

自己実現の喜びを生み出す学習内容の検討

—— 学習実態の多様性に即応する学習指導 ——

昭和59年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

は じ め に

本校は昭和54年度から昭和57年度まで4年間にわたり「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来ました。

この研究成果が認められ、昭和58年4月1日付で、教育課程の基準改善のために教育研究開発実施要項に基づいて、下記の教育研究開発の実施を委嘱されました。

研究開発課題 小学校及び中学校における教育の連携を深める教育課程の研究開発

研究委嘱事項 小学校において、児童の学習実態に対応して基礎的な学力の一層の定着を図る教育課程の研究開発を行う。

委 嘱 期 間 昭和58年4月1日～昭和59年3月31日（3カ年継続の予定）

この委嘱をうけて「自己実現の喜びを生み出す学習内容の検討」を主テーマとし「学習実態の多様性に即応する学習指導」をサブテーマにして、40人の学級では「40通りの学習内容と方法」が存在するという基本姿勢の下に、一斉授業を行なう必要から、特定の教材に関する個人特性を「学習のタイプ」として捉え「何をどう学ぶか」を児童が自ら「選択し、追究する学習指導」をこころみ、3カ年計画の第1年目の研究の成果を、「本紀要」にまとめました。

「主体的に自己を実現できる豊かな人間性を育てる」ことを 理念として知識・意志・技術・健康という人間成立の要素の調和のとれた人間形成を目指して研究を進めて参りましたが、児童の学習実態の多様性に即応した最適な学習内容そのものを検討しなければならないと考えるようになって「自己実現の喜びを生み出す学習内容と方法」を見直すことにいたしました。

一人ひとりの学習実態が多様であることを率直に認め、学習に生かすことで、児童自らが個性を生かして追求したり、学習を通して自己充実感や自己達成感を味わったりできる学習のしぐまが生まれると考えて、教材を特定して学習実態を分析し、それに即応する学習内容と方法を明らかにすることを目指しました。そのために、個性を生かす学習内容および目標構造の分析をし、これらの上になつて実態に即応した「タイプ別学習」を展開し、個の活動の多様性に即応した指導の手だてを究明しました。

まだまだ、研究はその緒についたばかりで「学習の中で、はたして、一人ひとりの子どもがすべて本当に、自己実現の喜びを実感しているだろうか」という疑問は残っていますが、どうか多くの方々に御批判と御指導を賜りますよう御願ひ申し上げます。

おわりに、この研究を進めるにあたりまして、研究同人として御指導を賜った、本学の学部教官・本附属先輩教官の方々に対して、厚く御礼申し上げます。

昭和59年2月

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校校長

柳原弘毅

— 目 次 —

はじめに	校長柳原弘毅	
自己実現の喜びを生み出す学習内容の検討		
—学習実態の多様性に即応する学習指導—	全体徳田正毅	1
生きて働くことばの力を育てる低学年国語科学習内容の検討		
—学習実態の多様性に即応する物語文の読みの指導を通して—	国語部 中野秀雄	7
人間の生き方を問い続ける社会科学習内容の検討		
—課題別追究による5年、公害に関する学習を通して—	社会科部 倉吉志米男	13
量概念の素地を培う算数科学習内容の検討		
—一人ひとりが意欲的に数学的表現へと高める指導を通して—	算数部 古賀宮太	19
「つくり出す力」を伸ばす理科学習内容の検討		
—個性に即したタイプ別指導を通して—	理科部 近本輝雄	25
「つくり出す力」を伸ばす理科学習内容の検討		
—多様な活動の中で個が生きる低学年の学習指導—	理科部 吉田哲磨	31
即興的表現力の育成をめざす音楽科学習内容の検討		
—即興的な前奏・変奏の指導(高学年)を通して—	音楽部 井上健一	37
即興的表現力の育成をめざす音楽科学習内容の検討		
—3年むかし話を素材にした即興的アンサンブルの指導を通して—	音楽部 大橋鉄雄	43
自らデザインしてつくる力を身につけていく図画工作科学習内容の検討		
—個の特性を生かした、板材を使っでの指導を通して—	図工部 栗原宏徳	49
よりよい家庭生活をめざして実践的能力を育てる家庭科学習内容の検討		
—課題別に追究する調理学習—	家庭科部 田村和子	55

運動の楽しさを味わう低学年体育科学習内容の検討

－個性を生かすゲームづくりの学習指導－

体育部 大橋直徳 61

実践力を育てる導徳学習指導内容の検討

－共通体験を生かしながら進める低学年の指導－

道徳部 松石正夫 67

自己指導力を育てる学級指導学習内容の検討

－一人ひとりの行動のタイプをふまえた4年適応指導－

特活部 宮崎成光 73

海外体験を生かしながら基本的力を育てる帰国子女教育

－4年社会科地域学習での学習内容の検討を中心に－

帰国部 山田耕司 79

自分からかかわりを求めて取り組む学習内容の検討

－個が生きる活動づくり－

特殊教育部 85

一人ひとりが楽しみながら、ことばを豊かにする国語科学習内容の検討

－対話活動を生かし動きをことばと結ぶ指導－

(国語) 堤正則 87

一人ひとりが喜んで「お金」の種類に目を向ける生活化学習内容の検討

－自動販売機あそびを通して－

(生活) 宮地祥太 97

自ら健康をはぐくむ児童を育てる歯の保健指導

－養護教諭の立場から考える資料・活用の工夫－

保健部 中村かおり 99

おわりに

副校長 松永登喜夫 105

同人

自己実現の喜びを生み出す学習内容の検討

—学習実態の多様性に即応する学習指導—

全 体 徳 田 正 毅

○ はじめに

40人の学級では、本来40通りの学習内容と方法が存在する。私達は、特定の教材に関する学習実態を学習のタイプとして捉え、自らの特性を生かして子ども自らが「何をどう学ぶかを選択し、追究する学習指導」を試みる。

1、自己実現の喜びを生み出す学習内容を見直す必要性

情報化社会、価値観多様化の中で主体的に自己を実現できる豊かな人間性を育てることは、本校教育の理念である。本校では、知識・意志・技術・健康という人間成立の要素の調和のとれた人間形成をめざして、正しい認識を習得する「学び方」や確かな行為を生み出す「行い方」や個が生きる豊かな「生き方」の面から過去一貫して追究してきている。私たちは、これらを見現化するために昭和55年度から「自己実現の喜びを生み出す学習指導」を主題にかかげて研究を進めてきた。しかし、今一度、一人ひとりの自己実現という側面から厳しく個の成長を見つめるとき、これまで進めてきた共通の学習内容に向かって個性的に追究させる学習指導のしくみの研究のみでは不十分であり、子どもたちの学習実態の多様性に即応した最適な学習内容、つまり、価値ある内容そのものも検討しなければならないと考えようになった。そこで本校では、現行学習内容にとらわれることなく研究できる研究開発学校としての文部省指定を受け、あわせて研究をすすめることにした。（研究開発に関する主張点については、別冊「低学年体験科の実践的研究」を参照）

本校では、自己実現の喜びを生み出す学習内容を、子ども一人ひとりが本来持っている可能性を現実化するために必要な追究内容、あるいは追究によって身につく学力と捉える。私たちは、現行の学習内容や習得するための学習方法を次の観点から見直し、学習実態に即応した学習内容と学習方法を明らかにすることで、子ども一人ひとりが、意欲的に個性を生かしていく学習や自らの活動の価値や考え方の深まりを自覚し充足感や達成感を味わう学習ができるようにしたいと考えている。

- ① 学習実態に即応した学習内容の幅があり、一人ひとりの個性的な追究ができる学習指導のしくみであるか。
- ② 子ども活動を生かす学習方法とその結果生み出される学習内容であるか。
- ③ 発達特性に即応した学習内容のまとまりや学習方法であるか。
- ④ 自ら学ぶ喜びや活動の喜びを味わえる学習内容や学習方法であるか。

検討された学習内容や方法は、学習の場では、達成目標（認知面）や向上目標（関心・態度面）や体験目標（技術・感動面）として具体化し、個性に即応した追究課題になるようにする。

2、学習実態の多様性に即応する学習指導の構想

教育改革のうねりが感じられる今、現行の教育課程（昭和55年度改訂）においては、「ゆとりと充実」の中で豊かな人間性の育成や基礎的・基本的な内容の精選と定着や個性・能力に応じた教育や地域の実態を生かした教育を打ち出し、自ら考え、正しく判断できる人間を形成することをめざしている。また、最近では、文部省で研究指定学校を中心に教育内容の見直しが行われているのをはじめ、中央教育審議会や教育制度検討委員会や教育臨調でも教育制度の検討を行い、学校教育の役割やあり方を探ろうとしている。

本校では、一人ひとりの学習実態が多様であることを率直に認め、学習に生かすことで、子ども自らが個性を生かして追究したり、学習を通して自己充実感や自己達成感を味わったりできる学習のしくみ、学習実態に即応する学習指導では、次の条件を生かし、基礎学力の定着や主体的な人間形成をめざす。

ア、子どもたちが自ら学び、自ら自己を実現していく成長動機に支えられた存在としてとらえ、子ども一人ひとりの持っている可能性をひき出し、それをよりよく伸ばそうとすること。

イ、子どもたちは、学習に直面した時、すでに個性的存在であるととらえ、学習内容や追究のさせ方も個性に即応したものを設定すること。

ウ、個の活動のよさを増幅させる形成的な評価を生かすこと。

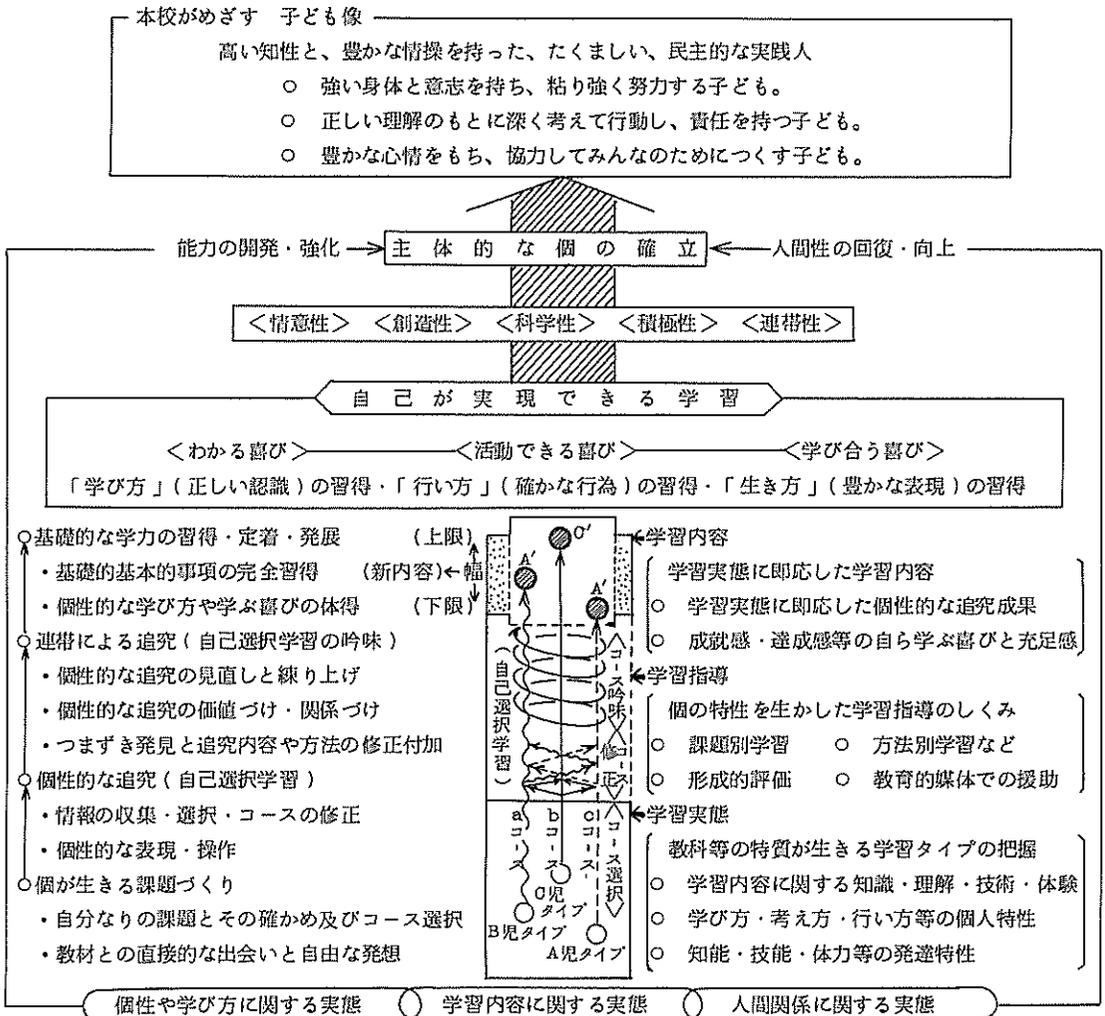
- ① 個の追究によって生み出された成果を認め、達成感を味わう自己評価の活用
- ② 個性的な追究をきわだたせ、相互に高まり合う支持的な相互評価や見直し活動の活用
- ③ 価値感や活動意欲を高める教師の教育的評価や教育的媒体による援助・指導の工夫

エ、これからの時代を生きるに必要な学力を次のようにとらえ、子ども自らが取り組む学習にすること。

- ① 情報化社会での主体的な選択能力があること。
 - ・ 自己決定が生きる意欲的な活動を通して、自己達成感を味わう。
 - ・ 感動や自由な発想を生かして、豊かな自己表現ができる。
- ② 生涯学習に必要な学習の仕方や基礎的な能力が身についていること。
 - ・ 自らが獲得した見方や考え方、筋道をたてた考え方や学び方ができる。
 - ・ 基礎・基本をふまえた確かな認識・技術・経験・感動等がある。
- ③ 個性を生かした人間としての生き方ができること。
 - ・ 自分の考えをしっかりと持ち、実践できる。
 - ・ 他の存在やよさを認め、相互に高まり合う。
 - ・ 所属する集団のひとりとして、自分の力を生かし、支持的な人間関係をもてる。

こうした学力は、一定の学習内容を教師が一斉に教え込む学習では定着できない。子ども自らが課題を持ち、自分なりの追究の内容や方法とともに積極的に他との交流を生かして追究し、子ども自らの手で価値ある内容を獲得し、自己を実現できた喜びを味わうことのできる学習指導の構築が必要である。本校では、自己選択学習を通して、このことを具現化しようとする。

オ、学習実態の多様性に即応する学習指導の基本構想を次のように考える。



3、学習実態の多様性に即応する学習指導がめざす子どもの姿

(1) 自己の課題を持ち、意欲的に追究できる粘り強い追究力のある子

- 自己の意欲に根ざした課題を見つけ、追究しようとする。
- 達成すべきめあてをしっかりとち、それに向って努力をおしまないで取り組もうとする。
- 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個性的に追究しようとする。
- 課題解決に必要な事実や資料を収集し、生かすことで自分の考えを深めたり、発展させたりしようとする。

(2) 自分の考えをもとに、よりよいものに練りあげ、深めたり、発展させたりしようとする。

- 体験・実験・観察・具体物操作・資料活用・自己評価・相互評価など行動を通して確かにしようとする。
- 自分の考えや方法を要領よくまとめ、文・絵・数・形・色・音・身体・行動などで意欲的に表現しようとする。
- 自分なりの見方や考え方で反応したり、働きかけたりしようとする。
- いろいろな学習の仕方を身につけ、生かそうとする。

(3) 活動を通して交流し合い、共に学び合う協調性のある子

- 自分の考えの足りなさやつまずいた点について、教師に助言を求めたり、友だちの考えに学んだり、必要な資料を選んだり、再び現地に行ったり、操作をくり返したりして追究している。
- 自分の考えや学習の仕方をふりかえって、自分の変容や高まりを自覚して喜びを味わっている。
- 学習したことや自分なりの発想を生かして、新たな課題へと意欲をもやしている。

(4) 自分の追究の仕方や考え方はこれでよいかと見直し、独自のものを生み出している子

- 自分の気づけなかった見方や考え方に気づき、それをとり入れてよりよいものにしようとする。
- 自分の見方や考え方を集団の中に出し、自分や他のよさを確かめようとする。
- ひとりのつまずきでも、みんなの問題とし、力を出し合って解決しようとする。
- 見つけた課題をグループやみんなで吟味し、追究する内容や方法を一人ひとりがはっきりとらえようとする。

4、学習実態の多様さに即応する学習内容の検討に至る経過

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」(昭和52年刊)・「学ぶ喜びを生み出す授業」(昭和57年刊)でその理論と具体的な展開を述べてきた。特に、過去4年間は、「自己実現の喜びを生み出す学習指導」に取り組み、次のようなことを明らかにしてきた。このことは、本年度からの研究開発学校としての取り組みの基盤となるものであり、個に注目した学習指導のしくみは、学習内容や方法の検討に寄与するところが大きい。

昭和55年度研究 — 見直し活動を生かした操作学習の深化

多情報社会としての21世紀を担い、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・表現活動とを生かした見直し活動を集中・交流・変容の各段階に位置づけそのしくみを開発。

昭和56年度研究 — 自己を見直し、考えを深める指導のしくみ

見直し活動を交流の場にしばり、その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。
- 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)の三段階で捉えた。

昭和57年度研究 — 自ら見直し活動に取り組み、自己を深める指導のしくみ

子ども自らに見直しさせるため「つまずき」を生かすことに注目した。個の追究や表現を他と比べることでつまずきを自ら自覚させ、意欲的な価値追究活動へと発表させた。

- つまずき克服の過程が見直し活動であるととらえ、つまずきを意識化する段階、つまずきの解決方法を見通す段階、つまずきを解決する段階の三段階を設定し、見直し活動の意識化・具体化・個性化の三段階と重ねた。

昭和58年度研究 — 個が生きる課題づくり

一人ひとりの課題を明確にすることで、個の追究や交流での高め合いをより価値高いものにした。

- 個が生きる課題にするためには、子どもを直接教材に出会わせ、子どもの自由な発想や自分なりの追究をさせるなかで疑問や調べたいことや表わしたいことを表現させ交流させることで自らの課題を明確にし、見直しをも

たせる。

- 課題づくりを課題の意識化(自分なりの課題)・課題の具体化(交流)・課題の個性化(追究内容与方法の把握)の三段階でとらえた。
- 個の追究が多様化し、価値ある追究ができるとき、そこには、個性的な課題の存在と内容のあることが明らかになり、個の多様な学習実態をとらえた学習内容検討の必要性が、今後の課題としてとらえられた。

5、本年度研究のねらい

一人ひとりが教科等の内容を実態に応じて身につけ、自己を実現するためには、自分の学習実態にふさわしい学習内容与方法が準備されていなければならない。その内容与方法は、学習実態の多様性に応じて幅広い広がりを持っていると考えられる。従って、教材を特定して学習実態を分析し、それに即応する学習内容与方法を明らかにする。

そのために、個性を生かす学習内容及び目標構造の分析をし、これらの上にならって実態に即応した自己選択学習を展開し、個の活動の多様性に即応した指導の手だてを究明する。

6、学習実態の多様性に即応する学習指導にするための条件

(1) 学習実態の多様性に即応した学習内容を明らかにする。

現行学習内容を最適なもの、又は、指導すべきものととらえ、その枠の中での幅を考えていたために、個性的な追究をさせると無理(させられ感等)や無駄(足ぶみ等)がある領域や内容が見られた。そこで教材を特定して現行指導内容や領域等を子どもひとりひとりの自己実現をはかる立場から検討し、最適な内容をとらえなおす。

① 現行にとらわれず個性的な追究に対応できる幅のある学習内容を仮説し、基礎的な学力をとらえる。

- ・国語科 ・ 図画工作科 ・ 家庭科 を中心に

② 新たな視点から学習のまとまりをとらえ直し、子どもの活動が生きる学習内容を仮説し、基礎的な学力を捉える。

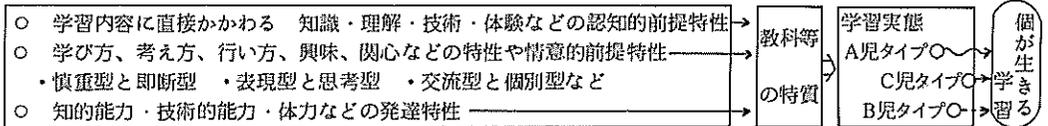
- ・社会科 ・ 算数科 ・ 理科 ・ 体育科 ・ 音楽科 ・ 道徳 ・ 特別活動を中心に

③ 低学年社会科・理科を廃止し、低学年体験科及び習熟時間の学習内容を仮説し、教育課程を編成する。(※別冊)

(2) 学習実態の多様性に即応する学習指導のしくみを開発する。

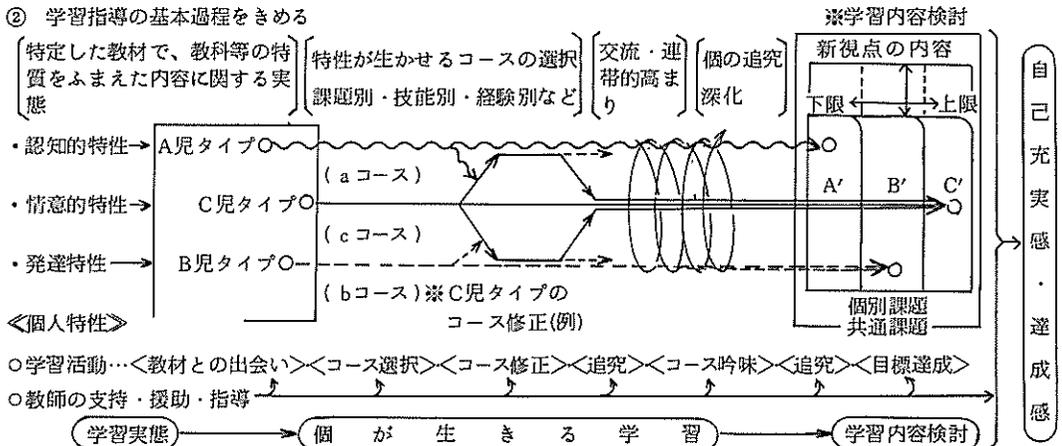
① 一人ひとりの学習実態をとらえる。

学習実態とは、特定の学習内容に関する子ども一人ひとりの実態のことである。今まで、私たちは、一定の学習内容に直接かかわる実態のみに注目したり、学級集団の傾向性をとらえ平均的なレベルでの一斉授業を組織したりすることがあった。本研究では、先にも述べたように次の三つの面から学習実態を捉えて学習指導に生かす。

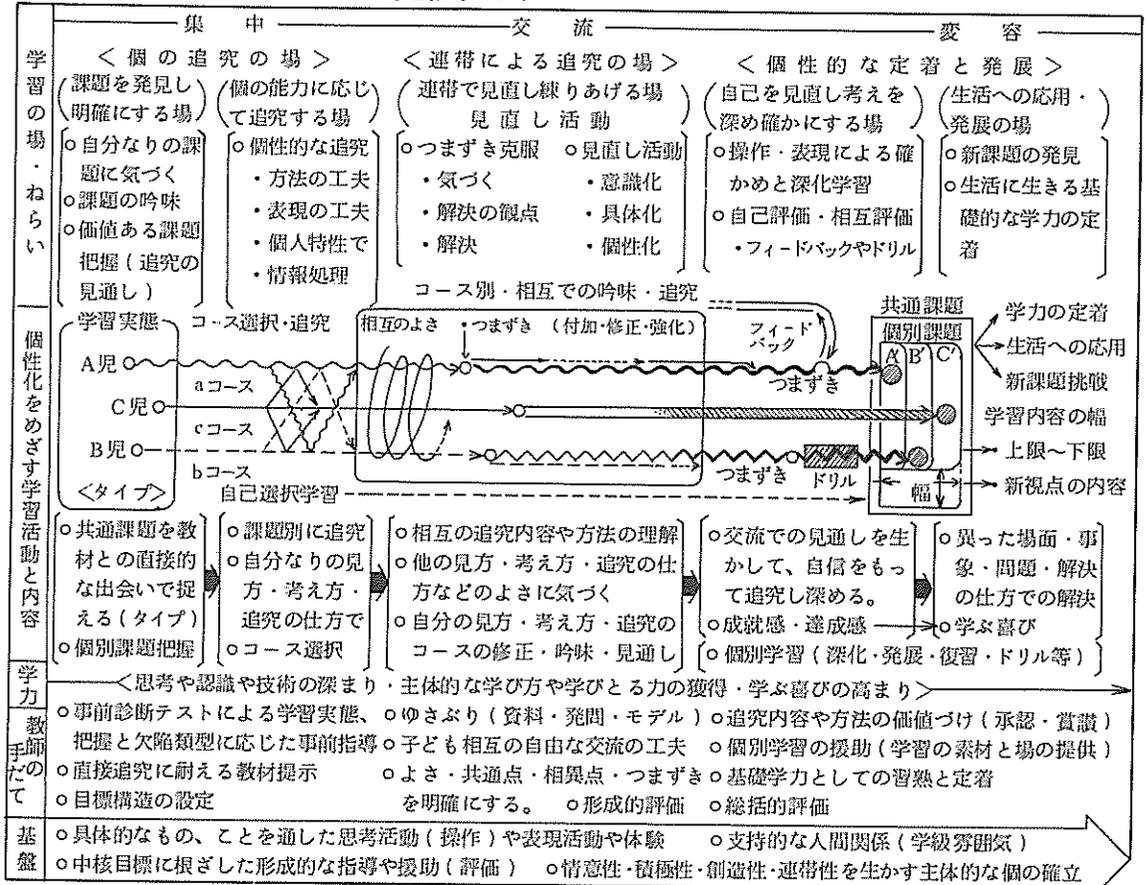


ここでは、学習実態の多様性(A児タイプ・B児タイプ・C児タイプなどのばらつき)を価値ある存在として包含し、それぞれの実態から学習課題をとらえ、自らのよさ(学習実態)を生かして意欲的に追究できるようにする。

② 学習指導の基本過程をきめる



③ 学習実態の多様性に即応する学習指導のしくみ



7. 各教科・道徳・特別活動での学習実態の多様性に即応する学習内容の検討と学習指導への取り組み

- 国語科 生きて働くことばの力を育てる学習指導。状況図の構成を生かして物語文を個性豊かに読ませ内容を捉えた。
- 社会科 人間の生き方を問いつける学習。地域教材を開発し、観察と表現を生かして確かに身につく公密内容を捉えた。
- 算数科 生活用語を数学的表現へと高める学習内容検討。1年生での量の基礎概念に関する学習内容を捉え直した。
- 理 科 つくり出す力を伸ばす理科学習指導。学習実態の多様性を生かした製作活動が生み出す学習内容を捉えた。
- 音楽科 即興的なアンサンブル能力を育てる学習内容検討。アンサンブル表現が生み出す即興的な学習内容を捉えた。
- 図工科 表現の喜びを味わいながら確かな力が身につく学習指導。個の発想が生きるデザイン学習の内容を捉えた。
- 家庭科 よりよい家庭生活をめざし実践的能力を育てる学習指導。課題別の試し作りが生きる調理学習内容を捉えた。
- 体育科 運動遊びの楽しさを味わう低学年学習指導。一人ひとりの技能を生かすゲームの学習内容を捉え直した。
- 道 徳 実践力を育てる学習内容検討。共同体験を意図的にしくみ学習に生かすことで低学年の学習内容を捉えた。
- 特 活 自己指導力を育てる学級指導内容検討。継続実践できる集団活動での個の活動見直しから適応内容を捉えた。
- 体験科 低学年での理科・社会を廃止し、感動体験を生かす体験科(仮称)と基礎学力習熟の時間を設定した。
- 特殊教育 自分からかかわりを求めて取り組む学習指導。対話活動や自販機ごっこで身につく個別の学習内容を捉えた。
- 帰国子女 海外体験を生かしながら基本的な力を育てる学習内容検討。4年生を中心に国・算・社・理の基底計画作成。
- 保 健 自ら健康をはぐくむ児童を育てる保健指導。歯の健康保持増進を中心に全学年の指導資料を作成し活用した。

8. 今後の課題

- (1) 学習内容の検討を実証単元を中心に行ったので、各教科等1学年全領域又は全学年1領域で明かにすること。
- (2) 研究開発の中心となる低学年体験科の内容や指導計画など、実践を通して付加・修正する。

生きて働くことばの力を育てる低学年国語科学習内容の検討

—学習実態の多様性に即応する物語文の読みの指導を通して—

国語部 中野秀雄

はじめに

生きて働くようなことばの力は、主体的な言語活動を体験することによって養われる。子ども達がめあてを持って生き生きと活動し、読みの楽しさを味わいながら学習を進める時、他の作品や日常生活における読み、そして、表現にまで生きて働くようなことばの力は育っていく。

1、主題の意味と重要性

○ 生きて働くことばの力を育てるとは

言語行動主体としての子ども達が、生き生きとした理解や表現の活動を通して身につけた語彙・語法・理解や表現の技能・態度などを次の学習や日常生活の場の中でも進んで活用できるような力を育てることである。それは、子ども達の想像力や思考力などの認識能力を高めていくことであるともいえる。

つまり、全ての子ども達が物ごとの真理・真実を認識して意欲的に表現したり、進んで読み物を読み、ことばから適切で豊かなイメージを描いて真実の姿を認識したり、思考力を働かせて真理を見きわめたりする力を育てようとするものである。

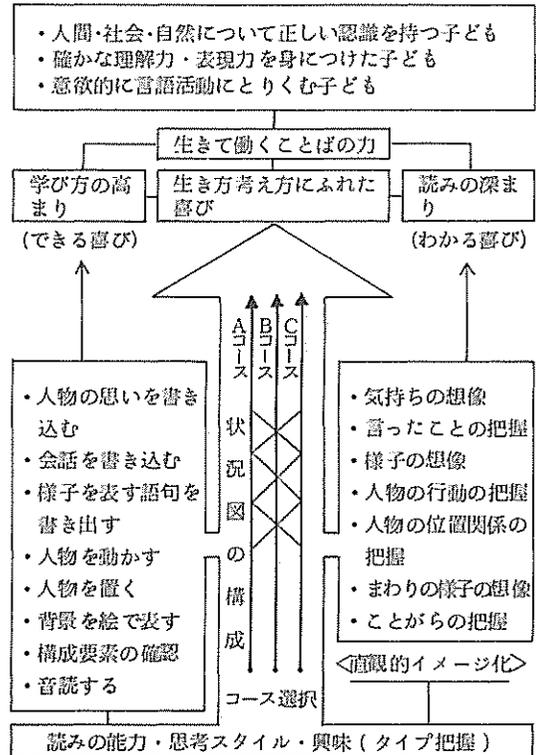
このようなことばの力を身につけていく子どもの姿を次のように考えることができる。①作品の良さに触れ、課題意識と活動意欲を高めている。②自分の持てる力を精一杯使いながら活動の喜びを味わい、追究意欲を高めている。③追究活動を通して叙述をおさえ、文脈におけることばの意味をとらえている。④ことばの関係をとらえながら場面や人物についての想像を広げている。⑤人物の生き方や考え方に触れて感動を高め、目標達成の喜び、自己実現の喜びを味わっている。

生きて働く確かなことばの力を育てるには子ども達が学習していく学習内容が具体的に個々の実態に応じたものでなければならない。しかし、指導要領の表現は、基本的指導事項に限られていることもあって、何をどのように学習させていくのかが明らかではない。例えば、読みの指導においては、文章の叙述に即して正しく内容を読みとる能力を育てることが重点とされているが、学年の系統や言語事項との関連をみても、同じレベルで書かれており、具体的内容がわからないし、個の実態に応じた内容はとなると、なおさら不明確である。したがって、一人ひとりにとって生きて働くことばの力を育て、自己実現の喜びを味わう学習指導を実現するためには、子ども達の興味・関心や能力の実態を明らかにし、それに対応する基礎的・基本的学習内容を具体的に明らかにしていくことが必要である。

○ 学習実態の多様性に即応する物語文の読みの指導

物語文の読みにおいては、表現されていることばを手がかりにして、場面の様子や人物の気持ちなどを豊かにイメージ化していくことが大切である。生き生きとしたイメージ化によって、そこに展開する人物の生き方や考え方にふれることができ、読みの能力・技能も育っていくからである。読み進めている子ども達の姿をみると、活発に発言する子の中にも表面的にとらえて深さのない子や、個人作業をさせると、時間はかかるが深く考えて豊かなイメージを描いている子など様々な特性を示している。

このような様々な特性を持つ子ども達を一斉に指導していたのでは、全ての子ども達に豊かなイメージを描かせ、読みの充実感を味わわせることはできない。そこで、このような特性を読みの能力や思考スタイルに関わる操作の特性を視点にいくつかのタイプに分けてとらえる。そして、その特性を生かした読みのコースを設定してやることによって、生き生きとした読みの活動を可能にし、その子の力を精一杯に発揮した読みを実現できるのではないかと考える。



それは、読みの学習内容を明らかにし、特性に応じた目標と方法の具体化を通して一人ひとりに生きて働くことばの力を育てようとするものである。

ひとりびとりが自ら読みにとりくみ特性に応じた多様な活動をしながらか読みを深めていく方法として、状況図を構成していく学習指導法をとることとした。状況図とは、主要な人物を中心として彼とそのまわりの人や物との関係を切り絵やことばで表したものであり、イメージを明確にし、ことばの意味を明らかにするための表現である。作品を読んで想い描いた様子を自分のタイプに応じて絵に描いたり、切り絵を動かしたりすることによって登場人物に身を寄せ、その時の心情を想像したり表現したりしていくのである。この状況図を構成していく意欲的な活動を通して精一杯の力を発揮しながら学習を進めさせ、その時身につけた学習内容から、具体化した目標が多様な学習実態に即応するものであったかどうかを検討し、基礎的基本的内容を明らかにしていきたい。

2、学習指導上の問題点

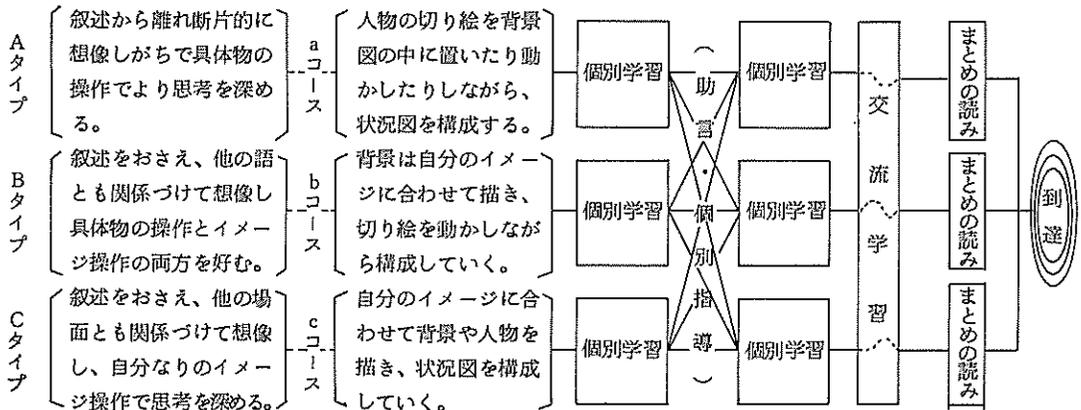
- (1) 学習実態の分析が技能面だけにかたよっており、操作や興味・関心の面はあまり考慮されていなかった。
- (2) 子ども達の実態は多様であるが、到達目標は一律で、個に応じたものとはなり得ていなかった。
- (3) 多様な実態に対応する学習指導のしくみや方法が明らかではなく、個が十分に生きるものとはなり得ていなかった。

3、問題点説明の方途

- ◎ 子ども達の学習実態を想像を中心とした読みの能力や、興味と操作の特性の面からいくつかのタイプとしてとらえそれぞれのタイプに応じた到達目標を仮説する。また、それぞれのタイプに応じたコースを選択させ、助言を加えながら状況図を構成させていけば、一人ひとりが意欲的に読みにとりくみ、本文を読み返しながら文脈に即したイメージを明確にしていくであろう。

(学習実態の把握)→(タイプの決定)→(コースの選択)→(コース別学習の展開)→(コースの修正)→(交流)→(まとめ)

- ・タイプ
- ・個性的特徴
- ・コースの構成要素
- ・コース別・修正コースでの学習



※状況図の構成要素、㉑背景㉒主な人物とその動き㉓主要な物㉔様子を表す主要な語句㉕言ったこと㉖思ったこと。

(4) 基本的指導のしくみ

	課題把握	課題追究 (場面ごとの読み)	まとめと発展
学習活動 (内容)	<ul style="list-style-type: none"> ○題名について話し合う。 ・人物像の予想 ○全文を読む。 ○心に残ったことを話し合う。(人物像・気持ち) ○状況図に表しながら読んでいこう。 	<ul style="list-style-type: none"> ○本文を読み場面イメージを描く。 ○構成要素を確認する。 <p><状況図を構成する></p> <ul style="list-style-type: none"> Aコース(背景図の中で人物の切り絵を動かし、会話や気持ちを書き込む) Bコース(背景を描き、切り絵を動かして会話や気持ちを書き込む) Cコース(背景や人物を描きながら会話や気持ちを書き込む) 	<ul style="list-style-type: none"> ○想像した人物の気持ちやわかったことを話し合う。(気持ちの高まり) ○気持ちの変化を確かめる。 ○音読による表現読みをさせ感想をまとめる。 ○語句の意味を確かめたり語法の練習をしたりする。(擬音語集め、短文作り)
手だて	<ul style="list-style-type: none"> ○既習の作品を想起させる。 ○発表を板書にまとめながら気持ちの変化や表現のおもしろさに気づかせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○タイプに応じた助言をする。(コースは適切か。誉める。) ・Aタイプ(叙述の順序にそった表現をしているか。) ・Bタイプ(人物を関係づけて人物の気持ちを表現しているか。) ・Cタイプ(場面を関係づけて人物の気持ちを表現しているか。) 	<ul style="list-style-type: none"> ○場面ごとの状況図を手がかりに人物の気持ちの高まりに目を向けさせる。 ○一斉と個別の基礎練習。

4、指導の実際とその考察

(1) 題材 「きかん車やえもん」― 場面や気持ちのうつりかわりを読みとりましょう。

(2) 目標

話の展開にそった「やえもん」の言動のおもしろさと哀歎、そして、働き続けようとする意欲を叙述に即して想像豊かに読みとることができるようにする。

1. まわりの様子や言動から「やえもん」の様子や気持ちを想像することができるようにする。
2. 「やえもん」を中心に、場面の移り変わりや話のあらましを順序をたどりながら読みとることができるようにする。
3. 状況図を構成し、自分の考えを表現しながら意欲的に読みを進めることができるようにする。

(3) 計画 (約 11 時間)

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1. 全文を読んで感想を話し合わせ、課題をとらえさせる。—(2) | (4)くず鉄にされると聞いて、どなるやえもん…① |
| 2. 場面を追って、やえもんの様子や気持ちを読みとらせる。—(7) | (5)博物館に入れられることになり喜ぶやえもん…① |
| (1) だれにも相手にされず怒っているやえもん……………① | (6)博物館で安らかな日々を送るやえもん……………① |
| (2) 都会の駅で悲しくなったり怒ったりするやえもん(本時) 2/2 | 3. 音読し、感想をまとめさせる。————— (1) |
| (3) お百姓さんに追われて涙を流すやえもん……………① | 4. ことばの練習をさせる。————— (1) |

(4) 本時の目標

電気機関車からかわれて、ひどく怒っていく「やえもん」の様子や気持ちを「まっ黒なけむりをもくもくはいて」や、「小さなおまえたちまで」などのことばをおさえて状況図に表し、想像することができるようにする。

Aタイプ、切り絵と背景図を使って状況図を構成し、電気機関車やレールバスの言動と、やえもんの気持ちを対応させ、「まっ黒なけむりをもくもくはいておこりました。」などの表現をおさえて、ひどく怒っていくやえもんの様子や気持ちを想像することができるようにする。

Bタイプ、背景図を描き、切り絵を使って状況図を構成し、電気機関車やレールバスの言動と「小さなおまえたちまで」ということばを関係づけて、みんなでおれの姿を笑うのかと、ひどく怒っていくやえもんの様子や気持ちを想像することができるようにする。

Cタイプ、想い浮かべたイメージを状況図に表し、「もくもくはいて」や「小さなおまえたちまで」などのことばと前の場面を関係づけて、「だあれも相手にしてくれない上にみんなでおれをばかにして笑うのか。」とひどく怒っていくやえもんの様子や気持ちを想像することができるようにする。

(5) 本時の授業仮説

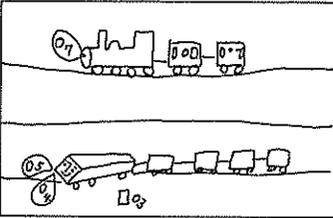
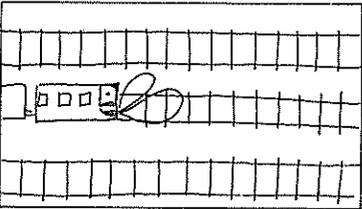
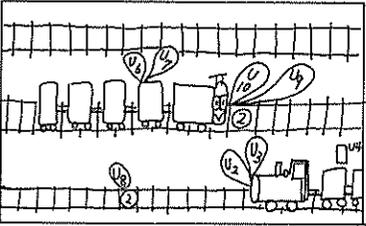
次のような三つのコースを設定し、自由に選択させて、つまずきやタイプに応じた助言を加えていけば、コースの修正をしたり、読み直しをしたりしながら意欲的に状況図を構成し、おこっているやえもんの様子や気持ちを豊かに想像していくであろう。

- Aコース やえもん・電気機関車・レールバス・石炭の切り絵をレールを描き込んだ背景図の中に置いたり、動かしたりしながら状況図を構成する。
- Bコース 自分のイメージをもとに背景図を描き、やえもん・電気機関車・レールバス・石炭の切り絵を背景図の中に置いたり動かしたりしながら状況図を構成する。
- Cコース 想い浮かべたイメージをもとに、背景図や人物等を描きながら状況図を構成していく。
- ※各コース共通・本文を読みかえし、人物の動き → 様子を表すことば □ 会話や思ったことをつぶやき ◁ を書き込んでいく。
- Aタイプへの助言
- ・コースについて (B を選択している子…背景図を使ったり、みたりしていいよ。C…切り絵を使ったらと指導)
 - ・はげまし、・それはどこでわかったの ・その様子がわかることばはどれかな等と叙述をおさえさせる。
- Bタイプへの助言
- ・コースについて (A を…頭のテレビにうつった様子をかき加えてごらん。C を…切り絵を使ってもいいよ。)
 - ・やえもんは、なぜおこっているの。そのことも吹き出しに書いていますか。
- Cタイプへの助言
- ・コースについて (A や B を…背景図を工夫してかき加えたりしてごらん。途中からコースをかえてもいいよ。)
 - ・どうして、そんなにおこっているのか。今、ばかにされたからだけか。

(6) 子どもの反応とその考察

<p>T₁ 今日の勉強は、 T₂ 頭のテレビに映しながら今日の場面を読んでください。 T₃ どんな所で、誰ができましたか。 T₄ 自分でコースを決めていますね。読みなおしながら状況図をつくっていきましょう。</p>	<p>C₁ 場面二の続きを状況図に表していきます。 C₂ 声をそろえ、抑揚をつけて音読している。 C₃ 都会の駅です。 C₄ やえもんができました。 電気機関車、レールバス、石炭もいります。</p>
--	---

U 児 (Aタイプ・Bコース)	O 児 (Bタイプ・Cコース)	Y 児 (Cタイプ・Cコース)
-----------------	-----------------	-----------------

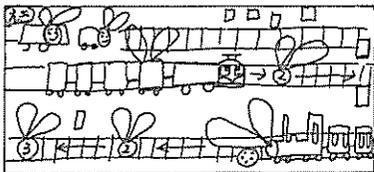
<p>① 前の時間、背景を描くのに困っていたね。Aコースの背景を参考にしてもいいよ。 U₁ 隣のAコースの子の背景を見て、本文を読み、三本の線路を描く。 U₂ やえもんの切り絵を一番下の線路に乗せ、「あつかれた、ごはんのせきたんをたべたよ。」と書き込む。 U₃ 「はやくたべたいなあ。おなかすいた。」石炭をたべさせる。 U₄ <u>ひと休み</u> U₅ 電気機関車を二本目の線路の左から右へ動かす。 U₆ 「せきたんておいしいかなあ。」 U₇ 「ピーー。やあい、やあいせきたんくいのやえもんやあい、せきたんくっておいしいか。」 U₈ やえもんを②へ動かして、「ふんおいしいはい。」 U₉ また少し電気機関車を動かして、「ピーー、やあいおなかの中までまっ黒けのやえもん汽車やあい。」 U₁₀ 「きたない、まっ黒けの汽車だなあ。」 T₃ お話の順序に合わせてよく動かしているね。きたないというのはどこでわかったの。 U₁₁ おなかの中までまっ黒けといっているので考えました。</p>	<p>O₁ 本文を見てから線路をかく。 O₂ 電気機関車と貨車をかく。 O₃ <u>大きな長い</u> O₄ 「やあい、やあいせきたんくいのやえもんやあい。せきたんくっておいしいか。」 O₅ 「へへーやえもんがいるぞ…」 ② やえもんはどこにいるの。何をしているんですか。この切り絵を使ってもいいよ。 O₆ ここにいて、石炭を食べています。 O₇ 切り絵を見てやえもんをかき、「まい日、まい日、せきたんばかりあきたなあ。」</p>	<p>Y₁ すぐ線路の絵をかきはじめる。「大きなかもつれっ車がやって来ました……」と声を出して読む。 Y₂ 背景となる線路を二本描きあげる。 Y₃ 次の頁を読み三本目の線路を描く。「それを見ていたレールバスの…」を読んで確かめる。 Y₄ 二本目の線路の一部を消し、電気機関車の絵を描く。貨物はこことって、機関車につなぐ。</p>
		 <p>Y₅ 電気機関車に吹き出しをつける。「ピーー」 「やあい、やあい、せきたんくいのやえもんやあい、せきたんくっておいしいか。」 Y₆ 本文を読んで少し考えてから一本目の線路の上にやえもんを描き始める。 <u>電気機関車からばかにされたのでおこっていると言って顔を描いていく。</u> Y₇ 「プッスン、フン。おいしいわいこんなおいしいものが、ほかにあるかい、プッスン。」と吹き出しをつける。 Y₈ 本文を読んで「口ぶえをふいて、また、ばかにしている。」と言って電気機関車に吹き出しをつけ、「やあい、おなかの中まで…」と書く。</p>
	<p>O₈ 「プッスン、フンおいしいわい、こんなおいしいものが、ほかにあるかい。プッスン。」 O₉ 本文を読み返して「ピーー」をつけ加える。 O₁₀ 「あんな、まっろこげのせきたんがおいしいのかなあ。」 O₁₁ やえもんの切り絵を置いてみて</p>	

U₁₂ 「ぼくをばかにしている、くやしい」
 U₁₃ **まっ黒** をやえもんは、
新しい を電気機関車につける。

U₁₄ レールバスを三本目の線路の上におき、えきをかく。
 U₁₅ 「ケラケラケラ」と二台に書いて「おかしい」と吹き出しをつける。
 U₁₆ **わらい**

U₁₇ 「なにちいさなおまえたちまでお(れ)とをわらうのか。プスン、プスン、プスン」やえもんを動かす。
 U₁₈ 「おこったぞう。」
 ※「くやしい」から「おこったぞう」への怒りの高まりをとらえている。

④ おこっているんだね。そのようすがわかることばも書き出しておきましょう。
 U₁₉ **もくもくはいておこりました。**



やえもんが電気きかん車にわる口をいわれて、いちろうとはる子もケラケラとわらったので、やえもんは、ものすごくおこったことがわかった。

※AタイプのU児は、Bコースを選んでいるので、T₆のように背景図を参考にすることを勧めた結果、Aに近いが自分なりの背景をすばやくかきあげて切り絵の操作に入っていた。U児は叙述から離れたりがちなタイプであるが、切り絵を操作するために、本文を読み返し、U₂、U₅、U₆、U₁₇のように

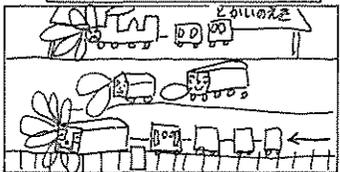
「あの電気きかん車がおれをばかにした。おれのどことがわるいのだろう。」と吹き出しをつける。

O₁₂ 「おなかの中までまっ黒けのやえもん汽車やあい。」

O₁₃ レールバスのいちろうをかき、わらい顔にして「ケラケラケラ」
 O₁₄ はるこをかき、「ケラケラケラ」
 「あの電気機関車、おもしろいことこのねえ。」と吹き出しを書く。

O₁₅ 「なに小さなおまえたちまで、おれをわらうのか。プスン、プスン、プスン。」
 O₁₆ 「あんな小さなこどものくせにおれをわらうのだ。こまった。」

④ こまっただけ。やえもんの様子は、どう書いてあった。
 O₁₇ まっ黒なけむりをもくもくはいておこりました。
 T₆ よい所に気がついたね。それも書いておきましょう。
 O₁₈ 「みんなが、ぼくだけばかにする。なんでおれだけばかにするのだろう。おこったぞ。」(※高まり)
 O₁₉ **まっ黒なけむりをもくもくと**



レールバスにもわらわれておこったのでおこった時の顔がこわいだろうと思いました。とてもおこったので顔がまっかになっていったと思う。

※BタイプのO児は、Cコースを選んでいるので、T₂のように助言をしたが、O₇、O₁₄位にしか切り絵は活用しないで、イメージを直接描き表していた。このため、様子を表すことばはO₃だけであったし、やえもんの気持ちもO₆のように「こまった」という表現しかできていない。そこで、T₅や

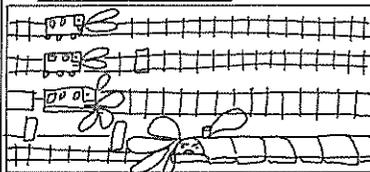
Y₆ 赤の吹き出しをつけ、「きたない汽車だなあ。すこしからかってやろう。」と書く。

Y₁₀ やえもんにも赤の吹き出しをつけ「よくもばかにしたな、電気機関車は、せきたんがおいしいことをしらないだろう。」

Y₁₁ 三番目の線路にレールバスをかきいちろうとはるこも、の所を読んで、もう一本線路をかきかたす。
 Y₁₂ レールバスに両方ともケラケラという吹き出しをつける。

Y₁₃ いちろうに赤いふき出しをつける。「おかしいな。よくみたらほんとにまっ黒でせきたんをたべているな。」
 Y₁₄ 本文を読み、電気機関車の所に、**わらいながら** と書き込む。
 Y₁₅ はるこ「せきたんなんてたべたことないわ。まっすいだろうな。」

Y₁₆ **まっ黒なけむりをもくもくはいて**
 Y₁₇ 「小さなおまえたちまで……」
 Y₁₈ 「**みんなでおれをばかにしてやだなあ。**」
 Y₁₉ 「**なんで、おれぼっかりばかにするのだろう。**」
 ④ どうしてそんなにおこっているの。今、ばかにされたからだけ。
 Y₂₀ 「**長い間、やくに立ったのもしらないで、ばかにするな**」(※高まり)



長い長い間はたらいてきたのに、毎日毎日わらわれたりばかにされたりしてやえもんがかわいそうです。だんだんひどくおこったのもあたりまえです。

※CタイプのY児は、Cコースを選んでおりコースへの助言は必要なかった。Y児は、Y₁、Y₃、Y₆のように絶えず本文を読み直し、Y₂、Y₃、Y₁₁のように正確に叙述をふまえた表現を加えている。また、Y₁₇のように考えながら読み進めていることがわかる。
 Y₈、Y₉のように会話を手がかりにその時

<p>順序よく叙述をおさえている。また教師の助言に対して、U₁₁、U₁₀のように表現をおさえている姿がみられる。気持ちの表現も、動きに対応して一つずつ書き加え、U₁₂ U₁₃ のように短けれど電気機関車やレールバスと関係づけながら述べている。休み時間にも書き続ける程の意欲を示した。</p>	<p>T₀のように助言した結果、やっとO₁₀ O₁₀のように表現を付加していった。そして、交流後のわかったことには上記のように怒りの強まりをとらえている。意欲的に読み返ししながら状況図を構成しており、とても楽しかったと述べている。</p>	<p>の気持ちを考えていく姿もみられる。そして、Y₀に対応してY₁₀のように人物関係をふまえて、やえもんの気持ちをとらえていく姿も随所にみられる。やえもんに同情・同化している姿がわかったことを書いた文章にもみられる。とても楽しかったのでこの次もCコースでいきたいと述べている。</p>
---	--	--

<自己評価>(場面二) とても よく わるい

・わかったか	32人	8人		N = 40人
・たのしかったか	33	7		
・本を読み返したか	27	12	1人	
・がんばったか	31	8	1	

<目標到達度>(場面二)

到達目標	到達人数
A	12人
B	19
C	9

<タイプ別到達状況>

A(10人)	B(21人)	C(9人)
10人	2人	
	18	1
	1	8

5. 全体考察

U 児 の 感 想

やえもんは、むかし、いろんな人をのせたけど、いまは、すこししかのらなくて、いじめられました。ぼくは、さいしょは、つらくて、かなしくておこったけどさいごは、にこにこでうれしくてたまらなくなりました。よかったなとおもいました。やえもんは、きれいになって、くずてつにきれなかったの、にこにこしているとおもいます……。

Y 児 の 感 想

はじめ、わたしは、やえもんをおこりんぼうだなと思いました。でもやえもんは、ほんとうはおこりんぼうじゃなくて、ほかの機関車などからからかわれたのでおこっていたのです。やえもんの気持ちになってみると、おこっていないがかなしかったことがわかりました。やえもんは、長い間はたらいてきたのに古くなってしまいました。でも、もっとはたらきたいのです。

<自己評価>全場面 とてもよく よく わるい

・わかったか	83 %	17 %	0 %
・たのしかったか	91	9	0
・本を読み返したか	78.5	21	0.5
・がんばったか	82.5	17	0.5

<単元目標到達度>

	到達人数
叙述に即する	40人
気持ちの想像	40人
意欲的操作	40人

※基礎的・基本的目標としての叙述に即した気持ちの想像と意欲的操作は、全員到達している。

(1) 読みのタイプに応じて到達目標を仮説したことについて

子ども達を三つのタイプに分けて、到達目標を設定したが、共通におさえるべき要素としての順序よく叙述に即して読み進めるといふ点では、抽出児U、O、Yの例でもわかるように、どのタイプの子ども達も達成できた。特に断片的な読みをしがちなAタイプの子ども達も、切り絵を動かしたり言った言葉や思ったことを書き表すために何度も本文を読み返す姿がみられ、人物の様子や会話などをおさえていった。また、人物の気持ちでは、各場面でのやえもんの怒りや悲しみ、喜びなどの基本的目標は共通に想い描き吹き出しにも書き表しているが、その内容は、本時の例にも見られるように、吹き出しの数やつぶやきの量、そしてとらえた怒りの気持ちの強さやその高まりの表し方などに質的な差がみられ、タイプに応じた特性を示している。U児とY児の読後の感想をみると、心に残ったやえもんの気持ちを共通に表しているが、U児はU児らしい生き生きとしたとらえ方をしていることがわかる。つまり、タイプに応じた到達目標の幅は、基礎・基本をふまえ、さらに個性的な読みをも可能にしているといえよう。

(2) コースを選択して状況図を構成する指導のしくみについて

三つのコースの中から自分に合った構成のコースを選択させるというしくみは、全ての子ども達を熱中させ、読みの楽しさを感じさせることができた。そして、主体的に読みにとりくむ姿勢を高めていった。また、助言によりコースの修正や、やえもんの気持ちの付加など、読みを確かなものにしていった。

6. 研究のまとめ

二年生の物語文における「叙述に即して内容を読みとる。」の基礎基本は、「心情の直接表現や、人物の言動をとらえそれに対応させて人物の気持ちを想像していくこと」「文章を読み返し、意欲的に追究していく態度」としてとらえる。これを基本とし、学習内容をタイプに分けコースを予想して対応すると、学習内容が個性化し生き生きとした姿が生まれる。

7. 今後の課題 子ども達一人ひとりの個性を生かす評価の工夫と活用

人間の生き方を問いつける社会科学習内容の検討

—課題別追究による5年、公害に関する学習を通して—

社会科部 倉吉 志米男

○ はじめに 身近な生活地域での公害を掘り起こし、課題別に追究を深めることにより、地域の生活環境を改善、向上するために努力・工夫している人々の姿を問いつけることができる。

1、主題の意味と重要性

○ 人間の生き方を問いつけるとは

人間の生き方とは、社会生活を営む人間が所与の時代や社会状況の中で、より豊かな生活（より能率的に、より便利に、より安全に、より快適に、より経済的に、より価値的に）を営むために、様々な願いやその実現のために工夫・創意している姿そのものである。そして、ここには現状をよりよく改善し向上しようとする姿が見られるものである。

人間の生き方を問いつけるとは、子ども自身が、主体的に、対象としての人間に働きかけ、その生き方を深めながら、自分自身の見方・考え方をより確かにしていくことであり、ひいては自分なりの生き方を持つことであり、自己創造していくことである。このためには、子ども自身が、まず、より創意的・個性的に追究することが前提であり、従来の画一的な共通課題による一斉学習のみでは、真に人間の生き方を問いつけることはできにくい。ここに、課題別追究により一人ひとりが自分の持ち味を生かして個性的に追究することの価値がある。

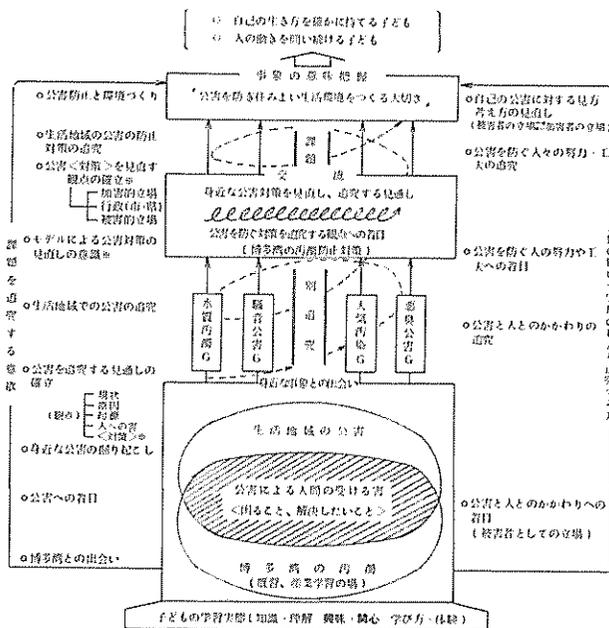
○ 課題別追究による公害に関する学習内容の検討とは

課題別追究とは、身近な社会事象との出会いの中から、一人ひとりの子どもがこれから行う学習に関して素朴な驚きや疑問に根ざした問いを見出し、それを学習の課題に深化し、課題解決の学習を行うことである。この学習では、一人ひとりの追究課題によっていくつかの学習課題に集約し、分類しながら課題別グループを構成することができるし学習実態に即して、個—グループ—一斉、による相互に課題を深化していく学習を展開することができる。

公害に関する学習は、現行指導要領では、近代工業の副産物としての工業公害を内容とし、必然的に典型的な工業都市における工場からの直接的な廃棄物が主な学習対象となる。しかし、公害の現状は工業公害をぬきにしては考えられないものの、工業を中心とした諸産業の発達と、それともなう社会生活の変化・発展は、あらゆる地域で様々な公害を生みだし、その対策が極めて重要となってきている。つまり、もはや公害は工業都市における特殊な事例ではなく、人間がより豊かな生活を営む上で、必ずや直面する解決しなければならない課題であり、環境問題そのものである。このことは、公害を単に工業に関する公害対策としてとどまらず、環境問題として提唱した、圏連人間環境会議の理念でもあった。このように、公害を自らの生活環境を改善・向上していく上での解決すべき問題として幅広くとらえるとき既存の工業公害をいかに防ぐかという対策的な学習ではなく、もっと自らの生活地域を鋭く見つめなおし、日常生活の中で環境的な様々な問題に気づき、いかに対応していくかを真剣に考えていくような学習の場が大切である。

以上のような考えに立つとき、人間の生き方に迫る課題別追究による公害に関する学習内容の検討とは、身近な生活地域において、日常の生活に支障をもたらしている環境としての諸問題を掘り起こしながら、その現状や原因を見つめ直し、解決のために人々がいかに努力しているかを追究し、一人ひとりの子どもが自ら環境への対応のあり方を真剣に考え、さらに発展的に、全国の典型的な公害へと追究を広めていく学習を構想することであると考へたい。この追究によって、自らも地域の一人として、ひいては国民の一員としての自覚にもとづいて、公害と環境の問題を、意欲的・個性的に考えることができる。

○ 主題の構想



2、学習指導上の問題点

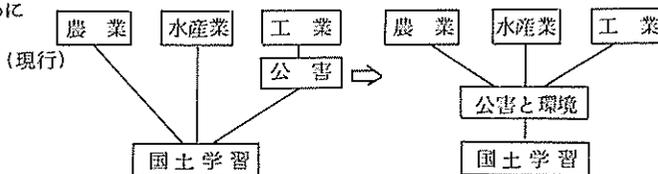
これまでの公害に関する学習指導を反省すると、次のような問題点が考えられる。

- ① 公害に関する学習内容が工業公害の追究に重点がおかれすぎていたために、典型的な工業都市における公害の恐ろしさと、いかに防止するかという知識中心の学習になりがちであった。
- ② 自分の生活地域における環境的問題に目を向けて、その改善・向上のために努力・工夫している人たちの働きにふれながら、自らの公害に対する見方・考え方を見直していくという面での学習が不十分であった。
- ③ 子どもの学習実態（興味・関心、知識・理解、学び方、体験）に即応する配慮が不十分なままに、画一的な共通課題での学習になりがちで、一人ひとりの追究が十分に生かされなかった。

3、問題点解明の方途

- ① 子どもたちの生活地域で、日常生活に支障をもたらしている環境的問題はないかという立場から地域の生活環境を見直させ、支障をもたらしている事象（公害）を掘り起こさせれば、そこに生活環境を改善・向上させるために努力工夫している人々の姿にふれ、自らも、地域と結びついた環境問題としての立場から、公害に対する見方・考え方を高めることができる。（公害に対する被害者としての見方・考え方→加害者としての見方、考え方）

- 公害の問題を幅広くとらえていくために
単元構成を次のように位置づける。



- 身近な事象である博多湾（既習の水産業の学習の場）を追究のための共通な足場として、生活地域での公害を掘り起こさせる。

- ・ 博多湾に出会わせることを通して、汚濁の原因を幅広くとらえさせる（建物・工場、船、汚濁した川の流入）
- ・ 汚濁した博多湾では沿岸漁家が害を受けている事実から汚濁と公害を結びつけさせ、自分たちの生活地域での公害を掘り起こさせ、課題別に追究させる。

（水質汚濁、騒音公害、大気汚染、悪臭公害）

- ・ 課題別のグループ交流をはかり、公害に関する現状や原因などの事実認識を深めさせる。
 - ・ 博多湾の汚濁防止対策にたずさわる人々の努力や工夫をモデルとして一斉交流をはかることにより、自己の追究課題を見直させ、人間の生き方を追究させる。
- ② 掘り起こした身近な公害を一人ひとりの個別的な追究課題として自己決定させ、課題別グループによる学習形態を構成することによって、興味・関心を高め、個性的に、しかも友と交流を深めながら、意欲的に追究できる。
 - ③ 基本的な指導のしくみ

過程	課題把握	課題追究			まとめ
		個-Gの追究	交流	個-Gの追究	
主な活動	<ul style="list-style-type: none"> ○ 農、水産、工業の問題点と公害の関係をつかむ。 ○ 博多湾の汚濁の観察をもとに、身近な公害を発掘。 ○ 身近な公害の中から追究課題としての公害を決定し追究の見直しをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題別G（水質汚濁、騒音、大気汚染、悪臭）により5つの観点から公害を追究する。 ○ Gで交流し合いながら追究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 博多湾の汚濁防止対策をモデルに身近な公害の対策を見直す観点到気づく。 ○ 自己の課題についての見直しの見直しをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題別に観点到ついで対策を追究する。 ○ 課題に類した全国の公害を追究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 公害と環境についてまとめる。 ○ 発表会をする。
手だて	<ul style="list-style-type: none"> ○ 公害を日常生活に支障をもたらすものとして幅広くとらえさせる。 ○ 次の5つの観点から公害を追究させる。（①現状 ②原因 ③人への害 ④起源 ⑤対策） 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題に即して5つの観点から助言する。 ○ 公害の事実認識をはっきりさせるために、現地取材を中心に具体的に追究させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 対策を三つの観点から追究させる。〔加害者-行政-被害者〕 ○ 追究の見直しを明確にさせるため、追究の予想（内容と方法）をしっかりと書かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 対策に協力している人々の願いや工夫に焦点化し追究させる。 ○ 全国の公害についても、5つの観点から追究させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 身近な公害と典型的な公害の共通性に着目してまとめる。 ○ 自分の考え方の変容をはっきりさせる。

4. 指導の実際と考察

(1) 単元 公害と住みよい環境

(2) 目標

- 公害は、農業、水産業、工業、商業などの産業の発達と、それともなう社会生活の変化、発展に起因し、国民の健康に大きな害を与えたり、環境を破壊していることなどを、理解することができる。
- 1. 博多湾の汚濁を手がかりに、身近な生活地域での公害を掘り起こしながら、地域の人々は、水質汚濁、騒音、大気汚染、悪臭などの公害に困っており、それらをなくすために努力・工夫していることを理解することができる。
- 2. 生活地域での公害には、自らも含めた市民は、被害的立場であると同時に加害的立場でもあることを知り、公害に対する今までの見方・考え方を見直すことができるようにする。
- 3. 直接的な取材活動や必要な資料を活用しながら個性的に追究を深め、発展的に全国各地の典型的な公害へと追究を広めることができる。

(3) 指導計画 (約 14 時間)

1. 我が国の産業について学習したことを整理させ学習計画を立てさせる _____ 3
 - ① 産業の発達と問題点を整理させる _____ ①
 - ② 既習の水産業の学習の場である博多湾を汚濁という観点から観察させる _____ ①
 - ③ 博多湾の汚濁をもとに、身近な公害を掘り起こさせ、追究する見直しをもたせる _____ ①
2. 身近な公害について課題別に追究させる _____ 7
 - ① 個やグループで調べる _____ ④
 - ② 博多湾の公害対策をモデルとして、自らの追究課題(公害)の対策について見直させる _____ ①
 - ③ 公害をなくす人々の努力や工夫についてまとめさせる _____ ②
3. 自分の追究課題に類した全国の公害について調べさせ、まとめさせる _____ 2
4. 本単元のまとめをさせる _____ 2

(4) 子どもの反応と考察

① 課題を把握する段階 (1/14 ~ 3/14 時)

＜課題の意識化＞の段階では、公害を学習する共通の契機として、既習の水産業の場である博多湾に出会わせた。そして、じっくり観察させることにより博多湾も思いのほか汚濁が進んでいること、さらに、既習の「博多湾の汚濁やうめたてにより湾内の漁業ができなくなり、湾内の漁家が半減している」という事実と結びつけて、汚濁による人間の受ける害に具体的に目を向けさせることにより自分たちの生活地域にも日頃困っている問題があることに気づかせ、公害を掘り起こさせた。そして、掘り起こさせた公害の中から一つを自分の追究課題として自己決定させ、同時に追究する公害についての課題別グループをつくり(表①)、一人ひとりが追究する問題、予想、調べ方を明らかにしていった。

A班-水質汚濁グループ(17人)	・那珂川の汚れ(5人)、黒門川の汚れ(5人)、樋井川の汚れ(4人)
	・菟川の汚れ(1人)、薬院新川の汚れ(1人)、金屑川の汚れ(1人)
B班-騒音グループ(11人)	・工事騒音(5人)、車の騒音(4人)、飛行機の騒音(2人)
C班-大気汚染グループ(6人)	・車の排気ガス(4人)、工場の煙害(2人)
D班-悪臭グループ(6人)	・ゴミ(5人)、下水(1人)

なお、博多湾のもつ価値性として

- ①公害としての汚濁の様子が見えやすい。
- ②公害としての汚濁の原因を幅広くとらえることができる(周りの建物・工場、うめたて地、港、湾に流れこむ川)
- ③湾の汚濁防止対策を追究することで、人の働きがとらえられる。
- ④既習の学習の場であり、公害を追究する共通の足場とすることができる、などである。

＜課題の具体化～個性化の段階＞

教師の働きかけ	児童の反応
T ₁ 調べたいこと、調べ方を発表して下さい。	C ₁ 樋井川はなぜ汚れたかということです。たぶん下水のたれ流しだと思うけど、近所の人に聞きます。 C ₂ どんなゴミが多いか。臭いをなくすにはどうしたらよいかです。ゴミ置場で調べます。
T ₂ K子さんはどんなことを調べたいですか。発表して下さい。	※K子・OHPで説明<A班、樋井川の汚れについて> 調べたいこと 予 想 調 べ 方

考 察 K子の追究の見直しをモデルとして提示したことは、各自に自分の追究の見直しを見直させることができた。そして、5つの追究の観点を具体化させることで、自分に必要な追究の観点を付加することができた。モデルを提示した効果

K子のモデルの内容条件

- 公害を追究する5つの観点(現状、原因、人への害、起源、対策)のいくつか(①、②、③、④、⑤)に基づき、かつ不十分なものが
- 取材のし方が具体的なもの

○樋井川はいつごろから汚れたのか
○どんなものが汚れているか

○まわりに住宅ができた頃だろうか
○ゴミや油類だろうか

○まわりの人に聞いてみる
○橋の上から直接観察する

は表②から表③の変化が示す通りである。

T₃ K子さんにつけ加えて調べたい人はありませんか。
T₄ 調べたいことを整理しましょう。
T₅ 自分の調べることで大切なことをつけ加えて下さい。

C₃ 工事の騒音で近所の人々がどのように困っているかをインタビューして調べます。
※ K子の、いつごろから、どんなものを、公害の起源、現状、として観点化し、5つの観点を明らかにした。
※ 各自ノートに付加くグループ内で自由に相談>

表② モデル提示前の個とらえた観点

	現状	人への害	原因	起源	対策
水質G 17人	8人	8人	14人	3人	5人
騒音G 11人	4人	10人	1人	0人	7人
大気G 6人	3人	4人	9人	0人	3人
悪臭G 6人	3人	1人	1人	0人	7人

表③ モデル提示後に付加してとらえた観点

	現状	人への害	原因	起源	対策
水質G 17人	15人	14人	16人	10人	9人
騒音G 11人	5人	10人	4人	4人	10人
大気G 6人	3人	5人	1人	1人	3人
悪臭G 6人	6人	4人	1人	1人	6人

※課題により追究の重点が異なるために、5つの観点を全部同じように追究させるのではなく、自分の課題に大切と思う観点を付加させた。対策については追究が難しいと想定されるので、指導計画2-②で詳しく追究させるものである。なお、本時学習後の課題に対する追究傾向は、表④に示す通りである。

表④ 自分の課題に対する追究傾向 N=40 <自己評価>

○ 課題に対する追究意欲	○ 課題の追究可能性
・はやく調べたい ——— 26人	・確実に追究できる ——— 30人
・調べたい ————— 12人	・追究できる ————— 4人
・なんとか調べたい — 2人	・追究できそうだ ——— 6人

考察
自分の追究する公害について5つの観点をもとに追究の内容と方法が具体化したことで、表④に示すように、追究の意欲や見通しに自信が見られたものと考えられる。また、課題把握の条件として

考えた場合、①自分で掘り起こした公害であること、②生活地域の公害であり、足を運んで追究できること、③自分なりの観点で追究できること、④グループ内で相互に交流しながら追究できること、などである。

その後の追究状況を抽出児と全体の子どもの間のかかわりで考察を加えていきたい。抽出児については表(6)の通りである。

② 課題を追究する段階 <グループ毎の交流を通して課題を追究する段階 $\frac{4}{14}h \sim \frac{7}{14}h$ >

追究の見通しがはっきりしているために、子どもたちはさっそく、家の近くで、あるいは同じ課題の子とも同志で追究をはじめた。学校でも互いに情報交換しながら意欲的にレポートづくりをはじめた。但し、表②のようにグループによって追究の観点にも軽重があるので、助言もグループに即して工夫した。例えば、騒音グループでは原因はわかっているため、どれくらいうるさいのか、何時頃が一番うるさいかなどの現状や、まわりの住民への被害状況などを中心に調べるよう助言した。各グループに対する重点的な助言の観点は表⑥の通りである。

表⑤ 抽出児の実態

A班 水質汚濁G <那珂川汚濁調べる> O児	C班 騒音G <高取付近の道路の車の騒音> Y児
行動的な学習が好きで、特に見学を好む。資料活用などには不十分な面があり、レポートも苦手である。問題と予想は次の通り。 ① 汚れの原因は何か → 家庭の下水のたれ流しだろう → 川を観察する ② どんな汚れがあるか → 洗ざいなどだろう → 調べてみる ③ いつごろから汚れた → 40年頃からだろう → 市役所で ④ 住民は困っているだろうか → 困っているだろう → インタビューする	思考が論理的で追究意欲が旺盛。資料など必要に応じて収集できる。レポート作りも好きで、まとめ方も良い。 ① 車がよく通るのはなぜか → 国道202がこむからだろう → 車のきた道をしらべる ② 騒音で困っているか → 赤ちゃんのいる家など困るだろう → 近くの人にきく ③ この道を通っている人はどこへ行くか → 天神方面だろう → ドライバーにきく ④ 静かにする対策はないか → やめてほしいと思っているだろう → 市役所にきく

表⑥ 各Gに対する助言の観点 ※ O児は①～④の問題を解決するために、家の近くである高宮地区で那珂川を観察し、

G	観点	現状	人への害	原因	起源	対策
水質	◎	◎	◎	○	○	○
大気	◎	◎	△	○	○	○
騒音	◎	◎	△	○	○	○
悪臭	◎	◎	△	○	○	○

◎ 重点的に助言
△ 特に助言の必要なし

大量の洗剤のあわや、それが流れてくる下水管を発見し、汚れの原因が家庭廃水であることに意を強めている。さっそく、地図で那珂川水系を調べ、支流にM児・T児らが調べている薬院新川や大池川、若久川があることを知り、いずれも汚れていることについて情報交換している。さらに、教師の助言で汚濁の様子や下水管を写真にとり、同時に那珂川の汚水を教室に持ちこんだ。このO児の具体的な追究は、他のグループをも含めて学級全員に影響を与え、直接的な取材や公害の現状を具体的に証拠づけることの大切さを理解させた。

※ T子の追究……………大気汚染グループで、早良区の金属工場の煙害について調べていたT子は、工場見学には、なかなか行けずに、被害などについて自分の家族や近所の人へのインタビュー中心に取材していたが、O児に刺激され

意を決して工場へ取材活動に出かけた。そして、工場長から、①以前に住民の苦情があったこと、②そこで、集じん装置を取りつけたこと、③その結果、苦情はなくなったが、現在、金属を着色する臭いに近所から何件か苦情があり、今研究中であること、などの取材に成功している。

※ Y児は、毎朝の車の通行を観察し、ラッシュ時である午前7時頃のドライバーたちにインタビューしながら、①国道202号がラッシュになるのでぬけ道を通っていること、②勤めに天神方面へ向かう車が多いことをつきとめた。

また、近所の人が騒音をどう思っているかについて、取材した事実をもとに次のようにまとめている。

「……年れい別にたくさんの人に聞きました。……言えることは、若い人たちより、40代以上の人ほどうるさいと思っていることです。特に30代の女の人は、赤ちゃんが泣いて困るといっています。……」

さらに、対策について、区役所に出かけ、①主要道路(ポイント)で騒音測定をしていること、②工場・会社など大型トラックの出入りなどについての監視・指導をしていること、③福岡市の公害苦情では騒音が一番で、約70%を占めていることなどを取材し、レポートにまとめている。

※ O児は、さらに日曜日に自転車で那珂川を逆のぼり、南畑ダム、さらに上流の松の尾まで探検している。そして、ダム附近、片瀬地区、塩原地区、高宮地区、河口と順次に川が汚濁している状況を写真にとり、まわりの住宅の多さと関係づけて、また、附近の人にインタビューしながら、下水道が不十分で家庭廃水を流していることが主な原因だろうと結論づけている。そして、洗剤などの汚れが多いこと、下流になるほど汚れ、河口あたりでは、くさい臭いに困っていることなどをレポートにまとめている。

※ また、学級全体での各グループの追究状況は表⑦の通りである。 考察 …………… O児やY児に代表されるように、身近な公害についての事実の取材(現状、原因、住民の声)

<表⑦ 各グループの課題の追究状況>

	現地直接取材した子	市役所などで資料収集した子	友達と分担したり、協力したりして調べた子
水質G 17人	17人	7人	7人
騒音G 11人	11人	4人	7人
大気G 6人	6人	3人	3人
悪臭G 6人	6人	2人	5人

については、調べる内容や調べ方が具体也であるために、無理なく追究を進めることができた。また、T子や表⑦にも見られるように、友達の刺激を受けたり、情報交換したりして、調べることを付加しながら追究することができた。しかし、Y児やT子にも見られるように、対策については工場や市(行政)がすれば、それ

で良しとして、対策上の悩みや努力・工夫、市民の対応などについての追究、さらには一市民としての、自分たちの公害に対するかかわりの姿については不十分な面が多い。

<博多湾の汚濁防止対策をモデルに一斉交流し、自分の課題の対策を見直し追究する段階 $\frac{8}{14}h$ >

本時は、出会いの事象である博多湾の汚濁防止対策をモデルとして、対策にかかわる人々の努力や工夫にふれながら対策を追究する観点に気づき、自分の課題である公害対策への見直しをし、追究する見直しを確かにもつことをねらうものである。

教師の働きかけ	児童の反応
<p>※ 博多湾の海水と志賀島の海水を提示し汚れを確認させる。</p> <p>T₁ 博多湾の汚濁を表すグラフです。(C・O・D…含有、有機物量)</p> <p>OOD mg/L 博多湾の汚濁の変化</p> <p>T₂ 対策でだれがしているの。</p> <p>T₃ 市の環境部の人に聞いてみましょう<プリント…市公害部></p> <p>T₄ どんなことを思いましたか。</p>	<p>O児 わー、きたない。汚れている。(口々に)</p> <p>C₂ あれ、汚れが減っている。</p> <p>C₃ きれいになっている。</p> <p>C₄ ここ3年ぐらいはあまりかわりません。</p> <p>Y児 何か対策していると思います。</p> <p>C₆ 市と思います。</p> <p>C₇ やっぱり対策している。</p> <p>プリントの内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ○湾内にポイントを設置し汚濁測定 ○工場へ廃水の件で指導・検査 ○うめたて工事は市と協定 ○汚れの多くは川からの家庭廃水 ○市民には市政だよりなどでPR <p>C₈ 市民の生活廃水が主な原因と知ってびっくりしました。</p>

考察 博多湾の汚濁を表すグラフを提示することにより、汚濁が減っていることに驚き C₅ の発言のように対策へと目を向けることができた。さらに汚濁の原因が市民の生活廃水であることを知り、市民も公害の加害的立場にあることに気づき、公害の対策には、市(行政)、公害を出す側(工場・市民)、まわりの市民、の三者が努力・工夫することが大切であることに目を向けることができた。抽出児のO児は次のように目を向けている。

O児……「市は下水道を普及させる努力をしていると思う。また市政だよりも……。また市民はしかたなしに流れていると思う。……」

T ₅ 市民でだれですか。	C ₉ 市の人たちです。私たちもです。	つまり、今まで那珂川の汚濁を家庭廃水とのかねあいでのみ追究していたのに、新たに市の計画的な対策へ着目したのである。
T ₆ このままでは汚濁はどうなるだろうか。	C ₁₀ 人口も増えているから、汚れは減らないと思う。	
T ₇ 市にまかせておけばいいですか。	C ₁₁ 工場も責任があります。	
T ₈ 公害をなくすには……	C ₁₂ 市民も、ぼくたちも責任があります。	
T ₉ みんなの調べている公害にはどんな対策があるだろう。	C ₁₃ 市—市民—工場が工夫しないときれいにならないと思います。 ※ 三者の観点から、ノートに予想している。	

＜その後の追究…対策の見直し $\frac{9}{14} \sim \frac{10}{14} h$ ＞

○児は、水質Gの数人とすぐ市役所へ行き、市の努力や周辺地区の住宅地増で対策が間に合わない悩みなどを取材している。

そして、レポートに『那珂川の汚れの原因は解決しました』という見出しで、汚濁の原因は人間であること、さらに、福岡市の下水道の普及率が40%台と低いこと、そして早急な普及の必要性を記している。○児は、公害と環境について次のようにまとめている。「(前略)……3年前は中洲の川でも泳いでいたという。汚濁の原因はやはり人間にあると思う。今からは ・下水道の整備、普及 ・川底に積もったゴミを取りさる ・1カ月に1回は川の浄化をする ・マコモ、アシ、クロモなど取りさる ・ニシキゴイを放流する……ぼくは、このようにすれば那珂川もきれいになるし、観光客も増えると思う……。」

＜全体考察＞

○ 公害を工業公害に限定せず生活地域の中から幅広く掘り起こしたことは、人の働きにふれ、自らが公害を環境問題としての立場から意欲的に追究することができた。

出合いの事象である博多湾の汚濁が、工場や生活廃水に起因し、しかも湾内の漁家に多大の害を与えていることを知り、日頃何気なく見ていた地域での事象を、表①に見られるように公害として多種、多様に掘り起こすことができた。また、課題の具体化～個性化の段階で、公害を追究する5つの観点を具体化し、自分の課題に応じた観点から追究させたことは、抽出児の○児やY児の姿($\frac{4}{14} \sim \frac{7}{19} h$)にも見られるように、観察、調査の取材活動を何度もくり返しながら、無理なく課題を深めることができた。さらに、博多湾の汚濁防止対策をモデルとして、対策を追究する3つの観点から各自の課題を対策に焦点化して見直させることによって、「近所の人たちはゴミは臭いというけれども、ゴミ出し日より早くだすから悪臭がすると思う」と主張するA子のように、今までの被害者の立場での見方から加害者の立場へ見方を変え、公害防止に対する自分たちの働きかけの大切さを認識することができた。このことは、生活地域という具体的な場と絶えず結びついているため、公害を防ぐことは、自分をも含めて地域の住民のくらしをよくするためというように、必然的に環境の改善・向上のあり方と結びつけた追究が行われるからだと考える。

○ 課題別による追究は、相互交流をはかりながら、しかも一人ひとりが个性的に追究できたか。

H児は、「樋井川の水を、Mさんたちは河口と中流、ぼくとF君は上流の油山の方で採集しました」と、レポートにまとめている。このような、同じ課題別グループでの協力、分担の姿は表⑦からも読みとることができる。つまり、子ども達はグループ追究によって、現地取材や資料収集などにも意欲を高めることができたといえる。例えば、同じ課題内においても、追究のタイプという面からの取材のし方や、その幅についての個人差は大きいものがある。○子は、他の子どものように、はじめから多くの観点を取り入れることができず、黒門川の汚れの昔と今、について調べはじめたその後、近所の人に取材をしたり、同じ課題内の友の援助や、教師の助言などにより、やがて意欲をみせはじめた。そして、なぜ汚れたのか(原因)、近所の人はどう思っているか(人への害)などの観点を付加して、追究しながら、「……市民も注意しないときれいにならないと思う。私もゴミをすてたりせずに気をつけたい……」と、レポートにまとめている。

5. 研究のまとめ

① 公害を近代工業の副産物としての工業公害に限定せず、自らの生活環境を改善・向上していく上での解決すべき問題として幅広くとらえさせたことは、公害に対して単に被害者の立場での見方から、加害者としての立場へ見方を変えながら、地域の一員として公害防止のあり方を具体的に追究していく上で、極めて大切なことであった。

② 公害を生活地域の中から掘り起こさせ、個別的課題としたことは、一人ひとりの興味・関心を中心とした学習実態に即した内容であったために、意欲的、个性的に追究することができた。

○ おわりに

一人ひとりが自らの追究タイプの特性を生かしながら、身近な事象に問い続け、その背後にある人の働きに着目し、追究しつづける子どもをめざして。

量概念の素地を培う算数科学習内容の検討

— 一人ひとりが意欲的に数学的表現へと高める指導を通して —

算数部 古賀宮太

○ はじめに

長さ、広さ、かさ、重さに目が向く具体物を同時に与え、それぞれの大きさ比べの方法のちがいを明らかにすることによって、量の種類を意識し、「大きい」ことの意味を確かにしていく学習。

1、主題の意味と重要性

(1) 量概念の素地を培う学習内容

量と測定の領域には、長さ、広さ、かさ、重さ、時間、速さなどがとり上げられるが、ここでは、一次元、二次元、三次元、三次元の深まり、といった立場から長さ、広さ、かさ、重さを研究の中心にすえたい。

量概念の素地を培うとは、長さ、広さ、かさ、重さをそれぞれ異種の量として明確に区別できるようにすることである。そこでは、量の保存性、順序性などの量の性質をふまえながら体感を通して追究させていくのである。つまり、物の形を変えたり、位置を変えたりして、その大きさを判断させるとともに、大小判断のし方が異なる量の存在をとらえさせることによって、4つの量を分化させていくのである。

子どもたちは、日常生活の中で、よく、大きい、小さいということばを用いるが、この判断のよりどころは、具体的操作を通して比べたものでなく、直観による方法がほとんどであるため、あいまいである。単に空間の位置を占める割合の大小とか、見かけて大小を判断しているのである。ここでは、4つの量を明確に区別してとらえている子どもの姿を見つけることはむずかしい。したがって、身近な具体物を取り上げ、大小を比べる活動をさせながら、直観による比較から、直接並べたり、重ねたり、他の媒介物を用いたりなどの比較へと高め、4つの量では、それぞれ比較の方法が異なることをはっきりさせるとともに、日常用いている「大きさ」を表すことばを比較の方法と結びつけたことばへと高めていくことが大事である。このような過程をふんで量概念の素地を培うことは、4つの量には、それぞれ異なった特徴があることをとらえるだけでなく、任意単位を用いて測定する場面において、それぞれの量では単位とするものがちがうということをとらえた上で数値化していくことができるので、量の種類を意識した測定ができるようになるものと考えられる。また、変形したり、分割・合併したり、記号化したりなどの数学的な考えを働かせながら量を追究していくことができるし、直観的、概念的見方を分析的にとらえなおし、さらに総合的にまとめていくといった過程は、子どもの認識の過程に沿うものであるといえる。

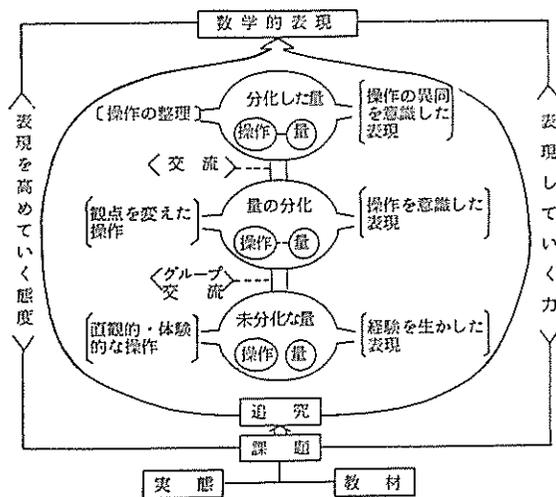
(2) 一人ひとりが意欲的に数学的表現へと高める指導

子ども一人ひとりの、長さ、広さ、かさ、重さへの目の向け方は様々である。4つの量のいずれをも大きい、小さいと表現したり、大小の差が顕著なものしか比べようとしなかったりというように個によってちがいが見られる。このような子どもたちが、自分なりの経験や見方・考え方を積極的に働かせて、自分の比べたい対象を、自分なりの比べ方で追究し、グループや全体での交流を通して、比べる対象を広げたり、比べ方を高めたり、大小に関することばによる表現を練り上げたりして数学的に洗練された用語へ、意味を明らかにしながら置きかえていく学習を展開したい。そこでは、子どもが自分が知っている量や自分が比べたい対象を自由に選んで、大きさ比べをさせたい。そして、その結果を、子どもなりの日常用語で表現させるようにする。そして、交流によって、比べる対象のちがいや比べ方の不十分さに気づかせ、新たな追究をさせるのである。その結果を自由に追究したときと同じように子どもなりに表現させるようにする。その後、全体交流で、比べ方を観点として、子どもが追究した対象と追究結果の表現とをとり出して分類させ比べ方の共通性から同種の量を、比べ方の差異性から異種の量を整理し、適切な表現を探らせていくようにする。

○ 主題の構想

めざす子ども像

操作と表現を一体的にとらえ、量を区別してとらえることのできる子ども
多様な表現を検討しあい、整理して数学的表現へと高めていく子ども
自分のめあてを明確にもち、多様に追究していく子ども



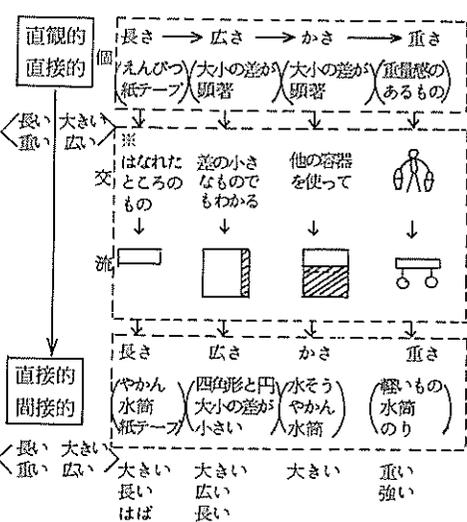
このことは、日常用いている量に関することばのあいまいさを、算数の立場から明確にさせ、意味を確かにしたことばの用い方を身につけさせることができるし、ひとりびとりの認識過程に沿って、数学的表現を生み出させていくことができ、量と測定の素地を培っていくことができる上で意義深いと考える。

2、学習指導上の問題点

- (1) 長さ、広さ、かさ、重さの指導において、それぞれを1つ1つ区切って、しかも、モデルを素材にとり上げて指導していたために、量の種類の把握があいまいになったり、量を取り出す目が育ちにくかったりしていた。
- (2) 表現されたことばをねり上げていく過程で、追究内容と方法を結びつけて見直していく指導が不足していたために、ことばそのものの修正、洗練に陥り、数学的表現のもつ意味を確かにつかませていくことができなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 子どもの学習実態が生かせるように、追究する内容と方法を検討する。
 - 具体的なものに対する子どもの目のつけどころを重視するために、大きさ比べをする対象に幅をもたせるとともに、子どもの表現を大事にする。
 - 指導内容を比べ方と表現の一体化したものととらえる。
 - 身近な素材を複数で提示し、追究する課題（4種の量）とその順序を一人ひとりに選択させる。
- (2) 一人ひとりの表現を整理していくときの手だてとその段階を工夫する。
 - 具体物とことば、具体的な絵、図とことばを多様にとり上げて、比べ方を観点として分類させる。
 - 操作の共通性から長さ、広さ、かさ、重さなどのそれぞれの量を意識させ、操作の差異性から長さ、広さ、かさ、重さは異種の量であることを明らかにさせていく。
- (3) 基本的な指導のしくみ

過程	課題把握 (1時間)	課題追究			発展 (1時間)
		個の追究 — グループ交流 — 個の追究 (5時間)	全体交流 (1時間)	表現のねり上げ (1時間)	
活動と手だて	○提示された素材を見て、大きさ比べの見通しを立てる。 ・長さ、広さ、かさ、重さ ・大小の直観的判断 ・長さから、広さから、大きさから、重さから、など。 ※素材を同種の量から異種の量へ順次提示	○既存の経験や見方・考え方を生かして大きさ比べをする。 	○比べたことを発表しあい操作の共通性・差異性に目をつけて分類しことばの矛盾を取り出す。 ※紙テープに印→紙を重ねて→他の容器にうつして→シーソーで、の順に ・大きい、長い、など	○不十分さを補う。 ・比べていなかった量やもの ・操作の共通性とことば、操作の差異性に目を向けた表現 ※友だちの表現からの選択や自分の表現の使用による表現の決定	○操作と表現を結びつけて数学的表現へと高め、他の事象に適用する。 ・操作の共通性で同種の量の表現を ・操作の差異性で異種の量の表現を ・教室内外での比べ活動 ※操作の差異性で異種の量を明確化

4、指導の実例

- (1) 題材 「大きさをくらべ」(第1学年)
- (2) 指導のねらい

長さ、広さ、かさ、重さなどの量の概念や測定についての素地的な内容を経験させ、測定のし方や量に関する用語の使用が、適切にできるようにする。

- ① 長さ、広さ、かさ、重さを直接比較によって比べ、大小を判断することができるようにするとともに、長さ、か

さについては、他の媒介物を用いて、間接比較によって比べることができるようにする。

- 長さ
 - ・えんぴつ、紙テープの長さを比べることができる。
 - ・水筒ややかんのまわりの長さも比べることができる。
- 広さ
 - ・2枚の紙を重ねたとき、一方が他方にすっぽり含まれる場合の紙の大きさを比べることができる。
 - ・2枚の紙を重ねたとき、そのいずれもが部分的にはみ出す場合の紙の大きさも比べることができる。
- かさ
 - ・大小の差が顕著な2つの容器で、水のかさを比べることができる。
 - ・大小の差が少ない2つの容器で、水のかさを比べることができる。
- 重さ
 - ・重量の大きいものの重さを比べることができる。
 - ・重量の小さいものの重さを比べることができる。

② 4種の量に応じて、適切な方法で比べたり、適切な用語で表現したりすることができるようにする。

(3) 指導にあたっての考え方

本題材の指導にあたっては、子ども一人ひとりが、事象に直接働きかけ、大きさ比べをしていく中で、量を区別したり、比べ方を身につけたりできるようにしたい。そのために、子どもたちに身近なえんぴつ（大、中、小の3種類）、画用紙（大きさ、形の異なるもの6種類）、水筒、やかん、西洋紙1包み、コピー用紙1包み、などを順次、提示しながら、何を比べるか話し合わせ、大きさ比べに目を向けさせていく。そして、大きさ比べでは、長さや広さなどの何をどんな順序で、どんな素材を用いて比べるかを一人ひとりに決めさせ、個の課題にさせる。個の追究の段階では、子どもたちなりの知識や経験、発想を生かさせて自由に調べさせ、比べ方とわかったことを具体物とことばや、絵、図とことばなどで表現させる。このとき、長さを比べている子どもたち、広さを比べている子どもたち、かさを比べている子どもたち、重さを比べている子どもたちのそれぞれのグループでの話し合いをもち、比べた対象や比べ方のちがいをとり出させるとともに、ちがいがはっきりわかったり、はなれたところのものでも比べられるなどの観点で話し合わせ、媒介物を用いた比べ方の便利さに気づかせていく。その後、媒介物を用いた比べ方によって、再び大きさ比べにとり組ませ、その結果を比べ方の共通性、差異性に目をつけて、長さ、広さ、かさ、重さに関することばへと高めさせたい。このことは、量と直接触れあう体験の場を個に応じてもつことができ、単に大きい小さいと表面的に判断していた量や比べ方について、それぞれ特徴があることを感覚を通して身につけていくことができる上で大事だと思う。

(4) 計画（約9時間）

- ① 比べっこについて話し合い、自分なりの見通しを立てる。 1時間
 - 自分が比べる物（曲線、直線、差の顕著なもの等）。自分の比べたい順序、自分の比べ方
- ② 大きさ比べをし、比べ方と結果を表現する。 5時間
 - 自分なりの追究 →グループでの交流 →交流を生かした追究
- ③ 大きさ比べをしたことについて全体で交流しあい、表現をねり上げる。 2時間
- ④ 身のまわりの他の事象について大きさ比べをし、まとめをする。 1時間

(5) 子どもの反応と考察

長さ、広さ、かさ、重さなどのことばを知っているか、また、どんなときに使うかなどのアンケートを子どもたちからとった。その結果、長さ、広さ、重さについては、その用語を耳にしたり、どんなときに使われるかを知っていたりする子どもが、約90%もいた。しかし、それらを用いるのは、典型的な場においてしか見られにくい。例えば、長さは、えんぴつのように日常生活と密接に結びついたもので、直線的なものの中で用いられている。広さや重さは、子どもの目から見て大きいと感じられるものの中で用いられている。かさについては、耳なれないことばであるため、ほとんどの子どもが知らない。このような実態の上に立って、量の比べっこをとり上げ、指導していった。

- ① 比べっこについて話し合い、自分なりの見通しを立てる段階（ $\frac{1}{5}$ 時）

次ページの写真のように、えんぴつ、紙テープ、画用紙、やかん、水筒、西洋紙、コピー用紙などを順次提示しながら、比べっこを焦点化していった。

C₁ 赤いえんぴつが長い。 C₂ 青いテープの方が黄色のテープより長い。 C₃ もも色の紙が大きい。

C₄ 赤の水筒が大きい。 C₅ はじめのやかんが大きい。 C₆ 西洋紙が重い。……………

T₁ 何を比べようか。 C₇ 大きさを比べる。 T₂ 大きさ比べでは、どんなことを比べようか。

C₈ もも色の画用紙と下の黄緑の画用紙の大きさ。 C₉ 長さや大きさ。 C₁₀ 広さ。 C₁₁ 重さ。

T₃ 何から比べたいか順番を決めてごらん。 C₁₂ 長さから。 C₁₃ 重さから……………など（次ページのグラフ参照）



(考察)

長さ比べに目が向きやすいえんぴつを、中位の長さのものを初めに提示し、次に最も短いもの、その次には最も長いものの順に提示していった。その過程で、子どもたちは、赤いえんぴつが長いとか青いえんぴつが短いなど、大きさ比べに目を向けていった。さらに、紙テープを、切った画用紙を、やかんや水筒を、西洋紙やコピー用紙の1包みを、といった順に、大小を織り混ぜながら順次提示したが、子どもたちは、えんぴつのときに目を向けた大きさ比べに対する意識をより明確にし、くらべっこに対する意欲を示した。これは、子どもが大小判断の対象として目を向けやすい身近で具体的な素材を、同種の量でまとめながら提示していったことが役立っていると考えられる。

② 大きさ比べをし、比べ方と結果を表現する段階 ($\frac{2}{9} \sim \frac{6}{9}$ 時)

子どもたちは、自分なりの追究の順序と追究の対象、追究の方法をもって意欲的に大きさ比べにとり組んだ。その結果を、初めに長さ比べにとり組んだ子ども、広さ比べにとり組んだ子ども、かさ比べにとり組んだ子ども、重さ比べにとり組んだ子どもが、それぞれ自分なりに追究した様子をとり上げて(表1)に表した。

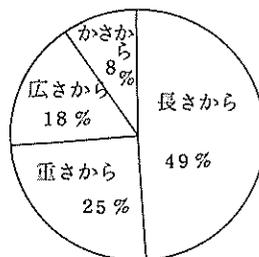
(表1) 第1番めに追究した大きさ比べ

	長 さ	広 さ	か さ	重 さ
対 象	えんぴつ、テープ、水筒	画用紙	やかん、水筒	西洋紙1包み、コピー用紙1包み
比べ方	横に並べる。重ねる。床に立てる。	横に並べて見比べる	外見を比べる	もった感じで比べる。
表 現	長い、短い、大きい	大きい、小さい、広い	たくさん入る。多い。大きい	重い、重たい。
考 察	比べる対象が目に見えていて、横に並べて直接比較できるものからとり出す。まわりの長さなどには、目が向きにくい。表現は、長い、大きいというように、まだ未分化である。	一方が他方にすっぽり入る場合は、抵抗が少ないが、そうでない場合は、あまりとり組まない。ここでは、直観的に判断している。広い、せまいと表した子は、14%である。部屋、運動場など、絶対的広さには、適切に表現できるが、画用紙などでは抵抗がある。	外見で大小を判断する子がほとんどで、大小の差が小さい場合は、まわりとか、背丈などの大きさを直観的に判断しようとする傾向が強い。表現はたくさん入る、多いなど 妥当な表現をしているといえる。	大きな力を要するものを比べる対象に選ぶ子が多く、体感で判断している。重量感のあるものから比べていく傾向が見られる。表現は、重い、重たいなどがほとんどであった。それは、これらのことばが日常的に用いられているからである。

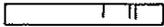
このように、一人ひとりが追究してきた段階で、長さ、広さ、かさ、重さのグループで、比べたもの、比べ方などを具体物を用いながら交流させた。

長 さ	広 さ	か さ	重 さ
えんぴつどうし、紙テープどうしを直接比較した子どもたちの比べ方を具体的にとり出し、はしをそろえて比べるという基本的な測定方法へまとめた。その後、(図1)のように、他の媒介物(紙テープに印)を用いて比べていた	大きさの異なる画用紙を見比べて判断する考えをとり出すとともに(図2)のように、重ねて比べる考えもとり上げ、そのちがいを話し合わせた。子どもたちは、重ねる方が、はっきりわかるとか、ちがいがはっきりわかるといった立場か	見比べる考えをとり出すとともに、直観的に判断することがむずかしい水筒を提示して大小を判断させ、対立をおこさせた。この場面で、(図3)のような水そうにうつして比べる考えをとり上げ、交差させた。子どもたちは、水を水そうにうつす方が、多い	1つ1つ手にかかえる比べ方と左右の手に同時に2つ比べ方を取り出し、同時に2つ方が、体がかたむくのでよくわかるという子どもの考えでまとめた。そして、今までの経験と比べさせ、(図4)のようなシーソーを用いる比べ方を見つ

(追究順序の傾向)

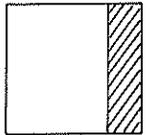


子どもの考えをとり出し、投げかけた。

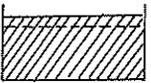
 (図1)

子どもたちは、紙のたてと横も比べられるとか、横に並べないでも比べられるなど、他の媒介物を用いることよき気づいていった。

ら、重ねる方法へと目を向けていった。

 (図2)

少ないがはっきりわかることに気づき、比べ方を、他の容器を用いる方法へと焦点化していった。

 (図3)

け出させていった。その後、

 (図4)

2つの同じ水筒（一方には水を入れておいた）を提示してどちらが重いか明らかにさせ、重さが外見だけでとらえられないことをつかませた。

自分なりの追究では、すべての子どもが4種の量の大小を比べたわけではない。広さを比べるといっておきながら長さを比べたり、大きさ（かさ）を比べるといっておきながら長さを比べたりというように、子どもが使っている量についての用語は、あいまいな点が多いのである。

グループごとの交流後の追究を（表2）に示してみたい。

（表2） グループごとの交流における大きさ比べ

	長 さ	広 さ	か さ	重 さ
対 象	えんぴつ、紙テープ やかんのまわりなど	大小の差が小さい画用紙 （一方がはみ出る）など	やかん、水筒 虫かご	西洋紙1包み、コピー用紙 1包み、水筒など
比 べ 方	紙テープに印	紙を重ねて	水そうに印	シーソーで
表 現	これだけ長い 大きい、はば	これだけ大きい 広い、長い	たくさん入る 大きい、これだけ多い	重い 下がったから重たい

（表2）を（表1）と比べると、比べる対象が増えていることがわかる。これは、見比べる方法や、感覚的に比べる方法ではなく、大きさのちがいがはっきりする比べ方を用いて追究することができたからであると考える。

表現については、大きな変容は見られないが、差の部分に目をつけていっている姿が出てきている。

③ 全体で交流しあい、表現をねり上げて、まとめをする段階（ $\frac{7}{9} \sim \frac{9}{9}$ 時）

子ども一人ひとりが追究した量、比べる対象、比べ方、表現を出し合わせ、4つの量に分類していくとともに、それぞれの量を表すのに適切な用語を明確にさせていった。ここでは、具体物を操作しながら、比べ方と結果を具体的に話し合わせた。子どもたちは、自分が比べていなかった量や対象に気づいたり、ことばのちがいに気づいたりして大きさ比べに再びとり組んでいった。そして、図1、図2、図3、図4のような図を提示し、比べた対象と表現したことばをそれぞれの図と結びつけていった。

- （図1）…… { ・えんぴつの長さ ・やかんのはば ・えんぴつの大きさ等 }
- （図2）…… { ・画用紙の広さ ・画用紙の大きさ ・画用紙の長さ等 }
- （図3）…… { ・水筒の大きさ ・やかんの大きさ }
- （図4）…… { ・水筒の重さ ・やかんの重さ }

（表3） 子どもが探った表現

表現	表現率(%)		操 作 例
長さ	長さ $\frac{82}{16}$	はば $\frac{16}{16}$	紙テープ100
広さ	広さ $\frac{66}{21}$	大きさ $\frac{21}{92}$	重ねて 98
かさ	かさ $\frac{0}{0}$	大きさ $\frac{0}{92}$	うつして 98
重さ	100		シーソー100

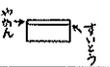
この結果、子どもたちは（図1）〈紙テープに印〉、図2〈画用紙を重ねて〉の比べ方に長さということばがあったり、（図1）、（図2）、（図3）〈水を他の容器にうつして〉に、大きさということばがあったりすることに気づいた。その段階で、（図1）と（図2）は、どちらも長さを比べたものか、また、（図1）（図2）（図3）は、どれも比べ方が違うのに、同じように大きさといっただけを発問し、表現したことばのまぎらわしさに目を向けさせていった。そして、比べ方がちがうので、区別したい方はできないかと問いかけることによって、新たな表現を選んだり、つくったりして探らせていった。その結果は、（表3）の通りである。操作はできるが、表現は今少しである。表現は適切にはできていないものの大小判断の根拠が、直観的なものでなく、具体的操作によって、これだけはみ出しているから大きいとか、水を入ると上に来たから大きいなど、はっきりとした根拠をもって大小を判断することができるようになってきているのである。これは、操作の高まりが、子どもの大小に対する見方を高めているのだといえる。

その後、長さ、広さ、かさ、重さという用語を導入したが、子どもたちは、比べ方と用語とを的確に結びつけることができた。それは、子どもが黒板のたてと横の長さを比べるのに、紙テープを媒介物にして追究したことや、白表紙と画用紙の広さを比べるのに、重ねあわせて追究したことなど、比べる量に適した比べ方をしていったことからもうかがうことができる。さらには、400㏄入りのコーヒー缶から、まわりの長さ、背丈、底面の広さ、かさ、重さな

どをとり出し、それぞれの量に応じた比べ方をとらえていったことから、比べ方に応じた量、逆に、量に応じた比べ方が身につけていったことがわかる。これは、操作の差異性に着目して量を4種に分けさせていくことによって、操作と表現が結びつき、一体的にとらえられたからだといえよう。

(6) 全体考察

(表4) T児の変容の様子

順序	量	自分なりの追究	→グループ交流後	→探った表現
1	長さ	 重ねてやる <大きい>	やかんのまわりを紙テープでく く大きい	長さ <長い>
2	大きさ	 見比べる。 よこにおく <多い>	 水筒とやか んく多い	大きさ <大きい>
3	広さ	 重ねたら出 ている。 <大きい>	 重ねる <大きい>	広さ <広い>
4	重さ	やかんを両手にもつ と傾いた。<重い>	 水筒 <重い>	重さ <重い>

T児は、すべての大きさ比
べに意欲的に取り組んだ。

長さについては、直線的な
ものにしかが向いていなか
ったのが、グループ交流後は
やかんのまわりのように曲線
においても長さ比べをするこ
とができるようになってい
る。これは、紙テープを媒介物
として用いる操作のし方が働
いたものと思う。大きさ(かさ)

については、似たような形のもの
を比べる対象に選んでいたもの
が交流後は、形も大きさも異
なるものへと目を向けて追
究している。これは、比べ方
が明らかになったことで、見
かけのちがいを考えなくても
大小を比べることができ
ることへと目が向いた結果だ
といえる。広さについては、
経験の生かしやすかった対
象から、四角形とそうでない
ものを対象にすることへと
目の向け方が変わっている。
これは、重ねることで、大
小が比べられることを再認
識したためだと考える。重
さについては、見かけが大
きく、比較的重量感のある
やかんから、小さな水筒へ
と比べる対象を変えている。
これは、シーソーを用いる
方法が、少しの差でも見
抜けるものであることに目
を向けた結果であるとい
えよう。このようにして4
種の量へと分化させていく
ことができた。このことか
ら量についての体験をさせ
るためには、4種の量が
含まれる素材を多様に提
示し、子どもが自分の経
験や見方、考え方をもと
に自分なりに目をつけた
ところから追究させてい
くようにすることが大事
であることがわかる。ま
た、4種の量に関するこ
とばへと高めていけた
のは、比べ方のちがいを
具体的につかませ、量の
ちがいに気づかせてい
ったからだと考える。

一方、他の子どもたちは、
自分の決めた順序で、自
分の知識や経験を生かし
ながら意欲的に大きさ比
べにとり組み、長さ、広
さ、かさ、重さを区別し
てとらえることができた。
これは、とり上げた学習
内容が、どの子にも、そ
の子な (表5) 大きさ比
べの対象とその選択率
(N=40)

量	対象	選択率(%)
長さ	えんぴつ・紙テープ	90
	水筒・やかんなど	60
広さ	一方が含まれる	63
	お互いにはみ出す	53
かさ	大小の差が大きい	65
	大小の差が小さい	38
重さ	重量が大きい	73
	重量が小さい	45

りに大きさ比べをするこ
とができるものであった
ことが有効に働いてい
る。そして、自分が目
を向けた量から順に追
究できるといった個に
応じたコースが設定さ
れていたこと、さら
には(表5)のよう
に、子どもが選ぶ対
象に広がりがあり、
目標の幅が設定され
ていたこと——目標
に幅をもたせた効果
は、(表5)の選
択率の数値からわか
るよう、子どもにと
って目を向けやすい
ものと目を向けにくい
ものがあることか
らわかる——や、子
どもなりの操作を高
めながら表現を高
め、操作と表現を結
びつけていったこと
などが役立ったとい
える。しかし、長さ
から広さ、かさへ
と高めていく類推
的な思考の面に
不十分さが残る。

5、ま と め

- (1) 「大きい」「小さい」とい
ったことばで直観的に
大小判断をしている子
どもたちに、異種の
量を同時に提示して、
それぞれの量の測定
のちがいによって、
量を分化させる学
習内容は、量の混
同を防ぎ、量に
対する認識を高
める。
- (2) 量に対する見
方と測定する力
は相補いあって、
ともに伸びてい
く。その基本は
量の大小比較
である。

6、今 後 の 課 題

量の素地的な経験が、
どう生きて発展して
いくのか、学年配
列を検討していく
こと。

○ お わ り に

操作と表現の結び
ついたことばを
使用していく子
どもの育成をめ
ざしながら……。

「つくり出す力」を伸ばす理科学習内容の検討

—個性に即したタイプ別指導を通して—

理科部 近本 輝雄

○ はじめに 一人ひとりの子どもが、自分の持っている力を出しきって追究し、わかる喜び、出来る喜びを味わうことができるような学習は、その子どもの持っている個性に即した学習内容と方法を仮設し、個性的に追究させた場合に成立する。

1、主題の意味と重要性

(1) つくり出す力とは、価値ある活動や新しい考えを生み出す能力のことである。換言すれば、何か新しい問題事象に出会ったとき、その問題を解決していく過程で働く「知恵」と言ってもよいであろう。この能力（知恵）は、①子どもたちが興味・関心・驚きのある自然の事物や現象に出会い、②そこで生じた疑問や問題をこれまでに身に付けてきた科学的なものの見方や考え方、及び扱い方によって追究し、③その結果を友だちと交流し、自分の追究の仕方や考え方を見直し、④価値ある活動や新しい考えに高めていく、といった一連の過程で育つものである。また、このような追究の過程をスパイラル的に繰り返すことによって伸びていく、と考える。

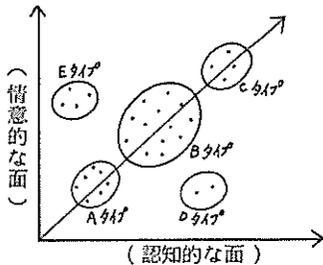
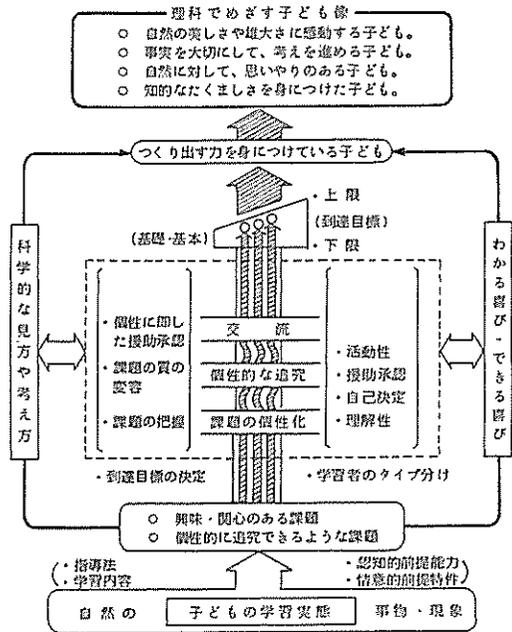
この様な学習を支える因子として、次の四つがあげられる。

- ・ 知的な満足感が得られる学習（わかる喜び）
- ・ 十分に活動が出来る学習（活動できる喜び）
- ・ 友だちや教師からの支援や承認が得られる学習（連帯や承認の喜び）
- ・ 自分で選択出来る学習（自己決定の喜び）

さらに、このような学習が全その子どもに対して成立するためには、子どもたち一人ひとりが持っている力を十分に発揮出来るような学習内容でなければならないし、学習指導法でなければならない。

(2) 個性とは、ある特定の学習内容に対して、その子どもの持っている個有の認知的な前提能力と、情意的な前提特性のことである。この能力や特性は、その子どもなりの生活経験（個人史）と、学習経験とによって形成される。このため子どもたちの持っている個性は多様なものとなる。

○ 主題の構想



タイプ名	学習者の特性	活動の様子	学習内容の理解
A	知的にも、情意的にも問題がある。		
B	標準的なタイプ（最も多い）	意欲的	良好
C	知的にも、情意的にも進んでいる。	意欲的	良好
D	情意的な面に問題がある。		良好
E	知的な面に問題がある。	意欲的	

資料 - 1 -

上の二つの資料は、子どもの個性によるタイプ分け、及び、そのタイプと追究の姿の関係、それに、学習内容の理解との関係を示したモデルである。このモデルでは、Bタイプ以外の子どもたちにとっては、この学習指導に何らかの問題があったことを示している。このような子どもの姿は、標準的なタイプの子どものみに焦点をあてた学習指導で見かける光景ではなかっただろうか。このような子どもたちが、自分の持っている力を全面的に出し切って追究し、わかった喜び、出来る喜びを味わうためには、それぞれのタイプにふさわしい学習のめあてを持ち、このめあての実現のために教師による計画的な援助や承認などの手だてが必要となる。一方、学習内容については、それぞれ、学習者のタイプに応じ、理科の基礎・基本をふまえた上で幅（到達目標の上限、下限）を持つべきであり、さらには、学習内容そのものの検討も必要となってくる。

2、学習指導上の問題点

- 一人ひとりの子どもが、自分の持っている力を全面的に発揮して追究し、自己実現できるような学習内容と方法であったか。
 - ・子どもの個性に即した追究課題となっていなかったため、子どもたちの中には、学習についていけなかったり、足ぶみをしたりする者がいた。
 - ・個性的な追究が可能になるための学習内容と方法の検討が不十分であった。
 - ・子どもの学習実態の分析が、認知的な前提能力の側面からのみ行われがちであった。
 - ・追究の過程で、個性に即した最適な教師の援助や励ましを計画的に行われていなかった。

3、問題点説明の基本的な方法

研究の仮説

学習内容に対する子どもの学習実態を認知的な前提能力と情意的前提特性の面からとらえ、その子どもの個性に即した到達目標を仮説し、個性的な追究課題を持たせ、教師の援助や励ましを加えながら追究させていけば、子どもたちは、自分の持っている力を十分に発揮しながら学習に取り組むであろう。

- (1) 子どもの学習実態を把握する
 - ・学習内容に対する認知的な前提能力と、とりあげる自然の事物・現象に対する情意的前提特性を分析し、この結果をもとに、タイプ分けをし、教師の援助や励ましの計画を立てる。
- (2) 分析した結果をもとに学習内容に幅を持たせ、各タイプごとに到達目標を仮設する。
 - ・学習内容の上限と下限を設定し、上限は、その単元でねらう範囲内にあり、価値高い内容とし、下限は、その単元における基礎的・基本的な内容とする。
- (3) 追究課題が、共通な課題から個性的な課題へ、そして、より個性に即した課題へと変容していくような手だてや、しくみの工夫をする。
 - ・提示する自然の事象や、モデルの持つ内容条件として、①子どもたちに対して感動を与えるようなものであること。②しかも「もっと～したい」といった願いが持てるようなものであること。などを重視する。
 - ・個性的な課題が、より個性に即したものとなるように、①自由試行的な活動の時間を十分にとり、個別的に追究させ、②その結果を自分の願いから見直させ、自分の願いを変更させていく。③また、このための教師の援助や励まし、ゆさぶりなどを加える。

4、基本的な指導のしくみ

過程 ねらい	課題をとらえる		しらべる	まとめる
	○ 自分なりの願いを持つ		○ 自分の願いに向かって追究する	○ 結果を整理する
活動	・提示された事象を観察したり、あつかったりする。	・自分なりの追究課題を作る	・自分の課題を追究し、結果を友だちと交流する	・結果を見直し、自己評価をする
主な手だて	・感動を与えるような事象や、モデルの提示 ・複数の追究課題を内在する事象の提示	・個人差に応じた援助や励まし ・学習経験、生活経験を想起させる学問や資料、場の工夫	・可能な限り、実験や観察は一人ひとりで行わせる ・実験や観察に必要な物、時間は十分にゆとりを持っておく ・個性的な願いのねりあげをさせる	・自分なりの目あてと結果を比べ自己評価をさせる ・記録の処理
B T	・特別な事のない限り、教師の援助は行わないで、自由試行的な活動と友だちとの交流によって追究させる。			
A T	・追究問題が質的に高いものとなるような事象を提示したり、教師によるゆさぶりによって質的に高める。			
C T	・追究の過程で、教師が認知的な側面で援助したり、追究内容を変更させたりして、達成感を味わわせる。			
E T	・追究の過程で、教師が認知的な側面で援助する。			
D T	・これまでに、その子どもが知っている事に対して教師がゆさぶりをかけ、追究問題を質的に高める。			
情意	・提示された事象に対して興味・関心を持つ (面白そうだ。美しいなあ)	・興味・関心から行動欲求を持つ (～してみたい)	・自分の目あてに向かって追究し、うまく出来なかったり、出来たりすることに困惑したり満足したりする。	・自分の目あてが達成できた喜び (うまく出来た)

5、指導の実際と結果の考察 4年1組 昭和58年11月・12月実施

(1) 単元 「かん電池と豆電球」 (家にあかりをつけよう) (3) 指導のねらいと基礎・基本

(2) 計画 (10時間)

- ① あかりをつける家を作る…………… (課外)
- ② 作った家にあかりをつける…………… (実証) …… 5時間
 - ・あかりをつけ楽しい家にする計画を立てる……………①
 - ・計画に従って、乾電池や豆電球のつなぎ方を考える…③
 - ・出来上がったつなぎ方を家に組み込む……………④
- ③ 出来上がった家を集めて街を作る…………… 4時間
 - ・1つの発電所から街へ送電する……………②
 - ・発電所の性能(すぐ暗くなる)をもっとよくする…②
- ④ 単元のまとめをする…………… 1時間

豆電球と乾電池をそれぞれ複数個使って、いろいろな回路を作り、豆電球を点燈させ、その明るさの違いから、豆電球や乾電池の数、それに接ぎ方の違いに気づかせる。そして、①乾電池を直列につなぐと豆電球の明るさが増すこと。②豆電球を直列につなぐと、並列につないだ時より明るさが暗くなること。③乾電池を並列につなぐと、豆電球の明るさは変わらないが、乾電池1個のときよりも長時間、点燈させることができること。などが基礎的な内容となり、また、⑤これらの現象を電流と関係づけてとらえさせることが基本的な内容となる。

(4) 子どもの学習実態

	認知的前提能力	情意的前提特性	考 察
Cタイプ(T児)	・ソケットを使用しないで、導線を使用し、豆電球を点燈することができる。 ・家庭で、豆電球や、乾電池を2個以上持っていて、これらを使って点燈させた経験を持っている。(並列・直列)	・ラジオ工作クラブに入部し、電気を使った製作物を作っている。 ・半田ゴテでやけどをしたり、家庭でも感電した経験を持っているが、電気をこわがっていない。	○T児は、理科の教科書を見れば、すぐに回路を作ることが出来ると考えられる。このため、T児に対しては、「非常に明るい部屋、中くらいの明るさの部屋、暗い部屋などは作れないだろうか」などと、T児の目あてを質的に高めてやる。
Bタイプ(S児)	・ソケットを使用すれば、豆電球を点燈することができる。 ・家庭で、豆電球2個を直列につないでも、豆電球が点燈することを経験している。※乾電池の直列つなぎは未経験	・何かを製作しながら学習することに対しては意欲的になる。 ・豆電球が明るく点燈することに対して大変興味を持っている。	○S児は、本単元の学習に最低必要な基礎知識や技能は持っているため、S児の目あてと、追究に必要な物(乾電池、豆電球、ソケット、ホールダー、ミノムシクリップ)を十分準備しておけば自由試行的に追究していくと考える。
Aタイプ(N児)	・ソケットを使用しても豆電球をすぐに点燈できなかった。 ・エナメル線など、エナメルをはがさないで使用することがある。	・人の考えや方法をそのまま受け入れることが多く、自分なりの考えを出さない。 ・親の顔の関係もあってか、電気については恐いもの、といった考えを持つ。	○N児については、はじめから質の高い目あては望まずに、乾電池、豆電球、ソケットなどに、じっくりなじませるようにする。そして、点燈するつなぎ方に目を向けさせていくようにする。
Dタイプ(K児)	・前提テストでは90点を取っている。(間違えたのは、意味の取りちがいのためであった)	・教科書や参考書で調べるのが好きで、学習前に自分で調べてきている。 ・実験や考察の方法は、教科書や参考書に書いてある事以外はあまり考えつかない。	○K児は知識としては、乾電池や、豆電球の直列つなぎも、並列つなぎも知っているため、これらのつなぎ方を組み合わせた回路を作らせていきたい。つまり、「乾電池2個を使って、いろいろな明るさのちがう豆電球になるようなつなぎ方」など。
Eタイプ(M児)	・ソケットを使用しても豆電球を点燈することができなかった。 (回路を作ることができないでいたため、特別に指導し、点燈することができるようにした)	・活動は活発であるが、試行錯誤的な部分が多い。 ・自分の思い通りのものが出来ると、素直に喜びを表現する。	○M児については、先ず、乾電池1個、豆電球1個それに、ソケットを使って点燈させる事に重点をおき、その後、点燈している豆電球にもう1個、豆電球を点燈させることが出来ないか、考えさせ豆電球の並列つなぎを作らせていきたい。

(5) 本次の目標 (作った家にあかりをつける) 5時間

- ・乾電池1個、豆電球1個によって点燈している家の様子を見て、他の部屋にも豆電球を点燈させたり、部屋の明りの明るさを変えるなどして、もっと楽しい家にするようにする。
- Cタイプの到達目標 → いろいろな明るさの部屋を作ることができる(乾電池と豆電球の直列つなぎと並列つなぎの組み合わせ)
- Dタイプの到達目標 → 明るい部屋と、暗い部屋を作ることができる(乾電池の直列つなぎ、豆電球の直列つなぎと並列つなぎ)
- Aタイプの到達目標 → もう一つの部屋にも明りをつけることができる(豆電球の並列つなぎ)
- Eタイプの到達目標 →
- ・追究の過程で、自分の願いを見直し、付加、修正していくことができるようにする。
- ・豆電球の明るさの違いから、乾電池のつなぎ方、豆電球のつなぎ方をまとめていくことができるようにする。

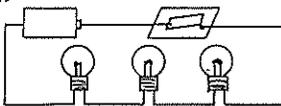
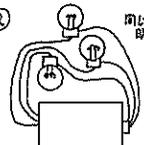
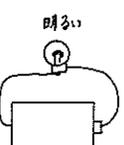
(6) 本次授業の仮説

- 子どもたち一人ひとりが作った家の内容条件として、①部屋が二つ以上あること。②外燈などを取り付けるスペースがあること。また、明りをつける家の提示の方法条件として、まわりを暗くし、乾電池1個、豆電球1個により一つの部屋にのみ明りをつければ、「他の部屋にも明りをつけたい」とか、「外燈をつけたい」、「部屋をもっと明るくしたい」といった子どもの願いが出て来るであろう。
- 子どもの学習実態を分析してグルーピングした各タイプの子どもたちに対して、次のような手だてを打てば、自分の個性に即した追究の目あてを持ち、個性的に追究していくであろう。

- Aタイプ —— 豆電球の並列つなぎに目を向けるような援助と励ましをする。
- Bタイプ —— 可能な限り援助はしないで、自由試行的な活動と、友だちとの交流の中から作り出させる。
- Cタイプ —— 乾電池と豆電球のつなぎ方に同時に目を向けるようなゆきぶりをする。(3種類の明るさ)
- Dタイプ —— 乾電池と豆電球のつなぎ方に同時に目を向けるようなゆきぶりや励ましをする。
- Eタイプ —— 自由に試行させるなかで、豆電球の並列つなぎに目を向けるような援助をする。

(7) 結果とその考察

① S児の追究 (Bタイプ) —— 豆電球の直列つなぎと並列つなぎを見つけ出すまで ——

教師の働きかけ	S児の反応の姿	S児の反応から言えること
<p>① 子どもたち一人ひとりが作った家に、乾電池1個、豆電球1個で明りをつけさせる。</p> <p>② 理科室の電燈を全部消し、暗くする。(暗幕)</p> <p>③ 「どこに、明りをつけたいの」と問うと、4つの部屋をさして「4つの部屋に明りをつけたい」といった。</p> <p>④ 「4つの部屋に、明りをつけるにはどうするの」と問うと、「2つの部屋だったら、つけられそう」といった。</p> <p>⑤ モデルの提示 ※ 2つ部屋があって、1つの部屋のみ明りがついているもの。 ※ 1つ1つの部屋の明るさに違いのあるもの。</p> <p>⑥ 願いの実現のため、必要な物を準備させ、追究させる。 ※ 直接、家の中に回路を組み込ませず、机上で回路を組み立てさせ、望みの回路が出来たら組み込ませた。</p>	<p>S₁ 豆電球をソケットにさしこみ、乾電池の+極と一極に接続させ、点燈することを確かめ、「よし、ついた」と言う。</p> <p>S₂ さっそく、自分の作った家に窓から豆電球をさし込み点燈させ、スイッチを入れ、「ついた、ついた」といって喜ぶ。</p> <p>S₃ 作った家には、部屋が4つあるため、「よし、こんど、こっちにつけよう」といって、一つ一つの部屋に豆電球を移動させ、点燈して喜んでいる。</p> <p style="text-align: center;">< S児の願いの変容 ></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>・豆電球をふやしたり、くらくするところを、豆電球を少なくすれば、明るかったり、暗かったりすると思う。</p> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>・出来れば、2つの部屋にいっぺんに電気をつける。門のところにもつけてみる。できないところは、1つの部屋に1つ、つける。</p> </div> <p>S₄ 「できるかな」といって、ソケット3個、豆電球3個を持って来て、下図の様な回路を作った。</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 5px 0;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>※ つくにはつくが非常に暗い。</p> <p>S₅ 「わあー暗い。これだったら、1個の方が明るい」といって、別なつなぎ方を探しはじめた。</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 5px 0;"> <div style="text-align: center;"> <p>②</p>  <p>同じように明るい</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>明るい</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ついにほつが暗い</p> </div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2年生の学習内容を確認し自信を持っている。 ○ 自分が作った家に点燈した喜びを味わっている。 ○ 喜びの中にも、他の部屋にも点燈させたい、という願いが感じられる。 ○ 2個の豆電球だったら点燈させることが出来そうだと思っている。(数の意識) ○ ⑤のモデル提示により、S児の意識が明るさの違いへ向いたが、この時点ではまだ、数による明るさの違いを考えている。 ○ 3個の豆電球を接続させることに挑戦しようとしている。 ○ ⑥で、自由に試行させた事によって、S児は、豆電球の直列回路、及び、並列回路を自ら発見し、明るさの違いと関係づけることが出来るようになった。

⑦ 豆電球、乾電池
スイッチ、導線の
記号を教え回路図
を記号化させる。

S。

↓

・私の家は、4つに分かれているから、下の図のように、
① ② ③を使っていろいろな明るさにすると、明るい、暗
いの区別をすることができると思う。

説明 ①と②の明るさは同じで、1個だけつないでも2個
つないでも明るさは同じです。
説明③ 豆電球をたくさんつなげばつなぐほど暗くなりま
す。(あんまりつなぎすぎるとつきません)

○ 豆電球を直列に3個接い
だり、2個接いだりした経
験から、明るさの変化を量
的な変化としてとらえるこ
とが出来るようになった。

<考察>

S児が、S₃の反応に見られるように、2年生
での学習経験(乾電池1個で、豆電球を1個を
点燈させる)から一歩踏み出し、追究課題を持
つことが出来たのは、作った家の内容条件(部
屋の数を複数にする)及び、家の提示の方法条
件(暗幕をした中で、1つの部屋だけに点燈す
る)のためであろうと考える。また、⑤のセデル提示により、各部屋には、それぞれ適した明るさがあることはとらえ
させることができた。これは、S児の「部屋の数だけ、豆電球をつけたい」という願いから、部屋の明るさの違いへ目
を向けさせ、願いを質的に高めるのに役に立った。しかし、この段階では、S₃のように、豆電球の数によって部屋の明
るさの違いを出そうと考えていた。⑥の働きかけによって、S児はS₄の反応にあるように、豆電球をいっぺんに3個点
燈しようとして直列に接いだ。これは、家庭で直列に2個つないだ経験を生かしたものと考えられるが、非常に暗かつ
た。このため、S₄のような意外性による驚きと発見であったと思われる。翌日の日記にその喜びを上記の資料の様に書
いていた。この事が活動のバネとなり、S₃の様な豆電球の並列つなぎを見つけ出していったと考えられる。

S児の日記から抜粋(11月8日) 資料 2

…下の図の豆電球のつなぎ方は、私が見つけたものです。自分の
作った家に、今日成功し
た、豆電球のつけ方を利用
して、電気(電燈)を
明かいつぶさつてみたい。今日、成
功した、豆電球のつなぎ方は、なんと
いうのかを知りたい。…

② 他のグループの子どもたちの追究の姿 —— 子どもの願いの変容と作り出した回路を中心に ——

○ T児の追究 (Cタイプ)

① 自分の作った家に乾電池1個で豆電球1個を点燈させる。

・手早く、乾電池・ソケ
ット・豆電球などをつ
なぎ点燈させる。

○ N児の追究 (Aタイプ)

① 乾電池・豆電球・ソケットなどを取り出し、接続し、戸
口から豆電球を家の中に入れ点燈させる。

・点燈した様子を、上から、横からながめている。

・友だちに、「ほんとう
自分の作った家に、もう1
つ、豆電球をつけたい。」
と、もう一つの窓を指示す。

② モデルの家を提示する。
(明るい部屋、暗い部屋がある)

・さらに、豆電球2個、
ソケット2個を加えて
下図のような回路を作
った。

2つの部屋に2つずつ
つけたい

2つの部屋に2つずつ
つけたい

セロファンがついた部屋
2つと、げんかんに明かり
をつけたい。

⑤ 点燈している状態で、
もう1つ豆電球をつけ
加えさせた。

私は、明るさをかえたい。
豆電球2つで、げんかんにも
つけたい。

※⑥ 点燈したことに対して、いっ
しょに喜ぶ。

2個だけでなくたくさん豆
電球をつけたい。

さらに、もう2つ、豆
電球をつなぎ、下図の様な回路を作った。

3つの部屋と、げんかんに
豆電球をつけたい。

電気はついたが、1つだ
けなので、何だかさびしい
感じがする。

↓

セロファンがついた部屋
2つと、げんかんに明かり
をつけたい。

※③ げんかんも、部屋も同
じ明るさかいいか、考
えさせた。

2つの部屋を明るくして
げんかんは少し暗くする。

乾電池・豆電球・ソケットなどを取り出し、接続し、戸
口から豆電球を家の中に入れ点燈させる。

・点燈した様子を、上から、横からながめている。

・友だちに、「ほんとう
自分の作った家に、もう1
つ、豆電球をつけたい。」
と、もう一つの窓を指示す。

⑤ 点燈している状態で、
もう1つ豆電球をつけ
加えさせた。

私は、明るさをかえたい。
豆電球2つで、げんかんにも
つけたい。

※⑥ 点燈したことに対して、いっ
しょに喜ぶ。

2個だけでなくたくさん豆
電球をつけたい。

さらに、もう2つ、豆
電球をつなぎ、下図の様な回路を作った。

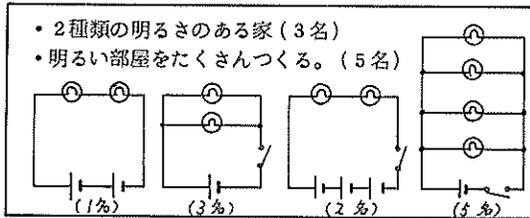
3つの部屋と、げんかんに
豆電球をつけたい。

<考察>

T児も、N児も、自分たちが作った家に乾電池1個、豆電球1個で点燈させた事に対して、点燈した喜びと同時に、もの足りなさも感じられた。これがバネとなって、願いが生じ、それぞれの個性に即して追究し、更に質の高い願いへと変容していった。T児は、はじめ、豆電球の数に目を向け②のモデル提示の意味が理解できなかったように思われるが、BタイプのS児と同様、自由試行的な追究の中から豆電球の明るさが暗くなってしまう直列つなぎを見つけたことができた。さらに、直列つなぎに対する不満(暗くなること)から、豆電球の並列つなぎを見つけ出していった。この段階で、T児は自分の願いに満足していたため、③のようにゆさぶりをかけ、豆電球の明るさの違いに目を向けさせた。このことによって新しい願いが生じ、乾電池の直列つなぎと豆電球の並列つなぎを組み合わせた④の様な回路をつくり出していくことが出来たと考える。一方、N児は、モデルを提示した段階では、豆電球の明るさを変えることに目が向いていて、かなり試行していたがうまくいかず、豆電球の数を増す方へ願いが変わった。そこで、⑤の様に、点燈している状態のまま、もう1つの豆電球をつけ加えるように援助した。この結果、N児は2個3個と豆電球の数を増し最終的な願いであった、3つの部屋と玄関に明かりを点燈させることが出来た。

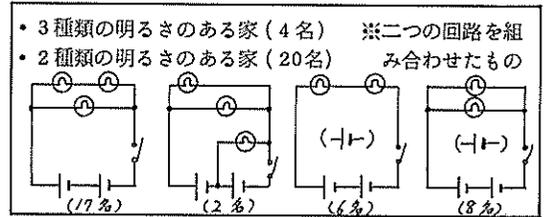
③ 各タイプの子どもたちの最終的な願いと、本次で作らあげた回路。

○Aタイプ

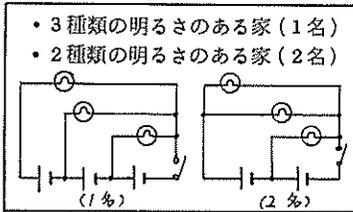


○Bタイプ

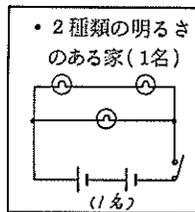
資料-3-



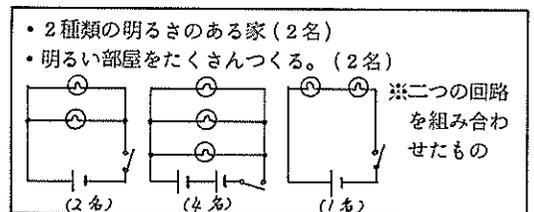
○Cタイプ



○Dタイプ



○Eタイプ



(8) 全体考察

○ 学習実態を学習内容に対する認知的前提能力・情意的前提特性からとらえ、タイプ分けしたことは有効であったか。各タイプの子どもたちに対する、援助や励まし、ゆさぶりなどの観点が明確になり、計画的にしくむことが出来た。このため、子ども一人ひとりが持っている力を発揮させ、その子どもなりの課題を追究させていくことが出来た。

○ 到達目標の仮説と学習内容の基礎・基本の妥当性はどうか。

資料3からもわかるように、全てのタイプの子どもたちが、乾電池の直列つなぎ、豆電球の直列つなぎ、及び並列つなぎをとらえていったといえる。また、各タイプの子どもたちは、それぞれのタイプの到達目標である回路を意欲的に作り出していくことができた。これは本単元で設定した基礎・基本の内容及び各タイプ別に仮設した到達目標が子ども一人ひとりの個性に応じていたためと考える。

6、研究のまとめ

本研究では、子どもの個性を、4年生の理科の単元「かん電池と豆電球」(家に明かりをつけよう)に対する認知的な面と、情意的な面から分析し、5つのタイプに分けた。更に、そのタイプに即して学習内容に幅を持たせ、上限・下限を仮設し、個性的に追究させていった。このことは、子ども一人ひとりが自分の持っている力を十分に出し切って活動し、出来る喜び、わかる喜びを味わわせるうえで、重要であると言える。

7、今後の課題

○ 他の領域における学習実態のとらえ方の究明と基礎的・基本的内容のあらい出し。

○ おわりに

子どもたちに、自己実現の喜びを味わわせるためには、その子どもの持っている力を十分に発揮できるような学習の場を作り、そこで、伸び伸びと追究させることが大切である。

「つくり出す力」を伸ばす理科学習内容の検討

—多様な活動の中で個が生きる低学年の学習指導—

理科部 吉田 哲 磨

○ はじめに 子どもが意欲的に活動するところには、その子にふさわしい学習内容があり、その子にふさわしい学習方法が生み出されている。

1、主題の意味と重要性

(1) 低学年理科でいう「つくり出す力」とは

低学年の子どもは、自然を調べる力が未分化である。しかし、動く物や変化する物に対しては、強い好奇心を持ち素直に反応する。このため、興味のある自然の事象・現象に出会うと夢中になり、その方法は試行錯誤的であるが、納得の行くまで働きかける。このように、自らの力を出し切って活動する楽しさは、事象への働きかけを工夫しようとする原動力となる。この自然への働きかけの工夫が、低学年でいう「つくり出す力」である。言い換えれば、素材の選択や扱い方、比べ方、事象のとらえ方など、自然に働きかける時に生まれる子どもたちの知恵とも言える。

低学年の「つくり出す力」を伸ばす学習内容として、①系統上に位置する認知内容、②追究の場を作り出していき、意欲や働きかけ、③そこで生まれてきた問題を追究し、整理しまとめていく力を考える。

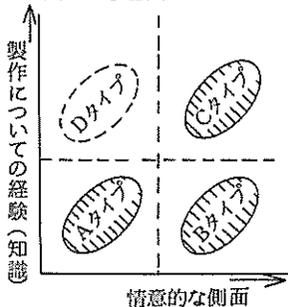
「つくり出す力」を伸ばすには、その子なりの活動が軸になって進められる場や、その子らしい考えが豊かに表現される場が必要である。

(2) 多様な活動の中で個が生きる学習指導

ある製作教材を特定した場合、子どもには、その教材についての経験(知識をも含む)の有無と、その教材に対する情意的前提特性に起因する個性が存在する。それらは生活経験や学習によって形成されるため、個人によって差異が生じ、自ら追究の仕方

も異なってくる。そこで、子どもの学習実態を製作した経験(知)の有無という側面と、情意的側面からタイプ分けをすると、①Aタイプは、製作について経験がなく、製作することにもあまり興味や意欲を示さない。②Bタイプは製作について経験は無いが、興味や意欲を持っている。③Cタイプは、製作についての経験もあり、製作することにも興味や意欲を持っている。これらのタイプをまとめると図1の通りになる。

図1 学習実態のタイプ分け



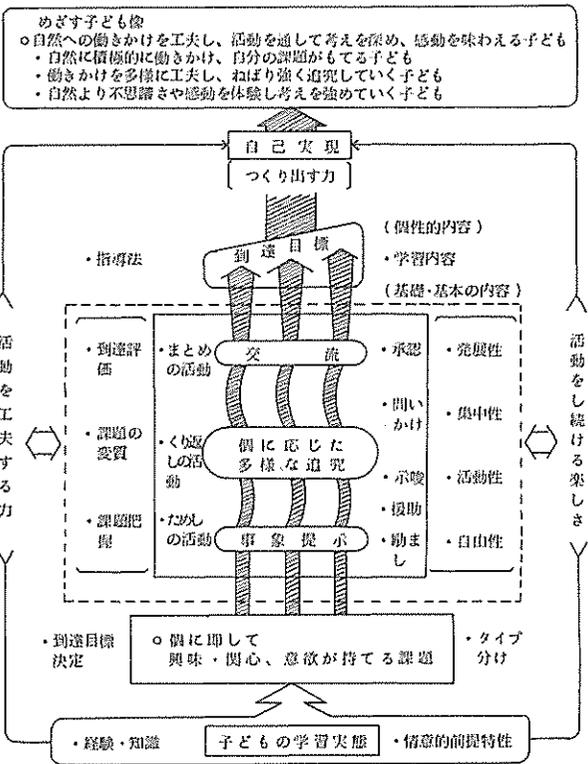
それぞれの子どもが、五感を総動員して、知恵をしぼって自然に働きかけができ、各タイプに適する学習内容にするため、到達目標に幅を持たせることと、個に即した多様な活動を仕組むことである。

これらの多様な活動の要素として、①操作を通した活動性、②個性的課題及び、その課題の追究による活動の自由性、③次の課題へ生きて働く力となる活動の発展性、④広がりや深まりのある活動の集中性を考える。

尚、学習の指導の過程では、個に即した到達目標と学習内容、子どもの各タイプに応じて、教師が計画的な援助や示唆、または、問いかけをする必要がある。

以上のように、個に即し、個を生かす、その子にふさわしい学習内容と学習の方法を模索するものである。

○ 主題の構想



2、学習指導上の問題点

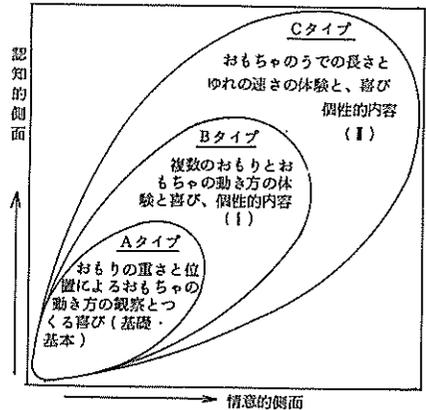
- 「つくり出す力」を伸ばすという観点から、従来の学習指導内容を見直してみると、次の様な問題点が考えられる。
- (1) 学習実態の把握が認知的側面に偏り勝ちで、情意的側面からの把握が十分行われていなかったために、子ども主体の活動になり得なかった。
- (2) 個に即した追究が可能であるような学習内容と、個に応じた到達目標の検討が不十分で、学習で積み残されたり、足踏みさせられていた。

3、問題点説明の方途

研究仮説
 低学年の製作教材において、子どもの学習実態を経験（知識）の有無と、情意的前提特性の2面からとらえ、その子の個性に応じて学習内容と到達目標を設定し、その子に応じた援助や示唆、励ましを与えれば、その子なりに多様な活動を工夫し、問題を追究していき、活動の楽しさを味わうことができるだろう。

- 子どもたちの学習実態を、教材についての製作の経験（知識・技能）の有無と、情意的前提特性（興味・関心、意欲）とで分析する。
 - 個に即したタイプ分け
 - Aタイプ—製作経験がなく、情意面でも低いタイプ
 - Bタイプ—製作の経験がないが、情意面では高いタイプ
 - Cタイプ—製作の経験があり、情意面でも高いタイプ
 - Dタイプ—製作の経験があり、情意面でも低いタイプ
 - ※ 本学級では、Dタイプに該当するものがない。
- 学習内容の上限と下限を設定し、下限は、その学習における基礎的・基本的事項で共通の学習内容とし、上限は、基礎的・基本的内容を越えて、その子なりに個性的に学習する内容とする。
- 基本的指導のしくみ

図2 各タイプの到達目標



過程	課題をとらえる		しらべる	まとめる
ねらい	○ 自分なりのめあてる持つ		○ 目あてに向かって追究する	結果を整理する
活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> 自然・生活体験をし、身近な事象に触れる 課題を意識する 	<ul style="list-style-type: none"> 自分なりの追究の課題を作る。 解決の見通しを持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の追究課題を多様な活動を通して調べ自然のきまりを見つける。 	<ul style="list-style-type: none"> 自然のきまりをまとめ一般化する。
主な手だて	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの身近にある事象に触れる場の構成。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習経験や生活経験を生かすような発問や場の工夫。 子どもの身近にある事象の提示。 	<ul style="list-style-type: none"> 観察や実験は可能な限り、各人にやらせる。 素材や時間は十分に与える。 個人差に応じた援助や励ましをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分なりの目あてと結果を比べ自己評価をさせる。 感動や喜びの表現。
A _T	<ul style="list-style-type: none"> おもちゃを作る段階では針金の曲げ方、おもりの付け方について援助を行い、追究の段階で、おもりの動きで問いかけを行い励ましを行い、基礎的・基本的内容において達成感を味わわせる。 			
B _T	<ul style="list-style-type: none"> 追究の段階では、おもりの重さや位置、複数のおもりの動きで問いかけを行い、個性的問題へと高める。 			
C _T	<ul style="list-style-type: none"> 可能な限り教師の援助は行わないが、おもりの位置によるゆれの速さで問いかけを行い、個性的問題へと高める。 			
情意	<ul style="list-style-type: none"> 観察した事象に対して興味・関心を持つ。（おもしろそうだ） 	<ul style="list-style-type: none"> 興味・関心から活動欲求を持つ。（〇〇を作りたい） 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の目あてに向かって追究し、いろいろな結果から事象の特徴に気づき、喜びや感動を持つ。（わあ、こんなこともある） 	<ul style="list-style-type: none"> 自分なりの目あてが達成できた喜び（いろいろなことができて楽しかった）。

4. 指導の実際とその考察

(1) 単元 「うごくおもちゃをつくろう」 (2年)

(2) 目標

○ 身近にある木の実や野菜などで簡単なおもちゃを作らせ、それをゆらしたり、回したりさせながら、おもりの重さや付ける位置によって、おもちゃの動き方に違いがあることに気づくことができるようにする。

① 針金、竹ひご、ねん土、木の実、野菜などを使って、うごくおもちゃを作ることができるようにする。

② おもちゃの動きは、おもりの重さやおもりを付ける位置によって違うことに気づくことができるようにする。

③ うごくおもちゃで、いろいろな動きを工夫して、活動する楽しさを味わうことができるようにする。

(3) 計画 (約6時間)

過程	課題をとらえる(1時間)	しらべる (4時間)	まとめ・広げる(1時間)
活動と内容	<p>○ 対象の観察 ○ やじろべえ作りの課題 (1時間)</p> <p>○ やじろべえのおもりと動き方に着目した課題</p>	<p>○ やじろべえの動き方 ○ おもりの重さや位置と動き方 (2時間)</p> <p>○ 素材を変えてのおもちゃ作りの課題</p> <p>○ 形が変わったおもちゃ作り ○ おもりの重さや位置による転がり方やゆれ方 (2時間)</p>	<p>○ 単元のまとめ ○ おもちゃ作りの作文 (1時間)</p> <p>○ おもちゃのまとめの課題</p>
活動の想定			<p>学校の休み時間や家庭での遊びへの発展</p>

(4) 子どもの学習実態

タイプ 児童名	活動の様子	知っている 動く おもちゃ	遊んだ 経験	作った 経験	がたもみ	つり合わせ	糸 用	ゆれる速さ	備考 各グループの 人数
A — A児		やじろべえ			○	×	×	×	11/40
B — H児	意欲的	やじろべえ	やじろべえ コップのおもちゃ		○	△	△	×	20/40
C — O児	意欲的	やじろべえ ロープウェイ	やじろべえ ロープウェイ	やじろべえ トココップ	○	△	○	×	9/40

(5) 本時の目標

○ 自分なりに作ったやじろべえを動かしたり、作り変えたりして、おもりの重さや、おもりの付け方によって立ち方やゆれ方が違うことに気づくことができるようにする。

Aタイプ=粘土や木の実、野菜などをおもりにして、教師の示唆や励ましを受けながら、おもりの重さや、おもりを付ける位置によって立ち方やゆれ方に違いがあることに気づくことができるようにする。

Bタイプ=粘土や木の実、野菜などをおもりにして、教師の示唆を受けながら、片方に2個以上のおもりを用い、おもりの重さや、おもりを付ける位置によって立ち方やゆれ方に違いがあることに気づくことができるようにする。

Cタイプ=粘土や木の実、野菜などをおもりにして、教師の示唆を受けながら、片方に2個以上のおもりを用い、おもりの重さや、おもりを付ける位置によって立ち方やゆれ方に違いがあることに気づくことができるようにするとともに、うでの長さによってゆれる速さに違いがあることに気づくことができるようにする。

(6) 本時に至るまでの経過

動くおもちゃ作りの学習を意欲的に進め、子どもたちに豊かな体験をさせ、且つ、個に即した多様な活動ができるようにするため、自活の時間を利用して西公園に、おもりなどに使う木の実を拾いに行った。そこで子どもたちが拾ったのは、主にどんぐり(くぬぎやかしの実)やまつぼっくりであった。また、素材に多様性を持たせるため、家庭よりじゃがいも、にんじん、だいこんなどの野菜を持ち寄せた。そして、自分なりに作りたいおもちゃ作りに入ったわけであるが、学習以前に作りたいおもちゃについて、調査したところ多くの子どもがやじろべえで遊んだ経験を持っているし、半数ぐらいの子どもがやじろべえを作りたいという願いを持っている。しかもやじろべえは、おもりの重さや、つける位置によって動きがはっきりしているので、やじろべえを中心としたおもちゃづくりの学習をすることにした。本時は、前時のやじろべえ作りから、やじろべえの動きについて、自分の調べたいことを調べるものである。

(6) 本時指導の考え方

本単元では、子どもたちの興味・関心の違いや経験の有無から、それらの子どもたちに、その子のレベルで追究活動が意欲的に行われるように、それぞれのタイプに応じた内容を仮説設定する。Aタイプは、基礎的・基本的事項、Bタイプは、おもりの数を増した個人的内容(Ⅰ)、Cタイプは、おもりのつける位置によるゆれる速さの違い(個人的内容(Ⅱ))とする。追究の初めには、前時に作ったやじろべえを使って、おもりの重さやおもりの位置をいろいろに変えて、やじろべえの動きのおもしろさに興味を持たせ、やじろべえをまっすぐに立たせたり、かたむけたり、回したりさせておもりとやじろべえの動き、すなわち、おもりの働きに気づかせるものである。

この場合、各タイプにかかわらず、学級全員に共通して身につけさせる学習内容として、おもりの重さやおもりをつける位置によって、やじろべえの動きに違いがあることに気づくことである。また、個人的に追究させる内容として、複数のおもりによる動きの変化(個人的内容Ⅰ)と、おもりの位置によるゆれる速さの違い(個人的内容Ⅱ)を仕組むものである。追究の過程では、Aタイプには、おもりの重さやおもりのつける位置によるやじろべえの動き方の違いについて示唆や問いかけを行い、必要によって操作について援助を与える。Bタイプには、片うでに複数のおもりをつけることを示唆する。Cタイプには、複数のおもりをつけることと同時に、おもりをつける位置による、ゆれの速さのちがいを示唆する。

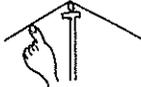
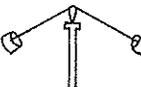
(7) 子どもの追究する姿をとらえる観点

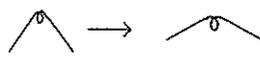
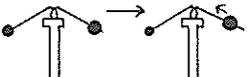
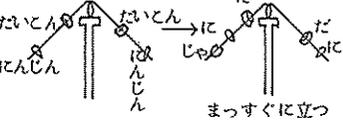
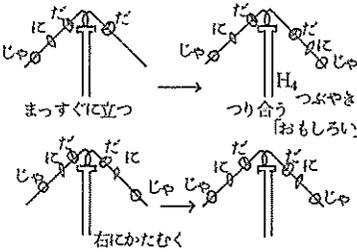
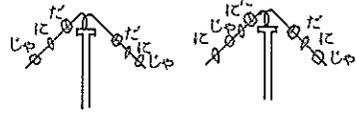
子どもが、幅を持たせた致遠目標や学習内容に向かって追究する観点として次の様な事項を考える。

- ① 意欲は十分あり、やじろべえ作りや操作の技能は身につけているか。
- ② 追究には自分なりの考えが生かされたり、表現されているか。
- ③ Aタイプ — おもりの重さと位置により動き方に違いがあることに気づいているか。
- ④ Bタイプ — 複数のおもりによる、やじろべえの動きの変化に気づいているか。
- ⑤ Cタイプ — 複数のおもりによる、やじろべえの動きの変化に気づき、おもりの位置によるゆれ方の速さに目を向けているか。

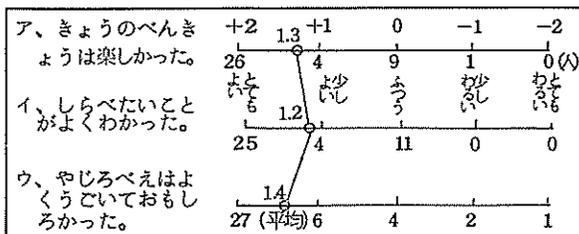
(8) 結果とその考察

- ① 自分なりのやじろべえで、立ち方や動き方を調べる。($\frac{2}{6}$)

T ₁ 本時は、前時に作ったやじろべえを使って、おもりの重さをいろいろ変えたり、おもりの位置をいろいろ工夫して、やじろべえの立ち方や動き方(ゆれ方やまわり方)を調べよう。		
<p>Aタイプ K 児の反応</p> <p>(ざいりょう)</p> <p>・針金 ・支持台 ・ねん土</p> <p>K₁ (きょうしらべたいこと)「かた方を先につけて、もう一方をあとにつけて、つり合うかを調べる」</p> <p>K₂ ねん土のはこを開けて、小さくまるめたねん土を取り出し、ねん土を1個持って、手で小さくまるめている。</p>  <p>K₃ 片方のうでにそれまでにまるめた、ねん土をつけて、もう1こをまるめている。</p>	<p>Bタイプ H 児の反応</p> <p>(ざいりょう)</p> <p>・針金 ・支持台 ・だいこん ・にんじん ・じゃがいも</p> <p>H₁ (きょうしらべたいこと)「ゆらゆらよく動いたり、よくつり合うやじろべえにしたい」</p>  <p>H₂ 指をふれてゆらして遊ぶ</p> <p>H₃ 野菜や木の実のおもり(にんじん だいこん、まつぼっくり、どんぐり)を用意する。</p>  <p>H₄ だいこんをつけて、ゆらして遊ぶ</p>	<p>Cタイプ O 児の反応</p> <p>(ざいりょう)</p> <p>・針金 ・竹ひご ・支持台 ・にんじん ・じゃがいも ・どんぐり</p> <p>・まつぼっくり ・ねん土</p> <p>O₁ (きょうしらべたいこと)「やじろべえは、どのようにしたらよく立つか」</p>  <p>O₂ 初めに粘土でやってみよう</p> <p>O₃ 右側を大きくして「かたむけ」</p>  <p>T₂ 他のおもりではやれないかな</p>  <p>O₄ どんぐりはよく回る</p>

Aタイプ K児の反応	Bタイプ H児の反応	Cタイプ O児の反応
<p>K₁ もう一方の方にねん土をつけようとして、2ことははずれてしまう。</p>  <p>K₂ ねん土をつけて、上にのせようとする、すぐずれて、はずれてしまつてむずかしそう。</p> <p>K₃ ねん土がはずれないように、ねん土をつぶりつけてしまう。</p> <p>T₂ うでの開きを広くした、やじろべえのモデル提示</p> <p>K₄ 「ああ、そうか」と針金を少し広げる。</p>  <p>K₅ 片方のねん土をつけてつり合わせる。しばらくつり合うが、すぐずれてとれてしまう。再びつけてしばらく考えて、位置を変える。</p>  <p>K₆ 左が小さく、右が少し大きなおもりなので位置でバランスをとろうとする。</p> <p>(気づいたこと)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>片方を小さくして、もう一方を大きくしたら、大きい方にかたむいた。</p> </div> <p>T₃ きょうはよく調べましたが、次はどんなことを調べたいですか。</p> <p>K₇ おもりの大きさを、同じにしたり、大きさをえたりする。</p> <p>(感想) やじろべえが立つのがふしぎ</p>	<p>T₂ 野菜を左右のうでに複数つけたやじろべえのモデル提示</p>  <p>H₃ 左、右ばらばらにつけて右にかたむくので、左の先たんにじゃがいも1個つけてつり合わせる。</p>  <p>H₄ 右にかたむかせておいて、左ににんじんの薄切り4まいをつけ、つり合わせる。</p>  <p>H₅ ~ H₈ 野菜のおもりを使って、この他に10通りのおもりのつけ方をして4通りつり合わせる。</p> <p>(気づいたこと)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>まっすぐ立ったが、ときどきかたむいてうまくまわらないことがあった。</p> </div> <p>T₃ きょうはたくさんのおもりをついて調べましたが、この次は、どんなことを調べますか。</p> <p>H₉ この次は、ねん土をいくつもつけて調べてみたい。</p> <p>(感想) とてもおもしろかった。</p>	<p>O₁ 左が下がるので「ぎりぎり」と言う。</p> <p>O₂ やじろべえを立てるため、右側のにんじんを増していく。</p> <p>(気づいたこと)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>じゃがいもと、にんじんを比べたら、いもがにんじんの3倍の重さだった</p> </div> <p>O₇ つぎは竹ひごでやってみよう</p>  <p>T₃ まつぼっくりに穴を開けてやる。</p> <p>メリ-ゴランド O₈ よくまわる。</p>  <p>O₉ 「先生、成功」と見せる。</p> <p>(気づいたこと)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>まつぼっくりや、ねん土でも、うまく立ち、よくまわった。</p> </div> <p>T₃ たくさんいろいろなものを作って調べましたがこの次は何を調べますか、針金のやじろべえと竹ひごのやじろべえを動かしてごらん</p> <p>O₁₀ 「わあ、ゆれるはやさちがう」この次はこれを調べてみたい</p> <p>(感想) いろいろなものが作れてうれしかった</p>

資料1 本時の学習の自己評価



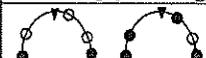
資料2 N児の作文

O児の作文 ぼくは、理科の勉強で動くおもちゃをして、こんなことを思いました。「おもしろいなあ、楽しいな」、どんぐりをつけてみたら、まっすぐにたつて、右にかたむくのや、左にかたむくのがありました。西公園に行ったときは、寒かったけど勉強で使うのだから、いっしょうけんめい、どんぐりとか、まつぼっくりをひろいました。

資料3 学習での気づきの内容 (2/6時)

○やじろべえを使って、立ち方や動き方を調べよう。 ・おもりの重さ ・おもりの数 ・おもりの位置	
○まっすぐ立つとよくまわることの気づき	26人
○かたむきとまわり方の気づき	16 "
○おもりのおもさとゆれ方の気づき	10 "
○おもりの重さとまわり方の気づき	8 "

資料4 仮設した学習内容の達成度 (前後の変容)

	共通的内容	85 (40名中) → 100%
	個性的内容(I)	76 (29名中) → 100%
	個性的内容(II)	35 (9名中) → 100%

<考察>

K児がK₁のような学習課題を持つことができたのは、前時の学習で内容条件として、2本のうでがあり、おもりの重さや、位置が自由に変えられるモデルを観察したこと。その後、やじろべえ作りのためし活動を経験していることによると考える。本時では重さの違いをおもりを、片方を先に付け、他方を後でつけてやじろべえを立たせている。このことから、K児は、おもりの重さの違いによるかたむきをとらえると同時に、おもりの重さが違う場合には、どちらかのおもりの位置を変えないことには、やじろべえは立たないことに気づいている。その上で、次時は、同じ重さのおもりでやじろべえの動きを調べることとし、おもりの条件を変えることに目を向けている。

H児は本時の当初、H₁のような学習課題を持ち、左右1個ずつのおもりでゆらして遊んでいた。そこで、左右のうでに複数のおもりをつけて提示したところ、野菜の小片で多数のおもりを作り、やじろべえの動きを十数通りにわたり調べている。これらは、いずれも、2年生の基礎的・基本的内容を越えるものである。O児は、やじろべえは、どのようにしたらよく立つか」という学習課題のもとに、ねん土でやじろべえの動きを調べていたので、「ほかの物ではやれないか」という簡単な示唆を行ったところ、やさいや木の実を数個使って、複数のおもりで動きの変化を調べている。また、次の時間は、おもりの位置とやじろべえのゆれる速さにまで着目しようとしている。以上のことから考えて、学習内容と到達目標に幅を持たせたことが、個を生かす多様な活動を生み出していると言える。

<全体考察>

○ 教材に対する経験(知識)の有無と情意的前提特性から考えてタイプ分けしたことは有効であったか。

まず、知識・理解の面で資料3～4でも分かるように、多様な活動の中にも、動くおもちゃの学習としての基礎的・基本的内容や、それを越える内容ともそれぞれの各タイプの子どもがとらえていると考えられる。次に情意的側面であるが、資料1～2からも判断できるように、子どもたちのおもちゃ教材に対する興味・関心は高く意欲的である。これは、おもちゃのものに対する子どもたちの興味・関心の高さも十分考えられるが、児童の学習実態に即してタイプ分けしたことにより、各タイプに対して、援助や示唆、問いかけの計画が立てやすく、行いやすかったからだと思われる。このため、子ども一人ひとりが、自然に働きかける工夫や知恵、本主題でいう、いわゆる、子どもの「つくり出す力」が発揮されたもので、タイプ分けしたことは有効であったと考えられる。

○ 仮設した到達目標と学習内容は妥当であったか

資料3～4からも言えるように、共通的内容と仮定した、基礎的・基本的内容は全員到達していると考ええる。また、やじろべえの両うでに複数のおもりをつけて、その動きをとらえる個性的内容(I)にも、Bタイプの29名全員到達している。おもりの位置とやじろべえやシーソーのゆれの速さをとらえる個性的内容(II)もCタイプの9名は全員到達していると考ええる。学習実態に即してタイプ分けをし、到達目標に幅を持たせたことが、個に即し、個を生かす多様な活動を生み出し、子どもたちの自然に働きかけを工夫し、知恵を発揮する姿となって表われている。

このように、子どもたちが、感覚を通して夢中になり、学習活動を展開している姿があるということは、別の見方をすれば、子どもたちの個に即した妥当な学習内容であると言える。

5. 研究のまとめ

- ① 動くおもちゃのように、製作・操作など、活動中心の学習は、子どもたちの意欲的な学習展開を生み出す。
- ② 子どもたちの学習実態を、教材の製作の経験(知識)と情意的前提特性からの2面からとらえ、個に即した到達目標を設定することで意欲的追究がなされ、個に応じた内容を身につけることができた。

6. 今後の課題

- ① 多様な活動が、更に、合科的な感動体験にまで高められるような、体験中心の取り組み方をさぐる必要がある。
 - ② 多様な活動の中に追究力を身につける手だてや、追究力を生み出す活動の評価のあり方を確立する必要がある。
- おわりに 自然事象・社会事象に出会い、製作活動を軸に、豊かな価値ある感動体験にまで高める姿を求めて。

即興的表現力の育成をめざす音楽科学習内容の検討

—即興的な前奏・変奏の指導（高学年）を通して—

音楽部 井上 健一

- はじめに 前奏や変奏をグループで即興的につくる学習では、音楽的感覚に支えられた創造的自己表現力を総合的に育てることができる。

1、主題の意味と重要性

(1) 即興的表現力について

即興的表現力とは、楽譜などの準備をすることなしにその場でおこる音楽的感興を、今までの音楽経験を通して身につけてきた音楽的感覚やそれに支えられた音楽的構想力（自分の心に想いをかもしたり、表現要素・構成要素を工夫したりする力）や表現鑑賞技能（自分の想いを音に託して表したり、表現された音楽の美しさを理解・評価したりする力）を結集して即座に表現していく力のことである。つまり、作曲や編曲と演奏を同時に行う活動を通して創造的に自己表現する力を即興的表現力ととらえる。即興でなく即興的ということは、自分の想いを表すために、速さ・強さ・音色・奏唱法といった表現要素や歌詞・リズム・旋律・和声・拍子・調・形式といった構成要素を試行錯誤的に工夫しねりあげていくという意味も表している。

(2) 即興的表現力の育成をめざす学習内容検討について

現行学習指導要領をもとに行われている即興的表現の指導は、児童の多様な実態に即応し即興的表現力を育てているといえるであろうか。高学年の子ども達の姿をみると、自分の即興に自信がない、皆といっしょにするならいいが、歌でなく楽器ならできるけれど、等のように、「言葉の抑揚に合わせた旋律の即興的表現」に抵抗を感じている子が多い。一人でということそれも声で表すことから必要以上に緊張感を持つのであろう。また、リズム伴奏を即興的につくることは楽しいけれど、言葉の抑揚に合わせてつくるのはおもしろくない、作曲は楽しいけれど与えられた言葉しかも短いものにふしづけるのはおもしろくない、等と、表現した充実感を味わっていない子や言葉の抑揚に合わせた即興に消極的な子がいる。一人で、それも人前ですることに心細さを感じている引込み勝ちの子や声による表現に自信をなくしてきている子に無理に活動をさせているのではなかろうか。自分の表現を客観的にみつめることができるようになってくるこの期の子ども達に「言葉の抑揚に合わせた即興」は合わないのではなかろうか。私は現在の即興的表現の学習内容には以下のような問題点があるととらえる。

- 学習指導要領において高学年は和声を重点に、また、旋律・リズム面も総合的に音楽的諸能力を培わなければならないと基本的な考え方を示しているのに、旋律の即興に内容が規定されている。
- 低学年ではふし遊び・問答と友達と交互に、またいっしょにという活動があるのに、3年生以降は一人による声での即興をめざしており、友達といっしょに即興するという協調してつくりあげる面が欠けている。
- 音楽的構想力や理解・判断といった知的能力が発達してきてグループで作・編曲的な活動を好んでくるこの期に、低学年と同様直観的感覚的な表現を追究しているのではなかろうか。
- 音で自分の想いを表すという音楽の本質に立った指導ではなく、旋律をつくることで音楽を構成する要素の理解のみをねらっているのではないか。

即興的表現の活動には、「言葉の抑揚に合わせた表現」だけでなく、以下の4つとその組み合わせがあるととらえる。

- ① 与えられた動機・主題の続きを発展させ、まとめる。
- ② 曲全体の構想・表現のすべての内容を演奏者にまかせるもの。
- ③ すでにある楽曲に対して即興的に装飾を加え、より音楽的な楽曲へとまとめるもの。
- ④ 楽曲または即興的表現に合わせて身体表現をするもの。

私は、友達と音でコミュニケーションし、つくりあげる即興の学習内容を指導し吟味していくことで、上記の問題点が解決されるし、旋律のみでなくその他の即興的表現力も育つと考える。

(3) 即興的な前奏・変奏の指導について

即興的前奏・変奏の学習は、個々の好みや能力に応じて活動できるグループによる装飾的即興である。この学習では自分達のイメージに合わせて構成要素や表現要素を変化させることを学ばせることができる。前奏では、楽曲の一部を使うものだけでなく、今までの初等教育においてほとんど学ぶことのできなかつた無調性・無拍子の音楽も取り入れやすい。つまり即興的表現力の幅を多面的に広げ、深めることのできる内容といえる。また音で自己表現しようとする心

の働きを活発にさせ、音楽を創造した喜びを味わわせることができる。これは音楽を友とした生き方へとつながる。さらに楽器を自己選択させ各パート一人という活動をさせていくので、自分の存在価値を自覚し、自分の音に対して意欲と責任を持つようになると共に、皆で調和して音楽をつくりあげる態度も育てていくことができると考える。

2、即興的表現に関する指導上の問題点

- (1) 今までの即興的表現の指導では、言葉の抑揚に合わせた旋律の即興と楽曲に伴奏リズムをつけることが主で、音楽的感覚に支えられた音楽的構想力や表現鑑賞技能を総合的に高めるグループでの即興の学習内容が明確でなかった。また一人ひとりの即興的表現力の実態に即応する内容となりえてない面があった。
- (2) 一人ひとりが確かな見通しを持って、今持っている力で追究できる学習指導のしくみが不十分で意欲的な取り組みとならなかった。特に、表現鑑賞技能が低い子にとって一人で表現することに抵抗があった。

3、問題点説明の方途

- (1) 無調性・無拍子の音楽で前奏をつくることと自分達のイメージをもとに楽曲の構成要素や表現要素を変化させていく変奏の学習内容は、児童の即興的表現力の実態の巾に即応し、即興的表現力を育てるのに適切なものであるか、子ども達の演奏の変容の姿から吟味していく。
- (2) グループでの即興的表現を方向づける手だてを以下のようにしくむと個々の能力に応じて意欲的に取り組み、即興的表現力が育つであろう。
 - 変奏につかう楽曲は既習曲であり、即興的表現力の実態に応じて発展・変化させやすい曲を選択する。
 - 無調性・無拍子の音楽のおもしろさをレコードや教師の範奏によって感得させ、表したいイメージを持たせる。
 - 変奏の指定回数に合わせて、変化のイメージをつくらせ、似たイメージのものでグループ構成をする。
 - ためしの変奏や模奏をさせることで、変奏のつくり方をとらえさせ、グループ内で各自異なった楽器を選択させ、同一リズムにならぬよう表現させる。
- (3) 指導のしくみ（「キラキラ星変奏曲をつくらう」の場合）

過程	課題把握	個性的追究	連帯追究	個性的定着
活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「キラキラ星変奏曲をつくらう」の学習の見通しを持つ。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 変奏曲を聴くこと。 ・ ためしの変奏や模奏。 ・ 前奏のつくり方把握のため宇宙のイメージの音楽を聴くこと。 ・ 星の変化の話を工夫(4場面) ・ グループをつくり、星の話の変化のさせ方をまとめること。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分達の星の話に合う構成の工夫をする。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 各グループ毎にイメージを表す旋律や伴奏楽器分担の工夫。 ・ 主題・第1変奏・第2変奏・第3変奏の旋律・伴奏の変化の工夫。 ・ 録音を聴き修正 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の班の問題点を他班の演奏を聴くことによってとらえる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 構成のし方。 ・ 表現要素に関すること。 ○ 班内で改善の方向の話し合い。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 改善個所を練習しねりあげる。 ○ 前奏のイメージをつくり、それに合わせて即興で表現(打楽器を中心にして) ○ 発表会をし、即興や合わせることについてまとめる。
手だて	<ul style="list-style-type: none"> ○ 導入の鑑賞「キラキラ星変奏曲」パイプオルガン独奏 ○ イメージの大切さ、変奏の構成把握のためシュベルト「ます」第4楽章の聴取と話し合い ○ ためしの変奏や模奏のために <ul style="list-style-type: none"> ・ 星達が仲良く踊ってるイメージを与える。 ・ ロックリズムや和声合唱にのせて ○ 似たイメージのもので分類し、班やリーダー決定の助言をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 構成のし方のルールを確認。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 旋律の変奏をつくりそれに合う伴奏にする。 ・ 旋律楽器・伴奏楽器ともできるだけ異なった音色・リズムにする。 ○ 練習場所の調整 ○ アンサンブル構成の助言 ○ 各グループのつまずきの把握 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前時把握したつまずきの中から、共通性のあるものから発表させ、問題点に気づかせる。 ○ 班のイメージに合う表現になっているかという点から聴かせる。 ○ 構成や表現の良い点の賞讃。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 各グループへの助言・指導。 ○ 打楽器を中心とした音楽の聴取。 <ul style="list-style-type: none"> ・ シュトックハウゼンの「ルフラン」や教師のグロックン・シンバルによる範奏。 ○ 工夫したこと、協力したことのとまとめと賞讃。

指導前の学習内容に対する実態とその考察	
<p><変奏> ◦意味の理解 100%</p> <p>◦少し変奏ができる。女子62.5% 男子21.7%</p> <p>◦変奏曲の演奏経験 25%</p> <p><無調性・無拍子の音楽></p> <p>◦聴いた経験あり 51.3%</p> <p>◦自分もやってみたい 男子78.3% 女子56.3%</p> <p>◦このような音楽の演奏経験 0%</p>	<p>左の実態から、全員に旋律の変奏を学習させることには問題があると考えられる。旋律の変奏とその伴奏と二つのコースを設定、選択させるとよいと考える。また男女混合の班にしないと変奏の学習が成立しない。</p> <p>男子の方がこのような音楽に興味を持っている。打楽器中心で前奏をつくらせていくとよいと考える。演奏経験がないので、種々の範奏が必要となる。</p>

(1) 目標

- ◎ 班の星の話をもとに「キラキラ星」の前奏と変奏を即興的に作りあげた喜びを味わわせる。
- ア、五つの場面の構成の工夫ができるようにする。
- イ、無調性音楽による前奏、変奏と伴奏ができるようにする。
- ウ、心を合わせて表現する態度を育てる。

(2) 計画 (7時間)

- ア、変奏曲づくりの見通しを持たせる。……………2時間
- イ、変奏の構成を工夫させ、表現させる。……………2時間
- ウ、自分の班の構成や表現上の問題点を他班の演奏を聴くことによってつかませる。……………1時間
- エ、前奏をつくらせ、表現をねりあげさせて発表会をさせる。……………2時間

(3) 班のイメージがまとまった姿 (号時)

2班の話し合いの結果まとまった星の話

主題	平和で静かな星 (明るく)	したい楽器	M女 (ピアノ)
第1	星達が楽しく遊ぶ様子 (はずむ)	N女 (笛) A女 (ハーモ)	
第2	流れ星となって落ちる (悲しく)	F男 (トライアングル)	
第3	元気をとりもどし踊る (楽しく)	S男 (シンバル) D男 (小太鼓)	

号時は、前時変奏の作り方の学習をもとに、似たイメージで分類し、リーダーも考えて班づくりをした。そしてイメージに合い、自分のしたい楽器ということで選択させた。楽器を自分達で決定できるのが即興への意欲を起す一つの手だてとなった。

(4) 変奏の構成を工夫していく姿 (号時)

- T はじめに旋律を工夫し、その後で伴奏を工夫していきましょう。
- ①M女 初めのふしは?、N女 普通に、O男 第1変奏ははずんだ感じだからといって ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ と口ずさむ。
 - ②主題を演奏 旋律=笛・ハーモ・ピアノ、伴奏=ピアノ左手分散和音 トライ・シンバル8拍目毎に ♪ 小太鼓 ♪ ♪ ♪ (ハ長調です)
 - ③O男 小太鼓主題に合わんね。S男 鈴がいいよ (七つ打ちに変更)
 - ④M女 お星様の感じだから鉄琴が……。A女 私、鉄琴やってみる。
 - ⑤M女 第2変奏こうしたら。イ短調で弾く。皆うなずく。
 - ⑥女子 第3変奏のふしをいろいろと出し合う。男子集中せず遊ぶ。

<考察>

- 第1次で仲良く星達が踊っている感じを奏そうとためしの変奏やその模倣をしたことは、①⑥の姿を生みだした。旋律の即興をさせる時に、いろいろなリズムパターンの模倣をさせておくことはどの子も即興できることになり有効である。
- 第1次で各自の星の話をまとめていったことは、③④の音色の工夫に表れている。イメージづくりの有効性を認める。
- ⑤の調の工夫の姿は、「ます」第四章の想起、星の話、イ短調を理解していたことから表れたと考えられる。
- ⑥男子の姿は、自分達は打楽器だからとアンサンブルに消極的な構えをみせている。旋律だけで決めるのではなく打楽器も入れ総合的に即興して決めるよう指導すべきであった。

- ⑦S男 流れ星の第2変奏の前に♯とシンバルいれていい。M女 鉄琴がいいよ。下降グリッサンド。S男 何かもうひとつね。M女 ピアノでグリッサンド。A女 鉄琴の ♯ も曲の中で使おう。おもしろいね。

(5) 班の構成を確かにしていく姿 (号時)

- T 同じリズムにならないようにね。ある程度できたら録音して聴くこと。
- ⑧M女 主題・第1 ピアノは伴奏だけにするよ。(右楽譜) A女 私、主題休んで第1でひくよ。(N女 笛から木琴へ変更 A女に合わせてか?)

⑨F男 第1はリズムをかえて $\frac{4}{4}$ O男 主題のリズム ♪♪♪♪|♪♪♪ に変更
T、録音を聴く時は、速さ強さの変化も星の話に合っているか聴いてね。

⑩M女 皆同じ速さになっているね。O男 第2弱く遅く、第3速く強くしよう。
T、リーダーの合図に合わせ、目を見合わせて練習していかないと合いませんよ。

⑪S男 ピアノで ♪♪♪♪ の後ジャンと落ちたところ打ちたい。(第2変奏の前)
シンバルの打つ場所、バチを工夫する。

T、第3変奏の鉄琴は木琴のリズムとは違うけど音はドドソソで木琴と同じだね。

⑫A女 考えこむ。M女 「シバの女王」の時Yさんが飾りのふししてたでしょう。飾りのふしをつくったら。A女 バチを持って試行錯誤的にオブリガートの工夫をはじめ。(右楽譜のようになる)

＜班で構成を確かにしていった姿の考察＞

○ 旋律や伴奏が同じリズムや同じ音にならないようにするということが⑧⑨⑩の姿のように本時ようやく気づいている。しかし、まだ同一の所ものこっている。これは子ども達にとって難しい内容であった。連帯追究で細かく指導する。2班ではリーダーM女の鑑賞技能の高さにリードされて高まってきているが、その他の班ではある変奏がすべてユニゾンとなっているところもあった。

○ 星の話をイメージを追究させるために表現要素に着目させて聴かせたことは⑩の姿を生み出し効果があった。聴かせる時には常にイメージと結びつけることが大切である。

○ ⑫でオブリガードができたのは、Tの助言、M女の9月に学んだ合奏の構成の想起、そして4時和音合唱してI-IV I-IV I-V Iという進行をA女が理解していたことが働いたととらえる。2小節目のファレ(右楽譜第3変奏)は

フアドミドとしていたので教師の方からIVの和音でもファレの方が自然と指示
○ 男子も前時と違い⑨⑩のように意欲的に取り組む。これは、変奏の旋律がまとまったこと、Tの違うリズムでという示唆が働いたことによる。

(6) つまずきの改善の考え方と連帯追究の姿(5時)

＝5時までの教師がとらえたつまずき＝

○ 同一リズムや音を使ってイメージに合わないもの。①班・2班・③班・5班・7班

○ 同音色の楽器を使っているもの。

①班・2班

○ 構成の考え方・イメージと演奏にズレがあるもの。③班・4班・5班

○ 各楽器の音量のバランスが不十分なもの。

①班・③班

○ ひとつの楽器がすべての変奏の主旋律を担当しているもの 5班

○ すべて3拍子で通しているもの 7班

＜班の発表とその演奏に対する発言＞

1班の発表(とらえてほしい内容)

- 第3変奏 ユニゾン
- 小太鼓の音量
- ベルとトライアングルの組み合わせ

⑬ 小太鼓のリズム合っていない。T、強さはどうだった。⑭他の楽器より強い。

⑮M女 雲の接近のこわい感じも、雲が消え去るところもどちらもイ短調になっている。かえたがよい。また、消え去るところは ♪♪♪ にしたら。

⑯ ベルとトライ音が似ているのでかえた方がいい

⑰ 木・鉄琴、キーボード同じことをしている。

(8) 子ども達の即興的表現力の変容 (数字は指導の実際各項目の番号)

〈打楽器群を選択した子〉—O男

①第1変奏リズム工夫③小太鼓から鈴へ音色工夫③
⑨鈴の奏法の工夫⑩強さ速さの工夫 (6)鈴とカスタの
バッテリー奏(第3)(7)前奏 出る順番を決めあと
は自由に即興(楽譜参照)

〈旋律楽器群を選択した子〉—M女

④音色の判断⑤イ短調で第2変奏即座に弾く。⑥第
3変奏旋律の工夫⑦流れ星の効果音グリッサンド⑧構
成の修正⑩速さ強さの変化⑩オブリガートへ変更の指
示 (5)変奏1の楽譜 鉄琴のみではさびしい⑩イメー
ジに合う変化のさせ方 (7)前奏の即興 ※各項目の考察
※参照のこと

〈学習のまとめでの子ども達の考え〉

1.協力してつくりあげることの楽しさ・難しさ。	22人
2.自分の考えに合うよう自由につくりることができる。	16人
3.星の話から音楽を創り出すので考える力がつく。	16人
4.前奏の無調性・無拍子の音楽のおもしろさ。	10人
5.楽器の技能が高まる。	6人
6.変奏のたのしさ。	4人
7.バランス(音量・音色)をとることの大切さ。	3人
8.調の理解・楽器の理解に役立つ。	3人

※子ども達の感想文より集計したもの(のべ人数)

(9) 「キラキラ星変奏曲をつくろう」の全体考察

① この題材で、変奏や前奏を即興的にグループでつくるという学習は、子ども達の音楽的構想力や表現鑑賞技能の実態に即応し、即興的表現力を育てる学習内容となりえたか。

旋律の即興の中でも言葉の抑揚に合わせるという内容については消極的であった子ども達が、この前奏や変奏の学習には39名それぞれが個に応じた工夫し意欲的に取り組んだ。M女は学習のまとめで「一人ひとりの持っている良さが出されて一つの曲になることはとてもすばらしいことだ。」と本題材の特色をとらえて感想をのべている。普通変奏は旋律を少しずつ変化させることであるが、この学習では星のイメージをもとに旋律楽器・伴奏楽器に分け、その子の自己選択ですすめていった。子ども達が学びとっていった姿は指導の実際(3)~(8)のデータの通りである。抽出児M女はリーダーとしてピアノで見事な即興をみせた。O男もイメージに合うリズム・音色・奏法・ピアノと対応した前奏の表現・強さ速さと多面的に工夫していった。このことは総合的に音楽的構想力や表現鑑賞技能を伸ばしていくことになることとらえる。表現手段となる楽器は違っていても、即興的表現力に幅があっても本題材では友達と音でコミュニケーションし自分達なりの世界にひとつしかない音楽をつくりだしたことは、高学年の即興的表現の内容として適切であるととらえた。ただし連帯追究時におさえる内容として何が適切かということについては残された課題である。(指導の実際(6)の考察参照)

② 「キラキラ星」は、子ども達の多様なイメージをひきだし、どの子もとくみやすい教材として有効であった。

③ 前奏や変奏のつくり方を方向づけ、このようにつければよいと見通しを持たせる教師の範奏や鑑賞教材は有効に働いた。(シューベルトの「ます」第4楽章、シュトックハウゼンの「コンタクト」等)

④ イメージが似たもので班をつくり、旋律楽器・伴奏打楽器の選択をまかせたことは、自分なりに表したいものを大切に、また、自分の能力に合うものであったから表現の満足感を味わわせることができた。個の実態の多様性に即応する方法として適切であった。

5. 研究のまとめ

- (1) 即興的表現力を育てるためには、言葉の抑揚に合わせた旋律表現だけでなく、グループで旋律や伴奏を分担する前奏・変奏づくり等の学習内容も必要である。音楽を構成する要素全般にわたっての音楽経験ができ即興的表現力の広がりや深まりをねらえるからである。また一人の即興より友達と音でコミュニケーションしてつくり方がのびのびできる。
- (2) 即興的表現への意欲的な取り組みを喚起するため、その子の即興的表現の実態に合う活動内容を数種類設定し、自己選択させることは有効な方法である。
- (3) 即興的表現の方向性を導きだすためには、表現のイメージを持たせること、鑑賞教材の活用、ためしの即興やその模倣が大切である。

6. 今後の課題

即興的表現と歌唱・器楽の再創造、鑑賞を有機的に関連づけた教育課程の再編成

○ おわりに

音楽の学習は、すべて音の変化と統一の理解・表現である。楽曲の再創造や鑑賞の活動と有機的に関連した即興の指導で即興的表現力が育ち、音で自己表現を豊かにするという目標が達成されていく。

即興的表現力の育成をめざす音楽科学習内容の検討

— 3年、むかし話を素材にした即興的アンサンブルの指導を通して—

音楽部 大橋 鉄 雄

○ はじめに

即興表現の内容に幅をもたせた即興的アンサンブルは、一人ひとりの表現意欲に根ざした即興的表現力を育成できる。

1、主題の意味と重要性

(1) 即興的表現力の育成をめざす音楽科学習内容の検討

即興的表現力とは、楽曲に呼応して即座にリズム伴奏や旋律をつけたり、自らの構想に基づいて、主題を試行錯誤的に表現したり合わせたりする能力や態度をいう。このような即興的表現力は、ひとりで即興的につくる力と、友だちと即興的にあわせる力にきさえられている。低学年では拍の流れに乗って即座にリズムや旋律をつくる力を育て、中学年では、友だちと合わせる力の面とあわせて育成することが大切である。この即興的表現力を育てることは、①一人ひとりの音楽的感覚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。②個の発想を生かせ個に応じた表現をさせることができる。③自分の課題をもたせて追究できる。④その場に応じて即座に表現する楽しさを味わわせることができるなどの価値がある。このことは、自己を豊かに表現する喜びを味わわせることにつながり、音楽科でねらうところの音楽を愛好する心育育成をはかっていく上で意義がある。

このような即興的表現力を育成していく上で、中学年の問題点をあげると、次のようになる。

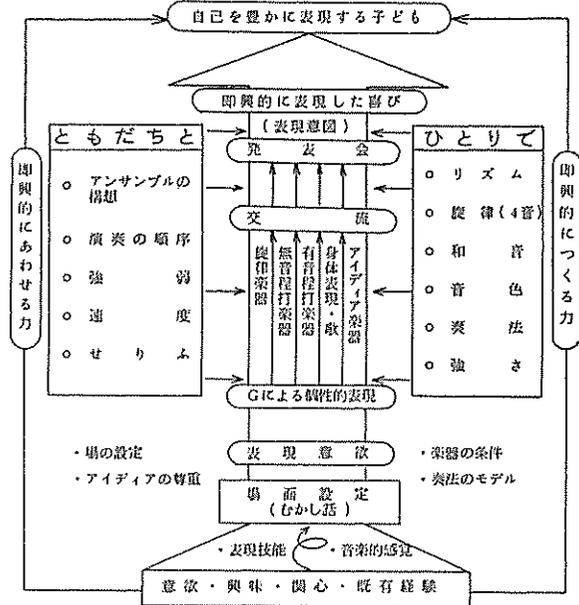
- ① 即興的表現の学習内容が、「言葉の抑揚に合わせて、即興的に短い旋律を工夫して表現すること。」と極めて限定された内容となっているために、子ども一人ひとりに見合った即興表現の楽しさを味わわせにくい。即ち、音を通して自己表現の楽しさを確保しにくい。
- ② 「言葉の抑揚に合わせて」と限定されているので、自ら音楽的発想を生かそうとする自発性が見られない。
- ③ 自分の課題に向かって音楽的感覚や表現技能を集中させてリズムや旋律をつくり、その場に応じて友だちと即座に合わせる意欲や力が育たない。

これらの問題点を解決する内容と最適な方法を検討していくことが、これからの音楽科教育の課題であると考えられる。

(2) むかし話を素材にした即興的アンサンブルとは

アンサンブルとは、一人一役を原則とした小人数による表現である。アンサンブルには、①楽曲の再創造による表現②表現主題を表す創造的表現が考えられる。即興的アンサンブルは、②の表現をさす。即ち、楽曲をもとにしながら表現主題を、身体表現、歌唱表現、器楽表現の有機的関連を計りながら、即座に表現する活動である。この場合、どんな素材を選択して、子どもに強い表現意欲を持たせるかが大切なポイントである。そこで、どの子どもにも馴染みの深いむかし話をもってきて場面を設定していきたい。むかし話は、①筋のはこびがおもしろく感情移入がしやすい。②場面がおもしろく、はっきりしている。③動きを伴っており変化と統一が備っている。このことから、場面設定がしやすく、子ども一人ひとりの表現の好みに応じて即興的にリズムや旋律や動きをつくらせ、即座に合わせる能力や態度を育てることができると考えた。つまり、個の学習実態に応じて自分の表したい表現方法を選択して、友だちと演奏順序を構想しながら、強弱・速度・音色を操作してグループでくり返し合わせていくことによって、即興的に表現した喜びを味わわせていくものである。この即興的アンサンブルが成立するためには、場面設定がうまく計られていること。楽器の素法がわかりたっぶり楽器にふれる場があること。個の発想をかもしだす雰囲気大切である。

○ 主題の構想



2、学習指導上の問題点

- (1) 中学年の即興的表現の内容が「言葉に合わせて、…」と限定されているので、画一的な表現となり一人ひとりの個性を生かして即興表現する楽しさを味わわせにくかった。
- (2) 一人ひとりに表現方法を選ばせて、即興的アンサンブルに取り組みさせる手だてと指導のあり方が不明確であった。

3、問題点説明の方途

- (1) 個の実態に応じて、身体表現、歌唱表現、器楽表現の総合的ななかみで即興表現させることは、即興的表現力を育成する上で妥当かどうか。即ち、中学年における即興的表現が、「ひとりで即興的にリズムや旋律をつくり、友だちと合わせる」という内容が個の実態に応じて適切であるか検討していく。

- (2) 一人ひとりの表現の好みに応じて、即興的アンサンブルに取り組みさせる手だてと指導のしぐみを究明する。

- ① 一人ひとりの学習実態に立った即興性を誘発する素材を、むかし話にもとめる。

- むかし話選択の条件

- ・筋のはこびの中に音楽が聞こえてくるような場面やことばがあること。
- ・友だちとともに表現する必然性のある場面があること。

- ② 即興的アンサンブルが成立するために、次のような手だてをしぐむ。

- むかし話の簡単な劇化をすることによって、むかし話と出会わせ、音や音楽をつくる必然性のある場面設定を明確にする。
- 表現主題に迫らせるために、もとなる楽曲を選択する。例「えんやらもちの木」
- ひとりでつくるもの、友だちと合わせるものを焦点化するために旋律は、一音累加方式で子どもに選ばせる。



- 身体表現・器楽表現・歌唱表現から、自分が表したい方法を決定させ、アンサンブルさせる。
- グループでの個性的表現では、アンサンブルの構想を図とことばで表現させながら、即興的表現をさせていく。
- グループ編成は、リーダー的な子ども、消極的な子どもなどの混合で構成し、10人ーグループとする。
- 交流では、「ひとりで」と「友だちと」の両面の中から観点をしぼってVTR、録音で見直させる。

- ③ 基本的指導のしぐみ（3年「おむすびころりのそっきょう」の場合）

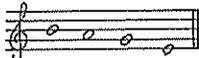
	とらえる	さぐる	あらわす	味わう
	課題把握	Gごとの表現追究 / 交流		発表会・まとめ
主な活動	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「おむすびころり」の場面の想起。 ○ 即座にせりふを入れたり、歌ったりする。 ○ 「もちつきの様子」を表す方法の選択。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 楽器の音色・奏法の試し。 ○ リズム・旋律の即興的表現 ○ 友だちとの合わせることによる即興的表現 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 場面を表す音楽構想とアンサンブル。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 表現上の付加・修正。 ○ お互いのよさを認め合う発表会。 ・ アイディア楽器 ・ 身体表現 ・ 表現の工夫 ・ 協力
形態	一斉	個別	G	G
手だて	<ul style="list-style-type: none"> ○ 朗読・せりふ・動作化。 ○ もちつきの様子の情景画の提示。 ○ 音楽を彷彿とさせる発問。 「穴の中からどんなもちつきの音楽が聴こえるかな？」等 ○ 「えんやらもちつきの木」の範唱。 ※ 旋律は4音以内 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 各楽器の奏法例。 ・ バス木琴 ・ テナー鉄琴 <ul style="list-style-type: none"> ・ アルト木琴 ・ ソプラノ鉄琴 ・ 笛 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 演奏のゆきづまりに対する指導。 ・ アンサンブルがうまく続かない。 ↓ 図とことばによる演奏の構想をさせる。 ・ 自分の表したい音色がうまくでない。 ↓ 奏法の種類を実際の楽器を通して指導 ・ 表現の工夫（強さ・速さ・音色） アイディアのVTR・録音の比較聴取 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 交流で学んだことからの付加・修正。 ・ 効果的な演奏順序 ・ 即興的なせりふ ・ 強弱の変化 ・ 場面にあった歌い方 ・ 相手にわかる表現 ○ 自己評価・相互評価。 ○ 伸びを認める賞賛。

5、指導の実際と考察

(1) 題材 3年 「おむすびころりん」のそっきょう

(2) 目標

○ むかし話「おむすびころりん」から表現主題を構想し、即興的にアンサンブルする楽しさを味わわせる。

- ① おむすびの転がる場面を音で創造的に表現できる。
- ② おじいさんやねずみの様子を即興的にことばや身体表現で表すことができる。(身体表現コース)
- ③ 「えんやらの木」を入れて、ねずみのもちつきの様子を表す即興的アンサンブルができる。(全員)
- ④ もちつきやまるめる様子を表すリズム・旋律・和音を即興的につくって合わせるができる。
 - ・その場にふさわしい雰囲気合った速度や強弱で即興演奏することができる。(各コース)
 - ・バス木琴コース・テナー鉄琴コース(♩中心、♪と♩の組み合わせ)
 - ・アルト木琴コース・ソプラノ鉄琴コース(♩中心、♪と♩の組み合わせ)
 - ・各打楽器コース(すず、ウッド・ブロック、トライアングル、小太鼓、中太鼓、大太鼓、アイディア楽器等)
 - ・笛コース(ラとシを中心とした旋律) ※ 使用音 
 - ・ピアノコース

⑤ 図とことばで「もちつきの様子」を表す音楽を構想することができる。(グループ別)

(3) 計画 (約6時間)

- ① 「おむすびころりん」のお話の中で各楽器で即興的演奏をさせ、表現の見通しをもたせる。————— 2時間
- ② 班ごとに「ねずみのもちつきの様子」の場面を中心に音楽づくりをさせる。————— 2時間
- ③ 班のアンサンブルを全体構成や表現の工夫から交流させ、見直させる。————— 1時間
- ④ せりふや動き、演奏のバランス等から付加・修正させ発表会をさせる。————— 1時間

(4) 子どもの反応と考察

① むかし話「おむすびころりん」との出会い<課題把握の段階> $\frac{1}{6} \sim \frac{2}{6}$ 時
 「おむすびころりん」の物語は、1年生の時、国語の時間に学習しており、子どもたちが好きな物語の一つである。本題材では、おむすびの転がる音やねずみのもちつきの様子を音楽を想像させ、即興的にアンサンブルさせることがねらいである。そこで、導入では朗読したり、即興的におじいさんやねずみのせりふを入れさせながら場面をはっきりさせた。次に「おむすびがころがるころはどんな音かな。」と発問した。「穴の中からどんな歌がきこえてくるかな。」という発問に対して、だれからともなく楽譜1のよ

楽譜1 みんなでつくったうた



うな歌が即興的に出てきた。 $\frac{2}{6}$ 時では、黒板におむすびのころがる図、穴の中を大きく書き、ねずみもちつきをしている絵を提示して、「もちつきの場面はどんな音楽がきこえるだろうか。」という課題を与えた。そして、笛→バス木琴→トライアングル→すず→ピアノ伴奏の即興演奏をくり返し、各楽器の音色や奏法を個に応じて指導していった。また、即興演奏をさせる中で楽譜2を範唱して入れて、もちつきのような全体モデルとした。その結果、子どもたちがとらえた内容は表1の通りである。

楽譜2 <教師が範唱したもちつきうた>



表1 これからグループで工夫していくこと

- ① おむすびがころがるころから、もちつきのはじめ、まん中あたり、おわりの音楽をつくる。
- ② 場面に合う楽器を入れ、演奏の順序をくふうする。
- ③ かんたんなせりふを入れる。
- ④ 歌を入れるところをくふうする。
- ⑤ 楽器の選択は、班でくふうする。

<考察>

子どもたちは、表1に見られるような自分たちの音楽をつくりたいと表現意欲をもった。これは、「おむすびころりん」のむかし話が一人ひとりの心情にぴったりと合って、イメージ豊かにとらえさせたこと。もちつきの場面で、楽譜の範唱を入れたことで表現の見通しが立ったからである。

② 班の中で個性的に表現し、合わせる過程における図とことばによる構想指導の有効性 $\frac{3}{6} \sim \frac{4}{6}$ 時

10人ごとの班(男子5人、女子5人)に分かれて表したい楽器や入れたい楽器について話し合わせた。1・2班は自分の好みや興味のある楽器や表現に全員自己決定した。3・4班は全員で演奏しながら楽器をまわすことに全員一致で決めた。意外でユニークな決め方である。表現を観察していたら、 $\frac{4}{4}$ 拍子2小節ごとにたくみに楽器を変えて、即興アンサンブルを楽しんでいた。

○抽出児S児とN子と2班のアンサンブルの様子

S児とN子を含む2班の即興的アンサンブルの姿を中心に見ていきたい。S児とN子は表2のような学習実態である。S児は音楽の学習には消極的であるが、笛を吹いたり、タンブリン、鉄琴の演奏には大変興味をもっており、表現形態では、アンサンブルが好きな子である。N子は、音楽に積極的で、身体表現、ピアノや自分で音色を工夫する手作りの楽器に興味をもっている。表現形態では、アンサンブルや合奏が好きである。この2班では、このような一人ひとり違う特性に応じて楽器や表現を選択していった。

表2 <抽出児の学習実態>

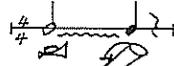
S児の学習実態	N子の学習実態
<ul style="list-style-type: none"> ・合わせる時、合図してもらわないとよくわからない。 ・ふえ・タンブリン・鉄琴を好む。 ・アンサンブルが好き。 ・音楽にあまり積極的でない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽の進行を考えて演奏できる力をもっている。 ・身体表現・ピアノ・アイディア楽器を好む。 ・アンサンブルや合奏が好き。

表3に見られるようにS児もN子も自分の好みにあった楽器を選択して表現に意欲をもって取り組んだ。

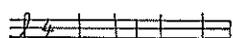
表3 <2班の表現主題と自己決定した楽器や表現>

○表現主題：ねずみたちがゆかに楽しくもちをついている様子
 ○使用楽器と分担：バス木琴、テナー鉄琴(S児)アルト木琴、大太鼓、シンバル、ピアノ(N子)、おむすびのころがる音を出すアイディア楽器(N子)、もちつきのねずみ、おじいさん、語り手

- C₁ 何か暗いねえ、もっと明るくしよう。
 C₂ おじいさんは、おむすびを落しました。

○N子(おもちゃのラッパで)  ヒューと吹く。

C₃ (菓子の筒にワイン抜きをつけたアイディア楽器で) トンと打つ。

○S児(鉄琴で)  (おむすびが転がる音から1拍して出るところの出だしがおくれる。)

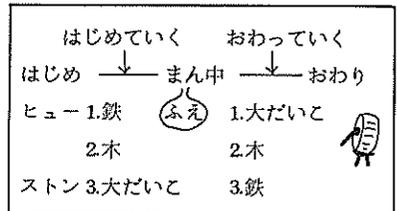
C₄ 遅いよ。

○S 音楽はどこでるといい? T₁ 黒板に順番を書いてごらん。

<考察>

一人ひとり自分の楽器の音色をさぐり、その後合わせようとしている所である。一人ひとり自分なりのリズムはすぐつくことはできたが、いざ合わせようとするとなかなか合わない。そこで、構想図を黒板に書かせた。その後、即興的アンサンブルが20秒、47秒、45秒と伸びた。このことは、黒板に構想図を書いたことによって視覚的に音楽がとらえられ、はじめの部分が共通理解できたためである。

図1 はじめに描いた演奏の構想図(2班)



○この段階における2班の即興的アンサンブルの抜粋(演奏時間約1分30秒) 楽譜3

おじいさんがおむすびを落としました

$\text{♩} = 126$

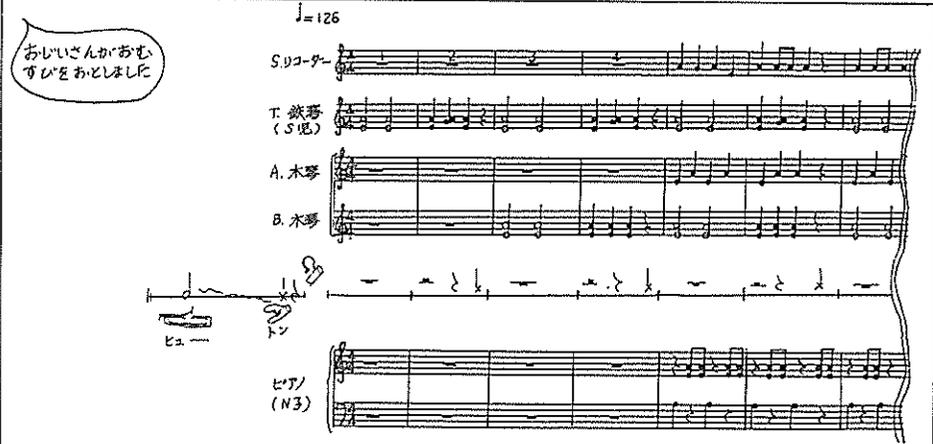
S. リコーダー

T. 鉄琴 (S児)

A. 木琴

B. 木琴

ピアノ (N子)



C, どこで終わると? C. 終わりがいいね。 N子 だれが何回して終わるとか決めたい。
 T₂ そう、黒板に、はじめ、まん中、終わりのところを決めて書いてごらん。全体の強さもどうするか入れてごらん。
 例えば、だんだんつよくして終わるとか、だんだんよわくしてほっとして終わるとか、だんだんつよくしてまたよわくして終わるとか……(黒板に \leftarrow , \rightarrow , \leftarrow \rightarrow と板書する。)

<考察>

その後、2班は、表4のように即興演奏の時間を伸ばしている。1回目は、お互いに約束をしていなかったもので、たった5秒で終わっている。その後、12回目あたりでは、演奏順序や各楽器何回演奏するか約束ごとを決めながら何回も何回も飽くことなく即興演奏にのぞんでいる。このような姿が中学年における即興表現の姿であると考えたい。単なる言葉の抑揚による即興的表現では味わえない自己表現する楽しさがここにはある。これは、おむすびがころがる音と演奏のタイミングのむずかしさが子どもに適度な困難性をもっていたこと。一人ひとりの自己表現ができるという見通しで、友だちと合わせることに集中できたこと。構想図を描かせたことによって、アンサンブル全体が次第に明確になってきて、気持ちがあってきたこと。表現手段を自己決定させたことによって、自己の表現が保障され、一人ひとりが自分の表現に責任をもっていることがうかがえる。(S児N子の発言内容)

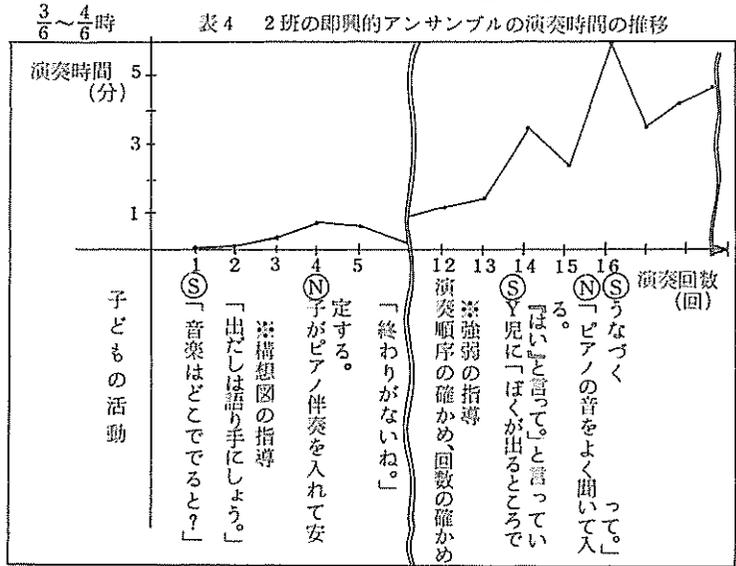


図2 4/6時末に描いた演奏の構想図(2班)

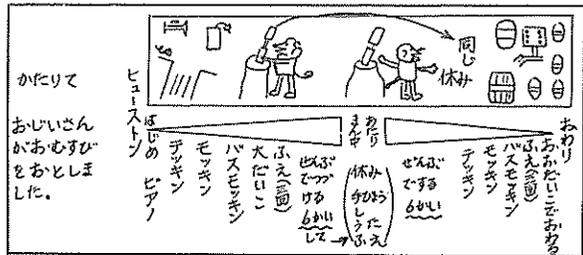


図1と図2を比較すると、強弱の工夫、楽器の出る順序、へらしていく順序、演奏回数のルールが明確になり構想がしっかりしてきている。このことから、図とことばによる演奏の構想を立てさせたことが、飽くことなく即興表現に取り組ませることとなった。

③ 班ごとの表現をVTRと録音を使って工夫点を中心に交流させたことの有効性

・提示した内容

1班…(VTRで)ねずみのもちつきの前に即興的なせりふを入れている。もちつきの音に合わせて、アンサンブルをしている。キネは、模倣紙をまるめてつくり、先にカスタネットをつけて音が出るようにしている。

2班… < > と演奏回数の約束を決めて即興的にアンサンブルをしている。木琴のふちをたたいて、雰囲気盛りあげている。(録音で)

3班と4班の比較録音の提示…音楽の出だしのちがいが。

3班はアンサンブルから入っているが、4班はいきなり歌から入っている。

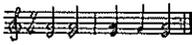
<考察>

交流によって各班の一人ひとりが違った学びとり方をしている。2班では、ほぼ演奏の形ができていたので、交流後の付加・修正では、1班の演奏が始まる前の即興的なせりふに刺激を受けさらに付加した。おじいさんが木を切る音という即興の歌をつけ加えた。



表5 交流で他の班に学んだこと(各班10人) 5/6時

項目	1班	2班	3班	4班
①音楽の入り方	6	5	2	3
②楽器の種類	2	0	0	6
③楽器の奏法やアイデア	5	3	3	4
④無伴奏で入る歌い方	3	8	9	0
⑤演奏の終り方	3	0	1	3
⑥語り手の言い方	3	5	4	2
⑦強弱の組み立て	1	1	2	5
⑧身体表現	0	9	7	0

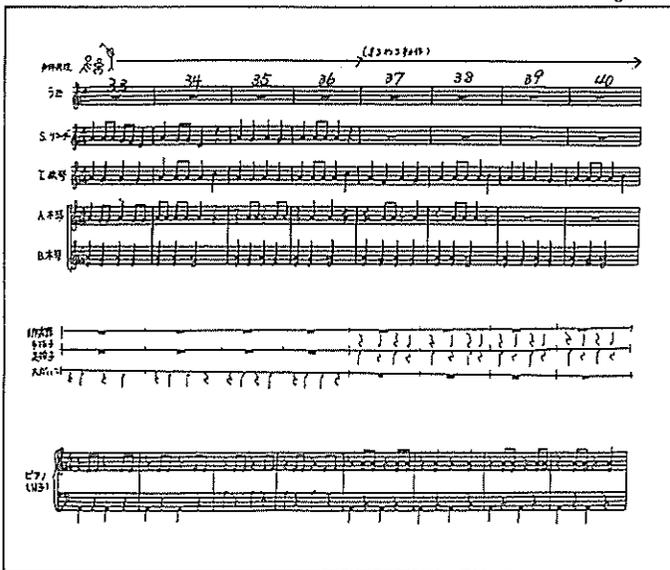
そして、もちつき場面では、それまでの鉄琴の  というリズムと和音の即興から  の旋律でアンサンブルしていた。これは、①導入で、 から一音累加で  →  →  と音をとらえさせていたこと。②表現方法を一人ひとりに選択させたので意欲的に取り組んだこと。③班別に違う場所でアンサンブルをしたので、他の班に対する関心が高まっていた。④交流で、各班ごとと観点を変えて、身体表現やせりふは表情が見えるVTRで、演奏の仕方は録音で出したこと、による。

全体考察

楽譜4 ○発表会での2班の即興アンサンブル(録画からの抜粋) $\frac{6}{6}$ 時

① 子どもたち一人ひとりが自ら意欲的に取り組む、即興的表現の内容として妥当であったか。

子どもたちは、 $\frac{3}{6}$ ～ $\frac{4}{6}$ 時のグループでの即興表現にくり返しくり返し飽くことなく意欲的に取り組んでいた。〈表4〉また、その結果、グループの演奏構想が図1から図2へと高まるとともに即興的表現力も楽譜3から楽譜4へと伸びている。これは学習内容を「言葉の抑揚～」と限定せず、子どもの実態に合わせて、身体表現、歌唱表現、器楽表現の総合的な面から学習内容を設定したことによる。このことから、中学年で、即興的表現の内容に幅をもたせ、表現方法は子どもにまかせることは妥当と考えている。



② むかし話を素材として即興的アンサンブルに取り組ませる手だてとしくみは妥当であったか。

「おむすびころりん」の即興の学習では、表6のような子どもの感想が得られた。全員、班での音楽づくりが楽しかったことをあげている。子どもに馴染みの深い「おむすびころりん」を簡単な劇化によって出合わせ、音や音楽をつくる必然のある場面を設定したことは有効であった。楽譜1を即興でうたったことからいえる。②③④が高いことは、有音程打楽器の奏法例を提示したこと、一音累加方式での音の選択、表現方法を身体表現、歌唱表現、器楽表現から選択させた効果があった。また、交流で、各班の身体表現とせりふをVTRで、表現の工夫を録音で、比較聴取させたことは有効であった。(S児の表現の姿容、表5)グループをリーダー的な子どもとおとなしい子どもなどの混合としたことは、息の長い即興演奏のくり返しを生むのに効果があった。(表4、表6①④)

表6「おむすびころりんの即興で楽しかったこと N=39

①班での音楽づくり……………100%	⑥グループの表現発表……………44%
②楽器にふれた喜び……………77%	⑦速度・強弱等の工夫……………41%
③楽器の選択組み合わせ……………69%	⑧場面を表す身体表現……………28%
④力を合わせてできたこと……………67%	⑨その場ですぐできたこと……………28%
⑤せりふを入れたこと……………49%	⑩うたをつくったこと……………13%

6、研究のまとめ

中学年における即興的表現は、表現主題に基づいて身体表現、歌唱表現、器楽表現の総合的な活動の中で、ひとりリズムや旋律をつくり、友だちと演奏を構想し合わせる学習内容が妥当である。

その際、①むかし話を劇化させながら出合わせ、音や音楽をつくる必然性がある場面を設定すること②グループ編成は、表現方法の好みの違い、リーダー的な子ども、消極的な子ども等の混合にし、一人一役の表現を原則に自信をもたせていくこと③アンサンブルの構想を図とことばで明確にしなが演奏させていくこと④むかし昔で使う音は、実態に応じて一音累加方式で指導すること等の内容を引き出す条件が必要である。

7、今後の課題

- ① 低・中・高学年の即興的アンサンブルの内容系列を明らかにし、教育課程再編成に活かしていくこと。
- ② 即興的につくる力と即興的に合わせる力の両面からみた楽曲選択の検討。

○ おわりに

リズムや旋律の自分の財産を精一杯生かして即興表現の楽しさにひたっている子どもの姿をもとめて。

自らデザインしてつくる力を身につけていく図画工作科学習内容の検討

一個の特性を生かした、板材を使っでの指導を通して

図画工作科部 栗原宏徳

○ はじめに 板材を使っでの学習において、想を豊かにふくらませる力・想を素材に結びつける力を育てることを学習内容として設定することが大切である。そのために、自然観察・コース別学習をしむ。

1、主題の意味と重要性

(1) 自ら、デザインしてつくる力とは

製作したいものを自分で見つけ、自分の力で課題解決に、意欲的に取り組む中で、デザインの高まりと技能の高まりを身につけていくことである。このことは、自分らしい見方や考え方を身につけさせていく上からも重要なことである。

今までの図画工作科教育を反省してみると、言葉では「子どもの心」とか「子どもの表現の姿」などと言っているが、「子どもが本当に喜んで意欲的に追究して、自分のつくりたいものをつかったか」という点ではなかなか実現出来ていない。あまりにも、作品の良し悪しにとらわれて、造形する行為そのものは忘れがちだったように思う。出来上がった作品だけが問題でなく、その作品の土台になる「つくる楽しさ」がもっと大切にされなければならない。

この表現の喜びが形・色の美しさに対する感受性を育てていくと考える。つまり、「つくりろ」「もっとよくしよう」という意欲と技能の調和によって、美的情操が高まっていくと捉えていきたい。

(2) 自ら、デザインしてつくる力を身につけていく学習内容の検討とは

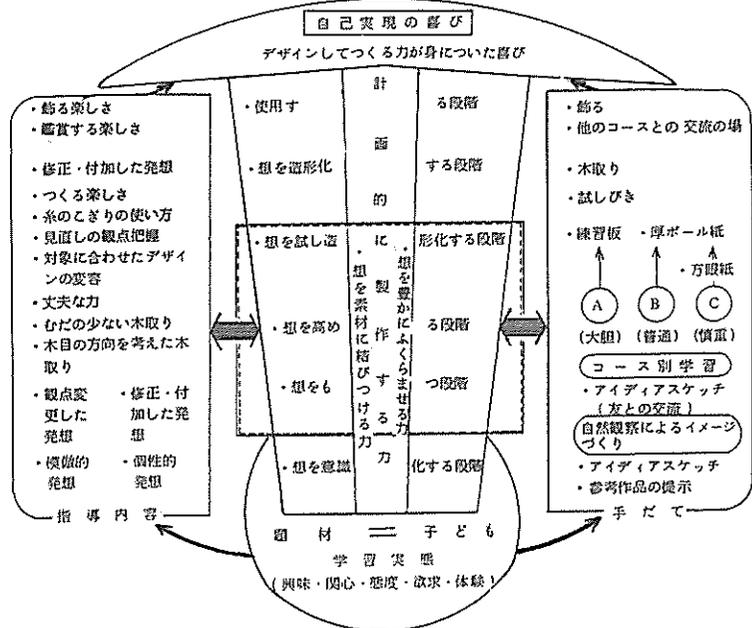
今まで、木工におけるデザインしてつくる力とは、発想から製作、完成まで、用と美を考えて、計画的に製作する力であると捉えてきた。そして、実際の製作にとりかかる前に、画用紙などで試作して、見通しを立てることで、製作するものに依り取りあがるようにする、と述べられている程度で、具体性に欠けていた。また、想をもつ段階では、模倣的発想にとどまって発想の多様化、個性化のねりあげが弱かった。さらに、想を高める段階で、想を素材に結びつけることが出来なかったり、技能がともなわなかったりして表現の喜びを味わわせることが出来にくかった。そこで、①想を豊かにふくらませる力、②想を素材に結びつける力(むだの少ない、木目の方向を考えた、丈夫な木取り)をもっと身につけさせなければならない。これを学習内容と考え、検討しようとするものである。

(3) 図画工作科における個の特性とは

発想の個人差であり、表現タイプの違いである。個の特性の違いは、想をもつ段階と想を高める段階に著しく表れる。すなわち、想をもつ段階では、①模倣的発想から観点変更による発想をする子ども。②個性的発想から、修正・付加による発想をする子ども、にわけられる。想を高める段階では、Aコース(大胆な取り組み)…直接木取り。Bコース(普通の取り組み)…厚ボール紙による試し木取り。Cコース(慎重な取り組み)…方眼紙にかいて、厚ボール紙に試し木取り、という個の違い(個の特性)がみられる。研究テーマでいう、個の特性を生かした指導とは、各段階におけるそれぞれの個に応じた指導の試みである。個のよさを、それぞれに伸ばし、多様な個を育てることに中心をおくこの考え方は、「もともと個はそれぞれに異なっている」という教育観に立ったものである。すなわち、個の特性を生かした指導は、「個の可能性を最大限に引き出す。」「個をそれぞれに伸ばす」という教育本来の目的から言っても重視される考え方で

○ 主題の構想

- ・めざす子ども像 (ゆたかに想像して喜々として、つくことに夢中になっている子ども) 思いきって発想したり、観点変更したりして模索している子ども 見通しをもって、計画的に活動している子ども



ある。板材を素材として取り上げたのは、前述したように、木取りするまでに個の特性を十分に生かすことができる素材と考えたからである。また、材質上、自分でめあてをもち、想をもち、自分に合ったものを計画的に製作するという主体的な活動が展開できる。コース別学習におけるデザインと技能の高まりは、次のような活動の中で、期待できるものである。①Aコース…練習板による試しびき（自分がむずかしいと思うところを試しびきする中で、つまずきを見つめることができる。）②Bコース…厚ボール紙による試しびき（厚ボール紙を試しびきする中で、糸のこの使い方が上手になったりデザインを高めたりすることができる。）③Cコース…方眼紙→カーボン紙を使って厚ボール紙に試し木取り→試しびき（方眼紙を使って、⑦部分と部分・部分と全体の割合、⑧対称や規則性をとらえてデザインを上げていくことができる。すなわち、方眼紙にかいたり、試しびきしたりする意欲的な表現活動の中で、デザインと技能の高まりをみることができる。）このように、自分の想を直接板にぶっつけていかせることが想を板材に結びつけることが出来やすいという子もあるし、それを他のものに写す中で、想と題材を結びつけることが出来やすいという子もある。そこに表現タイプの違いがある。

2、学習指導上の問題点

- (1) 個の特性に応じて、指導内容及び方法を柔軟に多様化するという面からの指導内容の検討が不足していた。
- (2) 想をもつ段階での指導では、模倣にとどまって発想の多様化・個性化へのねりあげが弱かった。
- (3) 自分なりの想はもっていても、①想を素材に結びつけることが出来ない、②技能がともなわない、③計画的に製作するという力が身につけていない、という理由で、自分がつくりたいものを製作することが出来ず、表現の喜びを味わわせることができなかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 想をもつ段階で、想を豊かにふくらませる力を育てることを指導内容として設定し、次のような条件をもった自然観察によるイメージづくりをさせる。
 - ① 全体に…⑦内容条件…デザインにとり入れやすいものが多い場所（感動する、季節感があふれているところ）
 - ①方法条件…目的意識（かべ飾り、自然のものを取り入れる）をもたせて、自然物をよく見せたり、手でさわらせてたりさせる。また、見たものから連想したもの、頭にうかんだことなどをスケッチさせる。
 - ② 個に ⑦ 模倣的な発想をしている子には、「人まねでなく、自分にとって新しいものを作ろう」（指導助言）
 - ① 個性的な発想をしている子には、「表したい感じをもっと出るように工夫しよう」（指導助言）
- (2) 想を高める、想を試し造形化する段階で、想を素材に結びつける力を育てるために、表現タイプを生かしたコース別学習をしゅみ、練習板、厚ボール紙による試しびきをさせる。
- (3) 基本的な指導のしゅみ

段階	想を意識化する	想をもつ	想を高める・想を試し造形化する・想を造形化する	使用する		
活動とデザイン・技能の高まり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 参考作品をみる。 ・ アイディアスケッチをする。 	自然観察 ○内容条件 ・デザインにとり入れやすいものが多い場所（感動するところ・季節感があふれているところ。） c方法条件 ・目的意識をもたせる。 ・発想の変換の為の助言 ・アイディアスケッチ（友との交流） ・模倣的発想→観点変 ・更による発想 ・個性的発想→修正・付加による発想	④ 直接板にチョークで木取りをする ・糸のこの基本的な扱い方について知る。 ⑤ 厚ボール紙で木取りをする ・厚ボール紙による試し木取りをする。 ⑥ 方眼紙に自分のつくりたいデザインをかく。 ・部分と部分・部分と全体 ・対称・規則性 等をとらえる。	・練習板による試しびきをする。 ※練習板を使って、むずかしいところをかいてきったり、折ったりなどいろいろさせる。 ・厚ボール紙による試しびきをする。 ※試しびきする中で、いろいろなつまずきに気づかせる。 ・糸のこの使い方 ・厚ボール紙による試しびきをする。	・木取りをする。 修正・付加 ※試しびきの活動の中でのつまずきをもとにして ・板に木取りをする（むだの少ない木目の方向を考えた木取り等（助言）） 修正・付加 ・板に木取りをする。（むだの少ない・木目の方向を考えた木取り等（助言）） 修正・付加	本製作（きる・けずる・みがく・ほる）
		コース別学習 (慎重)	④ 直接板にチョークで木取りをする ・糸のこの基本的な扱い方について知る。 ⑤ 厚ボール紙で木取りをする ・厚ボール紙による試し木取りをする。 ⑥ 方眼紙に自分のつくりたいデザインをかく。 ・部分と部分・部分と全体 ・対称・規則性 等をとらえる。	・練習板による試しびきをする。 ※練習板を使って、むずかしいところをかいてきったり、折ったりなどいろいろさせる。 ・厚ボール紙による試しびきをする。 ※試しびきする中で、いろいろなつまずきに気づかせる。 ・糸のこの使い方 ・厚ボール紙による試しびきをする。	・木取りをする。 修正・付加 ※試しびきの活動の中でのつまずきをもとにして ・板に木取りをする（むだの少ない木目の方向を考えた木取り等（助言）） 修正・付加 ・板に木取りをする。（むだの少ない・木目の方向を考えた木取り等（助言）） 修正・付加	本製作（きる・けずる・みがく・ほる）

4、指導の実際

(1) 題材 5年 一枚の板から、かべ飾りをつくろう

(2) 目標

- 一枚の板から、かべ飾りを目的に合わせ、デザインしてつくるができるようにする。
- ① 自然観察によるイメージづくりをさせることによって、自分なりの発想ができるようにする。
- ② 図示したり、試作したりして、つくるものの形をくふうすることができるようにする。
- ③ 自分のつくりたいかべ飾りを、一枚の板にむだが少ない、木目の方向を考えた木取りなどができるようにする。
- ④ 糸のこぎりの基本的な扱い方がわかり、それが使えるようにする。
- ⑤ 作りたいもののイメージをしっかりと持ち、意欲的に製作することができるようにする。
- ⑥ 作品完成の喜びを持つことができるようにする。

(3) 計画 (9時間)

- ① 一枚の板から、どんなかべ飾りをつくるかについて話し合い、学習計画を立てる。…………… 1
- ② 目的意識を持って、「西公園観察」をさせ、かべ飾りのデザインを考えさせる。…………… 1
- ③ 自分の計画に従って、コース別に、自分のつくりたいものをつくらせる。…………… 6
- ④ 作品を見て、作品完成の喜びや苦労したことについて、話し合わせる。…………… 1

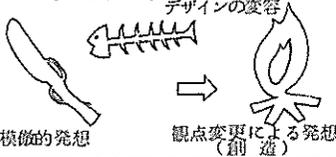
(4) 子どもの反応と考察

① 自然観察によるイメージづくり (2/9時)

(想を豊かにふくらませる力を育てるために) ○内容条件…デザインにとり入れやすいものがある場所 ○方法条件…目的意識(かべ飾り・自然のものを取り入れる)をもたせて、自然物を見せたり手でさわらせたりさせる。また、見たものから連想したもの・頭にうかんだことなどスケッチさせる。※個には、指導助言して意識を高めさせる。	楽しかったか ○(10)	<デザインの変容>N=40 ①模倣的発想→視点変更による発想(6) ②個性的発想→修正・付加による発想(2)
	N=40	

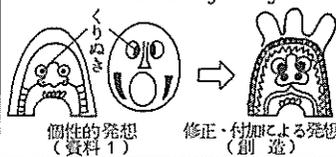
— M 児 (Aコース) —

・はじめ、西公園に行く前は、刀か魚を考えていた。ぼくは、それだけでは何だかありふれていてもの足りなかった。西公園を歩きながら木の葉や鳥やどんぐりなどいろいろなものがあつたが、気に入ったものがうかばなかった。しばらくすると、おじさんたちがたき火をしてあるのを見て、ひらめいた。たき火から考えたデザインをすることにした。西公園には、いろいろデザインを考えさせるものが多い。



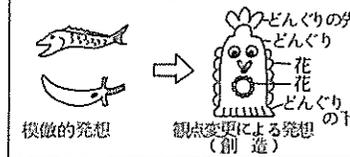
— N 児 (Bコース) —

・あっ、この石の溝をデザインにとりいれようかな。…石の溝のとび出たところをくりぬいたら、おもしろい形になる。木から連想して、つのを考えついた。鼻のあな、口の中、目をくりぬくと石垣と同じようにきれいになり、楽しくなる。波はお面のふちに模様をつけよう。いろんな鳥をみたり、紅葉した美しい景色をみて、楽しかった。色をつける時はこのように美しい色にしたい。…(デザインの変容 1/5時→2/5時)…



— K 児 (Cコース) —

・西公園に行く前は、魚や刀にしようと思っていたが、西公園に行くときれいな葉やうつくしい花があつた。どんぐりもたくさん落ちていた。どんぐりをみて、顔をおもいつけた。顔はどんぐりの先で、顔の横に花の模様をとりつけた。口も、花のもようをとりつけ、下はどんぐりの下の部分をとりつけた。西公園へ行くと花が咲いていたり、鳥がいないたりするので心が落ちつく。楽しかったので、また、行きたい。



※考察 想をもつ段階で、想を豊かにふくらませる力を育てるために、表1のような内容条件・方法条件を設定し、自然観察させた。また、M児やK児(模倣的発想をしている子)には、「もっとかっこいい刀にしよう」「もっと美しい魚にしよう」、N児(個性的発想をしている子)には、「もっと強そうな感じが出るように工夫しよう」など表現主題を見直させる助言をした。M児やK児は、想を意識化する段階では、漠然とした表現主題しか持っていなかった。それが自然観察によって、M児は、「暖かそうに燃えているたき火」、K児は、「おもしろそうな顔」となっている。模倣的図案の段階での漠然とした表現主題に対する意識から、明確な表現主題の意識への変容をみることができる。

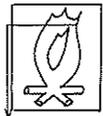
② 想を高める段階・想を試し造形する段階 (コース別学習) 2/9時

火を黄色チョークでかいていく。
板いっぱいにかいている。
※大ききでなるべく木が

N₁ 厚ボール紙に、試し木取りを始める。
線を①→④のようにひく。

K₁ まずめを数えて、まん中をさがす。
「Aコースだったら、すぐ失敗するから」、「Cコースだったら、

むだにならないようにモデルを利用。



助言…ほのおをもう少しふやせないかな(こういうのを)ほのおが生き生きと見える様子をさして。



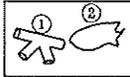
ほのおをもう1つつけ加えようと言ってほのおをかき、この場所にきりぬいたあとくっつけるという。

・切っていいのかな、と言って先生に「切ってよいか」尋ねる。

T 「自分がむずかしいと思うところを、ちょっと試してごらん。」

※ 練習板をとりに行く。

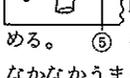
練習板にM①→②とかいていく。



その後、電動糸のこぎりで……

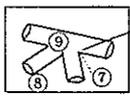


M③ここまで、まっすぐにさっときる。



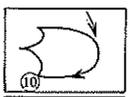
M④まがるところでとめる。⑤このふくらみの部分

がなかなかうまくいかない。T 急に向きをかえないで、曲がるところで止まって刃の向きをかえてから進みましょう。



M⑥このまがり角を上手にきり進めた

が、そのあと⑦のようにふくらんだ。M⑧～⑨は上手に曲がった。



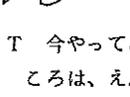
M⑩で板をとり出し



M⑪からきる。板をとり出す。M⑫からきる。

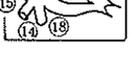


※真剣な表情できっていく。M⑬から切りとる。



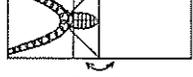
M⑭くりぬいて細く

しておれそう。T 今やってみてむずかしかったところは、えんぴつで修正してもいいですよ。・真剣な表情で、えん



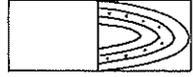
ぴつでなぞる。⑭～⑮をまるくする。

N₂ 先生、模様かいてもいいですか。



T いいです。

N₃ 同じものをつくり、ひっつけて厚みをつけてくりぬこうと考えている。



N₄ 線の部分

を彫ることに

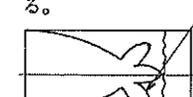
よって面をのこそうと考えている。

N₅ 自分のやりたいことをはっきりと決めている。

N₆ 下描きが終わって、Tの指示



をうけに行く。T₂ 手をそえて、ひき方を指導する。



N₇ 再びアームをよこ

こに。N₈ アームここまで糸のこ

たてに。のアームは、たてに、ここで刃を

いれかえて、横にする。

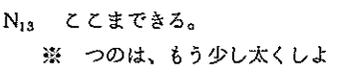
N₉ 色は明るいより、暗い色がよい。自分の家のかべは、明るい

色だから、暗い色がおちつくとい

うことを考えながらつくっている。

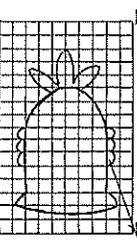
N₁₀ 曲線のところは坊主の頭のように、まるくやっているとよい

ということを考えている。



N₁₁ ここまできて、Tの助言で
N₁₂ 横の線を切りはじめ。
N₁₃ ここまできる。
※ つのは、もう少し太くしよう

失敗するのが少ない。」「1ま



すずつ数えて、大きさがわかる」
K₂ 中心から、ますめを数えて対称になるようにしていく。上も下もあけて小さくかく。

K₃ 1ますに1つつかいていく。

K₄ 「ますを使ったら大きさがはっきりする。」

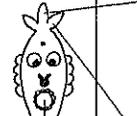
K₅ めもりをたしかめながらかいている。



はな K₆ くりぬきを1つにする。K₇ はなのところにかさねる。

T 「どうしてかさねるの」K₈ 「立体感が出るから」

K₁₀ 方眼紙を使うと、目の高さが同じにかける。



K₁₁ ふとくする。T 「どうして」

K₁₂ 「おれないように」

くりぬく K₁₃ 太くする。T 「下は、むだじゃないかな」

「もう少ししたてもよこもひろげられないかな」

K₁₄ 板いっぱい、かき直す左と右と比べながら右をかく

※ 板いっぱい、かいたとつぶやく。

※ 満足そうに、にこっと笑う。K₁₅ カーボン紙を使って、厚ボール紙に、かき写す。

K₁₆ 「出来た」とつぶやく。※ 意欲あり

K₁₇ 糸のこぎりできりはじめる。手の位置は、よい。

T ひく時、力をいれる。K₁₈ かどのところは、こきぎみにして、他のところはおもい

M₁₉ きっていく時、つづけてきるのがむずかしいと答える。

M₂₀ 火のところは、とんがった方が火の感じがでるが、木のところは、まるくなつたがよい。

M児の作文…火のところは、とがっているところまでいくとまたべつの方から切っていた。…まる太のところは、きるとき非常にむずかしかったので、まるくした。電動糸のこを使って楽しかった。 —略—

N児の作文…糸のこぎりできり進めていくうちにアームがとどかなくなった。そこで、工夫したのは、刃を横にするときり進められた。刃の向きをかえることと細すぎるところを太くすることがわかった。

一番うれしかったことは、刃の向きをかえた時、よく考えたねとほめられた時だった。

きってひくとよくきれる。

※試しびきをする中で、気づいていった。

K₁₈ 切りとる前、ここがおれそうだから心配とつぶやく。(頭の上)

K₁₉ 先のほうがうまくきれないでくろうした。もっと、太くした方がよい。とつぶやく

(自己評価 N=40)

○楽しかったか…○40(M・N・K児)

○思うようにできたか…○35(M・N・K児)△5

○糸のこは上手に使えたか…○32(N児)

※<資料2>

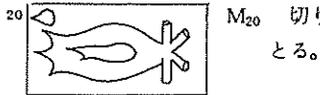
※考察…想を素材に結びつける力を育てるために、表現タイプを生かした、コース別学習をさせたことによって、M児(大胆な取り組み)は、はじめはM₇のようにうまく切れなかったが、M₈・M₉のように上手になってきている。また、M₁₂・M₁₃のように、板の向きを変えて切るという工夫がみられる。火のところは、どがった方が火の感じが出るが、まる丸のところは、まるくした方がよいとデザインを変えようとしている。N児は(普通の取り組み)は、補助線を使って、紙いっぱい使うことを考えている。N₃・N₄のように、先の見通しをもって試し木取りをしている。またN₇・N₈のように、糸のこぎりの正しい使い方ができるようになっている。

さらに、N₉・N₁₀のように、形・色の見通しもたてている。K児(慎重な取り組み)は、方眼紙を使うことによって①部分と部分・部分と全体の割合、②対称や規則性をとらえてデザインを高めている姿がみられる。K₁₄・K₁₆のように、「板いっぱいいた」とつぶやいて、満足そうに笑ったり、「出来た」とつぶやいている姿がみられる。K₁₈・K₁₉のように、試しびきによるデザインの高まりがみられる。

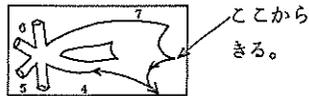
③ 想を試し造形化する段階・想を造形化する段階 $\frac{4}{5}$ 時

T₁ 今日は、続きをします。

M₂₁ はやくしたいと考えている。急いで切りに行く。<意欲的な姿>



M₂₂ 板をまわしながら上手にきる。

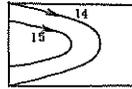


M₂₃ 切り進み、切りとる。

M₂₄ 少しふくらみかけるが、すぐに修正する。口で、のこくずをふきながら、真剣に切り進む。まがるところは、ゆっくりきる。

M₂₅ このところをゆっくりきる。いったんバックさせて……

M₂₆ 切りおとす。そのあと、きった面のがさがさを糸のこで、もう一度切って平らにしようとする(1分足らず)。線から、はみ出したところをきって、こま



N₁₄ 右半分のところをきる。

N₁₅ うまくきれるようになる。

N₁₆ 右半分きりとしたものを、うらがわにボンドでくっつける。

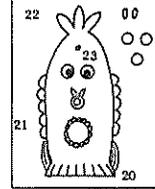


N₁₈ かわいてから、目→鼻の順にくりぬいていく。はじめ、きりで穴をあけ、そのあと、はりを通しきりはじめる。

N₁₈ 電動糸のこの刃のとりはずしやとりつけができています。

N₁₉ 目をきりぬいていくが、なかなか下絵のとおりにきれない。※ くりぬきが小さすぎる。

T 木取りする時は、もう少しくりぬきを大きくしたらと助言。



K₂₀ 電動糸のこで、切り進めていくかどのところは、ゆっくりときり進めている。

K₂₁ 急な曲線のところが、うまくいかないので、「もっとここを大きくしよう」と言っている。

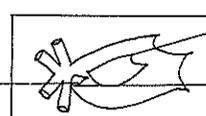
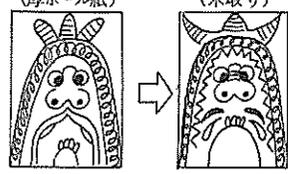
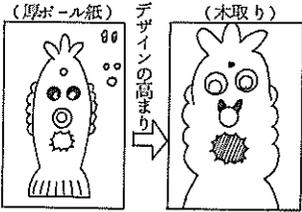
K₂₂ 頭の先が、折れないか心配そうに、きっていき。

「やはり、こは、もっと太くして、長くしよう」

K₂₃ この部分をくりぬこうとするが小さいため、うまくいかない。

K₂₄ 口をくりぬこうとするがうまくいかない。

「もっと、かんたんにしよう」とつぶやく。

<p>かいところをととのえる。 「この前にかえたデザインのようにまらなくなったが、他の角はとがった。」「しかたない」</p>  <p>M26 ここが少しこけたのがちょっとおかしいような気がする。 M27 試しびきをして、折れやすいということに気がついた。</p>	<p>N20 素材試しびきをしてのデザインの高まり (厚ボール紙) (木取り)</p>  <p>M25 そこで、強くなるように考えて太くしようと思った。 M20 しかし、太くすると思いついたものができると思いついた。そこで、つけ加えることを思いついた。</p>	<p>K25 目をくりぬいて、かさねる。 K26 はなにかさねる。立体感が出てくる。 - 略 - K27 素材試しびきをしてのデザインの高まり (厚ボール紙) (木取り)</p> 
--	---	--

<自己評価 N=40>
 ○楽しかったか・○40
 ○思うように出来たか・○38(M・N・K児)△2
 ○糸のこは上手に使えたか・○35(M・N・K児)△5

※**考察** 想を素材に結びつける力を育てることを内容として設定して、表現タイプ(大胆・普通・慎重)を生かしたコース別学習をしこんだ。このことによって、M児は、M27 のように試しびきによって、補強の為のデザインの変化と高まりをみる事ができる。また、N・K児は、厚ボール紙による試しびきによって、N20・N27 のように、むだの少ない木取り、丈夫な木取りができている。また、糸のこぎりの使い方も上手になっている。

(5) 全体考察

○ 想をもつ段階で、想を豊かにふくらませる力を育てることを内容として設定し、表1のような内容条件・方法条件のもとで、自然観察によるイメージづくりをさせた。また、模倣的発想をしているM児・K児には、「もっとかっこいい刀にしよう」、個性的発想をしているN児には、「もっと強そうな感じが出るよう工夫しよう」と表現主題を見直させる助言をした。このことによって、M児は、刀や魚などの既成のデザインから、たき火をみて、観点変更による発想をしている。N児は、自分なりに発想したものに、お面のふちに、海の波から をとり入れたり、木の模様や大きさの違う木をもとにして角をつけている。また、自然に出来たがけから連想してお面を二重にしている。K児は、はじめ刀や魚を考えていたが、どんぐりから発想したものへと観点変更している。想をもつ段階では、初めの模倣的な図案の段階から、西公園での発想の変換の為に、前述した内容条件・方法条件をもった自然観察によるイメージづくりと一人ひとりの子どもの表現主題を明確にさせる指導助言が大切である。

○ 想を高める段階・想を試し造形化する段階で、想を素材に結びつける力をつけることを内容として設定し、表現のタイプの個人差を生かしたコース別学習をしこんだ。このことによってM児は、直接木取りして、その後、練習板による試しびきをする中で、M14~M18 のように火のところは、とがらせて、木のところは、まらくしたいと考えている。また、M27 のように折れやすいところに気づき、補強の為のデザインの変化と高まりが見られる。さらに、M5・M6 などのように糸のこぎりの使い方も上手になったり、小さすぎるためにきりにくいから、もっと太くしようというように「もっとよくしよう」という意識の高まりをみる事ができる。このことは、N児の作文からも言える。K児は、方眼紙を使って、①部分と部分、部分と全体の割合、②対称や規則性をとらえてデザインを高めている。(K1~K5) また、厚ボール紙で試しびきする中で、①顔の横の曲線のところがうまくいかないで大きくする。②顔の先の方が折れそうだから太くする。③口の中の曲線も大きくゆるやかにする。などして、K27 にみられるようにデザインの高まりがみられる。※このように、表現タイプに即応したそれぞれのコースで、自分のやりたい方法で、計画的に製作していったので、表現の喜びを味わいながら自己実現している姿をみる事ができる。

想を豊かにふくらませる力、想を素材に結びつける力を育てようとしたことにより、意欲的な活動を生み出し、デザインと技能の高まりをみる事ができた。

5、研究のまとめ

○ より意欲的な活動を生み出し、その子どもの学習が充実し、デザインしてつくる力を身につけさせるには、発想の個人差、表現タイプを尊重して、想を豊かにふくらませる力、想を素材に結びつける力を学習内容として構成すること。

6、今後の課題 表現タイプについての再検討と個の特性を生かしたよりよい指導のあり方。

○ おわりに 表現の喜びを味わいながら、デザインしてつくる力を身につけた子どもの姿を求め続けて。

よりよい家庭生活をめざして実践的能力を育てる家庭科学習内容の検討

一 課題別に追究する調理学習一

家庭科部 田村和子

○ はじめに

学習実態の興味・関心に応じて、コース別を選んで追究し、家庭生活に役立つことに喜びを感じる子どもの姿をめざして。

1、主題の意味と重要性

○ 家庭科での実践的能力について

よりよい家庭生活をめざすためには家族との人間関係に思いやりがあり、相手の立場に立って考え、自分に出来ることを、すすんで実践していこうとすることが大切である。

家庭科の目標は「家庭生活を中心とした人間の生活を総合的にとらえて、これを追究し創造する実践的能力をもつ人間の育成である。」

実践的能力とは、家庭生活をよりよくするために必要な知識・技能・態度が有機的関連のもとに総合され、実際に積極的に活動することのできる力と考える。

○ 調理学習でねらうもの

子どもが家庭生活において、現在及び将来食生活を向上させ、生活で実際に調理出来る力を養い、家族の生活の向上に役立つことが調理学習の大きなねらいである。調理学習を通して、基礎的知識・技能が身につく、学習によって身につけた知識や技能を生活に応用しようとする態度が備った時、よりよい食生活をめざし、家庭生活に役立てようとする子どもが育つと考える。調理学習において、調理するための計画性、手

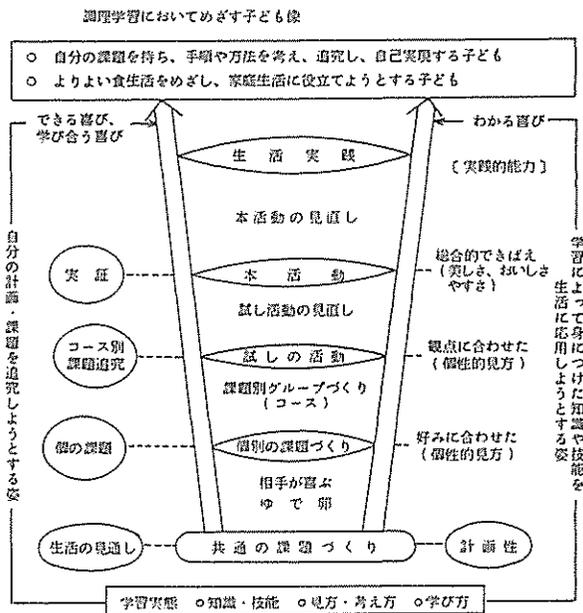
きよく調理する合理性、工夫しながら作っていく創造性が養われる時、知識・技能・態度に加えて、さらに実践的能力が育つと考える。又、子どもの実態に立って自らが計画し、合理的に、そして個性的に美しさ、おいしさ等を考え調理出来た時、それは自信につながり、自己実現につながると考える。ゆで卵の一単位の学習では、子どもの学習実態に即して何分でゆで卵が出来るとかの基礎的内容を知るだけでなく、発展的にゆでる時間と卵のかたさの関連を知り、好みのかたさを選び作ったり、自分の使用目的に応じて、ゆで卵を作ることが出来るなどの学習内容に幅をもたせることが大切であると考える。

○ ためし活動を設定する意味—課題追究の場の設定

家庭科のめざす、望ましい子ども像は、自分の生活経験や、これまでの学習で身につけたことを生かして、子ども自ら活動の手順や方法の意味を決定し、判断して作品を作り出し、自信と喜びに満ちている子どもであると考えられる。このような子ども達の姿は、子ども達が自分の力で課題解決の手順や方法を考え、課題解決するための活動に見通しをもった時に表われるものであり、子どもなりの計画性を重視することが大切である。又、その活動は子どもの個性や主体性を前提にしたものである。そこで、子どもの発想・意識の流れを重視して、題材の共通の課題を作り、次に個の課題を設定する。さらに、ためし活動で自分の課題をしらべる。しらべてわかったことを本活動で実証しながら、自分の課題を追究していく。その過程で、基礎的基本的学習内容が身についていくと考える。

学習実態が多様であり、それが意欲的・活動的になるのは、学習内容が実態の多様性に即応した時である。そして、一人一人が学習内容を深めるためには、子どもの興味・関心に応じて個性的な課題を作り、課題別に学習内容

○ 主題の構想



のコースを選び、グループ編成をし、課題別に追究させる。そして、自分の中心になる課題を核にすえて、ためししていく場、つまり、ためし活動を設定するのである。ためし活動で課題を追究し、解決し、又その中から新たなめあてが出てくる。このためし活動でわかった課題を本活動で計画的に実証し、ためし活動後に出来た新たなめあても追究しながら、本活動をしていく。

2、学習指導上の問題点

- (1) 学習する内容が固定的で統一的なものであったので、自己実現の喜びがうすく、追究の喜びが少なかった。
- (2) 実態が多様で個人差が大きいのには、問題点を追究する個性的追究の場が本活動だけだったので、技能の高まりや知識や他の力も高まらなかったし、解決の喜びも少なかった。

3、問題解明の方途

- (1) 子どもの既有的経験を生かすために、一人一人が追究する内容は個の実態にあうように、興味関心のある課題で追究できるようにしておく。
- (2) 各自、課題を追究するために、ためし活動の場を強化して、自由な追究活動を生み出させる。

○コース別にする（・内容の解明 ・追究の場）

○ 基本的指導のしくみ（5年 ゆで卵の調理）

	課題発見	ためし活動	見直し	本活動	生活への発展
ね学 ら習 いの 場	課題をつかみ、自分の課題を持ち、追究の見通しを持つ。	個の能力に応じて、自分の課題をしらべ、課題追究をする。	○ためし活動を見直し、よりよくしていく。 ○友達との交流	見直しをたしかにする。	生活に応用、自己実現する。
主 な 活 動 と 内 容	○共通、個の課題 ○コース別課題 ・ゆでる時間 → ゆでる時間による卵の状態 ・水の量 → 最適な量 ・いつ入れるか → 入れるのによい時 ・ころがす → 黄身が真中にくる方法	○コース別課題しらべ	○他のグループのしらべた様子を知る。	○コース別に課題の実証 ○新たなめあての解決 時間をきめてゆでる → 相手の好みに応じて、ゆで卵のかたきや形等をきめて作る。 すれすれの量でゆでる → 水から入れる → ころがす（ゆっくり） →	○生活に応用する。
○家の人に喜んでもらう野菜サラダにそえるゆで卵を作ろう ○作る手をきめる。好み・材料・作り方 ○自分の課題を作ろう。（個に即して）	○ゆで卵のためし活動をして、自分の課題をしらべる。 ・自分の計画、グループの計画にしたがって作る。 ・自分の課題の解決をはかる	○ゆで卵のためし活動をしてわかったこと。 ・ゆでる時間 ・水の量 ・いつ入れるか ・ころがすかどうか	○自分のしらべた課題点をはっきりたしかめ、ゆで卵と野菜サラダを作る。 ○試食して、家の人に喜んでもらえるか見直す。	○家の人を作ってやる ○いろいろな材料でも作ってやる。（応用・発展）	
教師の手だて	○子ども達にしらべる観点を気づかせる手だて。 ○個の実態に応じた個別指導（材料・課題） ○グループ（課題・グループ決め）	○一人ひとりの実態 グループの課題にそった指導 ○課題の観点 ○個の実態、グループの実態に即した助言指導	○ゆでる時間 ○水の量 ○卵を入れる時 ○ころがし方等の具体的なまとめ、助言。	○個に応じた個別指導 ○自分の課題のたしかめをしているか。 ○グループ（問題別）	○家の人の好みにあう野菜サラダにそえるゆで卵にするため実践意欲をもたせる手だて。 ○友達との作文の紹介。

4、指導の実際とその考察

(1) 題材 ゆで卵 5年

(2) 目標

- ゆで卵の簡単な調理ができるようにする。
 - ① 調理に必要な材料の選び方ができるようにする。
 - ② ゆで卵の洗い方・切り方・加熱の仕方・味のつけ方及び盛り付け方がわかり、調理が手頃よくできるようにする。
 - ③ ゆで卵は、たんぱく質が熱によって凝固することを分からせ、そのゆで方を理解させる。
 - ④ 調理に必要な用具及び食器の安全で衛生的な取扱いができるようにする。
- 自分のめあてにしたがって調理ができるようにする。
- グループで協力して作業する態度を養う。

(3) 計画（約8時間）

- ① ゆで卵作りの計画を立て課題を作る。 1時間
- ② 課題を、ゆで卵のためし活動をしてしらべる。（本時）1時間
- ③ ためし活動の反省と後かたづけ。 1時間
- ④ 本活動の計画を立てる。 1時間
- ⑤ ゆで卵作りの本活動と後かたづけ。反省記録 2時間
- ⑥ 実習の反省、家庭での実践計画 1時間
- ⑦ 六つの食品群 1時間

(4) 本時の目標

- A群 ゆでる時間とかたさを調べることで、自分の好みに応じたゆで卵を作る方法がわかる。
- B群 経済性とゆで方（水の量とゆでる時間の関係）を調べ、自分の好みに応じたゆで卵を作ることができる。
- C群 卵を入れる時期を試行し、よりよいゆで卵を作ることができる。
- D群 ゆでる卵の使用目的に応じたゆで方で、ゆで卵を作ることができるようにする。

(5) 本時指導の考え方

前時はゆで卵作りの共通課題「家の人に喜んでもらえる野菜サラダにそえる、ゆで卵を作ろう」と話し合い、各自、自分の目的「〇〇さんが喜ぶ、見た目のおいしい美しいゆで卵を作ろう」の例のようなものを作った。そして、自分の課題のゆで卵に近づけるために、各自がどのようにしたらよいかを考え、自分の課題を作った。野菜サラダとゆで卵の手順のちがいを考えることで、卵をゆでることに目を向けさせた。そして課題をどのようにして調べるか、具体的な計画を立てさせた。本時はその計画にしたがって、自分の課題を解決するための活動である。調べる課題の性質は、課題別のグループに分け、くわしく調べられるように考えた。

(6) 指導の実際とその考察

① 子どもの学習の実態 [表1] N=49

○ 家庭での調理経験	49名中	○ ゆで卵で目を向けていることから	表A
20回以上	2名	ゆでる時間のちがい	33名
10回以上	8名	水の量のちがい	4名
5～9回	21名	黄身を中心にする (ころがすのちがい)	7名
1～4回	15名	卵を入れる時のちがい	2名
○ ゆで卵を作った経験		はっきりしない	3名
有 22%	無 78%		
○ 調理 好き80%	普通20%		
○ ゆで卵を作る自信	大変ある8%	ある84%	ない8%
○ 家庭でのゆで卵の利用度	サンドイッチ24%	サラダ65%	ハンバーグ8%
		ハムエッグ2%	
○ ゆで卵 好き82%	普通10%	きらい8%	

② ゆで卵で目を向けていることから（実態調査のアンケートより）

アンケートにより、ゆで卵のためし活動で、どのようなことをしらべたいか調査したのが[表1(A)]である。この調査はゆで卵の経験の有無に関係なく意識調査したものである。

[考察]

表1(A)のように、ゆで卵のためし活動でどんなことをしらべたいかを調べた。その結果は、○ゆでる時間のちがいをしらべたいが33名で一番多く、次に黄身を中心にするためころがすかころがさないかをしらべたいが7名と多かった。又、何をしらべてよいかははっきりしない子どもも3名いた。このようにしらべたいことが、各人の経験に関係なく、さまざまなことがわかった。子ども達の課題は単一のものではない。

③ 個の課題が出来るまでの全体の経過

(ア) ゆで卵作りの共通体験の話し合い

初めに、ゆで卵作りをした経験を話し合った。そして、その作ったゆで卵を何に利用したか話し合った。子どもの学習の実態[表1]にもあるように、野菜サラダに利用した子どもが一番多かった。

(イ) 共通課題が出来るまでの話し合い

どのようなゆで卵を作りたいか話し合った結果、共通体験が一番多い、野菜サラダにそえるゆで卵を作りたいということになり、共通課題「家の人に喜んでもらえる野菜サラダにそえるゆで卵を作ろう」が出来た。

(ウ) 個の課題が出来るまでの話し合い

自分が作りたい相手や、相手の好みにあうゆで卵作りの目的を作った。K児は、「母に喜ばれる、盛りつけが美しく、ゆでる時間に気をつけた、味もおいしいゆで卵を作ろう」とした。そこで、そのようなゆで卵にするために、どのようなことがわかったら、自分が作りたいゆで卵になるか、各自に考えさせた。その結果、K

児は次のような課題を作った。

K 児の課題

どのくらいの時間ゆでれば、かたく、味もおいしいゆで卵ができるだろうか。

このようにして各自、自分の課題ができた。各自の課題を表したのが表 2 である。

(エ) 本時(ためし活動)で課題を組んだ一覧 [表 2] [考察]

しらべたい課題	しらべる人数
ゆでる時間	29人
卵に入れる水の量	8人
卵をいつ入れるか	8人
卵をところがす	4人

左のように自分のしらべていく課題がきまった。この結果、ゆでる時間をしらべたい子どもが多く、又、その他のしらべたいことも、経験の有無にかかわらず、自分の課題を作っている。そこで、経験の有無に関係なくグループを作り、お互いに知っていることを出し合いしらべていくことにさせた。

(オ) ゆでる時間を課題にしたグループ [表 3]

グループの各自の課題		前時の個人の追究の仕方(計画)
I 児	お母さんが喜ぶ野菜サラダにそえる見た目のおいしいゆで卵	ゆでる時間をしらべる。2つの卵を使い5分と10分をしらべる。水から卵を入れる。
T 児	母に喜ばれるおいしいゆで卵	どれ位ゆでるとかたゆで卵になるか。3分、5分、10分、15分と何個も使ってしらべる。水から卵を入れる。
N 児	母に喜ばれる野菜サラダにそえるおいしいゆで卵	何分でおいしいゆで卵が作れるか。4分、8分、10分、15分をしらべる。
H 児	母に喜ばれる野菜サラダにそえるおいしいゆで卵	どのようにしてゆでるか、どのくらいゆでるか。水の量はどうするか。6分と12分をくらべる。
Y 児	姉に喜ばれる野菜サラダにそえる美味しいかたゆで卵	どれくらいゆでるとかたゆで卵になるか。5分と10分をくらべる。水から卵を入れる。
K 児 (抽出児)	母に喜ばれるもりつけが美しく、ゆでる時間に気がつけた見た目も味もおいしいゆで卵	卵の変わり方を見てしらべる。卵がかぶる水に卵を入れ、ふっとうして6分と13分、卵2個でしらべる。

各自持っている課題を各グループ毎に集まり、どのようにしてしらべるか話し合ったのが表 4 である。

(カ) 課題別コースで、ためし活動前に話し合ったこと。 [表 4]

課題別グループ	班	前時、グループで話し合ったこと	課題別グループ	班	前時、グループで話し合ったこと				
卵をゆでる時間	3	8分 10分 12分 14分 16分を各自、自分の時間をきめしらべる	卵に入れる水の量	1	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>000</td></tr></table> ひたひたの水 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>000</td></tr></table> 2倍の水		000		000
	000								
	000								
4	5分 8分 10分 12分 15分	卵をいつ入れるか	5	①水から入れる ②ふっとうして入れる }をくらべる					
6	6分 8分 10分 12分 14分 16分		卵をところがす ところがさない	2	ところがす <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>00</td></tr></table> ところがさない <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>00</td></tr></table>		00		00
00									
00									
7	5分 7分 9分 11分 12分 15分	2	ところがす <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>00</td></tr></table> ところがさない <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>00</td></tr></table>		00		00		
00									
00									
8	3分 5分 7分 10分 12分 15分								

[考察] 表 4 のように、子ども達は自分の課題を班みんなで協力してしらべながら自分達がしらべたい課題を、各々分担して見ていくことにした。この結果、何をするかは出たが、その課題をしらべるためのそろえておく条件についてはまだ話し合っていないかった。そこで班でもいろいろ意識にちがいがある子ども達の実状を考えて、教師は、ためし活動(第 $\frac{2}{8}$ 時)に入る前に、各グループで調べる課題について、最低必要な条件を、グループ毎に話し合わせた。

④ ためし活動(第 $\frac{2}{8}$ 時)の経過及び本活動、家での実践のようす。

各班毎に自分の課題をしらべるための条件をきめて、ゆで卵を作った。

表 5 はコース別課題で教師が意図的に指導した条件である。

○ ためし活動で追究するための最低条件 表 5

課題	ゆでる時間	水の量	卵をいつから入れるか	ところがす						
話し合った条件	○水の量 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>000</td></tr></table> 水 ひたひた		000	○ゆでる時間 ・ふっとう後、約12分 ぐらいゆでる	○水の量 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>000</td></tr></table> 水 ひたひた		000	○水の量 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td></tr><tr><td>000</td></tr></table> 水 ひたひた		000
000										
000										
000										
	○いつから入れるか 水から入れる	○卵をいつから入れるか ・水から入れる	○ゆでる時間 ・ふっとう後、約12分 ぐらいゆでる	○ゆでる時間 ・ふっとう後、約12分 ぐらいゆでる						
	○ゆで卵を見る観点 ・かたさ ・色									

〔考察〕

条件がはっきりするためには、意識のない子、経験のない子等には分かっている子が知らせたり、教師が助言しながら、調べるための最低条件を決め、各グループ毎にゆで卵作りのためし活動をした。そして各班課題を追究していた。

(ア) ためし活動中に気づいたことの一部

課題（ゆでる時間） （8班K児の記録より）

3分 5分 7分
 10分 12分 15分

まだやわい。 ところろはしていないが 大分いいがもう少し中
 まだやわい、まわりが半 のほうがやわい、半じ
 じゅくの色をしている。 ゃくの色をしている。

かたさがよい。 色もかたさもちょ かたさはちょうどよい。
 黄色は白っぽく うどよい。おしい。 黄身の外側がちよっと切
 なって大分良い。そう。 ると黒い。中はよい。

○このことから10分～12分がちょうどよいことがわかった。

課題（水の量）

水の量2倍 倍と2倍でくらべる。

〔考察〕

ただ、何分が かいというの ではなく、各々 の時間でかたさ がちがうのみ ていった。

水の量2倍

少し紅白色で 残っている

水の量 - 倍 卵ちょうどよい

水から		ふっとうして	
倍	2倍	倍	2倍
1番おいしい条件だった。	2番目に悪い条件だった。	2番目によい条件だった。	1番悪い条件だった。
かい	やわい		半じゅく

〔考察〕

卵の状態を見て、水から倍の水の量がよいことを、時間の経済面からもみていった。

(イ) ためし

活動でわかったこと。

ゆでる時間	水の量	卵をいつから入れるか	ころがす
<p>結論</p> <ul style="list-style-type: none"> ○時間によって、いろいろなゆで卵のかたさがちがう。 ○ゆでる時間をきめると、自分が作りたいたたさのゆで卵を作ることができる。 	<p>結論</p> <ul style="list-style-type: none"> ○水の量は指の方が2倍より卵がかたくなってきた。 ○水から卵を入れて、倍の水の量でゆでるのが一番早くかたゆで卵になる。 ※お母さんの好みはサラダにつけるゆで卵なので、かたゆで卵を作り喜んでもらえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○（水から入れたゆで卵）黄色-白っぽい かたくできている ○（ふっとうして入れたゆで卵）黄身がゆるく半じゅくの色（半じゅくの色）黄身-かたよっている ○結論-水から入れると早くかたゆで卵を作れる。 ○水から入れると卵のからがわりにくい。 	<p>（ころがした卵） 黄身が中にぼよよっている。</p> <p>（ころがさない卵） ほしに黄身がよっている。</p> <p>結論</p> <ul style="list-style-type: none"> ○あわ立つまででころがすと、真中に黄身がくるゆで卵を作ることができる。 ○ゆっくりころがすのがよい。
<ul style="list-style-type: none"> ○ころがし方 ○切り方 ○からのむき方 	<ul style="list-style-type: none"> ○ころがし方 ○切り方 ○からのむき方 ○ひびをさせない ○好みのかたさ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ころがし方 ○切り方 ○からのむき方 ○好みのかたさ 	<ul style="list-style-type: none"> ○切り方 ○からのむき方 ○ひびをさせない ○好みのかたさ
<ul style="list-style-type: none"> ○ゆでる時間によって、ゆでる卵のかたさ、色がちがう。 ○10～12分位がちょうどよいかたさ。 ○10分前は少しやわく、10分後は黄のまわりが黒くなる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○水の量は卵がかぶる位の量がよい。 ○水の量を卵の2倍にしてゆでると、倍の量と同じ時はまだやわくて、時間がかかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○水から入れた方が、かたゆで卵が早く出来る。 ○ふっとうして入れた卵は時間がかり、時間がむだである 	<ul style="list-style-type: none"> ○あわ立つまでで卵をころがすと、黄身が真中にくる。 ○ゆっくりころがすのが大切。 ○強くころがすとひびが入る ○卵が水から出るとひびが入る

(エ) ためし

活動後に全体で交流されたこと。

このような全体交流のあと、このように卵がかたまるのは、どうなる状態かを考えさせ、ゆで卵はたんぱく質が熱によって凝固すること、したがって、ゆでる時間によって、かたさがちがうのもそのためであることを説明し、わからせた。

〔考察〕

このように、ためし活動で解決できたあと、又新たなめあてが出てきている。又、友達同志や教師との交流で、いろいろなことがわかり本活動に進んだ。本活動では、相手の好みのかたさの時間をきめて、その間に全員野菜サラダを作り、作りたいたたさのゆで卵も作ることができた。そのことについての意識調査、自己評価は表6、表7に表われており、このことから子どもの自信や満足感がうかがえる。又、調理も合理的に作ろうとしていることがうかがえる。このように課題別コースで課題を追究し、基礎基本に到達し、その後、自分の目的のゆで卵を自由に作る個性の場を広げるための課題がためし活動である。

自分の課題をグループ毎にコース別に追究し、ためし活動で追究できた時、それは自分で見出してきたという自信とそれを又実証しようという意欲で本活動できることになる。

(オ) 家での実践後のようす

お母さんに喜ばれるように、ためし活動でわかったこと、本活動でよく出来たこと等を生かそうと思った。出来た時のようすは本活動の時よりも、とてもよく出来た。用意する時・作る時・後かたづけ等の時間が大変短くなり、そしてとてもおいしそうに出来た。作り方は本活動と同じだが野菜サラダににんじんを加えた。そして短い時間においしく見かけもいいものを作った。とても楽しく、お母さんが「とても上手でおいしい」とほめて下さってうれしかった。又、作ろうと思う。

本活動後のゆで卵と野菜サラダ作りのアンケート〔表6〕

課 題	大変よくできた	できた	できなかった
ゆで卵はめあて通り作れたか	80%	17%	3% (ひびが入った)
野菜サラダ12分でめあて通り作れたか	70%	30%	0%
むだなく作れたか	90%	10%	0%
ためし活動でしらべたことを生かせたか	78%	19%	3% (ひびが入った)
後かたづけ	78%	12%	0%

⑤ 活動前、ためし活動、本活動後の意識調査 〔表7〕

	ゆで卵を作る自信	楽しかったか	課題はわかったか	家の人は喜ぶと思うか	家で作る意欲	計画的に作ったか
活 動 以 前	大変ある8%ある84%ない8%					
ためし活動後	大変ある78%ある22%	大変87%楽しかった13%	大変78%分った22%			
本 活 動 後	大変ある85%ある15%	大変90%楽しかった10%		大変69%喜ぶ31%	何度も85%作る15%	大変90%できた10%

5. 全 体 考 察

ためし活動前とためし活動・本活動後の意識調査でもわかるように、自信は、ためし活動・本活動になるにつれ、ついてきている。又、楽しさも加わり、調べる課題についてもためし活動で、ほとんどの子が確かにとらえている。

ためし活動・本活動・家での実践をつみ重ねるにしたがって、次のめあてが出来、さらにそのめあてが達成されるにつれておいしいゆで卵が出来、家の人に喜ばれることにより、作る自信へつながる。このように、子どもが課題をもって計画的にためし活動をし、それを生かし合理的に本活動をした時、子ども達は自分の能力に応じて、自分の力を試みられた自信で、家で又作る計画を立てている。ためし活動では、卵をゆでる時間によってゆで卵のかたさ、色がちがいは10分～12分位がちょうどかたゆでによいこと、卵は水から入れることがよいこと、卵に入れる水の量は卵がひたひたにひたる位がよいこと、卵をあわ立つまで、ゆっくりところがすと黄身が中央にくることを理解出来た。そしてその問題を応用して本活動でのゆで卵を作ることができた。これ等の課題を解決することで、ゆで卵の簡単な調理ができるようになり、ゆで卵の洗い方、切り方、加熱の仕方、味のつけ方がわかった。又、交流により、調べた課題を話し合うことでゆで卵はたんぱく質が熱で凝固する事も理解できた。ためし活動でわかったことを生かして、本活動では、さらに合理的に作ろうとする態度も身につけてきている。しかし、まだ、ためし活動後のゆで卵の観察の仕方、どれがよいか見る時の観点ははっきりする事が大切であり、途中の観察の仕方、細かい所まで見るようにさせたい。又、ためし活動でわかったことが本活動に生かされ、さらに次の家庭での実践に生かされると考える。

6. 研 究 の ま と め

- 子どもの学習実態に合わせ、ゆでる時間とゆで卵のかたさや使用目的に応じたゆで卵作りの仕方等、学習に幅のある内容を設定したことにより、自分がめざすゆで卵を工夫しながら作り出していくことが出来た。このことから学習内容は、ある一律的なものを限定せずに、子どもの学習実態にあわせて幅をもって設定しなければならない。また、学習の基礎基本である、ゆで卵の洗い方、切り力、加熱の仕方、味のつけ方、ゆで卵はたんぱく質が凝固すること等を全員が理解し、さらに発展的に課題を合理的にしらべていこうとする態度を身につけるようになる。
- 一人ひとりが自分の課題をより深く調べるためには、自分が調べる課題をはっきりつかみ、調べるために必要な条件をはっきりする事が大切である。
- ためし活動で、自分が調べる課題がきまると、課題別に、材料、調べる方法を子どもの実態に応じて多様に取り入れることが、出来る喜び、自信につながる。
- ためし活動でわかったことを本活動の場で実践することが、課題追究へとつながる。
- 指導上、コース別にグループ分けして課題を調べる時、教師は指導のポイントをはっきり観点づけておく事が大切である。又、コース別学習でグループで協力して作業する態度が身につけてくる。

7. 今 後 の 課 題

- ためし活動における、よりよい観察の深め方。
- 他の領域ではどうか。評価の側面からどうとらえていくか。
- おわりに タイプ別に調べた基礎基本を基に、さらにめざす子どもの姿を求めて。

運動の楽しさを味わう低学年体育科学習内容の検討

—個性を生かすゲームづくりの学習指導—

体育部 大橋直徳

○ はじめに

子どもたちが夢中になってゲームに取り組み遊びひたる学習、ゲームに没頭し、我を忘れて熱中するゲームの中に運動の楽しさを体得する。このような学習にするためには、学習実態の多様さをふまえ個人差を生かした学習内容を検討することが大切であると考え。

1、主題の意味と重要性

○ 運動の楽しさは

子どもたちは、一人ひとりの個性に応じ現在持っている力でゲームに参加し、活動欲求を満足させようとする。そしてゲームとは元来子ども一人ひとりの参加のもとに集団で「きまり」を決め、それにしたがって勝負を競うこと自体に興味を持っているものである。低学年の体育では、このような運動遊びをつくり共に活動に没頭していくことが大切である。

活動の中核にゲームを据え、一人ひとりがチームに貢献し、楽しさを味わえるようにするには、一人ひとりの力に応じ得点可能なルールになっていなければならない。本論では、このようなゲームづくりをしている子ども像を次の様にえがいている。

- ・その教材のよさ（運動の特性）にふれ、活動の高まりがとらえられる。
- ・自分の今持っている力で精いっぱい活動できる。
- ・友だちのよさにふれ、たがいに学び合う活動がある。（協調性、連帯性）
- ・一人ひとり創意工夫する活動がある（創造性）

○ 一人ひとりの個性を生かす学習内容

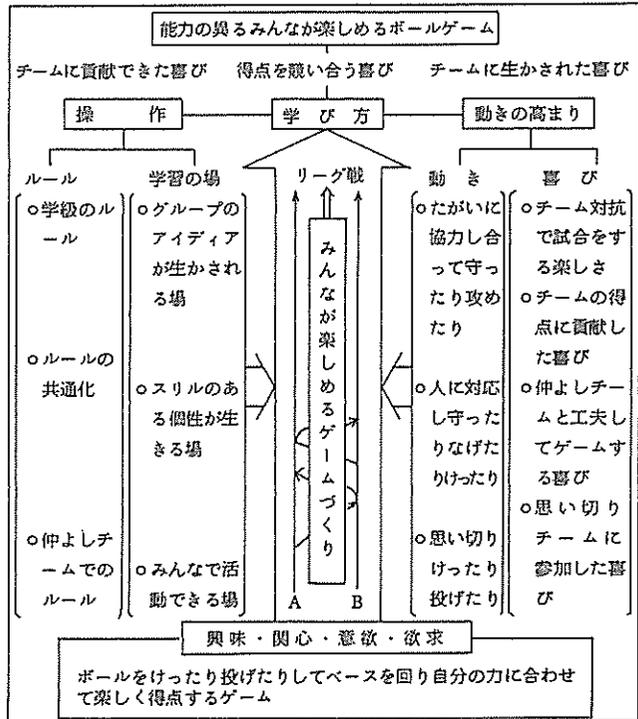
子どもたちは活動したい、仲間と共にチームに認めてもらいたいといった基本的欲求を持っている。しかし今までゲームの実態の中でルールを知らないでゲームに入れてもらえなかったとか、いつもアウトになるのでつまらないといった声を聞く。その子の現在持っている力でゲームに積極的に参加し、チームに貢献できるようなゲームづくりをする必要がある。とかく一部の上位技能の者のみが活躍し、下位技能の者はせっかく意欲的に参加していてもついにそのチャンスが生かされず、体育ぎらいへとつながっていた。そこでみんなが楽しめるボールゲームづくりをし、技能差にかかわらずチームの中で得点のチャンスが保障されるようなゲームにしていきたい。そのためには、子どもたちの一人ひとりの発想を生かし、子どもたちの力に応じてだれもが楽しめるゲームづくりを工夫していくような指導内容を考える事が大切である。特にこれまで一般的にとらえられていた到達目標を幅を持ってとらえ、上位技能児も下位技能児も同時に楽しめるルールの工夫をさせることによって一人ひとりの個性を生かすことができ、より楽しいゲームができるようになる。

みんなが楽しめるゲームの視点

- ・どの子にとってもチームの得点のチャンスが生かされているか。
- ・その子の今持っている力を精いっぱい出し切ってゲームできるか。
- ・簡単にでき、すばやくわかりやすいルールか。
- ・スリルや未確定性があり、はらはらする場面を内包しているか。

以上の視点で子どもたちのルールや学習の場を見守りながら指導していきたい。やゝもすると無意味な内容の少ないはいまわりにならないよう教師の指導性を十分出していくことで子どもたちの楽しさを保障してやりたい。

○ 主題の構想



2、学習指導上の問題点

- (1) 基礎的・基本的内容が不明確で、子どもに共通に指導することと個性に応じて指導する内容があいまいであった。
- (2) 一人ひとりの個性や能力が生かされるような指導の手だてが不十分で子どもが精一ぱい活動するゲームにならなかった。
- (3) 子どもの自由性にまかせることが多く、教師の指導する内容が不明確であったり、力をつける場の工夫がたりなかったりした。

3、問題点説明の方途

(1) 研究のねらい

子どもの個性が生かされるような学習内容の明確化と、その指導のしくみを明らかにし、一人ひとりが自己実現していくような指導法を究明する。

(2) 研究の仮説

子ども一人ひとりの活動欲求を大切に、一人ひとりの個性（AタイプとBタイプ）が生かせるルールづくりを学習内容にしていくことで子どもたちは、意欲的にゲームに取り組み楽しさを体験していくだろう。

- ・ゲームの目標を分析し、共通におさえる内容と个性的におさえる内容を構造化する。
- ・子ども一人ひとりが自分のチームに貢献できるスリルのある場（自己決定できる場）があること。
- ・ゲームの本質を明確にし、子どもに工夫させる視点をはっきり持たせ、一人ひとりの追究の仕方（コース）で工夫できるような場にする。
- ・基礎的・基本的内容を身につけるように生活の場にドリル（個別指導の場）する場を位置づける。
- ・運動技能の現在下位にあり集団の中に参加して生かすにくい子-Aタイプ ・運動技能上位で追究意欲のある子-Bタイプ

4、学習指導のしくみ

	出し合う	選ぶ	まとめる	広げる
活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> ○ゲームの概括をとらえる ・ゲームの本質を変えないで工夫点をさぐる ・一人ひとりの力で参加できる ・ルールを操作する ・ベースの工夫 ・得点の工夫 ・審判の仕方 ・ボールと遊ぶ時間の設定 	<ul style="list-style-type: none"> ○なかよしグループで、より楽しいものに練りあげる ・みんなにとって得点の可能性はあるか ・みんなで審判し合って楽しめる ・ボール操作の技能もつける（立ち足とふみこみ足） 	<ul style="list-style-type: none"> ○学級のみんでいろいろな遊びを出し合って相手チームを変えてリーグ戦をして楽しむ ・より楽しいゲームにまとめあげる。 ・人のいない方向や相手に対応した守り 	<ul style="list-style-type: none"> ○みんなで選んだゲームで大会をしまとめる。 ・ゲームづくりのチャンピオン ・リーグ戦でのチャンピオン
形態	$G_1 \leftrightarrow G_2$ (仲よしチーム) $G_3 \leftrightarrow G_4$ $G_n \leftrightarrow G_n$	→ (固定)	$G_1 \rightarrow G_3$ $G_4 \leftrightarrow G_2$ (交流) $G_n \rightarrow G_n$	ボールゲーム大会(全体)
ルール	<ul style="list-style-type: none"> ○ボールをなげたりけったりして塁を回り得点するゲーム ・塁ベース、操作(10歩)→(17歩)→(15歩) ・新しいベース(15歩) ・往復の活用 ・いろんな走り方 		<ul style="list-style-type: none"> 不変 ・フェア・フェル線 	
手だて	<ul style="list-style-type: none"> ○モデルグループによる提示 ・大まかなルール ○場の操作と交流助言 	<ul style="list-style-type: none"> ○場の操作と交流 ・力を出し切ってやれるか ・得点できそうか ・ 	<ul style="list-style-type: none"> ○モデルグループでの交流 ○リーグ戦 ・相手を招待しながら 	<ul style="list-style-type: none"> ○大会 ・生活の中へ転移するよう方向づける

(1) 単元 6虫ベース遊び

第2学年1組

(2) 目標

○ボールをけったり、投げたりして自分の判断で塁に走り、力に応じて得点を競うゲームを工夫し、みんなで楽しむことができるようにする。

- ・力に応じてチームに貢献できる
- ・楽しみ方を身につける。
- Aタイプ 近くのベースへ 役割を決め、工夫しあ
- Bタイプ 遠くのベースへ ってゲームを楽しむ。
- (個性に応じた内容) (共通におさえる内容)

(3) 計画(約6時間)

1. 6虫ベース遊びについて学習計画を立てさせる。
(本時) 1時間
2. 仲よしチームとゲームをしながらより楽しいゲームにまとめさせる。 2時間
3. グループごとに交流し合い相手を変えてゲームを楽しむことができるようにする。 2時間
4. チャンピオンを決め、まとめさせる 1時間

(4) 本時のねらい

○モデルチームのゲームをもとに、みんなが楽しめる6虫遊びのルールを工夫していくことができるようにする。
Aタイプ 自分の力を出し切れれば、自分もなんとか得点できるよう1塁ベースを近づけるなどゲームを工夫し意欲的に参加することができるようにする。

Bタイプ 相手のいないところに思い切り遠くまでボールをけり、何点も得点できるゲームに工夫することができるようにする。

○係を決め協力して学習を進めていくことが具体的に理解できるようにする。

(5) 授業仮説

○モデルチームのゲームを提示し、仲よしチームとゲームをする中で一人ひとりの力が出し切れるゲームになるよう、問いかけをしていくことで、子どもたちは、ゲームを工夫し、みんなが楽しめるゲームにし、ゲームに熟中していくことができるだろう。

提示する内容条件

- ・けったり、投げたりして塁へ走りホームへ帰ってくることで得点を競うことがとらえられる内容
- ・あいさつのし方、打順が一回まわったら攻守交代、審判はみんなでし、得点をつけることがとらえられる内容
- ・1塁ベースが技能の下位の子にとっては、得点できにくく、上位の子にはらくに得点でき矛盾を含む内容

提示する方法条計

- ・モデルチームに実際にゲームをさせ助言しながら見せる。
- ・みんなが楽しくゲームできるよう工夫して遊ぶこと。
- ・仲よしチームで3時間位ルールを工夫し、学級の中でそれらの一番おもしろいものをチャンピオンにし、リーグ戦をして優勝チームを決めること。
- ・ボールをけったり、投げたりして塁をまわってきて勝ち負けを競うこと以外は自由に工夫し作り変えてよいこと。

活動中に各グループをまわり、ゆさぶる視点

Aタイプ 得点を入れることが不可能な子ども……「得点を入れるにはベースが遠くないか。」

Bタイプ 得点をらくに入れ余力のある子ども……「そんなにらくに得点できておもしろいか、スリルが味わえるか。」

・「人のいない横にけってごらん、これではとれないね。」……ける方向の幅、制限線

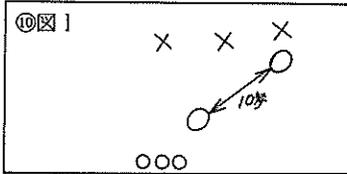
(6) 学習指導の実際

教師の刺激(提示と助言)	(1班)S児 Bタイプ (技能上位児)	(1班)H子 Aタイプ (技能下位児)
①集合 ②板書 ○ボールゲーム。 ・ボールを投げたり、けったりして走ってきて得点を競うゲーム。 ・自分の力を出し切って楽しむゲームをつくろう。	①聞いている。 ②板書を読む。	①聞いている。 ②板書を読む。

- ③どんなゲームかやってみましょう。
- ④一塁ベースをT、10歩実際にはかかって置く、なかなか得点できないアウト。
- ⑤カラーホースでベースをつくり投げたりけったりして帰って来たら得点する遊びです。全員すんだら交替。
- ⑥一人は記録をしているね。
- ⑦審判はグループで、アウト、セーフのゼスチャーで実演させる。
- ⑧ゲームの仕方わかった？ ではやってください。楽しいゲームづくりではどの班がチャンピオンかな。

⑨得点の書き方注意

グループを回ってゲームの進みぐあいをとらえる。

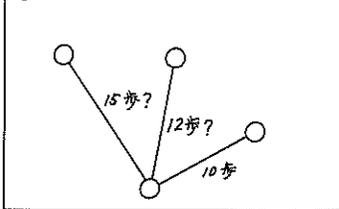


⑪アウトになると思って走らない子に注意する。

⑫投げたがいい、持って走ってアウトにしたがいい。

⑬そんなにらくに走って楽しい？

⑭図Ⅱ 新しくベースを加える。



⑮2塁に行ったら2点？

⑯遠くに置いたらアウトになるでしょう。

⑰人のいないところにけるといいよ。

⑱ベースは何歩にしたの？

③じっとモデルを見ている。

④※形式、順序に対する理解はできている。

⑤「ハイノ」早速、ゲーム開始

⑥お願いします。

⑦ジャンケンする、1番。けて得点する。

⑧順序を指示するなど積極的。

⑨守り、ボールをよく見て守っている。

⑩ボールを受けベースにつけアウトにする。

⑪次々と打者をアウトにする。

⑫得点を記録し、「2対1で勝っているよ」という。

⑬交替

「けるよ」と声をかける。ベースをまわりホームをつく。

⑭「セーフ」と声を出して記録。

⑮「カーバイ打ちノ」と励ます。

⑯カーバイ打ちベースをついて得点する。

⑰常に得点して、らくに走っても得点になる状態も見られる。

⑱はっとした様子で考え始める。

⑲「ベースをもう1個ふやそう」

⑳「こんどは投げてやってみようか」

㉑守りはほとんど自分が走り、ボールをとってはアウトにする。

㉒一塁8歩(1点)二塁15歩(2点)三塁10歩(3点)はかってきちんとする。

③しっかりモデルを見ている。

※C₁おもしろいね。

④C₂やったやった。

⑤目をかがやかし立ち上がってゲームから目をはなさない。

⑥※形式、順序に対する理解はできている。ゲームを早く始めたら、うなずく

⑦お願いします。

⑧ジャンケンで2番目になる。

⑨相手の前へけりアウト。

⑩楽しそうにしているがボールになかなかさわれない。

⑪「人の居ないところにけつらいいよ」といわれてそうしようとするがアウトになる。

⑫残念そうにする。

⑬楽しそうにやっている。

⑭みんなにカーバイと励まされるがアウトになる。

⑮一人速くの方に守る。

⑲「ハイ」おもしろかったという。

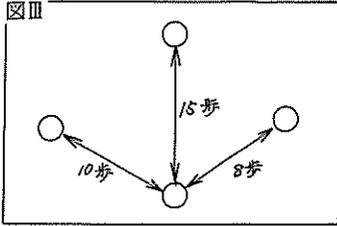
⑳守備は遠くに守っているのでボールにさわれない。

㉑投げるがアウトになるベースが遠い。

㉒一塁ベースを8歩にした。

㉓Tから教えられて初めて人のいないところにける。もう少しで得点できそうになるがアウト。

図Ⅲ



⑩「作戦教えようか。ほら横に投げたら誰も居ないよ。」

⑫「集合、話し合ってから後しまつを下さい。」

⑬ 2点に挑戦し、初めてアウトになる。

⑭ すばやく走って守る。アウト。

⑮ 力いっぱい投げる。1塁、2塁を回りホーム、「やった、3点」

⑯ 人の居ない所に投げて走る。「やった、3点」

⑰ 塁を回りながらボールを見て帰ってくる。1点得点。

⑱ 友だちに「3塁まで走っていいよ。」と教える。

⑲「すごいぞ一気に5点とった。」

⑳「ありがとうございました。」とてもおもしろかった。

㉑ もっと工夫したい。

㉒ 初めてボールをうけアウトにする。

㉓ 相手が女子の時は近くに守る。

㉔ ボールを追うがころんでボールをのがす。

㉕ 「早く早く」と声援

㉖ 人の居ないところにけったらよいのに気がつかない。

㉗ 直接Tから教えられて誰も居ないところに投げることに気づく。

㉘ 「ありがとうございました。」

㉙ とてもおもしろかった、あと少しで得点できたのに。

考察

図Ⅲの一塁8歩(1点)二塁10歩(2点)三塁15歩(3点)のようなゲームに作りあげていった経過は、モデルチームの内容である大まかな試合方法を理解できたことによって、S児④～⑥、H子④～⑦のような意欲的に追究する姿になって表れている。そして図Ⅰのゲームでは、H子は⑥⑩⑭⑯とアウトになる。そこでH子は、自分の現在の力からするとベースが遠いことに気付いている。またTの⑫「ベースが遠いとアウトになるでしょう。」という助言によって⑬一塁ベースを8歩にしたいと自分の意志を明確に表すまでになる。つまり、自分の現在持っている力でゲームに何とか得点して貢献しようとする姿となっている。

また、技能上位児のS児は、T⑬「そんなに早く走っても得点できて楽しい？」との問いかけや、板書③の自分の力を出し切って楽しむゲームということから、もっと得点をふやし、スリルのあるおもしろいゲームにしよう、と⑯のように自分からベースをふやすアイデアを出してくる。

そうして、T⑫「ベースの距離は何歩にしたの？」の発言でこれらのことを図Ⅲのようにまとめあげる。このことから⑮～⑲などスピードとスリルのあるゲームを生み出していった。

H子の感想文(運動技能下位児)

みんなといっしょにはげましながらたくさんしたからとても楽しかった。この次はもっとよくしよう。そしてどんどんがんばったので楽しかったと思います。まだじょうずでないけれどれんしゅうしたらできると思います。私たちは、こんなくふうをしました。さいしょはカラーホースがホームとーるだけだったけどあとから2るい3るいもつけたして1るいまでいって帰れたら1点、2るいまでいって帰れたら2点、3るいまで……私もあと少しでとくてんできそうです。この次は、もっとくふうしてがんばりたいです。

T子の感想文(運動技能下位児 相手チーム)……

……だけでおわりのとき1るいを8歩にしました。そしたら、とくてんがとりやすくなりました。そして、みんないっしょけんめいでした。さいごのほうになったとき、私もやっと1点とれました。人がいないところへボールをけったら1点とれました。とてもうれしかったです。

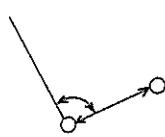
(6) 子どもたちが工夫して作ったゲーム(3/6時)

① いきかえりゲーム



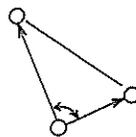
- ・フェル線が加わる
- ・何塁へ走ってもよい
- ・すべて走ると6点

② 虫々ゲーム



- ・1虫といったら1往復1点
- ・2虫といったら2往復2点
- ・3虫といったら3往復3点

③



- ・何塁へ走るか判断して
- ・すべて回ってもよい

※左図は、子どもたちの作ったゲームの主なものである。各自の判断によって精一ぱいゲームに参加できる工夫ができています。力のある子は、6点をねらって熱中しない子も1点をねらうことで意欲的にゲームができた。

<全体考察>

表1 はじめのゲーム

	氏名	1回	2回	3回	4回	計
1.	S児	1	1	1	1	4
2.	K児	1	1	1	1	4
3.	U子	0	1	1	1	3
4.	H子	0	0	0	0	0

工夫したゲーム

	1回	2回	3回	4回	計
1.	1	3	3	1	8
2.	1	1	0	3	5
3.	0	0	3	1	4
4.	0	1	0	0	1

上位児
 ※S児らしくに走って得点をかさね守りについてもボールをよく見てとる。人のいないところに大きなフライでホームランを打つ。

下位児
 ※H児、ボールのこない速くに守り、ボールにさわることがない。人のいる方へボールをけり、ベースが遠くて得点できない。学習意欲は大変あるがボールをけったり投げたりする技能が低い。

ゲーム
 (1塁ベースでボールのゆくえを見て2塁へいけるか判断して走る。守りなど声をかけ合う、熱中してする。

ゲームづくり
 S児の助言でボールにとびつきボールをとって相手をアウトし、大変喜ぶ。得点ぎりぎりであるが、ついに1点得点し大変喜ぶ、意欲的追究になる。

(1) 到達目標を個性(技能)によって技能上位児と下位児にとらえ学習を進めたことについて

はじめのゲームでは表1の得点からもうかがわれるように、S児は常にらくらくと得点をかせぎ出している。しかし、工夫したゲームでは、常にボールを見ながらボールのとぶ様子を判断して2塁まで走るかどうかを決めるなど、より多くの得点をかせぐとアウトギリギリのところまで走るゲームに熱中する姿が見られた。このことは、自分の全力を出すことでそれだけチームに貢献することができ、より多く得点しようと意欲をわかせて挑戦している姿にまで高まっていったことがとらえられる。

また技能の低いH子については、はじめのゲームではほとんど得点できずにいるが、ベースを近くに置く工夫をしたことによって自分もチームに貢献し得点できそうになる。また、人のいない方iker助

言を生かしてついに1点得点することができ大変意欲的姿になる。これらのことは、単にけり方や投げ方を個人指導するだけでなく、自分の力に感じ自ら判断して走れるコース(塁)を選べるようなゲームづくりをしたことによる。つまり個性的に内容をとらえていったことが生かされたからだといえる。

H子の作文(単元を終えて)——スーパーキックフット——

きょう体育の6虫あそびで、まえは1点もとれなかったのに、いっぺんで2点とれたりしました。そのときは、うれしくて、うれしくて家に帰ってからそうでした。先生もはげましてくださったり、やり方を教えてくださいました。1どだけ私だけてんがとれて、SくんやUさんはてんがとれないときがありました。そのときはじぶんでもびっくりして、ふしぎに思いました。こんどのしあいでは、それがなんどもあるとうれしいです。きゅうぎたいかいがたのしみです。

6. 研究のまとめ

- (1) ゲームづくりでは、下位技能の子どもの気持ちを大切に、みんなが自分のチームに貢献できるようなルールにしてやれるよう指導内容をとらえること。
- (2) 上位技能の子どもにもスリルが味わえるようベースを離して得点をふやすなどそれぞれの個性が生かせるようにルールを工夫させていくことができるよう指導内容を与えること。
- (3) 仲よしチームでゲームづくりをしていくには、一定時間(3時間以上)チームを固定し工夫させることが大切で、各グループの良さを助言し、不必要なはいまわりをさけるようにする。そのためにも指導内容を具体化しておく。
- (4) はじめに提示するモデルゲームは、単元でねらう必要でしかも最小の本質(変えていけないところ)をしっかりとらえ基本的内容と個性的に幅を持つ内容を構造化しておくこと。
- (5) 楽しさを中心にした学習内容のとらえ方はどの子にもゲームの喜びを与えることができた。

7. 今後の課題

- (1) 生活の中へ生かしていくために他教科、特活などとの総合的関連をはかる教育課程の編成のあり方とその実践。
- (2) 子ども一人ひとりの個性を生かすための評価活動のあり方。
- (3) 個人特性を組みこんだ指導のしくみと他の領域での基礎的・基本的事項の究明。
- (4) タイプについては本論では運動技能の現在上位者と下位の視点が強調されてとらえられているが今後本人の習熟のタイプや性格等も組み込んだものにしていくことと、単純で学習指導に生かし易いことなど、残されている問題も多い。

○ お わ り に

一人ひとりの力を出し切ってゲームするには、その子の持てる力を十分出し切るスリルのあるゲームができるよう、個性を生かすことのできるゲームづくりをすること。

実践力を育てる道徳学習指導内容の検討

—共通体験を生かしながらか進める低学年の指導—

道徳部 松石正夫

○ はじめに

道徳学習前に共通の体験活動をさせ、その体験をもとに資料の主人公に自我関与させ、道徳的な価値体験に再構成し、より価値ある体験活動をめざさせる学習指導の究明を試みる。

1、主題の意味と重要性

○ 「実践力」について

実践力とは、道徳的な善悪がわかり、場の状況に即して適切に行為のあり方を判断し、善だと判断したことについては、そうせざるはおれないという心の高まりがある状態である。

低学年で求める実践力とは、教師や親、おとなによって、善と認められ、実践すれば喜ばれ、自分もそうすることに快よさを覚え、さらに実践しようとする心構えをもっていることである。このような実践力を高めるには、次のような契機が考えられる。

- ① 善・悪を具体的に教えられた。
- ② 善いことをしてほめられ、快よさを感じた。
- ③ 善いといわれたことを実践して、快よさを感じた。
- ④ 善いことだろうと直感して行ってほめられた。

実践の契機としては、中学年になれば、仲間によって認められることに移行し、上学年では、仲間に限らず、普遍的に認められるものを求めるように発展する。

○ 「道徳学習指導内容の検討」の観点について

実践力を高める契機は、一般的には、上記の内容が考えられるが、個性があり、画一的な指導では十分な成果が期待しにくい。そこで、本主題では、道徳的な見方、考え方、感じ方の違いによって、児童をタイプ別に分け、そのタイプに即した学習内容と学習方法を工夫し、実践力を高めようとするものである。

○ 「共通体験」とは

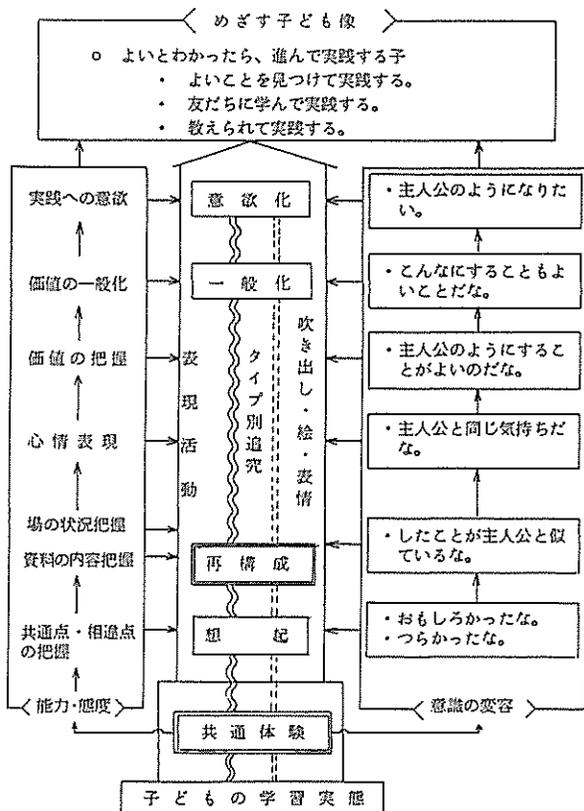
道徳学習指導においては、資料の主人公の行為を支えている道徳的な見方、考え方、感じ方に共感したり、批判したりしながら、道徳的価値を追究する。そのためには、資料の主人公への自我関与が必要である。しかし、低学年の児童は、自我関与が十分にできず、資料の主人公の生き方を他人ごととしてとらえ、道徳的価値の自覚が深まらない場合が少なくない。それは、低学年の児童の生活体験の乏しき、浅き、あるいは、体験したことを忘れ去ることなどに起因すると考えられる。

そこで、これらの問題を克服するために、児童に対して、道徳学習指導前に共通体験をさせる必要がある。共通体験とは、学級全員の児童に、道徳学習指導のねらいや資料の内容と関連して、意図的、計画的に体験させる活動である。この体験活動が道徳学習指導に生かされるためには、次の条件を備えていることが大切である。

- ① 学習のねらいに意識づけられた活動であること。
- ② 資料の主人公と同一または同質の活動であること。
- ③ 実践的な活動であること。
- ④ 強い印象の残る活動であること。

○ 「共通体験を生かす」ことについて

○ 主題の構想



共通体験を生かすとは、共通体験における児童の見方、考え方、感じ方を類別し、「体験の想起」「体験の再構成」「体験の一般化」「体験の意欲化」の過程で、個に即した学習内容と学習方法で学習させることである。「体験の想起」……共通体験での事実を考えたり、感じたりしたことを想起し、ねらいや資料への導入を図る。「体験の再構成」……共通体験での見方、考え方、感じ方に即して、資料の主人公の気持ちを推しはからせ、個に即した学習の内容と方法の観点を与え、独自の追究をさせる。さらに、それぞれの考えをまとめさせる。「体験の一般化」……それぞれの追究で得た観点から、日常生活における事例を引き出し、多面的に考えさせる。「体験の意欲化」……共通体験をふまえて学習し、とらえた道徳的価値を生活体験の中へ生かそうとする意欲を高める。

2、学習指導上の問題点

- (1) 低学年の児童は、生活体験が乏しく、浅く、忘れがちであり、追究意欲が乏しかった。
- (2) 児童の道徳的な見方、考え方、感じ方に違いがあり、同一の学習内容と学習方法では学習の深まりが不十分だった。
- (3) 価値の一般化の段階で、一人ひとりの道徳的な見方、考え方、感じ方を生かせず、一般化が表面的に流れた。

3、問題点解明の方途

- (1) 道徳学習指導の前に、学習のねらいや資料の主人公の体験と同一または同質の共通体験をさせ、作文を書かせる。
- (2) 共通体験を手がかりに、児童の道徳的な見方、考え方、感じ方を類別し、個に即して、資料で追究する内容を設定し、方法を与える。
- (3) 児童の道徳的な見方、考え方、感じ方のタイプによってとらえた主人公の生き方について、タイプ別に一般化の事例を出させてまとめさせる。
- (4) 基本的な指導のしくみ

<事前の指導>

<道徳学習の時間>

過程	共通体験	体験の想起	体験の再構成		体験の一般化	体験の意欲化
	(行う)	(ふり返る)	(さぐる)	(つかむ)	(広める)	(めざす)
学習内容と活動	<ul style="list-style-type: none"> ○「くつ洗い」をする。 1. めあてを持つ。 <ul style="list-style-type: none"> ・きれいに洗う。 2. くつを洗う。 3. くつを干す。 4. 作文に書く。 <ul style="list-style-type: none"> ・考えたこと ・感じたこと 	1. 「くつ洗い」の体験を話し合う。 <ol style="list-style-type: none"> (1) 作文を読む。 (2) 気持ちや考えを話し合う。 (3) 学習課題を持つ。 	2. 資料で一郎君とお母さんの気持ちを考える。 <ol style="list-style-type: none"> (1) 身体表現でストーリーをつかむ。洗う→干す→終わる〔Aグループ〕 (2) くつ洗いを終えた一郎君の気持ちを表現する。 (3) 一郎君を見ているお母さんの気持ちを表現する。〔Bグループ〕 (2) 一郎君を見ているお母さんの気持ちを表現する。 (3) くつ洗いを終えた一郎君の気持ちを表現する。 	3. 一郎君とお母さんの気持ちを発表する。 <ol style="list-style-type: none"> (1) Aグループが発表する。 (2) Bグループが発表する。 4. 考えをまとめる。 	5. 仕事が楽しかったことや仕事をしてうれしかったことを話し合う。	6. 家の人からの手紙を読み、話し合う。 <ol style="list-style-type: none"> (1) 手紙を読む。 (2) 気持ちを話し合う。
手だて	<ul style="list-style-type: none"> ・めあての提示 ・満足する活動 ・作文の指示 	<ul style="list-style-type: none"> ・共通点、相違点 	<ul style="list-style-type: none"> ・場の状況の把握 ・情景画の提示 ・表情、顔の絵、吹き出して表現 	<ul style="list-style-type: none"> ・AグループとBグループの内容の関連づけ 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の事例と一郎君の気持ちとの関連づけ 	<ul style="list-style-type: none"> ・家の人からの手紙
形態	一斉	一斉	グループ	一斉	一斉	一斉

4. 指導の実際とその考察

(1) 主題名 くつあらい(勤労) 1年2組(N40名、男子20名、女子20名)

(2) 目標

1. 自分の仕事で、やれる仕事をすすんでしようとする気持ちを育てる。
A、仕事の楽しさを知り、すすんでしようとする気持ちを育てる。
B、仕事をする、みんなに喜んでもらえることに気づき、すすんでしようとする気持ちを育てる。
2. 共通体験した仕事への考え方、感じ方を表現活動で交流し合うことによって、仕事の意味や喜びを感じとることができる。

資料「くつあらい」

「さあ、はじめよう」といっちゃんくんは、せんざいとブラシと、おゆのはいったバケツをもって、にわにでてきました。きょうは土曜日なので、ごごになると、うわぐつをあらうのです。「さあ、うわぐつくん、1しゅうかんぐくろうだったね。きれいにしてやるよ」せんざいを、おゆでときました。かたほうのくつをおゆにいれて、ゴシゴシこすりました。だんだんよごれがおちてきました。もう1つのほうも、ゴシゴシこすりました。くつの中にもおゆをいれて、バシャバシャとゆすぎました。あらったくつをにわのかきねのほうに1つずつさしこむとポトンポトンと、水のたまがおちました。いっちゃんくんは、1年生のときからくつあらいをつづけています。はじめはおかあさんにてつだってもらいましたが、いまでは、ひとりであらえます。おばあさんもかんしんして、くつあらいのときにかけるまえかけを、つくってくださいました。～みんなのどうとく(学習研究社)～

(3) 計画

- 事前指導 共通体験「くつあらい」(自由活動)……………(1)
- 本時指導 「くつあらい」……………(1)

(4) 本主題指導の考え方

事前指導「くつあらい」の共通体験では、自分の上ぐつを見たり、臭いをかいだりさせ、その汚れを実感的にとらえさせた。次に、石けんやたわしで、上ぐつがきれいになるまで洗わせた。更に、くつ洗いを終えた後、直ちに、その時、考えたり、感じたりしたことを作文に書かせ、くつ洗いに喜びを感じた児童(Aグループ)とくつ洗いをいやがった児童(Bグループ)の二つのグループをつくらせている。

本主題では、「くつあらい」の共通体験にもつづき、表現活動をさせ、中心資料「一郎君」の仕事に対するおもしろさや喜びの気持ちに自我関与させ、仕事への意欲を育てようとするものである。

導入においては、本時のねらいに方向づけ、資料の主人公「一郎君」に共感させるため、それぞれ自分の「くつあらい」の作文を読ませ、体験を思い出させる。展開においては、まず、中心資料「くつあらい」を読み、洗っている場面と干している場面を動作化させ、話の筋をつかませる。次に、Aグループの児童には、くつを洗っている場面とくつ洗いが終わった場面を表現活動をさせ、仕事の喜びにひたらせる。同時に、Bグループの児童には、お母さんが、くつを洗った一郎君を見ている表情と、その時の一郎君の表情を表現活動で出し合わせ、お母さんの気持ちによって、仕事への意欲をもたせる。なお、表現活動とは、①顔の表情で表す、②顔の絵で表す、③吹き出しで書く、という一連の活動である。さらに、一般化では、それぞれの喜びを交流させ、喜びのもてる仕事に目を開かせたい。

(5) 授業仮説

1. くつあらいの共通体験で考えたり、感じたりしたことをもとに、下記の手立てをとれば、児童は中心資料「くつあらい」の主人公「一郎君」に自我関与し、その気持ちを具体的に表現でき、くつ洗いの喜びを感じとれる。
 - ① くつ洗いの共通体験で考えたり、感じたりしたことを作文をもとに話し合わせる。
 - ② 資料のストーリーを動作化で表現し合っているとらえさせる。
 - ③ くつ洗いの共通体験で喜びをもった児童と喜びをもたなかった児童とに類別し、それぞれ表現活動をし合わせ自分の気持ちや考えを話し合わせる。
 - [A] { くつ洗いをした喜びをもとに、くつを洗っている一郎君の気持ちを動作化、表情絵、吹き出しで表現させる。
喜んでお母さんの気持ちを動作化、表情絵、ふき出しで表現させる。
 - [B] { 自分がほめられた体験をもとに、お母さんの気持ちを動作化、表情絵、ふき出しで表現させる。
その時の一郎君の気持ちを動作化、表情絵、ふき出しで表現させる。

2 一般化の段階で、Aグループ、Bグループともそれぞれ、自分の立場で資料と同質的な体験を出し合わせ、さらに交流し合わせれば、仕事の喜びを感じとり、すすんで仕事をしようとする意欲をもつ。

(6) 指導の実際

〔学習実態〕

本学級の児童の道徳性の傾向を、教研式新道徳性検査の結果から考察すると、右の図のように、道徳的判断力にくらべて道徳的心情の面が劣っている。このことは、仕事に関する意識調査からも同じ結果が出ている。児童が、家庭で実践している主な仕事は次のようなことである。

- ・新聞・牛乳とり
- ・ペットのせわ
- ・お使い
- ・食器並べや後片づけ
- ・妹、弟のせわ
- ・せんたく

仕事をする時の子どもの意識

- ① 小使いなどのほうびを期待している。
- ② 両親から指示され、仕方なくしている。
- ③ ほめられたり、お礼を言われたりして意欲を持っている。
- ④ 仕事を成し遂げた喜びや気持ちの良さを知り、意欲を持っている。

本学級の児童の仕事に対する意識は、①～④へと広がり、同一の指導過程では、主人公の行為への共感ができず、道徳的価値についての考え方の深まりが十分に期待できない。

○ 抽出児の反応と考察

〔事前の学習＝共通体験「くつあらい」〕

くつ洗いのつらさ、汚れたくつがきれいになっていく喜び、洗い上げた時の成就感を体感させるために、天気の良い日（1月14日）気温（7℃）水温（9℃）の室外で、学級全員の児童に、一斉にくつ洗いをさせた。バケツ、タワシ、洗剤は教師が準備して使わせた。児童がくつを洗っている時、教師は、励ましたり、賞賛したりして、意欲づけを行った。洗ったくつは、日当りのよい所に干させた。その直後、くつ洗いの作文を書かせた。

（考察）

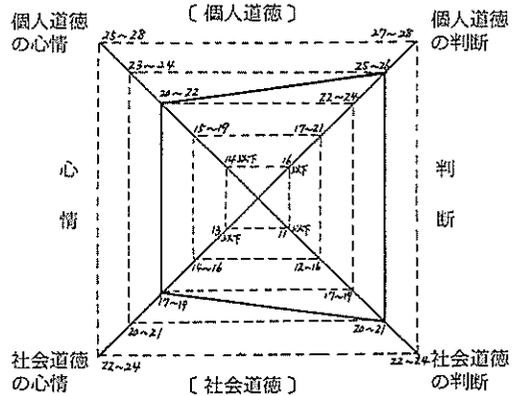
共通体験後、「今後も続けるか」についてたずねたが、その結果は右の表の通りで、もうしたくないという児童が22名いた。

しかし、作文を分析すると、今後も続けたいという児童も、続けたくないという児童も、右の表の通り、つらさとともに喜びを感じている。更に、喜びの内容を分類すると、くつ洗いそのものに喜びを感じている児童（自律性）と、お母さんの喜びに自分の喜びを感じている児童（他律的）とに分けられる。喜びの質は異なるが、仕事のつらさと喜びを感じとっている。これは共通体験の結果だと思う。

抽出児の学習実態

A グループ		B グループ	
U 児 食器洗いとくつ箱の掃除を決めてしている。特に、来客前にくつ箱を進んでしてほめられ、得意になっている。	F 児 平素は、仕事をなまけがらである。母の不在の時、食事の後始末をし、水が冷たく、母の仕事の大変なことに気づいている。	M 児 ねこの世話を頼まれてして、ほめられてうれしがっている。掃除をほめられ、またしたいと思っている。	
↓ 共通体験「くつあらい」 気温7℃ 天候……晴れ ↓			
水が冷たかったけど、慣れていくとだんだんおもしろくなった。「きれいに洗ったわね」と言われるかな。	初めてのくつ洗い。水が冷たくて足も冷たくて寒かった。でも、おもしろかった。	服が汚れたので、全然楽しくなかった。くつ洗いは、もうしたくない。	

教研式新道徳性検査診断プロフィール S 58. 12



＜表1＞「くつあらい」の直後の感想

これからもしたい 18名	もうしたくない 22名
・水がつめたい……………40名	
・たのしい、おもしろい……………33名	
・きれいになってうれしい……………12名	
・家でもしてみよう……………9名	
・お母さんがびっくりすると思う……………6名	
・お母さんの気もちがわかる……………5名	

〔本時指導〕

＜導入「体験の想起」(ふりかえる)＞

教師の主な手だてと全体の反応	U児の反応(Aグループ)	F児の反応(Bグループ)	M児の反応(Bグループ)
T ₁ くつ洗いをした時、どんなことを思いましたか。 T ₂ 自分の作文を読んでごらん。	U ₁ (きれいになったなあ。) (水がひやあつとした。) なれて、おもしろい。	F ₁ (つめたかったあ。) (手も足も冷たかった。) さむかったなあ。	M ₁ (まだ少し汚れているな。) (服が汚れ、全然楽しくない。もう、しない。)
T ₃ となりの人とかえて、比べてごらん。	M児ととりかえ、黙って読む。	F ₂ つめたかったの。 E つめたかったよ。	U児の作文ととりかえ 真剣に読んでいる。
T ₄ 友だちと比べて、似ているところがありましたか。	U ₂ (全然、ちがっていた。)	F ₃ あった。 (大声で挙手)	M ₂ (冷たかったことが同じ。) ※服が汚れたことを強く意識していて、くつ洗いを嫌っている。怒った顔をしている。
C ₁ きれいになったところが同じでした。	U ₃ (F ₄ にうなづいている。)	F ₄ 冷たかったところが同じでした。	

〔考察〕

共通体験をしているため、U₁、F₁、M₁、に見られるようにそれぞれの子どもが体験に基づいた発言をしている。F児は、自分が一番強く感じたことをもとに友達作文を読み、共通点をさがしている。自分の作文を読ませたことは、体験を明確に想起できたこと、そして友だちと比較してみようという意欲を高め、学習課題をつかませるのに有効であった。M児も、くつ洗いはいやだという意識はあるが、友だちの考え方から問題意識へと発展している。

＜体験の再構成の段階(さぐる)＞

T ₅ 一郎君はどんな顔をしてくつを洗ったでしょうか。みんなしてみてください。(いすを机の上に上げていすの足を棒に見立てさせる。)	U ₄ (寒そうな顔で、しゃりに体を動かす。) ※ くつを干した後は、どの子も満足そうな表情をしている。	F ₅ (力を入れた表情、両手でくつを洗う。)	M ₃ (片手で寒そうに洗う。)
T ₆ Aグループの人は、くつ洗いが終わった一郎君の顔をしてみてください。そして、顔の絵をかいて吹き出しに書き込んでください。終わったら、お母さんも同じようにかきましょう。	U ₅ (ニコニコする。) U ₆ (喜んでいる一郎君の絵をかく。) よかったな。これでどうどうと学校へはいていけるな。じぶんで、こんなにきれいになるなんてうれしい。	F ₆ (にっこりしている。) F ₇ (お母さんの絵をかく。) お母さんは、しごとがへって助かるわ。ありがとう。	M ₄ (うれしい顔をする。) M ₅ (口を大きくあけているお母さんの絵をかく。) がんばったわね。
T ₇ Bグループの人は、一郎君を見ているお母さんの気持ちを考えてみましょう。お母さんの顔をしてごらん。 顔の絵をかいて、吹き出しにかきましょう。終わったら、一郎君をかいてください。	U ₇ (一郎君は、いい子ね。) U ₈ (まあ、きれいに洗えたわね。おかあさんより上手よ。)	F ₈ ※絵をかく時は、「自分のお母さんを思い出した」という。 とても気持ちいいな。心がすっきりしたよ。	M ₆ (みんなをびっくりさせてやるぞ。お母さんにまけないように新品にしてやる。) M ₇ ※洗いたくなった理由は自分のお母さんを思い出したからという。

〔考察〕

子どもたちが生き生きと表現できるのは、共通体験をしていることを作文によってはっきりと思い出しているからである。F₅の発言はF児が共通体験した日に、母から言われた言葉を思い出している。それは、動作化、表情絵、吹き出しの表現活動を通して主人公に自我関与したからである。くつ洗いを嫌がっていたM児は、上ぐつを洗おうという意識になっている。Bグループに、お母さんの気持ちから追究させていったことは、他律的なこの子どもの実態に即していたといえる。U児は、自分の仕事の体験から、自律的な仕事への喜びを深めている。

<体験の再構成の段階（つかむ）>

T ₉ 一郎君の気持ちを発表してください。	U ₉ こんなにきれいになるなんてうれしいな。	F ₁₀ 二日がかわくかな。かわいたら、また、お母さんに見せよう。	M ₉ 自分のを自分で洗ったから早くはきたいな。一日がかわくかな。
----------------------------------	------------------------------------	--	--

〔考察〕

どの子どもも、共通体験に基づいて、主人公「一郎」に自我関与し、仕事をした後の喜びや気持ちのよさを感じている。F₁₀ は、共通体験にもとづいたF児の実感である。

<体験の一般化の段階（広める）>

T ₉ 仕事をしてうれしかったことや楽しかったことを発表してください。 C お母さんがおそいと、わたしが夕ごはんをつくります。おかあさんは、「きょうは、早くごはんが食べられるね」と言って喜びます。早くごはんの用意をしてよかったですと思います。	U ₁₀ くつを並べると、げんかんがきれいになります。お母さんも、「きれいにしてくれたわね」といいます。お手伝いをしてよかったなあと思いました。	F ₁₁ ぼくが近くの店にお使いに行って帰ると、お母さんが、「お帰りがいい」といいます。いい気持ちになります。	M ₉ ぼくが、ねこにえさをやると、お母さんが「ありがとう」といいます。とてもうれしくなります。
---	---	--	---

<体験の意欲化の段階（めざす）>

T ₁₀ お母さんやお父さんからの手紙を読んでください。 ※くつ洗いに對する父母の気持ちを書いてもらった手紙	U ₁₁ おかあさんのありがとうという気持ちがわかるし、おかあさんがこんなに心配してくれていることがわかった。	F ₁₂ ぼくががんばったから、お母さんも喜んでくれてよかったな。	M ₁₀ 「いつまでも大事にしてはいてください」のところがうれしい。
--	--	--	---

〔考察〕

体験の一般化の段階では、仕事をした喜びを交流したため、F児は次のような意識に高まっている。「ぼくも、Kさんのように自分から進んで食器洗いをしたことがあります。お母さんがたいへん喜びました。これから、いわれなくてしようと思います」

体験の意欲化の段階では、手紙で親の喜んでる気持ちを知り、仕事をしようという気持ちを高めている。仕事に対する意識は、<表2>でわかるように、家族とのつながりでもらえている子どもが多い。

〔全体調査〕

- 勤労の価値内容を二つのねらいに設定し、個に即した方法で学習させたことは、勤労についての見方考え方、感じ方を深め、価値の感得をさせることができた。（<表3>参照）このことから、実践力が育っているといえる。

5. 研究のまとめ

- 共通体験で道徳的価値についての考え方を深めると共に、資料への共感を強めることができる。

<表2>仕事（手伝い）をしようと思ったわけ

○家の人が楽になる	22人
○仕事をするのはよいこと	6人
○仕事をするのが気持ちよい	5人
○家の人があはめてくれる	5人
○仕事をしないと父母がうるさい	2人

- 学習実態に即応して幅のあるねらいを設定し、ねらいに即した表現活動を通して主人公の気持ちを考えさせることは、一人ひとりの子どもにたしかな実践力を育てているといえる。

6. 今後の課題

- 学習内容に、より幅をもたせるとともに、相互にはたらきかけ合う表現活動の研究

○ おわりに

- 低学年なりに、自分の生き方をつくる子どもをめざして

<表3>選択肢（勤労）に対する反応率 1年2組単位%

	選 択 肢	1年2組 単位%		
		全 国	前	後
心 情	ア. みんなで仕事するのは気持ちがよい。	7.9	8.0	97.5
	イ. いやだけど仕方がない。	1.4	12.5	2.5
	ウ. あとで何かかってもらえる。	0.7	7.5	0
判 断	ア. 私にできることはなんでもしよう。	8.0	92.5	97.5
	イ. みんながしているから仕方がない。	1.6	7.5	2.5
	ウ. お母さんがつとめをやめればよいのに。	0.4	0	0

〔教研式新道徳性検査、S.58.12.15(前) S.59.2.14(後)実施〕

自己指導力を育てる学級指導学習内容の検討

—一人ひとりの行動のタイプをふまえた4年適応指導—

特活部 宮崎 成光

○ はじめに

一人ひとりが行動のタイプに応じて、意欲的に自己指導力を高めていく指導内容の再構成

1、主題の意味と重要性

(1) 自己指導力を育てる学級指導

自己指導力とは、自らが自らをコントロールしながらより価値ある姿へと自己実現していく力である。つまり自ら自己実現を図りながら、同時に他者が自己実現することも可能にする行動を、自ら判断し行動する力である。例えば、子ども達がより楽しい給食を求めて活動する時、食事の会話や会食の座席づくり等は、自己の楽しさと他者の楽しさが対立することがしばしばある。このような時、子ども達は、この時、この場で何が一番適切な行動であるかを、自ら判断し行動しなければならない。自己中心的な欲求の追求や、他者のために自己を犠牲にして行うのではない。自他のよさを生かしながら自らの行動を自己選択・自己決定し、自己実現を図る活動をしていくことのできる子どもを育てたいと考えている。

そのためには、①自己の現在のありのままの姿を見つめる力 ②自己の理想の姿を描く力 ③理想の姿と現実の姿を比較する力 ④自己の実現可能な改善点をとらえる力 ⑤課題を解決する力を育てなければならない。

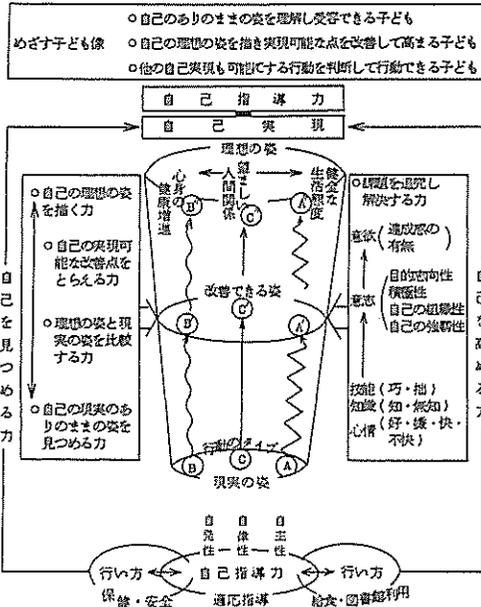
学習内容の検討とは、学級指導の三つの内容の指導にあたって、自己指導力を育てる立場から学習内容を、①様々な集団生活の中で諸問題に適切に対応して自己実現していけるような自己指導力をねらう学習内容と、②望ましい生活の行い方とその習慣化を直接ねらう学習内容の二つからとらえようとするものである。例えば4年の給食指導を、食事の楽しい会話と会食の楽しい場作りという自己指導力をねらう学習内容で主題構成し、自己指導力をねらう過程で行い方の内容を身につけるようにする。この指導でカバーできない行い方は別に単位の指導をすることを考えている。

(2) 一人ひとりの行動のタイプをふまえた適応指導

行動のタイプとは、自ら行動を自己選択・自己決定する時に現れる行動の方向性や傾向性である。それは、生活場面に現象として特徴的に現れる。一人ひとりの行動は、心情面・知識面・技能面・意欲面・意志面から成り立ち、そのどこかに問題があれば、それは生活場面で問題行動として現れる。したがって、一人ひとりの行動が高まるためには、一人ひとりの現実の姿の違いに応じて、この問題の追求や解決方法の追求がなされなければならない。そのため、自ら日常の行動の観察・記録をもとに自己の行動の問題点を座標に表し、それぞれの場面の行動のタイプとして現実の姿をとらえさせようとするものである。この座標をもとに理想の姿と現実の姿のずれを意識したり、実現可能な改善点をとらえたりすることによって、個に即応する課題を把握させたり解決の方法を追究させることができると考えている。

多様なタイプの子ども達が自己実現するための適応指導は、学級・学校への順応や即効的な生活習慣の躰をすることではなく、それぞれの個性を生かし自他を共に高めながら協力して所属集団の生活を向上させていこうとする力を育てるものである。つまり、集団の中で諸問題の解決そのことを問題にするのではなく、問題を解決して高まろうとする態度や問題に対処する構えや方法を身につけさせることである。そこで指導においては、⑦子どもたちの自発性・自律性・自主性を尊重し、これらの育成を促進すること ①目標と現在の姿のずれをあるがままに理解し、受容する場を設定すること。②到達目標を明確にし、自らの行動のタイプをふまえた課題を自己決定させること ③実践を評価・反省し、新たな課題を持つ場を設定することが重要になる。これらのことは、今日の社会状況の中で、平均的・画一的な人間への順応・同調傾向が言われているなかで、積極的に人間の主体性を回復する上からも意義がある。

○ 主題の構想



2、学習指導上の問題点

- (1) 学習指導—単位時間のための事前指導の位置づけが十分でなく、事前指導が子どもたちの問題意識の質を高めていく学習になるまで生かされていなかった。
- (2) 望ましい生活態度の習慣化をねらうあまり、学習目標が儀的事項だけになりがちで、子ども自らが各自の行動の問題点の理解に立って、自らのタイプに応じて生活を高めていくとする課題になっていなかった。
- (3) 学習内容が行い方中心になり、様々な集団生活の中で諸問題に適切に対処して自己実現していけるような自己指導力を育てる面からとらえることが少なかった。

3、問題点説明の方途

(1) 研究の仮説

学習指導における指導内容を、様々な集団生活の中での諸問題に適切に対応して自己実現していけるような自己指導力をねらう学習内容と、望ましい生活の行い方とその習慣化そのことを直接ねらう学習内容の二つからとらえ直す。

前者を中心に、自他のかかわりを浮きぼりにする主題構成をし、次のような学習をしくめば自己指導力が育つであろう。

- 事前指導に日常生活の様子を観察・記録する活動を仕組み、事前指導を問題意識を高めるとともに、自己の行動を見直し、自己理解・自己受容をうながす活動として明確に位置づける。
- 一人ひとりの行動の問題点を、行動の観察・記録をもとに二次元表に表し、座標の位置から自らの行動のタイプをとらえ、それぞれの行動のタイプに応じた課題とその解決方法を追究させる。
- 学習過程の中に自己の自己実現と他者の自己実現が対立する場を設定し、この時、この場で一番適切な行動を自ら判断し、自己決定する学習を仕組む。
- 実践に基づいて自己評価・相互評価し、反省をもとに自己を更新していく継続的な取り組みの場を設定する。

(2) 基本的な指導のしくみ

	行動の観察記録	問題の意識化・共通化	問題の原因理由の追究	問題の解決方法の追究と課題の把握	実践意欲の高揚	実践と評価・反省
ねらい	自己理解 自己受容		課題の意識化	課題の具体化・個性化 自己選択 自己決定		自己評価 自己更新
主な活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> ○生活場面での自己の行動を観察記録することによって自己を理解する。 ・行動を観察記録する ・気づいたことや考えをまとめる 	<ul style="list-style-type: none"> ○生活場面から問題に気づき学級の問題として共通化する。 ・生活場面について話し合い理想とする姿と現実の姿のずれに気づき問題を意識する 	<ul style="list-style-type: none"> ○問題の原因や理由を調べる。 ・行動の観察記録を手がかりにして、問題になる行動を調べる。 ○問題になる行動が起こるわけを行動のタイプ上の問題点からとらえ直す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○問題の解決方法を調べ、自分なりの課題と解決方法を把握する。 ・行動のタイプに応じた解決方法について考えを交流し合う。 ・自分なりの課題と解決方法を決定して実践計画を立てる 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題を解決する意欲を高める。 ・決意をノートに書く ・めあての実践を点検評価する実行表などを作る ・めあてを発表し励まし合う 	<ul style="list-style-type: none"> ○実践し、評価反省する。 ・めあてをねばり強く実践し記録する。 ・実践の様子や成果を評価・反省する ・反省点をもとに新たな課題を持つ。
教師の手だて	<ul style="list-style-type: none"> ○実態調査などにより学習に対する関心をもたせる。 ○行動観察記録ノートを作成させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○写真・録音・図表などの資料によって問題場면을視覚的・聴覚的・数量的にとらえさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自己評価・相互評価によって行動のタイプとして二次元表にまとめさせる。 ○現在の位置の意味を考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○モデル提示による具体操作活動を仕組むことによって実現可能な改善点をとらえさせる。 ○自己選択・自己決定させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○録音（インタビュー）などを聞かせ行為の価値を確認させる。 ○行動のタイプに応じた実践のアイデアを紹介する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○呼びかけ、励まし合い、点検活動などによって継続して実践できるようにする。

4、指導の実際とその考察

(1) 主題 「食事の中の楽しい会話」(4年)

(2) 目標

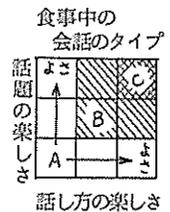
- 給食を楽しむためには、食事の中の会話を楽しくしなければならないことに気づかせ、自分自身の会話のしかたのタイプを知って、みんなが楽しくなるように話題や話し方に気をつけて会話ができるようにする。
- ① 食事の中の会話の中には、食事の中にふさわしくない話題や話し方があることに気づかせ、食事の中の会話が楽しくなるように、みんなが楽しくなる話題や話し方で会話ができるようにする。
- ② 自分自身の会話のタイプを知って、みんなが楽しくなるように話題や話し方を工夫してこうとする態度や能力を身につけさせる。

(3) 指導計画 (約2時間)

- ① 給食時間の会話について調査したり、食事の中の会話の様子について観察・記録させたりすることによって、食事の中の話題や話し方について関心を高める。———— 給食時間・課外
- ② 食事の中の話題や話し方について見直させ、みんなが楽しい会話をしながら食事をするできるように、自分自身のタイプに応じた解決のための課題と解決の方法を持つことができるようにする。———— $\frac{1}{2}$ ———— 学級指導
- ③ 課題に基づいて実践させ、その結果を記録させる。———— 給食時間・課外
- ④ 記録をもとに、評価・反省させ問題点を改善させる。———— (本時) ———— $\frac{2}{2}$ ———— 学級指導
- ⑤ 新たな課題に基づいて実践させ、習慣化を図る。———— 給食時間・課外

(4) 本時指導の目標

- 食事の中の話題や話し方の中には、給食を楽しむために改善しなければならない問題があることに気づかせ、それぞれのタイプに応じた課題と解決方法を持つことができるようにする。
- Aタイプ(話題や話し方に多くの問題を持っているタイプ)
食事の中の会話にふさわしくない話題や話し方があることに気づいて、食事の中の会話にふさわしくない話題や話し方を少なくしようとする課題を持つことができる。
- Bタイプ(話題や話し方によさとともに問題を持っているタイプ)
食事の中の話題や話し方の中には、食事の中にふさわしくない話題や話し方があることに気づいて、楽しくなる話題や話し方を多くして、食事の中の会話を楽しくする課題を持つことができる。
- Cタイプ(話題も話し方もよさが多いタイプ)
食事の中の話題や話し方の中には、改善しなければならない問題点があることに気づいて、望ましい作法や丁寧な言葉で話す課題を持つことができる。



※自己評価と
相互評価の集
計結果

(5) 本時指導の考え方

本時指導にあたっては、食事の中の会話の記録をもとに食事の中の会話の様子を二次元表に会話のタイプとして位置づけ各自の会話のタイプをとらえさせるとともに、学級集団の中での位置をとらえさせる。次に、現在の位置を実現可能な改善された位置へ移動させるために解決しなければならない問題を発見させ、自分なりの課題が持てるようにする。さらに、その課題を解決する方法を各自の行動のタイプに応じてとらえさせたい。

そこで、問題の意識化・共通化の段階では、三学期の給食時間の会話の様子をもとに、食事の中の会話のタイプとして二次元表に集計し、学級の食事の中の会話が楽しいものになるためには、一人ひとりが改善しなければならない問題があることに気づかせる。

問題の原因や理由の追究の段階では、理想とする姿と現実の姿のずれを比較して、理想とする姿に高まらない現実の姿の問題点を話題や話し方の評価項目から具体的につかませる。

問題の解決方法の追究の段階では、モデル提示によって食事の中の会話を楽しくするための解決の方向や課題づくりの方法を提示することによって、一人ひとりに実現できる理想の位置へ移動するための改善すべき自分の課題を持たせる。また、その課題解決にあたっては、各自の行動のタイプに応じた方法を工夫させる。

実践意欲の高揚の段階では、自分の決意をノートに書くとともに、自分自身の行動のタイプに応じて、めあてカードやがんばり表を作成させる。

③ モデル提示によって解決方法を追究する

学級の食事中の会話を楽しくするには、全員が赤色にならなければならないこと、一度に赤まで高まるのは困難であることをおさえ、どこに目標をおいたらいいか考えようという、モデルを提示する。

<p>モデル提示1</p> <p>モデルの条件</p> <p>位置 2ア</p> <p>○話題の楽しさに問題がある</p> <p>-2 -1 0 +1 +2</p> <p>評価項目 (資料2) ③ ⑩ それ以外 ⑨</p> <p>※矢印への移動は話し合い後 ○話し方の楽しさは普通である</p>	<p>モデル提示2</p> <p>モデルの条件</p> <p>位置 1イ</p> <p>○話題の楽しさは普通である</p> <p>○話し方の楽しさに問題</p> <p>-2 -1 0 +1 +2</p> <p>評価項目 (資料2) ① ② ⑦ ⑨ それ以外 ⑮ ⑳</p> <p>※矢印への移動は話し合い後</p>
<p>モデル1の操作と主な発問・反応</p>	<p>モデル2の操作と主な発問・反応</p>
<p>T (モデル1を指して)この人はどんな人ですか。</p> <p>◎ 話題の楽しくない人です。◎ 話し方は普通の人です。</p> <p>T どこに上がったなら、みんなが楽しいことにつながりますか、どんなに行ったらいいか隣の人と話し合いなさい。(グループで目標の位置について話し合う)</p> <p>◎ 話題の方へ目標をおけば上がると思います。</p> <p>T 上に行った方が早くよくなる? 何色になりましたか。(黄色と答えている) 右へ行ったらどうなりますか。(緑色と答える)</p> <p>T この人の問題は何を調べたらわかるかな ◎ 話題。</p> <p>T この人は、いったい何を直したらいいか調べよう。(モデル2アの話題の評価表を黒板にはる)</p> <p>◎ ③人の悪口を言わないをよくしたらいい。</p> <p>◎ ⑩話が次々とながらるように話を続けたらいい。</p> <p>T 本当になるかどうかを動かしてみるよ。(評価表の○を移動して計算をさせる) ◎ 1になる。</p> <p>T この人は、ここに上がろうと目標を決めたら、話題の方を調べたらいいのですね。外にやり方がありませんか。</p> <p>◎ 悪いのはそんなに急に直せないで、まず普通の⑫から⑳のところを1つずつよいや大変よいにする方が簡単なのでそうした方がいい。◎ (同じ意見を発表する)</p> <p>T そういう方法もできるかどうか、やってみようかな。何をよくしますか。◎ ⑫、⑬、⑭、⑮</p> <p>T いくつ上げればいいのか、そんなにたくさんよくしななければいけない。(計算しながら項目を選択している)</p> <p>T いい方が? (3と答える) 悪い方が? (2と答える)</p> <p>◎ 1こじゃもの足りないから、もっと上げる。</p> <p>T 1こじゃもの足りないから上げておく方法もあるね。</p>	<p>T (モデルを黒板にはって)この人はたくさんいるね、この人は、どこに目標を決めたら早くいけるのだろうか。◎ 話題の楽しさの方は、だいたい普通になっているので話し方の楽しさの方をめあてにしていたらいいと思います。</p> <p>T これを右へ動かすと1つでいい、上へ動かすと緑のまま、だから、こちらへ動かすといい。(発表補足)</p> <p>T じゃ問題を見つけるには、どこを見たらいいですか。</p> <p>◎ 話し方の表を見ればいい。</p> <p>T この人は、どこに問題があるのだろうか。◎ ①口に食べ物を入れたままで話さないが悪くなっているの、そこを直すといいと思います。◎ ②聞き手が食べ物を口に入れている時は話しかけないを直すといいと思います。◎ ①や②とかはがまんすればできるので、①番②番や⑦相手の話が終わって話すなどをすれば、早く赤になると思う。◎ ⑨番と⑩番で、まず普通に、それからすこしずつ良くしたらいいと思います。◎ Iさんの意見より普通をよいにしていた方がいいと思います。</p> <p>T 君ならどれを動かした方がやりやすいですか。</p> <p>◎ ほくはだいたいいいので、⑩のつばをとばさないとかにしたらいい。</p> <p>T 点数はよくなったのかな、やってみようかな、いい方は、いくつになりましたか。◎ 3つ。</p> <p>T 悪い方は、いくつになりましたか。◎ 1つ。</p> <p>T このようにしてよくなる方法がありますね。</p> <p><考察> 一人ひとりが自己実現の喜びを味わいながら望ましい行動を身につけていくためには、実現可能な改善できる姿を描くこと、目標達成のための方向づけと具体的な課題づくりの力が大切である。ここでは、話題を高めることによって会話を楽しくするモデルと、話し方を高めることによって会話を楽しくするモデルを提示することによって改善する姿とそのための課題のづくり方を追究させていった。このことによって、目標到達のための課題は、④悪い項目を改善することによって高める方法と、⑮良い点をもっと多くすることによって、悪い項目が出る機会がないようにして高める方法など、一人ひとりの行動のタイプのを生かした方法を引き出すことができた。</p>

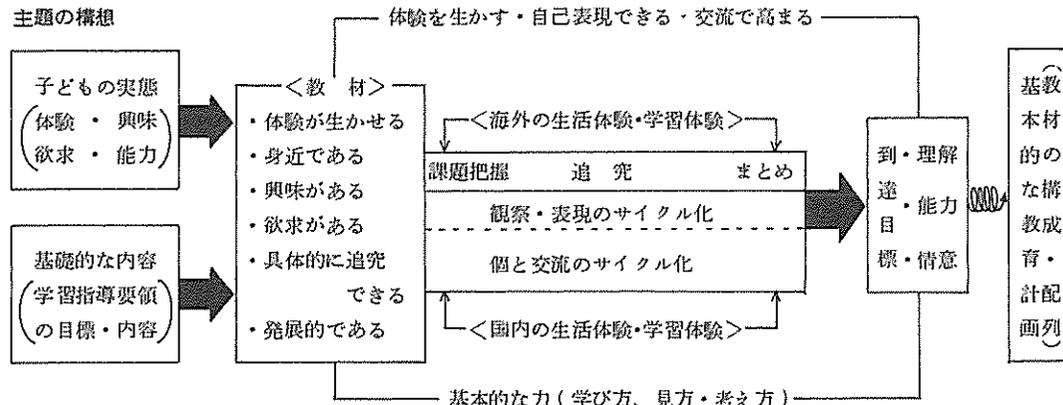
海外体験を生かしながら基本的力を育てる帰国子女教育

— 4年社会科地域学習での学習内容の検討を中心に —

帰国部 山田 耕 司

○ はじめに 帰国児童に、その海外と帰国後の連続的な学習を保障し、しかも、海外での生活・学習体験を積極的に生かし、社会事象の意味を追究させる中で、基礎的・基本的な力と態度を身につけさせていく。

1. 主題の構想



2. 主題の意味と重要性

① 本校帰国児童の実態

本校の帰国子女学級には、4年生～6年生まで25名が在籍している。4年生の平均在外期間は3年3ヶ月である。この子ども達の帰国時期はまちまちで、日本の1～3年の社会科学習の未経験者が多い。国が異なるので、当然日本の地理・歴史面での基礎的認識は不十分である。在外地の社会科は、その国の地理・歴史を主に学んでいるが、知識・理解の部分的指導が中心であったと思われる。また、show and tell等の学習体験や、貴重な生活体験を共通に身につけているので、好奇心をいだいたことを、教師や友達にすすんで伝えようとする知識欲は養われているが、社会事象の意味をとらえる力は十分ではない。そこで、国内体験を豊かに味わわせると共に、海外体験と比較させながら基礎的内容を身につけさせ、更に基礎的内容を結びつけて人間と自然の成り立ちの姿をとらえる基本的な力(学び方、見方・考え方)を育てることが必要となってくる。

② 社会科のねらいから考える帰国児童の指導

普通学級において、1～4年生4年間をかけて学習する内容を、帰国児童の場合は、1年間で修得せねばならない。種々の学習差を持っている一人ひとりの子どもを尊重して、主体的に学習させるためには、社会科の学習で「分かる楽しさ」をまず考えなければならぬ。子どもは、福岡市という身近な地域社会で生活しているが、在外生活が長かったことも含めて、市の地理的環境や人々の生活について、人々の生活を支えている社会事象の機能的な面と、色々なはたらきを意味する社会事象の価値的な面からとらえて理解することは不十分である。学習経験が乏しいのである。子どもによく分かる社会科学習にするためには、教材の構成が、子どもの生活実態に合い、学習指導要領の内容に基づき、発達段階から見て帰国児童によく分かるものにする。すなわち、3・4年の地域学習の内容を精選し、福岡市を中心に学習を進めさせるのである。学習活動では、在外地で体験したことと比較しながら物事を見ていこうとする。興味・関心のあるものには、進んで取り組み追究していこうとする。自分が身につけている見方考え方を出そうとする等の彼らの良さを生かし、直接体験学習を十分に取り入れる機会を多く持ちたい。そのためには、海外体験と国内体験を比較させながら課題を明確にさせ追究をさせる。その過程で、ワークシートを使った見学、地図作り、教科書で学習の進め方を学びとらせる等の多様な活動をさせる。このことが、海外と帰国後の連続的な学習を保障し、しかも海外での生活・学習体験を積極的に生かすことになり、基礎的・基本的な力と態度を身につけさせていくことになると思う。

③ 社会科の基本的な力を育てる価値

社会科の基本的な力は、学び方、見方・考え方である。この力は、転移するもので新たな基礎的な内容を身につけさせる源となる。この基本的な力を育てることによって、1年生から6年生までの内容を学習する上で生き、ついには日本の社会科学習に適応できるようになると思う。そのためには、一人ひとりの子どもの実態をカルテによってとら

える。中学年地域学習の内容を分析し、3年生の内容を4年生の内容に位置づけ、その上に立って教材を構成・配列し、個別の到達目標をたてる。到達目標は、知識・理解（理解目標）、観察・表現（能力目標）、見方・考え方・感じ方を長期的に計測していく情意目標ととらえる。到達目標を評価することによって、基本的な力を育てる手だて、基礎的な内容を持つ教材であるかを吟味し、教材の構成・配列を検討して、帰国児童の実態に即した基本的な教育計画を編成することができる。と考える。

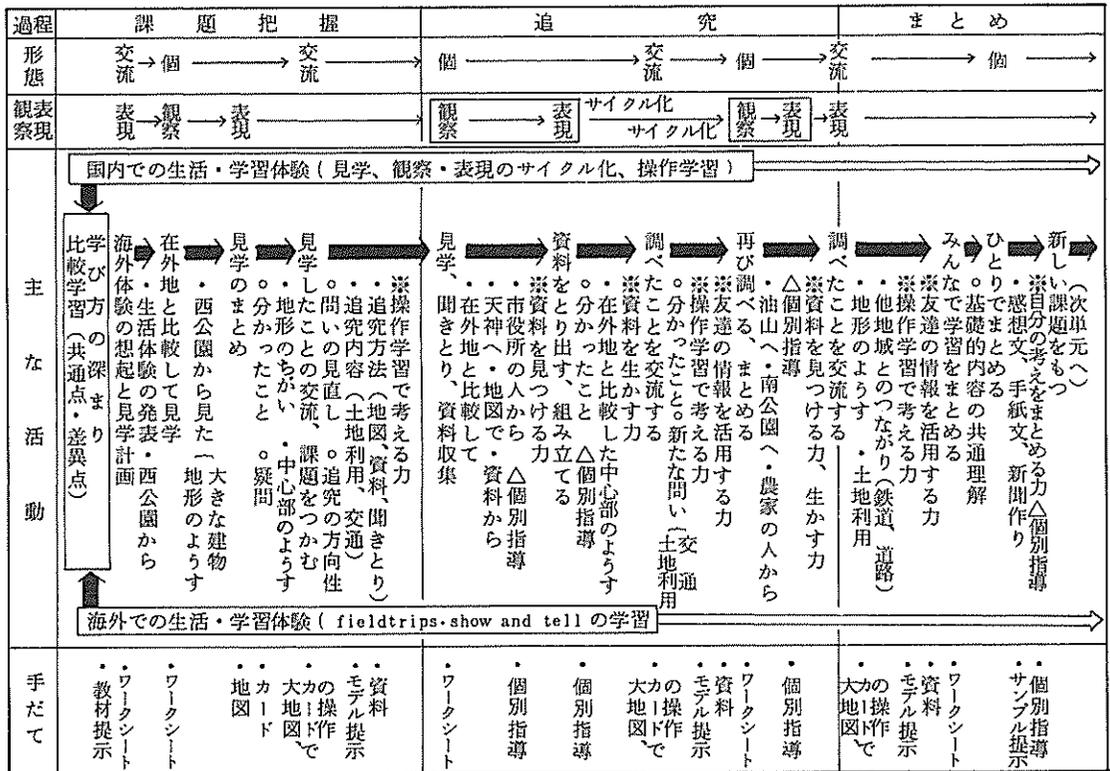
3. 学習指導上の問題点

- ① 帰国児童という子どもの実態のとらえ方が不十分で、この上に立って中学年社会科の内容分析を十分に行っていないため、普通児学級の基底教育計画に準じて、性急に内容を教えこむことが多かった。
- ② 子どもの体験・興味など実態を大切にしたい課題把握のための手だてが不十分であったため、分かる楽しさを味わえる意欲的な学習活動になりえなかった。また、基本的な力を育てる指導のしぐみが不十分であった。
- ③ 一人ひとりの子どものやる気や充実感を、海外体験を生かしながらつないでいく学習の場の工夫が十分だった。

4. 問題点説明の方途

帰国児童の社会科学習を、子どもの海外体験を生かす立場からとらえて、一人ひとりが生きる基礎的な内容を明らかにし、自分なりの課題を自分なりの方法で追究させることによって、社会科の基本的な力が育ち、学習をする喜びを味わうことができる。このことから、帰国児童の実態に適した基本的な教育計画を検討することができる。そのために、

- ① 到達目標を個別にに対応する指導を仮説設定して、単元でねらう内容を基礎的なものにし、教材を構成する。
- ② 学習活動にできるだけ体験学習を取り入れ、海外体験と比較しながら学ぶ観察・表現の場を設定し、個の追究と学び合いによって基本的な力を育てる。
- ③ 海外体験を思いおこさせ、見学・作業・資料活用などで、子どもの見方・考え方・感じ方を豊かにし、課題を把握させる。
- ④ 観察・表現のサイクル化、個と交流の学習の場のサイクル化によって、子どものやる気や充実感を海外体験を生かしながらつなぎ、基礎的な内容を身につけさせる。
- ⑤ 基本的な指導のしぐみ



5. 指導の実際とその考察

● (1) 単元 「わたしたちの福岡市のようす」 (4年3組 海外帰国子女学級)

(2) 基本的な単元のねらい

- ① 福岡市は、那珂川、室見川などの河口にできた土地の上にあることをとらえることができるようにする。(地形)
- ② 福岡市の土地は、商店、住宅、工場によく使われ、交通条件とよく関係をもって分布していることをとらえることができるようにする。(土地利用)
- ③ 在外地のようにすと比較しながら、福岡市のようすを観察し表現できるようにする。
 - 在外地と比較しながら福岡市のようすを観察し、話すことができる。
 - 身につけた観察力を生かし、自分の考えを文や表、地図などに表現できる。

(3) 指導計画 (約10時間)

1. 単元の学習計画をたてさせる。_____ 3時間
 - (1) 福岡市の土地のようすを、地図を書かせながら概観させる。……………①
 - (2) 在外地のようすと比べさせながら、西公園の上から市のようすを調べさせる。……………①
 - (3) 西公園から福岡市のようすを調べたことをもとに、学習課題を明らかにさせる。……………(本時)①
2. 福岡市全体のようすを、自分の課題にそって調べさせる。_____ 5時間
3. 福岡市のようすをまとめさせる。_____ 2時間

(4) 本時の目標

1. 在外地のようにすと比べながら調べた福岡市の地形(山、島)や、大きな建物を大地図に位置づけ、自分なりの考えで友だちの考えを聞きながら福岡市のようすの特徴に気付くことができる。
2. 友だちとの話し合いによって、自分の考えを見直す観点を見つけ、付加・修正をして、福岡市のようすを調べる課題を持つことができるようにする。
3. ①写真や本を使って在外地のようにすと福岡市のようすを比べたり、②西公園の山の上から見たものを大地図に位置づけたりして、「福岡市全体のようすを調べよう」という課題意識を持つことができるようにする。

(5) 子どもの実態と本時の到達目標 N=8 ※~~①~~②理解目標 ~~③~~④情意目標 ※全員日本人学校外より編入

児童名	体験(生活・学習)	興味・欲求・能力	到達目標	指導のポイント
O 児(2・4年) 米・ボストン市	○州都、大学の町、大河のほとり、山なし ○ show and tell、ワークシート	見学、作業を好む。 グラフ・地図から事実を取り出す 自分の考えを簡単に言える。	①・友と比べて自分の考えを話せる。 ・土地利用に注目した課題を作れる。 ②・課題にそって予想し、調べ方を決めれる。 ③・自分の考えを伝えようと工夫する。	・地図上のカードのズレにこだわらせる。 ・操作をしながら発表させる。
K 児(10年) 米・デイトン市	○デイトン生れ、父アメリカ人、内陸地、山なし ○教科書教授	見学・作業を好む。 写真から事実を取り出せる。 日本語不十分、通訳必要。	①・在外地と比較し共通点差異点を話せる。 ・教師の援助によって課題をもてる。 ②・すずんで発表できる。	・デイトンと比べさせる。 ・友だちに通訳をさせる。 ・英語で質問する。指示する。
M 児(2年) 米・アトランタ市	○州都、田園都市の要所、内陸地、山なし ○ field trips、ワークシート	見学を好む、日本の勉強は難しい。 資料から事実を取り出す。 自分の考えを上手に表現できない。	①・自分の考えを発表できる。 土地利用に注目した課題を作れる。 ②・自分の考えを伝えようと工夫する。	・モデルとして取りあげる。 ・操作をしながら発表させる。
S 児(2・7年) 米・ニューヨーク	○ニューヨークのペットタウン ロングアイランドにある、山なし ○教科書教授、レポート学習	見学が好きだが作業は好まず。 資料から事実をいくつも取り出す。 自己主張は強いが友の考えはとり入れず。	①・友と比べて自分の考えを話せる。 ・土地利用に注目した課題を作れる。 ②・課題にそって予想し調べ方を決めれる。 ③・友の考えをとり入れることができる。	・地図上のカードのズレにこだわらせる。
T 子(3・8年) 米・カリフォルニア	○ロスの衛星都市、緑の多い平地、山なし ○レポート学習(補習校)	作業を好むが時間がかかる。 資料から事実を取り出せる。 日本語の読み書き不十分。	①・自分の考えを発表できる。 ・友から学び土地利用に注目した課題を作れる。 ②・友の意見につけ加えや質問をする。	・K児の通訳をさせることによって友だちの発表に集中させる。
H 子(2・6年) 米・マジソン市	○州都、大学の町、外国人多し、湖のほとり、山なし ○教科書教授	見学・作業を好む。 興味のあることのみ観察集中。 自分の考えを少ししに表現できる。	①・自分の考えを発表できる。 ・友から学び土地利用に注目した課題を作れる。 ②・友の意見につけ加えや質問をする。	・自分の調べたいことの理由を操作をさせながら発表させる。
N 子(2年) 西独・ボン市	○首都、緑と音楽の町、内陸地、山なし ○教科書教授	読書が好き、日本の社会は遅すぎる。 資料から事実をとり出せる。 発表したがない。	①・自分の考えを発表できる。 ・友から学び土地利用に注目した課題を作れる。 ②・すずんで発表できる。	・ボンと比べながら発表させる。 ・資料に注目させ、発表を促す。
Y 子(2年) 米・コロンバス市	○州都、交通の要所、内陸地、山なし ○ field trips、ワークシート	見学を好む。作業は速い。 資料から事実を取り出す。 促すと自分の考えを簡単に言える。	①・友と比べて自分の考えを話せる。 ・土地利用に注目した課題を作れる。 ②・課題にそって予想し調べ方を決めれる。 ③・友の意見につけ加えや質問をする。	・資料に注目させ、発表を促す。

(6) 本時の授業仮説

1. 本や資料を用いて、福岡市と在外地の地形や土地利用のようすを比較させながら、見学で見つけた山や建物などのカードを、一斉に大地図に貼らせていけば、共通点や差異点に気付きながら、カードの分布のかたまり、位置のずれに目が向き、本当はどうなっているかという意識を持つだろう。

2. 大地図を見て、在外地のようにすと比べながら分かったこと、疑問、調べたいことを話し合わせると、福岡市の広さに気付いたり、調べてみたいことがはっきりしてくるだろう。
3. 「油山から志賀島まで何Kmあるか調べたい」というM児の報告文をモデルとして、自分の報告文と比べながらM児のわけを聞きとらせて話し合わせれば、福岡市全体のようにすを知るためには、地形のようす、土地利用のようすに注目した方がよいことや、その調べる方法が分かるだろう。
4. この観点をもとに、シートに自分なりの課題・予想・方法を書かせて交流させれば、意欲的な追究のかまえが生まれるだろう。

(7) 子どもの反応とその考察

① 課題把握の段階(1) < $\frac{1}{10}$ ~ $\frac{2}{10}$ 時 >

自分の住んだ町のようすを紹介し合う中で、「福岡市のことは知らない、知りたい」という意識が高まり、福岡市のようすを調べる必要感、目的が生まれた。そこで、畳3枚大の福岡市の白地図に、模型地図をさわらせながら、土地の高さ(高、中、低)、河川、主な鉄道や道路を書かせた。その結果、福岡市の地形に対するイメージを持つ手がかりを子どもは得、実際に見てみたいという意欲を持つに至った。< $\frac{1}{10}$ 時 >

次に、ワークシートを持って、西公園の山上から福岡市の四方位にどんなものが見えるか、在外地のようにと比較しながら調べた。本市の特徴として、三方が山に囲まれ、一方が海に面していること。共通点として、中心の辺りに高いビルが集まっていることに気付いた。< $\frac{2}{10}$ 時 >

[資料1 西公園から福岡市を見て調べたいと思ったこと]

N = 8

- 児・油山に登って西公園から見えなかった所を。平地と山地の広さ。K児・川、山、ビル、広さなど米との違い。
- 児・高いビルから見えなかった所を。油山から志賀島まで何Kmあるか(土地の高さやどこに何があるか)。
- 児・油山から見えなかった所を。うめたて地。○子・山地と平地の広さ。島、山、平地のくらし。うめたて地。
- 子・島のくらし。○子・建物(その役割)。○子・思ったより町が広がっている見えなかった所を。

[考察] 資料1のような問いを子どもが持てたのは、学校の近くにある西公園の地理的条件(福岡市の地形の特徴を一望できる)と、在外地の土地のようす(平地)と比較する視点を与えて見学させたことによる。しかし、一人ひとりの問いを見つめた時、土地利用のようすを追究する課題(学習課題、追究方法)は、不十分であったり不足している。そこで、土地利用のようすを具体的に追究できそうなM児をモデルとして取りあげ、各自の問いを見直させ、一人ひとりが意欲的に追究できる課題を作らせる必要があると考えられる。

② 課題把握の段階(2) < $\frac{3}{10}$ 時 本時 >

《教師の働きかけ》

- ③ 在外地と福岡市のようすを比べて、どんなところが似てどんなところが違っていたか。(市の特徴の意識化)

《子どもの反応》

- C すぐに自分の写真や地図を見ている。
- C 床の大地図を見つめながら考えている。
- N ボンと比べながら「ボンの方が全体的に緑がいっぱいある。」
- H 「町のまん中に湖があるのは、マジソンと同じ。」
- Y 「コロンパスには、山や海はなかった。」のつぶやき。
- S 「ダウンタウンに大きな建物が固まっているのは同じ。」とつぶやきながら、友だちの写真と見比べている。
- M 「アトランタは、ダウンタウンに大きな駐車場があったり、ハイウェイが何本も集まっているけど、日本はない。」
- O 「うそ、天神にもいっぱいあるよ。」
- T 「米と比べると、湖や川が大きいです。」

[考察]

※ 各自の問いを見直させるためには、交流によって市の特徴を意識化させることが先ず必要であると考えた。
子どもたちは全員、在外地の話をするのが楽しいと感じ、また、比較することによって幅はあるが共通点や差異点を取り出すことができる。この学習実態を手がかりに学習を進めていくことが、子どもの基本的な力を育てることになると思う。基本的な力を育てるためには、体験を思考の高まりへと導びかねばならない。そこで、操作が必要になる。

[資料2 在外地との比較学習1]
N = 8

- ・在外地の話をするのは楽しい。
……………全 員
- ・在外地と福岡市を比較し、共通点、差異点をとり出せる。
……………全 員
- ・在外地同志を比べられる。
……………O、S、T
- ・比較から意味を発見する。
……………O、S

⑤ 自分の注目した山や建物のカードを床の大地図に貼りつけ、気付いたことを話そう。(自分の問いの見直しの意識化)

- めあてを日本語と英語で、板書する。
- Kに「県庁は state capital」と教える。
- 中心部の範囲をはっきりさせるために3つの輪を与える。
- 地図のカードの貼られていない部分を全体的に指示棒で押えて確認する。

⑥ どんなことを、どんなし方で調べたらよいか、M君の作文を見て話し合おう。

- Mに地図を使わせて作文に書いたことを説明させる。

<M君の作文>
あぶら山から、しかの島は何Kmかとか福岡市で一番高いビルかを調べたい。そのわけは、道をたどって行けば、だいたいでこで山と土地のさかいがあるとか、この島のどこいらへんに何があるかなど分かると思っています。福岡で一番高いビルをさがしたら、きっと福岡市の大きな道路が見えると思います。

- TにKに通訳することを指示する。
- 大地図上には県庁のカードが3つあることを指摘する。
- 自分の問いに付加・修正することができたかを聞く。
- ワークシート(日・英)に自分の課題を書かせる。

C₁ 自分の書いた地図をもとに、大地図にカードをはりつける。(Kには英語で指導)
S₁ 「なんで。」(自分の貼りつけた県庁のカードと、OやYのカードの位置が違う)
O₁ 「ここよ。」(口をとがらせて)
T₁ 「みんなばらばらよ。」
.....
C₂ 大地図に置かれたカードを見つめ、話し合う。(発表の時は地図の位置を示して)
O₂ 「3つ県庁があって、はなればなれでどれが本当の県庁か分からない。」
S₂ 「町の中心部に大事な建物、市役所などが集まっている。」(天神〜東公園〜博多駅)
K₁ 「中心部に建物が固まっていて、鉄道が広がっている。」(英語で、Tが通訳)
S₃ 「ぼくの家は市の西の方にあるけど、高い建物があったので見えなかった。」
C₃ 「私のもの」「見えなかった。」「ぼくも。」
N₁ 「田んぼかな。分からない。」

C₁ OHPを見ながらMの作文を聞いている。
M 「道をずっと行けば、この辺に田んぼとか、この辺に地下鉄とか、電車の道があるとか分かる。それから、アトランタでもそうだったけど、一番高いビル(天神を指して)に登れば、西公園から見えなかった大きな道路や建物が見えると思う。」
H 「私は、島と町と山の人のくらしのちがいを調べたい。島の人は魚をとって町に送る。山の人は木を育てて町に送る。」
O 「町の方は、会社や病院で働いている。」
Y 「私もどんな仕事をしているか調べる。市のはしの方の人は田んぼの仕事。島の方は、海水浴の店とか。」
N 「私は、建物のことが調べたい。どこに県庁があるとか。市役所があるとか。」
N 「全部調べる。一つずつまわって。」
M 「一つしかないよ。二つは取り消さないとけない。」
Y 「もう一回西公園に行ってはっきりさせて、調べに行く。」
O 「ぼくは地図を使って調べる。」
C 「はい。」「はい。」「できました。」
T うんとうなずく。
S 「地図も使おう。」とつぶやく。
Y 「調べ方は前は決めてなかった。」

※ この子どもたちに社会科の学び方を身につけさせるために、操作を迫って更に自分の問いの価値を吟味させることが必要であると考えた。

前時までに調べたいことを決めていたものの、S₁、O₁のような対立、T₁、O₂、M₁のような具体的な問題が出てきたことによって、自分の問いをもう一度見直す意識を、子どもたちが持つようになった。これは、ひとりひとりにカード操作をさせたこと、操作をしたことをもとに話し合わせたことで、友の考えを受け入れて自分の考えを見つめ直すことができるようになった効果であるように思う。

※ 見直しの意識は生じたものの具体的には把握してないので、モデルと比較させる中で土地利用や調べ方に目を向けさせる必要があると考えた。

[資料3 課題の変容]
①付加→地図や資料で調べる。
②付加→本や地図で調べる。
③付加→information centerで調べる。
④付加→なぜ天神の近くに大事な建物があるか。information center自分で歩いて調べる。
⑤付加→住んでいる人の仕事の違いを。information center自分で歩いて調べる。
⑥修正→島と町と山のくらし。付加→現地に行って調べる。
⑦付加→現地で調べる。
⑧修正→大事な建物と働いている人のことを調べる。付加→自分で歩いて調べる。

課題の付加・修正が行われたのは、モデル提示と自分の考えを地図に位置づけて交流した効果であるように思う。

③ 追究からまとめの段階 < $\frac{4}{10} \sim \frac{10}{10}$ 時 > ・印は個別指導 ○は獲得事項 ☆は基本的の内容

	ひとり追究 1	交流 1	ひとり追究 2	交流 2	まとめ
○ 見 ポストン	(地図で) ○団地や、田畑や店がある。 ・どの辺りに多く集まっているのかな。	4. 市の交通の中心 3. 公共施設(市役所、市民会館、図書館など)が集まっている。 2. 店がたくさんある。 1. 会社や銀行が集まっている。 ☆どこでも、市の中心部は、 天神(人の集まり、交通の中心) → 在外地のダウンタウン (もっと高い所から見たい)	(油山へ) ○道や家が天神に向かって いるようだった。 ・地図で本当にそうか調べよう。	↓のように、県、市、町へ広がっている。 ☆天神から住宅、田畑、道路がくもくす ☆中心部 → 住宅 → 田畑 → 山地の順。 ☆田畑は市の北はしっこ(東・西・南)の ☆中心部に集まる(市役所、倉庫、市場(外国と同じ)) ☆南から北へんだんだんと低くなっている。 ☆三つの島がある。	感想文 ・英語で。 ・だれの考えが役立ったか。 ・ゆっくりでいいからわ。 ・自分の考えをしっかりと書くこと。 ・楽しかったことは。
K 見 デイトン	(天神へ) ○天神には、高級品があるので 買い物に人がいっぱいいる。 ・デイトンにも似た所があったかな。		(油山へ) ○大平田線の近くに住宅が 多い。 ・ほかの鉄道や道路の近くは。		
M 見 アトランタ	(天神へ) ○天神の道は車でいっぱい 人が多かった。 ・車や人はどこから来たのだろう。		(油山へ) ○米とちがって、木や森が 少なくてビルや家がぎっしり。 ・住宅の多い所を地図で。		
S 見 ニューオーク	(うめたて地へ) ○市の博多わんのま わりはうめたて地、工場と団地。 ・天神のどこの辺りか調べたかな。		(油山へ) ○西には団地が多い。 ・油山の北に少し田畑が見えた。 ・住宅や田畑の多い所を地図で。		
T 見 カリフォルニア ロス・アルトス	(兄の資料で) ○8つの川がある、福 岡平野、うめたて地は住宅地。 ・平地のどの辺りでどんな仕事を。		(油山へ) ○田畑が所々にちらばって いる。○農家の人にインタビュー。 ・特にどの辺りに多いか地図で。		
H 子 マゾソン	(兄の資料で) ○島から魚が市へ 。○中心部に会社や店が多い。 ○山は、田畑になっている。 ・自分の考えを書いてごらん。		(油山へ) ○田畑が見えた。 ○農家の人にインタビュー。 ・どこに田畑が多いか地図で。		
N 子 ボン	(天神へ) ○大きな建物が集まっている。 ○駅がたくさん集まっている。 ・なぜ駅がたくさんあるのかな。ボン も同じだったかな。		(油山へ) ○南は山ばかり。 ○市のさかいには山ばかり、山のみとは 団地がつづいてた。道もあった。 ・地図で確かめてみよう。		
Y 子 ロンパス	(天神へ) ○一番大きな建物がある。 ・なぜ大きな建物が集まっているのだ らう。ロンパスはどうだった。	(南公園へ) ○西の方に田畑。 ○山のみもとに住宅地。 ・地図で確かめて、もっと捜そう。			

[資料4 在外地との比較学習2] N=8 [資料5 認識の変容] N=8

[資料6 追究のし方の変容] N=8

- ・在外地同志を比べられる……全員
- ・比較から意味を発見できる…全員

福岡市のようなすについての認識		$\frac{1}{10}$ 時	$\frac{10}{10}$ 時
・地形の特色	少くわかる し	0 2	8 0
・土地利用	少くわかる し	0 1	7 1
・地地域との結びつき	よくわかる 少	0 1	8 0

追究のし方	単元前	単元後
・聞きとりだけで	6	0
・資料で確かめて	2	8
・操作で見直して	0	8
・見直しを持って	3	8
・最後まで追究	0	8

[考察] [資料2]から[資料4]

への変容は、モデルをもとに操作を通して話し合わせた交流のしぐみに起因する。[資料5]の認識の変容は、各人に課題を持たせ、自由に追究させるひとり追究の場と、基本的内容を身につけさせる交流の場のサイクル化に起因する。[資料6]の追究のし方の変容は、課題把握の段階(2)での自分の問いの見直しに基づく自分なりの課題を持ったこと。ひとり追究の段階での個別指導。交流の段階での見直し活動を経験したことに起因する。

<0児の感想文>市の勉強をして鉄道や道路のこと、地形や土地の使われ方が分かりました。この勉強で工夫しておもしろかったのは、外国のみんなのいた市とくらべたことです。その外にみんなで大きな地図を書いて、自分の調べたことをカードにはったことです。福岡市は、中心部→住宅やマンションの多い所→田や畑が多い所→山という順番になりました。まだ、工場がなぜうめたて地に多いのかきざ問になっていることもあったのでさんねんでした。でも、今度の

(8) 全体考察 学習はとてもおもしろい学習でした。

○ 4年生に編入してくる帰国児童に、3・4年生地域学習の内容を精選して福岡市を中心に学ばせたことは、基礎的内容を身につけさせる上で適切であった。それは、①在外地の比較学習によって、興味関心を促し学習に対する取り組み易さや楽しさを体験させたこと。②在外地の show and tell 等の学び方をうまく生かして、観察と表現のサイクル化へ発展させたこと。③ワークシートを使って、学習内容の焦点化をはかったこと。の効果からである。

○ 基本的な力を育てることができたのは、①到達目標を個別に設定して、個別に助言・援助・指導する場を仮説設定したこと。②自分なりの課題を持たせ、自由にひとり追究する学習の場を保障したこと。③交流の場で、床地図で操作させたこと。により、追究のし方、資料を見つけ生かす力、操作学習で考える力、自分の考えをまとめる力を養ったからである。

6. 研究のまとめ

日本の1～3年の社会科学習の未経験な4年帰国児童の指導において、①3・4年の地域学習の内容を精選し、福岡市を中心に学習を進めさせたこと、②到達目標を個別にに対応する指導を仮説設定して、単元でねらう内容を基礎的なものにし、教材を構成したこと、③体験学習をとり入れ、海外体験と比較しながら学ばせたことは、社会科学の基礎的・基本的な力と態度を、ひとりひとりの子供に身につけさせることができたと思う。

7. 今後の課題 5年・6年の学習内容での海外体験の生かし方。

自分からかかわりを求めて取り組む学習内容

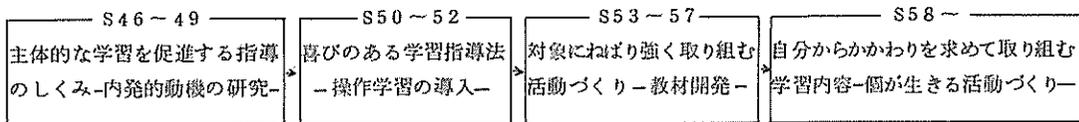
— 個が生きる活動づくり —

特殊教育部

- はじめに ひとりびとりに即した学習内容を設定し活動づくりを行っていくと、自分から対象にかかわりを求めて活動する子どもの姿を具現できる。

1、主題設定の理由

- これまでの特殊教育部の研究は、「集中力に乏しく、対象に興味、関心をもちにくい」子どもたちに、学習活動への興味、関心をつくり出し、学習へ動機づけていく方法を追究してきた。つまり、学習導入段階における教材選択と提示のあり方、子どもを学習に誘いこむ教材、教具の工夫、発問等が検討された。さらには、これらの内発的動機を喚起することを基盤に、「操作学習」を取り入れた学習の構成が追究された。このことによって、「もの」と直接にふれ合い、生き生きと活動する子どもの姿がひきだされるようになった。そして、子どもたちの認識、思考の流れを学習過程に具体化する変化とくり返しのある活動づくりに取り組んできた。



しかしながら、ともすれば、自分の欲求のままに行動しがちであったり、いろいろな刺激に短絡的に反応しがちな子どもたちを、最後まで活動の場にひたらせることができたか、「もっとしたい」「こうすれば どうだろう」「この方が、もっと楽しい」といった、自分から興味、関心を広げていく能動的なかかわりの姿を十分にひきだし得ていたか、との点で不十分さを残している。ひとりびとりの子どもの発達段階や認知の特性に即し、もてる力を最大限に発揮させ伸ばす学習内容を具備できていたか、ひとりびとりの活動を価値とふれ合う意味あるものとなしえていたか、等々の問題点の究明が残されている。

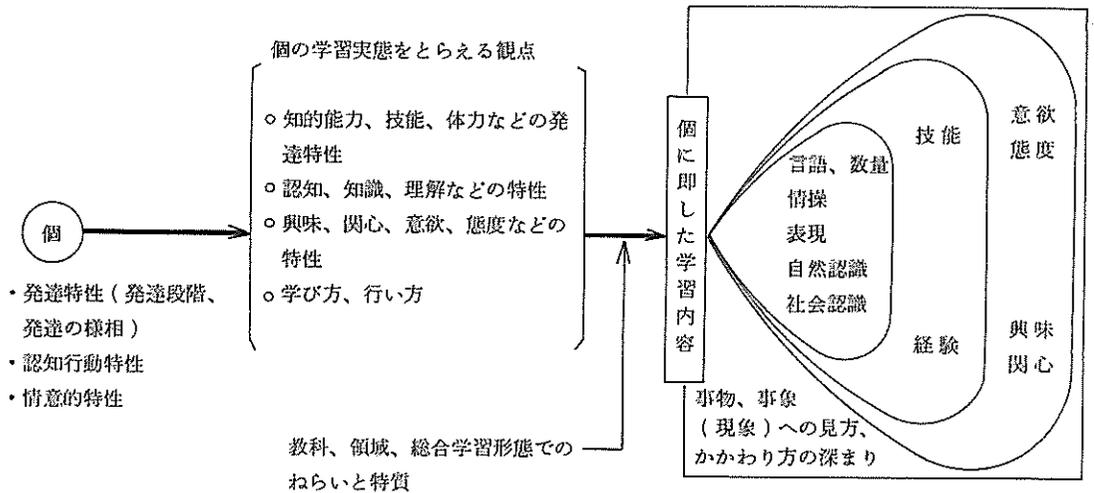
2、主題の概要

(1) 自分からかかわりを求めて取り組む子どもの姿

「自分で活動を開始しようとしなくていい」「自分から興味、関心を広げることの少ない」子どもたちが、対象に目を輝かせ、「○○をしよう」「こんどは、○○で遊ぼう」とかかわり続ける姿。「こんなにしたらもっとおもしろい」「ほくも、こんなにつくりたい」「○○がいるよ」といった意識で、自分から活動をもち、「もの」や「人」あるいは、「学習の場」へのかかわりを求め、次々と広げ深めていく姿。このような活動の姿こそ、ひとりびとりの子が学習内容を身につけている姿にほかならないと考えている。つまり、個に即した学習内容の設定がある時、次のような子どもの姿をみることができよう。

- ① 意欲的・持続的に学習対象に取り組もうとしている。
 - ・ 活動に興味、関心をもって、自分からくり返し取り組もうとする。
 - ・ 途中で投げだしたりしないで、根気よく取り組み、最後までやろうとする。等々
- ② 独立的に学習対象に取り組もうとしている。
 - ・ 自分ひとりでも集中して取り組み、探索、操作したり、熱中して活動している。
 - ・ 自分から、「○○しよう」などと工夫して取り組み、自分の思いや考えを表現しようとしている。等々
- ③ 発展的に学習対象に取り組もうとしている。
 - ・ 自分たちで、遊びや動きを組み合わせたりして、次々と活動を発展させ広げている。
 - ・ 「こんなにしたらおもしろい」などと自分から工夫したり、やり方を変えたりしている。
 - ・ 友や教師のすることを見たり、模倣したりして、自分の行動、ことばや表現を確かにしている。等々
- ④ 価値追求的に学習対象に取り組もうとしている。
 - ・ 言語、数量、情操、自然、社会認識といった内容にふれる動きをしたり、考えや表現をしようとしている。
 - ・ 驚きや感動と共に未知の知識と出会い、くり返しふれ合いながら自分のものとしている。等々
- ⑤ 協調的に学習対象に取り組もうとしている。
 - ・ 友や教師の動きやことばを受け入れたり、認め合ったりして活動している。
 - ・ 自分から友にたずねようしたり、交流して活動を見合い確認し合っている。等々

(2) 個に即した学習内容



(3) 個が生きる活動づくり

自発意欲や意志にもとづいて、ひとりびとりの子どもが、活動し学習する意欲的・持続的、独立的、発展的、価値追求的、協調的な姿を具現する。そこでは、個に即して設定する学習内容を達成しうる活動の構成と手だてが必要となろう。そのために、自分たちで活動の場づくりをさせたり、操作、構成、製作のし方を変えさせたり、表現を工夫させたりして、ひとりびとりの子が活動を意味あるものに発展できる活動の構成や手だてを工夫する。

① 活動の選定

- ひとりびとりの学習実態 (情意面、認知・理解・認識・表現、技能・態度面) から、設定した学習内容を達成するための活動の選定

② 活動の構成

- ひとりびとりの活動の意識にそう、認知、理解、認識、表現の深まりをもたらす活動の過程
 - ・ 内発的な動機を高めうる、操作、構成、製作、表現などの活動
 - ・ 活動欲求が満たされる、自由なくり返しのある活動
 - ・ 友とのかかわりの中で、個が生かされる活動

③ 活動を促す手だて

- ひとりびとりの活動を価値とふれ合うものとする手だてや援助

3、学習指導上の問題点

個に即した学習内容が明確でなく、活動の構成や手だての点でも不十分さがあつたので、ひとりびとりが対象に目を輝かし続け、自分からかかわりを求めて活動する姿を具現できていない。

4、解明の方途

- (1) ひとりびとりの子どもが、自分からかかわりを求めて活動する姿をひきだす学習内容を具体化する。
 - 個の学習実態に即した学習内容と活動の構成
 - ・ 単元、題材の目標、個の到達目標の仮説設定—検証—付加修正
 - ・ 教科、領域などの経験内容、内容系列カリキュラムづくり
- (2) ひとりびとりの子が生かされる学習指導のしくみと場の条件を究明する。
- (3) ひとりびとりに応じた手だてや援助を究明する。

5、取り組みの実際

- 国語科 「対話活動を生かすことで、楽しくことばとふれ合う個に即した学習内容と指導の手だての究明」
- 生活科 「自動販売機あそびを通して、お金の種類に目を向ける個に即した学習内容と指導の手だての究明」

一人ひとりが楽しみながら、ことばを豊かにする国語科学習内容

—対話活動を生かし動きをことばと結ぶ指導—

(国語) 堀 正 則

- はじめに 個に即したことばの学習内容を設定し、友と協同して動きをつくり、ことばを交すことから書くことへと活動づくりをしていくと、楽しみながらことばを広げ豊かにしていく姿を具現できる。

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、生活に必要なことばを豊かにし、話しことばや文字で表現し、明らかな言語生活をおくれるようにすることである。

子どもたちの生活を高めるには、生命の保全、生活習慣、行事や余暇の利用、「もの」や「人」、自然現象、主な建物や施設、遊び・学習、製作・作業、対人関係や社会的交渉に関わることばが必要と思われる。

高学年の子どものことばの実態をみると、身の回りの事物名詞、全身的な移動の自動詞、遊び・学習などの粗大な動きの他動詞は、ある程度身につけている。しかし、製作、作業などの体験の状況をこまかにとらえる語は少なく、述部動詞を汎用したり、混同したりして使っている子が目立つ。また、羅列的、断片的な文での表現も多く見受けられる。

ことばを豊かにするには、具体的な体験事象と結んで語いを広げ、的確に使えるようにすることである。とりわけ、子どもの実態から、製作、作業に関わる語いを増やすことを考える。特に、それらの語

いを場や活動の状況に応じ、正しく使い分け、さまざまな場面に般化し使えるようにすることが重要である。また、断片的にしか表現できていないことから、語文、語型の面で、3〜4語以上の文をつくる、修飾語を入れた文で表すなどの表現形式を高めること、自分で語の使い方の誤りに気づき正しくしようとする態度を育てることも大切だと考える。

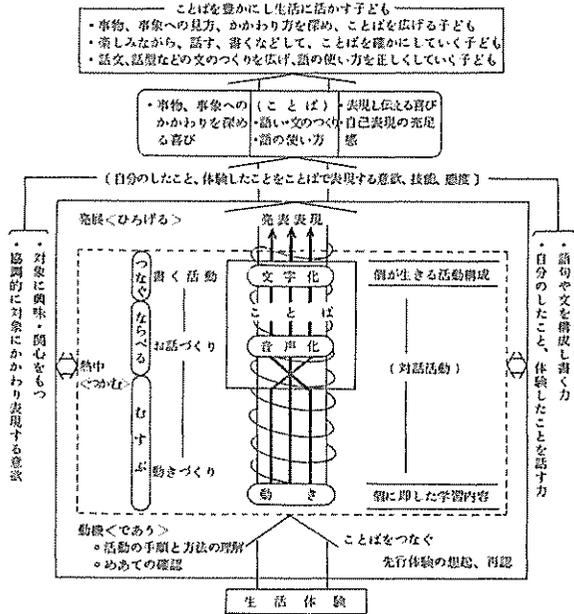
このようなことばを身につけることで、子どもたちは、自分のしたこと、体験したこと、その場や活動の様子をくわしく表現できるようになると思われる。いかにいえば、事物、事象にかかわり、見たり聞いたりしたこと、その体験の様子を相手にわかるようにこまかに表すことができたりして、生活に生きて働くことばの力になると考える。

楽しみながらとは、自己表現の充足感をもって事物、事象にかかわり、楽しくことばとふれ合うことである。子どもたちは、事物、事象の特徴をこまかに観察したり、驚きや好奇心をもってかかわることができにくい。その結果、感情の高まりや感動をバネにことばと出会うことが少なく表現の喜びも失われがちである。したがって、内発的な興味、関心を高め、自分から見方、かかわり方を変える等して、ことばと出会う場を構成しなければならない。また、ひとりびとりの子の発達段階や認知の特性に即し、ことばの学習内容が設定される必要がある。そして、上達意欲や達成意欲をもって取り組める動作、話す、書くなどの表現活動がある時、楽しみながらことばを探索する姿をひきだすことができる。ここでは、子どもが自由に形象化できる動きをことばと結ぶことを考える。

- 指導にあたっては、先行体験のある構成・製作等の動きをことばと結び、個に即して学習内容を構成することで、表現意欲を高めるようにする。つまり、製作過程の小さな動きの他動詞、状況をとらえる動詞を学習内容の中心とする。そして、製作に使う「もの」の色や形、大きさ等の特徴に目を向け、形容詞で修飾し事物名詞を豊かにする。さらに、行動の経過や様子をこまかにとらえて連用修飾し形容動詞へと広げることを考える。このように動きをことばと結ぶことで、思い思いに構成製作する楽しさから、自分のしたことを表現する意欲、ことばへの必要感が高められる。また、「もの」への感覚運動的にかかわりによって、事物、事象とことばとの結びつけがはかられる。したがって、子どもたちは、ことばの理解を高めながら、さまざまな場面にことばを適用し表現していこう。このことは、文での表現が広がる時期にある子どもにとって、語いの分化をはかり豊かにする方途であると考えられる。

ここで、動きをことばと結ぶしくみとして対話活動を考える。つまり、子ども対子どもで、指示伝言「友のことばを

○ 主題の構想



聞きとり行動化する(ことば→動き)」応答「友の問いに答え、自分のしたことを話す(動き→ことば)」対教師で、報告「友の活動の様子を見比べ話す(ことば→動き)、友から聞きとったことばを話し伝える(動き→ことば)」の活動を行わせる。この「ことば→動き→ことば」の関係でことばを交し合うことで、子どもは、友や教師のことばを反復的に模倣したり、聞き覚えたりしていくだろう。さらに、自他の行動の軌跡を追い順序立てて話させることで、ことばをまとめ絵や文字につなぐ。即ち、「動作-音声化」でのことばを再認して、個に応じて書く「文字化」の段階をたどらせる。このように、くり返し表現させていくことでことばを確実にしていくことを考える。

このような活動を絵本づくりとして題材構成する。この絵本づくりは、発表というめあて意識のもと、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、友と共に、自由に構成製作する動きの楽しさ、ことばを交し話す楽しさ、文字で表現し発表する喜びへと達成動機の高まりがもたらされる。したがって、子どもの活動意識を強め、楽しくことばとふれ合う姿をひきだすことができる。この過程で、対話し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、絵や対象と語句を結ぶ力、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) ひとりびとりの子どもが楽しみながらことばとふれ合える個に即した学習内容の設定が不十分で、自分のしたことや体験の状況をこまかにとらえることばを広げ確実にする活動づくりができていない。
- (2) 友とことばを補い合ったり、確認し合ったりして、個が活かされる活動になっていないため、ひとりびとりの表現する楽しさが失われがちである。

3、問題点解明の方途

- (1) ひとりびとりが楽しみながら、小さな動きの他動詞や状況を表すことばを広げ確実にしていく姿をみるために、次の点から、個に即した学習内容を設定し、活動づくりを行う。
 - 事物、事象への見方、かかわりの様子から、直接の動作-行動の結果-場の状況をとらえる段階を配慮し、動詞を中心に個に応じた学習内容を設定する。そして、表現意欲や態度の高まり、表現技能の高まりを基盤に、個に応じた文表現で、自分のしたこと、体験の様子を表現させる。
 - 先行体験のある構成・製作の動きをことばと結び、「動作-音声化-文字化」の過程で、個に応じ活動させる。
- (2) 友と協同して動きをつくり対話し話すことから、書くことにつなぐくり返し表現させる。
 - 友と協同して自由に対象物を作り、感覚運動的なかかわりを通して、ことばをつかむ。
 - マイクを使いながら、友と伝言、応答、報告し合って自分のしたこと、活動の様子を話し、ことばをとりだす。
 - 絵や対象物を手がかりに、自分のしたこと、体験したことを順序立てて話し、ことばをまとめる。
 - 絵や対象物と結んで語句を書き写す、文を構成する、文で書き表す等して、ことばを明確化する。
 - 書いた語句、文をもとに、再動作化したり、読み聞かせたりして、ことばを確認する。

4、学習指導の基本的しくみ

	で	あ	り	つ	か	わ	ひ	ろ	げ	る
主な活動	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 先行体験の想起、再認、再現遊び ◦ ことばをつなぐ 			<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動きをつくり、ことばとむすぶ (動き→ことば、ことば→動き、ことば→ことば) ◦ 絵や対象と対照させことばをならべる。 ◦ ことばを文字につなぐ。 			<ul style="list-style-type: none"> <動き→ことば> <ことば→絵> <絵→文字> 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 発表し合い、ことばを広げる。 ◦ 語句、文を読む、見合う。 	

過程	で	あ	り	つ	か	わ	ひ	ろ	げ	る	
活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 絵本づくりのめあてを話し合う。 ◦ 活動への見通し ◦ ことばと出会う。 			<ul style="list-style-type: none"> ◦ めあてにしたがって絵本づくりをする。 			<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動きづくり ◦ 友と対話し話す。 ◦ 自分のしたことを話す。 ◦ 活動の様子を話す。 ◦ まとめ順序立てて話す。 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動く、対象物と語句を結び文をつくる。 ◦ 書き写す、書き表す。 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ つくり上げた絵本を見合い、発表表現する。 ◦ 語句、文を読む。 ◦ 対象物と結び、再動作化する。
教師の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ◦ めあての確認のさせ方 ◦ 場の認知による内容提示 ◦ 動機づけのテープ ◦ モデル作品の提示 ◦ 活動の見通しのもたせ方 ◦ 動きを力向づける内容提示(テープ) 			<ul style="list-style-type: none"> ◦ 小さな動きの他動詞、状況を表す動詞を中心に、個に応じてことばの学習内容を深めるために、 ◦ 動きづくりの場の内容構成 ◦ 先行体験のある構成・製作の動きをとりだす 			<ul style="list-style-type: none"> ◦ 対話し活動のさせ方 ◦ マイクの活用工夫 ◦ 模倣や聞き覚えを促す話させ方 ◦ 発達段階の異なる2-3名のグループ構成 ◦ 自発表表現の受容と反相、ことばの投げ入れ ◦ 発問、指示援助 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 絵や対象物と結び、くり返しことばを再認させ書かせる。 ◦ 感情や意志など心の動きをひきだす配慮 		<ul style="list-style-type: none"> ◦ 交換のさせ方 ◦ ことば(語句、文)に注目させて ◦ 対象物と結び、動作で確認させて、 ◦ 賞賛と励まし ◦ 相互に認め合う姿をひきだす配慮

5、指導の実際と結果の考察 (題材「つみきのおうち」の絵本づくり)

(1) 目標

- 友との対話を楽しみながら、「つみきのおうち」を作る動きをとらえ、自分のしたこと、活動の様子を話したり、それを絵や語句につないで文を構成したり、書き表すことができるようにする。
- (H、Y) 直接動作を伴う他動詞を使い、語をつなぐ。
- (M) 直接動作を伴う他動詞、状況動詞を使う。
- (F、I) 活動の状況に応じ動詞、複合語を使う。
- 正確なことばで話そうとする意欲や態度、語句、文を読む、書くことへの興味、関心を育てる。

(3) 指導の意図と考え方

本題材は、自由に「おうち」を作る構成活動を素材に、その動きや活動の様子をことばで表現し絵本づくりに取り組むものである。つまり、友だちとことばを交し、協力し合って積み木や箱にかかわり、作りだした動きをとらえて話す、個に応じ語句、文を構成し書くことである。ここで、個の学習実態から、事物、事象への見方、かかわりの段階を配慮して、ねらうことばを設定する。そして、表現意欲や態度、話す、書くの技能の高まりを基盤に活動づくりする。

(2) 計画 (約7時間)

1. 積み木遊びの体験を想起し、再現して「つみきのおうち」の絵本づくりについて話し合う。——2時間
2. 「つむ」「ならべる」「おく」等の動きをとらえ、「つみきのおうち」の絵本づくりをする。——3時間
 - ① 2階建などの高いおうちのお話 ——①
 - ② 応接室などのある広いおうちのお話 ——①
 - ③ 車庫や門のあるおうちのお話 ——①
3. つくり上げた絵本を見合い、発表表現して学習をまとめる。——2時間

<p>発達段階</p> <p>年齢</p> <p>性別</p> <p>実態</p> <p>発達</p> <p>年齢</p> <p>性別</p>	<p>MA : 5歳9ヶ月、IQ 50程度。「やれそうだ」と見通しをもてる時は意欲的だが、興奮しやすく、急に意欲をなくす。覚悟がつかないで、断片的に話すことが多い。「のせる」「かさねる」「つみ上げる」は使えていない。読む、書くには抵抗が大きい。</p> <p>MA : 3歳9ヶ月、IQ 33程度。注意の集中がなく、無気力が表情や動作に現れる。反響言語化して、誤用や混乱が多い。「おく」「つなぐ」「のせる」などは区別して使えず、自分の行動をうまく表せない。音韻を聞き書きしている。</p> <p>MA : 5歳6ヶ月、IQ 47程度。他見とかかわりをもてるが、注意が散漫で意識が途切れる。小さな動きの「かさねる」「ならべる」「入れる」「立てる」の区別ができず混同が多い。文で書き表すが、語がつながらず、脱落がみられる。</p> <p>MA : 4歳2ヶ月、IQ 38程度。運動で停滞し、学習の場から離れる。2〜3語で断片的に話し始める。話し言葉が飛んでいる。「おく」「つなぐ」「ならべる」などの理解が伴わず、主題が抜け、断片的にしか話せない。語句を模写している。</p> <p>MA : 7歳4ヶ月、IQ 64程度。おぼろげに語り始めるが、「つみ上げる」や「つくりかえる」などの動を使わず、まとめて表したり、こまかに順序立てたりして、場や活動の様子をくわしく話し書くことはできていない。漢字読んだり書き表している。</p>	<p>個に応じた学習内容</p> <p>事物、事象への見方、かかわり方</p> <p>直接動作 → 行動結果 → 場の状況</p> <p>つくる → つむ → のせる → かさねる → つくりなす → つくりかえる</p> <p>おく → 入れる → 立てる → つみ上げる → ならべる → ならべかえる → おきかえる</p> <p>2語文 → 3〜4語文 → 5語文 → 6語文</p> <p>動詞でつなぎ主語を入れる → 主述を整える、述体移動、述用移動</p> <p>話す → 自分のしたことを話す → 友の様子を見て話す → 場や状況をとらえ話す</p> <p>書く → 語句を模写、複写 → 文をつくる → 文で書き表す</p> <p>H、Y児 M児 F児 I児</p>
---	---	---

指導にあたっては、確かなめあて意識のもと、のびやかな表現をひきだす中で、ことばを広げ確かにし、楽しく絵本づくりをさせていきたい。具体的には、楽しみながらことばとふれ合う次のような姿をひきだしたい。

(ア) 意欲的・持続的に取り組もうとしている。

- ・自分から箱や積み木、板をもちこんで、「おうち」をつくり、その様子を楽しく話し伝えている。
- ・真剣に、友や教師のことばに耳を傾け、語をつないだりして、くり返し話している。など

(イ) 発展的、価値追求的に取り組もうとしている。

- ・何回も、「おうち」を作り変えたりして、動きを見比べ合い、考えこみながら、こまかに言い表している。
- ・自分のことばのあいまいさに気づき言い直したり、ことばをつぶやき、読み直して書いている。など

(ウ) 独立的、協動的に取り組もうとしている。

- ・「ぼくは、はこを ○○した。」などと自分のしたことを相手に向かって懸命に話している。
- ・友だちのことばを模倣したり、確かめ合って話している。また、ことばを見合いはずね合っている。など

そのために、① 遊びの先行体験をスライド(写真)で想起、再現させてことばと出会わせる。それをつなぐ絵本のモデル提示、贈る相手の期待の声(テープ)を聞きとらせめあてを意識化する。② 「2階建」「テレビの室」といった自由な活動意識で取り組む場を構成し、他動詞、「つむーのせる」「ならべる」「おくーかさねる」を中心に絵本を作らせる。友と協同して「おうち」を作る動きの内容構成を、H、Y児が意欲をもてる感覚運動的な点から、色や形、大きさの違う積み木や板等を使う。また、F、M、I児が自由に形象化できる点から、積み木に、「テレビ」「台所」「車」等の絵を貼り提示する。そして、話す意欲を高めるマイクを使い、対話活動をさせる。発達段階の異なる子ども間で、応答し話す中に、個に応じ発問や指示援助、ことばの投げ入れを行い自他の動きを見比べ話させる。さらに、絵や作った「おうち」を手がかりに順序立てて話させ文字につなぐ。個に応じ、模写や視写、文つくりの資料等を提示して書かせる。③ 絵本のことば(語句、文)を読ませ、動作して再認させ、正しく書かせる。そして、発表表現させ十分に達成感、成就感を味わわせる。この過程で2〜3名のグループ活動をさせ、相手とことばを理解し合って表現する姿を期待する。

(4) 「つみきのおうち」の絵本づくりに関する子どもたちの取り組みの実際と結果の考察

① Y、F、M児の反応にみる変容の経過と考察 (絵本づくり 第1時～2時)

＜考察＞

＜指導時の実態＞

	＜第1時「高いおうちの話」＞	＜第2時「広いおうちの話」＞
Y児	「ぼくは、こんなに つくっています。」	「これをかいています」「F君は、 あれは、はこをかいています。」
F児	「これを、赤いのをまん中 にして、青いのを上にして」	「Y君が、三角の上につみきを かいて…」
M児	「おうちつくっています。」 T「どんなに」「つみき」	「ぼくは、大きい2階建をつくっ ています。」「つみきかさねて」

○ Y児は、指導前は、「つく
る」を汎用し、直接的な動
作には目が向かない。しか
し、第1時で、状況を指示し、
対象語を問うと、「はこをお
く」と発する。第2時では、
「そこに」と位置をとらえる。

○ F児は、羅列的に「する」を代用するが、第1時で、「どんなに」の発問を与えていくと、第2時では、「一の上」のせ
て」と形容動詞句を使うようになる。また、M児も、指導前、自分の行動をおおまかにしか話せていない。しかし、第
1時で、「つみきのおき方」に注目させ行動をふり返らせると、「かさねて」を使い、第2時では、話文型を整えて表す。

② 「車庫と門のあるお話」にみるY、F、M児の反応と考察 (絵本づくり第3時)

7. 活動の見通しをもち、ことばと出会う子どもの姿

(本時動機段階)

＜考察＞

教師の働きかけ	F児の反応	Y児、M児の反応
①めあての提示	①「つみきのおうち」と読む「自信ある」	①「絵本づくり」と大きな 声で言う
②の場を見渡させての内容提示 ④手順の確認	②の後ろをじっと見る。…「できそう」 「門とか」「車庫とか」 ④「そうよ」	②M、後ろを ふり返り「駐車場」
③の活動への見通し ①モデル 絵本提示 ②絵本への期待の 声(テープ) ③動きを方向 づける内容提示	③の「O君」「ぼく、O君にプレゼントする」 ④「はあすこい」 ⑤「もっと書いてあ げようか」 ⑥「はこを立てたり、 つみきをかいたりして…」	③のM「O君に見せてあげる」 ④Y「O君」 ⑤M、テープに 手をあてO君の声を喜ぶ ⑥Y「エーツおく」

○ 語句でめあてを提示し、
場を見渡させることで、F
児は、読みながら、「門とか」
「駐車場」と自分から活動の
めあてをつかむ。(①②-⑦)

○ モデル絵本を提示し、贈
る相手の期待の声を聞かせ
ることで、絵本をつくり上

げることへの期待を新たなものにする。(③⑦-⑧)また、談話形式で提示したことばの内容(テープ)を意欲的に聞
きとることで、これからの活動を見通す「はこを立てたり……」「エーツおく」の発言がひきだされる。(③-④)

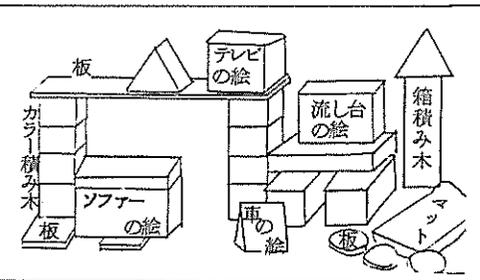
1. 友と楽しく動きをつくり対話しながら、ことばを広げていく子どもの姿 (本時熱中の段階)

①「こんなにつくっています」②「ぼくは、つみきで…」Tと一緒に「つみきをおきまし
た」…③F児を見て「いま、車をかいています」 ④「いま、ぼくは、車を、車をつみ
きの横におきました」 ⑤「おきましたそうです」……………⑥「おうちをつくっ
ています」T「どんなにして…」→⑦「ぼくは、大きな板をもってきてつくっています」T

○ 本時当初のY児の実態は、
①②である。Y児は、F児
にインタビューし話すこと
で、③と「おく」を違う場
面に適用する。また、F児は、
④を補い、「つみきの横に」
とくわしく表す。⑤それを
反復模倣する⑥の姿がある。

○ 「かさねる」と「ならべる」を
区別できないM児は、状況
の違いに目を向ける指示で
「ならべる」を確かにし⑦
位置をとらえ表す。(⑧-⑨)
また、Y児は、協同して
動きをつくりことばを交す
場であることで、⑩を聞き
覚え、「ソファの上に」と
こまかに表す。(⑪)

○ F児は、⑫の発言に応え
対象物を見直すことで、⑬



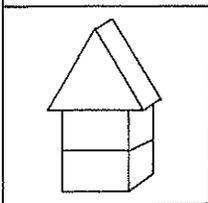
反射「どんなにしたの」……
⑭「大きなおうちの(口ごもる)を
かいています」T「ここはどんな
に(丸板、ベッド)……⑮「ならべ
ています」T「何を……」
⑯「大きいまあるい板をかさね…」
T「あれー？」⑰「かいています」
T「どんなに(手で指示して)……

⑱「ならべていました」T「ここは」⑲「テレビを見やすいように」T反射して「上に…」
⑳「上におきました」…M「F君は、ここに、キャリィ(車の名)をもってきてください」
㉑車をかき直す。㉒ソファを指さして、「おきました」(M) Y児に問う→㉓「いま、ぼくは、
ソファの上におかいています」(左手で指さして)㉔M児に、「F君は？」(M) F児を見て、
「F君が、キャリィをここにかきました」(M) F児を呼びとめ、「何をつくっていますか」→
㉕「車を横に おきました」(見直し言いかえる)「下におきました」(M)「F君は、あ
れをきちんとかいてください。」→㉖「じっと立っている。」→㉗「ベッドをこっちにもって
きて、きちんとかさねておいてください。」……㉘「ぼくは、車を横に 立てました。」

㉙と状況の違いをとらえ表す。M児は、F児への伝言の必要が生じたことで、「かさねておいて」と形容動詞句を使う。(㉚)

ウ. まとめ順序立てて話し、書くことでことばを確かにしていく子どもの姿（本時熱中の段階）

(F₈)「あっ、カッコいい」とAGの車庫をのぞく。……………T「つみきをつみ上げて、三角のつみきをおいて門をつくったそうですよ」(F₇)「つくりなおす」とTに言う。…T「ここどんなおうちができていますの」→(M₁₀)「ぼくは、大きいおうちをつくっています」T「ここは」→(M₁₁)「しばらく見て」「ぼくは…さいころをかさねてつくっています」T「これは」(指示)
 (M₁₀)「ぼくは、三角のはこをおきました」…(F₉)「いま、ぼくは、いすをおいて、インテリアをおいて、ベッドをおいて、テレビ(は)、を、みやすいようにおいて」T、反射して…………「どこにおいたの」…(F₉)「上におきました」…T「じゃつくりかえて…………」
 (Y₉)「F君、どんなお話を…………」→(F₁₀)「ぼくは、I子ちゃんたちみたいに門をつくっているんです」(AGの間に何回も目をやり、作り変えている)…………



(F₁₁)「さいころを2つおいて…」T「こんなにするの何という(おき方に注目させる)」(F₁₂)「2つかさねてつくっているんです」…………
 (Y₁₀)「M君は、つみきの横にしてください」…………<まとめて話す>
 (F₁₃)「ぼくは、つみきを広くして車がはいれるようにつくりかえて、車庫とか、門とか、駐車場とかつくりました」T「ここは、どんなにして…」→(F₁₄)「つみきをかさねて、同じように(AGの門と)つくりました」…(Y₁₁)「ここは、三角のつみきをおきました」T「ここは」(ベッドの横の丸板を指示)→(M₁₂)「ならべて、つくっています」T「何をならべて」(M₉)「いた」T「いたを？」(M₉)「いたをならべて、つくっています」…………<書く活動>

(Y 児)	(F 児)	(M 児)
(Y ₁₂) Tの提示した「いたを」を模写している。T「ここは」(絵と現物の指示)「どうしたの」(Y ₁₃)「おいています」と言う。Tのことばを聞き書きする。[いたを おいています]	(F ₁₅)「ぼくは、もんをつくりました」と書く (F ₁₆) T「どんなにしてつくったの」「つみきを」T「どうげの」(指示して)「かさねて」 (F ₁₇)「さいころをかさねてつくりました」と言いながら書く。(F ₁₈)「車庫を…」と読み直し書く。[車を、] [こをつくりました]…続けて書く。	(M ₁₂) [いたを…ならべて つくりました]と書く。 (M ₁₃)「こをつくりました」と続けて書く。 T「ここ(車庫)どんなにして…」(M ₁₄)「ぼくはかさねておきました」と書く。

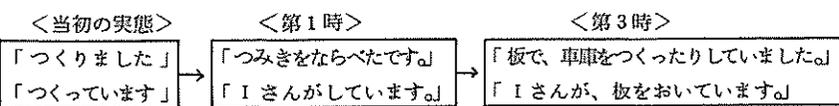
は、「ならべる」と(M₁₀) (M₁₂)とつなぎ書く。絵本を書く段階で、Y児は絵と結ぶことで、(Y₁₂)のように意欲的に模写する。また、「ここは」と現物を提示しことばをひきだすと、喜んで聞き書きする。F児は、鉛筆を持つとすぐに(F₁₀)と書く。そこで現物を提示し、行動をふり返り話させると、(F₁₇)のように、何回も口にしながら、くり返し語句を読み直し書き続ける。

エ. 書いた語句、文を見合い発表表現することで、ことばを確認していく子どもの姿（本時発展の段階）

教師の働きかけ	F 児 の 反 応	Y 児、M 児 の 反 応
①書いた語句、文を読ませ見合わせる。	①「ぼくも門をつくった」って書いたよ。T「どんなにして」(門を指示)「かさねて」T「書いてるかな」	①M「ぼくは、かさねて」と読んでいる。T「いすはどうしたの」…M「ならべに」
②「O君に見せてあげてもいいよ」「お話しあげられるかな……」	②「ぼくも、できたって」と立ち上がる。O君に、懸命に読んで聞かせている。「せんせい、O君にプレゼントした」	②Y「い、ね、君」と絵本を出す。M「テレビのはこをおいて」とO君に読み聞かせる。

で、F児は、「ぼくも、できたって」と行動を起こす。M児は、「テレビのはこを、おいて」と贈る友だちに優しく読み聞かせる。これは、F児の「プレゼントした」との発言と同様、活動の楽しさから達成動機を高めてきた姿である。

③ 動きと結びながら、ことばを聞き覚えていくY児の変容と考察



○ H児は、積み木や箱に感覚運動的にかかわり、「おうち」を作る場であったことで意欲的になる。そして、一緒に行動し対話したI児や教師のことばを聞きとったり、ことばに合わせて行動したりする。その中で、「ならべる」「おく」を聞き覚え、話文型を深めて、自他の行動を表現する。

○ 動きの交流のための対象物「門」のモデル提示で、(F₈)の行動が軸発され、F児は、活動意欲をわき立たせ取り組む。(F₇、F₉)
 ○ M児は、対象物に注目させると、「さいころをかさねて」と形容動詞句でつなぐ。また、「三角のはこを」と修飾し話文型を深める。(M₁₁、M₁₂)
 ○ 積み木や箱で「おうち」を作る場であり、絵の提示が働いて、「テレビを見やすいように」等と形象化する動きが現れる。(F₉~F₁₄)そしてF児は、「つくりかえる」を確かにし表現を広げる。(F₁₂)
 ○ Y児は、M児に、「つみきの横に」と伝言することで自分のしたことをふり返って事物の特徴に目を向け「三角のつみき」と表す。(Y₁₀、Y₁₁)F児は、(F₁₂~F₁₃)でひきだした「かさねて」を対象物に結び話すことで(F₁₄)とくり返す。また、M児

一人ひとりが喜んで「お金」の種類に目を向ける生活科学習内容

— 自動販売機あそびを通して —

(生活) 宮地 祥太

はじめに 身近な「もの」と「お金」とを関係づける自動販売機あそびをすることにより、「お金」の特徴をとらえ、「お金」の価値に気づくことができる。

1、主題の意味と重要性

○ 知恵遅れの子供の生活科（金銭）

では、日常生活に極めてかかわりの深い「お金」についての理解を深め「お金」を使って生活することへの興味・関心を高めることである。

中学年の子供たちは、自分の家庭生活や学校生活を行っていく上で必要な「もの」が、いろいろな「お店」で売られていることやそれらの「もの」を買うためには、「お金」が必要であることは知っている。しかし「お金」には「どんな種類があるのか」また、「〇〇円を何と呼んだらよいのか」わからずに、単に「お金」としかとらえていない。そのため、日常生活の中で「△△円」と言われても財布の中から取り出せず、必要な「もの」を買うことができないでいる。そこで、このような子供たち

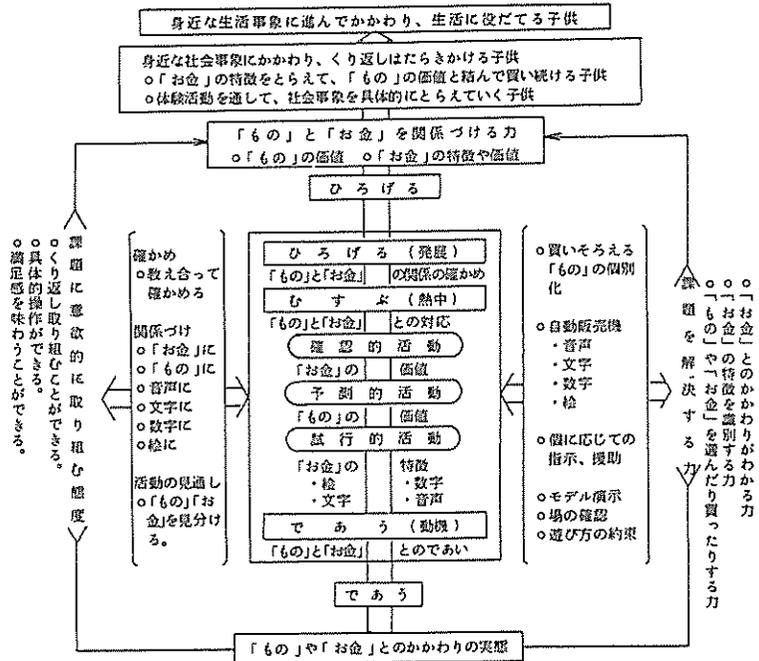
には、自分たちの生活を満たしてくれる「もの」を買うために、「お金」の特徴をとらえて区別したり、名称と結んで硬貨を取り出ししたりすることができるようにしなければならないと考える。

「お金」の種類に目を向けさせるとは、自分に必要な「もの」とそれを買うための「お金」とを具体的な場面で関係づけさせ、「お金」の特徴を識別することから、その価値の違いにまで気づかせていくことである。その内容は、子供の認知の段階から、①「お金」には、いろいろなものがある ②硬貨の特徴をとらえて名称と結び、言われた硬貨を取り出す ③実物と模擬硬貨を区別して、言われた硬貨を取り出す ④紙幣の特徴をとらえて名称と結び、言われた硬貨を取り出す。などの子供が身につけていく系列が考えられる。つまり、「お金」の特徴を形や大きさ、色・数字・デザインなどの形態と名称の面からつかませ、それに対応する「もの」の価値とを結びつけて理解させることで、「お金」の価値を判断する力を高めていくことである。そのことで、「もの」のねうちに依じて金銭を処理して生活する力を高めることができる。

○ 指導にあたっては、「これを買いたいな」「こんなにして買えばよいのか」といった内発的動機を高め、「これは、どこに売っているのかな」「いくらかな」などと意欲的に活動をくり返す中で、「お金」の種類に目を向けていく姿を引き出したい。そのために、①買う活動への興味・関心を喚起させ、活動の見通しを持たせることのできる「もの」の提示、モデル演示 ②くり返し活動を促す教材の工夫 ③個に応じ、絵や数字・文字・音声など「お金」の特徴となる手がかりを選択できる場づくり ④個に応じた「お金」の種類に目を向ける指示、援助の工夫などが大切である。このような活動の中で、試行的に「もの」と「お金」を結び「お金」の特徴に気づく活動から、買うことをくり返すことで「もの」の価値を予測し「お金」を関連づける活動、そして、二つの「もの」の価値を比べ「お金」を使おうとする確認の活動へと高まっていこう。

以上のような取り組みの中で、①自分なりの充足感や楽しさを味わいながら買う活動に持続的に取り組む ②自動販売機に提示している「お金」の絵や金額（数字・文字）、音声などを手がかりに必要な「お金」を識別してくり返し取

○ 主題の構想



り組む ③友だちの模倣をしたり、どの「お金」を取り出せばよいのか尋ねたり、友だち同志で教え合ったりして取り組むなどの活動の姿を期待できる。この過程で、必要に応じて自分なりに「もの」や「お金」を選んだり買ったりできる力、意欲的にくり返すことによって自分から「お金」のもつ特徴を識別していく力、模擬場面での自分と「お金」とのかかわりを理解していくなど「お金」を「もの」の価値と結び判断して使う力を身につけていくことができる。

このような学習活動の体験を積み重ねていくことは、身近な「もの」を買う必要感から金銭への興味・関心を高め、金銭処理能力の基礎を培うことになると考える。

2、学習指導上の問題点

- (1) 「お金」の種類に目を向けさせる学習内容の系列が不明確であったので、その内容系列をふまえた活動づくりが十分でなかった。
- (2) 一人ひとりの子どもが、喜んで場にかかわったり、友だちと助け合ったりしていく手だてが不足していた。

3、問題点説明の方途

自分たちに必要な「もの」を買いそろえることへの意識を高め、「お金」の特徴をつかむことから、「もの」と関係づけられる内容を持つ場を構成していけば、子供たちは、喜んで買う活動をくり返し、「お金」の種類に目をむけていくだろう。

- (1) 「お金」の種類に目を向ける学習内容を仮説設定する。
 - ・ 「お金」の特徴をつかむ内容系列から
 - ・ 「お金」の価値に気づいていく内容系列から
- (2) 個の段階に応じて買う活動ができ、同じ種類の品物でも大小の価値の違いがある数種類の自動販売機を設置し、くり返し活動を行わせる。
 - ・ 自動販売機の内容条件は、次の4つである。①「お金」の色や形、大きさ、デザインなどを表す拡大された「お金」の絵を表示しているもの ②「お金」の単位(金額)を数字で表示しているもの ③「お金」の単位(金額)を文字で表示しているもの ④必要な「お金」を取り出すために、「お金」の単位(金額)を音声(生活音)で聞くことのできるもの以上である。
- (3) 個に応じて、「お金」の違いに目を向けさせる援助、助言、賞賛を行う。

4、基本的な指導のしくみ

動機(である)	熱中(むすぶ)	発展(ひろげる)
めあての確認と活動の見通し	必要な「もの」を自動販売機から買ってきて遊ぶ	
	試行的活動	予測的活動 確認的活動

過程	動機(である)	熱中(むすぶ)	発展(ひろげる)
活動	○めあての確認 ・自動販売機あそび ○遊びの手順と方法の理解 ・買う「もの」の確認 ・自動販売機の確認 ・硬貨の確認 ・買い方、飾り方の確認	○めあてにしたがって、パーティーに必要な「もの」をくり返し買ってきて、テーブルに飾る。 <試行的活動> ・「もの」に「お金」を試行的につないで買う ・「もの」を揃える ・「お金」の絵や数字に合わせる	○「もの」と「お金」をつなぐ ・いろいろな「もの」 ・「もの」を買うための「お金」 ○次時への期待
		<予測的活動> ・「もの」から「お金」を予測し買う ・必要な「もの」を揃える ・「もの」に合わせる。	
教師の手だて	○めあての確認のさせ方 ・遊び場の確認 ○活動の見通し ・買い揃える「もの」の写真提示 ・自動販売機に「もの」の写真を貼付 ・自動販売機に硬貨の絵を貼付 ・買い方、飾り方のモデル演示	○買ってきた「もの」を飾る ○友だち同志で教え合い、助け合う ◎個のねらいに応じ、買う活動に取り組ませるために ・「絵」の提示 ・「数字」の提示 ・「文字」の提示 ・「音声」の提示 ○個に応じた、ねらいの個別化、指示や援助・助言 ○友だちと協力し合える場の設定	○「もの」と「お金」をつなぐ発問 ○賞賛と励まし ○次時への意欲づけ
		・同じ種類の「もの」 ・「もの」と「お金」の確認 ・大小の違いのある「もの」の提示	

5、指導の実際と考察 題材「自動販売機あそび」

(1) 目標

- ① パーティーに必要な「もの」を買いそろえる「自動販売機あそび」を楽しむなかで、硬貨の種類に目を向けながら「もの」を買って行くことができるようにする。
N児…硬貨とその名称とを結んで自動販売機から「もの」を買うことができる。
K児…「お金」の価値の違いをとらえて、自動販売機から「もの」を買うことができる。
- ② 協力し合って楽しく自動販売機あそびができるようにする。

(3) 指導の意図と考え方

子供たちは、これまでの生活単元での学習経験や前学年「お店に売っているもの」での学習によって、身の回りの「もの」を売っている「お店」への関心を持ち、「もの」と「お店」の関連づけができています。また、自分たちの生活に必要な「もの」は、「お店」で「お金」を払って買うことができることも知っている。

そこで、本題材では、パーティーに必要な「もの」を買う「自動販売機あそび」の中で、硬貨の大きさや形、色、数字、名称などの特徴をつかむことから、「もの」の価値とそれに対応する硬貨の価値にまでとらえさせようとするものである。そのために、子供の「お金」の種類に関する認知・理解の程度から、題材の内容を次のように設定する。

		「お金」の種類に目を向ける学習内容（仮設設定）			
		「お金」の特徴をつかむ	「もの」の価値、「お金」の価値		
金 銭 処 理 能 力	生活単元	低学年	1 「お金」であることがわかる。 2 「お金」には、いろんなものがある。	<ul style="list-style-type: none"> ○品物を買うには、「お金」が必要になることがわかる。 ○「お金」をおもちゃにせず、大切に扱う。 ○「もの」には、いろんな値段があることがわかる。 ○同じ種類の「もの」にも大小の価値があることがわかる。 ○「もの」の価値の違いによって、それらに対応する「お金」にも違いがあることがわかる。 ○身近な「もの」のおおよその値段がわかる。 ○紙幣と硬貨の価値の違いがわかる。 ○値段の「高い」「安い」がわかる。 ○高価な「もの」がわかる。 ○高価な「もの」と「お金」との関係がわかる。 	
		中学年	3 10円、50円、100円、硬貨の特徴をとらえて取り出す。 4 「 」 硬貨に単位をつけて言う。 5 「 」の言われた硬貨を取り出す。		
	生活科	高学年	6 1円、5円、500円、硬貨の特徴をとらえて取り出す。 7 「 」 硬貨に単位をつけて言う。 8 「 」の言われた硬貨を取り出す。 9 実物と模擬硬貨を区別する。 10 たくさんある硬貨の中から、言われた硬貨を取り出す。 11 紙幣の特徴をとらえて取り出す。 12 紙幣に単位をつけて言う。 13 たくさんある紙幣の中から、言われた紙幣を取り出す。 14 貨幣の中から、言われた単位の貨幣を取り出す。		
		算数科			

指導にあたっては、子供たちが喜んで自動販売機あそびに取り組む中で、一人ひとりが「お金」の種類に目を向けていくことを期待している。具体的には、次のような姿をみることができようであろう。

(ア) 意欲的、持続的な取り組み	(イ) 独立的、協調的な取り組み	(ウ) 発展的、価値追求的な取り組み
<ul style="list-style-type: none"> ・パーティーに必要な「もの」を自動販売機からくり返し買ってきてテーブルに飾っている。 ・時間がきても続けようとしていたり、「この次もしたい」と催促したりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「次は、〇〇を買ってこよう」と自分の思いや考えを持って活動している。 ・買い方や飾り方を間違えたり、わからないで困っている友達に教えている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「100円でジュース買ったことがあるよ」と自分の生活経験と結びつけている。 ・「100円のジュースの方が、50円のジュースより大きいね」などと硬貨の価値にまで目を向けている。

こういう姿を引き出すために、動機の段階では、招待されたパーティーの楽しさを想起させて、「ぼくたちのパーティー」の意識を持たせる。そして、自動販売機の教具を提示することで、パーティーに必要なものを買ってそろえる活動の見通しを持たせる。次に、熱中の段階では、自動販売機よりパーティーに必要な「もの」を、表示している硬貨の絵や金額（数字や文字）を手がかりに買いそろえさせる。また、音声（生活音）を手がかりに、物の価値に着目させながら買いそろえさせる。その中で、個に応じた援助や賞賛を与えることで、「もの」と「お金」を対応させ関連づけさせる。さらに、発展の段階では、友達を招待し、希望する「もの」を買ってそろえて「パーティー」を開くことで、硬貨との関係づけを深めさせる。

※ なお、次項の子供の反応で中心的にみるK児とN児の学習の取り組み、「金銭」に関する実態は次のようである。

(2) 計画（約5時間）

- ① パーティーのための自動販売機あそびについて話し合う。————— 1時間
- ② パーティーのために自動販売機あそびをする。 3時間
 - Ⅰ 硬貨の絵、数字、文字などを手がかりに……………②
 - Ⅱ 音声（生活音）を手がかりに……………①
- ③ パーティーを開き自動販売機あそびをまとめる。————— 1時間

<p>・K児(CA 9歳・MA 4歳半程度・IQ 50程度)</p> <p>10円玉と100円玉については、名称と一致しているが、50円玉は、5円玉と誤りしがらである。100円玉については、ジュースが買えることを知っている。学習には、意欲的に参加するが、意欲が衰減しにくく、ふざけたり他の方に興味を移ってしまうことがある。</p>	<p>・N児(CA 10歳・MA 4歳程度・IQ 40程度)</p> <p>10円玉、50円玉、100円玉の区別はできるが、名称と一致していない。それらの硬貨で、どのような「もの」が買えるかも知らない。気が取りやすく、すぐに飽きてしまうので、適宜、指導や援助が必要である。活動に興味を持たず、意欲的に取り組む。</p>
---	---

(4) 「自動販売機あそび」におけるK児とN児の取り組みの実際と結果の考察

① 「自動販売機あそび」の活動の見通しをもつまでのK児とN児の姿 ($\frac{2}{5}$ 時間)

教師の手だて	K児の反応	N児の反応
①めあての確認 ①学習の場の確認	①「パーティーすると」 ①K「自動販売機」と言う。	①「パーティーあそび」 ①N座って見まわしている。
②見通しをもたせる ②買うものの写真提示	②くいいるように見ている。 ②K「ガム、ジュース…」	②絵や写真を貼りにいく。 ②N「せんべい、チョコレート」
③自動販売機の確認 ③硬貨の絵の提示	③N児などを見ている。 ③K硬貨の絵を貼りにいく。	③みんなに「これ」と教える。 ③N10円の絵を貼りにいく。
④買い方のモデル提示	④K提示をじっと見ている。	④教師をみつめている。

<考察>学習への意欲を高め、めあてをはっきりと持たせるために活動の場を見わたさせる。パーティーをするために「何を」「どの自動販売機から」「いくらで」買ってくるのかを明確にしていた(①②③④)。また、実際に「ど

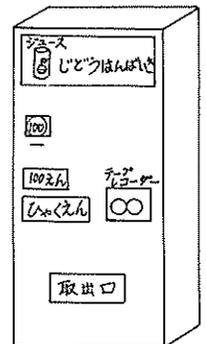
のようにして」買うのかを理解させるためにモデル提示をした(④)。これらは、子供たちに自動販売機から買い物をしてパーティーをすることの見通しをもたせ、自ら遊びを行おうとする構えを作るのに有効であった。

② 熱中してくり返し自動販売機より品物を買って遊びに取り組む子供の姿

ア、硬貨の絵や金額(数字、文字)を手がかりに自動販売機より買うK児とN児の姿 ($\frac{2}{5}$ 時間)

K児の反応と教師の手だて	N児の反応と教師の手だて	他児の反応と教師の手だて
①Kジュースの自動販売機の前まで行き、100円玉を取り出して買う。 T「何をやってきたの」K「ジュース」	①Nガムを買いに行き、テープを聞く。 R「50円玉を入れてください」と聞き100円玉を取り出し投入しようとするが、投入口に入らず50円玉に替えて買う。	○チョコレートを買に行き、硬貨の絵を見て財布から100円玉を取り出し投入する。(M児)
②K「あめを買おう」と言って自動販売機の所へ行き、5円玉を取り出して入れようとするが、硬貨の絵を見て間違いに気づき、50円玉に替えてから買う。	②Nチョコレートを買に行き、財布をさがすがわからない。硬貨の絵を見て100円玉を取り出す。 T「いくら入れるの」N「50円玉」	○キャラメルの自動販売機の前まで行き、硬貨の絵を見て100円玉を取り出して買っているが、「50円」と言う。(H児)
③Kせんべいを買に行く。10円玉を取り出して投入する。 T「おせんべい、いくらで買ったの」 K「10円だった」	③Nあめを買に行く。硬貨の絵を見て財布より10円玉を取り、「じゅうえん」と文字を読んで買う。	○せんべいを買に行く。硬貨の絵を見て10円玉を投入して買う。 T「いくらで買っているの」 M「……………」(M児)

<考察>K児は、①のジュースや②のせんべいのように、10円や100円の買物はスムーズにできているが、あめを買う③の場面では、5円玉と50円玉を混同して取り違えて自動販売機に投入しようとしている。これは、5円玉と50円玉の硬貨の特徴をはっきりととらえていないために区別できなかったからである。しかし、自動販売機に表示していた硬貨の絵によって、あめを買うために必要な「硬貨」と財布の中の50円玉を対応させることができた。N児は、財布の中の硬貨を手当たり次第に取り出しては投入しようとしていたが(①)、②では、それぞれの「もの」の値段に合わせて財布の中の硬貨を対応させていかなければならないことに気づいている。さらには、文字板を読むことによって硬貨の名称にまで結びつかせていった(③)。これは、自動販売機に表示していた、硬貨の絵や文字を自分なりに手がかりとしていったからである。他児では、M児、H児共に表示していた硬貨の絵を手がかりにして、「もの」を買うために必要な「お金」と財布の中の硬貨とを結びつけている。



イ、硬貨の特徴を名称と結んで自動販売機より買うK児とN児の姿 ($\frac{3}{5}$ 時間)

50円のあめと100円のチョコレートの2品の自動販売機には、**〇〇えん**と数字だけを表示し、他の自動販売機には、硬貨の絵や金額(文字、数字)を表示した。

K児の反応と教師の手だて	N児の反応と教師の手だて	他児の反応と教師の手だて
①K「チョコレート買おう」と言って自動販売機の前まで行き、金額の 100えん	①Nジュースを買に行き、財布の中から50円玉を取り出す。	○せんべいを買に行き、金額の数字を見て財布から100円玉を取り出す。

<p>を見てから100円玉を取り出す。 テープを聞いて投入する。 (K₁₀)「いくらかな」と言って50円玉を出して、チョコレートを買に行く。 (R)「100円玉を入れてください」とテープを聞いて100円玉と替えて投入する。 (K₁₁)「大きなジュースを買ってきて」小さなジュースの自動販売機の所へ行きテープを聞いて50円玉を取り出し投入する。品物を取るときに「あれっ、大きいジュース?」とって小さなジュースを買ったことに気づく。</p>	<p>(T)「いくらで買うの」(N)「10円」(T)「よく見てごらん」と表示している硬貨の絵を指差すと100円玉に替えて買う。 (N₉) キャラメルの自動販売機の前まで行き、金額「100えん」の数字をたよりに財布から100円玉をやっと取り出す。 (T)「いくら持ってるの」(N)「50円」 (N₁₁) ジュースの自動販売機の所へ行き、100円玉を取り出して投入しようとするが、金額「100えん」を見て「100円」と言って、100円玉に替えてテープを聞いてから買う。</p>	<p>して買う。 (T)「いくらで買ったの」(M)「…」 (T)「じゅうえん」(M)「じゅうえん」と反復する。 ○ガムを買に行く。金額の数字を見て50円玉を取り出す。 (T)「いくら入れるの」(H)「……」 (T)「テープを聞いてごらん」 (R)「50円玉を入れてください」 (T)「いくらだって」(H)「50円玉」50円玉を投入し、品物を取ってテーブルに飾る。(H児)</p>
--	--	---

<考察>K児は、チョコレートを買うときには、自動販売機に表示していた「100えん」の数字を見て、自分の財布の中の100円玉と結びつけることができた(N₉)。また、(K₁₀)と(K₁₁)では、テープの音声(生活音)を聞くだけで硬貨を取り出せるようになってきている。これは、K児が、硬貨の特徴を自動販売機に付帯しているテープレコーダーの音声(生活音)を手がかりとして、それぞれの硬貨の名称と財布の中の硬貨とを結びつけることができるようになったからである。(K₁₀)では、「いくらかな」とチョコレートに対応する「硬貨」を予測しようとしている姿が生まれている。さらに、(K₁₁)では、小さなジュースを買った後で、「あれっ、大きいジュース?」と違った品物を買ったことに気づいているこのように、同じ種類の「もの」にも大小といった価値の違いがあることに気づきはじめていたのは、同じジュースでも大きさの違った「もの」を売る自動販売機を設置していたからである。N児は、初めどの表示を手がかりとしてよいのかとまどっていた(N₉)が(N₁₁)では、キャラメルを100円で買っている。これは、表示してあった「100えん」の数字を手がかりにすれば、財布の中の硬貨とキャラメルを買うための「硬貨」とが結びそうだと予測できたからである。100えん の数字を見て「100円」と硬貨の名称を言って取り出しているのは、前時からくり返し自動販売機より買う活動をしていく中で、表示している、「100えん」の数字と「ひゃくえん」の文字が結びついたからである(N₁₁)。他児では、M児もH児も金額を表示した「〇〇えん」の数字と財布の中の硬貨とを結びはじめていた。しかし、まだ硬貨の名称とを結びつけることはできない。

ウ、硬貨の特徴をつかみ、「もの」の価値の違いと硬貨を結ぶK児とN児の姿(4/5時間)

買いそろえる品物を替え、自動販売機の表示は、テープレコーダーによる音声(生活音)表示だけにした。硬貨の絵と金額(数字)は、裏向きで表示して、わからなくなった時に自由に見てよいことにした。

K児の反応と教師の手だて	N児の反応と教師の手だて	他児の反応と教師の手だて
<p>(K₁₂) ケーキを買に行く、テープを聞く。 (R)「100円玉を入れてください」 財布より100円玉を取り出して買う。 (K₁₃) 100円玉を持ってアイスクリームの自動販売機の所へ行きテープを聞く。 (R)「50円玉を入れてください」 となりの100円のアイスクリームの自動販売機と見比べて、100円の方を買う。 (K₁₄) 100円玉を持ってケーキを買に行く。テープを聞く。 (R)「100円玉を入れてください」 100円玉を投入して、品物を取り出す。</p>	<p>(N₁₂) ビスケットを買に行くが、財布から50円玉を出しただけで買わない。 (N₁₃) アイスクリームの自動販売機の前に行き、50円玉を取り出してテープを聞く。 (R)「100円玉を入れてください」 50円玉を100円玉に取り替えて買う。 (N₁₄) 財布より50円玉を取り出してアーモンドを買に行く、テープを聞く。 (R)「10円玉を入れてください」 持っていた50円玉を10円玉に替えて投入する。ボタンを押して品物を取り出し、テーブルの10円のグループに飾る。</p>	<p>○アイスクリームを買に行く自動販売機の所へ行き、テープを聞く。 (R)「100円玉を入れてください」 どの硬貨かわからず、硬貨の絵と金額(数字)を見て100円玉を取り出して買う。(M児) ○牛乳の自動販売機のテープを聞く。 (R)「50円玉を入れてください」 財布から50円玉を取り出すが、自信なさそうに硬貨の絵をめぐって見ている。50円玉と絵が対応していたので、投入する。(H児)</p>

<考察>K児は、(K₁₂)のようにテープで硬貨の名称を聞くだけで、その硬貨を取り出すことができるようになってきている。(K₁₃)のアイスクリームを買う場面では、品物の大小の違いを見比べて、大きなアイスクリームという価値高い「もの」を買う姿を見ることができた。また、(K₁₃) (K₁₄)どちらも100円玉を手を持ってから買に行く。その後、アーモンドを買っているが、やはり10円玉を持って買に行く。これらのことは、品物の大小の違いとそれらに対応する硬貨の

違いをとらえて、硬貨を使い分けている姿だと考えられる。N児は、売っている「もの」の絵や写真しか表示していない自動販売機に当惑していたが、友達の買う手順を模倣して買いはじめた。N児では、間違っはいるが、品物と対応する「硬貨」を予測して買いに行っている。また、硬貨の名称を聞くだけで、対応する硬貨と取り交えている。これは、前時の自動販売機に表示していた金額の数字と文字との結びつきが確かなものとなっているので、文字から音声(生活音)と変わっても数字と音声が結びつけることができるのである。他児では、短期記憶に障害を持つH児については、硬貨の絵や数字と財布の中の硬貨と対応させる学習に終始している。これは、硬貨の名称をとらえさせるために、「文字」で名称を表示するなどの配慮が足りなかったためと考えられる。

③ 自分たちが買ってきた「もの」を「お金」と結んで振り返り合うK児とN児の姿(1/8時間)

教師の手だて	K児の反応	N児の反応
①「もの」と「お金」の確認 ①P「牛乳はいくら」 ①P「小さな牛乳は、いくらだった。」	①買ってきた「もの」を手にとって見ている。 ①P「100円」と言う。 ①P「50円」と自動販売機を指差して言う。	①うれしそうにテーブルに飾った「もの」を見ている。 ①P「100円で買って来た」 ①P「……50円」とK児の真似をして言う。

<考察>自分たちが買って来た「もの」と硬貨を関連づけて振り返らせていった。K児は、自信たっぷり元気よく、自動販売機の表示を確かめながら、大小の大き

きさの違った牛乳の値段を言っている(①P①P)。それに対して、N児は、①Pで大きな牛乳の方ははっきりと「100円」と言っているが、小さな牛乳の方はK児が答えた後に真似している(①P)。それだけ、K児は、「もの」の価値の違いによって対応する硬貨が違っていることを意識しているものであり、N児にとっては、品物の大小による価値の違いをとらえきれていないのである。

6. 全体考察

子どもたちは、友だちを呼んでパーティーを開こうという意識のもとに、それに必要な「もの」を自動販売機からくり返し買って来た。自動販売機に表示していた硬貨の絵と財布の中の硬貨とを結び段階から、硬貨の持つ価値の違いをとらえて、より大きな「もの」、より価値高い「もの」を買う段階までの子供たちの姿が生み出された。このことを子供の取り組みの姿から見た時に、次のようなことが言える。

- (1) 仮説設定した「お金」の種類に目を向ける内容を見ると、自動販売機から買う過程で、H児、M児は、硬貨の特徴を色や形、数字を手がかりとして財布の中の硬貨と結んで取り出すことができるように、N児は、硬貨とその名称が結ばれ、言われた硬貨を取り出すことができるように、K児は、硬貨の価値の違いをとらえて、より価値高い「もの」を買うことができるようになった。このことは、学習内容が個に応じて仮説設定されていたからである。
- (2) 必要な「もの」が売られている自動販売機を探し、意欲的に買う活動に取り組む姿が見られた。これは、自動販売機に表示していた硬貨の絵や数字、文字、音声(生活音)などの手がかりを自由に選ぶことができたこと、それに、買いそろえる「もの」を選択できるようにしていたからである。
- (3) 「次は、何を买おうか」「これは、いくらかな」などと子供に問いかけたりしていったことによって、次のめあてを持たせることになり、「今度は、大きな〇〇を买おう」「△△円のものを買おう」と自動販売機に買いに行く活動のバネになった。

7. 研究のまとめ

子供たちが、喜んで買い揃える活動に取り組み、「お金」の種類に目を向けていった姿をみるることができたのは、

- (1) 「お金」の特徴を形や大きさ、色、数字、デザインなどの形態と名称の両面からつかませる段階、「もの」の価値を自分なりに予測して「お金」と関連づけさせる段階、二つの「もの」の価値を比べて「お金」を使う確認の段階と個に即して内容の系列をステップ化したことの妥当性を示している。
- (2) 「お金」の特徴をつかませる段階で、「もの」を買うための「お金」の絵や数字、文字、音声(生活音)などと、持っている「お金」とを対応させることのできる場の構成が、子供の実態に即していたものと判断される。
- (3) 「お金」の特徴をとらえる段階の子供たちを、「もの」の価値を予測して買う、あるいは、「もの」の価値を比べ「お金」を使う段階へと順次高めていくためには、それと対応する学習経験を積ませる内容系列の細分化が必要である。

8. 今後の課題

- 活動の見通しを持たせるための障害に応じた指示、援助の検討

○ おわりに 身近な「お店」にかかわり、「お金」を払って必要な「もの」を買いそろえようとする子供をめぐして

自ら健康をはぐくむ児童を育てる歯の保健指導

—養護教諭の立場から考える資料作成・活用の工夫—

保健部 中村 かおり

○はじめに 自らの健康を守るために、すすんで情報を求め、問題点や原因を児童自らが解決できる指導の追求。

1、保健指導上の立場

○健康を自覚させることの重要性から

健康は、私たちの生活を支える基盤となるものである。多少の欠陥があっても、日常生活で何の支障もなく過ごしていることは、健康であると思われていることが多い。健康の保持増進のために、自らの生活をふり返り、健康な生活をしようとする意識・自覚をもって実践し続けることが必要である。健康にも理想的な状態から病的障害の状態まで、種々の状態がある。健康についての情報を個別にとらえさせ、関心や健康保持への意欲を持たせることが、大切である。

○健康を自覚させる保健指導上の立場から

学校における保健指導は、治療向上に目を向けるだけでなく、児童自身で健康状態の把握をし、向上させていくための基礎作りの場と考える必要がある。子どもたちの中に、自分のケガの状況や部位を説明できない、気分が悪いのに気づかなかつたり、言いだせない子など、他からの働きかけがないと自分自身ではどうしてよいかわからない子がふえている。このような実態を改善し、① 自分の体の不調に気づくことができる。② 自分の生活習慣を見直すことができる。③ 体調を整え、検診を受けることができるような子どもたちを育てたいと考えた。それには、① 日常の健康状態を健康観察等で自己評価させ自覚させる。② 改善できるような助言・指導を行う。ことが大切である。

保健指導の機会は、学級指導、学校行事、個別指導等がある。これらの機会に、資料を生かした指導が適切にかつ有効的・関連的に行われ、くり返されれば、健康を自覚し、向上をめざす子どもを育てることができると思う。

○歯の保健指導の重要性

本校の歯に関する実態は、① 90.3%が、う歯保有者であり、その中で54.1%が未処置者である。② はみがき方、が悪いのにできない状態 ③ むし歯があるのに放置している状態。これらの問題を含んだ実態は、一人ひとりの課題を認識させ、実践を自己評価でき、自らの追究課題を引きだしていくことができる要素もっている。

歯の健康は、バランスの取れた食事の必要性、脳などの発育、また、美容の面でも影響を与えるなど、学習内容が心身の健康全般に及ぶことから、身近な健康保持へと発展させ、自ら実践する方法を身につけることができると考える。

2、本年度の課題

歯に関する指導の資料作成と活用について、昨年度から、次のような課題をひきついでいる。

- ① 実践化をはかる資料の補充・改善
- ② 歯のみがき方の見直し
- ③ はみがきの習慣化の促進
- ④ 学級・個人指導後の家庭配布資料の活用

昨年度は、学級指導に活用できる資料作成を中心に実践したので、本年度は、それらの資料を養護教諭の立場から整理し、個別指導や全校指導の資料作成もあわせて研究をすすめたい。とくに、歯に関する指導の資料が、学級指導に生かす学級担任の立場と、資料提供する養護教諭の立場から、どのような内容をもりこみ、作成し、活用の仕方の工夫を行っていけばよいかをさぐり、資料の内容が指導にどう生かされたかを見直すことで実践化をはかるための資料を充実させていきたい。歯をはじめ、健康に関する資料の充実をはかり活用しやすくする。また、学級担任の学級指導と併行して養護教諭は、資料を生かした全校指導や個別指導をする必要がある。これらの指導を効果的にする学級での指導と保健室での指導の効果を高める資料作成・活用の工夫は、養護教諭の役割の1つだと考える。

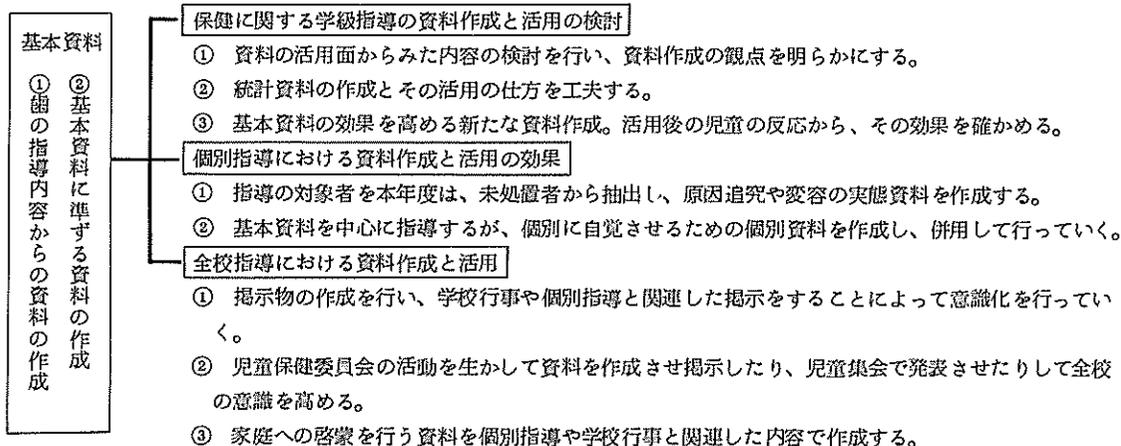
3、課題解決の方途

- 1) 養護教諭の立場から提供できる情報内容と、学級担任が求める学級指導の資料選択内容をつき合わせ(提示)、資料の内容の検討をしていけば、養護教諭の立場での資料作成や活用の工夫点が明らかになる。
- 2) 個別指導において、基本資料と新たに作成した個別資料に関連させて活用し直接問題点を指摘したり、事後の家庭連絡をしたりすることなどの指導をしていけば、自ら、歯の健康を考え、対応する意欲を高めることができる。
- 3) 全校指導において、掲示物資料の作成、児童保健委員会の発表資料作成、保健日より等を学級指導、個別指導と関連させながら行い、活用すれば、児童の意識や実践への意欲を全校的な立場から高めることができる。

4、基本資料の内容と指導の場の考え方

基本資料とは、歯の指導内容(昨年の紀要107ページ参照)にそって作成した資料であり、学年系統と指導内容と児童の実態から内容や表し方を決めた資料であり、各組共通で使用でき「活用しやすい資料」をめざして作成する。ま

た、学級指導、個別指導、全校指導を資料を生かした指導の場と考える。



5、資料作成・活用の工夫の実際

(1) 基本資料作成

① 「歯の指導内容」からの資料作成……提示内容の具体化、発達段階に合った絵柄や文の工夫・選択をする。

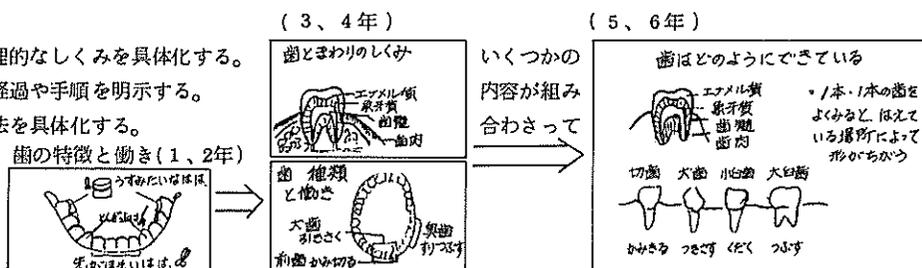
基本資料一覧表

※教具も資料の一部と考える。 図表：(図) スライド：(ス) T P：(T)

項目	学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	
知	歯の働きとつくり	歯の種類・特徴・働き(図)① 乳歯のはえかわり(図)① 6才臼歯の萌出・期間(図)①		歯の種類・働き① 歯のまわりのしくみ① 歯のはえかわり① 要注意乳歯①		歯の働き・特徴・部位① 歯と栄養①		
	むし歯	どうしてむし歯になるのか(図)① むし歯になりやすい歯① むし歯はどの歯① むし歯の進み方(図)②		むし歯の進行状況① 乳歯う蝕の害① よい歯・むし歯②		むし歯をほっておくと① 歯性病巣感染①②		
	おやつとり方	むし歯とおやつ①		おやつとり方①		おやつ組み合わせ①		
自分の歯や口の中のようす	← 歯式図(個人) →							
		○カラテスター ○自己評価用プリント ○歯式図(大)…集約用 ○シール						
実践	歯のみがき方(拡大模型) 歯ブラシ	歯のみがき方(図)、回数 順序・歯ブラシの持ち方(図) ←スクラッピング・描円法(図) →		歯のみがき方(図) ローリング法(図)		自分に合ったみがき方(図) 歯みがきの方法(図)①		
	用具	・歯ブラシの選び方 ・保管(図) ・いい歯ブラシ悪い歯ブラシ①		歯ブラシの選び方、保管①		歯ブラシの選び方・保管交換①		
	歯みがきの回数と時間	歯みがきの回数と時期①②		時間と酸の関係(図)		部位別のみがき方(図)①		

<作成の観点>

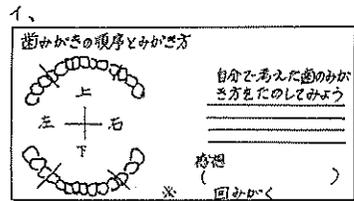
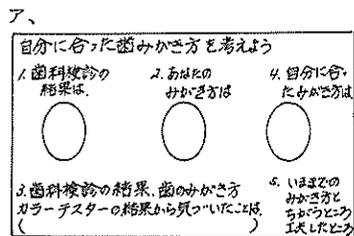
○歯の構造など生理的なしくみを具体化する。
 ○う歯の進行など経過や手順を明示する。
 ○みがき方など方法を具体化する。
 ※右記は同内容を発達段階にあわせて発展させた資料作成の例である。



② 資料の内容面からの活用と考察

歯に関する指導「自分に合った歯のみがき方」(5年生)での資料作成。……ポイントを「歯のみがき方の見直し」におく。新たに作成した資料の検討を行ない、活用からみて基本資料としての有無を考察していきたい。

〔個人用プリント〕……基本資料外



〔提示資料〕……補助資料としての効

果性

ウ、5年〇組のう

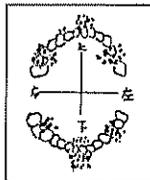
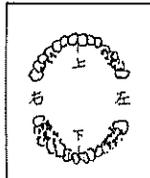
歯の状況図

○学級掲示物を拡大し使用する。

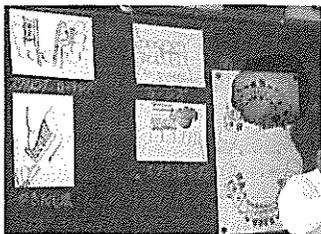
○準基本資料と考える。

エ、カラーテストの結果を集約した図

○指導前に作成。
○基本資料外と考える。



オ、歯のみがき方の図



〔考察〕

○個人用プリントは、指導内容を歯のみがき方に中心をおいて作成した。他の提示資料を組み合わせることによって、指導の意図に近づけることができる。指導内容別に個人用プリントを作成しておけば、それにそった資料が選びやすくなるのではないかと考える。

○実態からの資料作成は、何を意図するかを明確にして作成すべきである。

○歯垢を模型につけ、ブラッシングを実演したことは効果がある。しかし、死角ができたり、遠くからは、見えにくい点もあり、工夫を実践の方からもしていく必要がある。

〔活動内容〕

ア₁、プリントを見て、自分の歯の状態を確かめている。

ア₂、自分の歯のみがき方を確認する。

ア₃、う歯と歯垢の関係を考えている。

ア₄、不十分なみがき方だったところを確認し、自分に合ったみがき方を書きこんでいる。

ア₅、工夫した点、いままでのみがき方とちがう点を書いている。

イ₁、自分に合ったみがき方を実践した結果、不合理な点があるかどうかを確認、みがき方を再検討し、継続できるよう再考する。

〔児童の反応 A：個人・U：全体〕

ウ₁ (5年〇組のう歯の状況図を提示)

U₁: 「ウェー」と驚く

A₁: 自分のう歯と学級のう歯の位置、本数を対比している。

U₂: 「う歯が多い」「6番に多い」とのつぶやきが聞こえる。

エ₁ (歯垢の残りを集約した図を提示)

A₂: 自分の歯垢の残りとは比べている。う歯との比較をしている。

U₃: 歯垢が多いとう歯になる。

U₄: 前歯は歯垢が多いわりにはむし歯が少ない。

A₃: 「うん」とうなずく。

〔考察〕

○左記の写真のみがく方法については、児童に前もって指導していたので、名称の発表で終わってしまった。

○名称・方法については、初めてこの資料を使用する時のことを考え、図の正確さ(図をみて名称・方法がみてとれるよう)が必要である。

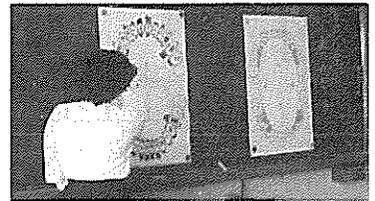
〔考察〕

⑦「自分に合った歯のみがき方」を意図するプリントとして作成した。1・2 から自分のみがき方の不備だった点を見つけさせるのは、無理がある。他の資料の必要性がある。「自分に合った歯のみがき方」を合理性の面から再考できる場がない。

⑧「自分に合った歯のみがき方」を家で実行することによって、変更する点を、歯垢の残り状態・時間等から考えさせることを目的として作成し、実践させた。

⑨の補足、充実のため有効であった。

⑩⑪は、2つで1つの目的を選する。



〔考察〕

○ウエを比較させ、歯垢の残りとう歯を関係づけることを考え作成したが、奥歯には目が向いてきたが、U₄のように前歯へ目を向ける資料とはならなかった。前歯へ目を向けさせる資料を作成しなくては、意図するところがでてこない。

カ、歯垢をつけた歯の模型

○歯垢をチョコクリームとピーナツバターをねりあわせたもので作る。ブラッシングの実演によって歯垢がとれていく。

〔考察〕

○実演は、方法を再検討させる資料となったと考えられる。この実演は、練習する必要がある。

ウ、資料活用後の児童の反応

〔問題点からの結果と考察〕

- 未治療者が、3名になった。これは「むし歯をほっておくと」というTPより、むし歯がいろんな影響を与えることがわかった。
 - むし歯になりやすい歯は「おく歯」であるという認識が、右記の表の、「きをつけてみがくところ」に「おく歯」があがってきていることから、変化があったと考えられる。これは、自分の歯と、学級の歯の状況の資料からであると思われる。
 - 歯の働きについては、再認識したようである。
 - 歯みがきががんばり表の提出率…指導前52%→指導後85%
〔学習後の子どものようす〕残り15%は提出をうながされ提出する。
 - 毎月1日にがんばり表を提出するのですが、指導後、働きかけがなくても、1日提出する児童がふえた。
- 〔その後の指導〕……保健室で、がんばり表の評価を「お天気シールとひと言」で行っているが、はげみになっているようである。

【考察】

- 基本資料を多様に準備していけば、指導ポイントをしぼり活用しやすい。そのためには、学級指導前後の担任の意見を聞き、集約していく必要がある。
- 個人用プリントを指導意図別に作成して、基本資料の中に組みこんでいくことにより、焦点化できると考える。
- 各学級の実態の統計資料は、指導内容を参考に、低学年からの内容を網羅したものを選定することによって、より有効になると考える。
- 担任との協同作業により、実態に即した資料作りができる。これらの実態からの資料が、一般化できるものは、基本資料の中に組み入れていく。

(3) 個別指導における資料作成と活用の効果

基本資料を使つての個別指導を行っていく。今年度は、指導を、未処置者にポイントをあて、実態から問題点をさぐり一人ひとりの実態にあった資料を選定し、他の資料作成を考えていきたい。意図するところは、「歯科に行き、治療が終る。」であるので、その意欲面までひきだすよう指導していきたい。資料の効果をみることと、活用が適切であるかどうかをみていきたい。

<事例> 実施機会 S 59.1月 対象児：4年女子

○ 来室までの経過

4年生当初の歯科検診で要注意乳歯・乳歯の未処置が見つかり治療勧告を受けているがまだ未治療である。6月に学級指導で歯について指導されていたが、乳歯であり痛みがなかったため忘れていたと答えている。経済面・通院時間等問題は無い児童である。児童自身に、早期治療の健康行動を起させたいと考え、保健室において個別指導にあたる。

○ 指導の実際 ~~~~~ は資料 ※は考察 T：教師 A：児童

T：A子さんの歯どんなになっているか知ってる。
 A：知ってる。むし歯が、ここと、ここにあります。
 (自分の歯を指さしながら説明する)
 ※むし歯が、未治療であることを知っている。
 T：どんなむし歯かわかる。
 A：乳歯のむし歯。
 T：そのままにしているいいの。
 A：ううん。歯医者にいかないといけないと思う。
 ※治療をしなくてはいけないことを知っている。
 T：どうしていかなかったの。
 A：こわいから。抜かないといけないかもしれな
 いから。(右記に続く)

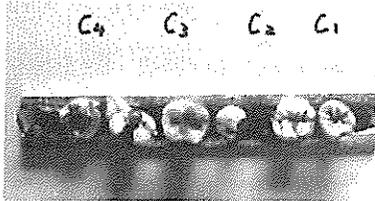
〔学習後のアンケートの集計結果〕

〔めあて〕		抽 象 的	すみずみまでみがく	15人	
具 体 的	歯みがきの順序		5人	忘れずにみがく	6人
	1日3回みがく		6人	色をつける	1人
	みがき方回数		3人		
	1回3分間		2人		
	むし歯は治療する	10人			
〔きをつけて歯をみがくところ〕					
	おく歯	35人	うら側	4人	
	前歯	9人	ちりょうした歯	1人	
	歯と歯の間	4人	ぜんぶの歯	1人	
			※10回づつみがく	3人	
〔がんばり表のつけ方〕					
	色が多くぬれるよう	21人	おやつのと	3人	
	わずれずにみがく	8人	あまいものをたべず	1人	
	はをぜんぶみがく	1人	きない		
			つけ方の工夫	4人	

※実態調査では、「痛くないから忘れてた」と答えていたがここで「こわい」という感情面がでてきている。
 T：下から永久歯がはえてきてるよ。 A：う～ん
 (乳歯のはえかわりの図・乳歯がじゃまになっている…提示)
 T：今、A子さんの歯こんなになっているよ、比べてごらん。
 (実物の進行状況提示 鏡で自分の歯を確かめさせる)
 A：ウーっひどい。
 T：この歯の下の永久歯どうなっているだろうね。
 (乳歯う歯の永久歯に及ぼす害の図提示)
 A：こまっている。※どうしようという顔になる。
 T：こんなところにうみがたまって、下の永久歯に……。
 A：こんなになったらこまる。いまからでもいいかな。

○活用した資料

基本資料から・乳歯のはえかわりの図
乳歯う歯が及ぼす害の図
作成資料……実物の歯でのう歯進行状況
(歯科に相談し集めてもらう)



○家庭への連絡資料

乳歯う歯の及ぼす影響を書いた手紙・治療勧告書を配布する。

— A子の家から —

むし歯があるのは、わかっていましたが、痛いといわないので忙がしきにかまけてそのままにしておりました。歯をみたら、いつのまにかむし歯が大きくなっていました。また、乳歯の下から永久歯がはえてきて、それがむし歯になっている事がわかりびっくりしました。そのせいか少し、食が細くなってきました。その治療も、間もなく終りそうです。

【考察】

○う歯の進行状況を、図→写真で提示した時は、「知っている」との声がかえってき、それでも未治療だった。実物の歯で進行を表わしたものをみて、自分の歯と同じくらいのう歯を見つけた時、「ウー」との声がきけ、自分でお母さんに話すとの声のできたのは、やはり、視覚に訴える資料作りをしていくことは有効であると考え。

○家庭への連絡を、児童の実態別に要旨を書いて配布すると、保護者の目もむいてきやすいようである。

(3) 全校指導における資料作成と活用……主に児童保健委員会の活動を生かした資料作成

①掲示物の作成

○歯についての固定掲示を行い、行事児童の関心によって作成し、時期を考え掲示する。

○保健室からは、健康全般についての掲示を行い、広報班作成の資料を掲示物にしてアピールさせる。

〔児童が作成した掲示物〕



②児童保健委員会

○広報班を作り、歯のコーナーの資料作成を、児童の要望から作成していった。

○児童集会で時間設定してもらい「歯のはなし」劇を演じ、歯のコーナーのアピールを行う。

〔「歯のはなし」を集会で行っている場面〕



〔考察〕

○ 指示・勧告(3回)で治療に行かなかった児童だったが、未処置歯の進行状況を実物の歯で提示したことは、視覚に訴えたため有効であった。また、それに認知面からの指導としての乳歯のはえかわり、乳歯う歯の及ぼす害と併用して行ったことも効果を高めていると考える。

○ 個別指導時の資料作成は、視覚に訴える資料を作成し、基本的資料と組み合わせ、実態に合った資料を作成していく必要がある。

— A子の指導後 —

帰ってから、おかあさんに手紙をみせ、歯のことを話したら、おかあさんも「銀歯がとれて、歯が痛いから、いっしょに行こうね。」といわれました。痛いかもしれないけど、いっしょに行けるので、大丈夫だと思います。早く、直したいです。

③家庭への啓蒙を行う資料作成・配布
— 下記の形式で継続して配布する —

6、今後の課題

- 基本資料として組みこむことができる資料の検討と、指導意図別の資料配列を行っていく。
- 個別指導では、歯のみがき方等の実態からの指導資料作成を図り、指導していく。
- 全体指導としては、継続を通して、行事との関連を図る。

○ おわりに

一人ひとりの問題点を資料活用によって明確にし、各自の見通しを図り、解決していくことができる。

お わ り に

「自己実現の喜びを生み出す学習指導」が、昭和54年以降私たちが掲げた研究の主題であり、昨年度までは主として見直し活動が自己実現の過程で大きな意味をもつことに注目し研究を続けてきました。私たちは、見直し活動を、自分の力でやり遂げた喜びを生み出す学習の原動力と位置づけ、見直し活動の一連の過程の中で、子どもはより身近な、より高い課題をつくり、そして解決していくことによって自己を造り上げるものだと考えてきました。見直しは課題をもち、課題を追究してはそれを見直してまた新しい課題を持つというのが自己実現を可能にする学習の過程だと考えてきました。

しかし、これまでの試みの過程で、いつも問題となるのは、果たして40人の子どもが本当に自己実現しているのかという素朴な疑問であり、それに歯切れよく答え切れない心のわだかまりでありました。それは、子どもにふさわしいと考えた同一の学習目標を、最適と考えた指導の手だてを加えて子どもを活動させながら、それでも残る素朴な疑問でありました。活動はしているが果たして基礎基本の内容は身につけているのか、身につけようとしている内容は果たしてその子の学習実態にふさわしいものか、活動が多様に個別化していったときに、教師はどう指導性を発揮したらよいか、等々の疑問であり、私たちはそれをなんとか少しでも明らかにしたいと考えたわけでありました。

学習実態には多様性があると言われます。その場合、学習実態を、学習能力という場合もあるし、性格特性、例えば、活動的であるとか、慎重型であるとか、経験の多少、意欲の強弱、関心の有無、等々、個人特性の要因は多く、子どもの意欲的な活動の姿にはそれらの要因が働いているのだと考えられます。

そこで私たちの考える「実態の多様性に即応する学習指導」は、指導法の側面からは、個別の活動を重視しながら一斉指導可能な範囲でタイプ分けし、内容の側面からは、基礎基本の内容を下限とし、上限は、実態に応じて創造性を発揮できる幅のあるものとしてとらえたいと考えました。また、とらえられたタイプには、それにふさわしい学習のコースが予想され、タイプとコースを組み合わせることで準備することによって指導対応を可能にしたいと願ったものです。

学習実態に即応する学習を押し進めると、教科内容の再編成という必要性も生まれるのではないかと感じる持ちます。基礎基本、習熟時間の確保と実態に応じた内容の再編成については、幸い、本年度から三か年、文部省開発研究の指定をうけ、とりあえず一、二年の社会科、理科の内容の再編成の試みを指向して出発いたしました。（別冊紀要参照）

これまでの研究の足どりは遅々としたものです。学習実態のとらえ方も、まだ、教科の系統内容そのままのところもあります。しかし、これまでの考えと足どりの一部を本紀要にまとめて、大方の批判と指導を仰ぐことにしました。これも研究の一步だと考えるからです。そして、私たちの研究が、どうかすると、教育方法、指導方法にだけに終って、内容に目が向きにくい、何とか内容にも目を向けた研究にしたいという自己反省の万分の一でも、この紀要の中で実現できたと願っていたからです。

本紀要をまとめるまでに、直接に、あるいは間接にご指導をいただいた大学及び先輩、その他各方面の方々に深く感謝いたしますと同時に、これからの私たちの研究にさらに厳しいご指導を賜りますようお願いするものであります。

ありがとうございました。

昭和59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58年度)

校 長	柳 原 弘 毅		
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	堤 直 樹	(社 会)	
教 諭	山 田 耕 司	(社 会)	
教 諭	倉 吉 志 米 男	(社 会)	
教 諭	川 口 浩	(算 数)	
教 諭	古 賀 宮 太	(算 数)	
研 修 論	広 渡 照 久	(算 数)	
教 諭	近 本 輝 雄	(理 科)	
教 諭	土 生 政 勝	(理 科)	
教 諭	吉 田 哲 磨	(理 科)	
講 師 論	久 保 田 修 生	(理 科)	
教 諭	井 上 健 一	(音 楽)	
教 諭	大 橋 鉄 雄	(音 楽)	
教 諭	栗 原 宏 徳	(図 工)	
教 諭	田 村 和 子	(家 庭)	
教 諭	大 橋 直 徳	(体 育)	
教 諭	大 野 孝 伯	(体 育)	
研 修 論	三 原 英 喜	(体 育)	
教 諭	松 石 正 夫	(道 徳)	
教 諭	宮 崎 成 光	(特 活)	
教 諭	堤 正 則	(特 殊) (国 語)	
教 諭	宮 地 祥 太	(特 殊) (生 活)	
教 諭	中 村 順 一	(特 殊) (生 活)	
教 諭	福 間 典 子	(特 殊) (音 楽)	
研 修 論	江 藤 肇	(特 殊) (国 語)	
養 護 教 諭	中 村 か お り	(保 健)	