

自己実現の喜びを生み出す学習指導

—— 個 が 生 き る 課 題 づ く り ——

昭 和 5 8 年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

は　じ　め　に

遥かずっと先のことと思われていた21世紀も足音をたてて近づいている。現在小学校で学んでいる子供達が、実際に社会の第一線に立って活躍するのは21世紀である。21世紀の世界、日本は、これまでの社会の変化の度合から考えると、大きな進展を遂げているであろう。その21世紀を拓き、担う人間を育てるべく社会から期待されている教育界の使命も、また極めて重大であるといわなければならない。本校が、この4年間一貫して「自己実現の喜びを生み出す学習指導」の主テーマのもとに研究実践を進めているのも、この期待の一端に答えんがためである。

昭和54年度から始めた上記学習指導のしくみを明らかにする活動の中で、特に「見直し活動」が重要な役割を果たすことが判り、過去3年間そこに焦点をあてて研究を進めてきた。その変遷を、サブテーマに見ると次のようになっている。

昭和54年度　見直し活動を活かした操作学習の深化

昭和55年度　自己を見直し、考えを深める指導のしくみ

昭和56年度　自ら見直し活動に取り組み、自己を深める指導のしくみ

これらの研究を進める中で、見直し活動を学習過程の中へ位置づけ（54年度）、また見直し活動を、意識化・具体化・個性化の3段階に分析し、その構造を明らかにした（55年度）。さらに、子供達自ら見直しをしなければならないという意欲を起こさせる原動力となる「つまずき」にも焦点をあてて研究を行った（56年度）。これらの研究の結果は、それぞれ本校研究紀要10・12・13で報告し、さらにそれらを集大成したものとして、昭和57年4月、北大路書房より「学ぶ喜びを生み出す授業」——見直し活動を生かす学習指導の方途——として出版した。この本において、われわれは“見直し活動は、自分の力でやり遂げたという喜びから、それを深めてよりよくできるようになったという喜びにまで高める原動力である。”と位置づけている。

これまで試みたいろいろな研究実践において、いつも問題になるのは、学習の中で、はたしてひとりひとりの子供達がすべて本当に自己実現の喜びを生み出しているだろうかという素朴な疑問である。この疑問を追及するうちに「課題づくり」がクローズアップされ、本年度（57年度）は「個が生きる課題づくり」のサブテーマのもとに、そのしくみを明らかにし、ひとりひとりの自己実現の姿を求めて努力を続けて来た。本紀要はこれらの研究結果をまとめたものである。どうか多くの方々の御批判を賜りたい。

最後に、この研究を進めるにあたり、研究同人として指導していただいた、本学学部教官・本附属先輩教官に対し、厚く御礼申し上げる次第である。

昭和58年3月

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校校長　緒　方　速　雄

— 目 次 —

は じ め に	校 長 緒 方 速 雄	
自己実現の喜びを生み出す学習指導 個が生きる課題づくり	教 頭 徳 田 正 毅	1
意欲的に読み進め、ことばの力を高めていく 高学年国語科学習指導 自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、論旨にせまる論説文の指導を中心に	国 語 部 大 崎 克 之	7
意欲的に読み進め、ことばの力を高めていく 低学年国語科学習指導 状況図を構成しながら読み進める物語文の指導を中心に	国 語 部 中 野 秀 雄	13
人間の生き方を問い続ける社会科学習 新聞を作りながら、確かな問いを掘りおこす過程を中心に	社会科部 山 田 耕 司	19
人間の生き方を問い続ける社会科学習 身近な歴史事象を生かした指導における課題把握	社会科部 堤 直 樹	25
ひとりびとりの追究を数学的表現へと高める算数科学習指導 図とことばを生かした指導における課題把握	算 数 部 川 口 浩	31
「つくりだす力」を育てる理科学習指導 素材の条件を変えて活動をつなぎ、考えを深めていく低学年の指導	理 科 部 富 永 築	37
「つくりだす力」を育てる理科学習指導 課題解決のために構想を立て、追究していく指導を通して	理 科 部 土 生 政 勝	43
自己を豊かに表現する力を育てる低学年音楽科学習指導 「音楽げきあそび」における表現の見通しの段階を中心に	音 楽 部 大 橋 鉄 雄	49

心情を豊かに表現する図工科学習指導

モデル操作をもとに、視点を変えた見方を育てる物語絵の指導

図工部 竹下 政志郎 55

よりよい家族関係づくりをめざす家庭科学習指導

個を生かす、ためし活動の場を中心に

家庭科部 中村 匡子 61

学ぶ喜びを味わい自ら動きを豊かにする低学年体育科学習指導

ひとりひとりの力に応じて挑戦できる課題づくり

体育部 大橋 直徳 67

思いやりの心を育てる道徳学習指導

役割表現を通して、自己の考え方、感じ方を深める低学年の指導

道徳部 長野 勝也 73

ひとりひとりの課題意識をつなぐ中学年話し合い活動の指導

議題選定の話し合い活動の場の指導を中心に

特活部 坂田 紳一 79

対象にねばり強く取り組む活動づくり

特殊教育部 85

・遊びの中で、身近な社会事象に取り組む生活科学習指導

「もの」と「みせ」をつなぐ活動を取り入れた指導を中心に

(生活) 中村 順一 87

・喜んで表現活動に取り組む音楽科学習指導

遊びの場を生かしたわらべうたの指導

(音楽) 福岡 典子 93

・生活体験をもとに、ことばを豊かにする国語科学習指導

動きをことばで表現する場の設定を中心に

(国語) 堤 正則 99

自ら、健康をはぐくむ児童を育てる保健指導

掲示・資料の工夫を生かした歯の指導を中心に

保健部 中村 かおり 105

おわりに

副校長 松永 登喜夫 111

研究同人

自己実現の喜びを生み出す学習指導

一個が生きる課題づくり

教 頭 徳 田 正 毅

○ はじめに

自らの行動を通した、課題把握から、自己実現の喜びを味わう学習へ。

1. 個が生きる課題づくりの意義とねらい

教師中心の授業の中では、教師が共通な課題を提示し、個々の特性やレディネスの差を認めながらも、共通課題を全員に追究させることが多い。こうした授業では、共通課題とレディネスの差が大きく学習意欲をなくす子や、逆に、レディネスと共通課題の差がなく学習が成立しなくなる子や、教師の指示がないと学習できない受け身の子などの姿が見られ、子どもひとりひとりの個性や特性が十分に生かされ、子どもの考え方を中核にすえながら基礎・基本をおさえた教材の価値に迫る主体的な学習を成立させることは困難である。

そこで、本校では、子どもひとりひとりが身につけている学び方や既習内容や人間関係の実態を十分に出し切って、課題を見つけ、追究する活動の中で達成感や充実感を味わい、自己を実現していく学習指導を成立させる研究をすすめてきた。このことは、次ページ構想図に示している。つまり、① 子どもひとりひとりに、自分の力を生かして追究できる課題を明確にもたせること。(課題づくり) ② 個の見方や考え方を出しきって課題を個性的に追究させ、表現させること。③ 自分の力を出しきって追究したことを、モデルや友だちの追究と比べて、自らのつまづきを明らかにし、自らの学び方や考え方を見直す観点をとらえさせること。さらに、自らの学び方や考え方を見直して、より深いものへ、より確かなものへ、より適切なものへと高めていき、「できた」喜びを「よりよくできた」喜びに高めさせること(見直し活動) ④ 自ら獲得した価値を生活に生かさせたり、新たな課題を見つけさせること。を学習指導のしくみに生かすことが大切であることを明らかにしてきた。

とくに、こうした学習指導のしくみが子どもひとりひとりの学習活動に生かされ、個が生きるためには、子どもひとりひとりの追究意欲をかきたて、追究したことをふまえてさらに発展していくような「課題」を明確に持たせることが重要である。個は、それぞれに特性があり、一様ではない。そうした個人特性に対応でき、子どもひとりひとりが自らの課題を生み出すことのできる「教材」と「学習のしくみ」があるとき、子どもたちは、内発的な動機に支えられながら課題を自分の力で見つけ、追究し、表現できたものを交流し合って、自らの考え方や学び方を深め、新たな課題追究に立ち向かうことができると考える。私たちは、ここに課題づくりの重要性を感じ、子ども自らが課題をとらえるための教材のとらえ直しと開発、さらに、学習指導のしくみを追究することにした。

個が生きる課題づくりとは、子どもの学び方や考え方を生かす立場から精選された教材との出会いで、子どもたちがとらえた素朴な自分なりの課題が、自分なりの追究や交流の中で、確かになったり、分類・整理されたり、相互に批評したりして、価値ある個々の課題に高まる過程のことである。ここでは、課題の内容や追究の方法が明らかになって、ひとりひとりが個性的な追究への見通しをたてることができるようになる。

このような課題づくりに注目した学習指導の中では、次のことをねらう。

○ 価値獲得の喜びを味わわせること、<わかる喜び>

自分の物の見方や考え方や追究した結果を見直していくことで、思考や認識の深まり、基礎的・基本的な技能や態度の獲得、正しい知識や理解の習得、生活に生きる確かな学力の高まりをめざす。

○ 活動を通した充実感を味わわせること。<活動できた喜び>

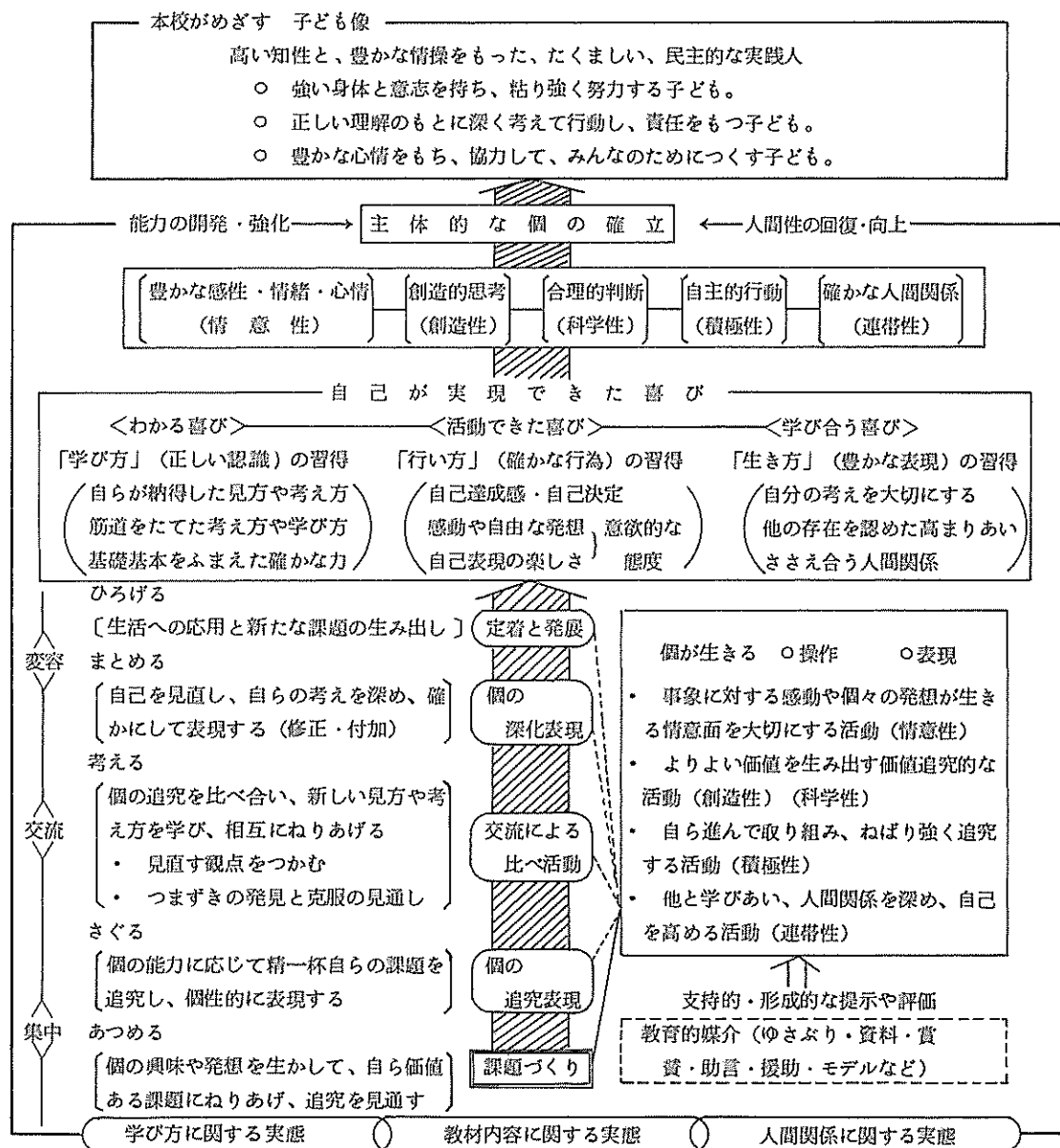
学習の課題や学習の進め方や方法を見直していくことで、追究のしかたや学び方を身につけさせる。自分の力で行動的に確かに獲得していく喜びや、自己の高まりを活動の中で実感させる。

○ 仲間とともに学ぶ楽しさを味わわせる。<学び合う喜び>

自分の考えや追究のしかたを出し合い、比べあったり、教えあったり、認めあったりすることで、他のよい考え方や追究のしかたに気づかせ、人間的な温かさにふれさせて、学習意欲を高めさせる。

2. 個が生きる課題づくりがめざす学習指導の構想

「調和のとれた人間を形成すること」が本校教育の究極的なねらいである。つまり、知識・心情・意志・健康という人間成立の要素の調和的な発達をはかり、真理愛、人間愛、表現愛に富む主体的な人間の育成をめざしている。こうした人間形成の過程を貫くものは、子どもひとりひとりの主体的な課題意識と行動であるととらえ構想図に表わした。



3. 課題づくりを生かした授業でめざす子どもの姿

教材との出会いで生まれた興味・関心・疑問・挑戦意欲を大切にしながら課題を見つけ、子どもひとりひとりが自らの課題解決のために生き生きと活動し、教材の価値に迫っていくことのできる授業をつくり出すために。

(1) 課題を見つけ、課題に対して熱中して取り組み、ねばり強く最後まで追究することができる子。(主体的な活動)

- 自己の発想を生かして価値ある課題(教材の価値に迫る具体的な内容と方法がある)を見つけ、追究する。
- 達成すべきめあてをしっかりと持ち、それに向かってねばり強く努力する。
- 自分なりの方法、手順を考え、創意工夫しながら、自らの課題を追究する。
- 課題解決に必要な事実や資料を生かし、自分の考えを深めたり、発展させたりする。

- (2) 自分の考えや方法を確認にもって、意欲的に表現し、課題解決に行動的に取り組む子ども……(積極的な活動)
- 体験活動、実験、観察活動、具体的操作、資料活用、自己評価、相互評価など、行動を通して思考する。
 - 課題に対する自分の考えや方法を要領よくまとめ、的確に表現する。
 - いろいろな表現のしかたを身につけ、生かそうとする。
- (3) 自分の考えや方法をたえず見直し、より価値高いものを生み出そうとする子ども……(創造的な活動)
- 自分や友だちの不十分なところ(つまずき)やよさを確かめ、それを修正したり、補足したり、取り入れたりして、より確かな課題にしたり、より確かな学力を身につけたりしている。
 - 自己の変容、高まりを自覚し、発展的、向上的に学習に取り組んでいる。
 - 学んだことや自由な発想を生かして、新たな課題へと意欲をもやしている。
- (4) 自分の考え方や方法を常に集団の中に出し、みんなと磨き合って共に高まろうとする子ども……(連帯的な活動)
- 自分の不十分さ、困難点など追究の内容を集団の中へ出し、交流でよりよいものにする。
 - ひとりのつまずきでも、みんなの問題とし、力を出しあって解決しようとする。
 - 見つけた課題をグループで追究したり、みんなで吟味したりして具体化し、追究する内容や方法をひとりひとりが、はっきりととらえようとしている。

4. 課題づくりが生きる基盤 — 本校の研究経過 —

本校では、昭和50年度からピアジェの操作理論をふまえて、「学びとる力を育てる操作学習」を基盤に研究を進めてきており、著書「できるまで育てる」「学ぶ喜びを生み出す授業」でその理論と具体的な展開を述べてきた。とくに、過去3カ年は、「自己実現の喜びを生み出す学習指導」の研究に取り組み、次のようなことを明らかにしてきた。

- S 55. 多情報化社会となるであろう21世紀を担うことができ、本校がめざす主体的で積極性や創造性や連帯性をそなえた豊かな人間形成をめざすためには、操作や表現活動を生かして自らの課題を追究し、交流による見直し活動によって自己を深め、成就感や達成感を味わわせる学習指導が有効であることを理論的に価値づけし、実践で確かめた。
- 自己実現の喜びを生み出す学習指導の道筋の把握と本校教育への位置づけ
 - 教科の特性と操作・表現活動を生かした見直し活動の開発と学習過程への位置づけ
- S 56. 自己を見直し、考えを深める指導のしくみとして、「見直し活動」を交流の場に絞り、生かし方を追究した。
- 課題の個性的な追究のあとに見直し活動を位置づけ、教材の価値に迫らせる学習のしくみを全教科等で開発した。
 - 見直し活動を意識化(ずれの発見)・具体化(追究観点把握)・個性化(価値追究)の三段階でとらえた。
- S 57. 自ら見直し活動に取り組み、自己を深める指導のしくみの中で、子ども自らに見直させるため、「つまずき」を生かすことに注目。個の追究表現を他と比べることですつまずきを明確にし、意欲的な価値追究活動へと発展させた。

5. 個が生きる課題づくりにするための条件

本年度は、今までの研究成果をふまえながら、「ひとりひとりの自己実現」に迫ることができるような課題になっていたかという問題点を解決するために、課題を明確にとらえる段階に注目し、課題づくりのしくみを明らかにする。「課題」とは、次の条件を満たし、子どもがつくり出す、教材の価値に迫る具体的な内容と方法のことである。

- ①、子どもたちの教材にかかわる多様な活動から生まれ、又は、活動を生み出し、練りあげられる。
- ②、子どもひとりひとりの特性や実態に即して追究できる。
- ③、自分なりに、学習の内容や方法を見通すことができる。
- ④、興味・関心があり、意欲的に追究できる。
- ⑤、操作、表現活動・見直し活動を生かすことで深めることができる。
- ⑥、学習のまとまり(小単元等)を見通し、具体的な下位目標や向上目標を作ることができる。そこで、

個が生きる課題にねりあげる場を次のようにしくめば、子どもたちひとりひとりが自らの課題を明確に把握し、追究の見通しをたて、ねばり強く追究し、見直し活動をより有効に活用し、自らの考えを深め、わかる喜び、活動の喜び、学び合う喜びを味わうことができる。

- (1) 個が生きる課題づくりを成立させるために、次のような視点から教材を捉えたり、開発したりする。〈条件1〉
- ア、子どもの学び方や考え方を生かす立場から基礎的・基本的事項がとらえられるもの。
 - イ、一単位時間だけでなく、学習のまとまり(小単元等)の中で、中核になる目標が明確にとらえられるもの。
 - ウ、中核目標をつなぐことで学年でねらう内容や系統が明確になり、個の追究時間にゆとりがもてるもの。
 - エ、抽象的な思考を、具体的な活動(操作・表現)に置きかえ追究することが可能なもの。
 - オ、子どもひとりひとりの課題や追究の仕方が一律でなく、個別的なものになったり、多様なものになったりしても、対応でき、教材の価値に迫ることができるもの。

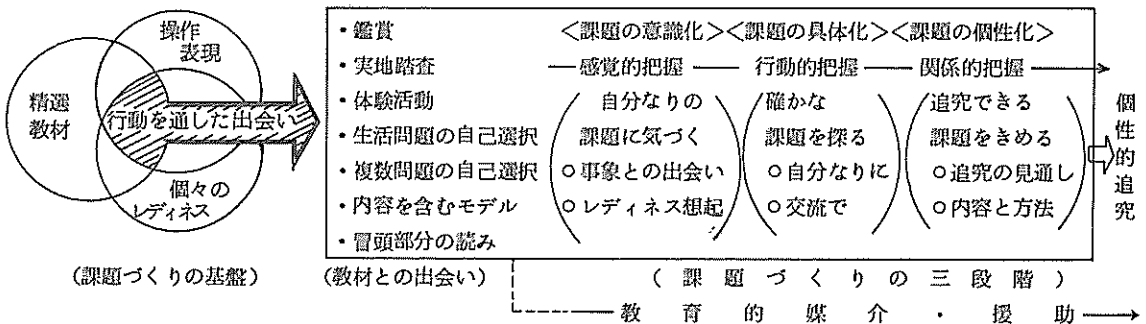
カ、同一教材を全員が追究する枠の中で、子どもの発達段階、興味や関心、既習内容など実態に即したものの、学習のまとまりの中での中核目標から、身につけさせる思考（知的内容・学習目標）、技術（表現のしかた・学び方）・態度（情意的内容・向上目標）を明らかにし、追究の仕方に幅をもたせられるもの。

(2) 個が生きる授業にするために、次のような視点から授業構成する。——〈条件2〉

- ア、子どもの活動性を重視し、意欲的に取り組める活動の工夫（子どもの活動が生きる教材選択と指導計画）。
- イ、自己表現を通して思考を進め、確かにしていく活動の場の重視（操作・表現活動を生かす行動的学習の展開）。
- ウ、子どもの思考の深まりや意識の流れにそった授業構成（子どもの活動を通した学習課題づくりと追究）。
- エ、感動や感性を重視するとともに、自己の高まりや変容を実感できる見直し活動の場づくり。
- オ、子どもの実態や特性から生まれた個々の課題に対応できる多様な追究を許容する場の設定。
- カ、個別的追究を生かした複線型授業など教科等の特性や学習段階に適した学習形態の工夫（子どもに任せる場）。
- キ、子どもの課題意識を高める（課題に対する興味・関心・必要感、個の追究課題の内容と方法の把握）
- ク、支持的な学級集団で相互に高めあい、人間関係を深める（交流による学習の進め方、考え方の深め方）
- ケ、資料の活用の仕方、確かな表現の仕方、ひとりびとりを大切にする話し合い方などの習得の場。
- コ、子どもの意欲的な活動を支える教育的媒介と評価の工夫（形成的な評価活動、自己評価、相互評価、援助）

(3) 個が生きる課題づくりの学習段階を〈意識化〉—〈具体化〉—〈個性化〉の三段階でとらえる。——〈条件3〉

個が生きる課題づくりの基本過程



ア、課題を意識化する段階

子どもたちの学び方や考え方を生かす立場で精選された教材と出会い、素朴な自分なりの課題をもつ段階である。教材との出会い方に、②、追究する事象に、直接出会い自ら選択し学習が進むに従って事象のとらえ方や見方や考え方がより具体的に価値高いものに焦点化していく場合、①、部分的、要素的な事象に出会い、学習が進むに従って、事象のとらえ方や見方や考え方が付加され、総合的、全体的で価値高いものに発展していく場合の二つが考えられる。いずれの場合も、子どもたちを教材に直接出会わせる。ここでは、操作・表現を生かした行動的な学習の場をしくみ、自分なりの発想で課題をとらえることができるようにする。自分なりの課題は、すべてが価値あるものではないが、自分なりに追究ができた、他の人へわかりやすく説明できたりするための表現活動が必要である。意識化段階での表現は、教材に対する子どもの実態そのものであり、既習内容の習得状況、個々の興味や能力、教材へのかかわり方等が具体的な子どもの姿で示され、教育的な媒介活用の鍵となる。

イ、課題を具体化する段階

教材との出会いでとらえた自分なりの課題を出し合ったり、自分なりに追究したりすることで、分類・整理したり、関係づけたり、確かにしたりして、課題を具体的で価値高いものにする段階である。ここでは、課題の不十分さに気づかせるゆきぶりの資料・発問・モデル、比べ活動をうながす助言・資料、多様な発想や努力を確かめ認め合う場、試行や探索を許容する場、支持的な学習集団などの工夫をする。子どもたちが、内容的な課題と方法的な課題に気づくようにする。

ウ、課題を個性化する段階

教材の価値に迫る追究の見通しをもたせる段階である。具体化の段階で明らかになった課題（追究内容）や追究のしかた（方法）を生かして、自分の課題を見直し、修正・付加・強化することで、教材の価値に迫る内容を含んだ課題や追究のしかたを決定できるようにする。ここでは、子どもの課題を教材価値に位置づけて励ました

り、個別の援助活動をしたりして、個別の学習計画がたてられるようにする。

6. ひとりびとりの追究課題を明確にとらえさせることで、個が生きる学習指導のしくみ

集 中 交 流 変 容			
学 習 の 場	＜個の追究の場＞ （課題を発見し、明確にする場） 個が生きる課題の把握	＜連帯による追究の場＞ （連帯で見直し練りあげる場） （見直し活動） ○解決の方法の工夫と追究 ○個性的な表現 ＜意識化＞ ○つまずきに気づく ○自己を対象化する	＜个性的定着と発展＞ （自己を見直し考えを深め、確かにする場） （応用・発展の場） ○操作、表現による確かめ ○自己評価による高まりの自覚 ○相互の認め合い ○新課題の発見 ○生活に生かし定着させる
	＜課題の意識化＞ ○自分なりの課題に気づく ・興味・関心・問題意識 ・レディネスの想起、多様 ※直感的・感覚的・独善的 部分的・表面的な把握	＜課題の具体化＞ ○自分なりの課題を自分なりに吟味する ・予想の確かめ活動 ・課題のとらえ直し ※試行・探索的把握	＜課題の個性化＞ ○自分なりの課題を交流し、確かめる。 ・分類・整理 ・焦点化と価値づけ ※修正・付加的把握
課 題 づ く り	○教材と出会って、レディネスを総動員して解決しようとする。 ・書く、描く、身体表現、あそび、話す等で個性的に表現する。	○教材について、個々が確かめたこと、わかっていること、できること、追究したいこと、わからないことを出し合い、課題を具体的にとらえなおし、追究の糸口を見つける。 ・自分なりの追究や表現をすることで確める ・発表・モデルなどで、修正・付加する	○自分の追究する課題を決め追究のしかたを確かめる ・個別的な追究 ・共同による追究（役割分担） ・問題別グループでの追究 ・行動的な追究へ連続発展
学 習 活 動	○興味を生かした課題 ○価値内容を含む課題 ※個人差に対応できる教材と課題の幅	○追究課題の確かめと分類整理 ・内容的課題（学びとる力・態度など） ・方法的課題（手順・技術・ルールなど） ※教育的媒介活用（モデル・資料など）	○追究課題の決定 ○追究方法の確認 ○評価の検討 ※追究意欲を高める
内 容 ・ 留 意 点	＜思考や認識の深まり，主体的な学び方や学びとる力の獲得，学ぶ喜びの高まり＞		
	○事前診断テスト等を生かした教材提示 ○興味・関心・意欲を高める。（体験想起、新奇な事象・地域教材、既習内容を生かす） ○自由な発想重視	○ゆさぶり（資料、発問、モデルなど） ○課題の構造的な位置づけ（中核目標とのかかわり等）→追究の観点把握 ○子ども相互の自由な交流をはかる工夫 ○共通点・差異点・不十分な点を明確にする工夫 ○友だちのよさに気づく	○教材価値に子どもの課題を位置づけて励ます。 ○個別の援助活動（具体的な見直しをもたせる） ○修正・付加等（新しい考え視点・方法・補充・省略・置きかえ・関係づけ・条件づけ）
学 力	○ 具体的なもの・ことを通した思考活動（操作）や表現活動 ○ 中核目標に根ざした形成的な指導や援助（評価）		
	○ 情意性・積極性・創造性・連帯性が支える主体性重視		
教 育 的 媒 介	※ このしくみは、小单元等の学習のまとまりばかりでなく、一単位時間の学習にも活用する。		
	○ 本校が操作をとりあげてから継続して追究してきた「具体的操作の姿」（次ページ）を課題づくりに生かすことで、子どもたちの考えが、具体化・多様化したり、分類・整理されたりして、具体的な表現や行動で深められる。		
基 盤	○ 支持的で高め合う人間関係		

※ このしくみは、小单元等の学習のまとまりばかりでなく、一単位時間の学習にも活用する。

- 本校が操作をとりあげてから継続して追究してきた「具体的操作の姿」（次ページ）を課題づくりに生かすことで、子どもたちの考えが、具体化・多様化したり、分類・整理されたりして、具体的な表現や行動で深められる。

物事の本質を追究する具体的な操作（思考）の姿

いないものはないか	(排 除)	はぶく とり去る 少なくする とりだす
反対のものはないか、反対にすると	(正 と 反)	反対にする ならべる 重ねる
他と入れかえるとどうなるか	(入 れ 替 え)	数を変える 形や色を入れ替える 大きさを替える
いつもとちがうもの、例外はないか	(正常と例外)	おきかえる とりだす 対応させる ちがいを探す
かわるもの、かわらないものはどれか	(定数と変数)	かえる きめる ならべる
縮めたり広げたりするとどうなるか	(縮小と拡大)	小さくする せまくする 広げる 大きくする
集めたり分けたりするとどうなるか	(集約と分散)	集める 分ける 重ねる まとめる
結んだり切り離したりするとどうか	(結合と分割)	結ぶ つなぐ きる くくる 分ける
はぶいたり加えたりするとどうなるか	(付加と削除)	加える はぶく へらす
並べかえつなぎかえるとどうなるか	(平行と直列)	並べる 並べかえる うり返す 移動させる
ちがう点、同じ点はないか	(差異と共通)	集める 比べる 対応させる 同異をさがす

7. 各教科・道徳・特別活動での課題づくりの取り組み

- 国語科 意欲的に読み進め、ことばの力を高めていく学習指導 状況図を構成しながら冒頭場面を読み、人物の心情を読み深めていく課題に 題名と問題提示の文から自分の考えを組立て書き手の論理に迫る課題に。
- 社会科 人間の生き方を問い続ける学習指導 身近な社会事象に学習経験を生かした実地踏査を試み、中心になる人の生き方を中核にしなが自分なりに考えを書き出し、モデルや資料で確かな課題にする。
- 算数科 ひとりびとりの追究を数学的表現へと高める学習指導 提示された複数課題と既習経験とのずれ、矛盾により課題を意識化し、課題を選択し、具体的活動を通して、課題を具体的にとらえさせる。
- 理 科 つくり出す力を育てる学習指導 子どもの発想をもとに試行活動させ、つかんだ課題をたしかめ、事実を出し合い、さらに、現象を意味づけることで、追究の観点や方法（構想）を明確にする。
- 音楽科 自己を豊かに表現する力を育てる低学年学習指導 物語性のある楽曲に紙芝居など、子どもの興味をそそる場の中で出合わせ、人物になりきった自分なりの表現の仕方を動きのあるモデルや交流で見直す。
- 図工科 心情を豊かに表現する学習指導 主題の明確な物語との出会いで生まれた想の自分なりの表現を単純化されたモデルから見直し、自分の主題を画面に出し切る想の視点や表わし方を具体的にとらえる。
- 体育科 学ぶ喜びを味わい自ら動きを豊かにする低学年学習指導 モデルから活動のイメージをとらえ、具体的な活動の場を通してひとりびとりの力に応じた課題づくりをする。
- 家庭科 よりよい家族関係づくりをめざす学習指導 自らの家庭生活を題材の視点から見つめさせ、疑問点や問題点を解決するために自分なりの試し活動を行い、追究の見通しをたてさせる。
- 道 徳 思いやる心を育てる学習指導 資料前半を読み、登場人物になりきって資料のあとの場面の動作化をすることで、両者の立場や気持ちが変わり、実践的な態度形成に向かう課題を深化させる。
- 特別活動 ひとりびとりの課題意識をつなぐ中学年話し合い活動の指導 ひとりびとりの願いを見落しがちな議題選定を学級全員による議題の出し合いの場にゆだねて、みんなで解決したい議題に意識をつなぐ。
- 特殊教育 対象にねばり強く取り組む活動づくり。 個に応じた活動のねらいを焦点化し、お互いが学び合いながら活動していく姿をひき出すための、変化・くり返しのある活動づくりをしていく。
- 保健指導 自ら健康をはぐくむ保健指導 諸検査の統計や予防や治療に関する資料を本校の子どもたちの実態に即して制作したり、掲示したり、学級指導や個別指導に適切に生かしたりして、より習慣形成をはかる。

8. 今後の課題

- 以上、子どもひとりびとりに確かに課題をもたせることで、個が生きる確かな見直し活動を展開させ、価値獲得とともに自己実現の喜びをひとりびとりに味わわせるための学習のあり方について述べてきたが残された課題も多い。
- (1) 本年度明らかにした課題把握のしくみを全教材、全学年に発展させるために、個が生きる追究にゆとりと充実をもたらし教育課程の再編成を行い、精選された指導内容を明かにすること。
 - (2) 個が生きる追究をより確かにするために、教材の到達目標分析をさらに進め、子どもたちの多様な取り組みに対応でき、形成的な評価が生かせるようにすること。
 - (3) 個が生きる追究を交流の場で生かし合う方途を学習集団やグループ学習を生かす立場から深めること。

意欲的に読み進め、ことばの力を高めていく高学年国語科学習指導

—自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、論旨にせまる論説文の指導を中心に—

国語部 大崎 克之

○ はじめに

論旨の裏付けとなる問題提示の文を手がかりに操作を通し、自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、意欲的に読み進めながら書き手の論理を追究する子どもの姿を求めて

1. 主題の意味と重要性

(1) 論説文を意欲的に読み進め、ことばの力を高めていく指導

論説文は、ある物事に対して意見や考えを主張する文章で書き手の立場や態度がはっきりしている。取り上げられる事例は、主張や説得のための手段として使われ叙述に論理性があるのが特徴である。

論説文を意欲的に読み進め、ことばの力を高めていくとは、子どもが問題提示の文に出会い、筆者の主張は何か、具体的な操作を通して探っていく自分の考えを組み立て、文章の表現と比べ、ことばの意味や使い方、事柄の組み立て方に目を向けて、事物を認識し、思考し、判断する力を育てていくことである。

そのためには、①題材に対する興味・関心が高められていること。②読み手の立場を確立した主体的な読みが展開されることが必要である。問題提示の文に対する操作は、生き生きとした活動を生み出し題材に対する興味・関心、読みの意欲を高める。さらに、操作した結果から自分の考えを作り、そのすじ道を構想図に組み立てることで、読み手の立場を確立した主体的な読みが展開できる。そして、自分と書き手の考えのすじ道を比べることで、文章全体の構成を理解する力、書き手の意図や考えが文章の展開の上にどのように反映されているか表現の工夫に気づく力を身につけさせることができる。これらのことは、自分の立場から事物を認識し、思考し、判断する力を育てる。さまざまな知識や情報が氾らんする情報化社会に生きる子ども達にとって、主体的な立場から必要な知識や情報を選択処理し、自らの考えを広めたり、深めたりする上で重要な意味を持つと考える。

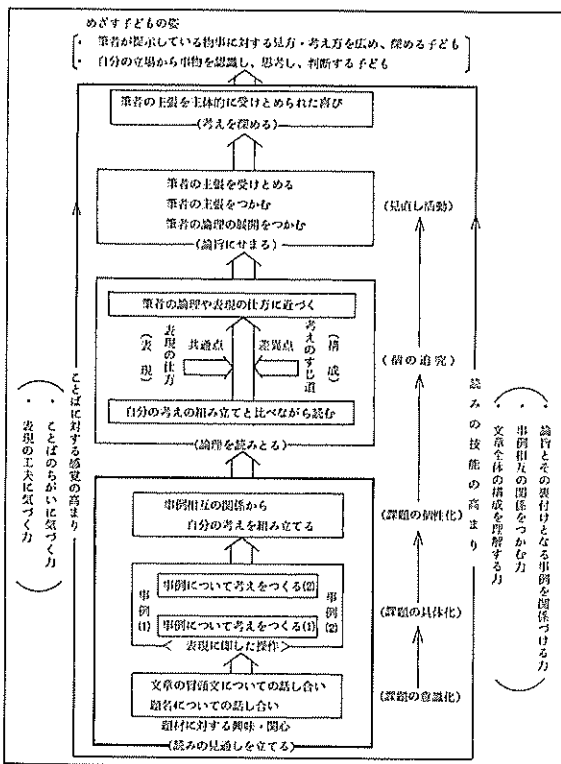
(2) 自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、論旨にせまる指導

自分の考えのすじ道を構想図に組み立て論旨にせまるとは、書き手の論理展開にあわせて自分の考えを作り、そのすじ道を構想図に組み立てさせ、物事に対する考え方・考えのすじ道・表現の仕方を比べて論旨にせまり、新たな見方・考え方を形成していくことである。論旨は概念的な言語で要約されている。子ども達は文章のどこに論旨が述べられているか見つけることはできるが、事例との関係・論旨の意味を問われるといきづまってしまう。また、概念的な言語のやりとりだけで学習が進められると学習意欲が減退し、受動的な自己実現しにくい学習に陥ってしまう。そこで、子ども達が主体的な立場から論説文を読み、論旨にせまりながらことばの力を高めていくには、提示されている物事に対する自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、読み進めさせることが大切になってくる。

自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせるには、①題名や問題提示の文から自分の考えのすじ道をたてる見通しを持たせること ②問題提示の文について操作を取り入れ自分の考えをつくること ③操作した結果を絵・図や文に簡潔に表現させること ④表現した自分の考えを比べたり、題名と結んで自分の考えを構想図に位置づけること ⑤自分の考えを相互に → 線で結ばせ、自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせること が必要である。

自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせることによって、読み手主体の立場から自分と書き手の物事に対する考

○ 主題の構想



え方・考えのすじ道・表現の仕方の共通点や差異点に着目して読み進めさせることができる。このことは、ことばの使い方やことばの働き、事柄の組み立て方に目を向け、事物を認識し、思考し、判断する力・論旨とその裏付けとなる事例とのつながり方（文章構成）を理解する力を確かに身につけさせる。また、課題の内容と追究の方法が子ども達にははっきりと意識され、論旨にせまる読みの見通しがたてられると考える。

2. 学習指導上の問題点

- 全文通読後、子どもの意識を考えずに形式的に段落分けをして要点や段落相互の関係をつかませようとしたため、受動的な構えの読みになり、自分の考えを明確に持った意欲的な読みをさせることができなかった。

3. 問題点説明の方途

- 論説文を読むことの指導で、自分と書き手の考え方・考えのすじ道・表現の仕方を比べて、その共通点や差異点に気づかせれば、意欲的に論旨にせまりながら事物を認識し、思考し、判断する力を育てることができる。そのために、課題作りの段階で読みの見通しを持たせるには、次のような手順をふんで書き手の論理展開の仕方に合わせて、提示された物事に対する自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせ、読み手の立場を確立した意欲的な読みをさせる。

(1) 課題の意識化の段階で、論旨の裏付けとなる問題提示の文を提示し、具体物を使って操作させたり、問題場面の様子を表す語句や文を結んで、状況を把握させて思考操作させ、その解決法を考えさせる。

(2) 課題の具体化の段階で、操作した結果をもとに、その思考過程を絵・図や文で的確に表現させ自分の考えをつくらせる。

(3) 課題の個性化の段階で、操作によって生み出された自分の考えを相互に比べたり、題名と結んで自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせる。

(4) 基本的な指導のしくみ

(読みの見通しをたてる) → (自分の立場から書き手の論理を読みとる) → (論旨にせまる) → (考えを深める)

	課題の意識化 ($\frac{1}{7}$ 時)	→ 課題の具体化 →	→ 課題の個性化 ($\frac{2}{7}$ 時)
ねらい	具体物を使って事例1の解決法に対する自分の考えをつくる。	言語による思考操作をして事例2の解決法に対する自分の考えをつくる。	事例1・2の解決法に対する考えを比べたり、題名と結んで論旨にせまる読みの見通しを持つ。
主な活動と内容	○ 題名について話し合う。 ・ 題名について内部情報を出し合う。 ○ 事例1の問題提示文を読んで解決法を考える。 ・ 重要語句に着目 ・ 解決可能かどうかの判断 ※ 問題提示文を掲示し考えさせる。 ○ 具体物を使って解決法を考える。 ・ 操作したことを絵や図、文に表現させ、自分の考えをつくる。 ・ 「まず～、そして～。最後に～」と三つの文型で表現する。 ○ 解決法を交流しあい、自分の考えを確かめる。	○ 事例2の問題提示文を読んで解決法を考える。 ・ 問題場面の状況をつかむ。 ・ 重要語句に着目。 ・ 解決可能かどうかの判断。 ※ 問題提示文を提示し補説を加えながら考えさせる。 ○ 問題場面の状況を頭に描きながら思考操作して解決法を考える。 ・ 操作したことを絵や図、文に表現させ、自分の考えをつくる。 ・ 自分の考えを三つの文で簡潔に表現する。 ○ 解決法を交流しあい、自分の考えを確かめる。	○ 題名と二つの事例の解決法に対する考えを結んで、共通点を考える。 ・ 題名の意味を想起する。 ・ 二つの事例の解決法の共通点を考える。 ※ 解決法の思いつき方に共通点があることを補説する。 ○ 論説の柱になっている物事について自分の考えのすじ道を構想図に組み立てる。 ・ 二つの事例の解決法 ・ 解決法に対する考え方 ・ 解決法の共通点とその考え方 ・ 論説の柱に対する自分の考え方 ○ 読みの見通しを持つ ・ 考え方、考えのすじ道、表現の仕方
教師の手だて	○ 具体物を使った操作 ○ 操作した思考過程を絵や図、文で表現させ自分の考えをつくらせる。 ○ 「まず～、そして～。最後に～」という文型で簡潔に表現させる。	○ 問題場面の状況を補説 ○ 問題場面の様子を表す語句や文を結んで、その状況を把握させる。 ○ 操作した思考過程を絵や図・文で簡潔に表現させ、自分の考えをつくらせる。	○ 題名と二つの事例の解決法を結んで、その共通点を考えさせる発問 ○ 書き手の論理展開の仕方にあわせて、自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせる。考えのすじ道は → 線で示す。

4. 指導の実際とその考察

(1) 題 材 「創造」する力 (6年論説文)

(2) 指導のねらい

- あらゆる発見と発明は、それまでにあったいっさいの思いこみを根本から疑い直してることによって生まれ、人間の世界における「進歩」を形成してきたという論旨を読みとり、「創造」する力についての考えを深めることができるようにする。
- 1. 問題提示文(「ろうそくの話」と「雪上車の話」)から、その解決法や解決法の共通点を柱にして、「創造」する力とは何か、自分の考えのすじ道を組み立てることができるようにする。
- 2. 「ろうそくの話」と「雪上車の話」を比べ、その解決法が「思いこみ」のわくをつき破って、新しい考えを思いつくところに共通点があるという書き手の考えを読みとることができるようにする。
- 3. 論旨とその裏付けになる事例を関係づけながら、文章構成を理解する力や書き手の考えが文章の展開の上にどのように反映されているか表現の工夫に気づく力を身につけさせる。
- 4. 書き手の考えや自分の考えを要約して的確に表現する力を育てる。

(3) 指導計画(約7時間)

(読みの見通しを立てる)	→ (自分の立場から書き手の論理を読みとる)	→ (論旨にせまる)	→ (考えを深める)
$\frac{1}{7}$ 「ろうそくの話」の解決法に対する自分の考えをつくる。(具体的操作)	$\frac{3}{7}$ 自分の考えのすじ道と比べながら全文を通読し、文章構成のあらましをつかむ。 ○ 「創造」する力についての書き手の考えのすじ道を読みとる。	$\frac{6}{7}$ 「創造」する力について、自分と書き手の考えのすじ道を比べ論旨を読みとる。 ○ 二つの話の解決法の共通点、「創造」する力についての考え方・考えのすじ道・表現の仕方	$\frac{7}{7}$ 「創造」する力について自分の感想や意見をまとめ、自分の考えを深める。 ○ 文章構成の仕方 ○ 事例のとりあげ方 ○ 事例と論旨の関係づけ方 など
$\frac{2}{7}$ 「雪上車の話」の解決法に対する自分の考えをつくり、「ろうそくの話」の場合と比べ「創造」する力について自分の考えのすじ道を構想図に組み立てる。(思考操作)	$\frac{4}{7}$ 「ろうそくの話」について自分と書き手の考え方・考えのすじ道・表現の仕方を比べ、共通点と差異点をつかむ。 $\frac{5}{7}$ 「雪上車の話」について自分と書き手の考え方・考えのすじ道・表現の仕方を比べ、共通点と差異点をつかむ。		

(4) 本時指導の目標

- 「雪上車の話」の問題場面を頭に描き、南極という厳しい自然条件に目を向け、その解決法についての自分の考えを三つの文で的確に表現することができるようにする。
- 「ろうそくの話」と「雪上車の話」の解決法をくらべたり、題名と結んだりして、その解決法が「思いこみ」のわくをつき破って生み出されていることに気づかせ、「創造」する力についての自分の考えのすじ道を組み立てることができるようにする。
- 自分の考えのすじ道をたてることで、書き手の考え方・考えのすじ道・表現の仕方と比べて読もうという読みの見通しを持つことができるようにする。

(5) 本時の授業仮説

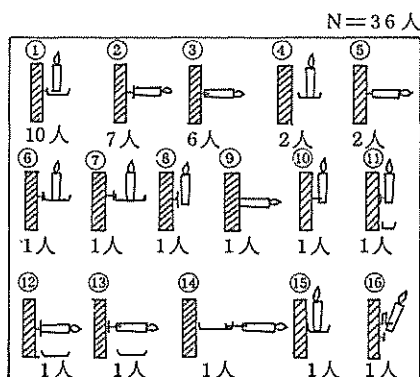
- 子ども達が文章の読みにはいる前の段階で、次のような手立てをとって、「創造」する力について自分の考えのすじ道を組み立てさせれば、自分と書き手の考え方・考えのすじ道・表現の仕方を読み比べながら論旨にせまるための読みの見通しを持つであろう。
- ・ 課題を意識化する段階で、「雪上車の話」の問題提示文を読ませ、問題場面の状況をくわしく補説し、その状況を頭に描きながら思考操作をさせ、解決法を考えさせる。
- ・ 課題を具体化する段階で、南極という厳しい自然条件に目を向けさせ、「雪上車の話」の解決法の思考過程を絵や図・文で簡潔に表し、自分の考えをつくらせる。
- ・ 課題を個性化する段階で、「ろうそくの話」と「雪上車の話」の解決法の共通点を考えるときに『書き手は、「創造」する力とは何かを述べるために二つの話の解決法を考えさせている。二つの話の解決法には一つだけ共通点がある。』と助言を与え、二つの話の解決法を比べさせたり、題名と結んで共通点に対する自分の考えをつくらせる。そして、二つの話の解決法に対する考え方・解決法の共通点に対する考え方を柱にして、「創造」する力とはどんな力か自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせる。

(6) 子どもの反応とその考察

① 前時指導の経過と子どもの反応（「ろうそくの話」の解決法をつくる段階の指導 — 具体物を使った操作）

題名について話し合った後、「創造する力とは、どういう力を用いるのか自分の考えのすじ道をたてよう」と学習のめあてを確認して、「ろうそくの話」の問題提示文を提示した。

＜表1＞ ろうそくの話の解決法（全体反応）（ろうそくの話の問題提示の文）



ある学者の書いた本にこんな問題が出ている。ゆっくり読んで、解決の方法を考えてほしい。

「ここに、ろうそくが三本入っているはこ、画びょうが三つ入っているはこ、マッチが入っているはこがある。これらを使って、三本のろうそくをかべに取り付けて火をともしには、どうしたらよいか。」

「この問題は解決できそうか」と問うと36名中35名が解決できると答えた。そこで解決法を考えさせるために具体物を使って操作させ、その思考過程を絵や図・文に表現させていった。子ども達は問題解決に強い興味と関心を示し、＜表1＞のような16通りの解決法を思いついた。操作のはじめの段階では、＜表1＞②③⑤⑧⑨⑩の活動が多くみられたが、「ゆっくり読んで」「これらを使って」に着目させることにより、箱をしょく

台やうけ皿として利用することを思いつきはじめた。（＜表1＞①④⑥⑦⑪⑫⑬⑮）解決法についての話し合いでは、⑮の解決法については「画びょうを使えばよい。」「画びょうでさせばよい。」「画びょうは何のためにあるのかな。」

⑯の解決法については、「うひゃ。それだったら箱が燃える。」「途中から燃えやしないかな。」「火事になりそうだ。」

①の解決法については、「Mさんの考えが一番いい。」などの子どもの反応がみられた。このことは、具体物を使った操作が、子どもの活動を意欲的にし、題材に対する興味・関心を高めるとともに多様な考え方を引き出し、論説文を読む楽しさを高めていったと考える。

② 思考操作を通して自分の考えをつくる段階での子どもの反応と考察（「雪上車の話」 — 本時の指導）

課題の具体化	教師の働きかけ	子どもの全体反応
課題	T₁ もうひとつ解決してほしい問題があります。少しむずかしいかもしれませんが、いっしょに読んで考えてみましょう。 ※ 「雪上車の話」の問題提示文を提示する。	雪上車の話の問題提示の文 日本の南極観測隊第一次越冬隊が雪上車で南極大陸の調査に当たっていた。旅行の途中で、とつ然一台の雪上車が止まってしまった。調べてみると、雪上車を動かす機械部分に使われている大きなナットがいつの間にかぬけ落ちてしまっている。予備の部品は一つもない。大きすぎて寸法の合わないナット・ハンダ・わかしたての紅茶・雪はある。雪上車の故しょうをなおすにはどうしたらよいか。
課題	T₂ 問題場面の状況を知らせる。 - 調査旅行の途中雪上車が故障 - 基地まで数百キロも離れていてもどれない。 - ガボガボのナット、ハンダはある。ハンダは鉛と錫で出来、熱に弱く、ラジオの配線のときに使う。 - わかしたての紅茶はある。もちろん雪もある。N隊長は、これらのもので故障をなおしました。	C₁ 「うん。ぼくわからん。」とつぶやく。 C₂ 「これ、クイズやもん。」 C₃ 「紅茶と雪がわからん。」 C₄ 「ハンダがわからない。」 C₅ 「ハンダはどんな熱にも弱いのですか。」「ハンダのことはわかった。」 C₆ 「先生、道具はないんですか。ハンダごてとか、ペンチとか。」 C₇ 「紅茶をわかす火はあるのですか。」 C₈ 「やっぱり。雪をこもらせてやったのじゃなからうか。」 C₉ 「こもらせればいい、紅茶を。」「雪をつめればいい。」
課題	T₃ 南極大陸は厳しい自然条件です。「きびしい寒さですよ。」	※ 子どもたちは、近くの子と活発に話し合っている。それぞれの子が、自分の解決法を出し合っている。「雪上車の話」の問題を解決しようとする意欲がみられる。
課題	T₄ では、思いついたことでいいですから、解決法を書いてください。	C₁₀ 「あつ、わかった。わかった。」とあちこちから子ども達の声が聞こえる。

＜表2＞S児（抽出児）の解決法

まず、ナットをボルトに入れる。
そして、そのすき間に雪でひやした
紅茶を流しこむ。最後に、雪をかぶ
せてかたまらせる。

〔考察〕

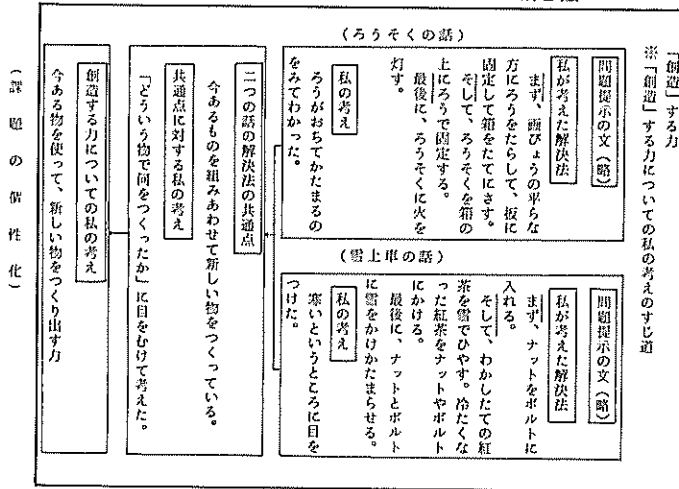
「雪上車の話」の問題提示の文を読んだ時の子どもの反応はC₁～C₄の通りであった。そこでT₂のように、問題場面の状況が細かく頭に描けるように助言を行うとC₅～C₇のように問題を解決しようという意欲が高まってきた。さらに、T₃「南極大陸は厳しい自然条件です。きびしい寒さですよ。」と問題の解決につながる内容の助言を行うと子どもたちは、となり近所の子と活発に話し合いながら、南極の厳しい自然条件を利用することに目をむけ、紅茶の中に雪を入れておらせることを思いついた。これは、問題提示の文を読んだだけでは、解決法が「わからない」と思っていた子どもたちが、問題場面の状況を細かく頭に描くことによって、解決しようとする意欲を持ち、T₃の内容助言で、ガボガボのナット・紅茶・雪と南極の厳しい自然条件とを結びつけて思考することに気づいたからである。

課題を具体化する段階では、「雪上車の話」の解決法の思考過程を絵や図・文で簡潔に表現させたが、S児は、「紅茶・雪・ナットなど今あるものを組みあわせ、寒いところに目をつけて考えた。」と言って＜表2＞のような解決法に対する自分の考えをつくった。全体の傾向は＜表3＞の通りであった。今あるものを組みあわせたり、南極の厳しい自然条件を利用することに目を付け、問題の解決法に対する自分の考えを具体化していつている。これらのことから、T₂・T₃のような問題場面の状況の補説や問題解決につながる事象の助言が、子どもの考えを具体化するのに有効である。

③ 自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、読みの見通しを持たせる段階での子どもの反応と考察

＜表4＞S児が自分の考えのすじ道を組み立てた構想図

（抽出児S児を中心に）



＜表6＞子どもが持った読みの意識（全体反応N＝36人）

- ①自分が考えた解決法が正しいか確かめたい。—— 11人
- ②楽しそう。おもしろそうだから読んでみたい。—— 10人
- ③「創造」する力とは何かはやく知りたい。深く考えたい。8人
- ④「創造」する力についての筆者の考えを知りたい。—— 5人
- ⑤二つの話の解決法の共通点をはやく知りたい。—— 2人
- ⑥ほかにどんな解決法があるか知りたい。—— 2人
- ⑦自分が考えた「創造」する力が本当にそうか知りたい。—— 1人
- ⑧もっと筆者の考えを知りたい。—— 1人

〔考察〕

＜表5＞のような指導の手だてを踏みながら「創造」する力について、自分の考えのすじ道を組み立てさせていくと、S児は、＜表4＞の構想図を作った。これは、構想図に自分の考えのすじ道を組み立てさせる時に、私が考えた解決法」「解決法に対する考え」「二つの話の

解決法の共通点」「共通点に対する考え」など自分の考えをまとめていく時の観点ははっきりとつかまえたからである。また、「ろうそくの話」の場合には具体物を使った操作を、「雪上車の話」の場合には、場面の状況を頭に描いた思考操作を通して、「まず～そして～最後に～」と三つの文型で、自分の考えのすじ道を簡潔に表現させたからであ

＜表5＞ 構想図を作る時の指導の手だて

- ①「ろうそくの話」の解決法を想起させる。
- ②〔発問〕「二つの話の解決法を比べると一つだけ共通点があるのですが、それは、どんなことですか。」
- ③「ろうそくの話」と「雪上車の話」の解決法を比べさせる。
- ④題名に目を向けさせる。
- ⑤〔発問〕「筆者は、創造する力とは何かを述べるために、二つの話の解決法を考えているのですが、考え方で共通していることは何でしょう。」
- ⑥二つの話の解決法に対する考え方・解決法の共通点に対する考え方を柱にして、「創造」する力とは、どんな力だと考えるか自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせる。

る。S児は、二つの話の解決法を比べたり題名と結んで二つの解決法の共通点を考える時に「今ある物を組み合わせ、新しい物をつくっているところに共通点がある。ろうそくの例にしても、雪上車の例にしても、画びょう・霜・ろうそく・紅茶・雪など今ある物を組み合わせ使っている。」という考えを持った。「創造」する力について自分の考えのすじ道を構想図に組み立てたあとの子どもの読みの意識は、〈表6〉の通りであった。操作を通して自分の考えを作ったことが論説文を読む楽しさ、はやく自分の考えを確かめたいという読みの意欲を喚起している。〈表6〉①・②・⑥）また、構想図に自分の考えのすじ道を組み立てさせたことが文章を読み深めていく意識をうみ出している。〈表6〉③・④・⑤・⑦・⑧）これらのことから、自分と書き手の解決法に対する考え方・「創造」する力についての考えのすじ道を比べながら読み進めようという読みの見通しがたつたと考える。

(7) 全体考察

- ① 論説文を読む前に、問題提示の文に対する操作を通して、自分の考えのすじ道を構想図に組み立てることが、意欲的に読み進めようとする意識につながった。

「ろうそくの話」の問題提示の文に対する具体物を使った操作は、子どもの活動を意欲的にし、題材に対する興味・関心を高めるとともに多様な考え方を引き出した。(①前時指導の経過と子どもの反応・〈表1〉)このことは、論説文はおもしろい、楽しく読もうという意識につながった。(〈表6〉①②⑥・別資料 — 子どもの感想・スライド)

「雪上車の話」の問題提示の文に対することばによる操作は、問題を解決しようとする意欲をうみ、子どもの思考を具体化するのに有効であった。(②思考操作を通して自分の考えをつくる段階での子どもの反応と考察C₅～C₇・C₈～C₁₀・〈表2〉・〈表3〉)これは「ろうそくの話」の具体物を使った操作が、論説文をおもしろく、楽しく読もうとする意識をうみ、その意識が「雪上車の話」のことばによる操作にもつながったことに起因している。また、ことばによる操作の場合、問題場面の状況を描かせるような助言や子どもの思考を具体化する助言が必要である。(T₂→C₅～C₇・T₃→C₈～C₁₀・〈表2〉・〈表3〉・別資料 — 学習の様子を写したスライド・VTR)

論旨の裏付けとなる問題提示の文に対して操作活動を取り入れて自分の考えを作り、題名と結んで書き手の論理展開に合わせて自分の考えのすじ道を組み立てさせれば、子どもは、自分の立場から論説文を読もうとする意識を持つ。

(〈表4〉・〈表6〉およびその考察)

- ② 自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、自分と書き手のことばの使い方や事柄の組み立て方を読み比べることがことばの力を高めていくのに有効であった。

〈表7〉

	抽出児S児の反応	全体反応(個の追究) 36人
事柄の組み立て方	○「ろうそくの話」(事例) → 「思いこみ」のわくを破る → 「雪上車の話」(事例) → 「常識」をこえている → 「創造」する力 → 人間世界における「進歩」 ○事例1 → 共通点 → 「創造」する力 → まとめ(書きぶり) ○事例2	○二つの事例とその考え方の共通点のつながり方 — 35人 ○二つの事例とその考え方の共通点・「創造」する力とのつながり方 — 32人 ○「創造的人間」と「常識人」の対比と「創造」する力とのつながり方 — 6人
ことばの使い方	○「古来」「一つの例外もなく」という言葉の使い方が「創造」する力の大きさを示している。 ○「このように……」以下は、二つの事例とその考え方の共通点をまとめる言い方になっている。 ○「思いこみ」をつき破る・「常識」をこえる	○「思いこみ」をつき破る・「常識」をこえる — 35人 ○「このように……」という言葉の使い方 — 31人 ○「古来」「一つの例外もなく」という言葉の使い方 — 3人 ○読者を考えさせる表現の工夫 — 8人 ○簡潔な表現・詳述な表現 — 23人

問題提示の文に対する操作活動を通して自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせた後、自分と書き手の考えのすじ道を比べさせた。比べる観点として、考え方・考えのすじ道(事柄の組み立て方)・表現の仕方(ことばの使い方)に目をむけて、同じところ・似たところ・ちがうところ・独創的なところ(共通点や差異点)を叙述に即して考えさせた。その結果は〈表7〉の通りである。自分の考えのすじ道を構想図に組み立てさせて文章を読ませると、文章構成を理解する力は、確かに身につく、事例と事例のつながり方から論旨にせまる力が育っているといえる。しかし、重要語句の使い方に気づかせるための細かい指導の手立てを工夫する必要がある。(〈表7〉S児・全体の反応)

5. 自分の考えのすじ道を構想図に組み立て、論旨にせまる指導が効果を上げるための指導上の留意点

- ・ 題名の意味と操作の目的を明確にして自分の考えを作らせ、事例相互の関係から考えのすじ道を組み立てさせる。
- ・ 考えのすじ道を表現するときに、文末表現やことばの使い方など書き手の表現の仕方と比べられる内容を仕組む。

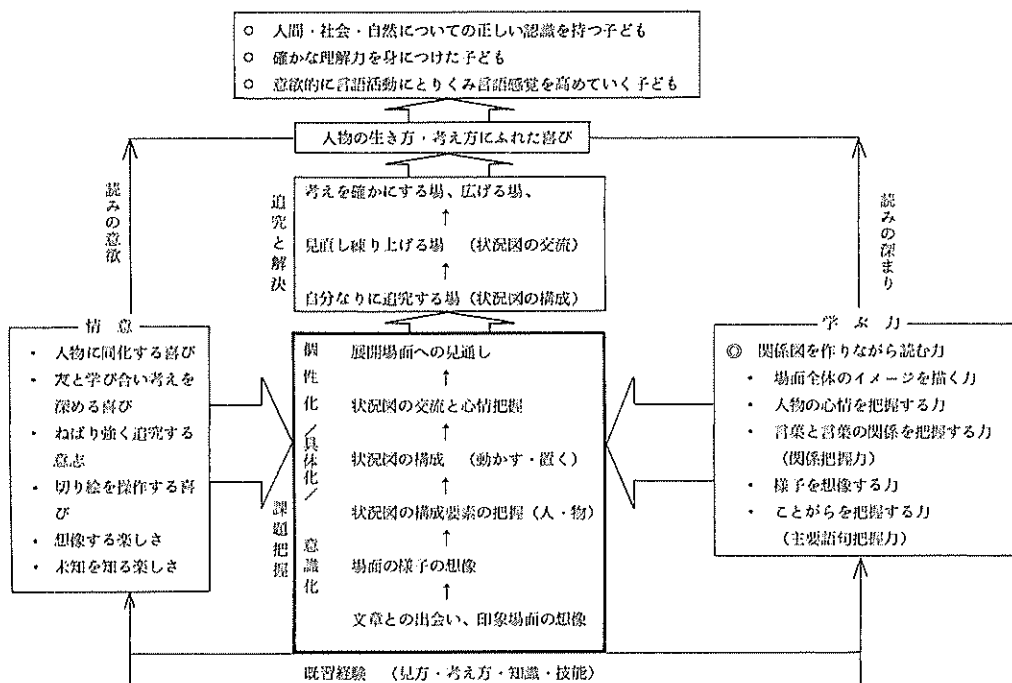
6. 今後の課題 自分の考えのすじ道と比べながら、ことばの力を高めていく個の追究のあり方

意欲的に読み進め、ことばの力を高めていく低学年国語科学習指導

—状況図を構成しながら読み進める物語文の指導を中心に—

国語部 中野秀雄

1. 主題の構想



2. 主題の意味と重要性

①意欲的に読み進めことばの力を高めていく指導

ことばの力を高めていくことは、国語科に課せられた最も大きな使命である。ことばの力とは、人間や社会・自然などの事象の本質を認識する力であり、ことばを理解する力と、ことばで表現する力として考えることができる。低学年における物語文の読みにおいて考えてみると、文章を読んで人物の行動をとらえ、場面の様子や人物の心情を想像する力、人物相互の関係やその変化をとらえる力などとして考えることができる。それは、行動、情景、心情などに関わる主な語句をとらえ、その語句と語句の関係をふまえながら場面全体のイメージへと想像を広げ、文脈における意味を明確にしていく力として考えることもできる。

このようなことばの力は、子供達ひとりひとりの言語活動が意欲的、自発的なものとなったときにより高まっていくものであると考えられる。しかし、今迄の指導の中には、ややもすると、子ども達の興味や意識には関係なく言語技能の追究にかたよるものも多かった。逆に、内容追究のみにはしり、ことばをおさえることがおろそかになる場合もあった。事象の本質をとらえ、生活の場に生きて働くようなことばの力は、子ども達の興味や課題意識を大切にしながら文中の言葉をおさえていくような指導によって身につけていくものである。特に低学年の児童にとっては、教材のおもしろさや活動の楽しさをとおして課題意識も高まり、意欲的な読みが展開されるのである。教材のおもしろさにひかれ、活動の楽しさを味わいながら意欲的に読み進めていく時に、想像の広がりや作中人物への同化もなされ、読みの深まりとともに、ことばの力も高まっていくものと考えられる。

②状況図を構成しながら読み進める指導

状況図とは、ことばの意味をとらえ、イメージを豊かにしていくためにつくる図を意味している。状況図の構成要素としては、①主な登場人物②人物に関わる物③人物や物を修飾する語句カード④人が行動する場としての背景がある。或る場面を読んでその様子を思い描き、人物や物を背景の中で動かしたり、背景の中に位置づけたりすることによって登場人物に身を寄せ、まわりの情景や様子をつまめたり、その時の心情を思い描いたりすることができる。

また、友達と状況図を比較し、その違いを意識することによって、文章を読み返し、その根拠を文中の言葉の意味解

釈によって説明しようとする活動を活発にするのである。このように状況図の構成とその交流の中で、様子や心情をより明確に読み取らせようとするものである。状況図を作りあげていく活動は、子ども達の活動意欲を高めるとともに、文中の言葉をおさえ、読み返す活動をさかんにし読みを深めていくものである。さらに、冒頭の場面では、状況図をひとりびとりが作るという活動をへて、それを交流し比較しながら文脈にかくされた心情を追究することによって、場面の中心的なねらいに迫るとともに、作品全体にかかわる課題意識を高めていくことができるものと思う。そして、場面ごとの読みでは、課題意識は作品価値に迫るものへとより高められ、次の場面の読みへと意識をつないでいくのである。

3. 学習指導上の問題点

- ①教師が一方的に課題を提示したり、漠然とした話し合いだけで課題が作られたりしていたので、課題がひとりびとりのものとはなり得ず意欲的な読みがなされていなかった。
- ②低学年の子ども達は、部分的断片的な読みをしがちである。そこで、一つ一つの言葉をおさえ関係づけながら読みを進めていくような指導が望まれるが十分ではなかった。

4. 問題点説明の方途

- ①話し合いを具体的なものにし、読みの意欲を高めていく上で状況図を活用することは効果的である。
- ②次のような指導の手順をふめば状況図が効果的に働き、ことばへ目を向けて、課題意識を高めていくことができる。
 - ・音読して自分なりのイメージを描かせ、背景だけを提示することによって場面の構成要素の不足に気づかせる。
 - ・人物や物などの場面の構成要素を文章に合うように置いたり動かしたりさせる。
 - ・状況図を交流し合うことによって友達とのずれを意識させ、なぜそうしたのかを問うことによって、言葉をおさえて説明させる。
 - ・心情表現・比喻表現などをおさえて人物の気持ちを深め、人物の心情や人柄への見通しを持たせる。
- ③状況図を構成し、それを交流し合う活動を通して、読みを深めるとともに、ことばの力を高めていくことができる。
- ④基本的な指導のしくみ
 (課題把握) — (課題追究) — (課題解決と発展)
 (全文の読み・冒頭場面の読み) — (展開場面の読み) — (全文の読み・感想表現)

過程	課題の意識化	課題の具体化	課題の個性化
ねらい	・自分なりのイメージを描く力 ・ことがらを把握する力	・様子や気持ちを想像する力 ・ことばとことば、人物と人物などの関係を把握する力	・文章のことばを読み返す力 ・人物の心情を把握する力 ・場面全体のイメージを描く力
主な活動	①冒頭場面を読み自分なりのイメージを描く。 ○頭のテレビに映しながら読む。 ②自分のイメージと背景だけの図を比べる。 ○人物などの構成要素の不足に気づく。	③人物や物を表した切り絵を背景図の中に置く。 ○人物を動かしながら様子や気持ちを想像する。 ○本文を読み返して動きや位置を確かめる。	④動かし方や置き方の根拠を説明し合う。 ○本文の言葉を手がかりに説明、 ○人物の気持ちを話し合う。 ⑤状況図を見ながら人物の気持ちを書き表し、気持ちと行為とのずれを明確にする。
手だて	・頭のテレビに映しながら読むように指示(人物の動きや声など) ・背景だけの図の提示 ・みんなの頭のテレビに映ったのと同じかと問う。 ※人や物の切り絵を出す。	・背景図と切り絵の配布 ・人物はどうしているかな。お話に合うように動かしたり置いたりしてごらんと指示する。 ・思ったことをつぶやきながら動かすように助言する。	・黒板の状況図で説明させる。 ※動かし方・置き方の違うものを取りあげる。 ・なぜ、そうしたのかを問う。 ・心情を表す言葉を取りあげる。 ・人物の心情を吹き出しに書きさせ、展開場面での行為を尋ねる。
意識	・こんな場所で、こんな人物がでてるのだな。 ・人物がいないぞ、あれも足りないぞ。	・人物をどう動かしたり置いたりしたらいいかな ・こんな気持ちですごしているのだろうか。	・ぼくはこう置いた。わけは文にこう書いてあるから。 ・人物はこんな気持ちだな。それなのに何故あんな行為をするの。

5. 指導の実際とその考察

(1)題 材「たぬきの糸車」——ようすをおもいうかべてよんでいこう——

(2)目 標

糸車がまわしたくてたまらず毎晩やってきてまねをするたぬきと、それをみてだんだんかわいくなっていくおかみさんの様子や気持ちの変化を主要語句をおさえることによって読みとらせ、作品世界を味わわせるようにする。

- 1.人物の様子や動作を表す言葉をおさえながら場面の様子や人物の心情を想像することができるようにする。
- 2.様子のよくわかる所や心を動かされる言葉を手がかりにして状況図に表したり音読したりできるようにする。
- 3.語句の意味を文脈の中でとらえることができるようにする。

(3)計 画 (約9時間)

- 1.全文を読んで印象に残っていることを話し合わせる。…………… (1)
2. たぬきがいたずらをする冒頭場面を読み取らせる。…………… (本時) …… (1)
- 3.場面ごとにおかみさんやたぬきの様子や気持ちを読み取らせる。…………… (5)
- 4.音読して感想をまとめさせる。…………… (1)
- 5.動物が出てくる外の作品を読ませる。…………… (1)

(4)本時の目標

- 1.さびしくて毎晩のようにいたずらにやってくるたぬきと、わなをしかけようとおこっているきこり夫婦の様子や気持ちを「山おく」「一けんやなので」「いたずら」などの言葉をおさえて読み取り、課題意識を高めることができるようにする。
- 2.切り絵や語句カードを操作しながら状況図を作り、主要語句をおさえて文脈に即した言葉の意味をとらえることができるようにする。

(5)前時指導と本時指導の考え方

前時は、たぬきの出てきた話を想起させ、このお話のたぬきはどんなたぬきかを予想させてから全文を読み通させた。一読後、はっきりと頭に残っていることと感想を述べさせていった。子ども達は「たぬきがいたずらをした。」とか「糸車を回した。」という行為は、ある程度とらえているが、他の人物や周囲の様子などとの関わりをとらえていないため、その行為に疑問を抱いた者が多い。例えば、「どうしていたずらをしたのか。」「どうしてわなをかけたのか。」などである。その一方においては、「たぬきがキーククルと糸車を回した所」や「糸車のまねをして目玉がくるりくるりと回った所」が印象に残ったとして、不十分ではあるが、かわいいたぬきとしてその人物像をとらえている。

そこで、たぬきやおかみさんの行為とその背後にある心情をとらえさせ、直観的にとらえているたぬきやおかみさんの人柄をより明確なものにしていきたいと考えた。そのため、「たぬきやおかみさんの様子をもっとはっきり思い浮かべられるように初めから少しずつ詳しく読みながら頭のテレビに映していこう。」ということで冒頭場面の読みへと意識を向けさせていった。

本時の指導においては、前時でばく然ととらえていた情景や人物の様子をだんだん明確にしていきながら人物の行為の背後にある心情をとらえさせていきたいと思う。冒頭場面は、これから展開していくおかみさんの心の変化とたぬきとの心の交流という中心部分への伏線を包含しており、おかみさんやたぬきの人柄にもふれることができる部分である。したがって、おかみさんやたぬきの心情を想像する活動を通して、これから展開していく場面での心情や人柄への見通しを持たせることができるものと思う。

課題の意識化の段階では、本文を読んで場面の様子を自分なりに思い描かせた後、人物などがない背景だけの図を提示する。すると、自分の描いていたイメージとのずれを意識して、たぬきやきこり夫婦などがないぞと言い始める。ここで、何が足りないかを話し合いながら切り絵を出していくのである。

課題の具体化の段階では、ひとりひとりに背景図と切り絵を配り、「たぬきやきこり夫婦はどうしているかな。お話に合うように置いてごらん。」と指示する。すると、きこりやたぬきをどう動かしたり置いたりしたらいいかなという活動への意欲を高め、切り絵を動かしながら人物の様子を想像したり人物関係を把握したりしていくであろう。

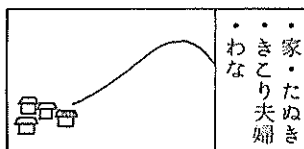
課題の明確化の段階では、黒板の図を使って動かし方や置き方を説明し合わせると、友達との違いに気がついて、文章を読み返したり、本文の言葉を根拠として説明しようという意識が高まってくる。そこで、状況図をみながら心情を表す言葉をおさえて人物の気持ちを吹き出しに書かせ、それをもとにして展開場面での心情や人柄への見通しを明確にしていきたい。

(6)子どもの反応とその考察

①意識化の段階(自分なりのイメージを持ち、背景図とイメージのずれを意識する。)

教師の働きかけ	〇児の反応	全体の反応
T ₁ 前の時間に最後まで読んで頭のテレビに映したけどはつきり残った所が少なかったね。 はつきり映るようにするには。	①「少しずつ読んでいったらよい」とつぶやく。	C ₁ 区切り区切りで読んでいく。 C ₂ 区切りを何回も読んだらよい。 C ₃ ゆっくり考えて読む。
T ₂ 頭のテレビに映しながら読んでみよう。	②ゆっくり音読する。	C ₄ いっぱい山があって、ぼつんと家がある。
T ₃ どんな様子うかんできた。	③たぬきがいたずらをするところ。 ④木がいっぱいあるところ。	C ₅ 一けんのわらみみたいな家。 C ₆ たぬきがいたずらしているところ。 C ₇ わなをしかけたところ
T ₄ どんな所かな。みんなの頭にうかんだのと同じかな。 ※背景図を提示する。	⑤「わあ」と叫んでにこにこしている。 ⑥一けん家がない。たぬきもないぞ。おかみさんもいない。	C ₈ うわあ、木がいっぱい。村もある。 ※「家がない。たぬきがない。」などと口々につぶやきはじめる。
T ₅ まだ出てきていないのは。 ※発言に合わせて切り絵を出していく。	⑦きこりとおかみさん。	C ₉ おかみさんがいません。 C ₁₀ きこりもいません。 C ₁₁ わなもいます。

<考察>

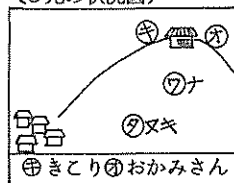


背景図を提示した段階で、子ども達が一斉に集中し、つぶやきも多くなっている。〇児も⑤のように叫んで表情が生き生きしている。つぶやきが多くなっているのは、自分のイメージとのずれを意識したからである。③は、文中のことばからつぶやいたものであるが、どんないたずらなのかを具体的に想い浮かべてはいない。

②具体化の段階(自分のイメージに合わせて切り絵を動かしたりしながら人物の気持ちやまわりとの関係をとらえる)

T ₆ たぬきやおかみさんは、どうしているのかな。お話に合うようにおいていってごらん。 ※思ったことをつぶやきながらおいていってごらん。	⑧身をのり出して背景図と切り絵が来るのをまちのぞんでいる。 ⑨「一けんやだからここだな。」と言って置く。 ⑩「おかみさんときこりは家にはいないなあ。」と言って家から顔を出す。 ⑪「夜になるとたぬきがいたずらにきました。」といいながらたぬきを家の近くに動かす。家の周囲をぐるぐる回らせる。 ⑫木にわなの一部をつけておく。	C ₁₂ 山奥から一けんやはここだ。 C ₁₃ おかみさんを家の所に置く。 C ₁₄ 「きこりさんは、木を切りに出かけました。」といって家から遠くへ動かす。 C ₁₅ 「きょうもいたずらに出かけました。」と言って家に近づけた遠ざける。 C ₁₆ 「木の所にわなをかけよう。」と言ってきこりを動かしてわなをつける。 C ₁₇ 「わなをかけに行きました。」と言って家の外にきこりを置く。
--	---	--

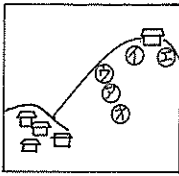
(〇児の状況図)



<考察>

・切り絵を動かして置くという活動に熱中してとりくんでいるのは、自分の描いたイメージに合わせたいという意識が働いているからであろう。〇児の⑧にもそれがうかがえる。⑪や、C₁₄、C₁₅のようにわけをつぶやきながら人物を動かしている姿もみられた。これは文中の言葉をおさえていっている姿とみることができる。⑪は、たぬきを動かしながらいたずらを具体化しようとしている姿である。家に近づけたり周囲を回らせたりすることによってたぬきと一軒家やきこり夫婦とを関係づけているとみることができる。「お話に合うように動かしながら、たぬきやおかみさんになって思ったことをつぶやいてごらん。」といえ、C₁₆のようにもっと人物に同化した姿が多くみられたであろう。

③個性化の段階(状況図について説明し合いながら心情を把握し、行為とのずれを明確にする。)

T₇ どのようにおいたか話し合いましょう。 T₈ なぜですか。 T₉ 村の近くに置いて、ここではいけませんかと問う。 ※大事な言葉に気がついたね。 T₁₀ おかみさんは、どうしていますか。 T₁₁ きこりは。 T₁₂ たぬきは。	⑬外の外のと叫んで挙手する。 山奥だからずうっと遠くだ。 ⑭そこ山奥じゃない。 ⑮「そうそう。」とうなずく。 ⑯家にいる。 ⑰「昼は一人だけ。」といっけきこりを動かす。 ⑱そうか。わなか。 ⑲夜は、ふたりとも家の中だ。  ⑳ありゃ、もっと遠い所だ。いたずらをしてみつからないように。	C₁₈ 「ここにおきました。」といって、山の中腹におく。 C₁₉ 「ちがいます。山おくと書いてあるからもっと上です。」 C₂₀ 教科書には山奥と書いてあるが、そこは、村の奥です。 C₂₁ 村とかのように低い所ではなくて山のてっぺんの方です。 C₂₂ 山奥の一けんやだから村にたくさんある家と違う。 C₂₃ 糸車をまわしているから家の所です。 C₂₄ りょうりをしたり、糸をつむいだり、家でしています。 C₂₅ 「わなをつけにいったから㊷のところす。」と言って家から㊷へ動かす。 C₂₆ わなにかかったのをみにいけるようにもっと近くです。㊸ C₂₇ きこりは、山で木を切る仕事をしています。㊹ C₂₈ たぬきはいたずらをしてと書いてあるから㊺ C₂₉ いたずらをしてあなへ帰っているから㊻
--	--	---

<考察>

友だちとの交流によって、自分とのずれに気がつき、⑬、C₂₀のように本文の言葉をおさえて説明しようとしたり確かめようと本を見る者が多くなってきている。今迄、自分のイメージをもとに切り絵を動かしながら想いを広げていたのが、自分とちがうものに出合って、本文のことばにかえてその意味を見直し始めているのである。おく場所の違いは、何をしているかという人物の行動の違いを様々に理由づけ、まわりの様子と関係づけながらイメージを明確にしてきている。C₂₅・C₂₉のように人物を動かしながら説明し合う姿をひき出す助言の工夫が必要である。

T₁₃ こんな所にたぬきは住んでいるんだね。たぬきになったとして思いうかべることは。 T₁₄ どんないたずらか。 T₁₅ いついたずらをしたのか。 T₁₆ きょうもいたずらにきたんだね。きこり夫婦はどんな話をしているかな。 T₁₆ きこり夫婦は、たぬきをつかまえるかな。	㊼さびしいな。だけど一人ぐらしなんだからしかたがないなあ。 ㊽食べ物をとってしまう。 ㊾毎日。毎ばんのように。たいいてい有晩。 ㊿「どうかしなきゃだめよ。」「それならわなをかけよう。」と書く。 ㊽㊾つかまえない。どうしてつかまえないのかな。かわいいからかな。	C₃₀ 友だちになりたいなあ。 C₃₁ さびしいからいたずらをしたい。 C₃₂ だれかともだちいないかな。いっしょにあそぼう。 C₃₃ ごみを家のまわりにおいてくる。 C₃₄ 家の中にかえるをおく。 C₃₅ のぞいたり、さわいだりする。 C₃₆ 「たぬきのいたずらにはこまりますね。つかまえてしましましょう。」「よし、わなをかけておこう。」 C₃₇ 気持ちが変わったから。どのように気持ちが変わっていったのかな。
---	--	--

状況図を操作しながら話し合った後に、その図を見ながら人物の気持ちを書かせたので、たぬきやきこり夫婦のおかれている関係をふまえた気持ちの表現ができたものと考えられる。(㊽、C₃₆)このような夫婦の怒りの気持ちを実感としてとらえたので、「怒っているのに何故つかまえないのか。」という疑問を強め、㊽のような人柄の予想をしたり、

C₃₇のように気持ちの変化へと目を向けるようになったのである。このような意識は、展開場面を読んで確かめたいという意欲や読みの見通しを持たせるものであるといえよう。子ども達がとらえた人物の気持ちは次のとおりである。

たぬき	さびしいなあ	62 %	きこり	・わなをかけよう	49 %	おかみさん	・わなにかけてよう	39 %	N=40
	ともだちになりたい	49 %		・たぬきじるにしよう	26 %		・たぬきじるにしよう	0 %	
				・とてもこまる	10 %		・とてもこまる	33 %	
				・こらしめよう	18 %		・こらしめよう	10 %	

6. 全体考察

①状況図を活用することによって、意欲的に学習し課題意識を高めていったか。

「お話に合うようにおいてごらん。」という、全員が一斉に操作を始めた。⑤や⑧のように表情も生き生きしている。黒板の絵を動かしながらの交流の段階でも、われ先にと出て絵を動かそうとする姿がみられた。そして、友達とのずれを意識して活発に自分の考えを述べようとした。そこで、なぜそうしたのかを問うと、C₂₀、C₂₂などのように本文の言葉を根拠にそのわけを説明し合うようになった。そして、自ら本文を読み直す姿もみられた。自分なりのイメージを表した状況図を作ってから交流させたので、自分のものと比較しながら聞いたり考えたりできたし、意欲も持続したものと思う。今回の学習についての調査でも90%の子ども達がこのような勉強が好きだと答えている。抽象的な言葉のやりとりでなく、具体的に目に見える物があり、それを自分なりに動かせるからである。状況図をもとにしたたぬきやきこり夫婦の気持ちの表現をみると、文脈に即しており、こんなにおこっているのに「なぜ、つかまえないでにがしてやるのか。」という疑問を実感としてとらえ、C₃₇のようにどのように気持ちが変わっていったのか読んでみたいという意識や、たぬきがかわいらしいからつかまえないのだろうといった人柄を想定しそれを確かめたいという意識を高めていった。

②課題意識を高め、状況図を活用していったことは、どのように読みを深めていったか。

このような課題意識をもって展開場面を読み進めた結果、たぬきやおかみさんの人柄をだんだん明確にとらえていった。糸車を回すまねをする場面では、「あのたぬきは、目がくりくりしておもしろいな。まえば、いたずらもんだと思っていたけど、いがいとかわいいなあ。」と、おかみさんの気持ちを表現している。そして、たぬきが糸車を回している場面では、「あのたぬきは、わなにかかった時にがしてやったたぬきだが、糸車をまわしておんがえしにきたのかな。でも、あんなにしょうずに回せるなんてあたまのいいたぬきだなあ。」となり、読後感を次のように述べている。「たぬきがわなにかかった時とてもかわいそうでした。でも、おかみさんがにがしてやったのでやさしいおかみさんと思った。たぬきは、回したかった糸車を回して、糸のたばを山のようにつくってくれた。おかみさんもたぬきも、とてもやさしいと思いました。」(〇児)

③状況図を活用することは、ことばの力を高めるのに有効であったか。

状況図を操作することによって、どこにおこうかと本文を読み返したりする姿がみられた。特に、黒板の図を操作させながら交流する段階では、⑬・C₁₉・C₂₂などのように本文のことばをとらえて説明する子が多くなっているのは、ことばへと目を向ける意識を高めているものといえよう。また、⑪のようにたぬきを動かすことによって、その様子を想い浮かべ、たぬきときこり夫婦を関係づけたり、⑯・C₂₅・C₂₆・C₂₇のようにイメージを広げながら場の様子をとらえていっていることから、ことばの意味をとらえ、それをイメージへと具体化しているものといえる。そして、実際に操作した状況図をみながら表現した人物の心情は、⑫や上の表にみられるように場の状況をふまえ、文脈に合ったものとなっている。これらのことから状況図を活用することは、ことばを具体化し、文脈に即したとらえ方をするなどの点で有効であり、場の様子や人物の心情をとらえる力を高めていくものであるといえる。

7. 状況図を生かした読みの指導上の留意点

①教材の検討・解釈を十分にし、どのような状況をとらえさせるのかを明確にし、そのためにどの人物や物を切り絵とするか、活動させる空間を広くするために背景をどう工夫するかなどを考えておくことが大切である。

②「どこに置きますか。」だけでなく「人物になってつぶやきながら動かしてごらん。」という指示が、気持ちを深める上で効果的である。

③人物を動かしながらその人物の言ったことをつぶやかせたりすることによってイメージを広げ、心情に目を向けさせることができる。

④状況図の構成とそれをもとにした話し合いの中では、修飾語等をおさえた発問や助言により心情を深めていくことが必要である。

8. 今後の課題

各題材での状況図の工夫と展開場面での効果的な生かし方の探究。

3. 学習指導上の問題点

- (1) 知識獲得を重視するあまり、子どもの感性を大切にできる視点から教材構成をすることが不十分だったので、教材としての人間に多様な興味や関心を持たせなかった。このため、表面的な粘りに欠ける学習に終わり、追究の過程や結果において自分の考え方を深める喜びを、一人ひとりの子どもに味わわせることができていなかった。
- (2) 教材との出会いの場において、写真やグラフなど最初から教師の意図する間接事象による直面のさせ方が多く、子どもの興味・関心・経験を十分に引き出す工夫が少なかった。子どもが、自分の思いや考えを出しにくく、まして驚き・感嘆・疑問などを起こしにくかった。問いを、時間をかけてゆっくりと醸成させる必要があった。
- (3) 子どもに自分の追究課題を作らせる場で、一人ひとりの疑問を自らの学習の中でというより教師のねらいに合うように誘導し、共通課題として一つに絞っていった。そのため、一人ひとりの「問い」と共通課題の間につながりが薄く、価値ある確かな問いとして子どもに内在していなかった。問いが続かなかった。

4. 解明の基本的な方途

(1) 研究の仮説

自ら追究課題を作らせていくためには、子どもの実態を分析し、子ども一人ひとりに教材にかかわりを持たせながら、確かな問いを掘りおこしていく次のような過程で学ばせていくことが効果的である。

① 子どもが、社会事象に出会う時、一人ひとりに培われた感性から生まれる感じ方を大切にして実地踏査をさせれば、自分の思いや考えから発する驚き・感嘆・疑問を持つことができる。

・正対させる社会事象の内容条件は、①子ども既成概念を崩す内容を含むもの。②単元のねらいを内包しているもの。

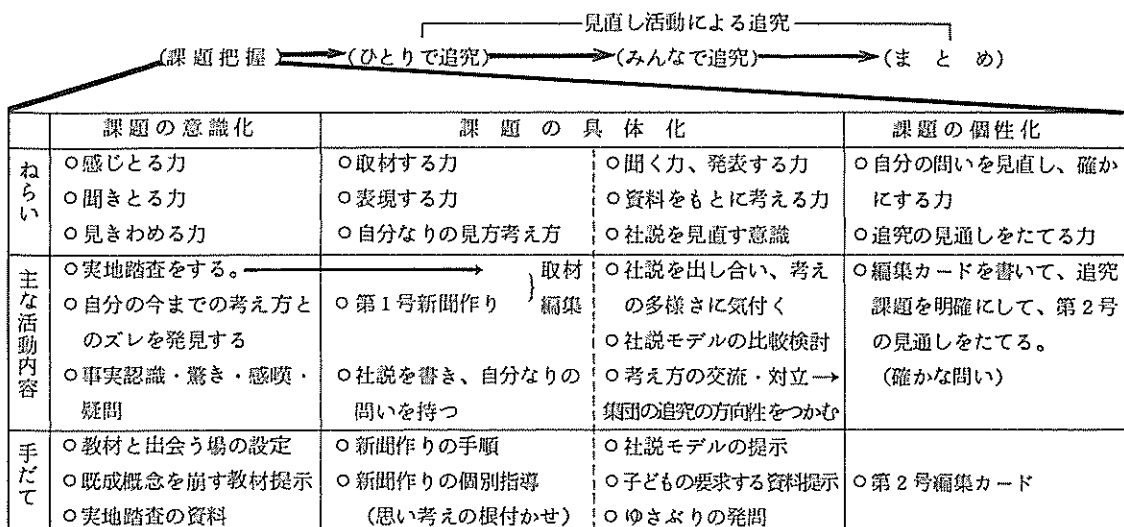
③人間の生き方に触れる内容があるもの。④くり返し子どもの力で追究できるもの。以上である。

② 人間に直接触れることのできる実地踏査と新聞編集をくり返させ、ひとり追究の結果を記事として、自分のはっきり述べたい意見を社説として表現させれば、子どもの問いをじっくりと醸成していくことができ、「わたしは、〇〇について調べてみたい」という自分なりの問いを持たせることができる。

③ 自分の作った新聞の社説を出し合せて、互いに自分の思いや考えを比べさせ、社説モデルを手がかりに、一人ひとりの思いや考え方を根拠になる資料を明らかにさせながら交流させて、集団の追究の方向性に気付かせれば、これを基にして自分の社説(自分なりの問い)を見直し、人間の生き方に迫れる問いを付加・深化することができ、第2号新聞の編集カードを書くことによって、確かな問い(追究課題と見直し)を持つことができる。

・社説モデルの内容条件は、①単元のねらいにあったもの。②子どもの書いた社説の実態にあったもので、友だちとの視点の違いが含まれるもの。③交流の場で根拠になる資料が推測しやすく、一人ひとりの思いや考え方の見直しに役立つもの。④教材としての人間に対する自分なりの思いや考え方のあるもの。以上である。

(2) 基本的な指導のしくみ



5. 指導の実際と考察

(1) 第2小単元 漁業のさかんな博多漁港（国民生活と水産業）（5年）

(2) 小単元のねらい

- 日本人にとって重要なたんばく源であるにもかかわらず、資源の減少、消費者の魚離れの現状を踏まえて、生産者が消費者の気持ちをくみとりながら、しかも生産者自身の生活を支えつつ、どのような生産活動をしているのかを、漁業のさかんな博多漁港を中心に新聞を作りながら、理解することができるようにする。
- 1. 博多漁港を基地とする漁家の人々が、漁場や漁港の自然条件、社会条件を生かしながら、生産活動に努めていると共に、更に生産を高めるために漁船の大型化・機械化やそれに対応する魚の冷凍冷蔵施設・加工施設などを、設けている現状を理解することができるようにする。
- 2. 博多漁港の漁家の人々が、命がけで漁業に取り組み、苦しみ・悩みと共に働く喜びや誇りを持っていることをとらえ、このことから従来の自分の生き方（見方・考え方・態度）を見直すことができるようにする。
- 3. 新聞作りを通して、資料を活用しながら自分の問いや考えを持ち、社説を交流することで自分の考えを見直し漁家の人々が、国民生活を支える生産活動に取り組んでいることに、気づくことができるようにする。

(3) 指導計画（約9時間）

1. 博多漁港の実地踏査をもとに、学習計画を立てさせる。————— 4時間
 - (1) 博多漁港の実地踏査をさせる。…………… ②
(子どもの生活と結びつきの強い博多漁港についての興味・関心を、経験の掘りおこしと統計資料によって高め、一人ひとりに期待感を持たせて実地踏査をさせ、白地図や取材ノートに取材記録をとらせる。)
 - (2) 実地踏査で取材をしたことをもとに、第1号新聞を作らせる。…………… ①
(実地踏査と新聞編集のくり返しによって、自分の思い・考えをより明確にさせ記事に書かせる。社説には、記事のまとめと自分の考え方を書かせる。)
 - (3) 社説を交流させて、集団の追究の方向性と自分の追究の見通しを明確にさせる。…………… ①
(社説を出し合わせて考えが多様にあることに気づかせる。社説モデルを手がかりにみんなで考えることによって、集団としての追究の方向性を明確にし、それをもとに社説を見直しさせながら、問いを付加・深化して、一人ひとりの追究課題をはっきり決めさせる。編集カードを書かせて第2号新聞作りの見通しを持たせる。)
2. 博多漁港の漁家の生産活動に取り組む様子を、人間の生き方の面から調べる。————— 4時間
(実地踏査と新聞編集のくり返しによって第2号を作らせる。社説モデルを手がかりにした見直し活動によって、考え方を互いにねりあげながら、自分の考え方を深め、博多漁港の漁家の生きる姿に迫らせる。)
3. 日本の水産業の現状を、博多漁港を中心にまとめさせる。————— 1時間

(4) 子どもの反応とその考察

① 課題把握の段階（確かな問いを掘りおこす過程） $\langle \frac{1}{9} \sim \frac{4}{9} \text{時} \rangle$

② 課題の意識化～課題の具体化（社会事象との出会い～第1号新聞作り） $\langle \frac{1}{9} \sim \frac{3}{9} \text{時} \rangle$

第1小単元「わたしたちのくらしと水産業」の学習経験に立って、西日本一の漁獲高を誇る博多漁港の存在を知り、
 <資料1> 第1号新聞の社説の内容（自分なりの問い）N=44

ア、200カイリ問題に目を向けている	16人	各々が期待感を持って博多漁港に出会った。この出会いでの感じ方をもとに、以後取材のため課外の時間をも生かし、実地踏査と新聞編集をくり返して、新聞を作り、自分なりの問いを持った。 （考察）子どものとらえた自分なりの問いは、<資料1>のように、200カイリ問題との関係、漁業種と漁獲高の関心に目を向けている傾向が強い。このことは「博多漁港」が、子どもの既成概念を崩す教材（200カイリとの関係、水あげ日本一、遠洋・沿岸の基地）であったこと。
・本当に博多には関係ないのか ・なぜ意見がちがうのか		
イ、博多漁港の水揚げ金額日本一に	6人	
・沿岸が盛んなのか ・本当にそうか ・人口が少ないのに		
・せまい海でなぜ ・日本一になった原因、方法は		
ウ、漁家の生活や苦勞などに	8人	
・なぜ設備がこんなに悪いのか ・もうかるのか		
・船内のくらしは ・冬や嵐の海での仕事は		
エ、遠洋・沖合・沿岸と漁獲高の関係	13人	
オ、漁法 漁場 漁種 船の設備	6人	

<資料2> Y子の第1号新聞の社説(自分なりの問い)

一度船に乗ったら4カ月も帰れず、せまい船室生活。海へ落ちたら99%助からないという命がけの仕事。私だとぜったいにむりな話だ。このことから、私たちの生活を支えてくれている漁師さんたちの苦勞を、もっと調べてみたくなった。それと、200カイリ問題についてトクスイの岩田さんは、自分たちにはあまり関係ないと言われたけど本当だろうか。確かめてみたい。

教師側から視点を与えないで博多漁港に出会わせたからである。すなわち、①一人ひとりの子どもの感性を発揮する場が保障されており、各々の期待感を十分に受けとめる内容を博多漁港が持っていたので、子どもが課題を意識することができたのである。②実地踏査と新聞編集のくり返し活動が、子どもが意識した問いを醸成したからである。

<資料2>のY子は、遠洋漁業について既成の知識と実地踏査のズレを中心に記事を書いている。以西底びきの船の設備と漁家の生活ぶりから自分の認識を見直さなければと思い始めている。また、200カイリの知識も博多漁港にはあてはまらないのかとまどっている。そこで、自分の考えを友達に聞いてもらい、認め合い学び合うことによって、集団としての追究の方向性を認識させて自分の社説を見直させて、追究問題を一層明確にさせる必要がある。

④ 課題の具体化～課題の個性化(社説の発表～編集カードを書く) < $\frac{4}{9}$ 時>

<資料3>社説モデルを手がかりに交流する段階での子どもの反応

教師の手だて	子どもの反応(C…全体 Y…抽出)	<社説モデル>
・社説を発表してもらおう	C ₁ 船をのぞいた時、船室をみたら三角風呂はこわれ、台所は自分たちの家のよりせまくて不自由だった。 Y ₁ 私もやっぱり同じようなことを考えた。命がけの仕事をしているのに生活が不自由すぎる。	② 博多漁港の規模の大きさに驚き。周囲に工場や会社がたくさんある。一番分かったことは漁師の苦勞。狭いベット。こわれかけた風呂。
・②④の社説モデルを黒板に貼布	C ₂ 博多の水あげは本当に日本一なのか。せまい日本の前だけでどうやって日本一になったのか不思議。 C ₃ 博多は200カイリの影響がないからではないか。 C ₄ ぼくが聞いたのでは、影響はある。おじさんによって話が違うのはおかしい。 C ₅ どちらが本当なのか調べてみたい。	私なら4カ月もこの中で生活できない。もっと苦勞を調べてみたい。 他に大きな漁港があるのになぜ、水あげが日本一なのか。見学に行ったりおじさんに聞いて調べてみる。
・②④の社説モデルを黒板に貼布	Y ₂ ②は私と同じようなことを書いている。やっぱり船室を見せられて同じようなことを考えた。一度船に乗ったら4カ月も帰れないので家族が大変。	④ おじさんによって200カイリ問題の考えが違うけど、下のグラフから考えると影響あると思う。このごろ海の汚れもひどいので、このままだと水産業はどうなるのか。
・拡大グラフを貼布しグラフを使って説明させる。	C ₆ 今、日本では「200カイリ問題、200カイリ問題」と言っているのに関係ないとはおかしい。 C ₇ 資料集のページを指示。グラフでは遠洋漁業が減少しているので、やはりこれは200カイリの影響だと思う。 C ₈ 日本全体では200カイリと関係あるかもしれないけど、博多とは関係ないのかも。 C ₉ ぼくもそう思う。200カイリに関係ないから水あげが日本一になったのでは。 C ₁₀ 写真で見ると焼津に比べ博多は大きい船がない。本当に日本一なのか調べたい。 C ₁₁ 教科書や資料集にものっていない博多は有名ではない。とても日本一とは思えない。 C ₁₂ 日本一でもおかしくないと思う。高級魚ばかりをねらっているとおじさんが言っていた。 Y ₃ この資料で(漁獲高の全国分布地図)九州一というのなら分かるけど。 C ₁₃ 資料をめくりながら、高い魚をとってもうかっているのでは。 C ₁₄ 200カイリでとりにくくなったので、高い魚をとる工夫をしているのでは。 C ₁₅ 水あげ金額が日本一だから200カイリの影響が博多にないと岩田さんは言ったのでは。 C ₁₆ やっぱり高い魚をとる工夫をしているのだと思います。 Y ₄ そうしたら200カイリの影響があったので高い魚をとるように工夫したことになる。	※漁業種別漁獲高の推移グラフ 遠洋は1978年より下降

＜資料４＞ 編集カードの内容（一人ひとりの追究課題）N＝44

ア、200カイリ問題に目を向けている。	24人
・意見のちがいは漁場のちがいかからか	・漁業全体への影響は
・漁獲高や水あげ金額との関係	・高級魚輸入との関係
イ、博多漁港の水揚げ金額日本一に	33人
・高級魚をとるのか	・よい漁場があるのか
・少ない漁獲高でなぜ	・他の港でも高級魚をとるのに
ウ、漁家の生活や苦労などに	23人
・設備以外にもっとあるはず	・なぜ命がけの仕事で
・なぜ転職をしないか	・沿岸や沖合の漁家は
エ、沿岸、沖合漁業の現状とこれからのようす	9人
オ、漁法、漁場、漁種、船の設備	9人

係があるのか」という新たな問いを作っている。次に、＜資料１＞から＜資料４＞への全体の姿勢傾向は、＜資料３＞の交流に起因する。すなわち、子どもが「博多漁港」に対して多様な考え方とらえ方あることに気づき、比べ始めた時に、＜資料１＞の実感と単元のねらいから見て子どもの交流に役立つと教師がとらえた②と④の社説モデルを提示し考え合わせさせたことが、特に200カイリ問題と水あげ金額についての個の問いを全体のものとした。Y子は、「私は、簡単に苦労とか言ったけど、岩田さんの言葉の意味をもっと考えようと思い、C₁₂の意見を取り入れて調べたくなった」と追究課題設定の理由としてのべている。このことから、集団の追究の方向性（C₁₄～Y₄で明確になる）を基に自分の問いを見直して、編集カードに追究課題を書くことができたことを、社説モデルをきっかけに交流をさせる指導のしくみの効果としてあげることができる。

② 追究の段階 $<\frac{5}{9} \sim \frac{7}{9} \text{時}>$

④ ひとりで追究する段階（第2号新聞作り） $<\frac{5}{9} \sim \frac{7}{9} \text{時}>$

確かな問いを持った子どもは、自分の見通しにもとづいて再び実地踏査をし、漁家を探ねた。尋ねては取材の整理をし、友だちと話し合う。また尋ねるという活動をくり返して第2号新聞を作っていた。この間課外の自由な時間が多く使用された。また、事実だけを確認して先に進まない子、行動の伴わない子には、確かな問いが根付くように助言、問いかけ、編集上の示唆等を教師が行った。

＜資料５＞ 第2号新聞の社説の内容（ひとり追究のまとめ）N＝44 （考察）＜資料４＞から＜資料５＞への姿勢は、

ア、200カイリ時代の対応に目を向けている子ども	18人	
・沖合の見直し 14	・育てる漁業へ 9	・資源の保護 4
・外交 1		
イ、博多漁港の水あげ金額日本一のわけに	13人	
・近くによい漁場 7	・漁家の努力工夫 4	
・大消費地（交通の便） 4	・漁港の施設設備のよさ 2	
ウ、漁家の苦労や努力に目を向けている子ども	10人	
エ、200カイリ以外の問題点に目を向けている	9人	
オ、水産業の大切さに目を向けている子ども	4人	
カ、博多漁港のことを全国にあてはめている	3人	
キ、事実の確認のみで終わっている子ども	8人	

＜資料６＞ Y子の第2号新聞の社説（ひとり追究のまとめ）

博多漁港へ聞きに行き、見に行き、資料で調べて分かったことがいっぱいある。200カイリは博多にとっては他と比べ問題なものではなかった。漁場に恵まれているので量的には少なくとも高級魚をとること。沿岸では量的に多くとることで水あげが日本一になった。色々と苦労や工夫をしていることが分かった。水産業には問題点もあるが、収入をあげるための働く人々の工夫がたくさんあるのだ。

（考察）200カイリと水あげ日本一に問いを持つ社説モデルの提示は、全ての子どもが触れていた事象だったので交流のきっかけを与えることができた。社説モデルをきっかけにしたY₂からの交流では、C₁₂の人間の生き方に迫る発言が、C₁₄とC₁₅の意見の対立を生み、自分の考えをねりあげることによって、社説を見直す意識を高めていった。

Y子は、Y₁、Y₂のごとく、②のモデルから問いを強化している。また200カイリ問題の疑問を水あげ金額日本一と結びつけることによって、

「200カイリ問題と水あげ金額日本一には何か関

追究の過程で課題が関係づけられ、総合的にとらえられていったことを意味する。ア～イの中味は、自然・社会条件をとらえており、エ～カまでは、現状の認識の上になつて、博多から全国を見ようとしているのである。これは、調べることと、書くことのくり返し活動である新聞作りの効果である。しかしキの子どもについては、教室だけでなく、現地における細かい個別指導が、更に必要であると考えられる。

Y子は、漁家の工夫という観点から200カイリ時代に対応する博多をとらえている。しかし、遠洋中心の追究のため問題点については、表面的な部分で終わっている。「沿岸は量的に多くとること」と、短絡に押さえこんでいる。沿岸漁家の生き方の背景を追究しないところは言い切れないはずである。社説を見直すために、友達との交流が必要である。

④ みんなで追究する段階（追究の見直し活動） < $\frac{8}{9}$ 時 >

2つの社説モデル（200カイリ問題についての異った考えを持ったもの）を、手がかりに話し合わせた。子どもは、資料集から根拠になる資料（200カイリ水域の地図・漁獲高の推移グラフなど）をもとに、実地踏査したと結びつけて自分の考えを述べ合った。その結果、博多漁港は恵まれた漁場で漁をし、水あげを増やす流通機構を整備している。200カイリ問題の影響を強く受けてはいないが、日本全体では大影響を受けていること。そのため、沖合漁業の見直しや育てる漁業に力を入れる必要性など、漁家の人々の一層の努力工夫がいることに気づいていった。このことを観点に自分の社説を見直し、書き改めやつけ加えをして新しい社説を書いた。

<資料7> 新しい社説の内容 N=44 <資料8> Y子の新しい社説（追究の見直し後）

ア、200カイリ時代の対応	38人
イ、水あげ日本一のわけ	35人
ウ、漁家の苦労・努力	15人
エ、200カイリ以外の問題点	18人
オ、水産業の大切さ	7人
カ、博多を全国にあてはめる	8人

私はこの学習をして、日本は漁業が盛んだとつくづく思った。昔から日本人は、大切なたんばく源を魚介類から主にとってている。魚介類は、私たちにとって本当に欠かせないものだ。そのうらには漁しさんの命がけの努力や工夫があったのだ。それでも人口増加に比べればのびやんでいる。漁業には問題が多すぎる。遠洋の200カイリ、くじら漁禁止。沖合や沿岸は、工場はいく水や海の汚れなど。こんな中で今からはとくに育てる漁業に力を入れてくると思う。でも新しい仕事がそんなにうまくいくのだろうか。もっと漁業をしやすくすべきだと思う。

（考察） <資料5>から<資料7>

への変容は、社説モデルをきっかけにして、根拠になる資料と実地踏査した

ことを結びつけて交流したことによって起きている。<資料5>のキの減少は、事実の確認で立ち止まっていた子どもが、友達の意見や資料の読みとりによって、意味に気づいていったことをさす。深まりの姿と言えよう。

Y子は、200カイリ問題の影響の大きさに、友だちの発言や資料の読みとりから深く気づき、これからの水産業に対して一層の生産向上の努力が必要と考えている。一方、そんなにうまくいくのだろうかかと心配もしている。これは、Y子が働く漁家に深くかかわってきた結果、今までも命がけでやってきたのにこれ以上漁家だけに期待することの苛酷さを感じているからである。これこそ、「人間の生き方を問い続けている子どもの姿である。」と、とらえている。

③ 全体考察

- 身近な社会事象を新聞作りをさせながら追究させることで、課題を意識させ具体化させることができたか。

共通の視点ではなく、新聞作りの前提と一人ひとりの期待感に支えられた実地踏査は、子どもの感性を尊重した事象との出会いであったため、感情はゆきふられ、そこから様々な人や事物に対するかかわりが生まれた。子どもは、実地踏査と新聞編集のくり返し活動によって直接漁家の姿に迫り、願い・悩み・努力・工夫から生産活動を調べていった。その結果、新聞作りは学習の個別化そのものであるもので、自分なりの思いや考えを持ち、問いを醸成させることができた。一人ひとりが自分なりの問いを持つことができたのである。

- 社説モデルを手がかりに交流させたことは、一人ひとりに確かな問いを持たせること（課題の個性化）ができたか。交流前のひとり追究によって、子どもは自由に思いきり博多漁港に正対し、じっくりと時間をかけながら新聞作りをしながら問いを醸成した。自分の作った問いを出し合う交流で、社説モデルをきっかけに互いの考え方を比べ関係づけることで、200カイリ問題と水あげ金額日本一のわけという集団の追究の方向性が明らかになった。この事象の背景から自分の社説を見直させて編集カードを書かせることによって、第2号新聞を作りながら博多漁港の漁家の生き方と、それを支える自然条件と社会条件のかかわりを追究できる課題と見通しを持たせることができた。

6. 指導上の留意点

- ① 表面的で粘りに欠ける子どもに、人間の生き方を問い続けさせるためには、既成概念を崩す教材を提示し、実地踏査と新聞編集をくり返しさせながらじっくりと事象に正対させて問いを醸成させ、自分なりの問いを持たせること。
- ② 確かな問いを持たせるためには、社説モデルを手がかりに交流させて集団の追究の方向性をとらえさせる。その点から自分の問いを見直させて、問いを付加・深化させること。

7. 今後の課題 地域社会の中で生きる人間の教材開発と学年系列化。

- おわりに

一人ひとりの子どもが、調べることと書くことのくり返し活動に熱中し、ものごと、人間の関係を粘り強く追究しながら、自分なりの論理を創造する姿を求めて。

人間の生き方を問いつける社会科学学習

—身近な歴史事象を生かした指導における課題把握—

社会科部 堤 直 樹

○ はじめに

「この城(福岡城)は、いつ・だれがつくったのかな」「どんな考えでつくったのかな」「世の中の大きな流れとどんな関係があるのかな」と、身近なところに見い出される歴史事象に問いかけ、しかも、その解決のためにその時代の歴史事象を意欲的に追究し続ける子どもを求めている。

1. 主題の意味と重要性

○ 歴史学習において、人間の生き方を問いつけるとは、わが国の国民生活を支え、発展させてきた先人が、どんな願いをもって、どんな努力・工夫・苦勞をしてきたのかを追究して、その人物像や時代像を明らかにするとともに、自分の生活を向上・発展させる方向をさぐる学習である。

この学習では、先人の生き方に対しての子ども一人ひとりの素朴な問いかけをもとに、その問いかけに対する自分なりの考えをまとめたり、友だちの問いかけと比べたり、お互いの問いかけを確かめたりするために自ら資料を収集して問いを解決していくのである。その過程で新たな問いを生み出したりしながら問いを広く深くしていかなければならない。

ところが、歴史学習は、自分の生活と時間的にかけ離れた「過去のできごと」を取り扱う学習であるため、学習者は、直接に学習内容を体験することができなくて、受け身になりがちである。

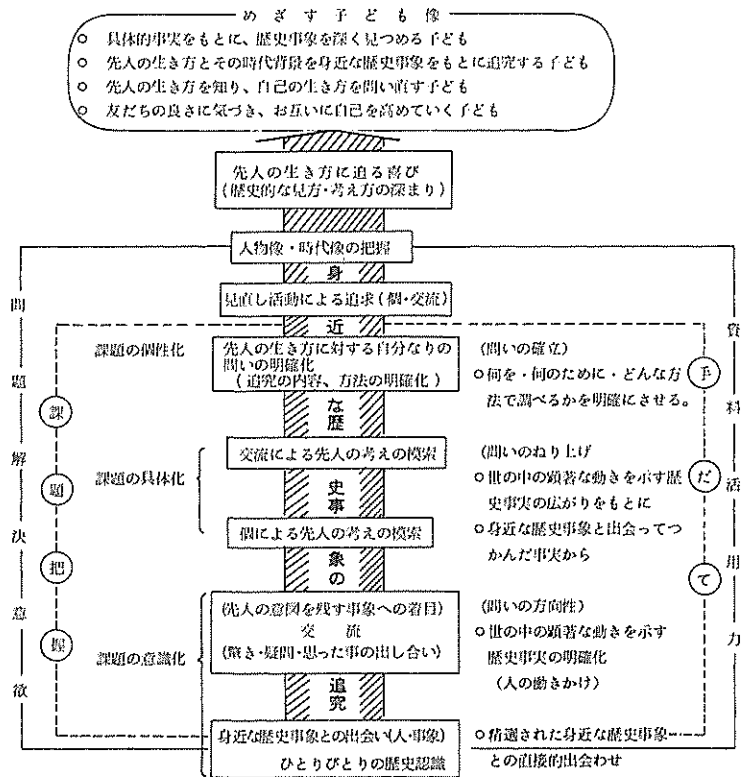
そこで、身近な歴史事象を教材として

取り上げたい。身近な歴史事象には、①直接具体物に接することができるので興味・関心を誘い、問いを生み出し易い。②問いを解決する手がかりが身近なところにある。③そのため追究意欲を生み易い。④追究を支える土壌がある(地域の人々)。⑤くり返し歴史事象に触れることができるので、新たな問いを生み出し易い。⑥直接歴史事象に触れながら学習を進めることができるので、先人の働きかけをはっきりととらえることができ、学習が具体的となる。⑦身近な歴史事象を追究することにより、時代の顕著な流れをしっかりととらえることができる。といった価値があり、時間的な隔たりを埋めて追究に取り組ませることができると考える。

○ 先人の生きた時代を意欲的に追究させるために、課題把握の段階を次のようにしたい。まず、身近な歴史事象へ直接触れる場を設定し、身近な歴史事象に出会う中から生まれた子どもの驚き・疑問を大切にする。子どもの驚き・疑問の中から、身近な歴史事象に残されている先人の生き方に目を向けさせ、先人の生き方に対する問いを生み出させる(課題の意識化)。さらに、先人の生き方に対して、「どんな考えでそんなことをしたのか」「どんな世の中だったからか」「一個人の願いでそうしたのか」といった面についての自分なりの考えをねり上げさせ(課題の具体化)、ねり上げた自分の考えを確かめるための見通し(内容と方法)を明確にとらえさせたい(課題の個性化)。

そうして、自分なりにつかんだ追究の内容(何を)と方法(どうやって)をもとに、時間の経過の中での先人の生き方(支配者と民衆とのかかわり)や先人の生き方と政治・文化・産業とのかかわりを関係的、総合的に見ていく歴史的な見方・考え方を育てていきたい。

構想図



2. 指導上の問題点

これまでの6学年の歴史学習の指導をふり返ってみると、次のような問題点が考えられる。

- (1) 先人や先人とかかわりのある文化遺産を取り上げながら時代像をとらえさせてはいたが、事実の変化に重点を置き、「先人の生き方」に着目させた追究とまではなにくく、「人の生き方」の面からの時代像の把握やそれをもとにした自己自身の生き方を見つめ直させる学習とすることができずにいた（人の生き方への着目の不足）。
- (2) わが国の歴史（時代像）をつかませるということで、抽象的な歴史事象（統計資料、写真資料、物語など）を使っている学習となりがちで、子どもの身近なところに残存する世の中の顕著な動きとかかわりの深い事例を見逃していた（具体性や深まりの欠如）。
- (3) 課題をとらえさせる段階において、抽象的な歴史事象を中心に進めていたので、直接に残存する歴史事象に出会って生まれる素朴な疑問や驚きを大切にしながら課題をとらえさせ、一人一人の子どものしっかりとした追究の見通しをつかませることができずにいた（課題把握のさせ方の不十分さ）。

3. 問題点解明の方途

(1) 研究の仮説

我が国の歴史学習において、先人の生き方を問い続けさせながら時代像をとらえさせるためには、次のような条件をもつ身近な歴史事象を取り上げるとともに、先人の生き方に対する問いかけを時代像へと迫る問いかけへまで高める場の工夫が大切である。

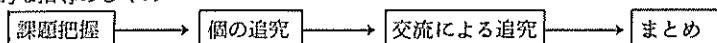
① 身近な歴史事象のもつ条件

- 世の中の顕著な動きとかかわりがあり、事象の中に中心的な人物の働きかけがあるもの。
- 世の中の動きに気づかせるきっかけとなるものが子どもの目に見えやすいもの。
- 子どもの力で資料が収集でき、自分の考えを確かにもつことができるもの。
- 子どもの生活とかかわりがあり、興味・関心を誘うもの。

② 指導の手だて

- ①の条件を具備した身近な歴史事象へ直接出会わせることにより、身近な歴史事象に対する驚き・疑問を生み出す。
- 個々の子どものもつ驚き・疑問をもとに、身近な歴史事象に残存する時代の顕著な動きの影響を受けている歴史事実（人の働き）に目を向けさせ問いを生み出させる。時代の顕著な動きを明確にする資料を子どもの驚き・疑問とかかわらせて提示。
- 生み出された問いに対する自分なりの考えをねり上げさせる。
 - ・個によるねりあげ……身近な歴史事象と出会ってつかんだ事実から。
 - ・交流によるねりあげ……身近な歴史事象の中に残存する世の中の顕著な動きを示す歴史事実の広がりから。

(2) 基本的な指導のしくみ



	課題の	意識化	課題の具体化	課題の個性化
ねらい	○ 歴史事実をとらえる力 ○ 歴史事実に対する思いを書く力 ・ 驚き・疑問・感想	○ 人の生き方へ着目する。 ○ 自分の考えを出し合う力	○ 人の生き方へ向かった問いへねり上げる。 ○ 自分の考えを見直す力	○ 追究課題をしっかりつかむ ・ どんな内容 ・ どんな方法
主な活動	○ 身近な歴史事象調べ ○ 分かったこと・思ったこと・疑問の整理 ・ いつ ・ 誰が	○ 調べて分かったこと・思ったこと・疑問の発表 ○ 歴史事象の中にあるズレを見つけ出し、問いをもつ。	○ 身近な歴史事象へかかわりのある先人の生き方に対する自分の考えのねり上げ。 （個で、交流による見直しで）	○ 自分の考えをはっきりさせるためには、どんな内容をどんな方法で調べたらいいかの検討。
教師の手だて	○ 身近な歴史事象に出会わせる ○ ノートの整理 ・ 分かったこと ・ 思ったこと・驚き・疑問	○ 世の中の顕著な動きに着目した子どもの問いかけを明確にする資料の提示 ○ 個々の考えのとり上げ	○ 身近な歴史事象と共通する歴史事実の提示 ○ ゆきぶり発問 ○ 子どもの発言を補う資料	○ 課題を明確にする内容・方法についての発問 ・ 何を ・ 何のために ・ どんな方法で

4. 指導の実際とその考察

(1) 第1小単元 福岡城を築いた黒田長政と幕藩体制（武士の世の中 そのⅡ）

(2) 目 標

1. 外様大名の黒田長政が、江戸幕府に対する配慮から天守閣をつくらなかった事実をもとに、幕府の厳しい取り締まりの中での長政の生き方を理解させるとともに、願いの実現がきわめて難しかった人々のくらしに対する関心を深めさせる。
2. 身近な歴史事象の中に込められている長政や一般民衆の生き方や、時代の顕著な流れを意欲的に追究し、自己の生き方を見直そうとする態度を育てる。
3. 問題解決に必要な資料を文献資料や身近なところから収集したり、その意味をとらえることができるようにする。

(3) 計 画 （約7時間）

1. 黒田長政がつくった福岡城調べをもとに学習計画を立てさせる。 2時間
① 福岡城を調べさせる。 ①
② 調べての驚き・疑問を発表させ、追究の見通しを明確にさせる。 ①（本 時）
2. 天守閣をつくらなかった黒田長政の生き方を調べさせる。 4時間
3. 幕藩体制の確立を、長政を中心にまとめさせる。 1時間

(4) 子どもの反応とその考察

1. 身近な歴史事象（福岡城）を調べて生まれた子どもの驚き・疑問 （ $\frac{1}{7}$ 時） <課題の意識化>

黒田52万石と呼ばれている筑前藩主の居城・福岡城は、学校から徒歩で約20分のところにある。今では市民の憩いの場となっているところでもあり、福岡城調べに対して非常に興味を示し意欲的であった。調べに当たってはグループごとに城内を、どんなところか、当時の名残りをとどめているものは何かの意識のもとに自由に調べさせ、天守台跡（石垣で積み上げられた一番高い所）に調べたことを報告させる形式をとった。天守台の上に普通天守閣が築かれているのであるが、黒田長政は築城に当たって石垣（天守台）だけつくって、天守閣をつくっていないので、この事実について欲しかったからである。子どもたちの調べた結果を見ると、やぐらだけを城と考えていたり、城の範囲、石垣の広さを今まで知らなかった子どもが多く、その面からの驚きや、疑問が多かった。

<表1> N39 (のべ)		身近で具体的な歴史事象を学習の導入の段階にとり入れたこと
・石垣の多さについて	21 (54%)	は、<表1>を見ても分かるように、歴史事象に対する問いかけを容易に生み出させたり、事実をしっかりと踏まえた問いを生み出すことができた。又、城は、武士の世の中の攻防を象徴したものでもあり、子どもたちもよく知っていたので、城調べに意欲的であった。
・城の広さ・大きさについて	17 (44%)	
・天守閣のないことについて	15 (38%)	
・櫓の数の多さについて	10 (26%)	
・城の位置について	5 (13%)	
・その他	11 (28%)	

2. 福岡城を調べて分かったこと・疑問の発表 ($\frac{2}{7}$ 時) <課題の意識化・具体化・個性化>

○ 本時の目標

- ① 福岡城に出会って生まれた驚きや疑問をもとに、幕藩体制確立のための大きな動きと黒田長政の生き方といった観点に気づくことができるようにする。
- ② 福岡城に天守閣をつくらなかった長政に対する自分の考えを見直し、追究課題をしっかりとつかむことができるようにする。

○ 本時指導の考え方

前時までに子どもたちは、関ヶ原の戦いで功績のあった黒田長政が、筑前に領地をもらい福岡城を築いた事実をもとに、どんなところか、当時の名残りをとどめているものは何かの意識のもとに城調べをしている。

そこで本時の指導にあたっては、福岡城調べから生まれた天守閣のない事実に着目した問いをもとに、問いを方向づけ、ねり上げさせながら世の中の顕著な動きに目を向けた問いかけ（長政はどうして天守閣をつくらなかったのか、つくれなかったのか、どんな考えがあるのか、天守閣はつくらなくてもよかったのか）を生み出させたい。そのために、まず、福岡城を調べて分かったことや、分かったことから生まれた福岡城に対する驚きに目を向けさせる。そして疑問を自由に出し合わせながら、その中にある天守閣のない事実に着目した驚き・疑問「どうして天守閣がないのか」をもとに、その疑問に対する自分なりの考えを、福岡城調べで分かったことや、福岡以外のところにもある天守閣のない城の分布や天守閣のもつ意味をもと

にもたせる。特に天守閣のない城の分布が江戸よりも離れたところにあり、天守閣のある城が江戸寄りにあることに気づかせ、長政が天守閣をつくらなかったことが当時の世の中の動きとかかわりがあることに目を向けさせ、当時の世の中の顕著な動きと、その中で長政の生き方を明確にするための見通しを持たせたい。

<課題の意識化の段階(2/7)における反応と考察>

○ 教師の働きかけ	○ 子どもの反応	(考 察)
T ₁ 福岡城を調べて分かったことは何ですか	C ₁ 福岡に城ができたわけ、城の広さ、つくられた時期など発表。 : C ₂ 天守閣が最初からないそうだ。 A ₁ 朝鮮のしんしゅう城をモデルにしていたそうです。 C ₃ 天守閣をつくらなかったのは江戸幕府に遠慮して天守台までしかつくらなかったそうです。 C ₄ 前に出て写真をさしてちがいを説明 : C ₅ つくりを見ていてもとても簡単、江戸時代といっても長政をうちろうと攻めてくるとしたらすぐおとされる。 <u>どうして江戸幕府に遠慮して天守閣をつくらなかったか。</u> A ₂ 江戸時代は平和で天守閣がなくてもよいが、 <u>攻められた時はどうするか。</u> C ₆ <u>単純につくられているのに天守閣がないのがふしぎ</u> C ₇ ほかの城には天守閣があるのに、福岡城に天守閣がないのはどうしてかふしぎに思いました。	福岡城のスライドを中心に、福岡城を調べさせて分かったことや疑問を出し合う中で出てきた時代像へとせまる天守閣のない事実に着目した子どもの問いをもとに、福岡城には天守台だけしかない事実をしっかり押さえたことは、課題を意識化する上から有効であったと考える。なぜなら、天守台のない事実に対してA ₁ ・C ₃ ・C ₅ ・A ₂ ・C ₆ ・C ₇ と、身近な歴史事象から生まれた問いをもとに、子どもなりの多様な問いかけが生まれているからである。C ₇ の反応後、さらに天守閣のある城のスライドを提示し、福岡城に天守閣のない事実を明確にし、課題をねり上げさせた。
T ₂ 天守台だけしかない福岡城の写真を提示		
T ₃ 天守閣と天守台とはどちらがうの、この写真でいってごらん		



福岡城の天守台（天守閣がありません）

○ 課題の具体化

課題のねり上げをはかるために「長政はつくりたくなかったのだろうか」「自分が長政だったらどうするか」を隣りの友だちと話し合わせ、自分の考えを書かせる。抽出児Aの姿は次のようである。

- ・友だちとの交流 自分だったらつくるね、でも費用がかかる、人夫もいる。
- ・自分の考え書き ぼくはお金など余ってれば天守閣をつくると思う。でもお金がなければつからない方が。
- ・観察者の質問に答えて
「天守閣は何のため」 A₃ 遠くの敵を見るため 自分の住まい
「なぜつくらなかった」 A₄ つくったら幕府の敵になるかもしれない。……防備をかため幕府にむほんをおこすと思わ
A₅ 徳川の天下だから天守閣がなくてもやぐらがあればすめる。
・自分の考えの書き直し A₆ 天守閣をつくらない方がいいと思う。 ・お金がかかる。・幕府にうたがわれむほんと思
われる。・やぐらだけでも住んでいける。・やぐらだけでも守れる。

次に、自分の考えを出し合わせ、交流によって課題の具体化をはかっていった。

○ 教師の働きかけ	○ 子どもの反応	(考 察)
T ₄ じゃ出してください	C ₈ 何かつくりたくないという考えがあったからだと思います。 C ₉ 長政は関ヶ原の戦いの後に筑前の国をもらった外様大名なので、 <u>外様大名が幕府にさからうととりつぶされるとこまるのでおべっかと</u> いう感じで…… A ₇ ぼくも同じで徳川が天下をとるのがわかっていたので、天守	時代の顕著な動きへせまり、しかも人の生き方へ目を向けさせるために、長政が天守台だけをつくって天守閣をつくらな

閣をつくらなくてもよいと思う。幕府の信用をえるため
 C₁₀ 徳川を敵にまわすとおそろしい、家をとつぶされるとい
 ないの。
 C₁₁ やぐらが47もあり、やぐらをたくさんつくったので幕府に
 遠慮してつくらなかったのでは
 C₁₂ ……天守台あとにのぼると、ここに天守閣をつくるとよく
 見わたせて戦いやすい。幕府からつくるのをとめられたのでは。
 A₈ C₁₂ に反対、徳川氏がこわかったからつくらなかったと思
 います。いくら勢力を伸ばしても徳川にはかなわないと思う。だ
 から幕府にとめられたとはいえないと思う。
 C₁₃ やぐらが47、しおみやぐらは海の干満を調べられるし、鉄
 砲やぐらには武器がたくわえられるし、見通しもよく、兵も収
 容する。やぐらが天守閣のはたらきをしている。つくるとにら
 まれるし、つくる気はなかったと思う。

T₅ (C₉・C₁₂・A₄ を
 受け) じゃ天守閣をつく
 らなかった大名、つくれ
 なかった大名が他にもい
 たというんですね。……
 調べてごらん。

(天守閣のある城・ない城の分布を意欲的に調べ、書き込んで)
 A児の反応
 (江戸に近い方に天守閣がある。江戸に遠い方に天守閣がない。)
 (天守閣のある城は、徳川氏のしんせきか?)

った事実から「長政はつ
 くりたくなかったのだろ
 うか」「自分が長政だっ
 たらどうするか」と問い
 かけ、隣りの友だちと話
 し合わせ自分の考えを書
 かせた。抽出児Aは、A₃
 ～A₆ のように反応し、
 幕府の力の強さ、それに
 対処した長政の生き方に
 賛成している。その後、
 交流を通して天守閣のな
 いことに対する考えを出
 し合わせていった。

その結果、C₁₁・C₁₂・
 C₁₃ と、福岡城にある事
 実をもとに長政の考えへ
 目が向けられるとともに、
 江戸幕府の力にも目が向
 けられた。これは、ただ

単に江戸時代が長く続いた事実のみから江戸幕府の力に目を向けさせる学習と異なり、江戸幕府の力の影響を受けた具
 体的な歴史事実をもとに世の中の顕著な動きへと目を向けていったからと考える。しかし、まだ不十分であると見え、C₁₂
 ・C₁₃ の発言をとり上げ、T₅ の発言をもとに世の中の大きな動きと天守閣の有無とのかかわりから、課題をねり上げさ
 せていった。

○ 課題の個性化

課題の具体化の段階を踏んで生まれた子どもの問いは下の表のようである。はじめの素朴な問いから、天守閣のない
 事実にも目を向け、それに対する自分の考えのねり上げの中から生まれた。「これから調べた (A男の作文)」

いこと」「どうしても分らないところ」である。 <表2> N40

- | | |
|--------------------------------|--------------|
| ○ 黒田長政と江戸幕府との力関係に目を向けている者 | 28名 |
| 「江戸幕府は、どんな政治をしたのか」 | |
| 「長政がこわがったものは」 | |
| 「あんなにはなれているのに遠慮したのは」 | |
| 「幕府の強さについて」 | 「とりしまりにについて」 |
| 「こわがった人たちは」 | |
| ○ 黒田長政が天守閣をつくらなかった事実にも目を向けている者 | 9名 |
| 「天守閣にはどんな意味があるのか」 | |
| 「江戸から遠いところに天守閣のない城があるのはどうしてか」 | |
| 「天守閣のない城は、ほかにはないのか」 | |
| ○ 人々のくらしに目を向けている者 | 3名 |

…つくろうとしていたが、
 とりつぶされた大名が出て、
 きたので…幕府の政治との
 かかわりを調べてみたい。…

(C男の作文)

…建てなかったのは、移っ
 てきたばかりにせいたく
 をしては、農民達からの不
 満が集まってうまく政治が
 できないので……不満をそ
 らそうとしたのでは…商人
 にも言えると思うし…大き
 いのを建てて、にくまれな
 いようにしたと思う。

江戸幕府の力へ目を向けている者は、28名、それ以外に目を向けている者が、12名。
 幕府の力へ目を向けている者については、長政の生き方と世の中の顕著な動きとのかかわりで追究課題をとらえて来てい
 ると考える。天守閣の有無・人々のくらしに目を向けている子どもに対しては、「なぜ長政は天守閣をつくらなかったの
 か」「長政は人々のことを考えて(費用がかかるので)天守閣をつくらなかったのでは」といった、それぞれの子どもの
 もった追究課題をもって追究させることにした。また、追究の方法については、次ページの<表3>のような結果となっ
 いた。

<追究 まとめの段階における子どもの反応と考察>

<表 3>

N 40 のべ人数

自分の問題に従って追究させた子どもの追究の方法を集計

・福岡城や関係ある史跡へまでも調べに行った者	23名
・市・県の図書館へ調べに行った者	10名
・家にある本で福岡城や藩の様子について調べた者	20名
・自分のもっている参考書を中心に調べた者	12名

したのが表 3 である。福岡城へ再度調べに行った者 23 名、家にある福岡城や藩についての本で調べた者 20 名、近くの図書館へ行った者 10 名と、身近な福岡城をもとにしたので福岡城をもっと調べながら、黒田長政と江戸幕府の関係をつかんでいった。大名の取りしめりと福岡城との関係についての学習後の B 男の追究は次の通りである。(5/7 時終了後) *

今日の勉強をするまでは、やぐらと幕府の取りしめりと予算の関係だと思っていたけど、今日の学習をしてみると、年収の三分の一は軍資金として残しておくことがわかったので、(黒田藩) 予算の面ではちがうことがわかった。やぐらの事は前と同じように、やぐらの方が四方八方にあるのでいろいろな方を見れるので、やぐらがたくさんあるからというのも考えられた。しかし、学習をする前から考えていた幕府のかんしが厳しいからという考えを詳しく調べてみると、参勤交代などで金を使わせたり、軍役でお金を使わせているし、1603 年までの 3 年間でも 94 大名がつぶされているし、京都所司代と大阪城代によって西国大名のかんしをさせているので、一番の理由は、江戸幕府のかんしが強いからだと思う。

天守閣の有無をもとに幕府の取りしめりを、福岡藩での具体的な事実をもとに追究していった。そして、「長政がおそれたんだから、他の人々はどうだったのだろう。」「もっとこわがったのでは」「こわがった人々はいないか」という子どもの問いかけをもとに、民衆の取りしめりと江戸幕府との関係(6/7 時)の学習へと進めた。学習後の A 男の追究の姿は、次の通りである。

A 男の作文(7/7 時)

はじめは、幕府をおそれていたのは長政をはじめとする外様大名だけかと思っていました。しかし調べてみると、これだけではなく、大名・武士・農民・町人・キリシタンと、これだけおそれていたということがわかりました。とくにキリシタンは島原の乱をおこし、一回目の幕府軍はやぶれて、やっと二回目の 12 万の大軍で原城をおとししました。幕府は、島原の乱のあとで、キリシタンの団結のおそろしさをしみじみと思い、鎖国令やふみ絵などでキリスト信者を見つけたり、殺したりしました。でも町人の中で大きい町人は、幕府をあまりおそれていなかったと思う。

長政のおそれた江戸幕府を、他の人々もおそれたことを関連的に把握していると考えられる。特におそれられた江戸幕府が逆にキリシタンの団結をおそれたとまでとらえてきている。

<全体考察>

- 身近な歴史事象をとり上げることによって課題を具体的に把握させ、追究意欲を高めることができたか。

江戸幕府の力の大きさ・強さの影響を受けている福岡城を見学させ、しかもそれから生まれた天守閣の無い事実に対する問いかけを取り上げ追究させていったことは、時間的空間的な距離のあった歴史学習を身近なものとし、課題を具体的につかませ、追究的な姿を生み出したと考える。表 1、表 2、表 3、授業中の反応より

- 身近な歴史事象をもとに人間の生き方を問い続けることができたか。

天守閣をつくらなかった外様大名長政の生き方、さらには長政だけではなく、当時の他の大名(譜代・親藩・外様とも)も、農民も商人・職人も厳しい取り締まりの中での生活ということでの追究ができている。A 男の作文や C₉ の反応

- 具体性があり、深まりのある学習となったか

江戸幕府の強さを感じ、外様大名の黒田長政が天守閣をつくらなかったこと、長政なりに実質的な攻めにくい城を築城したこととを福岡城の天守台を中心に具体的にとらえたと考える。表 3 にある史跡調査・B 男の作文より

5. 指導上の留意点

- ① 身近な歴史事象に出会った時に生まれた子どもの疑問・驚きの中にある、時代の顕著な動きを示す事実に着目したものを取り上げるとともに、子どもの問いかけを時代の特色へ迫るようにねり上げるための場をもつこと。
- ② 身近な歴史事象の中に含まれている時代の顕著な動きへ迫る歴史的な事実事象を教師が具体的に把握しておくとともに時代の動きへまで広げる具体的な資料や手だてを工夫すること。
- ③ 身近な歴史事象にかかわっている先人と時代の代表的な人物とが大きくかかわっている教材をとり上げること。

6. 今後の課題

世の中の顕著な動きとかかわりの深い身近な歴史事象の開発と系列化

- おわりに

身近な歴史事象を我が国の歴史学習の中に、とり込んでいく価値は大きい。なぜなら、人間の生き方を学習者が主体的に追究していく場を提供すると考えるからである。

ひとりびとりの追究を数学的表現へと高める算数科学習指導

—図とことばを生かした指導における課題把握—

算数部 川 口 浩

○ はじめに

「ばくは、まずこの図形を調べて、つぎにこの図形を調べよう。」と自分の課題を自分で決め、「この図形の面積は、この長さ、ここの長さを加えて、それにここの長さをかけて2でわる。」と自分の考えを図とことばを用いて自分なりに表現し、これを練り上げ（上底+下底）×高さ÷2などの数学的表現を自らつくり上げていく子の姿を求めて。

1. 主題の意味と重要性

○ ひとりびとりの追究を数学的表現へ高めるとは

子どもたちひとりびとりが学習課題に対して強い問題意識を持ち、具体的操作を通して追究し、その追究で明らかになってきた考え方や結果を、数学的に洗練された用語・記号・式・公式・表、などの数学的表現へと練り上げさせていこうとするものである。このような活動を取り入れるのは、子どもひとりびとりの数学的概念を確かなものにしていくためである。

数学的表現は、それが表現している一般的な内容を持っているものである。算数科の学習では、この一般的な内容を教師が与えていくのではなく、子ども自らが追究し考えを練り上げ、考えや結果を自分なりに表現し、表現したものを数学的表現へと高めていくことが大切であると考え。

近年、算数科学習指導に具体的操作を取り入れた指導法の研究がさかに行われてきている。このねらいの一つは、数学的概念の形成がスムーズに行われることを期待しているものである。

しかし、具体的操作を取り入れた学習において、操作が具体的操作だけで終わったのでは、子どもの数学的概念形成のためのよい指導とはいえないであろう。この具体的操作と数学的表現をつなぐ活動を通してこそ、より確かな数学的概念を形成させていくことができると考える。そこで、このつなぐ活動として、図とことばを用いた表現活動を位置づけようとするものである。

一方、子どもひとりびとりを生かす学習指導という面に目を向けた場合、課題把握をいかにひとりびとりに確かなものにしていくかが重要となってくる。課題把握とは、学習課題に対して強い問題意識を持ち、その課題を追究していくための見通しが持てるようになることである。この強い問題意識と追究の見通しを持った課題把握が、ひとりびとりの主体的な追究活動を生み出し、その中において自分なりの考え方をつくり出し、その自分なりの考え方を見直し深めることができる。この一連の活動において、ひとりびとりの既存の概念が解体され、再構成されて新しい概念が形成されていくものであると考える。そこで、課題把握を、①既習経験とのずれ、矛盾に気づき、問題意識をおこす「課題の意識化」の段階②追究の対象を既習内容と対応させながら分析してみる「課題の具体化」の段階、③課題を追究していくための見通しが個々に確立される「課題の個性化」の段階の三段階を位置づけていく。

○ 図とことばを生かすとは

子どもひとりびとりに数学的な概念の形成をはかっていく学習の過程に「図」と「ことば」を意識的・積極的に取り入れ、「図」と「ことば」の働きを生かしていこうとするものである。

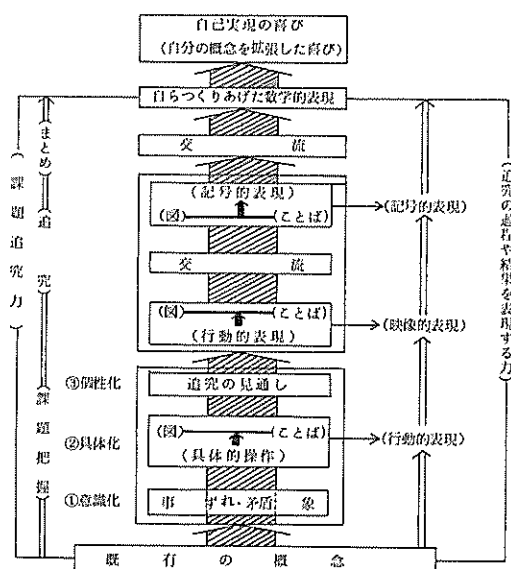
数学的概念は、対象を数学的に考察し解決していく問題解決の過程の中で発生し形成されていくものである。

また、認知という面から考えた場合、巨視的サイクルにおいても、短期的微視的サイクルにおいても(1)行動的把握、(2)映像的把握、(3)記号的把握の三段階（J、Sブルーナー）をふみながら獲得していくものである。

そこで、算数科の基本的な学習過程を「課題把握」「追究」「まとめ」の三段階とし、課題把握の段階を①課題と対面し、既習経験とのずれ、矛盾に気づく②課題を既習経験を生かして試行錯誤的に具体的操作をし、その操作の過程を図とことば

○ 主題の構想図

自分の課題を的確に把握し、多様な見方、考え方を駆使し、
めざす子ども像 ねばり強く追究する子
自分の考えを図やことばを使って表現し、ねり上げていく子



を使って行動的に表現する（行動的表現）、②行動的表現を交流して追究の見直しを持つ。までとする。次に追究段階を、③行動的表現を基に再度具体的操作を通して追究し、結果を図とことばを用いて映像的に表現する。（映像的表現）、④交流により、追究の見直しの観点をつかむ。⑤見直しの観点に従って追究を見直し、結果を記号的に表現する（記号的表現）の3段階とする。次にまとめの段階を、交流により記号的表現を数学的表現へとねり上げる段階とする。

このような過程をふむなかにおいて、ことばの持つ、(イ)思考を記録する機能 (ロ)思考を伝達する機能 (ハ)思考を助ける機能、の3つの機能と、図の持つ、(イ)思考の対象を明確にする機能 (ロ)思考の過程を表現するとき、ことばの不十分さを補う機能 (ハ)図表示することにより思考を具体的にしたり、構造的にする機能、ということばと図のそれぞれの機能を互いに補わせながら生かしていこうとするものである。

このように、図とことばの持つ機能を生かしながら、子ども自身がその時持っている内容を表現させ、表現したものを手がかりにして、その表現を練り上げさせることが、概念の形成をより確かにはかっていくことになると思う。

2. 学習指導上の問題点

子どもたちの数学的概念形成をはかるこれまでの指導をふり返ってみると、次のような問題点が考えられる。

- ① 教材の構成のしかたが、子どもの論理や実態に合わないで、学習効果をあげるものにならなかった。
- ② 課題把握のさせ方に工夫が足りなくて、ひとりびとりの子どもに強い問題意識を持たせたり、追究の見直しまで持たせるような課題把握のさせ方になっていなかった。
- ③ 具体的操作と、数学的表現とをつなぐ活動に工夫が足りなかった。

3. 問題点解明の方途

(1) 子どもの実態を分析するとともに、題材の中心的内容をわり出し、子ども自らが理論にせまる教材構成を工夫する。

- ① 題材で追究する課題を複数提示し、子ども自身に課題を選ばせ、課題把握の三段階（課題の意識化、課題の具体化、課題の個性化）を通すことにより、強い問題意識と追究の見直しを持たせる。
- ② 自分の追究の跡をふり返らせ、数学的内容からの課題の系列に気づかせる活動をしくむ。

(2) 学習過程に、つぎのような数学的表現への三段階を位置づけ、数学的表現へと練り上げる活動をしくむ。

- ① 具体的操作を、図とことばを使って、操作したとおりに表現する行動的表現の段階。
- ② 行動的表現をもとに、再度具体的操作を通して確かめ、結果を図の助けをかりてことばで映像的に表現する段階。
- ③ 図の助けをかりてことばで映像的に表現したものを、記号的表現へ、さらには数学的表現へと高める段階。

(3) 基本的な指導のしくみ

過程	課題把握			追究			まとめと発展
	課題の意識化	課題の具体化	課題の個性化	個の追究	交流	個の追究	
主な活動	○事象と出会い、既有的概念と対比し、ズレ・矛盾に気づく。	○課題を選び、その課題を試行錯誤的に分析し、解決のための用意をする。 ※行動的表現	○課題別グループで交流し、課題解決のために可能な方法を思いつく。	○具体的操作を通して追究し、わかったことを、図とことばを用いて表現する ※映像的表現	○個の追究を比べあい、考え方の違いに気づき、自分の考えを見直す観点をつかむ。	○図とことばを用いて表現してきたものを、練り上げ記号的表現へと高める。 ※記号的表現	○表現を数学的表現へと練り上げ、他の事象にも適用し、表現の妥当性を検証し、さらに新たな課題を発見する。 ※数学的表現
手だて	○複数の素材を提示し、既習経験と対比させ、その違いに目を向けさせる。	○個の課題に応じた具体物を準備し、十分に活動できる時間を与える。	○課題別にグループをつくり、グループごとに助言、指導を行う。	○追究における操作の目的つけどころを明確にし、たっふりと追究させる。	○課題別グループにより交流させ、必要としている用語、記号を与える。	○机間巡視をし、遅れがちな子を中心に個別指導を行う。	○類似の課題を提示し、数学的表現の妥当性を検討させる。新たな疑問を生み出させる事象を提示する。
表現	○既習の表現を想起する。	○試行錯誤的に追究した過程を行動的に表現する。	○行動的表現を出し合い、互いに検討し合う。	○考えを、図とことばを使って映像的に表現する。	○図とことばで表現したものを出し合い検討する。	○考えを、ことばや記号を使って、記号的に表現する。	○ことばや記号で表現したものを検討する。

4. 指導の実践とその考察

(1) 題 材 「図形の面積」(5年)

(2) 本題材の目標

平行四辺形、三角形、台形、ひし形などの基本的な図形を合成したり、分割したりする具体的操作を通して、長方形や正方形などの既習の図形に変形して面積をみつけたり、求積の公式をつくり出したりさせていく。

- ① 平行四辺形、三角形、台形、ひし形の面積の求め方を知り、それらの図形の必要な部分の長さをはかり、求積できるようにする。
- ② 求積公式に関連して、平行四辺形や三角形の底辺や高さ、台形の上底、下底、高さなどの用語を理解させる。
- ③ 図形を分割したり、合成したりする具体的操作を通して等積変形の考え方を伸ばす。
- ④ いろいろな変形のしかたを考え、多様な見方・考え方を育てる。
- ⑤ 自分の考えをすじ道だてて説明し、考えや結論を数学的表現を用いて表すことができるようにする。

(3) 題材の構成と計画(9時間)

過 程		主 な 活 動	配時
課題把握	課題の意識化	○平行四辺形、三角形、台形、ひし形の面積に目を向け、長方形、正方形の求積の公式と対比し、ずれに気づく	1 (本時)
	課題の具体化	○最初に追究したい図形を選び、具体的操作を通して長方形や正方形に変形する方法を試行錯誤的に追究し、追究したことを図とことばを用いて行動的に表現する。	
	課題の個性化	○課題別グループにより、長方形・正方形への直し方を出し合い検討し、求積の式をつくり出すための追究の見通しを立てる。	
追究	第1の図形の個別の追究	○自分が選んだ図形を変形してできた長方形や正方形の「たてやよこ」にあたる部分がもとの図形のどこの長さにあたるかを調べ、図とことばを使って求積の式を表現する。	1
	交流	○課題別グループで、求積のしかたについて追究したものを検討しあう。	1
	個別の追究	○交流でつかんだ観点に従って自分の考えを見直し、求積の式を記号的に表現する。	
	まとめ	○第1の図形の求積の式を数学的な表現へと練り上げ、まとめさせる。	
	第2の図形	○自己の学習計画を修正し、2番目の図形の求積のしかたについて追究する。	2
	第3の図形	○高さが図形外に表れる図形について考察し、第3の図形の求積のしかたについて追究する。	1
	第4の図形	○第4番目の図形と一般四角形の求積のしかたについて追究する。	1
まとめと発展		○題材を追究してきた過程をふり返し、どの図形から調べ、どの順序で追究してきたら効率的であったかを検討し、練習問題を解決し、題材のまとめをする。	2

(4) 子どもの反応と考察

① 学習前の子どもの実態 S 57.11 N=42 (Y) 抽出児 Y子 (M) 抽出児 M児

面積の学習の好嫌調査		好き	35.7%	ふつう	35.7% (Y)	きらい	28.6% (M)	
既習内容 調 査	○長方形の {	求積公式がわかる。	97.6% (Y/M)	○正方形の {	求積公式がわかる	92.9% (Y/M)	○公式の意味が説明できる	23.8%
		求積ができる。	97.6% (Y/M)		求積ができる。	83.3% (Y/M)	明	できる
未習内容 調 査	求積公式がわかる 三角形 69.0% (Y) 平行四辺形 40.5% 台形 23.8% ひし形 23.8%							
	求積の公式の意味が1つでも説明できる 19.0%							

② 本時指導の考え方

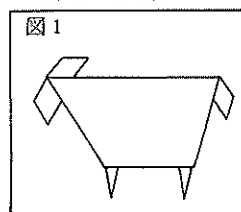
本時指導にあたっては、まず導入時に、本題材で学習する三角形、平行四辺形、ひし形、台形で構成した動物の絵を提示し、この面積を求めるということから、既習の長方形の求積公式と対比させ、そのずれに気づかせる。(課題の意識化)

次に、4種の図形の中から自分が調べたい図形を選ばせ、その図形を長方形に変形する活動に取りくませる。この時、等積変形や2倍積にする考えを生み出させるために、表裏とも方眼になった切りぬき図形を与える。そしてこの活動の過程を、図とことばを用いて行動的に表現させておくようにする。(課題の具体化)

さらに、各自が自分の選んだ図形の長方形への直し方を課題別グループで検討しあわせ、長方形への直し方が多様にあることに気づかせていく。このことにより、その図形の面積を求める式をつくり出すためには、できた長方形のたてと横の長さにあたる部分が、もとの形のどこにあたるかを調べていけばよいという追究の見通しを持たせたい(課題の個性化)

③ 課題把握の段階（第1時）における反応と考察

○ 課題の意識化



○ 教師の手だて

T (図1の絵を提示し)
何に見えるかな
T この面積を求めたいけど
この絵の中には、どんな形
があるかな

○ 子どもの反応

P あっ、やぎだ、やぎに見える。
P 台形、平行四辺形、ひし形、
三角形
P 長方形は、たて×よこ
正方形は 一辺×一辺
P 使えない、このままでは無理
P 切って長方形に直したい

(考 察)

提示した絵から、本題材で扱う図形を取り出させ、既習の長方形や正方形の面積のしかたと対比させたことにより、既習経験とのずれに気づき、本題材で追究する図形の面積に対して課題の意識化をはかることができた。

T いままで面積についてどんなことを勉強したかな

T 長方形や正方形の公式が、そのまま使えますか、

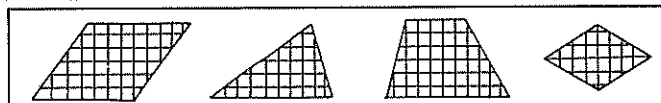
T それでは、どうしたらいいだろうか

○ 課題の具体化

図形の面積を調べる順序を自分で決めさせ、図2のような表裏ともの方眼になった切りぬき図形を与え、最初の図形を長方形や正方形に変形する活動にとりくませた。

表1 図形の選び方と追究の順序 N=42

	1	2	3	4
平行四辺形	64.3 %	9.5 %	14.3 %	11.9 %
三 角 形	9.5 %	35.7 %	23.8 %	31.9 %
台 形	21.4 %	23.8 %	23.8 %	31.0 %
ひ し 形	4.8 %	31.0 %	38.1 %	26.1 %

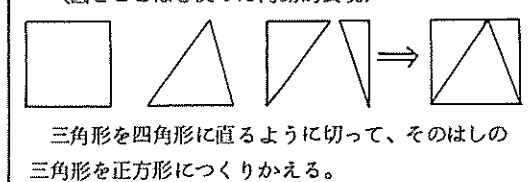


○ 抽出児 M児の追究と、その表現

M児の計画 (・三角形→台形→ひし形→平行四辺形)

- 三角形の切りぬき図形を左図の点線の部分で折って長方形をつくり、「長方形でなくて、正方形ができた」とつぶやく。

(図とことばを使った行動的表現)



三角形を四角形に直るように切って、そのはしの三角形を正方形につくりかえる。

この後、三角形を組み合わせて台形にしてみたりする

全体の反応 (※図形内の数は のべ人数)

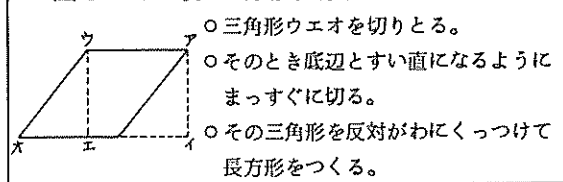
○ 抽出児 Y子の追究と その表現

Y子の計画 (平行四辺形→台形→三角形→ひし形)

- 左図の点線部分に線を引き、切りとって、矢印のように動かし、いろいろと位置を変えておいてみて、長方形に直す。(等積変形)



(図とことばを使った行動的表現)



- 三角形ウエオを切りとる。
- そのとき底辺とすい直になるようにまっすぐに切る。
- その三角形を反対がわにくっつけて長方形をつくる。

このあと、いろいろ試みるが長方形にならない。

(考 察)

○ 調べてみたい図形を自分に選択させたことにより、M児は、前題材「三角形の内角の和」の学習で、三角形を折って角を合わせる操作で長方形ができたことを想起し、三角形を選んできている。

Y子は、長方形に一番似ている、ということで平行四辺形を選び、出っぱった部分を切りとり、不足している部分に補うという発想から、等積変形による方法を生み出してきている。平行四辺形を選んだ子は、ほとんどY子と同じ理由である。

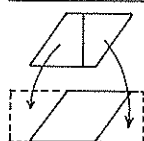
このように、自分の選んだ図形を、既習の長方形や正方形に変えようと試行錯誤的に追究してきている。このような既習の長方形や正方形に直す活動が意欲的に行われていったのは、表裏ともの方眼になった切りぬき図形を与えたことと、一つができれば、その方法を記録させ、他の方法も考えさせたことによる。

三角形 (4名)	平行四辺形 (27名)	台 形 (9名)
① 折る	① 24名	① 8名
② 1名	② 5名	② 2名
③ 1 cellに切る。		
ひし形 (2名)	③ 2名	③ 1名
	④ 2名	④ その他 1
		⑤ その他 3

○ 課題の個性化

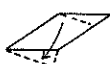
課題別グループで、長方形への直し方を検討しあわせた。

(グループでの交流でのY子の反応)



○ K子の左図のような2枚の平行四辺形の片方を切って、長方形に直す直し方を見て「あ!! 2つあわせる方法もあった。」と驚きの声をあげている。

○ 右図のN子の方法を興味深く見ていて、交流の後で実際に自分でも試してみている。



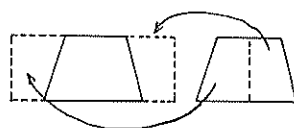
(考察)

グループの中で、他の子の長方形への直し方に対して驚きの声をあげたり、興味を持って見つめている姿や、自分でも試してみている姿がみられたのは、自分なりにせいいばい追究し、自分がみつけれなかった方法を知ったことによると考えられる。このような交流ができたのは、自分の操作した過程を図とことばを用いて行動的に表現しておいたことにより、自分の考えをはっきりとさせ、他との違いを明確に意識できたからであると考え。

このように人によっていろいろな長方形への直しかたがあることから、できたそれぞれの長方形もとの形の関係を調べてみようという意識がおきてきた。これを課題の個性化とした。

(グループにおけるS児の反応)

○ A児の右図のように2枚の台形を使って長方形に直す直し方を見て、「あんな方法もあったのか」とつぶやく。



○ G児の、一度平行四辺形に直して、さらに、長方形に直す方法を見て、驚き、実際にやってみている。

④ 個性的追究の段階 (第2時)

本時は、「できた長方形や正方形のたてと横は、もとの形のどの部分にあたるか調べよう」というめあてのもとに、前時に操作したとおりに図とことばを用いて表現したもの(行動的表現)を用いながら個性的に追究させた。

(M児の追究)

前時表現したものをもとに再度操作し

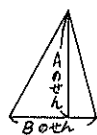


※映像的表現

たては、この辺の半分

よこは、この辺の半分

$$(たて \times 横) + (たて \times 横) = 面積$$



$$(Aの半分 \times Bの半分) +$$

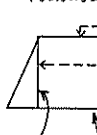
$$(Aの半分 \times Bの半分)$$

$$= 三角形の面積$$

$$(A \div 2 + B \div 2) \times 2 = 三角形の面積$$

(Y子の追究)

行動的表現をもとに再操作し



「よこ」は もとの長さ

「たて」は 頂点からまっ

すぐ垂直にひいた長さ。

※映像的表現

$$この辺 \times この辺 = 平行四辺形の面積$$

「どちらも この辺じやいけんけん」

といいながらしばらく考え、

「まあ、いいや、矢印しているけん。」と

つぶやきながら書きこんでいく。

(考察)

高さ、底辺などの用語を知らないことから、図形の面積を求めるのに必要な部分を図を用いて示しながら、面積の式を自分なりに映像的に表現してきている。

これは、前時に長方形に直す操作を図とことばを用いて行動的に表現しておいたことにより、できた長方形の「たてとよこ」が、もとの図形のどの部分にあたるかを追究しやすかったからである。

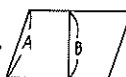
⑤ まとめと発展の段階 (第3時)

(Y子の平行四辺形グループでの交流)

H子……………たて×よこ } (※記号的表現)

K子、Y子……………底辺×たて } 意見の対立

その他……………底辺×高さ } ⇒



(T子の意見)「たて」だと(辺Aを指しながら)ここの長さになってしまう。「高さ」にすると(Bを指しながら)ここの長さになる。たてと高さでは、6mmちがうから、高さといったほうがいいと思う。

(Y子の感想)

私は、頂点から底辺に垂直に引いた辺を「たて」と思っていたが「たて」の場合だと、たての辺の長さになってしまうので「高さ」と言うほうがいいことがわかった

※ 数学的表現

まとめ 平行四辺形の面積＝底辺×高さ

(考察) Y子が、自分の表現の不十分さに気づき、数学的に洗練されたことばを用いる必要性に気づくことができたのは、映像的表現をもとに自分なりに「ことば」を使った式を作らせ、それを交流させたことによる。数学的概念を確かに身につけていくためには、数学的な表現を先に教えるのではなく、内容を追究させ、それを自分なりのことばで表現させ、その表現を練り上げさせていくことが大切である。

⑥ 第4時以後の追究

第2図形から後の追究では、平行四辺形や三角形を早めに調べた子は平行四辺形や三角形に変形して求積の式をみつけていった子が多くみられた。しかし、平行四辺形や三角形の追究をあとにした子は、三角形を3枚組み合わせて台形にするなどの例がみられる程度で、多くの子が長方形に変形して求積の公式をみつけていった。

⑦ 題材全体の追究過程の見直し (第8時)

全体の反応 N=42		(Y子の見直し) 私は、はじめ平行四辺形、台形、三角形、ひし形の順序にしていたが、と中で平行四辺形、三角形、ひし形、台形に変えた。最後まで調べてみて平行四辺形を一番にもってきたのは良かったようだ。それは、三角形、台形、ひし形のどの場合でも平行四辺形になおして利用できたからだ。三角形を2番にもってきたのもいいに良かった。その前に平行四辺形をしたので平行四辺形に直して考えることができたし、三角形は、ひし形や台形にも使えたからだ。(後略)
学習順序	平→三→台→ひ…… 4 2.8%	
	平→三→ひ→台…… 9.5%	
	三→平→台→ひ…… 2 8.6%	
	平か三を先に…… 1 4.3%	
	三を先に…… 4.8%	

⑧ 事後調査の結果と子どもの感想 N=42 S 57.11 (S58.3)

公式	三 角 形	平行四辺形	台 形	ひ し 形	複 合 図 形	(こんな勉強の進め方は) 大変良い …… 42.9% 良い… 50.0% わからない …… 7.1%
公式が使える。	100% (100%)	100% (100%)	100% (92.9%)	100% (97.6%)		
求積できる。	100% (100%)	100% (100%)	100% (97.6%)	100% (95.2%)	90.5% (83.3%)	
意味が説明できる。	100% (100%)	100% (100%)	95.2% (85.7%)	100% (95.2%)		

(学習後のN子の感想)

私は、この勉強はおもしろかったなと思う。そのわけは、ただ頭の中で考えてノートに書くのではなく、実際に図形の形をした紙を使って確かめてみたからです。それに図形が4種類あって、それを自分の好きな順序でやれるのでなんだかやる気もできました。「あっ、こんなしかたもある。」と思っても、人から言われて、それで終わってしまうというのはいままでだったが、これは、自分の考えをそのまま書いて出せるからです。(後略)

(5) 全体考察

- 求積の式をつくり出させたい4種の図形と、既習の正方形・長方形の求積のしかたと対比し、そのずれに気づかせたことにより、子どもたちの問題意識を起させることができた。(課題の意識化)
- 追究したい図形を選び、長方形に変形させる活動に取りくませ、その追究の過程を「図とことば」を用いて行動的に表現させたことにより、図形の面積を求める式をつくるという課題を具体化することができた。(課題の具体化)
- 行動的表現を課題別グループで検討しあわせたことにより、長方形への変形のしかたが多様にあることを知り、できた長方形もとの形の関係を調べれば、求積の式がつくれるという追究の見通しを持つことができた。(課題の個性化)
- 子どもひとりひとりの表現を「行動的表現」「映像的表現」「記号的表現」と高めていったことにより、自分の力で、図形の求積の式をつくり上げたという成就感を持たせるとともに、確かに内容を身につけていくことができた。
- 追究の順序を自己決定させて追究させ、その追究の跡をふり返る場を設定したことにより、図形の面積の基本としての三角形の意味や、図形の面積を追究する合理的な順序にまで気づかせることができた。

6. 指導上の留意点

ひとりひとりの追究を数学的表現へと高め、数学的概念の形成をはかっていくためには、

- (1) ひとりひとりの子どもの追究意欲を喚起し、追究の見通しを持った課題把握をさせること。そのために

- ① 題材の中心内容を分析し、内容にせまる素材を3～4題選定し、個性に応じて選択させ追究させる。
- ② 課題と、課題と関連性の強い既習経験を対比させ、類似点・相違点を明確にさせ、そのずれや矛盾に気づかせる。
- ③ 課題解決のもとになる試行錯誤的追究を具体的操作を通して行わせ、追究のあとを図とことばを用いて行動的に表現させておくこと。さらに、この表現を課題別グループで検討しあう場を設定し追究の見通しを持たせる。

- (2) 行動的に表現したものをもとに追究させ、結果を図とことばを使って映像的に表現させ、この表現をさらに、ことばや記号を用いた、記号的表現へとねり上げる場を設定する。

- (3) 題材全体の追究のあとを、簡潔、明確、統合といった数学的な面から再検討する場を設定する。

7. 今後の課題

複線型指導における交流のさせ方と、図とことばを生かした指導の個性的追究のさせ方の究明。

- おわりに

確かに数学的概念形成をはかるためには、個に応じた課題を設定し、個の追究を図とことばで表現させ練り上げさせる。

「つくりだす力」を育てる理科学習指導

—素材の条件を変えて活動をつなぎ、考えを深めていく低学年の指導—

理 科 部 富 永 築

- はじめに 「こうしたら、どうなるだろう。」 「ここは、どんな工夫をしたらよいだろう。」と事象に取り組み、自然の変化や様子を読みとり、自然への接し方を深めていく子どもの姿をめざして。

1. 主題の意味と重要性

(1) 低学年の「つくりだす力」

低学年の子どもは、事物・現象の様子や変化について強い好奇心をもち、素直に反応する。

だから、興味ある事象と出会うと夢中になって事象にはたらきかける。はたらきかけは試行錯誤的であるが、自分が納得するまで活動は続く。これは、事象についての不思議さや驚き、あるいは感動にまで高められた心情が意欲となって活動を継続させていくからだと思われる。

自らの力を出しきって活動することの楽しさは、事象へのはたらきかけを工夫しようとする姿を生みだしていく。このはたらきかけの工夫が、低学年の「つくりだす力」であると考えられる。それは、素材の選択や扱い方、比べ方、事象の特徴のとらえ方など、自然への接し方に生きてはたらくひとりひとりの子どもの知恵である。

このような力を育てていくには、① その子らしい考えが豊かに表現され生かされていく場 ② 子ども主体の活動が軸になって進められる場の工夫がなされ、ひとりひとりに意味のある活動でなければならない。そのためには、子どもが熱中して活動に取り組むための活動構成や具体的に操作する素材について、子どもの欲求をベースに検討されていくことが大切であると考えられる。

(2) 活動をつなぐための素材条件の変化

自然現象は、物と物、物と現象、現象と現象の相互関係で起こる。物（素材）の条件が変われば、現象も当然変わる。したがって、ここでいう素材の条件とは、現象を変化させる要因と考える。例えば、物が動くという場合、動く物と動かす物の2つの素材が考えられる。動きには、速い、遅いなどの現象の違いがある。その違いの原因となるおもりの大小、付ける位置などを素材の条件変化ととらえている。つまり、変化させる物の条件を変えていくことである。

子どもの活動を意欲的にする素材の一般的条件としては、次のことが考えられる。

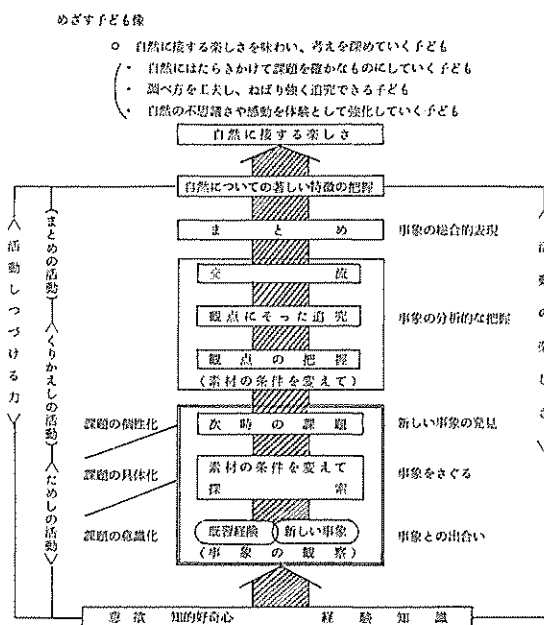
- ① 知的好奇心を誘発する（誘発性、活動性） ② 適度の困難さがある（課題性、期待感） ③ 追究の順序性や内容の高まり、多様さがある（創意、工夫、発展性）など。

活動をつなぐとは、次時の活動のめあてが具体化することである。直観的で行動的な低学年の特性から、経験を十分にほりおこしたり、くり返しはたらきかけたりする活動がなければ、「もっと」、「より」という工夫の観点をもった意欲的な活動は期待できにくい。活動のめあてを具体化するには、楽しさを支えに活動に期待感がもたれることである。

そこで、単元構成を次の3段階とし、素材の条件を変えながら段階的に活動させていけば、追究の方向を具体化でき、順序だった高まりのある活動が無理なく展開されていくのではないかと考えている。

- ① 新しい事象についての経験を十分にさせ、事象についての見方を広げ見通しをもたせる。「ためしの活動」
② ためしの活動でつかんだ事象を焦点化、個性化して、工夫してはたらきかける。「くりかえしの活動」
③ 調べたことを総合したり、発展的に考えを深めたり広げたりする。「まとめの活動」

本年度は、「ためしの活動」での課題づくりに焦点を置き、素材の条件を変えることで子ども自らが工夫の楽しさを味わいながら、活動が連続していくための指導のしくみを明らかにしたい。



2. 学習指導上の問題点

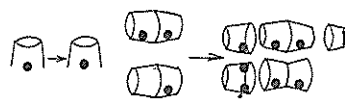
- (1) 事象との出会いで、知的好奇心をかきたてひとりびとりの切実な課題を生みだしていく手だての工夫がたりなかった。
- (2) 子どもの力に応じて活動が進められるための活動の構成や活動を豊かにする素材の吟味がたりなかった。

3. 問題点説明の方途

- 子どもたちははたらきかけの工夫を素材の条件変化の面からとらえて活動の構成をはかっていけば、工夫の着眼点を意識し興味・関心を強め、はたらきかけに知恵をしぼり、進んで事象に取り組んでいくであろう。
- (1) 事象との出会いでは、既習経験の事象を提示し、その素材条件を部分的に変えることで活動のイメージをつかませることが出来る。さらに、具体物の操作で課題を意識化させることができる。
- (2) 課題が意識化された段階で、思考活動の多様性を生みだすために素材の条件を変えれば、課題が具体化される。
- (3) 交流の場で操作内容を出し合わせ、具体物のモデル提示でためした内容を強化すれば、次時の課題をとらえられる。

4. 指導の実践とその考察

- (1) 単元 2年「おもりでうごくおもちゃ」計画（7時間）
- (2) 「おもりでうごくおもちゃ」の単元構成と指導のしくみ

目標	身近な素材を利用しておもりで動くおもちゃを工夫して作ったり、動かして遊んだりする活動をさせながら、おもりの重さ、付け方などによって動きに違いがあることに気づかせると共に、おもりで動く現象に接する楽しさを味わわせる。			
過程	とらえる活動 <たのしめる活動> 課題の意識化 / 課題の具体化 / 課題の個性化		しらべる活動 <くりかえしの活動> 個の追究と見直し	
	まとめ・ひろげる <まとめの活動>			
活動と内容	<おもりで動くおもちゃ作り1時間> ・おもちゃを見る ・おもちゃを動かす ・おもちゃを作る ・ねん土で動かす ・おもちゃを作る ・交流 ・モデルを見る ・動きの多様化 ・おもりの意識化		<おきあがりこぼし作り2時間> ・ゆれる速さの違うおもちゃ作り ・外におもりをつけ ・たにおもりをつけ ・おもりの数・大きさ付けの場所と動きの変化 <やじろべえ作り2時間> ・ゆらゆらゆれる ・やじろべえ作り ・おもりの大きさを変えたやじろべえ作り ・おもりの大きさを変えたやじろべえ作り <いろいろなおもちゃ2時間> ・おもちゃを作 ・おもちゃを遊 ・いろいろなおもちゃを作る	
活動の想定				
素材と用具	・斜面板（45cm×180cm）4人グループに1台 ・紙コップ、ビー玉2個、ねん土、他		・紙コップ ・ねん土 ・両用紙（飾り） ・紙コップ ・ねん土 ・わりばし ・両用紙（飾り） ・ウレタン玉 ・竹ぐし ・つまようじ ・ねん土 ・はり金（30cm） ・ねん土	
手素材条件の変化	・張力 → おもりの固定 → おもりの分割 ・既習経験とつないだ事象の提示 ・モデルの提示による見通しづくり ・ビー玉の操作で活動のイメージ強化		・重心の移動に目をつける ・モデル提示での意図づけ ・観点を変えた見方へ ・試した内容の交流と助言 ・バランスに目をつける ・新しい見方への助言 ・交流による動きの出し合い	
身につけるもの	○多様に発想しはたらきかける力 ・変化させるものの観点変更 ・経験の想起と組みかえ ・多様な方法で試す ・おもりと動きとの関係づけ ・動きの分類 ○課題をみいだす力		○条件に合った物を作りだす力 ・おもりの大小、付け方などと動きの比較・関係づけ ・目的に合った工夫 ○観点をえて物を見る見方 ・作る過程での工夫 ・別の見方で事象を見直す ・類似点・差異点のとりだし	
			○総合的に表現する力 ・重さ、付け方の違い、おもりの違いによる多様さ、おもしろさの感得	

(3) 本時の目標

- ビー玉やねん土、紙コップなどの使い方を工夫して、ゆれたり、転がったり、走ったりするおもりで動くおもちゃを作ることができる。
- 動きの違いをおもりの数や大きさなどと結びつけて、ゆれ方の違うおもちゃづくりの課題をつかむことができる。

(4) 本時の授業仮説と素材の条件についての考え方

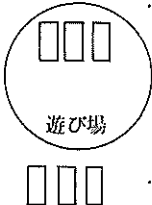
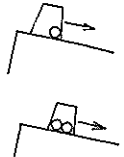
- 既習経験をもとに、おもちゃを動かす素材条件の一部を段階的に変えて活動させていけば、活動のきっかけがつかめると共に、思考活動が活性化していく。また、おもりと動きとの関係についての見方が広がり、追究の具体的な方向づけができていくであろう。
- ① ゴムで動くおもちゃを提示し、おもちゃを動かすゴムとビー玉とを対比させ、「おもりで動かすことはできないか」と問いかければ、活動をイメージ化しやってみたいという期待感をもたせることができる。さらに、ビー玉での活動のおもしろさが、おもりで動くおもちゃづくりの課題を意識化させる。
- ② ビー玉での試しの活動内容を交流させ、ビー玉とねん土とを対比し、ねん土の特性に気づかせていけば、さらに多様な動きをするおもちゃをつくりだすことができる。
- ③ おもちゃづくりを発表し合う中で動きの違いを分類し、おもりと関係づけて動きの多様さをとらえさせ見方を広げる。そして、ゆれ方の異なるおもちゃのモデルを提示し、動きの違いからおもりの数や大小、付け方などに着眼させていけば、ゆれ方の違うおもちゃのひみつを見つけようという次時の課題をつかむことができる。

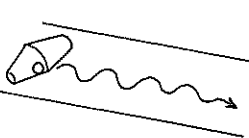
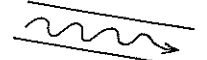
- 作る活動には、二つの取り組みの方向が考えられる。一つは、製作物のしくみをさぐっていく取り組みで、モデルの提示によって事象が明示される。二つめは、既習経験と重ねた事象をつくりかえたり、つくりだしたりしていく取り組みである。ここでは、モデルに限定されず幅広い思考活動が行われる。本単元の取り組みは、後者の考えで活動の構成を行っている。それは、子どもたちのはたらきかけの工夫が思考活動の多様さという形で期待されるからである。

素材の条件変化については、はたらきかけの工夫の一側面として考えている。本時の素材の条件変化についての考え方は、おもちゃを動かす動力源に目をつけて、その素材の条件を変えていくことで、はたらきかけの工夫をねらっているのである。使う素材は、紙コップ2個、ビー玉2個、ねん土である。

まず、ゴムで動くおもちゃのゴムに着目させ、ビー玉に動力源を変えたとき動かせるかということで活動のイメージをつかませる。実際にビー玉を使って活動させ、動くおもちゃがつくれるという事実の把握と活動の楽しさをとらえさせる。次に、固定的なビー玉のおもりから、分割可能、可塑性のあるねん土のおもりへと素材の条件を変えることで、活動の幅を広げる。そして、多様な動きの因果関係をねん土のおもりの数や大小、付け方などに求め、課題の個性化へと子どもの意識を高めたいと考えているのである。

(5) 子どもの反応とその考察

	O 児 の 反 応	Y 子 グ ル ー プ の 反 応
課題の意識化	 T 左図のようなゴムで動くおもちゃを提示し、動きを観察させる。紙コップを動かした動力源が、ゴムの力であることを確認する。ビー玉を取りだし、ビー玉をゴムのかわりに使って紙コップを動かすことはできないかと問いかけ、「ビー玉を使っておもりで動くおもちゃをつくらう。」という活動のめあてをつかませる。右図のような場の設定で、活動の場を指示説明し、ためしの活動に取り組ませる。	 …斜面板10台 (45×180cm) ※ 体育館で 遊び場 …素材の準備 (組み立て工場)
	O₁ →  ビー玉1個をコップに入れて押す。「ほら動いた」とつぶやく。 O₂ 斜面台で試す 	Y子₁ コップにビー玉1個を入れて斜面台で試す。 K児₁ ビー玉2個の方がもっと速い 

課題意識の具体化	O₃ セロテープでとめる。斜面台に行き二連にして動かす。  O₄ ビー玉を1個ずつ入れて、コップを合わせたことで、ビー玉が2個入る。  ※ 同じグループのM児が、O児に「おもしろいよ」と呼びに来て、斜面台の所へ行く。M児は、下図のような動きを見せる。 「ビー玉が転がるから動く」と説明する。  O₅ 自分のものを動かしに行く。M児に、図のように動いたと説明する。  ※ 交流に入る。切り絵を使って試した内容を発表させる。	Y₂ K児と同じように試し、「2個の方が速い」とつぶやく。 Y₃ K児₂  を作って、斜面台で転がす。曲がって転がる。「あっ、なった。なった。」と喜ぶ。 N₁  2回くりかえしてやる。曲がるが、速く転がる。 K児₃  セロテープで、ビー玉をそれぞれのコップの底に固定する。うまく転がらない。「いかん」とつぶやく。 Y₄  セロテープでコップをつなぐ。床では転がりにくい。 K児₄  このようにして転がすが、床では、うまく転がらない。 I児₁  ゆっくりすべりおりる。 Y₅  ビー玉をセロテープで固定する。さらに  へ作りかえる。
----------	---	--

— おもりで動くおもちゃの学習 事後調査 N = 40 (表1) —

○ ゴムで動くおもちゃを見たあと、おもりで動くおもちゃについて

・ すぐ作れると思った 19人 ・ やれそうだったと思った 20人 ・ わからなかった 1人

＜考察＞ 活動のめあてをつかませる段階での子どもの反応は、強い興味を示し、活動への期待感を高めていた。既習経験の事象提示で、動力源のゴムとビー玉のおもりの置換が、動くおもちゃ作りの活動のイメージを容易にしたからだと思われる。ビー玉での活動を見ると、①活動のイメージをつかんでほたらきかけている姿 ②自分の工夫に喜んでいる姿 ③友と教え合い学び合う姿 ④はたらきかけの工夫をしている姿 ⑤おもりと動きの関係を多様に追究している姿が見られる。これは、①事象提示によって活動のイメージ化がなされたこと。また、工夫してつくりだしていく事象の提示であったこと。②素材の準備が、はたらきかけの工夫に適した個数や物であったことなどの理由が考えられる。しかし、事後調査で活動のイメージがわからなかった子もいることから、課題の意識化にあたっては、活動のめあてがひとりひとりの子どものものになっているかどうかを具体操作の中でチェックし、対応していくことを忘れてはならない。

課題の具体化

T ビー玉での活動内容を交流した後、ビー玉を他のおもりに替えておもちゃ作りはできないかと発問し、おもりの転換をはかる。ビー玉がコップの外に出て困るおもちゃを例にしながらねん土を出し、ビー玉とねん土とおもりとしての特徴の違いを話し合わせる。ねん土の特徴を確かめながら、ねん土を使って、動きのおもしろいおもちゃを作ろうと投げかける。

O₆ M児に「やってみて、ねん土では全然進まないよ」と言いかけて、ねん土をまるめ斜面台で試す。

進まないで、ねん土を大きくするめだす。

Y₆  ねん土を三角形にして転がす。曲がって転がる。「なった、なった」と言って喜ぶ。

←セロテープでとめて作りかえる。I児も転がったと言って喜ぶ。

N₂ 四角なねん土を入れてすべりますが、このままだと進まない、「ねん土を少しにしてみよう」と言う。

課題の具体化	T A児のおもちゃを取り上げモデルとして見せる。  <u>ぐるんぐるんとまわる。</u>	
	O ₇ モデルを見て、「知ってる」と言いながら、作りかえる。  の動きをする。	K児 ₆  ビー玉よりよく転がる。
	T B児のおもちゃを取り上げモデルとして見せる。  おもりは、1個ではないよ。	
	O ₈  まわりに全部のねん土をつける。	I児 ₂  ねん土を5カ所につけて転がす。 また名案が浮かんだと言って、全部のねん土をつける。
	O ₉ 交流に入るが、作ることに熱中している。	

——おもりで動くおもちゃの事後調査 N=40 (表 2)——	
○ おもちゃは、いくつつくれたか。	
・ 3つ以上つくれた 30人	・ 2つつくれた 9人
○ ビー玉とねん土では、どちらがおもしろい動きができたか。	
・ ねん土 29人	・ 両方 10人
・ ビー玉 1人	

＜考 察＞ ビー玉からねん土への素材条件の変化、つまり固定的なおもりから分割可能なおもりへの転換のねらいは、ビー玉でのおもちゃ作りの意欲を土台に、動きの多様性を生みださせることにあった。その点から見ると、表2では、多くの者がねん土による動きのおもしろさをとらえていると言える。また、子どもの作り出したモデルに刺激されておもりの付け方や数などに目を向けて活動している。このことから、おもりと動きとの関係に視点を置きおもちゃ作りの課題を具体化していると判断できる。しかし、ねん土の粘性性に目がとどかなかったり、ビー玉の発想からねん土をまるめて使ったりする子どもにとっては、ねん土の使い方についての技能のおさえが不十分であったと思う。さらに、多様な動きといいながら、おもちゃを作りだせなかった子どもに、個別的な指導の不十分さが反省させられる。

課題の個性化	T ねん土での活動内容を交流させる。出されたおもちゃを動きで分類し、おもりと動きとの関係に目を向けさせる。	
	——つくりだしたおもちゃ—— ①  くるくるまわる ②  コップをつなぐとよくまわる ③  よくまわった ④  少しずつまわった ⑤  少しずつ前に進んだ ⑥  反対にもどるところもあった ⑦  すべった ⑧  くるんくるんとまわった	
	——動きで分類—— ・ まわる ・ ゆれる ・ すべる ・ すすむ ・ ころがる ・ 速くまわる ・ ゆっくりまわる ・ 止まったりする	——おもりの付け方—— ・ 大きさが違う ・ おもりの数が違う ・ 付ける場所が違う ・ 重さによって違う
	T いろんなおもちゃが作れそうだねと投げかけ、ゆれる速さの違う2種類のおきがりこぼしを提示する。「ゆれ方の違う秘密は」と問うと、ねん土の数は同じでも重さが違う、速い方はおもりが大きいなどと考えを出し合った。そこで、次時の課題を「ゆっくりゆれたり、速くゆれたりするおもちゃづくり」とした。	

＜考 察＞ 課題の個性化へ向かう子どもの反応を見ると、事象と十分にふれ合い、自分で工夫してつくりだしたという自信が交流を活発にしている。つくりだした多様なおもちゃを出し合う中で、動きとおもりとを結びつけて見る目が出てきている。これは、切り絵によるおもりの位置や大きさの違いを明示し確認していったことにもよろう。さらに、課題を個性化するにあたってのモデルの提示は、おもりの付け方をブラックボックスにしているため、動きとおもりの関係に目が向いてきている子どもたちにとって、その秘密をさぐることは興味深く追究の意識を強化できたと思われる。

—— 第1時 —— N=40 —— (表3) ——

- おもちゃの動きで、どんな動きを見つけたか (のべ人数)
- | | | | | | |
|------|----|-------|----|-------|----|
| ・まわる | 19 | ・ゆれる | 18 | ・ころがる | 15 |
| ・すべる | 8 | ・もどる | 7 | ・ゆっくり | 5 |
| ・はしる | 4 | ・ふらふら | 3 | | |

—— 第1時 —— N=40 —— (表4) ——

- おもちゃの動きを変えているのは (のべ人数)
- | | | | | | |
|--------------|----|--------|---|------|---|
| ・おもり・ビー玉・ねん土 | 30 | ・重さ | 9 | ・大きさ | 2 |
| ・ゴム・セロテープ | 4 | ・付け場所 | 1 | | |
| ・おもりの動き | 1 | ・わからない | 3 | | |

—— 第2時 —— N=40 —— (表5) ——

- 動きのちがいは、おもりの何がちがうからか。 (のべ人数)
- | | | | | | |
|------|----|-----|----|-------|---|
| ・大きさ | 26 | ・重さ | 14 | ・つけ場所 | 4 |
| ・おもり | 3 | ・長さ | 1 | | |

—— 第2時のM子の理科ノート ——

きょうは、この前の研究会の理科の時間の最後にアイスクリームの箱に絵をはりつけたのを先生から、見せてもらいました。

先生が、それをいっしょにゆらすと両方ともはやさがちがいました。一つは、ゆっくりでした。もう一つは、はやくゆれました。そして、きょうは、どうしてはやさがちがうかを見つけました。

わたしは、こう思いました。はやい方は、おもりが大きい。ゆっくりの方は、おもりが小さいと思いました。そして、それがほんとうか調べてみました。はやくゆれる方は、わたしの思ったとおりおもりを大きくしてみました。ゆらしてみました。はやくゆれました。
—以下略—

<全体考察>

- (1) 自然に接する楽しさを味わいながら、つくりだす力を発揮していつているか。

子どもたちにとって楽しさとは、活動の楽しさである。内容的には、物に直接ふれる楽しさ、教え合う楽しさ、苦勞してできた楽しさ、わかっていく楽しさなど多面的に考えられるが、工夫する楽しさがその中核をなしていると思われる。十分に事象とふれ合う「ためしの活動」における事象の探索は、はたらきかけの工夫そのものである。紙コップを組み合わせ、おもりの付け方を工夫しおもちゃをつくりだしているのは、経験を出しきってはたらきかける知恵である。それらの知恵は、試行錯誤的に活動している場面の随所に見ることができるし、最も大切にすべきことである。

- (2) 素材の条件を変えて事象に取り組みさせる活動は、課題づくりに有効にはたらいいたか。

単元の導入に位置づけた「ためしの活動」は、子どもの事象へかかわる体験を強化し、興味、関心から意欲へと高めることができた。また、既習経験と重ねた事象提示からの追究は、新しい事象をつくりだしている姿が、表3・4・5 M子のノートからもうかがえる。このことは、子どもの実態や欲求をふまえて、素材の条件を変えていったことが、活動の内容、方法を明確にすることにつながり、順序立った取り組みとなり、課題づくりへ結びついたと考えられる。

- (3) 子どもたちが、意欲的に取り組み十分に活動することができたか。

既習経験の事象と素材の部分的な変換は、活動のイメージをつかませるのに容易で有効であったと思う。また、ビー玉の親しみやすい、転がりやすい、おもりの数へ目を向けやすいなどの特性に目をつけて、最初に取り組みさせたことが、動きのおもしろさの体験となり、ねん土でもという活動の意欲へつながったと考えられる。また、素材の置き場を組み立て工場と呼び、低学年の心情をとらえていったことも活動の誘発につながっていると思われる。

5. 指導上の留意点

- (1) 事象との出会わせ方では、ことさら奇異な事象を提示するのではなく、既習経験に上積みした事象提示の工夫が大切。また、新しい事象の発見へつなぐのだから、達成への期待感が満足させられる素材の選択や吟味が大切。
- (2) 低学年での単元の見通しとは、ためしの活動で十分に事象とふれ合わせ、多様な思考活動を経験することによって事象についてのイメージをつかんでいくこと。したがって、活動に創意、工夫の余地があることが大切。
- (3) 素材の条件を変えて活動をつないでいくには、子どもの欲求をとらえた素材の選定、ねらいを満足させる活動の想定とその活動のめあてのもたせ方が大切。また、子どもの活動内容をとらえ、工夫点を広げたり、深めたりすること。

6. 今後の課題

- ためしの活動から、課題を個性化するにあたって、課題内容の幅を子どもの力に合わせてどうとらえなおしていくのか、そのための教材内容や素材の検討と事例研究
- おわりに 強い意志をもち、知恵をはたかせて事象に取り組む子どもの姿をめざして

「つくりだす力」を育てる理科学習指導

―課題解決のために構想を立て、追究していく指導を通して―

理科部 土生 政 勝

○ はじめに

課題意識をもって、自分の発想や能力を生かし、課題を解決していく子どもを求めて。

1. 主題の意味と重要性

(1) 「つくりだす力」を育てる理科学習指導

真の問題解決にあたって、問題を解決する力を育てるには、自分の予想・仮説をもち、問題解決の計画（構想）を立てる力を身につける段階を重視しなければならない。

子どもが自然の事象と経験を結びつけて、自分なりの発想をもとに、新しい考えや活動を生み出す過程で、構想する力が養われる。構想力、つまり、つくりだす力を身につけさせようとするものである。

つくりだす力とは、自分の活動をつくりだしていく力のことである。そのつくりだす力は、問題解決の過程において、科学的な知識・理解、科学的な能力・態度を必要とする。

活動をつくりだすには、① 子どもが学習の主体者になること。② 問題―発想―構想―追究していく一連の活動で、問題把握と追究活動をつないで、自分のものとする構想段階が重要である。③ 強い問題意識にささえられた創造的思考ができる。直観力、経験の操作、イメージが具体化できる。創意工夫できる、条件コントロールできるなどの要素が大切なことである。

(2) 構想を立て、追究していく指導

構想とは、強い課題意識に支えられたイメージや発想を基に、問題解決にとり組む計画立てのことである。

構想を立てるには、事象についてのイメージをふくらませ、発想を生かして問題解決の方法を創意工夫しながら、具体化することが必要である。計画立て（構想）には、課題計画、方法計画、作業計画の3つが大切である。

そこで、構想を先見的、有効的、能率的にするために、「課題をさぐる活動」と「課題をねり上げる活動」（表1）の場を設定する。（表1）

(ア) 課題をさぐる活動の場では、課題意識を強化させる。

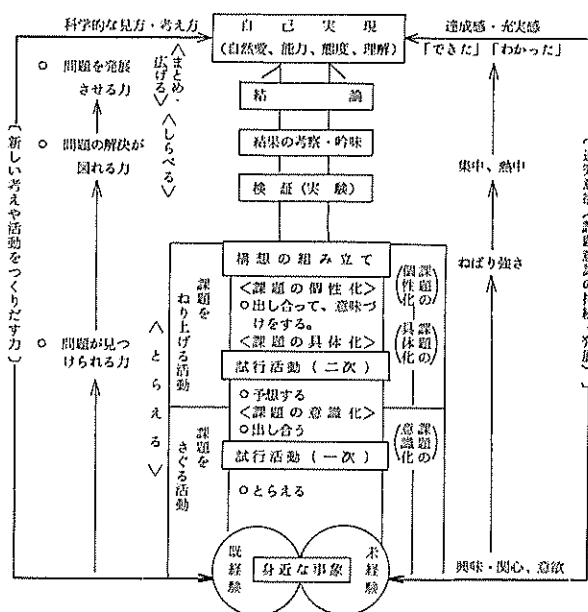
- 事象の内容条件は、㉑ 自由に試行活動し、活動の喜びを味わいながら、興味・関心の持てる事象。㉒ 既習経験を生かすことができる事象。㉓ 中心的な追究の観点に必然的に気づく要素に目を向けやすい事象である。
- 活動を支える条件は、㉔ 複数の事象提示により、試行活動のきっかけとなる。㉕ 試行活動は、活動目的がはっきりし、多様な活動ができ、楽しみがあること。㉖ 器具操作のため技能が身につけていること。㉗ 交流では、事象の起こる原因を見つかることができることである。

(イ) 課題をねり上げる活動の場では、「課題をさぐる場」について、その結果を予想し、実験によって確かめ、その

主題の構想

めざす子ども像

- 自然の事象に働きかけ、自ら課題をとらえ、構想を立て、追究していく子ども
- つかんだ課題を、自らの力で構想を立て追究していくようとする意欲を持った子ども（自主性）
- 追究した事実をもとに、グループやみんなの中で、自分の考えを出し合い、考えを深めていく子ども（社会性）
- 追究して、ときあかした喜びにひたり、新しい考えを生み出す子ども（創造性）



	課題計画	方法計画	作業計画
段階	着想中心 発想 (先見性)	方法中心 (有効性)	作業中心 (能率性)
内容	・結果の予想 ・その条件や要素 ・変化を見つける	○実験方法 ○条件統一 ○比較実験	○器具・材料 ○実験装置
(ア)課題を さぐる活動	(イ)課題を ねり上げる活動		

結果を出し合って意味づけをする、3つの過程を設ける。

- 活動を支える条件は、㉑ 課題が、与えられるものでなく、自ら、見つけたものであること。㉒ 確かめることによって、事実が正確にとらえられること。㉓ 交流は、結果を出し合い、共通点や差異点をとらえさせる。
- ㉔ 共通点や差異点から、追究の条件に目を向けさせること。㉕ 構想を立てるときの基本的な筋道をとらえていること。(追究内容、方法、材料・器具など)などである。

2. 指導上の問題点

- (1) 従来の学習指導においても、子どもの発想を生かし、多様な経験をさせることから、学習を意欲化することについては、十分な注意がはらわれてきた。しかしながら、子どもの発想が尊重され、経験が多様化される反面、観点が多様化し、学習の方向が拡散する傾向が強い。
- (2) 多様な経験によって、子どもなりに課題意識はできても、その意識を深めて、検証のための具体的な実験計画がでにくい。

3. 問題点解明の方途

- (1) 自由な試行活動から、望ましい課題成立へ導くために、多様な経験から、課題をつくる過程を充実し、具体化する。
- (2) 課題をためし、交流する場では、教師が吟味した最適な方法を選択し、ためす場を設け、構想を組み立てる場を設定し、充実させる。

「とらえる段階」の指導の基本的しくみ

過程	とらえる ＜課題把握＞	し ら べ る ＜観察・実験＞ ＜考察・吟味＞	まとめ・広げる ＜結論、一般化、発展＞
ねらい	○ 疑問、課題をつかむ。 ○ 解決の見通しを持つ。	○ 検証し、自分の考えを確かにする。 ○ 結果を考察、吟味する。	○ わかったことをまとめる。 ○ 自分の見方・考え方を客観化する。

段階	課題をさぐる活動の場 (1時) ＜課題の意識化＞	課題をねり上げる活動の場 (1時) ＜課題の具体化＞ ＜課題の個性化＞
ねらい	○ 自分の発想を生かした試行活動をし、多様な経験を持つ。 ○ 条件や要素に目を向け、課題を見つけた。	○ 課題について確かめ、考えを深める。 ○ 事実を意味づける。 ○ 意味づけたことによって、検証の方法を明確にする。
主な活動	○ 事物・現象を観察する。 ○ 活動目的にそって試行する。 ○ 試行結果を出し合い、分類・整理する。 ○ 疑問、課題を見出す。	○ 予想を立てる。 ○ 用具を選択し、確かめる。 ○ 結果をくわしく記録し、まとめる。 ○ 事実を見直し、事実の違う原因について推論する。 ○ 個性的な課題を見つける。 ○ 解決のための構想(調べるための計画)を立てる。
手だて	○ 先行経験の想起、興味・関心の喚起のための事象提示 ○ 子どもの発想による試行活動(物の選択による) ○ 結果の出し合い、その分類によって、共通要素をとらえる。 ○ 切り絵の操作や問いかけによって、疑問、課題を意識化させる。	○ 予想を図式化させ、発表で、類型化させる。 ○ 用具の援助による確かめ。 ○ 結果を正確に記録させる。(図や表で) ○ 事実の見直しや切り絵の操作、発問の工夫によって、因果関係を推論させる。 ○ 具体物を与えて、活動の必要を感じさせ、自分の考えを作る時間を十分にとる。 ・ 具体物にふれさせる。 ・ 学習プリント等にかき添える。 ○ 自分の考えを交流させ、修正付加させる。
育てる力	○ 課題を見つけたす力 ・ 経験と事実を結びつける。 ・ 事実をありのままに見る。 ・ 活動目的にそって、用具を選び出す。 ・ 要因を分析する。 ・ 課題を簡明に表現する。	○ 事実の意味づけができる力 ・ 結果の予想を筋道を立てて考える ・ 調べ方を工夫する。 ・ 記録をきちんとする。 ・ 事実を因果関係で説明する。 ・ 共通点・差異点をつかむ。 ○ 仮説、実験計画を立てる力 ・ 個性的な課題をまとめる。 ・ 仮説を立てる。 ・ 実験の内容・方法をはっきりする。 ・ 用具をきめる。

4. 指導の実際とその考察

- (1) 単元 「光の進みかた」(5年) ＜配 時 $\frac{1}{12}$ 時～ $\frac{3}{12}$ 時の場合＞

(2) 計画 (約12時間)

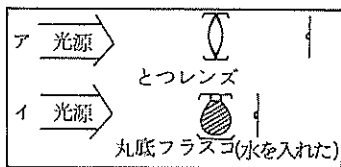
過程時 ＜時＞	課題をとらえる <2時間>		し ら べ る		まとめ・広げる
	課題をさぐる活動	課題をねり上げる活動	<9時間>		<1時間>
学習活動・内容(時)	虫めがねでの光の通り方 ○ 光を通すもの ○ 光を集めるもの ○ 課題の観察 (1)		○ 虫めがねの道筋 ○ 虫めがねの進み方 ○ ねらいにせま (1)		○ 単元のまとめ ○ おつレンズ ○ 光の進み方 ○ 課題の観察 (1)

(3) 「とらえる」過程＜課題をさぐる活動＞ ($\frac{1}{12}$ 時)

① ねらい — 事象提示によって、先行経験の想起、確認をし、子どもの興味・関心・意識を高め、子どもの発想による試行活動により、類似事象を広げさせる。さらに、光が集まる原因に目を向けさせ、課題をつかませる。

② 学習の流れ(教師の働きかけ)と子どもの反応

1. 事象の観察(とつレンズ及びフラスコを通った光が1点に集まる現象を観察させる。その場合、レンズ及びフラスコを見えないようにセットしておく。)



C₁ (虫めがねに光を当てたのを見て) うお/集まった。

T₁ どうして、光が集まるのだろう。

C₂ 虫めがねがあるので、 C₃ (取り出した虫めがねを見て) やっぱり虫めがねだ。
T₂ (丸底フラスコに光を当てながら) 何を入れたのだろう。

C₄ おや/「驚き」光が集まった。

C₅ どうしてだろう。「疑問」

「今から、どんなことについて調べるのですか。」に対して

N = 39名

① 光を当てて、光を集める物を調べる(34名)

② どうして、光が集まるか調べる。(5名)

<資1>

子どもの疑問

① 虫めがねは、光を集める。「先行経験」

② ほかの物でも、集まるのでは

<図1>

N = 39

2. 試行活動と結果の交流

○ 学習のめあての成立<資3>

光を通すものは、光を集めることができるだろうか、調べてみよう。

○ 光集め活動(器具を自由に選択

させて、試行させる。)

○ 結果の交流

試行の結果

① 球面になっている物は光が集まる。

② 球面でない物は、光が集まらない。

<資5> 交流のとき とらえた疑問 N = 39

① どうして、光が集まるのか。(2) ③ ほかの物でも、光を集めるか (2)

② 光はどのように進むのか (4) ④ 無答 (5)

3. 課題と予想、調べ方

<資7>

試行交流後に生

まれた課題

<資8> 光の進む道筋の予想

抽出児 (S児、Y児)、

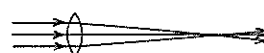
全体傾向

<資9> 予想を確かめる調べ方

(別紙)

曲面に当たった光は
どんな進み方をしているのだろうか。

S₁ 児 光がはいる所でまがって進む



(全体傾向)

① はいる所でまがって進む 24

② 中心でまがって進む (4)

③ はいる所と出る所の2回まがって進む 10

Y₁ 児 レンズの中心でまがって進む、



1点に
集まる

N = 44

④ 出る所でまがって進む (3)

⑤ その他 (3)

	+3	+2	+1	-0
楽しい学習ができたか	(18)	(10)	(5)	(6)
いくつかの器具で光集めができたか	5つ以上	4つ	3つ	2つ以下
	(5)	(11)	(8)	(5)

<資6> 子どもの自己評価 N = 39

③ 考 察

- 子どもたちは、事象の提示によって、(資料1)の①のように、「虫めがねは光を集める。」先行経験を想起し、興味を喚起し、(資2)の②のように、課題の意識化のきっかけをつかむことができた。事象提示によって、C₄やC₅が糸口となり、試行活動の結果の交流後、(資5)のような疑問を持つことができた。
- 意欲的に試行活動が行われ(資6)、その結果として、(資7)の課題をつかみ、一人ひとりの子どもが(資8)のように予想を立てることができた。疑問から課題へ高まりのある意識としてとらえることができる。それは、子どもの活動が、教師の指示によりコントロールされるのではなく、子どもたちは、自分の興味・関心や能力に応じて、自分の発想で、自由に器具を選択し、グループごとに光集め活動ができ、意欲が高まり、(資5)のように、疑問をとらえることができたと考えられる。ここでの発想は、子ども自身が解決に知恵をしぼってつくりだしている姿として見ることができる。

(4) 「とらえる」過程 <課題をねり上げる活動> ($\frac{2}{12}$ 時)

- ① 子どもの課題 虫めがねに当たった光は、どんな進み方をしているのだろうか。

② 教師のねらい

- スリットを通した光を虫めがねに当てて、光の道筋を調べ、虫めがねの真中を通る光は、まっすぐ進み、端の方を通る光は、まがって進むことをとらえさせる。
- 事実を見直し、光の進み方の違いは、光がレンズに当たるときの角度の違いによることが推論でき、台形ガラスでの光の進み方を解決するために、構想を立てることができるようにする。

③ 授業の力点

子どもたちに、角度に目を向けさせ、構想を立てさせるために、次のことに力点をおく。

ア、真中の光と端の光の現象を見直し、共通点や差異点をはっきりさせる。

※ 差異点 — 真中の光と端の光の道筋。 共通点 — 両端どうしの光の道筋。

イ、真中と端の光の現象は、何が違うか考えさせる。

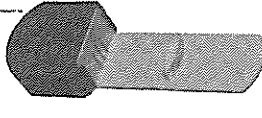
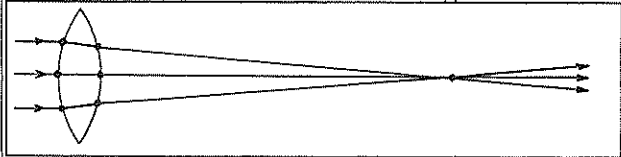
※ 問かけや切り絵の操作によって、角申という条件に目を向けさせる。

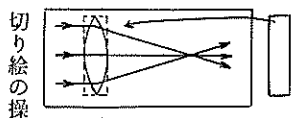
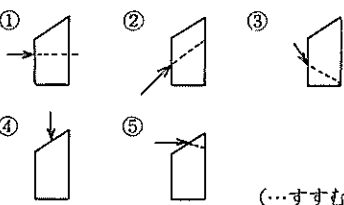
ウ、現象の違いを角度の違いで説明させる。

エ、台形ガラスを与えて、構想を立てさせる。

オ、全体の場合で、出し合わせ、各自の構想を修正・付加させる。

④ 学習の流れ(教師の働きかけ)と子どもの反応(S児中心)

学 習 の 流 れ	S 児 の 反 応	その他の反応及び考察
2. 予想を確かめる。 教師で準備した物 スリット台、光源装置、切断 とつレンズ	S ₂ レンズに、3本の光を当て、光がはいる所、 出るところ、1点に集まった所に印をつけ、 光の道筋を引く。	○ 意欲的に計画した方法で、 実験できていたが、子どもた ちの中には、不正確な記録も 生まれた。
3. 調べたことを交流する。 (1) 結果を発表し合う。 ※ O・H・Pで発表させ、 それを切り絵でまとめる。 (2) わかったことをまとめる。 ※ 屈折、直進の言葉 (3) 光の道筋を見直し、光の 進み方と光が当たる角度と の関係について話し合う。 T ₁ 「真中はどうなっているか。」 T ₂ 「両はしのまがり方は。」 T ₃ 「まっすぐ進む光は、真中だ。 けか。」	S ₃ 記録  S ₄ まっすぐ進む光とまがって進む光がある。 	○ 光の道筋がはっきりするよ うな、できるだけ大きい切断 レンズを使わせたい。 ○ 屈折点への着目
	S ₅ まっすぐ。 S ₆ まがり方が同じ。 S ₇	○ 中心を通る光は、直進する ことへの着目。

T₄「どうして、真中だけが、まっすぐ進むのだろう。」 T₅(切り絵(板ガラス)を虫めがねの所に重ねながら) 「こうすると、光はどう進むか。」 図4  T₆「真中と端の光の何がちがうのだろう。」 ※ まとめの板書 T₇「真中と端の光は、レンズにどんなに当たっているのか。」 4. 次時の問題をきめ、調べ方・結果の予想を立てる。 T₈「この台形ガラスで、各自、くわしく光の進み方を調べてみよう。」 T₉「学習プリントに従って、まとめてみよう。」	S₈ 真中はまがっていないからでは。 S₉ まっすぐ進む。 S₁₀ ふくらみ方。真中はレンズと光がすい直になっている。  S₁₁ 真中はすい直。端は斜めに当たっている。 S₁₂ ほんとうに、まっすぐあたると直進するか。ななめにあたるとまがるか。 S₁₃ 台形ガラスを使って、(課題) 色々な角度に光を当てて調べる。  (…すすむ予想) <資10> 調べ方(全体の子ども) <table border="1"> <tr> <td>1. すい直に当てて調べる方法</td> <td>54 人</td> <td>(予想できた物 33 人)</td> </tr> <tr> <td>2. 斜めに当てて調べる方法</td> <td>86 人</td> <td>(予想できた物 10 人)</td> </tr> </table>	1. すい直に当てて調べる方法	54 人	(予想できた物 33 人)	2. 斜めに当てて調べる方法	86 人	(予想できた物 10 人)	○ Y児の反応「あたり方がちがう。」 ○ 中心を通る光が直進するわけについての見直し ○ 光の当たる角度に目を向けさせるための発問と切り絵の操作 ○ 角度の条件に目が向いていない。 ○ Y児の反応「光がレンズに当たる角度がちがう」の発表で、角度に目がむく。 個性的な課題 ○ 何で、何を、どのように調べるかの計画が立っている。 ○ 光の進む方向については、完全でない。光の道筋についての予測がつきにくいものがあったと考えられる。 
1. すい直に当てて調べる方法	54 人	(予想できた物 33 人)						
2. 斜めに当てて調べる方法	86 人	(予想できた物 10 人)						

⑤ 考 察

- 子どもたちは、S₃のように光の進む道筋を正確にとらえている。器具の援助のもとでの実験のためと考えられる。
- 交流の場面では、結果を出し合い、S₅～S₇のように、真中と端の光の道筋の差異点や両端の光の道筋の共通点に、不十分ながら気づいている。S₈からでは、まだ、光がレンズに当たる角度には目を向けていないとは限らない。切り絵の操作やY児の発言から、光がレンズに当たる角度の違いに目を向け、追究の必要性が生まれてきた。これは、事象提示や試行活動に、いろいろなガラスやプラスチックの器具に水を入れ、球面に光を当てたり、平面に光を当てたりする光の集まり方が違うことに気づいていることや意欲が高まったことが生きて働いて、角度の違いに、目を向けさせることができたと考えられる。
- S児のS₁₂、S₁₃から、構想が立っていると考える。それは、まず、自分で、個性的な課題を書き表わしていること。つぎに、台形ガラスを使って、いろいろな角度に光を当てた調べ方が立てられていることから考えたい。しかし、S₁₃のように、光の進む方向の予想は、すべて書き表わしていないが、調査では、曲がって進むと考えている。予測できても、はっきり書き表わすことができにくいものもあったと考えられる。

構想を立てることができる条件として、① 課題をさぐる活動で、課題意識が高まっていること。② 与えられた課題でなく、自ら、課題を見つけること。③ 課題について、予想を推論し、実験によって確かめ、交流によって、角度という条件に目を向けてきていること。④ 構想を立てるときの基本的な道筋をとらえていることが必要である。

(5) 「しらべる」過程 <台形ガラスでの光の進み方> ($\frac{3}{12}$ 時)

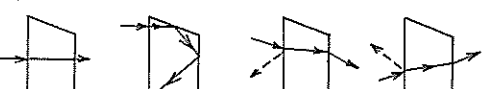
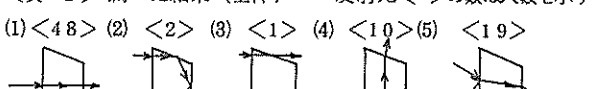
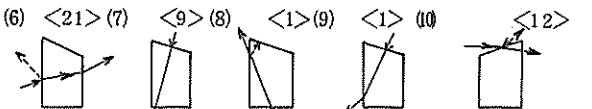
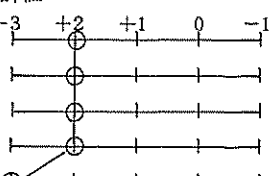
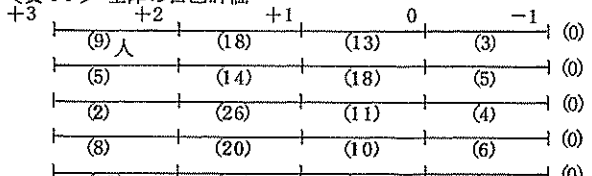
- ① 子どもの課題 光をいろいろな角度から当てると、光はどのような進み方をするだろうか。(S児)
- ② 教師のねらい

光が、空気中 ↔ ガラスへと進むとき、その境目で、屈折したり、反射したりすることを、自分なりの方法で、調べ、屈折や反射のしかたには規則性があることをとらえることができるようにする。

- ③ 追究の過程 (略)

④ 子どもの反応 (抽出児「S児」と全体)

「学習プリントより」

結果	<資 11> 	<資 12> 調べた結果 (全体) ……反射光< >の数は人数を示す。 (1) <48> (2) <2> (3) <1> (4) <10> (5) <19> 
わかったこと	○ 光はすい直にあてると、まっすぐ進む。 ○ 光はななめにあてると、一部、反射し、ガラスに入るとき、面から遠ざかるように、出るとき、近づくようにまがって進む。	(6) <21> (7) <9> (8) <1> (9) <1> (10) <12> 
自己評価	<資 13> S児の自己評価 楽しく学習できたか。+3 +2 +1 0 -1 学習にすすんで参加したのか。 予想・実験方法が立ったか。 実験はうまくできたか。 学習したことはわかったか。 	<資 14> 全体の自己評価 +3 +2 +1 0 -1 (9)人 (18) (13) (3) (0) (5) (14) (18) (5) (0) (2) (26) (11) (4) (0) (8) (20) (10) (6) (0) (15) (21) (5) (2) (0) 

⑤ 考 察

子どもたちは、上の反応に見られるように、自分なりの方法で、台形ガラスでの光の進む道筋を調べ、光についての見方を深めている。自己評価の結果からは、構想を立て、意欲的に学習に取り組んでいるようすがうかがわれる。これは、学習に対する興味・関心、意欲が高まり、自分の課題や構想が明確で、自分なりの方法で追究でき、学習の仕方、器具の使い方に慣れ、光の進む道筋をとらえる方法が身についてきているためと考えられる。

実験技能、記録の精度、結論の出し方などに、不正確な子、結論まで導けなかった子どもがいたが、全体での、交流によって、自分の考えを修正・付加していった。

下の子どもの感想から、自分の考えを出して、光の進むきまりをみつけ、わかる喜びを味わう子どもの姿が見られる。次の水での光の進み方でも、自分の方法で、追究する姿が多くなってきている。

K児の学習後の感想

「光をすい直にあてると、まっすぐ、ななめにあてると、どのようにくっ折して進むだろうか。」の問題で、台形ガラスを使って、いろいろ光のあて方を変えて調べました。ぼくは、予想をするとき、調べ方を考えるとき、調べるとき、たいへん楽しかった。ぼくの予想は、だいたいまちがっていなかった。今日の勉強で、ガラスのさかい目に、ななめに入る光は、さかいのところ、くっ折して、ガラスの面から、遠ざかるように進むことがわかった。まだ、どのくらいくっ折するかよくわからない。水の時も同じだろうか。ぼくは、自分の考えたことが、最後まで、確かめられたことで満足した。……………

5. 指導上の留意点

(1) 自然の事象から、子どもたちが、課題をとらえるためには、一人ひとりが試行活動をし、課題の所在をはっきりと、させる必要がある。

- 子どもの興味・関心、既習内容、とらえさせたい内容などを吟味した事象を提示する。
- 観察 — 試行活動 — 交流などの活動の時間を十分とり、課題を自分のものとしてとらえさせる。
- 交流の場面では、結果を出し合わせ、結果の違いから、ある観点で分類・整理し、理由づけを十分させる。

(2) 構想をねり上げるには

自ら、とらえた課題について、① 1人ひとりに、その結果を予想させる。② 予想したことをもとに、確かめさせる。光教材では、教師が吟味・選択した器具を援助する必要がある。③ 事実を出し合わせ、共通点や差異点をはっきりさせる。④ 現象を意味づけ、条件に目を向けさせ、説明できるようにする。(仮説) ⑤ 具体物を与えて、構想を立てさせ、全体で、自分のものを修正・付加させていかなければならない。

6. 今後の課題

- 子どもたちが意欲的に追究できる教材の選定と開発。
 - 個人差に対処していくための個別指導のあり方。
 - おわりに
- ひとりひとりの子どもに、「つくりだす力」が身につけば、追究の原動力となる。

自己を豊かに表現する力を育てる低学年音楽科学習指導

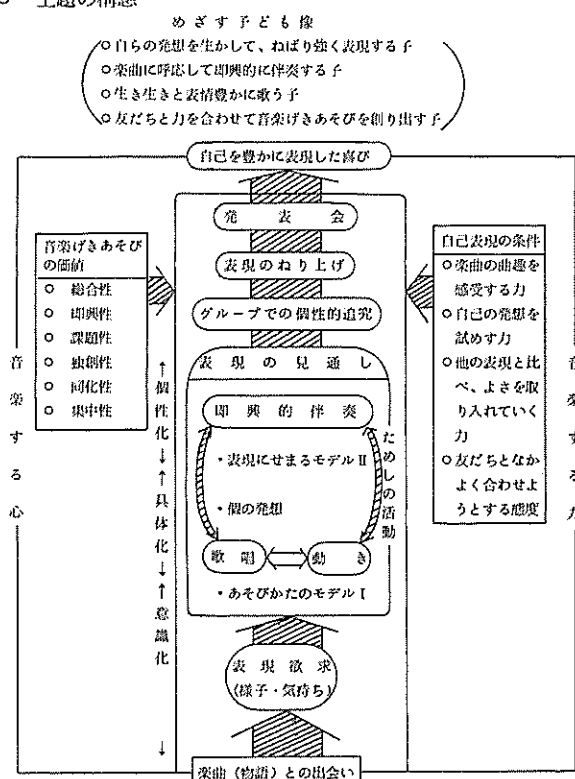
—「音楽げきあそび」における表現の見通しの段階を中心に—

音楽部 大橋 鉄雄

○ はじめに

「私は、はたおりのよ。」「ぼくは王さまだよ。」と役を決め、「はたおりの伴奏のリズムは ♪♪♪ がいいね。」「王さまは、いばっているから呼びかけるように歌おう。」等と、明確な見通しをもって、人物そのものになりきり、友だちと力を合わせながら、自己の想いを音にのせて生き生きと表現する子どもをめざして。

○ 主題の構想



1. 主題の意味と重要性

(1) 自己を豊かに表現する力とは

自分のとらえた感動や想いを、楽曲の特色を生かして表現したり、楽曲に呼応して即興的に表現したりする総合的な表現能力や態度である。

低学年の音楽科のねらいは、音楽する楽しさ、つまり、表現活動する楽しさの中で、リズム感覚を中心とする音楽的感觉を伸ばし、表現の基礎的な技能を身につけさせることにある。私は、低学年において特に、総合的に自己を表現することがらを充分指導し、それを反復し、楽しみながら身につけさせることをねらっている。そのような子どもは、「拍にのって、動きや身ぶりをつけながら楽しく歌う子。」「即興的にリズム伴奏をつけて楽しんで歌っている子」等に見ることができる。ややもすると低学年では、ただ「楽しく歌えればよい。」ということだけで済まされやすい。そうではなく、子ども自らの発想を生かす場を大事にし、体全体から表現しようとする意欲を引き出し、動きを伴った表現の仕方を身につけさせるとき、子どもの表現力は拡大する。そこに自己実現の喜びもあると考える。また、子ども側から表現する喜びを構築させていきたい。そのために、即興的表現のチャンスも取り入れる。そこで、自己を豊かに表現する力を育て

る面から、効果的な表現活動となり、無理なく楽しく表現できるように音楽げきあそびの場を設ける。その中で、曲の味わいを効果的に表現するために、歌唱表現・身体表現・即興的伴奏の有機的な関連をはかっていく。自己を豊かに表現する力を育成するには、一人ひとりが個性的な追究をし、表現を深めていくことが大切である。そのためには、表現の見通しをいかにもたせるかが重要となる。

(2) 音楽げきあそびとは

ここでいう音楽げきあそびとは、一人ひとりの即興性を重視し、人物そのものになりきって、人物の様子や気持ちを歌唱や身体表現で表したり、場面にあう伴奏を創り出す表現活動をいう、つまり、歌唱、身体表現、即興的伴奏の三つの表現の面から自己を豊かに表現する力を伸ばす学習である。音楽げきあそびを取り入れた学習は、①自分のもっている音楽的感觉や基礎的な表現技能を、楽しみながら総合的に伸ばすことができる。(総合性) ②自分の発想を働かせ、自分に応じた表現ができる。(独創性) ③自分の課題をもって、表現追究ができる。(課題性) ④その場面に応じて、即座に表現する楽しさがある。(即興性) ⑤対象の人間になりきって表現する楽しさがある。(同化性) 等の価値がある。音楽げきあそびが、単なるあそびに終わらないためには、歌唱、身体表現、即興的伴奏の三つの点から表現の見通しをもたせる必要がある。表現の見通しとは、楽曲に出会い、その楽曲への音楽的な想いをしっかりともち、課題を明確にするまでをいう。そこで、表現の見通しを、①楽曲の場面や人物の気持ちをしっかりととらえ、モデルⅠによって、歌唱・身体表現・楽曲にあった伴奏の三者からのあそび方を把握する段階<課題の意識化> ②4人グループで役を決め

て、ためし活動をし、さらに、モデルⅡによって三者からの表現の見通しを具体的にしてい段階＜課題の具体化＞③二つのグループの比較鑑賞によって、一人ひとりの課題を明確にする段階＜課題の個性化＞、の三段階によってもたせていく。

このような段階を通してもたせた表現の見通しをもって、各グループで、個性的に表現を追究し、それを見直し活動によって、自己を豊かに表現する力を育成していくことができる。その過程で、歌唱や楽曲に呼応した総合的表現の基本的な技能を伸ばし、体全体で音楽を表現する楽しさを味わわせていきたいと考える。

2. 学習指導上の問題点

- 音楽げきあそびで、自己を豊かに表現する力を育てる上からの問題点をあげると、
- ① 一人ひとりの発想を生かしていくための教材の選択やその提示の仕方に工夫が足りなかった。
- ② 低学年の音楽げきは、既習の楽曲をつないだ単なるまとめに終わり、一人ひとりの個性ある表現力を伸ばし定着させるための場のくふうが足りなかった。
- ③ 表現の見通しをもたせる段階があいまいで、一人ひとりに明確な課題をもたせなかったので、自ら創り出した表現の達成感や成就感を味わわせにくかった。

3. 問題点説明の方途

- ① 一人ひとりの発想を生かして表現活動に取り組めるような教材を選択し、その提示の仕方をくふうする。
 - 次のような条件をもつ教材を選択し、自作の紙しばいの中に織り込んで提示する。
 - ・ 歌詞の内容に物語性があり、場面が明確なもの
 - ・ 動き（身ぶり）や伴奏がつけやすいもの
 - ・ 場面を音で表す工夫ができるもの（例えば、はたおりの音とか行進のようす等。）
- ② 4人1組の仲良しグループで、歌い方、動き方、伴奏づけの三つの表現内容から、追究できる音楽げきあそびの場を設定する。
- ③ 表現の見通しをもたせる段階で、次のような方法で、一人ひとりに明確な課題をもたせる。
 - 課題の意識化の段階で、楽曲を織り込んだ紙しばいを視聴させ、グループでの音楽げきのあそび方を意識をさせるために、次のような内容のモデルⅠを提示する。
 - ・ 登場人物の役や場面を表す伴奏（手拍子・足拍子）を決めて音楽げきあそびをしているVTR
 - 課題の具体化の段階で、役を決めさせ、歌い方、動き方、伴奏の仕方について、ためし活動させ、表現の仕方に着目させるモデルⅡを次のような観点から助言しながら提示する。
 - ・ 登場人物のセリフを生かした歌い方、場面の様子がよくわかる身ぶりの仕方、場面に応じた伴奏の仕方、音色の工夫
 - 課題の個性化の段階で、二つのグループの表現を、モデルⅡの観点から比較させ、自分たちの表現の仕方について話し合わせる。

4. 基本的な指導のしくみ

過程	表現の見通しをもつ			追究し見直す		味わいひたる
	課題の意識化	課題の具体化	課題の個性化	グループ追究	交流	
主な活動と内容	○ 物語についての話し合い ○ 紙しばいの視聴 ○ 歌に慣れる。 ・ 場面・人物の把握 ・ 身体表現 ○ 音楽げきの意識	○ ためし活動 ・ 役ぎめ ・ 表現の工夫 ① 歌い方② 身ぶり ③ 伴奏づけ（リズム・楽器選択）	○ ①②③からの交流 ○ 一人ひとりの課題を明確にする。 ← 歌い方 ← 動き方 ← 伴奏の仕方	○ グループでの表現追究 ← 独唱・交互唱 ← 登場人物の様子を表す身体表現 ← 効果的な伴奏	○ グループの音楽げきの見直し ・ バランス ・ 強さや速さの工夫 ・ 音色	○ 音楽げきの発表 ・ くふうしたこと ・ 楽しかったこと
手だて	○ 楽曲を織り込んだ紙しばいの提示 ○ 聴唱 ○ 音楽げきあそびへの発問とモデルⅠ	○ 4人1組のための活動 ○ モデルⅡ（表現の工夫）の提示 ○ ①②③への助言	○ 2つのグループの比較 ○ 自分のグループの表現の見直し	○ 個別・グループ別助言・技術指導 ○ 兄弟グループとの交流	○ 歌い方・リズム伴奏の交流・モデル演示	○ 賞賛とはげまし ○ 学び方・表現技能の定着

5. 指導の実際とその考察

(1) 題 材 音楽げきあそびをしよう（「はだかの王さま」2年）

(2) 目 標

○ 物語風な「はだかの王さま」の特色を生かして、楽しく音楽げきあそびができるようにする。

① 「はだかの王さま」の登場人物のようすや場面をとらえて、身体表現や即興的伴奏ができるようにする。

② 歌詞のセリフを生かして、独唱や交互唱で表情豊かに歌うことができるようにする。

③ 音楽げきあそびを通して、友だちと力を合わせて表現する楽しさを味わわせる。

(3) 計 画 （約5時間）

① 「はだかの王さま」の3つの場面の様子や気持ちをとらえさせ、表現の見通しをもたせる。……………2時間

・ 3つの場面を想像豊かにとらえさせ、曲に慣れさせる。……………1時間

・ 音楽げきのため活動させ、表現の見通しをもたせる。……………1時間

② 音楽げきあそび「はだかの王さま」の表現の工夫をさせる。……………2時間

③ 音楽げきあそびの発表会をさせる。……………1時間

(4) 子どもの反応とその考察

① 課題を意識化する段階 < $\frac{1}{5}$ 時 >

本題材への意欲を高めるために次のような活動をさせてきた。①物語「はだかの王さま」についての話し合い。②楽曲を織り込んだ紙しばいの視聴。③楽曲の表す場面を身体表現しながら歌う。①の活動で、子どもたちの物語についての興味・関心を高め、②を視聴させることによって、自分の記憶とのズレを意識しながら真剣に見入っていた。楽曲が出てくる場面では、音楽にあわせて拍子をとったり体を動かしたりしていた。そして、子どもたちは、楽曲の出た3つの場面（1番ー忙しそうにはたおりをしている場面、2番ー王さまがとくいげに行進している場面、3番ーはだかの王さまを見て笑っている子どもの様子）をとらえ曲に慣れてきてきた。そこで、「これからどんな学習をしていきたいですか。」という発問に対して、<資料1>のように音楽げきあそびへの意欲をもった。

はだかの 王さま

1 はたおりの 名人が	2 金びかの かんむりで
トンバタ トンバタ	王さま とくいの
はたを おる	おぎょうれつ
王さまの おめしもの	みごたろう わしの ふく
みごとな みごとな	だれど だれにも
おめしもの	見えません



<資料1> $\frac{1}{5}$ 時末の子どもの意識 (N = 40)

(考 察)

<資料1>の〇(X)の〇のように大部分の子ども

(93%)が音楽げきあそびに意欲をもった。その内容を見てみると、「役を決めて歌いながらげきをしたい」「手拍子足拍子や伴奏を入れて

- | |
|-------------------------------------|
| (㉓) 役を決めて歌いながら、げきをしたい。……………18人(45%) |
| (㉔) 手拍子足拍子を入れ歌いながらげきをしたい。13人(33%) |
| (㉕) 伴奏を入れ歌いながらげきをしたい。……………6人(15%) |
| (㉖) 役を決めて歌いながらおどりたい。……………1人(3%) |
| (㉗) その他(人形げきを入れて等)……………2人(4%) |

歌いながらげきをしたい」である。このことは、教材が「はだかの王さま」で、子どもたちによく親しまれている物語であること。紙しばいの視聴によって、情景や場面がよくとらえられ音楽げきのイメージがとらえやすかったことが有効に働いたと考えられる。また、「手拍子足拍子や伴奏を入れた」と意識しているのは、既習のうたあそびの経験を生かそうと意識していることがうかがえる。しかし、音楽げきあそびのしかたや一人ひとりの課題は明確でない。

② 課題を意識化させる段階 (< $\frac{2}{5}$ 時 >)

<資料2> モデルⅠ(音楽げきのあそび方・役ぎめ)の提示場面での子どもの反応

教師の働きかけ	子どもの反応 (M④は抽出児M男、A子)
○ 「はだかの王さま」を歌わせる。	① 身体表現しながら楽しく歌う。
○ 場面の想起	② 3つです。
T ₁ 場面はいくつあったでしょう。	③ ㉔1番は、はたおりが忙しそうにはたをおるまねをしています。
T ₂ どんな場面がありましたか。	

- 52 -

る。伴奏はまだモデルⅠ通りの模様である。まだ、ためし活動が十分でない。この後、7班のY子が何かものたりないと言ってタンブリンをとってくる。

＜資料5＞ (ア) 2班のためし活動

- ㉔ 「何かものたりないねえ。」
 ㉕ 7班のY子がタンブリンをもってくるのを見てすぐ
 ㉖ Mは小さくこをもってくる。
 ㉗ M「これ行進のときよ!」
 ㉘ 王さま「みごとだろうわしのふく」を少し呼びかけているように歌う。
 ㉙ M「もうちょっと忙しそうにするところは早くして」と言って、手を↓↑→と早く動かす動作をする。
 ㉚ 王さま「私、もっと体をふった方がいい?」
 ㉛ 「行進のとき、歌と音(伴奏)があわんねえ。
 ㉜ M「たたきかたが合わんとやない?」

(イ) 6班のためし活動

- ㉝ 7班のY子がタンブリンをもってくるのを見て、すぐタンブリンとカスタネットをもってくる。
 ㉞ はたおりの場面のリズム伴奏を手拍子、足拍子です。
 ※㉔と同じ
 ㉟ 王さまの行進の伴奏を のリズムで、タンブリンとカスタネットで演奏する。(AとT子)
 ㊱ タンブリンをもう一つもってくる。
 ㊲ 王さま以外みんな伴奏をしている。

(考 察)

7班のY子が、モデルⅠの内容にはなかった楽器を伴奏として入れたことによって、どの班も打楽器を入れはじめる。＜資料5＞に見られるように、歌唱、身体表現、伴奏の面から課題を具体的にしている姿がわかる。すなわち、㉔の発言は、王さまの行進の場面の伴奏を表そうとするものである。歌唱の面では、㉘のように自ら表現を高めようとする姿が見られる。身体表現の面では、㉙㉚のように自ら工夫する姿が見られる。これは、音楽遊びあそびの場の設定が見える。見せるの関係にあり、このことを念頭において表現活動し、課題が具体的にになっていることに起因している。㉜㉝のように6班でも、場面の違いを楽器の 色を工夫して表そうとしている。2班も6班も、このように具体的に課題をもちはじめている。しかし、伴奏のリズムや楽器の 色を明確に違いを表すまでに至っていない。そこで、歌い方、動き方、伴奏のしかたの違いが見とれるモデルを助言を加えながら提示することが必要である。

(ためし活動のモデルⅡの効果性)

＜資料5＞のような状態に、表現内容に目を向けさせる発問をしながら、楽器を使い分けた伴奏を加えたモデルⅡを提示した。＜資料6＞(ア)(イ)のように、場面にあった伴奏づくりに対する表現の見通しをもたせるのに役にたっている。また、動き方や歌い方についてもモデルⅠだけでは意識しなかった子どもたちに必要感をもたせるのに役立っている。また、3人ではあるが、グループにおける協力についても目を向けている。このことから、㉜㉝のように表現についてつまづきが見えるときや㉞のように、役割に混乱が見られる時に提示すると有効である。また、1回のモデルで一度にたくさんの内容をもちこむのではなく、あそび方 → 表現内容と段階を追った提示が有効である。

＜資料6＞ モデルⅡで役に立ったこと (N＝40 のべ人数)

(ア) 場面にあわせた楽器の使い方	31人(78%)
(イ) 場面の違いを表す伴奏の仕方	13人(33%)
(ウ) 音楽にあわせた動作や動き方	9人(23%)
(エ) グループでの協力の仕方	3人(8%)
(オ) 歌い方のくふう	3人(8%)

④ 課題の個性化の段階

1～3番同じ楽器同じリズムで伴奏している8班と、1番と2番で楽器を使い分けている4班を見比べさせる。M男は「8班は王さまがすずもって行進してておかしいけど、4班は2番でタンブリンとすずを入れて伴奏してよかったです。」と発言する。A子は、「4班の王さまの声が少し小さかったです。」と発言し、不十分さもとらえている。

＜資料7＞は、4班の2番 — 王さまがとくいげに行進しているのに、他の3人が歌いながら即興的に行進にあう伴奏をしているところである。グループにおける一人ひとりの課題を明確にするために、歌い方、動き方、伴奏の仕方の3点から比較鑑賞させた。その結果、＜資料8＞

に見られるように明確な課題をもたせることができた。歌い方では、場面に応じて速さを変化させること。王さまの独唱の仕方。身体表現

＜資料7＞ 4班のためし活動の発表



王さまの行進場面—他の3人が即興的に伴奏しているところ。手拍子や足拍子、タンブリンで伴奏

では、はたおりの忙しさを身ぶりでもう表すか。

王さまのときげな様子の歩き方をむねをはって
おなかを出して歩くとか手を大きくふって歩く等。
子どもでは、笑い方と指のさし方の面、伴奏で楽
器の音色や伴奏のリズムに向けた工夫が見られる。
6班では、独自に間奏を入れていく見通しである。
これは、4班と8班の表現を、歌い方、動き方、
伴奏の3つの点から比較させたことによってより
課題を明確にしたことによる。

(5) 全体考察

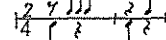
① 一人ひとりに明確な課題をもたせるのに、
楽曲を織り込んだ紙しばいの視聴、2段階のモ
デル提示とためし活動は有効だった。

楽曲を織り込んだ紙しばいの視聴は、(4)の①
や<資料9>から有効であった。M男は、「紙
しばいを見ながら音楽を聴いたのが、今自分た
ちでできたからとても楽しかった。」と作文に書い
ている。モデルIであそび方がわかりためし活動
させたことは課題を意識させ、具体的にしてい
くのに有効だった。<資料3><資料4><資料5>
モデルIIは、特に即興的伴奏をしていく手がかり
として有効に働き効果があつた。<資料6>

② 2つのグループのためし活動の表現を比較鑑
賞させたことは、課題を明確にするのに効果があ
つた。

<資料7>のように、表現がはっきりしているグ
ループと、場面の様子を見ている人にまでわかる
ように表現していないグループとの比較は効果が
あつた。<資料8>

③ 一人ひとりが、自己を豊かに表現することが
できたか。

<資料9><資料10>から、自己を豊かに表現していったととらえる。音楽げきあそびに対する情意面から<資料9>
を見ると、全員が楽しかったと感想を述べている。その内容は、95%の子どもが自分たちで工夫できたことを上げて
いることから、自己を豊かに表現する楽しさがあつたと推察できる。表現の深まりの面では、<資料10>のグラフの
ような深まりが見られる。第2時でははたおりのリズムは模倣であつたが、発表会では  の即興的伴
奏を創り出していた。特に、即興的伴奏に対する力や発声、速さ、音色に関する伸びが顕著である。

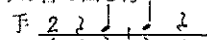
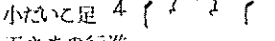
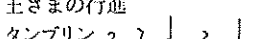
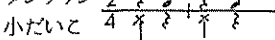
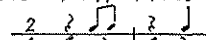
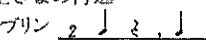
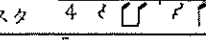
6. 学習指導上の問題点

- ① 楽曲の場面の様子や気持ちを想像豊かにとらえさせるためには、紙しばいの中で、楽曲を聴かせていくこと。
- ② 音楽げきあそびを効率的に進めるには、表現内容を、歌唱表現、身体表現、即興的伴奏の3つに焦点化し、あそび
方と表現を深めるモデルを2段階で提示すること。
- ③ モデル提示後、子どもが自由に、ためし活動できる場を設定することが、一人ひとりの発想を生かし、明確な課題
をもたせることにつながる。

7. 今後の課題

- 音楽げきあそびにおける教材の開発。
- 各グループで、個性的に追究した表現の効果的・効率的な交流はどうあればよいか。
- おわりに 音楽げきあそびは、一人ひとりの発想を生かし、自己を表現する楽しさを体感させることができる。

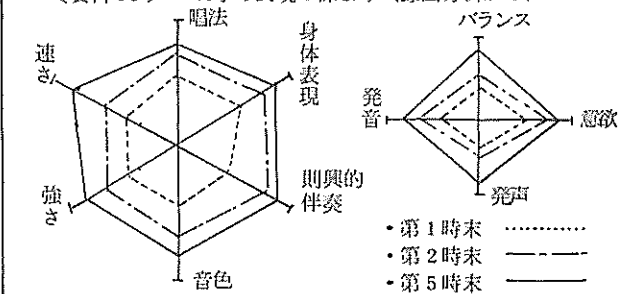
<資料8> 2班と6班の課題

	2班 (M男—はたおり)	6班 (A子—はたおりと伴奏)
歌い方	・忙しさを表すため1番少し速く ・王さま「みごとだろう……」 いばった声	・もっと忙しく速く歌う。 ・王さまの行進場面おそく ・声を大きく
身体表現	・はたおり—忙しそうに早い身ぶり ・王さま—むねをはっておなかを 出して歩く ・子ども—使い方 手をまわす	・はたおり—3拍足ふみ 1拍休み 布をさしだすまね ・王さま—手を大きくふって 歩く ・子ども—王さまを指さしていく
伴奏	・はたおりの音の出し方 手  小太鼓と足  ・王さまの行進 タンブリン  小太鼓  ※—響き線	・はたおりの音の出し方  ※間奏4小節入れる。 ・王さまの行進 タンブリン  カスタ 

<資料9> 音楽げきあそびで楽しかったこと (5/5時) N=40

音楽げきあそびは楽しかった	40人 (100%)
＜楽しかった理由＞	
・自分たちで、工夫できたこと	38人 (95%)
・げきをつくり上げ発表したこと	3人 (8%)
・友だちと仲良く協力できたこと	3人 (8%)
・紙しばいを見ながら曲を聴いたこと	19人 (48%)

<資料10> A子の表現の深まり (録画分析から)



心情を豊かに表現する図画工作科学学習指導

—モデル操作をもとに、視点を変えた見方を育てる物語絵の指導—

図工部 竹下 政志郎

- はじめに 今までの概念的・説明的な表現の仕方から、モデルを操作することで新しいものの見方、感じ方へと出会わせ、一人ひとりの子どもが表そうとする気持ちを画面に出していくことのできる子どもの姿をめざして。

1. 主題の意味と重要性

心情を豊かに表現するとは、子どもが作品にこめた思いや気持ち、いわゆる自己の内面をもっとも効果的な表し方で表現することである。

物語絵は、子どもの既有的な表現の仕方をもとに表すだけでは、そのねらいである想像力を高めていくことにはならない。それは、過去の同じ経験の繰り返しに終わってしまうからである。表現活動は、子どもが本来もっている欲求や願望をひき出してやるのが大事である。そのためには、子どもの五感を刺激して想像させ、心に深く感じとらせたり、今までのものの見方や感じ方を見直させたりして、効果的な画面の表し方など、造形的な能力や態度を身につけていくことが重要である。このことから、子どもが満足のいく表現を生み出し、結果として心情を豊かに表現していくことになる。と考える。

このように、心情を豊かに表現することは、今までの自分にはない新しい表現の仕方をも身につけていくことであり、自己を発見していくことである。そして、絵画表現の大事な要素である個性的な表現を誘発することになり、一人ひとりの子どもがうまくできたという自己実現の姿を生み出すことになる。

モデル操作とは、或る事柄を想像するために、具体物を使い、子どもが意図する表現内容の手がかりをつかませようとするものである。

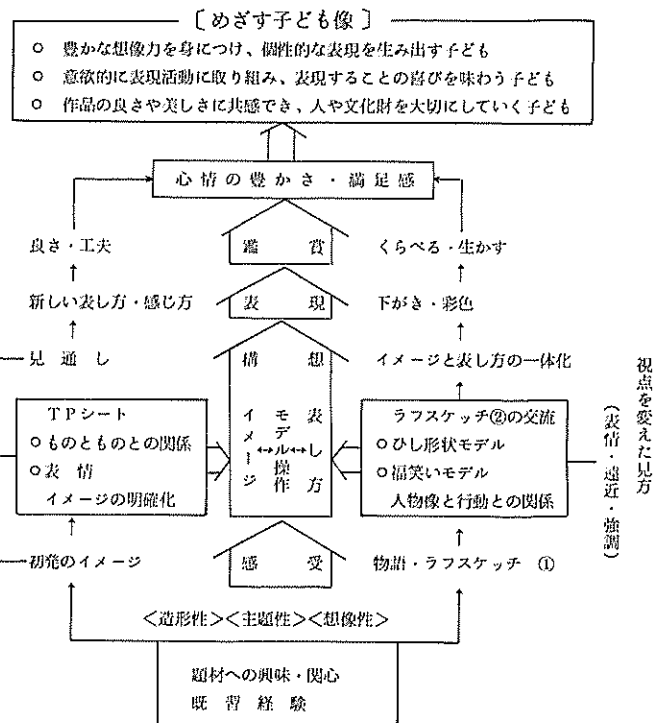
物語絵は、登場人物（特に主人公）の表情や行動の様子をどう表すが、表現主題を明確にするポイントである。そこで、モデルの内容として、一つは顔の表情を喜怒哀楽の面からつかませるモデル、他の一つは人物の形や位置関係をつかませるモデルを提示する。このモデルを発想源とすることで表現主題を明確にさせる表し方、いわゆる課題を把握させていくとするものである。

これを具現化する方法として、まず、モデルから想像したことをTPシートに自由にラフスケッチさせる。これをOHPで写し出して交流させていく。この交流、活動の中で、友の表現の工夫などを学び合わせたり、表現を見直させたりする。

視点を変えた見方とは、今までの羅列的・説明的な固定化された表現の仕方から、感情のある人物の表情、動勢、ものとの位置関係などを強調した表し方や遠近による表し方で表現することである。こうして、子どもは新しいものの見方、感じ方を育てていくことになる。

物語絵を支える条件として、主題性、想像性、造形性の三つの要素が考えられる。

① 主題性



物語絵で大切なことは、何をどのように表現するかということであろう。「何を」が表したい内容、いわゆる表現主題といわれるものである。この表したい内容と表し方がうまく一致したと感じたときに、子どもは満足感を得ることができよう。ローウエンフェルドは「美術による人間形成」の中で、「創造活動で主題とそれを表現する方法とは切り離すことができない。」と述べている。表す内容は、何でも表せばいいというものではなく、物語の最も味わうべきところを表現してこそ、物語絵の価値となりえるだろう。また、表現主題でとらえているイメージは、そのままの形で終わりまでつづくというものではなく、より価値あるものへと構想の練り直しが行われたり、修正されたりしていくものである。

② 想像性

物語の絵は、想像なしでは生み出せない。想像をよりどころとした表現が物語の絵である。この想像とは本来「実際に存在しないもの、現実存在するものとは違ったものを心に浮かべ、考え出す精神作用」である。しかし、「過去に見聞したものではなく、全く新しいものである」といっても、これが絵画表現としての心象・情景をかくためには、なんらかの意味で過去に知覚されたものを手がかりにしないかぎり、想像することは不可能であると考えられる。このように、子どもの絵画に表れる想像の多くは、過去の意識による材料（記憶）をもとによりみえらせて、新しい像をつくり出すことである。」そこで、子どもに新しい像を生み出させる手がかりをモデルによってつかませることが、子どもの想像をより豊かに育てることとなる。

③ 造形性

造形性には、造形要素といわれる形・色・質感・量感・構図などと、造形原理といわれる動勢、リズム、比例などとの二つの面から成り立っている。これらの組み合わせが画面の構成である。この画面の構成は、単に説明的になったり、内容の羅列にとどまってはいけない。視点を変えた表し方や前後の関係などの空間、形の工夫を生かし、表現主題にたらし画面を効果的に構成することが大切である。また、六年生の目標の内容には「主題がよく表れるように構想を練り、画面を効果的に構成する」ために「遠近や明暗などに気づいて形、色などを工夫して表すこと」などと述べてある通り、発達段階の内容を十分にふまえて指導することも大切なことである。

2. 学習指導上の問題点

- (1) はじめのイメージづくりの段階では、話し合いを取り入れないで、ひとりひとりがすぐに文でまとめていたので、表現主題をどのようにとらえたいのか、あいまいになりがちであった。
- (2) 想像をひき出す手がかりになる手だてが不十分であった。
- (3) 交流が話し合いだけに終わったり、画用紙にかいたラフスケッチの出し合いでは、問題点や工夫点などがとらえにくく、学び合うところまで高めにくかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) はじめのイメージづくりでは、読後感想についての印象場面を出し合わせ、さらに、主人公の人物像と行動とを関係づけることで、表現主題を焦点化していくようにする。
- (2) 構想を練り上げる段階にモデルを取り入れ、このモデルを操作して表現主題が効果的になる表し方を取り出させていく。そのために、登場人物の顔の表情をつくり出すモデル、背景の中における人物の形や位置関係をとらえさせるモデルを活用していく。
- (3) モデルから想像したことをTPシートにかかせ、これを交流し合うことで効果的な表し方をつかませていく。

＜基本的な指導のしくみ＞

段階	構 想		表 現		鑑 賞
	感 受	構 想	表 現	鑑 賞	
活動と内容	課題		課題		課題
	＜意識化＞	＜具 体 化＞	＜個性化＞	＜個性化＞	
活動と内容	○物語をひとりひとり読む。 ○印象場面について出し合う。 ○かき表すことを決める。 ○かき表すことを具体化するためのラフスケッチ①をする。	○主人公となる人物像とその背景にある言動とを関係づける。 ○人物の顔の表情、体の動き、手の様子などを、その気持ちや情景から想像する。	○モデルをもとに人物の表し方を明確にする。 ・面白いモデルを操作して、人物の表情をつくる。 ・ひし形状モデルを操作して、遠近や強調の表し方に気づく。 ○TPシートにラフスケッチ①し、交流し合う。	○表そうとすることを再度確認する。 ・表したいことが十分ではないとき、一部修正する。 ○表したいことが効果的になる表し方をとらえる。 ・人物の様子、情景の様子を文でかく。	○表したいことが効果的になる表し方を生かして下がきする。 ・顔の表情を人物の気持ちを想像して。 ・人物や情景を遠近や強調で。 ・いろいろなものを省いて。 ○色の対比、主調色などで彩色。
	・図工カード ・物語文	・人物像とその行動との関係づけ	・モデル提示と操作 ・TPシートによるラフスケッチ①と交流	・表し方の明確化	・色の使い方、表し方 ・児童作品の鑑賞

4. 指導の実際

(1) 題 材 6年 くもの糸(物語の絵)

(2) 目 標

- 物語「くもの糸」を読んで、想像したことを絵でかき表す喜びを味わうことができるようにする。
- ① 表現主題が効果的に表れるように構想を練り上げて表現できるようにする。
- ② 表したいことをTPシートにかいたり、それを交流し合ったりして、よりよいものの見方や感じ方を身につけていく能力や態度を育てていく。
- ③ 表そうとするものとその背景にあるものとの色の対比を考えながら彩色できるようにする。
- ④ モデルを見たり、考えをくらべ合ったりしながら、自由に想像することの喜びや、強調した表し方、動きのある人物のとらえ方、感情を表す顔の表情のとらえ方などをもとに、一人ひとりの子どもが自らの表し方を把握することができるようにする。
- ⑤ でき上がった作品を出し合って交流したり、鑑賞したりする中で、友の表現の良さや工夫点に気づいたり、認め合ったりする態度を育てていく。

(3) 計 画 (約8時間)

- ① 物語「くもの糸」を読んで、読後の印象について、それを出し合わせたり、主人公カンダタの人物像について話し合い、かき表そうとすることがらをとらえさせる。————— 1時間
- ② 表したいことをもとに、はじめのラフスケッチを画用紙にかかせる。————— 1時間
- ③ 主人公カンダタの人物像とその背景にある行動とを関係づけてとらえた後、モデルをもとに人物の表し方などを想像させてTPシートに自由にラフスケッチさせ、それを写して交流し合い、効果的な表し方をとらえさせる。
(本時) ————— 1時間
- ④ 前時に決めたかき表し方を生かして表現主題が効果的になるように下絵をかかせる。————— 1時間
- ⑤ 彩色し仕上げて鑑賞させる。————— 4時間

〔課題の意識化〕 ー前時での活動ー

① かき表したい内容(表-1)

1. カンダタが(他の罪人に)「降りろ」と叫んでいるところ	16人
2. くもの糸が切れて、カンダタが(まさかさま)に落ちていくところ	7
3. (「降りろ」と叫んだとき)くもの糸が切れたところ	5
4. カンダタ(や他の罪人)がくもの糸を登っているところ	4
5. お釈迦様がくもの糸を降ろしたところ	2
6. カンダタがくもの糸を見つけて喜んでるところ	1

〔考 察〕

表1は「くもの糸」を読んで、子どもたちが絵にかき表そうとする内容である。いわゆる表現主題である。中には、「お釈迦様がくもの糸を降ろしたところ」など、主人公のカンダタより、お釈迦様に焦点を当てている。これでは「く

もの糸」で表さないといけない人間の情念などは生まれてこない。「くもの糸」の主人公の行動や性格にスポットをあて、何を表すべきかを考えさせる必要がある。

② はじめのラフスケッチ(ラフスケッチ①)

表1をもとにかき表した「はじめのラフスケッチ」を見ると次の様な傾向がみられた。

- カンダタを主として表すよりも、お釈迦様やハス池(極楽)を強調して表したものが9人いた。
- カンダタと他の罪人との遠近の感じはわずかにみえるのが12人いるが、そのほとんどがカンダタを表すというより、情景の一部となっている。そのため、カンダタの顔の表情までに意識は働いていない。
- 20人の子どもが血の池、はりの山といった地獄の様子を、その中の一部の子どもは、鬼、カマ、炎などをつけ加えている。また、その中の半数は極楽のハス池までかいている。これは、説明的な絵である。
- 遠近の感じが出ているものは4人であった。

以上のように、多くの子どもが表そうとするカンダタを主とするよりは、いろいろなものを沢山かき並べるといった説明的・羅列的な表現に終わっている。また、主張する内容がみえにくい。

(5) 本時指導の意図と考え方

はじめにとらえている表すことの内容は「カンダタがくもの糸を登っているところ」「カンダタが落ちていくところ」など、そのとらえ方はまだ概念的である。そのため、はじめのラフスケッチも、「こんなカンダタ」という表し方まで追っていない表現となっている。

そこで本時では、「自己中心的なカンダタ」の人物像と、「自分だけ助かろうとする」行動とを結びつけて、それを表すにはカンダタをどんな表し方でとらえていったらいいのかを想像させていく。カンダタが助かろうとするため、くもの糸をしっかりとにぎりしめている手の力強さに着目させたり、すごい形相などに着目させていくようにする。また、「欲張りなカンダタ」像と、その結果のむくいとして「地獄へ落ちていく様子」を「くるくるこまのようにまわりながら」などのことばと結びつけて、カンダタの動きの様子や深い深い地獄をイメージ化していく。顔の表情については、顔の各部のいろいろな形をモデルとして使い、それを操作しながら、表したいカンダタの顔の表情を組み合わせて作り出していく。また、カンダタの気持ちを出すため、くもの糸をつかんでいる手を強調して大きくとらえさせるとか、カンダタと他の罪人との距離間や地獄の深さを表すため、ひし形に近い形態のものを大小準備して、その二点間の大小の差が大きい程、深い感じになることをひし形状モデルでとらえさせる。そして、想像したことを自由にTPシートにラフスケッチさせる。これをOHPでスクリーンに写し、その工夫点や強調の表し方、遠近の表し方などを交流し合い、それから学んだことをもとにして、表現主題が効果的になる表し方をとらえさせて、次時からの表現への見通しとさせる。これが本時での課題〔課題の具体化〕

①人物像と言動との結びつけ

<カンダタの人物像> <言 動>

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ あわれな人 ○ 欲のある人 ○ 自己中心的な人 ○ 冷酷な人 | <ul style="list-style-type: none"> ○ これはおれのものと1人で登ろうとした。 ○ 常識がない |
|---|--|

(やさしいところも) (くもをふまなかった)

↓

(カンダタの気持ちや様子が体のどんなことからわかるか。)

- くもの糸に登っているとき
- くもの糸が切れたとき
- くもの糸が切れて落ちるとき

心 づくりである。

<顔> <手>

- ・ うきうき
- ・ 必死
- ・ どんっている
- ・ 大きな口、目ばかり動かして
- ・ おどろいている
- ・ こまのようにくるくる (体全体) = (うごき)
- ・ しっかりと

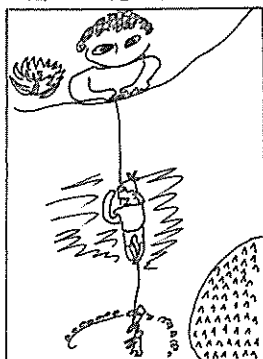
※ 子どもたちはカンダタを表すことはとらえていても、カンダタの気持ちや様子まで深めて想像したり、その気持ちや様子を表すためには、どこを表したらいいか不明確なので、人物像と行動とを結びつけてカンダタ像をはっきりさせ、表現することがらを意識させていった。しかし、ここでは、話し合いだけの抽象レベルである。

② 子どもの表現の経過

<M児の表したいこと>

- くもの糸を登りながらカンダタが叫んでいるところ

図1. M児のはじめのラフスケッチ①



〔考 察〕

はじめのラフスケッチでM児は画面の上方に○お釈迦様、○はすの花などを書き入れている。下方には○針の山、○血の池、○沢山の罪人をかき入れている。この極楽と地獄をつなぐところにカンダタを配置している。この表現の仕方はあらゆる内容をかき入れ、情景画となっている。そのため、説

明的な表現に終わり、カンダタが叫んでいる表情もあまり力強さを感じさせない。しかし、遠近感を上方から出そうとする工夫はみられるが、何を一番主張したいかは不明である。

③ モデルによる子どもの活動と反応

- 顔の表情を「福笑い」操作でつくり出すモデルをもとにして

M児-①「カンダタは他の罪人が下から登ってきているので自分も落ちはないかと心配している。」

- ② 福笑いは、目からつくりはじめる。「落ちはないか」

<S児の表したいこと>

- くもの糸の先に、カンダタや罪人たちが一生懸命のぼってくるところ

図1. S児のはじめのラフスケッチ①



〔考 察〕

はじめのラフスケッチでもS児の表現力は優れている。お釈迦様の表情、くもの形、燃えさかる炎など特徴をよくとらえている。しかし、画面の主役はカンダタではなく、お釈迦様とくもである。「カンダタや罪人たちが一生懸命登ってくる」様子は画面の片隅に追い払われている。

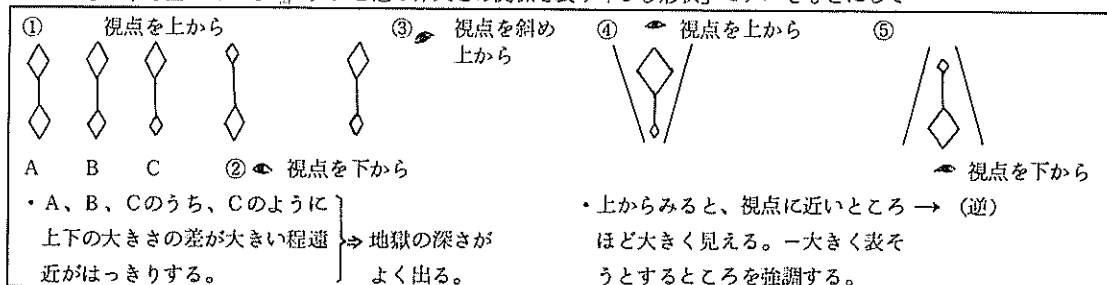
S児-①「カンダタのおそろしさやくもの糸に登ってきた他の罪人を見た時のおどろき」を表してみたい。

- ②福笑いは「カンダタのおどろき」の表情を出すため、

と心配している。』ので、目尻を下げた形におく。口は「下の罪人に叫んでいる」ので、開いた口の形をおく。まゆはつり上がっている形のものをおく。図工カードを読みながら顔をつくっている。細いまゆを太いまゆととりかえる。

まゆと目をつりあげる。また、そのときの口は「大きく開いて」おどろきの表情にする。

○ くもの糸に登っているカンダタと他の罪人との関係を表す「ひし形状」モデルをもとにして



○ ひし形状モデルから、自由に想像したことをTPシートにかく。

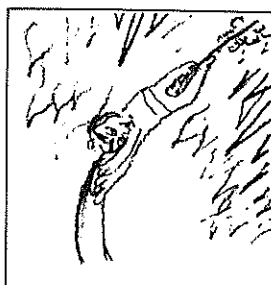
図2-M児のTPシートのラフスケッチ②



〔考察〕

図1にくらべ、お釈迦様やはりの山などを取り除いて、カンダタに焦点化してきている。まゆなどをつり上げて、大声で下の罪人にどなっている様子を出そうと工夫してきている。

図2-S児のTPシートのラフスケッチ②



〔考察〕

図1にくらべてお釈迦様やくもなどを除いて、地獄からはい上がってきているカンダタを表そうとしてきている。また、くもの糸で遠近を出そうとする工夫の後がみられる。カンダタの顔の表情など福笑い操作による効果

果がみえるが、まだ地獄の一部のカンダタの表現である。

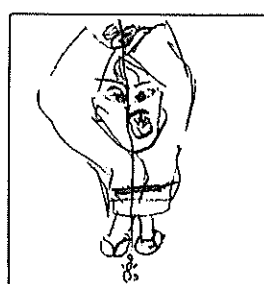
○ TPシートで表したラフスケッチ②の交流



(N児のラフスケッチ)



(M児のラフスケッチ)



(Y児のラフスケッチ)

(発表)

N児-はじめカンダタが小さかったので、遠近感がなく、地獄の深さが出なかった。そこでカンダタを大きく、下の罪人を小さくして地獄の深さを出した。M児-はじめは一番かきたいカンダタが小さくなってしまい、カンダタのみにくい心は現れな

かった。そこで、今度は体の形を変えて画面いっぱいにかいてみた。足をあげて「おりろ」と(地の底から出てくるような声で)叫んでいるところである。罪人は手で表した。手は人の気持ちを表すので、罪人の「助けて欲しい」という気持ちを手で表してみた。

Y児-TPシートにかいたことは、カンダタの目を下向きに、口を大きくあけているところで顔を強調し、カンダタの体をものすごく大きく、罪人をものすごく小さくして遠近を表した。

※ M児・S児の反応-画面に対してカンダタを大きく表した方がカンダタの気持ちがよく出ることがわかった。

〔課題の個性化〕 - 表現への見直し -

〔M児〕

表したいこと-カンダタがひとりだけ助かろうとして大声をあげているところ。(どんなことをしたって極楽へ行きたいというカンダタの気持ち)

表し方-カンダタを上から見おろして、手を大きく、足の方を小さくして遠近を出す。叫んでいる顔の表情を出すことで助かりたい気持ちを出す。

〔S児〕

表したいこと-カンダタがくもの糸に登ってきて途中で他の罪人に向かって「降りろ」と叫んでいるところ(カンダタの恐ろしさやくもの糸を他の罪人が登ってきたのを見たときのおどろき)

表し方-カンダタを力強くするため、手を大きく、顔の表情をこわくする。また、カンダタを大きくして力強い表現にする。遠近をつけて地獄での深い様子を表す。

＜全体傾向＞ 表し方を中心にして

- カンダタを中心にして、他の罪人にどなっているため、顔の表情と登っている手を大きく表したい。地獄の深さを表すために、くもの糸をくねくねにかき表す。
- 他の罪人に降りろと叫んでいるところなので、地獄の様子を遠近で出すため、上を大きく、下を小さくしたい。特にくもの糸をしっかりとにぎりしめている手を大きくして、形相を恐ろしくする。
- カンダタが下を向いて「降りろ」とどなっている、くもの糸が切れたところなので、カンダタの体を大きく画面いっぱいにかき、どなっている顔の表情やふり上げた足などから、カンダタの自己中心的な気持ちを表そうと思う。他の罪人は、手が人の心の動きを表せるので、手だけで表してみようと思う。
- カンダタが「りろ」と叫んでいるところなので、カンダタを大きく目立つようにかいて、おこっている感じと、他の罪人を小さくして、地獄の深い恐ろしい感じを出してみたい。
- 視点を横から上に変えて、カンダタがおこって他の罪人に叫んでいるようすを、見おろしている感じに表したい。
- カンダタの恐ろしさを表すために、カンダタの顔の表情がもっと近くみえる位置にして大きくかき表したい。

④ 課題をもとにして生まれた子どもの作品

— M児の作品 —



＜M児の作文＞

福笑いを使ってみました。くもの糸が切れないか心配している欲ばりなカンダタの顔はどんな表情かなと思いました。友だちの福笑いをみると、カンダタが一生懸命助かろうとしているところを表すため、しわを入れたりしていました。T.P.シートのラフスケッチを交流する中で、カンダタの気持ちを出すために、もっと大きくとらえた方がよい。

そのためは、お釈迦様をなくした方が効果があると思いました。カンダタの体の形は上の方を大きく、下の方を短くして、深い地獄から助かろうとするカンダタを表しました。

— S児の作品 —



＜S児の作文＞

はじめのイメージのラフスケッチは、画面全体に対してカンダタを小さくかいていました。そのため、おどろいた表情やおそろしさはあまり出ませんでした。福笑いのモデルから、カンダタの目や口、鼻などの表情を恐い感じにとらえることができた。つぎに視点については、地獄の深く暗い様子を強調するため、上におきました。その事で

カンダタの不安な気持ちが絵から出ると思いました。また、大きくカンダタをとらえた方がより感じが出ることを友だちとの交流で学びました。できた作品は、画面に遠近が出ていたり、中心人物が大きくかけたのでよかったと思います。

⑤ 全体考察

子どもが表したいことは、カンダタではあるが、はじめのラフスケッチでは、お釈迦様やハス池の極楽の様子、血の池、針の山、鬼、沢山の罪人といった地獄の様子の両者のあらゆるものをかき入れ、カンダタは罪人の中の一人として表している。単なる情景画で終わっている、子どもの心情は十分に出ていない。そこで、描きたい主人公の人物像と行動とを結びつけていくことで、主人公の気持ちを表すことのできる顔や手、体の動きなどが意識されるようになった。さらに、モデルを操作していくことで、主人公であるカンダタの顔の表情、暗く深い地獄からぬけ出そうとするため、力いっぱい登っているカンダタの太い腕、また、遠近法による表し方ととらえることが一層効果的であることを理解していった。効果的な表し方による人数（のべ）は、37人中顔の表情30人、遠近30人、強調20人、動き17人となり、まだ羅列的、説明的な子どもが4人いた。一方、主となるものはカンダタであっても、S児のように、自分なりの背景を大切にしていける余力のある表し方が一部の子どもにはみられなくなった。

5. 指導上の留意点

- 物語絵は、主人公の人物像と行動とを結びつけることで、表現主題に迫る手がかりを意識させていくことができる。
- 福笑いモデルの操作は、子どもにも興味を持続させながら表したい顔の表情をとらえさせることができる。ひし形状モデルによる操作は、ものともとの位置関係を明確にし、強調の表し方や遠近の表し方を身につけるのに役立つ。
- T.P.シートによるラフスケッチは、一点に集中して交流ができ、よりよいイメージを取り出すのに効果的である。

6. 今後の課題 ○ 彩色への課題づくり

おわりに 子どもたちの想像する力を高めて、より個性的で心情を豊かに表現していく子どもをめざして。

の可能性や個の学習課題を明確にとらえ、自分の価値を見い出して身につけた知識、技能を日常生活の中に生かして喜びを味わっていくことである。本年度はひとりひとりにどのような追究をさせ、価値高い内容を生み出させるか追究の見通しを具体化させるところにスポットをあてていきたい。追究の見通しがはっきりたてば意欲的に追究し、新しい課題に直面した時も身につけた知識技能を役立てていけるような能力や態度が育って来ると考える。

2. 学習指導上の問題点

これまでの家族領域の学習において、よりよい家族関係づくりをめざすための方途を反省してみると、つぎのような問題点が考えられる。

- (1) 家庭生活は、あまりにも身近で、日常的であるため教師の教材解釈にもあまさがあがり、手だても十分でなかったため子どもひとりひとりが意欲的に追究していく態度を育てるにいたらなかった。
- (2) 追究の見通しを持たせる内容や方法があいまいだったために強い課題意識を持たせるにいたらなかった。
- (3) ひとりひとりの実態と能力に応じて追究できるような活動の場やしくみの吟味がたりず、個を生かすためのとりくみになっていなかった。

3. 問題点解消の基本的方途

- (1) 個の課題を設定する さいに、つぎのような手順をふんでいけば、より価値高い課題が設定でき、子ども達は意欲的に追究していくであろう。

- ・課題の意識化 …… まず題材を通して自分の家庭生活をみつめ共通の課題を設定する。その共通の課題をもとにそれぞれの実態に即した個の課題を設定する。
- ・課題の具体化 …… 個の課題を自分なりの考えでための追究をし、問題点をうきばりにする。そのあと交流によって修正改善する。
- ・課題の個性化 …… 個の課題をねりあげ追究の見通しを持つ。

- (2) 個を生かすために常に自分なりの見通しを持たせ、自己を見つめなおさせる。つまり、ための活動をする中で「こうすればできるのではないか」「うまくできないどうしたらいいだろう」などと問題点をうきばりにする。そうすればつぎへのかまえや追究の見通しがたち、個を生かす課題設定ができるであろう。

- (3) 多様な個の実態にそって取り組むことのできる体験的活動（ための活動、本活動、贈る活動）を組み入れる そうすることによって興味もまし、自己実現の喜びも深まるであろう。

○ 基本的指導のしくみ

過程	課題把握			個性的追究	発展
	意識化	具体化	個性化	見直し活動	実践化
ねらい	題材のめあて 共通課題の設定	自分なりの考えでための交流によって見直す	価値ある個の課題を設定する	本製作のとりくみ	生活に生かす
主な活動	○題材を通して実生活をみつめ家族間の思いやりの大切さに気づく ○とらえた問題点をともに共通の学習課題を設定する。	○自分の能力に応じてための追究をし問題点をうきばりにする。 ○ための活動を比べあい新しい見方、考え方を学びあい相互にねりあげる。	○学びとったことをともに価値ある個の課題を設定し、追究の見通しを持つ。	○ねりあげた個の課題をもとに見通しを持って本活動にとりくむ。 ・能力に応じて ・独創性を生かす ・ていねいなしあげ ・計画的とりくみ	○生活に応用し新たな追究課題を生み出す。
手だて	○教材内容の構成。 ○実態のみつめさせ方 ○資料の工夫 ○目標の具体的分析 ○学習課題の設定	○ための活動の場の設定と問題点の気づかせ方 ○ための活動の比較のさせ方と見直しの観点。	○個が生きる課題の設定 ○見通しのたてさせ方	○個の実態に応じた指導助言 ○子どもの要求に応じた資料	○自分の家庭での見つめ直しのさせ方 ○実践化への意欲づけ
家族のつながり	○自分の家庭生活のみつめ ・家族から受けた思いやり ・お返しの意味での物作り ○共通課題の設定 「手作りのプレゼントをおくことで家族への思いやりの心を表そう」	○だれに何を何のために贈るのか。そして何を確かめるためにどんなための活動をするか。 ○問題点の交流 ・相手に喜ばれるために ・家族の見方・考え方	○ねりあげられた個の課題 ・ための活動を通すことでより具体化されたもの	○本活動（ための作り＋修正附加） メッセージ包装	○使ってもらった喜び ○感謝のメッセージの持ちやり

4. 指導の実際

(1) 題 材 家族のつながり (家族へのプレゼント) 6年

(2) 目 標

- 自分と家族のつながりを考え、よりよい家庭生活ができる。
- 家族とのかかわりを考える中で、思いやりの大切さに気づき家づくへの思いやりの気持ちをおくり物にこめて作る計画をたて、材料を整えたり、作り方をくふうしておくことができるようにする。
- 家族の一員として自分の生き方をふり返らせ明るい生活をめざして努力することの必要性をわからせる。
- 製作したものを家族に喜んで使用してもらった喜びや自信を持たせるとともに、身につけた技能を生かし、家庭生活をよりよくしようとする実践的態度を育てる。
- 製作の計画や過程に、自分なりの個の追究を位置づけ、見通しを持ったとりくみをさせるとともに、よりよい家族関係めざして追究する喜びを得させるようにする。

(3) 計 画 (7時間)

- ① 自分の家庭生活をみつめ、家族の援助や思いやりについて話しあい、作文「私の家庭」を書き、共通の学習課題を設定する。…………… 1時間
- ② 共通の課題をもとに個の実態をふまえて課題を考え「ためしの活動」をする。…………… 1時間
- ③ ためし活動で不十分な点を出しあい交流によって修正附加し、価値ある課題にねりあげる。…………… 1時間
- ④ 個の課題にそって追究し、製作したものにメッセージをつけて包装する。…………… 3時間
- ⑤ 作品の活用を通して得た家族との交流について話しあい本学習で学んだことなど感想を書く。…………… 1時間

(4) よりよい家族関係をめざして追究していく過程

① 課題把握の場 [課題の意識化]

- ① 題材を通して家族とのふれあいの実態をみつめ思いやりの大切さに気づく。

作文から(自分の家庭生活をみつめ自分が受けた思いやりを中心に書いた。)

G児 ぼくは、弟とよく兄弟げんかをして母に注意される。弟が、にくたらしいことをいうのでついかなって手を出す。その弟も遠足のときに残ったおやつをくれたりぼくがたまに見たいテレビがあるとゆずってくれる。

K児 ぼくが入院したとき家族みんなが、家のことはほっといてぼくの看病をしてくれた。あとで聞くと家の中は目茶苦茶だったらしい。そんなにしてもらっているのにぼくは、わがままばかりいつている。

Y児 父母は、ぼくのことをいつも助け、はげましてくれる。困った事が起こった時も父母に話すとすっきりする。

N子 父母、祖父母、兄、みんな私にやさしくしてくれる。とくにぜん息のときみんなはとても心配してくれる。とくに母はねないで看病してくれる。ありがたいなあとしみじみ思う。

S子 父はよく私のことをしかる。だからこんな家に生まれてこなければよかったと思うことがある。でもよく考えたら、私の将来のことを考えてしかってくれているのだと思う。

M子 いい姉なのに私がいらしている時はつい姉にあたってしまう。姉は自分も受験で忙しいのに、私が勉強でわからないところがあるとわかるまで親切に教えてくれる。

② 共通課題の設定

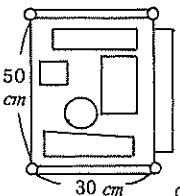
作文をもとに話しあった結果、いろんな思いやりを受けていることに気づいた。そしてこの世の中で一番たよれるのは家族であること、家族を大切に自分では自分でできることは自分でやり、明るい家庭生活をするよう努力したいという方向にかたまってきた。そこで、日頃自分が受けている思いやりを今度は、ぼく達わたし達でお返ししようではないか。お返しの表現として言葉や行動、態度いろいろあるけれど家庭科で学んだ衣領域の基礎的技能を生かして真心こめてプレゼントを作って贈ったらどうだろうか。つまり家族への思いやりの心を物作りで表そうということになり「手作りのプレゼントを贈ることで家族への思いやりの心を表そう」という共通課題が設定されたのである。この課題は、子ども達が本題材を通して解決していく中核的なねらいである。心を物作りにおきかえて、ともしれば欠けがちな心情面に啓発の場を持ちたいと考えたのである。

③ ためしの追究 [課題の具体化]

① 個の課題を考えにおいてのためしの活動

共通課題を自分の実生活におきかえてみたとき、どのような個の課題を設定すればいいのか考えさせる。家族のひとりひとりに目を向けて、その中の一点にスポットをあて、だれに、何を、何のために贈るのかを考えさせた。

作る時の注意として・使いやすいものにする。・ていねいに作りあげる。・好みを考えるなどができた。

学 習 過 程	M 子 の 学 習 活 動	考 察
(1)できあがり予想図 (2)計画にそって試し作りをする。 ○試し作りの内容を確かむ。 ・大きさ・かざり ・ぬい方・作り方 ○方法の確認 ・物にあわせて寸法決め ・実際にぬう ○試作をする。 (3)試作を確かめる。 ○確かめたこと (わかったこと) ○問題点 (改めなくてはいけないこと)	姉にかべかけ整理ぶくろ ※ 勉強している途中にながめて気持ちが、おちつくような色あいを考える。 ○大きさの感じを見てポケットの配置や形を確かめる。 材料 ・ハترون紙・色画用紙・のり・はさみ ○ハترون紙を寸法通りに切る ○上下輪にしてのりづけする。 ○ポケットを切りぬく。色画用紙で  ○台紙にはりつけていく。 ○ポケットの位置を考えながらのりづけしていく。 ○上下に棒を入れると布が張ってよい。 ○ポケットをつける位置はだいたいよい。 ○うすい色がおちつくようだ。 ○寸法が大きすぎた。もう少し小さくしよう。 ○ポケットの形がごちゃごちゃしている。 ○のりづけしたところのぬい方は？	○M子は自分が受けた家族の思いやりを考えた時、中学3年の姉にスポットをあてた。M子がいかにわからない問題をたずねたとき、自分も忙しいにもかかわらず、親切にやさしく教えてくれたことに感謝したのである。 ○ためし活動を通してM子が確かめたいと考えたのは姉が勉強のあいまに見て気分がおちつけるような大きさ、色、ポケットである。 ○ハترون紙を台紙に色画用紙等を使ってためしの活動をしM子が学びとったことは、上下に棒を入れることの利点やポケットの位置、色の感じなどである。また問題としてとらえたのは、大きさやポケットの形や数、ぬい方などである。これらをどのように解決したらいいのか問題を持って友達との交流の場へのぞんだわけである。 ○ためしの活動は、自分の計画にしたがってテキパキとやっていった。ここにはメモ紙を入れたらよい、ここは時計入れ、ハンカチ入れと考えながらポケットを作りのりつけしていった。その姿からは、姉への思いやりの気持ちと喜ばれるものを作ろうという意気込みがうかがえた。

⑥ 交流の場 (ためし活動を比べあひ、新しい見方、考え方を学びあう。)

(1) 自分の製作意図や技能からの問題点を話し合う。 (2) 交流によって問題点の原因と改善の方法を話しあう。 (3) 試作品の修正改善 附加 (4) 本製作の計画	○受験勉強でイライラしている姉が、見ておちつくような楽しいかべかけにするには、色や形をどうしたらよいか。 ○ポケットがたくさんあると気分がやすまらないと思うし、すっきりした形がいいということを友達の意見や参考作品から学びとっていった。 姉の好きなちょうのアップリケ (ブランケットステッチ) 台布はおちついたクリーム色 ふちはチロリアンテープをつける。 ポケットは大きな二段にする。 材料 厚地の布、フェルト、棒、しゅう糸 ○台の布は二重にして丈夫にする。 ○ポケットも同じ布でチロリアンテープのふちどり ○ちょうちょうのアップリケをする。	○自分の問題点を持ちよっての交流の場では見ておちつくような色、形はどんなふうにしたらよいか考えたいと提案した。 ○友人の助言 (シンプルの方がおちつく、ポケットの数が多すぎる) を熱心に聞いたり、友人の持ちよった手芸の本を見たり、教師の提示した参考作品にも目を向け、ためし活動をもとにM子が修正改善したのが左の図である。 ○ためし活動によって解明された問題点が、～の部分である。 ○受験勉強でがんばっている姉への思いやりの気持ちが、形となって表れていることがうかがえる。 ○姉への思いやりの気持ちをこめて作るかべかけの具体的見通しがたつとM子は本製作のための計画を意欲的に、楽しそうにたてていった。
--	---	--

③ 追究の見通し、価値ある個の課題設定 [課題の個性化]

ためしの追究により心をこめた手作りのものは、相手のどんな役に立つ、こんな物という具体的なイメージがしっかりととらえられ、本活動への見通しがたっていった。子ども達がねがった個の課題はつぎのようなものである。

G児	弟に使いやすく時計に害をあたえない丈夫な時計入れを作ってあげよう。
K児	かべかけの丈夫な小物入れを作って家族みんなが使って便利にしよう。
Y児	ティッシュ入れを作って母がハンドバックの中を整理しやすいようにして喜んでもらおう。
N子	母に丈夫で使いやすく長持ちするサングラス入れを作ってあげよう。
S子	使いやすい眼鏡ケースを作って忙しい父が、眼鏡をさがさないでいいようにしてあげよう。
M子	丈夫で楽しい、見て心が落ち着くようなかべかけ袋をお姉さんのために作っておう。

④ 本活動への取り組み [個性的追究]

ためしの活動により追究の見通しのたった子ども達は、計画にしたがって意欲的に取り組んでいった。製作するものも技能もそれぞれちがうが「だれに、何を、何のために作ってあげるのだ」という個の課題にそって単なる製作活動とちがひ、家族とのつながりを頭において製作している姿がうかがえた。家族を思ってポケットの針一針に心をこめてぬっている子、母が好きだからとむずかしいしゅうに取り組む子、「受けとる相手から笑われないように」「心から喜んでもらえるように」とどの子も真剣であった。それだけに「この部分はこうしたらきれいにぬえるか」「こうしたけれど、こうしたらよいか」と質問も積極的であった。手芸の本やサンプルも自主的に持ちこまれ、形やぬい方の工夫や改善もなされていった。教師は、個々の子ども達と対話をしながらその子に応じた考え方、技能、生かし方などの指導助言を加えていった。本活動を通して子ども達は計画をたてて手順よく作ることに、使いやすく丈夫で楽しいものにするための原則の把握・創意工夫する楽しさと共に自分の製作したものを人にあげる喜びを味わい製作技能も一だんと高められたようである。

⑤ 個性的発展の場

自分の作りあげた作品にメッセージをつけて家族に贈り、使ってもらった感想をもちり報告しあった。

G 児 の 例		N 子 の 例	
雪二郎くんへ お兄ちゃんへ お兄ちゃんありがとう。やっぱりお兄ちゃんでした。ばくが今一番大切にしている宝物は時計です。ずっと前からこの時計を入れた袋がほしいのわかってたのでした。この時計は大人になっても使えます。きつとばくはこの時計のあるかざりこのプレゼントを大切に心で持っていることでしょう。もう一度心からありがとう。 弟 雪二郎より	雪二郎くんへ 雪二郎くんは、時計を持っていたね。そしてその時計が、ちょっとでも傷つくとながらいましたね。そこでわが社のオリジナルデラックス作品「丈夫で長持ち」をおおくりします。これは一種の時計入れでちょっとやさしくしては傷つきません。一生大事に使ってください。 兄 剛太郎より	典子さんへ 以前よりサングラス入れがほしいと思っていました。大きくも小さくもなくてまたマジックテープつきで軽いし、ハンドバックの中に入れてもかさばりません。しかも私の好きな赤い色にMのイニシャル入りです。私も持っていない貴重なプレゼントとしていつまでも大切に使用します。心のこもった素敵なプレゼントをどうもありがとうございます。 母より	お母さんへ お母さんいつもいろいろとありがとうございます。昼間は病院の仕事で忙しいのに夜間には夜もねないで看病してくれましたね。お母さんは眼をいためないようにサングラスを使いますね。このサングラス入れでサングラスを大切にしてください。 いつまでも元気でいてください。 典子より

5. 結果と考察

(1) 子ども達が作った家族へのプレゼント

N=37人

父	6名	眼鏡入れ、たばこ入れ、交通お守り。...	兄 姉	4名	整理袋、定期入れ、ブックカバー、かべかけ
母	11名	鍋つかみ、紙入れ、眼鏡入れ、ナフキン	弟 妹	5名	財布、小物入れ、時計入れ、ぬいぐるみ
祖父母	6名	眼鏡入れ、小物入れ、鍋つかみ、人形。	家 族	5名	整理袋、電話しきとメモ入れ、テーブルかけ

※ 家族から受けた思いやりに感謝しお返しの意味で製作したものである。それぞれの家族の生活に目を向けて選んだ。

(2) プレゼントを作る時の気持ちと自分としてのできばえ

うまくできるかなあ	57%	うまくできた	32%
喜ぶ顔が早く見たいなあ	43%	だいたいうまくできた	38%
早く作ってあげたいなあ	35%	ふつう	25%
作るの楽しいなあ	24%	あまりうまくできなかった	5%
あげたら何というかな	8%		

※ 一生けん命作っているけれど、はたしてうまく作れるだろうかという不安が一番多かったが、子ども達が意欲的に取り組んでいる様子が見えうかがえる。また大部分の子が自分なりに満足のできる物が作れたと、とらえているようである。

(3) ためし活動の価値性

とても役に立った	65 %
役に立った	35 %
あまり役に立たなかった	0 %

※ ためし活動の価値性は、ほとんどの子がとらえており役に立った内容は、形や大きさ、作業の手順、ししゅうやアップリケ、ポケットの位置、着用品の良しあしなど作品の見直しをする中で贈る相手の見方、考え方を深めていったようである。

(4) プレゼントをあげたときの様子と家族関係の深まり

とても喜んでくれた	35 %	とてもよくなったと思う	33 %
喜んでくれた	43 %	よくなったと思う	51 %
ふつう	22 %	あまり変わらないと思う	16 %
あまり喜んでくれなかった	0 %		

※ 大部分の子どもが、うれしい反応を見届けることができたようである。また家族のつながりがとてもよくなったと書いたM子は、プレゼントを姉にあげるととてもやさしくなった。弟も

次はほくにも作ってほしいと言うので今計画をたてている。弟は楽しみに待っている。両親が、私のことをすごくほめてくれ家の中がとても明るく暖かい感じになった。この学習は楽しい学習だったと感想をのべている。

(5) 本学習を通しての感想

○父が喜んで車にかざってくれている。そして、これがあるかぎり事故はおこさないと約束してくれた。
○母に喜んでもらおうと一生けん命作ったので、今まで作ったものの中で一番いい物ができたような気がする。
○心をこめて作ると買ったものより大切にしてくれるんだな。初めて手作りの物をあげられてうれしかった。
○もっと工夫して他の家族の分も作ってあげたい。みんなが作ってもらうのを楽しみに待っている。

※ ささやかながら真心こめて作ったプレゼントを通して家族のつながりを深めている様子が見える。家族の生活を見つめ、こんな時に使ってもらうためにこんな工夫をと、意欲的に取り組んでいった結果だと考える。

〔全体考察〕

(1) ためし活動を通すことでより価値ある個の課題が設定できたか。

共通の課題「手作りのプレゼントを贈って家族への思いやりの気持ちを表そう」をもとに設定した初めの個の課題は、だれに何をというばく然としたものであった。それが操作を伴ったためしの活動をすることで贈る相手をしっかりと見つめ、こんなときに役に立てたい、そのためにはこんなことに気をつけてこんな物をという具体的なねりあげられた課題に高まっていった。また、ためし活動を子ども達の65%が大変役に立った、35%が役に立ったととらえており、どんな材料でどんな手順で作っていくか具体的な見通しがたち、追究への意欲化ができたと考えられる。

(2) 価値ある課題設定ができれば、よりよい家族関係づくりをめざして意欲的にとりくんでいったか。

具体的な個の課題を設定して追究する過程で、子どもたちの家庭生活を見る目や、家族へのかかわり方は確かに変わってきたと考える。それは自分の家族が見せてくれた思いやりをうきほりにし、お返しの意味をこめて個の課題を設定し、考え行動する活動を通して意欲的に追究していった結果であると考えられる。製作の過程でも、人にあげる物を作るのだからと常に緊張し、気をつかい日頃よりもていねいな仕事の進め方であった。うまくできるかなと心配しながらも一方では家族の喜ぶ顔が見たい。早く作ってあげたいという気持ちでいたようである。気に入ったものができたからと同じ物を作って他の家族に贈ったり、技能も高まっている様子が見えた。共通の課題も4名の子を除いてその成果を認めており、個の課題も大部分の子が達成できたと満足している。不十分だったととらえた5名の中には贈った相手の感想を真剣に受けとめており今後に生かしてくれたいと考える。作ったものにメッセージをそえて贈り、使ってもらった感想を持ちよっての報告会は楽しいものであった。それは家族のことを暖かく見つめられる気持ちが高まったからと考える。

6. 指導上の留意点

- 子どもが意欲的に取りくむための課題作りは、おくる相手の生活をしっかりと見つめさせ何のために何を贈るのかとらえさせる。そして、自分なりの考えでためしの追究をさせ交流の場でねりあげさせることが大切である。
- 個を生かすためには、ひとりひとりに明確な課題を持たせ見通しをたてて追究させる。そうすれば確かに深まった自分の考えや方法がわかり、自分の力を生かし得た喜びを味わわせることができ、個を生かすことができる。
- 体験的活動を多くとり入れそのあとで必ず児童相互の交流の場を持ち、互いに高めあわせることが大切である。

7. 今後の課題

個を生かす課題設定ができたあとの個性的追究の段階にスポットをあてて、より深い家族のつながりにせまる製作活動のあり方を求めていく。

- 終 り に 個を生かす課題が明確になり、見通しがしっかりたてば子ども達は自ら意欲的に追究していく。

学ぶ喜びを味わい自ら動きを豊かにする低学年体育科学習指導

—ひとりひとりの力に応じて挑戦できる課題づくり—

体育部 大橋直徳

○ はじめに

「よし、今度は勝つぞ。」「このコースは少し広くして、こんなとび方で挑戦してみよう。」などと、自分の力に応じて、工夫をしながら、意欲的に遊びひたる子どもの姿を求めて

主題の構想

1. 主題の意味と重要性

○工夫し追究しようとする子ども

子どもたちは、自らの力でいろんな遊びを工夫し、追究しようとする欲求を持っている。そして、子どもたちが遊びひたっているときには、子どもにとって意味ある課題がある。それは、他から与えられたものではない。だから低学年の体育学習では、遊びひたる学習の構成にすることが大切である。本テーマは意欲と自信に満ちた楽しい低学年の体育学習のあり方を求めようとするものである。

つまり、意欲的に遊びひたりながら価値高い内容を身につけるようにしなければならないのである。

○ひとりひとりの力に応じて挑戦できる課題

これまでの研究で、子ども自らが価値高い内容を生み出していく“見直し活動”を究明してきた。この研究の過程でひとりひとりが追究したものをしっかり持っておくことが前提となって見直しが可能になった。本年度は、ひとりひとりに意欲的な追究をさせ、価値高い内容を生み出させるためには、どのような課題を子どもが持っていたらよいかを明らかにしたい。そのためには、子ども自らが「よし、やってみよう。」とやる気を出し意欲的に挑戦していきえるような“ひとりひとりの力に応じて挑戦できる課題”にならなければいけない。そこでこのような課題づくりを3つの段階、“課題の意識化”、“課題の具体化”、“課題の個性化”をふまえ、活動の場を工夫し、子どもの意識の流れを十分考慮した指導援助を工夫することにした。

・課題の意識化

子どもたちの活動欲求を大切に、自分なりのイメージから場づくりをして遊びを工夫していく段階、ここではひとりひとりの活動を十分保障してやりながら追究の楽しさを味わいこれからの学習に対する意欲を起すことが大切である。そのために、「自分もやれそう。」「やってみよう。」とひとりひとりに意欲を起させ、追究の工夫点をとらえさせるモデルを通して子ども自ら追究の方向をとらえさせるようにする。

・課題の具体化

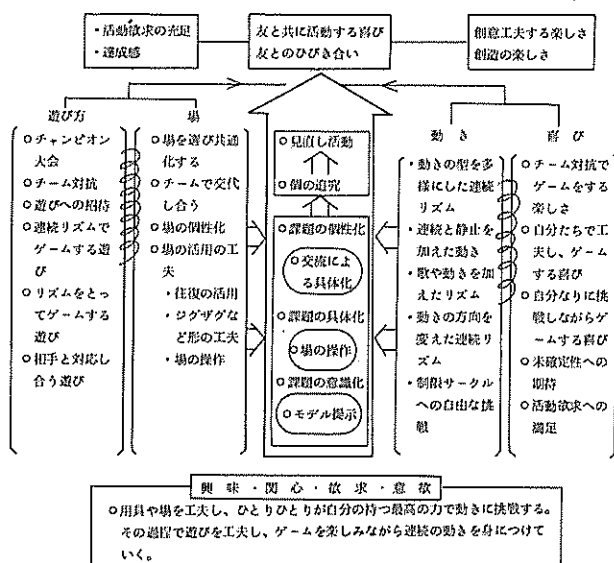
子どもたちの活動の中から工夫する観点を具体化し、ひとりひとりが意欲的に自分なりの動きでゲームを楽しむ段階、ここでは、用具操作などの活動を通して、友だちの「よさ」をとらえたりして、それを取り入れて楽しい遊び方を工夫し、いろいろな動きに挑戦しながら自分のものを修正し、練りあげていくようにする。特にひとりひとりの力に応じて自分の最高のものに挑戦していくように方向づけることが大切である。

・課題の個性化

友だちのいろんなよさに学び、自分のものにとり入れて、自分の力に応じた価値高い個性的な内容と追究の方法をはっきりとらえ追究の見通しをはっきりとつ段階、ここでは、ひとりひとりが自分の個性的な動きをはっきりとらえ、意欲的な追究が子どもたち自身で行われるように追究の方法も具体的に示しておくことが大切である。

学ぶ喜びを味わい自ら動きを豊かにする子ども

- ・自分の活動力を出し切り、意欲的にゲームに熱中する子ども。
- ・運動遊びを通して、より楽しいルールに修正し、汗を出して遊びひたる子ども。
- ・わがや強く、自分の動きを追究し、調子よい動きに深めていく子ども。
- ・友と動きを出し合い互いに連続の動きに深めていく子ども。



2. 学習指導上の問題点

- (1) 子どもに動きを直接ねらいにして追究させることが多く、子どもたちの活動のめあてが即技能の評価になることが多かった。そのため、ひとりひとりの子どもにとって楽しいものにならなかった。
- (2) 子どもひとりひとりが追究していくために追究の方向をとらえさせるモデル提示の工夫がたりなかった。
- (3) ひとりひとりの個性が生かせ、自分の力に応じて多様な動きを追究していく場の工夫がたりなかった。

3. 解明の方途

- (1) 遊びの中に熱中できる要素（勝負への未確定性）をしくむことで子どもたちはくり返し意欲的に活動（ゲーム）に興じ、その結果動きが高まるだろう。
- (2) 子どもにとって、その教材の本質がとらえられるもので工夫の観点が見とれるものを活動の姿を通して具体的に提示することで子どもたちは意欲的に活動に取り組むだろう。

モデル提示の内容

- ・その教材の本質をとらえた必要最小限の内容。（自由性）
 - ・子どもにとって興味、関心があり、追究可能なもの。
 - ・その子の力に応じて解決の糸口が見えるもの。（個性化）
 - ・くり返し取り組みしかも修正の方向（工夫点）が見えるもの。
 - ・自分も勝てるという希望を持てるもの（未確定性）。
- (3) 子どもたちの活動の中にひとりひとりが追究し練りあげる操作の場や交流があり、子どもの動きを位置づけてやる助言や賞賛を適切にしていくことで追究の方向を具体化し、見通しを立てることができるだろう。

交流による練りあげ

- ・自分の力でためしてみよう場を操作する。（自由性、活動欲求、能力から幅や方向を操作する）
- ・題材の内容から追究をとらえて位置づけてやる。賞賛と助言。
- ・多様な動きへの挑戦

4. 学習指導のしくみ（リズムジャンケン遊び）

	課題の明確化			追究とまとめ		
	課題の意識化 ○学習内容の提示による意欲づくり ・3拍子以上の足ジャンケン	課題の具体化 ○場の操作による遊びづくり ○コースや動きの操作 ・交流による練りあげ ・両足とび ・ケンケンとび	課題の個性化 ○グループの遊びに力に応じてコースを工夫する。 （多様な動き ・対応する動き ・ひねりのめばえ	課題の追究 ○遊びに熱中してゲームに興じる。 ・連続の動き ・対応する動き 歌や手拍子による追究の楽しさ。	交流による見直し ○各グループへの遊びの招待と多様な遊び方の経験 ・連続のリズミカルな動き	ゲーム大会 ○遊びの選択とチーム対抗によるゲーム ・遊びの楽しみ方 ・多様な動きでの連続とびの定着。
意識	○おもしろそうだ、やってみよう。	○うまいかないぞ。こんなにしたらいいぞ。	○よしこんな遊びで次はやろう。	○いろんな工夫ができるぞ。	○たのしい遊びができたな。もっと動きを入れよう。	○誰がチャンピオンになるかな。
場・動き	同じ 	両足とび ・方向ジグザグ 	大 小 多様さ 	大 小 対応 リズムカル 		
型	一 斉	G	G	G → G	G ↔ G 招待	G ↔ G ゲーム
手だて	○モデル提示	○場の操作と交流 助言	○モデル提示	○グループ内追究	○他のグループと 交替	○グループ対抗 のゲーム

5. 指導の実際とその考察

(1) 「リズムとジャンケン」(ゲーム化による基本の運動) 2年

(2) 目 標

○グループできまりを決め楽しくとびっこ遊びができるようにする。

- ① 連続とびでリズムカルにできるようにする。
- ② 場をつくり友だちと仲よくリズムジャンケン遊びができるようにする。
- ③ グループできまりを決めてゲームを楽しんだり、自分なりにいろんな動きに挑戦して楽しめるようにする。
- ④ 用具のあとしまつや準備をきちんとできるようにする。

(3) 計 画(約4時間)

- ① グループでリズムジャンケン遊びの学習の見通しを立てることができるようにする ……(本時) …… 1時間
- ② グループで交流し合いのたのびに楽しさをとり入れて自分たちのグループを楽しく改良して遊ぶことができるようにする。 …… 1時間
- ③ 発表会に向けてより楽しい遊びを交代で紹介し、他のグループとゲームをして楽しめるようにする。 …… 1時間
- ④ 代表ゲームを決め、みんなでチャンピオン大会をして遊ぶことができるようにする。 …… 1時間

(4) 本時目標

- ① グループのリズムジャンケン遊びを工夫し、ひとりひとりが自分のとび方をつくることができるようにする。
- ② グループでカラーホースを活用し、リズムジャンケン遊びを楽しむことができるようにする。

(5) 本時指導の考え方

本題材リズムジャンケンとは、とびっこ遊びを足でジャンケンするというゲーム化によって子どもが楽しく遊びながら連続してとぶという動きを深めていくものである。ここで追究できる体力としては、とび方を工夫し多様な動きでのリズムカルなとぶ動きができることによっていわゆる一定サークルの中にバランスをとってとぶ神経と筋肉の協応動作である調整力(リズム、バランス、タイミング)などである。

以上の題材の本質に向うためにグループでのジャンケン遊びの見通しを立てることが本時のねらいである。そこで、テーマの意味する本時目標の具体的姿をえがくと次のようになる。

- ・ひとりひとりが自分なりのとび方を工夫できる(多様なとび方、両足、片足、手たたき、ひねり……)
- ・連続とびのリズムに目が向きリズムカルな動きがとらえられる(手拍子、歌)
- ・相手との対応やコースの活用にひとりひとりの個性ある工夫が見られる。(力に応じたカラーホース操作)
- ・遊び方のきまりとしてチームで楽しめるもの(ひとりひとりの対戦からチームの対戦)
- ・ゲームに対し意欲的な追究のかまえがある。

これらの具体的姿をえがき、特にみんなが楽しめるという点から力の劣る子についてもコースを操作し、自由に挑戦でき、ひとりひとりが最高の力で遊べるように指導助言する。

○授業仮説1.

- ・リズムジャンケン遊びとして、ジャンケンという未確定の要素でゲーム化していくことで子どもたちは、スリルを味わいくり返しゲームに興じるだろう。

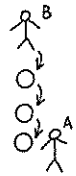
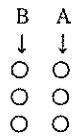
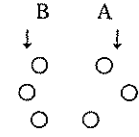
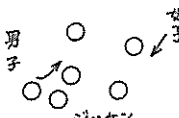
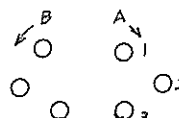
○授業仮説2.

- ・モデルに、①3拍子の連続リズムで追究するし方をとらえられる。②コースの工夫のし方が見とれるもの、③ひとりひとりの動きで挑戦できるもの、④やってみたくて意欲を起すもの、これらの内容をしくみみんなで共通にすること、工夫してアイデアを出すことを助言を加えてはつきりさせることで意欲的に追究していくだろう。

○授業仮説3.

- ・ひとりひとりがとらえた遊びを交流を通して比べ全体に「よさ」を位置づけて、ひとりひとりが力を最高に発揮できるように助言していくことで、子どもたちは、動きに応じたコースを工夫し意欲的に遊びの中で見通しを明確にしていくだろう。
- ・操作の場の条件(・自由性、位置、方向、距離、動きの型、両足、片足、ひねり)
- ・助言の内容(・とべない子 ・力を出し切っていない子に「このところはいいね。」「もう少し〇〇の点から工夫してごらん。」と観点を示す。)

(6) 指導の実際

課題の意識化	教師の手だて	子どもの活動（A児を中心に）
	モデル提示 T₁ 「今からリズムジャンケン遊びをします。」  ※・Aはその場で、Bはカラーホースを3拍子のリズムに合わせてとび3回目に足でジャンケンして遊ぶ。 P₁ 「カラーホースをふんだらだめよ。」 「リズムがくるったよ。」 「動きがくるったよ。」 「もう少し、コースを修正しようよ。」 B A  ※・コースをふやしてA B 2人が同時にリズムを合わせて3拍子立ってとびながら3回目にジャンケンする。 B A  「リズムがおかしいよ。」 「カラーホースをふんだらだめよ。」 …… コースをジグザグに工夫、スタートに戻って次の相手とする。 T₂ 「ではグループで工夫して遊んで下さい。」 （助言を加え②の内容を明確にする。） T₃ 「カラーホースをふんでいるよ。」 T₄ グループをまわり連続リズムや遊び方のきまりを明確にさせる。 T₅ ひとりひとりの力に応じたコースの工夫、動きの工夫をしているグループをさがす。グループ内で認めながら賞賛する。	① 全員VTRに集中する。 ※足ジャンケンおもしろそうだな。 ○ 友だちの動きにリズムをとって見ている。 ○ 「あっ、負けた。」とつぶやいて見ている。 ○ 「もっとコースを横にしてもできるみたい。……」 ○ つぶやいて見ている。 ○ 「いろんな動きがあるなー。」 ※ジグザグの動きもあるな。 ② ※子どもがとらえた内容 ・足でジャンケンする遊び ・3回以上の連続とび ・コースを工夫する ・動きを工夫する  ③ カラーホース6こを図のように置き、A、AK、実際にとんで見ながらジャンケン遊びをつくる。 右と左にわかれてカラーホースを3個ジグザグにとび、3回目のカラーホースの中で3拍子に合わせてとびジャンケンする。くり返し挑戦する。  ④ 勝った者はその場にのこり次の者がきたらその場で3拍子に合わせてジャンケン。 ⑤ カラーホースの中にとぶ動きはほとんど止まる。 ⑥ 女子の1、2、カラーホースがはなれすぎ連続とびにならない。 ⑦ K子カラーホースをせばめてとべるようにする。 …… いろんなとび方をはじめる。 片足とび、空中での足ひらきとび ⑧ カラーホースの外でとぶ。大きくとべるようになる。 ⑨ 途中でカラーホースをふんだり、バランスをくずすと交替する。 ⑩ カラーホースにつまずく、女子失敗が多い。 ⑪ 女子、ジグザグの場をゆるやかにしてとびやすくする。

<全体考察>

(1) 子どもたちがつくり出した遊びの主な例

①

②

・ A B C のコースから出発

・ A C はパー、ケン

・ B は、クルッとひねってまわりこみ向き合う。

①

・ カラーホースの数をふやして、リズムをとってとぶ、ふり向きざまにジャンケン

・ いろんな動きが出る。

②

・ 陣とりジャンケン、A B 2 手から出て右にいろんな動きでまわりふり向きざまにジャンケン。勝ったら次のカラーホースに進む。(チャンピオンに選ばれる。)

・ 2 つの場で勝ちぬきをしていく。力に応じてコースを選び動きも力に応じて挑戦していく。

※上図はそれぞれのグループが作った遊びの例である。グループでこれらの個性的遊びを生み出して自分の動きに挑戦していった。両足での前とび、片足での前とび、方向を変えての横とび、空中でのひねりとびなどがその主な動きである。歌に合わせたり、ジャンケンがピタリと相手と一致するためにスタートを合わせたり、リズムをとるなどしながら遊びひたる中で自然と動きが深まった。

(2) 子どもの自己評価による達成感

	とても	だいぶ	ふつう	できなかった	その主な内容
○思い切り活動できた。……………	(++) 90 %	(+) 0 %	(0) 10 %	(-) 0 %	○動きの挑戦のおもしろさ
○工夫してアイデアを出した。…	(++) 60 %	(+) 25 %	(0) 25 %	(-) 0 %	○コースを工夫する楽しさ
○ねばり強く頑張った。……………	(++) 75 %	(+) 15 %	(0) 15 %	(-) 0 %	○勝つかなとワクワクする
					○みんなで歌に合わせてとぶ

※子どもたちは、ジャンケンの持つ未確定の要素に魅力を感じいろんな動きに挑戦していった。このことは、テーマでいう学ぶ喜びを味わっている姿でもある。

(3) 豊かな動きの高まり

○連続とびにおける安定性 (連続とびテスト)

	事前	事後
両足とび	○ 19 → 36	△ 9 → 2
片足とび	○ 15 → 33	△ 12 → 4
	× 11 → 1	

※これは、カラーホースの中に連続とびでリズムミカルにとび最後のカラーホースでピタリと静止する状態をテストしたものである。この結果から調整力の高まりが推察できる。子どもたちは、ジグザグ横とび、手たたきとび、片足ひねりなどに挑戦しながら遊びひたる中で動きを豊かにしていったといえるようだ。

リズムジャンケンあそび

K子

きょうの体育はリズムジャンケンあそびをしました。私たちは「ジャンケン、ジャガイモ」と歌いました。カラーホースをふんだらまけになります。ジャンケンにかかったらつぎの人とやります。あいこのときは「サツマイモ」となんどもくりかえします。あわてたり、いきおいがつきすぎるととききバランスをくずします。私はコースを少し自分にあうようにしてみるとたのしくできました。そして、ひねりも入れてみたらだんだんおもしろくなりました。もっといろんな動きにちょうせんしてやってみたい。

6. 学習指導上の留意点

- (1) 子どもたちが熱中して遊びひたる活動にするには、未確定要素を生かしたゲーム化によって生み出せる。このときひとりひとりの力に応じていろんな動きへ挑戦していくよう助言を加えることが大切である。
- (2) ひとりひとりの課題を個性化するには、具体的な場づくりを通して追究の工夫点をとらえさせ見通しをもたせることまた、工夫された動きを賞賛を加え助言して全体で広げていくことが大切である。
- (3) ひとりひとりが挑戦的に動きに取り組み意欲的なジャンケン遊びにしていけるには、場の操作をひとりひとりの力に応じてさせ、その子の最高の動きに挑戦するよう助言していくことが大切である。

7. 今後の課題

○子どもたちのいろんな発想を生活の場に生かせるようひとりひとりのものに個性化する、個にかえす段階の指導法の究明。

○おわりに

ひとりひとりの子どもが生活の場で遊びひたり、意欲的に運動遊びを創造する姿を求めて。

思いやりの心を育てる道徳学習指導

—役割表現を通して、自己の考え方、感じ方を深める低学年の指導—

道徳部 長野 勝也

- はじめに 低学年の子どもたちは、自分本位の考え方、感じ方、行ない方をして、相手の気持ちを傷つけていることに気づかないことが多い。そこで、自分はこうしたいが相手はどうかと、相手の気持ちに目を向け、相手のことも考えて仲良くしていこうとする子どもをめざして。

1. 主題の意味と重要性

- 思いやりの心とは、

思いやりの心とは、相手の苦しみ、悲しみ、悩み、喜びなどを他人ごとではなく、自分のこととして感じ、何とかしてあげたい。じっとしておれないという内からにじみでる人間としての共感である。

低学年で求める思いやりの心とは、・困っている人を助けることはいいことだと教えてもらって助けようとする。
・困っている人を助けた時、相手の人が喜んで感謝した。ほくもうれしくなった。先生からもほめられた。こんどもこんな時、助けてやろう、とか、・自分が相手から思いやられた時の喜びや思いやられなかった時の悲しみなどを思い出し、相手の気持ちや立場に目を向け、"自分がしてほしくないことは、相手にしないようにしようとする。" "自分がしてほしいことは、相手に進んでしようとする。" 段階までの態度である。そこで、ここでは、結末部分が欠落し、解決法がいくつか考えられる資料の問題場面で、子どもたちを主人公の立場に立たせて、自分なりの考えを持たせる。そして、交流を通して友との考えのちがいに気づかせたり、ゆさぶりの発問によって、自分の考えの不十分さに気づかせたりして、課題意識を持たせたい。次に、課題意識を発展させ、自分の考え方・感じ方を深めさせるため役割表現を通して相手の気持ちに目を向けたり、相手の気持ちを実感させたりして自分の考え方・感じ方を見直させていくことを意図している。

- 役割表現を通して、自分の考え方・感じ方を深めるとは

役割表現とは、問題場面や葛藤場面を設定し、子どもたちに特定の役割を与え、自由に即興的に、動作・せりふなどで表現させたり、役割を交代させたりすることにより、人間相互の関係を明らかにし、自他の理解を深め、よりよい生き方を生み出させようとする活動である。この場合、役割表現する子どもには、面や名札をつけさせ、役割を明確にさせる。見る子どももどちらかの立場に立たせる。そして、役割表現する子どもには体感を通して、見る子どもは実感として、そのものの考え、気持ちを感じとらせるようにすることが大切である。

役割表現を通して、自分の考え方・感じ方を深めるとは

資料の問題場面における場の状況理解させるために、まず、①代表で役割表現をさせる。

②見る子どもは、主人公の立場から見させる。

③相手役の気持ちに目を向けさせ、考えさせる。

次に、②相手の立場に立って動作化させる。

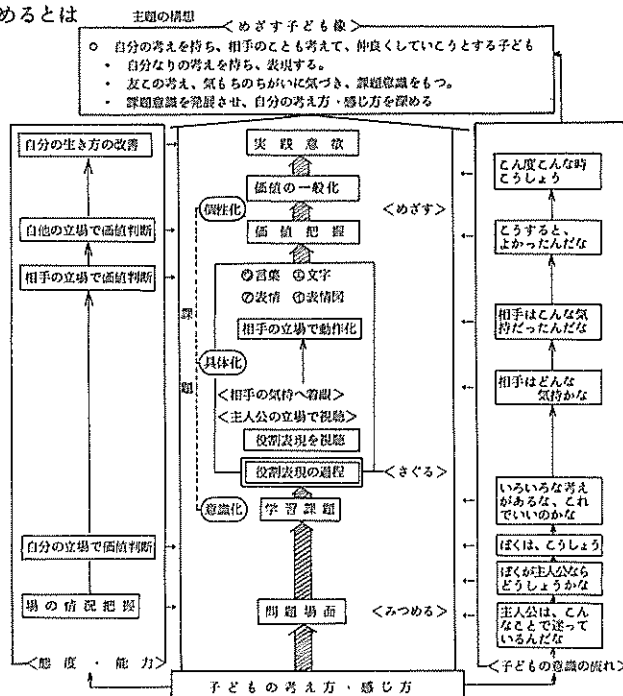
④表情で相手の気持ちをイメージ化する。⑤相手の気持ちを表情図に表わして交流する。⑥心の中の思いを言葉で表現したり、文に書き表現する。

以上のように、相手の気持ちを感じとらせることによって、自分の考え方・感じ方を深めさせ思いやりの素地を育てていくものである。

- 役割表現を通したしぐみの価値性

・ 主人公の立場→相手の気持ちに着眼→相手役の立場へというように視点を移していくので、子どもの意識はとぎれない。

・ 相手の立場に立っての動作化は、④表情、⑤表情図 ⑥心の中の思いを言葉で表現するなどの具体的表現活動を通して体感させるので、生き生きとした感情が出され、今まで気づかなか



ったことがわかったり、相手の気持ちがより、明確にとらえられるので自分の考え方感じ方を見直しやすい。

- ・ 体感を通すので内面的自覚を促し、主体的に実践しようとする態度を育てることができる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 道徳的問題場面で子どもたちの個性的な考え方・感じ方を引き出すための手だてが不十分であった。
- (2) 低学年の子どもたちに、課題意識を起こさせるための手だてや交流の場の工夫がたりなかった。
- (3) 相手の立場に立っての動作化の中で、子どもなりにとらえた相手の気持ちを表情に出させて交流させたが、子どもたちの表情からその気持ちを推察することは困難であった。つまり、表情を通して交流するのに無理があった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 子どもが思い悩む葛藤場面がしくまれており、しかも、結末部分が欠落した資料に出会える。次に、「自分が主人公ならどうするか。」と態度決定をせまる発問をし、考え、わけを書く場を設ける。

- (2) 課題意識を持たせるため

ア、子どもたちの個性的な考え方・感じ方を類型化（・自分本意な考え ・相手に比重を置き過ぎた考え ・自他の立場に立った考え）し、友との考え方のちがいに気づかせる。

イ、類型化したそれぞれの考え方・感じ方の不十分さを指摘し、ゆさぶりの発問をすることによって自分の不十分さに気づかせ、課題意識を持たせる。

- (3) 課題意識を発展させ、自分の考え方・感じ方を深めさせるため以下のような役割表現の過程を通す。

ア、問題場面の場の状況をもとに、主人公が自分本位の考え方・感じ方をする立場で役割表現を視聴する。

※ 代表で役割表現をさせる。（主人公は、自分本位の考え方・感じ方をする子どもをあてる。）

㊦ 見る子どもは、はじめ、主人公の立場でみさせる。（㊦ 相手の登場人物に目を向けさせる。

イ、相手の立場に立って動作化し、相手の気持ちを感じとる。

㊦ 相手の気持ちを表情でイメージ化 ㊦ 表情図にかき気持ちを交流 ㊦ 心の中の思いを表現したり、書いたりする。

ウ、自分が主人公だったら、どうすればよいか、考え直し、そのわけも書く。

過程	み つ め る	さ ぐ る	め ざ す
	自分の考えを持つ	相手の気持ちに目を向け、相手の気持ち、立場で考える	価値を把握しめざす
学 習 活 動	1. 資料を視聴し、話し合う。 (1) 資料を読み、問題場面の場の状況をつかむ。 ○ 登場人物の関係、時、所 ※ 主人公の気持ちの動きを自分の体験などと結びつけ理解させる。 (2) 自分が主人公だったらどうするか考え、自分の考えを持つ。 ○ 自分の立場だけから ○ 相手の立場だけから ○ 自他の立場から (3) 考えを発表し合い、友との考えのちがいや考えの不十分さに気づき、学習課題を持つ。	2. 資料の問題場面を役割表現を通して考える。 (1) 主人公が自分本位の考えをするという立場で代表による役割表現をしたり、視聴したりする。 ※ 主人公は自分本位の考えをする子を充てる。 ㊦ 見る子どもは、主人公の立場からみる。 ㊦ 相手の登場人物の気持ちを聞き、目をむける。 (2) 相手の立場に立って動作化をする。 ㊦ 表情で相手の気持ちをイメージ化する。 ㊦ その時の気持ちを表情図にかき、交流する。 ㊦ その時の相手の思いを言葉で表現し、ふき出しに書いて、発表し合う。 (3) 自分が主人公だったら、どうすればよかったか考え、話し合う。※そのわけについて考えさせる。 ○ 相手を大切にしているか ○ いいことか ○ 自分にできそうかの観点から見直させる。	3. 教師の話を聞いた り、本時学習のまとめをする。 (1) 子どもの作文や日常の観察の中から思いやりがみられる話を聞く。 (2) 本時学習のまとめをする。
主 な 手 だ て	○ 子どもの考えを分類し、共通点・差異点を明確にさせる。 ○ 不十分さをゆさぶる発問。 ○ 登場人物の気持ちを自分の体験と結びながら具体的に把握させる。	○ 相手の気持ちに目を向けさせるための発問 ○ 相手の気持ちを体感を通して、むりなくとらえさせるための動作化のしくみ。	○ 実践意欲をひき起させるための身近な思いやりの事例を紹介する。

5. 指導の実践と考察

主題 「きゅうしょくのとうもろこし」(公正公平) 2年2組(N→40名・男子20名 女子20名)

(1) 目 標

- 自分の好きな人にだけ都合よくすると、ほかの友だちに、いやな思いをさせることに気づかせ、だれに対してもわけへだてすることなく、仲良くしていこうとする態度を育てる。
- 役割表現を通して、相手の気持や立場を感じとり、自分の考えを見直し、考え方、感じ方を深めることができる。

＜資料のあらまし＞

よしおは、給食で、とうもろこしを配る係になった。学級の子みんなは、とうもろこしが大好きである。順番に配って最後に、たけし君の席にとうもろこしを置きました。ところが、そのとうもろこしは少し小さかった。となりの席のしんちゃんのとうもろこしは、大きくて、おいしそうです。たけし君は、家が近くで、いつもいっしょに学校に行っている。それに体育もうまいし、はきはきしている。こんなとうもろこしをたけし君にやるのがいやになりました。しんちゃんはおとなしくて、めったにおこりません。そこで、ぼくは……。

(2) 計 画 (1時間)

(3) 授業仮説

- ① よしおが、しんちゃんのとうもろこしとよしおのとうもろこしをとりかえようか、どうしようかと、悩む場面が終わっている資料に出合わせ、実物のとうもろこし(大きいもの、小さいもの)を見せて、「自分がよしおだったらどうするか。」と態度決定を促す発問をすれば、子どもたちは、主人公になり代って、自分なりの行為、考え方、感じ方を表現するだろう。
- ② 表現された子どもたちの個性的な考え方、感じ方を行為のしかたを中心に類型化(・しんちゃんのととりかえる。・自分のとしんちゃんのととりかえる。・とりかえないでそのままにしておくなど)すれば、自分と友だちとの考え方、感じ方、行い方のちがいに気づくだろう。また、類型化したそれぞれの考え方の不十分さを教師が指摘し、ゆさぶりの発問をすれば、自分の考えの不十分さに気づき、課題意識を持つだろう。
- ③ 次のような役割表現の過程を通せば、子どもは、課題意識を発展させ、考え方、感じ方を深めていくだろう。
 ア、よしおがしんちゃんのとうもろこしとたけし君のとうもろこしをとりかえるという立場で役割表現をしたり、視聴したりする。 ※ 代表で、役割表現をする(よしおは、自分本位の考え方、感じ方をしている子ども)
 ケ よしおの立場で視聴し、その時の気持について話し合う。(イ) しんちゃんの立場に着目し、気持を考える。
 イ、しんちゃんの立場に立って動作化し、とうもろこしをとりかえられた時の気持を感じとる。
 ケ しんちゃんの気持を表情に表わしてイメージ化する。(イ) 自分が感じとったしんちゃんの気持を表情図にかき、交流し合う。(ウ) しんちゃんの心の中の思いを言葉で表現し、ふき出しに書く。
 ウ、自分がよしおだったら、どうすればよかったか、これまでの考えを見直し、考え方、感じ方を深める。

(4) 学習指導の概略と子どもの反応(抽出児、S子、H子を中心に)及び考察

みつめる段階

ア、資料を読んで場の状況を把握し、よしおの立場に立って自分なりの考え方、感じ方を持つ段階の子どもの姿

※ 資料を読む前に、教師が「給食時の出来事」であること。たけし君、しんちゃん、よしお君の三人が主な登場人物がでてくることを知らせた。そして、黒板に三人の切り絵をはり、それぞれの名前を書いた。そして、よしお君の、気持を中心に聞いて下さい。と読みの目あてを与えた。その後、資料を読みながら、子どもの反応を確かめたり、黒板に張った切り絵を指さしながら、間をとって二回読んだ。

教 師 の 手 だ て	H子の反応	S子の反応
T ₁ 話の筋がわかりましたか。	○ うなづく。	○ うなづく。
※ もう一度切り絵をもとに場の状況を補説する。	○ 熱心に話を聞く。	○ 前を向いて話を聞く。
T ₂ 「何か持って来たよ。」といってとうもろこしを見せる。	○ 「たべたーい。」	○ 「ウーッ」と叫ぶ。
T ₃ 大小2本のとうもろこしを見せ、「だれのとうもろこしかわかるかな。」とたずねる。	○ 「たべたーい。」	○ 小さいのがたけし君
T ₄ 自分がよしお君だったらどうしますか。よく考えて書いてごらん。	○ 「うわあ、小さい。」	○ 額に手を充てて下や横を見ながら考えている。口に手を当てたり頭をひねったりして考える。
	○ ちょっと考えてすぐ書きはじめる。	

<考 察>

- 資料4に見られるようによしおの立場に立って、態度決定を促す発問をすると、個性的な考え方、感じ方を引き出すことができた。このことは、葛藤場面で終わっている資料を用いたこと。場の状況を切り絵やとうもろこしの実物などをもとに補説したことによると考える。特に、S子、H子の「たべたーい」「ワーッ」という声に見られるように、子どもの感情をゆり動かしたことは、より本音に近い考えを引き出すことができたと考えられる。

S 子

たけし君は、とても仲良しだから。しんちゃんは、めったにおこったりしないからまよう。しんちゃんとたけし君のとうもろこしをとりかえます。

(資料2)

T 子

たけし君は、うちがきんじょだし、いつもいっしょに学校に行っています。たけし君は、体育もうまいし、はきはきしています。が、じゅんばんにくばったからじゅんばんにくばります。

(資料3)

全 体 集 計		
①しんちゃんのとうもろこしととりかえる… 22人	②しんちゃんのととりかえない… 17人	③自分のととりかえる
・たけし君と仲よし(好きも含む)だから 14	・順番通りだから 10	…… 1人
・学校にいっしょに行っているから。 4	・見られるとこまるから 3	
・しんちゃんがきらいだから。 2	・人のをとるみたいだから 2	
・しんちゃんが文句を言わないから。 1	・みんな友だちだから 1	
・たけし君がかわいそう。 1	・しんちゃんかわいそう 1	

[考 察] (資料4)

子どもたちの考えを外に表われた行為で見ると、①、②、③の三つに分けられる。ところが、②の理由をくわしく調べてみると、その中にも、いろいろな道徳性のレベルがある。例えば、人に見られると困るからとりかえないは、人に見られないならば、当然①と同じレベルである。・みんな友だちだから、・しんちゃんかわいそうなどは、相手の気持ちに目を向け、相手の立場に立った上での思いやりであり、かなり高いレベルにある。また、①の中にもいろいろな道徳性のレベルがある。全体として言えることは、とりかえられた相手(しんちゃん)の気持ちに目が向いていない。

イ、課題意識を起こさせる段階の子どもの姿

※ 子どもたちが発展した考えを“資料4”に見られるように、行為のレベルをもとに、子どもとの話し合いで類型化(①、②、③の三つ)した。ただし③ 自分のととりかえるという考えの子どもは、発表せず、教師も気づかなかったので①“とりかえる” ①’ “そっととりかえる” ② “とりかえる” の二つに分けた。

教師の手だて	H子、S子の反応	全体反応
T5 こちらを向いてごらん。こちら(とりかえる)もいるし、とりかえない考えの人はいっぱいいるね。とりかえる人こちらを向いてごらん。仲がいいとか、たけし君がかわいそうだからとりかえないのでしょうか。たけし君のことだけ考えて、しんちゃんのこと考えないでいいの。これでいいのかな。	○ S子…教師の方に体を向ける。 ○ S子…「とりかえたい」「しんちゃんかわいそう。」だけおこらないから。	M児…考える(しんちゃん) ※ し〜んとなる。
T6 とりかえない人、こっちを向いてね。順番だから、かわいそうだから、とるみたいだから。じゃあ、たけし君かわいそうじゃないの。何も思わない。それでいいの!	○ H子…じっと考えている。	○ M児…しばらくしてあれ!
T7 こんな時どうしたらいいんだろうか。みんなで考えよう。 ※ 板書 <u>どうすることが、いちばんいいんだろうか。</u>	(資料5)	(どちらもかわいそうがあるぞ)

[考 察]

①とりかえる。①’そっととりかえる。②とりかえない。と大きく二つに考えを類型化し、それぞれの考えの足りなさについて、子どもの考えをゆさぶる発問をしたことは、M子「じっと考えている」全体反応「し〜んとなる」M児「あれ!」などの反応に見られるように、自分と友だちの考え方、感じ方のちがいに気づいたり、自分の考えの足りなさを自覚し、迷っている状態である。つまり、課題意識が引き出された状態であると考える。しかし、この時点では、まだ、とりかえられる相手(しんちゃん)のくやしき、悲しみには十分目を向けていない。

さぐる段階 <役割表現を通して、課題を具体化していく段階>

ア、代表による役割表現(H子グループ)を、よしおの立場で見たり、しんちゃんの気持ちに目を向けていく段階、

課題を具体化するため、「この後、よしお君はどうしたと思いますか。」という問いかけをした。子どもたち40名全員、よしお君は、たけし君のとうもろこしとしんちゃんのとうもろこしをとりかえたと思うと表明した。そこで、よしお君がとうもろこしをとりかえた時の気持を役割表現して考えようということで代表による役割表現をはじめた。
 <H子グループの構成員、T児（よしお役）、M子（たけし役）、H子（としえ役）、S児（しんちゃん役）>

役割表現をさせる前に名札をつきさせて、役割を確認したり、筋書を理解させたりした。そして、役割表現をさせる過程で場の状況に目を向けさせたり、その時の気持を表情や動作に表わすように指示や助言をした。

(7) 役割表現を見た後での子どもの反応（よしおの立場に立って）

<全体反応>

- 仲良し（好きを含む）のたけし君に大きいとうもろこしをあげたのでうれしかったなど……25名
- ◎ たけし君に大きいのをあげたのはいいけれど、しんちゃんかわいそうなど……15名

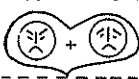
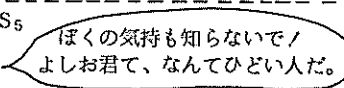
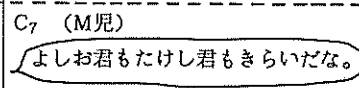
（資料6）

(d) しんちゃんの気持に目を向けさせていく段階

(7)の子もだちの反応の中で、◎は、相手（しんちゃんの気持）に目を向けた判断をしている。主人公（よしお）の立場でみながら、相手（しんちゃん）の気持に目を向けているのは、役割表現でしんちゃん役がよしお役からとうもろこしをとりかえられた時の無然たる表情を見たことによると考える。そこで、“しんちゃんがよしお君からとうもろこしをとりかえられた時、どんな気持だったでしょう”と問うて全部いやな気持に○印をつけた。

理由の主なものとしては、“順番通り配ったのにまた、とりかえたから”などであった。

1、とうもろこしをとりかえられた時のしんちゃんの気持を動作化させて感じとらせる段階の子どもの姿

教師の手だて	S子の反応	他児の反応
T ₁ よしお君からとうもろこしをとりかえられた時、しんちゃんは、どんな気持だったでしょう。その時の気持を顔の表情で表わしてごらん。	S ₁ 腕を組んで、ほおをふくらまし、目を見開いて、にらみつけている。 (意識) ・人のをかってにかえて ・もう好かん/くやしい/	C ₁ (M児) ・顔をしかめて泣きそうな顔をしている (もういや) (意識) ・不公平だ
T ₂ それでは、その時のしんちゃんの気持を表情図に書いてごらん。	S ₂  ※にらみつけている。	C ₂ C ₃ (M児の表情図)   
※ S子とM子の表情図を黒板にはり、その時の気持を発表させ、交流させた。	S ₃ とてもおこっていると思います。	C ₄ ぼくは、おこっているところはS子さんと同じだけど、なきたい気持もあると思います。(M児)
T ₃ 今までの、意見をまとめてみると、おこった顔と悲しそうな顔がある。この両方の気持がしんちゃんにあるんだね。	S ₃ とてもおこっていると思います。	C ₅ おこった表情図書いた子ども全員、悲しみの表情をつけ加えている子ども10名。
 →いやな気持	S ₄ うなづく。	C ₆ ほとんどの子どもがうなづく。
T ₄ その時、しんちゃんは、どんなことを言いたかったでしょう。心の中の言葉をふき出しに書いてごらん。	S ₅ 	C ₇ (M児) 
T ₅ 書いたら気持をこめて、声に出して言ってみよう。	S ₆ にらみつけながら大きな声でふき出しの言葉を読む。	C ₈ 一斉に声に出しやや騒然となる。ほとんどの子がいかりの表情をしながらか気持をこめて表現している。
※ この後2名の子どもに発表させた。		

<考察>

（資料7）

○表情でイメージ化する段階……表情でしんちゃんの気持をイメージ化させた。S子 S₁やM児 C₁ などのように不快の気持表現していることは大部分の子どもから読みとれた。しかし、おこっているとか悲しんでいるといった単純な気持を表現しても個人差があり、客観化できにくい。つまり、表現で相手の気持をイメージ化させることはS子 S₂やM児 C₃の表情図に生かされ有効にはたらいたと考える。

○表情図を書き、交流する段階……まず、S子の表情図 S₂をもとに交流させた。この表情図は、いかりを表わしている様子が一目でわかるし、表情で交流するよりも客観性があり、ほとんどの子どもに理解された。次に、M児の発言を C₄をもとに、さらに、しんちゃんの気持をみつめさせた。C₃に見られるように、悲しみの表情図を書いているのは10名であるが、そういう気持もあったけれども書かない子もいた。過半数の子どもは、表情図での交流を通して、しんちゃんの悲しみも明確に意識していった。つまり、表情図を使つての気持の交流は、客観的でわかりやすいといえる。

- 感じとったしんちゃんの心の中の思いを言葉に出したり、ふき出しに書き、感情をこめて表現する段階……S子のS₅やM児C₇にみられるように自分なりに感じとったしんちゃんの心の中の思いをふき出しに書くことができた。また、書いた言葉をS₆やC₈のように、感情をこめて、表現しているのは、場の状況をもとに、表情でしんちゃんの気持ちをイメージ化したり、表情図をもとに交流し、より明確なイメージをつかむことができたことによると考える。

ウ、自分がよしおだったらどうすればよかったか、これまでの考えを見直し、考えを深める段階の子どもの姿

教師の手だて	S子・H子・他児（役割表現を通して考え直したこと）
T 役割表現を見たり、しんちゃんになったりしてその時の気持ちを感じとってきましたね。 よしお君は、どうすればよかったと思いますか。わけも書いてください。 ※ できるだけ、いろんな考えを考え出させようとした。	○ S子……しんちゃんにとりかえないで、自分のととりかえてやればよかった。 ＜わけ＞ はじめたけし君と仲良しなので、しんちゃんのととりかえようと思った。次に、しんちゃんになってみると、とりかえられた時のくやしさがわかった。それで、私が当番でもあるし、自分のととりかえようと思う。でも、ほんとうはあまりかえたくない。（S子） ○ W子…… 順番通りに配る。たけし君にごめんねと謝る。 ○ T子…… 先生に言って同じ大きさのものととりかえてもらう。 ○ Z子…… 自分のが大きかったら、たけし君にとりかえてあげるなど（資料8）

※ 資料4で、しんちゃんのとうもろこしととりかえると答えた 22名の子どもの考え方の変容

○ しんちゃんのたけし君のとうもろこしととりかえない方がよかった（22名） ・ しんちゃんがかawaiiそう…… 15名 ・ 順番に配っているから…… 5名	・ けんかになるのでかえない…… 1名 ・ その他 …… 1名	（資料9）
--	------------------------------------	-------

＜考 察＞

役割表現を通して、しんちゃんの気持ちに気づいたり、しんちゃんのいかりや悲しみを体感していったことが、自分本位の考えから、資料8や資料9に見られるように、相手のことも考えた。考え方・感じ方へ深まった原因と考える。

6. 全体考察

- (1) 主人公が葛藤する場面で終わっている資料に出合わせたり、教師が場の状況を情景画や切り絵、実物などをもとに、十分理解させた後、「自分が主人公ならどうするか。」と態度決定をせまる発問をすれば、資料1～4までのように、個性的な考えを引き出すことができる。また、個性的な子どもたちの考えを、行為のレベルで類型化（自分本位な行動・相手のことのみ考えた行動・自他の立場に立った行動）したり、同じ行動の中での考えのちがいを指摘すれば、資料2、3、4のように、友と自分の考え方のちがいに気づく。さらに、類型化したそれぞれの考えの不十分さを指摘し、ゆきぶりの発問をすれば資料5のように、自分の不十分さに気づき課題意識を持つ。
- (2) (1)を通して引き起こした課題意識を、役割表現を通して、発展させ、子どもたちの考え方感じ方を深めていった。つまり、代表による役割表現を見て、しんちゃんの気持ちに目を向けたり、しんちゃんの立場に立って動作化することにより、しんちゃんの不快な気持ちを資料7のように感じとらせていった。代表による役割表現の成果として、①子どもたちが特定の役割を動作やせりふなどをまじえて表現するので、低学年でも人間相互の関係がつかみやすい。などがあげられる。問題点として、役割表現のねらいや場の状況を十分把握させておかないと、興味本位に流れ、道徳性が深まらない。

7. 指導の着眼点

- (1) 次のような行割表現を通せば、低学年の子どもたちの課題意識は発展し、自分の考え方、感じ方を深めていく。
 - ① 主人公が相手を思いやらないという立場での代表による役割表現を見る。
 - ㊦ 主人公の立場からみる。㊧ 相手役の気持ちに目を向け、相手役の気持ちを考える。
 - ② 相手役の立場に立って、動作化を通して、相手の気持ちを感じとらせるようにする。そのためには、以下に述べる手順や方法をとればよい。子どもたちに場の状況を明確に意識させながら、ア、相手の気持ちを表情に表わして自分なりにイメージ化する。イ、相手の気持ちを表情図に現わして交流する。ウ、心の中の思いを言葉で表現し、文にまとめる。エ、文にまとめたものを気持ちをこめて表現する。
- (2) 役割表現を学習にとり入れる時は、手順、方法が身につけていないと効果は上がらない。

8. 今後の課題

資料で追究し、把握した道徳的価値を自分の生活の中に生かしていく価値の一般化を図る手だてを工夫する。

- おわりに 低学年の子どもは、役割表現を通して、相手の考え方や気持ちを感じとり、自分の考え方、感じ方を深めていく。

ひとりひとりの課題意識をつなぐ中学年話し合い活動の指導

—議題選定の話し合い活動の場の指導を中心に—

特活部 坂田 紳一

○ はじめに

自分の話し合ってほしい議題のわけを出し合い、比べ合い、「○○君の考えは、学級のめあてにあって、もっと仲よくできるぞ。」「○○さんの考えは、○○君と私の考えのよさを生かすことができるね。」と相互に考えを吟味し合いながら、議題を共同化し、自分たちの力で学級独自の創造的な活動を生み出そうとする子どもの姿を求めて

1. 主題の意味と重要性

資料① 主題の構想図

(1) ひとりひとりの課題意識をつなぐ

中学年話し合い活動とは、

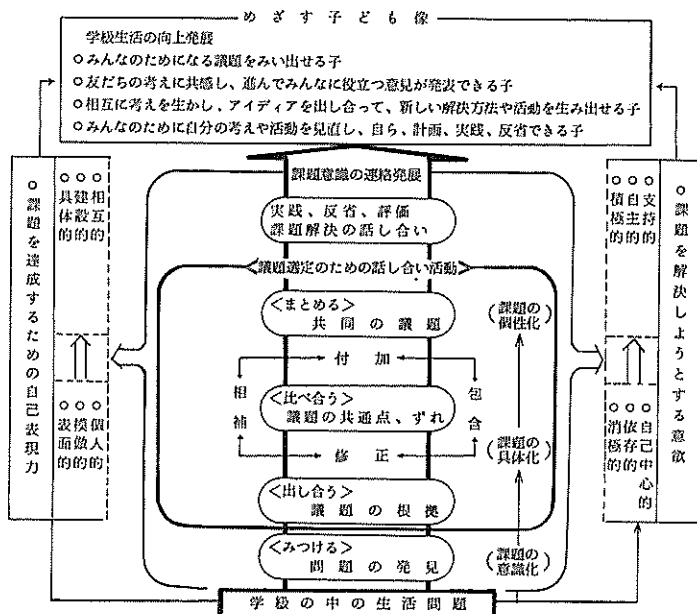
ひとりひとりの子どもが抱えている学級生活向上のための願いが切り捨てられることなく、学級共同の課題（次の学級会の議題）へと高められ、切実感の溢れる話し合いや意欲的な実践を生み出す活動である。

本学級の話し合い活動の実態は、特定の子どもたちの意見が中心となり、必要感のない形式的なものになりがちであった。それは、話し合いの技術の問題以前に、議題そのものが、学級のどの子にとっても切実な課題として意識されていないからである。そこで、集団の所属感情が高まり、自発的活動が活発になってくるこの期をふまえてひとりひとりの課題意識をつなぐ話し合いの指導を行い、実践化をめざす必要がある。

このような話し合い活動は、ひとりひとりが課題（議題）の達成に向かって、意欲的に取り組む中で、自分の考えを学級のめあてから主張できたり、友だちのよさに気づき、お互いの考えを生かしながら、学級生活の問題をみんなで解決できたりするなど相互にアイディアを出し合い実施計画を立て、問題を解決するために実践できる自治的な能力の基礎を養うことができる。また、自分とは違った友だちの考えを知り、自分の考えを友だちの中に発見できた喜び、自分の考えや願いが集団活動として取り上げられ、実践できた喜びや満足感を味わわせていくことができる。このように、ひとりひとりの子どもが学級の一員として役立っていることを自覚し、そこに自分の可能性を見出し、自ら実践することは自己実現をめざす姿を生み出すと考える。

(2) 議題選定のための話し合い活動とは

学級のみんなが納得しながら、学級生活を発展させる議題を選定するために、学級全員で議題を選定する活動である。つまり、ひとりひとりが提案した議題の話し合っほしいわけを自分の言葉で出し合い、議題のよさや問題点を比べ、お互いの考えを包含、相補、付加、修正し合っ議題を絞ったり、話し合う順序をきめたりしていくことである。今まで、教師の考える望ましい議題を提案させたり、計画委員会の中で選定した後を受けたりして、議題を決めることが多く、よい議題を選ぶことに目が向けられ、ひとりひとりの願いを見落しがちであった。また、中学年の提案する議題は、その場限りの思いつきや個人の興味に左右されることがあり、提案の根拠も不明確であることが多い。そこで、ひとりひとりを大事にしながら、子どもたちが学級生活の現実から生まれた価値ある議題を選定していくためには、学級全員による議題の選定の場で問題を含んだ議題の根拠を吟味し、考えを見直す活動が必要となる。そのために、議題選定の過程を①課題の意識化（問題を見つけ、提案する議題の根拠をはっきりと把握する）段階、②課題の具体化（提案理由を資料でわかりやすく説明し、議題のよさや問題点を○や×印のチェックをして、選定の6つの観点から比べたり、見直したりする。）段階、③課題の個性化（次の学級会の議題が決まり、共同化され、その見直しをもつ）段階の3つに分け、ひとりひとりの考えの不十分さを学級のねらいに合うものへと高めていき、子ども自らが意欲的に取り組める議題にする。この全員によ



る議題吟味の体験を通して、ひとりひとりの子どもは、議題選定の観点到気づきながら、選定する目や選定する力を養っていくと考える。このことは、計画委員会による議題の選定や承認の場でも生きると考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) ひとりひとりの議題に対する根拠をはっきりともたせ、学級みんなで根拠を出し合い、考えを吟味し合って、議題を選定していく場の与え方、話し合いのさせ方、助言が不十分であった。
- (2) 議題を選定していく指導において、教師あるいは、一部の子どもの議題をとりあげて指導していたため、ひとりひとりの意識を掘り起こすことが十分できてなかった。

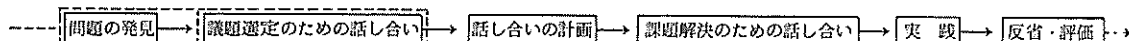
3. 問題点説明の方途

子どもたちが問題を見つけた後に、次のような活動や指導の手だてをしくめば、子どもひとりひとりが活動を通して、議題を選ぶ観点到気づきながら、価値ある議題を選定し、学級独自の創造的な活動を生み出すことができるだろう。

(1) 事前活動～意識化（みつける）段階〔昼休み、放課後〕

- ① 各自が見つけた問題を整理し、同じ問題のグループを作り、学級の現状や改善後の姿などを話し合わせておく。
- ② 子どもが気づいた提案理由を絵図、図表、見本などの資料に表させ、他の者にもわかってもらう工夫をさせる。
- 学級のみんなに課題意識をもたせる資料をつくらせる条件
「みんなの興味、関心をひき、学級の現状から離れないもの」「提案した議題の根拠が具体的にわかり、議題のよさや問題点がはっきりするもの」「子どもが気づいてきた選定の観点到強調され、考えの見直しに役立つもの」
- (2) 議題選定の話し合い活動を具体化（出し合う、比べ合う）と個性化（まとめる）段階に分け、次の指導をする。
- ① 問題の根拠をはっきりさせる場をしくみ、提案理由がはっきりする資料を使って、わかりやすく説明させる。
- ② 自分の考えが移ったり、付加された時に見直しカードに6つの観点から、○や×印をチェックし、議題のよさや問題点を比べさせ、自分の考えを見直させる。議題の共通点やずれがはっきりする話し合いの進め方を助言する。
- 議題選定の観点到（見直しの観点到） 「自分たちの力でできるものか」「学級のめあてにあって、三の二をよりよくするものか」「一番急がなければならないものか」「ひとりの問題でなく、みんなの問題か」「友だちのよいところが取り入れられるものか」「みんなが本当にやりたい、大事な問題か」
- ③ 対立したり、自分の考えに固執したりした時に、めあてに立ち返る助言、相手の立場に立たせる助言、相手のよさをわからせ、相互に生かし合える助言をする。また、選定の観点到気づいて話し合いができたことへの励ましや実践の意欲づけの助言などをする。

＜基本的指導のしくみ＞



段階	課題の意識化	課題の具体化		課題の個性化
	みつける	出し合う	比べ合う	まとめる
ねらい	○自分の議題の根拠を明確に把握 ○議題の根拠をわかってもらう工夫	○議題の提案理由の具体的な説明と出された議題の根拠の把握 ○議題のよさや問題点の把握	○考えの比べ合いと吟味、自分の考えの見直し ○みんなも同じ考えであることを理解	○次の学級会の議題の決定と共同化 ○考えの明確化（議題） ○実践化への活動意欲
活動と内容	○問題を整理し、同じ問題のグループで提案理由、役割分担について話し合う。 ・学級の現状、改善後の姿 ○グループで提案理由を絵図や図表に表わす。 ・実態、解決方法、実施期間	○自分たちが見つけた問題を出し合い、議題の提案理由を資料を使って、わかりやすく説明する。 ・現状と改善後、実施製作期間 ○見直しカードに○、×印をチェックする。 ・議題選定の6つの観点から	○全体で話し合い、お互いの話し合いのたいわけを比べ合う。 ・○×印チェック（見直しカード） ・議題選定の6つの観点	○次の学級会の議題を一つ決める。 ・学級生活の発展に向う、切実な議題 ○話し合いの反省をする。 ・参加度・発言・受容（個人評価と相対評価）
教師の手だて	○同じ問題のグループによる話し合いの場の設定 ○わかりやすい提案のさせ方 ・子どもの提案理由を生かす資料の表し方 ○議長への助言 ・議題の共通点やずれが明確になる話し合いの進め方	○根拠を明確にさせる場での同グループによる提案 ○根拠を具体化させる資料活用 ・事実資料（実物）、再現資料（劇化、動作化）、視覚資料（絵図、図表、紙芝居）、言語資料（作文、日記） ○選定の6つの観点の提示（見直しカード、○×チェック） ○助言・根拠を明確にさせる助言	○選定の6つの観点の提示（見直しカード） ○助言 ・共通点、ずれが明確にする話し合いの進め方 ・相互のよさを認めさせ、考えを生かす助言 ・学級のめあてにより返えらせる助言	○まとめるための助言 ・相手の立場に立たせ、相互に納得のいく助言 ・お互いの考えを生かせる助言 ○今日の話し合いの評価 ・選定の観点から ・次の話し合いへの意欲を高める助言

4. 指導の実際 — 議題選定のための話し合い活動での取り組みを中心に —

(1) 議 題 「みんなで話し合える議題にしよう」 第3学年2組 (2月)

(2) 目 標

- ① 自分で見つけた問題の根拠を出し合い、相互の考えを比べ合って、ひとりひとりの考えが生きた、みんなで解決できて、学級のめあてに合う学級生活の向上発展につながる議題を選ぶことができる。
- ② 自分たちの問題をみんなで話し合い、解決して、自分たちの力で計画、実践していこうとする意欲や自治的な活動に対する喜びをもつことができるようにする。
- ③ みんなの計画に従って、みんなで力を合せて実践し、計画や方法などについて、反省できるようにする。

(3) 計 画 (約3時間)

- ① 問題を整理し、提案の資料作りや議題選定のための話し合いの進め方を話し合う。—— (短) (放課後)
- ② 議題選定のための話し合いをする。—— (1時間) (学級会)
- ③ 話し合いのための計画(進め方など)を話し合う。—— (短) (放課後)
- ④ 決まった議題について話し合う。—— (1時間) (学級会)
- ⑤ 実践活動、実践の反省、評価をする。—— (約1時間) (学級会、帰りの会)

(4) 本時に至るまでの経過 — 三の二の遊びグループを中心に —

子どもたちは、これまでに三度、全員での議題選定のための話し合い活動を経験し、学級生活を楽しむための集会的な議題や学級生活を維持していくためのきまりについて話し合い実践してきている。それらの活動を通して、子どもたちは、「自分たちの力で解決できるか」という面からの選定の条件には気づいてきている。そして、今回出された議題を計画委員が中心に整理してみると、8つ(思い出文集、思い出アルバム、思い出に残るもの、サッカー大会、ドッジボール大会、三の二だけの遊び、テレビのたなを美しく、お別れ会)あり、どれもが子どもの自治範囲内の議題であった。ところが、その提案理由は、単なる興味だけのものや学級の実態、解決後の姿、解決方法があいまいなものがあつたり、学級のめあてから考えてなかったりするものが多かった。そこで、同じ問題のグループで話し合い、自分たちの問題をせび、取り上げてもらうためにその理由、問題の実態、解決方法、実施期間などを絵図や作文や図表や紙芝居に表して、ひとりひとりが見つけた議題の根拠をはっきりとをもって、提案しようと準備している。

〔課題の意識化(みつける)段階〕

＜グループでの話し合いの様子＞(三の二の遊びグループ)

「みんなに三の二だけの遊びをはじめに話し合ってもらうためには、どんなわけを言ったらいいと思う。」

「今、なかよし係さんが遊びを決めて、休み時間に一緒に遊ぶようにしているけど、男子と女子がバラバラだったり、教室の中に残ったり、自分かってに遊んでいる人がいるから、このことをわけにしたら……」

「学級のめあてから考えると……」

「サッカーとかドッジじゃなくて、今までにない遊びをつくらしたら、きっとみんなで楽しく遊べて、仲よくなると思う。」

「それに、みんなの考えが取り入れられるし、いろいろ工夫して、つくりあげたら、三の二がますますひとつにまとまると思うよ。三の二のいい思い出になるじゃない。……」

＜K子の提案理由が明確になった姿＞

① 三の二が仲よくクラスになるため
○遊びと遊びのきまり

② なかよし係さんが中心になって、遊びを決めて、遊ぶようにしているけれど、みんながなかなかまもれていません。それに、バラバラに遊んでいます。それは、休み時間に、誰でも知っているような遊びだけでは、楽しくないからでしょう。男子も女子も一緒に遊べる三の二だけの遊びをみんなで創り出して遊んだら、仲よくなつて心がひとつにまとまる。それに、三の二のいい思い出になるし、宝のひとつになる。最後にしても一、二回しかできないので、はじめに話し合ってほしいです。

＜考察＞ グループで話し合わせるときに、教師が子どもの思っている理由を明確にしたり、広げたりする助言(学級の実態や目標の面から)をしなが、提案理由を考えさせたことで、はじめは、あいまいだったK子の提案理由の内容が、学級の実態やめあて(財産を残す)、時期などの面から考えが付加されている。自分なりの提案理由をグループで出し合わせると自分の根拠を明確にすることができる。(仮説(1))。その後、グループの話し合いは、「どんな資料を作って提案するか」へと進んだ。T子の「バラバラに遊んでいる様子を紙芝居にかいたり、仲間はずれの日記を読んで……」などのアイデアを生かして、紙芝居の中に学級の今の状態と話し合った後の仲よくなった姿をかいたり、日記を読んだりして、願いをわかってもらうことに決まった。そして、自分たちの議題のよさや話し合ってほしい理由が主張できるための自作の資料を工夫した。このことは、自分が提案する議題の根拠を仲間とともに明確にとらえさせることができた。

(5) 本時目標

- ① お互いの考えを「めあてにあって、学級をよりよくさせるか」「急がなければならないか」「お互いの考えが生かせるか」などの観点から、自分の考えを見直ししながらみんなが納得のいく創造的な活動を生み出す議題を選定できる。
- ② 学級のことを考えて意見が発表でき、相互に考えを受け入れ、認め合うことができた喜びを味わうことができる。

(6) 本時指導の考え方

本時では、事前に準備した資料を使い、各グループごとに提案した議題の根拠をわかりやすく説明させ、出された議題の根拠を他のみんなにも明確に把握させる。特に「学級のめあてにあって学級をよりよくさせるか、急がなければならないか」の観点から、見直しカードに○、×印を記入させ、それぞれの議題のよさや問題点を比べたり、お互いの考えを吟味させる手がかりにする。この活動を通することで自分が提案していない議題についても、提案した議題と同じ立場から、学級生活をよりよくする議題を選ぶことができるようにする。

(7) 活動の実際 (議題選定のための話し合い活動) ——— N子を中心に ———

【課題の具体化(出し合う)段階】 (S 議長、C 子どもの発言、T 教師の助言)

話し合いの進め方、提案理由の確認をし、内容の話し合いに入る。サッカー、ドッジボール、文集、思い出に残るもの、アルバム、テレビの下のたな、お別れ会、三の二の遊びの順で資料を使い、提案がなされた。子どもたちは、各グループの資料に目をやり、真剣に提案を聞いている。うなずきながら、見直しカードに○や×印のチェックをしている。

【課題の具体化(比べ合う)段階】

S₁ ～どれを次の議題にすればいいか意見を言ってください。

(一斉に挙手して、各自が考えを主張している)

S₂ ～まとめたり、除いたりすることはできませんか。

C₁(N)～文集と思い出に残るものとアルバムを1つにしたらいいいと思います。わけは、図や見本を見て、説明を聞いていると内容がにているからです。

C₂～賛成、よせがきや写真も文集の中に入れると楽しくなる。などの意見が出され、全員賛成で三つが一つにまとめられた。

<考察> 思い出に残るものとアルバムが文集の中に含まれて三つが一つにまとめられたことは、問題の根拠をはっきりとさせる場を設定し、提案の根拠が具体的になる資料を使って、比べながら説明させたからだと考える。他の議題の子どもも自分の議題と同様に強い問題意識をもって話し合うことができたからだと考える。つまり、C₁、C₂から仮説(2)の(1)が有効であったと考える。また、S₁ S₂の議長の言葉が生きて働いたと考える。

次に話し合いは、「テレビの下をきれいにしよう」に移った。

C₃(N)～テレビの下にたなを作って、いつも美しく整理したい。

S₃～テレビの下は、今は、きれいになっているので話し合わなくていいという意見がでていますが、どうですか。

C₄～私も賛成です。四列の人が掃除の時しているからです。

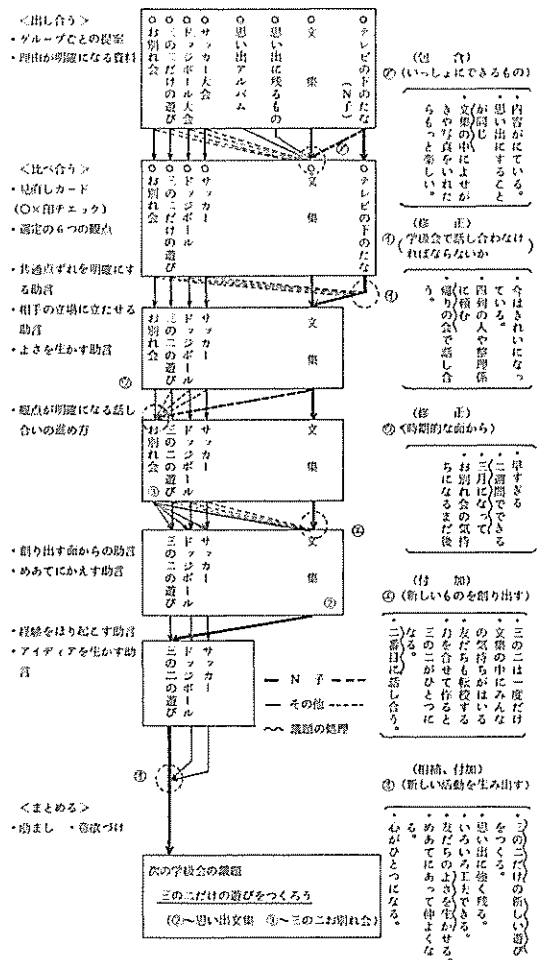
C₅(N)～みんなアイデアを出して、たなを作って残せば、三の二のかたみになるし、教室も美しくなります。

C₆～整理係さんにまかせてもいいのではないですか。

その後、子どもの力だけで作れるか、材料はどうするのかなど質問され、N子は、うずくまってしまふ。すると、他の議題の子どもたち(T子)が挙手し、N子の気持ちを発言した。

C₇(T)～N子さんは、みんなの意見を聞いて、心の中では、学級会で話し合わなくていいと考えていると思います。"のかす"のではなく、後でもいいから、みんなで話し合いたいと思っているのだと思います。

資料③ 話し合いの進め方



T₁ ～友だちの気持ちを考えたいい意見ですね。N子さんの考えを生かすことはできませんか。

C₈ ～帰りの会や放課後に時間をとって話し合えばいいと思います。

C₉ ～整理係さんとN子さんが案を出して話し合えば、短い時間でできます。

(N子は、それらの意見を聞いてなみだをふき、挙手して発言した。)

C₁₀ (N)～私は、たなのことは、みんなの意見を聞いて、学級会で話し合わなくてもいいことがわかりました。文集にかかります。(納得して、はっきりとみんなの前で自分の考えを発表することができた。)

S₄ ～テレビの下のたなのことは、帰りの会ですることでもいいですか。

(全員拍手、議題から除かれた)

この後、まだ一度も意見が出されていないお別れ会について話し合いがなされた。子どもたちは、時期的なことに目向き(約87%)、「お別れ会は、2週間あればできるし、三月になって話し合っても間にあう」という理由で、三月に話し合うことになった。次に文集を「三年で作るか」「四年で作るか」になり、「三年二組は、一度しかない。」「今まででやったことを文集にまとめれば、みんなの気持ちが文集の中に入って、三の二がひとつにまとまり、仲よくなる。」「友だちも転校する。」の意見で三年生で文集を作ることに全員が賛成した。そして、文集と集会のどちらを先に話し合うかということになった。カレンダーを見て、期間を確かめ、みんなで集会をして、次に文集について話し合うことになった。

S₅ ～ドッジボール大会、サッカー大会、三の二だけの遊びのうちどれにしますか、意見を言ってください。

C₁₁ ～ドッジボールは、今までしたことがあるし、サッカーは、ルールを変えれば、女子もしやすくなります。女子に教えてあげれば仲よくなります。

C₁₂ ～サッカーも新しいルールがつくれるけれど、どこにもない三の二の遊びを創る方がもっと楽しいと思います。男子も女子も仲よく遊べると思います。

T₂ ～新しいことをして、とても楽しかったことはありませんか。新しいものを創り出すということから考えてみたらどうでしょう。

(ほとんどの子どもがフルーツバスケットとつぶやく)

C₁₃ ～教室でする仲よし会の時に、フルーツバスケットという新しいゲームを工夫して、とても仲よくできました。そんな、みんなで考えて、新しい遊びをしたらいと思います。(賛成、賛成)

C₁₄ (N)～例えば、サッカーとドッジを合せて新しい遊びをつくるようにしたらどうですか。(黒板の前に出て、図をかき、説明する)

T₃ ～お互いのよい所を生かした、いいアイディアの意見ですね。

C₁₅ ～世界に一つしかない、三の二だけの遊びをみんなで創ったらいいと思います。それに、いろいろ工夫できるし、みんなの考えも取り入れられます。サッカーから三の二の遊びにかかります。(サッカーの子もドッジボールの子もN子も三の二の遊びづくりに賛成し、うれしそうにはほえんで拍手した。)

でひとりひとりの子どもたちの提案理由の根拠が明らかになり、学級共同の議題や独自の活動を生み出すまでに高めることができた考える。

(8) 本時後の活動の実際

① 「三の二だけの遊びをつくらう」の話し合い

はじめにH子が黒板に図をかき、自分の考えた遊びについて説明した。

C₁₆ ～ドッジのようなコートで、中に迷路をかくて、四角からスタートして、ぶつかったらジャンケンをし、相手の所まで行くゲームです。

C₁₇ (N)～走るだけでなく、ジャンプやケンケンも入れたら、もっと楽しくなります。

＜考案＞ N子は、「整理係さんにまかせてもいい」や「帰りの会に話し合えば」の意見(C₆ C₇ C₈)を聞き、納得して「テレビの下のたな」から文集づくりに変っている。(C₁₀)そして、下図のように見直しカードに記入した。

テレビの下	○→×	全体としては、C ₇ の意見の他にN子の立場
文集	○→◎	
	急がなければならないもの	N子の立場

を考えての発言やN子の考えのよさを生かそうとする発言が出された。T₁の助言(相手のよさを生かし合う面からの助言)も有効に働いて、N子ひとりの願いが切り捨てられることなく相互に納得のいく解決をすることができたと考える。「急がなければならないものか」の面でははじめからの×チェックは、65%、○→×にかえたものは、32%、計97%でほとんどの子どもが緊急性の面から、考えを見直し、修正している。(仮説2の②)

＜考察＞ <表-1>

(サッカーのもの)		(ドッジのもの)		(N子)	
サッカー	○→○	ドッジ	○→○	文集	○→○
ドッジ	○→○	遊び	○→○	遊び	○→○
三の二の遊び	○→○	サッカー	×→○	サッカードッジ	△→○

学級のめあてにあって、三の二をよりよくするものか

T₂の助言で新しいものを創り出した。今までの実践の成果を想起させたことから、学級でつくり出した喜びを味わう観点から、各議題を吟味し合い、見直し、自ら、その根拠を修正できた。

<表-1> (C₁₄, C₁₅)

自分の言葉で提案した議題の根拠を学級全員で吟味し合う場を設定し、自分の考えを明確にする見直しカード(6つの観点の提示)を活用したこと

＜考察＞ どの子どもも三の二だけの遊びを創り出そうと旺盛な意見交換がなされた。これは、議題選定の話し合いで本音を出し合い、みんなの納得のもとに議題が選定され、十分な共同化がなされたからだと考える。また、子

その後、「線でうさぎとびやケンケンを見分けるようにしたらいい。」「小石を宝にして、相手の所に着くと一つもらえるようにする。」「コート係を決めよう。」「名前を“迷路宝とり”にしよう。」の意見が出されて、三の二だけの遊びが決まった。

どもたちは、自分たちで創り出した遊びを实践しようと意欲を高め、役割分担をし、男女が協力して準備をすることができた。

② 実践と反省、評価（学級独自の活動＜三の二だけの遊び“迷路宝とり”＞を創り出し、男女仲よく遊ぶ様子）

子どもの作文（全体）

- 「がんばれ、がんばれ」、「そこからけんけんよ」とみんなが協力して、やっているのを見て、これでとても仲よくなるなあと思うと、うれしかった。
- ふだんあまり遊ばない男子も「〇〇さんががんばれ！」という声があったという間に出ました。女子もニックネームで「〇△□、がんばれ！」とお互いに声がか
- この遊びをしてとても楽しかった。それは、みんなで「こうしようか」「あ、あしよう」と言って、いい意見を出し合って、みんなの心がこもっているからです。一中略一今度は、顔のコースとか順番を変える工夫をすれば笑顔がこだまのようにかえってきます。また、三の二の遊びを作りたいです。

N子の作文

私は、とっても楽しかったです。みんな、いっしょけんめい話し合って、議題を決めて、本当に良かったなあと思いました。私は、足が悪かったけれど「うさぎとび、がんばれ。」とみんなやさしく教えてくれたからです。一中略一これで三の二の心がひとつになったように思います。

＜考案＞作文の中からみられるように、三の二の遊び“迷路宝とり”で男子も女子も声をかけ合い、励まし合い楽しく遊んでいる姿がうかがえる。また、実践後の意識調査の結果、他の議題の子のうち98%が楽しかった。2%がふつう、全員がまた創りたいとなった。これは、議題選定を全員で取り組み、三の二の遊びを主張していた子どもの願いが学級全員に受け入れられ、議題の共同化がなされたからであると考えられる。（仮説1X2）。どの子にとっても切実な議題として、選定されたことで、課題意識が実践までつながり、新しい学級独自の活動を生み出し、男女仲よく実践できた喜びを味わわせることができた。

＜表2＞（N＝40）

＜表3＞（N＝40）

5. 全体考察

- ① 事前指導での同じ問題のグループでその根拠について話し合わせたことは、自分の議題に対する根拠を明確にすることができた（K子の提案理由の姿より）

（資料を作った提案）	
①説明しやすい	37人
②考えが伝わりやすい	36人
③聞いてわかりやすい	29人
・ふつう	11人
・わかりにくい	0人
④楽しく聞けた	38人

（見直しカードに○×印をつけて話し合う）	
①自分の考えがはっきりする	21人（52.5%）
②議題のよさを比べやすい	26人（62.5%）
③友だちの意見を比べるのがいい	23人（57.5%）
④○×印をつけて話し合うのは	3人（7.5%）
やこしい	

また、その根拠をはっきりとわかってもらえるように資料を工夫させたことで、それぞれの議題の根拠を共通意識の上に立って把握させることができただけでなく、消極的な子どもにも自信をもって話し合いに望ませることができた。

＜表一①②＞しかし、数多くの議題が出された時に、説明だけで、時間がかかるので、子どもが気づいた提案理由を効率よく提案できるような助言や明確に主張できるような資料の作成に十分留意しなければならない。

- ② 全員による議題選定の場で、子どもたちに自分のことばで提案理由を出し合わせ、吟味し合う、具体的な体験を通して、選定に取り組ませたことは、全員が納得の上に価値ある議題を決めさせることができる。＜N子の反応など＞。

見直しカードによるチェックは、議題のよさや問題点を比べるよりどころとなった。＜表一①②③＞。また、この活動を通ず中で、子どもたちは、しだいに「自分たちの力でできるか」（100%）、「学級みんなの問題か」（90%）、「学級のめあてにあい、よりよくするものか」（80%）、「急がなければならないか」（97%）などのように議題選定の観点から議題を選ぶことができるようになり、ひとりひとりの課題意識を共同化し、全員が切実な議題として、選定できるようになった。このことは、N子の作文やE児の作文「ドッジだったけど、新しい三の二だけの遊びは、ぼくの三の二をひとつにまとめるという理由で考えがわかりました。ぼくの考えにみんなも次々に賛成してくれました。」から、いえる。そのことが以後の活動に意欲的に取り組み、実践の喜びや満足感を味わわせることができた。

6. 指導上の留意点

ひとりひとりの課題意識をつなぎ、全員の納得の上に学級生活の発展に向う議題を選定できるようにするためには、

- ① 計画委員会では議題の整理を行い、全員で議題を選定する場や、グループで提案の理由が具体的にわかる資料を使って提案する活動をしくむ。教師は事前指導で子どもが気づいてきた選定の観点を拡充する助言が大切である。
- ② 理由を十分話し合わせ、6つの観点から○×チェックし、自分の考えを見直していけるように、議題のよさや問題点がはっきりと比べられるような提案のさせ方、話し合わせ方を子どもの発達段階や実態に応じて助言指導する。

7. 今後の問題 ～ 計画委員会だけでもみんなが納得できて議題を選ぶことができるようにする指導。

- おわりに ～ 自分のことばで考えを吟味し合う議題の選定は、創造的な活動を生み出し、仲間意識を深める。

対象にねばり強く取り組む活動づくり

特殊教育部

水落, 福岡, 中村, 堤

○はじめに 自分の持てる力を十分に発揮し、対象にぶつかり、協力し合いながら活動し続ける子どもの姿を求めて。

1 主題設定の理由

知恵おくれの子ども達は、自己中心的で自分の欲求のままに活動しがちである。このことは、目的意識が持続しにくく、ひとつのことに集中して取り組むことができにくかったり、子どもを取りまくいろいろな刺激に短絡的な関心を示し、注意が散乱し易かったりする姿として示される。

このような子ども達の指導にあたって、特殊教育部では、過去「内発的動機づけの研究」「操作を取り入れた学習構成」の研究を基盤にし、「教材開発」に焦点をあてながら研究を積みあげてきた。これらの研究から、子ども達は、具体的で身体的な感動体験にひたりながら対象に取り組ませていけば、活動できることの満足感、学ぶ喜びと共に思考する姿を見出すことができることがわかった。

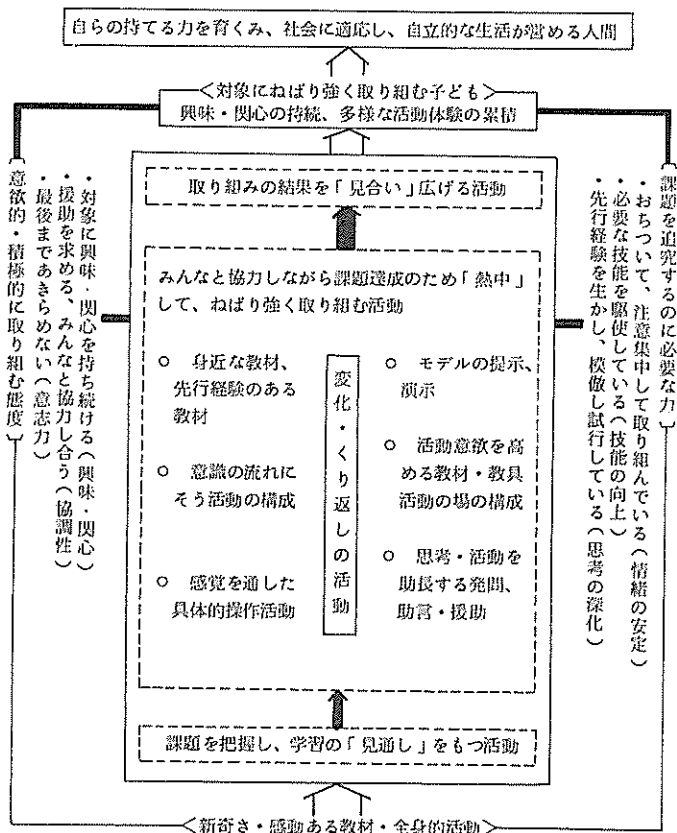
しかしながら最後まで活動の場にひたり自分の持てる力を十分に発揮し、お互いが援助し合ったり、協力し合ったりして学習を発展させていくことができたかを検討していった時、不十分さが残った。そこで、子どもの内発的な動機を十分に喚起し、そ

れをもとに対象にくり返し取り組む、変化のある活動づくりをし、さらに次の活動へと発展していくような学習を構成する。その中で、個に応じたねらいを焦点化し、お互いが学び合いながら活動していく姿を引きだすための方略を究明していく。

(1) 対象にねばり強く取り組む活動づくり

対象にねばり強く取り組むとは、課題意識を持ち続け、それに向かって挫折することなく取り組み、自分なりの追究と共に、友と協力しながら、よりよいものにしていこうとする活動である。そこでは「おもしろそうだな」「○○をしたい」といった内発的動機にささえられ、「これでもやってみよう」「こんなこともできるかな」等と、子どもなりの思考を働かせ、活動できる喜びがなければならない。ところが、知恵おくれの子ども達の活動は、学習する内容をわかろうとして対象に取り組むことはない。目の前にある具体的な「もの」を、とり出したり、並べたり、重ねたり、といった身体を使った活動の中で、欲求充足の姿と共に、思考する姿を見ることができる。そこで、子ども達が、意欲的、持続的、発展的、協調的に活動に取り組む姿を生み出すために、次の点について十分な検討がなされていなければならない。

- ① 身近で親しみがもて、しかも活動内容に新奇さのある教材の精選がなされていること。
- ② 子どもの認識の過程にそって、お互いが比べ合い、協力し合いながら学び合える活動の構成がなされていること。
- ③ 対象を具体的に、くり返し操作しながら、持てる力を十分に発揮して取り組み、成就感、達成感が味わえるような指導の手だてが検討されていること。



(2) 対象にねばり強く取り組む子どもの姿

子ども達が活動することの楽しさ、喜びにひたりながら対象に目を輝かせ、課題解決のため、くり返し活動に取り組んでいる時の姿こそが自己実現の姿である。そこでは次のような姿を見ることができる。

㊦ 意欲的、持続的に対象に取り組もうとしている。

- ・活動の方法がわかり、友や教師に言われなくても、自分からくり返し取り組もうとしている。
- ・時間の経過も忘れ「もっとやろう」「こんなこともしてみよう」等と、あきらめことなく続けようとしている。
- ・学習の場と、かかわりのない動きをしない。 など。

㊧ 発展的に対象に取り組もうとしている。

- ・「これでいいかな」と自分のしていることを確かめたり、教師や友に尋ねたり、模倣しようとしたりしている。
- ・モデルや友だちの表現など、価値あるものに触れた時、感動した様子を表している。
- ・自分のしたことを発表したり、報告にきたりする。 など。

㊨ 協調して対象に取り組もうとしている。

- ・友だちに尋ねたり、教え合ったり、助け合ったりして取り組んでいる。
- ・「一緒にしようか」等と、友だちに働きかけている。
- ・友だちと見合ったり、比べ合ったり、話し合ったりして、うなずき合いながら取り組んでいる。など。

Ⅱ 本年度の研究の視点

意欲的、持続的に取り組む姿を導き出す活動づくりを基盤にすえながら、ひとりひとりの子どもが、自分の持てる力を十分に発揮し、価値内容を確認に身につけていっている姿を導き出すような活動づくりをめざす。そのために、次の点に重点を置き、追究していく。

◎ 変化、くり返しのある活動づくりをする。

① 個が生きる活動づくり

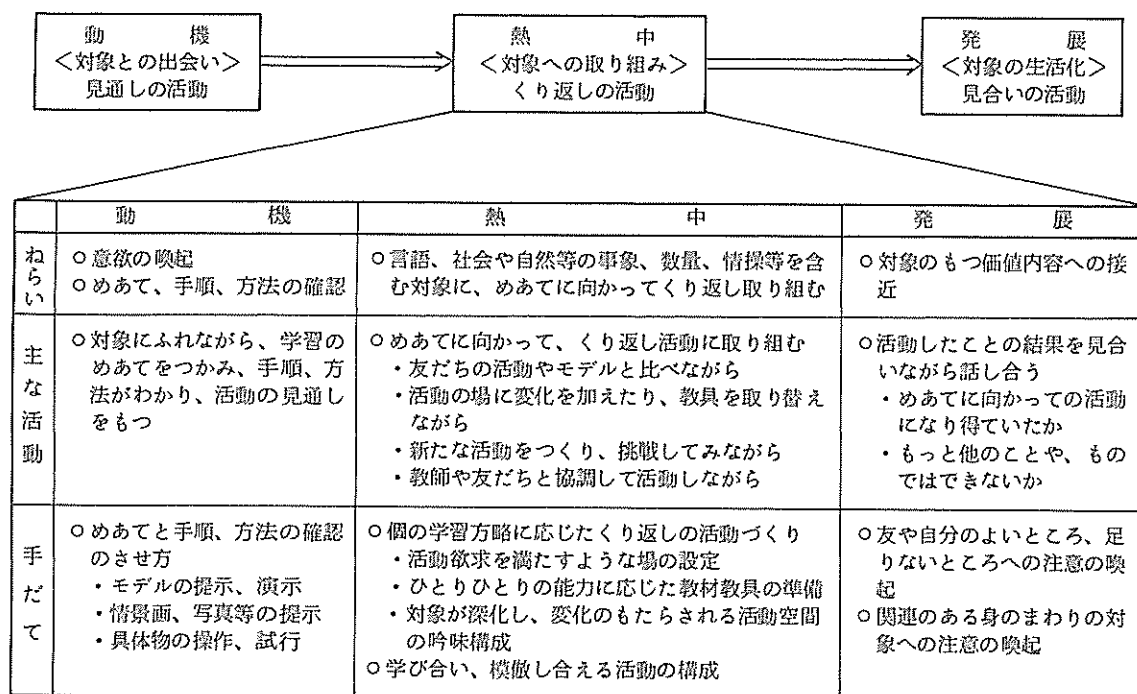
○ 個の能力実態に即したねらいの焦点化

○ 活動内容及び教材内容の個別化

② 協調的に取り組む姿を導き出す活動づくり

○ 比べ合い、助け合いながら学び合う姿の具現化

Ⅲ 解明のための基本的な指導のしくみ



○ おわりに 子どもたちが、活動の満足感にひたり得た時、次の対象への意欲的な取り組みを引き出すことになる。

遊びの中で、身近な社会事象に取り組む生活科学学習指導

—「もの」と「みせ」をつなぐ活動を取り入れた指導を中心に—

(生活) 中村 順一

はじめに 「〇〇を作って遊ぼう」「こんなものがあるよ」などと遊びに必要な「もの」に目を向け、「どこにあるかな」「どのみせに行ったらいいかな」とこれまでの知識や経験を活用して「もの」と「みせ」を関連づけていくとする子供の姿を求めて。

1. 主題の意味と重要性

○ 知恵遅れの子供の生活科

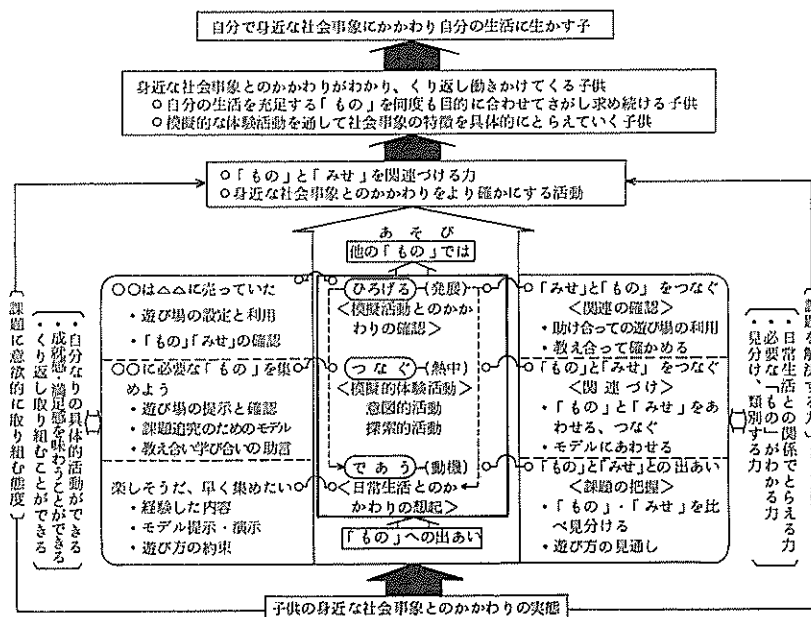
(社会) でねらうものは、日常生活の中で身近な社会事象に対して興味・関心を持ってかかわり、その働きを理解し、自らの生活に生かして、自立的な生活ができるようにすることである。

子供たちに取り組ませる身近な社会事象とは、①家庭や近隣の中でのかかわりを持つ人や「もの」に関すること ②学校生活の中で体験できる人や「もの」に関すること ③身の安全を守るための施設設備に関すること ④登下校や買物、余暇利用などの移動生活に関すること、などがある。低学年の子供たちは、自らの生活において、人と「もの」、人と人などを関係づけてとらえていくことがむずかしい。このような子供たちに、自分の生活に密接に関係した身近な社会事象に目を向けさせていくためには、自分の生活を充足する「もの」をてがかりにして、くり返し働きかけていくことができるようにすることが必要である。

そのために、具体的操作を通しての活動があり、楽しさを味わいながら熱中して取り組むことができる遊びの中で、自分の要求にねざした生活に必要な「もの」に着目させ、とりそろえたり、作ったりして欲求を満たすことができる活動の場が必要である。そこで、子供たちが生活の中で実際に買物をしたことがあったり、身のまわりでよく見るような場を構成していかなくてはならない。

- 指導にあたっては、「あっ、楽しそうだ」「早く作って遊びたい」という内発的動機を高め、「これはどのみせにあるのかな」「あっ、あそこのみせにある」「早く作って行こう」などと、活動のめあてを持って意欲的にくり返し取り組ませる。そのためには、①興味・関心を刺激し、活動の見通しを持たせることができるモデル提示 ②くり返し活動を促す選択の自由のある場 ③自らくり返し活動に取り組ませるための教材の工夫 ④ひとりひとりの活動を促す援助などが大切になってくる。

「もの」と「みせ」をつなぐとは、子供たちが活動に必要な「もの」に着目し、「もの」が並んでいる「みせ」とを関連づけていくことである。つまり、「もの」と「みせ」の絵を探索的につないだり、「もの」と「みせ」との関連を予測して意図的につないだりして、「もの」と「みせ」とを関連づける力を高めていくことである。この取り組みの中で子供たちは、①直面する課題から自分なりに必要な「もの」を選んだり、作ったり、そろえたりしていく力。②意欲的にくり返すことによって自分から「もの」と「みせ」をつなぐ力。③模擬場面での自分と「みせ」とのかかわりを確認し、身近な社会事象へのかかわりに気づく、などを身につけていくことができる。



この時、①自分なりの活動を充足できる楽しさが味わえるため、ねばり強く取り組んでいく。②モデルや看板、「もの」の絵、店員さんなどの特徴を表す模擬店をてがかりに自分の必要な「もの」と「みせ」を自発的に選んでがし続ける。③友だちの模倣をしたり、どこにあるかたずねながら取り組んでいく、などの活動が期待できる。

このような活動体験を累積していくことで、身近な社会事象にかかわり、生活に生かすことができるようになると思われる。

2. 学習指導上の問題点

- ① 活動のめあてを明確にもち、見通しを持って喜んで取り組ませていくための手だてが足りなかった。
- ② 目的に合わせて必要な「もの」、欲しい「もの」をそろえるために、「もの」と「みせ」を関連づけさせる活動の場の内容構成の手だてが不足していた。
- ③ ひとりひとりのめあて意識を持続させながら「もの」や「みせ」に意図的に目を向けて、くり返し、活動に取り組ませるための教師の援助の工夫が足りなかった。

3. 問題点説明の方途

「もの」を作ったり、そろえたりして活動の目的を達成する過程の中に、①「もの」と「みせ」との関連づけをはかる見通しを持たせる。②模擬的な場で「もの」と「みせ」をつなぐ活動をしくめば、意欲的にくり返し「みせ」とのかかわりを強め、「みせ」に売っている「もの」の理解を深めていくことができる。

- 喜びや楽しさのある活動の目的に必要な「もの」を、絵・写真・切り絵などで作成したモデル図で提示する。また作ったり、そろえたりする「もの」のモデルを演示したりすれば、「あっ、楽しそうだ」「早く作ってみたい」という内発的動機を高め、「もの」と「みせ」をつなぐ活動の見通しを持たせることができる。
- 店の特徴を店員さんや「もの」の絵、看板で表現したり、実物や模擬物を並べた模擬店を設置することにより、意欲的にくり返し「あっ、あそこのみせにある」「早く作って行こう」と、自分に必要な「もの」と「みせ」とかかわり、「もの」と「みせ」との関連に気づくことができる。
- ひとりひとりの能力に応じて、活動の目的に必要な「もの」や「みせ」に目を向けさせる援助・賞賛などのことばかけをすることにより、「あっ、あそこだ」「そうだった」などと活動を促進したり、活動の結果に満足感を味わせていくことができる。

4. 基本的な指導のしくみ（ドライブあそびの場合）

動 機（であう）	熱 中（つ な ぐ）	発 展（ひろげる）
遊 び の 見 通 し	必要な「もの」を「みせ」より持ってきて遊ぶ 探索的活動	他の「もの」で遊ぶ 応 用 的 活 動

過程	動 機（であう）	熱 中（つ な ぐ）	発 展（ひろげる）
活 動	○めあての確認 ・ドライブあそびをすること ・先行経験の想起 ○遊びの手順と方法の理解 ・モデル図の協同作成 ・模擬店の確認 ・遊びの方法の確認	○探索的にくり返し「もの」を集める ・「もの」と「みせ」をつなぐ ・道具・材料をそろえる ・モデルと合わせる ・教え合い、助け合う ○意図的にくり返し「もの」を集める ・予想した「もの」と「みせ」をすばやくつなぐ ・道具・材料をそろえ確かめる ・集めてくる「もの」の変化 ・教え合い助け合い確かめあう	○「みせ」と「もの」をつなぐ ・いろいろな「みせ」 ・売っている「もの」 ○次時への期待
教師の手だて	○めあての確認のさせ方 ・経験した写真の提示 ○活動の見通し ・図によるモデル提示（モデル図） ・半具体物によるモデル演示 ○模擬店の提示 ○遊び方の約束 ・「もの」の集め方 ・順番の自由性	○友だちと協力し合いながらくり返し取り組ませるために ・遊び場の提示と確認 ・モデルをもとに比べあう ・助言 ・めあてにそった遊びをするための助言 ○個に応じた配慮 ・能力差によるねらいの明確化 ・指示、助言の個別化 ・友だちの遊びを見合う ○友だちと協力しあう場の設定	○「みせ」と「もの」のつながりの確認の発言 ○他の「もの」を持って遊ぶことの予告 ○次時への意欲づけ

5. 指導の実際と考察 題材「ドライブあそび」(店と品物Ⅱ)

(1) 目標

- ドライブあそびをするために必要なものを模擬店より集め、弁当を作ったり、他に必要なものをそろえることができるようにする。
 - ・ 食料品店にはいろいろな種類の店があることに気づき、必要なものを集めおやつや弁当を作ることができるようにする。
 - ・ 身近な生活用具のある店の種類が分かり、必要なものをそろえることができるようにする。
- 友だちと協力して仲よく遊ぶ楽しさにひたることができるようにする。

(3) 指導の意図と考え方

子供たちは「店と品物」に関する内容について、前題材「プラレールあそび」を経験してきている。この中で、文具屋、電気屋、おもちゃ屋、金物屋から遊びに必要な「もの」を集めてくることによって、「みせ」の種類や売っている「もの」について、学習の対象になったものは分かるようになり、興味・関心が深まってきている。

そこで本題材では、ドライブに行くために必要な「もの」を模擬店より持ってくる活動をくり返す中で、いろいろな「もの」と「みせ」の関連づけができるようになり、自分と「みせ」とのかかわりが分かり、働きかけていくことができるようにするものである。そのために、①動機の段階では、ドライブをして遊園地に行った時の楽しさを想起させることから、「ぼくたちもりのりを作り、いろいろなものを持ってドライブに行こう」というめあてを持たせる。②熱中の段階では、ドライブに必要な「もの」をモデルをてがかりに模擬店より集めてきて弁当を作ったり、水筒やおやつなどをとりそろえていくことが中心の活動である。模擬店はお菓子屋、文具屋、八百屋、金物屋、肉屋、魚屋、電気屋の7店である。遊びに必要な「もの」を集めていく過程で、「もの」と「みせ」を合わせていくことができるようにする。次に、果物屋、カメラ屋を追加設置し、「もの」と「みせ」の関連づけの広がりをはかるようにする。③発展の段階では、ドライブの行き先を友だちと決め、校舎内外にいろいろな模擬店を設置し、必要なものを集めてドライブさせることにより、いろいろな「みせ」や「もの」に目を向けさせていく。

このようにして、遊びの中で「もの」と「みせ」とを関連づける活動に取り組んでいく時、次のような子供の姿を見ることができるであろう。

(ア) 意欲的、持続的に取り組もうとしている。

- ・ ドライブあそびの場と関係のない遊びをしない。
- ・ 「これも作ろう」「これも持って行こう」と急いで模擬店へ行き材料や道具を持ってきて準備している。
- ・ 必要な「もの」が見つからなかったり、うまく弁当が作れなかったりしてもくじけずくり返し取り組んでいる。

(イ) 発展的に対象に取り組もうとしている。

- ・ 集めてくる「もの」や、弁当の作り方がわからなくなるとモデル図で確かめたり、友だちや教師にたずねたり援助を求めてきたりする。
- ・ 品物を見せ合ったり、どの店に売っていたか報告したりする。

(ウ) 協調して対象に取り組もうとしている。

- ・ みんなと一緒に教えて合ったり、模倣したり、手伝ってやったりして協力して進めようとする。
- ・ 友だちの足りないものを持ってきてやったり、一緒にドライブに行ったりして遊んでいる。

※ なお、次項の子供の反応で中心的にみるT児の学習に対する取り組み、「もの」と「みせ」の実態は次のようである。

T児 (CA7歳 MA4歳程度 IQ60程度 社会成熟度3歳4月) 「これはおもしろそうだ」「こんなにしてやればよい」などと活動の見通しが持てると意欲的に活動していく。作業は気が散りやすく乱雑であるので適宜指導や援助が必要である。店の種類については、魚屋、お菓子屋、カメラ屋、電気屋などは生活体験の中で

(2) 計画 (約4時間)

- ① ドライブに持っていったものを想起し、ドライブあそびについて話し合わせる。―― (1)
- ② ドライブあそびをさせる ――― (2)
 - (ア) 動物園に行くために弁当や水筒、おやつなどをそろえて……………①
 - (イ) 香椎花園に行くために弁当やカメラなどをそろえて……………①
- ③ 自分の体験を想起し、ドライブの行き先を決めて遊ばせる ――― (1)

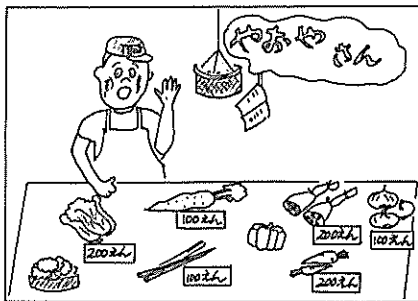


図1 模擬店の例

知ってきているが、肉屋、八百屋、文具屋、金物屋、果物屋は店先に並んでいる品物を見てその品物名を「〇〇屋さん」と言い店名が分かっている。また、売っている品物もどの店にどんなものが売っているか十分理解できていない。(＜分かっているもの＞魚、バナナ、カメラ、カセット、菓子類 ＜分かっているもの＞肉、ハム、輪ゴム、弁当箱、水筒、野菜類、りんご、ジュース、カニなど)簡単な買物の応待はできる。

(4) 「ドライブあそび」におけるT児の取り組みの実際と結果の考察

① ドライブあそびの活動の見通しを持つまでの子供の姿(2/4時間)

教師の手だて	T児の反応	他児の反応
①めあての確認 ・遊園地の写真提示	①「遊園地に行った」 ②「動物園にドライブすると」	①「ウフフ……」と写真を見て楽しそうにしている。(K児)
②本時学習の活動の見通し ③持っていくものの写真提示 ④弁当の中味の切り絵 ⑤弁当作りのモデル演示 ⑥模擬店の確認 ・模擬店の写真提示	③立ち上がり写真を指さしたり、モデル演示を見ている。 ④「お弁当だ」「水筒」などと持っていくものを言っている。 ⑤弁当の中味を「魚、肉……」などと大声で言っている。 ⑥のぞきこむようにして見ている。 ⑦店の名前の看板を見て「やおやさん」「おかしやさん」と言う。	②口々に提示された写真の名前を言っている。 ・「あつ電気屋さんにあるよ」模擬店を指さす。(O児) ・「いっぱい作ろう」「でっかいの作ろう」(K児) ・じっと教師の演示を見ている。(S児) ・いすにねそべっている。(M児)

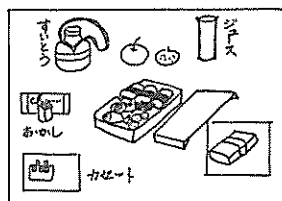


図1 モデル図完成時

< 考 察 >

学習意欲を高め、本時学習のめあてを明確にするため遊園地にみんなでドライブした写真を提示した。楽しそうに笑う子、行った場所を言う子とドライブあそびをすること

の意識づけができた。(①)。次に、ドライブに行くために何を持っていけばよいか具体化するために、持っていく「もの」の写真、弁当のおかずの切り絵を提示してモデル図を協同作成した。子供たちは持っていく「もの」やおかずを口々に言い、モデル図により必要な「もの」が明確になっていった。(②、③、④)。それは、①ドライブに行った時の写真提示(ドライブあそびをするという意識化) ②ドライブに行った時持っていく「もの」の写真提示(どんなものを準備すればよいか明確化する) ③弁当の中味の切り絵の提示(どんな弁当を作ればよいか具体化する)の過程を踏んだからと考えられる。また、実際にどのような手順で作るか理解させるために弁当作りを演じてみせた。このことは、どのように作っていけばよいか見通しがたち遊びを自ら進んで行おうとする構えを作るのに効果的であった。(②、③)。

写真による模擬店の確認により、子供たちは写真と模擬店を結んで店の名前を言い、活動の場の認知がはかられ遊びに必要な「もの」を「みせ」より集めてくることへの興味、関心を喚起していった。(②、⑤)。

T 教師

② 熱中してくり返し模擬店より品物を持ってきて遊びに取り組む子供の姿

C T児

ア、「みせ」の絵にかかっている「もの」に着目してきぐり、つないでいくT児の反応(2/4時間)

T児の反応と教師の手だて	他児の反応	< 考 察 >
② のりものを「ぼくのだ」と言いながらテーブルの下まで持ってくる。場を見まわし「八百屋」などと店を確認している。	○活動の見通しを持ち計画的に店に行き、ものを選んでくる。ところが弁当箱を見つけだしきれずに文具屋へ行く。なので金物屋へ行き絵を見て確認してさがしている。(O児)	まず、のりものを手にしたのは、今からの活動の目的意識をはっきりと持っていることが分かる。②。子供たちははやくドライブに行こうと必要な材料や道具を集めてきてドライブの準備をしていく。
④「お菓子」と言って店の前に立ち「お菓子屋さん」と看板を読んでチョコバーを持ってくる。	○店の絵をさがかりにして自分の必要なものを見つけ、店に行く。	T児は、模擬店にえがかれた「もの」をさがかりとして自分の欲しい「もの」があれば入って持ってきたり、必要な「もの」を決めて、さがして持ってくる活動をくり返していった。それは、自分に必要な「もの」と模擬店の「もの」の絵と、まず、合わせ、
⑤「お野菜ください」と店を見まわし、八百屋を見つけてかきいき、品物をしばらく見て白菜を持ってくる。		
⑥「弁当箱」と言って店を見まわす。模擬店の絵をみて「金物屋さん」と言って持ってくる。		
T「何を作っているの」……C「これ」(白菜を見せる)		
T「どこに売っている」……C 黙って八百屋を指さす。		
T「八百屋さんだね。もういらないかな」……C店を見る。		
⑦ T児が店に行くのを見て同じようについて行く。魚屋の前に立ちどまり絵をみて中に入る。さばを持ってくる。		
⑧ また、「魚ください」と言ってさつと持ってくる。		
⑨ 魚、野菜、おにぎりを弁当に入れていっぱいになる。		
⑩「弁当」と言って、金物屋へ行く。2度目。		

①「弁当箱はどこにあるの」……… ④「……」 ②「金物屋さんだね」……… ⑤「うん」 ③ 模擬店をみまわして、電気屋さんへ行き、電池を持ってきて弁当に入れる。 ④「電池どうするの」 ⑤「お肉」 ⑥「肉はどこに売ってる」 模擬店を再度みまわし ⑦「あった」と肉屋を指さし持ってくる。⑧「肉は肉屋さんにあるんだね」 ⑨ 肉とおにぎりで二つめの弁当を作る。 ⑩ 弁当のふたがはずれる。「ゴムは」と模擬店の絵をみてまわる。文具屋の輪ゴムの絵をみて持ってくる。 ⑪「輪ゴムどこに売ってた」 ⑫「……」（輪ゴムを見せる） ⑬「文具屋さんだね」 ⑭「文具屋さん」 ⑮ 荷物をリュックに積み込む。お菓子屋に行きお菓子を持ってくる。 ⑯ 〇児の水筒を見て「水筒」と言ってさがす。金物屋の前に立ち絵を見てニコリ笑い、「ある」と言って持ってくる。 ⑰ みんなが準備できるのを待って、一緒にドライブに行く。	うとしている。(K児) ○活動の方法がのみこめず、てあたりしだい弁当箱に、みせの品物をつめ込み、あとはウロウロとしてまわる。(M児) ○模擬店の模擬物の一つ一つさわり、「なんだろう」と確認している。そのため、弁当のおかずが全部そろわない。(K児) ○道路に設置されたガソリンスタンドでガソリンを入れてドライブする。(S児)	そして、看板を読むことで、「もの」と「みせ」を一つ一つ合わせていっている姿である(①、②、③、④、⑤、⑥、⑦)。 電池を肉にみたてたのは、肉屋が分からなかったからである。あやまりにすぐに気づいたのは、教師の「どこに売っているの」という疑問の問いかけと、模擬店の肉の絵をさがかりにしたからである。 ⑧。このように、探索的にくり返し「もの」と「みせ」を合わせていったのは、①自分の必要な「もの」を自由に模擬店に行き選んでこれたこと
---	---	--

と。②模擬店には、その「みせ」の典型的な品物が展示されたり、売っている「もの」の絵がかいてあったり、「みせ」の名前がかいてあったりしたこと。③数種類の模擬店が設定され必要に応じて「みせ」が選択できたこと。④教師も遊びに参加でき「もの」や「みせ」に目が向くような助言や援助ができたこと。(⑤、⑥、⑦、⑧)。

⑤自分の遊びを工夫して作り出すことができる楽しさがあったこと、などの場が構成されたことによると考えられる。しかし、M児は弁当を作ることは理解できたものの、何を集めてくればよいか分からず、手近にある「もの」を無目的に弁当箱の中に入れ、後は室内を動きまわってしまった。それは、本児が店に行き集めるための手がかりになる写真を提示するなどの個別の配慮が足りなかったと考えられる。

1. 売っている「もの」を予想して店に出かけていきつないでいるT児の反応 (3/4時間)

T児の反応と教師のてだて	他児の反応	< 考 察 >
① 友だちのカセットを見て、電気屋さんへ行き持ってくる。 ② モデル図をながめ「八百屋さん」と言って店をみつけ、大根を持ってくる。 ③ 友だちの水筒をみて「金物屋さん、水筒ある」と言って持ってくる。 ④ 「弁当箱」とニコニコして文具屋へ行く。ないので出てくる。 ⑤ 肉屋へ入り肉を持ってくる。 ⑥ また、「弁当箱」と言って、金物屋へ入り「かなものやさん」と言い持ってくる。⑦「どこにあったの」⑧「金物屋」 ⑨ 八百屋、果物屋、魚屋などからおかずを持ってきた弁当箱の中に「たくさん」と入れていく。 ⑩ リュックに入れ、ドライブに行く準備をする。 ⑪ K児が輪ゴムが分からず「輪ゴムは?」とウロウロしていると文具屋にかけこみ持ってきてやる。	○絵の入った弁当箱を持ってみせをまわり同じものを見つけている。(M児) ○輪ゴムをさがして金物屋、文具屋と店をまわっている。(S児) ○カメラが気に入り他のものに目を向けていかない。(K児) ○次々に店をまわり、必要なものをとりそろえている。(〇児)	T児は、「みせ」や「もの」が増えた中で、「もの」を得るため、「みせ」を選んでくり返し活動していった。 前時は、金物屋の前に立ち模擬店の「もの」の絵をさがかりに水筒を持ってきたが⑧「金物屋さん、水筒ある」と必要な「もの」の名前を言い、「みせ」の場所を確認するだけで持ってくるようになった。⑨。また、その他の「もの」も、「みせ」を確認するだけで持ってくるようになった。

ってきている。(⑥、⑦、⑧、⑨)。これは、探索的活動から必要な「もの」がある「みせ」を予想しての意図的活動ができていく姿である。このことは、選択しなくてはならない9種類の模擬店の提示、模擬店の看板が有効に働き、「もの」と「みせ」の関連づけができたためである。また、それが自信につながり、友だちの輪ゴムをとってきてやる協調的姿も生みだした。⑩。また、自閉性の障害を持つM児は、弁当の中の絵をさがかりに「みせ」をまわって「もの」を集めることができた。20分程「もの」にかかわって活動できたが「みせ」への意識は希薄であった。

③ 自分の持ってきた「もの」をふり返り、友だちの「もの」と見合う子供の姿

教師の手だて	T 児 の 反 応	他 児 の 反 応
①「もの」と「みせ」の確認	①持ってきた「もの」を出して食べるまねをしている。 ②品物の名前を言ったり、「みせ」の名前を言う。	○「みせ」の名前を言っている。(K児、O児) ○ニコニコと食べるまねをしている。(S児)

< 考 察 >

自分の持ってきた「もの」を「みせ」と関連づけてふりかえらせていった。T児は自信たっぷりに大声で品物と店

の名前を言っているが、「白菜屋さん」とまだ野菜類については正確でなく関連づけができていなかった。なお、弁当を開いた時の教師の働きかけがあいまいで、品物名を言って答えようという必要感が子供たちの中になかった。

6. 全体考察

子供たちはドライブに行こうという意識で必要な「もの」を各模擬店よりくり返しあつめてきた。動機、熱中、発展の指導を通して、必要な「もの」を探索的に「〇〇はどこにあるかな」「あったあった」と探し求めることから、「〇〇はどこかな」「〇〇屋さん」と意図的に店を予想しながら求めていく姿が生みだされた。このことを子供の取り組みの姿からみた時、次のようなことがいえる。

- ① 「〇〇ください」「〇〇屋さん」と店に呼びかけて「もの」を求めていっているのは、自分の遊びに必要な「もの」が想起され、「こんなものを集めればよい」という見通しが立っていると考えられる。このことは、モデル図の提示や弁当作りのモデル演示によって活動の見通しがはかれ、くり返し、意欲的に「みせ」や商品にかかわっていく姿を生みだしていったといえる。
- ② 「ごめんください、〇〇ください」といいながら模擬店を見て自分の必要な「もの」をさがし求めて意欲的に「もの」や「みせ」を合わせたり、関連づけていった。このことは、前面に「もの」や〇〇屋という看板、店員さんえがいた模擬店を設定したことにより、店の特徴を表す模擬店をてがかりにしてドライブに行くために必要な「もの」をとりそろえていくという目的を持った活動が生み出された結果といえる。
- ③ 教師が「〇〇ちゃんを見てごらん」「どこに売っているかな」「もういらないかな」などと子供に働きかけていったことが、次の活動のめあてを持たせることになり「〇〇をください」とくり返し「みせ」に行くバネになった。
- ④ どの子も自分なりに弁当を作ったり、持っていくものを取りそろえたり、のりものを走らせたりする場があったことは、活動欲求を生かすとともに、友だちのために「ゴム」を持ってきてやったり、ドライブに行くのを待ってやったりする協調的姿を生みだすのに効果的であった。

以上の学習を通してT児の「もの」や「みせ」に関する実態の変容は次の通りである。店の種類は、正しく言えるようになってきている。「もの」と「みせ」の関連づけは、野菜類が果物屋と混同があったり、「れんこん屋さん」と言ったりするが他は正しく把握されている。また、家庭生活の中では、買物について行くのを嫌がるのに最近ではさそわれるとついて行き、「みせ」を見て「肉屋」「魚屋さん」などと1軒1軒名前を言ったり、品物の名前を言ったり、自分で買おうとしたりして母親を驚かせたことが連絡帳から知ることができる。

7. 指導上の留意点

- ① 意欲的にねばり強く取り組ませていくには「こんなことをすればよいのか」「こんなものを作ればよいのか」などの見通しが持て、自分なりにそろえたり、作ったりできる自由さがあること。見通しを持たせるためのモデルの内容は、⑦自分たちで作れるもの ④経験にもとづいた活動の見通しがたつもの ⑤活動中にふり返り、てがかりがつかめるもの ⑥喜び、楽しみ、親近感のあるもの、であること。
- ② 「もの」と「みせ」を関連づけていくようにしていくためには、くり返し必要な「もの」を自由に模擬店に行きさがしてくる具体的体験を積むことができるような場であること。模擬店には、⑦実物が実物に近い「もの」が並べられている。④店の種類が看板としてえがかれている。⑤「みせ」の典型的な「もの」がえがかれている。⑥活動に必要な「もの」がえがかれている。④店の人がえがかれている。などが必要である。
- ③ 遊びの中で「もの」や「みせ」に目を向けた活動にするには、友だちや教師が相互に活動を促し合い、指導、助言援助をすること。特に次の活動のめあてを持たせたり、自分の活動に自信を持たせるように賞賛すること。
- ④ 協調的、発展的な活動を作りだすためには、自分なりの活動ができる場とみんなに見せ合ったり、協同して作ったりする場があること。

8. 今後の課題

- 情緒に障害を持つ子供に活動の見通しをはっきり持たせるための指示、援助の検討
 - 発展の段階での場の工夫
- おわりに 喜び、楽しさのあるつなぐ活動は、活動の欲求を満たし、新たな社会事象へのかかわりの意欲を強める。

喜んで表現活動に取り組む音楽科学習指導

—遊びの場を生かしたわらべうたの指導—

(音楽) 福間典子

○ はじめに

動きから音に目を向ける子どもを求めて

1. 主題の意味と重要性

(1) 喜んで表現活動に取り組む学習

知恵おくれの子どもたちは、援助を受けながらではあるが、歌に出てくる「もの」やその「様子」(イメージ)を思い描くことができる。また、歌を歌ったり、楽器を鳴らしたりすることに、楽しく取り組んでいる。しかし、その表現は、思い描いたことを意識しないで、どんな歌でも大声を張り上げて歌ったり、力まかせに楽器を鳴らしたりする、といったイメージと表現が結びつかないものとなってしまう。そこで、子どもたちの意欲を失わせることなく、思い描いたことを手がかりにしながら、自ら表現を工夫していこうとする姿を引き出していく学習が大切であると考え。

喜んで表現活動に取り組むとは、子どもたちが歌を聞いて「もの」やその「様子」を思い浮かべその「もの」になって身体を動かし、歌ったり楽器を鳴らしたりしながら遊び続けることである。そのために、学習の中にわらべうたを取り入れることを考える。そこでは、思い浮かべた「もの」やその「様子」を手がかりに、身体を伸ばしたり縮めたり、また走ったり歩いたり、といった身体の動きとして表現させ、その動きの違いから、速さや強さを意識した表現へと目を向けさせていくのである。つまり、歌や楽器で速く表現したり、また声や楽器の音を大きくしたり、小さくしたり、といった表現に取り組んでいくことになる。

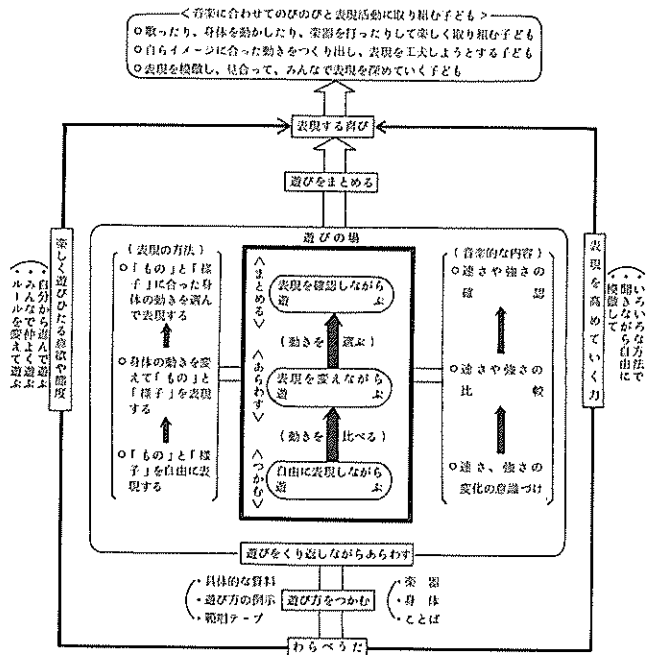
このことによって、子どもたちは、自らのびのびと音楽にかかわっていく楽しさを味わいながら、速さや強さなどの音楽を構成する要素にもしだいに目を向けていくことができるようになると思える。

(2) 遊びの場を生かしたわらべうたの指導

わらべうたは、子どもの生活「遊び」の中から生まれ、歌と遊びが一体となっている。歌詞や歌のイメージも、またそのメロディーも子どもたちから発生したものであるため、子どもたちにとって親しみやすい。たとえば、メロディーが日本語と密着しているため、音域が狭く歌いやすいこと、また、遊びの中に身体の動きを伴っているため、意欲的な表現を引き出しやすいことなどがあげられる。このようなことから、声域が狭く、音楽に合わせた表現がまだ十分できない子どもたちにとっては、容易に取り組むことができると考えられる。また、わらべうたは、友と楽しく遊びをくり返す中で音楽にかかわらせていくことができるので、意欲的、かつ協調的な姿を引き出しやすいものである。さらに、イメージに合った動き方を工夫したり、ルールを変えたり、新しいルールを加えたりすることで、より楽しく意欲的に取り組ませることができると考える。

遊びの場を生かした指導とは、子どもが思い描いた歌の中の「もの」やその「様子」を、目に見える動きにおきかえる活動を通して、音楽を構成する要素としての速さや強さに目を向けていく学習をつくり出すことである。そのためには、子どもの動きに変化をもたらし遊びの場が必要となる。そこで、この遊びの場として、①自由に表現しながら遊ぶ場、②表現を変えながら遊ぶ場、③表現を確認しながら遊ぶ場の三つを考える。自由に表現しながら遊ぶ場とは、子どもが持つ

○ 主題の構想図



たイメージをもとにして、自分なりの身体の動きで表現する場である。表現を変えながら遊ぶ場とは、動きを変化させる条件のもとで、身体の動きを大きくしたり小さくしたり、速くしたり遅くしたりして表現する場である。表現を確認しながら遊ぶ場とは、動きを変化させる条件を自分たちで選び、イメージに合う身体の動きで表現する場である。

以上の三つの場をつないだ活動をさせることは、子どもが喜んで表現活動に取り組む上に重要であると考えられる。そこで自由に表現しながら遊ぶ場と表現を変えながら遊ぶ場をつなぐために、動きを比べ、イメージの違いに気づかせる活動をしくむ。また、表現を変えながら遊ぶ場と表現を確認しながら遊ぶ場をつなぐために、自分のイメージに合う動きを選ぶ活動をしくむ。

この学習指導によって、活動が受け身になりがちな子どもたちに、自らイメージに合った身体の動きをつくり出したり歌や楽器による表現を工夫したりすることを体験させることができるとともに、自分なりに思い描いたとおりに表現していく喜びを味わわせることができるし、表現を工夫していこうとする態度をも育てることができると考える。また、たとえば表現技能は未熟であっても、歌ったり身体を動かしたり、楽器を鳴らしたりする活動に喜んで取り組み、ねばり強く表現していく態度を身につけていくことができると考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 子どもたちにくり返し表現に取り組ませていく際、子どもの自由な表現を生み出させる手だてが不足していたために、喜んで表現活動に取り組ませることができなかった。
- (2) 遊びをくり返ししながらあらわしていく段階で、遊びながら表現をつくり出していくかせる場の工夫が不十分であったために、イメージと表現とが結びつかなくて、表現を工夫していく姿を引き出すことができなかった。

3. 問題点解消の方途

- (1) 子どもたちが親しみやすいわらべうたを取り上げ、歌に出てくる「もの」やその「様子」を思い描きながら身体の動きをつくるなどして遊ばせれば、子どもたちは自由な発想で表現でき、喜んで表現活動に取り組んでいこう。
 - 子どもが親しみやすい「もの」や、身近な事象と結びつけやすいものが含まれる題材を選ぶ。
 - 遊び方が容易に理解でき、魅力ある題材を選ぶ。
- (2) 遊びの場を、①自由に表現しながら遊ぶ場、②表現を変えながら遊ぶ場、③表現を確認しながら遊ぶ場、の三つの場に分け、それぞれの場で次のような手だてをとれば、子どもたちはわらべうたに合わせて遊びながら、速さや強さを変化させて表現していくだろう。
 - ① 自由に表現しながら遊ぶ場では、情景を表す資料や面などを与えることで「もの」になって遊ばせ、その中から出てきた動きを取り出し、イメージと結びつけてやることで、表現の違いを意識させる。
 - ② 表現を変えながら遊ぶ場では、活動する場所を広げたり狭めたりできる教具を提示するとともに、イメージを想起させる発問などを与えることで、身体の動きを変えさせ、表現に変化をつけながら遊ばせる。
 - ③ 表現を確認しながら遊ぶ場では、活動する場所を自分たちで選ばせ、イメージと合っているか表現を見合わせ確認させながら何度も遊ばせる。
- (3) 基本的な指導のしくみ

段階	動 機 <つかむ>	熱 中 <あらわす>	発 展 <まとめる>
ねらい	みんなでわらべうたを歌い遊び、表現の共通しをつかむ	みんなで遊びをくり返ししながら表現する	他の子どもたちと一緒に遊び、表現をまとめる

段階	つかむ	あらわす	まとめる
主な活動と内容	○ 自由に表現しながら遊ぶ。 ○ 「もの」になって ○ 楽器を使って ○ 表現の違いをつかむ ○ 動きを比べて ○ 速さや強さ	○ 表現を変えながら遊ぶ。 ○ 「もの」の様子を思い描いて ○ 身体の動きを変えて ○ 速さや強さを変えて	○ 表現を確認しながら遊ぶ。 ○ 活動する場所に合う身体の動きを選んで ○ 速さや強さを選んで
手だて	◇ みんなで、喜んで表現活動に取り組ませるために ○ 情景を表す資料や面などを提示する。 ○ 子どもの動きを取り出してモデルと比べさせる。 ○ 歩いたり走ったりしている動き ○ 個の興味や能力に応じた配慮をする。 ・資料の与え方 ・モデル提示、提示（動き方、楽器の打ち方） ・指示、助言、援助の内容や方法の個別化		

4. 指導の実際とその考察（題材「あぶくたった」 中学年さくら組を対象に）

(1) 目標

- なべで煮えているものの様子を、身体を動かしたり歌ったり楽器を打ったりして表現できるようにする。
 - ・ 身体の動きから、速さや強さを工夫して表現できるようにする。
- いろいろな楽器にふれ、名前や奏法を知る。
- みんなで遊びひたりながら、表現する楽しさを味わうことができるようにする。

(2) 計画（約5時間）

1. 遊び方をつかませ、表現の見通しを持たせる。————— 2時間
2. 遊びながら、速さや強さを変えて表させる。————— 2時間
3. 他の仲間と遊ばせ、まとめさせる。————— 1時間

(3) 指導の意図と考え方

本題材は、前半の部分はなべの中で豆が煮えている様子を歌い、後半はおにと子の対話になった楽しいユーモラスな曲である。この遊びには、おにを煮物に見立てて食べるまねをする等のおもしろい動きや、おにが夜中におどかしにくる等の緊張感があり、子どもたちが非常に喜んで取り組むものである。また遊び方もわかりやすく、おにになって友をつかまえたりする等、友と一緒に遊び続けることができる。曲は、わずか三つの音で構成されているし、リズムも♪や♪を使った単純なものであるため、子どもたちが容易に取り組めるものである。したがって、友と楽しく遊ぶ中で、なべの中で煮えているものの様子の表現を見合いながら表現をいろいろ変えていくことで、容易に速さや強さなどの音楽を構成する要素に目を向けていくことができる題材である。

そこで、指導にあたっては、なべの中で煮えているものの様子や、そのなべの大きさを思い描かせ、それを手がかりにして、曲の速さや強さを変えながら遊ばせていくことをねらっていく。そのために、第一次では、範唱テープや情景画を用いたり、豆が煮えていく様子を実際に見せたりして、なべの中の様子を自由に想像させる。その上で、いろいろな楽器を使って遊ばせながら、自分の表現に取り入れたい楽器を選ばせる。第二次では、選んだ楽器を使って、いろいろなものが煮えている様子を、身体の動きで表現して遊ばせていく。その際、なべの面をかぶり、ものになって自由に遊ぶ場から出てきた子どもの動きの違いを比べさせ、表現の見通しを持たせる。そして、カラーホースで大きななべや小さななべを作り出させ、その中で身体の動きを変えさせることによって、速さや強さの変化を引き出していく。また、そこでつくり出した表現をイメージと合っているか確認していく場を設ける。さらに第三次では、この遊びを他のクラスにも広げ、多くの友だちと遊ぶ楽しさを味わわせるとともに、確かに表現できるようにさせていく。

※ なお、子どもの反応で中心的に見ていくY児、H児の学習への取り組み、表現の実態は次のとおりである。

○ Y児（4年男子）M.A. 4歳11カ月程度 I.Q. 50程度

学習には非常に積極的に取り組み、遊びではリーダーとなって他児をひっぱっていくことができる。イメージと表現とを結びつけようとしている姿はみられるが、断片的であることが多い。

○ H児（3年男子）M.A. 3歳7カ月程度 I.Q. 40程度

意識がとぎれがちで、学習に集中させることがむずかしい。イメージと結びつけて表現している姿はなかなか見られない。また、表現は模倣が多い。

(4) 子どもの反応とその考察

① 煮えているものやその様子をつかんで遊びの見通しを持つ段階

範唱テープを聞かせ遊ばせる中で、歌の中に何が出てきたかをとらえさせていった。そこでは、子どもたちは自由な想像をし、いろいろなものが煮えていることを考えていった。しかし、それがどう煮えているかについてはまだつかむことができていない。そこで、実際に大豆が煮えている様子を見せた。このことによって、子どもたちは、熱い熱いといっていた（Y児）とか、はねていた（T児、N児）など身体表現につながるイメージや、豆がぶくぶく（T児）とかぐつぐつ

「あぶくたった」の歌詞と遊び方

あぶくたった	
① あぶくたった にえたった にえたかどうか たべてみよう ムシャムシャムシャ まだにえない	○ おにが円の中央にすわり、他の子を手をつないで輪になっておにのまわりを回る。
② あぶくたった にえたった にえたかどうか たべてみよう ムシャムシャムシャ まだにえない	○ おにの顔を煮物に見なで、つつきながら食べるまねをして輪にもどる。
③ あぶくたった にえたった にえたかどうか たべてみよう ムシャムシャムシャ もうにえた	（このくり返し）
戸棚にしまっておこう おふろにはいってジャブジャブ おふとんはいて ねましよう	○ おにをみんなでかかえるまねをし、適当なところへ動かす。 ○ それらしい動作をしながら歌う。
おに：トントントン 子：なんの音？ おに：風の音 子：ああ よかった おに：トントントン 子：なんの音？ おに：包丁の音 子：ああ よかった おに：トントントン 子：なんの音？ おに：おぼけの音！	○ おにと子どもの対話 おにが「おぼけの音」と言ったら、子どもたちはおににつかまえられるようににげる。つかまったものが次のおにになる。

「あぶくたった」の楽譜

あぶくたった

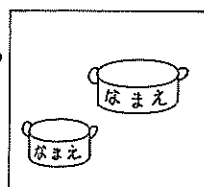
あぶく たった にえた たった
にえた か どうか たべ て みよう
ムシャムシャムシャ
まだ に えない

項 目	Y 児	H 児
煮えているものとその様子	カレーライス。豆。ご飯。 熱い熱いにとげている。	大きなカレーライス。ラーメン。 ぼこぼこ。もぐっていた。
選んだ楽器	マラカス→タンブリン→ トライアングル→タンブリン	トライアングル→タンブリン
活動の様子	みんなをリードしながら遊ぶ。 はじめは歩いて遊ぶが、⑪番 から急に走り始める。	あまり楽器を使わないで遊ぶ。 その場でくるくるまわって身体 で表現している。

(M児)、あるいはカレーライスがぼこぼこ(H児)、ごとごと(M児)などと音に結びつくようなイメージを抱いていった。そして、いろいろな楽器を使って自分がこれから表現していきたいものを見つけさせたときには、左の表のような取り組みを見せた。ここではY児、H児ともにタンブリンを選

んでいる。特にY児は、いろいろな楽器を使いながら、速さを変えていくといった活動をしている。これは、なべの中が熱くなった様子を断片的にとらえ、速さを急に速くすることで表現をしたのだと考える。またH児が、くるくるまわるという身体の動きで表したのは、豆が煮えたぎっている様子を想起したことによると思う。

このあと、H児が抱いた「大きなカレーライス」というイメージをみんなに紹介したあと、右のようななべの絵を描いた画用紙を子どもたちに与え、各々のなべの中の様子を描かせた。そのことによって、子どもたちは大きななべ、小さななべを意識してなべの中の様子を思い描いていった。



② くり返し遊びながらあらす段階

1 自由に表現しながら遊ぶ場

前時描いた大小のなべの絵をお面に作り直して再び子どもに提示し、イメージを想起させる手がかりとした。また、カラーホースで作った円を提示してなべと見立てさせ、その中で前時選んだタンブリンを使いながら遊ばせていった。

教師の働きかけ	表現した速さ	Y 児の反応	H 児の反応
①大、小のなべの面を提示するとともにカラーホースを提示し、なべを作らせる。 ②なべの中で、大小好きな方の面をかぶって遊ばせる。	①J=120 ②J=120 ③J=208以上	<カラーホースのなべの中で(直径約3.5m)> ①Y「小さい面をかぶって。」 ②Y「カチッ」と言っておにの尻に火をつけるまね。 ③Y①②カラーホースの内側を歩きながらリズムに合わせてタンブリンを打つ。 ④Y走ってランダムに打つ。 ⑤Y「ギャーにげろノ」と言っにげるがつかまる。 ⑥Y「うん、おもしろい」と言い、背すじをびんと伸ばして顔の前でタンブリンを強くたく。	①Hおにになり、大きい面をかぶって。 ②Hなべの中央にすわりタンブリンを持っている。 ③H「風の音」「ゆうれいの音」と言ってY児を追いかける。 ④H「うん、大きい」と小さな声で言う。

<考察>自由に遊ばせたことで子どもは、スイッチを入れたり、カラーホースのなべの中で楽器を自分の思いどおりに打ったりして、生き生きと遊んでいる姿を見せた(②③④⑤⑥)。また走りながら強く楽器を打っていたM児の動きを取り出し提示したことで③、表現のし方に目を向けさせるとともに、大きななべでは走ったり強く打ったりする、ということが意識させることができた(③④)と考える。

2 表現を変えながら遊ぶ場

走ったり、大きな身体の動きを引き出したりする広い活動の場所である大きななべと、小さな身体の動きしかできない狭い活動の場所である小さななべを、カラーホースをつぎ足したり分解したりすることで設定し、その中で遊ばせながら速さや強さをいろいろ変えて表現していかせようと考えた。

教師の働きかけ	表現した速さ	Y 児の反応	H 児の反応
①カラーホースの提示。 ②子どもがカラーホースをつぎ足し、大きな円にしたのを指さして。「なべが大きくなったね。どんなになって煮えているのかな。」	①J=108 ②J=176 ③J=152	<大きななべで(直径約5m)> ④Y「カチン」と火をつける。 ⑤Y①歩きながら打つ。 ⑥Y走りながらランダムに打つ。 ⑦Y胸をはり、頭の上で強くリズムに合わせて打つ。	⑧H①4小節間、耳もとで弱く打ち、後は胸の前で打つ。 ⑨H②③打たずに歩いてまわる。

<考察>ここでも子どもたちは、「うらめしの〜」ということばを付け加えたりして生き生きと遊んでいる姿を見せた(④⑤⑥)。また、大小のなべでの表現の様子を比べてみると、大きななべの方が身体の動きを大きく

⑩「小さなカレーライスになったら、またおもしろくなるかな」 ⑦なべを小さくする助言。	① ♩ = 104	＜小さななべで（直径約2m）＞ ⑧おにになり「火つけて」と友に催促する。 ⑨① じっとすわっている。	⑧小さい面をかぶっていたが大きい面を重ねてかぶる。 ⑨① 楽器は打たずに歩く。	し速く表現している。これはカラーホースで作ったなべの大きさの違いによって活動する場所の大きさを変えたからだと思う。つまり大きななべでは活動の場所が広がったために解放された気分になり身体を伸ばして走り出す、小さななべでは反対に解放感が味わえないでかがんだり歩いたりする、という身体の動きを引き出すことになり、表現に変化をつけていったと考える。
⑩「M君こんな打ち方していたよ」とかがんで打つモデル演示。	② ♩ = 112 ③ ♩ = 138	⑧② 少し前かがみにすわり、手の平でやさしく打つ。 ⑨③ 少し前かがみになり指先でそっとリズムをとる。 ⑩④ いいか、こわくなってくるぞ。うめしの〜おばけだっノ」と追いかける。	⑧② ちょっとかがんで打ってみる。 ⑨③ 歩きながら、リズムに合わせて手の平で打つ。 ⑩④ リズムに合わせて、手の平や手の甲で打って歩く。	

また、なべの大きさだけでは表現が変わっていかないH児に対し、モデル演示⑩を与えたことで、H児はその表現を模倣した⑩。しかし、イメージと結びつけさせる教師の手だてが不足していたために、H児は身体をかかめることなく歩くだけに終わってしまった。ここでは、小さななべの様子を想起させる助言が必要であったと思う。

③ 表現を確認しながら遊ぶ場

大きななべか小さいなべか次のおにがきめる、という新しいルールを付け加え、そのなべの大きさに合った表現を選ばせながら遊ばせた。子どもたちはおにを交代しながら『大→大→小→小→大→小』となべの大きさを変えて6回遊んだ。ここにあげたのは、1回目と4回目の子どもたちの表現の様子である。

教師の働きかけ	表現した速さ	Y 児の反応	H 児の反応
⑩「お面が間違っている人はいませんか」と確認する。 ⑩「火が下から燃えてきたよ」と言って大まかに歩き、楽器を強く打つ。	① ♩ = 88 ② ♩ = 112	⑧おにになり、大きいなべと指定する。 ⑨① ② 足でリズムをとる。 ⑩「まだ煮えない」と小さな声で言う。 ⑩「大きくない」と言う。 ⑩「走った方がいい」と言う。	⑧① 体を伸ばし大まかで歩きながら楽器を打つ。 ② 大まかで歩きながら手の平で楽器を打つ。 ⑩Y児のあとをうけ「走った方がいい」と言う。 ⑩③ 「大きい方がいいよ」と言って走りながら強く打つ。
⑩「大きいみたい？」と聞く。 ⑩「どんなにしたらいいかなあ」と表現を確認する。	③ ♩ = 168	⑩③ 大きく首をふってリズムをとる。 ⑩④ もう煮えた」と自分で言い戸棚へ走っていく。 ⑩⑤ 「なったなった」と言う。	
○ 大きいなべでの遊び ○ 小さいなべでの遊び			
⑩面の間違いはないか確認。 ⑩「小さいなべですよ」となべの大きさを確認し、「火をつけよう」と言って遊ばせる。 ⑩① かがんで歩きながら楽器を打つ。	① ♩ = 84	⑩「カチャーン」と言って火をつけるまねをする。 ⑩① 体を前にかがめて歩き、楽器を手の平で打つ。 ⑩② 「熱くしうや」と言って身体をおこし走り出す。	⑩おにになり、小さいなべと指定する。 ⑩① 身体をゆすってリズムをとる。

＜考察＞大きいなべでの遊びでは、②番まで遊んだところで⑩の発問を与え、表現が合っているか確認させた。するとY児、H児ともに走った方がいいことに気づき⑩③④次の③番ではH児は走って表現し⑩、Y児も「（大きく）なった」とみんなの表現を認めている⑩。このように、身体の動きを大きくしたり、速さを速くしたりすると、大きななべでカレーライスが煮えていく様子がわかることを確認していった。これは、イメージと結びながら身体の動きを見合わせる発問をした効果だと考える。

それに対し小さななべでの遊びでは、はじめは身体をかかめてゆっくりと歩きながら楽器を打っていった。この表現のし方は、これ以外の小さななべでの遊びで

も見る事ができた。そして、⑩⑪番では「熱くしようや」と言いながら身体をまっすぐに走り出し⑫、小さななべでの熱さを精一杯表現していった。このように、なべの大きさに合った動きを見合いながらくり返すことで、速さや強さに目を向けていくことができたと考えられる。

さらに、前時なべの大きさに関係なく面をつけて遊んでいたH児⑬に対し、面が違ってはいないかくり返し確認しながら遊ばせていくことで⑭⑮、大小のなべの区別を明らかにしながら表現をさせていくことができた。

③ 遊びを他の子どもたちにまで広げ、まとめる段階

子どもたちの要望が強かった低学年ふじ組と遊ばせた。なべを作りながら「これはなべだよ」とか「カレーの面よ」等イメージと結びつけて説明し、そして教えながら一緒に遊んだ。そこでは、なべで煮えているものの様子を身体の動きや楽器の打ち方を変えながら表現していった。また、タンブリンを配る、面を貸してやる等仲よく遊ぶ姿も多く見られた。これは、他のクラスの友だちと一緒に遊ぶ機会を設けたことが、子どもの表現意欲をかり立てたものだと思う。

5. 全体考察

(1) 子どもがイメージを抱きやすく、楽しく取り組める題材であったか。

子どもたちは、自分たちが思い描いたイメージを身体の動きや楽器などで表現しながら遊ぶ活動に、生き生きと取り組んでいった。それは、遊び方が単純であったことや、ことばを自由に作って遊べること(⑭⑮など)などのために、子どもの取り組みを容易にし、意欲を引き出せたのだと考える。またこの素材が、ものが煮えているという身近なもので、実際に観察させることができるために、子どもにイメージを持たせやすかった、ということもその要因と考えられる。

(2) 速さや強さに目を向けた表現を引き出す三つの場であったか。

自由に表現しながら遊ぶ場では、子どもたちは生き生きと活動はしていたが、思い描いたことを意識した表現にまではなっていなかった。そこで、イメージを表現に結びつけていくために、自由に表現している子どもの動きを取り出し、煮えている様子という観点から動き方に目を向けさせた。このことによって、イメージを表現しながら遊ぶ見通しを持つことができたといえる。また表現を変えながら遊ぶ場では、表現のし方を具体的につかませていくために、活動する場所を大小に目を向けて作りかえさせた。このことによって、速さや強さを変えた動きをつくり出し、それに伴って楽器の打ち方も変えていった。しかし、強さを楽器で表すことには、子どもたちの技能がまだ十分でないために、強・弱の表現がはっきりと音として表れない場合があった。表現を確認しながら遊ぶ場では、どんな様子かを子どもが選んで、楽しく遊んでいった。それは、どんな様子を表すかをきめることができる主体的な場があったこと、つまり、新しいルールが付加されたことによって遊びに変化をもたらしたためだと考える。表現については、「様子」に合った速さや強さに確かに目を向けた身体の動きをつくり出していくことができた。以上のように、三つの遊びの場を順次つないでいったことが子どもの意欲を持続させるとともに、音楽的な内容にふれさせながら、楽しく遊ばせることができたといえる。

6. 指導上の留意点

- (1) 子どもが具体的に知っている「もの」が含まれ、しかもその「様子」がとらえやすいわらべうたを題材とすることは、子どものイメージ化を容易にし、表現の見通しへとつながるとともに、喜んで表現活動に取り組ませることになる。
- (2) 表現を変えていかせるためには、イメージと表現とを比べさせる助言をするとともに、身体の動きを変えていくことができるように、活動する場所を大きくしたり小さくしたりする。
- (3) くり返し発展的に取り組ませていくためには、新しいルールをつけ加え、遊び方に新奇さを与えたり、遊んでいく場所を自分たちで作り変えることができるよう簡単に操作できるものにしておいたりする。
- (4) どの子どもにも活動した喜びを味わわせるためには、おにになる子が限定されないように配慮するとともに、ひとりひとりの能力の実態にあった目標を立て、それに応じた適切な助言を与えたり、表現の工夫が見られる子を賞賛し発表させてモデルとし、それを他の子に模倣させたりしながら表現に取り組ませていく。

7. 今後の課題

- 身体の動きによる強さの表現を、音にまで結びつけていくための指導のあり方。
- おわりに
豊かなイメージが、豊かな動きをつくり出す。豊かな動きの中で、わずかずつではあるが音楽性を身につけていく。

生活体験をもとに、ことばを豊かにする国語科学習指導

—動きをことばで表現する場の設定を中心に—

(国語) 堤 正 則

- はじめに みんなで楽しく動きをつくり出し、体感し、見比べて、もちうる限りの力でくり返し表現しながら「このこと、どんなに話したり、書いたりするのかな」とことばを探索する子どもの姿を求めて。

1. 主題の意味と重要性

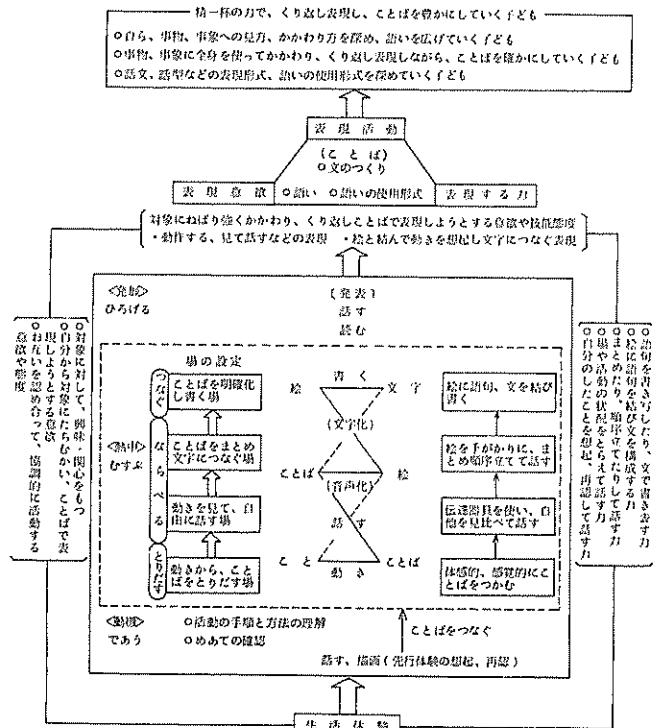
- 知恵遅れの子の国語科学習のねらいは、自らかかわる事物、事象を、正確なことばで話し伝えたり、文字を使って表現できるようにすることである。子どもたちのことばの実態をみると、語彙数が少なく、使用語いについても確実な理解が伴わず誤用している場合が多い。なかでも動詞の使い分けに混乱が多く見られる。また、事物、事象への見方、かかわり方が固定的なために、驚きや感情の高まりをバネにことばと出会うことが少なく品詞の範囲も狭い。さらに、語句をつなぐことができにくいために、体験して、感じ思ったことを十分に表現できていない。

このことから、ことばを豊かにするには、語いを広げ、正確に使えるように理解をはかることである。つまり、①語いが多くなる。②助詞でつなぎ、2～3語文以上の文をつくる。③修飾語で結び、文で表す などを具現することである。と共に、①語いの意味をつかむ、②語いを正確に使う、③語いの般化の面からとらえられる。また、話文・話型などの表現形式、語いの使用形式も深めていく必要がある。このことで、子どもたちは、自他の行動を関係づけ、心の動きを混じえたりして、場や活動の状況に即して表現できるようになると思われる。いいかえれば、体験したこと、その様子を相手にわかるように伝えることができたりして、社会的自立につながると考える。高学年段階では、事物、事象をこまかに観察させるなどしてことばをとり出し、くり返し表現させることが大切である。そのためには、文字の活用も含め、ひとりびとりの子どもが、好奇心や上達意欲をもって取り組む動作表現、話す、書くなどの活動が構成されなければならない。ここでは、子どもの印象の強い生活体験をもとに、動きをことばと結ぼうとする。

- 指導にあたっては、日常的な生活の出来事、遊びの体験、学習体験、社会的な体験事象の中で、子どもが出会うことばを発展的に学習につなぐことで、活動欲求、表現意欲をひきだすようにする。また、表現内容は、子どもの身体の動きを伴う自動詞を中心とする。そのことで、動きの対象となる事物名詞を確かにしながら、活動の状況に目を向けさせ他動詞、形容動詞へと広げていくことを考える。このように内容構成することで、直接的に事物、事象とかかわり動きをつくり出す楽しさから、体験したことを表現しようとする意欲を高めることができる。また、全身を使ってかかわることで、事物、事象とことばを結ばせ理解をはかりながら、ことばを身につけさせることができる。子どもたちは、自由にかかわり方を変えたりしながら、体験した動きや活動の様子を表現しようとことばを探索していくだろう。このことは、模倣一汎用の時期を経てきた子どもの、それまでもっていることばや言語経験を基盤に、事物・事象の見方、かかわり方を深めることで語いの分化をはかる方途と考える。

具体的には、「動きづくり」―「話す」―「書く」の総合的な表現活動を位置づけ、動きをことばで表現する場づくりを行う。つまり、「動きからことばをとりだす」を基点に「動きを見て自由に話す」「ことばをまとめて文字につなぐ」「ことばを明確化して書く」の場を設定してくり返し表現させることである。ここで「動きづくり」の内容構成を工夫して、ことばをとり出すことが中心的な手だてである。また、自他の動きを見比べて話すことから、まとめ順序立

(主題の構想)



てて話す段階をたどらせ文字につなぐことで、ことばを確かにしていくことを考える。

このような活動内容を紙芝居づくりとして題材構成する。この紙芝居づくりは、発表というめあて意識のもとに、活動に変化を感じとらせ、すべての子どもの表現意欲を喚起できる。また、ねらいを焦点化することで、ひとりびとりの子どもの表現する力を高めることができる。さらに、体験したことを、紙芝居の場面として区切り、場の状況や時間的変化でまとめたり、前後に関係づけたりする認識の働きを促すことになる。この過程で、自分のしたことを話す、場や活動の状況をとらえて話す、まとめ順序立てて話す力が高められる。また、絵と語句を結び、文を構成し書き写したり、文で書き表す力を養うことができる。このことは、人にわかるように話そうとする意欲や態度、文字を読む、書くことへの興味、関心を育てることになり、日常の言語生活を活発なものとする素地となる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 体験したことを直接的にことばで表現する場の構成が不十分であったために、単発的な表現にとどまり、話す、書くなどしてくり返し表現しながら、ことばを広げ確かに身につけていく姿を具現できなかった。
- (2) さまざまな個人差を呈する子どもたちが、相互に協力しながら取り組む活動のさせ方の工夫、指導上の配慮が不足していたために、喜んで活動しながら、ことばとふれ合う姿をひきだしていなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 自発表現をのびやかにひきだし、的確な表現に深める中で、ことばを広げ確かにしていくために、自動詞を中心に表現内容を構成し、動きをとらせる次のような場を設定して、個に応じた取り組みを促せば、話す、書くなどしてくり返し表現していくだろう。
 - ・「動きからことばをとり出す場」―自分たちで動きをつくり、体感し、感覚的にことばをつかむことができる。
 - ・「動きを見て自由に話す場」―伝達器具を使って、自他の動きや活動の様子を見比べて話すことができる。
 - ・「ことばをまとめ文字につなぐ場」―絵を手がかりに、体験したことを想起、再認し順序立てて話すことができる。
 - ・「ことばを明確化し書く場」―絵に語句、文を結び、書き写したり、書き表すことができる。
- (2) 動きづくりをする者、話す者といった役割交替のあるチーム活動を行わせていくことで、友だちのことばを模倣し聞き覚えたり、ことばを確かめ合ったりしながら、喜んで活動していくだろう。

4. 学習指導の基本的しくみ

	で あ う	む す ぶ	ひろげる
主な活動	○ 先行体験の想起、再認 ○ ことばにであう ○ ことばをつなぐ	○ 新たな体験、動きからことばをとり出す。(こ と ― ことば) ○ 絵に結んで、ことばをならべる。(ことば ― 絵) ○ ことばを文字につなぐ(絵 ― 文 字)	○ 発表し合い、ことばをひろげる

学習過程	で あ う	む す ぶ			ひろげる
		とりだす ↔ な ら べ る ↔ つ な ぐ			
活動と内容	○紙芝居づくりのめあての確認 ○活動への見通し、手順と方法の理解	○めあてにしたがって紙芝居づくりをする。(場面1～3)			○つくり上げた紙芝居を交流する ・絵について話して ・語句、文を読んで
		動きづくり	お話しづくり	製作活動	
		・絵、語句を読む ・動作する	・見比べて話す ・まとめて話す	・文をつくる ・書き写す、書き表す	
教師の手だて	○めあての確認のさせ方 ・紙芝居大会への動機づけ(テープ、手紙) ・モデル作品の提示 ・タイトルの意識化 ○活動への見通しのもたせ方 ・紙芝居の絵と場の状況を結ぶ内容提示 ・活動のし方の教示	◎個のねらいに応じてことばとねばり強く取り組ませるために ○動きづくりの内容構成と手だて ・具体絵と語句による内容提示 ・動きづくりの場の内容構成 ○お話しづくりのさせ方 ・自発表現の受容と反射、ことばの投げ入れ ・動きや活動の様子に目を向けさせる発問、指示援助、助言 ・見比べて話す段階での、話す意欲を高める伝達器具の活用 ・まとめて話す段階での、動きの具体絵の提示 ○製作活動のさせ方 ・個に応じた活動内容の構成と資料提示 ・指示援助、助言 ◎協調的に学び合う姿をひきだすチーム活動のさせ方			○交流のさせ方 ・ことばに注目させて ・作品を見合わせて ○賞賛と励まし ○相互に認め合う姿をひきだすための配慮

5. 指導の実際と結果の考察（題材「ほくたちの遊園地」－冒険遊びの紙芝居をつくらう）

(1) 目標

- 冒険遊びの紙芝居づくりをすることで、遊びの動きや活動の様子をとらえて話したり、それを絵や語句に結んで文を構成したり、文で書き表すことができるようにする。
- ・ 身体の動きを伴う自動詞を正しく使い分けことができる。
- ・ 語句をつないで表現したり、複合語を使うことができる。
- 人によくわかるようにことばで表現する意欲や態度を育てる。

(2) 計画（約7時間）

1. 先行体験を想起させ、冒険遊びの紙芝居づくりについて話し合わせる。……2時間
2. 「わたる」「とぶ」「すべる」などの一連の冒険遊びをさせ紙芝居づくりをさせる。…3時間
3. 紙芝居大会を開き、つくり上げた紙芝居を発表表現させまとめさせる。……2時間

(3) 指導の意図と考え方

本題材は、身体運動を中心に構成する「ほくたちの遊園地」を巡って冒険の動きづくりをさせ、その動きや活動の様子をことばで表現させ紙芝居づくりに取り組ませていくものである。この過程で、「のぼる」「のる」につなぐ「わたる」「とぶ」「すべる」を正確に使い分け、「おりる」「こす」へと語いを広げること、「はしってわたる」「はってわたる」と語句をつないだり、「とびおりる」「とびこす」「すべりおりる」の複合語を使うことができることを意図している。指導にあたっては、心の動きをのびやかに表現させる中で、ことばとふれ合わせ楽しく紙芝居を製作させていきたい。そのために、①動機の段階では、西公園での冒険遊びの体験をスライド（写真）で想起させて、「わたる」「とぶ」「すべる」のことばに出合わせ描画させる。それとつなぐ紙芝居のモデル作品を提示し、「ほくたちの遊園地」での冒険を話し合わせ、それぞれのタイトルを決める。紙芝居大会への期待と励ましの声（テープ、手紙）を読み聞かせることで、「お友だちやお母さんが驚くような冒険の紙芝居をつくらう」とのめあてを意識することができるだろう。②熱中の段階では、冒険への欲求や興味、ダイナミックな動き、感情の高まりをひきだす「はしごわたり」「台とびおり」などの遊びを構成し、場の状況を変化させて場面1～3の紙芝居を製作する。「わたる」「とぶ」「すべる」などの自動詞を中心に「おりる」「こす」を体感できる遊びの場を内容構成していくと、子どもたちは、楽しんで冒険の動きをつくりだし、くり返し表現していくだろう。話す意欲を高めるトランシーバーを使い、「自分のしたことを話す」「友だちの動き、活動のし方を見て話す」を行わせる。その中に、自発表現の受容と反射、動きに注目させ、その違いを見比べさせる発問、指示援助を与える。このことで、形容動詞などの修飾語句を使って語句をつないだり、複合語を使うことを覚えていくだろう。また、体験したことを遊び場面の絵を手がかりに「まとめ順序立てて話す」ことで、ことばをはっきりつかみ書くことにつないでいくだろう。製作活動では、「絵に語句を結び、模写、視写する」「語句カードで文を構成する」「文で書き表す」を行わせ、そのための資料提示を行う。また「くり返し話させる」「読み直し音韻を確かめる」などして音声と文字の結びつきをはかる。このような個に応じた書かせ方で抵抗感が除去され、ことばを明確化しながら、「ほく書けたよ、もっと書くよ」とねばり強く取り組んでいくだろう。③発展の段階では、つくり上げた紙芝居を読み合い、ことばを確かに書かせる。そして、紙芝居大会を開き、発表表現させていけば、達成感、成就感を十分に味わわせることができるだろう。この各段階を通して、2～3名のチーム活動を行わせていくことで、協調的にことばとふれ合い、喜んで活動していく姿をひきだすことができると考える。

このような冒険遊びの紙芝居づくりの中で、次のような子どもの姿を生み出していくことができるだろう。

(ア) 意欲的、持続的に取り組もうとしている。

- ・ 自分たちで冒険の動きや活動のし方をつくり出しながら、懸命に話し伝えようとしている。
- ・ さまざまに自発表現をくり返ししながら、友だちや教師のことばに耳を傾け、語句をつないだりしようとしている。

(イ) 発展的に取り組もうとしている。

- ・ 自他の動きや活動の様子を見比べて、考え込むようにことばをとりだし、こまかに言い表そうとしている。
- ・ ことばをつぶやきながら文字を追いついて、書き写したり、何度も読み直して書き表そうとしている。

(ウ) 協調的に取り組もうとしている。

- ・ 友だちのことばを模倣し聞き覚えたり、確かめ合って話している。また、ことばをたずね教え合って書いている。

※ なお、子どもの反応を追跡していく3名の学習への取り組み、話す、書くことの実態は、およそ次の通りである。

K児（MA：7歳5ヶ月、IQ 65程度）好きな課題や「やれそうだ」と見通しをもてる時は、意欲的、持続的だが少しでも困難があると急速に意欲をなくす。記憶がつかえず、「〇〇したと、あそんだと」と羅列的に話すことが多い。日常事象についての簡単な文を読んでほぼ理解できている。書くことは下記に示すが抵抗が大きくまだ消極的である。

6月	スライド（想起・再認）－音声化 ・ほくは あそんだ すべりだい	→	9月	スライド、写真（想起・再認）－動作化－音声化－文の構成操作 ・ほくは、かいがらを あつめました。・かいを ほっています。
----	------------------------------------	---	----	---

Y児（MA：3歳7ヶ月、IQ35程度） 注意が集中せず、無気力さが表情や動作にあらわれる。自己中心的な話題にそれ、反響言語化する。「ぼくは④⑤しました。」と話すことが多く誤用が目立つ。拾い読み、音韻を聞き書き。

F児（MA：7歳5ヶ月、IQ75程度） ねばり強く取り組むが、複合語などを使つて的確に話したり、心の動きを混じえたり、自他の行動を関係づけて書き表すことはできていない。

(4) 子どもたちの取り組みの実際と結果と考察

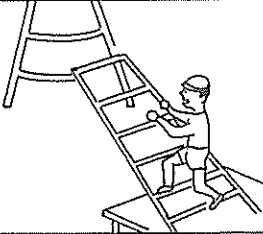
〔⑫〕 トランシーバー、T教師〕

① 動きを見比べることで多様に表現を広げ、ことばを確かにしていくK児の取り組みと考察

段階	教師の手だて	K 児 の 反 応
動作化 —— 音声化の段階 —— 文字化の段階	＜タイヤわたり＞ タイヤの上の板にのり移動する遊び場の構成 ○赤チームはどんな冒険をしていますか？ ○「タイヤの上を」「どんなにしていますか？」 ○紙芝居のお話できたかな？ ○K君は、どこで、どんな冒険してきたの？（遊び場面の絵の提示） 〔製作活動〕 ○遊び場面の絵にそえ、「はしってわたる」の語句を提示。	 T「紙芝居に書く、冒険のお話をつくらうね。」⑦M児のコース図をのぞきこみ、背中に軽く触れ、「ここから」とM児にタイヤをさし示す。④「はい、いいよ」とうなずき、M児にあいづちを打つ。 ⑦「M君がね、M君がね、はしをね、はしをね、おりているところ。」「M君は、いま、あるいています。」 ⑤「タイヤの上に…」⑧「M君は、M君は、（Tの問いかけで口ごもる）赤ちゃんみたいに あるいています。」⑨「M君はタイヤの上を 赤ちゃんみたいに あるいています。」⑩「いま、M君は 赤ちゃんみたいに あるいています。」⑪「M君は、おりていきました。」⑫自分が冒険をはじめ。歩いて渡り、途中でとびおる。走って渡る。助走をつけて逆から走って渡るをくり返す。（21回）ニコニコ笑いながら、何回も行い渡り方を変える。⑬「タイヤのところで」「ぼくはね、はしってわたった。」T「はしってわたった」（反射）T「M君は？」 ⑭「M君は、赤ちゃんみたいに、あるいて なにかね…」T「わたりました」⑮「ウン、あるいてわたったと」⑯「すぐに書きはじめ、「今日はタイヤの」と書いて「はしって わりました。」と書き「あそびました」と続ける。T「どんなにしてあそんだの？」⑰しばらく書けないで提示語句を見て写している。 ・今日は、タイヤに のって あそびました。 ・はしって わりました。 ・Mくん……（「赤ちゃんみたいに」と言うが書き表せない）

＜考 察＞

- 動きづくりにおいて、コース図（遊び方の絵と語句「わたる」）を提示したことで、K児が、M児の読みを助け、動きを方向づける。（⑦⑧）
- 当初の実態は⑦である。「タイヤの上を…」と反射し、発問でM児の動きに注目させると、K児は、「赤ちゃんみたいに」との修飾語句を生み出し、話型を深める。（⑧）それを納得するようくり返し表現する。（⑨⑩）
- 自分で冒険の動きをつくり出す楽しさが、弾んだ形容動詞で結ぶ表現となり、（⑪⑫）自他の動きを比べることで、「わたる」を区別し確かにする。（⑬⑭⑮）
- 「はしってわたる」の語句提示が、負荷となり、逆に書き進められない。（⑯）

動作化 —— 音声化の段階 —— 文字化の段階	＜はしごわたり＞ 台とすべり台の間に置いたはしごの上ののって移動する遊び場の構成 ○K君はどんなにしたのですか？ ○「よく見てごらん」「どんなにしていますか？」 ○M君は、それからどんなですか？	 ⑦コース図の絵を見て、すぐにS児を誘い、はしごの上ののってわたりだす。（S児、「こわいよ、こわいよ」）⑧はしごの上を立って渡る、すべり台にのぼり、すべりおるをくり返す（3回）⑨はしごの半ばで足を踏みはずして落ちる。すぐにのぼりなおしてわたる。⑩⑪で話す。「はしごを立てていきました。」 T、「それを紙芝居に書こうね」「いま、Sちゃんは こわいといっています。」（M児、はしごに手をおき、「ウーオー」といってわたりはじめる。）⑫「それから、M君は、（口ごもる）赤ちゃん……（言い直す）犬さんわたりをしています。」（M児、K児の前まできて、「ウーウー」と言う。）⑬「M君は、犬さんわたりをして わたっています。」 ⑭「Sちゃんは、（しばらく考える）人間あるきです。」⑮「M君は、すべり台で……」T「すべり台で……」（反射）（M児、すべり台の上に立ち、K児にむかって「ヤッホー」と大きな声を出す。）
-------------------------------------	--	---

- 冒険の紙芝居を意識することで、失敗にめげず動きをつくるK児の姿がある。（⑦）
- K児は、一瞬、前場面での修飾語句を使おうとする。しかし、「よく見てごらん」との行動の示唆で、以前とは異なるM児の姿をとらえて「犬さんわたりをして」と言い直す。（⑫）また、それと違うS児を見比べて⑬のように表現を広げる。
- チームで冒険の動きに遊びひたすることで、K児のお話に呼応して動きをつくるM

動作化
音
声
化
の
段
階
—
文
字
化
の
段
階

「M君は、どんなにしていますか。」

○どこへ行ってきた？

○どんな冒険をしてきたのですか
（遊び場面の絵の提示）

○じゃ、それを紙芝居に書くか。

〔製作活動〕

○M君のお話は？

⑦「ヤッホーといって、すべっていきました。」T、Sさんは？⑧「Sさんは、後からわたっています。」「あるいています。」

⑨（M君、再びはしごの上を渡り、K君の前に来て「⑩たって⑪た」と言い「ワンワン」と声を出し、笑っている。）

⑫「M君は、ワンワンといって、犬さんのかっこうをして、あるいています。」「わたっています。」「犬さんあるきで、わたっています。」

⑬「ここここ」（絵を指さす）（S君、「こわかったとよ」）

⑭「Sちゃんが、こわいといって…」T「こわいこわいといって」（反射）「Fせんせいの手をにぎって、わたってきた。」

⑮「こわいって、こわいって…」と口ずさみ書いている。
T「それから？」「い⑯ながら」と書く。T「どんなだったの？」「Fせんせいの手をにぎって」と言いながら書く。

⑰「犬さんになって、オーオー

・Sさんは、こわい⑰て こわい⑱てい⑲ながら、Fせんせいのてを にぎ⑳て あるいて はたりました。・Mくんが いぬに⑳て オーオー㉑て はたりました。・ぼくは、あるいて たって いきました。……

児（⑫）。また⑬⑭にことばを確かめ合う姿がある。

○「Sさんは？」「M君は、どんなに…」と行動の推移を追う指示を与えると、K君は、こまかに言い表わそうと⑮⑯のように話文型を深める。

○絵を手がかりに想起・再認して話すことで、とぎれがちな記憶を順序立て、くり返し口ずさみながら書く。（⑰～⑲）この過程で、K君は「タイヤわたり」「はしごわたり」と「わたる」を般化し使いこなして、活動の様子を書き表している。

② 動きを体感しながら、ことばを聞き覚えを広げていくY君の取り組みと考察

教師の手だて	Y 君 の 反 応
	⑦⑩で「Fちゃんが、これをパーツと、とんでいます。」⑪I君と並んでとびおる（2回）（F君、「いま、I君がパーツととびました。」T「とびおりましたのしょう」F君、「とびおりました。」）⑫タイヤの上をわたってきて、台からとびおる。 ⑬⑭で話す「I君、ポンととんでください。」⑮「のぼっています」T「こんなにする（動作）何という？」「のぼっています」T「とびおりましたのしょう」「ウン」
＜台とびおる＞ 「おる」を体感できる遊びの場 ○どんな冒険をしてきましたか？ 〔製作活動〕 ＜ベンチとびおる＞	⑯「ウン」「パーツ」と言い動作で示す。（F君、「とびおりました」「コンクリののぼって、こうやってとびおりました」） ⑰台の上に、坐りこむようにしてとびおる。（4回）⑱⑲で「Fちゃんが、Fちゃんが、びょんとおりました。」T「びょんとおりましたのですね。」（反射）「はい」T「とびおりましたのですね」 ⑳「Fちゃんが、ポンポンって、おりました。」F君の話を聞き、とびおる動作と共に「パーツ」と言う。（F君、「とびおりました」T「どんなふうに？」F君、「1・2の3で、とびおりました」） ㉑遊び場面の絵と「ぼくは、とびおりました。」（資料）とを結び、Tのことばを1音韻ずつ聞き書く。
○ここはどうしたの？	㉒⑲で話す。「いま、Fちゃんがいま、とびおっています。」㉓台の上のベンチに上、マットにとびおる。 ㉔「Tせんせい、とびおりました。」と大きな声で言う。㉕「いち、に一の」と言って「ヤアー」ととびおる。 ㉖絵を見て「ポン」とT「ポンとどうしたの」（反射）㉗「ポンとおりました」「とびおりました」

＜考察＞ Y君は、最初⑦のように話す。⑦のように「びょんとおりました。」と表現し、㉒㉓㉔では、「とぶ」と「おる」を合わせ「とびおりました」と語いを広げる。これは、「おる」を体感できる遊び場を構成したことが基盤となり、チーム活動をさせたこと、教師の働きかけが有効だったと考える。つまり、「とびおりました」の体感と結んで、㉕㉖のようにF君のことばを受容したり、㉗のように教師が反射し、「とびおりましたのですね」と投げ入れたことばを聞き覚えたことによる。

③ 自分を関係づけながら書き進め、ことばを確かにしていくF君の取り組みと考察

私は、おかあさんと貝がらを、ひろいました。Sちゃんといっしょに、貝をひろいました。みんなとしました。Sちゃんが貝をひろいました。M君は、私は、おかあさんに、貝をあげました。	はじめに、すべりだいへ行きました。I君は、トランシバで、先生にむかってお話をしました。Y君と私は、すべり台の外の外で、わたりました。つき①こんくりに上の上のって、とびおりました。…私はさむかったけど、がまんして ぼうけんしました。つぎのところへ行きました。とびばこの上の上のって とびこえました。つなのところへいっていきました。はここに水があったのでとびこしました。おもしろかったです。
（9月、海に遊びに行ったことの紙芝居づくり） ＜考察＞ F君が体験した冒険の動きを、遊び	

場面の具体絵に結び、順序立てて話させる。自他の動きや位置関係などを絵を指示させ話させたことで、「とびばこの上に乗って」などと細部をとらえている。また、感情をひきだす配慮をしたことで、「はここに水があったので…」などと心の動きを混じえている。ここに、場と活動の状況に即して、「とびおる」「とびこす」を正確に使い分け、「とびこえました」「とびこしました」と語いの使用形式を深めるF児の姿がある。

6. 全体考察

子どもたちは、どの子も、「〇〇の冒険」といったタイトルを意識しながら、さまざまな動きをつくり出し、その様子を生き生きと話し伝え、書いて紙芝居づくりに取り組むことができた。この中で、ひとりびとりの子どもがことばを広げ確かにしていく姿をみることができた。このような子どもの姿から次のようなことが言えると考えられる。

- (1) 活動への欲求や興味が刺激され、全身を使って動きを体感できる「動きづくり」の場の構成であり、自動詞を中心に表現内容を構成したことが、「パーツと」「びょんとおりた」と驚きや心の動きとともに表現意欲を高め、Y児のように語いを広げていく姿がみられた。また、自由に動きをつくり出せたことが、見比べることで次々と修飾語句を生み出したK児を例として、多様に表現をくり返す中で、ことばを確かにする姿をひきだすことになったと考える。
- (2) 遊びの動きや活動のし方の違いを見比べさせて「お話づくり」させたことで、口ごもったり、考え込んだりしてことばを探索する姿がみられた。自発表現を受容、反射し、動きの違いや変化に目を向けさせる発問、指示援助を与えることで、K児は、「犬さんみたいに、あるいてわたった。」と語句をつなぐことを覚えていった。したがって、このことがこまかにとらえようとする眼を生み、話文、話型を深めていくことに有効に働いたと考える。
- (3) 遊び場面の具体絵を手がかりに、体験したことを想起・再認しながら記憶をたどり、まとめ順序立てて話すことでF児は、「Y君と私は、すべり台の外のわのわ…」などとこまかに書き表している。また、複合語を正確に使い分け語いの使用形式を的確にしている。したがって、F児、K児などの自分で文を構成できる子どもには、このように、行動の軌跡をたどらせ、まとめ順序立てて話させたことが書くことにつながり、ことばを確かにする手だてとなった。
- (4) 文で書き表すレベルの子どもは、「くり返し話させる」「読み直させる」などして逐次音声と文字の結びつきをはかることで、ねばり強く書くことに取り組むことができた。しかし、Y児のように語句、文を構成できない子どもは資料提示した語句、文を読み書き写すことで、ことばを明確化することはできたが、お話づくりしたこととの間で意識が途切れる場面があり、指示援助、助言のあり方の検討が必要である。
- (5) 役割交替させ2～3名のチーム活動をさせたことが、F児のように、自他の行動を関係づけてことばで表現することにつながった。また、「④たって⑤た」とことばを確かめ合うM児とK児といった交流が生まれ、F児のことばを聞き覚えていくY児の姿をみることができた。

日常の偶発的な出来事をとらえ、「A君が、トランポリンにとびおって、たおれています。」などと、その状況を表現し伝える子どもの姿がある。これは、見方、かかわり方を深め、ことばを豊かにしてきた姿とは言えないだろうか。

7. 指導上の留意点

子どもののびやかで多様な表現をひきだし深める中で、ことばを広げ確かにするためには、先行の生活体験をつないで活動欲求、表現意欲を高めると、自動詞を中心に表現内容を構成すること、「動きづくり」「話す」「書く」の動きをことばで表現する場の設定を行い、次のような手だてのもとにくり返し表現させることが大切である。

- (1) 「全身を使って活動欲求を満たす」「体感的、感覚的にことばと結ぶ」「自由に選択し、自分たちで動きをつくり出す」など観点から、「動きづくり」の場の内容構成を工夫すること。
- (2) 自他の動きや活動のし方を見比べさせ、くり返しことばで表現させること、その際、自発表現の受容と反射、ことばの投げ入れと共に、動きの違いに注目させる指示援助が必要である。また、話す意欲を高める手だてを講じること。
- (3) 動きの場面の具体絵を手がかりに、体験したことをまとめ順序立てたりして話させることで、ことばを明確にしながらかくことにつないでいくこと。
- (4) 個に応じた書かせ方をさせ、「くり返し話させる」「読み直させる」の指示援助、助言を与え、抵抗感を除去すること。
- (5) 交流が生み出されるチーム活動を取り入れ、相互にことばとふれ合い、学び合う姿をひきだすよう配慮すること。
- (6) 情緒的な不安傾向、行動上の問題をもつ子に対しては、題材内容、特に、遊び場の構成に配慮が必要である。

8. 今後の課題

ことばをひきだすための発問、指示援助、助言などの内容を詳細に検討すること。

○ おわりに

事物・事象の見方、かかわり方を深め、動きとともにことばと出会い、話す、書くなどをくり返すことが鍵である。

Ⅲ 本校における歯の指導の実態

1. 実践のねらい

成長期の児童が、健康をそこうことなく発育し、健康を保持増進していくために、自分に合った実践ができるようににする。

- めざす子供像
- ① 自分の歯、口腔の健康状態を知り、病気の異常の程度に応じた治療を受けることができる。
 - ② むし歯の原因を知り、むし歯のもとになるおやつを工夫してとることができる。
 - ③ 健康な歯で、食べ物をよくかみ、バランスのとれた食事をするることによって健康な体をつくる。

2. 実践の内容と方法

1) 学級保健指導における資料の活用と工夫

- ① 児童及び家庭の歯に対する意識・実態調査
- ② 指導に必要な資料収集と作成・保管
- ③ 学級指導前後の掲示物の作成、掲示場所の工夫

2) 歯の健康を守り増進する習慣形成をはかるための指導

- ① 歯科検診による歯の実態調査と個別指導
- ② 歯みがきがんばり表の工夫と活用
- ③ 保健コーナーの活用による意識化の促進
- ④ 児童保健委員会の活動による意識化の促進

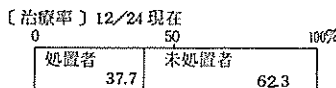
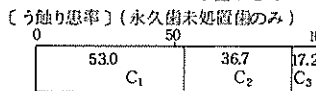
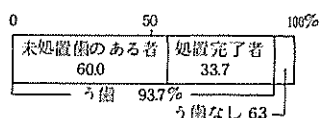
3. 歯に関する実践計画

内容 月	歯みがきが んばり表	ブラッ シグ指導	掲 示 物		実 態 把 握	資料の活用状態 (データとり)
			学 掲			
9			むし歯の治療率の変化	むし歯の治療について	○生活習慣のアンケート	学級指導(1年)
10				"	○	"
11	○	3の1		むし歯の進行	○歯に関するアンケート	学級指導(3年・6年)
12	○	3の2		むし歯になるわけ	○	学級指導(3年)
1	○			はみがきしらべ	歯みがきしらべ	
2	○	1の2		はふらしについて	カラーテスト(歯の汚れ)	学級指導(1年)
3	○			むし歯とおやつ		学級指導(4年)
4	○	1年生		どこにむし歯多いかな	歯ブラシについてのアンケート	学級指導(1年)
5	○			正しい歯みがき		
6	○			むし歯をなおそう		学級指導(2年)

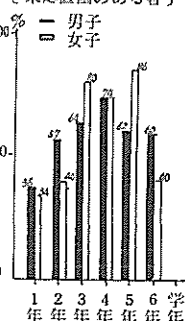
4. 本校の歯の実態

① 健康診断結果より

〔う 歯〕



〔未処置歯のある者〕

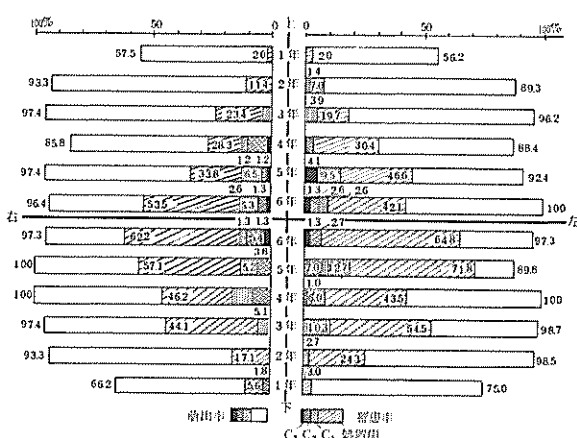


〔治療率〕12/24現在

- ・う歯率が93.7%であり、う歯のない児童は6.3% (31人)であり、罹患率が高い。

- ・う歯の度合は、C₁が大半であるが、う歯の半分は、C₂、C₃と進んでおり、C₃の児童は、口腔内の刷掃が不十分で、歯肉炎の勧告を受け管理が悪い。
- ・C₁で治療している児童と、C₂、C₃まではおっており、治療をしていない児童との差が大きい。

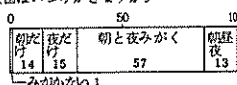
資料1 第1大臼歯の萌出率と罹患率 S57.5 現在



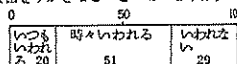
- ・未処置歯のある者は、3年、5年の女子、4年の男子が多い。特に女子は、う歯になりやすいようである。
- ・治療率が低く、う歯を放置している傾向がみられる。
- ・第一大臼歯は、下の方が、う歯になりやすい。
- ・低学年の段階で萌出歯の半数がう歯になっている。

② アンケート結果より

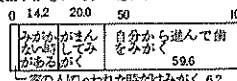
〔歯はいつみがきですか〕



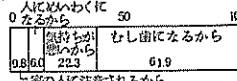
〔歯をみがきなさいといわれますか〕



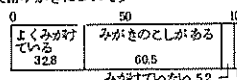
〔歯みがきに対する意識〕



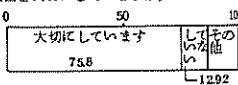
〔みがきかけに〕



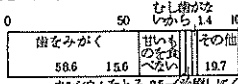
〔歯みがきについて〕



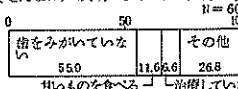
〔歯を大切にしていますか〕 N=466



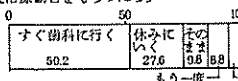
〔どんなふうに大切にしていますか〕 N=353



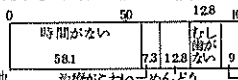
〔どんなふうに大切にしていますか〕 N=60



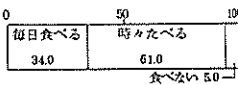
〔治療勧告をもらったら〕



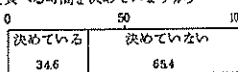
〔どうして歯科にいかないのか〕



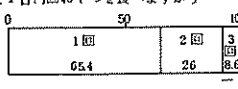
〔おやつを食べますか〕



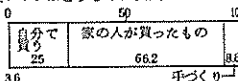
〔食べる時間を決めていますか〕



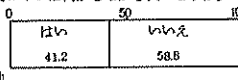
〔1日何回おやつを食べますか〕



〔おやつはどうしますか〕



〔おやつは何かしながら食べますか〕



〔考察〕

・「歯みがき」「治療率」「う歯の進行度合」とともに高学年になるにつれて悪くなっている。このことから、高学年に対する歯の意識を高め、実践させることが必要であると考えられる。

・おやつは、規則正しくとっている児童は、34.6%と少なく、大半が、不規則に食べているようである。おやつを食べていない児童は、う歯が少ないようである。自分で買っている児童は大半が甘い菓子類で、制限もないようである。この児童において、食後の歯みがき状態も悪く、歯の状態もあまりよくない。

・治療率は低いが、アンケートから、「すぐ歯科に行く」と答えた児童が50.2%、「長期休みに行く」27.6%であり、77.6%の児童が行くと答えている。意識としては、すぐ歯科に行く気持ちはあるが、現実では、「時間がない」58.1%等から行っていないという結果である。しかし、他の要因（歯を大切に思っていない意識等）も考えられる。

・歯みがきに関して、習慣化している児童としていない児童の開きが大きい。高学年の中にみがいていない児童が3人いて、「めんどくさいから」という考えであり、歯に対しての意識が低い。「歯をみがきなさい」といつもいわれる児童は、家族の声かけでみがいている結果がでており、家族の働きかけが、実践への重要な役割を果たしていると考えられる。

5. 歯の指導内容

学 年		1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
知 識	歯の働きとつくり	- 前歯、奥歯の特徴と働きについて知る。 - 乳歯から永久歯へはえかわることを知る。 6才臼歯の特徴とはたらきを知る。		- 前歯の特徴と働きについて知る。（具体的に） - 歯のつくりについて知る。		第2大臼歯について知る。	
	むし歯	- 歯の汚れとむし歯の関係がわかる。 - よい歯と悪い歯がわかる。		- むし歯の進行状況がわかる。 - 乳歯のむし歯の早期治療の大切さがわかる。		- むし歯からの全身への影響を知る。 - 永久歯のむし歯の早期治療の大切さを知る。	
	おやつのとり方	甘いものとむし歯の関係を知る。		甘いおやつをとらないようにする。		時間・量をきめてとることができる。	
	自分の歯や口の中ようす	むし歯の数、位置がわかる。		- むし歯の数、部位、程度がわかる - 歯列不正がわかる		むし歯の進行状況がわかる。	
実 践	歯のみがき方	- 正しい順序でみがくことができる。 「さようなら」「こんにちは」の歯ブラシのもち方ができる。 - スクラッピング法と描円法をくみあわせたみがき方ができる。		- 自分の歯の汚れやすいところがわかり、みがきのこしがないようにみがくことができる。 - 回転法をとり入れたみがき方ができる。 - 正しいあて方と手首の動かし方が上手にできる。		自分の歯に合ったみがき方ができる。	
		鏡で口の中を見ることができる		- カラーテスターで歯の汚れやすい部位がわかる。 - 自己評価ができる。			

実践	用具	・歯ブラシの選び方を知る。 ・歯ブラシの毛先を洗うことができる。 ・歯ブラシやコップの洗い方、しまい方ができる。	・自分に合った歯ブラシを選び、とりかえることができる。 ・歯ブラシやコップの清潔な扱いができる。
	歯みがきの回数と時間	・食べたあとすぐみがくことができる。 ・正しい順序で各部位10回ずつみがくことができる。	汚れやすい部位に気づき、時間をかけてみがくことができる 自分の歯に合わせて、回数や時間を考えてみがくことができる
	治療	・治療に関心をもつ	・進んで治療に行くことができる。 ・早期発見の大切さを知り進んで歯の治療に行くことができる。 - 自己管理ができる。

6. 実践の方途

- (1) 学級保健指導の中の資料作成を意識化の段階において、自分の歯の状態をとらえさせるとともに、補助資料を学級の実態から工夫し、活用することによって、子どもたちの歯に対する意識を高める。
- (2) 子どもたちにとって具体的な活動目標を提示することにより、実践へと導き、習慣化させる。
- (3) 学級保健指導後、家庭への資料（歯の正しいみがき方・歯みがきががんばり表等）配布を行ない、それと同時に、学級でも指導をしていくことで、家庭での実践を定着させる。
- (4) 掲示物の作成を上記のこととからみあわせていくことで、意欲化をはかる。

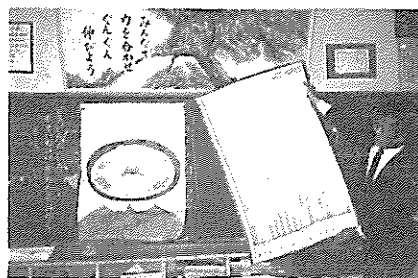
7. 指導の実例と考察

1) 学級保健指導の資料の活用と考察

	意識化（歯式図を中心に）	結 果	学 年	補 助 資 料
低	 ・自分の歯のようすを知る ・色別させる （う歯のない人）（知覚歯の人）（乳歯脱落の人） ・全員に自分の場所にはらせる 確認内容（発問） ・学級全体に広げ、学級の課題を把握させる <むし歯への関心をひきます>	・う歯を学級全体でとらえさせることができた。 ・自分の歯のようすを知ることができた。	①	・「歯のくじけのたけじん」スライド ……特徴、歯きについて知る ・歯の模型・ブラシ……みがき方を知る導入
			2	・むし歯の進行状況（スライド） ……すすみ方を知り、予防の大切さを知る ・歯の模型・ブラシ……みがき方を知る
中	 ・自分の歯のようすを知る ・色別させる 歯式図（大） ・う歯のあるところへ個人個人がシールをはり、う歯の多い部位を明確化させる	・児童の考えが、シールをはることでより明確になった ・部位へ目が向き、具体的なめあてへと考えが進んでいった。 ・前歯へ目が向けられなかった	④	・むし歯の進行状況（TP） ……すすみ方を知り、自分の歯を考えさせる ・歯のつくり（TP）……つくりについて知る ・治療本や表……具体化させる
高	 ・自分の歯のようすを知る ・色別させる ——の歯の歴史 ・歯のはえかわり →乳歯の大切さ う歯→処置→未処置 歯や口の病気 ↓ 自分の歯の状態を知る	・歯の早期治療の大切さを知ることができた。 ・日常のブラッシング、処置が大切なことがわかった。 ・よい歯の児童への実践の意欲化をはかれなかった。	5	・むし歯の進行状況（TP） ……歯の早期治療、予防の大切さを知る ・いい歯、悪い歯（スライド） ……歯を守るための意識化をはかる
			⑥	・歯や口→全身へ（スライド） ……歯の早期治療の大切さを知る ・カラースター……歯みがき方を知る ……自分の歯に合ったみがき方ができる

<考察>

（低）1年生で、歯式図を色分けさせたことは効果的で、自分の歯のようすに関心を向けていった。子どものう歯に対する関心をひきたすため、個人の歯式図を黒板上で操作させ、学級全体の課題としてとり上げさせるよう発問していった。このことは、う歯へ目を向けさせ、スライド提示への関心をひきおこしていき、印象づけ、むし歯から守るための実践へとつないでいくことができた。



(中)

教師の意図と発問	資料	児 童 の 反 応
どの歯がむし歯になりやすいか調べてみたいと思います、シールをはってください。 どうして、おく歯に多いのかな。	歯式図 (大)	㊟ わあ～ ㊟ おく歯に多いなあ～ C₁ おくばをみがきのこすことがある。 C₂ へこんでいるところが多いからみがきにくい。 C₃ 前歯はかみきるだけだが、おく歯はしっかりかむのに使う。

<考察>

3年生では、歯式図で自分の歯の状態を知ることにより、関心を確かめた。歯の進行状態のTPと合わせた発問、発表により、自ら進んで考えていこうとする構えを作ることができる。その課題を具体化するために、部位別に、歯式図(大)にシールを貼ることにより、う歯の多い部位へと目が向けられ、その部位の予防を中心にした実践の意欲化をはかることができた。しかし、これから予防する部位(特に前歯)への目の向けさせ方が十分ではなく、子どもたちは気づいていない状態である。



(高)

6年生においては、「乳歯・永久歯」の萌出交換期のグラフでは読みとりに時間がかかった。交換が終わったあと、う歯だけが増加していくことまでを考えた児童はいなかったことから、作成の仕方を見直す必要があると思う。「○○さんの歯の歴史プリント」は、1～6年までのう歯の変化、交換の状態を示したもので、色をぬることによって自分の歯の状態がわかり、問題を把握できると考えた。う歯のある児童にとっては、下記に示すとおり、自分の歯についての問題に気づき、今後の課題とすることができた。このことから、自分の歯に合った歯の予防、実践へと向かうことができる。しかし、う歯なし児童に対しての資料の提示の仕方、発問に配慮がたりなかったため、現状に満足し、健康増進までの意識へと高まらなかったようである。

—— K子 思ったこと・考えたこと ——

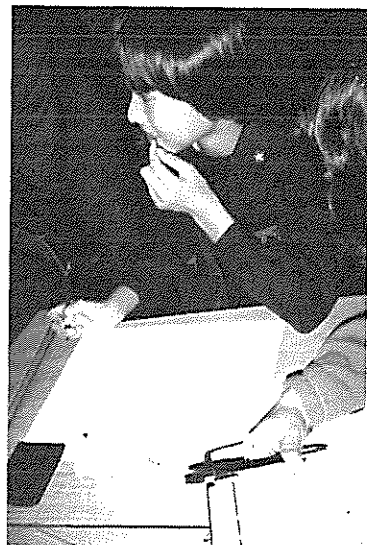
1、2年の時は、健康な歯だったが3年で虫歯ができた。その時はまだ時間の余裕があったので治療してもらえたのだけど、上級生になったらどうしても時間がとれなくて歯科にいけなくなった。そのため、虫歯はふえる一方で、あの時ががんばって治療すればよかったと思う。

—— M子 思ったこと・考えたこと ——

5、6年の時、治療はしているが、まったく同じところにむし歯ができていく。いちど治療しても、また、むし歯になっているので、もう少し気をつけなければいけない。

—— Y子 思ったこと・考えたこと ——

おく歯にむし歯が多い。よくみがいていなかったのだろう。



2) 教科外の保健指導の実践と考察

① 資料を生かした実践技能の定着をはかる

(1年のクラスを通して)

〔実施方法〕 学級指導後、給食時間に歯のみがきの順序指導と共に、家庭に歯のみがき方の表を配布する。

・1週間後、班ごとに歯のみがき方の指導を前にて実施させる。……家庭で練習してきている。

〔1週間後の家庭の声〕

Y子の母……今まで、歯のみがき方がずいぶんおざなりであったのが、プリントの前ににらめっこをしてみがくようになりました。口でやかましく言っていたのが間違いだったのに気づきました。子供には具体的な説明が必要だったので。私達家族の者にも、みがき方を教えてあげると言ってプリントの前に立たせて講習会を開くあります。おかげさまで、歯みがきに対する認識をあらたに、子供もがんばっています。

K子の母……歯のみがき方のプリントを早くいただければ、子どもも私も、もう少しがんばれたと思います。

〔3月のがんばり表より、家庭の声〕……歯のみがき方の通りみがけたら○をつけるという指導のあと

H子の母……毎月、自分でがんばり表を机の上の間にはさんでいましたが、手をつけようとはしていません。子供の自覚にまかせていましたら、今月はがんばれたようです。歯のみがき方のプリントを洗面所にはって、その通りにみがいた時は○印だそうです。毎月、少しイライラしながらまっていたのですが、やっと、がんばり表が自分のものとなったようで、喜んでおります。

＜考察＞

歯のみがき方のプリントは、1学期（5月）に一度配布していたが、学級指導後に再び配布し、実施の仕方を見ると、やはり児童の意欲がちがうようである。この場合、歯のみがき方を定着させるため、給食後にブラッシング指導を行ない、指導を、児童自身に実施させることを実行した。これは、家庭で歯のみがき方を練習してこない、みんなの前でうまくやれないことから、家庭での実践が意欲的になり、このことから、家族の歯に対する意識も高めていくことができたと思う。

② 歯みがきががんばり表と掲示物の工夫

補助的指導として、歯みがきががんばり表を配布し、実施させることにより意欲化をはかっているが、マンネリ化してきたむきもあることから、掲示によって自分のはみがきががんばり表が、他の児童とどうちがっているかに目を向けさせることを考え実施していった。それとともに、はみがきががんばり表の作成の内容工夫を行ない、よりよいものへと考えていっている。提出率が低いので、保健室へ来た児童、う歯の多い児童等に個別指導を行なうことにより、少しずつ自らががんばってみようとする児童がふえてきている。

掲示物の場所としての問題があり、児童の目につくところへの掲示の考え方から、児童の関心を引き起こすような掲示を考えていかなくてはならないと考える。

3) 全体考察

① 学級保健指導を中心とした資料の工夫と掲示物の作成・掲示の工夫から

児童の興味、関心を学級保健指導で行なう上で、資料を提供する側の養護教諭としてどのような観点から選び、提示するかは、教えたことを絞った資料づくりにしていけば、担任の先生も実態からみてのことなのでスムーズにはいりやすいのではないかなと思う。また、他の学年、学級においてもすぐ使用できるようなものを中心資料として位置づけていけば、その側面をスライド、OHP等で高めていくことができるのではと考える。掲示物は学級指導の中で明確になったもの、まだ伝えきれなかった物を掲示していくことにより補足していくことができると考える。

② 習慣形成のための方法から

学級保健指導によって一つの土台が作られた上に、継続的な指導がなされると習慣化への第一歩が進められるのではないかな、そのために、給食後、正しい順序で正しい歯みがきを実行させるとともに、家ではみがきががんばり表と組み合わせていくことにより、家庭の意識もかわり、歯への関心も強まってくると考える。

③ 養護教諭の資料提供から

- ・使いやすい資料とともに、積極的な働きかけをしていかなくてはならないので、教師自身の歯に焦点をあてて、意識化をはかる資料を提示していけば、目が向いてくると考える。
- ・児童に対するアピール、掲示物も、写真等の掲示が特に目をひくことから、これをもっと多くとり入れ、実物の歯などからも目を向けさせていけば、関心が強まってくると考える。

8. 実践の成果と今後の課題

1) 実践の成果

- ・児童の歯に対する意識がほりおこされ、自分の歯の状態に気をつけるようになってきた。
- ・歯みがきに対する意識が、「歯をみがく」から「歯がみがけている」かに目が向くようになってきた。

2) 今後の課題

- ・掲示場所と内容のアピールと学級指導の保健指導後の児童、家庭への資料配布、活用をどのように行なうか。
- ・ブラッシングのみがけていることの見方をどのように実施していったらより効果的なのか。
- ・保健指導の中の教科外指導の中でブラッシングの位置づけをどのようにしていくか。
- ・学級指導の資料として、これからの予防への実践化をはかるための資料が必要であり、これにショートの資料の充実をどのようにはかっていくのか。以上のことを考えていきたい。

○おわりに 自分の健康状態を知り、問題点を明確にすることで、個性化をはかることができると考える。

お わ り に

子どもは、それぞれに異なった個性と環境とを持ちながらわたくしたちの前に生きている。だから一つの対象を前にして子どもたちが受けとるものは千差万別で、必ずしも教師が予定した教材の道筋に直進するとは限らないのではないか、そして、本来40人の子どもがいればそれぞれにふさわしい40通りの教材が準備され、その子の個性と興味や関心、そしていわゆる学力の実態に応じて、適切な教育課程が準備されなくてはならないはずのものではなかったのか、わたくしたちの指導内容や構えはこの子どもの要請に応えることができているのだろうか、そんな疑問をもった。

学習のどんなときに楽しさや喜びを感じるのかという問いに6年生は、「今までわからなかったことやできなかったことが、わかるようになったりできるようになったりしたとき」「先生や友だちが認めてくれたとき」あるいは、「友だちといっしょに活動しているとき」という答えが返ってくる。またある調査では、学校生活での楽しい時間のベスト5は、①給食後の昼休み、②全部の授業が終わったとき、③体育のとき、④図工の時間、⑤給食時間という結果がでている。子どもは、学習の中でわかったりできたり認められたりするときや、身体を自由に動かして開放的な気分になれるときに楽しく、どちらかと言えば緊張し束縛を感じるときに退屈している。そして、わかる学習、活動的な学習、協力の学習、受容的な指導者の人間性を願っていると考えられるのに、わたしたちの指導法や態度はこんな要求に応えることができているであろうか、そんな疑問をもった。

わたくしたちの研究は過去3ケ年人間性豊かな教育を目指して「自己実現の喜びを生み出す学習指導」と言う主題で、「見直し活動」に視点をあててきたが、それを受けて再度原点に戻って子どもの要求に応えられているのかと見直す事の中から、「個が生きる課題づくり」という本年度主題は生まれた。子どもは教材に直面したとき個性に応じてどんな課題を生み、どんな見直しをもつのか、そのことが明らかにになればそこから指導内容及び方法の多様化への道が探れるのではないかというのが当初出発のころからの精神であった。子どもの個性に応じた学習指導の多様化個性化を考えるなら、「教師自身がカリキュラムになること」は、わたくしたちの理想だった。だから、日常40人の子どもたちに対処し、40人の自己実現を本気になって考えようとするとき、教師自身が教材の構成を柔軟性のあるものととらえて、個に応じた対処をすることは、理想を具体化する差し迫った日常の課題でなくてはならなかった。

しかし、わたくしたちの研究はこんな基本の考え方についても必ずしも確かな合意の上での出発とは言い難い面があった。子どもがもつ課題とは何か、どんな教材提示にどんな課題が生まれるのかという厳しい問いつめもなくして先へと進むあせりもあった。既成の教材の価値観から離れきれずにどうしても指導者の一方的なひきまわしに陥ることも多かった。いま、これまでの経過を文章として紀要にまとめることは大変勇気を要することであるが、ひとまず区切りをつけて各方面のご指導を仰ぐことも研究として必要な過程と考えた次第である。

本紀要をまとめるに当たって、直接ご指導をいただいた大学の先生方、諸先輩方に深く謝意を表すと共に、更にご指導を得て研究を重ね、子どもたちが自己実現の喜びを生み出すためのあるべき道に一步でも近づくよう精進する所存であります。

昭和58年3月

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校 副校長 松 永 登喜夫

研 究 同 人 (昭 和 5 7 年 度)

校 長	緒 方	速 雄	
副 校 長	松 永	登 喜 夫	
教 頭	徳 田	正 毅	(特 活)
教 諭	大 崎	克 之	(国 語)
教 諭	中 野	秀 雄	(国 語)
教 諭	秋 永	嘉 則	(社 会)
教 諭	山 田	耕 司	(社 会)
教 諭	堤	直 樹	(社 会)
教 諭	川 口	浩	(算 数)
教 諭	古 賀	宮 太	(算 数)
教 諭	近 本	輝 雄	(理 科)
教 諭	富 永	繁	(理 科)
教 諭	土 生	政 勝	(理 科)
教 諭	井 上	健 一	(音 楽)
教 諭	坂 田	紳 一	(特 活)
教 諭	大 橋	鉄 雄	(音 楽)
教 諭	中 村	匡 子	(家 庭)
教 諭	大 橋	直 徳	(体 育)
研 修	金 子	辰 美	(体 育)
教 諭	長 野	勝 也	(道 徳)
教 諭	竹 下	政 志 郎	(図 工)
教 諭	水 落	亮 一	(特殊)(生活)
教 諭	中 村	順 一	(特殊)(生活)
教 諭	堤	正 則	(特殊)(国語)
教 諭	福 間	典 子	(特殊)(音楽)
養 護 教 諭	中 村	か お り	(保 健)