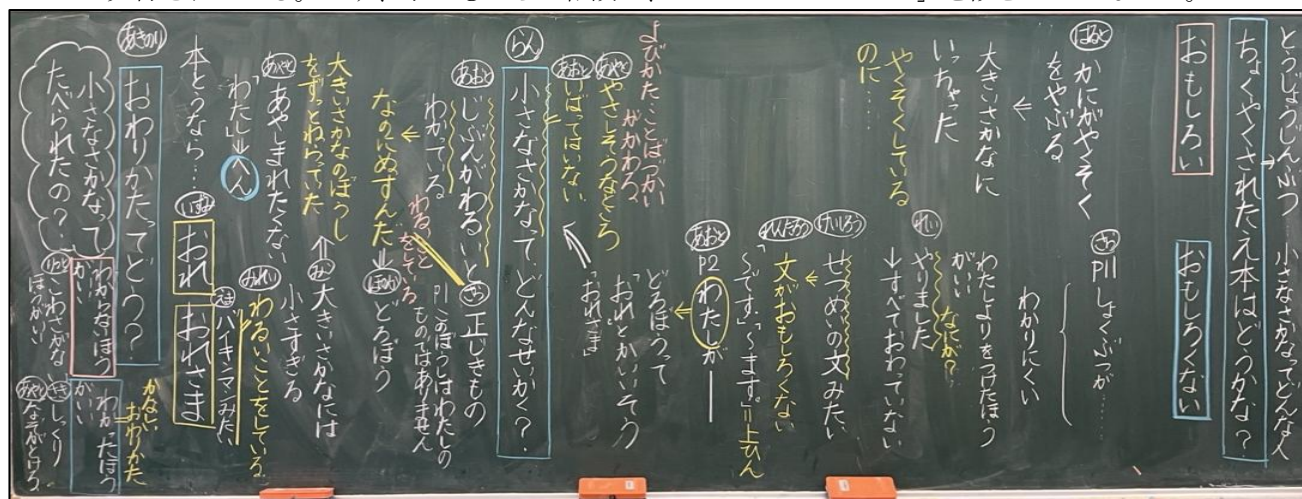
本来、「おおきな木」のように翻訳者の違いで表現が異なる絵本を比べようと考えていたが、子どもたちのことばをきっかけに教科書掲載版と絵本を比べることになった。「エルフ」と「エルフィー」と名前の表記が違っただけでも登場人物であったり、場面の様子の想像が大きく変化してしまうことを実感することとなった。

「エルフの方が男の子の感じがして、ぼくと親友みたいに感じる」や「いたずら好きな犬だからやんちゃな男の子みたい」と子どもたちの経験から語る姿が見られた。

また、他の英語の絵本はどうなっているのかももっと読みたいという思いも高まっていた。

第2次：①直訳された物語を読んでみて

子どもたちは物語を読むことを通して、翻訳者の存在や翻訳された際に用いられることばによって感じ方が変化することに気づいた。その気づきをもとに、ジョン＝クラッセンの絵本「THIS IS NOT MY HAT」と「I WANT MY HAT BACK」の2冊を用いることにした。ジョン＝クラッセンの2冊の絵本は、「いいからいいから」シリーズの長谷川義史氏が関西弁で翻訳し、「ちがうねん」と「どこいったん」として発行されている。まず、子どもたちと相談し、「THIS IS NOT MY HAT」を読むこととなった。



C17：直訳された文章は説明の文みたい。

C5：そうそう。文がいつも読んでいる物語よりもおもしろくない。

C3：「～です」とか「～ます」ってなっているでしょ。そうするとき、文章が上品すぎておもしろさを感じないんだよね。わたしがなっているのもおもしろくない。だって、どろぼうでしょ。どろぼうって自分のことを「おれ」とか「おれさま」って言いそう。

今までの読書経験から「文が説明文みたいで面白くない」という記述のされ方に着目したり、「こんな上品な話し方をしないよ」と登場人物の言葉遣いに着目したりしていた。その着目したことをもとに、「小さな魚ってどんな性格なの？」と問いが生まれた。

C1：小さな魚って、どんな性格なのかな？わかれば、自分のことをどう呼ぶかわかりそうじゃない。

C33：正直ものだと思う。だって、自分からこの帽子は私のものではありませんっていっているもん。

C3：自分が悪いって自分でわかっている。なのに盗んでいるんだよね。

C4：大きい魚には小さすぎるって言っているから、大きい魚の帽子をずっとねらっていたんだと思うよ。

C14：あやしまれたくないと思っているから、「わたし」って変じゃない。

C19：悪いことをしているのをわかってやっているのってバイキンマンみたいじゃない。

C20：バイキンマンみたいだから本当なら、「おれ」とか「おれさま」って自分のことを言いそうだよ。

交流する中で登場人物に着目することで、物語の内容も含め考える姿が見られた。発言から経験と比較し、登場人物の性格や言葉遣いを考える姿が見られた。登場人物がどのような人物なのかに着目して読むことで物語を楽しんでいるためだと考えられる。また、物語の終末が読者の想像に任されていることに関しても、「わかるほうがよい」と考える子と「わからないほうがよい」と考える子がいたためサークルで話し合うことになった。ここで、翻訳された絵本があることを知らせ、翻訳ではどのように表現されているのか興味をもち、読むことにつながった。

第2次：②直訳と翻訳を比べる

ジョン＝クラッセン氏の絵本「THIS IS NOT MY HAT」の直訳と長谷川義史氏の翻訳「ちがうねん」を前時の疑問をもとに読み比べることとなった。「翻訳と直訳を比べてどう思った？」という問いのもと、「違いを見つける・変化しているところを見つける」と比べて読むイメージも共有した。

C24：小さい魚がわたしではなくぼくって言っているのがぴったりだと思う。

C32：でしょうやますではなく、関西弁になっている。

C12：関西弁になっているところがおもしろい。

C24：ですとかますよりも「～してるわ」っていう言葉遣いの方がおもしろい。

C28：直訳だとぬすんだになっているけど、「とってきてん」としているのがイタズラっぽい感じがする。

翻訳と直訳を比べた際に、呼称の違いや表現に使われていることばの違い、また物語の構成に気付いた。そして、「翻訳と直訳のどちらがおもしろかった？」と問うと全員が翻訳と答えた。ここで、「翻訳の方がおもしろいのはなんで？」という新しい問いが生まれた。これは、直訳と翻訳を比べることで気づいたことが多くあったために生まれた問いであると考えられる。それは、直訳の文章では、物語のおもしろさを伝えられない部分があったり、ことばによって受ける感じが変わってしまったたりすることにも気付き始めている姿が見られた。だからこそ、おもしろさを感じる子どもたちが多く、「どうして？」「なんで？」が自然に生まれ、問いとなったのではないだろうか。

第2次：②翻訳の方がおもしろいのはなんで？

前時の終末に「翻訳と直訳のどちらがおもしろかった？」と問うと全員が翻訳と答えたことをもとに生まれた問いが「翻訳の方がおもしろいのはなんで？」である。子どもたちは、直訳と翻訳を読むことを通して、翻訳のおもしろさを実感し、それを共有し合ったからこそ翻訳から感じるおもしろさの理由に迫りたくなったのだと考えられる。この「問い」をもとに翻訳を読み取り、感じたおもしろさについて話し合った。

【登場人物について】

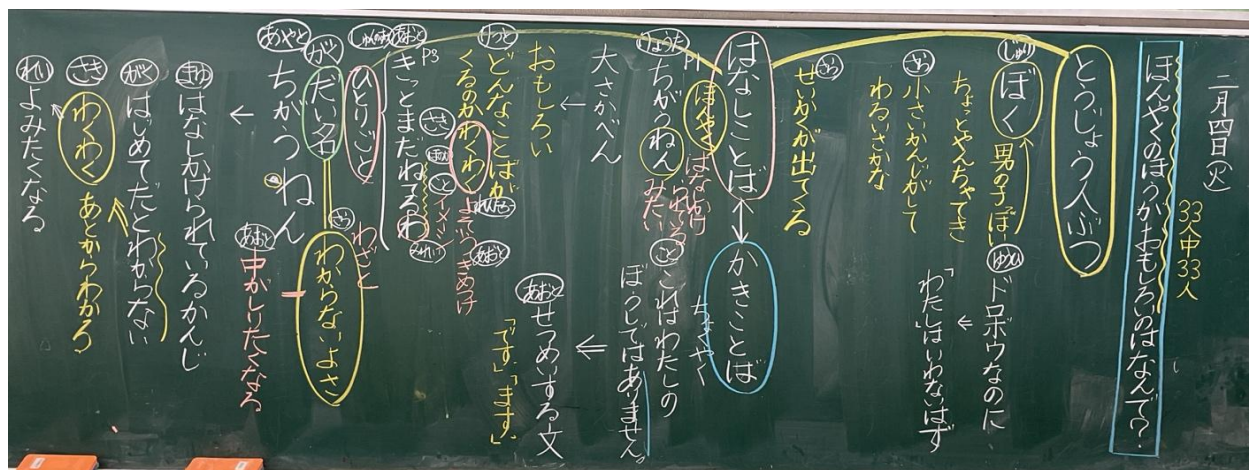
C35：「ぼく」と自分のことを言っているのが、男の子っぽくて、ちょっとやんちゃ的。

C31：小さい感じがして、悪い魚の感じも出ていると思う。

C24：どろぼうってさ…あんまり「わたし」とか言わなそう 全体：確かに。

C25：もっと悪いことばを使いそう。「俺様」とか…ジャイアンもそうだよ。

C31：性格が自分の呼び方にも出てくる感じがする。

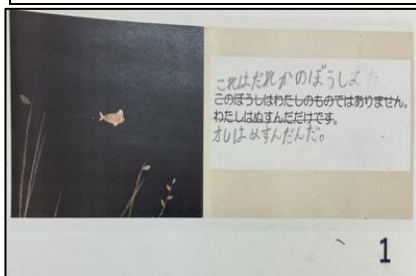


そうすると登場人物にぴったりの言葉遣いがあることやこの話が「書きことば」ではなく、「話しことば」になっていること、題名が読み手を惹きつけるものになっていることなどが出てきた。しかし、長谷川義史氏の翻訳は関西弁であるため、関西弁ではなく、自分たちが普段使っていることばで翻訳してみたいという思いも募らせていた。

ある子のふり返りに「かんさいべんではなくて、上品なかんじのかきことばでもなくて、じぶんたちがつかっていることばからかんがえてほんやくをじぶんでつくりたい」と書かれていた。このふり返りを学級で共有すると、賛同する声が広がった。そして、「翻訳をつくってみたい」という思いを高めていた。

この思いをもとに、子どもたちは、ジョン＝クラッセン氏の「I WANT MY HAT BACK」について、自分たちの言葉で書き換える翻訳活動へつながることばとなった。

第2次：えらぶ→自分で翻訳をしてみる（翻訳活動の始まり）創造的思考へ

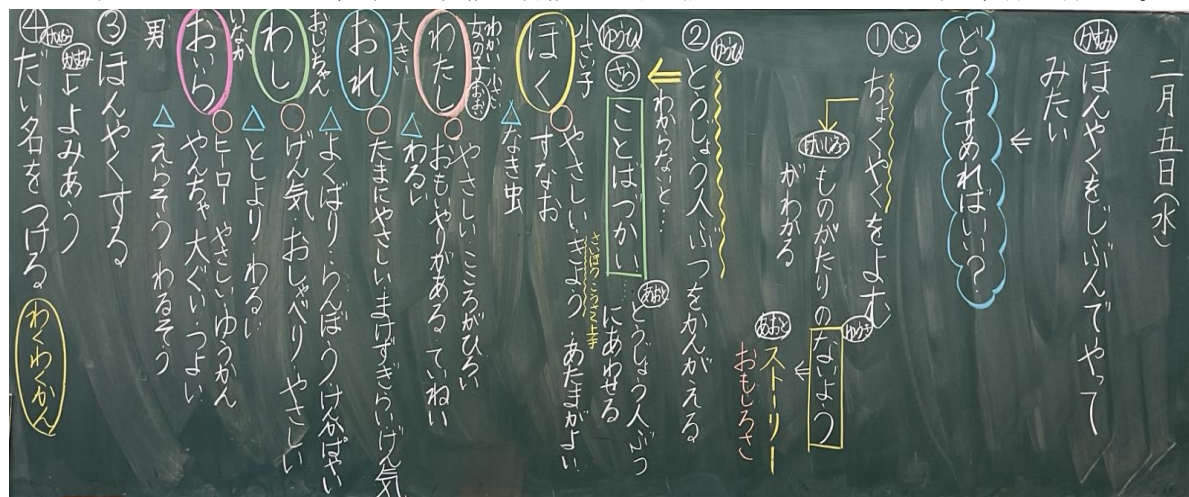


C33 は「翻訳をつくってみたい」という思いを募らせ、えらぶの時間に長谷川義史氏の「ちがうねん」をもとに自分の言葉で翻訳を始めた。話し合ってきたことをもと「創造的思考力」を働かせ、小さい魚の呼称を「オレ」に変えている。また、悪さを出すために、「ぬすむ」を選択することで自身のイメージする物語を制作した。この物語を帰りの会に読み聞かせすると、子どもたちは、「翻訳」のイメージを膨らませていた。

C33の「ちがうねん」を自分で翻訳してみたもの

第3次：①直訳した物語を読んでみて：創造的思考力「準備段階」

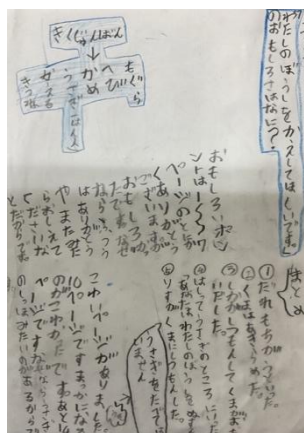
第3次は「自分たちで翻訳を作る」活動のイメージをもつところから始まった。翻訳をするためにはどう進めればよいのか、今まで直訳と翻訳の物語を読んだことをもとに考え、話し合った。



【活動の見通し】

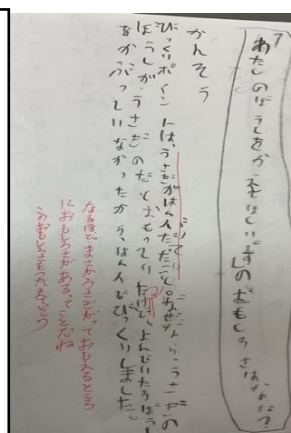
- ② 直訳の物語を読む…物語の内容やストーリーのおもしろさを探る
- ② 登場人物を考える…登場人物がどのような性格なのかを考える。その考えたことをもとに登場人物に合う言葉遣いを考える。
- ③ 翻訳をする …翻訳したものを読み合って、アドバイスを送る
- ④ 題名をつける …読む人が「わくわく感」を感じられるようにする
- ⑤ 清書する …製本する

子どもたちと話し合っただけで決めた見通しをもとに直訳した物語を自分で翻訳する「翻訳活動」を進めることになった。そこで、ジョン＝クラッセン氏の絵本「I WANT MY HAT BACK」を翻訳アプリで直訳したものを配り、①の物語の内容やストーリーのおもしろさを探ることになった。それぞれの考えるおもしろさを共有するために、まず一人ひとりが感じるおもしろさを見つけることとなった。見つけたおもしろさをノートにまとめた。それぞれが読み取ったおもしろさを2人のノートをもとに示す。



C10の赤帳

おもしろいポイントとして、登場人物のくまがどのような人物に対しても「ありがとう」と答えるところを挙げている。自身の経験と比較し、なぜありがとうと言っているのかが気になっているようだった。また、ページが赤く染まる場所に怖さを感じていた。



C34の赤帳

おもしろいポイントとして、うさぎが帽子を盗んだ犯人だとわかったところにおもしろさを感じていた。そこに驚きも感じており、物語を読み進めていく中で気づけることがおもしろさにつながっていると考えていた。

このように一人ひとりが考えをもった。登場人物の行動やことば、物語の展開など様々な視点から考えをもっていることがわかった。だからこそ、それぞれの考えに出会えるように話し合った。

【登場人物（くま）について】

- C 4：おなががふっくらしていて優しい感じがする
- C17：そうそう。ちょっと太っているから、ぼうしを探すことに精一杯だったと思う
- C24：そういうところが、「わたし」と自分のことを呼ぶのがぴったりだと思う。
- C24：くまってさ、うさぎがかぶっていた自分の帽子に気づいていないじゃん。くまにとってぼうしってどういうものだったのかな？→話し合っただけで「問い」が生まれる

物語のおもしろさを話し合っていく中で、登場人物に目を向ける意見が多く続いた。その中で生まれたのが「くまってどんな人？」という問いである。登場人物の中でも物語の中心となる人物がくまである。学級全体でも見通しとも重ね合わせ、「くま」について考える必要があると考えたため、C24の問いをもとに話し合うこととなった。

第3次：①直訳した物語を読んでみて：創造的思考力「あたため段階→ひらめき段階」

C24の問いをもとに、登場人物の「くま」について考えることで翻訳する際のくまの呼称や言葉遣いを考えることができると見通した。「くま」の行動やことばをもとにそれぞれが想像し、考えを話し合うことにした。話し合う前に、自分の考えをもつことは物語の設定を決定する上でたくさんのアイデアから人物の設定を選び出すための前提となる。そのため、話し合う前の時間に、子どもたち一人ひとりが自分の考えをもつことを位置付けた。子どもたちが前時までのことを生かしながら、登場人物の行動や言葉をもとに考えていた。その中で、やさしいと感じる面と悪いと感じる面と子どもたちによって大きく分かれていた。また、自身の読書経験や大切なものをとられた日常生活での実体験を振り返りながら考える子もいた。この様々な考えと出会い、くまの人物像について考えを広げられ

るような話し合いにしたいと考えた。

C21の赤帳

くまのことを意味不明と感じていた。その理由として、優しい感じがするけれど、最後の方に嘘をついていると考え、どのように表現してよいのかわからなくなっているようだった。そのため、コメントにもどっちのくまの姿もあるのかな?と問い返した。

C26の赤帳

くまが大事なぼうしをなくしてしまふことやさがしかぶっているぼうしに気づかないという行動からおっちょこちよいな人だと考えている。くまの行動をもとに登場人物の性格を考え、またそのおっちょこちよい度を自分でグラフにしてまとめていた。

子どもたちは、登場人物の行動や言葉を関連させながら「くまってどんな人？」に対する考えを広げていた。C26のように「ふつうは…」というように自身の経験を想起し、考えることができていた。話し合いの中で、物語の初めに着目した場合の優しいや礼儀正しいと後半のうさを襲ってしまうところに着目した怖いや悪いと言う意見で分かれた。そこで教師が「本当のくまってどうなの？」と問うた。するとC33の見た目と中身という発言したことをもとに、登場人物に二面性を感じる子たちも出てきた。話し合いを通して、創造的思考力が働き、「こういった場合もあるのではないか」「こういう人はこうなんじゃない」といったひらめき段階へ移行していることがわかる。まだ「くまってどんな人」に関して、話したいという思いからもう1時間話し合うこととなった。

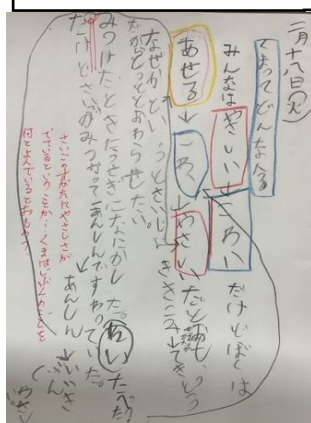
【本当のくまって?】

- C33：本当のくまは怖いくまだと思う。最後らへんに出てくるのが本当。森先生みたいに見た目は優しいんだけど、中身は恐いんだと思う。(全体的に様々な発言が出る)
- C8：(本当のくまは)私は優しいと思う。なぜなら、P5のC23が言ったように急いでいるのに亀を頂上まで持ち上げてくれていたからです。違う意見の人?
- C3：ぼくは、C33に似ていて、普通の人には優しいけれど、犯人とか自分の嫌なことをやった人にはやり返してしまう。
- T：なるほど。このところさ、C16は何か言っていたよね?C16さんはさ、いつもはやさしくできるんだけど、何かされちゃうとC16は怒っちゃうって話をさっきしてたじゃん。それはどういときに怒っちゃうの?C16さん。
- C16：おもちゃを取られたら。
- T：どんなおもちゃ? C16：ゴジラの…
- T：ゴジラのおもちゃってC16さんにとってどういうもののなの?
- C16：大切なもの。

くまがどのような人物なのか話し合う中で想像していることが関連し合い、広がっているからではないだろうか。次の時間の話し合いの様子の一部が以下の通りである。

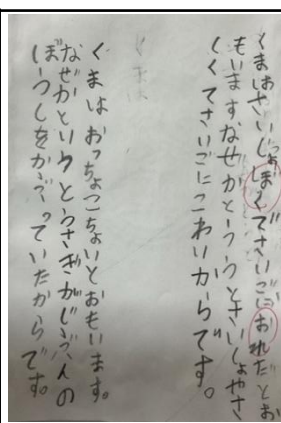
【くまは恐いのか？】

- C24：ぼうしをぬすんだうさぎに仕返しをしたかったんだと思う。
 C11：私だったら、大事なものをぬすまれたら怒る。
 C32：そうそう。宝物がぬすまれたんだから怒るよ。違う意見の人、いますか？
 C17：悔しさも合ったんだと思う。うさぎにだまされた…「あのやろう」って思ってたんだと思う。
 C13：悔しさにつながっていて、自分が寝ていなかったらというのもあるって余計悔しいんだと思う。
 C1：C20が言っていたように7人にわざわざ話しかけたわけじゃん。それがうさぎだとわかって無駄な時間だった、嫌だって思っていたとも思う。
 C3：見つかった！っていう嬉しさもあると思う。
 C14：真っ赤になっているところで過去のことに気づいて怖いところが出ちゃったんだと思う。
 全体：ああ。確かに。



C3の赤帳

くまがこの一連の中でいろいろな気持ちになっていると考えていた。優しい→怖い→焦る→怖い→優しいのように気持ちが大きく変わるところがくまの特徴として捉えていた。変化するため、呼称を何にするのか悩んでいた。



C5の赤帳

くまは自分の呼称をはじめは「ぼく」で最後は「おれ」変わっていると考えた。話し合いの中で、恐さが出てしまったというところを呼称も含めて表現したいと考えた。おっちょこちょいな性格も含めて、くまが大きく変化してしまうことを自分の翻訳で表したいと考えていた。

2時間の話し合いを通して、子どもたちが「くま」について考える視点を増やしつつ、呼称や言葉遣いを考えるなど翻訳のイメージを広げていた。また「くま」について考えることで物語の展開をより捉えることにもつながった。振り返りからくまの呼称を決定し、自分で翻訳をする活動につなげようとする姿が窺えた。

第3次：②翻訳をする：創造的思考力の検証段階へ

前回までの話し合いをもとにそれぞれが自分の考える登場人物像に合わせ、ことばを選びながら翻訳を行った。ことばを選ぶ際には今までの話し合いで考えてきたことと直訳を照らし合わせながら自身の解釈とことばを見つめ合い、表現する姿が見られた。



話し合ったことから翻訳につなげる際に、新しく付け加えたところがあると提案した子がいた。そこで、全体で話し合い、物語の設定や展開を変えてはいけなく考え、付け加える部分は2箇所までとした。翻訳であるため、元々の物語を大きく変えてはいけなくというのは直訳と翻訳を比べて読んだからこそ気付けたことだと感じた。

その後、物語をさらに読み返しながら自身の考える翻訳を始めた。登場人物の呼称だけでなく、言葉遣いも意識しながら書き換えた。

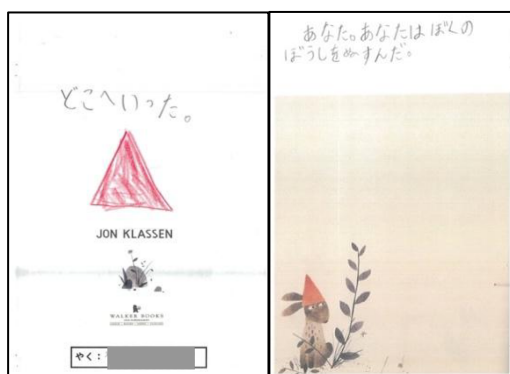
活動を見通した上で、それぞれの翻訳が終わった後に読み合うことを行った。その際に、「何のために読み合うのか？」という問いが生まれた。すると、その中で「アドバイスし合いたい」「自分の翻訳をもっとより良くしたい」という言葉があがった。そこで、①読んだ際の感想（黄色）②アドバイス（青色）と付箋の色を変えることでメッセージを送り合い、相手に伝わりやすくすることにした。



翻訳する際は、書き換えるところに線を引き、自身の翻訳を書き込むようにした。直訳の文章に対して感じた違和感と登場人物について話し合ったことをもと言葉遣いや文末の口調などを意識しながら、翻訳していた。

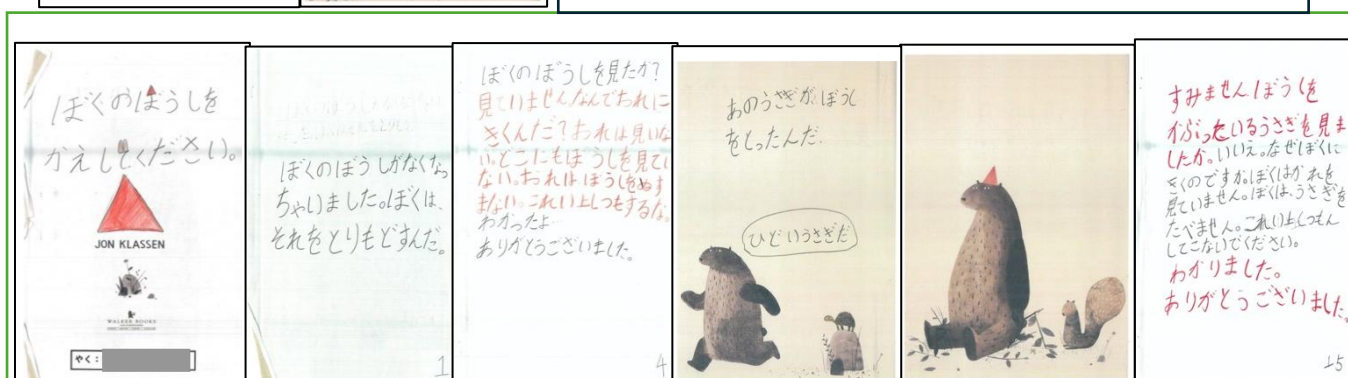
また、アドバイスを自身の翻訳にも生かすことにつながる子も多かった。推敲することが可能なのは、土台となる物語が共通だからこそ1年生でもアドバイスしやすくなったからだと考えられる。

その後、子どもたちは清書をし、題名を考えた。題名は、翻訳と直訳を読む際に気づいたことを生かし、ワクワク感が生まれるものにしたいと考えていた。



【C33】の場合

帽子を「あれ」と表現することで、最後まで何のことを言っているのかわからないようにしたいと考え、翻訳活動を行った。友達からのアドバイスとして、「あれとなっているところがおもしろい」というものがあつた。2つのアドバイスをもとに、くまがうさぎが帽子を盗んだと気づいたときに「ぼうし」と書き表すことに変更した。また題名も「どこいった」とすることでぼうしとうさぎを表しようにし、読者の読みたいという思いを高めるように工夫した。



翻訳を見るとそれぞれが考えている登場人物像の違いから扱う言葉が変わってくるのがわかった。「翻訳活動」を通して、物語を「読むこと」と「書くこと」どちらに対しても子どもたちが自ら進んで取り組むことにつながったように感じる。最後は、互いの清書を読み合い、改めておもしろさを共有することもできた。

IV. 考察

低学年として物語全体の流れや登場人物の言動・行動をそのまま引き継いだ「翻訳活動」の可能性は大きいと感じている。また、アドバイスや感想の交流もそれぞれの翻訳の推敲につながるものになっていた。物語の流れを理解しているため、アドバイスや感想を引き受けやすく、自身の作品を見直すことにもつながった。単元を通して創造的思考力を働かせつつ、他者と考えを共有し合うことで自身の思考を問い直すことができたのだと感じている。

V. 参考文献

お茶の水女子大学附属小学校（2025）第87回教育実習指導研究会発表要項「学びをあむ」

青山由紀（2022）「小学校国語科における物語の創作と読解を関連させた指導」

全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要項

首藤久義（2023）「国語を楽しく一プロジェクト・翻作・同時異学習のすすめ」東洋館出版社

中井悠加（2023）『小学生の物語創作能力の発達に関する文献レビュー』島根県立大学松江キャンパス研究紀要 Vol. 62

1. はじめに

「ことば・国語部会」では、「創造的思考力」を観点として取り組みを進めてきている。創造的思考力については、以下のように示されている。

創造的思考力とは「たくさんの意見・アイディアを生み出す力、多くの意見・アイディアからよりよいものを選び出す力」である。心理学や教育学における定義によると、具体的には「前提知識をみにつける準備段階、あためめ段階、ひらめき段階、検証段階の4段階から構成されるスキル」である。授業に応用できる育成法としては、例えば、アイディアの産出と検証過程において産出物に対して何か制約を加えることで、よりアイディアが産出されやすくなる。また、マインドワンダリングは、特に産出初期において、無関係な課題に取り組んだり考えたりすることで創造的思考が促進されることを示した。

今回の実践では、詩を書く際に、抽象的な絵を用いて言葉を生み出そうとするものである。小学校の教科書では、詩の題材を、自分の生活の中から見つけることが多いのだが、生活とは関係のない「絵」という存在が子どもの創造的思考力にどのように働きかけるかを考えたい。

2. 研究テーマ

想像する力を生かして、ことばを磨く子を育てる

～「見えない思いをことばにのせて」絵から広がることばの世界～

提案のねらい ～「想像すること」と「ことばに表現すること」を楽しむ～

<想像することとは>

詩を創作するときに、想像力は大切な力だと考えたが、「想像力」とは、一体どういうものなのだろうか。「詩の辞典」の中では、イマジネーションの定義を以下のように示している。

イマジネーション Imagination (英)

想像、想像力。現在の知覚によらない物事の影像を意識に浮かべること。過去の経験を思い浮かべる再生想像の場合、過去の経験を組み合わせる新しい心像をつくる創作想像の場合とがある。詩作に必要なのは、この創作想像で、これはイメージの結晶にとってかくことのできないものであり、それは現実を知覚したことから触発され過去の経験をひそめているが、再認識感情を伴わずに、直感的に新しい影像をつくってゆく。この想像における心的能力は、詩人の才能といわれるなかで、もっとも大きい部分をしめるが、詩人自らが詩作の経験のなかで体得してゆくこともできるものである。基礎になるのは、鋭敏な連想作用で、そこからは、たとえば自分の無意識のなかに沈んだものを、あることがらから忽然として想起するように、常識以外のひろい世界さえ詩人のものとするのできるのである。

現代のように不条理なことでみちみちている時代では、現象面だけではつかまえることのできないものがたくさんある。詩人はどうしても想像力、思考力の働きによって、その感じたものの本質を表現することが必要であり、この場合、ありのままの外部の事物でさえ、想像と結びついて、詩人の内部で変形され、複雑な陰影をもった、多面的な表現にまでたかめることができるのである。 「詩の辞典」菅原克己編（飯塚書店 1977年）より

詩作に必要なのは、創作想像だと述べられているが、これは、ことばが、現実には存在しないような世界をも表したり、創り出したりする機能をもっていることを示している。また、パシュラールも「想像力」について以下のように述べている。

多くの心理学的問題と同様、想像力の探求は語源学の誤った知識によって、混乱させられている。いまでも人々は想像力とはイメージを形成する能力だとしている。ところが、想像力とはむしろ知覚によって提供されたイメージを歪形する能力であり、それはわけても基本的イメージからわれわれを解放し、イメージを変える能力なのだ。イメージの変化、イメージの思いがけない結合がなければ、想像力はなく、想像するという行動はない。もしも眼前にある或るイメージがそこにはないイメージを考えさせなければ、もしもきっかけとなる或るイメージが逃れてゆく夥しいイメージを、イメージの爆発を決定しなければ、想像力はない。

ガストン・パシュラール 宇佐美英治訳「序論 想像力と動性」法政大学出版 1968年

想像力を、基本的なイメージを歪形する、あるいは変形させると捉え、そのために実際にどのような手立てをとればいいのかを考え、絵を使って詩を創作するという実践にあたった。

<詩を作るときに子どもたちに投げかけたことば>

絵をもとにしてことばで表すときに大事にしたのは、「詩ってなんだろう」に書かれている谷川さ

◇じぶんがみたり、きいたりしてかんじた、ふだんとはちょっとちがうとくべつなきもちを、みじかいことばで、へたでもいいから、しょうじにかいてみよう。それが詩になっているかどうかは、気にしなくてもいい。
◇なんでもないことも、おもしろい。なんでもないことも、詩になる。でも、なんでもないことをみつけるには、ちゅういぶかいところがある。
◇じさきにはないものでも、ひとはこころのなかでいろいろにおもひえがくことができる。それができるのは、ことばがあるから。詩の中では、どんなくそうをしてもいい。くそうはうそとはちがう。
◇詩をよむと、心が広がる。詩を声に出すと、体が喜ぶ。うみややま、ゆうやけやほしぞら、詩はいいけしきのように、わたしたちにいきるちからをあたえてくれる、ふしぎなもの。
詩ってなんだろう、というといかけにこたえた人は、せかいじゅうにまだひとりもない。 谷川俊太郎『詩ってなんだろう』ちくま文庫

んのことばである。「詩ってなんだろう」の中で谷川さんは、「へたでもいいから」「詩になっているかどうかは、気にしないでいい」「なんでもないことも、詩になる」と書いていて、これを読むとほっとする。このような考え方で、子どもの創作を見ていくと、子どもの作品の見方も変わってくる。

<絵や写真からことばを生み出す>

以前、6年生の授業で写真を使って詩を作るという学習を行ったことがある。このときは、飛び込みの4時間の授業だったため、自作の詩でなくてもよいことにした。写真の雰囲気の合うように、作家の詩を自分でアレンジして作品作りを行った。この実践を通して、絵や写真を使って詩をすることで、子どもたちのことばの世界を広げることができるのではないかという考えをもった。

今回は、ジャン＝ミッシェル・フォロンというベルギーの作家の絵を取り上げて、絵をもとに想像を広げて、自分で詩をつくるという単元を構想した。

<ミッシェル・フォロンについて>

ミッシェル・フォロンは、ベルギーの作家である。アメリカの「ザ・ニューヨーカー」「タイム」など、有名雑誌の表紙に挿し絵が掲載されたことをきっかけに、世界中から注目されるようになった。フォロンは、自分の名刺に「AGENCE DE VOYAGES IMAGINAIRES（空想旅行エージェンシー）」と記し、自分の作品を通して、人々を時空を超えた自由な旅に誘いたいという思いをもっていた。「空想の力をもってすれば、世界中どこへでも、宇宙にさえも、旅することができる。そして、そこで起きていることを見聞きし、同じ生をわかちあう自然や人間に心を寄せることができる。」と空想旅行を捉えていた。

<ミッシェル・フォロンの絵から、ことばを紡ぐことへの可能性>

フォロンの作品は、柔らかな色彩とユーモアのある絵柄の中にメッセージが込められており、絵ではあるが、詩的なものを感じる絵である。迷路に迷う人、様々な方向の矢印を頭にかかえている人、一人さびしくキーボードにたたずむ人、背中にゼンマイをつけられて彷徨う人など、強烈な主張をするわけではないその絵を見たとき、絵の奥に隠されている思いを感じ取り、ことばにする学習が成立するのではないかと考えた。

<思いを紡ぎ合う仲間としての教室づくり>

詩の交流では、ことばを磨き合う場として、お互いの作品を読み合って、自分のお気に入りの詩を決めたり、よく分からない表現、納得できない内容などを見つけて話し合う時間を設けた。私の「イチオシ詩」として、ファミリーの中の「イチオシ詩」を決める活動を行った。「自分がいいと思えばそれでいいのではないか」という考えもあるが、まだ、詩についての見方・考え方を育てている段階であるのだから、みんなで討論する中で「どういう書き方がよいのか」「どういうことばの使い方をすると思いが伝わるのか」を学び合うことこそ必要だと考えている。

交流の場で大切にしているのは、「自分はこういう思いを伝えようとして書いた」と伝えることの前に、「〇〇さんは、こういうことを伝えたくて、こんなことばを使ったんじゃないかな」とか「〇〇さんの言いたいことは、こういうことだと思うよ」と相手の表現や思いを読みとって伝え合うことである。このような話し合いによって、書いた本人は「自分はそう思ったんじゃないけどな」とか「自分よりもちやんと説明してくれてるな」「そこまで考えたわけじゃないけど、そういう風に考えられるんだ」というように自分ではない誰かによって、自分の思いを深めることができる。これが人間関係作り、学級作りにもつながると考える。

3. 研究実践

(1) 単元名 見えない思いをことばにのせて～絵から生まれることばの世界～

(2) 単元について

単元目標	・絵から思いをめぐらして、ことばにしてみようとする。 ・自分の思いや友達の思いに寄り添い、読む人に伝えることばを選ぶ。
------	--

<絵から生まれる問いに思いをめぐらす>

本単元では、「絵から想像を広げて自分の思いをことばにする」という活動を通して、子どもたちのもっていることばの世界を広げたり、深めたりしていきたいと考えた。絵が語りかけてくることに耳を傾け、それを「ことば」という形に落とし込むことによって、絵とことばの織りなす新たな世界が生まれるのではないだろうか。ここでは、最終的に、ミッシェル・フォロンの絵を扱いたいと考えた。フォロンの絵は、じっくりとみることによって静かに語りかけてくる何かが存在している。そこで、子どもたちは「何の絵だろう」「何が言いたいのかな」という問いを抱き、それがことばを生み出す力となっていくだろう。絵に表されているものや色、形、数などから感じることは、それぞれの子どもによって違ってくる。この違いが友達との交流の起爆剤ともなるだろう。友達との交流によって絵に対する自分のイメージや解釈をどのように更新していくのかも見守っていききたい。

<本単元で扱う絵について>

どのような絵を使うかというのは、非常に悩むところである。絵でも写真でもいいと思うが、私

は、「何だかよく分からない」絵や写真に魅力を感じる。疑問がわくからである。自分の生活とは違った非現実的な絵は、「これはいったい何であろう」と真剣に絵に向き合い、想像を働かせなければならない状況を生み出すからである。今回は、絵を使うことにしたが、自分が見て直感的に「おもしろそうだ」と思ったものを選んでいく。以前、6年生でクレーの絵やシャガールの絵を使ったり、「アジアンアイ」という写真集を使ったりしたこともあるが、今回は4年生という発達段階を踏まえて、絵を選んだ。

絵を見て何を感じるかということに、正解はない。しかし、感じたことを伝えるためのことばをどう選ぶかによって、絵を見て想像したことが、うまく相手に伝わることばかどうかということは、学習する価値がある。「自分はこう思ったからこう書いたんだ」と主張したところで、それが相手に伝わらなければ、ことばとしての意味をなさない。どういう表現をすればよいのか、正解はないけれども、みんなで考えることによって、ことばと向き合う楽しさを味わわせたいと考えた。

<自分の見つけた思いをことばにするための手立て>

これまで、子どもたちは自分の好きな詩を集めて「オリジナル詩集」を作り、詩にはどのような表現や構成の工夫があるのかを見つかったり、ことば遊び的な詩作りをして、そのものに対するイメージを壊して新しいイメージを作ったりしてきている。本単元では、絵から詩を作ることを提案したいが、難しい場合には一行詩やお話作りのような表現も認めていきたい。いきなり「絵を見て想像しましょう」と言っても、容易くできるものではない。学習の入り口として、「アトリエから来たコトバ 詩画集 minimal- 谷川俊太郎/山中現」を使い、単に見えているものを綴るのではなく、そこから感じとった思いを中心にことばにすること、絵とつながりつつも、そこにとどまることなく、絵から外に飛び出すような発想のおもしろさを感じ取らせたい。実際に詩を作る際には「絵から見えるもの」「絵を見て疑問に思ったこと」「見えないけれど感じること」などを自由に話し合うところから始める。お互いに感じたことや思ったことを出し合いながら詩を作り、リズムや比喻、擬人法、倒置法、色や音など表現方法の工夫に目を向けることで表現する楽しさや奥深さに気づけるような学習を展開したいと考える。

<見えない思いをことばにする>

「見えない思いをことばにする」ということは、絵から感じ取ったことをもとに、その絵に隠されている思いをことばにしていくことである。だから、「絵に見えていることを書くのではない」「感じたことをことばにし、そのことばを中心に想像を働かせる」というようにした。

光村図書4年下「はばたき」には、「詩は、感じたことやそうぞうしたことを、言葉や文を短く連ねて表現するものです。」と書かれている。短いことばで書くということはわかるが、「詩」そのものが、どういうものかということへの答えは、難しい。

子どもたちには、「詩を書く」としつつも、わたし自身が詩の形にこだわってはいない。「詩の形になっても、なっていないなくても気にせずに、想像したことを遠慮せずに書く」「これまで読んだ本や詩の中から、使ってみたいことばがあったら、使ってみてもいい」と投げかけた。全部を真似するのではなく、心に残っているフレーズをどこかで使えないかと考えるのもいいと思っている。(お気に入りのフレーズを使おうと思っていても、実際にはうまく使えないことが多いのは承知の上であるが、使おうとしてうまくいかないという経験をするのも必要な経験である)

子どもたちは、表現することに臆病である。慎重といってもいいのかもしれない。「こんな風に書いていいのかな?」「これでもいいの?」という質問が多く出る。まずは、想像したことを詩になっというが、なっていないが、ことばにのせてみて「自分はこんなことができるんだ」という自信をもたせたいと考えた。

(3) 学習指導計画(6時間目/全10時間)

第1次 「アトリエにきたコトバ」を使い絵から想像してことばを生むことについて考える…1時間

第2次 絵から想像を広げたことを、ことば(詩や文)に表す …本時5/7時間

第3次 できあがった詩や文をもとに絵から生まれたことば(表現)のよさを見つける…2時間

9. 実際の指導の流れ

<「絵から想像したことをことばにする」にいたるまでの土台づくり>

(前提知識を身に付ける準備段階)

◇詩のおもしろさを体にしみこませる ・声に出す楽しさ

本校では「ことばを楽しむ」という音読集を使って、詩やことわざ、古典、小説の一節などを毎日音読することになっている。音読を繰り返して暗唱できるようになったものは、みんなの前で披露するということを繰り返して行ってきた。

◇好きな詩を見つけて集める

子どもたちは、詩を集めるのも好きである。小さな詩集作りをして、自分の好きな歌の歌詞を書いたり、いいと思った詩を書いて集めている。また、自分の詩集の中から好きな詩を覚える子も出てきており、現在は、自分の詩集の中から紹介したい詩の暗唱に取り組んでいる。

◇表現のレッスン

- ①自分の読んだ本の中から、すぐれた表現（いいなと思ったことば）を見つける
- ②「スワンレイクのほとりで」の表現について学習する
- ③「ふしぎ」金子みすゞの詩を読んで、表現の技法を見つける

表現に着目させるため、本を読んでいいなと思った表現（ことばや文）を集めて、どうしてその表現が気に入ったのかを話し合った。また、教科書教材である「スワンレイクのほとりで」についても、優れた表現を見つけながら読むようにした。優れた表現を見つけて、なぜそれをいいと思ったのかを話し合うことによって、内容ともつながっていったのは、おもしろかった。

また、金子みすゞの「ふしぎ」という詩についても、どのような技を使っているのかを見つけて読んだ。（リズム七五調・くり返し・倒置法・対比・擬人法・色・暗喩・オノマトペ）

（あたため段階）

◇想像する楽しさを味わう想像力のレッスン…ことば遊び的な活動で頭（見方・考え方）を柔らかくする。

- ①ことばとことばのドッキング…カードに書いたことばをドッキングして新しいことばをつくる。
- ②ゆかいな主語・述語・修飾語…列ごとに主語・述語・修飾語を書き、ランダムにつなげる
- ③連想トレーニング…ファミリーで〇〇といえば、〇〇をつなげていく
- ④つづき詩…詩の書き出し部分を指定して、そこから先を想像して書く
- ⑤いいえ詩…「いいえ」ということばで発想の切りかえをして書く
- ⑥変身詩…擬人的にとらえて、どんなことをしているのかを考えて書く
- ⑦じゃなくて詩…「じゃなくて」ということばで「あたりまえ」の見方から新しい見方をさせる。

想像力を育てるためには、柔らかな考え方が必要である。「そんなことあるはずがない」という考えから「あるかもしれない」「あったらおもしろい」という考えに誘うように言葉遊びを行ってきた。

ことばとことばをドッキングさせて、ありえないことばを作り、そのことばでお話作りをしたり、連想したことばをつなげて詩を作るなどを行うことにより、ことばを本来もつ意味から飛び出して発想することの楽しさを味わわせた。

（ひらめき段階）→想像したことをことばにする学習

◇絵を見て想像したことをことばにするときに

- ・絵に描かれているもの・色・どんな風に描かれているかをじっくりと見る
- ・「変だな」「不思議だな」「分からないな」ということを見つける
- ・どうしてこれを描いたのか、どうしてこんな風に描いたのかを想像する。
- ・想像するストーリーを書いてみる。
（まずは、思ったことを自由にお話的に書いてみることで自分の思いを整理させる。）
- ・見たままを書かない。見て想像したことを書く。（見たままが日常だとすると、非日常に飛ばせる）

<見えない思いをことばにのせる 絵を使った実践へ>

- ①山中現「かお」という絵から詩を作る
- ②藤城清治「光のプレリュード」という絵から詩をつくる
- ③ミッシェル・フォロン「無題」の絵から詩をつくる
- ④ミッシェル・フォロンの絵の中から、ファミリーで一つの絵を選び、その絵の詩をつくる
- ⑤ミッシェル・フォロンの絵の中から、自分の好きな絵を選んで詩をつくる

共通教材として使用した絵（左から「顔 山中現」「光のプレリュード」藤城清治」「ミッシェルフォロン無題」



◇絵から感じ取ったことをことばにする～実際の作品～

「見たままをことばにするのではなく、そこからイメージを膨らませたことをことばにする」とした。例えば、山中現氏の「顔」という絵では、この子から何を想像するかを考えさせた。この絵をもとにして、ストーリーを作り、それを詩的なことばにして表現した。



朝 7時

わたしは丘にのぼって
太陽を見た
はくいきが白くふくらんでゆく
太陽が街を照らしてる
肉屋の人が準備をしている
あっ！
もうすぐ学校の時間
いそいで学校へ向かう
最初の授業は
算数だ

青色ソーダ

友達とけんかした
ボクのせいで
「ごめんね」って言いたい
それでもボクは
「ごめんね」って言えない
ボクの心はゆっくりと
みちた牛乳色から
悲しい青色ソーダに
変わってゆく

絵から「朝」「けんかした後の顔」を想像する子もいれば、自分自身は体験していない大地震に遭ったことや卒業を前にした気持ちを想像して書くなど、自分ではない誰かになったつもりで書いている。普段は自分のことを「オレ」と言っている子が、詩の中ではさっと「私」と書いているところにも、想像して書くことのおもしろさを感じる。



真夜中

真夜中に
古い音色が
空にむかってひびきます。
そして月は思います。
この音楽は
世界中にとどいたら
どんなにすてきなだろう
そして灯台は思います。
私がてらしてあげよう…と

ひいてほしかったのに

本当はひいてほしかった
いろんな人にひいてほしかった
それで
いろんなところに行ったのに
だあれも
ひいてくれなかった
だから
かくごを決めて
月に！

ミッシェル＝フォロンの絵から生まれた詩



こどく

いじめられた人の心
心のきずはつかのまに
染くなりいたくなる
ずきずきどんどん深くなる
いじめられた人の心
いつかきずが作用して
こどくな気持ちになってくる
心のきずは治らない
いじめられた人の心
心の病気悪化して
命を落とすこともある

思い出の整理

感じた気持ちを
はこぶ
うれしいことや
かなしいことや
はらが立つこと
色々なことを
大切に保管する
目印をまいたら
思い出がでてきて
思い出す
思い出したくもないものは
せっせっせと外に出す
けれど外にでたものは
いまだに一つもない
いつかは出てくると思うけど
外にだしたくはないな

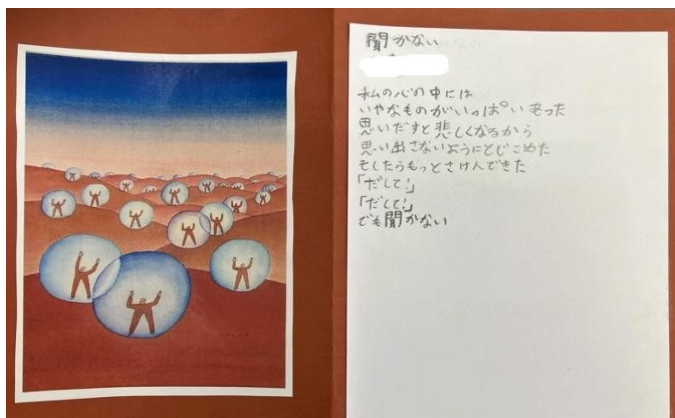
小さい全体と大きい全体

小さい全体だと
私は仲間はずれ
だってみんなと行く方向がちがう

大きい全体だと私はみんなと同じ
だって
みんなぜんまいがついているから

心と命 同じもの

自分が選んだ絵をもとに詩を書く



聞かない K子

私の心の中には
いやなものがいっぱいあった
思い出すと悲しくなるから
思い出さないようにとじこめた

そしたら もっとさげんできた
「出して」
「出して」

でも 聞かない

丸い球体の中に人らしきものがある絵を選んだK子は、「聞かない」という題名の詩を書いた。K子は、この絵を心の中として捉え、球体に入っているものは「思い出したくないもの」というように想像したことが分かる。この詩を推薦した理由を同じグループの子どもたちは以下のように説明している。推薦する際は、①発想について②表現について③納得感についての三つの観点を示した。

発想について→イメージについてですけど、なんで閉じ込められているか悩んでいたんですけど、K子ちゃんはその理由を説明ができていたからいいと思いました。
表現について→表現で最初、ほとんどが最後に何々だったとかで終わると思うんですけど、C子ちゃんのは、題名のことばでぴたっと止まっているのがすごいと思いました。
納得感について→「そしたらもっと叫んできた」が、球の中にいる人みたいなやつが叫んでいる感じで、(絵に)あっていていいと思った。

この詩についての話し合いの様子

「出して 出して」についての話し合い

- C (R男) : 「出して出して」っていうのは、自分の心がもやもやしているんじゃないのかな？
C (M子) : その中に入っているのは、いやなことの記憶で、その記憶は他の楽しい記憶とかをカバーしようとしている気がする。でもそれを阻止しようとしている感じ。
C (K子作者) : 嫌な思い出じゃないけど、嫌な思い出がほかのことを言っているみたいな感じ。
C (つぶやき) : えー、だったらさあ…
T : 閉じ込めたのは、どういう思い出なの？
C (K子作者) : 嫌な思い出。
T : 嫌な思い出をこの中に閉じ込めた
C (K子作者) : (深くうなずく) 言っているのは嫌な思い出じゃなくて、他の思い出。
C (つぶやき) : ということ？
C (K男) : 「でもでも、聞かない」だから、それ自体聞こえちゃう
C (I男) : 「でも聞かない」「聞きたくない」って
C (つぶやき) : 無視する？
C (M子) : 無視するってこと？
T : 「出して 出して」っていうのは、誰が「出して 出して」って言ってるの。
言ってるのは、誰なのかな？もう一回、詩を読んでみよう。
私の心の中には、嫌な物がいっぱいあった思い出すと悲しくなるから、思い出さないように閉じ込めた
T : 閉じ込めたのは、何？ C : 嫌な思い出
そしたら、もっと叫んできた
T : 「さげんできたのは、だれ？」 C : やな思い出
T : なんて叫んだの？ C : 「出してえ、出してえ」
でも、聞かない
T : だしちゃったら、どうなるの？ C : また、復活する
T : ってそんな風に読むのかなあって思ったんだけど。そう？
C (作者K子) : 何度もうなずいている。

作者であるK子の詩について、R男がK子の思いをくみ取った発言をしている。詩の内容を「もやもや」という自分のことばで説明するところから話し合いが始まっている。R男の発言を受けて、M子がさらに「嫌な記憶が楽しい記憶をカバーしようとしているのを阻止している」というように、自分の解釈を交えて話している。ただ、この後作者であるK子本人が、「嫌な思い出じゃないけれど、嫌な思い出がほかのことを言っているみたいな感じ」「(閉じ込めたのは) 嫌な思い出」「言っているのは嫌な思い出じゃなくて、他の思い出」とやや分かり難い発言をしたため、話し合いが混乱した。K子が言いたかったのは、「出して出して」と言っているのは嫌な思い出であり、「聞かない」と言っているのがその他の思い出ということだったのかと思うが、主語がはっきりしないため混乱した。

5. 本単元のふり返しから

学習でがんばったこと

- ・読み合いで、詩の中の気持ちを見つけ出すことと詩をイメージして書くことがむずかしかった。
- ・言葉を色や形から考えて、ストーリーをイメージした。
- ・友達の詩を読んで、改善する所を見つけて、次の詩にも生かされるようになったこと。
- ・詩では、なるべくはっきり言わず、ちがう言葉で表現することをがんばりました。でも、やっぱりむずかしかったです。なので、谷川さんや金子さんはすごいなと思います。
- ・最初の方は、絵とマッチするように心がけていました。けれど、最後の方には、くり返しやリズムにも心がけました。

学習をやってみた感想

- ・色々な詩をつくって読み合うと、思いつかないような表現がたくさん出てきてすごいなあと思いました。詩づくりは、表現を見つけ出すのが一番むずかしかったです。題名を決めるのも、作った詩の表現で、できるだけ表したかったけれど・・・
- ・最初は詩を書くといわれ、おどろきました。作ってみると、意外に楽しかったです。調子に乗ってしまい、一つの詩だけ上手く書けなかったのがくやしいです。詩を書くのは好きかと言われたら、「あまり」と答えますが、やってみてよかったと思いました。
- ・絵から色々な言葉を思いつき、そこから詩をみんなで書いて楽しかった。絵がどんどんむずかしくなっていて、いろいろまよったりして、むずかしくておもしろかった。
- ・はじめの時は、詩を読んでいる側だったけれど、詩を作ってみるとなったとき、「むずかしそう」と思ったけれど、やっていくうちに技を使えるようになり、詩の特徴などが分かってこれたと思う。
- ・想像すると、次から次へと思いついて楽しかったです。上手に書けた詩や上手く書けなかった詩もあります。でも、全部、私にとっての宝物です。他の人の詩を読んでもいいなと思ったりできて、楽しかったです。
- ・最初は、詩を読むのがむずかしくて苦手だったけれど、最後の方には、詩を読むのが楽しくなって、道に植えてある木をみて詩をよんでしまいました。
- ・とても楽しかったです。詩を書くのがとってもむずかしかったけれど、とっても楽しくもありました。今度は、もっと長い詩にチャレンジしたいです。

どんな力がついたと思うか

- ・イラストや絵を見て、気持ちを想像する力が上がったかなあと思っています。
- ・絵を見て、じっくり考える力がついたと思います。
- ・絵からイメージを想像し、ストーリーを考えられるようになった。
- ・絵を見て題名をつけたり、文を作ったりする力や文を読んで絵を想像する力がついたと思います
- ・表現の仕方が分かるようになった。
- ・想像力や表現力。あとはいい詩を見抜く力などだと思います。

6. 成果と課題

◎抽象的な絵を使うことによって生まれる気楽さ、自由さが話し合いを活性化させる

絵を使っているの、自分のことを語るのではないという気楽さが、子どもたちの心を解放しているように感じた。なんだかよく分からない絵であり、正解がないのはい目瞭然の中での話し合いであるので、「ああじゃあないか」「いや、そうではないだろう」ということが、絵の解釈をするときに生まれていた。

また、その絵にことばをのせた後の交流の様子をみると、各クラスともに作品集に読みふける姿が見られた。「へえ、あの子がこんなことを書くんだ」「自分はこんなこと思いつかなかったなあ」「こんなに長く書いている」「短くてもいいこと書いてある」など、交流の場面でよさを共有することができた。作品集が印刷できてきないと「先生、まだなの？」と催促されることもあり、楽しみにしている様子が見られた。作品集は全員分を印刷して配付していたので、普段書かないで知らんぷりしている子にも「出さなければ」という責任感が生まれていたように思う。

◎ことばには、人を勇気づける力がある

本実践をするにあたって私の心の拠り所となっていたのは、谷川俊太郎さんの「詩ってなんだろう」という文庫本である。「この実践は難しいのではないか」「詩ってよく分からない。よした方がいいのではないか」という助言もあり、迷うこともあったが、谷川さんのことばを頼りにしてすすめることにした。そして、そのことばを子どもたちにも伝えてきた。それは、冒頭のいくつかのことばである。

こうであらねばならぬ」というように言われると、大人の私でさえも萎縮してしまう。前に進

むには勇気が必要である。その勇気をくれたのは「ことば」であった。

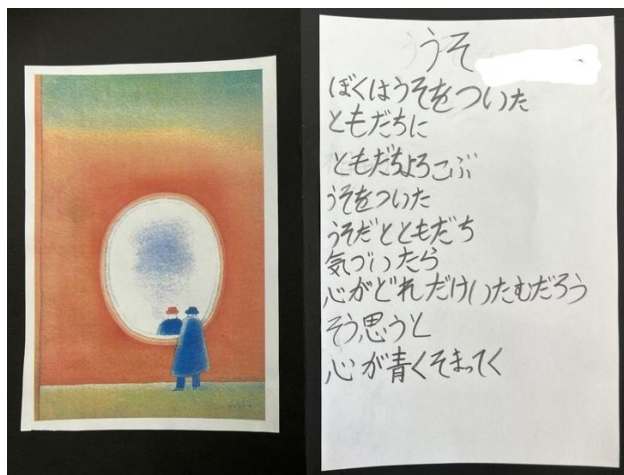
そして、子どもの作品を読む度に勇気づけられた。たどたどしいことばではあるが、感じたことや思ったことを何とかして自分のことばにしようとする姿は、作品の質そのものよりも、私にとっての宝物となっている。

▲「イチオ詩」に対する意見

公開研究会の意見の中に、「それぞれがいいと思っているのであれば、敢えて『いちばん』を決める必要はないのではないか」という意見があった。このことについては、皆さんの意見を伺いたいと思っている。

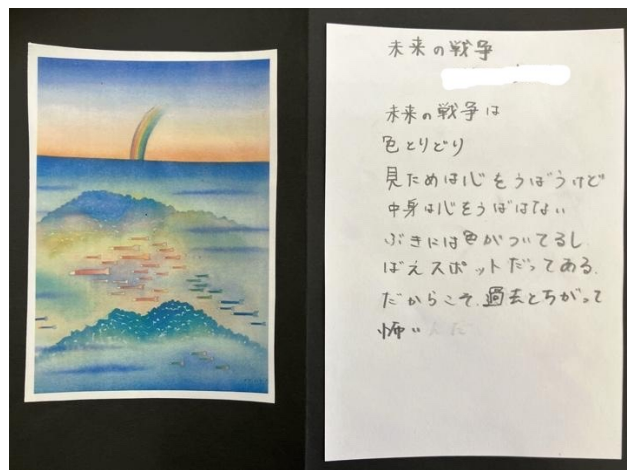
私は、教室で学び合う仲間として「イチオ詩」（一番いいというわけではないのだけれど、名前上「一番」と捉えられるのは致し方ないとも思う）を選ぶことは、必要だと考えている。「イチオ詩」を選ぶときには、推薦理由を述べた後で、お互いに「よく分からないこと」「聞いてみたいこと」の話し合いをする。この話し合いが大切で、表現の仕方であったり、相手の考えていることについての理解を深める場となっていた。「みんないいね」では満足できない。どこがよかったのか、どうすればもっとよくなるのかを知りたいのが学び合う仲間だと考える。単元のふり返りの中で、「うまく書けたと思うのもあったし、今回はうまく書けなかったと思うのもあった」「詩を見抜く力がついて」というものがあった。これは、学習に対して自覚的になっていることを意味する。発達段階や学習環境と関係するとは思いますが、「よいものを選ぶ」と学習課題は学びの場にあってよいのではないかと考えている。

子どもたちの作品いろいろ



鏡の中に映っている自分の姿が、本来の自分の姿とは違っていることから「うそ」という詩を書いたと作者は話していた。「うそ」自体は、「友達を喜ばせるためについたうそ」であったのだが、もしもそのうそがばれたときに、友達を深く傷つけてしまうのではないかということを想像して書かれている。

「心が青くそまっていく」という一文は、鏡に映っている自分の心の後悔や暗さを表しているのではないかという話し合いがなされた。



海中にあるのだろうか、色とりどりの爆弾のようなものから「未来の戦争」を想像して書かれた詩。見た目がきれいで、「映え」そうなものだからこそ、余計に恐ろしいのだということを詩に表している。

遠くに見える虹は、平和の象徴かもしれない。海の中で起きている「見えない戦争」の怖さを感じさせる詩である。

この絵には、爆弾を落とす人の気持ちになって書かれた詩もあり、そちらも多くの推薦を得た。やりたくてやっているわけではないけれど、爆弾を落として落ち込む人の気持ちが書かれていた。

届け、私の意見～多様な読み手を想定して投書を書く～（中学校2年生の実践）

附属中学校 廿樂 裕貴

1 はじめに

現代の中学生を取り巻く言葉の環境は、SNS の普及により劇的に変化している。即時的で断片的な発信が日常となる一方で、自らの言葉が社会にどのような影響を与え、どのような責任を伴うのかを深く省察する機会は、むしろ減少しているのではないか。教室の中だけで完結する作文指導では、この「言葉の重み」を実感させることは容易ではない。

本実践「届け、私の意見——多様な読み手を想定して投書を書く——」は、こうした閉塞感を打破し、生徒が「社会との接点」を実感するために行った。物語創作とは異なる「書くことの楽しさ」をいかに味わわせるか。その鍵として、実社会の窓口である「新聞」への投書という場を設定した。自分の文章がプロの編集者の目に触れ、不特定多数の読者に届く可能性があるという事実は、生徒の学習意欲の向上を生み出すと考えた。SNS における責任感の低下という現代的課題を乗り越え、公的な場に耐えうる発信能力を養うこと。それは、生徒たちが「教室の子ども」から「社会の一員」へと、言葉を通じて脱皮していくプロセスでもある。一語一語にこだわり抜く生徒たちの真摯な姿に、教員側もまた、言葉が持つ本来の可能性を再発見させられる単元となった。

2 単元の目標

- (1) 具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めることができる。〔知識及び技能〕(2)ア
- (2) 社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にすることができる。
〔思考力、判断力、表現力等〕B(1)ア
- (3) 目的や意図に応じた表現になっているかなどを確かめて、文章全体を整えることができる。
〔思考力、判断力、表現力等〕B(1)エ
- (4) 言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする。
「学びに向かう力、人間性等」

3 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
① 意見と根拠など情報と情報との関係について理解している。(2)ア)	① 「書くこと」において、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にしている。(B(1)ア) ② 「書くこと」において、目的や意図に応じた表現になっているかなどを確かめて、文章全体を整えている。(B(1)エ)	① 進んで文章全体を整え、今までの学習を生かして自分の考えを投書に書こうとしている。

4 指導と評価の計画（4時間）

時	主たる学習活動	評価する内容	評価方法	言語活動
1	○単元の課題を知り、学習の見通しをもつ。 ○関心のある事柄や新聞社が求めるトピックから投書する題材を決め、自分の意見と根拠をワークシートに書いて整理する。	〔思考・判断・表現〕① 〔知識・技能〕①	ワークシート	読む 書く
2	○投書という場に表現をする上での留意点について考える。 ○下書きをワープロソフトで入力する。	〔主体的に学習に取り組む態度〕①	観察	書く

3	○グループで下書きを読み合い、投書にふさわしい表現ができているかコメントをする ○推敲し、清書を投書する。	[思考・判断・表現] ②	提出原稿	書く
4	○実際に新聞に掲載された投書を取り上げ、投稿した文章との違いを見つけ、表現の効果について考える。 ○「文章の表現を直すこと」について考えたことを記述し、単元を振り返る。	[主体的に学習に取り組む態度] ①	ワークシート	読む

時	学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法
1	○単元の課題を知り、学習の見通しを持つ。 ○関心のある事柄から新聞の投書で伝えたい題材を決める。 新聞社が求めるトピックの例（2025年7月） ・平和のバトン（戦後80年） ・がんとともに ・認知症と生きる ・怪談 ・男らしさ？女らしさ？ ・公共のトイレ ・参院選に一言 ○伝えたい自分の意見と根拠、根拠に関連する具体的な出来事や事実をワークシートに書き整理する。	・実際の投書をいくつか示し、学習の見通しをもたせる。 ・辞書で投書の意味を調べ、投書の役割を確認する。 ・掲載された投書（教師作成）と投稿した文章を読み比べ、必要に応じて添削が入ることを知る。 ・関心のある出来事や新聞社が求めるトピックから伝えたい内容を考えさせる。 ・既習の「情報と情報との関係」について想起させ、意見と根拠、根拠に関連する具体的な出来事や事実を整理させる。	[思考・判断・表現] ① ワークシート ・ここでは、社会生活に関わる題材がワークシートに書かれているかを確認する。 [知識・技能] ① ワークシート ・ここでは、根拠に関連する具体的な出来事や事実がワークシートに書かれているかを確認する。
2	○投書という場に表現をする上での留意点について考える。 ○下書きをワープロソフトで入力する。	・ペアで共有した後、学級全体で共有する。 ・教師の考えを提示する。 新聞に投書するときに心掛けたい10のこと ①意見をはっきりともつ。 ②具体的なエピソードや体験を入れる。 ③データや事実を引用する場合は、出典を明確にする。 ④読み手のことを想像する。 ⑤言葉遣いに気をつける。 ⑥個人を特定できる情報を書かない。 ⑦批判だけでなく提案も入れる。 ⑧誹謗中傷はしない。（投書欄は建設的な意見交流の場） ⑨作品は書き手の手を離れることを知る。（書く責任） ⑩掲載されるとは限らないことを理解する。 ※楽しんで書こう。 ・留意点を意識しつつ、伝えたいことが多様な読み手に分かりやすく伝わるように表現を工夫する。	[主体的に学習に取り組む態度] ① 観察 ・ここでは、新聞の投書を書く上での留意点について見通しをもって考えることができているかを発言で確認する。

3	○グループで下書きを読み合い、投書にふさわしい表現ができているかコメントをする。 ○推敲し、清書を投書する。	・下書き交流の前に、「筆者の意図」(①主張②感想をもらいたいところや確かめたいこと)を書くことで、コメントをしやすくするとともに、字句の指摘にとどまらない建設的なコメントをするように促す。 ・コメントを参考にしながら推敲をし、清書を新聞社のウェブサイトから投稿する。なお、投稿は任意とする。 ・家族や友達など文章の内容から個人が推測できるものに関しては、保護者などの了解をとってから投稿するように指導する。	【思考・判断・表現】② 提出データ ・ここでは、多様な読み手に自分の考えが分かりやすく伝わる表現になっているかを変更履歴を参照しながら確認する。
4	○実際に新聞に掲載された投書を取り上げ、投稿した文章との違いを見つけ、表現の効果について考える。 ○「文章の表現を直すこと」について考えたことを記述し、単元を振り返る。	・授業で表現の効果を考えることについて、事前に掲載された本人たちの許諾を取る。 ・どちらの文章の方がよいか、好きかなどの価値付けをするのではなく、違いと効果について考察できるようにする。 ・グループで共有した後に、学級全体で共有する。 ・適宜、表現の意図を筆者である生徒に尋ね、表現に込めた思いや考えを引き出すようにする。 ・推敲と添削の定義を押さえた後に、改めて「文章の表現を直すこと」について考えたことを記述させる。	【主体的に学習に取り組む態度】① 観察 ・ここでは、文章の表現を直すことについて、今までの学習を振り返りながら記述できているかをワークシートで確認する。

5 創造的思考力との関連

(1) 題材選択における創造性の発揮【第1時】

生徒が自らの経験を社会的な文脈へと接続させる「題材決定」の段階は、本実践における最も重要な創造的契機である。ある生徒は「自分では思いつかなかったけれど、戦争について語ってくれた祖母のことを書きたくなった」といい、またある生徒は「がんで苦しんだ母との日々を、今なら冷静に書けそう」と語った。これらの生徒の反応は、社会の募集テーマに触れることで、埋もれていた個人の記憶が「公的に発信すべき価値」へと再解釈されたことを示している。

これは、中央教育審議会の論点整理(令和7年9月)で強調されている「人間ならではの身体性や実体験」を、言語活動を通じて概念的な知識へと昇華させるプロセスそのものである。祖母の温もりや母の闘病といった「身体的な記憶」を、新聞という公的な場に耐えうる「意見」へと再構成する。この「個から公への昇華」というプロセスにおいて、生徒たちは精神的な背伸びを伴う深い自己省察を経験した。

(2) 創造的対話の場【第3時】

下書き交流におけるコメント交換を、単なる誤字脱字の修正に終わらせないために、本実践では「筆者の意図(主張、感想を求めたい点)」を事前に明示させる手法を導入した。公的な発信においては、筆者の「書きたいこと(主観)」と読者の「伝わること(客観)」に必ずズレが生じる。このズレを認識すること自体が、高度に創造的な行為になると考えた。筆者が意図をあらかじめ開示することで、読み手は筆者の願いに寄り添う「オープンマインド」な姿勢を持ち、結果として「この表現なら、より意図が伝わるのではないか」という建設的な共創の場が生まれた。

また、第2時の留意点に示された「SNS時代における書く責任」への意識付けも、生徒の変容を促した。不特定多数に届く言葉の重みや、文章の TPO を意識することは、単なる技術の問題ではなく、他者を尊重する態度へと繋がる。「自分勝手な記述」を捨て、「届く言葉」へと進化させるプロセスは、他者の視点を取り入れることで、自らのこだわりをより高い次元で洗練させる行為となった。

障害には「体の障害」と「心の障害」がある。

最近では、「体の障害」を理解している人も増えてきたが「心の障害」を理解している人は少ない傾向にある。その理由として「体の障害」を持っている人は見た目で見えることも多いが、「心の障害」を持っている人は見た目で見えないことが多いということもあると思う。例えば、「強迫性障害」という「心の障害」がある。この障害は自分の考えや意見が浮かんで追い払うことができずに何度も何度も同じ行動をしてしまう。この障害について説明されたときに「ただのわがままだ」という意見を持つ人がいる。自分でやめようとしてもやめられないという「心の障害」なのに理解できない人もいます。

厚生労働省では障害のある人も普通に暮らし、地域の一員としてともに生きる社会作りを目指しているらしい。障害を持っている人と接するときにはどうしたらいいのだろうか。

私達にできることは、障害というものを理解しお互いに支え合っていくことだと思う。

(414字)

障害には「体の障害」と「心の障害」がある。

私は「体の障害」を持っている人がいたときに声をかけるのには勇気がいるということを体験した。数年前、バスで目が見えない少年が優先席に座っていると「若いだから、席を譲りなさい」と大声で言っている女性がいた。その少年は白杖を持っていたのに、席を譲らなければいけない状況になってしまった。私はその光景を見ていたけれど、何も出来なかった。声をかけることもできない自分がかかりしてしまった。私のように障害を持っている人を見かけてもどのように声をかければいいのかかわからない人も多いのだろう。

さらに、「心の障害」を持っている人は見た目ではわからないことが多いため、一人で抱え込むことが多い。ヘルプマークをつけていたとしても具体的などのような症状が出るのかわかりにくい。私達がなにか行動することは難しいのである。

厚生労働省では障害のある人も普通に暮らし、地域の一員としてともに生きる社会作りを目指しているらしい。障害を持っている人と接するときにはどうしたらいいのだろうか。

私達にできることは、障害というものを理解しお互いに支え合っていくことだと思う。障害を持っている人が困っていたら勇気を出して、声をかけることが大切だと思う。

(529字)

B 児

①主張

障害を理解し、支え合っていくことが大切だ

②

意味がわからないところがあったら教えてほしいです。上と下で具体例が違うのでどちらのほうが主張が伝わるか意見をください。

A 児

私的には下の文のほうが伝わりやすい気がしていて、説明されてもあまり強迫性障害についてピンとこなかったし、下の方が具体例が現実的で良いと思います。また、白杖を持っているのにも関わらず、少年という見た目だけで判断されているという事実がより読者の心を動かすと思いました。

上はある生徒の下書きと交流時のコメントである。

C 児

右のコメントには、「白杖を持っているにも関わらず、少年という見た目だけで判断されているという事実がより読者の心を動かすと思いました」「「支え合っていく」ことが根拠なのなら、事実とかよりも、個人レベルでのつながり、感じたことを書いた方が根拠として説得力が増すと思います」など、どちらの方が筆者の伝えたいことが伝わるのかを、的確な言葉のやり取りで書き手に伝えようとしているのが分かる。

筆者の意図を尊重しつつ、読み手として意見をするという創造的対話が展開された。

【(3) 新聞への掲載【夏休み】】

夏休みに入り、数名の生徒の投稿が実際に朝日新聞に掲載された。新聞の投書欄は、個人の日記帳ではない。掲載に至った生徒たちは、自分の身近な体験（祖母の話や母の病気など）を、見も知らぬ他者が読んでも「共感」や「気づき」を得られる形へと、文脈を再構成することができた。「私だけの思い出」を「社会全体で考えるべき課題」へとつなぎ合わせるこのジャンプこそが、創造的思考の核心であると考えた。

実際に編集者の方とメールをしていくうちに、どんどん文章がスッキリしていったように感じた。具体的には自分でも言葉にしきれない感情を文章化してくれたり、文中で浅いと感じるところを深くしたり、ちょっとした表現の変更であっても効き目は絶大だった。当初の文字制限を聞いた時は、たった 400 字程度で主張や根拠を述べることができると思っていなかったけれど、想像以上に深い文章に仕上がったので驚いた。(投稿生徒の感想)

私も下の方がわかりやすいかな...と思いました。下の方が自分の経験があって、根拠がしっかりしている感じがします。まなの投書の場合は、「支え合っていく」ことが根拠なのなら、事実とかよりも、個人レベルでのつながり、感じたことを書いたほうが根拠として説得力が増すと思います。ただ、「心の障害」「身体の障害」という2つの説明をしたのは、最後までなんでだろうと思ってしまいました。これに関しては、投書の結びらへんで触れてみてもいいかもしれないし、触れないのであれば、カットするのでもいいかもしれません。わかりやすく、考えさせられる投書でした！ありがとう！

(4) プロの編集者による添削【第4時】

実際に掲載された投書と元の原稿を比較する活動は、生徒の言語感覚に鮮烈な刺激を与えた。下は比較した生徒のワークシートの実例である。「一文をけずっている。→字数を減らすというのと最初からその話題にひきこめる。」「倒置を用いることで印象的に。」など、プロの編集者の手の入れ方の細部に目を向け、その効果を考察していることが分かる。

その場に掲載された本人がいる。「このようにみんなは分析しているけど、どう?」「この言葉に込めた意味は?」など授業中に問い返すことで、本人の言葉選びの意図を聞くことができ、教室全体での納得感が得られた。「添削してもらっていい文章になって驚いた。」「この部分だけは残してほしかった。」など本音を聞くことができたのもリアルな学びへの手掛かりになった。生徒たちは、プロの編集者による添削を「単なる短縮」ではなく、言葉のインパクトを最大化するための「最適化」として捉え直した。

分析ワークシートの一部

◎「文章の表現を直すこと」について、考えたことを書きましょう。

【掲載された文章】

知っている怖さ 戦争防ぐ行動へ

中学生
(東京都 14)

ひいおばあちゃんは生
前、生まれ育った岩手の
山の家の話や戦争の体験
を、ごつごつとした手で
幼かった私の頭をなでな
がら話してくれた。

印象的だったのは、戦
争によって目の前で友達
が撃たれた話だ。当時の
私には想像もできず現実
味が感じられなかった。

しかし、ウクライナや
イスラエルのニュースを
見るようになり戦争が遠
い存在ではなくなった。
ひいおばあちゃんの恐
ろしい体験が自分にも起
こりうと思うと、言い
ようのない恐怖に襲われ
る。だが、戦争の恐ろし
さを知っているより、知
らない方が怖いのではな
いかと考えた。

怖さを知っているから
こそ平和への願いがより
強くなる。知らなければ
安易に戦争へと流されか
ねないのではないかと。
将来を担う私たちは、
ただ恐怖から逃げるので
はなく、どうすれば戦争
を防げるかを考え、行動
しなければならぬ。ひ
いおばあちゃんから受け
継いだ平和の思いを次世
代へ渡すために。

今日で、ひいおばあちゃんが亡くなってから約2年になる。
ひいおばあちゃんは幼い私に、岩手の山の家の話や戦争の話など自分が実際に体験したことを、
ごつごつとした手で頭を撫でながら話してくれた。
その中でも特に印象的だったのは、戦争によって目の前で友達が撃たれた話だ。幼かった私はそれ
を聞いてまるでファンタジーの話のように感じていた。それほど今の日本では想像のつかない
現実味のない話だったのだ。
しかし今は、ウクライナやイスラエルの戦争をニュースで見ようになり、戦争が遠い存在では
なくなった。
それと同時に、ひいおばあちゃんの話のような恐怖が自分にも起こりうと思うと、言いようの
ない怖さに襲われる。だが、戦争の恐ろしさを知らなかった自分を考えると、戦争の恐ろしさを知っているより知らない
ことの方がより怖く感じた。
私は、「知らない恐怖」より「知っている恐怖」の方がいいと思う。
将来、日本を背負っていく私たちは、ただ恐怖から逃げるのではなく、どうすれば防げるかを考
え、行動しなければならぬ。
そして、私は「知っている恐怖」にするために、ひいおばあちゃんから受け継いだ平和のバトン
を、次の世代へと渡していきたい。

組 氏名

【投稿した文章】

(5)「推敲」と「添削」の再定義【第4時】

前ページの生徒の分析ワークシートのつづき

◎「文章の表現を直すこと」について、考えたことを書きましょう。

「文章を直す」とは間違いを改めるといふ比較的なイメージがある表現と聞いていたけれど、その文章をより多くの人の心に残る、そして文章の良さを引き立てる行為なのだと分かった。特に私は、主述を分かりやすくする、重複を減らすという文章の正しいところの添削よりも言葉や表現のイメージの添削の方が心に残った。特に文章の雰囲気とマッチするように言葉を変えたり、重複感自分なりにより広い世界に言葉のイメージの範囲を正確に捉えた、機微にまでこだわり抜いたものになるより工夫したりすることなのだ。これからの工夫をする、しかも他者が施すことにより、他者の視点から分かりやすさを改善できるだけでなく、その作者の思いを振り返ってより伝えやすくなる形になっているのだと思った。

※推敲…自分の詩歌や文章などを何度も練り直すこと。
※添削…他人の詩歌や文章などを削ったり書き加えたりして直すこと。

同じことを伝える文章でも段落同士の関係が分かりやすかったり、表現を変えたり（よりマシにするもの）読者を引き込むのに効果的な工夫をしたりすること（文章を直すことで）こんなにも文章のもつ雰囲気やパワーが変わるのか、と驚いた。直すことで失われるものがあるが、思いがより伝わる、いいまじった文になっていたような気がする。文章を直すことはその文章に込めた思いや魅力を引き出すことなのだと思う。

単元を通じ、生徒たちの「文章を直すこと」への価値観は劇的に大きく変容した。上記の生徒の考察を見ても、当初抱いていた「他人に直されることへの抵抗感」は、より良い表現を追究するための「肯定的なプロセス」へと再定義されたことが分かる。

6 おわりに

本実践を通じて明らかになったのは、創造的思考力とは「ゼロから何かを生み出す力」だけではなく、既存の情報や自らの経験を、社会的な価値に照らして「再構成」し、読者に向けて「最適化」する力であるということである。新聞投書という、教室の壁を越えた「本気の間」を活用することは、生徒に自己効力感と深い意味理解をもたらす強力な学習材となった。教室で磨かれた言葉が、いつか社会を動かし、より良い未来を拓く種となる。その可能性を信じ、これからも生徒の言葉の力を育てていきたい。

「ことば」を科学する ～高校2年生における言語学研究の実践～

附属高等学校 今成 智美

1 科目名・科目における目標

(1) 科目名

学校設定科目「課題研究Ⅱ」（言語分野） 第2学年（3単位）・必修

(2) 科目の目標（学校設定目標）

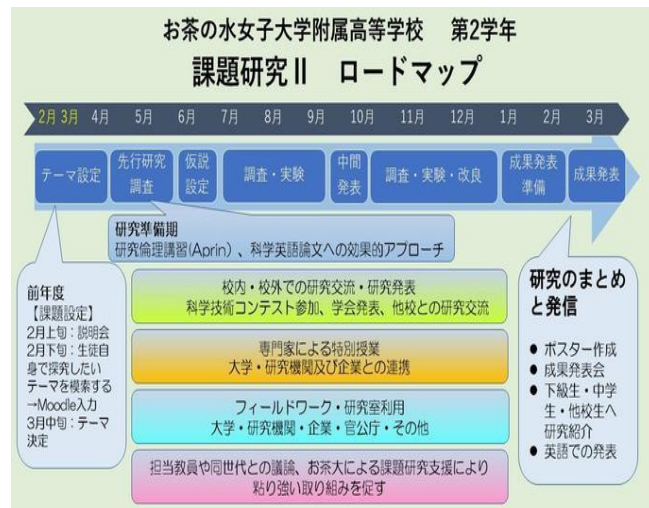
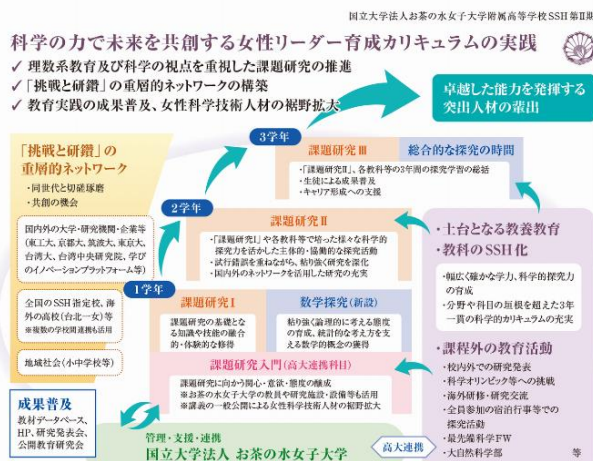
第1学年「課題研究Ⅰ」で身に付けた科学的探究力を活用し、主体的・協働的な探究活動を実施するとともに、自ら探究テーマを設定し、粘り強く試行錯誤を繰り返しながら研究を進め、新たな価値を創出する意識を培う。

2 科目について

(1) 科目設定の意図

科学的事象や社会課題について、生徒が自らの興味・関心に沿って研究テーマを設定し、個人または2～5名程度のグループで、主体的・協働的に、研究に取り組むこととする。ロールモデルに触れながら、校内外的研究発表や科学技術コンテスト等へ挑戦する機会を提供しつつ、高い目標に向かって粘り強く試行錯誤を重ね、異なるバックグラウンドをもつ同世代とともに新たな価値を創出する意識を醸成する。生徒の意欲や研究の進展に応じて、管理機関や他大学などの研究機関、企業と連携し、研究の助言を受けられるようにする。

（以下は、「SSH第Ⅱ期概念図」および「課題研究Ⅱロードマップ」である。）



(2) 科目（言語分野）設定の意図

本分野では、近年のデジタル・ヒューマニティーズの進展に伴い、「ことば」に関する疑問について、データに基づいて自ら設定した仮説を客観的・定量的に分析・検証することを通して、ことばの仕組みを明らかにし新たな意味や価値を創造することを目的としている。生徒が自らの興味・関心や日常における身近な疑問に沿って研究テーマを設定し、個人またはグループで主体的・協働的に研究に取り組み、その研究成果を内外で発信することで、論理的思考力および批判的思考力を向上させるとともに、豊かな言語生活および文化の継承と発展に資することが期待できる。

(3) 学習活動計画 （※詳細は参考資料1「年間計画一覧」参照）

4月～6月【研究準備期】・先行研究調査、テーマ決め、研究計画書作成
・特別授業、外部機関訪問等

7月～10月【研究基礎期】・文献調査、分析 ・分野内発表会
・構想発表会 ・日本語研究コンテスト参加 ・中間発表会

11月～2月【研究充実期】・追加調査、分析、考察
・分野内発表会 ・言語学オリンピック参加

2月～3月【研究発信期】・ポスター作成
・分野内発表会 ・成果発表会

3 授業の実際

(1) 研究準備期

研究準備期のさらに前段階として、前年度（第1学年）1月下旬に「2年生課題研究Ⅱに向けて」という説明会を実施し、その後2月にかけて自分の研究テーマを考える期間を設けている。その際に、前述の「SSH 第Ⅱ期概念図」と「課題研究Ⅱロードマップ」とともに、言語分野では以下のような「キーワード」を提示しテーマ設定の参考としている。

キーワード	言語 音声 文字 表記 語彙 文法 文章 コミュニケーション
	日本語の歴史 地域の言葉(方言) 言語作品の言葉 翻訳
	コーパス言語学 計量言語学 デジタル・ヒューマニティーズ

第2学年4月からは、研究テーマ（分野）に分かれ、分野に担当教員が1～2名付き研究を開始する。研究の導入として、英語論文の読み方について英語科教員からレクチャーを受けたり、研究倫理講習（Aprin）を受講したり、研究倫理への意識を高める取り組みも学校全体として行っている。

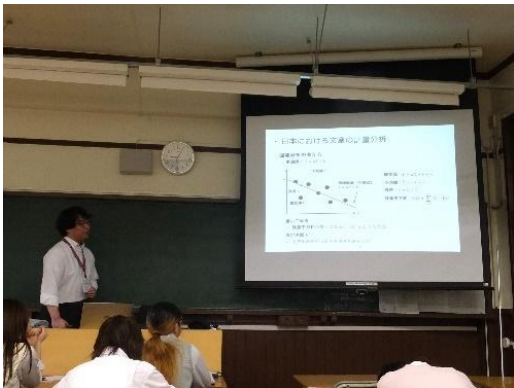
担当する言語分野においては、4月から5月にかけて先行研究調査を行い、テーマを決定し、5月中に研究テーマ発表会を実施している（※参考資料2「研究計画書」参照）。先行研究調査のツールとしては、国立情報学研究所のCiNii Research <https://cir.nii.ac.jp/> や、国立国語研究所の日本語研究・日本語教育文献データベース <https://bibdb.ninjal.ac.jp/bunken/ja/> を使用してまず主要論文を調査した。閲覧できない論文や本学（大学附属図書館）でも所蔵していない書籍や論文等は、ILL（Inter-Library Loan）を活用し、他大学や他機関からも取り寄せた。

日常の疑問や身近な疑問に端を発したテーマ、生徒個人の興味関心に応じた自由なテーマ設定を許容しているからこそ、生徒は当初「研究」としては成立させるのが難しいテーマや、1年間では到底研究しきれないような大きすぎる問いを設定しがちである。よって先行研究調査を適切に行うことで、自身が考えている研究テーマは、これまでどのような研究がなされてきたのか、どこまでが明らかになっていてどこからは未だ明らかになっていないのかを知ることができ、それが結果的に適切なテーマ設定につながるとともに、本格的な研究の第一歩になると考えている。

また、自分自身の疑問や興味は、研究分野において「どのような問題」であるのかを理解することが、気付きを「研究」につなげるためには非常に重要である。研究を開始する段階では、生徒自身にほとんど前提知識がないため、先行研究を読んでいく中で知識を得たり、教員との面談や時には専門家の話を聞いたりする中で、自身の研究の方向性が徐々に定まっていく。時間のかかる作業ではあるが、ここでのテーマ設定が研究の中で最も重要な部分であると考えている。

なお、この研究準備期においては、外部講師による授業や外部機関訪問なども実施している。2023年度～2025年度までに、国立国語研究所訪問、国立国会図書館訪問、お茶の水女子大学共創工学部文化情報工学科准教授による特別授業、国立国文学研究資料館特任准教授による特別授業などを企画し実施してきた。この準備期における取り組みは、生徒の興味関心を上げるとともに、研究に対する視野を広げるのに大変役立ったと感じている。

写真は、国立国語研究所訪問および外部講師による特別授業の様子



(2) 研究基礎期・研究充実期

研究基礎期には、設定した問いから仮説を見出し、仮説に基づいたデータ収集の立案、実施、結果のまとめ、仮説の再検討と再設定を行う。グループディスカッション等により課題の発見に取り組むとともに、7月の構想発表会および10月の中間発表会において、他の分野の生徒とも交流することで新たな視点を得て研究を改善・前進させることが学年全体として目指されている。また、希望生徒は海外協定校生徒と研究について意見交換を行い、大学教員・大学院生等より助言を受けることもできている。

近年の言語分野の研究テーマは、語彙・表記に関する日本語学的研究や表現・翻訳における対象言語学的研究などを基本としながらも、日本語や英語の大規模言語資源を活用した計量的・統計的手法の研究や、言語作品内の現象を応用数学的に分析する研究、情報学的アプローチを試みる研究など多岐にわたり、着実に文理融合的研究へと幅を広げている。

以下は、2023年度から2025年度までに扱った「研究テーマ一覧」である。

2023 年度	芥川龍之介作品における〈云ふ〉〈言ふ〉表記移り変わりの意識についての研究
	おかしみはどこから来るのか～漫才の会話体系の分析～
	『汗血千里の駒』に見られる漢文世界一坂崎紫瀾の描く龍馬像―
	謙譲語「伺う」から考える二重敬語の使用の傾向 ～『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を用いたジャンル別用例分析～
	国際言語として英語を使用する際、英語の日本語訛りは正さなければいけないのか
	日本語母語話者の英作文にみられる場面転換の表現―副詞 anyway の用法からその傾向を探る―
2024	一人称代名詞「僕」表記の使い分け

年度	『風の歌を聴け』における会話文の特徴～語尾について～
	仏語の諺と日本語の諺では「水」の扱い方に違いがみられるのか
	『本陣殺人事件』における欧米推理小説の影響の分析
	『枕草子』および『紫式部日記』における「御前」と「君」の使い分け
	「笑い」の持つ役割の地域性
2025年度	『更級日記』に登場する源資通に対する考察
	中学校卒業相当の生徒の「読解力」向上に向けて ～改善のための授業案の作成～
	日本語作品の登場人物を英語で表現する方法 ～「坊っちゃん」における役割語の分析を通して～
	藤原公任の和歌にみられる特徴 ～『和漢朗詠集』『公任集』における春の花の歌の比較～
	魅力のある SF 小説とは ～星新一賞受賞作品の分析を通して～

テーマの設定にあたっては、当然のことながら「研究の目的」を明確にすることが重要である。自分は何を明らかにしたいのかをしっかりと定めずに漠然と調査に取りかかると、途中で研究の目的を見失うことが多い。よって、自分自身は「実態の調査」、「原因・理由の調査」、「解決法のための調査」のうち、何を目的としたいのかを明確にした上で、適切なデータを集め、そのデータを丁寧に観察・分析をし、そこから発見した内容をできるだけ具体的に言語化するという基本的な姿勢を常に意識させるように心掛けている。

次に重要なのが、問いに答えを与えるための適切な「方法」の検討である。具体的には、「何を調査するか」「どうやって調査するか」等の調査の対象・規模・手順といった内容を定めていく意識と、それが実施可能なものかどうかのある程度の予備調査である。この点も、テーマが自由で多岐に渡っているからこそ、一つのやり方に固執することができない難しさがあり、これまでのところ毎回生徒のテーマに合わせて、教員も一緒に勉強しながら最適な方法を考えていくというやり方を取っている。

これまで調査にあたって使用したデータ収集ツールとしては、日本語の調査においては、国立国語研究所の国語研コーパスポータル <https://clrd.ninjal.ac.jp/> 内の『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)、『日本語歴史コーパス』(CHJ)、『昭和・平成書き言葉コーパス』(SHC) 等がある。英語の調査においては、*Japanese EFL Learner Corpus (JEFL)* や *Corpus of Contemporary American English (COCA)* 等も活用した。国立国語研究所でも大規模な言語資源の整備が積極的に進められており、そのような一般に公開されたデータベースを積極的に活用し研究を発展させていくことは今後より一層求められるだろう。

文学的文章の中の言葉の調査においては、日本の古典文学は JapanKnowledge Lib (ジャパンナレッジ) <https://japanknowledge.com/library/> 内の『新編日本古典文学全集』データベースの語彙検索を活用した。日本の近現代文学については青空文庫 <https://www.aozora.gr.jp/> の本文データベース、英語に翻訳された日本文学の本文データベースとしては Project Gutenberg <https://www.gutenberg.org/> も活用した。当然、生徒それぞれの研究テーマに対する調査対象は、必ずしもデータベース化されているわけではないため、基本は丁寧に一つ一つ分析対象となる文章や調査資料を読み込み、手作業で必要な情報を抽出して、その情報を整理していく作業が中心である。

このような調査と分析を経て、9 月末には日本語学会主催「中高生日本語研究コンテスト」に参加しプレゼンテーション音声付き動画を作成し応募している。2023 年度は 1 名がアイデア部門最優秀賞を受賞、2024 年度は 1 名がアイデア部門最優秀賞、1 名がアイデア部門優秀賞、2025 年度は 1 名がアイデア部門優秀賞を受賞した。講評としていただいた日本語学会研究者の方からの助言は、仮説の再設定や研究計画の改善に非常に有用であった。(なお、このコンテストにおける本校の 2023 年度の具体的な取り組みは、日本語学会編 (2024) 『日本語探究のすすめー日本語と国語教育の連携に

(3) 研究充実期・研究発信

データを集めて整理をした
ら、そのまとめたデータ
から何が言えるのかを「考
察」する必要がある。生徒
は往々にして膨大なデータ
の整理や分析に時間がかか
り、考察がおろそかになる
傾向がある。データの収集
や分類自体が研究の目的な
のではなく、集めて分類し
たデータから何がわかるか
解釈することが目的である

このような研究の考察の時期である 12 月には、言語を分析する能力を競う国際科学オリンピックの一つである日本言語学オリンピック（国際言語学オリンピック日本予選一次選抜）に参加している。2023 年度は 1 名が「銅賞」を受賞、学校別総得点賞で「銅賞」に入賞、2024 年度は 2 名が「銅賞」を受賞、学校総得点賞で「銀賞」に入賞、2025 年度は 3 名が「敢闘賞」を受賞した。これまでの探究活動で培ってきた分析力、論理的思考力を活かすことができているものと考えている。

言語分野では、2023 年度および 2024 年度について成果発表会のためのポスター作成だけでなく、成果を個人で論文としてまとめる活動も行った。なおこの取り組みで、旺文社主催第 68 回「全国学

36

芸サイエンスコンクール」サイエンス分野人文社会科学研究部門で学校特別奨励賞を受賞した。「課題研究」で生徒がそれぞれの興味関心に応じてテーマを設定し、研究した内容を論文にまとめたものが学校全体としての評価につながったと考えている。今後も質の高い研究を目指していきたい。

これらは、「最終成果ポスター」の一例である。

4 考察と今後の課題

本実践における「ことば」を対象とした探究活動は、生徒自身の身近な言語事象に対する疑問から始まり、その問いを研究テーマへと昇華させ、データに基づいて客観的・定量的に分析することで、論理的にことばの仕組みを解き明かす「新たな価値の創造」である。単に知識を整理するだけでなく、「データから新たな意味を見出す」という過程、具体的には膨大な言語資源に触れる中で、特定の語彙の共起関係や、翻訳における微細なニュアンスの差、時代や地域による言葉の変容などを数値化・可視化し考察していくというプロセスは、既存の枠組みを疑い自分なりの新しい論理を構築する「創造的思考力」を伴う行為であると言える。また、生徒にとっては研究成果だけではなく、当初広く抽象的だったテーマを、試行錯誤しながら

1年間で検証可能な具体的課題へと収斂させていくプロセスそのものが、科学的探究を理解する上で重要な経験となっている。「ことば」に対する疑問を感覚的にではなく、客観的なエビデンスに基づいて検証する姿勢を身につけることで、論理的思考力・批判的思考力も高まっていると考える。

今後の課題としては、定量的分析結果をいかに深く「言語学的な意味付け」へと繋げるかという、考察の質のさらなる向上が挙げられる。「ことば」という非常に身近で、変容し続ける対象を科学的に捉える面白さとともに、時代に即した新たな言語探究の在り方についても検討を深めていきたい。



2025年度 課題研究Ⅱ 年間計画一覧

		火曜日6,7時間目	内容	水曜日5時間目		内容 参考資
1 学期	1			4月9日	(1時間目)	顔合わせ・ガイダンス
	2	4月15日	(英語科学論文の読み方、研究部からのガイダンス)@合併室	4月16日		テーマ調査・論文検索
	3	4月22日	先行研究調査・面談	4月23日		先行研究調査、面談
	4	4月29日	昭和の日	4月30日		お茶大図書館
	5	5月6日	振替休日	5月7日		研究計画書作成・提出
	6	5月13日	第1回分野内テーマ発表会	5月14日		(APRIN)@合併室
	7	5月20日	台北一女来校	5月21日		振り返り・研究計画の見直し
	8	5月27日	体育祭予行	5月28日		個人研究・面談
	9	6月3日	個人研究・面談	6月4日		個人研究
	10	6月10日	個人研究	6月11日		個人研究
	11	6月17日	個人研究	6月18日		発表スライド作成・提出
	12	6月24日	第2回分野内研究発表会	6月25日	期末考査	
2 学期	13	7月1日	発表スライド作成・提出	7月2日	月曜授業	
	14	7月8日	構想発表会(口頭)	7月9日		構想発表会(口頭)
	15	7月15日	振り返り・研究計画の見直し	7月16日		個人研究・面談
	16	9月2日	個人研究・面談	9月3日		個人研究・面談
	17	9月9日	個人研究	9月10日		個人研究
	18	9月16日	代休	9月17日	代休	
	19	9月23日	秋分の日	9月24日		コンテスト等への応募
	20	9月30日	個人研究	10月1日		個人研究
	21	10月7日	中間考査	10月8日		個人研究
	22	10月14日	個人研究	10月15日		発表スライド作成・提出
	23	10月21日	中間発表会(口頭)	10月22日		振り返り・研究内容の見直し
	24	10月28日	中間発表会(口頭)	10月29日		振り返り・研究内容の見直し
	25	11月4日	40分授業	11月5日		個人研究・面談
	27	11月11日	個人研究	11月12日		個人研究
	29	11月18日	個人研究	11月19日		個人研究
	30	11月25日	個人研究	11月26日		個人研究
	31	12月2日	第3回分野内研究発表会	12月3日		振り返り・研究内容の見直し
	32	12月9日	期末考査	12月10日	期末考査	
	33	12月16日	採点日	12月17日	採点日	
		12月23日	40分授業	12月24日	40分授業	個人研究・面談
冬休み			成果集用ポスター作成(第1校)			
3 学期	34	1月13日	成果集用ポスター作成	1月14日		成果集用ポスター作成
	35	1月20日	成果集用ポスター作成	1月21日		成果集用ポスター作成
	36	1月27日	ポスター校正・提出	1月28日		ポスター校正・提出
	37	2月3日	第4回分野内ポスター発表会	2月4日		振り返り・ポスター修正
	38	2月10日	成果発表会の準備	2月11日	建国記念の日	成果発表会の準備
	39	2月17日	成果発表会の練習等	2月18日		成果発表会の練習等
	40	2月24日	最終振り返り	2月25日	大学入試	
	41	3月3日	期末考査	3月4日	期末考査	
	42	3月14日				成果発表会
・1学期に、外部機関訪問(オンラインも可)等を行う。(国立国語研究所、国立国文学研究資料館、国立情報学研究所、日本語学会、等)						
・2学期に、コンテスト等に応募する。(日本語研究コンテスト(9月末)、JSEC(9月末)、日本学生科学賞(10月末)、言語学オリンピック(12月末)等)						
・3学期に、最終成果を外部に発信する。						

			研 究 計 画 書					
						年 月 日		
			2年 組 番 ()					
研究テーマ（研究対象、課題や疑問について）								
参考資料2								
研究の動機・目的（注目したきっかけ・研究を通して何を明らかにするのか）								
研究の背景（問題の現状、先行研究について）								
仮説								
研究方法（どのような資料・データを使ってどのように調査を行うか）								
参考文献（参照した論文や専門書）								

		振り返りシート 1					
						年	月 日
		年 組 番 ()					
研究テーマ発表を終えての感想							
研究テーマ・研究計画・研究方法の改善点・修正点							
研究に必要な書籍・論文・調査資料等							
今後の研究計画・予定（いつまでに何をするか）							
5月21日（水）5限							
5月28日（水）5限							
6月3日（火）6,7限							
6月4日（水）5限							
6月10日（火）6,7限							
6月11日（水）5限							
6月17日（水）6,7限							
6月18日（水）5限							
6月24日（火）6,7限	第2回分野内研究発表会						
困っていること・悩んでいること・コメント等							

(1) 小学校1年生実践（絵本の翻訳活動）

本実践での「AIの直訳テキスト」は、単なる教材や道具ではなく、独自の作用性を持つ「アクタント（作用子）」として捉えられる。社会構築主義的な教育観では、物に人間が意味を付与するが、「不自然な言葉」という物の主体性が「ことばへの感度」を揺さぶり、違和感や問いを引き出す役割を果たしていた。「ことばへの感度」を働かせた子どもたちは、人物像を多面的に想像して最適な言葉を選ぶ「創造的思考」を発揮していた。

AIテキスト、絵本の図版、そして「バイキンマン」などの既存の記憶が絡み合うことによって生まれたそれぞれのイメージや、それをことばに乗せて表そうとする場合は、人間と非人間が影響し合う「アッサンブラージュ（集合体）」として機能していたと考えられる。AIを含む他者のことばとのもつれ合いを繰り返す中で、児童が「翻訳者」になるというプロセスは、既存のテキストを「ずらす」主体化を通じ、他者との共同推敲を経て納得解を導く生成変化として意味づけられよう。すなわち、意味の揺らぎに応答する中で、自分の言葉を引き受けていく過程であった。

(2) 小学校4年生の実践（絵画をもとにした詩の創作）

この実践では、フォロンらの抽象的な絵が単なる詩の題材ではなく、児童の思考を揺さぶり変容させる作用性（エージェンシー）を持った主体として作用している。本実践では絵の色彩や不条理な造形が児童の感性に直接干渉し、日常の文脈を越えた言葉を引き出す能動的な役割を果たしていた。これは、内面から言葉が表出したというよりも、絵との関係の中で意味が揺らぎ、新たな見え方が立ち上がった結果である。

ここでの学びは技法を習得する「発達」のプロセスと言うよりもむしろ、未知のイメージとの内的作用を通じて、児童がそれまでの自分とは異なる視点や存在へと変容していく。例えば球体の中に人がいる絵に対し、それを「心の中に閉じ込めた嫌な思い出」と解釈し、内面の葛藤を「聞かない」という詩に結実させた。これは、非人間的な素材（絵画）との共創によって独自の知と肯定的差異を生産する試みである。

(3) 中学校2年生の実践（新聞投書）

本実践での個人の記憶を社会的な文脈へと接続するプロセスは、自律的な個人を超えた主体の生成と捉えることができよう。祖母の戦争体験や母の病といった私的な記憶を、公的な場に耐えうる「意見」へと昇華させる行為は、ブライドッティが提唱する「私たちは共にこれに取り組んでいるが、同じではない」という、差異を尊重した集団的な連帯を構築する試みに重なる。^{*6}

生徒は自らの「書きたいこと」と他者に「伝わること」のズレを認識し、他者の視点やプロの添削を、言葉を研ぎ澄ますために「最適化」していく。直されることへの抵抗を越え、社会というアッサンブラージュの中で一語にこだわる姿は、既存の経験を社会価値に照らして再編する高度な創造的プロセスを経験しているといえよう。

(4) 高校2年生の実践（言語学研究）

スーパ・サイエンス・ハイスクール（SSH）の取り組みの一環であるこの実践は、人文主義による「人間中心の枠組みを外した知の生産」として意味づけられる。

ブライドッティの視点からこの実践を捉えると、膨大なコーパスや統計データを駆使する研究は、人間・地球・技術が融合したアンサンブルによる探究の一例を示している^{*7}。テクノロジーを単なる道具ではなく、共に知を共創する「共同生産者」として位置づけることを可能にする試みである。

また、分析対象となる膨大な「言語データ」は、独自の活力を持ち生徒の思考を揺さぶる「活気ある物質（アクタント）」として現れている。生徒、言語データ、分析ツールが纏れ合う場は一つの「アッサンブラージュ」であり、そこでの学びは、データの放つ予期せぬ力に応答しながら既存の枠組みを疑い、自分なりの新しい意味や価値を構築していく動的なプロセスである。

また、当初は広く抽象的だった興味関心を、先行研究や教員・専門家との対話を通じ、1年間で検証可能な具体的課題へと収斂していくプロセスそのものが、創造的思考を伴う重要な経験である。この過程は、与えられた課題を深めるのではなく、関係の中で問いを当て直し続ける経験でもある。

V 今後に向けて

本研究では、創造的思考に関わることばの学びを言語的・認知的活動に限定されるものではなく、身体や環境を含む関係の動的編成として捉えることを試みた。また、エージェンシーとの関わりから、主体も固定的な個人ではなく、こうした関係の中で生成される存在として捉えようと、実践の事実を考察し、創造的思考を個人の能力としてではなく、関係の中で意味に応答する過程として捉え直した。

四つの実践に共通するのは、子ども－大人、個人－集団、教材－解釈、といった教室の関係性に揺らぎをもたらすようなモノや活動が設定されていた。

人・モノ・言語・空間・時間などの異質な要素が構成する関係のネットワークの中で、材や場のもつ力、そして他者の言葉がエージェンシーを発揮して作用することにより、意味の揺らぎと応答が引き出されると言うことである。ここに主体が生成される契機があることを明らかにした。

この視点は、既存の知識を再生するのではなく、新たな意味や見方を生み出す創造的思考と深く関わる。すなわち、教材・他者・環境との関係が再編成される中で、子どもたちは固定的な理解を超え、多様な視点を往還しながら自らの考えを再構築する。

創造的思考を日常的に育む教室には、学び手が多様な関係に開かれ、意味の揺らぎを経験できる条件が必要である。具体的には、教材・他者・環境・言葉が相互に関わる中で、異なる見方が交差し、対話が継続する場をつくること、また教師がすぐに正解へ収束させず、迷いや葛藤を保持する時間を保障することが求められる。

今年度の研究成果はここまでだが、最後に課題を挙げて本稿を閉じることとする。本研究のキーワードである「エージェンシー」「揺らぎ」「応答」は汎用性が高く、少し工夫を凝らした実践であればどの授業でも「創造性が発揮された」「主体が生成された」と言えてしまう危険性を孕んでいる。

本報告書に掲載した実践は、教師の設定した教材や活動が児童生徒のもつ既存の理解や価値が不安定になる場（意味の揺らぎ）につながっている。そして、迷いの中から自分なりの“ことば”を選び取ること（応答としての自己選択）を通して、“ことば”を介して他者・教材・世界との関係が変わること（関係の再編成）が生まれている。

子どもたちそれぞれに起こった主体性を発露する出来事と、エージェンシーが立ち上がることに関わる実践の具体をどのように描き出すことができるのか、創造性やエージェンシーをとらえる実践記録のあり方について考えていく必要がある。

表現を広げ深める部会

部会長：附属高等学校 河西静香

部会員：附属小学校 神崎芳明

附属中学校 君和田雅子・桐山瞭子・戸谷順子・向田瑞貴

附属高等学校 原大介・丸山実花・三浦高之

部会紹介

「生徒の表現をどう見るか。どう受け止めるか。」

本部会ではこれまで、「探究力・活用力」の育成をテーマに研究を重ねてきた。各教科や発達段階による「探究力・活用力」のとらえ方は様々である。子どもたちが表現を育む際に、先を見通して仕組んだり仕掛けたり、生徒が表現したいことを素直に安心して出せる環境(場や機会、人間関係等)をつくり出すことが、教員にとって重要である。また、彼らがそれぞれの発達段階までに積み重ねたものを無にせず、それらがスパイラルに高まっていくことを支援していくことも大切であろう。

本部会では、「表現する」ことにおける「探究力・活用力」を、教科学習によって獲得される「道具としてのスキル」の部分と表現活動を豊かにするための「発想を実現する力や姿勢」の部分の両面があると考え、それらが両輪として相互にうまく作用し合うことにより、表現活動をより豊かなものにしていくことができる。

今日、子どもたちが社会の中で生きていくときに、自分の好きなことと納得がいくまで向かい合い、様々なメディアを活用し、創造したものを自分なりの判断力を持って発信していくことが、子どもたちが表現するということにおいて、探究・活用する姿ではないかと考えている。

それぞれの授業実践の中で、様々な発達段階や教科領域の教員が「表現」という共通の課題に向き合うことで、実に多様な表現教育の可能性を探るヒントが得られてきた。また、私たちが考える「表現」には他の発達段階や表現を支える媒体の多様性を再認識し、相互間には重なる部分(共通性)と重ならない部分(独自性)があり、それらを丁寧に見取っていく必要性も感じられてきた。引き続き、それぞれがさらに深く考察し、さらなる表現カリキュラムの開発に励み、共有を重ね、より多面的・多層的・多角的に表現教育を考えていきたい。

「小中高の接続を意識した開発研究」

表現を広げ深める部会

附属小学校 神崎芳明

附属中学校 君和田雅子・桐山瞭子・戸谷順子・向田瑞貴

附属高等学校 河西静香・原大介・丸山実花・三浦高之

（１）当該テーマに関する本部会の課題

昨年度までの研究では、「生徒の思った事・感じた事を表現する活動」に焦点を当て、研究を進めた。本部会では、人と人と言語を用いて話すタイプの対話だけではなく、教科ごとの特性に応じた対話的な活動があると捉えている。例えば、人と言語を使った対話以外には、色と形や音、身体を使った表現など、様々な対話方法が考えられる。今年度は昨年度の研究を発展させ、活動を通して生まれた生徒の表現を評価という観点からだけでなく、どのように見るか、どのように受け止めるか、ということに焦点を当て、研究を進めていくことにした。

また、今年度の課題「生徒の表現をどう見るか。どう受け止めるか。」に対する実践の取り組みとして、本部会で継続して研究を行ってきた「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」と関連させて研究を行った。本部会では、「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」を一過性のものや特定の教科のみでしか活用できないという考えではなく、教科横断的な共通の取り組みとして実践できる教育と捉え、「幼小中高大の接続」を意識した実践を各教科で考えることとした。今年度の本部会は附属幼稚園の部員がいないため、所属部員で可能な範囲で実現できる取り組みを考えていくために、「小中高の接続」という視点で研究を進めた。

（２）課題に関する本部会の取り組み

【音楽科】

①附属中学校 向田瑞貴

音楽科における音楽の「聴き方」というのは、かねてより学習指導要領上では「音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考えること」という言葉で述べられてきた。表現というのはこの「聴き方」によって規定されるが、その「聴き方」は個人によって全く異なるものである。本実践は表現の入り口となり得る、この「聴き方」にフォーカスしたものである。

《実践事例》

題材名：中学2年生「私たちは音楽の何を聴いているのだろうか」

1. 生徒の「表現」に対する本実践の定義

表現とは、単に技術的にアウトプットすることではない。本題材では、「対象（音楽）をどのように知覚・認知したか（＝聴き方）」の結果として表れる、評価・分析・創作活動のすべてを「表現」と定義する。生徒一人ひとりが持つ「認知のフィルター」の違いを認めることが、表現を受容する第一歩であると捉えた。

2. 表現の源泉としての「認知」の可視化

生徒が何を知覚し、どう表現に結びつけているかを以下の段階で捉えた。

① 分類という表現：マトリックスによる認知の図式化

共通の8曲を「好き嫌い×興味」の軸で分類させる活動は、生徒の深層にある判断基準を可視化させるプロセスである。

教師の視点：「ケチャ」を聴いて笑う、あるいは「月に憑かれたピエロ」に眉を顰めるという反応を、不真面目な態度ではなく、未知の音響に対する「身体的・直感的な認知の表現」として肯定的に受け止めた。

受容のポイント：リズムに反応する生徒、音色に惹かれる生徒など、認知の優先順位が個々で異なることを「ランキング」として言語化させ、それぞれの表現の正当性を担保した。

② AIを媒介とした表現：プロンプトと評価の不一致

「春はあけぼの」をAIで作曲する活動では、自分のイメージ（認知）を言語化（プロンプト）し、生成された音響を再評価するサイクルを繰り返した。

教師の視点：AIが生成した「Uh～」という溜めや、明るすぎる曲調に対して生徒が放った「自分は普通だが、友だちは余分だと言った」「不自然さが耳につく」という言葉を、鋭い「批判的鑑賞の表現」として捉えた。

受容のポイント：自分の作品であれば守りに入ってしまう評価も、AIという「第三者の作品」を介することで、認知のズレを率直に表出させることに成功した。

③ 分析という表現：押し曲の「解像度」

夏休みの課題「ミュージックトーク」では、主観的な好きを、音楽を形づくっている要素を用いた客観的な分析へと昇華させた。

教師の視点：生徒が好きなポピュラー音楽を学問的に解剖する姿を、「娯楽を文化的な知性に変容させる表現」として評価した。

受容のポイント：オンラインツール（メトロノーム、コード検索等）の活用により、感覚に頼るだ

けでなく、根拠に基づいた表現（プレゼンテーション）へと導いた。

3. 結論：生徒の表現をどう受け止めるべきか

本実践を通じ、生徒の表現を受け止める際の指針として以下の2点を得た。

（１）「認知の多様性」を表現の豊かさと捉える

同じ曲を聴いても、ある生徒は「静か」と感じ、ある生徒は「J-POP的で賑やか」と感じる。この乖離は誤解ではなく、その生徒がどの要素に耳を傾けているかという「個性」である。指導者は「正解の聴き方」に導くのではなく、なぜそう聴こえたのかというプロセスを評価すべきである。

（２）「他者の靴を履く」体験の創出

友人の分析を聞き、「自分にはない視点だが、その聴き方なら納得できる」という対話が生まれた。生徒の表現を受け止めるとは、教師が評価を下すだけでなく、生徒同士が互いの「認知のフィルター」を尊重し合える環境を整えることであると言える。

4. 今後の展望

「表現」の背景にある「認知」をより精緻に見とるため、今後は同じ楽曲に対して複数の異なる評価（表現）が出た際、それをクラス全体でどのように構造化し、学びの深まりとして共有していくかを研究していきたい。

②附属高校 原大介

7月1日の発表では、「これからの学校に音楽という教科が本当に必要なのか」という根源的な問いを扱った。本発表は、6月16日に附属高校で実施された同テーマの公開研究授業を受け、その議論をさらに深化させたものである。議論の中心となったのは、「表現力の伸長」という教育的目標のもとで、学校における音楽科の存在意義をいかに再定義するかという点であった。

まず、同年代の集団で音楽を学ぶことの教育的価値について検討がなされた。近年、吹奏楽や合唱などの音楽系部活動が外部委託の方向に進みつつある状況において、学校という場で音楽を学ぶ必然性は揺らぎつつある。もし音楽系部活動がすべて外部化された場合、音楽科はどのような内容を扱うべきか。また、そのことは音楽教員の専門性の根幹にも関わる重大な問題である。

一方で、現在の音楽科の授業は「表現力の伸長」という理念を十分に体現しているのかという批判も提示された。歌唱や器楽演奏が目的化し、活動そのものの反復に依存した授業になってはいないか。あるいは、ICT活用を「最先端」と捉え、端末やソフトウェアの操作習得に偏った内容に留まっていないか。もしこれらが授業の中心を占めるのであれば、「学校で音楽を学ぶ」必然性は弱まると言わざるを得ない。

対照的に、美術科は早くから現代社会の変容を踏まえ、新たな題材や表現方法を積極的に教科書へ取り込み、教科としてのアップデートを進めてきた。これに対し、音楽科は時代の変化への対応が遅れ、結果として「オワコン化している」との批判が生じている。発表者（原）はそのような問題提起を行なったが、一方で参加者からは、音楽には依然として教育的価値があるとの意見や、教科の再構築に向けた多様な提案が寄せられた。

総じて、音楽科の存在意義は揺らいではいるものの、その必要性を否定しきれものではない。ただしそれには、従来型の活動の繰り返しから脱却し、現代の学習者にとって意味のある「表現」とは何かを再定義する努力が不可欠である。本発表は、その第一歩として、音楽科が抱える課題と可能性を改めて問い直す契機となった。

【美術科】

①附属中学校 桐山瞭子

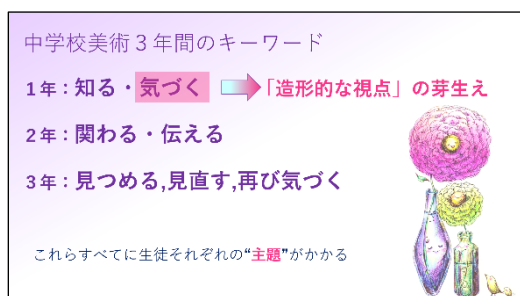
附属中学校 美術科授業実践報告：「中学生の“デザインする”」

1. 授業づくりの基本理念

本実践では、「生徒たちの日常から乖離しない非日常を」というコンセプトを授業づくりの軸に置いている。今を生きる生徒たちが、自分なりの価値に気づき、「こうしたい!」という思いに出合える瞬間を創出し、目の前の授業が“自分ごと”となるような時間を重視している。

2. 中学校美術3年間のキーワードと実践

中学校の3年間を通して、生徒それぞれの“主題”をもちながら、以下のステップで「デザインする」ことを深めていく。



<1年次>「知る・気づく」

「造形的な視点」の芽生えを目標とする。自身の推し漢字のイメージを形や色で表現する「文字っておもしろい」や、施設やお店を想定した「シンボルマーク」の制作を通じて、表現感情と固有感情の使い分けなどを学ぶ。さらに、「心に響くデザインとは」と題し、ZEBRA 株式会社や株式会社 JINS といった実際の企業に向けて、中学生ならではの切実な必要感を伝える新たな

デザインのプロトタイプ（プレゼンテーション）を行うなど、社会とつながる実践も行った。

<2年次>「関わる・伝える」

情報を整理してひと目で伝えるピクトグラムの制作や、「誰かのためのデザイン」として木を使った工芸作品づくりに取り組む。使う人を想い、使われる時を考えることで、デザインをよりリアルなものとして捉える。

<3年次>「見つめる、見直す、再び気づく」

「プラス・キーホルダー」の制作と、そのラッピングデザインを行う。ラッピングを通して相手への想いや作者自身を表現し、工芸作品の世界観をつくり上げる。また、「今の自分・なりたい自分」をテーマにした自我の像の制作など、より深い自己の探求へと発展させる。

3. 「デザインする」を通した“気づき”のプロセス

これらの一連の授業や、株式会社電通のアートディレクターによるワークショップなどを通して、生徒たちは「デザインする」ことの本質を学んでいく。形や色彩への気づきから始まり、身の回りの当たり前への気づき、そしてコンセプトや機能への気づきへと視点が広がっていく。最終的に、デザインとは「誰かのため」の行動や働きであるという「他者への気づき（向社会性）」や、自他の思考を理解し整理する「自己理解（自分の思考への気づき）」へと到達する。

本実践における「デザインする」という行為は、単に見た目を作るだけではなく、形や色彩のその先にあるストーリーをつくり出し、より良い生活や社会へ向かうための「気づき」を促すものである。「個」の気づきから「公」への意識、そして「自」の理解へと深まるプロセスは、思春期に在る中学生であるからこそその表現の深化であり、向社会への扉を開こうとする表現を通した行為といえる。



②附属高校 三浦高之

附属高校美術科では、「生徒の表現をどう見るか。どう受け止めるか。」という視点から生徒の表現活動の研究を行った。

生徒の表現を見取る方法は様々あるが、主に大きく分けて三つの見取り方があると考えられる。一つ目はアイディアスケッチやワークシートなどに紙面で記録されたものを見取る。二つ目に、生徒の作品から見取る。三つ目は、生徒の活動を目視で確認し、記録して見取るである。「生徒の表現をどう見るか」についてはこれらの三つの方法を主に使用して確認する。

「生徒の表現をどう受け止めるか」については、表現には三階あると考えられる。一段階目は、アイディアスケッチやワークシートに表現されるような「イメージを生成している」段階の表現。二つ目は作品を完成させるため、描画や造形表現について「試行錯誤している段階」の表現。三つ目は、「完成した作品」から読み取ることでできる表現である。これまで「生徒の表現をどう見るか。どう受け止めるか。」について体系的に示したことを基に、三学期の題材でデザイン・工芸分野の取り組みとして行った「Shapr3D」ソフトを使用し、「3Dの造形表現」の題材を取り上げながら説明を行う。

本題材の工程は、①コンセプトの設定、②アイディア出し、③アイディアスケッチ、④意見交換、⑤3Dで立体造形、⑥検証、⑦鑑賞と発表活動となっている。今年度に関しては、⑥検証、⑦鑑賞と発表活動は時間数が不足したため実施せず、⑤3Dで立体造形までとした。

①コンセプトの設定、②アイディア出し、③アイディアスケッチにおいては、主にワークシートを用いて表現活動を行った。内容としては、「イメージを生成している」段階であり、生徒の恣意的な考えが反映される。この段階での表現については、実現可能なアイディアも含まれるが、多くは自分の身近にある課題や願望に基づいた考えが多い。コンセプトの内容に関しては、描画や造形からヒントを経て表現をするタイプと文章を箇条書きにしてそこからイメージを生成するタイプなど様々いる。この段階ではいずれにしても教師は、その生成された「生徒の表現」を否定せず、できるだけ「生」の感覚を受け止めるように努力する。次に実現可能な表現へと段階を進めるため、④意見交換において互いにアイディアを出し合い、それぞれ自身のイメージに繋がる表現へ向かって思考を進めることとなる。

この④意見交換においては、できるだけ多くの生徒と関わりを持つように話し合いのグループや条

件を工夫する。具体的にはワークシートを用い、三段階の問いを用意し、四人一グループ程度の人数で合計三回の意見交換を行った(図1)。この活動により、作品に関する不確かな表現が具体的なイメージに変化する生徒もいれば、最初にイメージした表現について表現の方向性を変化させる生徒など、生徒のタイプによって様々イメージの変容が見られる。教師はできるだけこの変容を見取り、その変容した点を中心に次の作品表現に繋がられるような指導を心がけるようにする。

⑤ 3D で立体造形の段階に入ると、④意見交換において変容したイメージを表現し始めるわけだが、ここで二次元のイメージを三次元の造形として表現する点において躓きが生じる。その点については、教師側から基本的な3D造形を行うソフトの操作方法や立体表現について全体に説明した後に、個別で指導を行っていく(図2)。個別で説明する際に、その生徒の躓きを把握しながら丁寧に指導を行っていく。課題に取り組むにつれ生徒も慣れてきて、次第に3Dで立体を表現する楽しみを感じながら、自身のイメージに表現を近づけていくこととなる(図3)。



図1 意見交換のスライドの一部



図2 3Dソフトの操作方法を説明するスライドの一部

この題材においてモデリングやカービングなどで立体表現を行うことに苦手意識を持つ生徒は、3Dソフトで造形する方が表現しやすい生徒がいる。逆に、モデリングやカービングなどで立体表現が得意であるが、アナログではない3Dソフトを使用した表現に対して不自由さを感じて苦手意識を持つ生徒もいる。当初この題材を導入した理由は、前者のモデリングやカービングなどで立体表現することに苦手意識を持つ生徒に対して考えた題材であったが、実際に授業を行ってみると後者のような生徒がいることが判明した。

表現の評価については、①～⑤の活動全ての表現を総合して評価を行うが、生徒によっては明らかに①～③の活動と⑤の活動における表現の差が顕著である。今回は、作成したデータを3Dプリンタで表現することはできなかったが、実際に立体表現として表現した時に、生徒の表現についての捉え方や考え方がさらに変容する可能性がある。

これまで「生徒の表現をどう見るか。どう受け止めるか。」という視点から、「3Dの造形表現」の題材を例に生徒の表現活動の研究を行ったが、生徒の特性に応じた表現の捉え方には研究の余地があると考えられる。実践できなかった活動も含め、本部会を通じてさらに「生徒の表現をどう見るか。どう受け止めるか。」という視点で題材開発に関する研究を深めていきたい。

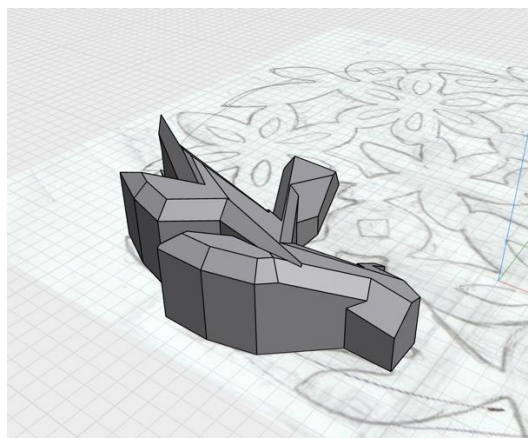


図3 「Shapr3D」ソフトを使用した作品制作の様子

【国語科】

①附属中学校 戸谷順子

単元名「国語辞典を語る」（附属中国語科 戸谷順子）

2025 年度公開研究会において、以下の授業を公開した。

〈授業の概要〉

普段愛用している国語辞典について、その辞書の「分かりやすさ/便利さ」「分かりにくさ/不便さ」についてグループ（同じ国語辞典を使う仲間）で語り合う。語り合った内容について、以下の(1)(2)を本単元のゴールに設定した。

(1)新入生にその国語辞典の良さを紹介する。（新聞を作成）

(2)辞書編集者に、実際にその辞書を使ってみての意見を伝える。（スライドを作成）

(2)は伝える対象が辞書編集者であるため、中学生が普段用いる表現で問題ないが、(1)は伝える対象が新入生であるため、生徒たちの普段の語彙、表現では新入生に伝わりにくい、分かりにくいものになる可能性がある。そこで「新入生、つまり現在の小学6年生にも伝わる表現を意識しよう」と生徒たちに伝えた。ところが生徒たちの様子を見てると「新入生に伝わる表現ってどういう表現だろう？」という戸惑いが感じられたので、新聞記事がおおよそ完成したところで、別のグループの生徒と互いに読み合い、それぞれの記事にコメントを付す時間を設けた。生徒たちには「現在の小学6年生にも伝わるかどうかを意識して記事を読み、コメントをしよう。」と伝えた。

自分が書いた記事を客観的に見た仲間のコメントをもとに、漢字表記だけでなく、新入生にも伝わる表現や取り上げることばの例を工夫しようとする姿勢が見られた。目的や対象に合ったより



より表現にしていくためには、教員だけでなく、生徒同士が互いに相手の表現に寄り添うことも大切である。

【保健体育科】

①附属小学校 神崎芳明



3人組で引っ張る

小学校4年生 体育「ぞうきん」全6時間

1 実践の概要

第4学年の子どもたちはこれまで、様々な器具を自由に並べ、跳んだり回ったりしながら様々な動きを楽しむ学習を経験してきている。その過程では、モノから働きかけられるおもしろさや使い方の自由度といった「器具に誘発される」ことで動きが広がり、工夫しながら身体を動かす姿が見られた。一方で、教材としてのモノの魅力に重心が置かれた学習であったとも考えられる。

本単元では、あえてシンプルな「ぞうきん」というモノを提示することで、誘発されるモノのおもしろさだけでなく、自分や他者との身体や動きの感じへと目が向くのではないかと考えて設定した。学習のはじめには、一人にぞうきんを2枚渡し、「ぞうきんだからできること」を試すことから活動を始めた。

ここで取り上げる花子（仮名）は、これまでの学習の中でも、多様な動きや道具との関わりを通してアイデアを生み出し、試行錯誤を楽しみながら活動してきた児童である。また、仲間の動きに着目し、協働しながら学びに取り組む姿も見られていた。花子は、まず、ぞうきん2枚を片足ずつの下に敷き、床を滑らせながら前へ進む動きから始めた。他の児童も両足でズリズリと滑らせる動きを行っていたが、花子はそこから動きを変化させていった。片足で床を強く蹴り、もう片方の足のぞうきんにより長く滑るように工夫したのである。さらに、余った1枚のぞうきんを肩に乗せ、落とさないようにバランスを取りながら進む動きへと発展させていった。

この動きは周囲の子どもたちにも「おもしろそう」と広がり、取り入れられていった。そして、片足で滑りながら鬼ごっこをするなど、新たな遊びへと変化していった。花子の動きは単に模倣されるのではなく、他の子どもたちの活動を変容させる契機となっていた。

また花子は、他の児童が行っていた「3人組で引っ張り合う」活動にも参加した。

この活動の中で花子は、はじめは「引っ張る側が大変だ」と感じていたが、体験を通して引っ張られる側の身体の使い方にも目を向けていった。「どこに体重をかけるのか」「重心をどのように調整するのか」といったことに、気づいていった。また、雑巾をお尻に敷いて身体を回転させる活動では、回った際に風を感じたことや、目が回らないように頭の向きや動かし方を工夫していたことが、学習カードに記されていた。こうした記述から、子どもたちが自分の身体の感覚に目を向け、その使い方を調整しながら動いていたことが伺える。このように、ぞうきんという媒介物と他者との関係の中で生まれる身体のやり取りを通して、花子は自分や他者との身体の感じに触れていったと考える。

2 まとめ

花子や学級の子どもの姿から見てきたのは、雑巾というモノを媒介としながら、自己・他者との関係の中で様々な出来事が生成され、その中で自分や他者の身体へと気づいていく学びであった

と捉えている。

花子の動きが他の子へと広がり、また他の子どもの動きが花子に取り入れられていったように、子どもたちの学びは、誘い合い、支え合う実践として立ち上がっていた。

教師は、子どもを目標や評価の観点からのみ捉えるのではなく、子どもたちの文脈やその場で生まれる出来事に目を向け、「いま何が起きているのか」を大切にしてきた。

また、本部会と重ねるならば、「身体を表現する」ということは、個の表出としてではなく、モノや他者との関係の中で生成されるものであり、互いを感じ取り合う中で立ち上がるものとして捉えることができるのではないかと考える。

②附属中学校 君和田雅子

中学1年生「ダンス」：「ものとかかわって」しんぶんし



1. 本実践の目標

本実践では、身近な素材である新聞紙を媒介として、以下の2点を主なねらいとした。

1. 「ダンスはあまり動かない」「難しい」といった既成概念を取り払い、身体を精一杯使って表現しようとする姿。

2. 新聞紙に意識を集中し、なりきって動く経験を通して恥ずかしさを軽減し、我を忘れて思いきり動く体験。

とりわけ中学一年生にとって、授業でのダンスは初めての学習となることが多く、恥ずかしさや「どう動いてよいかわからない」という戸惑いが大きい。そのため、新聞紙の動きを“よく見てまねる”という間接的なアプローチが、抵抗感なく身体を動かし始めるきっかけとして非常に有効であると考えた。

2. 評価の観点

評価は以下の点を中心に行った。

- 新聞紙との関わりを通して我を忘れて動き、自分なりの精一杯の「ダイナミックさ」を表現できていたか。

花子の学習カード②

- ダンスにおける心地よいひとまとまりである「ひと流れ」を体感し、再現しようとしていたか。
- 新聞紙の動きをよく観察し、視覚的に捉えた動きを即座に身体で表そうとする反応が見られたか。

3. 実践内容の概要

(1) ウォーミングアップ

授業冒頭では、ストレッチを取り入れながら新聞紙を扱い、素材に慣れつつ活動へ移行した。新聞紙をまたぐ、持ちながら前後屈するなどの簡単な動きに続き、投げてキャッチする、回転して受け止めるといった小さな挑戦を段階的に提示した。一人から二人組へ、静止から移動へと広がっていくことで、新しい動きが自然に生まれ、楽しみながら身体を大きく使う姿が見られた。



(2) 新聞紙「になる」活動

二人組で交代しながら、太鼓の合図に合わせてひと流れずつ表現した。

“ふわー、くしゃくしゃ、コロコロ、ポーン”といった新聞紙特有の動きから着想を得て、三つほどの動きをつなぐことで短く印象的なひと流れをつくった。新聞紙を持つかどうかは生徒に委ね、ジャンプを取り入れるなど、動きの工夫や主体性が見られた。



（３）教師とともに動く場面

大きく動くことに不安を感じる生徒が多いため、教師が新聞紙を明確に大きく動かして方向性を示し、「よく見て動こう」「いい反応だね」など即時の声かけで支援した。新聞紙の変化を手がかりに自発的に動く姿が増え、恥ずかしさを乗り越える様子が確認された。

（４）「ひと流れ」の理解と創作

「ひと流れ」は音楽のワンフレーズのような短くまとまりのある動きと説明し、**集中して一気に動ける約 20 秒程度**を目安とした。二人組で出し合ったアイデアを 2～3 つつなげ、ジャンプを加えるなど変化をつけることで、オリジナルの短いフレーズが自然に形づくられた。



4. 考察

本実践を通して、新聞紙を使った活動は、中学一年生が抱きやすい「恥ずかしい」「どう動けばいいかわからない」といったダンスへの不安を軽減し、身体表現への入り口として大きな役割を果たすことが明らかになった。特に、新聞紙の動きを観察し、それをまねて“なりきる”という行為は、注意の焦点を自分ではなく新聞紙へと移すことで心理的負担を下げ、結果として**我を忘れるほど没入して動く体験**を生みやすい。

加えて、新聞紙そのものが示す“ふわり”“くしゃくしゃ”“転がる”といった変化に富んだ動きは、生徒にとって自然な動きの手がかりとなり、技術指導を行わなくても多様な動きが自発的に生まれるという利点がある。これは、ダンス経験の少ない生徒でも「動く楽しさ」を実感しやすくなる重要な要素である。

以上の点から、新聞紙を用いたダンス指導は、初めてダンスに触れる生徒にとって、抵抗感を低減しながら身体表現への第一歩を踏み出すための有効な題材であると考えられる。

（文責 君和田雅子）

③附属高校 丸山実花

高校1年生「ダンス」

高校では1年生のダンスの授業を教育実習生が担当する期間があり、その中で「しんぶんし」を用いた実践を行ってもらった。

主な活動内容は中学校と似ているので省略するが、ペアで互いに新聞紙になりきって動く中で、ダンスの「ひとながれ」や「思い切り体を動かす」体験をするものである。小学校の取り組みでは、主に競争を生み出すものとして新聞紙が機能しており、新聞紙に「なりきる」という体験は生まれてこなかったことがあったため、そのような使い方については教員から提供する必要があると考えている。

新聞紙は可塑性が高く、ともに動く教材としては多様な体の動き・使い方を引き出すためにはもってこいの材料だと感じている。他の種目では経験できないような、体をひねったり、床に寝そべったりという動きが、教員が指示をしなくても生徒同士から生まれてくる可能性が非常に高いことが魅力的である。ダンスとしては新聞紙を用いることで「ひとながれ」といわれる気持ちのよい長さで踊ることや、ダンスに対する抵抗感（技ができない、カッコよいポーズができない）をなくすことができる、これまた魅力的な材料である。

実際に生徒たちの動きを見ていると、新聞紙を雑巾のように絞った形を真似ながら体を思いっきりねじったり（全身はもちろん、腕やウエストなど体の一部を、という生徒も）、新聞紙を丸めたものが転がるのを真似ながら床に寝そべったり転がったりする姿が見られ、普段の生活やほかの体育の種目ではではなかなか出てこない動きをしていた。回りながら立ち上がる、足を高く上げてジャンプするなどという動きは、ダンスの振付のひとつとして教えるとなかなか難しく生徒も諦めてしまうこともあるが、今回は生徒が「回りながら立ちあがっている」ということを意識しないままに動きが生み出されていた。新聞紙という介入する物があると、そちらに意識が向いて夢中になるため、体の動きへフォーカスされにくく、生徒自身の認識としてはいつの間にか動いてしまった状態になっていることが推測される。技能を指導しようとしなくても、物（新聞紙）がその役割を果たしてくれているし、真似をする対象が人間ではないこともあって、自分なりの体の使い方になるのだと考えられる。

また、新聞紙を投げる動作にならって高く飛び上がってから床に転がる動きや、新聞紙をピンと張った状態から突然ぐしゃぐしゃと丸める動作にならって大きく手を広げてから突然ぎゅっとしやがむ動きなど、体をダイナミックに使うダンスのテクニックにつながる動きが見られた。新聞紙がひらひらと床に落ちていく動きにならって、立っているところからゆっくりと寝そべっていくような動きも見られ、緩急をつける練習にもなっていた。

新聞紙を用いることは、より多様な体の使い方を生み出す可能性を秘めている。

（文責：丸山実花）



ICT部会

部会長：附属中学校 渡邊光輝

部会員：附属中学校 藤倉遼介

附属高等学校 植田敦子・玉谷直子・山上通恵

部会紹介：

「ICT の活用促進と教育の質の向上に向けた校種間連携」

本部会は、教育現場における情報通信技術（ICT）の活用促進とその効果的な統合に注力し、附属中学校・附属高等学校の教員が校種を超えて知見を共有しながら、教育の質の向上と業務の効率化を目指して活動しています。近年は、生成 AI 技術の教育活用と校務のデジタルトランスフォーメーション（DX）を重点テーマとして取り組んでまいりました。2024 年度は、これらの継続的な取り組みに加え、生徒自身による AI 活用への対応、校務支援システム導入に伴う校種間の実務的な知見共有、および先進校視察を通じた探究カリキュラムの研究を行いました。特に本年度は、本校が育成を目指すコンピテンシーのうち「批判的思考力」に着目し、ICT の活用がこの力の育成にいかに関与するかという観点から、部会としての議論を深めました。

「ICT 活用を通じた批判的思考力の育成——生成 AI への対応と探究カリキュラムの検討を中心に」

ICT 部会

附属中学校 渡邊光輝・藤倉遼介

附属高等学校 植田敦子・玉谷直子・山上通恵

（１）当該テーマに関する本部会の課題

本部会では、共通テーマ「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」について、本学が掲げるコンピテンシーのうち「批判的思考力」に焦点を当て、ICT の活用場面においてこの力をどのように育成するかを課題として設定しました。

批判的思考力は、協働性・創造的思考力・問題解決力と並ぶコンピテンシーの柱の一つですが、生成 AI の急速な普及により、その育成の重要性はこれまで以上に高まっています。AI が容易に文章や回答を生成できる環境にあって、情報の妥当性や限界を吟味し、自らの判断に基づいて思考を構築する力は、教科の枠を超えて求められる資質です。

本部会は附属中学校と附属高等学校の教員で構成されており、「幼小中高大の接続」については、中学校から高等学校への接続を中心的な範囲として扱いました。中学校段階で批判的思考の基盤をどのように形成し、高等学校段階での探究的な学びにどう接続させるかという問いを、本年度の議論の軸としました。

（２）課題に関する本部会の取り組み

校務 DX の推進

附属高等学校における校務支援システムの導入が進められたことを受け、先行して同システムを運用してきた附属中学校の事例を部会内で共有しました。中学校における成績処理・出欠管理・通知表作成等の運用実績や、導入過程で直面した課題と対応策について具体的な報告が行われました。高等学校側からは新システムへの移行に際して想定される課題や既存業務との整合性に関する問題提起がなされ、校種間の情報共有を通じて、円滑な導入に向けた実践的な示唆が得られました。

生徒の AI 活用と批判的思考力

昨年度までは、教師が授業場面において生成 AI をどのように活用するかという観点を中心に検討を進めてきました。しかし本年度は、生徒が教師の管理下でない場面で AI を利用する事例が増加している実態を踏まえ、その対応策について重点的に議論を行いました。

この問題は、単にルールの整備にとどまるものではなく、生徒自身が AI の出力を鵜呑みにせず、その妥当性や限界を吟味する力、すなわち批判的思考力の育成と深く結びついています。部会では、AI の出力をそのまま成果物とすることと、AI を思考の補助として活用することの違いを生徒に理解させる指導のあり方や、課題設計そのものを見直すことで AI の安易な利用を防ぐ方策が検討されました。中学校・高等学校それぞれの実情を共有しながら、校種を超えた共通の課題認識を深める機会となりました。

先進校視察と探究における批判的思考力の指導

部会メンバーのうち 2 名が金沢大学附属高等学校の公開研究会に参加しました。同校では、探究的な学習を軸としたカリキュラム編成が先進的に進められており、教科横断的な探究活動の設計や評価

の実際について視察する機会を得ました。

視察後の部会での報告では、特に探究活動における批判的思考力の指導に焦点を当てた共有が行われました。同校の実践では、生徒が自ら設定した問いに対して情報を収集・分析し、その過程で前提を疑い、多角的な視点から検証を重ねるプロセスが重視されていました。探究の各段階において批判的思考が機能する場面を明示的に設計している点は、本校の教育活動にとっても示唆に富むものでした。

(3) まとめ

本年度の活動を通じて、ICT 活用に関する議論の重心が、技術の導入そのものから、それを通じた資質・能力の育成へと移行してきたことが確認されました。とりわけ、生成 AI の普及に伴う生徒の情報活用の変容と、探究的な学びにおける思考の深化という二つの文脈において、批判的思考力の育成が共通の課題として浮かび上がりました。

中学校から高等学校への接続という観点では、中学校段階において AI の出力を批判的に検討する経験を積み重ねることが、高等学校段階での探究活動における問いの設定や情報の吟味といった、より高度な批判的思考の基盤となり得ることが、部会での議論を通じて示唆されました。金沢大学附属高等学校の視察で得られた探究カリキュラムの知見は、こうした接続を具体的に構想するうえで有益な手がかりとなりました。

AI 時代において、情報の真偽や質を見極め、自らの思考を主体的に構築する批判的思考力の育成は、ICT 活用の中核的な課題です。来年度も、この観点を軸に据えながら、校種間の連携を通じた実践的な取り組みを継続して参ります。