

自己実現の喜びを生み出す学習指導法

—「学習の個性化」をめざす授業の改造—

昭 和 63 年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

序にかえて

自己実現と個性化

学校長 大西道雄

1

われわれが、「自己実現の喜びを生み出す学習指導」というテーマで、実践・研究に取り組んで、9カ年が経過した。学習における「自己実現の喜び」をもたらすものは何か、「自己実現」の達成された学習者像は、いかなるものか、ということについて実践的課題意識をもって追究してきた。「自己実現の喜び」は、学習者一人ひとりが、自己の能力を十全に発現し、自らの学習の願いを実現することによって結集されるものである。

子どもたちは、一人ひとりかけがえない個性をもった存在として、学習の集団を形成する。当然のことながら、子どもたちの示す学習実態はきわめて多様である。この多様な子どもたちに、その能力を十全に発現させ、学習の願いを達成させるための手だてとして、子どもの「個性」に応じた教育処遇をするということを考えるようになった。そこで導入したのが、A.T.I（適性処遇交互作用）^{注1}の理論であった。学習者のもつ認知スタイル・学習スタイルを課題追究の傾向性にとらえ、それにふさわしい学習コースを設定して適切な援助・処遇をする授業過程を構成した。この過程は、学習内容の習得過程であると同時に個性の伸長の過程でもあるように設定されており、この実践・研究の成果は、『「学習の個性化」をめざす指導法の開発』（昭和61.5 明治図書出版）という著作にまとめ、刊行した。

2

「個性」を課題追究の傾向性と規定したのは、「個性」の認知的特性の一側面を強調してとらえているきらいはなかったか。自己選択をさせたものの、認定された学習コースに子どもたちを立たせたのは、「個性」の限定指導に陥る弊はなかったか。実践・研究の過程における子どもたちの学習反応から切実な反省をもつに至った。この反省に基づいて、われわれは、「個性」を、認知的・情動的運動技能の側面のそれぞれの視点から総体的なものとしてとらえ、各教科・領域においてその伸長を実際化しようとした。総体的に把握した「個性化」の拠点を学習者ひとりひとりの志（願い）^{注2}に求め、「自己実現」の達成を通して「個性化」が具現化されると考えたのである。^{注3}

このように考えを進めてくると、われわれの意図する「個性化」には、学習者一人ひとりが「自己実現力」とも言うべき人間的な力の育成を必要とすることに気づく。この「自己実現力」は、「自己を見つめる力」「自己を追究する力」「自己をふりかえる力」と分析できよう。この三つを貫通して、「自己実現力」を内部から支えているのは、「感動を中核とした追究力」である。これを学力構造として見た場合、深層に物の見方・感じ方といった価値観・態度をとらえ中層に関係的認識・思考力、理解・表現能力などを見だし、外層に基礎的な知識や技能を析出して、三層として認識することができる。^{注4}こうした学力観に立って、この学力が、追究力として作用するためには、学習主体の内面に生起する「感動」を起動力・推進力とする自己実現の学習活動が営まなければならない。この過程において、感動は「出会いの感動（自己を知る）」・「達成の感動（自己を追究する）」・「価値成就の感動（自己をふりかえる）」と順次高まっていく。

感動は、それ自体他者が関与し、左右することを許さないものである。感動は、主体が対象とふれ

あい、それを内面化することを通して自己変容することである。したがって、主体の内面に感動を誘発し、その質的な高まりをもたらすためには、主体が立つ学習の場＝授業過程を感動を中核とした追究を形成し、自己実現を促すしくみをもった授業として構成される必要がある。われわれが、本年度、「『学習の個性化』をめざす授業の改造」という研究主題を設定したゆえんである。

3

われわれは、昭和58年度から昭和61年度までの4年間にわたって文部省の研究開発の指定を受け、「生活科(体験科)」を創設して、実験的な開発研究を進めてきた。これらの成果は、この度、『感動を中核とした生活科の授業づくり』(明治図書出版)として出版した。

われわれは、「学習の個性化」をめざし、「自己実現」をはかる学習指導と、生活科で具現化しようとする目標とは、共通の理念にもとづいていると考えている。われわれの実践・研究している生活科は、子どもたち自らの生活を基盤にした、身近な自然や社会や人に働きかける活動を通して形成される感動体験を中核においている。そして、この感動体験にもとづいて、「事象を見る目」・「豊かに感じる心」・「ねばりづよく追究する態度」・「自らの行動を決定する判断力」・「獲得したことから自己表現する力」などの追究する力の基礎に培うことをめざす。このような活動は、子どもたちが、身近な自然や社会、人に接し、感動体験を媒介として自己認識を深めることを結果する。つまり、社会認識や自然認識は、相対的に、認識主体の自己認識をもたらすということである。この認識主体としての自己は、感動を中核とした自己追究活動を通して自己更新をはかり、自己認識を深めていく。これが、自己実現を促し、個性化を達成することにつながるのである。

われわれが、生活科の目標と他の教科領域の目標とが、共通の理念に立脚点を置いていると述べたのは、このような理由による。

「自己実現の喜びを生み出す学習指導」という主テーマのもとに、9年間にわたって追究してきた成果を、本年度は、「『学習の個性化』をめざす授業の改造」という主題に集約して、本紀要をまとめた。普通学級・帰国子女学級・障害児学級のそれぞれにおける実践・研究には、多くの課題を残しているが、あらたな研究の進展を期して発表する。大方のご叱正、ご指導を切にお願いする次第である。

注1 . Aptitude Treatment Interqtion .

2 . B . S . ブルームのタキフノミーの考え方に依っている。

3 . 昭和61年度の本校研究発表会における東洋博士の講演に示唆を受けている。

4 . 広岡亮蔵氏の学力構造論にもとづいている。

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」をめざす授業の改造——	教 頭……………	1
文章に問いかけながら読みを深める文学教材の指導 ——期待・願いを生かした学習過程——	国語科部 猪口有三	7
主体的な読み手を育てる国語科学習指導 ——説明文における再構成活動を中心に——	国語科部 久門隆	13
価値観の形成をめざす社会科学習指導 ——追究段階に自己解釈の場を設定した学習過程——	社会科部 倉吉志米男	19
自己学習力に培う帰国子女教育 ——個の海外体験を価値づける6年生社会科学習を中心に——	帰国子女教育部 山田耕司	25
生き生きと一般化する力を身につけていく算数科学習指導 ——問題作りを取り入れた学習過程を通して——	算数科部 廣渡照久	31
自ら数の概念を身につける算数科学習指導 ——構造に目をむけた比較活動を通して——	算数科部 浜崎常喜	37
自ら自然認識を深める中学年理科学習指導 ——自己表現を重視した学習過程を通して——	理科部 金子孝信	43
自ら自然認識を深める高学年理科学習指導 ——自己の論理による学習過程——	理科部 内田宗隆	49
自ら歌い上げる低学年の音楽科学習指導 ——身体表現の活動を通して——	音楽科部 丸山誠二郎	55
一人ひとりが生き生きと表現する図画工作科学習指導 ——個のよさを生かし合う共同製作の指導——	図画工作部 栗原宏徳	61

喜んで実践できる力を育てる家庭科学習指導

——「整理・整とん」における個の課題を生かした学習過程——

家庭科部 田 中 光 子・・67

一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導

——個の欲求を生かす低学年ゲームの単元のしくみ——

体育科部 三 原 英 喜・・73

自己の生き方を創り出す力を育てる道徳学習指導

——相手の感情にせまらせる役割表現の過程を通して——

道 徳 部 萩 尾 耕 一・・79

自らの行い方を高める力を育てる学級活動の試み

——個の価値意識に応じた行動目標づくりの学習指導——

特別活動部 宮 崎 成 光・・85

追究力の基礎に培う生活科学習指導

——人や事象への関わり合いを強める援助——

生 活 科 部 谷 友 雄・・91

自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導

——個のよさを生かした学習過程——

特殊教育部・・・・・・・・・・・・・・・・99

一人ひとりが意欲的に読みの力を高める国語科学習指導

——構成活動を取り入れた「ことばあわせ」の学習過程——

特殊教育部(国語) 江 藤 肇・・101

一人ひとりが喜んで「かず」に取り組む算数科学習指導

——構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習過程——

特殊教育部(算数) 高 井 敏 雄・・107

子どもたちの心の健康を育くむ支援活動の試み

保 健 部 林 由 美 子・・113

お わ り に

副 校 長 友 清 佳 雄

研 究 同 人

(全体研究主題) 「学習の個性化」をめざす授業の改造

全 体 栗 原 宏 徳

○ は じ め に

各教科等でとらえた個性とそれを育てる学習を、教科等の特質に応じた学習過程として具体化することにより、「感動を中核とした追求力」を育成することをめざす。

そのために、学習過程を「自己を知る」「自己を追求する」「自己をふりかえる」という「自己の確立形成の過程」として位置づける。

1、主題設定の理由

(1) 近年の子どもの姿から

私たちの願いは、一人ひとりの子どもが自分の可能性を最大限に発揮し大きく成長していくことにある。学校教育は本来、子どもたち一人ひとりの知、情、意、体の調和のとれた発育をめざし、民主社会の形成者としてふさわしい心身共に健全な国民の育成を期して行わなければならないことは、いうまでもないことである。しかし、現実には非行の低年齢化、構内暴力や陰湿ないじめの横行、これに伴う登校拒否や若年者自殺の増大などの現実が相次ぎ、調和に欠けた子どもたちが増えてきている。これらの大きな原因の一つとして近年特に、個性を無視した画一的な学校教育のあり方があげられる。

このような問題点は、一人ひとりの子どもが自分の個性を発揮し、生き生きと活動できる学習を構成し、個の成長が保障されれば、自ら解決できるのではないかと考える。

(2) 本校の研究経過から

「教育基本法、学校教育法の主旨に従い現代および未来の社会に生きる人間の基礎的形成のため、個性に即した全人教育の徹底を図ること」が本校教育目標である。

過去8年間、教育目標を具現化するために「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・研究に一貫して取り組んできた。「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課題であり、究極の目標である。

私たちは、自己実現とは「自己において個性的に潜在している可能性を最大限に現実化すること」であるとしてとらえている。そして、その具現化を図るために毎年サブテーマで焦点化して探究してきた。その結果いっきいたのが「個性化」の理念と方法である。

また、教育界においても（教育課程審議会・臨時教育審議会）「個性重視」が最重要原則として示されてきている。

2、私たちがめざしている「学習の個性化」とは

子どもたち一人ひとりの個性をしっかりとみつめ、それらの個性を育てるための学習内容と方法を設定することを通して「個性豊かな子どもの育成」を図っていかうとするものである。

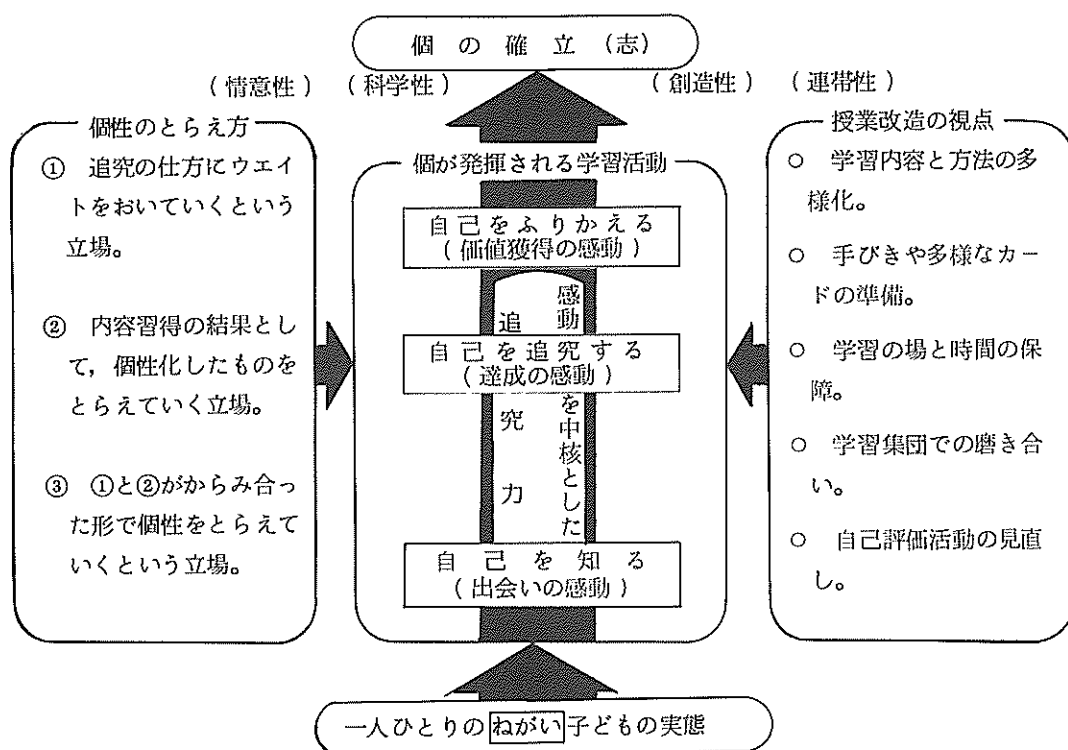
そして、次のような子どもの姿を日常の学習の中で具現化しようとするものである。

「学習の個性化」をめざす子どもの姿

- (1) 課題に対して熱中して取り組み、粘り強く最後まで追求しようとする子ども。
 - 自らが、こうしたいとか、こうあるべきだとか、あるいは自らがやりとげるべき何かの目標に向って、現在の自分を乗り越えようとしている。
 - 自分なりの方法や手順を考え、創意工夫しながら追求している。
- (2) 自分の考えを確かにもって、それを的確に表現しようとしている子ども。

- 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考え方、感じ方で反応している。
- (3) 自分の考えや方法を常に集団の中に出し、みんなと磨き合って共に高まろうとする子ども
 - 自分の不十分さ、困難点等追究の内容を集団の中へ出し交流でよりよいものにしようとしている。
 - 自分の気づかなかった見方・考え方に気づき、それをとり入れてよりよいものにしようとしている。
- (4) 自分自身の現状と可能性、課題性を認識し、自分の見方・考え方・学習の仕方は、これでよいかと絶えず見直し、自分自身をコントロールし、より価値あるものへと変えようとしている子ども。
 - 自分の学習した内容や学習の仕方・見方・考え方などをふりかえて自己評価し、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に対して意欲を燃やしている。

3、「学習の個性化」をめざす授業の改造の基本構想



一人ひとりの子どもの自己実現を考える時、一人ひとりのかくありたいという「学習へのねがい」を大切にしなければならない。そして、かくあるべきである(志)というところにいきつかせたい。

すなわち、自己をふりかえる結果として、とらえられる自己ということは「かくあるべき」だと思考される自己である。ここで学習過程を一本貫いているのが自己である。すなわち、学習過程を子どもの個性を育てるという立場から子ども自らが自らの個性を強化していく過程、(自己を確立していく過程)としてとらえる。そして、それを築き上げていくためには学習活動をしていく時のエネルギーとなる「感動」をどうもたせるかということが大切になってくる。そこで、本校が学力の中核に考え

ている「感動を中核とした追究力」と「自己」というのが加わってくることによって単なる追究力、問題解決能力という知的なレベルだけでなく、情的なレベルと相互作用によって総合的な学力観を身につけさせようとするものである。次に、「感動を中核とした追究力」を身につけさせる自己の確立形成の過程を次のようにとらえている。感動を中核とした子どもの追究は内容習得の過程であるとともに個性伸長の過程でもなければならない。そのためには、子ども自らが自らの課題を設定し、常に自己の活動をふりかえり評価し新たな課題への追究活動を深めていくといった自己評価の機能をもった「自己の確立形成の過程」として位置づける。つまり、「自己を知る」「自己を追究する」「自己をふりかえる」の三過程である。

「自己」とは表面上に現れてきている人間の行動とただでなく人格の奥底にあるものである。

「自己を知る」とは、広義には、教科等の本質に至る過程にある自己の実体を知ることである。

狭義には、子ども自身に目を向けて、この学習では今、自分自身は、こんなことはわかっているがまだこんなところは不十分であるということを知ること等である。例えば刺激の導入があって心が動かされる、そうすると何かしたいとか、そうしないではいられなくなってくるといった表現活動をよびおこさせる。そうするとそこに行動が生まれ、問題意識が生まれてくる。そして実態の把握をしなければならなくなる。それからそのギャップをうめる為に解決の方法の選択・試行錯誤活動が生じてくるこの一連の動きが自己を知る過程である。各教科等の具体例は次の通りである。

①問題場面に出会った時、それを乗り越える行動の仕方とそれを決定する評価判断の基準気づくこと（特別活動）②課題を明確にし追究内容と方法を確認すること（社会科）③既習学習を想起し、うまく出来たところや不十分なところをはっきりさせる。そして学習のねがい（表現主題・つくり上げたらどこに飾るか・こんなことができるようになりたい等）をもつ。（図画工作科）

「自己を追究する」とは、自分自身は今この位のレベルがある、その自分自身を高めていくために自分自身の力・自分なりの追究の仕方でも追究していくことである。例えば次の通りである。

①問題場面に出会った時、それを乗り越える行動を役割演技で追究し価値意識を明らかにすること。

（特別活動）②自己の追究を相互交流を通して新たな見方・考え方を獲得していく。（社会科）③自分の表現主題を追究する（ラフスケッチ一個の学習の場1 グループの下絵の白と黒との割合を考えた彫り方などを考える一個の学習の場2）（図画工作科） 「自己をふりかえる」とは、学習内容・方法・見方・考え方などについて自分自身をふりかえり、見直し、あるいは評価して、また新しい問題を発見したりすることである。この自己をふりかえる活動することによって次の自己を知る－自己を追究するということが成立する。具体的には次の通りである。①問題場面を乗り越える行動の違いを交流し自分なりの価値意識に応じた行動目標を決定する。（特別活動）②学習過程そのものが自己評価の機能をもつが題材に対して自分の追究の内容と方法をふりかえり新たな題材を意識する。

（社会科）③個の学習の後のともだちとの交流。その作品。また各段階における子どもの学習の記録をふりかえる。（図画工作科） 以上述べてきた三つの過程は各教科等でとらえられた個性の中で教科等の特質に応じた学習過程として具体化するものである。

4、「学習の個性化」による学習指導の具体的方途

(1) 個性化をめざす学習過程を「感動を中核とした追究力」の育成過程としてとらえる。

昨年度まで子どもの個性を育てるという観点から子どもの個性をとらえ教育的処遇を加えるという研究の経過をたどってきた。しかし、個性は分析的にとらえるとともに総体としてとらえなければ、その個の固有性としてとらえることは出来ない。また、個性は子ども自らが成長の過程で発現していくものである。そこで子ども自身が自己を知り、自ら追究し、自らの追究状況を見

直し、自らを高めていこうという「自己の確立形成の過程」に個性が伸長されるものとして、学習過程を構想する。そして、この一連の学習活動の結果、総合的な学力観の「感動を中核とした追究力」が育成されると考える。

(2) 本校のめざす学力観と各教科等の特質から個性のとらえ方を検討する。

過去2年間「学習の個性化」をめざして研究に取り組んできた。そして個性を次のように、とらえそれを育てる教育的処遇を各教科等で模索してきた。一昨年度は個性の現れである「追究の傾向性」で、昨年度は、それをもう少し幅広く考えて「追究の傾向性」「内容習得の違い」「学習の好み」としてとらえてきた。しかし、各教科等の中には一単位時間で主張しようとする個性のとらえ方をしているものがあり、もっと単元全体で主張できる個性のとらえ方をする必要が出てきた。そこには個性の内容の違いが出てくる。次にあげる各教科等の個性のとらえ方は過去2年間の個性化をめざす学習指導の取り組みから生まれてきたものである。

「各教科等における個性のとらえ方」

① 追究の仕方にウエイトをおいたとらえ方。

- 数理を獲得していく時のその子なりの筋みち－既習の知識、技能、見方、考え方の生かし方（算数）
- 既習問題をもとに自分なりの問題をつくる。（算数）
- 子どもの調べ方の工夫の違い。（家庭）
- 表現の特徴、表現技能（特殊教育・図工）
- 子どもたち一人ひとりがもつ運動への欲求と高まり方。（体育）
- 行動を価値判断する時の価値意識（欲求性向、規範意識）や価値基準の違い。（特活）
- 子どもたちが文字に意味づけていく際の切り込み－文字に対する認知の仕方（特殊教育・国）
- 子どもたちが「かず」ととらえていく際の追究の仕方をその学習段階に応じて、具体物、半具体物、抽象（数字）からの追究、具体的操作の仕方、興味のもち方等から個のよさとして位置づける。（特殊教育・算数）

② 内容修得の結果として個性化したものをとらえていく立場。

- 登場人物に対するイメージ、人物の行為への意味づけ、人物の人としての生き方などのとらえ方。（国語）
- 文章から自分が読みとった内容、さらに、それを再構成したもの。－自分の考え（国語）

③ (1)と(2)がからみ合った形で個性をとらえていく立場。

- 価値観とは、対象としての認識内容をどう自分なりに解釈し根拠づけるかということである。従って、価値観の形成の場は、常に認識内容とのからみで、その子の特有の見方、考え方として表現される。（社会）
- 事象をとらえる時の見方、考え方が違えば、追究しようとする視点が違うので追究の仕方も違ってくる。また、学習の結果として考え方にも差が出てくる。（社会）
- 自然現象に対するその子なりの見方、考え方。（理科）
- 一人ひとりの見方、考え方、感じ方の違いを認め生かす。（理科）
- 生活経験、学習経験から生じてきたその子なりの曲の感じ方。（音楽）
- 既習経験から生じてきたその子なりのものの感じ方、見方などのちがいが。（図画工作）
- その子のもっているものの見方、感じ方、考え方。（道徳）
- 自分のやりたい追究方法、（表現活動としての新聞づくり）で、自分の考え（海外体験）を強化していく立場。（帰国子女・社会）

(3) 「個性化」をめざす学習過程は、「社会化された個性」の伸長をめざす。

個性化をめざす教育は変わり者を育てるものではない。一人ひとりの子どもが生き方として主体性をもつことであると同時に社会性に培われたものであるべきだと考える。そう考える時、私たちがめざす学習は一斉学習のよさの中で、個がよりよく生きることであり、具体的学習場面で、互いに自己啓発しながら他とともに自己を高め合う学習を具体化することが大切である。つまり各教科等で相互交流を通して個性を育てる学習の中に、個性の伸長過程として主張する。

(4) 個性化をめざす学習過程は、単元全体で主張する。

個性化をめざす学習指導は子どもの自己成長の過程として主張しないとあまりにもいびつになる。しかし、従来の学習指導では1単位時間の中に学習指導のしくみを全て述べようとしてきた教科等が多かった。そこで本年度は全単元（題材）を子どもの追究構造と一体的なものとして主張する。

5、「学習の個性化」をめざす指導のしくみ

	主 な 学 習 活 動	授業改造の助成の方略
自己を知る	・事象や問題と出会い感動をもつ。 ・事象や問題と出会い、自分と対応し、自分の問題としてとらえる。（問題意識をもつ） ・自己を見直し「ねがい」をもつ。 ・題材（単元）全体の目標、自己目標を決める。 ・問題追究の方法を検討する。 ・課題を明確にし、追究内容と方法を確認する。 ・自分自身を高めていくために自分の力で問題の解決に取り組む。（内容や方法に従って） ・自己の追究を相互交流を通して新たな見方、考え方等を獲得していく。 ・グループで自分の追究したことを出し合い、交流し合う。 ・自己の追究の不十分さに気づく。 ・自分が追究した追究の仕方、内容、見方、考え方などについて自分をふりかえる。 ・自己の変容を確かめる。（達成の喜び、成就感） ・新たな課題に気づく。	○個に応じたモデルや出会いの場の工夫 ・学習の手びき ・イメージスケッチ ・絵や効果音等 ・イラスト参考作品 ・ハート図 ・欲求一覧表 ○個の考えが出せるカードや場の工夫 ・自分なりの感想、意見が出せる場 ・先行経験を生かす取材活動等 ○手びきやカードの基準 ・交流図 ・構造図 ・学習プリント ・学習の流れ図等 ○個の考えが生かされる追究の場の保障 ・動作化 ・役割演技 ・役割表現 ・個の学習の場 ○交流の場 ○自己評価、相互評価の工夫 ・感想、意見を出させる場の工夫 ・学習カード ・イメージスケッチの比較 ・新聞づくりやパンフレットなどの表現活動 ・個の学習後のともだちとの交流、チェックカード ・学習の記録 ・ラフスケッチ等
自己を追究する		
自己をふりかえる		

6、各教科、道徳、特別活動の「学習の個性化」をめざす授業の改造の取り組み

- 国語科 教材を読み進めていく過程に子どもたちが今まで形成してきた人物のイメージ、人物の意味づけ、ものごとに対する価値づけなどと相反する叙述に意識的に出会わせる。
- 国語科 読みの内容と方法について目的をもち、新聞づくりという再構成活動によって自分の読みをつくり出していく。教材から得た自分なりの知識、考えとして作り出させる。
- 社会科 価値観を形成するために、身近で人の生き方がわかる課題を設定。追究過程に自らの考えに根拠づけをしながら、より確かな見方、考え方をつくり出す自己解釈の場を設定する。
- 算数科 生き生きと一般化する力を身につけていく算数科学習指導。心ゆくまで自分たちが作

った問題に自分なりの考えをあてはめて、その価値を味わわせる。

- 算数科 子ども自ら数の概念を身につけるためには、既習と未習内容の共通点を導入段階でつかませること。次に既習内容をもとに、問題づくりの活動を取り入れる。
- 理科 自己の論理をもって学習させることは、物の燃焼と空気の関係を探る上で活動を積極的かつ主体的にし、自己の生活をふりかえり、改めて見直させる上で効果がある。
- 理科 子どもは自分の生活を基盤にして自分の納得のゆく考えをつくってはじめて自然認識を深める。対象と対象とぶつかり対話しながら考えをつくり出す過程を重視した学習過程。
- 生活科 追究力の基盤に培う生活科学学習指導。子どもの追究の仕方を大切に、見方、考え方を個に即して伸ばすために教師の援助のあり方を明らかにする。
- 音楽科 子どもの感動を教師が歌唱表現の工夫につないだり、曲の一部分に目を向けさせるのではなく、子ども自身が曲全体から感じた感動を感覚的に歌唱表現へつなぐ。
- 図画工作科 共同製作学習の中で、子どもが自分らしい感じ方、見方、考え方などを身につけさせるために、集団学習の前に、2つの個の学習の場をしくむ。
- 家庭科 子どもたちが自分から進んで家庭で実践できる力をつけるために、個の課題追究の段階を設定し、常に家庭生活を見直し個の課題を生かした学習過程をしくむ。
- 体育科 みんなが楽しめるゲームへと高めていく時に、一人ひとりの思いや願いからの欲求を反映していく活動をしくむ。ゲームを自分たちで創造していく単元のしくみを究明する。
- 道徳 自己の生き方を作り出すために、相手の気持ちを十分に推し量らせることによって、行為しないではいられないような感情へと高めさせる。
- 特別活動 一人ひとりの行動の違いの底にある価値意識を明らかにして、具体的な行動目標づくりをし、自らが自らの行い方を高めようとする力を育てる学習指導。
- 帰国子女教育（社会） 単元を貫く表現活動を自己評価として位置づけることができる新聞づくりの学習を通して行うことによって自己学習力が育つ。
- 特殊教育 自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導。その子なりの活動の道すじに即した「かずづくり」「ことばあわせ」「粘土あそび」の学習過程をしくむ。
- 保健部 カウンセリングの事例研究。T君とのかかわりにおいて、来談者中心療法の考え方に立ち、治療者としての態度のあり方を深めると共に、子どもの変容を追っていく。

7、今後の課題

以上、私たちは「学習の個性化」をめざす授業の改造を前述した四点のことがらを学習過程の全体構造と各過程に適切に位置づける。そして、これらが一体化した時、個性が発揮される学習活動が真に保障されめざす研究主題が具現化されると考えて研究に取り組んできた。

その結果、各教科などで個性をとらえ直し、学習過程のモデルを具体化し、指導のしくみの試案を提案することができた。しかし、まだ多くの課題が残っている。

- 学習の個性化でめざすのは、自らの目標や課題を設定して、それを自らの方法によって追究したり、解決したりして、次の新しい課題を自ら見出ししていくことが出来る力を身につけた子どもの姿である。しかし、まだ子どもたちが学習内容と方法に対して価値観をもつということが不足していた。すなわち、(1)今日の学習は、これをやりとげたら自分にとって、こんな価値がある。(2)自分のやっている内容には、こんな価値がある。しかし、まだこんなところが不十分であるから、もっと高い価値を求めなければいけない。（価値の見直しと連続発展）
- おわりに 学習の個性化をめざす学習過程はどうあるべきか、さらに研究を深めていきたい。

文章に問いかけながら読みを深める文学教材の指導

— 期待・願いを生かした学習過程 —

国語科部 猪 口 有 三

○ はじめに

登場人物の行為などに対する子どもたちの期待や願いを表出させる場を読みの深化過程（事柄－関係－価値）に適切に位置づけそれを生かしていけば、文章に問いかけながら、読みを深めていく姿を見ることができる。

○ 主題の構想

1、主題の意味と重要性

○ 文章に問いかけながら読みを深めるとは

文章を読み進める過程で、自分の気持ちや考えに基づいて「こうなってほしい。」などと強い期待や願いを持ち、筋の展開や人物の行為などに対して疑問、共感、反発、批判などその子なりの反応をしながら主体的に読むことである。

すなわち、読みの深化過程に応じて、次の様な意欲的な姿を見るものである。

① 後先を読めば分かる問いを解決し、人物の言動、事件の展開、場の状況を正確に位置づけながら読む。② 「なぜ、こんなことをしたのか」など行為の意味を人物と人物、場面と場面などを関連づけながら、行為の意味、ものの見方、考え方などを想像豊かに読む。

③ 登場人物の行為の意味や見方・考え方を自分の経験や考え方と比較し、価値判断する。

これらの読みは、文章の問いを生みだすしくみとあいまって成立するものである。

これまでの文学教材の指導においては、前述した期待や願いに着目してそれを生かす指導がなされていなかった。そのため、教師が作り出した問いに引っぱっていく例が多く子ども自らが読み深めていく学習になり得ていなかった。そこで、本研究では、子ども自らが文章に問いかけながら読み深める学習指導のあり方を子どもの側に視点をあてて解明しようとするものである。

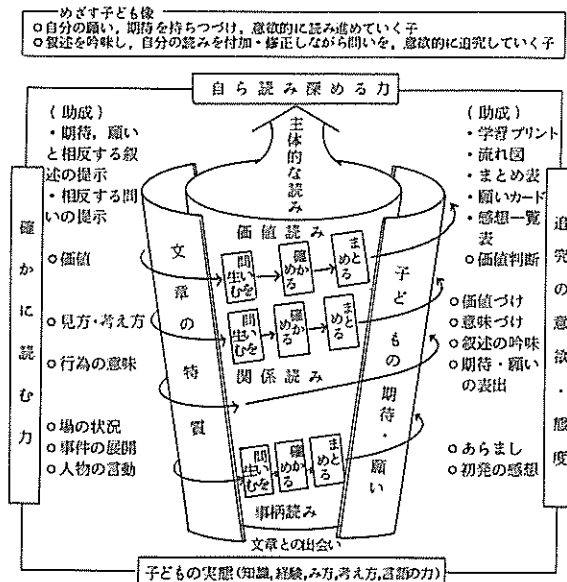
つまり、子どもが文章を読み進めていく時にいづく登場人物に対する願いや望ましい展開を期待する心情にゆさぶりをかけ、子ども独自の読みを学習活動の中心にすえようとするものである。

○ 期待、願いを生かした学習過程とは

事柄読み、関係読み、価値読みの各段階に応じて生み出されてくる人物へのイメージ、行為に対する「こうなって欲しい。」と思う予測や、ものの見方・考え方にたいするその子なりの価値にもとづく判断を表出させ、それを基盤に主体的に読みに取り組みせ読みを深化させようとするものである。

期待や願いとは、子どもが題名を見た時、「こんな物語であってほしい。」「題名から考えるとこんな筋ではないか。」と期待や願いを持つことから、「こんな優しい気持ちを持ってしるのでこんなにしてくれるはずだ。」など行為や心情に対する価値を期待することや、「ほくもこの登場人物のような生き方をしたい。」などの期待をするまでの高まりがある。それぞれの高まりに応じて、文章の特質に着目した指導を適切に加え、自ら読み深める子どもの育成を期して、本研究を行うものである。

具体的には、次のような学習過程を構想している。



事柄読みの段階では、題名から筋の展開に対する期待や願いをまず表出させる。一読後、自分の思い通りであった所、そうならなかった所やそれぞれの部分における矛盾や疑問をもとに、登場人物の行為や筋の展開に対する期待や願いを直感的に表出させる。この段階では、たんざく形に切った願いカードを一人ひとりに書かせ、それを集約し、教材文と対応させる。その際、子どもの疑問などが深まる部分の叙述をフラッシュ黒板にかいたり、ポイントになる語や文を抜き書きさせるなどして、事実を確かにつかませ、読み取りの流れ図として整理する。

関係読みの段階では、各段落ごとにおける人物のイメージや行為の相違をもとに、「このように行動してほしい。」「このように事がらが進んでほしい。」という期待や願いを、登場人物に対する呼びかけ形式で表出させる。この段階では、子どもの期待や願いに反する場面の叙述を抜き出し、「なぜそんなにしたのか。」などの問いを焦点化する。そして、子どもが、考えやすいように、読み取りの流れ図や子どもの意見が書き表せる学習プリントを準備する。プリントには、人物の言動に着目しやすい「言ったことなどから考えてみよう。」などの読みの観点を示唆する文を入れ、考えの手がかりにさせる。読み取ったことをまとめる際には、最初に表出した意見と対比する形で表出させる。

価値読みの段階では、主題に迫る期待や願いを中心に表出させる。関係読みの各場面で読み取って来た登場人物のその時々気持ちや考えの変容の過程を総合的に考察することによって深く読み取らせ、主題に迫らせる。その際、子どもの読みが深まるように、変容の姿がよく分かる部分に、マークシールなどを貼布させ、作品全体を通した考えを表出させる。また、自分の読みの変容を、関係読みの段階で表出した呼びかけ形式の意見文を統合させることで、主題に対する考えを更に深めさせる。

2、学習指導上の問題点

- 問いを喚起する文章のしくみを明らかにすることができていなかった。また、人物の行為などに対する願いなどを表出させる手だてが不足していたので、主体的な読みが育たなかった。

3、問題点説明の方途

- 問いを喚起する文章のしくみを分析し、その叙述に意識的に出会わせれば強い問題意識をもたせることができる。また、登場人物の行為などに対する期待や願いを持たせ、表出させる手だてを工夫すれば、筋の展開、人物の行為などに対して疑問や共感などを行いながら、読みを深めて行く姿を見ることができる。
- 基本的な指導のしくみ

過程	事柄読み	関係読み			価値読み
期待 願い	筋の展開、直観的にとらえた行為など	心 情 、 人 が ら 、 行 為			ものの見方・考え方、生き方
主 な 活 動	○ 題名をもとに筋の展開への期待・願いの表出 ○ 初読の感想を書く ○ 登場人物の行為などに対する期待・願いの直観的表出 ○ 語・文の抜き書き	◎ 期待・願いの表出 ◎ 問いの意識 ○ 人物のイメージ、行為の相違をもとにした期待・願いの表出 ○ 期待・願いと相反する行為に対する問いの意識	◎ 問いの追究、解決 ○ 期待・願い通りにならなかったわけの追究 ○ 人物と人物、人物の言動と状況、場面と場面の関連づけ	◎ 自分の読みのより返り ○ 解決したことをもとに人物への評価を再検討 ○ 最初の考えと比べ、自分の読みの変化を知る	○ 人物のものの見方・考え方、生き方に対する期待・願いの表出 ・ 感想文、意見文を書く
手 だ て	○ 題名、拡大し絵 ○ 願いカード ○ フラッシュ黒板 ○ 読み取りの流れ図	○ 願い期待と相反する叙述の提示 ○ 学習プリント ・ 期待・願いの吹き出し	○ 読み取りの流れ図 ・ 各場面での人物のイメージ、行為の意味 - 見方・考え方 ○ 学習プリント ・ 人物の言動に目を向けさせる文…など	○ 学習プリント ・ 「最初は～と思っていたが、今は～」などの最初の読みと比べることを示唆した文	○ 読み取りの流れ図 ・ 変容の姿がよく表われている所をマークシールでポイント的に提示
文 章 の 特 質	○ 出来事や筋の転換	○ 登場人物のイメージ、行為、見方・考え方の変容(場面レベル)			○ 登場人物のイメージ、行為、見方、考え方の変容(作品レベル) ○ 生き方の変容(作品レベル)

5、指導の実際と考察

(1) 題 材 「手ぶくろを買いに」——感想を大事に——(3年)

(2) 指導のねらい

○ 場面の移り変わりによって次第に変化していく子ぎつね、母さんぎつねの気持ちや考えを、情景描写、できごとと関連づけ想像豊かに読みとらせ、自分なりの感想をまとめることができるようにする。

① 子ぎつねの人間観、母さんぎつねの人間観がつくられていった背景を叙述に即してとらえ、それに対するしっかりした自分の考えを持つことができるようにする。

② 比喩表現、擬態語、擬声語などの表現効果を人物の心情と関連づけながら理解することが、できるようにする。

③ 自分の形成した人物のイメージ、行為の意味づけなどを付加、修正しながら、読み進めて行くことができるようにする。

(3) 計 画 (約12時間)

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| ① 全文を読んで初発の感想を持つ。(1h) | ④ 表現に即して各場面を読み深める。(7h) |
| ② あらすじを書き場面わけをする。(1h) | ⑤ 人間に対する自分なりの考えを書く。(1h) |
| ③ 子ぎつね、母さんぎつねの人間観に対し | ⑥ 子ぎつね、母さんぎつねへ手紙を書く。(1h) |
| て意見を書き、課題を把握する。(1h) | |

(4) 子どもの反応と考察

① 事柄読みの段階

(資料1) <初発の感想の内容(主なもの)> (N=44) (考察1)

子ぎつね	母さんぎつね	ぼうし屋さん
○子ぎつねの言動について ・かわいい、なんでも初めてゆう気がある(81%) ○人間観に関するもの ・「こわくない」なんて、なんにもわかっていない。(21%)	○母さんぎつねの言動について ・やさしい子ども思いい(44%) ○人間観に関するもの ・人間は、やさしいと教えてあげたい。	○ぼうし屋さんの言動について ・やさしい、きつねとわかっていて、どうしてつかまえないの、など(21%)

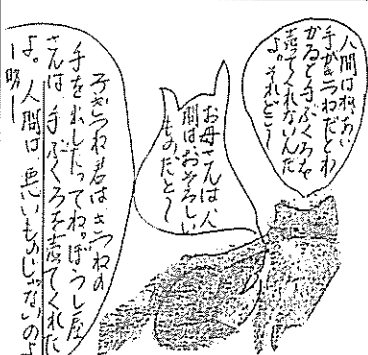
(資料1)に見られるように子どもたちの思いは、「子ぎつねのかわいさ、経験のなさ、母さんぎつねの子を思うやさしさ」などに集中した。

これらの感想を、時、所、出来事、疑問共感、反発などの観点で分類整理し、感想一覧表としてまとめ、関係読みの段階で活用できるよう配慮した。

人物の行為、見方、考え方に対する期待や願いの点から反応を見てみると、「子ぎつねだけを行かせるなんて、母さんぎつねは、いくじなした。」などと、「一緒に行ってほしい。」という願いからの意見が多く見られた。人間観については、「子ぎつねが、人間のやさしい所ばかりみてほとした。」など、人間を「いいもの」として見てほしいという願いも見られたが少数であった。

そこで、主題に連なる課題意識を持たせるため、(資料2)の学習プリントを活用

(資料2) <子ぎつね、母ぎつねの人間観の表れている叙述の抽出とA児の意見>



○教師の手だて
人間観に関する叙述を本文から抽出させる。

・呼びかけの形で意見を書かせる

○A児の反応

させた。A児の初発の感想は、人物の言動に関するものだけであったが、人間観に対する考えを表出することができた。これは、(資料2)に掲げている手だてが有効であったと思われる。

② 関係読みの段階での子どもの反応と考察

㍿ 町の灯を見て母さんぎつねの足がすくむ場面 ($\frac{5}{12}$ 時)

前場面(冬の森の雪の朝)で子どもたちは、「ちんちんする」「ぬくとい手で」などの言動を一つひとつ吟味し、それを総合して、「かわいい子ぎつね」「やさしく子ども思いの母ぎつね」とまとめ、それぞれの人物像を読み深め明確にして行った。そして、本時場面への期待や願いは、「子ども思いの母ぎつねだから、当然一緒に買いに行ってくれるはずだ。」などであった。

本時のねらいは、ぼうやだけを行かせることにした母ぎつねの葛藤の姿を読みとることである。

(資料3) く子ぎつねだけを町に行かせた母ぎつねへのA子の意見

子ぎつね一人で行くのはきけんです。ゆう氣を出して町に行つてあげなさい。
子どもがいけるのに、なぜ母親が行けないのですか。
お母さんぎつねもこわいと思ふけれど、一人で行く子ぎつねも、こわいと思つたでしょうよ。
そんなこわい所に、お母さんがいけなく、子どもがいけるなんて……。
ついて行ってあげればよかったのに……。

(資料5) く学習後の母さんぎつねへのA子の意見

私は、始め、母さんぎつねは、冷たいきつねと思つていたが、それは、りゆうがあらうと思つた。どうしてかわつたかは、友だちのいけん、本をよくよんでかわつた。
仕方ないよね。そんなこわい思いでが心の中に入つてちや足がすくんで動かないよ。
——中略——
きつとぼうやは帰つてくるよ。
心配しないで。

(資料4) く教師の働きかけと子どもの反応) 抜粋

T₁ 期待や願いを発表して。
C₁ ぜひ、一緒に行つてほしかった。
T₂ 「足がすくんで～」などの、期待や願いと相反する叙述の提示。
C₂ 「いかん、いかん」などの声
T₃ 母さんぎつねに言いたいことを……略
C₃ すぐ書き始める。(A児→資料3)
C₄ 発表(なぜ、行つてあげないのか)
C₅ 発表(とんだ目に～思ひだしたから)
T₇ 前の場面では、あんなにやさしかったのに(読み取りの流れ図:やさしさをまとめたものを指す。)どうして?
C₇ 冷たくなった、ちがうの声多数。
C₉ 「命からがらにげたんだから～一緒に行きたくても行けなかったんだ。
C_A かわいい子ぎつねが言つても、どうしても足が進まないんだから、とてもこわかつたんだと思います。だから～

(考察2) 前時に本時場面への願いや期待を吹き出しの形で表出させ、本時再度発表させることで確認したことは、C₁の反応にみられる様に、本時場面を読み進める目的を意識化させることで有効であったと思う。また、願いなどと相反する叙述を意識的に提示し、そのことに対する自分の考えを表出させたことは、C₂、C₃、C₄の反応にみられる様に子どもたちの意識的な活動を引き出すとともに、母ぎつねの行為に対して自分の願いと裏腹の強い問いや反発している姿、すなわち問いかけている姿を生み出すことができたと思う。最初は、一緒に行かなかった理由をC₅にみられる様にただ単に事柄的にとらえ母ぎつねの行為に対して不満(C₂)すら持っていた子どもたちが、前述した強い問い、反発を核としながら、C₉、C_Aにみられる様に母さんぎつねが行けなくなった状況を「どうしても足が進まない」などの言葉を手がかりにしながら、読み深めて行った。一つひとつの言動を吟味し、状況と結びつけながら、母ぎつねの心情を押しはかり、「ついて行きたいけどいけないんだ」などと追究して行った。つまり、場の状況と人物の言動とを結びつけるなどの思考を働かせ、人物の気持ち、

考え、行為の意味を明らかにするなど文章に問いかけながら読み深めている姿を見ることができた。また、 $\textcircled{T_7}$ の読み取りの流れ図、学習プリントを対比的にみとらせ、ゆさぶりの発問を行ったことも、読み深めさせるのに有効であったと思う。〈資料5〉は、本時追究した結果を言いたいことの形でまとめさせたA児の反応である。初めは、「冷たいきつね」と思っていたA児であったが、「仕方ないよね」と母ぎつねの行為に共感し、「～心配しないで」と同情さえ示している姿がうかがえると思う。

(イ) 子ぎつねが、ぼうし屋さんから手ぶくろを売ってもらう場面 ($\frac{8}{12}$ 時)

(資料6) 〈子ぎつねが、ぼうし屋さんへぶじにつけたことをよろこぶA児〉

良 か つ た ね、 ぼ う し 屋 さ ん が み つ か つ た ね。 人 間 に よ く 見 つ か ら ず 行 け た ね。 中 略 お 母 さ ん の 教 え を よ く 聞 い て い た か ら 見 つ か つ た ん だ ね。 ほ め て あ げ る よ。 こ れ で も う お 母 さ ん も 心 配 い ら な く な つ た ね。 こ こ ま で き た か ら、 あ と は ぼ う し 屋 さ ん に 手 ぶ く ろ を 中 略 お 母 さ ん に 教 え ら れ た と お り 後 も す る の よ。 し っ か り ね。
--

《前時までの経過》

前時場面までに、子どもたちは、子ぎつねが、おそろしい人間に会わず、母さんぎつねに教えられた通りうまくぼうし屋さんを探すことができることを願いながら、子ぎつねによりそい、また、読み手の立場から、子ぎつねの言動にはらはらしながら読み進めて来た。

その結果、A児は、〈資料6〉の反応に見られる様に、子ぎつねが、ぶじに行けたことを喜び、「ほめてあげるよ。」などと、共感を深めている。そして、「教えられた通り後もするのよ。しっかりね」と、次場面への期待や願いを核としながら、読み進めて来た事が、有効であったと思われる。

(資料7) 〈子ぎつね、ぼうし屋さんへのA児の期待・願い〉

私 は、 ぼ う し 屋 さ ん が、 い 人 で あ つ て ほ し い と 思 い ま す。 (子 ぎ つ ね を、 お り に 入 れ た り し な い 人) 子 ぎ つ ね 君 も、 母 ち ゃ ん が か え て く れ た、 人 間 の 手 を だ し て ほ し い。 で な い と、 子 ぎ つ ね の こ と が、 ば れ て し ま う か ら。 母 ち ゃ ん の 思 っ て い る よ う な 人 間 で な い 人 が、 ぼ う し 屋 さ ん だ つ た ら い い。

そのことを、更に意識させ、本時場面を読み進めて行く目的を持たせるため、〈資料7〉のように期待や願いを表出させた。

(資料9) 〈本時の教師の働きかけと子どもの反応〉

- $\textcircled{T_1}$ 「出しちゃいけない～手を～」など、願いや期待と相反する叙述の提示。
 $\textcircled{A_1}$ 「あ、だめ、その手を出しちゃ」などのつぶやき。(記録者の記述より)

(資料8) 〈期待・願いと相反したことに対する意見、ぼうし屋に対する見方の変容(A児)〉

○子ぎつね お母さんがだして はいけないよと言っ たきつねの手をだし てしまったね。 でも、ぼうし屋さ んは、やさしいよう だね。母さんぎつね が言っていたことと 違ってたね。 中略お母さんは こわいと言っていた ね。こわくなかった ね。 ○ぼうし屋さんは、 私は、ぼうし屋さんが「木の葉で買いに 来たのだな。」と思った所から、あまりや さしくないと思いました。 そのわけは、きつねの手だからと	○ぼうし屋さんは、 やさしいんだね。中略 子ぎつねは、母さんぎ つねから、人間はこわ いものと言われていた のよ。 でも、ぼうし屋さん は、きつねの手を見て も、子ぎつねに何も言 わなかったね。 中略お母さんが「木の葉で買いに 来たのだな。」と思った所から、あまりや さしくない人だと思っ ていた。 いなかと思っ
---	--

- $\textcircled{T_2}$ 子ぎつね、～さんに言いたいこと。
 $\textcircled{A_2}$ (資料8)に見られるように、「ぼうし屋さんの人柄など、本時のねらいを追究する視点を表出している。
 $\textcircled{T_3}$ ぼうし屋さんは、本当にやさしいの?
 $\textcircled{T_4}$ ぼうし屋さんが、やさしいか、そうでないか分かる所に線を引いてごらん。
 $\textcircled{A_3}$ 「木の葉で買いに来たんだな～」「先にお金をください。」などの叙述に線を引く。
 $\textcircled{A_4}$ 友だちの意見を聞きながら、「子ぎつねをうたがっている」など付け加える。

主体的な読み手を育てる国語科学習指導

—— 説明文における再構成活動を中心に ——

国語部 久 門 隆

○ は じ め に

説明文での文章理解過程において、表現－交流－評価という自分の読みを見つめる場として、再構成活動をしくめば、文章に意欲的に取り組み、主体的かつ個性的な読み手を育てることができる。

1、主題の意味と重要性

○ 説明文における主体的な読み手とは

説明文は、書き手が、その目的意図にもとづいて伝達しようとしている内容を、語句・文・段落の論理的関係づけで構成し叙述している文章である。この説明文における主体的な読み手とは、読みのめあてを明確に意識し、それにもとづいて文章や友達の読みと積極的にかかわりながら内容や書き手の意図を正確に読み取り、読み取ったことを再構成し表現できる子どものことである。そして、そのような子どもの姿に高まるためには、文章の理解過程において次のような力が必要となる。

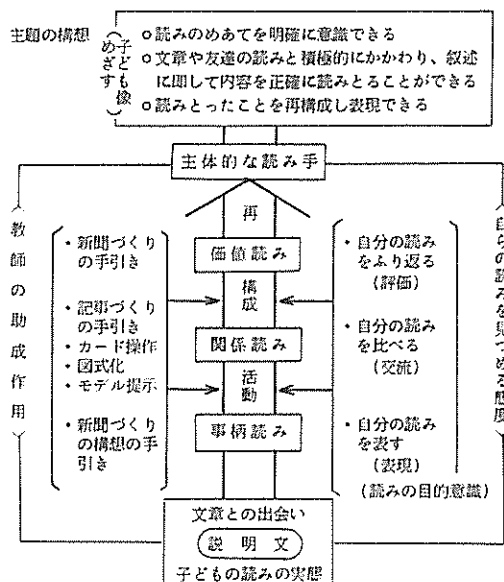
①「何のために、何を知りたい」という目的を明確にして読み進める力。②感想や疑問、矛盾などを持って、文章に鋭く反応する力。③自分の読みについて、文章にもどって確かめたり、友達の読みと比べたりして柔軟に思考する力。④書き手の

意図を正確に読み取る力。⑤読み取ったことを目的に応じて再構成し表現する力。

これまでの説明文の学習をふり返ってみると、自分の読みを積極的に表現していく場をふかめていなかったために、画一的な課題を受けて、書いてあることがらを読み取るという受動的な学習になりがちであった。また、自分の読みを見直す活動が十分でなかったため、自分の読みを評価したり、自ら文章にこだわって正確な内容や書き手の筋道立てた考え方を追究したりすることが少なかった。そのことが、自らの読みで新たな知識を得たよるこびや書き手の考え方に共感するよるこびを味わわせることを少なくし、説明文の読みへの意欲を低下させる原因にもなったと考える。そこで本研究では、事柄読み（書かれている内容や文章の組み立てのおおよその理解）、関係読み（語句・文・段落の関係づけと筋道立てた考え方）、価値読み（書き手の意図の読み取りと自分の考え）という読みの深化過程をふまえながら、自分の読みを表現し見直していく再構成活動をしくんでいく。そのことによって、自分の読みを大切に、見直ししながら、意欲的に文章にかかわる態度をもち、叙述に即した正確な文章の読みの力を身につけていく子どもの育成をめざしていこうとするものである。

○ 説明文における再構成活動とは

読むという行為は、読み手が、文章に表現されている意味内容や書き手の意図を叙述に即して確かに読み取りながら、読みの目的に即して自らが再構成していく活動である。その活動として、本研究では、新聞の機能を生かした再構成活動をとり上げる。線条性をもつ文章を読み、読み取った



ことや自分の意見，考え方を国語新聞として紙面に構造化するのである。このことは，説明文の読みにおいて、次のような点で価値がある。①限られた紙面に，読み取ったことをまとめながら構成することで，必然的に要点をとらえる力，要約する力，段落相互の関係をとらえる力が必要となる。②国語新聞づくりの過程で交流の場をしくり，自己評価，相互評価にもとづく読み取りの問題点について，カード操作や図式化を行い解決をはかることにより，叙述に即した正確な読み取りの力が育つ。③見出しや紙面構成の工夫によって，相手意識や目的意識をもち，意欲的に説明文を読み進めることができる。④新聞における社説のような立場で，自分の読み取りにもとづいて意見や感想を表現させることから，子どもを意欲的に活動させることができる。したがって，新聞の機能を生かした読みの再構成活動を行わせることによって，主体的で，かつ個性的な読み手を育てることができる。

2、学習指導上の問題点

- (1) 説明文の読みの学習が，段落分けや要点のまとめ方，要約のしかたなど技能中心の形式的であったために，子どもにとって受動的な学習になりがちであった。そのため，読みにおける大事な力である書き手の認識のしかたを読み取る力や論理的な思考力が十分につかなかった。
- (2) 説明文の読みにおいて，個々の読み取りが，全体の画一的な読みに埋没してしまいがちであった。自分の読みを大事にし，交流する中で生かされ見直されるという活動が十分でなかったために，子どもたちが意欲的に学習に取り組み，知識を得たよろこびを感じる事が少なかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 問題提示の文や自分の疑問からの課題を解決するために，論をつないだり，主題に深くかわる重要語句や段落の中心になる文などに着目して，その関係をカードで操作したり図式化したりすることによって読み取らせれば，書き手の論理的な認識のしかたをたどり，筋道を立てて考える力を伸ばすことができる。
- (2) ○読みの学習に新聞の機能を生かした再構成活動を取り入れながら，表現－交流－評価の学習過程をしくめば，自分の読みを表現していくよろこびを持ち，紙面づくりの工夫や読み取ったことの見直しをはかり，文章への個性的なかかわり方ができる。

○基本的な指導のしくみ

過程	事柄読み	関係読み	価値読み
	課題把握	課題追究（個の追究～交流～個の追究）	課題解決
主な活動	（新聞づくりの見通しをもつ） ○学習の計画をたてる ・目的意識を明確にする～再構成活動の構想 ・読みの課題をつくる～読みのめあて	（新聞の部分構成をする） ○段落のまとまりを読んで新聞の記事にする ○記事について読みの観点から自己及び相互評価をする ○カード操作、図式化で正確に読む ○読みを見直す	（新聞の全体構成をする） ○記事をもとにしなが ら全体的な新聞づくりをする ・紙面の構成を考える ・見出しを工夫する ・大事なことを使いながらまとめる ・自分の考えを書く
手だて	○学習プリントによって内容や考えを書かせる ○学習の手引き	○記事をかくための形式提示（段階的解消） ○カード操作、図式化によって正確な読みをさせる ○モデルの提示によって、読みの内容を比較させる	○学習の手引き ・新聞の機能や要素のふり返し

4、指導の実際とその考察

(1) 題 材 4年生 (文章の組み立てに気を付けて)「体を守る皮ふ」

(2) 題材の価値 (再構成活動の視点から)

本題材は、皮ふのはたらきを「体を守る」という観点から分かりやすく説明しようとしている文章である。そして、書き手が、まとめの段落に、「なんとなくうまくできているのだろうと感心させられます」と述べているように、体を守る皮ふのはたらきやしきみにおどろき、感動をもって書いている文章である。読み手である子どもたちも、皮ふという自分自身と直接関係のある話題でもあり、そのしきみが具体例を挙げて説明されていることなどから、読んで感動したり、疑問をもったりという反応を示しやすいと考えられる。したがって、自然の事象や科学的な事実などに興味をもちやすい子どもたちは、皮ふのはたらきやしきみについて意欲的に読み進めるであろう。表現の特長としては、前書き一本論一結び、という明確な文章構成をあげることができる。行あけなどの形式の上から、また、内容のまとまりからも非常にとらえやすい。各段落の内容の構成も、皮ふのはたらき～しきみ～まとめ、というように決まった型を用いて述べられている。したがって、読みとったことを新聞の形式に再構成していくにも都合がよい。意欲的に読み進めながら新たな知識を吸収し、読み取ったことを表現しやすい題材である。

(3) 目 標

- わたしたちの体を守るのに、皮ふが大切なはたらきをしていることを読み取り、人間の体のしきみについて、深く考えることができるようにする。
- 書き手が何をどのように説明しているのか、論の組み立て方や書き表し方に気をつけて、内容を正確に読み取ることができるようにする。
- 新聞づくりを通して、読み取ったことを再構成していくことで、自分の読みをふり返り確かめていくことができるようにする。

(4) 計 画 (約13時間)

過 程	事 柄 読 み	関 係 読 み	価 値 読 み
	見 通 す	読 み 確 か め る	ま と め る
主 な 内 容	○国語新聞づくりの見通しをもつ。 ・題名読みと全文通読 ・課題づくり ・国語新聞の構想	○皮ふのはたらき1～3の読み取り(記事づくり)、交流、見直し ・しげきと感覚 ・しがい線とメラニン ・あせと体温 ○まとめの段落の読み取り	○全体のまとめ ・文章構成 ・筆者の意図 ○読みの再構成(全体) ・新聞づくり
時	3	7	3

(5) 子どもの反応と考察

① 見通す段階の指導と子どもの反応 ($\frac{1}{13} \sim \frac{3}{13}$ 時)

人間の体、とくに皮ふについて話題をとり上げ、子どもの知識、経験から思い浮かぶことを出させた。そして、子どもの関心を高めながら、題名読み、全文通読、読みのめあてづくりと進め、読み取ったことをだれかに伝えようという動機から新聞づくりへの見通しをもたせた。なお、題

資料1 皮ふについての話題(全体)

- ・皮ふのはたらき…(体を守っているなど)
- ・皮ふを見たかんじ…(ざらざらしている)
- ・皮ふへの疑問…(なぜ指もんがあるのか)
- ・皮ふの特ちょう…(のびちぢみする)
- ・けがをして血が出たなどの経験の話など

名と第一段落のよみを中心に、「皮ふは、わたしたちの体を守るために、どんな大切なはたらきをしているのだろう」という読みのめあてを設定した。

(考察) 子どもたちは、皮ふについてさまざまな思いを持っている。

(資料1) しかし、T児の題名読みからわかるように説明文の読みにおいては、読みの方向がせばめられてくる。書き手の認識の対象が体を守る“皮ふ”であることを題名から読みとるのである。そして、書き手が皮ふについて“体を守る”という視点から切りとろうとしていることをつかむのである。このことは、「体を守る皮ふ」の読みの枠組みをつくることになり、国語新聞づくりを見通す段階で、新聞の内容を限定していく意識を持たせることにつながる。再構成活動としての新聞づくりについては、資料2から分かるように、非常に意

資料2 子どもたちの新聞づくりへの意識 N40

- ・ やってみたい 40.
- ・ 国語での新聞づくりはおもしろそうだ 40.
- ・ 自分でくふうしてつくりたい 37.

欲的であった。読みを新聞という形で表現することへのおもしろさを感じていたようだ。

② 読み確かめる段階での指導と子どもの反応

○ 新聞（記事）をもとに交流し、皮ふのはたらき 3 について自分の読みを見直す学習（ $\frac{9}{13}$ 時）

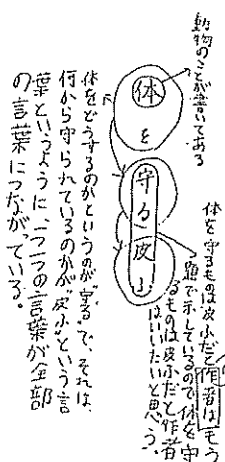
ア、自分の読みを再構成した記事についての自己および相互評価

見直しの観点にそって、自分の記事について自己評価させると同時に、友達と互いに見せ合ったの相互評価をさせた。観点は、形式的内容でなく、読みの内容とくにめあてに即しての観点に留意した。結果を交流の課題へとつなげた。

T児 皮ふのはたらき、

3 の読み取りの再構成～新聞記事

2-T児の題名読み



資料2 子どもたちの新聞づくりへの意識 N40-

- ・ やってみたい 40人
- ・ 国語での新聞づくりはおもしろそうだ 40人
- ・ 自分でくふうしてつくりたい 37人

T児の自己・相互評価

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
見直すこと	(1) どんなはたらきかよくわかる	(2) じゅんじょよく書かれてわかりやすいか	(3) ことになっているのかわかるか	(4) 見出しは書かれていて、そこからふきわしいか	(5) 自分の考え
読んだ人					
自分	○	○	△	△	△
H子	○	○	△	△	○

評価の全体傾向

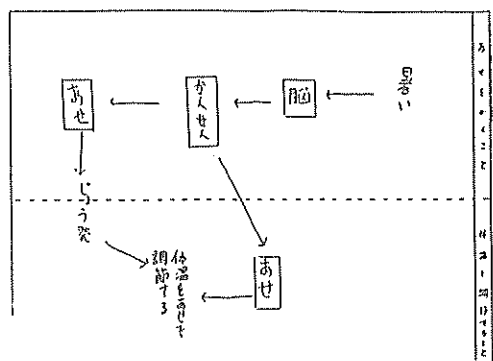
評 価 の 観 点	(わかる) (わからない)
(1) どんなはたらきがよくわかる	75% 25%
(2) じゅうじょよく守られてわかりやすい	40% 60%
(3) どうして「体を動かす」ことになるのか	32% 68%
(4) 見出しはふさわしいか	82% 18%
(5) 自分の考え	55% 45%

の自己評価で、・どうして、「体を守る」ことになるのか、・見出しは書かれていることがらにふさわしいか、・自分の考え、の三点を不十分と感じていた。(評価カード) そのうちの

		いい	まあ	
(わかる)	75%	40%	82%	55%
(わからない)	25%	60%	18%	45%

の不十分さについては全体傾向とも一致した。このことは読み取りとして、まだ事柄レベルに終わっており、書き手の認識のしかたまで読み深めていないことを示している。あせと体温の関係、体を守る意味の理解を交流でねらう。

イ、「あせをかくことがなぜ体温を調節することになるのか」、カード操作，図式化による追究
記事づくりでは，ある程度，重要語句，文を網羅



カード・読み取りカード

しながら記事としてまとめている。しかし，内容が確かに読みとれているかというそうでもない。自己評価（前ページ）からも分かるように，あせと体温の関係，あせの出るしくみ，体を守ることとの関係というものが確実に読みとれていない。そこで線条的な文章の流れを，視点を定めて選び出したことば，文の関係のとらえ方に変えるのが，カード操作，図式化である。

<教師の手だて>

○カード，読み取りノート（二段に分け，上段を「あせをかくこと」下段を「体温を調節すること」とした。）

○学習の手引き（カードの作り方と操作の仕方）

- ・あせをかくことに関係することばや文を見つける。
- ・体温の調節に関係することばや文を見つける。
- ・カードを関係づける（「←」やことばで）

○代表児に前（黒板）で操作，説明をさせる。

<T児のカード操作と関係づけ>

○「脳がかんせんにあせを出すようにと命令する。すると，あせが出ます。」ということから大事な言葉をまず3つ選んだ。

○「脳がかんせんに命令して，あせを出すはたらき」を資料の上段のように関係づけた。

○「あせが人間の体温を調節するはたらき」を下段のように関係づけた。

○「あせがじょう発するときも，同じように体の熱をうばいます。それで，体温が上がりすぎるのをふせぐのです」（教科書P84～85）を読んで，上段と下段のつながりを関係づけた。

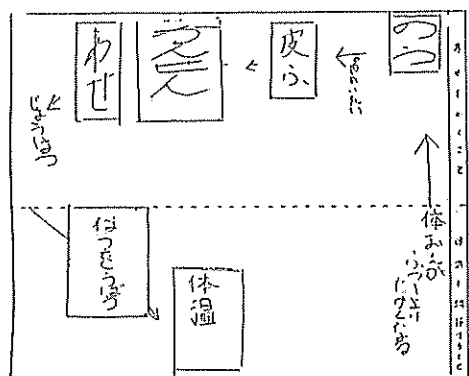
<交流・S児との比較>

○T児は，考え方（読み取り方）がS児とほとんど同じと発表。

<あせをかくことと「体を守る」ことのつながりを追究する>

○「わたしたちは，体温が上がりすぎても下がりすぎても生きていくことができます」（同P83）の文への着目

S児のカード操作，図式化



（国語・学習プリント）
カード・読み取りノート

資料3 授業後の子どもたちの意識 N=40

・あせをかくしくみ（どうやってあせを出すか）がわかりましたか。（T児…はい）	はい	39名
・あせをかくことが体温の調節になることがわかりました。（T児…はい）	はい	40人
・カードをつかって関係を調べたことは，はたらきをつかむために役立ちましたか。（T児…はい）	役に立った	34人
・今日の学習をしたことで，はたらき3の新聞がわかりますか。（T児…少し）	かなり変わる7人，少し変わる30人	

（考察）カード読み取りノートでの操作によって，大事なことばをはっきりさせ，その関係づけをすることで，また，交流によって比べ合うことで，書き手の認識のしかたを筋道立てて読み取ることができた。資料3からも，子どもたち自身が読み深め，内容を理解したことを認めていることがわかる。

③ まとめる段階での指導と子どもの反応

記事の見直し部分を生かすこと、新聞全体の構成のしかた、社説のような立場で自分の考えを書くこと、に留意させる学習の手引きをもとに、全体の新聞づくりに取り組ませた。

T児は、「あせは、わたしたちの体温を調節する大切なはたらきをしています」と、はたらきを確実におさえ、あせが出るしくみ、調節するわけを書いている。あせが出るしくみについては、ことばや図で説明している。これは、カード操作との関連と見ることができる。これらは、書き手の認識のしかたに沿

った読みと言える
し、筋道立てて考
える態度の表れで
あると考えられる。
書き表し方の工夫
にも、自分の読み
が表れている。

を生かすこと、新聞全体説のような立場で自分の留意させる学習の手引き聞づくりに取り組ませた。わたくしたちの体温を調きをしています」と、はえ、あせが出るしくみ、ている。あせが出るしくばや図で説明している。との関連と見ることでき手の認識のしかたに沿		人かん、の金 費コンピ あせは、体温を調節しようが、そのあせが出る所といふところは決まっています。あせは、体温を調節しようが、そのあせが出る所といふところは決まっています。	だから色が黒いと、体が健康というのだな。 皮膚にメラニン色素が溜まるので、黒くなる。
--	--	--	---

T児, 新聞の社説(部分)

丁兒、國語新聞（部分）

5、全体考察

- カード操作や図式化による読み取りが、書き手の認識の仕方の把握や論理的思考力を高めたか。
- カード操作の目的を明確にさせること、語句や文の選択の視点を明確に持たせることに留意して取り組ませると、筋道を立てて、皮ふのはたらきや体を守る理由を解釈することができた。記事づくりの内容と全体の新聞に、文の構成や重要語句の点からのちがいが見られることからわかる。
- 読みの再構成をはかる新聞づくりによって、子どもが、主体的、個性的に文章にかかわったか。

新聞の見出しが、読みの自分らしい表現になっており、個性の一面を見ることができた。また学習終了後、新聞づくりをしたことが、よかったと自己評価している(資料4)新聞づくりという再構成活動による目的的な読みが主体的な読み手としての子どもの姿をつくり出している。

6、研究のまとめ

- 説明文の読みにおいて、新聞づくりという目的的な再構成活動を行わせることによって、自分の読みを見直ししながら、叙述に即して内容を正確に読み取り、それを再構成し表現していく意欲的な子どもの姿を見ることが出来る。読み取ったことを再構成することによって、書き手の意図（感動）にふれる自分の思いやおどろきをより豊かに表現させることが必要である。

7. 今後の課題

- 読み取ったことの表現である新聞の記事についての、より効果的な交流のさせ方。

8. おわりに

確かな読みの力を身につけ、自らの読みを表現していく、主体的な読み手をめざして。

価値観の形成をめざす社会科学学習指導

追究段階に自己解釈の場を設定した学習過程

社会科部 倉 吉 志 米 男

- はじめに 身近な地域の事象にくりかえし働きかけながら、絶えず価値判断して事象の意味を追究し、より確かな見方・考え方をつくり上げていく子どもの姿をめざして。

1、主題の意味と重要性

○ 価値観の形成をめざす社会科学学習とは

社会科学学習における価値観とは、課題の解決に当たって何がどうあるべきかについて価値判断を下しながら意味追究する際の、判断の基準となる社会的意味へせまっていく物の見方・考え方である。人間の生き方を追究する社会科学学習において、子どもの価値観を形成するには次の二点に留意することが大切である。

一つは、学習対象に自己の生き方を律する価値観を持った具体的な人間の生き方を追究させることである。人は仕事（社会的行為）を通してよりよい生き方への願いを持ち、その実現のために努力・工夫する。子どもはその人間の立場に立って、その仕事や仕事のもつ意味を追究する時、仕事に携わる人間の姿に共感していく。そして、その生き方を通して、自己を見つめ、自己の生き方を問い直し、自分なりの生き方に対する価値観を獲得していく。

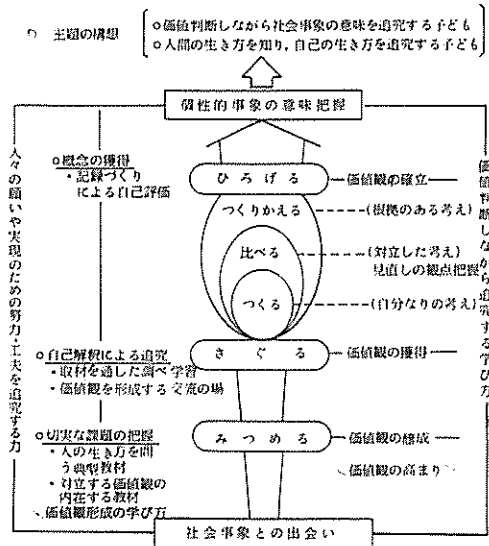
二つは、価値を自分の意志で主体的に選択できる活動の場を保障することである。子どもは自らの価値観を、他の価値観と対峙させながら、吟味、修正し、新しく形成していく。具体的には、事象に対する自分なりの考えを持ち、他の考えと交流し合いながら自分の考えの根拠を確かにして、より社会的意味へせまる見方・考え方をつくるものである。

つまり、価値観形成をめざす社会科学学習とは、人間の生き方を追究する過程で子どもの多様な解釈をよび起こし、価値選択、価値葛藤などの価値判断の場に立たせ、個性的な社会認識の育成をめざすものである。

○ 自己解釈の場を設定した学習過程とは

追究段階における相互交流の場に、多様な解釈を保障し、価値判断していく自己解釈の場を設定した学習過程を構成することである。自己解釈とは、自らの考えの根拠を確かにしなが、より社会的意味へ迫る見方・考え方をつくりだしていくことである。具体的には、次の個性的認識を深めていく一連の活動の総称である。

- ・ 考えをつくる — 課題に対する自分なりの思いや考えを明らかにする活動である。ここでは課題に対して自分の思いや考えとその訳を表現活動を通してはっきり自覚することができる。
- ・ 考えを比べる — 相互に考えを出しあい、差異性、共通性を整理しながら課題と関係づけ考えを吟味しあう活動である。特に、価値観が対立したり、意志決定を行わざるを得ない状況を設定することにより、考えを高めたり、深めたりすることができる。
- ・ 考えをつくりかえる — 考えを比べ合いながら課題に立ちかえり、ねらいに合った考えへと



まとめ、高めていく活動である。不十分な考えを修正したり、多様な考えをまとめたり、対立した考えを新たな観点から再構成したりしていく活動である。ここでは、対象としての人間の立場に立ったり、立場を考えたりしながら認識を確かにすると同時に、「自分だったら○○したはずだ。」「こんなに考えたわけは○○だからだ。」などのように自分の考えの根拠を明らかにしながら社会的意味に迫る見方・考えかたをより確かに行うことができる。

2、学習指導上の問題点

- (1) 従来の学習指導において、「何を」という認識内容と同時に「どんな立場で」という認識主体としての子どもの価値観に着目することの大切さが指摘されながらも、価値観の形成を具体化する教材吟味の観点や学習過程があまりにされていなかった。
- (2) 個性的な認識主体が啓発され合う相互交流の場を、認識内容の深まりのみを問題とする傾向があり、価値観の形成の場としての位置づけが明らかでなかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 一人ひとりの子どもの価値観を形成するために、次のような学習過程を設定し、各段階に人間の営みの姿を追究するための教材内容と学習活動を工夫することが大切である。
 - みつめる段階 — 価値観を醸成する。身近で、しかも多様な価値観が内在する切実な事象（教材）から、直接体験としての取材活動を通して事象と自分とのかかわりを深めることによって課題をつくる。さらに、追究の見通しを確かにするために追究の視点を具体化し、追究動機をたかめながら、追究の内容と観点をあきらかにする。
 - さぐる段階 — 価値観を獲得する。課題解決のための取材活動をくり返しながら、人や仕事に働きかけ自己の追究を見直ししながら社会的意味にせまる見方・考え方を再構成していく。特に、認識内容を深め、個性化する相互交流の場に自己解釈の場を設定する。そして、多様な価値観を統合したり、対立した価値観を克服したりしながら価値判断していく学び方を身につける。
 - ひろげる段階 — 価値観を確立する。自己の追究をふり返り、課題にたいする価値観を確かにしなが、新たな課題を発見し、価値観の適用の仕方について展望をもたせる。
- (2) 追究段階の相互交流の場を自己解釈の場として設定し、考えをつくる — 考えを比べる — 考えをつくりかえる、といった活動を連続させることによって、社会事象の意味へせまる見方・考えとしての価値観を形成することができる。
 - 考えをつくる — 自己の考えを明確にする活動。
 - 考えを比べる — 考えを比べ合い吟味しあう活動。
 - 考えをつくりかえる — 課題と結びつけながら、考えを再構成しその根拠を確かにしていく活動。
- (3) 基本的指導のしくみ

段 階	み つ め る	さ ぐ る	ひろげる
価値観の形成	価値観の醸成	価値観の獲得	価値観の確立
価値観の形成と場		自己解釈の場 つくる・比べる・つくりかえる	
学習活動	○ 課題をつかむ ○ 事象との出会い ○ 取材活動を通して課題把握 ○ 追究の見通しをもつ ○ 追究計画の確立 （内 容・方 法）	○ 取材活動を通して調べ学習 ○ 自己解釈を生かした意味追究 ○ 考えをつくる ○ 考えを比べる ○ 考えをつくりかえる	○ 課題にたち返り、自己の追究をふり返る （内 容・方 法） ○ 新たな課題の発見と解決の見通しをもつ
指導の手だて	○ 切実な課題を設定する ○ 人間の生き方がわかる典型教材 ○ 身近な教材（事象） ○ 体験を通して課題づくり ○ 追究の立場を明確にする	○ 直接、人に働きかける調べ学習の表現活動の工夫 ○ 自己解釈による学び方を身につけさせる ○ 価値観の対立の場 ○ 価値観を統合する観点把握 交換の場の工夫	○ 表現活動を通して自己評価をする ○ 課題の見直しと新たな課題への意欲を高める

4、指導の実際と考察

(1) 第3学年 小単位 博多明太子（市民のつくりだすもの）

(2) 目 標

1. 博多明太子の生産に携わる人々は、辛子明太子や新製品づくりに努力・工夫し、博多の特産物として市の重要な産業に発展させ、全国に販売しその生産を伸ばしてきたことを理解する。
2. 博多明太子は、独特な博多の味によって市の特産品として成長してきたことをとらえらるとともに良質の原料の確保や製品の販売を通して、他地域と深く結びついていることに気づく。
3. 生産を高める努力・工夫について、生産者に取材活動をくり返したり、消費動向を調査したりしながら、事象に対する価値判断を確かにしていく学び方を身につける。

(3) 計 画（約11時間）

1. 市内の工業生産について調べ学習計画を立てる ————— 3 + 課外
2. 明太子工場を見学する ————— 2
3. 課題を追及する ————— 4 + 課外
4. 今後の問題点を調べ単元のまとめをする — 2

- ① 市内の工業生産について調べる……①
- ② 博多明太子を取材し課題をつくる……②
- ① 明太子の味と生産の仕方……①
- ② 明太子の生産の伸びの訳……①
- ③ 明太子の味と販売の工夫……②

(4) 抽出児の選定（N=44名）

1 児（男子）—— 好奇心が強く、事象に驚きや疑問を持つ。断片的ではあるが「きっと～ではないか」と自分の思いや考えの根拠を素直に表現することができる。行動的で、取材活動など直接人や事象に働きかけることが好きである。

(5) 価値観を形成するための教材の価値と単元追究の視点

博多明太子は戦後生まれの博多の特産品であり、特産物としては全国でも比類のない成長を遂げてきた。市内に60～80戸あるともいわれる各店（工場）とも、「博多の味」として生産、販売している。ところで明太子は、味も店により多様であり、値段や質の差も大きい。どんな味と質の明太子を生産、消費するかは、生産者や消費者の価値観の違いに由来するものである。特に元祖「ふくや」は、原料を北海道から問屋を通さず直接買い付けをしており、販売の方法も、卸売りをしない宣伝をしない、という直販方式（直営店による店頭販売、注文による直送）をとっている。この方法は、生産性を上げるという面からすると特典であるが、その特異さの訳を追及することで、ふくやの「味」と「新鮮さ」を強調する独自の販売の方法であり、市内及び他の地域とも密着していることを浮きぼりにすることができる。また、ふくやの販売のあり方を追及することで、必然的に「他の店ではどんな工夫をしているか」という課題へと発展するものであり、市の特産物としての明太子の生産のあり方や生産に携わる人々の努力、工夫を追及することができる。

(6) 子どもの反応と考察

① みつめる段階

まず、実物の明太子を提示し生活経験を掘り起こした。次に、課外を利用して明太子について調べてみたいことを市内の店や工場で自由取材活動をさせることで次のことが明らかになった。

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| ○ 製品は辛子明太子を中心に10種類くらいある | ○ 店や工場は調べただけでも30以上ある |
| ○ 辛子明太子はふくやが元祖で戦後作られた | ○ 原料はスケトウダラの卵である |
| ○ 直売店、デパート、スーパーなどで売っている | ○ 博多に来る人は土産物に買う人が多い |
| ○ テレビ、ラジオ、広告などで宣伝している | ○ 全国へ販売し博多の特産物になっている |

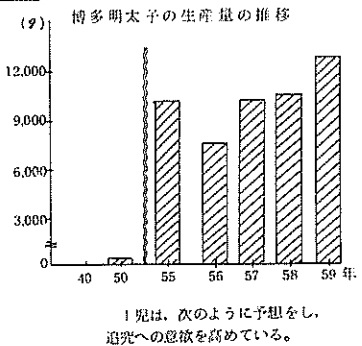
第2時では、わかったことや疑問を整理することで明太子への関心を高めた。そして、市内におけ

る生産量の推移グラフを提示することで、明太子への思いや追究への動機を高めながら次の学習課題をつくりだすことができた。

《学習課題》 博多明太子の生産が急に伸びてきたひみつを調べよう

グラフ 1

見直す段階では、グラフ 1 のS50年の下に新幹線博多駅の開設を示唆する新幹線の絵を貼布することで、次のように多面的な予想を生みだすことができた。



- (イ) 生産者側の努力・工夫に着目した予想
- 博多の味づくりの工夫
 - 販売の工夫(宣伝・サービス)
 - 良質の原料の確保や使用の工夫
 - 生産設備の工夫
- (ロ) 社会の変化や消費の動向に着目した予想
- 新幹線の開通による売上の増加
 - 消費の増加
 - 交通整備による全国への販売の拡大
 - 生産者の増加

ふくやの店で調べた時、ふくやはふくやの味をつくると聞きました。そして福岡だけでなく、東京や大阪の方へもたくさん送ると話されたので、僕の予想は、味の良い明太子を使ってきたからということと、交通が便利になったからどこへでも販売するようになったからだということです。どの予想も関係あると思うけど、「博多の味」とパンフレットに書いてあるので、やっぱり味を工夫して、だんだん博多の明太子が全国に広がっていったと思います。見学して調べてみたいです。

考察

直接的な取材活動を通して博多の特産物として明太子への思いを深めさせたり、予想を二側面から分類・整理したことで、1児の予想にも見られるように追究意欲を高め、同時に追究内容を焦点化することができた。また、そのことから必然的に予想のに対する根拠づけができた特に、明太子の「博多の味」に特産物としての生産の伸びてきたひみつを求めようとするところに1児なりの明太子に対する価値観の醸成の姿が見られると考える。

② さぐる段階 —— 自己解釈の場を設定した指導＜特に販売のし方を中心に＞ ——

《博多明太子の元祖、ふくやの清川工場を見学する段階》 $\frac{4}{11} \sim \frac{5}{11}$ 時

ここでは、北海道から直送した原料をもとに32人の従業員により1日1300～1400パックが生産されている工程を見学した。特に、人と機械の仕事内容の違いに着目させたり、-25℃の殺菌室へ入室体験をさせたり、働いている人や工場長への取材活動を行わせるなど意欲的に見学させた。

《見学したことを整理し、課題を追究する段階》

第1時では、見学したことをまとめながらふくやの生産の概要について整理するものである。

まず、見学時に撮影した工場の様子や生産工程のVTRを見ながら、原料にふくやの味つけをして製品化し、市内はもとより全国各地へ販売している様子を明らかにした。

特に、各工程で子どもがもった驚きや疑問を出し合わせ、ふくやが元祖としての伝統と品質を守るために、良質の原料を買い付け、独自の味つけの研究に工夫していることや、客の好みを生かした製品づくりに務めているなどをとらえさせた。そして、博多の明太子が原料や製品を通して全国の地域と深く結びついていることなどをとらえた。

第2時では、工場見学で観察したこと、取材したことをもとに課題である明太子の生産が急に伸びてきたひみつを明らかにするものである。本時の自己解釈の場において、1児は次のように考えを変容させている。

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{課題に対する} \\ \text{はじめの予想} \end{array} \right\} = \left\{ \begin{array}{l} \text{○ 生産者が博多の味を工夫した} \\ \text{○ 交通が便利になり全国へ販売した} \end{array} \right\} \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{つくるー比べるーつくりか} \\ \text{える活動を通した1児の新} \\ \text{たな考え・(次ページ)} \end{array} \right\}$$

急に生産が伸びたのは、明太子が博多の特産物になったからだ。まず、新幹線が開通したのが一番大きい。それは、博多のおみやげとしてたくさん売れるからだ。売れると博多の名物ということで味もよくなる。するとまた売れる。このように、つくる人と買う人が競争しているみたいで、どんどん生産が伸びてきたと思う。

考察 I 児は、味の工夫という生産者の側面からひみつの中心をとらえ、社会的変化としての交通の発達と販売の関係をとらえていた。さらに自己解釈により明太子を博多の特産物としてとらえ、地域に開通した社会的変化としての新幹線と土産物として販売を高めるために味を工夫する生産者側の工夫を因果的、総合的に関係づけることによって、社会的意味へ迫る見方、考え方へと深めることができた。このことは、I 児の価値観を獲得している姿としてとらえることができる。

第3時では、明太子工場では生産を伸ばすために努力しているのに、ふくやでは、なぜスーパーやデパートなどへの「卸売り」や「宣伝」をしないかを明らかにするものである。つまり、ふくやの販売のし方を追究することを通して、各々の工場では独自の販売方法を工夫し、生産を高めるために努力している。地域の特産物としての明太子の特色と生産に携わる人々の姿を追究するものである。

まず、見学を通してふくやの販売方法に疑問をもったことからめあてを設定した。

めあて — ふくやでは生産を高めたいのになぜ卸売りや宣伝をしないのだろう。

《さぐる段階における自己解釈の場の設定》

考えをつくる段階

T. ふくやは卸売りや宣伝をしないで、市の生産の伸びと同じように生産は伸びているだろうか。

C. 伸びていると思います。〈18名〉 C. 伸びてないと思います。〈26名・I 児も含む〉

(資料として、課題把握の段階の第3時のグラフをもとに考えさせ、自分の立場を選択させる)

T. 自分が何故そう考えたか、その訳を詳しく書いてごらん。〈学習プリント〉

※ I 児の考え ——— ぼくは、そんなに伸びていないと思う。それは、ふくやは元祖だし、味も工夫しているから売れるのは売れると思うけど、やっぱり宣伝しないと遠い所の人など、どんな品があるかなど知らない人が多いと思う。やまやなどは宣伝しているから知られて、よく売れると思う。(後略)

考察

生産の伸びを既習のグラフと関係づけ、しかも二つの立場を限定したことで自分の立場をはっきりさせることができた。また、卸売りや宣伝という身近な事象だけに、I 児の考えに見られるように、生活経験と結びつけながら、自分なりの考えの根拠をつくることができた。

考えを比べる段階

T. 自分の考えを友達の考えと比べてみましょう。

C₁ 伸びていると思う。その訳は、ふくやは清川工場だけで1日に1300～1400パックも作っているし、他にも工場があるからです。

C₂ つけ加え。私は、元祖で市民に信用されているから伸びていると思う

C₃ 反対。やまやや鳴海屋はどんどん宣伝しているからみんなに知られる。

けど、ふくやは遠い所の人には知らないと思います。

C₄ デパートやスーパーに卸売りしないと、買う人も少なくなると思う。

考えをつくりかえる段階

T. (対立が克服できないため、前出のグラフ1に、ふくやの生産の伸び

考察

立場を明かし、考えをつくっているために、活発な討議ができた。特に見学や生活経験が十分に駆使できる討議内容であること。考えの違いとしての対立点がはっきりしていることが、討議を活発にできた。

の変化を年ごとに重ねていく)

C: やっぱ伸びている。 C: なぜ伸びているのだろう。

C: 工場長さんが、新鮮な品を売するために卸売りはしないと言っていました。

T: 新鮮な品を客に買ってもらうため卸売りをしないのかな。では、どんな方法で売っているの。

C: 直売店が15あります。工場からすぐ運んで売っています。それに電話注文で全国へ送ります。

T: ふくやが宣伝しないのはなぜだろう。 C: 新鮮で味がいいから次々に教えるのではないですか。 C: でも、東京などの人はどうして知るのですか。 C: 博多に来た人がお土産に買って「これはうまい」と言って教えると思います。 C: 東京の方でも注文があれば、すぐ飛行機で送るので、やっぱり新鮮で味がいいからどんどん評判になると思います。

考察 ふくやの生産量が、市全体の生産の伸びと同じように伸びている事実をグラフに重ねて提示したことで、ふくやの販売のし方の良さに目を向けることができた。そして、この販売の方法が、新鮮で、味のいい明太子を売るというふくや(生産者)の工夫であり、一人ひとりの客を相手に売るという意味から、地域としっかり結びついていることをとらえることができた。

本時のまとめの段階では、VTRで工場長の話を視聴させ、ふくやが卸売りや宣伝をしないのは《新鮮に、責任をもって、はやく届ける》という工場の信念であり、その販売のし方がお客の信用を得ていることについて気づかせた。

その後、工場長や働く人の立場、買う人の立場を自己選択しながら、吹き出し、イラスト、文章など多様な方法でまとめた。

< I 児の学び >



(工場長)

私の店では、味で新鮮さを売りたい。この信用をどうにか広げたい。卸売りをしなくて、お客さんが買ってくれれば、飛びついたらお客さんが喜んでくれる。

第4時は、教師が配布した市内の「明太子マップ」を手には、約40店ぐらい店や工場に味、原料、販売の工夫について取材したことを交流し合った。I児は「どの店も、良い原料で、自分の店の味をだしています。～中略～ やまやはどんどん宣伝し売り上げを伸ばしています。ふくやは宣伝しないのが宣伝になっています。」と述べ、各店の共通性に気づいている。

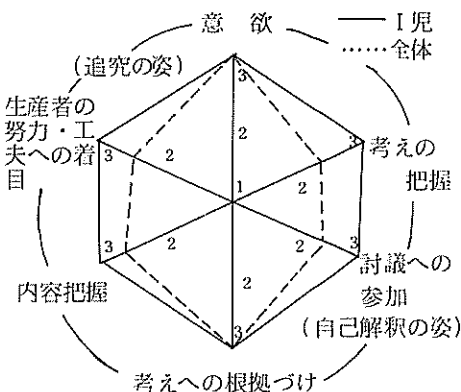
③ ひろげる段階 —— この学習は、明太子の売り上げ不調の問題へと発展し、明太子新聞に追究の足跡を表現していった。I児は「僕は取材に4回も行きました。明太子は博多の特産物として全国に知られ、生産も伸びてきたけど、このごろの伸び悩みが心配です。～中略～ 自分の考えをつくるので話し合いがしやすいです。特に意見がちがった時がみんなハッスルします。」とまとめて述べながら、自己の追究をふり返っている。

5、全体考察

○ 身近かで製品としての価値や味の好みに多様さをもちしかも、販売のし方に特異性をもつ「ふくや」の明太子を中心に教材化したことは、明太子が博多の特産物として根付き、且つ生産者の努力・工夫によって他地域と深く結びついている姿を追究することができた。

○ 追究段階における相互交流を自己解釈の場として位置づけたことにより、自分の考えとその根拠を明確にして追究することができた。特に考えの対立する場に立たせ立場を自己決定させることで、根拠づけがより確かとなる。

6、今後の課題 価値判断がより旺盛になされる自己解釈のあり方を実践的に類型化し、同時に自己解釈の様相を客観的にとらえる手だてを究明する。



自己学習力に培う帰国子女教育

—— 個の海外体験を価値づける6年生社会科学習を中心に ——

帰国子女教育部 山 田 耕 司

○ は じ め に

調べ活動と表現活動をくり返ししながら、自らの海外体験を掘りおこし、生かし、強めることによって、自己の変容の喜びを味わう子供をめざして

1、主題の意味と重要性

① 本校帰国児の実態

本校の帰国子女学級には、4年生から6年生まで19名が在籍している。6年生11名の平均在外年数は4年8カ月である。この子供達の帰国時期はまちまちであるので、知識・認識・能力に個人差がある。国が異なるので、身近な地域日本の地理・歴史が未学習となり、編入当初には日本の社会科学習に親しみを持てない。社会科学特有の用語の理解と概念把握が困難である。反面、民族や性別のいかに問わず平等な人間として尊重し合う体験、異文化への寛容な態度を持つ体験、開発が十分に進んでいない国へ協力する態度を持つ体験、自然や生物をも大切にする地球主義の意識を持つ体験等の貴重な海外体験を味わっている。故に国と国を比較して見たり考えたりする目を持っているし、心情的感性的なとらえ方が豊かであり、自分の意思決定・判断がかなりはっきりしてしる。

そこで、社会科の基礎的内容を身につけさせると共に、子供が味わった海外体験を生かして、対面する教材において自分が発見した課題を自分のやりたい方法で追究させる。その過程で海外体験の価値を自らとらえ直すことを通して自分の考えを強めさせると共に、社会事象に対する見方・考え方、社会科の学び方に培うことが必要となってくる。

② 自己学習力に培うとは

帰国児は、言語環境・学習環境の異なりから「日本の学校は難しそうだ」「習っていないことが多いので、随分と自分は遅れてしまった」「国語や社会は分からないことが多い」等の意識を持って編入してきた。そこで学び方、自己評価、相互交流等自分の力で学習できる能力、態度に培い、「大変だったけど自分の力で学習ができた」という喜びを味わわせることが必要である。

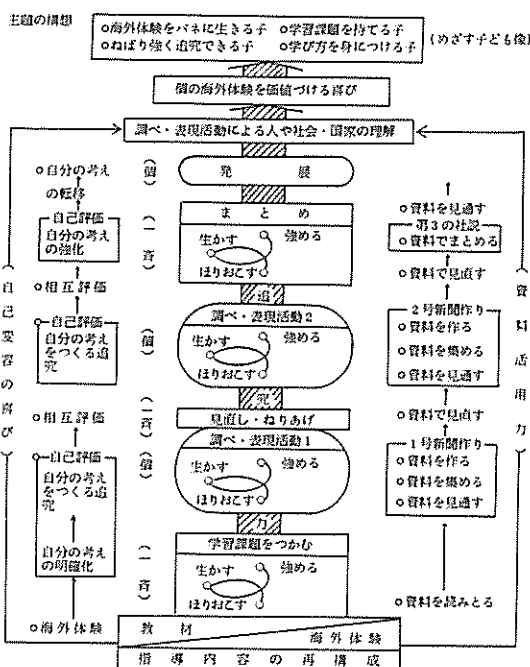
そのためには、(ア)学習すればやっただけの意味があることを実感させることにより意欲に培う。

(イ)今までの学習経験や生活体験を活用して自分らしい考えを作り上げる力に培う

(ウ)学習課題を発見し、手だてを考え、追究・見直し・まとめる等の力に培う。

(エ)個に応じて、基礎的・基本的内容の習熟をはかる。

このことによって、個人差の大きい帰国児に豊かな個性を育てる自己学習力が、だんだんと培われていくと考える。



自分が最も得意とすることがすべての人の生き方の中にある。帰国児にとっては海外体験である。それ自体を自分が気づいている以上に他から認められたり、第三者の生き方に役立ったり、利用されたり、自分が納得できたりする。客観視すると子どもは、自分の海外体験が有益であったととらえ直しを自分自身で行い、自分が生きていくバネになると強く考えるようになる。このことを海外体験を子どもが価値づける姿ととらえる。

以上のことから帰国児を自己学習力に培うには、海外体験を追究に生かし強めながら課題解決力や学び方が身につくように、⑦資料活用力を育てると共に自己評価活動と相互評価活動が連続させることができる。④調べ活動と表現活動が一体化し子どもの活動を連続させることができる新聞作りによる学習活動をすすめる。また、指導内容を国際理解教育の視点から再構成して単元目標を設定し、個の課題を追究させることにより、子ども自身の中に論理性を培うのである。

- ① 子供の海外体験を一人ひとりの子供の課題を尊重するという立場から、教材と出会わず段階で個の体験を掘りおこす手だてが足りなかった。
- ② 子供が学習内容を具体的にイメージできるようにするために、海外体験を発表したり追究に役立てたりする場を、学習活動に取り入れることが不十分であった。
- ③ 自分の考えを見直し、ねりあげるという観点から、自己評価・相互評価を学習活動の中核に位置づけていなかった。
- ④ 自分の考えを確かにさせる観点から、表現活動を重視することが足りなかった。

帰国児の自己学習力に培うために、指導内容の再構成と指導のしくみを検討する。

(2) 指導の仕組み

- 26 -

4、指導の実際とその考察

(1) 単 元 「わたしの住んだ国と日本(世界の中の日本)」(6年3組海外帰国子女教育学級)

(2) 基本的な単元のねらい

- ① 日本と世界の国々が密接に結びついていることを、自分たちの海外体験を生かして理解し、これからの貿易や国際協力のあり方について考えることができるようにする。
- ② 自分の住んだ国のことを調べなおし、日本との強い結びつきに気づくことができるようにする。
- ③ 調べたことをもとに、自分の住んだ国を中心に世界と日本の結びつきを、新聞にまとめて発表することによって、自分の考えを持つことができるようにする。

(3) 指導計画(約11時間)

- 1、天ぷらうどんの原材料国調べをもとに学習計画をたてる。————— 2時間
- 2、自分の住んだ国を中心に世界と日本の結びつきを調べる。 7時間
 - ① 調べ活動と表現活動①(第1号新聞作り)————— 課外と③
 - ② 第1号新聞の記事と社説の交流 ----- (本時)①
 - ③ 調べ活動と表現活動②(第2号新聞作り)----- 課外と③
- 3、これからの日本と世界の結びつきを考え、新しい社説を書いて単元のまとめをするー2時間

(4) 本時の目標

- 1、自分の第1号新聞の記事や社説を発表し、問題点を明確にして自分の学習を意味づける。
- 2、友達と考え合い、問題点や新しい疑問を明確にして第2号新聞作りの見通しを持つ。
- 3、資料の読みとりや作業を通して、自分の考えを見直すことができる。

(5) 子どもの実態と本時の自己目標

N = 9

児 童 名	海外での主な体験	学 習 方 法	自 己 目 標	単元学習前の様子
K 児(1年) ニューヨーク市	食堂では自分の国の言葉 貧富の差がはげしい。 大都会の中に大きな公園	作 業 学 習	友達の意見をきちんと聞いて 自分の考えに役立てる。	社会科学習に消極的、積極的 発言少なし。
M 児(8年) ニュージャージー州	日本人が多い。 アメリカ人は親切。 貧富の差がはげしい。	show and tell リポート学習 作 業 学 習	意見をいっぱい出して、授業 に参加する。	単純な疑問で止まる。 体験が生きてと積極的。
Y 児(10年) 西独ベルリン	東西ベルリンの町の様子 が全く違う。 町はきたない。	リポート学習 作 業 学 習	友達と自分の考えを比べて、 2号新聞に役立てる。	知識はかなり豊富。 友の意見を生かしてとり入れ る。
H 児(5年) パナマ	パナマは人種のるつぼ。 黒人は下働きが多い。 自然が美しい。JICA	show and tell リポート学習 作 業 学 習	たくさん発表してみんなの役 に立ち、新しいことを考える	資料を細部まで読みとる。 友の発言を生かして自分の考 えを作る。
O 児(2年) 西独ボン市	白人が多い。出かせぎの 白人もいる。 ライン川は美しい。	show and tell 作 業 学 習	外の人の意見を聞き、自分の 社説に書き加える。	積極性はあるが、知識の積み 重ねが少ない。
S 児(2年) 米テキサス州	ウエイコは緑の学園都市 世界各地から人が来てい る。スペイン語も習った	show and tell リポート学習 作 業 学 習	先生の話をよく聞く。	いくつかの視点から資料を読 む。
A 子(3年) カリフォルニア州	英語を話せない人もいる 日本人より米人の方が親 切。緑が美しい。	show and tell リポート学習 作 業 学 習	落ち着いて自分の考えをまと める。	資料を注意深く読みとる と ができない。
N 子(4年) 米テキサス州	どこまでも続く小麦畑。 母はボランティアをして いた。女の子にやさしい	リポート学習 作 業 学 習	人の意見を聞いて、自分の考 えと比べる。	資料に注目する目を持つ。 体験を生かすと積極的。
U 子(2年) 米オハイオ州	町が広くてきれい。 人々はだれでも親切。 黒人は貧しい人が多い。	作 業 学 習	みんなの意見を聞いて、自分 の意見と比べる。	知識は持っている。 自分の考えを交流する意識は 少ない。

(6) 子どもの反応と考察

① ほりおこす段階Ⅰ $< \frac{1}{11} \sim \frac{2}{12}$ 時 >

だれもが海外で食べたことのある日本食天ぷらうどんを海外で食べている時は、日本からの輸入品と思っていたが、調べていくうちにその原材料のほとんどが外国産であることを発見した。子どもに「天ぷらうどんでさえ外国との結びつきがないと食べれない」という意識が高まり、「日本と外国との結びつき」を調べる必要感、目的が生まれ、個の海外体験を生かした個の課題を持った。

〔資料1・個の課題〕

	(課題)	(国名)	(私の予想)	N = 9
K児	自動車	米国	日本では米車は売れていない。米国はこまっている。	
M児	電気製品	日米	日本製は高性能なので米国でよく売れる。	
Y児	自動車・音楽	日独	日本では独車は余り売れてない。解決法はあるのか。	
H児	自動車	日米パナマ	米国やパナマは今どんなことに困っているか。	
O児	自動車・学問	日独	独は進んでいる。父がまなびに行った。	
S児	自動車・電気	日米	米国の車や電気製品は人気がなく売れなくて困っている。	
A子	技術	日米	父はコンピューターの仕事で米へ、日本は進んでいる。	
N子	自動車	日米	日本では米車は売れていない。解決法を考えているか。	
U子	医療	日米	米国が進んでいる。父は学びに行った。	

② 生かす段階Ⅰ $< \frac{3}{11} \sim \frac{5}{11}$ 時 > (第1号新聞作り)

調べ活動については、滞在国でレポート学習やshow and tell学習で経験している。自分なりに調べたことを1枚の新聞に再構成し、自分の考えを社説という形で表現する学び方を指導した。限られたスペースに、自分の調べたことを精選し記事として表現する。その記事のまとめとして、自分の考えを社説として表した。社説には、個の課題追究の結果と追究の結果より明確になった自分の考えが表れている。すなわち自分の考えを自己評価しながら1号新聞を作りあげたのである。

〔資料2・第1号新聞の社説〕

U子 医学は米が進んでいる。日本が進んでいる分野もある。

M児 電気製品の輸出は年々増えている。米への輸出減は米の生産との関係がある。

Y児 VWの輸入が第1位。独の音楽はすぐれているので日本や各国からの留学生が多い。

H児 貿易というのは、ただ輸入輸出だけの問題と思っていましたが、ずい分とアメリカもパナマも日本も苦勞しているのだなあという事が分かりました。たとえば貿易まさつの事などまさにそうです。自動車会社は、車を売ってもうかっている会社だなあと思ったけど、うらでは、とても大変な仕事をしているんだということが分かりました。車の貿易まさつが知りたい人は、毎回ぼくの書く4コマまんがを見て下さい。パナマはこれから国産車を作る計画はないのだろうか？ぼくの知りたいことです。

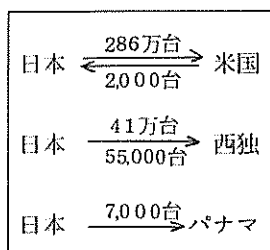
③ 生かす段階Ⅱ $< \frac{6}{11}$ 時ー1時 >

本時は、第1号新聞の内容を交流して自分の考え(社説)を見直したり新たな情報を得たりして次の追究(第2号新聞作り)への見通しをはっきりもたせることをねらいとした。本時の追究対象は、作られた新聞の実態と子ども達の共通体験という実態から「自動車をめぐる日本とアメリカ、(ドイツ、パナマ)の関係」と考えられたので、それぞれの国の生産者、消費者の立場に立って国と国の結び考えさせるために、「車打ちこわしの図」と「米での日本車販売グラフ」を用意した。

(教師の働きかけ)

- ① 日米の自動車貿易を調べながら日本と米、西独、パナマの結びつきを考えよう。

- ② 自動車輸出入地図を使って国の結びつきを考えよう。



- ③ このままだと日本車ばかり売れていくが、それで他の国の人はよいのだろうか。

- ④ 米での日本車販売グラフと車打ちこわしのず提示。

貿易摩擦について、この二つの資料で考えてみよう。

(授業後のA子の作文)

今日の学習で米車と日本車の結びつきや販売のこと等が分かったコンピューターと違って車はいろいろとあるのでおもしろい。人の願いを考えるのが大切だ。

(子どもの反応)

U子 オハイオ州ではよく日本車を見かけた
A子 ロスでは日本車を売る会社があった
Y児 西独ではアウディに乗っていた
K児 NYでは寒くなると浮浪者が凍死する米車には自動的にエンジンがかかり易い装置がついている。

K児 米からの輸入がこんなに少ないとは以外だ。日本は自国のことしか考えてない。
O児 独車は安全性にすぐれている。ボンネットも強い。アウトバーンにはスピード制限がない。独では安いのに、日本では高すぎる。

S児 燃費の問題です。それに米人は細かい所まで手を入れない。故障が多い。

U子 日本人は車を大切に使うが、米人は車を足と考えている。

H児 パナマではカローラが多い。小型で高性能、米車は故障が多い。ソ連車も走っていたが箱みたいで、いかにもソ連らしい。

H児 そのことで日本は問題になっている。貿易摩擦の問題です。

M児 米の車会社は売れないで困っている。赤字になると困るから輸入を減らす。

K児 働く人にとっては車が売れないで困るが使う人にとっては日本車が安いので助かる。

N子 その絵のプラカードは、「もしも自分たちが米で売りたいのなら、米で作みなさい」という意味です。

K児 米の会社がつぶれると失業者も増える。

U子 日本車の販売台数だけふえている。

S児 グラフと絵を合わせて考えてみると、日本車ばかりよく売れて、自分の国の車が売れない。だから米人は日本車なんか輸入したくないと思う。

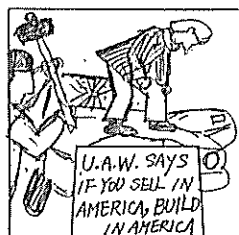
H児 関税がかかるので米車が日本で売れない。それなら米に日本車の工場を作り、そこで働けばよい。

O児 そうすると日本の工場の働く人が失業する。

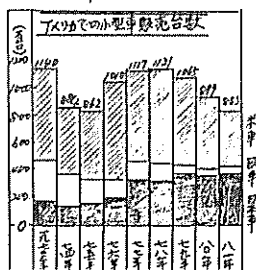
(考 察)

※ 子どもたちの追究の実態から車を教材としてとり上げることが国際理解の切りこみ口になると考えた。子どもは、人々の気質、気候と結びつけて、車の利点をあげている。その上で日本車の持つ利点を認めている。日本車の輸出量が非常に多い原因を高性能と低燃費の点からとらえている海外体験を生かして問いを追究している姿と言える。

資料を読みとる時も英語力を生かしプラカードの文から人々の願いを見とり、グラフの変化と結びつけて追究することができた。国と国との結びつきは、働く人や車を買う人の結びつきであることに目を向け始めている。



日本車打ちこわしの図



9人のうち3人は自動車について全く追究をしていないので本時中は、自動車の内容については受身になりがちであった。しかし、国と国との結びつきは、働く人や買う人等、人のレベルまで下りてその願いを考える必要があることは認め、第2号新聞作りには生かすとしている。

④ 生かす段階Ⅲ $\left<\frac{7}{11} \sim \frac{9}{11}\text{時}>$ (第2号新聞作り)

$\frac{6}{11}$ 時の交流で見つけた自分の社説を見直す観点「人の願いを考えて国と国の結びつきをとらえる」をはっきり持たせて自分の課題と友達の第1号新聞の内容を比べながら第2号新聞を作らせた。

〔資料3・第2号新聞の社説〕

U子 米が買う人の気に入る車を作ればよい。技術交かんを進めているが、相手国の事も考えて。

M児 日米共同生産をしても失業者はでる。これからどうしたらいいのだろう。

Y児 貿易まさつを解決するために日本は食糧をもっと輸入すべき。技術の面はつり合っている。

H児 貿易まさつは車だけとおもってましたがそれはまちがいでした。医療、コンピューター、電気製品なども問題になっているのです。このまま日本が輸出を続けていたら、世界の問題になり日本に対して各国の会社のデモがおこるかもしれません。それをふせぐために共同生活をすればよいと思います。今までのような貿易をやめて、例えば日本とアメリカでいっしょに製品を工場で作れば、買う人も働く人も助かって、アメリカと日本は(世界と日本)は、益々栄えると思います。

⑤ 強める段階 $\left<\frac{10}{11} \sim \frac{11}{11}\text{時}>$

第2号新聞の内容を交流してこれからの日本と外の国の結びつきについて自分の考えをはっきり持たせるために、海外日本人学校の分布図をもとに日本人が外国で色々な職業を通して生きていることを理解させた。特に12月1日より編入したB子(定住農業)の発表をきっかけに、JICAや青年海外協力隊で働く人等もいることを知り、まとめとして第三の社説を書いた。

〔資料4・H児の第三の社説〕

僕は今まで車の貿易まさつの車について調べてきましたが、電機、医療、コンピューター等でもまさつが起きていることが分かりました。電気製品を相手国にたくさん輸出することは、相手国の人々が日本製品を買うからであって、買う人が少ないと当然このような大量な輸出は無理だと思います。僕の住んでいたパナマでも、アメリカ製、ドイツ製はあまり見かけませんでした。クーラーでも冷蔵庫でも車でもすべてという位日本製が多いのです。このまま続くと日本と相手国の関係はますます悪くなります。この事を解決するために両方の国で合同会社を作って生産すればよいと思います。もちろん資本、労働者も各国の会社半分ずつ、日本人と相手国人がいっしょの会社で働けば貿易まさつはなくなります。だから、日本はもっと自由主義国とは本当に仲良くしないといけないと思います。

それから僕の住んでいたパナマのような発展途上国を助けてあげねばなりません。僕の友人の三好君のお父さん(JICA)はテレビの修理を教えてました。林君のお父さん(海外青年協力隊)は若いころエルサルバドルで水泳の先生でした。つながりをもっと深めるためにもっと日本人は相手国のために働かねばなりません。

5、研究のまとめ

子ども達が意欲的に海外体験を生かし社会事象の意味を追究する喜びを味わえたのは、①海外体験を生かしやすいように指導内容を再構成したこと②調べ活動と表現活動の一体化を新聞作りで設定したこと③交流の場で資料を活用させながら自己評価、相互評価活動をさせたことにあると考える。

6、今後の課題

交流学習の中で帰国児の海外体験を生かし価値づける指導のしくみの究明

生き生きと一般化する力を身につけていく算数科学習指導

— 問題作りをとり入れた学習過程を通して —

算数科部 廣 渡 照 久

○ は じ め に

きまりを追究するとき、自分たちが作った問題に自分なりの考えをあてはめ、その考えのよさを十分に味わう学習過程をしむことによって、子どもたちは生き生きと一般化する力を身につけていく。

1、主題の意味と重要性

○ 生き生きと一般化する力を身につけていくとは

自ら進んで、変えることができるものを考え、その中にいつもかわらないものがあることに気づき、抽象化することによっていつもかわらないものを取り出す力を身につけていくことである。つまり、1つの問題について自分なりにとらえた考えを意欲的に他のいろいろな類似問題にあてはめ、「この考えはいつでも使えて便利だな」という価値を十分に味わって、数理や数学的な見方・考え方、態度を確かに身につけていくことである。

そのためには、(1)1つの問題を解いて、自分なりの考えをもつ力、(2)数やもの、場面を変えて自ら問題を作る力、(3)作った問題に、自分なりの考えをあてはめる力、(4)いつでも使える考えに、付加、修正、強化する力が必要である。

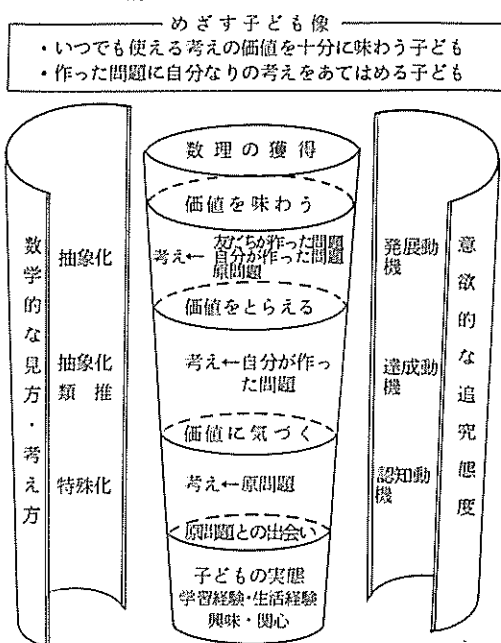
今までのきまりを追究させる指導をふりかえてみると、1つの特殊な問題のみを追究し、すぐにき

まりだと決めつけてしまう学習をよくみることがある。また、教師が「こんな問題でも、その考えは使えるかな」と他の問題に出会わせ、その問題に使えたから決まりだという学習をよくみることがある。これらの学習では、あまりに一般化に急ぎすぎていると考える。「いつでも使えてほんとうに便利だな」という価値を十分に味わわせるためには、子ども自身がこんな問題のときはどうだろうかと心ゆくまで自分が作った問題、友だちが作った問題に自分なりの考えをあてはめて、付加、修正、強化し、その価値を十分に味わわせることが大切であると考え。そこで本年度は、子ども自身に問題作りをさせて、数理を獲得するときのその子なりの道筋を大切にしながら、生き生きと一般化する力を身につけていく適切な指導法を明らかにしていこうとするものである。

○ 問題作りをとり入れた学習過程とは

子ども自身が、原問題（最初に出会った問題）をもとにして、その問題の数やもの、場面を自由に変え、自分の作りたい類似問題を作り、その問題に自分なりの考えをあてはめて数理を獲得していく学習過程のことである。問題作りの学習における子どもの姿をみていると、その子どもの身の回りの生活の中で興味・関心をもっていることや好きなこと等、日ごろの生活と結びつけて問題を作っている。そして、子どもが作る問題は、一人ひとり、その子どもなりの問題である。そこで、一人ひとりの子どもが自ら数やもの、場面を変えて自分の好きな問題を作っていく、その問題に自分なりの考えを意欲的にあてはめて、その考えの価値を十分に味わっていくことを通して、一般化する力を身につ

○ 主題の構想



けさせようとするものである。

その際、価値を味わっていく学習過程として、次のような過程を設定する。

- (1) 価値に気づく過程……原問題を特殊な問題ととらえ（特殊化），その問題を解決して自分なりの考えをみつけようとする（認知動機）。
- (2) 価値をとらえる過程……数やもの，場面を変えて問題を作り（類推），その問題に自分なりの考えをあてはめていつでも使える考えをとりだし（抽象化），よりよい考えをみつけようとする（達成動機）。
- (3) 価値を味わう過程……原問題と自分が作った問題，さらには，友だちが作った問題にいつでも使える考えをとりだし（抽象化），「この考えを使っていこう」とその考えの価値を味わおうとする（発展動機）。

2、学習指導上の問題点

- (1) 特殊な問題のみを追及してしまりに急ぐ学習が多かったので，いつでも使えるという価値を十分に味わわせて一般化する力を育てることができなかった。
- (2) 教師が作った問題を与えて学習をさせていたので，子どもたちは受け身の学習になりがちで，意欲的に身のまわりから類似問題を作り，自分の考えをあてはめて「いつでも使える」と納得する学習指導になりにくかった。

3、問題点解明の方途

- (1) 「価値に気づく」，「価値をとらえる」，「価値を味わう」学習過程を設定していけば，いつでも使えるという考えの価値を十分に味わって，一般化する力を身につけていくことができる。
- (2) 原問題を与え，次に，どのように変えるかを方向づけたモデルを与えていけば，意欲的に類似問題を作り出すことができ，その問題に自分なりの考えをあてはめて，生き生きと一般化する力を身につけていくことができる。

○原問題の内容条件……題材の中心内容が入ったもの。 ・数やもの，場面が変えられるもの。
・できるだけ簡単なもの。 ・多様な考えができるもの。

○原問題の方法条件……題材の導入時に提示する。

○モデルの内容条件……数やもの，場面のどこを変えたらよいかを方向づける問題。

○モデルの方法条件……原問題とモデルを並列提示する。

＜基本的な指導のしくみ＞

	価値に気づく	価値をとらえる	価値を味わう
学習活動	○原問題を解決して，自分なりの考えをもつ	○数やものを変えていろいろな問題を作り，その問題に自分なりの考えをあてはめてその考えの価値をとらえる。 ○場面を変えていろいろな問題を作り，その考えをあてはめてその考えの価値をとらえる。	○自分が作った問題と友だちが作った問題を比較して類似点，差異点に気づく。 ○原問題と自分が作った問題，友だちが作った問題について，いつでも使える考えの価値を味わう。
手だて	○原問題を提示する。 ○つまづいた子へ資料教具を使って助言したり，教えたりする。 ○自己評価させる。	○原問題とモデル（変える方向を明確にした問題）を並列提示する。 ○原問題とモデルを比較させ，類似点差異点に気づかせる発問をする。 ○自己評価させる。	○子どもが作った問題の提示の仕方を工夫する。 ○自己評価させる。 ○相互評価させる。

4、指導の実際

(1) 題 材 「単位量あたりの大きさ」(5年生)

(2) 本題材のねらい

異なる二つの量の組み合わせでとらえられる量へと概念を広げるとともに、個性を生かしながら単位量あたりの大きさの考えのよさをとらえることができるようにする。

- ① 異なる二つの量でとらえられる量が身のまわりにあることに気づかせる。
- ② 異なる二つの量でとらえられる量にはいろいろな種類があることに気づかせる。
- ③ 異なる二つの量でとらえられる量を比較するときには、単位量あたりの大きさの考えがよいことを説明できるようにする。
- ④ 単位量あたりの大きさ、速さ、人口密度の用語を知ることができるようにする。
- ⑤ 原問題をもとに意欲的に類似問題を作り、その問題に自分なりの考えをあてはめて、いつでも使える考えのよさを十分に味わっていく態度を養う。

(3) 計 画 (約10時間)

- ① 比べたい問題を作る。…………… 1時間
- ② 単位量あたりの大きさの考えのよさを味わう。…………… 5時間
ア、原問題を解決して自分なりの考えを持つ。…………… (1)
イ、数やものを変えて問題を作り、その問題に自分なりの考えをあてはめる。…………… (2)
 ○ 自分が作った問題にあてはめる。…………… ①
 ○ 友だちが作った問題にあてはめる。…………… ①
ウ、場面を変えて問題を作り、その問題に自分なりの考えをあてはめる。…………… (2)
 ○ 自分が作った問題にあてはめる。…………… ①
 ○ 友だちが作った問題にあてはめる。…………… ①
- ③ 単位量あたりの大きさの考えを使って問題を解決する。…………… 2時間
- ④ 練習し、まとめる。…………… 2時間

(4) 子どもの反応 N児(中位児、問題作りが好き、1題だけ解いてもきまりだと納得しない)が、指導前では自分から進んで他の問題にあてはめようとしなかった。

① 第2次の第1時(「価値に気づく」過程)

＜めあて＞ 2つのちがう量でできた量を比べる問題をいろいろな考えで解こう。

＜原問題＞ 3と150円のみかんと6と240円のみかんでは、どちらが安いでしょうか。

＜自分なりの考え＞

○ (公倍数の考え)

$$150 \times 2 = 300$$

$$300 > 240$$

○ (公約数の考え)

$$240 \div 2 = 120$$

$$150 > 120$$

○ (単位量あたりの大きさの考え)

$$150 \div 3 = 50$$

$$240 \div 6 = 40$$

$$50 > 40$$

＜自己評価＞

(5段階評定)

	項 目	①
A	めあてをがんばってやりぬこうと思いました。	4
B	学習の仕方がわかりました。	4
C	学習の仕方が好きです。	4
D	きまりがわかりました。	
E	きまりのよさが味わえました。	
F	きまりのよさが味わえるような問題が作れました。	
G	次の時間から今日のきまりを使おうと思います。	
H	次の算数の時間が楽しみです。	4
I	次の時間にも今日の学習の仕方でやりたいです。	4

(※ 後述の項目はA, B……で)

○ (一方を単位量あたりの大きさ

で, その何倍かする考え)

$$150 \div 3 = 50$$

$$50 \times 6 = 300$$

$$300 > 240$$

＜自分なりのまとめ＞

4 つとも一方の量をそろえる考えです。どの考えがきまりかは, ぜんぜんわかりません。他のいろいろな問題にあてはめたらわかるとおもいます。

② 第2次の第2時(「価値をとらえる」過程)

＜めあて＞ 数やものを変えて問題を作ってその問題に4つの考えをあてはめ, 2つのちがう量でできた量を比べるときのきまりをみつけよう。

＜モデル＞ 3時間で20km走る車と7時間で450km走る車では, どちらが速いでしょうか。

＜個の追究＞

— 作った問題① —

3ふくろ180円のスナックと
6ふくろ330円のスナックでは,
どちらが安いでしょうか。

○ (公倍数の考え)

$$180 \times 2 = 360$$

$$360 > 330$$

○ (公約数の考え)

$$330 \div 2 = 165$$

$$180 > 165$$

○ (単位量あたりの大きさの考え)

$$180 \div 3 = 60$$

$$330 \div 6 = 55$$

$$60 > 55$$

○ (一方を単位量あたりのおおき
で, その何倍かする考え)

$$330 \div 6 = 55$$

$$55 \times 3 = 165$$

$$180 > 165$$

— 作った問題② —

8時間で500km走る列車と4
時間で320km走る列車とでは,
どちらが速いでしょうか。

○ (公倍数の考え)

$$320 \times 2 = 640$$

$$500 < 640$$

○ (公約数の考え)

$$500 \div 2 = 250$$

$$250 < 320$$

○ (単位量あたりの大きさの考え)

$$500 \div 3 = 62.5$$

$$320 \div 4 = 80$$

$$62.5 < 80$$

○ (一方を単位量あたりの大きさ
で, その何倍かする考え)

$$320 \div 4 = 80$$

$$80 \times 8 = 640$$

$$500 < 640$$

＜自己評価＞

	①	②
A	4	5
B	4	5
C	4	5
D		3
E		3
F		3
G		4
H	4	5
I	4	4

＜自分なりのまとめ＞

公倍数の考えと公約数の考えがいい考えだと思います。そのわけは, 4つの考えは全部使えるけど, 公倍数の考えと公約数の考えは

簡単だからです。あと, 1問か2問したらきまりかどうかかわかると思います。確かめに, もう1, 2問調べたいです。

③ 第2次の第3時(「価値を味わう」過程)

＜めあて＞ 友だちの問題を解いて, 話し合い, きまりをみつけよう。

＜友だちの問題＞

A町には13,579km²あたり12,535人,
B町には16,586km²あたり10,015人住ん
でいます。どちらがぎっしりつまっ
ているでしょうか。

＜個の追究＞

1. (公倍数の考え) ○ (公約数の考え) ○ (単位量あたりの大きさの考え)

できない。

できない。

$$13,579 \div 12,535 = 1.08$$

＜自己評価＞

	①	②	③
A	4	5	4
B	4	5	4
C	4	5	4
D		3	4
E		3	3
F		3	

- （一方を単位量あたりの大きさ
で、その何倍かする考え）
できない。むずかしい。

$$16,86 \div 10,015 = 1.05$$

$$1.08 > 1.05$$

C		4	3
H	4	5	4
I	4	4	4

<自分なりのまとめ>

わたしは、単位量あたりの大きさの考えがいい考えだと思います。そのわけは、大きな数でもはやくできたからです。公倍数の考えと公約数の考えは、大きな数のときできませんでした。

④ 第2次の第4時（「価値をとらえる」過程）

<めあて> 場面を変えて問題を作ってその問題に4つの考えをあてはめ、2つのちがう量でできた量を比べるとききのまりをみつけよう。

<モデル>

	鉄	なまり	銅	同じ体積では、どれが重たいでしょうか。 (順番)
重さ(g)	519	510	554	
体積(cm ³)	66	45	62	

自己評価

	①	②	③	④
A	4	5	4	5
B	4	5	4	5
C	4	5	4	4
D		3	4	5
E		3	3	4
F		3		4
G		4	3	5
H	4	5	4	5
I	4	4	4	5

<個の追究>

作った問題

	A	B	C	D	同じ面積のとき どれがたくさん とれるか。
重さ(g)	823	1532	1234	200	
面積(cm ²)	60	113	102	38	

- （単位量あたりの大きさの考え）

$$823 \div 60 = 13.7 \quad 1,532 \div 113 = 13.5$$

$$1,234 \div 102 = 12.0 \quad 200 \div 38 = 5.2$$

- （他の考え） できない。

<自分なりのまとめ>

やっぱり単位量あたりの考えが一番いいと思います。そのわけは、公倍数の考えや公約数の考えは、大きな数のときや場面がふえるとき、とてもややこしくなってできません。一方を単位量あたりの大きさにその何倍かする考えは、できると思うけど計算するのがたくさんあります。単位量あたりの大きさの考えは、少ない回数でできて、かんたんだからとてもやりやすいと思います。

⑤ 第2次の第5時（「価値を味わう」過程）

<めあて> 友だちの問題を解いて、話し合い、きまりをみつけよう。

<友だちの問題>

	A	B	C	D	だれが速いでしょう。
時間(分)	30	65	20	85	
走る距離(m)	2600	4100	1900	5000	

自己評価

	①	②	③	④	⑤
A	4	5	4	5	5
B	4	5	4	5	5
C	4	5	4	4	5
D		3	4	5	5
E		3	3	4	5
F		3		4	
G		4	3	5	5
H	4	5	4	5	5
I	4	4	4	5	5

<個の追究>

- （単位量あたりの大きさの考え）

$$2,600 \div 30 = 86.6 \quad 4,100 \div 65 = 63.0$$

$$1,900 \div 20 = 95 \quad 5,000 \div 85 = 58.8$$

- （他の考え） できない。

<自分なりのまとめ>

わたしは、ぜったい単位量あたりの大きさの考えがいいと思います。そのわけは、公倍数の考えや公約数の考えは小さい数のときはいいけれど、大きな数になったり場面がふえたりするとむずかしくなります。単位量あたりの考えは、大きな数になっても場面がふえてもかんたんにできます。

5、全体考察

- (1) 「価値にきづく」、「価値をとらえる」、「価値を味わう」学習過程は、一般化する力を身につけさせていくため有効であったか。

N児は、自分なりのまとめからわかるように、「価値に気づく」過程（第2次の第1時）では4つの考えがあることには気づいたが、どの考えがきまりなのかぜんぜんわからなかった。そこで、「価値をとらえる」過程（第2次の第2時）で、自分で数やものを変えた問題を作った4つの考えをあてはめ、公倍

数の考えと公約数の考えがいい考えだととらえた。次に、「価値を味わう」過程（第2次の第3時）では、友だちの問題に自分なりの考えをあてはめることにより、単位量あたりの大きさの考えのよさをとらえた。さらに、「価値をとらえる」過程（第2次の第4時）で自分で場面を変えて問題を作り、自分なりの考えをあてはめ、「価値を味わう」過程（第2次の第5時）で友だちの問題にあてはめることにより、単位量あたりの大きさの考えのよさを十分に味わうことができた。全体の自分なりのまとめ＜資料3＞をみても、公倍数等の考えが3つの学習過程を通すことで、だんだん単位量あたりの大きさの考えに変容していることがわかる。そして、N児の自己評価E、全体の自己評価＜資料1＞Eからわかるように、第1時から第5時になるにつれて、きまりのよさを味わうことができてきている。これらのことから、「価値に気づく」、「価値をとらえる」、「価値を味わう」学習過程は、一般化する力を身につけさせていくために有効であったと思われる。

- (2) 原問題を与え、次に、どのように変えるかを方向づけたモデルを与えることは、生き生きと一般化する力を身につけさせるために有効であったか。

N児の自己評価A, B, C, H, I, 全体の自己評価＜資料1＞A, B, C, H, Iからわかるように、情意面では非常に高い数値を示している。このことは、子ども一人ひとりがいつでも使える考えのよさを十分に味わうことができ、意欲的に学習しようとする態度が育ってきているからだと思われる。その結果、＜資料2＞からわかるように、数理解の理解も非常に高くなっている。以上のことから、原問題を与え、次に、どのように変えるかを方向づけたモデルを与えることは、生き生きと一般化する力を身につけさせるために有効であったと思われる。

6、今後の課題 問題作りにおける不十分な問題、発展問題の生かし方の工夫。

7、おわりに 自分なりの考えを自らいろいろな問題にあてはめて、一般化していく姿を求め続けて。

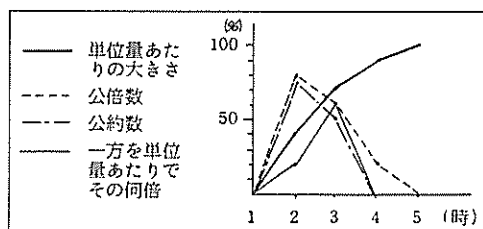
＜資料1＞ 学級全体の自己評価（第2次の第1時～第6時、5段階評定 N=40）

	項	目	①	②	③	④	⑤
フィードバック	A	めあてをがんばってやりぬこうと思いました。	4.9	4.9	4.9	4.9	4.9
	B	学習の仕方がわかりました。	4.9	4.9	4.7	4.9	4.9
	C	学習の仕方が好きです。	4.8	4.9	4.9	4.9	4.9
	D	きまりがわかりました。		3.8	4.2	4.7	4.9
	E	きまりのよさが味わえました。		3.3	3.9	4.5	4.8
	F	きまりのよさが味わえるような問題が作れました。		3.2		4.3	
フォローアップ	G	次の時間から今日のきまりを使おうと思います。		3.9	4.1	4.7	4.9
	H	次の算数の時間が楽しみです。	4.9	4.8	4.7	4.9	4.9
	I	次の時間にも今日の学習の仕方でやりたいです。	4.6	4.6	4.7	4.6	4.8

＜資料2＞ 学級全体の数理解の理解（正答率 %, N=40）

	項	目	正答率
単位量あたりの大きさの考えで解く	単	価	100
	密	度	100
	比	重	100
	速	さ	100
問題の構造をみつける	単位量あたりの大きさの考えが使える問題のみつける		95
	÷単位量あたりの大きさの問題のみつける		98
	単位量あたりの大きさ×の問題のみつける		98
	÷単位量あたりの大きさの問題のみつける		85
関数的な見方に高まる	2つの単位量あたりの大きさで考える		88
	一方が変われば、それに伴って変わるもののみつける		95
	一方が2倍、3倍になれば、もう一方も2倍、3倍になる		93

＜資料3＞ 学級全体の自分なりのまとめ（N=40）



自ら数の概念を身につける算数科学習指導

—— 構造に目を向けた比較活動を通して ——

算数科部 浜 崎 常 喜

○ はじめに

子ども自らが既習内容・学び方と未習内容・学び方をたえず比較しながら構造に目を向けて、数の概念を身につけていく学習過程の創造をめざして。

1、主題の意味と重要生

○ 自ら数の概念を身につけるとは

子どもが意欲的に既習の数と未習の数の共通点に気づき、既習内容・学び方を生かして未習内容・学び方をとらえ、既習内容と未習内容との共通点を明確にして数の概念を身につけていく学習である。

具体的に分数を例に述べると次のようになると考える。まず、分数の意味をとらえさせることを通して小数との共通点に気づく。そして、意欲的に小数の学習内容・学び方等を明確にしそのことを生かして分数の学習問題をつくり見通しを持つ。次に、小数と比較し共通点を明確にししながら分数の大小、加法・減法をとらえていく。さらに、題材全体をふり回り共通点を明確にして数の概念を身につけていくといった過程のことである。

そのためには、(1)既習内容と未習内容の共通点を見ぬく力。(2)既習の数理や学び方を想起する力(3)既習の数理や学び方を生かす力。(4)既習内容・学び方、未習内容・学び方を統合する力が必要である。

これまでの数の概念の指導をふり返ってみると、既習の数と未習の数を比較し関連づけた指導は行われても子ども自ら構造に目を向けさせていく指導が十分ではなかった。また、教師が学習問題を提示し同一問題で追究させていく学習が一般的であった。これらの学習では、既習の数と未習の数の共通点を自ら意識した指導にはなり得ず、子どもは受け身の学習になりがちである。その結果、自ら数の概念を身につけていくことができないと考える。自ら数の構造を意識し、既習内容・学び方を生かし未数の数の概念を身につけさせるためには、たえず既習内容と未習内容を比較し共通点を明確にとらえさせるため構造に目を向けたその子なりの比較活動をさせることが大切であると考える。

そこで本年度は、構造に目を向けた比較活動を通して、子ども自ら数の概念を身につけていく適切な指導法を明らかにしていこうというものである。

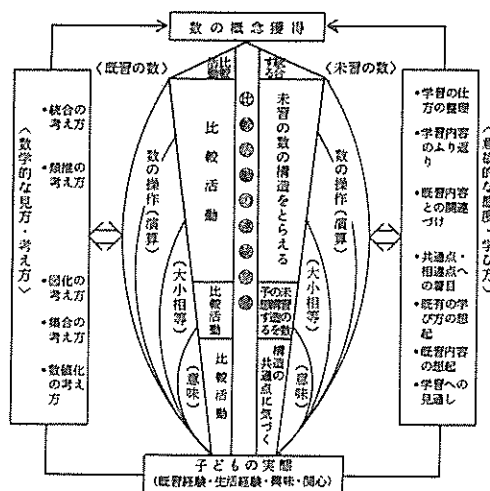
○ 構造に目を向けた比較活動とは

既習の数の構造（基準量のいくつ分、量を媒介とした数）をもとに未習の数について調べ、共通点に着目しながら未習の数の構造を発見し統合化された数の構造へと高めていくことである。子ども自ら構造に目を向けた比較活動にするためには、既習内容・学び方をもとに量を媒体としながら未習の数の学習問題を自ら作り出しさらに解決していく学習活動を取り入れることにより可能となると考える。

〈主題の構想〉

○めざす子ども像

・既習の数と未習の数を統合的にとらえようとする子ども
・既習経験をもとに数理を追究する子ども



- (1) 構造が似ていると・未習の数の意味をとらえることを通して既習の数の意味との共通点をつ
気づかせる比較活動 かむ。
- (2) 既習の数の構造をもと・既習の数の学習内容、順序等をもとに未習の数の学習問題をつくり
に未習の数の構造を予想 考え方、方法を予想し、既習の数と対応づけ配置し学習構造図とし
する比較活動 題材全体の見通しを持つ。
- (3) 未習の数の構造を・自分が作った問題を解決し、既習の内容と新たな内容を比較し、共通点
とらえる比較活動 を明確にしなが、大小、加法・減法を調べ学習構造図に要点を整理す
る。
- (4) 統合する比較活動・学習構造図に整理された既習内容、新たな内容を比較し題材全体をふり
返り数としての見方を統合する。

以上の比較活動をふむことにより、既習の数と未習の数の構造が明らかになりその同一性が把握
され数としての見方が統合され子ども自ら数の概念を身につけていくと考える。

2、学習指導上の問題点

- (1) 数概念の指導にあたって、既習の数と比較し関連づけ構造を意識させる指導の工夫が不十分で
既習の数と未習の数を構造的に把握させていく指導になり得ていなかった。
- (2) 既習の数の構造をもとに未習の数の構造に目を向け一体的にとらえるために既習の数の未習の
数をその子なりに比較させる手だてが不十分であった。

3、問題点解明の方途

- (1) 題材全体を通して既習の数の構造と未習の数の構造を意識した比較活動をしくんでいけば数の
概念を身につけていくことができる。
- (2) 「見通す」学習過程から既習の数の学習内容や順序等をもとに未習の学習問題を配置した学習
構造図を作らせれば、自ら比較活動し数の概念を身につけていくことができる。
・学習構造図とは、左半面に既習の学習内容、順序等を、右半面に未習の学習内容、順序等を対
応づけ配置し整理できるように図化したものである。また、中央には、共通点や相違点が書き込
めるようにしたものである。

(3) 基本的な指導のしくみ

	で あ う	見 通 す	調 べ る	ま と め る
比較 活動	○構造が似ていると 気づかせる比較活 動	○既習の数の構造をもと に未習の数の構造を予 想する比較活動	○未習の数の構造をとらえ る比較活動	○統合する比較活動
学 習 活 動	○はしたの量を既習 と未習の数で表す ・意味をつかむ。 ・共通点をつかむ。	○既習の数をふり返り、 問題づくりをする。 ・身のまわりから問題 をつくる。 ・考え方、方法を予想 する。	○学習計画にそって追究す る。 ・大小、加法・減法につ いて調べる。 ・既習内容と新たな内容 の共通点を取り出す。	○学習構造図をふり返り、 まとめる。 ○学習の仕方を整理する。
手 だ て	○既習の数、未習の 数で表示させ考え 方、方法を比較さ せる。 ・まず図、数直線 を活用させる。	○学習構造図に既習内容 と作った問題を対応づ け配置させる。 ・考え方、方法を予想 させる。	○既習内容と新たな内容を 比較させ共通点を取り出 させる。 ・並列提示による比較活 動をさせる。	○学習構造図をもとに、題 材全体をふり返り既習の 数と未習の数を比較させ る。 ・考え方、方法の共通点 をまとめる。 ○学習の仕方をふり返り、 学び方の共通点をまとめ させる。

4、指導の実際と考察

(1) 題 材 分数（3年生）

(2) 目 標

- ① 具体物を等分する操作を通して、 $\frac{1}{2}$ や $\frac{1}{3}$ などの簡単な分数についてとらえさせる。
- ② はしたの量を $\frac{1}{3}$ mや $\frac{2}{3}$ ℓなどで表すことができるようにする。
・単位分数のいくつ分等の分数の意味、分数、分子・分母の用語
- ③ 問題づくりをとり入れて学習計画を立てることができるようにする。
- ④ 数直線上に分数を位置づけ、分数の大小関係をとらえさせるとともに、小数と分数の相互関係をとらえさせる。
・数直線上の分数の位置と分数の大小・分母が10の分数と小数との相互関係。
- ⑤ 分数も加法・減法ができることを知り、その意味を考え計算できるようにする。
- ⑥ 既習内容・学び方を生かして追究しようとする態度を育てる。

(3) 計 画（約8時間）

- ① はしたの量を小数や分数で表し共通点について調べる。————— 2時間
- ② 小数の学習内容、順序等をもとに問題づくりを行い学習計画を立てる。————— 1時間
- ③ 分数のしくみ、大小について調べる。————— 2時間
- ④ 分数のたし算・ひき算について調べる。————— 2時間
- ⑤ 分数についてまとめ、練習をする。————— 1時間

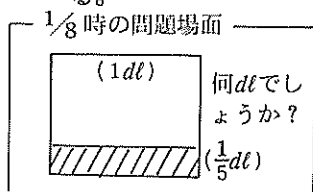
(4) 抽出児の選定

- E児（中位児 課題に出合ったら既習のきまりや考え方、方法を想起して解決しようとするタイプ。「整数・小数」と「分数」の学習はつながりがないと考えている。（指導前））

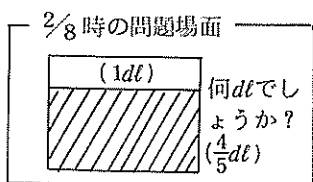
(5) 子どもの反応

① であう段階（ $\frac{1}{8}$ ～ $\frac{2}{8}$ 時）

この段階では、分数の意味をとらえることを通して既習の小数の意味と比較しはしたの量は小数でも分数でも表すことができるという共通点を意欲的に気づかせていこうとするものである。



（図－1）



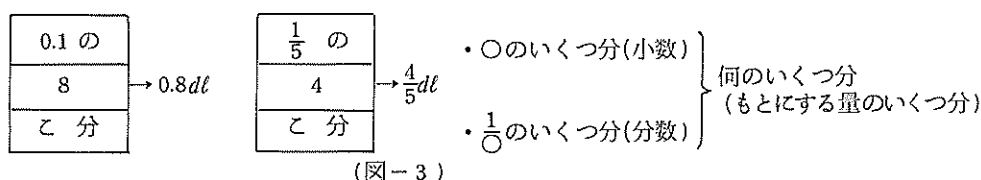
（図－2）

$\frac{1}{8}$ 時では、図1に示したはしたの量の表し方について調べ、まず既習の小数で表すことができることに気づいた。次に、他にはしたの量を表すことはできないかというめあてで調べていった。子ども達は1dlのます図とはしたの量の半具体物を操作しながら1dlを5等分にした1つ分という分数表示の仕方気づいた。さらに、子ども達は同じはしたの量を小数でも分数でも表示できたことからはしたの量はどちらでも表すことができるという共通点をつかんでいった。

$\frac{2}{8}$ 時では、図2に示したはしたの量の表し方について調べていった。ここでもまず、小数で表示し10等分して0.1のいくつ分かはしたの量を表すことができることをとらえた。次に、はしたの量は分数でも表すことができるから分数で表し小数との共通点や相違点

を見つけようというめあてを立て追究していった。Y児は、 $\frac{1}{2}$ から $\frac{1}{10}$ までの単位分数カードを操作しながら $\frac{1}{5}$ の分数カードで全体を5等分にした4つ分がはしたの量にあたることに気づいていった。

そして、既習の学び方を生かして、図3に示しているように基準量のいくつかをとらえや



すい図式に表し小数と分数を比較しながら、「どちらも何こに分けた何こ分と表せる」という共通点をとらえ、また、「はしたの量をはかっていく大きさがちがう」という相違点にも気づいていった。ひとり学びの後、全体交流をしくんだ。話し合いの中で小数と分数には、「はしたの量を何のいくつかで表すことができる」という共通点があるから小数の学習内容が分数の学習に生かせそうだという見通しを持った。

② 見通す段階 ($\frac{3}{8}$ 時)

コップに水が $0.9dl$ はいっています。 $0.4dl$ のむのこりは何 dl ですか。

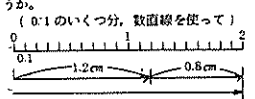
(0.1 のいくつか、ます図を使って)



(0.1 の) (0.1 の) (0.1 の)
 $\frac{9}{10} - \frac{4}{10} = \frac{5}{10} = 0.5dl$

ペンシルのしんののこりが2本あります。長さはあつたら $1.2cm$ と $0.8cm$ でした。しんの長さをあわせると何 cm になるでしょうか。

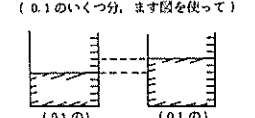
(0.1 のいくつか、数直線を使って)



(0.1 の) (0.1 の) (0.1 の)
 $\frac{12}{10} + \frac{8}{10} = \frac{20}{10} = 2cm$

ジュース $0.5dl$ と $0.7dl$ では、どちらがおおいでしょうか。

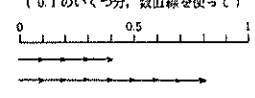
(0.1 のいくつか、ます図を使って)



(0.1 の) (0.1 の)
 $\frac{5}{10}$ ($\frac{1}{2}$) ($\frac{7}{10}$)

$0.1cm$ の4つ分は、何 cm ですか。
 $0.1cm$ の8つ分は、何 cm ですか。

(0.1 のいくつか、数直線を使って)



(0.1 の) (0.1 の)
 $\frac{4}{10} \rightarrow 0.4cm$ ($\frac{8}{10}$) ($\frac{8}{10}$)

リボンが $\frac{4}{5}m$ あります。 $\frac{3}{5}m$ 使うとどのこりは何 m になりますか。

- ・考え方 ($\frac{1}{5}$ のいくつか)
- ・方法 (数直線)

ジュースがコップにはいっています。1つには $\frac{2}{5}dl$ 、もう1つには $\frac{1}{5}dl$ はいっています。あわせると何 dl になるでしょうか。

- ・考え方 ($\frac{1}{5}$ のいくつか)
- ・方法 (ます図)

ミルク $\frac{2}{5}dl$ と $\frac{5}{5}dl$ では、どちらがおおいでしょうか。

- ・考え方 ($\frac{1}{5}$ のいくつか)
- ・方法 (ます図)

$\frac{1}{5}cm$ の4つ分は何 cm ですか。
 $\frac{1}{5}cm$ の3つ分は何 cm ですか。

- ・考え方 ($\frac{1}{5}$ のいくつか)
- ・方法 (数直線)

この段階では、小数の学習内容や学び方をふり返りそのことをもとに分数の学習問題を自分なりに作り考え方や方法を予想し題材全体の見通しを持たせようとするものである。

子ども達は、本題材を学習する前に整数と小数に関連づけた学習を経験してきている。そして整数と小数に関連づけた学習構造図を自分なりに作り調べてきている。子ども達はその経験を生かして自分なりの学習構造図を作っていた。

まず、子ども達は小数の学習内容が分数の学習に生かせそうだという事で小数の学習内容をふり返っていった。その際、前題材で作り上げた小数の学習構造図を使って行うことにした。学習構造図には長さとかさを素材とした2つの学習構造図を提示し全員で小数の意味→大小→たし算→ひき算の順でモデルとなる問題を取り上げ考え方や方法等を復習していった。復習した内容は学習構造図の左半面に位置づけていった。E児は図4に示すように左半面に長さやかさの内容を自己選択し書き込んでいった。

次に、問題づくりに子ども達は取り組んでいった。E児は図4に示すような分数の学習問題を自分なりに作り学習構造図に書き込んでいった。また、学習問題に対する考え方や方法も小数の考え方や方法をもとに予想し書き込んでいった。問題づくりに対する子ども達の興味・関心は高くほとんどの子ども達は意欲的に取り組んでいった。

問題づくりに取り組ませる際次の点を配慮することが大切と考える。

- ① 素材として、長さ、かさのどちらかを自己選択して問題をつくる。
- ② 数の意味、大小、たし算、ひき算の問題をつくる。
- ③ できるだけ分数が使われている場面を自分の生活経験から問題をつくる。
- ④ 自分で数値を決めて問題をつくる。分母は2～10までの範囲で同分母の分数とする。

(資料-1)

③ 調べる段階 ($\frac{5}{8}$ 時)

ここでは、分数の大きさをくらべができるようにするということと小数と分数の大きさをくらべの共通点や相違点をつかませようとするものである。

＜E児の学習ノートから＞

① 自分なりの学習けいかく

1. 大きさをくらべの問題をする
2. 自分の作った問題をする
3. 考え方 ($\frac{1}{8}$ のいくつか)
4. 方法 (ます図・数直線)
5. 小数の問題とにている点やちがう点 (考え方・方法) をくらべる

3. 考え方 ($\frac{1}{8}$ のいくつか)

4. 方法 (ます図)

1 dl

$\frac{2}{8}$ dl

<

1 dl

$\frac{5}{8}$ dl

($\frac{1}{8}$ の) ($\frac{1}{8}$ の)

2 < 5

(つ分) (つ分)

にている点 (まとめ)

・ 何のいくつか
(もとにする量のいくつか)
もとにする量の大きさがちがう

(資料3)

子ども達はまず、自分なりの学習計画を立てた。E児は資料3に示すような自分なりの学習計画を立てた。自分なりの学習計画を立てるための手だてとして資料2に示している小数の大きさをくらべの学習計画を提示した。子ども達は、「①と②はいっしょでいいけど③からは変えなければいけない」ということに気づいた。そして、「考え方は分数では何分の1のいくつかにしなればいけない」ということに気づいた。また、小数の場合は今まで学習してきた整数と比べ共通点や相違点を調べてきたが今度は小数と比べながら調べていこうということになった。次にE児は自分が作った問題「ミルク $\frac{2}{8}$ dl と $\frac{5}{8}$ ⑨ではどちらがおおいでしょうか」に取り組んでいった。1 dl のます図を8等分して一方には2つ分の所に、もう一方には5つ分の所に横棒を引きふたつのます図を比較しながら $\frac{5}{8}$ dl の方が多いということをつかんでいった。そして、資料3に示しているように記録していった。次に、小数と共通点や

- 小数の大きさをくらべの学習計画
- ① 数の大きさをくらべの問題をする。
 - ② 自分の作った問題をする。
 - ③ 考え方 (0.1 のいくつか)
 - ④ 方法 (ます図数直線)
 - ⑤ 整数とにている点やちがう点 (考え方、方法) について調べる。

(資料2)

相違点を調べる段階では基準量のいくつかが見とりやすい図式を比べながら「もとにする量のいくつかは同じだけど、もとにする量の大きさがちがう」とまとめた。

④ 調べる段階 ($\frac{7}{8}$ 時)

ここでは、分数のひき算ができるようにするとともに、小数のひき算の計算との共通点や相違点に気づかせようとするものである。

子ども達はまず、自分なりの学習計画を立てた。ここでは手だてとして前時のたし算の学習計画をモデルとして提示しどこをどのように変えていったらいいか話し合わせながら気づかせていった。E児は資料4のような自分なりの学習計画を立てた。次に、自分が作った「リボンが $\frac{4}{9}$ m あります。 $\frac{3}{9}$ m 使うとのこりは何mになりますか」という問題に取り組んでいった。E児は、学習ノートの小数のひき算の問題と自分の問題を比べながらまず、「考え方 ($\frac{1}{9}$ のいくつか)

- 自分なりの学習計画
3. 考え方 ($\frac{1}{9}$ のいくつか)
 4. 方法 (数直線)
 5. 小数の問題とにている点やちがう点 (考え方・方法) をくらべる。

(資料4)

小 数

(小数のひき算)

ペンシルのしんがはじめ2mmありました。ペンきょうが終わってしらべてみたら1.4mmになっていました。何mm使ったのでしょうか。

・0.1のいくつ分　・数直線を使って(方法)

0 0.50.6 1 1.5 2

(0.1の)	(0.1の)	(0.1の)
20	- 14	= 6
(こ分)	(こ分)	(こ分)

→ (0.6cm)

分 数

ひとり調べ

考え方 ($\frac{1}{9}$ のいくつ分)

方法 (数直線)

0 $\frac{1}{9}$ 1

($\frac{1}{9}$ の)	($\frac{1}{9}$ の)	($\frac{1}{9}$ の)
4	- 3	= 1
(こ分)	(こ分)	(こ分)

($\frac{1}{9}$ m)

にている点

- ・0のいくつ分→ひき算ができる
- ・「もとにする量のいくつ分」
- ・まず図や数直線を使って

ちがう点

- 整数1
- 小数0.1
- 分数 $\frac{1}{9}$

のいくつ分 (資料5)

＜感そう＞学習を終えて

私はこの勉強をする前までは、こんなに整数・小数とにている点、ちがう点があるとは思っていませんでした。これからいろいろな数を習っていくけど、習うたびににている点、ちがう点をみつけていこうと思います。

分数は小数と同じようにはしたの量が表わせるということがわかった。考え方はいつももとにする量のいくつ分ということがわかった。

(資料6)

どの部分を変えたらいいかということをつかませるうえから効果がおったと考える。そとり調べの段階で学習ノートに学習構造図から小数のひき算の問題と考え方、方法、図式を取り出し自分の考えを記録する横の欄に記入しておくことは、自分なりに調べていくときの学習の手引きとなり有効であった。さらに、共通点や相違点を調べていくうえでも並列提示した形で2つの問題を比較しながら見られるので効果があったと考える。

⑤ まとめる段階 ($\frac{8}{8}$ 時)

ここでは、できあがった学習構造図をもとに題材全体をふり返り小数と分数を比較し考え方や方法、学習のしかたをふり返り共通点や相違点をまとめさせようとするものである。全体交流の中で学習構造図のどちらにもいえることという部分に書き込まれた各段階での共通点を見直しながら分数は、何分の1という考え方が学習全体を通しての共通点であることに気づいていった。小数は、0.1のいくつ分という考え方が小数の学習全体に流れていることにも気づいていった。そして小数と分数全体を通して同じようにいえることは、どちらももとにする量のいくつ分という考え方をつかんでいった。学習終了後、E児は、資料6に示しているような感想を持った。

5、全体考察

③ 題材終了後の通化率	$\frac{6}{10}$
分数のしくみ	100
分数の大小	100
分数の加法	100
分数の減法	97.4

(資料7)

○小数と分数の構造を意識した比較活動になり得たか。

・子ども達は、分数の意味をとらえることによって小数との共通点に気づき小数の学習内容を見直し意欲的に問題づくりをし小数の考え方を生かしながら共通点や相違点を明確にし解決していった。さらに、最後に、学習構造図をふり返り小数と分

数を見比べ、同じしくみを持った数をしてまとめていった。このことは、子どもたちが既習の小数の構造から未習の分数の構造をとらえ自ら数の概念を身につけていく上で効果があったと考える。

6、今後の課題 他領域、他学年における既習内容と未習内容を比較関連づけた指導の在り方。

7、おわりに 既習の数と未習の数をたえず比較し数の構造に目を向け数理を身につける子を求めて

つ分)、方法(数直線)」と書き数直線を使って調べはじめた。そして資料5に示しているような図式を書き $\frac{1}{9}$ mを導き出した。次に小数と分数の2つの図式を比較しながら資料5に示しているような共通点と相違点に気づいていった

＜考 察＞

自分なりの学習計画を立てる段階で前時のたし算の学習計画を提示し話しあわせていったことは、

自ら自然認識を深める中学年理科学習指導

—— 自己表現を重視した学習過程を通して ——

理科部 金子孝信

○ はじめに

子どもは、知識・見方・考え方、調べ方の総体としての経験を持っている。経験と絶えず対比し、推論した解釈を自己表現させることが自然認識する上で重要である。

1、主題の意味と重要性

○ 中学年の子ども自らが自然認識を深めるとは、

自然の事象に立ち向かった時、既有的経験を総動員して比較・推論しながら多面的に働きかけて事実を集め、事実と事実をつなぎ合わせて、自己の考えを組織していくことである。つまり、

- (1) 過去経験に照らして比較推論しながら考えの不十分さに気づき、解決の欲求を持つ。
- (2) 自分の知識・見方・考え方を駆使して、多面的に働きかけ、必要な事実を集める。
- (3) 事実と事実を関係づけて自分なりに解釈し、相手にも納得のゆく説明や理屈づけをする。
- (4) 自分が追求した過程を自ら評価、反省する。

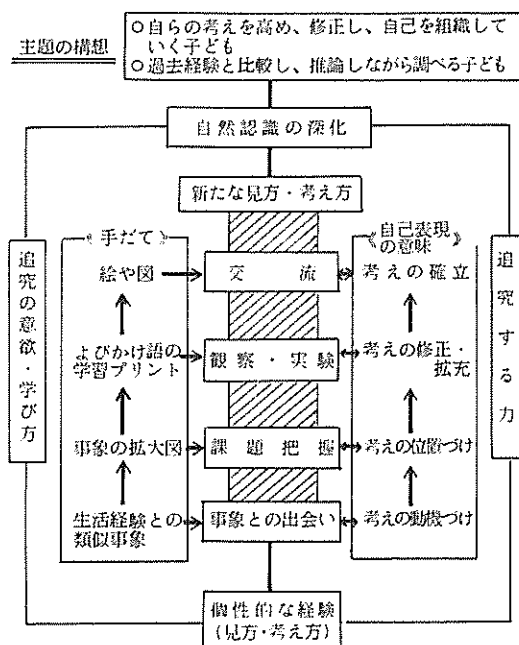
など、これら一連の探究活動を教師の助成で積極的に進めている姿である。

そのためには、絶えず自己の経験に立ちかえて比較し、事象や変化を判断した形の表現活動を通して

ながら考えを高め、修正していく力が必要である。これまでの指導を反省してみると、子ども自らが探究するようにしてきていたが、結果としてのきまりや知識を与えることになっていたのでないだろうか。つまり、自ら考えをつくったり、考えを反省したりすることが少なかった。例えば、4年単元「物を溶かそう」の学習では、「どんなものでも水に溶ける」「かたいものは水にとけにくい」などの体験や認識がある。溶かした経験や事実をすべてのものに転化してどれも同じように考えている。このように自然をあやまって単純化していたりする。水に溶けにくいものがあることや水と物が相互に関係しあっていることなどのきまった性質や関係があることに自ら気づき、見直し、考えを組織していくことが大切である。そのためには、一人ひとりの子どもが持っている経験のすべてが、その事態に応じて引き出され、考えが拡充されたり、修正されたりしなければならない。

○ 自己表現を重視した学習過程とは、

子ども一人ひとりの見方・考え方、感じ方のちがいを認め、子どもの内面に生じた問いを引き出しながら、その問いを解決させる道筋を持ち、他の事象にも転移する見方や考え方をづくり出させようとするものである。事象をどのように解釈しているか自ら表現し、自らの手で確かめていく活動が大切である。自己表現の高まりは自然認識を深めると考える。したがって①自己の見方、考え方の適用②自己の見方・考え方の修正・拡充、③新たな見方・考え方の獲得と、三段階でとらえる。そして、それぞれの段階での学習経験が有効に働くように単元を構成する。具体的な学習活動においては、事象をどのように解釈したかを表出させる。予想場面では、事象の拡大図で一人ひとりの見方や考え方



を位置づけて交流する場をしくむ。学習経験を積み上げた単元の流れ図を提示し考える手がかりを与える。追求場面では、「あれっ…」「おやっ…」「こうしたら…」「どうして…」「やはり…」などのよびかけ語で考えを誘発し、考えの道すじや考えの根拠が持てる学習プリントを準備する。これは、一連の課題解決の道すじを持ち、事象と対話しながら解決したことを判断した形で表現させる。「あれっ…」「おやっ…」と、発見的で未知のものを見出したり、矛盾を表出したりする。「こうしたら…」と、予測的、方略的で結果を予測し、解決の方法を表出する。「どうして…」「やはり…」は、因果的、関係的で事実をどのように意味づけたかを表出させるものである。事象に働きかけながら考えを表出させることで自分の見方・考え方を修正し、強化できる。また、自分の考え方の道すじや解釈を自己評価できる。交流場面では、イラストなどで思考操作させながら自己の解釈を表出させ、相手にも納得のゆく説明をさせる場をしくむ。このように、より客観性、科学性の高い見方や考え方に変革していく学習過程をしくむことで、子ども自身が自発的に自然のしくみをとらえ、味わうことができる。

2、学習指導上の問題点

- 学習過程に自分なりに解釈したことをその子に応じて自己表現させていなかったため、結果としての知識や変化のきまりはとらえても、自ら考えをつくり出してはいないことがあった。そのため、事実をつかんだり、観察や実験をしたりすればよいという考え方で学習に望む姿がみられた。

3、問題点解明の方途

- (1) 学習過程を①自己の見方・考え方の適用、②自己の見方・考え方の修正、強化 ③新たな見方・考え方の獲得の三段階としてとらえ、事象に対する見方・考え方を自己表現させる。
- (2) 学習過程のそれぞれの場面に、次のような手だてをとれば、一人ひとりが自己表現し、自分の見方や考え方を修正したり強化したりしながら新たな見方や考え方を獲得できる。
 - 事象との出会いの場面・事象の拡大図で見方や考え方を位置づける。
 - 予想する場面・過去経験と比較・推論推論できる事象や絵図で考えの手がかりを与える。
 - 実験・観察する場面・考えの表出を誘発する書き出し語のプリントで自己解釈させる。
 - 交流する場面・イラストなどで思考操作させながら考えを説明させる。
- (3) 基本的な指導のしくみ(4年「物をとかそう」の場合)

過程	自己の見方・考え方の適用	自己の見方・考え方の修正、強化	新たな見方・考え方の獲得
場面	事象との出会い	予 想	実 験 ・ 観 察
自己表現活動と内容	○ 疑問やズレを表現する。 ○ 他の溶質の溶け方との相違点を明らかにする。	○ 溶媒や溶質になりきって表現する。 ○ いろいろな観点があることに気づく。	○ 溶け方に対する解釈をつぶやく書く。 ○ 判読した形で表現する。
	○ 溶けるイメージを明瞭化 ○ 溶質の形態的特徴	○ 溶ける様子、速さ、量 ○ 時間の経過と溶け方 ○ 他の要因も加えた考え方	○ 時間的な変化で見る見方 ○ 空間的な広がりで見える見方 ○ 比較・推論する考え方
主 手 だ て	○ 生活事象と類似した事象を提示 ・ アメの変化と味の変化や時間的な変化を意識化	○ 等身大の事象の拡大図 ・ 溶媒、溶質、溶液の変化が推論できるもの ・ 解釈のしかたの相違が具体化できるもの	○ よびかけ語の学習プリント(矛盾)「あれっ」「おやっ」「こうしたら」「どうして」「やはり」
			○ 絵図やことばで、相手にわかるように説明する。 ○ 新たな疑問を表出する。
			○ 変化を推論する見方 ○ 水と溶質との相互関係的な見方・考え方(程度、種類、場合)
			○ イメージ図で考え方や解釈のしかたのちがいを表現させる。

4、指導の実際とその考察

(1) 単元名 4年「物をとかそう」

(2) 目 標

- ① 物が水に溶けると、水の中全体に広がっていくことを溶ける物や水の様子の変化からとらえることができるようにする。
- ② ほう酸の溶ける量は、溶かす水の量や水の温度によって変化することを数量的にとらえることができるようにする。
- ③ 物が溶ける量と水温変化を関係づけて連続的に見る見方、溶けたものは水の中に存在するという保存的見方、湯に溶けていたものが析出したのは、水の温度が下がったためと考える可逆的思考ができるようにする。
- ④ 水の量や温度などの条件制御の仕方、メスシリンダーによる液量の計り方、アルコールランプによる加熱の仕方の技能を身につけることができるようにする。
- ⑤ 水溶液や物の溶け方についての自分の見方や考え方を自ら見直したり、拡充したりしながら自分の考えを表現し、考えを組織できるようにする。

(3) 計 画 (約10時間)

1. いろいろな物が水に溶ける様子(自己の見方・考え方の適用) ————— 3時間
 - (1) 氷砂糖が水に溶ける様子を観察し、いろいろな物を水に溶かす計画を立てる。……①
 - (2) コーヒー・コーヒーシュガー・入浴剤・塩など身近な物を水に溶かす。……②
2. ほう酸の溶ける量と水の温度(自己の見方・考え方の修正と強化) ————— 6時間
 - (1) ほう酸を水に溶かし、たくさん溶かす工夫をする。……①
 - (2) 水の温度を上げながらほう酸の溶ける量の変化を調べる。……②
 - (3) 析出した白い粒を調べる。……①
 - (4) ほう酸が析出した原因を調べる。……①
 - (5) 上ずみ液の中のほう酸を調べる。……①
3. 本単元のまとめ(新たな見方・考え方の獲得) ————— 1時間

(4) 子どもの反応と考察

① いろいろな物が水に溶ける様子 (自己の見方・考え方の適用)

(ア) あめを食べた生活をよみがえらせる学習問題の設定(～は子どもの活動～は行動や考えの高まり
生活的動機から問題を設定し、追究が深まることで論理的表現へ修正することをねらって、氷砂糖を一個ずつなめさせた。だんだん小さくなったり、なくなったりしてきたところで「水に溶かすとどうなるだろうか」と問いかけ、水に溶かすきっかけを与えた。溶かし始めると、「もやもやしたものが氷砂糖から出ている」「氷砂糖が小さくなった」などの声があがり、速く溶かすためにかきまぜたり、小さくつぶしたり、さらに、かきまぜながら甘さを調べたりした。その中で、溶ける様子や形の変化、水の変化に気づいていった。学習後のノートにS子は「とかした物は、水にとけてきえてなくなってしまうと思っていましたが、水の中にはとかした物がちゃんとある」と書き、溶質の保存性に気づいている。物の溶け方を溶質のみの変化でみていた子どもたちが、溶質と溶液の両面から関係づけて変化をとらえ、他の物も溶かして溶け方を調べてみたいという意欲を高めることができた。

物を溶かす単なる導入でなく、あめの変化と味の変化との関係を総合したり、溶けるイメージを明瞭にしたり、時間的な変化を意識化させたりするような事象との出会わせ方が大切である。このことは、学習問題を自ら設定し、実験材料を考え出し、追究方法の選択を可能にする。

(イ) 自分の立てた計画で身近にある多様な溶質を水に溶かす

溶け方がちがうことに気づくことができる溶質をいろいろ溶かした。溶け方のようすでは、溶ける速さ、水溶液の色の変化についてほとんどの子どもが予想した。溶かし方は、かきまぜるやり方とかきまぜないやり方が出され、紅茶を溶かすパックからガーゼに包んでやる方法を考えた子が一人いた。コーヒーシュガーは粒が大きいので溶かすのに時間がかかるだろう。粉せっけんはあわがたつだろうと考えている。氷砂糖を溶かす時は水の量はそれぞれまちまちであったが、溶け方を比べるには、一定量の水と溶質の量を同じにして溶かさなければならないと条件設定の必要が出てきた。溶かした結果から、溶かした粒の色と溶液の色とは同じ、溶ける速さは溶かす物によって異なることはとらえたが、粒が再析出するかどうかの疑問は生じない。そこで、溶け残っている状態を作って、溶けると溶けないことを操作的に意味づけたり、溶け残りができた時の溶液の状態を解釈させる必要があると考え、塩がもう溶けなくなるまで溶かさせたところ、スプーン(1.5 CC)に16ばいほど溶けた。溶ける速さでは、溶質の変化としてとらえており、溶ける量の意識はない。

② 水に溶けにくいほう酸を追究する

(写真1)

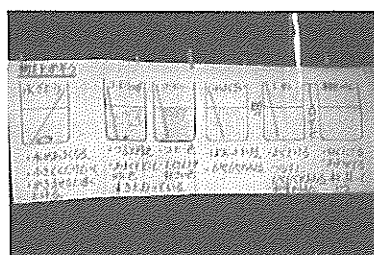
(ア) 既習の溶質と比較して溶け方を予想する

写真1 は、これまで溶かした溶質の溶け方の特徴を示したものである。この表をもとに、粒の
(資料1) N=44
大きさ・色・形などから食塩と似て

(資料1) N = 44

ほう酸と比較した溶質

食 塩	入浴剤	その他
24人	13人	7人



液の色がどうなるか、かきまぜるとどうなるか。溶けたあとの様子など結果を予測した表現が多い。

(イ) ほう酸を水に溶かしながら自己の考えを修正する（I 児を中心に）

Ⅰ児は、自分の考えをはっきり持って追究するが、自分の考えに固執する。観察力は鋭く、事実をとらえる。資料2は、本時のⅠ児の学習プリントである。番号は、ほう酸を水に溶かしながら心にうかんだことを書いた順序を示している。①「少しだけうかぶ」と粒の大小によって下に沈むものと浮く

ものに疑問を感じている。②「とけたが色は出ない」と予想した結果を判断している。③つぶの形が小さくなって溶ける様子から「しおのとけ方とにている」と見ている。しかし、2はい目をとくして④「とけた。うすいしろ」と溶液に目を向け始める。3はい目になるとかきまぜてもかきまぜてもとけないので⑤のように「最後までつぶがとけないのか」と自己の考えの修正しなければならない事態が生じている。そして、よびかけ語に『すると』を加えて、⑥にみられるように「わたしのよそうとずいぶんちがう」と考えを修正している。事実を基にして他の溶質と比較したり、推論したりしながら関係づけてとらえている姿がうかがえる。

(ウ) 水に溶けにくいほう酸を溶かす方法を見い出す

必死にほう酸を溶かそうとしている！兄は、⑦「かきまぜてもとけないかな」と少々あきらめかけている。かきまぜると速く、たくさん溶けると考えているためである。⑧では「つぶ

[illegible]

が少し小さくなってきだした」と粒の形の変化を追っている。ここで、観点を変えて、『もしかしたら』と書き、⑨のように「おゆでは、すぐとけるのではないか」と考えはじめている。さらに、塩をガーゼに包んでもやもや（シュリーレン現象）が出てきた操作法を想起し、⑩「ガーゼでつるしたらどうなるかな」と湯に入れた場合のほう酸の溶け方を想像している。資料3にみられるように72%の

（資料3）

ほう酸を溶かす工夫「こうしたら」 N=44

湯にとかし たら	湯にとかし たり、水の 量をふや したりする。	水の量を ふやす
24人	6人	2人

子どもが、たくさん溶かす方法を考え出している。28%の子どもは溶ける量に意識が向いていなかった。交流後、さらに追究させると、ほとんどの子どもが湯にかきまぜながら、多量のほう酸を溶かし、「ほう酸は水にはなかなかとけにくくておゆにはとけやすい」という事実をとらえていった。

(四) よびかけ語活用の効果

98%の子どもが考えるのに役立つと受けとめており、主な理由としては、(1)よびかけ語にそって書けるのでよい。(2)現象を考えやすい。(3)考えをつくり出しやすい。などを上げている。これらのことは、考える道すじになっていることや考えを誘発し、文をつないだり、考えを率直に書けたりすることで、自己の考えと事実間との適・不適を表現する上で効果があると考えられる。また、「考えが、どこでどんなに変わったか自分でもわかる」と自己評価の機能にも気づいている。

「水にあまり溶けない」「湯に溶かすとよく溶ける」という溶質と溶媒の関係では、溶質の量と溶媒の量、あるいは溶質の種類による溶ける量、溶媒の温度と溶質の溶ける量といった変化の条件と変化の規則性という面からこれまでの見方や考え方を修正していった。

③ 水の温度を連続的に上げた時のほう酸の溶ける量の変化

水の温度を上げるたびにたくさんのほう酸が溶けるのに驚いていた。約20℃ごとに溶ける量をスプーンで数量化してグラフに示した。60℃で13はい目が溶け残るところまで実験結果を出したが、さらに温度を上げると、溶け残りは消えて溶解することを確認し、ふたをして保管しておくことになった。

④ 析出した白いつぶの正体を追究する。（自己の見方・考え方の修正と強化）

ア、ほう酸の水溶液に白い粒が析出している事象との出会い

水の温度によるほう酸が溶ける量の連続変化を示したグラフで、ほう酸の溶け方を想起させたのち

「何」と「どう」	「何」と「どう」
すきめ	しきめは何か、どうしてしきめが はくか、また、しきめのはくめは どうしてはくか、また、しきめのはくめは どうしてはくか、また、しきめのはくめは
あれ、おや	あれ、おや、あれ、おや、あれ、おや、 あれ、おや、あれ、おや、あれ、おや、 あれ、おや、あれ、おや、あれ、おや、
こうしたら	こうしたら、こうしたら、こうしたら、 こうしたら、こうしたら、こうしたら、 こうしたら、こうしたら、こうしたら、
やほり	やほり、やほり、やほり、やほり、 やほり、やほり、やほり、やほり、 やほり、やほり、やほり、やほり、
どうして	どうして、どうして、どうして、どうして、 どうして、どうして、どうして、どうして、 どうして、どうして、どうして、どうして、
学習のまとめ	学習のまとめ、学習のまとめ、学習のまとめ、 学習のまとめ、学習のまとめ、学習のまとめ、 学習のまとめ、学習のまとめ、学習のまとめ、

白い粒が析出しているビーカーを提示すると、教室は騒然となった。これまで水に溶かした溶質で析出したものがないことに気づき、白い粒は何か予想させた。I児は、「ほう酸しか水に溶かしていないからほう酸だと思う」と発言しながらも、溶かしたほう酸の粉末と異って析出した白い粒がりん片状であったことから、確信が持てず、問題意識は高まっている。予想では、ほう酸79%、その他(雪・氷・カビ)21%であった。

イ、白い粒の一部を取って自由な試行活動後の交流

白い粒を手ざわり、においでみたり、日光でかわかし、粉末にして虫めがねでみたり、ガーゼに包んで湯につけてみたりした。C1「ほう酸の手ざわりみたい」

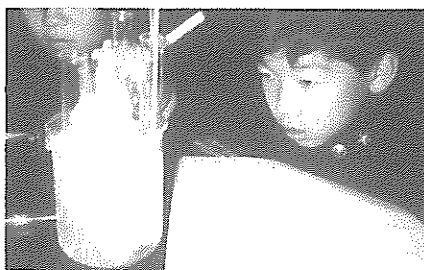
C2「とうめいではじめのほう酸とはちがう」

T「ほう酸みたいだが、どうなったらほう酸と言える」
温度を上げれば、また白い粒が溶けるはずだという考え方が大勢を占め、再度加熱し、確かめることになった。資料4はI児の追究。

⑤ ほう酸が析出したわけは温度が下がったからと考える I 児 (新しい見方・考え方の獲得)

前時、析出した白い粒を加熱して溶けたからほう酸が出 (写真 2)

できたとはっきり言えないと考えていた子どもが 5 人いた。それは、かわかしたものを細かくし同じだったらいえるという理由である。また、8 人の子どもが「ほう酸が出てきたのは、時間がたったから」と考えていた。I 児もその一人である。そこで、時間がたたないようにすぐ冷やして出てくるか調べることになった。ほう酸を溶かしこんだ水溶液を冷たい水(12℃)にビーカーごとつけると、ほう酸が



上から雪のように降ってくる様子を観察し「手品みたい」と驚く。この結果、時間が経つというのは、水の温度が冷えるということと同じ理由と考えるに至った。学習後の作文に次のように書いている。「2～3 日たてば、また、ほう酸が出ているではありませんか。それをまた溶かして……(中略)……これは、温度のしわざです。…(中略)じっくり、じっくりみると、やっぱり温度のいたずらです」と実感を持った解決をしている。

析出現象という新たな問題に発展し、どのような関係があるのかを何が出てきたのか、なぜ出てきたのかを理論化しようとしている。蒸発させた場合の水とほう酸の析出、湯から水へ下がった場合の水とほう酸の析出といった溶媒と溶質との関係を科学的認識へ自己の見方・考え方を修正している。

⑥ 上ずみ液にはほう酸が溶け残っているか追究する。

I 児は、水を冷却させた時の水とほう酸の析出の関係から、上ずみ液にはまだほう酸が溶け残っていると予想することができた。全体では、86%の子どもがまだ溶けている。もう溶けていない 8%，わからない 6%であった。写真 2 は、上ずみ液の上・中・下層をとって、析出を調べている。

5、全体考察

⑦ 本單元まとめの O 児の作文

○ 子どもが新たな見方や考え方を獲得していく学習過程では、自ら表現し、自らで確かめていく活動がなにより大切である。書き出し語の学習プリントは事象に対する見方・考え方を表出させる上で効果があり、自己の考えを構成するのに役立つ。

○ 自己表現により学習結果を自らで組織していくしくみは、現象を時間的・空間的に位置づけることが大切である。事実としてとらえられたものを順序よくならべることで、子どもは、時間的変化に向けて事実を変化するものの変化させるものとの関係で自らで整理する。また、力や働きの程度で考えさせることで法則性の存在に気づくことができる。

(前略)…いろいろちがうとけかたをしていました。まず、何とおりに分けると、すぐとけるもの、ほうさんのようにとけにくいもの、よくとける塩にわけられます。でも全部かきまぜると、はやくとけました。それともやもやが出ました。水ようえきは、色がついたものもあれば、ついていないものもありました。ほうさんは手がつかれるほど…(中略)私はおゆにしなくても水をふやせばはやくとける。…(中略)…その白いつぶの出かたは、まるで「こんにちば」というようにつぎつぎにでできます。上ずみえきも、氷水でひやすと、上、中、下からでできました。

こんどは、家でほかのものをとかしてみたいです。

固体と液体の関係や溶けたものの析出現象を新たに理論化し、物の性質についても付加している。

6、今後の課題

○ 自らの考えを明確に持って追究する高学年において自己表現のあり方の解明。

○ お わ り に

子どもの生活には経験に基づく見方や考え方がある。生活を科学する子どもの姿を求め続けて。

自ら自然認識を深める高学年理科学習指導

—— 自己の論理による学習過程 ——

理科部 内 田 宗 隆

○ は じ め に

子どもは、生活体験と事象を見比べることで、自分なりに理屈づけを行い、それを確かめようと積極的に自然にはたらきかける。そこで、自分の考えを過去の経験からひき出し問題解決に生かす学習過程をしくめば、より合理的、客観的な論理を求めて主体的に探究し、自然を深くとらえていく。

1、主題の意味と重要性

○ 高学年の子ども自らが自然認識を深めるとは

自然事象に対する自己の論理を主体的な探究活動を通して修正し、より合理的、客観的な論理へと高めていくことである。そのためには、次の力が必要である。

- (1) 自分の見方・考え方で自然事象を見直し、納得いかないところがあることを見つける力。
- (2) 生活体験や学習経験と関係づけて考えを整理し自分なりの論理をつくる力。
- (3) 実験の事実から自己の論理を再構成し、自然を自分なりに解釈する力。
- (4) 自己の論理を交流することで、きまりを一般化する力。

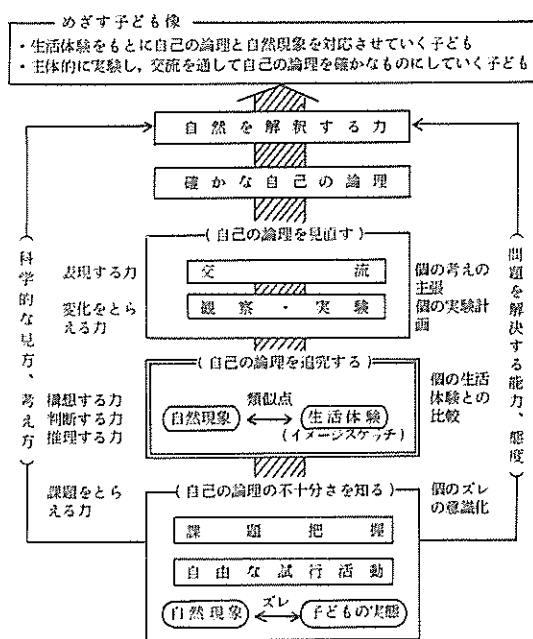
ところが、これまでの理科学習の指導においては、子どもの自己の論理を生かした指導があまりなされていなかった。そのために、子どもが学習問題を自分の問題として真に考えていかなければいけないという立場でとらえなかったり、実験の結果のみに満足して、実験の結果の意味するきまりを自らが発見するという立場で学習していなかったりする面が見られた。つまり、自ら自然認識を深めているとはいえない面が見られたのである。それは、子どもなりの理屈づけを学習の中に取り入れていないからである。そこで、本研究では、子どもが事象に対して持っている論理を生かす学習をしくめ、子ども自らが自然認識を深める学習指導のあり方を究明しようとするものである。

自己の論理をもって学習させることは、探究活動を主体的にすると共に、自己の生活を改めて見直し、自然に対するその子なりの見方、考え方を高める上で価値がある。

○ 自己の論理による学習過程とは

生活の中の類似体験と関係づけて自分なりの理屈づけを行い、それを実験、交流を通して、評価、検討しながら、より合理的、客観的な論理へと高めていく学習過程のことである。具体的には、「自己の論理の不十分さを知る」「自己の論理を追究する」「自己の論理を見直す」の三過程を一次サイクルで設定する。「自己の論理の不十分さを知る」とは、自分の生活体験を総合的にふりかえり、それまでもっていた論理では説明できないところがあることに気づき、追究の見通しをもつ活動である。「自己の論理を追究する」とは、現象が起こる仕組みやはたらきを類似体験と関係づけて帰納的に説明できるように理屈づけをすると共に、それを確かめるための方法、材料、手順を構想する活動であ

○ 主題の構想



る。「自己の論理を見直す」とは、実験を行い、実験の事実を矛盾なく説明できるか、さらに交流を通して、どの事象にもあてはまるか、自己の論理を評価、検討する活動である。

自己の論理は、生活体験を土台としてそのイメージから生まれてくる。生活体験の中から考える材料を集めたり、それを駆使して考えをねり上げていく上でイメージスケッチは重要である。また、パソコンによるグラフィックは、事象の変化を時間的、空間的にイメージしやすいし、学習の流れ図は即習経験をふり返り、根拠づけるのに適していて、いずれも有効な手だてであると考えられる。

2、学習指導上の問題点

- 一人ひとりの子どもに学習の対象となる現象と過去の体験とを関連性をもたせて考えさせ、それを問題解決に生かす指導が十分でなかったため、子ども自らが自分の生活を反省的に考察し、自己の論理の不十分さを改善していくものになりえなかった。

3、問題点説明の方途

- 「自己の論理の不十分さを知る」「自己の論理を追究する」「自己の論理を見直す」過程を一次サイクルで設定し、次のような手だてを行えば、自己の論理を付加、修正、強化しながら、より合理的、客観的な論理にしていくであろう。

- (1) 自己の論理の不十分さ……①過去の体験と対応させたイメージスケッチ。②個の考えに応じた追究の場。③交流の時、考えの立場を明確にする絵。
- (2) 自己の論理を追究する……①問題事象と類似した事象の提示。②生活の中の類似した事象を調べ場。③時間的・空間的変化が表現できる学習プリント。
- (3) 自己の論理を見直す……①パソコンによる考えの視覚化。②空気の組成表の操作。③自己の論理を表現する画用紙。④自己の論理を根拠づける学習の流れ図。

＜基本的な指導のしくみ＞（単元名 5年生「火と空気」第1次〔 $\frac{1}{13}$ 時～ $\frac{4}{13}$ 時を中心）

過程	自己の論理の不十分さを知る	自己の論理を追究する	自己の論理を見直す
	事象との出会い→自由な試行活動→課題把握	生活にたち返って考える	実験→交流→新たな問題
学習活動と内容	（なぜ火が消えるのか） びんをかぶせると火が消える現象を観察する 原因をイメージスケッチし考えを出し合う （空気がつんで） （風によって） （びんが火にあたる） （煙がつんで） 個に応じて考えを確かめる実験を行う とらえた事実から、自分の考えを整理する すき間をふさぐ 息をふきこむ ゆっぐりさせる 大きなふん びんをふる	（燃え続けることと判断した穴の位置と、その考えたわけを） 調べたものから帰納的に自己の論理をつくる （燃焼炉）（ランプ）（しちりん）（ファンヒーター）（ガスコンロ） （ストーブを調べ、イメージスケッチする） 生活の中で類似した事象を調べる （どの位置に穴をあけて空気を送りこめばよいか） （びんに穴をあける） （空気を送りこむ） （びんをかぶせても燃え続けさせるにはどうしたらよいか） 追究の見通しをたて、方法を具体化する	（新しい空気が使われるとは空気がどう変化するか） （古い空気が出ていく） （矛盾なく説明できるか）（どの事象にもあてはまるか） イメージスケッチをもとに考えを交流し 友達との考えから自己の論理を見直す 実験の事実から自己の論理を見直す 実験方法を構想し、実験を行う
主な手だて	・事象提示 ・イメージスケッチ ・考えを整理する絵図 ・形や大きさの違うびん ・時間をはかる ・メトロノーム	・類似事象（ストーブ）の提示 ・時間の経過によって変化を表現するイメージスケッチ ・根拠を整理する学習プリント	・パソコンによる考えの視覚化 ・考えを根拠づける学習の流れ図 ・空気の組成表の操作

5、学習指導の実際と考察

(1) 単元名 「火と空気」

(2) 目標

- ① 物が燃えるときの空気の変化を調べたり、酸素や二酸化炭素をつくって、その性質を調べたりして、物が燃えるときの空気のはたらきを理解できるようにする。
- ② 物が燃えるときの空気の変化を時間の経過にそって、酸素・二酸化炭素の量的変化をイメージし、それを絵図化して表現できるようにする。
- ③ 空気は酸素を含む混合体であり、重さをもった物質であるという見方ができるようにする。
- ④ 経験や実験を通して得た事実をもとに自己の論理をつくり、交流することで付加、修正、強化し、より確かな論理に高めることができるようにする。
- ⑤ 酸素や二酸化炭素の発生、捕集のための正しい技能や、装置、薬品などの安全な取り扱い方を身につけることができるようにする。

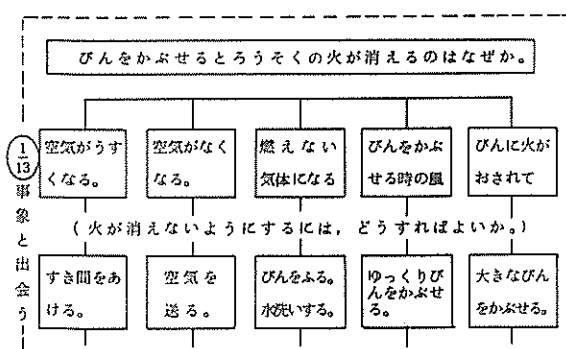
(3) 学習計画（約13時間）

1. 物が燃えるには、新しい空気が必要であるという見方ができるようにする。——— 4 時間
 - ①びんをかぶせると、ろうそくの火が消えるわけを形や大きさの違うびんで調べる……………①
 - ②調べてわかった事実をもとにイメージスケッチし、交流を通して学習課題をつかむ……………①
 - ③日常生活の中で燃え続けている現象を調べ、燃える仕組みをイメージスケッチする……………①
 - ④日常生活の中で調べたものをもとに、ポリ容器に穴をあけて燃焼と空気の関係を調べる……………①
2. 物が燃えるとき酸素が使われ二酸化炭素ができるという見方ができるようにする 4 時間
 - ①空気の組織をもとに物が燃えると新しい空気はどう変化するか調べる計画をたてる……………①
 - ②酸素とちっ素の割合を変えて物の燃え方の違いを調べ、イメージスケッチする……………①
 - ③イメージスケッチを交流し、酸素が使われ二酸化炭素ができることを石灰水で確かめる……………①
 - ④酸素中でいろいろな物を燃やして、二酸化炭素ができるか石灰水で調べる……………①
3. 二酸化炭素の性質を調べ、重さをもった物質であるという見方ができるようにする 4 時間
 - ①二酸化炭素の性質を調べる実験計画をたてる……………①
 - ②身近な材料を使って二酸化炭素をつくり計画に従って調べる……………②
 - ③酸素と二酸化炭素と空気の重さ調べをする……………①
4. 学習をまとめ自己評価活動を行う ————— 1 時間

(4) 子どもの反応と考察

①びんをかぶせるとろうそくが消える様子を観察し、学習課題をつかむ段階< $\frac{1}{13}$ ～ $\frac{2}{13}$ 時>

単元の流れと子どもの主な活動

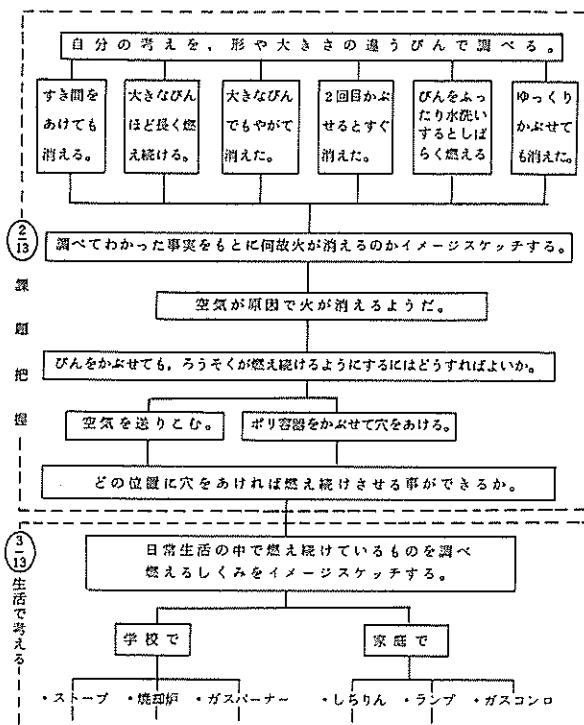


一時は、びんをかぶせるとろうそくの火が消えるわけをイメージし、それを調べていく学習である。火がきえるわけを子ども達は次の様に考えた。

(表1) 火が消えるわけ

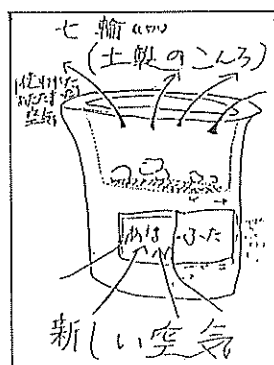
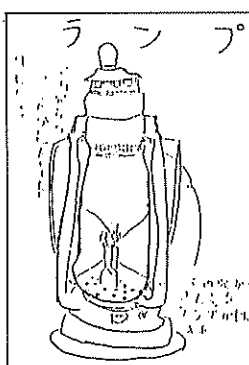
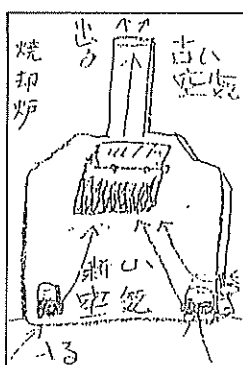
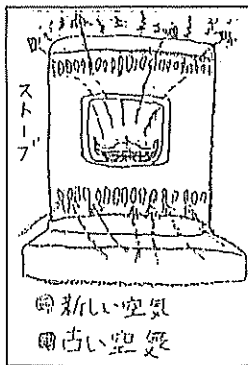
N=40人

・空気がうすくなるから	15人	・空気のおす力で	1人
・空気がなくなるから	9人	・びんの風によって	1人
・酸素がなくなるから	7人	・びんにおされて	1人
・燃やすものがなくなるから	3人	・煙がつつんで	1人
・空気がとじこめられて	1人	・空気がつつんで	1人



②日常生活に立ち返って考える段階<一時>

一時は、日常生活の中で燃え続けている現象を調べ、とらえた事実をもとに、燃えるしくみをイメージスケッチする学習である。学校にあるストーブ、焼却炉、ガスバーナーを調べ、同様にして、家庭で燃え続けているものについても調べ、イメージスケッチをおこなった。

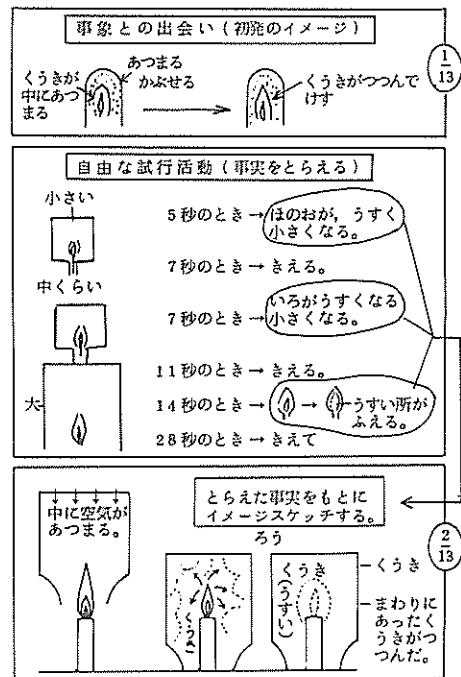


<考察>

・ストーブを調べる中で、①ストーブの上と下の所に穴があいている。②上の方の空気がゆれている。③上の穴に手を近づけると熱いが、下の穴はそれほどない。④紙が上の穴のところでふき上げられるといった事実気づいたI児は、これらの事実をもとに、上図のようにイメージスケッチをしている。

家庭にある七輪を調べてきたM児は、下の穴をふたでふさいだり閉じたりして燃え方の違いを調べ下の穴を広くして新しい空気をたくさん入れることにより激しく燃えることからイメージしている。

$\frac{2}{13}$ 時は、それぞれが $\frac{1}{13}$ 時でイメージした火が消える理由を大きさや形の違うびんで繰り返し調べていく学習である。下はT児の学習ノートである。初め空気がつつんで火を消すとイメージしていたのが自由な試行活動を通して、空気がうすくなるからではないかとイメージを修正してきている。

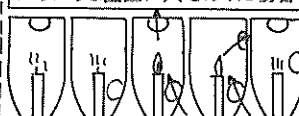


③ 自己の論理をつくる段階< $\frac{4}{13}$ 時>

- ④ 13 ① 生活の中で調べたものを比較し、自己のイメージスケッチを見ず。
 ② ポリ容器のいろいろな位置に穴をあけた場合を考えイメージスケッチする。
 ③ 燃え続けると判断した穴の位置とそう考えたわけを生活をもとにまとめる。
 ④ ポリ容器に穴をあけて実験し、自己の論理を修正、強化する。
 ⑤ 実験の事実から自分の考えを見直し、自己評価する。

T児の学習ノートから

いろいろな位置に穴をあけた場合



① 穴の位置

穴は二つなくちゃ、燃えつづけて、下からは新しい空気が入って、上からは古い空気を出すのでよくもえると思う。ストーブやガスコンロにも、かならず上と下に穴があいているのはこのためだと思う。

④ $\frac{4}{13}$ 時における目標

- 日常生活の中で調べたものをもとに、ポリ容器のどの位置に穴をあければろうそくが燃え続けるかについて自己の論理を確かなにもつことができるようにする。

(表2) 本時の学習状況(自己評価) N=40人 ※5段階評価

評価項目	5段階評価	5	4	3	2	1
物が燃える時の仕組みがよくわかったか。		31	8	1	0	0
生活の中で調べたのは考えるのに役立ったか。		32	6	2	0	0
自分の考えをたしかにもつことができたか。		37	3	0	0	0
今日の学習は面白かったか。		35	3	2	0	0

(考察1) 日常生活の中で燃える仕組みを調べイメージスケッチさせたことは、T児の例②からわかるように自己の論理をつくる考えの材料として有効である。このことは、表1から $\frac{38}{40}$ 人の子どもが役立つと答えていることからいえる。

(考察2) 右下の写真はT児が自己の論理をつくって探究する姿である。上と下に穴をあけ、手をあてたり、指でふさいだりして、ろうそくの燃え方の違いや、その時の指の感じ、線香の煙の動きなどを通してとらえた事実から学習ノートの⑤に示すように、自己の論理をより確かなものになっている。

(考察3) 今日の学習は面白かったかに対して $\frac{35}{40}$ 人が5、 $\frac{4}{40}$ 人が4と自己評価している。〔表2〕また、3と評価した2人の子も、「もっと長く実験したかった」と理由をのべており、自己の論理をもって追究させることは、探究活動を主体的、積極的にする上で効果があることがいえる。

- 自己の論理をつくるには、生活イメージが必要であることがわかった。

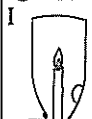


② そう考えたわけ(絵と文で)

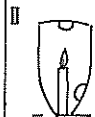


上からは古い空気が出て、下からは新しい空気が入ると思ったから、古い空気は、物をけすはたらきがあり、新しい空気は物をもやすはたらきがありそうだ。

③ 実験計画



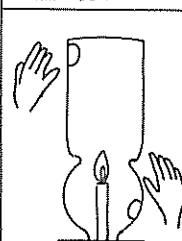
19秒で、すぐえた。穴を大きくするほど、よくもえる。



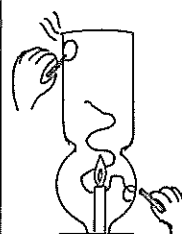
ほのおは、大きく、ずっともえつづける。①の実験より、長く大きなほのおを出してもえた。穴を大きくすればするほどよくもえる。

④ 実験してわかったこと

⑤ ポリ容器をかぶせても、ろうそくが燃え続けるしくみ(絵と文で)



上と下に穴をあけるとよくもえる。手をあてたら上はあつく、下はつめたい。このことから上は古い空気を出して、下は新しい空気を入れているということがわかった。



上と下に穴をあけるとよくもえる。せんこうのけむりでたしかめると、上にあてると、外に出ていき下の方にあてるとポリ容器の中へいき、うずをまきながら全体に広がっていった。

④考えを交流し付加、修正、強化する段階<7/13時>

7/13	同時にイメージスケッチしたものを比較し、自分の考えの立場を明確にする。
	パソコンで空気の変化をアニメ化して提示し、考え方の違いと考えていく視点を明確にする。
	空気の組成表を操作しながら、びんの中の空気の変化をイメージする。
	学習の流れ図を参考にして既習の事実と関係づけ自己の論理をつくる。
	イメージスケッチをもとに考えを交流し、自己の論理を付加修正、強化する。
	石灰水を使って確かめの実験を行い、自己の論理を強化する。

(考察4) W児は、①大きなびんほど長く燃える②2回目びんをかぶせるとすぐ消える③ポリ容器の上下に穴をあけると燃え続けるといった事実から推理し、燃焼によって酸素が使われ二酸化炭素ができると判断している。また、パソコンや空気の組成表を操作したことが、「空気中の約 $\frac{1}{5}$ の酸素が二酸化炭素に変わる」といった空気の量的変化、質的变化を考えさせる材料として有効であったといえる。さらに、石灰水を使った実験方法の構想にも生かされている。

5、全体考察

- 設定した3過程により、自己の論理をより確かなものにすることができた。
- 表3より、この学習を通して空気のはたらきに対して新たな見方ができたことを自覚させる上で有効であった。さらに、考察2～3より、探究活動を主体的、積極的にする上で有効である。また、表2、表3より、生活に立ち返って調べ、イメージスケッチした事が考える材料として有効である。

6、研究のまとめ

- ・子ども一人ひとりの生活体験を土台とした生活イメージを表出させ、それを考える材料として論理を構成させ、さらに実験、交流を通して合理性、客観性の面から見直す過程をしくんでいく事が自己の論理の不十分さに気づかせ、新しい自然観を生み出させる上で大切である。
- 7、今後の課題 友達の考えが自己論理を見直す上で有効に作用するような交流のあり方について

○おわりに 自己論理をもって主体的に日常生活の事象を解釈していく姿を求めて。

W児の学習ノートから <7/13時>

1. 火が燃える仕組み、実験
 火が燃える仕組み、実験。火が燃える仕組み、実験。火が燃える仕組み、実験。

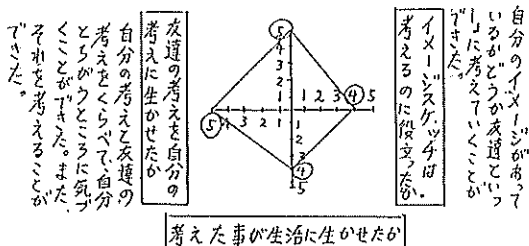
2. 空気がどのように変化しているか
 ① ② ③
 ① ② ③
 ① ② ③

3. 空気の組成
 ① ② ③
 ① ② ③
 ① ② ③

4. 石灰水を使った実験
 ① ② ③
 ① ② ③
 ① ② ③

単元をふり振り返り自己評価する段階<13/13時>

この勉強をする前は、空気中は空気しかないと思ってたけど、空気中にはいろいろな気体があり、物と燃やすのは酸素で、燃えたと二酸化炭素ができることがわかった。空気には重さがあることもわかった。 **空気に対する見方が変わったか**



夏のキャンプの時は火のおこし方がよくわからなかったけど、この勉強をして、時間をかければ火が燃え続けることがわかった。

(表3) 本単元の自己評価(N=40人)

評価項目	5段階評価	5	4	3	2	1
空気に対する見方が変わったか		32	8	0	0	0
イメージスケッチは考えるのに役立ったか		33	6	1	0	0
友達の考えを自分の考えに生かしたか		22	13	5	0	0
考えた事が生活に生かされたか		21	17	2	0	0

自ら歌い上げる低学年の音楽科学習指導

—— 身体表現の活動を通して ——

音楽科部 丸 山 誠 二 郎

○ は じ め に

楽曲との出会いでとらえた感動を身体表現し歌い出す中で、曲の美しさや特徴を感じ取り、楽しく自分なりに表していく子供の姿を求めて 主題の構想

1、主題の意味と重要性

(1) 自ら歌い上げるとは

低学年において自ら歌い上げるとは、子供たちが楽曲との出会いで感じた自分の感動を、曲にひたりきって表現する中で深めている姿であり、自分で感覚的に歌い方を工夫して創造的に歌い表した喜びを味わっている姿である。

これまでの音楽科の学習指導を振り返って見ると、低学年では楽曲の特徴的な要素を分析的にとらえることが難しいということから、ややもすると「ただ、楽しく歌えればよい。」ということにすまされたり、教師主導の部分的な曲想表現になり、子供の感動を子供自身の手で表現させることにならなかったりすることが多く見られた。

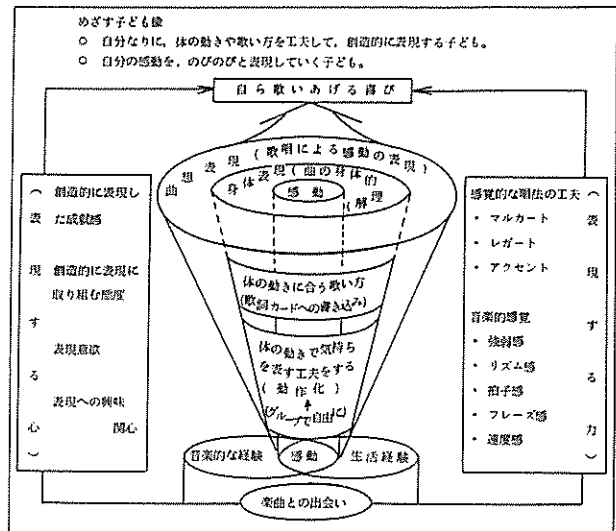
自ら歌い上げさせるためには、楽しく身体表現したり歌ったりする中で、子供が楽曲との出会いでとらえた感動をもとに、その曲を特徴づけている要素を感じ取り、自分なりに表現していく学習過程を工夫することが大切であると考えた。

低学年の子供たちは、歌ったり曲を聴いたりする時、拍の流れやリズムによって動き出したり、歌詞の内容に合わせて動き出したりする。ただ曲によって動いているような動きの中に、強弱や速さの変化を感じた動きをみることができる。このことから、子供たちは体の動きを通して曲を特徴づけている要素を感じ取っていると考えられる。そこで、感覚的に要素をとらえ曲想表現の工夫をさせるために、自分の感動を体の動きで表す身体表現の活動を学習過程に位置づけて、低学年の子供たちなりに、自分の感じた曲の美しさを表現していく指導を行う。この、子ども自らが体の動きをもとに感覚的に歌い方を工夫していく活動の中で、リズム感覚を中心とする音楽的感覚を養いながら、表現の基礎的な技能を身につけさせ、音楽を愛好する心情を育てることができると考える。

(2) 身体表現の活動を通してとは

身体表現の活動を通してとは、子供たち一人ひとりが音楽に合わせて身体表現しながら歌って、自分の感動を深めるとともに、曲の特徴的な要素を体の動きの中から感じ取っていき、自分の体の動きに合わせて感覚的に歌い方を工夫していくことである。

そのためには、歌詞の内容が子供の心情に合っていて曲にひたりきって身体表現できるとともに、歌詞の語感が旋律やリズムとよくマッチしているなどの内容を持つ楽曲を選定する。そして、歌詞に目を向けて気持ちを表す身体表現を工夫する中で、特徴的な要素に気づかせることが必要である。また、歌詞に目を向けて気持ちを表す身体表現を工夫し、特徴的な要素に気づかせて歌唱による曲想表



現をする学習過程を「とらえる」－「あらわす」－「あじわう」として位置づける。そして特に、自分が感じ取った感動を歌い表す工夫をしていくあらわす段階に、体の動きを通して曲の特徴的な要素を感覚的に感じ取る段階と、体の動きをもとに歌い方を工夫する段階の2つを設定する。

以上の指導を通して、体の動きで感動を表現する喜びを感じながら、感覚的に曲想表現の工夫をすることが子供自身の手によってなされ、自ら歌い上げる喜びを味わわせることができると考える。

2、学習指導上の問題点

- これまでの低学年の曲想表現の指導を振り返ると、次のような問題点がある。
- (1) 子供たちの楽曲との出会いでの感動を楽しく活動する身体表現から、歌唱表現につなぐステップが明確ではなかった。
- (2) 楽しく活動しながら、曲想表現の工夫をして歌うための楽曲の持つ条件が十分に分析されていなかった。

3、問題点説明の方途

- 低学年の指導において、次のような工夫をすれば表現する楽しさを味わう中で、子供自らの手で曲想表現の工夫をして歌うことができるであろう。
- (1) とらえる・あらわす・あじわうの3段階のうち、あらわす段階に次の2つの段階を設定する。
 - 体の動きを通して曲の特徴的な要素を感じ取る段階
 - ・ 4～5人のグループごとに、伴奏テープに合わせて繰り返し気持ちを表す身体表現を工夫させ、曲の特徴的な要素を感じ取らせる。
 - ・ 曲の特徴的な要素を強く感じ取れるように、気持ちの表れている歌詞を取り出し、生活経験を想起して動作化させ、その動きを身体表現に取り入れさせる。
 - 体の動きをもとに歌い方を工夫する段階
 - ・ 身体表現に表れた動きを歌詞カードに書き込んで動きの特徴を意識し、動きに合う歌い方の工夫をさせる。
- (2) 次のような内容を持つ楽曲を取りあげ、歌詞に目を向けた身体表現が音楽的要素の感得につながるようにする。
 - ・ 歌詞の内容が子供の心情にあっており、語感が旋律やリズムとマッチしているもの。
 - ・ リズムが明確で、拍の流れにのって身体表現しやすいもの。
 - ・ 歌詞・旋律・リズムなどの変化から、フレーズのまとまりがとらえやすいもの。
- (3) 基本的な指導の仕組み（第2学年「おぼけなんてないさ」の場合）（約4時間）

	とらえる	あらわす	あじわう
学習活動	○ 曲の気持ち（表現主題）をつかむ。	○ 伴奏に合わせて歌いながら気持ちを表す身体表現の工夫をする。	○ 身体表現で表した気持ちを歌唱で表す工夫し、歌詞カードに書き込む。
身体表現	○ 伴奏テープに合わせた、自由な身体表現。	○ 気持ちの表れた歌詞に目を向けた身体表現。	○ 身体表現に表れた動きをもとに、動きに合う歌い方の工夫。
手だて	○ 伴奏テープを繰り返して流しそれに合わせてグループごとに自由に表現させる。 ○ 4～5人の小集団で輪になって、互いに見合いながら身体表現し、話し合わせる。	○ 気持ちの表れた歌詞を取り出し、生活経験を想起して動作化させる。 ○ モデルの表現をもとにグループ間の交流をさせる。	○ 動きの大きさや速さ・なめらかさなどから、それに合った歌い方を考えさせ、歌詞カードに書き込ませる。 ○ 伴奏テープに合わせて、何度も繰り返し身体表現しながら歌わせる。

4、指導の実際と考察

- (1) 題 材 「曲の気持ちを生かして歌おう」
教 材 「おばけなんて ないさ」 (2年)

(2) 楽曲選定の理由

次のような観点から本楽曲を選定した

- ・ おばけの存在を否定しながらも、怖がったり仲良しになろうと考えたりする歌詞の内容が、子どもたちの心情と一致し、「ぼく」になりきることができる。
- ・ 「おばけ」の3連符、「ないさ」の跳躍、3フレーズの同音反復と下行の旋律などが歌詞とよくマッチしている。
- ・ 4拍子の拍の流れが、はっきりしている。
- ・ 躍動感のあるリズムや旋律で、しかも4つのフレーズの変化がとらえやすい。

(3) 目 標

○ 歌詞や旋律・リズムなどからこわい気持ちや強がっている気持ちをとらえ、弾んだ歌い方で強弱の工夫をして自分なりに歌い表すことができるようにする。

○ 体の動きや歌い方を工夫して曲の美しさを表現していこうとする態度を育てる。

(4) 計 画

略 (基本的な指導の仕組み 参照)

(5) 抽出児の選定

M児(男子)は音楽の学習に積極的で、心を込めて一生懸命に身体表現したり歌ったりする子供である。しかし、歌唱表現する際に強弱や唱法を工夫するなどの曲想表現の工夫をすることは十分できない。

おばけなんて ないさ

(6) 子供の反応と考察

① とらえる段階(表現主題をつかむ) (第1時)

第1時では、サイドステップなどの拍の流れにのった身体表現をしながら歌った。歌詞の内容から子供たちの生活経験(おばけの話やこわかったこと)を想起して話し合ったり、一人ひとりが描いたお化けの絵を見たりした。そして、曲の中の主人公「ぼく」の気持ちは、自分自身の気持ちと同じであることに気づき、表現主題をつかんだ。

— 子供たちがとらえた表現主題 —

全体 「本当はこわいけど、見かけでは「こわくない」といばっている気持ち。」

1番1～2フレーズ 「こわいけど「こわくない」と言っている気持ち」

2番1～2フレーズ 「本当に出て来たら「やっつけてやろう」と言う気持ち」

3番1～2フレーズ 「もしかわいいなら、なかよくなろうという気持ち」

3フレーズ 「でも少しこわいと言う気持ち」

4フレーズ 「こわいけどこわくないといっている気持ち」

② あらわす段階

ア、曲の特徴的な要素を感じ取る段階（第2時）

(ア) グループごとに自由に身体表現を工夫する

第2時では、5～6人のグループに別れて身体表現で気持ちを表す工夫をした。子供たちは、輪になって互いに見合いながら歌詞内容を表す身体表現を工夫していった。伴奏に合わせて身体表現をしては「もっと気持ちが表れるようにしよう」とグループで話し合い、繰り返し工夫していった。



（グループでの身体表現）

——子供たちがグループで工夫した身体表現（M児のグループ）——

「だけどちょっと・・・」・・・・・・手を前に合わせ、少し肩をすぼめる。

「おばけなんてないさ」・・・・・・手を横に振る。

「冷蔵庫に入れて・・・」・・・・・・冷蔵庫を四角で示し、おばけを押し込む動き。

「ねぼけたひとが・・・」・・・・・・手で目をゆっくりこする動き。

「あくしゅをしてから・・・」・・・・・・手をつないで輪になり、手をふる。

(イ) 動作化し、音楽的な要素を強く感じ取る

他のグループの表現を見て自分たちの動きを見直し、気持ちを表す身体表現がまだ不十分であることに気づいた。そして、気持ちがよく表れている歌詞（こわがっている、強がっている）に目を向け生活経験を想起して一人ひとりが動作化し、その動きをグループの身体表現に取り入れる工夫をした

——動作化し、歌唱表現に取り入れていく子供の活動（M児のグループ）——

T 君たちは夜一人でいてこわい時どんなにしますか。やってみてごらん。

C 「こわいなあ」とします。（両手を前で曲げ、腰を少し曲げてふるえる）

T じゃあ、「こわくないぞ」という時はどうしますか。

C こうします。（両手を上にあげ、胸をそらしていばったように）

T 今のように動作をして、気持ちを表す動きに取り入れてみましょう。

グループで話し合って動きを工夫してごらん。

（グループでの話し合い）

C 「おばけなんてないさ」の所をもっと手を大きく動かすようにしよう。

C 「だけどちょっと・・・」の所を、もっと小さくして中に集まろう。

C 「ともだちになろう」の所は、もっとはずむように手を振ろう。

C 「れいぞうこにいられて」の所は、強く押し込むようにしよう。

T 話し合って工夫したことを、伴奏に合わせて歌いながらやってみましょう。

（身体表現に表れた動きの変化）

「おばけなんてないさ」・・・・・・（肩をいからせて、手の振りが強くなりアクセントがつく）

「だけどちょっと・・・」・・・・・・（体を小さくして輪の中に集まる。歌声も少し小さくなる）

「冷蔵庫にいれて・・・」・・・・・・（押す動きが強くなり速くなり、アクセントがつく）

「ねぼけたひとが・・・」・・・・・・（ゆっくり大きく目や顔をこする動き）

「あくしゅをしてから・・・」・・・・・・（手をつないで大きく振る、はずんだ動き）



（動作化）

き込みによって体の動きを意識させ、そこに表れた曲の特徴的な要素を感じ取らせることや、身体表現しながら歌って曲の強弱や速さなどを歌におきかえる活動は有効であった。

③ あじわう段階（第4時）

子供たちは、グループごとに発表して聞き合ったり、範唱テープの歌と聞き比べる活動をした。そして、他のグループが自分たちの気づかなかった工夫をしたり、同じフレーズでも色々な表現をしたりしていることに気づいた。また、範唱テープとの聴き比べでは、範唱がフレーズの強弱などの大きな部分の工夫であるのに比べて、自分たちがひとつひとつの言葉など細かい所まで工夫していることに気づき、曲想表現の工夫をするおもしろさや、自分たちの表現をつくりあげた喜びを味わった。

5、全体考察

① 曲の特徴的な要素を感じ取らせ歌唱表現につなぐては有効であったか。

表1から分かるように、子供たちが歌う時気を付けることは、事前に比べて強弱やなめらかななどの表現的な内容のものが多くなっている。これは、「正しく歌う」や「大きな声で歌う」などから、よ（表1）歌う時に気をつけること（数字は％）り曲想表現にかかわる内容に目を向けるようになったためであろう。また、子供の歌詞カードの書き込みに見られるような、同じフレーズでも歌詞によってアクセントをつけたたりつけなかったりする工夫などは、旋律やリズムだけを見てもできない表現

	強弱	なめらかに	アクセント	気持持ち子	きれいな声	正しく	音程	大きな声	どなない	姿勢
事前	0	0	0	8.3	48.8	7.3	7.3	20.9	4.6	2.3
事後	79.4	30.7	10.2	33.3	23.0	5.1	2.6	0	0	0

である。これらのことから「身体表現で気持ちを表す工夫をする」－「動きをもとに歌い方の工夫をする」のステップや、歌詞カードへの書き込みの手だては有効であったと考える。

② 楽曲の選定は、身体表現で楽曲の特徴的な要素を感じ取らせる上で有効であったか。

（表2）歌い方の工夫をした箇所の広がり（学級平均）

	第1時	第2時	第3時
工夫した箇所の数（平均）	1.85	3.3	6.26

グループごとに自由に身体表現を工夫する段階から、その動きには大きな動き（強く）、小さな動き（弱く）などの要素が見られ、動作化によってそれは顕著なものとなった。また、表から分かるように、身体表現していく中で、歌い方の工夫をする箇所が増えていっている。これらのことから、楽曲の選定は有効であったといえる。

6、研究のまとめ

(1) 気持ちを表す身体表現で感動を深めながら、曲の特徴的な要素を感じ取らせるためには、次のようなことが大切である。

- 歌詞と旋律やリズムがよくマッチした曲を教材としてとりあげ、子供が意欲的に登場人物になりきって自由に身体表現できるようにすること。
- 気持ちの表れた歌詞に目を向け、生活場面での自分の気持ちや動きを想起して身体表現に取り入れさせること。

(2) 低学年において、自分が感じ取った曲の美しさを自分なりに工夫して表現させていくには、曲の気持ちを身体表現で表し、その動きから工夫した歌い方を子供なりの言葉で歌詞カードに書き込ませるといった活動が有効である。

7、今後の課題

一人ひとりの感動をグループや全体の中で生かす活動のあり方を明らかにする。

おわりに

楽しく歌いながら、曲の美しさを表現しようと工夫し続ける子供の姿を求めて

一人ひとりが生き生きと表現する図画工作科学習指導

—— 個のよさを生かし合う共同製作の指導 ——

図画工作科 栗原 宏 徳

○ は じ め に

版画の共同製作学習において、集団学習の前に「個の学習」を位置づけ、自分なりの想をもつ学習の場を設定する。そのことによって、子どもたちは、ともだちと関わりながら刺激し合い、呼びかけ合い、見直すという活動の中で、自分にとって新しい感じ方、見方などを身につけていく。

1、主題の意味と重要性

(1) 主テーマでめざす学習指導は、次のような子どもの姿をめざすものである。

- ①対象についての驚き、喜び等をもつ。
- ②自らが学習のねがいをもつ。
- ③学習計画（手順・方法、材料）を考え意欲的・目的的に取り組む。
- ④ともだちのよさを認め、自分の考えを主張する。（自己主張）
- ⑤ともだちとの関わりの中で、自分にとって新しいものを身につける。
- ⑥学習状況等について絶えず見直す。

このような子どもを育てることは、異なった個性をもっている一人ひとりの子どもの学習を確かにすることや自分らしい感じ方、考え方などを身につけさせる上からも重要である。

(2) 「個のよさ」を次のようにとらえる。広義には、既習経験での成功や失敗の過程で出来上がってきているその子なりのものの見方、感じ方、考え方、行い方の様式である。（個性）

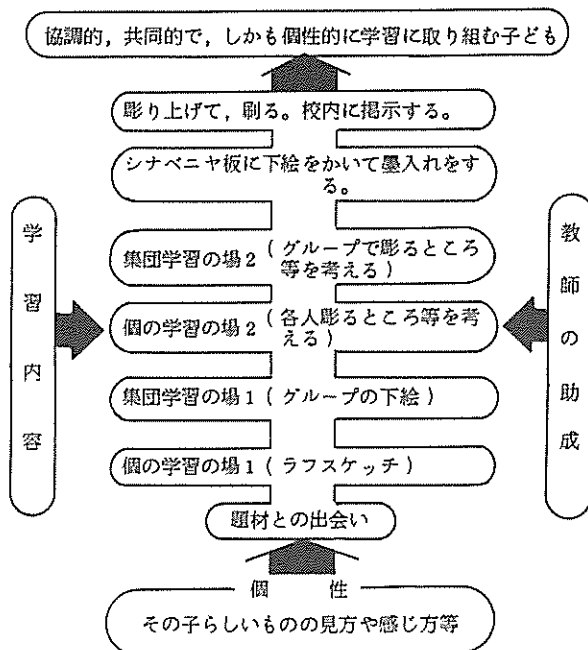
狭義には、題材とのかかわりの中で、一人ひとりが自分なりの想（考え、意見、感想）をもつがその場におけるその子らしい感想、意見などを「その子のよさ」としてとらえる。

共同製作学習の中で個を生かし合うということは、自分なりの感想や意見をもたせ、それを集団の中で、意見を戦わせることである。このことは子どもが教室の中に「居る場所」を見出し今もっている力を出しきって教科内容などを個性的に習得していく上からも意義がある。

2、学習指導上の問題点

今までの個性を育てる学習指導を反省してみると次のようなことがあげられる。

- (1) 図画工作科では、「個性」を次のようにとらえてきた。そして、それに適した処遇を考えてきた。①「板材を使った学習」では、表現タイプ（大胆・ふつう・慎重）、②「絵画学習」では表現の仕方の傾向性（非視覚的傾向性・中間・視覚的傾向性）、③「彫塑学習」では、学習の好み。しかし、これまでの研究は集団の中で個性を生かすという面での検討が不足していた。
- (2) 今までの版画の共同製作学習では、題材との出会いがあって、すぐ製作に入ろうとすると想が早くまとまる子どもと遅くなる子どもが出てきて、遅い子どもは想が早くまとまる子どもの単なる模倣として製作に入っていく場合が多かった。



3、問題点説明の方途

(1) 版画の共同製作学習において集団学習の前に個の学習を位置づけ、自分の感想や意見をもつ学習の場を設定する。そのことによって、子どもたちは、ともだちと関わりながら刺激し合い、呼びかけ合い、見直すという活動の中で、自分にとって新しいもの（感じ方、考え方など）を身につけていくことができる。

(2) 基本的な指導のしくみ

過程	自己を知る・自己を追究する			自己をふりかえる
	想をもつ	想を練り、計画をたてる	想を追究し表現する	味わい鑑賞する
学習活動	- 共同製作の参考作品をみる。 - 学習計画（手順・方法・材料等）を立てる。 - 感動の掘りおこしをする。 - 自己の学習のねがい（表現・主題・つくり上げたらどこに飾るか・こんなことができるようになりたいな）をもつ。 - 自己をふりかえる。	- 自分の表現主題をラフスケッチする。（個の学習の場1） - 同じテーマごとにグループをつくりグループの下絵を考える。（集団学習の場1） - グループの下絵をもとにして、各人彫るところ、彫刻刀の種類等について考える。（個の学習の場2） - グループで彫るところ、彫刻刀の種類等について考える。（集団学習の場2） - 自己・グループの活動等をふりかえる。	- シナベニヤ板（畳大）に4Bの鉛筆で下絵をかく - 彫るところ・残すところ、彫り方・彫る方向等について確かめ合う。 - 彫り進める。 ※途中で彫り方等について、わからないところがあったら確かめて彫り進める。 - 版画インクをつけて刷り上げる。 - 自己・グループの活動等をふりかえる。	- 表現主題・うまく表現できたところ・工夫したところ等を発表し合う。 - 他のグループの作品をみて意見を述べる。 - 校内に掲示する - 自己・グループの活動等をふりかえる。
	個人 一斉	個人 グループ	グループ	グループ・一斉
教師の助成	- 参考作品の提示 - 感動の掘りおこし（VTR・写真・作文） - 学習の課題・題材全体を見通すための学習の手びき - 学習カード	- 学習カード - 教師の指導助言 - 自己評価（ラフスケッチ・グループの下絵に自分なりに構想したもの・チェックカード等） - グループ評価 - 参考作品（白と黒との割合・彫刻刀の使い分け等）	- 学習カード - 教師の指導助言 - 自己評価・チェックカード等。 - グループでの評価 - 参考作品（白と黒との割合・彫刻刀の使い分け）	- グループ内交流 - グループ間交流 - 自己評価・チェックカード等。 - 校内掲示。

4、指導の実践 実践 6年題材 みんなでつくろう（版画）

(1) 本題材の「個性化」についての考え方

子どもたちは、今までの版画学習の中での成功や失敗の過程で次第に、その人らしいものの見方、感じ方、考え方、行い方の様式ができ上がってきている。これを個性としてとらえる。

題材とのかかわりの中では、一人ひとりが自分なりの想（感想・意見）をもつがそれは、既習経験から生じてきたものの見方、感じ方などが基本になっている。次に個性を育てるために題材全体を次のように構想する。自己を知る過程では、既習学習を想起し、うまくできたところや不十分なところをはっきりさせる。そして、学習の手びき等で題材全体の学習の見通しや自己の学習のねがいをはっきりとつかませる。自己を追究する過程では、自分なりに考えたものをラフス

ケッチしたり、グループの下絵の白と黒との割合・彫り方などを自分なりに構想させる。自己をふりかえることは、各過程、各時間に位置づけられるが、個の学習後のともだちとの交流を通じた造形活動、構想したもの、チェックカードなどで評価することができる。また、題材全体を通して子ども自身の立てためあてに照らした自己評価の場を設けたり、記述による評価を取り入れたり、一連の活動をふりかえってラフスケッチやグループの下絵に白と黒との割合を構想したものなどをまとめていくことで自己の伸びをとらえさせたい。

(2) 本題材のねらい

学校行事、地域のお祭等の中で、自分が一番心に残ったことを素材として共同製作（版画）をさせる中で協調的、共同的に、しかも個性的に学習にとり組ませ自分にとって新しいものを身につけさせる。

- ① 学校を美しくするために、みんなで力を合わせて版画をつくり完成の喜びを味わわせる。
- ② 白と黒とのバランスを考えたり、立体感が出る工夫を考えたりして、主題にふさわしい画面構成ができるようにする。
- ③ 彫刻刀の種類、彫り方（彫る方向）安全な彫り方を考えて彫り進めることができるようにする。
- ④ 下絵をかく－彫る－刷るという過程で、個性を育てることができるようにする。
ア、ともだちのよさを認めながら自分の考えを主張できるようにする。
イ、ともだちと刺激し合い、呼びかけ合う中で自分にとって新しいものをつくることができるようにする。
- ⑤ 学習の内容や方法に対して価値観をもち自らの目標を設定する。そして、その目標を自らの方法によって追究したり、解決したりすることができるようにする。

(3) 主な学習活動と配時（約13時間）

- | | |
|---|--------------------|
| ① 学習の計画・題材全体を見通す。1時間 | ② ラフスケッチする（各自）1時間 |
| ③ グループの下絵を考える。1時間 | ④ 彫るところを考える（各自）1時間 |
| ⑤ グループで彫るところ・残すところ彫り方・彫る方向などについて考える。1時間 | |
| ⑥ シナベニヤ板に下絵をかく。3時間 | ⑦ 彫るところ等を確かめる。5時間 |
| ⑧ 作品を鑑賞し合い校内に掲示する。課外 | |

(6) 学習指導の展開と子どもの反応等

① つくりたいものについての子どもの実態（N＝46）

- | | | |
|----------------|----------------|----------------|
| ○キャンプファイヤー (5) | ○月見学芸会 (6) | ○元こう・陸での闘い (6) |
| ○元こう・海での戦い (4) | ○追い山笠 (2) | ○もみじが好きな竜 (2) |
| ○かけっこ（ワイド） (7) | ○かけっこ（アップ） (3) | |
| ○福岡大空襲 (4) | ○飾り山笠 (4) | ○リレー (3) |

② 追究の過程における作品成就度と追究態度。（自己評価）

	ラフスケッチ (個の学習)	グループの 下絵 (集団学習)	彫るところ を考える (個の学習)	彫るところ を考える (集団学習)	下絵をかく (集団)	仕上げる (集団)
よくできた	25	24 A・B子	33 B子	29 A・B子	44 A・B子	44 A・B子
だいたい	14 A・B子	17	9 A子	7	2	2
よくできなかった	7	5	4	0	0	0

③ 自分の表現主題のラフスケッチ ($\frac{2}{13}$ 時) ※紙面の都合上「飾り山笠」のA子・B子のみ。



24- きれいな飾り山笠をたくさん
の人がみているところ。(A子)



33- 飾り山のきれいなよう
す。(B子)

※ 指導の留意点

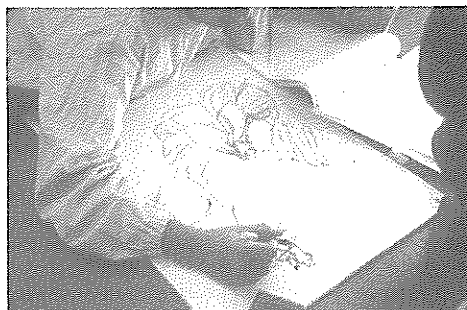
前時に感動の掘りおこし(作文・写真等)をした後、本時は「自分が一番心に残っていることを、ことばとラフスケッチにかこう」といって西洋紙に2Bの鉛筆でかかせていった。

④ グループの下絵 ($\frac{3}{13}$ 時) ※ 飾り山笠グループ 4名。

◎ 写真 1



(ホワイトボードにかいていく)



※ 指導の留意点 ①同じテーマごとにグループ編成する。次に各人のラフスケッチをもとに何をどこに、どのようにかくかについて意見を出し合わせる。それを修正・付加がすぐできるホワイトボードにかかせる。②次のような順序で学習を進めさせる。

⑤ 各人が考えた彫るところ・残すところ・彫刻刀の種類等 ($\frac{4}{13}$ 時)

A
子

◎ 絵
3



B
子

◎ 絵
4



ア、おおまかな役割(司会かく人・意見を述べる人)を決める。
イ、だれのスケッチをもとにするか、あるいは別に考えるか。
ウ、必要に応じて資料を活用したり、動作化したりする。

※ 指導上の留意点・前時までに考えたグループの下絵をグループの人数分コピーする。

そして、それに、白と黒との割合、彫刻刀の種類、彫り方などについて各人考えさせる。その時、下記のような白と黒との割合、彫刻刀の種類、彫る方向などが具体的にわかる参考作品を提示したり、今までの版画学習をふりかえらせたりする。そして自分なりに考えをまとめさせる。(参考作品の例)

※ 参考作品の例(線彫りが中心のもの・顔の表情がよく出ているもの・まわりの彫り方の工夫したもの等)



※まわりは丸刀で
※人物は線彫り・三角刀で
方向の工夫

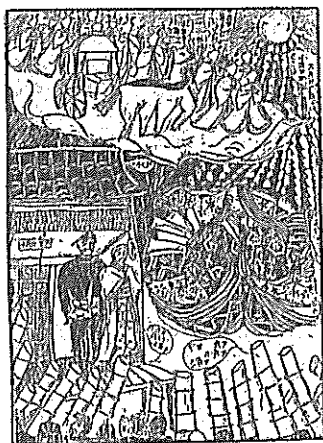


※まわりは白で
※服は黒で
※顔は丸刀・三角刀で
※髪は三角刀



※まわりは白を多く
※顔は丸刀
※髪は黒
彫る方向の工夫

⑥ グループで考えた白と黒との割合、彫り方等(5/13時)



◎
絵
5

※ 指導上の留意点

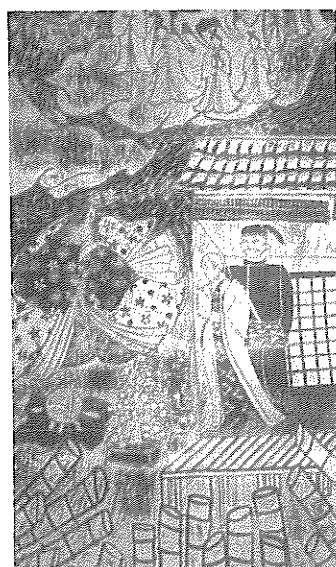
本時は、まず学習カードをもとに、この時間の学習のねがい(自己・グループ)と学習の進め方等について、はっきりさせる。

次に、前時までに考えたものをもとに自分の考えとその根拠について、一人ひとり発表させる。

子どもたちは、今までの版画学習での成功や失敗の過程で、次題にその子らしいものの見方、感じ方、考え方、行い方ができてきている。

(写真3)

それが発表の中で
てくる。



⑦ シナベニヤ板にかいた下絵(6/13時)

※ 指導上の留意点

前時までに考えたグループの作品をもとに、シナベニヤ板(畳大)に4Bの鉛筆でかかせる。

その時、画面構成、体の動き、顔の表情、遠近観などを考えながらかかせる。

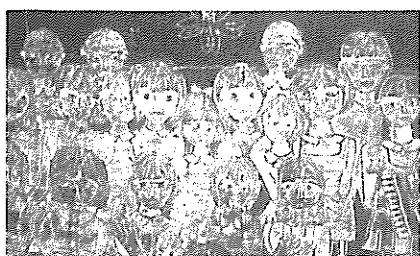
その後、彫るところ、残すところなどをはっきりさせるためにマジックや絵の具の黒で墨入れをさせる。

まわりは全体を薄くぬっていくと彫る時、彫ったあとがよくわかる。

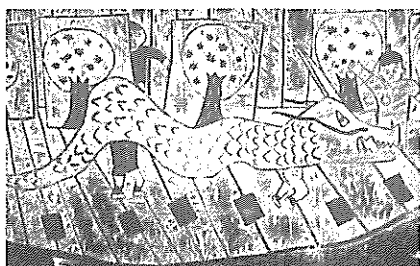
⑧ 彫って仕上げる。(8/13~13/13時)

ともだちと協力して彫り上げた作品は、写真3である。

月見学芸会―演奏



藤見学芸会―劇



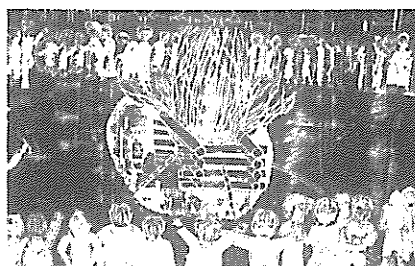
元こう―陸での戦い



かけっこ



キャンプファイヤー



追い山笠



5、全体考察

A子のグループは、グループの下絵をかく時、資料1のような話し合いをした。そして写真1のように楽しそうに、お互いの意見を出し合ってグループ独自の下絵をかいていった。

また、グループの下絵の白と黒との割合、彫り方をきめる時は、資料2の通りである。

グループでの話し合いの中で、自分にとって新しいものを身につけている。彫って、刷り上がった作品をみると他のグループや参考作品の模倣でなく、そのグループ独自のものができている。また、追究過程においても、ともだちと意見を出し合いながら楽しく取り組む姿がみられた。

さらに、ともだちのよさを認めながら、自分の意見を述べる中で、自分にとって新しい感じ方、考え方、見方などを身につけることができた。このことは、共同製作学習において集団学習の前に個の学習を位置づけ自分の想をもつ学習の場を設定したこと等が有効に働いたと考える。

6、今後の課題

- (1) 個性の現れである自己表現について、各過程で、内容と方法面から追究していく。
- (2) 共同製作学習において個性を育てるためのグループ編成のあり方と評価。

○ おわりに 共同製作学習の中で、個性を育てるための学習指導のあり方を求め続けて。

(グループの下絵をかく時のともだちのかかわり)
※資料1(学習ノートから) A子
◎かぐや姫だけを中心にしかか、他のものも入れるかが話の中心になった。
◎新しくわかったこと…かぐや姫を中心にした飾り山笠のはなやかなようすを表すための画面構成等

(白と黒との割合等を考える時のかかわり)
※資料2(学習ノートから) A子
◎おじいさん(白を主体) おばあさん(白を主体) 竹(白を主体) 屋根(白を主体)…線彫り中心
◎新しく感じたり、考えたりしたこと。
他の人の意見がきけて参考になった。特に、何刀で彫るかということ・どの参考作品のように彫るかということがよくわかった。
◎おじいさん(黒主体) おばあさん(白主体) 屋根(黒主体)等を話し合いで決める。

喜んで実践できる力を育てる家庭科学習指導

——「整理・整とん」における個の課題を生かした学習過程——

家庭科部 田 中 光 子

○ は じ め に

「整理・整とん」の学習で、一人ひとりが自らの課題を生かして追究できる学習過程をしくめば子どもたちは、自分の家庭生活に立ち戻り、喜んで実践していく。

1、主題の意味と重要性

(1) 喜んで実践できる力を育てるとは

子ども自身に、自分の家庭生活をより高めさせるための知識・技能及び意欲的に取り組もうとする態度や行動力を身につけさせることである。つまり、次の三点が大切だと考える。

- ① 自分の家庭生活を見直し、改善の視点をつかむ。
- ② 身につけた知識や技能を生かして、自分の家庭生活を自らが工夫しようとする態度を身につける。
- ③ 身のまわりにある日常生活の様子をとらえ、自分の家庭生活に良さを取り入れようとする態度を身につける。

ところが、これまでの「整理・整とん」の学習指導においては、一人ひとりの家庭での生活の仕方や課題に違いがあるにもかかわらず、同一視点での「整理・整とん」の仕方を学ばせる指導が多く、画一的な知識技能を身につけることに重点がおかれがちであった。

そのため、自分の生活をより高めるために、それぞれの家庭に応じて、一人ひとりが工夫しながら改善しようとする実践的態度が育つところまでには、いたっていなかった。

家庭科の学習においては、一人ひとりの子どもが身につけた知識・技能及び態度を生かして家庭生活を自らが高め得る実践力が備わらなければならない。

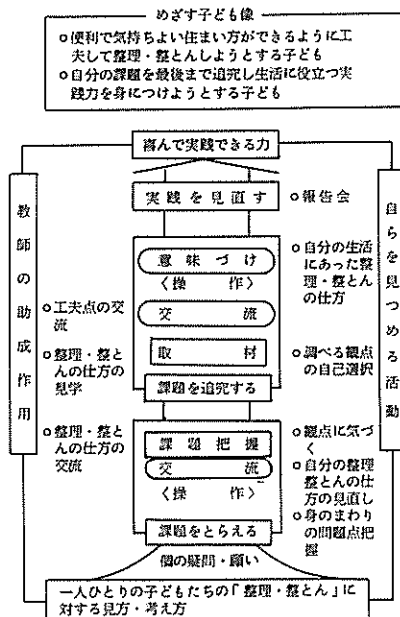
そのためには、個の課題を生かした学習過程をしくみ、一人ひとりが自分の生活に立ち戻りながら考えを深め、喜んで実践する力が育つよう学習指導を改善していくことが重要である。

(2) 「整理・整とん」における個の課題を生かした学習過程とは

個の課題を生かした学習過程とは、子どもの生活の場から出てきた課題を解決していきながら家庭でも意欲的に実践しようとする態度が高まる学習過程のことである。学習指導は、自分の家庭生活の中から課題をとらえる段階——課題にそって整理・整とんの仕方を追究する段階——家庭での実践を見直す段階、の三段階で構想する。

- ① 自分の生活の中から課題をとらえる段階では、自分の家庭の中から問題をとらえ、自分の考えの「整理・整とん」の仕方を交流する中で観点に気づき、新たな課題をとらえる。
- ② 課題にそって「整理・整とん」の仕方を追究する段階では、課題を解決するために身のまわりの整理・整とんの仕方の工夫点を取材し、交流する中で自分の「整理・整とん」の仕方を作る。
- ③ 家庭での実践を見なおす段階では、自分の「整理・整とん」を家庭で実践し、さらによりよ

主題の構想



い工夫の仕方を求めて報告をする。

このように、個の必要感をもとに追究させることで子どもたちは、家庭での課題を解決していくための具体的な方法がわかり、意欲的に取り組むことができ、喜んで実践できる力が育つ。

2、学習指導の問題点

- (1) 今までの「整理・整とん」の指導は、知識・技能面に重点がおかれがちで、意欲・態度面も含めて実践力が総合的に高まるような指導が十分なされていなかった。
- (2) 家庭生活での「整理・整とん」における課題は、一人ひとりの子どもに違いがあるにもかかわらず、個の課題を生かすような指導が十分なされていなかった。そのため、自らの家庭生活をよりよく改善していこうとする実践力までには高まっていない。

3、問題点説明の方途

- 子どもたちの家庭生活から課題をとらえさせ、学習した事が家庭生活で生かされるように、下記のような「整理・整とん」の学習過程をしくめば、子どもたちに喜んで実践できる力が育つ。

(1) 自分の生活の中から課題をとらえる段階

- 自分の家庭生活から課題をとらえさせ、追究の方法をとらえさせる。
 - ・ 家庭生活中で整理・整とんの必要性がある場面を図に書かせ改善させる。
 - 図を分類し、交流させながら「使いやすさ・美観・安全性」の観点に気づかせ、新たな追究の方法をとらえさせる。

(2) 課題にそって「整理・整とん」の仕方を追究する段階

- 質の高い自分の「整理・整とん」を作り出させるために、次の活動を位置づける。
 - ・ 取材……自分の追究の観点にしたがって、取材する場所（商店・図書館等）を選択させ、種類別、目的別、大きさや形別、方向などの工夫点を調べさせる。
 - ・ 交流……取材してきた工夫点を自分の追究の観点にしたがって報告しあわせ、その工夫点を自分の生活に置きかえさせるため、本棚や食器棚を使って操作、交流させる。
 - ・ 意味づけ……とらえる段階で改善した図をもとに、取材・交流を通してとらえた種類別、形別などの工夫点を見なおさせ修正させる事によって家庭での改善方法を作りあげさせる

(3) 家庭での実践を見なおす段階

- 自分の「整理・整とん」の仕方で実践させ、報告会を持たせることによって自分の「整理・整とん」を見なおし、さらに改善しようとする意欲を持たせると共に友の改善のよさを知る。

(4) 基本的指導のしくみ

段階	自分の生活の中から課題をとらえる	課題にそって「整理・整とん」の仕方を追究する	家庭での実践を見直す
学習活動	1. 自分の家庭生活の中から課題を設定する。 ○ 取り出しにくい ○ すぐ見つからない ○ 見たくもない 2. 自分なりに改善し、交流する。 ○ 問題場面を書いた図で改善 ○ 改善の仕方の交流 3. 整理・整とんの観点に気づく。 ○ 観点－使いやすさ・美観・安全性 4. 新たな課題をとらえる。 ○ 使いやすさ・美観・安全性	1. 自分の観点をもとに工夫点を取材する。 ○ 使いやすさ……種類別、形別、大きさ別、使用目的別、その他 ○ 美観……同じ色・同じ形・同じ方向・同じ大きさ、その他 ○ 安全性……重い物は下の方へ、軽い物は上の方へ、落ちない ならべ方、まっすぐ置く、その他 2. 取材してきた工夫点を交流する。 ○ 自分の追究の観点についての工夫点 3. 取材したり交流で知った工夫点を操作を通して自分の生活に置きかえ、自分の「整理・整とん」を作りあげる。 ○ 戸棚・本棚による操作 ○ 自分の考えでの改善図をさらに改善	1. 自分の整理・整とんにしたがって実践する。 ○ 改善図をもとに実践 2. 実践の反省をする。 ○ 課題が解決できた所 ○ さらに改善したい所 3. 報告会をする。 ○ 自分の課題から
手だて	○ 「便利で、気持ちよい住まい」という視点での家庭の見なおし ・ 問題場面の図 ・ 自分の考えでの改善図→整理・整とんの観点	○ 自分の生活に合わせた観定の自己選択－使いやすさ・美観・安全性 ○ 取材計画についての助言－取材場所・取材の観点 ○ 操作を通しての交流－本棚、食器棚を使っている操作 ○ 自分の考えでの改善図を取材によって広がった工夫点で改善	○ 家族・教師・友の評価 ・ 良い面 ・ さらに改善したらよい面

4、指導の実際と考察

(1) 題 材 整理・整とん（気持ちよい住まい） 5年

(2) 題材のねらい

(4) 計 画 （4時間）

○ 本題材は、「整理・整とん」という視点から家庭生活を見直させ、便利で、気持ちよく住むための工夫の仕方について知識・技能及び意欲・態度を総合的に関連づけて、より高い住まい方をめざして改善させ実践力を育てる。

○ 家族の一員として役立った喜びを味わわせ実践的態度を育てる。

(3) 目 標

○ 整理・整とんの必要性や方法を理解するとともに、便利で気持ちよく住むために「使いやすさ」「美観」「安全性」の観点から個の課題を生かして追究する。

1、整理・整とんの視点で、自分の家庭生活を見なおし意欲的に課題を追究する。

2、家庭生活を高めるために、身のまわりの生活の中での工夫の仕方に気づき、自分の生活に取り入れ、よりよい「整理・整とん」へと改善する。

① 自分の整理・整とんの仕方をとらえる。————— 1時間

② 自分が必要とする整理・整とんの仕方では追求する。————— 2時間

(ア) 自分の課題にそって整理・整とんの工夫点について調べる。—————（課外）

(イ) 調べてきた事を発表しあい、観点ごとに工夫点をまとめる。————— (1)

(ウ) 調べてきた工夫点を家庭で生かすために、自分の工夫の仕方を修正し作る。————— (1)

③ 自分の整理・整とんの仕方を見なおす。————— 1時間

(ア) 学習した事をもとに、自分の計画にしたがって工夫し、整理・整とんする。（課外）

(イ) 実践したことをもとに、自分の整理・整とんの仕方について報告しあう。 (1)

(5) 抽出児の選定

○ 児（男子） 学校での学習に意欲的に取り組む。製作や実習では、色々工夫して自分なりによい方法を考え出し、自分の考えの根拠を表現することができる。家庭ではあまり実践していない。

(6) 子どもの反応とその考察

① 自分の生活の中から課題をとらえる段階（ $\frac{1}{4}$ 時）

子どもたちが家庭生活で喜んで実践するために次のような課題のとらえ方をさせた。まず整理・整とんという視点で家庭を見つめさせ、とらえた問題を意識づけるために絵図で描かせた。絵図を見ながら「こんな本の置き方をしているから取り出しにくかったり、さがすのに時間がかかるのだな。どうしたらよいかな」という疑問を持たせることによって、自分の整理・整とんの仕方をふりかえらせることができた。〈資料1〉「課題をとらえる段階での整理・整とんの観点」

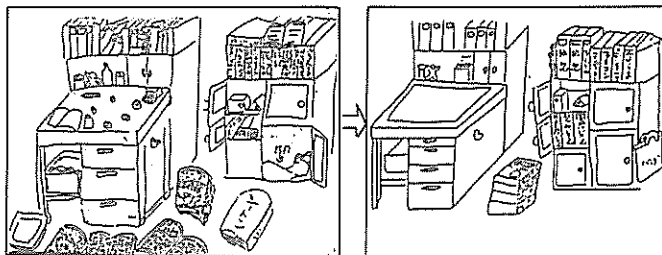
○ 個の課題の追究について
の把握

使いやすさ－11人、美的－12人、安全性－1人、使いやすさと美的－13人
使いやすさと安全性－3人、使いやすさと美的と安全性－4人 N=44

自分を振り返ることによって (図1)改善前(○児)

(図2)自分なりの改善

自分なりの考えを出させ、それによって改善させた。改善の仕方をもとに交流させることによって「使いやすさ・美観・安全性」の三つの観点があることに気づかせた。子どもたちは、自



分の改善点を見なおし、観点の付加、修正によって家庭での「整理・整とん」の仕方が明確になりさらによりよい課題ができ追究の見通しができた事が＜資料2＞でもわかる。＜資料2＞

（〇児の声）

ぼくは、自分の机のまわりを見て「ちらかってるな、笑われないようにきちんとしよう」と思い、乱れている本をきちんと立てたり、下にちらかっている本をそろえたり机の上を整理したりして、見た目にきれいにした。でも見た目に美しいだけでなく、使いやすさも考えていきたい。

② 課題にそって整理・整とんの仕方を追究する段階

（「取材」－「交流」－「意味づけ」の活動）

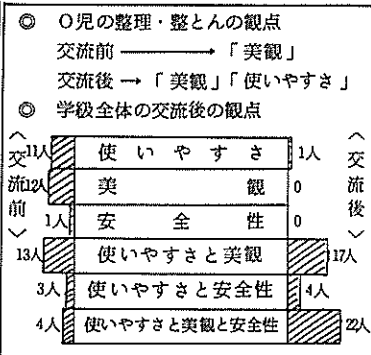
子どもたちは、自分の家庭での「整理・整とん」を自分なりに構想している。しかし、今まで無意識に整理・整とんをしていたため限られた工夫の仕方しかできない。そこで、身のまわりには「整理・整とん」をうまく生活に取り入れていることに気づかせた。例えば、お客さんが買いたい物をすぐさがし取り出せる工夫した店、図書館の本のならべ方などを思い描かせた。子どもたちは、自分の観点で調べ、発表しあう中で種類別、形別などの工夫点がわかりさらに改善意欲が高まった。

○ 調べてきたことを発表しあい、さらによりよい「整理・整とん」の工夫点を知る。（ $\frac{2}{4}$ 時）

子どもたちは、自分の追究の観点で、酒屋、文具店、図書館、食料品店などに行って調べてきたことを、模造紙やTP紙などにまとめて発表した。＜表1＞は、子どもたちが調べてきたものを一覧表にした一部である。調べに行く事によって、今まで知らなかったり、気づかなかったりした工夫点に気づき自分の追究課題に対する工夫点がふえた。交流することによって新たな工夫点を知ることができ、自分の必要とする整理・整とんの仕方が質の高いものになってきた。（下の～は〇児が取り入れたい工夫点）

＜表1＞ 「調べてきた商店や図書館における工夫点の一覧表」

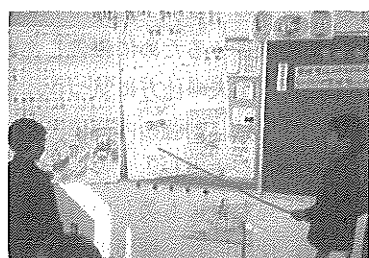
	酒屋	文具屋	図書館	ファーストフードの店	洋服屋	本屋
使いやすさ	- 決まった場所へ置く。 - ラベルを表へむける。 - メーカーごとにおく。	- お客が取りやすいように置いている(高さ) - あまり売れない物は上の方へ置いている。 - 品物が見やすいように置いている。 - 種類別においている。	- 種類別においている(ラベルがはってある) - 新しい本は入口の見やすい所へ置いている。 - 内容によってわけてある。(こわい話、笑い話など)	- 商品がよくわかるように机がつけてある。 - 取り出しやすいようにすきまがある。 - 種類ごとにおいてある。 - よく見えるようにおいてある。	- 色や大きさ(サイズ)をそろえている。 - 形をそろえている。 - 目的にあわせておいてある。	- 小説・マンガ・童話などに分けてある。 - 大人むき、子供むきに分けてある。 - よく売れる本は店の前においてある。 - 種類ごとにおいてある。 - 番号順においてある。(マンガ、図鑑、歴史物語) - 会社別(出版社別)
美観	- きれいにならんでいる。 - 同じ方向にならんでいる。	- きれいにならべている。 - かけられる物はかべにかけられている。	- きちんとそろえ、まっすぐおいてある。 - 大きさをそろえておいてある。	- 種類ごとにきれいにしておいてある。 - きれいに並べたてかけてある。 - 色ごとにわけてある。	- 同じ大きさをそろえている。 - 色をそろえている。 - ハンガーに見かけよくかけてある。	- きちんとそろえてならべてある。 - 形がそろっている。
安全性		- ちようこく刀の先にカバーがしてある。 - はさみにカバーがしてある。	たおれないようにおいてある。	- 商品がおちないようにしてある。 - 安定感がある。 - 下の方に大きい物、上の方に小さい物がおいてある。		大きくて重い本は下の方においてある。



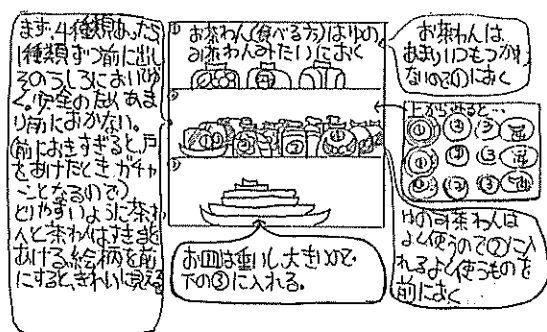
ぼくは、机のまわりに色々な物がたくさんあるのでこれを使いやすく、美的に整理・整頓するために、できるだけ色々な物がたくさん売ってある店に行ってみようと考えローソンに行った。思った通り色々な種類の物がきちんとならべられ、お客さんが買いやすいように工夫してあるのにびっくりした。今まで何にも気づかないで買物していたけど、お店の人も色々工夫してならべているのだなと思った。これをぼくの机のまわりの整理・整頓に取り入れて、(略)

○ 調べてきた事を自分の生活に置き換えるために整理・整とんを作り出す操作活動の場($\frac{3}{4}$ 時)

調べてきた事を発表してる子



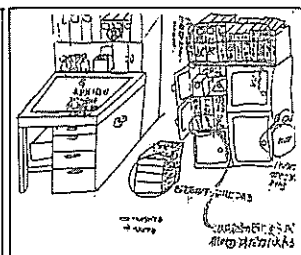
(図3) 〈O児の計画〉—食器戸棚



この計画をもとに場の自己選択によって集まってきたグループで操作を通して話し合う中で自分以外にも色々な仕方が、ある

そして、自分なりに改善した絵図(図2)をもとに自分の家庭を振り返り、身のまわりから調べてきた工夫点

を生かして附加・修正しながら自分の「整理・整とん」を作り出していった。(図4) <考察> O児の食器戸棚の整理・整とんを見てもとと調べてきた工夫点が場に応じて生かされている。(例「使わない物は上の方へ」「同じ方向をむける」「よく使う物は取り出しやすい高さに」)これは、取材してきた工夫点が、交流(操作)によって具体化し、さらに家庭へ取り入れられている。これは、取材-交流-意味づけが有効に働いたからだと言える。(図3~図4)

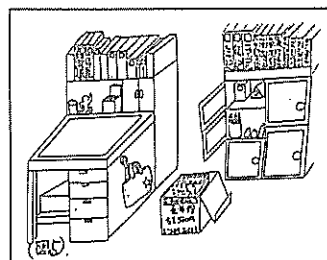


(図4) <O児の改善案>

③ 家庭での実践を見なおす段階 ($\frac{4}{4}$ 時)

自分の「整理・整とん」をもとに実践させ、さらに意欲的に実践させるために報告しあわせた。実践することでさらに色々な工夫の仕方に気づき、実践意欲も高まっていた。

O児は、勉強の内容にあわせて机上の本は整理した方が取り出しやすいし、大きさ、形は揃わないがきちんと立てていると見た目にも美しい事に気づいた。このように、大きさや形、使用回数、種類別、目的別等、同じ観点で整理・整とんしても一人ひとりの仕方は違う。このような報告を聞く中で子どもたちの工夫の仕方は豊かになり、自分も家庭でやってみようとする実践力も高められた。又、報告会までを学習過程に位置づけることにより、必ず家庭で実践し、それによって家族に喜ばれ、さらに実践しようとする態度が身につけていった。



(図5) <O児の家庭で実践した整理・整とん>

ぼくは、今まで知らなかったら適当にかたづけて(だいたい入れるだけ)でした。そしてすぐわかるからどんなにしたらよいか知りたかったです。勉強でローソンに調べにいきました。色々工夫されていてぼくが考えていた種類別や大きさ別のほか色別や安全性のさくもありました。自分のかたづけ方もわかりさっそく家でやってみました。お母さんに「やればできるじゃない」といわれました。こら一れからきちんとしたいしもっと工夫できないかなと考えています。

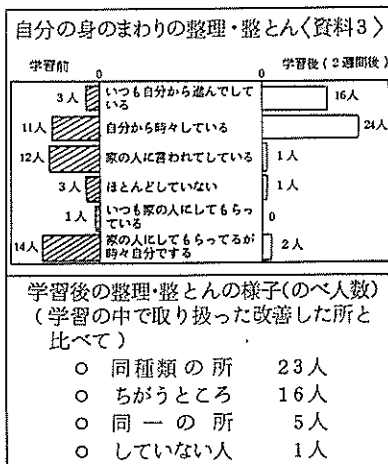
へ
O
児
の
感
想
へ

5、全体考察 三段階の学習過程をしくんだことで、下記の通り実践力の育成上有効であった。

- (1) 自分の家庭生活の中から課題をとらえさせたことば、子どもたちが、具体的に改善方法を考えてことができ、意欲的に取りくもうとする姿も見え、観点にも気づいていった。
- (2) 質の高い「整理・整とん」を作り出すために「取材」「交流」「意味づけ」という活動をしくんだことは、子どもたちの家庭生活をよりよいものにしていこうという意識も高まり、新たな考えもとらえられた。
- (3) 実践したことを報告することによって自分の生活を見直し、新たな意欲もわき実践力が育ちつつある。

6、今後の課題 他領域における実践力を身につけさせる学習過程の構想と指導のあり方。

- おわりに 常に自分の家庭生活を見つめ、よりよい生活を目ざして喜んで実践しようとする子どもをめざして。



一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導

—— 個の欲求を生かす低学年ゲームの単元のしくみ ——

体育科部 三 原 英 喜

○ は じ め に

子どもたち一人ひとりのゲームの欲求をとらえ、それを充足していく過程をしくんでいけば、子どもたちは場やルール、攻防の工夫を生み出していきながら、生き生きと活動していくであろう。

1、主題の意味と重要性

○ 主題の構想

○ 一人ひとりが生き生きと活動するとは

ゲームへの欲求をもとに自らが進んでゲームに参加していている子どもの姿のことである。

つまり、

- (1) 個の活動の楽しさを味わいながらゲームを行う
- (2) 集団としての活動の楽しさを味わいながらゲームを行う。
- (3) 集団の中で共感し合う楽しさを味わいながらゲームを行う。

このような中に子ども一人ひとりが生き生きと活動する姿があると考え。今までのゲームの学習をふり返してみると個人差に応じるとのことからの指導は行われてきたが、技能的に下位児や高位児といった一部の子に視点をあてたゲームになっていた。子どもたちをゲームに駆り立てていく原動力となるものはそのゲームへの欲求である。欲求は充足されるにつれさらに高次なものへとその内容が変わっていくものである。つまり充足されなかった場合そのことを充足しようと欲求が生じてくる。ここに子どもたちの動きやゲームの質を高めていく視点となるものがある。ゲームに対し常に欲求を持ち取り組んでいる姿はそのゲームの持つ価値を追求している姿であり、主体的な個の姿であると考え。そこで本研究は子ども一人ひとりがゲームによせる欲求を明らかにし、それをゲームの中で充足していきながら生き生きと活動していくことのできる単元のしくみを明らかにしていこうとするものである。

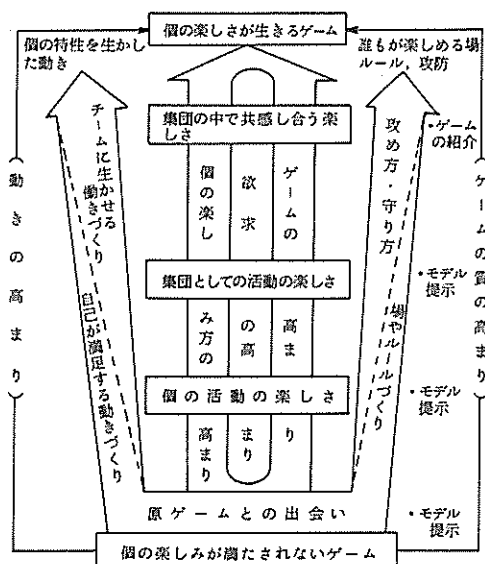
○ 個の欲求を生かすとは

子どもたち一人ひとりを生き生きと活動させていくには、個の楽しみ方に高まりがなくてはならない。そのために(1)～(3)に述べたそれぞれの段階で生み出される欲求を明らかにしていくことが必要である。つまり④個人的な活動をあらわす欲求、⑤チーム内で互いに協力し合う内容をあらわす欲求、⑥チームの中で自分の良さを出し合いゲームを行おうとする欲求の内容である。このそれぞれの欲求を子どもたちが充足していているとき、サブテーマにあげた個の欲求を生かすゲームになると考える。

そこで個の欲求を生かすために、次のような単元のしくみを設定する。

○ ゲームとの出会いの段階	提示するゲームからゲームのし方を知り、活動の中で個の楽しさが満たされないゲームの不十分な点、問題をつかむ。
---------------	---

- 自分の力を伸ばす楽しさを味わう子
- 自分たちで工夫しながら楽しさを味わう子
- 友だちと互いに楽しさを味わう子



○ 個の活動の楽しさを味わわせる段階	個の活動の欲求を満たすために、場やルールに着目し、それらに工夫を加えていきながらゲームの不十分な点を改善しながらゲームを行う。
○ 集団としての活動の楽しさを味わわせる段階	集団としての活動の欲求を満たすために、役割を分担した攻防の工夫、またより楽しめるルールの工夫を行いながらゲームを行う。
○ 集団の中で共感し合う楽しさを味わわせる段階	集団の中で共感し合う欲求を満たすために、役割を分担した攻防の工夫を行い、チームの動きのよさを出し合いゲームを行う。

以上の段階の中では、チームごとに「めあて一覧表」に自分が充足したい欲求を出し合う活動、「ためしのゲーム」から「めあてチェック」、「改善ゲーム」のくり返しによってゲームでのめあての充足度を自己評価し、次のゲームへのめあてを表現する活動をしくむ。このことから一人ひとりのめあての変容や充足できない内容をとらえ、個別の指導やチームへの指導を行ったり、モデルを使って工夫の観点をつかませるなど、子どもたちの活動を援助していこうとするものである。

2、学習指導上の問題点

- ゲームの指導においては技能的に下位児や高位児といった一部の子に視点をあてたゲームづくりであったために、一人ひとりの欲求が生かされた取り組みになっていなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 児童の実態を運動欲求の内容からとらえ、「個の活動の楽しさ」、「集団としての活動の楽しさ」、「集団の中で共感し合う楽しさ」の段階を設定しゲームをしくんでいけば、その段階の個の欲求を生かそうと、子どもたちは、生き生きと取り組んでいくであろう。
- (2) 各段階において、ゲームのし方や工夫を示すモデルをしくみ図の中に示したように順次提示していけば、ゲームのし方がわかり、欲求が満たされる楽しいゲームへと高めていくであろう。

4、基本的指導のしくみ

	ゲームとの出会いの段階	個の活動の楽しさの段階 集団としての活動の楽しさの段階 集団の中で共感し合う段階		
		ためしのゲーム → めあてのチェック → 改善のゲーム		
活動内容	○学習の見通しをもつ ・モデル提示 (内容条件) ・基本のルールがわかるもの ・興味や関心を引くもの (方法条件) ・ゲームとの出会いの段階でゲームのし方を説明を加えながら提示する ・はじめのゲーム ・基本のルール ・不十分さを感じることができるルール ・楽しさの欲求調査	○もっと楽しいゲームに工夫する ・もっと得点ができるように、ルールを工夫する。 ・モデル提示 (内容条件) ・場やルールの工夫のし方がわかるモデル (方法条件) ・個の活動の楽しさの段階で工夫してよい条件を説明しながら提示する ・場やルールに目を向けたゲーム	○対戦相手をかえてゲームをする ・モデル提示 (内容条件) ・場のづくり、ルール ・得点のし方のゲームの紹介 (方法条件) ・対戦相手ごとに説明をしながら提示する	○各チームのゲームの中から選んで大会をする ・場やルールを選ぶ ・組み合わせをつくり、ゲームを行う
	欲求	開放欲求 → 承認欲求 → 協同欲求 → 活動欲求 → 個人的表現欲求 → 集団的表現欲求 → 競争欲求		
手だて	○モデルを使ってゲームのし方をつかませる ○原ゲームを行い、ゲームへの欲求を表現させる ・不十分さを必ず意識させる	○場やルール、攻防の動きの工夫の観点からとらえられるモデルの提示 ○欲求からのめあて一覧表と、作戦ボードをもとに、めあてからの場やルール、動きを見直し、改善を行いながらゲームを行わせる ○場やルールのよさを指導する ○攻め方、守りからの動きのよさを指導する	○交流のし方についてつかませる ・場のづくり ・ルール ・得点のし方	○場のづくりルールの選択 ○大会の組み合わせ

5、指導の実際と結果（第2学年 単元「キックラグビーボール」ゲーム）

(1) 目 標

- キックラグビーボールのきまりをつくり、簡単な技能を身につけて、互いに協力してゲームを楽しむことができるようにする。
- ① ボールをキックしたり、捕る、投げる、走るなどのボールゲームに必要な基本的な動きを身につけることができるようにする。
- ② 自チームにおいて互いに役割を決めて、最後まで力いっぱいゲームができるように、また勝ち負けに対して正しい態度がとれるようにする。

(2) 計 画（約7時間）

- ① グループで役割を決め、学習についての見通しをもたせる。 _____ 1時間
- ② 仲よしチームでゲームを高める。 _____ 2時間
 - 1. チームのみんなで得点に結びつけていけるように工夫しながらゲームを楽しむ。——(1)
 - 2. スリリングな攻防ができるように工夫してゲームを楽しむ。 _____ (1)
- ③ 共通のルールをつくってゲームを楽しむ。 _____ 2時間
- ④ キックラグビーボール大会をする。 _____ 2時間

(3) 子どもの反応

① ゲームとの出会いの段階（ $\frac{1}{7}$ 時）

○提示したモデルの内容	・攻撃側の合図後、ボールを相手ゴールに向かってキックをする。 ・ボールを相手チームにとられないようにパスをしながら相手ゴール内に両手でおさえ得点とする。・相手側ボールをうばうときには相手の胴（首や足は不可）をボールドし、ボールをうばう。ボールを持っている者は完全にホールドされ、動けなくなったらボールを手放す。
○提示の方法	・モデルチームによって提示を行う。・提示を行いながらゲーム開始の方法、得点のし方、得点後のゲーム再開のし方について、ボールをうばうときの注意について説明しながら提示を行う。

子どもたちは教材との出会いで「おもしろそう」、「かっていい」と興味を示したり「はやくやってみたい」「得点できるかな」と意欲的な反応を示した。表－1は原ゲームを行っての満足できた内容、不満足な内容について調査したものである。原ゲームで楽しさを味わった内容は、「ゲームに勝てた」「点をいれた」の競争欲求を充足できた

表－1

満足できた	満足できなかった
○ゲームに勝ったこと ○ボールを持って走ったこと ○点をいれたこと ○ボールをキャッチしたりキックしたこと ○力いっぱいしたこと	○点をいれられなかったこと ○ボールをあまり持てなかった ○ゲームに負けた ○おされたり、手をたたかれた

楽しさをあげた子、「ボールを持って走った」「ボールをキャッチしたりキックできた」と活動欲求を味わった楽しさをあげている。一方、満足できなかった内容は勝ちたいと願う競争欲求を味わえなかったことや活動欲求を満たせなかったことを原因としていることがわかった。以上のことから原ゲームでは子どもたちは競争欲求や活動欲求を充足し、楽しむことができた反面、「もっと点を入れられるようにしていきたい」、「点が入れられるように工夫したい」とそれらの欲求を十分に満足できなかった子やより満足したいという子どもたちからの声があがった。

② 個の活動の楽しさの段階 (2/7 時)

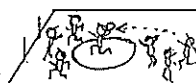
本時は前時問題となった「なかなか得点できなかった。もっと得点できるようにしていきたい」という競争欲求にふれたいとする声を広め、本時のねらいについてモデルを提示し話し合った。

表-2 めあて一覧表 (2班チーム)

段階	要求	めあて内容	2時	3時	4時
ゲームとの出会いの段階	活動	A 思いっきり体を動かしたい			
	要求	B ボールをけったり、なげたりしてたくさんボールにさわりたい	D, E		
	要求	C 自分で走っていき点を入れたい			
個の活動の楽しさの段階	要求	D 汗をかくぐらい運動してすっきりしたい	A, F D, G		
	個人的表現要求	E ねらったところにボールをキックできるようにしたい			
		F 相手のチームにつかまらないように動いて点を入れたい	B		
		G 点をいれられないように相手にクックルして動けないようにしたい			
		H 味方からパスがもらえるように動いて点を入れたい	A, G F	A, B, G	
	承認	I じょうずにできてほめられたい	C, E	E, G, D F	D
		J ボールを味方にうまくパスをしながらゲームに参加したい	C	C, E, F D	A, D, G
集団としての活動の楽しさの段階 （集団の中で共通のねらいを共有し合う段階）	集団的表現要求	K チームのみんなが点を入れられるようにしたい			
		L チームのみんなとじょうずにパスをしながら点を入れたい			E, B, C F
		M 守りや攻撃の作戦をたてながらゲームをしたい			
	共同要求	N ルールを守って仲よくする	B	A, B, C	B, E, G
		O みんなと協力して勝ち負けを競う			A, C, F

○提示したモデルの内容

・ 相手チームにつかまりそうでボールをもっていきそうにないとき、ゴール近くにあるパスチャンス地帯にパスを送り、さらにここからゴール近くにいく味方へとボールをパスし得点に結びつけているモデルチーム。



○提示の方法

・ ゴール近くに輪を取り入れた理由を説明しながら提示する。
・ 工夫してよい条件として輪を置く位置、ゴールの幅、得点のし方から工夫していけることを知らせる。

抽出グループ 2班チーム。メンバーのD, E, F, G児は前時、ボールにふれることがあまりなく、自分たちで得点につながるようなことがなかった。そのためF, G児はパスを受けられるような動きに視点を置いている。またDやE児はもっとボールにふれたいと欲求を持っている。このように個人的な内容を満たそうとしている傾向にあることがわかる。以下、このグループを中心に変容を見ていく。(表-2)

A児は提示したモデルを見て、「ぼくたちも輪をおこう」
F児「輪をつくって、相手チームが入ってこないからいい」
とモデルのよさを述べている。このあとチームで、作戦板を

使って輪を置く位置、さらに得点を1点のところ2点のところを提案し合い、この案を相手チームに話しに行った。相手チームもこの案に賛成し場づくりをする。F児は「パスを受けられるところに動いてボールを受ける」ことをめあてにしている。ゲームではF児は輪の中に入り、パスを受けトライしたり、味方へパスを送って得点に結びつけることができた。またG児もB児やA児からパスを受け、自身もパスを送りながらゲームに参加することができた。2班の活動のようすをまと

めた表-3をみるとFやG児を輪に入るように助言していることがわかった(表-3の②, ⑧)。このような助言ができたのは、めあて一覧表で互いのめあてを確認できたことがあげられる。

またF児は作文にみられるように、味方からパスをもらえるように動いて点を入れたいというねらいが充足されたことを会場やルールの工夫し

- ：
- ① A児「輪の中にだれが入る」
 - ② C児「Fさん入ったら」
 - ③ A児「みなさんいいですか」
 - ④ 全「いいよ」

ゲームが開始、1班チームからキックする。

- ⑤ A児がボールをキャッチする。相手側コートへ走る。B児にパス。B児はゴール近くで、後ろからつかまりながらもゴールのすみにトライする。(中略)

— F児の作文 2/7 時 —

今日のキックラグビーはうまくパスがもらえて点数をいれることができた。はじめてしたときは、パスももらえなくて点数をいれることができなかったけれど……中略……
今日の点数は前よりも多くはいりました。めあてができてうれしい。輪をおいたり、2点のところをつくってゴールをひろくしたのがよかったと思います。次もがんばります。

前半のゲームを終わり、
B児の司会でめあてのチェックをふりかえる。

- ⑥「A, B, C, D, E, F」
児「できている」
- ⑦G児「まだできなかった。
パスをとられた」
- ⑧F児「輪の中からするとい
い、かわろう」
- ⑨A児「めあてはかえなくて
いい」
- ⑩全「かえなくていい」
「後半もこれでいこう」
改善、ゲームをはじめ
る
- ⑪ C児からB児へパス。B
児はゴールをねらう。
相手チームにかこまれタ
ックルされる。近くにいた
G児へパス。G児からF児へ
パスをしF児がトライする。

2班チームの子どもたちは前
時めあてにしていた欲求の充足
度から、表-2, 3時にあげた
めあての項目にそれぞれ本時
味わいたい内容を選んだ。これ
を見ると、A・C・G児は前時
と同じ内容である。A・C児は
パスが相手にとられていたこと、
G児は点を入れられなかったこ
とから十分に満足できず、その

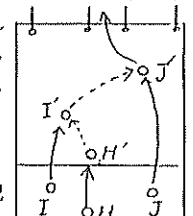
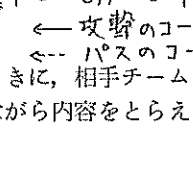
ことを満たそうとしたものとする。B・E・F・D児は前時のめあてを充足できていることからさらに次の段階の項目を選択している。モデルを見て、相手チームがいらないところへすばやく走りこみ、パスを受けている良さに、自チームもパスをうまく送ったり受けるために作戦板にマグネットを使い話し合った(図-1)。E・F児のめあてから、その位置をC児とA・B児の中継地点においている。自分たちのめあてから位置を設定していることがわかる。ためしのゲームではA児は受けたボールを自分で得点しようとしており、はじめは得点できたものの、相手側の守備にはさまれ、自分ではなかなか得点できず、B児やF児にパスをしている。F児はC児からのパスをうまくとれずに逃がしてしまうことがあった。しかし、A児からのパスを受けて、E児やB児へパスをつないでいる。めあてチェックでA児はパスはもらったが、守りがしっかりしているので自分だけでは点がとれないことを話している。またB児はA児からのパスで点を入れられたことから、めあてはできたことを話している。E児はA児からのパスを受けたものの次へのパスができなかったこと、F児は

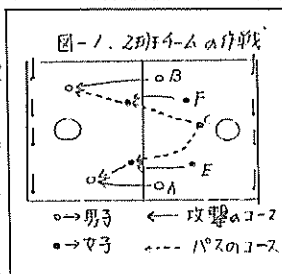
たことのよさといっしょにあげていることがわかる。ゲームを終えてめあての反省では、「B・C・D・E・F」児はめあてが充足できたことをあげた。A児は「パスはできたけど相手にとられたり、自分でもう少し点を入れたい」、G児「なかなか点を入れられなかった」ことを述べている。学習の終わりに他のチームの子たちからも、「うまくパスが味方にわたらない」の問題点が出された。A児も「ぼくたちもずいぶんとられたね」とつぶやく。ボールパスが課題として残った。

③集団としての活動の楽しさの段階(3 $\frac{3}{7}$ 時)

前時の終わりに出た「パスがうまくできない」、「パスがもらえない」ということから、相手を意識したゲームの内容にめあてが移ってきている。(表2, 3時)

そこで、チームでパスがうまくでき、得点が入るように動きを工夫しているチームをモデルとして提示した。

提示したモデルの内容	キックされたボールをキャッチする(H児と両横にいたI・J児たちが相手コートに走り出す。H児が相手チームにかこまれそうになると味方にパスをし得点に結びつけているモデルチーム。 
提示の方法	- 作戦板でチームの動きを説明させ、その後ゲームの中でその動きを行ってみせる。 - ボールを受けようとするときに、相手チームよりも前に出ることを説明しながら内容をとらえさせる。 



うまくパスをとれなかったことを述べている。A児はもっとパスをまわすことをあげ、F・E児がC児からのパスを受けられないことから、相手ゴール近くに進み、A・B児からのパスを受けることを話し合った。改善ゲームではC児がボールをキャッチするとその場から少し後ろにもどり、AやB児へパスを送っている。A児はタックルされそうになるまで相手側ゴール近くに進み、EやF児にパス。そこから反対方向にいるB児にパスをし、B児がゴールした。

ゲーム後のめあての評価・次時めあてについて(表-2 4時参照)資料1

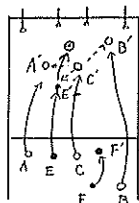
A児→めあてはうまくできた。やっぱり一人でプレイしたら点も入らなかった。チームでもっと動いてパスをつないで点が入るようにしたい。EさんやFさんにパスができて、点が入ってうれしい。
E児→相手にとられることもあったけど、A君からボールをパスしてもらって点をいれたのが、ドキドキしてうれしかった。じょうずにパスをしあってゲームをしたい。
F児→めあてはだいたいできたけど、Eさんへのパスをとられたので、うまくパスをしたい。
B児→はやくパスをしないとタックルされるので、もっとチームのレベルをあげてうまくできるようにしたい。
C児→パスは前よりも良くなった。パスをする前に少し走ってからパスをする。

④集団の中で共感し合う楽しさの段階 (4時～7時)

対戦相手をかえて、そのチームのゲームのし方を紹介し合いゲームを行っていく。2班チームは「パス」と声を出すとパスを送り合ったり、めあてのチェックから守備の位置をかえながらゲームを行っていった。C児はA、B児の間に入り相手の動きを見て味方にパスを行っていった。C児の作文に「パスと声を出したら、さっとパスをわたす」「チームではげましかって、みんなで協力できた」とあるが共に力を出し合い楽しさを味わっている姿を考える。

C児の作文 6時

今日のたいせんあいてはAチームでした。ゲームは3対2で1回まけました。さくせんをたてなおしてはくとAくん、Bくん、Eさんが前に出ました。「パス」といわれたらすぐにわたすようにしました。点が入ったときはうれしかったです。点は入れたり入れられたりして、4対2でぼくたちが勝ちました。とってもうれしかったです。(中略)ぼくがボールをとられたとき、Aくんがはげましてくれました。チームのみんなで協力できてよかったです。



5、全体考察

めあての変容 (人)

段階	欲求	めあて 内 容	1時	3時	7時
ゲームとの 出会いの場	活動 欲求	A	3	0	0
		B	11	3	0
		C	4	2	0
	欲開 求放	D	17	8	0
個の活動 楽しさの 段階	個 表人 現的 欲求	E	7	4	0
		F	0	2	0
		G	2	5	2
		H	6	10	1
	欲承 求認	I	2	10	0
集団としての活動の 楽しさの段階 集団の中で共感し合う段階	集 表団 現的 欲求	J	2	5	2
		K	4	4	2
		L	3	5	14
		M	1	3	22
	共 欲同 求	N	15	12	5
		O	7	11	38

右の表、7時のめあての項目は共同欲求や集団的表現欲求をあげた子が96%であった。これは6時のC児の作文や資料1のA児・E

児のゲーム後の評価にあるようにゲームの中で声をかけ合ったり、チームで得点をあげたことを共に喜び合っていることに、集団的表現欲求や共同欲求のよさとしてとらえたことがうかがえる。1時と3時のめあてを見ると、子どもたちの欲求は活動欲求から個人的欲求へと変わってきている。これは個の活動の段階で提示したモデルから自分が得点に結びつけていける工夫を行い、個人的表現欲求の項目を多く味わうことができるようになったことを示したものと考える。また3時のめあての中ではパスに関する内容をあげた子がふえている。このことから集団としての活動の楽しさを示す段階で提示したモデルは子どもたちの欲求にそったものといえる。モデルからゲームのし方がわかり、工夫が行われていきそれぞれの段階のめあてを充足していくのに有効に働いたと思われる。

6、今後の課題 欲求の階層から見た他の領域での指導のしくみの究明

自己の生き方を創り出す力を育てる道徳学習指導

——相手の感情にせまらせる役割表現の過程を通して——

道徳部 萩 尾 耕 一

はじめに

役割表現の過程を通して、相手の感情にせまらせれば、相手のために「じっとしておれない」という道徳的な感情に支えられ、自分のとるべき行為を的確に判断する力を育てることができであろう

1、主題の意味と重要性

- 人間は、他と共に支え合えないと生きられない存在でありながら、自分のみを大切に生きて行こうとする弱さ、醜さを持っている存在でもある。

そこで、他と共に支え合って生きて行くためには、相手の気持ちを推し量って、自己の生き方を創り出すことが大切である。

自己の生き方を創り出すとは、さまざまな人間関係の中で、自分の状況や相手の状況を明確にとらえ、相手の気持ちを推し量り、相手のために、「じっとしておれない」という道徳的な感情に支えられ、自分のとるべき行為を的確に判断する力を育てることである。

そのための力として、(1)自分のおかれている状況を把握する力、(2)相手のおかれている状況を把握する力、(3)相手の感情を推測する力、(4)相手に対して、自分のかわり方を多様に考える力、(5)その場にふさわしい行為を考える力、(6)選択した行為を行うための意志力、等が必要である。

ところが、今までの道徳指導をふり返ってみると、主人公がある阻害条件のために、自分の行為を決定しきれずに困惑している時、子どもは、あまり相手のために、「じっとしておれない」という道徳的な感情に支えられて、自分のとるべき行為を考え、判断し決定してはいなかった。

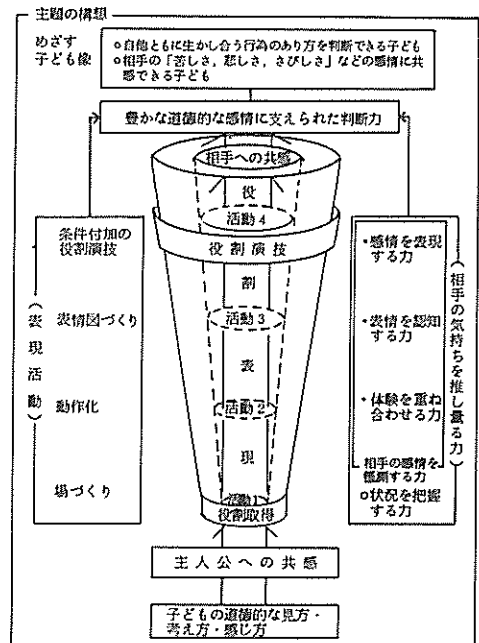
その原因としては、相手の気持ちを推し量らせる活動を十分行わせていなかったもので、①相手のおかれている状況や立場を把握する力、②相手の感情を推測する力、などを育てることがあまりにできていなかったと考える。

そこで、本研究では、相手のおかれている状況をふまえ、相手の感情にせまらせる指導法を究明することで、相手のために、「じっとしておれない」感情を強めようとするものである。

- 相手の感情にせまらせる役割表現の過程とは、ある阻害要因のために価値判断に迷っている主人公が相手のために、「じっとしておれない」という道徳的な感情に支えられて、自分のとるべき行為を考え、判断させるための活動である。

この過程は、役割取得の段階（①場づくり、②動作化、③顔の表情図づくり）と役割演技の段階の2つの段階から構成されている。

○ 役割取得の段階とは、相手の立場を自分の立場に置き換えて、感情を引き出させ、意識化させるための段階である。この活動は、次の3つの活動をひとまとまりの活動として成り立っている。



- ① 場づくり……切り絵や効果音などを用い、視覚的・聴覚的感覚を通して、相手のおかれている状況を明確にし、相手の感情を直感的・感覚的に把握させるための場の再構成活動。
- ② 動作化……相手の立場を自分の立場に置き換え、直感的・感覚的に把握した相手の感情を引き出させるための身体的な表現活動。
- ③ 顔の表情図づくり……動作化で引き出された相手の感情を紙面に表現し、前段階までに把握した感情を意識化させ、さらに客観化させるための絵画的な表現活動。

○役割演技とは、役割取得の活動で意識化された感情をもとに、相手の役を演じ、相手への自我関与を深めさせ、「じっとしておれない」という感情を体感を通して感得させるための演技的な表現活動。

以上の２段階４活動を通すことで、相手の感情に体感的・実感的にせまらせ、自分のとるべき行為を的確に判断する力を育てることである。

2、学習指導上の問題点

- 主人公に深く自我関与させ、価値決定させるための相手の感情にせまらせる役割演技にいたる指導のステップや手だてが不十分であった。

3、問題点説明の方途

- 主人公に相手のために、「じっとしておれない」という道徳的な感情を強めるために、役割表現の過程として、役割取得の段階と役割演技の段階の２つのステップを設定し、各段階に次のような活動をしくむ。

(1) 相手の抱いている感情を意識化するために、次の３つの活動を役割取得の段階にしくむ。

(情景画の操作) ……切り絵を用いて、場の状況をリアルに再構成し、相手の感情を直感的に把握する。

(動作化) ……ある状況下における相手の様子を動作化し、相手の立場を自分の立場に置き換え、相手の感情を引き出す。

(表現図づくり) ……動作化で引き出した相手の感情を表情図に表現し、相手の抱いている感情を意識化する。

(2) 相手の感情を体感や実感を通して感得させるために、役割取得の段階で意識化された感情をもとに役割演技を行う。

(3) 基本的な指導のしくみ（１年生「わきだしたみず」） （１時間）

段階	ふりかえる	さ　　ぐ　　る		深める	まとめる
ね ら い	主人公への共感	相　手　へ　の　共　感		相手の感情をとりこんだ主人公への共感	
	役　割　取　得　の　段　階				役割演技の段階
	場の状況を把握する力	相　手　の　感　情　を　推　測　す　る　力			
学習活動	場の状況をもとに、 魚の心情を想像する。	水不足の池にいる魚の 様子を動作化する。	水不足の池にいる魚の 表情図を書く。	相手の感情にせまる 役割演技をする。	
手 だ て	○ 場づくり ・ 池の水位の下降 ・ 枯草の絵と交換 ○ 日照りが強くなった 時の池の様子について の話し合い	○ 苦しんでいる魚の様 子の動作化。 ・ 空気不足で苦しか った体験の想起。	○ 情景画や動作化で把 握したイメージをもと に表情図へ感情の表現。	○ 条件を付加しながら の役割演技。 （・ 日照りが強くなる ・ 池の水が少くなる 〔・ 教師と子ども ・ 子ども同志	

5、指導の実際とその考察

(1) 主題名 わきだしたみず（不とう不屈） 1年1組

(2) 目標

- ① 一度やろうと目標を設定したことは、つらいことがあってもそれに耐え、途中でやめないで努力しようとする気持ちを育てる。
- ② 役割表現の過程（役割取得の段階と役割演技の段階）を通して、水不足に苦しむ魚の感情にせまることができるようにする。

——資料 「わきだしたみず」のあら筋——

日照り続きのために、池の水がどんどん少なくなり、魚達は苦しんでいる。その様子を見たからには、魚達を助けるために、池まで泉の水を引くことを決心する。しかし、石や岩などの障害物のために、思うように進まず体も疲れ果てる。しかし、魚の気持ちを推し量ったからには、粘り強くがんばり、ついに、トンネルを掘り上げ、泉の水を池に引き、魚を助けることができる。

(3) 本時指導の考え方

本主題で不とう不屈の価値の大切さを感じさせるためには、子ども達に穴を掘り進む苦しさやつらさ、泉にたどり着いた喜びを十分に共感させることが大切である。その前段として、魚のいる池に水を引いた喜びを強化するために、かにかが泉まで掘り進む苦しさやつらさに深く共感させる。

そこで、まず、掘り進む途中に石や岩などの障害物を設定し、取り除く動作化をさせたり、障害を乗り越えるたびに、疲れ果てて行くかにかのさし絵に変化させたりして、体感的・視覚的に苦しさやつらさを感じさせる。その後、絶対に取り除けないほどの大きな岩に遭遇させ、「掘り続けるか、やめるか」について話し合わせる。子ども達は、掘り続ける苦しさやつらさを感じているためにやめたい気持ちを持っている。しかし、魚のことを思うとやめられない気持ちがあるために、どんな行為をとればよいのかについて容易に判断できなくなる。

そこで、役割表現の過程を通して、炎天下で苦しむ魚の気持ちを推し量らせるために、役割表現の過程を役割取得の段階と役割演技の段階の2段階のステップを設定する。

役割取得の段階の場づくりでは、切り絵を用いて魚の苦しんでいる場面を再構成し、直感的、感覚的に魚の苦しさを把握させる。動作化では、魚の立場を自分の立場に置き換えさせ、魚の苦しんでいる感情を引き出させる。さらに表情図づくりでは、相手の抱いている感情を意識化させる。

役割演技の段階では、魚の役を演じさせ、体感、実感を通して魚の感情を感じさせる。

最後に、大きな岩を避け、泉まで掘り続ける動作化を継続させ、泉に到達させることによって穴を掘り上げた喜びに共感させる。

(4) 子どもの反応と考察

① 情景画を操作することによって、傷つき疲れ果てたかにかが大きい岩に出会う段階



（かにかの迷いの場面）

T 穴を掘り続けますか、やめますか、自分の気持ちをハート図に書いてください。（N=37）

ア	イ	ウ	エ
40.5%	10.8%	21.6%	27.1%
3段階	4段階	5段階	6段階

（評定ハート図）表1

（考察）
72.9%の子ども達は掘り続けたくない感情を持っている。また、40.5%の子ども達は、

穴を掘る苦しさやつらさに共感し、自分のとるべき行為を決定しきれないでいる。このことから、穴掘りの動作化をさせたり、傷ついて行くかにかのさし絵を提示したことは、有効であったと考える。

② 役割表現の段階

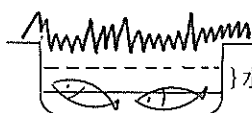
＜抽出児のプロフィール＞	
・M男 設定ハート図では3段階。() はさみがいたい。死ぬかもしれないからやめたい。けど、魚がかわいそう。	・T子 設定ハート図では5段階。() 魚がかわいそうだから掘り進みたい。けど、手や背中が痛い。

(1) 役割取得の段階（魚の立場を自分の立場に置き換え、感情を意識化させる段階）

- ① 切り絵での場の状況をリアルに再構成し、魚の苦しみや悲しみを直感的・感覚的に把握させる段階。

T （太陽の切り絵を黒板に貼り付けながら）今日も太陽がかんかん魚さん達のいる池を照りつけています。池の水は、どうなっていくでしょう。

C だんだん少なくなります。池の水はなくなってしまいます。



T （日照りのために、池の水位が下がったことを印象づけるために、池の水の切り絵を外す）

C あら、あら、かわいそう、あといつてき
（水位を下げる時、子ども達は、じっと、池の魚の方を見ていた。切り絵を取り外した瞬間に上記のような驚きの声が聞かれた。）

▲水の少ない池にいる魚を見た時の子どもの声

M男

だんだん水がすくなくなったので、さかなさんたちがかわいそう。

T子

どどん水がなくなっていくので、さかなさんたちはくるしそう。

- ② 水不足のために苦しんでいる様子を動作化させ、魚の苦しきの感情を引き出させる段階。

T みずがとっても少なくなったね。池の中でどんな様子をしていますか。

C 苦しそうにしている。水があまりないからひもじそうにしている。

T 水がないということは、人間でいうと空気がないことですよ。

T 池の中で苦しそうにしている魚さんのまねをやってみよう。

(M男)



自分の手で首をしめながら、くるしいよ、くるしいよ。」

M男は、水不足で苦しんでいる魚の様子を表すために、自分の手で首をしめながら、かすれ声で、「苦しいよ、苦しいよ。」と言う。

動作化後の感想（資料1）

くるしくて、ぼくがなったら、あせがでるなあ。

(T子)



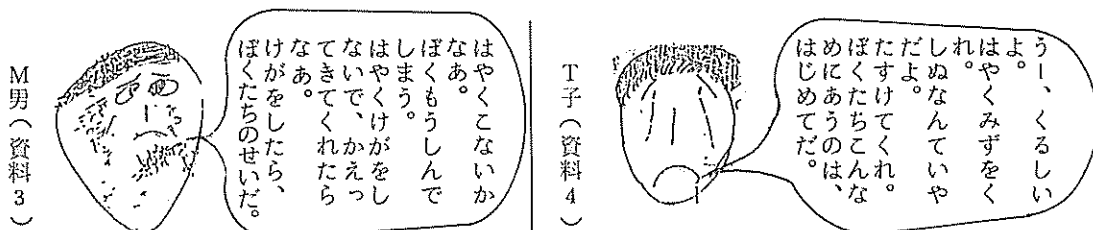
口を大きくあけて空気をすうように「パッく、パッく」

T子は、体を前にたおして、魚が酸素を吸うために、水面に顔を出してパッく、パッくするような様子を表す。

動作後の感想（資料2）

とっても、とってもかわいそうで、わたしは、さかなさんをたすけたい。

③ 魚の感情を心の表情図として表現させ、魚の抱いている感情を意識化する段階



(考察)

M男、T子も再構成された情景画で、「かわいそうだなあ。」という感情を感覚的に把握することができた。だが、魚の感情にまでせまっているとは言えない。なぜならば、水不足で苦しむ魚の感情を深く推測するならば、「水をくれ、助けてくれ。」という感情が表出されるであろう。

動作化の段階になると、M男は動作化後の感想から、魚の立場を自分の立場に置き換え、魚の感情にせまりつつある姿が見られる。T子の動作化の感想の「とってもとってもたすけたい」という言葉から相手のために助けないではいられない感情を感得していると考えられる。

M男は、資料3のように、表情図の段階で水を要求している。これは、魚の苦しさに共感しているからであろう。T子は、資料4に見られるように、さらに、助けないではいられない感情を強めている。以上のように、M男、T子のように魚の感情に迫る深まりがみられたのは、場づくり→動作化→表情図づくりなどの役割取得の活動をたんねんにたどらせたからであろう。

(2) 役割演技の段階（魚の立場で役割演技をさせ、体感や実感を通して魚の感情を感得させる段階）

T : (情景画や表情図を指さして)

(T₁) 水がだんだん少なくなってきました。

S子 ♡ (3段階)

H男 ♡ (5 段階)

どんなお話をしているのでしょうか。

S₁: かにさん。まだ、帰って

⇒ こないね。苦しいね。
(かれたような声で)

H1: まだ、下に水があるよ。
(下の水を飲めば苦しさは)

S₉: (水を飲むために戻る。) 和らぐために教える。

S₃ かにさん帰ってこないね。苦しいね。

(かすれた声で) → H₂: 大きな石が当たったんじゃないね。

S₄:かにさん、けがしている

みたい。————→ H3: 早く水がくるといいけど
ね。(かれた声で。)

H₄:水がないとどうする。

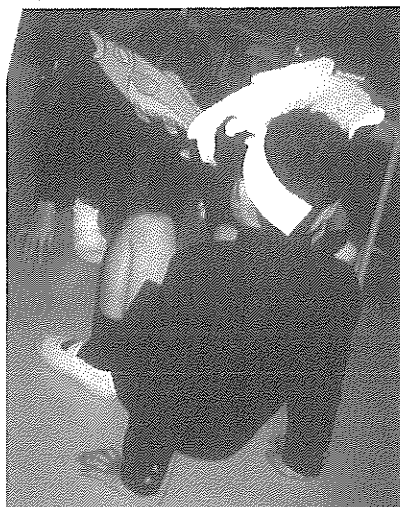
(T₂) 晴れた日がまだまだ続いています。

S₅(苦しさを表すため頭を左右に振り続ける。) H₅:わあ、あついよ。
(両手を上げてさけぶ)

(T₃) 今日も晴れた日です。

S₆:「わあ。」(口を大きく開け、両手を広げて驚きを表す。次に、二人とも苦しさを表現するために、床を四つんばいになってって、ぐるぐる回り始める)

H₆:「ちっそくしそう。」



（考察）

子ども達は水不足で苦しんでいる魚の様子を表現するために、弱々しいかすれ声で会話を始めた。「水がこない。」ことを想定して、心配になり出した。そこで、日照りが強くなったことを付加するとS₅, H₅, S₆, H₆のように、苦しみのあまり逃げ出す様子。

また、N男は、「げきをみて、ほんとうにくるしそうにみえました。ほんとうにかわいそう、くるしそう。」T子は、「しにたくないきもちが、わたしにもよくわかります。ふたりは、とってもさかなさんのきもちがわかっていました」と感想を述べた。このことから、役割取得の段階を役割演技段階の前に位置づけ、感情を意識化し、役割演技を行えば、子ども達は、体感、実感を通して相手の感情を感得することができると思う。

ウ、泉まで掘り進み、池に水を流したかのに喜びに共感させる段階



T あら、また大きな岩が出て来たよ。続けますか、やめますか。

C はい、続けます。早くいかないと魚さんが死んでしまいます。

C よいしょ、どっこいしょ、よいしょ、どっこいしょ。

C ばんざい。（池の中に水が流れ込むと、拍手が自然に始まり、大きな声でばんざいと言い始める。）

（考察） かにの行為にこれほどの喜びを子ども達が感じたのは、①取り除くことのできない岩に遭遇させ、葛藤状態をつくり上げたこと。②葛藤状態を乗り越えさせるために、役割表現の過程を位置づけ、魚の苦しんでいる感情に共感させたこと。などが考えられる。

5、全体考察

- 役割表現の過程を通して、相手の感情にせまされたことは、主人公がとるべき行動を行為を判断する上での根拠づくりになり得たか。

・表2のように、役割表現の過程後の方が、評定が上がっている。6段階に達した子ども達は77.8%であり、50.7%の伸び率を示した。M男は、3段階から6段階へ、T子は、5段階から6段階へと高まっている。

表2（評定ハート図による変容）

前(段階)	3	3	5	3	4	5	6
後(段階)	4	5	5	6	6	6	6
割合	22.2%			77.8%			
人数	2	5	1	8	2	8	10

N = 37

これは、役割取得の段階で、相手の立場を自分の立場に置き換え、感情の意識化を図り、さらに役割演技の段階で、体感を通して相手の感情を感得させたからであろう。

つまり、「魚達を助けないではいられない感情」を子ども達に抱かせたために、穴を掘り進もうとする判断を行うことができたと言える。

6、研究のまとめ

- (1) 相手の感情にせまらせ、「じっとしておれない」という道徳的な感情を強めさせるためには、役割表現の過程を2段階4活動で構成することが大切である。
 - ① 役割取得の段階では、①場づくり、②動作化、③表情図づくりなどの3活動を構成し、たんねんにたどらせることにより、相手の感情をより意識化できる。
 - ② 役割演技の段階では、情景画や表情図で状況の再確認を行い、条件を付加させながらの役割演技をさせることにより、体感的に相手の感情を感得させることができる。

7、今後の課題

- 中学年、高学年における役割表現のあり方
- 自己の生き方を創り出す力の再分析

おわりに 自他ともによしとする生き方を求め続けて行く子どもをめざして。

自らが行い方を高める力を育てる学級活動の試み

——個の価値意識に応じた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をめざして、一人ひとりが自己の価値意識に応じて、意欲的に自己の行動目標づくりに取り組む学級活動としての指導の試み。

○ 主題の構想

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学級活動とは

自己や集団のあるべき姿をめざして、自らの価値意識に基づいた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をめざすものである。

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ることではない。より良く生きていくために、様々な欲求のある自己を理解し、自己の価値意識に基づいて欲求を秩序づけ、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く力をねらうものである。

このような力を育てることは、学校現場がかかえている落ちこぼしやじめ、さらには非行等の問題を克服したり、これから急変するであろう社会に対応して、他と協調しながらも他に流されることなく主体的に価値判断して意欲的に生きていく上で意義あるものである。

これまでの学級指導でもこのような力を育てることをめざしてきた。しかし、年間20時間程度の学級指導では、行い方そのものをねらうあまり、学級集団の一員としての自覚を高めたり、集団としての目標をめざして高まりたいという心情を育てたりして、行い方を追求するまでには至らなかった。

また、学級会活動は、学級生活上の問題解決をめざしてきたが、自治的・自発的活動をめざすあまり、学級の人間関係上の問題解決をめざす議題は敬遠されがちであった。

そこで、本主題では、学級会活動と学級指導を学級活動として統合して、指導の充実を図ることを試みる。つまり、話し合い活動による自他の理解と集団の一員としての自覚をもとに、望ましい学級集団づくりをめざした行い方を追求させようとするものである。

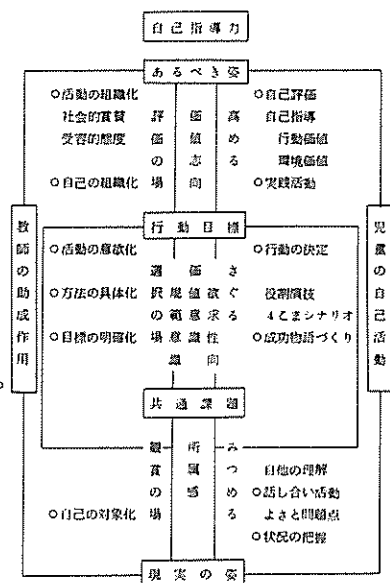
○ 個の価値意識に応じた行動目標づくりの学級指導とは

問題場面に出会った時、一人ひとりの行動には個性がある。あるものは、現在の自己の快さを求めて行動し、またあるものは、むしろ未来の自他の快さを求めて行動する。

これは、一人ひとりが問題場面を乗り越える行動を主体的に価値判断する時、こうありたいという欲求性向や、こうあるべきだという規範意識が様々な働いているからである。

個の価値意識に応じた行動目標づくりの学習指導とは、このような一人ひとりの行動の違いの底にある価値意識を明らかにして、自己や集団のあるべき姿をめざす具体的な行動目標づくりをする学習指導をめざすものである。

自己の価値意識を明らかにすることによって、より意欲的な実践活動が期待できると考える。

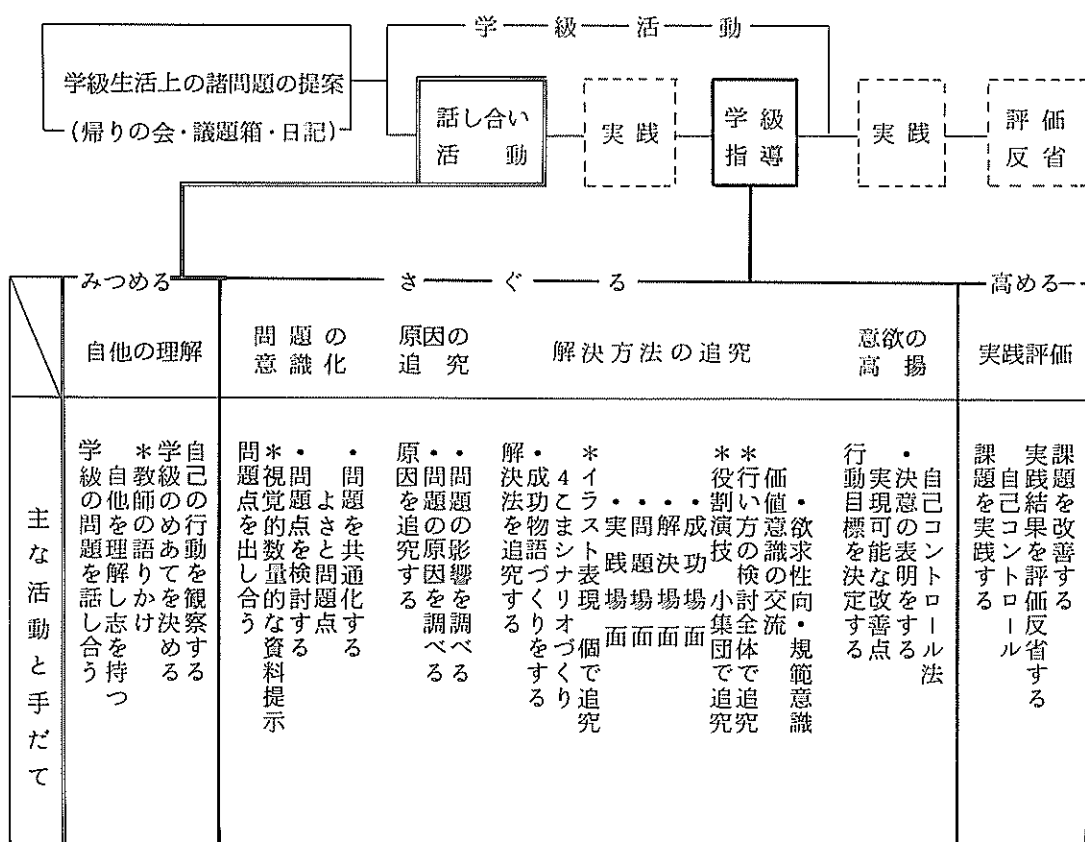


2、学習指導上の問題点

- (1) これまでの学習は、一つの主題に関する行動の仕方の学習にのみなりがちで、学級集団の目標をふまえて課題をとらえたり、一人ひとりの問題点を理解しあったりすることは十分ではなかった。そのため、学級集団の一員としての自覚をもって目標めざして高まりたいという意識が十分ではなかった。
- (2) これまでの学習は、「成功物語」づくりによって、問題行動の原因となる欲求を出し合って具体的な行動目標を追求するてだてを明らかにしてきた。しかし、具体的な行動の選択や決定がどのような価値意識によってなされているのかの交流やそのことの指導は不十分であった。そのため、価値意識にねざしたくましさや強さのある実践活動を生み出す指導が十分できなかった。

3、問題点説明の方途

- (1) 学級活動と学級指導を統合して、望ましい学級集団づくりをめざす学級活動としての編成を試みる。学習内容を、学級の望ましい人間関係づくりや行い方をめざす活動と学級の生活を楽しく充実する集会活動と学級の仕事を分担処理し生活を豊かにする係り活動からこうせいする。
- (2) 「成功物語」による具体的な行動目標づくりの段階に、具体的な行動のありかたを検討する交流の場を設定する。行動のしかたを役割演技で検討しあい、欲求性向や規範意識などの価値意識のちがいを交流して、行動目標を具体化する。
- (3) 基本的な指導の仕組み 学級活動（望ましい人間関係づくりや行い方をめざす活動）



4、指導の実践とその考察

望ましい人間関係を育てる適応に関する指導の実践例

(1) 主 題 「みんなにとって感じのよい言葉づかい」(5年)

(2) 主題について

- 本主題は、日常の会話の中にある感じの悪い言葉をなくして、みんなが気持ちよい生活をしたという願いから出されたものである。

子どもたちは、自分より年下や弱い立場の者に対しては、しばしば乱暴な言葉や相手を傷つけるような言葉を使っている。また、親しい間柄の友とは、愛称で呼びあったりしている。

それらの言葉の多くは、対話している相手の気持ちを害したり、会話を耳にしている第三者を不愉快にしたりしている。そのために、学級内の人間関係を損なっていて、いたずらや仲間はずれなどのいじめへと発展していることがある。

帰りの会での、「みんなが本当に仲よくなるように、あだなや仲間はずれなどのいじめをなくそう」という一児童の涙を浮かべての提案は、学級に大きなゆさぶりをかけた。

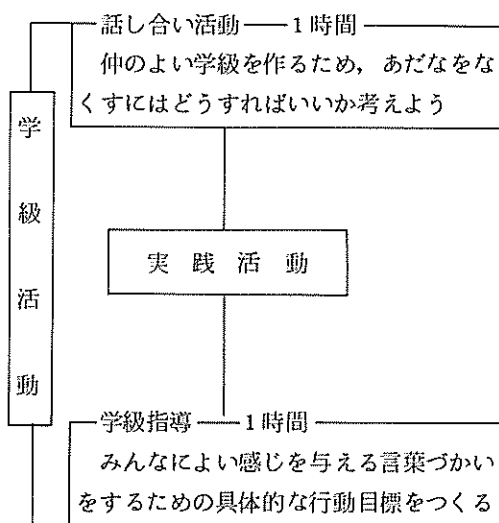
「学校機関車」として自由と責任ある六年生としての行動ができるようになることをめざしている子どもたちは、学校生活に積極的に取り組もうとしている。そのためには、現在の人間関係の問題点を改善して、だれとでも仲よく活動できる望ましい人間関係をつくりあげることが重要である。そこでこの問題解決を、学級活動として取り扱うことにした。

(3) 目 標

- 今までの会話を見直し、感じのよい言葉づかいをすることのよさに気付いて、すすんで感じのよい言葉を使うことができるようにする。
- ① 今までの会話を見直して、相手やまわりの人に不愉快な感じを与える言葉づかいがあることに気付く。
- ② 感じの悪い言葉づかいをしようとする問題場面をのりこえる具体的な行動目標を作り、交流によって行動の価値づけをする。
- ③ みんなが気持ちよい生活ができるように課題を実践し、感じのよい言葉づかいができる。

(4) 指導計画(約3時間)

生活問題の提案
 人のいやがることを
 言う人がいるので困る
 いやなあだなどは
 言わないでください。



実
 践
 活
 動

評
 価
 ・
 反
 省

① 帰りの会での生活問題の提案

そこで、あだな等の悩みをお互いに出し合って理解したり学級としてのめあてなどを決めたりする話し合い活動と、行い方そのものを高める学級指導を通して解決することにした。

○ 提案者 F児 ○ 議長 O子
○ 副議長 T児 ○ 書記 K児 H子
○ 話し合い

C こんなことばかり発表しないで解決方法を話し合おう。

* みんなと遊んでいると仲良くなって友だちになった体験談を発表しあう。

③ 学級指導での問題解決

- 録音や図表などの資料をもとに、日常の会話の中にある問題点について話し合う。

* 休み時間の会話の様子の録音を聞かせ、日頃の会話の様子を想起させる。

T 会話の中に、感じが悪いなというのがありますか。

C なにかいいことをした時に、いやみや文句を言う。

C 男女仲良くしていたらひやかされる。悪口をいう。

C 難しいことをしていたら、文句を言われる。

C こちらをにらみながら、こそこそ話しをする。

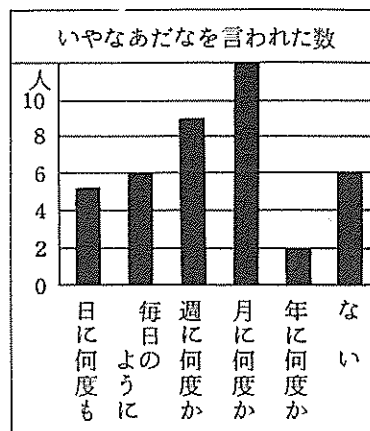
T みんなが一番嫌だなあと思っているのは何だろう。

C (いやみ、文句、ひやかし、あだななどと言う)

T (グラフを提示し説明) あだなのことでいやだなと思ったことを発表してもらおう。

C 同じあだなでも知らない人に言われるといやになる。

C あだなを言い合ってけんかになって、いやになった。



- みんなに悪い感じを与えている言葉を使う原因について調べる。

T どんな時、いやがることを言っていますか。

いやがることをいう原因はなにですか。

C けんかして、いやな気がして悪口を言う。

C 失敗したり、何かあって気分がむかむかした時。

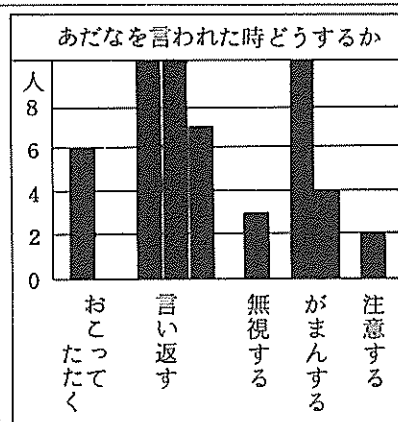
C 相手からあだなを言われたら言い返す。

C 嫌いな人に悪口を言う。

C 人がたがしいことをした時ひやかす。

T 言われた時どうしているかな。(資料を提示)

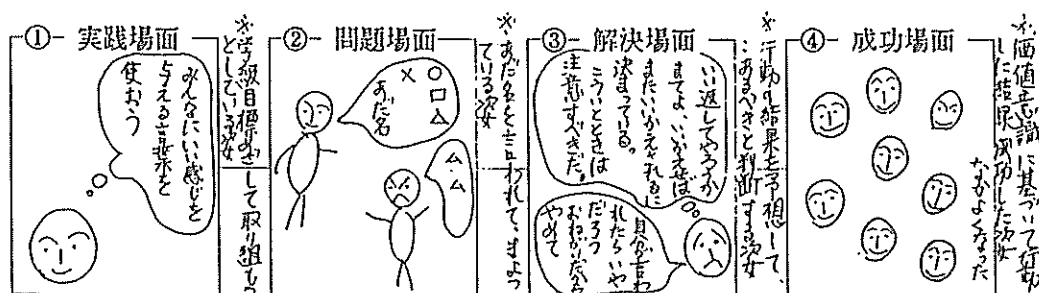
T こんなにしているから、みんな悲しい思いをしたんだね。こうならないためにはどうしたらいいかな。



- 感じのよい言葉づかいができるようにする解決方法を具体化する。

- ・ イラスト表現によって成功物語の4コマシナリオをつくる。(F児のシナリオ)

* 相手と呼ぶ時はさん、君をつけることや丁寧な言葉で頼む言い方などを話し合った後、あだなをいわれてむっとなった問題場面の解決方法について成功物語をつくることを指示する



- ・ 役割演技によって成功物語を話し合う。

- * がまんして学級会に言いつける方法と自分が言われたらいいやろと注意する方法に発表させ、なぜそうするのかを話し合わせる。
- A それくらいの注意で本当によくなるのか。 B がまんすると広がるかもしれない。
- A 一回の注意では良くならないのでは。 B まず注意すべきだ。
- A 相手が強い時は注意できないのでは。 B 広がるといやだから言い返して注意。
- A 注意してもきかない人があるからがまん B 注意しないといやな気がする。
- A 注意するとひやかされるかもしれない。 B その場で注意すべきで、大事なことから帰りの会でもいう。
- B 勉強したことで、自分が言われたらどうなるだろうとかんがえろとひの場で注意すべき。

- ・ 本時学習をまとめ、実践への意欲を高める。

T 今日の勉強をして、こんな場合あなたはどんな行動をしますか。書いてください。

5、全体考察

学級会活動と学級指導を統合して学級活動として編成することについて

望ましい人間関係をつくるという学級生活上の問題を話し合い活動で取り扱ったことで、心情面からゆさぶりをかけることができた。学級指導では、その心情を基盤として、学級会で決議したことをどのような具体的な行動として取り組めばいいかの追究ができた。

それぞれの特徴から補いあって問題の解決をすることができるよさがある。

問題解決の段階に価値意識の違いを交流して、行動目標を具体化することについて

行動の違うわけを話し合わせることによって、行為を価値判断した価値意識や価値基準が明らかになる。

交流後は、同じ行為をとるにしても、価値意識は、・・・したいが・・・すべきだからに、価値基準は、相手を傷つけないいいかたで言ええいと自己本位から社会本位へと変容もわずかにみうけられる。

しかし、行為そのものの価値づけには実践の積み重ねが必要である。

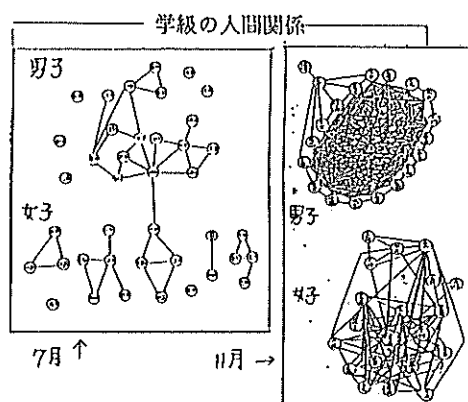
6、今後の課題

望ましい人間関係をつくる価値ある行為へとかりたてる心情を育てる指導のありかたの究明

- おわりに 価値ある姿をめざして自己コントロールしていける子どもをめざして。

話合い活動後の感想

水当の五年一組、て、K子
「アスン、グスン」
みんなは泣いた。私も泣いた。でも、前くて泣いてるのではない。自分がおかしたあやまち、みんながやっただあやまち、それがよくよく泣いてるのだ。
私だって、相当なあだ名や悪口を言っただ。それがとてつもなくやしかった。とてつもないやだ。私の心は悪い心でいっぱいだった。でも、今勝てた。でも私には相手の心がよく分からなかつた。なんとかして分かりたい。みんなが、みんなの心を分かれば、その時水当の五の一がでる。本当に、本当にそうならいいな。



追究力の基礎に培う生活科学習指導

—— 人や事象への関わり合いを強める援助 ——

生活科部 谷 友 雄

○ はじめに

子どもは、自らの生活に照らして体験の価値づけを行い、追究を継続していく。更に子ども自らの活動を助長する教師の援助があれば、その追究は深化し関わり合いを強めていく。

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

生活科とは1、2年の理科・社会科の学習を廃止して、新たに設定した感動体験を中核とする総合的教科である。

教科のねらいは子ども自らの生活を基盤に身近な自然や社会や人に働きかける活動を通して、事象を見る目、豊かに感じる心、ねばり強く追究する態度、自らの行動を決定する判断力、獲得したことがらを自己表現する力などの追究力の基礎を総合的に養うことにある。

生活科の学習は五官を通して触れ合うことのできる人や事象を学習の対象にしているが、それらと自己との関わり合いを探ることが学習の内容である。

例えば学校のまわりを探る学習では、「私にとって必要な物を集めに行く。」「私が通う通学路としての情報を確かにする。」「季節の変化に応じて出現するものを私の興味・関心に応じて調べる。」ことなどが関わり合いの内容としてある。それらの学習内容は、子どもの興味・関心によって気付き発見され更に個の必要感によって追究される。

つまり、生活科は学習内容がそこにあるから教師が主体となって教えるのではなく、子ども自身が、自ら積極的に

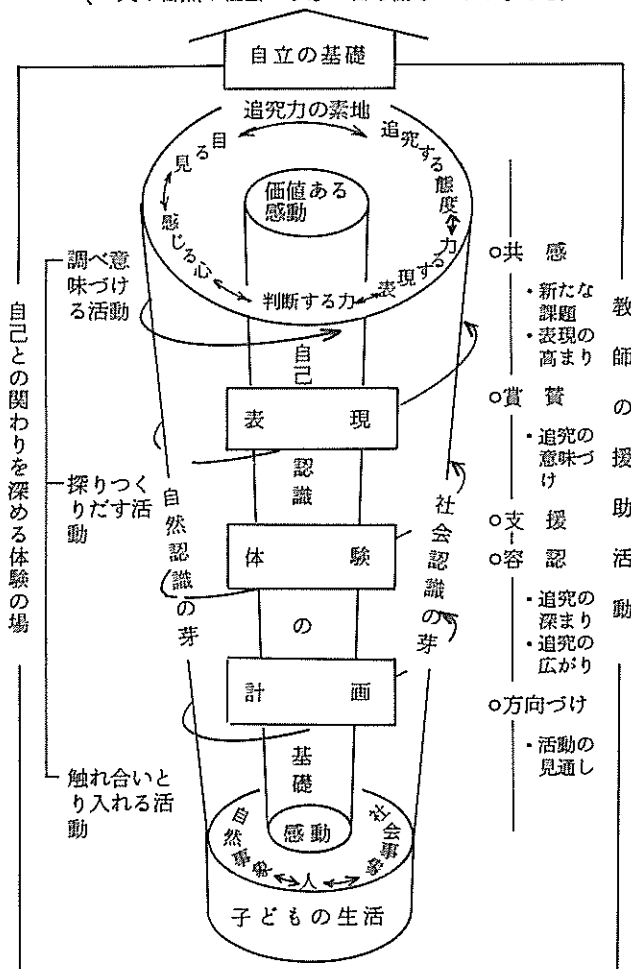
に内容を設定していく教科であるともいえる。それだけに教師の役割は難しくなってくる。子どもの主体的活動を育てる援助が必要である。

学習過程は計画、体験、表現の大まかな三段階とし、子ども自身の必要性から追究内容を自己決定し、自らの意志で活動し、活動した内容を振り返り感動を味わうことができるようにしくむ。基

○ 主題の構想

(目指す子どもの姿)

- 自らの活動を振り返り意味づける子ども
- 豊かな感受性を持ち追究し続ける子ども
- 人や自然や社会の事象に自ら働きかける子ども



本的には、問題解決の形で追究させる。

生活科の学習は、子どもが主体的に人や事象に関わりを持ち、自分との関係を探る活動で構成されるが、それらのことは、自然認識や社会認識の芽を育てると共に自己認識の基礎を育てる上で意義がある。

(2) 人や事象への関わり合いを強める援助とは

関わり合いを持つとは子どもが自分と事象や人との間に意味を見出し、主体的に働きかけながら、自分なりの考え方を形づくることである。関わり合う子どもの姿は、触れ合いとりいれる活動・探りつくりだす活動・調べ意味づける活動の三つに分けることができる。即ち、関わり合いを強めるとはそれらの活動を意欲的にを行い、子どもが自分の働きかけの積み重ねを貯え、人や事象に愛着を持つことである。関わり合いを強めさせるためには、教師の援助が大切である。

しかし、活動を行っている時の子どもへの援助のありかたが具体化されているとはいえない場合もある。その為、子どもが自分との関わり合いを強めるという立場で体験活動を行っているとは言えない面が見受けられた。

そこで、本研究では、教師の援助のあり方に視点を当てて研究をすすめていこうとするものである。

援助とは人や事象を子どもが、自ら追究している主体的活動を助長し、より深く考えさせ、その子どもなりの表現を行わせるための配慮や方向づけや受容のことである。具体的には追究が可能になるためのヒントを示したり、意欲的になるような言葉かけをしたり、追究活動が広がるような場の工夫をすることである。

ヒントを示すとは追究の場においてどんな調べ方をすればいいか、どんな活動を繰り返し広げればいいか、などのモデルを提示し、子どもに追究の具体的な像を描かせるようにすることである。

言葉かけとは、子どもの体操活動を子ども自身が意味のあるものにするために子どもの活動を容認、支援、賞賛、共感しながら、問いを浮き彫りにし、追究が可能になるようにしていくことである。

場の工夫とは、単に体験の場に子どもを連れていくだけでなく、感動的な体験ができるように出合わせ方を工夫したり、子どもの追究に応じてくれる人を学習の場に登場させたりすることも含んでいる。

生活科における援助のあり方をあきらかにしていくことは、子どもの追究の仕方を確かにし、見方、考え方を個に即して伸ばすことができ、一人ひとりに追究力の基礎を身につけさせるうえで有意義な研究である。

2、研究の目標

○ 人や事象への関わり合いを強める援助の条件を、ヒントを示す、言葉かけ、場の設定の観点から計画、体験、表現の学習過程と対応づけ、実践を通して明らかにする。

- ① 計画の段階に追究の見通しをもたせるヒントを位置づけたり、容認・支援する言葉かけをしたりする場合のありかた。
- ② 体験の段階に感動的な出会いがあるように、その場に詳しい人を登場させたり、最も特徴の捕らえやすい時期を選択したりする。また、意欲的になるように子どもの追究活動を支援・賞賛する言葉かけをしたりする場合のありかた。
- ③ 表現の段階に子どもが感じた感動が素直に表現できるように、その子らしい表現を賞賛・共感する言葉かけをしたりする場合のありかた。

3、指導の実際

指導事例 1 触れ合い取り入れる活動

単 元 西公園たんけん 第1学年 組 第1学期

① 単元についての考え方

西公園は、学校の北に隣接し、数千本の桜木を擁する市民の憩いの場として有名である。園内には、数多くの種類の花が季節に応じて咲く。また、松、くぬぎ、しい、どんぐり、せんだん、などの落葉樹、常緑樹や針葉樹、広葉樹が見られる。そのため、季節の変化を五官を通して感じることができ、草花や樹液に集まるカナブンやくわがた、いろいろな蝶、バッタ類などを観察したり、採集して遊んだり、飼育したりする活動が可能な場所である。また、いろいろな色や形の葉や木ぎれを生かしての造形活動も期待できる場所である。

子ども達は、前単元「伊崎浜たんけん」、「西公園たんけん」において、漂着物や貝がらや草花を採集したり、採集した物を使って造形活動をしたりしながら、自然に触れ合い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。また、次の遊び方やその遊び方に必要な道具を計画したり、遊んでもおもしろかったり疑問に残ったりしたことを、すすんで絵や作文に表現したりすることも経験している。

そこで、本単元では、西公園（夏）という体験の場を設定し、西公園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。そのため、計画段階において、春の西公園の草花や昆虫のようすから、夏の西公園のようすを予想させ、子どもたちに遊びの内容の計画を立てさせる。体験の段階では、自分の計画にしたがった遊びにひたらせるようにする。その際、他の子どもの遊びの内容やその方法を紹介し、子ども自らが遊びを発展させたり広げたりすることができるように配慮する。

② 単元の目標

- 西公園の夏の特徴を生かして、造形活動、採集活動を行い、西公園で遊びひたる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、遊びの計画を立てる。	1	スライド、写真、木の枝や葉での造形物
2、西公園をたんけんし、遊びを発見し遊ぶ。	3	捕虫あみ、かご、ビニール袋、糸、はり金等
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たりする。	1	画用紙、作文用紙、絵の具、セロテープ等

(イ) 指導のしくみ

	計 画	体 験 $\longleftrightarrow$ 表 現
主 な 活 動	○遊びの見通し ○遊びの準備	○採集活動 ○造形活動 - 昆虫採集 - 自然の素材を使った自分の生活経験の表現 - 変った形の葉の採集 - 自然の素材を使った遊び方の表現
援 助	ヒント 場の設定 言葉かけ	場の設定 言葉かけ ○追究活動の内容の見通しを持たせるような既習経験の提示 ○季節の変化の特徴が体験しやすい場の選択と時期の設定 ○容認、支援、賞賛、共感的立場に立った指示、助言、説明、発問 ○同一の場所を継続的に体験させる。 ○容認、支援、賞賛、共感的立場に立った指示、助言、説明、発問

③ 活動の実際

＜計画の段階＞

前単元「西公園たんけん(春)」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たところ、子どもたちは次のような遊びの計画を立てていった。①いろいろな色や形の葉を集めて絵を描く。②虫をとって一緒に遊ぶ。③木の枝や葉を使って遊び道具をつくる。

このように前単元での体験をもとにして計画した遊びを認めるとともに、それらの遊び方がより具体化されるように実際に遊んでいる時の写真を提示し遊びに必要な道具を意識させた。すると、子どもたちは次のような道具を準備することを計画していった。①クワガタやカナブンがいるかも知れないから虫とりあみとかご ②木の葉をいっぱい集めて絵をかくから大きいビニール袋と毛糸や布 ③木の枝をしぼるからはり金やひも。そこで、自分の遊びに必要な道具を各自持ってくる計画を立てさせた。

＜考 察＞

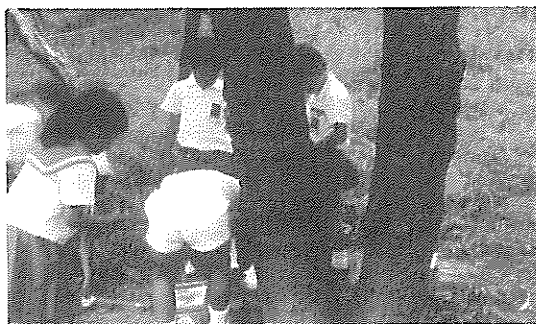
提示した前単元での作品例や写真は、本単元での追究活動をより具体的に計画させる「ヒント」の機能を果たす上に効果的であった。つまり、前単元での活動を具体的な手がかりをもとに想起させることは、体験の場の持つ特徴とそれに働きかけた自分の活動を想起させることになると考えられる。そのことが、子どもたちに季節の変化を見越した活動の計画・遊びに必要な道具を具体的に把握させることにつながったのではないかと考えられる。

＜体験の段階＞

子どもたちを、春の西公園で出会わせた「もみじ谷」に再度出会わせた。このもみじ谷はなだらかなスロープをもつ盆地状の地形をなしている。そのため、数多くの種類の草花が季節に応じて咲き、周辺部には松や多くの昆虫が集まってくるクヌギなどの木がある。したがって、咲く花の種類の違いや昆虫などを通して季節の特徴や変化を、西公園内の他の場所よりもとらえやすい場所であり、子どもの活動性を刺激する地形を持つ場所と考えられる。

○ 採集活動としての遊び

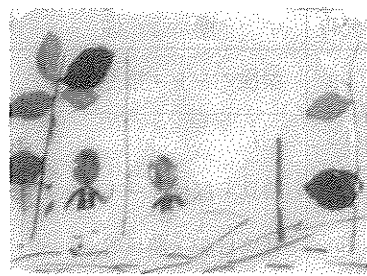
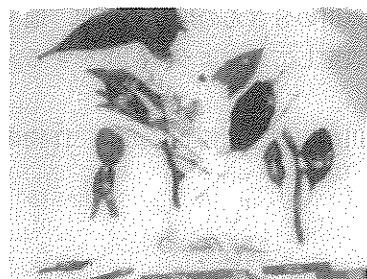
男子の多くは、西公園に着くやいなやすぐに大きな木を目指してかけていった。子どもたちの目的は、きれいな色の羽を持つカナブンやクワガタであるが、大きな木ということだけではなかなか見つけ出せないでいたようである。そこで、偶然、クヌギの木にたくさんのカナブンが集まっていることを発見した子どもを賞賛しながら、「この木と同じ特徴(葉の形、樹皮の



ようす)を持つ木を捜してごらん」と励まし支援した。その後、子どもたちは「長い葉ではしがギザギザしている葉の木にカナブンがたくさんいる」とか「前、ここに来た時はいなかったのに、こんな木にいるのか」とか「ジュクジュクしている所に頭をつっこんでじっとしているからつかまやすい」など、喜びの声を発しながら採集活動にひたっていた。ここには、葉の形の特徴に目をつけて木を識別したり、同じ木でも季節によって違った様子を見せることにおどろいたり、虫の生態と木のようなようすを結びつけていたりしている子どもが発見できる。また、多くのカナブンを捕らえたH男は、その喜びを教師に「いろいろな色のカナブンがいました」と語りかけてきた。「たくさんつかまえたね。全部名前を知っているの」と尋ねると、図鑑で調べることを約束し、次はもっとたくさんのカナブンを捜すことにすると語ってくれた。

○ 描画活動としての遊び

昆虫を採集して、昆虫と遊んだりすることよりも、描くことを好む子どもたちである。西公園に着くと、すぐに草花や樹木の葉や枝を摘んだり集めたりし始める。集めた草花などは、自分で用意してきたビニール袋に入れ次から次へと捜しまわっている。最初は、口々に「ほら、こんな形のはっぱがあったよ。」「こんな花見たことがない。」と珍しさ、数の多さを友人や教師に訴えていた。そんな子どもたちに、「ずい分たくさん集めることができましたね」、「変わった形の葉を集めましたね」と教師が共感すると、子どもたちは自分が集めてきた草花や葉をいろいろな物に見たてて、自分が表したいものの材料にすることを説明しはじめた。「この草は長く



てまがるから、なわとびのなわにします。」「これは細長いから船にします。」「この丸くて広いはっぱは人の顔にして、このさんかくの葉はスカートにして、遊んでいる絵に使います。」このように、一人ひとりの子が自然の素材の中に自分の見たこと、経験したことの思いを込め見たてていることに對して、教師側は、「そうだね、よく形が似ているね。」とか「うまいところに目をつけたね。」とか「きつといい絵がかけよ。」などと共感し支援していったのである。左の写真が、草花や木の葉を利用してつくった子どもの作品である。

＜考 察＞

子どもの採集活動や描画活動に熱中する姿が見られた。この要因としては、季節の変化が働きかける自然事象から体験を通してとらえられ、同一の場所から新たなものを発見できることが可能な場所を選択したことではないかと考えられる。さらに、子どもたちの活動そのものを教師が賞

賛したり支援し続けたりする援助的配慮が効果的に働いていると考えられる。カナブンを捜す子どもたちの目を賞賛して安定させることで子どもたちは方向づけられてさらに遊びひたるのである。そして、子どもたちは共感されることで自分の活動の枠を拡げ、H男のような次の活動を計画していくのである。

＜表現の段階＞

カナブンをたくさん捕らえたH男は、自分の感動を作文ノートに次のようにつづっている。

— H男の作文 —

……にしこうえんにいってたくさんかなぶんをつかまえました。ちいろのやひかっているかなぶんがいました。こんどいったらもっとたくさんつかまえて、ぜんぶなまえをしらべます。……

このH男の作文にこめられている活動を支援するために、教師は、図書館に図鑑があることを知らせた。H男はすぐ図書館へ行き、つかまえたカナブンの名前がハナムグリ・アオカナブンであることを調べ、うれしそうに教師に報告に来たのである。

＜考 察＞

ここでは、情報を与えるという支援活動が、名前を調べるといふ活動を生み出させ、次の西公園を意欲的にしたのである。

指導事例 2 探りつくりだす活動

単 元 室見川の田畑 Ⅰ 第2学年2組 第1学期 4～7月

① 単元についての考え方

本単元では、室見川流域で農業を営まれるSさんの畑との触れ合いと、その触れ合った畑の作物を学校の畑で栽培することを通して、作物の生長に対する人々の働きをとらえさせることをねらいとしている。その中で、季節の変化による作物の成長、苗・種などの栽培に必要な物の購入の仕方、室見の田畑までの道程、および、地下鉄の利用の仕方や車中でのマナーなどを総合的にとらえさせようとするものである。したがって、子どもの活動や活動の場の広がりが見られる単元である。

そこで、本単元では、子どもの活動や活動の場を広げ、事象への関わりを強めさせるために、次のような支援活動を設定する。活動を広げるためには、子どもの計画性を重視し、育てる作物の選定や購入方法などに自由性をもたせたり、野外教師としてSさんを設定し、育て方についていつでも指導ができるようにしたりして、子どもの活動を支援し、援助していく。また、活動の場を広げさせるためには、苗・種の購入の場としての唐人町商店街、室見川のSさんの畑、学校園、地下鉄と、子どもの活動によって必然的に必要となる場をあらかじめ設定しておくような配慮をする。

② 単元の目標

- 作物の生長や働く人の工夫への驚き・感動をもとに、室見川の田畑と比較しながら、作物の栽培活動に取り組むことができる。

③ 指導計画（約18時間）

(ア) 計 画

活 動 計 画	配時	準 備
1. 室見川を探検し、活動の見通しを持つ。	3	探検ノート・筆記用具
2. 室見川の田畑と比較しながら、学校園の栽培に取り組む。 (1) 唐人町での苗の買いつけと植えつけ (2) 室見川の作物と比較しながらの学校園の作物の手入れ。	12 ③ ⑨	農具・探検ノート等 栽培日記・農具等
3. 作物を収穫し、栽培の喜びを味わう。	3	農具・画用紙・作文用紙

(イ) 指導の仕組み

	計 画	体 験	表 現
主 な 活 動	室見川の探検 作物の購入・栽培の計画	作物の購入・植え付け 作物の手入れ・収穫	探検ノート 栽培日記
援 助	容 認 支 援 賞 賛 共 感	計画の自由性を認める 作物の購入の仕方のアドバイスを する。 野外教師Sさんの設定する。 育て方の工夫の発見をほめる。 子どもとともに育てていく。	探検ノートへのコメント を書きこむ。 新しい発見についてほめる。

④ 活動の実際

<計画の段階>

子どもたちは、室見川を探検し、Sさんの畑との出会いをもとに、学校園での作物の栽培をはじめ。その際、子どもの主体的な作物栽培がなされるように、次の手だてをもって援助した。

まず、子どもの活動の自由性を認めることである。子どもたちに、種々の作物の育っている中から、自分で育てたい作物を自由選択させ購入の計画をたてさせる。活動の外わくのみを決定し、その内容については、子どもの自由な選択にまかせる。このことは、右図、T児の栽培日記からもわかるように、自分で活動を決めることで、「作物の成長への願い」を持つことができている。このことが、T児の栽培活動を強く意識づけていくのである。

—— T児の栽培日記 ——
ばくは、ナスをうえたいと思います。人よりもっともっとせの高いナスになるといいです。早く大きくなって、食べたいです。

次に、活動の見通しを持たせるためのアドバイスとしての援助活動である。子どもは、苗を買えばいいことはとらえても、どこで、どのように買えばいいのかは、わからない。また、どのように植えたらいいのかわからない。そこで、子どもの活動に必要な資料をあらかじめ準備し、子どもの必要に応じて、（子どもからのほたらきかけ）資料をわたし、アドバイスしていった。このことはあくまでも子どもの活動から出た欲求にもとづいて行われるものである。

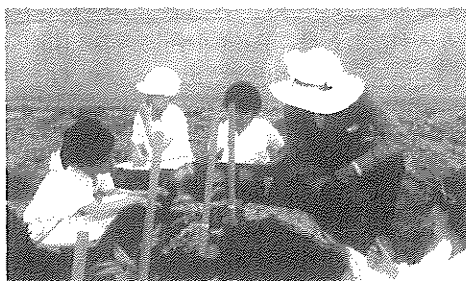
<体験の段階>

子どもの栽培活動を主体的におし進めるには、容認された栽培活動を側面から支援することが必要となる。植え付けがおわると、「どうしたらもっと大きくなるの」「世話の仕方はどうしたらいいの」などの疑問をたくさん持つことができた。それらを解決できる手だてとして支援活動を設定する。

まず、直接、作物の世話の仕方を習う野外教師としてSさんを設定した。Sさんの作物の育て方にふれるだけではなく、作物をいたわり育てる作物に対する思いを体感させるのである。Sさんに直接、栽培指導をうけるうちに、下のT児のように、Sさん自身に感銘をうけていっている。作物に、やさしくはたらきかけられるSさんにふれることによって、栽培活動はさらに意欲づけられていっている。

次に、くり返し、Sさんの畑に出会わせることである。Sさんの畑と学校の畑を比較することによって、はじめて、自分の作物の生長度合を知ることができるのである。

—— T児の栽培日記 ——
わらをしいたら良く伸びるけど、草はあまり伸びない。ナスの下のくきを切ったら、上がせいちょうする。ひりょうは4～5回にわけるといい。Sさんは、やっぱりやさいづくりの名人だ。



Sさんに話を聞く子どもたち

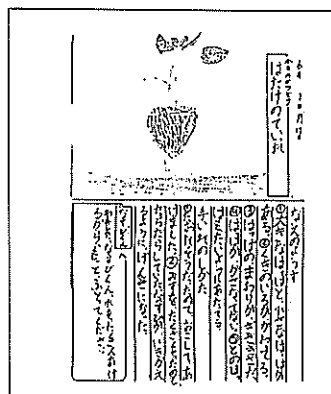


作物につえをたてることを発見した子ども

さらに、子どもの新しい発見と活動をほめてあげることである。K子は、「Sさんの畑のきゅうりには、つえがたててありました。つえをたててやらないときゅうりは大きくなれないことがわかりました。はやくつえをたててやりたい。」というように、育て方の新しい発見をしている。これを

全体の中で賞賛することにより、子どもの育てる楽しさを高揚させることができ、他の子への情報提示ともなりうる。

<表現の段階>



T児の栽培日記

T児は、左図のように栽培日記を記している。そこでの、子どもの細かい記録を賞賛し、また、作物に対する愛情についても賞賛してやることである。子どもの記録は、いっそう詳しさを増し、自分の作物の足りない部分を自覚させるのである。これは、次の活動の方向を生み出していくのである。

また、作物への思いを強めさせるために、お手紙を作物に書かせることも大切である。「やせたなすびくん、水をたくさんあげるから、もっと太って下さい」という手紙を賞賛し、T児の作物への思いを深めていくのである。

<考察>

- ① 栽培活動を中心とする本単元では、活動そのものの指示や方向づけを行う援助ではなく、「室見川探検」という場の工夫によって、栽培を意識づけた。このことは、栽培する作物の決定や購入活動などの、活動への見通しと主体的な活動を生み出すことができる。一つの活動が次の活動を生み出すような場の工夫が、生活科では必要であることを示している。
- ② 栽培活動を持続させるためには、子どもにとって働きかける対象を設定することが大切である。Sさんという野外教師を設定することで、子どもの作物栽培に対する情報が増え、そのことが、作物をいつくしみ育てるといふかわりを深めている。
- ③ 各学習の段階で、子どもの自由な感想である畑への名前つけ、作物へのお手紙書きなどの活動を取り入れたことは、子どもの作物への主体的なかわりを深めるとともに、自分の育てたい作物という目標そのものも生み出すものとなっている。子どもの発想を生かしていく援助とは、目標を達成させるための手だてでなく、目標そのものを生み出す手だてとして大切にされねばならない。

4. 研究のまとめ

- ① 計画段階のヒントは具体的活動がつかめる、用具が類推できる、楽しい様子が感じられる物を写真やVTR等で示す。容認・支援する言葉かけは子どもの期待感が大きくなるようにする。
 - ② 体験段階では、その場に詳しい人を登場させたり、最も特徴の捕らえやすい時期を選択したりする。支援・賞賛する言葉かけは熱心に活動している姿をみとめる、工夫していることを周りに知らせる、新しく発見したことを褒める、子どもなりの興味・関心に基づく活動を褒めることが大切。
 - ③ 表現段階では図鑑、実物等の表現に必要な情報の集め方を教える。賞賛・共感する言葉かけは、その子らしい表現を認める、子どもの詳しい表現に感動して褒める、などが大切。
- おわりに
- 子どもの事象への主体的な働きかけを、暖かいまなざしでつつみ込む援助の工夫を更に求め続けて

自分から、かかわりを求めて取り組む学習指導

— 個のよさを生かした学習過程 —

特 殊 教 育 部

○ は じ め に

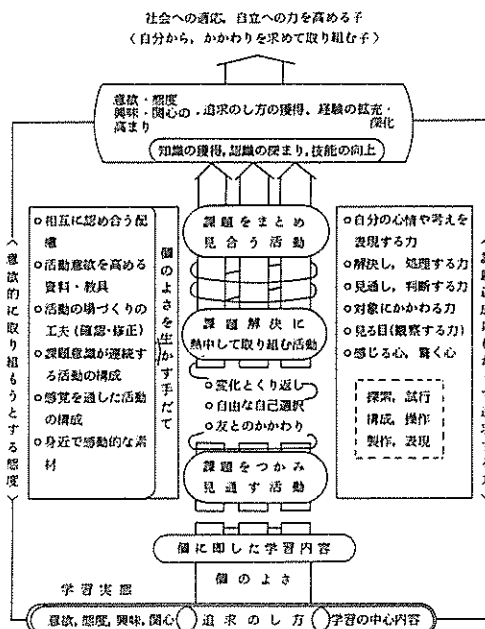
子ども一人ひとりの認知、行動、表現のし方や課題解決のし方など個のよさを生かす学習過程を組織することで、自分から対象にはたらきかけ、感動をもって学習する姿を見ることができる。

1、主題の意味と重要性

○ 自分からかかわりを求めて取り組むとは、子どもたちが、五感を通して味わえる感動を求めて、内発的な動機に支えられ、「もの」「こと」「ひと」に働きかけ、自分の活動をよりよいものにしていくことである。そこには、①対象への出会いの喜び ②全身でかかわり追求できる喜び ③自分なりの追求のし方がわかり確かにしていく喜び ④繰り返し取り組み価値と触れ合う喜び ⑤友と共に活動し認め合える喜び ⑥自分なりに課題を達成できた喜びなどが生み出される。

子どもたちが、自分から対象に目を輝かせ探索、試行、構成、操作、製作、表現などの活動に取り組む姿が期待される。そのためには、一人ひとりの認知、行動、表現のし方や課題解決のし方など、その子のもつよさを生かし、活動の道筋に合う学習過程を構成していくことが大切である。

○ 主題の構想



○ 子どもたち一人ひとりは、学習に取り組もうとする意欲や態度、興味や関心などの情意面の実態ことばや数、経験や技能、認識、表現といった学習内容についての到達状態、認知・行動・表現のし方や課題解決のし方などに特徴があり、活動の道筋を異にする個性的な存在である。個のよさを生かした学習過程とは、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、価値に触れ合える適切な学習内容と方法を、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。つまり子ども一人ひとりの学習への意欲・態度、興味・関心を引き出し、課題意識が連続、発展していく内容習得の過程であるとともに、認知・行動・表現のし方や課題解決のし方の特徴など個のもつよさを生かした個性化の過程を構成することである。そのためには、感覚を通し、課題意識が連続する活動構成を行い、場づくり、資料・教具の活用、援助・助言などを個のよさを生かす面から見直されなければならない。このことで、自分から対象にはたらきかけようとする追求力の高まりと共に、感動をもって価値をとらえていく姿を見ることができると考える。

2、学習指導上の問題点

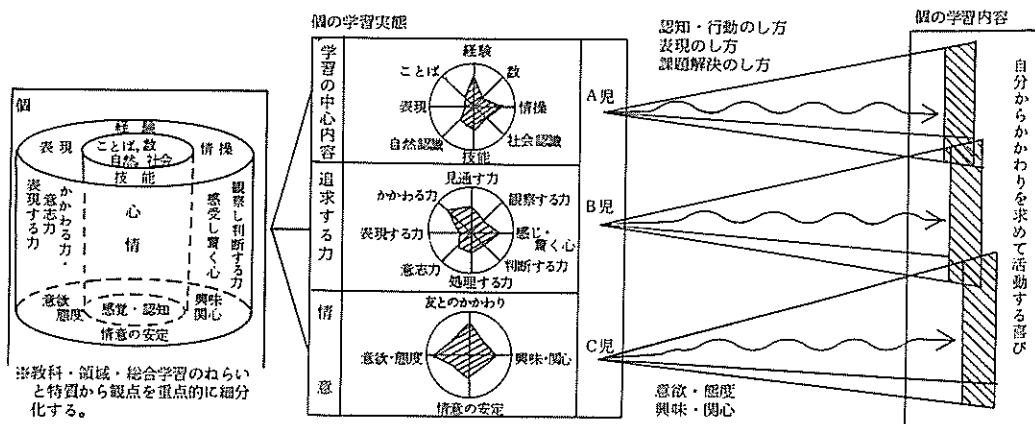
(1) 一人ひとりの学習への意欲、態度、興味、関心の高まりを重視し、追求する力をのばす学習内容を設定してきたが、個のもつよさを生かす面からの配慮が不十分だったので、自分から感動をもってかかわる姿を引き出せなかった。

(2) 一人ひとりの追求にみるよさを生かした単元や題材の構成や援助作用など、個性化の過程の解

明が不十分だったので、一人ひとりの活動の充足感や価値獲得の喜びが失われがちであった。

3、問題点解明の方途

- (1) 一人ひとりの学習実態を次の様に分析把握して個のプロフィールとしてつかみ、個のよさを配慮して学習内容を設定する。つまり、学習への意欲、態度を引き出し、興味や関心を高めることを基盤に、中心内容（ことばや数、経験、技能、認識、表現など）についての学習段階を細かくステップ化し、一人ひとりの認知・行動・表現のし方や課題解決のし方の特徴といったよさを生かして分析・統合しながら設定する。



- (1) 一人ひとりの追求にみられるよさを生かして単元や題材を構成し、そのための適切な援助作用を講じる。

- ① 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
- ② 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
 - 友とのかかわりがうまれる活動
- ③ 学習指導の基本的なしくみ

算数科 よろこんで「かず」に取り組む学習指導ー構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習過程ー

国語科 意欲的に読みの力を高める学習指導ー構成活動を取り入れた「ことばあわせ」の学習過程ー

対象との出会い 課題把握、見通しの活動		対象への熱中した取り組み 課題解決、繰り返しの活動		対象の内化、発展 課題のまとめ、見合いの活動	
活動	機	熱	中	発	展
○対象に触れ、めあてをつかみ、活動を見通す。		○めあてにむかって、探索、試行、操作、表現などに取り組む。 ・個に即した学習内容と個が生かされる活動の道筋 ・課題意識が鋭いて、内容を深める変化とくり返しのある活動		○めあてに沿う活動であったかを見合い、交流する。	
○めあての確認のさせ方 ・先行体験の想起 ・モデル提示、演示 ・情景画や絵図の提示 ・活動のし方の演示や、明確化する発問、援助		○個に即して学習内容を深めるために ・探索、試行、構成、操作、製作、表現などの内容の吟味と構成 ・活動の場づくりの工夫 ・個の見方、かかわり方、認知、行動、表現のし方 ・課題解決のし方など	○友とのかかわりを促す援助 ・個のよさを生かす資料・教具、発問・援助などの吟味と提示	○交流のさせ方 ・友だちや自分の追求のよさに着目させて ・友だちとの認め合いを引き出す配慮 ・個への賞賛と励まし	

一人ひとりが意欲的に読みの力を高める国語科学習指導

—— 構成活動を取り入れた「ことばあわせ」の学習過程 ——

特殊教育部（国語） 江 藤 肇

○ は じ め に

読みに対する目的と必要感が高められる構成活動の場を設定して、個の読みの能力や筋道に即した「ことばあわせ」の学習過程を構成し、個の追究の仕方のよさを生かした学習活動を組織すれば意欲的に読みの力を高めていく姿を見ることができる。

1、主題の意味と重要性

○読みの力を高めるとは、子どもたちが文字記号をとらえ、場面や状況と結んでその意味を汲み取る力を身につけることである。

つまり、子どもたちの読みに対する目的と必要感を高めながら、自ら意欲的に読みに取り組んでいく姿を引き出す中で一人ひとりに応じて次のような力を育てていくことである。

①文字としてとらえる力、②文字を正しく音声化する力、③音声を手がかりに文字の意味をイメージする力、④文字から意味を組み立てていく力、などの読みの基礎力、さらにはそれを素地として⑤場面や状況を読む力などである。

このことは、子どもたち一人ひとりが自分から読もうとする意欲や態度を形成するとともに読みの基礎力の素地に培い言語生活をより豊かで活発なものとする上で必要なことである。

さくら組の子どもたちの読みの実態を見てみると、文字の存在に気付き始めた子、拾い読みの子、読める文字から語を推測して読むレベルにある子と実に様々である。また、文字を読む際の追究の仕方の面では、音声を手がかりにする子、字形を頼りに読む子、音声と字形を手がかりに語をイメージ化する子の姿が見受けられる。興味・関心の面では、自分の知っている文字を見ると声を出して読んでみようしたり、絵本をひろげ眺めたりする姿もみせるが、読み取りへの意欲や必要感はまだ薄い。

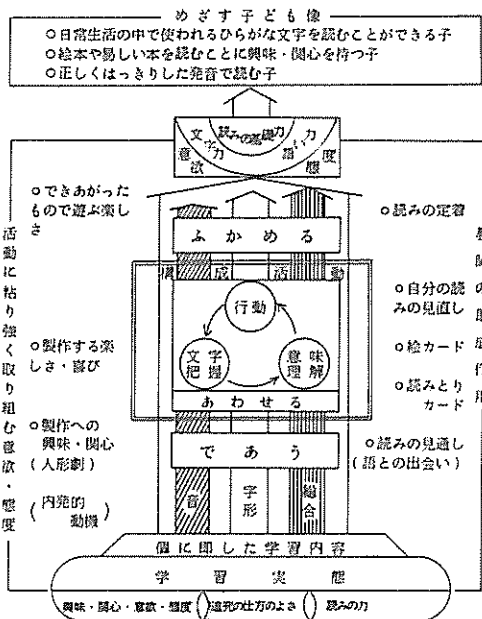
そこで、個の読みのレベルに応じて指導内容を割り出し、読みの目的と必要感が意識できる言語活動の場を設定して、子どもたちが自分からものや場面と結んで文字ことばを受け入れていく方途を見出すことが大切である。

○構成活動を取り入れた「ことばあわせ」の学習過程とは、子どもの興味・関心が高められる物の製作活動を読みによることばのイメージ化の活動として組織していくことである。

ここで、構成活動とは、ペープサートを作って遊ぼうという意識のもとに個に応じた語句・文で書かれた説明書を読みながら物を製作していくことである。「ことばあわせ」の学習過程とは、説明書の語句・文と音声・字形・意味を合わせることを繰り返して文字ことばを受け入れさせることである。

このように、製作する楽しさの中で読みの学習を行わせることにより、①語句・文と音声・字形・意味を合わせる読みが自然に成立し読みとりの力が高まる。②読みに立ち向う意識が連続・発展し粘り強く読む姿がもたらされる。③自分から目的を持って読みとる姿が引き出されるなどが考えられる。

指導に当っては、一人ひとりの読みのレベルや追究の仕方のよさ（音・字形・総合）を生かす「で



あう」～「あわせる」～「ふかめる」の三つの学習の場を設定する。

(1)であう：「何を作るのか」そのための材料を確認しながら、学習する文字と触れ合い活動を見通す場、(2)あわせる：説明書を読みとり、ペーパーサートを製作していく場、この中に三つの段階を設けている。㊦説明書の意味を個に応じて音、字形、知っている文字から追究し場面や状況とあわせ読みとる段階。㊧説明書の意味と材料の絵カードをあわせ取り出す段階。㊨取り出した絵カードを音声化することにより自分の読みを確かめ物を製作する段階。(3)ふかめる：出来上がったものを見せ合う中で、材料と語句とをあわせ読みの定着を図り劇遊びをする段階。である。

2、学習指導上の問題点

- (1) 一人ひとりが読みの力を高めていくための学習内容の設定において、子どもたちの興味・関心・学習経験の面からの内容の検討が不十分であり意欲的に読みとっていく姿を引き出しえなかった。
- (2) 読みを意欲的にさせる場と個の読みの能力・筋道に即した学習過程の検討が不十分であった。

3、問題点説明の方途

- (1) 読みの獲得のための指導段階を細かくステップ化し、社会生活に不可欠な語で話してとばとして身につけている語を基本に読字の難易度・興味・関心・経験から学習内容を設定する。
 - (2) 読みに対する目的と必要感が高められる構成活動の場を設定して、読みの能力、筋道に即した「ことばあわせ」の学習過程を構成し、個の追究の仕方のよさを生かした手だてを工夫する。
- ア、文字に意味づけする際の個の追究の仕方のよさを音・字形・総合としてとらえる。
- 音：音声を聞きとり文字記号に意味づけ、字形をとらえなおす。（聴覚的認知力が高い子ども）
 - 字形：字形をとらえ意味づけ、音声が確かめる。（視覚的認知力が高い子ども）
 - 総合：知っている文字から語を推測し、音声化して意味づける。（視覚・聴覚認知力が高い子ども）

イ、学習過程の基本的構想

	で あ う	あ わ せ る			ふ か め る
		と り だ す	む す ぶ	み な お す	
活動と内容	○ペーパーサートづくりに ついて話し合う。 ・活動の見通しを持つ。 これから学習する語句 について知る。 (語句と音声をあわせる)	○めあてにしたがってペーパーサートづくりをする。 ・読みとりカードを読み、 意味づける。 (語句と意味を音声で結 びあわせる。 ・読みとりカードの意味 をつかみ「もの」を取り 出す。 (意味と半具体物をあ わせる。 ・取り出した「もの」から 自分の読みを見直す。 (語句と意味を音声で結 びあわせる。			○できあがったものを、 見合い劇遊びをする。 ・絵と読みとりカードを 結びつけ読みを確かにす る。 (「もの」と語句をあ わせる)
	語 音 意 句 声 味 を を づ 見 聞 け る く る	語 音 意 字 句 声 づ 形 を を づ 形 見 聞 づ 形 る く る	語 音 意 字 句 声 づ 形 を を づ 形 見 聞 づ 形 る く る	語 音 意 字 句 声 づ 形 を を づ 形 見 聞 づ 形 る く る	語 音 意 字 句 声 づ 形 を を づ 形 見 聞 づ 形 る く る
手 だ て	○めあての確認のさせ方 ・作る物の提示 ・モデル演示・劇 ・個に応じた発問・指示 援助 ・音声・具体的な絵	○個に応じた手だて 音(Y君)……読みとりカード(音声+絵) 音声を手がかりとして 字形(N君)……読みとりカード(語句のみ) ヒント板(絵・字形)を手がかりとして 総合(S君)……読みとりカード(語句のみ) 知っている文字を手がかりとして			Y君…絵をみて音声化 N君・S君…自力で音声化 ・正しい音を聞く ・個に応じた指示・援助
					・音声を手がかりとして 字形をとらえさせる。 ・個に応じた発問、指示、 援助 ・語句提示の仕方

5、指導の実際と結果の考察（題材「ペープサートをつくろう～えんそく～」を中心に）

(1) 目 標

- ① ペープサート作りに楽しく取り組む中で個人、家庭生活語いを使って書かれた語句文を読み内容をつかむことができる。

- ② 話しことばに文字ことばを加えることによって語いを広げることができるようにする。

- ③ 口形に気をつけながらはっきりとした発音で読むことができるようにする。

- ④ 読みに対する興味・関心を育てる。

(3) 指導の意図と考え方

本題材は、ペープサートを作ろうという意識のもとに、個に応じた読み取りカードを読みながら作る、という活動を通して読みの力を高めようというものである。学習内容の設定に当っては、一人ひとりの読み獲得のための指導段階を細かく分析し仮説する。更には、社会生活に必要な語で話しことばとして身についているものを基本に読字の難易・興味・関心・経験などを考慮し指導語いを割り出す。そして、個の追究の仕方のよさを生かした手だてを工夫する。（個の実態 表Ⅱ）

題 材 名	指 導 月
ペープサートをつくろう～ドラえもんの友だち～	9 月
ペープサートをつくろう～えんそく～	11月～12月
ペープサートをつくろう～どうぶつえん～	1 月

(2) 計画（約7時間）

1、ペープサートづくりについて知る。—— 2時間

2、ペープサートをつくる。—— 3時間

①登場人物をつくる。—— ①

②持ち物をつくる。—— ①

③背景をつくる。—— ①

3、人形劇をし、学習をまとめる。—— 2時間

学習内容表Ⅰ	登場人物づくり	持ち物づくり	背景づくり
(1時間目)	登場人物づくり	持ち物づくり	背景づくり
(1時間目)	登場人物づくり	持ち物づくり	背景づくり
(3時間目)	登場人物づくり	持ち物づくり	背景づくり

	IQ	追究の仕方	読みに対する興味・関心	読 み	読みの段階	追究の仕方のよさ	手 だ て
Y 児 D・W 3 年	46 程度	音	休み時間絵本をひろげよくみている。自分の知っている文字を「みかんのみ」等と、読んでいる。	絵を手がかりとして読む。音声と字形の結びつけが不十分。読める文字㉔㉕㉖㉗。発音不明瞭。聞き取り理解できることばは多い。	文字に関心を持ち、いくつかの作りの簡単な文字をよむ。	ことばを聞きとり弁別する。聴覚的認知力が高い。	ランゲージマスターからの音声、教師の音声、自分の音声、繰り返し音声を聞く。
N 児 B・D 4 年	40 程度	字形	知っている文字に出会うと笑みを浮かべ、自分なりに指さしながら読む。	絵を手がかりとして文字を推測して読む。読める文字㉔㉕㉖㉗。発音不明瞭。聞き取りが多い。記憶が途切れがち。	自分の興味・関心の持てる身近な語句を読む。	視知覚能力が高い。字形をとらえることが上手である。	字形に着目するようにしくんだヒント板(字形・絵で構成)
S 児 D・W 4 年	36 程度	総合	知っている文字をみると不十分であるが声に出して読む。絵本の文字等を大きな声で読む姿をよく見る。	読める文字を手がかりに語を推測して読む。読める文字㉔㉕㉖㉗等25文字。発音不明瞭。聞いて理解できる語いは多い。	日常生活に必要な語句・文をひとまとまりとして読む。	知っている文字を手がかりとして語を推測して読むことができる。	取り扱う語句の中に知っている文字を入れる。(音声・字形)

(4) ペープサートをつくろう～えんそく～における子どもたちの取り組みの実際と考察

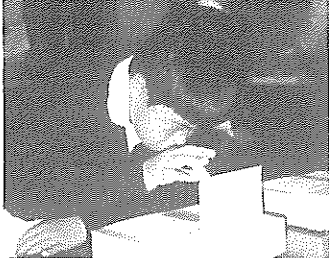
①学習に意欲を示し、ことばと出会う子どもたちの姿（ $\frac{1}{4}$ 時・動機の段階）

教師の働きかけ	Y 児 の 反 応	N 児 の 反 応	S 児 の 反 応
①めあての提示 ア、人形劇をする 2、小道具を提示 (人形・持ち物)	Y ₁ にここにしながら身を乗り出し人形劇を見る。 Y ₂ ㉔が提示する物をじ	N ₁ にっこり笑ってじーっと見、途中から身を乗り出し見始める。 N ₂ 作る物がでけると	S ₁ 人形をさわっている。 S ₂ 立ち上がって人形に向かって手を振っている。

等) ア、材料の出会い。	ーっと見ている。[T]これは何、(足の材料提示) Y ₃ 「あし」と大きな声で言う。以下略	「やったー」と手を叩いて喜ぶ。([T]、くつの材料提示) N ₃ 他児の発音を模倣し、「くつ」と発音、以下略	T 人形や…作ります。 S ₃ うなずきながらTの話聞き大きな声で返事。([T]くつの材料提示) S ₄ 自分の上履を指でさし「㊦㊧」と発音、不明瞭 以下略
-----------------	--	--	---

＜考察＞秋の鍛練遠足を想起させながら劇を見せ、作る物（人形等）を提示し、材料名と文字との結びつけを行わせていった。子どもたちは、ペープサート作りに対する動機を高め（Y₁・N₁・S₁・S₂）作ろうという意欲を示し（N₂・S₃）学習することばと出会っていった。（Y₃・M₃・S₄）個に応じて作る物を提示したことやモデル演示が効果的に働いたと考えられる。

②個の追究の仕方のよさを生かし、ペープサート作りをする子どもの姿（ $\frac{4}{7}$ ～ $\frac{5}{7}$ 時 熱中段階）
ア、持ち物作りに取り組む子どもの姿（ $\frac{4}{7}$ 時） [T]・教師 Lm・ランゲージマスター

Y児の反応と教師の働きかけ	N児の反応と教師の働きかけ	S児の反応と教師の働きかけ
<div data-bbox="85 909 112 1348" data-kind="parent" data-rs="6">とりだすくむすぶくみなおす</div>  <p>Y₁ かきのカードを取りLmで音声を聞く。「かき」と読む。 「みかん」を誤り取り出す。 [T] Y君、これ何。Y₂「かき」 [T] Y君、これ「みかん」だよ。 Y₃ かきを捜し取り出す。Tの前へ「かき」と言って見せる。 [T] 「か」の字を押さえ、Y君の「か」だね。Y₄「うん」と言って所定の位置に貼る。 Y₅（2回目）かきのカードを取りLmで音声を聞く。「かき」と読み取り出す。 [T] これは何か。Y₆「かき」 以下略</p>	 N₁ なしのカードを取りヒント板へ、くりの語句と対応、絵を見て意味を確かめるが違う。対応づけをやり直す。正しく対応づけ意味を確かめ「㊦㊧」と読む。なしを取り出しTの所へ来る。 [T] これは何ですか。N₂「㊦㊧」発音不明瞭 [T] 「な」はどれN₃「な」の文字を指示。自分の顔を指す。[T] 「し」はどれ。N₄「な」を指す。 [T] それが「し」かな。 N₅「し」の文字を指し直す。所定の位置に貼りつける。以下略	 S₁ なしのカードを取り「な㊦」とよむ。[T] の所へ来て「な㊦」と指さしながら読む。 [T] なしと正しい音を入れる。 S₂ [T]の口形を模倣し「なし」と読み直す。なしを取りTの前へ、口形を意識して「な㊦」と読む [T] 「なし」だね。S₃「なし」と口形・音声模倣。[T] 「し」はどれ。S₄「な」の文字を指す。[T] これ「し」って読むのS₅正しく押さえ直し、「㊦㊧」と読む。所定の位置に貼りつける。以下略

＜考察＞音……Y児は、Lmで音再を再生し意味づけ行動に移すが誤って「みかん」を取る。意味づけが不安定な状態である。[T] の

＜考察＞字形……N児は、カードとヒント板の文字を対応させ絵で意味づけするが誤る。自らそれに気づき対応づけをやり直

＜考察＞総合……S児は、自分の知っている文字を手がかりに語句を読む。しかし自信のなさから [T] の所へ確認に来る。正

指示で読みを見直すことにより、2回目は正しく意味づけし的確な行動を取り「かき」を所定の位置に貼りつける。文字を繰り返し音声と結ぶ場を設けたことによりものをイメージし、半具体物を取りだして場面とつなぎ貼りつける。意味を確かにつかみとる。

す。「なし」の「な」の文字は字形と音声結びついているので語句のイメージをある程度持てたと考えられヒント板をしくだことで自力で意味づけできた。

しい音を入れ語句のイメージを強化。なしを取り出す。見直す場では、Tの口もとを見て発音の修正を試みる。知っている文字を手がかりに追究させたことで語を推測し読み、正しく貼る。

イ、背景づくりに取り組む子どもたちの姿(5 $\frac{5}{7}$ 時) T:教師 Lm:ランゲージマスター

	Y児の反応と教師の働きかけ	N児の反応と教師の働きかけ	S児の反応と教師の働きかけ
とりだすくむすぶみなおす	Y ₁ くさ(1回目)カードを取りLmで音声を聞いて「くさ」と読む。くさを取りTに見せる。 <u>T</u> これ何と、カードを指す。Y ₂ 「はな」と読む。 <u>T</u> 「はな」かな。Y ₃ 「き」と即座に答える。 <u>T</u> 「き」かな聞いてみよう。(Lmにかける)Y ₄ 聞いて「くさ」と発音。正しく貼りつける。Y ₅ くさ(2回目)カードを取りLmで音声を聞き「くさ」と読む。くさを取り、Tに見せる。 <u>T</u> これ何、「くさ」と読む。正しくくっつける。	N ₁ さかな(1回目)カードを取りヒント板の語句と正しく対応。絵を見て意味づけ、「はな」を誤って取り出す。 <u>T</u> これ何。N ₂ 取り出した「はな」を見せる。(T, ヒント板へ行きカードとヒント板のさかなを対応させ説明) N ₃ さかなを選び直す。略～N ₄ さかな(2回目)カードを取り出し、ヒント板で対応させ、「さかな」と読んで取る。 <u>T</u> これ何、カードを指す。N ₅ 「かな」と読む。略～池の中に貼りつける。略～	S ₁ はな(1回目)カードを取り「 <u>あ</u> な」と読み自分の鼻を指す。場にある絵と文字を結び咲く花を取る。 <u>T</u> これ何。S ₂ 「 <u>あ</u> な」とよむ。 <u>T</u> 「は」の字は。S ₃ 「は」の文字を指す。略～花壇の中に貼りつける。S ₄ はな(2回目)カードを取り「 <u>あ</u> な」と繰り返し読む。Tの所へ来て「 <u>あ</u> な」と読む。 <u>T</u> あつ花だね。「 <u>あ</u> な」と繰り返し読みはなを取る。「 <u>あ</u> な」とカードを押さえ読む。略～花壇に貼る。略～

<考察>くさを取り出して来たY児にカードを指し読みを見直させると「はな」・「き」と答えて事物と文字が結びつかない。もう一度音を再生させ文字との結びつきを強化する。2回目、読みを見直す場では、Tの援助で文字を意識し指で押さえ「くさ」と読む。音の再生を繰り返すことで物のイメージをつくり、半具体物と結び所定の場所に位置づけることができた。

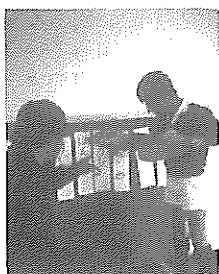
<考察>ヒント板を手がかりとしてさかの語句に自分なりに意味づけしたN児が誤って「はな」を取り出すが、Tの援助で意味づけの誤りに気づき選び直す2回目はヒント板で意味づけた後、音声で確かめ正しく取り出し位置づける。読みを見直す場での対応づけ・正しい音声という援助作用が効果的に働いた。

<考察>自分の知っている文字を手がかりに音を再生し、自分なりに語句に意味づけしたS児が、Tの援助で読みを見直しものを取りに行くが、その場にあるもうひとつの花の絵を捜し語句に再度意味づけする。音で再生し確かめ、材料と結び花壇に貼り意味を強化していく。混同しやすい語句を含めていたことで意味を確かにできた。

③ できあがったものを見合い読みの定着を図る子どもの姿(6 $\frac{6}{7}$ 時・発展の段階)

教師の働きかけ	Y児の反応	N児の反応	S児の反応
①出来上がったものを見せ合い劇遊びをする。 ②、出来上がったものを提示	(<u>T</u> きの絵を提示)これ何。Y ₁ 「き」と言う。 <u>T</u> 文字カードを指し「き」ってどれ。Y ₂ 「き」の文字を指す。 <u>T</u> くさのカードを指しながらこれ	<u>T</u> これ何。(「やま」のカード提示)N ₁ 「き」と読む。他の子が正しく「やま」と読むのを聞いて、N ₂ 「やま」と読みかえる。略	S ₁ きのカードを見て「 <u>き</u> 」と読み自分の作った木を指す。(<u>T</u> くさの絵提示)これ何。S ₂ 「 <u>き</u> 」と答えくさの文字に貼る。 <u>T</u> くさと

正しい音。S₃「く㊦」
と読み直す。くりかえす
うちに「くさ」に近い音。



＜考察＞で上がった物を見せ合い読みの定着を図るふかめる段階では、あわせる段階で文字記号をとらえ意味づけし半具体物を位置づけて行く活動に繰り返し取り組みませたことで自力で読める文字を増やしていった。(Y₂・S₁・S₂) Y₃に見られるように字形の似たもの同志の読み誤り、更には、Nに見られるような自分の知っている文字に置きかえて読む姿も依然としてみられる。この後、作った物を使い楽しく劇遊びを行った。

(1) 一人ひとりが意欲的に読み、読みの力を高めていく学習内容の設定について

[illegible]

	Y 児	N 児	S 児
7月上旬	か	け、かて、なし	しく、い、ぬ、あて、つ
S62.9.9 調査	て、ぬ、か、よ	け、かて、なし、う	くに、え、ひ、に、け、の、で、る、ぬ、と、あ、や、こ、な、ぬ、せ、つ、お、す
12.24 調査	く、え、る、て、と、ふ、か、め、ち	し、け、も、つ、て、う、あ、こ、め、か、な、ひ	清音 46文字
S63.2.6 調査	し、ち、と、た、て、る、な、な、か、き、け、さ、こ、よ、も	ひ、け、さ、こ、き、の、か、す、な、と	清音 46文字 さ、し、そ、け、ず、ぞ、け、あ、が、て、

	であう P 3 資料①	あわせる (P4資料⑦・ P5資料④)	ふかめる (資料③)
意欲の高まり	○劇の提示, 作るものの提示により活動に対する興味関心を示す。	○作ることそのものに対する興味, 完成品の提示, モデル演示により作る意欲を高める。 ○作りたいという意識に支えられ自ら繰り返し活動に取り組む。	○完成したのを使って劇遊びをすることによって作上げた喜びを味わう。
読みの力	○作るものの材料名を自分なりの発音, 友だちの発音を模倣し, 語句と結びつけていく。	○個の追究の仕方を生かし, 自力で語句を音声化してその意味をイメージする。そして, 場面や状況と結び意味づけしながらペープサート作りに取り組む。	○完成品のできばえを確かめる中で自力で読みながら材料と語句を結びつけていく。

左の表のように、ペーパーサート作りを学習過程に取り入れたことは、意欲的な読みへの姿を引き出しながら読みの力を高めていく上で効果的であった。しかし、P5資料イからもわかるように、読みを見直す段階になると、全面的に教師の援助が必要になってくる。

一人ひとりが喜んで「かず」に取り組む算数科学習指導

—— 構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習過程 ——

特殊教育部 高 井 敏 雄

○ は じ め に

数の学習の経験や実態に多様な特徴を持つ子どもたち一人ひとりが、構成遊びに夢中になって取り組むなかで、数に気づいたり、数をとらえたりしていく姿を求めて。

1、主題の意味と重要性

○ 喜んで「かず」に取り組むとは、活動そのものの楽しさに支えられて、「もの（数対象）」に生き生きと働きかけることを通して、具体的に数量をとらえていくことである。つまり、自分から、意欲的に、直接的・活動的にものを扱って遊ぶ楽しさや充足感を味わいながら、ものの集まりを作り出していく中で、個に応じて、次の力を身につけていくことである。

①「もの」への興味・関心を高め、熱中して楽しく、繰り返して遊ぶ意欲や態度。

②具体的に「もの」を動かしながら、ものの集まりをとらえていくための操作能力。

③いろいろなものやできごとの関係に気づきそれを言語で表す能力。

④数の基礎概念や集合数、計算の理解。

低学年ふじ組の子どもたちの室内での遊びをみると、対象や行動からもたらされる感触や、明るく美しい色や形による視覚的刺激に興味をひかれ、また、経験を想起しやすい身近な事象を素材に、いろいろなものを組み合わせたり、並べたりする構成遊びの楽しさにも気づき始めている。

数の学習の実態は多様で、ものの弁別はできても、集合作りはできない子どもから、個数は数えられるが、ものの集まりの多さを判断することが充分でない子ども、数と数詞・数字との対応はできても、具体的操作と結びつけることが不十分な子どもと開きが大きい。また、数をとらえるための具体的操作の経験に乏しく、操作を確実にに行い、定着させるまでにはいたっていない。

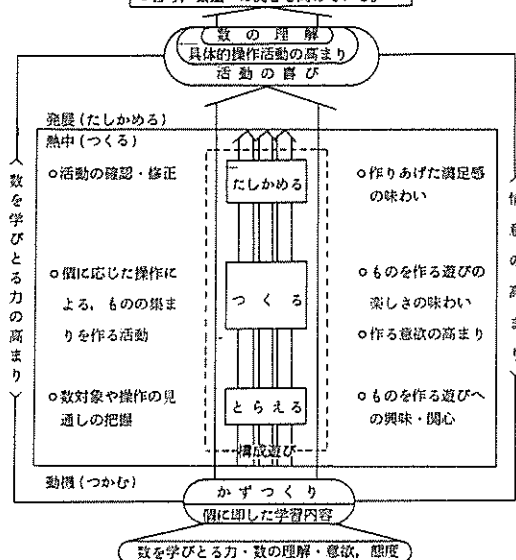
○ 構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習過程とは、子どもたちの遊びへの興味・関心を生かして、作る行為自体がもたらす感覚的な味わいや、作る部品を探し出し組み合わせる楽しさにひたって、子どもの生活に身近なものを完成させていく遊びの中で、子ども自らがものの集まりを作り出していく学習を組織したものである。

そこで、次のような条件を含んだ構成遊びを設定する。

作 る も の	○子どもにとって親しみのあるもの ○作ること自体が楽しいもの ○ものの集まりを作る操作を内包したもの ○属性や要素数が確定されるもの ○完成したことが容易にみとれるもの	作 り 方	○簡単な技法で作れること ○構成・分解が可能で、自由に組み合わせたり、分けたりできること ○感覚的に部品が組み合わさった楽しさが味わえること
------------------	--	-------------	--

○主題の構想

喜んで「かず」に取り組む姿
 ○生き生きと、数対象に働きかけている。
 ○自ら、数量への関心を高めている。



「かずづくり」とは、個に応じて、①同じもの同士の集合として、②数詞、数字と結びつけた集合数として、ものの集まりを作る学習である。構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習過程を大きく、「とらえる」－「つくる」－「たしかめる」の三段階で組織していく。

(1)「とらえる」：何を作るのか（数対象）、どのように作るのか（操作）という遊びの見通しをとらえ、構成遊びへの興味・関心をいだし、意欲を高める段階。

(2)「つくる」：数対象そのものへの興味や、未完成のものを「作りあげたい」という意識のもとに作るものの部品（カード類）を探したり、組み合わせたりして、もの（乗り物等）を作る段階。ここでは、ものを作るために、必然的に、学習課題に即した操作（あつめる、ならべる、あわせる、わかる、等）を行い、その結果として、個に応じて、①集合作り・集めるべき属性をとらえ、同じもの同士の集合を作る、②集合数作り・とりだすべき数をとらえ、集合数を作る学習を行う。

(3)たしかめる：作ったもので遊びながら、活動を振り返り、満足感を味わう段階。

子どもたちは、作る行為そのもののもつ感覚的なおもしろさや、ものを作る目的に支えられ、構成遊びの楽しさにひたるなかで、ものの属性や要素数に目をむけていくことができる。

2、学習指導上の問題点

(1) 具体的操作を行いながら、個に応じて、ものの集まりを作ったり、数としてとらえたりしていくことができる学習内容の設定が十分でなかった。

(2) 個別の学習内容に対応し、共通した活動目標のもとに、喜んで活動に取り組みながら、数を学習していくための、子どもの遊び方を生かした活動作りと学習過程の検討が不十分であった。

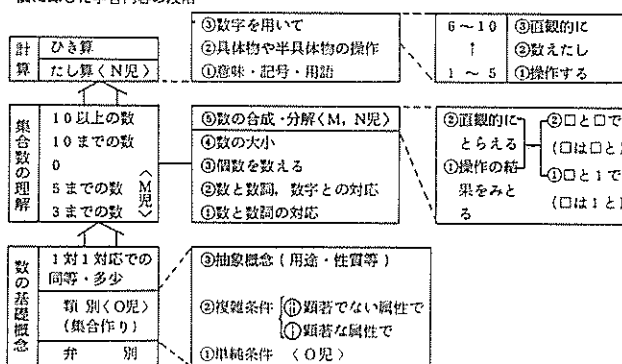
3、問題点説明の方途

(1) 生き生きと、ものの集まりを数としてとらえていくために、集合作り（数の基礎概念の段階）から、集合数や簡単なたし算の理解の段階までを細かくステップ化し、操作を中心とした学習内容を設定する。

(2) 構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習を「とらえる」－「つくる」－「たしかめる」の三段階で組織し、個に応じた手だてを講じる。

(3) 基本的な指導のしくみ

個に即した学習内容の段階



	とらえる	つくる	たしかめる
活動と内容	- 遊びの見通しをとらえる。 ・作るもの ・作り方 ・活動の場	- 作るものの材料を探したり、組み合わせたりして、ものを作って遊ぶ。 ①集合作り…集める属性をとらえる。 ②集合数作り…取り出す要素数をとらえる。 ※学習内容に即した操作（あつめる、あわせる等）	作ったものを見直し、作り直したり、作ったものを動かして遊んだりする。
手だて	- 活動のめあての確認のさせ方 ・教具の提示 ・モデル演示 ・試しの活動	個に即し手だて ・具体物…具体物を用いる教具。動作援助。 ・半具体物…数図を手がかりに。言語化。 ・抽象物…数字を手がかりに。助言。 ※共通して、具体物での操作の設定。	- 活動の結果を振り返らせる手だて ・場の工夫 ・活動の賞賛

4、指導の実際と結果の考察 (題材「パノラマ遊園地をつくろう」を中心に)

(1) 題材の構成 (9月～1月)

題 材 名	学 習 内 容			月
	O 児	M 児	N 児	
絵本を作ろう	種類での集合作り	3までのとりだし	10までの数のとりだし	9月
パノラマ遊園地を作ろう	色での集合作り	3までの数の合成・分解	10までの数の合成・分解	11月
のりものランドを作ろう	色での集合, 1対1対応	5までの数のとりだし	和が10以下のたし算	1月

(2) 題材「パノラマ遊園地を作ろう」の場合

1、目 標

- カードを並べて、パノラマ遊園地を作って遊ぶなかで、
 - O, Y児・2～3種類のものの中から、同じ色のものでなかまづくりができる。
 - M, H, N児・数の合成・分解ができる (M児: 3まで, H児: 3～5, N児: 6～10)
- ものを集めたり、並べたり、あわせたりわけたりしながら、楽しく「かずづくり」をする意欲や態度を育てる。

2、計 画 (約7時間)

- (1) パノラマ遊園地作りをとらえる。ー 2時間
- (2) パノラマ遊園地を作って遊ぶ。―― 4時間
 - (i) 観覧車, コーヒーカップ, 池を作る。・・②
 - O, Y児: 同じ色での集合作り
 - M, H児: 数の合成
 - N児: 数の合成・分解
 - (ii) ジェットコースター, 汽車等を作る。・・②
- (3) できあがったパノラマ遊園地を見合い, たしかめる。―― 1時間

3、指導の意図と考え方

本題材は、一人ひとりに応じた学習内容に対応して、同色の色カードを集めたり、数の合成・分解の結果の数だけ色カードを取り出したり、数図、数字カードを取り出したりしながら、遊園地の乗り物等の台紙の未完成部分に、カードを構成していくことにより、遊園地を作り上げていくものである。一人ひとりの遊び方 (興味・関心)、数の理解、数を学びとる力に応じて、学習内容を設定し、手だてを講じる。

	O 児 (DS)	Y 児 (MR)	M 児 (DS)	H 児 (MR)	N 児 (MR)
	MA3:05 (IQ48)	MA3:00 (IQ36)	MA3:06 (IQ41)	MA4:08 (IQ56)	MA5:02 (IQ66)
探究のレベル	具 体 物 レ ベ ル		半 具 体 物 レ ベ ル		半 抽 象 物 レ ベ ル
遊び方	○ 極立つ色採のものやビタリと合致する行為を好む。	○ 単発ながらも、小さなものによるもて遊びや型はめを好む。	○ 対象を身近なものに見立てながら、完成させる遊びを好む。	○ ものを次々と並べたり、数多く集めたりする遊びを好む。	○ 型はめやパズル的な遊びに繰り返して取り組める。
数の理解	○ 弁別はできているが集合作りの意識は弱い。	○ 弁別はできる。助言により、集合作りをしだす。	○ 3までの数の合成・分解は具体物を数えてなんとかできる。	○ 3までの合成・分解は、念頭でなんとかできるが5までは難しい。	○ 5までの合成・分解は念頭でできるが、10までは不確実。
数を学びとる力	○ ものの属性をとりだせるが、同じものを集めることは難しい。	○ 同じものをとりだすことはできるが、全部を集めることは不十分。	○ もののものを対応づけることはできるが、あわせることは不十分。	○ 対応づけや集めることはできるが、あわせる、わけけることは不確実。	○ 個数をとらえ、あわせたり、わけたりできるが、数字と結びつけにくい。
学習内容	○ 2～3種類の中から、同じ色で集合づくりをする。(要素数5まで)		○ 3までの合成・分解 (数図中心)		○ 10までの合成・分解 (数図、数字)
手だて	○ わずかに大きさを違えた色カード ○ 属性に気付かせる動作援助・助言 ○ 活動を促す誘いのことばかけ		○ 合成・分解 (いくつといくつ) 盤や、数図による分解カード等 ○ モデル演示、操作を言語化する助言。		○ いくつといくつ盤や合成・分解カード ○ 操作確認の助言

(3) 子どもの取り組みの様子とその考察

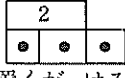
① 「絵本をつくらう」(9月題材)

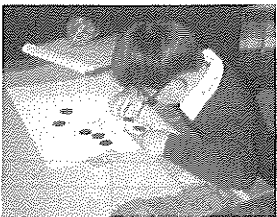
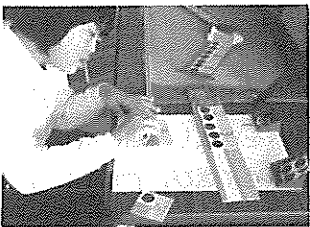
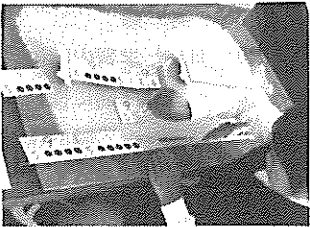
本題材は、一人ひとりの学習内容に対して、それぞれの絵本を作ることを通目標に、数対象となる絵カード(動物、乗り物、果物等)を未完成の絵本の中に構成していく遊びである。

	O児の姿と教師の手だて	M児の姿と教師の手だて	N児の姿と教師の手だて
つくる ($\frac{3}{7}$ 時)	①C絵カードをすぐに持つ。 ②T自動車や船の絵カードを提示し、何であるか問う。 C「くるま。バス。おう(ふ)ね。」と的確に答える。 ③C種類に関係なく何度も並べたり、はがしたりする。	①C2の集まりを作っていく絵本に、鳥や花、蝶、木などを「いち、に」と数えながら次々と並べていく。 ②C1度2つずつ並べた後、また、1～2枚加えてはり、「先生みて！」と呼ぶ。	①C渡された絵本をめくって、「わぁー、ママ(見せる)」と言って、Tに語りかける。 ②C7の絵本に、家、魚、車、鳥などを、「いち、に、…しち。しちよ！」と楽しそうに数え、次々と並べる。

○ O児は、絵カードそのものや、カードを並べる行為には強い興味を示しており(①、③)、O児の好む乗り物等を素材にしたことや、マジックテープによるピタリと貼り付く感触によるものと思われる。弁別は正確にできているが、集合作りの意識は弱く、全体的な属性には気づいても、同じ属性を持つものをいくつかずつでもあつめることは行えていない(②、③)。M児は、様々なカードを絵本に並べる遊びに熱中して取り組み、次々と自分からカードを並べているが、個数を数えてとりだすことはできても(①)、同じ数の集まりを作ることは確実でない(②)。N児は、絵本を作り上げて、母親に見せようと意欲的で、個数の取り出しや、同じ数の集まりを作ることも確実にできた(①、②)。

② 「パノラマ遊園地をつくらう」(11月題材)

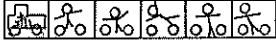
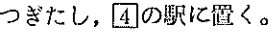
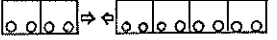
	O 児	M 児	N 児
つくる I($\frac{3}{7}$ 時)	④T「みんなに(池の)魚を作ってみせて。」と促し、「何色(青)の魚かな。」と問いかける。 C「あお」と言い、自分で青・黄の色カード(各5枚)の中から、青→黄→青→青の順に入れ、黄を青にかえる。 	③C「かしいかえんよ。いったねえ。」と言いながら、Tの演示をみる。 ④C数図カード●と●とを、「ガチャーン」と言いながらあわせる。「いち、に」と数え色カードを2枚取り、ティーカップの穴に並べる。 ⑤C「にといちで、ガチャン、さん」言って、3枚並べる。	③Cいくつといくつ盤に数字カード3を置き、「はちは、ごとさん」とTに言う。 ④C「おちゃ(さ)かなよ。」と言いながら、とりだしてきた3枚のカードを池に貼る。 ⑤C5と1に対し、「ろく」と言いながら指を6と1と立てる。カードは4枚だけ取り、並べていく。
つくる II	<飛行機> ⑤Tモデルの飛行機を提示し、「何色の飛行機かな。」 C「ひこ(5)き。あおねえ。」と言いながら、赤、青各3枚の中から、青のみをとりだし、全部並べる。 	<飛行機> ⑥Cうれしそうに飛行機のセットを取り出す。 ⑦C2のカード  を選び、数図カード●●を置くが、はみ出たのを見て「ちがうね」と●にかえ、「ピタンコノ」	<汽車> ⑥C「きしゃよ。シュッシュポッポー」と喜ぶ。 ⑦C10のカードに  数字カード5をきちんと並べる。 ⑧C「できましたよ！」とTを呼び、汽車を動かす。

(5/7時)	〈汽車〉 ⑥C 赤い機関車のついたシートを取り、走らせてみる。 ⑦C 赤と青の色カード各4枚の中から、赤のみを1枚ずつとりだし、下図の順で、「あったねえ」「よーし」等と言いながら並べ、次々と、4枚全部を並べる。  ⑧C できた汽車を走らせる。 	〈汽車〉 ⑧C 「Mさん、何を作るの」とTの問いかけに「きしゃ」と答え、すぐ手に取る。 ⑨C 3のカードを選び、数図カード3を選び、数図カード3や●●●の中から、じっと見て●●●をとりだす。 ⑩C 3のカードにきちんと並べ、「3は1と2で3/」 ⑪C 汽車を満足気に立てる。 	〈ジェットコースター〉 ⑨C 走って自分の場に直行し、すぐに材料を袋から出す。 ⑩C 自分から、10のカードを5●●●●●●●●●●を取り、数字カード10を置く。 ⑪T 「9じゃないの? 4じゃない?」とゆさぶる。 C 「ちがう!」と明言する。 ⑫C Tに見せ、ルールに置いてもらい、「キャー!!」と喜ぶ。 
つくるⅢ (6/7)	⑨C 「あかねえ、あったねえ」と言いながら、赤・青・黄の中から、赤だけを全部汽車に並べていく。	⑫C 自分で乗り物のセットを選んで、次々と取り組み、〈3は1とあといくつ〉等に数図カードを並べていく。	⑬C 連続して乗り物を作っていくながら、〈9は3と□〉〈10は7と□〉〈6と3で〉等に数字カードを並べる。

○ O児は、つくるⅠでは、2つの部分（池、ティーカップ）を作ったのに対して、Ⅱでは、教師の誘いがなくても、4つの乗り物を次々と、熱中して作っていった。これは、ものを作る楽しさに気づき、できあがった時の喜びを味わいだした姿で（⑦、⑧）、完成したことがわかりやすく、すきまなくカードがはいる遊びによるものである。集合作りは、⑥で集めるものの属性に気づき、⑦で属性に着目しながら目的に合ったものだけをひとつずつ残らずとりだし、⑧で集合作りの完結に気づいている。これは、明確なモデルの提示と、完結をみとりやすくしたことによる。M児は、一貫して自ら作る遊びに連続して取り組んでいる。作るものが自分の経験と結びつきやすいこと（③）や、完成させる部分が明確であったためと考えられる。数の操作は、集合として3をとらえやすくなった段階で、具体物と数図・数字とを対応させながら、かつ、操作と言語表現との対応を促したことで、操作をM児なりのことばで表現しながら（④⑦）、あわせたり、わけたりすることができ、正誤を視覚的にとらえていった（⑦、⑩）。N児は、作る目的を持って、意欲的に取り組み、完成させた成就感を十分に味わって（③、⑥、⑨、⑩、⑬）、すべてのものを作りあげることができた。また、数図・数字を、具体物におきかえたり、数図と数字とを結びつけてあわせる・わかる操作を繰り返し行わせたことにより、10までの合成・分解も、揺さぶりの発問に動じることなくとらえていった（⑪）。

③ 「のりものランドをつくろう」（1月題材）

本題材は、乗り物を表したつみ木をつないだり、人形カードを乗り物に乗せたりして遊ぶ中で個に応じて、集合作りと1対1対応づけ（O児）、5までの数のとりだしと数の同等性（M児）、和が10以下のたし算（N児）を行っていくものである。

	O 児	M 児	N 児
つくる (3/7時)	⑩C赤の機関車に、赤と黄の 汽車の中から、次々と迷わ ずに赤を5個全部つなぎ、 人形をのせて走らせる。 	⑭C4人の人形カードを選び 「ブルルよ！」と言いな がら、汽車を3台つなぎあ わせ、対応づけたあと1台を つぎだし、4の駅に置く。 	⑮C2人と4人の人形カード を選び、汽車2台と4台を あわせ、人形をのせたあと、 「ここ」と2+4の駅に置く。 

○ O児は、自分から夢中になって汽車をつないでおり、感覚に訴える新奇な行為の楽しさを味わいながら、安定した集合作りをしている。M児は、人形を一人も残さずに乗せようとする意識をもたせたことにより、意欲的に、かつ同数の集まりを作る必要性を持って取り組めた。N児も、同様の目的を持って、具体的な場面とたし算とを結びつけて楽しく遊んだ。

5、全体考察

(1) 個に即した学習内容の設定について

数対象を具体的に操作する活動を中心に、数の基礎概念の形成から、集合数の理解、さらに、簡単な計算へと段階的に学習内容を構成し、個に即して、細かくステップ化した。

O児には、着目しやすい色を属性に選び、集合作りの内容を、属性の種類や要素数が少ないものから多いものへ、M児には、数のとりだしや同値、合成・分解を、数の範囲を3から5へと広げながら循環的に、N児には、10までの数を、数のとりだし、合成・分解からたし算へと段階的に設定し、個に応じて、動作援助、言語表現の促しや、具体物、数図・数字を手がかりにさせたことにより、右表のような高まりがみられた。

O 児	M 児	N 児
○ 確実に同じもののみを全部集める(集合作りの安定)	○ 5の集まりをとりだす(数のとりだし)	○ 10までの数で、あわせ、数式とむすぶ(たし算)
↑	↑	↑
○ 同じ属性をもつものをいくつか集める(集合作りの意識化)	○ ものをわけることに気づく(分解)	○ 10までの数をあわせる、わける(合成・分解)
↑	↑	↑
○ モデルと同じものをとりだす(属性把握)	○ ものをあわせることに気づく(合成)	○ 8までの数をあわせる、わける(合成・分解)
↑	↑	↑
○ 個々の区別ができる(弁別)	○ 3を数えずにとらえる(直観的把握)	○ 10までの数をとりだす(数のとりだし)

(2) 構成遊びを取り入れた「かずづくり」の学習過程の設定について。

作る行為そのものの楽しさにひたって、自分から、繰り返し、熱中して、興味あるものを作っていく遊びによって、ものの集まりに気づき、数をとらえていく「かずづくり」を設定した。

	とらえる	つくる	たしかめる
情意の高まり	○ 作るものや、部品の提示、試しの活動により、対象や行為に興味・関心をもつ。	○ 作るものや作り方が具体的にとらえられることにより、作る意欲を高める。 ○ 感覚的に作る行為の楽しさを味わえ、できあがり具合が容易にみとれることにより、ものを完成させようと熱中し、楽しさにひたる。	○ 互いに見合う場や作ったものを動かし遊ぶ場により、完成させた喜びを味わう。
解数の理	○ 作ろうとするものの集まりに気づく。	○ 未完の部分や完成したことを容易にみとれることから属性・要素数をとらえ、ものの集まりを作っていく。	○ ものの集まりを作りあげる。

上の表のように、「とらえる」「つくる」「たしかめる」の過程によって、子どもたちの情意を連続的に高めていくことができたことにより、ものの集まりを作っていかなることができた。

6、今後の課題

子どもなりの自由なストーリーも生みだせる構成遊びの開発。

○ おわりに 構成遊びにひたりながら、ものの集まりを作りだせる学習過程の構造化が重要である

子どもたちの心の健康を育くむ支援活動の試み

保健部 林 由美子

○ はじめに

ひとりとひとりの子どもが心身共に健康で、楽しい学校生活が送れるようにするためには、子どもが自分の持っている力を十分に発揮することである。そのために、自分の力を十分に発揮できない子どもに対しては、養護教諭として側面から支援していかなければならない。その時の支援の在り方を模索していく。

1、主題の意味と重要性

○心が健康な状態の枠組みの概念として人間関係に視点をあてると、適応、不適応というとならえ方ができる。その中で心が健康な状態とは、人間関係において適応している状態をいう。

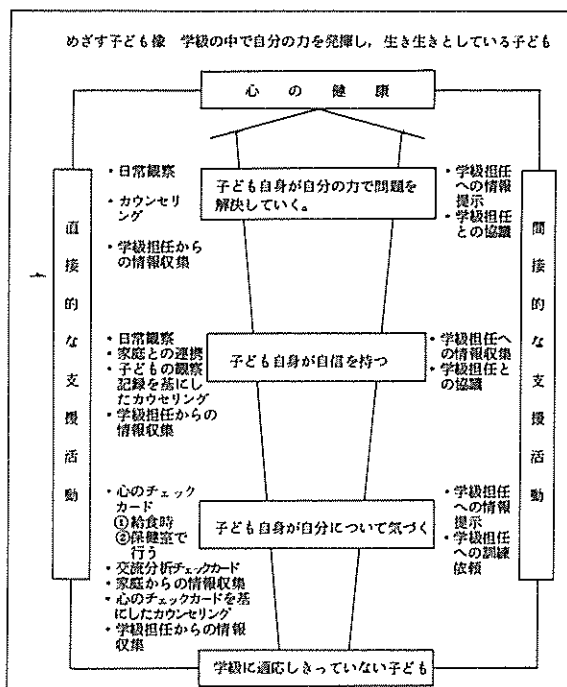
適応とは、子どもが学級の中で精いっぱい、生き生きと自分の長所を伸ばして生きていることである。そしてその基盤となるものは、適切な人間関係であり、そのことによる情緒の安定である。

不適応とは、子どもが心理的な葛藤や欲求不満などのために、自分の中で手に負えないくらいの不安や敵意に直面している状態のことである。即ち、何らかの原因により、情緒が不安定になり、様々な不適応行動を子どもがとるようになる。

心の健康を育くむ保健指導とは、子ども自身が、学級によりよく適応できるように、養護教諭と学級担任とが密接な連絡を取りながら子ども自身の持つ適応能力を伸ばしていくことである。

本校の子どもたちの中で、友だちとの人間関係がうまくいっていない子ども、情緒が安定していない子ども即ち学級不適応を起こしている実態をみていくと、自分勝手であったり、ひとりよがりであったりして学級の中の人間関係がなかなか築けない。また、保健室を訪れてきている様子を見ると、処置を終えた後もなかなか教室へもどろうとしなかったり、同じ日に数回来室したりしている。この子どもたちの不適応の要因をみてみると耐性が弱い。自分自身をとらえきっていない。自分の行動を振り返ることが少ないということがあがってきた。それで、これらの要因を是正していく意味での改善を図ることが必要である。そのためには、養護教諭や学級担任、家庭が連携しながら子どもの不適応の要因を把握し、除去していくよう支援していくことが必要である。

○支援活動とは、子ども自身が、自分の力で問題を解決し、よりよい適応ができるようにするために養護教諭が、子どもとの相談活動や学級担任との情報交換を通して行うものである。支援活動のステップとしては、「自分自身について気づく」「自分に自信を持つ」「自分の力で問題を解決していく」という3つの段階を考えている。そしてその3過程のそれぞれの段階において心のチェックカー



ドや日常観察を基に、養護教諭が直接子どもに働きかけて支援していく方法と子どもの観察記録を基に学級担任を通して間接的に子どもに働きかけて支援する方法の2つの方法をとる。

このような3段階のステップを踏んで支援していくことは、子ども自信が自ら変容し、成長していくことができる。また、支援していく側から考えていくと、3つのそれぞれの段階での支援活動の目標設定がしやすく、且つ子どもの変容を見取りやすい。以上のことから価値があると考ええる。

2、保健指導上の問題点

- (1) 従来の支援活動では、子ども自らが不適応を乗り越えていくような長期的な見通しを持った支援活動の在り方の検討が不十分であった。
- (2) 養護教諭が支援活動を行うにあたっての直接的な支援の在り方、間接的な支援の在り方についての明確な位置づけがなく、体系だった支援の在り方が確立されていなかった。

3、問題点説明の方途

子ども自らが、不適応を乗り越えていくための支援活動を検討しなければならない。

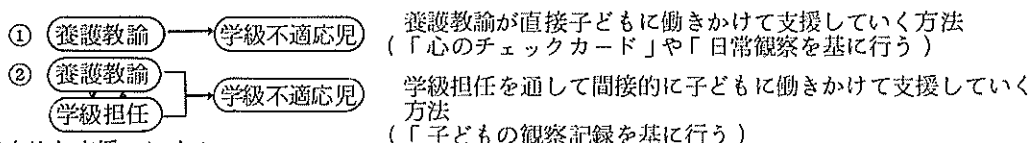
- (1) ①自分自身について気づく。②自分に自信を持つ。③自分の力で問題を解決していくという3つの段階をとらえた支援活動を行う。それぞれの段階においては次のような姿を目指している。

①の段階－子ども自身が自分について知り、学級不適応の要因を理解することにより、よい行動をとるよう意欲を持つ。

②の段階－友だちや教師から自分の存在を認められ、且つ長所を伸ばしながら自信をつけていく。

③の段階－逃避的、或は攻撃的な行動が減り、情緒が安定していて問題に対して前向きである。

- (2) 3段階のステップを踏む中で、それぞれの段階の中で養護教諭が直接子どもに働きかけて支援していく方法と学級担任を通して間接的に子どもに働きかけて支援していく方法との両面から支援していく。



基本的な支援のしくみ

段階方法	①自分自身について気づく	②自分に自信を持つ	③自分の力で問題を解決していく
直接的な支援活動	○心のチェックカード ①給食時間におけるもの ②保健室来室時におけるもの ○交流分析チェックリスト ○家庭からの情報収集 ○心のチェックカードを基にしたカウンセリング	○日常観察 ○家庭との連携(相談活動のための資料作成) ○子どもの観察記録を基にしたカウンセリング	○日常観察 ○カウンセリング
学級担任から情報を得る			
間接的な支援活動	○学級担任への情報提示(内容:2つの心のチェックカードを比較分析した結果) ○学級担任への調査依頼(PST、Y-G性格検査、親子関係診断検査)	○学級担任への情報提示(内容:子どもの観察記録によりA児の長所を集積) ○学級担任との協議(内容:学級での様子、保健室での様子)	○学級担任への情報提示(内容:心のチェックカードを総合的に見て、養護教諭の日常観察、子どもの観察記録を振り返って) ○学級担任との協議(内容:A児の変容)

4、指導の実際と結果の考察

本年度は具体的な支援活動を模索していくために、事例研究としてA児を取りあげた。

(1) A児のプロフィール 学級不適応傾向を示した情緒不安定なA児。(小1、男児)

○養護教諭の観察から

主訴：頭痛、腹痛、嘔気、倦怠感、来客時の顔色は比較的良好、体温も平熱

適応状況：教師や上級生との接触が多い、学級内では衝突が多い



○学級担任の観察から

積極的で友だちの世話が好き、係の仕事も一生懸命、自分の意見を正統化、学級内に不適応気味、自分は嫌われていると思っている。

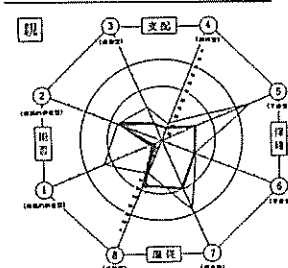
○環境及び行動の背景

両親とA児の3人家族、物質的には不自由ない
保育園は家から離れた保育園に通った。しかし友だちができず毎日のように自家中毒を起こしていた。

Y-G性格検査では、神経質、主観的、非協調的、攻撃的という項目について高い数値を示している。即ち情緒不安定気味で社会的不適応傾向が強い。

親子関係診断テストの結果では、父親と母親のズレが見られる。母親は、父親が子どもを甘やかして困るととらえており、自分は子どもに対して厳しい態度をしているととらえている。しかし結果としては、母親の方が過保護的な面が強い。

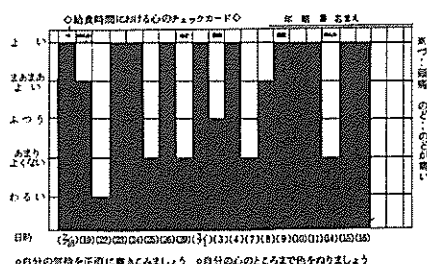
親子関係診断検査診断表



以上のことから学級不適応の要因を分析してみると、①耐性が弱い、②対人関係が未熟である。③欲求不満の増大、④ストレスを解消する手段が乏しいということが考えられる。

(2) 各段階における指導の実際

①自分自身について気づく段階での支援活動



○直接的な支援活動

発達段階として未分化な状態である1年生なので、観点を限定してしない心のチェックカードを毎日つけさせていったこれは、日々の心の状態を5段階に自己評価していき、色をぬらせるものである。このカードを基に、子どもに問いかけたり、語りかけたりする中で、子ども自身が心の変動をとらえて「僕は、けんかをしていることが多いなあ」という声も聞かれるようになった。つまり問題を理解してきている。

2月25日 給食時間

T：「A君、心のチェックカードをつけていて何か思ったことはない？」
T：「ギザギザしているってなにが？」
T：「そうね、よく見てみるとA君が言ったみたいにあがったりさがたりしているみたいね」

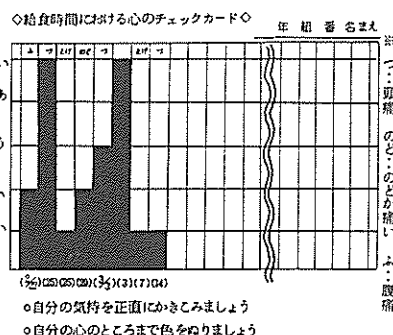
C：「僕の心は、友だちの心よりギザギザしているし、1週間に2日間も悪い日がある」
C：「僕の心は、あがったりさがたりしている」
C：「どうしてかな？ あっ、けんかが多い」

T：「じゃあ、心のチェックカードをぬっていて楽しかった？」

C：「うん、毎日色をぬるのは楽しいし、自分の気持ちかわかっておもしろい」

○間接的な支援活動

直接的な支援活動で実施した「給食時間における心のチェックカード」と「保健室来客時における心のチェックカード」を比較していった。そしてその結果から情緒が安定していない時の要因として身体的に不調である。教師に叱られた。友だちとけんかをした。というようなことがあがってきた。それで、この内容を項目としてとらえると人間関係の問題、身体的な問題、防衛規制的な問題（逃避的行動）の3点としてとらえられる。このように2つの心のチェックカードを比較することにより、明らかになっていったことを担任に情報として提示していった。そのことから、養護教諭と学級担任とが子どもを観察していく時の観点が共通化、且つ焦点化できたと言える。このような観点から更に客観的に子どもの実態をとらえるために、学級担任に調査を依頼した。学級においては、好き嫌いの評定尺度についての調査、A児自身に対しては、Y-G性格検査PST（児童の意見、態度、悩み調査）、交流分析チェックリストを位置づけ、家庭においては、親子関係診断調査を実施した。それらの検査の結果とA児自身の学校生活の状況を踏まえ、家庭に対しては、学級担任による相談活動を実施した。そのことにより、学級担任が収集した情報（A児の家庭での様子、親の養育態度についてなど）を基に、養護教諭と学級担任は、A児に対する具体的な支援の在り方について協議した。



② 自分に自身を持つ段階での支援活動

○直接的な支援活動

A児は、学級の中では、おどおどした表情をしていることが多く、また攻撃的な面が多く現れてきている。これらの情緒不安定な様子は、常に、自分はみんなから嫌われているのだという自信のなさから来る防衛的な行動とも言える。そのため、A児自身に自信をつけさせる必要があると考え、その観点に基づいた支援活動を実施した。

○給食時間、A児が同じ班のS児の誕生日であったため、みんなに呼びかけ、S児のために「Happy birthday to you」をみんなとうたった。

※A児のとった行動に対して賞賛し、A児自身について自信を持たせていった。

○給食時間の会話の中でA児が、少林寺拳法を習っていることを話した。

C: 先生、僕ね、このクラスで1番強いとよ	T: へえ、A君が1番強い。すごいねえ
C: 「うん。だけんけんかなら誰にも負けん」	T: 「クラスで1番強いから誰にも負けないのね」
C: 「うん。すごいでしょ」	T: 「それは、すごいねえ」

— 3月1日 マラソン大会の日 —	
T: 「今日の気持ちはどんな気持ちかな？」	C: 「いい気持ち」
T: 「どうして？」	C: 「今日のマラソン大会で頑張ろうと思っているから」
T: 「ふうん。がんばろうと思っているのね」	C: 「うん。毎日、心のチェックカードをつけていたら自信がついてきた。今日のマラソンは練習の時よりいいと思う。先生、僕、がんばるから見ててね」

— 考 察 —

A児は、自分に自信があることについては、得意気に話してくれたので、受容的態度で話を聞いていった。そうすることによりA児は満足そうな表情をし、情緒も安定していった。そして更に、いろいろな話しをしていった。2の会話では、継続的につけることにより自分自身について自信を持つようになってきている。また、心の安定度が視覚的にとらえやすいため、悪い気持ちから良い気持ちへと高めようとするA児の意欲が見られる。マラソン大会でがんばろうと思っているからいい気持ちというように、意欲を持つことは、心が安定している状態であるということを実感として理解できつつある状態になってきている。

このように日常の会話の中で、A児の話を聞き、A児の存在を認めていくということもひとつの支援活動ではないかと考える。事実として、養護教諭がA児との接触を深めるために、給食と一緒に食べるようになってからは、保健室来室回数も以前に比べて減り、比較的、情緒も安定してきた。しかしそれを継続させていくためには、学級担任と協力していく必要があると考える。

○ 間接的な支援活動

学級において、A児に対するアンケート調査を行った。そしてその調査の結果を分析し、考察していった。そして学級担任に対して情報提示を行っていった。具体的には、次のようなことである。

— B子のアンケートより —

A君は、人に暴力をふるったり、悪口を言ったりするのであまり好きではありません。でも、いいところもいっぱいあります。人が困っている時にやさしくしてあげたり、ハキハキしているし、がんばりやさんです。こんなにいいところがあるので、いいところを伸ばしてがんばってほしいです。

B子のように、人の長所と短所を素直に認めていて 張って欲しいというアンケートを見つけ、このアンケートを基に、A児の自信をつける支援活動はできないかという点から養護教諭と学級担任と協議していった。

③ 自分の力で問題を解決していく段階での支援活動

○ 直接的な支援活動

子どもの情緒を安定させるためには次のような感覚で支援活動を実施した。

- ・ あるがままの子どもを受容する。
- ・ 子どもが自由に表出できるような許容的な関係をつくる。
- ・ 子どもの感情を敏感に察知し、それを反射し、子ども自身に行動を 察しやすくする。
- ・ 子ども自らが問題を解決していく力を持っていることを信じて支援していく。

2月24日 1校時、頭痛のため来室

1校時、図工の時間に使うエプロンをわすれたため、学級担任が指導したところ、頭痛を訴えたため保健室へ、今日のエプロン忘れと頭痛とのかかわりから観察して欲しいと学級担任より電話が入る

— 3月3日 1校時頭痛のため来室 —

C：「先生、頭が痛いです」

C：「ガンガンします」

C：「お腹も痛いし、むかむかする……きつい」

C：「はい」

T：「頭が痛いね。それは大変ね。どんなふうに痛い？」

検温の結果、35.8℃で平熱、顔色もよい

T：「お腹が痛いね、頭もお腹も痛かったらきついでしょ。それじゃあ勉強はと

※ 同じクラスの子どもがA児を呼びにきた。	T：「1時間目は図工なの？」
C ₁ ：「うん、僕、図工のエプロンがないと」	T：「どうしたの？」
C ₂ ：「学校に持ってきたけど、なくなったと」	T：「なくなったの。それはこまったでしょう。みんな一緒にさがしてくれたでしょう」
C ₃ ：「いいや」	T：「それじゃあ担任の先生と一緒にさがしてくれたでしょう」
C ₄ ：「もしかしたら、家にあるかも知れん」	T：「……」
C ₅ ：「図工の先生、エプロンを忘れたら怒るし…怖いなあ」	T：「そんなに怖いんだったら図工室に行きたくないでしょう」
C ₆ ：「あまり行きたくない」	T：「行きたくないよね」
C ₇ ：「……………」	

考 察

このように受容的態度で接していくうちに、A児自身のことを詳しく話してくれるようになってきた。そして次第に、やっぱり図工室へ行こうかなという気持ちになっている。しかし、怒られると怖いなあという不安な気持ちも見られる。ここに心の葛藤状態が起きていると言える。このことは、の無言の状態が長く続いていることから理解できる。このように、以前は逃避的傾向が強く出ていたA児であったが、心の葛藤が生じることにより、少しずつ積極的に行こうかなという気持ちに変化してきている。

○ 間接的な支援活動

直接的な支援活動から得た情報（A児はエプロンを忘れたため、図工室へ行きたくない様子である）と養護教諭の情報の分析（心の葛藤が生じてきている）の2点を学級担任へ情報提示していった。と同時に学級担任からも情報を得た。そのことにより、A児は学級と保健室では異なった行動を示していることがわかった。そのためA児が、学級でもありのままの自分を出すことによって問題が起きた時にも積極的に立ちむかうという考え方に立ち、方策を検討していった。

○ 実践を振りかえって

3段階のステップにおいて、それぞれの段階毎に直接的な支援活動と間接的な支援活動の2つの支援活動を仕組んだことによって、A児は自分自身の人間関係における欠点を知り、それを克服しようとした。そのことにより、A児自身の情緒も安定し、自己中心的な面も柔らいできた。また、他人への関心も出てきた。それは、それぞれの段階で子どもの変容をねらい目標を設定したことにより、計画的、系統的な支援を行ってきたからである。

5、研究のまとめ

支援活動を行う中で、一番重要なのは、子ども自身が問題を解決する力を支援していくということである。また、その支援の過程の見通しを持ちながら3段階の支援活動を設定していくことが必要である。そして、各段階毎に、養護教諭の直接的な支援活動と間接的な支援活動を明確に位置づけ、それぞれの段階でA児の変容を追っていく必要がある。

6、今後の課題

子どもたちの心の健康を考えた時、長期にわたって一人ひとりの子どもを見つめていかなければならない。そのためには、中・高学年における心のチェックカードの活用のしかたについて検討していく必要がある。

○ お わ り に

A児の支援活動を1ステップとして全校児童の心の健康についての支援活動の在り方を求めて。

お わ り に

521名の一人ひとりの顔や形がちがうように、好みも情報処理のタイプも、それぞれの想いもちがう個性的な存在であることは自明の理であります。学校の裏の畑で育てている野菜をみながら、語りかけています。「のどがかわいたろうね。たくさん飲みなさい。」とトマトやナスやキュウリに水をやっている子。汗びっしょりになって土を耕やし移植している子。友だちのたどたどしい発言にうなずきながら問答している子。こんな子等に新鮮で豊かな心を感じさせられます。そして自己実現の喜びが見受けられます。私ども研究同人一同、一体となって究明してきました研究の成果の一部が、この結果であるといえるからであります。

私たちは、子どもたち一人ひとりには、その固有の個性があり、能力や興味・関心或は、学習意欲態度にそれぞれの特徴があり、非常に多様であることは、今までの追究から明らかにしてきたことであります。一人ひとりの子供の自己実現をめざすこれからの教育では、この多様さにもっと目をむけていどむことが必要であると考えています。

新しい教育過程においても、子供一人ひとりの個性を生かす教育に力が注がれる方向に重点があります。しかしながら個性というものの中身は広く、このままでは教育的な対応のしかたは容易ではないと思われます。しかも今日流行のように「個別化・個性化」をうたいながらも、その具体的な手だてはどうあればよいのかは不明な部分があります。そこで目標・内容・方法・メディア・場所・時間・教師の働きかけなどの工夫で、子供の個性を伸ばす努力を重ねてきました。子供一人ひとりを伸ばす個性を育てるということは大変な課題であることを研究の経過でつくづく感じております。日夜、行きつ、戻りつの連続でありました。

そこで、子どもの多様性を生かすために、本年度は「感動を中核とした追究力」の育成を図る授業の改造に視点をあてて研究をしてまいりました。子どもたちは、確かに一人ひとり自らの目標や課題をもち、自らの方法によって追究したり、解決したりして、次の新しい課題を自ら見出ししていくことができるようになってきました。しかし子どもたちは、学習内容と方法に対して価値観をもって取り組む姿までには至っていません。即ち、一つは今日の学習は、これをやりとげたら自分にとってこんな価値がある。二つは自分のやっている内容には、こんな価値がある。まだこんなところが不十分であるという意識までには達していない。このように今後に多くの問題があることを反省しております。学習の個性化にとって問題点の多いことを改めて痛感していますが、教師としては、個性を育てる上で具体的な姿勢とほりさげた手だてが必要とされます。そのためには、少なくとも一つは一人ひとりの個性を見ぬく目を持つことです。二つは一人ひとりの子どもが個性を発揮できる場を準備することです。三つは子どもが個性的に考え行動するような励まし支えることです。四つは子どもが自分の実践できる世界を深め拡げていける機会を設けると共に、自分の個性について考えを深めることのできる場を設けることだと思います。

一年間の研究では「授業の改造」が従来の授業とどう違うのかという問題点もありますが、追究のしかたの一方略として学習の個性化の一ステップと考えています。各方面のご指導をいただきながら更に研究を続ける覚悟であります。

なお昨年の研究会には、大阪大学の梶田淑一先生をお招きして貴重なご講演をいただきましたが、今年も引き続き講演を拝聴することができ感謝に堪えません。先生の昨年の講演の結びの一節には「個性化の教育は、個の特性に応じた許容と訓練である」とありました。一年経過して、強い自己をもって考え行動する子どもを育て得た確信はありませんが、これからも歩み続ける私たちの研究活動の指導にと考えています。今後のご指導をよろしくお願い申し上げます。

昭和63年4月

研 究 同 人 (昭和62年度)

職 務	氏 名	教 科 等
校 長	雄 郎	(国語教育)
副 校 長	道 俊	(社 会)
教 頭	宏 德	(図画工作)
教務主任	成 光	(特別活動)
研究主任	志 米男	(社 会)
1 の 1	耕 一	(道 徳)
1 の 2	修	(算 数)
2 の 1	英 喜	(体 育)
2 の 2	宇 治 幸	(社 会)
3 の 1	猪 口 三	(国 語)
3 の 2	倉 吉 志 米男	(社 会)
4 の 1	金 子 孝 信	(理 科)
4 の 2	田 中 光 子	(家 庭)
4 の 3	山 田 耕 司	(社 会)
5 の 1	宮 崎 成 光	(特別活動)
5 の 2	橋 本 義 徳	(国 語)
5 の 3	久 本 隆	(国 語)
6 の 1	谷 友 雄	(理 科)
6 の 2	高 橋 秀 喜	(音 楽)
6 の 3	浜 崎 常 喜	(算 数)
ふ じ ら め 科	高 井 敏 雄	(算 数)
さ く	江 藤 肇	(国 語)
さ ゅ う	宮 地 祥 太	(生 活)
専 科	廣 渡 照 久	(算 数)
〃	内 田 宗 隆	(理 科)
〃	丸 山 誠 二 郎	(音 楽)
〃	山 本 美 知 子	(図画工作)
研 修 教 官	松 本 康 治	(国 語)
〃	一 木 信 治	(図画工作)
〃	脇 元 宏 治	(理 科)
養 護 教 諭	林 由 美 子	(保 健)
講 師	吉 田 真 由 美	(算 数)
海 外 派 遣	大 橋 鉄 雄	(音 楽)