

〈実践研究〉

生活科における「深い学び」を実現する 指導と評価に関する一考察

——教師の指導力の検討と SCAT を用いた児童の質的データ分析——

香 田 健 治*

An investigation into guidance and evaluation necessary
to achieve deeper learning in living environment studies
——a study into teachers' ability to instruct and a SCAT-based
qualitative data analysis of young children——

Kenji Koda

I 問題の所在と研究目的

1 問題の所在

周知のように、文部科学省は、平成 29 年告示の学習指導要領において、育成すべき三つ柱として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を挙げている¹⁾。そのために、「主体的・対話的で深い学び」の実現のための授業改善が必要視されているのである。

ところで、生活科は、その創設以来、児童の思いや願いを大切にし、その実現に向けて、自ら考えたり、仲間と協働したりして、気づきの質を高め、実生活を豊かにしていく学習である。すなわち、生活科における教育実践は、主体的・対話的で深い学びそのものであるといえよう。

そして、文部科学省『小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）生活編』「第 4 章 指導計画の作成と内容の取扱い」「1 指導計画上の配慮事項」においては、「年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通してその中で育む資質・能力の育成に向けて児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること²⁾」と示されている。さらに、ここでは「児童が具体的な活動や体験を通して、身近な見方・考え方を生かし、自分と地域の人々、社会及び自然との関わりが具体的に把握できるような学習活動の充実を図ることとし、校外での活動を積極的に取り入れること³⁾」と示されている。

したがって、生活科における主体的・対話的で深い学

びについては、児童の思いや願いを生かしながら、活動と表現を往還しながら、協働的に学習する中で、内容や時間のまとまりを意識した学習活動を展開し、資質・能力を育成することが肝要であるといえる。

一方、これまで、教員が備える資質・能力については、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等が示されるとともに、「学び続ける教員」が提言されてきた⁴⁾。今後、教員に求められる指導力や資質・能力については、主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善の観点から、「高度専門職業人」としての資質・能力を身に付けることである。「高度専門職業人」としての資質・能力とは、第 1 に、児童の成長に関わる高度の専門性である。第 2 に、組織的対応力である。第 3 に、学び続ける力である。とりわけ、児童の成長に関わる高度の専門性に関しては、①児童の成長を見取る力、②児童の成長を的確に評価する力、③児童の長所を引き出すコミュニケーション能力、④高度な授業デザイン力、⑤高度な教材研究力が求められているのである⁵⁾。その授業改善のポイントとしては、①単元や授業において育成を目指す資質・能力を明確にすること、②単元を俯瞰して、習得・活用・探究のどの段階で、主体的・対話的で深い学びを活用することが有効なのかを明確にすること、③指導する教師がねらいや目的を持って、有効な手立てを用いて児童を適切に支援すること、④児童が、自己の考えを外化（アウトプット）する機会を設けること、⑤児童が「深い学び」に到達しているか

受付日 2021. 5. 12 / 掲載決定日 2021. 10. 1

*関西福祉科学大学 教育学部 講師

を客観的事実に基づき評価することである⁶⁾。すなわち、教師が意図的に行っている手立てを明らかにすることが必要となるのである。

他方、教育課程部会『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)』では、主体的・対話的で深い学びを実現させる授業改善の構えとしては、「教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる⁷⁾と提示されている。この報告では、「深い学び」について「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう⁸⁾ことと指摘されている。

田村は、「深い学び」を「知識・技能」が関連づいて構造化されたり身体化されたりして高度化し、駆動する状態に向かうことと定義し、「深い学び」を4つのタイプに分類している。すなわち、第1に、宣言的な知識がつながるタイプ、第2に、手続き的な知識がつながるタイプ、第3に、知識が場面とつながるタイプ、第4に、知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ、としている⁹⁾。

このことから、生活科における主体的・対話的で深い学びの要点としては、第1に、児童が思いや願いをもち、活動や体験を繰り返すなかで、自己の学習をアウトプットし振り返りながら、学習活動を充実させること、第2に、児童が思いや願いを実現するために仲間と一緒に活動したり、試行錯誤したりしながら問題を発見したり、解決したりしながら協動的に交流すること、第3に、児童が自分との関わりのなかで、具体的な活動や体験を通して、比較したり、分類したり、関連付けたり、試行したり、工夫したりして思いや願いを実現すること、である。

さらに、これまで生活科の見取り(評価)については、活動を通しての気付きの質の高まりを求めてきた。気付きの質については、①無自覚な気付きが自覚化されること、②個別の気付きが相互に関連付くこと、③対象への気付きのみならず自分自身についての気付きが生まれること、という気付きの質の高まりを念頭に置いて見取り(評価)することである。

したがって、生活科において、育成を目指す資質・能力を育むための主体的・対話的で深い学びの実現に向けては、生活科という教科の特質を活かした教師の高度の専門性による指導力を発揮することにより、児童の資

質・能力の向上を図ることができるといえよう。

2 先行研究の検討

これまで生活科の教育実践者は、教師の適切な指導のもとで児童の思いや願いを生かした主体的な学びを特質として求めてきた。そして、教育実践者は児童の協動的な学びを通して、学びを深めることも必要視してきた。

例えば、木村¹⁰⁾は、児童個々人の気付きの発生過程を追跡し、児童の変容を通して気付きの成立要件を「対象への気付き」「思考を経た気付き」「自分自身への気付き」とし、実践を分析している。そして、気付きは、対象との関わりを通して、追求する中での思考を巡らせたり、対象や他者との相互作用を通じたりして自分自身の気付きを自覚することであり、「気付き」と「思考」は一体であると示している。さらに、思考を経た気付きを教師が意味付け、価値付けることで、児童個々人の活動過程を自覚させ、自分自身への気付きを獲得できることを示唆している。

また、菱田・野田¹¹⁾は、児童の気付きの高まりの姿を事例から明らかにするとともに、気付きの質を高める教師の具体的な手立てを考察している。結果として、事例分析から、「自覚化された気付き」、「つながりをもった気付き」、「自分自身への気付き」への高まりを明らかにしている。一方、教師の気付きの質を高める手立てを構造化して示している。

さらに、清水¹²⁾は、書くことを取り入れた授業構成を提案し、児童の気付きを高めることを目的とした実践を行っている。この研究では、気付きを見取るための教師の支援と、書くことの構成原理に基づく支援を行うことで、児童に書くことの必然性が生まれ、主体的に書くことが行われたことから、書くことの構成原理の有効性を明らかにしている。

これまでの先行研究の検討から、共通点として、気付きの質の高まりについては、2008年『小学校学習指導要領解説生活編』に示された「無自覚な気付きから自覚された気付きへ」、「一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへ」、「対象への気付きから自分自身への気付きへ¹³⁾の3点を見取りの視点としているといえよう。

一方、教師の指導に関しては、具体的な授業場面における気付きの質を高めるための手立てとして思考を経た気付きを教師が意味付け、価値付けること、多様な学習環境・学習活動の設定、伝え合い・話し合い活動、気付きを見取るための教師の支援と、書くことの構成原理に基づく支援、教師の意図的な書くことの位置付けなどを行うことの有効性について示唆を得ている。

以上のような児童の学びの質を分析するに当たり、大谷¹⁴⁾の開発した質的テキストを一つのフォーム上で明示的に分析し、ストーリー・ライン及び理論記述を導き出すデータ分析方法である SCAT (Step for Coding and Theorization) は、その分析のしやすさと小規模データへの適用に特徴がある。比較的小さなデータでも理論化が可能であり、一つのケースや自由記述などのデータ分析にも有効な手法である。

横井¹⁵⁾は、保育者が表現の保育をどのように捉え、とりわけ音楽的な表現においては何を大切に保育をしているのか、また、どこに課題を抱えているのかに着目して研究を行っている。研究では、半構造化インタビューを実施し、保育士の語りから明らかにすることを目的とし、SCAT にて分析を行っている。その結果、音楽的な表現は日常の保育とは切り離して考えられ、子どもの主体性を大切にしたい保育やピアノを弾くことの苦手意識が強すぎることで、自分の保育を過小評価し過ぎていることが示唆されている。

このようなことから本研究において、SCAT 分析手法を活用することは、有効であるといえるのである。

3 研究目的

これらの先行研究の示唆から、今後、さらに生活科における児童の資質・能力の育成に関わる「深い学び」を育むための教師の指導力を明らかにすることが求められるといえよう。しかしながら、生活科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教師の指導力の向上に関しては、未だ明らかとなっていないのが現状であるといえよう。

そこで、本研究では生活科の単元「みんなで つくろう フェスティバル」での実践事例に関して、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教師の指導の改善点に焦点をあてて、その指導力の内実を明らかにするとともに、教師の指導を通じて、育成を目指す資質・能力に関して、小単元「発表の準備をしよう」における児童の振り返りカードの記述について SCAT を用いて一つのフォーム上で明示的に分析し、児童の学びの様相を明らかにすることを目的とする。このことは、児童の成長を見取る力、児童の成長を的確に評価する力を向上する上での客観的指標となるといえるのである。

II 指導と評価に関する事例の研究

1 研究の対象

本研究は、A 県 B 市立小学校での実践である。対象は、第 1・2 学年の複式学級（1 年生 3 名、2 年生 6 名）の児童である。主体的・対話的で深い学びの実現に向け

ては、指導の改善が求められることから、本実践研究における指導については、筆者の実践¹⁶⁾を研究対象として、教師の指導力を検討する。そして、評価については、対象児童の振り返りカードの記述から学びの様相について分析し、内容 (6) 「自然や物を使った遊び」の観点別評価の評価規準を構成する要素を明らかにする。

本実践は、生活科の内容 (6) 「自然や物を使った遊び」を中核としたものである。単元「みんなで つくろう フェスティバル」での目標は、「身の回りの自然を利用したり、自分の身近にある物を使ったりしながら、遊びを作りだす活動を通して、友達と仲よくかかわりながら遊びを工夫し、保育園児と遊びを楽しむことができる」である。

本研究では、Ⅲ-1 については「授業の内実について小単元ごとに紹介と考察を行い、教師の指導力に関して検討する。そして、Ⅲ-2 については、児童の振り返りカードの記述について SCAT 分析手法を用いて、記述の内実について分析する。

2 単元デザインの概要

児童は、前単元の「秋の町探検をしよう」で地域の保育園を訪問し、園児と一緒に遊ぶ活動をしている。この活動後、児童は、園児を小学校に招待して、一緒に遊びたいという思いや願いを抱いていた。そこで、教師は、単元「みんなでつくろうフェスティバル」（全 15 時間）を設定することとした。つまり、内容関連的なカリキュラムをデザインしているのである。

単元の計画づくりでは、学習活動のまとめりに 6 つの小単元を設定している（表 1）。教師は単元の計画を児童と協働して作成している。また、「遊びを準備しよう」、「プレゼント作りをしよう」では図画工作科、「発表の準備をしよう」では音楽科、「招待状づくり」では国語科、「プログラムづくり」では特別活動など、教科等との関連を図り、単元計画を作成している。

そして、児童は、「保育園児に喜んでもらえるような楽しい活動にしよう」という思いや願いを実現しようと、作る、発表する、遊ぶなどの活動や体験、友達との学び合いや対話を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かした学習活動を展開している。小単元「フェスティバルを楽しもう」では、実際に保育園児とペアになって直接関わる活動や体験を通して、その関わり方について学んでいく。

このように、生活科の内容関連と、教科等との関連を意図して単元をデザインし、学習活動を児童と共有化し可視化することによって、思いや願いを叶えるための見通しやゴールイメージをもつことができるようにしてい

る。そして、児童が互いに学び合う場面を位置付けて単元をデザインしているのである。

Ⅲ 教師の指導力と児童の学びの分析

1 単元における教師の指導力の検討

単元における教師の指導力に関しては、単元の導入から終末における指導について、主体的・対話的で深い学びの授業改善の視点からその内実について検討する。本研究においては、小単元を「(1) 課題・計画づくりの段階」、「(2) 思いや願いを生かした活動の段階」、「(3) 単元の振り返りの段階」に分類して、それぞれ授業の内実の紹介と考察をする。なお、このように、段階を分類したのは、児童の問題解決の段階を重視したからである。

(1) 課題・計画づくりの段階

教師は、単元をデザインする上で、児童の思いや願いを汲み取り、「保育園児に喜んでもらえるような楽しい活動にしよう」という単元を貫く学習課題を設定し、児童と共有化している。そして、小単元「計画を立てよう」において、教師は、児童個々人の思いや願いを聞きながら、学習活動についてウェビング手法¹⁷⁾を活用し、板書している(図1)。これらをもとに、教師は、単元指導計画(表1)を作成している。この計画では、6つの小単元を作成し、単元のまとめりに評価計画を立案している。

児童は、振り返りカードに「いっぱい考えられたのでよかったし、保育園の子も喜んでもらえればいいと思いました」、「遊び、プレゼント、発表、看板、いろいろたくさん考えられました。みんなに遊びやプレゼントで楽しんでもらいたいです」などの記述が見られた。

教師は、小単元「計画を立てよう」において、児童の思いや願いを生かした実生活の文脈における学習を意図

し、学習課題を明確化している。奈須は、「現実の世界に存在する『本物の実践』に可能な限り文脈や状況を近づけて学びをデザインするオーセンティック(authentic: 真正の、本物の)な学習を設定すれば、習得された知識や技能も本物となり、現実の問題解決に生きて働く¹⁸⁾と指摘している。

そして、教師は、思考ツールの一つであるウェビング手法を用いて、拡散する児童の思いや願いを集約し、可視化、操作化、構造化している。この教師の意図的な指導によって、児童は、学ぶ意欲や切実性、必然性、課題意識をもつことができた。さらに、児童は、「計画を立てよう」での話し合いを通して、児童個々人の思いや願いに気付くとともに、関連付けて捉えることができ、学習の到達点というゴールイメージや学習過程の見通しというプロセスイメージをもつことができた。

(2) 思いや願いを生かした活動の段階

小単元「遊びの準備をしよう」では、児童が考えた遊びとして、「魚釣り」、「的あて」、「ボウリング」を自己選択し、グループで活動するようにしている。また、小

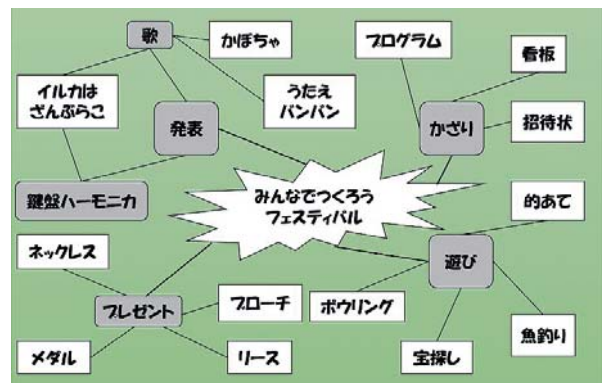


図1 ウェビング手法を活用した単元の可視化

表1 単元指導計画「みんなで作ろうフェスティバル」

小単元	主な学習活動	主な評価規準
計画を立てよう (2時間)	・楽しい遊びを考えたり、交流したりして活動の計画を立てる。	・身近なものに関心もち、楽しい遊びを考えたり、みんなで話し合ったりして活動を計画する。
遊びの準備をしよう (4時間)	・グループで「魚釣り」「的あて」「ボウリング」の遊び作りをする。 ・「宝探し」遊び作りをする。	・遊び作りを通して、友だちと仲よく協力し合う楽しさや、友だちや自分のよさに気付く。
プレゼント作りをしよう (3時間)	・「フローチ」、「メダル」、「リース」作りをする。	・プレゼント作りを通して、友だちと仲よく協力し合う楽しさや、友だちや自分のよさに気付く。
発表の準備をしよう (2時間)	・楽器作りをする。 ・作った楽器を使って、歌や演奏の練習をする。	・身近なものを使った楽器作りを通して、楽しさや不思議さに気付く。
フェスティバルを楽しもう (1時間)	・保育園児を自分たちの遊びに招待し、一緒に遊びをする。	・遊びを通して、保育園児と自分との違いに気付くとともに、友だちや自分のよさに気付く。
お礼をしよう (1時間)	・保育園児にお礼を伝える。	・楽しかったことなどを絵や文で伝える。

単元「プレゼント作りをしよう」でも、「ブローチ」、「メダル」、「リース」作りの活動を児童が選択するようにしている。すなわち、教師は、児童の多様性に応じる学習指導を展開しているのである。このような学習指導は、生活科において児童一人一人の違いをよさと捉え、その可能性を生かすことを根底に据えた学習が求められているからである¹⁹⁾。また、終末には、3件法と自由記述による自己評価と自由記述による他者評価を行い、伝え合い交流の場を設定している。この評価活動によって、教師は、自己評価能力の向上を図るとともに、自己の考えを広げ深めるように意図している。

小単元「発表の準備をしよう」の導入で教師は、「どのような楽器を作りたいか」と児童に働きかけている。児童が「ペットボトルの中にどんぐりを入れて鳴らすとマラカスになる」と発言する。そして、「いろいろな物を使って、楽器を作ろう」となる。児童は、ペットボトル、空き缶、どんぐり、プルトップ、割り箸などを持参し、環境づくりを行い、それらを使って楽器を作ることとなった。

そこで、この活動の過程において、教師は、児童の学びを深めるために、机間指導において、思考を促すための意図的に問いかけをしている。そして、授業後に児童は、活動の振り返りをカードに記述している（表3）。さらに、振り返り後、教師は、作った楽器を交流するための伝え合い交流の場を位置付けている。そして、伝え合い交流の後に児童は、振り返りをカードに記述している（表5）。

小単元「フェスティバルを楽しもう」では、園児と児童との交流を通して、園児にルールや遊び方を優しく教える姿や園児へ適切な言葉を遣う姿が見られた。交流を通して、遊びのルールを守ることの大切さやあいさつ、

言葉遣いなど生活上必要な習慣を身に付けた姿が見られた。

思いや願いを生かした活動の段階において教師は、楽器を作る活動の過程で、見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を意図しているのである。つまり、教師は、ねらいを達成するための意図的な発問や問い返しなどの働きかけをすることによって、児童の学びの自覚化を図ろうとしている。

また、活動の充実を図るために、言葉による振り返りを設定している。すなわち、振り返りをするには、活動を通しての学びの深まりを自覚化することができる²⁰⁾。教師は、伝え合い交流を通して、児童間で対話し、それによって思考を広げ深めることができると考えたのである。

(3) 単元の振り返りの段階

小単元「お礼をしよう」では、園児に手紙を書くとともに、単元の振り返りを行った。単元の振り返りでは、これまでの学習活動で蓄積した振り返りカードや日記、自己評価、他者評価カードなどのポートフォリオをもとに児童のめあてを観点とした四件法による単元を通じての自己評価と文章完成法²¹⁾による振り返りを実施している。教師は、評価の観点を自己設定できる自己評価能力の育成を目指すとともに、単元を通しての対象（保育園児、身近な自然や物）への気付きや自分自身の変容に気付きについて振り返ることができるようにしている。

このようなことから、生活科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教師の指導力に関して、以下のことが明らかとなった（表2）。すなわち、第1に、真正性²²⁾のある学習課題を児童と共有しながら、協働して単元をデザインする指導力である。これによって、児童個々人の関心・意欲を高めるとともに、単元全体を児

表2 主体的・対話的で深い学びにおける教師の指導と目指す児童の姿

改善の視点	教師の指導力	目指す児童の姿
主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> 児童の思いや願いを生かしたオーセンティックな学習を意図し、学習課題の共有化 学習方法を用いて、拡散する児童の思いや願いを集約し、可視化、操作化、構造化した板書 一単位時間、小単元における自己評価の位置付け 	<ul style="list-style-type: none"> 活動への意欲、切実性、必然性、課題意識 ゴールイメージやプロセスイメージ 振り返りによる自覚化
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> 学習活動の組織化・多様化（課題別グループ、興味・関心別グループ） 一単位時間、小単元における自己評価、他者評価の位置付け ねらいに応じた伝え合い交流の場の設定 	<ul style="list-style-type: none"> 意欲付け、児童間の協働的に活動 自己の考えを広げ深める 見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫する等の活動 友達と自分の意見の関連付け 自己評価能力の向上
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ねらいを意識した意図的な発問や問い返し、働きかけ 多様な表現方法による伝え合い交流や振り返りの位置付け 単元を振り返る場の設定 	<ul style="list-style-type: none"> 見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫する等の活動を通しての気付きの深まり 他者への気付き、自己変容 実生活に生きて働く

童がイメージすることができるのである。第 2 に、児童の拡散的な思考の整理、多様な学習活動の組織化などの指導法に関する技能である。第 3 に、「深い学び」を意図した目標設定と、そのための発問や問い返し、伝え合い交流の場の位置付け、自己評価や他者評価などの振り返りの場の設定など、児童の思考を促し、アウトプットする場の位置付ける指導力である。

したがって、本研究における「課題・計画づくりの段階」、「思いや願いを生かした活動の段階」、「単元の振り返りの段階」においては、児童の思いや願いを生かし、互いに学び合えるような学習活動を実現できるようにするとともに、知識及び技能を活用・発揮できる場面に適切かつ効果的に位置付けることが重要視されているのである。

2 児童の学びの様相の分析

(1) 分析方法

小単元「発表の準備をしよう」における児童の学びの様相については、質的分析手法 SCAT を活用し、児童のテキストを一つのフォーム上で明示的に分析し、ストーリー・ライン及び理論記述を導き出すこととする。

本研究では、小単元「発表の準備をしよう」での児童の楽器作りでの振り返りカード、伝え合い交流後の振り返りカードの自由記述にみられる 9 名の児童の学びの様相について質的分析手法 SCAT を活用し分析していく。

SCAT は、まず言語データをセグメント化し、そこから表 3 のように〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順に左から右の項目にコードを付けていくという 4 つのステップのコーディングと〈4〉で表出したテーマ・構成概念を紡いでストーリーを記述し（ストーリー・ライン）、そこから理論を記述する（理論記述）という手順をとる。

(2) 倫理的配慮

倫理的配慮として児童の振り返りカードについては、授業実践を実施した際に、保護者に研究目的を十分に説明し、児童が不利益を被ることがないことを説明するとともに、結果の公表の際には、児童の個人情報が入名化されること、また、振り返りカードに記録されたものをデータとして使用するが、研究目的以外には使用しないことを説明した。

(3) 結果と考察

①「楽器作り」での振り返りカードの分析

「楽器作り」での評価目標は、「身近なものを使った楽器作りを通して、楽しさや不思議さに気付く」である。

「テキスト」に記述されていることは、児童の振り返りカードの自由記述である。これらを SCAT 法の手順に従って〈1〉～〈4〉の分析の順にコード化し、〈4〉でテーマ・構成概念として、「児童は、思いや願いを実現するために、既習事項や模倣すること」、「児童は、遊びの工夫を通して、擬音化、素材による音の違い、音の類似性・非類似性、奏法による音の変化、教科との関連性に気付くこと」（表 4）を導き出した。

「児童は、思いや願いを実現するために、既習事項や模倣すること」については、田村が示す 4 タイプの分類の知識が場面とつながるタイプ²³⁾といえるのである。なぜなら、音楽科で学習した楽器への知識を楽器作りの場面において活用・発揮しているからである。そして、「児童は、遊びの工夫を通して、擬音化、素材による音の違い、音の類似性・非類似性、奏法による音の変化、教科との関連性に気付くこと」については、宣言的な知識がつながるタイプ²⁴⁾といえるのである。児童は、身近な自然や身近な物などの素材、奏法という視点から楽器に音の変化が見られることに気付いていることから、楽器作りを通して、楽器に関する概念的知識をつなげて認識の質を高めているのである。

このように、楽器作りにおける振り返りカードの記述から、児童が思いや願いを実現していく学習過程で見方・考え方を生かして知識が場面とつながるタイプ、宣言的な知識がつながるタイプでの学びの深まりの様相が明らかとなったのである。

②伝え合い交流後の振り返りカード

作成した楽器の交流活動での評価目標は、「楽器作りについての伝え合う活動を通して、友達に楽器の音を聞いてもらいながら、進んで説明することができ、友達と交流することのよさや楽しさが分かる」である。「テキスト」に記述されていることは、児童の振り返りカードの自由記述である。これらを SCAT の手順に従って〈1〉～〈4〉の分析の順にコード化し、〈4〉でテーマ・構成概念として、「児童は、感性を働かせて情意的な気付きをすること」、「児童は、楽器の形状、音色の多様性、楽器の役割の変化に着目していること」、「児童は、友達の発表に興味・関心をもち、発言のよさに気付き、自己の活動に活かそうとすること」（表 6）を導き出した。

まず、「児童は、感性を働かせて情意的な気付きをすること」については、知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ²⁵⁾といえるのである。作成した楽器の音色が、児童にポジティブな感情としてつながっているからである。次に、「児童は、楽器の形状、音色の多様性、楽器の役割の変化に着目していること」については、宣言的な知識がつながるタイプであるといえる。これは、

表3 SCAT法による「テキスト」の分析「楽器作り」

番号	発話者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するようなテキスト外 の概念	〈4〉テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
1	M児	わたしは、ウッドブロックをモデルに作って、はじめたくさんどんぐりを入れて両方にどんぐりが入るようにしたけど、なかなかうまくいなくて、そのまま練習したらどんぐりが入っている方は、叩くとどんぐりがゆれて少し長い音になってよく見たらペットボトルがへこんでいてギロにもなるし、どんぐりが入っているからマラカスにもなったので嬉しかったし、驚きました。	ウッドブロックをモデル／うまくいなくて／ゆれて少し長い音／ギロにもなる／マラカスにもなった	見本／期待通りにいかない／音の響き／ギロに変わる／マラカスに変わる／知っている楽器	模倣性／蹉跎／響き／可変性／既習の知識	模倣した楽器／音楽科との関連性／音の非類似性／物の違いによる音の変化
2	C児	楽器作りで工夫したところは、もうすぐクリスマスだから、クリスマスみたいに色や絵を描いてみました。小さいペットボトルでマラカスを作って、どんぐりが入っているのは、たくさん絵が描いてあるもので、どんぐりとプルトップが入っているのは、たくさん色が塗ってあるものです。どんぐりだけ入っているのは、小さい音で、プルトップとどんぐりが入っているのは、大きい音です。	クリスマスみたいに色や絵を描いて／小さいペットボトル／マラカスを作って／どんぐりとプルトップ	季節行事の色／行事に関する絵／大きさに着目した楽器／マラカス作成／木の実と金属	季節／行事／色彩／表現／楽器の作成／自然や物／素材	感性／多様な楽器／発想／身近な自然／身近な物／素材の特性
3	B児	缶に付いているプルトップとどんぐりを入れたところを工夫しました。音は、カチャカチャと音がします。上にガムテープを付けました。手に持って缶を優しく振ったら音が出ます。	プルトップとどんぐりを入れた／カチャカチャと音	金属と木の実／音の響き	擬音／響き	擬音化して音を表現
4	A児	わたしは、木琴を作って工夫したところは、ペットボトルや缶にどんぐりを入れたところを工夫しました。後、工夫したところは、ドとレの音をペットボトルにしました。	木琴を作って工夫／ペットボトルや缶にどんぐりを入れた	楽器を模倣／プラスチック／金属／木の実	模倣性／自然や物／素材	模倣した楽器／身近な自然／身近な物／素材の特性
5	T児	楽器作りで工夫したところは、右はギロになっていて、左は太鼓になります。振るとマラカスになります。中には、どんぐりが入っています。	右はギロ／左は太鼓／振るとマラカス／どんぐり	いろいろな楽器／木の実	楽器の種類／楽器／自然／素材	多様な楽器の知識／身近な自然／素材の特性
6	Y児	わたしが工夫したところは、缶にプルトップが入っていて、音はチャリンチャリンという音がします。マラカスを作ってみたかったです。大きく振ったら大きい音がします。	缶にプルトップ／音はチャリンチャリン／マラカスを作ってみたかった	金属／音の響き／マラカスへの思い	物／響き／擬音／思い	物の違いによる音の変化／思いや願いを生かした活動
7	K児	ペットボトルにどんぐりじゃなくて、プルトップを入れたところを工夫しました。ペットボトルどうして叩くと、太鼓に似ている音がします。でこぼこがついているペットボトルを横にしてなでるとギロに変身します。	プルトップ／太鼓に似ている音／ペットボトルを横にしてなでるとギロ	金属／類似／楽器の変化	類似性／可変性	既習の楽器との音の類似性／奏法による音の変化
8	N児	わたしは、木琴をみんなで作って、工夫したところは、木琴の中にどんぐりを入れたことと、ド・レ・ミの音の順番の缶にド・レ・ミ・ファ・ソ・ラ・シ・ドとペンで書いてガムテープで止めたところを工夫しました。	みんなで作って／缶にド・レ・ミ・ファ・ソ・ラ・シ・ドとペン	協働して工夫／音階	協働性／音階	入れる素材の工夫／既習事項の活用
9	G児	全部の缶にどんぐりを入れてみたことを工夫しました。一番工夫したところは、太鼓や木琴にもなるように工夫して作りました。後ろや上も叩けるようにしました。鳴らしてみてもカンという音しか出ないけど、高い音や低い音のカンという音が聞こえました。	全部の缶にどんぐりを入れて／太鼓や木琴になるように工夫／高い音や低い音	木の実／願いをもって作成／高音／低音	自然／願い／音域	身近な自然／素材を生かした多様な楽器の作成／音域の変化／素材の工夫

表 4 「楽器作り」における振り返りカードの分析におけるストーリー・ラインと理論記述

ストーリー・ライン	・楽器作りでは、思いや願いを生かした活動を展開し、身近な自然や身近な物など素材の特性、多様な楽器を作成している。身近な物に入れる素材の工夫をしたり、多様な楽器の知識など既習事項を活用したりして、児童個々の発想を発揮して、音楽科との関連性を図りながら模倣した楽器、素材を生かした多様な楽器の作成をしている。児童は楽器の作成を通して、既習の楽器との音の類似性、音の非類似性、物の違いによる音の変化、音域の変化、奏法による音の変化など、感性を働かせ、擬音化して音を表現している。
理論記述	・児童は、思いや願いを実現しようと素材の特性を活かして、既習事項や模倣しながら作成する。 ・児童は、身近な自然や身近な物を使った遊びの工夫を通して、擬音化、素材による音の違い、音の類似性・非類似性、奏法による音の変化、教科との関連性に気付いている。

表 5 SCAT 法による「テキスト」の分析「伝え合い交流後」

番号	記述者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外 の概念	(4) テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
1	M 児	みんなの話を聞いて、わたしと同じのや違うのがあって Y 児さんの話を聞いてマラカスはよく振るとドンドンと言って、弱く振るとカラカラと音がしたので、どうしてだろうと不思議に思いました。缶とペットボトルにどんぐりやブルトップを入れて強く振ると面白い音がしました。	同じのや違うの／よく振る／弱く振る／どうしてだろう／不思議／面白い音	相違点を見つける／音の強弱／疑問／不可思議な思い／楽しい音	相違点／友達楽器の不思議な音／心躍る音	経験のない不思議な音／心躍るような音
2	C 児	みんなの話や音を聞いて、みんな丁寧に話していたし、音は一人ずつ聞いてみんなきれいな音だし、たくさん作ってみんな楽しくなりそうな楽器だったので、とてもすごいと思いました。	丁寧に話していた／みんなきれいな音／みんな楽しくなりそうな楽器／すごい	分かりやすい話し方／全員が清らかな音／面白い／予想／驚き	伝え方の工夫／心地よい音／心惹かれる音	一人一人の伝えたい気持ち／みんな楽しく音／興味深い話
3	B 児	M 児さんの意見を聞いて音がドンドンとカンカンという音が変わっていたので、わたしもおうちでも作ってみたいです。S 児さんの意見を聞いて、いろんな音がして、すごく面白いと思いました。	意見を聞いて／音が変わっていた／おうちでも作ってみたい／すごく面白い	傾聴／変化／意欲／楽しい／友達の発言への興味	傾聴すべき話／能動的な働き／心惹かれる音への興味	友達の話に傾聴する姿／発展性のある学び／多様性のある心惹かれる音／友達の発言のよさへの気付き
4	A 児	わたしは、C 児さんの話を聞いて、もうすぐクリスマスだからクリスマスの絵を描いて、ペットボトルにどんぐりを入れて工夫していたのですごくいいと思いました。C 児さんはいい楽器を作っていたのでまねしたいと思いました。	どんぐりを入れて工夫／まねしたい	材料／工夫／意欲／友達の模倣	加える素材／模倣性／友達のよさ	身近な自然と身近な物との組み合わせ方の工夫／模倣への意欲／友達へのあこがれ
5	T 児	ぼくは、S 児さんの話を聞いて形が面白いし、音も面白い音だったのですごいです。音がガチャガチャしたところが面白いです。	話を聞いて／形が面白い／音も面白い	傾聴／形状／響き／楽しい	傾聴すべき話／楽器の形状の特性／擬音	楽器の形状の面白さ／擬音を使った表現の面白さ
6	Y 児	H 児さんの楽器は、太鼓やギロやマラカスになっていい音がするのですごかったです。	太鼓やギロやマラカス／いい音／すごかった	楽器／よい音色／よさ	楽器の種類／心地よい音／友達のよさ	音の多様性のある楽器の作成／心地よい音色／友達の発言のよさへの気付き
7	K 児	G 児さんの木琴とか変身するところが面白かったし、すごいいました。A 児さんのと、N 児さんの楽器はすごくいっぱい工夫しているところがすごいいました。	木琴とか変身する／面白い／すごい／すごくいっぱい工夫	変化／楽しい／とても／創意工夫／友達の発言への興味	変転／興味深い／創意／工夫のよさ	変転する楽器への興味深さ／友達の創意工夫のよさへの気付き
8	N 児	みんなの話を聞いて、S 児さんは、すごくいろんな音が出るように工夫していたので、すごいいましたし、M 児さんのウッドブロックとギロ、マラカスの 3 つを楽しめることを考えたのですごいいました。	いろんな音が出るように工夫／すごい／ウッドブロックとギロ、マラカスの 3 つを楽しめることを考え	多様／創意工夫／驚き／楽器の工夫／楽器の多様性への興味／発想の面白さ	多様性のある音色／創意を凝らした楽器／考えることの重要性	音の多様性のある楽器の作成／いろいろな役割を果たす楽器の作成／発想力の面白さ
9	G 児	M 児さんお話を聞いてどんぐりが入れているのと入れてないのがあったから、ぼくもどんぐりが入れている缶と入れてない缶の太鼓や木琴を作ってみたいです。今度は、木琴や太鼓じゃなくてみんなが一回も作ってない楽器を作ってみたいです。	話を聞いて／どんぐりが入れている缶／入れてない缶／みんなが一回も作ってない楽器	傾聴／材料／他の楽器／新たな創造	傾聴すべき話／教材／独創性	友達の話に傾聴する姿／独創性のある楽器の作成

表6 「伝え合い交流後」の振り返りカードの分析におけるストーリー・ラインと理論記述

ストーリー・ライン	<p>・伝え合い交流を通して、友達が作成した楽器の音について、経験のない不思議な音、心躍るような音、みんな快く楽しい音、多様性のある心惹かれる音、心地よい音色について、興味深い話と感じている。一方、作成した楽器の身近な自然と身近な物との組み合わせ方の工夫や楽器の形状の面白さ、音の多様性のある楽器の作成、変転する楽器への興味深さ、いろいろな役割を果たす楽器の作成の工夫など、友達の創意工夫のよさへの気付きが見られ、発想力の面白さや擬音を使った表現の面白さを感じ、模倣への意欲や独創性のある楽器の作成をしたいという発展性のある学びへと向かっている。また、児童一人一人の伝えたい気持ちを大切に、友達の話に傾聴する姿から、友達の発言のよさへの気付き、友達へのあこがれが見られる。</p>
理論記述	<p>・児童は、友達の発表について感性を働かせながら傾聴し、情意的な気付きを深めている。 ・児童は、交流を通して、楽器の形状、音色の多様性、楽器の役割の変化に気付いている。 ・児童は、友達の発表に興味・関心をもち、傾聴するとともに、発言のよさに気付き、自己の活動に活かそうとしている。</p>

前述した「児童は、遊びの工夫を通して、擬音化、素材による音の違い、音の類似性・非類似性、奏法による音の変化、教科との関連性に気付くこと」と同様である。しかし、「形状」という視点から、児童は新たな概念に気付いているといえるのである。最後に、「児童は、友達の発表に興味・関心をもち、発言のよさに気付き、自己の活動に活かそうとすること」については、知識が目的や価値、手応えとつながるタイプといえる。ここで特質すべきは、「自分の活動に活かそうとすること」である。これは、田村が示す「持続」、「安定」²⁶⁾の表出であるといえるのである。

このように、交流後の振り返りカードの記述から、知識が場面とつながるタイプ、知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ、宣言的な知識がつながるタイプにおける学びの深まりの様相が明らかとなったのである。

IV 総括と今後の課題

本研究では生活科の単元「みんなで つくろう フェスティバル」での実践事例に関して、主体的・対話的で深い学びにおける教師の指導力に関する授業デザイン力の内実について検討するとともに、教師の指導を通じて、育成を目指す資質・能力に関して、小単元「発表の準備をしよう」において、SCATを用いた児童の「振り返り」データの質的分析を実施し、その学びの様相を明らかにすることを目的とした。その結果、教師の指導力の内実と児童の学びの様相が、一定程度、明らかとなった。

まず、教師の指導力に関しては、第1に、真正性のある学習課題の設定と単元をデザインし、マネジメントする能力である。第2に、拡散的な思考の整理、多様性を生かした学習の組織化などの指導法に関する技能である。第3に、深い学びを意図した目標設定と、発問や問い返し、伝え合い交流の場の位置付け、振り返りの場の設定など、児童の思考を促し、アウトプットする場の位置付ける能力である。

カリキュラム開発論の先駆者であるラルフ・W・タイラーは、カリキュラム開発の手順として、「①学校の教育目標を明瞭化すること」、「②学校の教育目標の達成のために有効な教育経験を選別すること」、「③教育経験の効果的な組織化を図ること」、「④教育経験を通して、学校の教育目標が達成されているかどうかを判定すること」を示している²⁷⁾。すなわち、「教育目標」、「教育経験の内容」、「教育経験の組織」、「評価」の一貫性は、カリキュラムの基本的な構成要素であることを提示している。つまり、本研究は、この論に概ね一致するものであるといえよう。

一方、教師の指導によって、育まれる児童の学びの様相としては、SCAT分析から以下の5点が明らかとなった。すなわち、第1に、児童は、思いや願いを実現しようと素材の特性を活かして、既習事項や模倣しながら作成する。第2に、児童は、身近な自然や身近な物を使った遊びの工夫を通して、擬音化、素材による音の違い、音の類似性・非類似性、奏法による音の変化、教科との関連性に気付いている。第3に、児童は、友達の発表について感性を働かせながら傾聴し、情意的な気付きを深めている。第4に、児童は、交流を通して、楽器の形状、音色の多様性、楽器の役割の変化に気付いている。第5に、児童は、友達の発表に興味・関心をもち、傾聴するとともに、発言のよさに気付き、自己の活動に活かそうとしている。このように、内容(6)「自然や物を使った遊び」の観点別評価の評価規準を構成する要素が明らかとなった。

したがって、知識が場面とつながるタイプ、宣言的な知識がつながるタイプ、知識が目的や価値、手応えとつながるタイプなどの「深い学び」が明らかとなったのである。この学びは、自己の活動を振り返るだけでなく、他者との伝え合い交流を通しての振り返りにおいて、更なる深まりが見られたといえるのである。換言すれば、主体的・対話的で深い学びの実現には、児童の主体性を大切にしながら、教師の指導性を適切に活用・発揮する

ことのできるカリキュラム・マネジメントとしての単元・授業デザイン力が肝要である。なお、SCAT を用いた分析の結果は、児童の成長を見取る力、児童の成長を的確に評価する力に活用することができる概念であるといえよう。

さらに、児童の学びを有効な手立てを用いて児童を適切に支援するために、この概念をもとに、評価規準、評価基準を作成することによって、客観的事実に基づいた評価が可能となるといえよう。このような評価指標としてのルーブリックの開発については、筆者の今後の課題としたい。

註

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』東洋館出版社、2018 年、18 頁。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 (平成 29 年告示) 生活編』東洋館出版社、2018 年、52 頁。
- 3) 前掲書 2)、文部科学省、52 頁。
- 4) 例えば、「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」(平成 18 年 7 月 11 日、中央教育審議会)や、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策 (答申)」(平成 24 年 8 月 28 日、中央教育審議会)、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」(平成 27 年 12 月 21 日)を参照のこと。
- 5) 高口努「アクティブ・ラーニングの推進と今後求められる教員の指導力」、独立行政法人教職員支援機構編著『主体的対話的で深い学びを拓く アクティブ・ラーニングの粗点から授業を改善し授業力を高める』学事出版、2018 年、46～50 頁。
- 6) 前掲書 5)、高口、48～49 頁。
- 7) 教育課程部会『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告)』文部科学省、2016 年、46 頁。
- 8) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 (平成 29 年告示) 総則編』東洋館出版社、2018 年、76 頁。
- 9) 詳細については、田村学著『深い学び』東洋館出版社、2018 年、36～64 頁を参照のこと。
- 10) 木村光男「生活科栽培活動における気付きの生成と展開 -『思考を経た気付き』に焦点を当てて-」『せいかつ&そごう』第 15 号、日本生活科・総合的学習教育学会、2008 年、76～83 頁。
- 11) 菱田尚子・野田敦教「気付きの質を高める指導に関する研究」『せいかつ&そごう』第 18 号、日本生活科・総合的学習教育学会、2011 年、88～95 頁。
- 12) 清水典子「気付きの質が高まる生活科学習の構成 -『書くこと』に焦点をあてて-」『せいかつ&そごう』第 21 号、日本生活科・総合的学習教育学会、2014 年、64～73

- 頁。
- 13) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版、2008 年、11 頁。
- 14) 大谷尚「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 - 着手しやすい小規模データにも適用可能な理論化の手続き -」『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 54 巻第 2 号、2007 年、27～44 頁。
- 15) 横井志保「保育者は音楽的な表現の保育をどう捉えているか - 保育士の語りの分析から -」『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』第 58 巻第 1 号、名古屋学院大学総合研究所、2021 年、11～21 頁。
- 16) 実践の詳細については、香田健治「気付きの質を高め、実践的な態度を育む生活科の学習 - 『指導と評価の一体化の工夫を通して - 』」『生活科・総合実践ブックレット 第 4 号』日本生活科・総合的学習教育学会、2010 年、38～51 頁を参照のこと。
- 17) ウェビング手法は、アイデアをつなげたり、収集した情報を再構成したりして、関係や傾向を見出すために、「分類する」「関連付ける」などの思考力の育成に有効な思考ツールの一つである。
- 18) 奈須正裕編著「教科の本質から迫る コンピテンシーベースの授業づくり」図書文化、2015 年、27～37 頁。
- 19) 田村学『今日的な学力をつくる新しい生活科の授業づくり』明治図書出版、2009 年、96 頁。
- 20) 総合的な学習の時間とカリキュラム・マネジメント (甲南女子大学教授 村川雅弘) : 校内研修シリーズ No.18 https://www.youtube.com/watch?v=KVF_gpG97rE (2020 年 8 月 3 日閲覧)
- 21) 本実践研究における文章完成法は、単元の終末において振り返りカードに学習対象への気付きと自分自身への気付きを促し、記述することを意図したものである。具体的には、「わたし(ぼく)が気付いた(わかった)ことは・・・」で始まる文章を採用し、実施している。
- 22) 「真正性」とは、教室における学習過程を、日常生活や社会に存在する真正の過程に近づけようとするものである。
- 23) 詳細については、前掲書 9)、田村、51～56 頁を参照のこと。
- 24) 詳細については、前掲書 9)、田村、49～50 頁を参照のこと。
- 25) 詳細については、前掲書 9)、田村、58～62 頁を参照のこと。
- 26) 詳細については、前掲書 9)、田村、58～60 頁を参照のこと。
- 27) ラルフ・W. タイラー著 (金子孫市監訳)『現代カリキュラム研究の基礎』社団法人日本教育経営協会、1978 年 (原著) Ralph W. Tyler. Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago. 1949 年。