

自己実現の喜びを生み出す学習指導法

——子どもの個性が生きる指導——

昭 和 60 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「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まいりました。

子どもたち一人ひとりには、その子に固有の個性があります。能力や興味関心あるいは意欲態度にはそれぞれ特徴があります。個性や特徴をもった子どもたちが、自分の力量を十分に発揮して学習に取り組むその過程で、知識、技能、見方、考え方、追究のし方を身につけて行くのです。「自己実現の喜び」とは、その過程での達成感や充実感であり、完成の喜びであり、意欲や関心の深まりであると考えてきました。

しかし、数年次の研究の途上には、いつも対面する基本的な問題がありました。例えば自己実現の学習をつきつめたら、到達する目標や身につける内容は全て異なったものになりはしないか。また学習が個性化の方向に向くが、教師の指導性と一斉学習の効率化はどうなるのか、将来に転移し発展する基礎基本の内容は何か、基礎基本の能力を「追究する力」と考えるとき、はたして身につく知識や理解内容の系統は大丈夫なのか等々のものでありました。

今年度は「子ども一人ひとりに目を向け、基礎基本を身につけた個性豊かな人間の育成、『自己実現の喜びを生み出す学習指導』を考える時、子ども一人ひとりの『価値への迫り方』に人間性にまで根ざした傾向性がある。この個性を生かす指導法を確立すれば、意欲的な価値追求活動が行われるだろう。」という仮説のもとに、(1)理論的背景の方向から、(2)学習指導面の具体的実践の方向からの 2 つの方向から個性をとらえ、それぞれの教科で個性をその子の人間性に根ざした傾向性であるとして、実態を分析して来ました。

この研究の結果、各教科がそれぞれの教科の特性を生かして本年度明かにしたものを報告することに致します。どうか多くの方々に御批判や御指導を賜りますよう御願い申し上げます。

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りました本学の学部教官・本附属先輩教官の方々に対して、厚く御礼申し上げます。

目 次

は じ め に	校 長 柳 原 弘 毅	
【全体テーマ】		
自己実現の喜びを生み出す学習指導		
——子どもの個性が生きる指導——	全 体 大 橋 直 徳	1
・国語科		
自己を確かに表現する作文指導		
——表現特性に即した生活文の推敲指導を中心に——	国 語 科 部 大 崎 克 之	7
・社会科		
人間の生き方を問い続ける社会科学習		
——個の特性を生かした追究過程の組織化		
(4年 「国内の特色ある地域の人々のくらし」)——	社 会 科 部 堤 直 樹	13
・算数科		
個性に応じて数量の関係を追究する算数科学習指導		
——認知タイプに即応する学習コースを設定した指導——	算 数 科 部 川 口 浩	19
・理 科		
自ら自然の事象にはたらきかける力をつける理科学習指導		
——子どもの持ち味を生かす中学年の指導を通して——	理 科 部 谷 友 雄	25
・音楽科		
歌う喜びを生み出す音楽科学習指導		
——学習特性を生かしたコース別指導(2年生)——	音 楽 科 部 井 上 建 一	31
・図画工作科		
意欲的に造形にとり組み創造的表現力を伸ばす図画工作学習指導		
——地域にあるお祭りを素材として、表現の仕方の傾向性を生かした絵画指導 ——	図画工作科部 栗 原 宏 徳	37
・家庭科		
家庭生活に役立てる力を培う家庭科学習指導		
——追究タイプに応じたコース別調理指導を通して——	家 庭 科 部 田 村 和 子	43
・体育科		
運動の楽しさを味わう体育科学習指導		
——情緒特性を生かす5年マット運動の指導——	体 育 科 部 池 田 隆	49
・道 徳		
道徳的实践力を育てる道徳指導		
——共通体験をもとに、個に即した追究をさせる低学年の指導——	道 徳 部 松 石 正 夫	55
・特別活動		
自らが行い方を高めていく力を育てる学級指導		
——課題追究のタイプに応じた自己コントロール法の指導——	特 別 活 動 部 宮 崎 成 光	61

【帰国子女教育部テーマ】

一人ひとりの学習適応をはかる帰国子女教育

——個の学習実態に即した学習内容と方法——

帰国子女教育部 67

(帰国子女教育、国語科)

確かな表現力を育てる国語科学習指導

——個に即応する推敲指導を通して——

(国語) 猪口有三 69

(帰国子女教育、社会科)

一人ひとりの実態に即応する社会科学習指導

——見学や調査などの活動を生かした5年生の公害学習を通して——

(社会) 猿渡哲夫 75

(帰国子女教育、理科)

一人ひとりが追究する力を身につける理科学習指導

——ワークシートの活用を通して——

(理科) 金子孝信 81

【特殊教育部テーマ】

自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導

——個に即した学習内容と方法——

特殊教育部 87

(特殊教育、生活)

一人ひとりが楽しみながら、金銭処理の力を高める生活学習指導

——探索活動を通して、「お金」の種類に目を向ける学習内容と方法——

(生活) 宮地祥太 89

(特殊教育部、生活単元学習)

一人ひとりが意欲的に生活課題に取り組む生活単元学習

——模擬活動を取り入れた「買い物学習」における内容と方法——

(生活) 中村順一 95

(特殊教育、音楽科)

一人ひとりが喜んで表現活動に取り組む音楽科学習指導

——お話づくりを生かした遊び歌の指導——

(音楽) 肥後弘美 101

【保健部】

心の健康をはぐくむ保健指導

——個別の相談活動を中心にした側面的援助——

保健部 木下由美子 107

おわりに

副校長 松永登喜夫 113

研究同人

自己実現の喜びを生み出す学習指導

—子どもの個性が生きる指導—

全 体 大 橋 直 徳

○ は じ め に

私たちは、「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、情操、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きた。子ども一人ひとりを個性的存在としてとらえ、学習指導の最適化を考える時、子ども一人ひとりの適性に即応する最も適切な処遇があるものと考えます。私たちは、一斉指導の中で一人ひとりの個性を生かす指導法を「子どもの適性に即応する指導」として具体化しようとするものである。

このことは、現代教育の課題である「個性の伸長」を図り、子ども一人ひとりに自己実現の喜びを生み出させようとするものである。

1、自己実現の喜びを生み出す学習指導

これからの子どもたちが生きる時代はいったいどんな時代であろうか。私たちは、21世紀を次のようにとらえている。

(1) 現代社会の動向から

- ① 激変する社会となり、一つの真理と思われたものが次の日には覆される不確実性の社会。
- ② 価値多様化の社会、色々な考え方の人々で構成された社会。
- ③ 情報化社会、多種多様な情報が氾濫し、人々は、それらの情報を取捨選択しながら生きていく社会。
- ④ 国際社会、ものが地球レベルで動く社会。

このように変動の大きい、今だかつて人類の経験したことのない時代を意欲的に生きていく子どもが求められる。

(2) 私たちが求める子ども像（自己実現をめざす教育が描く子ども像）

人間性豊かな子ども

- ・情報化社会に対応できる子ども
- ・価値の多様化に即応して自ら価値を生み出す子ども
- ・国際社会に生き、自己や他を尊重する子ども

以上のような子ども像をえがき自己教育力をつけることを考える時、どのような基礎学力をつけることが大切だろうか。私たちは、従来の知識、理解、技能のみでなく、意欲や意志、学び方（創り出す力）をも学力としてとらえ、人間性にふれる側面にまでおりた学力観を持たなければならないと考えている。

(3) 基礎学力

- ① ものごとに対する強い興味、関心、意欲
- ② 確かな知識、理解、技能
- ③ 確固たる意志力
- ④ 転移のきく学び方
- ⑤ 生き方

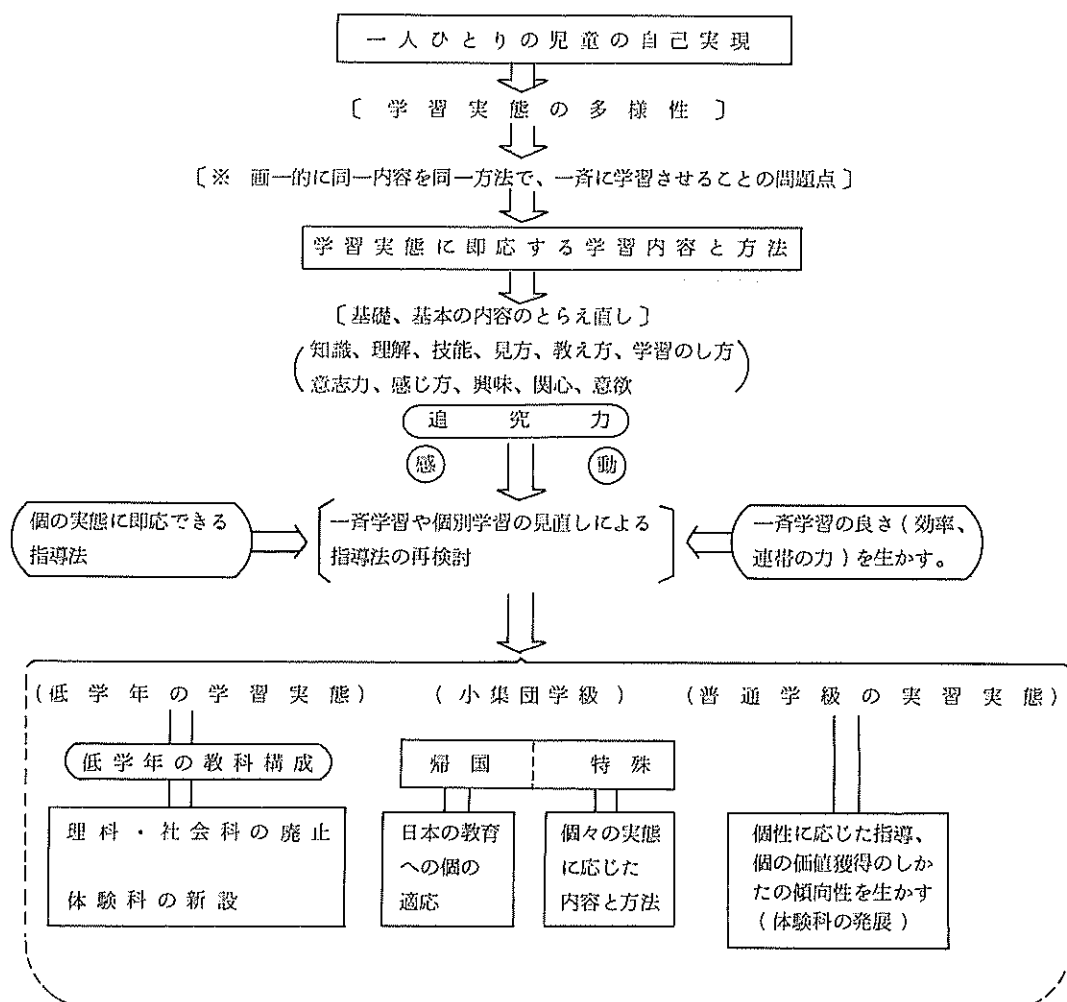
特に、学び方や生き方の面からは次のことが重要となる。

- ① 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。
 - ・所属する集団の一人として、自分の力を生かして支持的な人間関係を保てる。
- ② 情報化社会での主体的な情報選択能力があること。
 - ・学習のし方を自己決定し、自ら追究していける。
 - ・友だちと交流し自分に必要な情報をさがして取り入れる。
- ③ 生涯学習に必要な学習のし方、基礎的な能力が身についている。
 - ・自ら獲得した見方や考え方、筋道を立てた考え方で追究ができる。
 - ・基礎、基本をふまえた確かな認識、技術、経験、感動などがあり、そのことが生きて使えるまでになっている。

このように、基礎学力を生き方、意志力、物ごとに対する強い興味、関心、意欲などを含めて考えると、子どもたちの自己実現の姿が実現できるものと考えます。実態をとらえる視点もまた、それまで含めて考えなければならない。一人ひと

とりの実態を人間性にふれる次元にまでおりて分析していかなければ、これらの基礎学力をつけることができないのではないか。そこで、実態を一人ひとりの人間性にふれる個性としてとらえて即応する指導法を考えるに至った。

2、子どもの個性が生きる指導が生まれた背景と構想



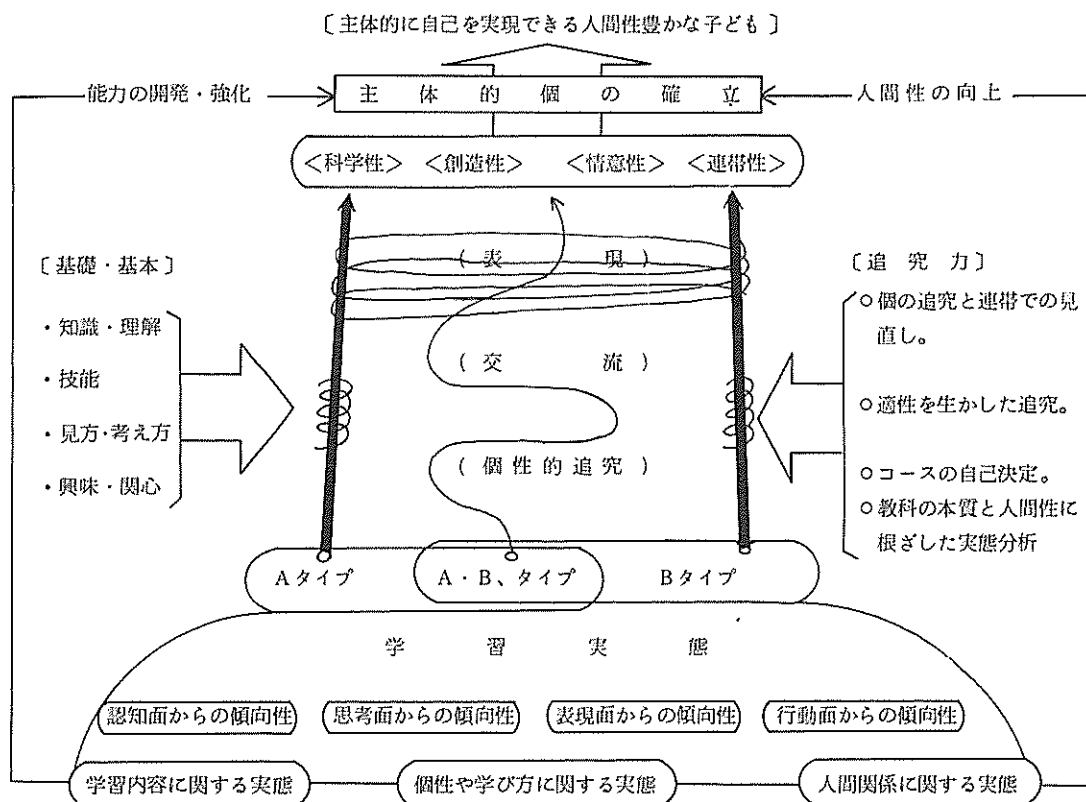
本校では、この内容精選の中核的観点として「感動」をおき学習内容の精選を図ることにした。「感動」は、成就感、達成感、活動の喜び、価値獲得の喜びなどによって生まれる。そして、このことは、「自己実現の喜び」へとつながるものである。学習活動が「感動的」であるためには、学習内容が

- ① 学習者である児童一人ひとりの学習実態に即応したものであること。
- ② 子どもの活動を通して生み出される学習内容であること。
- ③ 発達特性に即応した学習のまとまりであること。
- ④ 自ら学ぶ喜びや活動する喜びを味わえる学習内容であること。

などが必要である。そのためには、教科の枠を越え、新しい総合的教科を新設するに至った。低学年(1、2年)における「体験科」の新設がそれである。この体験科については、別資料でくわしく述べている。

また、本校には、小集団学級として、帰国子女学級、(3、4、5年)と特殊学級(低学年、中学年、高学年)がある。帰国子女学級は、開設して4年目をむかえ、個に応じた教育課程の修正にとりかかっているところである。

3、子どもの個性が生きる指導の基本構想



4、子どもの個性が生きる指導 — 自ら追究のし方を決定して追究する学習 —

(1) 子どもの個性が生きることの意義とねらい

子どもの個性が生きる学習は、子どもたち一人ひとりの追究のし方の傾向性を生かして価値を深めていく学習である。つまり、学習のし方を身につけ、自分の考えや、技能をより確かなものへ、より価値あるものへと高めていく学習活動であるといえる。自分ならではの追究のし方の傾向性を生かし、追究し自己実現していく。そこでは、自分の個性を生かした追究が可能となる。このような過程で、子どもたちは、自分の考えを深め、新しい内容を身につけると共に、追究のし方、学習を進めていくためのいろいろな技能を身につけていくことができる。また、自分の考えで追究する喜びや変容の喜びを味わい、成就感、達成感を味わい、自己実現の喜びを生み出すことができる。

従って、子どもの個性が生きる指導は、子ども自らが、学び方を身につけ、追究力をつける学習ともいえる。

子どもの個性が生きる指導でねらうものは、

- 子ども自らが個性的追究を生かして追究していくことで、追究のし方や学び方を身につけていくことができること。
- ・基礎的、基本的な技能や態度、転移のさく知識や理解の習得をはかること。
- ・自らの追究を通した価値獲得の感動的体験、自己充足感や達成感を得ること。
- ・個性豊かな人間性の確立をはかれること。

(2) 研究の仮説

子ども一人ひとりに目を向け、基礎、基本を身につけた個性豊かな人間の育成、自己実現の喜びを生み出す学習指導を考える時、子ども一人ひとりの「価値への迫り方」に人間性にまで根ざした傾向性がある。この個性を生かす指導法を確立すれば、意欲的な価値追究活動が行われるだろう。

(3) 個性とは何か

○子ども一人ひとりにその子の追究のし方の傾向性をとらえ、教科（教材）の本質から2つの極としてとらえ、それに対応する指導を確立しようとするものである。そのために、個性をその子の人間性に根ざした傾向性であるととらえる。

- 個性とは
- 行動のし方の傾向性として表われる。
 - 認識のし方の傾向性として表われる。
 - 表現のし方の傾向性として表われる。
 - ものの見方、考え方の傾向性として表われる。

私たちは、以上の考えに立ち、各教科で、子どもの個性をどのようにとらえるかについて究明してきた。

(4) 個性のとらえ方の2つの方向

① 理論的背景の方向から

例えば、算数においては、認識のし方の傾向性として、新しい適性を考え、「場－依存」「場－独立」で子どもの実態を分析しようと試みた。タングラム法はその例である。長方形を7つに分割したものを組み合わせて、船や鳥を作ったものを、基の7つの部分に分ける能力をはかり、得点の高い子を「場－独立」性の強い子とし、得点の低い子を「場－依存」性の強い子として類別する方法を使ったり、同じ形がどこにあるかをさがし出すE.F.T.テストを活用することで、この認知の傾向性をさがし、それに即応した処遇を与えようとした。

また、図画工作科では、表現のし方の傾向性として、ヴィクターローウェンフェルドの理論に立ち、お祭りを素材としてとりあげ、完成した作品と経験に対する態度の両者によって、視覚型、非視覚型というように美術表現の二つの型から分類している。つまり、視覚型……自分は見ている見物人として傍観者としてものを感じる。遠近画法、正確な描写、人物は風景として関係づけている。ワイド的表現、目で見た色で彩色、等、非視覚型……人物を自分の情緒や感情の演出者として用いる。重要な部分を誇張、アップ的表現、自分で感じた色で採色、等、ととらえている。

そして、子どもに内在している表現の傾向性を、質問紙法、粘土での作品づくり、今までの絵画作品をもとにして分類してそれに即応した処遇を考えようとした。

② 学習指導場面の具体的実践の方向から

私達は、これまでの学習指導の中で色々な経験を通して子どもの価値の追究のし方には或る傾向性があることを感じていた。具体的学習指導の一定条件下における子どもたちの追究の傾向性を明らかにしようとする方向から実態をとらえようとする研究の進め方である。

例えば、体育科では、器械運動の中で、一定の場を設定し、どのような行動の傾向性がとらえられるかを実態分析することから、子どもの傾向性は、子どもの情意特性によって表われることをとらえ、大胆型と慎重型としてとらえられることを明らかにして来た。そして、その特徴を、大胆型（思い切って追究し、スピードがある）慎重型（少しずつ慎重に行動し、動きのスピードに乏しい）とし、それぞれに即応する場や指導助言を工夫し、技能のポイントをカードにしくみ、個性を生かす追究ができるようにした。

その他、各教科で、質問紙を工案したり、アンケートを工夫したり、一定場面での行動観察をするなど実践を積みあげる方向で研究を進めてきた。特活、音楽等がそれにあたる。

(5) 各教科でとらえた追究のし方の傾向性

それぞれの教科で、個性をその子の人間性に根ざした傾向性であるとし、前述の2つの方向から実態を分析してきた。そして各教科がそれぞれの教科の特性を生かして研究を進めてきた。本年度明らかにしたものをあげてみると次の様になる。

• 追究のし方の傾向性をとらえる視点	Aの傾向性	A・B 中間派	Bの傾向性
• 表現の傾向性として	- 主観的表現傾向性の強い子 - 視覚的傾向性の強い子 - 友だちに依存的傾向性の強い子	- 客観的表現傾向性の強い子 - 非視覚的傾向性の強い子 - 友だちに独立的傾向性の強い子	
• 認知の傾向性として	- 場－依存 - 拡散型	- 場－独立 - 集中型	
• 思考の傾向性として	- 総合的傾向性の強い子 - 行動型 - 順説型	- 分析的傾向性の強い子 - 知性型 - 逆説型	
• 行動の傾向性として	- 慎重型 - 相互依存型	- 大胆型 - 独立志向型	

5、子どもの個性が生きる指導のしくみ

	集 中	交 流	変 容
学習 の 場	(個の追究の場) ・課題を明確にする ・個性に応じて 追究する	(連帯による追究の場) ・連帯の力で見直し練り上げる	(個性的定着) ・個を深め、生活への適応 をはかる
ね ら い	・自分の課題に気づく ・価値ある課題	・個性的追究 ・方法の工夫 ・表現の工夫 ・つまずきに気付く ・つまずきの克服の観 ・視点に気付く	・つまずきの克服 ・新しい場での適応 ・生活に生かす
個性を 生かす 追究と 内容			
手 だ て	・各教科の特性に立つ ・追究のし方の傾向性から追究できる場	・個性に応じた助言、場、用具、モデルの工夫 ・個性の短所を補う助言、資料の工夫	・交流や評価 ・賞讃

○個性が生きる指導の方途

子ども一人ひとりの追究のし方の傾向性を生かした指導によって、より確かな考えや技術を身につけていく、教材の価値にせまる学習にするには、次のことが大切になる。

- (1) 個の追究のし方の傾向性を生かした追究の場が保障されていること。
- (2) 適切な発問や資料、モデル提示などによって、それぞれの傾向性を生かした追究の中で価値高い内容を生み出していけるように工夫すること。
- (3) 価値追究の個の傾向性を生かした追究からその傾向性の短所を補う指導の手だてを工夫すること。

以上のことがしっかりふまえられなければならない。一つのめあてに向って、つまり、共通な課題の中で、それぞれの子どもたちが自分なりに追究のし方を選択し、解決の見通しを持って問題を追究し、自分の考えで追究していけること。そこでは、当然のことであるが、多様な子どもの見方や考え方が大切にされる。そして、一人ひとりが自分なりの傾向性を生かしながらも、自己を見直し、より価値高いものへと高められなければならない。

また、このような学習が成立するには、次の様な条件がふまえらる必要がある。

(1) 教材構成として

＜教材内容精選の視点として＞

- ① 基礎・基本の内容が明確になっていること。
・教師の指導性を発揮して身につけさせる内容
・自由に体験させることで身につけさせる内容
- ② 子どもの発達段階、興味関心、適時性等を十分考慮し、子ども一人ひとりの個性に即していること。
- ③ 身につけさせるねらいを明確にし、それを達成する教材として適したものであること。

＜教材構成の視点として＞

- ① 子どもの活動性を重視した教材構成。
- ② 個性的追究が可能な教材構成。
- ③ 子どもの思考の深まりや意識の流れにそった教材構成。
- ④ 価値を深める活動、友だちと交流し合う活動構成。
- ⑤ 感動的体験を重視した構成。
- ⑥ 自己変容がとらえられる構成。

6、各教科等で本年度実践したこと

国語科	生活作文における表現特性を、主観的表現特性・客観的表現特性としてとらえ文体の形成をはかる。
社会科	追究特性を行動先行型と論理先行型でとらえ、特性に即応した場の確保と、特性を生かす追究過程の究明。
算数科	数量関係の領域における認知タイプを、場依存・場独立でとらえ、ことばの式・テープ図のコースを設定した。
理科	追究タイプを子どもの持ち味に目を向け、集中思考型、拡散思考型でとらえ自由試行・条件試行コースを設定。
音学科	歌唱表現の追究を協調達成傾向・独立達成傾向に分け、それぞれに対応する場の工夫を試みた。
図工科	地域にあるお祭りを素材とし、表現の仕方の傾向性（視覚的傾向性・非視覚的傾向性）を生かした絵画指導。
家庭科	調理の領域における追究のタイプを総合・分析でとらえ、イメージ追究・条件追究のコースを設定した。
体育科	器械運動の領域における行動のタイプを大胆・慎重でとらえ、技の構成及び用具の操作の仕方でもコース設定。
道徳	人間の弱さに対する見方・考え方・感じ方のタイプを、共感・批判でとらえ、それぞれの追究コースを設定。
特活	課題追究におけるタイプを、相互依存・独立志向でとらえ、タイプに応じた自己コントロール法の指導。

帰国子女教育部 一人ひとりの学習適応のために、個の学習実態に。

(国語) 個に即した文章表現力の学習内容を設定し、個別学習プリントを核とした推敲指導を行う。

(社会) 帰国子女の一人ひとりの実態に即応した社会科学習のために、見学や調査などの活動を中心に取り組んだ。

(理科) 実態を明らかにし、未学習の内容を補い、物の見方・考え方を伸ばす個別のワークシートを工夫した。

特殊教育部 個に応じ課題解決の力や表現する力を伸ばす学習内容を設定し、即応する手だてを講じる。

(生活) 個の「お金」「もの」への見方を考慮した「お金」の種類に目を向ける学習内容を設定し、探索活動を仕組む。

(生単) もの、ひと、ことから学習内容を設定し、課題解決の仕方から模倣活動、試行活動、目的的活動を仕組む。

(音楽) 個の表現意欲・高まり、イメージの違いから学習内容を設定し、実態に合わせて作りかえた遊び歌の指導。

保健部 心の健康を育む保健指導として養護教諭の立場として側面的な援助、個別相談活動のあり方を究明した。

7、今後の課題

子どもたちの「価値追究の傾向性」について実態を分析し、その傾向性を生かした、個性が生きる指導を中心に学習指導の前提や、指導法を究明してきた。人間性に根ざしたこの研究は、一年間では、まだ指導法までいきつかない面も多い。この考えが具体的な教材や子どもの学習指導の中で適切に生かされたとき、子ども達の自己実現の姿が学習指導の中で生まれる。

これまで、私達なりに、理論を求めたり、子どもの学習実態に学ぶことを含み言葉にして、実践研究をくり返してはきたものの、まだまだ具体化しなければならない多くの課題が山積している。特に実態の分析を中心に研究を進め、実態をどうにか一つの傾向性として、明らかにしてきたものの、それに即応した指導法の具体化の点では、多くの今後取り組みなければならない課題が多い。

- ・子どもへの即応のし方で特に追究の過程における指導の仕方、学習訓練の積みあげをどうはかるか。
- ・教育過程の中で他の教材（領域）にまで一般化して追究できる指導法を究明する。
- ・子どもの心情にまでふれるには、もっと実態を細かにとらえなければならないし、もっと細やかな指導のポイントを具体化する適切な処遇を考える。
- ・今まで追究してきた追究の傾向性を生かした指導が一般化でき、あらゆる教材に広く適応できるようにしていく工夫をする。
- ・発達段階によっても、この傾向性は変化してくるのではないか、もっと実態分析を継続していくことで明らかにする。
- ・教育課程全体の構想をさらに具体的にし、体験科の発展や教科間の関連を具体的にする。

○ おわりに

一人ひとりが個性豊かに自己実現する、感動のある学習指導は、子どもの実態を分析し、子ども一人ひとりの個性にふれる目を持つ教師、教材研究の積みあげと、子どもと共に共感できる教師、子どもと共に自らを成長させる教師によって生み出されることを胆に命じ、さらに個性を生かす指導法を究明していきたい。

自己を確かに表現する作文指導

—表現特性に即した生活文の推敲指導を中心に—

国語科部 大崎 克之

○ は じ め に

自己を確かに表現させるためには、表現の仕方の面から主観的表現特性と客観的表現特性といった立場から子どもを把握し、その表現特性に即した処遇を行うことが大切である。

1、主題の意味と重要性

子ども達の文章による自己表現は、本来個性的なものである。表現されたものは、個々の子ども達の生活や各場面での見方・感じ方・生き方が反映されたものとしてとらえることができる。

物事を主情的に見つめ感性的にとらえる傾向の強い子どもあれば、比較的感情的に偏らず、リアルに見つめ客観的な見方・感じ方の強い傾向を持つ子どもがある。そして、そのことは子どもが表現する文章表現の特性となっており、ことばや文体の違いとして表れてくる。

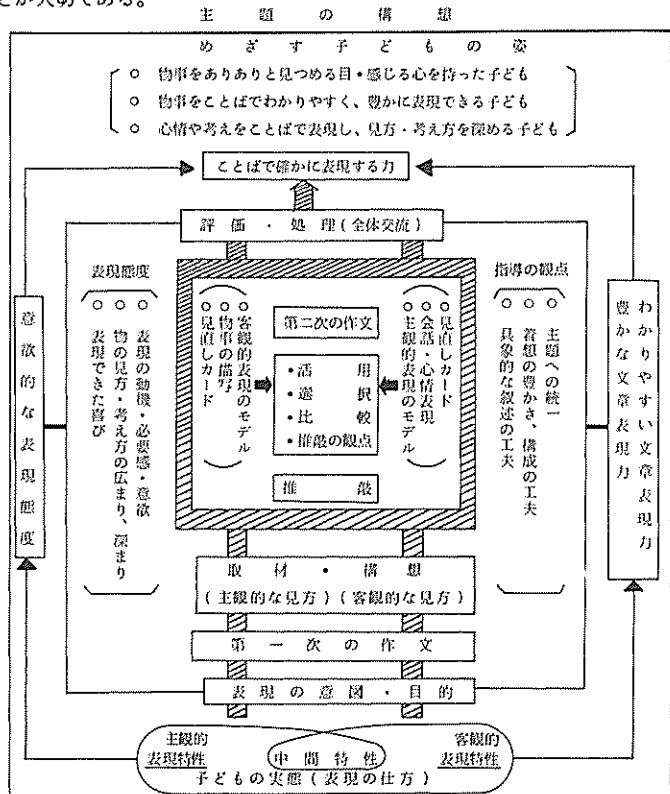
自己を確かに表現する作文指導とは、子ども一人ひとりが素材に出会ったとき、表現の意図と目的を持って、自分の個性に応じて第一次の作文を書き、再び取材・構想活動に取り組み、個性的に見直していく学習をさせることである。個性的に追究したり見直したりする際に、主観・客観の二つの面に即して行わせるものである。特に、推敲の段階では、それぞれの子が持つ表現特性を生かし、次の点に留意する必要がある。

まず、自分の作文の表現傾向を意識させる

ために、主観的表現傾向の強い作文と客観的表現傾向の強い作文を提示し、主題・構成・叙述の側面から共通点や差異点をとらえさせる。また、自分の作文と比較させたり、マークシールによって客観的描写の文と主観的記述の文とに分類操作させ、主題・作文の組み立て方・書き表し方等の観点を示した見直しカードに自分の作文の良いところや不十分なところを記述させ、見直しの具体化をはかることが必要である。

主観的表現特性および客観的表現特性の判定にあたっては、日常の生活場面での物事の見方・感じ方が主観的であるか客観的であるか。自分の心情・考えを主観的に表現している文や物事を客観的に表現している文が作文全体のどの程度を占めるか。等により、その子の持つ表現の傾向性をつかむようにする。主観的表現傾向の強い子どもの特徴は、①物事のとりえ方が自己中心的・主情的で客観性に欠ける面が見られるが独創性に富む。②自分の心情・考えの直接表現が多い。③動詞・形容詞・形容動詞など用言の使用が多い。客観的表現傾向の強い子どもの特徴は、①物事のとりえ方が客観的である。②行動描写・物事の描写などリアルな表現がみられる。③名詞・代名詞など体言の使用が多い。

表現特性に即した推敲指導とは、子どもが自分の個性にもとづいて表現した作文を自分の表現特性を生かして、表現の仕方の面から見直していく学習をしくむことである。表現特性に即した自由な作文では、目的に応じて効果的な叙述をするなどの基礎・基本の内容が身につかないし、子ども自身も充足感や満足感を味わえない。そこで推敲によって価値高い表現に練り上げさせることが必要となる。主観的表現傾向の強い子どもには、物事に対する感受性の新鮮さ、着想の良さをひきたたせるように、客観的文章のモデルを参考にしながら、したこと（行動描写）、見たこと、聞いたこと（情景描写・人物描写・物事の描写）、説明をリアルに表現していくようにする。また、客観的表現傾向の強い子どもには、物事を客観的にリアルに表現していく良さをひきたたせるために、主観的文章のモデルを参考にしな



がら事実についての表現の中に自分の心情、考えをおりまぜて表現させるようにする。

これらの表現特性を生かすための処遇は、子ども一人ひとりの表現意欲を高めたり、自分にない新たな文体を形成したり、ことばで表現していく過程を通して物事の見方・考え方を広めたり深めたりする上で重要なことである。

子どもが持つ主観的表現特性や客観的表現特性を生かして自己を確かに表現する子どもの姿を次のように考える。

- 誰に、何のために、何を の表現意図や目的に応じて、自分の表現特性を生かし、書きたいことが生き生きと表現できる子ども（主題の統一）
- 主題に即して作文の素材を集めたり、構想を立てる際に物事の主観的な見方・感じ方、客観的な見方・感じ方を生かして、アイディアが豊かに発揮できる子ども（着想の豊かさ）
- 主題を効果的に表現するために、持ち味を生かした文の展開の工夫をすることができる子ども（構成の工夫）
- 自分の書きたいことがよく伝わるように、表現特性に応じて会話・物事の描写・心情や情景の描写など叙述の仕方を選択し、わかりやすく豊かに表現できる子ども（具象的に叙述する工夫）

作文指導において、これらの子どもの姿を具現していくためには、その子の持っている表現の特性を生かして、主題・構成・叙述の側面から処遇を行い推敲させていくことが重要である。

2. 学習指導上の問題点

子どもの持つ表現特性を生かした生活文の推敲指導という面からこれまでの作文指導を反省すると、次のような問題点が考えられる。

- (1) 表現特性に関する実態把握が不十分なため、子どもの表現特性に応じた指導内容と方法が発想できなかった。
- (2) 子どもの表現特性に応じた処遇の内容や方法等、推敲指導のしくみが明らかでなかったため、目的に応じた文体の形成が不十分で、子ども一人ひとりに意欲的に表現しようとする態度がみられなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 子どもの作文を自分の心情・考えを主観的に表現している文と、物事を客観的に表現している文とに分け、作文全体に占める使用品詞数・文数の割合を分析すれば、子どもの表現特性が明らかになり、指導内容と方法が発想でき、物事をわかりやすく豊かに表現する力が育つだろう。
- (2) 子どもの表現特性を主観的表現傾向の強い子どもと、客観的表現傾向の強い子どもとしてとらえ、それぞれに次のような処遇を行い、長所を生かし短所を補えば、目的に応じた文体の形成がはかれるであろう。
 - ① 主観的表現傾向の強い子どもには、物事に対する感受性の新鮮さ・着想の良さをひきたたせるために、人物や物事・行動をリアルに表現した文章をモデルとして活用させて作文を書かせる。
 - ② 客観的表現傾向の強い子どもには、物事を客観的にリアルに表現していく良さをひきたたせるために、会話で人物の性格や心情を表現した文章・物事の描写の中に心情を表現した文章をモデルとして活用させて作文を書かせる。
- (3) 基本的な指導のしくみ

	目的・主題・取材・構想・記述の段階	推 敲 ・ 再記述の段階	評 価 ・ 処理の段階
ねらい	○ 表現意図や目的をはっきりさせて活動の意欲化・見通しを持たせる。 ○ 物事を正しく詳しく見る目	○ 自分のことばで表現することにより、物の見方・考え方を深める。 ○ 正しい表記法を身につける。	○ 表現する喜びを味わう。 ○ 反省点を明らかにし、次の学習の構えを持つ。
おもな活動と内容	○ 表現意図や目的を明確にする。 ・ 何のために ・ 何を ・ 誰に ○ 第一次の作文を書く。 A（主観的表現） ・ 自分の心情 ・ 見方・考え方で表現 B（客観的表現） ・ 目で見たこと ・ 耳で聞いたことを客観的に表現 ※目的に応じた取材・構想の検討 ※取材カードによる分類整理	○ モデル作文から推敲の観点を決める。 A（主観的表現） ・ 客観的表現のモデル作文 ※ 主題・構成・叙述の検討 B（客観的表現） ・ 主観的表現のモデル作文 ※ 文章の書き表し方の文例を参考に記述 ・ 行動・情景・人物・物事の描写の仕方の文例 ○ 文章の書き表し方の文例を参考に記述 ・ 行動・情景・人物・物事の描写の仕方の文例 ・ 会話・心情表現の仕方の文例 ○ 文章の書き表し方の文例	○ 書き上げた作文をもとに考えを交流する。 ○ 自己評価や相互評価をする。 ・ 内容 ・ 取材 ・ 着想 ・ 着眼 ・ 構 想 ・ 文、語句の使い方 ・ 表記の仕方 ・ 文体の使用
手だて	○ 問題提示のためのスライド提示 ○ 取材カードの活用・分類操作 ○ 作文分析表・構想表の活用	○ マークシールによる作文の分析 ○ 見直しカードの活用 ○ モデル作文・文章の書き表し方の文例	○ 評価の観点の明確化 ○ 賞賛の助言や評語を与える。

4. 指導の実際とその考察

(1) 題 材 卒業文集を作ろう — 卒業記念に残す作文を書く —

(2) 指導のねらい

- 個人文集作りを通して、自己を客観的に見つめ、表現力の成長を認識させ、自己の考え方を深めさせる。
- 主題に即して内容を整理し、書きたい場面の様子・情景・心情を生き生きと文章表現する事ができるようにする。
- 自分の作文を推敲し、主題がよく伝わるように構成や効果的な叙述の仕方を工夫することができるようにする。
- 「もの」「こと」に対する見方・考え方を深め、表現する喜びを味わうことができるようにする。

(3) 計 画 (約10時間)

目的・主題・取材・構想・記述段階	推 敲 ・ 再 記 述 の 段 階	評価・処理の段階
(1) 文集作りの構想を立てる。①	(4) モデル作文と自分の作文を読み比べ推敲の観点をつかむ。①	(8) 完成した個人文集
(2) 主題を決め第一次作文を書く。①	(5) 文章の書き表し方の文例を参考に第二次作文を書く。(本時)①	を友達相互に交換
(3) 不足している材料を集め、分類整理して構想を練り上げる。①	(6) 作文全体を読み返し、推敲しながら作文を書きあげる。①	しあって感想や評
	(7) これまでの各種の作文を原稿用紙に書き写したり、目次・前書き・後書き・表紙を作って個人文集を仕上げる。(3)	語を添え、考えを交流しあう。①

(4) 本時の目標

- 卒業を目前にした心境・将来への夢・一つの言葉からはげまされたり考えたことなどに、行動描写や物事の描写など客観的な表現をおりませることにより、主題がよくわかるような作文に書き直すことができるようにする。

(5) 本時の授業仮説

① 主観的表現傾向の強い作文(M児の作文「望遠鏡」)と客観的表現傾向の強い作文(モデル作文「一路ばく進」)とを提示し、心情表現・行動描写・物事の描写・説明の観点から二つの作文の書き表し方のちがいに気づかせ、自分の作文と比べさせれば、自分の作文の表現傾向や不十分さを意識するであろう。

② 自分の作文を推敲しながら書き直していく段階で、子どもの表現特性に応じて次のような手立てをとれば、主題がよくわかるような作文に書き直すことができるであろう。

○ 主観的表現傾向の強い子ども

- ・ 物事に対する感受性の新鮮さ・着想の良さをひきたたせるために、モデル作文「一路ばく進」や文章の書き表し方の資料の行動描写・物事の描写・説明的表現を参考に、客観的描写の仕方を取り入れさせる。

- ・ 子ども一人ひとりが自分の作文を見直していくために教師と子どもがそれぞれ見直したい観点や内容を記したカードに即して助言を与える。

○ 客観的表現傾向の強い子ども

- ・ 物事を客観的にリアルに表現していく良さをひきたたせるために、M児の作文や文章の書き表し方の資料の心情表現や会話の書き表し方を参考に、客観的描写の中に自分の心情をおりこませる。

- ・ 子ども一人ひとりが自分の作文を見直していくために教師と子どもがそれぞれ見直したい観点や内容を記したカードに即して助言を与える。

資料1 主観的表現傾向の強いM児の作文

(6) 子どもの反応とその考察

① 子どもの表現特性の把握

自分の胸にきざみつけ一生わすれないだろう。	望遠鏡(M児の第一次作文) 望遠鏡は遠くの方まで見える。まるで思い出のようだ。 遠く見える物は、幼い頃の思い出。近く見える物は、身近な思い出。多くの思い出とはどんな物だろうか。それは、多分、望遠鏡で見える遠い景色のような思い出だろう。 一年生の時にこの学校に入った時は、胸がドキドキでとてもうれしく、何もかもがめずらしく、校舎を見たときは、あまりの大きさにどろいていました。そのことが今でも心に残っています。 下級生の頃は、卒業など考えたことはなく、上級生になるにつれ、「卒業とは何だろう。」と真剣に考えはじめ、だんだんさびしくなりました。 「一年生の時から入って来た学校とお別れなんて……。」 ジャンボスベリ台でズボンを破ったり、運動場で力いっぱい走ってこすり切って、わんわん泣いたりしたこの学校。 小さい時は大きく見えて、大きな時は小さく見えた学校。 その学校といっしょに遊び、いっしょに学んだ学校とは別れたくない。 卒業して、望遠鏡をのぞけば思い出すだろう。
------------------------------	--

〔考察〕資料1は主観的表現傾向の強いM児の作文

である。文数は全部で15文。この内、客観的表現傾向の文は「望遠鏡は遠くの方まで見える。」の一文だけで、あとの14文は主観的表現傾向の文となっている。表1は、M児とN児の作文を分析した結果を表したものである。M児は主観的表現傾向の文が作文全体の文数の93%にも達している。また、N児は主観的表現の文に比べ客観的表現の文の作文全体の文数に対する割合がやや多く、67%になっている。一方、動詞・形容詞・形容動詞等の用言の使用と、名詞・代名詞の体言の使用の比率を比べてみると、M児はN児に比べ用言の使用比率が高く、逆にN児は体言の使用比率が高くなっていることがわかる。

これらのことからM児は主観的表現傾向を持った子であり、N児は客観的表現傾向を持った子であるといえる。

表1 M児・N児の作文の分析結果

抽出 児童 名	文数	用言や体 言の語数		用言や体 言の比率 (%)		主観的表現の文 ・客観的表現 の文の文数	主観的表現の文 ・客観的表現 の文の全体に 対する割合
		用言	体言	用言	体言		
M児	15	29	42	41%	59%	①14文②1文	①93%②7%
N児	21	30	75	29%	71%	①7文②14文	①33%②67%

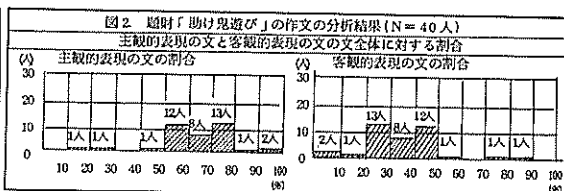
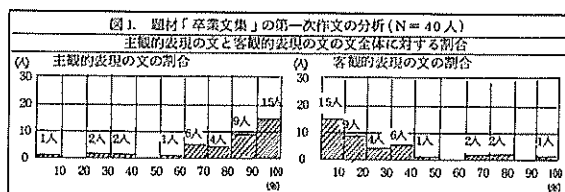


図1および図2は、題材「卒業文集」と題材「助け鬼遊び」の第一次作文の内容を主観的表現傾向の強い文と客観的表現傾向の強い文とに分け、作文全体の文数に対する割合の分布を本学級全児童40名について調べた結果である。

題材「卒業文集」では、主観的表現傾向の強い文の割合が70%を越えている者が28名いる。これに対して客観的表現傾向の強い文の割合が70%を越えている者は3名しかいない。また、別の題材「助け鬼遊び」では、前者が16名、後者が2名と同様の傾向をしめしている。題材「卒業文集」では、小学校での思い出をなつかしんだり、卒業を目前にした自分の心境を述べたりで、表現の仕方が主情的・主観的傾向になるのは当然であるが、題材「助け鬼遊び」では、子どもを活動する側と見聞する側の両方の立場に立たせて作文を書かせた結果においても同様の傾向をしめしている。このことは、本学級の子どもの表現特性として主観的表現傾向を好む者が多く、客観的表現傾向を好む者が少ないことをしめしていると考えられる。

② 推敲の観点をつかませる段階での子どもの反応と考察(第4時～前時の指導)

作文の主題・構成・叙述の面から第一次の作文を見直し推敲していく観点をつかませるために、次のような内容を持ったモデル作文を提示し、主題がどのように書き表されているか、主題がよく伝わるようにどのように組み立て方を工夫しているか考えながら読ませ、自分の作文と比べさせた。

モデル1 「『夢』実行せねばならないこと」(卒業前の自分の心境を素材にした作文 — 主観的表現傾向の作文)

老人に席をゆずる事例をあげ、どんな人間になることが大切か自分の考えを述べ、その考えを自分の生活の場に持ちこみ、小学校生活のゴール寸前の自分たちがどんな考えで生活しないといけないかを訴えている作文

モデル2 「心に残る言葉『絶対調』を生かして」

(一つの言葉からはげまされたり、考えさせられたことを自分の生活と結びつけた作文 — やや客観的表現傾向の作文)

昨年の秋「巨人対中日」戦のテレビ観戦で報道された中畑選手のベンチリポートと、その後の中畑選手の活躍の様子とインタビューに答えた「……絶対調……」という言葉から、自分の学級生活でのあり方をふり返った作文

第一次作文を読み返し、不十分なところはどこか話し合わせ見直しの意識化をはかった。

主観的表現傾向のM児の反応と考察

モデル1の作文を一生懸命読み、「最後の部分の書き方がいい。自分が将来どのようにしていくか目標を持ってしめくっている。自分の作文は、幼い頃をなつかしむ気持ち(思い出)を中心としている所は良いが、文と文とのかわり目の

客観的表現傾向がやや多いN児の反応と考察

モデル作文2を見て、「『絶対調』という言葉自分の生活の中に生かそうという気持ちを、読む人によく伝わるようにわかりやすく書いている。自分の作文は、作文の書き出しや文末表現が不十分だ。自分の気持ちをひきたせ

つなぎあわせが不十分だ。」と、主題や構造に着目している。また、モデル作文が行動描写の後に心情を表現しているのに気づき、自分の作文にもとり入れたいと叙述にも着目するようになった。

るために自分の行動やまわりの様子を描き出したい。」と、作文の主題・構造・叙述に着目していつている。N児は、とくに作文の書き出しや構想のたて直しを意識するようになった。

M児・N児の反応からいえることは、それぞれの表現特性を生かしていきながら、自分の作文の不十分な点を見直すようとする意識が持てるような内容のモデル作文の提示が効果的であるということである。

この後、自分の作文の見直しの具体化をはかるために、次の二つの手だてをうった。

- ⑦ 自分の作文を読み返しながらか情が表れている文には赤色のマークシールを、行動・情景など事実の描写の文には青色のマークシールをはって分類操作させ見直しの具体化をはかる。
- ⑧ 見直しカードをくばり、自分の作文の不十分なところ・どのように書き改めていくかを書き出させ、それに対する教師側のコメントを、主題・構成・着想・叙述の面から子ども一人ひとりに書いて与えた。
- ⑨ 主観的表現の文章と客観的表現の文章とを比べ、第一次作文を書き改める段階の指導（第5時 — 本時の指導）
- 本時の指導では、行動描写や物事の描写・説明など客観的表現をとり入れることによって、主題がよく分かるような作文に書き改めるために、次のような内容を持った二つのモデル作文を提示した。

モデル1 （M児の作文 — 小学校での思い出を望遠鏡に写し出したかしむという着想の良さと豊かな心情が見「望遠鏡」られる作文。表現の仕方は主観的で客観的描写が少ない。 — 主観的表現傾向の多い作文）

モデル2 （教科書の教材文 — マラソン風景の描写、マラソンを始めるにいたった経過の説明、先生から聞「一路ばく進」いたこと等、淡々とした客観的描写の中に卒業を目前にした心情を描き出している作文 — 客観的表現傾向の多い作文）

二つのモデル作文を比べ、自分の作文の表現傾向を意識する段階でのM児・N児の反応は次の通りであった。

教師の働きかけ	主観的表現傾向のM児の反応	客観的表現傾向がやや多いN児の反応
二つの作文から受ける感じの違いについて	C ₁ ばくの作文（モデル1）は途中で話がかわっているが、もう一つの作文は、一つのことですじが通っている。※主題・構成に着目している。	C ₁ 両方とも忘れられないことを書いている。一つの事を詳しく書いている。※主題に着目
二つの作文の書き表し方の違いについて	C ₂ ばくの作文は思い出をなつかしむ気持ちを中心に書いているが、「一路ばく進」は「広い砂はまを…… 冷たい風にあおられて……」としたこと・事実が多い。※行動描写・情景描写に着目	C ₂ M児は、一年生の時にしたことや見たことを書いて最初に忘れられないという気持ちを表している。自分の心情を中心に書いている。「一路ばく進」は、まわりの様子や情景を描いている。※心情表現・情景描写に着目
自分の作文の表現傾向について	C ₃ 自分の作文の傾向は、心情や気持ち、考えが強い。いつも大体こんな作文を書く。	C ₃ M児の作文に似ている。自分の行動ばかり書いている。まわりの様子をあまり書いていない。

〔考察〕M児・N児はモデルとして提示した二つの作文を比べたり、自分の作文と比べたりしながら自分の思い出をなつかしむ心情が中心になっている作文と、行動描写・情景描写など事実をありありと描いている作文との違いに気づき、自分の表現傾向を意識している。このことは、①書き表し方が違う二つのモデル作文を比較させたこと ②比較するための具体的観点をしめたこと ③前時に自分の作文を一文一文、心情が表れている文と行動・情景など事実の描写の文とにマークシールで分類させたこと。④見直しカードに自分の作文の不十分なところやどのように書き改めていくかを記述させたこと等の手だてが有効に働いたことによるものと考ええる。

次に、自分の作文を書き改めていく学習のコースとして、モデル2の作文の書き表し方や行動描写・物事の描写・説明など文章の書き表し方の資料を活用するコース（Aコース）と、モデル1の作文（M児の作文）の書き表し方や会話・心情表現の書き表し方の資料を活用するコース（Bコース）を説明し、自分の作文の表現傾向から自分に合ったコースを選択させ、作文を書き改めさせていった。その時の子どもの反応は次の通りであった。 <資料2>

教師の働きかけ	M児（主観的表現傾向の強い子）	N児（客観的表現傾向の強い子）
T ₁ 自分の作文の書き表し方からみて、書き改めていくのに合ったコースを選んでください。	M ₁ 迷わずにBコースを選ぶ。いまの自分の作文を生かすにはBコースがよい。	N ₁ 自分の作文の書き方は、自分の行動ばかり書いて、まわりの様子をあまり書いていない。M児の作文に似ている。
T ₂ ※M児への助言	M ₂ 一年生の頃をなつかしむ気持ちを書き表したいし、みんなにも伝えたい。	N ₂ 「もう少し、まわりの様子をとり入りたいので。」といってAコースを選ぶ。
「まず、望遠鏡に写し出された—	M ₃ 心情表現の書き表し方の文例を参考	

年生の頃の様子がよく分かるよう に書いてごらん。」 T₃ ※N児への助言 「隣のひとと競り合っていることはよく分かる。相手の泳ぎっぷりとか、水音とか、ゴールにさしかかった時の様子をくわしく思い出してごらん。」	にしながら書き進む。 M₄ 自分の作文（モデル1の作文）を見ながら推敲していく。	N₃ 行動描写や物事の描写の文例を参考にしながら作文を書き直していく。 N₄ 黙って先生の助言を聞いている。 先生の助言を聞いて、<u>すぐに水音の描写を表現していく。</u>
--	---	---

望遠鏡（M児の第二次作文）

※第一段落と第二段落の間につけ加え

ふと遠い所を望遠鏡で見ていると思ひ出が見えてきた。

※第三段落と第四段落の間につけ加え

僕にはそんなふうに見えるきたのだ

※第六段落が大きく変容

遠い遠い山を見ていると一年生の頃を思い出した。一年生の思い出は、学校に入学する時だった。

大きな桜の木の花が風にゆられるたびに、ピンクの花びらが数枚ひらひらりとふりかかっていた。周りからは枝のゆれる音と、人の声だけがかすかに聞こえた。空はまっ青、雲が淨かんでいただけだった。

「僕、二組がいいな。」そんな事をいいながら母に手を引かれ講堂に向かうのだった。僕は心臓をドキドキさせながらいすにすわった。先生の話などいろいろあつて、僕は少しくたびれた。でも無事に入学式も終わった。

一年生の生活は、ジャンボスベリ台でズボンを破ったり、運動場で力いっぱい走ってすり切つてわんわん泣いたりした事だった。

これは、僕の望遠鏡で見える昔の思い出だ。

望遠鏡を山から電柱にかえた。電柱にハトとスズメがいた。それを見ているとスズメが成長してハトのようになってたように思えた。そう思うと自分のように思えた。

六年生の思い出は修学旅行だ。阿蘇九住などを回ったりしたことだ。その中でも一番心に残つた……（以下略）

5、全体考察

(1) 表現の仕方の面から作文を分析することで表現特性が明らかになったか。

子どもの作文の分析結果(表1・図1・図2)と子どもの作文の表現傾向に対する意識(表2)との合致率は、主観的表現傾向の子が82%、客観的表現傾向の子が67%であった。このことから、表1に示した作文の分析の観点は表現特性をつかむのにある程度有効であるといえる。

(2) 表現特性に即した処遇が、目的に応じた文体の形成に効果的か。

主観的表現傾向の強い子に、客観的表現の文章や行動・物事の描写の文例を、客観的表現傾向の強い子に、主観的表現の文章や心情表現の仕方の文例を処遇として与え、自己選択させると、自分の表現特性を生

かす方向で選択したものが主観型の者で39%、客観型の者で100%であった。また、自分にはない新たな文体を取り入れようとしたものが主観型の者で61%であった。(表2)

その結果、作文の表現の仕方が大きく変容している。(資料1と資料3、および図1と図3の比較)

4、指導の実際とその考察

(1) 単 元 福岡市西区今出のれんこん作り（低地のくらし）

(2) 目 標

1. 福岡市西区でのレンコン作りをもとに、低地での農業生産の特色を理解させるとともに、人々のくらしに対する関心を深めさせる。
2. 低地でレンコン作りに励む人々の生き方を意欲的に追究し、自己の生き方を見直そうとする態度を育てる。
3. 問題解決に必要な資料を、文献資料や身近なところから収集したりその意味をとらえることができるようにする。
4. 自分の追究タイプに合った追究コースでの自己の追究を深めたり、交流の場で自己の追究を見直したりできるようにする。

(3) 計 画 （約9時間）

1. 福岡市西区今出のレンコン作りに対する追究課題をつかみ、追究の見通しを明確にさせる。————— 2時間
2. 今出のレンコン作りについて調べる。————— 6時間
 - (1) 今出のレンコン作りを自分なりに調べる。…………… (2) (本時 $\frac{2}{2}$)
 - (2) 水の利用と克服について調べる。…………… (2)
 - (3) 水の利用と克服の歴史について調べる。…………… (2)
3. 今出のレンコン作りをもとに、低地のくらしをまとめる。————— 1時間

(4) 本時の目標

- ① 今出で、れんこん作りがさかんに行われている事実に対する自分なりの追究結果を出し合い、さかんな生産活動を支える自然条件と生産者の努力・工夫の相互関係に対する見直しの観点（水が集まりやすいことを生かした面と克服した面）をとらえることができるようにする。
- ② 自分の考えを出し合う中で、れんこんがさかんに生産されている事実に対する自分の追究の不十分さに気づき、自分の考えを見直すための見直しをもつことができるようにする。

(5) 本時指導の考え方

前時までに子どもたちは、福岡市西区今出でれんこん作りがさかんな事実（Aさんのれんこん作りを中心に）をもとに、そのわけについて、自分なりに調べたり、自分の考えを確かめるために生産地を見学したり、生産者を尋ねたりしてきており、れんこん作りがさかんな事実に対する自分なりの考えを明確にしている。さかんな生産活動を支えるものとしては、①自然条件 ②社会条件（消費者の願いや交通の発達など） ③、①・②を生かしたり克服したりした生産者の努力・工夫が考えられる。Aタイプの子どもは、直接に生産者を訪ねて自分の問いを解決しようとするものであり、Bタイプの子どもは、いろいろな要素に目を向けながら自分の考えをねり上げ、追究するものである。そこで、Aタイプの子どもには、まず、直接資料収集のできる場を準備してやり、Bタイプの子どもに対しては、我が国の代表的なれんこん産地に共通する面や、れんこんの生育条件面をもとにそれぞれの子どもにその子なりの追究をさせてきている。

そこで本時は、その追究結果をタイプ間でねり上げさせ、その結果を全体の出し合ひに出させたい。そこでは、れんこんの生育条件（気候、土地……夏に高温のところで、湿地）と、今出の自然条件（温暖、低地）をもとに話し合わせ、自分たちの考えの不十分なところを見直す観点（低地——水が集まりやすいことを生かした面と克服している面）をとらえさせたい。つまり、直接、生産者に訪ねながら追究した子どもに対しては、今出の自然条件とそれを生かしたれんこん作り（農事ごよみを中心に）との関係から、まず自分なりの考えをねり上げている子どもに対しては、れんこん作りのさかんな地域の気候や土地のようすをもとに、自分なりの追究結果を出させる。しかし、今出と他のれんこん作りのさかんな地方に共通する「ともに低地である」という点については具体的に気づかないと思われるので、土地の断面図をもとに、れんこん作りが川下の低地で行われていることに気づかせ、低地のために水を得やすいという利点や、水が集まりすぎる欠点に気づかせる。そして、それらの自然条件を生かしたり、克服したりしながら生産している今出のれんこん作りを具体的に追究するための見直しをとらえさせたい。

＜コース別学習におけるねり上げの段階における反応と考察＞ $\frac{3}{9}$ 時
(Aタイプ)

教師の働きかけ	子どもの反応 (Aタイプ)	(Bタイプ)
T ₁ 今出で、れんこん作りがさかなわけについて、それぞれ調べた結果をグループ (タイプ別) ごとに話し合ってください。5分間で。	C ₁ めあてについての意見を言って下さい。 C ₂ 自然がいいから、さかんになったと浦さんは言いました。 C ₃ 同じです。しめっているのがいいそうです。 S ₄ ぼくは、自然がいいからと、作る人の工夫と協力と努力と食べる人がふえたからと思う。そんなことも言われました。	C ₁ ' ぼくは、自然と工夫・協力があつたからで、気温は地図帳の44Pの＜さまざまな気候＞を見ると今出は、気温はいいからです。 C ₂ ' 今出は、0mの所で作っているということと、水の近くだから、自然は関係ある。あとは、食べる人がふえたことと作る人の努力と思う。 K ₃ ぼくは、自然と作る人の努力で、自然は、空気や土が関係していて、気温や降水量は関係ないと思う。

AタイプのS児 直接生産者へ調べに行き分かったこと。

- れんこん作りがさかなわけは、①自然がいいこと、②買う人がふえたこと、③作る人が努力したこと 主なのは③ということ。
- れんこんの大ときは台風や病気
- 水は自然に流れる川の水や地下水
- れんこんの他に米を85アール作っている
- 出荷は1日に300キロ

＜考察1＞ 追究タイプに従って、タイプ分けし、タイプごとに自分たちの意見を出し合っているところであるが、直接、生産者のところまで行って情報を収集したのである。しかし喜んで出かけたにもかかわらず、生産者が1つの問いについて話すと、それを全面的に受けとり次の深い追究がなかなかできにくい。しかし、C₃の「しめっている」とかN児の追究の中にある川の水や地下水を使っているという事実の取り出しは、水へ切り込む1つの糸口となっている。

又、直接生産者のところへ行った子どもは10名で、全員が非常に楽しかったと感想を述べている。Bタイプの子どもは、最初になんて畑に行き分かった事業や、地図帳の降水量や気温、位置の特徴から自分の考えをねり上げさせている。C₁'は、れんこん作りのさかんなところ(土浦、岩国、佐賀、今出)に共通する事実から1つの結論(気温がいいから)を出してきている。K₃は、逆に気温・降水量が、れんこん作りのさかんなところと共通するのにな、れんこんが作られていないことから、反対の結論を導き出している。

＜コース別のグループでねり上げた考えを、全体場に出させる。直接調べに行った子どもにまず発表させる＞
(分かったことの発表)

- 自然は関係ある。• 食べる人がふえている。• 水は自然に流れる川の水や地下水を使う。• れんこんの出荷1日に
- れんこんの他に米を85アール作っている。• れんこんの大敵は台風と病気 — 300kg

(発表したことへの質問BタイプからAタイプへ) ◎さかなわけは作る人の協力・工夫・努力

Q₁ 作る人の協力・努力・工夫にはどんなことがあるのか A₁ れんこんをはる時は、れんこんにきずをつけるが(直接ほってれんこんにきずをつけた体験から)、Oさんはきずをつけずにほっている。これも努力と思う。

Q₂ 降水量と気温は関係あるのですか A₂ あります。多分。

Q₃ 佐賀は全国で2番目にとれるのに、気温はれんこん作りにあていない。もっと南の方で作られたらいい。 ※ 直接になんて畑へ行って調べた子どもは、自分なりの考えをねり上げている子どもに押し放しである。

Q₄ 地図帳の44Pの＜さまざまな気候＞を見ると今出のところは、雨も雪も多くないところなので、降水量は関係ないと思う。

C₅ 降水量はなくても川の水があるから水は必要ないと思う。

K₆ 気温は、佐賀より福岡の方がまだよい。だから、……沖縄や鹿児島があつていたので気温は関係ない、でも自然は関係あると思う。
地図帳の7Pの佐賀の福岡町は、海の近くで0mだから、自然は関係あると思う。

＜自分なりの考えをねり上げていた子どもM(Bタイプ)の作文＞

電話で気しょう台にきいてみると、佐賀は全国で(れんこん作りが)2位なのに、夏28.5℃で、れんこん作りにはあていなくて、まだ沖縄・宮崎の方が……あつていたので、気温は関係ないと思います。……地図帳では4ヶ所(産地)とも水のある近くで作っている。……

＜考察2＞ 自分なりの考えをねり上げていた子どもが意欲的となりしかも多面的に追究をしている。Q3 Q4 C2 これは、直接生産者に尋ねてはいないので、自分なりの推論ができていいるからと考える。しかし、気温面がれんこん作りに関係あるというのは、生産者に尋ね、れんこんの成育期を調べないと分からないことである。直接調べに行った子どもがもう少しき細かく生産者に尋ねていたら反論できるところである。

＜追究の観点（水の集まりやすい面を生かした面と克服している面）に目を向けさせる段階の指導＞

T ₂ O・H・Pで		を示す。
れんこん作りのさかんなところは、ア・イ・ウ C ₇ ウです。 のどこですか。		
T ₃ どうして低地がれんこん作りにいいの。		K ₈ 海の近くです。
⋮		C ₉ 土浦は湖の近くです。
		S ₁₀ 土地の低いところですよ。
T ₄ れんこんは、どんなところで育つのですか。		C ₁₁ しめっている。
⋮		⋮
		C ₁₂ 雨水が流れてきやすい。
		C ₁₃ しめっているところ 水がたくさんあるところ
（低地には水が集まりやすい、れんこんはしっ地） で育つことを押さえる。 （さらに今出のれんこん畑がO m地帯の中にある） ことを地図で知らせる。		
T ₅ どうやってれんこん畑（浦さん）へ水がやってくるんでしょうね。かれることはないだろうか	C 川から、 C 山から流れて	
⋮	C 川の水はきたないので地下水	
T ₆ たくさん雨が降ったら……人々の家はどうかかな……	で	
⋮	⋮	
	C 水で家がしずんでしまう……	
（以後①水がれんこん畑へ入るようになるために②水の害から守るためにどんな努力・工夫をしているのかの面からの自分なりの考えを書き込ませ、調べる内容、方法を明確にさせる。	C ちょっと降ったら大水や	

授業後の作文

— S児 Aタイプ —

水は、自然に流れてくる山の方の小さな川を使ったり、地下水をくみ上げているといったけど、みその水を使っていると言っていたので調べてみたい。…水の害を防ぐには、どうしているかたずねてみたい。……

S児は、中心的な人物から聞いたことをもとに、さらに中心的な人物へ問い正そうとしている。

— K児 Bタイプ —

どんな工夫をして水にこまらないようにしているのかな、今、分かっていることは、水が通りやすいように……水路を作っているということだけです。……水路をダムのあちこちにつないでいるという考えです。……どんなにしているのか調べてみたいです。

＜考察3＞ 水が集まりやすい面に目を向け、どうやって低地まで来ているのか調べてみたい、水が集まりやすいのはいつか、どんなに使っているのか べてみたいといった水の利用面に目を向けて追究しようとしている者は38名中32名、水の害を克服する面にまで目を向けて追究しようとしている子どもは38名中29名であった。このことは、コース別に学習したことの1つの効果の表れと考える。つまり、追究の特性にそったコース別学習とそれを生かした交流が、水の利用と克服の両面に目を向けさせていると考えている。

○水の利用と克服についてのコース別追究（Aタイプは、浦さんから、Bタイプは、今出地区全体から）を出し合った後の、子どもたちの低地についてのとらえ。授業後のまとめの文の分析から。（ $\frac{6}{9}$ 時）

水の利用という面（水どめづくり、水路づくり、れんこん作り、水ぼり、一回使った水の再利用、そのための配水ポンプと配水管、水路からの水のくみあげなど）について、38人中、のべ248人が気づいている。

水の克服という面（水門づくり、水門の開閉、しおの干満の見回り、排水路、水に強い作物作り、人々の組織的、協力的活動、かつ水時の地下水のくみあげ、貯水池づくりなど）については、38人中、のべ、195人が気づいている。

K児は、今出地区の地図の中に目を向け、地区全体の中にある要素（水路、ダム……貯水池など）かられんこん作りをとらえようとしている。

— S児 Aタイプ —

…浦さんに尋ねてみると、水路の水はくみあげる時とくみあげない時があることが分かった。くみあげるのは、れんこん畑の近くの田にイネが植わっていない時だそう。植わると、小さな水路かられんこん畑へも流れてくるそう。それも上流に水をため、水を深くして（水位を高くしての意味）いる。よく考えているなと思った。それに、低い土地なのでやはりいつも土の中の水が少し流れてきているから、しめっているのだと思う。……

○ 単元を終わった後の 子どもたちの意識

— S児 Aタイプ のまとめ —

浦さんに聞くと、新しい品種をみんなで買ったり、作り方を調べに行ったりしたこと、また、みんなで共同してれんこんを市場に出すようになったこと、新しく機械をとり入れるようになったことなどで、れんこん畑を広げてきたことがわかりました。……1番こまることは、水不足や台風や大雨の時……雨水やしお水との戦いがあることが……

— 追究文 H児 Bタイプ のまとめ —

…25年ごろ前にポンプなどが出来たり、いろいろなことがあったためにれんこん畑は広げられたそうです。れんこん畑は低地にあって、非じゃに水がたまりやすく、れんこんがしやすい。けれども、ちょっとふっただけでもすぐ水がたまって、大水になることが多い。そうすると……水門を開けて海に流さなくてははいけません。でも、海には、満ちようやかんちょうがあって、いつでも水門が開けられるわけではなくて困ることもあります。でも、そんな苦労にものりこえていったために、りっぱなれんこんができます。……又、れんこんがたくさんとれる土浦（茨城県）や、岩国木曾川の下流でも、大水の苦労があるんだと思います。そんな苦労をのりこえていくみんなは、すごいと思いました。

コース別に追究させた後の子どもたちの 学習に対する好嫌の感情 ○楽しい ×いやだった

	追究1	追究2
直接生産者へ調べに行った者	10人中 ○10人 ×0人	14人中 ○12人 ×2人
いろいろな要素から調べた者	28人中 ○20人 ×8人	24人中 ○24人 ×0人

＜考察4＞

Aタイプ S児は、中心的な人物に常に働きかけて、課題を追究したわけであるが、中心的な人物をもとにしながら低地での人の生き方に迫っていると考えられる。Bタイプの、H児は、いろいろな要素に目を向けながら（我が国の代表的な低地にふれながら、今出の人々の生き方に迫っていると考える。

又、コース別学習についての、好嫌であるが、いろいろな要素から調べた者の中で、いやだったと述べた子どもの理由として、調べ方が分からなくなる時があった（5名）、自分も中心的な人に尋ねてみたくなる時があった（3名）がいた。これは、調べ方やコースの選択に対しての個別指導がもっと必要であると考える。

5、全 体 考 察

○ 授業中の子どもの反応や追究文にみられるように、わが国にみられる特色ある地域に通じる身近な素材を教材としてとりあげるにより、意欲的に社会事象の意味を追究している姿をみい出すことができる。また、交流の場において、自分の追究では不十分な面に気づき、自分の考えを見直している。このことは、社会事象の意味を追究する際の追究タイプを、直接生産者へ訪ねながら課題を解決していくタイプと、まず自分なりの考えをねり上げながら追究していくタイプに分け、それぞれのタイプに即した追究の場（直接資料収集することのできる場、自分の考えをねり上げる場）を設定するとともに、それぞれの追究の結果を全体に出し合わせ、追究の不十分さに気づかせていったためと考える。

6、研究のまとめ

- (1) 特色ある地域の学習において、意欲的に社会事象の意味を追究させるためには、身近に見られる国土の特色ある地域に通じる素材を教材としてとり上げるとともに、追究の仕方の違いに目を向け、その違いに応じた処遇を与えることが大切である。
- (2) 課題追究の際に、直接、生産者を訪ねて解決しがちな子ども、自分なりの考えをねり上げながら解決しがちな子どもに対しては、それぞれの特性に即応した追究の場を設けてやるのが大切である。
- (3) 行動先行型の傾向の子どもが追究してつかんだ事実と、自分なりの考えをねり上げながら追究してつかんだ事実とを出し合い、お互いの考えの不十分さに気づく場の設定が大切である。

○ お わ り に 意欲的に社会事象の意味を追究し続ける子どもを求めて

個性に応じて数量の関係を追究する算数科学習指導

—認知タイプに即応する学習コースを設定した指導—

算数科部 川 口 浩

○ はじめに

自分に合う学習コースを自分で選択し、生き生き数量の関係を追究していく個性豊かな子どもの育成をめざして

1、主題の意味と重要性

○ 個性に応じた算数科学習指導とは

現在、学習指導の個別化や個性化の必要性が強くさげばれてきている。算数科学習指導においては、いままでにいろいろと個に応じるための指導がなされてきている。しかし、それらの指導は、算数科の内容が系統的にはっきりしていることから、個のちがいを内容習得のちがいと直結させ、能力の個人差に応ずる指導が多くなされてきた。つまり、プログラム学習などのように個別化の方向が強かった。

ところが、個別化の学習では、子ども同志の学び合いや、集団による考え方のねり上げなどが行われにくかったり、学習に遅れがちな子どもの学習意欲を引きおこすどころか返って学習意欲を減退させる場面もみられた。

そこで、子どもの数理解得のしかたの違い、つまり、個性の違いに目を向け、個性に応じた追究活動を行わせることにより、ひとりひとり子どもに生き生きとした追究活動を生みだそうとするのが、個性に応じた算数科学習指導である。

この数理解得のしかたの違いとしては、直観型と論理型、分析思考型と総合思考型などいろいろ考えられる。その中で数量の関係を追究していくときの認知のしかたのちがいをタイプとしてとらえ、そのタイプに応じた指導法を究明しようとするものである。

○ 認知タイプに即応する学習コースを設定した指導とは、

認知タイプの特徴に合った学習コースを設定し、その学習コースを子ども自ら選択させ、コース修正をしながら自分に合った追究のしかたで数理へとせまらせていこうとするものである。

数量の関係の学習における子どもの追究の姿をみると、A漠然とではあるが問題の構造に目を向けながら要素間の関係を分析しながら追究していこうとする傾向性の強い子と、B問題の中の「もの」や「こと」を具体的に思い浮かべながら、その変化などに目を向けて数量の関係を追究していこうとする傾向性の強い子、という両極端に位置する子が数多くみられる。この両極に位置する子どもたちそれぞれに対応する手だてを組んだA・B2つの学習コースを設定し、この学習コースを子ども自ら選択させ追究させることにより、意欲的で効率的な学習活動を生み出そうとするものである。

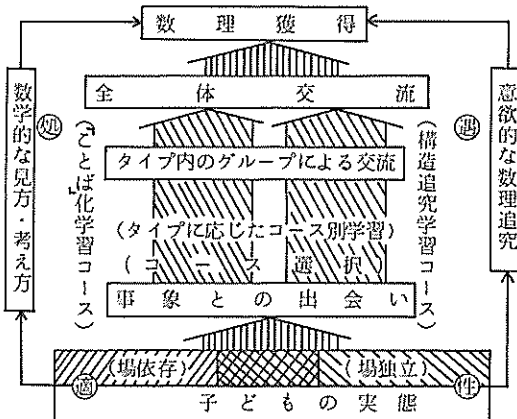
このA・B2つのタイプの子どもたちの特徴の違いとして、Aタイプは、事象から問題解決のための要素を抽出したり全体の構造を見通したり、抽象化したりする力に優れている。反面、いくつかのものを総合して考えていくという面に欠ける傾向がみられる。Bタイプは、いくつかの事象を総合し、全体としてどんな特徴があるかを判断する力には優れているが、事象から要素を抽出して分析的に考えていたり、全体構造に目を向けて追究するといった面には欠ける傾向がみられる。この二つのタイプは、最近注目されてきている「新しい適性」である認知スタイルとしての場依存・場独立と合致している。この場依存・場独立の簡易な判定法としては、タングラム法が考えられる。タングラム法とは、長方形をいくつかの部分に分割した図形を組み合わせて船や鳥などの形として表したもののから、もとの部分に分けるテストである。このテストで得点の高い子ほど場独立性が強く、得点が低いほど場依存性が強いといわれている。

そこで、この2つのタイプに即応する処遇としての学習コースを次のように設定すれば、個に応じた生き生きとした学習活動が行われ、高い学習効果が期待できるのではないかと仮説を立てて研究を進めていこうとするものである。

場独立タイプに即応する処遇としての学習コースを、場独立タイプの全体の構造を大まかにとらえながら分析的に追究する特徴が生きるように、問題を構造図（線分図）に表現しながら、全体と部分の関係をとらえ、このとらえた関係から

○ 主題の構想（めざす子ども像）

- 自分の力で数理を獲得できる子
- 喜んで数理を追究する子



問題を解決し、さらに、この全体構造から学習問題を見直し、ことばの式として数量の関係を表現する方法を学びとって
いく学習コースを設定する。

場依存タイプに即応する処遇としての学習コースを、場依存タイプの事象の中の具体的な「もの」やその変化などの現象に目を向けやすい傾向や、問題づくりの活動で、問題文の中の数やもの、場面などの同領域（ドメイン）の中で問題づくりをする傾向が強いことや、総合的に考える力に優れていることなどを生かすために、原問題からどこかを変えて問題をつくり、それぞれの問題の具体的ことばの式をつくり、それを統合して一般的なことばの式をつくるコースを設定する。

2、学習指導上の問題点

算数科学習における、これまでの個を生かす指導をふり返ってみると、次のような問題点がみられる。

- (1) 学習実態分析の視点が、知識理解の差、技能の差、問題解決力の差など、いわゆる学力差に重点がおかれたためにひとりびとりの子どもが意欲的に追究し、自己の数理獲得の仕方を身につける学習となり得なかった。
- (2) 課題の追究順序で学習コースを設定したために、子どもの興味・関心のちがいでによるコース選択におわりがちで、個性に応じた追究力を育てたり、個性を生かす学習指導となり得なかった。
- (3) 同一時間に追究している課題が、コースによって異なることから、全体による交流の必然性が生まれず、一人ひとりの学習の深まりがみられにくかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 子どもたちの学習実態（適性）を認知タイプの（「場－依存」・「場－独立」）でとらえ、タイプに応じた指導（処遇）を行えば、ひとりびとりの意欲的な追究活動を生み出し、数量の関係を確かにとらえる。
- (2) 追究（認知）タイプに応じて、次のような学習コースを設定し、コースを自己選択させ修正させながら追究させていけば、個性が生きる学習活動となり、効率的な学習が可能となる。
 - ・場－依存タイプ……問題づくりと、ことばの式づくりを通して数量関係や構造をさぐる（ことば化コース）
 - ・場－独立タイプ……数量関係や問題構造をテープ図等に表し、ねり上げていく（構造追究コース）
- (3) 同一時間における追究課題は基本的に同一のものとし、次のような学習過程をしくむことにより、ひとりびとりの子どもの学習の深まりが期待できる。
 - ・基本的な指導のしくみ

過程	とらえる	追 究 す る				ま と め る
	課 題 把 握	個 の 追 究	グ ル ー プ 交 流	見 直 し	全 体 交 流	ま と め と 発 展
学 習 活 動	○事象と出会い、課題を把握し、追究の見通しを持つ。 ○学習コースを知り自分に合ったコースを選択する。	○学習コースに従って、自分の力でせいいっぱい追究する。 ○ことば化 ○構造追究	○学習コース内の小グループで自己の追究結果を出し合い話し合い、見直しの観点をつかむ。	○グループ交流で明らかにになった問題点を再度、個で追究する。	○学習コースで追究してきたことを出し合い話し合う ○他のコースの方法で試す。	○応用題を多様な方法で追究してみる。 ○自己の学習コース選択が合っていたか見直し、学習コースの修正をして次の課題にそなえる。
教 師 の 手 だ て	○学習前に、児童の認知タイプ（場－依存・場－独立）を判定しておく。 ○タイプに応じた学習コースの設定 ・場－依存「ことば化」コース ・場－独立構造追究コース ○児童のコース選択に助言を与える。	〔ことば化〕コース ○範例や学習の方法を示した学習プリント ○示唆・助言〔構造追究〕コース ○具体操作の用具等の準備 ○遅れがちな子の個別指導	○学習コース内の小グループの編成。 ○個の追究のつまずきを明確にする見通しの観点の明確化 ○小グループでの話し合いのしのかたの指示や助言。	○個のつまずきの把握と、つまずき克服のための学習活動の助成 ・具体物 ・モデル ・解決例 ・助言 ・指導	○全体の交流が可能となる問題場面の設定と提示。 ○学習コースの特徴がよく表れた追究例の提示 ○他の学習コースの方法を試す活動の場づくり	○追究の結果を利用して解決できる応用題の準備と提示。 ○発展題の提示 ○自分の学習コース選択を見直し、コース修正する場の設定 ○内容と方法の両面から学習をまとめる場の設定 ○新たな課題を生み出させる場の工夫
学 習 コース						

4. 指導の実際とその考察

(1) 題 材 「考え方と式」 (3年生)

(2) 本題材のねらい

3要素2段階の問題の問題構造や数量関係を「ことばの式」や「テープ図」などに表しながら、加法や減法に帰着させて解く考え方を伸ばす。

① 3要素2段階の問題の数量関係を、 $A \pm B = C$ の形とみて、考えることができるようにする。

- $A \pm (b \times c) \rightarrow A \pm B$
- $A \pm (b + c) \rightarrow A \pm B$

② 3要素2段階で逆算の問題が解決できるようにする。

- $\square - (a + b) = c$ において、 $(a + b)$ をBと見て、 $\square$ を $C - B$ で求めることができる。

③ 数量の関係を「はじめのお金」-「代金」=「おつり」など一般的な「ことばの式」に表せるようにする。

④ 自分に合った学習コースを選んだり、自分に合うコースへと修正していく力を育てる。

(3) 主な学習活動と配時 (計画 約3時間)

過 程	主 な 活 動	配時
と ら え る	○ 事象(2段階の問題)と出会い、2つの学習コースを知り、自分のコースを選ぶ。	1 (本時)
追 究 する	○ コースの過程にそって、問題構造や数量関係を「ことばの式」や「テープ図」に表す。	
	○ コース内の小グループで、お互いの追究を出し合い話し合う。	
	○ グループ交流の結果をもとに自分の「ことばの式」や「テープ図」の見直しをする。	
ま と め る	○ 全体交流 ○ 全体の場で自己の追究結果を出し合い、「ことばの式」と「テープ図」の理解を深める。	1
	○ 個の追究 ○ AコースはBコースの、BコースはAコースの方法で調べてみる。	1
ま と め る	○ AコースはBコースの、BコースはAコースの方法で調べてみる。	
	○ まとめと発展題の解決をする。[$A \pm (B + C)$ 、 $A \pm (B \times m)$]など]	1

(4) 本時の目標

- A・B2つのコースから、自分にあったコースを選び、3要素2段階の問題の問題構造や数量関係を「ことばの式」や「テープ図」に表しながら、意欲的に追究していくことができるようにする。
- Aコース 問題づくりをし、ことばの式に表し(はじめのお金)-(代金)=(のこり)などと一般化できる。
- Bコース 場面をつくり、テープ図に表し、全体と部分に着目して数量関係をとらえることができる。

(5) 本時授業仮説

子どもたちを、タングラム法により(場-依存)・(場-独立)の2つの追究(認知)タイプに分け、つかむ段階で、下記のようなA・B2つの学習コースを提示し自己選択させれば、場-依存の子どもはAコースを、場-独立の子どもは、Bコースを、大部分の子どもが選び、意欲的に3要素2段階の問題構造や数量関係を追究する。

- 場-依存の子 原問題をもとにした問題づくりの活動と、「ことばの式」づくりの活動をさせれば、2段階の問題の外延を広げ、それらの数量関係をとらえ、「ことばの式」づくりの活動に意欲的に取り組む。
- 場-独立の子 具体物を提示し、場面を自らつくらせ、その数量関係を直接テープ図に表す活動をさせれば、2段階の問題の数量関係や問題構造を意欲的に追究し、とらえることができる。

・本時のA・Bコースの課題と学習活動

A コー ス (場-依存タイプ)	B コー ス (場-独立タイプ)
下のもんだいのどこかを覚えてもんだいをつくり、「ことばの式」をつくりましょう。 500円もっています。120円のノート1きつと、40円のえんぴつを1本買いました。 のこりは、いくらでしょう。 ○ 原問題をもとにして、数や品物を変えた問題づくり。 ○ つくった問題の「ことばの式」づくり。 ○ 小グループによる「ことばの式」のねり上げ。	下のもんだいの□の中に、数字やことばを入れて、もんだいをつくり、テープ図をかきましょう。 □円もっています。□円の□を□つと、□円の□を□つ買い、いま、□円残っています。 ○ □の中に数やことばを入れて事象づくり。 ○ 事象をテープ図に表現し数量関係を調べる。 ○ 小グループによる「テープ図」のねり上げ

(6) 子どもの反応と考察

① 課題把握と学習コースの選択

- 教師の手だて
- T (文房具の提示) 「この中で買いたいものがあるかな。」
- T 「組み合わせて買いたいんだね」と、2つの課題文を提示する。
- T 「どちらの問題をしたいですか。」
- T 「やれそうですか。」
- 子どもの反応
- P けしゴムとえんぴつ
- P 色えんぴつとハサミ
- P ノートとふでばこ
- P 各自、自分の学習コースを選ぶ。
- P 全員 勢いよく挙手

＜考 察＞	
場-依存タイプには、	原問題をもとにした問題づくりと、ことばの式づくりをしていく課題。
場-独立タイプには、	事象づくりとテープ図づくりとテープ図を練り上げていく課題とタイプ
の特性が生きる学習コースを明示し、自己に適した学習コースを自己選択させたことにより、自分の	

の学習に見通しが持てるとともに、学習に対して非常に意欲的に取り組んでいこうとする姿勢がみられた。

また、具体的な文房具を提示したことにより、問題場面を具体的につかみ、くみあわせて買い物をするという場面を子どもの自らつくり出していくことができた。

② コースごとの個性的追究

- AタイプのAコースにおける学習活動 (抽出児K子)
- (黒板に提示している品物を見つめながら) すぐに

- ㊦ 900円もっています。50円のけしゴム2こと、40円のえんぴつ3本と

まで書いて、次のように改める。

700円もっています。50円のけしゴム4こと、40円のえんぴつ3本かうと、のこりはいくらでしょう。

次に、 $50 \times 4 = 200$ $700 \text{円} - 200 \text{円} = 500 \text{円}$
 $40 \times 3 = 120$ $500 \text{円} - 120 \text{円} = 480 \text{円}$
 480円のこり と書く。

- T ことばの式をつくるんですよ、数字の式でなくて、
- T Aコースを前に集め、「ことばの式」の意味の説明
 原問題のことばの式を書いて説明する。

もっていたお金 - ノート1さつ代 - えんぴつ1本代
 = のこり

- 説明を聞いて

もっていたお金 - けしゴム4こ代 - えんぴつ3本代 = のこり
 と書き、次のもんだいづくりにかかる。

- ㊦ 600円もっています。1さつ120円のノートを3さつと、1本40円のえんぴつを4本と、1本150円のじょうぎを1本かうと、のこりはいくらでしょう。

ことばの式

もっていたお金 - 120円のノート3さつ - 40円のえんぴつ4本 - 150円のじょうぎ = のこり

次のもんだいづくりにかかる。

- ㊦ 400円もっています。1こ50円のけしゴム4こと、1本40円のえんぴつ3本かうと、のこりはいくらでしょう。

ことばの式

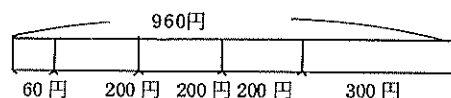
もっていたお金 - けしゴム代 - えんぴつ代 = のこり

- ㊦ のことばの式を (もっていたお金) - (ノート代) - (えんぴつ代) - (じょうぎ代) = のこり
 のように改める。

- BタイプのBコースにおける学習活動 (抽出児T児)
- まず、念頭操作をしながら

- ㊦ 960円もっています。60円のけしゴムを1つ、200円のふでばこを3つかい、いま、300円残っています。

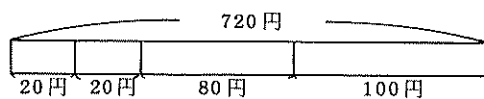
と、場面をつくり、テープ図を下のようにかき



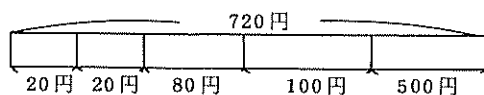
- ・「960円は全体だろう、60円、200円、200円、200円だから、300円」とぶつぶつ言っている。
- ・値段の下に、けしゴム代 ふでばこ代 とかく。
 つぎに、第2問目として

- ㊦ 720円もっています。20円のえんぴつを2つ、ノートとじょうぎを2つかい、いま、500円残っています

上記のような事象場面をつくり、次に、下図のように、テープ図で表す。

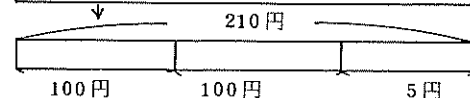


のこりの部分がぬけていることに気づき



とかき改め、白紙をもらい、第3問目にかかる。

- ㊦ 210円もっています。100円のじょうぎを2こと5円のきやぶ1こかいました。そして5円のこっています。



②のことはの式を、次のように書き改める。

(もっていたお金) - (けしごむ代) - (えんぴつ代) = のこり
 ○ どのことはの式にもいえる ことはの式について考え
 もっていたお金から、何かかうと のこりが出るよう
 になる」と書きこむ。

＜考 察＞

値段ふだのついた具体物（文房具）を提示し、原問題を変えて問題づくりをさせ、「ことはの式」をつくらせる活動を、Aタイプに行わせたことは、事象そのものに埋没しやすいAタイプにあった活動となり、問題の外延を広げていくことにつながった。

「ことはの式」という新しい概念を導入する時に、Aタイプの子には、範例を示して活動させることが有効であることが、活動の中でもみることができる。

K子は、自分の力で、「1本いくら」などのことはを捨象して、〇〇代として統合していく姿を見ることができた。これは、場一依存タイプが統合する力に優れていることを表している。

③ Aコースの小グループによる交流

T、4人の「ことはの式」の中に、どれにでもある、ことはありますか。

P、「もっていたお金」と「のこり」とははっきり答える
 T、消しゴム代、ノート代などにあたる「ことは」は、ないかな。

P、少し考えこんで

もっていたお金 - ひき用具 = のこり」と書く。

T、消しゴムやら、えんぴつは何？ どうしたの？
 買いものした…

P、「代金」と答え、カードに

もっていたお金 だい金 のこり」と記入する。

（きょうの勉強でわかったこと）

ぜんぶ もっていたお金 のこりがついていました。
 私は、はさみや色えんぴつやふでばこを入ると、学校でつかうもの、と思います。（後略）

上途のように、事象場面をつぎつぎにつくり、念頭操作しながら、テープ図に表していく。

＜考 察＞

Bタイプの子どもには、事象場面を自ら作らせ、テープ図に表す活動に取り組ませたことにより、場面を構造的にとらえ、テープ図に表し、数量関係を追究していっている。

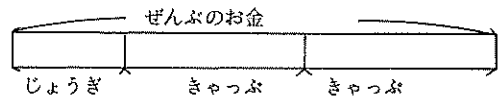
T児は、場一独立の特徴をよく表し、提示された品物の値段を無視して、えんぴつを20円に変えたり、新たにキャップを加えたりして事象をつくり出してきているし、場面を構造的にとらえてきている。

③ Bコースの小グループによる交流

T、全部のお金にあたるのは、テープ図のどこかな？

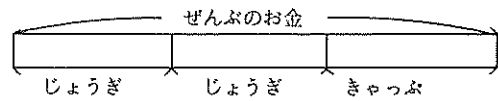
P、「全部のお金」って、何のこととグループでたずねる。

P、「ああ、わかった」「ことはで 作るっちゃろ」と言いながら、⑤のテープ図を

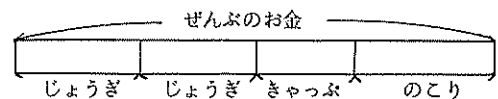


とかいて、⑤のテープ図と線で結ぶ。

A、「T君、キャップ1本100円」と誤りを指摘され



と改める。さらに、「のこりは？」と指摘され
 「あつ、のこり」と言って下のようにかき改める。



（きょうの勉強で わかったこと）

テープ図でお勉強してわかったことは、テープ図には、代金と、ぜんぶのお金と、のこりがあるということです。

④ 本時終了時における全体の反応

Aコース (13名)	Bコース	25名
作問数 3-13名 ことはの式 3-5名 4-8名	作問数 2-5名 3-3名 4-16名 5-1名	
一般化されたことはの式 76.9% やや不十分 23.1%	一般化された図80% やや不十分 8% 不十分12%	

＜考 察＞

K子は、やや不十分な「ことはの式」の仲間である。もっていたお金、だい金、のこり、とカードには記入しながら、まとめの中では、まだ、自分が考えた、不十分に一般化されたことはにこだわっているからである。T児は、不十分なテープ図のなかまである。それは、じょうぎやキャップをまとめて、使ったお金、なり 代金としてテープ図の中に一般化していないからである。しかしながら、タイプに応じた学習コースを設定したことにより、自分の持てる力を十分に発揮して、もんだい文の構造や数量関係を意欲的に追究している。つまり、十分な学習活動が行われた。

⑤ 第2時以後の追究

右の問題を提示し、コースごとに追究した方法で調べさせ、話し合わせた。

○ Aコースの子の発表

P (持っているお金) - (ノート代) - (鉛筆代) = のこり
として、 $500\text{円} - 120\text{円} - 40\text{円} = 340\text{円}$ としました。

P (持っているお金) - (代金) = のこり だから
 $500\text{円} - (120\text{円} + 40\text{円}) = 340\text{円}$ としました。

○ Bコースの子の発表

P、右のようなテープ図を示しながら

$$500 - 120 - 40 = 340 \text{ と}$$

$$500 - (120 + 40) = 340 \text{ の両方を説明する。}$$

T、それぞれを比べて、どんなことがいえますか。

P、式が おなじになります。

P、はじめのお金や代金やのこりなどが 同じです。

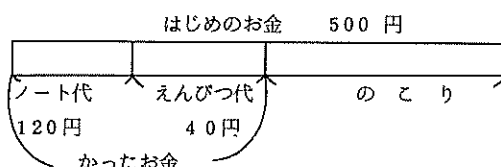
T、右の問題を提示し、「それでは、自分がやっていない方法で、この問題を考えてみて下さい。

P、各自、他のコースの学習に挑戦する。

(後略)

(提示した問題)

500円持っています。120円のノート1きつと、40円のえんぴつ1本をかいました。いくらのかっているでしょう。



1,000円持っています。800円の筆箱1こ
と、40円のえんぴつ3本を買いました。のこりは、いくらでしょう。

○ 事後テストの結果〔立式ミス数〕

問題の型 \ 認知タイプと人数	Aタイプ (9名)	A・Bタイプ (11名)	Bタイプ (18名)
$A + (B + C) =$	0	1	0
$A - (B \times C) =$	0	1	0
$(A \times n + B) - (C \times D) =$	2	2	1
$A \times n + B =$	0	2	0
$\square - (A + B) = C$	0	0	0
$\square + (A + B) = C$	0	0	1
合 計	2	6	2
正 解 率	96.3%	90.9%	98.1%

5、全 体 考 察

○ 認知タイプに対応する処遇となり得たか。

事後テストの結果から見て、児童が不得意としがち
二段階の文章題を高率で解決できるようになっている
し、児童の意欲的な追究活動を生み出すことができた。

○ 個性的な数理獲得のしかたが身に付いたか。

問題場面を直観的に構造に目を向け、分析的に思考を進めていこうとする「場一独立」タイプの児童は、後の練習でも、テープ図を用いて数量の関係をつかみ追究していく子が多くみられ、場面のように埋めしやす「場一依存」タイプの児童は、「ことばの式」から数量の関係をとらえ、立式し、求答していく子が多くみられた。このことから、それぞれの認知特性にあった数理獲得のしかたを身につけていくことができたと言える。なお、コースを自己選択させることにより、自分に合った学習方法を選択する能力が身につく。〔※教師判定のタイプと子どものコース選択合致率 9月実証71.1%→12月実証84.6%〕

6、研究のまとめ

- (1) 数量関係の学習で、個性を生かしながら基礎的な内容を確かに身につけていくためには、認知スタイルの違いに目を向け、その違いに応じた処遇を与えることにより意欲的な数理追究活動が行われ、学習の効率化が可能である。
- (2) 認知スタイルとしての「場一依存」・「場一独立」で数量の関係の学習タイプが分かれる。
- (3) 「場一依存」タイプには、問題づくりを通して問題場面の外延を広げ、それを統合化していくことば化学習コースが有効であり、「場一独立」タイプには、問題構造に直接せまる図表現をする構造追究学習が有効である。
- (4) 学習課題の内容を基本的に両コース同一として、教材構成や学習過程を工夫することにより、全体による交流が可能となり、個の深まりが可能となる。また、他コースの学習も経験させてみることも大切である。

7、今 後 の 課 題

他領域、他学年における認知タイプに即応した適切な処遇の究明

○ お わ り に

学力のちがいにばかり目を向けた個別化の学習を見直し、子どもの認知のしかたの違いに目を向けた学習指導を構成することにより、真に個が生きる学習指導が可能となる。

自ら自然の事象にはたらきかける力をつける理科学習指導

—子どもの持ち味を生かす中学年の指導を通して—

理科部 谷 友 雄

○ はじめに

子ども一人ひとり、自然の事象へのせまり方に個性がある。子どもの持ち味を生かす指導を行えば、子ども自らがこれまで身につけてきた自分の力を自分なりに工夫して使い、自然の事象に生き生きとはたらきかけていく。

1、主題の意味と重要性

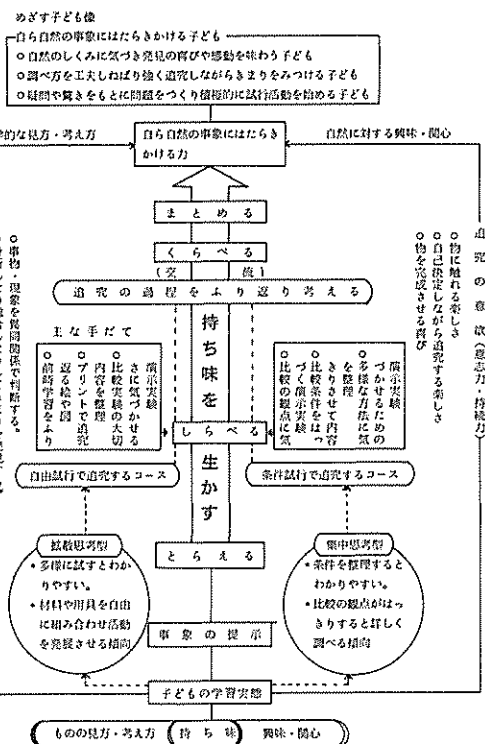
○ 自ら自然の事象にはたらきかける力とは、子ども自身が試したり確かめたりしてみようという意欲を持ち、今まで身につけてきた知識・見方・考え方、調べ方を自分の疑問に応じ工夫して使いながら自然の事象を探究する力である。つまり①疑問や驚きに敏感に対応し自らの問題として調べる。②調べ方を自分なりに工夫し、ねばり強く追究しながらきまりをみつける。③自然のしくみに気づき発見の喜びや感動を味わう。④身につけたことをもとに新しいものを作り出す、ことが含まれる。この探究の過程で、子どもは事物・現象の変化を因果関係の見方とらえ、分析したり総合したりしてきまりを見出す力を高め、事物・現象を判断する力を身につけていく。

そのためには、疑問から問題が生まれ、それが解決できるように、一人ひとりの子どもに追究の方法が自己選択できて、思考・操作活動が満足いくまで繰り返され、それぞれの子どもの追究の楽しさを味わう個性に応じた学習にしなければならない。しかし、実際の学習では、同一のねらいのもとに、同じような追究をさせて学習を進めていくために、追究の方法を自己選択しにくくしたり、思考・操作活動を満足いくまで行わせることができず個性に応じた学習になり得ていない場合があった。

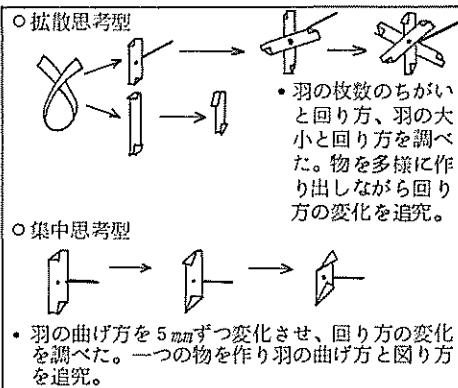
子ども一人ひとり、自然の事象にはたらきかけていく時に、それぞれ、はたらきかけ方の違いがある。同じ課題であっても、次々に多様に物を作り出しながらはたらきかけ、その中からきまりを見出そうとする子どももいるし、一つ作ると見方を変えながら多面的にはたらきかけてきまりを発見しようとする傾向の子どももいる。この両者はそれぞれの個性に基づく追究のしかたの良さ、即ち持ち味を持っている。この持ち味を生かすことが大切である。

○ 持ち味を生かす学習とは、子どもの持ち味の違いから生ずる追究の傾向性の両極を調べ、それぞれの傾向の子どもに応じて効果的な指導の手だてを入れた学習コースを設定し、そのコースを子どもに自己選択させる学習である。そして追究の過程でそれぞれに調べる工夫をさせながら自然のきまりを見出し、意欲的に学習させようとするものである。子どもの持つアイデアを生かし、思考のつまづきに適切な指導を具体的にすることがこの学習では重要である。

“風車で動くおもちゃの事前調査”では左図に見られるように、羽の大きさや羽の枚数の違う風車を次々に思いつき作り変えて、回り方の違いを追究していくタイプと風車の羽の曲げ方に着目して、曲げ方の条件を少しずつ変化させながら回り方のきまりに焦点化して詳しく追究していくタイプとその中間のタイプがいた。



＜図-1 子どもの追究の傾向＞



- A、拡散思考型 自分なりに考えついた方法を、いくつか試しながら解決していく学習がわかりやすく、意欲的になりやすい。自由に材料や用具を使わせると次々に、活動を連続・発展させていく傾向がある。
- B、集中思考型 自分なりに考えついた疑問を、条件を整理しながら解決していく学習がわかりやすく、意欲的になりやすい。比較の観点がはっきりすると条件を変化させて、詳しく調べていく傾向がある。

AB、中間型 両方の傾向を少しずつ持っており、A・Bどちらの型かはっきりせず、流動的である。

以上の傾向から、拡散思考型の児童には自由に材料や用具を組み換えさせながら追究する自由試行コースを、集中思考型の児童には実験の条件を整理させながら追究する条件試行コースを採らせることが適切であると考えられる。しかし、このタイプとコースの結びつきを教師側が固定するのは、子ども自らがとらえた追究課題を規制することにもなりかねないので、コースは児童の自己選択にしなければならない。

子どもに持ち味を生かした追究をさせることによって一人ひとりの子どもの持つ思いつき、見方、考え方の良さを引き出し個性の伸長をはかりながら、学習の楽しさや達成感を味わわせ、自然のきまりを創造的に獲得させることができる。

2、学習指導上の問題点

- (1) 同一のねらいのもとに同じような方法や追究の筋道をたどらせていたために、追究のしかたが個々の子どもに合わない場合があり、子どもに学習の満足感を味わわせることができず意欲を失う場合が見受けられた。
- (2) 思考・操作活動中に子どもの持ち味に応じた指導をしていなかったために、追究の具体的な方法や試行活動をして得た結果を子どもなりに考えさせる場面でつまづく児童が見受けられた。

3、問題点説明の方途

- (1) 子どもの実態を追究のタイプでとらえ、それぞれの傾向に応じて自由試行コースと条件試行コースのどちらかを自己選択させる学習を行えば、子どもは意欲的に追究していくだろう。
- (2) 自由試行コースと条件試行コースに応じて、それぞれ下記のような手だてを仕組むと子どもは考えを深めながら自分分で見つけためあてに沿って追究していくだろう。
 - 自由試行コースを選択した子どもには学習のめあてをはっきり持たせる絵や図の提示を行い、試行結果をプリントにまとめさせて考えを深めさせる。条件試行コースを選択した子どもには実験に入る前に追究の見通しを持たせる話し合いや比較条件のわかりやすいモデル実験を提示し追究させる。

4、基本的な指導のしくみ（風車で動くおもちゃの単元を例に）

過 程	と ら え る	し ら べ る	く ら べ る	ま と め る
	課 題 把 握	タ イ プ 別 追 究	交 流	一 般 化 ・ 発 展
	持ち味を出す	持 ち 味 で 操 作 活 動	持ち味を認める	持 ち 味 を 広 げ る

自由試行コース	主な手だて	活動と内容			
		子どもの流れ	活動と内容	条件試行コース	主な手だて
		○前時の発言、活動内容の中から本時のめあてにつながるものを提示する。 (例) 4/9 おもちゃの動きと風の強さ 風車を大きくしてみよう よく動く工夫 → もっとよく動くには… 試したい 違いをしらべる → 条件をはっきりさせよう…	○プリントを渡し 試行結果を記入させる。 5/9 もっと詳しく調べよう もっとよく動くには 羽の数をふやしてみよう。 別のおもちゃでももっと試してみよう。 条件をもっと変えて調べてみよう。 ○距離を同じにして風の強弱を比較 ・何秒で上がるか ・いくつ上がるかななどを詳しく追究。	○何を变化させたか考えさせて わか 6/9 送風機と扇風機の風の強さ ○条件をはっきりさせることにつ いて話し合う。 ○車やエレベーターを使って、送風機と扇風機の風の強弱比較。 ○扇風機と送風機では風の強さが違うだろうか。自分の方法で調べる。 ○送風機と扇風機からの距離をはっきりさせ風の強弱比較。 ○一つの方法ではなく、別の方法も示す。	

5、指導の実際と結果の考察

(1) 単元名 「風車で動くおもちゃ」

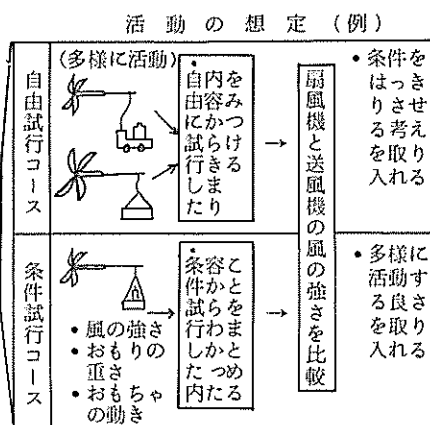
(2) 目 標

○ 風車で動くおもちゃの動きの様子を調べ、風の強さによって風車で動くおもちゃの動き方に違いがあることから風車は風の強さによって物を動かすはたらきに違いがあることを理解させるとともに、風車で動くおもちゃを作って調べる楽しさを味わわせ、積極的に活動しようとする態度を育てる。

- ① 風車を作って回させながら、風車の回転するはたらきを利用して糸を巻くことができることに気づかせ、風車で動くおもちゃを製作できるようにする。
- ② 風車で動くおもちゃを使って活動させることによって、風の強さが変わると風車で動くおもちゃの動きに違いがあることに気づかせる。
- ③ 風車で動くおもちゃを使って、巻き上げるおもりの重さを変えたりゴムやばねをおもちゃの部分と取り換えたりする活動を通して、風車の物を動かすはたらきは、風の強さによって違うことを理解させる。
- ④ 風車で動くおもちゃを作り調べるときに、自分なりの考えを大切にしていって調べようとする態度を育てるとともに、製作したおもちゃを大切にすることの気持ちを持たせる。
- ⑤ 風車で動くおもちゃを使って活動させながら、多様な事象の中から共通性を見出してきまりを見つけたり、比較条件を決めて追究したりする見方・考え方を身につけさせる。

(3) 計 画 (約9時間)

- ①風車で動くおもちゃづくり 3時間
 - 風車を製作し風車で動くおもちゃを考える ②
 - 風車で動くおもちゃを作り ①
- ②風車で動くおもちゃを使って楽しく追究する 3時間
 - 風車で動くおもちゃの動きを風の強さやおもりの重さとの関係調べる。..... (本時 1/2) ...②
 - 送風機と扇風機の風の強さを調べる。..... ①
- ③わかったことをもとに交流する。..... 1時間
- ④風車で動くおもちゃの動きと風の強さの関係をまとめる。..... 2時間



(4) 本時目標

○ 風車で動くおもちゃを使い、風の強さ・おもりの重さを変化させながら追究し、風車で動くおもちゃのはたらきのちがいに気づくとともに、あわせて風車で動くおもちゃで活動する楽しさを味わう。

Aコース 風の強さを自由に変えながら、風車で動くおもちゃをいくつか取り換えて動きの変化を追究し、自分の作ったおもちゃが、それぞれどのくらい重い物を動かしたり、速く動いたりするかに気づく。

Bコース 風の強弱、おもりの重さの条件をはっきりさせながら、風車で動くおもちゃを使って動きの変化を追究し、自分の作ったおもちゃがどのくらい重い物を動かしたり、速く動いたりするかに気づく。

(5) 本時の授業仮説

○ 次のようにA・B二つの学習コースを提示し自己選択させれば拡散思考型の子どもは自由試行で追究するAコースを、集中思考型の子どもは条件試行で追究するBコースを大部分の子どもが選び、風車で動くおもちゃのはたらきのちがいを追究するだろう。

(拡散思考型の子ども)

- ・自由試行のコースを選択させることによって、おもりの重さ、風の強弱を自由に組み合わせて意欲的に追究。
- ・試行結果を整理するプリントを使わせることによって、学習課題からそれないで自分のめあてに従って追究。

(集中思考型の子ども)

- ・条件試行のコースを選択させることによって、おもりの重さ、風の強弱とを関係づけて意欲的に追究。
- ・風車で動くおもちゃと扇風機との間の距離を変化させるモデル実験を提示し、比較している条件について考えさせることによって、風の強弱、距離の遠近、おもりの軽重などの比較の観点に思いつきめあてに従って追究。

(6) 子どもの反応と考察

①課題把握と学習コースの選択 ($\frac{3}{9}$ 時)

○教師の手だて

T₁ 風車の軸が回るのを利用し

てどんなおもちゃが作れるだろうか。

T₂ この中のどれを工夫して作りたいですか。

T₃ いろいろ作りたい人と一つだけで調べたい人がいますね。

いろいろなおもちゃを作り自由に調べる方法と一つのおもちゃで条件を一つひとつ変えながら調べる方法で学習します。どちらをしたいと思いますか。

T₄ 風車で動くおもちゃが作れて調べることができますか。

○子どもの反応

C₁ 自動車、エレベーター、猿の木登り、オートバイ、ロープウェイ、ロケット、

C₂ いろいろ作りたい。

C₂' 一つだけを作りたい。

C₃ (各自、自分のコースを自分で調べたい人いますね。)

C₃' 自動車やエレベーターなどを作って自由に調べたい。

C₃' ロープウェイを作って風の強さを変えてどんな登り方をするか調べたい。

C₄ 「できる」と口々に言いながら製作に取りかかる。

表 1. 追究タイプとコース選択の関係

追究タイプ	追究コース	Aコース	Bコース
A・(拡散型)タイプ16人		12人(75%)	4人(25%)
B・(集中型)タイプ15人		2人(13.3%)	13人(86.6%)
AB・(中間型)タイプ10人		2人	8人
合 計 (41人)		16人	25人

(考 察) 教師が判定した追究タイプと児童が自己選択したコースとの合致率は高い。これはコース学習に対して子どもが理解し始めたためと考えられる。三年生の子どもはふつうは自由試行で追究することが多いが、本単元では16名であり、条件試行で追究する子どもが多い。これは単元の内容の違いが原因であると思われる。本単元は比較条件が自分なりに設定しやすいので、Bコースを選択した子どもが多いのではないだろうか。

このことから子どもは単元によって自分に合うコースを自分なりに判断して選択しているのではないかと考えられる。

② コースごとの個性的追究 ($\frac{4}{9}$ 時)

○Aタイプ児のAコースにおける学習活動(抽出児S児) | ○Bタイプ児のBコースにおける学習活動(抽出児H児)

T 風の強さを変えながら、重いものなどがどれだけ動くかためてみよう

T プリントの記入のしかたの説明(Aコースへの説明)

C₁ 扇風機の前で風車を回す。

C₂ 大きい風車を持って来て箱を巻き上げる。

C₃ 自分のめあてを書く

風車の回る力を使って、いろいろなかん電池や重いおもりをどれくらい持ち上げられるか。

C₄ 大きい風車を使い、かん電池を2個入れて上げる。

「あがった。あがった。」

C₅ 次々に3個、4個、5個と増やしていく。

(考察) おもちゃとおもりを自由に組み合わせて、追究活動に熱中している。これは、S児のタイプとコースが合っているからと思われる。

○—○ カップに電池が入らなくなったので箱車に変える○—○

C₆ 箱車を2台連結して乾電池を5個乗せて引きながら最後はつり上げる。

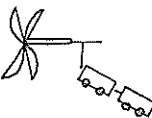
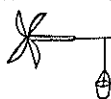
C₇ 順に数を増やす。

C₈ 糸をほどくため風車の後ろから風をあてる。

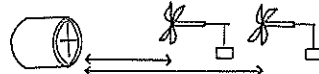
C₉ 8個持ち上げる。友人に「8個持ち上げるよ。」と言う。満足して他の友人にも言う。

C₁₀ 同じ方法で、単1電池8個、単3電池8個にしてつり上げようとする。失敗。

C₁₁ 次に単1電池8個、単3電池1個で上げる。成功。



T 条件を決めて調べる方法について説明します。



T (演示しながら) どんな条件で調べていることになるのかな。

C 遠いと近いでおもちゃの動き方がどう違うかを調べている。

T その他、どんな比べ方がありますか。

C 重い、軽い。おもりが 1個 2個 3個の時。

○—○ ここまでの演示・話し合いにH児は参加 ○—○

C 自分のめあてを書く。

風の強い時と弱い時はおもりのひき上がる数はどちらがうだろうか。

(考察) めあての中に、風の強弱とおもりの数との関係を調べることを明示しているのは、モデル実験の効果のためと思われる。

C₂ 「全部 これで調べよう。」と紙のカゴを持って来てN児に話しかける。

C₃ 大きいおもりを1個入れる。上がらない。小さいおもりを2個入れる。上がらない。小さいおもりを1個にする。上がらない。おもりをはずし、教師を呼ぶ。

T 風車の不備な点をH児に問いかけながら修理する。

C₄ 「わあっ。上がった。」と明るくはずんで言う。

C₅ おもりを軽いもの(コルクせん)に変えて実験する。

C₁₂ 単1電池8個、単3電池6個に挑戦。失敗、電池をセロテープで止めてつり上げる。成功。

C₁₃ 単1電池8個、単3電池8個に再度挑戦。電池が落ちて失敗。

C₁₄ 最後まで意欲的に追究。最後には電池を8個ずつ上げる。

(考察)最後まで意欲的に追究したのは、おもり(電池)の数を自由に変化させることができたこと、風車で動くおもちゃをカップから箱車に変化させることができたことがあげられる。これは制約されることを好まないS児の持ち味で操作活動ができたためと思われる。S児が自由試行コースを選んだのは適していると言える。

C₆ 弱風にして、コルクを1個、2個、3個、4個とふやしていく。2個まで上がる。

C₇ 強風にして8個コルクを入れて上げる。上がる。

C₈ 強風にして10個。上がる。小さいのを5個加える。合計大10個、小5個になる。上がる。「ああっ。上がった。」と意外な様子で声を出す。

C₉ 強風にして大11個、小5個が上がる。意欲的に追究。

(考察)最後まで意欲的に追究したのは、強風の場合、弱風の場合と条件を整理しながら、追究していったからであろう。これは、変化を調べるのを好む傾向のあるH児の持ち味に合っているためと思われる。H児が条件試行コースを選んだのは適していると思われる。

③ コースごとの手だてについて ($\frac{4}{9}$ 時)

表-2はコース別に対する手だての成否を子どもへのアンケートをもとに集計したものである。前述のS児は「自分のしたことを整理するのに役立ち、考え直すことができると答えており、H児は、「何を比べればいいのか思いつかない時がある。そんな時、役に立つ。」と答えており、それぞれのコースに対する手だてが有効であることを認めている。

自由試行で追究させる場合、Aタイプ児は自分でめあてを決めているにもかかわらず自分が行った試行の意味がわからない場合がある。その場合、試行結果を整理し共通点や差異点に気づかせることが必要である。Aコースを選んだ児童が「学習の整理がしやすい。」「自分のめあてがあるので、何をするかははっきりする。」のに役立つと答えているのは書くことによって、めあてをとらえ直しているからであろう。Bコース児の中では、「比べる条件のつくり方がわかった。」と答えている子どもは比較条件を「風の強弱」「距離の遠近」「おもりの重さ」などの観点からとらえている。つまり、モデル実験を見ることによって、自分なりに比較の観点を決めて追究していることがわかる。このことから、本時学習にあげていた手だては一応有効であったと言えるようである。しかし、Aコースの中には「あまり役立たなかった。」と1名の児童が答えている。これは、今後ともに最適な手だてになるよう改善の必要性を示している。

④ 本時終了時における反応の様子 ($\frac{4}{9}$ 時)

表-3中のA→Aコースを選んだ児童は風の強弱と関係づけた内容を記録しているのは少なく「ぼくのエレベーターは、乾電池が3個あがりました。」というような表現が多い。これは事実の単なる表現で終わっている。また、B→Bコースを選んだ児童は全員が風の強弱と風車で動くおもちゃの動きを関係づけて追究している。このことから両方とも自分なりに持ち味で追究していると言えるがAタイプ児には結果の考察をさせる場合、解明の手段で示しているように、次時の学習の中で試行の結果を、吟味させながら、考察させる必要のあることを示している。

表-2 手だてに対する子どもの反応

(事後のアンケート調査より)

A コース 16 人	ブ リ ン ト	学習の整理がしやすい。	8人
		自分のめあてがあるので何をするかははっきりする。	8人
		あまり役に立たなかった。	1人
B コース 25 人	演 示 ・ 話 し 合 い	自分の実験のヒントになり、何をすればよいかがよくわかった。	16人
		比べる条件のつくり方がわかった。	15人
		あまり役に立たなかった。	0人

※ 選択人数合計が多いのは複数項選択した児童がいるためである。

表-3 タイプ・コース別の活動内容と気づいた内容

A コ ー ス 16 人	項 目	使ったおもちゃ			気 づ い た 内 容			
		1つ	2つ	3つ	風の強弱と関係に対して		風の強弱は関係づけられない	
					重いものが動く	動きが速い	重いものが動く	動きが速い
人	A→Aコース (12人)	4人	8人	0人	2人	2人	6人	2人
	B→Aコース (2人)	2人	0人	0人	2人	0人	0人	0人
	AB→Aコース (2人)	1人	1人	0人	1人	1人	0人	0人

B コ ー ス 25 人	項 目	比較した条件				気 づ い た 内 容			
		風の強弱	風車の遠近	おもりの重さ	おもりの数	風の強弱と 係 対 して		風の強弱は関係づけられない	
						重いものが動く	動きが速い	重いものが動く	動きが速い
人	A→Bコース (4人)	2人	1人	1人	0人	2人	0人	0人	1人
	B→Bコース (13人)	7人	4人	4人	0人	9人	8人	0人	0人
	AB→Bコース (8人)	5人	1人	1人	1人	5人	3人	2人	1人

⑤ 認知内容について ($\frac{5}{9}$ 時)

表-5は $\frac{5}{9}$ 時における子どもの認知内容の比較である。風車で動くおもちゃの動きと風の強さとの関係について気づかなかった子どもは一人もいない。風の強弱とおもちゃの関係を重いものが動くことと速く動くことを合わせて関係づけている子どもは、19名でほぼ半数であり、Aコース、Bコースともに理解の差はあまりない。これは、Aコースの子どもについて $\frac{4}{9}$ 時で使用したプリントをもとに、まとめ方の指導を行ったことが影響していると思われる。

表-5 タイプ・コース別の認知内容 ($\frac{5}{9}$ 時)

認知内容 コースと タイプ		風が強くなれば なるほど重い物 が動き、弱くな ればなるほど軽 い物しか動かな い	風が強くなれば なるほど風車の 回転が速くなり おもちゃも速く 動く	風が強くなれば なるほど風車の 動きが速く重い 物を動かす	合計 人数
A コ ー ス	A→Aコース	4	2	6	12
	B→Aコース	1	0	1	2
	AB→Aコース	0	1	1	2
B コ ー ス	A→Bコース	1	2	0	3
	B→Bコース	2	3	8	13
	AB→Bコース	2	2	3	7
合 計 人 数		10	10	19	39

⑥ 学習に対する意識 ($\frac{6}{9}$ 時)

表-6はコース学習に対する子どもの受け止め方をアンケート調査の結果に基づいて整理したものである。全員の子どもが楽しかったと答えており、極めて意欲的に取り組んでいたことを示している。これらの子どもは楽しかった理由として「自分に合うおもちゃが作れてうれしかった。」「自分の考えた方法がうまくいった。」等の理由をあげており、自分なりの働きかけがうまくいった時、特に楽しさを感じている。つまり自分で好きなコースを選んでいることが楽しさの背景にあると考えられる。

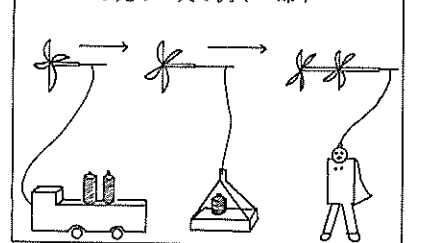
表-6 タイプ・コース別の意識調査 ($\frac{6}{9}$ 時)

項 目	コース		Aコース	Bコース	合 計
・ はやい か す べ い か の り 容	みんな同じ方法です	5	10	15人	
	自分で選んでする	6	12	18人	
	どちらも変わらない	5	1	6人	
・ の き づ か な い 方 法 動 作 の 強 弱	みんな同じ方法です	1	3	4人	
	自分でコースを選んでする	13	19	32人	
	どちらも変わらない	2	1	3人	
・ つ ま に し か か	楽しかった。	16	23	39人	
	楽しくなかった。	0	0	0人	
・ し ん れ い た ら う つ あ い け し	は い	16	22	38人	
	い い え	0	1	1人	

⑦ 全体考察

自ら自然の事象にはたらきかける力は追究の意欲と追究の方法を身につけた時、児童に備わるものである。そう考えた時に、持ち味を生かすコース学習をしくんだことが、自ら自然の事象にはたらきかける力をつけることにどのように働いたかという第一に自分の意志で自分の追究の方法を選択できるので追究の意欲が高まったという点であろう。特にS児は風車の工夫では、羽の枚数の違うもの、大きい羽のもの、二重に羽をつけた風車等を作り、風の強さとおもちゃの動き方の関係を意欲的に追究していった。第二は、④、⑤に見られるように、それぞれのコースに応じた手だてを入れたことによって、追究の見通し、すなわち追究の方法がAタイプ児・Bタイプ児ともにはっきりしており、子どもなりに持ち味を生かしていることがわかる。これらのことから、持ち味を生かした指導を継続することによって自らはたらきかける力をつけることができると考えられる。

S児の工夫の例 (一部)



6. ま と め

- 一人ひとりの子どもを自ら自然の事象にはたらきかけるようにするには、子どもの持ち味を拡散的に思考するタイプと集中的に思考するタイプからとらえ、それぞれ自由試行コースと条件試行コースを設定し自己選択をさせながら追究させることが必要である。
- 自由試行コースにはめあてを確かに持たせ、試行結果をプリントに記録させて考えを深める手だて、条件試行コースには、追究の見通しを持たせる話し合いや比較条件を思いつくことのできるモデル実験の提示が手だてとして必要である。

7. 今 後 の 課 題

- 持ち味を生かすことは一人ひとりの考えを引き出し、個に応じて工夫させることであるが、今後も具体的な手だてについて、さらに研究を深めていきたい。
- おわりに
自分なりの持ち味を出し相互に考えを認め合いながら、より深く自然の事象にはたらきかける子どもの姿をもとめて。

歌う喜びを生み出す音楽科学習指導

—学習特性を生かしたコース別指導(2年生)—

音楽科部 井上 健一

○ はじめに

子供達は、それぞれ独自の学習のすすめ方を持っている。その子にとって最もふさわしい学習の方法が準備され、適切な対処がなされた時に、子供達は最も意欲的に表現の工夫に取り組み、歌う喜びを生み出していく。

1、主題の意味と重要性

(1) 歌う喜びを生み出す

歌う喜びとは自己表現の充足感のことであり、子供達が楽曲との出会いでとらえた感動をもとに、表現する目的や必要感をしっかりと持ち、さらに楽しくより美しくしようと自分なりに表現の工夫をし、それを友達や教師といっしょにねりあげていく感動と表現の深まりの過程で生み出されていく。

このことから今までの低学年の指導をふりかえってみると、一人ひとりが自分なりに工夫した表現をつくりあげる個性的追究段階の指導に問題があった。画一的に個別学習におろすと一人で工夫することに不必要な不安を感じさせたり、個々への対応が困難となったりしていた。また一斉やグループ学習では、どうしても優秀児が活躍する学習になりがちであった。それで十分に自分なりに工夫した

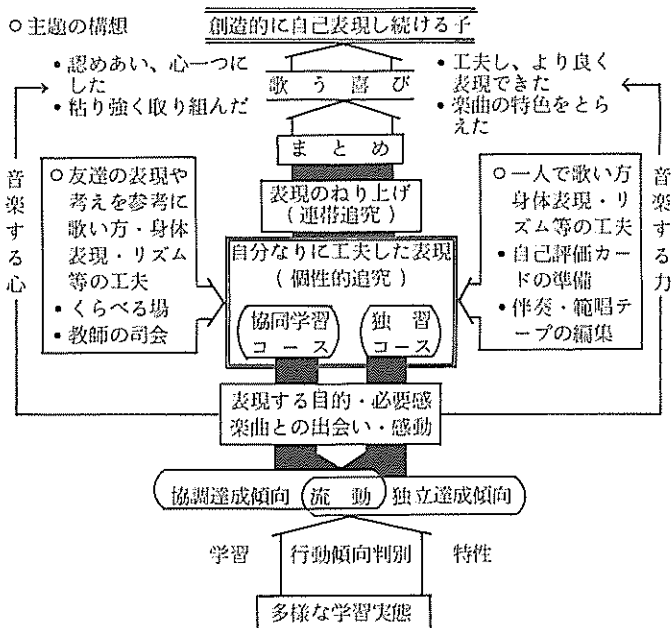
表現ができないまま次の段階に進まされ、歌う喜びを味わうことができない子もみうけられた。学習のすすめ方は一人ひとり違う。その傾向をとらえ生かす指導法を究明していくことで、自分なりの表現を工夫しようとする意欲・態度を湧発させより美しいものをめざし音楽を創造していく子が育つと考え本研究に取り組んだ。

(2) 学習特性を生かしたコース別の指導

学習特性とは、個人の様々な学習場面での行動観察を通して認められる価値追究のし方の恒常的傾向性をさす。たとえば、楽曲との出会いで主に歌詞に反応して表現を追究する傾向とリズムや旋律に反応して表現を追究する傾向、自分達の歌を見直していく時の総合的直観的判断傾向、分析的論理的判断傾向等である。それら様々な特性のうち本研究においては上記の指導上の問題点及び低学年において顕著にとらえられる行動傾向という面から以下のように特徴をとらえてきた。

- 協調達成傾向 — 友達と表現し合いながら、表現やそれに対する考えをくらべ、自分なりのものをつくりあげていく学習がやりやすい。じっくり自分の表現のし方を考える子が多い。一人で表現の工夫をすることに不安感を持つ子が多い。
- 独立達成傾向 — 友達と相談して進めていくよりも、一人で構想を立て自分なりの表現を追究していく学習がやりやすい。マイペースにできること、まかされることに喜びを感じ意欲的になる子が多い。
- 流動傾向 — どちらの傾向とも判定しがたい中間型であり、学習内容によってどちらかの傾向がでてくる。

画一的でなく、しかも上記の特性に対応した指導が学習コースの設定である。協調達成傾向を生かすためには、友達と表現し合い、「聴きくらべ」「見くらべ」「考えくらべ」ができる協同学習コースを設定し、その中で自分なりの表現を工夫させていくようにする。独立達成傾向を生かすためには、評価カードを用いた自己評価活動等を通して一人で表現の工夫をしていく独習コースを設定する。さらに、流動傾向の子がいること、及び、自分で自分の特性に合うコースを選ぶ力を育てていきたいということから、上記の学習コースを子供自ら選択させて追究させるようにする。以上のことで、一人ひとりが生き生きと自分なりに工夫した表現をつくりあげ、歌う喜びを生み出していくと仮説した。



2、学習指導上の問題点

これまでの個性的追究段階における指導は、子供達個々の学習特性をとらえ生かす指導ではなく、題材の内容から一斉であったり個別であったりや画一的なやり方ですすめていた。それで一人ひとりが意欲的に自分なりに工夫した表現をつくりあげるまでにはいたらなかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 子供達の学習特性を、自分なりに工夫した表現をつくりあげる時の行動傾向の違いから、協調達成傾向、独立達成傾向、流動傾向をとらえ、その特性を生かす指導を行えば、一人ひとりが意欲的に表現の工夫に取り組み、歌う喜びを生み出していくであろう。
- (2) 学習特性に応じて以下のような学習コースを設定し、コースを自己選択させていけば、一人ひとりが生きる表現活動となり、自分なりに工夫できた喜びを味わうであろう。
 - 協調達成傾向 —— 表現の見通しや楽曲の特色の理解を深める「聴きくらべ」「見くらべ」「考えくらべ」等の活動を友達といっしょにさせる協同学習コースで追究させる。
 - 独立達成傾向 —— 評価カードを用いた自己評価活動や範唱・伴奏テープの聴取により、一人で表現の工夫をする独習コースで追究させる。
 - 流動傾向 —— 上記いずれかのコースを選択させ、自分なりの表現の工夫をさせる。
- (3) 次の様に学習指導過程をしくむことにより、一人ひとりの表現が深まり、歌う喜びも深まっていくであろう。
(2年生教材「タンブリンのわ」の場合)

	とらえる	あ	ら	わ	す	味 わ う
ね ら い	○ 様子や気分の変化の把握	○ 曲想変化を表す歌い方、身体表現の工夫 (a 楽しくはずんで・ b やさしく話しかけ ・ c とても楽しくはずんだ感じ)		○ もっと楽しくはずんだ感じを出すためのタンブリン奏の工夫 (タンブリンマンの決定)		○ 歌・身体表現・タンブリン奏の発表会
活 動 と 内 容	1. めあての把握 ・ 曲名から情景想像 2. 「タンブリンのわ」を歌う ・ 身体反応、歌詞読み 3. 曲想変化についてまとめる。 ・ 三部の変化	1. 自分達の表現を聴取し、めあてをもつ。 ・ 三部の気分の変化を表す歌い方、身体表現の工夫 ・ コース選択 2. コース別に三部の変化を出す工夫 ＜協同学習コース＞ ・ 男・女交互に身体表現の発表 (一方は歌で) ＜独習コース＞ ・ 自己評価しながら、自分なりの身体表現を工夫 ・ 楽しくはずんだ・やさしく話しかけ ・ とても楽しくの動きになったか 3. 工夫した表現を交流し、三部の変化をつけた表現をする。 ・ 身体表現・歌い方の良さ・不十分さの把握 ・ 強さの変化をつけた歌い方 (mf - mf - f)		1. タンブリン奏の見通しを持つ。 ・ 教師の範奏に合わせて歌う。 ・ リズムや奏法の見通し。 ・ コースの選択とグループづくり 2. コース別にタンブリン奏の工夫 ＜協同学習コース＞ ・ リズムや奏法をグループ内で発表し合う。 ・ a・b・cのリズムを決め練習 ・ グループごとの発表とタンブリンマンの決定 3. グループでタンブリンマンに合わせて、歌い方・身体表現を工夫し、表現をねりあげる。		1. グループの発表、見直しの観点をつかむ。 ・ 集団での身体表現のまとめ ・ a・b・cの変化をだす表情や動き、歌い方 ・ 曲の山 c の盛り上げ 2. ねりあげて発表会をする。 3. まとめと反省をする。
手 だ て	・ 掲示歌詞 ・ 範唱テープ ・ 情景プリント	・ 子供達の表現の録音、録画 ・ a・b・cの変化がわかる色カード ・ 範唱・伴奏テープの編集 ・ 自己評価カード及び評価観点の作成 ・ コースの説明と選択の助言 ・ 協同学習コースは教師の司会		・ タンブリンの範奏 (音色、奏法、リズムの多様な変化のおもしろさ) ・ 範唱、伴奏テープをながす。 ・ コースの説明、選択の助言。 ・ 独習コースには鏡の準備 ・ グループ分け、活動のし方の助言。		・ より楽しい歌い方、表情グループの動き等を理解させる承認や助言

4. 指導の実際と考察

(1) 目標

- ◎ 太陽がさんとふりそそぐ野原で、友達と仲良くタンブリンを打ち鳴らし、歌ったり踊ったりしている明るくはずんだ気分とそのうつりかわりを歌、身体表現、タンブリン奏の工夫を通して表すことができるようにする。

- 楽しくはずんだ a、太陽や風に話しかけている b、とても楽しくはずんで踊っている c の曲想変化の感じとり

- = 144、スウィング調のリズムにのった表現
- mf-mf-f で明るく、マルカートに歌うこと。
- 即興的に a・b・c の変化をつけた身体表現、タンブリン奏の工夫

(2) 計画 (4 時間)

略 (前頁参照)

(3) 本時 (2 時) の目標

- ア、コース別学習を通して、のびのびと即興的に身体表現ができるようにする。

- ・ a と c を b よりも大きな動きで、b はやさしく c を盛り上げて

- イ、工夫した身体表現を生かして、強さの変化を mf-mf-f とつけた歌い方ができるようにする。

(4) 本時の授業仮説

ア、めあて把握の段階

- a・b・c の気分の変化 (目標及び楽譜参照) を表す必要感を持たせるために
 - ・ 前時学習した情景、気分の変化の想起。前時区分けした掲示歌詞提示 (b の部分をわくで囲んだもの)
 - ・ 本時初めに録音した歌の聴取、気分の変化が出ているかの話し合い。
 - ・ 気分の変化を色カードで b を黄色、a と c を赤色にして、c を大きめにしたもの提示
 - ・ コースの説明をした後、コース選択をさせる。(友達と相談しながら歌や動きを工夫するコース、自分でカードにはじめのふし、中のふし、おわりのふしごとに点をつけて、不十分なところをよくしていくコース)

イ、個性的追究の段階 (コース別学習)

- 協同学習コースで自分なりに工夫した身体表現が意欲的にできるようにするために
 - ・ 自分と友達の身体表現やその考えをくらべる場を設定する。
 - ・ 男子、女子交互に身体表現させ、a・b・c の変化のさせ方やある部分の表情や動きの良さをみつけさせる。
 - ・ b の「やさしくはずんだ感じで太陽や風に話しかけ」c の「友達ととても楽しく踊っている感じ」の身体表現ができた子やその良さをみつけ発表した子を賞賛する。
 - ・ 低学年であるので教師の司会ですすめていく。
- 独習コースで自分なりに工夫した身体表現が意欲的にできるようにするために
 - ・ 一人で自己評価しながら身体表現を工夫していく場を設定する。
 - ・ はじめのふし、中のふし、おわりのふし (a・b・c) ごとに、身体表現がよくできた (◎) できた (○) もうすこし (△) の三段階評価をさせ、不十分なところをみつけさせる。
 - ・ 自己評価カードに評価の観点として、楽しくはずんだ感じの動きになったか、やさしく太陽や風に話しかける動きになっているか、とても楽しくはずんだ動きになったかを記入しておく。
 - ・ 範唱、伴奏に合わせて、黒板の前で (めあてを常に意識させ、集中させるため) 5 回工夫させる。

ウ、連帯追究の段階

- 歌い方の不十分さを意識させるコース別の発表 ○ c を強調した歌い方のための歌、身体表現くらべ

タンブリンの わ

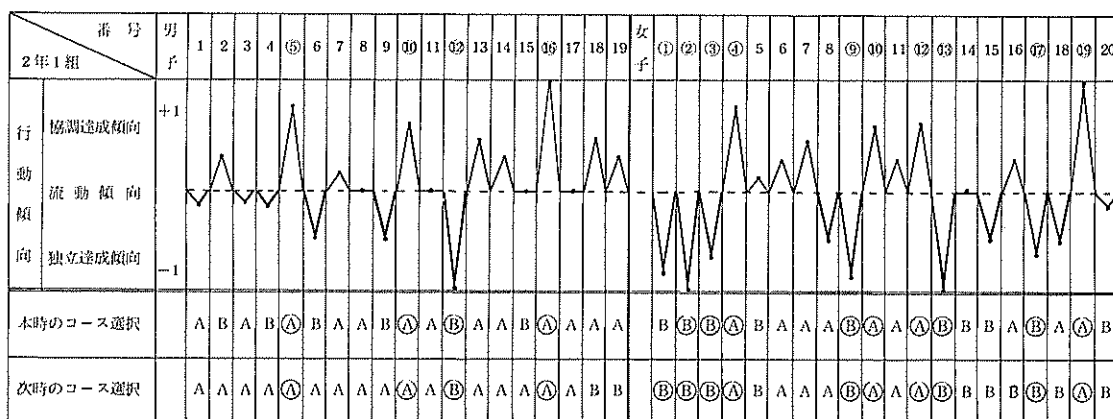
山上武夫 作詞 宮川武彦 作曲

J=144 はやで楽しく

(5) 子供の反応と考察

◀めあて把握後の自分なりに工夫した表現をしていく時の行動傾向判別と本題材 $\frac{2}{4}$ 、 $\frac{3}{4}$ 時のコース選択▶

- 行動傾向判別の視点
- めあて把握後、自分一人で工夫してもよい場と友達と相談して工夫する場を設定し、どちらの行動傾向が多いかの調査
 - 一人で工夫せざるを得ない場を設定し、一人で工夫することの不安感があるかの行動観察（友達の表現を気にしてなかなかとりくまない等のチェック）



行動観察の結果、男子の12番、16番、女子の2番、13番、19番は常に協調及び独立傾向を示した。（10回の観察の集計）番号に○をつけたものがそれぞれの傾向性が強いと判断。（協調達成7名、独立達成7名）この子供はコースの説明を聞いた後、コース選択は自分の特性に合うものを選び、追究していった。（Aは協調、Bは独立コース）
◀個性的追究段階の子供の姿と考察▶

抽出児 ○協調達成傾向 N子（出席番号10番）①～⑤の姿 ○独立達成傾向 H子（出席番号13番）①～⑤の姿

教師のはたらきかけ	協同学習コースの反応	独立コースの反応
○ 自分の場所に行きなさい。	男子、女子向かい合って並ぶ。男子すわる。	黒板の前に自己評価カードと鉛筆の準備
○ 伴奏テープを流す。 （5回分編集したもの）	① 隣りの子を見ながら、左右きこちなく動く。曲想変化を出すまでにはいたってない。	④ a・cは左右にゆれながら、手拍子で ♪♪♪♪ ♪♪♪♪と打つ。bはつまさを後ろへトンと後打ち。変化はだしているが、cのもり上がりが不十分
○ 気持ちの違いを出してしたのは誰だった。	<u>男子</u> Aさんは、 <u>おわりのふしを楽しい顔</u> でとんでいた。Bさんは、 <u>いい声で”～ね”</u> となかのふしを歌っていた。	自己評価 a○b○c○
○ うなづく	互いに見合って、身体表現している。	⑤ 前奏がかかったら、楽しくとびながら手拍子で後打ち。bは左右にゆれながら8拍目ごとに手拍子で。cは④と同じになる。
○ 範唱テープを流す	② c君はニコニコ顔で歌ってたからいい。	「楽しくはずむだからとまらないようにした」と観察者に答える。
○ 中のふしの話しかけのやさしさがでていたね	<u>女子</u> D君は中のふしを <u>手を前に出してお願いしているように</u> していました。	自己評価 a◎b◎c○
○ 伴奏テープを流す	③ aを前後に手を振り、bは左右に動き、cを手拍子を打ちながら左右にゆれる。模倣でなく自分の表現ができてきている。	⑥ aは⑤と同じ。今までは動きのみであったが歌い出す。bは両手を前に出し左右にゆれ、cは足を交互に出し、“シャウウ”の所で手を円を描くようにして振る。
○ とてもはずんだおわりのふしの感じをはっきりだしていたね。男子も違いをはっきりだそう。	<u>男子</u> Eさんは、 <u>はじめのところは片足ずつ上げて、おわりのところは、両足そろえて楽しくとんでいた</u> のでいいと思いました。	「お日様に話しかけたり、お日様が照らしている様子を工夫した」と答える。
		自己評価 a◎b○c◎

○ 範唱テープを流す ※ 話し合い、自己評価の時間は1分間にしておく。	④ F君は、おわりのふしのところを、 <u>元気よく、大きく手を広げて歌っていた</u> のでいいと観察者に答える。 女子 G君は、はじめのふしをとばないで、 <u>おわりのふしだけとんでいた</u> のでよかった。	② aとcは①と同じ動きをする。前回○としたbの動きは、前後移動しながら両手を前に出して左右にふる。 <u>"やさしい風さんはこんでね、くぼってね"</u> となっているからと観察者に答える。 自己評価 a○b◎c◎
○ 最後です。友達といっしょに工夫する人達は、 <u>丸く円をつくって動こう</u>	⑤ 動きが③にくらべてスムーズになる。笑顔がでてきた。aとcはとんだり、手を打ったりして楽しそうに歌い、bの部分は、やさしく左右にゆれる。曲想変化をつけた動きになった。	③ aはとびながら、8拍目に手拍子をポンといれ、bは②と同じように動き、cは、 <u>手拍子を入れたり、円を描くように手をふったりする</u> 。 自己評価 a◎b◎c◎
○ 独習コースへ行って歌を歌う。		

抽出児N子の姿からいえること

一人で工夫することに不安を感じ、友達と表現し合いながら自分の表現をつくりあげていくN子は、自分に合うコースは協同学習であると選択し、上記の姿でわかるように徐々に表現をねりあげていった。③で三部の変化をつけた身体表現ができるようになったのは、友達の表現をみくらべる活動や、D君の動きの良さを発表した子を承認したことがはたらいたといえる。集団を高める場を構成し、N子の中で他の良さに学び、自分もより良くという意識が高まったので、意欲的な表現になったととらえる。⑤ののびのびとした姿は、コース全員の表現で比較されないという安心感や一体感、①～④の協同学習による表現のし方の理解が働いたと考察する。

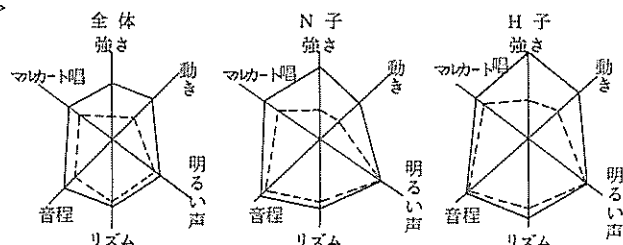
抽出児H子の姿からいえること

独立達成傾向が強いH子は、第1回目の④の表現から三部の変化をつけている。これは、前時の身体反応及び本時のめあて把握の活動、一人で工夫するコースを選択したこと等が働いたからであると考えられる。③の発言から自己評価カードの観点「はじめのふしは楽しくはずんだ動きになりましたか」が働いたと考える。④のおわりのふしの変容は、掲示歌詞や範唱テープの「仲良しお日様」と③の自己評価が働いたといえる。このようにH子にとって、自分の動きをa-b-cごとに三段階評価していくことが、自分の表現を見直し、深めていくのに有効であったと考察する。ただし、自己評価が甘くなる子については、別の手だても考えていかねばならない。

＜連帯追究段階の子供の姿と考察＞

教師の働きかけ	子どもの反応の姿
○ コース別の発表 気持ちの違いを出す動き、歌い方になっているか	① 独習コース男子の発表に対して 「G君のお日様に指をさして歌う歌い方がいい」「他の人はG君のまね」（コースではちがっていた。）「元気がない」「動きの違いはあるけれど、歌にはない」 ② 独習コース女子の発表に対して 「耳や口に手をあて呼びかけているのがいい」「"～ね"が強すぎ」 ③ 協同コースの発表に対して 「中のふしを手を広げたり、上をみたりしていたのでいい」「男子の声が小さい」
○ おわりは、なかのふしよりも強く歌うんだね。	④ 一斉に練習した後、コース別に発表し、意見交換、録音して聴く。「歌い方の違いでていない」「どなりすぎている」「中のふしがつよすぎる」 ⑤ ピアノのまわりで、大きな輪、小さな輪をつくって歌う。（部分練習）
○ 好きな人と輪になって	⑥ 皆楽しそうに笑顔で歌う。a・b・cの強さの変化でできた。

①②③の姿から、歌い方の不十分＜本時の変容＞に気づいたといえる。これはコース別での動きの変化を追究させたことで、歌い方も強さの変化をださねばという必要感がでてきたからだといえる。本時初めと終わりの表現の変容のグラフからも、効果があらわになったと考察する。



(6) 全体考察

＜コース別での身体表現の評価＞（最後の分）

ア、aとcを楽しくはげんだ感じで、bをお願い・話しかけの表情、動きになっていたか。

イ、cの曲の山を強調し、bがaより小さな、やわらかい動きになっているか。

VTR及び観察者の記録から

教師評価 コース	+	0	-
協同学習	11名(47.8%)	11名(47.8%)	1名(4.4%)
独習	11名(68.5%)	4名(25%)	1名(4.4%)

＜意欲的なコース学習であったか＞

VTR及び観察者の記録から

教師評価 コース	とても意欲的	意欲的	意欲的でない
協同学習	15名(65%)	8名(35%)	0名
独習	14名(88%)	2名(12%)	0名

＜コース別の工夫は楽しくできたか＞

自己評価 コース	楽しかった	ふつう	楽しくない
協同学習	22名(95.6%)	1名(4.4%)	0名
独習	15名(93.7%)	1名(6.3%)	0名

＜協同学習コースの子供の動き＞（はじめのふしの部分）



5、研究のまとめ

- (1) 低学年において、自分なりに工夫した表現（個性的追究段階）に意欲的に取り組ませるためには、学習特性の中でも協調達成傾向、独立達成傾向に目を向け、それを生かすコースを設定することが大切。
- (2) この行動傾向判別のためには、めあて把握後の行動を、一人で工夫する時にのびのびしているか、一人で工夫する場と友達と工夫する場のどちらをえらぶことが多いかという面から観察していくこと。
- (3) 低学年におけるコース学習が成立するためには、
 - ・めあてやコース学習のし方をよく理解させて、コース選択させること。
 - ・コースの内容として歌だけでなく、「動く」「打つ」といった即興的表現活動があること。
 - ・集中力の持続という面から、できるだけコース学習の時間は短時間で済ませること。
 - ・協同コースは、教師の助言や承認、独習コースは自己評価しやすい評価表の準備が大切。

6、今後の課題

- (1) 協調達成傾向、独立達成傾向を生かす他の処遇のあり方の究明。
 - (2) 他の学習特性も考慮したコース別の手だての究明
- おわりに 学習方法の最適化をめざし、学習特性の一つである協調達成傾向、独立達成傾向に焦点をあて、研究をすすめてきた。さらに意欲的に自己表現し続ける子を求めて学習特性を広く深くとらえていきたい。

- 学習特性を自分なりに工夫した表現を追究する個性的追究段階の行動傾向から、協調達成傾向・独立達成傾向・流動傾向ととらえたことについて

低学年では、意欲的に自分なりに工夫した表現をしようとする構えを育てることが大切だと考え、行動観察の視点を、めあて把握させた後一人でのびのび工夫しているか、不安がって表現が進みにくいかという点と、一人で工夫する場・友達と工夫する場のどちらを選ぶことが多いかということで調査した。この結果、協調達成傾向の強い子、独立達成傾向の強い子が明らかになった。この子等に従来の平均的画一的指導をしていっても、意欲は湧き出ない。

- コース別学習は、自分なりの表現をつくらせ、歌う喜びを生み出させることになり得たか。

前頁のコース別の姿及び右の表から、自分なりの表現ができたこととらえる。この表現が、どちらのコースでもわずかな時間（本時は約10分間）で95%以上の子ができたことは、従来の画一的指導ではみられないことであった。（不十分だと評価した2名は、曲の山の表現ができていなかったが、連帯追究の段階でできるようになってきた。）協調達成傾向のE子（右写真）やN子（前頁上段⑤）が意欲的に身体表現の工夫に取り組んだのは、中間部b曲の山cの話し合いや、友達の表現を見くらべる活動が働いたからである。協同学習コースは、友達の表現を刺激として高まる子、一人で工夫することに不安を持つ子に適している。独立達成傾向のH子が前頁上段⑥の姿をみせたのは、独習コースで、自己評価しながら、マイペースで考えられる場があったからであると考察する。また、歌い方そのものを自己評価することは低学年では困難であるが、身体表現にしばって評価させたので、自己評価や修正がしやすく、楽しく追究できたこととらえる。

意欲的に造形にとり組み創造的表現力を伸ばす 図画工作科学学習指導

—地域にあるお祭りを素材として、表現の仕方の傾向性を生かした絵画指導—

図画工作科部 栗原 宏 徳

○ は じ め に

絵画学習において、子どもの生活に根ざし、造形的価値がある地域にあるお祭りを素材としてとりあげ、表現の仕方の傾向性（視覚的傾向性・非視覚的傾向性）に応じた指導をしていくことによって、子どもたちは、意欲的に価値追究活動を行い、創造的表現力を伸ばすことができる。

1、主題の意味と重要性

○ 意欲的に造形にとり組み創造的表現力を伸ばすとは、①描きたいという心情を強く持ち、夢中になって表現の工夫を続ける。②途中で投げ出さず、ねばり強く追求する。③自分にとって新しいものを自分自身の方法で表せた事に満足し、喜ぶ。そういう子どもの姿をめざした学習指導である。このことは、自分らしい見方や考えなどを身につけていく上からも重要なことである。

そこで、ひとりひとりの子どもに目をむけた場合、造形活動の価値のせまり方に個人特性とも言える傾向性がある。

そして、その特性は、つくるものや描くものの違いによって、一定の傾向性をもつ。昨年度は、板材を使って、「かべ飾り」を本取りまでの行動の仕方の違いによって、大胆・普通・慎重の三つのタイプに分けて研究を進めてきた。

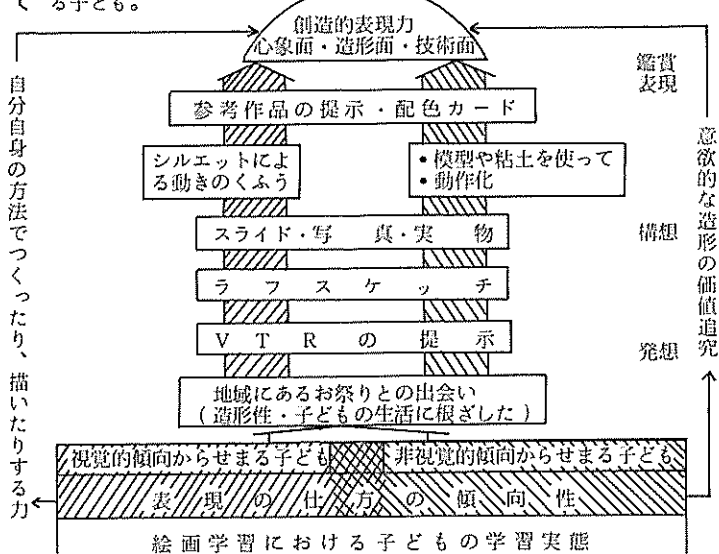
これは、そんな方法が子どもたちが、つくりたいという意欲を助長するという考えに立つものである。そこで、本年度は、昨年の研究を更に深めるために、一人ひとりの子どもの人間性に根ざした個人特性の傾向性を教科や教材の本質という窓からとらえ、それに対応できる指導法を確立しようとするものである。そのことによって、基礎、基本を身につけた個性豊かな子どもを育てることができると考える。絵画学習では、造形活動の価値のせまり方の中でも表現の仕方の傾向性（視覚的傾向性からせまる子ども・非視覚的傾向性からせまる子ども）をみることができる。そして、その表現の仕方の傾向性に応じた処遇をしていくことによって、意欲的に価値追究活動を行い、表現力を伸ばすことができる。

○ 地域にあるお祭りを素材として、表現の仕方の傾向性を生かすとは、①造形性 ㉠お祭りのようにすに感動して、それを表そうとする子どもには、みている人、演じている人などの構図のとり方のくふうによって遠近を表すことができる。㉡お祭りを演じている人の力強さに感動し、それを表そうとする子どもには、自分がのめりこんで、人々の顔の表情や体の動きを強制的にとらえることができる。②子どもの生活から、にじみ出た表現が期待でき、意欲的に造形にとり組んでいく。という内容をもった地域にあるお祭りをもってくことによって、表現の仕方の傾向性（視覚的傾向性からせまる子ども・非視覚的傾向性からせまる子ども）が顕著になってくる。そして、その表現の仕方の傾向性に応じた指導法をしていくことによって、創造的表現力が伸びるということである。㉢は視覚的傾向性、㉣は非視覚的傾向性からせまる子どもである。ヴィクト・ローウエンフェルドは、完成した作品と経験に対する態度の両者によって、視覚型、非視覚型という美術表現の二つの型を明らかにしている。そして、それぞれの型は、その経験と思考の方向にあうように刺激されなくてはならないと述べている。この理論を研究の基盤として、それぞれの表現の仕方の傾向性に応じた処遇をしていくことによって、創造的表現力を伸ばそうとするものである。表現の仕方の判別はローウエンフェルドの視覚型、非視覚型の特徴をもとにして、日頃の価値追究活動の観察や今までの絵画作品をみたり、経験させたりして行う。そして、それぞれの

○ 主題の構想

（めざす子ども像）

- ・描きたいという心情を強く持ち、夢中になって表現の工夫を続ける子ども。
- ・途中で投げ出さず、ねばり強く追求している子ども。
- ・自分にとって新しいものを自分自身の方法で表せた事に満足し、喜んでいる子ども。



表現の仕方の傾向性に応じた指導をしていくことによって、意欲的な価値追究活動が行われ創造的表現力を伸ばすことができる。

2、学習指導上の問題点

- (1) 昨年度は、板材を使って、「かべ飾り」を木取りまでの行動の仕方の違いによって、大胆・普通・慎重の三つのタイプにわけて、一人ひとりの子どもたちが、自ら表現に立ち向かうような研究を進めてきた。しかし、その特性はつくるものの描くものの違いによって、一定の傾向性をもち、別の傾向性にわかる必然性がでてきた。
- (2) 今までの絵画指導を反省してみると、構想・表現段階において、子ども一人ひとりがもっている個人の特性を伸ばさせるという指導の手だてが不足していた。

3、問題点説明の方途

- (1) 子どもの生活に根ざし、造形的価値があるお祭りを素材としてとりあげ、表現の仕方の傾向性に応じた処遇をしていくことによって、子どもたちは意欲的に価値追究を行ない表現の喜びと完成の喜びを味わうことができる。
- (2) 造形活動の価値へのせまり方の中で、表現の仕方の傾向性を次のように、視覚的傾向からせまる子ども・非視覚的傾向からせまる子どもの特徴をもとにして、価値追究活動の観察や今までの絵画作品をみたり、経験させたりすることによって判別し、その個性に応じた指導をとれば、創造的表現力を伸ばすことができる。

それぞれの表現の仕方の傾向性をもつ子どもに対する手だてとして ⑦ 視覚的傾向から造形活動の価値へせまる子どもには、「立体的な人間の体をシルエットとしてスクリーン上に映し出し、動きや形の特徴をその輪郭に集約してみせる。① 非視覚的傾向から造形の価値へせまる子どもには、動作化させたり、粘土を使って、顔の表情や体の動きをくふうさせたりする。⑦ 共通の手だてとして、VTR・写真・実物・スライドなどを提示する。

＜基本的な指導のしくみ＞ ※「追い山笠」の指導

視覚的傾向からせまる子ども	非視覚的傾向からせまる子ども
- 観察する型 - 人物は共通の光景としてみる - 誇張的表現をあまりしない。 - 激しい個人的感情はみられない。 - 見物人として感じ、自分の作品も外側から眺める。 - ワイド的表現 - 遠近画法 - 触覚的または、運動感覚的経験を視覚化しようと試みる。 - 色彩を自分の視覚的印象にあわせる。 - 対象の輪郭からかきはじめ。	- 主観的な型 - 人物を自分の情緒や感情の演出者として用いる。 - 誇張的表現を好んで用いる。 - 激しい個人的感情をもつ。 - 萌じている人として感じ、作品の内に心に向けて感じる。 - アップ的表現。 - 触覚的または運動感覚的経験だけでも満足する。 - 色彩において情緒の反応を示す。 - 活動的であり、体を動かさないと気分がでない。

ねらい	発想	構想	表現	鑑賞
	○地域にあるお祭りを素材としてとりあげ、かきたい絵の大まかな全体像を決めさせる。	○表現主題がよりよく表現できるように、画面の各部分の大きさ・位置・入れる範囲をくふうして表すことができるようにする。	○用具・材料のもち味を生かしながら、イメージを画面に定着できるようにする。	○自他の作品から心情、造形、技術を見とらせる。
活動	表現の仕方の傾向性	視覚的傾向からせまる子ども 非視覚的傾向からせまる子ども 地域にあるお祭りとの出会い VTRをみてラフスケッチをする スライド・写真・実物等をみる シルエットによって動きのくふうをする ミニ山笠をかついだり、のったりして動作化する。 粘土で顔の表情や体の動きをくふうする。 構想のスケッチや線でイメージの構想をう形をかく。 参考作品をみたり、配色カードをよく出ると、自分の表したい見通しをたがえる。 線がきいたものに水彩絵の具などを使って彩色をする。 出来上がった作品についてとらえあう。		
手だて	○追い山笠のVTR提示 ○ラフスケッチ	○コースの提示 ○表現の仕方の傾向性に対する個別指導 ○シルエットによる動きのくふう ○ミニ山笠を使っている動作化 ○山笠の模型や粘土を使って、顔の表情や動きのくふう ○追い山笠のカセット	○参考作品の提示 ・明暗・濃淡がわかるもの ・みたまの色彩で彩色したものを感じた色で彩色したもの	○工夫点についての発表、意見

4. 指導の実際

(1) 題材 6年 「追い山笠」

(2) 目標

- ひとりひとりの子どもが追い山笠をみて、心に残ったところの様子がよくわかるように、山笠をかつぐ人、みる人の形の大小、体の動き、表情、ものの前後の重なりなどに気をつけて、色の明暗、筆使いをくふうして表すことができるようにする。
- ① かつぐ人の力強い感じ、見物人の興奮したようすなどがよく表れるように、画面の各部分の大きさ、位置、入れる範囲をくふうして表すことができるようにする。
- ② 表したいようすの感じが出るように、明るい部分、暗い部分の色の変化をくふうして表すことができるようにする。
- ③ 水彩絵の具の水加減や筆使いによる効果を生かして表すことができるようにする。
- ④ 自分の表現の仕方の傾向性にあった追究コースで学習することによって意欲的にとりくむことができるようにする。

(3) 計画 (約8時間)

- ① 追い山笠をみる。— 課外 ② 備田神社見学—課外 ③ 追い山笠のVTRで感動のほりおこしをしてラフスケッチ
- ④ 表現の仕方の傾向性に応じて構想を練る — 2時間 (本時) ⑤ 線がきをする 1時間 ⑥ 彩色して仕上げ、鑑賞する。— 4時間

(4) $\frac{2}{8}$ 時～ $\frac{3}{8}$ 時の目標 (表現の仕方の傾向性に応じて構想を練る段階)

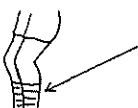
- 自分の表現の仕方の傾向性に合った追究コースで、次のようなものを手がかりにして、山笠をかつぐ人、みる人の体の動きや表情などをくふうして表すことができるようにする。
- ・ Aコース (視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども) — シルエットによる動きのくふう
- ・ Bコース (非視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども) — ミニ山笠を使つての動作化や模型の山笠
- ・ A・Bコースに共通しての手だて—写真・スライド・等。 や粘土を使つて動きや表情のくふう

(5) 子どもの反応と考察

① 授業の記録と子どもの声

(構想を練る段階)

A (視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども) $\frac{37}{45}$ B (非視覚的傾向性から価値へせまる子ども) $\frac{8}{45}$ N = 45
※ 学習前に「追い山笠」をみたことがあるか ①現場に行つて $\frac{26}{45}$ (A・B児) ②テレビで $\frac{15}{45}$ ③ない $\frac{4}{45}$

A児 (視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども)	考 察	B児 (非視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども)	考 察
○ 追い山笠のVTRで感動のほりおこしをしてのラフスケッチ 	※ お祭りの雰囲気を感じて、それを絵に表そうとしている子どもである。客観的にみた時のようすを表そうとしている。 • 遠近感や顔の表情など部分を修正している。 (視覚的傾向性からませる子どもの特徴) ※ 立体的な人間の体をシルエットとしてスクリーン上に映し出し動きや形の特徴をその輪郭に集約してか	○ 追い山笠のVTRで感動のほりおこしをしてのラフスケッチ  ○ 表したいようす ・ 山笠にのっている人やかついでいる人の力強い表情 ○ むずかしかったところ ・ のっている人やかついでいる人の力強い表情を出すのにアップでかきかたがでなかった。 B ₁ 「アイディアスケッチでは、のっている人は、両手をおろしているが、両手をあげたようすにしたい」 B ₂ 「どうして、両手をあげさせたいの」というのに「励ましている様子がよくわかるように」と答える。 B ₃ 「のっている人とかついでいる人を粘土でつくる」 B ₄ かつぐ人をつくり始める。 「顔の表情がよくわかるように顔だけ大きくつくろう」 B ₅ 顔をまるめ、写真を見にいく。	※ お祭りを演じている人の力強さに感動し、それを表そうとしている子どもである。アップで描くことによって気持ちを表したいことがわかる。 ※ 自分がのめりこんで、力がはいつているところ、心情を表したいというものが内容としてよみとれる。 ※ 顔とかひとつずつ個々をやっている。 (非視覚的傾向からせまる子どもの特徴)
○ 表したいようす—山笠をかついでいる人の力強いようすやそれをみているたきさんの見物人 ○ むずかしかったところ—人物のかさなりや山笠の大きさ。手前のかついでいる人を大きくみている人を小さくかくところ。顔の形や大きさ、表情、手、足の筋肉のはり方。 A ₁ 席をたつて、シルエット板の前に行く。かかんで、下からみあげる。 A ₂ 「うでのはり方、足のはり方を見ようと思つている」とつぶやく。 (＜画用紙に描きはじめる。＞) A ₃ まがったひざ、ふくらんだふくろはぎをかく。 きゃはんの部分をかき加える。 			

※立体的な人間のからだをスクリーン上に平面になって映し出され、輪郭だけになるので、描きやすい。

A4 「かつぐ人は、まったく足がうつっていない」とつぶやく。

しばらくまっている。

A5 うつらないので、写真を見に行く。さがしている。

A6 資料集を、ともだちといっしょにみている。

A7 しかし、かつぐ人の足は、なかなか出てこない。

A8 「ふともものところをかきたいが写真に出ていない」とつぶやく。

A9 やっとかつぐ人の足がついている写真を見つけてのぞきこむ。

A10 写真をみながらスケッチする。



①→②と左向きの足、右向きの足を描く。

A12 スライドのところへ行く。

「うでのところのわかるのをさがそう」とつぶやく。

A13 うつつして、すばやくスケッチする。



A14 写真のところへ行く→資料のところへ行き、72ページをあける。「顔の表情をさがそう」とつぶやく。

A14



A15 資料集で、別の人物をかきはじめる。

A15

A16 別のページをめくる。「別の顔をさがそう」



A16

「おおかつよいい」スケッチをはじめる。

A17 「のってる人はいないかな」



ている。

※意欲的に写真や資料集から情報を収集しようとしている。

※ひざの関節部分などをくわしくスケッチしている。

（視覚的傾向性からせまる子どもの特徴）

※うでの部分のスケッチをしている。筋肉のはり方というように細部まで目を向けている。

（視覚的傾向性からせまる子どもの特徴）

※意欲的な価値追究活動

• かついでいる人の顔の表情のくふう。

※のっている人の顔の表情をさがす。

B6 わあ すごい。

「顔に、たてしわよせて、歯をくいしばっている。」

B7 鼻を一番につける。

B8 （首をひねりながら）目をつける。

B9 なかなか思う通りできない。

B10 へらをとりにいく。

B11 「もっと大きくしよう。」

B12 これで滅感が出せない。」

B13 鼻をつける。

B14 へらで口をはる。

B15 口をかたちづくる。

B16 鉢巻をつける。

B17 目玉をくつつける。

B18 へらで、掘りこむ。

B19 まゆ毛

B20 「口をあけているだけでなく、歯に力をいれてくいしばっているようすを出したい」

B21 歯とほお

しわをよせる。

B22 みけんのたてじわをみにいく。

B23 「ああ、そうか。」

B24 すぐに もどり たてじわを入れる。

B25 ほおのふくらみを出す。

B26 ※たくましい顔になる。

B26 教師の「たくましくなったね」に、「はい」と返事。

B27 粘土でつくった顔をみながらスケッチを始める。

B28 顔の輪郭をかく。

B29 まゆをかく。

B30 顔を修正。

B31 まゆを修正。

○粘土の方は、大胆につくっていくが絵になると消しゴムで修正することが多い。

B32 「のっている人の動作がこの時間だけではできなかった」

B33 「かついでいる人が力をいれているようすを出すためには、目、鼻、しわ、歯などをくふうすればよい」



○意欲的な価値追究活動

• 顔の表情のくふう
• しわ
• 歯
• 鼻
• 目

○意欲的な価値追究活動をしている。

• 顔の大きさ
• 鼻
• 口
• 鉢巻
• 目玉玉

• まゆ毛
• 口・歯

• ほお
• しわ

• ほおのふくらみ

※たくましさが出てくる。

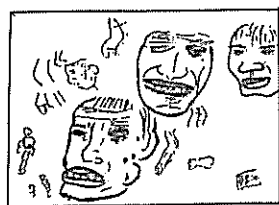
※粘土での試作をもとにしてスケッチをしている。

（非視覚的傾向性からせまる子どもの特徴）

※みたものをすぐ絵に描くよりも粘土みたいなも

A₁₈ ないので、資料集のところへもどる。 127ページの写真をみて描きはじめる。 (A₁₈) 	※意欲的に価値追究している。	B₃₄ 写真→粘土→絵というようにして、顔の表情をくふうしていったが、「粘土でつくって工夫していった方が大まかにみれる。粘土で顔をつくった時、写真でみた時より、口、鼻、ほほの感じがでた。写真はすぐ絵にはしにくい。	ので、一回つくってみた方がよい子どもである。 (非視覚的傾向性の強い子どもの特徴)
--	-----------------------	--	--

② 2/8 時のA児のスケッチ



③ 事後調査 3/8 時 学習指導後

(コースにわかれてやったので楽しかった)

ア、楽しかったか ○ ○ 45 (A・B児) 一過半数

イ、思うようにできたか ○ 38 (B児) △ 7 (A児)

※中間型5

ウ、どんなところをくふうしようとしたのか 他抽出児

非視覚的傾向性からせまる子ども

- | | | |
|---|-----------------------------|---------------|
| (A児) | (B児) | (C児) |
| ・かっついてる人のかっ
こうや足のふくらはぎ
の筋肉のはっているところ | ・のっている人やかっ
いでる人の顔の表
情 | ・かっついてる人の顔の表情 |

エ どの資料で どんなヒントをえたのか。(表現の仕方の傾向性に応じた処遇について)

- ・シルエットで、まがったひざやふくらはぎ、かっついてるようす。「写真で、かっついてる人の口のあき方、のっている人の視線・みている人のようす。(A児-視覚的傾向性からせまる子ども)
- ・粘土で顔をつくった時、写真でみた時より、口、鼻、ほほの感じがでた。(B児-非視覚的傾向性からせまる子ども)
- ・粘土でつくってくふうした方が大まかにみれる。写真はすぐには 絵にはしにくい。(A児)

※「他抽出児の反応」

- ・シルエットでかっついてる人の横顔や手・足のようす。手前にあるものとむこうにあるものをかいた。(D児)
- ・かっついてみて重たくて肩ににくいこんできたので、顔をしかめた。そのようすをかいた。粘土で棒にぎっているところをつくったり模型の山笠をかっついてる人やのっている人をつくった。(E児)
- ・のっている人は、どんな気持ちだろうかと思って、ミニ山笠にのってみたら「それいけといいたくなった」

④ 考察(表現の仕方の傾向性に応じた表現の過程) 2/8 時

A児は、山笠をかっついてる人の力強いようす、見物人のようすなどを客観的にみて、お祭りのようすに感動して、それを表そうとしている。全体を描いて、部分を修正している。シルエットで、まがったふくらはぎ、かっついてるようす。写真で、かっついてる人の口のあき方、のっている人の視線、みている人のようすをくわしくスケッチしている。

そして、部分的にスケッチしたものを生かして、全体としてまとめようとしている。また、A児は、お祭りの雰囲気を感じて、それがよく表れるように、みている人、かっついてる人、のっている人などの顔の表情や動きなどをくふうしており、地域にあるお祭りの造形性がよく表れている。また、意欲的な価値追究活動が行われている。そして、表現主題やA₂・A₃・A₁₀・A₁₃のように視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子どもの特徴が顕著に表れている。

B児は お祭りを演じている人の力強さに感動し、それを表そうとしている子どもである。「のっている人やかっついてる人の力強い表情を出すのにアップで描きたかったができなかった」といっているが、アップで描くことによって気持ちを表したいことがよくわかる。自分が、演技者にのめりこんで、力がいっているところの心情を表したいというのが内容としてよみとれる。顔の表情がわかるように、顔だけ大きくつくり、目、鼻、口というように、ひとつずつ個々をやってつくっていった。自分がくふうしたいところを写真をみて、すぐ絵にするより、粘土などで顔の表情などをつくっていったが大まかにみれる。粘土で顔をつくった時の方が写真でみた時より、口、鼻、ほほの感じがでたといっている。このように、B児は、平面を粘土という立体におきかえて、それをもとに絵を描いたがよいという非視覚的な傾向をもつ子どもの特徴が表れている。

⑤ 3/8 学習後のB児の作文(非視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども)

粘土を使って、かっつぐ人の顔の表情やのっている人の体の動きをくふうしていった。役に立ったことは粘土で人の顔をつくったり、山笠のもけいがかつがせたり、のせてみたりしたことによって上のにのっている人を工夫できた。それからスライドはみたがあまり役に立たなかった。

＜考察＞描くためには、粘土でためしづくりをした方がよい(特徴)

⑤ 線描した作品 $\frac{4}{8}$ 時

A児（視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども）



＜考 察＞ A児は、手前のかついでいる人を大きく、みている人を小さく。顔の形や大きさ、表情手、足の筋肉のはり方。関節部分をよくかいている。G児は、自分が傍観者としてもを感じている。また遠近画法、正確な描写。

人物は風景として関係づけている。このように視覚的傾向からせまる子の特徴がよく出ている。）

B児（非視覚的傾向性から造形活動の価値へせまる子ども）

＜考 察＞

○ B児は、お祭りを演じている人の力強さに感動し、それを表すためにアップで描くことによって気持ちを表そうとした。そこで、 $\frac{2}{8}$ 時では、粘土を使って、顔の表情をくふうするのに、目、鼻、口、ほほと、ひとつずつ個々をつくっていった。 $\frac{3}{8}$ 時では、模型の山笠を使って、粘土の人をつくってのせたり、かつがせたりしていった。また、ミニ山笠を

かついだりした。 $\frac{4}{8}$ 時では、それをもとに、線描きした。アップ的表現を用いて、目、まゆ、ほほなどをくふうしている。

「アップ的に表現することによって、自分が表したいようすが出せるようになった」と言っている。このように、B児は、適性にあつた処遇をとったので、アップ的表現をしていったと考える。

⑦ 彩色段階での子どもの作文（B児） $\frac{5}{8}$ 時～ $\frac{6}{8}$ 時

・上についている人をはじめに彩色していった。はだ色でなく、茶色やおうど色などを加えた。色を加えて男らしい感じをだそうと思ったからだ。日やけしている感じもだしたかった。それから少し赤をいれて燃えているように表そうと思った。明暗も工夫した。・つぎの時間は、かついでいる人を彩色していった。しわをいれるところをはっきりかいた。それから、赤を少し多めに、いれて力んでいる感じを出そうとした。まゆをふとくぬった。

＜考 察＞色彩を見たままの色でなく情緒的反応を示している。（非視覚的傾向性からせまる子どもの特徴）

(6) 全体考察

子どもの生活に根ざし、造形的価値があり、表現の仕方の傾向性が顕著に表れる地域にあるお祭りを素材としてとりあげ、視覚型、非視覚型の特徴をもとにして、日頃の価値追究活動の観察や今までの絵画作品をみたり、経験させたりすることによって、二つの表現の仕方の傾向性に分けた。そして、それぞれの表現の仕方の傾向性に応じた処遇をしたことによって、子どもたちは、意欲的に価値追究活動を行い、表現の喜びと完成の喜びを味わうことができた。（前述した子どもの反応、事後調査、線描した作品 等から）前述したように、視覚的傾向の強いA児や非視覚的傾向の強いB児のような表現の仕方の傾向が顕著に表れている子どもは、創造的表現力を伸ばすことができた。これは①視覚的傾向から造形活動の価値へせまる子どもには、立体的な人間の体をシルエットとしてスクリーン上に映し出し、動きや形の特徴をその輪郭に集約してみせたこと。②非視覚的な傾向からせまる子どもには、ミニ山笠を使ってかついだり、乗ったりして動作化させたこと。また、模型の山笠を使って、粘土でつくった人をついたり、かつがせたりしたこと。さらに粘土で顔の表情をくふうさせたこと。共通の手だてとして、VTR、写真、実物などを提示したことなどが有効であった。

しかし、表現の仕方の傾向性が顕著に表れていない子どもに対する処遇については問題が残った。（事後調査や作品から）

5、研究のまとめ

- (1) 表現の喜びと完成の喜びを生み出しながら、基礎・基本（心象面、造形面、技法面の力）を身につけた個性豊かな人間性の育成。それが私がめざす図画工作科における研究内容である。そこで、ひとりひとりの子どもの造形活動の価値へのせまり方には、視覚的傾向性からせまるもの・非視覚的傾向性からせまるものがある。その個性に即応するような指導法を確立することによって意欲的な価値追究活動が行われ、創造的表現力を伸ばすことができる。
- (2) 地域にあるお祭りを素材としてとりあげると、より顕著に子どもの表現の仕方の傾向性の違いが出てくる。
- (3) 板材を使つての学習では、木取りするまでの行動の仕方の傾向性に力点を置くが、絵画学習では、表現の仕方の傾向性が中核になる。(4) 日頃のクロッキー指導にもっと力をいれて、クロッキーする力をつけることが大切である。

6、今後の課題 領域や素材の違いによる個人特性と、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表現力を身につけた子どもの姿を求め続けて。

家庭生活に役立てる力を培う家庭科学習指導

—追究タイプに応じたコース別調理指導を通して—

家庭科部 田 村 和 子

○ は じ め に

子ども達はそれぞれ独自の追究のし方を持っている。それを生かす調理指導をすることで一人ひとりの実践力が育つ。

○ 主題の構想

1、主題の意図と重要性

○ 家庭生活に役立てる力とは

家庭生活に役立てる力は調理学習においては実践力をつけることである。家庭生活に役立てる力とはためし活動を通すことでより深まると考える。

子ども達の意欲的なためし活動を見てみると調理していく上で行動に個人差がみられる。

その個人差の中でも、行動を基とした追究タイプには、イメージ追究的タイプと条件追究的タイプがみられる。調理をしていく時にまず総合的にとらえて作ろうとするタイプと分析的に調べて作ろうとする二つのタイプに分けられる。タイプの特徴を生かす調理指導で一人ひとりが主体的に追究していき、家庭生活に役立つ力が育つと考える。

○ 追究タイプに応じたコース別調理指導とは

子どもが自分の課題を持ち、意欲的に学習に取り組むために、ためし活動を仕組む。本活動に向けて、より明確な課題を確かにするのがためし活動である。

研究経過の中から、内容で分けたコース学習では、内容条件から自分の興味、関心に応じて自分が見つけたい条件を選んでためし活動をした。

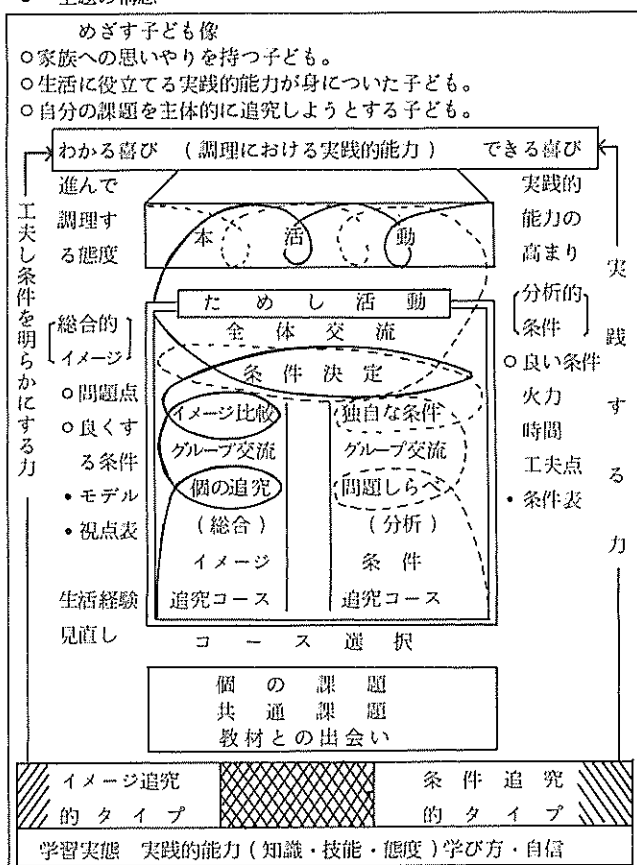
実際の指導の面から、学習実態に幅があり、子どもの調理における追究のし方に個人差が強く感じられ、個性化を図るためタイプ分けの必要があった。ここでは、調理における追究の特性を追究タイプとしてとらえ、総合的に作って追究しようとするイメージ追究的タイプと分析的に追究しようとする条件追究的タイプに分類した。この二つのタイプに応じたコースを設定し、子どもが自分の計画、課題を主体的に追究できるようにさせたいと考えた。

タイプの特徴は次のようなものがみられる。

「イメージ追究的タイプ（総合的追究タイプ）」の子ども達は自分なりのイメージを総合的に描いて追究し、自分なりにためし活動をしたあと問題点を見出し、調理の条件を見出そうとする。全体的に作って行うため、細かな条件を落とし、条件相互を比較したりすることが出来にくい。

「条件追究的タイプ（分析的追究タイプ）」の子ども達は自分なりの問題を持ち、予想を立ててためし活動をし、問題を解明し調理の条件を見出そうとする。分析的に詳しく追究しようとするが総合的イメージが描きにくい。

タイプの判定は主として調理学習における行動を基とした追究活動を基準に、総合的に試そうとするタイプと分析的に試そうとするタイプに分け子どもにコースを自己選択させる。コース学習を行なっているうちに子ども達は自分に合ったコースに気づいてくると考える。イメージ追究的タイプには自分なりのイメージで友達の協力を得てためし活動をしたあと問題点条件を見つけるコースを、条件追究的タイプには自分なりの問題を追究し条件を見つけるコースを設定しタイプに応じた処遇を行なう。各コースにおける処遇は次のように行なう。



「イメージ追究的类型」の子ども達には、①イメージをふくらませるためにモデル（写真・絵・実物）や自分の絵・文等を用意する。②イメージ追究活動後、条件に気づかせるために、知っていること、経験等を記入する視点表を与える。③細かな条件に気づいたり、条件相互を比較するように友達同志の協力や交流をためし活動にしくむ。④出来た作品より問題点、条件に気づかせるため、モデル・視点表をもとに見た目、味、栄養面から考えさせる。

「条件追究的类型」の子ども達には、①調べる問題、比べる条件をはっきりさせ、条件表を与え、他の条件を一つに決めさせてためし作りをさせる。②科学的に観察してためし作りをさせる。③ためし活動後、見た目、味、栄養面から科学的に考えて良い条件を選ばせる。

2、学習指導上の問題点

- (1) 学習実態からとらえた子どものとらえ方が学習内容からみたことと、コースを子どもの興味、関心から調理の条件で選ばせたので学習内容は深まったが個性尊重にいたっていなかった。
- (2) コース設定が、条件追究的コースだけであったため、まずやってイメージを追求したいと考える一部の子ども達には意欲的に取り組ませることができなかった。
- (3) コース学習が、条件追究的コースの内容だけだったので、交流が条件の深まりにとどまり、全体的にみたイメージ追究の交流がうすく、交流による学習内容の深まりがたりなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 子どもの学習の実態を、まず自分なりのイメージで追究してから問題点を見出そうとするイメージ追究的类型とあらかじめ問題を作り分析的に問題を追究しようとする条件追究的类型に分け、タイプに適した指導を行えば、子どもは意欲的に調理学習に取り組み、調理についての知識・技能・態度面をたしかに身につけることができる。
- (2) タイプに適した学習のコースを設定し追究させれば、子どもは主体的に学び、学習のめあてを達成することができる。

〔イメージ追究的类型〕…自分のイメージに合うように友達と協力して、まずためし作りをさせ、問題点、条件を見出させ、イメージをふくらませるコース。

○モデル（写真・実物・絵）視点表等の提示や友達同志の協力や交流による深め合いをさせる。

〔条件追究的类型〕…自分の問題を持ち、その問題を追究するために、まず条件を決めてためし作りをさせるコース。
○比べる条件をはっきりし他の条件を一つにまとめる条件表を提示し、良い条件を選ばせる。

- (3) イメージ追究的类型Aコースと条件追究的类型Bコースで学びとった内容を条件の深まりとイメージの深まりから交流することで学習内容が深まり自信がつき調理実践の意欲化につながる。

基本的な指導のしくみ

課題把握		た め し 活 動				本活動	発 展
		個の追究	見直し	全体交流	まとめ		
学 習 活 動	○課題をつかみ、自分の課題を持ち、追究の見通しを持つ 〔○共通課題〕 ○個別課題 相手の好み、見た目、味、栄養	○コース別課題しらべ 〔相手の好みの○○を作ろう。〕 イメージ追究コース 自分のイメージにあうように作る。 条件追究コース 問題にそっていろいろな条件で作る。	○自分のイメージのものを作る ○条件を見つける。 ○どの条件がよいか科学的にきめる。	○ためし活動でわかったことを話し合う。 ・他のコースの学習内容を知る 〔イメージにあった○○の条件〕 火力、時間、工夫点	○ためし活動でわかったことをまとめる。 ○自分のイメージの○○を作る。 ○新たなめあての解決	○ためし活動でわかったことの実証 ○自分のイメージの○○を作る。 ○新たなめあての解決	○生活に活用 実践（記録）
	○コース選択						
教 師 の 手 だ て	○共通課題、個々の課題を設定させる。 ○追究タイプ決定 イメージ追究のタイプ（総合的） 条件追究のタイプ（分析的） ○学習タイプに応じた学習コースの設定、研作り	○イメージをふくらませる記録用紙 ○モデル（写真、絵、実物）の提示 ○視点表 ○ためし活動の記録紙 ○個別指導 条件追究コース	○個のつまずきの把握 問題点、条件を見つけるさせる ・モデル、友達の作品 ・視点表と記録紙 ○しらべること、くらべる条件、そろえる条件をはっきりする ○条件表 ○科学的観察 ストップウォッチ	○追究表の提示 ○まとめ・助言 〔イメージ追究コース〕 ・問題点 ・よくするための条件 〔条件追究コース〕 ・良い条件 ○各コースの深め合い	○自分の学習をふり返らせる。 ・自己評価 ・相互評価 ○自分の学習コースの見直し ・コースについて ・自己評価	○ためし活動記録をもとにたのめしの実証 ○記録表 ○個別指導 自分が作るイメージに近いのか	○家庭での実践計画表 ○実践後の作文紹介（後日）

4、指導の実践と考察

(1) 題材 卵とじゃがいも料理 6年

(3) 計画(約9時間)

(2) 目標

- 卵とじゃがいもの栄養や調理性を考えて調理をくふうさせ、特質を生かした調理技能を高めるとともに、日常生活の中で実践できるようにする。
 - ・ フライパンを使って、加熱のしかたなどを工夫し、卵を好みの状態に焼くことができるようにする。
 - ・ じゃがいもを調理の目的に応じて、切り方、加熱のしかたなどを工夫し、好みのじゃがいもの調理ができるようにする。
 - ・ 調理の手順を考えて計画を立て、調理が能率的にできるようにする。

1. 卵とじゃがいも料理の学習計画を立てる。2時間

○ 卵とじゃがいもの栄養価を調べる。……(1)

○ 卵とじゃがいもの学習計画を立てる。…(1)

2. 卵とじゃがいもの調理学習をする。……5時間

○ 目玉焼きのためし活動をする…(本時 $\frac{3}{9}$)…(1)

○ 粉ふきいものためし活動をする。……(2)

○ 目玉焼きと粉ふきいも本活動をする……(2)

3. 組み合わせの応用調理実習をする。……2時間

(4) 指導の意図と考え方

調理学習を好む子どもが多い本学級児童に対して、卵とじゃがいもの調理実態調査をした。目玉焼きの調理経験は45人中37人、粉ふきいもの調理経験は45人中9人であった。卵とじゃがいもの基本となる目玉焼きと粉ふきいもの学習は、子どもの作りたい希望でも一番多く取り上げた。実態から卵とじゃがいもの栄養について十分調べさせる。次に粉ふきいもの経験がない子どもが多いことから、目玉焼きと粉ふきいものイメージをふくらませるために、モデル(写真)を見せ、目玉焼きと粉ふきいもの計画を立てさせる。共通課題を持ち、次に個の課題を持たせる。

個の課題に近づけるため、ためし活動でどうためししていきたいか、学習コースを選ばせる。

[$\frac{3}{9}$ 時は目玉焼きのためし活動である。]目玉焼きを作るために、イメージ追究的タイプにはAコース、条件追究的タイプにはBコースを設定し、おいしい半じゅくの目玉焼きの条件、火力(弱火)焼く時間(約2分間)工夫点(卵を入れ水大さじ $\frac{1}{2}$ 位入れ、ふたをする。)に気づかせたい。そのために各々のコースに次のような処遇を行ない、子ども達に楽しく主体的に追究させたいと考える。

- ・ イメージ追究コース……①イメージをふくらませるためモデル(写真・絵・実物)の提示 ②問題点、条件に気づかせるため、知っていること、経験等を記入する視点表を提示 ③細かな条件や条件相互を比較するため、友達協力や交流をしくむ。④作った目玉焼きを自分のイメージ、モデル、友達作品等と比べさせ、問題点、条件に気づかせる。

- ・ 条件追究コース……①比べる条件、そろえる条件をはっきりさせる条件表を提示 ②科学的に観察してためし作りさせる。③作ったあと、見た目、味、栄養面から科学的に観察させ良い条件を選ばせる。

○ 全体交流の段階でAコース、Bコースの交流により、おいしい半じゅくの目玉焼きの条件に気づかせる。

[$\frac{4\sim5}{9}$ 時は粉ふきいものためし活動である。]目玉焼きのためし活動と同じようにA・Bコースを設定し、おいしい粉ふきいもの条件 火力(強火、中火でゆで、粉をふかせる時弱火)切り方($\frac{1}{4}\sim\frac{1}{6}$)工夫点(水を切り、味つけをして、なべを静かにゆらす。)に気づかせたい。そのため各々の処遇は目玉焼きと同じようにA・Bコースへの手だてをとり、コース学習後、交流により粉ふきいもの良い条件を深めさせたい。

[$\frac{6\sim7}{9}$ 時は目玉焼きと粉ふきいもの本活動である。]ためし活動で見出した条件を生かし、新たに自分に出きためあてをもとに本活動をし、より相手の好みのおいしい目玉焼きと粉ふきいもを作らせたい。そのために、ためし活動をより深めておきたい。

[$\frac{8\sim9}{9}$ 時は卵とじゃがいもの組み合わせの応用調理実習である。]目玉焼きと粉ふきいもで卵とじゃがいも料理の基礎基本を学びとらせているので、自分の好みに合わせて応用実習させる。そのための計画も十分に立てさせる。これらの学習を通して、実践的能力を身につけさせたいと考える。

(5) 子どもの反応とその考察

① 計画段階(目玉焼きと粉ふきいも)におけるイメージのふくらませ方($\frac{2}{9}$ 時)

イメージをふくらませるため、目玉焼きと粉ふきいもの写真を見せた。このことで子ども達は目玉焼きと粉ふきいもの大きなイメージをつかみ取ることが出来た。そこで共通課題「家の人が喜ぶ黄味が半じゅくでうすく白みがかかったおいしい目玉焼きと形の良いおいしい白い粉をふいた粉ふきいもを作ろう。」が出来た。次に自分が作り

教師が選んだタイプ	人員	コース	目玉焼き人員%	粉ふきいも人員%
イメージ追究のタイプ	18人	Aコース	12人 67%	17人 94%
3条件追究のタイプ	22人	Bコース	19人 86%	21人 95%
A・B中間のタイプ	5人	Aコース	3人	2人
		Bコース	2人	3人

(2) 目玉焼きのためし活動 ($\frac{3}{9}$ 時) における学習過程の実際

Aコース 抽出現 Y児(メンバー3人)

自分が作りたいイメージをはっきりする。(相手一兄)

イメージをふくらませるためモデル(写真絵実物)を提示 ②イメージにそって作る。

	自分が作りたいイメージの絵	モデル(写真絵、教師の作品)	出来た作品
イメージ			
見た目	兄が食べたくなるやや半じゅくうすく白みがかかったこげめのないおいしい目玉やき	ぶつぶつがない、きれいな白みがかかった、形のよい半じゅくのおいしいような目玉焼き	○こげて茶色 ○ぶつぶつが出てきている ○白くまくがかかっていない ○こげるにおい(試食して) ○広がります
味			
栄養			

フライパンを熱し卵をわって入れC₁ 水入れ手伝う。
ふたを手伝う。C₃ ストップウオッチで「2分」と知らせる。Y「こげそうだな」「もっと白くなるよう水入れすぎたかな」…ひとりとY「まだ半じゅく食べれる状態でない」とお火にして切る。……Y友達の味を手伝い試食

(因追究…水と油入れすぎ・べちゃっと広がります — 入れ方「フライパン、ふた」)

分析…ふたフライパン 時間、水油入れ方

コース学習してA Bの交流後、記録(視点表)

	火力	時間	ふた	水	油	パライ	味	し卵方落
初めから知っていた	×	×	○	×	○	○	×	×
初め活動で知った	△	○	○	○	○	○	×	○
交流(AB)で知った	○	○	○	○	○	○	○	○

Bコース 抽出現 N児(メンバー5人)

①しらべる事、比べる事、他の条件をそろえる。

※T 条件表にまとめさせる。○印 しらべる事。

くらべる事	火力	焼く時間	水	ふ	た	味
①水入れるか	弱	2分	○入れる ○入れない	なし	○	火止め
②ふたするか	弱	2分	○入れる ○入れない	○する ○しない	○	火止め
③焼く時間	弱	○1分2分 ○3分	○入れる	○	○	火止め

② 1回目 比べる事(水入れる(ア)入れない(イ))
C₁ 卵をフライパンに入れる(ア)イ 同時 C₂ (ア)水入れ (イ)水なし
C₃ 2分ストップウオッチではかり、止めさらにもる。

③ 2回目 比べる事(ふたする(ウ)ふたしない(エ))
C₄ 卵を入れ(ウ)エ に水を入れる C₅ (ウ)ふた (エ)ふたしない
C₆ 2分火止めさらにもる ふたする(ウ)ふたしない(エ)
水をふたを入れたがよいときめる。

④ 3回目 比べる事(オ)1分(カ)3分 2分…すみ)
C₇ 卵を入れ(オ)カ 同時 (オ)カ に水を入れふたをする
C₈ (オ)1分たちさらにもる C₉ (カ)3分たちさらにもる
C₁₀ 試食 (エ)2分(オ)1分(カ)3分…(エ)の2分がおいしいときめる。

⑤ 試食して記録する。

問 題	しらべてわかったこと
○時間	○時間は2分イメージに合いよい。 1分ーやわすぎ 3分ー少しこげた
○水	○水を入れ、ふたをしたのが黄味の半じゅくに白みがかかりおいしかった。
○ふた	他のは黄味がやわすぎて、とろけだした。

④ 次時(本活動)のめあて

- 相手の好みにあった味つけをしらべたい。

⑤ A Bコースの発表、交流

Bコースにおける抽出児N児はメーバー5人で問題を調べ、ためしたあとおいしい半じゅくの条件「水を入れてふたをして約2分焼く」ことをしらべることが出来た。これは条件表で他の条件を一つにまとめていかせた手だてが生きストップウォッチで科学的に観察させていき、見た目、味、栄養から条件を選ばせたことも役立っている。

〔考察〕イメージをふくらませる時、比べる時に見た目から等役立っている。

- ① 各コースの結果の話し合いにより、次のことを子ども達はつかむことが出来た。

火力ー弱火がよい。時間ー2分〔工夫点〕 ふたをするがよい。
 味つけー火を止めて 塩、こしょうをふる。 水ー卵を落して白みのまわりに計量スプーン大さじ1/2位入れる。
 卵の落し方ー卵をおわんにわって入れ、そっと落す。
 フライパンー十分あたためて油を入れ全体にまわす

〔考察〕 おいしい半じゅくで黄味に白みがかかった目玉焼きの条件を、A・B二つのコースの発表でつかむことができた。これは、A・B二つのコースで総合的に追究したものと分析的に追究したものの各々の長所が出合ったもので、話し合いの効果があったと考える。

- ② 自己評価及び教師評価（本活動の自己評価で共にする） ⑤ ためし活動 本活動後の情意面の変容〔N=45人〕
 （資料1）ためし活動、本活動で学んだ目玉焼きの内容〔N=45人〕（資料2）

内容	コース	火力	時間	ふた	水	油	フライパン	味	卵の落し方
始めから	A	38%	19%	44%	31%	63%	87%	56%	13%
知っていた	B	52%	17%	52%	31%	63%	93%	47%	17%
ためし活動	A	56%	31%	63%	69%	56%	87%	63%	56%
ができた	B	86%	76%	69%	52%	66%	89%	50%	52%
ためし活動の話し合い		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
でわかった									
本活動で		100%	100%	100%	94%	100%	100%	98%	94%
できた									
（知識・技能）									

項目	ためし活動後	本活動後
楽しんで作った	89%	100%
すすんで作った	94%	100%
家で作ろうと思う	82%	100%
自信がついた	○40% △60%	100%
協力して作った	94%	98%
計画的に作った	93%	98%
機敏に作った	94%	98%

項目	ためし活動後
問題点は分かったか	100%
問題点をどうしたらよいか分かったか	100%
問題点ははっきりしたか	97%
新しい問題分かったか	97%

〔考察〕 自己評価及び教師評価により、子ども達は半じゅくの目玉焼きをおいしく作るための学習内容をつかめたことと本活動で技術的に目玉焼きが出来たことは、各コースへの手だてと二つのコースの交流の効果があったからといえる。情意面でも、子ども達が自分の各コースのめあてを達成出来、自主的に作っていかうとする態度が育っているといえる。この事は実践的能力が伸びていることだと考える。各内容面ではくわしさが必要なものもある。

- ③ 粉ふきいものためし活動（ $\frac{4}{9}$ 時～ $\frac{5}{9}$ 時）における学習過程の実際

- ⑦ 抽出児の活動の様子 ― A B二つのコースに分かれての活動の一部である。

Aコース 抽出児 Y児（メンバー3人）						Bコース 抽出児 N児（メンバー4人）					
①自分が作りたいイメージにそって粉ふきいものためし作りをグループの協力交流でする。（省略）○モデル提示（写真絵実物）						①しらべること、比べる条件、そろえる条件をきめる。					
②ためし活動後の視点表記録						⑦ しらべること ―（味をつける時）					
						① 比べること ― ①ゆらす前味つける ②ゆらした後味つける					
						② 他のそろえる条件					
内容	切り方	火力	工夫点		味	項目	切り方	火力	工夫点		味
知っていること	×	○	×	×	×	そろえる条件	$\frac{1}{4} \sim \frac{1}{6}$	ゆらす時弱火	よく切る	静かに	○
ためし活動ができたか	△	○	○	△	△	②これ等の話し合いの後、ためし活動で調べた。（省略）					
どこを直したらよいか。	もう少し大きく切る			もっとゆっくり	塩多く	③ためし作り後、試食して次の条件をきめた。					
③問題点 条件を見つける（イメージモデルと比べて）						○味付けはころがす前につけるとよい。					
よくなかったところ	よくなかったわけ	どこをなおしたらよいか				（その他わかったこと）					
ころがし方	○ころがしすぎてくずれた	○ころがし方をやさしくていねいにする				○ころがしたあと、ナフキンをかけておくと粉は消えない					
味つけ	○味がうすかった	○味を塩でこいくする				○水の量はかぶる位がよい。					
切り方	○小さく切りすぎた	○少し大きく切る1/2位									

〔考察〕 AコースY児は、自分のイメージにそった粉ふきいものためし活動の作品から問題点を見出し、切り方、なべのゆらし方、味の条件に目を向ける事ができた。これは視点表、モデル、友達との交流協力が生きている。BコースN児も条件表で他の条件をそろえた事、科学的に見させた事等の手だてで問題点の条件をつかめた。

① 各コースのためし活動後の交流で次の事を子ども達はつかんだ。

○ じゃがいもの切り方 $\frac{1}{4} \sim \frac{1}{6}$	○ 水の切り方 十分にきる。
○ 火力 強火、中火でゆで弱火でとろがす。	○ 味 水をきりすぎ味つける。
○ 粉のふかせ方 静かにゆり動かす。	○ ナフキン 出来た後かける。

〔考察〕各コース毎にためし活動をし、交流で粉ふきいもの学習内容をつかめたのはコースへの手だてが生き、交流の効果があつたからと考える。

⑦ コースについての感想 N=45 % ⑧ コースについての自己評価 N=45 % 〔考察〕コース学習の回

コースは自分に合っているか	合っている	わからない	合っていない	AB二つのコースに分けてするのは役立つ	役立つ	わからない	役立つ
	85%	15%	0%		80%	20%	0%

を重ねるにつれ自分に合ったコースに気づいてくる。

④ 目玉焼きと粉ふきいもの本活動 ($\frac{6}{9}$ 時 $\sim$ $\frac{7}{9}$ 時) をしての感想

○ Aコース K児…目玉焼きも粉ふきいものためし活動はAコースでし、大切な問題を見つける事が出来た。目玉焼きのためしでは、塩とこしょうを入れすぎたので本活動ではこのことを一生懸命にして、おいしく出来た。粉ふきいものためしでころがし方が少なかったため、本活動ではよくころがし火を弱くしたら粉をよくふいた。話し合いで分かったことを本活動に生かしよく出来た。家でも作ろうと思う。	○ Bコース H児…目玉焼きも粉ふきいものBコースでためし活動をした。目玉焼きは焼く時間を調べ2分位がちょうどよいことが分かった。話し合いで分かった火力、味つけも注意して本活動に生かしたのでおいしい目玉焼きができた。粉ふきいものは水の切り方を調べ、水を十分切るとよいことが分かった。その他話し合いで分かった粉のふかせ方・味付け・切る大きさも注意して本活動で作りおいしい粉ふきいものが出来た。家で作ろう。
--	---

⑤ 学習後、家

での実践

実践した数
45人
(100%)

〔考察〕全員が家での実践をした。

〔考察〕このように、ためし活動が本活動の成功につながり、それが家での実践力につながる事がわかる。

5. 全体考察

○ タイプのとらえ方についての考察

イメージ追究のタイプと条件追究のタイプに分けたことは、子どもの調理における追究タイプの実態に合い、子どもは意欲的に調理の追究をし、一人ひとりを生かすことにつながった。このことは資料(1)(2)からもいえる。また、子ども達自身、タイプに応じたコースが自分に適していることと判断していることからタイプのとらえ方は適している。

○ コースについての考察

タイプに応じてコースを設定し、コースは子ども達に自己選択させた。総合的に作っていくイメージ追究コースと分析的に追究し作っていく条件追究コースに分けたことで、子ども達は自分の特徴を生かしてためし活動に取り組むことができた。また、各コースの適切な処遇を行なうことで、子ども達はより自分の特徴を生かし、ためし活動で自分のイメージに近づけるための条件に気づくことができ、主体的に学習できた。イメージ追究タイプにはイメージをふくらませるモデル、視点表が、条件追究タイプには比べる条件、まとめる条件をはっきりする条件表が役立つ。ためし活動でわかったこと、新たなめあてを本活動に生かすことで、子ども達は目玉焼きと粉ふきいもの調理の自信をつけ、家庭でも全員の子どもの実践している。このことから家庭生活に役立てる力を培う実践の能力が単元を通して養われてきていると考える。

6. 研究のまとめ

(1) 調理学習で、子どもが主体的に調理学習の基礎基本を身につけ実践の能力を培うためには、追究タイプとして、イメージ追究のタイプ(総合的タイプ)と条件追究のタイプ(分析的タイプ)に分け、そのタイプに適した処遇を行なえば、楽しく意欲的に調理学習が行なわれ、家庭生活に役立てる力を培うことができる。

(2) イメージ追究のタイプには自分なりのイメージを総合的に描いて追究し、自分なりのためし活動をしたあと問題点を見出し調理の条件を見出そうとするコースが適している。

条件追究のタイプには自分なりの問題を持ち、予想を立てて条件を分析的にためし活動し、問題を解決し調理の条件を見出そうとするコースが適している。

これらのタイプに応じたコース学習への適切な処遇をためし活動で行なうことで、本活動での自信が付き、実践意欲がわき、実践化へつながる。

(3) 共通課題を持ち、各々のコースで学習過程や教材等の手だてを工夫し、条件を比較する交流で、全体交流の効果が上がり、調理学習の基礎基本内容の徹底をはかることができる。

7. 今後の課題

イメージ追究のタイプと条件追究のタイプの二つのコースの交流をさらに深めるための指導。

○ おわりに

タイプを生かしたコース学習で学んだことを、家庭生活に生かそうとする子どもの姿をめざして。

運動の楽しさを味わう体育科学学習指導

—情緒特性を生かす 5 年マット運動の指導—

体育科部 池田 隆

○ はじめに

子供が、自らの動きを克服挑戦する時、その子の個性的追究の仕方がある。この行動の傾向性に即応する学習コースを設定し、適切な手だてを打ってあげれば、一人ひとりの子供は意欲的に追究し運動の楽しさを味わうことができる。

1、主題の意味と重要性

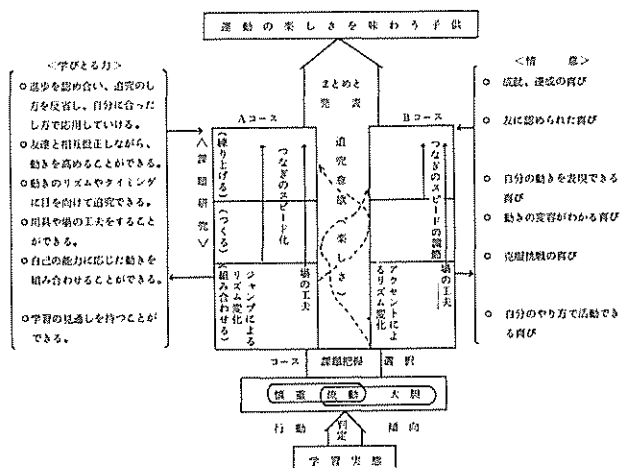
○主題の構想

○ 運動の楽しさとは

運動の楽しさとは、子供達が自ら運動に対して興味・関心を持ち、活動する中で欲求を充足させたり、自己の能力を十分発揮させたりしたときに得られるものである。

つまり、自分の興味・関心で活動できる楽しさや精いっぱいがんばりぬく楽しさ、友達と共に技能を高めたり、器具や用具を工夫しながら技能を高める楽しさ、互いに進歩を認め合う楽しさである。

このことは、一人ひとりに能力や技術を身につけさせていくことはもちろんのこと、個性的な充足感や達成感などの追究の感動を味わわせることをねらいとする。



個性を生かしてマット運動の楽しさを味わう子供の姿

- (1)一人ひとりの個性に応じた動きを選択し、持っている力を精一杯出して挑戦している。(活動性)
- (2)一人ひとりの個性に応じた動きを創り出してあげる。(創造性)
- (3)よい動きを創り出そうと動きのリズムやタイミングなどを粘り強く追究している。(粘り強さ)
- (4)自らの動きや練習方法について評価しながら、追究活動を促進したり修正したりしている。(自己評価)
- (5)友達と互いに相互修正しながら、動きや練習方法を工夫している。(協調性、連帯性)

このような、個性に応じた楽しさの体得こそ生涯体育の基盤になるものである。

○ 情緒特性を生かすとは

器械運動の指導場面の実態を①精神面、②動きの面の2点からとらえてみると次のような行動の傾向性がある。大ききやスピードのある動きに対して恐怖心があり、慎重に追究しようとするAタイプと大ききやスピードのある動きに対して冒険心があり、大胆に追究しようとするBタイプである。

これらの行動の傾向性を学習タイプとしてとらえ、コース別学習指導をしていくことで運動の特性にふれる楽しさが味わえるようにしようとするものである。

つまり、Aタイプ、慎重型は恐怖心が強く、場の安全を確かめ、手のつき方、足の曲げ伸ばしなど部分に目を向けるよきはあるものの、スピードがなくつなぎ目がとぎれる。Bタイプ、大胆型は冒険心が強く、ゴムひもなどの用具を使い、高さや距離を伸ばそうと全体の動きに目をつけるよきはあるものの、勢いがつきすぎてつなぎ目が乱れる。

そこで、AタイプにはAコース、BタイプにはBコースを設定し、子供達に自分はどちらのタイプであるのか、どちらのコースで学習するのが楽しいのかを選択させることにより、情緒特性を生かして指導しようとするものである。

Aコース ○慎重に追究していくよきを生かすために、恐怖心を取り除いて追究できる場の設定と技の構成

○つなぎのスピードをつけるための用具の操作

Bコース ○大胆に追究していくよきを生かすために、思い切り挑戦できる場の設定と技の構成。

○つなぎのスピードを調節するための用具の操作

以上のように、子供自らが学習コースを創り出し、自らの力で追究していく中に生涯にわたって体育をする楽しさを味わわせ、自己実現していく力を身につけさせていきたい。

2、指導上の問題点

- (1) ひとりびとりに個性的な充足感や達成感を味わわせるための実態のとらえ方が不十分で、多様な実態への対応が個別指導に終始しがちであり、煩雑で指導の効率も上がらなかった。
- (2) 子供の行動の傾向性を生かしながら、動きの高め方や高まりを子供自らがとらえながら追究していけるような指導の手だてがたりなかったため、運動の楽しさを味わわせることができなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 子供達の学習実態を、指導場面の行動の傾向性から学習タイプ（大胆、流動、慎重）でとらえ、タイプに応じた指導を行えば、ひとりびとりに個性的な充足感や達成感を味わわせることができる。

○タイプをとらえる視点

- ・精神面…運動に恐怖心もしくは冒険心のどちらを感じて行動しているのか。
- ・動きの面…つなぎ目の動きがぎこちなくてとぎれているか動きそのものが乱れつなぎ目が荒いか。

- (2) 学習タイプに応じたコースを設定し、それに即応する手だてをうってあげれば、子供達は自分に合うコースを選択し個性を生かして運動の楽しさを味わうことができる。

	A コー ス	B コー ス
技の組み合わせ (学習カード) 場	恐怖心があっても追究できる技の選択 (高さジャンプを入れる) (前転→とび越し前回り) ・モデル 安心して追究できる(セフティマット) スピードをつけやすい(坂道)	冒険心を満たす技を条件づけ(安全面とできそうな動き)により選択 ・助言 ・コンセプトフィルム 思い切り挑戦できる(セフティマット)
カード	つなぎのメニューカード(足をついたら、同時に手でマットを押して回転するなど)	技のポイントカード(足を残して回るなど)
操 作	スピードをつける。 (手の位置、高さや距離をスピードがつくようにしながらリズムを覚える) ・助言	スピードの調節をする。 (手の位置、高さや距離の調節でタイミングを覚える) ・テープ、ゴムひも、などの用具

- (3) 学習タイプを生かす指導のしくみ

課 題 把 握		課 題 追 究		ま と め と 発 表
A コ ー ス	手 だ て	○ 静止やジャンプでアクセントをつけさせる。 ・助言 ・モデル(同傾向の) ・学習カード(動きのリズム)	○ つなぎのスピードをつけさせる ・場の工夫(モデル) ・つなぎのメニューカード ・評価表(つなぎのスピード)	→ ・子どものモデル(同タイプ)
	学 習 活 動 と 内 容	○ 自分の動きをつないで一連の動きをつくる。 ・組み合わせる ・組みかえる ・つなぎに目をつける ・ひねりなどを生み出す。	○ 動きになれながらリズムカルな動きをつくる。 ・つなぎをなめらかに ・動きのリズムとタイミング	○ リズムカルな動きを練り上げる ・全体のリズム ・ひとつひとつの動きの正確さ ・フレーズのまとまり
	B コ ー ス	○ 自慢できる動きでアクセントをつけさせる。 ・助言・モデル(完成された動き) ・学習カード(動きのリズム)	○ スピードの調節をさせる ・場の工夫(モデル) ・技のポイントカード ・評価表(つなぎのリズム)	→ ・子どものモデル(同タイプ)

4. 指導の実際

(1) 単元 マット運動

(2) ねらい

- いろいろな転回の中から、自分の能力に合った動きを選び、動きを組み合わせ、調子よく連続技としてできる。
- 転回とジャンプ、静止などを組み合わせ、動きの方向やリズムを工夫することができる。

(4) 本時に至る経過

- 前時の動き ($\frac{2}{5}$ 時)

(3) 計画 (約5時間)

1. 計画を立てさせ見通しを持たせる。 1時間
2. 全体のリズムを工夫し、組みかえさせる。 1時間
3. 組み合わせた動きをリズムカルにまとめさせる。 2時間
 - ・つながぎを中心にリズムカルにさせる。(本時) (1)
 - ・全体のまとまりをつけさせる。 (1)
4. 発表会をしてまとめさせる。 1時間

慎重型 Aコース E男

- ・はじめ
前転 前転 ジャンプ $\frac{1}{2}$ ひねり 開脚後転
- ・おわり
前転-ジャンプ-前転足交差 開脚後転
(×)とぎれる
- ・感想より
ぼくは、ジャンプでひねって開脚後転へ入る時にうまくいかないのにつながりやすいように変えた。そのかわり、足交差を入れて開脚後転へつながるようにした。リズムは、クルッポーンクルックルッだ。足交差がうまくなることをめあてにする。スピードをつけないとリズムカルにならない。

大胆型 Bコース T男

- ・はじめ
腕立前転 跳び込み前転 開脚前転・側転 後転
- ・おわり
跳び込み前転 開脚前転・側転 後転・助走・腕立前転
(×)とぎれる (×)とぎれる
- ・感想より
組み合わせを変える時にうまくつながる順序やアクセントになる腕立前転をピタッと決めることを考えた。そうするとうまくいきそうな感じがした。腕立前転の後ふらふらしているので最後にした。リズムは、ポーントンクルックルッピタッ・クルックルッ・タタタクルッピタッだ。勢が強すぎて次の技へつながらないところを直さないとリズムカルにならない。

※ 前時には上記のように、できる動きとめあての動きを組み合わせていたものに、リズムに変化をつけながら、組み合わせの修正(順序、動きやつながりの動き)をしてきた。ここでは、具体的な動きのリズムというめあてに向かって、意欲的に挑戦してきた。つまり、Aコースは、ジャンプでアクセントをつけ、Bコースは、高さのある転回を入れてアクセントをつけてきている。子供達はリズムカルな動きやその追究の仕方もとらえてきた。

そして、子供達はすでにつながぎに目を向け、自己の修正箇所をはっきりとらえている。

(5) 本時の目標

- ・ 自分の構成した技と技のつながぎを工夫しながら、リズムカルな動きができるようにする。

Aタイプ つながぎのスピードをつけるため、用具を操作しながら追究することができるようにする。

Bタイプ つながぎのスピードを調節するため、用具を操作しながら追究することができるようにする。

○ 本時授業仮説

課題把握の段階で、次のようなモデルを提示すれば、子供達は自分ではどちらのつまずきにあってはまるかと考え、適切なコースを選択でき、コース学習においても意欲的に追究していくことができるであろう。

モデルの内容 ・動き

・追究の仕方

(1)前転-開脚前転 跳び込み前転-前転 リズムカルにつながっている → めあての動きとしてとらえる。

(2)前転足交差・後転 前転のスピードがなく(足の振り込み
上体のあおりがない)とぎれとぎれになっている ⇒ Aコース { 坂道ではじめの動きのスピードをつけ
て、つながるようにする。

(3)跳び込み前転・前転 勢が強すぎて、足が上方に上がり
足先が残らないでフォームが乱れつながらない ⇒ Bコース { ゴムひもをはって高さの調節、テープ
で腕をつく位置を決めておいて正しい
フォームで回れるようにスピードの調節をする。

※動きを比較させながらつながぎの観点をおさえ
追究の仕方とつながて見とらせていく。

Aコース、Bコースにそれぞれ次のような手だてを打てば、友達と相互批評しながらリズムカルな動きを身につけることができるであろう。

Aコース

- (1) 恐怖心を取り除いて思い切り挑戦できる場（セフティマット）やスピードをつけて回れる場（坂道）の設定をしておく、自分に合った場を選択し意欲的に追究できる。
- (2) スピードをつけて次の技へうつれるように、手をつくタイミング、手をつきはなすタイミングなどを図示した「つなぎのメニューカード」を持たせておけば、つなぎのポイントに着目して追究できる。
- (3) スピードがついたかどうか、計時をさせると、スピードを意識して追究していくことができる。

Bコース

- (1) スピードの調節をするための具体操作（手や足の位置、高さや距離の調節、など）をさせれば、つなぎをなめらかにしようと意欲的に追究できる。
- (2) そのため、技のポイントカード（足先を残す、手をつく位置を前方に、体のひねり、手のつきはなしなど）を持たせておけば、技のポイントに着目して追究できる。
- (3) 単技の追究にならないように、評価表を持たせておけば、相互評価をしながらつなぎの部分に着目して追究していくことができる。

(6) 子供の反応と考察

① モデルからとらえた子供の反応

○ コースを選んだ理由

慎重型 Aコース E男

Nさんがやっていたように、坂道で勢いをつけたら、うまくつなげるようになるだろうと思った。ぼくは、いきなりスピードをつけようとしてもうまくいかないので坂道を使ってどれだけ遠くのか時間をはかってみようと思った。前転足交差から開脚後転がつなげるようになりたい。開脚後転がまだうまくできないがスピードをつけたらできるかもしれない。

大胆型 Bコース T男

Mさんの跳び込み前転は勢いがつきすぎて、足先も残らず、背中を打っている。ぼくも時々そうなる。それで、スピードの調節をしなくてはならない。思い切り高く跳んだ時足が上がりすぎているのを足先を見ながら残すこと、ゴムひもでちょうどよい高さを見つけること、それに手をつく位置を見つけることは、ぼくも同じようにしてみよう。側転から後転は、ひねりのところを工夫しなくてはならない。

全体 (N=39人) <考察>

コース タイプ	A	B
A	5	0
A・B	19	9
B	1	5

モデルからコースを選択させたことは、子供達が自分ではどちらのつまずきにあってはまりどちらのコースを選んだらよいのかが明らかになり、適切なコースを選ぶことができたと言える。つまり、モデルの内容に、リズムカルにつながっている動きがあり、「よし、自分も自分のリズムに合った動きを作ろう。」と意欲とめあてがはっきりしたこと。つなぎの部分とがとぎれとぎれになっていてスピードをつける必要を感じさせるもので、スピードをつけやすい場の工夫で追究の仕方が具体的になっていったこと。また、つなぎの部分の、勢いが強すぎるために次の技へつながらないのでスピードの調節を感じさせるもので、そのための用具操作の仕方が具体的になっていったこと。前時までに、組み合わせた動きをリズムとして学習カードに記入し、リズムを自分に合ったコースで追究してきたことによって追究の見通しが立ち、自分もやれるぞと意欲的にさせてきたからである。

従って、子供達が組み合わせている動きをリズムとしてとらえさせ、実際の動きから問題点（つなぎ）を明らかにしておいて、コースを選択させると、めあてとするつなぎのリズムを達成できるのはどちらのコースだろうかと考えさせ、具体的な解決方法を持たせることができるので、次の追究に効果があると言える。

② 追究段階の反応

慎重型 Aコース E男		大胆型 Bコース T男	
学 習 活 動	意識の流れ	学 習 活 動	意識の流れ
1. 前転足交差(×)開脚後転	・いきおいがない	1. 跳び込み前転(×)開脚前転・側	

※足交差でピョンととぶようになる 2 教師からカードの内容を演示してもらう。力をため込んでおいてクロスして振り込み手をついての回り方。 3 前転足交差－開脚後転 ※ペアの子から時間をはかってもらう。 1回 × 7.3秒 2回 × 7.3 3回 △ 6.2 早くなる 4回 △ 6.4 5回 △ 6.6 4.「目がまわるので休けい。」 ペアの子から「早くなっとうよ」と言われニコリ笑う。 5. ペアの子と足交差の動作をやりながら、手で体を支え、クルッと回るタイミングを覚えている。(カードを見て) 6. 前転足交差－開脚後転 6回 △ 6.6 乱れる 7回 △ 6.2 8回 △ 6.7 9回 △ 5.8 ※「わあ、早くなっとう」と、ペアの子から言われる。 7. 前転－ジャンパー前転足交差－開脚後転 ※ なんとかつながりながらできる。リズムカルとはいえないが、止まらないでできる。	・スピードがつく坂道でしょう。 ・うん、むずかしそうだな、うまくできるかな ・回りやすいぞ ・足がついたら、すぐ手をついて回ろう ・どこが悪いのかな、「カードを見て」回り方をイメージしている。 ・よし、早くクロスするぞ ・よし、ふつうのマットでやってみよう ・やっとできたぞ 後は、開脚後転をクルッと回って、ピタッと決めることだ	転(×)後転・助足・腕立前転 2. 跳び込み前転(×) 開脚前転 3. I 児から「手を少し遠くにしたら」と言われ、カードを見る。 4. ゴムを張り、踏み切りと手をつく所にテープをはる。(カード) 5. 跳び込み前転－開脚前転 1回 × テープ上に着手 2回 × 3回 △ 5cm前方に着手 4回 △ 5回 ○ 15cm前方に着手 ※着手位置が遠くなり、足先が残ってつながり出す。 6. 跳び込み前転(△)開脚前転・側転(×)後転・助走・腕立前転 7.「だいたいよかった。」と言われ4に○をつける。 8. カードを見て、手をつくところに手形、両足で着地をする所にテープをはる。 9. 教師から「後転がしやすい姿勢を作っておいて、逆に手の位置を工夫したら。」と言われ、修正する。 10. 側転－後転 1回 × 2回 × 3回 ×※カードの両手のつきはなしを見る 4回 × 「I 児から「手がべたっとなついているよ」と注意される。 5回 △ 斜め方向で両足着地 6回 △ 斜め方向につながる 7回 ○ つながる 11. 跳び込み前転(○)開脚前転側転(△)後転・助走・腕立前転	・高く上がりすぎかな ・よし手を前の方につくう ・足先を残して回ろう ・足先を残そう ・もっと前に手をつこう ・うまくつながったぞ ・よし、続けてやってみよう。 ・側転のひねりを工夫しよう ・両足着地ができるようにしよう。 ・こうすると、うまくつながるかな ・うまくいかないな ・手の使い方がかな ・うん、バランスがとれたぞ(力を入れたらよかった) ・右手が少し弱いかな ・よし、バランスがとれてつながったぞ (手に力を入れて押したらよい)
--	---	--	--

※意識の流れについては、授業中の選択肢と授業後の質問及び感想文でとった。

(考察) E男は、つなぎのスピードをつけるために、坂道を使い時間をはかったことが有効に働いていると言える。

手だてとしてのつなぎのカードは、はじめに回るリズムと手をつくタイミングを演示していたので、後の追究の時に役立っている。つなぎのスピードをつけようと回数をふやし意欲的に追究している。

本人も「はじめより1.5秒も早くなった。」「スピードがついて、開脚後転もなんとかできるようになった。」と感想に書いている。

このように、子供自らがめあてを持ち、自分に適した場を選ぶと意欲的になり動きも早くなってくると言える。

(考察)

T男にとっては、スピード調節のための具体操作が有効に働いている。技のポイントカードに「足先を残す」「手をやや前方につく」などを図示していたことが手がかりとしながら自分のつなぎ方を工夫している。特に、側転から後転へは「今までベタッとなついていた手を力を入れてグッと押したらバランスがよくなった。」と自ら工夫していることがわかる。

5、全体考察

(1)コース選択の経過 (N=39)

タイプ コース	A	A・B	B
A	5	12	0
B → A	0	7	0
A → B	0	2	1
B	0	7	5

3時間のコース選択の経過を見ると、ほぼ自分に合ったコースを選択すると言える。途中で、コース変更している者を見ると、やはり自分に合ったコースを選び直している姿がうかがえる。

つまり、Aコースの場の設定及びBコースの用具操作が、子供の動きのリズムを創り出していく活動に合っているし、自分はどちらの方がよりよい動きになるかを自己決定しているからである。

(2)子供達の自己評価による達成感 (N=39)

タイプ	とても	たいぶ	ふつう	できなかった
A	2	3	0	0
A・B	10	14	4	0
B	2	2	2	0

○その主な内容

- ・つづけてやると今までできなかった技ができる
- ・クルッと回るコツがわかった
- ・ジャンプやひねりを入れると動きがリズムカルになる
- ・マットをいろいろ工夫して使えた(方向)
- ・リズムに合わせると動きが軽くなる。

(考察)子供達は、自分の動きをリズムで表し、そのリズムで動こうというめあてを持っていた。めあて達成のために、自分に合ったコースを選択し追究していったことが、意欲的になり結果的に達成感や自己充実感を味わうことができた。

(3)動きの高まり (N=39)

	2/5			5/5		
タイプ	○	△	×	○	△	×
A	0	0	5	2	3	0
A・B	0	5	23	20	8	0
B	0	2	4	2	3	1

※これは、技が正確でリズムカルにつながっているかどうかの子供の動きを評価したものである。○はリズムカルにつながっている、△はつながっているが正確でない、×はときとされているを表している。

○単元を終わって(感想文よりE男)慎重型

坂道を使い勢をつけてやったのがよかった。はじめは、スピードもなく開脚後転もひざからついてた。……坂道の後、ふつうのマットでやって、クルッと回れた時はうれしかった。クロスを先生から教えてもらってできた時どううれしかったことはありません。……途中、ごうかいな技ではないがジャンプを入れてつづけてきてとてもうれしかった。これからはこつこつやって技を磨きたい。……

○単元を終わって(感想文よりT男)大胆型

ぼくは、大きな転回をやって失敗しても、できるととてもうれしい。できたり、できなかったりしていたものが、スピードの調節をしてから、確実にできるようになった。……特に、側転からのひねりの時の手に力を入れてグッと押すことを工夫したのがよかった。……腕立て前転もマットを斜めに使って助走距離を伸ばしてやってみると、ピタッと決まった。……

(考察)

はじめは、ひとつひとつの動きがぎこちなく、つながりさえも見られなかった慎重型の子は、安心して追究できる場及びスピードをつけてつなぎやすい場を自己選択し、どうしたらうまくつながるか「つなぎのメニューカード」を持って意欲的に追究したことが、リズムカルな動きにまで高まっていったと考えられる。また、大胆型の子は、ともすれば、能力以上の高いめあてを持ち、単技のみの追究になりやすいので、技のポイントカードをもとに、動きのリズムとタイミングをわからせておいて、そのために用具操作をさせながら追究させたことがよかったと言える。さらに、評価表にその都度、相互評価をしながら記入していくことで、めあて意識を持続しながら追究し、動きの高まりが見られた。

とぎれている者及びつながっているが正確でない者については、構成した技が十分でないためと、コース変更によりペアやグループが途中で変わったためである。組み合わせ方とペアの組み方に指導の必要があると言える。

6、研究のまとめ

- 運動の楽しさを味わわせるには、単技及び連続技のつなぎの部分の行動傾向をとらえたうえで、タイプ分けをしておいて、運動の特性にふれさせるようにコース設定をし、手だてをとればよい。
- 慎重型はめあてを低くしやすいし、大胆型は能力以上のめあてを持ちやすいので、学習カードに動きのリズムを書かせておいて、各自のめあてを明確にさせる。そして、教師の助言によって、一人ひとりの能力に応じた動きの選択と組み合わせ方を工夫させると連続のおもしろさを味わわせることができる。

7、今後の課題

- コース変更があったりする場合はグループやペアの組み方を子供の精神面と指導の効率の上から明らかにする。
- 個性に応じて成就感や達成感を味わえるような動きの選択と組み合わせを子供自らができるようにする手だて。
- おわりに 意欲の高まりが動きを高め、動きの高まりが意欲を高める。そのためには、タイプに応じた指導が大きなポイントである。

道徳的実践力を育てる道徳指導

—共通体験をもとに、個に即した追究をさせる低学年の指導—

道徳部 松石 正 夫

○ はじめに

共通体験における児童の見方、考え方、感じ方をもとに、資料の登場人物に出会わせ、児童の価値追究のタイプに応じて、道徳的価値を追究させると道徳的実践力が育っていく。

1、主題の意味と重要性

○ 一人ひとりの児童に道徳的実践力を育てるために

道徳的実践力とは、自己の行為を見つめたり、他者の行為を見つめたりして、より善い生き方をめざそうとする心の高まりがある状態である。

このような実践力を一人ひとりの児童に育てるために、道徳指導のなかで、個に応じるためのいろいろな工夫をしてきた。

しかし、それらの指導は、ややもすると教師主導型の学習になりがちであった。その結果、児童は、道徳学習に対して受身になり、自分なりの考えを持ち、その考えを練り上げていく学習になりにくかった。

即ち、児童の見方、考え方、感じ方を大切にしながら、児童の特性を生かした指導が不足していたと考える。

児童の道徳性を分析的に見ると、他者の道徳的問題のある行為を情的にとらえる傾向の児童と知的にとらえる傾向の児童とに分けられる。道徳学習において、情的にとらえる傾向の児童は、資料の主人公と出会う場合、主人公の人間の弱さに共感しながらかかわる傾向がある。一方、知的にとらえる傾向の児童は、主人公の人間の弱さに対して、批判しながらかかわる傾向がある。

本主題では、児童の価値追究のしかたの特性に目を向け、個に即した追究活動をさせることにより、一人ひとりの児童に道徳的価値を自覚させようとするものである。

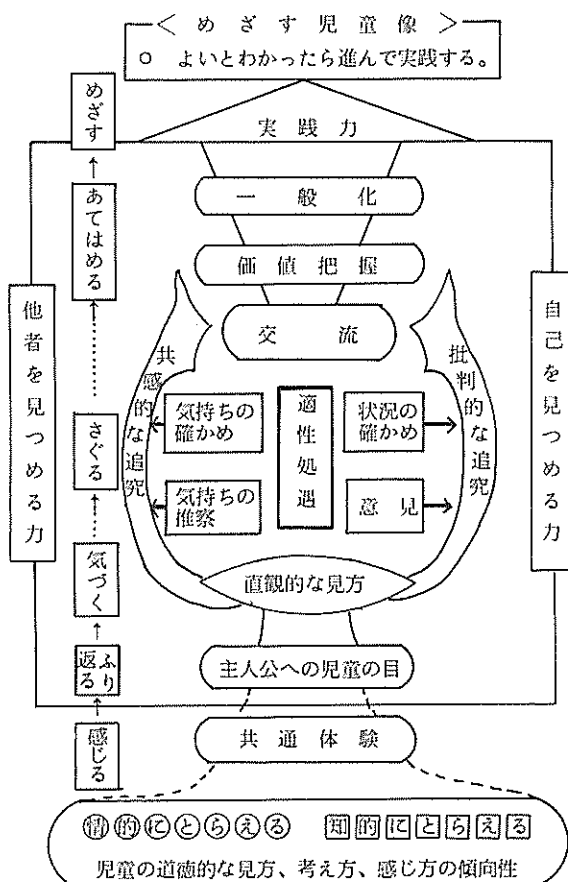
○ 共通体験をもとに、個に即した追究をさせるとは

道徳指導においては、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、道徳的価値を追究させることが大切である。しかし、低学年の児童は、資料の主人公の直面している問題に対して、自分の切実な問題とはとらえられず、道徳的価値の自覚が深まらない場合が少なくない。

そこで、この問題を克服するために、道徳指導前に、児童に対して共通体験をさせることを考える。共通体験とは、学級全員の児童に、道徳学習のねらいや資料の内容と関連した体験を、意図的、計画的に行わせる活動である。共通体験をすることによって、児童は、問題として扱う主人公の行為についての自分の見方、考え方、感じ方をはっきりと意識することができる。その意識をもとに、葛藤場面での主人公に出会わせると、主人公に対して共感的にかかわるタイプと批判的にかかわるタイプとに分かれる。

この二つのタイプの児童の特徴として、次のようなことが言える。共感的タイプの児童は、人間の悩みや弱さ、気持ちなどを推察する力に優れているが、人間の気持ちを重視するあまり、「そんなにいやなら仕方ない。」ととらえ

○ 構 想 図



あるべき姿をあきらめる傾向がある。批判的タイプの児童は、今までに自分がつかんだ価値観で、「こうすべきだ。」「こうしたがよい。」と主張し、人間の弱さには目を向けて考えようとしないうえがある。そこで、この二つのタイプに即応する処遇として、次のような学習コースを設定すれば、児童は、資料の主人公へのかかわり方の特性を生かしながら、生き生きと価値の追究ができると考える。

共感的タイプには、その特性を生かして、主人公の気持ちを追究させる。そして、周りの人へ目を広げさせ、その気持ちを考えることによって矛盾に気づかせ、自他ともに気持ちよく生きるにはどうしたらよいかを考えさせる。批判的タイプには、その特性を生かして、どうしたがよいか、そのわけを中心に追究させる。そして、正しいことであっても本当にできるかということを考えさせ、障害があっても、そうしなければならないわけを追究させる。その後両タイプの交流を通して、考えを練り上げようとするものである。

2、学習指導上の問題点

- (1) 低学年の児童は、自分の体験を見つめるのが不得手であるため、自分の日頃の道徳的な見方、考え方、感じ方、行い方を意識せずに主人公にかかわることが多く、追究のタイプがはっきりしなかった。
- (2) 児童の生活実態から、教師がタイプ分けをして指導していたため、資料の主人公との出会いで意識が変容し、個に即した追究となり得ない児童もいた。
- (3) 資料の追究場面をタイプに応じて設定していたため、全体による交流の必然性が生まれず、一人ひとりの価値観を練り上げることができなかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 道徳学習指導前に、観点を与えて資料の主人公と同質の共通体験をさせ、その時の作文などの記録をもとに資料に出会わせると、共感的タイプと批判的タイプとに分かれる。
- (2) 追究タイプに応じて、次のようなコースを自己選択して学習させれば、個に即して自分なりの見方、考え方、感じ方を明確に意識することができる。
 - ・ 共感的タイプ……主人公の気持ちを表情絵や吹き出しで表現させる。
 - ・ 批判的タイプ……主人公に対する感情を表情絵に書き、主人公に対する意見などを吹き出しで表現させる。
- (3) 追究タイプに応じて、それぞれ、次の方法で考え方をゆきふれば、自分の考えの不十分さに気づき、よりよい生き方を求めて交流をしようとする。
 - ・ 共感的タイプ……周りの人の気持ちを表情絵や吹き出しに書いて、他者の不愉快さに気づかせ、自分の考えをまとめさせる。
 - ・ 批判的タイプ……表情絵などで場の状況を明確にし、実践の困難さに気づかせ考えをまとめさせる。

- (4) 基本的な指導のしくみ（「あたらないよ」（公正・公平）の場合）

<事前の指導>

<道徳学習指導>

過程	共通体験 (感じる)	道徳的価値の追究			
		(ふり返る)	(さぐる→つかむ)	(あてはめる)	(めざす)
学習活動	○「なかよしドッジボール」に参加する。 ・審判をしている時の気持ち	1. 「なかよしドッジボール」で、審判をした時の気持ちを話し合う。	2. 資料を読み、コースを選ぶ 〔共感的タイプ〕 〔批判的タイプ〕 ○気持ちがよくわかる ○いけないよ 3. 主人公の行為について考える。 ① 主人公の気持ちを ① 主人公に言いたい 書く。 ことを書く。 ② 話し合い、相違点をはっきりする。 ③ 言わない時の周り ③ 言うべきわけをは の人の気持ちを考える。 っきりする。 ④ 両タイプの気持ちや考えを交流する。	4. 公正公平にふるまったことを話し合う。	5. 教師の体験を聞く。
		○日記や作文	○学習の方法や内容を示した学習プリント ○主人公の立場で追究 ○自分の立場で追究 ・主人公の気持ち（表情絵や吹き出し） ・主人公に言いたいこと ○ゆきぶり（周りの人） ○ゆきぶり（障害）	○児童の事例と主人公の行為との関連づけ	○教師の成功や失敗体験
手だて	○めあてのモデル提示 ○思ったことや考えたことを作文に記録				

4. 指導の実際とその考察

(1) 主題名 あたらないよ (公正公平)

(2) 目 標

- 好き嫌いや損得にとらわれてふるまうと、まわりの人を不愉快にすることに気づかせ、わけへだてなくふるまおうとする気持ちを育てる。
- 共通体験での意識をもとに、表現活動や交流を通して、友だちの考え方や感じ方からよき学ぼうとする態度を育てる。

資 料「あたらないよ」

…白組のよしお君が、とびあがりました。「あっ、あたった。」「かった。かった。」赤組の人たちは、かたをたたきあって、大喜びではしゃぎました。ところが、その時、よしお君がおこったような顔をして、大声でいいました。「あたっていないよ。だって、ぜんぜん感じなかったもん。ほんとだよ。」すると、白組のほかの人も、「あたっていないよ。あたっていないよ。」と、くちぐちにいいはじめました。

でも、じろう君には、はっきりとみえたのです。よしお君がとびあがったとき、わきの下をすりぬけたたまが、からだにさわったのです。よしお君のシャツに、たまのあとがうすくついているのです。じろう君は、そのたまのあとをみながら、どうしようかとまよっています。(学習研究社「みんなのどうとく」)

(3) 計 画 (約1時間)

- 「なかよしドッジボール」(共通体験)
- 「あたらないよ」……………(1)本時

(4) 本主題指導の考え方

共通体験「なかよしドッジボール」では、まず、審判をしている時の味方を有利にしたい気持ちがあるかどうかを意識させるために、全員の児童に審判をさせた。そして、審判をしている時の迷う気持ちなどを作文に書かせている。

本時の指導では、共通体験での審判をした時の意識をもとに、葛藤場面での主人公の気持ちや考え方に目を向けさせ、好き嫌いや損得にとらわれずにふるまうことの大切さに気づかせ、わけへだてをしないでふるまおうとする気持ちを育てたい。そのために、まず、共通体験での作文を読ませ、ドッジボールの時に感じたことや考えたことを思い出させる。次に、本資料を読ませ、問題場面での主人公に対する自分の考えをはっきりさせて、学習コースを選ばせる。コース別学習では、まず、共感的に追究するタイプには、問題場面での主人公の迷う気持ちを表情絵や吹き出しに書かせながら、主人公の気持ちを追究させる。そして、「あたったよ。」と本当のことを言わない時の赤組の気持ちを通して推察させ、主人公はどうしたらよいかを考えさせる。批判的に追究するタイプには、自分の考えをはっきりさせるために、主人公に言ってあげたいことを吹き出しに書かせる。そして、「あたったよ。」と言った時の味方の不満を考えさせながら、それでも「あたったよ。」と言わなければならないわけを考えさせる。両タイプともに、自分たちの考えを深めさせるために、他のタイプとの交流を行い、よきを受け入れさせたいと考える。

(5) 指導の実際

○ 児童の反応と考察

「なかよしドッジボール」
(共通体験)

ドッジボールをする時、自分が公正にふるまうことのむずかしさに気づかせるために、全員に審判をさせた。

審判の数は、2名とし、赤、白それぞれのチームから1名ずつを審判に当たらせた。

ドッジボールを終えて、審判をして思ったことを作文に書かせ、意識調査を行っている。

児童の公正に関する意識は、

<表1> 児童の公正に関する意識の変容 2年2組 N=39

かずお君は、体育の時間にドッジボールの審判をしました。とても仲良しの春男君のズボンにボールがあたったのですが、だれも気がつきませんでした。						
行為の選択肢 ○…1番善い ×…1番悪い	共通体験前		共通体験後		道徳学習後	
	○	×	○	×	○	×
ア、「春男君にボールがあたった。」と言う。	37 (K)(U)	2	35 (K)(U)	3	39 (K)(U)	0
イ、春男君のチームが負けそうだから、そのままにしておく。	0	26 (U)	1	21 (U)	0	33 (K)(U)
ウ、春男君のそばに行って「あたったよ。」とこっそり言う。	0	2	1	3	0	1
エ、たのしくやればよいから、だまっている。	2	9 (K)	2	12 (K)	0	5

(田研式道徳性検査より)

<表1>でわかるように、共通体験前には、1番善い行為をアと答えた者が37名で、1番悪い行為をイと答えた者

が26名であったのに、共通体験後は、それぞれ、35名、21名と減少している。このことは、体験する前は、たて前で判断していたが、体験をすることによって、友達関係などを強く意識するようになったためと考えられる。

共通体験前のU児の考え方

アがよいわけは、いくらなかよしの春男君でも、しんぱんなんだから、「春男君にボールがあたったよ。」といわなくちゃいけません。

イがわるいわけは、いくらまけそうでも、えこひいきをすることはいけません。

共通体験前のK児の考え方

アがよいわけは、いくらなかよしでも、「ボールがあたったよ。」といったからです。

エがわるいわけは、たのしくても、ルールをまもらないのは、よくないからです。

共通体験後のU児の感想（共感的なタイプ）

……わたしは、しんぱんがむずかしくなりました。自分のチームで、あたった人がいました。わたしは、いおうかな、いうまいかなと考えました。わたしは、やっぱりいいませんでした。すると、もう1人のしんぱんが、「アウト。」といいました。わたしは、なんだか、はずかしくなりました。

共通体験後のK児の感想（批判的なタイプ）

わたしは、しんぱんの時、えこひいきをしたり、思ったりはしませんでした。

わたしは、みどりはんです。みどりはんのYさんのスカートに、ボールがかすただけなのに、「アウト。」といいました。

（考察）

共通体験をすることによって、子どもの公正公平に関する意識がはっきりすることが、上記の感想文から言える。U児は、自分が味方を有利にしたいために、どうしようかと迷い、公正にできなかった自分の弱さに流された判断をしている。一方K児の審判はルールに従っているが、相手や周りの人の気持ちを推しはかかるとなく判断している。このように、共通体験によって、公正公平についての自分の考えを意識させることができる。

〔道徳学習指導〕

＜さぐる ①＞

共感的なタイプへの手だてと反応（U児を中心に）	批判的なタイプへの手だてと反応（K児を中心に）
T₁ じろう君の気持ちがよくわかるよと言う人は、じろう君の気持ちを顔の絵と吹き出しに書いてください。 U₁  言わない方がいいかな。 どうしようかな。言ったら、白組がまけちゃうからな。それに、よしお君たちがおこるだろうな。	T₂ じろう君、いけないよと思う人は、じろう君に言ってあげたいことを、みなさんの顔の絵と吹き出しに書きましょう。 K₁  じろう君。わたしは、どうどうと言った方がいいと思うよ。 こんど勝てばいいでしょう。
T₃ 書くのが終わったら、似ていることや違うことを話し合ってください。 ※ とりのM君と話し合う。 U₂ 読んだね。 M₁ どこが似ているかな。 U₃ やっぱり、言わない方がいいということところが似ているよ。	
※ とりのY君と話し合う。 K₂ はっきりと言わないといけないよというところが似ているね。 Y₁ こんどがんばればいいということも似ているよ。	

（考察）

共感的なタイプは、勝ち負けや味方からなんとと言われるかわからないなど場の状況を考へての判断に優れている。じろうの気持ちを、表情絵と吹き出しで書かせた処遇は、このタイプの子どもの生の気持ちを引き出すのに適していると考えられる。批判的なタイプは、自分の考え方からは、主人公の迷っている姿は納得できないのである。そこで、主人公に言ってあげるといふ形をとりながら、主人公にかかわらせることによって、主人公への自我関与が深まっていると言える。他の児童も、それぞれのタイプに応じた処遇をしたため、自分の気持ちや考えを吹き出しに、すぐに書き、隣りの児童と共通点や差異点について話し合い、自分なりに、追究を始めている。児童の主人公に対する意識を肯定しながら追究させると、児童は意欲的に追究していき、自分の主人公に対する見方、考え方、感じ方を深めていくことができると言える。

＜さぐる ②＞

T₄ 「あたったよ。」と言わないと、味方の白はどんな気持ちでしょう。赤は、どんな気持ちになるでしょう。それを見て、じろうは、どんな気持ちになるでしょうか。

--- U児の道徳ノート ---

U₄ 白 「あたったよ。」と言わない
 あたってないよ。
 見まちがいだ。
 あたってないっていったら、あたってないよ。

U₅ 赤
 あたったよ。
 この目で見たんだから、うそじゃないよ。

U₆ じろう
 言ったほうがいいかな。言ったら白組の人がおこるし、言わなかったら、赤組の人に悪いし、どうしよう。

T₅ 「あたったよ。」と言うと、白や赤は、どんな顔になるでしょうか。顔の絵を表にかきながら、「あたったよ。」と言わないといけなわけを考えてください。

--- K児の道徳ノート ---

	あたったと言う	あたったと言わない
白		
赤		
じろう		 少しわらって少しないている。
わけ	もんくを言われるから。	ほんとうはあたっているけど同点になるから

（考察）

気持ちを追究することが得意なU児に、白の気持ち、赤の気持ちへと追究させたことが、U₁ では、あたったと言わない方がいいかなという意識から、U₆ の言った方がいいかなという意識へ変容しつつある。一方、「ちゃんと言わないといけなよ。」ときめつけていたK児は、表情絵を表に書き込ませることによって、「あたった。」と言った場合の味方の怒りやその時のじろうの気持ちををはっきりとつかんでいる。そして、それでも言わないといけなわけを考えている。

他の児童も、それぞれの特性を生かして追究している。共感的なタイプのF児は、人物の気持ちを図に表しながら葛藤し、「あたったよと言ったら、ぼくたちは負けてしまう。でも、言わなかったら、赤組の人がいやだろうな。自分がうそつきになるな。よし、言おう。」と結論している。批判的なタイプのA児は、場の状況を確かめることによって、友だち関係（友情）がこわれることに気づき、それを乗り越えないといけなわけを追究している。

＜交流＞

T₆ 自分の気持ちや考えを発表してください。友だちの発表を聞いて、気持ちや考えが変わった時は、ノートに書き足しましょう。

C₁ わからないなあ、あたっているけど、あたっていいと言えば、きられるし、どうしよう。

C₂ ああ、赤組がよろこんだ。味方からなぐられるかも知れない。心配だなあ。

C₃(U) どうしよう。よしお君から、文句を言われたら困るな。

C₇ うん、そうだね。あたってないと言えば、赤組がおこるしね。もう、おまえたちとは、ドッジボールはせんよと言うしね。（困った表情になる。）

C₉(U) ルールを守らないと、楽しくないしな。でも、自分もそんなことをしているので、じろう君の気持ちがよくわかります。

C₁₁(U)（だまって考え込む。）

C₄ ルールは必ず守らないといけな。だから、はっきりと言わなければいけなよ。

T₇ でもね。味方が負けるよ。

C₅ ううん。（困った表情をする。）

C₆ 白組があたったと言わないと、赤組は、もう、よしお君たちとドッジボールをしないと言うからです。

C₈(K) わたしは、言わなければならないと思います。赤組がしょんぼりするし、遊びの約束だし、えこひいきはよくないことだからです。自分のチームが負けたくないからといって、だまっておくとかほかに気がついていない人もいます。人が気がついていないくても、じろう君が気がついていてます。

C₁₀(K) わたしも気持ちはわかるけど、1+1が3とうそをついたら、いけなじゃないですか。

— U児の交流での感想 —

わたしは、はじめ、「ルールだと、ぜったい言わないといけなのですか。」と聞いていたら、Kさんが、「1+1が3とうそをついたらいけないんじゃないですか。」と言われたので、わかりました。……

— K児の交流での感想 —

ルールだから、言わないといけなとはじめから考えていたけれど、Uさんたちのつらい気もちがわかったように思います。わたしも、しんぱんをしていて、Yさんにえこひいきしたい気持ちが少しあったからです。……

(考察)

共感的なタイプは、気持ちを中心に考えがちであるため、友だちから嫌われたりすると、あるべき姿をめざそうとする意欲がうすれがちである。一方、批判的なタイプは、価値傾倒が強いいため、人間的な弱さが自分にもあることを忘れがちである。そこで、この両タイプの気持ちや考えを交流し合うことによって、共感的なタイプは、人間の弱さを乗り越えて、こうすべきだという気持ちを強めることができるし、批判的なタイプは、自分にも主人公や共感的なタイプの人間としての弱さがあることに気づかせることができた。友だちの気持ちや考えを受け入れることによって、自分の考えを高めることができると言える。

交流での両タイプの児童の発言や表情、U児、K児の交流後の感想から、交流を通して、それぞれの価値観が、練り上げられていることがわかる。

5. 全 体 考 察

- 追究タイプに応じた学習コースを仕組むことが、個に即した学習となったか。

児童の人間の弱さに対するかかわり方の違いから、資料の主人公に出会った後、共感的タイプと批判的タイプに分かれ、それぞれのタイプに応じた追究の仕方をさせた。

共感的タイプには、表情絵や吹き出しで、登場人物の気持ちを中心に追究させた。このタイプの児童は、人物の気持ちに目がいきやすいために、その長所を生かしながら、価値追究をさせることができたと考ええる。

批判的タイプには、登場人物に言いたいことや、そうしたがよいわけを吹き出しに書かせながら追究させた。このタイプの児童は、善いわけを中心に考えていくため、その特性を生かしながら価値追究をさせることができたと考ええる。〈表1〉で、学習後の意識の変容を見てみると、1番善いと思われる項目を選んだ児童は100%であり、1番悪いと思う項目を選んだ児童は、約85%である。また、U児やK児の交流後の感想でわかるように、道徳的価値感が大きくふくらんでいると言える。

また、児童のタイプ別学習に対する好嫌度は、「好き」が100%であり、追究タイプに応じたコース学習が、児童の価値追究意欲を高め、生き生きとした学習活動を引き起こすことができたと考ええる。

- タイプ間の交流は有効か。

タイプ間の交流を通して、児童それぞれの考えを練り上げ、確かなものへと高めることができたと考ええる。それは、

- ① 児童の主人公に対する見方、考え方、感じ方を肯定しながら追究させた。
- ② 処遇として、ゆさぶりをした、ことによって、他者の考えを受け入れる素地ができたためと考ええる。

- 共通体験は、児童の道徳的意識を明確にできたか。

資料の葛藤している主人公と同質の体験をさせることによって、一人ひとりのレディネスを高めることができた。また、児童に、自分の見方、考え方、感じ方を具体的につかませることができた。その結果、児童は、自分のタイプを意識して、自分に適した学習コースを選ぶことができたと考ええる。

6. 研究のまとめ

- ① 道徳指導で、一人ひとりの児童に道徳的実践力を高めるためには、児童の主人公に対する見方、考え方、感じ方の違いから、タイプに分け、タイプに応じた学習コースを設定して追究させることが大切である。
- ② 共通体験を仕組んだり、つないだりして道徳指導を進めると、児童は自分の主人公に対する見方、考え方、感じ方をはっきりとつかみ、追究意欲を高める。

7. 今後の課題

- ① 本研究においては、追究タイプを共感的タイプと批判的タイプの二通りとしてとらえたが、中間のタイプがあると考えられる。その中間のタイプに応じた処遇を開発する。
- ② タイプ間の交流をより高めるために、話し合いだけでなく、具体物の操作などの手法を開発する。

8. お わ り に

一人ひとりが交流を深め、価値観を練り上げる道徳指導をめざして。

自らが行い方を高めていく力を育てる学級指導

——課題追究のタイプに応じた自己コントロール法の指導——

特別活動部 宮崎 成光

○ はじめに

望ましい行動を起こさせるために、一人ひとりが課題追究のタイプに応じて、めあてを忘れず実行する自己コントロール力を身につける指導

1、主題の意味と重要性

- 私たちの行動（B）は、環境（x）の影響を受けやすく、それによって望ましい行動ができたり、できなかったりすることが数多くある。…… $B = f(x)$

しかし、私たちは、環境を工夫することによって、望ましい行動を起こさせることもできる。…… $x = g(B)$

自己コントロールとは、行動により影響を与える環境への働きかけと、環境の影響を受ける行動の相互作用を活発にすることによって、行い方を高めていこうとするものである。

$$B = f(x) \rightleftharpoons x = g(B)$$

つまり、自らの行い方を高めていくために、めあてを忘れず実行するよう環境を工夫したり（環境調整）、望ましい行動ができた時は自分自身やお互いを賞賛し、望ましい行動ができなかった時は自分自身やお互いをしめることによって、望ましい行動を起こさせたりする行為（行動調整）をさすものである。

そして、このような力を育てるためには、望ましい行動ができた時だけ賞賛するのではなく、環境を工夫して望ましい

行動を導き出そうと努力している行為や、望ましい行動ができなかった時、自分をしめることによって望ましい行動を導き出そうと努力している行為も、自己コントロールされつつある反応として賞賛することが大切である。

- 自己コントロールしながら、自らがえがく理想の姿をめざして望ましい行動の仕方を身につけていくことは、学級指導がねらう日常生活を営むために必要な行動の仕方を身につけさせること、集団の中で、自己を正しく生かすことそのものである。これには、自己を見つめる力（ア、現実の姿を見つめる。イ、現実の姿と理想の姿を比較する。ウ、実現可能な改善点をとらえる。）と、自己を高める力（ア、知識 イ、心情 ウ、技能 エ、意志）の二つがかかっている。中でも、課題を決めて、価値ある姿へとねばり強く取り組んでいくためには、自己をコントロールして望ましい行動を選択して実行していく、自分に合ったコントロール法を身につけさせなければならない。

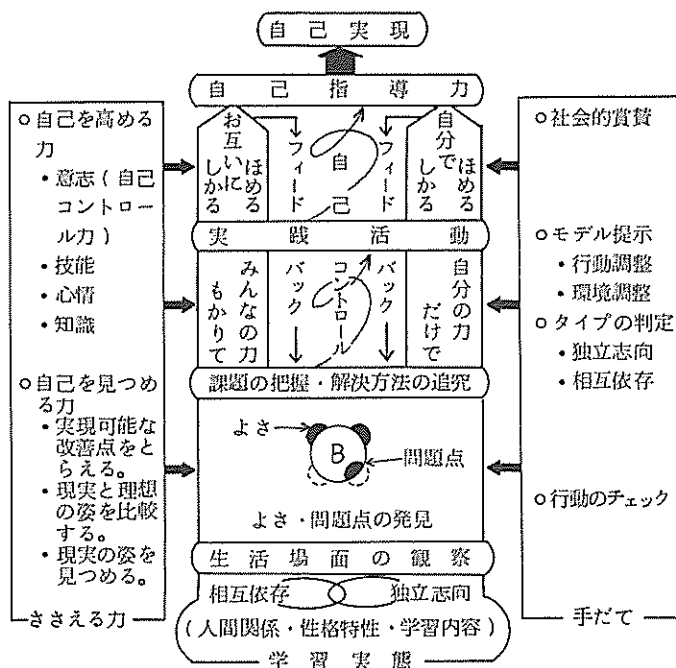
- 子どもがよい行い方を身につけていくために課題を追究している姿の中には、めあては決めているものの、めあてを忘れてしまって実践していない子、めあてを思い出しても一人では実践できない子、めあてを思い出すと自分から進んで実践している子、まわりからさそわれたり励まされたりして意欲的に実践している子、人から言われるとかえって反発して実践できない子など、自己コントロールの仕方は個人により一定の傾向性つまり個性をみることができる。

これらの特性は、性格特性、人間関係、学習内容から実態をとらえて自己判定させると、みんなの力もかりて課題を追究していくことに適したタイプ（相互依存タイプ）と、自分の力だけで課題を追究していくことに適したタイプ（独

○ 主題の構想

めざす子ども像

- 価値ある姿をもとめて実践している子
- 実現可能な課題をもって高まっている子
- 自己コントロールしながら課題をねばり強く追究している子



立志向タイプ)としてとらえることができる。この特性に対応した自己コントロールの仕方を工夫させると、意欲的に
行い方を身につけることができる。追究タイプに応じるとは、このような課題追究の仕方の違いに応じた、自己コン
ロール法を身につけさせることをねらうものである。

2、学習指導上の問題点

- (1) 自らが行い方を高めていく力を育てる学習が、問題場面の把握と課題把握の段階の指導を中心にしがちで、ねばり
強く自己コントロールしながらよい行い方を身につけていく、意志力を育てる面の学習が十分でなかった。
- (2) 一人ひとりが課題の解決方法を追究する段階で、個別の指導を意図しながらも、一人ひとりのタイプに応じて対応
することができずにいたため、よい行い方を身につけるまでねばり強く取り組ませることができなかった。
- (3) よい行い方を身につける意欲的な姿の把握が、望ましい行動ができた時だけになりがちで、努力したにもかかわらず
不成功に終わった行動の中にある意欲面の評価ができていなかったため、意欲づけが十分でなかった。

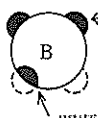
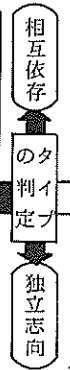
3、問題点解明の方途

- (1) 課題解決の方法を追究する段階で、めあてを忘
れず実行する環境の工夫や、行動に対してほめたり、
しかったりする自己コントロール法の指導を
しくむと、ねばり強い取り組みの姿が自己コン
ロールしている姿としてより具体的になる。
- (2) みんなの力もかりて行い方を身につけていこう
とするタイプか、自分だけの力で行い方を身につ
けていこうとするタイプかを自己判定させ、タイ
プに応じた自己コントロール法を身につけさせ
ると、ねばり強く取り組むことができるようになる。
- (3) 望ましい行動だけでなく、望ましい行動を起こ
させようと、めあてを忘れず実行する環境の工夫
をしている姿や、よい行動をほめたり、よくない
行動をしかっている姿にも、社会的賞賛を与える
ことによって意欲づけができる。

資料 1. タイプの判定カード

みんなの力もかりて(相互依存)	自分の力だけで(独立志向)
あ、人と協力したり、はげまされたりして、めあてを守るのが好き。	ア、自分で、いろいろ工夫してめあてを守るのが好き。
い、一人ですよりも、みんなといっしょにするほうがよい。	イ、みんなといっしょにするより、一人ですのほうがよい。
う、めあてはおぼえていても一人でしているとやる気がなくなったりするが、みんなからはげまされると、いっしょけんめいする。	ウ、自分で決めためあては、めあてを思い出せば、人から注意されなくても、自分から進んではめる。
え、めあての守り方は、みんなと話し合って決めたがよい。	エ、めあての守り方は、みんなのアイディアを聞いて自分だけで決めたがよい。
お、みんなとめあてを忘れない工夫をしてほめあったり、しかったりして、めあてを守っていくのがおもしろい。	オ、自分だけでめあてを忘れない工夫をして、自分自身をほめたり、しかったりしてめあてを守っていくのがおもしろい。

(4) 基本的な指導のしくみ

	みつめる	さぐ	る	おこなう	ふりかえる
	自己理解	問題の意識化→原因の追究→課題把握と解決方法の追究		実践と記録	評価・反省・改善
主 な 活 動	○自己の行動を観察・記録する。 ○行動のよさと問題点を把握する。 ・チェックカードの記入 	1.問題を出し合い、検討する。 ・共通のもの ・個別のもの 2.原因や影響を調べる。 3.自分の課題を決める	 ・注意しあって、めあてに気づく環境の工夫 ・めあてを守る、ほめあい、しかりあいの工夫 ・自分でめあてに気づく環境の工夫 ・めあてを守る、ほめ方、しかり方の工夫	・望ましい行動ほめあう ・望ましくない行動しかりあう コースの修正 ・望ましい行動自分でほめる ・望ましくない行動自分でしかる	・実践の結果を評価・反省する。 ・課題と自己コントロール法を改善する。 ・タイプの確認とコースの修正をする。
手 だ て	○行動の様子を記録するノートを作成させる。 ○相互評価を加味した自己評価をさせる。	○資料を提示し、問題や立場を意識させる。	○タイプの判定カード(性格特性・人間関係・学習内容)によりタイプを自己判定させる。 ○タイプに応じたコントロール法のモデルを提示する。	○自己コントロールされつつある行動にも、社会的賞賛をする。 ○がんばり表に記録させる。	○資料を提示し、高まりの様子を視覚的・数量的にとらえさせる。

4. 指導の実際とその考察

(1) 主 題 「みんなも楽しくなる遊び方」(3年)

(2) 目 標

- 学級みんなが楽しく遊ぶためには、学級の一人ひとりが自分の楽しさだけでなく、まわりの人の楽しさにも気を配っていかなければならないことに気づかせ、みんなと楽しく遊んでいく態度や能力が身につくように、自己コントロールしながら遊ぶことができるようにする。
- ① 休み時間の遊びの中には、自分が楽しく活動することだけを求める行動、ルールを無視して自分勝手にする行動人のいやがる言動など問題点があることに気づかせ、一人ひとりの遊び方のよさと問題点を自己理解させる。
- ② 自分の遊び方のよさと問題点を知って、みんなも楽しくなる遊び方を工夫し、自己コントロールしながら遊ぶことができるようにする。

(3) 指導計画(約2時間)

- ① 休み時間の遊びの様子を調べさせる。……………自由活動・課外
- ② 休み時間の遊び方について問題点を出し合い、課題と自己コントロール法をつかませる。……1時間…学級指導
- ③ 実践し、結果を記録させる。……………課外
- ④ 記録をもとに評価・反省し、課題と自己コントロール法を改善させる。…………(本時)…………1時間…学級指導
- ⑤ 新たな課題と自己コントロール法を実践し、習慣化を図る。……………課外

(4) 本時指導の目標

- 休み時間の遊びの中には、自分が楽しく活動することだけを求める行動、ルールを無視して自分勝手にする行動人のいやがる言動、ゲームへの参加が消極的であるなどの問題がまだあるため、みんなが本当に楽しく遊ぶことができるまでにはなっていないことに気づかせ、一人ひとりの遊びの中の問題点を改善していく新たな課題を持つことができる。
- みんなも楽しくなる遊び方をしていく態度や能力を身につけていくため、今までの自己コントロール法を反省し自らの追究タイプにあった自己コントロール法を持つことができる。
 - ・ 相互依存タイプ(みんなの力もかりてするタイプ)
同じタイプで話し合うことによって、他からの力もかりながら自分の課題に気づき、意欲的に課題を解決していくための自己コントロール法を持つことができる。
 - ・ 独立志向タイプ(自分の力だけでするタイプ)
同じタイプでの情報交換をもとに、自分自身で課題に気づき、意欲的に課題を解決していくための自己コントロール法を持つことができる。

(5) 本時指導の考え方

本主題は、子どもたちが休み時間をみんなで楽しく過ごしていくことができるようにすることをねらっている。つまり、遊びの中に問題になる行動があるため、みんなが楽しく遊ぶことができないでいることに気づかせ、自らの楽しさと同時に他の子の楽しさも実現するものへと遊び方を改善させようとするものである。そのため、日常よく遊んでいる遊びの中で問題になる行動がとらえやすいドッジボールをもとに、自分だけボールを取って投げて楽しんでいる行動、ルール無視や自分勝手な行動、人のいやがる悪口やいたずらなどがあることに気づかせ、みんなも楽しくなる遊び方へと高めるための課題の把握と、その課題をねばり強く追究していくための自己コントロール法を身につけさせることをねらっている。

子どもたちは、これまでの学習において、遊びの中にいろいろな問題行動があるために、みんなが楽しく遊ぶことができないでいることに気づいて、各自の問題に応じて自己コントロール法を使いながら課題を解決してきている。しかし、遊びに熱中してくると課題を忘れたり、ボールをひとりじめしないでみんなにもまわすという課題を思い出しても、一部の者へのパスになったりして、みんなも楽しくなる遊び方ができるまでにはなっていない。

そこで、問題を意識化、共通化する段階では、実践後の学級全体の行動の様子をチェックカードの集計をもとに話し合わせ、改善されてきている問題とまだ残されている問題があることを把握させる。

問題の原因や理由を追究する段階では、めあての達成の様子と自己コントロール法の効果の様子をチェックカードをもとに評価させ、遊びの中の様子にはよさと問題点があることに気づかせ、自分なりの課題をとらえさせる。

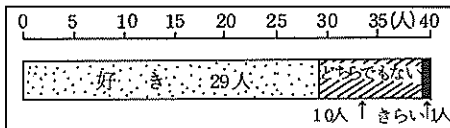
課題の解決方法を追究する段階では、性格特性・人間関係・学習内容からタイプの判定カードを使って、相互依存

タイプか独立志向タイプかを自己判定させる。次に、タイプに応じた自己コントロール法のモデルをもとに、相互依存タイプには、課題を思い出すようにお互いに注意しあうコントロール法をグループで話し合っ決めてほしい。また、独立志向タイプには、モデルと情報交換により、手に輪ゴムをはめたり、はちまきをしたりするような自分で課題に気づく環境の工夫をするコントロール法を決めてほしい。

(6) 子どもの反応とその考察

① 生活場面（休み時間の遊び・ドッジボール）の観察・記録 — 事前指導 —

資料2 ドッジボールの好嫌調査(学習前10月)



＜考察＞ 休み時間の様子の観察・記録で、①どんな遊びをしたか ②その遊びの楽しさ ③遊んでいる時に感じたこと、気づいたことに目をむけさせた。また、自由活動の時間と関連づけて共通な場での遊びを体験させた。このことによって、十分活動できた時は楽しいことや、遊びの中に右の表のような問題があると、楽しくならないことをとらえることができています。

② 問題を意識化・共通化する段階 — 1/2 時の指導 —

＜考察＞ 写真Aを提示して、楽しかった様子を想起させた。次に、写真Bを提示して、みんなが楽しく遊んでいる一方で、活動できなくて楽しくならない者がいることに気づかせた。さらに、写真C（ボールを奪い合っている様子）によって、最初のうちは、楽しく遊んでいたのに、しばらくすると楽しい人と楽しくない人に分かれてしまったことをとらえさせた。

写真（A・B）や資料2を使っての話し合いで休み時間の遊びがみんなにとって本当に楽しいものにするにはどうすればよいかという共通の問題を持たせることができた。これは、ドッジボールで共通の体験をしたことと、休み時間の遊びの様子を観察・記録をしたことが役立っていると考え

る。この後、楽しくならない原因を資料3をもとに調べ、チェックカードを書いて一人ひとりの課題を決めていった。

資料5 行動の様子（よさと問題点） ※ チェックカードの一部

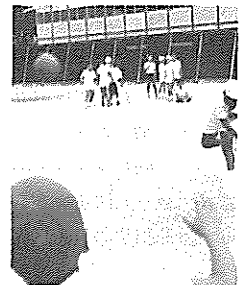
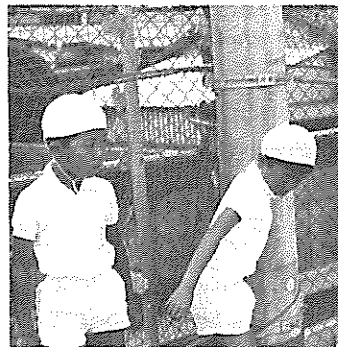
S児（相互依存タイプ）※円の内側は問題行動（斜線）				K子（独立志向タイプ）※円の内側は問題行動（斜線）			
① ボールをうばい ② ボールの横取り ③ 「ちょうだい」と言う ④ 好きな人・上手な人だけパス	① 線の外でボールをとる ② 線をこして投げる・にげる ③ 「ちょうだい」と言う ④ 「当たった」と言う	① ひやか・悪口 ② じゃま・いじわる ③ いばる ④ おこる・なく	A ちがうことをする B にげようとしていない C ボールをひろいにいかない D 当てようとしていない	① ボールをうばい ② ボールの横取り ③ 「ちょうだい」と言う ④ 好きな人・上手な人だけパス	① 線の外でボールをとる ② 線をこして投げる・にげる ③ 「ちょうだい」と言う ④ 「当たった」と言う	① ひやか・悪口 ② じゃま・いじわる ③ いばる ④ おこる・なく	A ちがうことをする B にげようとしていない C ボールをひろいにいかない D 当てようとしていない

資料3 遊んでいる時、いやな気持ちになった原因調べ

ボールを拾ったら「ちょうだい」と言われたこと。	27(人)
ボールを取っていたら、横取りされたこと。	18
上手な人や好きな人だけが、投げあっていること。	12
自分には、ボールをわたしてもらえないこと。	3
悪口を言われたこと。	22
勝ったり、当てたりすると、いばる人がいること。	18
負けたり、当てられたりすると、おこる人がいること。	17
投げようとする、じゃまをされること。	12
当たったのに、当たっていないと言う人がいること。	20
線から出てボールをとる人がいること。	19
当たっていないのに、当たったと言う人がいること。	16

資料4 ドッジボールをして遊んでいる様子の写真

▼ すみの方で、つまらなそうに見ている様子（写真B）



▲ 力いっぱいボールを投げている様子（写真A）

③ 実践中の様子

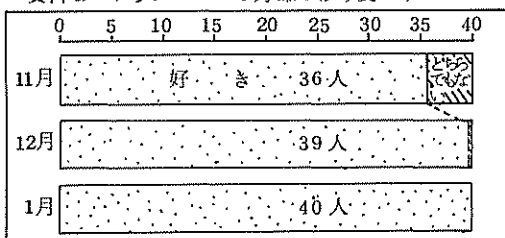
S児の作文から（相互依存タイプ）	K児の作文から（独立志向タイプ）
試合が始まって10分ぐらいたつと、ぼくは先生の言葉を思い出しました。この試合で1、2回は仲間の外野おしでパスをすることです。でも、ぼくはとうとう試合が終わるまでパスをだれにもしませんでした。それは、もったいないと思ったからです。1勝1敗で第1回戦は勝ったのはうれしかったけど、チームのだれにもパスをできなかったことを考えると、とてもさみしい感じでした。 これから先は、仲のよい友だちがたくさんできるよう、相手の気持ちも考えて楽しくすごそうと思いました。	わたしは、パスした時、取られて当てられたそうだから、いやだなと思いました。力が弱いので、すぐ取られるし、自分の方が当てられそうだったからです。それに、負けてしまいそうだったからです。 パスしてもらった時は、よし、当てるぞという気持ちが出て、とてもうれしかったです。いくら当てられなくても、とてもうれしいです。それに、パスをすると当てやすいので、勝ってしまいます。パスをされたので、試合は勝って、とてもうれしかったです。

＜考察＞ ボールを取ったら、1、2回は外野にパスをしようといってドッジボールを始めたが、相互依存のS児は、思い出しても実践できないでいる。

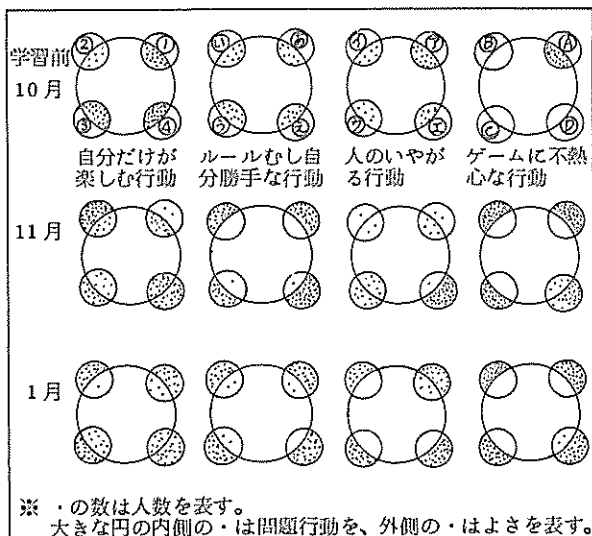
しかし、学級を楽しくなるようにしなければいけないという意識は働いているので、外からの呼びかけがあれば、実践できると考える。

④ 実践を評価・反省し、課題と自己コントロール法を改善する。2/2時

資料6. ドッジボールの好嫌の移り変わり



資料7. 行動の様子（よさと問題点）学級全体



があるようですね。では、試合の様子の録音を聞いてみましょう。（多くの者が投げたり、パスがふえたりしている様子の録音を聞かせた後、10分間に投げた回数調べのグラフを提示し、良くなった点を話し合わせる。）

（S児のめあて） 今まで、ぼくは弱い人といっても、K（K子のめあて） 好きな人や、上手な人にパスをしない

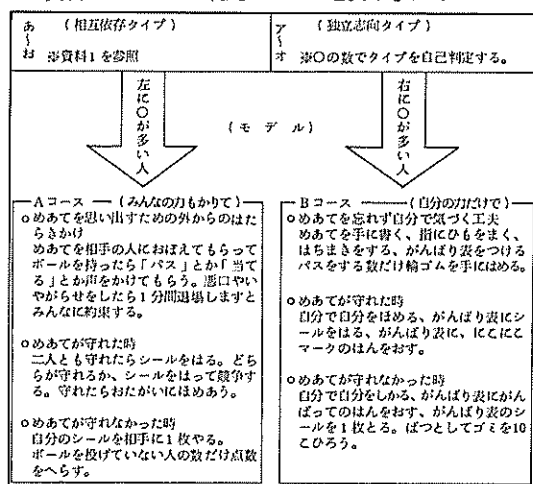
君、N君など、男子ばかりパスをしているので、女子にもたくさんパスをする。
ひやかしたり、悪口を言ったりしない。

で、弱い人やあまり投げていない人にパスをする。

＜考察＞ 試合の様子を録音を聞かせ、ボールを投げた回数調べの資料を提示したことによって、女子がボールをあまり投げていないことに気づき、女子へのパスを決めている。

＜考察＞ ボールを投げた回数調べの資料を提示したことによって、パスが一部の者にかたよっていることに気づいて、投げる機会の少ない者へのパスを決めている。

資料 8. タイプの判定とコース選択の手だて



＜考察＞ 資料1を使つてのタイプの判定は、教師の日常の観察やアンケートをもとにした判定とほぼ一致している。回を重ねるに従って、自己判定が確かなものになると思われる。それぞれの追究タイプに応じたコースをとらせたことによって、S児はT児やH児の力もかりて自己コントロールしていく方法をより具体的に決めることができた。K子は、成功したコントロール法とともに新しいコントロール法にも取り組もうとしている。

S 児 の 反 応	K 子 の 反 応
自己判定 あいうえお に○をつける。	自己判定 アイウエに○をつけ、みんなとやったときがい
コントロール法の反省 ○ばかりのコントロール法は成功しました。	コントロール法の反省 ○はちまきをするのは成功。
改善したコントロール法 ○輪ゴムを手にはめて、左から右へ移す。がんばり表を作る。友達としっかりあったりほめあったりする。	改善したコントロール法 ○ゴムを手にはめて、左から右に移すのは成功。 ×手にはめて書くのは、忘れて失敗。
○がんばり表にヤックのはんこをうつ。マスに全部たまるとシールを1つもらう。友だちとほめあう。	○はちまきをする。 ○シールをもらう。 ○げんこつをして、ゴミを10個拾う。
○がんばり表にもうすこしのはんこをうつ。10こたまつてしまつと、シールを1つ取る。友達とよく話しあったり、しっかりあったりする。	

資料 9. タイプの判定

	教師の判定	自己判定(1/2時)	自己判定(2/2時)
相互依存	24(8)	33 中間より7 独立志向3	32 中間より7 独立志向より2
中 間	9		
独立志向	7(6)	7 中間より2 相互依存1	8 中間より2 相互依存より1

5. 全 体 考 察

みんなも楽しくなる遊び方は、ドッジボールの好みも資料2から資料6へ変化していることと、資料7のように行動の問題点が減り、よさがふえてきていることなどから、身についてきているといえる。これは、自分にあったコントロール法でねばり強く取り組んだ成果である。めあてを忘れないように、手に輪ゴムをはめたり、注意しあったりすることや、行動の結果に対してほめたりしかったりすることを、自己選択し決定したことが効果があったと考える。

自分のタイプを自己判定で自覚させたことと、モデルをもとにタイプに応じた自己コントロール法を取り入れて実践活動に取り組ませたことによって、自分に適した方法と適さない方法を判別したり、自分に適したコントロール法へ改善したりしながら、意欲的に課題解決に取り組むことができたと考える。

この学習では、不成功に終わった行為にも正当な評価をすること、社会的賞賛の場をしくむことが大切である。

6. 研究のまとめ

よい行い方が身につくように、課題をねばり強く追究する学習では、見えにくい意志の面、見えるような形におきかえることが大切である。そのためには、環境をくふうしたり、行動に対してほめたり、しかたりする自己コントロール法を課題の解決方法を追究する段階にしくむと効果がある。

7. 今後の課題

- 自己コントロール力を育てる主題配列を検討すること。
- お わ り に

中学年の時期に、自己を理解し、実現可能な改善点をとらえて、自己コントロールしながら実践する力の素地を。

一人ひとりの学習適応をはかる帰国女子教育

一個の学習実態に即した学習内容と方法

帰国子女教育部

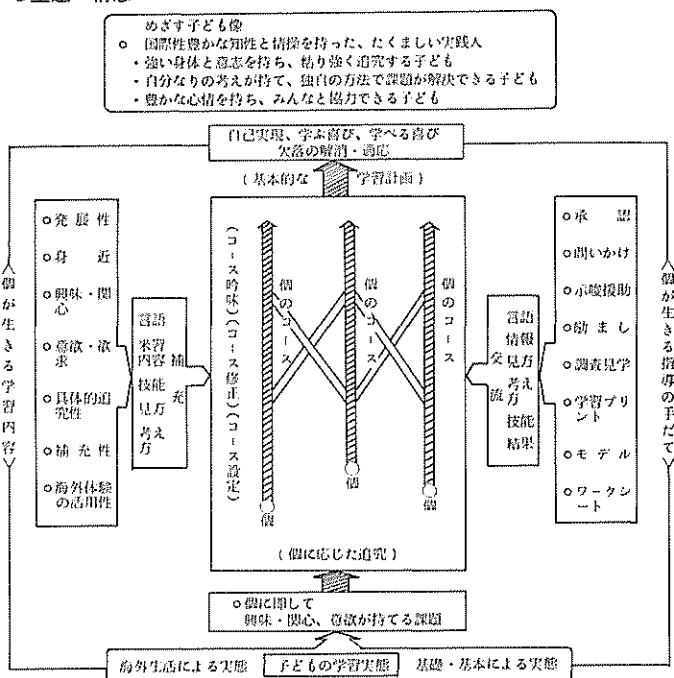
- はじめに 一人ひとりの教科における欠けている能力を明らかにし、個に即した学習内容と方法を確立することによって、子どもたちは意欲的に学習に取り組み、学習に適応することができる。

1、主題の意味と重要性

○主題の構想

- 一人ひとりの学習適応をはかるとは

本校の帰国子女は、出国時期、滞在国滞在期間、帰国・入級時期がそれぞれ異なっている。また、外国で受けた教育も25名中1名だけが日本人学校で、残りは全員現地校（補習、補習校6名、通信教育6名、私塾2名）で、学習課題の持ち方、知識やその知識を得るためのものの見方、考え方などを身につけている段階が一人ひとり異なっている。これらの知識や見方、考え方などを、日本の学習と比べると、1つの課題を自分なりの方法で調べ、自分なりの方法で、報告や表現をすることは身につけているが、個人の好みで行われることが多く、総合的、組織的に追究する学習の経験は乏しい。したがって、これらの子どもたちに、知識や技能、見方、考え方などの不十分なところを補うとともに、一人ひとりがもっている力を伸ばしていく必要がある。一人ひとりの学習実態を明確にして「補い」のための指導と「伸長」のための指導を組み合わせることが、学習適応をはかる指導である。このことは、日本の教育と海外での教育とのずれを解消し、日本と海外との両面を兼ね備えた個性豊かな、子どもたちを育てることになる。



- 個の学習実態に即した学習内容と方法

一人ひとりの学習実態は、海外での学習経験の違いによって異なっている。どの子も、Show & tell といった、見学と表現の学習をしてきているが、この学習では、日本のように共通課題をもとに追究するものでなく、一人ひとりの好みを尊重したものであるため観点を明確にもった見学や、一人ひとりの追究を比べ合ったり、高め合ったりする追究のし方が十分に身につけていない。また、知識・理解においては、日本のような組織だてられた学習の経験が乏しく、断片的、部分的になっている。そこで、個の知識・理解、見方、考え方、追究のし方などの実態を十分にとられ、一人ひとりに応じるように目標を設定して指導していく必要がある。そのためには一人ひとりに適した学習のコースを準備しなければならない。これが個の学習実態に即した学習内容と方法である。

こうすることによって、子ども一人ひとりは、自らの経験を生かしながら、不十分な面を補ったり、自分のもっている力を個性的に伸ばしたりすることができると考える。

2、学習指導上の問題点

- (1) 帰国子女の学習実態の把握の段階で、個の欠けている認知内容、見方、考え方、技能からの割り出し方が不十分であったために、個に即した学習となり得ず、一人ひとりの追究する力や、追究しようとする態度を伸ばすことができなかった。
- (2) 追究の段階で、個別の学習の手だてに、個の見方、考え方、技能の到達目標、個別の課題解決のし方が十分配慮されていない画一的な指導であったため、一人ひとりに適した学習指導とならず、一人ひとりがもっている力を生かして自分なりの追究をし、自分なりの考えをつくりあげるまでに至らなかった。

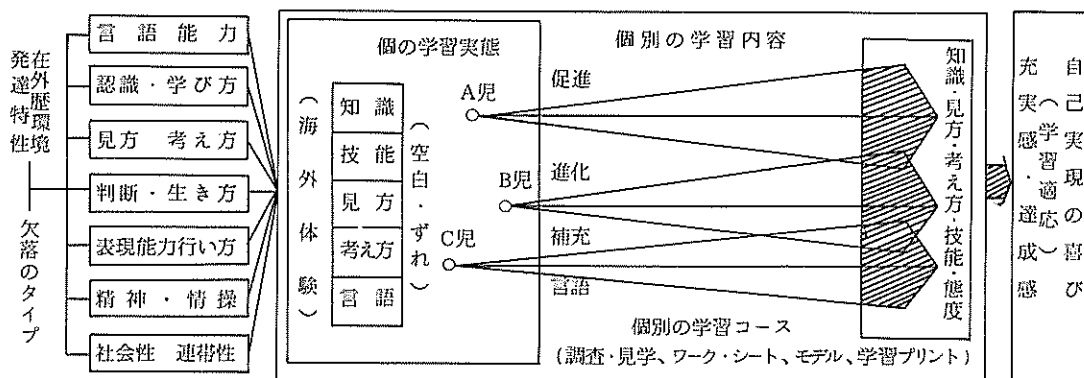
3、問題点説明の方途

(1) 個の学習実態に即した学習内容

子ども一人ひとりについて、学習実態を未学習内容と既学習内容の両面より捉える。その観点を知識・理解、技能、追究のし方、態度とし、欠けている学習内容は補充する。そのうえに立っての学習指導は、できるだけ基礎的、基本的内容に精選し、子ども一人ひとりに個別の学習内容を設定する。

(2) 学習コースの設定

帰国子女の場合、追究のタイプを考えたとき、出国時期、滞在国内、滞在期間、外国で受けた教育など著しい違いがあるため、全体の傾向で捉えるのではなく、子ども一人ひとりが学習タイプであるとする。そのため学習コースや指導の手だても、一人ひとりの個に合った学習コースを設定し、個別の指導の手だてを施す。



(3) 学習に適応している姿

① 日本語の習得ができています

- 日常会話が正しくできる
- 文章が読め、漢字を正しく使って文が書ける

② 個に適した追究力や態度が身についている

- 欠けている能力が補充できる
- 観点を決めた追究ができる
- 交流による練り上げができる
- 友を認めたり、友に認められたりできる
- 海外体験を生かすことができる

国語 — 個の学習実態に即応する推敲学習

表現課題（生活文）— 具体的に書く技能、豊かな修飾語、会話を生かして書く技能

社会 — 見学や調査などを生かした学習

福岡市の上・下水道、ゴミの処理の学習の補充、海外体験を見学や調査学習へ活用

理科 — 個別のワーク・シートによる探究力を身につける学習

物質とエネルギーの電磁気の学習の補充、個の学習内容

(4) 基本的な指導のしくみ

過程	とらえる	個性 的 追 究	交 流	ま と め る
活動の場	○ 課題を見つけ明確にする	○ 個の能力に応じ追究する（個の追究の場）	○ 交流により見直し練り上げる（友との連帯による追究の場）	○ 個を深め、一般化する（個の適応）
ね ら い	○ 自分の課題に気づく ・ 価値ある課題	○ 個の追究 ・ 方法 ・ 表現の工夫	○ つまずきに気づく ・ つまずきの克服の観点到る ・ 気づく	○ つまずきの克服 ○ 新しい場での適応
活 動 内 容	○ 共通課題を教材との出会いで捉える ○ 個別課題を補充教材との出会いで捉える	○ 課題別に追究 ○ 自分なりの見方・考え方・追究の仕方 ・ 海外体験を生かして ・ 欠けている内容の補充	○ 他の見方、考え方、追究の仕方などの良さに気づく ○ 自分の見方、考え方、追究の修正 ・ フィード・バック、ドリル	○ 異なった場面・事象 ・ 問題解決の仕方での解決 ○ 成就感・達成感 ○ 追究する喜び
手 だ て	○ 学習実態の把握 ○ 補充・共通教材の提示、ワーク・シート	○ 補充、個に対してのゆきぶり（資料・発問・モデル・指示・援助・示唆） ・ 学習プリント ・ 見学や調査	○ 子ども相互の交流の工夫 ○ 良さ、つまずきの明確化 ・ 助言 ・ 資料 ・ モデル	○ 承認 ○ 個別学習の援助

確かな表現力を育てる国語科学習指導

一個に即応する推敲指導を通して—

帰国子女教育部(国語) 猪 口 有 三

○ はじめに

個に即した文章表現力の学習内容を設定し、個別学習プリントを核とした推敲指導を行えば、子どもたち1人ひとりに確かな表現力を育てることができる。

1、主題の意味と重要性

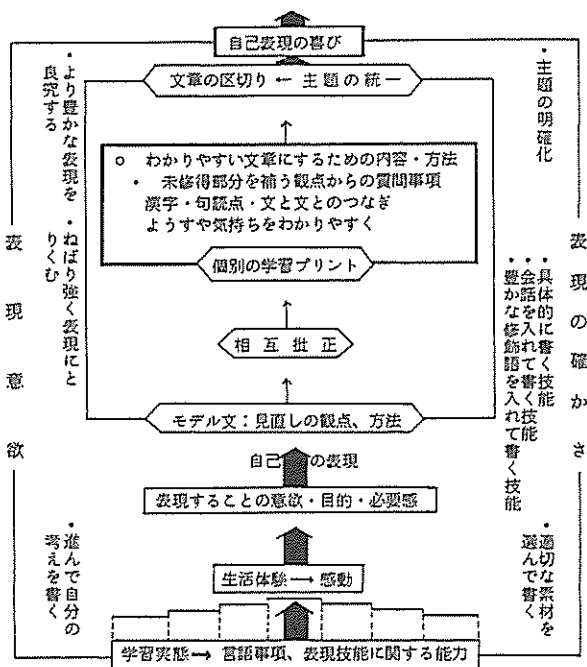
○ 人は、日常生活の中で様々な事物、事象と出会いその時々喜び、悲しみなどの感情を音声言語文字言語などを使って相手に伝えることによって共感しあったり、意見をたたかわせたりして自分の感動や考えを広めたり深めたりしながら成長してきている。そこで、このような姿を本学級の子どもたちに期待し、ここでは、確かな文章表現力の育成をとりあげた。

子どもたちの表現力の実態を見てみると、出国期間・在外期間・海外で受けた教育機関・帰国時期のちがいに身についている内容が、1人ひとり異なっていて様々である。例えば K 児は題名は工夫しようとしているが、内容がそれにもなっていないなどの「書きたいと思う題材について必要な事柄を選ぶこと(取材・選材力)」、文と文との区切りが不明瞭などの「事柄が読み手によく理解できるように、文と文との続き方を考えて文章を書くこと(文章構成力)」、文字・符号の使用が不適当など表現力を支える言語事項が身につけていないなど、2年生の学習内容に未習得部分がある。また、S 児は3年生の学習内容がまだ完全に修得できていないなど多様な学習実態である。その中でも、どの子にも共通していることは、文章量が少なく羅列的な表現であることである。そこで、表現内容の広がり

りと深まりを期待するため、まず、文章を分かりやすく書く力を養う必要があると考える。ここでいう分かりやすく書く力とは、① 適切なことば、漢字の使用などの言語事項に関する力、② 文と文とのつながりを考えて書くなどの文章構成に関する力、③ 具体的に書く技能(「楽しかった」と書かなくても、情景をくわしく思い出して表現することにより、楽しい気持ちを読み手によくわかるように書く技能)、④ 会話を入れて書く技能(作文の中に会話を入れることは、人間の気持ちを具体化し、生き生きとさせる。必要に応じて会話を入れる技能)、⑤ 豊かな修飾語を使って書く技能(書く情景・場面に応じて的確な修飾語を選んで書く技能)である。多様な学習実態である本学級の子どもたちに上記のような力を身につけさせるためには、一律の学習内容で指導するのではなく、個の実態に即応する学習内容を設定し、効率的に指導を行う必要があると考える。個に応じた学習内容と方法が設立された時、1人ひとりの子どもは、自分の課題を明確にとらえ意欲的に活動するものである。

推敲指導にあたっては、その時々気持ち、ようすを分かりやすくすることができるようにするため、書き改める内容や方法をわからせ、自分の作文を書き改めさせるのがねらいである。そのため、課題把握の段階では、モデル文(内容条件として、① 読点の打ち方・既習漢字の使用・修飾語の働きなどを読みとることができるもの、② 不足している文をつけ加えることができるもの、③ 具体的に書く技能・会話を入れて書く技能・豊かな修飾語を使って書く技能などをスキルのにつけ加えることができるもの)を提示し、書き改める見通しをもたせる。個別に書き進めていく段階では、子どもたち1人ひとりに用意した学習プリント(未習得部分を指導の重点としてとりあげ、その観点から、質問事項を設定したもの)を配布し、書き改める観点を明確にさせるとともに、その時々に応じて適切な指導助言をする。また、友だちどうして相互批評させるなど意欲的な活動をしくみたい。推敲の最終段階では、文章の

○ 確かな表現力を使って感動・考えの深まりを追究する子ども



各区切りでの書きたかった気持ちを確認させ、それが表現意図と関連しあっているかどうかを見直させるなど、主題の一貫性があるかどうかの内容構成力の面にも気づかせたい。

2、学習指導上の問題点

- (1) 出国時期、在外期間、海外で受けた教育機関、帰国時期がちがうなど実態が多様であるのに学習内容を一律に設定していた。
- (2) 多様な学習実態である個々に即応する有効な手だてが不足し、個に応じた効率のよい学習指導が行えなかった。

3、問題点解消の方途

- (1) 学習実態が多様であるので、個に応じた学習内容を設定すれば確かな表現力が育つ。
 - 具体的に書く技能、会話を入れて書く技能、豊かな修飾語を使って書く技能など文章を分かりやすくする技能を個に応じて設定する。
 - 適切なことば、漢字の使用などの言語事項、文と文とのつながりを考えて書く文章構成力など文章を分かりやすくするための技能を個に応じて設定する。
- (2) 個に応じた効率のよい学習指導を行うため、個に応じた学習プリントを使用した指導過程を工夫する。
 - 文章を分かりやすくするための質問事項（見たことの文、したことの文、言ったことの文、思ったことの文などをつけ加えさせる事項、漢字、語いに関するもの、文と文とのつながりを考えさせる事項など）を設定したプリントを活用する。
 - 相互批評などを十分行わせ、自分の文章を書き改めようという意欲がでてきている時にプリントを与え、書き改める必要感を更に強める。
- (3) 基本的な指導のしくみ

過程	取材・選材・構想	推 敲			消 書	発 表
活動と内容	○ 事物・事象と出会い、その感動を文章表現する。 ・ 経験したことを時間や順序にしたがって話し合う。 ・ 構想メモを作る。 ・ 作文する。	○ 分かりやすい文章を書くための内容と方法を知り、自分の作文を書き改める。 ・ 例文について話し合い、読点の打ち方概習漢字の使用、修飾語の働きを知る。 ・ ようすや気持ちをくわしくする文（見たことの文、思ったことの文など）の使用のし方を知る。 ・ 友だちの意見、学習プリントをもとにして、自分の作文をわかりやすく、くわしくする。	・ 友だちの意見学習プリントをもとに自分の作文を、わかりやすく、くわしくする。	○ 事柄の区切りごとに書きたかった気持ちを確かめて一番書きたかったこととつながっているかを構想メモを見ながら検討する。 ・ 表現意図と無関係なものを除く。 ・ 題名を工夫する。	○ 書き改めたものをもとに消書する。 ・ 句読点に気をつける。 ・ ていねいに書く。	○ みんなの前で自分の作文を発表し合い、よくなった所を確認しあう。
手だて	※ 時間や行動の順序にしたがって、具体的な発問を行い児童の回想力を刺激し、児童の頭の中に映像をはっきりとえがかせる。	※ 例文に言語事項、具体的に書く技能、会話を入れて書く技能、豊かな修飾語を使って書く技能をしくまれるものを用意する。 ※ 個の実態を正しくとらえて、個性的な学習プリントを作成する。 例 S児：①書こうとするものをよく観察した上で書くこと。②語句の意味や役割を考えて、それを正しく文章の中で使うことなどを指導の重点としてとりあげその観点から質問事項を設定する。			※ 句読点漢字の使用などきちんとさせる。	※ よくなった所をできるだけほめてやり、表現意欲をたかめる。

4. 指導の実践と考察

(1) 題 材 ようすや気持ちを くわしく書こう

—— 持久走大会にむけて ——

(2) 目 標

(3) 計 画 (約7時間)

- 自分の文章を書き改める観点・方法を知り、よりくわしい文章を書くことが、
できるようにする。
 - 1. 形容詞・形容動詞・副詞などのかざりことばに目をむけながら、自分の書いた
文章をくわしくすることが、できるようにする。
 - 2. その時々のようにや気持ちを書き加えたり、事柄の区切りや、中心を考えて、
文章をくわしくすることが、できるようにする。
 - 3. 既習の漢字・句読点・指示語などを適切に使用できるようにする。
 - 4. 読み手を意識して文章を書くことができるようにする。
 - 5. 自分の作文を見直し、よりくわしい文章にするための分析の方法を身につける
ことが、できるようにする。
1. 経験した順序に持久走大会の
ことを作文させる。—— 2時間
2. 自分の作文を見直し、書き改
めるめあてを立てさせ、よりく
わしい文章にさせる。—— 3時
間 (本時—— $\frac{1}{2}$ 時間)
3. 書き改めた作文を消書きさせる。
—— 1時間
4. 書き改めた作文を発表させ、
感想を話し合わせる。—— 1時間

(4) 子どもの実態

氏名・学年・月日等	観 点	語 彙 事 項	文 章 構 成 力	内 容 構 成 力	具 体 的 に 書 く 技 能 ・ 会 話 を 入 れ て 書 く 技 能 ・ 修 飾 語 を 入 れ て 書 く 技 能
I 児 (1) 20年 (2) 現 地 校 学 習 日 本 語 学 習 (通 信 教 育) (4) 現 地 校 (S 5 9 6)		・ 片假名、漢字、読点、助詞の使い 方が不適切 ・ 語い量が少ない	・ 段落意識がない ・ 文と文との区切りが不明瞭	・ 題名は工夫しようとしているが内 容と結びついていない	・ いずれも不十分
K 児 (1) 1年 (2) 現 地 校 (3) 現 地 校 (4) (S 5 9 6)		・ 接続詞の使い方が不適切	・ 文と文との区切りがきちんとできて いない ・ 段落意識がない	・ 中心点の意識はない ・ 題名の工夫がない	・ 会話の文は少しふえてきている ・ 具体的に書く技能は劣る
S 児 (1) 2年7ヶ月 (2) 現 地 校 (3) 現 地 校 (4) (通 信 教 育) (5) (S 5 8 3)		・ 言葉のダブリが多い	・ 段落意識がない	・ 題名の工夫なし ・ 表現意図に無関係なものがある	・ 具体的に書く技能が劣る
M 児 (1) 2年 (2) 現 地 校 (3) 現 地 校 (4) (通 信 教 育) (5) (S 5 8 4)		・ 敬語の使い方が身についていない	・ 段落意識がない	・ 題名の工夫がない ・ 中心点を意識していない	・ 具体的に書く技能が劣る ・ 会話を入れて書く技能は、すこし ついている
O 児 (1) 1年10ヶ月 (2) 現 地 校 (3) 現 地 校 (4) (S 5 8 8)		・ 語い量は多い ・ 漢字、ことばの使用も適切	・ 改行は、ある程度意識しているが まだ不十分	・ 題名の工夫など表現意図を意識し ている	・ 具体的に書く技能が、すこし足り ない
Kr 児 (1) 1年7ヶ月 (2) 現 地 校 (3) 現 地 校 (4) (S 5 8 3)		・ 漢字、読点、片假名の使用が不適 切 ・ 接続詞の使用不適切 ・ 語い量が少ない	・ 一文が長すぎて不明瞭 ・ 文と文との区切りが不明瞭	・ 題名は工夫しようとしているが内 容が、それにとまらなっていない	・ 会話文の使用は、ある程度できる ようになっている ・ 具体的に書く技能が不十分
Y 児 (1) 2年1ヶ月 (2) 現 地 校 (3) 現 地 校 (4) (通 信 教 育) (5) (S 5 8 8)		・ 語い量は多い ・ 漢字、ことばの使用も適切	・ 段落意識がある	・ 題名の工夫ができていいるなど表現 の中心点を意識している	・ 修飾語を入れて書く技能が不十分 後はほぼ身についている

(5) 本時の目標

- 書きたい気持ちやようすがわかるようにするため、書き改める内容や方法がわかるようにする。

I児：知らないうちに1周し、びっくりした気持ちがよくわかるようにするため、「どんなことを考えながら走ったのか」などの文をつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。漢字(先生い)や読点が正しく使えるようにする。

K児：つかれて「もうだめだ」と思った気持ちが、よくわかるようにするため「どんなことでもうだめだと思ったか」などの文をつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。接続詞(そして)や読点が正しく使えるようにする。

S児：「おいこさせまい」と思いががんばったけど、けっきょくおいこされてしまったくやしな気持ちがよくわかるようにするため、おいこされてしまった時、「心の中でどんなことを思ったか」などの文をつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。「のり出して」などのことばや、「早く」「初め」などの漢字が正しく使えるようにする。

M児：おばちゃんと本人の気持ちのふれあいがよくわかるようにするため、「言ってくるよ。」と言った時のようすなどの文をつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。「～してくださった」などの敬語を使えるようにする。

O児：Yさんが一番になった時のようすがよくわかるようにするため、Yさんが走っている時のようすの文などをつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。

Kr児：友達においこされそうになった時の気持ちがよくわかるようにするため、「右や左を見ている」時のようすなどの文をつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。助詞「は」、「走ると」などを正しく使えるようにする。長すぎる一文を区切ることができるようにする。

Y児：「最後になりたくない」という気持ちがよくわかるように、きつかったようすなどの文をつけ加えさせ、くわしく書けるようにする。

(6) 本時の授業仮説

まず大濠公園で練習した時の写真を提示し、その時のようすを回想させる。次に2つの例文を提示し、① 読点の打ち方・既習漢字の使用・修飾語の働き、② 気持ちやようすをくわしくするための文をつけ加えることなどの文章をくわしくするための内容と方法をつかませる。次に友だちどうしでの相互批正と学習プリントをもとにして書き改めをさせる。その際、適切な指導助言を加味する。以上のような過程をしくめば、子どもたちは、文章をくわしくするための内容と方法がわかり意欲的に活動するであろう。

(7) 子どもの反応と考察

① 経験した事柄の順序にしたがって作文する段階（ $\frac{1}{4}$ ～ $\frac{3}{4}$ 時）

指導にあたっては持久走大会にむけての練習に行ったことを時間や行動の順序にしたがって話し合いをさせ、板書でまとめそれをもとにして簡単な構想メモを作成させ、作文をさせて行った。

「〇〇君スタートの所でどんなことを話したかなあ。」「ドキドキしてるとかじゃなかった。」等々の声が聞こえる。その時々のことをよく思いだし、できるだけくわしく書こうと意欲的に書き進めている姿である。これは、ただ単に「よく思いだして書きなさい。」というだけでなく、時間や行動の順序にしたがって具体的な発問を行い児童の回想力を刺激し、児童の頭に映像をはっきりとえがかせたこと。また話し合った事柄を板書することによって更にはっきりとさせたこと。話し合い・板書事項をもとにして、一人ひとりに簡単な構想メモを作製させたことなどによるものと考ええる。

② 自分の作文を見直し、書き改めるめあてを立て、よりくわしい文章にする段階（ $\frac{3}{4}$ 時～ $\frac{5}{4}$ 時）

—— 本時（ $\frac{3}{4}$ 時）の指導について ——

(ア) 動機づけの段階

学習意欲を喚起するため行動の順序にしたがって写真を提示した。写真を見ながら、子どもたちは、「あ、わした。」「〇〇さんだ。」「あ、あんな顔してははずかしい。」などと、ひとりごとをいったり、友だちといいあいながら、その時々のことを想起し喜々としている。しかし、発問が「どこ」「だれ」「かっこうは」のみであったため、その時の気持ち、ようすについての発言の深まりがあまりみられなかった。「その時の気持ち、ようすは？ スタートの時どんな気持ちだった、ドキドキしていた、がんばるぞと思っていた、がんばるぞという気持ち、顔や体に表れている所はないかな」などの話し合いへともっと焦点化していくべきであったと考える。

(イ) 例文について話し合い、文章をくわしくするための観点と方法をつかむ段階

（資料1）Kr児の例文

ゆっくり⑨ 走って⑨ 左を見てみると⑨ はっぱの⑨ あいだから⑨ ひかりが⑨ ちょっと⑨ でていて⑨ ほんの⑨ ちょっと⑨ まぶしかった。

（考察）

読点の打ち方、既習漢字の使用、修飾語の役割について理解させることをねらいとして、Kr児の文をとりあげた。読点については、子どもたちの理解ができていないと考え、Kr児の文（読点の打ちすぎ）とKr児の文から読点をすべてとりさった文とを音読させることにより、その使用について意識させた。その結果C、「点が多すぎる。ダラダラしている。」（Kr児の文）、C、「だめだ、息がもたない。」（読点をとりさった文）、T、「点の打ち方は」C、「点が多すぎても少なすぎてもいけない。」という発言があった。以上のように、読点の正しい打ち方を見直すには、声を出して読んでみるという1つの方法に気づかせることができたと考える。

（資料2）I児の例文

公園についたら、ぼくはびっくりしました。なぜかという、ぼくがおもっていたよりずっとひろくて、きれいだったからです。

（考察）

I児の文に対して、「どこがきれいだったのか」などの発言がみられた。これは、子どもたちが、文章をくわしくするためには、ただ単に「きれいだった」だけでなく、その時見たものを具体的に書き加えなければいけないという書き改める観点を意識しての発言であったと考える。

(ウ) 相互批正と学習プリントをもとに自分の作文を見直し、くわしく書き改める段階（S児、Kr児を中心に）

・（S児の反応）

S児は、3年段階の表現能力が身についていない子である。したがって本時では、① 書こうとするものをよく観

察した上で書くこと（客観的叙述力）、② 語句の意味や役割を考えて、それを正しく文章の中で使うこと、③ 分かりやすく表現しようとする態度を育てることを指導の重点としてとりあげ、その観点から、学習プリントの質問事項を設定し、指導して行った。

（資料3）S児の作文の内容の変化

S児の学習プリント

すると、今度は、Kさんが、前にのり出してきました。

㊤ どうなようすで(のり出して)来たんですか。・顔のようすは、どうでしたか。歯をくいしばったりしていましたか。そんなことがあったら、書き加えましょう。うでなんかどんなにふっていましたか。

㊦ Kさんの息づかいなどどうでしたか。

ぼくは、「おいこさせるまい。」と思って、ちょっと早く走り初めました。

㊧ うでとか足とかに力を入れましたか。その時したことをくわしく書きましょう。

㊨ 心ぞうの音は、どうでしたか。息は、苦しくなりませんでしたか。

けれども、けっきょく、Kさんに、おいこされてしまいました。

㊩ おいこされた時、心の中でどんなことを思いましたか。

○ 書きたかった気持ち

※ ㊤は、見たことの文、㊦は、聞いたことの文、㊧は、したことの文、㊨は、思ったことの文、㊩は、その外の文。（この印については、子どもたちと決めている。）

※ 書きたかった気持ちの欄には、「おいこされて、くやしかった。」と記入。

書き改めた文

すると、今度は、Kさんが、赤い顔で、前に歯をくいしばって出て来ました。足音がタタタと聞こえました。ぼくは、「追いこさせるまい。」と思ってうでを強くふって、ちょっと速く走り始めました。心ぞうが、ちょっと高鳴り始めました。けれども結局、Kさんに追いこされてしまいました。とってもくやしくてくやしくて、たまりませんでした。

（考察）

S児とM児が、作文を交換し合い互いに朱筆を入れながら、よくわからない所等を話し合っている。作文をくわしく書き改めていこうと意欲的に取り組んでいる姿である。相互批評がほぼ終わろうとしている時に、「先生も、S君にたずねたいことを書いているので、M君のと先生のを参考にして書き直してみよう。」と言い、学習プリントを配布した。S児は、M児の意見（「前にのり出して、きました」→「点はいらない『おどり出た』ではないでしょうか。『初め』はこの漢字ではない。『おいこされた』時、くやしかった？ ざんねんだった？」）と、学習プリントを参考にしながら、上記のように書き改めた。適切な漢字、言葉の使用に気をつけながら、その時のようす、気持ちを付け加えて行った。その結果、「くやしかった」気持ちが、よりくわしくなったと考える。

・（Kr児の反応）

Kr児は、2年段階の表現能力が身につけていない子である。したがって本時では、① 事柄の順序を整理して書くこと。（内容構成力）。② 事柄が読み手によく理解できるように、文と文との続き方を考えて文章を書くこと。（文章構成力）。③ 学習した漢字を文や文章の中で進んで使うようにすること。④ 読点の打ち方に注意し、また、句点を正しく打ちながら、文章を書くこと。⑤ 正しく表現しようとする態度を育てること。などを指導の重点としてとりあげ、その観点から学習プリントの質問事項を設定し、指導して行った。

教師の手だて	Kr児の反応
T、写真つき(Kr児の走っている所)学習プリントをわたす。 T、()の中に「番」を書いたが、 <u>筆順がちがうので、Tが手を取り筆順を教える。</u>	C、先生、これは何を聞いているの。ここ(カッコを指して)に書けばいいの。※()の中に「おいこされて」と記入。これ(「番」の所を指し)は漢字を書けということですか。

T、「スピーアアップ」、何かぬけてるんじゃないかな。
 T、この「2入」もおかしいね。
 ① 1つの文が長すぎる所を指し、(学習プリントの☆の所)
 ここは、長すぎてよくわかりにくいね。どこでわける。
 T 前よりも、スッキリした。

C、「あっ」と言いながら、スピーアアップと記入。
 C、「2人」と記入する。
 C、おいこされる前と後だから、……ここ……
 「～されてしまいました。」とすればいい。
 C、そんな気がする。

(資料4) Kr児の作文の内容の変化

Kr児の学習プリント

☆1つの文が長すぎます。2つの文にわけましょう。①おいこされる前と②おいこされたあとにわけましょう。
 私は、右や左を見て、走ると、S君、M君に、おいのされて、私は、「あーこれじゃ、3番に、なっちゃう。

② どうして右や左を見ていたのですか () ()

たしか、Yさんが、1番、まえなのよね。ようし、スピーアアップだ。」と思いながら、スピードを、あげる
 () () ①うでとか足とか、どんなにしましたか。

③ おいのかしたときの気持ちはどんな ④ 恩は苦しくありませんでしたか。
と2人とも、おいのかしました。 でしたか。 心ぞうの音は、どんなでしたか。
 () () 心の中でどんなことを思いましたか。
 ⑤ 点の打ち方を工夫しましょう。点の所でくぎって声を出して読んでみましょう。

○書きたかった気持ち (※ S君たちをおいてして、うれしかったと記入)

書き改めた文

私は、なんとなく右や左を見て、走っていると、S君M君においこされてしまいました。私は、「あーこ
 じゃ、3番に、なっちゃう。たしかYさんが、1番前なのよね。

よーし、スピーアアップだ。」と、思いながら、スピードを、あげました。②

心ぞうの音は、「ドクン、ドクン。」と言っています。そしたら2 ④とも、おいこしました。

(考察)

表現能力に乏しいKr児であるが、とまどいながらも()の中に正しいことばを入れたり、文を区切ったりしながら自分の課題に対して一生けん命とりくんだ。②に見られるように、「スピードを、あげると2人ともおいのかしました。」の文の中に、「心ぞうの音は、『ドクン、ドクン。』と言っています。」という新しい文を区切りを考えながら入れることもできた。ただ、漢字・読点、とくに読点については、細かな指導をもっとすべきであった。

(8) 全体考察

S児の客観的叙述力の変容(文種の広がり)

文 種	本 時 分		消 書 後	
	指導前	指導後	指導前	指導後
見 た こ と	1	1	4	10
し た こ と	2	2	16	16
言ったこと聞いたこと	0	1	10	16
思 っ た こ と	1	2	2	9
考 え た こ と	0	0	2	7
そ の 他	0	1	5	10

一人ひとりへの対応が性急であり、時間的にも、内容的にも不十分であった。)が、スムーズに行え、個別指導の効率化が、はかれたと考える。

(9) 研究のまとめ

- どの子も意欲的に作文活動にとりくむようになり、徐々にではあるが確かな表現力も育ってきている。これは、子どもの実態を基礎基本の内容からとらえ、未習得部分を明らかにし、個に応じた推敲指導を行ったからである。

(10) 今後の課題

- 個の実態に即応する学習内容の検討・効率的な指導法を更に究明していく。

○ 結 わ り に

表現するよろこびを味わいながら、豊かな心情を身につけていく子どもの姿をもとめて。

一人ひとりの実態に即応する社会科学学習指導

―見学や調査などの活動を生かした5年生の公害学習を通して―

帰国子女教育部(社会) 猿 渡 哲 夫

○ は じ め に

帰国子女教育における5年生の社会科学学習は、わが国の国土を理解するために、身近な事物・事象を取り上げて、見学や調査などの活動を展開していく過程で、一人ひとりの多様な実態に即応した個を生かす指導が大切であると考え

1、主題の意味と重要性

○ 一人ひとり実態に即応するとは

本学級は、アメリカとカナダに在留していた子どもたちが、それぞれ3名と2名の計5名で構成されている。

一人ひとりの実態に即応するとは、帰国子女の子どもたちの多様な実態に即応した学習指導を展開して、個を生かすことであると考え

5名の子どもたちの公害に対する意識の実態は二つに分けることができる。それは、産業公害について、水俣病や四日市ぜんそくという名前は知っているが、原因が何であるかということや現在どうなっているかを理解していない3名の子どもたち(K子・E子・Y子)と、わが国の各地で大気汚染や水質汚濁などの都市型の生活公害が発生していることを知っている2名の子どもたち(B児とA児)である。これらの2つのグループは、産業公害や都市型の生活公害について意識をもっているが、公害の現象面を知的にとらえているだけで、公害の発生した原因が何であるのか、さらには、公害を防止するための人々の努力や工夫などについての把握が充分ではない。

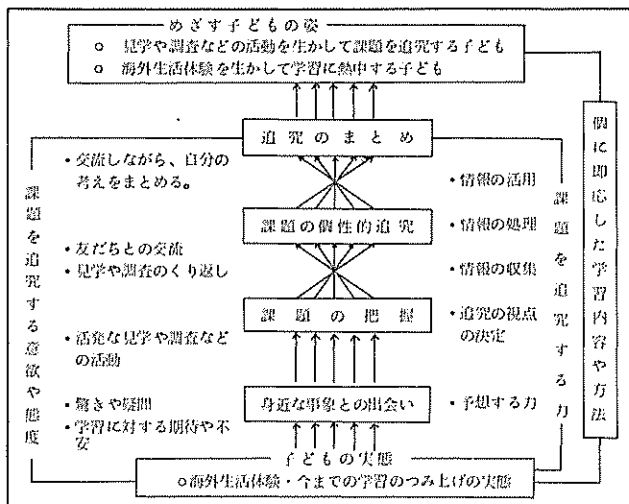
海外で生活をした体験を持っている本学級の子どもたちは、事物や事象に出会ったときに、在留していた国の場合とわが国の場合と、対比して見ることでできる力を持っている。このことは、特に、カナダで生まれ、育ち、わが国で生活するのが初めての体験であるB児とA児にとっては、対比して見るばかりではなく、今までのカナダでの生活が基盤となって、わが国の事物や事象をとらえる傾向がある。

このような実態の違いを考えて、個を生かすために見学や調査などの活動を仕組んだ学習を考えた。

○ 見学や調査などの活動を生かすとは、

帰国子女学級の社会科学学習の場合、子どもたちにとって学習する内容が身近なものであることが大切である。教科書の内容をそのまま提示しても、今までの学習のつみ上げがないので、用語の理解がスムーズに行かないだけでなく、学習に対する不安な気持ちが高まってくることになる。そこで、子どもたちの不安を取り除くためにも、見学や調査などの活動を仕組んで、学習の理解を図ることは一つの方法であると考え。右の表の実態調査にあるように、子どもたちは、見学や調査などの活動を好んでいることが

○ 主題の構想



実態調査 5の2 N=39 5の3 N=5

質 問	反 応 (該当するものに○をつける)	5の2	5の3
1. 社会科の勉強は、どんな勉強が楽しいですか。	1. 先生や友だちの話を聞く。 2. スライドやOHPを使う。 3. グラフや図表を使う。 4. 見学や調査をする。 5. 製作(作業)をする。 6. 教科書や参考書を使う。	5 2 2 1 3 3 7 2 1 1 0	0 1 3 5 4 1
2. 資料を使った勉強で、先生にどんなことを望みますか。	1. 資料を読んだり、調べたりする時間が欲しい。 2. もっとたくさんの資料を使ってほしい。 3. 読む資料(参考書や図表など)よりも見る資料(スライドや映画など)で……	2 9 2 0 2 6	5 1 5

わかる。このことは、普通学級の子どもたちに比べて、言語面の障害があるからではないかと考える。社会科で必要な資料を見学や調査活動で集めることを望んでいることが実態調査からも判明できる。

さて、公害学習を進めていく上で、見学や調査活動ができるものとして、実際に自分の目で見、耳で聞き、手でふれら

れるような内容にするために、水質汚濁のケースを取り上げた。そして、その公害を調べていくために、学校の近くを流れている樋井川を取り上げた。樋井川の教材的な価値として、樋井川は、市内の河川の中でも汚濁のすすんだ河川の一つであり、最近急激な宅地開発の影響により、中流や上流で水質汚濁が懸念されていること。また、交通の面でも、見学や調査の活動がしやすいことなどである。樋井川の水質汚濁の学習をもとに、福岡市、日本各地と見方や考え方を広めていくことによって、公害を防止することがいかに大切かを理解させる。

3. 必要な資料をどうやって集めますか。

1. 図書室に行き集める。
2. 新聞やTV・ラジオなどから集める。
3. 参考書や雑誌を読んで集める。
4. 見学や調査などの活動をして集める。
5. 手紙を出したり、電話で問い合わせたりして集める。

2 3	0
2 4	0
1 9	0
2 4	5
4	0

1、学習指導上の問題点

- (1) 一人ひとりの実態に即応する学習内容を検討したが、子どもたちに画一的な学習内容を与えようとしたために、見学や調査への視点づくり、課題の追究の段階で、子どもたちの主体性を生かしきれなかった。
- (2) 一人ひとりの実態からみた学習内容や方法について、子どもたちの興味と関心を把握しきれず、海外生活体験を考慮した学習活動ができなかった。
- (3) 海外生活体験を生かすことができず、見学や調査などの活動で子どもたちの意欲を喚起させたものの、課題を継続的に追究させる工夫が不充分であった。

3、問題点説明の方途

- (1) 海外での生活体験を持っている子どもたちの実態に即応して、個を生かす指導を行えば、子どもたちは意欲的に学習活動に参加し、課題を追究していくであろう。

そのために、個が生かされるように、課題を追究させる段階で、実際に樋井川に出かけて行って、調査活動をする場を仕組んだり、スライドや写真、採集した水などの感覚に訴える資料を準備する。

- (2) 子どもたちの実態に即応した学習活動の場を仕組み、子どもたちの学習に対する取り組みは活発になるであろう。そのために、日本語の修得が充分でないB児とA児には、川のようなすをスケッチさせたり、ごみや水のようなすを観察・採集させたり、言語面の障害の少ないK子、E子、Y子には、近所に住んでいる人たちに積極的にインタビューをさせる。

- (3) 子どもたち一人ひとりに観点を持たせて課題を追究させていけば、公害に対する意識が高まり、国土の理解へとつながっていくであろう。

そのために、樋井川の調査だけではなく、市の対策や川に対する人々の願いについても追究させる場を仕組む。

○ 基本的な指導のしくみ

過程	課題の把握 (とらえる)	課題の追究 (調べる)		課題の定着と発展 (まとめる)	
		個やグループによる追究	全体による追究 (交流)		
ね ら い	○ 事象との出会いによって課題を把握し追究の見通しをもつ。 ○ 海外での生活体験と比較	○ 個やグループによる追究の観点の理解 ○ 見学や調査などの活動による課題の追究	○ 自分の考えを見直す。 ○ 不十分さを補充する意欲	○ 自分の考えを深める。 ○ 見方、考え方を広める。	○ 課題追究の整理 ○ 課題追究の学習のたのしさを知る。
主 な 活 動	○ 事物・事象との出会い。 ○ 一人ひとりの個性を生かした追究 ○ 海外生活体験の想起	○ 資料の収集・精選・処理 ○ 身近な事物・事象による調べ学習 ○ 見学や調査などの活動 ○ 海外生活体験の活用	○ 調べ学習の整理発表による交流 ○ 不十分さに気づきさらに調べようとする意欲 (再調査活動)	○ いろんな観点から問題をとらえる。 ○ 見方や考え方をふかめる。	○ 追究した課題の整理 ○ 解決したこと ○ 解決しなかったこと (新たな疑問) ○ 国際的な見方や考え方をふくらます。
手 だ て	○ 出会いの場の設定 ○ 調査や見学などへの心がまえ。	○ 見学や調査などの活動 (個別指導) ○ 採集 記録 スケッチ 等	○ 考えをまとめたり、見直すための場の設定	○ 再調査活動のまとめ	○ 個別指導 ○ 作文にまとめる。

(1) 単 元 公害と住みよい環境

(2) 指導の意図と考え方

本学級の子どもたちの公害に対する意識の実態は、水俣病や四日市ぜんそくなどの産業公害に目を向けている3人の女の子と、大気汚染や騒音、水質汚濁などの都市型の生活公害に目を向けている二人の男の子と、大きく二つに分けられるが、その実態は極めて表面的な知識・理解にとどまっている。

今や公害が一地域だけの問題だけではなく、全国的なものであり、全世界的な問題である。公害はかつて産業の発達に伴って発生した産業公害が人々の生活をおびやかしていたが、最近では、私たちの身近な身の回りからも憂慮すべき公害が発生している。例えば、車の排気ガスが中心の大気汚染、下水道の整備が充分でないための河川の水質汚濁、さらには、騒音や悪臭、振動と、今までの産業公害と違った都市型の生活公害が発生して大きな社会問題となっている。

このような日本の社会の姿を理解させるために、海外生活体験を想起させることによって、対比して事物・事象をとらえさせたりしながら、一人ひとりが興味や関心をもって追究していくことが大切である。そこで、子どもたちに身近な公害の学習を工夫させていくために、調査や見学が可能な場所であり、実際に子どもたちが手でふれたり、見たりできる公害として樋井川の水質汚濁を取り上げた。それを通して、わが国の公害問題を理解させるというねらいで単元を構成した。すなわち、樋井川におけるごみの種類、川の水の色を追究させていくことにより、5人の子どもたちがそれぞれに、汚濁の原因や経緯、川に対する住民の願いや汚濁防止のための市の取り組みなどに目を向けさせ、それをもとに課題別に追究させていくことにより、今の日本の姿を理解していくことができると考える。

(3) 目 標

(4) 計 画 (約16時間)

- | | |
|--|---|
| 1. 樋井川を通して、河川の水質汚濁の現状や原因、汚濁のすすんだ経緯、付近の人々の願いなどを理解する。 | 1. 公害に対する意識の実態を把握する……………1 |
| 2. 樋井川の付近に住む人々をふくめて市民の公害防止に対する願いを実現するために、市役所の人たちの努力や工夫に気づく。 | 2. 樋井川と出会わせ、学習の計画を立てる……………2 |
| 3. 産業公害だけではなく、都市型の公害も最近では広がっており、その防止のために住民と行政の協力が必要であることを理解する。 | 3. 学習計画にそって追究する……………8 |
| 4. 調査や見学などの活動で、海外生活体験を生かしながら、公害に対する見方や考え方を育てる。 | (1) 樋井川の水質汚濁の現状や原因、汚濁のすすんだ経緯について調べる……………(2) |
| | (2) 樋井川の付近の人たちの、樋井川に対する願いについて調べる……………(4) |
| | (3) 樋井川の水質汚濁の防止について市の対策を調べる…(2) |
| | 4. 樋井川の水質汚濁についてまとめる……………2 |
| | 5. 福岡市の公害をはじめ、各地に広がる公害について調べる…2 |
| | 6. 本単元の学習のまとめをする……………1 |

(5) 授業仮説

樋井川の水質汚濁の現状、汚濁の原因、汚れてしまった経緯について、実際に調べたことを整理して課題を追究していく段階で、次のような活動をしくめば、子どもたちは今まで持っていた考えを見直して、樋井川の水質汚濁の状況を把握し、樋井川の水質汚濁について住民(市民)がどんな願いをもっているかを気づいていくであろう。

○ A児とB児に対しては

現地生まれのために、日本語をうまく話せないことと、絵を描くことが得意であるという実態を考慮して、樋井川の水質汚濁について追究していく過程で、実際に、ごみを観察したり、川の水を採集させたり、川の様子をスケッチさせるなどの活動を仕組めば、海外生活で体験したことと対比して、樋井川の水質汚濁の現状を把握するであろう。

○ K子・E子・Y子に対しては

言語の障害が少ないことと、行動的であるという実態を考慮して、樋井川の水質汚濁について追究していく過程で、付近の住民(市民)へインタビューしたことを整理してまとめたりして、水質汚濁の現状や原因、いつごろから汚濁がひどくなったのかなどといったことを調べさせていけば、樋井川の水質汚濁の状況を把握するだけではなく、海外生活で経験したことと見比べて考えるなどして、住民(市民)の川に対する願いや市の対策にまで目を向けるようになるであろう。

(6) 子どもの反応と考察 (約2/16時) ……………樋井川の水質汚濁について、子どもたちの意識の実態

児童名	樋井川に行く前に、川のうすはどうだろうか	樋井川を見て思ったこと	樋井川はよごれていると思いますか	これから調べたいこと
K 子	・きたない、ごみがたくさんおちているだろう。家がたちこんでいるようだし、人間がごみをすっているかもしれないから。	・いろんなごみを見た。こんな川がふえたらこまるな。魚や貝たちも死んでしまうだろう。そんなことにならないようにみんなで協力しあわなければいけないと思う。	・よごれていると思う。 ・ごみは多いし ・水もよごれていた。	・川の水がきたないの、下水道がどうなっているのか調べたい。 ・川の水をきれいにするためにどうしたらいいのだろうか。
E 子	・きたないと予想した。 ・樋井川の支流をときどき見ることがある。そのとき大変よごれているのを知っていたので。	・予想したよりよごれていた。 ・ごみは空カンだけだと思ったらこわれた自転車やスチームなどがおちていた。このままでは樋井川はきれいにならないと思う。	・よごれていると思う。 ・ごみが多い。	・よごれた原因だけではなく、いつごろからよごれがひどくなったのかをしらべたい。
Y 子	・きたないと予想した。 ・家がたちこんでいて家庭からいろんな水が流れていると思うから。	・多かったごみは空カン・空びん・ビニールぶくろでした。なぜこんなものをすてるのだろうと思いました。 ・ていぼうにあながあいていてそこからきたない水が少しでていました。	・とてもきたないと思いました。	・こんなに川がよごれたのはどうしてなのかしらべたい。
B 児	・すごくきたない人がたくさん住んでいてごみをすてる人も多いと思う。	・いろんなごみがあった。 ・パンクーバーの川にもごみはあるが、水は日本（ひい川）よりきれい。	・すこしきたない。 ・ごみの数は思ったより少なかった。	・ほかのこうがいをしらべたい。
A 児	・きたないと思う。 ・家の近くの川にごみがおちていてきたないのでおなじと思った。	・いろんなごみがあった。	・すこしきたない ・ごみはたくさんあったけど水はあまりよごれていない。	・ほかのこうがいをしらべたい。

(考 察)

樋井川に出会わせる前の子どもたちの意識の実態は、5人の子どもたち全員がきたないということをあげていた。理由は、実際に、樋井川の支流を見たことがあるからとか、自分の家の近くの川がよごれている実態からである。

それを受けて、樋井川に出会わせたときの子どもたちの意識は、ごみの量とか種類だけではなく、川の水がよごれているようすにも関心を示し、やはりよごれているとらえた子が3名、すこしきたないとらえた子が2名にわかれた。樋井川の水質汚濁をごみの量や種類、水のよごれのようなすなどの現象面からとらえて、きたないとらえるのではないかと予想した。が、いろんなごみがあったが、よごれの実態はたいしたことはないにとらえた2名の子どもは、ごみの数はたくさんあったが、水がよごれていないということから判断している。だから、この2名の子どもたちの意識は、ほかの公害を調べてみたいという意識になっている。帰国する前から、大気汚染とか水質汚濁、そう音などの公害についての知的な理解をしている2名の子どもにとっては、それはもう知っているから、他の公害を調べてみようということになっているが、3名の子どもたちが目を向けているように、樋井川の汚濁の原因はいつごろからひどくなったのかとか、樋井川に対する願いはどんな実態か、それから発展して、地域住民の人たちの樋井川の汚濁を防止するための取り組みの実態や市の努力や工夫の学習へとつなげていくようにした。

このような学習にするためには、樋井川の水を採集したり、川のようなすをスケッチさせるなどの活動や住民の人たちや通行人の人たちにインタビューして調べていく活動などを学習の中に仕組んで、学習を身近かなものにしていくために見学や調査などの活動が必要となると考えた。

(6) 調査活動の実際 ($\frac{3}{16}$ 時)

インタビューの項目	住民の人たちの話（今川橋の付近の自営業を営んでいる人）
Q ₁ 樋井川は汚れていると思いますか。	A ₁ 汚れていてこまっていますよ。
Q ₂ いつごろからひどくなったのですか。	A ₂ 10年ほど前からかな。家がたちこみ始めたし、上流に浄水場ができて川の水の流れが少なくなったので、ごみを流しきれなくなった。
Q ₃ おじさんたちが小さかったころは川はよごれていましたか。	A ₃ 泳いでいたよ。35年ぐらい前はね、川の水はきれいだったし、魚も泳いでいたので、よく泳いだりして遊んだよ。

Q. どうして、こんなに川がよごれたと思いますか。	(子どもたちの、ヘーという驚き) A. 川にごみをすてたり、きたない水を流すからだね。 家がたちこみ始めたので、ずいぶんごみの量もふえたし、家からきたない水を川に流しているから。 夏は、くさくてこまるので、市役所の方にたのみにいったこともある。
Q. 市ではどんなことをしてくれましたか。	A. すぐはしてくれなかったけど、下水の工事をして、きたない水が川に流れないようにしてくれた。でも、まだ、上流の方は工事がすすんでいないので、きたない水を川に流している。

(考 察)

B 寺と A 児に対しては、日本語をうまく話せないことから樋井川のようなすをスケッチさせながら、ごみの量や種類、川の水のようすに注目させて、樋井川の水質汚濁を理解させようとした。一方、三人の子どもたちに対しては、付近に住んでいる人たちにインタビューをして、いつごろから川のよごれが、何が原因でひどくなったのか、川に対しての願いはどんなものがあるのかについて調査活動をし追究させていった。実際に、樋井川に出会わせた初めの段階では、K 子の作文にみられるように、きたなかった樋井川が、おじさんの小さいころは泳げるほどきれいだったことにおどろきをみせた。樋井川が美しくあってほしいという願いは持っているものの、汚濁の原因やいつごろから汚濁がひどくなったのかについては、まだ着目していない。

子どもたちは、樋井川の水質汚濁の原因はごみをすてたり、きたない水を川に流しているのではないかという見方をしていたが、インタビューを中心とした調査活動で、下流はすでに生活排水が川に流れないように下水道の整備がすすんでいることが判明した。そこで、子どもたちの水質汚濁に対する意識は、ごみと川の水の両面から水質汚濁を追究していこうとする姿に変容した。それを受けて、私たちは実際に樋井川の水を採集して、下流と上流の水を比較する学習を展開していった。

(7) 学習活動の実際 (4 16 時)

教師のはたらきかけ	K 子	E 子	Y 子	B 児	A 児
T ₁ きょう調べてきたことをそれぞれのグループでまとめてみましょう。	(インタビューして調べたことについてそれぞれがカードにメモしたことを三人で出し合って、項目別にまとめるように指示する。) ※ よごれようす・よごれの原因・いつごろからよごれたか。 K ₁ おじさんの話はここよ。 K ₂ 川の水が緑色していたのは、よごれようすのところ…… K ₃ 魚が少なくなったのはよごれようすのところ。	E ₁ これはいつごろからよごれたかです。 (10 年ほど前からよごれがひどくなったカードを出して) E ₂ 下水口から洗がいが流れていたカードはここ。	Y ₁ これは川のように入るね。 Y ₂ これはみんなかいていたでしょう。 (おじさんは 35 年前はこの川でおよいでいたというカードを手にとって……) Y ₃ マンホールって何	(川のようすをスケッチした絵に、調べたごみの絵をはっていくように指示する。 B ₁ ここにも空カンがあった。 B ₂ こわれた自転車はここだ。 (砂をどこにはろうかまよっている。)	A ₁ ここに空カンがあった。 A ₂ 橋の下にもごみのかたまりがあった。 A ₃ 川のきしの方に砂があった。
T ₂ B 君と A 君に調べたことを発表してもらいましょう。	(マンホールとは下水の流れるところのふたであることを説明) K ₄ ビニルも多かったです。 K ₅ (おどろきの表情で) わあ、きたない	E ₄ みかんの皮とかがありました。	(B 君たちの発表を聞いて) Y ₄ どんなごみが多かったですか。 (ビンをもった B 君の方をじっと見ている)	(ノートに、どんなごみが多かったかごみの名まえをかきながら調べて下さい。) (B 君が中心に発表) ・これはひい川の絵です。これが話をしてくれたおじさんの家です。 ここから下において、川の水をとってきました。 B ₄ 空カン、空ビン	
T ₃ B 君たちは、川の水をとってききましたね。				(今川橋付近でとってきた下流の水を入れたびんを机の上に置く)	

おじさんの話を聞いて K 子の作文

35 年くらいまえ、おじさんたちが小さかったころは、ひい川で泳いでいたそうです。

今は、川の水がきたなくなつて、泳げなくなりました。よごれがひどくなったのは 10 年前からです。

私は、ごみをすてないようにしたり、下水しより場を作っていたらいいと思います。

T. 下流の水と、この水を比べてみましょう。 この水はひい川の 上流の水です。 市民の森でとって きましたよ。 (スライドを映写) T. ひい川の水は、す んでいた国とくらべ たらどうですか。	(きたなくて、のめな いつぶやく) K. ひい川はとてもき たない。 アメリカの川はき れいだった。 K. 川のそばにベンチ が置いてありました。	(びんを見て、きたな いにおいがするみた いつぶやく) E. どこからとってき たのですか。 E. 川の水はそんなに ちがわなかったけど まわりのようすがち がっていた。	(おしっこみたいとい つぶやく) Y. ひい川は、家がた ちこんでいるけど、 アメリカはそうでは なかった。	B. おおきれいな水だ (2つのびんをふって みる。 その後、においか いでみる。) B. ひい川の水がよご れているのはきたな い水を流しているか らだ。	A. きたない、くさい (カナダの川は岸にく さがあったり木があ ってきれいだった) A. カナダの川の水は この水よりきれい。
--	--	---	---	--	---

(考 察) 実際に採集した水を上流のきれいな水と比較することによって、はっきりと樋井川の水がよごれているという実態をつかみ始めるが、E子やB児は、川の水はそんなにちがっていないという判断をしているが、この意識は、樋井川で一番汚濁のすすんだ友泉亭の調査活動することによって、やっぱり汚濁がすすんでいるということに変わってくる。

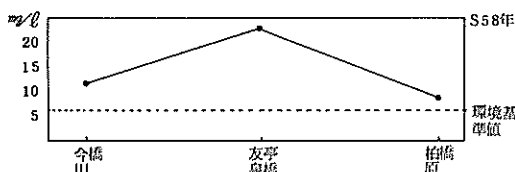
(学習後のT子の作文)

ひい川を見にいった、私はいろいろなごみをみました。空カンや古い自転車がありました。とってもごみが多くてきたなかったと思いました。もし、こんな川がふえたら、福岡市の川はとてもきたない川になってしまう。それに、魚たちのありかもきたなくなってしまうだろう。このまま川がよごれたら海まできたなくなってしまうだろう。そんなことにならないようにみんなも協力しないといけないと思います。

この学習で、子どもの意識は、樋井川の水質汚濁の原因は、ごみと生活廃水の二つに目を向けていくようになった。川をきれいにするためには、この二つの問題を解決しなければならないが、友泉亭の付近を調べると、その汚濁のようすがさらにひどくなっているのを見て、T子の意識は、次のように変わってくる。

下流の今川橋あたりでもきたなかったけど、友泉亭のところのよごれはひどく、まるでごみやきばみたいでした。あんまりきたなかったので信じられないくらいです。どうして、人間はこんなに川をきたなくしてしまったのだろう。

樋井川の水質汚濁(BODの経年変化) 福岡市役所調べ



(BOD 水の中の有機物を微生物が分解していくときに必要な酸素の量。この数値が大きいほど水の汚れがひどいことを表す。)

(全体考察)

樋井川に出あった最初のころは、樋井川の汚れはひどいというK子やE子、Y子に対して、B児やA児たちは、汚れはそんなにひどいとは思わないと判断していた。ところが、樋井川の水質汚濁についての調査活動を重ねていくうちに水を採集して、上流の水と比べたり、汚濁のすすんでいる友泉亭橋での調査活動することによって、水道の水のようにきれいな水がきたなくなっていることが一目でわかったり、きたないごみが散乱している姿を目のあたりにして驚きを見せた。

この驚きが、何とかしなければ川は死んでしまうのではないかと不安にまで高まり、市や市民の人たちの努力や工夫が絶対必要であることに気づいていく。

このような意識の変容は、学習活動に見学や調査活動を仕組み、自分の目で見、手でふれたりするような具体的な活動をしていたからだと考えられる。

5. 研究のまとめと今後の課題

ある時期に、外国での生活、それも現地の学校でその国の教育課程の中で教育を受けた、いわば異文化の体験をもっている子どもたちに対して、社会科の学習指導はどうあるべきか、その内容や方法はどうかということについて、公害学習を通して研究をつみ重ねてきた。確かに、見学や調査といった活動が、子どもたちの興味や関心をおこすことについては大変役に立ったし、実際に見たり、聞いたりして確かめていくことは学習を進めていく上からはわかりやすかったが、綿密な計画を立てなかったために、似たような調査活動をくり返したこともあったことは、効率化を図るためにも今後考えていかなければならない。

○ お わ り に

一人ひとりの帰国子女の実態に即応した学習の内容を検討して、海外生活体験を生かす取り組みをめざして。

一人ひとりが追究する力を身につける理科学習指導

ーワークシートの活用を通してー

帰国子女教育部(理科) 金子孝信

○ はじめに

帰国児童の欠けている実態を明らかにし、未学習の内容を補い、一人ひとりがもっている物の見方・考え方を伸ばすことのできる個別のワークシートを工夫して導入すれば、一人ひとりが探究する力を身につけることができる。

1. 主題の意味と重要性

(1) 児童の実態から

4年生の帰国児童7名は在外地、在外期間、帰国時期がそれぞれ異なるため、理科学習を経験している子と経験していない子の学習内容には大きな差がみられる。個人差が大きい帰国児童には、その子にふさわしい学習内容が一人ひとりに指導されなければならない。子どもたちは、理科学習の進め方に慣れておらず、めあてをとらえても調べる手順や方法がはっきりせず、見通しを持って追究することができにくい。しかし、手順や方法がわかると、自ら進んで追究しようとする態度がみられる。このような子どもたちに補充をしながら探究する力を身につけさせることが重要であると考えられる。

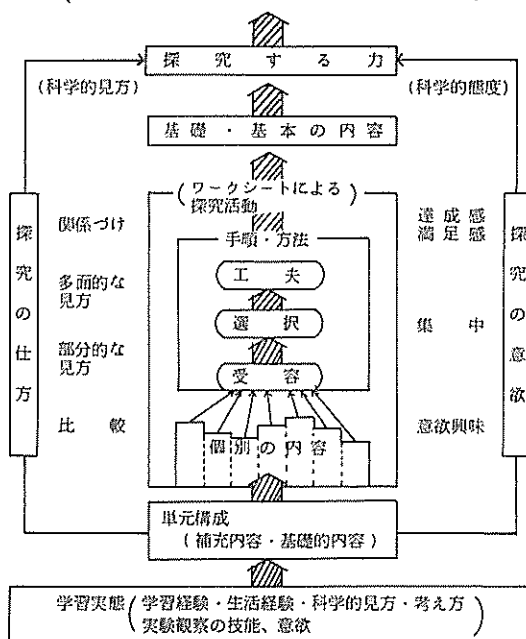
(2) 探究する力を身につけさせるとは

探究する力とは、めあてをもって事象にはたらきかけ事実に基づいて原因や結果の関係をとらえるなどの問題解決のための論理や方法を身につけていく能力である。この力をささえるものとして、①五感を使ってはたらきかけ、ねばり強くやりとおす探究の意欲。②多様な方法で追究する。③比較して差異点や共通点に気づいたり、一定の視点から観察する。④観点をもって多面的にとらえたり、関係づけたりするなどの探究の仕方がある。帰国児童一人ひとりに探究する力を身につけさせるには、一人ひとりがそれぞれに身につけている知識・興味・物の見方・考え方などを生かしたり、欠落している内容を補充したりしながら問題解決のための探究の過程をたどらせることだと考える。そのために、子どもの学習実態を学習経験や生活経験、科学的見方・考え方、実験観察の技能、意欲の面からとらえる。次に補充すべき内容と基礎的内容を一人ひとりに明らかにして単元を構成する。そして、一人ひとりに内容を仮説設定し、対応する指導をしくむ。具体的には、ワークシートで個別の課題を持たせ、個の探究する力に応じて、手順や方法を受容させたり、選択させたり、工夫させたりする。単元のはじめには手順や方法は受容を中心にして、単元の半ばから、後半にかけては、選択・工夫が中心となるような個別のワークシートで追究させる。「受容」とは、実験観察を限定して、追究のきっかけをつかませるものである。「選択」「工夫」とは、実験観察に自由さを持たせ、その子の持っている追究のしかたを引き出そうとするものである。つまり、一人ひとりの探究する力に応じたワークシートを活用させることによって子どもたちは、自分の力で問題を解決し、一人ひとりが探究する喜びを味わうことができる。

(3) ワークシートの活用とは

ワークシートは教材や追究内容に即して、どのような過程をとったらよいかのアウトラインを示すものである。すなわち、実験操作を指示したり、データ処理の方向を示したり、データからの推論や解決の観点を示したりするものである。これは、①一人ひとりちがう課題でできる。②自分に合ったペースでできる。③記録したものに方向性があり、論理のねり上げができる。④探究の過程がたどれるなどの価値がある。このようなワークシートを活用することで、科学の方法や科学的思考を駆使する場面を設定できる。従って、子どもたちは、自分に合った学習内容を問題解決の過程をたどりながら意欲的に追究し、基礎・基本の内容をとらえることができるとともに、探究する力を身につけることができる。

- ・ 調べる手順や方法がわかり、観点をもって多面的に事象にはたらきかける子ども。



2、学習指導上の問題点

- (1) 帰国児童の実態を認知面や探究の仕方の面からとらえてきたが、子どもたちの能力の多様さに十分対応できるような分析ができていなかったため、一人ひとりに即した内容が明確でなかった。
- (2) 一人ひとりの実態に応じて課題を持たせて追究させていたが、それぞれの子どもの探究を助ける手だてや援助が不十分で、子どもたちが主体的に取り組めるように具体化できなかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 一人ひとりの実態を認知・探究のしかたの面からとらえ、調べる手順や方法を受容、選択・工夫の階層に分けて追究させれば、意欲的に追究できる。
- (2) 到達目標を個別にし、対応する指導を仮説設定して、次のような個別のワークシートで追究させながら、意図的・計画的に援助や助言をすれば、子どもたちが意欲的に取り組める学習活動を組織できる。
 - ワークシート…・探究のすじ道を順序よくたどることができ、記録を忠実にとらせるもの
 - ・探究の過程で一定の視点から比較して共通点や差異点をとらえ、記録するもの
 - ・探究の過程で一定の視点から比較したり、見方をかえたりして変化や現象を記録するもの
 - 援助や助言…追究していく上で不可欠な認知や技能面の援助をする。追究が画一的であったり、気づけなかったりする時、視点を転換させる助言や問いかけをする。

(3) 基本的な指導のしくみ

過程 ねらい	とらえる		し　　ら　　べ　　る			まとめる
	自分のめあてをもつ		自分の課題を意欲的に追究する			結果を整理し見直す
活　動	○一人ひとりの課題に気づく。		○部分と全体を関係づける。	○一定の視点から比較して共通点、差異点をとらえ、関係づける。	○観点をもって多面的にとらえ、関係づける。	○新しい課題に気づく。
内　容	回　路 明るさ つながり方 配線図	M児 S児 K児	○豆電球の直列つなぎ、並列つなぎ ⇒	○明るさをつなぎ方の違い、明るさと電池のへり方の関係	○乾電池の直列つなぎ・並列つなぎ ○磁針のふれによる電流の流れ	○つながり方と明るさ ○電流とつながり方 ○電流と乾電池のへり方 ○配線図の書き方
		I児 Y子 O子 K子	○豆電球1個を乾電池1個に輪のようにつなぐ ⇒	○豆電球や乾電池の直列つなぎ・並列つなぎ、つながり方の違いと明るさの関係。配線図。明るさと電池のへり方の関係。		
基本的な単元のねらい	○4年生の基礎・基本の内容	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灯させることができること。 ④ これらの現象を電流と関係づけてとらえさせること。				
	○補充する内容	① 乾電池には二つの極があることや豆電球を2本の導線で乾電池の二つの極につなぐと点灯すること。 ② 電気を通すもの、電気を通さないものがあること。 ③ 豆電球が点灯しない原因を指摘できること。				
補　充	I児 ― ①・②・③ M児・S児 ― ② Y子・O子・K子 ― ①・③					
主な手だて	○個に応じた課題事象の提示	○順序よい方法や手順を受容させる	○いくつかの方法や手順を選択させる	○手順や方法を工夫させる。	○交流して見直させる。	
	○課題と意欲をつなぐ事象の提示	○個人差に応じた認知・技能面での援助	○一つの比較する観点を示す。	○見方をかえさせる ○助言や問いかけをする。	○自己評価 ○感想文を書かせる	
個人差に応じたワークシート						

4、指導の実践とその考察

- (1) 単元「電気の通り道」(あかりをつけよう)

4年3組 海外帰国子女学級

(2) 計画（約 11 時間）— 抽出児 K 子の場合

- ① 家や面を作ってあかりをつける計画を立てる。 2 時間
- ② 計画に従って乾電池のつなぎ方を考え、できあがったつなぎ方を組み入れる。 7 時間
- 輪になった電気の通り道 (あかりを 1 個つける) — ① (本時)
 - まめ電球の直列つなぎと並列つなぎ、明るさと電気の通り道のちがい (あかりを 2 個つける) — ②
 - 乾電池の直列つなぎと並列つなぎ、明るさと電気の通り道のちがい (あかりを 2 個つける) — ②
 - まめ電球のつなぎ方と乾電池のつなぎ方の組み合わせ (あかりをかえる) — ②
- ③ あかりが暗くなった原因を調べる。 1 時間
- ④ 本単元のまとめ 1 時間

(3) 子どもの実態と本時の到達目標 (3/11 時) N = 7 ※ 全員日本人学校外より編入

児 童 名	学 習 実 態	到 達 目 標	指 導 の 重 点
M 児 (2 年) アメリカ アトランタ市	○ 2 年「豆電球」は未学習。配線図を見てキットを作れる。言葉や文章で考えていることがうまく表現できない。データの解釈や判断ができる。	○ 豆電球の並列つなぎを配線図で予想し、電気の通り道を指摘できる	○ 配線図の共通点から同じ豆電球の並列つなぎととらえさせる。
S 児 (2.7 年) アメリカ ウエストサイド市	○ 2 年「豆電球」は未学習。豆電球などの記号が使える。多面的にはたらしかけるが、関係づけてとらえることが少なく、結果の記録をしない。	○ 豆電球の並列つなぎができ、配線図に表すことができる。	○ 同じ明るさの豆電球を 2 個点灯するつなぎ方をみつけさせる。
K 児 (1 年) アメリカ ダラム市	○ 生活経験、学習経験ともある。豆電球をたくさん点灯することに興味がある。直観的に変化に気づくが因果関係でとらえない。	○ 豆電球の直列つなぎは暗く、輪が 1 つであることを指摘できる。	○ 豆電球の一方をゆるめると他方の豆電球が切れる原因を考えさせる
I 児 (2 年) アメリカ ニューヨーク市	○ 2 年「豆電球」は未学習。どんなものが電気を通すかに興味がある。全体と部分との関係でみないで、全体的にとらえようとする。	○ 通電性を考えて、スイッチを作り、豆電球を点灯させることができる。	○ 電気を通すもの、通さないものの類別させ、スイッチの役割に気づかせる。
Y 子 (2.1 年) アメリカ コロンバス市	○ 2 年「豆電球」は未学習、長い導線はあかりがつくのがおそいと考えている。ねばり強く追究し、一定の視点を持って比較することができる。	○ スイッチを入れた回路を作って、導線の長短で点灯する速さをくらべる。	○ 乾電池の＋、－などの名称を知らせ、回路を作って、長短でくらべさせる。
O 子 (2 年) イギリス・西ド イツ オクスフォ ード市・ボン市	○ 2 年「豆電球」は未学習、豆電球を点灯させた経験はなく、乾電池の＋、－を知らない。興味のあることには熱中するが、一面的な見方をする。	○ スイッチを入れた回路を作って豆電球を点灯させることができる。	○ 二つの極に輪になるように回路をつくらせ、点灯しない原因を指摘させる。
K 子 (1.7 年) スウェーデン	○ 2 年「豆電球」は未学習、豆電球を点灯させた経験がない。あかりをつけることに興味がある。観点を持って比較できないがちがいはとらえる。	○ スイッチを入れた回路を作って豆電球を点灯させることができる。	○ 二つの極に輪になるようにつなぎせ、回路を意識させる。

(4) 本時の授業仮説

「部屋にあかりをつけたい」「お面の目のところにあかりをつけよう」などの意識に立たせ、次のような内容をそれぞれワークシートにとり入れ、電気の通り道を指でたどらせたり、赤線で図示させたり、つまずきに援助や助言を個に応じてすれば、自らつなぎ方を見い出し、電気の通り道で豆電球のあかりがつくことを指摘できるであろう。

- ・ M 児……………①豆電球 1 個を乾電池 1 個、スイッチ、導線でつける。②豆電球を 2 個にふやし、1 個のときと同じ明るさになるつなぎ方をいくつかみつける。これらのつなぎ方を配線図に書いて予想し、電気の通り道がいくつかあるか指摘したり、1 個の豆電球をゆるめその変化をみる。③これらのことを電気の通り道で説明する。
- ・ K 児……………①豆電球 1 個のあかりを乾電池 1 個、スイッチ、導線でつける。②豆電球を 2 個にふやし、1 つの輪になるようにつなぎ方をみつける。そして、豆電球 1 個のときの明るさくらべたり、1 個の豆電球をゆるめ、その変化をみる。③これらのことを電気の通り道で説明する。

- ・ I 児…①電球 1 個と乾電池 1 個を使ってあかりをつけ、電池の十と一を入れかえたり、豆電球をゆるめ、その変化をみる。②スイッチを入れてあかりをつける。③電気を通すもの、通さないものを判別し、スイッチを作る。④これらのことを電気の通り道で説明する。電池の中や接続部分の電気の通り道の図示を助言する。
- ・ Y 子…①乾電池の十、一やその他の名称を知る。②豆電球 1 個を使ってあかりをつけ、電池の十と一極を入れかえたり、豆電球をゆるめその変化をみる。③スイッチを入れてあかりをつける。④導線を間に入れ、長くしたもの、短いもののあかりのつく速さをくらべる。⑤これらのことを電気の通り道で説明する。
- ・ O 子…①豆電球や乾電池の向きを変えたもの、線のねじれているもの、十や一極だけに線をつないだもので、豆電球のあかりをつけ、つく時とつかない時を類別する。②豆電球をゆるめたり、電池の向きをかえ、その変化をみる。豆電球をゆるめたときのソケットの内部がわかるようにソケットの断面を提示する。③スイッチを入れてあかりをつける。その場合、1 つの輪になるようにつなげばよいことを助言し、導線上にスイッチを置くなどの援助をする。④これらのことを電気の通り道で説明する。
- ・ K 子

(5) 本時使ったワークシート (抽出児 K 子)

めあて
ドラキュラの目にあかりを 1 個つけよう

(1) 次のようにやってみよう。
あかりがつくときは○、つかないときは×をつける。

① (豆球が下向き)

② (豆球が上向き)

③ (乾電池の十、一をかえる)

④ (線のねじれる)

⑤ (十極、一極だけに線をつなぐ)

⑥ (線のねじれる)

⑦ (線のねじれる)

かん電池

まめ球

ソケット

スイッチ

電池ボックス

あかりがついた図に電気の通り道を赤線でたどりなさい。

(2) あかりがつくときは、どのようになっていますか。

()

(3) 電池ボックスを使って、あかりをつけよう。

①あかりのついたつなぎ方を図に書きましょう。

②豆電球をゆるめるとどうなりますか ()

・ そのようになるのはどうしてでしょう ()

(4) スwitchを入れてあかりがついたり、きえたりするようにつくろう。

①スwitchをわの中に入れてつなごう。

②電気の通り道を指でたどりなさい。

③図を書き、電気の通り道を赤線で書きなさい。

④あかりがついたり、きえたりすることを電気の通り道で説明しよう。

()

※ お面にとりつけてあかりをつけよう。

(6) 子どもの反応とその考察

K 子は(1)の①～⑦の操作をして豆電球がつくもの①②③④⑦、つかないもの⑤⑥と区別した。

T: 「どのようにつないだら、あかりがついた」

K₁: 「十と一をこういうふうにしたら、ついた」と指で導線をたどって説明する。

K₂: 図に赤線で電気の通り道をたどる

T: 「どうなっていた。何ににている」

K₃: 「まるくなっている。まるくわができています」

K₄: (2)の欄に(まるくなっている)と記入する。

<考察> K₃ のようにくりかえしているのは、電気の通り道が切れることを意識した活動である。これは(1)の操作を通じて、電気の通り道を図示する活動をしくんだことが有効に働いていると考える。また、「電

<考察> K₂ のようなことばの表現を引き出すことができたのは、①～⑦のような乾電池とソケットつきの豆電球を点燈させ、豆電球が点燈するものは、K₁ にみられるように 2 つの極に導線がつながっていることを操作を通してわかったためと思われる。また、点燈したつなぎ方の図に電気の通り道を赤線でたどらせたことで回路ができていることに気づいてきている。しかし、豆球の中までつながっていることは意識していない。

K₅: 電池ボックスに入れて点燈させ、豆球をゆるめて、「つかない」と書く。

K₆: もう一度ためし、「つかない」とつぶやき、「電気がきれいにながれないから」と書く。

T: 「どこが流れないのかな」と言ってソケットから豆球をはずしたり、ソケットの断面を提示する。

K₇: 「底につかないから、電気が通らない」

- 84 -

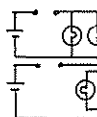
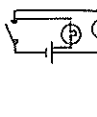
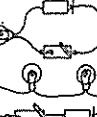
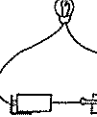
気がきれいにながれないから」の(K₉)は、豆電球が点灯しないことをおおまかにその原因を表現している。(T₃)の提示や、助言で、(K₉)のような表現に変容していることで、豆球のところの接続部が切れることで豆電球が点灯しないことをはっきりとらえてきている。これは、「どこが流れないのか」という問いかけと、ソケットの断面を観察したことと部分的な見方をする事ができたと考えられる。

(K₉)  「電気通っていないでしょう」とつぶやく。
 (T₃) 「どう線が必要みたいだね」と助言する。
 (K₉)  スイッチと電池ボックスをどう線でつなぎ、
 わができるようにつなぎ、点灯させて「ついた。ついた。」と喜ぶ。
 (T₃) 「どうしてついたの」
 (K₁₀) 「ここで(スイッチ)つながって、電気がぐるっとまわる」「わになるから」
 (K₁₁) 「スイッチのぼうをおすと、ちょうどわになって、スイッチをおしていないときはわになっていない」と書く。
 (K₁₂) 面にとりつけ、うれしそうに何回もスイッチをおしている。
 (K₁₃) 「この次はぜひ2つつきたい」とつぶやく。
 (T₄) 「今日、どんなことがわかった」
 (K₁₄) 「今日は、電気の通り方、わにならないとつかないとわかった」と答える。

＜考察＞ スイッチを入れてわをつくるのにどうしたらよいか迷っていたK子は、(T₄)の助言で、どう線を(K₉)のようにつなぎ、豆電球と電池ボックスとスイッチを結んで回路を作り出すことができた。さらに、(K₁₀)にみられるように「ここですつながって」と電気の通り道を部分と全体の関係で見ると表現の深まりがみられる。このような見方が深まってきたのは、ワークシートで、電気の通り道を図示しながら、電気の通り道で説明することをくりかえししくんでいたためと考える。

(K₁₁)では、スイッチの役割を電気の通り道に関係つけてとらえることができていた。そして(K₁₃)のような意欲の高まりがみられるのは、K子の実態に即した内容であったと考えることができる。

○他児の追究の結果と考察

M 児	S 児	K 児	I 児	Y 子	O 子
					
配線図を書いて予想し、上図のように書いて、通り道が2つあることを指摘できた。	配線図は書けたが実際のつなぎ方はスイッチに関係なく一方の豆球が点灯しつつの苦労した。	1個のときより暗くつく。一方の豆球をゆるめると他方が切れることを電気の通り道で指摘できた。	電気の通りやすいものをえらんでスイッチを作ったが他の素材と比較する時間が不足した。	「線を長くしても電気の通り道ができているとあかりはつき、速さはかわらない」ととらえた。	「+極からまめ電球からスイッチー極そして+極であかりがつく」ととらえ電気の通り道で指摘できた。

(7) 追究からまとめの段階

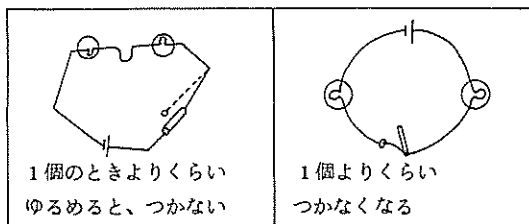
① あかりを2個つけるK子の姿＜ $\frac{4}{11} \sim \frac{5}{11}$ ＞

※ ワークシートの主な内容

めあて……「きばにあかりを2個つけよう」
 ○あかりがついたら、電気の通り道を指でたどる
 ○記号を示し、つなぎ方を配線図で書く
 ○電気の通り道を赤線でたどる
 ○まめ電球の明るさを1個のときとくらべる
 ○まめ電球1個をゆるめる

みつけたつなぎ方

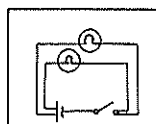
(図1)



＜考察＞ 豆電球の直列つなぎを先につくり出したのは、前時までの輪ができるとあかりがつくということからスイッチを回路の中に入れた経験が生かされていると考えられる。明るさのちがいは直観的に気づくことができたが、一個の豆球をゆるめると、他方の豆球が切れることに驚いていたが、「なぜ、もう一方の豆球が切れたのだろうか」とたずねると、「電気の通り道がここで切れるから」と答え、一つの輪になっていることで説明することができた。これは電気の通り道を指でたどったり、赤線でたどるような活動をしくんでいたためと思われる。しかし配線図は、

方形に書くことを指導する必要があるし、スイッチを回路接続していないところがみ (図2)

れた。「他のつなぎ方はないか」で図2のようなつなぎ方を見つけ、豆電球の明るさを1個の時と比べたり、1個をゆるめたり、図に示して電気の通り道を赤線でたどるなどの活動を自ら展開していった。そして、図1と図2を比較して、明るさの違いが、つなぎ方の違いによることをとらえていったのは、輪や明るさなどの一定の視点から比較するようにしくんでいたためと考える。



② もっとあかりをあかるくつけるK子の姿< $\frac{6}{11} \sim \frac{7}{11}$ >

※ワークシートの主な内容

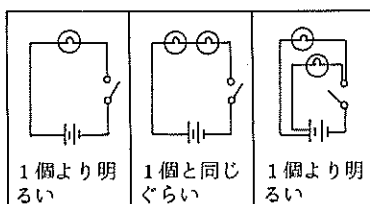
めあて…「目のところをもっとあかるくしよう」
○あかりがあかるくついたら配線図に書く

乾電池をふやすと明るくすることができると考えたK子は、電池を直列につないで豆電球をつけようとするが、電池の十極と十極をつないで、輪ができていないのにつかないで困って

いる。そこで、「電池は十極と一極をつながないといけない」ことを助言したところ図3のようなつなぎ方を次々とみつけ出していった。この図をみると、1つの輪をつくることから、明るくつくつなぎ方ができるのではないかと考えてつないでいることがわかる。

(図3)

- 乾電池の並列つなぎは、意欲との関連で必然性がないので、 $\frac{8}{11}$ を使ったワークシートであかりがつくかどうか調べさせた。< $\frac{8}{11}$ >



③ あかりを3個つけるK子の姿< $\frac{9}{11} \sim \frac{10}{11}$ >

(図4)

※ワークシートの主な内容

めあて…「きばとはなににあかりを3個つけよう」
○つなぎ方を配線図に書く
○豆球の明るさを1個のときとくらべる

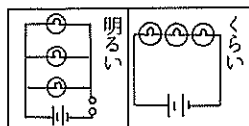


図4のようなつなぎ方を見つけた。そして、「どちらの方が電池がはやくなくなるだろうか」と2つをくら

て予想させたところ、「明るい方がたくさん電気がいると思うので、明るい方」と並列つなぎの方を予想した。そこで、豆球1個と乾電池1個のものと豆球1個に乾電池2個を並列つなぎにした明るさの同じものを提示し、どちらが長時間点灯させることができるか次時まで点灯させて調べることにした。

(8) 全体考察

- K子が豆電球の直列つなぎ、並列つなぎ、乾電池の並列つなぎなどを意欲的に作り出し、電気の通り道で説明しながら、明るさとつなぎ方と電流の関係をとらえることができたのは、①乾電池には二つの極があることや豆電球を2本の導線で乾電池の二つの極につなぐと点灯すること。②豆電球が点灯しない原因が指摘できることの補充内容にほって、単元構成したことによると考える。すなわち、豆球が点灯するつなぎ方を見つけたり、その通り道を指でたどらせたり、図示させたり、赤線でたどらせたり、明るさを比較させるなどの手順や方法を単元の前半には指示して活動の方向性や観点に気づかせ、単元の中盤からは、手順や方法を選択したり、工夫したりして、一定の視点から観点をもって調べることができるようにしくんでいたことが有効に働いているといえる。
- 図1と図2の比較を通して、明るさやつなぎ方などの共通点や差異点をとらえる考え方をしていること、また図3にみられるように「1個より……」と一定の視点から比較している。乾電池を多くすると豆電球は明るくつくと考えたり、豆電球の直列つなぎの一方をゆるめると他方が切れるのは電気の通り道がそこで切れるという見方は、因果関係で変化をとらえようとする姿がみられる。
- K子の追究意欲を高める単元構成を考える上で、乾電池の並列つなぎの位置づけを検討する必要がある。

5. 研究のまとめ

電気の回路学習の未経験な子どもがほとんどの4年帰国児童の指導において、①学習実態を生活経験・学習経験・科学的見方・考え方・実験観察の技能・意欲の面からとらえて、補充内容と基礎的内容から単元構成したこと。②到達目標を仮説設定して、回路の見方を中心にすえて学習を進めたこと。③あらかじめ助言や援助を計画的にしくんでおいたことは、ひとりひとりに課題を明確にすることができ、子どもたちが意欲的に取り組める学習を具現できた。

6. 今後の課題

- (1) 仮説設定した到達目標と実際のズレをうめるワークシートの開発
- (2) 子どもの自由な発想に即座に対応できないワークシートの限界。

○ おわりに 教師の子どもをみつめる目と援助が柔軟な時、一人ひとりが最大限に力を発揮する。

自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導

—個に即した学習内容と方法—

特殊教育部

○ はじめに

一人ひとりの望ましい学び方、課題解決のし方を探り、適切な学習内容を設定して手だてを講じていくと、精一杯の力で対象に働きかけ、満足感、充足感をもって学習する姿をひきだすことができる。

1、主題の意味と重要性

- 知恵遅れの子どもたちが、自分から、かかわりを求めて取り組むとは、自発意欲や意志にもとづいて課題意識を持ち続け、「もの」や「人」「こと」とかかわりながら、自分なりの活動をよりよいものにしていくことである。そこでは、「おもしろそうだ」「もう1回やりたい」といった①対象との出会いの喜び、②全身でかかわって追究できる喜び、③自分なりに取り組める楽しさ、④何度もくり返してできる楽しさ、⑤友だちと一緒にできる楽しさ、⑥目的を達成できた喜びなどが生み出される。

このように、子どもたちが自分から対象に目を輝かせ、「〇〇したい。」「これでもやってみよう。」などと次々と探索、試行し、操作、表現をくり返し、感動を持って追究する姿。

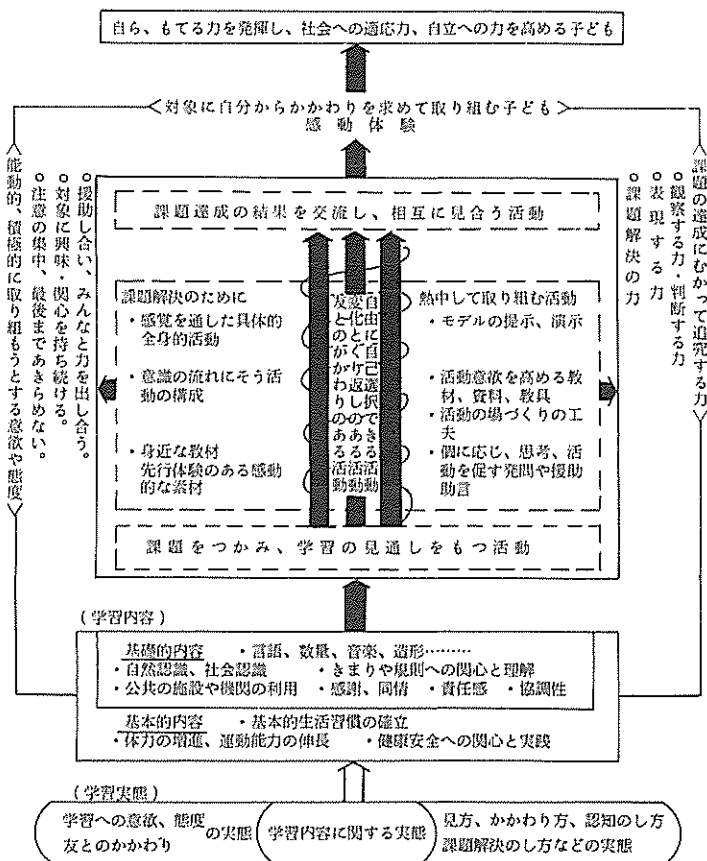
その中には、一人ひとりにふさわしい学習内容と方法が具備されていると考える。

- 子ども一人ひとりをみると、自分の欲求のままに活動したり、刺激に

短絡的に反応したりして、情意の安定や意欲の面、学習内容の到達の状態、行動や課題解決の仕方など実にさまざまに個性的な存在である。しかし、「楽しい、やってみたい。」などと内発的動機が高められ、感覚的、具体的で、全身を使った探索、操作、製作、表現といった活動では、活動欲求の高まりと共に思考する姿を見い出すことができる。そこで学習への意欲、態度をひきだし、興味、関心を高めることを基盤に、ことば、数量、自然認識、社会認識や経験の拡充、深化を学習内容ととらえ、学習の遊び化、活動の場の工夫に取り組んできた。今年度は、さらに、個の「もの」や「人」「こと」に対する見方、かかわり方、課題解決の仕方、イメージの持ち方等の特性に即し、追究する力を伸ばすことを考え学習内容を設定する。活動づくりにあたっては、変化とくり返しのある活動、自由に自己選択して取り組める活動友とのかかわりが生まれる活動といった条件を生かし、個の活動の道筋を明らかにしていくことで、精一杯の力を発揮して喜んで学習する姿を具現できると考える。

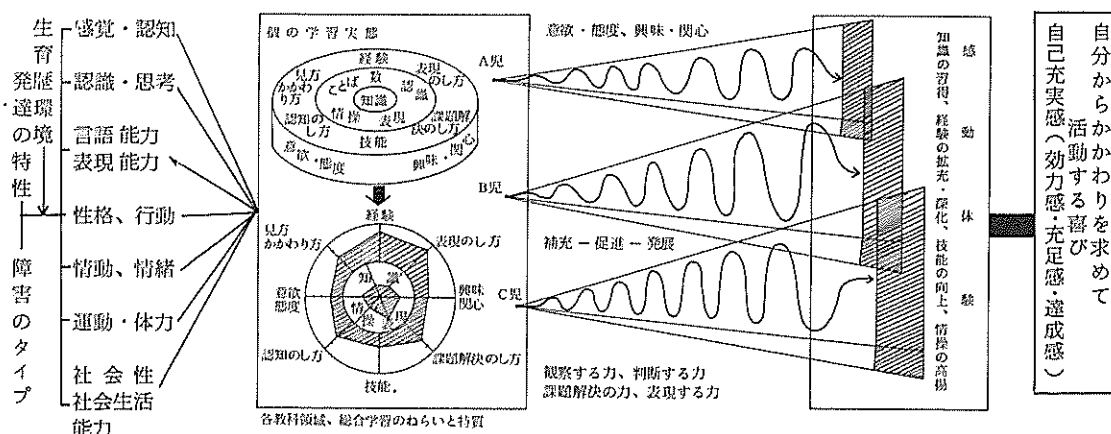
2、学習指導上の問題点

- (1) 個に即した学習内容の設定ということで、学習への意欲や態度面を重視したのはよかったが、個の追究力や表現する力を伸ばす面の配慮に欠けていたので、一人ひとりが自分から対象にかかわり取り組む姿をひきだせていなかった。
- (2) 活動づくりにおいて、個の見方、かかわり方の到達レベル、望ましい課題解決の仕方、イメージの持ち方の違い等に即した手だてを十分に講じていなかったため、一人ひとりの活動の満足感、充足感が失われがちであった。



3、問題点説明の方途

- (1) 一人ひとりの子どもについて、学習実態を次のように分析把握して個のもつ学習上の特徴をプロフィールとしてつかみ、補充、促進、発展のための学習内容を各教科、領域、総合学習のねらいや特質と関連づけて設定する。つまり、学習への意欲や態度をひきだし興味、関心を高めることを基盤に、知識（ことば、数量、自然・社会認識）、情操、表現及び経験、技能を中心内容ととらえる。これを導き出す内容として、「もの」や「こと」「人」への見方、かかわり方、課題解決のし方、表現のし方などの活動過程で身につく追究力（観察する力、判断する力、課題解決の力、表現する力）を考え、個に即して学習内容を設定する。



(2) 個が生きる活動づくり

① 学習内容を達成していくための活動の選定

- ・身近な生活経験のある素材
- ・遊び化できる素材

② 内発動機を高め、学習内容を深める活動の構成

- ・感覚的、全身的な探索、操作、表現などの活動
- ・変化がありくり返しのある活動
- ・自由に自己選択して取り組める活動
- ・友とのかかわりが生まれる活動

③ 基本的な指導のしくみ

生活：探索活動を通して、「お金」の種類に目を向ける指導

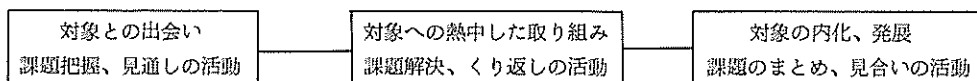
—— 「もの＝お金」に対する個の見方、かかわり方のレベルを配慮した活動づくり ——

生活単元：模擬活動を取り入れた買い物学習

—— 生活課題（「もの」「人」「こと」）に対する個の解決のし方のレベルを配慮した活動づくり ——

音楽：お話づくりを生かした遊び歌の指導

—— 個の表現意欲、イメージの持ち方の違い、表現の高まりを配慮した活動づくり ——



	動 機	熱 中	発 展
めあて	○意欲の喚起 ○めあて、方法の理解	○言語、数量、自然認識、社会認識、情操、表現などを包む、めあてにむかった意欲的な働きかけと対象への取り組み。	○対象のもつ価値内容の深化、応用
活動	○対象にふれながら、めあてをつかみ、手順や方法を見通す。	○めあてにむかって、探索、試行、操作、表現しながら、くり返す。 ・個に応じた活動の道筋と内容 ・活動の意識の必然性 ・変化があり、対象が深化するくり返し —— 価値への接近	○めあてにそった活動であったか見合い交流する。
手だて	○めあての確認のさせ方 ・先行体験の想起 ・モデル提示、演示 ・情景画、絵図の提示 ・活動のし方の教示と明確化する発問助言	○個に応じて学習内容を深めるために、 ・個の見方、かかわり方 ・課題解決のし方、認知のし方のレベル ・イメージの持ち方 ・表現の高まり —— ○教材、資料、教具の吟味と提示 ○活動の場の構成の工夫 ○探索、試行、構成、操作、製作、表現などの内容の吟味、構成 ○友とのかかわりを促す援助、助言	○友だちや自分の良い所、不足点に注目させる交流のさせ方 ○一人ひとりへの賞賛と助言

一人ひとりが楽しみながら金銭処理の力を高める生活学習指導

—探索活動を通して「お金」の種類に目を向ける学習内容と方法—

特殊教育部(生活) 宮地 祥太

はじめに 子どもたちの「お金＝もの」に対する見方・かかわり方を考慮して、「お金」の特徴や「もの」、「お金」の価値をとらえていく面から学習内容を設定し、絵・文字・音声を自動販売機やコインボックスに表示するなどの手だてをとれば、楽しんで「お金」の種類に目を向けていく子どもの姿を見ることができる。

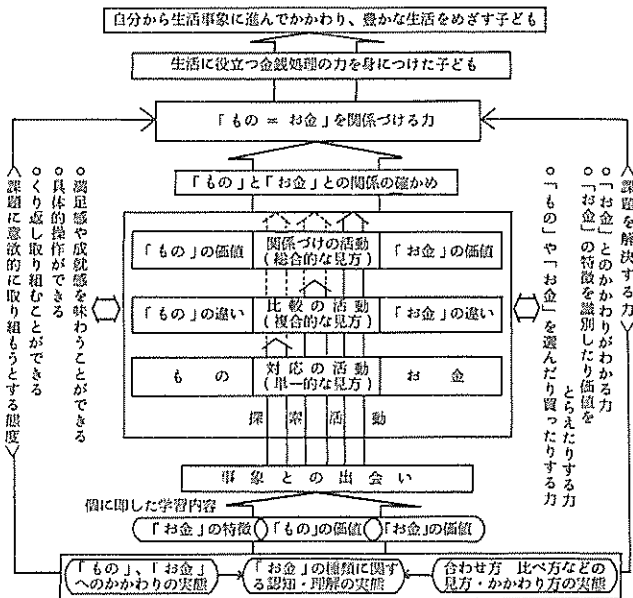
1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

- 知恵遅れの子どもの金銭指導のねらいは、日常生活に極めてかかわりのある「お金」についての理解を深め、「お金」を使って生活する力を高めることである。

金銭処理の力には、①「もの」を買うために「お金」が必要ことがわかり、大切に扱う。②買いたい「もの」が売られている「お店」がわかる。③買い物に必要な言葉を使って相手と応待する。④「お金」の種類がわかり、必要な「お金」を取り出す。⑤簡単な等価関係がわかり、おつりのある買い物ができる。⑥身近な「もの」のおよその値段がわかる。などがある。これまでの実際の・具体的買い物活動を主とした生活単元学習を通して、子どもたちは、生活に必要な「もの」がいろいろな「お店」で売られていること、「もの」を買うためには「お金」が必要ことは知っている。また、「お店」の人との応待のし方や買い物の手順、方法も経験を通して身につけてきている。しかし、「お金」にはどんな種類があるのかわからず、財布の中の「お金」を手当たり次第に取り出したり、「もの」の量の違いを比べることができずに「もの」と「お金」との関係がとらえられずにいた。そのため、多くの子どもたちが、「お金の」識別、取り出しができず、自分だけで支払いができるまでには至っていない。そこで、「お金の」名称や価値にかかわる内容が定着しにくく経験内容が深まらない実態から、「お金の」種類に目を向ける指導を補充・発展として構成する必要があると考える。

- 「お金の」種類に目を向けるとは、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」特徴を識別して必要な「お金」を取り出すことができるようにするとともに、その価値の違いにまで気づかせていくことである。つまり、①「お金の」には、いろいろなものがあることがわかる。②特徴をとらえて名称と結び、言われた「お金の」を取り出す。③「もの」の量の違いから対応する「お金の」を取り出す。④「お金の」価値の違いから対応する「もの」と関係づける。といった内容を「もの＝お金の」価値の対応関係へと高めていくことである。そのためには、「もの」とそれを買うための「お金の」とを結びつける単一的な見方、二つの「もの」を比べて必要な方の「お金の」を支払う複合的な見方、「お金の」価値の違いを「もの」の量の違いと結びつけて「お金の」を支払う総合的な見方、といった一人ひとりの見方・かかわり方のレベルを考慮して学習内容を設定することが大切である。
- 指導にあたっては、子どもたちの内発的な動機を高め、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ていきたい。そこで、子どもたちの「もの」と「お金の」を結びつけ、関係づけていく活動として探索活動を取り入れていく。この探索活動は、場に自分なりに試行錯誤的にかかわっていく中で、一定の方向性を見出ししていく姿に見られる。つまり、子どもたちが、買いたい「もの」に対応する「お金の」特徴を自動販売機やコインボックスに表示された絵や数字、文字、音声などを手がかりに選んだり、「もの」の量の違いを表示された絵や写真、音声、実物などで比べて選択したり、「お金の」価値の違いを対応する「もの」の量の違いと結んでとらえていく活動である。子どもたちは、このような探索活動の中で、「もの」と「お金の」とを結び、「お金の」特徴に気づいてい



く対応の段階から、二つの「もの」の量の違いを比べて「お金」を支払う比較の段階、そして、二つ以上の「お金」の価値の違いと対応する「もの」の量の違いを関係づけてとらえる段階へと高まっていくだろう。

以上の取り組みで、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取り組む。②自動販売機やコインボックスに表示している「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、くり返し取り組む。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。などの課題に意欲的に取り組む姿を期待できる。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たり価値をとらえる力、模擬場面での自分と「お金」とのかかわりを理解していく。など課題を解決する力を身につけていくことができる。

このような学習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・関心を高めて、金銭処理能力を培うことになると考える。

2、学習指導上の問題点

- (1) 一人ひとりが活動を楽しみながら、「お金」の種類に目を向ける個に即した学習内容の設定が不十分で、「お金」の価値の違いまでとらえさせることができなかった。
- (2) 一人ひとりの見方・かかわり方などの追究力のレベルを考慮した活動づくりや指示、援助などの工夫が足りなかったため、学習内容が身につけにくかった。

3、問題点解明の方途

「お金」の特徴（形態や名称）をつかむ段階から、具体的に量の違いがとらえやすい「もの」を比べて対応する「お金」を支払う段階、「お金」の価値を比べて対応する「もの」と関係づけていく段階を設定し、活動づくりを行ってあげれば、子どもたちの「もの」と「お金」を関係づける力を高めることができる。

- (1) 一人ひとりの子どもたちの学習実態を対象への興味・関心、学習への意欲・態度を中核にし、単一的、複合的、総合的といった見方・かかわり方のレベルをふまえて、「お金」の種類にかかわる学習内容の修正・付加を行う。
- (2) 個に応じて「お金」を支払うことができるようにするために、対応の活動レベルの子どもには、自動販売機やコインボックスに表示した「お金」の絵や数字、文字、音声などを手がかりに必要な「お金」を取り出させる。比較の活動レベルの子どもには、同じ種類の「もの」で大小や多少、長短など量の違いを比べさせ、対応する「お金」にも違いがあることをとらえて、より価値高い「もの」に「お金」を支払わせる。関係づけの活動レベルの子どもには、二種類以上の「お金」を比べさせて、対応する「もの」の量の違いから価値高い「お金」を選び出させる。また、活動レベルに応じた発問や助言を与えるようにする。

- ・「お金」の特徴（形態や名称）に目を向ける内容の発問や助言＜対応の活動レベル＞
- ・「もの」には量の違いがあり、対応する「お金」も違うことに目を向けさせる発問や助言＜比較の活動レベル＞
- ・「お金」の価値にも違いがあることを対応する「もの」と結びつけさせる発問や助言＜関係づけの活動レベル＞

(3) 基本的な指導のしくみ

活動	動機（どう）	熱中（むすぶ）			発展（ひろげる）
		のりものにのりたり、欲しい「もの」を買ったりして遊ぶ 対応の活動	比較の活動	関係づけの活動	
主な活動	めあての確認と活動の見通し 「のりもの」「もの」「お金」との出会い 遊びの手順と方法の確認 のりものの確認 「お金」の確認 乗り方、買い方の確認	○必要に「お金」を支払って、のりものにのりたり、欲しい「もの」を買ったりして遊ぶ 対応の活動 ○のりものにのりたり、「もの」を買ったりする。 ○のりものや「もの」に「お金」をつなぐ。 ○「お金」の絵や数字に合わせる。 ○友達同志で教え合ったり、助け合ったりする。	比較の活動 ○乗りたいのりものにのりたり、欲しい「もの」を買ったりする。 ○「もの」の量やのりもの距離を比べて、「お金」を支払う。 ○「もの」に合わせる。 ○同じ種類の「もの」で、大小や多少、長短などの違いのある「もの」の提示 ○「もの」の大小や多少、のりもの長短などの違いへ目を向ける発問や助言	関係づけの活動 ○価値高いのりものにのりたり「もの」を買ったりする。 ○「お金」の値の対する「もの」の枚やのりもの距離と結んで、「お金」を支払う。 ○「お金」に合わせる。 ○2種類の「お金」を描いたカードの提示 ○「お金」の価値の違いへ目を向ける発問や助言	○「もの」と「お金」をつなぐ ○いろいろな「もの」を買ったり、買ったりするために支払う「お金」 ○次時の学習について話し合う
		○めあての確認のさせ方 ・先行経験や前時学習を想起させる。 ・場を見わたさせる。 ○おそびの見通しのもとにさせ のりものの確認 ・「お金（実物）」の提示 ・個別の乗り方や買い方のモデル提示	①関に応じて、「お金」を支払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 ・「お金」の特徴へ目を向ける発問や助言	②同じ種類の「もの」で、大小や多少、長短などの違いのある「もの」の提示 ③「もの」の大小や多少、のりもの長短などの違いへ目を向ける発問や助言	④2種類の「お金」を描いたカードの提示 ⑤「お金」の価値の違いへ目を向ける発問や助言
手だて	A児：コインボックスや自動販売機に表示された「お金」の絵や数字を手がかりに「お金」を取り出させる。 B児：「もの」の大小や多少、長短などを比べ、対応する「もの」の値の対する「もの」に「お金」を支払わせる。 C児：2種類の「お金」を比べさせ、対応する「もの」の値の対する「もの」の値の対する「もの」を選び出させる。				

4. 指導の実際と考察 題材「のりもの遊園地あそび」

(1) 目標

① のりものに乗ったり、弁当やおみやげを買ったりして遊ぶ「のりもの遊園地あそび」に楽しむ中で、「お金」の種類に目を向けることができるようにする。

A児……必要な「お金」を取り出して、使用することができる。

B児……「もの」の量の違いによって、対応する「お金」にも違いがあることをとらえることができる。

C児……「お金」の価値の違いをとらえて、価値ある「もの」を買ったり、使用したりすることができる。

② 仲よく楽しい「のりもの遊園地あそび」ができるようにする。

(3) 指導の意図と考え方

子どもたちは、これまでの生活単元学習の経験や低学年「お店で売っているもの」の生活学習によって、身の回りの「もの」を売っている「お店」への関心をもち、「もの」と「お店」と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」を支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、のりものに乗ったり、弁当やおみやげなどを買ったりする「のりもの遊園地あそび」の中で、「お金」の数字や名称などの特徴をつかむことから、「お金」の価値の違いによって対応する「もの」の違いに関連づけるまでとらえさせようとするものである。そのために、個の見方・かかわり方のレベルを考慮して、「お金」の種類に関する認知・理解の程度から題材の学習内容を次のように設定した。

資料1. 「お金」の種類に目を向ける学習内容（仮説設定）

		「お金」の特徴をつかむ	「もの」の価値、「お金」の価値
金 銭 地 理 能 力	低 学 年	1. 「お金」であることがわかる。 2. 「お金」には、いろいろなものがある。	○品物を買うには、「お金」が必要だとわかる。 ○「お金」をおもちゃにせず、大切に扱う。
	中 学 年	3. 10円、50円、100円硬貨の特徴をとらえて取り出す。(A児)	○「もの」には、いろんな値段がある。
		4. “ ” 硬貨に単位をつけて言う。	○同じ種類の「もの」にも大小などの価値があることがわかる。
		5. “ ” の言われた硬貨を取り出す。	○「もの」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。
		6. 500円、1000円硬貨の特徴をとらえて取り出す。(B児・C児)	○「お金」には、種類によって価値に違いがあることがわかる。
		7. “ ” 貨幣に単位をつけて言う。	○2種類の「お金」の中から、高価な方を取り出すことができる。
		8. “ ” の言われた貨幣を取り出す。	○たくさん「お金」の中から、一番高価な「お金」を取り出すことができる。
		9. 1円、5円硬貨の特徴をとらえて取り出す。	○簡単な等価関係がわかる。
		10. “ ” 硬貨に単位をつけて言う。	○紙幣と硬貨の価値の違いがわかる。
		11. “ ” の言われた貨幣を取り出す。	○値段の「高い」「安い」がわかる。
		12. 実物と模擬硬貨を区別する。	○高価な「もの」がわかる。
	高 学 年	13. たくさんの硬貨の中から、言われた硬貨を取り出す。	○高価な「もの」と「お金」との関係がわかる。
		14. 5,000円、10,000円紙幣の特徴をとらえて取り出す。	
		15. “ ” 紙幣に単位をつけて言う。	
		16. “ ” の言われた紙幣を取り出す。	
		17. 実物と模擬紙幣を区別する。	
		18. たくさんの紙幣の中から、言われた紙幣を取り出す。	
		19. 貨幣の中から、言われた単位の貨幣を取り出す。	

本
複
合
的
な
見
方
・
か
か
わ
り
方

指導にあたっては、子どもたちが、喜んで「のりもの遊園地あそび」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。そのために、動機段階では、これまで遊園地に行った楽しい経験を想起させ、「のりもの遊園地で遊ぶ」意識を高める。そして、のりもの遊園地を見わたさせて場の確認をし、自動販売機やコインボックスの教具を提示することで活動の見通しをもたせる。次に、熱中段階では、対応の活動レベルの子どもには、自動販売機やコインボックスに表示している「お金」の絵や金額（数字、文字）、音声を手がかりに買いそろえさせ、「お金」の形や数字などの特徴に目を向けさせる発問や助言を与える。比較の活動レベルの子どもには、のりものに乗る距離や回数、買いそろえる「もの」の大小などの量の違いに着目させていく。「どちらを買うの？」「こちらが、どうしていいの？」などと「もの」の量の違いを意識させる発問なども与える。関係づけの活動レベルの子どもには、二種類以上の「お金」の価値を比べさせるための案内カードを与え、「お金」と対応する「もの」と結ばせて、より価値高い「お金」を選ばせる。「どちらのお金が、たくさん買えるかな？」などに対応する「もの」の量の違いに目を向けさせる発問や助言なども与えていく。さらに、発展段階では、友だちを招待して一緒に「のりもの遊園地」で遊ぶことで、「もの」と「お金」との関係づけを深めさせる。

※ なお、子どもの反応で中心的にみていく3人の学習への取り組み、「金銭」に関する実態は次のようである。

資料2

A児(MA 4歳8ヶ月、IQ 50程度)	B児(MA 5歳6ヶ月、IQ 55程度)	C児(MA 5歳6ヶ月、IQ 60程度)
意識が持続しにくく、回りのいろいろな刺激に反応しやすいので、教師の指導や援助が適宜必要である。 10円、50円、100円玉の特徴(形態、名称)をとらえていないので、「もの」と「お金」を対応させることができない。	学習には、意欲的に参加するが、意識が長続きしにくく、ふざけたり他の方に興味が移ってしまうことがある。 10円、50円、100円玉は、名称と結んで取り出せるが、500円と1,000円は、「もの」と「お金」を対応させることができない。	学習の見通しがもて、活動的な学習では、積極的な取り組みがみられ、意識がかなり持続する。 500円、1,000円は、「もの」と「お金」を対応させることができないが、10円、50円、100円玉は、対応できる。

(4) 「のりもの遊園地あそび」における子どもたちの取り組みの実態と結果の考察

① 「のりもの遊園地あそび」の活動の見通しをもつまでのA児、B児、C児の姿(2/5時間)

教師の手だて	A児の反応	B児の反応	C児の反応
①めあての確認 ①学習の場の確認	A ₁ 「のりもの遊園地」	B ₁ 「のりものの勉強」	C ₁ 「のりもの遊園地」
②見通しをもたせる ②のりものの確認	A ₂ 「自転車」	B ₂ 「スーパーカー、自転車」	C ₂ 「切符、三輪車」
③「お金」の確認	A ₃ 「1,000円」	B ₃ 「100円」	C ₃ 「500円」
④乗り方や買い方のモデル演示	A ₄ 自分はどうにするのか 演示をじっとみつめている。	B ₄ 「うん、わかる」「テープを聞く」などと言って見ている。	C ₄ 「うん、うん」とうなづきながら見ている。

＜考察＞学習への意欲を高め、めあてをはっきりとたてるために活動の場を見わたさせ、「のりもの遊園地」で遊ぶために「どんなものに」「どのお金を使って」「どのようにして支払うか」を明確にしていって(①、②、③、④)。これら学習の場の確認やのりもの、「お金」の確認、乗り方や買い方のモデル演示などは、子どもたちに「のりもの遊園地」で遊ぶことの見通をもたせ、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、「お金」を支払ってのりものに乗ったり、欲しい「もの」を買ったりする

T 教師

探索活動をくり返す子どもの姿

CB コインボックス

ア、「お金」の特徴をつかんでいくA児、B児、C児の姿(2/5時間)

TR テープレコーダー

A児の反応と教師の手だて	B児の反応と教師の手だて	C児の反応と教師の手だて
A ₁ 入園券を買うために列の後ろに並ぶ。 友だちが500円札を出すのを見て、財布から同じものを取り出す。500円玉を持っているB児に「それ、違うよ」と言う。Tの指示で金額の絵と見比べて、確認し投入する。 A ₂ T「何に乗りたいの」A児「スーパーカー」T「いくら」A児「100円」とCBの金額「100えん」を見て言う。財布の中を探すが、なかなか取り出せない。再び「100えん」を見て、やっと探し出す。 A ₃ 弁当を買いに行く。前に買っているC児の1,000円札を見て、財布より取り出し「1,000円」と言う。	B ₁ スーパーカーに乗りに行く。1,000円札を取り出して投入しようとするが、入らないので、金額「100えん」を見直して、100円玉に取り替え投入する。TRを聞いて、楽しそうに出発する。 B ₂ 自転車に乗りに行き、500円玉を投入しようとするが、C児に「違う」と言われてTに見せる。T「違うよ」再び探し直して、やっと50円玉を取り出す。CBに投入し、TRを聞いて出発する。 B ₃ 本を買いに行く。金額「500えん」を見て、次にTRを聞く。 TR「500円を入れて下さい」財布から500円札を取り出して投入する。	C ₁ 入園券を買いに並ぶ。「これだ」と言って500円札と1,000円札を2枚取り出す。Tから「2枚あるよ」と言われて、1,000円札をもどす。金額の絵で確かめて投入し、TRを聞く。 C ₂ 弁当を買いに行く。D児が1,000円札を投入するのを見て、C児も1,000円札を出す。T「これ、いくらって言うの」C児「100円」と言って投入し、TRを聞く。D児「1,000円よ」 C ₃ 自転車のところへ行き、「ないなあ、50円よ」と言って探している。Tが500円玉を持って「これは」と聞くと「ちがう」と言う。やっと50円玉を探し出して投入する。

＜考察＞A児は、A₁、A₂のように、友達の手持っている「お金」を見れば正しく取り出すことができているが、100えんや50えんの数字カードを手がかりにして「お金」を取り出すことができなかった。しかし、A₃では、100えんのカードをじっくりと見せることで、財布の中の100円玉の数字とカードの数字と同じものととらえることができた。これは、「お金(100円玉)」と100えんの数字カードを対応させる見方ができはじめてきたからである。B児とC児は、数字の違いをとらえきれていなかったため、B₁、B₂、C₁、C₂のように混乱が見られるが、B₃やC₃では、500円と50円を正しく探し出している。自動販売機やCBに表示していた数字カードを手がかりに、50と500、100と1,000の数字の違いに目が向き始めたからである。

イ、「お金」の特徴をつかむA児、「もの」の違いと「お金」の違いを結ぶB児、C児の姿(3/5時間)

A児の反応と教師の手だて	B児の反応と教師の手だて	C児の反応と教師の手だて
①A₁「何に乗るの」A児「三輪車」 赤色の[CB]の[TR]を聞いて10円を探し始める。なかなか取り出せないでいるので「10えん」のカードを見せる。じっと見て、再び探す。やっと取り出して、投入する。 ②A₂弁当を1,000円札を手に持って買いに行き、[TR]を聞く。T「それ、いくら」A児「……」[500えん]のカードを指差して「同じものを入れて下さい」と言うと、1,000円札をもどして500円札を取り出して投入する。 ③A₃アイスクリームを買いに行く。[TR]を聞いて50円玉を探す。しばらく探して、「50えん」のカードを見る。そして、50円玉を探し出して投入する。	①B₁T「何に乗るの」B「自転車」 T「どっちのコースに乗るの」B児「黄色のコースがいい」T「どうして」B児「……」[TR]を聞いて100円玉を取り出し、投入する。 ②B₂弁当の自動販売機を見ている。T「どっちがいいの」B児「こっち」と大きな弁当の絵を指差す。T「どうして、こっちを買うの」B児「大きいもん」と言って[TR]を開き、1,000円札をやっと取り出して、投入する。 ③B₃まっしぐらに黄色の三輪車に乗りに行く。T「どっちに行くの」B児「黄色」T「どうして」B児「長いから」と言って[TR]を聞く。500円玉を投入しようとしてお金を見直し、50円玉と取り替えて投入する。	①C₁赤色の自転車の方に乗りに行き、[TR]を聞く。50円玉を取り出して投入する。T「いくら入れた」C児「50円」T「どっちのコースに乗るの」C児「赤いコース」と言って出発する。 ②C₂三輪車に乗りに行く。赤色のCBの[TR]を開きながら「また赤」と言って、すぐに黄色の[CB]の[TR]を聞く。50円玉を取り出して投入する。T「どうして黄色のコースを選んだの」C児「ながいもん」と言う。 ③C₃弁当を買いに行き、「500円」と言って金額の絵を見る。「あっ、1,000円」と言い直して1,000円札を取り出す。T「どうして、こっちがいいの」C児「大きいから」と言って[TR]を聞く。

＜考察＞A児は、「10えん」などの数字カードを見るだけで、「お金」を探し出すことができるようになっている(①A₁、②A₂)。また、教師の指示がなくても自分から数字カードを見るようになっている(③A₃)。これは、数字カードを見れば、どの「お金」が必要なのかといった見方ができるようになってきたからである。しかし、[TR]で「お金」の名称を聞いただけでは、まだ財布より探し出すことはできない。B児は、①B₁、②B₂、③B₃で、乗る距離や買う「もの」の量の違いをとらえて、長い方、大きい方を選んでいく。そして、その違いを「大きい」や「長い」といった言葉で表わすこともできている。これは、同じ種類のものや品物でも長短や大小などの量に違いのある場を設置し、より価値高い方を選んで買う活動をしてきたからである。同様のことがC児にも言える。①C₁で赤色の短いコースに乗り、次に②C₂で黄色の長いコースを乗って距離の違いを比べ、それ以降は、黄色のコースばかりを選んでいく。また、③C₃の弁当を買う場面でも大きい方を買う姿が見られた。B児もC児も「もの」の量の違いをとらえる見方ができるようになり、対応する「お金」で買っている。

ウ、「お金」の特徴を名称と結ぶA児、「お金」と「もの」を関係づけていくB児とC児の姿(4/5時間)

A児の反応と教師の手だて	B児の反応と教師の手だて	C児の反応と教師の手だて
①A₁スーパーカーに乗りに行く。赤色の[CB]の[TR]を開き、50円玉を探す。500円玉を取り出し、Tの指示で金額の絵を見る。違うことに気づいて再び探す。T「穴があいてるよ」50円玉を探し出して、絵で確認する。 ②A₂三輪車に乗りに行く。黄色のCBの[TR]を聞いて50円玉を探す。10円玉を取り出す。T「5と0が書いてあるよ」10円玉をもどして、50円玉を取り出す。金額の絵で確かめる。 ③A₃弁当を買いに行き、[TR]を聞く。財布の中から1,000円札をスムーズに取り出して、金額の絵で確かめる。A児「これ1,000円」と言って投入する。	①B₁T「何から乗るの」B児「自転車から」自転車のカードを見て、黄色の[CB]に行き、金額「100えん」を見て100円玉を取り出し投入する。[TR]を開き「2回」と喜んで乗る。 ②B₂三輪車に乗りに行き、赤色の[CB]の金額「10えん」を見る。次に黄色の[CB]の「50えん」と見比べて、黄色の[TR]を聞く。50円玉を取り出して投入する。 ③B₃ジュースを買いに行く。T「どれを買うの」B児「大きいのを買おう」T「どっち」B児「こっち」と大きなジュースを買いに行く。[TR]を聞いて100円玉を取り出して投入する。	①C₁スーパーカーのカードを見て、「100円、100円」と言い、100円玉を取り出す。T「どうして100円を選んだの」C児「2回乗れるから」黄色の[CB]の[TR]を聞いて「2回、2回」と拍手しながら喜ぶ。 ②C₂弁当をカードを見ながら買いに行く。1,000円札を取り出して、[TR]を聞く。「せんえん」のカードを見て確かめて投入する。 ③C₃おもちゃのカードを見て500円玉を取り出す。「ひゃくえん」のカードをめくり、次に隣の「ごひゃくえん」を見て、投入する。「だんだんお金がなくなった」とつぶやく。

＜考察＞A児は、[TR]から「お金」の名称を聞いただけでは、まだ、取り出すことはできないでいるが、③A₃では、「お金」の特徴(形)を、①A₁では、「お金」に表示された数字を1つずつ「5」と「0」などと教えてもらって取り出すことができ

ようになっていく。これは、実物と実物、数字と数字を合わせる段階から、「お金」のもつ形や数字といった細かな特徴へと目が向きかけてきたからである。1,000円については、名称を聞いただけでも取り出すことができる(A₁₇)。B児は、(B₁₇)、(B₁₈)のように、距離の長短や「もの」の大小などの違いを確実にとらえて、価値高い方を選んでいく。さらに、(B₁₂)では、10えんと50えんの数字カードを比べて、50円の方を選んでいく。同じようにC児も(C₁₇)、(C₁₈)で、金額を書いた案内カードを見て、2種類の「お金」から価値ある方を選んで使用している。これらは、「もの」の違いを比べながら対応する「お金」を取り出したり、テープから「〇〇円では△回乗れます」といった内容を聞いたりした経験を積み重ねたことによって、「お金」の価値の違いを対応する「もの」の量の違いでみる見方ができるようになってきたからである。

③ 乗ったり、買ったりしてきた「もの」と「お金」を結んで振り返るA児、B児、C児の姿(4/5時間)

教師の手だて	A児の反応	B児の反応	C児の反応
①「もの」と「お金」の確認			
(T ₉)「こっちのアイスクリームは」	(A ₉)「50円」と正しく言う。	(B ₉)「50円」ははっきりと言う。	(C ₉)「50円」と言う。
(T ₁₀)「じゃ、こちらは」	(A ₉)「……」だまっている。	(B ₉)「10円」小さな声になる。	(C ₉)「10円」大きな声で言う。

＜考察＞自分たちの乗ってきたのりものや買ってきた「もの」と「お金」とを結びつけさせて振り返らせていった。C児は、量の違いを比べて自信たっぷりに「50円」、「10円」と正しく「お金」と対応させている(C₉)、(C₁₀)。B児もあまり自信はないが、正しく「もの」の量の違いをとらえて「お金」を対応させている(B₉)、(B₁₀)。A児は、自分の買った5本組のアイスクリームは、「50円」と答えているが(A₉)、買わなかった1本のアイスクリームの金額は、わからなかった(A₁₀)。

5. 全体考察

子どもたちは、「のりもの遊園地で楽しく遊ぼう」という意識のもとに、のりものに乗るためや弁当などの「もの」を買うため、くり返し「お金」に触れてきた。そして、自動販売機やコインボックスに提示していた「お金」の絵や数字と財布の中の「お金」とを結び活動から、「お金」のもつ価値そのものを比べて価値高い「もの」に支払おうとする活動の姿が生み出された。このような子どもたちの活動への取り組みの姿から、次のようなことが言える。

① 子どもたちの対象への興味・関心、学習意欲や態度を配慮

し、「もの＝お金」の見方・かかわり方のレベルを考え、個に即して学習内容を設定した。このことにより、A児は、「お金」の特徴を形や数字を手がかりに、表示された「お金」と財布の中の「お金」とを結んで取り出すことができてきた。B児は、「もの」の量の違いを比べ、価値高い方を選んで「お金」を支払うことができてきた。また、C児は、「お金」の価値の違いを対応する「もの」の量の違いと結んで、より価値高い方の「お金」を使って「もの」を買ったり、遊んだりできるようになった。

A児、B児、C児の変容の経過(熱中の段階)

	第1時	第2時	第3時
A児	買いたい「もの」に対応する「お金」を実物を手がかりに取り出す	「もの」に対応する「お金」を数字カードを手がかりに取り出す	1,000円の特徴をとらえて名称と対応させて取り出す
B児	500円、1,000円の特徴をとらえて、名称と結んで取り出す	「もの」の量の違いをとらえて、価値高い「もの」を選び「お金」を支払う	→
C児			「お金」の価値の違いを対応する「もの」の量の違いと結んで価値高い「お金」を支払う

② 意欲的・持続的に「お金」を支払う探索活動に取り組む姿が見られたのは、対応の活動レベルの子どもには、自動販売機やコインボックスに必要な「お金」の特徴を表した絵や数字、文字、音声などの手がかりを提示し、比較の活動レベルの子どもには、同じ種類の「もの」で大きさや距離などの違う「もの」を設置していたからである。さらに、関係づけの活動レベルの子どもには、2種類の「お金」を比べさせるカードや「〇〇円では△回乗れます」などの音声を手がかりとさせたからである。また、活動に応じた発問や助言を与えたことも「もの＝お金」への見方・かかわり方を高めるのに有効であった。

6. 研究のまとめ

子どもたちが、楽しみながら「もの」を買ったり、乗ったりする活動に取り組み、「お金」の種類に目を向けていく姿をみることができたのは、子どもたちの「もの＝お金」に対する見方・かかわり方のレベルを考慮し、個に即して学習内容を設定したからである。また、「お金」の特徴をつかんで名称と結び対応の活動、「もの」の量の違いを比べて「お金」と結び比較の活動、「お金」の価値の違いを対応する「もの」の量の違いと結び関係づけの活動と探索活動の高まりを考えて活動づくりを行ったことによる。つまり、一人ひとりに応じて設定した学習内容が、それぞれの学習実態から適切であったこと、さらに、探索活動の内容構成が個に即していたことによって、子どもたちが楽しんで「お金」の種類に目を向けることができたと言える。

7. 今後の課題

○ 「お金」の価値から簡単な等価関係をつかむ段階へと高める細かな系列の検討

おわりに 身近な「お店」にかかわり、自分で「お金」を支払って必要な「もの」を買いそろえる子どもをめざして

一人ひとりが意欲的に生活課題に取り組む生活単元学習

—模擬活動を取り入れた「買い物学習」における内容と方法—

特殊教育部(生活) 中 村 順 一

- はじめに 買い物ができるようにするために「もの」「人」「こと」の面から学習内容を設定し、子供たちの課題解決の仕方から、個に応じて「模倣」「試行」「目的」に追究ができる活動づくりをしていくと子供たちは意欲的に生活課題にかかわり課題解決をしていくことができる。

1. 主題の意味と重要性

主題の構想

- 知恵遅れの子供の生活単元の指導は、身の回りに生じる生活課題を、自分の手で解決していくことができるようになることを意図している。つまり、子供の生活力そのものを、各教科等の内容を含む総合的な学習を通して育てていくことである。

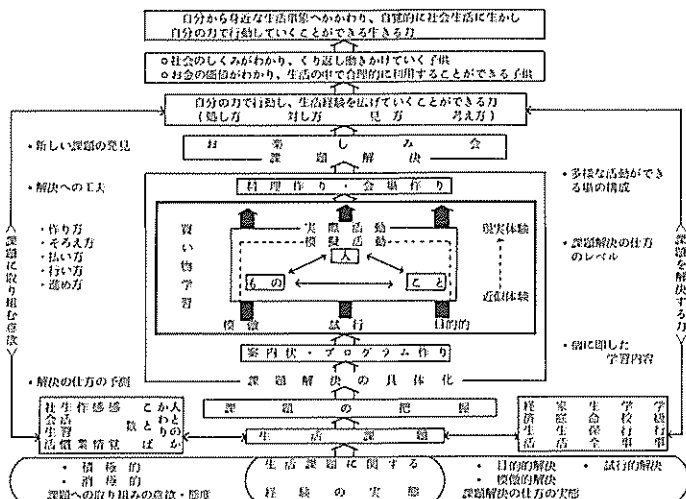
意欲的に生活課題に取り組むとは、子供が生活場面においてぶつかる、生命保全、経済生活、学校や家庭での行事参加などの問題に、教師の働きかけを支援にして、くり返しかわって、できるだけ自分の力で解決していく姿である。生活課題は、①学習内容に直結するもの ②具体的な行動を求めるもの ③日常生活

で経験しているもの ④めあてに対して克服意識を持つもの ⑤発展的に構成できるもの などの条件を持つものである。また、①人とかわかる力 ②ことばの力 ③数の力 ④感覚・感情の力 ⑤生活習慣の力 ⑥作業の力 ⑦社会生活の力 などが養える基礎的学習経験が総合的に組み込まれなくてはならない。

高学年梅組の子供たちは、ごく身近な事象や環境に働きかけて、その時々活動を楽しむことは多いが、課題にむかって工夫を加え新しい解決の仕方を見出したり、これまでの類似した経験を生かした解決の仕方を獲得していくことができにくい。しかしながら、自分の身近な事柄を実際的に経験していくことによって理解を高め、処理の仕方を身につけていくことはできる。このような子供たちに生活課題に取り組ませるには、自立的に生活するための課題を中心に据えて具体物を扱い、活動を通ず経験を積み上げていく個に即した指導がなされなくてはならない。そのためには、子供自らの興味に基づいた主体的に取り組む学習、課題を解決していく過程を重視する学習、実際の経験を生かす学習、経験内容の系統を配慮した学習の場が必要である。それにより、生活場面で直接的な、もの、人、ことへの処し方、対し方、見方、考え方を身につけることができる。

- 模擬活動を取り入れた買い物学習における内容と方法とは、「お楽しみ会をしよう」といった生活課題が具体化されていく中で生まれてくる課題の一つである買い物学習の中に、近似の体験を積み重ねることができる模擬活動や実際の活動の子供の意識に沿って構成し、個の学習実態から学習内容を割り出し、個に即した手だてを打っていくことである。

買い物ができるようにするには、自分の生活に必要な「もの」から「こと」「人」へと総合的に取り組ませなくてはならない。そこで、学習内容を、人、もの、ことを視点にして金銭処理、ものの用途や集め方、応待の面からとらえ、個に応じて設定していく。そして、学習内容を配慮して個の、もの、人、ことへのかかわり方、課題解決の仕方のレベルに応じて活動づくりをしていくことが大切である。子供たちの活動の姿から、課題解決の仕方は、「模倣」「試行」「目的」の段階に分けることができる。模倣的な子供は、自分なりの見通しがまだ立ちにくいので状況や人の行動に合わせて解決していく。試行的な子供は、人の模倣をしたり自分なりにこれまでの経験を想起し工夫して解決していく。目的的な子供は、課題に対してある程度の見通しがたち解決に向っていく。このような一人ひとりの課題解決の仕方に応じ、人や教師の模倣や同じものを合わせていく模倣活動や、模倣を主としながら自分なりの工夫をしていく試行活動、自分なりの考えを出していく目的的活動を、一人ひとりにしくんでいかなくてはならないと考える。



指導にあたっては、より具体的、現実的生活場面で模擬活動や実際の活動を組み入れ、子供の意識に沿った単元を構成していく。つまり、生活場面で必要なものを買うための解決の仕方を順序を追って系統的に身につけさせるため、実際の買い物の前に現実場面を再構成した近似の体験を積ませることを考える。このように、課題解決の力を身につけさせるために必要な学習内容を整理し、個に即した模擬活動をしくむことで、子供たちは、新しい解決の仕方を身につけ、実際の活動を効果的に経験できていくと考えられる。

模擬活動は、「自分で必要なものを買ってこれるように練習しよう」というめあてを持たせ、「どんなものを買ってあげようかな」「いくら払えばいいかな」などと活動の見通しを持って意欲的にくり返し取り組ませていく。この取り組みの中で、①直面する課題から自分なりに必要なものを用途別に選んだり、作ったり、そろえたりしていく力 ②買う活動をくり返し行うことによって、ものとお金、レジをつなぎ金銭を処理する力 ③自分と店のかかわりを確かにし、生活場面に応用しようとする意欲、態度、など身につけることができる。

このような、買い物ができるようにするための個に即した学習内容と方法を構成できる模擬活動を実際活動とつないでいく学習を累積していくことで、自分から生活事象にかかわり、自覚的に生活に生かし、自分の力で行動していくことができる「生活力」を養うことができると考える。

2、学習指導上の問題点

- ① 自分から意欲的に生活課題に取り組ませる学習内容、なかでも買い物が自分でできるようにするための学習内容が個に即したのになっておらず、一人ひとりが持っている力を出しきって学習する姿を引き出すことができなかった。
- ② 必要なものを買ってそろえることができるための単元構成と活動の場の内容構成や手だてが不十分であった。

3、問題点説明の方途

- ① 買い物の学習内容を「人」「もの」「こと」を視点として、「金銭処理」「ものの用途」「集め方」「応待」の面から設定し、活動づくりをしていくと、自分から課題に取り組み、必要なものをそろえたり、お金を払ったりして、買い物ができるようになるであろう。（具体的内容についてはP97の資料Ⅰ参照）
- ② 自分たちの生活に必要なものを店に行き取りそろえる買い物学習の中に、課題解決の仕方のレベルに応じて、次のような、必要な「もの」と「お金」を、「人」でつなぐ活動をしくめば、「もの」「人」「こと」を総合的に関係づけて課題解決の仕方を身につけていくであろう。
 - ・ 模倣的な子供には、友だちや教師の模倣や指示、同じものに合わせる模倣活動
 - ・ 試行的な子供には、与えられたものと同じようにしたり、モデルより自分の考えを出したりしていく試行活動
 - ・ 目的的な子供には、モデルを手がかりに自分の考えを出していく目的的活動

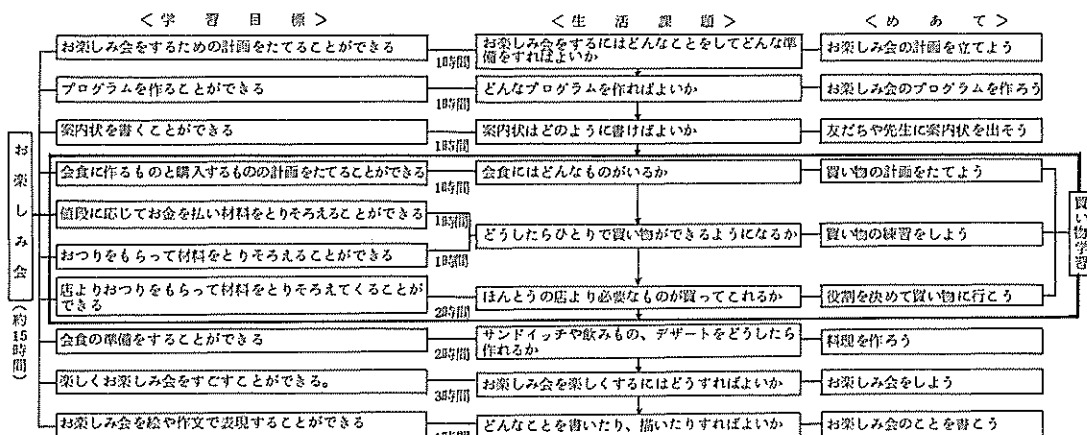
4、基本的な指導のしくみ（単元「おたのしみ会」）

出 会 う	経 験 す る	広 げ る
課題の把握	プログラム 案 内 状 作 り	ま と め
	買 い 物	料 理 作 り お 楽 し み 会

過程	出会う（見通し）	つ な ぐ （ 模 擬 活 動 ）	広げる（実際活動）
活 動	○買い物について話し合い計画を立てる ・必要なものの確認 ・活動の見通し	◎買い物の練習をめあてにしたがって行う （お金に着目して（人）ものの用途に着目して） ○一種類の品物をそろえる ○二種類の品物をそろえる ・メモを見て ・コーナーより ○値段に応じてお金を払う ○用途に応じて品物をそろえる ・メモをみたり、書いたり ○おつりをもらっての買い物 ・千円より ・おつりの計算	○店に行って役割分担に応じて必要なものを買ってくる ・役割分担 ・メモをもとに買う ・おつりの確認 ○買って来た品物の確認
教 師 の 手 だ て	○課題意識のめあせ方 ・絵カードの提示 ・動機づけのVTR ・メモ用紙の提示	◎個の追究の仕方に応じた買い物の経験を積ませていくために ・自分なりの追究できる場の設定 ・個に応じた援助、助言 ○模倣活動…ものを探するための写真入りカード、同額の数図 ○試行活動…ものを探するための絵入り文字カード、金種別の数図 ○目的的活動…ものを探するための文字カード、数えておく数図 ○模倣活動…数種類のものを探す写真入りカード、指示によるおつり ○試行活動…用途別に探す文字カード、自分からもらうおつり ○目的的活動…用途別メモ、おつりの計算、コーナーの意識化	○工夫した買い方への賞賛 ○買い物の意識を持続させる発問や助言 ○応待の仕方の演示

5. 指導の実際と考察（単元「お楽しみ会」）

(1) 学習目標と生活課題



(2) 指導の意図と考え方

本単元は、お楽しみ会をするための準備をしていく過程を学習として組織化することによって、自分たちの力で問題を解決し処理する経験を積ませようとするものである。つまり、自分たちでお楽しみ会を開くという生活課題からお楽しみ会を開くまでの計画を立てることによって課題を具体化し、解決していく体験を学習内容としている。

子供たちは、お楽しみ会を開くために、プログラムを作ろう、案内状を書こう、サンドイッチを作ろう、材料を買ってこよう、作って会場準備をしよう、と課題解決に一つ一つ取り組んでいく。この中で、自分で自分の身の回りに生じてくる諸問題を自分のこととして解決したり、処理できる課題解決の力を養うことができる。

買い物学習は、お楽しみ会を開くために子供たちが会食の準備のために取り組んでいく一つの課題である。つまりお楽しみ会の会食に必要な材料をスーパーマーケットに行き自分たちで購入してきてることができるようになることである。ここでは、子供たちの実態から、生活事象への見方、かかわり方の段階を配慮して、メモのとり方、金銭の処理、ものの集め方、応待からねう内容を設定していく。そして、課題解決への意識の高まりにそって購入の見通しをはかる。ひとりで買い物が無理なことから模擬活動を通して買い物の練習をすること、さらに、実際の買い物へと単元を構成する。模擬活動では、子供たちの、模倣、試行、目的的な課題解決の仕方のレベルから活動づくりをする。

①買い物についての見通しを持つ（資料1）

たせるために、どんなものを買入すればよいか写真やVTRをもとに話し合い計画を立てる。②必要な品物を正しくお金を払い買いそろえるための練習をする。まず、数図をもとに払うお金に着目してものを正しく買い求めてくる経験を積ませる。次に、用途に合わせてメモをもとにものを選んで千円より払い、おつりをもらって買い物をする経験をさせる。このことにより、自分たちが購入しなくてはならないものが明確になりスーパーマーケットでのお金の払い方やマナーなどがわかり、実際の買い物が自分でできるようになっていく。③模擬活動で身につけた買い方、お金の払い方、応待の仕方を生かして会食の材料を分担して買ってくる。

実 態		模 擬 活 動 の 学 習 内 容		課題解決の仕方
H 見	MA: 3歳11月、IQ37程度 決まった店に行き、決まったものを 買う。店の種類、お金の種類が 明確でない。指示や人の模倣による 課題解決（模倣活動）	買い物 の こと	金銭 の こと	模倣
	HA: 4歳6月、IQ38程度 買い物好きなもののみを 買って帰る。持っているお金を 全部払う。おつりはもらえない。 指示を求める。人の模倣（模倣活動）	写真 取り カード	数 の こと	試行
N 見	MA: 4歳6月、IQ45程度 決まった品物、決まった金額での 買い物。10円、100円の名札は言 える。数えて払うことはできない。 人びたずねる。自分で支払う活動	数 の こと	金銭 の こと	目的
	MA: 5歳11月、IQ52程度 手紙を持って買い物に行く。10円 硬貨で100円までは計算して払う が確かでない。自分で考え工夫し ての解決（目的活動）	文字 カード	数 の こと	
Y 見	MA: 5歳5月、IQ46程度 決まったものは買ってくる。10 円、100円までのお金を払うこ とができる。目標を持ち自分で考 えて解決（目的活動）	文字 カード	数 の こと	

(3) 「買い物学習」における子供たちの取り組みの実際と結果の考察

① 買い物学習の見通しを持つ子供の姿 (4/15 時間)

「お楽しみ会」のために今から作るものの写真(サンドイッチ、紅茶、デザート)、作るための材料の写真、スーパーのVTRなどを提示して、単元の見通しを持たせていった。

T₁「お楽しみ会では、どんなものを作ろう」 M児「サンドイッチをつくろう」 Ni児「作ったことある」

T₂「どんなものを買ってくればいい」 Hi児「エー、飲むと」 N児「ハム、キュウリ……」

T₃「どこで買ってようか」 M児「あっ、太田屋さん」 Hi児「行っきらん」 N児「練習しよう」…… など
 <考察> お楽しみ会の会食に作るものと、その材料の見通しを持たせておくことと意欲的に課題解決に取り組むことができる。ここでは、作るものの写真、材料の写真、買い物場面のVTRを順次提示した。この過程で、子供たちは、会食で作るものをイメージ化でき、そのための材料や買ってくる店が具体化され、明確につかむことができた。さらに、今の自分たちでは買物ができないという意識から練習をして買い物に行くことの必然性が生まれてきた。

② 「模擬活動」により買い物の練習に励む子供の姿 (5/15～6/15 時間)

ア、模擬活動の見通しを持つまでの子供の姿 (5/15 時間)

教師の手だて	M児の反応	N児の反応	Hi児の反応
①活動の見通し ②買い方のVTR ③写真提示(材料) ④買い方の演示	①②指さしている ④「サクランぼるよ」と写真を貼る ⑤場をみわたす	①②前に出てきて品物を指さす ④品物名を言う ⑤立ちあがる	①②だまってる ④知っている品物名を時々言う ⑤じっとみる

<考察> 子供たちは自らの力で問題を持ち、どうすればよいか予想を立てるような思考はできていない。そこで、買い方、とりそろえるもの

を具体化するために、買い方のVTR、材料の写真を提示した。このことによって、どのような買い物活動をしていけばよいか見通しがたち、自分から場にかかわって活動していこうとする構えを作るのに効果的であった ①。

イ、ものに注目してとりそろえ、値段に合わせてお金を払っていく姿 (5/15 時間)

M児の反応と教師の手だて	N児の反応と教師の手だて	Hi児の反応と教師の手だて
②多種のお金が入った財布と文カードを取り、コーナーの絵を見てレモンを探す。 数図の上にお金を置く。 T「いくら?」(百円を示して) 10円を9枚だけ残して、残りの硬貨を財布にもどす。 ③砂糖を探すが見つからない。Tiにたずねる。 130円まで払うが、1円玉が払えない。 ④きゅうりを30円で買う。 ⑤紙ナフキンを探し買う。 ⑥文字カードをひろい読みして探す。百円を数図の上に3枚置くことを指示。10円はしばらく考えて置く。 ⑦材料の写真を見て、牛乳とりんごをメモして買い物に行く。品物を買いきると「先生、買えたよ」とうれしそう。 ⑧三種類メモして、530円の買い物をしてくる。	②代金140円のフルーチェの絵入りカードをとる。探すがわからない。Tにたずねる。レジに並ぶが、Tの指示がないとお金を払わない。 数図の上にお金を置く。 ③肉コーナーでハムをとる。指示されてお金を払う。 ④たまごを取り、レジで自分から品物とお金を出す。お金の種類をT「いくら?」と問われるがわからない。 ⑤絵入りカードをひろい読みして探しに行く。レモンを探すが見つからない。C「レモンがありません」遊びはじめる。 Y君がメモを見て探しているのを見てまた探しはじめる。 225円払ってくる。	②きゅうりの代金40円と写真入りカードを取り、品物を探しまわる。 数図に10円玉を3枚だけ並べる。残り1枚を指示されて置く。 ③パンを買いに行く がお金を払わないで帰ろうとする。 ④レモンを買い30円を払う。 ⑤コーナーの絵を見て「あっ、これや」とたまごを買ってくる。 ⑥「りんご行ってくる」と果物コーナーに行く。お金が足りない。 T「足りません」 C「ありませんよ」 T「買えないよ」 取りにもどる。 ⑦ハムを買ってくる。 T「これはいくら……百円だよ」 C「百円……」(うなずく) ⑧牛乳とジャムを買ってくる。

子供たちは、メモをもとに模擬スーパーより品物を選んで代金に応じて数図の上にお金を置いて払い買い物をしてきた。

<考察> 〇文カードを読み、各コーナーの表示の文字や絵を手がかりとして品物を探し、品物を絵によりイメージして探して、品物を絵によりイメージして探して、品物の写真、コーナーの絵、実物と

物を持ってきた。これは、メモと絵、メモとコーナー表示を結ぶことで、種類ごとにとまとめて品物が展示してあることに気づいている姿である(②)。

○お金の払い方を、最初は払う硬貨の数と同じだけ、次に数えて払うように数図の中にしこんだ。これにより、数字の数だけ置けばよいことがわかり、自分で数えて払うことができるようになった(②③⑥)。

○文カードをみたり、メモをとったりして買い物へ出かけた。これにより、必要なものに着目して、目的を持って買い物をすることができ、ものの名称がはっきりと言えるようになってきた(②～⑥)。

ウ、ものの用途に着目してとりそろえ、おつりを確認していく姿(6/15 時間)

してきた。これは、絵を入れたことで語とものを結ぶのに有効であった。しかし、コーナーに目が向かず、ものを直接探すので時間がかかった。

○払うお金に色をつけた数図の提示により、「これかな、ちがうかな」と試行し数図に合わせようとする姿が出てきた(③～⑤)。お金の名称はまだ正しく言えてない。

○レジでの応待ができず、つっ立っていたが「N君の番だよ」ということばかけで、レジでの行動の仕方がつかめ、品物やお金を自分から出すことができるようになった(④)。

目が向くように模倣活動をしくんだ。これにより、写真とものを合わせコーナーを意識して探してくる姿が生まれてきた(⑤⑥)。

○お金を払う時、種類や枚数に目を向けず適当に払おうとしたり、払わなかったりしたが、数図に合わせて、持っているお金を全部出して払おうとするようになった。

そのことは、金額どおりの数図から、払うお金に色をつけお金の種類に目を向ける数図へとステップを踏んだからである(④～⑥)。

M児の反応と教師の手だて

⑨材料の写真カードを見て飲みものの材料をメモする。(砂糖・紅茶・レモン)

メモを読み品物をそろえる。全部あるか確認する。千円札を出し651円とレシートを受けとる。

100	⑩	①
6	5	1円

1000 - おつり = おつり

おつりを金種別に置き電卓で計算する。合うとニコリする。

⑩デザート materials をメモして探しに行く。フルーチェを買忘れが、読み直して買ってくる。レシートをもらうのを忘れるが、おつりの計算ができないのでもらいに行く。電卓を入れまちがいがながら計算する。

⑪サンドイッチの材料をメモする。わからないと写真カードをみて書く。一つ一つ確認して買い物をしてくる。

N児の反応と教師の手だて

⑥メモに従って品物をそろえる。おつりをもらわずにレジから帰ろうとする。買ってきた品物用途別に並べる。おつりの651円を金種別に置く。

100	⑩	①
6	5	1円

⑦メモをもとに「りんごちゃん」と探しに行く。わからないとたずねる。

「何を買ったの」 「C」 「りんご」

「502円です」 「C」 「千円ですよ」

「おつりは498円です」

おつりをもらうのを待っている。

⑧6種類の品物を探してくる。

「いくらですか」

「C」 「イチジクジュウエン」 (120円)

⑨「サンドイッチさん作ろうね」

Hi児の反応と教師の手だて

⑨飲みものの材料のメモカードを取り「レモン…あつ、あそこ」などと3種類探す。千円札をレジに出すが「おつりですよ」と言われて受けとる。おつりを金種別に置く。

⑩メモカードをめくりながら探す。

「502円です」

持っている千円を黙って出す。

「おつりは入りますか」

「C」 「いりますよ」

おつりをうれしそうにもらう。

⑪「パン、ジャム」と言って探す。

⑫「C」 「ごめんください」 M児と同じように言う。

「これいくら」 (10円)

「C」 「……………」 「T」 「10円だよ」

＜考察＞ ○材料の写真カードを見て、デザート、サンドイッチ、飲みものの材料を用途別にメモしていった。これにより、目的を持って品物を探し、用途別に選んでくるができるようになる。また、自分のメモをもとにした買い物が体験できた(⑨～⑩)。

○千円よりおつりを受けとり式にあてはめておつりの確認をした。また、レシートを忘れると計算できないのでもらいに行った。これは、大きなお金を払っておつりをもらう、レシートをもらうといった

＜考察＞ ○文字カードを丹念に読んで探してきた。買ってきたものを用途別に試行して分けることで「サンドイッチさん作ろうね」と、ものの用途や課題が明確になった(⑥⑧)。

○おつりを金種別に並べさせたことにより、おつりをもらう意識がなかったのが、待ってもらって帰る姿が出てきた(⑦⑧)。

○ものがわからないとたずねた。それは、文字カードをみながら友だちの模倣したり、目的的に探したりでき

＜考察＞ ○「あつ、あそこ」と品物を見当づけて探しに行った。これは、写真と同じものを探す模倣活動をくり返す中で、ものとコーナーの結びつきがはかられ、試行活動へと発展した姿である(⑨～⑫)。

○おつりをもらうとしなかった。教師の「おつりですよ」という指示や友だちの活動の見学から「おつりは？」とたずねてもらう姿が出てきた(⑩)。

○お金の名称を言えるまでにならな

買い物の仕方の見通しを持つ、目的的活動！ 試行活動が生かされたためである。！ かった。確認させる手だての不足
動に取り組んでいる姿である(⑨⑩)。！ (⑦)。！ が反省される。

③ 「実際活動」においてスーパーより必要な材料を買いそろえる子供の姿(7~8/15時間)

品物の絵カードをもとに、買ってくるものの役割分担をして店に出かけた。子供たちは、自分の書いたメモ、メモカード、写真入りメモカードを見ながら品物を一つ一つ探していった。M児は、目的のものが見当たらないと店員さんに「ジャムはどこですか」と尋ねていった。そして、自分で千円札を払いおつりをもらって買い物してることができた。

＜考 察＞ 子供たちは、会食に必要な材料を役割分担に応じて買ってくることができた。それは、分担に応じてメモをさせたこと、前時までの模擬活動により、買ってくるものの明確化、お金の払い方、応待の仕方などの体験が有効に働いた結果だといえる。特に、店員さんにたずねて品物を買いきろえていったM児の姿は、教師にたずねて品物を探した体験が生きたものといえる。

6. 全 体 考 察

(1) 個に即した買い物の学習内容を設定したことについて

個の学習内容を、生活課題や課題解決の仕方を配慮して、金銭処理、ものの集め方、メモのとり方、応待の面から資料1のとおり配列した。そして、見通し活動、模擬活動、実際活動と単元の構成を行った。このことによって一人ひとりの子供が自分の必要な材料に着目して値段に応じお金を払っていく姿が導き出された。ものの集め方とメモのとり方は、課題解決の仕方に応じてものに積極的にかわっていき姿が導き出された。金銭処理は、お金をものの値段に応じて取り出し払ってきたり、おつりをもらったりしてくる姿が出てきた。応待は、マナーやあいさつを中心内容として、「ごめんください」とあいさつをしたり、品物等がわからないと、たずねてさがそうとする姿が生みだされた。これは、学習内容が個に応じていたことによって、買い物活動を意欲的にくり返した結果だと考える。しかし、模擬活動のレベルにある子供の学習内容は、お金の種類が十分に認識できていない段階で10円から100円、そして1円と内容が多岐にわたっていたため、金銭処理が総合合わせの状態にとどまっていた。

(2) 個の追究の仕方のレベルに応じて活動づくりをしていったことについて

それぞれの子供たちの模倣的、試行的、目的的な課題解決の仕方のレベルを配慮し、①メモを見る ②あつめる ③お金を払う ④確かめる などの模擬活動を設定した。これにより、一人ひとりの子供が自分なりの課題解決にむかって模倣したり、工夫したりして取り組んでいく姿が生み出された。模倣活動の子供は、人の模倣やモデルをもとにすることにより、メモに応じて品物を買いきろえてくることができた。試行活動の子供は、友だちの模倣やメモを読ませることにより、用途に着目してお金を払ってくることができた。目的的活動の子供は、取り組みの見通しを持たせ、メモを作って自分なりに考えた活動をさせることにより、用途別に品物を集めお金を数えて買ってくることができた。このことは、個の課題解決のレベルに合わせて活動づくりをしていった結果だといえる。しかし、試行活動にくり返し取り組むN君は、活動の見通しが十分に持てず、途中、意識が途切れる場面がみられた。

7. 研究のまとめ

一人ひとりの生活力を育てていくためには、自分の力を最大限に活用し、他者からの援助を最小限にして、意欲的に生活課題に取り組ませていくこと。そのためには、

- ① 生活課題に関する経験の実態、課題への取り組みの意欲、態度、課題解決の仕方の実態から学習内容を「もの」「人」「こと」から個に即して設定していくこと。
- ② 子供の模倣的、試行的、目的的な課題解決の仕方のレベルに応じて、模倣活動、試行活動、目的的活動ができる場を設定すること。
 - 模倣活動は、自分でモデルなどを見て同じ活動ができる場。「〇〇してごらん」などの指示、援助。
 - 試行活動は、部分的に自分で工夫していくことができる場。「〇〇はどこな」などの助言、援助。
 - 目的的活動は、助言、援助を少なくし、自分で工夫して取り組むことができる場。
- ③ 単元構成の中に、経験内容が系統的に体験でき、実際活動での解決が円滑に行なわれるため、現実と近似の体験ができる模擬活動を取り入れること。

8. 今 後 の 課 題

生活単元「お楽しみ会」に関連づける各教科の学習内容を明確にすること。

おわりに 知恵遅れの子供たちに「生活力」を育てていくには、自分の生活に根ざした課題を設定し、自ら解決させていかななくてはならない。

一人ひとりが喜んで表現活動に取り組む音楽科学習指導

—お話づくりを生かした遊び歌の指導—

特殊教育部(音楽) 肥 後 弘 美

○ は じ め に

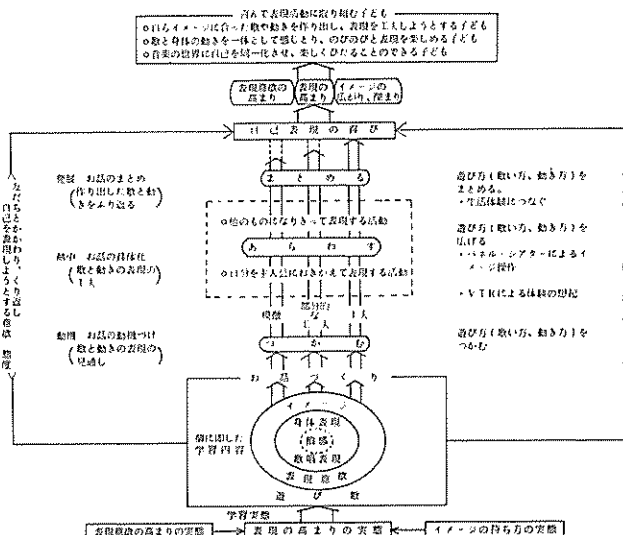
一人ひとりの表現意欲、イメージの持ち方、表現の高まりを配慮して学習内容を設定し、身近な生活体験につないだり、パネル・シアターでイメージ操作をしたりして、お話を広げながら遊び歌に取り組ませていけば、子どもたちは喜んで歌ったり身体表現をしたりできる。

1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

○ 知恵遅れの子どもの音楽科学習のねらいは、楽しく歌を歌ったり身体表現をしたりすることで、自己表現の喜びを味わわせるとともに豊かな心情を培っていくことである。

中学年の子どもたち一人ひとりを見ると、楽曲の部分的なリズムに反応できるが、イメージがとぎれとぎれで断片的に表現している子、歌詞に鋭く反応し覚えるのは速いが、イメージ化ができにくくきこちな表現に終わっている子、自分で歌詞や動きを作りかえるが、途中で投げだしたりする子などさまざまである。このように、表現意欲が長続きせず、イメージがとぎれとぎれであったり、自分なりにつかんだイメージをうまく歌や動きで表現できなかったりするために、どの子どもも十分に自己を表現する喜びを味わうまでには至っていない。



一人ひとりが喜んで表現活動に取り組むとは、自分なりにつかんだ歌詞の表す情景や遊び方を広げながら、意欲的に歌ったり身体表現したりしていくことである。その中で、楽しく表現したいという思いから友だちと協調して表現しようとする意欲や態度、自分の表したい気持ちや感情を歌や動きにおきかえて表現する力、拍の流れのつた表現などの基礎的な音楽的感觉を育てていくことを考える。そのためには、子どもたちの表現への取り組みの様子から、一人ひとりの表現意欲、イメージの持ち方、歌唱表現や身体表現の高まりを配慮して学習内容が設定されなければならない。即ち、表現意欲をひきだし、とぎれがちなイメージをつないだり、広げ深めたりしながら、一人ひとりが歌唱表現や身体表現に楽しく取り組めるものにしていくことが大切だと考える。ここでは、歌と動きが一体化しており、遊びにルールがあるので子ども全員が楽しめる遊び歌を取り上げる。

○ お話づくりを生かした遊び歌の指導とは、遊び歌を単なる伝承としてではなく、子ども自らがお話や歌、身体表現を作り出せる自由性を持たせることにより、遊びを作りかえたり、友だちと呼びかけ合って表現を楽しむ姿をひきだそうとするものである。遊び歌は、①歌詞内容に子どもの生活に身近な動きを伴う、②歌詞の一部に擬声語や擬態語のリズミカルなくり返しをもつ、③友だちとのかかわりのなかで表現を楽しめる、といった価値がある。しかし、これまでの指導では、歌詞内容や遊び方(歌い方、動き方)を固定的なものとして与えがちであった。そのため、子どもたちは、単調なくり返しに飽きてしまい、自分なりにイメージを広げて歌や身体表現を楽しむ姿をひきだせなかった。

そこで、遊び歌の指導において、身近な生活体験につないだり、パネル・シアターでイメージ操作をしたりして自分なりのお話のストーリーを作らせ表現に生かしていくことを考える。つまり、①歌詞を作りかえて表現できる、②動きを作りかえて表現できる、③気持ちや感情と表現とを比べ合い、イメージに合った歌い方、動き方を工夫できる、といった条件を満たす場を構成する。そして、遊び歌の主人公に子ども自身をおきかえさせたり、身近な動物になりきらせたりしてお話づくりをさせ、子どもなりに抱いたイメージを歌や動きに結びつけさせてくり返し表現させていく。このように、お話づくりを遊び歌に生かすことによって、一人ひとりの表現意欲、イメージの持ち方の違い、表現の高まりを配慮しながら、①音楽の世界に自己を同一化させ楽しくひたる、②歌と身体の動きを一体として感じとり、のびのびと表現する、③歌と動きを自分なりに作り出し楽しく表現する姿を引き出すことができると考える。

指導にあたっては、遊び方（歌い方、動き方）の見通しを持たせてお話の動機づけをし、VTRで生活体験を想起させたり、パネル・シアターでイメージ操作をしたりして、遊び方を広げお話を具体化して表現を工夫させていく。この時、表現意欲、イメージの持ち方、表現の高まりの実態に応じて、教師の歌や動きを模倣する段階、部分的に歌や動きを作りかえる段階、歌や動きを作り出す段階の子どもの学習内容を設定する。そして、自己を主人公におきかえて表現する活動、他のもの（身近な動物）になりきって表現する活動を構成し、表現させていく。このことは、一人ひとりの表現意欲を高め、イメージを広げながら表現を高めていくことになり、自己表現の喜びを生み出し、豊かな心情を育てていくことになる。と考える。

2、学習指導上の問題点

遊び歌の歌詞や遊び方（歌い方、動き方）を固定的に指導することが多く、学習内容と方法を個に応じた設定することができにくかったため、一人ひとりが喜んで歌唱表現や身体表現を楽しむ姿をひきだせなかった。

- (1) 一人ひとりの表現意欲を引き出すことは考えてきたが、イメージの持ち方の違いや表現の高まりに応じた学習内容になっていなかった。
- (2) 一人ひとりが友だちと呼びかけあって、歌や動きを工夫していける活動の構成と手だてに不十分さがあった。

3、問題点説明の工夫

お話づくりを生かして自ら歌や動きを作り出していけるように遊び歌を取り上げ、個に応じた学習内容と方法を設定していくと、一人ひとりが喜んで歌唱表現に取り組める姿を引き出せるであろう。

- (1) お話づくりを生かして次の条件を持つ遊び歌を取り上げ、一人ひとりの表現意欲、イメージの持ち方の違い、表現の高まりの実態から、教師の歌や動きを模倣する段階、部分的に歌や動きを作りかえる段階、歌や動きを作り出す段階を配慮して、学習内容を個に即したものにします。

＜遊び歌の内容条件＞ ・生活に身近な動きを含むもの ・フレーズが少なく、長さが短いもの

- ・遊び方のルールを作りかえられるもの ・擬声語や擬態語のリズミカルな繰り返しがあるもの
- ・友だちと呼びかけ合って表現できるもの

- (2) ①歌詞を作りかえられる、②動きを作りかえられる、③歌い方や動き方を自分なりに工夫できるといった条件を持つ場を設定し、身近な生活体験につないだり、パネル・シアターで切り絵を操作したりしてイメージを広げ、自己を主人公におきかえた表現活動、他のもの（動物）になりきった表現活動のなかでお話づくりをさせながら表現させる。
 - 教師の歌や動きを模倣する子どもには、パネル・シアターで切り絵操作をする時に教師の歌のモデルを聞かせたり、教師と一緒に表現させたり、他児の表現に目が向くような言葉かけをしたりして取り組ませる。
 - 部分的に歌や動きを作りかえていく子どもには、パネル・シアターで切り絵操作をしながら対話させたり、他児の工夫した表現が意識できるような助言を与えたりして取り組ませる。
 - 歌や動きを作り出す子どもには、パネル・シアターで切り絵操作の時に歌を歌わせたり、歌う前にどのように渡りたか聞いたり、動きに合わせてピアノ伴奏をしたりして取り組ませる。

4、基本的な指導のしくみ（「小川をわたろう」の場合）

ねらい	つかむ——お話の動機づけ	あらわす——お話の具体化		まとめる——お話のまとめ
	遊び歌と出会い、遊び方をつかんで歌と動きの表現の見通しを持つ。	遊び方を広げながら歌と動きの表現を工夫する		遊び方をまとめ、作り出した歌と動きを振り返らせる。
		自分を主人公におきかえて表現する活動	身近な動物になりきって表現する活動	
	つかむ	あらわす		まとめる
活動と内容	○体験の想起 ・一人ずつ川の石を渡っているVTRの提示 ○活動の見通し ・パネル・シアターを見ながら遊び方の把握 ・歌詞を入れかえた歌い方	○パネル・シアターの場に合わせて表現を工夫する。 ・歌詞の作りかえ「ケンケンパ…」<「〇〇くんパ…」等 ・動きの作りかえ ・友だちとの呼びかけ「オーイ、はやくおいで」「いくよ」 ・BGMに合わせての行進やスキップ		○表現を振り返る ・パネル・シアターで対話 ・作った歌や動きを聞いたり見たりする ○次時への見通し
		○イメージがつながり、表現が工夫できる場の設定 ・ケンパの歌詞に合わせて○（マル）を並べた場 ・友だちと呼びかけ合える場 ・行進やスキップができる曲と小道 ・効果音（川のせせらぎ、小鳥の鳴き声）の提示 ・頭書き、歌詞表の提示		○表現の振り返り ・パネル・シアターで切り絵操作をしながら、作りかえた歌や動きを提示したり、発表させたりする。 ○賞賛や励まし
手だて	○VTRの提示の仕方 ・教師と一緒に渡っている子、そっと渡っている子、呼びかけに答えてリズムカルに渡っている子を順番に提示 ○見通しの持たせ方 ・川、道、山があるパネルと切り絵を提示 ・パネル・シアターで切り絵を操作しながら歌詞を入れかえた歌のモデル提示	模倣段階の子ども 教師が適宜、手をとって伴奏、テープ（♩ = 100 程度）		
		部分工夫段階の子ども 伴奏テープ—動きに合わせて伴奏（♩ = 100 ~ 120）		
		工夫段階の子ども 歌う前に速さを聞く、動きに合わせて伴奏（♩ = 120 程度）		

5、指導の実践とその考察（題材「小川をわたろう」）

(1) 目標

- 自分や動物が川を渡っている様子を思い描いて、歌詞を入れてかえて歌ったり、歌詞に合わせて身体表現をしたりすることができるようにする。
- ひとり表現をするなかで、友だちと仲よく遊ぶことができるようにする。

(2) 計画（約5時間）

1. 「小川を渡ろう」を歌ったり、体を動かしたりして、遊び方の見通しを持つ。 2時間
2. お話づくりをしながら歌を歌ったり身体表現をしたりして、自らの表現を作り出す。 2時間
 - ① 自分を主人公におきかえて ①
 - ② 身近な動物になりきって ①
3. 学習のまとめをする。 1時間

(3) 指導の意図とその考え方

本題材は、自己を主人公におきかえさせたり、動物になりきらせたりして、イメージにひたりきって歌を歌ったり身体表現をしたりする楽しさを味わわせていこうとするものである。歌詞が「小川を渡ろう」という呼びかけで始まっており、石から石をケンパで渡っていく内容になっている。歌詞が一つの音符に一語入っており、前半の8小節を歌ってケンパで向こう岸へ渡っていくことが、子どもにとって楽しみやすい。また、ケンパで確実に渡ろうとすることから拍の流れにのる力が養われ、一人ひとりの歌う速さや表情の違いが生まれる。このことは、一人ひとりに音楽に合わせて表現する喜びを味わわせ、友だちと遊びながら自らの表現を作り出していく意欲、態度を育てていくことができる。一人ひとりの表現への取り組みの実態から、次のように個別の学習内容を設定する。

♩=120 小川をわたろう

子どもの実態	遊び歌の内容系列（中学生）	題材「小川をわたろう」における個別の学習内容
Ku児 I.Q. 50程度 M.A. 4歳8ヶ月 イメージがとどろけず、表現に振り回されることが少ない。遊び歌の部分的なリズムに反応して歌ったり、教師の模倣をして身体表現をしたりする。	手遊び・模倣遊び ○あひるはグググ ○大きな木の下で	イメージの持ち方 断片的 → 部分的 → 総合的 断片的に 部分的に 総合的に 歌詞に反して動く 歌詞の一部分に合わせて身体表現をする 歌詞に合わせて身体表現をする 作りかえた歌詞に合わせて身体表現をする
Ka児 I.Q. 55程度 M.A. 5歳6ヶ月 表現には積極的に取り組み、リズムの一部からイメージを持つ。部分的に教師と一緒に歌ったり、身体表現をしたりする。	簡単な鬼遊び ○おおかみさん ○ライオンが ○びっくり熊さん	断片的に 部分的に 総合的に 速さの違いに気づいて 速さは合わせて 自分のできる速さで 教師と一緒に歌う 一人が歌詞の一部分を歌う ケンパの部分の歌詞を入れて歌う 「小川を」の部分やケンパの部分を入れて歌う
O児 I.Q. 75程度 M.A. 6歳2ヶ月 歌詞を覚えることは速いが、全体のイメージ化ができにくく表現がぎこちない。消極的で言われたら歌ったり身体表現をしたりする。	からだ遊び ○6羽のあひる ○バックがびよん 友だちと遊び ○小川をわたろう ○つり橋わたれ	断片的に 部分的に 総合的に 速さの違いに気づいて 速さは合わせて 自分のできる速さで 教師と一緒に歌う 一人が歌詞の一部分を歌う ケンパの部分の歌詞を入れて歌う 「小川を」の部分やケンパの部分を入れて歌う
T児 I.Q. 60程度 M.A. 5歳6ヶ月 表現には積極的に取り組み、歌詞の表す情景を思い描いて、部分的に身ぶりをつけて拍の流れにのって歌う。	鬼遊び ○ロンドン島 ○もぐらの電車 積み重ね遊び ○（車）がくるよ	断片的に 部分的に 総合的に 速さの違いに気づいて 速さは合わせて 自分のできる速さで 教師と一緒に歌う 一人が歌詞の一部分を歌う ケンパの部分の歌詞を入れて歌う 「小川を」の部分やケンパの部分を入れて歌う
N児 I.Q. 80程度 M.A. 6歳6ヶ月 表現には非常に積極的に取り組み、歌詞の表す情景を思い描く。簡単な身ぶりや手ぶりをつけて拍の流れにのって歌う。	積み重ね遊び ○（車）がくるよ	断片的に 部分的に 総合的に 速さの違いに気づいて 速さは合わせて 自分のできる速さで 教師と一緒に歌う 一人が歌詞の一部分を歌う ケンパの部分の歌詞を入れて歌う 「小川を」の部分やケンパの部分を入れて歌う

指導にあたっては、①歌詞内容を含んだ体験活動をVTRで提示し、パネル・シアターで切り絵操作をしながら歌のモデル演示をして、遊び方（歌い方、動き方）の見通しを持たせる。②自己を主人公におきかえた表現、さらに、身近な動物になりきった表現をする活動を構成する。教師の表現を模倣するKu、Ka児には、手をとって一緒に表現させたり、ピアノ伴奏の録音テープを遅くして（♩=100程度）確実に表現できるようにさせる。部分的に表現を作りかえるO児には、工夫した表現をふり返られるような助言や、速さを変えた伴奏を提示して、歌に合わせて表現できるようにする。表現を作り出していくT、N児には、歌う前にどのように表現したいか練習をさせたり、速さに目が向くようにわざとピアノ伴奏の速さを変えて聞いたりして表現を作り出させていく。③白のパネル・シアターで切り絵を提示しながら作りかえた表現をふり返らせ、お話（遊び方＝歌い方、動き方）をまとめる。

5. 子どもの表現への取り組みの実践と考察

① 遊び方の見直しを持つ子どもの姿 (2/5 時間)

教師の共通の手だて	N児の反応と教師の手だて	Ku児の反応と教師の手だて
①川遊びのVTR (川の石をとんで渡っている) 提示 ②パネル・シアター提示 ⑦切り絵操作しながら歌のモデル演示 ①ピアノ伴奏 ⑦立て札提示	①画面をくいいるように見ており、自分の姿が映ると指をさしている。 [T]「皆で行ったね」、「ボン、ボンととんでいるね」 ②じっと見ている。[T]川、道、山の説明 ⑦自分から歌い出し、手拍子をする。歌い終わると「オーイ、みんな来てー」と呼ぶ。 [T]歌詞表の提示、N児の切り絵を最初に操作。 ④ケンパの部分を手でケン：グー、パ：パで拍の流れにのって表現する。 ⑦注目して橋を探すふりをする。 [T]立て札「この川は はしがありません。ケンパのうたをうたって わたってください」	①じっと目を輝かせて見ている。川の全景が映ると「石だ」と元気な声で言う。 [T]「川の水が冷たかったね」→「冷たかったね」 ②「石だ」[T]「川の石と同じね」 ⑦ニコニコして聞いているが途中から歌う。 [T]N児の次に切り絵操作 速さを遅くして (♩=100 程度) 歌う。 ④ケンパの部分で膝を拍打ちしながら元気な声で歌う。

< 考 察 >

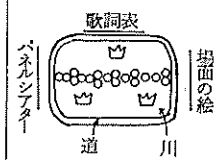
- [N児] は、VTRを見て歌詞内容とイメージが重なり、切り絵を提示すると歌詞表を見ながら歌の出だしを歌い始めた。N児の切り絵を渡らせると、すぐに友だちを呼んだことから、あたかも自分が歌って川を渡ったようにおきかえていることがわかる。これは、歌詞表を掲示したことと、5人の切り絵から1番目にN児の切り絵を操作して歌ったことによる。前時の棒よみのような歌い方に比べると、川を渡るイメージを持ちつつあるが、拍の流れにのるようはまだない。
- [Ku児] は、パネル・シアターの川の石を見て、VTRの自分が渡った石とイメージがつながっている。始めは教師の歌を聞いているが、途中から歌い出し、ケンパの部分の拍を身体全体で感じようとしている姿が見られる。これは、2番目に切り絵を操作したことと、速さをやや遅くして教師と一緒に歌いやすいようにしたからである。([T]: 教師)

② 自ら、歌や動きを作り出し楽しく表現する子どもの姿 (3/5 ~ 4/5 時間)

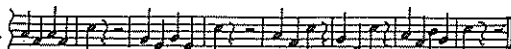
ア、自分を主人公におきかえて表現する子どもの姿 (3/5 時間)

教師の共通の手だて	N児の反応と教師の手だて	Ku児の反応と教師の手だて
③[T]「ハイキングに行く」 ⑦効果音 (川、鳥) ④行進曲「あしおと」 ④伴奏テープ ⑦順番表の掲示、歌詞表提示 ⑤移動 ⑦行進曲、効果音 ⑥VTR (友だちと呼びかけ合って渡る) 提示 ⑦歌詞表提示	③⑦耳をすまして、空を見上げ手をふる。 ④拍の流れにのって手足を高く上げて行進する。 [T]「川に着きましたよ」→場を指さして「川だ」 ④伴奏が聞こえるまで足ぶみして待つ。○をよく見て歌い、歌に合わせてケンパでとぶ。 [T]伴奏の速さ ♩=120、順番：1番目 ⑤⑦先頭になって拍の流れにのって行進する。 床 (川) に耳を近づけて「川だ」 ⑥じっと見ている。 [T]「呼ばれたら急いで渡っているね」 ⑦「ボンボンボン」と○を指さして歌い何回か練習。 ●●●●●●●●●●と歌詞と動きをかねて表現する。 [T]とのように渡りたいわね。動きに合わせて伴奏	③⑦「川の音だ」「うぐいすだ」 ④拍の流れにのって手足を元気に動かして行進する。 ④足でリズムをとりながら歌う、ケンパの部分を●●●●●●●●●●と歌に合わせてとぶ。 向こう岸に渡ると「T君おいで」と呼ぶ。 [T]教師が手をとる、速さ ♩=100、順番：2番目 ⑤⑦元気によく行進する。「海だ」「川だ」 ⑥じっと見ている。 [T]「オーイ、おいで」呼んで「いくよ」って答えたね ⑦「次、僕Ku君」と言って立ち上がる。「石から石へ」から歌い出す。 [T]教師が手をとって歌う。伴奏テープ (♩=100)

- [N児] は、⑦で何回かとお練習をして、後半のフレーズを感じとり歌詞や動きを変えて表現した。これは、③、⑤でハイキングに行く気持ちをつなぎ、⑥で呼びかけあうVTRを提示したことが有効で、④の拍の流れを感じとるだけの表現より、拍の流れにのろうとする段階へ高まっている。
- [Ku児] は、自分の順番を意識し、部分的に拍の流れを感じとって表現できた。(④) これは、順番表の掲示や教師が手をとって伴奏テープ (♩=100) に合わせて一緒に表現したことが効果的で



あった。また、他児の身体表現に合わせて、ケンパの部分の歌詞を
と入れかえて歌っていた。これは、一連の手だてが表現に結びついた 〇〇くんバ 〇〇くんバ 〇〇君 〇〇君 〇〇くんバ
イ、身近な動物になりきって表現する子どもの姿（4/5時間）



と思われる。

教師の共通の手だて	N児の反応と教師の手だて	Ku児の反応と教師の手だて
⑧歌詞表（「ゾウさん」） 提示、伴奏 ♪ = 60 程度	⑧ゾウの鼻のように片手をブラブラさせて歌に合わせて身体表現をする。渡ったら「おいでー」 T「ゾウはどうやって渡ったらよいかを問う。」	⑧N児の模倣をして手をふる。〇（マル）を意識しているが拍に合っていない。渡ると「T君渡ろう」と呼ぶ。 T教師がN児のゾウの表現をまねてみせる。
⑨移動曲「さっさと歩こうよ」	⑨歌詞に合わせて、行進やスキップをする。	⑨他児が行進やスキップをすると一緒にする。
⑩歌詞表（「ウサギさん」）提示、伴奏 ♪ = 120 程度 ウサギのお面提示	⑩前半は歌に合わせて足ぶみし、ケンパの部分で両足をびでウサギになって歌に合わせて表現する。 T「ウサギはどうやって渡ったらよいかを問う。」	⑩ケンパの部分の歌詞を「 <u>ピョンピョンバ ピョンピョンバ...</u> 」と作りかえて歌う。 T「N児のウサギの表現をまねてみせる。」
⑪パネル・シアターでクマ、リスの切り絵提示	⑪クマの切り絵を見て、ケンパの部分の歌詞を「 <u>ドンドンバ...</u> 」と力強く、ゆっくり歌う。	⑪リスを見てうなずき、かわいい、小さな声で「渡りたい」と言う。
⑫移動曲 お面を選ばせる	⑫クマのお面をつけて行進したりスキップしたりするが、途中から四つ這いになる。	⑫「リスになりたい」と言ってお面をつけ「ルンババ」と歌いながらスキップする。
⑬歌詞表提示 歌詞「小川を」→「ぞうさん」「うさぎさん」	⑬四つ這いになり、後ろ足でケンパをして拍に合わせて身体表現をする。 Tわざと遅く伴奏する。→「遅う、もっと遅く」と言う。	⑬身体を上下に動かして拍にのる。〇（マル）の中にはうまく足が入らないが拍の流れを意識して身体表現をする。 T「Kuリスさんが渡ります」、伴奏テープ ♪ = 120
⑭移動曲 お面を選ばせる	⑭先頭で四つ這いになり、後ろを向き「行くよリスもおいで」と低い声で言い、クマになって歩く。途中から立って、ニコニコした表情で拍の流れにのって行進する。リスのお面をつける。	⑭始めからスキップをしていく。途中でゾウのお面をつけ、両肩をゆすって歩いていく。
⑮歌詞表提示	⑮「リスですよ。あのね、僕、リスのお父さん、元気よく（渡る）」と言って、うれしそうな表情で拍の流れにのって力強く身体表現をする。 T「N君は誰になって渡るの」と問う。 ♪ = 120	⑮手をゾウの鼻のようにブラブラさせて低い声で歌う。

<考 察>

- **[N児]** は、動物になりきった表現がみられ、**[Ku児]** は、N児をまねて動いたり、⑩ではN児の動きを意識して部分的に拍の流れにのって歌詞を作りかえている。これは、動機づけで、速さを変えた歌のモデルをVTRで提示し、歌いたい速さに合わせてピアノ伴奏をしたことが有効であった。さらに**[N児]** は、⑬でわざと速い伴奏をすることで、遅くして表現する姿がみられた。これは、⑪のイメージと歌、動きが重なったからである。そして**[Ku児]** は、速さの違いを感じようとしている姿（⑬や、ゾウになろうとしている姿⑮）がみられることから、Ku児の順番をN児の次にして、他の刺激に反応する前に表現させたこと、N児の表現を見せて模倣できたことが有効に働いている。
- **[Ku児]** は、他児がリスになって表現する時に、ケンパの部分の歌詞を「リスさんバ リスさんバ リスさん リズさん リスさんバ」と他児の動きに合わせて歌ったり、「おいでー」「T君渡ろう」と友だちに呼びかけたり、**[N児]** は他児がリスになって表現する時、「僕かわいい声で歌うよ、おいでー」といった協調的な姿や、Ku児とO児をリードして友だちを歌って迎えるといった姿もみられた。

③ 遊び方をまとめる子どもの姿（5/5時間）

<考 察>

教師の手だて	N児の反応	Ku児の反応
⑯⑦白いパネル提示 ①切り絵提示	⑯⑦「あれっ、何もない」 ①ゾウを見て「大きいゾウ」 「クマ、クマ」と催促する 「T君おいでー」と呼ぶ	⑯①ゾウを見て「 <u>つめがある</u> 」 動物の大小に喜ぶ。 「おいでー、おいでー」と呼ぶ。
⑰歌詞表提示、ピアノ伴奏	⑰うれしそうな表情で歌う。 「また皆で川に行こう」と言う	⑰友だちを見て元気に歌う。 「友だちに教えてあげよう」

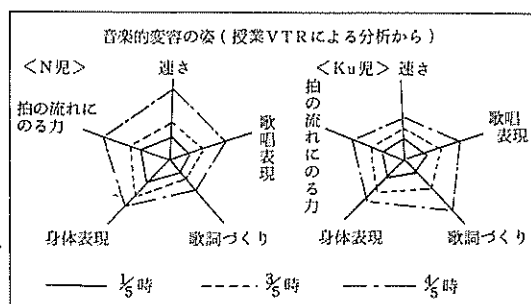
- 大きい動物の切り絵によってお話をふり返りながら新鮮な気持ちで歌ったり、身体表現をしたりしている。**[N児]** は拍の流れにのって前時までに工夫した表現をし、**[Ku児]** は歌詞を入れかえて部分的に拍の流れにのれた。

6、全体考察

(1) 一人ひとりに即して学習内容を設定したことについて

一人ひとりの表現意欲、イメージの持ち方の違い、表現の高まりの実態を配慮して学習内容を設定した。このことによって、右図に見られるように表現の高まった姿が引き出された。

歌や動きを作り出す段階にあるN児は、身体表現に大きな伸びがみられる。これは、総合的なイメージを持つこと、意欲的に表現すること、拍の流れによって表現することを配慮して学習内容を設定したからである。それで、歌詞を作りかえ、意欲的な歌唱表現も引き出された。教師の表現を模倣する段階にあるKu児は、教師と一緒に歌うという設定した学習内容以上に、歌詞づくりに大きな伸びがみられた。これは、遊び歌の条件が子どもに適しており、とぎれがちなイメージが部分的な歌詞でつながったものと考えられる。



(2) 一人ひとりが友だちと呼びかけあって表現を工夫できるためのお話づくりを生かす活動の構成と手だてについて

それぞれの子どもの歌や動きを模倣する段階、部分的に作り出していく段階、作り出す段階から、小川の石を渡るという身近な生活体験につないだり、パネル・シアターで切り絵を操作したりしてイメージを広げたりして、自己を主人公におきかえた表現をする活動、他のもの（身近な動物）になりきった表現をする活動を、お話づくりを生かした立場から構成した。このことによって、一人ひとりの子どもが、イメージにひた

	N 児		Ku 児	
	歌唱表現	身体表現	歌唱表現	身体表現
3/5時	○ケンパの部分で「ボンボンパ…」と作りかえて歌う。 ③拍の流れにのってリズムをかえている。	○「ボンボン…」と言いつつ指さして練習した後動きを作りかえ、歌に合わせて表現している。	○ケンパの部分で「〇〇君パ…」と作りかえて歌う。 ③部分的に拍の流れによって歌詞を作りかえている。	○動きを作りかえる。 ③部分的な拍の流れ
4/5時	○「ドンドンパ…」とクマの歌詞を作りかえる。 ③速さを遅くしている。	○動物になりきって拍の流れによって表現する。 ③動物によって速さを変えている。	○ウサギ→「ピョンピョンパ…」、リス→「リスさんパ…」と作りかえる。	○N児の模倣をして動物になる。 ③部分的に模倣して表現している。

りきって自分なりの表現を部分的にでも工夫していこうとする取り組みの姿が引き出された。

模倣して表現に取り組むKu児は、教師や友だちの表現を模倣させることにより、部分的に拍の流れによって歌詞を作りかえる姿がみられた。部分的に表現を工夫する子どもには、切り絵を操作しながら対話したり、作りかえた表現をふり返らせたりすることで、歌いながら身ぶりを付けたり、部分的に歌詞を作りかえて歌ったりする姿がみられた。表現を工夫するN児は、切り絵操作をしなら歌わせたり、どのように渡りたいかを問いたり、伴奏の速さを確かめたりすることにより、速の流れにのった表現や速さを工夫する姿がみられた。

7、研究のまとめ

一人ひとりに自己表現の喜びを味わわせイメージにひたりきって歌唱表現や身体表現をさせるためには、子ども自らが遊び方（歌い方、動き方）を作りかえられるお話づくりを生かして遊び歌の指導を構成し、個に応じて表現させていくこと。そのためには

- ① 一人ひとりの表現意欲、イメージの持ち方の違い、表現の高まりの実態を配慮して学習内容を設定し、身近な生活体験につないだり、パネル・シアターで切り絵操作をしてイメージを広げたりして表現に取り組ませること。
- ② お話の具体化の段階で、自己を主人公におきかえて表現する活動、他のもの（動物）になりきって表現する活動を構成し、表現の模倣段階、部分的に作りかえる段階、作り出す段階など個に応じて手だてをうつこと。
 - 模倣段階の子どもは、教師と一緒に表現させたり、速さを意識できる伴奏テープ、他の表現に目が向く言葉かけ。
 - 部分的に作りかえる段階の子どもは、パネル・シアターでの対話や工夫した表現が意識できる助言。
 - 作り出す段階の子どもは、どのように表現したいかや速さを確かめたりすること。

8、今後の課題

- 低・中・高学年の実態に合った遊び歌の内容系列を明らかにすること。

おわりに 子ども自らがお話や歌、身体表現が作り出せる遊び歌を取り上げ、個に応じた手だてをうつことが大切である。

心の健康をはぐくむ保健指導

—個別の相談活動を中心にした側面的援助—

保健部 木下 由美子

○ はじめに

学校生活を妨げる身体の異常は、精神的な要因が深く関わっていることを理解させ、児童自らがそれを見直すために努力するよう援助する個別の相談活動を追究する。

1、主題設定の理由

(1) 近年における児童の訴えの変容について

保健室を訪れる児童の主訴は、内科的なものと外科的なものに分けられるが、その比率をみると、年々、内科的主訴の占める割合が増加してきている。これは、小学校・中学校・高校のいずれにおいても見られる現象である。そこで、この内科的主訴の内訳をみてみると、小学校では頭痛が増加し、腹痛が減少してきている。その反対に、高校は腹痛が増加し、頭痛が減少している。従来、頭痛の訴えは、年齢が高くなるほど多くなり、腹痛の訴えは、比較的低位年齢層に多いと言われてきた。これは、頭痛の要因として精神的なものの占める割合が比較的大きいことや、腹痛の要因として過食などによる軽い胃腸障害に伴うものが多いことと関係しているからであるとされていた。しかし、近年、子どもたちを取り巻く生活環境が大きく変化し、いろいろな情報が氾濫し、それに伴って頭痛や腹痛の要因となりえる条件も変わってきているので、その訴えに年齢差がなくなってきたといえる。それゆえ、子どもたちの健康問題は、複雑多岐にわたっている。

本来、子どもにとって、学校とは楽しいものである。休み時間になれば、校庭へ元気よくとび出して遊び、学習においては、今まで知らなかったものを学ぶ喜びでいっぱいなのではないだろうか。しかし、現実には、朝からあくびをしてだるそうにしていたり、休み時間になってもあてもなくぶらぶらしている様子がよく見られる。保健室から子どもの状態をながめてみると、特に訴えもなく保健室にやってきて、休み時間をもてあますかのように椅子に座ってぼんやりしている子ども、「頭痛が痛い」「おなか痛」と頻りに訴えに来る子ども、体の異常の訴えはないが、友達や家庭などへの不満を話しに来る子どもなどが見られる。このような児童の不安不満の解消に導くような語りかけをしていく中で、精神的な疾病にまで発展している時は、児童と共にその要因を考え、解決の糸口を探る援助をしていくことが養護教諭として必要であると考えられる。

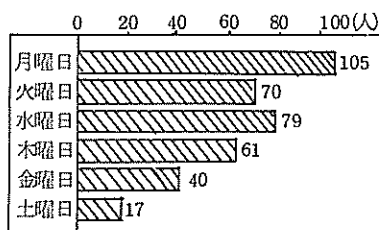
(2) 本校児童の実態について

本校児童の実態は、発育状況、疾病異常罹患率（う歯未処置歯保有者は4.1.9%である）共に特に大きな問題は見られないが、上記のように「子ども」らしくない子どもが多いことに気づかされる。保健室利用状況からみると、昭和59年4月9日から7月17日の1学期の間に、「けが・びょうきのきろくカード」に記録した児童は、1,109名（のべ人数）であった。外科的な訴え737名（66.5%）、内科的な訴え372名（33.5%）で、後者のうちわけは、1位、頭痛（62.8%）2位、腹痛（24.3%）、3位、気分不良（7.8%）と続く。それらの訴えの原因を、子どもたちとの会話の中から探ったり、本人に考えさせたりした結果が表1である。身体の異常の原因が、発熱・便秘・睡眠不足と明らかにわかるものもあるが、「精神的」でないかと考えられるのも多く見られる。また、発熱や睡眠不足の中にも、精神的なストレスが深く関わっている例もある。

頭痛		腹痛		気分不良	
項目	%	項目	%	項目	%
発熱	78.3	便秘	80.6	睡眠不足	43.0
睡眠不足	76.1	過食	45.3	疲労	40.6
かぜ	62.0	下痢	41.8	悪心・嘔吐	40.3
精神的	26.0	精神的	22.7	脳貧血	29.4
疲労	25.8	寝冷え	19.7	精神的	18.3

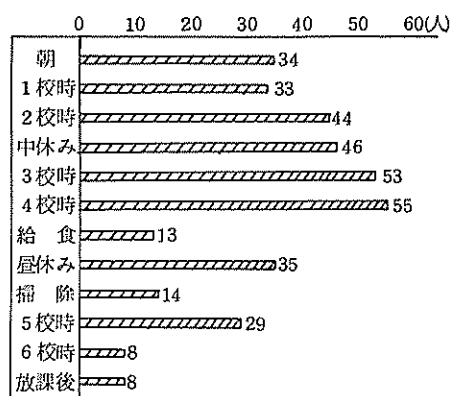
※ 重複回答

が、「精神的」でないかと考えられるのも多く見られる。また、発熱や睡眠不足の中にも、精神的なストレスが深く関わっている例もある。たとえば、特にかぜでもないのに微熱（37.2℃～37.5℃）が2週間ほど続き、頭痛がするので病院で受診するが、原因不明といわれたり、種々の心配事で夜よく眠れなかったりである。このように、身体の異常の原因は、いろいろな要因とからみ合っていると考えられるが、「精神的」なものが多く関係していると言える。図1. 曜日別保健室来室者数（内科）



「月曜病」といわれるように、休み明けの月曜日がずばぬけて多い。人間の身体にもリズムがあるので、月曜日の朝の1、2時間目まで、調子が多もらないのは、生理的なものといえるかもしれないが、やはり精神的な面が大いに関与し、学校嫌いを生み出す素地があると考えられる。

図2 時間別保健室来室者数(内科)



時間的には、2校時頃から多くなり始め、3校時、4校時が最も多いことがわかる。これは、1、2校時までには頑張ろうという気持ちが働いても、3校時頃になると、中だるみが起こって、「ちょっと保健室で休みたいなあ」と思い始めるのではないだろうか。そして、給食時間に、結構食べれた子どもは、ほとんどが、授業終了まで乗り切れていると言える。

次に、本校児童が、精神的なストレスをどれくらい持っているか、また、そのはけ口があるかを調べるために、3年から6年までの児童307名にアンケートを実施した。(1、2年生を対象からはずしたのは、発達段階上で、その日にあったことで大きく影響を受けやすいと考えたからである。)

「学校が好きか」という質問には、166名(54.1%)が好きと答えており、ふつうが128名(41.7%)、きらいが13名(4.2%)であった。

きらいとした理由は、早起きしなくてはならない、友達が少ない、勉強がきらいというものだった。

「今、悩んでいることがあるか」では、あると答えたのは、男子30名、女子48名であった。悩みの中味は、友達のことが最も多く、いじめられる、仲間はずれにされる、友達が少ないということである。ついで、6年生の入試についてである。少数であるが、両親のこと、自分の体のことなどもあがっていた。それらの悩みのはけ口の一つとして、

表2 男女別、悩みを話す相手

性別	先生	友達	母親	父親	兄弟姉妹	話さない	その他(祖父母いとか)
男子	56	55	81	33	12	18	2
女子	53	80	105	24	22	4	2

(先生の中には、養護教諭・担任・副担任を含む)

※複数回答

(人) 男女に多少違いができた。女子の方が、複数の人に話す者が多く、一番に母親、次に友達である。何でも話せる親子関係があり、友達を持っている子どもは、問題ないと思えるが、「話さない」と答えている男子18名、女子4名は、自分だけで解

決できない悩みをかかえた時、どうなるだろうかとふと心配になってくる。

以上の実態をふまえて、保健室に来る子ども、言いかえれば、心の健康を失いかけているのではないかと思える子どもが、自分の力を精一杯出しきって明るく伸び伸びと毎日の生活を送っていけるために、何を訴え何を求めようとしているか、探りながら心の健康をどう回復させていけばよいか取り組んでみた。

2. 保健指導上の問題点

- (1) 身体症状を訴えて保健室を訪れる児童の実態の把握が、保健室内、授業時の様子の観察におわって、学級でのその子の存在、家庭環境などを含めた心の側面まで総合的にみていなかった。
- (2) 今まで、保健室を訪れる児童に対して、外科的な処置、あるいは問診やバイタルサイン(体温・脈拍・血圧など)のチェックをする対症療法的な関わりでおわって、児童の心に潜む問題に対しての配慮が不足していた。

3. 問題点解明の方途

- (1) 精神的なものから身体の異常を訴える児童の実態を把握する手だてについて検討する。

a、身体の異常を頻繁に訴えてくる児童の中で、心因性に起因するものがあるか十分に観察する。

※頻繁という意味は、内科的な訴えで5回以上保健室を訪れる児童、または、1週間のうち3～4回ほど顔をみせる児童と考える。

観察する手だてとして、頻繁に訴えに来る児童の「健康個人カルテ」を作成し、来室するたびチェックをする。カルテを作成する基準は、「けが、びょうきのきろくカード」を児童に書かせていく中で、内科的な訴えで来室するのが頻繁になった時、つまり、「あの子はこのごろよく来るなあ」と思った時である。

<記入方法> 養護教諭が記入する。

短時間で多くの子どもの処置ができるように、記号で簡単に書けるように工夫する。

子どもとの会話は、話だけでなく、朝食の様子を絵をかかせながら、また場合によっては木や家の絵をかかせながら行う。(バウムテストなどをおりまぜて)

表 3. 健康個人カルテ（内科用）

健康個人カルテ		年 組	月/日	曜日	時間	訴え	顔色・顔色 しぐさ等	体温	睡眠時間	熟睡度	朝食	便通	同伴者	その他 （欠席状況・体重減少等）
氏名														
住所														
TEL ()														
通学方法	バス・電車・地下鉄・徒歩													
所要時間	約 分													
塾 おれごと														
家族構成														
健康相談														

※作成上の留意点

- チェック欄は1枚10回でおわるようにする。集計時に便利である。
- 2枚目（11回目）からは、月/日の項目からあとを貼り合わせるようにする。
- 健康相談のところは、自由に書けるように、スペースを広くとっておく。

<記号>

- | | | | | | |
|-----|-------------|------|--------------|-----|--------------|
| ○訴え | 頭痛……………づ | ○熟睡度 | よく眠れた……………◎ | ○朝食 | 主食＋副食……………◎ |
| | 腹痛……………ふ | | ふふう……………○ | | 主食のみ……………○ |
| | 気分不良…き | | あまり眠れなかった…△ | | 副食のみ……………○ |
| | 嘔吐……………は | | 夢ばかりみていた…× | | 菓子類……………△ |
| | その他……そのつど記入 | | 眠れなかった……………× | | 食べていない……………× |

- | | | |
|-----|---------------|----------------------------------|
| ○便通 | 今日あった……………◎ | ○同伴者……………いっしょに保健室についてきた子どもを記入する。 |
| | きのうはあった……………○ | 友達関係を探る手だてになる。 |
| | おとといはあった…△ | ○欠席状況…3日以上続けて休んでいないか。無届けでないか。 |
| | 3日前以上……………× | ○体重減少…1か月間に1kg以上減少していないか。 |
| | 下痢……………G | |

b、担任からの情報収集

①学級内での友達関係 ②授業中の様子 ③休み時間の様子 ④学級での係分担について ⑤家庭環境 ⑥性格について（担任からみた性格、Y-G性格検査の利用） ⑦児童全体の中で、問題行動のあると思われる者のピックアップ（友達とうまくいっていない、性格的なもの — 感情の起伏が激しい・整理整頓ができない、友達からいじめられる、いじめる、偏食がひどい、神経症状がある — 爪かみ・チック・脱毛症・口のまわりをなめる等、欠席が多い、以上の事項に該当する者をあげてもらう。）

(2) 教育相談的な対応で、その内面を、①受容 ②共感 ③明確化していくことによって、自ら問題を克服していくことを援助するため、次の措置を行う。

- 問題を持ち子どもと個別に話をする場を設ける。①保健室に訪れるようにうながす ②児童の方から保健室を訪れるのを待つ。
- 新たな問題や原因の糸口が推測ができた場合は、すぐに担任と情報交換し、解決の方法を共に考える。
必要に応じ、家庭と連絡をとる。
- 子どもが落ち着いて話せる保健室の雰囲気作りに日頃から心がけておく。
相談コーナーの場所の設置、観葉植物や花、ついたてを置く。
- 個別の相談時は、以下のことに留意する。

- ①子どもの話を一所懸命に聴くこと ②評価を加えずに聴くこと ③気持ちや感情を聴くこと ④自由に語らせること ⑤子どもの前でメモをとらないこと

e、子どもとの会話は、話だけでなく、遊ばせながら、あるいは絵をかかせながら行う。

4. 指導の実際と考察

表4. 学年別男女別頻度分類表（内科）

学年 性別 頻度	1		2		3		4		5		6		合計	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
0～2	39	35	33	20	38	16	35	28	31	32	38	28	214	159
3～5	1	4	6	13		10	7	7	8	6	3	10	25	50
6～8		①		③		②		①	①	④	①	⑤	2	16
9～11			①	④		④		③					1	11
12～14					①	②	②	①					3	3
15～17					A子を含む→	②		③					5	
18～20							①						1	
21～							②						2	

事例A 登校拒否傾向のA子を通して

(1) 子どもの概要

- 対象児：3年生、女
- 生育歴：省 略
- 家 族：父、母、兄、祖母、本人
- 健康面：鼻炎気味で時々、耳鼻科に通っている。
- 通 学：バス+徒歩、約40分
- 交友関係：学級ではあまりめだつ存在ではない。

社会測定の地位指数 (Isss) = 0.27 (普通)

活発な女子2名と相互選択である。

休み時間は読書、ボール投げなどを3人くらいの少人数で遊んでいる。

- 性格及び行動：一見活発そうであるが、おとなしい方である。Y-G性格検査ではB類（不安定消極型）と判定される。

B類の
特 徴 { 情緒不安定、社会的不適応、パーソナリテ
ィの不均衡が外へあらわれやすい。
また、非社会的行動に出やすい。

(2) 問題の経過

A子が3年生になった時、クラスがえがあった。

朝の健康観察によると、1学期第1週目の土曜日から欠席、早退がめだつようになり、学校に来た日は、よく保健室を訪れるようになる。

<4月14日(土)～19日(木)>発熱のため欠席

<4月26日(木)>3校時国語、頭痛の訴えあり

T：36.3℃ 顔色あまり良くなく、表情は今にも泣き出しそうである。

T₁：頭が痛いのか？

A₁：（うなずく）

左の表4は、昭和59年4月9日から昭和60年2月28日の間に、内科的な訴えで、保健室を訪れた児童の頻度分類表である。○印は、5回以上訪れた頻繁児童を示す。

これは、健康個人カルテでチェックし、観察してきた子どもでもある。○印44名の中でも、顕著な問題があったA子について述べてみようと思う。このA子は、内科的な訴えで保健室を訪れたのは17回であった。

（参考までに外科的な訴えでは、11回であった）

T₂：いつから痛いの？

A₂：学校に来てから。

T₃：家にいる時は痛くなかったのか？

A₃：（うなずく）バスで来る途中からだんだん痛くなってきた。

T₄：がまんして学校までできたのね。

A₄：うん。（と言って泣き出す）

しばらく休ませて様子を見ることにした。少し落ち着いてきたので、教室へもどそうとするが、また泣き出してしまった。どう対処してよいかわからず、とりあえず4校時も休ませることにした。結局、給食も食わずに早退してしまった。もう少しゆっくり話を聞けばよかったと反省。

<5月9日(水)～12日(土)>発熱のため欠席

40℃近い熱が続いたため、医師の診察を受けたが原因不明ということだった。

<5月16日(水)>朝から頭痛がするというので保健室を訪れる。昨日も午後から頭痛のため早退していた。

T₁：きのうは家に帰ってゆっくりねた？

A₁：（うなずく）

T₂：頭がズキズキするのね。

A₂：（うなずく）（表情が乏しく活気がない）

T₃：教室に行きたくないわけがあるのかな。

A₃：……（無言のまま涙ぐむ）

T₄：きらいな勉強があるの？ それとも友達にいじめられるのね、それとも両方かな。

A₄：国語（ぼつんとつぶやく）（そういえば国語の時間の前になると保健室に来ることが多い）

T₅：国語の何がきらい？

A₅：本読み、それから手を上げないと班の人に文句を言われる。

結局、この日もどうしても教室へもどろうとはせずに早退ということになった。少々あせりが出てくる。

—— さっそく国語の先生にこのことを伝え、今までは気づかなかったが、これからは注意してみようといわれる。子どもはちょっとしたことで学校が好きになったり嫌いになったりするものだが、国語だけが原因だろうか。A子の心の奥にはまだ他の原因があるように思える。A子につきそって保健室に来る子どもはいつも同じ子どもである。頭痛の大きな原因は、友達関係にあるのかもしれないと推測し、さらに観察していこうと考えた。

6月初め、担任が電話をかけ登校を促すが、電話にも出なくなっていた。家まで車で迎えに行くと登校できる。父親が来校し、相談する。もう少し様子を見るよう助言する。

<6月27日(水)>2校時理科 頭痛の訴えあり

T: 36.6℃ 25日(月)も欠席していた。

T₁: おとといはどうしたの?

A₁: 頭が痛くて熱が少しあった。

T₂: 夜は早目にねてる?

A₂: 夕べは1時頃ねた。

いろいろ考えごとをしていたら、わづらなかつたということである。

表5. 健康個人カルテ

A: 近所のドッジボール大会があるけど、なかなか練習できない(日頃の様子などをくわしく悲しそうに話す)。

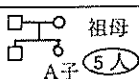
A子は帰宅時間が遅いので、ドッジボールの練習が十分にできないことを悩んでいることがうかがえた。学校でもクラスの友達とドッジボールをして遊ぶことをすすめるが、気分がさえない様子である。今回は頭痛がおきまらず、午後から早退する結果となった。

<7月>A子の話をただきだけでなく、朝食の様子や木・家などをかかせながら話すことを試みた。何かしなからの会話は、思ったよりはずみ、A子の心が少し見えてきたような気がした。朝食の絵をかかせることにより、A子が一人で、それもからしめんたいとごはんだけのような食事をしていることが多いことがわかった。

夏休み前に、A子の母親と会う機会があったので、家庭での基本的な食生活について話し合った。

<9月26日(水)>1校時国語 頭痛の訴えあり

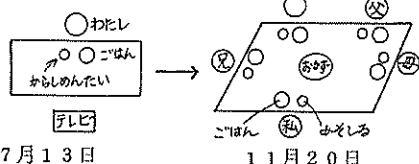
T: 36.7℃ 話をきくうちに、3年生になってクラスかえがあつてなじめなかつたが、2学期になってからは仲の良い友達もできて学校がおもしろくなつてきたということを楽しそうに語ってくれた。

健康個人カルテ 3年 組		月/日	曜日	時間 教科	訴え	表情・顔色 しぐさ等	体温	睡眠 時間	熱 度	朝食	便通	同伴 者	その他(欠席状況・ 体重減少等)
氏名	A 子	4/26	木	3 国	づ	よくない 泣きそう	36.3	8	○	○	○	S	4/14~19 欠席
住所	TEL()	5/2	水	昼休み	づ	元気なし	36.5	8	○	×	△	S	
通学方法	バス・電車・地下鉄(徒歩)	5/7	月	朝	づ	青 白 い	36.5	8	○	◎	○	S	
所要時間	約 40 分	5/16	水	朝	づ	元気なし	36.6	7	○	×	△	なし	5/9~12欠席 5/15早退 5/16 "
塾・おけいこごと	なし	5/21	月	朝	づ	泣きそう	36.5	8	○	○	△	なし	
家族構成	 祖母 A子 (5人)	5/29	火	朝	づ	よくない	36.6	7	△	○	△	S	5/28 欠席
健康相談		6/21	木	4 国	づ	元気なし	36.5	8	○	×	○	K	
		6/27	水	2 理	づ	青 白 い	36.6	9	×	○	○	S	6/25 欠席 午後から早退
7月	母親と会う。 朝食の様子をきく。 なるべく食卓にいっしょ にいるよう話してみる。	7/5	木	2 国	づ	時々笑顔 が出る	36.6	9	○	○	○	なし	
		7/13	金	3 国	づ	元気なし	36.6	8	○	○	○	S	

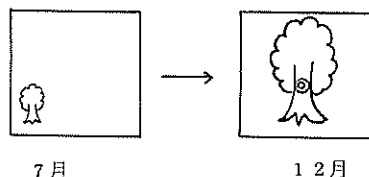
上の表6は、A子のカルテを部分的にのせている。この表より、訴えは頭痛ばかりであること、顔色があまり良くなく元気がないこと、熱はないこと、国語の時間や登校してすぐに来ることが多いこと、食事もしっかりしていないこと、同伴者はSが一人で来ることなどがわかる。

次に、A子の変容が、朝食の様子や木の絵によって知ることができる。朝食の様子から、A子が身体の異常を頻繁に訴えていた頃は、テレビをみながら、ごはんとかからしめんたいのように、手作りのおかずはあまり見られなかった。しかし、元気になってきた11月頃からは、家族で食事をする機会がふえ、献立も主食と副食がある良い状態になって

〔朝食の様子〕

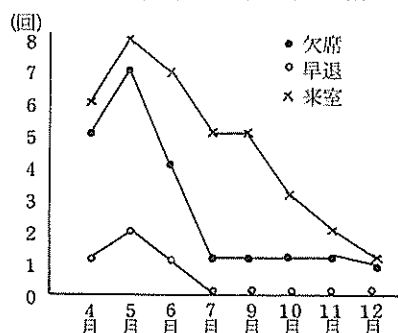


〔バウムテスト〕



＜考 察＞

図3. 欠席、早退、保健室来室回数グラフ



きかけ（クラスの席の配慮、家庭への連絡、本人との話し合いなど）が、最も効果があったのは言うまでもないが、養護教諭として常にA子を受けとめて、根気強い観察をし、担任と協力したことが良かったと考える。

5. 全 体 考 察

精神的なもので身体の不調を訴える児童の実態を把握するために、健康個人カルテを用いたが、これは、頻繁に保健室を訪れる児童の何らかの規則性を見出すのに役立った。表6に見られるように、訴えや時間などがほぼ一定であったりするとところから、原因らしいものをつかむことができた。

表6. 頻繁児童の例

項目 名前	学年	訴え	頻繁にくる時間	考えられる原因
B	6	頭痛	休み時間	友達との不応
C	4	腹痛	体育	体育嫌い
D	3	頭痛	不定	家庭環境
E	3	頭痛	不定	家庭環境

しても提供しやすく、保健室運営の面でも大へんプラスになった。ただし、教科の専科が多いので、何人もの先生と連絡をとらねばならないので、なかなか思うようにいかなかった。

6. 研究のまとめ

内科的な訴えで保健室を訪れる児童に対して、精神的な要因が関わっているかを判断するものとして、健康個人カルテは有力な資料となった。それをもとに、どのような側面的援助をしたらよいか手がかりがつかめてくる。

7. 今後の課題

内科的な訴えで保健室を訪れる児童は、実態の把握ができ、個別の相談活動を中心にした側面的援助がある程度可能であるが、家庭教育のあり方が大きく影響するので、家庭の実情をどのように把握していくか。

○ おわりに 身体健康だけでなく、心の健康を見直すことは、児童自らが自分を形成する自己実現へつながる。

お わ り に

本年度研究の過程で、私達が通常「北校舎」と呼んでいる知恵遅れの子ども達の学習を参観しました。生活年齢が6～7歳、精神年齢が2歳1ヶ月から3歳1ヶ月程度の7名の学級で、入級してから8ヶ月あまり、近頃やっと先生の簡単な指示には従えるようになった子ども達の国語科の学習「おてつだいあそび」でした。

それぞれの子どもの机には、カセットテープレコーダーが置かれ、各自のお母さんの笑顔の写真が添えてありました。教室の別のコーナーには衣類、ハンカチ等を並べた机があり、くつやスリッパ、掃除用具を置いた台や、食料品を展示した机が準備されていました。テープレコーダーには、ON、offの必要なスイッチだけが操作できるようにセットされていて、ONを押すと、お母さんのゆっくりした声で「〇〇ちゃん、おかあさんですよ。」「〇〇をしますから〇〇を持ってくるください。」などという指示が流れてくるのです。それを何度か聞いて確かめて、スイッチを切ってから指示された品物をさがして持ってきては、自分の机上の同じ品物の写真の場所に並べます。できたら、スイッチを切って次の指示を聞き、お母さんのお手伝いができるという学習でした。

学習活動は子ども達にとって楽しく意欲を満たす内容のものでしたが、しばらく繰り返していた1年生のS君が、突然、目に涙をいっぱいためて机にうつ伏せになってしまいました。参観していた者は、どうしたのか突然のことで多分、むずかしいことでもあって泣き出したのだろうくらいに見ていたのですが、指導者の後の説明では、S君は、目の前の笑顔の写真と、テープレコーダーのやさしい声とのやりとりをしているうちに、お母さんを思い出してしまって、思わず恋しくなってしまうのだということでした。お母さんのゆっくりとした指示の言葉や、やさしい励ましの言葉に應對しているこの子達の一途な姿を見ていると、この子の心の中に何か熱いものが生まれてきて、それがこの子達を行動させている……日頃の行動と授業の風景とを思い比べて、そう思えてくるのです。北校舎では、内発的動機づけによる学習の個性化を追い求めています、この動かずにはおれなくなる心の動きこそ、普通学級の学習でも同じように意欲的学習の基盤になるのだとの感じを強くします。

普通学級では40人の子ども達がいます。そのひとりびとりは能力も違えば意欲や関心も異なります。それぞれに個性があって、学習のしかたも追究のしかたも一様ではありません。しかし、これらの学習の実態をつぶさに眺めると、そこには一定の傾向性がある、この傾向性に適した適切な処遇が与えられるとき、子ども達は、意欲的に活動します。そして、その過程で見方、考え方、感じ方を身につけていくのだと考えて研究を出発しました。

一年間の研究では、この傾向性が、従来の能力実態とどう違うのかという問題にとどまって、追究のしかたの傾向性とは言えない状態のままの教科もありますが、これも研究の一ステップと考えています。各方面のご指導をいただきながら、更に研究を続ける予定です。

なお、昨年の研究発表会には、東京大学から、東洋先生をお招きして貴重な講演をいただきましたが、今年も引き続きご講演をいただくことができ感謝に堪えません。先生の昨年の講演の結びの一節には、「自己実現の教育とは、志を育て、志を遂げる事を助ける教育である。」とありました。一年を経過して、強い志、強い自己をもった子どもを育て得た確信はありませんが、これからも歩み続ける私たちの研究活動の指標にと考えています。

ご指導いただきました大学の先生方、先輩の先生方、更には関係各方面の方々に深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

昭和60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

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校研究同人（昭和59年度）

学 長 安 永 武 一 郎

[illegible]

附 小 教 官

[illegible]

(パナマ日本人学校へ出向)