

2021年度

愛知の総合学習

(第16集)

もくじ

I 教育課程編成活動について

- 1 総合学習における「ゆたかな学び」・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
- 2 総合学習における教育課程編成・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

II 第71次教育研究愛知県集会の動向・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 5

III 実践報告（小学校における実践）・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6

自他のよさや違いを認めつつ、共生にむけて自ら考え行動できる子どもの育成
 ～6年「遠くの親せきより近くのアミーゴ」の実践を通して～

佐々木 章仁（豊橋・五並中）

IV 本年度のまとめと今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 16

愛知教職員組合連合会 教育課程研究委員会総合学習部会

2021年度 教育課程研究委員

ブロック推薦

◎部長 ○副部長

| 名古屋 | | | 尾張 | | | 三河 | | |
|------|-----|------|------|-----|------|------|----|-------|
| 氏名 | 単組 | 学校名 | 氏名 | 単組 | 学校名 | 氏名 | 単組 | 学校名 |
| 大原康裕 | 名古屋 | 宮前小 | 渡邊彰二 | 春日井 | 西尾小 | 江崎 漠 | 豊田 | 小原中部小 |
| 北村健太 | 名古屋 | はとり中 | 赤塚祐城 | 一宮 | 大和西小 | 大河内航 | 碧南 | 中央中 |

第67次～第69次教育研究全国集会レポート提出者

| 67次 | | | 68次 | | | 69次 | | |
|--------|----|------|--------|----|------|--------|----|-----|
| 氏名 | 単組 | 学校名 | 氏名 | 単組 | 学校名 | 氏名 | 単組 | 学校名 |
| ◎小木曾正章 | 岡崎 | 六ツ美中 | ○酒向洋一郎 | 一宮 | 浅井中小 | ○佐々木章仁 | 豊橋 | 五並中 |

・第71次教育研究全国集会レポート提出者 大島 俊介（海部・津島東小）

I 教育課程編成活動について

1 総合学習における「ゆたかな学び」

グローバル化の進展や、絶え間ない技術革新、地球温暖化による気候変動、新型コロナウイルス感染症など、現在の社会は数年前からは想像もできない姿となり、まさに「予測が困難な時代」へと突入している。そのような社会の変革期の中で、子どもたちに身につけさせていかなくてはならないこととして、教科書の内容を理解するだけでなく、それぞれの教科の学びを子どもたちが生きる実際の社会と結びつけながら、目の前にある課題を解決していく資質・能力の育成が求められている。

こうした背景のもと、本年度、愛教組連合は第71次教育研究活動の重点として、「学びの質をより追究するとともに、子どもたち一人ひとりの意欲を大切に、学ぶ喜び・わかる楽しさを保障する教育課程編成活動をすすめる」「学校・地域の特色をいかし、家庭や地域社会と協働をはかりながら、人・自然・文化などのかかわりを大切にした創意あふれる教育課程編成活動をすすめる」の2点を掲げている。

「子どもたち一人ひとりの意欲を大切に」することや、「学校・地域の特色をいかし、家庭や地域社会と協働をはかる」ことはこれまでも総合学習が中核として担ってきた学びの姿である。また、教科書の内容に留まらず、「人・自然・文化などのかかわり」を探究課題として扱う総合学習こそ、各教科の学びをつなぎ、子どもたちにとって真に「ゆたかな学び」を実現することに必要不可欠な領域であると考えられる。

そこで、そのような「ゆたかな学び」にむけて、総合学習として大切にしたい観点を以下のように考えた。

教育課程編成にあたっての基本的な考え

○「基礎・基本」

総合学習は、予測が困難な時代において、持続可能な社会を実現するための資質や能力を育てることをねらいとしている。そのため、教科の枠にとらわれることなく、次のような資質・能力の育成に努めていくことが求められる。

- ・ 探究的な見方・考え方を身につける。
- ・ 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を身につける。
- ・ 問題解決や探究活動に主体的、創造的、協働的にとりくむ態度を養う。
- ・ 自己の生き方を考えることができるようにする。

○「生きてはたらく力」を育むために

総合学習では、「生きてはたらく力」を育むために、以下6点を重点として考える。

- ・ 教科を横断する総合学習となるようにする
- ・ 体験的な学習を効果的に取り入れる
- ・ 協働的な学習になるように配慮する
- ・ 探究的な学習の過程にもとづいた単元を構想する
- ・ 他人事としてではなく自分事として向き合うことのできる探究課題を設定する
- ・ 地域や各校の特色などをふまえる

以上のことに配慮しながら、創意工夫のあるカリキュラムを編成することが大切である。

実践例『西尾小のよさを下級生に伝えよう』（小学校6年）

○ ねらい

2020年から世界で大流行している「新型コロナウイルス感染症」は、私たちの生活を大きく変えた。学校生活においても新型コロナウイルス感染症対策のため、これまでのように異学年と一緒に活動することや、対話を通じた話し合い活動、体験を通じた学びができなくなっている。このような状況の中でも、西尾小学校の自然に関する知識やよさを、下級生に伝えていってほしいと考え、探究的な学習の過程にもとづき、単元を構想した。

実践例における「探究的な学び」のポイント

西尾小のよさを下級生に伝える活動として、「はがき新聞で伝えよう」「タブレット端末を使って伝えよう」「パンフレットに残そう」に取り組んだ。

「はがき新聞で伝えよう」では、個の学びとして一人1枚のはがき新聞を作成した。はがきという限られたスペースの中に、伝えたい情報や自分の思いをまとめることで、伝えたいことを焦点化させた。「Chromebookを使って伝えよう」では、集団での学びとして、Googleスライドを使って、プレゼンテーション動画を作成した。グループで話し合いながら協働的に編集作業を行うことで、効率よく作業できるだけでなく、集団としての新しい発見が生まれ、より深い学びが実現できた。「パンフレットに残そう」では、これまでの学習をもとに1冊のパンフレットを作成した。パンフレットに残して伝えることで、卒業した後も下級生が西尾小のよさを引き継ぎ、さらに高めていってほしいという願いが下級生へと伝わった。

実践のまとめとして、学校林の整備を行った。6年間、お世話になった学校林の整備を行うことで、母校や自然に対する深い愛着をもつことができた。また、卒業制作として、学校林から大量に出る落ち葉を堆肥に変えるために、「落ち葉ステーション」を制作した。

実践の概要

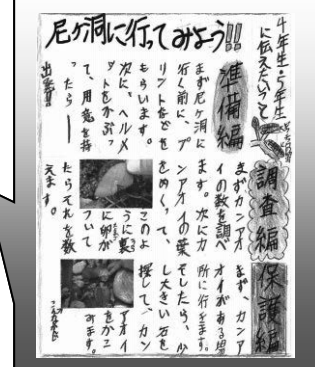
1 「西尾小のよさを考えよう」（第1～4時）

- 西尾小のよさを伝えるために、6年生自身がどれだけ、西尾小のよさを知っているか話し合いを行った【課題設定】。
- 下級生にアンケート調査を行い、知っていること、知らないことを整理し、伝えていくことを決定した【情報収集、整理・分析】。

2 「はがき新聞で伝えよう」（第5～8時）【個の学び】

- これまで、6年間で学んできたことをもとに、はがき新聞を作成した【まとめ・表現】。
- できたはがき新聞を下級生の教室に掲示し、後日、伝わったかどうかの調査を行った【情報収集】。分析の結果、思うように伝わっていないことが分かった【整理・分析】。

・完成したはがき新聞



3 「Chromebook を使って伝えよう」(第9～18時)【集団での学び】

○Chromebook 端末を活用し、Google スライドを使ってのプレゼンテーション動画づくりを行った。一つのを複数人で同時に作業することで、効率的に作業を行うことができた【情報収集、整理・分析】。その結果、はがき新聞よりも多くのことを下級生に伝えることができた【まとめ・表現】。

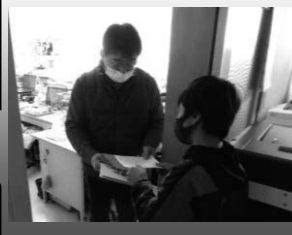
・協働作業の様子。



4 パンフレットに残そう(第19～21時)

○「いつでも見ることができるものに残したい」という思いをもって、パンフレットづくりを行った。スライド資料をもとに作成し、全教員分と全クラス分作成し、手渡した【情報収集、整理・分析、まとめ・表現】。

・パンフレットを渡す様子。



5 やまびこの森を整備しよう(第22～24時)

○6年間、お世話になった感謝の気持ちを込めて、学校林である「やまびこの森」の整備と落ち葉ステーションの設置を行った。クラス皆でデザインを考え、自分たちの思いを残すことができた【まとめ・表現】。

・落ち葉ステーション



実践のまとめ

○ 成果

- ・個人での探究活動と集団での探究活動を通して、自分たちの思いをしっかりと下級生に伝えることができた。
- ・下級生や先いからの感謝の声は、子どもたちがやってきたことに対して自信を与え、母校への感謝と愛着をもつことにつながった。

○ 課題

- ・伝えたいことを表す言葉を見つけられず、苦労している姿が見られた。よって、伝える力を高めるために、さらに言語活動を充実させ、語彙力を高めていく必要がある。

Ⅱ 第71次教育研究愛知県集会の動向

1 報告された内容について

- ・ SDGs や環境、防災、福祉など今日的な課題を扱った実践（10本）
- ・ 地域とかかわり、地域への愛着を深める実践（5本）
- ・ 自己の生き方を見つめ直し、社会的・職業的自立にむけた力を育む実践（4本）

今日的な課題や身近な事象を探究課題として取り上げ、教育課程を自主編成し、他教科とかかわらせながら、主体的に取り組む子どもの育成をめざした実践が多く報告された。また、コロナ禍という状況においても、オンライン会議や授業支援ソフトを使用することで協働的な学びの実現をはかるなど、直面している昨今の状況そのものを切実な課題として、新たな学びのあり方を模索する先生方の熱意に感心させられた。

2 討論の内容

(1) 課題を自分事としてとらえ、主体的に探究するための手だて

子どもたちが探究課題を自分事としてとらえるために、五感を使った体験的な活動や子どもたちにとって身近な話題を教材とした実践が多く紹介された。教員も一緒になって課題解決に取り組み、探究の過程を楽しむ必要があるという教員自身の姿勢についても意見が出された。

助言者からは、体験活動の際には、徹底した相手意識をもって継続的にかかわることや、批判的思考力をもって自分たちの意識を見つめ直すような活動とする必要があるという助言を得た。

(2) 効果的な地域との連携のあり方

地域とのかかわりを通して、地域に愛着をもち、地域をよりよくしようとする実践が報告された。討論では、教員自らが地域のよさや課題を見つけ、地域の魅力ある教材に気付くことができる視野の広さをもつこと、単発の活動とせず、くり返し地域とかかわり続ける場の設定の大切さについて話し合われた。

助言者からは、地域との連携によって、子どもたちが困り感をもったり、失敗を経験したりすることで、新たな探究課題の発見につながる面もあるという助言を得た。

(3) 総括討論

持続可能な学びとしていくために、探究課題を子どもの生き方につなげられるような総合学習のあり方について話し合われた。

子ども自身が課題を設定し、探究の過程を意識すること、みんなで課題を解決する楽しさを味わう協働的な学びをすすめることの重要性が確認された。そのための教員の役割として、探究課題のもつ魅力や有効な手だてについて教員間で共有し、組織的に子どもの学びを支えていくことも必要であると確認された。

助言者からは、教員間での情報交換や引き継ぎのしくみを整備し、実践そのものも持続可能にしていくことが必要であることや、AI や ICT 技術の発展がすすむ未来で求められるであろう、人とのふれあいや本物の体験活動を取り入れたカリキュラムを創造し、子どもの非認知能力を育むことができる教員が今後求められていくという助言を得た。

Ⅲ 実践報告（小学校における実践）

報告書の要点

2019年6月、日本の在留外国人は過去最多の282万人を記録した。在留外国人の数は、リーマンショックや東日本大震災の影響で一時減少したが、2012年以降は増加傾向にある。このような情勢は愛知県豊橋市においても同様である。豊橋市には2019年4月時点で、17,601人の外国人が住んでいる。豊橋市に住む外国人はブラジル人(7,911人)やフィリピン人(3,685人)が多いという特徴がある。豊橋市もこうした状況をうけ、市役所にポルトガル語やタガログ語の通訳を配置した外国人相談窓口を設置したり、来日して間もない中学生が市内の中学校に編入する前に初期支援を行う初期支援校「みらい」を開校したり、外国人支援をすすめている。

少子高齢化がすすむ日本では、外国人は労働者としても貴重な存在であり、今後その傾向はますます強くなっていくだろう。グローバル化も急速にすすんでいるため、子どもたちはこれからさまざまな人たちとかかわって生きていくことになる。そのためには、自分とは異なるさまざまな生き方や考え方を認める力が求められる。小学校段階から他国の生活習慣や文化を知り、自分と異なる考え方や生き方をする人たちへの理解を深める国際理解教育をすすめていくことは大きな意味がある。

本校では外国にルーツをもつ子どもが2010年度には28人だったが、本年度4月には79人と急激に増加している。そこで、飯村小学校の教職員と子どもたちが「言葉が違って同じ飯村っ子」という共通のコンセプトをもち、『校内における共生』をテーマに掲げ、日本国籍の子どもと外国籍の子どもの分け隔てない状態をめざしていきたく考えた。そのためには、日本国籍の子どもが外国籍の子どもに理解を示し、歩み寄るようにかかわっていく必要がある一方、外国籍の子どもも「自分にできることがある」と気づき、働きかけていくことも欠かせないと考えている。

単元を通して「気づき」を自覚する振り返りの場を設定し、子どもたちが自分自身の「気づき」から得た「考え」に沿って「行動」できるような「気づき」「考え」「行動する」サイクルを繰り返す単元の展開によって、互いに歩み寄るようにかかわったり、自分にできることを実行したりする「自他のよさや違いを認めつつ、共生にむけて自ら考え行動できる子ども」の育成をめざした。

ブラジルの言語や文化にかかわる体験活動といった「気づき」のきっかけとなる場を設定し、その「気づき」を自覚するための振り返りを行ったことで、日本国籍の子どもたちは「慣れない言葉に囲まれた環境で過ごすことは大変」という確かな気づきを得ることができた。そして、気付いたことを話し合う場を設定したことで、課題を解決するためにどのような行動をしていきたいかを考えることができた。そして、実際に行動に移すことができた。外国籍の子どもたちは、日本国籍の子どもたちがポルトガル語を理解できず困っているという現状に「気づき」助けるための働きかけ方を「考え」、実際に働きかけることで「自分自身にもできることがある」という気づきが生まれ、自己有用感も高めることができた。

そして、「気づき」「考え」「行動する」サイクルを繰り返したことによって、子どもたちは継続して探究的に課題解決のために取り組みながら、自他のよさや違いを認めつつ、共生にむけて自ら考え行動することができるようになってきた。今後も国際理解教育をすすめ、やがては外国籍、日本国籍という意識すらなくなるほど、「校内における共生」が実現されることを願っている。

1 主題設定の理由

本校において外国にルーツのある子どもは、2010年度には28人だったが、本年度4月には79人と急激に増加している。ルーツのある国はブラジルを中心に、次いでフィリピン、アルゼンチン、ペルー、ウクライナ、中国、韓国と多岐にわたっている。編入してくる外国籍の子どもも多く、日本語がしゃべれないという実情がある。

ある時、ブラジルから編入してきた子どもにポルトガル語であいさつをした。その子どもはポルトガル語であいさつされたことにとてもうれしそうな表情を浮かべた。「母国語であいさつをする」というちょっとした思いやりだけで、その子どもの笑顔を見れたことに嬉しさを感じた。しかし、その反面、日本語や日本の生活環境への不安が残ったまま学校生活を送っているのではないだろうとも感じた。そんな思いをもちながら、国際教室（本校における日本語指導教室の呼称）の教員と外国籍の子どもについて話し合う機会をもった。そのとき、国際教室の教員は「国際教室に通う子どもの居場所は教室であってほしい」という願いをもって指導していることを知った。その言葉を聞き、学校の様子を振り返ってみると、休み時間に外国籍の子どもたちは廊下に集まっていて、日本国籍の子どもたちとかかわって過ごしていないことに気付いた。今まで当たり前の光景としてとらえてしまっていたが、これを当たり前の光景にしてはいけない。もっと日本国籍の子どもたちと接してほしいという願いをもった。

本学級の29人の子どものうち、3人が外国籍の子どもである。3人とも生まれも育ちも日本であり、日本国籍の友だちも多い。彼らは教室で楽しくすごすことができているが、編入直後の外国籍の子どもが教室で楽しくすごすために働きかけようとする姿は見られていない。

子どもたちは今後さまざまな人たちとかかわって生きていくことになると思われる。だからこそ、グローバル社会をよりよく生き抜く力を育む必要がある。そのためにも、こうした現状に気付き、変えていこうと具体的に働きかけようとしていく態度が求められると考える。これらの理由をもとに、研究の主題を「自他のよさや違いを認めつつ、共生に向けて自ら考え行動できる子どもの育成」と設定した。

本研究では、『校内における共生』をキーワードに掲げ、実践をすすめることにした。『校内における共生』とは、「学校という社会はさまざまな人の集まりであることを前提に、考え方や価値観、相手の存在そのものを認め、その相手とのかかわりを通して、お互いに理解し合い、高め合っていくこと」と位置付けた。本年度のとりくみは、飯村小学校における国際理解教育の第一歩である。今後も継続して取り組んでいくような実践にしたいと考え、研究をすすめた。

2 研究の内容

(1) 研究の仮説と手だて

【仮説1】 自分と異なる生き方や考え方をする人やその人が生活してきた文化とかかわる場を設定することによって、自他のよさや違いに気付き認め合う力を育むことができるだろう。

仮説1を支える手だてについて

ア…ブラジルの言語や文化に関する体験活動

イ…ゲストティーチャーの活用

ウ…外国籍の子どもと日本国籍の子どもが意図的にかかわる場の設定

【仮説2】 「気付き」「考え」「行動する」サイクルを意識した探究的な単元を展開することによって、共生にむけて自ら考え、働きかける力を育むことができるだろう。

仮説2を支える手だてについて

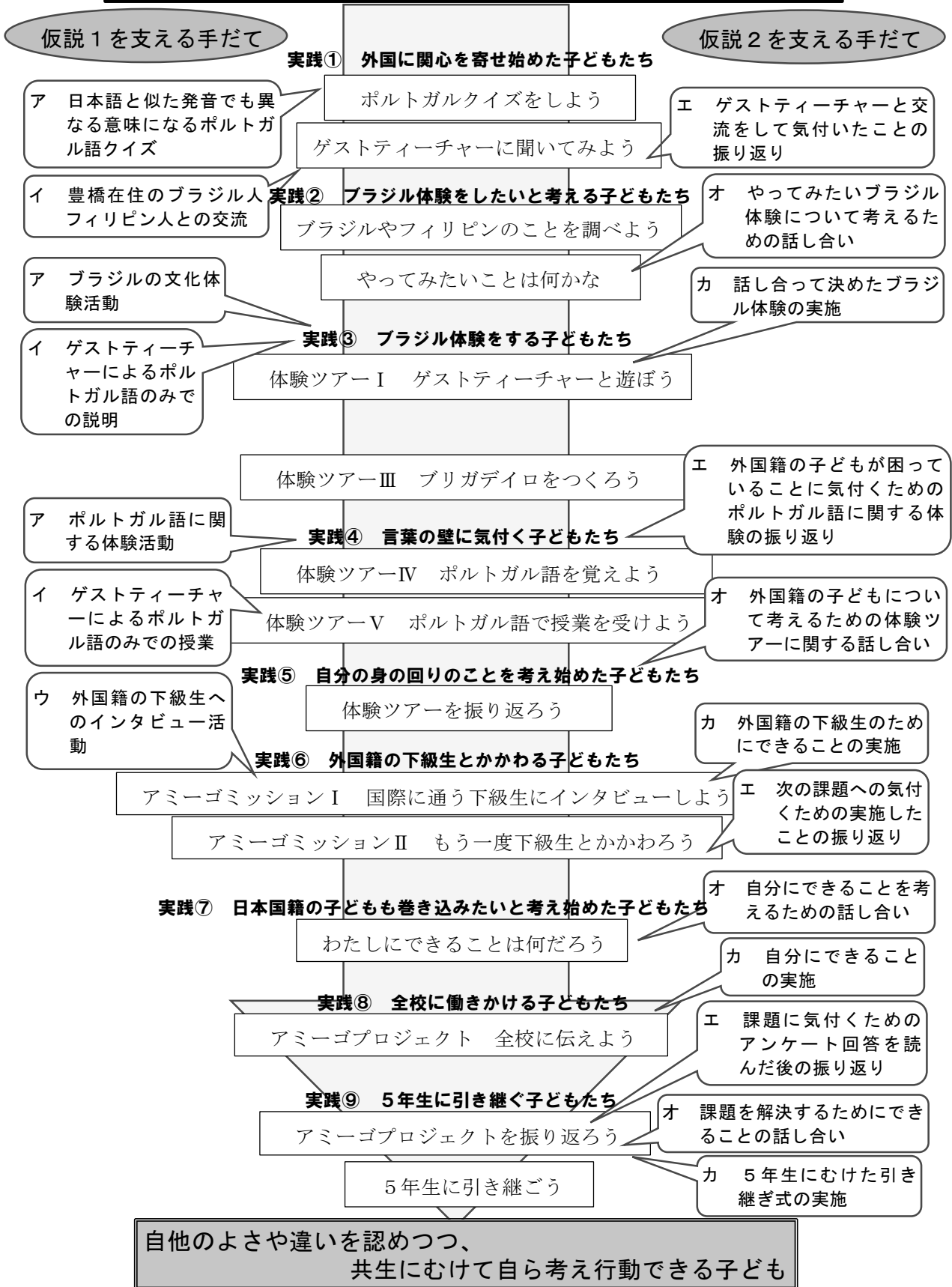
エ…気付きを自覚するための振り返り（気付き）

オ…課題を明確にした話し合いの場の設定（考える）

カ…対象を明確にしたまとめや表現活動（行動する）

(2) 単元の指導計画

言葉がわからない外国籍の子どもたちと日本国籍の子どもたちの
 かかわりが少ないことを当たり前の風景ととらえている子ども



※ア～カの記号は前頁の2 (1) の手だてア～カと対応

(3) 子どもの実態とめざす姿

本研究では、A・Bを抽出する子どもとして挙げ、それぞれの変容を追うことで仮説の有効性についての検証を行うこととした。

< A >

日本国籍のAは、好奇心旺盛でなにごとにも積極的である。しかし、単元前のアンケートでは、「外国籍の子どもとかかわっているか」という質問に対し、「すれ違っても無視。トラブルが多い。」と答えている。

本研究を通して、お互いの違いを理解し、外国籍の子どもの気持ちに寄り添ったり、かかわったりして行ってほしいと考えている。

< B >

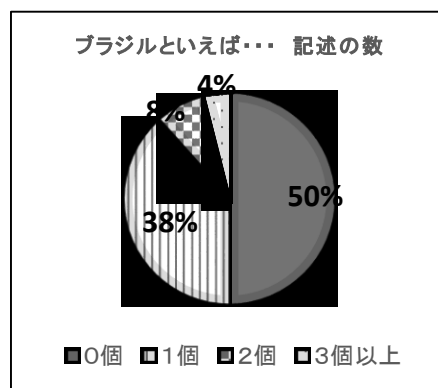
外国籍のBは、家庭内では、ポルトガル語、スペイン語、日本語の3か国語で会話をしている。Bは生まれも育ちも日本で、日本語が1番得意である。Bは教室で楽しくすごせているが、言葉がわからない外国籍の子どもに手をさしのべる姿は見られない。

本研究を通して、日本語がわからない外国籍の子どもと日本国籍の子どもをつなぐために自分自身にできることがあることに気付き、行動に移して行ってほしいと考えている。

なお、本学級には、3人の外国籍の子どもがいるため、他の2人をC、Dと記述する。

3 研究の実践と考察

日本国籍の子どもも、以前のわたくしと同様で、外国籍の子どもが廊下で集まっていることを当たり前の光景ととらえているような姿が見られた。そこで、外国や外国籍の子どもへの関心を把握するためのアンケートを行った。その中で特筆すべきアンケートは「ブラジルといえば何か」である。実践当時は社会的にはサッカーのワールドカップがあり、ブラジルも注目を集める国の1つであった。学級内においてはブラジル国籍の子どもが3人もいる。そんな現状にもかかわらず、約半数の子が何も答えることができなかつ



【資料1 4月のアンケート結果】

た。やはり、日本国籍の子どもたちの外国や外国籍の子どもへの関心があまり高くないということを受け止めざるを得なかった(資料1)。この現状をふまえ、実践をすすめていく。

実践① 外国に関心を寄せ始めた子どもたち(手だてア・イ・エに対応)

まずは、日本国籍の子どもたちが本学級の外国籍の子どもの母国であるブラジルに関心を寄せるために、日本語とポルトガル語で発音は似ているが、意味が異なる言葉を取り上げることにした。例えば、「洗濯機(センタアキ)」は、ポルトガル語で「ここに座って」という意味である。休み時間にBやC、Dにこのことを尋ねると「そうだよ。他にもいろいろあるよ。」と答えた。わたくしが「学級のみんなにクイズにしたらおもしろそうだな。」とつぶやくと、CやDは「やりたい。」と喜んだが、Bは「CやDがやればいい。」と言った。そこで、CやDが出題者となり、学級の子どもたちがどんな意味になるか予想するクイズ大会を行うことにした。子どもたちは発音が似ているのに全く異なる意味になることに驚いた様子だった。クイズを終えて、Aは「日本語の意味としては悪くなくても、ポルトガル語としての意味では悪くなる言葉があるので気をつけたい」と振り返った。

このクイズにより、「もっとブラジルのことを知りたい」「次はフィリピンのことも知りたい」という声子どもたちからあがった。そこで、外国への関心を高めるために豊橋在住のブラジル人やフィリピン人をゲストティーチャーとして招き、ブラジルやフィリピンについての

話を聞く場を設定した。真剣にメモをとったり、質問したりする子どもたちの姿から、関心が高まっていることがわかった。Aは「これからもブラジルやフィリピンの文化も調べてみたい」と振り返り、外国への関心を高めている姿が感じられた。

実践② ブラジル体験をしたいと考える子どもたち (手だてオに対応)

「ブラジルやフィリピンについて調べたい」という声が多くあがったため、ブラジルやフィリピンについて本やインターネットで調べる活動を取り入れた。Aはブラジルの世界遺産について調べ、「ブラジルの世界遺産は超大量。びっくり。」と感想を述べた。友だちと調べたことを交流した後には、Aは「いろいろ食べてみたい。肉を食べたい。」と実際に体験してみたいことについて考えるようになった。Bは、日本とブラジルの食文化の違いに関心をもち、両親へインタビューしたことをもとに新聞にまとめた。両親へのインタビューの後、「外国に行ってもっとたくさん調べたい」と振り返り、母国であるブラジルに「行ってみたい」と考えるようになった。

「食べたい」「行きたい」と子どもたちは願いをもった。そこで、「行ってどんなことがしたいのか」を学級で話し合った。すると、「世界遺産や建物などを実際に見てみたい」「ブラジルの遊びをしたい」「ブラジルの料理を食べたい」「ブラジルの学校で過ごしてみたい」とそれぞれが調べてきたことを実際に見たり体験したりしたいという意見が多く出た。

そこで「実際にブラジルに行くことは難しいよね」と投げかけ、再び話し合った(資料2)。そして、日本でもできそうな「遊び」「食べ物」「学校」の体験をする「ブラジル体験ツアー」を行うことになった。

T : 実際にブラジルに行くのは難しいよね
 C1 : でも、日本でできることもあると思う。
 T : 例えば?
 C1 : 料理なら家庭科室でできる。
 C2 : 遊びもできそう。
 T : 世界遺産は?
 C3 : 無理。行かんと見れん。
 T : 学校はどう?
 C4 : ブラジルの学校は半日で帰れるよ。(やった。)
 T : それは、ちょっとできないかも
 C5 : ブラジルの学校みたいにするならできるかも。日本語禁止とか。

【資料2 話し合いの様子】

実践③ ブラジル体験をする子どもたち (手だてア・イ・カに対応)

まずは、ブラジル人のゲストティーチャーにブラジルの遊びを覚えてもらうことにした。その際、子どもたちが言葉の違いを体感できるように、ゲストティーチャーには、遊びのルールをポルトガル語で説明するように依頼をした。日本国籍の子どもは言葉を理解できず困っていたが、BやC、Dの3人の外国籍の子どもが通訳をしたので楽しく遊ぶことができた。Aは「困ったことはありましたか」という振り返りの項目に「少しあった。でも、BとCがいたので。」と書いた(資料3)。ポルトガル語でルール説明をしたことで、Bをはじめとする外国籍の子どもに助けられた実感をもつことができた。また、「ブラジルにはブラジルのよさ、日本には日本のよさがある」(資料3)とあることから、この体験によって、自他のよさや違いを認め合う心が芽生えてきたことがわかる。

次時では、「次にやりたいことは何か」を話し合った(資料4)。Cが母から材料を聞くことができたので、ブリガデイロをつくることになった。そこで、校区にあるブラジルの食材を扱うお店に材料を買いに行くことにした。お客さんも店員もブラジル人ばかりで、値札もポルトガル語で書かれたお店で

⑤困ったことはありましたか
 たくさんあった ・ 少しあった ・ あまりなかった ・ 全くなかった
 (理由) B C
 ブラジルと日本の生活はいろいろとちがうと思いました。ブラジルにはブラジルのよさ、日本には日本のよさがあるというつとをゲストティーチャーに教えてくれた

【資料3 Aの振り返り】

C1 : 料理をつかって食べたい
 T : 何をつくるの?
 C2 : シュラスコ (肉食べたい)
 T : 肉かー。できるかな。
 C3 : ○○先生 (ゲストティーチャー) が言っていたブリガデイロを食べたい
 T : B、D、Cは食べたことある?
 B : ある
 T : Dは?
 D : 大好き
 T : Cは?
 C : 誕生日に食べるよ。ママがつくる。
 T : どうやってつくるの?
 C : 聞いてこようか? (おー)
 T : 作り方はわかったとして、材料はどこに売ってるの?
 C : ○○にあると思う。(校区にあるブラジルの食材を扱うお店)

【資料4 話し合いの様子】

ある。Bは店員に声をかけ、商品を手すぐに見つけることができた。買い物体験を通じて、Bは「ちょっとした言葉でも伝わる」と、自信をつけた。Aも「オブリガード（ありがとう）」と言いながら商品を受け取っていた。

そして、自分たちで購入した材料でブリガディオをつくった。再びゲストティーチャーを招き、作り方を教えてもらった。このときも言葉の違いを体感できるように、ポルトガル語だけでの説明を依頼した。BやC、Dは率先して調理に取り組んでいた。日本国籍の子どもは彼らの真似をしながら調理をすすめた。Aは「これからももっとブラジルのことについて学びたいです。それにポルトガル語も学びたい。」と振り返った。ブラジル人との交流を重ねたことにより、Aを含む日本国籍の子どもたちの関心がポルトガル語へと向くようになった。

実践④ 言葉の壁に気付く子どもたち（手だてア・イ・エに対応）

「ポルトガル語を学びたい」という子どもたちの願いを実現するために、学校で使える簡単なポルトガル語をまとめたプリントを子どもたちに配付した。また、外国籍の子どもが普段、聞き慣れない言葉を覚える苦勞を日本国籍の子どもも体験できるようにコンクール形式でポルトガル語を覚えることにした。ポルトガル語を日本語にしたり、日本語をポルトガル語にしたりする問題を5問中4問以上正解したら合格である。Bは、C、Dに続き、3番目に合格し、多くの日本国籍の子どもにポルトガル語を教えた。

合格も一発でできてよかったし教えるのはとても大変だったけど教えてあげた子が合格できてよかったし嬉しいことができて楽しかった。

Bは、「教えるのはとても大変だったけど、教えてあげた子が合格できてよかった」と振り返った（資料5）。ポルトガル語を話すことへの自信を高め、友だちに頼られたり、友だち【資料5 Bの振り返り】を助けたりすることに喜びを感じる姿に成長を感じた。Aは5度目の挑戦で合格することができた。「ポルトガル語を覚えることはとてもむずかしかった。でも、BとCがたくさん教えてくれて、無事合格することができたのでとてもうれしかったです。」と振り返り、慣れない言語を覚える難しさと外国籍の子どもに助けられた実感を抱く姿が見られた。

また、「ポルトガル語だけで授業したらどうなるのかな」と考える子どもが現れたため、その意見を学級で取り上げ、ブラジルの学校体験をやってみることにした。そこで、ゲストティーチャーに簡単な足し算の文章問題をポルトガル語で出題してほしいと依頼した。



【写真1 机に顔を伏せている子ども】

すると、日本国籍の子どもはまったく理解できず、机に顔を伏せている子どももいた。Aは「何て言ってるかわからん。意味わからん。」と感想を述べた。慣れない言葉で過ごす苦勞を体験することができた。

実践⑤ 自分の身の回りのことを考え始めた子どもたち（手だてオに対応）

5つの体験を終えたところで、学級全体で今後の課題を明確にすることができるように、これまでの体験ツアーについて話し合う場を設定した（資料6）。子どもたちは、これまでの体験を振り返り、自分が言葉の違いで困った経験から外国籍の子どもたちも困っているのではないかと考えるようになった。話し合いを通して、自分が困ったときに助けてもらってうれしかった経験を思い出し、外国籍の子どもたちが困っていたら

- T：今までの体験を振り返ってどうだったかな
 C1：お店の人が優しくうれしかった
 C3：正直今まではなんで日本語しゃべらなくて思ってたけど、外国籍の子たちはがんばってわかっていっているんだと思った
 C2：言葉が違って外国籍の子たちは困っているかもしれないと思った
 C3：でも、言葉が違ってジェスチャーでかわれそう
 C4：自分もわからないときに教えてもらって助かったからこれからは教えてあげたいと思った

【資料6 話し合いの様子】

ふりかえり・感想
 今日やって思ったのは、外国人が言葉が分からないのと同時に、ポルトガル語を話すと、外国人と同じ感覚で話せるようになった。でも、いまだに外国人の気持ちも分からなくて、いざいざジェスチャーや、ポルトガル語を

【資料7 Aの振り返り】

助けたいと考えるようになっていった。Aも資料7のように振り返り、日本に住む外国人の気持ちを理解したいと考えるようになったことがわかった。Bも資料8のように振り返ったことから、教えることは自分にできることだととらえていることがわかった。

まあだいじつぶただけ みんなにうってほ
 すぎかしたたりたつな人たんか思ひま
 たみんなにこれから教え(あけな)あけな

【資料8 Bの振り返り】

実践⑥ 外国籍の下級生とかかわる子どもたち (手だてウ、エ、カに対応)

外国籍の子どもたちのために何かをしたいという考えが具体的になるように、「これから何をやっていきたいか」をテーマに話し合った。子どもたちは「どんなことで困っているのだろう」「何をしたらいいんだろう」という疑問をもった。そこで、グループに分かれ下級生の外国籍の子どもにインタビューをすることになった。(「アミーゴミッションI」)Aはブラジル国籍の3年生のところに行き、Cの通訳によって日本語に困っていることがわかった。そこで、「今度は通訳なしで日本語を教え、ポルトガル語を教えてもらいたい。」と考えた。また、Bはブラジル国籍の2年生と通訳をしながらかかわりをもった。特に困っていることはないということがわかった。さらに、Bは休み時間に遊ぶ約束をし、かかわりを深めた。

そこで、もう一度外国籍の下級生とかかわる「アミーゴミッションII」を設定した。Aは、通訳なしで日本語を教え、ポルトガル語を教えてもらおうとした。ところが、ポルトガル語は教えてもらえず、日本語を覚えてもらうこともできなかった。Aは外国籍の下級生と思い通りにかかわることができなかった。Aは「日本とブラジルの人で交流したい。日本とブラジルで仲良くしたいから」と振り返り、かかわりたいという思いをさらに強めた。

Bは、インタビューをした外国籍の子どもとその友だち(外国籍の子ども)と鬼ごっこをして遊んだ。Bは「日本の子と遊べるようにしたい」と振り返り、普段外国籍の子どもたちどうしでしか遊んでいないことに気付いた。

実践⑦ 日本国籍の子どもも巻き込みたいと考え始めた子どもたち (手だてオに対応)

外国籍の子どもへのインタビューの結果、外国籍の子どもの「学校で迷ったことがある」という困りに気付いた子どもたちは「迷わないようにポルトガル語の看板をつくりたい」と次の行動を考え始めていた。Bのように「外国籍の子だけで遊んでいる」事実気付いた子どもたちは「日本の子を誘う」と次の行動を計画しようとしていた。このように、アミーゴミッションを通して、インタビューをした外国籍の子どもに応じた手法を考える子どもたちが多くいた。一方、Aは、「外国の子たちとしゃべったり、かかわったり、気持ちをわかってあげる」と考えていた。アミーゴミッションで思い通りかかわれなかった経験から「気持ちをわかってあげる」という点では進歩が感じられた。これから何をすればよいのかを具体的に考えることはできていないようだった。そこで、Aがこれからしたいことが明確になるように、それぞれが考えている「わたしにできること」について話し合った(資料9)。まず、外国籍の子どもにかかわっていく必要があること、通訳としてBたちの力が欠かせないという意見が出された。日本国籍の子どもが外国籍の子どものよさを認め、彼らの力を必要としていることがわかる。

C1: 僕も外国に行ったら言葉がわからなくて困るから日本国籍自らかかわった方がいいと思った。
 T: 1人でも外国籍の子に話しかけられるかな?
 C1: それはちょっと。みんなでならいいけど。
 T: みんなはどう?
 A: (できないという意味の△のカードを提示する)
 C2: 1人だと言葉がわからないからBさんたちにいてほしい。
 A: (強くうなづく)

【資料9 話し合いの様子】

さらに、「僕たちが卒業したらどうするのか。全校朝会などで広めた方がいい。」という意見をきっかけに、自分たちが外国籍の子どもたちのために行動するだけでなく、日本国籍の子どもたちを巻き込んだ全校での活動にしていく必要があると考えるようになっていった。

話し合いを終えて、Aは「学年新聞や広報委員会で書きたいと思っている」と考えるようになった。Aは広報委員会に所属し、学年新聞の実行委員も務めている。話し合いを通して、新聞づくりも外国籍の子どものためになると気づき、これからの自分にできることを具体的に考えることができるようになったことがわかる。

実践⑧ 全校に働きかける子どもたち（手だてカに対応）

自分にできることを明確にもった子どもたちは考えたことを実行に移していった。（「アミーゴプロジェクト」）子どもたちの意欲に応じた多種多様なプロジェクトチームが立ち上がった（資料10）。

Aは、新聞をつくり、全校に「国際の子たちとしゃべったりかかわったりしてみてください」と呼びかけた（資料11）。Aは「少しでもみんなのためにということができた」と振り返り、自己有用感を高めた。

Bは、「日本の子を誘う」という考えをさらに広げて、外国籍の子どもと日本国籍の子どもがかかわり合える機会をつくるために、昼休みに体育館に集まった子どもたちで遊ぶ「アミレッドカーペット」を運営した。体育館に200人を超える子どもたちが集まり、ハンカチ落としを楽しんだ。参加したどの子どもも笑顔でか

かわり合う様子を見て、Bは「外国の人と日本の人がかかわり合っているところを見られてよかった」と振り返った。

子どもたちはより多くの人に呼びかけたいと考え、「アミーゴ集会」を開催した。一部の保護者も招待し、全校の日本国籍の子どもたちにも言葉がわからない苦勞を理解してもらうことをねらいとし、ポルトガル語でクイズを出題した。そして、「言葉は違っても同じ飯村っ子です。みんなが友だちで楽しく過ごせる学校にしていましょう」と呼びかけた。

実践⑨ 5年生に引き継ぐ子どもたち（手だてエ・オ・カに対応）

アミーゴプロジェクトの準備をしているとき、「自分たちの思いが全校の子どもたちや教職員、一部の保護者に伝わったかを確認したい」という意見が出ていた。

そこで、子どもたちは、6年生の活動についての「よかったところ」、「もっとよくできるところ」、「6年生の活動を知って心がけていきたいこと」を尋ねるアンケートをつくった。

下級いからの「ポルトガルのクイズがわからなかったので、外国籍の子は日本語がわからなくて大変だと思った」や「区別をつけられないような学校にしたい」というような回答から6年生の活動によって、下級生たちも共生について考え始めたことがわかる。

アンケート結果を読んで、子どもたちは「ほとんどが楽しいという意見でうれしかった」「やってよ

新聞・お便り…6年生の学習について紙面で伝える
アミーゴ集会…6年生の学習について集会を開き、全校に伝える
アミーゴ帳…学校で使えるポルトガル語、タガログ語を載せて、各クラスに配る
看板…外国籍の子が校舎内で迷わないように学校掲示を翻訳する。
アミレッドカーペット…昼休みに集まった子たちで遊ぶ。自由参加。
放送…昼の放送で、ポルトガル語やタガログ語で「こんにちは」を言う。

【資料10 アミーゴプロジェクトの一部】



【資料11 Aが作成した新聞】

同じみんなが、外国の子と関わるとか、外国の子のしつもんを知るとか、1人1人
私、ヤンもずっと続いてほしいとかいろいろいいことがあって、でも、放課後が
れてしまうとかあまりよく分からなかったとかの悪いところもかかれていて、少し納得
の部分もあつたけれど、おかげで、そういうことを言われないように改善をしてく
たいなあと、思いました。

【資料12 アンケートを読んだ後のAの振り返り】

かった」と自分たちの活動のよさを感じることができた。Aは、成果だけでなく、今後の課題に気付くことができた（資料12）。

また保護者からの回答から、保護者にも旗当番の際に外国籍の子どもの保護者と意思疎通ができず困ったことがあることがわかった。これらの課題について「これからどうするか」を話し合うと、5年生に伝えるという案が出た。Aは、自分で何とかしたいと主張したが、とりくみが来年も続いてほしいという意見に納得し、5年生に引き継ぎたいと考えるようになった（資料13）。

そこで、5年生に伝えたい内容について学級で話し合った（資料14）。決まった内容についてグループで分担することになり、Bは「今年の活動をやってよかった」という思いを5年生に伝える担当となった。Aは「無理矢理感をなくしてほしい。例えば、お母さんに『宿題やったの』『早く寝なさい』とか、お節介されると嫌になるのと一緒に、外国籍の子も嫌になっちゃうから。」と5年生に語った。これらの姿から、アミーゴミッションIIで「外国籍の下級生とかかわりたい」という自分の思いで動いていたAが思い通りにかかわれなかった経験をいかし、外国籍の下級生の気持ちも考えて働きかけようとするような姿へと変容したことがわかる。

Aは単元のまとめの「きらめき（本校の総合的な学習の呼称）やアミーゴをやっていくにつれて外国籍の子に何か困っていたりしたら話しかけたり何か言いたそうにしていたら聞くようにした。そういう面でどんな人でも受け入れてあげる力がついた」という振り返り、その振り返りから、互いの違いを認めながら行動しようとする姿が感じられた（資料15）。Bの単元のまとめの「きらめきをやって言葉とか

T：お家の人はアンケートに何と言っていたの？
 C1：旗当番で意思の疎通ができなくて困ることがあるって。
 T：これ、どうする？
 C2：旗当番の紙もポルトガル語をつくれればいいんじゃないかな
 C3：5年生に伝える。
 T：どうして？
 C3：今年、すべてはやりきれないと思うから。
 A：それは他人任せじゃん。自分でやりたい。
 C4：来年も続いてほしいから5年生に伝えた方がいい
 A：それはそうか。

【資料13 「これからどうするか」の話し合い】

T：5年生に伝えたいことは何かな
 C1：今年活動してきてよかったなって思っていることを伝えたい
 C2：旗当番のこと
 C3：アミーゴ帳に新しい言葉をつけたしてほしいこと
 C4：ぼくたちの活動をもっとよくして伝統にしていってほしいこと
 A：無理矢理感が出ないようにした方がいいこと
 T：どういうこと？
 A：こっちが無理矢理やると外国籍の子も嫌だと思う

【資料14 「5年生に伝えたいこと」の話し合い】

きらめきやアミーゴのことで、
 前は、外国語の学習とか
 が分かんなくて、困ることも
 できなかったけど、きらめきやア
 ミーゴをやっていくにつれて、外
 国語の字に何か困っていたりし
 たら、話しかけたり、何か言いた
 そうにしていたら、聞くようにし
 た。そういう面でどんな人でも受
 け入れてあげる力がついたと思
 います。しかもどんな人でも受け入

【資料15 Aの単元のまとめ】

けどきらめきをやって言葉とかわ
 かんなくてもジェスチャーとかで
 つうじあえることがわかって仲良
 くしようとながったかなと思

【資料16 Bの単元のまとめ】

4 研究の検証と考察

仮説1について

手だてA

実践①において、日本語と似た発音でも異なる意味になるポルトガル語クイズをしたことで、言葉の違いを認識することができた。実践③・④の言葉の違いを中心とした体験によって、外国籍の子どもたちが普段の学校生活で抱える困り感に「気付く」ことができた。

手だてイ

実践③・④において、ゲストティーチャーにポルトガル語での説明を依頼したことで、外国籍のBたちが通訳をして自分にもできることがあるということに「気付く」ことができた。日本国籍のAたちもそのような姿を見て、外国籍の子どもたちのよさを実感していた。自他のよさや違いを認め合う心を芽生えさせることができた。

手だてウ

実践⑥において、Aは外国籍の下級生に日本語を教えたい、ポルトガル語を教えたいと願ったが、外国籍の下級生はその支援は必要としておらず、思い通りにかかわることができなかった。しかし、この経験によって、Aは「無理矢理感をなくしたい」という考えをもつようになった。Bは、外国籍の下級生と遊んだ際に、外国籍の下級生が外国籍の子どもたちだけで遊んでいるということに気付いた。この「気付き」によって、Bはアミーゴプロジェクトにおいて、日本国籍の子どもと外国籍の子どもと一緒に遊ぶ「アミレッドカーペット」を企画したいという次の働きかけ方を考えられるようになった。

仮説2について

手だてエ

単元を通して、活動や話し合いを行った際には必ず振り返りの場を設けた。それによって、実践④の資料5や実践⑤の資料7のように、自他のよさや違いに対する気付きを生むことができた。実践⑨のように、6年生の活動に対するアンケートの回答を読んだことによって、自分の活動の成果と今後の課題にも気付くことができた。

手だてオ

単元を通して、活動についての振り返りで得た気付きをもとに次なる課題を見出し、橋合って考えを深められる場を繰り返し設定した。それによって、実践⑦の資料9のように、外国籍の子どもへの思いをより深めたり、実践⑨の資料15のように持続可能な活動として残すことのよさについて考えたりすることができた。

手だてカ

実践⑥のように、目的意識をもって外国籍の下級生とかかわる場を設けたことで、外国籍の下級生それぞれの困りに応じた解決方法を考え、行動に移すことができた。Bは、これまでの活動でポルトガル語を話すことへの自信を少しずつ高めてきたことによって、下級生とかかわるときの通訳を担当することができた。実践⑧のように、全校を対象にした活動を行ったことで、下級生も共生について考えるようになった。

5 研究のまとめと今後の課題

子どもたちは外国籍の子どもと日本国籍の子どものかかわりが少なかったことに気付き、無理矢理感が出ないように相手の気持ちを考えながら行動しようとした。共生にむけて自ら考え行動することができた。また、日本国籍の子どもたち、外国籍の子どもたちが自分のできることを実行したことで、それぞれのよさを認め合う場面も見ることができた。

実践から1年がたった現在でも、まだ休み時間に廊下で外国籍の子どもが集まっている姿はなくなっていない。しかし、それを当たり前の光景ととらえる子どもや教職員は確実に減少し、「おはよう」「ボンジーア」と声をかける雰囲気生まれてきた。本年度は『校内における共生』について、「互いに違いがあることを理解し、そのような相手ともかかわろうとすること」というところまでは達成できたが「相手とのかかわりを通して、お互いに理解し合い、高め合っていくこと」という最終的にめざす『校内での共生』はまだ実現できていない。また、単元を通して、子どもたちの中でも外国籍の子どもに「してあげよう」とする“施し”の気持ちが強かったことは課題である。今後も飯村小学校において国際理解教育を継続し、いずれは外国籍、日本国籍という意識すらなくなるほどに、『校内の共生』がすすんでいくことを願っている。

IV 本年度のまとめと今後の課題

1 本年度の課題に対するまとめ

(1) めざす子どもの姿に迫るための、年間を通した教科横断的なカリキュラムの作成

実践研究からも、教育研究愛知県集会での報告内容からも、各学級において目の前の子どもたちの姿からカリキュラムを創造し、「ゆたかな学び」が展開されていることが分かる。学校や地域の特色をいかして年間を通した単元を構想したり、教科での学びを起点としてより深く探究したい事柄を見出して探究課題を設定したりするなど、総合学習の特色をふまえて各学校でカリキュラムが自主編成されている。しかしながら、担当する先生が変わると探究課題が大きく変わり、その年の学びが次の年の学びとつながりづらいことや、中学校においては学年体制ですすめていく必要性が高く、子どもの意識にもとづいたカリキュラムが創造しづらいという課題も見えてきた。持続可能な学びを実現していくために、教科の内容と関連させたカリキュラムを作成して共有することや、学年や小・中学校を超えた継続的な実践とするための体制づくりなどについても、今後さらに検討していく必要があることが明らかとなった。

(2) 探究を継続させるための、探究の過程を意識した授業展開の工夫

総合学習においては、「課題設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という探究の過程に沿って探究活動を設定し、学びを深めていくことが重要である。本年度報告された実践の大きな特徴として、ICTの効果的な活用が探究の過程をさらに充実させているという点が挙げられる。コロナ禍という状況もあり、オンラインでのゲストティーチャーとの交流や、アプリケーションを介した協働学習などによって、「情報収集」や「整理・分析」の過程を充実させている実践がいくつも見られた。また、「整理・分析」や「課題設定」の場面において「思考ツール」を効果的に活用している実践も報告されている。しかしながら、ICTの活用や思考ツールの活用そのものが目的化してしまっている実践も少なくはない。あくまで探究の過程をより充実させていくための手だてとしてのこれらのツールの活用について、今後もさらに研究を深める必要がある。

また、体験活動等の充実により、探究課題の解決にむけて主体的に学ぼうとする子どもを育成する実践も多く報告され、直接体験をすることの効果はとて高いと分かる。しかしながら、体験をしたことに満足をしてしまい、そこで思考が完結してしまっている面もある。例えば食育であれば食の大切さを子ども自身が十分理解し、全校へフードロスをなくすための呼びかけを行動化した場合、そこで満足して終わるだけでなく、それでもなぜ学校の残菜がゼロにならないのか、だからこその問題とどう向き合っていけばいいのかという問いをもたせる場面を設定することで、その課題がもつ根本的な要因にまで目を向けさせることが、持続可能な学びの実現に向けて必要であることが確認された。

2 今後に向けた課題

以上のことをふまえ、今後に向けた課題を以下の3点にまとめた。

- (1) 探究的な学びを実現する手段としての ICT 機器や思考ツールなどの有効な活用のあり方
- (2) 今日的な諸問題の根本的要因に迫ることで、社会変革につながるような深い学びの実現に向けた授業展開の工夫
- (3) 持続可能な実践とするための教員間の連携や学校体制のあり方

今後も「ゆたかな学び」の実現にむけた教育課程編成に向け、研究を深めていきたい。