

教科の統合的な学びの習得を目指す授業実践 ～国語科「書くこと」×体育科「表現遊び」の教科横断的な授業を通して～

教科指導重点コース 造形・創造科学系(保健体育)

高根悠輔

1. 今日的教育課題

文部科学省(2021)は、各教科等横断的な学習の推進に関して以下のように示している。

AI や IoT などの急速な技術の発展により社会が激しく変化し、多様な課題が生じている今日、文系・理系といった枠にとらわれず、各教科等の学びを基盤としつつ、様々な情報を活用しながらそれを統合し、課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結び付けていく資質・能力の育成が求められている。

学習指導要領前文にも「自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り開き、持続可能な社会の作り手となる」とあり、STEAM の各分野が複雑に関係する現代社会に生きる市民、新たな価値を創造し社会の作り手となる人材として必要な資質・能力の育成が推進されている。

また、各教科等の目標の実現に向け、その特質に応じた見方・考え方を働かせながら文理の枠を超えて実社会の課題を取り扱う探究的な学習活動を充実させていくことも必要性として挙げている。

STEAM の「A」とは、“芸術、文化、生活、経済、法律、政治、倫理などを含めた広い範囲”として定義されており、各教科等での学習を実社会での問題発見・解決に生かしていくための教科横断的な学習を推進することが重要としている。

以上のことから、昨今の急速的な社会の変化に対応することができる資質・能力を育成するために、教科横断的な学習を通して知識を統合していく力を養うことが求められているといえる。そこで、本稿では教科等横断的な学習の視点を取り入れた国語科と体育科の相関型カリキュラムによる授業実践から、得られた成果と課題を報告するとともに、新たな授業モデルを提案することを目的とする。

2. 主題設定の理由

(1) 表現運動系の指導の困難さについて

体育科「表現運動系」は、自己の心身を解き放して、イメージやリズムの世界に没入してなりきって踊ったり、互いのよさを生かしあって仲間と交流して踊ったりする楽しさや喜びを味わうことのできる運動である(文部科学省, 2017)。題材に対して持っているイメージや想像する様子は個人で異なるため、

誰一人として全く同じ表現にならず、多様な表現が生まれてくるところが表現運動の楽しさであると考ええる。しかし、若井ら(2021)は、教育現場で教師が表現運動・ダンスの授業を行う際に、授業の構成方法、児童・生徒に向けた言葉のかけ方など、授業づくりや指導法に関することに困難さを抱えていることを明らかにしている。例えば、「子どもたちから多様な動きを引き出せない」「オリジナリティを引き出す言葉がけが難しい」など、独自性のある動きを引き出す指導に関する困難さが挙げられる。松本(2010)は、「人間のもつ喜怒哀楽の感情は、多くは身体動作で形容されるものになっており、この身体動作での形容は、感情を表現する言語の意を補い、より強化する役割をはたして、感情をより場に応じたものとして明らかに伝えるものとなっている」と述べており、表現運動と感情は切り離すことができないものであることを示唆している。このことから子どもから現れる動きを多様にするためには、題材に対するイメージの広がりや深まりが重要であると筆者は考える。

赤羽根ら(2017)の先行研究では、小学校低学年における即興的な表現活動の連携として、体育科の表現遊びと図画工作科の制作活動を関連させて教科横断的な授業を行うことができる例を挙げている。赤羽根らは「造形上の諸法則の学習を基礎とした自己のイメージの取り扱いについて、異なる教科の異なるメディアを通して試行錯誤することで、表現の幅広さと奥深さを体験的に学ぶことができる」と述べており、図画工作科の表現活動において、自分の感覚を通して題材の特徴を捉えることや、自分でイメージをもつ経験を、体育科での表現運動を扱う場合にも活用することで効果的な授業展開が可能であることを示している。このことから、表現活動をする際には、他教科において題材に対するイメージを広げたり、深めたりすることが相互に且つ効果的に作用し、多様な表現が生まれてくるものと考えられる。

また、体育科「表現運動」と国語科「読むこと」と関連させた授業実践はすでに存在するが、国語科の中でも表現活動がある「書くこと」と関連させた授業実践は見られない。

よって、本実践では、体育科「表現遊び」に内容が類似する国語科「書くこと」と授業を横断させることで、表現遊びの指導の困難さを解消するとともに

に、児童も豊かに表現を行い、両教科の学びを統合して相互に学びが充実していくものとなると考えた。

(2)国語科「書くこと」と体育科「表現遊び」の類似性について

小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説国語編低学年「内容〔思考力・判断力・表現力〕B 書くこと」には、以下のように記述がある。

ア 経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり、確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。

書くことの言語活動例では、簡単な物語を創作するなど、感じたことや想像したことを書く活動が挙げられている。

続いて、小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説体育編低学年表現遊び〔思考力・判断力・表現力〕には、以下のように記述がある。

(2)身近な題材の特徴を捉えて踊ったり、軽快なリズムに乗って簡単な踊り方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えること。

身近な題材の特徴を想像するためには、その題材を見たり触ったりすることなど、子ども自身の経験が作用すると考えられる。

以上の教科の特性を踏まえると、国語科「書くこと」と体育科「表現遊び」に共通して言えることは、経験や想像したこと、イメージを基にして自分の表したいことを「言語」と「体」それぞれの媒体で表すことであり、ここに類似性があると言える。

(3)教科横断的な学習の行い方について

田中(2019)は、教育課程の編成の行い方について、「融合型カリキュラム」と「相関型カリキュラム」の2種類を挙げている。融合型カリキュラムは「総合的な学習」のような、複数の時間を教科や単元を1つの教科として融合したものである。それに対して、相関型カリキュラムは教科間の内容的なつながりや関係性を生かし、教科の枠組みを残しつつ、指導場面で統合的・統一的に編成する方法である。(2)で述べた「国語科」と「体育科」の内容的な類似性を生かして、「相関型カリキュラム」の授業を展開していく。

(4)連携協力校の実態

異学年交流や特別支援学校との交流、外部施設による体験的な学習など、学びが教室のみで収まらない学習が多く実践されている。加えて、学校が属する地区の小学校・中学校、地域住民や保護者等と連携をして教育活動を行っており、社会に開かれた教育課程を実践している学校である。児童は、一人ひとり豊かな個性を持っており、それぞれのよさを生かした学級経営や授業実践が行われている。学習面

では、長期休暇には児童が自分に必要な学習を自ら選び、学習をデザインすることができるような取り組みを行っており、児童の学習意欲も高いといえる。ただ、学力調査の結果から知識・技能を問われる問題の正答率が高いが、思考力・判断力・表現力を問われる問題では課題を残しているという。社会の急速的な変化に対応していく資質・能力を育成していくためにも、知識・技能のみならず、思考力・判断力・表現力の育成は重視されていく必要があると考ええる。

3. 研究構想

(1)目指す子ども像

これまでに述べた今日的な教育課題や教科横断的な学習の考え方、各教科の内容、連携協力校の実態を踏まえ、

自分の表したいことを教科ごとに言語や体を通して表現し、その多様さを認め合いながら、自分のよさや友達のよさを尊重することができる子ども

を目指す。

(2)研究仮説

国語科「書くこと」と体育科「表現遊び」の授業を同時期に行うことで、児童の想像力の広がりや深まりが豊かになり、それぞれの表現が多様になる。

(3)研究の手立て

国語科と体育科の学びを相関型カリキュラムにて実践する。両教科の単元を同時並行で実践しながら「書くこと」と「表現遊び」を行い、系統的にカリキュラムを実践する。

(4)分析方法

①国語の授業について

児童が記述したワークシートから、教科横断的に授業を行ったことによる発想の広がりや深まりを分析する。

②体育の授業について

2台のカメラを使って撮影した動画から、児童の動きを「形骸模倣・誇張模倣・オリジナル模倣」(成瀬ら, 2014)の観点から児童の動きを分析する。形骸模倣とは、特徴を1つのみ行っており、動きが小さく、模倣している動きである。誇張模倣とは、特徴を2つ以上取り入れ、体の中心部から動く特徴を捉えた質感を持っている動きである。オリジナル模倣は、形態を超えて独自のイメージでくずしが入っている動きである。児童のイメージを検証するためにワークシートを毎時間記入し、選んだ動物のイメージや作った簡単なお話の広がりや深まりを分析する。

4. 研究にかかわる授業実践と考察(1)

(1) 教師力向上実習Ⅰにおける試行的実践

対象：愛知県公立小学校 第1学年2組(26名)
 期間：令和3年9月(2週間)
 単元：国語科「ことばあそびうたをつくろう」
 体育科「音ことばのあふれる どうぶつランドへしゅっぱつ！」

(2) 教材の価値について

国語科「書くこと」の単元「ことばあそびうたをつくろう」は、「どすんどすん ぞう」のように、擬音語・擬態語と名詞を組み合わせる詩を創作する単元である。詩を創作した後、体育科「表現遊び」において、児童が創作したことばあそびうたを参考に擬音語カードと動物カードを作成し、1枚ずつめくって出たカードから動きを連想して動物になりきりながら即興的に踊る活動を行った。擬音語・擬態語カードは児童向けに「音ことばカード」と呼称した。このように、両教科の内容を連携させることで、国語科での学びを生かして体育科で動きのイメージも広がっていき、言語感覚と身体感覚が相互に発展することや、体系的に知識を一致する経験を行うことで、学習意欲の更なる向上につながると考えた。

(3) 単元計画

表1 国語科ことばあそびうたをつくろう(5時間完了)

時数	学習内容
1	・学習の見通しをもつ
2	・音読をする ・教科書の詩の表現を読み取り、言葉のイメージを膨らませる
3	・動物の動画を見て、その様子を擬音語で表す ・擬音語のイメージを簡単に動作化する
4	・自身の経験から想像する動物の様子を擬音語で表す ・1人3行ずつ詩を創作する
5	・ペアで詩を組み合わせ、発表する ・詩に書いた動物の様子を絵で表す

表2 体育科 表現遊び(4時間完了)

時数	学習内容
1	・新聞紙になりきって踊る
2	・「走る・跳ぶ・転がる・止まる」の動きに動物のイメージをつけて踊る
3	・動物の特徴を捉え、様子を想像しながら踊る
4	・「音ことばのあふれる どうぶつランドへしゅっぱつ！」 ・擬音語カードと動物カードをめくり、様子を想像しながら全身を使って踊る

(4) 授業の実際

【国語科1.2時間→体育科1.2時間→国語科3.4時間目→体育科3時間目→国語科5時間目→体育科4時間目】の順で両教科を同時並行で行った。筆者が実践した授業は国語3～5時間と体育1～4時間である。

国語科第3時では、児童が動物の様子から擬音語を想像しやすくするために、陸上と海に生息する動物が実際に動いている映像を用意し、連想した擬音語を書く活動を行った。

第4時では自身が動物を見た経験を思い出しながら、その様子から連想する擬音語・擬態語を書く活動を行った。その後、第5時では気に入った擬音語でことばあそびうたを創作し、ペアやグループ、学級全体で共有して作った詩を発表した。実際に動作化して動物のイメージや言語感覚を広げられるようにした。

体育科では、第1時に単元の導入として教師が操作する1枚の新聞紙を自身の体に見立て、新聞紙の動きを全身で真似る活動を行った。第2、3時は、「走る・跳ぶ・転がる・止まる」の動きを基本として思いつく動物を連想し、2人組で動物になりきって様子を想像しながら踊る活動を行った。

第4時では、擬音語・擬態語カードと動物カードの2種類を用意し、表現かるた遊びを行った。国語科との教科横断的な学習となるように、擬音語・擬態語カードは、国語科の活動で児童が作った詩のなかから動作化しやすいと判断したものを抜粋した。動物カードは、国語科の第3時において児童に見せた動画に出てきた動物や、第4時に児童が創作したことばあそびうたのなかから、身体で表現しやすい特徴のある動物を抜粋した。哺乳類のみならず、カマキリやカブトムシのような昆虫も登場していたため、カードに起用した。実際に作成したカードは図1、表3に示した通りである。

体育館を図2に示した通り「草原」「山」「洞窟」「海」「町」の5種類のエリアに分け、エリアごとに動物を5種ほど配置した。児童は5人(1グループのみ6人)×5グループに分かれてそれぞれのエリアに行き、各グループ1人が見る役割となり、その他の児童がカードをめくって出た動物になりきって踊るように活動内容を設定した。1エリアの表現時間を3～5分と設定し、始めの2回は動物カードのみの配置とし、3回目と4回目に擬音語カードを追加して「音ことばカード(白)→動物カード(緑)」の順番でめくって出た動物になりきって全身で踊る活動を行った。

むしやむしや

かぶとむし

図1 音ことばカード(白)と動物カード(右)

表3 使用したカード（一部抜粋）

擬音語のカード	動物のカード
とことこ ぱかぱか ぴょんぴょん ばしゃばしゃ すいすい どすどす のっしのっし ごろごろ ぼりぼり くねくね ぱたぱた どしんどしん しゅんしゅん がぶがぶ など	まちエリア ねこ、いぬ、ちょうちょ、かまきり、かえる そうげんエリア ぞう、ライオン、チーター、カンガルー、うま うみエリア かめ、たこ、くらげ、いるか、ペンギン やまエリア うさぎ、りす、ごりら、かぶとむし、くわがた どうくつエリア おおかみ、くま、とかげ、へび、こうもり

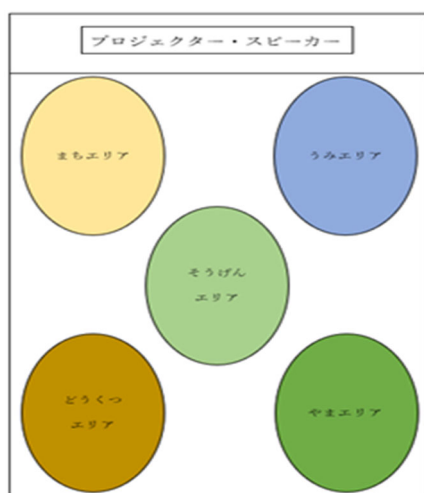


図2 体育館 場の設定

(5)結果と考察・反省

①国語科について

図3に示したように、国語科第3時のワークシートでは、動画から連想する音ことばを1匹の動物につき2つ以上記述している児童が多かった。その中身は、「わんわん」「きゅうきゅう」など、動物の鳴き声を表す擬音語（擬声語）と、「すいすい」や「ばしゃばしゃ」など、動物の様子を表す擬態語が見られ

かめ	いるか	うし	ぞう	りす	うさぎ	ねこ	いぬ
かめ	いるか	うし	ぞう	りす	うさぎ	ねこ	いぬ
かめ	いるか	うし	ぞう	りす	うさぎ	ねこ	いぬ
かめ	いるか	うし	ぞう	りす	うさぎ	ねこ	いぬ

図3 国語科
第3時 ワークシート

た。簡単に動作化したところ、擬音語はあまり動きが広がらなかったが、擬態語は動きが具体的に想像できる分、動作化しやすいものが多かった。

第4時では、図4に示したように、動物を2匹挙げ、その動物の様子を想像して連想した擬音語・擬態語を1匹につき2つずつ記述し、好きな音ことばを選んで組み合わせた。第3時に視聴した動画の動物以外にも、ライオンやうま、かぶとむし、くわがたなど多様に見られた。「ぱっかぱっか」など、促音が含まれているものは跳ねるような動きが見られたため、このような動作化しやすく動きも多様に広がるような擬音語・擬態語、動物を抜粋して表現遊びにつなげた。

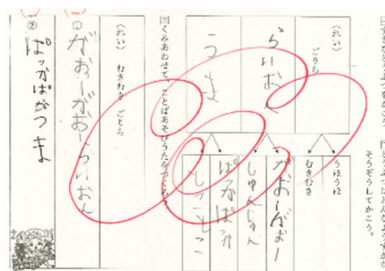


図4 国語科
第4時 ワークシート

②体育科について

表現遊びの4時間目では、「音ことばのあふれるどうぶつランドへしゅっぱつ！」と題し、音ことばを使って動物



図5 動物カードのみの児童の動き

たちと仲良く交流するという設定で授業を行った。動物カードのみを使用したときの様子は図5に示した通りである。動物カードのみ使用した2回目までは、カードをめくってすぐに動物の様子を模倣する動きが発現し、表現する児童の姿が見られた。動きは動物の様子を捉えており、手で動物の特徴を模した形骸・誇張の動きが多く発現した。

3回目と4回目音ことばカードを追加した際には、2回目までと比較するとカードをめくってから動きが発現するまでに時間がかかった。児童Aの動きに着目すると、動物カードのみの表現の際に、へびの動き（図6）が形骸的であり一定のリズムで行われていたのに対して、音ことばカードを追加した後の表現では、ちょうちょの動き（図7）が形骸を超えて誇張しながら、リズムを崩して行われていた。このことから、音ことばカードを追加したことで動物の様

子を想像しながらなりきる意識が加わり、自身の経験を手掛かりに踊ろうとする姿勢につながったと考えられる。



図6 児童A
動物カードのみ



図7 児童A
音ことばカードあり

振り返りにて、別の児童2名から以下のように発言があった。

B: 音ことばを使う前は、ただ動物の真似をするだけだったけど、使ったらもっと楽しかった。
C: 音ことばを使う前は簡単だったけど、使ったら難しかった。

児童Bは擬音語カードを使うことで、「ただ真似をするだけ」という認識が変わり、題材の様子や気持ちを想像して踊ることができるようになったと考えられる。国語科の授業で実際に動物が動いている映像を視聴したことや、そこから連想する擬音語を書いて共有したこと、それを簡単に動作化する活動を行ったことが作用して「表したい感じ」を獲得し、イメージを具体的にもちながら踊ることができるようになったと考えられる。

一方で児童Cの発言からは「即興的に題材になりきって踊ること」に加えて、「種類の異なる2枚のカードを順番にめくり、書かれている言葉を読み取って、カードを裏返す」という操作を必要とすることが、小学校第1学年の児童には複雑であったと考えられる。また、後から音ことばカードが増えたことで表現スペースが埋まってしまい、身体を開放的に表現することが難しくなってしまったことも作用していると考えられる。

上記のことから、今回の実践では、以下の反省点が挙げられる。まず、各エリアに5種類、計25種類の動物を用意したことで、児童が題材の特徴を捉え、その動きを深めることができなかったことである。ゆったりとした動きや素早い動き、地を這う動きや跳ぶ動きなど、幅のある動き方を体験することはできたが、それぞれのエリアに3～5分のみ滞在となったため、本実践で実際に回ることができたのは4エリアであり、児童が題材の特徴を捉えることに精一杯なままエリアの交代となってしまった。

次に、単発的な実践となってしまったことが挙げられる。国語科でことばあそびうたの創作が完成した後に表現遊びの第4時を行ったため、カードを操作して表現遊びをするという活動に慣れさせるための十分な時間を確保することができず、活動の指示

をすることに時間を長く割いてしまった。

以上の反省を踏まえ、教師力向上実習Ⅲにおいて、「動物の種類を限定し、題材の特徴を捉えた動きを深めることができるようにすること」「単元内で授業内容をシステム化することで、指示をする時間を短くし、児童が動物になりきることができる時間をできるだけ多く確保すること」に留意して、実践を再構築した。

5. 研究にかかわる授業実践と考察(2)

(1) 教師力向上実習Ⅲにおける本格的実践

対象：愛知県公立小学校 第2学年2組(33名)

期間：令和4年10月(3週間)

単元：国語科「絵を見てお話を書こう」

体育科「表現かるた遊び『サファリパークへレッツゴー!』」

(2) 教材の価値について

試行的実践と同様に、本実践においても国語科「書くこと」にて児童の想像力や発想を広げる経験をするために、「絵を見てお話を書こう」という単元を選定した。

本実践の国語科「書くこと」の単元「絵を見てお話を書こう」では、教科書に載っている①②④の3枚の絵から読み取ることができる情報や、登場人物の台詞から話の流れをつかみ、つながりを考えてお話を書く単元である。実際に授業で使用した絵は図8に示した通りである。

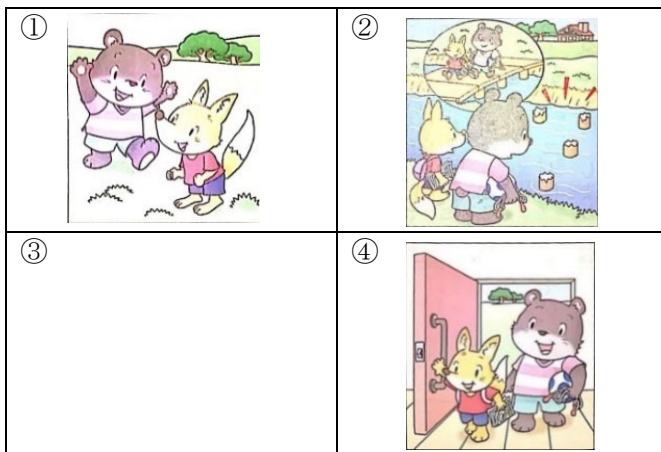


図8 国語科 絵を見てお話を書こう 挿絵

(東京書籍「新しい国語二上」, 2020)

③の絵が空白になっているため、間の部分でどんなことが起こるか自由な想像し、つながりのあるお話を書くことが楽しい単元である。

対象は前年度の実践を行った学年の児童であり、対象学級の数名は表現かるた遊びを経験している。よって体育科「表現かるた遊び」の今回の単元では、前年度の表現かるた遊びの行い方を基盤としつつ、国語科との相関として運動の中で簡単なお話づくり

を行うことを目標とし、実践を行った。また、試行的実践の反省を生かし、今回は題材を「ゾウ・ライオン・ヘビ・ウサギ・ワシ・ワニ・サル・ゴリラ・カンガルー」の陸上の動物のみに限定し、今回は題材の特徴を捉えて動きを深めていくことを重視した。試行的実践では文字によるカードだったが、本実践では絵カードで準備した。

以上のことから、今回の教師力向上実習Ⅲの実践では、国語科と体育科の両教科で「お話づくり」を共通して行うことで、「言語」と「体」の各媒体でのお話作りの楽しさを味わい、自分の表したいことを表現できる児童の育成を目標とした。

(3) 学習内容

表 4 国語科 絵を見てお話を書こう (7 時間完了)

時数	学習内容
1	・学習の見通しをつける ・①②④の絵の場面を読み取り、語彙を増やす
2	・③の場面でどんなことが起こるかを想像する
3	
4	・つながりのあるお話になっているかを考え、登場人物の台詞や絵を書く
5	・考えたお話を原稿用紙に書く
6	・考えた場面の絵を描き、紙芝居を作る
7	・発表する

表 5 体育科 表現かるた遊び
「サファリパークヘレッツゴー！」 (5 時間完了)

時数	主となる学習内容
1	【リズム遊びの行い方を知る】 ・ペアでリズムダンス 動きの工夫(4つのくずし)
2	【動きを工夫して動物になりきる】 ・教師がリードでお話を言いながら踊る ・表現かるた遊び 4つのくずしを取り入れて踊る
3	【様子や気持ちを想像しながら動物になりきる】 ・教師がリードでお話を言いながら踊る ・表現かるた遊び 「〇〇が〇〇しているところ」様子を想像して踊る
4	【動物になりきりながら簡単にお話を作る】 ・教師がリードでお話を言いながら踊る ・表現かるた遊び 簡単なお話づくり
5	【簡単にお話を作り、発表する】 ・教師がリードでお話を言いながら踊る ・表現かるた遊び 簡単なお話づくり、発表

(4) 授業の実際

試行的実践の反省を生かし、今回は【国語科 1.2 時間→体育科 1～5 時間→国語科 3～7 時間】の流れで実践した。

まず国語科について記述する。筆者が実践したのは、3 時間目までである。1 時間目では、登場人物の表情や台詞、持っているものやどこにいるのかなど、絵からわかる情報を読み取り、語彙を増やす活動を行った。つながりを考えてお話を作る単元であることから、③の場面では橋が壊れたことで川を渡ることができなくなり、困っているくまときつねがどうかして川の向こう岸まで行って家に帰ることができるようになって解決する場面であることを確認し、国語科の単元ではつながりのあるお話を考えることを目標と設定して学習の見通しを立てた。2 時間目は、③の場面で起こった出来事の様子を簡単に考えた。新たに登場人物を増やしたり、道具を使ったりして向こう岸にわたることができるようにするなど、様々な発想が見られた。2 時間目ではこの発想力を認め合い、表現遊びでも多様な発想が出てくることを期待する声かけをした。3 時間目は表現遊び 5 時間をまとめて実践した後に行った。前時との間が空いたため、自分が考えたお話をもう一度思い出し、2 時間目に考えたお話においてどんなことが起きるのか詳細に深めていく活動を行った。

続いて体育科について記述する。体育科は筆者が全時間実践を行った。表現遊びの詳細な内容は図 9 に示した通りである。児童が動物の動きを経験できる時間を多く確保するためにも、授業の展開を「リズム遊び→教師リードによる表現遊び→児童中心の表現遊び→ワークシート記入」という手順を基本に構成した。また、村田(2011)の、表現運動の動きのポイントとなる「リズムのくずし」「体のくずし」「空間のくずし」「人間関係のくずし」という 4 つのくずしを経験させることを意識して授業を行った。

リズム遊びは 2 人組をつくり、曲のリズムに乗って体を弾ませたり床に転がったり引っ張り合ったりするなかで心と体を弾ませるようにした。これにより緊張をほぐして表現の世界に入り込みやすくすることをねらいとした。教師リードの表現遊びでは、教師も児童のなかに混ざって簡単なお話を言いながら踊るようにした。例えば「今からゾウに変身するよ～!」「リンゴを見つけたよ～!おいしいな～!」「水たまりを見つけたよ～!お友達と水遊びをしよう～!気持ちいい～!」など、どこにいるのか、何をしている様子なのか、どんな気持ちなのかがわかるような、簡単なお話に基づいた声かけである。

その後の表現かるたは、児童たちが主体となって動物になりきる活動である。まず「ゾウ・ライオン・ヘビ・ウサギ・ワシ・ワニ」の 6 種類の動物カ

ードを使用し、3 時間目に「ゴリラ・サル」、4 時間目に「カンガルー」を追加した。4 時間目以降は 4 人または 5 人のグループを作り、踊りながら簡単にお話を作る活動を行った。毎時間の最後にワークシートを記述する時間を設け、主となる学習内容について分かったことと、友達のよかったところや新たに分かったことを記述するようにした。

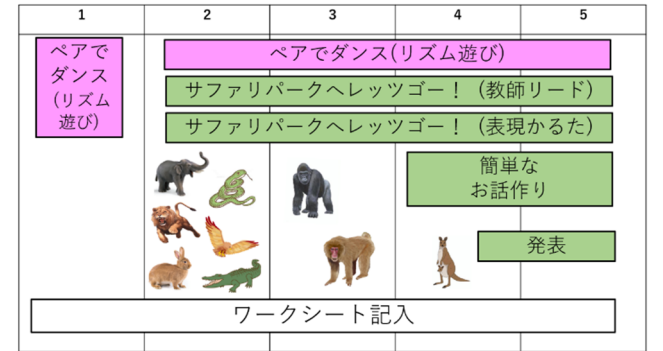


図 9 「サファリパークヘレッツゴー！」授業の実際

(5)分析・考察

①国語科の変容

国語科の 2 時間目では、図 8 の③の場面で起こった出来事の様子を考えた。図 10 に示したように、児童のワークシートの記述の傾向を 5 種類に分類した。「いるかに乗せてもらう」のような【①新たに登場人物が増える】、「木を切り倒して橋にする」のような【②持っている道具や周りにあるもの使う】、「残っている部分をジャンプして渡る」のような【③自力で解決】の 3 種類である。加えて、「困っている」のような【④登場人物の気持ちに関する記述】と、「ビート板のようにして泳ぐ」のような【⑤動きの具体的な質感に関する記述】があった。道具を使って解決したお話が 18 人で最も多かった。登場人物の気持ちについて記述した児童は 1 人のみだった。

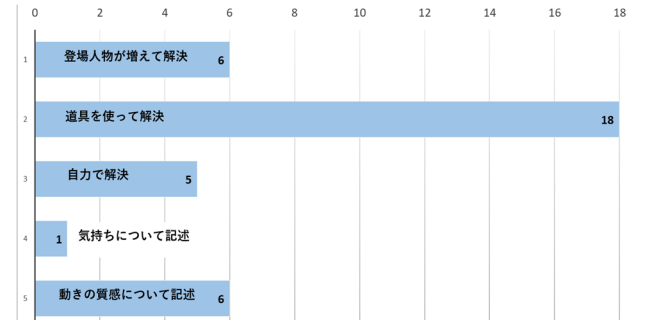


図 10 国語科 第 2 時 児童の発想の分類①

続いて図 11 は、3 時間目のワークシートを分類したものであり、体育科で簡単なお話づくりを経験した後の授業のものである。第 2 時と比較して最も増えた項目は、【①新たに登場人物が増える】と【④気持ちについて】でどちらも 5 人増加した。【⑤動きの具体的な質感に関する記述】については、「ピョンとぶ」のような擬音語を記入したものや「勢いをつ

けてジャンプする」「手に力を入れて上がる」というように、動きの質感を想像しやすいものが見られた。また、新たな傾向として【⑥台詞調での記述】が 5 人見られた。

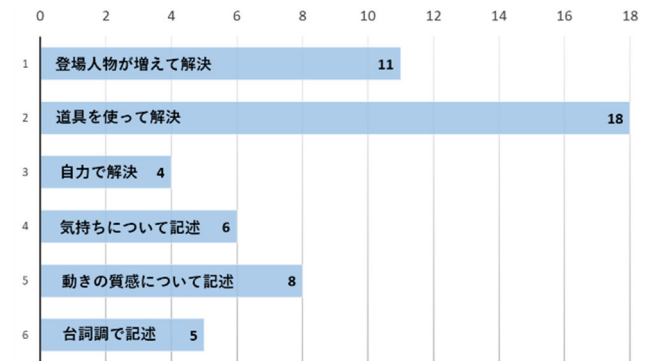


図 11 国語科 第 3 時 児童の発想の分類②

表 6 には、第 2 時と第 3 時において大きく変容が見られた児童のワークシート記述を示した。

児童 A は、第 2 時の「ジャンプしてむこうぎしに行く」というものから、第 3 時には「うんていみたいに手と足を動かす」という具体的な動きの質感について記述が見られ、動きの発想が広がっていると考えられる。児童 B は、第 3 時には「こまっている」という登場人物の気持ちに関する記述が増えたのに加えて、台詞調での記述が見られた。児童 C は第 2 時の時点では登場していなかった「大工さん」という人物が、第 3 時の記述では新たに増えており、発想が変化していることがわかった。

表 6 国語科 抽出児童 ワークシート		
児童	国語科 2時間目	国語科 3時間目
A	川の左がわにいて、のこっているところを、ジャンプして、むこうぎしまで行く。	川に入って、のこっているところを、手と足で、ジャンプしながら、うんていみたいに、手と足を、うごかして、ちょっと休けいして、りくに、手に、力を入れて、上がる。
B	いるかがきてせなかにのせてくれた。	こまっているといるかぎて「ぼくのせなかにのせてあげる。」するとくまが「ありがとう。」そしているかのせなかにのって川のむこうへ行くとうちへ帰りました。
C	はしが、こわれて、いえにかえれなくてこまってる。	ねえくまさん、あそこに大工さんがいるから大工さんにはしをなおしてもらったら、家に帰れました。

このように、第 2 時・第 3 時を比較すると、具体的に場面の様子を想像することができるようになったと考えられる。今回見られた変容は、体育科の表現遊びでも「動物の様子や気持ちを想像して題材になりきって踊ったこと」、「簡単なお話を作る際に『おいしい〜』など台詞を用いて動物になりきったこと」、「なりきる動物が増えたこと」とも共通しているため、体育科の表現遊びでの学びが生かされていると推察する。

② 体育科の変容

ここでは、国語科において具体的な動きの質感について記入した児童 A と、体育科第 2 時で児童 A とペアを組んだ児童 D の 2 名を抽出し、動きとイメージの変容に関して記述する。図 12 は、ペアで表現かたるをめぐり、出た絵カードの動物の特徴を捉えて表現する活動を行っている場面である。児童 A・D ともに手で鼻を表しており、特徴を捉えた動きが展開されている。特に児童 A は手首をひねらせる動きや体の中心部からの動きが展開されており、誇張模倣的な表現が行われていた。児童 D は突発的に誇張模倣を行っているが、形骸模倣的な表現が多くあった。

第 2 時における上記 2 名のワークシート記述は表 7 に示した通りである。児童 A は前時のリズムダンスの授業で行った「4 つのくずし」を思わせる動きの工夫に関する記述があり、図 12 の動きとも一致している。児童 D は、ゾウの特徴に基づいた動きの質感の工夫について記述しており、自身がつゾウのイメージを基になりきっていたことが窺える。

第 4 時では、動物を選び、なりきりながら簡単にお話を作る活動を行った。児童 A と D は別のグループとなった。児童 A の所属するグループの児童の動きは図 13 に示した通りである。当グループの児童は、形骸模倣的な動きが展開されていた。授業終了後のワークシートには、児童 A は、「カンガルーのむれがさんぽしたら、ライオンが出てきてぜんそくりよくでにげてたら前を見てなくて池におちた」と記述している。

児童 D の動きを図 14 に示した。D も同じく、形骸的な動きが多かった。ワークシートは、「まず、すみかを 3 ひきで出て、えものをみつけて、たべて口をあけて食べてるようにうごきました。その後に、歩きながら、周りをきょろきょろしてさがしてるようにみせて、かりでえものをとるようすをイメージしました」とある。児童 A・D ともに動きは形骸的だった

たが、即興的に踊るなかでも具体的なイメージを想像して踊ることができており、イメージの質は高次的なものになっていた。

体育科最後となる第 5 時の児童 A の動きを図 15 に示した。第 4 時では手を腰の前に置きながらスキップやジャンプをする形骸模倣のみだったが、しゃがんで表現する変容が見られ、誇張模倣的になった。ワークシートには、「むれで早く走って、草を食べてたらかみなりがふってきて、かじになったけど、その後にあめがふってきて、火がきえた」とあり、しゃがんだ動きは草を食べている様子を表していることが推察できる。

児童 D の動きは図 16 に示した。前時は動きが形骸模倣的な動きが多かったのに対し、四つん這いの素早い動きが展開され、誇張模倣に変容した。ワークシートには、「仲の悪いライオンがけんかや競争をしたりして、肉を食べたり、子どもの肉をとって巣に帰り、ねて、朝になって、子どもを残して、狩りに行って、勝ってから巣に帰って、子どもたちに肉をあげた後に仲直りをした」という記述があった。「仲の悪い」というライオンの設定が追加されたり、3 人組のグループであったことから「子ども」が登場し、親子という設定が新たに想定されたり、狩りの様子が記述されたり、最後には「仲直りをした」という結末も記述されており、鮮明にその様子を記入している。児童 B のもつライオンのイメージの質が高次的になっていることがわかる。

第 5 時では、形態を超えて独自のイメージで動きをしている「オリジナル模倣」が発現している児童がいくつか見られた。図 17 及び 18 に示した児童は、表 6 で取りあげた国語科でも大きく変容が見られた児童 B であり、オリジナル模倣を行っている児童である。児童 B の動きは独自のリズムのくずしがあり、足のステップが一定ではなく、不定期なリズムで動いている。まれに図 17 のように誇張的模倣な動きが



図 12 第 2 時
児童 A・D ゾウ

表 7 体育科 第 2 時
抽出児童 ワークシート

児童	第 2 時 ゾウ・動きの工夫
A	かた方の手をふってもうかた方の手をゆかにつけたりはなしたりしました。
D	体じゅうがおもいからドスンと歩きました。



図 13 第 4 時 児童 A
所属グループ カンガルー



図 15 第 5 時 児童 A
所属グループ カンガルー

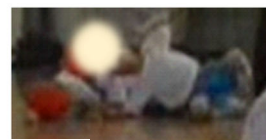


図 14 第 4 時 児童 D
所属グループ ライオン



図 16 第 5 時
児童 D ライオン

発現したが、ただ大げさに行っているだけではなく、手と足を同時に出したときに、手首やひじを細かくひねらせる動きも瞬時に複数回行っていた。立つて行う動きのみならず、しゃがんで行う動きも発現しており、その動きは図 18 に示した。しゃがんだ動きは一瞬だったが、その際も手首を数回ひねらせている動きがいくつか見られた。



図 17 児童 B
オリジナル模倣

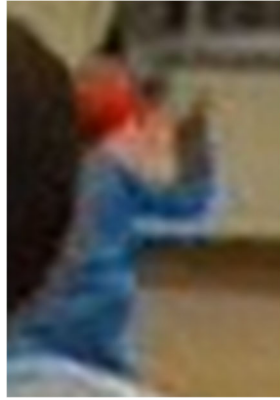


図 18 児童 B
オリジナル模倣

ワークシートの記述を見ると、児童はゴリラを選択しており、「バナナの木があってゆらしてバナナを落として食べた。そのあと昼寝をして次に散歩をして獲物を見つけたら威嚇をして追い払いました」とある。この記述から、「バナナの木をゆらす」という動きが図 17 であり、図 18 が落としたバナナを食べる場面であることと推察できる。児童が初めてゴリラになりきった第 3 時のワークシートには、「バナナを持って食べながら歩いた」という記述があり、第 5 時の記述と比較すると、ゴリラという題材に対するイメージが豊かになり、より高次的になっていることがわかる。動きとワークシートを照らし合わせると、児童 B ではイメージの世界に没入することができている様子が窺える。

第 5 時でオリジナル模倣を行っていた児童 E についても記述する。児童 E の動きは図 19 及び 20 に示した通りである。児童 E は、第 5 時において、図 19 のように、体の中心部を崩して展開する動きが多発している。また、図 20 は腰→背中の流れで床に入り込み、遠心力を使って床を回っている瞬間の動きである。体をひねらせたり足を勢いよく回している動きが多く見られた。



図 19 児童 E
オリジナル模倣



図 20 児童 E
オリジナル模倣

図 21 はその後すぐに立ち上がるも再び床に入り込む瞬間の動きであり、軽くジャンプしながらへそを中心に回り、発生した遠心力を頭までそのエネルギーを逃しながら床に入り込んでいた。そして再び床の上を回るような動きが多く現れた。

ワークシートの記述を見ると、児童はワシを選択しており、「飛んでみんなで遊んだ。そして海に落ちた。友達はびっくりしたよ」とある。飛んだり、海に落ちたりするイメージから、ジャンプ多床に入り込む動きが展開されていたと推察する。また、「ワシが海に落ちる」というイメージはほかの児童の記述を見てもこの児童独自のものであり、発想もオリジナルな発想であると言える。



図 21 児童 E
オリジナル模倣

6. 本研究における成果と課題

(1) 成果

本研究では、国語科と体育科の教科横断的な学習を、試行的実践では第 1 学年、本格的実践では第 2 学年で実践を行った。試行的実践では、国語科での表現活動が「擬音語・擬態後を用いた詩の創作」であり、擬音語・擬態語は児童ごとに多様なイメージを持つことができることから、体育科での多様な動きを引き出すことにもつなげることができると考える。試行的実践の内容では、同時並行的な実践よりも、国語科で先に詩を創作するなかで題材に対するイメージを十分に広げた後に、体育科の単元で題材になりきる活動を行うように展開することができれば、児童の学びが体系的に一致し、より効果的に教科横断的な授業実践ができたと考える。本格的実践では、国語科の表現活動が「つながりのあるお話づくり」であり、表現運動系では「はじめ—なか—おわり」のひとまとまりの動きにして表現するのが、小学校高学年「表現」にあたる内容として設定されているため、第 2 学年での国語科との教科横断が少し難しいと予想していたが、今回の実践でお話づくりをどちらも共通して行うことで、表したい感じについて思考が広がり、両教科において発想が豊かになっていった。体育科でのお話づくりも、最初は形骸模倣的な動きが多かったが、第 5 時では体育館を広く使い、多くの児童が誇張模倣的な動きになることができた。教科を横断して発想が豊かになることで、多様な動

きを引き出すことが難しいという指導の困難さについても、解消に近づけることができると考える。また、ワークシート記述により児童の思考の深まりを客観的に見ることができ、児童の思考や表現の意図を理解することができるため、指導と評価の一体化にも役に立てることができると考える。

(2)課題

本実践での表現活動の成果を、STEAM 教育が示す実社会の問題発見・解決に生かしていく段階まで充実させることができなかった。今回の国語・体育で行った成果を、社会に開かれた教育課程を行っている学校であるからこそ、誰かに見てもらうなど、体験的な学習として生かすことができれば、児童の学びがその単元内で収まることなく継続的に学習を展開していくことができると考えられる。

先述のように、試行的実践では両教科を同時並行で行ったが、本格的実践では、【国語科 2 時間→体育科 5 時間→国語科 5 時間】の流れで授業実践を行ったため、国語科の 2 時間目と 3 時間目には間が空いてしまい、国語科の学びを一時的に止めてしまっている。関連させる国語科の単元の特性を事前に加味し、より効果的な授業時間の配置の仕方についても今後検討していく必要がある。

国語科では、第 2 学年で扱った単元の目標が上記のように「つながりのあるお話を書く」ということである。そのため、多様に発想を広げることに加え、お話の流れが読んでいる人にわかるような構成や、接続詞を使用して文章を作ることが単元の目標である。教科横断的に授業実践を行う際には、両教科の単元の学びも担保していく必要があり、それらを指導することに課題を残した。

体育科では、教師がリードしてお話を言いながら児童と踊る場面では、多くの児童が誇張模倣的な動きを行うことができていたが、その後の児童のみが表現をする時間において、形骸模倣的な動きになってしまう児童もいたため、引き続き誇張模倣を行うことができるような指導についても課題を残した。個別に声をかけると動きが止まってしまうことがあるため、児童を俯瞰的に見ることができるところからの効果的な声かけについて、今後も検討していく必要があると考える。

発想については、両教科ともにワークシートをみるに題材に対するイメージを広げ、発想を豊かに深めることができたと考えられる。しかし、オリジナル模倣を行っている児童について、その思考や表現の意図を詳細に見受けることに、ワークシート記述のみでは困難さを感じた。インタビュー形式など、オリジナル模倣を行っている児童の思考をより正確に見受けることができる方法や、教科横断的な授業

実践以外の側面からも、オリジナル模倣を引き出すことができる指導について模索していきたい。

(3)今後に向けて

教科横断的な学習の価値は、知識・技能を相関づける過程で思考力・判断力・表現力を働かせることによって、それらを概念化し、課題を解決する豊かな発想を創造することができる力の育成にあると、授業実践をしているなかで考えることができた。今回は、国語科「書くこと」と体育科「表現遊び」の実践であったが、両教科ともに領域はそのほかにも多岐にわたる。今後の授業実践にも、今回の実践で得た学びを生かしていくとともに、子どもにとって学ぶことの楽しさを実感できるように、授業実践を行っていく所存である。

【引用・参考文献】

- ・赤羽根直樹・小池守・杉本信・平野英史(2017)「図画工作科・体育科の教科横断型教材に関する基礎的研究：『小学校学習指導要領』に着目して」帝京科学大学教職指導研究：帝京科学大学教職センター紀要, 2(2), pp. 11-18.
- ・松本千代栄(2010)「運動と表現」松本千代栄撰集第 2 期—研究編 2 舞踊運動学領域, pp. 10-38.
- ・文部科学省(2021)「STEAM 教育等の各教科横断的な学習の推進」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/mext_01592.html (2023 年 2 月 4 日最終アクセス)
- ・村田芳子(2011)「表現運動—表現の最新指導法」小学館, p. 6.
- ・成瀬麻美・寺山由美・宗宮悠子(2014)表現遊びの即興時に現れる「模倣」の種類—4 校の小学校 2 年生を対象に—。スポーツ教育学研究, 34(1) : 1-11.
- ・二宮衆一・小谷裕次郎・中山和幸・久保文人・西原有香莉・湯浅明菜・北川真里菜(2020)『「資質・能力」を育成する教科横断的なカリキュラム・デザイン—和歌山大学附属小学校における実践的試みの検討を中心に—』和歌山大学教育学部紀要, 教育科学, 70, pp. 89-96.
- ・田中真秀(2019)「教科横断のカリキュラムの意義と課題—平成 29 年告示版学習指導要領の視点を軸として—」川崎医療福祉学会誌, 28 : 339-334.
- ・東京書籍(2020)新しい国語二上. pp. 142-147.
- ・若井由梨・山崎史恵・吉田重一(2021)「教育現場における『表現運動・ダンス』指導時の困難さについて—新潟市内小・中学校現職教員への実態調査をもとに—」新潟医療福祉会誌 21(2), pp. 67-77.

【付記】

本研究において連携協力校の校長先生をはじめ、現場の先生方には温かいご指導・ご支援を賜りました。心より感謝申し上げます。そして授業を受けてくれた沢山の子どもたちに何度も救われた実践でした。この 2 年間の実習を経て得た知見を活かし、教育現場へと還元していく所存です。