

自己実現の喜びを生み出す学習指導法

——「学習の個性化」をめざす学習過程——

昭 和 62 年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

序にかえて

校長 大西道雄

本校が、「自己実現の喜びを生み出す学習指導」をテーマとした実践・研究に取り組んで、8年の歳月を関した。その間、テーマを焦点化して表したサブタイトルは、次のように変化してきている。

- ・昭和55年 見直し活動を生かした操作学習の深化
- ・昭和56年 自己を見直し考えを深める指導のしくみ
- ・昭和57年 自ら見直し活動に取り組み自己を深める指導のしくみ
- ・昭和58年 個が生きる課題づくり
- ・昭和59年 学習実態の多様性に即応する学習指導
- ・昭和60年 子どもの個性が生きる指導
- ・昭和61年度 学習の個性化をめざす指導法の開発
- ・昭和62年度 学習の個性化をめざす学習過程

「自己実現」というメインテーマは、ある意味では、教育における、また、人生における普遍的な課題である。自己実現をすることのできる力を育てるということは、真に自己を生きる力を育てるということである。自己実現は、人生の過程においても果たされなければならないし、同時に、人生の究極においても達成されるべきことである。その力を育成するためのアプローチの方法を探究した軌跡が、このサブタイトル一覧である。行き着いたところは、適性処遇という考え方であり、個性化の理念と方法であった。

適性処遇の考え方に課題解決の糸口を求めて、東洋博士に指導と助言を仰ぐようになったのは、昭和59年(1987年)から3か年であった。博士の全体講演における指導助言の中に「志」ということばがあった。「自己実現」をテーマとしてから、学習指導の方法としては、個別化の考え方が取り入れられ、やがて、それは個性化の方向に進んだ。個別化・個性化と言いながらも、実践提案に対する大方の批評は、必ずしも肯定的ではなかった。

型はめ・枠込めという本校の適性処遇に対する批判を越えるために、東博士の言われた「志」の意味を再認識し、それを個性伸長の拠点として位置づけようとして取り組んだのが、本年度の研究であった。適性処遇・個性伸長と言いながら、学習コースを細分化し、教材・資料や方法を個別化して学習に従わせることは、個性の伸長と言いながら徹底した管理主義の教育に陥る危険性をもっている。これを克服するには、学習主体が、個性化をはかる拠点として「志」をもつことが必要である。

「志」は、主体が、価値的存在である自己を、さらに価値ある存在として高めるために、自己更新をはかっていく原動力となるものである。したがって、「志」は、理念的な目的(目標)であるが、それは同時に、技術と方法によって達成可能な対象でもある。「志」はまた、主体の自己更新にともなって高まり続けるものであり、その意味では、「志」は育つものである。

私たちは、個性化をめざす学習過程を、教育内容の習得過程であるとともに、個性の伸長過程であるとして実践してきた。内容の習得は、一人ひとりの追究の傾向性を生かし、その傾向性に応じた教育的処遇をすることによって、円滑に進められるように配慮することに努めた。さらに、学習過程における個性化を促進するために、自己評価活動を位置づけ、自己評価力の育成を企図した。

学習の自己評価は、学習者一人ひとりが、主体として、自己の「志」を果たすべく学習に取り組み、その過程で常に自己を見つめ、その活動をふり返って、学習進展のありようを見直すことである。学習の個性化は、自己評価力の伸長と表裏の関係にあると言ってもよい。

あらたな課題のもとに、一年間取り組んだ結果をまとめて紀要とした。大方のご批判とご叱正をいただきながら、さらに努めていく所存である。よろしくご指導ください。(3月23日)

目 次

序にかえて

校長 大西道雄

自己実現の喜びを生み出す学習指導
——「学習の個性化」をめざす学習過程——

教 頭 …………… 1

読む楽しさを味わわせる低学年国語科学習指導
——読みの傾向性を生かした物語文の指導過程——

国 語 科 部 大 崎 克 之… 7

自ら読み深める力を育てる高学年国語科学習指導
——読みとりの方法の自己選択による物語文の指導を通して——

国 語 科 部 橋 本 義 徳…13

価値形成をめざす社会科学習指導
——つかむ・あらわす・みなおす活動のくり返しによる自己評価過程——

社 会 科 部 家 字 治 正 幸…19

生き生きと問題の構造や数量の関係をとらえる力を育てる高学年・文章題指導
——個のわかり方の特性に応じる学習過程の究明を通して——

算 数 部 吉 富 修…25

自ら自然の事象にはたらきかける力をつける理科学習
——子どもが論理をつくる学習過程——

理 科 部 谷 友 雄…31

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
——イメージの表出活動を位置づけた学習過程を通して——

理 科 部 内 田 宗 隆…37

歌い合わせる喜びを生み出す音楽科学習指導
——音楽的発想を生かした合唱づくりを通して(5年生)——

音 楽 科 部 高 橋 秀 喜…43

一人ひとりが生き生きと表現する図画工作科学習指導
——個の内的動機を高める彫塑学習指導過程——

図 画 工 作 部 栗 原 宏 徳…49

日常生活で喜んで実践できる能力を育てる家庭科学習指導

——個性を生かした「住まい方」の学習過程——

家庭科部 田中光子…55

一人ひとりが運動の楽しさを味わう低学年体育科学習指導

——個が生きるゲームの形成過程(スーパーマリオドッジを中心に)——

体育科部 池田隆…61

自己の生き方を創り出す道徳学習指導

——同質体験をもとに、子どもの個性を生かした高学年の指導——

道徳部 松石正夫…60

自らが行い方を高める力を育てる学級指導

——個に応じた、「成功物語」による行動目標づくりの学習指導——

特別活動部 宮崎成光…73

追究力の基礎に培う生活科学習指導

——感動を誘発し、追究の喜びを味わわせる体験の場の設定と援助——

生活科部 ……………79

一人ひとりの学習適応を図る海外帰国子女教育

——個の学習実態に応じた日本語指導——

海外帰国子女教育部 猿渡哲夫…89

【北校舎テーマ】

自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導

——個に即した学習過程——

特殊教育部 ……95

一人ひとりが意欲的に活動に取り組み、課題解決の力を高める生活単元学習

——構成、表現活動を取り入れた「しおりづくり」の学習過程——

(特殊教育部) 宮地祥太…97

一人ひとりが、喜んで「数」に取り組む算数科学習指導

——遊びを取り入れた「かずあわせ」の学習過程—— 特殊教育部(算数) 高井敏雄…103

おわりに

副校長 小嶋俊郎

研究同人

自己実現の喜びを生み出す学習指導

―「学習の個性化」をめざす学習過程―

教 頭

○ はじめに

学習過程を「子ども側がある一定の内容を身に付けていく過程」即ち「内容習得の過程」としてだけとらえないで、もっと子どもの側に立って「個性伸長の過程」としてとらえ直すことにより、学習指導の過程が自ずと変わってくる。

1、本校教育のめざすもの ― 個性をめざした全人教育 ―

「現代及び未来社会に生きる人間の基礎形成のため、個性に即した全人教育の徹底をはかること」が本校教育の目標である。

近年、科学万能の社会的風潮への反省から、人間性の尊重が強く叫ばれるようになってきた。このことは、「いかに一斉に能率的に子どもたちに基礎学力を身につけさせるか」という指導法の究明から、「いかに一人ひとりの子どもたちの個性に即した全人教育をおこなっていくか」ということの究明が要求されてきている。

2、自己実現とは

自己実現とは、自分が本来持っている可能性を現実化しようと努め、かつ現実化することである。その意味では、自己実現は全ての人間にとって究極の目標であるとも言える。

目標は、ただ単に掲げているだけでは目標ではない。この目標を達成すべく自ら日々努力してこそ目標として実現可能なものとなる。そして、学校における学習活動は、一人ひとりの子どもがそれぞれもっている自己実現という目標、つまり、「自分はこんな人間になりたい、という理想像」や「志」を基点として、それを実現すべく各教科・道徳・特別活動等における学習目標に向かって努力する営みである。このような学習を積み上げてこそ私達のいう自己実現の喜びを生み出す学習指導に成りうると考える。

ここでいう「志」とは、価値的存在である主体が、その価値を自己更新し続ける行為の基礎となる態度である。その意味では、「志」は、目ざされるべき結果であると同時に、その追究過程に働く意志的作用である。したがって「志」は達成すべきものであると同時に育てるべきものであると言える。

○ 自己実現に向かって学習している具体的姿

- 1) 課題に対して熱中して取り組み、粘り強く最後まで追究しようとする子ども。
 - ・自分の「志」に根ざした課題を持って追究しようとしている。
 - ・達成すべき目標をしっかり持ち、それに向かって努力を惜しまないで取り組んでいる。
 - ・自分なりの方法や手順を考え、創意工夫しながら追究している。
 - ・解決に必要な事実を確かにとらえたり、必要な資料を収集したりしながら考えを深めようとしている。
- 2) 自分の考えを確かに持って、それを的確に表現しようと努めている。
 - ・自分が考えたこと、思ったこと、感じたことを意欲的に表現しようとしている。
 - ・教材に対して、自分なりの見方や考え方、感じ方で反応したり、働きかけたりしている。
- 3) 他の人の見方・考え方を認め、取捨選択しながら受け入れ、自分の見方・考え方を深めようとしている。
 - ・自分の考えの足りなさやつまづいている点について、教師に助言を求めたり、友達のかえに学んだり、必要な資料を選んだりして追究している。
 - ・自分の気付かなかった見方や考え方に気付き、それを取り入れてよりよいものにしようとしている。
- 4) 自分の見方・考え方や学習の仕方は、これで良いかと絶えず見直し、より価値あるものへと変えようとしている。
 - ・自分の学習した内容や学習の仕方を振り返って自己評価し、自己の変容や高まりを自覚し、喜びを味わっている。
 - ・学習したことを次の課題の解決に生かし、新たな課題に対して意欲を燃やしている。

3、「学習の個性化」をめざす学習過程

一人ひとりの子どもの自己実現を考えると、一人ひとりの子どもたちに発現する「個性」の核としての「志」がそれぞれ異なっていることに着目しなければならない。そして、これらの違いに目を向けたとき、従来の画一的な学習内容を一斉に指導していく方法では、とうてい対応できないことに思い至る。

画一的・斉学習から脱却し、一人ひとりの子どもの「志」を育てながら、その個性を伸長する学習活動を行わせることによってこそ、真の自己実現の喜びを生み出す学習指導と成りうるものである。

そこで私達は、学習過程が内容習得の過程であるとともに個性伸長の過程でなければならないことを再確認しながら、さらに、ATI(Aptitude, Treatment, Interaction)「適性処遇交互作用」の考え方を基盤とした学習過程を創造しようとするものである。

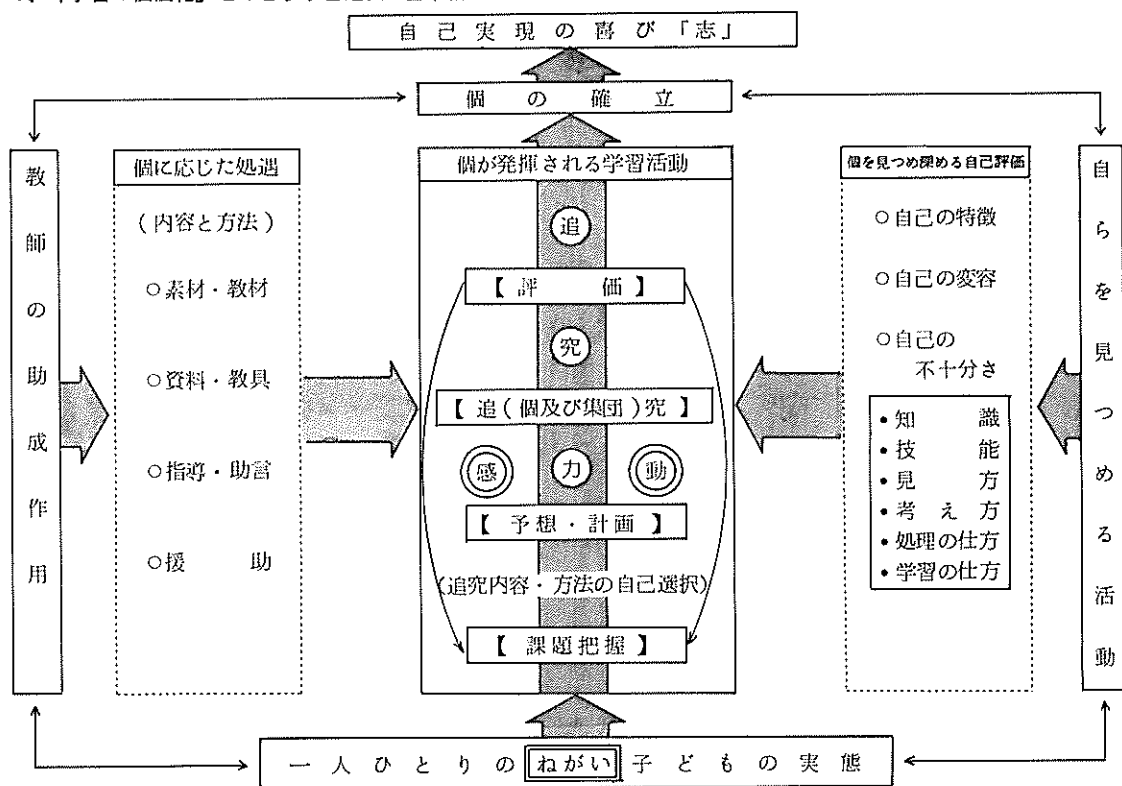
適正には、性格、好み、価値感、知能、認知スタイル、既得の知識などいろいろあるし、処遇にも学習素材、教材、学習法、学習環境、教師の性格などいろいろ考えられる。しかし、これらの中で本校が研究の対象としている適性としては、追究の傾向性(認知スタイル、表現の傾向性、行動の傾向性、価値判断の傾向性)と学習の好み及び内容習得の違い等であり、処遇としては、学習の場における学習内容、学習方法、指導法などである。

私達は、教科の特質や教材の特徴から見て適当であると判断する適性を選び、学級の子どもたち一人ひとりの傾向度を調べ、それらの適性に合った処遇を設定していくことにした。

この場合、ある教科のある題材であっても、「課題把握」・「予想計画」・「追究」・「まとめ」のそれぞれの段階での適性には必ずと違いがあると考え、それぞれの段階で適切な適性と処遇を設定して、題材全体の組織化を図っていくとするものである。

また一方、一人ひとりの子どもの個性の伸長を考えると、子ども自身が自分の課題を明確に把握し、自分の追究の仕方を自分で決定して追究し、追究した後、自分の追究の仕方や追究して身に着いた内容を自己評価し、更に自分の次の課題をはっきりしていくことが大切であると考え。そこで、題材の中の適当な位置で自己評価活動を行わせていくとするものでもある。

4、「学習の個性化」をめざす学習過程の基本構想



(1)「自己を見つめる力」と「『感動』を中核とした追究力」の育成をめざす

「学習の個性化」をめざす学習指導は、一人ひとりの子どもの「自己教育力」を育成することが必要である。この自己教育力は、「自己を見つめる力、つまり自己評価力」と「自己を変える力即ち追究力」を内包するものである。

このことから、学習過程には、自らの課題を設定し、常に自己を振り返り評価し、さらに新たな課題を設定していく

といった自己を見つめる活動が行われ「自己評価力」が養われなければならない。また一方、「自らを変える力」つまり「追究力」が育成されていかなければならない。「追究力」とは「感じる心」「見る目」「表現する力」「追究する態度」「判断力」によって構成されていると考えるし、この「追究力」は追究の感動に支えられてこそ育成できるものである。「感動」には追究過程での感動と追究した結果からの感動があると考えている。

(2) 一人ひとりの子どもの現在の実態とその「ねがい」を明確にとらえる

「学習の個性化」をめざす学習指導では、指導者が、学級の子どもたち一人ひとりの「実態」とその「ねがい」を明確にとらえる作業を行うことが大切となる。

従来の学習指導では、学級の全体としての学習レディネスをとらえておけば、ある程度指導が可能であった。

しかし、一人ひとりの子どもの個性を大切にし、個性の伸長を図ってこうとする「学習の個性化」の指導では、個々の子どもの学習の仕方の好みや特徴、認知の仕方の傾向性、行動の仕方の傾向性、表現の仕方の傾向性、価値判断の仕方の傾向性、考えの進め方、学習レディネスなどをしっかりとらえなければならない。そのためには、日ごろ多方面（認知スタイルテスト・学習レディネステスト、行動観察、表現の分析、アンケート調査など）から子どもの実態をとらえておく。そして、教科の特質や教材の特徴、あるいは学習過程の学習段階に応じて、適性に適合する処遇を決定し学習指導を行うようにする必要がある。

「志」を持たせ育てるためには、単に、「私は、こんな人になりたい」といった個々の目標だけでなく、それを基点としたそれぞれの教科や教材に対する個々の子どもの「ねがい」をとらえ、それに対応することが必要となる。

○ 学習実態のとらえかた

- 認知の傾向性 …………… 認知スタイルテスト「社会科・算数科・理科等」
 - （例）「筑波大学心理学系教授 杉原一昭氏のCST」
- 表現の傾向性 …………… 「ローウェンフェルドの触覚型と視覚型」（図画工作表現）
 - 「ビナーの主観表現と客観表現」（文章の表現型）
 - 「歌詞心情表現と旋律音高表現」（音楽表現の型）
 - 表現したものや作品の分析
 - 楽曲感受の傾向性分析、意識調査
 - アンケート結果の分析 等
- 行動の傾向性 …………… 「慎重型と大胆型」製作や行動
 - 「集中型と拡散型」活動
 - 「行動先行と思考先行」
 - 「独立と依存」
 - 製作過程での様子観察とその記録
 - 子どもの意識調査とその分析
 - 日常の行動観察・記録とチェックカード法 等
- 価値判断の傾向性 …… 価値追究場面「情的と知的」
 - 同質体験の場での判断の様子の分析
 - アンケート調査とその分析
- 好み …………… 場面、素材、追究順序、立場等
 - アンケート、学習場面での様子の分析
- 内容習得 …………… 知識・理解、技能、見方・考え方等
 - 学習レディネステスト、小テスト等
- 学習の進め方 …………… 動いて、書いて、描いて、
 - 日ごろの学習の様子の分析
- 「志」 …………… 個々の子どもが理想としている人間像
 - 「個のねがい」 …… 志を基点とする差し当たり自分が達成しようとしている目標
 - 自分が克服しようとしている課題 等
 - 作文に書かせる、面接法 等

以上のような子どもの実態とねがいの調査とその分析を行い、一人ひとりの子どものカルテを準備しておくとともに、項目ごとの分析結果の一覧表を作成し、いつでも取り出せるようにしておく。そして、この調査の結果は固定的なものでなく、日々変化していくものとしてとらえ修正を行っていく必要がある。このデータの集積されたものをたどっていくことによって教師は、個々の子どもの個性の伸長を見取ることができると考える。

(3) 題材(単元)の追究過程を個性伸長の過程として改めてとらえ直して見る

学習の過程は当然個性伸長の過程である。しかし、画一的内容の一斉学習のみを行い、一人ひとりの子どもへの着目が希薄になったとき、画一的人間の大量生産となり、子どもの成長をただ単に、内容の習得過程としてのみとらえることにも成りかねない。

そこで、私達は、学習過程を意識的に「個性伸長の過程でもある。」としてとらえ、個々の子ども成長を保障し、個性伸長の一貫として学習内容習得を位置づけ研究に取り組んでいる。

1) 学習内容の分析を行い、共通に達成させる内容と個に応じて達成させる内容を設定する

このように考えるとき、一つの題材なり単元なりで子どもたちが身につけていくものには、全員共通に身につけていくべきものと、個々の子どもによって身につけるものに違いが出てくることも当然考えられなければならない。この共通に身につけるべき内容としては、その単元なり題材の中核となる価値内容でなければならないし、個々の子どもによって身につけるものに違いが出てくるものは、その内容についての「深まり」や「広がり」であると考えられる。

そこで、学習指導にあたっては、十分に教材研究と目標分析を行い、中核内容と内容の深まりや広がりを明確に把握しておかねばならない。

たとえば、算数科5年生の題材「三角形の角の和」の場合、
中核的価値内容(上位目標)……既知の内容を使って論理的に考えを進め、課題を解決していく過程で、筋道立てて考える力を養う。

- 下位目標……………
1. 知識・理解
 - ・三角形の内角の和が180度であることが解る。
 - ・四角形の内角の和が360度であることが解る。
 2. 技 能
 - ・三角形の3つの角をちぎったり、折ったりして1カ所によせあつめたり、平行線を引いて角を移動したりして追究できる。
 - ・四角形や多角形を三角形に分割できる。
 - ・三角形や四角形の角の和をもとにして、未知の角の大きさを求めることができる。
 3. 数学的な考え方
 - ・筋道立てて考えたり、論理的に説明する初歩的な経験をする。
 - ・三角形の内角の和が180度であることを帰納的に考え説明する。
 - ・四角形や多角形の内角の和や未知の角の大きさを三角形や四角形の内角の和をもとに、演繹的に考えを進め見付ける。
 4. 関心・態度
 - ・筋道立てて考えたり、多様な方法を使って解決することに興味を持って取り組み、粘り強く調べていくことができる。
- 個に応じた内容……………
- 個に応じた考えの進めかた。
 - 発想の考えの多様さ
 - 解決のスピードと、確かさ。

2) 自己選択による学習の場を設定する

「学習の個性化」をめざす学習過程では、自己を見つめ自分の課題を明確にし、自分の得意とする方法で追究させていく学習活動がなされて初めて「自らを見つめる目」や「追究力」が育成できるものである。与えられた課題を与えられた方法で追究していても真の「自己教育力」は育たない。

そこで、学習過程には、課題なり追究の方法が複数提示され、その中から現在自分が一番追究しなければならない課題を選んだり、自分に一番合った追究の方法を選んだりする自己選択の場を設けられなければならない。

ここで選択させるものが課題になるか、方法になるか、あるいは課題と方法の両方になるかは、領域・教科なり教材によって異なってくると考えられる。

しかしながら、提示される内容なり方法なりは、ただ単に複数提示すればいいというものでなく、あくまでも教材内容の分析と子どもの実態分析から導きだされたものであり、更に、子どもの適性と合致したものでなければならない。

(4) 自己評価活動を位置づける

※ 自己評価活動の意義と方法

子ども自身が自らの個性の伸長を図っていくとすると、子ども自身が自らを見つめ自らの課題を見付ける活動とその課題に沿って追究した学習の過程や学習した結果を評価し、新たな課題を設定していく、といった活動が必要となる。しかし、これらの活動の内容は、子どもたちの発達段階によって可能な活動に違いがあることから、その発達段階に応じた自己評価活動を行わせなければならない。

○ 学習の足跡を残すこと自体をも自己評価活動の一部として位置付ける

自己評価活動を行わせるためには、子ども一人ひとりの学習の足跡が集積されていることが不可欠となる。

子どもは、学習が進んでいくに従って学習以前の自分の状態や学習の途中の状態が不明確になり、明確に想起出来にくくなるものである。そこで、学習前の状態や学習途中の考えなどを記録として残しておくようにしなければならない。また、特に低学年では自己評価が困難なことから、学習の足跡の集積そのものも自己評価活動として考える。

そのためには、ワークシート等の整備を図り学習の足跡がのこるような教師の手だてが不可欠となる。

5、「学習の個性化」をめざす指導のしくみ

	主 な 活 動	指 導 上 の 留 意 点	自 己 評 価 活 動
と 課 題 を 把 握 す	- 自己を見直し「ねがい」を持つ。 - 事象や問題と出会い自分とを対応し自分の問題をとらえる。 - 問題追究の方法を検討する。 - 提示された内容や方法をよく検討し、自分に一番合った追究の内容と方法を選択する。	※個々の「ねがい」を把握する。 ※子どもの実態把握（学習レディネスと追究の傾向性） ※追究すべき問題の明確化 ※追究の場を提示する場合は、子どもたちに内容や方法の違いがよく分かるように工夫する。	- 既習内容の自己評価 - 学習内容に対する自分の不十分さの意識化 - 学習内容や学習方法の自己選択 ※自己の追究の傾向性を考え ※内容の習得度を考え ※見方・考えかたから
見 通 す	自分が選んだ内容や方法での学習活動を見通す。	※内容や方法の選択は子どもにまかせろが、極端に誤っている子については助言を与える。	今までの学習した内容や方法を想起し、自分が今追究しなければならない内容や自分に一番適した方法に気付く。
調 べ る	- 自分の力で問題の解決に取り組む（内容や方法に従って） ※操作を通して - 同一追究の場の小グループで、自分の追究したことを出し合い交流し合う。 - 全体の場で交流しあう。 - 自己の追究の不十分な点に気づく。	※解決につまずきの見られる子に個別に指導助言を与える。 ※小グループごとにリーダーを決め話し合いがスムーズにいくように配慮する。 ※自分の追究した内容や方法を明確にししながら自分の追究と比べながら交流するようにさせる。	- 自己の学習の足跡を整理し残す。 - 各グループで、自分の方法や結果をだしあい、自己の追究を見直す。 - 他の考えと自分の考えとを比べながら、自分の良い点と不十分な点を知る。
ま と め る	- 他の追究の場での追究の仕方で見直す。 - 自分の選択した内容と方法を見直す。 - 自分に一番合った方法で追究してみる。 - 自己の変容を確かめる。 - 新たな課題に気付く。	※応用課題や発展課題を準備しておく。 ※自他の追究の場の違いに着目させる。 ※自己の追究の仕方と結果を見直せ、評価させる。 ※次の課題を明確にさせる。	- 追究の内容や方法の不十分な点を直すための観点を知る。 - 他の追究の仕方で見直す。 - 自分の追究を見直す。（評価カードや評価尺度による評価）

6. 本年度の研究で明らかになった点と今後に残された問題点

(1) 本年度明らかになった点

① 子どもの実態を分析的にとらえるとともに、総合的にとらえなければならない

子どもの実態をとらえる場合、学習内容の到達度、追究の傾向性、好み、見方・考え方の特徴などを調査し分析しながら把握していく面と、その子の「志」に着目した総体としての実態の面の二面からとらえていかなければならない。

分析的にだけとらえていくと、総体としての子どもの実態を見失うし、総体だけをとらえても学習指導法は生まれてこない。

② 子どもの実態や個性は、固定的なものでなく日々変化伸長していくものとしてとらえる

子どもの実態をその時点でとらえても、その実態は日々変化していくものである。そこで、教師は常に子どもの実態をとらえ直し、一人ひとりのカルテの修正をおこなっていかねばならない。

これと同じように子どもの個性は、その子の成長に従って変化したり、深化したりしていくものであるととらえるべきであり、教師が固定的にとらえ対応すると子どもの個性の伸長がいびつなものになりかねない。教師は、子どもの個性をある程度の普遍性を持ちながらも流動的なものとしてとらえその伸長を期さねばならない。

③ 単元(題材)全体を個性伸長の過程として見直し、適性処遇と自己評価活動を位置づける

学習指導が単に学習内容を習得させていく過程としてのみとらえることなく、その過程が個性伸長の過程としてとらえる。この場合、学習内容の羅列の単位時間の集合として単元(題材)構成をするのではなく、題材との出会いの場において、一人ひとりの子どもに自分の「志」と対向させ、題材全体で自分は何を獲得しようとするのかを明確にさせることが肝心である。

④ 自己評価活動を適宜位置付ける

学習の個性化をめざすとき、子ども自身が自分をみつめ自分を知る活動が大切となる。しかし、子どもの発達段階によって自己評価活動のありかたには必ずから違いがなければならない。特に低学年においては、自分の学習の足跡を集積していく活動をも一つの自己評価活動としてみなければならない。

⑤ 子どもの自己選択活動を取り入れ、適性に最適な処遇を与える

学習内容や学習方法を自分で選ぶ活動は、子ども自身が自分を見つめ自分が必要とする内容を自分に最適な方法で獲得していくこととなり、自己認識をたかめる上からも大切な活動であると考えられる。

(2) 残された問題点

(1) 64年度から移行措置にはいる新指導要領に向けての取り組みが十分でない教科等があった。

(2) 教育活動全体で行う道徳教育についての実践的研究が不十分である。

(3) 各教科等が各教科等の問題点を正面に据えて研究に取り組めるような全体テーマのありかた。

- ・ 全体テーマでは、「個性化の学習過程」という研究の大枠と自己選択の場及び自己評価活動を位置づけることで研究を進めてきたが、それでもまだ、全体にしばられた研究としてとらえられがちであった。

(4) 学習の個性化という観点からのカリキュラムの再編成が必要。

おわりに

学習の個性化をめざす学習過程に、自己評価活動や自己決定の場を設定することにより、子どもたち一人ひとりが自己の変容を自覚し、さらに自分の課題を発見し、粘り強く追究していく姿を生み出すことができる。

読む楽しさを味わわせる低学年国語科学習指導

—読みの傾向性を生かした物語文の指導過程—

国語科部 大崎 克之

○ はじめに

事柄読み～関係読み～価値読みの読みの深化過程に、子どもの読みの傾向性が生かされるような学習の場を位置づけ、個性的な追究を助成することで、読むことの楽しさを味わわせながら読みの個性化をはかることができる。

1、主題の意味と重要性

(1) 読む楽しさとは

低学年の子ども達は、筋の展開のおもしろさを楽しみながら物語の世界にひたり、人物の言動に心を寄せ、その心情や行為の意味を探りながら読む楽しさを味わっていく。

読む楽しさを味わわせるとは、子どもの読みの過程にみられる疑問・共感・同情・期待など新鮮で個性的な反応を喚起し、読み手である子どもの認識に基づいて作品の持つ内在的意味を発見させ、感動的に読みひたらせることである。

低学年の子ども達に読む楽しさを味わわせるためには、読みの傾向性を生かし読みの個性化の土台作りをする類型読みと、読みの個性化をはかる自由読みとで単元を構成することが大切である。すなわち、教科書教材による類型読みでは、事柄読み（物語の筋や内容のおおよその理解）～関係読み（物語の構成要素の関係づけ）～価値読み（人物の言動の意味づけ）の読みの深化過程を組織し、基礎的・基本的内容を定着させるとともに、動作化・音声化・言語化などの活動的な学習の場を設け、自己選択と自己評価を行わせ、理解と表現の一体化をはかりながら読む楽しさを味わわせていくようにする。発展応用としての自由読みでは、個別に読書目標を決めさせ、読書の手びきを活用させながら同じ作者・ジャンル・主題の読み物を選んで読ませ、読書発表会を構成することで紙芝居・劇化・紹介文書きなどの発表形式を選んで読みの個性化を促進していくようにする。

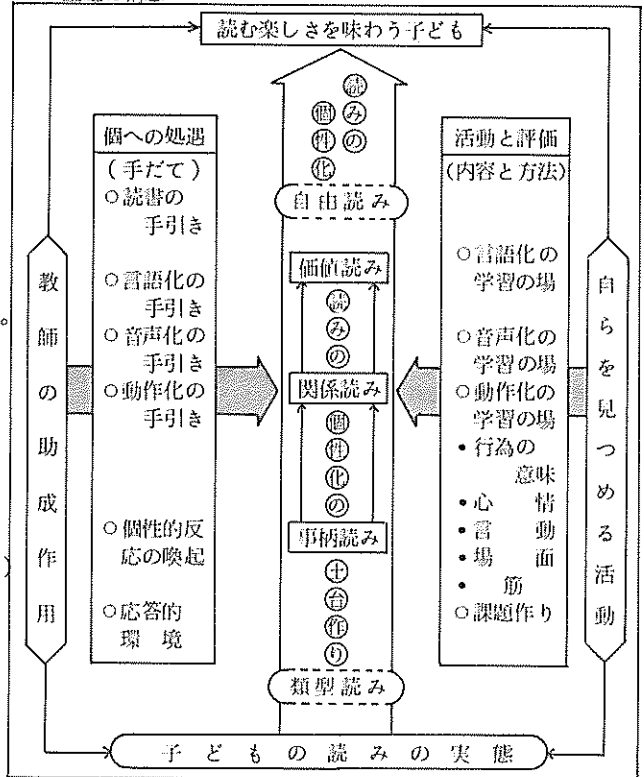
これらの一連の活動を類型読みと自由読みの過程に位置づけることで、事柄の時間的な順序や場面の移り変わりに注意して物語の筋をつかむ力、人物の性格や場面の様子を文章の叙述にしたがって想像しながら読む力、易しい読み物を選んで読み心情を豊かにしようとする態度を育てることができる。

(2) 読みの傾向性を生かした指導過程

読みの傾向性を生かした指導過程とは、物語内容の受容の構えに着目して子どもの読みの傾向性を明らかにし、その傾向性が生かされるような学習の場を読みの深化過程に位置づけ自己選択させたり、活動の意識や意欲を持たせるために学習内容と方法に対する自己評価をさせたりして、読むことの楽しさを味わわせながら読みの個性化を図ろうとするものである。

低学年の子ども達の物語内容に対する受容の構えに着目し、文章の理解過程をみると次のような類型がみられる。すなわち、①物語に書かれている事柄を筋の展開にしたがって客観的に読みとっていく子ども達（客観型）②事柄を客観的に読みとりながらも、「かわいそうだ。」「やさしい。」など自分の思いを付加しながら読み進めていく子ども達（客観感想型）③主人公の行動・心情に対する感想を表出させながら読み進めようとする子ども達

○ 主題の構想



(感想型)④主人公の言動・心情に同化して読み進めようとする子ども達(同化型)⑤主人公の言動に「なぜそうだったのか。」「なぜそんなことをしたのか。」と自問しながら読み進めようとする子ども達(疑問型)などの類型である。

低学年の子ども達にみられるこれらの読みの傾向性が生かされるような指導過程の構想が必要になってくる。本研究では、まだ子どもの読みの類型に対応した学習の場の有効性については実証的裏付けを得るには至っていないが、研究の一端を以下述べていくことにする。

類型読みの過程では、事柄読み～関係読み～価値読みの深化過程を組織し、関係読みの段階に動作化・音声化(音読)・言語化(吹き出し・書き込み)などの学習の場を設定する。そして、学習目標と自分の傾向性に見合った学習の場を選択させ(自己選択)、動作化・音声化・言語化の目的・内容・方法を示した学習の手引き(助成作用)を活用させて個やグループで個性的に追究させる。動作化とは、人物の行動に着目させ繰り返し動作化させることで人物になりきらせ、人物の心情をイメージ化し行為の意味を追究させようとするものである。時には、音声化を伴い行為の意味を追究する場合もある。音声化とは、人物の独白・会話・情景などに着目させ繰り返し音声化させる事で人物の心情や情景を総合的にイメージ化し行為の意味を追究させようとするものである。言語化とは、人物の内言・行動や会話に対する自分の思いを吹き出しに表したり、書き込みしたりして叙述に即して自分の心象をイメージ化し行為の意味を追究させようとするものである。共通課題による交流では、文章の叙述に即して表現を吟味し人物の言動を意味づけるとともに、自分の学習を振り返る自己評価活動を位置付け、自己の読みを次第に確立させる。

自由読みの過程では、個別の読書目標を決め、読書の手引きを活用させ、筋の展開・感動部分の感想・話の構造比較をまとめ、紙芝居・劇化・音読・紹介文などの発表形式を選択し、発表会を構成することで読みの個性化を図るようにする。特に、低学年の子ども達は未分化の段階にあり、読みの傾向性や題材の特質に着眼した学習の場の構成と選択、学習の手引きによる助成作用や交流後の自己評価活動は、自己の読みを確立していく上で大切である。

2、学習指導上の問題点

低学年における物語文の学習指導を読む楽しさを味わわせるという点から振り返ると、次のような問題点がある。

- (1) 子どもの読みの傾向性を生かした学習活動の構成・個に応じた援助活動の工夫・自らの学習の仕方を見直す評価活動を考慮してなかった為に、読む楽しさを味わわせながら読みの深化・拡充を図る学習過程となり得なかった。
- (2) 教科書教材による読解活動で身につけた基礎的・基本的内容と方法を発展させるものとして読書指導を構想していなかったために、読みの個性化を図ることができなかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 事柄読み～関係読み～価値読みの一連の読みの深化過程を組織し、関係読みの段階に動作化・音声化(音読)・言語化(吹き出し・書き込み)などの学習の場を設定し選択させ、動作化・音声化・言語化の目的・内容・方法を示した手引きを活用させる。また、価値読みの段階に自己評価活動を位置付け読みの確立を図る。
- (2) 教科書教材による類型読みのあとに、複数教材を提示し、個別の読書目標を持たせ、読書の手引き(筋の展開のとなえ方・感想のまとめ方・話の比べ方などを示したもの)や発表の仕方(紙芝居・劇化・音読・紹介文など)を示した手引きを活用させる自由読みを組織し、理解活動と表現活動の一体化を通して読みの個性化・読書態度の育成を図る。

4、基本的指導のしくみ(2年 単元 むかし話を読もう「かきこ地ぞう」の場合)

類型読み(事柄読み～関係読み～価値読み～基礎的・基本的内容の定着)			自由読み(応用発展・個性の伸長)	
課題把握	個性的追究	連帯での追究	個性的定着	連帯での評価
主 な 学 習 活 動 ○読書経験の想起 ○類似した昔話を聞く。 ○「かきこ地ぞう」の全文通読と感想の話し合い。 ・課題の意識	○第1～第5場面のじいさま・ばあさまの心情を考える。 ・人物の様子や動作化 ・人物の会話や情景の音声化 ・人物の行為や心情への書き込み ○個とグループでの追究	○第1～第5場面のじいさま・ばあさまの心情や行為の意味・人柄について話し合う。 ○じいさまとばあさまがよい正月を迎えられたわけを話し合う。	○二つの昔話の共通点や差異点を話し合う。 ○地ぞう様を素材にした昔話を集め、読んで筋をまとめる。	○普話発表会をする。 ○感動場面を中心に紙芝居・音読・劇化して発表し合う。
手 だ て ○類似した昔話の語り聞かせ ○さし絵・手引きの活用	○学習の場の自己選択 ○動作化・音声化・言語化の手引き・ワークシートの活用 ○個やグループへの援助・助言	○読みの反応の共通点・差異点をはっきりさせ読み深める視点を提示する。	○読書の手引きの活用 ○読書ノートの活用	○発表形式の自己選択 ○紙芝居・劇化の手引き
評 価 ○課題作りについての自己評価	○動作化・音声化・言語化の内容と方法に対する自己評価	○読みの見直しと自己評価(内容・方法)	○図書の選択と読書態度の評価	○発表の仕方聞き方評価

5、指導の実際と考察

(1) 単 元 ーむかし話を読もうー 「かさこ地ぞう」 (2年)

(2) 読みの個性化という視点からみた題材の価値

本題材は、その日暮らしの貧しい境遇におかれても明るさを失わず互いにいたわり合って貧ましやかに生きることの大切さをじいさまやばあさまの姿を通して描き出している。なにひとつ不自由しない豊かさの中で育っている子ども達に深い感動を呼び、読む楽しさを味わわせることができる作品である。

作品の始めと終わりに見られる昔話特有の語り調、じいさまとばあさまの語り合いの部分に見られる感嘆詞・年寄りらしい文末の口調は、音読による音声化の活動を繰り返してとり入れることで、人物の人物をつかんだり昔話の穏やかで心温まる雰囲気を読みながら楽しく読みひたらせるのに適している。また、会話と人物の様子・行動・情景を描いた地の文が交互に構成され、擬態語・擬声語が効果的に使われているので、役割を決めて動作化したり自分の思いを書き込む活動を通して、人物の心情・様子・情景を想像しながら読む楽しさを味わわせることができる。さらに、図書館・学級文庫などを積極的に活用させ、地蔵様を素材にした昔話を集めて「昔話発表会」を構成することにより紙芝居作り・音読・劇化・紹介文書きなど多様な活動を組織でき個性の伸長を図っていくのに適している。

(3) 目 標

- その日暮らしの貧しい境遇にあっても、互いにいたわり合う優しい心づかいが大切なことを、じいさまやばあさまの行為や会話から叙述に即して豊かに読みとることができるようにする。
- 民話独特の語り調、擬態語・方言などの言葉の使い方に気をつけ、人物の動き・様子・心情・場面の様子を想像しながら読むことができるようにする。
- 地蔵様を素材にした昔話を読む楽しさを味わわせ、易しい読み物を選んで読もうとする態度を育てる。

(4) 計 画 (約15時間)

過 程	類 型 読 み (事柄読み～関係読み～価値読み)			自 由 読 み		
	見 通 す	読 み 深 め る	意味づける	読み通す	まとめる	紹介する
主 な 内 容	○昔話の読書経験 ○「ぼたもち地蔵」の筋の把握・感想 ○「かさこ地蔵」の筋の把握・感想 ○初読の感想をもとにした課題作り	○第1～第5場面の課題の个性的追究と交流による読み深め ・各場面の様子、情景の把握 ・じい様・ばあ様の言動に着目した心情の把握 ・状況・情景・人物の言動・心情を関係づけて叙述に即した吟味	○じい様・ばあ様・地蔵様の行為や人柄の意味づけ ○状況の変化に対する意味づけと感想のまとめ	○二つの昔話の共通点・差異点 ○外地蔵話の読み通し	○読んだ昔の紙芝居化・劇化・音読・紹介文書き	○読んだ昔話の発表会 ○感動場面の感想発表 ○意見交換 ○発表を聞いての感想
時	3	5	2	2	1	2
	○筋の展開や感想をまとめる手引き ○個性的反応喚起	○音声化・動作化・言語化の学習の場の構成と自己選択・評価 ○学習の場に対応した手引き	○じい様・ばあ様・地蔵様への手紙文	○読書の手引きの提示	○発表形式の提示と自己選択	○多様な発表活動の促進・交流

(5) 子どもの反応と考察

① 見通す(課題把握)の段階の指導と子どもの反応($\frac{1}{15} \sim \frac{3}{15}$ 時)

題材と出会わせる段階の指導では、「かさこ地ぞう」と類似した構造を持つ「ぼたもち地ぞう」を語り聞かせた。昔話に対する興味・関心を高めるとともに「かさこ地ぞう」の理解を容易にし、多くの昔話を読み、互いに紹介しあうという(資料1)初読の感想に見られる感動部分 N=44人 単元の見通しを持たせるためである。子ども達は、「ぼたもち地ぞう」の語り聞かせにじっと耳を傾け、感動場面を絵に描いたり感想文にまとめて発表し合い意欲的に学習に取り組んだ。

○ 売り物の笠や自分の手ぬぐいを地蔵様に かぶせてあげるじいさまの行為	15人
○ じい様とばあ様がよい正月を迎えられた	12人
○ にんじんやごんぼや米をもらえたこと	10人
○ じい様やばあ様は貧乏だけど心がとても 優しいこと	2人
○ よいことをすると恩返しがあること	1人
○ そのほか	4人

「かさこ地ぞう」の読みの見通しを持たせる段階の指導では、「たいそう貧乏な暮らしぶりのじいさまとばあさまは一体どんなことをするのだろうか」という全文通読のめあてを持たせ、筋の展開や感想のまとめ方を示した手引きを活用させながら、場面の移り変わりに留意して筋の展開や感動部分をまとめさせた。子ども達は、手引きを活用しながら時間経過を表す言葉に着目し、筋

○第1場面・・・かさこを売りに行くときのじい様とばあ様の気持ちを考えよう。

○第2場面・・・かさこが売れずにとんぼりとんぼり帰って行くじい様の気持ちを考えよう。

○第3場面・・・地蔵様にかさこや手ぬぐいをかかふせるじい様の気持ちを考えよう。

○第4場面・・・もちつきまわごとをするじい様とばあ様はどんな人だろうか。

○第5場面・・・じい様とばあ様がよい正月を迎えられたのは何故か考えよう。

そこで、さし絵を活用して、お話の筋や場面の移り変わりを確かめるとともに、子どもの初読の反応を場面ごとに位置付け、じいさまやばあさまの行

2 年生の児童の自力学習における読みの傾向性調査結果と、読みの個性化という視点から見た「かきこ地ぞう」の持つ材の価値を考慮に入れ、類型読みの段階で場面ごとに読み深める過程に次のような学習の場を設定した。

2年生の児童がどのような読みを覚むのかを明らかにするために「スイミー」という文章材を14分節に分け1分節ずつ提示して、①「どんなできごとと様子が河に浮かんできましたか。」②「この後どんなお話が続くと思いますか。」と問い、分節ごとの反応を記録させた。

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A 客觀型	29	22	21	21	21	15	16	14	13	11	16	15	14
B 疑問型	0	1	0	3	3	3	1	2	1	1	2	2	0
C 同化型	0	0	0	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0
D 想像型	2	3	3	2	2	4	0	2	3	3	5	1	3
E 敏感型	17	23	23	19	20	17	25	19	23	25	19	21	25

1.	客觀中心型	11
2.	客觀感想型	11
3.	感想中心型	10
4.	想像感想型	3
5.	同化感想型	2
6.	客觀疑問感想型	2
7.	客觀想像型	1
8.	疑問中心型	1

②表を見ると、客観中心型・客観感想型・感想中心型の出現傾向が多い。この事は、低学年の児童においては、書かれている事柄を客観的な立場から読みとっていく傾向の子ども達や客観的な立場からの読みで主体的な反応としての感想を付加していく傾向の子ども達が多い事を示している。

◎言語化の学習の場 …… じいさまやばあさまの会話や行動、地ぞう様の言葉から、その内言を想像して吹き出しに書いたり、感想を書き込み、心情を把握し行為の意味を追及する学習の場

[illegible]

【考察】選択した学習の場の推移を見ると動作化・音声化の学習の場の選択数が多く、言語化の学習の場の選択数が少ない。この事は低学年の子ども達は、活動的な学習を好む事を示している。また、既習の学習経験から選択したいと考えた学習の場（事前）と、第一場面で選択した学習の場との合致率39%に対し、各場面の読みを通して最後の場面で選択した学習の場と、次の学習で選びたいと考えた学習の場（事後）との合致率が86%に達している。この事は、低学年の子ども達が未分化の段階にあり、学習経験を数多く積み重ねることにより、自分に適した学習の仕方を見出し、自己の読みを確

- 10 -

読みの傾向調査結果（資料3）と学習の場の自己選択結果（資料4）とから明らかになったことは、①子どもの読み進め方に類型が見られること②子どもの読みは事柄レベルの読みを基盤に主体的な受けとめ反応が可能になるため、類型読みの段階では、書かれている事柄の客観的な読みとりを主として行う事柄読みから、関係読み・価値読みへと深化をはかっていくことが大切であること③子どもの読みの傾向性や題材の特質を考慮して学習の場を多様に設定し、自己選択と自己評価を繰り返すことで自己の読み方が確立されていくことである。

③ 第三場面を読み深める段階の子どもの反応と考察（ $\frac{6}{15}$ 時）

第三場面の学習では、ひどい吹雪の中で雪に埋もれている地ぞう様を気の毒に思い、売り物の笠だけでなく自分の手ぬぐいまでもかぶせてあげるじいさまのやさしい心づかいを読みとらせるのがねらいである。

○ 三つの学習の場を自己選択し、個性的にじいさまの心情を探る子ども

A・B・Cの三つの学習の場を設け、自分に合った学習の場を選択させ、学習の仕方は手引きを活用させた。

A動作化を中心とした学習の場（Y児）	B音読化を中心とした学習の場（K児）	C言語化を中心とした学習の場（R,K児）
動作をしながら考えることは楽しくてやりやすいから（選択理由）	やりやすく自分の思っている読み方ができるから（選択理由）	ずっといままで吹き出しを続けてきたから勉強しやすいから（選択理由）
※（動作化の手引き） じいさまになつたつもりでどうさかす。1. じい様が言ったことに線を引き。2. どんな動きをするかノットに書く。3. やくわりを決める。① ナレーターはゆっくり読む。② どうきは大きくする。③ やくをこうたいする。④ どうきをするのか、地ぞう様やまわりの様子から考える。	※（音読の手引き） じい様になつたつもりで声に出して読む。1. じい様が言ったことに線を引き。2. どんな読み方をするかノットに書く。3. やくわりを決めて、音どくする。① ナレーターはゆっくり読む。② じい様の気もちがあらわれる様に読む。③ 地ぞう様やまわりの様子から読み方をよく考える。	※（吹き出しの手引き） 吹き出しになつたつもりでじい様が言ったことに線を引き。1. じい様が言ったことに線を引き。2. 文を読みながら、1線を引いたところから①のしるしをつけたところにつけ、じい様が心で思っていることをとばで書く。② 地ぞう様やまわりの様子からあわすことばに気をつけてじい様の心を考える。
Y ₁ 動作化の手引きを読んで、じい様の行動を表す語句に線を引き。	R ₁ 音読の手引きを見て、じい様の語りかけの部分にじの記号を書いていく。	R, K ₁ 吹き出しの手引きを読んで、じい様の語りかけの部分、行動を表す語句にじの記号や線を書いていく。
Y ₂ Y児が考えたじい様の動作の内容	K ₂ K児が考えた読み方	R, K ₂ R, K児が書いた吹き出し
①おつむを触る。②肩やらせなやらを優しくなでる。③被せる動作と結ぶ動作をする。④手ぬぐいを被せる動作。	○何度も音読をしながらノートに書く。 ①冷たそうに読む。②悲そうな気持ちで読む。 ③気の毒そうに読む。④被って下さいと頼んでいるように読む。⑤これで良かったと言うように読む。	○雪の目だからさっと寒がっているかも。 ○たくさん雪が積もっているなあ。雪を落としてみよう。 ○もうこんなに冷たくなっている。 ○いいことが思いつた。 ○とばないといいけどなあ。 ○あと一つ作っておけば良かった。悪いけどしようがない。
Y ₃ Y児が動作化して思ったこと	K ₃ K児がとらえたじい様の心情	R, K ₃ R, K児がとらえたじい様の心情
○かさこを被せてやってよかった。雪が降って寒いときに、かわいそうな地蔵様に良い事をしてやった。よかったなあと思った。 ○お地蔵様もさっとうれしかったにちがいない。雪が頭の上に落ちてこないで。	これで地蔵様は寒くなるから良かったなあ。いいことをしたなあ。地蔵様は雪にうれもないでうれいだろうなあ。 ばあ様は、がっかりすると思うけど、地蔵様がかわいそうだから、これでいい。	地蔵様はこれで寒くない。かさこはなかったけど、手ぬぐいがあるから良かった。売り物のかさこだったけど地蔵様が寒がっているから、かぶせてあげよう。
Y ₄ Y児がとらえたじい様の心情		
これで地蔵様のおつむにも雪が積もらないでいい。安心した。これでええこれでええ。これでも寒いかな。もっと着せてあげたいが嬉しいから。		

【考察】Y児・K児・R, K児とも追究の楽しさややりやすさを考え、独自性を持って学習の場を選択している。三人とも、じいさまの行動や語りかけの部分に着目し、それぞれ動作化・音読・内言の言語化の内容を考えている。これは学習の手引きが有効に働いているからである。Y児は動作化を通してじいさまの行為の意味・心情・満足感を読みとっている。K児はじいさまの地ぞう様に対する心情をどのように音読に表すか考え、〰線部分に見られるようにじい様になりきって、（資料5）第三場面の学習での自己評価

自己評価 学習の場	自選	已選	学習の場が あっていた	学習の場が 楽しかった	動作化・音読・書き込みを繰り返すことで じい様地蔵様の 気持ちが分かる	一人やみんなで 楽しく学習 出来る	第四場面での 学習の場の変更
動作化	23(52%)	19(83%)	20(87%)	22(96%)	20(87%)	19(83%)	音声化へ④
音声化	16(36%)	11(69%)	14(88%)	15(94%)	16(94%)	14(88%)	動作化へ④言語化へ①
言語化	5(12%)	4(80%)	4(80%)	3(60%)	3(60%)	4(80%)	音声化へ①
総計		34(77%)	38(86%)	40(91%)	39(91%)	37(86%)	10(23%)

34名が学習の場が自分に合っていたと答えている。その内29名が地ぞう様を気の毒に思い笠をかぶせてあげるじいさまの優しい心づかいや行為の後の満足感を十分に読みとっていた。また、動作化・音読・吹き出しの活動を繰り返すこと

じいさまの心情を的確に読み深めている。R, K児はじいさまになりきって、その内言を表現し、売り物の笠や自分の手ぬぐいをかぶせるじいさまのやさしさをとらえている。

第三場面の学習の自己評価では、

で、じいさまやばあさまになりきれて気持ちが表せたり理解出来たりして楽しく学習できるという自己評価の結果が見られる。このことから、学習の手引きを活用させ、学習の場の自己選択と自己評価を繰り返し行わせることで、自己の読み方が確立していくとともに読みが深まっていることがうかがえる。

④ じいさまとばあさまがよいお正月を迎えられた意味を探る子ども（ $\frac{9}{15}$ 時）

交流後のY児とK児の読みの反応

じい様が地藏様を 気の毒に思いとても いいことをしたし、 ばあ様もじい様を温 かく迎えたからだ。	売り物のかさを被せてくれ た恩返しに貧乏な暮らしをし ているじい様やばあ様に米の もちあわのもちをどっさり届 けたから。
--	--

表現を吟味しながら考えを交流する学習では、「じいさまとばあさまがよい正月を迎えられたのは何故か。」を問題にしはじめた。ほとんどの子どもは「かさをかぶせてあげたので地ぞう様が恩返しに品物を届けたからだ。」という反応を示したが、Y児の「それだけでなく二人が一生懸命に作ったかさこだったからだ。」とい

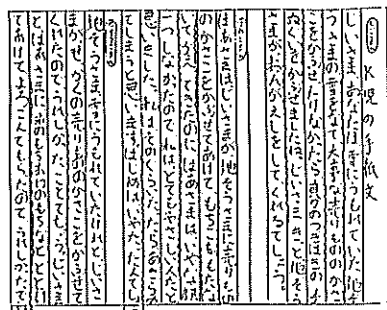
う発言に触発されて、地ぞう様が「ばあさまのうちはどこだ。」と歌っている事やじいさまが売り物の笠をかぶせて戻ったのにいやな顔ひとつせず温かく迎えたばあさまの人柄など前の場面と結んで読みを深めていった。

読みまとめの手紙文を見ると（K児）は、売り物の笠だけでなく自分の手ぬぐいをかぶせてあげる行為といやな顔ひとつせずじいさまを迎えるばあさまの優しさへと読みを意味づけている（Y児）は、じいさまとばあさまが貧しい暮らしの中でも互いにいたわり合う姿へ、また、（R・K児）は、貧しい境遇にあるじい様やばあ様への同情と地ぞう様の恩返しの意味づけへと読みが深められた。三者三様の意味づけがあり読みの個性が見られた。

⑤ 自由読みの段階での子どもの反応

地ぞう様を素材にした、昔話を集めて「昔話発表会をしよう。」というめあてで自由読みの学習に入った。O児は資料6に見られるように三冊の地ぞう話を読み、読書のめあて「地ぞう様はどんなことをするか読みながら地ぞう様の気持ちを考える。」を決め「権八地ぞう」の昔話を読書の手引きを活用しながら読書ノートに話の筋や感想・既習の昔話との比較をまとめている。

昔話発表会では、O児は、劇化して紹介する発表形式を選びグループで、一番心に残った場面を中心に何度も本を読み返していた。発表会では、筋の展開・場面の様子がわかるように発表した。



6、全体考察

(1) 動作化・音声化・言語化の学習の場を自己選択、自己評価させることで読むことの楽しさを味わわせ得たか。

事柄読み～関係読み～価値読みの深化過程の関係読みの段階で、学習目標と自分の学習の仕方に見合った学習の場を繰り返し選択させ自己評価させる事で自己の読みを確立させ、読む楽しさを味わわせながら読みの個性化を図る事ができた。この事は選択した場の変更数が減少傾向にある事、学習が進むにつれて学習の場の選択合致率が高くなっている事（資料3・5）価値読みの手紙文にその子なりの読みの深まりが見られる事から言える。

(2) 類型読みのあとに自由読みへの発展を図ることで読みの個性化が進んだか。

自由読みでは、子ども達は意欲的に昔話を集め自らの読書目標に沿って読みひたっていた。昔話発表会を構成することで読んで理解したことや感動部分を発表形式を選択して、楽しそうに活動に取り組んだ。（資料7①②）発表形式は紙芝居が視覚的イメージを形成し取り組み易く選択率が高いが、これを除けば適性にあった形式を選んでおり、理解と表現を総合化した活動が子どもの想像力を高め、読むことの楽しさ、読みの個性化を図る上で効果的であった。

形式 適性	紙芝居	劇化	音読	紹介文
動作化	56%	36%	8%	0%
音声化	50%	25%	17%	8%
言語化	13%	13%	43%	30%

②学習の場を選択して学習する楽しさ N=43

とても楽しかった	楽しかった	ふつう	楽しくなかった	いやだった
14	10	18	1	0
33%	23%	41%	3%	0%

③昔話発表会は楽しかったか N=43

とても楽しかった	楽しかった	ふつう	楽しくなかった	いやだった
36	4	3	0	0
84%	9%	7%	0%	0%

7、研究のまとめ 子どもの個性や題材の特質を考慮し動作化・音声化・言語化の学習の場を構成し自己選択と自己評価を繰り返す事で意欲的な学習が展開でき読みを深めながら読むことの楽しさを味わわせる事ができる。

8、おわりに 子ども達の文章理解過程に見られる読みの類型と三つの学習の場の関連に対する実証的究明を行う。

低学年の子どもは、学習の場を数多く経験し活動的・行動的学習を組織する事で自己の読みを確立する。

自ら読み深める力を育てる高学年国語科学習指導

—読みとりの方法の自己選択による物語文の指導を通して—

国語科部 橋本義徳

○ はじめに

初読での個性的反応をもとに人物の心情の読みとりの方法を自己選択して個性的に追究し、着目した言葉と理解した内容を自己評価させることによって作品との出会いを深め、自ら読み深める力を育てることができる。

1、主題の意味と重要性

(1) 自ら読み深める力を育てるとは

高学年の子ども達は、筋の展開を予想しながら物語の世界にひたり、人物をとりまく状況の中で生き方に心をゆきふられ、自らの見方・考え方・感じ方を豊かにしていく。このような読みの過程には、筋のおもしろさを追いつながら（事柄読み）、人物描写や心情描写などを関係づけ（関係読み）、人物の生き方を意味づけていく（価値読み）という読みの深化が見られる。

自ら読み深めるとは、読みとりの方法を自己選択して読みの深化過程をたどりながら、初読での個性的反応をもとに感動的に作品との出会いを深めていくことである。作品との出会いの第一段階は、事柄読みを通して物語の筋やおおよその理解の中で漠然としたイメージがつくられる。さらに、そのイメージを明確にするために、自分に合った読みとりの方法を用い、人物の心と心を、人物と人物を、人物と事柄を結びつけた関係読みを展開する。そして、価値読みではそれらの変化を理解しながら人物の生き方を意味づけ、作品の価値を受容する。このようにして、読みにおける出会いが完成する。

したがって、自ら読み深める力を育てるとは、子どもの作品の見方・感じ方を生かしながら追究させ、その過程を自己評価させることにより、個性的な読みを確立させることである。そして、自ら作品のあら筋をとらえる力、自ら人物相互とその変化を理解する力、自ら作品を価値づける力を育てるのである。そのためには、学習過程を事柄読み、関係読み、価値読みとしてとらえ、次のような学習活動を位置づけて指導することが必要である。

- ① 事柄読みでは、一人ひとりの個性的反応を表現させ、それを場面ごとの共通課題として整理し、その解決にむけた切り込み口になるような個人課題を持たせ、個性的追究意欲を喚起する。
- ② 関係読みでは、読みとりの方法を自己選択させ、視覚的なイメージづくりや聴覚的なイメージづくりの内容を表現させ、子ども達相互の理解内容のちがいを明確にさせる。
- ③ 価値読みでは、場面や作品全体での人物の生き方を意味づけさせ、作品と出会った感動を文章表現させる。

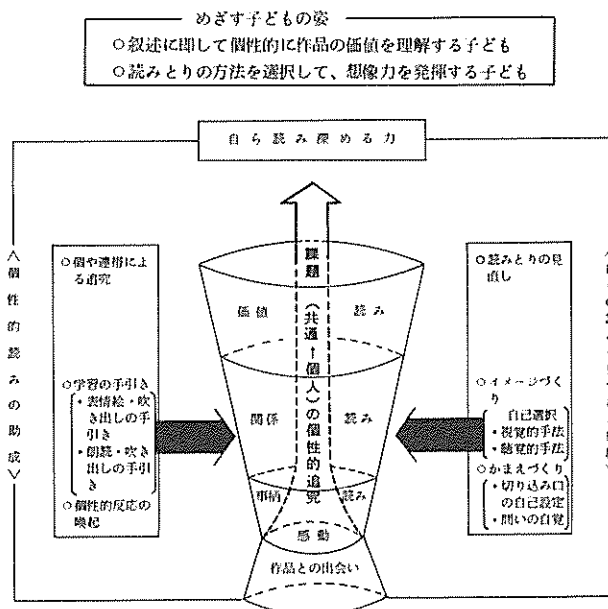
このような表現と理解を一体化した活動に自己評価活動を取り入れ、自ら読み深める力を育てようとするものである。

(2) 読みとりの方法の自己選択による物語文の指導とは

読みとりの方法には、表情絵法、朗読法、吹き出し法など多様にある。表情絵法は、人物の行動・心情・場面の様子などを想像し、それを表情の絵として表現することによって読みの深まりを見ることができる。朗読法は、人物の行動・心情・場面の様子などを声の抑揚や強弱、間のとり方などで表現することによって読みの深まりを見ることができる。吹き出し法は、人物の内言を想像し、つぶやきとして表現することによって読みの深まりを見ることができる。

したがって、読みとりの方法の自己選択による物語文の指導とは、文章の特徴をふまえて読みとり方を複数提示し、その中から子ども達に自己選択させて追究をさせ、一人ひとりの物語に対する見方・感じ方を引き出そうとするものである。そして、表現することによって理解を深める楽しさを味わわせ、個性的な読みをつくり出すものである。

○ 主題の構想



子ども達の文章の読みにおける想の形成は、事柄読みによって初発の漠然とした作品全体のイメージから、文章中の重要語句の発見などを契機としてイメージが広がり、それを統合化するもの（主題など）の把握によって作品の全体的イメージが確かになっていくものと考えられている。この考え方に基づいて表情絵から吹き出しに表す方法や朗読から吹き出しに表す方法を関係読みの過程に位置づけることにより、絵や音声に表すことによって表現の細部に気をつけながら想像を広げ、吹き出しによって場面のイメージの統合化を促進することができるのではないかと考えた。また、この表情絵法、朗読法、吹き出し法などの諸方法は、文学作品におけるイメージ化の読みの手法として有効性をもつものとする。これらを自己選択させることにより、人物の様子や行動を視覚的に脳裏に浮びあがらせながら心情をとらえようとする視覚的なイメージづくりをしたがる子ども達や人物の様子や行動を音韻的な響きのなかで心情をとらえようとする聴覚的なイメージづくりをしたがる子どもたちの見方・感じ方を深めることができる。

そこで、読みの深化過程の中で関係読みの段階に自己選択の場を位置づけ、表情絵を描いて吹き出しにまとめる学習や朗読を通して吹き出しにまとめる学習を選択させる。そして、それぞれの読みとりの方法の目的・内容・方法を示した学習の手引きを活用させ、一人ひとり追究させる。その後、連帯による追究において、自分なりに読みとった内容を交流させることにより、叙述に戻って人物の言動や心情を深め合うことができる。このことは、自らの読みとった内容と方法を自己評価することであり、個性的な読みを確立していくことになる。

このような読みとり方の自己選択による追究と自己評価をくり返すことによって、読みとりの方法を選択して想像力を発揮し、叙述に即して個性的に作品の価値を読み深めようとする子どもを育てることができる。

2. 学習指導上の問題点

高学年における物語文の学習指導を子ども自ら読み深めるという点からふり返ると、次のような問題点がある。

- (1) 子ども一人ひとりが作品にどのように切り込んでいったらいいのかわからないまま読みを進めていたので、追究意欲を喚起し持続化させることができなくなり、受動的な読みの態度をつくり出していた。
- (2) 課題の個性的追究活動と読みの深化過程との関係が不明確なまま読み進めさせていたので、その子なりの読みとり方の育成が不十分で、個性的な読みを深化・拡充することも十分でなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 子どもの初読による疑問・共感などの個性的な反応をもとに共通課題を設定し、それを解決するための切り込み口として個人課題をもたせることにより、主体的な読みの態度をつくり出していくことができる。
- (2) 事柄読み～関係読み～価値読みの深化過程の中で関係読みの段階に、次のような言語活動の場を設定し、子どもたちに学習の手引きを活用させながら自己選択させ、個性的に課題を追究させる。そして、連帯による追究を通して読みとった内容と方法を自己評価させることにより、個性的な読みをひき出すことができる。

○ 表情絵を描きながら吹き出しを書く方法

人物の会話や行動に即しながら表情絵を描き、読みとった心情や行為の意味を吹き出しに書きながら学習する場

○ 朗読をしながら吹き出しを書く方法

人物の会話や行動を声の抑揚や強弱や間のとり方などを工夫して音声化し、読みとった心情や行為の意味を吹き出しに書きながら学習する場

基本的指導のしくみ

過程	事柄読み	関係読み		価値読み
	課題把握	個による追究	連帯による追究	課題解決
主な学習活動	○作品の全文通読し、読みの課題を作る。 ・題名読み ・あらすじの把握 ・課題づくり	○読みとりの方法を自己選択し、場面ごとに読み深める。 ・表情絵と吹き出しで追究 ・朗読と吹き出しで追究	○人物の心情・行為の意味・人柄などを読み深め合う。	○場面ごとの人物の行為の意味を追究する。 ○主題把握をする。 ○主題についての感想や意見を書く。
手だて	○題名から連想させる。 ○通読後の個性的反応から課題をつくらせる。	○表情絵～吹き出しと朗読～吹き出しの手引きを提示する。 ○読みとりの方法に合うプリント	○読みの反応を差異点をはっきりさせ、読み深める視点を提示する。	○統合化したイメージの表現を促す発問をする。
評価・評価	○課題作りについての自己評価	○表情絵と吹き出し、朗読と吹き出しの内容と方法に対する自己評価		○場面の読みや主題把握の自己評価

4. 指導の実際と考察

(1) 題 材 5年 わらぐつの中の神様 ― 心の通い合いを ―

(2) 読みの個性化という視点からみた価値

本題材は、ものの本当の価値とそれを見極めることの大切さに気づく喜びをマサエの変容の姿を通して描き出している物語である。物の豊かさの中で育っている子ども達に、わらぐつなんてみったくないと思っているマサエが「神様がいるかも知れないね」という変容は深い感動を与え、ものの本当の価値について考えさせることのできる作品である。

現在―過去―現在という場面で構成され、最初の現在の場面で作品の主題をおわし、おばあちゃんの過去を語る場面においておみつと大工との心の通い合いの中で主題を叙述し、最後の現在の場面でマサエの感動によって主題の価値をせり上げている。どの場面も会話を中心に叙述され、「あの雪げたを買おう。」(決意)、「うまくできかねなかったけどー。」(とまどい)、「ああ、そりゃ、」(はじらい)など人物の心情が文末表現や感嘆詞を使って表現されている。また、「しっかりしっかり」「うれしくてうれしくて」など畳語を用いて、人物描写から様子や心情が読みとりやすい。したがって、会話文や心情描写文などを手がかりとして、表情絵に置き換えたり声の抑揚や強弱や間のとり方などを考えながら朗読したりして個性的に人物の心情をイメージ化させていく教材として適している。また、人物の生き方が感動的なので、イメージ化の根拠となった言葉やイメージした内容の意味づけを吹き出しによって表現させることにより、一人ひとりの統合化したイメージの多様さを学習させる教材として価値がある。

(3) 目 標

- ① 昔語りに出てくるおみつと大工の心の通い合いや昔語りを聞いているマサエの心の変容を通して主題の読み方をつかませ、それについて感想や意見を書くことができるようにする。
- ② 読みとりの方法を自己選択して自分の課題から作品に切り込み、課題の個性的追究を通して共通課題の解決ができるようにする。

(4) 計 画 (約9時間)

過 程	事 柄 読 み	関 係 読 み	価 値 読 み
	つ か む	深 め る	ま と め る
主 な 内 容	○ マサエとおばあちゃんの言動からの課題づくり ○ おみつと大工の言動からの課題づくり ○ マサエの言動の変容からの課題づくり	○ 第1～第5場面の課題の個性的追究と交流による読み深め ・ マサエ、おばあちゃん、おみつ、大工の言動に着目した心情把握 ・ 状況・情景・人物の言動・心情を関係づけて叙述に即した吟味	○ 主題についての話し合い ・ マサエの変容を手がかりに ・ 題名と結んで ○ 主題についての感想・意見 ・ 大工とおみつの見方・考え方 ・ 神様の意味
配 時	2	5	2
個 手 性 化 の た ま	○ 筋の展開や感想をまとめる学習の手引きの提示 ○ 個性的反応の喚起	○ 表情絵・朗読・吹き出しの学習の場の構成と自己選択・自己評価 ○ 学習の場に対応した手引きの提示	○ とらえた主題に対する根拠づけを促す発問・助言 ○ 主題の多様性を認める構え

(5) 子どもの反応と考察

① つかむ段階(事柄読みを中心)での指導と子どもの反応($\frac{1}{9} \sim \frac{2}{9}$ 時)

題名を「わらぐつ」と「神様」に分け、それぞれのことばから連想することばを出し合い、「わらで編んだくつの中に住んでいる神様とは、一体何だろうか」という全文通読のめあてをもたせ、筋の展開や感想のまとめ方を示した学習の手引きを活用させながら、場面ごとの中心人物の言動をまとめさせた。その後、感動したことを発表させた。

(資料1) 初読の感想にみられる感動部分 N=43人 その結果、資料1の子どもたちの反応にみられるように、働いて雪

○おみつが働いて雪げたを買おうとしたこと	16人(S児)	げたを買おうとしたおみつの人柄や心情、大工の物や仕事の考え 方に対する感想が多くみられた。子どもたちの感想は、昔語りに ほとんど集中していた。 そこで、おみつや大工が出てくる場面は、おばあちゃんの昔語 りの場面であることを確認し、それを聞いているマサエはどうだ ったかを問うた。すると、「自分たちのように心をひかれながら 聞いていた」という大部分の子どもたちの反応を得た。したがって、
○大工さんの物や仕事の考え方	12人(O児)	
○大工がわらぐつを買ってくれたこと	6人	
○おみつがわらぐつを編んでいる様子	2人	
○おみつの働きぶり	1人	
○大工とおみつの正体	1人	
○その他	5人	

んにも感動するような昔語りを聞いたマサエは、どうなったんだろうか。また、昔語りは、どんな内容なのか読みと「いこう」と指し、場面ごとに疑問を学習プリントに書き出させた。そして、それを発表し合いながら、どの子の疑問も包含できると考えられることがらを場面ごとの共通課題としてまとめた。

さらに、共通課題の切り込み口になるように、個人課題をつくらせた。

(資料2) 疑問から個人課題設定

	疑 問	共 通 課 題	個 人 課 題
S 児	① マサエとおばあちゃんの考えのちがいは、 ② なぜ、雪けたをほしがったのか。 ③ わらぐつをあひおみつはどうか。 ④ ほんとうに売れるかと思っていたのか。 ⑤ 正体がわかったとき、どんな気持ちか。	① わらぐつについてのマサエとおばあちゃんの考え方のちがいは、 ② なぜ、ものねだりしないおみつが雪けたをほしがったのか。 ③ どのような考えや気持ちで、おみつは、わらぐつをあんだけか。	① なぜ、昔語りをしようとしたのか。 ② 雪けたを見て、買おうという気持ち。 ③ わらぐつをあんでいる様子と気持ち。 ④ 大工さんに買ってもらった時の気持ち。 ⑤ 雪けたを見ている時のマサエの気持ち。
	① マサエは、わらぐつをどう思っているか。 ② なぜ、そんなにほしいのか。 ③ おみつがわらぐつを悩む気持ち。 ④ 大工がわらぐつを買った時の気持ち。 ⑤ 明日は、わらぐつをはいっていくかな。	① マサエは、わらぐつをどう思っているか。 ② 雪けたをほしがっているおmitsuの様子。 ③ わらぐつを作っている時のおmitsuの気持ち。 ④ おmitsuのどんなところがよかったのか。 ⑤ マサエの様子は変わったのか。	

＜考 察 1＞

共通課題①を設定することによって、S児はおばあちゃんに力点を置いた切り込みになり、O児はマサエに力点を置いた切り込みになっている。また、共通課題④においても、S児はおみつに、O児は大工に力点を置いた切り込みになっている。このように、個人課題が共通課題の中に位置し、共通課題で追究の方向の枠組みを示したことが、個性的追究の契機を生んでいる。

(2) 第2場面での読み深める段階(関係読みを中心)における子どもの反応と考察(4/9時)

○ 読みとり方を自己選択し、自ら学習する場を決め、個性的におmitsuの心情をさぐる子ども

表情図と吹き出しを選んで追究する S 児

＜選択した理由＞

ものねだりしないおみつがほしが
る気持ちを自分だったらこんな表情をす
るだろう、こんなことを言うだろうと
考えていく方がやりやすい。

＜考 察 2＞

内面的な心情を
視覚的なイメージ
づくりで読みとろ
うとしている。

朗読と吹き出しを選んで追究する O 児

＜選択した理由＞

声に出して読むと、おみつさんになり
きれると思う。そして、吹き出しに書く
と、おみつさんの気持ちがよくわかるか
ら。

＜考 察 3＞

内面的な心情を
聴覚的なイメージ
づくりで読みとろ
うとしている。

「表情図から吹き出しの手引き」
一、おみつさんの気持ちを表情などに
描いて、想像していくやり方です。
二、どのようなところに目をつけて想
像しますか。
三、おみつさんの身になってその人が
つぶやくことばを想像して書きます。
四、おみつさんになりきってつぶやく
ように話しかけるように

「朗読から吹き出しの手引き」
一、実際に声を出しながら読んでいき、
おみつさんの気持ちやまわりの様子
を想像していくやり方です。
二、気持ちのわかることばや文の終わ
りに気をつけ、記号やことばで書く
う。
三、おみつさんの身になってその人が
つぶやくことばを想像して書きます。
四、おみつさんになりきってつぶやく
ように話しかけるように

表情図	注目した言葉	吹き出しの内容	意 識	注目した言葉・読み方	吹き出しの内容	意 識
S ₁	S ₂ はしくて…… S ₃ しばらく…… S ₄ さいはけられ…… S ₅ 真一本になって……	S ₇ こんな雪けた……あんなに…… S ₈ みんなたくさん…… S ₉ わたしは……	S ₆ 目はわらってまゆは少し下げて……	O ₁ 小声で読み始める。 O ₂ 「ふと足をとめた」 O ₃ 「見ただけで」を強く読んだりと読む。 O ₄ だりして、＝をつける。 O ₅ 「たまたまなくなりました」を強く読む。 O ₆ 「とてとても」をだんだん強く読む。 O ₇ つぶやくように「ねえ」をのぼす。 O ₈ 「にけるように」を強く読む。 O ₉ 「あの雪けた」 O ₁₀ 「誰をばなれまらん」 O ₁₁ 「なんとしても」 O ₁₂ 「ちんちん」 O ₁₃ 「人なんだもの。<<」 O ₁₄ 「そうだ……」	O ₄ 寒いなあ……とおつぎぎる人たかも前かがみになって…… O ₅ あっ。かわいい雪けただ。 O ₆ あーはいいなあ。…… O ₇ おつぎぎでは買えない。 はい。 O ₈ あーあ。あの雪けた…… O ₉ 買っていかれたらどうしよう。 O ₁₀ ああ。あつた。 でも……はい。 O ₁₁ ……たんだって…… O ₁₂ 「ちんちん」をやくり読むんだのは、…… O ₁₃ もしなかったら思っていたから…… O ₁₄ 自分に言いかけようように……	O ₉ ……見ただけでと書いてあるから、だれでも女の子ならほしい…… でも、まず…… 買えない。 だから、にげるようにして…… 心の中ではほしい。 O ₁₄ ああ……どこかの店にないあの雪けた…… …… O ₁₇ 顔の中で声を出して読んだ。 O ₁₈ 「ちんちん」をやくり読むんだのは、…… もしなかったら思っていたから…… O ₂₂ 自分に言いかけようように……
S ₈	S ₉ いつも…… S ₁₀ けれども…… S ₁₁ 顔をばなれまらん	S ₁₃ 売れているだろうなあ…… S ₁₄ ……売れていまいやうに……	S ₁₂ ほしがっている……まゆを下げて目を小さく閉じたように……			
S ₁₄	S ₁₅ ちらりと目をやると…… S ₁₆ 「ねえ、…… ……うれしいな。」	S ₁₈ ホッ。よかった。…… ずっと、売れないでね。	S ₁₇ ……客にまぎれてちらりと目をやる……			
S ₁₉	S ₂₀ 「なんだ、…… ぜいたくなもん……」 S ₂₁ 小さい弟と妹が……	S ₂₂ ……たけど、どうして…… はいいなあ。何かいい方法…… …… 「何となくいいなり消し」たり S ₂₃ よし、自分で……	S ₂₄ ……しょうばりしている…… …… S ₂₇ しょうばりしている顔じゃだめ。 買おうとする気持ちを……			
S ₂₄ S ₂₅ S ₂₆ S ₂₇	S ₂₈ 「そうだ…… ……あの雪けたを買おう」	S ₂₉ よし、自分で……				

＜考 察 4＞

S児は、おみつの心情を表情に描きながら文中のことばに着目し、おみつに心を寄せることによりおみつの心のゆれを読みとっている。S₂₄、S₂₅のように自らの読みを明らかにしようとして、まゆや目を何度も書きかえ、本文のことばに戻りS₂₇の会話文をおさえている。これらのことは、「雪げたを見て、買おうという気持ち」（個人課題）を読み深めようとしている姿である。また、表情をまゆの傾き、目の大きさ、口の形や大きさなどに気をつけて書いているのは、手引きの中で、想像する上での目のつけどころが有効に働いたからである。おみつの心のゆれをとらえ、おみつの気持ちに感動しているので、「ホッ」とか「ずっと」とか「よし」とかの感嘆詞や副詞をつけ、自ら読み深めている。

O児は、心をひく文中のことばに間のとり方、強弱、速さなどを考えながら音声化している。そして、ほしい気持ちと買えないと思う気持ちのゆれを読みとっている。これは、朗読の手引きによって「文の始めと終わりに気をつけて」と観点を示したことが有効に働いたからである。また、「ほしがっている様子」（個人課題）から切り込んでいくというO児の追究の観点が明確であったからであると考えられる。

○ 連帯による追究で、読みとった内容を叙述に戻ってとらえ直し、想を深めている子ども

「おみつさんがなぜ雪げたをほしがったのか説明できますか」という発問で、読みとった内容を交流させていった。

子どもたちは、書いた吹き出しを読み返しながら、K児の発表をきっかけに、叙述に戻ってとらえ直し、想を深める子どもの姿が見とれた。

K： おみつさんは市に行っても、雪げたのことが頭からはなれせん。それ程雪げたが気に入ったのです。

S₁： おみつさんの気持ちはだいたい同じです。でも「すいつけられたようにながめていました」というところと、「自分でお金をためて買おう」というおみつさんの様子と会話結びつけて考えている。ほんとうにほしいという気持ちです。

O₁： あの雪げたとわざわざ「あの」がついているのは、店にならんでいる雪げたがほしかったのです。

T： 「ほしくてたまりません」（板書）と「ほしくてたまらなくなりました」とどうちがうの。

S₂： 「ほしくてたまりません」は前から思っているけど、「ほしくてたまらなくなりました」というのは、年ごろのおみつは、かっこいい雪げたをはいて町を歩きたかったと思います。

＜考 察 5＞

S児のS₁の発表は、個人課題の追究で読みとった内容の中から、初読の感動部分（働いて雪げたを買おう）と結びつくおみつの会話文をひき出している。これは、読みを深めることによって感動も深化しているからである。

O児の発表は、朗読によって「あの」という指示語におみつの雪げたをほしがっている気持ちを見出し出している。これは、朗読しながら人物の心と物を関係つけて読みを深めていることであることが見とれる。

③ 第5場面での読み深める段階（関係読みを中心）における子どもの反応と考察（ $\frac{7}{9}$ 時）

○ 読みとり方を自己選択し、自ら学習する場を決め、個性的にマサエの心情をさぐる子ども

表情図と吹き出しを選んで追究するS児				朗読と吹き出しを選んで追究するO児			
＜選択した理由＞		＜考 察 6＞		＜選択した理由＞		＜考 察 7＞	
雪げたを見ている表情からマサエの気持ちを考え、ふき出しに書きたいから。同じ方法をとったのは、 <u>やっぱり自分に合っている</u> と思うから。		個人課題に合う読みとり方を選択している。また、 <u>方法の適自性を意識し、方法の個性化がある。</u>		今までのやり方でふき出しに気持ちが伝わったから。同じ方法をとったのは、 <u>読むと様子や気持ちがわかってくるから。</u>		個人課題との関係はよくわからないが、今までの学習経験から <u>朗読しながら吹き出しに書くよさを認めている。</u>	
表 情 絵	着目したことば	吹き出しの内容	意 識	着目したことば・読み方	吹き出しの内容	意 識	
S ₂ 	S ₁ 目をくりくりさせて S ₃ 「ふうん。それで」	S ₄ ……おみつさんってわらぐつを作ってよかったみたい。	S ₅ 目をくりくりさせてから、よく話を聞いている。	O ₁ 目をくりくりさせて O ₂ 「それで人工さん……」でマサエの気持ちになって書く。	O ₃ 神様なんかいないと思っていたんだなあ。	O ₄ きょうみをもって話を聞いている	
S ₈ 	S ₆ 目をかがやかせて S ₇ この雪げたの中にも神様がいるかも	S ₉ そうだったのか。…わらぐつのおかげでみつさんは幸せになって……。	S ₈ くりくりと比べて、目をかがやかせては、心をうたれている。	O ₅ 「…あつ。」をおどろいたように読む。 O ₆ <u>目をかがやかせました</u>	O ₇ おみつさんと大工さんの正体は……。この雪げたは幸せそうだった。	O ₈ やっと信じたようだ。うれしさのあるおどろきだ。	
S ₁₂ 	S ₁₁ マサエは赤いつま度の雪げたをかかえたまま……げん聞へ飛び出して……。	S ₁₃ おじいちゃんもわらぐつのおかげで結こんで……。わらぐつの中にも神様が……。本当……。	S ₁₄ おじいちゃんから話を聞きたいのだろう。迷信とは思っていない。	O ₉ 「さけんで……行きました。」のところを、あたしにわらぐつの中に神様がいてと分かったので、はずむように読む。	O ₁₀ おじいちゃんのおかえりだ〜。	O ₁₁ うれしくてたまらないだろう。明日は、わらぐつをはいていくだろう。	

、目や口の大きさや形に気をつけながらイメージ面を描き、「くりくり」と「かがやかせて」のマサエの心情をとらえ、S₄からS₉のように心情の変化に気づいている。O児は、副詞(O₁) 会話文(O₂、O₆)、感嘆詞(O₆) 文末表現(O₆)に朗読を工夫し、興味(O₃)から感動(O₇)に気づいている。選択した読みとりの方法が各自に合っていたと考えられる。

- 連帯による追究で、読みとった内容を叙述に戻ってとらえ直し、想を深めている子ども

「マサエはどのように変わったの」という発問で、読みとった内容を充実させていった。すぐ挙手をする子が多い。

- わらぐつの中に神様がいて信じてなかったけど、「くりくり」から「目をかがやかせて」というふうなことばから、神様がいて信じた。

S しょうこのことばは同じだけど、ちょっとちがう。それは、話に心をうたれてしまった気持ちがわかります。変わったのは、わらぐつについてのマサエの考え方ではないかと思う。わらぐつということばはないけど。

④ まとめる段階(価値読みを中心)での指導と子どもの反応(8/9~9/9時)

「主題について自分なりに考えよう」というめあてで学習を進めた。

「だれの生き方を考えてたら主題がわかるだろうか。」という発問により、大工・おみつ・マサエ・おばあちゃんに分かれた。そこで、「マサエの考え方を考えた言葉を中心に考えよう」と助言し、主題を書かせた。それを連帯による追究の場で交流させ、自分の考えを付加、修正させた。

(〜の部分付加修正したところ)

「マサエの考え方を考えた言葉を中心に考えよう」というめあてで学習を進めた。大工・おみつ・マサエ・おばあちゃんに分かれた。そこで、「マサエの考え方を考えた言葉を中心に考えよう」と助言し、主題を書かせた。それを連帯による追究の場で交流させ、自分の考えを付加、修正させた。

「マサエの考え方を考えた言葉を中心に考えよう」というめあてで学習を進めた。大工・おみつ・マサエ・おばあちゃんに分かれた。そこで、「マサエの考え方を考えた言葉を中心に考えよう」と助言し、主題を書かせた。それを連帯による追究の場で交流させ、自分の考えを付加、修正させた。

<考察9>

読みの到達点は同じであるが、理解の仕方が違う。S児は、論理的にマサエの心情の変化をとらえ、O児は、直観的にとらえていると考える。

<考察10>

S児は、おみつと大工の心の通い合いを手がかりにして主題をとらえ、O児は、おばあちゃんの意図を手がかりにした。これは、主題把握の観点を助言したことが有効に働いたからと考える。

5. 全体考察

- 個人課題によって共通課題へ切り込み、個性的追究意欲を喚起し、持続できたか。

S児は、4/9時~7/9時での人物の気持ちを追究することで、おみつが雪げたをほしがったわけやマサエの気持ちの変化を読みとっていた。その結果、心情描写や会話文などに着目し、課題解決をはかっていた。O児は、4/9時~7/9時での人物の様子を追究することで、心情を読みとっていた。「個人課題から読んでみてやる気が出たか」を自己評価させると、強い追究意欲(表1)を示した。このことは、個人課題を切り込み口として共通課題を追究させることが追究意欲を喚起し、持続化したことが言える。

- 読みとり方の自己選択により、読みが深まっていたか。

表情絵を描いたり、朗読したりすることに

よって、吹き出しに感嘆詞などをつけて表現できたり(考察4)、心情の変化に気づいたり(考察8)することなどの読みが深まっていく姿が見られた。また、表2より、選択した方法が心情読みを容易に理解させることがいえる。これらのことは、読みとり方の自己選択して追究する場を学習の手引きによって提示し、視覚的イメージ作りや聴覚的イメージ作りの観点が有効に働いたからである。

6. 研究のまとめ

- 個人課題をもって追究させると、追究意欲を喚起し、持続化し、個性的追究を支える。
- 読みとりの方法を自己選択して読ませていく場合、イメージ化の観点を示した学習の手引きを活用させて追究させることが大切であり、連帯による追究の場で自らの読みの内容を叙述に即して見直させることが大切である。

7. 今後の課題

- 文章上の特質が異なる物語文での自己選択の内容の検討が必要である。
- おわりに 子どもが自分なりの読みとり方の幅を広げ、想像豊かに自ら読み深める姿をめざして

(表1) 個人課題の追究意欲

時	2/9	3/9	4/9	5/9	6/9	7/9
S児	4	4	4	4	4	4
O児	4	4	4	4	4	4
全体	3.8	3.8	4	4	3.9	4

4段階評定 N=43

(表2) 読みとり方の自己選択の自己評価(自由記述)

	良いところ (人)	悪いところ (人)
表情絵	絵にしてみ、気持ちがよくわかった(S児)	よく読まないで笑っているおもしろいかわからない
朗読	ふき出しが書きやすかった	ふき出しは書けたが、絵がうまくいかなかった
図解	絵をかいたのが楽しかった	な い(S児)
朗読	読んで、気持ちがよくわかった(O児)	時間がかりすぎた
朗読	強く読む所と弱く読む所がわかった	どのように声に出したらいいかわからない
朗読	やっぱり自分に合っていた	な い(O児)

(表3) 手引きの効用

時	4/9	7/9
S児	3	4
F児	4	4
全体	3.8	3.9

4段階評定 N=43

価値形成をめざす社会科学学習指導

一つかむ・あらわす・みなおす活動のくり返しによる自己評価過程一

社 会 科 部 家 宇 治 正 幸

○ は じ め に

子どもが学習することによって価値を獲得していく過程を、「事実をとらえる」・「関係をとらえる」・「価値をとらえる」過程としてとらえ、それぞれの過程に、自分の考えを「つかむ」・「あらわす」・「みなおす」活動を設定し、考えを明確にしながら事象に対する価値判断のできる学習の在り方を究明する。

1、主題の意味と重要性

○ 価値形成をめざすとは

社会科で価値形成をめざすとは、子どもが事象と出会って、自分の考えを、つかみ、あらわし、みなおすことの連続によって、事象に対する自分なりの価値判断をすることができることをいう。そのため、次の三過程を設定する。

- ① 直接、見たり、聞いたりした具体的事実を整理することによって、自分の考えをとらえる。
- ② とらえた自分の考えを、事実の詳しい観察によって確かめる。その考えを交流しあうことによって、教材の持つ価値から自分の考えを見直す視点をとらえる。
- ③ とらえた視点から自分の考えを見直し、事象に対する自分なりの価値判断をする。

従来の社会科学学習は、子どもの活動性のみが重視されたり、学習内容のみが重視されたりして、事象に対するその子なりの見方・考え方をもとにした価値判断が不十分な学習が数多くみられた。

そこで、問題事象に対する考えをはっきり自覚させながら、教材の持つ価値をとらえて価値判断できる学習過程を設定し

た。このような自らの考えを確かめながら価値形成をめざす社会科学学習を構想することは、次のような意義がある。

- ① 社会事象に対して、自分なりの考えを明確に持って学習をすすめることができ、個性的な見方・考え方を生かした学習を保障することができる。
- ② 事象追究の視点を明確にでき、事象に対して、常に主体的なかかわりをもとうとする態度を育てることができる。
- ③ つかむ・あらわす・みなおす活動の連続発展により、確かな認識の深まりをうながすことができ、教材の持つ価値を、自分なりの価値として判断させることができる。

○ つかむ・あらわす・みなおす活動のくり返しによる自己評価過程とは、

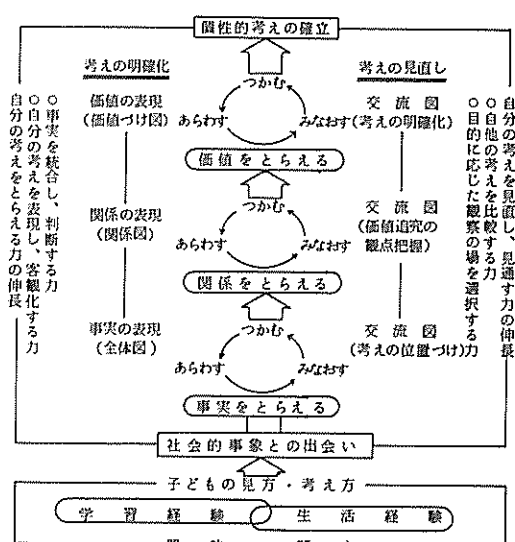
子どもが価値判断をしていくためには、「事実をとらえる」・「関係をとらえる」・「価値をとらえる」三過程に、自分の考えを「つかむ」・「あらわす」・「みなおす」活動を設定し、自分の考えを明確にとらえさせて学習をすすめていかねばならない。「つかむ」とは、事象を課題と関係づけて観察し、考えを持つ活動である。「あらわす」とは、持った考えを表現してとらえる活動である。「みなおす」とは、考えを他と交流することによって、学級での自分の考えの相対的な位置を知り、考えの付加・修正をはかりながら、さらに、自分の考えを確かめしていくための視点をつかんでいく活動である。この三つの活動は、自分の考えをとらえ、見直す自己評価の活動であり、その連続・発展は、自己評価の過程としてとらえることができる。

その際、自分の考えを明確にとらえさせるために、「あらわす」活動として次のような活動を設定する。

- ① 事実をとらえる過程………事象の全体像をとらえ、自分の考えのありかをみつけ出す表現活動（全体図）
- ② 関係をとらえる過程………自分の考えを事実を詳しく調べることによって確かめる表現活動（関係図）
- ③ 価値をとらえる過程………事象の持つ学習内容を構造的にとらえ、価値づける表現活動（価値づけ図）

○ 主題の構想

社会事象の持つ意味を自らの価値として判断できる子ども
自分の考えをとらえ、見直し、明確に表現できる子ども



また、「みなおす」活動においては、学級全体の中での自分の考えの位置づきやその妥当性をとらえさせるために、交流図を用いた交流活動を設定する。交流図の作成は、次の手順をおって行う。

- ① 個々の子どもの考えを座席表に記入する。（座席表の作成）
- ② 子どもの考えを、共通点、差異点、考えの深浅などを考慮して、分類する。
- ③ 交流の目的に従って、個々の子どもの考えを対比させ、相関をみとれるように図示する。（交流図の作成）

そして、交流図に、次のような機能をもたせて活用していく。

- 個の考えの位置（観点）を相対的・視覚的にとらえる。 ○ 交流を組織する基礎資料とする。
- 追究の全体的方向と個の考えを構成していく方向をとらえる。（考えの観点を見出す。）

以上のように、個人の表現した物と全体の交流図をもとに、つかみ、あらわし、とらえる活動を連続させていけば、自分なりの考えを明確にさせ、事象に対する価値観を形成していけると考える。

2、学習指導上の問題点

- (1) 従来の社会科学習には、学習内容のみを重視していく学習や子どもの活動性のみを重視していく学習といったかたよりがみられ、子どもの個性的な見方・考え方を生かしながら、事象に対する自分なりの価値判断をしていく学習過程の組織が不十分であった。
- (2) 社会科での評価が、学習内容の定着や学習活動に対する成就感からの評価が多く、事象に対する自分の見方・考え方を自らがとらえ、考えの深まりに対して見通しを持つという「自分の考えの確立」（価値形成）からの評価の対象や方法が十分に究明されていなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 子どもが価値を獲得していく過程として、「事実をとらえる」・「関係をとらえる」・「価値をとらえる」三過程を設定する。さらに、それぞれの過程に自分の考えを確かにする活動として、次の三活動を設定し、円環的にはたらかせる。
 - 「つかむ」……………事実をとらえ、自分の考えをつくる。
 - 「あらわす」……………自分の考えを表現することによって、客観的にとらえる。
 - 「みなおす」……………自分の考えを他と交流しあい、考えの相対的位置・付加修正点・追究の視点をとらえる。
- (2) 自分の考えをとらえる対象を「表現物（図）」におく。評価の場（とらえる場）を、自分の考えを表現物（図）に表し・とらえる場と、表現物（図）をもとに自分の考えを他と交流し・見直す場の二つに設定した。そして、二つの場における評価の方法を次のように設定した。
 - 自分の考えを明確化する場……………自分の考えを事実の表現を通して表現物（図）に表す。
 - ・ 表現物（図）として表した物を、文章や言葉におきかえ、とらえる。
 - 自分の考えを見直す場……………自分の考えを表現物（図）をもとに、他と交流する。
 - ・ 自分の考えの位置・付加修正点・追究の視点を交流図をもとにとらえる。
 - ・ 表現物（図）の付加、修正により、自分の考えを明確化する。

(3) 基本的指導の仕組み [ — つかむ ・  — あらわす ・  — みなおす]

	事 実 を と ら え る				関 係 を と ら え る				価 値 を と ら え る			
学 習 活 動	事象との出会い	疑問驚きの表現	（共通課題の明確化） 疑問の明確化	具体的事実の観察による疑問の解決	課題に対する考えの表現	（個の課題設定） 考えの明確化と確かめ	資料の収集・選択による考えの確かめ	自分の考えの確かめ	教材の把握（共通点の把握）	教材の把握（共通点の把握）	教材の把握（共通点の把握）	教材の把握（共通点の把握）
指導の手だて	○ 驚きや疑問のKJ法的手法による整理 ・ 個の疑問・驚きの視覚化（KJ法的板書）				○ 「全体図」による課題に対する自分の考えの表現 ・ 個々の考えをとらえた交流図の作成による考えの位置づけ				○ 「関係図」による自分の考えの表現 ・ 考えの関係をとらえた交流図の作成による共通点の着目			

4、指導の実際と考察

(1) 小単元 入部のキャベツづくり（市民のつくりだすもの）＜3年＞

(2) 目標

- キャベツづくりにたずさわる入部地区の人々の土地条件を生かした集団による生産の工夫や出荷の工夫をとらえることにより、大消費地である福岡市をひかえた近郊農業の特色や残留米・大分などへの出荷といった他地域との結びつきをとらえることができる。
- 「つかむ」－「あらわす」－「みなおす」学習サイクルにより、自分の考えをとらえて学習をすすめる学び方を身につけるとともに、たくさんのキャベツがつくれる入部のキャベツづくりのひみつに対する自分なりの考えを明確に表現できるようにする。

(3) 計画（約12時間）

※ ○内は単位時間数

	事 実 を と ら え る		関 係 を と ら え る	価 値 を と ら え る
学 習 活 動 と 内 容	1. 入部のキャベツ生産の現状を知り、追究課題を設定する。―― 2 (1) 生産高や畑のようすを知り疑問・驚きをカードにかく。…… ① (2) 疑問や驚きをK J法的にまとめ、追究課題を設定する。…… ①	2. 入部のキャベツ生産のようすを見学し、キャベツがたくさんつくれるひみつについて調べる計画をたてる。―― 3 (1) 入部のキャベツづくりを見学する。…… ② (2) 見学してわかったことをもとにキャベツ図をつくる。…… $\frac{1}{2}$ (3) キャベツづくり図をもとにわかったことを交流し、「ひみつ」について予想する。…… $\frac{1}{2}$	3. キャベツづくりのひみつについて追究する。―― 2 (1) 生産過程・出荷のようすについて資料収集をする。…… 課外 (2) 調べたことをもとに、キャベツづくりのひみつ図をつくる。…… ① (3) キャベツづくりのひみつについて交流し、キャベツづくりにおける組合の働きに気付く。…… ①	4. キャベツづくりのひみつとして集団栽培について調べ、入部のキャベツづくりに対する自分の考えをもつ。―― 4 (1) 組合のはたらきについて直接、見学や聞きとりをする。…… ② (2) 調べたことを図に表す。…… ① (3) 他の考えと比較し、交流する。…… ① (入部のひみつと問題点の明確化) 5. キャベツづくりへの自分の考えを表現する。―― 1
指 導 の 手 だ て	つかむ 入部のキャベツづくりの現状の観察（生産高・量、市での割合） あらわす 疑問や驚きのカードへの書き出し（追究観念の意識化） みなおす K J法的手法による共通課題の設定	入部のキャベツづくりの直接観察（土地のようす・生産・出荷の観察） 全体図 …… キャベツづくり図の作成（キャベツの生産過程の表現） 交流図Ⅰ …… 個の追究観念を明確にする交流図の作成	追究の観点からひみつを確かめるための資料の観察 関係図 …… キャベツづくりのひみつ図Ⅰの作成（事実間の関係の表現） 交流図Ⅱ …… 組合の働きに気付かせるための交流図の作成	組合の観点から、焦点化した直接観察（農協への取材活動） 価値づけ図 …… キャベツづくりのひみつ図Ⅱの作成（価値判断の表現） 交流図Ⅲ …… ひみつのちがいを視覚化させるための交流図の提示

(4) 入部のキャベツづくりのひみつ追究の実際と考察（T児・H児の追究を中心として）

① 事実をとらえる過程（ $\frac{1}{12} \sim \frac{1}{12}$ 時）

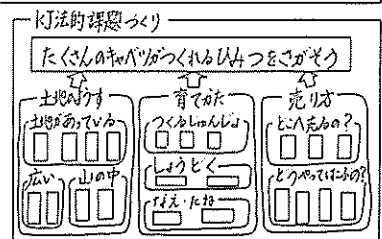
○ キャベツづくりと出会いから共通課題の設定

入部のキャベツづくりのようすを畑のスライドや写真（見わたす限り続くキャベツ畑の写真）で大量に生産されていることをとらえさせ、年間の生産量の資料（…約300万個、…約860台、市の生産の8割）を提示した。そして、写真や資料をみての驚きや疑問をカードに書き出させた。

T児	・はやく市場にだせるようにしているのだろう。・できたら少しずつ全国へはこんでいるのかな。・どうやってうえているのだろう。（なえのうえ方は……略……）	H児	・どうしてあんなにたくさんキャベツができるのかな。・つくり方はどんなだろう。・たくさんキャベツがつくれるつくり方を知りたいな。どうやってつくるのかな。
----	--	----	---

出会いにおける子どもの驚きや疑問をカードをもとに出し合わせて、どの子の視点も包含できるようにK J法的手法により、共通課題「たくさんのキャベツがつくれる入部のキャベツづくりのひみつをさがそう」を設定した。子どもの疑問の集まりとしては、①土地のようす、②生産の仕方、③売り方の三つにまとめることができた。その後、自分の調べたいことを観察ノートに書き出させた。

T児	・売るりょうや持っていく場所・なえをうえる時期・消どくのしかた・つくるじゅんじょ……（略）……	H児	- キャベツのつく - り方について（たね、つくるじゅんじょ、うえ方……略……）
----	---	----	---



《考察》視点を焦って観察させたことは、子どもの疑問を集約する上で効果的であった。子どもの意識は「たくさん」に集中しており、このことが共通課題の設定を容易にしたといえる。また、K J法的手法を用いることにより、キャベツ

づくりを支える要素としての「土地条件」・「生産の工夫」・「出荷の工夫」が視覚化されたため、キャベツづくりの全体像がイメージできた。また、自分の疑問の位置が明確となり、T児・H児のように調べたいことが具体化されてきたことがとらえられる。

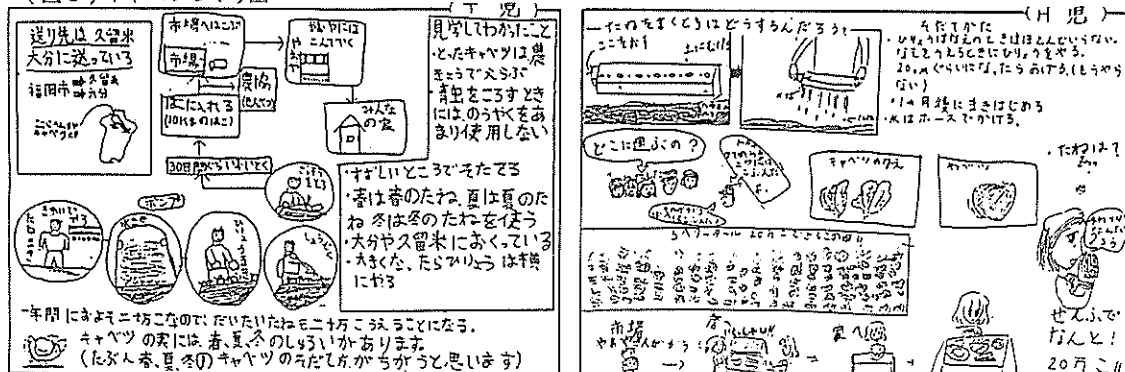
○ 直接観察による疑問の解決から自分の考えの明確化

調べたいことを記録した観察ノートをもとに、入部のキャベツ農家をたずねる。T児・H児とも自分の疑問を農家の人にたずねたり、直接、生産のようすを見学したりすることによって解決してきている。観察したことを整理したあと、次の手順で、課題に対する自分なりの考えをとらえさせた。

つかむ → あらわす

- 1) 直接観察した事実をもとに「キャベツづくり図」を作成させ、キャベツ生産の全体的流れを把握させる。図を作成することによって、その子なりの「ひみつ」としてこだわる観点を明確にすることをねらいとしている。

(図1) キャベツづくり図



あらわす → みなおす (交流)

- 2) 「キャベツづくり図」のどこにたくさんのキャベツをつくるひみつがあるかを朱線でチェックする。(視覚化)
- 3) 自分の考えたひみつを発表する。交流図Ⅰ(個々の考えの位置づきがとらえられる板書)を作成する。(比較)
- 4) 自分の考えを「キャベツづくり図」・「交流図Ⅰ」をもとに文章化させる。(視点の明確化)

—T児—

ひみつは、①広い土地・温度が低い、土が砂質・水はけがよい。②キャベツをつくるくふうをしている。③たねをまく時期をずらして少しずつ売っている。この三つがひみつだと思う。……略……

—H児—

育て方がひみつだと思う。ビニルハウスで育てて10aに6000こもうえるから20万こもつくれる。一べんにうえるとうれないから、うえる時期をずらしてうえている。それがひみつだと思う。

《考察》 T児・H児にみられるように、「表現図」→「考えの視覚化」→「他との比較」→「文章による明確化」をたどり、自分の考えを明確にとらえていることが理解できる。また、表1からもわかるように、全体のひみつの把握の状況をとらえてみると、交流前に自分の考えが明確でなかった子どもも、交流図(板書)によって、それぞれの考えを位置づけ、視覚化したため、交流後には、ひみつの観点をとらえることができるようになっている。交流の必要性和交流図の活用は、考えの自覚化には効果的であると判断できる。

(表1) ひみつ把握状況(N=40)

ひみつの観点数	交流前	交流後
1つの観点の子	26	23
2つの観点の子	5	10
3つ以上の子	5	7
とらえられない子	4	0

- ② 関係をとらえる過程($\frac{6}{12} \sim \frac{7}{12}$ 時)……考えの確かめから組合の観点の把握

つかむ → あらわす

- 1) 自分の観点から詳しい観察を行い、考えを確かめる。

※ 資料収集は課外とする。資料収集が困難な子どものために「キャベツづくりの農家ごよみ」「出荷量」「出荷先」「地形図」を準備し、活用させた。

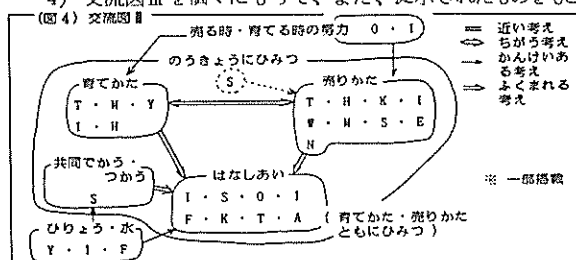
- 2) 詳しく調べたことを「ひみつ図」として表す。(視覚化)……図2

H児は、「うえる時期の調節」を詳しく調べている。たねまきの期間・たねを育てるビニルハウス・うえかえなどの内容が加わってきている。自分の考えを補強していこうとしている姿をみとることができる。



あらわす → みなおす → あらわす

4) 交流図Ⅲを個々にもって、また、提示されたものをもとに、お互いの「ひみつ」に対する考えを交流し、確かにもつ。



T 友だちとの考え方のちがいははっきりさせて発表しよう。

C1 ぼくは、やっぱり売り方です。いくらつくっても、売れないとどうしようもないので、予約などして売っている売り方がひみつです。

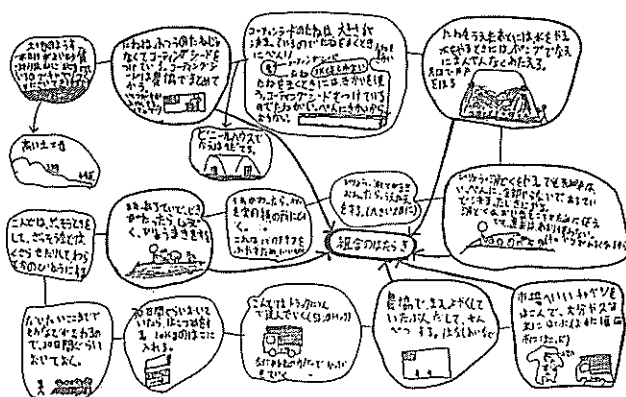
C2 ぼくは、C君とちがって、つくる人がくふうして、ビニルハウスや消どくやたねまきなど話し合ってやっているからたくさんできるのです。……略……。

C3 わたしは、両方とも大切だと思います。どちらもなかったら、きともうからないと思います。……略……。

C1 ぼくの考えは、最初と少しかわって、育てる方もすこしたいせつだだと思います。……略……。

5) 交流の結果、キャベツづくりに対する価値づけをし、図に表す。(全体図に自分の考えをかきこむ。)

(図5)



《考察》交流図Ⅲを使っている交流は、交流記録＝線部の表現のように、他を意識した自分の立場の明確化ができており、考えの対象化・自覚化において効果的であった。価値づけ図については、左図のように、内容の詳しい理解とともに、その生産活動を支える組合のはたらきを価値として位置づけ、「自分の考え」を構造的に表現している。表現図は、T児の全体図(図1)から価値づけ図(図5)への変化から、学習内容の深化にとともに、事象への羅列的な事実の位置づけから、構造的な意味の把握にたつた位置づけへ高める手だてとして表現図が位置づくことが判断できる。

5. 全体考察

(1) 設定した三過程・三活動で、自分の考えの明確化がはかれたか。

表3・4より、次過程の追究内容の把握は、本サイクルによりつかめたことが理解できる。しかし、表4の関係をとらえる過程での追究方法の把握の評定が低いことや、表5の表現図の評定などから、資料収集の方法や表現の仕方の技術など、基礎的な技能習得の指導の必要性が問われる。そのことが、学習の満足度や考えの明確化における評定の低さとなって表れている。各過程の三活動に基礎的な技能習得のための細かい指導の手だてが必要となる。

(2) 自分の考えをとらえる評価の場と方法は適切であったか。

表現図は、自由記述であり、個の表現の仕方を生かすことができ、図1や図2の考察からも、自分の考えの明確化に有効であった。しかし、表5の「自分の考えがかけたか」の項目のように、表現技術との関係で適切に表現できずにいる子もみられた。交流図は、表1・2のように、交流後の追究の見通しの把握状況の高まりから効果的であるが、今後は、より積極的な活用が必要である。

6. 研究のまとめ

(1) 自らの考えを確かにし、事象に対する価値づけを行うには、「事実・関係・価値」把握という三過程を組織し、つかみーあらわしーみなおす活動をたねねにたどらせねばならない。

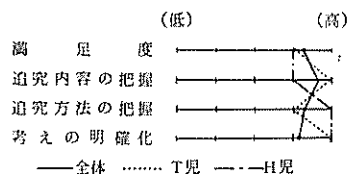
(2) 社会科では、表現活動そのものに自らの考えを明確にする自己評価の機能をもたせることが必要である。

7. 今後の課題

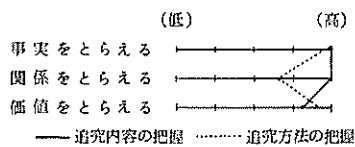
価値をとらえる段階の位置づけ図の表現のさせ方と交流(みなおし)の在り方の明確化が必要である。

○ おわりに 常に、事象に対し、主体的に価値観をもって追究していける子どもをめざして

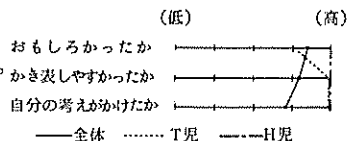
(表3) 本小単元の学習状況(自己評価)



(表4) 過程ごとの学習状況(自己評価)



(表5) 表現図についての自己評価



生き生きと問題の構造や数量の関係をとらえる力を育てる高学年・文章題指導

一個のわかり方の特性に応じる学習過程の究明を通して一

算 数 部 吉 富 修

○ は じ め に

文章題を追究する時の追究のしかたの傾向性を十分に生かしたり見直したりすることのできるような学習過程を究明すれば、子どもたちは意欲的に問題の構造や数量の関係をとらえ、自らの個性を伸ばしていくであろう。

1、主題の意味と重要性

○ 問題の構造や数量の関係をとらえる力を育てるとは最近の実態調査によると、計算力は伸びてきているが、事実問題についての解決力は下がっていることが報告され文章題などの指導を通して問題解決力を育成することの必要性が叫ばれている。文章題を解決するには、問題の構造や数量の関係をとらえる力が必要である。つまり、具体的な問題事象の中にひそむ量についての基本的な関係（量の和と差の順逆関係、量の倍と等分の順逆関係、量の倍の和や積の順逆関係など）を、とり出していく見方・考え方や態度を育てることが必要なのである。このような見方・考え方や態度とは、①与えられているものは何か、求めるもの、未知なものは何か、などと問題を構成している条件をとり出したり、使える条件はもっと他にないかどうか吟味したり（分析思考）していく見方・考え方や態度、②求められていることの意味を考えて、この未知のものはどの条件とどの条件を組み合わせると導き出すことができるか、などと既知と既知、既知と未知とを結びつけ（総合思考）ていく見方・考え方や態度である。

子どもたちが問題の構造や数量の関係をとらえていくには、一人ひとりの子どものこのような見方・考え方や態度が十二分に発揮することのできるような学習過程を究明することが大切である。そこで、子どもたちの文章題を追究する時の傾向性をことば・記号型、中間型、絵・図型でとらえる。そして、それらの傾向性が生きるような学習コース表をもとに、自分なりの計画づくりをさせて追究させたり、自分の追究のしかた（立てた計画も含めて）を見直させたりすることで、より効果的に自らの個性を伸ばしていくことのできるような学習過程を究明しようとするものである。

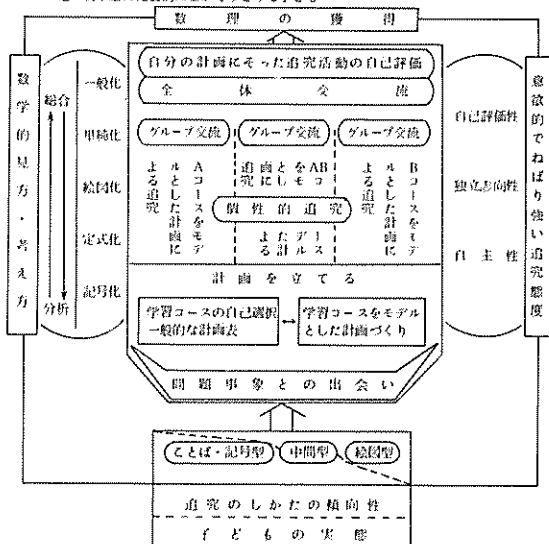
○ 個のわかり方の特性に応じる学習過程とは

問題の構造や数量の関係を追究する時、子ども自身が自らの傾向性を意識しながら最も自分に合った追究のしかたで追究することができたり、自分の追究のしかたをふり返ってより自分に合った追究のしかたを具体的に作り出したりすることができるような学習過程である。

子どもたちが文章題を追究する時、そこには、子どもたち一人ひとりに特有の追究のしかたがみられる。問題場面を、まず視覚的にとらえることのできる線分図などに表現しなおい問題の構造をとらえ、そこから与えられた条件を次々に結びつけていって解決しようとする子ども。問題文章中の数量の関係を表している言葉に注意深く着目して、要素や条件を表している言葉や記号をそのまま使ったり、簡略化したりしながらことばの式を表し解決していこうとする子ども。また、問題場面を表した線分図などで問題の構造を確認しながらことばの式を立て、式操作を線分図などと対応させながら行い考えをすすめていこうとする子どもたちである。このような追究のしかたの傾向性をそれぞれ絵・図型、ことば・記号型、そして、中間型としてとらえるのであるが、さらに、同じ追究のしかたの傾向性を持つと判断した子どもたちについて見てみると、その追究のしかたはまったく同じような過程をたどるとは限っていないことが観察される。例えば、絵・図型の傾向性を示す子どもの中にも、問題場面に見合う状況図を描いて構造を全体的に把握した後、

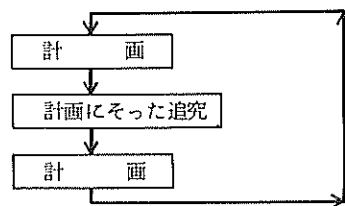
○ 主題の構想

- ・ 問題の構造や数量の関係を明確にとらえている子ども
- ・ 文章題の、自分に合った追究のしかたの獲得、伸長
- ・ 他の文章題に発展的に生かそうとする子ども



さらにより数学的な線分図を描いて数量の関係を具体的な計算として処理していく子どももいれば、最初から線分図を描き、図の中に詳しく条件を書き込むことで条件間の関係をとらえ計算処理していく子どももいるのである。そこで、同じような傾向性を示す子どものこのような追究のしかたの違いを「わかり方の特性」としてとらえるのである。

この「わかり方」を子ども自身がはっきりと意識したり、追究のしかたをふり返ってより自分に合った追究のしかたをつくり出したりすることができるようにするためには、「これからどんな活動をするのか。今、どんな活動をしているのか。どこまで進んでいるのか。どこができてどこができてなかったのか。どんなしかたをしたらうまくいったのか。（うまくいかなかったのか。）」といったことを、一人ひとりの子どもが活動を通してより具体的にとらえられるようにすることが大切である。このような考えに立ち、自分自身の活動について計画を立てたり、計画を確認しながら追究したり、追究のしかたを評価したりする活動がサイクルとして行うことができるように、下記(⑧)基本的な指導のしくみ)のように学習過程を構想するものである。



2、学習指導上の問題点

- (1) 前年度は、個性を文章題を追究する時の認知のしかた(ことば・記号型、中間型、絵・図型)としてとらえ、その傾向性が生きるような活動内容と順序をしめた学習コースを自己選択させて追究させた。しかし、学習コースは一つの傾向性でとらえられる子どもたちを束ねて生かすものであっても、個の追究のしかたに焦点をあてたとき、考えていく内容や順序を規制していた側面があり、1人ひとりの子どもの個性的追究に即応する処遇として不十分である。
- (2) 自分の追究のしかたを生かした追究の過程と結果をふり返り、より自分に合った追究のしかたを見つけ出していくといった評価活動の具体的な場や方法が十分に究明されていなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 学習コース表と文章題解決の一般的な手順を示した計画表を提示し、それらをもとに自分なりに解決していく手順の計画を立てる活動の場を、課題把握の段階に位置づける。このことによって、子どもたちは自分の追究のしかたの傾向性をよりはっきりととらえ、自分に合った追究のしかたで意欲的に問題の構造や数量の関係をとらえるであろう。
- (2) 学習過程の中に、(1)の計画の活動と立てた計画や計画にそった追究のしかたのよさや不十分さなどについて自己評価する活動の場を、交流による追究を受けて位置づける。このことによって、子どもたちは意欲的に問題の構造をとらえていくとともに、より自分に合った追究のしかたを見つけ出していくことができるであろう。
- (3) 基本的な指導のしくみ

	課題把握	個性的追究	交流による追究		自己評価
			グループ	全体	
主な学習活動	- 自分が最も追究しやすい学習コース表を選択する。 - 学習コース表やどのコースにもあてはまる計画表をもとに、自分の追究の計画を立てる。 - 前時の「ふり返り活動」をもとにして、計画表を修正する。 - 自分なりのめあてを立てて表現する。	- 自分の立てた計画にそった追究 - Aコースにもとづいた計画による追究 - ABコースにもとづいた計画による追究 - Bコースにもとづいた計画による追究	- 同じコースを選択した者同士による話し合い - 計画の内容や追究のしかたの差異点 - 追究した内容	- 異なるコースを選択して追究した活動例をもとにした話し合い - 内容の共通点 - 追究のしかたの共通点、差異点	実際の追究活動をもとにして、自分の立てた計画や追究のしかたの見直し(学習コース表の選択し直し)省略順序の入れ替えそう入修正
主な手だて	- 事前に子どもの傾向性を判定しておく。 - 子どもが計画を立てる際の資料として学習コース表(Aコース、ABコース、Bコース)とどのコースにもあてはまる計画表を用意し配布する。 - 前時問題のときの計画表を用意させておく。 - 計画やめあては、文章としてきちんと表現させておく。 - 問題の提示のしかたの工夫(言語的提示、視覚的提示)	- 資料の工夫 - それぞれの傾向性が生きるような 1本線分図 2本線分図 - 前時活動の線分図等 - 前時活動のことば - 関数表等	- 計画の順序にそって説明させる。 - 計画表と対応させるから説明するよう助言する。 - 計画の立て方、追究のしかたのわかりやすかったところをきちんととり出すよう助言する。 - 差異点に気づかせるような発問	- いろいろな考え方を生み出している問題の構造に気づかせる資料提示の工夫(順序的、並列的提示、比較のさせ方、結びつけ方、発問) - 数量関係の処理のしかたの共通点や差異点をとり出させる。	- 自己評価表のプリントを与え、項目にそって評価させる。 - 計画のよかったところ、不十分なところ - 学習の楽しさ - 自分なりに立てることができたか。 - 計画どうりにとれたか。 - ときやすかったか。 - 問題がとけたか。 - 計画表に改善点を文章で表現させる。

4. 指導の実際とその考察

(1) 題 材 5年生 「考えましょう。(捨象の考えを使う問題)」

(2) 目標と本題材でとりあげる問題事象

① 問題の構造をとらえ、問題を解決することができるようにする。

- ・共通の数量に着目して、数量の差を1つの単位量の倍分としてとらえ問題を解決することができるようにする。
- ・共通の単位量に着目して、全体量を単位量の倍分としてとらえ問題を解決することができるようにする。

② 自分の傾向性を生かして解決の計画を立てたり、追究のしかたをふり返ってより自分にあった追究のしかたを見つけ出したりしていくことができるような学び方を身に付けることができるようにする。

第一 次	第一 時	かんづめの重さをはかりました。さくらんぼのかんづめ1個とパイナップル2個では1.49Kgです。パイナップルをもう3個ふやすと3.35Kgです。さくらんぼのかんづめ1個、パイナップルのかんづめ1個の重さは何Kgになるでしょうか。
	第二 時	りんご2個とネーブル5個を買ったら代金は460円でした。ネーブルをもう2個ふやすと580円になるそうです。ネーブル1個のねだんはいくらでしょうか。また、りんご1個のねだんはいくらでしょうか。
第二 次	第一 時	たかし君の家から駅の前を歩いて学校までは1.6Kmあります。駅から学校までは、家から駅までのちょうど3倍です。家から駅までの道のりは何Kmでしょう。
	第二 時	おとな2人と子ども3人で絵を見に行き、入場料を合わせて1,400円はらいました。1人分の入場料は、子どもはおとなの半がくでした。おとな1人、子ども1人1人分の入場料は何円でしょう。

(3) 本題材での問題の構造と計画 (約5時間)

問 題 構 造		予想される数量関係	計 画	内 容	配時
第一 次	$a \times m + b \times n = c$ $a \times m + b \times n' = c'$ ($n' > n$)	$a \times m + b \times \{n + (n' - n)\} = c'$ 計算処理 ・ $b(n' - n) = c' - c$ ・ $b = (c' - c) \div (n' - n)$ ・ $a \times m = c - b \times n$ ・ $a = (c - b \times n) \div m$	題 さ し ひ き 何 倍 の 問	$a + b \times n = c$ の問題について ($m=1, a \approx b$)	1
	$(a + m + b \times n) + b(n' - n) = c'$			$a \times m + b \times n = c$ の問題について ($a \approx b$)	1
第二 次	$a \times m + b \times n = c \rightarrow a \times (m + l \times n) = c$ ($b = a \times l$)	a, b を求めるための式操作、 計算処理 ・ $a = c \div (m + l \times n)$ ・ $b \times n = c - a \times m$ ・ $b = (c - a \times m) \div n$	問 合 わ せ て 何 倍 の	$a + b \times n = c$ の問題について ($b = a \times l, l$ は整数)	1
				$a \times m + b \times n = c$ の問題について ($b = a \times l, l$ は整数)	1
第 三 次 解き方についてまとめる。					1

(4) 子どもの反応と考察

① $a \times m + b \times n = c$ ($a \approx b$) の問題について ($\frac{2}{5}$ 時)

前時 ($\frac{1}{5}$ 時) に、子どもたちは「 $a + b \times n = c$ ($m=1, a \approx b$)」の文章題を追究してきている。そして、自分の計画にそった追究活動をもとにした自己評価活動を行っている。そこで、Y・T児とR・U児は、「次の問題を解くときに改善したいこと」として、次のような内容を文章化し本時に立てる計画の中に組みこむことを予定していた。

Y・T児 (Aコースをモデルとして自分なりの計画を立て追究した子ども)

問題文の中から条件を取り出すときは、はっきりしていることや組み合わせてわかることがすぐわかるように表に整理する。

(「問題文の中から条件を取り出してことばの式にあてはめる」ところに位置づける予定)

R・U児 (Bコースをモデルとして自分なりの計画を立て追究していった子ども)

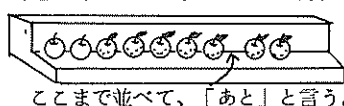
場面の絵をかけた方がどんな線分図をかいたらよいかわかる。(として、線分図をかく前の段階に位置づける予定)

1) 問題事象に出会い、自分なりのめあてや自分なりの計画を立てる段階

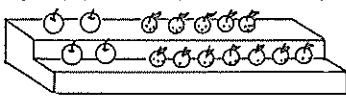
問題となる文章題を模造紙にかいて提示すると同時に、この問題場面をより視覚的にとらえることができるように配慮をした。つまり、階段状の展示棚を指しながら、「この場面の通りりんごとネーブルを並べることはできますか。」と問いかけ、実物の果物を用いて並べさせたのである。すると、子どもたちは下図に示すような2通りの並べ方をしていった。場面を追加的に読みとっていることを表す並べ方と場面を並列的に読みとっていることを表す並べ方である。

この後、「前の時間に、自分たちで計画を立てていますね。その計画で解けそうですか。」と尋ねると、多くの子ども

＜追加的な読みとりによる並べ方＞



＜並列的な読みとりによる並べ方＞



ような気がする。」と答える。自分の計画をなおしたい人はなおしてもよいことを説明すると、Y・T児やR・U児は前時に立てた計画の中に改善する計画を加え、次のような「自分なりの計画」を立てていった。

Y・T式Aコース算数学習計画表

- ① 問題をよく読む。
- ② わかっているところ、大切なところに線を引く。
- ③ 求められていることをはっきりさせる。
- ④ 解決の役に立ちそうなことばの式をノートに書く。
- ⑤ 問題文の中から条件を取り出してことばの式に入れる。

条件を取り出す時は、はっきりしていることや組み合わせてわかることを表に整理する。

※ 4、5 はくり返す。

- ⑥ それをもとに自分なりのことばの式を立てる。
- ⑦ 結果を予想して計算する。
- ⑧ 結果を確かめる。(※□内は、新たに追加された計画内容)

を修正、強化していくことである。Y・T児は、⑤のことばの式に条件をあてはめる計画の中に、条件を表に整理する活動を位置づけている。条件を表に整理するということは、単に条件を文章から分析するためではなく、条件を同じ要素ごとに並べてみることで問題の構造や数量間の関係がとらえやすくなるということである。つまり、要素や条件を総合したものであることばの式が立てやすくなることであり、解決の道すがりははっきりしてくることになるのである。また、R・U児は、線分図を描く前の活動として絵をかくことを計画した。線分図は数量の大小や関係を線分の長さや目盛りで表現するものである。R・U児は具体的な情景図を描くことで数量の大小や関係を全体的にとらえておいてから、その情景図に見合う線分図を描こうとしているのではないかと考えられる。つまり、R・U児にとって情景図を描けば線分図に移行しやすく、わかりやすくなるものであると考えられるのである。このような子どもの姿が具体化されるには、学習コース表を固定的に与えるのではなく、学習コース表をもとに自分なりに計画を立てさせたり、実際の追究活動をもとにした自己評価活動によって計画を修正させたりしていくといった活動が必要ではないかと考えられる。

2) 自分なりのめあてや計画にそって追究していく段階

自分なりのめあて (Y・T児)

自分の力を出し切って、みんなにネーブルとりんごのねだんの求め方を説明できるようにしよう。

- ①、② 問題文章を赤えんぴつでとりながら読み、要素を表す言葉 (りんごなど) や関係を表す言葉 (もう2個ふやす、など) に下線をつけたり囲んだりする。

$$\begin{aligned} \text{りんご} \times 2 + \text{ネーブル} \times 5 &= 460 \\ &+ 2 \\ \text{りんご} \times 2 + \text{ネーブル} \times 7 &= 580 \end{aligned}$$

※ 2つの式を書いた後、「+2」を書き加える。理由は文章中の「もう2個ふやす」ことを表すため、と答える。

- ⑤ 表に整理する。

りんご	ネーブル	合計
2	5	460
2	7	580
0	2	120

ここまで書いてきた時、「ネーブルの値段を求めるためには、どんな組み合わせ方をしたらよいですか。」と求めることがらの意味を考えて条件を取り出すように方向づける発問をする。

R・U式個人計画表

- ① よく問題を読み、とくことを理解して、1本線分図でかくのか2本線分図でかくのか、自分なりにわかりやすい方を決める。

- ② 絵をかく。

- ③ 線分図の中に、くわしく山線、図切り線、目もりなどを書きこみ、ことばや数や記号を書きこむ。

- ④ 線分図のようすを計算に置きかえる。

※たくん式を考える。(□内は、新たに追加された計画内容)

＜考察＞ (自己評価活動にもとづく計画の変容について)

この段階での中心的な活動内容は、前時の自己評価活動の中で気づいた改善点をもとにして、自分なりの追究のしかたを

自分なりのめあて (R・U児)

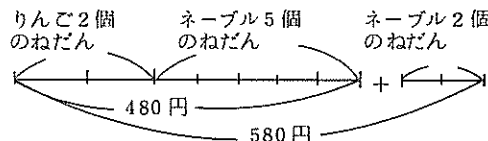
わかりやすく、自分なりの絵や線分図を使って、くわしくこのとき方や説明のしかたを考えよう。

- ② まず、りんごとネーブルの情景図を描く。その後に、図の上に要素を表す言葉を書き込む。

$$\begin{aligned} \text{りんご} 2 \text{ 個} &+ \text{ネーブル} 5 \text{ 個のねだん} = 460 \text{ 円} \\ \text{りんご} 2 \text{ 個} &+ \text{ネーブル} 7 \text{ 個のねだん} = 580 \text{ 円} \end{aligned}$$

※上、下の果物をきちんと対応づけるように描いている。

- ③ 2列の情景図を1本の線分図に集約して表していく。



※「同じ果物だけのねだんはどうしたら求められますか。」

⑥※この表からどんなことばの式が出てきますか、と方向づける発問をする。

(全部の合計の差)÷(ネーブルの個数の差)=(1個のねだん)
 $(580-460)÷(7-5)=60$ (ネーブル)

りんご × 2 + ネーブル × 5 = 合計

$$X + (60 \times 5) = 460$$

ネーブル1個×5=ネーブル5個 $60 \times 5 = 300$

合計-ネーブル5個=りんご2個 $460-300=160$

りんご2個÷2=りんご1個のねだん $160 \div 2 = 80$

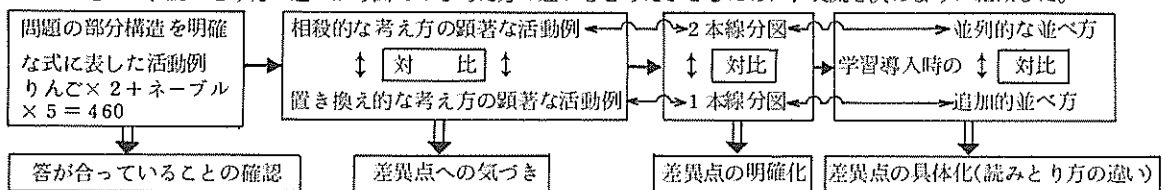
＜考察＞(自分なりの計画にそった追究について)

Y・T児は、問題場面をことばの式などに定式化し、その式を操作することで問題構造や数量関係をとらえ計算処理していくような追究のしかたを示す子どもである。場面を並列的に読み取ったY・T児は、2つのことばの式に表すことで、両者に共通の量があるという問題構造に気づいている(「+2」の書き込み)。さらに、条件を要素ごとに表に整理することで、問題の構造を端的に表す式(全部の合計の差÷ネーブルの個数の差)を表現している。そして、最初のことばの式を操作しながら計算処理していった。

この2人の子どもの追究の姿には、一人ひとりの子どもが自分に合った方法で、要素や条件を分析したり総合したりして問題の構造や数量の関係をとらえ問題を解決している姿があるのではないかと考える。つまり、前時の学習コース表をもとにした自分なりの計画づくり、前時の自己評価活動を生かした本時の自分なりの計画づくりが、より自分に合った追究のしかたをつくり出していくことに有効に働いている姿ではないかと考える。

3) 全体交流の段階

ここでは、読みとり方の違いから出てくる考え方の違いをとらえさせるために、交流を次のように組織した。



この後、本時の追究活動の自己評価活動に取り組んでいった。

(5) 本題材指導の結果

＜資料Ⅰ＞

自分なりの計画を立てて追究したことについての自己評価(第1時～第4時、5段階評定 N=児童数)

配時	①今日の学習は楽しかったですか。	②自分なりに計画を立てることができましたか。	③計画通りにとくことができましたか。	④自分の立てた計画で問題がとけましたか。	⑤自分で立てた計画はときやすかったですか。	N
第1時	4.6	4.4	4.7	4.5	4.2	42
第2時	4.5	4.2	4.6	4.5	4.3	42
第3時	4.6	4.2	4.7	4.5	4.5	42
第4時	4.3	4.1	4.6	4.5	4.5	41

＜資料Ⅱ＞

⑥ 資料Ⅰの「今日の学習は楽しかったですか。」について、その理由として子どもが挙げた内容の分類(第一時)(N=42)

・学習内容に対しての理解といった内容(29%、12/42)

＜例＞ ・よくわかったから。 ・わかりやすかった。 ・かんたんだったから。

・自分なりの計画を立てる活動、計画にそって追究したことを理由としている内容(67%、28/42)

(例) ・自分で立てた計画だからやる気が出る。 ・自由にできるし、自分でつくったのだからやりやすい。

と、数量関係の把握を方向づける助言をする。

③ 線分図のようすを計算におきかえていく。

※ 線分図を絶えず確認している。

$580-460=120$ ネーブル2個のねだん

$120 \div 2 = 60$ ネーブル1個のねだん

$60 \times 7 = 420$ ネーブル7個分のねだん

$580-420=160$ りんご2個分のねだん

$160 \div 2 = 80$ りんごのねだん

＜考察＞(自分なりの計画にそった追究について)

できるだけ具体的な情景図を描き、さらにそれを線分図に表現していくことで、徐々に問題構造や数量関係をとらえていこうとするのが、R・U児の追究のしかたの特徴である。R・U児は具体的な果物を並べた図を描き、それをそのまま移行したような形の線分図を描いている。その中で、480円を表す「 $\swarrow$ 」と580円を表す「 $\swarrow$ 」とが「りんご2個とネーブル5個が組み合わさった部分」を共通に覆っているという本時の問題構造を視覚的にとらえ、切り離して表現している線分図から数量関係を具体的な計算に置き換えていっている。

- ・自分で思うように計画を立てていくから楽しい。
- ・自分なりに計画を立てると、自分なりにやれるし、いろいろ工夫できる。
- ・無 答 (4 %、2/42)

＜資料Ⅲ＞事前に判定していた傾向性のタイプとモデルとした学習コースとの合致率 (%)

配 時	第一時	第二時	第三時	第四時	題材を通して
合致率 (%)	80	78	78	80	79

＜資料Ⅳ＞到達度についての評価〔表① — それぞれの配時での到達度、表② — 発展的問題 (ドメイン的問題) について表① — での到達度〕

配 時	第 一 時		第 二 時		第 三 時		第 四 時	
追 究 の し か た	問題構造	数量関係	問題構造	数量関係	問題構造	数量関係	問題構造	数量関係
情景図、線分図で	100(20/20)	100(20/20)	100(12/12)	100(12/12)	100(13/13)	100(13/13)	100(13/13)	100(13/13)
線分図などことばの式で	100(14/14)	100(14/14)	95(19/20)	100(19/20)	100(27/27)	100(27/27)	100(23/23)	100(23/23)
関数表、ことばの式で	89(8/9)	89(8/9)	100(11/11)	100(11/11)	100(2/2)	100(2/2)	83(5/6)	83(5/6)
求 答 事 項	98(42/43)		98(42/43)		100(42/42)		98(41/42)	

表② (問 1, 3 — 第 1, 2 時の発展的問題、問 2 — 第 3, 4 時と同じドメインの問題、問 4 — 第 1, 2 時と同じドメインの問題) 一文章題の解決の到達度と構造の類似による分類について
の到達度 (第 5 時に実施)

	問 1	問 2	問 3	問 4
他の文章題の解決	95(39/41)	98(40/41)	93(38/41)	90(37/41)
分 類	90(37/41)	90(37/41)	93(38/41)	95(39/41)

5、考 察

(1) 学習過程に学習コース表をモデルとした「自分なりの計画づくりの活動」と「自己評価活動」を位置づけたことは、一人ひとりの子どもがより自分に合った追究のしかたで問題の構造や数量の関係をとらえていくのに有効であったか。題材を通しての合致率は79%と高い(資料Ⅲ)。また、自分で立てた計画によってどれだけ自分の考え方が生かされたか、といった面を＜資料Ⅰ＞で見てみる。㉠項目から自分の立てた計画をかなりの程度で実行しており、その実行度は安定している。かさねて、㉡項目を見ると、その評定は徐々にではあるが学習が進むにつれて高くなっている。つまり、自分の立てた計画にそった追究活動の自己評価活動が重なるほど、「自分の立てた計画の解きやすさ」の度合いは高まっていることがわかる。これらの3点を総合して考えてみると、子どもたちは自分に合った分析のし方や総合のし方で問題事象を追究していることやより自分に合った追究のしかたを見つけ出していている、といえるのではないだろうか。

学習内容の到達度の面から、このことを考察してみる。それぞれの配時での問題構造や求答事項に対しては、ほとんどの子どもがこれを達している(資料Ⅳの表①)。さらに、同じドメインの問題や発展的な問題に対しても到達度は高く、題材の中でどの問題と似ているか、という指摘も高率でできていた(資料Ⅳの表②)。以上、述べてきたことから、学習過程に「計画を立てる活動」と「自己評価活動」とを位置づけたことは、一人ひとりの子どもがより自分に合った追究のしかたで問題の構造や数量の関係をとらえることに有効だったのではないかと考えられる。

(2) 意欲的でねばり強い追究態度が身についたか。———＜資料Ⅰ＞の㉢項目の楽しさの理由は＜資料Ⅱ＞に示している。考察(1)と考え合わせると、子どもたちは計画を立てたり自己評価したりすることで、自分の追究のしかたを生かしながら生き生きと追究しているのではないかと考える。

6、指導上の留意点

- 学習コース表を選択させて追究させるためには、どの子にも基礎的な学び方を身につけさせておくことが大切である。
文字を使った式表現、線分図(1本、2本線分図)、関数表など
- 事前に学習コース表やどこにもあてはまる計画表の内容をプリントにして一人ひとりに与えて説明し、周知徹底することが必要である。
- 学習コース表を条件や要素を分析、総合するしかたとして、どのコースにもあてはまる計画表を解決過程全般の学び方として位置づけ、計画の立て方を説明することが重要である。
- 実態に応じて、つまづきを乗り越えさせたり、考えを示唆するような学習ノートを用意しておくことが大切である。
- 交流では、追究のしかたや考え方の差異点のみでなく、考え方の共通点について話し合わせ統合していくことが大切である。そのためにも、資料(過去の学習ノート・掲示物)や活動例の提示のし方と比較させる観点の工夫が大切である。

7、今 後 の 課 題

- おわりに 自分なりの追究のしかたを精一杯発揮し、価値ある数理をつくり出した喜びを味わう子どもの姿を求めて

自ら自然の事象にはたらきかける力をつける理科学習

—子どもが論理をつくる学習過程—

理 科 部 谷 友 雄

○ は じ め に

「ぼくは、このように考える。」「このような変化が起こるのは、あれが原因だと考える。」と、子どもが論理をつくりながら追究する学習は、自然のしくみを個性的にとらえる学習である。

1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

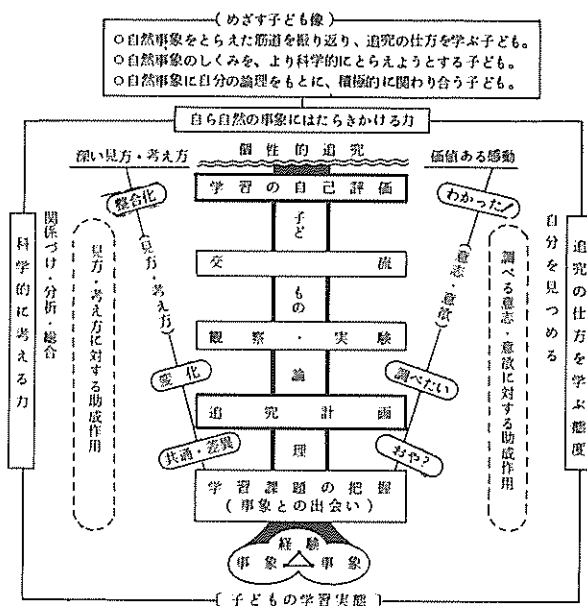
○ 自ら自然のしくみを調べているとき、子どもは自分の経験をもとに起こっている現象と現象の背景にあるきまりを筋道立ててつなごうとしている。そのつなぎ方が一人ひとり微妙に異なっており追究の仕方の違いもそこから生まれる。高学年では、このような追究の仕方の違いを認め、自発的に自然事象の起こる背景を探り、推理、判断を加えながらきまりを見出す力を育てることが重要である。

ところが現在の理科学習を振り返ってみると、その子どもなりの考えの筋道にまで目を向けた指導がなされていない。そのため、自然のきまりを見出す場合に変化の原因がどこにあるのかを推理したり、自分の考えの根拠を示して判断したり、得られた実験結果に自分の考えを混じえて意味づけしたりする力を育てていない場合がある。

例えば、五年「酸素と二酸化炭素」の単元では、空気の入ったビンの中で、ろうそくの炎が消える現象の原因を探る場面がある。この時、子どもの多くは、「空気が使われたから」と答えるのであるが、その言葉には、次のような意味が含まれている。ア、空気が使われたので存在しない、イ、燃やす働きのない空気になった、ウ、空気が別の物質に変化した。などである。しかし、実際には、「空気が使われたから。」という発言でまとめ、子どもの考えにあいまいさを残したまま指導している。この場合必要な指導は「空気が使われた。」と判断した理由を明らかにさせること、「使われた。」とは空気がどのような状態になっているのかを推論させ、子どもの考えの根拠を明確にさせること、また、子どもの考えが明らかになった後は、調べ方を用具、手順、実験装置などの面から具体化させていくこと、などである。つまり、子どもに論理を作らせながら具体的に追究させる指導が必要と思うのである。

子どもが論理をつくりながら追究しているときは、事象を関係づけ、分析・総合して活発に思考を働かせている。そして、論理をつくらせて自然事象を見たときに、事象と事象が意味あるものとして結びつけられ、きまりが子どものものとしてとらえられてくる。このように自然事象を異同関係、因果関係などの視点でとらえ、確かな論拠を持って解決の筋道を子どもが構想し、自然のきまりを見出してこそ、学習の個性化がはかられ、自ら自然事象にはたらきかける力も生み出されてくるのである。

○ 子どもが論理をつくる学習過程とは自然事象の起こるわけやしくみを子どもなりに筋道立てて考えながら調べていく学習である。この学習では子ども自身が解決しなければならないとする疑問をもとに学習計画を立て、調べる観点を確かにして観察・実験を行い、自分の考えの深まりや調べ方の良し悪しを反省、評価していく活動と、活動に伴い子どもの考えを確かめ価値ある論理に高める教師の助成作用がうまく働いて効果があがる。即ち、子どもが筋道立った考えをつくり出すことに教師も価値を見出し、賞賛していくことが大切である。子どもの論理には経験不足や発達の未熟さから「科学の体系からは矛盾がある」「直観的で飛躍している」などの欠点がある。そこで自由に考え出すことのできる場と考えの筋道を検討する活動を入れて、観察・実験の進め方や予想される実験結果の見通しを持たせて、子どもの論理が生きるようにしていくのである。具体的な学習過程は課題把握、追究計画、観察・実験、交流、まとめ、自己評



価活動で構成されている。それぞれの学習過程では次に示す手だてが必要である。

課題把握では、子どもの疑問・論拠を明確にし、調べようとする意志・意欲を高めるために子どもの身近な体験を掘りおこす。**追究計画**は時間の経過と事象の変化の様子を対応づけて予測させ、レポート用紙に書かせ、教師は実験の仕方・観察の観点を明確にする批評を朱書きする。観察・実験をさせる場合、時間の経過、事象の変化を確かに把握できるように調べ方の流れ図を示したり、実験操作や論理を確かにするためのモデル図などを示したりする。**交流**では、誰もが認める論理を作らせるために、調べる前の疑問や調べた事実をもとに考えたことなどを筋道立てて発表させる。子どもの考えが構成しやすいように学習の経過がわかる単元構造図を示す。**自己評価**は単元や本時のまとめも兼ねて行い、学習の進め方、調べ方、理解内容、態度等から反省させ学習の様子を振り返らせ、レポート用紙や評価用紙に整理させる。教師は子どもが自分なりの論理を形成して追究し、相互批評によって更に新しい論理を生み出していることを賞賛するなどである。子どもが論理をつくりながら自然現象を調べることは、身近な自然を自分との関わりでとらえることにつながり、日常生活を科学的な目で見直すことになってくる。

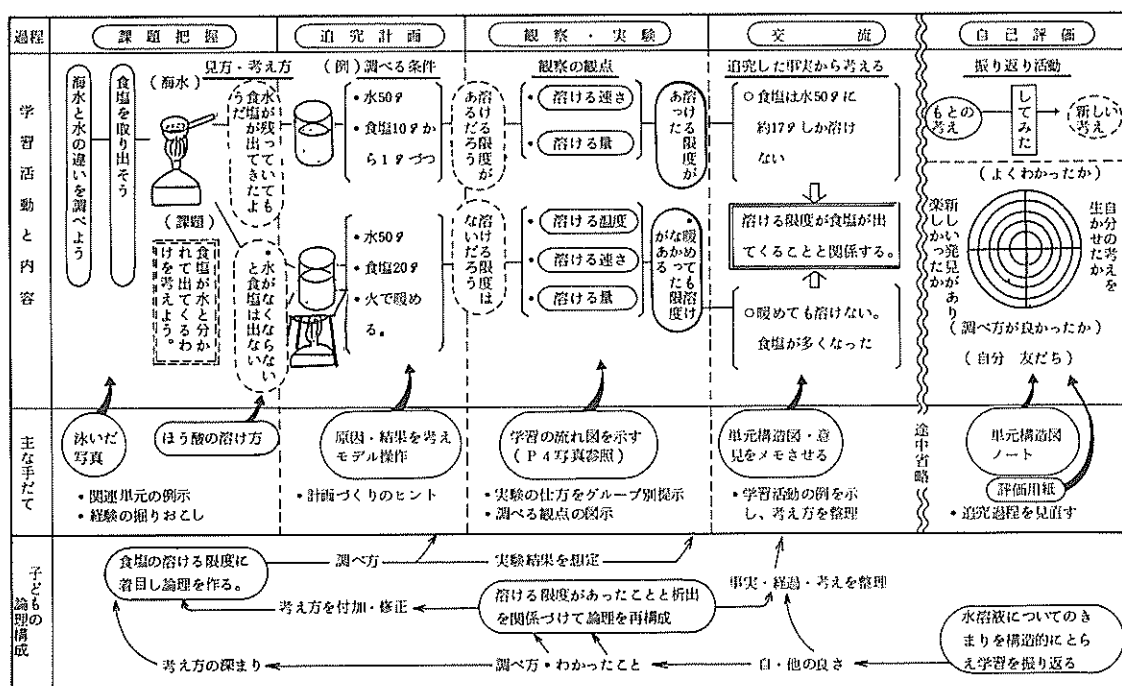
2. 学習指導上の問題点

- 子どもが筋道立てて考える活動について個に即した指導をしていなかったために、多様な活動を子どもが行ったとしても結果の事実認識に終わり、自然現象の背景にあるしくみやきまりを見出す力を個に応じて育てていないことが多い。

3. 問題点解明の方途

- 学習過程に課題把握、追究計画、観察・実験、交流、学習の自己評価活動を位置づけ、それぞれの過程で下を示す教師の助成作用を入れていけば、子どもに自然現象の起こる背景を筋道立てて考える力が育つだろう。
- (1) **課題把握** までの段階で身近な自然に触れさせたり、スライド等で体験の想起をさせたりしながら自由に考えを広げる活動を行う。子どもの疑問や論拠を確かにさせるために既習単元の例を示したり、事象をモデル化して示したりする。
- (2) **追究計画** の段階では時間の経過と事象の変化とを対応づけて予測させ、材料、用具、実験の手順等の見通しを持たせ、レポートに表現させる。教師はレポートに見方・考え方についてのコメントを朱書きする。
- (3) **観察・実験** では自分の追究の視点を確かにさせるため、実験の仕方を調べ方の違いに応じて流れ図で観点を示す。
- (4) **交流** では、誰もが認める論理に高めるために調べ方の違いに応じて追究の経過を含めて発言させる。聞かせる場合は相手の考え方の良さをメモさせ、自他の考えを比較させながら総合的に判断をさせ資料として単元構造図を示す。
- (5) **自己評価（まとめ）** 単元の構造図を示し、学習の進め方、調べ方、理解したこと、新しく発見したことなどの観点で表現させ五段階で評価させる。教師は子どもなりの論理の高まりを賞賛し、事実認識に終わらせないようにする。

4. 基本的な指導のしくみ（単元名「水溶液の濃さと重さ」……前半部分を中心に）



5、学習指導の実際と結果の考察

(1) 単元名 「水溶液の濃さと重さ」

(2) 目 標

○ 溶けた物が析出する現象の起こるわけや水溶液の濃さと重さの関係を海水や食塩水を作って調べ、溶ける限度やものの浮き沈みなどの事実をもとに筋道立てて説明できるようにする。

① 海水から食塩が取り出せる現象は、一定量の水には食塩の溶ける量に限りがあることから説明できるようにするとともに、他の水溶液でも同じような見方・考え方ができるようにする。

② 溶けた物の重さは水の中でも保存され、水溶液の重さは水の重さと溶けた物の重さの和で表わされることを実験の事実から論理構成できるようにする。

③ 同体積で比べた場合、濃い水溶液の方が重いことを、物の浮き方の違いと関係づけて説明したり、実験の事実から考えを構成したりできるようにする。

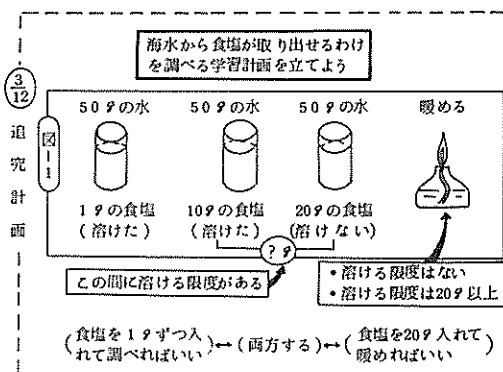
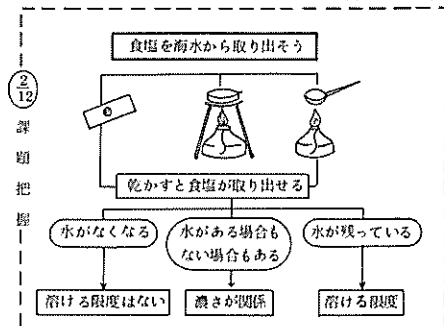
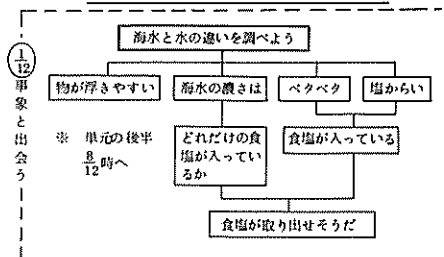
④ 図や絵やグラフ等を使って実験した結果を解釈し、筋道立てて考えるとともに、友人の意見と自分の意見とを比較しながら考え方の違いを整理できるようにする。

(3) 学習計画（約12時間）………具体的内容は単元の流れ参照

(4) 子どもの反応と考察

① 追究計画ができるまでの様子と考察

単元の流れと子どもの主な活動



（写真-1）伊崎の海で海水と水の違いを探る



⑦、海水を学習問題にする。

身近な自然現象である海水を対象にして学習問題を構成していった。

左の写真は自由活動の時間を利用して伊崎の海で海水の様子を、体の浮き方の違い、味、手ざわり（感触）等からさぐっている場面である。

1/12時は、これらの体験をもとに海水を調べる学習である。

（泳いだ感想）表1 N=43 子どもの体験をスライドで想起させ、海水を子どもに調べさせると意欲的に調べ直し「物が浮きやすいこと」「食塩を取り出せそうなこと」「海水と同じ濃さの食塩水を作って生き物を飼うこと」などに興味集中した。そして「食塩水を取り出そう。」「物が浮きやすいわけを調べよう。」が学習問題として生み出された。

表-2 追究計画の分類 N=41

考え方	条 件	食塩の入れ方	人数
溶ける限度がある	○水50g	・10gから1gずつ増やす	10人
	火は使わない	・15gから1gずつ増やす	12人
	○水 50g 比較	・15gから1gずつ増やす	2人
	○水 100g	・30gから1gずつ増やす	1人
はっきりしない	○水50g	・それぞれ、10gから1gずつ増やす	2人
	暖める 比較 暖めない		
限度はない	○水50g	・10gから1gずつ増やす	9人
	火を使って暖める	・15gから1gずつ増やす	3人
		・20gから1gずつ増やす	2人

（考察-1）体験の場を設定することは、子どもの本当の疑問を出させることになる。

（考察-2）イ、追究計画 追究計画は、海水から食塩を取り出した事実をもとに、「溶ける限度があるか、ないか。」を疑問点として考えさせた。左表のように分類できたが、

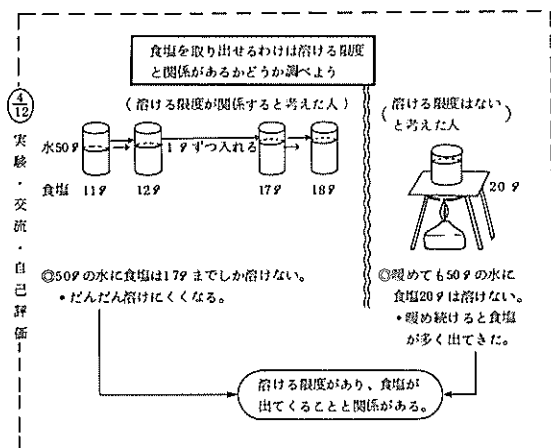
② 個性的な追究の様子

◎ $\frac{4}{12}$ 時における目標

- 海水から食塩が析出した現象を、食塩の溶ける限度と関係づけて考えることができるようにするとともに、実験の仕方を反省できるようにする。

◎ $\frac{4}{12}$ 時における授業仮説

- 食塩が析出てくる論拠を確かに持たせて食塩の溶け方を予測した追究計画を立てて調べさせると、食塩は溶ける限度があることを理解し、海水から食塩が析出する現象を溶ける限度をもとに説明できるようになるだろう。
- 導入段階で溶ける限度のある場合・ない場合のモデル図を使ってあいまいな考え方を捨てさせると、調べる内容を、溶ける限度と食塩の析出に焦点化して追究していくだろう。
- 予想される調べ方の例をグループ別に流れ図で示すと、調べる観点を確かに持って意欲的に追究するだろう。
- 追究過程を振り返らせ実験結果を考察させたり、友人の考え方をメモさせて聞かせたりして交流させると、食塩が析出する現象を溶ける限度があることをもとに説明できるようになるだろう。



⑦、本時授業仮説の手だてについて

下の写真は追究計画の違いに応じて類別し、実験の仕方や観点がわかるように学習の流れ図を使って説明を加えている



ところである。このような手だてに対して、ほとんどの子どもが、左の表-3に見られるように、その有効性を認めている。特に考え方が違う子どもの場合は、その子どもの考えが生かされるよう見る観点を示す。

表-3 学習後のアンケート（手だての正否）

項目	選択肢	役に立つ	どちらでもない	役立たない
追究の計画		41人	0人	1人
図-3-1 ($\frac{3}{12}$ 時の図)		41人	0人	1人
実験の流れ図 (写真)		29人	13人	0人

(写真-2) 学習の流れ図を使って説明

(考察-3) 学習中の手だては、思考の流れと実験の仕方や見る観点のはっきりするものなど、個の願いが達成されるものでなければならない。また、 $\frac{3}{12}$ 時の(図-1)に見られるように、子どもの思考を焦点化させるはたらきがあり、しかも、子どもが操作できるものであれば一層の効果が期待できる。子どものあいまいな考えを確かにさせることが大切。

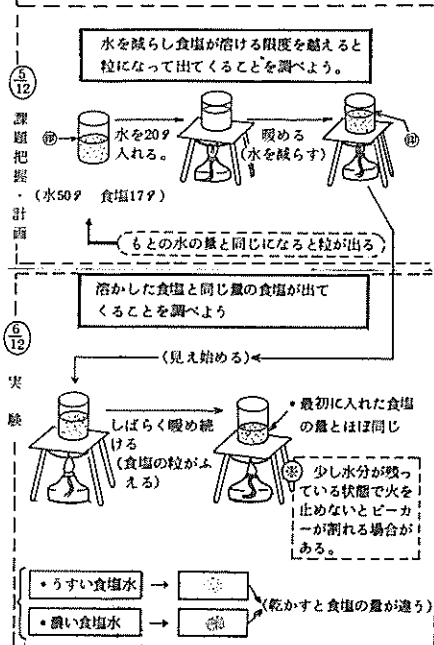
表-4 抽出児の追究の実際

	A児(溶ける限度が析出に関係がある)	B児(溶ける限度と関係あるかどうかわからない)	C児(溶ける限度と析出は関係がない)
追究計画	○水50gに食塩を10g入れて溶けると順に1gずつ加えていく。	○水50g 暖める ← 比較する ○水50g 暖めない ・食塩は10gから順に1gずつ入れる。	○水50gに食塩を20g入れて、暖める。 溶けたら、順に1gずつ加えていく。
考え方	○スプーンテストで食塩を取り出した時に、水分が残っていたようだ。溶ける限度が関係する。	○はっきりしないので、両方の実験を一度に行えば限度があるのかどうかすぐわかる。濃さが関係するようだ。	○食塩もホウ酸と同じように、暖めれば溶けてしまう。水が完全になくならないと、食塩は出てこないと思う。
実験結果・気づいたこと			

①、本時授業仮説の個性的追究の様子について

A児はスプーンテストで水分がわずかに残った事実から、B児は溶ける限度があるかどうか自分の考えがはっきりしないので両方の実験を行う必要感から、C児は四年のホウ酸の溶け方の学習から、考えを組み立てて追究計画を少しずつ違えて実験している。そのため、実験の中での追究の視点も、A児は溶ける量と速さの関係を、B児は温度の違いと溶ける量の関係を、C児は温度の上がり方と溶ける量の関係を対応づけながら、それぞれが自分の疑問に応える形で調べている。

(考察4) 子どもは、自分なりの見方、考え方を背景にして論理をおし進め、その論理に従って実験している。このことは子どもの論理が形成されて自然のしくみをとらえていることになる。論理を作ることは個性化の学習では必要。



②、交流から 5/12 時に至る経過

交流では限度があると考えた子どもの追究と限度がないと考えた子どもの追究をもとに話し合わせたが、限度があることは共通に認め合うことができた。しかし、溶ける限度と食塩の析出についての関係は、「溶ける限度はわかったが、水を増やして食塩を溶かし、水を蒸発させ元の水の量と同じになった時、食塩が出てくるかどうかを調べなければ、わからない。」という論理が出てきて 5/12 時に発展した。

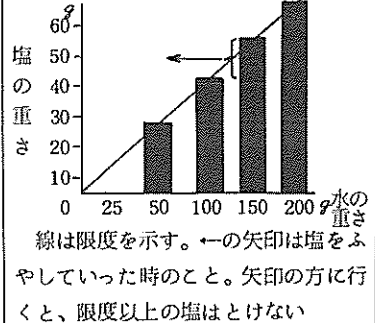
③、本時授業仮説の自己評価について

本時の終わりの子どもの感想の中に「私もC君の『水を増やして溶かしても、水を減らすと食塩が出てくる。』という意見に賛成。」などの表現が見られ自分の考えを確かにしていることがわかる。

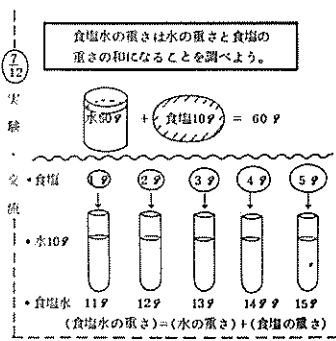
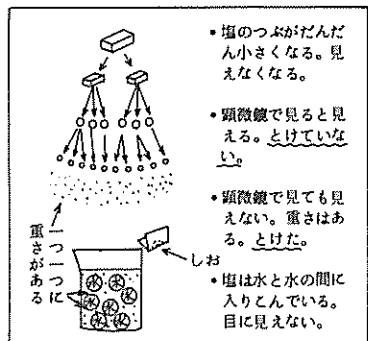
③ 子どもが論理をつくる

右のグラフは食塩が析出して

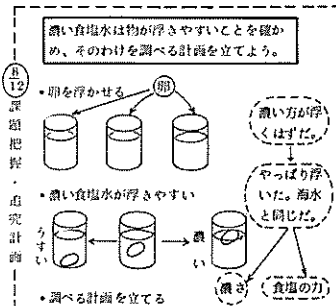
(図-2) 溶ける限度を示す



(図-3) 溶けても重さは保存される



中 溶かした食塩の量に比べて、水面があまり上がらないことに着目した子どもは、同体積で比べると重くなっていると仮説している。



る現象を溶ける限度をもとにB児が説明しているノートである。B児は水の量が少なくなり、溶ける限度より食塩が多くなれば粒になって出てくると、説明している。(図-3)は「溶けた分は顕微鏡で見ても見えないが、水の中に食塩は存在する。だから水を除けば、もとと同じ量だけ食塩が出てくるし、重さも変わらないと説明している。(考察5) この二つの説明は、食塩が析出したり、溶けても重さは保存される現象を論理をつかって解釈し、きまりを見出している姿であり、現象の背景を探っている。

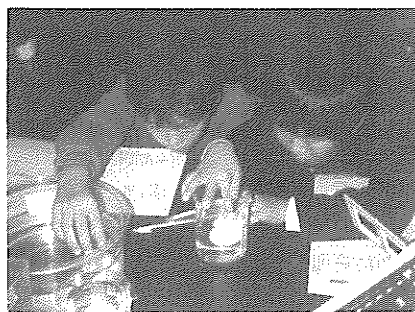
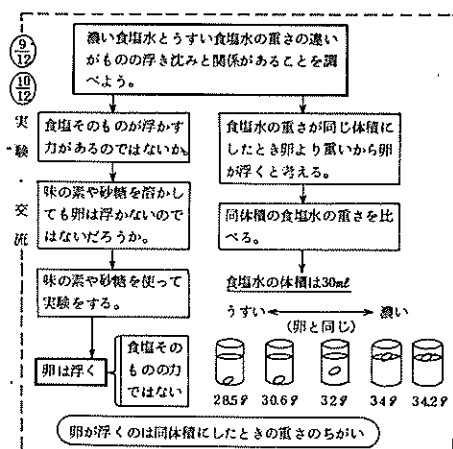


写真-3 卵の浮き沈みをもとに考える。

④ 論理をつくり計画を練る

写真に示す手だての意図は、物が浮きやすいのは「濃い食塩水→濃い食塩水は重い→食塩水の重さが、ものの浮き沈みに関係する。」と一連の思考の組み立てをねらっていた。

実際の活動では、「食塩水の濃さとものの浮き沈み」とを関係づけるまでは子どもの探究は順調であった。しかし、重さに結



びつ子どもは少なかった。子どもが考えた内容は「濃い食塩水の方が卵が浮きやすい。食塩水と海水は同じだ。」(41人)までである。子どもは浮きやすい理由を左表のようにとらえている。この原因は考える要素表

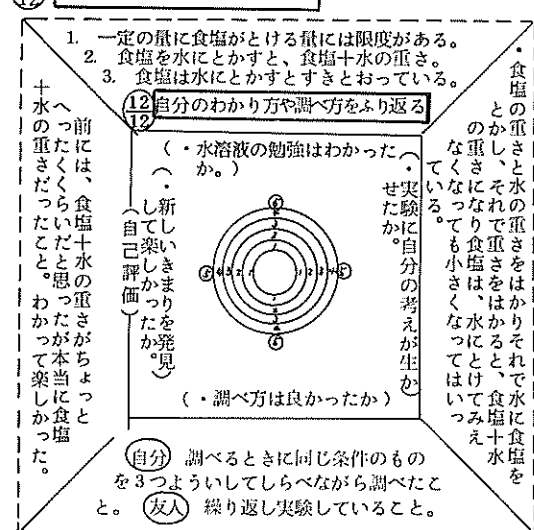
○食塩そのものが卵を支えている。	19人	が多いためと
○食塩水の重さが関係ありそう。同体積で比較	23人	考えられる。

(考察-6) 子どもの手で追究計画を練り上げさせる場合は、関係づける要素を精選しておかねばならない。濃さ、重さ、ものの浮き沈みの三つの視点があり、子どもの思考が複雑になったものと考えられる。高学年であっても論理をつくらせる場合は条件整備が必要。

その後の経過

9/12・10/12 時に見られるように、食塩そのものに浮かす力があり、他のものにはないと考えていた子どもの個性的な追究の結果、濃さと重さとものの浮き沈みは、より深くとらえられた。

11/12 身近にある水溶液を調べる 省略



⑤ 単元を振り返る自己評価 (F児の例、12/12時)

F児は自分の調べ方の良さは、条件を同じにして三つの水溶液の違いを比較していることをあげ、友人の調べ方の良さとしては「繰り返し実験している。」ことや「溶ける限度を考えついた。」ことなどをあげている。

(考察-7) 自己評価活動では、わかったこと、調べ方の良さ、態度などを評価させているのであるが、調べ方の良さを見直させることには効果があると考えられる。しかし、評価内容に客観性を持たせることは難しい。

全体考察

① 子どもが論理をつくる学習過程は自然現象の背景を探る力を育てることになるか。

(考察-4) に見られるように、溶ける限度があることを考える基点にし、海水から食塩が析出てくる現象を筋道立てて説明していることや(考察-5)で溶けて見えなくなった食塩の粒にも重さがあること推理し絵図で説明しながら論理を構成

していることは、自然現象の起こる背景を探る力が育っていると言える。また、ものの浮き方と水溶液の濃さ、重さを関係づけて構造的にとらえていることは、自然のしくみをより深くとらえることにつながる。

このことは、研究のまとめに示している手だてが有効に働くと同時に、子どもの考えの筋道の違いを認め、一人ひとりの論拠を確かにして追究計画を立てさせたことや子どもの考えを整理して実験結果を解釈させたからであると考えられる。一人ひとりの子どもが自ら自然のしくみやきまりを調べるようにするには、個の考えに対して教師が支援したり考えのあいまいさを指摘したり、考えの筋道が確かなるよう子どもの立場をはっきりさせることも必要である。

6. 研究のまとめ

子どもが論理をつくりながら追究し、自然現象の背景を一人ひとりが探るには次の事項が大切である。

- (1) 自然現象に出会わせる時には身体全体を使って自由に試したり、確かめたり、思考したりできるようにしておく。
- (2) 子どもに論理をつくらせるには、関連単元の内容を示す、写真やスライドで経験を想起させる、事象を半具体物や切り絵を用いてモデル操作させる、などの手だてを講じて、確かな論拠を持たせ、事象の意味を推理、判断させる。
- (3) 観察・実験を行わせる場合、調べ方の違いに応じた学習の流れ図を示し、時間の経過と事象の変化を対応づけて、とらえさせる。また、単元全体を振り返らせる場合は単元構造図を示し、論理の深まりがわかるようにする。

7. 残された課題

- 子ども自身が自分の生活に根ざした論理をつくりながら、自然現象の背景を探る学習にしていける必要がある。
- おわりに
- つくった論理を応用し、身近な自然現象にはたらきかける子どもを求めて。

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

—イメージの表出活動を位置づけた学習過程を通して—

理 科 部 内 田 宗 隆

○ は じ め に

「こんな力がはたらいっていたんだ。」「あのことも、これと同じことが起きているんだ。」と子ども自らが日常生活の中で起こる現象を解釈していく姿を求めて。

1、主題の意味と重要性

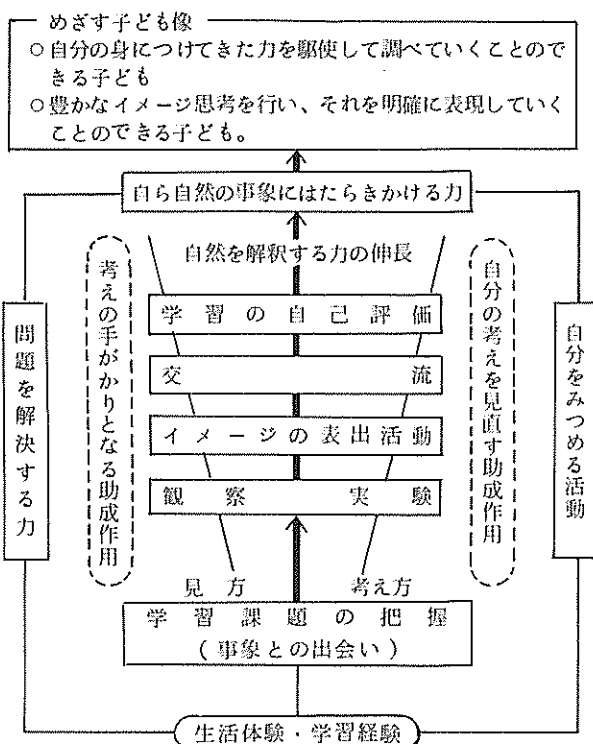
- 自ら自然の事象にはたらきかける力とは、現象の変化の様子から、自分なりの考えをつくり出して、問題を解釈していく力である。その中でも、中学年においては、自然の事象に多様にはたらきかけ、その変化から、現象に関係している事柄を見い出して現象を解釈していく力が重要である。この力には、次のようなものと考えられる。

- (1) 事物やその変化の様子から、現象に関係している事柄を見い出していく力。
- (2) 目に見える事実から、現象にはたらく力を感じとり、自分なりにそれを解釈して表現していく力。
- (3) 自分の考えをみんなの前に出して、補足、修正し自分なりの考えとして、自然を解釈していく力。

ところが、これまでの理科学習をふり返してみると現象にはたらく力は感じとって、日常の他の現象とつないで自分なりに解釈していく学習が十分ではなかった。たとえば、空気でっぼうの学習では、空気が押し縮められると元にもどろうとして物を動かすという性質はとらえられているが、中の空気がどのような状態に変化し、その変化が玉を勢いよく押しとばしていることにまで目を向けていない。また、注射器を操作させ、ピストンによって圧された空気が元にもどることから、その力の発見につとめようとしても、押しはじめる前の位置までピストンがもどることはとらえられるが、空気の状態がバネのようになって、その力が壁の弱いところを押して、元にもどろうと力がはたらくことなど、容器や筒と玉の出方とを結びつけて考えることができない。このことは、目に見えない空気を、見える状態にして思考させていないこと、もうひとつは、その空気を容積の変化からだけでなく、容積が小さくなった時の力に注目させなかったことに原因があると考えられる。そこで、現象にはたらく目に見えない力を目に見えるように表現し、それをもとに自分の考えをみんなの前に出し合い、補足、修正して自分なりの考えをつくり出していく活動を設定する。この活動を位置づけることにより、今まで見えなかった事物と現象との関係や現象にはたらく力、日常生活の中で起こる他の現象とのつながりが見えてくる。それによって、自然を解釈していく力が高まると共に、自然の現象に対するその子なりの見方・考え方を深めていくことができると考える。

○ イメージの表出活動とは、観察、実験を通して得た事実から、現象にはたらく力を感じとり、それを身近な他の現象におきかえて解釈して、表現する活動のことである。ものを考えるとき、そのもののイメージが描けなければ、考えることはできない。考える活動は、イメージにたよるしかないのである。この考える活動を通して、水、空気、光などによって、そのまわりのことがどう変化し、それがどう及ぼしているかを自らの推理によって追究していくのである。

そのためには、3年生から考える材料を集めていくこと、その材料を駆使していくことを指導していく必要があると考える。その方法として絵図がある。絵図とは、見えないものをなにかにおきかえて表現することである。これが、3～4年生の考える手がかりになるという仮説をたてている。同じ現象を見ても、その時の心の動きや感動の強さ、過去に関連した体験の違いにより1人ひとりのイメージも同じではないし、絵図による表現も異なる。その違いが考える発



想のきっかけとなる。この表現の工夫は、他を説得しうるものになる反面、その不十分さを他から指摘され、自分の考えの不足を反省させられ、より高い考えを作ろうとして、学習をみがくことになる。

イメージの表出活動を位置づけた学習過程は、次のように分かれている。①自分なりの方法で調べてみて、問題点を明確にする。②観察、実験を通して問題解決に必要な事実をくり出す。③事実から現象にはたらく力を解釈し、絵図で表現する。④絵図をもとに交流し、補足、修正し、自分なりの考えを生み出す。⑤自分の考えをふり返り、自己評価活動を行う。

空気のひみつの学習では、空気の移動という身近な現象からはいり、密閉された空気を押し縮めたときの弾性へと理解が深まるように、ふき矢をとばして遊ぶことから、ポリ容器や筒にせんをしてとばす、注射器、長い筒、曲った筒、太い筒、細い筒などいろんな筒で空気であらうを作るといった流れで製作活動が発展していくように単元を構成した。

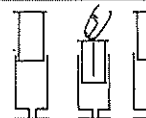
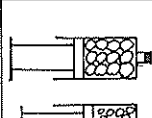
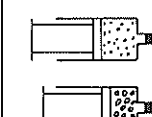
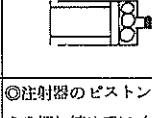
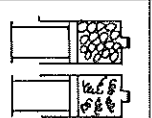
2、学習指導上の問題点

- (1) 今までの空気であらうの学習では、筒の中の空気を押し縮めると元にもどろうとして物を動かすという性質はとらえられているが、中の空気がどのような状態に変化して、その変化がせんを押しとばしているかまで目を向けずにいた。
- (2) 実験の結果を報告した後は、教師側の解釈で説明して、それで納得させている場合が多かった。観察、実験を通して多様にはたらくかけ、その変化から現象にはたらく力を子ども1人ひとりが自らの日常生活の中での現象とつないで解釈していくような学習過程を組織していく必要があると考えた。

3、問題点説明の方途

- (1) 観察、実験を通してとらえた事実をもとに、空気の状態を時間の経過にそって、空気を押し縮める前、少し押し縮めたとき、さらに押し縮めたとき、せんがとび出す瞬間、せんがとび出した後の各段階において絵図に表現させれば、空気の状態と玉のとび方、容器や筒と玉の出方を結びつけて考えていくことができ、現象にはたらく目に見えない力を感じとり自然を解釈していく力が高まるであろう。
- (2) 学習過程に、「観察、実験を通してとらえた事実をもとに現象にはたらく力を絵図で表現する。」「絵図に表現したものをもとに、お互いの考えを交流し合い、自分の考えの不足している点、誤っている点に気づき自己修正し、自分なりの考えを生み出す。」という活動を位置づけた学習過程を組織して、追究させていけば、自然の現象に対するその子なりの見方、考え方が深まり、考えることの面白さを体得していくであろう。
 - ・その子なりの考え方を大切にし、無理に修正していくことがないように配慮する。

○ 基本的な指導のしくみ（注射器を使って調べる学習を中心に）

学習過程	課題把握	観察・実験	イメージの表出活動	交流	自己評価	まとめ・発展
学習活動と内容	自分なりの方法で調べ問題点を明確にする。 空気を集める ・袋の口を開いて走る ・振り回す ・すくう 空気をとじこめる。 ・クッション ・空気はとほう ・サッカー とじこめたりして調べよう。	幾つかの観点から比較したり、条件を変えて実験  ○押した指をはなすと元の位置までもどった。 ○ピストンを押していくと手ごたえが大きくなり、しまいには縮まらなくなった。  ○発泡スチロールを入れて調べる。	事実をもとに判断、推測し絵図で表現   	絵図をもとに交流し、考えを補足・修正  ○空気がにげないようにして押し縮めると元にもどろうとする。 ○どの部分でも同じように縮まり元にもどろうとする。	自分の考えの道すじをふり返り自己評価 ・いっしょうけんめい考えることができたか。 ・せんがとぶわけを中の空気の状態から説明できたか。 ・自分の考え方の変わったところ、足りなかったこと	きまりを整理し他の現象へ応用 ◎空気がにげないようにして押し縮めると、どの部分でも同じように縮まり元にもどろうとしてせんをとばす。 ◎曲ったつつでもせんをとばせないか。 
主な手だて	◎ビーチボールや風せんで遊んだときのことを想起させる。	◎空気の縮む様子を目に見えらるる方法はないか。（薄く切った発泡スチロールの提示）	◎注射器のピストンを押し縮めていく図を印刷したプリント。（時間の経過にそって）	◎代表的な考えをトラベンアップでとり、OHPで提示（共通点と差異点に目をむける。）	◎前時にかいた絵図と比較して自分の考え方を自己評価用紙によりかえる。	◎きまりを整理し条件を加えて応用していく。

4、指導の実際と結果の考察

(1) 単元名 「空気のひみつ」

(2) 目標

○ 空気がどういふ状態になっていて矢やせんがとぶのかを自分なりの考えで絵図や文で表現し、解釈しながら、ふき矢からいろいろな空気でっぼうへと作りかえていく活動を通して、空気には弾性があることを理解させると共に、空気が密閉された状態であれば、弾性を利用してどんな形のものでも空気でっぼうが作れるという考え方ができるようにする。

1. 閉じ込めた空気を押し縮めるとかさは小さくなるが、手ごたえは大きくなり元にもどろうとすることを理解できるようにする。

2. 閉じ込めた空気を押し縮めたとき、元にもどろうとする力を利用して、物を動かすことができることを理解できるようにする。

3. 空気は押し縮められるか水は押し縮められないことを理解できるようにする。

4. 空気に対して全体的な見方から部分的な見方ができるようにする。

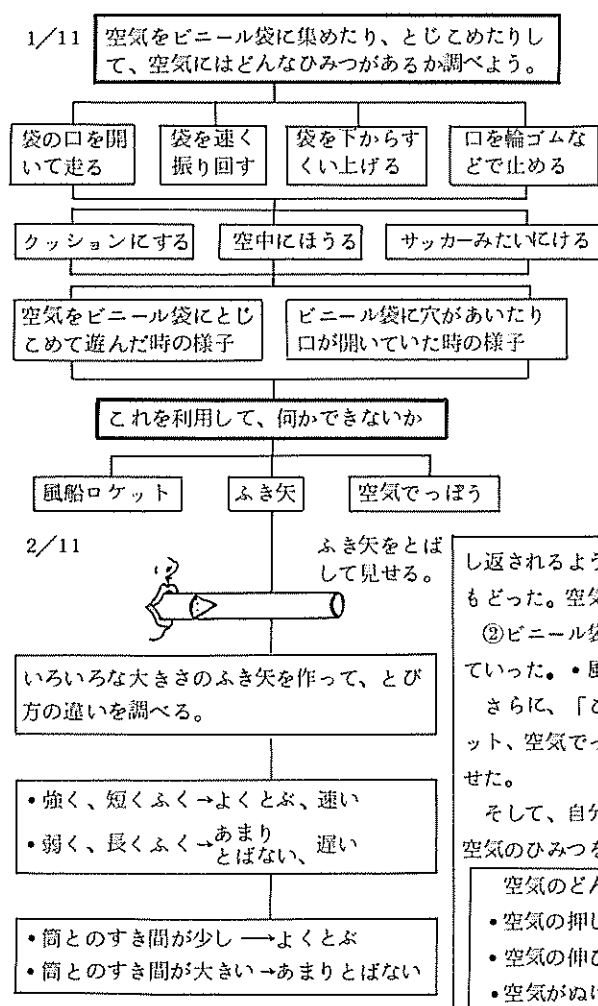
5. 生活体験をもとに、自分なりの考えで空気の状態を絵図や文で表現できるようにする。

6. 自己評価活動を通して自分の追究過程を見直し、次の追究に生かすことができるようにする。

(3) 学習計画（約11時間）………具体的内容は単元の流れと子どもの主な活動を参照

(4) 子どもの反応と考察

〔単元の流れと子どもの主な活動〕



(1) 課題把握の段階（ $\frac{1}{11}$ 時）

まず、「空気には、どんなひみつがありそうかな。生活の中で考えてごらん。」とたずねて、空気に関連した生活体験や知識を想起させた。（・空気が動くと風になる。・どこにでもある。・水の中で泡になる。・ないと生きられない。・見えない。・とじこめられる。・おす力がある。・伸びたり縮んだりする。）

次に、「空気はとじこめられる。おす力がある。伸びたり縮んだりする。」ということから、ビニール袋を提示して空気をビニール袋にいろいろな方法で集めたり、口を輪ゴムでとじたもので自由に遊ばせた。

そして、気づいたことを①空気を袋にとじこめた時、②紙に穴があいたとき、口が開いていたとき、に分けて発表させると次のようなことが出た。

①空気をビニール袋にとじこめたとき。（押しても、し返されるような感じ。・座るとクッションになる。・手で押しても元にもどった。空気にはほうると、風船みたいだ。）

②ビニール袋に穴があいたとき、口が開いていたとき。（・空気がにげていった。・風がふくようだ。・出口がせまいほど手ごたえが大きい。）

さらに、「これを利用して、何かできないか。」と問いかけ、「風船ロケット、空気でっぼう」が出たところで、ふき矢を取り出して、とばしてみせた。

そして、自分も作りたいという意欲を高めると共に、この単元を通して、空気のみみつを追究していくのだという見通しをもたせた。

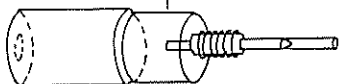
空気のどんなひみつを学習していきたいか。

・空気の押し返す力（17人）	・空気を使ったおもちゃ（3人）
・空気の伸び縮み（13人）	・空気の色、形（3人）
・空気がぬける様子（4人）	・空気の性質（1人）

3/11

口をつかわないで、矢をとばすことができないだろうか。

ポリ容器の先に筒をつけたもので矢のとび方を調べる。



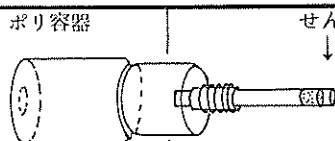
↑ポリ容器 穴をあけたフィルムケース

強く押したり、足でふんづけたりすると勢いよくとぶ。

びんを押すと空気はいはる場所が少なくなり、空気がおし出されて矢がとぶ

4/11

筒にせんをしてもとばないだろうか。



筒の先にせんをしてとびかたを調べる。

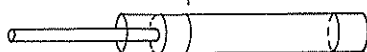
筒の先にせんをしたものと、矢のときは、とび方がちがうようだ。

	とび方の違い
ふき矢	• かるく押してもとぶ。 • 押しかえされない。 • 「スッ」ととぶかんじ。
せん	• 強くおさないととばない。 • 押しかえされる感じ。 • 爆発してとぶ感じ。

中の空気の状態にどんな違いがあってとび方が違うのか絵にかいて考える。

5/11

筒だけで、せんをとばすことができないだろうか。



筒の両端にせんをして空気をとじこめ片方のせんを棒でおしこんでとばす。

棒のおし方	せんの種類	せんのつめ方
-------	-------	--------

(2) 個性的な追究の様子

◎ 7/11 時における目標

- 閉じ込められた空気を押し縮めると、どの部分も同じように縮んで、元にもどろうとしていることをとらえ、その現象を絵図を使って説明できるようにする。

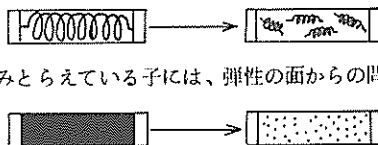
1. 注射器の中の発泡スチロールがピストンを押し空気を押し縮めるとそのままの形で縮まり、指をはなすと元にもどる事実から推理して、空気が押し縮められ、元にもどる状態を自分なりの考え方で絵図に表現しせんがとぶわけを説明できるようにする。
2. 空気の状態を表現した絵図をもとに交流し、考え方の似ている点から注射器の中のどの部分でも同じように押し縮められ、元にもどろうとしているという部分的な見方ができるようにする。

◎ 7/11 時における授業仮説

仮説1. 具体物を操作することにより生じる事物の変化を手がかりにして空気の状態を絵図で表現させれば、空気が押し縮められ、元にもどろうとする力でせんがとぶことをとらえた表現がなされるであろう。

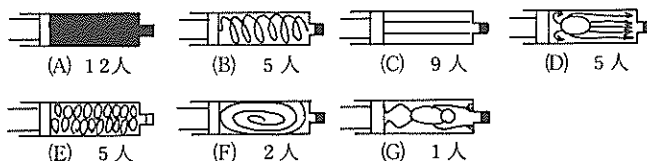
仮説2. 絵図で表現したものをもとに共通点、差異点を比較し、それぞれの考え方の、足りない点、誤っている点に気づかせたり、たとえのよさを賞賛していけば、空気を全体的に見ていた見方から、部分、部分で同じように縮まっているという部分的な見方へと深まるであろう。

- 弾性の面からのみとらえている子には、均一性の面からの問いかけを行う。
- 均一性の面からのみとらえている子には、弾性の面からの問いかけを行う。

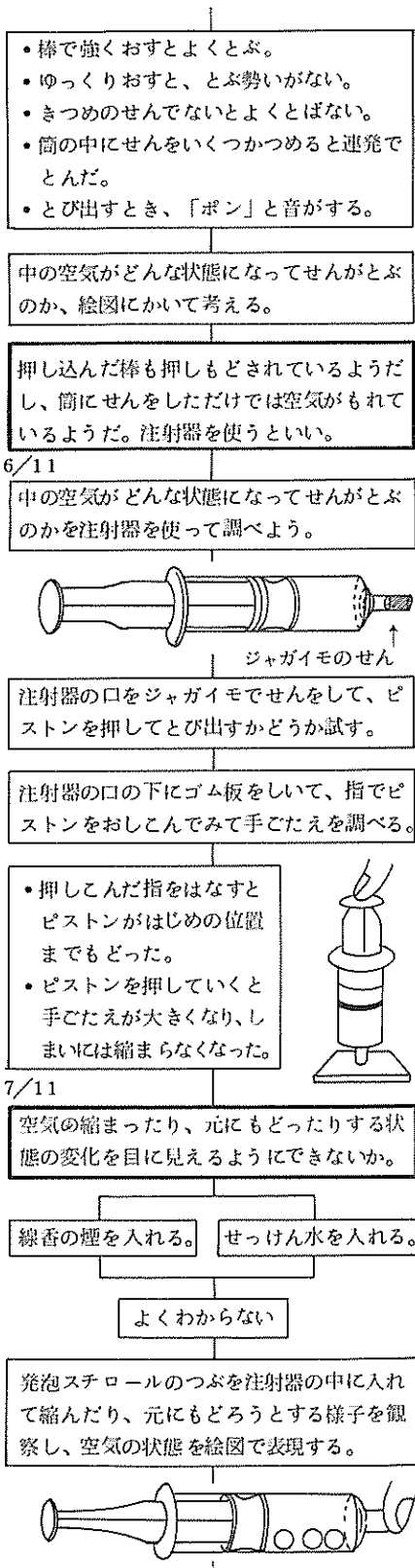


<考 察>

- 注射器の中に発泡スチロールを入れて、ピストンを押ししたり、指をはなしたりすることによって、空気の縮まったり、元にもどる様子がよくわかったかについて学習後にアンケートをとったところ、学級全員の39人の子どもが「よくわかった。」と答えている。このことから、空気のように目に見えないものの状態を推理して考える場合、発泡スチロールのように、目に見える具体物に置きかえて操作させることが、考えるための有効な手がかりになるといえる。また、実験前に、発泡スチロールを薄く切って、日光にすかして見せて、小さな穴が無数にあって、その中に空気があるということを意識づけておくと、さらに有効である。
- 前時に注射器の下にゴムをひいて指でピストンを押しこんで手ごたえを調べたあと子どもがかいたのが下の絵図である。

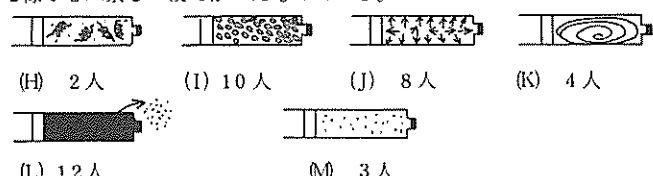


(B)はバネ、(C)は棒のようなゴム、(D)は空気のうず、(E)は水中で見られる空気の泡、(F)はボール、(G)は人、にたとえて表現したものである。ピストンの力の作用する直線の方角についての力については考えているが、



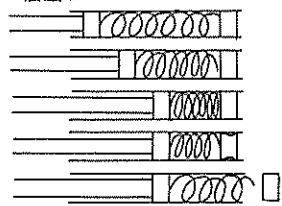
シリンダーの壁の方向への力までは考えてきていない。また、(A)については、色の濃淡によって弾性を表現しようとしているが、とらえ方が漠然としている。

次に下の絵図は、発泡スチロールの縮んだり、元にもどったりする様子を観察した後でかいたものである。

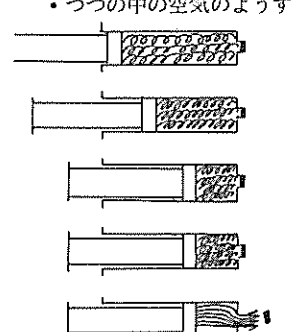


(H)については、小さなバネが、(I)については、小さなボールが、そのままの形で小さくなり、各部分に弾性が生じていることを表している。(J)は、一方向だった力の向きが、壁の方向にも作用するように表現が変わってきている。(L)や(M)では、漠然と空気をとらいたものが、微視的に見る見方へと深まってきている。(K)については、まだ、全体としてとらえているが、シリンダーの壁に向けての力は、考えられている。以上、空気を漠然と全体として見ていたものが、シリンダー内の各部分の空気の状態へと見方が深めて、空気てばうのせんがとぶわけを考えてきている。

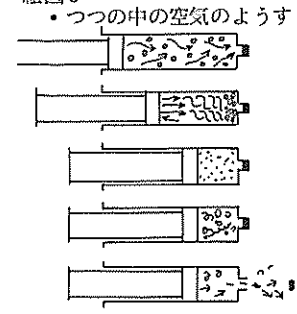
絵図1



絵図2



絵図3



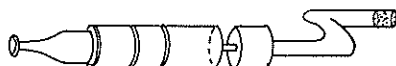
• 左の絵図1～3は、K児の $\frac{5}{11}$ 時～ $\frac{6}{11}$ 時にかいた絵図である。 $\frac{5}{11}$ 時においてK児は、筒の両端にせんをして、机の上になて、上のせんを棒で押すと、棒が押し返され少しもどることから、空気をバネにたとえ考えている。さらに $\frac{6}{11}$ 時で、注射器の口をとじてピストンを押すと手ごたえが増し、指をはなすと完全に元にもどることに気づいてきている。そこで、本時、「筒の端から端までバネが1本通っているだけなのか、あいたところはどうなっているのだろう。」と問いかけ、空気はどこにでもあることを想起させてかいたものが絵図2である。さらに発泡スチロールが、そのままの形で小さくなることを観察したK児は、空気の力は、筒の端から端への一方向だけであるという自分の考え方の誤りに気づき、さらにそれまでのバネとしての見方と発泡スチロールの縮む様子から、新しい自分なりの考え方を生み出してきている。(絵図3)

絵図で表現したものをもとに考えを出し合い、補足修正し、自分なりの考えを生み出す。

とじこめられた空気を押し縮めると、どの部分も同じように縮められ、元にもどろうとする。

8/11

空気をにげないようにすれば曲ったつつでも、せんをとばせないか。



9/11

空気をにげないようにすればどんなつつでもせんをとばすことができないか。



どんな筒でも空気がにげないようにすれば空気を押し縮めて、空気であらうができる。

10/11

水も空気と同じように押し縮められないか。

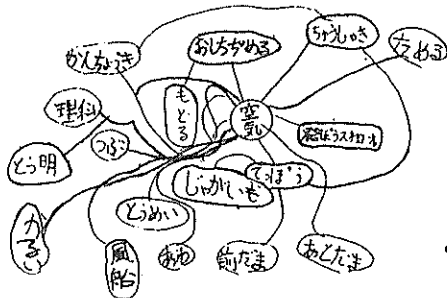
水は押し縮めることができない。

11/11

本単元の追究のあとをふり取り、自己評価活動を行う。



「空気のみみつ」学習前



「空気のみみつ」学習後

子が学級39人中39人（全員）であった。このことから、発泡スチロールの縮む様子を考えの手がかりとして空気の状態を絵図で表現して考えさせたことにより、筒の中のどの部分でも同じように弾性が生じているという部分的な見方が深まってきていると考える。

全体考察

① 時間の経過にそって空気の状態変化を絵図にかかせて考えさせたことにより、自然を解釈する力が高まったか。

絵図1より、筒の両端にせんをして、片方のせんを棒で押し込むともう片方のせんがとび出す事実から、筒の中の空気が押し縮められるとバネのように元にもどろうとしてもう片方のせんを押してと

- 空気を押し縮める前、少し縮めたときさらに押し縮めたとき、せんがとび出す瞬間、せんがとび出した後と、空気の状態を時間の経過にそってかけるように学習プリントを用意したことにより、状態の変化を時間の経過にそって見ていく時間的な見方、考え方を育てる上で有効であると考え。

- 次時（8/11）において、曲った筒でもせんがとぶと考えた

ぶのではない。絵図2より、ピストンを押していくと手ごたえが大きくなりしめには縮まらなくなった事実から、バネがいっぱいあるのでは、絵図3より、発泡スチロールの縮む様子から、どの部分でも弾性が生じていて、壁の弱い部分であるせんがとぶのでは、それなら曲ったつつでもとぶはずだ、というように、事実を自分なりに推理して、そこにはたらいっている目に見えない空気の力を解釈していることから、自然を解釈していく力が高まっていると考えられる。

② 学習過程に、「空気の状態を絵図で表現する。」「絵図をもとに交流する。」という活動を位置づけたことが、個性の伸長につながる。

空気であらうの玉をとばす空気の状態に目をむけ、それがバネのようなではないか、小さなボールがいっぱいつまっているようだ、泡みたいなものがたくさんあるのでは、と自分の考えを主張し合うことにより、その子なりの見方、考え方が深まっていったと考える。(H)～(M)。またイメージマップからも、空気に対する見方の深まりが読みとれる。

6、研究のまとめ

- ① 実験から得た事実をもとに、空気の状態を絵図で表現する活動を位置づけることにより、思考が促進し、かつ、空気であらうの玉がとぶ発生源を見つめることができた。
- ② 筒にせんをして棒で押すと空気が押し縮められてとぶといった解釈から、筒の中の空気は押し縮めるとバネやボールやゴムみたいに縮まって元にもどろうとしてせんがとぶのだといった自分の行為に対する意味をもつようになった。

7、残された課題

- 科学的に考えることを日常化するために、交流における議論による結論づけのあり方について。

8、おわりに

- 子ども達が考えることの楽しさ、面白さを体得し、生活化をめざした理解を求めて。

歌い合わせる喜びを生み出す音楽科学習指導

—音楽的発想を生かした合唱づくりを通して(5年生)—

音楽科部 高橋 秀喜

○ はじめに

表現主題に合うふしのつけ方の発想を生かした学習の場を設定すれば、子ども達は、楽曲の主旋律に合うふしを自分達なりに作り出し、楽曲への感動を楽しく歌い表すことができる。

1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

(1) 歌い合わせる喜びとは、

子どもが自分達の手で、楽曲の主旋律にくり返しのふしをつけたり、和音に合うふしをつけたりしながら、楽曲への感動を歌い表す満足感や成就感のことである。

これまでの高学年合唱指導をふり返してみると、既成の合唱曲で子どもの発想を生かして表現を工夫させていたが、唱法、強さ、速さ等に限定されていて、表現主題をもとに合唱そのものをつくり出す指導には至っていなかった。そのため、子ども達に、感動を自分達の合唱で、歌い表させる場がなく、歌い合わせる喜びを十分に味わわせることがなかった。

そこで、歌い合わせる喜びを生み出させるために、子どもの発想を生かして、自分達の合唱で歌い表させる合唱指導のあり方を究明していく必要があると考える。

そのためには、

- (1) 子ども一人ひとりの発想を、表現主題を表そうとした時の、ふしのつけ方のちがいをからとらえること。

- (2) 「楽曲との出会い」から「まとめ」までの学習過程の段階を明確に位置づけ、表現主題にもとづいて合唱づくりの活動ができる学習の場を保障すること。

- (3) 子どもの発想に応じた処遇(感覚的に、ふしをみつけやすくする視聴覚資料)を準備すること。

- (4) 楽曲は、ふしがつけやすいものとしての、選択する観点を明らかにすること。

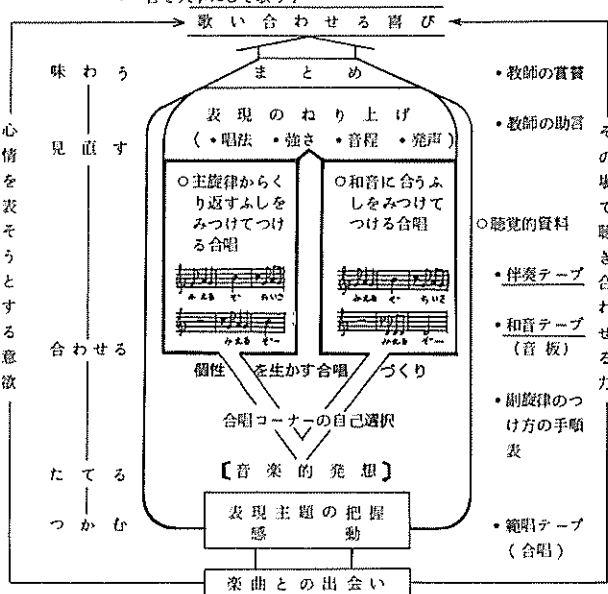
などの条件が必要である。このことにより、一人ひとりに、聴き合わせながら、その場で合唱をつくり出す喜びを味わわせることができ、和声感覚を伸ばすとともに、音楽を愛好する心情を育てる上からも価値があると考えられる。

(2) 音楽的発想を生かした合唱づくりとは、

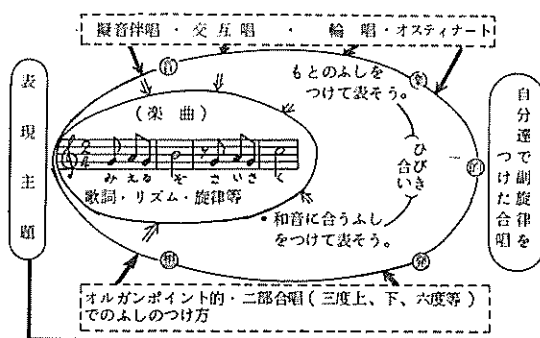
ここでいう音楽的発想とは、表現主題に合うふしのつけ方の発想をいう。子ども達は、これまでに輪唱や、合唱で、楽しさや美しさを表すふしのつけ方を経験してきた。その経験を積極的に生かそうとするものである。この音楽的発想は、右図のように既習経験をもとにした、表現主題をより楽しく美しく表す楽曲へのふしのつけ方のちがいとしてとらえることができる。

そこで、音楽的発想を生かして合唱をつくる活動を次のように学習過程に位置づける。

- 主旋律に合うふしを、その場で作り出して楽しく歌い合わせることができる子。
- 和声感覚を身につけた子。
- 音を大事にして歌う子。



＜音楽的発想を生かした合唱づくり＞



学習過程を、「つかむーたてるー合わせるー見直すー味わう」とする。〔つかむ〕では、範唱テープをもとに、表現主題をつかませる。〔たてる〕既習経験をもとに、表現主題に合うふしのつけ方を出し合わせる。ここで、子ども一人ひとりのふしのつけ方のちがいを音楽的発想としてとらえまとめる。とらえた、音楽的発想を生かすために、合唱コーナーを設定する。〔合わせる〕では、合唱づくりが、子ども自身の手で進められるように手順表を提示する。

特に、ここでは、合唱づくりがしやすいようにするために、聴覚的な資料（伴奏テープ、和音テープ）を準備して、和音の知識がなくても、感覚的にだれでもふしがみつけれられるようにする。

Aコーナー（主旋律をくり返してつけたい）……伴奏テープを準備し、くり返し聴き合わせながら、ふしを合わせることができるようにする。

Bコーナー（和音に合うふしをつけたい）……和音テープを準備し、聴き合わせながら合う音をみつけ、ふしを合わせることができるようにする。

〔見直す〕各コーナーの工夫のよさ不十分さから交流させねり上げさせる。〔まとめ〕クラスの合唱として、協調させまとめさせていく。

以上の指導を通して、子ども一人ひとりの音楽的発想を生かした合唱づくりが、子どもの手によってなされ、歌い合わせる喜びを味わわせていくことができると構想した。

2、学習指導上の問題点

- これまでの高学年合唱指導をふり返ると、次のような問題点がある。

既成の合唱曲を用いて、感動表現の工夫をさせていたが、唱法、強さ、速さ等の表現の工夫の要素に限定されていて、子ども自らがふしを重ねて歌い表そうとする発想を生かして、歌い合わせる喜びを味わわせる指導まで至っていない。

3、問題点説明の方途

- 高学年合唱における発想を生かす指導で、教材選択・発想のとらえ方・発想を生かす処遇・学習過程を次のように工夫すれば、子ども達に自分達の合唱をつくり出させ、歌い合わせる喜びを味わわせることができるであろう。

- (1) 楽曲……子どもの感動体験と合っている。歌詞からくり返しや広がり等のイメージがある。伸ばす音符からなり、ふしがつけやすいリズム・旋律。和声進行が、I・IV・Vと簡単ではっきりしている。

- (2) 表現主題に合うふしのつけ方のちがいを、音楽的発想をとらえ、それを生かす合唱コーナーを設定し、自分に合ったコーナーを選択させれば、自分なりにふしをつけて、歌い合わせる喜びを味わわせることができるであろう。

- ・ Aコーナー（くり返してつけたい）……伴奏テープを準備し、何度もくり返して、聴き合わせるようにさせることによって、主旋律にくり返しのふしづけがしやすいようにすること。

- ・ Bコーナー（和音に合う音でつけたい）……和音の伴奏テープを準備し、和音を聴き合わせることによって、和音に合うふしづけがしやすいようにすること。音板で音を確かめさせること。

- (3) 基本的な指導のしくみ（5年生題材 合唱のひびきを楽しもう「山をこえて」の場合）

	つかむ	たてる	合わせる	みなおす	味わう
活動と内容	○「山をこえて」の聴取 - 山に登った時の楽しさをよく表す合唱をつくろう。 ○主旋律の正しい斉唱 ○歌詞内容についての話し合い	○主旋律をくり返してつけたい。 ○和音に合うふしをつけて表したい。	○ Aコーナー（山びこ合唱Ⅰ） ・ 伴奏テープを聴きながら ○ 各コーナーで主旋律をくり返してつける合唱 - 自分達の合唱を確かにする。 - 選Bコーナー（山びこ合唱Ⅱ） ・ 和音テープを聴いて音を - 音板を使って確め和音に合うふしをつけた合唱	○各コーナーの合唱の発表 - 工夫のよさ・不十分さ （唱法 ・強さ 音程 ・発声	○各コーナーでの合唱を合わせて歌う。 ○クラスの合唱として録画し味わう。
形態	一 斉	一斉（個）	グループ（個）	一 斉	一 斉
手だて	○感動体験の振り返り（雷山登山） ○写真提示 ○範唱テープ（合唱）を表現形態の観点から聴きとらせる。（斉唱と合唱の比較）	○自分なりにふしのつけ方のアイデアを出し合わせる。 ○音楽的発想をクラスの合唱とするためにまとめる。	○音楽的発想を生かす合唱コーナーの設定 ○ふしのつけ方の手順表 ○ Aコーナー……伴奏テープでの聴き合わせ ○ Bコーナー……和音テープでの聴き合わせ（音板） ○拡大楽譜	○コーナー毎にVTRに録画 ○各コーナーの工夫のよさから評価	○自分達の手づくりの合唱への賞賛と励まし ○ひびき合うための助言

4、指導の実際と考察

(1) 題 材 合唱のひびきを楽しもう（山をこえて）

(2) 目 標

○ 汗を流して山に登り、頂上にたどり着いて、広々とした美しい下界をながめている感動を、「山をこえて」の主旋律に合うふしを工夫して重ねて歌い表しながら歌い合わせる喜びを味わうことができる。

① 主旋律に合うふしを、旋律の重なりや和音のひびきから見つけ出し、歌い合わせることができるようにする。

② 自分達の合唱をつくろうと、既習経験を生かして、歌詞・リズム・旋律に目をつけ、自分なりのふしのつけ方を考えることができる。

③ 自分なりのふしのつけ方に合った合唱コーナーを選び合唱づくりに取り組みながら、自分なりのふしのつけ方を身につけていこうとする態度を育てることができる。

(3) 計 画（約6時間）

① 歌詞内容の楽しさをとらえて歌い、表現主題をつかむ。……………1時間

② 表現主題に合う自分なりのふしのつけ方について、話し合う。……………1時間

③ コーナーに分かれ、自分達なりにふしをつけ合唱する。……………2時間

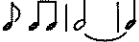
④ 他コーナーと交流し、合唱をねり上げる。……………1時間

⑤ クラスの合唱として深めまとめる。……………1時間

(4) 子どもの反応と考察

○ 本楽曲は、次の様な理由で選定した。

和声進行は、I・IV・Vから成り、曲は、9小節目から二部合唱、コーダ部分は三部合唱になっている。

リズムは、と伸びていて、伸ばす音に、ふしがつけやすい旋律。歌詞内容は、本学級の子ども達が体験した雷山登山での感動と合っていて、頂上からの景色の広がりが豊かにイメージできる。

① 楽曲を聴き、表現主題をつかむ。……………（ $\frac{1}{6}$ 時）

導入時で、楽曲と出会った子ども達は、雷山に登った時の感動体験を想起しながら歌詞内容について話し合った。そして、主旋律を音程正しく斉唱した後、合唱で歌っている同楽曲の範唱テープを、山に登った楽しさをよく表す歌い方になっているか、表現形態の観点から聴き比べた。

C、範唱テープの方が、合唱になっていて、楽しい気持ちがよくわかります。C、ぼく達も合唱で歌ってみたいです。

〔表現主題＝雷山に登った時の楽しさを表す自分達の合唱をつくろう。〕

山をこえて

♩ 112-120




雷山に登った感動体験をもつ

※ 考 察

子ども自ら、きついのをがまんして登り頂上に着いた時の楽しさや美しさを表す子ども達の写真を提示することにより、雷山での感動体験を想起させることができた。また、自分達の斉唱と範唱テープ（輪唱の合唱）を、気持ちをよく表す表現形態の工夫の観点から聴き比べさせることにより、表現主題をつかませることができた。これは、楽曲「山をこえて」に学級共通の雷山での体験を重ね合わせたことにより表現主題が子どものものになったからと考える。

② 表現主題に合う自分なりのふしのつけ方について話し合う。……………（ $\frac{2}{6}$ 時）

T、今まで学習した輪唱や合唱でのふしのつけ方を思い出してごらん。山頂での気持ちや様子を表すためのふしのつけ方を考えてみましょう。

Y、山からの広々とした様子がよく表れるように、山びこのように、くり返して歌う合唱をしたい。(26人)

E、くり返しのふしの音をかえて、山びこがきれいにひびき合っているような合唱をしたい。(16人)

K、みんなで声をそろえてヤッホーと言っているように、和音合唱がしたい。(1人) N=43

※ 考察

上記のY・E・Kのように、副旋律のつけ方のちがいは、既習経験をもとにした表現主題に合う副旋律のつけ方(音楽的発想)のちがいがから出てくるものである。全員の子ども達が、こんな合唱にしたいと想いを持つことができたのは、範唱テープを想起させ、表現主題をより楽しく美しく表す副旋律のつけ方について話し合ったことによる。

③ 自分に合ったコーナーを選んで、副旋律をつけ合唱してみる。……………($\frac{3}{6}$ 時)

○ 本時の授業仮説

山に登った喜びや楽しさをもっとよく表す合唱をつくり出させるために、以下のような手だてをしめれば、子ども達は、副旋律のふしをみつけ出し、合唱づくりの活動に意欲的に取り組むことができるであろう。

- ・ 子どもの音楽的発想を生かした合唱コーナーを設定し、自分に合ったコーナーを自己選択させる。
- ・ 各合唱コーナーでのふしのつけ方の手順を提示し、自分達の力で、副旋律をみつけ出しやすくする。
- ・ 各合唱コーナーには、旋律をみつけやすいように伴奏テープ、和音テープの聴覚資料を準備しておく。
- ・ 今日のコーナーは、「自分にあったか。」「気持ちを表せたか。」ふり返らせる。

<ふしのつけ方の手順表>

Aコーナー(山びこ合唱Ⅰ)のつくり方

1. 山びこのようにふしをつけたいところを考える。
2. パートに分かれて、ふしをつけて伴奏テープを聴きながら歌ってみる。
3. 何度も歌い合わせてみて、うまく重なり合っているか確かめる。 ※楽しさがよく表れているか。
4. 不十分なところは、直して歌い合わせよう。

○ 子どもの反応

本時導入で、めあて「自分に合ったコーナーを選んで自分達の合唱をつくろう。」を確かめ、各コーナーでのふしのつけ方の説明をきいた子ども達は、自分に合った合唱コーナーを自由に選んで、副旋律づけに取り組み始めた。

(Aコーナー)

- ・ Y児の選択の理由……山の景色や楽しさを表すのに自分の考えと合って気に入ったから選びました。

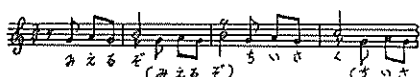
・ 司会 どのふしをどこにつけるか言って下さい。

・ C₁ 「みえるぞー」と伸ばすところにもう一度「みえるぞー」とつけたらいいと思います。

・ C₂ 「みえるぞー」だけでなく、「小さくー」「ながめはー」などにもつけたらいいです。

(Y₁) 山びこがひびいている様子を表現したいので、あとにくり返しつける工夫がしたいです。

・ 司会 一度歌ってみて決めましょう。

C と歌う。
みえるぞー (みえるぞー) ちいさく (ちいさく)

・ 司会 今の歌い方でよかったですか。

C₃ はい。いいと思います。様子が出そうです。

・ 司会 もう一度歌ってみます。

・ Y₂ あとのふしがそろっていないので気をつけて歌った方がいいと思います。

・ C そろそろように気をつけて歌いましょう。

・ C みんなで歌う。

・ (Y₃) よくなってきたけど、指揮者を決めたらいい。

Bコーナー(山びこ合唱Ⅱ)のつくり方

1. どこにふしをつけるか考える。

2. どんな音でふしをつけるか。和音テープをよく聴いて音をみつける。

・ 楽譜と音板の色をヒントにして確かめてよい。

※和音のひびきと合っているかよく聴く。

3. 自分の考えたふしで歌い合わせる。

※楽しさがよく表れているか。

4. 不十分なところは、直して歌い合わせよう。

(Bコーナー)

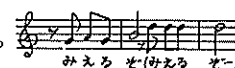
- ・ E児の選択の理由……山びこのひびきを表す合唱にしたい。音を変えると山びこの合唱ができて楽しいから選んだ。

・ 司会 山びこのようにつけるところは、この伸ばすところでもいいですか。 C、いいと思います。

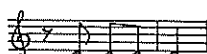
・ 司会 「みえるぞー」と伸ばすところにつける音をみつけましょう。誰かやってくれませんか。

・ (C₁) 和音テープの音を聴き と音をながら

・ 司会 今の音で歌ってみましょう。パートに分かれましょう。

C、C₁のふしで歌ってみる。 と歌う。
みえるぞー (みえるぞー)

(C₂) 高く歌いにくいので下げてほしいです。

(C₃) と音をとってみる。

(T) 今のところのシとレの音をよく伸ばして聴き合ってみよう。うまく伸ばよくひびいて合っているか確かめよう。

・ C とみんなと伸ばし、ひびきをよく聴き合う。
P₁

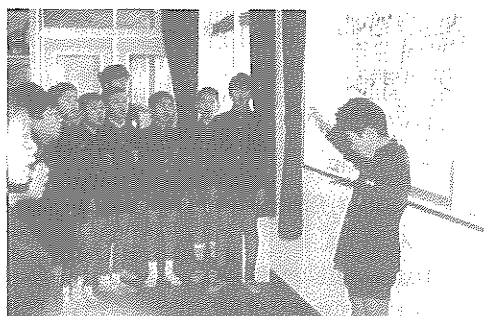
・ 司会 今のところは、聴いてみてこれでいいですか。

・ (E₁) 歌ってみてきれいにひびいていたのでいいと思います。

・ 司会 次の「ちいさく」のところはどうですか。

・ (E₂) 和音テープを聴きながら とたたく。

④ Y₄ あとのふしを少し小さくして山びこのようにしたらいいと思います。



（楽しさを表そうと、ふしをくり返し歌い合わせている子ども）

・Y₅ 考えたおりの合唱がつくれてよかったです。

※ 考察

④ Y₁・Y₄は、音楽的発想をもとに工夫している等である。また、Y₂ のようによく聴き合わせて何度も歌い合わせながら、自分達の合唱を確かにしていく姿も見られた。

これらのことから、ふしのつけ方の手順表を提示し、伴奏テープを準備して何度もくり返して歌い合わせやすくしたことが有効に働いたものと考ええる。

④ コーナーごとの合唱を交流し合い、まとめについて話し合う。……（ $\frac{5}{6}$ 時）

○導入で、各コーナーに分かれて、発表の練習を

＜交流でのAコーナーの発表（Yの発表しての感想とEの聴いての感想）＞

Y₆ くり返す山びこのところの声の大きさが、今まで工夫したとおりにうまく歌えてよかったです。

司会 今の音は合っていますか、みんなで歌ってみて確かめましょう。声は、よくひびく声になっていますか。



（和音を聴き、音板の助けをかりてふしをつけようとする子ども）

・E₃ いろんな音がえらべる自分達の合唱は楽しい。

※ 考察

④ C₁・C₃・E₂は、和音に合う音を音板から見つけたしている姿である。また、C₂のように歌ってみて自分達の歌いやすいふしをつくらうとする姿も見られる。このようにしてP、6の楽譜10～25小節のふしをつくり出した。このことは、ふしのつけ方の手順表にそって、和音テープをよく聴かせ音を確かめやすいように音板（I・IV・V）を準備したことが有効に働いたものと考ええる。

E₄ 声の大きさを工夫していて  など山びこのようにきこえました。口も大きく開けていました。でも、地声もきこえました。

＜交流でのBコーナーの発表（Eの発表しての感想とYの聴いての感想）＞

Y₇ 下と上の音がよく合っていて  のようにきれいにひびいてよかったです。でも、もっと口を開けたり表情をつけたりとよくなると思います。

E₅ 上と下に分かれて、合う音でひびき合うように歌えた。（観察）練習の時の表情のかたさがなくなり、表情がよくなっている。声の出し方に気をつけている。

○まとめ方についての話し合い

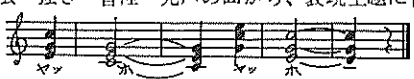
・H₁（Aコーナー）Aコーナーのよさは、山に登った楽しい気持ちがよく表れているし、Bコーナーは、きれいにひびいてけしきがいなものがよくわかります。AとBと一緒にしたらよくなると思います。

・Y₈（Bコーナー）Aコーナーは気持ち、Bコーナーはきれいな声で、二つを組み合わせたら5年2組の合唱ができます。○ためにAコーナーとBコーナーを歌い合わせてみる。

・H₂ Aコーナーだけで歌うよりもっと声が大きくなってきれいで、楽しくなりました。

※ 考察 $\frac{4}{6}$ 時では、 $\frac{3}{6}$ 時でつくった合唱を、さらに確かなものとしAコーナー（唱法、強さ）Bコーナー（音程、発声）を工夫した。 $\frac{5}{6}$ 時では、相手コーナーのよさ（E₄・Y₇）に気づいたり、相手の不十分さ（E₄・Y₇）に気づいたりしている。また、E₅のように相手コーナーのよさを取り入れようとする姿も見られた。このように、交流のさせ方は、自分達のコーナーでの工夫のよさをしっかり意識させて、その観点で相手コーナーを視聴させるとよい。

⑤ コーナーのよさを協調してクラスの合唱としてまとめる。……（ $\frac{6}{6}$ 時）

○各コーナーのよさを互いにとり入れ、唱法・強さ・音程・発声の面から、表現主題に合うクラスの合唱づくりをしていった。ここでは、教師の助言により、 をひびきあえる合唱にすることができた。

※ 考察 子ども達は、表現主題をより表す合唱へと高めていった。ここでは、各コーナーでの工夫のよさを、互いに協調させること、また教師の助言や賞賛によって、クラスの合唱としてまとめることができた。

(5) 全体考察

(交流してまとめたクラスの合唱) 曲の後半



○資料Ⅰ 自分達の手でふしをつけてつくった合唱で、山に登った感動を楽しく歌い表すことができたか。

	楽しく歌えた	ふ つ う	楽しく歌えなかった
Aコーナ N=26	26人(100%)	0人(0%)	0人(0%)
Bコーナ N=17	17人(100%)	0人(0%)	0人(0%)

○ 音楽的発想を生かした合唱づくりがなされたか。

子ども達は、 $\frac{3}{6} \sim \frac{4}{6}$ 時と、音楽的発想を生かして合唱コーナーで意欲的に合唱づくりに取り組んでいた。

Aコーナーでは、(Y₁)・(Y₄)のように楽しい情景のイメージをより表すためにくり返しのふしをつけようと音楽的発想を生かし、さらに(Y₂)・(Y₃)のように出だしやバランスを工夫し歌い合わせている姿が見られた。

Bコーナーでは、(E₁)・(E₂)・(E₃)のように、和音に合った音のふしをつけようと音楽的発想を生かして工夫している姿・楽しんでいる姿が見られ、さらに、よくひびき合うために発声に着目している姿も見られた。

子ども達は、資料Ⅰのように、自分達でつくった合唱で、感動を楽

しく歌い表せた姿、資料Ⅱの子どもの感想からは、表現主題に合った合唱づくりを工夫して楽しく歌い合わせている姿がうかがえる。このことから、子ども一人ひとりの音楽的発想をとらえて、学習の場をしくむことは、歌い合わせる喜びを生み出す上から有効と考える。

○ 子どもの音楽的発想を生かす手だてでは有効だったか。

- ・ 楽曲の選択にあたっては、子どもの感動体験と重ねることができ、リズム・旋律・和声等の条件に合った楽曲「山をこえて」を採用したことは、表現主題を子どものものにする上で有効であったと考える。
- ・ 合唱コーナーでの合唱づくりの姿(前頁や資料Ⅱ・Ⅲ)をみると、伴奏テープや和音テープ、音板は音を聴きとり合わせていく上で有効だと考える。今回は、和音からの分離唱に十分慣れていなかったため、音板で確かめさせたが、一部の子だけ音板を使うことになり、全員が和音の中から好きな音、歌いやすい音を聴きとり合わせていけるように工夫すべきであると考え。教師の助言は、自分達で活動しやすかったAコーナーより、音をみつけるBコーナーで有効であった。例えば、 $\frac{3}{6}$ 時の(T)「歌って聴き合い、ひびいているか確かめよう。」である。

5. 研究のまとめ

- (1) 歌い合わせる喜びを味わわせ、和声感覚を身につけさせるには、表現主題に合う主旋律へのふしのつけ方を音楽的発想としてとらえ、それを生かす合唱コーナーを設定し、自分に合ったコーナーを選択させればよいこと。
- (2) 高学年合唱指導において、一人ひとりの音楽的発想を生かした合唱づくりをさせるには、
 - ① 楽曲は、和声進行がⅠ・Ⅳ・Ⅴととらえやすく、伸ばすリズムのある旋律でふしがつけやすく、くり返しや広がりのある視覚的イメージのある歌詞。子どもの感動体験と重ねることができればさらによい。
 - ② 伴奏テープや和音テープ(ピアノの和音)といった聴覚的資料を準備し、よく聴き合わせてその場でふしがつけやすくすること。日頃から、和音の分離唱(和音を聴いて合う音で歌う)に慣れさせ、耳をきたえておくこと。
 - ③ リーダーを中心としたグループ学習の進め方を、ふしのつけ方の手順表により提示して、自分達の手で合唱づくりがしやすいようにするとともに、子どものつまづきに対して助言を与え、手づくりの合唱を賞賛すること。

6. 今後の課題

- ・ 一人ひとりが、自分の声で参加できる合唱づくりのあり方の究明。

○ おわりに

- ・ 友達と集まった時、その場でふしをつけて合唱し、生活に広げていく子どもをめざして……。

資料Ⅱ 各コーナーの子どもの感想文

Aコーナー 「山をこえて」の曲は、とても楽しかった。山を登るイメージが、歌のイメージと合っていた。自分達でつくった合唱で、感動を楽しく歌い表せた。	Bコーナー 「山をこえて」の曲は、とても楽しかった。山を登るイメージが、歌のイメージと合っていた。自分達でつくった合唱で、感動を楽しく歌い表せた。
--	--

資料Ⅲ 処遇の有効性(子どもの意識調査)

項目	音楽的発想 ④くり返しのふし つけ(26人)	⑤和音に合うふし つけ(17人)
ふしのつけ方の手順表	17人(65%)	15人(88%)
教師の助言	11人(42%)	14人(82%)
伴奏テープ	26人(100%)	
ピアノの和音(テープ)		12人(71%)
音板(テナー・バリトン)		17人(100%)

一人ひとりが生き生きと表現する図画工作科学学習指導

一個の内的動機を高める彫塑学習指導過程一

図画工作科部 栗原宏徳

○ はじめに

彫塑学習指導において、表現主題の選択から作品の完成までの過程に子どもたちが主体的に活動できる「自己選択できる学習の場」をしくむ。さらに、それを助成する「教師の活動」と「自らを見つめていく活動」を位置づけることによって子ども一人ひとりの内的動機を高め「個の確立」を図ることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが生き生きと表現する図画工作科学

習指導とは、一人ひとりが対象についての驚きや喜びなどの感動を持ち、「学習の願い」をエネルギーとして学習に意欲的、目的的に取り組み、自分にとって新しいものをつくり出し、その結果としての作品に満足するという子どもの姿をめざした学習指導である。学習の流れにそってその姿を明らかにすると次のようになる。

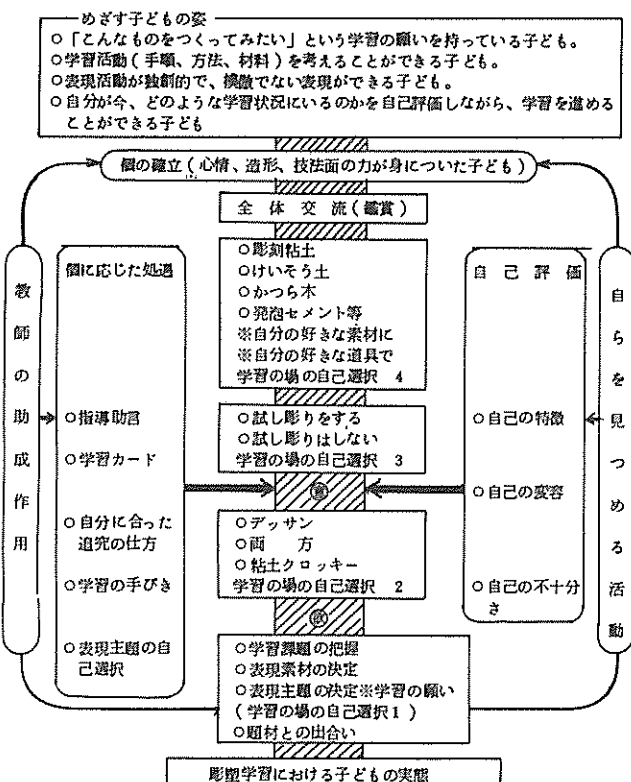
- (1) 「こんなものをつくってみたい」という学習の願いを持っている子ども。
- (2) 学習計画（手順、方法、材料）を考えることができる子ども。
- (3) 表現活動が独創的で模倣でなく、ねばり強く表現できる子ども。
- (4) 自分が今、どのような状態にいるのかを絶えず見つめながら学習を進めることができる子ども。

このような子どもを育てることは異った個性や特徴を持っている一人ひとりの子どもの学習を確かなものにす上からも、また自分らしい見方、考え方などを身につけていく上からも重要である。

○ 個の内的動機を高める彫塑学習指導過程とは、

彫塑学習指導において一人ひとりの子どもが内的動機を高め学習に意欲的に取り組み、「個の確立」を図るためには、学習指導過程全体を通して、子どもの発達段階や個性に応じた内容や方法がどのようにあればよいか仮説し検証しようとするものである。これまでの彫塑学習指導をふり返ってみると次のようなことがあげられる。

- (1) 同一内容を同一方法で学習させるというやり方が多く個性に応じて指導内容や方法を柔軟に多様化するという面の検討が不足していた。その結果として意欲的な学習になりにくかったことや「個性の伸長」の学習過程になっていなかったことなどがあげられる。また、彫塑学習における子どもの実態をみてみると表現主題の決定から作品の完成までの過程において表現主題の違い、構想する時の追究の仕方の違い、試しづくりをするかしないかの違い、表現素材の好みの違いなど多様である。そこで、子どもの意識を大切にしながら、「子どもたちが主体的に学習する場」「教師の助成作用」「子ども一人ひとりが自らを見つめる活動」をしくむことによって、一人ひとりが基礎的、基本的な内容（心情面、造形面、技法面）を身につけるとともに個性の伸長（個に応じた内容、個に応じた追究の仕方等）を図ることができると考える。想をもつ一想を練り計画を立てる一想を追究し表現する一味わい鑑賞する。という追究活動の中に内容を習得していく活動とともに、それを助成する教師の活動と自らを見つめていく活動が大切である。教師の助成作用として、想をもつ段階では参考作品を提示したり、学習の手びき（手順、方法）を使ったりして学習課題をはっきりさせる。想を練り計画を立てる段階では、自分に合った方法で表現主題を追究させる。（※学習の場の自己選択2,3…）想を追究し表現する段階では自分が好きな素材を選択させる。（※学習の場の自己選択4）さら



2. 学習指導上の問題点

- また、「個性伸長の過程」という面からの学習指導過程の見方が不十分であった。

- ### 3. 問題点解明の方途

- 個性をとらえる視点……情動的なもの（表現の仕方の傾向性、表現タイプ、興味関心等）

- 個性をとられる方法……表現の仕方の傾向性・表現タイプ（今までの作品、質問紙法、観察）興味関心（表現材料の好嫌調査）

- ### ○ 個性が生きる学習の場

※ 想を持つ段階（学習の場の自己選択１）……自分なりの表現主題を選ぶ（表現の仕方の傾向性）表現素材の決定（興味関心）

※ 想を練り計画を立てる段階（学習の場の自己選択2、3）……自分の表現主題を自分の好きな方法で追究する。

- (1) 自分の好きな方法で構想する。(学習の場の自己選択2)

- ⑦ デッサンをする。…（視覚的傾向性が生きる学習の場）⑧ 粘土クロッキー…（非視覚的傾向性が生きる学習の場）
⑨ デッサンと粘土クロッキー…（中間が生きる場）

- (2) 前もって固めておいた粘土で試し彫りをするか、しないか。(学習の場の自己選択3)

- ⑦ 試し、影りをする。…（表現の仕方の傾向性…視覚的傾向性。表現タイプ…慎重型）

- ④ 試し彫りはしない…(表現の仕方の傾向性…非視覚的傾向性。表現タイプ…大胆型)

- (3) 自分の好きな素材に、自分の好きな道具で彫る。……(学習の場の自己選択4)…興味、関心。

- (2) 次のように、自らを見つめる活動（自己評価、交流）や教師の助成作用（学習の手びき、学習カード、個に応じた指導、助言等）を学習指導過程に位置づけることによって、「**個の確立**」を図ることができる。

※ 基本的な指導のしくみ

- 50 -

4. 指導の実践

(1) 題材 6年 やすらぐ動物(彫塑)

(2) 目標

○ やすらぐ動物(うずくまっている、しゃがんでいる、ねそべっている)というように状況設定した中で、かたまりとして対象をとらえやすいものを子どもが自由に選び、それを自分の好きな素材を使って、個性に応じて計画的に製作する力を伸ばすことができるようにする。

1. 材質の違ういくつかの素材の中から、自分の好きな素材を選び、それぞれの素材の美しさを味わうことができるようにする。
2. 自分がつくりたいものを、計画を立てて立体的に彫る楽しさを味わうことができるようにする。
3. いろいろな角度から見て、表すものの全体と部分の関係をとらえた表現ができるようにする。
4. のみ、彫刻刀、くぎなどを使って主体的に彫り進めることができるようにする。
5. 自分に合った学習の仕方、意欲的に学習を進めていくことができるようにする。

(3) 計画 (約6時間)

1. どんな動物をつくるか話し合い、学習の計画を立てる 1時間
2. 自分に合った方法で、自分の表現主題をどのように表すか工夫する。 1時間
3. (ア) デッサンで構想 (イ) 粘土クロッキーで (ウ) デッサンと粘土クロッキーで
4. 自分が実際に彫る素材と同じ形、大きさの粘土を固めておく。(試し彫りをする子ども) 課外
5. 自分の計画に従ってつくり進めていく。 4時間

(※試し彫りをする子ども)

(※試し彫りをしない子ども)

1. 粘土で試し彫りをする。… 1時間

1. 自分の好きな素材に、好きな道具で 3時間

2. 本づくりをする。..... 3時間(※課外も)

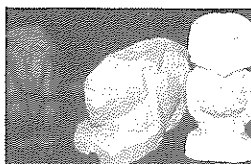
2. 仕上げをする。 彫っていく(本づくり) 1時間

6. 出来た作品を鑑賞し合う。 課外

- (4) 題材との出会い、表現主題の決定(学習の場の自己選択 1) (想をもつ段階) 1/6 時

参考作品(写真1)

◎題材名「やすらぐ動物」……題材名をやすらぐ動物(うずくまっている、しゃがんでいる、ねそべっている)

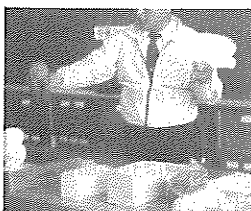


としたのは、彫るのに形がまとめでやすく、かたまりとして対象をとらえやすいからである。

この時間は、自分の表現主題をはっきりさせ、どの素材を使ってどのような学習の仕方をしていくのかと学習の課題をとらえさせること、題材全体を通してのエネルギーとなる内的動機を高めさせようとするものである。

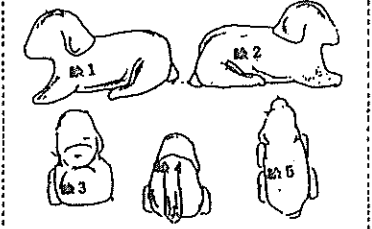
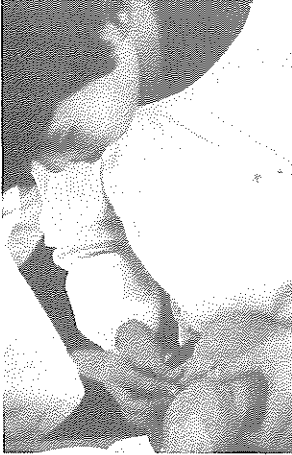
そのために、次のような手だてをとった。想をもつ段階では、材質の違う素材を提示(写真2)したり、参考作品を提示(写真1)したりして内的動機を高めた。その後、材質の違う素材の中から自分の好きな素材を選び、「やすらぐ動物をつくらう」という意識を持たせた。(材質については、課外でいろいろな素材をけずってみたり、教師が説明したりしておいた。また出来上がった作品は「どこに飾る」ということをはっきりさせた。学習の仕方と課題もとらえさせるために、右記のような学習の手びきを活用した。その結果、一人ひとりの子どもが内的動機を高め、学習課題をはっきりとつかんだ。

素材の提示(写真2)



「学習の手びき」 6年 やすらぐ動物				
—この手びきの目標—				
○ やすらぐ動物(うずくまる、しゃがんでいる、ねそべっている)をいろいろな角度から見て、表すものの全体と部分との関係を考えたり、かたまりとしてとらえたりして表すことができる。				
○ 自分に合った素材や自分に合った方法で計画的に作業ができる。				
進め具合	学習活動	カードなど	子ども	先生
1	○ どんな動物をつくるか話し合 って学習計画を立てる。 ※自分がつくりたい動物を、どの 素材を使って彫っていくか、出 来た作品はどこに置くか(表現主題の選択)	○ 学習の手びき		○ 材質の違 う素材 ○ 参考作品 ・さる ・うさぎ ・ふくろう ○ 画用紙 ○ 粘土 ○ 動物図鑑
2	○ 自分に合った方法で自分のつ くりたいものを、どのように表 そうかと考える。 1 デッサンで 2 デッサンと粘 土クロッキーで 3 粘土クロ ッキーで 自由選択 1 試し彫りをする。2 しない。 自由選択	○ 学習カード 1 ○ 自己評価表 1		
3	○ 自分の好きな素材に、好 きな道具で彫る。	○ 学習カード 2 ○ 自己評価表 2		○ 彫刻刀 のみ等 ○ デッサン したもの ○ 彫刻刀 のみ等 ○ 素材 ・かつら木 ○ デッサン したもの ・粘土クロ ッキーし たもの ・彫刻粘土
4	1 かつら木 2 発泡セメント 3 けいそう土 4 彫刻粘土 5 ソープカービング 自由選択	○ 学習カード 3 ○ 自己評価表 3 4 5		
6	○ 出来た作品を鑑賞し合う。 ※ ここまで全員ががんば りましょう。	○ 自己評価表 6		

(5) 表現の仕方の傾向性に応じて構想を練る段階(デッサンで18名。粘土クロッキー18名。両方8名)……… $\frac{2}{6}$ 時
(学習の場の自己選択 2)

A 児(視覚的傾向性)デッサンで	B 児(中間) 両方で	C 児(非視覚的傾向性)粘土で
◎表現主題 ねそべっている犬。 ○どこに飾り 自分の机 たいか。	◎表現主題 しゃがみこんでいるとら。 ○飾る場所 自分の家の床の間	◎表現主題 あおむけになっているライ オンの子ども。 ○飾る場所 家のカーテンボックス。
………A児のデッサンの内容………	(写真3) (写真4) (写真5)	
		
① 自分がスケッチしてきたものをもと にして一気に絵1をかく。 (輪郭線から) ② 学習の手びきを開いて読む。 学習カード1の前から見た絵 (左記)を参考にする。  ③ 絵3をかく。 ④ 学習の手びきや学習カー ドの3の(2)を読み、それぞれの絵に黒 い線をかき加える。 ⑤ 自己評価活動をする。 ア. 楽しかったか。 5 イ. 最後までがんばれたか。 5 ウ. できばえはどうか。 4 エ. 思うように出来たか。 5 (めあての達成) ○どの方法で(デッサンで追究) ○その方法は合っていたか。(○) ※理由……自分が思うようにかけたの で楽しかった。 ○友との交流(役に立った) ○思うようにならなかったこと(ない) ○次時の見通し……デッサンしたもの をもとに、彫刻粘土の各方面にデッサ ンをしていく。	① デッサンと粘土です と答える。 ② 油粘土をこねて、自分 が彫ろうとする素材と同 じ大きさ・形にする。 (直方体にする) ③ おはしで、角をとったり、おしこ んだりする。くびれをつける。 頭部らしい。(写真3) ④ 細かなところは気にせず、うまく はしを使って形を特徴づけている。 ⑤ 全体的な形が出来たらはしで、油 粘土をけずりはじめる。(写真4) ⑥ 画用紙に 横(右)一横(左)一 前一後一上 の順にかいていく。 ⑦ T 「とらの感じを出す為に、ほ った、あごをもっと出したら」 の助言で口、あご、耳のところ をかいて修正する。 ⑧ デッサンの修正したものをもとに、 粘土クロッキーも修正する。 (頭、あご、鼻、胸等) ⑨ 自己評価活動をする。 ア. 楽しかったか。 5 イ. 最後までがんばれたか。 5 ウ. できばえはどうか。 5 エ. 思うように出来たか。 4 (めあての達成) ○どの方法で(デッサンと粘土)	① 油粘土をこねて、頭と 胸にわける。 ② 形をととのえ耳をつける。 ③ T 「同じ角度からだけでなく、 いろいろな角度から見てつくっ て下さい」の助言で、ろくろを 回しながら、頭、足をつくる。 ④ しっぽ一目一鼻一口一まゆ と部 分をつくって、その後、全体の形を 考える。 (※ 非視覚的傾向性の特徴) ⑤ 鉛筆の後ろで、足のところにぎざ ぎざを入れる。 (※ 非視覚的傾向性の特徴) ⑥ T 「耳が細くて折れやすいよ。 実際に彫る材料は」の助言。 「けいそう土」と言って「耳を大き くつくり変える。」 ⑦ T 「どこを工夫したか、二人で、 話し合ってください。」 ⑧ 「上半身と下半身をねじらせた」 ⑨ D児の「しっぽが折れやすくない」 の助言に対して…… 「しっぽを太くする。」 ⑩ 「目は とじているの 開いてい るの」に対して

(※ A児の考察)

※ A児はデッサンする過程において
も、視覚的傾向性の特徴(①)が出
ている。また、学習の手びき学習カ
ードは、A児にとって効果的であっ
た。(②④)

学習に意欲的に取り組み、自己の目標（いろんな角度から見て表すものの全体と部分の関係を考えてデッサンする。）を達成できたこと。

また、デッサンしたものをもとに、彫刻粘土の各方面にどのようにかいていくかという見通しを立てることができた。このことは、A児が自分に合った追究の仕方（デッサンで）で追究した為だと考える。

（B児の考察）

※ B児が学習に意欲的に取り組み、思うように出来たり、次時の見通しを立てることができたのは、教師の助成作用（追究の仕方、指導助言）と自己評価活動が有効に働いた為だと考える。

○ 追究の仕方は合っているか（○）
※ 理由……思ったように、粘土でつくったり、かいたりできたから。

○ 次時の見通し……デッサンと粘土クロッキーしたものをもとにして、固めておいた粘土に試し彫りをする。（粘土クロッキーしたことでも大きさがわかった。

（C児の考察）

※ C児は④⑤のように追究過程で、非視覚的傾向性の特徴がよく出ている。友との交流や自己評価によって、自分の不十分さに気づき、次時のめあてをはっきりとさせている。

「開いている」と言って、「目を大きめにつくり変える。

⑪ 自己評価活動をする。（5段階）

ア、楽しかったか。 4

イ、最後までがんばったか。 4

ウ、できばえはどうか。 4

エ、思うように出来たか。 4

（めあての達成）

○ どの方法で追究したか（粘土）

○ 追究の仕方は合っているか（○）

※ 思ったよりつくれたから。

○ 友との交流（役に立った。）

○ 次時の見通し……次の時間は、けいそう土の各方面にデッサンをして彫っていく。その時、耳しっぽが欠けないようにすること。

(6) 行動の傾向性に応じて追究する段階（学習の場の自己選択 3）…… $\frac{3}{6}$ 時

※ 試しをしない 17名（デッサン彫る。16名。直接、彫る 1）

※ 一週間前から固めておいた粘土で試し彫りをする。23名。（デッサン彫る 11名。直接 12名）

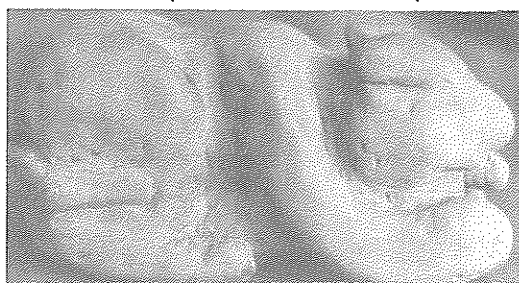
B 児（慎重型）固めておいた粘土で試し彫り （写真6）	C 児（大胆型）けいそう土にデッサンして彫る （写真7）（写真8）
① 学習カード2に次の通り記入する。 ○「しゃがみこんでいるトウを表したい。 ○各方面にデザインした後、彫り進める。 ◎自分のめあて…細かく彫らず、大まかに彫る。 ○4の学習の進め方を読む。 ○友との意見の仕方を読む。 ② 彫刻刀やのみで彫り進める。油粘土の作品をいろんな角度から、見て意欲的に彫っていく。 ③ 自己評価活動をする。 ア、楽しかったか。 5 ※試し彫りをしたので、次の時間、どこから彫っていったらよいかわかった。 イ、最後までがんばったか。 5 ※よくやった。 ウ、出来ばえはどうか。 4 ※しっぽをつける時間不足。 エ、思うように出来たか。 4 ※彫り方が雑	① 粘土クロッキーを見ながら、目、鼻、耳、体の絵をかく。 ② ものすごいスピードでデッサンしていく。 ③ 「はやく彫りたい。だいたい感じでデッサンしておけばいいよね。」※ 大胆な子どもの特徴 ④ 「ウァー…」「おもしろい」声を出しながら彫る。 ⑤ 小さく細々に彫らないで、だいたい彫に合わせて荒っぽく彫っていく。 ※ 大胆な子どもの特徴 ⑥ 交流後、「一つの面と他の面を比べながら彫っていくという。 ⑦ 自己評価活動をする。 ア、楽しかったか。 5 イ、がんばれたか。 4 ウ、できばえ。 4 エ、思うように出来たか。 5 ※考察…楽しく学習に取り組み、自己のめあても達成できたのは、追究の場と交流が有効に働いたからである。

※ 考 察…B児は次の時間のめあては「みんなの発表を聞いてわかったことをもとにして、失敗しないようにすること」また、「彫刻粘土は同じ材質なので、本づくりでは試し彫りを生かして彫っていく力を同じにする」と言っている。このことは、追究の場と交流、自己評価が有効だったからだと考え。

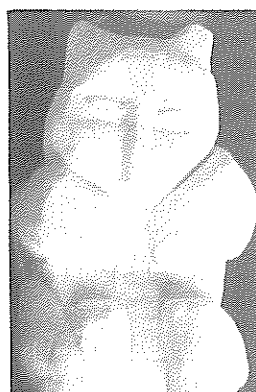
(7) 本づくりをする段階(表現素材、道具の自己選択……興味、関心の違い。)…………… $\frac{4}{6}$ ～ $\frac{6}{6}$ 時

※ B児の作品(しゃがみこんでいるとら)写真9 ※ B児の作文

※ C児の作品(写真10)



B 児の彫り終った作文……「やすらぎ動物」をつくらと聞いて何をつくろうかと迷ったが、「ぼくは、とら年生れだから、表現主題を『しゃがみこんでいるとら』にした。彫る素材は、彫刻粘土にした。なんとなく、つやがあって滑しく、やわらかそうで彫りやすそうだった。出来上ったら『体の重』に彫りなかつた。……彫粘土でクッキーをした後、固めておいた粘土で試し彫りをした。すぐ彫ったら失敗しそうだったので、試しをした。耳、口、鼻などどう彫っていったらよいかわかったので、試しをよかつた。本づくりでは、試し彫りしたことを生かしたので結構よく出来た。少し彫りすぎたところもあった。今度は 木に彫ってみたい。



- B児は固めていた粘土で前もって試し彫りをしていたので、それを本づくりに生かして、スムーズに彫り進めていった。材質をとらえ彫っていく時の力入れ具合いやとらの頭、顔、あごなどの部分や体全体とのつり合いなど試し彫りでとらえたことをもとに、よりよくつくろうと意欲的に取り組む姿をみることができた。つくり進めていく時は、試しづくりしたものは見ないでどんどん彫り進めていった。このようにつくろうと全体像をはっきりととらえていることがうかがえる。

◎ B児の自己評価	
ア. 楽しかったか。	5
イ. 最後までがんばれたか。	5
ウ. 出来ばえはどうか。	5
エ. 思うように出来たか	5
(めあての達成)	

◎ 学習後の子どもの反応 S=33	
ア. 楽しかったか。	4.8
イ. 最後までがんばれたか。	4.8
ウ. 出来ばえはどうか。	4.1
エ. 思うように出来たか。	4.1
(めあての達成)	

※ 考察…本づくりにおいて、B児が意欲的に学習に取り組み、表すものの全体と部分の関係をとらえて表すことができたのは毎時間、その時間の成果や不十分なことをもとにして、次時の自己目標を立てさせたことや適切な教師の助成作用させてきたことが有効に働いたと考える。

(8) 全体考察

- B児は、本づくり後の作文、作品、自己評価からもわかるように、「彫刻粘土で、しゃがんでいるとらをつくってそれを床の間に飾りたい。」という「学習の願い」を持って意欲的、目的的に学習に取り組んだ。そして、「自分にとって新しいものをつくり出し、その結果としての作品に満足している。このことは、表現主題の選択から、作品の完成までの過程に、子どもたちの個性が生かされ、より主体的に活動できる学習の場を設定したこと、そしてB児が自分に合った学習の場を選んだことがあげられる。さらに、学習過程の各段階において「教師の助成作用」と子ども一人ひとりが「自らを見つめる活動」の両面が有効に働いたと考える。

C児についても、表現主題の選択から、作品の完成までの過程において、学習の場の自己選択という子どもの内的動機を高めるような個性が生かされる場の設定と教師の助成作用、子ども一人ひとりが自らを見つめる活動が有効に働いたと考える。特に「自らを見つめる活動」は自分の不十分さに気づき、自分を高めていくのに有効であった。

5. 研究のまとめ

- (1) 彫塑(彫刻)学習指導において、子どもの個性を興味・関心・表現の仕方の傾向性・行動の仕方の傾向性という情意的なものとしてとらえる。個性をとらえる方法としては、表現の仕方の傾向性—今までの作品、質問紙法等がある。
- (2) 表現主題の選択から、作品の完成までの過程において、内的動機を高めるような、個性が生かされる学習の場の自己選択の場を設定すること(表現主題の選択、自分に合った構想の場、試し彫りをする場、表現素材や道具の選択)によって、子どもたちは、自分の課題に集中し、自分の持てる力を十分に発揮して解決に取り組むだろう。
- (3) 「教師の助成作用—学習の手引き、学習カード、材質の違う素材の提示、参考作品の提示、指導助言」や「子ども一人ひとりが、自らを見つめる活動—自己評価活動・交流も含む」を学習過程に位置づけ、相互された時に、子ども一人ひとりの内的動機が高まり、「個の確立」を図ることができる。

6. 今後の課題 彫塑(彫刻以外)領域での「学習の個性化」の究明。

- おわりに 自己のめあてを持って、学習過程全体を通して、意欲的、目的的に取り組む子どもを求め続けて。

日常生活で喜んで実践できる能力を育てる家庭科学学習指導 —個性を生かした「住まい方」の学習過程—

家庭科部 田中光子

○ はじめに

子どもたちが、身につけた基礎的な知識・理解や技能を生かして個性的に追究できるような「住まい方」の学習過程を構想すれば、子どもたちは、日常生活を見なおし喜んで実践できる能力を身につけていくことができる。

1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

(1) 日常生活で喜んで実践できる能力とは

自分の生活がよりよくなるために身につけた知識・理解や技能を生かして、工夫しながら進んで活動することのできる力のことである。

進んで活動するためには、自分から課題を見つけ自分の力で解決できる知識・理解、技能や解決しようとする意欲を身につけさせることが大切である。

すなわち

① 具体的な操作を通して身につけた基礎・基本の知識・理解

② 身につけた基礎・基本の知識を生かして、日常生活の中で課題を見つけ、自分で解決できる技能

③ 自分から進んで工夫しながら課題を解決しようとする意欲や態度

このようなことが、わかる喜び、できる喜びへとつながり喜んで実践できる能力へとつながると考える。

このことは、家族の一員としての自覚をもたせ、日常生活をよりよくするための見方・考え方ができ生活中に役立つ実践力に培う上からも重要な事である。

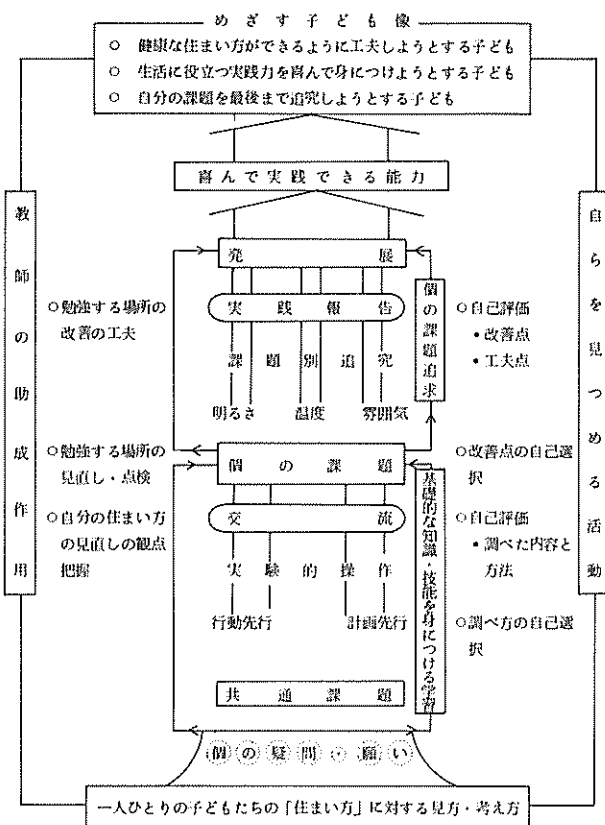
(2) 個性を生かした「住まい方」の学習過程とは

個性を生かした「住まい方」の学習過程とは、基礎的な知識・技能を身につける学習では調べ方を自己選択させ行動の仕方を生かした追究の仕方、個の課題追究では、改善点を自己選択させ個性を生かした改善

をさせるような学習の場をしくみ個性的に追究させようとするものである。「住まい方」を見直す観点とは、住まいを健康な住まい方という点から見た時に、明るさ・温度・雰囲気が出てくる。この観点にしたがって個の課題をとらえさせ、解決の方法を自分なりに工夫させる時、子供一人ひとりの解決の方法には、違いが見られる。このように、自分なりの課題をとらえ、自分なりの方法で工夫しながら解決していく時に個性があらわれる。基礎的な知識・技能を身につける学習では調べ方に、個の課題追究では改善点、工夫点に個性があらわれる。そして、自分の力で工夫しながら課題を解決していく過程を通して意欲的に学習に取り組み、自分の力で解決できる知識・理解・技能を身につけさせようとするものである。そのため学習過程を工夫し積極的に取り組みようとする意欲や態度を育てることが大切だと考える。

基礎的な知識・技能を身につける学習は、「住まい方」の学習で身につける基礎的な学習内容を実験的操作等での調べ方を自己選択して調べさらに自己評価することによってよりよい学習の内容や方法を身につけさせていく。

健康な住まい方について子供たちが持っている疑問・願いなどから自分の住まいを振り返らせると、明るさ・温度・雰囲気の三つの観点が出てくる。その観点をもとに「眼の健康を保つための採光や照明の仕方、より健康的に寒い季節の過ごし方、健康で美しく住まい方にあった雰囲気作りは、どのようにしたらよいのだろう。」という共通課題が出てくる。そこで、上手な採光や照明の工夫、より暖かく住まう工夫など、実験的操作活動を通して今まで身につけた追究の



仕方を生かして調べ方の自己選択をさせ、行動先行と計画先行で活動させることによって、個に応じた課題解決の方法ができ、さらに、調べた結果をもとに交流させることによって、より確かになってくる。

このようにして、3つの観点について実験的操作等を通して基礎的な知識・技能が身についた段階で学習のまとめと調べた内容や方法について自己評価させる。そして、自分の住まい、特に、自分の勉強している場所を見直しの観点に従って、基礎的な知識・技能を身につける学習などで身につけたものをもとに点検させる。その結果出てきた改善点の中から特に自分なりに工夫・改善しようとする観点を自己選択させ、個の課題をつかませる。

個の課題追究は、基礎的な知識・技能を身につける学習や自分なりにとらえたものを生かして、個の課題を自分なりの方法で、個性的に追究していく学習である。

子供たち一人ひとりの個性は、基礎的な知識・技能を身につける学習などで身につけた知識や技能を自分なりの方法で生かし、工夫しながら自分の勉強している場所を改善していく時にあらわれる。

したがって、個の課題をどのように工夫して、改善していくかという計画を、今までの学習を生かしながら自分なりの方法で立てさせる。改善計画が立ったら計画にしたがって自分の勉強している場所がより健康的な場所になるように改善し、その結果を改善点や工夫点から自分なりに自己評価させる。又、子どもたちがさらに意欲的に活動していくように、家の人にもはげましの言葉をかけてもらうようにする。

このように、子供たちは、基礎的な知識・技能を身につける学習で個性的に実験的操作活動等をしてしながら身につけた知識を生かして、工夫しながら改善し、自己評価することによって、さらに新しい改善点に気づき、より健康的な住まい方へと改善されていく。また、自分の勉強している場所について改善したことをみんなの場で報告しあうことによって意欲的に健康な住まい方になるように改善していこうとする態度を身につけることができ、子供たちは、喜んで実践していくことのできる能力を身につけていくと考える。

2、学習指導上の問題点

○「住まい方」の学習指導を個性を生かす指導という観点から見なおしてみると次のような問題があった。

- (1) 住まい方の基礎・基本を身につけながら個性の伸長をはかっていくような題材構成がなされていなかった。
- (2) 個性の伸長をはかるために基礎的な知識・技能を身につける学習での調べ方の自己選択－自己評価及び個の課題追究における改善点の自己選択－自己評価の方法や内容が不足していた。

3、問題点解明の方途

- (1) 「住まい方」の学習過程を実践できる能力の育成をねらいとして、基礎的な知識・技能を身につける学習－個の課題追究－発展として題材構成する。
- (2) 基礎的な知識・技能を身につける学習では、調べ方（行動先行、計画先行）の自己選択－自己評価をさせる。また、個の課題追究では、改善点（明るさ・温度・雰囲気）の自己選択－自己評価をさせる。そのことによって、子供たちは、意欲的に改善していこうとする態度を身につけ、個性伸長を図ることができる。

＜基本的指導のしくみ＞

段階	基礎的な知識・技能を身につける学習			個の課題追究		発展
	課題把握	課題追究	まとめと評価	個の課題把握	個の課題追究	
学習活動	- 共通課題 - 健康な住まい方 - 自分の住まいの見直し - 明るさ - 温度 - 雰囲気 - 個の課題設定	見直しの観点に基づき実験的操作を通した追究	- 自分の住まい方をふり返ってのまとめと評価 - 見直しの観点による自分の勉強している場所の点検活動（見直し）	- 自分の住まい－勉強している場所の改善点 - 工夫及び改善点		- 生活に应用実践する - 住まい全体に対する改善 - 学校生活で応用・改善
手だて	健康な住まい方から見た個の疑問・願い	- 見直しの観点 - 明るさ……部屋の使用目的にあわせた明るさ - 温度……過ごしやすい温度 - 雰囲気……快適に過ごす	点検表	- 点検カードの項目別集計表 - 個への助言 - 照度計による測定	- 個への援助・助言 - 机の方向と窓の位置 - 暖房器具の型と位置 - その他	- 実践記録の紹介 - 教師の評価
自己評価		追究方法についての自己評価	見直しの観点から見た自己評価	計画の立て方についての自己評価	- 追究方法についての自己評価 - 題材全体に対する自己評価	

4. 指導の実際と考察

(1) 題材 健康な住まい 6年

(2) 題材のねらい

本題材は、住まい方という視点から住居を見なおさせ、健康で快適に住むための基礎・基本の知識と技能を身につけてそれを生かして、よりよい住まい方をめざして工夫しながら個性的に追究し、実践的態度を育てることをねらいとしている。

(3) 目標

◎ 住まいのはたらきを理解させると共に健康で快適な住まい方を工夫し個性的に追究することができるようにする。

① 住まいと家族の生活とのかかわりがわかり、住まいの働きを次の点から理解させる。

- ・ 勉強に必要な明るさを得るための採光や照明の仕方や照明器具の扱い方。
- ・ 暖かく住もうために日光の利用や暖房、部屋の保温の仕方及び換気の必要性。
- ・ 暖房器具や照明器具の安全でじょうずな扱い方

② 季節や昼夜の移り変わりにしたがって、快適な住まい方の工夫をすることができるようにさせる。

(5) 子どもの反応とその考察

① 基礎的な知識・技能を身につける学習

○ 共通課題把握の指導

健康な住まい方について子どもたちももっている課題（もう少し部屋に太陽の光が入ればいいな、部屋がもう少し温いといいな、明るい感じの部屋にしたいな）から自分の住まい方を振り返らせ、出てきた問題点をまとめると目的にあった明るさ、過ごしやすい温度、住まいの目的にあった雰囲気（3つにまとめられる。そこで、共通課題「眼の健康を保つための採光や照明の仕方、より健康的に寒い季節の過ごし方、健康で美しく住まいにあった雰囲気作りはどのようにしたらよいだろう。」が設定される。この共通課題をもとに、住まいを見直す3つの観点、明るさ、温度、雰囲気で追究していく。

○ 自分の住まいを見なおす観点を具体化しながら追究する子どもの姿

- ・ 明るさと住まい方……住まいの中には目的に応じてそれぞれ必要な明るさがあることを資料（目的に合った照明と明るさ）をもとに気づかせていった。明るさを得るためには、太陽の光や照明器具のじょうずな使い方（照明器具のよごれの有無、光源からの距離や方向等）を実験的操作活動等を通して気づかせていった。
- ・ 温度と住まい方（ $\frac{1}{2}$ 時）… 快適にすごせる温度、活動しやすい温度が住まい方の違いによって生じる事を生活を振り返ったり、資料（カーテンのかけ方、生地による熱の逃げ方等）を見たりすることによって気づかせ、暖房器具を使用しなくても工夫することによって保温する方法を考えさせていった。
- ・ 温度と住まい方（ $\frac{2}{2}$ 時）

㊦ 本時の目標

- 健康で快適な住まい方ができるように、暖房器具の種類とその特徴を調べ、住まいの状況に応じて、暖房器具を選んだり、安全で合理的な扱いができるようにさせる。
- 自分の課題を意欲的に追究することができるようにさせる。

① 本時指導の考え方

本時は、暖房器具の種類を知り、その熱の伝わり方を調べることによって特徴をとらえたり、安全な扱い方を身につけさせたりして、安全で合理的な使用の仕方ができるようにさせるのがねらいである。まず、実物や写真などから色々な暖房器具の種類があることに気づかせる。次に、子どもたちの家庭でよく使われているストーブの中から反射式・対流式・温風式を取り出し、子どもたちの調べ方のちがいによる行動の仕方を生かして個性的にそれぞれのスト

(4) 計画（約9時間）

- ① 家庭生活と住まいのはたらきについて話し合う。2時間
 - ・ 住まいのはたらきについて _____ (1)
 - ・ 健康な住まい方について _____ (1)
- ② 自分の住まいを見なおす観点について話し合う。5時間
 - ・ 明るさと住まい方 _____ (2)
 - ・ 温度と住まい方 _____ (2)
 - ・ 雰囲気と住まい方 _____ (1)
- ③ 自分の勉強している場所を観点にしたがって見直し、点検表で点検する。_____ 課外
- ④ 点検表より自分の課題をとらえ改善の計画を立てる。_____ 1時間
- ⑤ 自分の問題点を改善して、健康で快適な住まい方という視点から自己評価する。_____ 課外
- ⑥ 工夫して改善したことについて報告しあう。_____ 1時間
- ⑦ 他の観点について改善したり、他の場所についても自分なりに工夫して、健康で快適な住まい作りの実践をする。_____ 課外

<資料1> 「共通課題把握時の子どもたちの改善点」N=41

明るさ……14人、 温度……11人、 雰囲気……16人

ープの特徴を熱の伝わり方を中心に追究していけるように学習の場を設定する。

※ 傾向性を生かした個性的な学習の場

＜行動先行型の学習の場＞	＜計画先行型の学習の場＞
◎ 熱の伝わり方をまず自分なりに調べさせ暖房器具の特徴をとらえさせる。 ○調べる内容……………熱の伝わり方 ○調べる方法……………ストーブのまわりの温度を色々はかり温度の違いを調べる。 ○調べる手だて……………学習のねらいをはっきりさせどこを計れば熱の伝わり方がわかるか観点をはっきりさせ計っているか問う。 ● 記録ノートを準備する。	◎ 熱の伝わり方を調べるために、まず自分の追究の計画を立てさせ、計画にしたがって追究させ、暖房器具の特徴をとらえさせる。 ○調べる内容……………熱の伝わり方 ○計画の方法……………どの方向を計れば、温度のちがいが出るか、温度を計る方向、ストーブからの距離を決めさせる。 ○計画の手だて……………調べる位置や距離はいいか問う、いかけ、確かめさせる。 ● 計画や調べた結果を記録できるノートを準備する。

交流の場では、二つの学習の場で個性的に追究した内容を交流させると共に熱の伝わり方の資料を提示することにより、3種類のストーブの特徴と種類によって置く場所を工夫しなければならないことに気づかせる。又、燃料の種類によってガスが出るものは換気の必要性、室内が乾燥するものについては、加湿の必要性を資料から気づかせていくと共に暖房器具の取り扱いの注意も資料から気づかせていく。

㊦ 本時の子供の反応

—— 行 動 先 行 —— A児 —— (資料3) ——

ストーブの特徴	(反射式・対流式・温風式)ストーブ	燃料(電気・灯油)
調べた事から	どこをはかったか	調べた結果(温度)
熱の伝わり方	前 10 (cm) - 800Wで	→ 43 (度)
	・ 20 cm -	→ 35
	・ 30 -	→ 29
	・ 40 -	→ 27
	・ 50 -	→ 26
	ななめ 10 -	→ 23
	・ 20 -	→ 21
	・ 30 -	→ 20
	・ 40 -	→ 20
	・ 50 -	→ 19
調べてわかった事(ストーブの特徴)	もと - 17*	
	高さ - 10 cm (下から)	
★ストーブに近いほど温度が高い。 ★一定の方向へ熱が伝わっていく。→前へ前へ ★後ろは一熱が前の方向へ反射しているので、あたりににくい。		

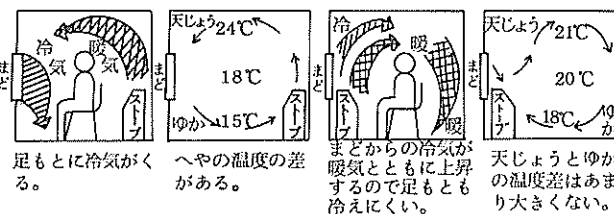
—— 計 画 先 行 —— B児 —— (資料4) ——

ストーブの特徴	(反射式・対流式・温風式)ストーブ	燃料(電気・灯油)
調べた事から	方向 距 離 温 度	距 離 温 度
熱の伝わり方	前	
	50 cm 31℃	2 m
	1 m 23℃	2 m 50 cm
	1 m 50 cm 19℃	3 m
	50 cm 22℃	2 m
	上	
	1 m 20℃	2 m 50 cm
	1 m 50 cm 19℃	3 m
	後	
	50 cm 19℃	2 m 19℃
調べてわかった事(ストーブの特徴)	1 m 19℃	2 m 50 cm 19℃
	1 m 50 cm 19℃	3 m 19℃
	左	
	50 cm 19℃	2 m
	1 m 18℃	2 m 30 cm
	1 m 50 cm 18℃	3 m
○正面、上の方が温度が高い。 ○ストーブに近いほど、温度が高い。 ○後ろは温度が低い。		

安全で上手な使い方

- (せき油ストーブ)(1時間に1、2回)
- 安 全 - 一酸化炭素がでるものは、かん気に注意をしておく/
 - かんそうするものは加湿をする/(電気ストーブ)
- じょうずに - 対流式 - 全体へ広がる - 中央
 - 反射式 - 一定方向 - へやのすみ(窓ぎわ)
 温風式 - - - -
- 注 意 - 火をつけたまま注油しない。-きちんとけす。
 -やけどに注意する。

＜熱の伝わり方の資料＞(資料2)



＜考察＞A児もB児も資料3・4からわかるように同じような特徴をつかんでいる。又、安全で上手な使い方のまとめも同じようなまとめができています。これは、暖房器具の特徴を調べる段階において、熱の伝わり方のちがいに目をむけさせ子供たちの行動のちがいによる傾向性が生かされるような学習の場を自己選択させ、個性に応じた手だてを取ったので一人ひとりが意欲的に追究し、熱の伝わり方のちがいによって部屋を暖める方法がちがうという暖房器具の特徴をとらえることができたと考える。例えば、(資料2)を提示する事によって暖房器具の上手な置き方に気づかせた。また、短時間の実験的操作では気づきにくい一酸化炭素の中毒の症状や、燃料のちがいによる排気ガスの量の資料、(略)を提示することによって換気の必要性に気づかせた。又、加湿についても家庭で使用されている加湿器はどうして使用されているかということから気づかせていった。さらに暖房器具の不注意な取り扱いから思わぬ災害を招くという事から安

全て上手な使い方が身についた事が、どの子のノートにも資料3・4と同じ事が書かれている事からわかる。このように実験的操作活動や資料の活用をしながら基礎的な知識・技能を身につける学習は大切な事だと考える。

㊥ 今日の学習をふりかえっての自己評価

◎ 今日の学習で

- | | |
|---|---|
| 1.暖房器具の特徴についての調べ方（行動先行・計画先行）はよかったか。（ よかった ）・別の方法がよかった） | 1.暖房器具の特徴についての調べ方（行動先行・計画先行）はよかったか。（ よかった ）・別の方法がよかった） |
| 2.調べ方の中味はどうでしたか。（ よかった ）・工夫が必要） | 2.調べ方の中味はどうでしたか。（ よかった ）・ 工夫が必要 ） |
| 3.今日学習したことで、自分の生活に生かしたい事は、どんな事か。・先生が言われたように、あたたまりやすいように、暖房を窓の近くにおこうと思います。 | 3.今日学習したことで、自分の生活に生かしたい事は、どんな事か。・ストーブの熱の伝わり方・特ちょうを生かしてストーブの配置やそれに注意するもの（かん気）を考える。 |

＜自己評価＞・調べ方（よい 93％-38人・別の方法がよかった 7％-3人） じゃずに・あたたまりやすく・安全な
・中味（よい 64％-26人・工夫が必要 36％-15人） ・生活に生かす事（換気 88％-36人・ストーブの位置78％）

＜考察＞

本時では、自分のやりやすい方法（行動先行・計画先行）を自己選択して学習したことによって、子供たちは、意欲的に学習に取り組み、自分の選択した方法はよかったと評価している。これは、自分にあった調べ方がわかり次への意欲づけにもなっていくと考える。又、本時学習したことを生活に生かそうとする意欲的な姿もみることができた。これは、本時の学習が、自分の生活と比べて似ている点が多く、すぐに生活に生かせる内容であったと考えられるし、自己評価することによって、自分の生活に生かそうとする意欲づけができたのではないかと考える。このような点から自己評価は有効であったと考える。しかし、調べ方の中味については、工夫が必要が36%もいる。これは、どんな事を調べるのか十分理解できてない子がいたという事になる。教師は、子供たちに調べる中味を十分把握させて実験的操作活動をさせなかったためだと考える。次時から全員が意欲的に取りくめるような手だて工夫が必要だと反省している。

・雰囲気と住まい方

自分の住まいにおけるそれぞれの部屋は、使用目的があり、目的に合わせた雰囲気作りをすることが安心して気持ちよく住めるし、心が安らぐということに気づかせ、主な部屋についてどんな雰囲気がよいか話した。

○ 個の課題把握の指導

3つの見直しの観点について基礎的な知識・技能を身につける学習を終えると観点についてまとめる。そして、3つの観点から自分の住まい、特に自分の勉強している場所について見直しをさせる。点検カードをもとに見なおし改善しなければならぬ点を抽出し自分なりに改善してみようとする点を自己選択させ自分の追究課題一個の課題とさせる。

△資料5▽

	机の上の明るさ			光のあたり方			机のいち		机の方向		机の上の照明器具の位置関係		照明器具の照れ	
	ちょうどよい	少し暗い	明るすぎる	よくあたる	少し暗い	だらだらとあたる	ちょうどよい	暗い	ちょうどよい	暗い	位置をかわる	方向をかわる	高さを変える	きれい
A	○				●		○		○					○
B	○			○			○		○			●		●
C	○						●		●		●			○
D	○			○			○		○				●	●
E			●				○		○				●	○
F	○			○			○		○		●			○
G		●			●		○		○					○
H	○				●		○		○					○

＜資料6＞点検カードによる点検後の子どもたちの改善点 N=41
明るさ……20人（資料5●の部分）
温度……9人 略
雰囲気……12人 略

＜考察＞共通課題把握時の子供たちの住まい方の改善点は資料1(P3)であったが、基礎的な知識・技能を身につける学習をしたあと、自分の勉強している場所

について資料5で点検してみると改善点が資料6のように変化した。B児は最初は雰囲気、C児は、温度としていたが温度、明るさにそれぞれ変化する。これは、漠然と見ていた住まい方が基礎的な学習をして見る視点がはっきりしてきた結果だと言える。視点が明確になると改善点も明確になり、子供たちは意欲的に自分の課題に取り組むだろうと

㊦ 個の課題追究

考える。

㊦ 本時の目標 $\frac{8}{9}$ 時

- 自分の勉強している場所が、健康で快適な住まい方ができるように、今まで学習したことを生かして自分の改善方法を考え、改善の計画を立てさせる。
- 自分の追究計画を意欲的に立てることができるようになる。

㊦ 本時の仮説

勉強している場所を中心に工夫する観点に従って課題をとらえている本時の段階で、今まで学習したことを生かして

課題解決するための計画を立てさせれば、子どもたちは、自分の課題を解決するための具体的な方法を考え出し、工夫しようとする態度を生み出すことができる。

㊦ 抽出児の計画の様子(8/9時 計画を立てる段階)

	明るさ C 児	温度 B 児	雰囲気 D 児
自分でとらえた問題点	- 机の向きが悪くて、目があたらない。 - スタンドが右側で、手元が暗くなる。	暖房器をつけていても、なかなか部屋が暖まらない。	- 机のまわりがちらかっている。 - 窓ガラスがよごれている。
自分の課題	健康で明るくすごすために、机やスタンドの位置をかえよう。	寒くて、風邪ひきそうなので、もう少し暖かくして勉強できるようにしよう。	机のまわりを整理し、明るくすっきりとして勉強に集中できるようにしよう。
改善計画	1.机の位置…ベッドの方に向いているので窓側にむかせる。 2.スタンドの位置…今右側においているので字を書くときで光がさえぎられるので左側におく。	1.暖房器を窓から少しはなれた所に置く。 ※窓に近づけすぎるとカーテンが燃えるので少しはなした。 2.ドアはきちんとしめておく。 3.夜は、カーテンをしめる。	1.机の上をからにする。 2.いる物といらぬ物に分けて、いらぬ物はすてる。 3.勉強に使う物は、机の上の本立てにならべ、他は、横の本立てに立てる。 4.明るくなるように窓ガラスと電気スタンドをふきそうにする。
	<考察>長い間、今の状態で机・スタンドを置いて勉強していたが、基礎的な知識・技能を身につける学習をし、自分の勉強している場所を見直すことによってもっと明るさを改善できることに気づいたのである。この学習で「住まい方」を見る目が育ったと言える。	<考察>今日の学習をふりかえって(P5資料)に書いているように、基礎的な知識・技能を身につける学習でじょうずな暖房器具の使い方がわかりさっそく生活に生かそうとしている。学習が実践に結びついたと言える。	<考察>勉強する雰囲気作りに窓ガラスやスタンドのそうじをしているのは同じ改善の仕方でも住まいを見る目が一人ひとり個性であるから個に応じた課題追究をしていると言える。

㊧ 抽出児の改善についての報告の様子(問題点、改善計画については上記の通りなので略す)

- ・C児(明るさ)……改善前と比べてすごく勉強しやすくなった。机のむきをかえ、机の上の物を1つ残らずかたづけたので明るくなり余物の電気を使わずにすむようになったし、目がかかれなくなった。机の上もすっきりとなり、勉強しやすくなった。スタンドも今まで何も感じずに右においていたが左におきかえるととても明るく勉強しやすくなった。これからはスタンドのそうじ、窓ガラスふき、机の整理などもやっていこうと思う。
- ・B児(温度)……暖房器のおき方を窓側にかえ、ドアや窓をいつも気をつけてしめるようにしたら暖かくなったような気がする。又石油ストーブなので時々換気するようにした。昼間はカーテンを開けて暖かくし夜はしめて暖かくしている。このほか、スタンドや窓ガラスのそうじ、机の整理などやっていく。前より健康な住まい方になった。
- ・D児(雰囲気)……前より気持ちがよくなった。机の上の物全部のけて上をふいた。今度からちらかる前に片付けようと思う。窓やスタンドをふいたらすい分明るくなった。今度はカーテンの開閉で温度もよくしようと思う。

<考察>子どもたちの改善点は、ほとんど基礎的な学習を通して身につけたものが多い。これは、住まい方を見る目ができたからだと言える。3人共通して言えることは、改善計画にしたがってやってるうちにさらに色々な改善点に気づいていってる事だ。又、C児は、明るくするだけでなく経済面にまで気づいているしB児は、安全面も気をつけている。D児のように窓ガラス・スタンドそうじは、明るくするだけでなく雰囲気の面からも取りあげることができる。

5. 全体考察

- (1) 「住まい方」の学習過程を基礎的な知識・技能を身につける学習—個の課題追究—発展として構成したことは有効であった。それは、基礎的な知識・技能を身につける学習で住まい方を見る目ができ、その目を通して個の課題追究ができたことが計画や報告からわかる。さらに、今後も改善していこうとする子どもたちの姿も報告の中からうかがえる。
- (2) 基礎的な知識・技能を身につける学習で調べ方の自己選択—自己評価で個を生かした学習ができたといえる(P5資料自己評価)が方法に工夫の余地があった。又、個の課題追究では改善点の自己選択—自己評価で子どもたちは意欲的に取りくもうとしている姿がわかり(資料P6㊦㊧)喜んで実践しようとする姿が見られる。

6、研究のまとめ 「住まい方」の学習過程を基礎的な知識・技能を身につける学習—個の課題追究—発展として位置づけることにより、喜んで実践する能力を身につけることができる。

7、今後の課題 基礎的な知識・技能を身につける学習—個の課題追究—発展という学習過程を「住まい方」以外の領域でも構成し、個性を生かした学習を行う。

8、おわりに 個性を生かした学習過程を構成すれば子どもたちは喜んで実践しようとする姿が見られる。

一人ひとりが運動の楽しさを味わう低学年体育科学習指導

一個が生きるゲームの形成過程(スーパーマリオドッジを中心に)―

体 育 科 部 池 田 隆

○ は じ め に

子ども一人ひとりのゲームへの願いは多様である。多様な学習実態に対応できる教材を開発し、一人ひとりの願いを実現できるような助成作用を行えば、子どもは、場やルールを工夫し、競争遊び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

○ 一人ひとりが運動の楽しさを味わうとは、子どもが今、持っている力でゲームに参加し、全力を出して勝敗を競っている姿のことである。

そのためには、誰もが楽しめる視点から、ゲームの内容である場やルールなどを、子ども自らが創り出していけるような教材の開発が必要である。

そこで、次のような条件をもつ教材を開発しようと考えた。

(1) 内容条件

- ① ボール処理能力の差に関係なく参加できるもの。
- ② ボール処理能力の向上が明確なもの。
- ③ 未知な内容であり、共通のイメージがしやすいもの。
- ④ 勝敗や得点の不確定要素が含まれるもの。
- ⑤ 動きが単純で、結果がわかりやすいもの。
- ⑥ 一人ひとりが直接勝敗にかかわれるもの。

(2) 方法条件

- ① 遊びのレベルの運動を用意し、未完成なルールから、完成されたルールへ、課題追究をさせること。
- ② 今、持っている力に応じた場やルールを創り出させること。
- ③ 楽しむためのつまずきやトラブルを問題として話し合わせ、ルール化させること。
- ④ ボール処理能力の実態をもとに、一人ひとりの能力が最大限発揮でき、しかも、独創的なアイディアなどの持ち味を生かせるようにすること。
- ⑤ 今、持っている力でルールを工夫してゲームを楽しむ段階から、攻め方や守り方を工夫してゲームを楽しむ段階へ高めるようにすること。

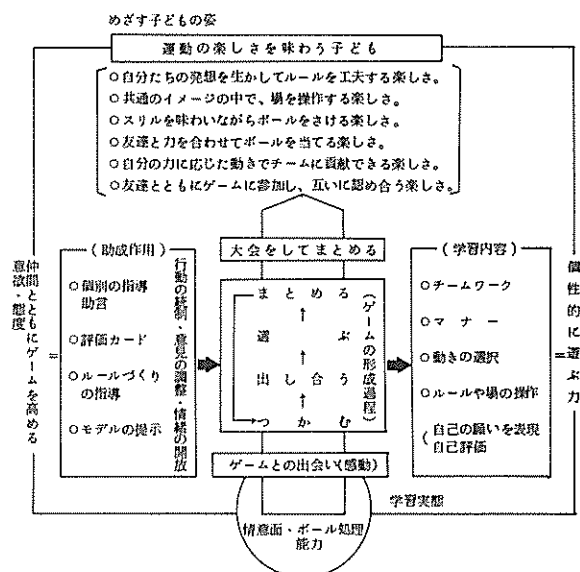
本研究は、開発した教材に対する一人ひとりの願い(場やルールの工夫と楽しさを阻害している要因)を明らかにし、誰もが楽しめる視点から助成作用を行うことで、一人ひとりが楽しめるゲームの形成過程を究明しようとするものである。

○ 一個が生きるゲームの形成過程とは、一人ひとりの子どもの願いをとらえ、その願いが実現できるような場をゲームの形成過程に仕組み、教師の適切な助成作用を行うことである。

ゲームをしている時、子どもが味わう楽しさは多様であり、個人差が係わっている。ボール処理能力が低く、ボールを投げさせてもらえないが、チームの一員としてゲームに参加している楽しさ、ボール処理能力が高く、ボールをさわる機会が多く、積極的にゲームに参加する楽しさなど多様である。

そこで、一人ひとりの個性を楽しさの充足度でとらえ、競争欲求の充足を阻害している要因と場やルールの工夫を結びつけて、誰もが楽しめる視点から個の願いを引き出していこうとするものである。

つまり、ゲームの形成過程のまとめの段階に、楽しさの充足度を自己評価させ、次のゲームへの願いを表現する活動を仕組む。そして、そのことから、一人ひとりの変容、よさや不十分さをとらえ、共通な課題、個性的な課題、個別の指導事項をラーニングマップに位置づけ、ゲームの形成過程の各段階で、個の願いが実現できるように、子どもの活動を支援し、援助していこうとするものである。



このような指導をすることは、一人ひとりの内的動機を高め、自分なりのめあてを持って意欲的に取り組み、自己の能力や持ち味を十分に発揮させるとともにみんなのスポーツの基礎に培う上で重要である。

2、学習指導上の問題点

○これまでのゲームの指導において、個を生かす上で、次のような問題点があげられる。

- (1) ゲームの指導において、個性をボール処理能力の実態でとらえ、力に応じた得点の場を選択させるなどの処遇をしてきている。しかし、それは、子どもの力に合わせた指導という面が強く、一人ひとりの子どもが持っている、「こうやりたい」、「こうなりたい」と、言った願いを実現させる面での指導内容や方法が不十分であった。
- (2) 今まで、学習の足跡を残させたり、自己評価をさせていたが、追究の結果、到達の程度や進歩の程度を測定するものに終始しがちで、一人ひとりに運動の楽しさを体験させることに有効に機能していなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 実態をボール処理能力と興味・関心・意欲などの情意面でとらえ、多様な学習実態に対応できる素材を開発し、今持っている力でルールを工夫してゲームを楽しむ段階から、攻め方や守り方を工夫してゲームを楽しむ段階へと高めていけるように教材構成をすれば、一人ひとりの子どもは、競争遊びの楽しさを味わうことができる。
- (2) ゲームの形成過程のまとめの段階で、自己評価と次時のゲームへの願いを表現する活動を仕組み、教師の適切な助成作用を行えば、一人ひとりの内的動機を高めるとともに、一人ひとりの願いを実現していくことができるであろう。
- (3) 基本的な指導のしくみ

過程	課題把握	追 究		交 流 ・ 見 直 し		発 展
		つかむ →	出し合う →	選ぶ →	まとめる	
活動	○学習の見通しを持つ。 ・スーパーマリオドッジを仲よしチームと楽しくやっていくこと。	○攻げきや守りで、もっと得点できるように場やルールの工夫をする。 ・スタート、ゴール、コース、ボール、得点		○対戦相手を変えてルールを共通化する。 ○攻け方や守り方を工夫する。		○一番楽しいゲームを選び大会をする。
子どもの願い	○1点でもとれるように、コースを広げたい。 ○もっとスリルを味わって、得点をふやしたい。	○私の力でも当てられるように。 ○カバー、パスして当てたい。	○他のゲームもやってみたい。 ○捕った時の工夫もしたい。	○ボールを捕れなくても長く続けたい。	○得点が多くとれ、長く続けられるゲームがしたい。	
内容 (ルール)	○ルール ＜変えられないもの＞ ・スタートし、ボールに当たらないでゴールしたら得点。 ＜自由に工夫できるもの＞ ・得点の工夫（場に対応して） 1点 ・場（力に応じて） スタート → ゴール スタート → ゴール スタート → ゴール 片道コース ・ボールの数 1個 → 2個 3個	・1個回ると1点、2個で2点、3個で3点 スタート・ゴール 往復コースの活用 （力に応じて投げる場所を選ぶ） （多様な動き） ・2個（共通） 3個（共通）	・1個（力に応じて、2個 選べる。） 3個	・ボールを捕ったら1点 ・ボールを捕ったら1基ふえる ・目は休める どこからいってもよいコース ・時間を決める。 30秒、50秒		
	○ボール処理 ・さける ・捕る ・投げる	対人 パス 2対1 ドッジ		コースを使ってチーム練習		
手 だ て	○矛盾をもつ内容の提示 ・力のある子は得点しやすく、力のない子は得点しにくい。 ○モデルチームを使って、ゲームの仕方をつかませる。 ○自己評価表、体育ノート ・場やルールの工夫と楽しさを阻害している原因をとらえ、レーニングマップに位置づける。	○ルールづくりの観点がとらえられる内容の提示 ・スタートやゴールの位置 ・コース（力に応じて選べる） ・ボール（ ） ・得点（コースに対応させる） ○どうしたら得点がりやすいか、発問。	○どうしたら当てやすいか、発問。	○ルールの共通化をはかるための交流についての内容の提示 ・コースと得点の仕方 ・互いのよい所を取り入れる ○攻め方や守り方のモデル提示と図 ・連続して活動できるもの ○ボールを捕りたいことをゆさぶる発問。	○だれでも活動量をふやしたいことをゆさぶる発問。	○ゲームづくりの条件にたして選ばせる。 ○大会の組み合わせ。 ○誰でも得点できるか、発問。

4、指導の実際と結果の考察（単元「スーパーマリオ・ドッジ」ゲーム）

(1) 目標

○ 投げられるボールをさけながらゴールし、その回数をチームで競いながら楽しいゲームをつくり出していくことができるようにする。

- ① 投げる、捕る、さけるなど、ボールゲームに必要な動きを身につけることができるようにする。
- ② 友達とルールを工夫し、それを守ってゲームをすることができるようにする。
- ③ 役割を決め、攻め方や守り方を工夫することができるようにする。

(3) 指導の意図と考え方

本単元は、ゲームでの楽しさの充足度を評価し、場やルールの工夫等ゲームに対する願いをルールづくりに生かして、誰もが楽しくできるゲームづくりをしていくものである。

学習実態の分析から、ボール処理能力や興味、関心の違いを考慮して学習内容を設定する。

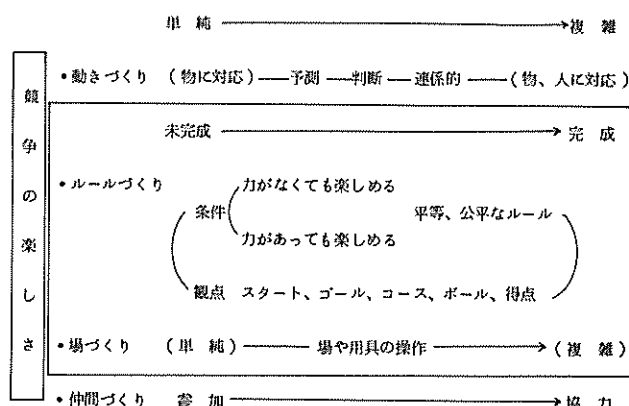
○学習実態

○ボール処理能力	○興味・関心・意欲
• 過投力 3～14mと個人差大 • 投捕力（4m間かくでの1分間の回数） 好き40人 嫌い4人 3～10回と個人差大 • ボール、ボデーコントロール（6m間かく2対1ドッジ） - さける率 50～70% - とる率 0～20% - 当てる率 0～80% ※ 個人差が大	• 好練習者（ドッジボール） 好き40人 嫌い4人 • 楽しいとき 当てた 31 勝った 10 - さけた 5 - とった 5 • 楽しくないとき 当にった 15 - 負けた 9 - 投げさせてくれない 9（ボールの損取り） • ボールがこわい 5

(2) 計画（約7時間）

- ① スーパーマリオドッジゲームの遊び方を知り、学習計画を立てる。————— 1時間
- ② 仲よしチームとゲームをしながら、得点の工夫を中心に、より楽しいゲームに高める。————— 2時間
 1. 攻めきの場合の得点の工夫を中心に。……………①
 2. 守りの場合の得点の工夫を中心に。……………①
- ③ 対戦相手を変えてゲームをし、ルールの修正・付加をしながら、より楽しいゲームに高める。————— 2時間
- ④ 大会をし、まとめる。————— 2時間

○個が生きる学習内容

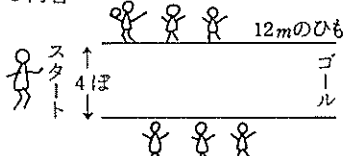


指導にあたっては、一人ひとりの願いを生かしたゲームづくりに取り組ませたい。そのため、①課題把握の段階では、ファミコンゲームの主人公スーパーマリオブラザーズ、ピーチ姫の絵とスタート、ゴールの絵を提示し、「どのチームが本物よりもおもしろいゲームをつくれるか」と意欲を高め、モデルチームのゲームを提示し、最少限のルールを知らせ「スーパーマリオドッジ」と出会わせる。②追究の段階、交流し、見直す段階では、「（課題を）つかむ（解決方法を）出し合う（ルールを）選ぶ（まとめる（学習の成果を振り返り、アイデアを生み出した）願いを表現する）」のゲームの形成過程を組織して、誰もが楽しめるゲームをつくらせる。つかむでは、欲求充足を阻害している要因を取り上げ、共通課題を設定する。楽しめるための場やルールの工夫をしているものをモデルとして位置づけ、観点を助言しながら解決方法を具体化させる。解決方法の具体化にあたっては、ボール処理能力の低い子ばかりでなく、高い子も満足できるように配慮しておく。出し合うでは、⑦スタート、④ゴール、⑦コース、⑤ボール、④得点、の5つの観点を与え、ファミコンゲームの中から合うものを場づくりに生かすように助言し、2チームで互いに場やルールを工夫させる。選ぶでは、⑦誰でも得点できるルールであるか。④力に応じて得点をえらべるか。⑦わかりやすく、簡単に準備できるか。⑤やってみないと勝ち負けがわからないものか。のルールづくりの条件にてらして、場やルールを決めさせる。まとめるでは、学習の成果を評定尺度を示した自己評価表に記入させる。自己評価は、⑦楽しかったか、④それは、場やルールの工夫ができたから、④だから、得点することができた、⑤それに、友達が教えたり、励ましたりして仲よくできた、④今度は、こんなことも工夫してみよう、というように、相互に関連したものを準備し、④については、体育ノートに詳しく記述させて、一人ひとりの願いを表現させる。④発展の段階では、みんなで選んだゲームで大会をして、学習をまとめさせる。

(4) ゲームの仕方を知り、学習の見通しを持つ子どもの姿 ($\frac{1}{7}$ 時)

① 提示したゲーム

○内容



- スタートし、ボールに当たらないでゴールまで行けたら1点。(黄色のシール1個)
- 攻げきと守りを1回ずつ行い、勝敗を決める。
- ボール、スタート、ゴールなど、チームで話し合って決める。

※方法条件

- モデルチームで遊び方をとらえさせる。
- ゲームの途中で、説明や板書で内容をとらえさせる。
- 変えてはいけないところ、自由に工夫してよいところを明確にする。

② 子どもの反応

子どもにとってはじめてのゲームであり、ファミコンの人気キャラクターを主人公にしているため、教材との出会いで、「やってみたい。」と言った声

表1 $\frac{1}{2}$ 時自己評価 ○ △ × (N=42人) 表2 工夫したいこと (N=42人)

楽しかったか	35	2	5
ルールはわかったか	38	2	2
得点はとれたか	10	21	11
仲よくできたか	35	5	2

1. 場の操作	19
2. ボールの個数	5
3. 投げる順番を決めたい。	38
4. ワープゾーン、ファイヤーボール	20

が次々に出た。しかし、表1のように、楽しくなかった5人のうち2人が得点できなかったためであり、楽しかったと答えた子どものうち9人は得点できないでいる。その中でも能力の高い子が5人、得点できないでいる。

そこで、自己評価の後、「もし、自分が当たってばかりだったら、どんなことを工夫したいですか。」「その他にも工夫したいことは、ありませんか。」と尋ねて、体育ノートにアイディアを表現させた。表2がその反応である。

※ 考 察

子どもは、ゲームの新奇性にひかれ、ゲームづくりへの意欲を起している。このようになったのは、未完成のゲームを提示したこと、動きやルールが単純であるため結果がわかりやすく自己評価がしやすかったこと。そして、得点の工夫について、一人ひとりが自分の問題として受けとめたことによると考えられる。K子を含め、得点できない実態が次時の課題として残った。

—資料 1— N児の感想（技能高位児、リーダー的）—

○当てたり、にげたりのスリルが楽しい。ボールもいたくないし、ボールを捕らなくても点がもらえるのがいい。
もっと点が入るように工夫して、おもしろいゲームを
つくって、大会で優勝できるようにしたい。

K子の感想（技能下位児、従属的）

○ちっともおもしろくない。だって、当てられてばかりで得点できないの。

(5) 得点の工夫を中心に、より楽しいルールをつくり上げていった子どもの姿($\frac{2}{7}$ 時) K子のチームを中心に

① つかる

資料2 本時のラーニングマップの一部

前時、自己評	K子 技能低位	Y子 技能高位	T子 技能低位	1.得点の工夫を
価したものを、 右図のような ーニングマップ に位置づけ、個 を生かす場を明 確にしておく。	○楽しくない→あてられて ばかり ○コースを広げてほしい	○楽しい→とくてんできた ○投げる順番、ボールをへ らす	○楽しい→よけて、点が とれた	全体へ ①K子の当てら れてばかりを ②Y子の考えを 出させる ③O児のチーム
	M子 技能高位	N子 技能中位	O子 技能低位	
	○楽しい→得点し、勝った ○ボールを1こにしてほし い	○楽しくない→相手がずる をした ○広げたい	○楽しい→ゴールに行け た、ボールを 当てた	

ここでは、課題をつかませるために、まず、楽しくできていない原因を明らかにしようと、全体場で、当てられてばかりのK子の気持ちをとり上げた。さらに、得点できていないT子や、思いやりがあり、弱い子の立場からルールを工夫しようとするY子の考えを取り上げて、攻撃の時の得点とその方法に焦点化させた。その後、解決の見通しを持たせるために、モデルチームのゲームを見せて、他にもアイディアを出して工夫できないかと意欲を持たせた。

② 出し合う

① K子のいるゼッケンが赤色の「かげの伝説チーム」とN児のいるゼッケン緑色「マリオ・ルイージチーム」が対戦

②はじめ、両チームの男子を中心に、ルールを出し合って決める。

スタ 3 6 ゴ ○フープ1個で1点
ート ば ○ ばル ○最後まで行ったら3点

③ゲームをする。④K子は後ろから当てられる。(0点)
T、K子さんはまだシールがないね、どうしたらいいかな。

資料3 ゲームの得点 ○は攻げき ●は守び

赤チームの得点

○				○	○
○	●			○	○
○	●	●		○	○
K	KW	F	K子	Y子	T子

緑の得点

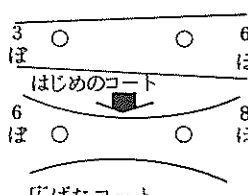
○					
○	●				
○	●				
○	●				

※ 考 察

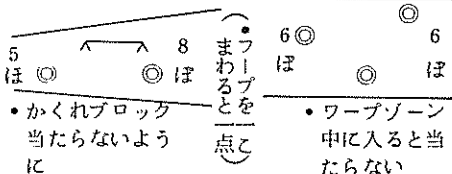
モデルから、ローブを広げたり、せまい所をねらって、スリルを味わうなどとらえているが、一部の者で決めているため、K子は欲求を充足できないでいる。

③ 選ぶ段階、まとめる段階

- ① Y子 相手チームに相談しましょうと、よびかける。
- ② T、KWくんは、そのままいいと、言っているけど、緑チームどうですか。
- ③ C₁ ボールを1つにしたら。
- ④ Y子 それに、ロープも広げたらいい。
- ⑤ T、どう思うと、KWへうながす。
- ⑥ KW ボールを1つにして、ロープも広げていい。当たりにくいから。
- ⑦ Y子 15歩にしようか。
- ⑧ K子 そんなにいらない。
今の幅を、とんではかる。4歩よ。
- ⑨ C₂ びよんと、とんで、広げる。
- ⑩ K子 5歩よ。(少し不満そう)
- ⑪ Y子 少し広げて、これならどう、と言う。
- ⑫ K子 6歩よ。6歩か7歩なら大丈夫と言い、にっこり笑う。

- ⑬
- 
- ⑭ C₄ これなら、ボール2こにしないと、守れないよ。
- ⑮ K いいよ。
(赤の先攻で始める。)
- ⑯ K ボールをさけ、2点とる。
- ⑰ KW ジャンプして、1点とる。
- ⑱ K子 1点とり、おどり上がる。
- ⑲ Y子 ボールをよく見てさけ、3点。
- ⑳ T子 相手が投げそこね、一気に3点。
- ㉑ F スタートで当てられ、0点
- ㉒ K子 緑の攻めきるとき1回だけ当てて喜ぶ。

④ 子どもが工夫した場やルール



資料5 K子の感想

この前よりおもしろくなった。ロープを広くしたので1点とれたから、今度は、すこし狭い所もねらって2点とってみたい。

資料4 赤チームの得点

8	8	8	8	8	8
○	○	○	○	○	○
K	KW	F	K子	Y子	T子

表3 赤チーム自己評価 ○ △ ×	
楽しくできたか	6 0 0
ルールは工夫できたか	6 0 0
得点はとれたか	4 2 0
仲よくできたか	6 0 0

※考察

K子の得点できていないことに目を向け、グループでかかわって、K子も得点できる場やルールの工夫ができた。

これは、得点表をもとに、自他の異同に目を向ける助言をしたこと。ゲームをした後、不十分などところはないかと発問し、子どもの願いを引き出していったことなどによると考えられる。

※考察

ファミコンの出来事と重ね合わせ場や得点の工夫がしやすかった。力のある子は得点の多いコースを、力のない子は少ないコースを選び、全力を出して取り組みめた。

(6) 対戦相手を変えてゲームを行い、ルールを共通化していった子どもの姿(4/7時)

① 本時に至る経過

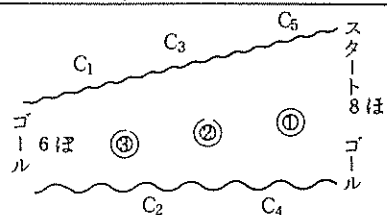
前時、能力の高いK児やY子は、相手のねらったボールが大きくそれて、楽に3点とっていた。そこで、「おもしろくないね。もっと、むずかしくしたり、スリルを味わって得点をふやせないか。」と発問し、活動欲求にゆさぶりをかけ、不十分さを意識させておいた。一方、他のチームのゲームで、「ボールを捕った人が遠くへボールを投げるからおもしろくない。」と不満が出ている。そこで、まとめる段階で、「ボールを捕ったりした時のきまりを決めよう。」という予告をして、子どもの願いを表現させた。右の表は、子どもが体育ノートに表現したものである。そこで、本時は、力のある人も当たるか、当たらないかのスリルを味わい、得点をいっぱいにとってチームが勝てるようなルールを決めよう、というめあてでルールづくりをさせた。

② 出し合う (K子のチームで能力の高い子の例を中心に)

ア、はじめ赤色のルールでゲームを行う (ルールは1upにして、マリオが1基ふえる)

- upにして、マリオが1基ふえる
- 1回捕るごとに、ボーナスで+1点
- ファイヤーボールにし、敵に当てる
- 死んだ人の命を生きかえらせる

- ① K ボールを持っているC₄に正対しながら素早く①を回り、続けて、C₄のボールをキャッチ。C₅へボールを投げ、走って②を回る。C₅からのボールをジャンプしてよけ、力一杯走ってC₂の側へ行き、③の手前で、C₁に当てられる。味方の子から、「命がもう1個ある。」と言われ、ゲームを続ける。③を急いで回り、再び、②へ。C₃からのボールを低くしゃがんでよける。②、①を続けて回り、ゴールする。「やった。6点とった。」と言い。おどり上がって喜ぶ。味方も、歓声を上げて出迎え、拍手を送る。
- ② Y子 C₄のボールを見ながらスタート。①をゆっくり回り、C₄が投げると同時に②へ走り、C₃の方へ半身で②を回る。C₃の投げたボールを胸でキャ

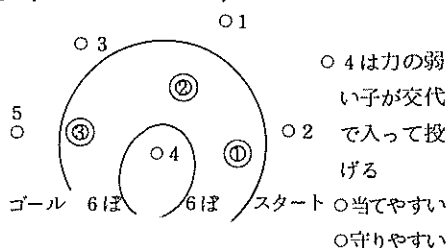


- せまい所は力の弱い子が、広い所は力の強い子が守る。
- 広くて当たりにくい。

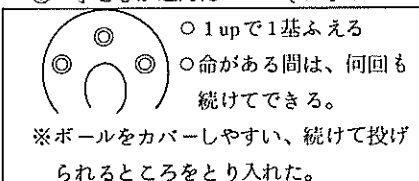
ッチする。ボールをC₄の方へ渡し③へ走り始めて、C₅に後ろから当てられる。再び、③へは行かず、②の手前でC₄のボールに注意しながら②を小走りで回る。C₄のボールをからだをねじってよける。①を素早く回りゴール。「4点とった。」と喜ぶ。味方の子が、「合計10点」と言って喜ぶ。以下 略

イ、2回目、黄色のルールでゲームを行う（ルールは1回捕るごとに、ボーナス+1点）

- ①K 1個目の輪のところでジャンプして、ボールをさける。
急いで輪を回り、走って2個目の輪へ行きC、1の投げたボールを捕る。C₄の方へボールを渡しC₃の方へ急いで走り、C₄のボールを捕る。C₃の方へボールを渡し、C₃の方とC₂の方のボールを見ながら、3個目の輪を回るところで当たる。（2点）
- ②Y子 C₂、C₃ がほとんど同時にボールを投げ、ボールが大きくそれたので、楽に3点とってくる。（3点）以下 略



③ 子どもが選んだゲーム（K子のチーム）※ 考 察



子ども達は、それぞれのゲームを出し合い、ゲーム体験の中から、ゲームづくりの条件に合ったルールを選び出していった。このようになったのは、力のある子の活動欲求にゆさぶりをかけ、もっと積極的にボールを捕ってチームへの貢献をうながしたと、工夫する方向を出させておいて、チームで選んだものを実際のゲームを通した後に、選ばせたことによる。

5. 全 体 考 察

(1) 一人ひとりが楽しめる教材となりえたか。

表5、表6のように学習後の満足度が高い。資料4資料5のように能力差にかかわらず、どの子も得点できる楽しさを味わっている。これは、動きが単純で結果がわかりやすく、自己評価しやすいものであったこと。楽しいゲームの主人公になって、創り出そうとする意欲や態度を触発できたこと。さらに、一人ひとりの願いを実現しようと、グループ内で相互にかかわり合って、場やルールの工夫をしていったからである。

(2) 一人ひとりの願いが実現できる助成作用となりえたか。

資料2、表4のように、子どもの願いを全体で広げることにより、個の願いを生かすルールができた。その結果、資料7のように、活動欲求を満たし、自分の力に応じて得点するコース選択ができるゲームをつくり上げることができた。このようになったのは、子どもがゲームを通して自己評価したものから、一人ひとりの内面的欲求を場やルールの工夫という形で表現させたこと、また、情意面を考慮した発問や助言で、みんなの問題として広げていく。助成作用が有効だったからだと考える。

資料7 子どもがつくり出したゲーム

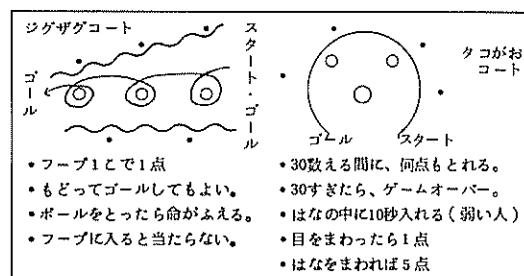


表5 単元終了時の評価 ○ △ ×

楽しくできたか。	39	4	0
ルールは工夫できたか。	35	8	0
得点はとれたか。	37	6	0
仲よくできたか。	43	0	0

表6 楽しかったことの中味（作文より）

○ みんなが得点できるゲームになった。
○ 強い人も弱い人も一緒にできる。
○ よけるだけでなくとっても点がとれる。
○ 一発逆転のスリルがあるゲームになった。

6. 研究のまとめ

- 教材開発にあたっては、子どもに人気があるゲームなど、トピック性のあるものを工夫すること。
- ゲームを通して子どもの自己評価とゲームに対する願いをとらえ、助成作用を行うこと。
 - ボール処理能力が低く、自己の願いを表出できないでいる子どもの心情をくみとり、チームや全体へ、得点表などを示して、自他の異同へ目を向ける助言をして、個を生かそうとするチームの意識を高めること。
 - ボール処理能力が高く、他児への動きやボールの投げ受けなどの助言をしている子どもの活動欲求を充足させ、チームへの貢献度を高めてやるために、競争欲求をゆさぶる発問などの工夫が大切である。
- 子どもの願いが必ずしも、価値内容となり得ない場合があるので、ルールづくりの条件により返らせる指導や身につけさせたい動きの内容から助言を与えることを忘れてはならない。

7. 今後の課題 個が生きるための課題別練習時間の設定と状況判断力をつけるための指導内容の究明。

○ おわりに 一人ひとりが運動の楽しさを味わい、自分らしさの出る動きを追究する姿を求めて。

自己の生き方を創り出す道徳学習指導

—同質体験をもとに、子どもの個性を生かした高学年の指導—

道 徳 部 松 石 正 夫

○ は じ め に

同質体験をもとに、主人公の生き方に対して、子どもの個性を生かした追究をさせることによって、自己のより善い生き方を創り出させることができる。

1、主題の意味と重要性

○ 自己の生き方を創り出すとは、様々の場の状況において、どのようなわけで、どのように行うことが善い生き方なのかをつかみ、自分の生き方を考えていくことである。

生き方には、生きがいと行為の面とがある。生きがいとは、どのようなことに人生の喜びを求めるか、つまり、「将来、〇〇の仕事をしたい。」とか「〇〇〇のような人になりたい。」などの「志」を持つことである。行為とは、その「志」を背景にした具体的な行動である。

人間は、それぞれが自己の生き方を問い続けながら、より善い生き方を創り出していくものである。そこに人間としての価値ある人生が展開されると考える。

このような意味において、自己の生き方を創り出させることは、自己実現そのものとも言える。

○ 高学年の子どもは、発達段階から見ると、自分なりに善さを取り入れて自己の生き方を創り出していく時期である。

の流行のみに左右されたり、「志」とかけ離れた行動をしたりすることも見られる。

このことは、価値観の多様化と共に価値観の希薄性、快・不快のみによる価値観などが影響していると思われる。

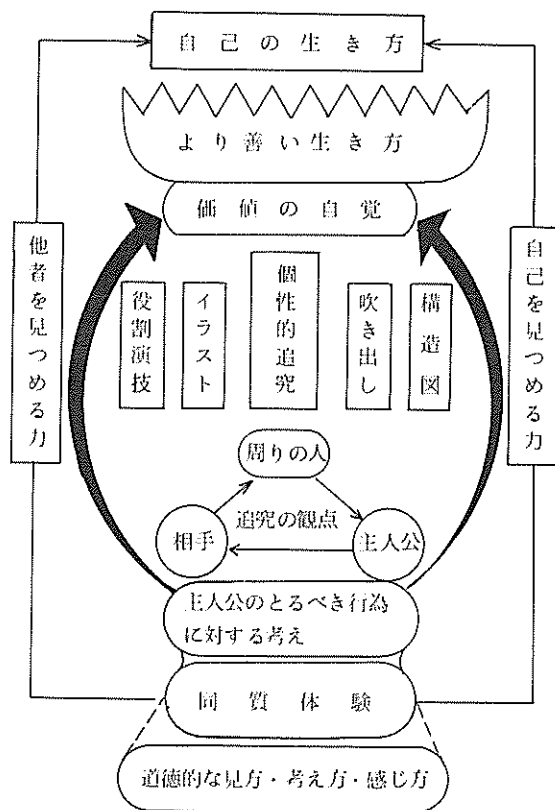
そこで、道徳学習指導を通して、行為の価値を快・不快のみでなく真、善、美、正などの善さにも目を向けさせ、より善い行為の分けを推論させて自己の生き方を創り出させることは、個性の精錬の上で意義がある。

○ 同質体験とは、資料の登場人物が迷ったり、苦しんだり、怒ったり、悲しんだりしたとき、それと同じような感情を持った体験である。高学年の子どもでも、道徳学習において、資料の登場人物と似たような体験はないかと尋ねても思い出すことができないことがある。その結果、悩んだり、怒ったりしている主人公の考えや感情を深くとらえることができず、道徳的な価値の自覚を深めることができない。

そこで、事前に、観点を知らせて資料を読ませ、各自に登場人物と似たような体験を想起させたり、見つめさせたりする。そして、その時に持った考えや感情をノートに記録させる。このことによって、子どもは、登場人物の問題を自分のこととしてとらえ、主人公の生き方を考えながら自分の生き方を追究していくことができる。

○ 個性を生かした指導とは、子どもが考えたいことがらを自分の追究したい方法で立場思考させながら追究させ、より善い生き方をつかませることである。このことによって、子どもは、自分の考えを確かにしたり、不十分さに気づ

○ 主題の構想



いたりしながら、道徳的な見方、考え方、感じ方をより広めたり深めたりできる、つまり、個性化できると考える。

子どもの学習の様子を見てみると、共通のめあてに対しても、各自の考えたいことにはかなりの違いが見られる。また、追究の方法についても、子どもなりに、「自分は、こんな方法で考えたい。」といった意識を持っている。そこで、学級全体の大枠の追究の方向は意識づけながら、各自の考えたいことを、自分の適した方法で追究させ、交流によって自分のよさや不十分さに気づかせ、自己のより善い生き方をつかませる。

2、学習指導上の問題点

- (1) 子どもは、自己の生き方についての前理解が不十分なため、自己を見つめずに追究し、道徳的な見方、考え方、感じ方が深まらないことがあった。
- (2) 子どもの個性を生かした追究として、三通りの学習コースを設定し、選択させて追究させたが、固定的な追究になり、子どもの個性を生かした追究とならないことがあった。

3、問題点解明の方途

- (1) 学習指導前に観点を与えて資料を読ませ、各自の生活の中から登場人物と同質の体験を掘り起こさせる。そして、その時の考えや感情をノートに記録させておく。その記録をもとに、登場人物のとるべき行為やその理由を追究させる。
- (2) 学習過程を個性の精練過程として「見つめる — つかむ — さぐる — 交流する — まとめる」の段階を位置づけ、下記のような学習内容と方法を設定する。

○ 学習内容

- ・ 主人公は、どのような行為をしたがよいかとその理由を三つの立場から追究し、より善い生き方をつかむ。

○ 学習方法

- ・ 主人公の生き方について、「三つの窓」の視点をもとに、追究モデルを参考にしながら自分に適した方法で追究する。

「三つの窓」……「自分の立場」、「相手の立場」、「まわりの人の立場」

「追究モデル」

ア、役割演技

イ、イラスト

ウ、吹き出し

エ、構造図

オ、その他

- (3) 基本的な指導のしくみ

「模型よりも大切なもの」(寛容)の場合

＜ 道 徳 学 習 指 導 ＞

	見つめる	つかむ	さぐる	交流する	まとめる
活動と内容	1. 資料を読み、主人公や相手の立場での体験を想起し、記録する。 ○ 体験での感情や考え	1. 資料を読み、主人公の取るべき行為について話し合う。 ○ 許したがよい。その理由は…。 ○ 許す気になれない。その理由は。 ○ どうしたがよいかわからない。 2. 追究の仕方を自己決定する。	3. 主人公の取るべき行為とその理由について考える。 (1) 主人公は、どうしたが善いか考える。 ○ 「主人公」「相手」「周りの人」の立場で、より善い行為とその理由を考える。 ※ 追究の仕方を工夫させる。 (2) 二人組みやグループで話し合う。	4. 自分の考え方、感じ方を見直す。 ○ 自分の考え方、感じ方の善さ ○ 友だちの考え方、感じ方の善さ	5. より善い生き方について、自分の考えをまとめる。 ○ 考えが変わったこと
手だて	○ 資料を読む ○ 観点の提示	○ めあての提示 ○ あら筋表の提示 ○ 追究モデルの提示	○ 追究の視点表「三つの窓」提示 ○ 助言、援助	○ 伸ばしたいことに赤線 ○ 付加修正に青線 ○ 「自分を見つめて」の視点表提示	○ 学習の評価 ・ 追究の仕方 ・ 自分の考えが変わったわけ

4. 指導の実際とその考察

(1) 主題名 「模型よりも大切なもの」(寛容)

(2) 目 標

- 人の過ちを広い心で考え、許すことの大切さがわかり、今後、自分はどのように考え行動するかを創り出していくことができるようにする。
- 自分に適した追究の仕方によって、自分の見方、考え方、感じ方のよきや不十分さに気づくことができるようにする。

—— 資料「模型よりも大切なもの」 ——

本資料は、次のような筋である。主人公「ぼく」は、1か月かかって作った船の模型を人に見せたくて、親友の「ひろし」の家に行く。船を見せた後、2人は模型を部屋のすみに置いて遊び始める。夢中になって遊んでいるうちに、「ひろし」の足が椅子にぶつかり、そのはずみで船の模型はどうしようもないほどこわれてしまう。「ひろし」は謝るが、主人公は腹が立って許したくない。しかし、「ひろし」の家でもあるので、大声も出せず、「いいよ、しかたがないよ。」と言って、家に帰る。無惨にこわれた模型を見ていると腹が立ち、「口をきいてやらないぞ。」と思い、それから1週間、口をきいていない。過ちをされた場合のくやしさをその後の行為が描かれており、子どもたちに、どのように考え、どのように行動したらよいかを考えさせるのに適していると考えられる。(K社副読本より)

(3) 計 画 (1時間)

- 同質体験の掘り起こしをさせる。……………(課外)
- 同質体験をもとに、資料「模型よりも大切なもの」で、寛容について話し合わせる。……………(1) 本時

(4) 本主題指導の考え方

事前指導では、同質体験を掘り起こさせるために、資料「模型よりも大切なもの」を読ませ、主人公と似たような体験を想起させたり、見つめさせたりして、そのときの感情や考えを作文に書かせている。

本時の指導では、まず、同質体験での感情や考えを想起させるために、同質体験での作文を読ませる。次に、あら筋表を提示して資料を読ませ、話の筋と主人公のこれからの行為について考えさせる。

さぐる段階では、まず、主人公はどうしたかよいかを考えさせ、自分だったらどうするかとの意識の違いに気づかせたい。次に、主人公の今後の行為を中心に追究することを話し合わせ、追究したい内容と追究方法を選択させる。この際、追究の仕方のモデルを提示して、自分に適した方法を選ばせたり、工夫させたりする。そして、個人やグループで、主人公の気持ちや考えを、「主人公の立場」「相手の立場」「周りの人の立場」の3つの視点から追究させるために、「3つの窓」の視点表を提示する。さらに、価値をつかませるために、主人公はどうしたかよいかとそのわけについて話し合わせる。表面的と価値をつかむ場合は、対置する感情や考えでゆきぶりをかける。

見直す段階では、自分の考え、感じ方の善きや不十分さに気づかせるために、「1つの窓」の視点表をもとに、各自のノートによさに赤線、友だちのよさに青線を引かせる。そして、よりよい自己の生き方をまとめさせるために、本時の学習で考えが深まったり、変わった点を中心に書かせたい。

(5) 子どもの反応と考察

〔事前指導 「同質体験の掘り起こし」〕

資料の主人公と同質の体験での意識を掘り起こすために、「主人公は、大切な模型をこわされていますが、みなさんは、主人公と似たようなことはありませんか。そのときの気持ちや考え、行動を思い出してください。」と問いかけ、資料を読ませた。

資料1＜同質体験での抽出児の意識＞

A₁ — A児(役割演技追究) —

友だちが家に遊びに来て、私が大切にしていたオルゴールをこわしてしまいました。その時、私は頭に血がカーッとのぼっていたけど、Bさんが本当にうかない顔をして、「ごめんね。」言ったので、文句は言わなかった。相手は友だちだからと思った。……………

M₁

M児(イラスト・吹き出し追究)

ぼくは、C君に、あやまって電源を切られ、ディスクカードをこわされてしまった。ぼくは、いやになって、「弁しょうをして。」と言った。使い方を説明していなかったぼくも悪いと思ったけど、がまんできなかった。でも、お母さんと相談して、C君には弁しょうしてもらわなかった。

K₁

K児(構造図追究)

私が一番大切にしていた、兄からもらったシャープペンを友だちになくされてしまった。私は、怒って気がすむまで文句を言って、口をきかなかった。でも、友だちは、私があやまちをしてもあまりおこらないから、そのことを思い出してまねした。

(考 察)

同質体験での各自の意識を掘り起こすことによって、子どもの寛容に関する見方、考え方、感じ方が明確になっていることが、前記の作文からわかる。このように、事前に資料と出合わせたり、同質体験を掘り起こさせたりすることによって、子どもに、資料の主人公に自我関与する基盤やどのようなことをどのように考えようかという追究の構えが養われると考える。

〔道徳学習指導〕

① 主人公について話し合い、学習内容と方法をつかむ。(「つかむ」段階)

——教師の手だて——

同質体験の作文を読ませ、資料の「あら筋表」を提示して、資料を簡読する。そして、主人公が自分だったらどのように考えてどうするか、主人公はどうしたがいかがを話し合わせ、追究内容と方法を決めさせる。その際、追究方法についてはモデルを提示する。

T₁ 1か月もかかって作ったこの船がこわされたね。みんなが主人公だったらどうしますか。

A₂ 「1か月もかかったのに、こわしてしまった。君が悪いんだ。」と文句を言います。

C₁ 最初の何日かはAさんのようにするけど、しばらくしたら許します。

M₂ (文句も言うし、たたくかも知れない。)

K₂ (文句は言うが、親友だとそのうちに許してあげてと思う。けんかしても、いろんなことをきいてくれるから。)

T₂ (許す人、許さない人、しばらくして許す人と挙手をさせる。)(いろいろな考えがありますね。でも、主人公はどうしたらよいのでしょうか。資料2 <主人公はどうしたがいかにについての反応>

C₂ 1か月かかっても許すのがよいと思う。

C₃ 許したがいかが、なかなかそうはいかない。

C₄ ごめんねだけではすまされない。弁しょうすればよい。

T₃ 主人公はどうしたらよいのでしょうか。そのわけを考えてください。学習の仕方は、(モデルを提示して)役割演技、イラストと吹き出し、構造図などがありますね。自分で、工夫してもいいですよ。

T₄ 自分が考えたいところを決めて、主人公がどうしたがいかが考えてください。そのとき、「三つの窓」を参考にしてください。(簡単に「三つの窓」について説明する。)

A₃ できるだけ早目に許したがいかが。それは、1番大切な物をこわされたので仲良くしたくないが、親友がもっといたがいがいし、仲良くしたい。
M₃ 許した方がよいと思う。でも、ぼくは、こんな場合は、いい悪いに関係なく絶交する。
K₃ 模範は、大変だけど何回も作り直すことができるが、友達とは別れるともう今まで通り仲良くつきあうことができない。だから、許したがいかが。

資料3 <抽出児が決めた追究内容と方法>

——A₄ (役割演技追究)——

考えてみたいこと

- ・ ひろしがごめんねとあやまっているときのぼくとひろしの気持ち
- ・ 口をきかないときのぼくの気持ち
- 追究の仕方とそのわけ
- ・ 役割演技と吹き出し
- ※ その人になりきって、私はこんな気持ちだけど主人公はこんな気持ちというふうに、その人の気持ちを考えることができる。

——M₄ (イラスト・吹き出し追究)——

考えてみたいこと

- ・ 主人公が口をきかないわけ
- ・ 気持ちがおさまらない主人公の気持ち
- 追究の仕方とそのわけ
- ・ イラストと吹き出し
- ※ 1人で考えられるし、自分の気持ちが出しやすい。

——K₄ (構造図追究)——

考えてみたいこと

- ・ 「……あやまればすむと思ったら、まちがいだぞ。」→本当にまちがいのなか。
- ・ 口をきかないことが本当にいいことなのか。→そんなに簡単に決心してもいいのか。
- 追究の仕方とそのわけ
- ・ 構造図とイラスト
- ※ 構造図を作りながらイラストを入れていくと、どうしたがいかがよくわかる。

(考 察)

T₁とT₂の発問で、子どもは意識のズレを感じていることが、A₂～A₃、M₂～M₃、K₂～K₃ などからうかがえる。しかし、M₃「……でも、ぼくは、こんな場合は、いい悪いに関係なく絶交する。」という考えは、〇ページのM₁の同質体験での意識が影響していると考えられる。

追究内容の自己決定については、学級全体の枠の中で、各自が個性的な内容をつかんでいることがA₄、M₄、K₄でわかる。また、追究方法についても、A₄「その人になりきって」、M₄「1人で考えられるし、自分の気持ち」が

出しやすい。」、K₄「どうしたかがよいかわかる。」に見られるように、その子の見方、考え方、感じ方と性格に応じた方法を選択している。また、追究内容の決定については、事前指導が、追究方法の決定については、モデル提示が有効である。

② 自己決定した追究内容と方法で、主人公はどうしたがいにかさぐる。（「かさぐる」段階）

一教師の手だて

自己決定した追究内容と方法で、主人公はどうしたがいよいかとそのわけをさぐらせる。追究の仕方のモデルと追究の視点「三つの窓」は提示しておく。追究する時間を知らせ、時間内に結論を出すようにさせる。早く終わった子どもには、見直しや話し合いをさせる。教師は、個人やグループを見て回り、助言や援助をする。

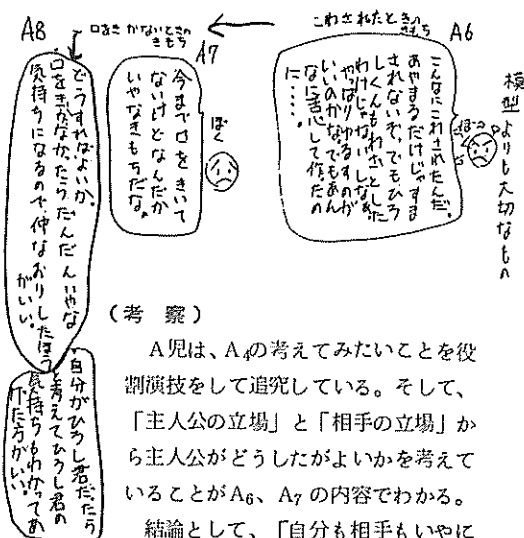
資料 4 <抽出児の追究の様子>

A児（役割演技追究）

A₅ 主人公からやってみたい。

「自分を見つめて」の立場から行うと言って、4人のグループで話し合う。A児＝主人公、U児＝模型、N児＝ひろし、S児＝ナレーターになって、ひろしが謝っている場面を行う。N児＝ひろしが「ごめんね、ごめんね。あんなに一生けん命になって作ったのに。」と動作化して言う。

次に、役割交替して行う。A児は、ひろしの役をする。席にもどって、主人公の気持ちをまとめる。



(考 察)

A児は、A₄の考えてみたいことを役割演技をして追究している。そして、「主人公の立場」と「相手の立場」から主人公がどうしたがいよいかを考えていることがA₆、A₇の内容でわかる。

結論として、「自分も相手もいやになるので仲なおりしたがよいと自他の関係に目を向けている。

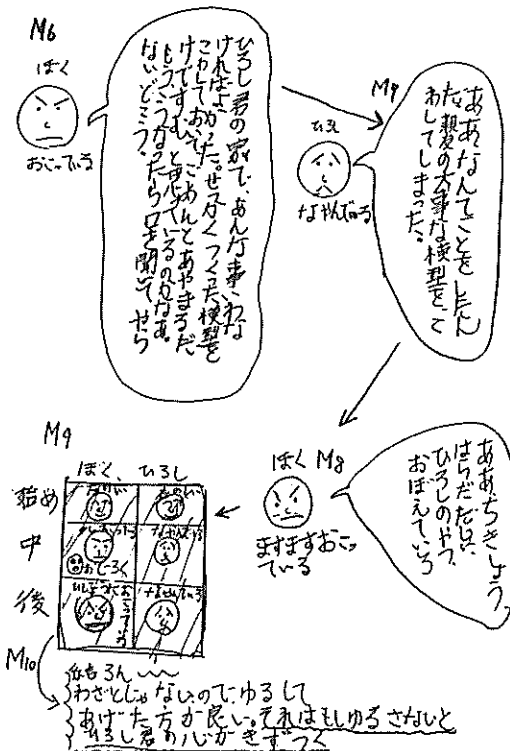
K 兜 (構造図追究)

K児は、 K_4 での考えたいことを構造図に表しながら追究していった。

そして、二人の主人公と二人のひろしがいることに気づいて、イラストに表している。一方は、怒っている主人公とひろしで、もう一方は悩んでいる主人公とひろしである。結論として、「きつと、おたかいになやんでいと思う。」と推察して、「もう、わすれて仲よくなればいい。」と考えている。

M児（イラスト・吹き出し追究）

M₅ 「主人公がひろし君の家で、『いいよ。しかたがないよ。』と言ってざんねんに思ったところを考えたい。」と言って、書き始める。



(考 察)

M児は、M₄で考えてみたいことを、「三つの窓」を参考にしながら追究している。M₆は「主人公の立場」で、M₇は「相手の立場」で、M₈は「主人公の立場」で考え、M₉は「周りの人の立場」で考えて、「わざとじゃないので、ゆるしてあげたがよい。」と結論づけている。「三つの窓」を提示したことが、子どもの追究に役立っている。M₉の追究の仕方は、4年生の時に学んだ方法である。このように、子どもたちは、モデルと大まかな追究の方向を示してやると、自分で追究内容や方法を自己決定しながら、意欲的に追究していく。

③ 話し合いながら、自分と友達のかんがえ方やかんじ方のちがひやそのわけをちがひを知る。（「交流」の段階）

教師の手だて

「三つの窓」をもとに、どの立場からかんがえたのかははっきりさせながら話し合わせる。子どものノートにOHPで投影しながら発表させる。友だちのかんがえのよさや疑問点はメモさせる。

O₁（イラストや吹き出しを指しながら説明する。）

主人公は、もう口をきいてやらないぞと怒っています。ひろし君は、どうしようかと泣いています。ひろし君の立場をかんがえると、仲間おりましたかよいと思います。それは、ひろし君の模型よりも大切な心が悪くなるからです。

T₅ 心が悪くなるとは、どういうことですか。

O₂ 心が傷いてしまったり、これから先、どうしたらよいかわからなくなって落ち込んでしまうことです。

M₁₀（O君の発表を聞きながら）私は、わざとではないという理由で許した方がよいと考えていたけど、O君のように深くは考えていなかった。

（もし許さないと、ひろし君の心がきずつくと書き加える。）
（考察）

「三つの窓」を参考にして追究させたため、自分はどの立場で考えているのか、友だちはどの立場で考えているかを明確にとらえることができた。また、M₁₀のように、同じ立場でも、そのかんがえの深さのちがひに気づき、友だちの善さを受けいれる子どももいた。

④ 見直しをしながら自己評価をする。（「まとめ」の段階）

自分のかんがえのよさに朱線を引かせたり、友だちのかんがえのよさを取り入れ、資料5＜学習に対する自己評価N44＞たりしながら見直させ、自己評価を行わせた。

（考察）

追究内容や方法を自己決定する学習に対して、子どもは「自分がかんがえたいことを学習できるのでよくわかる。」とか「友だちと学習できるので楽しい。」などの感想を持っている。しかし、時間不足の子どもが、6名おり、個人差に対する配慮を検討しなければならない。

	不十分	普通	十分
適性	0	10	34
時間	6	24	14
楽しさ	0	33	11
わかり方	0	22	22

（名）

5. 全体考察

- 同質体験の掘り起こしは、個性的な道徳的価値の追究に有効か。

事前に資料を読ませ、同質体験を掘り起こさせたため、子どもは主人公の問題を自分のこととしてとらえて追究した。特に、自分だったらどうするか、主人公はどうしたかよいかな等の問いかけに、同質体験に基づいた各自の個性的な見方、かんがえ方、かんじ方が表れている。このように、同質体験が個性的な追究の基盤として有効に働いている。

- 追究内容や方法を示したモデル提示は、個性的な道徳的価値の追究に有効か。

4種類の追究方法やそれらの組み合わせのモデル提示は、子どもに創造的な追究活動を引き起こさせるのに有効であるとする。また、追究内容については、大まかな方向を示しながらも、各自のかんがえてみたいことを中心に追究させたため、意欲的な学習になった。

このように、教師に指示された学習ではなく、子ども自らが道徳的な問題に問いかけ、よりよい生き方をさがしていくためには、子どもの個性に応じて自己決定していく学習が大切と考える。

- 追究の場を1つにしたことは、子どもの追究活動意欲を満足させたか。

一定時間を子どもに与え、教師は援助者になり切って追究させたため、追究がこま切れにならず、かなりの満足感を与えることができた。しかし、導入にまだ時間がかかり過ぎているため、不十分な面も見られる。

6. 研究のまとめ

- ① 道徳学習指導で、一人ひとりの子どもに自己の生き方を創り出させるためには、子どもの問いに応じた学習内容と幅のある追究方法で道徳的価値を追究させることが大切である。
- ② 同質体験を掘り起こしておくと、各自が自己の生き方に問いを持ち、資料の主人公に対して意欲的に働きかけていく。

7. 今後の課題

- ① より個性的な追究が可能になるように、学習過程の精選を行う。
- ② 道徳的な見方、かんがえ方、かんじ方を深めるために、内容のある評価活動を究明する。

○ おわりに

自己の善さを伸ばしながら、よりよい生き方を創り出していく子どもを育てる。

自らが行い方を高める力を育てる学級指導

一個に応じた、「成功物語」による行動目標づくりの学習指導—

特別活動部 宮崎 成光

○ はじめに

自己や集団のあるべき姿へ高まるために、一人ひとりが問題行動を乗り越える成功物語づくりをすることによって、具体的な行動目標をとらえていく学習指導

1、主題の意味と重要性

○ 自らが行い方を高める力を育てるとは

自らがえがく自己や集団のあるべき姿をめざして、実現可能な行動目標を設定し、自己コントロールしながら自己実現していくことができるようにすることである。

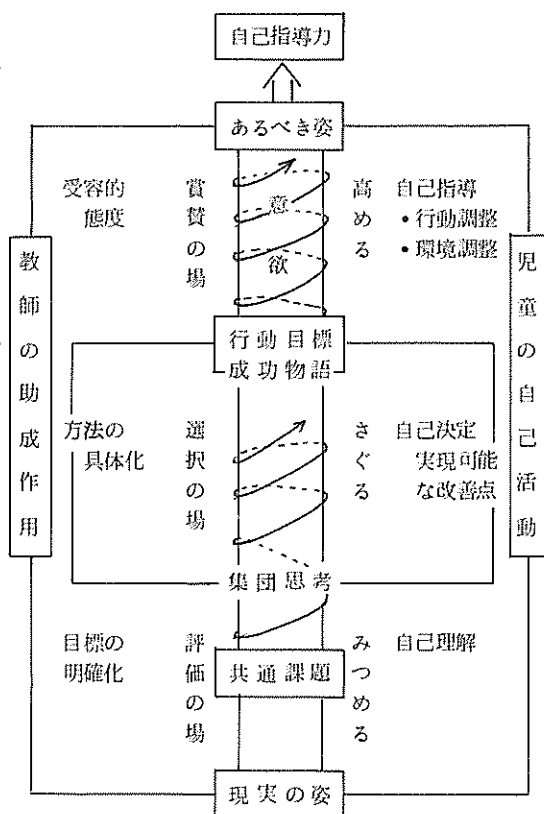
つまり、次のような力を持つことである。

- ① 自己や集団の目標をもとに、自分なりのあるべき姿をえがく。
- ② 現実の自己の姿を見つめ、理想の姿と現実の姿を比較して、行動のよさと問題点に気づく。
- ③ 行動の問題点の中から、解決して高める実現可能な行動目標をとらえる。
- ④ 望ましい行動を起こさせる環境の工夫をして、自己コントロールしながら実践する。

このことは、ただ単に集団に順応したり、他者からの指示や強制によって、望ましい行動の仕方を身につけたりすることではない。よりよく生きていくために、自己を理解し、さまざまな欲望の中から、自己のとるべき行動を自己選択、自己決定して、実践していける力をねらうものである。

この力は、学校現場がかかえている落ちこぼしや非行等の諸問題を克服したり、これから急変するであろう社会に適応して生きていく上で求められるものである。

○ 主題の構想



○ 一個に応じた、「成功物語」による行動目標づくりとは

子どもたちが問題場面に出会った時、どのような行動をとればその場面を乗り越えることができるか、その具体的な行動の仕方を、それぞれの学習に取り組む姿のちがいに応じて成功物語として追究させるものである。

一人ひとりの学習に取り組む姿には個性がある。静かにじっくり取り組む静的な子どももいれば、活発に発言をしたり動き回ったりする動的な子どももいる。また、グループを作って活動する協調的な子どももいれば、一人で活動する独立的な子どももいる。このような、一人ひとりの取り組み方に応じた学習活動を自己選択させることによって、問題場面を乗り越えるための具体的な行動目標づくりをさせようとするものである。

つまり、問題場面を乗り越える具体的な行動の仕方を追究する学習活動において、静的な傾向の子にはイラストで表現することによって追求する場を設定し、動的な傾向の子には、役割演技によって追求する場を設定する。子どもたちは、これらの中から自分に合った方法を自己選択し、個や集団で追究していくようにしたい。

このように、行動の仕方を成功物語として表現させることは、問題場面に対して「かくりたい」と行動目標を明確にしたり、方法を具体化したりするとともに成功の可能性を確信させることができる。また、成功場面を予想することによって、自らを高めていく活動に積極的に取り組もうとするやる気を育てることができる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) これまでの学習は、日常の行動をチェックカードにより点検し自分なりの課題をとらえたり、一人ひとりの行動の傾向性に応じて自己コントロール法を工夫したり、行動の価値づけをしったりすることによって、課題にねばり強く取り組む手だてを明らかにしてきた。

しかし、学習活動の中で課題を解決するために、問題行動の原因となる欲求を十分だしあって、具体的な行動目標を追究する面での取り組みは十分でなかった。そのため、目標達成の可能性を確信して課題に積極的に取り組んでいこうとする意欲的な姿を引きだせなかった。

- (2) これまでの学習は、一人ひとりの行動を観察したり、自己の行動のよさと問題点を知って自分なりの課題をとらえたりする手だてを明らかにしてきた。

しかし、一人ひとりの課題追究の学習が、静的、個人的な活動のみになりがちであった。そのため、動的、集団的な活動に特徴のある子どもたちの意欲的な姿を十分生み出すことができなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 解決方法を追究する段階で、問題場面を乗り越えていく姿を成功物語として役割演技やイラスト表現で追究させると、課題を解決していく行動目標が具体的に、意欲的に取り組むことができる。

問題場面を乗り越える成功物語のシナリオの中には次の場面を取り入れさせ、行動のしかたを集団思考させる。

- | | |
|-------------------|--------------------|
| ① 課題に取り組もうとする実践場面 | ② 他の欲求に負けそうになる問題場面 |
| ③ 欲求を秩序づける解決場面 | ④ 問題を解決し取り組む成功場面 |

- (2) 子どもの学習に取り組む姿と、それに応じた成功物語による行動目標づくりの活動を、次のように仮説し、追究の場を設定すると、子どもたちはそれぞれ自分にあった方法を自己選択し活動する。

学習に取り組む姿	成功物語による行動目標づくりの活動
A 動的・協調的	グループによる役割演技 (寸劇)
B 動的・独立的	個人・ペアによる役割演技 (ホットシート)
C 静的・協調的	ペアによるイラスト表現 (状況図)
D 静的・独立的	個人によるイラスト表現 (四コマシナリオ)

(3) 基本的な指導のしくみ

	みつめる	さぐる			高めめる
	自己理解	問題の意識化	原因の追究	解決方法の追究	実践 評価反省と改善
主 な 活 動	○ 志をもつ ○ 自己の行動を観察する ○ 行動のよさと問題点をチェックする ○ 問題点を出し合い検討する ○ 問題点を共通化する	○ 原因や影響を調べる	○ 解決方法を調べる	成功物語づくり 実践場面 問題場面 解決場面 成功場面	○ 実践結果を評価反省する ○ 課題を改善する
手 だ て	教師の語りかけ チェックカードによる点検	問題点を視覚的・数量的にとらえさせる資料の提示	個別追究のじ場た	・ 寸劇 ・ ホットシート ・ 状況図 ・ 四コマシナリオ 集団思考	社会的賞賛 高まりの様子を視覚的・数量的にとらえさせる資料の提示

4. 指導の実際とその考察

(1) 主 題 「がんばる機関車」 (6年 適応に関する指導)

(2) 目 標

○ 「学校機関車」として取り組んできた委員会活動での活動の様子を見直させ、6年生としての自覚に立って、意欲的に委員会活動に取り組むことができるようにする。

① これまでの委員会活動での活動の様子を見直すことによって、計画に従って熱心に活動しているよさとともに、計画したことを忘れてしまったり、気づいてもしなかったりする問題点があることに気づかせ、自己理解させる。

② 委員会活動での取り組みの問題点を知って、委員会活動が活発に行われるための、6年生としての行動の仕方を工夫させ、望ましい行動の仕方を身につけていくことができるようにする。

(3) 計 画 (約2時間)

① 委員会での活動の様子を観察、記録し、見直させる。…………… 委員会活動・課外

② 行動のよさと問題点を出し合い、課題と解決方法をつかませる。…………… 学級指導

③ 課題を実践し、結果を記録させる。…………… 委員会活動・課外

④ 新たな課題と解決方法をつかませる。…………… 学級指導

⑤ 新たな課題を実践し、結果を記録させる。…………… 委員会活動・課外

(4) 本時指導の考え方 ($\frac{1}{2}$ 時)

子どもたちは、これまでに委員会活動での活動の様子を見直すことによって、6年生としての自覚ある行動や自覚のない行動があるために、計画どおり実践できないでいることに気づいてきている。

そこで本時は、問題の意識化の段階では、常時活動での活動のようすの写真や、取り組みの様子を調べた資料をもとに、委員会活動での問題点を話し合わせる。このような内容の資料をもとに、委員会活動を活発にするには、自分の行動を改善したり、活動を工夫したりする必要があることに気づかせる。

委員会活動が活発にならない原因の追究段階では、活動の内容が不十分であるためと、行い方が不十分であるための二つからとらえさせたい。活動の不十分さでは、計画に問題があったり、やりがいを感ずることができない問題があること、行い方の不十分さでは、外の欲求に負ける心の弱さがあったり、ペアとの協力体制の不備や下級生に対する指導不足などがあることをとらえさせたい。

解決方法を追究する段階では、問題場面を乗り越えて委員会活動に取り組む姿を成功物語の中に、具体的な行動のしかたとして表現させたい。活動の内容を工夫することでは、みんなからの意見カードをもとにアイデアを取り入れたり、参考にしたりしながら、自分の得意な活動を増やしたり、日常活動を増やしたりさせたい。行い方を工夫することでは、友だちからの遊びのさそいかけを上手に断る言い方を工夫したり、仕事を忘れない環境の工夫をしたりさせたい。成功物語づくりによる追究活動では、動的な子には、役割演技などの活動的な方法を、静的な子には、四コマシナリオのような記述的な方法を、個に応じて自己選択して行える場を設定したい。

実践意欲の高揚の段階では、それぞれの行動目標を発表させ、「学校機関車」としての委員会活動の取り組みが充実することで、学校生活が楽しく豊かなものになっていくことを話し意欲づけたい。

(5) 子どもの反応と考察

資料1 事前の活動の様子と活動に対する意識 (考 察)

○ 委員会で頑張った人調べ			
一学期	61%	二学期	84%
○ 活動に対する意識調査			
	もっとたくさんしたい		34%
	今のままでよい		66%
	へらしたほうがよい		0%
	大変役立っている		30%
	役立っている		63%
	どちらともいえない		7%
	役立っていない		0%

にはあるが、意欲的に取り組む姿が増えてきている。これは、学校機関車として縦割り掃除に取り組んでいる意識が、委員会活動にも働いてきているものと思われる。

委員会活動の時間では、話し合い活動で意見やアイデアを出したり、司会や記録の仕事に熱心に行っている。

常時活動では、朝、中休み、給食時間、昼休み、放課後などを利用して活動しているが、計画に従って実践が十分行われているのは、36%である。

計画を立てて活動しようとはしているが、委員会活動での常時活動の取り組み方には改善しなければならない問題があるといえる。

② お互いの委員会の仕事の値打ちを知らせ合う

他の委員会の仕事が自分にとってどのように役にたっているかを書いて交換しあう活動をした。これには、役立っていることと、工夫してもらいたいことを書かせた。

(考 察)

子どもたちは、自分がみんなのために頑張っていることがみんなに認められたり、喜ばれたりしたことで、大変喜んだ。

学校機関車として、学校生活が豊かになる活動に取り組んでいる子どもたちは、一人ひとりが取り組んでいる活動の値打ちを、確かにとらえることができたと思う。このことは、委員会活動に意欲的に取り組もうとする意識を高めることができる。

資料2 委員会の仕事の値打ち

○ 給食委員会が役立っていること

給食のあとかたづけの時、リフトで食器を一階まで降ろしてくれるのでたすかっている。

いつもエレベーターの前で食器が来るのを待って、みんながきちんとおすように見ているんですね。

給食時間に態度などを見てまわって、悪いところを注意したりして直すところがいいです。

○ 学芸委員会が役立っていること

集会の時など、全校で楽しく歌を歌ったりできるように、指揮をしたり、伴奏をしたりしてくれるので、全校に役だっています。

集会の時、今月の歌などの手本をしてくれるので、歌いやすいです。

楽器の整理などもしてくれているので、音楽室がとっても使いやすくなっているよ。

③ 資料をもとに問題を意識化させ、個性的な課題把握へとせまる (学級指導)

○ 資料をてかかりに問題点をだしあい検討する。

日常活動の様子を写した二枚の写真を提示し、どんな活動をしているところか、その活動が学校生活を楽しく豊かにするためにどう役立っているかを話しあった後。

T 発問 日常の活動をチェックしてもらったものをまとめてみました。これを見てどう思いますか。(資料4を提示)

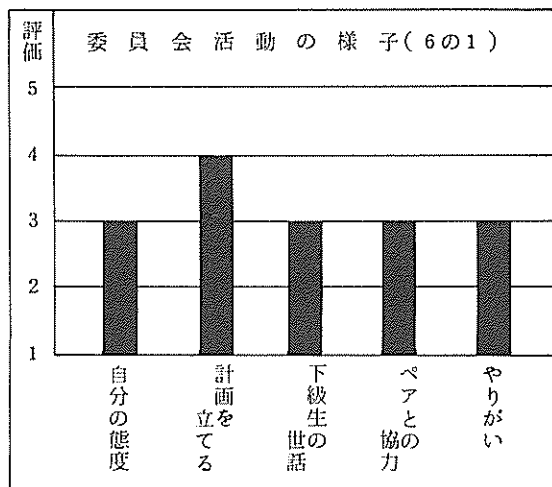
C 反応W 計画を立てるのはがんばっている。活動は普通だけどがんばっていないのではと思う。自分の態度、下級生の世話をもっとがんばらなくては。

A 普通まではいっている。6年生だったら、よい、たいへんよいまでにしないといけない。

I やりがいがあるが普通なので、もっとがんばって大変良いになったらいいとおもう。

H 計画は前から立っているが、実行が不十分だということが問題点だ。

資料3 日常活動の様子(自己評価をまとめたもの)



(考 察) 日常活動に取り組んでいる様子の写真による話し合いの後、資料を提示して問題点を話し合った結果、日常活動では、計画は立てていても実践が十分できていないことに気づくことができた。そして、A児のような6年生として頑張っていこうとする意欲の高まりもうかがうことができる。

○ 活動が活発にならない原因をしらべる。

「委員会を活発にするためには、6年生としてどんな行動や活動の工夫をすればよいか考えよう。」という学習のめあてを設定した後。

T 発問 活発にならない原因をはっきりさせたいとおもいます。

(考 察) 日常活動が活発にならない原因として、多くの子どもたちは、欲求に負ける心の弱さをあげている。

つまり、学校機関車として頑張りたいという気持ちはあっても、自分一人だけであったり、遊びに誘われたりするような状況のなかでの行動は、欲求を秩序づけたものになりえていないということが出来る。

- C 反応N 遊びたいという誘惑に負けるから。
 O 下級生の方が、器具の使い方を知っているので世話のしかたに問題がある。
 T 整美委員会だけど、がんばり表を作ったけど、学校がきれいになる工夫とか、直接みんなに言う機会がなかったからだとおもいます。
 A 朝の歌の指導をしているが、行っても一人しかいないと、みんなもしていないからいいという気持ちになる。
 F 誰かがすると思って、あそびに夢中になるから。
 M 仕事が簡単でやりがいがないからどうでもいいやと思う。
 I 食器が重かったりした時、ペアの人が休むと一人でなくてはならないので、大変で逃げ出したくなる。
 Y 新聞を作るとき、記事が楽まらなくて最後までやり通せない。時間が不足して、やったことが無駄になるから。

自らが行い方を高めていく力を育てるとは、この時、この場で、どのような行動をとることが適切であるか自分で判断して行動することができるようにすることである。そのため、教師は、子どもたちのさまざまな欲求を十分出させるようにするとともに、自己決定することのできる「選択の自由」と「自己決定の場」を保障しなければならないと考える。

「資料4 成功物語づくりをしている様子」



- 自己の行動の傾向性に応じた成功物語づくりをして、行動目標をつくる（自己決定の場）

子どもたちが意欲的に活動する姿にはいくつかの傾向性がある。東京工業大学の坂本先生は、活動性、協調性、言語性の3つの因子でとらえ、8つのタイプであらわしている。そこで、それぞれのタイプの子が意欲的に具体的な行動目標づくりに取り組むようにするため、次のような学習活動を自分の傾向性に応じて自由選択できる場を設定した。

動的・協調的傾向	動的・独立的傾向	静的・協調的傾向	静的・独立的傾向
役割演技による追究 (グループによる寸劇)	役割演技による追究 (ペア・ホットシート)	吹き出し図による追究 (グループによる状況図)	吹き出し図による追究 (個人・四コマシナリオ)
劇「欲求に負ける弱い心」 グループでストーリーと役割りを話し合う。 (あらすじ)委員会の仕事をしていると友だちから遊びに誘われる。仕事をさばったため、注意をされる。次の日、また遊びに誘われるが、仕事があるからと言って断る。すると、友だちが手伝い始める。そして、みんなで遊びに行く。 T なぜ、手伝うことになったのですか。 C 手伝った方が早く終わるので遊ぶことができる。	(ペアでの演技の様子) M どんなにする。 W やりがいがないので、やりがいのない場面で役割演技をして考えたい。 W 今日は委員会の日だったな。 M 校旗を上げに行こう。 W 一日ぐらい休んでもいいよ。 M やりがい不足とは、そんなことじゃないよ。 校旗を上げるぐらい簡単な仕事だから休んでもいいよ。 W たった校旗を上げるく	Z 私の委員会ではポスターや新聞を作ったりしてとても楽しいけど、仕事が少ないし、下級生が中心になってしているので面白くない時がある。6年生が活発にやるともっとよくなると思う。 R そうね、仕事は6年生の分だけもらって実行すると、きちんとできるかもね。私もそのことが困っていたからその意見をヒントにするね。 K みんなの仕事も分担しておくと、下級生が中心にならないし、委員会が	※ペアの協力時を改善 今日の車はみんなの力でいこうって迷っちゃった。 I あれ、よくいって、どうしたんだ。 I

追究力の基礎に培う生活科学習指導

一感動を誘発し、追究の喜びを味わわせる体験の場の設定と援助一

生活科部 大橋 鉄雄・家宇治 正幸

○ はじめに

体験は、継続的に計画されることによって子どもの内に深く蓄積される。

○ 主題の構想

1、主題の意味と重要性

(1) 追究力の基礎に培う生活科とは

生活科は、現行の低学年、理科、社会科及び特別活動の一部を廃止して新たに設定した教科である。生活科とは、子どもが五感を通して触れ合うことのできる身近な自然の事象・現象、及び社会事象やひとを学習の対象とする。それらの事象やひととの触れ合いの中で生まれた感動を表現する過程で、事象やひとをみる目、感じる心、追究する態度、表現する力等の課題解決力の素地とともに自己認識の芽を培うものである。

生活科の特色は、①五感を通して触れ合うことのできる事象やひとを学習の対象とすること、②感動体験とその表現を内容とし、追究する楽しさそのものを目的とすること③自己の変容をみつめる場があること、である。

低学年の子どもたちは、非常に行動的である。

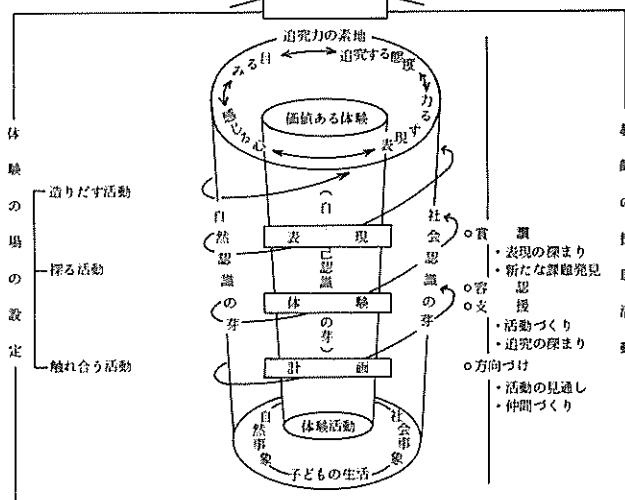
学習も行動を通すものに対しては、強い興味と関心を持ち意欲的である。特に、野外や郊外での観察や見学等になると意欲を示す。このような子どもたちに、生き生きと学習に取り組ませるためには、野外や郊外で子どもたちの活動を主体とした学習を構成していくことが不可欠である。そこで本校では、昭和58年度から文部省の教育課程の開発研究の委嘱を受けて「体験科」を創設し内容検討を進めてきた。本年度は子どもの生活の基盤を積極的に造る意味から「生活科」に発展解消するものである。その上で、生活科の指導の在り方を実践を通して究明することが必要である。このことは、子どもたち一人ひとりに積極的に学ぶ意志、意欲を育成する上から今日的価値があると考えている。

(2) 感動を誘発し、追究の喜びを味わわせる体験の場の設定と援助

子どもたちの事象との触れあいの実態をみると、社会科の時間だから常に社会事象に興味・関心を示すというのではなく、その事象の内にある自然事象に興味をもつ子どももみられる。そこで私たちは、子どもの側から事象・事象を捉えなおし多様な体験を計画的に積みかさねることを試みてきた。このことから言えることは、子どもたちが執拗に事象に働きかけるとき、その中核に事象・事象に触れ合った時の驚きや疑問が常に根付いていることである。このことから、子どもの驚きや疑問を旺盛にするのが低学年では特に大切にされなければならないと考える。つまり、積極的に感動を引き出し追究の楽しさを効果的にする必要がある。そのために、①「継続的な飼育栽培」「季節の変化を追う」「自然にふれ遊ぶ(1年)身近な人の生活にふれる(2年)」の3つの観点から年間教育計画(週5時間)を構想する。②クラスに隣接して一人1スペースある学級菜園を確保し、年間を通して世話をさせる。③菜園の植物は自分で買わせ育てる体験をさせる。④農家や店の人等に直接働きかける場を設定する⑤体験活動において子どもが自立的に学習できるように配慮し、特に応答的援助に留意する。⑥学習の過程を大きく計画・体験・表現の3段階とし、表現段階は自分の活動を思い切り発揮できるように絵や作文、粘土等素材を自分で選ばせ、感動を表す活動を取り入れる。等に特に配慮していく。

子どもの姿

- 豊かな感受性を持ち追究する子ども
- 自ら自然や社会の事象に働きかける子ども



2. 研究の目標

子ども一人ひとりの個性に応じて感動を誘発し、追究表現する喜びを味わわせる体験の場のよりよい在り方と援助の方法を究明していく。

(1) 「身近な自然や社会にふれ遊ぶ喜びを味わわせる活動」における体験の場の設定と遊ぶ喜びを味わわせるための手だてを明らかにしていく。(1年)

- ① 子どもの多様な活動を保障し、自然認識や社会認識の芽を育てる内容をもった体験の場の設定。
- ② 環境に即応し、直接手にふれたり、目でとらえたりできるものを遊びとして取り入れ、遊ぶ喜びを味わわせるための援助の在り方。

(2) 「飼育・栽培活動」・「季節による自然や社会を追う活動」における体験と表現の喜びを味わわせる手だてを明らかにしていく。

- ① 飼育・栽培活動を通して生き物に豊かに働きかける活動において、ねばり強く継続的に親近感をもって育てて、自分の生き方を投影させる場の設定と手だて。
- ② 季節による変化を追いながら、自然と社会のかかわりを豊かに体験させるとともに、自然認識や社会認識の芽を育てる場の設定と学習の足跡が残り体験の喜びを表わさせる援助の在り方。

3. 年間教育計画

・ 第1学年の年間教育計画(週5単位時間)

活 動	学 期	一 学 期	二 学 期	三 学 期
・ 身近な自然や社会にふれ遊ぶ喜びを味わわせる活動		○学校たんけん ○西公園たんけん ・ 雨と遊ぼう ○伊崎浜たんけん	○西公園たんけん ・ 虫と遊ぼう ・ 草花と遊ぼう ・ 木の実で遊ぼう	○西公園たんけん ・ 氷や雪で遊ぼう ・ 春を探そう
・ 季節による変化を追いながら、自然と社会のかかわりを探る活動		○夏の大濠公園 ○夏の唐人町商店街	○秋の大濠公園 ○秋の唐人町商店街 ○冬の唐人町商店街	○冬の大濠公園 ○春の唐人町商店街
・ 飼育・栽培体験を通して生き物に豊かに働きかける活動		○朝顔を育てよう ○とうもろこしを育てよう	○じゃがいもを育てよう	○チューリップを育てよう ○イチゴを育てよう

・ 第2学年の年間教育計画(週5単位時間)

活 動	学 期	一 学 期	二 学 期	三 学 期
・ 身近な人々の生活にふれあう活動		唐人町商店街(苗買い) 柴田さんの畑(いちご・野菜) 博多漁港 博多山笠(山担ぎ)	唐人町商店街(歳末) 柴田さんの畑(野菜)	唐人町商店街 柴田さんの畑 (冬の手入れ)
・ 季節による変化を追いながら自然と社会のかかわりを探る活動		室見川探検1 西公園散歩(春・夏)	室見川探検2 西公園散歩(秋)	室見川探検3 西公園散歩(冬)
・ 飼育・栽培体験を通して生き物を豊かに働きかける活動		・ 好きな野菜の種や苗を買い植えよう。 ・ 種蒔き 植え付け ・ 手入れ	・ 出来た作物の収穫をしよう ・ 作物の手入れ ・ 収穫 ・ 草とり ・ 苗の植え付け ・ 作物の手入れ	・ 畑に感謝し、耕そう ・ 畑の手入れ ・ イチゴの植え付け

4、指導の実際

指導事例 1

身近な自然や社会に触れ、遊ぶ喜びを味わわせる活動

単 元 伊崎浜たんけん 第1学年2組 第1学期 6月

① 単元についての考え方

伊崎浜は、学校の北西約 500 m に位置し、200 m ほどの砂浜が広がる都心では数少ない砂浜を持つ海岸である。その砂浜には、貝や海藻、くらげ、魚等、数多くの生き物がみられる。その採集活動や貝がら等様々な漂着物を使っての造形活動が可能である。砂質はきめ細かく、穴をほったり、つまあげたり個の発想を生かして遊ぶことができる。海岸線には、浜ひるがお等の植物がみられ、海岸独特の植物採集も可能な場所である。また、海岸ぞいには、福浜の高層団地や下水処理場、市民プール、石油備蓄タンク、ボードハウスなど、子どもの興味・関心をひく施設・設備が数多くみられる。このように、伊崎浜は、子どもの採集活動・造形活動・観察活動など多様な活動が保障できる場である。

子どもたちは、前単元「学校たんけん」や「西公園たんけん」において、校内や西公園の施設にふれあったり、校内の遊具や西公園の昆虫や植物で遊んだりという活動を体験してきている。特に、「西公園たんけん」では、公園内の昆虫を採集し、バッタのとびっこをさせたり、植物を採集し、笹舟や木の葉のお面づくり・色水あそびなどをして、自然の素材を生かして遊ぶことの楽しさを味わってきている。

そこで、本単元では、海岸という体験の場を設定し、その海岸という環境の中で、海辺の特徴を生かした遊びを発見させ、遊びひたらせることをねらいとしている。その遊びとして、漂着物や海がらをつかったの造形遊び、砂と海水を利用しての造形遊び、貝や海藻、海辺の生き物などの採集活動、まわりの様子を絵に表す活動などを設定し、子ども一人ひとりの選択により遊びをつくらせていく。遊びの場の特徴をとらえ、それを自分の遊びの欲求とてらし合わせ、自分の遊びをつくり出すという、環境とのかかわり方を学習していくことを内容としている。また、一人での遊びから、集団製作を通して、共同・協力的な遊びへと発展させていきたい。

② 単元の目標

- 伊崎浜の特徴（多くの漂着物や砂浜・貝がら等）を生かして、造形活動・採集活動・描画活動を行い、海辺で遊ぶ楽しさを味わわせる。

③ 指導計画（約5時間）

ア) 計 画

活 動 計 画	配時	準 備
1. 「西公園たんけん」を想起し、遊びの計画をたてる。	①	スライド、写真、貝や砂での製作物（モデル）
2. 伊崎浜をたんけんし、遊びを発見し、遊ぶ。	③	針・糸・絵具・シャベル・図鑑等遊びに合わせた道具
3. 造形作品や絵などを発表したり、遊びのようすを文や絵に表しまとめたりする。	①	画用紙・作文用紙、筆記道具、絵の具

イ) 指導のしくみ

	計 画	体 験（表 現）	表 現
主 な 活 動	1. 伊崎浜での遊びの見通しをもたせ、遊ぶための道具の準備をする。	2. 伊崎浜の浜辺の特徴を生かして、遊びひたる。 ○ 造形活動……貝のネックレス、カニの町づくり、舟づくりなど ○ 採集活動……貝がらあつめ、海辺の生き物あつめなど ○ 描画活動……埋たてのようすの描画、貝がらの描画など	3. 遊んだことを発表したり、文や絵に表したりする。
指 導 の 手 だ て	○ 伊崎浜のスライドや写真の提示 ○ 製作物のモデルの提示	○ 活動にあわせた道具の準備 ・ 針・糸・きり・図鑑・シャベル等 ○ 多様な活動形態の提示 ・ 個人活動 ・ 共同・協力的活動	○ 製作物の提示 ○ 遊んだことを日記として表現させる。

④ 活動の実際

<計画段階>

前単元「西公園たんけん」での自分たちで遊んだようすを、写真や製作した作品をもとに想起させる。子どもは、次のことを想起している。① 西公園でバッタやちょうをつかまえたこと。② 木の葉や草の葉を使って画洋紙に絵を描いたこと。③ 木の葉や木の実を使ってやじろべえやまつ葉ずもうの力士をつくって遊んだこと。④ 木の葉や花の汁をしぼって色ぞめの遊びをしたこと。⑤ 木の葉で面をつくっておにごっこをしたこと。このように西公園で採集できるもの、採集したものを使って遊んだことの二点を想起させ、海辺では、どんな遊びができるかを話し合わせた。

さらに、子どもの遊びへの意欲づけと、遊びに必要な道具を意識させるために、浜辺のようすを写真やスライドによって提示した。子どもたちは、遊びの内容として次のようなもの考えた。① 貝ひろい。② 貝がらで絵をかく。③ 舟を作ってうかばせる。④ 絵をかく。このように、西公園たんけんでの経験から、採集したもので作るという活動を多くあげた。そこで、砂のお城や貝のネックレスなど、造形遊びの作品例を提示し、砂浜そのものを生かして遊ぶことに意識づけした。それぞれ、遊びをイメージさせた後に、遊びに必要なものとして、針や糸、きり・絵の具・シャベルなどを各自持ってくる計画をたてさせた。

<体験（遊び）段階>

伊崎浜での子どもたちの遊びは、大別すると造形活動・採集活動・描画活動という三つの活動を通しての遊びとしてあらわれた。計画段階で、一応の遊びの見通しはもたせていたが、伊崎の浜との出会いにより、変更する子が多数みられた。ここでは、遊びひたらせることが目的であり、遊びの内容は限定していないため子どもの自由選択にまかせた。特に、共同での「カニの町づくり」や「おばけやしき」づくりについては、賞賛し、協同製作への意欲を高めることに努めた。

○ 造形遊び

子どもたちは、まず、貝がらや木ぎれ、海草などをひろい集め、それを生かしての造形遊びをはじめ。A子やB子は、ひろった貝がらを用意していたはり糸でつなぎ、ネックレスをつくらしている。貝は、侵蝕によって穴のあいたものを中心にひろい、それをきりで大きくして用いている。目的に応じて素材を吟味し、自分の活動に生かそうとする姿がみられる。「どうして穴があいているの。」「この種類の貝の方が穴があいているのが多いよ。」などと、遊びを通して、貝の種類の違いなどに目を向けていっている。



（貝がらを使ってのネックレスづくり）

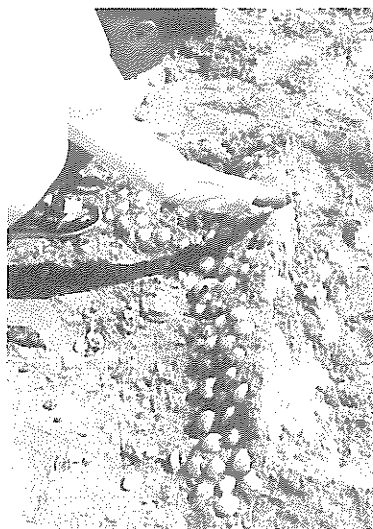
C男・D男は、「カニの町」を波うちぎわにつくりはじめる。

「カニの町をつくって、カニをつかまえてきて、中に入れてあそぶよ。」（貝がらの堤防をもつカニの町づくり）と自分たちの遊びを紹介してくれた。堤防の内側には、ひろった貝をしきつめ、かざりをつくっている。「これは、なに？」と尋ねると、「カニの町の堤防をつくっているよ。波がきてすぐこわれるので、こわれないうちに貝でつくしてやるの。」と答えている。堤防をつくっていくことで波の働きを意識しながらも、デザインとしての美しさもとらえている。

どの子も、造形遊びに熱中し、自分のつくりたいものへ集中する姿がみられた。

<考察>

子どもの造形活動に熱中する姿がみられた。これは、一つには、学校たんけんや西公園たんけんでは採集した素材を生かした製作活動の仕方経験が役立っていること。もう一つは、自分は何をつくるのかという意図が明確になっていたことが熱中の要因である。計画段階で、自分の作りたいものに必要な用具などをあらかじめ準備させ、活動にのぞませたことが有効であった。また、活動の場で「これは何」等尋ね、イメージをふくらませていくことが大切である。



○ 採集活動としての遊び

貝がらや海辺の植物を集め、画洋紙にはりつけ、標本づくりをする子がみられた。「こんなめずらしい貝をみつけたよ。」「舟の下にあさがおみたいな花がさいてたよ。」と一つひろっては、教師や友だちにみせ、貝がらは画洋紙へはりつけていった。採集して物をつくるという子どもたちではない。収集することそのものに喜びを感じている子どもたちである。

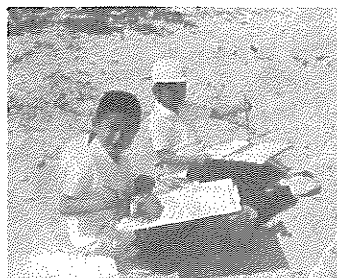
「わからないのは家にかえってきてくる。」や「先生、図鑑かして。」と採集したものへの愛着がみられる。子どもたちは、みつけることの楽しさを十分に味わっている。援助としては、すぐに製作に結びつけたがるが、一年生にとって、集めることそのものが遊びであることを教師が自覚しておくことが大切である。



（貝をひろったり、花をつんだりする子）

○ 描画活動としての遊び

（海辺のようすを絵に表す子）



描くことを好む子どもたちである。海岸につくと、すぐに、絵の具をとりだし海の絵を描きはじめる。近くにおちている貝がらや海草を絵にはりつけて生かしている子、砂を画洋紙におとし、絵として仕上げている子、埋立の船のようすを絵にかいている子どもがみられた。それぞれの絵をかきながら、「海の絵ははじめてだからむずかしいね。」や「うめたて船は何してんのかな。」など、海のようなまわりのようすに細かく目を向けながら描画活動を行っている。

遊びとしては、静的であり、クラスの中で2～3名である。しかし、このような活動遊びとして好む子どもたちの活動を保障することも追究意欲につながる。

＜考察＞

遊びを限定せず、子どもの欲求に従い活動させることは、子どもの活動意欲を最大限に引き出すことが可能であった。どの子どもたちも、「もっと時間がほしい。」「もっと、集めたかった。」というように、遊びひたることができた。どうしても、創意・工夫を主眼とした造形遊びが中心となりがちな活動において、子どもの自主的な選択にまかせることにより、子どもの意欲をひき出すことができる。

また、砂浜での造形活動は、その素材が砂という可塑性をもった素材であることから、活動自体がダイナミックさをもってくる。右写真のように、おぼけやしきをつくりはじめた子どもたちは一人ではどうしてもできあがらず、4名・5名と仲間をふやしはじめ、子ども同志協力しての製作の姿がみられる。仲間を意識し、集団を意識する活動としても効果的であったと言える。



（協力して穴をほり、海草をかざりつけ、おぼけやしきをつくっている子どもたち）

＜表現（まとめ）段階＞

本単元では、体験そのものが表現の場ではあるのだが、自分の遊んだあとをふりかえらせ、絵や日記に体験の感動を書き表わさせている。I男・F男とは、海辺で遊んでいる自分を絵に描いたあと、左のような日記をかいている。I男

ぼくはえをかいてあそびました。いろんなえをSくんとかIきました。うみのところも、うめたてのふねのところもかきました。男ぼくは、うめたてのふねのところへいとうとおもったけどいけませんでした。こんどいくときは、おぼけやしきもつくってみたいです。

ぼくは、かいとすなでカニのまちをつくりました。みずがFいっぱいはいってきたのでみずが少なかったです。こんどは、男いたをもっていってみずがはいらないようにしてつくりたいです。

は「もっと他のあそびをしたい」、F男は「もっとくふうしてあそびたい。」というように、遊びの満足感から、さらに、あそびを広げようとする姿がみられる。それと同時に、I男のように、「観察してみたいところ」、F男のように「波をふせぐには」というように、伊崎の浜をとらえる視点を明確にしている。遊ぶという自分と環境との相互作用を通して、事象をみる目や問題を解決しようとする意志などを培っている姿がとらえられる。

単 元 苗を買って育てよう 第2学年1組 第2期 9月～12月

① 単元についての考え方

- 植物は、季節や天候の移りかわり等環境の変化に様々に適応しながら個体を維持し、種を実らせやがて枯れていく。また、その過程で野菜によってはそこに、モンシロチョウや蛾、アブラムシがえさを求めて集まってくる。さらにそのアブラムシを求めてテントウムシ等も集まる。一つの野菜も注意深く見つめると、植物と虫が互に関わり合って生活している様子を体験できる。

子どもたちは、1学期に唐人町商店街の種物店で自分が育てたい野菜の苗や種を、おこづかい200円出して買った。その種類を見てみると、トマト、ミニトマト、キュウリ、ナス、トウモロコシ等である。なかには、とうがらし、パセリ等の種を買った子どももいる。また、共通にスイカの苗を買った。これらの苗や種を学級菜園に植え育ててきている。その過程で、肥料や水をやりたり、柴田のおばあさん（室見川流域の農家）に聞いて間引きや敷きわらをしたりして収穫の体験をしてきている。



<200円だして、好きな苗を買う子どもたち>



<スイカ、キュウリ、ナス等収穫して喜ぶ子どもたち>

本単元では、この体験のうえにたって秋の栽培野菜をキャベツ、ブロッコリー・レタスの3種類の中から一つだけ選択させ、栽培体験をさせていくものである。この中でキャベツには、様々な虫が寄ってきてえさとして食べると予想される。この時、子どもたちはどういう対応をしていくのだろうか。一人一人の対応の仕方が問われると思われる。

② 単元の目標

- 野菜を自分の分身として親身になって世話をし、継続して観察・表現をすることができるようにさせる。

③ 指導計画（22時間）

活 動 計 画	配時	準 備 ・ 資 料
1. 一学期収穫した後の畑の手入れをする。		くわ・ショベル・手袋・油かす・タオル・野菜図鑑
2. 手入れした畑に自分の苗を植え世話をする。		くわ・ショベル・じょろ・野菜図鑑・畑見たこと帳
3. 苗に名前をつけ観察・表現をする。		スケッチブック・畑見たこと帳・ビニル袋

④ 活動の実際

- 畑さんありがとう、おいしかったよ。
4月に植えたスイカの苗がみるみる大きくなって収穫の時期が夏休みの出校日にやってきた。夏休みも当番を決めて水やりをして世話したかいがあってみごとなスイカが24個もできた。食べきれなかった。おいしかった。……
9月2学期になってさっそく畑の手入れをすることにした。「あのスイカおいしかったね。」と過ぎ去った夏とと

もに思い出しながら、土にまみれ整地していった。N子が「この草捨てるのもったいないねえ」とつぶやいたのを聞きのがさなかった。それは、N子がお母さんの趣味の影響でポプリづくりに興味を持っているのをお話のかんづめ帳(日記)で知っていたからである。そこですかさず草をとりながらN子に言った。「これでポプリ作ってお母さんにプレゼントするといいねえ」これがまたたく間にみんなに広がり、おもしろそうだからつくろうということになった。



＜畑の雑草を取る子どもたち＞



＜ポプリを作って喜ぶ＞

- 畑さん、ブロッコリーをうえたよ。

取った草やマリーゴールドがポプリに生まれかわり、きれいに整地した畑に新しい苗を植えた。キャベツ、ブロッコリーにレタスである。植える間にも、子どもたちは野菜だけでなく虫や土とも豊かに対話する姿がみられる。一年の頃虫をこわがっていたというS子は今では積極的にいろんな虫を見つけきわっている。

今日、はたけになえをうえました。わたしは、ブロッコリーとカリフラワーうえました。うえながら、虫をみつけました。よう虫、はさみ虫、だんご虫もいました。ブロッコリーの名まえは、みどりちゃん、カリフラワーの名まえは、雪子ちゃんにしました。早く大きなあれ。……S子のお話のかんづめ帳(日記)より……

- 野菜に手紙を書こう。/

二期は自分の分身として野菜を親身になって世話し、息長く観察・表現させていくために名前をつけさせることにした。このことを子どもたちに提案しようと思っていたが、I男をはじめ5名の子どもたちはすでに名前をつけていた。そこでこの子どもたちのお話のかんづめ帳を紹介する。子どもたちは大賛成で名前をつけ、さっそく自分の野菜に手紙を書き始めた。……

＜けんぼーくん(キャベツ)へ＞……ぼくは、けんぼーという名まえをつけました。ぼくは、はんぼーくんのおとうさんですよ。けんぼーは、はっぱをたべられていますね。たべられないようにみまもってあげるからね。だからはやくせいちょうして、じょうぶなからだにしていね。……S男

＜けんちゃん(カリフラワー)へ＞……ぼくは、けんちゃんのことをコドモとおもっています。けんちゃんが大きくなってたべてしまうのが、とてもとてもかなしいです。けんちゃんが「ほんとうのにんげんだったらいいな」とおもいます。「ずっとずっと大きくなってね。けんちゃん。」まいにちひりょうや水をあげます。……T君

＜考察＞ S男にとってもT男にとっても自分が植えた野菜は単なる野菜ではなかった。S男は野菜を育てる楽しみをけんぼーくんにみだしたようだった。T男は、さながらピノキオのおとうさんぶりである。成長はうれしいが食べてしまうことを考えると悲しくなるといふ。悲しくても食べてしまわないと自らが生きていくことができないことをだれよりも将来知る素地になる貴重な体験である。もし生活科がなかったら学校生活でこんな子どもの心情を引き出すのは難しいであろう。

- Y男の見たこと帳から

・ 10月1日

カリちゃん(カリフラワー)は20cmで、プロちゃん(ブロッコリー)は16cmでした。カリちゃんのはっぱは大きくなっていて6まい プロちゃんのはっぱは、前よりずっと大きくなっていて10まいだった。……

・10月19日

ブロちゃん長さ26cm。一番大きいのはばたて15.8cm、よこ13.5cm。くきのふとさ7mm。くきの長さ7cm。青虫が食べたあな3mm。・・・

＜考察＞ 子どもたちは一年の時からスケッチブックを各自持っていて感動を絵を中心に書きとめてきている。二年になると、子どもたちの中には絵だけでは飽きたりず作文帳を要求するようになってきた。そこで、作文帳に「見たこと帳」と名前をつけさせ、スケッチブックと合わせてもたせている。子どもたちは自分が表現したい方をその時々に合わせて各自選択して使っている。Y男は絵だけではいいことが十分表せないことから「見たこと帳」を中心に記録してきている。Y男は初め葉っぱの枚数を記録していたが、「カリちゃんやブロちゃんの大きくなる様子がお母さんにもっとわかる方法で書いてごらん。」と助言すると、定規をもちだしてカリフラワーやブロッコリーの特徴である葉の大きさに目をつけて記録をはじめた。その子なりの客観性を求める教師の助言をきっかけにY男は算数の長さくらべも動員して、一番大きい葉っぱのたてとよこ、茎の長さとかさを記録していく。持っている知恵を総動員している姿がうかがえる。また、虫が食べた穴の大きさも記録してとり払う様子はない。Y男は虫を仲間として意識していると考えられる。しかし、次に示すT子にとっては切実な問題である。

○ T子の見たこと帳から

畑をみにきました。キャベツ（キャベツ）は、あながたくさんあいていました。でも、カッチャン（カリフラワー）だけは、いきいきしていて、あなもすこししかあいていないし、元気になっています。みもぐんぐんどんどん大きくなっています。・・・じぶんまで、ぶつぶつができたようになってかわいそうになります。・・・

＜考察＞ T子にとって、モンシロチョウの幼虫といえどもY男と違って同じ仲間と映っていない。自分にまでぶつぶつができたように感じるまでキャベツと同化しているのである。T子は、家に帰っても青虫に葉っぱが食べられるのがいやで思い悩む。「おにいちゃんが「キャベツだけがやさいじゃないぞー。」といてうるさくてたまりません。」（11月7日お話のかんづめ帳より）というほどである。このことがT子にとって秋の「室見川たんけん」で、柴田さんの畑をみる切実な課題となる。

指導事例 3

季節による変化を追いつながら自然と社会のかかわりを探る活動

単 元 秋の室見川たんけん 11月実施 第2学年

① 単元についての考え方

国道202号線を一路西へ向かい、西新、藤崎を過ぎると急に視界が開け、左手に飯盛山麓から広々とした田園地帯が広がる。ここが室見川流域である。この一帯は、古代早良王国があったのではないかとされている。最近「日本最古の王墓」といわれる墳墓が発掘されたことに代表されるように歴史学習の点からも価値あるところである。一方、現代に目をむけると、室見川は、福岡市の東の多々良川、中央部の那珂川と並び市を代表する河川である。中でも清流の美しさは一番を誇っている。河川敷はよく整備され、川面には四季を通じて鳥が羽を休め、身近に自然と触れられる場所として市民生活にとけこんでいる。室見川は未だに干がたを残している数少ない河川である。この干がたを中心に多くの鳥たちが渡来し、生息している。地下鉄室見駅を降りた中流域には、ユリカモメ、ウミネコ等のカモメ類と淡水カモが見られる。さらに、上流域には、農薬で数の減ったコサギやカワセミ等もいる。曲淵ダム付近になると、都市近郊では珍しいヤマセミも観察されている。また、春の室見川を代表する風物詩としてシロウオが見られる。このシロウオを追究していくと、江戸時代、川の氾濫に悩まされた両岸の農民のために黒田藩が奨励したといわれる。上流への発展学習の可能性もある。川べりの土手には、ススキ、たんぼの残り、よもぎ、ふじばかま等夏と比べて数少なくなった草や秋になってみられる草もある。昆虫は、西公園には、たくさんのバッタ、コオロギ、カマキリ等がいたが室見川河畔には、その数が少ない。中流域には、野菜づくりをしてある柴田さんの畑もある。春にはビニールハウスを利用してイチゴづくりをして出荷してある。7月にはトマト、ナス、カボチャ、スイカ等がつくられている。子どもたちが学校で育てている農作物と同じ物があり、比較したり手入れの仕方をなったりするのに適している。このように、自然や社会現象が豊富で子どもの興味・関心に応じて直接働きかけて、意欲的に追究する上で価値ある一帯である。また、交通機関も必要に応じて、地下鉄やバスが利用でき社会性を育成する上からも適切である。

③ 指導計画（13時間）

(ア) 計 画

活 動 計 画	配時	準 備 ・ 資 料
1. 春、夏の室見川を想起し、探検の計画をたてる。	②	8ミリVTR・写真・予想メモ用紙
2. 室見川流域を探検する。	⑥	探偵帳（メモ用紙）・運賃・自宅までの道順
3. 体験活動を絵や文にまとめたり、畑の手入れをする。	⑤	画用紙・西洋紙・色鉛筆・作文用紙・図鑑

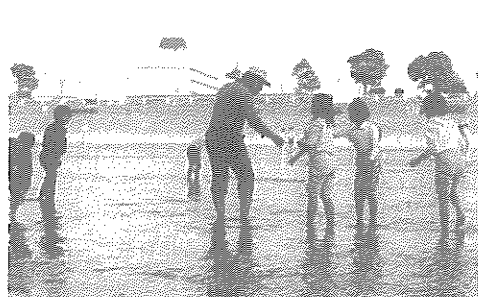
(イ) 指導のしくみ

	計 画	体 験（追 究）	表 現
ね ら い	*活動の見通しをもたせ 活動への意欲化を図る。	*身近な事物・現象・人に直接触れ合わせることを通して、みる目・感じる心・追究する態度・表現意欲・創り出す意欲をそだてる。	感動を表現したり、製作活動を通して、事象や人の触れあいを深める。
主 な 活 動	1. 活動計画を立て、活動の準備をする。 ○活動範囲 ○目的地までの交通機関と運賃しらべ ○活動に必要な物の準備	2. 事象や地域の人と触れあい、驚きや疑問を記録する ○植える ○育てる ○場所・日時 ○採集する ○対象 ○触れる ○驚き ○観察する ○疑問 ○質問する ○発見	3. 表す、つくる。 ○喜び ○ことば ○感動 ○絵 ○動き ○製作で ○形・色 ○変化 ○動作

④ 活動の実際

＜計画段階＞ これまでの西公園での昆虫のすみかや植物の変化、学級庭園での栽培活動で楽しかったことや困っていることを話し合わせ秋の室見川探検への必要感を持たせる。次に、4月や7月の室見川探検をVTRで想起させ今、室見川はどうなっているか探検の意欲を出させる。活動の準備では、目的地室見駅までの運賃と自宅までの交通機関、運賃を確認させる。そして、活動に必要な探偵メモ、ビニール袋、タオル、リュック等を準備させる。

＜体験（追究）段階＞ 春夏との違いに五感を通してフルに触れさせるために、川の水、シロウオの行方、土手の様子、空の様子、に目を向ける助言をしていく。福重付近では、干潟のある川の中に誘いこんで川の貝や魚等の生き物にふれ歓声をあげていた。



C₁ 先生！川の水はとても冷たいよ。T₁ 足はどんな感じ？ C₂ じんじんする！ T₂ 川の中には何があるかな？

C₃ カラス貝や小石をみつけ歓声をあげる！・・・・・・

＜考察＞

C₁のように自分の感じたことを即座に表そうとするのが低学年の子どもたちである。しかし、その段階にとどまるのではなく、T₁のように冷たいことをさらに「足は……」と具体的にさせる発問が大切である。そのことによって体験がさらに深まる。また、Tの側から子どもの活動をとらえて、「川の中には……」と内容を具体化する助言が大切である。

2日目、柴田さんの畑探検では、まわりの田んぼの稲かり跡を歩かせる。残った稲穂を採集する子、かえるを追いかける子、稲株を調べる子等多様な活動が見られた。また、もみがらを焼いている所では、もみがらを知らずさかんに何をなぜ燃やしているよ教師に質問する。子どもたちは、もみがらに大変興味を持ち、持ちかえる。家に持ち帰ってお手玉を作ってもら子、学校に帰って野菜の肥料にやる子もいた。

柴田さんの畑では、ビニールハウスがなくなっているのに一様に驚く。「畑に今どんなものを作っているのか」「どうして虫がつかないのか」等、畑の手入れをしてある柴田のおじさんやおばあさんにインタビューする。また、育ててあるかぶやにんじんを一人ずつもらって大感激していた。これらの感動が室見川探検の本づくりに結晶する。

5、研究のまとめ（実践から言えること）

(1) 身近な自然や社会にふれ、遊ぶ喜びを味わわせる活動における学習の場の設定と手だてについて

- ① 伊崎浜を体験の場として設定したことは、次の点から有益であった。
 - ・ 砂・水・貝がら・植物・小動物と子どもの遊びの素材となるものが多様にみられ、子どもの多様な活動を保障できる。特に、砂や水といった自然そのものを素材としたダイナミックな造形的表現活動を発展させることができた。
 - ・ 海辺という自然条件に加えて、ヨットハーバー、下水処理場・福浜団地、石油タンク等子どもの興味・関心をひく施設も多く遊びから、学校のまわり、たんけんへと目を広げていくことができた。
- ② 自由に遊びのグループを設定したことは、子どもの活動意欲をひきだすうえで有効であった。
 - ・ 静的な遊び、動的な遊びと子どもの好みに合わせて選択させることによって、遊ばせる活動から自ら遊ぶ活動へと活動を主体的にできた。
 - ・ 多様な遊びを行ったため、環境に即応した遊びのレパートリーを広げることができた。
- ③ 伊崎浜のスライドや収集物を事前に提示したことは、遊びの見通しをもたせ、準備をさせるうえで効果的であった。

(1) 飼育・栽培活動における学習の場の設定と手だてについて

- ① 学級菜園……新校舎完成とともに校舎西側に畑を設定する。畑の質としては水はけや土質にまだ恵まれていないので今後充実させていく必要がある。また、種類の多い苗物を植えていくことが子どもの育てる意欲を持続させていく上で有効なことから土地の拡張整備も図っていきたい。
- ② 唐人町商店街で自分たちが育てたい苗や種を200円に限定して買わせたことは、次の点から有益であった。
 - ・ 200円でどんなお菓子が買えるかはよく知っているが食生活を支える野菜は全く知らなかったので非常に関心を高めるとともに、身のまわりの野菜の値段に興味を持ち出した。
 - ・ 自分で買った野菜なので一年生の時より親身になって世話をする姿が見受けられた。
 - ・ 種物屋のおばさんと知り合いになり、あいさつするようになった。
- ③ 自分の苗に名前をつけ、世話をさせたことは次の点から有効だった。
 - ・ 日記（お話のかんづめ帳）にも苗の成長を喜ぶ文や心配する文が見られるようになった。
 - ・ 観察帳（見たこと帳）に野菜への手紙を書く姿がみられる。その内容は、家族の一員ととらえる子どももあり、野菜への愛情が感じられる。
 - ・ えさを求めて野菜を食べる虫に心をいためる子や野菜も虫も仲間だからと葛藤し自分はどうしたらよいか、と悩む姿がみられる。真剣に自分なりの生きかたを求める姿と評価したい。

(2) 季節による変化を追いながら自然と社会のかかわりを探る活動における場と手だてについて

- ① 室見川一帯に体験活動の場を持ったことはP・86のような条件を持っていたので、次のように有益だった。
 - ・ 川、川の中の生き物、土手の草花、昆虫、季節を代表する風物に多様に接することができ、季節感を実感することができる。
 - ・ 柴田さんの畑も流域にあるので、働く人の姿や育てる苦労と喜びにふれることができる。
- ② 体験活動したVTRを視聴させて秋の室見川探検をさせたことによって、違いをよく認識でき本づくりに反映させることができた。
- ③ 探検に際して、一人一人に「たんてい帳」を持たせたことで一層たんけん熱中し、絵や文のメモを増やすのに熱中する姿がみられた。
- ④ まとめの本づくりで子どもたちにはじめ自由に取り組みさせた後、活動を方向づける目次づくりをさせるとどの子も意欲をそがれず持続して活動することができた。
- ⑤ 自分が育てている苗と比較して見れる畑もあるので問題意識をもって活動し驚きを生みだすことができた。

6、今後の課題

- (1) 週単位5時間をさらに短縮して体験表現活動をさせるための年間指導計画の見直しを実践を通して図っていく。
 - (2) 体験後、自力で問題を解決させていくための室内の環境の整備と改善。特に、オープン・スペースと図書館活用の指導の在り方。
 - (3) 体験活動の総括的評価の確立。
- おわりに 体験は、継続的になることによって生活化される。

一人ひとりの学習適応を図る海外帰国子女教育 一個の学習実態に応じた日本語指導—

海外帰国子女教育部 猿 渡 哲 夫

○ は し め に

一人ひとりの子どもたちの日本語指導を、日常の作文や会話の指導をもとに、個の実態に応じて入門期、中間期、適応期の三段階の指導をしていけば、子どもたちが喜んで日本語の学習を学ぶ姿を具現して、学習に適応することができる。

○ 主題の構想

1、主題の意味と重要性

○ 一人ひとりの学習適応を図るとは、

一人ひとりの学習適応を図るとは、海外生活を体験して帰国してきた子どもたちが持っている日本語に対するとまどいを解消して、日本語を学習する喜びを身をもって感じとり学習への適応をねらうものである。ここでいう学習適応とは、日本の学校での学習適応であり、日本語の学習はそれを支える基盤となるものである。本研究では日本語の学習について以下述べていくことにする。

日本語の学習では、子どもたちの不安を取り除いて、のびやかな言語活動の保障が配慮されなければならない。その上に立って、海外生活で身につけた生活習慣や価値感の違いからくる、見方や考え方のよさを生かしながら、それぞれの子どもたちの日本語の実態に応じて、帰国後の日本語になれる入門期、日本語にしたしむ中間期、身につけた日本語の力を生かす適応期といった段階を設定して、それぞれの段階での題材を構成して学習指導を進めていくようにしている。学習の形態や

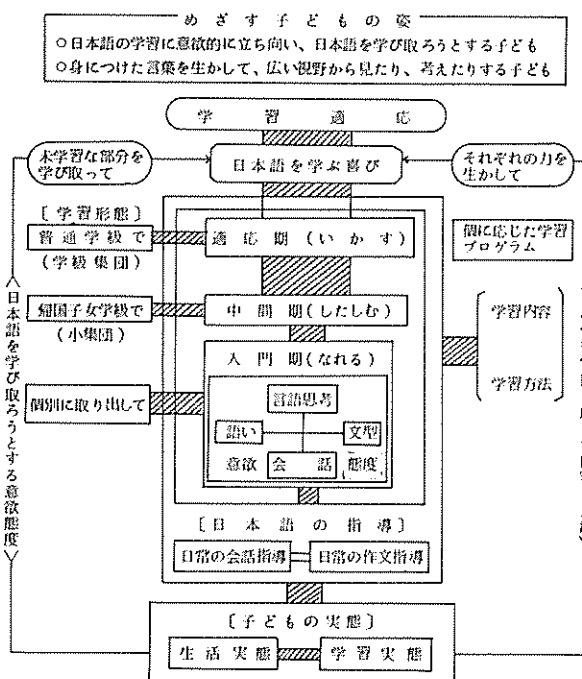
方法については、一人ひとりの実態に応じて個別の学習を進めたり、帰国子女学級での小集団の学習を進めたり、普通学級での交流学習を進める等の配慮をして、無理なく学習へ適応していくことができるようにしている。

帰国子女の子どもたちは、いつごろ（年齢）、どんな国に、どれくらい（在留期間）生活して、そこでどんな教育を受けたか（就学の実態）、さらには、家庭での会話に使った言語の実態はどうであったか等々の状況が、実に多様化しているのが、今日の傾向である。一人ひとりの日本語の実態がさまざまであるだけに、それぞれの実態に応じた日本語の指導の必要性がある。本校の帰国子女学級に在籍している子どもたちを見ても、現地で生まれ育ったことのある子ども、日本の小学校教育を初めて受ける子ども、二度の海外生活や二か国以上の在留経験を持っている子ども等々と、海外生活体験の実態が多様化してきている。これらの子どもたちの帰国後の学校生活でのとまどいは言葉から始まる。学級の子どもたちや先生の話を聞いてもよくわからない、たずねられても、日本語でどう答えればいいのかかわからない。そうしたとまどいを少しでも和らげて、生きいきと日本語の学習に取り組むことができるように工夫することは、子どもたちにとって日本語を学ぶ喜びを自ら感じることにになり、たとえ不十分な日本語でも億することなく表現して、学習活動の中に適応していくことができると考える。

○ 個の学習実態に応じた日本語指導とは、

個の学習実態に応じた日本語指導とは、帰国してきた子どもたちに対して、一人ひとりの子どもたちの日本語の実態に応じて日本語の指導を行うことである。

日本語の指導を構想するにあたっては、一人ひとりの子どもの日本語の実態を生活面と学習面の二つからとらえ、日本語の指導を日常の生活における話しことばや書きことばをだいにしながら、会話指導及び作文指導を進めていく。その上に立って、入門期、中間期、適応期の三つの段階に分けて日本語の指導を考えた。



帰国子女の子どもたちのため日本語指導で留意しなければならないことを内容や方法の面からあげてみると、① 何よりも、自分の知っている言葉を使って表現していいことを容認することである。日本語をきいても、日本語でどう話していいのかとまどいを持っている子どもたちに対して、外国語でもいいし、少しばかりおかしい日本語でもかまわないといった不安を解消し気楽に話せる場を確保することである。② ゲームや作業などの活動を取り入れた中で、楽しみながら、自然と日本語の力が高まっていくような活動の場を工夫すること。たんに、知らないことばを教える、調べるといったことではなくて、活動中での友だちとの会話や気づいたことを話させながら、相手に自分の考えを伝えたり、文に表現するなどの配慮をする。③ 自分の語いをふやそうとする意欲や態度を育てなければならない。子どもたちが、今まで進んでいた外国の生活とのちがいにとまどいをしているときに、わからないことは遠慮せずに教師にたずねるといった人間関係をもつことが大事である。

以上のようなことを受けながら ④ 日本語の学習を楽しむために、学習の目的を明確にして、個の実態に応じた学習計画をたてる。帰国してきた子どもたちが程度の差こそあれ一様にもっている日本語がわからない、むずかしいといったとまどいを解消して、日本語の学習に喜んで学習できるように考えなければならない。

2. 研究の内容

帰国子女の子どもたちが喜んで日本語の学習に取り組み、適応していくために、個の実態に応じた内容と方法を明らかにしなければならない。基本的には、子どもたちが今まで身に付けた語いを生かしながら、帰国直後の入門期（なれる段階）、中間期（したしむ段階）、適応期（生かす）の3つに分けた日本語の指導を構想した。日本語の指導で、話す、読む、書くといった活動が、語いや文型の項で発達の一貫性が考えなければならない。また、そのような活動は言語思考や会話等によって、日本語で話し、考えるということできさらにその力を高めることができる。また、日本語への意欲や態度を高めることが日本語の力を高めることになる。入門期の題材構成としては、まず、ことばに親しみ、語いをふやししながら日本語の学習になれることから始まり、文の構成まで考えて表現できるようになるまでを考えている。

項目	入門期（なれる段階）	中間期（したしむ段階）	適応期（生かす段階）	学習内容
1 語い	○ 日常生活で使う基本的な言葉を知る。 ・ あいさつ ・ 基本会話	○ 場面のちがいに、場面にあった言葉を使う。	○ いろんな場面にあった適切な言葉を使う。	
2 文型	○ 主述のはっきりする文を、文末まで読んだり、話したり書いたりする。	○ 修飾語を使って、よりくわしい文を読んだり、話したり書いたりする。	○ 修飾語や、接続詞を使って、重文や複文の文を読んだり、話したり書いたりする。	
3 言語思考	○ 外国語で見たり、考えたりすることをめながら、日本語を使う。	○ 日本語におきかえて見たり、考える。	○ 日本語で見たり、考える。	
4 会話	○ 外国語の話しぶりであっても、億せず話す。 ・ 話の概略を聞きとる。	○ 日本語の発音やイントネーションに気をつけながら話す。 ・ 話の要旨をだいたい聞きとる。	○ 日本語の発音やイントネーションを身につけて進んで話す。 ・ 話の要旨を正確に聞きとる。	
5 意欲・態度	○ 外国語がまざっても自分の考えを述べる。	○ 日本語を使って自分の考えを述べようと努める。	○ 自分から進んで、日本語で自分の考えを述べる。	

題材	活動と内容	題材	活動と内容
1 カードで遊ぼう。	○ ひらがなのカードや絵カードを見て、かんたんなことばを作る。・ 日本語になれる。	8 西公園へ行こう。	○ 西公園に行ってみたものを生かして文を書く。 ・ 文の構成に気をつけてかくことに気づく。
2 あいさつのことばをさがそう。	○ あいさつことばをさがす。 ・ 外国語でのあいさつの言葉とくらべる。	9 電話で遊ぼう。	○ 相手に正確に要件を伝える。 ・ つなぎのことばやあいさつことばも工夫する。
3 しりとりあそびをしよう。	○ 知っている言葉を使ってしりとり遊びをする。 ・ 出てきた言葉を種類別に分けて語いをふやす。	10 どう話を読もう。	○ 読みたい本を選び、音読する。 ・ 話のあらすじのだいたいを理解する
4 ことばさがしゲームをしよう。	○ にたような言葉をさがす。 ・ ものの名まえやようすをあらわすことばを中心に。	11 読書発表会をしよう。	○ 感想文を書き、発表する。 ・ 読む声の大きさや話し方を工夫する。
5 楽しかったことを話そう。	○ 共通に体験したことをもとに話し合う。 ・ 写真や図を使って、自分の考えを相手に伝える。	12 紙芝居（ペープサー）を作ろう。	○ 紙芝居を作り、発表する。 ・ 物語の人物の動きに気をつけて話す。
6 漢字を使って文を書こう。	○ 漢字の生い立ちを知り文を書く。 ・ はね、とめ、はらいなどに気をつけ正しく書く。	13 観察記録を書こう。	○ 動植物を観察したことを記録する。 ・ ようすがわかるように図や絵を活用した文を書く。
⑦ カルタを作って遊ぼう	○ 知っている言葉を使ってカルタを作り遊ぶ。 ・ 長音、促音、助詞などの使い方に気をつける。	14 手紙を書こう	○ 友だちや先生に調べたことを手紙に書いて出す。 ・ 文の構成に気をつけて順序だてて書く。

(1) 日記指導のねらいと留意したこと

留意したことは、外国で生活したことや学校で体験した共通の話題等について、自由に話し合わせる場を設定して、そこで使った語いや文型をひろいあげて文に表記するように努めていった。ここに紹介するC児は、日本人の少ない土地で7年間も育ち、現地校での教育を外国語で受けた体験を持つ子どもで、入級した当初は、「ありがとう」「こんにちは」「さようなら」などの簡単な言葉しか言えず、日本語は母親や教師が英語におきかえて理解させていた。

	日記の内容	考	察
① 帰国直後の入級したばかりのころ (9月)		表出・表現を中心とした表記 (英語での表現が中心だったころ、ただどしどし日本語で話す段階) 書いた文を日本語になおさせる 「きょうはほんにかいたとき、ひこうきにきました。ひこうきにずうとねていました。」という言葉が日本語でやっと表現できた。 「へにかいた。」や「ずうと」「ひこうきにきました。」等の表現は、まだ、促音や助詞等の力がない状態である。	日本語を学ぼうとする意欲や態度 帰国してきたばかりのころのC児は、日本での生活を話すことより、外国での生活や日本に帰ってくる時のようすを英語で話すことの方が生きいきしていたので、会話の中心は、アメリカにいたときの学校や家のことを話題にして、日記を書いていく意欲をもたせるようにした。
② 学校生活に少しずつなれてきたころ (10月)		(話しことばを使って日本語の文が書けるようになった段階) C児は、オーケストラということばは知っているが、「オー」といった長音が表記できないために、英語の単語をかいて文を書いている。話しことばで文が書けるようになった。促音や長音の表現が少しずつできるようになったのは、そうした表現をくり返し言わせたりしてなれさせたからだと考えられる。	本校に九響のオーケストラが来たときの日記である。知っている楽器の絵をかきながら、録音していたテープを聞いて、こんな曲だったと、身ぶりや表現して、「じょうずね。」と話しことばで言えるようになったのは、日本語になれて語いがふえてきたからだと考えられる。
③ 学校生活を始めた現在 (2月)		(書きことばで文章を構成できるようになった段階) 「豆をまく。」は、「豆を投げる。」とはにているけど、意味がちがうことに辞書を使って調べさせたが、実際には、投げた方が「まめまき」にあうという解釈をするようになった。これは、助詞や促音などの表現が身についてきただけではなく、日本語の意味理解ができるようになったからだ考える。	鬼や福の面を作って豆まきをした。鬼の面は、今までの在留経験から鬼を連想して作っており、普通学級の子どもたちが一般的に作る赤鬼や青鬼とは違った鬼の面であり、「豆をまく」ことに、初めてのこともあって意欲的に参加した。文を書くときに、はじめに、つぎに、といった構成を考えさせることによって文章の構成力が身につくようになった。

(3) 日記指導の成果と今後の課題

① 日本語の表出・表現を中心とした表記の面から

一つの事例として紹介したC児の作文の変容をみると、確かに日本語で話したり、書いたりする力は向上している。それは、いろんな場の中で、日本語になれて語いがふえてきたからであり、話しことばから書きことばに変容していったのは、促音や長音、助詞などの表記をくり返し模倣させたり、言ったことばをテープに録音させて聞き直してみたり、友だちの言い方のちがいに気づかせていったことによって正しい表現ができてきたと判断する。

これからは、「まめまき」の作文にみられるような、文章の構成を自分から考えて、何について、どんなふうに書いていくかを考えて書いていく力を少しずつ身につけて、日本語による表現にねらせていきたい。

② 日本語を学ぼうとする意欲や態度の面から

昨年の9月に入級した4名の子どもたちの会話は、いつの間にか英語が中心となることが多かった。日本語を聞いても英語におきかえて考えている段階であったが、2か月ぐらいたつと、英語の単語は出てくるが、次第に日本語が中心となり、半年たった現在では、会話はほとんど日本語が中心となった。このことは、1つは、日本語を学び始めたもの同士が、おかしな表現であっても、とにかく自由に話したり、書いたりする雰囲気、日本語への不安を解消してくれたのではないかと考える。そして、それが、日本語になれて、わかるようになったという自信につながってきた。

入門期の日本語指導の場合は、このような個別の指導が日本語への不安をスムーズに解消してくれる方法であり、実態にあった指導ができる点ではいいのではないと思う。ただ、意欲や態度をもっと発揮させるには入門期、中門期、適応期の指導計画と照らし合わせながら、それぞれの子どもたちの実態にあった指導の内容や方法に検討を加えていく必要がある。

4. 指導事例 その2 (入門期の取り出し指導から、題材「カルタを作って遊ぼう」)

(1) 子どもの実態

本学級の4名の子どもたちの海外での生活実態及び本題材に入るときに日本語の実態は、次の通りである。

児童名 (学年)	在 留 国 (州・市)	在 留 期 間 (年 齢)	就学形態	家庭での会話	語 彙	文 型	言 語 思 考	会 話	意 欲 や 関 心
A 児 (1年)	ア メ リ カ (ニュージャージー)	7 年 (0～7歳)	・現地校 ・補習校 (週一回)	両親とは、 日本語。兄弟 間では、時々 英語。	ひらがなやカタカナ はだいたい読める。 漢字は、40字ぐらい 読み書きできる。	主述の文が書ける が、文末の表現や助 詞の活用が十分では ない。	日本語で聞いて判 断している。	日本語を使って話 しているが、とっさ のときは、英語がで てくる。	未学習な内容にと まどいをみせるが、 日本語を学ぼうとす る意欲がある。
B 児 (2年)	ア メ リ カ (シ カ ゴ)	7年9か月 (0～7歳 9か月)	・現地校 ・補習校 (週一回)	両親、兄弟 間で日本語。	ひらがなやカタカナ を読んだり、書いたり できる。漢字は約70字 読み書きできる。	主述のはっきりし た文がかけられるが、修 飾語を工夫してくわ しい文が書けない。	日本語で聞いて判 断している。	日本語で話してい るが、熱中するとい う英語が口になる。	活動をもった 学習や未学習部分の 学習に進んで取り組 む。
C 児 (3年)	ア メ リ カ (ケンタッキー)	7 年 (2～9歳)	・現地校	両親、兄弟 間で日本語で 努めたが、英 語が主になる。	「な」や「ナ」など の表記がまだ十分身 についていない。 漢字は40字ぐらい読 み書きできる。	文末まで書けるが 長音、促音等の表記 や助詞を正しく使う ことが十分ではない。	英語におきかえて 判断している。	日本語の単語はで てくるが、英語を使 わないと自分の気持 ちが表現できない。	カタカナの「ル」 はどうやってかくの ですか、この漢字は 何と読むのですかと 意欲的です。
D 児 (5年)	ア メ リ カ (ニュージャージー)	8年2か月 (2～10歳 2か月)	・現地校 ・補習校	両親とは日 本語。兄弟間 では、時々英 語。	新出した漢字の読み 書きが十分でない。 155字程度の漢字が読 み書きできる。	文末まで主述の整 った文が書けるが、 修飾詞、接続詞を使 った文が十分書けな い。	日本語におきかえ て判断している。 英語を使って話し 考えることができる。	日本語を使って話 せるが、語句や用語 の意味をたずねる等 のとまどいがある。	辞書を使って筆跡 や意味等を自分から 調べることができる。

(2) 本題材のねらい

本題材は、4人の子どもたちが知っている語いを生かしてカルタを作ったり、作ったカルタを使って遊んだりする中で、楽しかったことなどを出し合うことによって、憶えずに日本語になれて、語いをふやし、表現の力を習得させることをねらいとしている。また、パソコンを使って、自分の考えを文字におきかえることによって、助詞や促音の活用や漢字になれることもねらっている。

(3) 計 画 (約5時間)

	A 児	B 児	C 児	D 児
1. カルタを作って遊ぶことについての学習計画を立てる。				1時間
2. カルタ作りをする。				2時間
○ 知っている漢字を使って文末まできちんと書く。	○ ひらがなやカタカナ、漢字の正しい表記に努め、句読点に留意して書く。	○ 主述のつながりや長音などの表記、助詞の使用に留意して書く。	○ 漢字を積極的に使い、修飾語や接続詞を使って短文、複文を書く。	

	○ 文字カードを使って主述のはっきりした文を作る。	○ 文字カードを使って主述のはっきりした文を作る。	○ 絵カードや文字カードを使って主述のわかる文を作る。	○ 修飾語や接続詞を使った文字カードを使って文を作る。
3.	自分なりに作ったカルタを使ってみんなで遊ぶ。 ○ 日本語の発音やイントネーションに気をつけながら、文末まではっきり読む。	○ 日本語の発音やイントネーションに気をつけながら、語句を正しく読んだり、文末まではっきり読む。	○ 外国語調の発音やイントネーションであっても、億せずに、ことばをはっきり読む。	○ 日本語の発音やイントネーションを身につけようと努めながら意味を考えて読む。
4.	カルタを作って遊んだことをまとめる。 ○ パソコンを使って作ったり、遊んだことを知っている漢字を使って表わす。文末表現に気をつける。	○ パソコンを使って作ったり、遊んだことを、ひらがなやカタカナ、漢字の正しい表現をする。句読点に気をつける。	○ パソコンを使って、作ったり、遊んだりをしたことを、主述のつながりや長音の表記、助詞の活用につけて書く。	○ パソコンを使って、作ったり、遊んだりをしたことを漢字、接続詞、修飾語を活用して書く。

(4) 子どもの反応と考察

① 学習のめあてをつかんでカルタを作る段階 —— (カルタを作らせるときのねらいと内容)

カルタを作る活動を通して、一人ひとりの実態に応じた日本語を使って表現する喜びを味わせる。

(A児) ○ 知っている漢字を使って文末まできちんと書く。助詞の使い方や述語の表記に気をつけて書く。

(B児) ○ 漢字を進んで使って文を書く。どんなとかどのようにといった修飾語を工夫して使った文を書く。

(C児) ○ 知っている言葉で文を書く。カタカナや漢字の使い方になれ、長音や助詞の正しい使い方に気づく。

(D児) ○ 漢字を進んで使って文を書く。つなぎの言葉を工夫しながら重文や複文の文が書ける。

(共通のねらい) ○ 日本語になれて、日本語を進んで学びようとする意欲や態度を育てる。

※ 日本語の実態に応じて作ったカルタの実例 (一部)

A 児	B 児	C 児	D 児
ありが、えさをはこんでいる。	赤いりんごを たべた。	あさで 学校に いきました。	夏は あついうーめんより、つめたいソーメンがいい。
よし子は、ぼくのおかあさん。	山が、見える。	クッキーを たべました。	アメリカに行っていたので、英語を知っています。

[考 察]

文章の表記では、助詞の使い方や長音が十分身につけていないC児もカルタを作るということを例文を提示しながら活動を仕組むと、ほくも作ってみたいという意欲をもってカルタ作りに参加した。

実際に作ったカルタの文も、「あさで学校に いきました。」「クッキーを たべました。」と、助詞や長音などの表記、「学校に 行く。」といった主述のつながり等を考えた語いを、交流させながら気づかせた。また、文末まではっきり表現するように「～名まえです。」と日本語の入門期の指導としておさえなければならないことも、子どもたちが十分身につけていなかっただけに、この段階では、おさえた。

② カルタで遊び、遊んだ感想を自由に出し合う段階 (本時) (カルタで遊ばせたときのねらいと内容)

[本時の目標]

自分たちが作ったカルタを使って遊ぶ「カルタ遊び」の活動や遊んだ後の話し合い活動及びワープロを使った表現活動を通して、喜んで日本語で表現する楽しさを味わわせ、日本語の読みや表現に慣れさせる。共通の目標としては、

- ① カルタの文章が一つのまとまりとして読めるようにする。
- ② カルタ遊びをしながら日本語を使って話すことができるようにする。
- ③ カルタ遊びをした時の感想を、自分が持っている日本語の力を十分に発揮して話すことができるようにする。
- ④ カルタ遊びをした時の感想を、ワープロを使って文字で表現し、読むことができるようにする。

[本時指導の考え方]

4名の子どもたちは、前時までに自分のカルタを作り、ひらがなやカタカナの正しい表記や幼音、促音などの表記、覚えた漢字を積極的に使うなどの不十分な点を見直してきている。

そこで、本時指導にあたっては、この子どもたちが作ってきたカルタを使って遊ばせ、その活動と遊んだ後の話し合い活動、さらには、ワープロを使った表現活動などを通して、日本語の使用に慣れさせ、日本語で表現する喜びを味わわせていきたい。

C₁ 二つカルタあった。
 B₁ そう、二つあった。
 T₁ どっちか一つにきめないとこまるね。
 C₂ 二つねこあった。
 T₂ どっちがとりやすい。(二つのカードを提示しながら)
 A₁ こっちがとりやすい。
 B₂ えがわかりやすい。(指をさして)
 T₃ わかりにくくてこまったことはなかった。
 A₂ Oくん、「りんごたべる」ってよんだよ。(C児うなずく)
 B₃ りんごをたべるだよ。(はっきりした声で)
 T₄ そう、「を」をつけないとおかしいね。よんでみようか。
 C君がこまったことは。
 C₃ 「ソ」と「ン」がむずかしかった。どちらにもてるから。
 T₅ なるほど、にてるもんね。



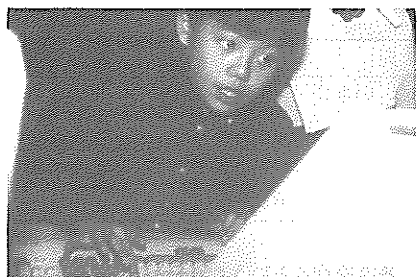
(カルタをとっている4人の子どもたち)

〔考 察〕

カルタを作って遊ぼうというゲームを取り入れた学習をするということでカルタを

取って遊ぶ活動に意欲的に参加した。ただ参加するだけではなく、「アイスクリームとけた。」と「アイスクリームがとけた。」というカードは、「アイスクリームがとけた。」といった方がいいことをゲームを通して正しい表記に気づいていった。また、C児は、助詞の「を」を入れた文を読むことを友だちの指摘で気づいていった。

このように、活動をとまなないながら、自然と日本語になれ不十分なところを直すことで効果があった。



③ パソコンで自分の考えを打ち込んでいる段階

〔考 察〕

日本語で書いたり、話したりすることにとまどいをもっている帰国子女の子どもたちに、日本語で無理やりに書いたり、話させたりするととまどいをおこし、日本語ぎらいになるばかりではなく、日本の学習そのものに不適応な状態になってしまう。

そこで、パソコンを使った学習で、日本語を映像化して、文字を表現させ、カタカナや漢字にも興味をおこさせて、日本語になれさせようと考えた。

その結果、カタカナや漢字の表現だけではなく、長音や促音、助詞などの表現に気をつけながら日本語になれていく姿がみられた。

映像化された文字を読みながらパソコンを打っている子どもたちが、文に表現する上でも少なからず変化がみられた。カルタで遊んで思ったことを、文字に書くということではなく、映像化することで、思っていることが抵抗なく、順序立てられて表現された。とくに、言いたいことを最初から書き出して、その様子を構想を入れながら文を書いていくといった構成上の工夫がみられたことが成果であると考えられる。

—D児 カルタ遊び—

カルタ遊びの感想。

絵をかけたことで、みんなが協力したことがよかったです。

みんなが同時にあって、ジャンケンをしたこと、同じカードがあったのでこまった。カードを読んで楽しかった。さいしょカードをとられたのでくやしかった。でも、カルタ遊びはとてもおもしろい勉強でした。またやりたいです。こんどはメモリーにしてやったらおもしろいと思います。

(7) まとめ

本題材では、カルタを作る最初の段階で、自分の知っている語いを使って文を作らせるということが、自由な気持ちで学習に参加できるという上では日本語でどう書いたらいいかという とまどいをもっている子どもたちの不安を和らげる上からも有効であった。また、カルタを読み合わせる上で、読んだ声をテープで聞き直したり、友だちからの指摘で読み方のおかしいところを修正していったのも、自然と正しい日本語を身につけるということからもよかった。ただ、ゲームを取り入れたために、勝ち負けにこだわり、句読点に気をつけて文末まではっきり話さなかったり、カルタを読んでいる友だちの声をちゃんと聞かないでちがう札を取ったりするなど、日本語を学習する上からは反省しなければならない。

5. 今後の課題

個別に取り出して行っている入門期(なれる段階)の日本語指導の改善と、中間期、適応期の学習計画の編成。

自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導

—個に即した学習過程—

特 殊 教 育 部

○ は じ め に

知恵遅れの子どもの活動の道筋に即した学習過程を組織することで、子ども一人ひとりが、自分から対象にかかわり、感動をもって学習する姿を見出すことができる。

1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

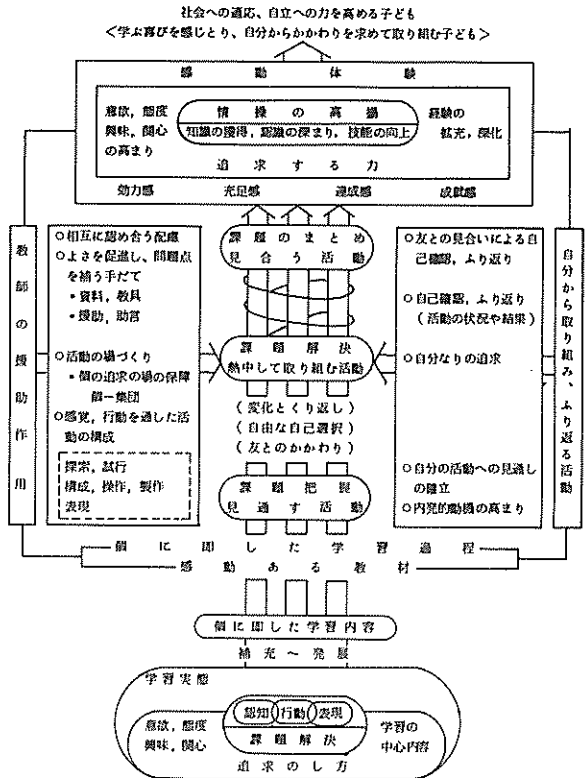
○ 知恵遅れの子どもたちが、自分からかかわりを求めて取り組むとは、自発意欲や意志にもとづいて学習対象にかかわり、課題達成にむかって自分なりの活動をよりよく高めていくことである。

子どもたちは、自分なりにできた喜び、わかった喜び、成し遂げた喜び、認め合えた喜びなどの感動を通して、社会への適応、生活自立への基本的な力を培っていくことができると思われる。つまり、自分から学習対象にかかわり、もちろる精一杯の力を発揮して取り組めた感動の積み重ねによって、見る眼、感じる心や驚く心、課題達成への意欲や意志、判断し処理する力、自分の心情を表現する力などの追求する力を高めていけるのである。

そこでは、① 内発的動機の高まりの中で、対象と出会う喜び ② 自分なりに見通しをもって追求できる喜び ③ くり返し追求し、価値と触れ合える喜び ④ 友と共に活動し、認め合う喜び ⑤ 自分なりに達成できた自己充足感などが生み出される。

知恵遅れの子ども一人ひとりが、このような学ぶ喜びを感じとり、意欲的、持続的、価値追求的、発展的に取り組む学習指導が望まれる。そのために、友との学び合いがあり、自分なりの追求が保障される学習過程が組織されなければならない。即ち、子ども一人ひとりの認知・行動・表現の仕方、課題解決のし方のレベルや特徴を配慮し、その子なりに生き生きと活動できる道筋に合った学習過程を構成していくことが重大な課題である。

○ 知恵遅れの子どもたち一人ひとりをみると、学習への意欲や態度、興味、関心などの情意、ことばや数、経験や技能、認識や表現といった学習内容の到達状態、認知・行動・表現の仕方と課題解決のし方のレベルや特徴を異にする個性的な存在である。個に即した学習過程とは、このように個性的な子どもたちが、意欲的に対象に取り組み、価値に接近し触れ合えるような適切な学習内容と方法を、子ども一人ひとりの活動の道筋に沿って構成していくことである。ここで、学習過程とは、子ども一人ひとりの情意行動面の安定を図り、学習への意欲や態度、興味、関心をひき出すことを基盤として、それぞれの課題が意識の流れによって連続しており、まとまりをもって発展する内容習得の過程である。と同時に、一人ひとりの認知・行動・表現の仕方、課題解決のし方のレベルや特徴への配慮にもとづき、追求上のよさを促進し、つまずきや問題点を補うための適切な手だてが講じられる個性化の過程であることが大切だと考える。特に、さまざまに個性的な子どもたちが共に学ぶ授業において、子ども一人ひとりが、自分なりに活動を見通し、絶えず活動の足跡をより返りながら成就感、達成感をもって取り組める学習過程でなければならない。具体的には、① 一人ひとりの情意面、学習の中心内容、追求する力などの実態に即した適切な学習内容の設定であること ② 一人ひとりの課題内容が明確で連続しており、子どもが自ら見通しをもてること ③ 内発的な動機がひき出され、意識の流れに沿う学習活動の構成であること ④ 飽きることなく取り組めるように変化があり、探索、試行、構成、操作、表現などの活動をくり返すものであること ⑤ 一人ひとりの追求の場の保障 と同時に友と交流しながら認め合い学び合う場が設定されていること ⑥ その子なりに活動の状況や結果をより返りながら、自分で確認したり、修正したりしてフィー



ドバックできていくこと ⑦ 一人ひとりの追求にみるよさを促進し、つまずきや問題点を補う適切な手だて一場づくり、資料・教具の活用、援助や助言などが講じられていること を条件として考える。このように、自分なりの見通しをもって熱中して取り組み、自己をふり返る場があり、一人ひとりに即した教師の援助作用が位置づく学習過程である時、追求する力の高まりと共に、価値獲得の感動をもって学習する子どもの姿を具現できると考える。

2、学習指導上の問題点

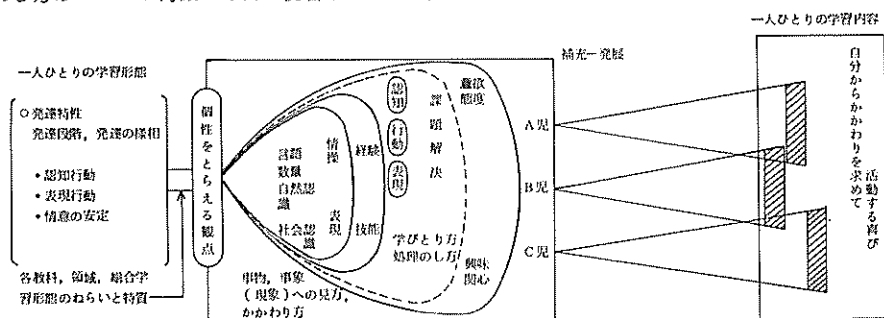
一人ひとりに即した学習内容と方法の設定の観点から、情意面の内容や追求する力を伸ばすことを重視し、活動場面における個々の手だてを明らかにしてきた。しかし、子ども一人ひとりが、価値獲得の感動をもって取り組む学習過程の探求という点では、次のような問題点が考えられる。

- (1) 一人ひとりの情意行動面の内容（学習への意欲、態度、興味、関心）、学習の中心内容についての到達状態、特に、追求のし方の獲得のレベルや特徴の見極めが不十分だったので、自分から価値と触れ合う姿が十分ひき出せなかった。
- (2) 一人ひとりの課題意識が連続し発展していく単元や題材の構成の工夫、自分なりに活動を見通し、絶えず自己をふり返りながら取り組む仕組み、教師の援助作用など個性化の過程の説明が不十分だったので、一人ひとりに学ぶ喜びを十分に味わわせることができないでいた。

3、問題点説明の方途

一人ひとりが、活動の喜びの中で価値内容と触れ合い、拡充・深化できていくように学習過程の組織化を図る。

- (1) 一人ひとりの学習への意欲や態度、興味、関心を高めることを基盤に、学習の中心内容（ことばや数、経験や技能、認識、表現……）についての学習段階を細かにステップ化する。さらに、一人ひとりの認知・行動・表現のし方、課題解決のし方のレベルや特徴を分析・統合しながら個性をとらえ、学習内容を個に即したものとする。



- (2) 一人ひとりが、価値内容と触れ合い、拡充・深化できていくように、単元や題材構成を工夫する。また、自分なりに活動を見通し、絶えず自己をふり返る場を設定し、一人ひとりに適切な援助作用を講じる。

ア、学習内容を達成していくための活動の選定

- 生活経験が生かされる身近な素材
- 感覚が刺激され具体的操作、表現を伴う素材
- 模擬化、遊び化できる素材

イ、内発動機を高め、学習内容を深める活動構成

- 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

※ 個性化過程を組織する条件

- 一人ひとりの課題内容が明確であり、子どもの意識の必然性にもとづいて連続・発展していること。
- 一人ひとりの課題が内発的な動機に支えられており、子ども自身が活動の見通しをもちうるものであること。
- 一人ひとりの追求の場が保障されており、その子なりの活動の道筋（認知・行動・表現のし方、課題解決のし方のレベルや特徴……）を配慮した連続的な展開であること。
- 友とかかわり学び合っている場があり、相互に認め合ったり、励まし合ったりしていける場があること。
- 子ども自身が、自分で活動の状況や結果をまとめたり、ふり返ったりして自己確認、修正しながら追求をくり返すものであること。
- 一人ひとりの追求のよさを促進し、つまずきや問題点を補い解消していく手だてが講じられていること。

一人ひとりが意欲的に活動に取り組み、課題解決の力を高める生活単元学習

一構成、表現活動を取り入れた「しおりづくり」の学習過程一

(特殊教育部) 宮地 祥太

○ はじめに

校外での実活動活動を位置づけた課題単元において、一人ひとりの課題の見通し方や表現のし方に即した学習内容と方法を「しおりづくり」の学習過程として組織することで、意欲的に課題を解決していく姿をみることができる。

1、主題の意味と重要性

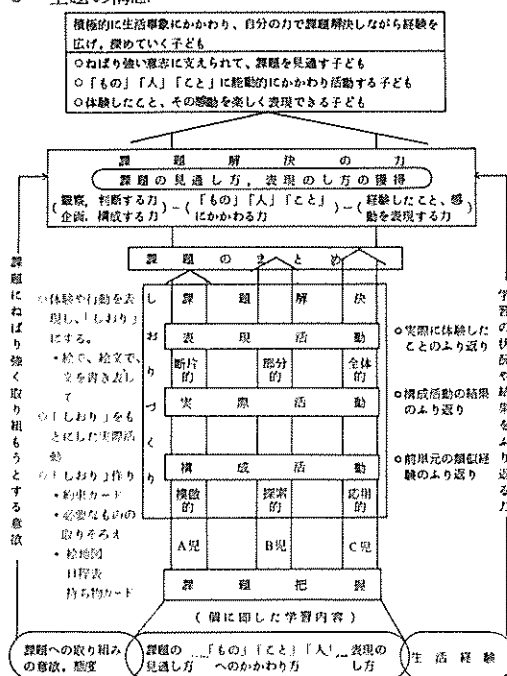
① 課題解決の立を高めるとは、子どもたちの身近な生活場面に生じた問題に対し、見通しをもって解決できるようにしていくことである。つまり、課題を見通すために事物や事象を観察し判断する力、企画し構成する力、「もの」「人」「こと」にかかわり活動する力、経験したことを表現する力などを総合的に高めていくことである。そのためには、子どもたちが、先行経験を想起し、新しい事実や経験を取り入れながら内容を理解して、新しい認識のし方や表現のし方を身につけていくことが大切である。

高学年梅組の子どもたちは、課題単元の学習に対し、その時々々の活動を楽しむことはできるが、類似した経験を想起して自分なりに課題を見通し、新しい解決のし方を見い出したり、実際に体験したことを表すための表現のし方を獲得したりすることができにくい。特に、校外学習を中核とする学習においては、「何をしに、どこへ、どのようにして行くのか」などの見通しをもつことができなかった。また、体験したことの想起ができにくいため表現も断片的、部分的なものであった。そこで、課題単元の中心内容を ①移動、時間、ものの集め方、金銭、約束、マナー ②「もの」「人」「こと」へのかかわり、安全 ③「体験したことの想起」～「絵や文での表現」の3つの段階に、個に即して設定する。そして、①子どもの興味・関心や持続・発展し、具体的な課題が連続している ②これまでの生活経験や学習経験が生かされる ③「もの」「人」「こと」にかかわる実活動が位置づき、構成・操作や表現の活動が一体化しているなどの条件を満たす、「具体的な課題を見通す」～「実際に活動する」～「課題を表現しまとめる」の学習過程を構成していく。このことで、子どもたちは、身近な事柄を実際にできたという満足感を持ちながら課題解決の力を高めることができる。

② 構成、表現活動を取り入れた「しおりづくり」の学習過程とは、課題解決にしおりづくりを取り入れ、構成、実際、表現活動を一連の活動として組織していくものである。構成活動では、校外学習にむかう具体的な課題を見通すための「絵地図」「日程表」「持ち物カード」作り、必要なものの取り揃え活動、「約束カード」作り、実際活動では、しおりをもとに実際に解決する活動、表現活動では、体験したことやその感動をしおりに絵、文で表しまとめる活動として取り組ませる。子どもたちは、しおりづくりに取り組むことにより、具体的な事象を観察し判断したり、事象と事象を関連づけて企画、構成したりして、具体的な課題を見通すことができる。また、見通したことをもとに、「もの」「人」「こと」に能動的にかかわり実際に活動したり、その活動したことを絵や文で表したりすることができる。

指導にあたっては、個の課題の見通し方、表現のし方のレベルや特徴に応じ、自分をより返る場を設定しながら具体的な課題を見通させたり、実際に解決にあたらせたり、体験や感動を表現させたりしていく。つまり、具体的な課題を見通すために絵地図や日程表、持ち物カードなどを作る構成活動では、「模倣的」「探索的」「応用的」といった課題の見通し方に応じて前単元での解決方法や教師のモデル、行程表を手がかりとする。体験したことやその感動をまとめる表現活動では、「断片的」「部分的」「全体的」といった表現のし方に応じて、実際に解決にあたっている場面の写真やスライド、VTRなどを手がかりに実活動活動を想起し、絵や文で表現させていく。このような「しおりづくり」の学習過程を構成していくことで、子どもたちは、課題にねばり強く取り組もうとする意欲の高まりと共に、課題を見通す力、

○ 主題の構想



「何を持っていくのか」「どのような約束を守っていくのか」などの意識に立たせる。そして、絵地図、日程表、持ち物カード、約束カードなどの構成活動を通し、移動、時間、ものの集め方、金銭、約束、マナー、さらに、表現活動を通して課題をまとめる段階では、「どのようなことをしてきたのか」のもとに、「一番楽しかったことを中心に」「楽しかったことをくわしく」「時間の経過に沿って」表すなど経験内容を深めさせていくことがねらいである。

指導にあたっては、「みんなで楽しくみかんがりに行こう」といった課題に支えられ、これまでの経験を想起させることによって、絵地図や日程表、持ち物カード、約束カードなどをしおりとして作り、学習の見通しを持たせる。作り上げたしおりをもとに実際活動をし、みかんがりの思い出をしおりに表現していくなどの「しおりづくり」の一連の活動を楽しみ経験させていきたい。そこで、具体的な課題を見通す段階では、課題の見通し方を配慮し、思い出として表現する段階では、表現のし方を配慮し、次の様な学習内容を設定する。

課題を見通す力		「もの」「人」「こと」にかかわる力		自分の経験や行動したことを表現する力	
絵地図	日程表	観察力	判断力	企画力	構成力
		課題の見通し方	模倣	探索	応用
「みかんがりのしおり」(課題)の学習内容	「何へして行くのか」「どこへ行くのか」	目的・目的地	絵地図上でわかる	学校と目的地が絵地図上でわかる	目的地や学校、乗換地がわかる
	「時刻をみる」「時刻と行動」	時刻	時刻単位で	10分単位	1分単位
	「必要なものを集める」	必要なものを集める	指示されたものを	指示されたものを自分で	自分で考えて
	「必要なお金を取り出す」	必要なお金を取り出す	10円と100円で	10円と50円、100円で	多額で必要なお金の総額を
		A児、D児		B児、E児	
		C児、F児			

(3) 子どもたちの活動への取り組みの実際と考察

① 具体的な課題を見通す段階の子どもの姿(3/14～6/14時間)

ア、「絵地図」「日程表」「持ち物カード」を作る子どもの姿(3/14～4/14時間)

□は教師

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
①□「小田のバス停から、どこへ行く?」 △「バス……」 □「どこへ行くの?」 と絵地図のモデルを提示する。 △「みかん」と言って、写真を取ってくる。絵地図に貼り付ける。 ②□「3時には、何をやるの?」 △日程表のモデルをTに指差され、「帰る」と言って写真を探してくる。「ただいま、あった」と言いながら貼る。 ③□「何を持っていく?」 △「弁当」弁当の写真を持ってきて貼る。□「次は?」 △「水筒」写真を取ってきて持ち物カードの人物の絵の頭の部分に貼る。次に、帽子の写真を持ってきて、リュックの絵の上に貼る。□「それ、どうするの?」 △「かぶる。」と言って、人物の頭の部分に貼り直す。水筒の写真も人物の手の部分に貼る。	①□ くりひろいの絵地図を見て学校を見つけ、写真を取ってきて貼る。 □「何を探しているの?」 □「バス停」隣のC児の絵地図を見て、小田のバス停を探しに行く。写真を取ってきて、C児の絵地図を見ながら貼る。 ②□「9時は、何をやるの?」 □「学校を出発する」と行程表をゆっくりと読み、平仮名で書く。 ③□ くりひろいの持ち物カードを見て「帽子」と言って探しに行くが、「帽子がない」と言う。□「どこにある」と教える。△帽子の写真を貼る。 □「ハンカチ」と「ちり紙」の写真を探してきて貼る。 □「ビニール袋」をくりひろいの持ち物カードを見て探してくる。	①□ くりひろいの絵地図の道順に沿って確かめる。「お金がいる」と言ってTのモデル(絵地図)を見る。「60円か、え?」と行程表も見に行き、⑨1枚と⑩8枚を貼る。□「C君、いくら払うの?」 □行程表を読んで「280円」と言う。100, 50, 10円玉の枚数をTと一緒に確認しながら正しく貼る。 ②□ 9時40分を示す時計の絵カードを貼り、行程表を見ながら「西公園バス停につく」と書く。 ③□「ビニール袋」と言いながら写真を探し出して貼る。 □「あ、弁当を忘れてた」と言って、自分の弁当の写真を貼る。 □「あ、レインコートだ。雨が降……」と言いながら写真を貼る。

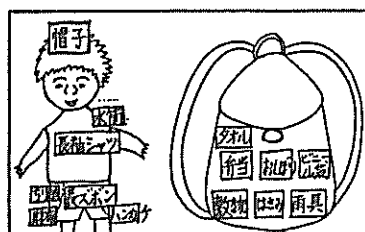


図1 A児の作った持ち物カード

＜考察＞教師の助言を受けながら絵地図を作っていた。まだ、目的地までの道順を順序よく見通すことができないためである。(①)

○時計の絵カードは、正しく貼ることができるが、行動については、Tのモデルを手がかりにしている(②)

○弁当や水筒などは、自分で写真を探してくる。これは、これまでの経験を想起し選び出しているからである。(③)

イ、「絵地図」「日程表」「持ち物カード」をもとに実際に準備をする子どもの姿(5時間)

「実際に必要な品物を集めて、みかんがりに行く準備をすることができるだろうか」といった課題意識のもとに、作り上げたしおりを見ながら必要なものを取り揃え、リュックサックに詰めたり、身に付けたりする活動に取り組んだ。A児は、取り揃える品物をしおり(持ち物カード)を見ながら、1つずつ集めていった。B児は、思いつくままにしき物、弁当、水筒、タオルなどを集めていった。その後は、持ち物カードを見ながら、はさみ、ビニル袋、帽子、長ズボン、長袖シャツ、財布を取り揃えた。C児は、自分で必要なものを考えながら集めていた。みんな、自分の品物と他児の品物を間違わずに取り揃えることができた。

取り揃えた品物をリュックサックに詰めたり、着替えたりして実際に準備した。A児は、リュックに詰めるものとズボンのポケットに入れていくものに混乱がみられたが、持ち物カードで確認させることで正しく準備することができた。B児とC児は、自分で準備した後に持ち物カードを使って確認する姿も見られた。

＜考察＞○A児は、しおりの品物を見ながら必要な品物を集めている。B児やC児は、前時学習した持ち物カードや、これまでの経験を想起しながら取り揃えている。これらは、前時までに学習した結果や生活経験にふり返っている姿である。

○B児とC児は、みかんがりに持っていく品物の用途を想起できてきたので、リュックに入れていくものとポケットに入れていくものを間違わずに分けて準備することができている。

ウ、「約束カード」を作る子どもの姿(6時間)

「どんな約束を守れば、みんなで楽しくみかんがりに行くことができるだろうか」といった課題意識のもとに、約束カードづくりの活動に取り組んだ。まず、歩く時、バスに乗っている時、みかんがりをしている時にみんなが守る約束について話合った。歩く時の約束としてA児は、「信号、赤の時に渡ったらだめ、止まれ」、B児は、「右、左を見てから…」「道路に出たらいかん」と大きな声で言う。バスの中では、C児「大声を出さない」、B児「ちゃんと待ておく」みかんがりをしている時は、C児「みかんを勝手に取って食べない」などの発言があり、発言内容に合わせて絵カードを教師が黒板に貼り付けた。そして、黒板の絵カードを見ながら、自分たちの約束カードに文字で書いたり、絵カードを貼ったりして、約束カードを作り上げていった。

＜考察＞○子どもたちは、これまでに経験した校外学習の時の約束や日常生活の中での約束ごとなどを想起しながら、発言しているようである。特に、A児とB児は、ふだんの生活と密接に結びついた横断歩道の渡り方やバスの中でのマナ

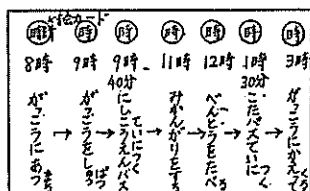


図2 B児の作った日程表

＜考察＞○くりひろいのしおりをふり返りながら作ろうとする。また、自信のない場面では、Tに尋ねたり、C児の模倣をして解決している。(①)

○Tが提示した行程表を見ながら日程表を作っていた。これは、行程表を手がかりにすれば、日程表を作ることができることに気づいたからである。(②)

○弁当や水筒などふだんから使うものは簡単に取り揃えるが、帽子や服装を集めるのにとまどう。(③)

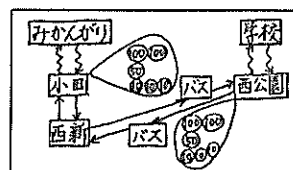


図3 C児の作った絵地図

＜考察＞○くりひろいのしおりを手がかりに運賃を貼ることに気づく。

しかし、間違って130円分を貼り、教師の助言で正しく貼り直す。(①)

○行程表を見ながら日程表を作っていく。1カ所だけ時計の絵カードを間違えて貼る。行程表で、時刻とその活動を結びつけてとらえることができている。(②)

○くりひろいのしおりをもとに、必要な品物の用途を考えながら写真を集める。これは、これまでの経験がくわしく想起できているためである。(③)



写真1 実際に必要な物を集めるD児

ーについて、C児はこれまでの校外学習などと関連づけ、みかん山での約束について発言している。

○みかんがりに行く時を守る約束を6項目決めて、各自の約束カードを文字や絵カードで作らせた。歩く時、バスに乗っている時、みかんがりをしている時と3つに分けて絵カードを黒板に貼りつけ、モデルを提示していたので、子どもたちは、意欲的に文字を書いたり、絵カードを貼ったりして約束カードを作る姿をみることができた。

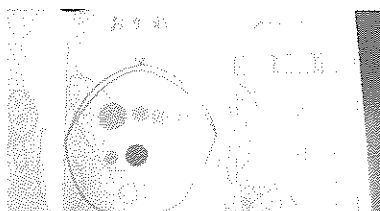


写真2 B児の作った約束カード

② しおりをもとにみかんがりの実際活動の段階の子どもの姿 ($\frac{7}{14} \sim \frac{12}{14}$ 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
④西の浦行のバスの中で、少しずつ話し声が大きくなっていく。T「バスの中で守る約束には、どんなことがあったかな？」 A「……」 T「何を見ればわかる？」 A「しおり」と大きな声で言う。そして、しおり（約束カード）を見て、「さわがない。うろうろしない」と元気に言う。 ⑤小田のバス停に近づく。T「バスを降りる時に、いくら払えばいいの？」 A「……」黙っているが、他児の「280円」を聞き、自分の財布から取り出そうとするが、出せない。Tしおりを見て「ごらん」 Aしおりのお金（100円玉と10円玉）の枚数を数え、財布から同じ枚数を取り出す。	④西公園バス停に着く。バスが来るのを待つ間に、B児は、時刻表を見に行く。T「何分のバスに乗るのかな？」 B「……」だまって時刻表を見ている T「9時何分のバスがある？」 B「よんじゅう……」と読む。T「47分だね。あと少しだよ」と言って時計をB児に見せる。 ⑤帰りのバスの中で自分のしおり（絵地図）を開いて見ている。T「どのバスに乗っているの？」 B博多駅行のバスの写真を指差す。T「どこまで乗っていくの？」 B「……」 T「いくら払うの？」 B「280円」としおりを見て答える。	④西公園バス停に着き、ベンチに座って待っている。T「どこ行のバスに乗るの？」 Cしおり（絵地図）を見て、「西の浦行」と答える。T「降りる時に、いくら払うの？」 Cしおりを見て、「280円」と言う。 ⑤みかん山を出発する時にT「何時までに小田のバス停に着かなければならないの？」と尋ねる。C「……」と黙っている。T「しおりを見てごらん」 Cしおり（日程表）を見て、「1時30分」と答える。 ⑥T帰りのバスの中で、「降りる時に、いくら払うの？」とC児に尋ねる。C「280円」とすぐに答え、しおりを見て、「やっぱりね」と確かめる。

＜考 察＞○困ったことが起きて自分からしおりを見て解決しようとしなかった。しかし、「何を見ればわかる？」とTが尋ねるとしおりを見ることで解決できることを想起する。（④⑤）

○しおりを見ながらお金を取り出し、バスの中での約束を約束カードから読み取ったりしながら解決できている。（④⑤）

＜考 察＞○自分からバス停の時刻表を見に行った。これは、バスに乗る時間が気になったからである。しおりづくりをしたことにより、時刻と行動を結びつけ意識し始めた姿である。（④）

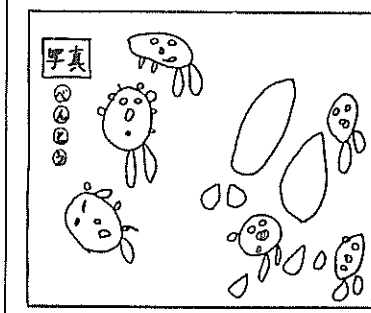
○自分の行動を絵地図を見ながら確認している。しおりを見ることで、自分の行動の跡をふり返ったり、これからの行動の見通しをもったりすることができている。（⑤）

＜考 察＞○自分たちの乗るバスがわからなくなり、自分からしおりを見る。しおりを見ると解決することができるという手がかりをつかんだ。（⑤）

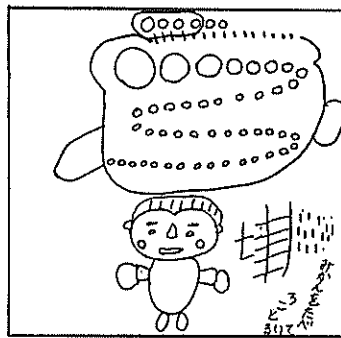
○帰りのバスの運賃を「280円」としおりを見ずに答える。行く時とバスの運賃を想起することができたからである。しおりで確かめている姿も見られるようになった。（④⑤）

③ 実際に体験したことやその感動を表現する段階の子どもの姿 ($\frac{13}{14}$ 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
⑥A君と一緒にみかんがりの主な活動の写真をみる。T「Aちゃんは、何をしているところ？」 A「これ」と言って弁当を食べている写真を取る。「ぼくは、おにぎりをしようかな」と言い、写真を見ながら描く。 ⑦T「A君は、何をしているところを描いたの？」 A「みかん」 T「よく写真を見て」 A「弁当」と言って、文字カードの○の中に④⑤⑥⑦と平仮名で書き、絵に貼り付ける。	⑥B君と一緒にみかんがりの主な活動のスライドを見ながら、その場面の説明をテープレコーダーで聞く。T「B君は、どこを書きたい？」 B「みかんを食べているところ」と言って、みかんを食べているスライドを見ながら絵を描き始める。 ⑦T「どんなところを書いたの？」 B「みかんを食べているところ」と言いながら、鉛筆で画用紙に書く。	⑦C VTRで小田のバス停から「みかん山へ歩いている場面を見ながら、「ぼくは、D君と手をつないで歩きました。みかん山に着きました。みかんがなっていました。」と話す。画面が切れると原稿用紙に書き始める。「小田からみかん山にきました。ぼくは、Dくんといっしょにてをつないで山をのぼりました。うしろからみかんのおじさんがいました。あまいみかんがいいよといった。」と話しながら書く。



＜考 察＞○大きなおにぎりとお餅をたくさん描き、中央にA児、その下にH先生、回りに友だちを4人も描く。みかん畑の中でみんなと一緒に弁当を食べた感動を描き表している。弁当食べている写真を見せながら「誰と食べたの？」など発問し、その場面を想起させながら描かせていったことが、ねばり強く活動に取り組む姿を引き出すことができたと思われる。また、「H先生、時計はめてる」と細かな部分にも目が向くようになってきている。



＜考 察＞○黄色で丸いみかんをリュックサックの中とビニール袋からとぼれるほど描き、両手にみかんを持っている自分自身も描く。これは、みかんをたくさん取って、いっぱい食べた感動を表現していると思われる。また、散物や回りの草などまでくわしく描いている。スライドで描きたい場面を提示したり、テープレコーダからの場面の説明を聞かせたりしたことが、実際に体験したことを細かい部分まで想起させるのに有効であったと思われる。

⑧㊦ みかんを切って取る場面を見ながら、「ぼくは、はさみでみかんを切りました。みかんを袋に入れました。取りました。ぼくは、みかんをた…」と話しかけて、「ぼくは、みかんをきりました。ふくろに入れました。ぼくは、みかんをむいてたべました。とってもあまかったです。ふとりそうになりました。」と書く。

＜考 察＞○VTRで場面ごとに「何をしているところか」「どんなことを思ったか」などを記させることによって体験を想起させ、文章で書き表す活動に取り組ませた。VTRを見ながら話したことをもとに、さらにくわしく書き表している。(㉗) また、⑧では、「ふとりそうになりました」と思ったことまで書いている。とても甘くてたくさん食べた感動が、VTRで声や動きで再生されたことによって想起させられたためと思われる。

5. 全体考察

(1) 個に即して学習内容を設定したことについて

一人ひとりの学習内容を課題を見通す段階では、課題の見通し方を配慮し、移動、時間、ものの集め方、金銭の面から、実際に活動したことを表現する段階では、表現のし方を配慮して、「楽しかったことを中心に絵で」「楽しかったことを絵や文で」「時間の経過に沿って文で」といった内容を配列した。このことにより、一人ひとりが、具体的な課題を見通している姿、活動したことを表現している姿を導き出すことができた。実際活動では、自分の作ったしおりをもとに意欲的に課題を解決していこうとする姿、しおりで自分たちの行動を確認している姿を見ることができた。

(2) 個の課題の見通し方や表現のし方のレベルに応じて学習過程を組織したことについて

個の課題の見通し方や表現のし方を配慮して、「具体的な課題を見通す」～「実際に活動をする」～「実際に活動したことを表現する」の『しおりづくり』の学習過程を設定し、生活経験や学習の結果をくり返しふり返らせていったことで、ねばり強く課題を解決していこうとする姿が生み出されていった。先行経験が想起されにくいA児には、友だちや教師の模倣したり、モデルをもとにしたりする活動を、部分的に想起できるB児には、できる限り自分で解決することを中心に、他児の模倣やモデルをもとにする活動を、大部分想起することのできるC君には、教師からの示唆などを受けながらも自分なりに解決していく活動を単元を通して『しおりづくり』に構成していたからである。

6. 研究のまとめ

- (1) 課題を見通す段階、実際に活動したことを表現する段階ごとに、課題の見通し方や表現のし方のレベルを配慮して課題解決の力を伸ばす学習内容を設定し、意欲、態度、興味、関心を十分に高めさせること。
- (2) 子どもたちの課題を解決していこうとする道筋に即した「課題を見通す構成活動」～「実際に活動」～「まとめる表現活動」を『しおりづくり』として組織し、個の課題の見通し方、表現のし方に応じた模倣的・探索的・応用的活動、断片的・部分的・全体的表現ができる場を設定し、くり返し生活経験や学習の結果をふり返らせていくこと。

7. 今後の課題

子どもたちの発達段階に応じた絵地図を工夫していくこと。

○ おわりに

子ども自ら課題を解決していこうとする「しおりづくり」を構成し、個の解決のレベルに応じた手だてを講じること。

一人ひとりが喜んで「数」に取り組む算数科学習指導

—遊びを取り入れた「かずあわせ」の学習過程—

特殊教育部(算数) 高井 敏雄

○ はじめに

ものの集まりを数としてとらえかけようとしている子どもたちに、遊びを取り入れた「かずあわせ」の学習過程を一人ひとりに応じて組織していけば、一人ひとりが生き生きと喜んで「数」に取り組む姿を見出すことができる。

○ 主題の構想

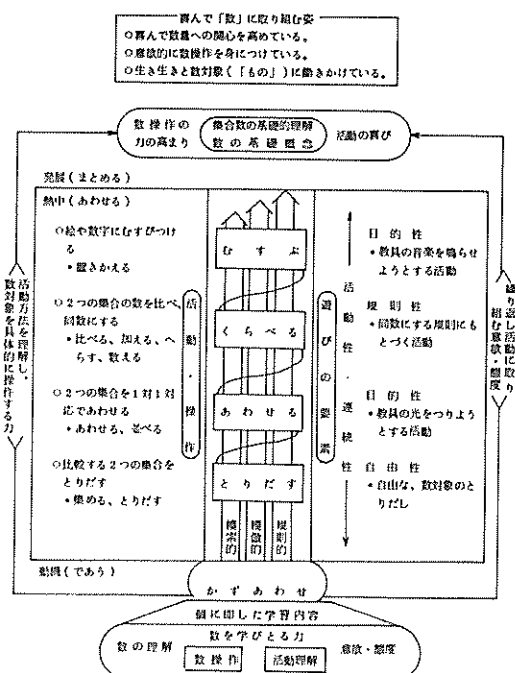
1、主題の意味と重要性

- ちえ遅れの子どもの低学年算数科学習のねらいは、意欲的に数対象に取り組ませ、具体的な操作を通して、数の基礎概念に培い、集合数の基礎的理解を促していくことである。すなわち、自らの内発的動機に基づいて、数対象となる「もの（具体物や半具体物）」を具体的に集めたり、2つのものの集り（2集合）を1対1対応で合わせたり、同数にしたりするなかで、ものの集りを数としてとらえ、数詞や数字とむすびつけていくことができるようになることが課題である。

低学年ふじ組の子どもたちの算数科学習への取り組みの実態には大きな開きがみられる。数対象への興味・関心が限られたり、活動方法を十分に把握できなかったりするために学習からそれた行動をしがちな子、数対象を具体的に動かす活動には意欲的であるが、数に気づかせるために確実な操作を教師から求められると意欲を失いやすい子、活動方法を理解し、なんとか自分で繰り返して学習に取り組んでいく子とさまざまである。数の理解面では、なかまづくり（類別）はなんとかできるが、「〇〇をひとつ取って」と言われても理解できなかったり、1対1対応をしようとするが、とびぬかしなど誤りが多く、数詞・数字との対応も不確実であったり、

1対1対応は確実であるが、数詞・数字との対応や、同数・異数の比較が不十分であったりと実態の違いも大きい。

- 喜んで「数」に取り組むとは、数の学習に対する意欲・態度や、数を学びとる力（操作・活動理解）、数の理解等にさまざまな特徴をもった子どもたちが、数対象に興味・関心を持ち、「おもしろい」「もう一度やってみよう」と活動の楽しさにひたって繰り返して学習を行う姿である。そのなかで、一人ひとりに応じて、①比較する2集合をとりだす、②1対1対応により、同数・異数を比べて同数の集りをつくる、③ものの集りと数詞・数字をむすぶ、などのことができるようになることである。また、これらの理解のためには、活動方法を理解し、集める、並べる、比べる、置きかえるなど、数にむすびつく操作（数操作）を身につけていくことが重要である。そこで、特に1対1対応による同等な2集合をつくっていくことにより、双方に共通した「数」とらえていくための学習内容の設定が重要である。
- 遊びを取り入れた「かずあわせ」の学習過程とは、子どもたちが、遊びのなかで「もの」に喜んで働きかけ、楽しく数操作を行える学習過程を組織することである。すなわち、遊びのもつ活動性・連続性を基盤に、自由性・目的性・規則性等を、「とりだす」～「あわせる」～「くらべる」～「むすぶ」の一連の活動で構成した学習過程に取り入れることを考える。このことによって、子どもたちの内発的動機が高められ、喜んで「かずあわせ」の学習に取り組む姿をみだすことができる。また、ここでいう「かずあわせ」とは、比較する2集合をとりだし、1対1対応によって完全な対（同等な集合）をつくり、両者に共通する数に気づいていく活動をいう。そこで、この「かずあわせ」の学習過程を、①とりだす：自由に、比較する2集合をとりだす段階、②あわせる：視覚に訴え、子どもの興味・関心を引き出す教具を用い、その教具の光を点灯させようとして2集合を1対1対応であわせる段階、③くらべる：基準となる集合と比べて、他方の集合を同数にするきまりに基づき、過不足を調整する段階、④むすぶ：同数にした2集合を絵・数字と置きかえて、教具の音楽を鳴らせようとする段階、の過程を活動的・連続的に行えるように構成する。また、一人ひとりの



- 104 -

4. 指導の実際と結果の考察（題材 ピカピカあわせっこⅡ～トラックとくだもの～を中心に）

(1) 目標

- 異なる2つのものの集りを、1対1対応で同数・異数を比較し、絵や数字で表しながら遊ぶことができる。
 - ・異なる2つのものの集りを、とりだすことができる。
 - ・2集合を1対1対応であわせることができる。
 - ・数を比べて、動作・言語で表現することができる。
 - ・同数にして、絵・数字で表すことができる。
 - ・ものと対応して、数詞を唱えることができる。
- ものを集めたり、あわせたり、比べたりしながら、楽しく「かずあわせ」をしようとする意欲・態度を育てる。

(3) 指導の意図と考え方（トラックとくだもの）

本題材は、トラック（絵カード）にくだもの（チップ）を乗せて遊ぶもので、個に応じた数の範囲で、トラックとくだものをとりだし、ピカピカあわせ箱を使って、1対1対応であわせ、同数・異数を比べて同数にしたものを、絵や数字で表す活動から構成されている。一人ひとりの学習への取り組み方（意欲・態度）、数の理解、活動方法の理解や操作のし方のレベルに応じて学習内容を設定し、学習過程を一人ひとりに即したものにします。

一人ひとりの実態

学習過程（S：くだものシート、P：ピカピカあわせ箱、◎は重視する段階）

		学習への意欲・態度	数の理解	操 作	とりだす	あわせる	くらべる	むすぶ
J	MA 2:02 IQ 26程度	模索的 ○注意集中が困難。 学習からそれた行動をとりやすい。	○簡単な色・形の違いを見分け、集めづくりができる。	○必然性のあるもの同士で対を作るが、1対1対応できない。	○サイコロと同じ絵のトラックを選び、Sにくだものをのせる。	◎トラックをP（上段）にのせ、くだものを左からひとつずつ並べる。	○トラックとくだもの数を比べ、トラックの数と同じにする。	○同じトラック、くだもの絵カードを選ぶ。
K	MA 3:07 IQ 46程度	模索的 ○集中して活動に取り組む。数対象への興味も強い。	○直接対応はできる。過不足に気づいて示す。数詞不確実。	○直接重ねたり、等間隔に並べる。視覚的に過不足判断。	○サイコロと同じ絵のトラックを選び、2～3種類のSから、任意にひとつ選び、くだものをのせる。	◎J児と同様。Pにトラックとくだものをのせる。	○トラックとくだもの数を比べ、くだもの過不足を「あまた」「足りない」と表現し、同数にする。	○Pに表示された数字をみて、同じ数字のカードを選ぶ。○数えた数と同じ数字のカードを選ぶ。でPに置く。
F	MA 4:01 IQ 65程度	模索的 ○注意が集中しにくく、活動が中断したりそれたりする。	○対応の結果から過不足に気づく。数詞と数対象不一致。	○とびぬかしや重なりがみられ、1対1対応不確実。	○サイコロと同じ絵のトラックを選び、2～3種類のSから、トラックと同数と思うSを選び、くだものをのせる。	○J児と同様。ただし、間隔のある対応。 トラック ○○○○○○○○ くだもの	○トラックとくだもの数を比べ、「○○が多い」と表現し、トラックと同数にする。	○同数の数字カードを選んでPに置く。○同じ数の整理表にトラックとくだものを置く。
M	MA 4:06 IQ 65程度	規則的 ○活動への興味はあるが、方法を理解しにくくそれやれい。	○対応の結果から過不足を言う。3のしくみとそれやれい。	○とびぬかしや重なりがみられ、1対1対応不確実。	○サイコロと同じ絵のトラックを選び、2～3種類のSから、トラックと同数と思うSを選び、くだものをのせる。	○J児と同様。ただし、間隔のある対応。 トラック ○○○○○○○○ くだもの	○トラックとくだもの数を比べ、「○○が多い」と表現し、トラックと同数にする。	○同数の数字カードを選んでPに置く。○同じ数の整理表にトラックとくだものを置く。
Y	MA 3:07 IQ 51程度	規則的 ○活動方法を理解し、意欲的に自分から取り組める。	○過不足を言う。数詞までわかり、3をみとれる。	○直接対応左から確実にあわせる。5個のものを数える。	○サイコロと同じ絵のトラックを選び、2～3種類のSから、トラックと同数と思うSを選び、くだものをのせる。	○J児と同様。ただし、間隔のある対応。 トラック ○○○○○○○○ くだもの	○トラックとくだもの数を比べ、「○○が多い」と表現し、トラックと同数にする。	○同数の数字カードを選んでPに置く。○同じ数の整理表にトラックとくだものを置く。

指導にあたっては、子ども自身の内発的な動機によって、意欲的で持続した活動の姿を生みだしたい。そのために、①動機の段階では、ピカピカあわせっこの活動方法等について話し合い、トラックとくだものをとりだしたり、ピカピカあわせ箱であわせたりする活動を自由に行わせ、ピカピカあわせっこに親しませる。②熟中の段階では、個に応じて数の範囲を設定したトラックカードを選び、数差が0～2の3種類のくだものシートから1つ選び、その上に直接対応でくだものをのせる「とりだす」段階。ピカピカあわせ箱を使って、トラックとくだものを1対1対応（間接）で並べる「あわせる」段階。対応の結果を比べて、同数・異数を動作や言語で表し同数にする「くらべる」段階。同じ数にしたトラックやくだものを数えたり、同じ組み合わせの絵カードや、同じ数の数字カードで表す「むすぶ」段階を活動の過程に組織する。この活動を繰り返し行なうなかで、直観的対応、直接対応、間接対応の操作に触れ、2集合を比べたり、数えたり、絵・数字で表したりする経験を豊かに行わせる。一人ひとりに応じた手だてとして、

	数操作のレベル	とりだす	あわせる	くらべる	むすぶ
J	模索的レベル	○水色とピンクのトラックのついたサイコロ、トラックカード(5)、くだものシート(3.5.7)、くだもの	○左から置くように示す。動作援助。 ○ピカピカあわせ箱	○加不足を示して「足りない」「あまた」等の助言。 ○一緒に数える。	○絵カード（ピンクにみかん、ピンクにりんご、青にみかん、青にりんご） ○正しい言葉がなる。
F	模索的レベル	○サイコロ、トラックカード(5)、くだものシート(3.5.7)、くだもの	○左から置くように示す。助言。 ○ピカピカあわせ箱	○どこが加不足か示させ、「足りない」「あまた」等言わせる。 ○数詞の唱え。	○数字の提示により、正しい数字カードをとらせる。
Y	規則的レベル	○サイコロ、トラックカード(5～7)、くだものシート(5～7)、くだもの	○ピカピカあわせ箱	○「どちらが多いか」の発問 ○手がかりなしで、自分で数えさせる。	○手がかりなしで、数字カードをとらせる。

③発展の段階では、これまで行ったピカピカあわせっこを、友だちに発表させ、学習をまとめさせる。

(4) 子どもたちの取り組みの実際と結果の考察 (T:教師の援助、P:ピカピカあわせ箱、S:くだものシート)

① 当初の実態 ピカピカあわせこ I〜動物とくだもの〜の取り組みから(9月)

過程	J児の姿(模索的レベル)	F児の姿(模倣的レベル)	Y児の姿(規則的レベル)
とりだすくあわせくらべる	①ルーレットと同じ絵のぞう(3匹)のカードを選びPの上におく。 ②くだものを右端から並べる。 ③Tの「ここ(左)からよ」の援助で左端から並べ、光をじっとみる。 ④3個とも並べ、音が鳴ると喜ぶ。	①動物カード(5匹)をPにおき、くだものをとびぬかして並べる。 ②くだものを途中から並べはじめる。 ③Tの助言で左から並べていく。 ④「たりない」と言って加える。 ⑤Tと一緒に数えるが数唱を誤る。	①動物カード(5匹)をPにおき、くだものを、左から順にひとつずつあわせながら並べ、「ついた」。 ②「たりない」と言って、くだものを1個加え、同数にする。 ③個数を正しく数え、「同じ」と言う。

＜考察＞○ここでは、1対1対応の約束(左端から順に、とびぬかし・重なりがないようにひとつずつ)に従って、2集合を対応させながら並べたり、基準となる集合(動物)と同数になるようにくだものを加えたり減らしたりする数



操作について当初の実態を明確にする。○J児は、動物の口にはひとつしかくだものを置けないようにしたこと、2個以上重ねることはなかったが、援助がないと左から並べることに気づかず、自由に並べていた(②③)。○F児は、間接対応で、とびぬかしや重なりがあり(①②)、助言により左から並べた。不足の調整はできた。○Y児は、1対1対応で並べられ、同数にできた。5までの数唱も一人できた。○3名とも、光がつくと喜び、つかないと置き直していた。また、同数にして音楽が鳴ると耳を近づけ聞き入っていた。

② ピカピカあわせこ II〜トラックとくだもの〜の取り組みから(11月)

ア、トラックとくだものが同数の場合($\frac{3}{7}$ 時間)

	J児の姿(感覚運動的レベル)	F児の姿(模倣的レベル)	Y児の姿(規則的レベル)
とりだすくあわせくらべるくむすぶ	⑤ピンクのトラック(5台)を選び、木からくだものをS(5個)にのせる。 ※1〜4までのせ、残りに気づいて、5をのせる。 ⑥トラックをPに置き、くだものを1から置き始める。T:「どこから置くのだった?」に、2に置く。 ⑦光がつかないの3に置きなおし、以下4〜7に置く。 	⑥サイコロと同じ絵のトラック(5台)を選び、S(5個)にくだものをのせる。 ⑦Pにくだものを並べる。 ⑧光がつくと「ついたあ」と喜ぶ。 ⑨左端をとびぬかして数え始め「いち、さん、し」と数え、「し」と言う。 ⑩T:左端から数えさせると、1〜5まで数えるが④のカードを選ぶ。	④トラック(7台)を選び、S(7個)にくだものをのせる。 ⑤左から順に1対1対応で並べる。 ⑥並べながら光のつきの確認する。 ⑦並べ終わって「おなじ」と言う。 ⑧ものと指さしと数唱が一致せず、4をすぎると混乱する。 ⑨T:「ちゃんと押さえてごらん」に、正しく7まで数える。 ⑩7の数字カードをおき、音楽が鳴るのを確かめている。

○置き始めに戸惑っていたが、Tの助言と光の点灯を手がかりに、左から並べることに気づく。(⑥⑦)イ、トラックとくだものが同数か異数の場合($\frac{4}{7}$ 時間)

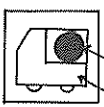
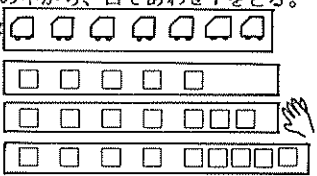
○左端から並べ始めるがまだとびぬかしがある。数える時にも不注意でとびぬかすが助言により気づく。(⑦⑨)

○1対1対応の定着がみられ、同数の表現ができた。指で押すように助言すると確実に個数を数えた。(⑤⑦⑨)

⑧同じ絵のトラックをとり、トラックに直接くだものをのせようとする。 ⑨T:「シートにのせよう」と促され、左から順にくだものをのせる。 ⑩くだものを左端から順に並べ、余りを促されて戻す。 ⑪違う絵カードをPにおく。 ⑫T:正しいカードを渡す。Pに置いて音楽を鳴らし聞き入る。	⑪ピンク色の汽車がでるまでサイコロを3回転がし、同色の汽車をとり、S(5)にくだものをのせる。 ⑫くだものをPに左から順に並べる。 ⑬左から指で押さえながら、くだものを5まで正しく数える。 ⑭⑤の数字カードをPにのせ、耳を近づけて3回音楽を聞く。 ⑮くだものを左からトラックにのせ、整理机にもっていく。「いち、に、し」と数え、誤りに気づき「いち、に、さん、し、ご」と数えなおす。	⑪「水色」と言って水色のトラック(6)をとり、S(5)を選んで、くだものをのせる。 ⑫Pに正しく5個並べ、1個少ないの気づいて、1個加える。 ⑬ひとつずつくだものを指で押さえ、「いち、に…」と数え、「先生、ろく」と言い、⑬の数字カードをのせる。 ⑭整理机の6の枠にもっていく。T「いくつ」に数えずに「ろく」と言う。
--	---	--

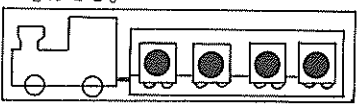
○教具Pのもつ規則（左から順に並べなければ光がつかない）に気づき、左から1対1対応で並べられた。（⑩）
 ○余りを助言により戻している。（⑩）
 ○「むすぶ」段階は理解されてない。
 ○音楽の鳴ることで興味をもつ（⑫）。
 ○音楽の鳴ることで興味をもつ（⑫）。
 ○繰り返し操作することにより、左から順に対応させることが定着し（⑫）、自分からすすんで数えたり、数字をみつけたりしている（⑬⑭）。
 ○自分の好きな色を選んだり、音楽を鳴らそうと楽しんでいる。（⑪⑭）。
 ○視覚的にみとりやすいPの効果により、不足にすぐ気づいて加えることができた（⑬）。
 ○助言による指押さえが確実になり数える途中での混乱がなくなった（⑬）。

ウ、トラックとくだものが同数か異数の場合（ $\frac{5}{7}$ 時間）

	J 児 の 姿	F 児 の 姿	Y 児 の 姿
とりだすくあわせるくくらべるくむすぶ	⑬トラック(5)をとり、自分からくだものを7個、Sにのせる。 ⑭Pにくだものを左から順に並べる。 ⑮2個の余りをTの「これは？」に手を横に振って、いらないと表現する。 ⑯余りを戻しに行く。 ⑰違う絵カードを選ぶ。 ⑱T：「水色のトラックにりんごのっているのはどれかな？」に、カードを見比べて同じ絵を選ぶ。  Pに置いて音楽を聞き、「オト」と水色 喜ぶ。	⑬トラック(5)とS(7)を選び、くだものをのせる。 ⑭Pにくだものを左から順に並べる。 ⑮余った2個を「あまり！」と言いながら戻しに行く。 ⑯くだものを左から数えて「ご」。 ⑰もう一度数えて、「いち、に、し、ご、ろく」と言い、「あれっ？」と言って自分から数え直す。 ⑱⑤の数字カードを置いて音楽をうれしそうに聞いている。 ⑲自分の整理机に持って行き、トラックにくだものをのせる。	⑬トラック(7)をとり、S(5, 7, 9)の中から、目であわせ7をとる。  ⑭Pで1対1対応で並べる。 ⑮トラックを数えて「しち」。T：「じゃ、くだものは？」に数えずに「しち、おなじ」と答える。 ⑯⑦のカードを選んで音楽を聞く。 ⑰整理机の⑥に置こうとして、長さの違いに気づき、⑦に置き直す。

○活動方法を理解し、自分でシートにのせ、1対1対応も定着（⑬⑭）。
 ○問いかけにより、余りを身ぶりで表現し、自分で戻しに行けた（⑮⑯）。
 ○トラックの色、くだものの種類の両者を同時に統合しにくい。（⑰）
 ○音楽が鳴るため意欲はある（⑱）。
 ○活動方法を理解し、一連の活動を自分からスムーズにすすめる（⑱～⑲）。
 ○1対1対応は定着し、ことばの指示により自分で「あまり」と表現（⑱）。
 ○数詞導入後、繰り返し数えることにより定着してきた。（⑱⑲）
 ○音楽が鳴るため興味集中する
 ○Tの「同じと思うものを選んで」という誘いにより、直観的にみとって、シートを選んでいる（⑮）。
 ○1度同数にすると一方を数えるだけで他方も同じ数詞で答える。（⑰）。
 ○トラックを等間隔に並べて提示したことにより、直観のみとり可（⑱）。

③ピカピカあわせっこⅢ～汽車とくだもの～の取り組みから（1月 $\frac{4}{7}$ 時間）

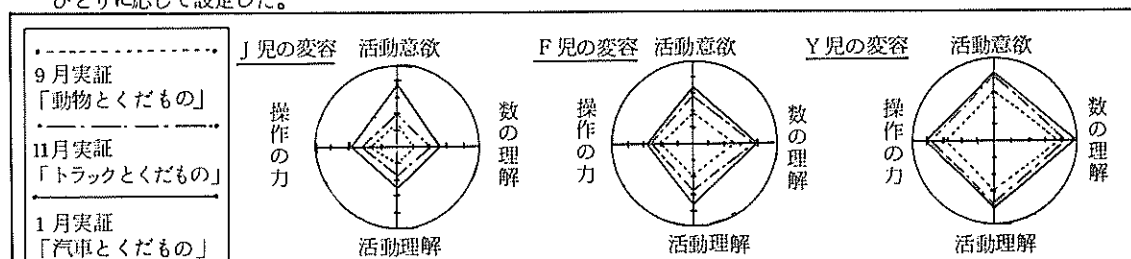
	J 児 の 姿	F 児 の 姿	Y 児 の 姿
とりだすくあわせるくくらべるくむすぶ	⑳水色のボールをとって、水色の汽車(5)を選ぶ。Tから7のSをもらい、くだものを左からのせる。 ㉑Pに左から順にくだものをのせる。 ㉒余った2個を自分で戻しに行く。 ㉓汽車にくだものをのせながら、「チー、ニ、アン、」と声を出す。Tと一緒に数えるが、発声はずれる。 ㉔同じ色の汽車カードを選び、音楽を聞いている。 ㉕自分の機関車に並べ、「チシャ（汽車）チシャ」と言い手をすって喜ぶ。 ㉖繰り返し、活動する。	㉑「ピンク！」と言って、同色の汽車(4)をとり、S(5)にのせる。 ㉒Pにくだものを4のせ、「あまり」と言って1個戻しに行く。 ㉓ひとつずつ指で押さえながら、「いち、に、さん、し」と数え、「し」と言って、④の数字カードをとる。 ㉔④の機関車に汽車を並べ、くだものをのせる。 	㉑「せんせ、ピンク」とボールをみせ、ピンクの汽車(8)をとり、S(9)をとって、くだものをのせる。 ㉒Pに左から並べ、9個目のくだものを置いて、「ひとつ多い。りんご、ひとつ多い」と言う。 ㉓くだもの1個戻し、8個のくだものを数えて「はち」と言う。 ㉔⑧の数字カードをおき、音楽を聞き、鳴り終ると、くだものを汽車にのせ、⑧の機関車にのせる。

＜考察＞○J児は、活動の手順を理解し、自分で活動を進めた。1対1対応の操作は確実で、余りを自分から戻している（㉒㉓）。自分の機関車にたくさん、くだものがのった汽車をつなごうという動機に支えられたことと、「とりだす」でシートをTが選定するようにしたこと、「むすぶ」で課題を低減させたことで繰り返し（7試行）、意欲的に活動に取り組んだ。F児、Y児ともに、1対1対応や、数える活動をより定着させ、ものと数詞、数字との対応がより確実になった。

5. 全体考察

(1) 一人ひとりが数操作の力を高め、ものの集りを数としてとらえていくための内容の設定について。

子どもたちの数操作への興味・関心を引き出すことを基盤に、①集めるー2集合のとりだし、②並べるー1対1対応、③比べるー同数・異数(多少)の理解、④置きかえるーものの集りを絵や数字と対応させるの学習内容を一人ひとりに応じて設定した。

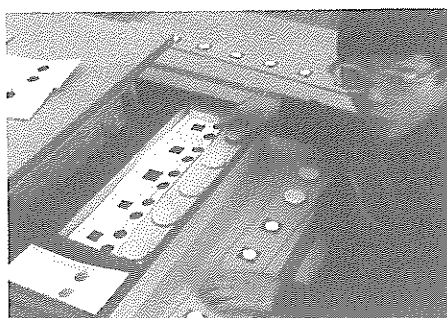


抽出席ごとにみていくと、模索的レベルのJ児は、数の意識に乏しく直接対応でも重なりやズレが多かったが、間接対応によって左から順に対応させ、過不足をみとって同数にすることができた。ここでは、教具の特性(左から並べなければ光がつかない)や、左端から並べていくように動作援助を行ったこと、過不足を言語指示によって意識化させたことなどが効果的に働いたと考えられる。模倣的レベルのF児は、間接対応で1対1対応していくことは理解していても、左端から順に対応させていくことは不確実で、数詞・数字との対応も不十分であった。教具の特性、および、左端の言語指示や誤りに気づかせる助言、「たりない」「同じ」「あまった」と過不足を表わす言葉や数詞・数字の導入により、1対1対応の操作を確実にし、2集合を同等にしたあと数えたり、数字カードを正しく選んだりする力を5までの範囲で定着させることができた。規則的レベルのY児は、1対1対応による過不足の理解の段階から、数の範囲を5〜9へと広げながら、多少に目を向けさせる言語指示や表現方法の導入により、「〇〇の方が〇つ多い」と多少の判断をして同数にし、数詞・数字に表したり、2集合を直観的にみとって正しく判断できた。

(2) 遊びを取り入れた「かずあわせ」の学習過程の構成について。

子どもが興味をもつ素材を数対象にし、活動性を重視した「かずあわせ」の学習過程を構成した。

「とりだす」では、サイコロ等により自由に基準となる集合を取り出し、くだものシートを使わせたことにより、楽しんで自由にくだものを集めさせることができた。「あわせる」では、光が点灯する教具を用いさせたことにより、光の点灯に喜びながら左から順に1対1対応で並べていく姿がみられた。「くらべる」では、過不足に気づかせる動作援助・助言により、自分でくだものを加えたり減らしたりして同数にしたり、言語表現したりすることができた。「むすぶ」では、正しい絵・数字カードを置くことと音楽が鳴る教具によって音楽を鳴らそうとカードを選び、うれしそうに音楽を聞き、自分の整理表にまとめる姿を引き出すことができた。



また、特に、J児について「とりだす」でのくだものシートの選択や、「むすぶ」での整理表への課題(同じ絵でまとめる)の省略によって、活動方法を理解しやすくさせ、意欲的に連続した活動に取り組ませることができた。

6. 研究のまとめ

「数」の学習に出合ったばかりの子どもたち一人ひとりが、活動の楽しさにひたりながら、数操作の力を高め、ものの集りを数としてとらえていくことができるようになるためには、

- ① 一人ひとりの学習に取り組む意欲や態度を高めていくことを基盤に、具体的・活動的な数操作を経験させていくことを重視し、「集合のとりだし」～「1対1対応」～「同数・異数・多少の理解」～「ものの集りと数詞・数字との対応および数唱」の学習内容のステップを細分化し、一人ひとりに応じて設定していくこと。
- ② 遊びを取り入れた「かずあわせ」の活動(とりだす～あわせる～くらべる～むすぶ)を構成し、一人ひとりの数操作や活動方法の理解のレベルに応じた学習過程を設定していくこと。

7. 今後の課題 なかまづくりから集合数、簡単な計算までの多様な実態に応じることのできる学習内容の再検討。

○ おわりに 一人ひとりの数操作や活動方法の理解のレベルに応じた学習内容の設定と学習過程の究明が重要である。

お わ り に

桜の花が二つ三つとほころびかけております西公園を横目にこの一年間をふり返ってみたいと思います。いずこの学校とも同じですが三月に六年生を送り出します。学校あげて精魂こめ、丹精した花は、この6年生において開花するといえます。校門を出る卒業生の背中を見るとつくづくその責任の重さを感じる月でもあります。私ども、研究同人一同、一体となって究明してきた部分の総体がこの結果であるといえるからであります。

私たちは、学校組織を分担し、協働して子ども個々の教育に当たっております。学校の教育目標が具体的に具現化されていく道筋を明らかにしているのが教育課程であります。私共の仕事はこの教育課程をまた、更に具体的に改善していくことだといわれています。その大事な資料となっていくものが日常的教育実践であることは論をまちません。

ここに、力点を置いたのが本年度であり、「学習過程」に焦点を据えたわけであります。

この3年間、私共は、東京大学東教授の指導を仰ぎ、個性伸長こそ解明が求められるものであり、人間教育への展望を切り拓くものとふまえ、取り組んできました。そして、この歩みの中で個性化教育の方法論と共に常に目的論としての個性化教育を考えてまいりました。これには、又文部省の委嘱研究による生活科の研究と実践が基盤となっております。解明の過程や課題を見直す度に何のために、どんな子どもを育てるのか、そして、それはどんな教育課程であらねばならないのかといったことが話題となってまいりました。

昭和50年における東教授の講演の中で、教育課程に言及されて「子どもの側に立って」「子どもをとらえて」改善をと言われております。そのとき、どういう価値、事柄に照らしてふさわしい教育課程にするかが大事である。今後においては、授業ではどうしても人間化とか個性化が考えられなければならない。そこでは、個人を発想の原点として、つまり一人ひとりが自分の志をとげること、自分自身を達成させることであるといわれております。非常に大切なのは、そんな子どもの志、意欲の向っている方向をつかむことである。また、いましめなければならないのは方法や内容が決して型はめに陥入ってはならないことだともいわれています。そうしなければ、それは、従前の教育課程に戻ってしまうことになるだろうともいわれております。

私共は、以上のようなことをふまえながら今日まで歩んできました。内容の習得と個性の伸長は同次元で成立すると仮説し、教材を吟味し、方法を究明してまいりました。各教科、領域毎に紀要として報告し、ご批正を願おうと思っております。仮説、実証、考察といろんな点でご指導、ご助言を賜われますればこれ以上の喜びはありません。ほんとうに、生きて教育課程に働く教育研究を目ざし、努力を積み重ねたいと思います。今後共、よろしくお願いします。

昭和62年3月

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校 副 校 長 小 嶋 俊 郎

研 究 同 人

(昭和 61 年度)

教 科 等	職	務	氏 名
校 長	大 西	道 雄	(国語教育)
副 校 長	小 嶋	俊 郎	(社 会)
教 頭	川 口	浩	(算 数)
教務主任	大 崎	克 之	(国 語)
研究主任	大 栗	原 宏	(図画工作)
1 の 1	松 石	正 夫	(道 徳)
1 の 2	家 宇治	正 幸	(社 会)
2 の 1	大 橋	鉄 雄	(音 楽)
2 の 2	池 田	隆 信	(体 育)
3 の 1	金 子	孝 信	(理 科) (帰)
3 の 2	田 中	光 子	(家 庭)
4 の 1	倉 吉	志 米男	(社 会)
4 の 2	廣 渡	照 久	(算 数) (帰)
4 の 3	橋 本	義 徳	(国 語)
5 の 1	谷	友 雄	(理 科)
5 の 2	高 橋	秀 喜	(音 楽)
5 の 3	高 猿	渡 哲夫	(社 会) (帰)
6 の 1	宮 崎	成 光	(特別活動)
6 の 2	吉 富	修	(算 数)
6 の 3	猪 口	有 三	(国 語) (帰)
ふ じ	高 井	敏 雄	(算 数) (特殊)
さ く	堤	正 則	(国 語) (特殊)
う め	宮 地	祥 太	(生 活) (特殊)
専 科	肥 後	弘 美	(音 楽) (特殊)
〃	内 田	宗 隆	(理科図工)
研修教官	神 田	直 文	(理 科)
〃	漆 谷	慎 一	(国 語)
〃	久 保	雅 子	(社 会)
〃	江 藤	モ モヨ	(国 語)
養護教諭	林	由 美子	(保 健)
講 師	山 本	か んな	(算 数)
海外派遣	山 田	耕 司	(社 会)