

# 個が生きる授業の創造

——自己理解の学習過程——

平成元年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

# 序にかえて

## 個が生き、自己を創造する授業を求めて

校長 大西道雄

### 1

本校は、9年間にわたって、「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、実践研究を続けてきた。その研究の必然的發展として、本年度は、「個が生きる授業の創造—自己理解の学習過程—」というテーマを設定して新たな取り組みを始めた。

学習の個性化をめざした授業を追究する過程で、個性化の重要な契機となるのは、学習者が、自己の学習のありようを相対的に認識することであることが、明らかとなった。学習は、事象との出会いによって喚起された問題意識を課題化し、それを追究し、解決するという過程で、学力（学習力）を形成することによって具現化される。それはまた、事象に出会った自己を対象化し、それを精錬していく、すなわち自己の相対的認識に至ろうとする過程でもある。自己の相対的認識は、自己評価、メタ認知の力の作用結果として形成される。新しいテーマに「自己理解」を位置づけたゆえんである。

### 2

「個が生きる授業の創造—自己理解の学習過程—」というテーマは、学習過程の内実をなすものを、自己理解の営みととらえる考え方に立脚している。すなわち、学力（学習力）の形成を、自己の拡充深化、自己形成と考えることが許されるならば、学力（学習力）の形成過程としての学習過程は、その促進要因の中心に、自己理解・評価力を指定することができよう。そうすることによって、学力（学習力）の形骸化、剥落を克服することができるのみならず、自己が学力（学習力）形成主体として、連続発展的な学習活動を展開することが可能となるのである。つまり、自己学習力の形成である。

自己理解の学習過程は、自己による自己理解・他者による自己理解・自他を統合した自己理解（あるべき自己からの自己理解）の三分節によって構成される。自己を対象化する第一段階、相互交流を通して自己を相対的に認識する第二段階、自他を統合した創造的自己認識をはかる第三段階である。このように考えてみると、ここで構想している学習過程は、自己形成—自己創造の学習ということができよう。

### 3

各教科・領域において、この全体テーマを具体化し、教科・領域の特質を生かしつつも、全体としての統一性と整合性をもつように、実践的に研究を推進してきた。その実践的研究活動の中で、個を生かしながら、集団過程を通して個の精錬をはかっていく学習方法として、自己の思考内容を客観的に表現し、対象化する手だてが創案された。文章化、図式化、イラスト、動作化、カード法などといった学習技術である。これは、相互交流を有効に行い、集団思考の深化を促進するとともに、学習主体の自己評価力を高める機能をもっている。

障害児学級、帰国子女学級においても、全体テーマを方向目標として位置づけ、それぞれの学級の子どもの実態に即して、個が生きる授業づくりに努めてきた。なお、追究すべき課題は多く残っているが、今後の研究の進展のために、1年間の成果をまとめて紀要とした。大方のご叱正、ご指導を切に願う次第である。（1989.3.20）

## 目

## 次

序 に 変 え て

校 長 大 西 道 雄

個が生きる授業の創造

—— 自己理解の学習過程 ——

教 頭…………… 1

主体的な読み手を育てる高学年物語文の指導

—— 人物かかわり図をもとにした学習過程 ——

国語科部 橋 本 義 徳… 7

主体的な読み手を育てる高学年説明文の指導

—— 再構成活動を取り入れた学習 ——

国語科部 久 門 隆… 13

価値形成をめざす社会科学学習指導

—— 価値づけ図をもとにした構成・交流・再構成の連続活動を通して ——

社会科部 家 宇 治 正 幸… 19

価値形成をめざす中学年社会科学学習指導

—— 構成図による価値の再構成活動を通して ——

社会科部 西 邦 彰… 25

筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

—— 見積り活動を生かした学習過程 ——

算数科部 吉 富 修… 31

自ら分数の概念を身につける算数科学習指導

—— 構造に目を向けた思考実験を通して ——

算数科部 浜 崎 常 喜… 37

計算の意味をとらえる力を育てる算数科学習指導

—— 問題づくりを取り入れた比較活動を通して ——

算数科部 今 村 通 博… 43

自ら自然認識を深める理科学習指導

—— 仮説モデルを生かした追究過程 ——

理 科 部 谷 友 雄… 49

生命観を育てる「生物とその環境」領域の学習指導

—— 自分の誕生や成長と重ね合わせた追究 ——

理 科 部 内 田 宗 隆… 55

歌い合わせる喜びを生み出す低学年音楽科学習指導

—— 子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動を通して ——

音楽科部 高 橋 秀 喜… 61

歌う喜びを生み出す音楽科学習指導

—— 身体表現を通じた曲想表現の活動 ——

音楽科部 丸 山 誠 二 郎… 67

つくる喜びを生み出す図画工作科学習指導

—— コンセプションカードを活用した機構工作の構想指導 ——

図画工作科部 田中 和 隆・・・73

食生活を見直し実践する力を育てる家庭科学習指導

—— 健康を意識した「野菜の油いため」の指導を通して ——

家庭科部 田中 光 子・・・79

一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導

—— 個の欲求を高める中学年ゲームの単元のしくみ ——

体育科部 三原 英 喜・・・85

自己の生き方を創り出す道徳学習指導

—— 自己の価値観を見直す学習過程を通して ——

道徳部 萩尾 耕 一・・・91

自治的に活動する力を育てる中学年学級活動

—— 適応指導の効果を生かした集団活動を通して ——

特別活動部 大嶋 正 紹・・・97

追究力の基礎に培う生活科学習指導

—— 作り出す体験の連続過程を通して ——

生活科部 平石 信 敏・・・103

国際理解の基礎に培う帰国子女教育

—— 海外での生活体験を生かす指導を通して ——

帰国子女教育部 浜崎 常 喜・・・111

一人ひとりが生き生きと活動する授業づくり

—— 子ども同士のかかわりの中で個が生きる場の構成 ——

特殊教育部（全体） 高井 敏 雄・・・119

一人ひとりが意欲的に読みに取り組む国語科学習指導

—— 筋を追う読みを取り入れた劇づくり ——

特殊教育部（国語） 江藤 肇・・・123

一人ひとりが生き生きと造形活動に取り組む図画工作科学習指導

—— イメージづくりを取り入れた彫塑「動物づくり」の指導を通して ——

特殊教育部（図画工作科） 山本 美知子・・・127

一人ひとりが楽しみながら集団参加の力を高める生活単元学習指導

—— 行事単位における人と人をつなぐ場の構成 ——

特殊教育部（生活） 江口 良 夫・・・133

心の健康を育む保健指導

—— フォーカシング箱イメージ法を用いた援助 ——

保健部 村瀬 奈津子・・・141

おわりに  
研究同人

副校長 友清 佳 雄

# 個が生きる授業の創造

## — 自己理解の学習過程 —

教頭 倉 吉 志 米 男

- はじめに 一人ひとりの子どもが課題解決のための確かな自己目標（活動目標）を持ち、自らの追究状況を絶えず自己評価しながら精一杯追究し、交流を通して価値高い見方・考え方をつくりだしていく学習のあり方をもとめて。

### 1 主題設定の理由

#### (1) 新指導要領を踏まえての教育の動向と課題から

21世紀に生きる子どもを育てる教育の礎となる「学習指導要領」が告示された。主な趣旨として、国際社会に生きる日本人を育成するという観点にたち、豊かな心を持ちたくましく生きる人間の育成や、変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎・基本を重視し、個性を生かす教育の充実を図ることを述べている。

つまり、これからの教育に強く求められているものは「人間性の教育」であり、学習者を主体とした「学習者中心の教育」である。本校でも、過去9年間「自己実現の喜びを生み出す学習指導」という主題のもとに、一人ひとりの個性を生かす教育を展開してきた。本年度の研究主題である「個が生きる」とは、まさに学習者が自らの力を最大限に生かし、自ら伸びていく学習のあり方を求めているものであり、今日の研究課題である。

#### ○ 本校研究の歩みから

戦後の本校研究の歩みをみると、時代の教育的動向を的確にとらえ、指導要領改訂の精神に基づき教育課題の解決に取り組んでいる。つまり、指導要領の変遷をつぎのようにとらえるとき、本校研究の方向と軌を同じくしている。

#### ◇ 指導要領の変遷

#### ◇ 本校研究主題の返遷

・ 経験学習の重視	・ 学習指導の深化	S 2 3～
・ 系統学習の台頭	・ 考える力を伸ばす指導法の究明	S 3 7～S 4 3
・ 指導内容の構造化	・ 現代化をめざす指導法の究明	S 4 4～S 5 2
	・ 現代化をめざす指導内容の実証的究明	S 5 3～S 5 4
・ 指導内容の人間化	・ 自己実現の喜びを生み出す学習指導	S 5 5～S 6 3

特に、「自己実現の喜びを生み出す学習指導」では、「人間性の形成」という時代の教育課題にせまりつつ、認識の深化をめざした内容論の研究から、個の確立をめざす個性化教育の方法へと研究を進めてきた。また、昭和58年度からは、低学年教育課程の改善の研究に着手し「生活科」の研究へと発展させてきた。そして、生活科が単に低学年の教科統合のみの問題ではなく、その

理念や精神は全教育課程に生かされなければならないと考えるとき、生活科のねらいである「感動体験を中核とした追究力の素地」は、全体テーマと関連的に深められなければならない。つまり、生活科の精神としての「生活の論理」を「教科の論理」と一体的に組織していくなかで個別的存在としての一人ひとりの個が、自らの認識を深める学び方を身につけるとともに、人間としての価値高い自己を確立していくような授業の創造が大切となる。

本年度からのテーマである「個が生きる授業の創造」は、教育の理念である「人格の形成をめざす」「個」に視点をあてながら、学習主体者としての個が自らの力を最大限に発揮し、互いに他と競合しあいながら高め合う人間性の形成にもとづく研究であり、ここに本研究主題設定の意義がある。

## 2 主題の意味

### (1) 個が生きるとは

個が生きるとは、子ども一人ひとりが課題解決のために、自分の能力や特性を最大限に発揮して互いに他と協同し、競合しあいながら、より価値高い自己を創り出していくことである。個はあくまでも学習の主体であり、決して集団に埋没してはならない。そのためには、課題に対して確かな自己目標を持ち、精一杯追究し、精一杯判断しながらよりよい考えや行為を創り出す授業づくりが大切となる。

ところで、本校では昨年度まで個の自己実現を図るために、個性が生きる学習指導法の研究に取り組んできた。そして、子どもの個性をどんな観点から把えるか、その個性を生かす教育的処遇はいかにあるべきか、等の研究においては一定の成果をおさめることができた。しかし、一人ひとりの個が精一杯自己追究しながら自らの個性を形成していくという、力動的な学習を創造するまでにはいたらなかった。

そこで本研究においては、個が自らの課題に確かな追究の見通しをもち、追究対象に絶えず解釈を加えながら価値追究を行う過程に、自らの能力や特性を発揮し、よりよい考えや行為をつくりだしていくという子ども主体の学習のあり方を究明するものである。

そこで、個が生きている学習（子ども）の姿をつぎのように考えている。

### ○ 授業において生きている姿

- 自分の「生活」に根ざした課題を持って、生き生きと取り組んでいる。（意欲的）
- 課題に対して自己目標を持ち、何のために追究するのかわかっている。（目的的）
- どんな手順で、どんな方法を用いればかいつできるかわかっている。（方略的）
- 試したり確かめたりしながら、よりよい見方・考え方をさぐっている。（工夫的）
- 友達の見方・考え方を認め、取捨選択（判断）していく学び方を身につけている。（協調的）
- 追究状況を絶えず自己評価し、新たな見方・考え方を出している。（評価的）
- 精一杯自己表現しながら学習している。（表現的）

このように、自らの生活に根ざした課題に意欲的にとりくみ、自己の解釈や判断を大切にしながら、より価値高い自己の確立を図る授業の方策を明らかにするものである。そのためには、次のような学習の原理が有機的・関連的に構想されなければならない。

① 生活性

子どもは、自分が体験したことや生活体験が生かせる課題に出会うと意欲的に学習に参加するものである。つまり、学習内容をより身近に、より生活に密着した形に置き換えることによって、どの子にも意欲的な学習参加と追究を期待することができる。

② 活動性

「なすことによって学ぶ」というデューイの言葉を借りるまでもなく、子どもは活動に熱中し時間のたつのも忘れてしまうものである。この生き生きとした活動の中から未知なるものを探究し、新しい見方・考え方をづくりだすことができる。

③ 志向性

子どもは、確かな自己目標を持った時「わからないことがわかるまで」「できないことができるまで」と粘り強く追究する。この追究の過程で能力や特性を最大限に発揮できる。

④ 連帯性

個は集団のなかで自己の追究の良さや不十分さを自覚できる。つまり、個は他とのかわりななかで伸びていくものであり、よりよく自己を生かすことができる。

(2) 自己理解の学習過程とは

自己理解の学習過程とは、自己形成のための次のような内容と機能をもつものである。

自己理解とは、事象にたいする自己の追究状況を対象化しながら、自己や他者、さらに、自他を統合したあるべき姿から絶えず自己評価し、より確かな考えや行為をつくりだしながら価値高い自己を確立していく一連の活動過程である。学習過程においては、次の三機能が有機的、関連的に機能するものである。

- 自己による自己理解・・・自己目標（活動目標）にそって精一杯追究し、課題に対する自己の考えや行為を確かに持つことである。ここでは、自己の思いや願いを対象化し、追究状況を、自己評価することによって可能になる。主観的自己理解の段階である。
- 他者による自己理解・・・自己の追究状況（内容・方法）をもとに、相互交流を通して新たな自己の行為や考えをつくりだしていくことである。ここでは、自他の行為や考えの共通点や相違点を明らかにすることによって、追究状況の良さと不十分さを把握していく。そして、新たな行為や考えをつくり出していく観点を獲得していく。ここでいう他者とは、友や教師であると共に自己をみつめるもう一人の自己自身でもある。客観的な自己理解である。
- 自他を統合したあるべき姿からの自己理解・・・自己の追究状況をあるべき姿から見直し（自己評価）自らの行為や考えを構造化することである。この姿は、自他の追究状況を統合し、あるべき行為や考えから自らを自己評価することから可能となる。個性的な自己理解である。

自己理解の三様相は、独自の機能を持つと同時に相互に関連しあいながら機能するものである。そして、この自己理解の機能は、子ども自らの追究状況をいかに把握し、見直し、新たな追究へと連続・発展させるかという自己評価力によって支えられる。従って、自己理解の各様相における過程（学習段階）において子ども自らが的確に自己評価できる力の育成が大切となる。

### 3 個が生きる授業の基本構想

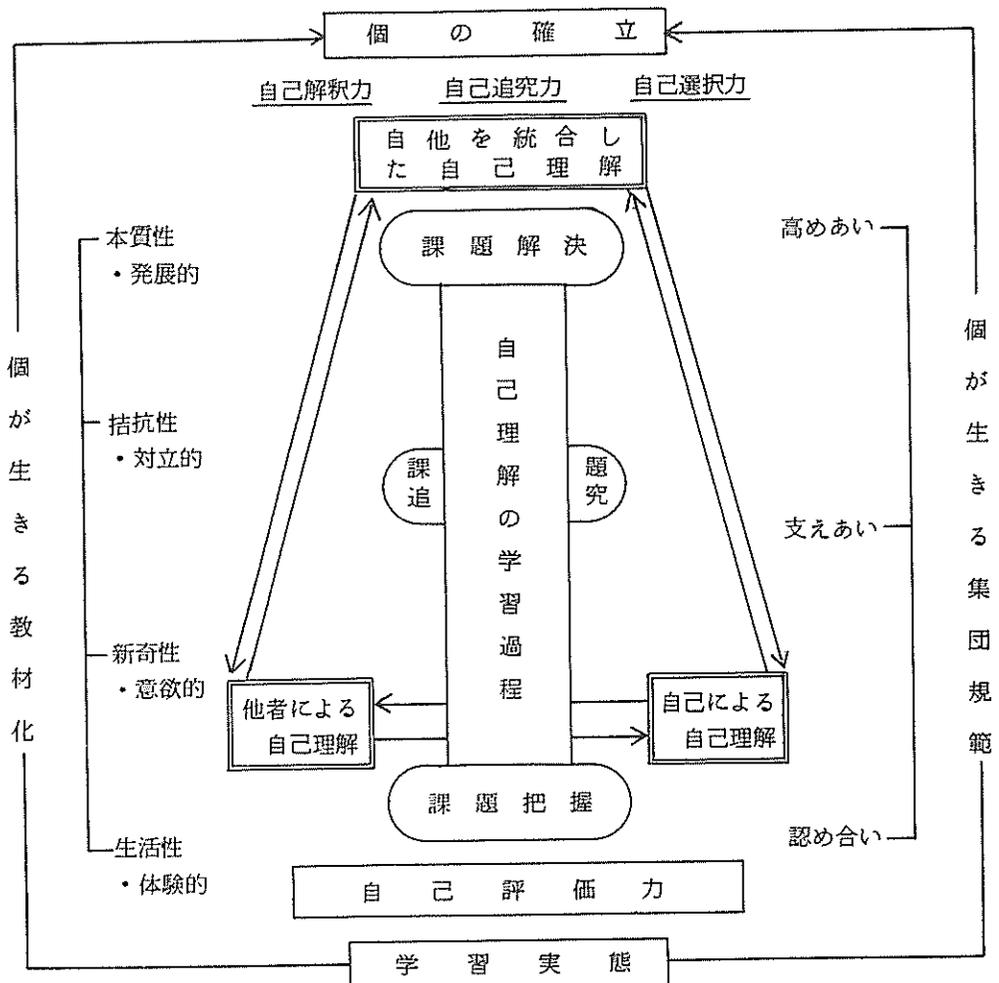
自己理解の過程は、認識を深める過程であると同時に人間性の形成に培う子どもの内面性の活動過程である。そのためには、自らをみつめ、高めていく力としての自己評価力が大切となる。ここでいう自己評価とは、単なる追究状況の確認の機能をいうのではない。新たな行為や考えをつくり出し、追究を連続・発展していくための原動力として位置付くものである。さらに、課題把握から課題解決にいたる学習過程の各段階の三様相を関連的に位置付けることによって、新たな行為や考えを生み出し、自ら（個）の確立をはかるものである。

この学習過程を支える側面として、教材化と集団規範の望ましいあり方がたいせつとなる。

そして、この学習過程における一連の学習活動によって、自己追究力、自己解釈力、自己選択力、等の能力の形成が期待できる。

#### ◎ めざす子どもの姿

- 自分がわかり、自分なりの考えをもって学習できる子ども
- 基礎・基本が確実に身についた子ども



(1) 自己理解を促す場と方法

場	課題把握	課題追究	課題解決
様相			
活動の姿	追究の連続・発展		
ねらい	行為や考えの 明確化	行為や考えの 構造化	行為や考えの 個性化
方法	自己表現による追究 状況の対象化	交流による追究 状況の相対化	自己表現による 追究状況の客観化
支える力	〈 自 己 評 価 力 〉		

(2) 個が生きる教材化の工夫をする。

個が生きる授業においては、「教科の論理」と「生活の論理」を協和させることで子どもが意欲的、個性的に追究を深めるようにしなければならない。特に、「生活の論理」を生かすには教材の生活化を図ることが大切である。各教科等において体験的に取り組める生活性、好奇心を高揚する新奇性、自己選択や自己決定を促す拮抗性、学習の発展が必然化する本質性、等が授業に見えるよう工夫しなければならない。

(3) 個が生きる学習集団づくりをくふうする。

個が生きる教育をめざすとき、一人ひとりの個が尊重され、生かされなければならない。そして互いの個が協同し、競合し合う中で総体としての学習集団が高まらなければならない。そのためには、共通の課題をどう解決するかという課題達成の意識と、課題内容の具体的解決過程の積み上げが大切である。つまり、課題達成機能と集団維持機能が相互に関連し合う中で、認め合い、支え合い、高め合う学習集団が可能となる。

4 個が生きる授業のしくみ

過程	学 習 活 動	留 意 点	自己理解の様相
課題把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近な生活事象や体験を通して問題事象に出会う</li> <li>疑問や問いを焦点化して課題をつかむ</li> <li>自分に合った内容や方法を決めたり、選んだりして課題を見通す (自己目標の設定)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>事象との出会いを感動的にする ※ 体験、取材、教材の生活化等</li> <li>内発的な動機づけを工夫する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己による自己理解</li> <li>↑ ↓</li> <li>他者による自己理解</li> <li>↑ ↓</li> <li>自他を統合した自己理解</li> </ul>
課題追究	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題を追究する(個の追究)</li> <li>課題に対して自分なりの見解をもつ</li> <li>他者と交流する</li> <li>自分の追究の不十分さに気付く</li> <li>新たな観点から追究する</li> <li>自他の行為や考えを構造化する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動や作業を通して解決へのイメージを高める</li> <li>自分の行為や考えが対象化できる教具や場を工夫する ※ 自己の追究をみつめる自己評価</li> <li>差異点の比較や共通点を総合化する</li> </ul>	
課題解決	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の追究内容や方法を見直す</li> <li>新たな課題に気付く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>不十分さを補う観点を明確にする ※ 自己の追究を高める自己評価</li> <li>自己の追究を見直す自己評価</li> </ul>	

## 5 各教科等の自己理解の学習の姿

教科	研究主題・副主題	自己理解の学習過程の姿
国語	主体的な読み手を育てる高学年説明文の指導 再構成活動を取り入れた学習	自分なりの言葉のとらえ方、感じ方、考え方を練り上げていく活動
算数	筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導 見積り活動を生かした学習過程	自分の考えの不十分さを新たな問題事象を追究していく中で付加、修正、強化しながら、価値ある数理へと高めていく一連の活動
社会	価値形成をめざす社会科学習指導 価値づけ図もとにした構成・交流・再構成の連続活動を通して	社会事象の意味追究において、事象に対する意味づけを連続的に行っていく一連の活動
理科	自ら自然認識を深める理科学習指導 個の仮説モデルを生かした追究過程	自分の位置づけを知って追究し、不十分さに付加、修正、強化していく活動
音楽	歌い合わせる喜びを生み出す低学年音楽科学習指導 子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動を通して	気持ちを表す表現活動で次つぎに楽しさをつくりだす活動
図画工作	つくる喜びを生み出す図画工作科学習指導 コンセプトカードを活用した機構工作の構想指導	アイディアを生み出し、広め、深めるコンセプトカードづくりをする姿
家庭	食生活を見直し実践する力を育てる家庭科学習指導 健康を意識した「野菜の油いため」の指導を通して	健康や成長の面から自分の食生活を見直していく過程
体育	一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導 個の欲求を高める中学年ゲーム単元のしくみ	個の欲求を生かすための学習活動
道徳	自己の生き方を創り出す道徳学習指導 自己の価値観を見直す学習過程を通して	自己発見・自己克服・自己創造の道徳的価値観の形成過程
特別活動	自治的に活動する力を育てる中学年学級活動 適応指導の効果を生かした集団活動を通して	集団活動を通して、自己と集団のあるべき姿をみつめていく過程
特殊国語	一人ひとりが意欲的に読みに取り組む国語科学習指導 筋を追う読みを取り入れた劇づくり	目的意識を持ち、自らの行動を次つぎと連続・発展させ、友と共に劇づくりをする過程
帰国子女	国際理解の基礎に培う帰国子女教育 海外での生活体験を生かす指導を通し	海外体験を掘り起こし、海外体験を価値づけていく一連の活動
生活科	追究力の基礎に培う生活科学習指導 作り出す体験の連続過程を通して	感動体験をもとに、計画－体験－表現していく一連の活動
保健	心の健康を育む保健指導 フォーカシング箱イメージ法を用いた援助	

## 6 今後の課題

個が生きるとは、学習の場でできるだけ子どもを一人だちさせて追究に熱中する学習指導の展開をめざすものである。どの子どもが生き生きする学習である。どの子どもが成就感を味わう学習である。そのために、自己理解の学習過程を構想して研究に取り組んできたが残された課題も多い。

- (1) 本年度明らかにした自己理解のしくみを全学年、全教材に発展させるために教育課程を見直し精選された指導内容を明らかにすること。
  - (2) 自己理解の機能がよりよく生きるよう教材の発掘、精選、構成の仕方を工夫する。
  - (3) 交流を通して個がよりよく生きるように、学習集団やグループ学習を生かすあり方を工夫する。
- おわりに 一人ひとりの個が課題解決の過程に達成感や成就感をもって、自らが学習の主体者であることを自覚しながら学習していく授業のあり方をもとめて。

# 主体的な読み手を育てる高学年物語文の指導

—人物かかわり図をもとにした学習過程—

国語科部 橋 本 義 徳

はじめに

人物かかわり図を作ることによって視点を変換しながら作品に働きかけ、それをもとにして創り出した解釈を表現し、交流し、補強する学習過程を仕組む。この過程で自分なりの解釈を練り上げながら読みを深めていく主体的な読み手が育つ。

## ○ 主題の構想

### 1. 主題の意味と重要性

○ 物語文における主体的な読み手を育てるとは

視点を変換しながら作品に働きかけ、自分なりの解釈をつくり、それを叙述に戻ったり友の解釈と比べたりして自らの解釈を練り上げ、自らを読み深めていく子どもを育てることである。そのために、次のような能力と意欲、態度を育てるものである。

- ① 読みの視点を明確にしながらかかれていた事柄をとらえる力
- ② 叙述に即して様子や心情を想像する力
- ③ 人物の心情や生き方について自分の解釈をもつ力
- ④ 自分の解釈をつくり、それを表現する力
- ⑤ 自分の解釈を吟味し、付加、修正して補強する力
- ⑥ 自分の解釈をよりよくしていこうと叙述に戻ったり友との交流を求めたりする意欲、態度

高学年における物語文の指導のねらいは、自分の

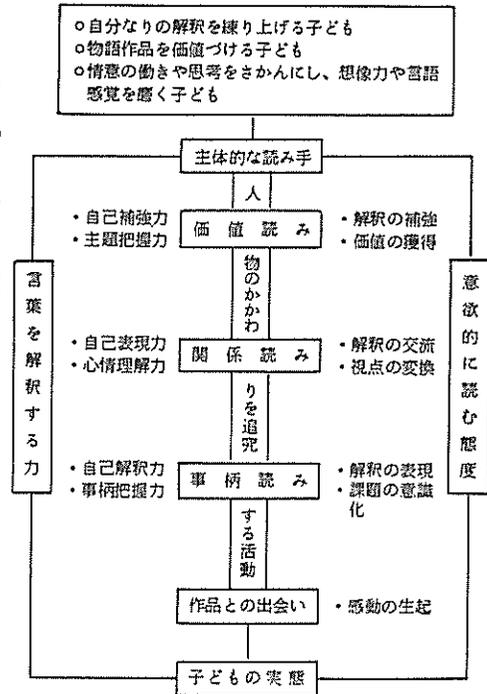
解釈を明確にさせながら理解する力を育てることにある。つまり、自分の解釈づくりと作品の分析が円環的にくり返す過程で読みを深化させることが大切である。

これまでの物語文の指導をふり返ってみると、主体的な読み手を育てることをめざし、自分の解釈を明確にさせて読むことをねらっていた。しかし、子どもの解釈の内容の豊かさばかりに関心が払われ、読みの視点を自ら変換しながら読み深めていく学習にならなかった。

そこで本研究は、読みの深化過程を事柄読み（書かれている言葉の取り出し）、関係読み（言葉と言葉の関係づけによる場面の理解）、価値読み（心情や主題の理解）にとらえ、その過程に人物かかわり図をもとにした学習過程を位置づけ、自らの解釈を練り上げることができる学習過程の構成のあり方を究明するものである。このことは、情意の働きや思考をさかんにし、想像力や言語感覚を磨く上からも価値がある。

○ 人物かかわり図をもとにした学習過程とは

人物かかわり図とは、作品全体や場面を理解する上で必要な描写や説明、人物と人物の描写の結びつけ、人物の心情に対する気づきが言葉や線で表されたものである。この図には、線条的に書かれている事柄を構造的にとらえ、人物の言動面から心情面へと、さらに作品の主題へと読みを深化させる機能がある。そして、人物かかわり図をつくらせる価値として、次のような価値がある。



- ① 書き出すことを目的にするために、子ども自身が作品に働きかける活動性を生み出す。
- ② 作品全体や場面ごとの人物の言動のかかわりを表す過程であら筋が明確につかめ、人物の心情を追及していこうとする視点が定まり、追及意欲を喚起する。
- ③ 人物のかかわりを構造化しているために視点の変換がしやすく、他の人物の心情をくぐりながら視点を当てている人物の心情理解がより深くできる。

したがって、このような機能や価値を生かし、人物かかわり図をもとにした学習過程を讀みの深化過程に位置づけ、次のように構想する。

- ① 作品全体や場面での人物の言動を取り出して人物かかわり図を書き、人物の心情を讀み深めようとする讀みの課題を表現し、交流し、明確化する過程を設定する。
- ② 人物の言動から心情へと讀み深めていく時、人物かかわり図をつくる過程で讀みの視点を交換して追及し、人物の心情や心情の交流に対する解釈を表現し、交流し、補強する過程を設定する。
- ③ 人物の心情の交流から生き方の変化を人物かかわり図に書き、解釈した主題を表現し、交流し、補強する過程を設定する。

以上のことから、人物かかわり図をもとにした学習過程は、子ども自らが意欲的に作品に働きかけながら作品の主題に迫り、自ら讀み深めていく力と意欲・態度を育てる上から価値がある。

## 2. 学習指導上の問題点

- 人物の心情理解を通して主題を讀み取る学習において、自ら讀みの視点を交換しながら解釈を創り出す場と学習過程の構成のあり方が不十分なために、主体的な讀み手を育てられなかった。

## 3. 問題点解明の法途

- 讀みの深化過程に人物かかわり図をもとにした学習過程を位置づけ、次のような解釈を創り出す場と解釈を練り上げる過程を工夫することで主体的な讀み手が育つ。

(1) 次のような手だてを打つことで、解釈を創り出すことができる。

- ① 事柄讀み——感動した人物の言動を人物ごとに並ばせて人物かかわり図をつくらせ、生き方や心情の変化・増幅の観点から考えさせると讀みの課題をもつことができる。
- ② 関係讀み——人物の心情面から人物かかわり図をつくらせ、讀み深める場面を解釈のちがいから焦点化し、中心人物の心情を他の人物とのかかわりで考えさせると、讀みの視点を交換して中心人物の心情を理解することができる。
- ③ 価値讀み——中心人物の生き方が変化した原因を取り出させて人物かかわり図をつくらせ、変化に対する価値判断をさせると、主題を讀み取ることができる。

(2) 自分なりの解釈を表現し、交流し、補強する活動を位置づけ、特に交流段階で、取り出した言葉とその解釈のちがいから話し合わせると、解釈を練り上げることができるだろう。

○ 基本的な学習指導の仕組み

過程	事柄 読 み	関 係 読 み	価 値 読 み
学 習 活 動 ( 交 流 ・ 見 聞 )	書かれている事柄の再構成 ○ 題名、冒頭のみによる讀みの視点の設定 ○ 事柄の取り出し ○ 要旨の想定	まとまりごとの書き手の意図の再構成 ○ ねむりの性質 ○ ねむりの量 ○ 心のはたらきとねむりの関係 ○ ねむりとは } 語や文を抜き出して関係を図式化 } 要旨の文章化	要旨にもとづく、ねむりについての再構成 ○ 構成のしかた、書き表し方の工夫の計画 ○ 個性的・主体的な再構成 ・形式(新聞・本・レポートなど)
手 だ て	○ 題材との出会わせ方の工夫 ~体験の想起「ねむりとは何か」 ○ 題名の讀み取り図、学習プリント ○ 学習の手引き~再構成のしかた	○ 学習の手引き~再構成のしかた ○ 小カード~重要語句・文の取り出し、配置の工夫 ○ 学習ののれ図、題材拡大図 ○ 学習プリント~関係づけの場	○ 学習の手引き~再構成のしかた ○ 学習ののれ図・方法の選択 ○ 再構成のための用紙(形式の工夫) ○ 個別の援助活動

#### 4、指導の実際とその考察・

(1) 題材 「石うすの歌」——作品の主題を——（6年生）

(2) 題材の価値（人物かかわり図による作品の構造化から）

本題材は、お盆を間近かにひかえた田舎にも原爆投下による痛ましい出来事の影響が及んだことを、千枝子やおばあさんや瑞枝の言動を通して描いた物語である。周りの人物に思いやりをもって悲しみを乗り越え、たくましく生きていく人間の力強さを主題としている作品である。

作品の構成は三つの章から成り立っている。第一章では千枝子とおばあさんが登場し、おぼんの準備のために石うすをひくおばあさんと手伝われる千枝子を対比的に描いている。第二章では、瑞枝たちが加わり、瑞枝たちを待ちわびる千枝子の心情とお姉さんと呼ばれたうれしさを対比的に描いている。第三章では、原爆投下前の千枝子たちの心情と投下後の心情を対比的に描いている。

したがって、対比的な構成を手がかりにして人物かかわり図をつくりやすい。また、第一章と第三章との比較において、千枝子の心情や考えの変容がとらえやすく、作品の主題をとらえる方法を学びやすい題材である。

(3) 目標

1 登場人物の気持ちや場面の様子を対比的にとらえることにより、作品の主題をとらえることができるようにする。

○ 石うすの歌に表れる千枝子の心情や考えを、おばあちゃんや瑞枝たちの言動と対比して読みとれるようにする。

○ 千枝子の心情や考えの変容の意味を考えて、主題を読みとることができるようにする。

2 人物かかわり図によって想像したり考えたりしたことを交流し、自分の読みを見直して付加、修正し、より確かで豊かな読みへと高めることができるようにする。

(4) 計画（約12時間）

1、全文を通読し、人物かかわり図をつくって読みの課題をつくる。————— 3時間

2、場面ごとに人物かかわり図をつくり、千枝子の心情や考えを中心に読みとる。——— 7時間

(1) 「だんごがほしけりゃ、うす回せ」に込められた手伝う心情……………②

(2) 「お姉さんだよ、お姉さんだよ」に込められたはずんだ心情……………②

(3) 「勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——。」に込められた決意……………③

3、千枝子の心情や考えの変容の意味を考え、主題を読みとる。————— 2時間

(5) 子どもの反応と考察

① 全文通読の段階（1/12時～2/12時）

〈めあて〉登場人物がどのようにかかわっているかを調べ、読みのめあてをつくろう。

まず、「石うすの歌」という題名に着目させ、石うすが歌を歌う時はどんな時かわかるころまで読み進めた。すると、おばあさんの「人間の心持ちをそのまま歌い出すものだよ。」を取り出してきた。そこで、「心持ち」という表現をめぐって話し合わせ、「気持ち」ではないので「気持ちばかりでなく、人間の考え」まで含めて考えていくことに落ち着いた。その後、だれの心持ちが石うすの歌に表れているかを考え、第二、第三章を読み進めていった。そして、感動場面を話し合いながら、千枝子、おばあさん、瑞枝の主なかかわりを人物かかわり図にまとめ、変化の大きい人物をもとに読みのめあてを作った。

S児	{ 中位児・読書好きで、想像することが好き。 しかし、断片的な部分にこだわりがちである。
G児	{ 中位児・読書好きで、想像することが好き。 しかし、思い込みがはげしく、自分の考えを曲げない。

○ 読み深めのめあてをつくる交流活動

T1 : 強く感動したことは、どんなことですか。

S1 : 千枝子と瑞枝が石うすを→G1 : 私もそう思う。千枝子の励ます心に感動した。

S2 : 初めはいやいやひいてい→G2 : おばあさんには、なたけど、終わりの方は、おばあさんをなぐさめているところが感動しました。

T2 : 千枝子の気持ちに変化があると思いますか。

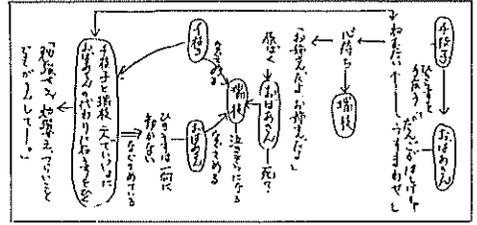
S3 : ……千枝子とおばあさんが泣きそうになる瑞枝をはげまし、(※1をさして) ひきうすをひかないおばあさんをはげまそうとして石うすを……。だから石うすが歌ったのではないかと思う。

G3 : 石うすの歌は千枝子の気持ちを表していると思うけど、はげましと思う。(と考えながら聞く)

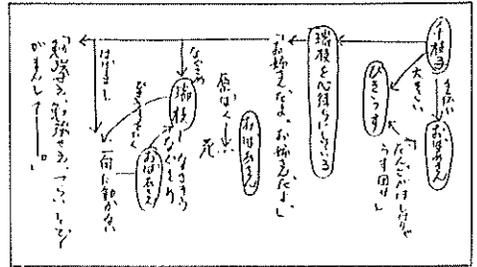
G4 : ……一向に動かないおばあさんを見て、早く元気になってほしいと思っではげましていると思う。

S4 : はげましよりもなぐさめと思うけど。

資料1. S児の人物かかわり図



資料2. G児の人物かかわり図



T3 : 千枝子の気持ちの変化に感動しているようですね。

では、読み深めるめあてはどうしますか。

— 読み深めるめあて —

○ 千枝子が最後の場面で変わったわけを読み取ろう。

(考察)

S児もG児も自分なりのまとめからわかるように、あらすじがよくわかり、読み深めるめあてを作っている。このことは、人物かかわり図に言動部分を取り出し、矢印で話の展開を示し、自分なりに構造化して作品の全体をとらえようとしている姿であり、自ら作品に働きかける姿である。そして、自分なりの感動(解釈)を表現し、交流することで読みの視点(千枝子の心情を追究すること)を明確にしている。このことは、人物の言動の変化から課題を意識化する機能があるからである。

— 自分なりのまとめ —

S児 : 千枝子やおばあさんのしたことを書いて……あらすじがよくわかってきた。千枝子の気持ちにちがいがりそうなきがした。

G児 : 人物の関係を調べるとあらすじがよくわかる。千枝子の気持ちのちがいをしらべていくとよいということがわかった。

② 場面読みの段階 (9/12時~10/12時)

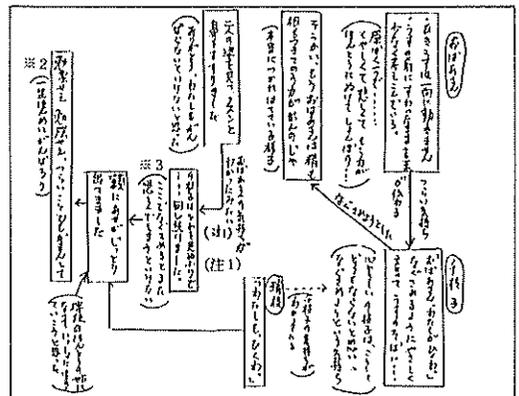
<めあて>

「勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——。」にこめられた千枝子の気持ちを読みとろう。

ア、人物かかわり図をつくり、自分の解釈をもつ事柄読みの過程

本時場面の黙読後、千枝子の心情について問うと、「おばあさんをなぐさめている」(S児)、「おばあさんをはげましている」(G児)と感想を抱いていた。そこで、千枝子を中心に人物

資料3. S児の人物のかかわり図



のかかわりがどのようになっていたかわかるように図に構成させた。

＜構成上の観点＞

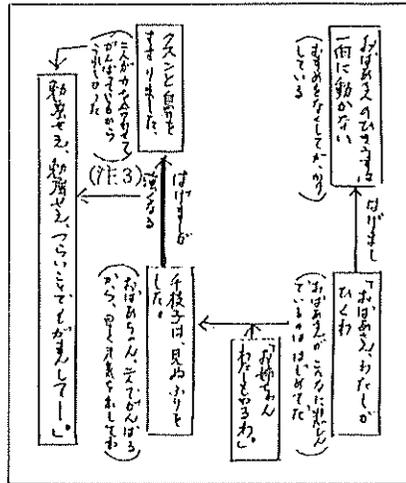
- ・人物の心の交流の手がかりとなる言動を黄色の付箋紙に書き出す。
- ・想像した人物の気持ちを表現する。
- ・言動を結びつけて矢印や線で表す。
- ・心の交流の気づきを書き込む。

その結果、資料3・4（ただし、※を除く）のように自分なりの読みを対象化し、次のような自分のまとめをした。

自分なりのまとめ

S児：千枝子だけが変っているのではないような気がしてきた。千枝子はやさしい子どもで思いやりがあるから、おばあさんをなぐさめていることがわかった。（注3）  
 G児：悲しんでいるおばあさんをはげましていこうとする気持ちがあると思う。そして、おばあさんの気持ちが千枝子によくわかったから、もっとはげまそうという気持ちになってきたと思う。（注4）

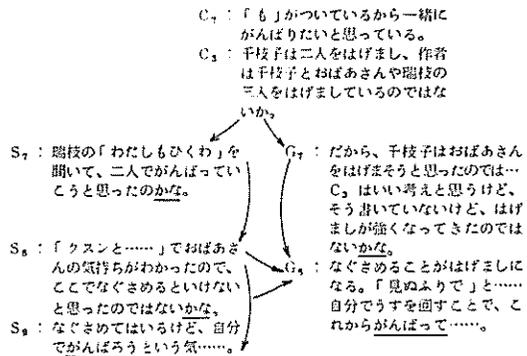
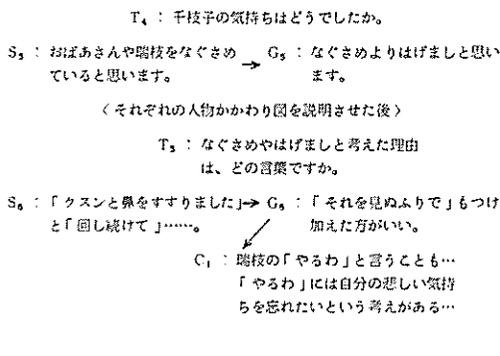
資料4. G児の人物かかわり図



（考察）

S児もG児も、千枝子やおばあさんや瑞枝の言動を結び、それぞれの言動を結びつけ解釈したことを心情面から表現している。特に、S児は、石うすを回し続けた心情を理解する上でおばあさんに視点を変換し、「おばあさんの気持ちがわかったみたい」（注1）やまとめ（注3）を書いている。G児も、注2のようにおばあさんに視点を変換して千枝子的心情を理解し、注4のようなまとめを書いている。このことにより、人物かかわり図により、自ら読みの視点を変換して読み深めるのに有効であるといえる。

イ、自分なりの解釈を交流する過程



考 察

S児はなぐさめの立場から、G児ははげましの立場から自分の解釈を友達に納得させようと発表をしているが、C3の発表を受けた後、S7、S8、S9とG7とじっくり考え込む様子が見られ、「いいかな」と自らの解釈を吟味し始めている。このことは、自分の解釈を深める交流活動の機能が有効に働いたものと考えられる。また、人物の重要な言動をとり出すT5の発問が情意や思考を促したと言える。

ウ、自分なりの解釈を補強する過程

補強の観点を次のように示した。

- ・友だちの考えから、はっとしたこと
- ・なる程と思ったこと
- ・新しく浮かんできたこと

③ 全体をふりかえる過程

—自分なりのまとめ—

S児：千枝子はおばあさんをなぐさめて、みんなと協力していこうという気持ちが高まってきていると思う。

G児：千枝子の心には、なぐさめとはげましの心があり、はげましの心が強くなってきたと思う。

作品全体をもう一度読んで、どの人物がどのように生き方を変えたのかを、人物かかわり図に書かせたら、資料5・6のように書き、作品の主題を資料7のように表現した。

資料7、とらえた作品の主題

S児：戦争の悲しみをこえて生きる千枝子たちの気持ちに感動した。

G児：戦争は反対。この作品のように戦争は悲しみをつくる。しかし、人間は悲しみに負けないで生きる。

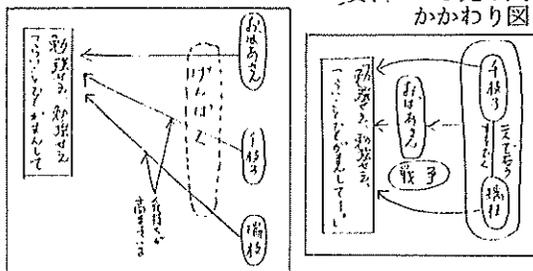
資料5. S児・G児の補強

	付加・修正部分	その理由
S児	※2のように、新しく書き加える ※3のように、新しく書き加える	・千枝子が臨戦といっしょに一歩けん命に生きようと思ったから
G児	※4で、矢印を太くし、「はげます」から「はげましが強くなる」と書き換える	・おばあさんに千枝子の気持ちがわかってくれたから、よけいに、はげましが強くなったと思ったから。

(考察)

資料5のようにS児やG児が人物かかわり図に付加修正したのは、交流と補強の観点が有効と言える。

資料6. S児の人物かかわり図 資料7. G児の人物かかわり図



5、全体考察

(1) 人物かかわり図を書かせることは、自らの解釈をつくるのに有効であったか。

資料8により、あらすじの把握、人物と人物のかかわりの心情理解、自分の解釈のつくりやすさと約8割の子どもが、人物かかわり図のよさを認めている。しかし、自分の解釈がつくりにくいとらえている子が3割近くいることは、人物かかわり図の複雑さに因るものである。

資料8. 人物かかわり図のよさ N=39

○あらすじがよくわかる。	39/39	100%
○人と人とのつながりがわかる。	39/39	100%
○自分なりの考えがつくりやすい。	32/39	79%

(2) 読みの深化過程に、表現・交流・補強の一連の活動を位置づけることで読みは深まったか。

S児もG児も文章を読んで、人物かかわり図に作品の主題や場面理解に必要な語や文を書き出し、言動の因果関係や流れを矢印で示し、言動を支える心情ばかりか結びつけて想像した心情を描きだすことができた。また、戦争の悲惨さを背景にもつ特徴をとらえ、千枝子の生きる姿に共感している。このことは、人物の言動をとり出し、視点を変換して視点を当てた人物の心情理解をはかり、自分なりの解釈を交流する基盤ができる。そして、自分の解釈と友の解釈を叙述に戻して交流し、新しく想像した内容を付加したり、人物かかわり図を修正して想像内容を鮮明にすることができたと考える。つまり、表現・交流・補強の一連の活動は、読みの目的を明確にし、不十分な自分の解釈に気づいて付加、修正して補強する学習過程であり、読みの深化をはかる過程と言える。

6、研究のまとめ

- (1) 人物のかかわり図は、作品の構造化をはかり、視点を変換して心情を読めることに有効である。
- (2) 表現・交流・補強は、叙述をとらえて自分の解釈をつくり、友だちとの解釈のちがいを明確にし、必要に応じて友だちの解釈を採り入れ、自分の解釈を補強していくのに有効である。

7、今後の課題・他の作品での追試と人物かかわり図の簡略化の工夫をする。

おわりに・人物どうしの言動から心情へと読みを深化させ、自らの読みを練り上げる子に。

# 主体的な読み手を育てる高学年説明文の指導

## 一 再構成活動を取り入れた学習一

国語部 久 門 隆

### ○ はじめに・

説明文の読みにおいて、目的を明確にして、語句や文、段落を関係付けて読みとっていく再構成活動をしくめば、文章に意欲的にかかわりながら自分の読み取りを、他との交流へとつなげて認識を深めていく読み手が育つだろう。

### 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

説明文を読み取る場合に、表現してある文章を読み取る目的を明確にして一人ひとりが既存の経験をもとに関係づけたり価値づけたりしながら、構造的にとらえ解釈していくことのできる子どものことである。

その過程には、説明文の記述の経過にしたがって書いてある事実を確かに読み取る事柄読み、事柄との意味を解釈して一つのまとまりでとらえる関係読み、意味段落の構成の仕方や題名、筆者の考え方をつないで考えて読み味わう価値読みの段階がある。

説明文においては、事柄、関係、価値と子ども自らが読み深めていくことが大切であり、深める場合に視点を決めて言葉を一つ一つ吟味しながら考えることが重要である。そうすることによって、ことばによる思考をおこない、論理的認識を身に付けることができる。つまり、分析(もの・こととの間の共通点や差異点、因果関係などをとらえる)、総合(もの・ことを総合し、まとまった考えをつくる)し、もの・こととの概念を関係づけてまとまった思想内容を形成していくことができるのである。そして、そのことが自分なりの文章表現を導き出していく。

説明文の学習指導をふりかえてみると、子ども自らが読み深めていく活動の設定が十分でなく、教師の指示が中心になり、必ずしも子どもが主体的に読んでいるとは言えない場合があった。

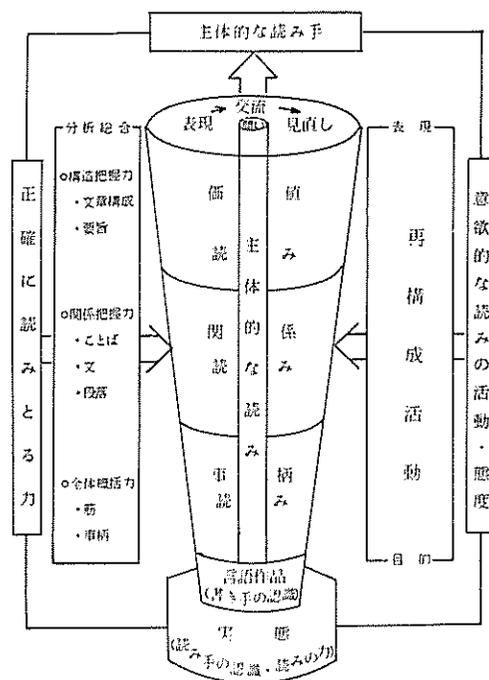
そこで、本研究においては、事柄読み、価値読みにおいて読みの目的を明確にして子ども自らが、ことばとことば、段落と段落の関係をとらえ直して、思考操作にもとづく新しい解釈を加えながら読み深める活動を設定することによって、自らが意味付けしながら読む子どもを育てる指導法を解明していく。すなわち、再構成活動を取り入れた説明文の指導を行うことによって、主体的に読み深めていく子どもの育成をめざそうとするものである。

#### ○ 再構成活動を取り入れた学習とは・

説明文における再構成とは、表現内容を時間の経過、ことばの示す意味の違いなどに着目して語や文を抜き出して図式化したり並べ変えたりしながら、より鮮明な形で説明内容を自分自身に価値

### ○ 主題の構想

めざす子ども像  
○ 文章に意欲的にかかわり、自分の読みをもつ子ども  
○ 読みとったことで自己の認識の深化・拡充ができる子ども



づけることである。したがって、再構成活動をとり入れた学習とは、事柄読み、関係読み、価値読みと読みが深化していくそれぞれの段階で、前述したように、言葉にはたらきかけて図式化したり並べ変えたりして文章を構造的にとらえることを重視し、それを他との交流へとつなげて読みの自己確立をはかろうとするものである。

再構成活動をとり入れた学習は次の点において価値がある。①全体と部分との関係や論理のつながりなどにかかわる関係把握力（思考力）が身につく、何が述べられているかを中心的に求める結果（要旨や要点）だけの重視から読み取りの過程の大切さを知ることができる。②言葉にはたらきかけて図式化したり、並べ変えたりすることによって、書き手が何をどのように認識し、どのような立場に立ってどのように述べようとしているのかを見取ることができ、書き手の表現の工夫をとらえやすい。③文章の流れをつかんだあと筋道を振り返り、述べ方を検討していく中で書き手の認識のしかたや述べ方を自己にかかわる問題としてとらえ、そこから新たな問いを生み出し、追究への意欲をもつことができる。④目的的な読みをとおして、問題解決のための思考力が養える。

以上のことから、再構成活動をとり入れた学習は、子どもが文章を自らの力で読み取っていくという主体的な読み手を育てていくうえで価値があると考えられる。

## 2 学習指導上の問題点・

- 読みの主体は、読み手個人であるとしながらも、読みの目的を明確にして自ら読み深めていく活動の設定が十分でなかったために、書き手の認識に迫り、そこから自分の見方・考え方をくり出していく主体的な読み手が育っていなかった。

## 3 問題点説明の方途

「事柄読み」「関係読み」「価値読み」の説明文の読みの過程に、目的を明確にして自分の読みとりを書き表していく再構成活動を位置づけていけば、書き手の認識のしかたを追いながら自分の見方、考え方をくり出していく主体的な読み手を育てることができる。

### ○ 再構成活動の内容と方法・

- (1)事柄読みの段階 題名や冒頭の読みからの課題をもとにして全体を読む観点を決めて、書かれている事柄を、順序を追いながら、また、内容的なつながり、全体の構成を考えながら書き出していく。
- (2)関係読みの段階 まとまりごとに語句、文、段落を軽重を考えながら取り出し、説明されている内容についての因果、包摂、順序、異同等の関係を図式的に書き表す。カード等も用いて関係づけの操作ができるようにする。
- (3)価値読みの段階 要旨を受けて、自分の意見や感想を取り込みながら、内容の軽重や段落の順序等の構成を考え新聞、本、レポートなどの方法で、表現する。

### ○ 基本的指導のしくみ

5年 題材「ねむりについて」

過程	事柄読み	関係読み	価値読み
学習（表現・交流・読解・見直し）活動	書かれている事柄の再構成 ○題名、冒頭のみによる読みの視点の設定 ○事柄の取り出し ○要旨の想定	まとまりごとの書き手の意図の再構成 ○ねむりの性質 ○ねむりの量 ○心のはたらきとねむりの関係 ○ねむりとは ○語や文を抜き出し、関係を図式化 ○要旨の文章化	要旨にもとづく、ねむりについての再構成 ○構成のしかた、書き表し方の工夫の計画 ○個性的・主体的な再構成 ・形式（新聞・本・レポートなど）
手だて	○題材との出会わせ方の工夫～体験の想起「ねむりとは何か」 ○題名の読み取り図、学習プリント ○学習の手引き～再構成のしかた	○学習の手引き～再構成のしかた ○小カード～重要語句・文の取り出し、配置の工夫 ○学習の流れ図、題材拡大図 ○学習プリント～関係づけの場	○学習の手引き～再構成のしかた ○学習の流れ図・方法の選択 ○再構成のための用紙（形式の工夫） ○個別の援助活動

## 5 指導の実際と考察・

(1) 題材 「ねむりについて」 表現に即して 第5学年

### (2) 題材の価値

本題材は、書き手が、ねむりというものが人間にとってどういう意味があるのかを、心のはたらきである脳のはたらきとの関係においてとらえ、覚えること、わすれること、ねている間の心のはたらきの三つの具体例を挙げて説明している。そして、ねむりとは、一日の活動で疲れた脳の休んでいる状態であり、人間にとって心のはたらきをよくするために脳の状態をよくすることが大切であると述べている作品である。

表現をみると、「・・・でしょうか。」の課題文を多用して読み手の問題意識を喚起する述べ方の工夫がなされている。読み手は、課題文に対する答えを求めて読み進めることによって文章全体の内容を理解することができる。また、文章の構成も、まとまりがはっきり分けられ相互の関係をつかみやすい。関係把握をしながら内容や表現の工夫を理解していくために再構成活動をとり入れることが効果的である。従って、子どもたちの主体的な読みの姿も期待できる。

### (3) 目標

- ◎ 心のはたらきをよくするためにねむりについて考え、脳の状態をよくすることが大切であるという要旨を言葉や文、段落に気をつけて再構成しながら読み取り、自分の立場から理解したことについて表現活動ができるようにする。
- ① ねむりとは疲れた脳の休んでいる状態をいうこと、常に脳の状態をよりよくしておくためにねむりが人間にとって必要なものであることを叙述に即して読み取ることができる。
- ② 段落の要点を押さえ段落相互の関係に注意して、要旨を読み取ることができる。
- ③ 要旨に対する自分の感想や意見をまとめることができる。
- ④ 友だちの考えや読み取りのすぐれている点に気づき、自分の読みや考え方を見直し、より確かなものへと高めていくことができる。
- ⑤ 書き手の説明の仕方や論の展開の仕方の工夫について考え目的に再構成することができる。

### (4) 計画（約11時間）

- 1. ねむりについて話し合い、学習の計画を立てる。…………… 3時間
  - ねむりについて知っていることを話し合い、再構成活動への見通しをもつ。 ①
  - 題名から読みの目あてをつくり、全体を読み新しく知ったことを話し合う。 ①
  - 事柄の読み取りから、要旨を想定し確かめるための共通のめあてをつくる。 ①
- 2. 意味のまとまりごとに再構成し、書かれていることを正確に読み取る ……………5時間
  - ねむりにはどんな性質があるか。 ①
  - どのくらいのねむりが必要なのか。 ①
  - ねむりと心のはたらきはどんな関係なのか。 ②
  - ねむりとは何かということと要旨をつかむ。 ①
- 3. 自分の立場を明確にして、ねむりについて読み取ったことをもとに再構成する。…… 3時間
  - 要旨をもとに、自分の読み取りを書き表す。本や新聞などの方法で書き表す。 ②
  - それぞれの書き表したものについて話し合い評価する。 ①

### (5) 子どもの反応と考察

#### ① 事柄読みの段階の指導と子どもの反応

この段階では、単元全体の学習を見通しながら、題材と出合わせ、内容の概略把握からさらに読み深めていく課題をつかませた。

ア、問題意識づくりと題材との出会い。

子どもたちの生活における「ねむり」についての話題を投げかけ、その意識化をはかった。自分たちの生活時間の中のねむりについて疑問などを出させ交流させた。T児(資料1)のような素朴な疑問が多く見られた。また、家庭での話題づくりをさせ、自分のねむりに対する意識を深めさせた。その中で、題材と出会わせていった。

イ、題材の読みを視点とした題材の概

略把握。 題名読みから、「ねむりについて」何がどんな順序で書かれているかの視点をつくり、

資料1

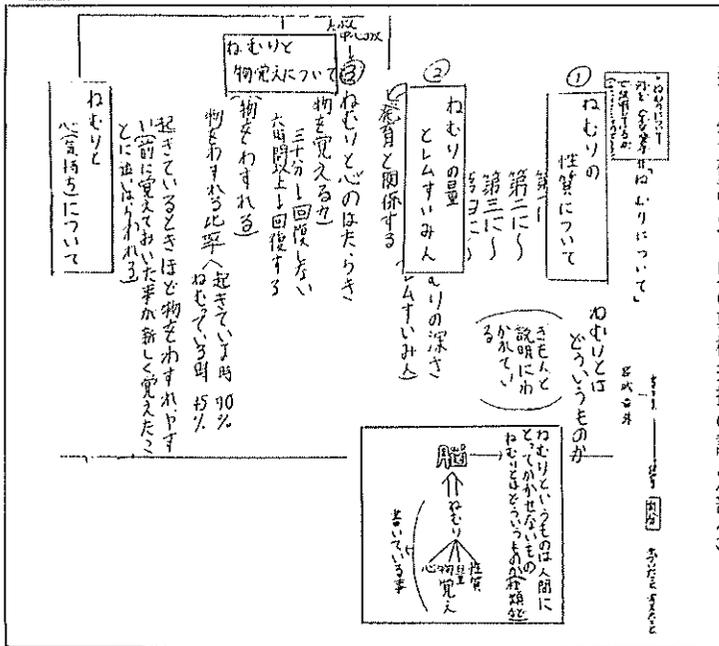
T児の学習導入時の問題意識

〈T児の「ねむり」についての疑問点〉

- なぜ人間はねむたくなるか
- 人間には何時間のすいみん時間が一番よいか
- ねむっているときは脳は働いているか

〈T児の家庭での聞き取り学習(対・家族)〉

- ねむりとは何か
  - ねむっている間は人間はどうなっているのか
- ねむりは脳と関係している



全体を読ませ自分の方法でまとめさせた。

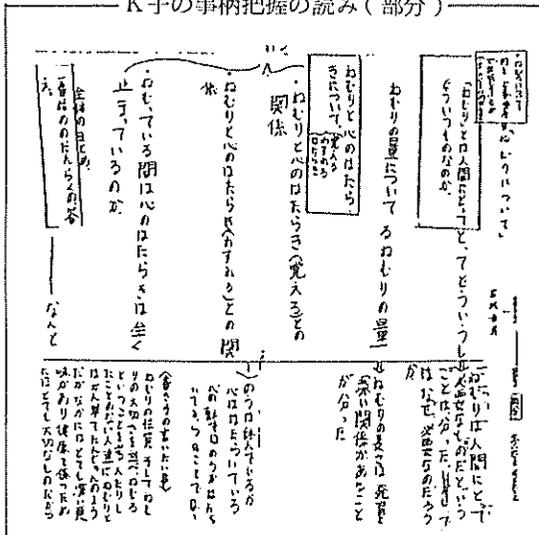
子どもたちは、カードを使って見出し的に要点をとらえている。①ねむりの性質について、②ねむりの量、③ねむりと心のはたらき、④脳のはたらき(全体のまとめ、①の答)というとらえ方は、ほぼ全員ができていた。

ウ、要旨の想定 全体の内容の概略をつかんだあと、「書き手が言いたいことは何か」について話し合わせ、自分なり要旨をとらえさせた。

資料3. 要旨の想定

- N=40
1. ねむりは人間にとって欠かせない大切なものである。(10人)
  2. 脳の休んでいる状態がねむりである。(3人)
  3. ねむりは人間にとって必要だ。(15人)
  4. ねむりと人間の関係(7人)
  5. ねむりについてもっと深く考えるべきだ。(2人)

K子の事柄把握の読み(部分)



(考察) 意識づくりをして題材と出会わせてきたことで、疑問等が深まり、読みへの意欲を持たせることができた。

② 関係読みの段階の指導と子どもの反応

事柄読みから想定した要旨(「ねむりは、人間にとって大切なものであり、必要なものだ。」)を検証させた。それぞれのまとまりで、要旨がどのように書き表されているか確かめていく。





# 価値形成をめざす社会科学指導

～価値づけ図をもとにした構成・交流・再構成の連続活動を通して～

社会科部 家 宇 治 正 幸

## ○ はじめに

社会事象の意味を自己の考えとしてとらえ表現した価値づけ図をもとに、連続的・構造的に考えを価値づけさせる交流・構成・再構成の活動を設定すれば、社会事象を主体的に追究する意欲や態度・判断する力を育てることができる。

## ○ 主題の構想

社会事象の意味を価値として判断できる子ども  
自己の考えを構造化し、明確に表現できる子ども  
社会事象の意味を意欲的・主体的に追究できる子ども

## 1 主題の意味と重要性

### ○ 価値形成をめざすとは

社会事象における価値形成をめざすとは、事象との出会いにおいてつかんだ課題に対する見方・考え方を、「構成」・「交流」・「再構成」という判断の三活動のくり返しによって、自らの価値としてつかませていくことである。

従来、社会科学習では、課題把握・課題追究・追究結果のまとめの三段階を基本として学習をすすめてきており、その過程を通して、事象の持つ

社会的意味をつかませてきた。しかし、一人ひとりの独自の考えをいかしての課題追究には、次のような相反する問題点が見られる。

- 課題に対する子ども独自の考えが活かされるような活動構成の在り方が不明確であった。そのため、追究方向が均一化され、子ども一人ひとりの考えが個性化されなっていた。
- 個の独自の考えが、科学性のない恣意的な考えとなってしまう、現実には根ざした課題解決となりえない学習がみられた。

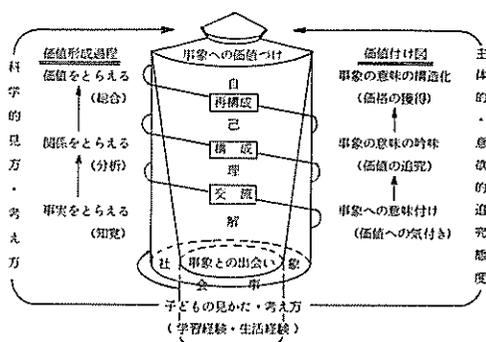
そこで、課題に対する個性的な考え方を認めながらも、科学性を保障する活動を各過程に組織し、連続的に機能させていけば、自らの考えを、確かな考えとして価値づけていけると考え、本主題を設定した。

### ○ 価値づけ図をもとにした構成・交流・再構成の連続活動とは

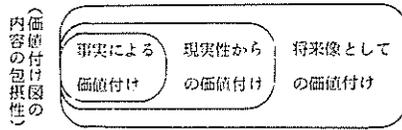
子どもの学習活動が、個性的であり、しかも、現実性のある科学的追究となるために、次の、三活動を学習過程に随時、機能的に位置付けた。

- 構成活動……事実の観察や調査を通し、課題に対する個の考えをつくる活動。この活動は、次の二活動で構成される。
  - ・ 構成Ⅰ(情報収集活動)…考えの強化に必要な事実を観察・調査によって収集する。
  - ・ 構成Ⅱ(表現活動)……考えの根拠を図に表現する。
- 交流活動……図示された考えをもとにした考えの比較・検討の活動。個の考えを多面的に検討し、強化するための観点を見出す活動。
- 再構成活動……交流の結果、個の考えを見直す活動。他の考えを取り入れたり、自分の考えの不備を調整したりして、個の考えの根拠を再表現する活動。

これらの活動は、子どもの持っている考えの矯正活動として働くのではなく、個の持った考えの強化活動として位置付ける。



また、これらの三活動を連続的に働かせる構成物として価値づけ図の作成を全過程に位置づける。価値づけ図は、各過程における子どもの判断の根拠を記述した図であり、構成・交流・再構成の活動の連続を促す働きを持つ。子どもは、各学習過程で持った考えの根拠を図に表し、その図を交流し、書き直すことによって自己の考えを見直す。その価値づけ図には、学習の深化とともに、下図のように包摂性を持たせる。そして、前過程の価値づけ図が、次過程の価値づけ図に生かせるように、各単元のねらいによって設定する。



このように、三活動を価値づけ図をもとに連続させていけば、追究の対象と立場がよりよく子どもに自覚され、個の持った考えを価値として形成していけると考える。

以上のような価値づけ図をもとにした三活動の連続に

より価値形成をはかる学習には、次のような意義がある。

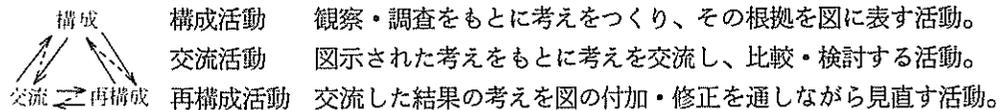
- 事象に対する自己の判断が常に要求されるため、追究が意欲的・主体的となる。
- 個の現時点での判断を要求するため、個人差・能力差に応じた追究が可能になる。

### 2 学習指導上の問題点

- (1) 個の独自の考えを生かし、強化していく活動構成の在り方が十分に解明されていなかった。
- (2) 各活動を連続させる考えの表現を追究結果の表現としていたため、交流や再構成の活動に十分生かすことができなかった。

### 3 問題点説明の方途

- (1) 個の独自の考えを生かし、強化していく学習活動を各過程に次のように構想して位置付ける。



- (2) 各活動を連続させる個の考えの構成物としての価値づけ図に、考えの根拠を表現させる。

(内容条件)

(方法条件)

- 事象を構成している要素が記述されている図
- 事象間の関係が表記されている図
- 事象間の表現に個の追究視点がみとれる図
- 考えの構成のために必要な要素を抜き出し、符号や言葉で関係を記す。
- 図をもとに、他児の図と比較し、付加・修正点を探す。
- 交流をもとに、図中の符号・言葉を付加・修正し、考えを再構成する。

### (3) 基本的指導の仕組み

	事実をとらえる	関係をとらえる	価値をとらえる
学習活動	学習課題の把握 課題に対する自己の考えの表現 価値づけ図の相対化 価値づけ図の見直し (個の考えをつくる)	価値づけ図の有効性の検討のための調査 価値づけの有効性の吟味 価値づけの有効性の見直し (個の考えを検討する)	価値づけの調査のための確認 確認した価値づけ図の相対化 価値づけの確認 (個の考えをつくりかえる)
指導の手段	Ⅰ 出会いの見学・調査 Ⅱ 自己の考えの表現	Ⅰ 確かめの見学・調査 Ⅱ 考えの根拠の表現	Ⅰ 確認のための聞き取り Ⅱ 見直しによる再表現
交流	・ 価値づけ図をもとにした考えの表出	・ 根拠の比較・検討 ・ 考えごとのグループ討議	・ 価値づけ図の発表を中心とした交流
再構成	・ 価値づけ図の付加・修正	・ 考えの根拠の付加・修正	・ 価値づけ図の強化のための表現

#### 4 指導の実際と考察

(1) 小単元 博多湾の埋め立てと伊崎漁港(漁業の問題とこれからの水産業)〔5年〕

(2) 目標

- 伊崎漁港では、博多湾の埋め立てによる漁場の縮小にもかかわらず、新しい漁場の開拓や漁具・船舶等の施設・設備の充実をはかり、漁業生産に取り組んでいることを理解できる。
- 博多湾の埋め立てによる伊崎の漁業の変化をとらえ、これからの博多湾内での沿岸漁業のあるべき姿を志向する態度を持つとともに、それを自分の考えとして価値づけ図に表現することができる。

(3) 計画(約7時間) ○内は単位字数

	事実をとらえる	関係をとらえる	価値をとらえる
学習活動	1. 博多湾の埋め立てによる伊崎漁港への影響を調べ追究課題をつかみ、追究の計画を立てる。……② (1) 博多湾の埋め立てによる伊崎漁港への影響について調べる。 (2) 問題点を交流し、解決策を予想する。	2. 埋め立てによる伊崎の問題点について調べ、「これからの伊崎漁港」について話し合う。……③ (1) 解決策を聞き取り、その可能性を図へ表現する。 (2) 解決策の可能性についての交流する。 (3) 図を修正し、解決策を見直す。	3. 伊崎を中心とする沿岸漁業の問題点について話し合い、「これからの伊崎漁業」を図に表す。……④ (1) 伊崎の解決策の有効性を聞き取りで確かめる。 (2) これからの伊崎漁業について話し合う。 (3) 「これからの伊崎漁業」を図に表す。
指導の手だて	構成 ○ 埋め立てによる問題点の聞き取り。 ○ 問題点の価値付けと、図の作成。 交流 ○ 伊崎にとっての問題点とその解決策の交流。 再構成 ○ 問題点の価値付け図の修正から、これからの伊崎の解決策の見直し。	○ 伊崎漁港への解決策の聞き取り。 ○ 解決策の可能性の価値付け図への表現。 ○ 伊崎の解決策の有効性についての検討。 ○ 有構成の「是」「非」のグループ討議。 ○ 解決策の価値付け図の付加・修正から、これからの伊崎漁港の見直し。	○ 漁協の理事への解決策の確かめ。 ○ 伊崎の解決策をもとにしたこれからの沿岸漁業についての交流。 ○ これからの伊崎漁業の図の作成。

(4) 「これからの伊崎の漁業」の追究の実際と考察

① 構成・交流・再構成の実際と考察～関係をとらえる段階を中心に～

○ 伊崎漁港との出会いから伊崎漁港の解決策づくりまで(漁港の問題点をとらえる段階)

博多湾の埋め立てによる伊崎への影響

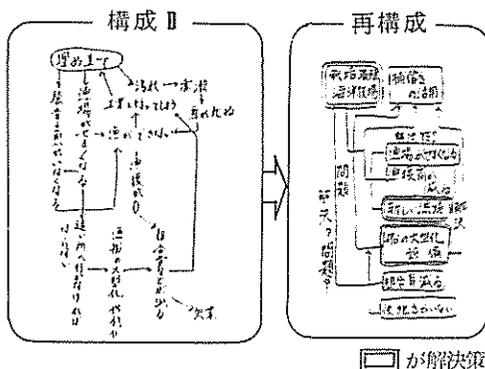
- 協同漁場の28%を失う
- のりの養殖漁場全漁場の消失 (水揚げ高の20%)
- 90名中33名が漁業を廃業
- 港の移転のため港内の淡水化

伊崎漁港は、博多湾内に位置する漁港であり、近海における底引き網や一本づりを中心とした典型的な沿岸漁業を営む漁港である。しかし、福岡市の都市開発にともなう博多湾の埋め立てによる左図のような影響を受け、その漁業の在り方を変えようとしている漁港である。

そこで、上図のような資料を提示したあとに、実際に、伊崎漁港に出会わせ、博多湾の埋め立てによる影響について聞き取りをさせた。聞き取りの結果、本当に伊崎の漁業の問題点を解決する解決策を吟味していく課題として、次のような学習課題を設定した。「伊崎漁港の埋め立てによる問題点と解決策を調べ、これからの伊崎の漁業のすめ方を考えよう」

子どもたちは、漁場が狭くなることを問題点の中核としてとりあげ、それを解決していく伊崎の人たちの努力を予想した。

T児は、構成・再構成の活動を通じ、左図のようにまとめ自分の予想を調べる計画をたてた。



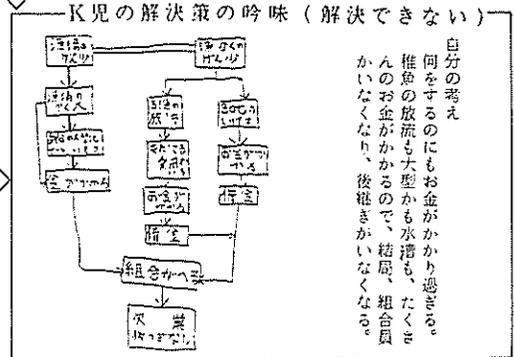
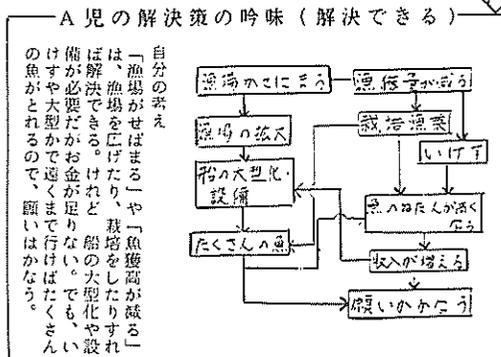
○ 伊崎漁港の解決策の検討

構成 I 問題点の解決策を実際に調査しに行く活動

- 伊崎で聞き取った解決策
- 漁場を沖合いへと広げていく。
  - 施設・設備を近代化する。
  - 活魚水漕をつくり、値段の高い魚を出荷する。(30トン水漕)
  - 魚の中間育成。(栽培)

一人ひとりの聞き取ってきた内容に多少の差異はあるが、左図の四つの解決策を聞きとってきている。しかし、これらの解決策が十分に効果があるのか否かの不安についても聞き取ってきている。そこで、本当に、これらの解決策が、伊崎の漁業の問題を解決できるのかを吟味させ、その考えの根拠を価値付け図に表現させた。

構成 II 価値付け図の作成



交流 …価値づけ図をもとにお互いの根拠を交流しあう活動

構成活動の段階で、解決について大きく二つの段階に考えが分かれた。それら二つの考えごとにグループで討論することを通し、解決策の有効性を吟味させた。交流の前提として、価値付け図に考えを書き出して確かな考えを持つこと、また、自分の考えを支えるのに必要な資料を持つてのぞむことを確認し交流にはいった。教師は、話し合いの恣意化を防ぐ「補助金」・「融資金」の資料をもつてのぞむ。

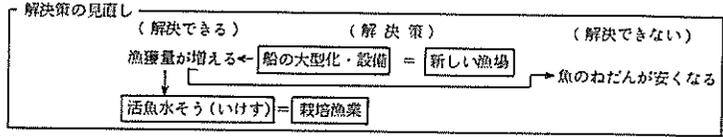
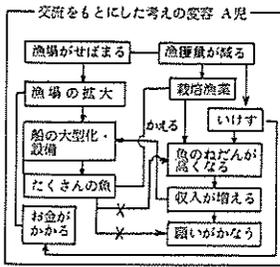
交流活動での児童の発言

- |   |  |
|---|--|
| (解決できるグループ)                                 | (解決できないグループ)                                   |
| C1 私は、Aさんに賛成です。たくさん魚をとれば、それだけお金になり、費用にまわせる。 | C2 たくさん魚をとれば、それだけ値段が下がる。                       |
| C4 C2君に質問、新鮮のまま保存できると思う。                    | C3 テレビをみていたら、栽培漁業でやったほうが安くなると聞いた。              |
| C5 たくさんとれても新鮮だったら高いと思う。いけすで解決できる。           | C6 でも、いけすはお金がかかるので解決できないと思う。                   |
| C7 お金は補償金で解決すればよい。市や県の手もかりればよい。             | C8 補償金は漁場が減ったり、遠くの漁場にでかけるためのものだ。融資金を使わないといけない。 |
| C10 でも、たくさん高い魚をとれば、その借金もかえせる。               | C9 つけ加え、だから借金を補償金で返すのは無理。                      |

子どもは、連続的に考えをつないで話し合いを進めた。しかし、補償金、融資金・活魚水漕での利潤など事実として明確でない部分が多いため、結論を導くことができなかった。そこで、話し合い後、再度、伊崎へ聞き取りにでかけた。右表は、その聞き取ってきた内容である。

- 再度の聞き取り
- 補償金の額はわからないけど、そんなにお金を船や設備にはつきこめないこと。
  - 融資金は800万円までで、5年で返す。
  - 新鮮な魚だと10%ぐらい高い。料亭などにも高く売ることができる。

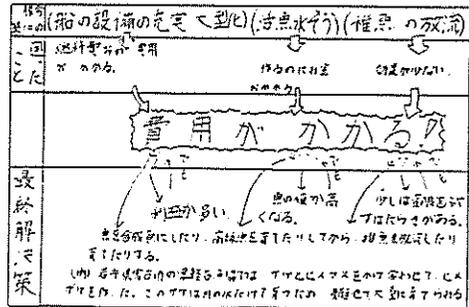
**再構成** ……交流をもとに考えの根拠を付加・修正し、これからの伊崎の漁業を見直す活動



交流後、解決できるとしていたA児は、左図のように価値付け図を書き直し、「お金は、もう一度、見直さなければならない。」としている。そして、船の大型化や漁場の開発には、限度があり、活魚水溜の利用や栽培漁業を見直すべきであると考えを修正している。

○ これからの伊崎の漁業についての価値付け

価値をとらえる段階に、自分たちの解決策を漁協の理事さんに聞いてもらった後の最終的な解決策を右図のように書きあらわした。「費用」という問題をのりこえるには、やはり、費用を使う、投資の必要性に気付いている。このように、子どもの解決策が、現実に支えられながら、将来を志向したものとなってきた。



(構成・交流・再構成活動の有効性に関する考察)

三活動の有効性として、表1にみられるように、最後の図がかけなかった子がいなかったことから、子どもの判断する力が育ってきていると考えられる。しかし、根拠が模倣・恣意的な子が8名おり、図への表現のむずかしさが問題であると考える。

表1 「これからの伊崎漁港」の図の作成の有無 (N=40)

図作成の有無について	数
全く書くことができなかった	0名
根拠が不明確(模倣)	4名
根拠が不十分(恣意的)	4名
根拠を明確にした作図	32名

表2 「これからの伊崎漁港」についての変容 (N=40)

観点の変容	数	効果性
1.全く書けなかった解決策になった	5名	非連続
2.解決策が現実的になった	7名	連続
3.最初の考えの一部をとり出した	25名	非成長
4.ほとんど考えはかわっていない	3名	非成長

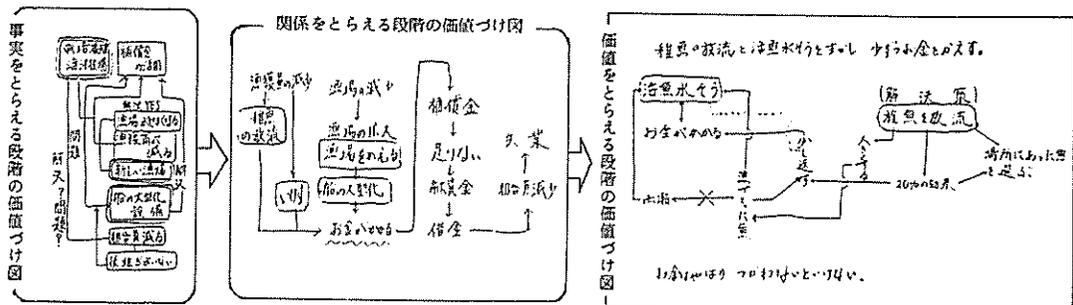
※ 根拠は現実性からの判断をいう。現実の伊崎の四つの解決策をもとに根拠づけているかが、本小単元の学習内容を身につけたかにもかわる。

表3 交流における発言率と子ども間の意見のつなぎの回数

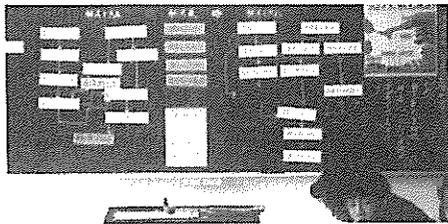
	発言率(1時間)	意見のつなぎ
取り組み前(7月)	50~60%	5~10回
取り組み後(12月)	70~80%	15~20回

また、表2からは、1・4項目のように、個の考えを生かしながら成長させきれない子がみられた。これは、子どもへの情報提示の不十分さがあげられる。関係をとらえる段階での再見学にもその不十分さがみとれる。しかし、2・3項目のように、最初の考えをふくらませたり、修正したりしている姿は、顕著にとらえられる。子どもの学習への参加も、表3のように、向上している。このことから、三活動の有効性は、とらえられる。

② 子どもの意識をつなぐ価値づけ図の実際と考察(T児の変容をもとに)



前図は、T児の価値づけ図の変容である。図のように、問題点の焦点化から自分なりの伊崎の解決策を生みだし、その有効性を検討し、改めて解決策を価値づけている。交流活動においては、この価値づけ図を、他児の価値付け図と比較させながら、自他のちがいを明確にさせた。考えを代表



解決策の有効性の吟味の板書

する子どもの、しかも相対立する図を板書させ、根拠づけのためのデータとなるカードを黒板上で操作させながら、自分の考えを発表させた。左の写真が、その板書である。

しかし、カード操作については、図の違いが十分によみとれず、有効に働いたとはいいがたい。

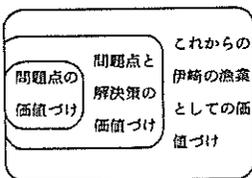
### (価値づけ図の有効性に関する考察)

価値づけ図によって、活動を連続的に行わせることができたかについては、交流に価値づけ図を使い、再構成では付加修正させたため、効果的に活用できた。表1からも根拠づけが明確化していることがとらえられる。特に、考えの根拠が明記できない子が3

表4 価値づけ図の作成の有無 (人数) N=40

作成の有無	1回	2回	3回
考えの根拠を明記できない	5	4	0
考えの根拠の明記が不十分	7	5	8
考えの根拠が明記	28	31	32

図1 価値づけ図の内容の包摂性



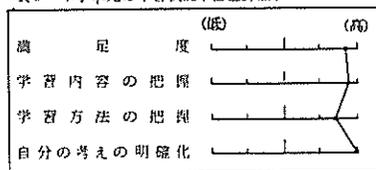
回目になるとなっていることは、三活動が最も有効に働いたことを示していると考えられる。

## 5 全体考察

### (1) 三活動で個の考えが生かされたか

表5の考えの明確化において、4.9の評定を得たことは、本活動のねらいである個の考えの確立において有効であったと考える。また、表6の他の考えの明確化が4.9であり、取り入れたかの評定が4というように、他を意識しながらも、自己の考えを明確化している姿がうかがえる。これは、考えを作る、交流する、考えをつくりかえるといった活動が、子どもに定着してきている姿であると判断される。しかし、その反面、子どもに考えをつくらせる際、情報量や課題そのものの難易度に問題が残る。それが、表6の「考えをつくれたか」「考えを発表できたか」の項目の評定の低さとして表れている。

表5 本小単元の学習状況(自己評価) N=40



### (2) 価値づけ図は、追究の意欲や主体性において有効であったか

価値づけ図がフリー記述であったこと、書く手順が一定であったことなどが、表7の全体的な評定の高さとしてあらわれている。表5の満足度や考えの明確化、表7のおもしろかったかの項目などの評価により、子どもの意欲や主体性をよみとることができる。

表6 三活動の有効性(自己評価) N=40

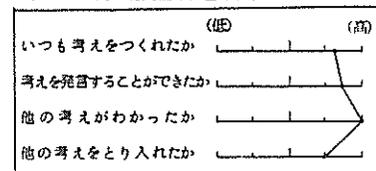
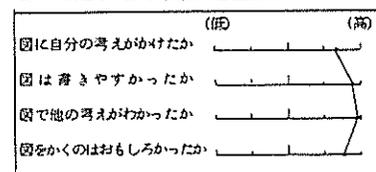


表7 価値づけ図の有効性(自己評価) N=40



## 6 研究のまとめ

(1) 個性的考えを生かすには、構成・交流・再構成という三活動を連続的に構成することにより、常に、自分の考えの位置付けを明確にとらえることができる。

(2) 個の考えを構成する価値づけ図には、自他を見つめる機能を持たせることができる。

## 7 残された課題

個の考えを構成させる情報の量と価値形成における課題の在り方

○ おわりに 自己の考えをより価値高いものへとつくりあげる子どもをめざして

# 価値形成をめざす中学年社会科学学習指導

—構成図による価値の再構成活動を通して—

社会部 西 邦 彰

- はじめに 社会事象や人間の生き方を一人ひとりの子どもの生き方と結びつけて捉えさせるためには、学習過程の「価値をとらえる」段階で価値葛藤の場を設定し、交流によって自分の考えを見直し再構成していく活動とそれを対象化して捉えさせる構成図が必要である。

## ○ 主題の構想

### 1 主題の意味と重要性

#### ○ 価値形成をめざすとは

子どもたちが社会事象と出会い、事象の持つ社会的意味の追究を通して自己の考えを作り、人々の願いやより良い社会の実現といった観点から、自分なりの考えで事象の価値を判断できるようになることである。そのためには、事象を適確に捉える力・事象相互の関係を把握し考察する力・事象の持つ意味を把握する力・事象をより良い社会の実現といった価値観から判断する力が必要であり、本校、社会科学部はこの力を伸ばし子どもの価値形成をめざすための学習過程と活動の在り方を次のように明らかにしてきた。

「事実をとらえる」段階——学習対象と出会い、具体観察したり比較・関連づけて事実を整理し自分の考えを捉える（事実認識）。「関係をとらえる」

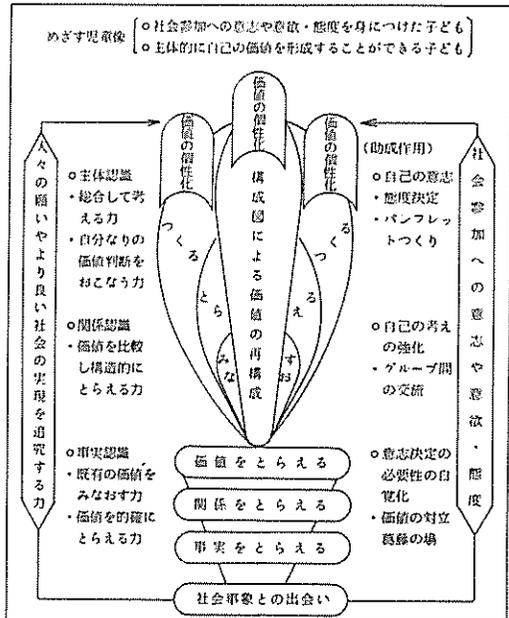
段階——捉えた自分の考えを確かめるために事象を分析・統合し、交流して考えの見直しの観点を捉える（関係認識）。「価値をとらえる」段階——捉えた観点から考えを見直し、自分の生き方と結びつけて価値判断を行なう（主体認識）。という3段階の認識の深化過程と各段階に深化過程を位置付けた3活動で構成することである。過去2年間の研究の結果、今後の課題として「価値をとらえる」段階での見直し活動の在り方と価値判断の様相を子ども達が客観的に捉える手立ての究明が残された。

従来の学習指導では、「価値をとらえる」段階は関係認識までの事象の意味付けで終わってしまい、人々の願いやより良い社会の実現といったこれからの在るべき姿から事象をとらえ自分なりの価値判断を行って行くまでにはいたらなかった。子ども達を実践的な主体認識まで高めるためには、「価値をとらえる」段階で子どもの現実の問題にかえり、再度、より事象を引き付けて自分自身がどう関わっていくのかを価値判断させていくことが大切であり、このことは公民的資質の基礎を育成するための社会参加への意志や意欲・態度を育てていくことになるのである。

そこで本研究では、過去2年の研究成果にもとづき、子ども達が社会事象の持つ意味の追究を通して、より自己の生き方と結びつけて価値の個性化をはかるための学習過程の在り方・オープンエンドとなるための学習活動の組織化を「価値をとらえる」段階を中心に究明しようとするものである。

#### ○ 構成図による価値の再構成活動とは

関係認識の段階で捉えた社会的意味を、子ども一人ひとりが人々の願いやより良い社会の実現といったこれからの在るべき姿から事象をとらえ直して再構成し、自分なりの価値判断を行って社会参加へ



の意志や意欲・態度を育てていくための活動である。

子ども達が、自分の意志で主体的に価値の再構成を行っていくためには、自分の考えを見直し・再構成していく「みなおす・とらえる・つくる」活動を設定しそれを対象化・視覚化してとらえ考えを明確にしていく構成図が必要である。

- ①「みなおす」活動とは、「関係をとらえる」段階で分析・総合により構造化された自分の考えと社会事象の持つ問題点を調査や観察による事実と対峙させ、構成図に事象のあるべき姿について自分の考えを見直す活動である。構成図に在るべき姿に対する自分の考えと調べた事実を関係付けて表すことにより追究の対象が明確になり個性的な見方・考え方を育てることができる。
- ②「とらえる」活動とは、自分の調べた事実を交流を通して友達との相違点を明らかにし、友達の調べた事実や新たな資料をもとに構成図に付加・修正・強化し、事象を新たに構造化してつかむ再構成活動である。構成図に自分の調べた事実と友達の調べた事実や新たな事実を関係づけることにより事象が構造化して捉えられ、事象の意味づけのための客観性・妥当性を高めることができる。
- ③「つくる」活動とは、再構成された社会事象に対して、自分なりの意味付けを行っていく価値判断の活動である。構成図には、事象の在るべき姿に対して自分の価値判断が明らかにされる。このように「価値をとらえる」段階に構成図による3活動を位置付けることにより、常に事象との接近が図られながら、一人ひとりの子どもに事象のあるべき姿について価値の再構成がなされることで、社会参加への意志や意欲を育てていくことが出来るのである。

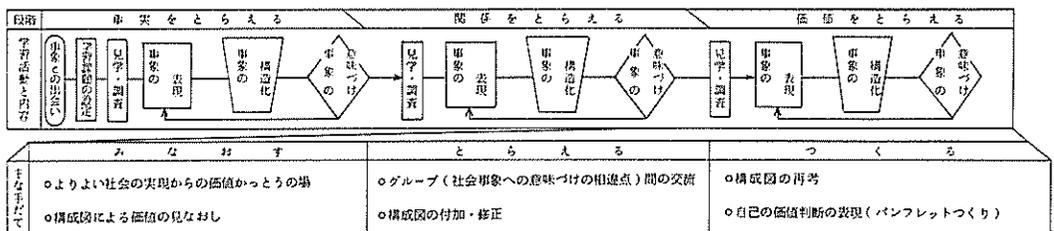
## 2 学習指導上の問題点

- (1) 従来の学習指導では、社会事象の意味づけが関係認識の段階までで終わってしまい社会参加への意志や意欲・態度を育てていくための学習指導となるには不十分さがみられた。
- (2) 子ども自身の社会参加への意志や意欲・態度を育てていくための「価値をとらえる」段階で、事象をより自分の生き方と結びつけ、自分なりの価値観を再構成していく学習活動の在り方が十分に究明されていなかった。

## 3 問題点説明の方途

「価値をとらえる」段階に社会事象の意味をより自分の生き方と結びつけて価値判断を行う構成図による「みなおす・とらえる・つくる」3活動を円環的に位置付ければ、一人ひとりの子どもに公民的資質の基礎である社会参加への意志や意欲・態度を育てることが出来る。

- (1) 価値の見直しと再構成を行うために、社会事象の持つ問題点を明らかにさせる価値葛藤の場を設定する。
- (2) 構成図による「みなおす」「とらえる」「つくる」活動を円環的に位置付け価値の個性化を図る。  
「みなおす」・・・構成図に事実と課題を関係づけて自分の価値観を見なおす活動。  
「とらえる」・・・構成図をもとに交流によって事象の意味を捉える構成活動。  
「つくる」・・・構成図に事象に対する自分の考えを意味付ける活動。
- (3) 基本的指導のしくみ



#### 4 指導の実際と考察

(1) 小単元 シーサイドももちと21世紀の福岡市〈4年〉

(2) 目標

- シーサイドももちの追究を通して、福岡市が国際化・情報化・個性化などに対応した市民の生活を豊かにするための21世紀の新しい都市づくりを目指していることを捉えることが出来る。
- 新しい都市づくりを目指している市の考えについて、人々の願いの実現という観点から自分なりの価値判断を行いシーサイドももちのあるべき姿について自己の考えを表現することが出来る。

(3) 計画（約10時間）

- 1 新しい都市づくりを目指しているシーサイドももちを知り、追究課題を設定する。—— (1)
- 2 シーサイドももちの見学・調査を行う。————— (課外) (2)
- 3 地図づくりを行い、捉えた事実を構成図に整理し自己の考えを作る。————— (2)
  - (1) 見学したことをもとに地図づくりを行う。 ①
  - (2) 捉えた事実を構成図にあらわし自己の考えを作る。 ①
- 4 シーサイドももちにおける福岡市の目指している都市づくりを研究し価値づける。—— (3)
  - (1) 課題解決のための資料を収集する。 (課外) ②
  - (2) 調べたことをもとに構成図を作る。 ①
  - (3) 構成図をもとに交流し、福岡市の考えについて自分なりの価値判断を行う。 ①
  - (4) シーサイドももちの問題点を調べる。 ①
- 5 シーサイドももちの問題点をつかみ、自分の考えを価値付ける。————— (3)
  - (1) シーサイドももちの問題点をつかみ、自分の考えを構成図に表す。 ①
  - (2) 自分の立場を明らかにして交流し、自己の価値判断をつくる。 ②
- 6 シーサイドももちと21世紀の福岡市について、パンフレットづくりをする。—— (1)

(4) 価値形成を目指すための本単元における追究の視点

福岡市は、人々の願いや市民の豊かな暮らしの向上に基づいて都市総合計画を作成し、市の人口増加の問題を解決するために博多湾を活かし、人口海浜や公園などの自然に囲まれ、都市高速道路や地下鉄などの交通の便にも恵まれ、文化や情報・教育などの機能が集中した住宅環境を実現しようとしている。しかし、このような市当局の手による市民のための都市づくりではあるが、子ども達に追究させるべき中心課題として、立地条件や海岸の埋立等から莫大な費用がかかり分譲地の値段も相当高いものとなり、一般庶民では手がでにくいという問題がある。この問題事象は、シーサイドももちが私達の願いを実現することが出来るのか否かという価値葛藤の場となり、子どもなりの価値判断を行いこれからのシーサイドももちのあるべき姿について自己の考えを作ることが出来る。このように人々の願いの実現という視点で本単元の追究をさせることが出来る。

(5) 子どもの反応と考察

① 「事実をとらえる」過程（1/10～3/10時間）〈シーサイドももちとの出会い（共通課題の設定）と事実認識までの3活動〉

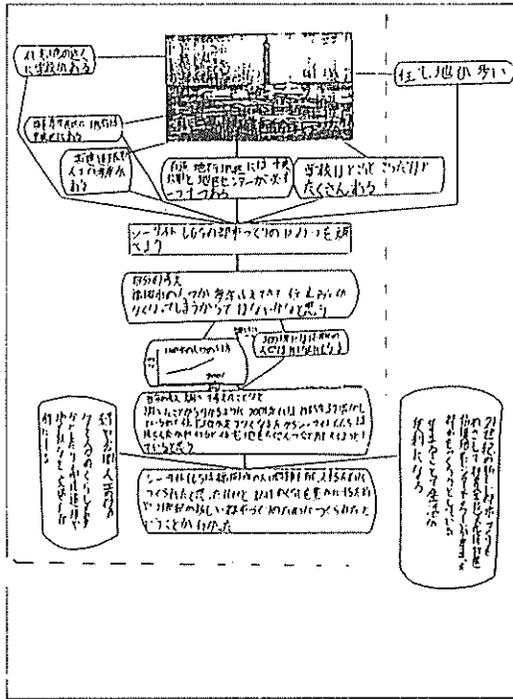
第1時において、私達や市民の暮らしへの願いを話し合わせシーサイドももちに新しい都市づくりが行われていることを知らせ、〈どのような都市づくりがなされているのか〉という共通課題を設定した。第2時において、見学したことを地図づくりを通して明らかにさせ、第3時において、捉えた事実を構成図をもとに話し合わせ、自己の考えを明らかにし価値づけの見通しを持たせた。

② 「関係をとらえる」過程（4/10～6/10時間）〈シーサイドももちの都市づくりをとらえ市の考えについて価値判断を行う3活動〉

第3時での自己の追究の視点（シーサイドももちに新しい都市づくりが行われようとしているのは、①人口問題の解決のため②自然や交通に恵まれた都市づくりのため③21世紀の未来型の都市づくりのため）に添って調べ学習を行い、第4時では収集した資料を分析し総合したことを構成図に表し、それと関係づけて自己の考えを表現させた〈みなおす〉。第5時では、収集した資料をもとに発表による交流を行い、他の追究の視点によって捉えられて事実を構成図に付加・修正することで関係づけて、シーサイドももちにおける都市づくりの価値を捉えさせた〈とらえる〉。次に、シーサイドももちにおける市の考えに対して、自己の価値判断を構成図に意味づけさせた〈つくる〉。そして、シーサイドももちの問題点について話し合わせ、分譲価格が高いということをつめた。

（考察）

N児の構成図 図1



シーサイドももちにおける福岡市の都市づくりの価値について、子ども達は、①人口問題の解決のため②自然や交通に恵まれた都市づくりのため③21世紀の未来型の都市づくりのため。の3つの観点から追究したN児の構成図（図1）に見られるように人口問題の解決の観点から事象を追究し、捉えた事実や他の児童（②と③）と関係付けて自己の考えを明らかにしている。

N児は、福岡市の人口の推移をグラフに表し、また2001年の人口推計（141万人）と関係付けて、「調べて考えたことは、福岡市は2001年には141万人になると考えたのでシーサイドももちに住宅地を多く作ったと思う。」とし「つかむ」活動では、「福岡市は、人口が増えていき住宅地が無くなってきているのでシーサイドももちに住宅地を多くしたと思っていたけれど、21世紀に向けての都市づくりのためや豊かな町づくりのためでもある。N児」としている他の児童も、「今までは、暮らしを豊かにすることしか考えていなかったけれど

人口問題や21世紀の都市づくりということも考えられると思います。E児」というように他者の考えをもとに事象に対する価値づけを行うことが出来ている。

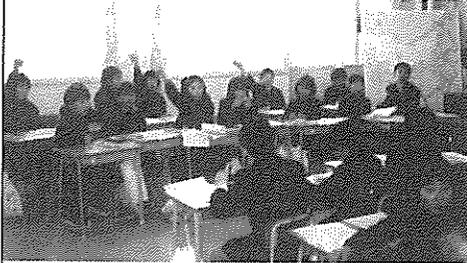
③ 「価値をとらえる」過程（7/10～9/10時間）〈シーサイドももちの問題点をつかむ市の都市づくりについて自分なりの価値判断を行っていく3活動〉

前時に於いて各自が価値判断として持っている「市は私達の生活を豊かにするためにシーサイドももちを作ろうとしている」という価値観と埋立の費用・立地条件・都市の機能等の価値故に住宅地の分譲価格が高いという対時的な問題事象を比較させ、第7時は本当に人々の願いを実現できるのかどうかについて自分の考えを構成図に決定させ追究の見通しを持たせる〈みなおす〉。第8・9時では、追究の視点に基づいてシーサイドももちが人々の願いの実現になるのかどうかの立場で、それぞれの価値を交流させ、自己の考えをより強くするための再調査を行い、得られた事実や再交流によって得た新たな事実（賛成・反対の事実）を構成図に付加・強化させて、より事象に接近した自己の考えを構成させる〈とらえる〉。次に、問題を含みながらも私達の願いを実現させるために新しい都市づくりをしている市の立場について自己の考えを構成図に価値付けさせるようにする〈つくる〉。

## 第7時の交流<つかむ活動>

シーサイドももちは人々の願いを実現する立場

- C<sub>1</sub> 家の近くの不動産屋で聞いて来たのだけど、大橋駅前が2.6億円、大塚公園前が1.18億円、202号線ぞいで2億円、この土地は交通の便が良くてもあるのだから、これから考えるとシーサイドももちは安いので、人々の願いは実現されると思います。
3. ほかにも近くの不動産屋で調べたのだけど、シーサイドももちのような庭付きの家が高宮で1.3億円もするので、シーサイドももちの1億円は安いと思います。  
(中略)



6. 私の住んでいる春日市でも、土地代だけで8千万円で、あまり交通に便利じゃないから、これから考えたらシーサイドももちは安いと思います。
8. やはり私は、埋め立ての費用や、人々のくらしを豊かにするための交通や設備があるのだから、少し高いのはしかたがないと思います。
10. マリナタウンは、自分で土地を買って家をたてるのではなく、マリナタウンの人が家をたてて、それを抽選して買うので、安いのは当然だと思います。
12. 大橋や大塚が1億円以上もかかるのに、シーサイドももちには人工海浜や緑がいっぱいで、いろいろな施設もあり、シーサイドももちの方が豊かで安心してくらしができるので、ねだんが高いかもしれないけど人々の願いは実現されると思います。
13. シーサイドももちは、今までの住宅にない人工の海岸や生活を豊かにする施設もあるので、人々の願いは実現されると思います。  
(略)

シーサイドももちは人々の願いを実現しない立場

- C<sub>2</sub> ほかに住んでいる横浜では、家と土地は5千万円で建てられるので、シーサイドももちの1億円は高いと思います。
4. 今日の新聞に野芥の住宅地の広告が入っていたけど、この広告では、3千4百万円で2階建ての家がたつので、やはりシーサイドももちは高いと思います。
5. 野間のところでは、小学校、中学校、高校もあるし、教育のしせつはそろっているけど、6千万円で家が建てられるので、シーサイドももちは高いと思う。  
(中略)



7. 七隈の所では8千万円で家が建ちます。少し交通には不便だけど、自然はあるし、大学や病院などの教育や安心して住めるので、シーサイドももちのねだんを考えると、人々の願いにはとどかないと思います。
9. それなら、マリナタウンも埋め立て地だし、学校や病院も近くにあるし、西新にも近くて便利なのに3千万円で家がたつので、シーサイドももちは、やはり、人々の願いは実現しないと思います。
11. 僕の家は、マリナタウンの近くで、国道にも地下鉄にも近いし、海もすぐ前であって、5千万円以下で家が建てられたから、やはりシーサイドももちは高いと思うので、人々の願いはかなえられないと思います。  
(略)

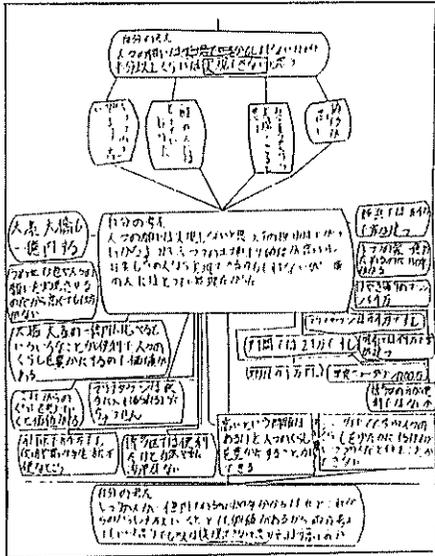
### 第8時の交流

15. 僕達はシーサイドももちから地下鉄の駅まで、歩いてどのくらいかかるか調べて来ました。西新まで歩いて4分5秒、天神まで地下鉄でいくと約8分……(略)……こんなに便利だから、人々の願いは実現できると思います。

14. 僕は市役所に行って、ふつうの家で1年間にどの位の収入があるか調べると485万円くらいで、支出が410万円1億円になるためには、130年もかかるので人々の願いは実現しないと思います。
16. 駅で23人の人に聞くとやはり……(略)……だから人々の願いは実現しないと思います。

### (考 察)

価値葛藤の場としてシーサイドももちの分譲価格(土地7,000万円・家3,000万円・合計1億円以上)を追及させ人々の願いが実現する・しないのグループに別れた。第7時では各々に調べたことを交流させた。子どもの反応に見られるように自分の住んでいる土地の値段について調べ、シーサイドももちを意味づけ(C1-C7)ながら、C8からはシーサイドももちの価値を自分の考えを生かしながら意味づけを行っている。第7時では対立したままだったので、自分達の考えをより強めるための方法を話し合わせ第8時の交流をさせた。C14-C16に見られようにシーサイドももちに対する自己の価値づけを各々の立場で、客観性を高めながら価値の再構成を行っている姿が捉えられる。N児(図2)は、実現しないという立場から、交流によって付加・強化を行い、より事象との接近を図りながら最終的な自己の価値づけを行っている。



N児の構成図 図2

構成図の変異 表1

①構成図に書くことでシーサイドももちのことがよくわかったか	シーサイドももちの (AV4.38 SD=1.02)
②構成図に交通の考えを書き加えることで自分の考えがはっきりしたか	(AV4.62 SD=0.89)
③構成図は自分の考えをつくるのに役に立ったか	(AV4.59 SD=0.92)
④自分の考えをつくる時に構成図に書かれていることは役に立ったか	(AV4.66 SD=0.18)

(3)と(4)  $r = 0.895$

〈構成図の効果〉表2

①構成図に書くことで自分の考えがはっきりしたか	自分の考えがはっきりしたか (AV4.62 SD0.76)
②構成図に友だちの考えを書き加えることで、自分の考えがはっきりしたか	友だちの考えを書き加えること (AV4.58 SD0.55)
③構成図は自分の考えをつくるのに役立ったか	自分の考えをつくるのに役立った (AV4.77 SD0.83)
④自分の考えをつくる時に構成図に書かれていることは役に立ったか	自分の考えをつくる時に構成図に書かれていることは役に立った (AV4.67 SD0.72)

(3)と(4)  $r = 0.653$

## 5 全体考察

シーサイドももちの持つ意味を追究し、最終的な価値判断として、シーサイドももちが、分譲価格は確かに高いけど人々の願いを実現できるとした子は10名、シーサイドももちが人々の豊かな暮らしに役立つことが出来るけど、分譲価格が高いので願いの実現にはならないとした子が28名で、それぞれに自己の根拠を確かにもって、価値判断を行うことができていた。第10時のシーサイドももちのパンフレットづくりでは、シーサイドももちがどのように人々の暮らしを豊かにするのか多くの人に紹介しよう(実現するとした立場)の観点で、また、人々の願いを実現させるためには、1戸建てでなくマンションやアパートを多く作って値段を下げることで、人口問題を解決する事が大切だ(実現しないとした立場)という解決策をだしながら、「みなおす」活動でもった自己の考えを強化しながら価値判断を行い、自分たちの豊かな暮らしが実現させるためにはどうあれば良いのかシーサイドももちを通して21世紀の福岡市を考えていく姿がみられた。このように社会事象の意味の追究を通して捉えた価値観に基づき、自己の生活と結びつけて価値判断を行い、社会参加への意志や意欲・態度を育てることができる。また図1・2のN児の構成図と表1(第6時終了後)・表2(第9時終了後)の構成図の効果から、本研究の成果を次のようにとらえることができる。

- ①構成図における3活動は、学習過程をつなげ、児童に事象の意味を構造的にとらえさせることができ、価値の個性化をはかるためには効果的である。
- ②「価値をとらえる」段階で、価値葛藤の場を設定することにより、価値の見直しを図り、再構成することができ、社会事象の意味をより自分の生き方と結びつけ、社会参加への意志や意欲・態度を育てることができる。

## 6 研究のまとめ

○一人ひとりの子どもに公民的資質の基礎である社会参加への意志や意欲・態度を育てるためには、価値の見直しと再構成を行うための価値葛藤の場を設定することと、社会事象の意味をより自己の生き方と結びつけて価値判断を行うための構成図による「みなおす・とらえる・つくる」活動が大切である。

## 7 今後の課題・

- 新単元での実証による、仮説の一般化
- おわりに より良い社会の実現を目指す価値形成を求めて

# 筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

～見積り活動を生かした学習過程～

算数科部 吉 富 修

## ○ はじめに

結果の見積りを適切に立てることのできる活動の場を設定すれば、既習の事柄をもとにしたり直観を生かしたりして、自分なりに計画を立てて追究し、価値ある数理をつくり出すであろう。

### 1 主題の意味と重要性

#### (1) 筋道を立てて考える力とは

問題事象が求めている結果について、およそあるいは正確な見通しを立てることによって、与えられた要素や条件の分析、総合のしかたを方向付けていくことである。

具体的には、次のような思考操作としてとらえられる。

- 既知の似た事柄から新しい性質や関係を予想する類推する力、
- いくつかの事実から一般的な性質や関係を導こうとする帰納する力、
- 根拠になる性質や関係を用いて説明したり、結論がいえるには何がいえたらよいかを考えたりする演繹する力

本来、数学的な解決過程には、仮定から出発し与えら

れた要素や条件を分析、総合していこうとする総合的な追究の仕方、結論から逆向きに分析、総合していこうとする解析的な追究のしかたがある。そして、この追究のしかたが交互に実行される中で一般化された数理がつくり出されていく。このとき、分析、総合のしかたを方向づけるのが「類推による結果の見通し」であり、子ども自らが帰納的に演繹的に「追究のしかたを見通し」ていくことになるのである。従来の指導では、総合的な追究のしかたの方が重視された傾向にあった。そこで、結果の見通しを生かした学習指導を構想することは、次のような意義があると考えられる。

- ① 自分で結果を見通すことになるので、絶えず自分の追究のしかたを反省していこうとする自己評価的な態度や粘り強い追究心を育てることができる。
- ② それまでに身につけている考え方や方法を生かして見通すので、数理のよさを味わったり、他の場面に生きて働く基礎として身につけやすくなる。

#### (2) 見積り活動を生かした学習過程とは

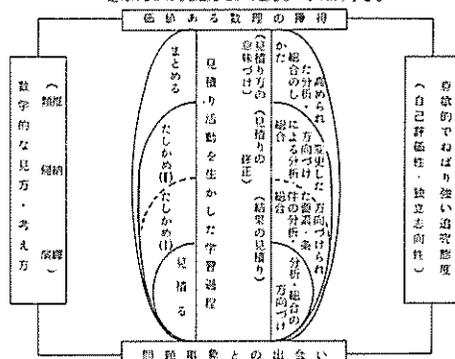
見積り活動とは、概算、概測したり、既知の考え方や方法を適用したり、直観を働かせて数、量、形についての結果を予想することによって、追究のしかたを見通す活動である。しかし、子ども達の問題解決は最初の見通しだけではなかなか成功しない。そこで、実際に見通しにそって追究したり、具体的な操作で確かめたりして、「結果の見積り」や「最初に見通した追究のしかた」を付加、修正、強化していく活動の場が必要となるのである。この一連の活動を重視するのが、「見積り活動を生かした学習過程」である。

このような学習過程を具体化するために、次のような内容の活動の場を設定し組織化する。

- ①概算、概測したり、既知の考え方を適用したり、数感覚、量感、空間感覚を生かして、問題事象の求めている結果を見積る。
- ②結果の見積り方を、図、式、文章、具体物で表現し、追究のしかたとしてとらえる。
- ③数、量、形について見積もった結果と問題事象の中の与えられた仮定（前提）や要素、条件とを関

## ○ 主題の構想

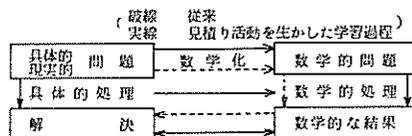
- ◇ 結果を予想し目的的行動しようとする子ども
- ◇ 追究のしかたを修正しながら数理をつくり出す子ども



係付け（比較、分析、対応、総合変形、移動、差異、共通……等）で、追究のしかたをはっきりと見通す。

- ④見積った結果や見積りのしかたの異同を観点にして、問題事象の構造をはっきりととらえる。
- ⑤見通した追究のしかたにそって具体的に処理したり数学的に処理したりする。(計算、測定、作図)
- ⑥追究していく過程での経過的な結果をもとに、最初に立てた見積りや追究のしかたを付加、修正、強化し、あらたに追究し直す。
- ⑦問題事象の構造や特徴と見積った結果や追究のしかたを強化したり、修正したりした理由とを関連付けて一般化し、その良さを感得する。

この学習過程は、従来と異なって現実の子どもの流動的な認識のしかたを尊重した問題解決過程とも考えられる。



## 2 学習指導上の問題点

- ① これまでの指導では、結果（答え）が最後となるような指導過程であったため、子どもの個性的な見方、考え方を十分に生かしたり、解析的な追究のしかたを保障する学習過程の組織化が不十分であった。
- ② これまでの評価は、学習内容の到達度や成就感といった観点からの評価が多く、追究した内容や追究のしかたを必要感を感じさせながら深めていくといった活動の場の工夫が不十分であった。

## 3 問題点説明の方途

- ① 基本的な学習過程として、「見積る」、「たしかめる」、「まとめる」の3過程を設定する。
  - 「見積る」—— 問題の構造や特徴をとらえ追究の計画を立てる。（活動①、②、③、④）
  - 「たしかめる」— 計画にそって追究したり、計画を修正したりする。（活動⑤、⑥）
  - 「まとめる」— 問題の構造と追究のしかたを関連づける。（活動⑦）
- ② 数理内容を追究していく過程と自分の考えをとらえる活動、自分の考えを見直し高めていく活動の場とが重なるように学習過程を組織する。
  - 自分の考えをとらえる——自分の考えの意識化、客観化（活動②、④、⑦）
  - 自分の考えを見直す——自分の考えの付加、修正、強化（活動④、⑥）
- ③ 基本的な指導のしくみ

	見積る	たしかめ(Ⅰ)	たしかめ(Ⅱ)	まとめる
主な学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○問題事象と出会う</li> <li>○未知数についておおまか（正確に）見積る</li> <li>○見積りの立て方について話し合う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○最初の見積りにそって追究する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○経過的な結果について話し合う</li> <li>○付加、修正、強化された追究のしかたで追究する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○見積り方の良さ、十分さを本時の数理内容と関係づけてまとめる</li> </ul>
手だて	<ul style="list-style-type: none"> <li>○前時、あるいは関連する問題場面の追究のしかたや結果を整理した資料の提示</li> <li>○見積りとその立て方の整理</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○比較活動の場の設定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○他の追究の結果</li> <li>○経過的な結果</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○見積りと追究した結果とを比較する場の設定</li> </ul>

#### 4 指導の実際とその考察

##### (1) 題材

題材 6年「場合のかず」

##### (2) 目標

- ① 場合の数について、並べ方、組み合わせの意味を説明することができる。
- ② 観点をきめ、順序よく分類、整理して並べ方や組み合わせの場合の数を求めることができる。
- ③ 「場合の数」について見積りを立てたり図や表を用いたりして、落ちや重なりがないように順序よく考えていく学び方を身につけることができる。

##### (3) 計画

(約6時間)

- 1、ならべ方の場合の数を調べる。——— (3)
  - (1) 集合要素が3個の場合 ——— ①
  - (2) 集合要素が4個以上の場合 ——— ①
  - (3) 集合要素が4個で3個とり出す場合—①
- 2、組み合わせの場合の数を調べる。——— (2)
  - (1) 集合要素が4個で2個とり出す場合—①
  - (1) 集合要素が5個で3個とり出す場合—①
- 3、複合問題を調べる。——— (1)

##### (4) 子どもの反応と考察

集合要素が4個で、その中から2個とり出す場合の数を追究したF児の活動を中心に ( $\frac{4}{6}$ 時)

前時 ( $\frac{3}{6}$ 時) までに、F児は前時までの問題場面やその時の追究のしかたや結果(場合の数)を生かしながら、場合の数について見積りを立てたり、立てた見積りを修正することでならべ方の意味や落ちや重なりなく調べていくための追究のしかたをとらえてきている。

##### ① 見積りの段階

次のような問題場면을提示すると、子どもたちはすかさずならべ方の場合の数について見積りを立てたのである。

提示した問題場面

白、青、赤、黄の4種類のハンカチがありま

題材 6年「起こり方の割合」

- ① 数が不確定な事象の起こる程度を表すのにも用いられることを説明することができる。
- ② 簡単な事柄について、多数回試行実験によって、その事柄が起こる割合が次第に一定の比率に近づくことを指摘することができる。
- ③ 「起こり方の割合」について見積りを立て確かめるために試行実験やその回数を工夫していくといった統計的な学び方を身につけることができる。

(約6時間)

- 1、不確定な事象について調べる。——— (4)
  - (1) 確定事象と不確定事象について ——— ①
  - (2) 同様に確からしい事象について ——— ①  
(根元事象2)
  - (3) 同様に確からしい事象について ——— ①  
(根元事象6)
  - (4) 同様に確からしくない事象について ——— ①
- 2、一部の資料をもとにした全体の傾向の調べ方について話し合う。——— (1)
- 3、まとめの練習をする。——— (1)

同様に確からしい事象(根元事象6)の起こり方の割合を追究したY児の活動を中心に ( $\frac{3}{6}$ 時)

前時 ( $\frac{2}{6}$ 時) にY児は、10円硬貨の表の出る割合を追究している。そこでは、10円硬貨を投げると表と裏の2通りの起こり方の場合があること、表の出る割合や試行実験の回数を見積ったこと、見積った試行実験の回数を修正する活動などを行っている。これらの活動を通して表の出る割合は $\frac{1}{2}$ に近づくことをとらえている。

##### ① 見積りの段階

一人ひとりの子どもたちにサイコロを渡した後、「偶数の目、奇数の目はどちらが出やすいかな」と、表(裏)の出る割合(結果)について見積ることを促す発問をする。

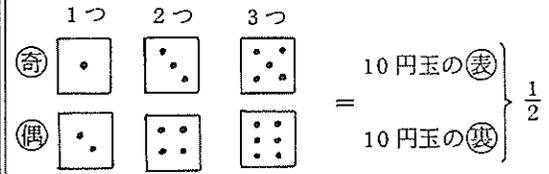
す。このハンカチのうち、2種類を組にして箱に入れます。ハンカチの組み合わせを全部書き出しましょう。

— F児の立てた見積り —

このまへの勉強は、2、4、6、8のカードのうち3枚を取り出して整数をつくる勉強でした。今の勉強は白、赤、青、黄の4種類のカードから2種類を取りだし、箱に入れ何種類ありますか、という問題です。1つのハンカチから3組の組み合わせができて、4つのハンカチがあるから12通りだと思います。

すると、Y児は次のような理由を説明しながら結果を見積った。

奇数は1、3、5で、偶数は2、4、6で出る面の数では3通りと3通りだからどちらも同じくらいの $\frac{3}{6} = \frac{1}{2}$ ぐらい。



<考察> (問題場面の求める結果についての見積り活動について)

この段階の中心的な活動内容は、問題が求める結果について見積りを立てることによって、前時までに学習している問題場面のもつしくみをもとにして本時問題場面の特徴をとらえることである。そこには、子ども自らの類推的思考や演繹的思考を働かせている姿が見られなければならない。

F児、Y児の両者に共通する姿として最初に挙げられるのは、本時学習問題と前時学習問題を対比していることである。そして、対比することから両者なりの類似点をとらえ結果について見積りを立てていることである。本時の問題場面を、前時の問題場面や学習結果をもとにして分析し、類似点によって総合し直しているのである。その結果像として、子どもたちは、場合の数や起こり方の割合について見積り(12通り、 $\frac{1}{2}$ で同じくらい)を立てているのである。つまり、この2人の追究の姿から言えることは、4枚のカードの中から3枚を取り出すことと4種類のハンカチから2種類を取り出すことを同じ構造として重ねたり、(F児)、排反事象としての根元事象を奇数と偶数とに整理することによって、10円硬貨という事物の持つしくみと重ねたり(Y児)しているように、結果について見積りを立てる活動を重視すれば、その過程においてそれまでに身につけている学習内容を根拠にして類推、演繹的思考を旺盛に働かせている子どもの姿が具現化できるのではないかとことである。この見積り活動が、前時までの追究のしかたを十分に生かそうとする、次のような計画、計画にそった追究をしている子どもの姿を生じさせたのではないかと考える。

② 自分なりに計画を立て、その計画にそって追究するたしかめ(I)の段階

F児の計画と追究

これまでの学習でやったように、先頭にす  
る場合を決めて順序よく並べていく。

白—①、青—②、赤—③、黄—④

白を先頭にした場合 青を先頭にした場合

①—② ②—①

①—③ ②—③

①—④ ②—④

赤を先頭にした場合 黄を先頭にした場合

③—① ③—④ ④—① ④—③

③—② ④—②

Y児の計画と追究

10個のサイコロを一緒にして10回投げ100回  
分の結果を出す。10円玉の時も、100回位確か  
めないとわからなかったから

Y児の属するグループの試行実験

投げた回数	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
偶数になった回数	6	8	13	20	27	35	42	49	55	60
偶数になった割合	0.6	0.4	0.43	0.5	0.54	0.58	0.6	0.61	0.61	0.6

他のグループの試行実験の結果

0.46、0.48、0.51、0.47、0.47、  
0.55、0.5、0.42

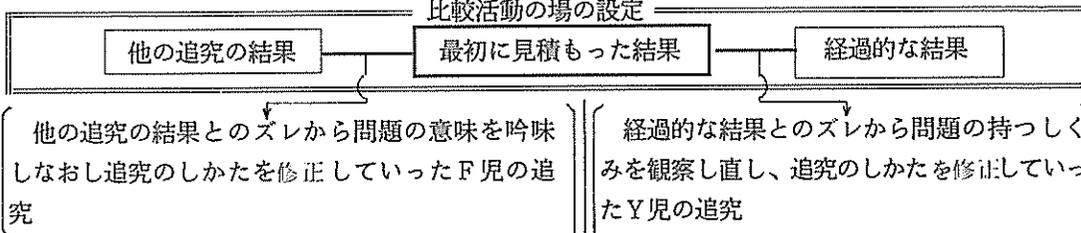
＜考察＞（前時までの学習を生かした計画と追究について）

本時学習問題の求める結果について見積りを立てる時、前時までの学習内容をもとに本時問題場面を分析し総合し直し、全体的な類似点を根拠にして場合の数や起こり方の割合を見積もっていることから分かるように、前時までの追究のしかたを当てはめて追究していることがうかがえる。この段階の子どもの姿からも、子どもたちが未知の問題事象を解決しようとする際、問題場面の求める結果についての見積り活動を重視することが、子どもたちの類推的思考、演繹的思考を促す上に効果的であると判断できる。

③ 見積もった結果や追究のしかたを付加、修正、強化し、追究し直すたしかめ（Ⅱ）の段階

この段階では、最初に見積もった追究のしかたで追究した結果と見積もった結果とを比較したり、他の追究の結果と比較したりすることのできる活動の場を設定することが大切となる。このことによって、問題の意味を再度吟味したり、問題の持つしぐみを観察し直ししたりして見積もった結果や追究のしかたを付加、修正、強化し追究し直すことがねらいとなる。

比較活動の場の設定



それぞれの色を先頭にしてかぞえ挙げていく樹形図を指して、「ここまでは前の樹形図と同じと書いた後、「組み合わせ」だから「①-②と②-①はだぶりになる」、「だぶっているのがあるのを忘れていた」と聞き、同じ組み合わせの対をつくっていった。

①-②と②-①、②-③と③-② 消していく  
と  
①-③と③-①、②-④と④-② 残ったのが  
六つ  
①-④と④-①、③-④と④-③  
12 ÷ 2 = 6 ← このことから ←  
答え（白と青、白と赤、白と黄、青と赤  
青と黄、赤と黄）

経過的な結果とのズレから問題の持つしぐみを観察し直し、追究のしかたを修正していったY児の追究

Y児は、「10円玉に比べてあまり近付かなくなってきた。もっと実験を続けたら、きっと0.5に近付くと思う。もっと続けてやろう、やろう」とし、「100回で良い」としていた試行実験の回数を200回から300回ぐらいまで増やすように追究のしかたを修正する。

投げた回数	10	20	30	100	110	190	200	280	290	300
偶数になった回数	6	8	13	60	65	92	101	137	143	146
偶数になった割合	0.6	0.4	0.43	0.6	0.59	0.48	0.51	0.49	0.49	0.49

U児は「10円玉は表と裏の2個だけど、サイコロは目が6個あるから近づき方が遅い」と事物の持つしぐみを分析的に対比してとらえ、もっと多数回の試行実験をすれば必ず近付くことを確信している。また、A児は、「この前の学習は0.3から始まって近くなったり、遠くなったりして波があったが今度も波がある。でも、まだ0.47だからもっと続けければ、0.5に近付くだろう。」としている。

＜考察＞（経過的な結果をもとに見積もった結果や追究のしかたを付加、修正、強化する見積り活動について）

F児、Y児、U児にみられるように、前時学習までの追究の結果や追究のしかたを生かしながらも、本時学習問題の特徴（前時学習までの問題との差異点）をとらえて追究のしかたを付加したり

修正したりして追究し直している。類推的な思考によって、前時までの追究のしかたをそのまま生かしても、全体交流の中でその結果がまちまちになったり、最初に立てた見積り通りにならない現象は、本時学習問題が特有に持つ数理に起因している。そこで、最初に立てた見積りと経過の結果とを比較する活動を設定することは、問題の意味を吟味したり、問題の持つしつみを観察しなおしたりしながら演繹的思考をはたらかせながら数理をとらえていく上に効果的であると考えられる。

#### ④ まとめる段階

##### F児のまとめ

今までの問題と比べると新しくだぶりが入ってきたので見積りが間違っていた。組み合わせは考えなくてもよい。これからはそういうことにも気をつけたい。

##### Y児のまとめ

この前の学習を生かして面の数から見積りを $\frac{1}{2}$ とした。見積りを立てていけば大体これ位になるのではないかという見通しが立つ。それで、10円玉は100回ぐらいでよかったが、サイコロは200回～250回ぐらいしないと $\frac{1}{2}$ に近付いて来ないことが分かった。

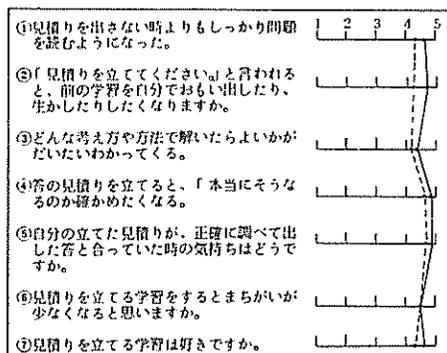
### 5 全体考察

(1) 見積り活動を生かすことで筋道立てて考える力が育てられたか。

自ら筋道立てて考える力とは、既習内容を何とか生かそうとする心構えであり、比較し分析、総合していく思考操作力である。

資料の①、②、③の高い評定を支える理由として、「以前にこれに似たことがあったかなと思い、あの時もこういうやり方をしたから今度もあのやり方でやると立派な見積りが立つ」とし、「質問が、見たり読んだりして同じような条件だったら前の学習を生かす」としている。このような姿は見積り活動が効果的に機能しているからではないかと考える。

資料 見積り活動を重視した学習過程に関する調査  
(昭和63年6月、12月実施 第6学年2組、39名)



(6月—点線、12月—実線)

(2) 見積り活動は自己評価として機能し基本的内容の習得に有効であったか。

F児は学習後、「見積りをする中で楽しみが増え、自然に早く確かめたい気持ちが湧いてきてワクワクする」、「見積りと結果を比べると自分の良いところや悪いところがよくわかる」という感想文を記した。F児の追究の姿からもうかがえるように、経過の結果をもとに自分の見積りを確かめ修正し追究し直している。F児のまとめからも自己評価が数理内容に対して具体的に行われ組み合わせの意味を効果的にとらえている姿がうかがえると判断できる。この意味から、資料の④、⑤に高い評価が出ているのも理解できる。

### 6 指導上の留意点

(1) 類推的思考を働かせやすくするような題材構成の工夫が、子どもたち自らに見積りを立てさせていく上に非常に大切である。(構成の視点 易—難、特殊—一般)

(2) どの子にもはっきりとした見積りの根拠を持たせる工夫が大切である。(資料の視覚化、動作化、見積りの根拠を説明しあう交流の場、実験、実測によって見積りを立てる場)

### 7 今後の課題

学年ごとの発達段階に即した見積り活動の構成の工夫と見積り内容の究明

○ おわりに 子ども自らが既習の数理を生かし、更に価値ある数理をつくり出す姿を求めて

# 自ら分数の概念を身につける算数科学習

—構造に目を向けた思考実験を通して—

算数科部 浜 崎 常 喜

## ○ はじめに

子ども自らが、既習の数の構造を生かし分数の構造を予想し検証していく思考実験を通すことによって、既習の数と分数を統合的にとらえ分数の概念を身につけることができる。

### 1 主題の意味と重要性

#### ○ 自ら分数の概念を身につけるとは

自ら分数の概念を身につけるとは、子ども自身が既習の数（整数と小数）の学習で獲得した数学的な見方・考え方等を生かして分数の基本的内容（分数の意味、大小関係、演算）と、その獲得の仕方を身につけるということである。さらに、獲得した基本的内容を新しい問題事象に出会った場合に、必要に応じていつでも活用できる状態にしておくということである。

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。

これまでの分数の指導をふり返ってみると、はしたの量で、基準になる量を等分して、そのいくつかで表すという点に重点をおいて指導をしてきた。また、題材のまとめの段階で、既習内容と明らかになった分数の内容を統合的にとらえるための必要性を十分子どもに持たせないまま、共通点や相違点を比較し関連づける指導をしてきた。これらの学習では、分数の形式的計算処理能力を身につけることはできる。しかし、分数表示単位の任意性をとらえ、既習の数と分数の共通点や相違点を自ら比較し関連づけ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。自ら分数の基本的内容を身につけさせるためには、分数の学習をしていくとき、既習の数の数学的な見方・考え方、が分数の学習にも適用できるのではないかという予測を持たせ、追究の見通しを立て、具体的操作をとおし比較し関連づけながら問題事象を追究させることが大切と考える。

そこで、本年度は、子ども自ら既習の数と分数を絶えず比較し関連づけながら分数の概念を身につけていくための適切な指導法を明らかにしていこうというものである。

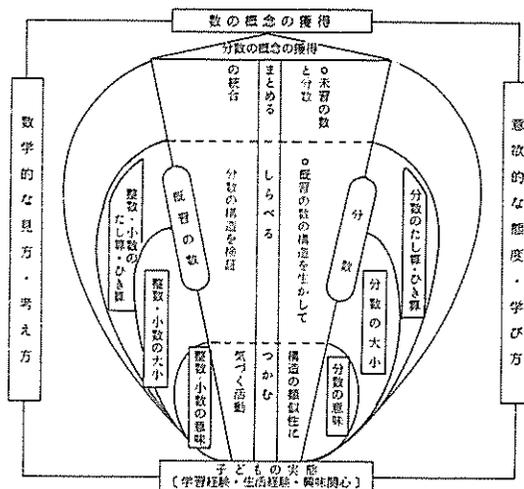
#### ○ 構造に目を向けた思考実験とは

既習の数の構造（単位の考え）と分数の構造を比較し、その類似性に気づき、既習の数の数学的な見方・考え方、方法が分数にも適用できるのではないかという予測をもち、追究の見通し（結果、考え方、方法）を『仮説』として立てることである。具体的には次のような活動を思考実験と考える。

- (1) 問題事象とよく似た既習の問題事象を想起して、共通点や相違点をくらべる。
- (2) 既習の数と分数の共通点から、既習の数の学習内容が適用できるのではないかという予測を持ち、追究の見通しをたてる。

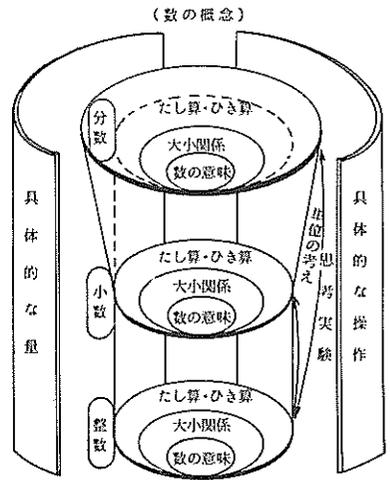
#### ○ 主題の構想

- めざす子ども像
- 既習の数の構造から未習の数をつかみ、統合的にとらえようとする子ども。
- 既習内容をもとにすじ道をはたてて考えようとする子ども。



・見通しが成り立つ根拠を、既習内容から取り出す。

以上のような思考実験を、自ら分数の概念を身につけていく学習過程－『つかむ』－『調べる』－『まとめる』－の、『つかむ』過程に位置づける。右図に示しているように、分数の意味をつかむ学習で、整数・小数・分数全て『単位のいくつ分』で大きさを表すという『単位の考え』の共通点を思考実験により子ども自らにとらえさせると、以後の学習でも既習内容が適用できそうだという予測を持ち、既習内容の構造に目を向け追究の見通しを立て問題事象を追究するようになる。そのことから常に、既習の数と分数を比較し関連づけた学習過程が可能となると考える。



## 2 学習指導上の問題点

- (1) これまでの分数指導では、既習の数と分数を比較し関連づけ、数の構造を意識させる指導の工夫が不十分で、既習の数と分数を構造的に把握させていく指導になりえていなかった。
- (2) 既習の数の構造をもとに、分数の構造に目を向け、統合的にとらえるために、既習の数と分数の共通点や相違点に、その子なりに着目させ、比較させる手だてが不十分であった。

## 3 問題点説明の方途

- (1) 題材全体をとおして、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分数の概念を身につけていくことができる。
  - ・構造へ着目させる内容条件…整数と小数の学習の順序、数学的な考えを対応づけ配置し、既習内容を記入した一覧表（『算数の木』）を活用する。  
(つかむ段階で、既習の数と分数の意味の共通点・相違点を把握)
  - ・構造へ着目させる方法条件…題材の導入時に提示する。
- (2) つかむ段階で、既習の数の学習内容が分数の学習に適用できそうだという予想を持たせるための活動をしくむことによって、自ら比較し関連づけながら分数の概念を身につけていくことができる。
- (3) 基本的な指導のしくみ（別紙2）

過程	つかむ	調べる	まとめる	
	であう	見通す	調べる	まとめる
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○本時学習問題をつかみ、類似した既習内容を想起する。</li> <li>・問題場面の共通点や相違点に気づく 〔問題場面の類似性をつかむ〕</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○仮説をたてる。</li> <li>・結果の予想</li> <li>・追究の見通しを立てる（考え方、方法） 〔構造の類似性を見通す〕</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○仮説にそって追究する。</li> <li>・自分なりに、具体的な操作を通して検証</li> <li>・他と比較検討 〔構造の類似性の検証〕</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自己評価する</li> <li>・仮説の良かった点、不十分な点 〔統合化〕</li> </ul>
手だて	<ul style="list-style-type: none"> <li>○絵・図・具体物等を使った、問題場面の提示</li> <li>・既習の数の内容一覧表</li> <li>・前時学習内容表</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○モデルを取り上げ、交流の場を設定</li> <li>・拡大す図、数直線図式の活用による交流</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○算数の木の活用</li> <li>・既習内容と本時学習内容の並列提示</li> </ul>	

#### 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、 $1/2$ や $1/3$ 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 $1/3$ メートルや $2/3$ リットル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をとらえさせる。
  - ・分数、分子、分母の用語を知らせつかませる。
- ③ 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、分数と小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をとらえさせる。
  - ・分母が10の分数と小数との相互関係をとらえさせる。
- ④ 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。
- ⑤ 既習内容・学び方を生かして問題事象に対して仮説を立て検証していこうとする態度を養う。

##### (3) 計画（約8時間）

- |                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| ① はしたの量の表示の仕方について、既習内容を生かし仮説を立て調べる。 | 1時間 |
| ② 分数の大小関係について、既習内容を生かし仮説を立て調べる。     | 2時間 |
| ③ 分数のたし算・ひき算について、既習内容を生かし仮説を立て調べる。  | 4時間 |
| ・分数のたし算について                         | (2) |
| ・分数のひき算について                         | (2) |
| ④ 分数のまとめをし、練習をする。                   | 1時間 |

##### (4) 子どもの反応と考察

- ①（2/8時） 分数の大きさをくらべにおける思考実験（つかむ過程を中心に）

###### 学習問題

2つの花びんに水をさしています。一週間後、へった水のりょうを調べたら、一方は $2/5 dl$  もう一つは $4/5 dl$ でした。どちらの花びんの花が水をたくさんすいとったでしょう。

本時のねらいは、同分母分数の大小比較を、単位分数の個数に着目して、具体的操作思考実験を通してできるようにすることである。

そこで、前時学習を想起した後、左図のような学習問題を提示していった。「もとめるものは何ですか。」という発問に対して子ども達は、「どちらの花びんの花が

たくさん水をすいとったかを調べる問題です。」と反応し、全員題意をつかんでいった。つまり、「どちらの花がたくさん水をすいとったか」を求める問題ということで、本時は、分数の大きさをくらべの問題であることを明確にしていった。

次に、「どちらが多いと思いますか。」という結果を見通す発問に対して、ほとんどの子ども達が「 $4/5 dl$ の方が多いと思います。」という反応を示してきた。そこで、「では、 $4/5 dl$ が多いということはどうやって確かめたらいいと思いますか。」「これまで、今日の問題と似た問題を学習したことはありませんか。」という発問に対して、「整数や小数の学習で、大きさをくらべの学習をしたことがある。」「整数や小数の大きさをくらべの考え方や方法を使って調べていったらいい。」と提示している「算数の木」（資料①）や前時学習をもとに反応してきた。「算数の木」でこれまでに学習してきたことを確かめた後、整数と小数の大きさをくらべの学習内容表（資料②）を提示していった。本時学習問題の左側に整数の学習内容を、右側に小数の学習内容を並列的に提示していった。

子ども達は、問題文を比較して、「どちらがおおいでしょう。」、「どちらの花がたくさんすいとったでしょう。」という部分に着目して3つの問題は、2つの量のおおきさを比較している問題と

資料①

整数のひき算 (1.10のいくつ分)	単位のいくつ分	小数のひき算 (0.1のいくつ分)	分数のひき算
整数のたし算 (1.10のいくつ分)		小数のたし算 (0.1のいくつ分)	分数のたし算
整数の大きさくらべ (1.10のいくつ分)		小数の大きさくらべ (0.1のいくつ分)	分数の大きさくらべ
整数の問題 (1.10のいくつ分)		小数の問題 (0.1のいくつ分)	分数の問題 ( $\frac{1}{10}$ のいくつ分)
整数の木		小数の木	分数の木

※ にている点、ちがう点

資料②

8 dlと6 dlでは、どちらが多いでしょうか。	0.7 dlと0.4 dlでは、どちらが多いでしょうか。
考え方(1のいくつ分) 方法(ます図)	考え方(0.1のいくつ分) 方法(ます図)

いう類似点をつかんでいった。問題構造の同一性を把握したことが契機となり、既習の考え方や方法が生かせそうだという強い見通しを持ち、意欲的に  $4/5$  dlが多いということを証明する追究の見通しを仮説という表現で

立てていった。E児は、下記のような仮説を立てた。

— E児の仮説(資料③) —

整数や小数のおおきさくらべの考え方(なにのいくつ分)、方法(ます図や数直線)が使えるとおもう。そのわけは、求めるものがいっしょで、整数も小数も分数も、○のいくつ分というつながりがあるから。

〔部分考察〕

つかむ段階で、子ども達が仮説を立てる手だてとして、資料①を提示しておくことによって既習内容の想起をしやすくすること、また、資料②を提示することによって問題構造の類似点をつかませ既習内容がいかせそうだという追究の見通しをもたせることの2点をしこんでいった。E児は、資料③にあげているような仮説をたてた。○のいくつ分という考え方を仮説にあげているのは、前時までの学習で算数の木から取り出した単位のいくつ分という整数・小数の考え方の共通点から分数の大きさも単位のいくつ分で表せるのではないかと仮説を立て追究し、その結果、単位分数のいくつ分かで大きさを表せるということをとらえたためと考える。さらに、問題文の並列提示により、問題構造の類似点をつかませたことから、大きさくらべでも単位のいくつ分が使えるのではないかという見通しを持ったためと考える。しかし、ここで問題点として、 $4/5$  dlが多いということを子ども自ら既習内容を想起し、根拠をもって仮説をたてていないのかということが出てきた。つまり、資料②の考え方や方法を単に、あてはめているだけではないかという問題点である。そこで、たし算の学習で以下述べるような改善をした。

② (4/8時) 同分母分数のたし算における思考実験を通した追究(つかむ・調べる過程)

○ 「つかむ過程を中心に」

学習問題

ピーカーに  $2/5$  dl 水を入れています。金魚1びきいれたら  $2/5$  dl ふえます。はじめの水の量と金魚1びき分の水の量をあわせると、何dlになるでしょうか。

(はじめの水の量)      (金魚1びき分の水の量)

本時学習問題として、左図のような問題場面を設定し提示していった。題意

を把握させた後結果を予想させたら、 $4/5$  dl と予想してきた。

そこで、「みんなが予想を立てた  $4/5$  dl が正しいかどうか確かめるには、どうしたらいいだろう

—めあて—  
 前の学習をよむと、 $\frac{4}{5}$  dlになるかどうか分数のたし算のしかたで確かめてみる。

仮説  
 小数は分数と同じように、分子の数を増やせば、分母の数を増やせば、 $\frac{0.1}{2}$  dl (1/20) dl になると思う。その場合は、分母は分子の2倍の大きくなる。例えば、 $\frac{0.1}{2}$  dl の場合、分母を2倍すると、 $\frac{0.1}{4}$  dl になる。

〈分数〉  
 $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{1}{1}$   
 $\frac{0.1}{2} + \frac{0.1}{2} = \frac{0.1}{1}$   
 $\frac{0.2}{2} + \frac{0.2}{2} = \frac{0.2}{1}$   
 $\frac{0.3}{2} + \frac{0.3}{2} = \frac{0.3}{1}$   
 $\frac{0.4}{2} + \frac{0.4}{2} = \frac{0.4}{1}$   
 $\frac{0.5}{2} + \frac{0.5}{2} = \frac{0.5}{1}$

にている点(奇のいくつ分)  
 ・ちがう点  
 ・分子がちがう  
 ・分母は10の何倍かにちがう  
 ・1/2に1/2をたすと、1/1になる。1/2の何倍かにちがう。

〈小数の学習〉  
 分数と小数は同じようにたし算ができる。

か。」と発問したら、子ども達は、「前に習った整数や小数を生かして調べたらいい。」と反応してきた。そこで、「では、前の時間学習したように、 $4/5$  dlでいいというわけを、これまで学習してきたことをもとに考えよう。」ということで自分なりに仮説を立てさせていった。E児は資料③に示しているような仮説を立ててきた。「分子だけを見ると、整数のように計算ができる。」「はしたの量だから」という表現から、量の性質を手がかりとしながら整数と小数のたし算を想起し、単位分数の個数に着目していることがわかる。また、「前の勉強で使った○のいくつ分、ます図、数直線でできる。」という表現から、前時の大きさをくらべの学習ともつないで仮説を立てていることがわかる。ここでは、既習内容表は、机間巡視の際、つまづいている子ども達の手だてとして使う様にした。自分なりの仮説を相互交流した後、付加・修正する場を設定していった。その後、自分な

りにめあてを立て、交流させながら共通のめあてとして、「 $4/5$  dlになるかどうか分数のたし算のしかたについてしらべ、たしかめよう。」を設定していった。

〔部分考察〕

本時におけるつかむ段階の思考実験の位置づけとして、量の性質(加法法)を手がかりとしながら、分数の場合もたし算が可能ではないかという見通しを持ち、自分なりに立てた予測( $4/5$  dl)でよいというその根拠を整数と小数の足し算や前時までの学習に求め仮説として文章表現することである。E児は、問題場面の数値が分数表示になっていることからはしたの量であることに着目し、量の付加性から既習の数のたし算を想起していることがわかる。また、前時学習ともつないで単位の考え方やます図等の方法が使えるのではないかという類推をしていることがわかる。E児のこのような反応がみられたのは、「算数の木」(資料①)や前時の学習内容表が有効に働いていると考える。また、前時までの既習内容を生かした学習経験にもよると考える。

○ 「しらべる過程における交流を中心に」

※ モデルの内容条件

資料⑤

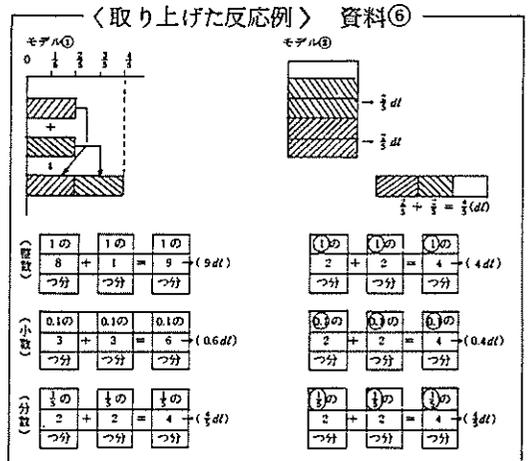
- 整数の考え方(1のいくつ分)から単位の個数に着目して、分数の単位の考え方(1/5のいくつ分)を使っているもの。
- 小数の考え方(0.1のいくつ分)から単位の個数に着目して、分数の単位の考え方(1/5のいくつ分)を使っているもの。
- たし算のしくみが見取りやすい数直線等を使っているもの。
- 単位のいくつ分という考え方が見取りやすい図式を使っているもの。
- 自分で、本時学習問題場面から整数や小数の問題場面を作り出し、整数・小数・分数のたし算のしかたの共通点に気づいているもの。

この段階では、自分なりに追究した結果と他の追究の結果と比較検討する場を設定することが大切となる。このことによって、自分の検証のしかたを付加・修正することがねらいとなる。そのために資料⑤に示す内容条件をもった反応例を取上げ、全体の場合に提示し話し合いをさせるようにした。具体的には、資料⑥に示すような反

応例をとりあげた。モデルを発表させ、話し合いをしていくなかで、子ども達は、分数のたし算のしかたとして、単位分数に着目して、そのいくつかを計算していけばいいことをつかんでいった。そして、整数・小数・分数のたし算は、単位のいくつかという考え方でできるという共通点や、それぞれの単位の大きさが違うという相違点にも気づいていった。

〔部分考察〕

この段階では、量の性質（加法性）を手がかりとして、量を数直線やます図に表し分数の場合も2つの量から第3の量を作り出せることを既習の数と関連づけながら検証すること。そして、第3の量は、単位のいくつかで計算できることをつかませることが主なねらいである。E児は、ます図に2つの量を表しながら第3の量を作り出している。そして、本時の問題場を既習の整数と小数の問題場に置き換えて、同じようにます図を書き2つの量から第3の量を作り出し、「にている点」と書いて線をつないでいる。このことは量の性質（加法性）を手がかりとしながら既習内容を根拠に分数でもたし算が可能であることを導き出している姿と考える。また、整数と分数のます図表示に数値を対応づけ○印をつけ線で繋ぎ「なにのいくつか」と書いて線で繋いでいる。このことは、単位に着目すると分数のたし算も整数と同じように計算できるということに気づいている姿と考える。図式を使って、整数・小数・分数のたし算のしくみを並列的に単位に着目した表現をしていることから、整数に限らず小数とも関連づけて気づいていると考える。モデルとして取り上げた反応例にも同じようなことがいえると考える。交流をするなかで整数あるいは小数のみと関連づけていた子ども達も整数・小数どちらとも関連づけられることに気づいていった。E児のような反応がみられたのは、つかむ段階で  $4/5 dl$  でよいという根拠を見つけようという意識を強く持たせる思考実験をしこんでいったことが有効に働いていると考える。



5 全体考察

○ 思考実験を通すことによって子ども自ら数の構造に目を向けた学習活動になり得たか。

・子ども達は、自分が立てた予測の根拠を既習内容に求め、量の性質を手がかりにます図や数直線を使って既習の数の問題場を自ら作り出し（87％）分数のたし算の可能性に気づいていった。また、単位に着目した図式を整数・小数（自分が作り出した問題場）・分数（本時問題場から）それぞれ表し並列的に並べることによって、単位の考え方の共通点に気づいていった。このような姿は、思考実験が有効に機能しているからではないかと考える。

○ 学習過程全体を通して、既習内容と未習内容を関連づけた学習活動になり得たか。

・E児の学習ノートがしめしているようにつかむ段階においては、自分が立てた予測の根拠を探るために既習内容に帰る必要性が生じる、つかむ過程では、操作をして得た結果の妥当性を得るため既習の似た問題場を自ら作り出し同じように操作をする必要性が生じる、まとめる過程では、交流したことによって自分の追究の不十分さも明確になってくるので生かされた既習内容でなかった部分を見直す必要性が生じる。思考実験を通すことによって既習内容と常に関連づけた学習が可能となると考える。

6 今後の課題

他領域、高学年の数と計算領域における思考実験を取り入れた指導の在り方  
おわりに 既習の数理を生かして新しい数理を獲得し、統合して身につけていく子どもの姿を求めて

# 計算の意味をとらえる力を育てる算数科学習指導

—問題づくりを取り入れた比較活動を通して—

算数科部 今村通博

## ○ はじめに

問題の構成要素の関係をとらえることができる問題作りを取り入れた比較活動の場を設定すれば、操作の共通点や相違点から計算の意味をとらえることができるであろう。

### 1 主題の意味と重要性

(1) 計算の意味をとらえる力を身につけていくとは問題場面から構成要素や条件を取り出し、関係付けて問題の構造をとらえていくことである。

具体的には、次のような思考操作する力としてとらえられる。

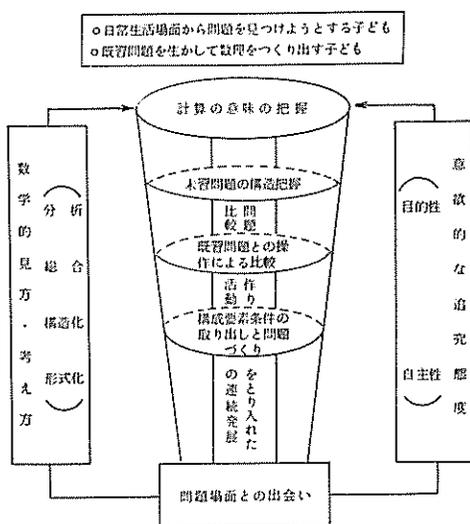
○問題場面に出てくるものやその数やそれを結びつけている事柄を取り出したたり、そのかかわり方を調らべ、問題を解決していこうとする分析・総合する力、○問題場面に出てくるものを全体と部分に対応させたり、全体と部分の関係付けてとらえようとする構造化する力、○操作に基づいて式に表したり、式から問題場面に出てくるものの関係を説明したりしていこうとする形式化する力

従来の計算の意味指導では、文章題から構成要素を取り出し、その要素を関係付け式に表し、計算の意味をとらえさせていくのが一般的で且つ形式的であったために、構成要素を関係付けて問題の構造を有効にとらえさせることができなかつた。その結果、式が立てられなかつたり、式の説明ができなかつたり、要素の関係を無視して式を立てたりする子どもが出てきた。そこで、問題場面に出てくるものの取り出しや、その関係付けがしやすいような問題の提示の仕方の工夫が大切となってくる。また、問題場面は違うが同じ演算としてとらえることができる場の工夫が重要となってくる。そこで本年度は、子どもに問題づくりをさせ、既習の問題と比較して計算の意味をとらえ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。

(2) 問題づくりを取り入れた比較活動を通してとは

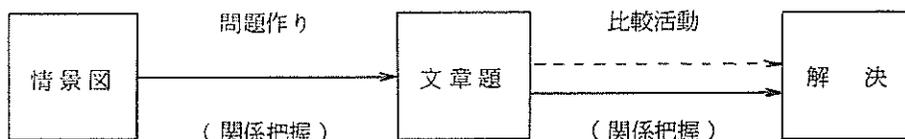
問題づくりとは、問題場面を表した情景図から構成要素や条件を取り出し、構成要素の関係を再構成して文章化し問題の構造をとらえる活動である。この問題作りは、文章化していくので問題場面や構成要素の関係がとらえやすくなる。またこのとき、情景図は動きのあるものを与えていくので①構成要素がそれぞれ独立して見とれたり、②要素の関係が操作として見とれたり、③構成要素の大小や順序が視覚的に見とれたりするので問題の構造がとらえやすくなる。比較活動とは問題づくりを生かして問題を操作におきかえて構成要素の関係をとらえなおし、既習の異なる問題の操作の仕方との異同を取り出しそれぞれの構成要素の関係を明確にして問題の構造をとらえていく活動である。この活動は操作の仕方つまり、半具体物の並べ方や取り方を情景図や問題文と結びつけて比較していくので、その共通点や相違点がとらえやすくなるので問題の構造がとらえやすくなる。そして、「問題づくりを取り入れた比較活動を通して」とは情景図から文章化して問題を作り、既

### ○ 主題の構想



習問題の操作の仕方と比較して式に表し問題の構成要素の関係をとらえていくこの一連の活動を踏ませていくことである。この一連の活動は情景図から問題を作ってとらえた構成要素の関係をさらに、操作によって既習の問題の構成要素の関係と比較していくのでその共通点から二つの問題を同じ演算としてとらえ問題の構造をよりはっきりととらえることができる。

この学習過程は、従来と違って子どもの見方・考え方を大切にした問題解決過程とも考えられる。



( 破線 - - - 従来、実線 — 問題づくりを取り入れた比較活動を通した学習過程 )

## 2 学習指導上の問題点

- (1) 問題の構成要素や条件を取り出し、それを関係付けていくための問題提示の仕方が十分ではなかったため、子どもは構成要素を分析したり、関係付けて構造化したり、関係を形式化したりする力が身につけていなかった。

## 3 問題点説明の方途

- (1) 既習問題と式と答えが同じになる情景図から文章化して問題を作らせ、めあてをつかむ段階で既習の問題場面の情景図と問題文を提示すれば、子どもは既習問題の操作と比べて同じ式と答えになる根拠を追究し、半具体物の取り方の共通点から構成要素を関係付けていくことができる。

### ○ 問題づくりを取り入れた比較活動の内容条件

- 中心内容が入ったもので、子どもに身近なものを問題場面として取り上げ、そこに出てくるものやその数は場面が違う既習問題と同じものを与えて問題を作らせる。そして、二つの問題の操作の仕方、つまり、半具体物の並べ方、取り方の共通点や相違点を取り出させる。

### ○ 問題づくりを取り入れた比較活動の方法条件

- 導入時に構成要素や条件が視覚的にとらえやすいようにその要素を動かしながら情景図を提示して問題を文章で作らせる。そして、めあてをつかむ段階で場面が違う既習問題の情景図と問題文を並列提示し、半具体物の操作の仕方と比べさせる。

### (3) 基本的な指導のしくみ (別紙)

	で あ う	し ら べ る	ま と め る
学 主 習 活 動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○問題場面に出会う。</li> <li>○問題を作り見通しを持つ。</li> <li>○式と答えを予想する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○予想した式と答えでよいわけを追究する。 (共通点を取り出す)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○似た問題を作り本時内容と関係づけてまとめる。</li> </ul>
主 な 手 だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>○問題作りの場の設定</li> <li>○既習問題(情景図・問題文)とその操作の仕方(絵・図・色板)の提示。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○比較活動の場の設定</li> <li>○予想した式と答え</li> <li>○2つの問題↓の操作の比較</li> <li>○予想した式と答えでよいわけ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○はじめに作った問題と比較する場の設定</li> </ul>

#### 4 指導の実際と考察

(1) 題材 ひきざん

(2) 目標

- ① 求残、求差、求小、求補、順番の場面を色板の操作に置き換えてとらえることができるようにする。
- ② 十いくつから1位数をひく繰り下がりある減法についてその計算の仕方を色板を使って説明できるようにする。
- ③ 問題を作り式を立て、とくことができる。
- ④ 減数が同じとき、被減数を1増加(減少)させると差も1増加(減少)するきまりを見つけることができるようにする。
- ⑤ 同じひきざんになる異なる問題の操作の仕方を比べ、その共通点つまり、色板をとる行為が共通していることから、同じひきざんとして見ていくことができるようにする。
- ⑥ 計算の意味や方法について既習の問題の操作の仕方と比べ、その共通点や相違点から追究していこうとする学び方を身につけることができるようにする。
- ⑦ 日常生活場面からひきざんの場面を作っていき、算数を生活に生かしていこうとする態度を身につけることができるようにする。

(3) 計画(約8時間)

- (1) ひきざんの意味とその計算の仕方について調べる。(減数; 9~6) ----- 2時間
  - ① 求残、求差の問題を作り操作を比べる。----- (1)
  - ② 求小の問題を作り、求残の問題の操作と比べる。----- (1)
- (2) ひきざんの意味とその計算の仕方について調べる。(減数; 5~2) ----- 2時間
  - ① 求補の問題を作り、求残の問題操作と比べる。----- (1)
  - ② 順番の問題を作り、求残の問題の操作と比べる。----- (1)
- (3) カードを作り計算の仕方を練習する。----- 3時間
- (4) まとめをする。----- 1時間

(4) 抽出児のプロフィール

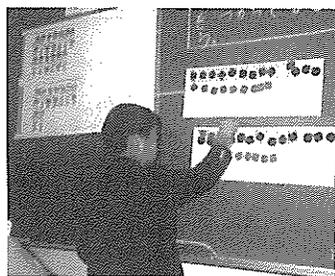
○ K児 — 中位児、問題作りを好む、計算が得意、式のわけがうまく言えない。

(5) 子どもの反応と考察

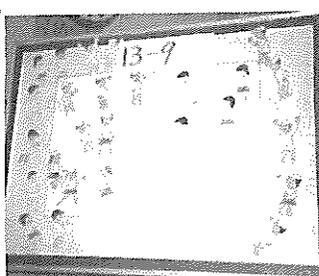
① 求残、求差の問題(1/8時)(K児を中心に)

〈ねらい〉 求残、求差の問題を作り、2つの問題は場面は違うが同じ式でよいわけを絵、図、色板の操作の仕方を比べてとらえさせていこうというものである。

問題場面①



問題場面②



①は赤組と白組が出てくる場面を表した情景図である。赤組と白組を出したあと、今からドッジボールをすることを説明すると、子どもは赤組と白組の人数が違うから「ずるい」とか「しあいできない」などと理由を説明した。

「では、どんな問題ができるかな。」と発問し問題を作らせていった。

— K児が作った求差の問題 —

あかぐみと しろぐみでドッジボールを します。あかは 13にんで しろは 9にんです。ど  
ちらが なんにん おおいでしょうか。

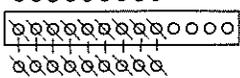
次に、②は赤組と白組のコートに並べ赤組の9人があ  
てられ外野に出たところを表した情景図である。情景図を提示したあと①と同じように「どんな問  
題ができるかな。」と発問し問題を作らせていった。

— K児の作った問題 —

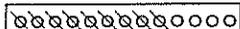
あかぐみの 13にんのうち しろに あてられ がいやに 9にん でました。のこりは なん  
にんででしょうか。

問題を作ったあと2つの問題の式は両方とも「13-9」と書きこんでいった。「2つの問題とも式  
は13-9で同じだが、どうしてだろうか。」という発問に対して、①は「どちらが なんにん おお  
いかの もんだい」で②は「のこりの にんずうを みつける もんだい」で、ひきざんだからと答  
えている。そして、「2つの もんだいの しきが おなじになる わけが いえるように なろう。  
」というめあてをきめ、「どんな方法で調べていったらよいか。」の発問に対して、「おはじきを  
つかったり えを かいったりして しらべたらよい。」と答えていった。

— K児の①のおはじきの操作の仕方 —

1. ○○○○○○○○○○○○○○ (13こ並べる)
2. ○○○○○○○○○ (9こ並べる)
3.  (左から9こ合わせてとる)
4. 4こおおいと絵にかきこむ

— ②の操作の仕方 —

1. ○○○○○○○○○○○○○○ (13こ並べる)
2.  (左から9ことる)
3. 4このとと絵にかきこむ

問題①の操作の仕方は、まず、10ますプリントを使って赤組の13を左から並べ、その下に白組の9  
こを並べた。そして、左から順に赤と白を1個ずつ合わせて、9ことり、絵に合わせてとったところ  
を線で結び「とる」と書き、次に答えは4と書きこんでいった。

問題②の操作の仕方は、まず、10ますプリントを使って13こ並べ、左から9ことった。そして、絵  
にとった9こを線でかこみ「とる」と書き、次に答えは4と書きこんでいった。

問題のちがいについては「①は あかと しろの にんずうの ちがいの もんだいで ②は の  
こりの もんだい」と答えている。また、同じ式にしてよいわけとして①と②の□でかこんだところ  
が同じだからと答えている。

次に、似た問題づくりについては、次のような問題を作っていた。

— ①の似た問題 —

かきが 15こあります。みかんが 8こあります。どちらが なんこ おおいでしょうか。

— ②の似た問題 —

かきが 15こあります。そのうち 8こ たべました。のこりは なんこでしょうか。

初めの問題と似ているところとして①は、「どちらが なんこ おおいかの もんだい」、②は、  
「のこりの もんだい」を上げている。

### 〈考察〉

この時間の中心的な活動内容は、場面のちがう2つの問題を作り、その操作の仕方を比べ、おぼしき取り方の共通点から同じ式と答えでよいわけをとらえることである。ここでは、子どもの分析・総合する考えや構造化する考えや形式化する考えをはたらかせている姿が見られなければならない。

K児の姿として次のようなことがあげられる。①の情景図を提示すると、赤と白の人数が合わないから「ずるい」、「試合にならない」をあげている。このことからK児は、まず、問題場面に出てくる構成要素や条件に目を向けていっていることがわかる。そして、赤から白の人数をひけばどちらがどれだけ多いかがわかると考え2つの構成要素を関係付けて文章化していったことがわかる。②の情景図を提示するとまず、はじめの赤の人数が減っていくところに目を向けて、当てられると内野の人数が減ることをとらえ文章化していったことがわかる。ここには、まず、問題場面の構成要素や条件を分析して取り出しその要素を構造化していっている姿が見られる。このことから、動的な情景図を提示して問題づくりさせたことが構成要素の取り出しとその要素の関係把握のために有効であったと考えられる。

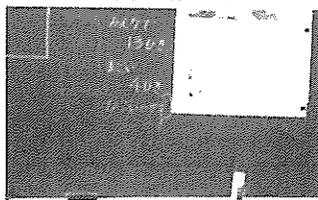
次に色板の操作を比較する場面では、両方の問題とも色板を「とる」ところが、同じだから同じ式と答えでよいと答えている。ここには、操作に基づいて構成要素の関係をより明確にしている姿が見られる。

#### ② 求補の問題（3／8時）

〈ねらい〉 求補の問題を作り、既習の求残の問題と比較し、式と答えが同じになるわけをとらえさせていこうとするものである。

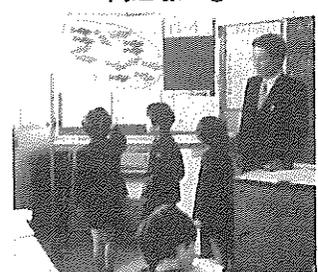
①はひごいとまごいをあわせて13びきで、そのうちひごいが4ひきいる場面を表した情景図である。

問題場面①



ひごいとまごいを合わせた数を説明しながら、ひごい4ひきを池の絵の中におき、まごいをかくして提示する。そして「わかっていることはなにか」と発問した。K児は、「ひごいとまごいをあわせたかず13びき」と「ひごいが4ひき」と答えた。「わからないことは」の発問に対して「まごいのかず」と答えている。構成要素を取り出したあと、「式はどうなるかな」の発問に対して、あちこちから「 $13-4$ 」と答えが返って来た。続けて「では、どんな問題ができるかな。」と発問し問題を作らせていった。

問題場面②



K児が作った問題

ひごいとまごいは みんなで 13びきです。そのうち ひごいが4ひきです。まごいは なんびきでしょうか。

次に、既習の求残の問題の場面を表したのが②の情景図である。これは、こいが13びき泳いでいて、4ひきすいそうにうつす場面である。この情景図と問題文「いけに こいが 13びき およいでいます。すいそうに 4ひき うつしました。のこりのこいは なんびきでしょうか。」を提示し操作の仕方と式を発表させ、移動黒板に提示した。K児は、次のように操作し絵を書き、式と答えを書いていった。次に、「2つの問題の式が『 $13-4$ 』でよいわけを、いえるようになるう。」というめあてを決め、「どんな方法で調べていったらよいか。」の発問に対して「いろいろ いたで しらべたらよい。」と答えていった。②の操作の仕方は、まず、左から13こ並べ、右から4ことった。そして、3こを\で消し線をかき「とる」と書き、答えを9ひきと書きこんでいった。

— K 児の①の操作 —

1. ○○○○○○○○○○○ ○○○ (10と3をはなして13こ並べる)
2. ○○○○○○○○○○○ ○○○○ (右から4ことる)
3. のこりの9こがまごいのかずとかく

①の操作の仕方は、まず、左から13こ並べ、右から4ことった。そして、で消し線でかこみ、「ひごい」と「とる」と書き、残りをまごいと書き込んで答えを9ひきと書き込んでいった。

〈考察〉

— K 児の②の操作 —

1. ○○○○○○○○○○○ ○○○ (10と3をはなして13こ並べる)
2. ○○○○○○○○○○○ ○○○○ (右から4ことる)
3. のこり9こをたしかめてきたえをかく

この時間の中心的な活動内容は、求補の問題を作り既習の求残の問題の操作の仕方を比べ、色板の取り方の共通点から同じ式と答えでよいわけをとらえることである。そこでは、子どもの分析・総合、構造化、形式化する考えを働かせている姿が見られなければならない。

ない。

K児の姿として、まず、合わせた数、ひごいの数の順で構成要素を取り出し、次に、わからない数を取り出して、その要素を結びつけて文章として再構成していった。ここには、構成要素や条件を分析して取り出し、それを関係付けていっている姿が見られる。

さらに、既習の求残の問題を表す情景図を提示したことで、2つの問題の式と答えが同じになるわけを操作の仕方を比べ、色板の取り方の共通点(両方とも4ことる)からその根拠を述べている。ここには、操作に基づいて式に表したり、構成要素を関係付けていこうとする形式化していっている姿が見られる。

このことから、動的な情景図から文章で問題を作らせ、作った問題を既習の問題の操作の仕方と比較させたことは、構成要素や条件の取り出しとその要素の関係付けに有効であったと考えられる。

5 全体考察

○ 問題作りを取り入れた比較活動を通すことは計算の意味をとらえる力を身につけさせていくために有効であったか。

K児は「もんだいをつくるのは いろいろつくれるから たのしいし ひきざんが よく わかる。」、また、「おはじきや いろいろを つかうと そのとしかたから ちがいや にていところがよくわかる」と感想を述べている。さらに、資料の①、②からも分かるように高い通過率が出ている。このことから、問題づくりを取り入れた比較活動を通すことが計算の意味をとらえる力を育てていくために有効に働いているからではないかと考える。

計算の意味理解に関する調査

平成元年3月実施 1年2組

	求 残	求 差	求 小	求 補	順 番
①式 化	100	100	100	100	97
②式のわけ	100	95	95	92	97
③問題作り	100	100	92	89	89
似た問題 の選択	100	100	97	95	100

6 今後の課題

○ 他学年での数と計算領域における問題づくりを取り入れた比較活動を通した指導の在り方。

7 おわりに

問題を作り、既習問題を生かして、さらに、計算の意味を追究していく子どもの姿を求めて。

# 自ら自然認識を深める理科学習指導

## —仮説モデルを生かした追究過程—

理科部 谷 友 雄

### ○ はじめに

自らが仮説モデルを生かして追究している時、鋭い観察と深い考えが生み出され、自然のしくみを主体的にとらえ解明していく子どもが育つ。

#### 1 主題の意味と重要性

### ○ 自ら自然認識を深めるとは

自然を調べる学習で、子どもが既存の概念を基に仮説を立てて働きかけ、問題解決活動を行い自然の事物・現象を合理的に説明できる知識及び知識獲得の方法を身につけることである。

自然認識の深まりには、事物・現象の実際の成り立ちや起こる事柄を知る事実認識、事実と事実の関係を分類・整理したり、原因と結果の関係でとらえたりする関係認識、自然の事物・現象の成り立ちや生起する理由を合理的に説明できるようになる本質認識の三過程がある。

理科学習のねらいは、自然の事象を調べる活動を主体的に行い、自然認識の三過程に即して子どもに自然のきまりを見出すことのできる力を育てることにある。

そのためには、子どもが持っている自然に対する見方・考え方を生かしてきまり発見に結びつけさせる指導が重要である。ところで、これまでの理科学習の指導においては子ども自らが自然認識を深める学習のありかたについても、研究が深められてはきていたが、子ども自らがきまりを発見的に考え出すまでには至っていない。つまり、一人ひとりの子どもに応じて知識獲得の方法を身につけさせたり、ものの見方・考え方を積極的に育てたりする学習に成りえていない面が見受けられた。そのことは、関係認識、本質認識の過程で、子どもらしい疑問をもとに考えを構成させる指導や子どもが事実を解釈して新しい考えを作るようにしていく指導が足りなかったことが、原因の一つである。

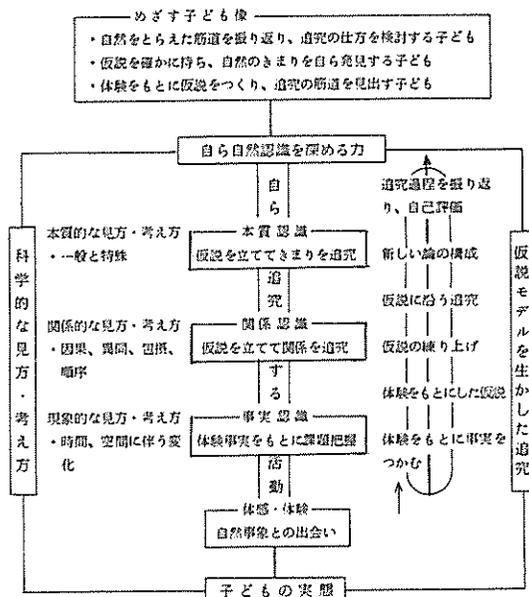
そこで、本研究においては、子どもらしい物の見方・考え方の生かせる事象を手掛かりに、仮説モデルを作って考える学習を位置づけ、一人ひとりの子どもに、事実と事実を関係づける力、関係づけたことがらからきまりを見出す力を高めさせ、あわせて、自分なりに新しい考えを生み出そうとする態度を身につけさせようとするものである。

### ○ 仮説モデルを生かした追究過程とは

未知なる自然の問題を解決する場面で、既存の事実をもとに、絵や図、文や数式で事象の生起するわけを推理、判断を加えて合理的に説明するために表現したものが仮説モデルである。自然の事実子どもなりの解釈を加えた合理的な説明ではあるが、未だ子どもに検証されていない論である。

仮説モデルには、一人ひとりの子どもの考えを絵図により明確に表現できる、考えが絵図により明確化されるので追究の焦点が定まり興味が増す、見えない物をみえるが如くに解釈するので自然への理解が深くなる、合理的に説明する力が育つ、新しい課題を発見する力が育つなどの機能がある。

研究主題の構想



従って、仮説モデルを生かした学習とは、そのような機能の上に立ち、個の考え出した自由な解釈を認め、多様な論を出し合わせながら、自然の事物・現象の成り立ちや生起するわけに、一定の関係やきまりがあることを個の確固たる根拠をもとに追究させることである。その追究過程を関係認識、本質認識の段階に位置づけ、次のように具体的に指導の方法を構想する。

- ① 生活の中に在る自然事象を教材化し、体感・体験できる場を設定して、現象の生起する原因を整理して課題を把握させる。
- ② 体験した事実・既存の知識をもとに試行結果を絵図化・数量化し、事実だけでは説明のつかない課題の仮説モデルをつくらせ、個の疑問点を明確化させる。
- ③ 仮説モデルを操作・交流させ、考えの良さ・足りなさを検討したり、友達の考えを確かめたりする活動を通して、追究の対立視点を明確化させる。
- ④ 実験の過程を根拠を基に予測的にとらえさせ、仮説モデルに沿って観察・実験を行わせる。
- ⑤ 観察・実験結果を処理し、仮説の正否を検討。自然事象を合理的に説明する論を構成させる。
- ⑥ 仮説モデルの修正、付加をし、新しいきまりを公理として認め合い一般化を行う。

以上の仮説モデルを生かした追究過程には、子ども自らが自然のきまりを発見的にとらえる力を育てる上で価値があると考えられる。

## 2 学習指導上の問題点

- 自然認識を深める学習の関係認識、本質認識の過程において、一人ひとりの子どもに即した、考え方の指導が少なかったために、関係づけて考える力や関係づけた事実をもとに新しいきまりを発見する力を育てていないことが多い。

## 3 問題点説明の方途

- 自然事象の関係をとりえさせる場面やきまりを発見させる場面で、個の仮説モデルを生かした追究過程を位置づけ、それに応じて基本的な学習指導の仕組みに示す教師の助成作用を入れれば、子どもに自ら自然のしくみを発見的にとらえる力が育つだろう。

### <仮説モデルの内容・方法条件>

- ① 起こっている自然の事象を絵・図・言葉・矢印などを使って、子どもなりに合理的に説明しているが、子どもに未だ実験的に検証されていない論。論拠が確かで子どもの手で証明可能な内容。
- ② 対立する仮説モデルを出し合わせ、自然事象の生起するわけを深く解釈する追究を行わせる。

## 4 基本的な学習指導のしくみ(関係認識、本質認識における基本的な学習の流れ)

過程	つかむ		しらべる	まとめる		
	課題把握	仮説をつくる	仮説に沿う追究	仮説の考察	一般化	
学習活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体験を通じた自由な試行</li> <li>・ 体験に基づく課題の明確化</li> <li>・ 類似体験の想起</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 事実を関係づけた仮説モデルの構成</li> <li>・ きまり発見につながる仮説モデルの構成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 仮説モデルをもとに、考えを出し合う</li> <li>・ 仮説モデルの練り上げ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 仮説モデルに基づく、検証</li> <li>・ 個が考え出した内容と方法</li> <li>・ 異なる仮説モデルで追究した友人との比較</li> <li>・ 仮説モデルとの共通点、差異点</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 検証結果を整理し、仮説モデルと対応して、論を構成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発見したきまりを交流し一般化</li> <li>・ 仮説モデルをつくったことの評価</li> </ul>
主な手立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生活に密着した事象の教材化</li> <li>・ 子どもの体感、体験を伴う場の工夫</li> <li>・ 類似事象</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 試行結果を絵図化、数量化</li> <li>・ 体験場面を想起</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思考を促すモデル操作</li> <li>・ 検証方法を見通させるヒント</li> <li>・ 交流用のカード</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 身近な素材を実験用具として利用</li> <li>・ 仮説モデルに応じた実験方法の例示</li> <li>・ 実験結果を処理する表、グラフ用紙、プリント</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 単元構造図</li> <li>・ 実験結果の表、グラフ、プリント</li> <li>・ 対立部分のモデル図</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 追究評価カード</li> <li>・ 単元構造図</li> </ul>

## 5 学習指導の実際と結果の考察

実証授業 第4学年1組

(1) 単元名「ものの重さと天秤」

(2) 目標

○ 仮説モデルを使って、天秤やばねばかりのしくみを追究するとともに、物の重さについての考え方を自ら深めることができる。

① 水平につり合っている棒の左右に、支点から等しい距離の位置におもりをつるしてつり合った時、左右のおもりの重さは等しいことがわかる。

② 天秤のつり合いは、つるす糸の長さや、おもりの形を変えてもかわらないことをとらえることができる。

③ 天秤がつり合う時は、物の重さと分銅の重さが等しいことを理解する。

④ 物の重さはばねの伸びによっても計れることがわかる。

⑤ 天秤やばねばかりのしくみがわかり、正しく使用できる。

(3) 学習計画(約12時間)……………具体的内容は単元の流れ参照。

(4) 子どもの反応と考察

学習前の実態

(考察 事前調査の結果N=39)

子どもの重さに対する認識は、体感した事実が根拠になっている。油粘土は比較的体感しやすいが、紙は手に持っても重さを感じにくい。従って、軽い物は小さく切ってしまう、手ではおろか、感度の鈍い台ばかりでは目盛りが動かずどれだけの重さかが分からないため、重さは消滅してしまうと考えている。軽い物を分割して測定させる体験が必要だろう。

天秤に対して構造と機能を合わせてとらえている子どもは全くいない。使い方も、シーソーのように、軽重を判定できるととらえて

1 重さについての子どもの認識。

○ 小さく切った紙に重さはあるか。

有る 9人 無い 12人 分からない 18人

○ 小さく切った油粘土に重さはあるか。

有る 39人 無い 0人 分からない 0人

2 天秤についての子どもの認識。

○ 天秤を知っているか。

知っている 34人 知らない 5人

○ 天秤の使い方を知っているか。

知っている 19人 知らない 20人

いる子どもがほとんどであり、重さがどれだけかを測定できるとは考えていない。

どんな物でも形状や色などで重さに変化しないこと、つり合いのきまりを使えば重さが測定できることを子どもの考えを基に追究させる必要がある。

追究中の子どもの反応

第一次 シーソー遊びと物の重さ(1/12~4/12時)

① シーソー遊びの体験からの課題把握

右の写真は子どもがシーソー遊びをしながら重さを計る事が可能かどうかを探っている場面である。子どもは等距離の場合、等しい重さのおもりが左右にかかればつり合うであろうことを体験的につかみ、重さを計る仕組みについて構想した。この段階における重さの測定についての子どもの考えは「軽重或は等しい重さを調べることができる。」という程度である。



※中心からの位置の違い、人数の違いによってシーソーの傾き方が違うことをとらえる。

② 体験を基に重さを計る仕組みの仮説モデルを作る。

- ・同じ重さのおもりがつり合う位置を探せば良い。  
支点から等しい位置でつり合うだろう。
- ・左右のおもりの重さや距離が違っていると計れない。

遊びの体験をもとに、棒をひもでつり合わせたり、紙のシーソーの原形を作って操作したりしながら重さを計る仕組みの仮説モデルを作った。皿が自由に動く必要性に気づいてない。

③ 仮説モデルを交流し自分の考えを修正・強化

子どもは、右の図に見られるように、「重さを計る原理」について、重さを計れる仮説と計れない仮説に分れて、自分の立場を明らかにして、3時間目の仮説モデルへとつないで行った。

④ 仮説モデルに沿う追究活動

授業の具体的な概要

○ 3/12時における目標

・仮説モデルをもとに、均一な棒のつり合いのきまりについて調べ、左右のおもりの重さが等しい場合は、中心から等しい位置でつり合うことを理解するとともに、重さを計る方法について考えをつくる。

○ 3/12時における授業仮説

・シーソーで遊んだ体験を想起させ、仮説モデルをもとに追究させるとともに、導入、追究、交流の段階に応じて子ども自らが考えを深める手立てを加えれば、均一な棒のつり合いのきまりに気づき、重さの計り方について考えを深めるだろう。

○ 部分仮説に対する子どもの反応

ア、仮説モデル(シーソー遊びの体験をもとに棒のつり合いを絵図化したもの)に対する結果と考察。(N=37)

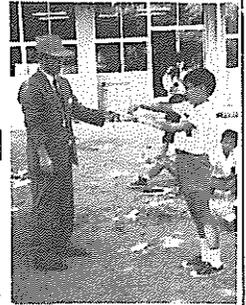
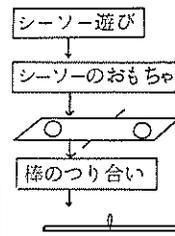
- ・仮説モデルを見て追究課題が確かにつかめた。 37人
- ・棒のつり合いを調べる時、仮説モデルが有効。 28人 (考察) 子どもは、仮説モデルは考えを作るのに有効であると考えている。「同じ重さならきっと中心から等しい位置でつり合うはずだ。」という見方で実験を進めているので自分が何をすべきかを自覚していることが多く、事前に描いている結果像と対比した追究をしており仮説モデルの有効性を認めている。

イ、仮説モデルに基づく追究活動を展開する教具(目盛り付きの天秤棒・つり合った位置を見直す絵図)に対する結果と考察。

- ・目盛り付きの棒は、位置を調べる実験で役立った。34人
- ・シールを天秤の絵に貼ることは考えに役立った。 37人

(第一次 シーソー遊びともの重さ)

1、2時間目(シーソー遊びを基に、重さを計る仕組みを考える。

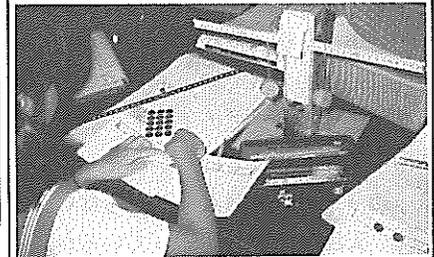


(仮説モデルの背景となる前時の気づき)

同じ重さで	できない	できる
つり合う場所を探せばいい	重さが違うと位置も違う。	重さと位置をはっきりさせればいい

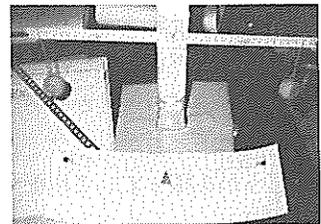
3時間目(等しい重さのおもりを使って、つり合いのきまりを調べる。

仮説モデル  
・等しいおもりでつり合う位置を探せばいいと考えている。両端のみと考えている子どもが多い。



等しい重さのおもりをつり合わせ、つり合う位置を発見していき、プリントにシールを張る。

子ども自らきまり発見を行うための教具とその運用方法



※子どもの考えを生かす

1. 限り無く左右の長さが等しくなければならぬとする考えに対応して、1ミリの違いがとらえられる。
2. 発見したきまりを他者がわかる客観性のある物に置き換える。絵図への書き換え。

(考察) 目盛りつきの棒はつり合う位置を厳密に調べるときに有効であったと考えられる。子どもの中には僅かに位置がずれてもつり合わないとする説とおおよそ位置が合っていればいいとする説とに分かれ対立したため、それを証明するための追究活動が活発になったと考えられる。

ウ、T児の追究に対する考察

T児がねばり強く追究し、つり合う位置を五カ所も発見した背景には、仮説モデルで考えた「同じ位置でつり合うはずだ。」とする論があったためと思われる。そのことは、追究活動中における「絶対に同じ位置でつり合うはずだ。」のつぶやきからもうかがわれる。また、T児の追究内容を天秤の絵図に明確にシールで示させたことも、つり合いのきまりを発見させる上で有効であったと考えられる。

第二次 天秤の仕組みとものの重さの計り方(5/12~7/12時)

子どもは、油粘土を二等分する活動や油粘土で10g、25g、50g、100gのおもりをつくる活動などを通して、油粘土のおもりを使ってものの重さと置き換えて計る活動を通して、左右の長さが等しい時には、重さが同じになることをとらえることができた。また、油粘土のおもりをつくる過程において必然的に現れてくる油粘土の分割や併せる操作によって、形が変わっても重さが保存されることに自然に気づき始めてきた。

(考察) 中心からおもりまでの左右の位置が厳密に等しくなければ、等しい重さでつり合わないことをとらえていたことが、天秤の使い方やしくみ、調整ねじの意味の理解に役立った。

子どもは、上皿天秤の仕組みを考える場合、棒のつり合いのきまりをもとに、天秤の仕組みの仮説モデルを作っていたので、理解が容易であったと思われる。また、100mg(0.1g)の理解には、油粘土を分割して1gのおもりを作った体験が有効に働いた。

第三次 物の形を変えた場合の重さ(8/12~10/12時)

- 8時間目 油粘土の形と重さ……………具体内容は省略
- 9時間目 紙を切った時とあわせた時の重さ…具体内容は省略
- 10時間目 紙の形を変形させた時の重さ
- 学習問題 薄い紙を丸めた時、重さは変わるのだろうか。
- 仮説モデルを生かした追究過程

T児の追究

- 同じ重さのおもりの場合、中心から同じ位置でつり合うはずだと仮説モデルをたてている。
- 具体的追究活動
  - ・ 25gのおもりを使って、つり合う位置を探す。
  - ・ 途中で50gのおもりに変えて追究。50gでもつり合う位置を発見。(絶対に、同じ位置でつり合うはずだ。あっ少しずれている、などと発言しながら仮説モデルを想起)
  - ・ つり合う位置を五カ所発見し、中心から等しい位置でつり合うことを実証的にとらえる。
  - ・ プリントに書き込む。



※ 4時間目 油粘土を二等分する学習

- 第二次 天秤の仕組みとものの重さのはかり方
- 第三次 物の重さと形や広さ
- 第四次 こむやばねを使った重さの計り方

※ 8、9時間目は比較的理解し易い。紙の形を変形させた場合は、子どもは、重さの保存概念が難かしい。

T児の追究	追究過程	Y児の追究
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 形が変形すると、重さに変化すると仮説モデルを作っている。(賛成者 6名)</li> <li>○ 重さは変わる。丸めた時と、平べったい時で、手に乗せた感じが違う。</li> <li>○ 菓包装を丸めて天秤でつり合わせる。(つり合う)           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「あっ、おかしい。」と言いながら、更にもう一度試す。(つり合う)</li> <li>・ 「つり合うけど、そんな筈はない。」と言いながら、調へ直す。</li> <li>・ 0点調整を数度繰り返す。</li> <li>・ 「おかしい。つり合うぞ。」と呟き、追究し続ける。(全て左右がつり合う。)</li> <li>・ 「丸めても重さは変わらないようだ。」と記録する。</li> </ul> </li> <li>○ シーズー遊びで二人がくっついた方に傾いた例を上げ、形を変えてつり合ったことが、<u>実験のミスではないか</u>と考え発言。</li> <li>○ 「あっ、そうか。シーズーの場合は<u>支点からの距離が変わったんだ</u>。」と呟き、物の形を変えても重さに変化しないことを納得する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 仮説モデルを作る。</li> <li>・ 体験をもとに仮説を作っている。</li> <li>○ 仮説モデルの根拠を明らかにして交流</li> <li>○ 仮説モデルをもとに実験           <ul style="list-style-type: none"> <li>※仮説モデルに沿う追究</li> <li>・ T児の発言に見られるように、自分の仮説との違いを意識した追究がある。</li> <li>・ Y児は、自分の考えに自信を持って、紙を細かく切ったり、形を変形させたりしながら追究し仮説モデルどおりになっていることで、自信を持って考察している。</li> </ul> </li> <li>○ 実験結果をもとに交流           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ T児は仮説モデル通りにならない実験結果</li> <li>・ Y児は予測通りになった結果を交流。</li> </ul> </li> <li>○ 追究結果を一般化           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ T児は仮説モデルの設定の仕方に矛盾があったことに気づき、自己の考えを修正。</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 変形しても、重さは変化しないと仮説モデルを作っている。(賛成者 30名)</li> <li>○ 同じ紙を丸めただけで、ただ形が変わっただけだから重さは変わらない。</li> <li>○ 0点調整をして、左右に紙を乗せて、つり合わせる。(つり合う)           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>片方の紙を丸めて、天秤でつり合わせる。</u>(つり合う)</li> <li>・ つり合わせる活動を数度繰り返す。更<u>に紙を細かく切って、つり合わせる。</u></li> <li>・ 「やっぱり、つり合う。」と言いながら、「平たい紙は0.3gで、まるめても重さは変わらない。形を変えても重さは変わらない。」と記録する。</li> </ul> </li> <li>○ 紙も形を変えたり、切ったりしても、重さは同じであることを説明し、油粘土と同じで形の違いで重さに変化しないと発表する。</li> <li>○ 重さ保存の考えを一般化する。</li> </ul>

### ⑤ 仮説モデルに沿う追究活動・結果の考察及び一般化

紙の形を変化させると、重さが増えるかどうかを調べる場面である。6名の子どもが「シーソーで遊んだ時、人間が集まった方が重くなったので、紙も丸めたら重くなる。」と仮説モデルを作って主張したので追究活動を行った。追究の結果、最終的に重さ保存の考えが、子どもに定着した。

(考察) T児は油粘土で形を変えても重さは変化しない学習をしていたにも関わらず、紙に対しての重さ保存の考えは出来ていなかった。重さの保存に関しても概念を正しく修正することができ、併せて重さと距離を分けて考え直したのはY児の説明を聞き、自分の仮説モデルを修正したからであろうと思われる。

#### 全体考察

#### ① ものの重さと天秤に対する子どもの認識は深まったか。

右の表は、4の1の天秤の学習後、1年から6年まで各1クラスずつ「ものの重さと天秤」に関する内容を調査したものの一部を抜粋したものである。3年から4年にかけて著しく理解が深まっていることがとらえられる。このことは、子どもの本当の疑問につぶさに答えながら授業を進めたこと、子どもらしい考えを仮説モデルに書き表わさせながら学習を展開していったことが有効であったと考えられる。

特に第三次の学習の中で、物の形を変形させたり、小さく切ったり、丸めたりして重さの違いを子どもの疑問に応じて追究させたことは、T児の発言に見られるように、子どもの認識内容を確実に変容させている。

#### ② 仮説モデルを作ることで、子どもに自ら自然認識を深める力がついたか。

子どもは仮説モデルを考えることで、理科の学習がわかり易いと答えている。アンケートの結果、課題をつかむ場面では9月・12月とも100%、追究場面では9月が76%・12月が92%の子どもが仮説モデルの有効性を認めており、自分から調べようとする気持ちが起こると考えている。また、変化の原因になっている事柄を考えることが多く、目に見えない現象を見えるが如くに解釈する力が伸びていると言える。

#### 6 研究のまとめ

- ① 子どもが現に描いている自然事象に対する認識の実態に応じて、子どもらしい考えがいきる単元構成を工夫し、個の仮説モデルを生かすことは、自然認識を深めることに役立つ。
- ② 仮説モデルは自然の事実を子どもに解釈させ、子どもにとって合理的に説明のつく方向で作らせる。その場合、対立する論が出されると、子どもの追究活動は活発化する。
- ③ 仮説モデルを実証する教具は、子どもが繰り返し働きかけ、追究できるものが望ましい。

#### 7 残された課題

- ・個の仮説モデルの練り上げを行い、子どもの自然観に根差した理科学習を目指す必要がある。

#### ○ おわりに

- ・起きている現象の奥にある自然のきまりを、より深く科学的に考える子どもを求め続けて。

ものの重さと天秤に対する子どもの学習後の認識

設問の意図・内容	3年	4年	5年
1. 縦・横に置いた場合の油粘土の重さの保存概念	23%	97%	90%
2. 形を変形させた場合の油粘土の重さの保存概念	53%	97%	93%
3. 紙を丸めた場合の重さの保存概念	23%	97%	90%
4. 上皿天秤で物の形を変形させた場合の重さの保存概念	46%	97%	93%

※ 3年生は未学習、4年・5年は学習済後の調査。  
調査 年月日 平成元年 1月  
調査分析は福岡教育大学 四年生 理科教育研究室 四年生 清松・山本・井関・福田氏の協力。

仮説モデルの有効率(アンケート調査)

場面	9月	12月
課題把握の場面	100%	100%
課題追究の場面	76%	92%

有効と感じた内容(アンケートより抜粋)

- ・仮説モデルを考えると確かめなければいけない気がする。
- ・自分が何をするのが、わかる。
- ・実験をしているとき、仮説モデルと見比べて考える。

# 生命観を育てる「生物とその環境」領域の学習指導

～自分の誕生や成長と重ね合わせた追究～

理科部 内田 宗 隆

## ○ はじめに

生命に対する思いをもって、他の動物と植物の成長とを関係づけながら人の発生を追究していく学習指導をおこなえば、生命の連続性に対する見方が深まり、生命を尊重する態度がそだつ。

### 1 主題の意味と重要性

○ 生命を育てる「生物とその環境」領域の指導とは

生物相互を比較、関係づける活動を通して、生物現象のどの側面を生命に特徴的であるかを判断し、生命に対する科学的な見方、考え方を高めていくことである。生命現象を追究していくことで、次のような力がつく。

- ① 生命現象の共通性、差異性を確定する比較力。
- ② 生命のもつ固有の特徴や性質をとらえる分析力。
- ③ 生物の多様性と同一性を分類する総合力。
- ④ 生命の連続性を時系列で見る見方。
- ⑤ 生物と環境を相補性を関係づける抽象力。

ところが、これまでの「生物とその環境」領域の指導では、生命現象の特性を人間と無関係に教えがちであった。つまり、肝心の人間について、知的な人体整理の学習に終っていたために、自分自身と関係づけて他の動物や植物をみていくことができず、生命の尊さを実感するまでに到らなかったのではないか。

そこで、本研究においては、第3学年から第6学年までの人間に関する内容を検討するとともに、自分とのかかわりで生命現象を追究し、科学的な生命観を育てていくような学習指導のあり方を究明するものである。

つまり、人間に関する学習内容を、・外から観察してとらえる特徴に対する見方から、・内部構造的な見方、・生物相互の関係に対する見方へと設定し、自分自身を核として動物、植物、人間を体のつくりやはたらき、活動、成長などの点から重ね合わせて追究させる。その過程を通して、生命維持や環境適応といった生命活動の特徴に対する見方、考え方を深めるとともに、生命の尊さを実感させていこうとするものである。

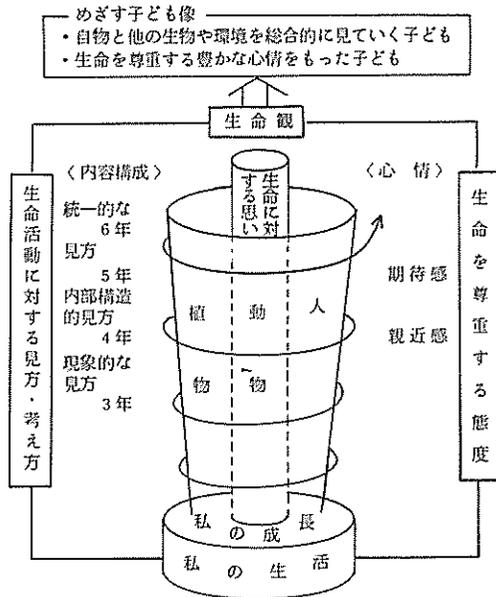
○ 自分の誕生を重ね合わせた追究とは

動物や植物の活動や成長の様子から自分を見直すことで課題をつかみ、自分を通して動物、植物、人を相互に関係づけていくことで生命活動の特徴をとらえ、生命の尊さを実感していくことである。

具体的には、「自分をとらえる」「人としての特徴をとらえる」「生命活動の特徴をとらえる」の三過程を設定する。

- ・「自分をとらえる」とは、これまで育ててきた動物の様子から、自分の活動や生活、成長を見直

### ○ 主題の構想



し、とらえられる部分と不明な部分を整理していくことで学習課題をつかむことである。

- ・「人としての特徴をとらえる」とは、これまで育ててきた動物、植物と比較したり、資料を活用しながらとらえた事実を自分の活動や生活、成長とつないで解釈し、共通性や差異性を整理していくことで、人の生命活動の特徴を明らかにしていくことである。
  - ・「生命活動の特徴をとらえる」とは、総合的に、動物、植物、人を見直し、相互に関係づけていくことで、生命維持や環境適応といった、生命活動の特徴をとらえていくことである。
- さらに、各段階で次の様に自分の誕生や成長と重ね合わせていく。

- ・「自分をとらえる」段階……………①観察可能な特性から（・体のつくり・活動など）  
②活動や成長の条件から（・食べ物・水・空気・温度など）
- ・「人としての特徴をとらえる」段階…①活動や成長の様子（・形、大きさ、重さ等の変化）  
②補給や保護のしくみ（・母体のしくみ・内部器官等）
- ・「生命活動の特徴をとらえる」段階…①生命維持の面から（・生殖・つくりや働きの共通性）  
②環境適応の面から（・動物、植物と環境の相補性）

このような活動を設定することは、次の様な価値がある。①自分がここにあるのは何故かといった、最も、自分とかかわりのある問題を追究対象としているので活動が主体的なものになり、自己理解がはかれる。②自分の誕生、成長をもとに、他の動物、植物を追究するので一人ひとりの生活体験や見方、考え方が生かされる。

## 2 学習指導上の問題点

人についての学習が知的な人体生理の学習に終わっていたので、自分とのかかわりで、他の動物、植物の体のしくみや活動、成長を見ていくことができず、生命の尊さを実感するに到らなかった。

## 3 問題点解明の方途

○ 自分の誕生から現在に到るまでの様子から問題をみつけ、それを他の動物や植物と比較や自分の生活を手がかりに追究し、総合的に生命現象を見直していくような学習指導をおこなえば、生命維持に対する見方、考え方が深まり、生命の尊さを実感していくであろう。

- (1) 「自分をとらえる」「人としての特徴をとらえる」「生命活動の特徴をとらえる」の三過程を設定し、自分を通して動物、植物、人を追究する。
- (2) 各過程で、自分の誕生と成長と他の動物、植物の成長を重ね合わせる場を設定する。

〈基本的な指導のしくみ〉（5年生単元「私の誕生と成長」）

	自分を知る	人間としての自分を知る	生命現象の特性をとらえる
学 習 活 動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の誕生から現在までの成長を調べる。</li> <li>○これまで育ててきた動物の成長と自分の成長を比較する。</li> <li>○お母さんのおなかの中でどのように成長して生まれてきたのだろうか。</li> <li>○現在の自分の生活から考え、追究の視点を明確にもつ。</li> <li>○現在の自分の生活と比較し課題をつかむ</li> <li>○VTRを観察し、母体内での大きな成長の様子をとらえる。</li> <li>○生まれたての赤ちゃんと比較しよう。</li> <li>○お母さんのおなかを育てるしくみを調べる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>形の変化               <ul style="list-style-type: none"> <li>はじめは似た形</li> <li>しだいに親に似てくる</li> </ul> </li> <li>大きさ・重さの変化               <ul style="list-style-type: none"> <li>胎生は大きくなる</li> <li>卵生は変わらない</li> </ul> </li> <li>生まれるまでの日数               <ul style="list-style-type: none"> <li>胎生は長い</li> <li>生まれた時の大きさに関係</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○赤ちゃんと自分の命を守り育てるお母さんの仕度</li> <li>○命をもつものの共通点を話し合う</li> <li>○生きていくこととはどういうことか話し合う</li> <li>○命が子孫へとうけつがれ、それが続く</li> <li>○追究をふり返り理科作文にまとめる</li> </ul>
手 だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>○母子手帳、健康の記録、等の資料</li> <li>○母親へのインタビュー</li> <li>○これまで育ててきた動・植物の観察記録</li> <li>○切り絵の比較・操作</li> <li>○母体内の胎児の成長のVTR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○メダカと人の大きさ、重さの変化を示したグラフ</li> <li>○母体のしくみの資料</li> <li>○動物の発生を示した絵図</li> <li>○モデルの材料（ビニル袋・ストロー・エアポンプ・粘土）</li> <li>○動物の生まれるまでの日数を表したグラフ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○特徴を整理した表</li> <li>○学習の流れ図</li> <li>○理科作文</li> </ul>

#### 4 学習指導の実際と考察

(1) 単元 私の誕生と成長 <5年>

(2) 単元についての考え方

第4学年では、観察や測定可能な特性から人の活動と環境とのかかわりについての見方、考え方を養うことをねらいとしている。第6学年では、人が生きていくための体の内部のつくりやはたらきを学習対象として、人としての特性や、食べ物、水、空気などを通しての環境との関係についての見方、考え方を養うことをねらいとしている。そこで、第5学年では、目に見える、測定可能な部分での人の活動と、目に見えない、体の内部での呼吸、消化、循環のはたらきをつなぐ位置づけであると考えられる。つまり、食べる、飲む、呼吸することが、生命を維持したり、成長のエネルギーとなっていることをとらえさせていくことが内容として考えられる。

そこで、誕生が現在に到るまでの成長と母体内での胎児の成長を重ね合わせて追究することで母体内でも、へそのおを通しての、栄養、血液、酸素の補給と形態は変わっても、食べる、飲む、呼吸することが同様にこなされていることから成長に対する見方が広がり、生命の連続性に対する見方や考え方を養うことができると考える。

また、自分自身の生活と、メダカの成長のための条件である空気、食べ物、水、植物の成長のための条件である水、空気、温度、肥料、日光とを関係づけて、胎児の成長とそれを守り育てる母体のしくみの巧みさを追究することで、生物の成長と環境との関係についての見方を深めていくことができる。

さらに、植物、動物、人の成長を総合的に見直し、共通性から、どの生物も生命を子孫へうけつぐために巧みなしくみを持っているという統一的な見方を養うことができ、生命の尊さを自分とのかかわりで実感していくことができる。

(3) 目標

○ 自分の成長と他の動物の成長を比較したり資料を活用したりして、人の発生や成長などを調べることができるようにする。

① 人は、母体内で成長して生まれること。

② 人は、男女によって体のつくりなどに特徴があること。

○ 自分の誕生や成長と他の生物の誕生や成長を重ね合わせて追究する活動を通して、生命の連続性について見方、考え方を養い、生命を尊重する態度を育てる。

(4) 計画(約11時間)

1、自分の成長と他の動物、植物の成長を比較することで自分の成長でわかる部分と不明な部分をとらえ追究課題をつかむ。————— (3時間)

2、人の発生や成長と他の動物の発生や成長を比較、関係づけて追きゅうする活動を通して、人間としての特徴をとらえる。————— (6時間)

3、生物の成長を総合的に見直し、関係づけることで生命現象の特性をとらえる。—— (2時間)

(5) 「私の誕生と成長」の追究の実際と考察

① 自分の成長をふり返り、課題をつかむ段階( $\frac{1}{11}$ ~ $\frac{3}{11}$ 時)

これまで育ててきた動物、植物の成長を整理する。(資料1)それをもとに、自分の誕生から現在に到る変化を調べる。(資料2)そして、資料1と資料2をもとに他の動物や植物の成長と自分の現在に到るまでの成長を対応づけることで、わかる部分(誕生から現在までの成長)と不明な部分(母体内での成長)を明らかにする。そこで、おなかの中にいた時の様子を母親にインタビューして、成長の様子をイメージさせた。(資料3)



いくのに有効であった。

## ② 他の動物と比較しながら追究し、人としての特徴をとらえる段階 ( $\frac{4}{11} \sim \frac{9}{11}$ 時)

### 1) 胎児の成長を追究する ( $\frac{4}{11} \sim \frac{6}{11}$ 時)

赤ちゃんがおなかの中にいる日数と形の変化について調べたT児は、次の様に考えている。(資料6)

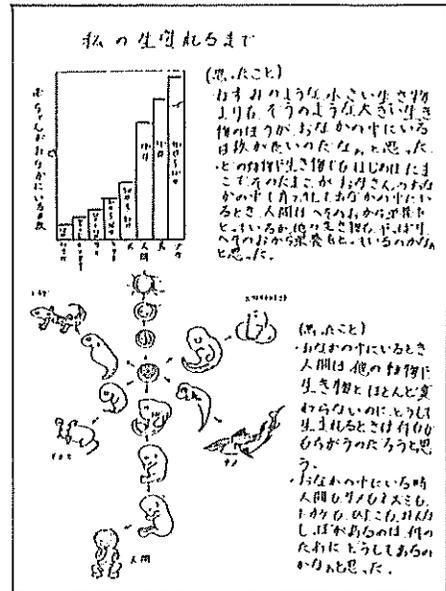
- ・生まれるまでの日数から……①小さな動物より大きい動物の方が日数が長い。②他の動物もやはり、へそのおを通して栄養をもらっているのではないか。
- ・形の変化から……③おなかの中にいる時は、似た形をしているのに、生まれてくる時は親に似ているのはなぜか、④おなかにいる時、みんなしっぽがあるのはなぜか。

これらの考えを集約すると、①人は生まれるまでにずいぶん大きくなるのに、メダカはほとんど大きさが変わらないのはなぜか。(6人) ②どうして動物によって生まれるまでの日数が違うのか。(17人) どうして親に似た形に変わっていくのだろうか。(15人) どうしてみんな最初はしっぽがあるのだろうか。(1人) に分類できた。そこで、調べたことをもとに交流していく中で、次の様な考えが出された。

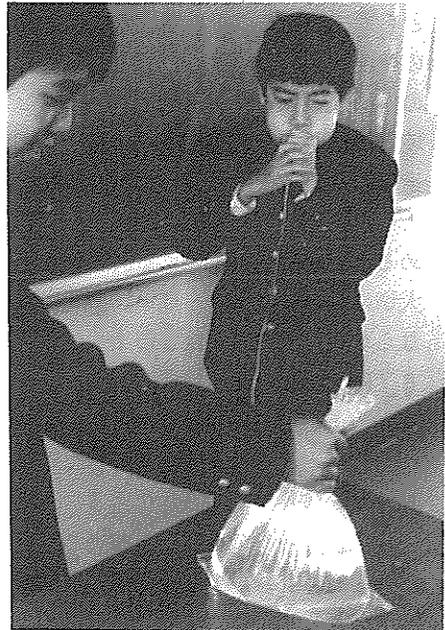
- 1、大きさ、重さの変化を比較して……人間は、栄養をもらい続けるが、メダカは最初に与えられるだけだから。
- 2、生まれるまでの日数を比較して……A生まれる時、大きい動物ほど日数が長い。B体のつくりが複雑なほど長い。
- 3、形の変化を比較して……A親から似たところがうけつがれるから。B生まれた時の環境に適応していくから。C先祖はみんな同じではないか。

### 2) 胎児を守る母体のしくみを追究する ( $\frac{7}{11} \sim \frac{9}{11}$ 時)

資料等で調べていくのであるが、絵に表現しただけでは、わかりにくいので、モデルをつくり、それをもとに交流させた。右の写真は、T児であるが、人形にエアープンプをつないだものを、水に入れたビニル袋の中に入れたモデルを作っている。その他にも、風船に2本のストローをさし、1本から空気を吹きこむと他方から水の出るモデルや、粘土と画用紙で子宮をつくったモデルなどをつくり、交流を通して、子宮、羊水、へそのお、胎盤などのしくみの巧みさをとらえていった。



(生まれるまでの日数と形の変化の視点から追究したT児のノート)



(T児のモデルをつくる様子)

### <考察>

資料をうつすだけでなく自分と重ね合わせて解釈させ、形、大きさ、重さなどの視点を明確にして交流させたことで、自分も親の似たところを受けついでいることや環境と成長とのかかわりに関係づけて考えをつくり出せた。またモデルは、しくみの巧みさを実感させるのに有効であった。

③ 総合的に関係づけて、生命現象の特性をとらえる段階 (10/11 ~ 11/11 時)

学習を終えて

はくはこの学習を終えて人間として、てし  
すこいなあと思えた。人間は他の動物とち  
が、ていようよくて産まれる前の姿はみ  
んな同じまちがた。たのにはびくりにした。  
その小さい赤ちゃんを育てるのに、へそのお  
胎盤、子宮、それをとりかこんで産んだとた  
くさんのものがす、ていろうのはすこか、た、  
また、それらを守、ていろうのもある。それ  
は自然だ。人間は自然に守られてる。酸素  
も食料も水も全部自然のめぐみだからして  
大切にしていかなければならない。  
そして親からまてられたかわりに子どもも  
うんと世話をして自然に對するやさしい心な  
どを養、ていよう、それをくり返してはくたら  
の命を子孫に伝えていかなければいけないと  
思、た。

学習の流れ図をもとに追究をふり返り、動物、植物、人の成長の特徴を表に整理した。それをもとに、「生きていくこと」はどういうことかを話し合った。

〈考察〉  
「生きていくこと」はどういうことかを話し合う中で「命のリレー」「輪のようになって繰り返している。」といった発言がなされた。T児の作文にも生命の連続性に対する見方の深まりや命を大切にしようとする心情がうかがえる。

5 全体考察

○ 自分の誕生や成長と重ね合わせて追究することで、生命現象に対する科学的な見方、考え方が高まったか。生きていくことをどう考えるかについて、学習以前には、主に観察可能な現象面での変化（成長する、体が大きくなる）としてとらえていたものが、学習後には、生命の連続性（命をうけついでいく）、生命の相補性（動物や植物と助け合う、環境とのかかわり（自然を大切にすること）、遺伝的な見方（うけついでものを考える）

「生きていくこと」をどう考えるか。

(学習前) N = 40人		(学習後) N = 40人 ※のべ人数	
成長すること	13人	子孫に命をうけつぐこと	23人
体が大きくなる	11人	輪のように命を守り育てること	7人
命を大切にすること	8人	自然を大切にすること	4人
年をとる	3人	動物や植物と助け合うこと	6人
考える	2人	親からうけついでものを伝える	3人
希望をもつ	1人	食べる、飲む、呼吸すること	8人
生きがいをもつ	1人	大地でいろいろな物を育てること	1人
栄養をとる	1人	人間のつながりが広がること	1人
		一つの命をふやすこと	1人
		さるから進化していくこと	1人
		生命のリレー	1人

といった点を生命現象の特徴として判断してきていることから、生命現象に対する見方、考え方を高めることができたといえる。また、T児の作文（資料6）の「酸素も食料も水も自然のめぐみだから大切にしなければならぬ。」「自然に対するやさしい心を養い、命を子孫に伝えていかなければならぬ。」の表現から自然や生命を尊重する心情がうかがえる。

6 研究のまとめ

- (1) 子ども一人ひとりが自己の問題としてとらえ、意欲的に追究していくには、現在に到る自分の成長と、これまで育ててきた動物、植物の成長を比較、対応づけて整理し、不明な部分（母体内での成長）を明らかにしていく場の設定が必要である。
- (2) 自分自身の成長と重ねあわせながら追究し、解釈する場を設定することで、資料で調べた知識を覚えただけでなく、生命現象の巧みさを実感をもってとらえ、生命の連続性に対する見方や、成長と環境に対する見方を高めることができた。

7 今後の課題

自分の生活や学習経験と結んで、生命現象のしくみやはたらきについて、自分の考えを明確に表現し、修正、拡充しながら、自ら考えを高めていく学習指導のあり方。

○ おわりに

科学的な生命観をもって、自分とのかかわりながら、生命現象を追究する子どもをめざして。

# 歌い合わせる喜びを生み出す低学年音楽科学習指導

～子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動を通して～

音楽科部 高橋秀喜

はじめに

低学年合唱導入期の指導で、わらべ歌をもとに、場面の様子や気持ちを表す言葉やふしの発想を生かした学習過程をしくむことによって、子ども達は、音の重なりでの面白さを味わいながら、楽しく歌いひたることができる。

## 1 主題の意味と重要性

(1) 低学年における歌い合わせる喜びとは「こんなことばをつけたよ。」「このことばは、おもしろいよ。」子ども達は、場面の様子や気持ちを、より楽しく表そうと、自分なりに主旋律に言葉やふしを重ねて、音の重なりでの面白さを感じながら歌いひたると。その過程や結果において味わう満足感や成就感のことである。

これまでの低学年音楽指導を振り返ってみると、合唱導入で、用意された楽曲を正しく歌いふしを重ねる歌い方の指導はなされていたが、子どもなりの自由な発想を生かした言葉によるふしを重ねて、感動を表す指導までには至っていなかった。そのため、感動を自分達の工夫した歌い方で表させる場がなく、歌い合わせる喜びを十分に味わわせることができなかった。

そこで、歌い合わせる喜びを生み出させるために、子どもの自由な発想を生かして、ふしを重ねて歌い表させる合唱導入の指導のあり方を究明していくことが大事と考える。そのためには、次の条件が必要である。①子ども一人ひとりの発想を生かし、感覚的にことばやふしを見つけ出し、歌の旋律に合わせる活動を取り入れること。②「楽曲との出会い」から「まとめ」までの学習過程の段階を明確に位置づけ、歌い合わせる活動ができる学習の場を保障すること。③子どもの発想を豊かに引き出すための手だてを工夫すること。④楽曲は、ことばが豊かにイメージできてふしをつけやすいものとして、選択する観点を明らかにすること。このことにより、音の重なりでの面白さを味わいながら、歌い合わせる喜びを味わわせることができ、音楽的感覚を伸ばすとともに、音楽を愛好する心情を育てる上からも価値があると考える。

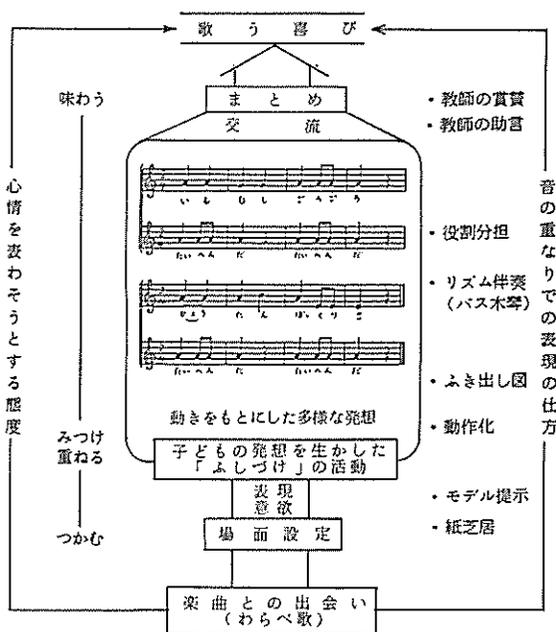
## (2) 子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動とは

場面の様子や気持ちを表そうと、心にもったイメージを表すことばやふしを、体の動きをもとに即興的にみつけ出す。そこで、この子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動を次のように、学習活動に位置づける。

学習過程を、「つかむ」「みつけ・重ねる」「味わう」とする。「つかむ」では、楽曲（わらべ歌）と出会わせ、歌って遊びながら、さらに面白いものにしようと、場面を広げる話し合いをさせる。「みつけ・重ねる」では、モデル提示により考えた場面の様子や気持ちを表すふしのつけ方をとらえ

## ○ 主題の構想

- より楽しさを表わそうと、歌の旋律によしを合わせて、友と仲良く歌いひたる子ども





#### 4 指導の実際と考察

(1) 題材 「うたのあわせっこ」をしよう。

楽曲 いもむし ごろごろ (わらべ歌)

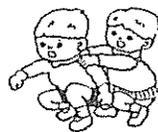
(2) 本楽曲は、次の様な理由で選定した。

音階は、日本音階(陽音階)で、ホ～ロの4音からなり、ホやイの1音や2音によるオスティナート(同じ音形の反復)が重ねやすく、旋律がよく

とけ合って、日本の旋律による美しい調和がかもし出され、合唱の導入に用いることができる。

歌詞は、子どもたちの身近なものとしてとらえやすく、擬態語がおもしろい。

わらべ歌として、子どもたちの中で遊ばれていて、右図のような動作を伴って歌われてきている。歌詞の場面をさらに広げて劇化しながら、場面の様子や気持ちを表す言葉を豊かにイメージできる。



(3) 目標

わらべ歌による動きや歌をもとに、動きを楽しみながら、場面の様子や気持ちを表すことばをみつけ出し、リズムフレーズの拍の流れにのったオスティナート唱をつけて歌うことができるようにする。

○ 場面の様子や気持ちを表す動きをもとに、ことばをみつけ出し、ふしをつけて歌うことができる。

○ リズムフレーズの拍の流れにのって、オスティナート唱ができる。

○ 場面の様子や気持ちを歌声の重なり面白さを感じながら、友と仲良く歌い合わせることができる。

(4) 計画(約3時間)

1、「いもむしごろごろ」を歌ったり、遊んだりする。……………1時間

2、お話の場面の様子や気持ちを表す動きをもとにオスティナート唱をつくる。……1時間

3、楽しさを表すオスティナート唱をまとめる。……………1時間

(5) 子どもの反応と考察

① 「つかむ」段階……………(1/3時)

導入時で範唱テープを聴く時、歌詞に気をつけさせ歌に合わせて自由に体を動かしながら聴かせた。4～5人の男子は、床に転がって遊び出したが、入学前に、いもむしごろごろの遊び方を知っている9人の子どもは、二人ずつペアになって、腰をおろし前の子の肩に手をおいて歩きはじめた。

C 先生、こんなにするとおもしろいよ。

T<sub>1</sub> みんなも、二人組みになって歌って遊ぼう。そのうち、先頭の子ども同志、じゃいけんを始め、2人4人8人といもむしがつながり、最終には一つの長いいもむしができた。

T<sub>2</sub> すごいね。長いいもむしができたね。いもむしをつなぐ時、おもしろい歌い方をしていたよ。

「いもむし、じゃいけんぼん」と歌っていたね。



いもむしになって遊びひたる子ども

- T<sub>3</sub> いもむしごろごろの歌が、もっと楽しくなるように、いもむしのお話をつくりましょう。  
 C<sub>1</sub> いもむしが散歩しているお話がいいな。 C<sub>2</sub> 川を泳いでいくとおもしろいです。  
 C<sub>3</sub> 空をとんだらおもしろいよ。 C<sub>4</sub> でこぼこ道をいくとおもしろい。

※ 考 察

いもむしになってあそびひたせられた後、もっと楽しくなるいもむしのお話づくりをしようと子ども達なりに、多様な場面を考え出していった。(C<sub>1</sub>~C<sub>4</sub>)、T<sub>2</sub>の「いもむしじゃんけんぽん」歌い方が、子どもの中から自然と出てきた。遊びながら気持ちを表す子どもなりの発想と考えられる。

②「みつけ、重ねる」( $\frac{2}{3}$ 時)(S児の反応を中心に)

T<sub>1</sub> 前の時間に、みんなで考えたお話から紙芝居をつくりましたよ。

紙芝居

- 1 友だちの家に行くいもむし
- ↓
- 2 水たまりがあってこまってしまういもむし
- ↓
- 3 でこぼこ道に出会ういもむし
- ↓
- 4 さかみちを登るいもむし
- ↓
- 5 友達の家に着くいもむし

T みんなどうしますか

〔動きについての多様な発想〕

- C<sub>5</sub> うかぶ S<sub>1</sub> およぐ  
 C<sub>6</sub> とびこえる。  
 C<sub>7</sub> 横向きになってとぶ C<sub>8</sub> とんでいく  
 C<sub>9</sub> ころんでいく S<sub>2</sub> ころがっていく  
 C<sub>10</sub> あせがでる  
 S<sub>3</sub> がんばってのぼる



資料2(紙芝居の提示)

T<sub>2</sub> 歌いながら、いも虫さんの劇をしましょう。

T<sub>3</sub> モデル提示(水たまりを泳いでいくいもむし)



資料3(動きだけのモデル)

C<sub>11</sub> 声が出ていないので面白くありません。

S<sub>4</sub> 音楽がないのでさびしいです。

T<sub>4</sub> 歌いながら劇をします。水たまりを泳ぐいもむしさんは、何と言っているかな。

C<sub>12</sub> 「す〜い、すい」と言っています。

T<sub>5</sub> いもむしごろごろの歌に「す〜いすい」をつけてみよう。

めあて いもむしのげきをしながら たのしいことばをみつけて うたのあわせっこをしよう。

T<sub>10</sub> ふき出しを提示し、劇に合ったことばをみつけ出すことの指示をする。 観察者の質問

S<sub>5</sub> 教師の指示を聞きながら、二人組になって歩きだそうとしている。 (Q: どうしたいの?)

T<sub>11</sub> みんないもむしさんになって、はじめは水たまりですよ。

(S<sub>6</sub>) 手を左右に広げながら動作をつけて歩く。

(S<sub>7</sub>) いもむし…「ばちゃばちゃ」と歌にことばを合わせている。

T<sub>12</sub> 次は、でこぼこ道です。

(S<sub>8</sub>) 体を横にして、進んでいく。

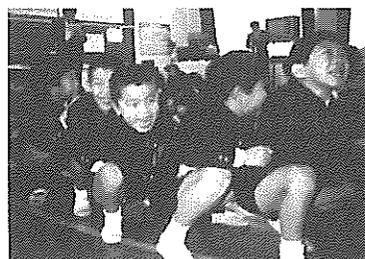
(S<sub>9</sub>) いもむし…「よいこらしょ」

T<sub>13</sub> 最後は、坂道です。伴奏のテンポを遅くする。

(S<sub>10</sub>) 足をあげる。さらに重たそうに足をふり上げる。

(S<sub>11</sub>) いもむし…「うんとこしょ」ひょうたん…「どっこいしょ」

(観察者の質問) Q 楽しいね。 (S<sub>12</sub>) とっても楽しい。



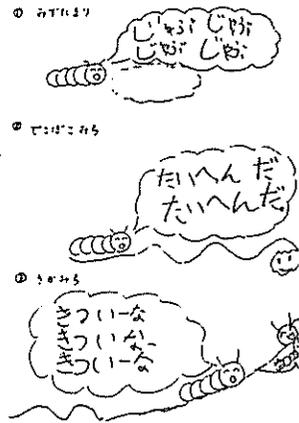
資料4(いもむしになって劇を楽しむ子ども)



(資料5 動きをもとにことばをみつける)



(資料6 ふきだしにみつけたことばを表わす)



(資料7)

- T<sub>11</sub> ふきだしに、みつけた、たのしいことばを書いて下さい。  
 S<sub>13</sub> 自分のカードをすぐに取りに行き、自分のことばを記入する。  
 T<sub>15</sub> みつけた、たのしいことばを発表して下さい。  
 C<sub>13</sub> 「すいすい」にしました。

⑤⑪ 友だちの考えを聞いて「じゃぶじゃぶ」を「すいすい」に書きかえるが、また「じゃぶじゃぶ」にもどす。

⑤⑬ やっぱり、自分たちがいいと思ったからです。

T<sub>16</sub> (子ども達の発表を聞いて) どれもこれも楽しいことばみつかりましたね。



(賞賛する) 歌ってみましょう。まず、水たまりから、「じゃぶじゃぶ」をつけて歌いましょう。

C<sub>11</sub> 先生、じゃぶじゃぶがおもしろいよ。もう1回歌おう!

※ 考察

○ 動きについての多様な発想 (P 4) が出てきたことは、前時に話し合ったことをもとにした紙芝居による場面の提示が有効であったと考える。

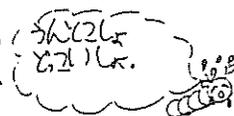
○ 場面の様子を表す動きだけでは、楽しくないこと (C<sub>11</sub>・S<sub>11</sub>)

(資料8) みつけたことばをつけて歌う)

から必然性をもたせることができるし、T<sub>9</sub>の助言により、楽しさを表すオスティナートでの表現意欲をもたせることができた<sup>①</sup>と考える。

○ 動作化をさせることにより、場面の様子を子どもなりに表すことができるし (S<sub>6</sub>・S<sub>9</sub>・S<sub>10</sub>)、ことばをみつけ出すことができる。(S<sub>7</sub>・S<sub>9</sub>・S<sub>11</sub>) また、ふき出しに記入させる(資料6)により動きをもとにした子どもなりの発想をはっきりさせることができる。

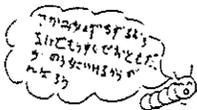
○ S<sub>11</sub>・S<sub>13</sub>の姿は、友だちの工夫により修正している姿であり、さらによりよいものを追究している姿へと高めることができていると考える。ふき出しの絵をみると、右図のように、表情を工夫している子が8名おり、ふきだしだけでなく表情図を書かせる手だてがあれば、もっと心情を表すことができると考える。



③「味わう」段階 .....(3/3時)

前時子ども達なりに、場面の様子や気持ちを表すことばを多様にみつけ出すことができた。

ここでは、クラスの歌としてより楽しさを表すことばをまとめようと考えていたが、それぞれの子ども達なりにつくり出したことばであるので、それぞれの子どもの発想を大事にして、いろいろな、うたのあわせっこをさせることにした。このことにより、子ども達は、自分なりの、歌い方を楽しんで



で歌い合わせることができた。しかし、子どもの中には、資料8のように、気持ちを文で表している子どももいて、ふしに合わせやすいことばかどうか吟味させる必要があったと思う。

## (6) 全体考察

## (資料10)



(資料9 M児式歌の合わせっこ)

①	自分なりのことばがみつけ出せたか	100%
②	オスティナート唱ができることばか	89%
③	気持ちをそのまま文で表わす	11%
④	歌の合わせっこは楽しかったか	100%
⑤	お話づくりをしたことは楽しかったか	100%
⑥	動きをつけてことばをみつけることは楽しかったか。	100%
⑦	他の曲でも、歌の合わせっこをしたいか	100%

## ○ 子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動はなされたか。

子ども達は、 $\frac{2}{3}$ 時を中心に、自分達なりに様子や気持ちを表すことばをみつけ出し、そのことばを生かして、「ふしづけ」の活動に、取り組んでいった。

S<sub>1</sub>・S<sub>9</sub>・S<sub>11</sub>や資料7、10の①のように、動きをもとに、子どもなりの発想で、ことばをみつけ出すことができている。資料10の④～⑦のように、歌の合わせっこの活動を楽しむことができ、また歌ってみたいと願っている。(C<sub>11</sub>)このことから、子どもなりの発想を生かした「ふしづけ」の活動を、学習過程に位置づけることは、歌う喜びを生み出す上から有効と考える。

## ○ 子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動ができる手だてでは有効だったか。

- ・ 楽曲の選択にあたっては、歌詞内容がおもしろく、動作を伴い、場面をさらに広げ様子や気持ちを豊かにイメージでき、オスティナート唱ができる等の条件に合ったわらべ歌「いもむしごろごろ」を採用したことは、多様な発想を生かした「ふしづけ」の活動ができる上で有効であった。
- ・ 視覚的資料としての紙芝居やモデル提示により、場面を広げ、もっと楽しく歌い表すためにことばをつけるオスティナート唱に気づかせる上で有効であると考えられる。
- ・ 動作化により子どもの多様な発想を引き出すことができ、ふき出しの記入により自分なりのことばを意識することができる。交流によりさらに楽しさを表すことばを意識することができる。
- ・ 文をみつけ出した子には、オスティナート唱がしやすいことばへ修正する賞賛と助言をすること。

## 5 研究のまとめ

- (1) 低学年合唱導入期の子ども達に、歌う喜びを味わわせるには、子どもなりの自由な発想を生かしたことばによる「ふしづけ」の活動を、学習過程に位置づければよいこと。
- (2) 子どもの発想を生かした「ふしづけ」の活動ができるためには、次の手だてが大事である。
  - ① 楽曲は、動作を伴い歌詞の場面を豊かにイメージできオスティナート唱が重ねやすい、わらべ歌から選択すればよいこと。
  - ② もとになるわらべ歌をもっと楽しく歌い表すために、視覚的資料(子どものお話づくりをもとにした紙芝居)やオスティナート唱のモデルを提示すればよいこと。
  - ③ お話の様子や気持ちを動作化させ、みつけ出したことばをふき出しに記入させること。
  - ④ みつけ出した一人ひとりのことばを大事にして歌わせること。
  - ⑤ 交流によって、さらに楽しさを表す歌い方のよさに着目させること。

## 今後の課題

子ども達なりに、ストーリーをつくり上げながら楽しむ「ふしづけ」の活動のあり方の究明。

## ○ おわりに

多様なふしの重ね方を身につけ、生活に広げていく子どもをめざして……。

# 歌う喜びを生み出す音楽科学習指導

## —身体表現を通した曲想表現の活動—

音楽科部 丸山 誠二郎

### ○ はじめに

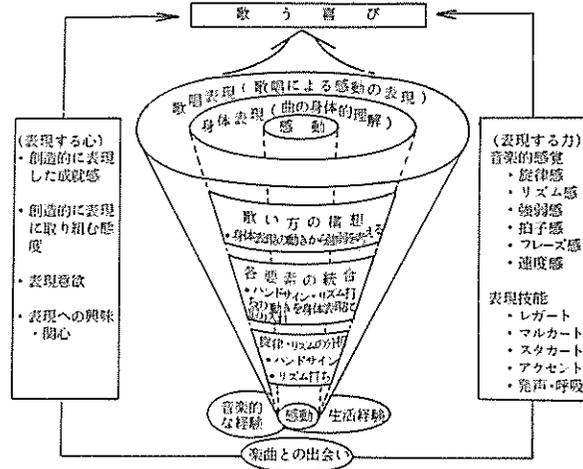
音楽に反応して動きながら旋律やリズムの変化などの曲の特徴を確かにとらえて、曲の美しさを深く感じとり、体の動きから歌い方の工夫をしながら歌唱表現し、歌う喜びを味わっている子どもの姿をめざして

### ○ 主題の構想

#### 1 主題の意味と重要性

(1) 歌う喜びとは、子どもたちが楽曲との出会いの段階で感じた曲の楽しさ美しさを、歌い方を工夫して自分なりに楽しく表現し、歌い表していく中で生み出される満足感や充足感である。曲の美しさ・楽しさを歌い表すには、ただ単に気持ちを込めて歌うと言うだけでは不十分である。曲の美しさ・楽しさを醸し出している要素の特徴をより深く感じて、演奏の仕方を工夫して表現することが大切なのである。

めざす子ども像  
 (○ 自分の感動をのびのびと表現し、歌いひたっている子ども。)  
 (○ 自分なりに歌い方を工夫し、創造的に表現する子ども。)



これまでの中学年の歌唱指導を振り返って見ると、曲想表現の活動において、

旋律やリズムなどの曲の持つ特徴的な要素を感じ取らせ、そこから曲の美しさや高まりを感じて歌い方の工夫をしていく手だてが明らかになっていなかった。そのために、曲の特徴的な要素を感じながらの工夫ではなく、歌詞から情景や心情を想像してそれにふさわしい歌い方を工夫したり、繰り返し歌いながら思いつきの歌い方の工夫をしたりしていく活動が行われた。その結果、子どもたちの思いつきだけの表現にとどまったり、歌詞内容だけからの歌い方の工夫になることが多かった。そして曲の持つ美しさにより深くせまり、自分が感じた曲の美しさを歌い表して歌う喜びを生み出すことにならなかった。曲の持つ美しさにせまりながら、自分が感じた曲の美しさを表現させるには、子どもたち自身の手によって曲を分析し、その特徴をとらえて歌い方を工夫していくことができる活動と手だてを明らかにしていくことが重要となるのである。

そこで、曲の美しさをとらえて表現の仕方を工夫していく段階において、体の動きによって旋律やリズムの特徴を分析しながら歌い方を工夫する活動を仕組み、特徴的な要素を体の動きとしてとらえ、自分が感じた曲の美しさをより豊かに歌唱表現し、歌う喜びを生み出すであろうと考えた。

#### (2) 身体表現を通した曲想表現の活動とは

身体表現とは音楽を聞いて様々な要素に反応し、動きとしてとらえ表現していくものであり、次のような機能があると考えられる。①歌詞に表された情景や心情を自分なりに想像したり、音楽を直観的にとらえ動きとして表した感覚的把握。②歌詞や旋律・リズムなどに反応して動きとして表す分析的把握。③音楽的な要素から動きの変化として表し、曲の高まりをとらえる総合的把握。

子どもたちの感覚的な動きの中にも、曲の高まりに反応した動きの変化を見ることができる。しかし、子どもたちは要素の特徴や曲の高まりを十分意識しているとは言えない。そこで、旋律の動きを

手の動きで表す、リズムに合わせて手を打つなどの活動をするによって、それらの要素を意識し、特徴や変化をとらえることができる。また、歌詞から想像した動きの中に要素に反応した動きを取り入れて表現することによって、とらえた特徴的な要素を総合して曲の美しさを深く感じとり、歌い方の工夫を高め、表現を豊かなものにする可以考虑。

そこで、曲想を工夫して表現し自分が感じた曲の美しさを表現する学習段階を「とらえる」－「あらわす」－「あじわう」とし、「あらわす」段階に音楽に反応した動きによって、感覚的な曲の感じとり、要素の特徴の感じとり、総合的な感じとり、歌い方の構想、歌唱による表現を工夫する活動を仕組む。そして、それぞれの表現の工夫を出し合い、交流する場を設定することによって、より豊かな表現へと高めようとするものである。

## 2 学習指導上の問題点

これまでの中学年の曲想表現にかかわる指導を振り返ると、次のような問題点がある。

- 曲想表現をしていく時の曲の音楽的な要素にせまっていく活動内容が明確になっておらず、曲の持つ特徴的な要素を深くとらえたり、高まりを感じたりさせる手だてが十分でなかった。そのため、子どもたちは感じとった曲の美しさを要素の特徴としてとらえて曲の持つ美しさにせまり、歌い方の工夫をして感動を自分の手で歌唱表現することができなかった。

## 3 問題点説明の方途

- あらわす段階の曲想表現の活動を「曲の総合的な感じとり－要素ごとの分析－各要素の総合－歌い方の構想－歌唱での表現」とし、次のような一連の身体表現の活動を仕組めば、子どもは自分の楽曲から感じとった美しさを歌唱表現し、歌う喜びを味わうことができるであろう。
  - ・ 様子や気持ちが表れている歌詞を取り出し、生活経験を想起して動作化し、感覚的に動きで気持ちを表す。
  - ・ 旋律やリズムなどに目を向けたハンドサインやリズム打ちをして、曲の持つ要素の特徴を感じ取る。
  - ・ ハンドサインやリズム打ちの動きを、歌詞に目を向けた動きの中に取り入れ、特徴的な要素を含み込んで体の動きで総合的に表す中で、強弱やアクセントとして感じ取る。
  - ・ 体の動きの変化から、強弱やアクセントなどの歌い方を構想し、楽譜に書き込む。
  - ・ 楽譜への書き込みや体の動きに合わせて歌い、感じ取った特徴を強弱やアクセントなどに置き換えて歌唱表現する。

### (3) 基本的な指導の仕組み (約5時間)

	とらえる	あ	ら	わ	す	あじわう
ねらい	○子ども自身による曲の総合的な感じとり	○感覚的な曲の感じ取り	○子ども自身による曲の分析	○子ども自身による各要素の総合	○子ども自身による歌い方の構想	○曲想表現の自己評価
学習活動	○曲の気持ち(表現主題)をつかむ。	○歌詞に目を向けて動きで表現し、気持ちを表す歌い方の工夫をする。	○ハンドサインによって特徴的な旋律をとらえ、動きの中に取り入れ、歌い方の工夫をする。	○リズム打ちによって特徴的なリズムをとらえ、動きの中に取り入れ、歌い方の工夫をする。		○発表会をし、聴き比べをする。
てだて	・情景画	・動作化 ・伴奏テープ ・グループでの交流 ・全体交流 ・楽譜への書き込み	・ハンドサイン ・伴奏テープ ・グループでの交流 ・全体交流 ・楽譜への書き込み	・リズム打ち		・録音テープ ・範唱テープ ・全体交流

#### 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「ぼくはキャプテン」(3年)

##### (2) 楽曲選定の理由

— 次のような観点から本題材を選定した。 —

- 船長になって遠い国へ行こうという夢やあこがれを表した歌詞内容が、子どもたちの気持ちと同じであり子どもたち自身の冒険心や夢として表現できる。
- 子どもたちがとらえやすい要素である旋律・リズムが歌詞とよくマッチしている。
  - ・ 歌詞から来る気持ちの高まりが旋律の上行と一致しているので、旋律の高まりをとらえ、気持ちの高まりとつないで強弱の工夫をすることができる。
  - ・ 弱起やシンコペーションによる強拍の移動が、歌詞から来る気持ちの高まり(アクセント)と一致している。

##### (3) 目標

- ① 歌詞や旋律の高まり・リズムの変化から気持ちの高まりをとらえ、船長になって速くへ行ってみたいという夢を、強弱や発声・リズムを生かしたアクセントなどの歌い方の工夫をして歌唱表現できるようにする。

- ② 自分がとらえた曲の美しさを、自分なりに表現していくこととする態度を育て、自分なりに表現する喜びを味わうことができるようにする。

##### (4) 計画 略 (基本的な指導の仕組み参照)

##### (5) 抽出児の選定

抽出児N(女子)は音楽の活動に対しては熱心だが、性格がおとなしく活動はあまり活発ではない。曲想表現の工夫は、歌詞をもとに想像したことからの工夫にとどまっている。

##### (6) 子どもの反応と考察

##### ① とらえる段階(表現主題をつかむ)(1/5時)

第1時では、歌詞や旋律を正しく歌えるようになるとともに、表現主題をとらえることをねらった。子どもたちは、歌詞や旋律を覚えはじめると、サイドステップしながら歌うようになった。そして、歌詞の内容から曲の中の主人公の気持ちは自分と同じであると感じ、表現主題をとらえた。

— 子どもたちがとらえた表現主題 —

船長になってみんなでなか良く遠くの国へ行きたいなあという気持ち

子どもたちは、歌詞に出てくる主人公の気持ちを自分のものとしてとらえ、自分の気持ちを表現するものとして表現主題をとらえた。そして、右のような写真のように自分達が冒険に行く時に乗る船の絵をグループごとにかいた。この段階で子どもたちが感じている要素は、歌詞内容とサイドステップから分かるように基本的なリズムフレーズである。



ぼくはキャプテン

J. 112-116

1 ぼくは船長 遠くへ行きたい ぼくは船長 遠くへ行きたい

2 ぼくは船長 遠くへ行きたい ぼくは船長 遠くへ行きたい

② あらわす段階

ア 歌詞から気持ちを想像して動きで表現し、歌い方を工夫する活動。(2/5時)

第2時では、4~5人のグループに別れて気持ちを動きで表す工夫をした。ここでは、要素の特徴をとらえた動きを工夫していく上でもとになる動きを作っていくものである。

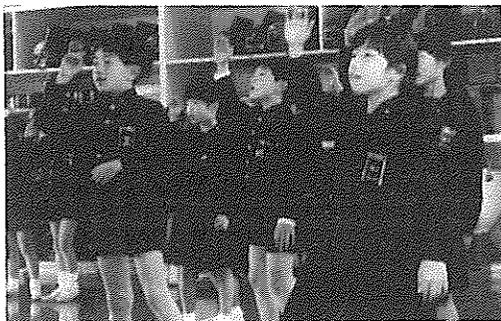
子どもたちは、グループごとに輪になって互いに見合いながら歌詞内容から想像した登場人物の気持ちを表す動きを工夫していった。伴奏に合わせて動きで表現しては「もっと気持ちが表れるようにしましょう」とグループで話し合い、繰り返し工夫していった。

<p>子どもたちがグループで工夫した主な動き</p> <p>「ルルルー」・・・腕組みをして考えるように</p> <p>「ふねにのろうよー」・・・手を大きく広げ帆を表す</p> <p>「ぼくはキャプテン」・・・自分を指差し、敬礼する</p>	<p>考察</p> <p>子どもたちは、様子や気持ちを想像できる歌詞から動作化し、動きによる表現をしていった。その動きは大きさの変化はあまりなくリズムを十分とらえたものでもないが、拍の流れにはのっている。子どもたちは、気持ちを表そうという意識である。歌詞の取り出し・動作化が有効であったと考える。</p>
---	--

イ 旋律の動きを動きによる表現に取り入れて歌い方を工夫していく活動(3/5時)

音高に合わせてハンドサインをしながら歌い、旋律の動きを手の上下の動きとしてとらえていった。そして、その動きをグループで気持ちを表す動きに取り入れることによって、旋律の高まりを感じた動きにしていった。

<p>ハンドサインによって表れた動きの変化</p> <p>「ぼくはキャプテン」・・・「ぼくは」より「キャプテン」の手の位置が高くなる。</p> <p>「めざすはたからじま」・・・「めざすは」より「たからじま」の手の位置が高くなる。</p> <p>「いつかいつかいつかー」・・・「いつかー」とのばすところの手の位置が頭より高くなる。</p> <p>「ヨーホッホー」・・・口にあてる動作は同じだが、上を向く。</p>
--



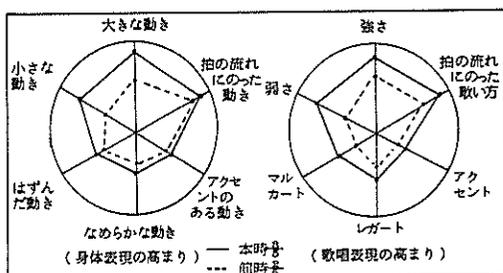
(旋律の動きをとらえるハンドサイン)



(ハンドサインの動きを取り入れた表現)

考察

子どもたちの動きは、旋律が上行すると大きくなり、下行の旋律では小さくなっている。また、歌い方もそれに伴って上行の旋律ではクレッシェンド、下行の旋律ではデクレッシェンドしてる。これは、旋律の動きをとらえ強弱の変化として表していったためであろう。ハンドサインによって旋律の動きをとらえ、気持ちを表す動きに取り入れて歌い方を工夫する活動は有効であったといえる。



(資料1)

ウ リズムの特徴を動きとしてとらえ、歌い方を工夫していく活動（4／5時）

楽譜を見ながらリズム打ちをしながら歌い、リズムの特徴を体の動きとしてとらえていった。ここでとらえさせた かったリズムは、弱起の休符とシンコペーションによるアクセントの変化である。そのため手を大きく動かしながらリズム打ちするとともに、休符は手を握って表すようにした。はじめは、とまどっていた子どもたちもステップを踏みながら大きな動きでリズム打ちをした。そして、その動きをグループごとに前時までの動きに取り入れ、リズムの特徴を感じた動きによる表現にしていった。

リズム打ちによって表れた動きの変化———— 歌い方の変化

「ワそらがはれたら」・・・休符をグーにして手を上げる・・・「そ」にアクセントがつく  
 「ぼくはキャプテン」・・・休符でトンと足踏み・・・・・・・・「ぼ」にアクセントがつく  
 「くめざすはたからじま」・・・休符でトンと足踏み・・・・・・・・「め」にアクセントがつく  
 「くいっしょにおいでよ」・・・休符をグーにして手を上げる・・・「い」にアクセントがつく



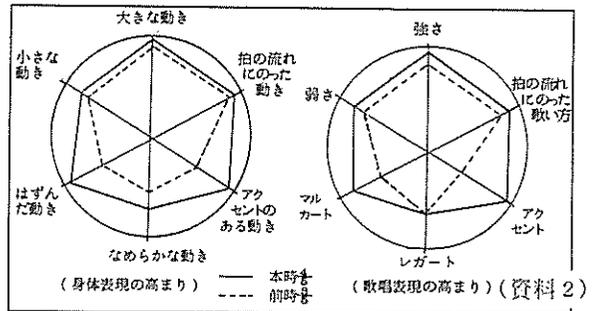
（リズムの特徴をとらえるリズム打ち）



（リズムの特徴を取り入れた動きによる表現）

考 察

子どもたちの動きは、休符のところでは手拍子を打ったり足踏みをしたりして休符を意識したものになり、その次の動きにアクセントがついた。それにともなって、歌い方も弱起の休符の後の音にアクセントがついてきた。これは、リズム打ちによってリズムの特徴をとらえ、気持ちを表す動きに取り入れる活動によって、リズムの変化をアクセントとして表現することができたためであると考えられる。リズム打ちによってリズムの特徴をとらえ、その動きを取り入れて歌い方の工夫をする活動は有効であったといえる。しかし、シンコペーションのアクセントの移動をとらえ、表現させることはできていない。シンコペーションのリズムをとらえさせる手だてが必要である。



③ あじわう段階（5／5時）

子どもたちは、グループごとに発表して聞き合ったり、出会いの段階の歌や範唱テープの歌と聞き比べたりする活動をした。また、自分の楽譜に書き込んだ歌い方の工夫を見直し、自分で工夫して表現してきた喜びをあげた。出会いの段階の歌や範唱との聞き比べでは、自分たちの歌が、発声などは十分ではないものの、強弱やアクセントなどの表現の工夫ができたことを確かめた。



# つくる喜びを生み出す図画工作科学学習指導

——コンセプトカードを活用した機構工作の構想指導——

図画工作科部 田 中 和 隆

## ○ はじめに

機構工作の学習に、コンセプトカードを使って構想を練る活動を取り入れる。それによって子どもは自分の願いを実現する豊かなアイデアをもち、具体的な作品としてつくり上げて行く喜びを味わうことができる。

## 1 主題の意味と重要性

### ① つくる喜びとは

「こんな物で遊べたらいいな」、こんな物をつくりたいな」という心情をもとに、色や形、材質の組立てについてのアイデアを多様に生み出し、それを目的や条件によりよく合うように改善していく過程で独自性のある綿密なアイデアへと高め、作品としてつくりあげていくときの楽しさと、できあがったときに味わう満足感である。すなわち、①既習経験をもとに新しい組み合わせや動きを自由に数多く考えたり、各部分の動きや形態が生きるように全体の構成を考えたりする構想力、②材料・用具を操作して、作品としてつくっていく技能によって生み出される。

従来の機構工作の構想指導では、動く仕組みを考えさせたりボディー全体との調整を考えさせたりする活動内容が十分に明らかにされていなかった。そのため子どもは、実現不可能なアイデアをもって行き詰まったり、参考例や友達のアイデアの模倣になったりすることがあった。

そこで、子ども自らが多様に、しかも数多くのアイデアを生み出したり、それを独自性のある綿密なアイデアと仕上げたりする構想力を身につけさせる指導法を究明したい。そのことによって一人ひとりの願いが活かされた自分だけのおもちゃをつくりだす喜びを味わわせることができるのではないかと考えた。

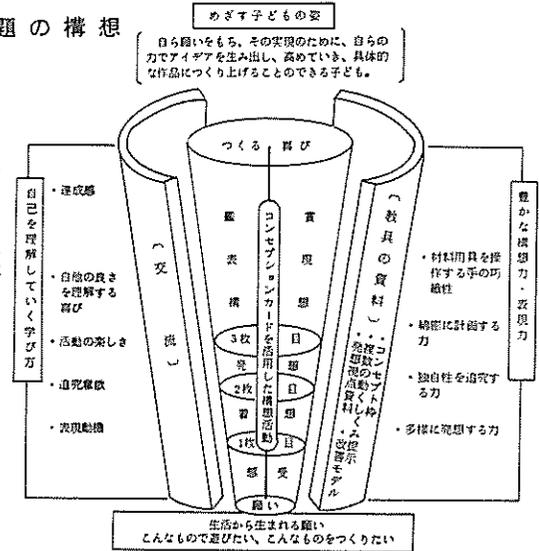
### ② コンセプションカードを活用した機構工作の構想指導とは

コンセプトカードとは、フェルトペンを使ってかく透明のプラスチックシートを数枚重ねたものである。透明な複数のカードであることから、①子どもはどのような仕組みをどのように用いるかということについて、動く仕組みとボディの2つにかき分けて、重ね方を変えて見たり動かして見たりしながら、動く仕組みを生かすアイデアを多様に考えることができるという価値がある。また、②既にアイデアが固まった部分を損なう事なく部分的に変更したり他の物と組み合わせたりして多くのアイデアを出す中から独自のアイデアを生み出すことができるという価値がある。また③材料や大きさ、つくる手順についても綿密に検討し易いという価値がある。これらのことから構想力を身に付けさせていく上で有効な手立てであると考えた。

機構工作は、その内容に機構（動くための仕組み）をもち、機構はそれを包み込む外観と有機的に関連している。機構と外観が動くという目的に沿ってうまく調整されたとき、はじめてその機能を発揮するものである。この構造の二重性が機構工作のもつ大きな特色である。

機構工作の構想指導とは、自分なりに動く仕組みをつくりださせたり、その生かし方を工夫させ

## ○ 主題の構想



たりすることがねらいである。したがって子どもが追究する内容としては、①動きを観察し、それを既知の物の動きと対応づけながら多様に見立てること、②動きを生かすことのできる既知のものを部分的に変更したり他の物と組み合わせたりして、独自のアイデアを生み出すこと、③アイデアの細部について検討し、より楽しいものへと改善していくことなどが必要であると考える。

コンセプションカードを機構工作の構想指導（着想・発想・構想段階の指導と表現段階での構想指導）に活用するとは、動く仕組みとボディーのアイデアを多様に生み出し、しかもその2つを調整しおもちゃとしての独自性のある綿密なアイデアにまとめていくための試行の場として上記コンセプションカードの価値を生かして使い、一人ひとりにつくる喜びを生み出すことである。

## 2 学習指導上の問題点

これまでの機構工作の構想指導では、何枚かのアイデアスケッチをさせ、その中からつくるものを選択させ、動く仕組みをあてはめさせるような活動を仕組んできた。しかし、その過程では外観が強く意識されるため、動く仕組みとの調整がうまく行かず実現不可能なアイデアになったり、それを避けるために他の模倣になったりして、十分に構想力を身に付けさせることができなかった。

## 3 問題点説明の方途

機構工作の構想指導に、コンセプションカードを使って、動く仕組みとそれを生かすボディーのアイデアを練る活動を取り入れる。それによって子どもは多様にアイデアを思い描いたり、綿密に独自のアイデアをつくりだしたりする構想力を身につけるとともに意欲的に造形活動を展開し、具体的な作品として実現していく喜びを味わうことができるのではないか。

### (1) コンセプションカードの内容条件

- どのような動く仕組みをどのようなおもちゃに用いるか多様に試行し具体的なアイデアとして対象化する。
- アイデアの一部を改良したり他の物と組み合わせたりして独自の綿密なアイデアとして対象化する。

### (2) コンセプションカードの方法条件

①感受・着想の段階では動く仕組みを見せたりそれで遊ばせたりしながら、つくりたいおもちゃの動く仕組みを1枚目と2枚目のコンセプションカードにかかせる。②発想の段階では動く仕組みで遊ばせ、動きを生かすボディーのデザインを3枚目のコンセプションカードにかかせる。③構想の段階では材料名と大きさ、用いる技法についてかきこませる。④表現の段階ではそれに基づいて実際におもちゃをつくりながら、そこから生まれてくる問題について、コンセプションカードを用いて改善策を立てさせ再びつくらせる。これらの活動を繰り返し行わせ、願いをよりよく実現する作品を追究させる。

### (3) 基本的な指導の仕組み

段 階	感 受 ・ 着 想	発 想	構 想 ↔ 表 現 （ 鑑 賞 ）
活	遊 び	○ 参考作品で遊ぶ	○ 自分の動く仕組みで遊ぶ ○ 発表会をして遊ぶ
	コ ン セ プ シ ョ ン カ ー ド を 生 か し て 遊 ぶ	○ 1枚目と2枚目に動く仕組みをかきこむ	○ 3枚目に、大まかなボディー、模様や付属品をかきこむ
動	つ づ け る	○ 動く仕組みをつくる。	○ ボディーとの組み合わせを調整しながらつくる。 ○ 模様や付属品をつくる。
	交 流	○ コンセプションカードで動きの可能性を交流	○ コンセプションカードで細かなデザインの交流
手 だ て	○ コンセプションカード ○ 参考作品	○ コンセプションカードで大まかなアイデアを交流 ○ コンセプションカード ○ 発想の観点資料	○ コンセプションカード ○ コンセプション枠 ○ 改善モデル

#### 4 指導の実際と考察

(1) 題材 「ゴムで動くおもちゃ」 (4年生)

(2) 目標

- ゴムを使ってよく動く仕組みを考えてつくったり、その動きに合うおもちゃのデザインを自分なりに考えてつくったりして、主体的に作品を仕上げていく喜びを味わうことができるようにする。
- 友達の作品や活動の仕方のよさに気付き、自分の表現に生かすことができるようにする。

(3) 計画(約10時間)

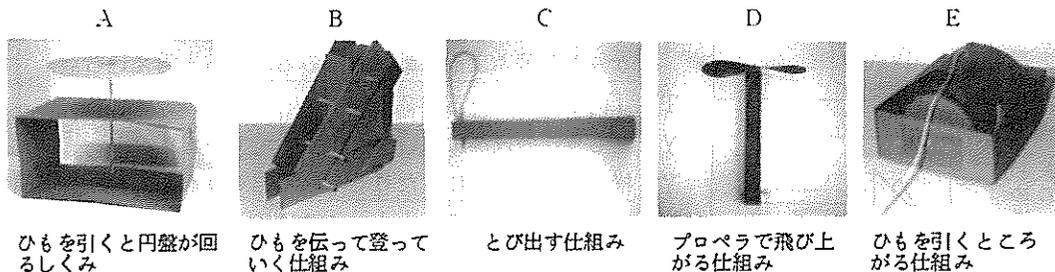
- 1、基本型で遊び、つくる目的と材料の条件について話し合う。・・・・・・・・・・ 1時間
- 2、コンセプトカードに基本型をかいたり実際につくったりする。・・・・・・・・・・ 3時間
- 3、コンセプトカードを使って形や色のアイデアを練る。・・・・・・・・・・ 1時間
- 4、コンセプトカードを改善しながらおもちゃづくりをする。・・・・・・・・・・ 4時間
- 5、発表会をしながら、まとめの鑑賞をする。・・・・・・・・・・ 1時間

(4) 子どもの反応と考察

##### ① 感受の段階

題材への導入にあたるこの段階は、まず、教師がつくった基本型5種を提示して動かして見せ、ゴムで動くおもちゃへの興味を喚起することをねらった。うまく動くと全員の子もたちが一様に興味を示し、拍手をしたり驚きの声を上げたりした。次に、実際に子どもたちの手に取らせて遊ばせるとなぜ動くのかと互いに話し合いながら、自ら動く仕組みを理解しようとする姿が見られた。

(提示した基本型)



(子どもの主な反応)

- 「不思議」・・・・動く仕組みへの興味を抱いている姿。(のべ28人)
- 「自分も欲しい」・・製作への一次的な動機をもっている姿。(のべ45人)
- 「おもしろそう」・・学習活動を見直し、つくりだす喜びを期待している姿。(のべ35人)
- 「早くつくりたい」・既存の技能からみてできそうだと意欲をもっている姿。(のべ28人)
- 使ってみたい気に入った仕組み・A 7人、B 9人、C 7人、D 12人、E 11人

##### — 考 察 —

このことから多くの子どもたちがゴムで動くおもちゃに強く興味を示していることが分かる。最初、「むずかしそう」と不安をもらしていた子どもも友達と話し合いながら遊んでいるうちに動く仕組みを理解すると、「自分でもつくってみたい」と意欲を示し、結果的に全員に製作への動機づけをすることができた。これは、実際に子ども自身の手にとらせて、動く仕組みを体験させたことが有効に働いているといえる。

② 着想の段階

この段階は、つくりたいおもちゃの全体像を大まかに思い描かせることをねらう。その際、コンセプトカードを使って、動く仕組みを考えたり、それを生かすように考えさせたりすることが内容となる。

抽出児Y・・・前時では「早くつくりたい」と意欲をもち、技能的には中位にある子ども

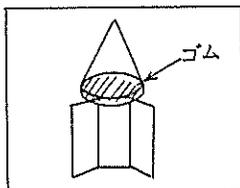
○ つくりたいと思っているもの・・・「かっこよくて、友達と飛ばし合いこの出来る、よく飛ぶロケット」と答える。

○ コンセプションカードについての理解の仕方・・・「動く仕組みの部分とアイデア（ボディーのことを示す）が2つとも分かるように分けて見易い。」「中身と外側に分ける。」と答えている。

○ 活用したい動く仕組み・・・「伸びたゴムがもとにもどって何か飛び出す仕組み」と答える。

○ コンセプションカードを活用していく姿

※  
か目誤  
いにつ  
って全  
てし像  
ま一  
う。枚



Y：1枚のコンセプトカードに発射台とロケットをかく。  
T：「どのように動くかよく分からないので、先生が見てもよく分かるようにかいてください。」という問題の投げ掛けをする。  
Y：いったん消して発射台とロケット部分を2枚のコンセプトカードにかき分ける。

(2枚目を重ねる)

一枚目、二枚目にかき分けて。



Y：1枚目に発射台、2枚目にロケットをかき、それを重ねる。2枚目を逆さにしたたり横にしたたりするが、形がまとまらない。2枚目をぐっと下におろしてゴムが伸びた状態にした後、ロケットが飛ぶように動かしてみる。じっと考え込む。

T：「何を考えているの？」

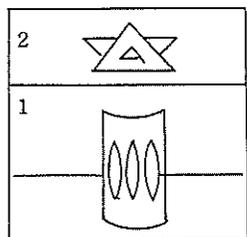
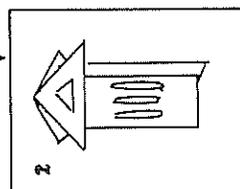
Y：「もうこのほかはないかどうか考えています。」

Y：横にしたたり斜めにしたたりして考え出そうとしている。「横にしたら飛行機になる。」とつぶやく。「斜めにしても飛んで行く。」「縦にしたらロケットで、上に飛んで行く。」とつぶやきながら考えている。

T：「友達と話し合って、よい所は自分に生かしてごらん。」

Y：（仕組みAを生かして自動車をつくっているN児に）「どうして動くか?」「一種のチョロキューやろ?」と訪ねる。「ぼくはロケットを考えたよ。」と言って、2枚のコンセプトカードを上下にずらすことによって、動く仕組みとロケット部分との関係をN児などの友達に説明する。N児は、「ロケットのところは短いので、ゴムの力があまり出ないよ。」とY児に言う。

斜めにしたたり、横にしたたり、



二枚を上下にスライドさせて動き方をつかむ。

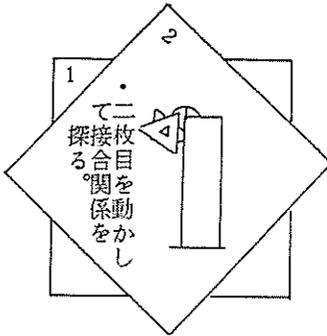
考 察

Y児が考えた動く仕組みは、教師が提示したもののなかには含まれていない。コンセプトカードを重ねることによって、動く仕組みと飛んで行くロケット部分との関係を自らの力でつくり

だし、友達にも説明することができている。その過程においては、カードを横にしたり斜めにしたりして見る操作をしており、コンセプトカードの特性を生かしてアイデアを多様に求めようとする姿が見られる。また、2枚のカードを上下に動かすことによっておもちゃの動きを理解したり、友達に話したりしていることもコンセプトカードの特性を生かした活動の姿であると言える。

### ③ 発想・構想の段階

この段階では自分がつくったおもちゃ（基本的な仕組み）の動きによく合うように、おもちゃの形を多様に検討したり、実際につくることが可能になるように大きさや材質、接合関係をはっきりさせたりすることをねらう。多様な発想を促すため、下の図のような発想の観点資料を提示した。その後の子どもの反応は以下のようなものである。

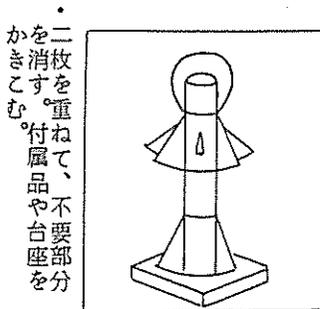


T: 「このおもちゃにはゴムがどのように使われているのかな?」

Y: 「ロケットの下側にゴムがたくさん張ってあります。ロケットを抑えて放すと、(ゴムが) 戻る力で飛んで行きます。」

T: 「ロケットは何を材料としてつくりませんか?」

Y: 「厚紙です。」と答え、どのようにしてつくるか考えている様子であったが、ゴムの力に対して紙の強度が足りないことに気づき、コンセプトカードの2枚目を消す。続いて1枚目を消す。



提示した動く仕組みCを手にとって考えていたが、やがて「発射台にゴムを着ければ」とつぶやきながらコンセプトカード1枚目に発射台部分をかく。2枚目に飛んで行くロケットをかき1枚目に重ねて発射台部分とどう組み合わせるか考えている。

しばらく考えて「外側にはまるようにしよう。」とつぶやき2枚を重ね、ロケットの先端部分を発射台の幅に合わせて消す。

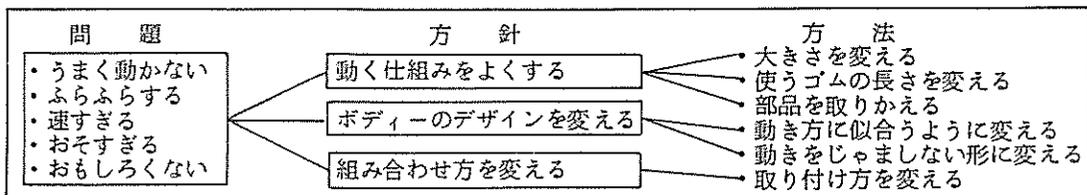
発射台上部にゴムを、下部に台座をかきこむ。再び発射台上部のゴムを消し、ロケット上部にゴムをつける。

### 考 察

Y児に材料と強度の思考を促す発問をすると、問題点に気づき、コンセプトカードを使って動く仕組みとロケットのデザインを変えて行った。その際には、提示した仕組みCが手掛かりとなっている。ロケット本体を発射台が貫き、ゴムで引き上げるというアイデアは、両者の位置関係を変えてみたり、重ねて透視できたりするというコンセプトカードの特性をうまく活用して生み出したものと考えられる。

以上のコンセプトカードを使ってアイデアを練る活動の後、実際につくってその動きを見てみる活動をした。また、動きをよくした動きに合うデザインをする活動を促すため改善モデルの資料を提示した。

### (改善モデル)



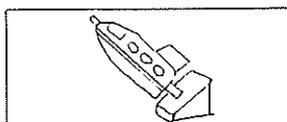
その結果Y児は「よく飛ぶけどロケットが短いのでくるくる回ってかっこよくない。もう少し長いスペースシャトルのような形にしたい。」という自己課題をもって、コンセプトカードを使い下の図のようにアイデアを改善していった。(3枚目のコンセプトカード)

#### ④ 表現製作の段階

この段階では、安全に気を付けながらコンセプトカードに基づいて材料用具を駆使していくことをねらった。



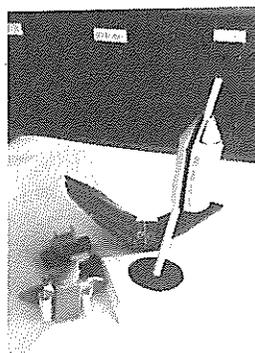
(動きを試す遊び)



(改善したアイデア)



(つくる様子)



(できあがった作品)

### 5 全体考察

(1) コンセプトカードを使って動く仕組みとそれを生かすボディのアイデアを練る活動を仕組むことによってアイデアは多様に生まれ、検討されたか。

Y児の学習では、自分なりに考えた動く仕組みをもつおもちゃのアイデアをもち、それを基にコンセプトカードを動かす操作をしながら多様に検討し決定することができている。そのほか、右の表からも分かるようにほとんどの子どもたちが短時間で多くのアイデアを検討し決定することができている。これはコンセプトカードが動かすことのできる透明なシートであることが生みだす効果であると考えている。なお、発想の観点を示した資料を併用することによって効果を高めることができる。

(2) コンセプトカードを使っておもちゃ全体のアイデアを自分なりに綿密につくり上げられたか。

Y児の学習に見られるように、他の子どもたちもかいたり消したりしながら細部の模様や形について検討しアイデアを決定していく姿が見みられた。

これはコンセプトカードがプラスチックであることが生みだす効果であると考えている。

なお、改善モデルを併用することによってその効果を高めることができる。

(3) コンセプトカードを使うことによって意欲的に活動し、アイデアを生みだす楽しさや満足感が得られたか。

右上の表から分かるように、コンセプトカードを使うことは子どもにとって新奇性があることから学習意欲を喚起し、活動の楽しさや結果としての満足感を得させる上で有効であると考えている。なお、これらのことは自己評価による段階を進むにつれてその程度が増していることからその有効性を見取ることができる。

### 6 今後の課題

子ども自ら造形課題を発見し、構想を練ってつくりだす喜びを生みだす学習指導

事後の自己評価

	発想段階 N=38	構想段階 N=46	
浮かんだアイデアの数(20分)	平均7.5通り	5通り	
アイデアの満足度	5	57%	50%
	4	23%	37%
	3	20%	8%
	2	0%	5%
	1	0%	0%
コンセプトカードの有効性	5	66%	90%
	4	31%	6%
	3	3%	4%
	2	0%	0%
	1	0%	0%
活動の楽しさ	5	97%	94%
	4	3%	6%
	3	0%	0%
	2	0%	0%
	1	0%	0%
製作意欲の高まり	5	80%	90%
	4	15%	10%
	3	5%	0%
	2	0%	0%
	1	0%	0%

# 食生活を見直し実践する力を育てる家庭科学習指導

—健康を意識した「野菜の油いため」の指導を通して—

家庭科部 田 中 光 子

## ○ はじめに

健康を意識した「食物」領域の指導を継続していけば、自らの「食生活」を見直し、健康の保持・増進を考えてよりよく改善していく実践力を持った子どもが育つ。

### 1 主題の意味と重要性

#### (1) 食生活を見直し実践する力を育てるとは

毎日食べている食事が健康の保持・増進の上からバランスのとれた食事になっているかどうかを考えたり、材料の持つ栄養素を生かした調理法を工夫したりするなど、より望ましいあり方を追究する力を育てることである。

そのためには、つぎの事項が大切である。

- ① 食事の重要性に気づき、献立を栄養のバランスから考え、よりよい献立に作り変えること。
- ② 食品の持っている栄養素をできるだけ多く摂取するためによりよい材料の選び方やその特質を生かした調理の仕方を工夫して考え、実践できること。
- ③ 学習で学んだ調理法を応用・発展的に生かし、栄養のバランスを考えた食事を家庭で作楽しむことができること。

ところがこれまでの「食物」領域の指導を振り返ってみると、栄養と調理・栄養と献立の関係を一体的にとらえさせる学習が少なく、実習になると上手に出来たかどうかに関心があつまるが多かった。そのため、子どもたちに、家庭での食事の仕方を栄養の面から見直したり、栄養の効果的摂取という点から調理の仕方を工夫したりする実践力を十分に育てているとは言えなかった。

そこで、本研究においては、健康を意識した「食物」領域の指導を通すことによって、食事の重要性を意識して自己の食生活を見直し、自分や家族にとって、バランスのとれた食生活を実践する力を育てようとするものである。

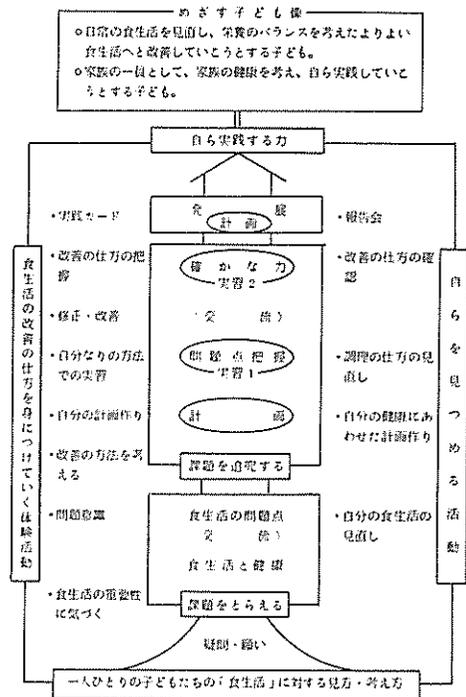
#### (2) 健康を意識した「野菜の油いため」の指導とは

健康を意識したとは、六つの食品群中の食品が含まれているか、偏りなく摂取しようと心掛けているか等、体調や体の発育等とつなぎ、食事を栄養との関わりで常に考えることである。そして、補う「食品」の持つ栄養素を知り、その特質に応じて栄養素をできるだけ失わないように工夫して調理していくことである。

したがって、健康を意識した「野菜の油いため」の指導とは、食品（人参・ほうれん草・ピーマン・キャベツなど）の持つ栄養素を知り、その特質に応じてより栄養的な調理の仕方を工夫することが、自分の健康の保持・増進につながることを自覚的にとらえさせることである。

このためには、次のような学習過程を構想する。

### ○ 主題の構想



- ① 自分の健康と「食生活」との関わりから課題をとらえさせる。
  - ・六つの食品群を基に栄養のバランスという点から、自分の食生活の課題をとらえる。
- ② 課題にそった調理の仕方を追究させる。
  - ・栄養のバランスを考えて、野菜の選択・調理の仕方の計画を立てる。
  - ・材料を準備する時には、できるだけ新しい野菜を選ぶ。
  - ・調理する時は、野菜の持っている特質を生かして、栄養を無くさない調理の仕方を工夫する。
- ③ 課題を解決し、日常の実践に生かす。
  - ・家庭での「食生活」をより栄養的に改善する。

健康を保持・増進させるために、緑黄色野菜が持っている栄養の特質を生かして油いためをさせることは、調理の仕方を科学的・合理的に見直す力を育てることができる。また、自分及び家族の食生活を栄養のバランスという点から見直すことになり、よりよい食事のあり方を求めて改善していくこうとする実践的態度を形成する上で重要である。

## 2 学習指導上の問題点

- 今までの「食物」領域の指導では、子どもたち一人ひとりが自分の健康と「食生活」に視点をあて栄養のバランスという点から課題をとらえさせ、自分や家族の健康保持・増進のために、調理と栄養を一体化して追究させるような指導が不十分であった。

## 3 問題点解明の方途

- 健康を考えた食生活を送るためには、栄養のバランスを考えて、それぞれの持つ栄養的な特質を生かして、より栄養的に調理して食べることが大切である。そのために、「野菜の油いため」の学習を通して、より栄養的な調理の仕方を追究するような場をしくめば、子どもたちは、自分の食生活を見直し、改善していく力が育つだろう。

### ＜課題把握＞

- 一週間の食事調べを通して、問題点に気づく。
  - ・健康と食事
  - ・食事の偏り

### ＜課題追究＞

- 栄養の効果的な取り方を考えた調理の工夫
  - ・食品と栄養素
  - ・材料に含まれている栄養と調理の仕方

### ＜発展＞

- 学習したことを生かして家庭での「食生活」を改善する。
  - ・栄養のバランスのとれた食事
  - ・健康に応じた「食生活」

## ○ 基本的な学習指導のしくみ

段階	自分の食生活の中から課題をとらえる	課題にそって追究する	発 展
学習活動と内容	1. 食生活の重要性 ・健康と栄養のバランス 2. 自分の食生活の問題点把握 ・六つの食品群と自分の食事 3. 追究課題設定 ・健康の保持・増進のための食事	1. 自分の健康を考えた調理計画 ・栄養のバランス 2. 調理実習を通して、問題点把握 ・栄養面 ・その他 3. 交流により改善点の把握 ・野菜の特質を生かした調理法と栄養 4. 改善のための調理実習	1. 家庭での実践計画 ・家族の健康と調理 2. 調理 3. 報告会
手 だ て	○健康と食生活との関わりを示す資料 ・六つの食品群 ・一週間の食事調べ ・栄養不足による病気 ○自分の身長・体重表	○野菜が持っている特質を生かした調理法に関する資料 ・油と水によるカロチンの溶出のちがい ・ビタミンCの特質 ・食品栄養分類表	○家族の健康調べ ○評価 ・家族・友・教師

#### 4 指導の実際と考察

(1) 題材 「野菜の油いため」 5年

(2) 題材のねらい

○ 本題材は、自分の健康保持や成長との関わりにおいて、緑黄色野菜に含まれる主な栄養素の種類やその働きについて理解させるとともに「野菜の油いため」の調理に関する基礎的な知識・技能を習得させることによって、自分自身の食生活を見直し、栄養のバランスのとれたよりよい食生活をしようとする実践的態度を育てる。

(3) 目標

○ 緑黄色野菜は、健康上大切な栄養素を含んでいる事とその役割を理解させる。

○ 緑黄色野菜に含まれているカロチンを効率よくとるためには、油いためがよいことを理解させると共に、味もよく、消化もよくなることを理解させる。

○ 油いために適した野菜の中から、栄養的に優れた野菜を選び、切り方・炒める順序・炒める時間・火力・味付けなどを工夫しながら油いためができるようにさせる。

○ 自分の課題を実習を通して解決しながら、よりよい方法を求めて学習させ、家族の一員として実践しようとする意欲的な態度を育てる。

(5) 子どもの反応とその考察

① 課題をとらえる段階（ $\frac{1}{8}$ 時）

健康に過ごすためには、六つの食品群の中から偏りなく食品を摂取することの大切さを知った子どもたちは、自分の食事調べから、栄養のバランスがとれていないことや特に、野菜類が不足しているという問題点をとらえている。さらに、野菜の中には、生で食べることができるものと加熱した方が食べやすくなるものがあることにも気づいた。そこで、まずはじめ生で食べる野菜の栄養的な調理の仕方として、野菜に含まれるビタミンCのよりよい調理の仕方について追究させた。

本題材は、加熱調理の一つとして、緑黄色野菜に含まれるカロチンを効率よくとるための調理法を追究させていくのである。まず、緑黄色野菜の栄養について調べ、カロチン・ビタミンC・無機質が含まれていることがわかると、新しく出てきた栄養素であるカロチンの性質について調べた。カロチンの性質を生かして油いためをすることが、より栄養的な調理法であることがわかった段階で、自分の健康を考えていく〈資料1～2〉のような「野菜の油いため」の追究課題をとらえさせた。

(4) 計画（約8時間）

① 自分の「食生活」を栄養のバランスの面から課題をとらえる。——— 1時間

② 緑黄色野菜の栄養や特質について調べ、栄養を考えて調理実習する。—— 5時間  
ア、緑黄色野菜の栄養や特質について調べ、自分の健康を考えて、より栄養的な「野菜のため」の実習計画をたてる。

—————（1+課外）

イ、自分の計画にしたがって油いためを作り、問題点を明らかにし、解決の見通しを持つ。(2)

ウ、栄養を考えた野菜の油いための実習をする。(2)

③ 学習したことを生かして家庭での実践計画を立てる。——— 1時間

④ 家庭で実践する。——— 課外

⑤ 実践したことを報告しあう。— 1時間

〈M児のめあて〉〈資料1〉

キャベツ・ニンジン・ほうれん草を使って栄養素のバランスを考え、野菜の油いためをよりおいしく作ろう。

（めあてにしたわけ）ぼくは今健康でこれからも健康でいようと思って、栄養のバランスを考えて、新しい野菜ほどビタミンCが多いからできるだけ新しいのを選んで色あいもよく、ビタミンC・カロチンの多いキャベツ・人じん・ほうれん草を油いためする。

〈S子のめあて〉〈資料2〉

栄養が逃げないように、おいしい油いための料理法で食べれるように工夫して作ろう。

（めあてのしたわけ）ほうれん草や人じんは好きじゃないけど栄養が多いのでおいしく食べれるように切り方・味つけを工夫して作る。もっと健康になるように栄養をたくさんあるものを取りたい。

② 課題にそって追究する段階

○ 調理計画を立てる ( $\frac{2}{8}$ 時+課外) ……子どもたちは、前題材で新鮮な野菜ほど栄養的に優れていることを学習しているので、ほとんどの子どもたちは、野菜の選択では、新しいものを選んでいった。しかも、食品成分表を使ってカロチンの多い野菜を選択していった。その姿が<資料1~2>の「めあて」や「めあてにしたわけ」からわかる。

人じん	35名
ほうれん草	24名
ピーマン	22名
キャベツ	20名
パセリ	2名

全体的な野菜の選択のようすは、43名中右の表の通りである。食品成分表でカロチンが一番多いパセリを選んだ子もいた。

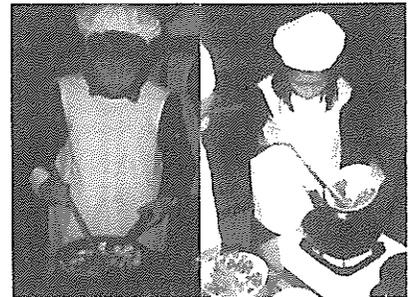
このように、全員の子がカロチンを意識して野菜の選択をしたり、切り方・いため方・味つけなどを自分の健康を考えて工夫して計画した。

栄養のバランスを考えて、緑黄色野菜の中でも、カロチンの多い材料を選択してきていることは、健康や成長を意識して、栄養をより多く摂取したいと考えている姿だと言える。しかも、一番カロチンが多いパセリについては、2名しか選択していないが、次に多くカロチンを含んでいる人じんを選択した子が一番多いという事からも言える。パセリは、一般に、あまり油いためとしては使用されないで、子どもたちの好みから考えて、選択する子が少なかったのだろう。

また、<資料1>のように、主に切り方・いため方・味のつけ方で栄養について述べてはいないが、「かたいものは長くいためて、やわらかい物はあとから入れる。」という文から、栄養を考えて、いためすぎないように材料によっていため方の工夫をしているといえる。

○ 「野菜の油いため」の調理実習をする。 ( $\frac{3}{8}$ 時~ $\frac{4}{8}$ 時)

子どもたちは、自分の計画にしたがって調理をした。まず、自分で選択してきた野菜を洗い、切っていためる準備をする段階では、子どもたちは、口々に「〇〇店は、新しい野菜を売っているよ。」「私は、店よりも道端で売っているのが新しいとお母さんに聞いて買ってきたよ。」と言いながら、野菜を出していた。そして、「流し水で洗うこと……」「さっと、洗うこと……」など、今までに学習したことを口々に言いながら野菜を洗いはじめた。このように、お互いに学習をした事を言いながら準備していくことで、さらに、栄養を考えた調理の仕方が確実に身についていたり、不十分な理解しかできていなかった子にとっては、新たな調理の仕方が身についていくことになる。



野菜を切る場面では、子ども達は、自分なりに工夫して切っている子、考えなしに切っている子とさまざまである。特に、選択した子が一番多い人じんの切り方が千差万別で、サイコロのようにコロコロ切る子、輪切り・みじん切り・線切り・たんざく切りと色々あった。自分なりに工夫している姿が見られる子は、線切りにしているものが多かった。

一 考 察

子どもたちが、できるだけ新しい野菜を選んできたのは、前題材で健康を考えた調理したのを生かしている姿だといえる。今までの学習にさらに健康を意識した姿が付け加えられていく姿が望ましいのだが、油いために適した切り方までは気づいていない。子どもたちに強い問題意識を持たせるために、ここでは子どもにまかせておくことが大切である。

準備した野菜の栄養をできるだけ失わないように工夫しながら油いためをする段階では、子どもたちは、自分なりに立てた計画にしたがって油いためをしていった。緑黄色野菜の特質について学習した時に身につけた野菜の油いための仕方は高温短時間ということであった。そこで、子どもたちは、

ガスを全開にしていたためたので中には、こげている部分があったり、全体が一様にいためられていない物もあった。又、高温短時間と知識としては、身につけていても、実際には、どのような方法であるものなのかわからず、知識と技能が一致していない姿も思いのほか多かった。

M児の追究

- 最初K君が油いためをしたので、手助けしながら見ていた。
- 自分の番がきた。
- ① 火をつける。 ② 油を5ccスプーン2はい入れる。  
(何となく入れていて、特に意味はない)
- ③ 人じんを入れる。次にキャベツ・ほうれん草の順に入れる。  

かたいものから順に入れると全部がちょうどよいやわらかさになると考えている。又、色々な野菜を使わないと健康によくないと考えている。
--
- ④ 塩 5ccスプーン $\frac{1}{4}$ くらい入れる。  
(K君が食べて少し塩からいと言ったので $\frac{1}{4}$ より少しへらした)
- ⑤ もりつけた。
- ⑥ <反省>・キャベツはビタミンC・ニンジンとほうれん草にはカロチンと色々な栄養を使ってバランスを考えた。
  - ・ 短時間でいためたので、水分があまり出なかったのでビタミンCがあまりなくならなくてよかった。
  - ・ 油がはねないように野菜をそっと入れた。
  - ・ 塩を入れすぎて、健康によくなかった。
  - ・ 少しこげた。
- <改善点>・塩をもう少しへらさないといけない。
  - ・ こげないくらいにいためないといけない。

<考察> M児は、野菜の選択について、栄養を考えていることやバランスを考えていることがわかる。又、塩の入れすぎについても単に味のみでなく、塩分の取りすぎによる健康状態についてまで考えているものと思われる。しかし、人じん・キャベツ・ほうれん草の順に入れることは、ただちょうどよいため具合になることは考えているようだが、それが栄養とどうつながってくるのかまでは、考えが至っていないようである。

自分で工夫しながら「油いため」をしたあとで交流し、自分の問題点を改善していく方法に気づいていく段階では、教師があまりにも、カロチンやビタミンCを失わないような油いための仕方について追究させすぎたため、子どもたちは、いため方に重点をおいて交流していった。その結果、高温短時間で油いためをすることがビタミンCを失わず、野菜の色もあざやかでよりよい油いためができるという技術的な面については理解できたようだった。しかし、技術面と共に、できあがった「油いため」を見ながら、選択してきた野菜の栄養と共に油によって付加された栄養面まで含めて栄養的に優れた油いための作り方を追究していかなければならなかった。

又、目には見えない、味でも味わえないカロチンやビタミンCを子どもたちにどうイメージさせるかということも合わせて考えさせなければならないことだった。

- より栄養的な調理法がわかり、確かな力をつけていく段階 ( $\frac{5}{8}$ 時～ $\frac{6}{8}$ 時)

より栄養的な「野菜の油いため」を自分なりに計画し、実習したことによって自分の問題点に気づき、交流することによってその解決法がわかったところで再度改善計画を立てさせる。

改善計画は、自分の改善点を強調し、一人ひとり工夫させて作らせた。そして、再度調理実習することによって、問題点は改善されていった。中には、技術を要するすばやくまぜあわせることについては、度かさなることによって改善されていくものもある。ここで、前時、取り扱わなかった野菜の選択の仕方、カロチンやビタミンCのイメージのさせ方も含めて調理後の交流をさせていった。

＜ 絵入りで立てた改善計画 ＞

1. 1.あたらしいやさいをえらぶ  
2. 2.学校にもっていく  
3. 3.すばやくあらう  
4. 4.すばやくきって  
5. (つよびで) 5.すばやくいためる(かたいものからしゅんにしゅんにあじつけ)  
6. 6.おさらにもうつもりつける  
7. 7.ししょく  
8. 8.後かたづけ

切り方  
にんじん…あつくもうすくない  
キャベツ…きった形  
ホウレンソウ…きった形  
すてる

私のめあて  
みためもよく、とってもおいしくえいようのとれる、油のため

材料  
しお…少々  
こしょう…バラバラ(パウダー)  
にんじん 30g  
キャベツ 30g  
ホウレンソウ 40g

＜考察＞家庭での実践が少ない子どもたちは、再度の実習だけでは十分な調理はできない。しかし、改善した所はほめてやることによって自信をつけていった。又、試食させることによって「カロチンの味はどうか。ビタミンCがたくさん入っておいしいね。」と目には見えないものは、自分なりにイメージさせることも、子どもたちに確かな力をつけていくことになっていった。

③ 学習したことを生かして、家庭で実践し、報告しあう段階 (7時～課外～8時)

家での野菜の油いため

＜めあて＞キャベツとニンジンとほうれん草を使って、栄養のバランスを考え、よりおいしい野菜の油いためを作ろう。

＜めあてにしたわけ＞キャベツには、ビタミンC、ほうれん草には、カロチンとビタミンCの栄養を考えて、家族みんながけんこうにすごせるように油いためをつくる。

	工夫点	理由	自分の反省	おうちの人から
野菜の選び方	○つやがあって、切り口の新しい物を選ぶ。	○新せんなものは栄養がたくさんふくまれている。	○油が多かったので、はかればよかった。	○何度も失敗して、うまく作れるようになった。
洗い方・切り方	○疏し水で、手ばやく洗う。 ○人じんはうすく切る。	○水に長くつけるとビタミンCがへる。 ○ニンジンはうすくきって火の通りをよくする。	○いため具合はよかった。	○とってもおいしかった。
いため方・味つけ	○短時間でこげないように手ばやくませる。塩を少なく。	○長くいためると水が出て、えいようがへる。食塩をとりすぎないように。	○父母にはめられたので、また作ろう。	
もりつけ	○色あいを考えて。	○色あいがよいと、食欲がわく。		

身についた調理法を家庭でも生かし、確かな力も身につきはじめてのではないかと考えられる。

5 全体考察

○ 健康を意識した「野菜の油いため」の指導で、食生活を見直し、実践する力が育ったか。

「食物」領域の学習を常に健康を意識させながら追究させるために、「食生活」と「健康」との関わりについて考えさせ、食生活の重要性について考えさせた上で題材について追究させた。そのため、子どもたちは、「栄養」と「調理」を一体化して追究し、常に、自分の食生活と自分の健康を結びつけて、課題をとらえ、課題を追究し、さらに、家庭でも学習したことを生かして実践するといった学習を進めることによって、子どもたちは、自分の食生活を見直し、実践する力が育ったと考えられる。特に、「野菜の油いため」の学習では、栄養的に優れた新鮮な野菜を使用したり、カロチンの栄養的な特性を生かした油いためをすることによって、子どもたちは、自分の食生活を見直す視点が明確になり、しかも、改善することによって自分の健康保持・増進になるため意欲的に取りくみ実践しようとする意欲も高まった。

6 今後の課題

6年生の「食物」領域で、一食分の献立を、健康を意識させながら追究させていくことによって、5・6年生における「食物」領域の授業構想の確立を計る。

○ おわりに

健康を意識した「食物」領域の指導を継続していくことによって、自ら「食生活」を見直し、改善していこうとする子どもの姿をもとめて。

# 一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導

## 個の欲求を高める中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がゲームにもつ欲求をとらえ、それを充足し高めていく過程をしくんでいけば、子どもの自主的な活動を生み出し、ルールや動きを工夫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

### ○ 一人ひとりが生き生きと活動するとは

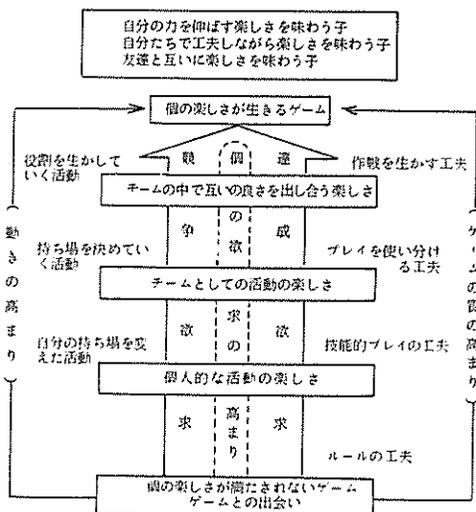
ゲームに対する運動欲求を充足しようと積極的に参加していている子どもの姿のことである。つまり、(1)ボールに触れる楽しさ、活動できる楽しさを味わおうとする姿。(2)ボールを操作する楽しさ、意図的に動く楽しさを味わおうとする姿。(3)作戦を使う楽しさ、作戦を生かす楽しさを味わおうとする姿に、一人ひとりが生き生きと活動している姿があると考えられる。しかし従来の欲求に視点をあてた学習指導を振り返ってみると子ども自身が自分の欲求を明確に持つことができなかつた。また子どもが意識した欲求を充足し高めていく手だてが不十分であった。

そこで本研究ではゲームにおける競争欲求を基盤に自分の欲求を意識させると共にその欲求の充足、つまりめあてを達成させることによってさらにゲームによせる一人ひとりの欲求を高めていこうとするものである。このことは子ども一人ひとりの内的動機を高め、みんなのスポーツとしての基礎を培う上からも価値あるものと考えられる。

### ○ 個の欲求を高めるとは

子どもがゲームに持つ欲求をめあてとし、それを充足していくと共にさらに次の内容をめあてに持ち取り組もうとする姿を引き出していこうとするものである。ゲームに生じる欲求は、勝敗を競う楽しさ、ゲームに勝ちたいといった競争欲求と、それを満たそうとしたとき、ボール操作や動きに関する個々人の課題を解決していきたいといった達成欲求から成るものと考えられる。ゲームでは、達成欲求の充足が競争欲求を高め、それがさらに新たな達成欲求をうむのである。ゲームの楽しさは、勝敗を競いながら、その中にある達成欲求としての内容を充足していつているときに味わえるものと考えられる。これらのことを整理したのが表-1である。初めてのゲームに接した段階(a)では、ボールに触れ操作する楽しさや活動する楽しさ、意図的に動く楽しさを満たそうと自分のポジションを色々に変えながらゲームを楽しもうとする段階である。そのためルールや技術的なプレーについて練習を行いゲームを進めていきながら、楽しさを充足させていく。(b)の段階では持ち場を決定しその中で力を出そうとしている段階である。つまりボール操作や意図的な動きをプレーの中で生かして行こうと作戦をたてそれを使う楽しさを味わう段階である。そのために役割を分担した攻防の方法やプレーについて練習を行いながらゲームを進めていきその楽しさを充足させていく。(c)の段階では、自分の役割をもっと良くして行こうとする段階である。つまりチームの中で互いの良

### ○ 主題の構想



表一 1 ゲームにおける欲求の内容

ゲームにおける欲求	欲求充足に伴う楽しさの内容	単元を通して表出する欲求の変化	単元の中の段階
競争欲求 ↓ 達成欲求	ボールに触れる楽しんで活動できる楽しさ	個の欲求の高まり ↓ ↓ ↓	(a) 個人的な活動の楽しさの段階
	ボールを操作する楽しさ 意図的に動く楽しさ		(b) チームとしての楽しさの段階
	作戦を使う楽しさ プレイを使い分ける楽しさ		(c) チームの中で互いの良さを出し合う楽しさの段階
	作戦を生かす楽しさ		

さを出し合える楽しさを味わおうとするものである。そのために役割を分担した攻防の方法を工夫したり、プレーについて練習を行いながらゲームを進めその楽しさを充足させていく。これらの各段階では、ゲームに持つ欲求を高めて行くために「活躍チェック表」に自分やチームの活動の姿を振り返らせる評価をさせる。これをもとに自分が充足したいゲームの内容を明らかにさせ、それに合う欲求の

内容を「めあて一覧表」の中から選択させていく活動をしむ。このめあてが充足していけるように「ためのゲーム」から「めあてチェック」、練習の仕方を示したメニュー表をもとにした「練習タイム」、それを生かそうとする「改善ゲーム」の繰り返し活動を行わせていくのである。そしてゲームでのめあての充足度を再び「活躍チェック表」を使って評価させる活動をしむ、ゲームの中の自分やチームの活動をとらえそれに必要なめあてを決定させていき、個の欲求を高めていくとするものである。

## 2 学習指導上の問題点

- (1) 個のめあてを決める際に自分自身の活動を見据え、決定させていく手だてが明確でなかった。
- (2) 各段階のめあてを満たしていくための解決の手段が、個々人の欲求を生かす内容と言えなかった。

## 3 問題解決の手段

- (1) 自分やチームの動きを見直す時間を設けた「ゲーム」を設定し、「活躍チェック表」をもとにめあてを出し合う活動、「ためのゲーム」→「めあてチェック」→「練習タイム」→「改善ゲーム」の活動をしくんでいけば、自分やチームの活動を常に振り返りながらめあてを決定していくことができるであろう。
- (2) 個人的な活動の楽しさの段階において、技術的な内容を示す練習メニュー表、集団的な楽しさの段階では、攻防の方法を示す作戦メニュー表を提示していけば、その段階での欲求を生かそうと生き生きと取り組んで行くであろう。

## 4 基本的指導のしくみ

	ゲームとの出会いの段階	個人的な活動の楽しさの段階	集団としての活動の楽しさの段階	チームの中で互いの良さを出し合う楽しさの段階
活動と内容	ゲームとの出会い ○学習の見直しをもつ ・モデル提示 (内容) 基本のルールがわかるもの 興味、関心を引くもの (方法) ゲームのし方を説明しながら行う ○はじめのゲーム ○ルールの工夫 ○楽しさの欲求調査	○もっと楽しいゲームに工夫する ・ボールを操作する楽しさ、意図的に動く楽しさ ・個人的プレーの工夫 活躍チェック表をもとにめあてを出し合う活動 ためのゲーム → めあてチェック → 練習タイム → 改善ゲームのくり返し活動 → 練習メニューの活用 → 作戦メニューの活用 →	・作戦を使う楽しさ、プレイを使い分ける楽しさ ・役割を分担した作戦の利用	○対戦相手をかえてゲームをする。 ・作戦を生かす楽しさ ・役割を生かした作戦の工夫 ○各チームの中からゲームを選んだ大会をする ・場、ルールを選ぶ ・組み合わせをつくりゲームをする
欲求	競争欲求 活動欲求 達成欲求	個人的表現欲求 → 集団的表現欲求		
手だて	○モデルを使ってゲームのし方をつかませる ○原ゲームを行う ○ゲームの不十分さを意識させる。	○活躍チェック表 → めあて一覧表のチェック活動を通して、自己やチームの活動の見直し。 ○練習メニュー、作戦メニューを利用した楽しさの追究 ○交流のし方についてつかませる ○大会の組み合わせ		

## 5 指導の実際と考察

### (1) 単元 第3学年 タッチダウンゲーム

#### (2) 目標

- タッチダウンゲームのきまりをつくり、動きを工夫したりしてゲームを楽しむことができる。
- ① ボールの投捕、キックなどボール操作の基本的な技能やまわりの人の動きやボールの動きに応じた素早い動きを身につけることができる。
- ② 「試しのゲーム」「ゲームチェック」「練習タイム」「改善ゲーム」の繰り返しによって、自分の欲求を生かしさらに高めていくことができる。
- ③ 安全に留意して、友達と仲良くゲームを進めることができる。

#### タッチダウンゲームについて

本ゲームは、攻撃、守備の2チームにわかれ、守備側がキックしたボールを攻撃側がキャッチすることから始まる。攻撃は守りを破りながら相手ゴール内に進み、タッチダウン（ゴール内にボールを運ぶ）を奪えば得点となる。攻撃の回数は3回あり、その間に何回タッチダウンをうばえるか、相手コート内のどこまでボールを進めることができたかで勝敗を決める。攻撃途中、ボールを相手にとられたり、ボールをもった攻撃側がホールドされると1回の攻撃が終わる。3回の攻撃が終わると守備と交替する。

#### (3) 計画(約9時間)

- ① グループで係の役割を決めて、学習について見通しをもつことができる。 2時間
- ② 仲良しチームでルールを決めて、ゲームを楽しむことができるようにする。 4時間
  - ・ルールを工夫したり、良い動きができるようにする。 (2)
  - ・役割を分担した攻防や作戦ができるようにする。 (2)
- ③ チームの良さを出し合いながらゲームができるようにする。 2時間
- ④ 学級大会をしてまとめをする。 1時間

#### (4) 子どもの反応と考察

##### ① 自分やチームの活動を振り返る活動の実際と考察

###### ・活躍チェック表とめあて一覧表について

活躍チェック表は、1. 本ゲームに見られる活動全般にわたる内容項目、2. 活動的な内容から技能的なプレーに関わる内容(ボールを操作する楽しさ、意図的に動く楽しさ)、チームプレーに関わる内容(攻防の工夫)として整理したもの、3. 各内容を三段階から評価させ、その合計を表すようにしたもので、ゲームの中で充足できているところ、できていないところが視覚的に確認できていくものである。めあて一覧表は、活動そのものに関わる運動欲求の内容、技術習得に関わる運動欲求の内容、チームプレーに関わる運動欲求の内容といった本ゲームの基礎、基本となるものを一覧表にしたものである。子どもたちは、ゲーム中の自分やチームの活動を活躍チェック表をもとに振り返り、チェック項目の中から△の評価を無くしていこうとそれにあつためあてを一覧表から選択していくのである。ゲームではめあてがゲームに生かせそうかを見直す「ためしのゲーム」を行い、本時の自分のめあてを決定していく。続いてめあて解決のための練習メニュー表を利用した練習タイムをおこない、それを「改善ゲーム」に生かしていこうとするのである。このゲーム後の「めあてチェック」から再び本時のめあての充足度を「活躍チェック表」をもとに見直していくのである。以上の活動を子どもの反応から述べていく。

表-2は5班グループC児の活躍チェック表である。第3時の終わりでは技能に関する項目からボールを投捕することができなかったことをあげている(3時の(2) (3)-①③)。そこでC児は、めあて一覧表の中から6番を選択してきている(表-3の第4時)。問題点に応じためあてを選択していることがわかる。C児は、「練習タイム」で繰り返しボールの投捕を行ったことでボール操作の楽しさを味わえたことや次の「改善ゲーム」でセンターから受け

表-2 五班チームC児の活躍チェック内容  
めあての内容

活躍チェックの内容	3時	4時	めあて一覧表	4時	5時
1.思っきり体を動かし活動できたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	1.汗が出るくらい運動したい		
2.攻撃の中で			2.思っきり体を動かしたい		
(1)ブロッカー役をした人			3.ボールをキックしたり、キャッチするなどたくさんボールにふれたい		
素早く動いて敵のブロッカーからボールを持っている人を守れたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	4.点の入れ方やルールを工夫したい		
(2)センター役をした人			5.狙った所にうまくキックができるようにしたい		
バックの人にうまくパスを送れたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	6.ボールをうまくキャッチしたり、味方にうまくパスができるようにする		
(3)センターバック役をした人			7.素早く動いて守りの動きをかわしていきたい		
①センターからのパスをうまく受けられたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	8.攻撃の動きをストップさせるブロックができるようになりたい		
②敵のブロッカーをかわして前進できたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	9.攻撃の仕方、相手の守りをかわしたりボールを持っている人を送るなど作戦をたてながらゲームをしたい		
③味方にパスがうまく投げられたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	10.守りの時相手を決め合って素早くブロックしてボールを遊めないようにしたい		
(4)パスが受けられるように、敵のいない所へ動いたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐	11.みんなと動きの良いところをほめ合ったり、励まし合ったりしてゲームができるようにしたい。		
(5)素早く動いて敵のブロックを交わせたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			
(6)狙った所にキックできたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			
3.守備の中で					
(1)相手を決めてブロックし合ったか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			
(2)素早く動いてブロックできたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			
4.良い作戦ができたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			
5.チームの音と動きの良い所をほめ合ったり、励まし合ったりしたか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			
6.チームで話し合うとき、話しを良く聞いたりしながら参加したか	◎○△ ┌┐	◎○△ ┌┐			

取る場所をはなしてボールをうまく捕ってゲームが出来たことから、第4時の「活躍チェック表」ではボールの投捕に関する項目は○印へと評価が変わってきている。しかし「相手をおかして進んで行く攻撃の仕方がうまく出来なかった」ことの評価が低くなっている(4時の(3)-(2))。第5時へ向けての「めあて一覧表」を見ると「互いに受け取った場の動きに関する項目(5時めあて一覧表の9番)を新たに課題としてあげておりチームプレーに関わる活動を意識しているものと考えられる。

<考察>

C児のチェック表(表-2)に見られるように、△印の項目を意識しそれを改善していこうとめあて一覧表の内容から△印に合う項目を選択してきている。つまり活躍

チェック表はゲームにおける欲求充足のレベルを捉えさせる働きを持つものとして機能し、何をめあてとしていったらいいかが視覚的にみとりやすい。ゲーム後の「めあてチェック」で、常にゲーム中のポジションや動きからの充足度をチーム内でチェックしあうことからめあてを生かしていこうとする意識を持たせることができた。ゲーム中の「30秒タイム」は1回ごとの攻撃のし方や守備のし方をチーム内で見直すことができ、その事が「めあてチェック」の際の話しにも出ており、自分やチームの活動の見直しに機能していることがわかった。このように自分やチームの活動を振り返る活動を仕組む事によって集団によるゲームの中でも自分をとらえ充足していていることがわかる。

② 個人的な活動の楽しさ、集団的な活動の楽しさの両段階におけるメニューを利用した活動と考察

個人的な活動の楽しさの段階でのメニューから

表-4のめあての内容を見ると第3時では5、6、7番と5班チーム内でもめあての内容は違っている。メニューの選択についてC児、S児は、「自分のめあてに合う練習が選べるからいい。」と述べている。またメニューの内容を得点化したり、正確さを競うようにしていったことから、同じメニューを選んだ者同士で互いに競い合ったり伸びを見合う事ができ、楽しかった事をあげている。(表-5)

めあてとゲーム中の成功度の自己評価を比べるとめあての内容は成功度が高ければ他のめあてに移行しメニューを選択しなおしており、成功度が低いとめあての内容は変わらず同じメニューを選択している。このようにその子のめあてやポジションからのめあてに応じる事ができる手だてとしても有効であったととらえられる。

表-3 メニューの内容

技術練習メニュー表

1 ボールの投げ方

投げ方

- ・輪の中で捕れるようにしましょう
- ・できるようになったら間の距離を離していこうどこまでではなせるかやってみよう

2 ボールのキック

- ・ゴールの間を越して入るか競争しよう

3 ブロックまたはブロックをかわす練習

- ・Aの攻撃の人がウのラインまでブロックされないように走りこむと1点
- ・Iの人に捕まるとIの人に1点

※フェイントを所ってブロックの人をさけて通ろう

左に行くとき見せて急に右に向きを変える

4 ルールを見直してみよう

- ・点の入り方はいいですか、もっと楽しいゲームに作り変えよう
- ・ゴール内の点数を変えてみる
- ・攻撃して進んだ距離を点数で表す

表-6 作戦メニュー表

作戦1  
すばやく右または左に動き、ボールをもった②は左または右からタッチダウンをせらう

作戦2  
中央とつばをし、タッチダウンをせらう

作戦3  
パスをおくり、タッチダウンをせらう

作戦4  
3人と2人のグループにわかれ守りをちらばらせる

作戦5

- ・守りはだれかだれにつくか決めているか
- ・動きを止めることが中心か、ボールをもって人をおさえることが中心か

表-4 めあての内容とメニューの選択

児童	めあて一覧表から選択した内容			メニューの選択番号とゲームでの評価			
	第3時	第4時	第5時	第3時		第4時	
C	5	6	9	2	1 2 3 ④ 5	1	1 2 3 ④ 5
N	5	6	8	2	1 2 3 4 ⑤	3	1 2 3 4 ⑤
H	7	7	10	1	1 2 ③ 4 5	1	1 2 ③ 4 5
SO	7	6	9	1	1 2 3 4 ⑤	3	1 2 3 ④ 5
M	6	8	10	3	1 2 3 ④ 5	4	1 2 3 ④ 5
S	7	7	8	1	1 ② 3 4 5	1	1 2 3 ④ 5
K	7	7	10	3	1 ② 3 4 5	1	1 2 3 ④ 5

※ めあての番号の内容は表-2 めあて一覧表を参照のこと  
メニューの選択番号は表-3 メニューの内容を参照のこと

表-5 メニュー選択について5班グループの感想

児童	メニューを選んでのかんそう
C	めあてに合うれんしゅうがえらべるからいい。れんしゅうで点でどれだけできたかたしかめられてわかりやすかった。とくにボールがくるくるまわらなくなった。
N	れんしゅうではキックがきょうそうができておもしろかった。ボールを少しなめにしたらはいるようになった。
H	まだよくなげられないけどボールのなげ方がわかった。はじめはよこになったりしてうまくなげられなかったけど、そんなにならなくなった。
SO	れんしゅうをえらべるからいい。きよりはあまりのびてないけど、同じむきでなげきるようになった。
M	ボールを投げるれんしゅうはたのしかったけど、点をはいるように話し合いがあまりできなかった。
S	ボールの投げ方がうまくなってきた。めっちゃくちゃになってとばないようになった。ゲームの中でもうまくパスができた。もっときよりをのばしたい。
K	なげたり、とったりするのがにがてだったので、Hさんとれんしゅうした。きよりはなげきれなかったけど、すこしできるようになった。

・ 集団的な活動の楽しさでのメニューから

表4のめあての内容、第5時のように「上手くパスを送るための方法」や「ボールを送れないように、相手を決めてブロックする」など、チームプレーに子どもたちのめあては変わってきている。そこで攻撃のし方、守備のし方を示したメニュー表を提示した(表-6)。5班チームは作戦メニューから作戦の第3を選んでいる(表-7)、これを選んだ理由はこのチームが作ったルールからラインをひとつこえるごとに得点できるようにしているため、パスがうまくいけば得点につながるからである。3回の攻撃の内、3回とも同じ作戦を使いゲームを進めている。そのためS→C児へとボールがパスされることが相手に分かり、3回目にブロックされている。6時以降を見ると作戦の1を応用した動きや作戦の2、3を取り入れ、同じ攻撃を繰り返すことはなくなっている(表-6)。自分の役割をもっと良くしていこうとメニュー表をうまく利用し攻撃に生かしたり、チーム独自で工夫したものが生まれてきている。

〈考察〉

表-7 5/9時間目

ゲーム1 表-7 5/9時間目  
S→Cへのパスが通り  
スタートから5 mライ  
ンでブロックされる。

ゲーム2 ゲーム1と同じ作戦で  
行うがSがパスしよう  
としたとき相手からブ  
ロックされパスが通ら  
ない。

ゲーム3 C児へのパスが通るが  
相手からC児がブロッ  
クされる。

④(成功したことで作戦3)パスでいくことを話す

⑤(M、K、H児が相手をとめることを話し合う)

表-8 6/9～7/9

ゲーム4 チームの攻撃位置をコ  
ート左側によせ、S児  
は右側より走り、ブ  
ロックされようになり、  
C児へパスを送るタッ  
チダウンをうばう。

ゲーム5 同じ作戦でいくことを  
話し合う。

ゲーム6 作戦2 中央とつばす  
ことを話し合い、相  
手チームのN君をS児  
がブロックすること  
を話す。

ゲーム7 S児、M児がブロック  
をかわしC児からボー  
ルをもらおう体制をつ  
くる。2点先取する。

ゲーム8 ⑥(中央とつばすことを)  
話し合う。

C児はK児とM児の間  
をぬけ進んだ。

ア 個人的な活動の楽しさの段階で示したメニューについては自分達で練習を選択できること。ゲーム化して行うことから単に練習としてではなく、楽しんで行っていくことができた。子どもたちのゲームでのめあての変化を見てみると攻撃面、守備面とその都度変えていったりしている、これは自分のポジションをいろいろ変えてゲームを楽しもうとしている表われであり、このようなめあての変化にも応じることができた。そして練習タイムや改善ゲームの時間の中でボールを操作する楽しさ、スタートダッシュ、フェイントといった意図的な動きの楽しさを充足していっていることが分かった。

イ 集団的な活動の楽しさの段階で示したメニューについては、提示された作戦を使い、うまくできたときの楽しさを味わっている段階から、作戦を生かそうとする段階へ変わっていることがわかった。これは自分の持ち場が決まっていき、その持ち場(ポジション)でより良い活動をしようとするあらわれと考える。それが提示されたメニューからそのひとつを取り出しくり返す姿から1回1回、攻撃のし方を変えたり、チーム独自で工夫していっている姿から言えると考えられる。

5 全体考察

(1) 各段階でのふり返りの活動はゲームの中の自分をとらえ、めあてづくりに生かされたか。

表-9の①から活躍チェック表はゲームの活動として何が充足できなかったかが確認でき、それに対応するめあてをめあて一覧表から選択していきやすく、この期の子どもたちのめあてのたて方として適切であった。②のゲーム中の自分の見直しができたと約96%(評価の4と5を合わせた数)が答え、また楽しいゲームになっていった(③100%)評価から、各自の欲求に合っためあて、めあてを高めていく手だてとして有効であったと考える。

(2) 解決の方途としてのメニューは個の欲求を生かす手だてとなったか、表-10の調査①、③の反応から、自分のめあてに合ったメニューを選択できたこと、楽しく追究できた良さをあげており、手だてとして有効に働いたものと考えられる。②からも自分に合っためあてが選択していけることの良さをあげており、個の欲求が生かされる手だてとして有効であったと考えられる。ただし、個人的な活動におけるメニューについてはゲームを想定できる練習方法を取り入れる必要があった。

6 今後の課題

他の領域における欲求の内容、段階とそれを生かし高めていく指導のしくみの究明。

7 おわりに

自分の力を精一杯出しきり、さらに伸ばしていこうと活動していく子どもをめざして。

表-9 めあてについての調査

アンケート内容	評価(%)				
	1	2	3	4	5
① 活躍チェックから次時のめあてがたてやすかったか	0	0	0	4	96
② ゲームの中で自分の見直しはできましたか	0	0	4	9	78
③ めあてチェックでは自分のめあてのチェックがきちんとできましたか	0	0	2	6	92
④ ゲームは楽しいゲームになっていきましたか	0	0	0	2	98

表-10 メニュー表についてのアンケート

アンケート内容	評価(%)				
	1	2	3	4	5
① 自分のめあてに合ったメニューを選べたか	0	0	0	10	90
② めあてはできていったか	0	0	5	20	75
③ メニューの内容は楽しく追究できたか	0	0	3	36	61

# 自己の生き方を創り出す道徳学習

自己の価値観を見直す学習過程を通して

道徳部 萩 尾 耕 一

はじめに

自己の価値観を見直すために、「みつめる」「とらえる」「見直す」「つくりだす」の四段階の学習過程をたどらせれば、他とともによりよく生きるための価値観を創り出すことができるであろう。

## 1 主題の意味と重要性

○ 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、「我、人のために今なにができるのか。」という道徳的な生き方の視点から自分のとるべき行為を明確に判断し、実践しようとする態度を育てることである。

今までの低学年の道徳学習指導では、主人公が、道徳的な行為を行うことができた快の感情やできなかった不快の感情に共感させてきた。その過程を通して、道徳的な価値を追究させ、その価値から自己をふりかえるという指導法がなされてきた。このような指導では、一定の価値から自己の現実の姿をふりかえる見方はできる。しかし、子ども達が、よりよく自他のおかれている状況を分析し、把握することが不十分であるため、状況に応じて、自分のとるべき行為を明確に判断するための判断力を十分に養うことができにくい。そのために、道徳的な行為を実践していこうとする意欲を十分高めることができなかつたと考える。

そこで、本研究では、自己の価値観を他者のおかれている状況をもとに分析させ、他とともによりよく生きる視点から、自分なりの価値判断を行わせるための学習過程と活動構成のあり方について明らかにしていこうとするものである。

本研究は、常に、自分と他とを見直していくために、自己の価値観を見直しながら、より高いものへと創りかえることができると考える。

## ○ 自己の価値観の見直し過程とは、

自己の既存の価値観の不十分さを意識化させ、他とともによりよく生きる視点から、自己の価値観を見直させ、他とともに生きるための価値観を創り出させるための過程である。この過程は、「価値観を意識化する段階」「価値観を見直すための視点づくりの段階」「価値観を見直す段階」「価値観を創り出す段階」の四つの段階から構成されている。

### (1) 価値観を意識化する段階（見つめる段階）

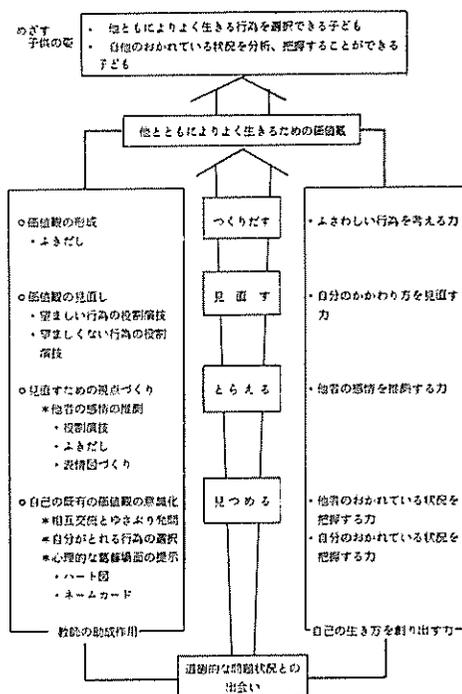
- ① 自己の価値観の表出・・・・・・・・・・葛藤場面の提示、行為の自己選択の場の設定
- ② 自己の価値観の意識化・・・・・・・・・・相互交流、ゆさぶり発問

### (2) 価値観を見直す視点づくりの段階（とらえる段階）

(他者のおかれている状況をもとに、他者の悲しい、淋しい、辛いなどの感情を推測させる段階)

- ① 他者の感情の明確化・・・・・・・・・・映像的・言語的な表現活動

## ○ 主題の構想



- ② 他者の感情の表出・・・・・・・・・・身体的な表現活動
- (3) 視点から価値観を見直す段階（見直しの段階）
  - ① 自己の価値観の再認識化・・・・・・・・・・自分がとれる行為を選択させる場の設定。
    - ・・・・・・・・・・快の感情を抱かせるための身体的な表現活動。
      - ※望ましい行為を行う役割演技
      - ※望ましい行為を行わない役割演技
- (4) 価値観を創り出す段階（つくりだす段階）
  - ① 自分にとるべき行為の決定づけ・・・・・・・・・・自分にとるべき行為を決定させる場の設定。
    - ・・・・・・・・・・価値観を表出させるための言語的な表現活動。
      - ※ふきだし

特に、見直しの段階での具体的な活動として、役割演技を位置づける。役割演技は、即興的に演じられるために感情表出が自由におこなわれやすい。また、自他のおかれている状況を総合的にとらえやすい。ここでの役割演技は、望ましくない行為の役割演技で、不快な感情を抱かせ、さらに、望ましい行為の役割演技で、快の感情を抱かせる。二つの場面の役割演技を行うことによって、場の状況が具体化できるために、判断材料が豊かになる。

このような自己の価値観を見直させていく四つの学習段階をたどらせることによって、自己の価値観を見直させれば、他とともによりよく生きるための価値観を創り出すことができると考える。

### 2 学習指導上の問題点

- (1) 自己の価値観を見直しながら、他とともによりよく生きるための価値観を創り出す学習過程が十分に組織化されていなかった。
- (2) 推測した他者の感情を生かして自己の価値観の見直しを図るための手立てが不十分であった。

### 3 問題点説明の方途

- (1) 「価値観を意識化する段階」「価値観を見直すための視点づくりの段階」「価値観を見直す段階」「価値観を創り出す段階」という見直しの四段階の学習過程を設定すれば、他とともによりよく生きるための価値観を創り出すことができるであろう。
- (2) 学習過程の「価値観を見直す」段階に、望ましくない行為を役割演技させ、その後、望ましい行為ができにくいような条件を付加しながら、望ましい行為を行う役割演技をさせる。そうすれば、判断材料が具体化されるために、自己の既存の価値観を見直すことができるであろう。

・付加する条件——望ましい行為を阻害するもの（阻害条件——他者条件の強調）

#### (3) 基本的な指導のしくみ（別紙）

段階	見つめる (既存の価値観の意識化)	とらえる (見直しのための視点づくり)	見直し (視点からの自己の見直し)	つくりだす (価値観の創出)
学習活動	○ 押絵や教師の場の状況説明から、場の状況を知る。 ○ 自分にとれる行為を選択し選択理由について話し合う	○ 他者の感情を推測する。	○ 自分にとるべき行為を選択する。 ○ 望ましくない行為と望ましい行為を表現する。	○ 自分にとるべき行為を決定する。
手だて	○ ハート図に選択した時の気持ちの度合いを表示させる。 ○ 相互交流・ゆさぶり発問で価値観を明確化させる。	○ 表情図・ふきだしに他者の感情を表現させる。 ○ 条件付加の役割演技での他者の感情を表現させる。	○ 望ましくない行為と望ましい行為を役割演技で表現させる。 ○ 望ましくない行為、望ましい行為をされた時の他者の気持ちを話し合わせる。	○ 自分にとるべき行為と理由をふきだしに書かせる。

#### 4 指導の実際とその考察

(1) 主題名 ぼくは、二年生(親切・同情) 2年2組

(2) 目標

- 「価値観を意識化する段階」、「価値観を見直すための視点づくりの段階」、「価値観を見直す段階」、「価値観を創り出す段階」という見直しの四段階の学習過程をたどらせることによって、親切・同情の価値を取り入れた自己の価値観を創り出すことができるようにする。

資料「ぼくは、二年生」のあら筋(一部のみ)

主人公であるよしおは、朝、友達と二人でサッカーの練習をすることを楽しみにしながら登校している。すると、大きな犬を恐がり道路で泣いている1年生のみつ子と出会う。よしおはその様子を見て、みつ子を「つれていこうか、とおりすぎようか。」と迷ってしまう。

(3) 抽出児のプロフィール

[事前調査では、Y男は、「サッカーはおもしろいし、みつ子は自分の妹でもない。」という欲求肯定の考え方や自分本意の考え方で、通り過ぎると判断。評定ハート図(♡)では0段階であり、みつ子を学校へ連れて行こうと思う気持ちはまったくない。]

(4) 子どもの反応と考察

○ 自己の既存の価値観を意識化させる段階

自己の既存の価値観を意識化させるために、心理的な葛藤場面を設定し、自分がとれる行為を自己選択させる。さらに、自己の価値観を明確化させるために、相互交流やゆさぶり発問を行う。

T: (登校中のよしおの挿絵や泣いているみつ子の挿絵を提示し、場の状況について知らせる。)

T: 自分がよしお君ならば、通り過ぎますか、それとも、みつ子ちゃんを連れていきますか。

(ハート図に、通り過ぎる気持ちを青色、連れていく気持ちを赤色で表示させる。)

(表1) (評定ハート図) (N=37)

6段階	5段階	4段階	3段階	2段階	1段階	0段階
♡	♡	♡	♡	♡	♡	♡
21.6%	24.3%	5.4%	31.1%	2.7%	5.4%	10.5%

連れていく(73%) ← → 通り過ぎる(27%)

(表2) 行為選択の判断の論拠 (N=37)

(連れて行く論拠)	(通り過ぎる論拠)
(1)かわいそう(69.9%)	(1)あそびたい(52.3%)
(2)お母さんや先生(21.7%)からほめられる	(2)他の人がいる(23.0%)
(3)自分も助けてもら(7.4%)える	(3)遅刻してしまう(15.4%)
	(4)みんなから文句(8.9%)を言われる

(表3) 相互交流ゆさぶり発問における子どもの反応

T: (連れて行かない理由の話し合いの後に) 連れていく理由をSさん説明して下さい。  
 S子: サッカーをしたいけど、犬からほえられて、年下のみつ子さんがかわいそうです。  
 Y男: 質問、サッカーをして遊びたいから連れていかなくてもいいと思います。  
 S子: みつ子ちゃんはよしお君より年下だから、つれていかなとかわいそうじゃありませんか。  
 H男: 犬は鎖でつながれているし、じょうぶなおりの中にいるから、かみつかれませんか。  
 S子: ほえられるだけでもこわいのではないのですか。  
 T: よしお君はサッカーをとってほしいし、5.6年生がすればよいでしょう。  
 C: サッカーが好きでも、親切をした方がいいと思います。  
 C: いくら小さくてもみつ子ちゃんは甘えない方がいいと思います。

(表4) 交流前と交流後の反応の違い

	ハート段階	交流前の理由づけ	交流後の理由づけ
A男	6	喜んでくれる	遊ぶ時間がなくなる
I男	6	連れて行くとはめられる	
K男	5	遅刻したらかわいそう	他の人が連れて行けばよい
T男	6	遅刻したらかわいそう	泣くのが辛い
K子	5	遅刻したらかわいそう	遊ぶのが好き
T子	6	遅刻したらかわいそう	サッカーにかたせてくれない
Y子	5	遅刻したらかわいそう	遊ぶなくなる
H男	1	早くサッカーをしたい	遅刻したらたいへん、連れて行く

**考察** 自分がとれる行為を選択させると、73%の子どもが連れていく。」考えであった。判断の論拠は、表2から、69.9%の子どもはみつ子に対する同情心。30.1%の子どもは、利害損得の考え方からである。27%の子どもは、通り過ぎると判断している。判断の論拠は、「サッカーがしたい。」という欲求肯定の志向の考え方や「自分がしなくても他の人がすればいい。」と、他人任せの考え方である。しかし、相互交流やゆさぶり発問で、再度、意識化を図ると、表3に見られるように、みつ子への同情心を強く持っていた7名の子ども

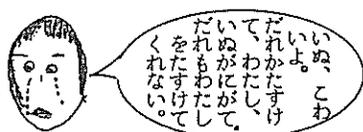
もは、「連れていく」から「通りすぎる」へと立場を変化させた。一方、「サッカーをしたいから、連れていけない。」と考えていたH男は、「みつ子が遅刻したらたいへんだ。サッカーはいつでもできる。」という考え方から、「連れていく」考えに変わった。以上のことから、既存の価値観を意識化させるために、条件を付加した葛藤場面を提示し、行為を自己選択させ、さらに、相互交流やゆさぶり発問を行ったことは、で有効であったと考える。

### (3) 見直すための視点づくりの段階

他者の視点から、自己の価値観の見直しを図るために、「(表情図-ふきだし-役割演技)」の一連の具体的な表現活動を通して、困っているみつ子の感情を推測させる。

#### (ア) みつ子の感情を意識化させるための映像的、言語的な表現活動

T: みつ子ちゃんは、学校に行けなくて道路にすわっています。その時のみつ子ちゃんの心の顔とみつ子ちゃんの独り言を書いてください。

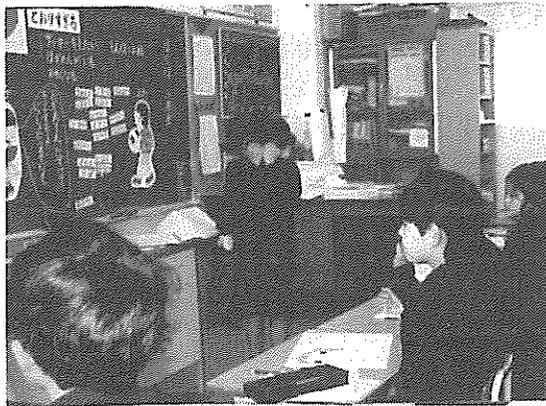


T: みつ子ちゃんは、こんな気持ちですわっていると思うんだね。それなのに、あなたは通り過ぎるのですか。

Y男: 通り過ぎます。だって、みつ子ちゃんを学校に

連れていくよりもサッカーののが楽しいし、行かないとみんなから文句を言われます。

#### (イ) 感情を表出させるための身体的な表現活動 (条件付加による役割演技)



(犬がこわくて泣いている姿)

T: (表情図を提示しながら) みつ子ちゃんは、「お母さん助けて。いっしょに連れて行って。」と言っているんだね。その様子を劇でやってみよう。

N子: え〜ん、え〜ん、こわいよ。え〜ん、え〜ん、つれていってよ。(手で顔をおおい、泣き声で。)

※ みつ子への共感を強めるために吠えている犬の様子を捕足説明したり、教師が犬の鳴き声の真似をしたりする。N子: こわいよ、助けて、学校に行けないよ。え〜ん、え〜ん、こわいよ。(泣き叫ぶような声になる。)

T: 泣いているN子ちゃんを見て、Y男君は、どんなことを思いましたか。

Y男: みつ子ちゃんが、前よりもちょっとだけかわいそうになりました。

T: みつ子ちゃんを学校に連れていきますか。

Y男: みつ子ちゃんは遅刻するかもしれないけど、他の人が連れて行ってくれるかも知れないから安心しよう。

**(考察)** 表情図・ふきだしでみつ子の感情を意識化しても欲求肯定の志向が強く、「通り過ぎる」という考えであった。論拠はの方は、「みつ子は甘えるべきではない→友達から文句を言われる→他の人がするかも知れない」と変化した。これは、みつ子の感情を推測させたことで、みつ子の存在を自己の中に採り入れ始めている姿と言える。このことから、(表情図-吹き出し-役割演技)の一連の表現活動は、自己の中に他者の存在を取り入れさせる上から有効であったと考える。しかし、Y男は、まだ、欲求肯定の志向の考え方が強く、親切・同情の価値を取り込んだ価値観を十分に創り出しているとは言えない。

#### (4) 自己の価値観の見直しの段階

望ましい行為への快の感情と望ましくない行為への不快の感情を判断の材料にさせるために、みつ子を連れていかない場面の役割演技をさせ、不快な感情を抱かせる。その後に、連れていく場面の役割演技を行わせ、快の感情を抱かせる。

##### (ア) 望ましくない行為（不親切な行為）の役割演技

(Y男に自分のとれる行為を自己選択させると、みつ子を連れていかないと判断する。そこで、実際に、Y男によしお役をさせ、連れていかない場面の役割演技をさせる。)



(泣いているみつ子を見て、一瞬踏みとどまっている姿)

T: Y男は、泣いているみつ子の前をすぐに、素通りせず、立ち止まり、「どうすべきなのか」判断に迷う様子を表現する。

T: 友達役の教師が「ぼくは、先に行くからね。」と言いながら、みつ子の前を通り過ぎる。

Y男: 「まって、ぼくもいくからね。」と言いながら、みつ子をそのままにして友達役の教師を追いかけ行く。

T: Y男君。みつ子さんを連れて来なかったけど、今、どんなことを思っているのですか。

Y男: みつ子ちゃんを連れていく気持ちがあったけど、友達が待ったから僕も追いかけて行った。けど、み

つ子ちゃんが少しかわいそう。

T: Y男君、みつ子ちゃんを連れて行く気持ちと通り過ぎる気持ちとではどちらの気持ちの方がたくさんあったのですか。みんなに、わかるようにハート図を使って表して下さい。

Y男: [見つめる段階では、連れていく気持ちは、ハート図では、(♡) 0段階だったが、見直す段階になると、ハート図 (♥) では、三段階になる。

##### (イ) 親切な行為の役割演技

(連れていくと判断していたH男にみつ子を連れていく場面の役割演技をさせる。)

N子: え〜ん、え〜ん、こわいよ。

H男: どうしたの、この犬はくさりでつながれているから、かまれる心配はないよ。早く行こう。

※ H男の親切な行為を強調させるために、N子に鳴き続ける条件を付加する。

N子: え〜ん、え〜ん、こわいよ。こわいよ。え〜ん。

H男: やめなさいよ。遅刻してしまうわよ。泣くのは、おやめ。先生におこられたらかわいそうでしょう。新一年生でしょう。はずかしいとは、おもいませんか。早く、学校に行こう。(相手を説得する感じで。)

T男: Y男君、H男の劇を見て、どんなことを思いましたか。(登校するように勧めているH君)(Y男に親切な行為を行った感想)

Y男: みつ子ちゃんは、遅刻すると先生に叱られるからかわいそう。H君はやさしい思いやりがあるなあ。自分 だったら、「みつ子ちゃん、あの犬はひもでつながれているから、大丈夫だよ、早くいかないと遅刻しちゃうよ。」と言う。



**考察** 通り過ぎると判断していたY男に、実際に不親切な役割演技をさせると、「連れていくべきか、とおりにするべきか。」と、判断に迷う場面が見られた。これは、親切・同情の価値を採り入れようとする姿と言える。また、この段階になるとY男は、H男がみつ子を学校に連れていくために一生懸命に誘っている様子を見て、快の感情を抱き、自己の価値観を見直し、道徳的な生き方の視点か

ら自分のとるべき行為を判断した。以上のことから、自己の価値観を見直していく四活動の学習過程をたどらせたことは、他とともによりよく生きる価値観をつくりだす上で有効であったと考える。とくに、「見直しの視点づくり」の段階の後に、望ましくない役割演技と望ましい行為の役割演技を行わせたことは快・不快の感情をもとにしてから、判断材料が具体化されるために、自己の価値観の見直しを図ることを容易にすることができる。

## 5 全体考察

○ 自己の価値観を見直させるための四段階の学習過程をたどらせたことは、親切・同情の価値を彩り込んだ価値観をつくりださせる上で有効であったか。

(表5) 評定ハート図での変容 (N=37)

6段階	5段階	4段階	3段階	2段階	1段階	0段階
59.6%	5.4%	0%	18.9%	8.2%	0%	2.5%

(連れて行く)                      (通り過ぎる)

(表6) 行為選択の判断の論拠 (N=37)

(連れて行く論拠)	(通り過ぎる論拠)
(1)かわいそう (93%)	(1)あそびたい (57.8%)
(2)お母さんや先生か (4%) らほめられる	(2)他の人がいる (20.5%)
(3)自分も助けてもら (4%) える	(3)遅刻してしまう (12.8%)
	(4)みんなから文句 (8.9%)

**考察** 70.3%の子どもが「連れていく」という考えを持った。見つめる段階と比較すると、24.4%の伸び率を示した。判断の論拠は、自分の行為を賞賛してもらえるとか、自分の時にもしてもらえという自分本意の考えでなく、他者の思いやる気持ちからへの論拠が96%である。また、通り過ぎる子どもの論拠は、まだ、欲求肯定の志向が強い。しかし、24.4%の伸び率から他者の気持ちを推し量り、自己の欲求を抑制し、他者の感情をふくみこんだ価値観へとつくりだすことができた子どもの存在が認められる。欲求肯定の志向が強いY男は、見つめる段階での評定ハート図では0段階であったが、事後調査では、6段階へと高まった。以上のことから、自己の価値観の見直しの四過程をたどらせることは、自己の価値観の不十分さを見直させ、道徳的な生き方をつくり出す上で有効であったと考える。

## 6 研究のまとめ

(1) 道徳的な価値を取り込んだ価値観をつくりださせるには、「価値観を意識化する」「価値観を見直す視点づくり」「視点から価値観を見直す」「価値観を創り出す」という価値観の見直しの四段階の学習過程をたどらせることが大切である。よりこの学習過程が有効に機能するためには、それぞれの段階に次のような活動構成を行うことが大切である。

- ① 「価値観を意識化する」の段階では、葛藤場面を設定し、行為の選択をさせ、価値観の意識化のための相互交流・ゆさぶり発問。
- ② 「価値観を見直す視点づくり」の段階では、他者の感情を推測させる表現活動。
- ③ 「視点から価値観を見直す」の段階では、自他の状況が総合化でき、快・不快の感情を抱かせることができる表現活動(即興的な役割演技)。
- ④ 「価値観を創り出す」段階では、自己の価値観を創りださせるための言語的な表現活動。

## 7 今後の課題

- 中・高学年における自己の価値観を見直しの過程における活動構成のあり方。
- 価値観を見直す学習過程がより有効に働くための資料選定の条件について。

おわりに 我、人のために今何ができるのかを明確に判断し、実践しようとする子どもをめざして。

# 自治的に活動する力を育てる中学年学級活動

—適応指導の効果を生かした集団活動を通して—

特別活動部 大 嶋 正 紹

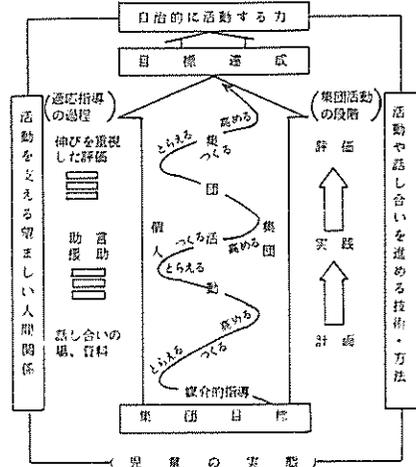
## ○ はじめに

学級生活の向上をめざして集団活動に取り組み、その過程で集団への適応指導を効果的に行えば、自治的に活動する力を育てることができるであろう。

### ○ 主題の構想

#### 1 主題の意味と重要性

○ 自治的に活動する力を育てるとは、学級生活を向上させるために自分たちの力で個と集団の姿を見直し、個の行動や集団の在り方を改善する計画を立て、実践、評価していく能力や態度を身につけさせることである。そのためには①集団目標の視点から自己と集団を見直す自己評価力 ②集団への適応能力 ③目標の達成へ向けての計画、実践力 ④自分の仕事を責任を持ってする役割遂行能力の4つを自治的活動を支える力として身につける必要がある。



これまで、学級会活動において集団活動の指導をする場合、教師の意図や計画がはっきりしていないために放任になりがちで、学級生活の向上・改善に関する問題に積極的に取り組むことが少なく自治的な活動が育ちにくい面があった。また、学級指導において適応指導をする場合、個の問題としての行動の改善ばかりに目をうばわれていたため集団の一員としての在り方が見のがされる傾向があった。そこで、学級生活の向上に関することとくに人間関係の改善に関する問題を取りあげ、その解決へと活動を方向づけていく。そして、子どもが意欲的に取り組み集団思考、集団決定をしながら実践、評価する体験を積み重ねていくことによって、自治的に活動する力を育てていこうと考えた。このことは、集団意識が高まってくる中学年の子ども達の集団活動を育てるとともに自己理解を促すという意味で価値がある。

## ○ 適応指導の効果を生かした集団活動を通してとは

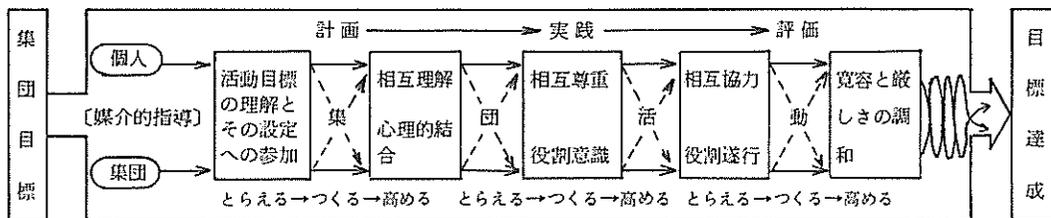
子どもが集団活動を自治的に進めていくためには、非協力的であったり、自分勝手に行動したりなどの個の問題を解決することが必要である。このような指導を適応指導としてとらえるが、具体的には個と集団の媒介的指導が中心となる。適応指導の効果を生かすためには、不適応克服の過程をふまえて指導することが大切であるが、これは望ましい集団活動を通さなければできない。その意味から、集団活動の指導と適応指導を密接に関連づけて行うことによって自治的活動を高めていこうと考えた。つまり、子ども達が集団活動に取り組み、計画～実践～評価する過程に活動の内容として適応指導を含み込ませるわけである。だから、適応指導はそれぞれの段階で必要に応じて、随時行っていくことになり、また集団活動を支えるものとして活動の進め方についても指導する。適応指導の効果を生かして集団活動をさせる場合、次の2つの視点が大切である。それは左の図に

	目標達成	集団維持
個人	a	c
集団	b	d

- a 目標達成への個人としての寄与
- b 集団が設定した目標の達成度
- c 目標達成の活動過程の満足度
- d 活動前と後の集団の凝集度

おけるaとcを合わせた視点であり、bとdを合わせた視点である。ここでは適応指導でaとcに働きかけて同時にbとdを強めていこうとしている。例えば、係活動においてグループの人間関係と一人ひとりの活動の意欲について指導するこ

とが、系の活動目標達成とグループのまとまりを実現していくことにもなるように指導する。以上のことを集団目標が達成されていく過程で働く適応指導として表わしたのが下の図である。図のように集団目標の達成に向かって集団活動を行わせ、その過程で個と集団の媒介的な指導を行っていく。



## 2 学習指導上の問題点

これまでの学習でも、取り扱う問題の種類によっては、学級会活動と学級指導を関連づけて行ってきたが、集団活動の指導と集団への適応指導とが密接に関係しているという視点から、活動と指導を一体化したのものとして題材を構成していなかったため、集団活動に取り組みさせる良さと、集団への適応指導の効果が十分に生かされているとは言えなかった。

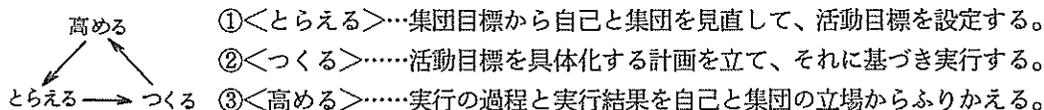
## 3 問題点説明の方途

集団活動の指導と適応指導とが密接に関係している内容を題材として構成し、適応指導を生かした集団活動の経験を積み重ねていけば、人間関係を確立するとともに自治的活動を育てることができる。そのために次のような題材構成を行い、学習過程を設定して指導していく。

### (1) 題材構成の観点と具体的指導事項

		計 画	実 践	評 価	
<b>学級活動の目標</b> 学級・学校生活の改善 充実のための児童の自 発的・自治的な学級に における集団活動の育成 をはかるとともに個人 及び集団への適応指導 を効果的に行う。	生産性 (やりとげ)	相互協力 役割遂行	教え合って計画を立てる。 意見をまとめて方向性を示す。	力を合わせて仕事をやりとげる。 分担や手順を決めて実行する。	反省を出し合い次に生かす。 責任を果たせたかふりかえる。
	凝集度 (まとまり)	相互尊重 相互理解	友達のことを大切に生かす。 友達のよさを見つけ、認め合う。	困っているときは助け合う。 だれとでも共同作業ができる。	友達の伸びを認め、評価し合う。 友達の伸びを互いに見つけ合う。
	モラル (個々の意欲)	役割意識 心理的結合	自分の役割、立場が自覚できる。 何でも自由に話せ出し合える。	自分の持ち味を発揮し活動する。 励まし合って活動する。	目標達成に役立ったと考える。 達成感、成就感を共有する。

### (2) 適応指導を生かした集団活動として次の3つを設定し、計画・実践・評価の各段階に随時位置づける。



## 4 基本的な指導のしくみ

段階	計 画			実 践			評 価		
主な活動	〈とらえる〉 共通の目標 と共同の課題の把握	〈つくる〉 話し合いの →進め方の作 成	〈高める〉 共同化され た結論と計 画の決定	〈とらえる〉 実行の見直 しと実行方 法の把握	〈つくる〉 実行の活動 →方法の 具体化	〈高める〉 実行方法に →そっての 実践活動	〈とらえる〉 実践の観点 と評価方法 の把握	〈つくる〉 評価項目の →作成	〈高める〉 評価項目に →そっての 評価
手だて	○教え合い、意見をまとめて方向性を示す資料 ○友達の考えのよさを見つけ大切にさせる話し合い ○自由に考えを出し合い、立場を自覚させる話し合い	○分担や手段を決め力を合わせてやりとげさせる助言 ○だれとでも助け合って作業ができるための援助 ○自分の持ち味を発揮し、励まし合って活動させる援助	○責任を果たせたか反省を出し合い、次へ生かす評価 ○友達の伸びを互いに見つけ、認め合う評価 ○達成感、成就感を共有し、目標達成から見た評価						

## 5 指導の実際とその考察

(1) 題材 「みんなが楽しく仲良くできるフットベース大会」(3年)

(2) 目標

① 自分たちの行動を記録した資料や話し合いをもとに「こんなフットベース大会にしたい」という視点から、自己と集団の姿を見直し、フットベース大会の「めあて」を設定することによって、フットベース大会への取り組みの姿勢や参加の態度を集団決定することができる。

② 「フットベースをしたい」というみんなの願いを生かし、学級集団としての目標を達成するという視点に立って、みんなが楽しく仲良くできるフットベース大会を具体化する計画を立て、活動を組み立て、自分たちの力で実行することができる。

(3) 計画(約2時間)

① フットベースについての現状を調べる。

……………(課外)

(フットベース大会をすることの決定と実態調査)

② フットベース大会の「めあて」を設定する。

……………1時間

(実態調査をもとに自己と集団の姿を見直す)

③ フットベース大会のルールやチームを決める。

……………1時間

(ルールやチームについて「めあて」の観点から話し合う)

④ 準備・練習とフットベース大会をする。

……………( 課外  
自由活動 )

(チームごとの練習と諸準備、フットベース大会本番)

⑤ フットベース大会について反省評価する。

……………(課外)

◎ フットベース大会の「めあて」を設定する話し合い活動

(4) 本時の目標

① VTRや資料などを参考にしながら、自分たちのフットベース遊びの現状をふりかえって、フットベース遊びの自己と集団の問題をとらえることができる。

② フットベース大会の成功へ向けて、学級集団としての在り方を、人間関係の面から見直し、具体的なフットベース大会の活動目標を設定することができる。

(5) 本時指導の考え方

フットベース大会を通して、学級をよくしていくための一連の活動であり、フットベース大会を手段とする学級生活の向上をめざした一連の活動としてとらえた時に、本時は、集団目標をもとに活動目標をみんなで話し合って設定する時間である。フットベース遊びの現状から出てきた問題点を実行委員会が追究した結果をみんなに報告し、それを検討するのが本時である。「仲よし学級にしたい」という集団目標から、フットベース遊びの現状を分析し、問題点を出し合って、フットベース大会の意味や必要性など活動の目的をはっきりさせる。そして、「みんなが楽しく仲良くできる」という活動目的から自己や集団を見直していくようにさせる。そこから本主題である「みんなが楽しく仲良くできるフットベース大会」となるわけである。

この活動目標の視点に立って、ルールやチーム、応援の仕方、準備、練習、当日のプログラムなどを考え、みんなで話し合って決めていくことになる。これらのことは、何らかの形で学級の人間関係の問題と結びついており、例えば、チームを決めていく活動はそのまま、自己や集団の人間関係における在り方を見直していくことになるのである。そして、そこに、教師の適応指導が働くことによって、フットベース大会が自発的・自治的な活動として、進められることができるわけである。

(6) 子どもの活動の実際(反応)と考察

① フットベース遊びの現状の調査

フットベース大会をする上での自分たちの参加態度の問題点をとらえるために、日常のフットベース遊びの様子をVTRで記録したり、アンケートをとったりなどの情報収集活動を行った結果フットベース遊びにおける人間関係上の問題点が映像として記録され、また、アンケートによって具体的なフットベースの内容に関する問題点を資料化することができている。ここでは、あくまでもフットベース大会を成功させるためということで、友だちの悪い所を見つけて非難するのではなく、よい方向へもっていくために、資料化しているのだということをも十分理解させるように指導した。子どもたちは、フットベース遊びの現状を自分の問題として分析し、フットベース大会の「めあて」を設定するための手がかりをつくっていった。

② フットベース大会の「めあて」設定

フットベース遊びの現状が分析した問題点として報告され、それについての検討会となった。まずはじめに、右の資料1の表についての話し合いが行われた。

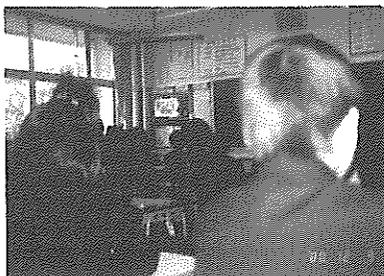
子どもたちは、自分たちのフットベース大会における現状を見つめ、さらにVTRで、問題を具体化することになった。ここからが適応指導である。

資料1 フットベース遊びの現状についてのアンケートから出てきた問題点

態 度	ルール・チーム・その他
<ul style="list-style-type: none"> <li>○応援の仕方</li> <li>○負けて文句を言う</li> <li>○愚口を言うこと</li> <li>○相手チームをばかにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ルールのあり方</li> <li>○チームの決め方</li> <li>○対戦相手</li> <li>○コートがせまい</li> <li>○時間を決めていない</li> <li>○チームの力の差が大きい</li> <li>○作戦を立てる時間がない</li> <li>○チームワークのとり方</li> <li>○しんぼんの「アウト」「セーフ」の決め方がわからない</li> </ul>

T 助言 フットベース遊びの現状をビデオを見ながらふりかえてみてはどうですか。  
 T 発問 どんな問題があったのでしょうか。問題になりそうなことは？  
 C 反応 C<sub>1</sub> だれかが泣いていた。  
 C<sub>13</sub> さわいでいる人、ならんでいない人がいた。  
 C<sub>3</sub> S君があやまっていた。  
 C<sub>6</sub> けんかがおこっていた。  
 T 発問 みんなこの時の自分はどうですか。  
 C 反応 一人ひとりだまって考えこんでいた。

資料2 フットベース遊びの現状のVTRを見てふりかえている様子



事前に行ったためし  
 のフットベース大会で  
 の問題場面をビデオの  
 映像を見ながらふりか  
 えたことは、子ども  
 たちが自分たちの行動  
 をはっきりと思い出し、  
 また自分の姿を客観的  
 にとらえさせる上で効

果があったと言える。このことによって、フットベース大会を成功させるためには、フットベース遊びの現状分析から出てきた問題点を解決していくための「めあて」を設定することが必要であるという意識をもたせることができた  
 と考える。

T 発問 こんな問題があって、このままでいいですか。  
 C 反応 いけない。  
 T 発問 どうしたらいいですか。  
 C 反応 応援の態度はどのことを解決していけばいい。  
 C<sub>11</sub> どうしてこんなことになったか考えてみたらいい。  
 C<sub>14</sub> どうしたら、ビデオのようにならないで仲良くできるかみんなで考えたらいい。  
 T 作文を提示 どうしてこの場面のようになったか。  
 C 反応 はじめどうだったかを考えてみたらいい。

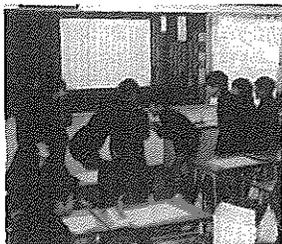
以上のことが、後のフットベース大会におけるルールの工夫についての話し合い活動へ向けての意識化と意欲づけになっているのであり、フットベース大会の活動目標を達成するためには、人間関係の問題を含めてルールやチームの工夫を考えていかなければならないということも意識されていることがわかる。

＜考察＞ フットベース大会の「めあて」を設定するための子どもたちの自治的な話し合いの中で、子どもたちにフットベース遊びにおける自分たちの姿をVTRを用いて視覚化してとらえさせたこと  
 によって「仲良くできる」という人間関係面での活動目標を設定させることができた  
 と考える。

相手に負けてくやしいから、一方だけ応援しようとする立場と相手チームばかり応援されて腹が立つから文句を言おうとする立場に分かれて、言い分を出し合わせ、解決すべき点をはっきりさせようとした。

資料3 2つの立場で役割演技を通して考えている様子

＜考察＞2つの立場から意見を出し合わせたことは、自分の立場と相手の立場から考えさせる上で効果があったと言え、そこから「めあて」へ導くことができた。



T 援助 その場面をやってみましょう。両方のチームの人出てきてください。  
T 発問 S君のチームが勝ちました。  
反応 C<sub>18</sub> くやしいので作戦を立てた。  
T 発問 その時どうしましたか。  
反応 C<sub>20</sub> I君チームばかり応援した。  
C<sub>22</sub> S君チームが言いかえした。  
T 発問 この時、どうすればよかったのかな  
反応 C<sub>27</sub> 両方も公平に応援すればよかった。  
T 発問 何を解決しておけばいいですか。  
反応 C<sub>29</sub> 応援の態度のこと。  
C<sub>31</sub> わる口や文句のこと。

### ◎ フットベース大会におけるルールについての話し合い活動

#### ○ 本時目標と子どもの活動の実際と考察

① 学級のみんが楽しく仲良くできるためのフットベースのルールを工夫して決めることができる。

② 一人ひとりが大会の企画に参加し、選手として参加するという意識をもたせ、フットベース

議長 コートについて意見を出してください。

T 塁が多いと女子がたいへんなのでための大会のコートが良い。

O 4塁まで作っておけば上手な人もなかなか進めないで、上手でない人もおもしろいと思う。

I 点が入らないと勝てないからもの方が良い。

N 勝つためにやるんじゃなくて、みんなが楽しく仲良くするためにやっているのです。

多数 拍手

議長 5塁までのコートに決定します。

#### 資料4 ルールの工夫について話し合っている場面の様子



をみんなで楽しむことだけでなく大会を作り上げていく楽しさに気づかせる。

＜考察＞自分が楽しむためのルールとみんなが楽しめるルールという2つの立場の対立を意図的につくり出したことによって、「めあて」の視点から見た考えをひき出すことができたと言える。

#### ＜フットベース大会におけるルールの工夫についての話し合い活動における適応指導＞

ルールの工夫についての話し合いでは、まずコートの工夫についての話し合いがあり、みんなが楽しめるコートということで「めあて」にあった5塁までのコートを採用することに決まった。

次にゲームのルールとゲームにともなうきまりを決定する話し合いとなったが、ここで前にためのフットベース大会をふりかえってフットベース大会のめあてを話し合うところでの適応指導が生かされてくることになる。それは、応援のことについて人間関係の視点で話し合っているからである。子どもたちは、ゲームにともなう「きまり」を考える中で必然的に応援の仕方から起こってくる人間関係の問題をとらえ、解決しようとしているわけである。そこで、けんかがおこらない応援の仕方をみんなで話し合って考え、それを実際にためしてみるという試行活動をさせることによってより具体的な解決策を集団決定させることができた。

#### ＜考察＞

フットベース遊びの現状の分析でできた応援の仕方についてのきまりを話し合う場面でこうしたらいいというアイデアをひき出すために「めあて」を決める話し合いでの適応指導を想起させ、アイデアを試行活動によって具体化したことによって、フットベース大会の活動目標からの自己や集団の見直しをさせることができたと思われる。このことが次のチームの工夫の話し合いへと生かされてくることになる。



# 追究力の基礎に培う生活科学習指導

—作り出す体験の連続過程を通して—

生活科部 平 石 信 敏

はじめに

作り出す体験活動をふれる体験・とり出す体験・作り出す体験へと連続させることによって、ものや遊びを作り出す子どもの目的性が明確になり、事象や人への関わり合いを深めることができる。

## 1. 主題の意味と重要性

### ○ 主題の構想

#### (1) 追究力の基礎に培う生活科とは

生活科のねらいは、子ども自らの生活を基盤に身近な社会や自然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、粘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の基礎を総合的に養うことにある。

したがって生活科の学習は、社会事象や自然事象を学習の対象とし、それらと自己との関わり合いを探ることが学習内容となる。つまり、生活科は子どもの体験を出発として子ども自身が自ら積極的に内容を設定し、五官を通して事象に触れ合っていく体験的な学習である。

そこで指導にあたっては、見る・調べる・作る・触れる・話す・育てる・探す・遊ぶなどの具体的な活動の中で、子ども自らが納得してわかり、自分の関わり方、役割、解決の仕方について自分なりの判断に基づいて行動できるようにすることが大切である。そのためには、子ども自身の必要性から追究内容を決定し、自らの意志で活動し、その感動を味わうことのできるような体験活動が必要である。そこで、本研究では基本的な学習過程を計画・体験・表現の3過程とし、その過程に作り出す体験活動の連続を図っていく。

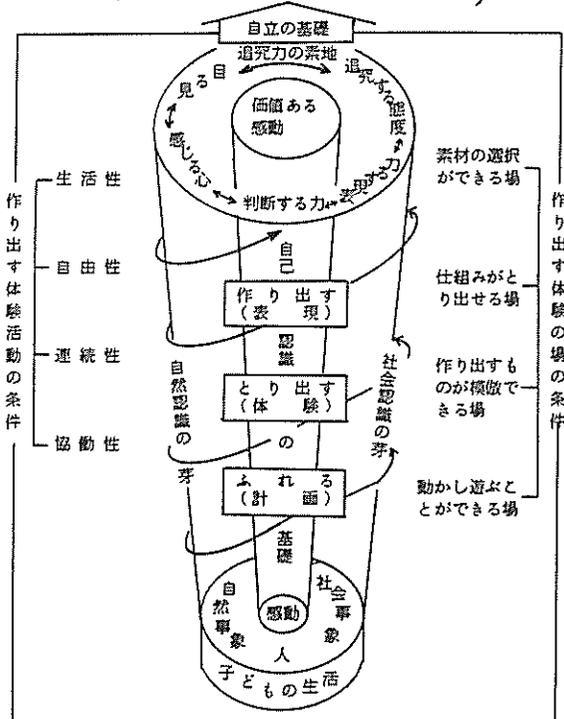
このことは、一人ひとりの子どもが主体的に人や事象に関わりをもち、自分と社会事象、自然事象との関係を見出すことができるだけでなく、追究力の基礎に培うことができるとともに、自己理解を深めていく学習につながるものである。

#### (2) 作り出す体験の連続過程とは

これまでのカリキュラムで環境を取り込む遊びについては、西公園探検や伊崎浜探検などをもとに実証を進めてきた。しかし、環境から自分の目的に合った製作物を作り出す活動やその学習過程については、十分な検討がなされていなかった。そこで本年度は、子どもが遊びの環境から作り出す目的や素材、作り出す方法などの情報収集をしていく活動のあり方と、事象に触れ合うことから創意工夫して作り出すまでの学習過程の究明を行うものである。

(目指す子どもの姿)

- 事象からの情報を取り入れることのできる子
- 情報を生かし、価値あるものをつくり出す子



作り出す体験の連続過程は、三つの体験活動で構成されており、その活動の条件として生活性・自由性・連続性・協働性の4点を考えている。

生活性とは、子どもたちの生活そのものである遊びの中から作り出し、生かしていく活動である。

自由性とは、作り出すものの内容・方法に、子どもの発想を尊重していく活動である。

連続性とは、事象に触れたり、作り遊んだりする活動の繰り返しが行われる活動である。

協働性とは、子どもたち同志が協力して作り出し、遊ぶ活動である。

さらに、上記の特質をもった活動をつないでいく指導過程として、「ふれる体験・とり出す体験・作り出す体験」の三過程を設定する。

ふれる体験とは、社会事象に出会い、事象を見たり、聞いたり、触れたりしながら、事象のもつ不思議さやおもしろさを感じ取り、事象に対する自分の興味関心を高めていく活動である。この活動では、事象の特質を知ることができ、事象のもつ情報を収集していくことができる。そのためには、自分の興味関心に合った事象に繰り返し触れ、事象のもつ特徴を見取れる場を設定していく。

とり出す体験とは、自分の興味関心に合った作り出そうとするものを発想し、身近にある材料を集めて、試行錯誤的に材料の形や大きさ、材質などを決めたり、組み立て方を工夫したりしながら作り出していく活動である。この活動では、ふれる体験で得た必要な情報を基にしながら、作るものの仕組みの特質や材料の特質などをとり出したり、友達のもっているアイデアや製作技能を学び取ったりすることができる。そのためには、ふれる体験で得た情報を交換し、作り出していくものの仕組みをとり出していく場や、繰り返し自由に作り替えていくことのできる場を設定していく。

作り出す体験とは、自分が作ったもので遊ぶ中から、さらに新たな遊びを作り出したり、大型化したものや仕組みを変えたものなど、より創造的なものを作り出したりしていく活動である。この活動では、互いのもつ情報を取り入れ組み替えながら、友達と共に遊びにひたる中で、協働していく遊びやものを作り出すことができる。そのためには、友達と共に遊ぶ場所や遊び方を自由に変えながら、遊びひたることのできる場を設定していく。

以上のような作り出す体験を連続させることによって、ものや人のもつ情報を収集し、その情報を自分の必要性に応じて、選択したり、組み替えたりしながら新たな価値あるものを作り出させていくことができる。このことは、事象や人への関わり合いを深めている姿であり、①事象や人のもつ情報を見取る目。②得た情報を基に自己の目的性を明確にもち、新たなものを粘り強く作り出していく態度。③自己の目的に合わせて、情報を選択したり、生かしたり、組み替えたりしていく判断力。などを育てることができ、追究力の基礎に培う上で価値がある。

## 2 研究の目標

○ 作り出す体験の連続過程として、活動の条件・活動を生み出す場の条件を基に、ふれる体験・とり出す体験・作り出す体験の三つの体験活動を構成していく。

〈ふれる体験〉 事象のもつ不思議さやおもしろさを感じ取り、事象に対する自分の興味関心を高めていく活動。

〈とり出す体験〉 自分の興味関心に合った作り出すものを発想し、試行錯誤的に作り出していく活動。

〈作り出す体験〉 遊びひたる中で、さらに新たな遊びを作り出したり、より創造的なものを作り出したりしていく活動。

### 3 指導の実際

#### 単元 風と遊ぼう 第1学年1組

##### (1) 単元についての考え方

本単元で製作させる動くおもちゃは、日常、子どもたちが学習で使っている画用紙や、家庭生活の中で使っている紙コップ、ダンボールなど、子どもたちの身の回りにある材料を生かした風で動く車である。子どもたちは、自分の興味関心に合った風で動く車を作り出すために、切ったり、折ったり、貼ったりなど、自分のもっている製作技能を駆使したり、友達のもっている製作技能を学び取ったりしながら、自分なりに工夫して製作に取り組むものとする。また、自分なりに作り出した車を動かして遊ぶ中で、より遠くへ、より速くなどの機能を高めていく、改善の活動が期待できる。したがって、作る活動を連続させながら、自分の興味関心に合った車を作り出す喜びを味わわせることができるとともに、友達と共に楽しく遊びひたらせる中で、風と触れ合うことの楽しさを味わわせることができる。

本学級の子どものうちで動くおもちゃを作った経験のあるものは82%であり、風を動力源として利用できると考えている子どもは27%いるが、実際に風で動くおもちゃを作った経験のある子どもは3%である。また、身の回りにある材料を生かして物を作った経験のある子どもは52%であり、その他の子どもは、セットになっている既製のもので作っている。以上のことから、自分の興味関心に合った風で動くおもちゃを、身の回りにある材料を生かして試行錯誤的に自らの力で作り出し、作り出したおもちゃで友達と共に遊び、風と触れ合うことの楽しさを味わった経験のある子どもは、少ないものと思われる。

そこで本単元では、身近な材料を生かして、自分の興味関心に合った風で動く車を作り・遊ばせることによって、作り出す喜びとともに風と触れ合うことの楽しさを味わわせていきたい。そのために、ふれる体験、とり出す体験、作り出す体験の3つの体験活動を構成し、作り出す体験の連続を図ることによって、事象や友達からの情報を得ながら車や遊びを作り出せるようにしていく。ふれる体験では、北風の強い日に西公園に出かけ、木の枝が揺れている様子を見せたり、構内で風が強く吹きぬけていく場所を見つけさせたりして、風の力を体感的にとらえさせる。とり出す体験では、ふれる体験での事象からの情報や教師のモデル提示によって、風で動く車を発想させ、身の回りの材料を利用して、風受けの大きさや形、車の形、などを試行錯誤的に工夫しながら作り出させる。作り出す体験では、遊ぶ場所や遊び方を自由に工夫しながら、作り出した車を利用して友達と共に楽しく遊びひたらせる。また、子どもたちの欲求に応じて、大型化した車を協働で製作させたり、車の仕組みを変化させたりしながら、より創造的な車づくりをさせていく。

##### (2) 単元の目標

- 身の回りにある材料を生かして、自分の興味関心に合った風で動く車を作り出したり、遊びを作り出したりすることができるとともに、風と触れ合う楽しさを味わうことができる。

##### (3) 指導計画(約8時間)

###### a 計画

- ① ものの揺れる様子などを見て、風の力を感じ取る。 ----- (2)<ふれる>
- ② 風で動く車を発想し、作り出す。 ----- (3)<とり出す>
  - 風とふれ合ったことを基に、風で動く車を発想する。 ----- ①
  - 身近な材料を利用して、試行錯誤的に作り出す。 ----- ②
- ③ 遊びを作り出したり、より創造的な車を作り出したりして遊ぶ。 ----- (3)<作り出す>

(b) 基本的な学習指導のしくみ

	ふれる体験	とり出す体験	作り出す体験
ねらい	<p>風で動いているものを見たり、風が吹きぬけている場所を見つけたりして、風の力を感じ取る。</p>	<p>ふれ合う体験での事象を基に、風で動く車を発想し、身近な材料を利用して作る。</p>	<p>作った車を利用した遊びを作り出したり、新たな車を作り出したりして遊ぶ。</p>
関わり合う活動と内容	<p>〈ものや人との関わり〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 風からの情報収集 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 風によってもものが動かされる。</li> <li>・ 風の吹き方によるものの動き方の違い</li> <li>・ 場所による風の強弱の違い</li> </ul> </li> <li>○ 情報交換 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体感的に感じ取った内容</li> </ul> </li> </ul>	<p>〈ものや人との関わり〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 情報を選択し、生かした試行錯誤的な車作り <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 材料の選択</li> <li>・ 風受けの形や大きさの工夫</li> <li>・ 車体の形の工夫</li> <li>・ 車軸の取り付け方の工夫</li> </ul> </li> <li>○ 作り出すアイデアや製作技能に関する情報交換 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ より風を受けやすい風受けの形や大きさ</li> <li>・ 風受けや車体などの作り方や製作道具の作り方</li> </ul> </li> </ul>	<p>〈ものや人との関わり〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 作り出した車を利用した遊び作り <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 距離の競争や速さの競争などの遊びの広がり</li> <li>・ 遊びの種類による遊びの場の広がり</li> <li>・ 遊びの種類による遊びの形態の多様化</li> </ul> </li> <li>○ 創造的な車作り <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 仕組みの変化</li> <li>・ 車の大型化</li> </ul> </li> <li>○ 遊びを通じた交流 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個と個、集団と集団</li> <li>○ 協働製作 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 作業の分担、協力</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
活動の場の条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 風の力を体感的に感じ取ることのできる場 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 風によるものの動き</li> <li>・ 風の強弱</li> <li>・ 場所による吹き方の違い</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 風で動く車の仕組みや材料をとり出す場 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ふれる体験で得た情報の整理</li> <li>・ モデル提示</li> </ul> </li> <li>○ 繰り返し作り替え、動かすことのできる場 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 材料、場所、時間の保障</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 遊び作りの場 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 内容、方法の自由さ</li> <li>・ 遊び場所の自由さ</li> <li>・ 形態の工夫</li> </ul> </li> <li>○ 創造的な車作りの場 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 材料、時間、場所の保障</li> <li>・ 内容、方法の自由さ</li> </ul> </li> </ul>

#### (4) 活動の実際

##### <ふれる体験>

まず、風の強い日に教室内で目を閉じさせ、どんな音が聞こえてくるかを子どもたちに答えさせた。その結果、次のような反応が見られた。

「隣のクラスの声が聞こえます」「自動車の音が聞こえます」「木が動いている音がします」「風が吹いている音がします」など、子どもたちは耳に聞こえたことを自由に述べていった。

そこで、「風」に関する意見が出された段階で、「風を探しにいこう」と発問すると、「風で動いているものを探せばわかるよ」「動くものがたくさんある所に行けばわかるよ」などの意見が出された。そこで、西公園内で風探しをすることにした。その結果、次のようなことを子どもたちは発見していった。

- ・ 風が吹くと木の枝や木の葉、境内の旗などが動かされている。
- ・ 風の吹き方によって、その動き方が違う。
- ・ 風が強く吹いた時は、風の音が聞こえる。
- ・ 展望台では風が強く、場所によって風の強さが違う。

さらに、場所によって風の強さが違うことから、校内で風の強い所を探させた。

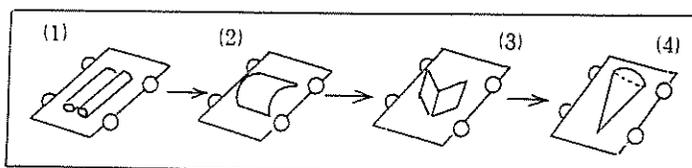
その結果、運動場や風が吹きぬげる場所などが強く吹いていることに気づいた。

##### <考察>

子どもたちが風とふれ合い、風によってもものが動かされる事実や吹き方による動きの違い、場所による風の強さの違いなど、風で動く車を作り出すために必要な情報を得ている姿がうかがわれる。この要因として、風の音によって子どもの意識を風に向け、さらに、作り出すために必要な情報を収集できる西公園や校内を学習の場として設定したことや、体感的に感じ取れる活動を仕組んだためだと考えられる。

##### <とり出す体験>

ふれる体験で感じ取ったことをとり出し、さらに車体だけの車をモデルとして提示し、手の力で動かして見たところ、「風の力でも動かすことができるよ」という子どもたちの発言が聞かれた。



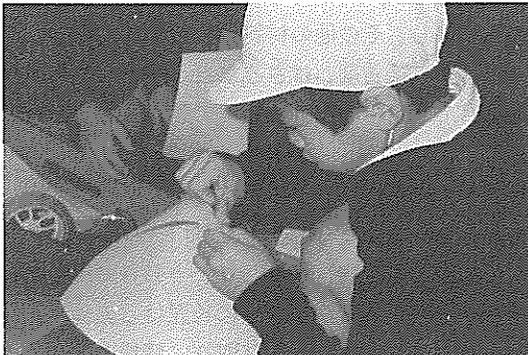
資料1 K児のとり出す体験での製作過程

そこで、タイヤだけはプラスチック製のものを準備し、その他の材料は竹ひご、ストロー、画用紙、ダンボール（長方形に切ったもの）、セロテープ、接着剤、はさみなど、子どもたちの身近にあるものや日常生活の中で使っているものを準備して、自分の作りたい風で動く車を作らせた。その結果、次のような子どもの姿が見られた。

K児は、まずストローに竹ひごを通し、タイヤを接着し車軸を作り、その車軸をセロテープを使って、ダンボールに取り付けた。次に、画用紙を長方形に切って丸め円柱形の風受けを作り、セロテープを使って資料1-(1)のように車体に取り付けた。その後、息を吹きかけたり、下じきで風を送って動かそうとしていたが思うように進まず、その風受けを取り外した。さらにK児は、風受けを作り直すために、また画用紙を取り出し、今度は初めよりもやや大きめに切り取り、資料1-(2)のように丸く曲げて車体に取り付け、再び、車に息を吹きかけたり、下じきで風を送ったりして動き方を確かめたが、今度もまた、思うように進まなかった。そこで、さらに資料1-(3)のように画用紙

を折り曲げ、それをVの字に立てた。その結果、少し動き出した。しかしK児は、友達の車が自分の車よりも遠くへよく進んでいるのを見ると、「どうして、ぼくの車はあまり進まないのかな」とつぶやき、友達の車と見比べ出した。そこで、自分の車の風受けが小さいことに気づくとともに、友達から風受けの取り付け部分に隙間があることを指摘された。その結果、K児は再び次のような製作活動を行っていった。新たに、ストロー、竹ひご、タイヤを使って車軸を作り、ダンボールに車軸を取り付けた。次に、始めに作ったときよりも大きめの画用紙を取り出し、すぐに円すい形の形に丸め、資料2に見られるように、つなぎ目に隙間ができないように注意深くセロテープを貼っていった。さらに、その風受けをセメダインとセロテープを使って車体に取り付けた。そして、実際に動きを確かめ、始めに作った車よりも遠くまで進ませることができ、「やった、よく行った」という喜びの声が聞かれた。その後、K児は友達の車と競争して遊びながら、自分の工夫点を友達に教える姿が見られた。K児がとり出す体験で作り出した実際の車は、資料4の写真のとおりである。

学級全体の活動の様子を見ると、資料3に見られるように、全員の子どもが試行錯誤的に繰り返し作り替える姿が見られた。また、子どもたちが作り出した車を見ると、始めは約半数の車が風受けが平面的であったり、穴があいていたりして、風受けの役目を果たしていないものが見られ、風受けの大きさも小さく、車軸の取り付けも不十分である。しかし、繰り返し作り替えていくうちに、資料3にも見られるように、風受けの形を風が逃げないように形にかえたり、大きくしたりして、自分の興味関心に合ったより遠くへ進む車に、作り替えることができた。



資料2 風受けを作り替える子ども

	A型 風受けはつけているが、ほとんど役目を果たしていないもの
	B型 紙をV字に曲げ立てたもの
	C型 箱型の風受け
	D型 円すい型の風受け
	E型 組み合わせ

※ 穴があいているものはダッシュで表示  
※ O印はよく動く車

児童名	試行回数	自分の考えで作った車	情報を出した車	児童名	試行回数	自分の考えで作った車	情報を出した車
K.A	3	A	㊦	S.A	2	C'	㊦
S.I	4	D	㊦	T.A	3	C'	㊦
Y.O	3	A	㊦	M.I	2	A	㊦
Y.O	2	C	㊦	H.U	2	D	㊦
A.O	3	C	D	H.U	2	B	㊦
Y.K	3	A'	B	A.U	4	D'	D
T.K	3	D	㊦	R.E	2	D	㊦
K.K	4	A'	㊦	M.O	2	A	㊦
S.S	3	B	C	A.O	3	C'	D
Y.S	2	C	㊦	Y.K	3	C	㊦
K.S	3	C'	㊦	K.G	4	C	㊦
K.T	4	D'	㊦	S.S	3	A	㊦
T.N	3	A	㊦	H.S	3	A	㊦
Y.N	2	A	㊦	E.S	3	C'	C
R.M	3	C'	㊦	Y.N	2	A'	㊦
K.M	4	D'	㊦	M.N	3	A	㊦
T.M	3	A	㊦	M.M	2	C	C
H.Y	3	B	㊦	E.Y	2	A	㊦
J.Y	4	㊦	㊦	T.Y	3	A'	D
T.Y	3	D	㊦				

資料3 クラス全体の試行回数と車の変容

### 〈考察〉

風受けの形や大きさ、取り付け方などを自分なりに工夫しながら、試行錯誤的に作り替える中で、作り出すための情報を自らが得、目的的に材料を選択したり、風受けの形や大きさなどをかえたりして、車を改善している姿がうかがわれる。また、この中で製作のアイデアや技能に関する子どもたち同志の教え合う姿も見られた。この要因として繰り返し作り替えることができるように、材料を数多く準備しておいたことや、製作の時間として2時間を設定しておいたこと、自由に作った車の動きを確かめることができる場があったことなどが考えられる。



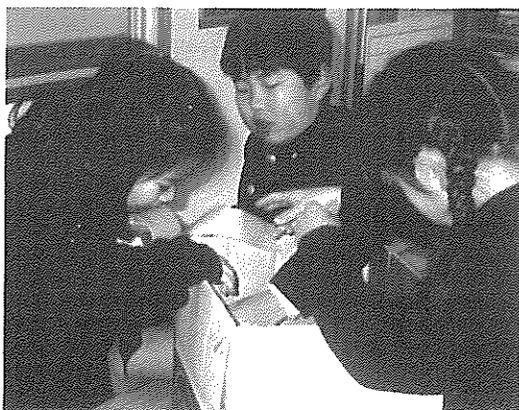
資料4 K児が自分で考え出した車  
右手 始めに自分で考え出した車  
左手 情報を得て作り出した車

### 〈作り出す体験〉

とり出す体験で作り出した車を友達同志で紹介し合わせ、ワークスペースを利用して自由に動かして遊ばせると、すぐに、友達同志で進む距離を競争し始めた。しばらくすると、「外で競争してもいいですか」という声が聞かれたので、遊びの場を外に移させると、資料5の写真にも見られるように、自然の風を利用して動く距離を競争し始めた。さらに、しばらくすると坂道を登らせて遊ぶ姿が見られた。その遊びの中で、自分の車に対して「がんばれ、がんばれ」などの声援を送る声や、「ほんものの風は、よく動くねえ」などの風に対する驚きの声が聞かれたとともに、「風受けを大きくして、もっと大きな車を動かそう」という声が出された。そこで、大型化した風で動く車作りをしていくことにした。その結果、次のような子どもたちの活動が見られた。K児のグループは、資料6の写真にも見られるようにダンボール箱を車体とし、その車体に2本の棒を通して風受けの支柱を作り、その支柱に紙を張り付けて、風受けを作り出した。さらに、ダンボールを円に切り抜き、それを5枚重ねてタイヤを作り出し、教師が準備した車軸にタイヤを取り付け、大型化した車を作り出した。作り出す過程で、子どもたちは、タイヤを作る子、風受けを作る子、車体に色をつける子など仕事を分担しながら、作業を進めていく姿も見られた。



資料5 車を競争させて遊ぶ子ども



資料6 協働で大きな車を作る子ども

〈考 察〉

子どもたち自らがいろいろな遊びを作り出し、友達と共に楽しく遊びひたる中で、風と触れ合うことの楽しさを味わわせることができた。この要因として、子どもたちが自由に遊べる場として、ワークスペースや中庭などの空間の場を設定したことや、だれとでも、どんな遊びを考え出しても良いなどの、遊びの内容や方法の自由さを保障していたためだと考えられる。また、遊びの場を室内から屋外へと広げ、自然の風を利用して遊ばせたことによって、自然の風の強さを感じ取らせることができ、大型化した車作りへと発展させることができたものと考えられる。車を作る段階では、グループで作り方を考えたり、仕事を分担したりして、みんなで協力して作り出していく姿が見られた。この要因として、作り出すものが大型のものであったことや、一人ひとりの子どもが、ふれる体験やとり出す体験によって、車作りに関する情報を持っていたためだと考えられる。

(5) 全体考察

子どもたちの学習の姿を見ると、資料7の感想文にも見られるように、自分の興味関心に合った風で動く車や遊びを、自らの力で生き生きと作り出している姿が見受けられる。これは、ふれる体験、とり出す体験、作り出す体験へと作り出す体験の連続を図ったことによって、作り出す過程で事象や友達の持っている情報を見取る目や、得た情報を基に自分の目的性を明確に持ち、新たなものを粘り強く作り出していく態度、自分の目的に合わせて、情報を選択したり、生かしたり、組替えたりしていく判断力などが培われてきたためだと考える。

こ	も	え	と	ら	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作	り	出	し	て	い	く	姿	が	見	ら	れ	た	。
こ	も	の	た	ち	が	い	ろ	い	ろ	な	あ	そ	び	を	作													

# 国際理解の基礎に培う帰国子女教育

～海外での生活体験を生かす指導を通して～

帰国子女教育部 浜 崎 常 喜

## ○ はじめに

ひとりひとりの海外生体験の実態を把握し、未学習の内容を補い、子どもの海外体験で身につけた見方・考え方を生かす学習過程をしくむことによって国際理育の基礎を培うことができる。

## 1 主題の意味と重要生

### ○ 主題の構想

#### ○ 国際理解の基礎に培うとは

国際理解とは、海外と日本では、様々なことが異なっていることを知り、その異文化の多様な価値を認めて理解することとともに自国文化についても理解することである。つまり、相手国の政治、経済、文化、生活様式、習慣等を相互理解することである。

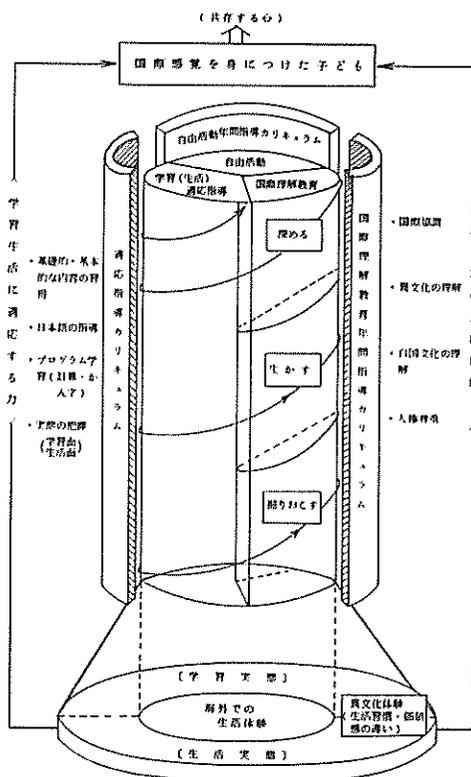
国際理解の基礎に培うとは、子どもが味わった海外体験を生かして学習課題を追究させることによって、①民族の違いを越えて平等な人間として尊重し合う態度。②自国の文化、歴史、伝統に関心を持ち良さを理解しようとする態度。③様々な文化、生活様式、習慣等に関心を持ち良さを理解しようとする態度。④民族の違いを越えて、互いに助け合い、協力しようとする態度。を育成することである。これまでの帰国子女教育学級では、教科の未学習部分、及び生活面での適応指導と国際理解教育を中心に取り組んできた。そのことによって、未学習部分を補ったり、学校生活に慣れさせたりすることはできた。また、海外での体験を掘り起こし、現在の自分の生活と比較したり紹介しあったりすることはできるようになった。しかし、適応という

ことを最優先していたことと、子ども達が海外で体験したその子なりの良さを自由活動の領域のみでとりこんでいた。そのため、系統的な指導にならず国際理解の基礎を十分培っていないのではないかと問題点がでてきた。つまり、子ども達の海外体験を生かす教科指導の工夫が十分でなく国際理解の基礎に培う力が十分育成されてこなかった。そこで、本年度は、海外での生活体験を生かす教科指導を通して、国際理解の基礎に培う帰国子女教育の研究を進めていきたい。

#### ○ 海外での生活体験を生かすとは

帰国児は、他民族や異文化に直接触れ合い生活するという貴重な海外生活体験を持っている。しかし、単に、見たり聞いたりという体験レベルであったり、一面的な見方をしている場合が少なくない。海外での生活体験を生かすとは、子ども達が海外体験で身につけた見方・考え方等を生かして学習課題を追究し、その意味をとらえるとともに、自分の海外体験を有益であったと

(めざす子ども像)  
 ・海外の子供体験で身につけたものを、学習や生活の中で生かそうとする子ども。  
 ・様々な生活習慣を持った人々の良さを学び取れる子ども



らえ直し、認識することである。そのためには、題材構成を工夫するとともに、海外体験を生かす学習過程として、「つかむ・しらべる・まとめる」の3過程を設定する。そして、それぞれの過程に次の活動を位置づける。

- (1) 掘り起こす活動……子どもたちの海外体験を想起させることによって、学習課題をつかむ。
- (2) 生かす活動……資料を収集し、自分なりの考えを組み立て、相互交流し自分の考えを見直す。
- (3) 深める活動……自分の考えを付加、修正しまとめるとともに、自分の海外体験を価値付ける。

以上のような三つの過程を位置づけるとともに、題材構成の工夫として指導内容を国際理解の視点、①人権尊重、②自国文化の理解、③異文化の理解、④国際強調、から再構成し目標を定めることによって、国際理解の基礎を培うことができると考える。

国際理解の基礎に培う子どもの姿として、次のような子どもの姿をめざしていきたい。①海外体験で得たものが、生活や学習に役立ったと感じる。②海外体験で得たものを、生活や学習のなかで、生かそうとする。③海外体験の意味を考えようとする。④海外体験をとらえ直し、自分の中に位置づけようとする。

以上のような海外での生活体験を生かした学習には、次のような意義がある。

- ・これからの時代は、政治、経済、文化等の諸活動の国際化が拡大し、コミュニケーションや交通の発達とあいまって、各国民のさまざまなレベルでの接触の機会が増大してくることが予想される。そのため、人々は、外国の理解、外国人と交際したり協力できる力が必要になる。
- 海外での生活体験を生かした学習を行うことは、その力の基礎を培うことになる。

## 2 学習指導上の問題点

- ① 国際理解の視点から、学習内容を見直し、再構成して指導目標を設定することが十分でなかった。
- ② 海外体験を発表したり、課題追究に役立てたりする活動を、学習過程に位置づけることが十分でなかった。

## 3 問題点解明の方途

- ① 指導目標を、①人権尊重、②自国文化の理解、③異文化の理解、④国際協調の視点から再構成し、教材を組織化していく。
  - ・本年度は、国語（6年生）、社会（4年生）を中心に、国際理解教育年間指導計画書を作成する。
  - ・適応指導と国際理解教育をセットにした題材構成をする。
- ② 学習過程に、「掘り起こす、生かす、ふかめる」過程を位置づけた学習指導の工夫をすることによって、海外体験を生かすことができる。
- ③ 基本的な指導のしくみ

過程	つかむ	しらべる	まとめる
	掘り起こす	生かす	ふかめる
主な活動	・海外体験の想起 ・課題をつかむ（追究内容、方法の見直し）	・資料収集 ・資料の組み立て ・交流（他の考えとの比較による、共通点・相違点の明確化）	・まとめる ・海外体験の価値づけ
手だて	・写真・スライド等の提示	・両親、在外交官、現地の知人の活用	・体験の有益さの自己評価

### 3. 指導の実際

(指導事例1) 一 国語科 一

久門 隆

(1) 題材 仮名の由来 (6年)

(2) 子どもの実態

本学級の子どもたちは、帰国して6か月～1年9か月を経ているが、日本語への適応状況は、ほぼ回復しているとみてよい。したがって、国語学習においても言語活動への支障はほとんどない。しかし、日本での非在籍学年の漢字修得や仮名づかいについては、その使い方が不十分な場合が毎日の漢字練習や日記などにおいてしばしば見られる。子どもたちは、外国で現地の言葉に接して、それを生活の中で用いた経験から、日本語と外国語を比べその違いを感覚としてとらえることができる。どの子も日本語はむずかしいという感想をもっている。日本語には、文字の種類が多いというのがその理由である。日本語の文字である漢字や仮名について、とくに平仮名・片仮名の由来について興味、関心をもち、考えを深めた学習経験はもち得ていない。

(3) 国際理解教育の基本的な考え方

本題材のねらいは、海外生活での言語体験をほりおこしながら、日本語と外国語を比べることによって、日本語の文字、平仮名・片仮名に目を向け、その由来と特質を理解させること、また、文字についての関心を高め、祖先が築いた文化について考えさせることである。つまり、海外で生活するうえでことばの理解こそが最も大切であることを体験としてとらえている帰国児童にわが国の祖先がつくり出した平仮名・片仮名の文字としての役割や恩恵を考えさせること、また国際的にも注目され始めている日本語について認識を深め、尊重していくとともに、正しく使おうとする態度を育てることをねらいとしている。

本題材で構成される学習内容は、平安時代に万葉がなをもとに仮名という便利な文字が考え出されたという仮名の成り立ち、そして、仮名は表音文字であること、外来語や擬音語などの表記に便利であることなどの仮名の特質が主なものである。

仮名についてその成り立ちや特質を学習していくことは、日本語を尊重し、言語生活を豊かにしていくうえで価値があるとともに、国際理解の立場からは、自分の国の文化、歴史、伝統について理解し他の国のそれとの違いをとらえていく子どもを育てていくことができると考える。

本時では、平仮名・片仮名がどのようにしてできたのか、また、どんなよさや便利さがあるのかを考えさせ、日本の文化として成立していることを理解させようとする。

(4) 計画(約2時間)

1、世界の文字について調べ、日本語の文字の種類や漢字と仮名の違いを知る。……1時間

2、平仮名・片仮名の成立過程や便利さについて理解する。……(本時) …1時間

(5) 本時の目標

- 平仮名・片仮名がどのようにしてできたのかを知り、言語生活をする上でどんなことが便利になったのかを考えることができる。
- 平安時代に考え出された仮名が、今日まで営々と伝えられ、自分たちの生活に根づいていることから、祖先が生み出した重要な文化であることをつかむことができる。

(6) 子どもの反応と考察

①「ほりおこす」活動

○本時のめあての把握

平仮名や片仮名はどのようにしてできたのか調べ、仮名のよさや便利さについて考えよう。

② 「いかす」活動

〔主な活動〕

○どのようにして仮名が作られたのか話し合う。

○漢字しかなかったころは、どのように書いていたのか、「はる、なつ、あき、ふゆ」を書いて、そのころのことを考える。

○「平仮名・片仮名の起り」の表を見て、でき方を知る。

※資料の活用

○平仮名や片仮名ができたことで便利になったことについて話し合う。

③ 「ふかめる」活動

○仮名が平安時代から現在までずっと使われているのはなぜか考える。

・外国の言葉と比べて

〔子どもの反応〕

C. 日本に、4世紀頃大陸から漢字が入ってきた。日本には独自の文字がなかった。9世紀の平安時代に仮名の文字ができた。

C. 漢字をもとに、仮名ができた。

C. 日本の独特の文字を作るために、仮名ができたと思う。

C. 漢字の形を作り変えて、かんたんにして仮名ができたと思う。

※万葉仮名を知る。「はる(春)」波留 「なつ(夏)」奈都  
「あき(秋)」安吉 「ふゆ(冬)」布由

C. 文章を全部万葉仮名で書くのはめんどくさい。

C. むずかしい。

C. 漢字ばかりで、文章が分からない。

C. 漢字の読み方がいろいろあってまちがえやすい。

C. 漢字をもとにして平仮名も片仮名もできている。

C. 平仮名は、漢字をくずしてできている。片仮名は、漢字の一部をとってできている。

※ 阿→ア 伊→イ 宇→ウ  
安→あ 以→い

C. 仮名は、漢字とちがって一つの文字しかないから漢字みたいに読みにくくないし、まちがいも少なくてかんたん。

C. 書くのがかんたん。

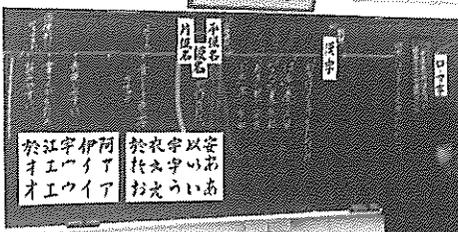
C. 平仮名や片仮名だとかんたんに表せる。音などを表しやすい。

C. 外国の言葉を日本で使う時に、平仮名の方が便利だ。

C. 英語で使う言葉を表しやすい。

C. 仮名がつくられて、日本人たちに親しまれてきて現在まで使われているということは、本当に仮名は便利なものだった。

もしも、仮名がなくて漢字で表さなくてはならなかったら、わたしたちは、外国から日本へ帰って苦労しただろうな。



C. イギリスは、アルファベットだけなので、日本は、3種類も文字があってめんどうだと思っていたけど、とても便利だと分かった。

C. 片仮名文字があると言いたいことや表したいことなどが、漢字と違ってすぐ表すことができる。仮名は、50音という決まった中で、きまった文字を使える。

#### <考察>

子どもたちは、片仮名文字のできたわけ、漢字とのちがい、その便利さについて理解できた。

それは、万葉がなで書くことの大変さを実感したり平仮名・片仮名の起こりについて、資料をもとに確かめたからであると考ええる。また、仮名の便利さについては、表音文字としての特徴と外国の言葉の伝達との関係からとらえることができた。アルファベットとの比較などは外国語を海外で習得し、その特質をつかんでいるからこそ、自分の体験として表出したものであると考えることができる。

仮名文字が日本文化そのものであることについては、もっとでだてが必要であった。題材全体を通しての「ほりおこす」活動で、アメリカでの生活をしはじめたとき、自分の名前を平仮名で書いたら先生が、「日本の文字は、絵みたいだね。」といわれたという事実を出してきた子どもがいた。まさしく仮名文字の日本文化としての一面を言い当てている。自分が海外でじかに感じとった日本語の特徴を追究させていけば、仮名文字の由来や特質をさらに意欲的につかみえたのではないだろうか。外国の人がいづく日本語への不思議さを解明していくことで日本文化としてのとらえ方が明確にいちづけられることになったであろう。

#### (7) まとめと課題

- 仮名の由来や特質については、特に漢字との比較の中で理解できた。また、海外生活の中でえたものを日本の言語生活の中で置き換えようとする時、仮名が便利であることを体験を通して理解できた。
- 海外体験のほりおこしの内容と方法をさらに具体化して明らかにしていく必要がある。子どもたちが海外での生活の中で実感した言葉の問題をもっと出させていくことが大切である。

(指導事例2) - 社会科 -

西 邦彰

#### (1) 小単元 自動車工業の問題 (私の住んだ国と日本)

#### (2) 子どもの実態

本学級の児童は、アメリカ(4名・現地校)、西ドイツ(1名・未就学)、ブラジル(2名・現地校・日本人学校)での海外体験をもっている。その内3名は4月に帰国しており、ブラジルから帰国したI君は日本語の習得が十分ではないがやさしい言葉や具体的事例に置き換えることで理解することは出来る。クラスの傾向として、社会事象を多面的に見たり、資料の必要な部分を取り出し関係付けたりして社会事象の持つ意味を追究することは苦手であり、社会事象に対する見方・考え方も十分には育ってはいない。本単元についても、海外体験を生かした日本と外国との結びつきや滞在国の主な産業等の理解が十分になされていなく、日本との間に貿易の問題があることに気づいている子はわずかしかない。

#### [学習後の子どもの感想]

- 仮名文字がない国(外国)のひとつが、日本にきて文字を習ったら、きっと日本の文字ってむずかしいだろうなと思いました。でも仮名文字があるからこそ、わたしたちは不便のない生活を送っていると思います。
- わたしたちの住んでいる地球にはいろいろな国がある。そこでいろいろな文字が使われている。わたしたちの国、日本でも、漢字、ローマ字、平仮名・片仮名などが使われている。その由来や便利なことを考えると楽しかった。

### (3) 国際理解教育の基本的な考え方

○本小単元は、日産刈田自動車工場（私達の暮らしと工業）の発展学習であり、加工貿易国である日本と外国との結びつきについて自動車工業の貿易摩擦の問題の追究を通して、①滞在国の主な産業を調べ、自分が住んでいた国についての理解を深めさせる。②盛んな自動車輸出のために、相手国との間に貿易問題が生じており、問題の解決のためには相手国の立場にたった交流や貿易が大切であることを理解させることをねらいとしており、子ども達の海外体験を生かしてより実感的に捉えさせようとするものである。このことはまた、日本と海外の実状を知り、そこに営まれている人々の姿を理解しこれからの貿易の在り方を考えさせようとする国際理解教育としての価値を持つものとする。本学級の児童は、5年生になって帰国した子が半数である。当然、滞在国とのカリキュラムが違うために社会事象の意味を追究し、その価値を捉える見方・考え方が十分に育っていない。そこで、様々な学習差を持っている子を尊重して、主体的に学習させるためには、子どもの生活実態にあった教材構成が必要であり、学習指導要領の内容に基づき発達段階から見て帰国児童によくわかるものにする必要がある。工業単元においては、四年「市民の暮らしと工場（帰国カリ）」を「私達の暮らしと工業」と関連付けて導入とし、私達の生活に役立っている工業製品が市内の工場で作られている事を捉えさせる。そして、福岡県・全国へと視野を広げさせ、私達の暮らしにとって工業が密接な繋がりがあることを捉えさせる。次に、工業の代表的な例として、製鉄所と自動車工場の見学を行い、原料や工程、機械や設備、他の工場や地域とのつながり、工業の問題を学習するように計画した。以上のように、日本の工業についての基礎的な理解をもとに、本小単元を設定している。指導にあたっては、「ほりおこす・いかす・ふかめる」という3過程3活動を設定し、「ほりおこす」過程では、滞在国と日本の貿易について調べ、日本が加工貿易によって成り立っていることや滞在国の産業の特色を捉えさせ、自動車輸出による貿易の問題があることを捉えさせる。「いかす」過程では、自動車摩擦について解決していくためにはどうすればよいのか調べさせ、自動車の輸出を増やしたり現地生産を行ったり、技術提携をしたりして相手国のことを考えた貿易や交流を行っていくことが大切であることを捉えさせるようにする。「ふかめる」過程では、これからの貿易の在り方について貿易新聞作りをしてまとめさせるようにする。本時（5/7）は、「ほりおこす」活動では調べてきたこと白地図に現地生産や共同生産の様子を記入させ日本の自動車会社が海外で自動車生産をはじめていることを捉えさせる。「いかす」活動では、日本の立場や滞在国の生産者や消費者の立場から現地生産について話し合わせ、日本人にとってはメリットは少ないが、一つの工場を作ることで数千人の従業員を雇えるだけでなく、関連企業を含めると多くの人を雇えることになり問題解決の一つとなることを捉えさせる。「ふかめる」活動では、このような現地生産や輸入を増やしたり共同生産を行うなどの相手国の立場にたった貿易や交流をしていくことが大切であることを捉えさせ、国際理解を深めさせる事をねらいとしている。

#### (4) 計画（約7時間）

- ① 自動車貿易について、日本と滞在国のつながりを調べる。 ----- (3)
- ② 望ましい自動車貿易の在り方を追究する。 ----- (2/2本時) ----- (2)
- ③ 貿易新聞作りをしてまとめる。 ----- (2)

#### (5) 本時の目標

○自動車の貿易問題を解決していくには、自動車の輸入を増やしたり現地に工場を作って沢山の人を雇ったり、技術提携をしたりするなどの相手国の立場にたった貿易や交流をしていくことが大切であることを理解することが出来る。

(6) 子どもの反応と考察

① 「ほりおこす」活動では、子ども達が調べてきたことを白地図に記入させながら発表させ、現地生産の年代をあきらかにすることで海外生産が増えてきたことをつかませるようにした。

T. 海外にはどんな工場ができていますか。

C. トヨタはケンタッキー州のジョージタウンに36年の1月に工場を作っています。

C. 本田がオハイオ州のメアリスビルに工場を作りました。81年の11月です。

C. カリフォルニア州にトヨタとGMの工場が出来ました。84年の2月からです。

C. 日産の工場が80年の7月にテネシー州のスマーナ市に出来ました。

C. クライスラーと三菱が85年の11月にイリノイ州に共同で工場を作っています。

C. ブラジルではトヨタがサンパウロに83年に工場を作っています。本田はバイクだけでした。

C. VWと日産が技術提携してVWの車を日産が作って日本で販売しています。

T. 地図やみんなの発表からどんな事がわかりますか。

C. 共同で作っているよりも日本の会社だけで作っているところが多い。

C. 80年くらいからだんだんと外国で作ることが増えてきている。

② 「いかにす」活動では、現地生産の良さについて話し合い自動車関連従業者数を提示して雇用について考えさせ、それを吹き出しに書かせることで滞在地での人々の気持ちをつかませるようにした。

T. 現地工場が増えているけど、外国で作ると、どんなことがいいのか。

C. VWを日本で作ると手間賃や時間がかからないので、素早くニーズに対応できる。C. 日本が外国で作ったら、アメリカやブラジルの人たちは助かるのです。

C. 外国で作ったら、輸出する時間やお金がかからなくて済むと思います。

C. 日本が外国を作ると、その国の人たちが沢山働けるようになるので失業者が減ると思っています。

T. 沢山の人たちが働けるといったけど、どれくらいの人たちが働けるのかな。

C. 日産のときは、4,200人だったから4~5,000人だと思えます。

(自動車関連従業者数の提示とアメリカ・西ドイツの失業者数の推移グラフでの確かめ)

C. やはり、日本が工場を作ることで失業者が減ってきているのだと思う。

T. 工場が出来た土地の失業者の人たちはどんな気持ちか吹き出しに書いてみよう。

C. やっと働けるようになって良かったなあ。もっと海外生産を増やしてほしいなあ。だけど、自分の国の車が売れなくなるのではないかな、だからもっと共同生産を増やしてほしいなあ。

C. (私の住んでいたニューヨークでは日本車を壊すことは珍しくなかったけど) 工場が出来て良かった、前までは沢山の失業者がいたけれど今は働けるようになって良かった。でも日本の車ばかり作ると、アメリカの車が売れなくなるよ。C. (ぼくのいたケンタッキーでは黒人の人たちが仕事がなく沢山集まって火をつけて体を暖めていたけれど、) 日本がアメリカに工場を作ってくれて働く人が増えたら感謝しているよ。そして、新しい車を作ってみるのも楽しいし、やる気がでてくるぞ。日本車ばかりが売れるのは困るけど。

③ 「ふかめる」活動では、現地生産について日本の労働者の立場からも考えさせ、これからの貿易の在り方を国際理解の立場からつかませるようにした。

T. 現地生産をしていくと日本で働いている人たち、日産の人たちはどうだろう。

C. 日本の人たちが働けなくなるかもしれない。

C. 日本の需要があるし、その外に現地生産をしていない国もあるしまだまだ働けると思う。

C. 日本の海外工場に転勤して働くことも出来ると思います。

T. 貿易問題をなくしていくにはどんなことが大切なんだろう。

C. 外国から沢山車を買うとか、外国で共同生産するとか、日本の工場を作って沢山の人を雇うことが大切。

C. 外国の人たちのことを考えて、外国の人の立場に立って、話し合おうまくやっていくことが大切です。

C. 色々な国の指導者が話し合っ、自由に貿易が出来るよう話し合うことも必要だと必要だと思います。

考察

現地生産の様子を白地図に記入させることは授業後の感想で「アメリカにどの位の工場があるかわかったし、どこにあるのかもわかった」「沢山の工場があることを知ってびっくりした」と述べているように沢山の現地工場があることを掴んでいる。発表からも年々増えてきていることを捉えているが、国別の白地図だったのでドットの記入に時間がかかってしまった。

考察

どの子の吹きだしからも、現地生産によって失業者が減っていくことは良いことだと認められ人々の立場から捉えることが出来ている。現地生産をつづけると滞在地の会社の車が売れなくなるのではないかという、生産者の立場まで言及できているのは海外体験を生かした見方だと考えられる。

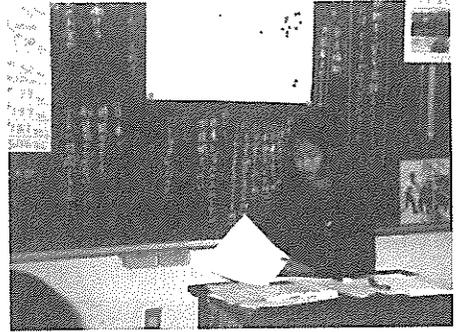
考察

発表内容や事後の記述からも、「外国の人の立場にならないと話し合いは成立しない」「日本も世界の人たちも困らないようにしていくといい」「共同生産をするとうまくいく」というように、国際理解の立場から捉えることが出来る。

## (7) まとめ

海外体験があるとはいえ、子ども達は滞在国のある特定地域に生活を送っただけでありその国の全てを知っている訳ではなく、また普段から問題意識を持って社会事象を観察して生活していたのではないので、海外生活体験の「ほりおこし」がまず大切である。そのためには、

- ① 事前に両親への協力を要請すること、在外公館への調査、滞在地の知り合い・日本人学校への依頼等をして体験の想起を十分にさせておくことが大切である。



【吹きだしの発表】



【吹きだしの例】

- ② 体験の想起とともに、滞在国の主な産業や人口、地形の特色や交通などの概要を掴ませておくことが大切である。
- ③ 国際理解は自国理解のうえに成り立つ、日本の工業の特色を十分に理解させておくことも大切である。

## (8) 今後の課題

どの国の帰国児童に共通する課題の設定と単元構成の工夫が必要である。

## <全体考察>

- (1) 指導目標を国際理解の4つの視点から見直し、再構成し教材を組織化することができたか。
    - ・ 社会（4年生）、国語（6年生）の「国際理解教育年間指導計画書」を作成し、学期に1題材を取上げ、海外での生活体験を生かす指導の実践をしてきた。その実践を通して言えることは、自分の海外体験の有益さをとらえ直し、その有益さが意識されるため海外体験がバネになり、未学習部分（基礎的・基本的な内容）に対する学習意欲も強くなると考える。
    - ・ 留意点は、国際理解教育の題材設定の視点として、①人権尊重、②自国文化の理解、③異文化の理解、④国際協調、の4点から指導目標を再構成していくこと。また、設定した題材の基本的・基本的な内容の適応指導が事前に位置づけられていること。
  - (2) 学習過程に、「掘り起こす、生かす、深める」活動をいちづけた学習指導の工夫をすることによって、海外体験を生かすことができたか。
    - ・ 3活動のなかで特に、「ほりおこす」活動が、以後の学習に大きな比重をしめることがあきらかになってきた。2つの実践例からいえることは、子ども達は自分の海外体験を想起しながら学習課題を意欲的に追究していった。そして、海外に生活しているときはなにげなく見たり聞いたりしていたことや在外国だけの出来事ととらえていたことが、日本と関係があることや人々の願い・思いはたとえ民族は違っていても共通していること等をつかんでいった。このことは、海外体験を生かす指導過程を工夫したためと考えられる。
- 今後の課題
    - ・ 子ども達の海外体験を生かすためには「ほりおこす」活動で、いかに海外体験を掘り起こすかが大切になってくる。在外国・在外年数の違う子ども達に、どのように海外体験を掘り起こしていくかそのきめこまかな指導の工夫の在り方。
  - おわりに 自らの海外体験を生かし、国際感覚を身につけた子どもの姿をめざして。

# 一人ひとりが生き生きと活動する授業づくり

～子ども同士のかかわりの中で個が生きる場の構成

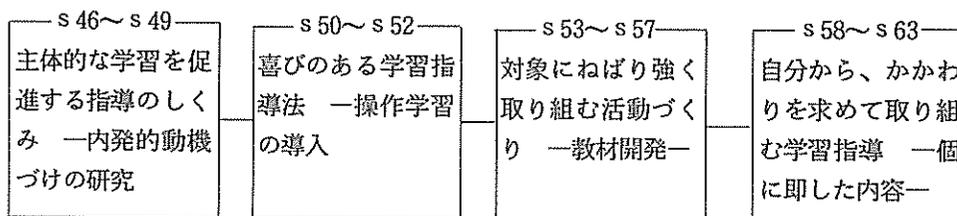
特殊教育部

はじめに

子どもたちは、自分の興味・関心に基づいた活動を、友とふれあいながら行える場にあるとき、生き生きと活動し、ともに学びあう喜びを味わうことができる。

## 1 特殊教育部研究の経過

- 本校に特殊学級が開設されて、まもなく20年を迎えようとしている。その間、私たち特殊教育部は、「ひとつのことに集中しにくく、自ら対象に興味・関心をもってはたらきかけ続けることの苦手な」子どもたち一人ひとりに応じた教育のあり方を求め続けてきた。すなわち、内発的動機をひき起こし、子ども自身の学習する意欲を大切にしたい指導法や、操作学習を取り入れた学習の構成のあり方を求めてきた。さらに、これらを基盤に、教材開発の視点から、子どもの思考の過程に添った、変化と繰り返しのある活動づくり、そして、より一人ひとりの発達段階や特性に応じた学習内容・方法の設定へと発展してきた。



これらの研究を振り返ってみると、一人ひとりの子どもの「やる気」に基づき、より、個に即した学習内容を、操作をともなった活動を通してとらえさせていくことができた。しかし、一方で、ややもすると、一人ひとりの活動が単線的になりがちで、共通の目的をもって、友と一緒に活動する、互いに学びあい、ともに作りあげていくといった喜びを十分に味わわせる授業の具現化において、さらに解明していく必要がある。

## 2 主題の意味と重要性

- 一人ひとりが生き生きと活動する授業づくりとは

私たちは、子どもたちが楽しさや喜びを精一杯感じながら自ら対象にあきることなく働きかけ、その子なりに工夫し、かつ共同的に活動し、よりよいものを作り出そうとすることへの満足感を味わっているときこそ、学習が成立している姿であると考えます。つまり、「活動すること」に、自分なりに面白さを感じ、させられるのではなく、したくてたまらないといったその子自身の全人格による活動が友とともになされている姿を生み出すことが重要である。そこには、①学習対象に出会い、自らかかわることができる喜び ②自分なりに、思いのままに試行錯誤を重ねて追求することのできる楽しさ ③繰り返し取り組むなかで、その子なりにやり遂げたことを実感できる喜び ④友と一緒に活動できる喜びなどが持たされる。

そこで、このような姿を引き出す授業づくりにおいて、私たちは、学習者である子どもたちが、まだ弱々しいながらも、友と楽しく関わりながら、しかも自らの活動欲求を十全に働かせることができるように援助していく場を工夫することが重要であると考えます。

○ 子ども同士のかかわりの中で個が生きる場の構成とは

子どもたちは、自分の「したい」ことをしっかりと持ち、目的意識に支えながら「したい」ことを繰り返し自由に行える場を保証されたとき、生き生きと活動する。そして、子ども同士の関わりは、一人ひとりの「したい」ことを実現させていく活動を有機的に集約させていくことにより行われていく。すなわち、自分の意思に基づいた主体的な活動を導き出す工夫と、自分と環境(主としてのものやこと)、そして自分と回りの人々(すなわち友達であり教師)との関係に気付き、自分にとってどれだけ必要なものであるか、どんなに楽しいものであるかを体感させていく工夫が重要である。また、子ども同士のかかわりの実態を、①友の認識 ②友達関係の芽ばえ ③友達関係の成立といった発達段階のなかでよりこまやかに把握し、その子の持っているかかわる力を十分に生かすことのできる場を設定する。そこで、子ども同士の関わりを促す場の構成の視点を、教材化と、人間関係におき、学習過程の各段階に位置付け、子どもたちの「したい」気持ちを沸き立たせながら、より友とのかかわりをもてるような援助を行っていく。

教材化：個に応じた学習内容の設定。および、身近なもの、生活経験・先行経験を共有しているもの、全員の興味・関心を引き起こすもの等を素材に、友達と一緒になければ活動が成立しない、面白さが半減する、でき上がらないなど、友との交流を必要とする状況を生み出す活動の設定。

人間関係：友達の存在や行為に対して注意や関心を持つと同時に、自分との関係が明確に認知できる状況(場面)の設定および援助。

3 学習指導上の問題点

一人ひとりの学習実態に即した学習内容の設定や活動の構成を行ってきたが、子どもたちがたがいに働きかけたり、援助しあったり、協力したりしながら、ともに学び合っていく喜びを味わえる学習の場の構成や援助の検討が不十分であった。

4 問題点説明の方途

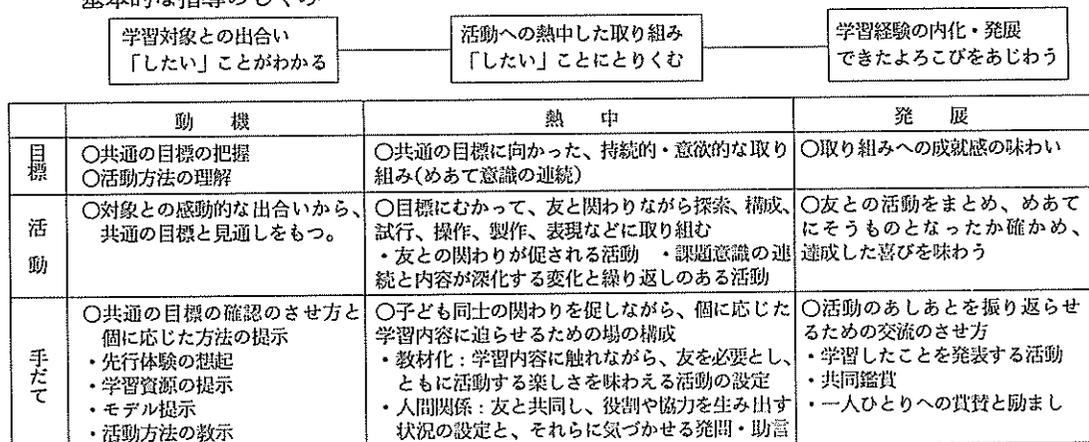
子どもたち一人ひとりの興味・関心の方向性や度合いを的確に把握するとともに、友との関わりを促す学習の場を、教材化、人間関係の視点から構成し、学習過程に適切に位置付ける。

<場の構成の条件>

教材化：個に即した学習内容をもとに、子ども自らが目的意識を持続させながら必然的に友との交流を生み出す活動を設定すること。

人間関係：子ども自らが友との関わりを意識でき、その関係(役割分担・指示応答・協力・等)を容易に認知できる状況(場面)の設定がなされていること。

基本的な指導のしくみ



# 一人ひとりが意欲的に読みに取り組む国語科学習指導

～筋を追う読みを取り入れた劇づくり～

特殊教育部〔国語〕 江藤 肇

○はじめに 読みへの目的と必要感が高まり、筋の流れをつかむ読みが成立していく劇づくりを学習に取り入れれば意欲的に読みに取り組む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

○一人ひとりが意欲的に読みに取り組むとは、

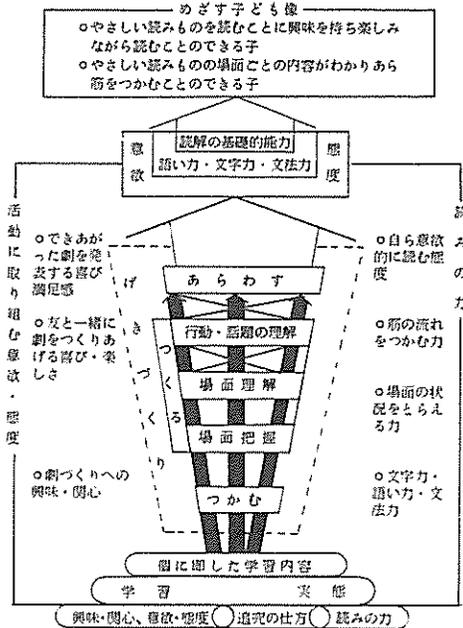
子どもたち一人ひとりが、自ら読もうとする気持ちを高めながら文字記号をとらえ、音声との結び付けを繰り返して行き、場面の状況の持つ意味を汲み取り筋の流れをつかんで行くことである。

意欲的に読みに取り組む姿を具体的には、次のように考える。

- ①物語を構成する登場人物の行動・周囲の情景、事件などに目を向け興味を持ち、読みへの目的意識と必要感を高めている姿
- ②語句・文をとらえ、音声化を繰り返しながら場面の状況を読みとって行く姿
- ③語句・文をもとに楽しくことばや動作での表現を繰り返しながら場面をつないだり、広げたりしている姿、などである。ところが、さくら組の子どもたちの読

みへの取り組みの姿を見てみると、どの子もある程度読みの基礎力〔語い力・文字力・文法力等〕が育ってきたことで絵本を取り出して絵を見たり、書かれている語句・文を指で押さえながら精一杯の力で読んだりする姿も見られるようになってきた。しかし、自分の興味、関心の持てる場面の断片的な理解にとどまり場面の状況を的確にとらえ場面と場面をつないで筋の流れがわかるようになるまでには至っていない。そのことが原因で読みへの意欲も低下する。そこで、本研究では、読みへの意欲的な姿をねらいとし、読みへの目的意識と必要感が高められる言語活動の場として劇づくりを学習の中に位置づけていきたい。その中で、①文字力・語い力・文法力等の読むための基礎力、②語句・文を絵と結び付け場面の状況をとらえる力③場面と場面をつなぎ話の筋をとらえる力④自ら意欲的に読もうとする態度等の読解の基礎的能力も育っていくと考える。このことは、子どもたちの言語生活をより豊かで活発なものとする上から価値がある。

○筋を追う読みを取り入れた劇づくりとは、子どもたちの読みへの意欲を高めることの出来る筋の流れをつかむ活動を劇づくりの学習の中で行わせていくことである。ここで筋を追う読みとは、物語の各場面における構成要素〔登場人物の行動・周囲の情景や状況・事件〕から場面の状況をとらえさせ、そのつながりを考えながら筋の流れをおさえる読みのことである。劇づくりとは、個に応じた教材文を読み、より物語の内容に即した動き・台詞は、と考え劇に仕上げて行く活動のことである。劇づくりの価値を次のように考える。①登場人物それぞれの役を取り表現活動を繰り返すことで場面の状況がとらえ易い。②場面の構成要素に目を向け、場面の状況をとらえ筋の流れをつかむという読みが成立していく。③自分なりにつかんだことばのイメージを動きに置き換え繰り返し表現することでことばの意味が明確になり、語いが増える。④読みに対する目的意識と必要感が高まっていき、自ら読も



うとする意欲的な姿が引き出せる。⑤集団の中で個がかかわり合って、楽しく自己を表現できる。

指導に当たっては、劇づくりを「つかむ」－「つくる」－「あらわす」の3つの段階で組織する。具体的には、以下に述べるように構想する。

①つかむ：教材文と出会い劇づくりについて話し合いお話の概要をつかむ場

②つくる：場面ごとに筋を捉え劇をつくり上げていく場、この中に3つの段階を設けている。

ア 範読を聞いたり、自分で読んだりしながら劇にする場面の大体を知る段階〔場面把握〕

イ 個に応じた教材文を読み聞き・台詞をイメージしながら絵図を作成し、劇にする場面の状況を自分なりにとらえていく段階〔場面理解〕

ウ 自分なりに書かれていることの意味をつかみ作り出した動き・台詞を繰り返し表現する中でより内容に即した動きへと高め話をつないだり、広げたりしていく段階〔行動・話題の理解〕

③あらわす：つくり上げた劇を通して演じたり、台本を読み返したりして、達成感・成就感を味わい筋の流れをとらえ直す場

## 2 学習指導上の問題点

①文字力・語い力・文法力等の読みの基礎力が育ってきてはいるが、場面の断片的な理解にとどまり消極的な読みになりがちの子どもたち一人ひとりが読みに対する目的と必要感を高め、意欲的に読みに取り組むための言語活動の場の設定に不十分さがあつた。

②子どもたち一人ひとりが、意欲的に読みに取り組む物語の場面の状況をおさえ筋の流れをとらえていくことのできる学習過程の検討が不十分であつた。

## 3 問題点解明の方途

①読みへの目的と必要感が高められ、読みそのものも深めることができる劇づくりを学習に取りいれれば子どもたちは、意欲的に読みに取り組むであろう。

ア 劇づくりの条件 ○場面の状況を捉え筋の流れをつかむ読みが成立すること。○登場人物それぞれの役を自由に演じることができること。○自分の読みをことばや動作で繰り返し表現できること。○友とかかわり合って自己の読みを表現する楽しさがあること、など。

②場面の状況をつかみ筋の流れをとらえることのできる劇づくりの学習過程を「つかむ」－「つくる」－「あらわす」の3過程で組織し、個に応じた手立てを工夫する。

## 4 基本的学習指導のしくみ

	つかむ	つくる	あらわす
活動と内容	○劇づくりについて話し合い教材文と出合う。 ・ビデオ視聴 ・範読を聞く ・教材文を読む	○場面ごとに読み深い劇をつくり上げる。 ・場面ごとに劇をつくる。	○出来上がった劇を演じ、台本を読み返す。 ・劇発表 ・台本を読む

	つかむ	つくる			あらわす
活動と内容	○劇づくりについての見通しを持つ ・VTR視聴 ・話しあい	○劇づくりをする。			○劇の発表をする ・筋に沿って劇をする。 ・読みとったことを振り返る
		場面把握	場面理解	行動・話題理解	
てだて	・VTR視聴 ・小道具提示	○お話の概要をつかむ。 ・ペープサートによる範読 ・教材文を読む	○学習する場面理解 ・教材文を読み絵図づくり ・絵図の見直し	○登場人物の行動・話題の理解 ・動きづくり、台詞づくりをする。	・役を交替して連続して動作化 ・VTR収録 ・小道具
		・ペープサートによる範読 ・個に応じた教材文 A G 語句・縮き絵 B G 短文・さし絵 C G 文・さし絵	・個の追究の良さ ・部分的な動作化 ・模倣しあえる場 ・友に目をむける発問・援助 ・個に応じた教材文	・自由に役を取って動作化を繰り返す ・友の動きに目を向けさせ発問・指示援助 ・個に応じた教材文	

5 指導の実際と結果の考察 (題材「三匹の山羊のがらがらどん」を中心に)

表I 子供の読書実態表

氏名	文字力・語い力・発音・興味関心	読みの段階
Y児 AG I Q 40	読める文字 め、か、こ、等30文字程度。家庭生活語い大体理解出来る。粗大な動きの動詞かなり身につけている。発音比較の明瞭。本をひろげてみているが継続しない。	語句読み段階 絵を手がかりとすれば語句に意味づけできる。絵のたすけで場面理解。
M児 BG I Q 41	平仮名71文字、大体読める。構音障害有り。[g]-[d]、[b]-[p]、[d]-[t]、[r]-[d]、置換。家庭生活語いまで大体理解できる。微細な動きの動詞誤り多い。気が向けば好きな絵本を読む。	文読み段階 文を音声化できる。意味理解は不十分。場面・筋をとらえるには、絵の手助けが必要。
N児 CG I Q 66	平仮名71文字、読める。社会生活語いまで大体理解できる。構音障害有り[r]-[d]、[d]-[t]、置換、子音省略。微細な動詞、誤りが多い。絵本をひろげ読むがなが続きしない。	文読み段階 文を挿絵と結びうる程度場面をとらえることができる。筋の理解不十分。

(1)指導にあたって 本題材は、個に応じて書かれた教材文を読み自分たちの手で劇に仕上げ上げていく活動を通して読みへの意欲化を図り、合わせて読解力の基礎的能力も高めようというものである。

①子どもの実態 読みの段階で言えば文字を覚え始めた子から、短い文を読み断片的に場面を捉えることのできる子まで幅広い。

②劇づくりについて 子どもたちは、身体を精一杯使って動くことのできる学習を好む。

劇づくりを学習に取り入れれば、書かれていることを繰り返しことばや動作で表現することにより場面の状況が明確になり筋の流れをつかむことができる。また、友との相互作用が必然的に生まれ学習が楽しくなり意欲的な姿が引き出せる。

③題材の選定について 子どもたちの読みの実態を詳細に分析し、⑦筋が複雑でなく展開が明快であり似たような場面の繰り返しがあるもの⑧個の読みの力に応じて動詞中心の語句や主述の整った文で書かれ使われていることばも発達段階が考慮されているもの⑨語句や文を補って調和し、イメージを豊かにふくらませるさし絵がふんだんに使われ登場人物の行動や周囲の情景・状況等が捉え易くなっているもの⑩登場人物が比較的少なく、その関係がつかみ易いもの等を基準とした。

(2)指導目標

①三匹の山羊のがらがらどんの話を読んだり、続き絵やさし絵をみて話し合ったり動作化したりすることによって内容の大体をとらえあら筋をつかむことができる。

②三匹の山羊やばけものの行動を考えながら、ことばや動作で表現することができる。

③「劇をつくろう」という共通目標を持ち、友と協力しながら劇づくりに取り組むことができる。

(3) 指導内容と計画

指導段階	学習内容
I、絵本を見て楽しむ	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵本に興味を持つ。</li> <li>絵本を読んでもらって絵を楽しむ。</li> <li>絵の名前や様子をいう。</li> <li>絵本の中の筋をひらがなを拾い読みする。</li> </ul>
II、やさしい読み物を読み場面をとらえ筋の大体をつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>やさしい読み物にでてくるものや登場人物を言う。</li> <li>やさしい読み物を読み登場人物の様子やもの様子をつかみ場面について話す。</li> <li>やさしい読み物を読み全体の筋筋をはなす。</li> </ul>
III、いろいろな文の段落ごとの内容がわかり、筋筋をつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>登場人物やものの行動や出来事がどのような経過をたどったか話す。</li> </ul>

①指導内容 表I

言語要素	
名詞	くさ やま みち はし き かわ ばけもの
動詞	あるく のぼる わたる かかれる でてくる はしる にげる たべる おとす つかまえる でる まつ つく
文	は どうする。 だれ・何 が だれ・何 何をどうする は ・動きや状態を述べる。
助詞	～が ～を ～は ～に
擬態語	とんとんとん どんどんどん どすんどすんどすん
形容詞	おおきい 小さい ちうくちう

②計画(約8時間) 表II

1. 三匹の山羊の話と出会う。-----	2時間
2. 場面ごとに劇づくりをする。-----	4時間
① 橋の所に来る場面 -----	①
② 小山羊が橋を渡る場面 -----	①
③ 中山羊が橋を渡る場面 -----	①
④ 大山羊が橋を渡る場面 -----	①
3. 劇発表をし、学習をまとめる。-----	2時間

○劇づくりを通し物語の筋の流れをつかむ学習を計8時間扱いとし表IIIのような計画ですすめていった。指導内容は、表IIの通りである。

(4)教材・教具  
学習に用いた教材文は既存のものを再



構成した。AG(動詞中心の語句+続き絵)、BG(主述の整った文+さし絵)CG(主述が整った場面の状況が詳しい文+さし絵)教材文に描かれた絵には、イメージをふくらませ易いように彩色した。



(5)劇づくりの題材計画

三匹の子ぶた	9月～10月	三匹に山羊のがらがらどん	11月	ちからたろう	1月～2月
--------	--------	--------------	-----	--------	-------

6 三匹の山羊のがらがらどんの劇づくりにおける子どもたちの取り組みの実際と考察

(1)劇づくりに興味を示し、おはなしと出会う子どもたちの姿(1/8～2/8時 つかむ段階を中心に)

学習過程とTの動きかけ	N児の反応(CG)	Y児の反応(AG)
<p>①劇づくりの学習を想起し、三匹の山羊の話と出会う。</p> <p>⑦VTR視聴</p> <p>T「どんなお勉強をしたかTVで見てみましょう。」①～④の場面</p> <p>④範読を聞く</p> <p>動作を加える。</p> <p>T「今度お勉強するお話は、どんなお話かな」</p> <p>T「…化け物が隠れている…がおー食べてしまう…」</p>	<p>(N<sub>1</sub>) (こぶたが家をつくる場面)</p> <p>材料を運ぶ所を見、一緒に「よいしょ、よいしょ」とかけ声をかける。</p> <p>(N<sub>2</sub>) (おおかみが来る場面)</p> <p>身をのりだし画面を見「いやー」と叫ぶ。N<sub>3</sub> (追いかける場面)</p> <p>「まてー」といって動作化する。</p> <p>省略～</p> <p>(N<sub>4</sub>) Tの本をじーっと見ている。化け物が隠れていると読む。のけぞり「いやー」と叫ぶ。食べてしまうぞと読むM児の「逃げろ」の声に「キャー」と言って走り逃げる。～省指さし教材文を読みだす。</p>	<p>(Y<sub>1</sub>) (ぶたが家を作る場面)</p> <p>画面を見て「木のおうちつくると」とTに尋ねる。にこにこしながら画面に見いる。木を打ちつける所をまね「とんとんとん」と言う。</p> <p>(Y<sub>2</sub>) (おおかみが来る場面)</p> <p>「がおーがおー」と動作を加え言う。</p> <p>(Y<sub>3</sub>) 友だちがのけぞって「いやー」と言い走りだしたのを見て笑い、自分も走る。省 範読後、教材文を声に出し読み始める。</p>



(テレビにみいる子どもたち)



(範読に耳を傾ける子どもたち)

〈考察〉VTRを見ながら子どもたちは、自分が演じる劇に興味・関心を示し三匹のこぶたの学習を想起していった。(N<sub>1</sub>・N<sub>2</sub>・N<sub>3</sub>・Y<sub>1</sub>・Y<sub>2</sub>) VTRで前回の学習を想起させたことは、子どもたちの劇づくりに対する興味・関心を喚起し、学習意欲を引き出す上で効果的であった。TV視聴後、三匹の山羊の話の提示した。VTR視聴による劇づくりへの期待、物語の概要を捉えさせる為の教師の動作化を加えた範読が効果的に働き、お話の構成要素に目を向け、お話に同化することができたと考える。(N<sub>4</sub>・N<sub>3</sub>) また、物語の概要をつかめたことが自分の教材文を読もうという意欲も高めた。劇づくりへの意欲を持つことができた。

(2)友と共に場面ごとの劇づくりに意欲的に取り組む子どもの姿(4/8時 つくる段階を中心に)

ア 小山羊のがらがらどんが橋を渡る場面の劇づくりに取り組む子どもの姿

学習過程とTの働きかけ	N児の反応(CG)	Y児の反応(AG)
<p>②小山羊が橋を渡る場面の劇をつくる。</p> <p>⑦劇の場面の大体を知る。</p> <p>○ペープサート劇</p> <p>T「劇を見せます。よく見て下さい」</p>	<p>N<sub>1</sub> 劇が始まる。じーっと見ているT橋までやって来ました。N<sub>2</sub> 「とんとんとん」とつぶやく。T「初めに小さな山羊が…すると」N<sub>3</sub> 「ばけものがおー」とつぶやく。T「食べてしまうぞ」N<sub>4</sub> 「いやー」と叫び手で顔をふさぐ。N<sub>5</sub> 「びっくりした」と言う。Tみんなの話もそうなる。N<sub>6</sub> 自分の本の文字を1字1字指で押さえ大きな声で最後まで読む。略</p>	<p>Y<sub>1</sub> 劇が始まる。ペープサートに注目し、身をのりだすように見ている。Tの化け物ができましたという語りに反応し「キャー」と悲鳴をあげる他児の声を聞きにこにこ笑っている。</p> <p>Tどうわかった。みんなの話もそうなる。</p> <p>Y<sub>2</sub> 教材文を見る。「三匹の山羊のがらがらどん…」「おぼけでできました」話の筋をしゃべりだす。</p>

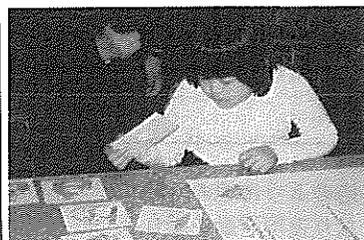


(ペープサート劇に見入る子どもの姿)

〈考察〉劇に見入りお話と同化したいく中で(N<sub>2</sub>・N<sub>3</sub>)小山羊が橋を渡る場面の状況の大体を捉えることができた。(N<sub>3</sub>・N<sub>4</sub>・Y<sub>1</sub>)教師の範読に加えて場面の状況を時間的経過に沿って視覚化

して見せたことにより登場人物の行動・因果関係等が明確になった為だと考えられる。また、ある程度話の内容をつかめたことが読みへの発動となった。教材文を声に出して読む姿が見られた。(N6・Y6)

<p>④絵図を作成し話し合う。 ○絵図作成</p>	<p>⑮「橋の下からばけものが…できました。」と読み、動作を加え「がおー」と言い正しい絵カードを取り出す。⑯「小さな山羊……走ってにげました。」と読み走る動作をし、カードを捜し出して貼る。</p>	<p>⑶にげるのカードを取る。Lmで繰り返し音声を再生する。逃げるカードを正しく取り貼る。</p>
<p>①「どんなお話だったか文を読んでカードを並べましょう。 ○絵図見直し</p>	<p>⑰N児を指名⑱2の文を「化け物ができました」と大きな声で読む。⑲どんなふうにしてきたの⑳両手を上にあげ「がおー」といいながら動作をする。㉑「～走って逃げました」と読み動作するM児の反応を見、自分も走り出す。</p>	<p>⑷でてくるのカードを取る。Lmで音声の再生、主語をつかめず他のカードをとるTの指示で見直し正しくカードを位置づける。</p>
<p>①「みんなのお話ができているか見てみましょう。」</p>	<p>⑲N児を指名⑳2の文を「化け物ができました」と大きな声で読む。⑲どんなふうにしてきたの⑳両手を上にあげ「がおー」といいながら動作をする。㉑「～走って逃げました」と読み動作するM児の反応を見、自分も走り出す。</p>	<p>⑸Y君どんなふうにしててくるのとN児がこの文を読んだ後尋ねる。⑶「がおー」と言いながらつめをたて手を上にあげる。⑷友だちが読んだり、動作したりするのをじーっと見ている。</p>



(文字記号を音声化し意味づけする姿)

〈考察〉N児の読みの力に応じた教材文を準備したことで自ら読みに取り組み、文字記号を音で再生しながら主述を関係づけ登場人物の行動等の場面の状況を自分なりにイメージして(N6・N8)連続絵に仕上げたと考える。Y児は繰り返し文字記号に意味づけし

語句と絵を結びつけていく。(Y3・Y4)個の読みの力にに応じた語句中心の教材文、音から文字記号を捉え直すという追究の仕方をしくんだことが効果的であった。しかし、行為の主体を捉えきれずに他のカードを選ぶ姿もあったがTの主語を明確にする援助で正しく選ぶことができた。絵図の見直しでは、自分の読みを表出し(N10)友の読みを取り入れ場面の状況を捉えていった。読みの交流の場を位置づけたこと、その際、交流が活発化するように部分的な動作化を取り入れたことが有効であった。しかし、話の順序の意識が薄い子もいた。

<p>②動き・台詞づくりをする。①「それじゃげきづくりをするよ」</p> <p>①&lt;Y児-山羊&gt;Tの解説にあわせ演技開始⑲……山道を歩いて来ました。⑶腰をかかめTのよいしょのかけ声に合わせ力強い足どりでのっしのっしと山道を歩いて行く⑲橋を渡りました。とんとんとんとTの声に合わせて、リズムカルに橋を渡る。⑲橋の下から…… M児怒鳴り声で「が～お」といって立ち上がる。Y児それを聞いて走って逃げる。M児怒鳴り声で「まてー」と言って橋を渡って追いかける。Y児、川に落ちるまねをする。他児、笑って見ている。</p> <p>①&lt;N児-化け物&gt;Tの解説にあわせ演技開始⑲…… とんとんとんと橋を渡りました。Tがとんとんとんと橋を渡って来る。⑲橋の下から…… N児「がおー」と両手を上にあげ立ち上がる。T、逃げる。N児、「キヤー」と言って追いかける。</p>
---



(楽しく劇づくりをする姿)

〈考察〉劇をつくることへの意欲を高め、友と繰り返し表現活動に取り組み場面の状況を捉え筋をつかむことができた。Y児の反応の①②は、語句・連続絵から自分なりに考えた動きを繰り返し表現させ、Tの援助で友と交流させたことにより場面の状況を捉えた動きへと高まっていったと考えられる。N児の反応②

②<N児一化け物>Tの解説にあわせ演技開始①…… とんとんととと橋を渡りました。J児橋をとんとんとと音をたてて渡り。N児次の解説をTが言うのをいまかいまかと待っている。Tが「すると」というとN児は、手前を出し飛びだす準備をする。Tが橋の下から……と言うと「がー」と大きな声で言い立ちあがる。そして、「まてー」と言ってJ児を追いかける。

に見られるように部分部分で捉えた登場人物の動きをTの解説に合わせ時間的経過に沿って繰り返し表現させたことでTの解説を待たなくても場面をつなぎ次の行動を予想して期待して待つことができたと考えられる。N児の①②の反

応のように場の状況を捉えた的確な台詞への高まりも見られた。このことは、登場人物のどの役にもなり表現活動を繰り返したことで因果関係が明確になった為と考える。

(3)作り上げた劇を演じたり、台本を読み返したりして達成感・成就感を味わう姿(7/8~8/8ア 劇を発表し学習をまとめる。(ア劇をする。イ台本を読み返す) 時~あらかわすの段階)

〈考察〉場面をつなぎ作り上げた台詞・動きを取り入れ楽しく劇に取り組んだ。話を場面ごとに区切り読み取ったことを繰り返し表現する中で場面をつなぎ展開を把握していったと考える。また、話の内容が理解できていたことで台本を読み返すことも意欲的だった。

⑦筋の流れにそって劇をする。④台本を読む。①お話を通して劇にします。」  
 ⑦腰をかかめて三人でのってと歩いてくる。(笑い)M児草を食べまねをする。N児橋をとんとんとと渡る。化け物がでてくる。「がー」怒鳴り声N児「いやーん」、「ぎゃー」と言って走って逃げ「こわい」と言う。M児が橋を渡る。力強く足を踏む。化け物がでてくる。「ぎゃー逃げろ」と言い音楽室を逃げまわる。Y児がどすんどすんと渡る。化け物がでてくる。化け物をつかまえ角でつくまねをする。化け物を川へつき落し満足するような顔をする。両手を前に出しつき落す動作  
 ④N<sub>1</sub> 動作を加え楽しそうに読む。Y<sub>1</sub> 音声の力を借りずに自力で読もうとする

### 7 全体考察

#### (1)劇づくりについて

「劇をしたい」と目的意識に支えられ語句・文を読みながら劇づくりに取り組んでいく意欲的な姿を見た。(表V)劇づくりは、読みへの目的と必要感を高め、読み

とったことを自由に表現できる等の機能から意欲的な読みへの姿を引き出す上で有効だ。

#### (2)劇づくりの学習過程について

劇づくりの中に読みの深化過程を位置づけたことは、意欲的な読みの姿を具現化すると共に読解の基礎的能力を高める上で効果的であった。(表V)子どもたちは自分たちが読みとったことをことばや動作に置き換え友と

しらしまどしんたかな角山飛つきのおら	しえつ(へ)と	羊(ひ)と	まわ(り)の	ら(が)で	しら(し)ら	に(し)ら	しら(し)ら	①三お話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	②匹話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	③山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	④山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	⑤山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	⑥山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	⑦山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	⑧山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	⑨山話
たがわ(ん)の	ど(き)が	い(ら)が	ら(と)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	た(ど)ば	⑩山話

	であらP4頁①	つくるP5・6頁②	あらかわすP6頁③
意欲的姿	・劇の提示、物語の筋読により活動に対する興味・関心を示しどんな話かと自ら教材文を読み始める。	・物語を構成する要素に目向け興味を持ち読みへの目的と必要感を高め自ら読もうとする。 ・繰り返し文字記号を音声化し、意味づけ場面の状況をとらえ絵図を作成していた。 ・繰り返し読み取ったことをことばや動きで表現し劇づくりに取組んでいく。	・書かれていることをもとに筋の流れに沿って劇をする。 ・できあがった脚本を自ら読もうとする。
読みの力	・自ら意欲的に読む態度。	・読みへの目的と必要感を高め意欲的に読もうとする態度 ・物語を分析的に読み場面の状況をとらえる力 ・物語の場面と場面をつなぎ筋の流れをつかむ力	・自ら読もうとする意欲・態度 ・場面をつなぎ筋をとらえる力

表V・読みに対する意欲的姿

を友だちに譲ってあげる、劇をしようと友を誘う姿などが見られた。また、読みそのものを深めるかわり合いの姿も見られた。劇づくりの持つ機能が有効に働いた結果と言える。

8 今後の課題 動き・台詞づくりの場における個への対応の明確化  
 おわりに 意欲的に読みに取り組む子どもの姿を求めて

交流しながら楽しく表現活動を繰り返すことで三匹の山羊のがらがらどんのお話の展開をつかむことができた。(表VI)

(3)友とのかわりについて 子どもたちは、友とのかわり合う楽しさを感じながら喜んで劇づくりの学習に取り組んだ。役

# 一人ひとりが生き生きと造形活動に取り組む図画工作科学習指導

～イメージ作りを取り入れた彫塑「動物づくり」の指導を通して～

特殊教育部（図画工作科） 山 本 美知子

## ○ はじめに

彫塑「動物づくり」の学習において、視覚や聴覚を刺激して動物に興味を持たせ、動物の動作をさせたり、素描をさせたりするなどのイメージ作りの活動を取り入れれば、子どもたちは楽しさや喜びに浸りながら、自分の思いのままに造形活動に取り組むことができる。

### 1 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが生き生きと造形活動に取り組むとは子どもたち一人ひとりが表現する活動に喜んで参加し、自分の目で、身体で、そして心でとらえた感動を素材（粘土）の形、色、量などで思いのままに表現する行為である。

つまり、子どもたちが対象への感動を持ち続けながら、「おもしろそうだ」、「早く、作りたい」という意欲を持つ姿や対象からの感動を動作化したり、素描をしたりなどしながら動物の姿の想いを明確にしている姿、粘土をこねたり、くっ付けたりなどしながら、粘土の塊から動物の姿を捜し出したり、種々多様に作ったりする姿である。

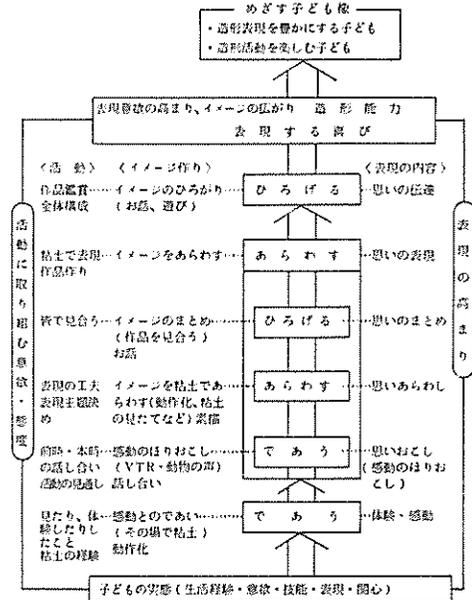
これらの姿を通して、以下の力が養われる。

- ① 自分から表現に取り組もうとする意欲・態度
- ② 豊かにイメージする力（心象、表現意図）
- ③ 簡単な造形能力（形態、量感、作り方）

梅組の子どもたちは精神年齢が3歳から6歳までの児童でその造形表現には幅がある。イメージからの表現では、その子なりに作るものの形や特徴を思い浮かべて作っているが、その内の数名は、思い浮かべたものが次々にかわったり、また、反対に一つの思い浮かべたものに固執して、同じものばかりを作ったり、また、特徴的な部分にこだわり、それだけを作り、作ったものとは関係なく、命名したりする。表現特徴では、対象を粘土でちぎったり、丸めたりしてくっ付けて作ることができるが対象の特徴をはっきりと形や量で表現できる子は少ない。このような実態から子どもたちは物の見方やとらえ方が未分化であり、また、その持続がむずかしい。そのため、粘土の基礎技能はあっても表現に結びついていない。そこで、本年度は、このような子どもたちの個に応じた指導内容を割り出し、また、イメージの持続をうながしたり、イメージを明確にさせたりするなどのイメージ作りを学習の過程に取り入れることによって生き生きと造形表現をする方途を明らかにする。

○ イメージ作りを取り入れた彫塑「動物づくり」の指導を通してとは、粘土を使った「動物づくり」の学習において、自分が動物の姿を見た体験やそれを再現したVTR、動物の声を録音したテープなど視覚、聴覚の刺激から動物への興味・関心を持たせ、実際に動物を見たことを思い出させたり、それを友と話し合わせたり、動物の動作化をさせたりなどしてイメージの持続をうながし、動物の形や様子のイメージを明確にさせることによって動物を形作らせることである。

## ○ 主題の構想



つまり、粘土の動物作りでは、動物の形や動き、特徴をとらえさせることができ、これらの表現からは形態、量感、技法などを見ることができる。また、ここでのイメージ作りとは実際に動物を見た体験をもとにこれを再現したVTRや動物の声などの視覚、聴覚の刺激から対象への興味・関心を持たせ、実際に動物を見たことを思い出させたり、それを友と話し合わせたり、動作化させたり、素描をさせたりしながら対象の形、様子などのイメージを持続させたり、明確にさせたりする活動である。これによって、さらにイメージを膨らませ、表現の豊かさにつなぐことができる。

そこで、粘土「動物づくり」を設定し、イメージ作りを取り入れ、学習を構成していく。即ち、次のような三つの段階を考える。①動機段階では、実際に見た体験を生かす題材の見通しにする。②熱中段階では、見たり、感動したりした体験を再現したり、動作化したり、素描したりなどして想いを深め、粘土で表現する。③発展段階では、②で作った作品を持ち寄って皆で動物園づくりなどの全体構成をする。

## 2 学習指導上の問題点

- 物の見方やとらえ方が未分化であり、その持続がむずかしい子どもたちに彫塑学習を指導する上で今までは子どもの興味にまかせていたので粘土のもて遊びに終わったり、小細工的な形作りに終わったりして生き生きと表現する姿を引き出せないでいた。
  - (1) 子どもたちの表現意欲を引き出すために粘土遊びを取り上げたことはよかったがイメージの持ち方や表現技能に合った内容の設定という面から不十分であった。
  - (2) 子どもが楽しみながら、表現に取り組める活動の構成と手だてに不十分さがあった。

## 3 問題点説明の方途

- 五感からものをとらえがちな子どもたちに、視覚や聴覚を刺激して興味を持たせ、動作化したり、素描をしたりするなどのイメージ作りを「動物づくり」の学習に取り入れれば、子どもたちは粘土で作る喜びに浸りながら、思いのままに形や技法で表現することができる。
  - (1) イメージからの表現や表現技能の実態によって個別の学習内容を設定する。(3ページ表1)
  - (2) イメージ作りの活動を下のように「であう」「あらわす」、「ひろげる」の段階に位置づけ、それぞれのてだてを考える。

## 4 基本的な学習指導のしくみ

段 階	で あ う	あ ら わ す	ひ ろ げ る
活動と内容	○ 見たり、体験したりしたこと 粘土での経験、お話	○ 作品作り、粘土で表現 表現主題決め、表現の工夫	○ 作品鑑賞、遊び ○ 全体構成
イメー ジ 作りの活動	○ 感動とのであひ(その場での 動作化、粘土作り)	○ イメージをあらわす(VTRで再視聴、動 作化、素描、写真、粘土)	○ イメージのひろがり (お話、遊び)

段 階	で あ う	あ ら わ す	ひ ろ げ る
活動と内容	○ 前・本時の話し合い、活動の 見通し	○ 表現主題決め、粘土で表現、表現の工夫	○ 皆で見せ合う
イメー ジ 作りの活動	感動のほりおこし(動物の声、 VTR、話し合い)	イメージを粘土であらわす(粘土を变形した り、見たてたりする。動作化、素描など)	イメージのまとめ(作品 を見せ合う。
教師の てだて	○ 粘土や材料の設定 ○ 動物が 写っているVTR ○ 作り方の モデル ○ 動物の声のカセット 動物作りという共通の目標	○ 楽しく表現できる空間の設定 (構成する場)、素描、動作化、動物を写した 写真、言葉かけ、動作援助 ○ グループと の関わり、自分の役割	○ 交流の場作り ○ 励まし、賞賛 ○ 次時の意欲づけ

5 指導の実際と結果の考察<題材「梅組どうぶつえんをつくろう」(粘土)を中心に>

(1) 題材の構成

題材名	学習内容	
	I 児	S 児
梅組どうぶつえんをつくろう	好きな動物のイメージを持ち続け、大まかな形をとらえ、立体的に作る。	好きな動物のイメージを深め、特徴をとらえて作る。
梅組どうぶつ村をつくろう	動作化によって好きな動物になりきって、部分的な特徴をとらえて作る。	動作化や写真などによって好きな動物を明らかにし、特徴をとらえて作る。

(2) 題材「梅組どうぶつえんをつくろう」の場合

1、目標

○ 好きな動物を粘土で作り、皆で楽しく動物園づくりをすることができる。

・粘土をちぎったり、まるめたり、くっ付けたりなどして動物を立体的に作るすることができる。(Ka君、Ko君、I君)

・動物の大まかな形や特徴をとらえて作るすることができる。(Y君、S君、N君)

・動物の形や特徴をとらえ、立つように作るすることができる。(T君)

・補助材料を組み合わせ、それに粘土で内付けをして作ったり、彩色をしたりすることができる。

2、計画(約6時間)

(1) 動物園を見学したり、粘土で自由に遊んだりして、学習の見通しを持つ。

————— 2時間+(課外)

(2) 好きな動物づくりをする。 3時間

・自由に粘土で作る。……………①

・補助材料を使って作る。……………①

・彩色をする。……………①

(3) 作品を持ち寄って、皆で動物園を作る。

————— 1時間

3、指導の意図と考え方

本題材は、皆で見学した動物園の好きな動物を選び、それをVTRなどで思いお越しながら、自分の作りたい動物の形態や特徴を明らかにしたり、想いを深めたりして粘土で作り、これをくり返して沢山作り、そして作り上げたものを持ち寄って皆で楽しく動物園づくりをするものである。

一人ひとりの実態(イメージからの表現、表現技能)に応じて下のように(表1)学習内容を設定し、てだてを講じる。

(表1) 一人ひとりの実態と学習内容

児	IQ	イメージからの表現(実態)	表現技能(実態)	学習内容	てだて
Ka 児	28	偶然にできたものとイメージとを結びつける。(日常生活にあるもの)。断片的なイメージ。	粘土をちぎったり、丸めたりなどして対象を作り上げる。	作ろうとする動物のイメージを持ち続け、粘土の塊をくっ付けたり、ひねったりなどして対象を立体的に作る。	VTR視聴による再現。動作化(身ぶり、手ぶり)。動物のいろいろな姿のスナップ写真。
Ka 児	48	偶然にできたものとイメージとを結びつけ、自分で命名する。イメージがとぎれやすい。	粘土をちぎったり、丸めたりなどして、対象を作り上げる。表現が小さい。	作ろうとする動物のイメージを持ち続け、対象を大きくとらえ、粘土の塊をくっ付けたりなどして対象を大きく、立体的に作る。	動物の形、特徴などについての言葉かけ。作り方などのモデル演示、動作援助。
I 児	40	偶然にできたものとイメージとを結びつける。(日常生活にあるもの)部分的なイメージ。	粘土をちぎったり、丸めたり、くっ付けたり、変形しながら対象の形を作る。	作ろうとする動物のイメージを持ち続け、対象の大まかな形をとらえ、粘土の塊をくっ付けたり、ひねったりして立体的に作る。	
Y 児	55	生活の体験からイメージすることや対象の特徴をイメージすることができる。	対象の特徴を出そうとする。くっ付ける、つみ重ねる。	動物園で見た動物のイメージを広げ、いろいろな動物を自分なりの粘土の作り方で作ることができる。	VTR視聴による再現。動作化。動物のいろいろな姿のスナップ写真。
S 児	35	生活の体験からイメージすることや対象の特徴をイメージすることができる。	粘土の塊をくっ付けたり、ひねったりして、対象の大まかな形を作ろうとする。	動物園で見た動物のイメージを深め、対象の大まかな形と特徴を粘土の塊をくっ付けたり、ひねったりして自分なりに作る。	動物の形、特徴などについての言葉かけ。作り方などの助言。
N 児	38	生活の体験からイメージすることや対象の特徴をイメージすることができる。	粘土の塊をくっ付けたり、ひねったりして、対象の特徴を出そうとする。	動物園で見た動物のイメージを深め、対象の大まかな形と特徴を自分なりの粘土の作り方で作る。	
T 児	55	対象の形、特徴を部分的なところまでイメージすることができる。	くっ付け法、ひねり出し法などで部分的なところまで対象を作る。	動物園で見た動物のイメージを広げ、いろいろな対象の形や特徴をそのものらしく、粘土のいろいろな技法で作る。	VTR視聴による再現。動作化。動物について話す。動物の写真。

(3) 子どもたちの取り組みの様子とその考察

① 動物園見学での子どもの姿 (1/ 6時 「であろう」の段階)

教師の共通のてだて	I 児 の 反 応	S 児 の 反 応
動物園の動物を見て回る。(感動、体験) ①動物のかっこうや様子を見たり、話したりする。 ②身ぶりや手ぶりでのまね。 ③粘土製作	①友や教師にうながされて、ゴリラに「こんにちわ」とあいさつをし、ゴリラの様子を興味深く見ている。 ②ゴリラのまねはしない。 ③自分から粘土でゴリラを作ると言い、粘土でゴリラの顔を作る(粘土の塊をたたいたり、つまんだり、穴をほがしたりして作る)(写真1)	①キリンの様子をくいいるように見ている。 ②手ぶりや身ぶりでキリンのまねをする。 ③自分から粘土で「キリン」を作ると言い、背の高い特徴をとらえて、粘土を積み上げて作る。



<考察>

どの児童も喜んで動物園の動物を見て回った。どの動物にも興味を示し、I児は友や教師にうながされてゴリラにあいさつをし、ゴリラの様子を興味深く見ていたがまねはしなかった。粘土でゴリラを作ることは自ら作ると言って作り、作り上げた作品を教師と共にゴリラに見せて満足だった。

また、S児は、キリンのまねを手ぶりや身ぶりでし、自分から粘土で「キリン」を作ると言い、早く作りたいとさいそくするほど意欲的にキリン作りに取り組んだ。

これからのことから、子どもたちは、①のてだて、結果から動物に興味を示したのがわかる。また、②、③のてだては、子どもたちの反応の結果から子どもたちの感動を高めるのに有効だったことがわかる。

② 自分の好きな動物を表現する子どもの姿 (3/ 6時 「あらわす」の段階; 「梅組動物園づくり」)

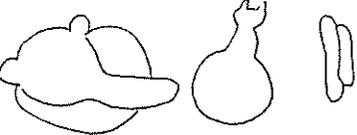
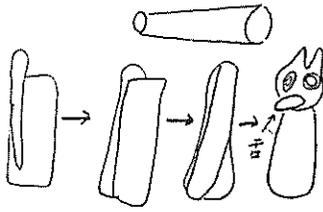
⑦であう(前時の動物園見学を再現したVTRから本時めあてを把握する子どもの姿)

教師の共通のてだて	I 児 の 反 応	S 児 の 反 応
①前時の感動のほりおこし。 ・VTRで再現 ・写った動物の名前を聞く。 ②作りたいものを発表させる。 ③モデル演示(作り方)	①じっと、テレビの画面(ビデオ)を見ている。 ・ヘビが写ると「こわい」という。 ・自分が写るとニヤッとする。 ・友だちが写ると友だちの方を見る。 ②「キリンとヘビとゾウさんを作る」。 ③粘土を袋から出して、早く作りたそうなそぶりを見せる。	①テレビが一番近いところでじーと見入っている。 ・キリンが写るとキリンのまねをして手をのばす。 ・自分が写ると自分であることを指さして笑顔で教師に教える。 ②「キリン」と言う。 ③だまって見ている。

<考察>VTRによる再視聴のてだては、子どもたちの反応からわかるように、キリンが写るとキリンのまねをしたり、自分や友だちが写ると喜んで指さしたりして、感動のほりおこしに有効に働いた。作るものへの意識に結びついた。モデル演示は、あまり、子どもたちは粘土の作り方には興味を持っていない。ここでは、I児のように「早く作りたい」という意識に傾いている。

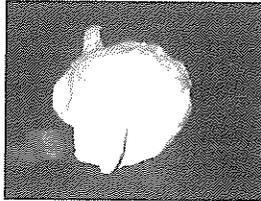
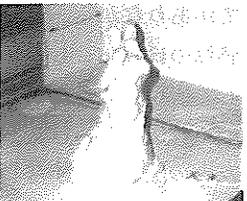
①あらかわす（粘土で好きな動物を作っている子どもの姿）

①：教師

教師の共通のてだて	I 児 の 反 応	S 児 の 反 応
<p>①粘土提示 （イメージ作り）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の言葉かけ</li> <li>・写真</li> <li>・身ぶり、手ぶり</li> <li>・モデル演示</li> <li>・粘土のみたて</li> </ul>	<p>ゾウさんを作る。キリン。ヘビ。</p>  <p>ゴリラの写真を見ながら作りはじめる。「ゴリラはどんなかこうをしている」、I児「わからんもん」 ①「これは」 I児「はな」</p>  <p>写真2</p>	<p>キリンの写真をもらい、それを見ながら作る。 粘土をたたいて、高くしたり、丸めたのをくっ付けたりする。 手で伸ばす。</p>  <p>キリンが舌をペロペロとなめていたことを思い起こし、舌をつける。足をつけるように助言した。足をつけるが全体の重みでおしつぶされてしまう。ゾウの写真を見てゾウを作り、ウマの写真を見てウマを作る。「できた」と見せる。</p>

＜考察＞I児は言葉かけや写真のてだては有効に働いておらず、それでもゾウやキリンなどを作った。これは、本時の「であう」段階のVTRの感動のほりおこしが有効に働いたためだろう。I児は集中して作ることができた。S児は写真を見ながら、また、同じようにVTRのペロペロと口のまわりをなめていたキリンを思い出し、キリンの顔に舌をつけ、自分のキリンを表現することができた。また、自分なりに写真を見ながらウマやゾウを作り満足していた。ここにおけるS児にとって言葉かけや写真は動物への想いを明確にするのに有効であった。また、粘土でこの想いを深めて表現することができた。

② ひろげる（作り上げた動物を見合う子どもの姿）

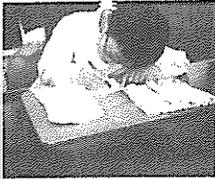
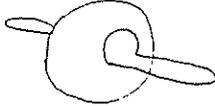
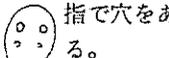
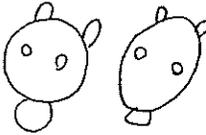
教師の共通のてだて	I 児 の 反 応	S 児 の 反 応
<p>①見合う場の設定 ②作りあげた作品の紹介</p>	<p>①集まる</p> 	<p>①集まる</p> 

＜考察＞I児は作ろうとする動物のイメージを持ち続け、対象の大まかな形をとらえ、粘土で立体的に作ることができた。S児は動物園のキリンのイメージを持ち、その動物の特徴をとらえて粘土で作ることができた。以上のことから、どの子どもこの題材の学習内容を達成することができた。また、どの作品も動物の形態の特徴をとらえ、どっしりとした量感がある。

③ 自分の好きな動物を表現する子どもの姿（2/4時「あらかわす」の段階；「梅組動物村づくり」）

⑦「であい」で動物の声（カセット）、VTRの再現、材料の見たてをする。

④ あらすじ（粘土で好きな動物を作っている子どもの姿）

教師の共通のてだて	I 児の反応	S 児の反応
<p>②粘土で好きな動物作り 〈イメージ作り〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉</li> <li>・素描</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>・動作化</li> </ul>	<p>(Ka君が馬のまねをしている様子を見てニコニコしている)素描をする。</p> <p>「ゾウさん、はな」と言いながら、クーピーを使って下のように描く。(写真3)</p>  <p>粘土の作品〈ゾウ〉</p>  <p>この後「おさる」と言いながら「ないているおさる」を作る。</p>  <p>指で穴をあける。</p>	<p>素描をする。画用紙に黄でかく。さっと下のよう描き上げる。</p>  <p>「先生、キリン、キリン」と言いながら見せる。写真をとりに行く。(キリンの写真)</p> <p>写真を指でなでている。「オーホホ」と笑う。首をのばすまねをする。</p>  <p>親指と人さし指でつまみ出す。指で穴をほがす。</p> <p>この後、首を曲げているキリンを作る。</p>

〈考察〉

I 児、S 児共、素描をしてイメージを深め、自分が作る動物を明確にした。また、S 児は、その他に写真に写っているキリンを指でなでて作るものを明らかにしている。

これらの作品では、I 児はイメージを素描したように象の鼻を粘土でも長くした。

S 児は、イメージを素描したようにキリンを 2 頭、粘土で作上げた。

以上のことから素描、写真などのてだては両者の子どもの作品からも明らかかなようにイメージの持続や明確さに有効に働いたと言える。

6 全体考察

- (1) 個の造形表現の実態をとらえ、それに基づく個に即した学習内容を設定したことについて一人ひとりの造形表現の実態から学習内容を設定した。上の「ひろげる」の考察からも明らかに、どの子ども学習内容を達成し、粘土表現の高まりを見ることができた。
- (2) 活動のしくみとてだて

I 児、S 児、共、「であう」から「ひろげる」まで動物づくりの意欲が続き、自分なりに多様なイメージを持ち続けたり、形態や作り方を工夫したり、量感がある動物づくりができたが、てだてがありながら、十分生かすことができないところもあった。

感動のほりおこしのVTRや写真などはイメージ作りのイメージの持続や明確さに有効であり、楽しく表現することができた。「であい」における動物園見学や「あらわす」における各自の動物づくり、「ひろげる」における各自、持ち寄って、梅組動物園づくりなどのおのおのの活動に友との関わり、すなわち、友と好きな動物の話をしたり、作品を置き合う姿が見られた。

7 研究のまとめ

- 感動の持たせ方や対象とのかかわり合いのあり方の工夫、つまり、ここでは体験をし、それをVTRで再現し、動作化をするなどのイメージ作りによって生き生きと表現することができる。

8 今後の課題

- 物の見方、とらえ方の未分化な子どもたちの粘土学習における動作援助のあり方。

- 9 おわりに ○ イメージ作りを友とかかわり合って造形表現に生かす姿を求めて。

# 一人ひとりが楽しみながら集団参加の力を高める生活単元学習指導

## 行事単元における人と人をつなぐ場の構成

特殊教育部（生活） 江口良夫

### ○ はじめに

行事単元の学習過程に、一人ひとりが興味や得意なことを生かして、自ら集団と関わり合って取り組む「そろえる」「つくる」「あそぶ」場を構成すれば、子どもたちは、楽しく友と関わり、集団参加の力を高めていくことができる。

### 1 主題の意味と重要性

#### ○ 一人ひとりが楽しみながら集団参加の力を高めるとは

一人ひとりが自分の興味や得意なことを生かして仲間と共に活動することの楽しさにひたりながら、友に関心を寄せ、相互に作用し合って活動する能力や態度を高め仲間意識を確実にしていくことである。つまり、個に応じて次のような力を身につけていくことである。

- ① 友の活動や要求に注意し、友と関わり合おうとする積極的な参加態度を基盤として。
- ② したいことや欲しい物を要求する能力
- ③ 要求される物や行動をとらえ、応ずる能力
- ④ 役割を遂行したり順番を守ろうとしたりする態度
- ⑤ 認め合ったり共感し合ったりする態度
- ⑥ 手助けするなどの、協調的な態度 などである。

友と関わりがもて(①、②、③)協調的な行動がとれ(④、⑤、⑥)友と安心して楽しく関わり合うことができるようになることは、低学年の子どもたちの共通課題であり、生活を広げていく素地となる。

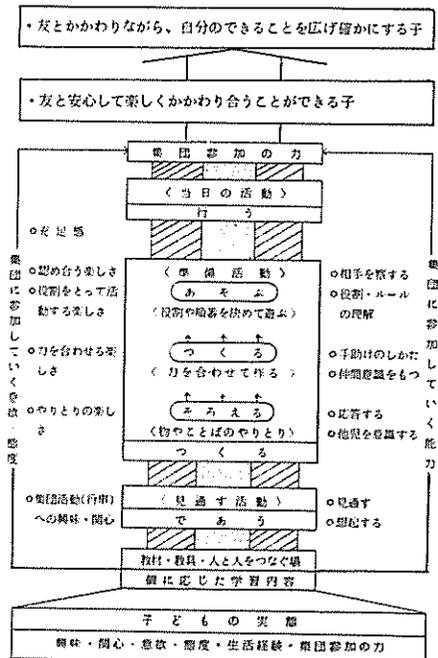
低学年ふじ組の子どもの集団参加の様相は、友達や教師に誘われないと集団に参加できにくい子から、「〇〇をしよう」と呼びかけるなど、集団活動を自己中心的ではあるがリードできつつある子どもまでいる。しかし、欲しい物を要求したり、順番を守ろうとしたり、手助けをしたりすることは極めて少なく、特定の好きな友との関わりができつつあるが、まだ、それぞれが物と関わり、並行的な活動が中心となっている。したがって、まず、個々の子どもが熱中して活動に取り組めるように物や活動の場を構成していくことが大切である。それと同時に、共通に興味や関心を持てる物、一緒に活動することを促すような物を媒介として、個々の子どもの活動をつないでいき、楽しく関わり合う中で、応答能力や協調的な態度、などの集団参加の力を高めていくことが必要である。

従来の生活単元学習指導においては、主に個々の子どもがよりよく活動できるようにするための取り組みがなされてきた。本研究では、その成果を踏まえ、更に、物を媒介として子ども同士をつなぎ、関わり合いを促す活動の場を学習過程の中に構成し、集団参加の力を高めていくことにした。

#### ○ 行事単元における人と人をつなぐ場の構成とは

行事単元は、行事の当日を頂点として、子どもたちが共通のめあてを持ち、協力し合って取り組んでいく一連の活動のまとまりである。一定の時期にくり返し行われることで活動の見通しを持ちやすくする特徴をもつものである。行事単元の準備の過程に、次の三つの活動の場を構成する。

### ○ 主題の構想



「そろえる」；めあての活動に必要なものをみんなで取り寄せる。買いそろえる活動。「つくる」；物や人に働きかけながらめあての活動や、それに必要な物を生み出していく活動。「あそぶ」；作った物を使って役割や順番を決めたり励まし合ったりして友と遊ぶ活動、である。この三活動は集団参加を促す機能を多様に持っている。それぞれの活動の中心的な機能を次にあげると、

「そろえる」；物をやりとりする活動を通して、要求表現したり要求に応じたりする関わりを促す。  
 「つくる」；手助けをしながら一緒に作る活動を通じて、めあての共有化や仲間意識を強める。  
 「あそぶ」；自他共に楽しもうとする意識に支えられて、順番などのルールを守ることを促す。これら三活動は、共に物を媒介とした関わりを基底としており、このことは関わりを容易にする。また、行事当日の活動への取り組みとして相互に関連し合いながら自然に流れていく三活動を経験することで、集団参加の基礎となる内容に触れさせることができる。更に個の得意とする活動の場を選択することができる。これらの機能や特徴を持つ三活動をより人と人をつなぐ場としていくためには、次のような個別化と集団化の観点からの場の構成が必要である。

- ① 個々の子どもの興味・関心が深い活動であり、個々の子どもが取り組める活動であること
- ② 相手を必要とする状況があり、一緒に行動したくなる物や活動であること
- ③ 共に充足感を味わうことができたり、活動結果が認め合えたりすること

「人と人をつなぐ」とは、友達や教師に誘われたい人と関わりを持ちにくい子どもたちが、自分の得意とする活動や興味ある活動を友と共に精一杯取り組むことで、友に関心を寄せたり、親しさや仲間意識を強めていくことである。更には、ルールを相互に意識して関わり合ったり、人のよさを認めあったり、喜びや悲しみなどを共感し合ったりすることである。

子どもたちは、行事の当日に向かって「そろえる」「つくる」「あそぶ」活動に取り組むなかで、場の魅力にひかれ、友と関わることの楽しさにひたりながら集団への参加を広げ深めていくことができる。

## 2 学習指導上の問題点

- 行事単元学習指導において、意図的に集団参加を促す場の構成が不十分で、自分の得意なことなどを生かし、子ども同士が関わり合って活動する姿が現われにくかった。

## 3 問題点説明の方途

- 行事単元の学習過程の中に「そろえる」「つくる」「あそぶ」活動を設定し、個性化と集団化の観点から人と人をつなぐ場の構成をしていくことで、一人ひとりが楽しみながら集団参加の力を高められる。

- ① 「そろえる」：物やことばのやりとりを必要とする場を構成し、友への意識を高める。
- ② 「つくる」：力を合わせる必要のある物を作る場を構成し、めあての共有や仲間意識を強める。
- ③ 「あそぶ」：役割や順番を決めることを促す遊ぶ場を構成し、ルールや相手の気持ちに気づかせらる。
- ④ 三活動に共通して、物を媒介として関わりを容易にし、個々に活動が遂行できる手だてを講ずる。

## 4 基本的な指導のしくみ

	であう	つ	つ	る	あ	そ	ぶ	行	う
	行事を見送す活動	そろえる	つ	つ	る	あ	そ	ぶ	当日活動
活動と内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 活動の見通しをとらえる。</li> <li>・経験の想起</li> <li>・作るもの、作り方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 活動・遊びに必要なものをそろえる。</li> <li>・物・ことばのやりとり</li> <li>・友達への意識</li> </ul>	物を媒介とした人と人の関わり			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 活動・遊びに必要な物を力を合わせて作る。</li> <li>・協調的態度</li> <li>・仲間意識をもつ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 作った物を使って楽しく遊ぶ</li> <li>・相手の気持ちや立場を察する</li> <li>・相手と調整する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ できあがった物や練習してきたことを見せ合ったり、遊んだりして行事を楽しむ</li> <li>・集団活動を楽しむ</li> <li>・一人ひとりのよさを認め合う</li> <li>・新しい行事への期待</li> </ul>	
手だて	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 見通しのもたせ方</li> <li>・モデル提示</li> <li>・試し活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 物やことばのやりとりを必要としたり、やりとりを楽しんだりする場（模擬店）</li> <li>・要求しないと物が得られない</li> <li>・要求に応じて物を渡す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1つのものを一緒に作ったり、手助けをしたりして製作する場</li> <li>・作り方は簡単であるが、1人ではできにくい大きいものの製作など</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 役割や順番を決めたり、励まし合ったり、相手に譲ったりして遊ぶ場</li> <li>・得意な役割の選択</li> <li>・ルールの明確化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ みんなで作りあげた喜びを味わう場</li> <li>・できるようになったことの明確化</li> <li>・役に立ったり、認められていることの明確化</li> </ul>		
			幼作、絵、文字、ことば等個に応じた手だて						

## 5 指導の実際と結果の考察（単元「クリスマス会」）

### (1) 目標

- みんなで楽しくクリスマス会に参加したり、自分の好きな物を一緒に飾るなどの準備をしたりすることができるようにする。
- ・ 「～を下さい」「どうぞ」「ありがとう」などと言って、ことばや物のやりとりができる。
  - ・ ツリーを手助けし合うなどして一緒に作れる。
  - ・ 自分の役割に応じてクリスマス会に参加し楽しむことができる。

### (2) 計画(約9時間)

1. クリスマス会について想起しめあてと見通しをもつ ————— 1時間
2. クリスマス会の準備をする ————— 5時間
  - (1) クリスマスツリーに必要なものを模擬店より買いそろえる……………①
  - (2) クリスマスツリーを作る……………②
  - (3) だしもの練習をする……………②
3. クリスマス会をする ————— 3時間

### (3) 指導の意図と考え方

本単元は、クリスマス会をしようという意識のもとに、クリスマスツリーに必要な物を模擬店より買いそろえたり、一緒に大きなツリーを作ったり、だしものを練習したりする活動を通して、友との積極的な関わりや仲間意識、手助けするなど協力的な態度や役割を遂行しようとする態度などの集団参加の力を高め、みんなで楽しくクリスマス会をすることができるようにするものである。また、買い物、飾りつけ、歌などの初歩的な経験を持たせていこうとするものである。

「そろえる」活動では、美しく魅力的なミニチュアを多く準備し、これらを、模擬店に提示し、買いそろえることにする。このことで、応答活動を促し、友への意識化を図る。

「つくる」活動では、大きな1本のクリスマスツリーをみんなで飾りつけて作り上げる。また、一人では飾りつけが難しい物などを提示し、手助けを促す。このことで、協調的態子を育てる。

「あそぶ」活動では、動作化して歌って楽しみ合う。

表Ⅲ 抽出児の実態と学習内容および手だて

表Ⅰ ことばのやりとりのステップ

1. 名前を呼ばれたら返事する。
2. 欲しい物、したいことを身振りやその名をいって要求する。
3. 簡単なあいさつや、要求語を言ったり、話しかけに応じたりする。(M児、K児)
4. 助詞を使って要求する。
5. たずねたり、教えたりする。
6. 依頼したり指示したりする。(O児)

表Ⅱ 金銭処理のステップ

1. 買い物にはお金がいることを知る。
2. 品物とお金を交換する。(M児)
3. 硬貨の種類がわかる。
  - (1) 同じ物を対応・分類する。(K児)
  - (2) 名称を聞いて硬貨を選び出す(O児)
  - (3) 価値の大小関係がわかる。

	M.A	集団参加	ことばのやりとり	金 銭	学習内容	手だて
M児	2歳6月程度	○行動生起、集団活動にはさそいかけが必要。 ○役割遂行は模倣してでき、店員役が好き。	○「～を下さい」のことばによる指示理解や要求表現ができつつある。(立場に関係なく)	○お金が必要であることに気づき始めている。 ○お金であることがわかっている。	○好きな役割を通して、自発的に友と関わる。 ○簡単な要求指示が理解でき、応答ができる。	○好きな役をとる機会を多くとる。 ○動作・絵図を中心の手がかりとして提示する。
K児	3歳1月程度	○特定の人とは関わりを持つが、ルールを守るとは不十分。 ○役になりきって楽しむ。	○あいさつや要求をことばで表現したり、応答したりし始めている。	○品物とお金を交換するが、確かでない。 ○10円、100円が絵図と対応して弁別できる。	○特定の人以外の人とも積極的に関わる。 ○ルールに気づき、守ろうとする。	○お金の支払いや交代などを促す助言。 ○絵図、ことばを中心の手がかりとして提示する。
O児	3歳7月程度	○他児に役割を要求するなど働きかけをする。 ○ルールを守り始める。 ○役になりきって楽しむ。	○ことばでたずねたり、教えたり、依頼したりすることができる。	○名称を聞いて、10円、100円を取り出せる。 ○価値の大小、等価関係はまだ理解できない。	○自発的に手助けをしたり、教えたりして、協力できる。 ○ルールを守り合う。	○手助けなどをする場の明確化や助言。 ○ことばかけ、文、数字を中心の手がかりとして提示する。

(4) 子どもたちの取り組みの実際と考察

① 学習に意欲をしめし、準備のしかたを見通す子どもたちの姿(「見通す」活動)

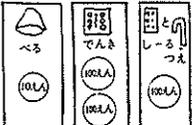
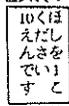
※ 未完成のツリーを提示し、美しい魅力的なミニチュアを模擬店に提示する。VTRによって、美しく飾られた大きなツリーを見せる。買い物カードを使用して買いそろえるモデル演示をし、試しの活動を促す。

M 児の 反応	K 児の 反応	O 児の 反応
<p>M<sub>1</sub> 指さしながら画像のツリーを見入っている。時々「ワー」と言って手をたたく。</p> <p>M<sub>2</sub> 店をみて「おみせ屋さん！」と言う。[T]「Mちゃんお店屋さんになって」</p> <p>M<sub>3</sub> 「ハイ」(元気よく)と言って店へサッと行く。 [T] 買いそろえるモデル演示をする。</p>	<p>[T] ピカピカしているよ何かな。</p> <p>K<sub>1</sub> 「でんき」と答え、のぞき込んで画像を見たり、未完成のツリーを見たりしている。</p> <p>K<sub>2</sub> [T]のモデル演示が終わって、買い物カードを選び、A君に「これいいね」「はい」といってラジカセのカードを進める。</p> <p>K<sub>3</sub> A君に「頑張って」という感じで語り背中を軽く押す。</p>	<p>[T] O君どうですか。</p> <p>O<sub>1</sub> 未完成のツリーと見比べて「うん、いいよ」などと言って興味深く画像を見入っている。</p> <p>[T] 店を指さしながら「おもちゃさんがあったり、それから…」</p> <p>O<sub>2</sub> 「電気屋さん」などと言って、A君にK君と共に買い物(試し活動)を勧める。</p>

<考察> 未完成のツリーと美しく飾られた大きなツリーの提示、更に、美しいミニチュアの飾りの提示によって、ツリーを作りたいという意欲を高めることができた。模擬店を設置したことは、店員役が大好きなM児に、集団の中での活動の場を与えることができ、積極的な活動を促した。試しの活動をA君に勧めるという行動がとられているが、これまでの学習の中でA君に試し活動をしてもらったことが多かったためであろう。譲り励ます関わりがK児、O児に現われた。

② 友と楽しくかかわり合いながら模擬店より買いそろえる子どもの姿(「そろえる」活動)

※ 買い物カードを絵図を中心としたもの(M児、K児)、文を中心としたもの(O児)で作成し個に応じて手がかりとして提示する。店と家の場を設定し、買い物かごは1個に制限した。

M 児の 反応	K 児の 反応	O 児の 反応
<p>M<sub>1</sub> 店から「K君!」「来る」「来る」と大声で叫ぶ。</p> <p>M<sub>2</sub> 急いで電気コーナーへ行きライトを取ってきてK児に渡し、お金を受けて「アー」「ありがとうございます」と大声で言う。</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;">(買い物カードの例)</div> </div>	<p>K<sub>1</sub> 「でんき」のカードを取り絵と合わせて[T]と100円を2個選び「いってきます」と言って手を振り、買いに行く。</p> <p>K<sub>2</sub> 店で頭を下げ、カードを示し「でんき下さい」と言い、お金を渡す。</p> <p>K<sub>3</sub> 「ありがとう」と言って家へ帰り「電気買ってきたよ」と大声で言う。</p>	<p>O<sub>1</sub> [T]に頼まれた接続コードを買った後、「今度はK君よ」「電気買ってきて」と言う。</p> <p>O<sub>2</sub> 「いってらっしゃい」K児の買い物を「家」から乗り出して見つめている。</p> <p>O<sub>3</sub> 待ちかまえていたように電気(ライト)を受け取る。</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  </div>

<考察> 好きな役になったM児は、K君が買い物に来てくれることがうれしくてたまらないという姿(M<sub>1</sub>)を見せている。このことは、集団の中での自分の活動の場が得られ、友が関わってくることで自分の役割が認められること、自信をもって応答できることなどがM児をK児とつな

ぎ、関わりを積極的にしていると考えられる。絵を手がかりとした買い物カードは、ことばのみでは理解できないM児にK児の要求を伝えることを可能とし、スムーズな関わりを成立させている(K<sub>5</sub>・M<sub>5</sub>・K<sub>6</sub>)。買い物かごを1個に制限したことは、交代活動を促した(O<sub>3</sub>)。しかも、O<sub>3</sub>でK児に依頼し、買って来てもらうことを期待して待ち(O<sub>4</sub>・O<sub>5</sub>)、K児は頼まれた物を喜んで買いに行き(K<sub>7</sub>)、期待に応じて(K<sub>8</sub>)共に喜び合う姿を生み出した。家と店の場を設定したことで、「いってきます」「買って来たよ」などという発言に見られるように家族的な意識、仲間意識を強めることができたと考えられる。なお、ことばによるやりとりや、お金の使用などの学習も促されている。



- ③ 友と力を合わせて1本のクリスマスツリーを作りあげていく子どもたちの姿(「つくる」活動)  
 ※ 大きなツリーを1本提示する。飾る物は、長い物、コンセントに接続すれば光る物、簡単に取りつれられる物、シールをはって作り上げる物などを多く準備している。

M児の反応	K児の反応	O児の反応
M <sub>6</sub> モールを飾りに行くが、飾るのをためらう。T「では、一緒に飾ろう」(→K <sub>7</sub> )	K <sub>7</sub> A児と2人でモールを取りあげ、ツリーに飾りつける。T「も高い所を手助けする。(→M <sub>7</sub> )」	O <sub>6</sub> ライトを電源に接続する。(ライトが点灯する)T「ワーすごいなー」
M <sub>7</sub> 手を振りながら飾りつけの様子をそばで見ている。(飾り終わって)「ワー、モールきれいになったよ」と喜びの表情を浮かべ、手を振りながら大声で叫ぶ。T「モール、きれいになったね。Mさんのモール」	K <sub>8</sub> (飾り終わって)ツリーを見て、踊って喜ぶ。 K <sub>9</sub> ライトを用意する。T「ワーすごいなー」「どうするかな」(→O <sub>6</sub> )	O <sub>7</sub> K児、Tと共にライトを持ちあげツリーに取りつける。 O <sub>8</sub> (飾り終えて)K児、M児、A児ほか全員でツリーを見つめ、一緒に喜び合う。
M <sub>8</sub> 次に、ペルをTに飾る場所を指さされて、取りつける。	K <sub>10</sub> 点灯したライトをO児とTと一緒に持ちあげ、ツリーに飾りつける。 K <sub>11</sub> 一緒に喜び合う。	



<考察> 美しく光り、長い、モールやライトを提示したことは、自然に、力を合わせて飾りつけたり電源に接続してやったりする協調的な活動の姿を生み出した。これは、美しい物で、共通に興味を持つものであること、自分たちのツリーを作っていること意識が働いていると考えられる。このことは、飾り終わって、友に喜び合う姿に反映している(M<sub>7</sub>・K<sub>11</sub>・O<sub>8</sub>)。なお、一人で簡単に取りつけられる物も提示し、活動の喜びを経験させた(M<sub>8</sub>)。

- ④ 自分の役割を楽しみながら精一杯演じたり、手助けしたりして練習に取り組む子どもたちの姿(「あそぶ」活動)  
 ※ 集団に積極的に参加できなかったM児が、好きな店員役になって積極的な関わりを始めてきた。このM児が、出し物のはじめと終わりのあいさつをしたいことを表明してきた。そこで、代表のあいさつはM児にしてもらうように皆で決定した。

M 児の反応	K 児の反応	O 児の反応
M。O児に促されて、元気よく自分で舞台中央へ行き、大きな声で「気を付け」「今からふじ組のうたを始めます」とあいさつをし、ニコニコしてもとの場所へ帰る。	K。袋をかつぐ、ひげをなでる手を輪にして「いっぱい」を表わすなど、動作をユーモアたっぷりにしながら歌う。	O。自発的にM児の背を軽く押し、あいさつをするように知らせる。 (終りのあいさつの時も同様なサインを出す)

〈考察〉 O児は、M児にあいさつをするように促すサインを自発的に出し、M児は、促されながらも自発的に生き生きとした声であいさつをする。このことは、M児が集団の中での活動に自信を持ってきたことを示している。また、他児もそれを認め、励ましているものと考えられる。

〈全体考察〉

表Ⅳ 集団参加と協調性の変容

(1)クリスマス会の準備活動として「そろえる」「つくる」「あそぶ」活動を設定し人と人をつなぐ場の構成をしたことについて。

	集 団 参 加	M児	K児	O児
1	親しい友達や興味ある活動の側に行って見ているが、関わろうとしない。			
2	親しい友達や興味ある活動の側に行って活動を模倣したり、働き掛けに応じたりする。	◇		
3	特定の親しい友達ができ、やりとりして遊ぶ。	◆	◇	
4	同じ場において、2～4名の集団遊びに協力的に参加する。		◆	◇
5	5～6名の集団で同じ目的をもって、ルールを守り協力的に遊びに参加する。			◆

O「そろえる」活動では、模擬活動の中で自分の活動の場が認められると意欲的な応答活動を促し、関わりを積極的にした。また家と店の場を設け、買い物かごを1個に制限したことは交代活動を促し、期待一期待に応える関係を生み出し、仲間意識を強めた(②)。

	協 調 性	M児	K児	O児
1	みんなと一緒にすることをいやがる。さそっても参加しない。			
2	一対一のさそいかけの時だけ、しばらく一緒に活動するが、持続しない。	◇		
3	集団へのさそいかけに対して、気が向くと一緒に考えたり活動したりする。	◆	◇	
4	みんなと一緒に考えたり活動したりするなかで、時折わがままな行動が見られる。		◆	◇
5	みんなと仲良く一緒に考えたり活動したりする。			◆

O「つくる」活動では、一つの物を皆で作ることで自分たちのものという意識を促し完成を共に喜び合う姿を生み出した。長い物などの提示により協調的な活動を促すことができた(③)。

O「あそぶ」活動では、応答活動や手助けされたことの喜びを味わい集団活動に積極的になってきたM児を認め励ます姿が自然に生まれている。

好きな役を譲る行為は、相手の気持ちを察し、自己を調整する力がついてきていることを示している(④)。集団参加と協調性の変容をまとめると表Ⅳになる。

(2) 個に応じて絵カードや文字カードをやりとりの手がかりとして提示したことは、要求の伝達をスムーズにし、関わりを成立させていくことに役立った(②)。

(3) 模擬店でのやりとりは、あいさつの定着、ことば(絵)と物の結びつき、数や買い物への興味関心を高めている。母親と共に簡単な買い物を積極的に行っているということが連絡されている。

6 研究のまとめ 行事単元学習過程の中に「そろえる」「つくる」「あそぶ」活動を設定し、個性化と集団化の観点から人と人をつなぐ場を構成することで楽しみながら集団参加の力を高められる。

7 残された問題点 集団参加の観点からの行事単元間の系統性等の見直しが必要である。

O おわりに 友と生き生きと関わり合って自己の生活を豊かにしていく子どもの姿を求めて……

# 心の健康を育む保険指導

—フォーカシング箱イメージ法を用いた援助—

保健部 村瀬 奈津子

## ○はじめに

心の健康を育むためにフォーカシング箱イメージ法を用いれば、子どもの心にある不安や悩みを散らせ解消させることができる。

### 1 主題設定の理由

○心身共に健康であるとは、子どもが自分に対して自信を持ち、生活全般において精いっぱい自分の力を発揮し、何事にも生き生きと取り組んでいる状態である。

その妨げとなる体調の異常には、心理的な要因が深く関わっていることがある。

本校の保健室来室状況でも、腹痛や頭痛で来室した子どもの中には、身体状況の観察や子どもの話から、心理的な原因で体の不調を訴えていると推察される例がある。しかし、自分から保健室に訴えに来た子ども以外は、対応しにくい。

本校の過去の「心の健康を育む保健指導」の研究の経過では、個別の相談活動を中心とした側面的援助や健康個人カルテによる観察と相談活動を保健室によくくる子どもに対して行った。

その結果、登校拒否傾向児や環境不適應と考えられる子どもが明るさを取り戻し、楽しい学校生活を送れるようになった。しかし残された研究課題として、次のことが残っている。

- ①日常的に子どもの心の健康状態を把握する方法の確立。
- ②ふだん心身共に問題状況にあるように見えない子どもを対象として、心の健康を育む方法の確立。

そこで本校の子どもの心の健康の実態を把握するために、図1アンケートを行った。

①問4 不安や悩みが「ある」と答えた子どもは、140名である。つぎに、それらの解決策の一つとして、誰かに相談しているかを尋ねた。

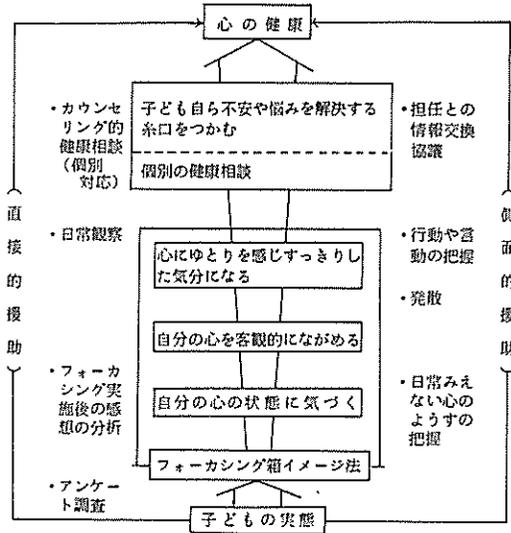
#### ②問3 悩みを話す相手

学年が進むにつれ、家族や教師に話すより、友達に話す方が増える。全体としては、図2の通りである。「誰にも言わない」と答えた子どもの割合は、学年差はほとんどない。子どもが保健室に自分から話にくるのを待つだけでは、十分な援助はむずかしいといえる。

#### ③悩み（心理的な問題）と体調（図4）

問5・6「ある」と答えた心理的な要因が、睡眠や食欲に影響があった経験をもつ子どもである。これらのことから、日常保健室ではなかなか把握しにくい児童

（めざす子ども像  
○自ら心身の健康状態に気付き、健康の保持増進につとめる子ども）



### 保健アンケート

年 組 氏 名  
内容は秘密にします。あなたの様子を教えてください。

1. 今までに気になることや困った事がありましたか。  
① はい ② いいえ
2. それはどんなことですか(いくつでも)  
① からだのこと ② 友だちのこと  
③ 勉強のこと ④ そのほか
3. その時誰かに話しましたか  
① おとうさん ② おかあさん  
③ きょうだい ④ ともち  
⑤ 学校の先生 ⑥ 誰にも言わない  
⑦ そのほか
4. いま気になること、困ったことがありますか  
① はい ② いいえ
5. 気になることがあって、なかなか眠れないことがありますか。  
① はい ② いいえ
6. 気になることがあってご飯を食べたくなかったことがありますか。  
① はい ② いいえ

(図1) アンケート ※ S 63.12.5 実施  
用紙 対象 3-6年 (N = 315)  
※ (1-2年は発達段階上その日にあった事に影響されやすいので対象からはずした。)

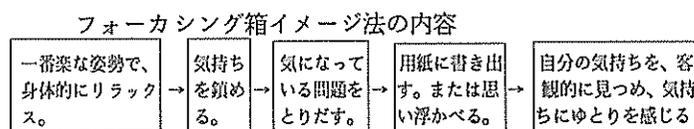
への援助活動の工夫が、必要であると推察される。

また、今までの研究対策は図4 囲みA・Bにいる子どもだったが、C・Dにも心の健康を育むことは必要である。以上のことから、全ての子どもに心の健康を育むことが必要になると考え、本主題を設定した。

## 2 主題の意味と重要性

(1)心の健康を育むとは、子どもが自分の心の状態に気づき、自発的に悩みを解決する意欲を持つようにする。つまり、子ども自ら心の健康を保持・伸長できるように、養護教諭・担任の連携により、直接的・側面的に援助を行うことである。

(2)フォーカシング箱イメージ法は集団を対象として、心の健康を育むために適切な方法であると考えられる。内容は、次のようなものである。



子どもが毎日の学校生活を生き生きと過ごすために心の健康を育むことは、不安や悩みを抱えて保健室を訪れる子どもだけでなく、不安や悩みがあっても誰にも言えない子どもにも必要である。また、日常不安や悩みがないような子どもにも自分の気持ちを静かに客観的に見つめ、すっきりした気分で学校生活を送れることは大切である。フォーカシング箱イメージ法は、子ども自ら心の状態を見直す機会を与え、その方法を身につけさせる機能をもつ。また、フォーカシング箱イメージ法は、集団を対象とし、簡便な方法で、気持ちを整理しすっきりさせるという価値がある。この方法で目指す子ども像は、自分の心の状態に気づき、自発的に悩みを解決する意欲をもつ子どもである。

## 3 保健指導上の問題点

- 1)保健室に来ない子どもの心に迫る方法の確立がなかった。
- 2)子どもの自ら自分の不安や悩みに気づき、心の健康を育む手だてがなかった。

## 4 問題点説明の方途

- 1)すべての子どもが、自ら自分の心の状態を客観的に見つめ、心の健康を育むために、集団でフォーカシング箱イメージ法を日常的に行う。
- 2)フォーカシング箱イメージ法を、日常的に行い子どもがそのやり方に慣れれば、自分の気持ちを客観的に見つめ、自分の気持ちの整理ができるようになる。

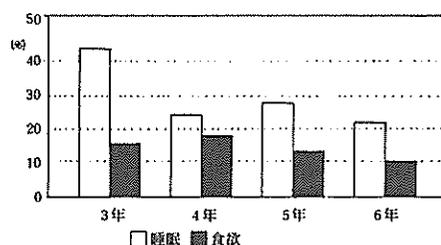
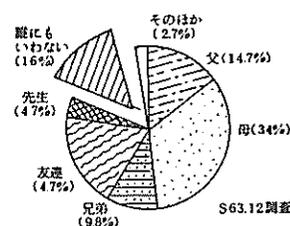
## 5 研究の実際と考察

(1)対象 3・4年生165名

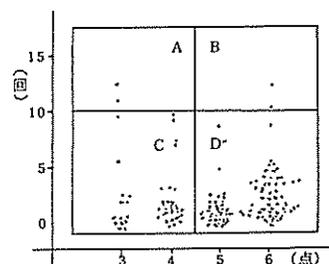
(2)計画 曜日を決めて、毎週1回ずつ教室を回って帰りの会に実施する。

3の1月曜日 3の2火曜日 4の1木曜日 4の2金曜日(行事等で帰りの会に時間がとれないことが多かったので以下の資料では対象から外した)

(図2) 図1 アンケート問3  
「悩みを話す相手」(N=315)



(図3) 図1 アンケート問5・6で「はい」と答えた者割合(N=315)



(図4)  
2学期の保健室来室頻度とアンケート問4・5・6の答え「ハイ」1点「イエエ」2点として相関を調べた物 (N=315)  
S. 63.12調査

(3)経過 2月までの集団フォーカシングの経過は以下のものである。

- ・実施期間 12月上旬－2月の7－10日に1回
  - ・実施時間 帰りの会
  - ・一期 12月－1月上旬 ①箱イメージ法（紙に書き込む方法）
  - ・二期 (OHPによる説明)
- 1月中旬－2月 ②箱イメージ法（頭の中に思い浮かべる方法）

①・②を子どもに任せてする方法

(4)実際

資料1にあげるマニュアルにそって、養護教諭が実施した。紙に書き込む方法はB5の中質紙に資料2のようにプリントしたものをを使った。資料2においてLは、上に向かって口の開いた箱を表す。

集団フォーカシング

○今日は皆さんの心に浮かんだ事をいろいろだして、気持ちの整理をしましょう。  
いまからすることはテストや検査ではありません。楽な気持ちでやってください。  
いま配っている用紙には、箱がたくさんかいてあります。その箱のなかに今からいろいろいれていきます。  
では始めます。

○自分が一番楽な格好をしてください。それが一番楽ですか。では軽く目を閉じて深呼吸を1回しましょう。・・・ 楽になりましたか。  
いま膝の辺りはどんな感じですか。・・・  
いまお腹の辺りはどんな感じですか。・・・

○では自分の事を振り返って、気になっていることや困った事はないかなあと考えてみてください。・・・何か浮かんできましたか。  
浮かんできたひとは、鉛筆を持って箱にいれていきましょう。  
をしたい人はしてもいいですよ。  
書き終わったらまた目を閉じて、ふたつめはなかったかなあと考えて下さい。  
またありましたか。では次の箱に書いて下さい。  
どんどん浮かぶ人はどんどんいれて下さい。  
思い浮かばない人はゆっくりやっていいですよ。  
いくつあってもかまいません。  
終わった人は机に伏せて静かにして下さい。

○ではみんな箱に入りましたね。箱の中の事が全部片付いたら気持ちはすっきり楽になりますか。・・・

○それではしばらくの間、心のなかで全部の箱を一步はなれて眺めてみましょう。・・・

○うまくできた人もできなかった人もいますが、今日はここでやめておきましょう。

○目を開けて今の感じを書いて下さい。

○それでは、紙を伏せたまま一番後ろの人が集めて下さい。

月 日	年 組
き ち の せ い り ば こ	氏 名
<input type="text"/>	<input type="text"/>

(資料2)用紙

## (5)実施経過と考察

・集団フォーカシングを実施する際の利点や留意点としては、次のような事があげられる。

### 1)利点

子どもが「受容されている」と感じ、心の中にあることを表出できる。また、子どもの心が箱の中に自由に現れるので、子どもと実施者の間に、信頼関係や心の交流が生じ易くなる。子どもは目を閉じて自分の心を見つめているので、集団で行っても個人の心に迫り易くなる。後で個別の相談活動にも入りやすい。箱の中に自分の気持ちを書き出すことにより、閉じ込められていた事が発散でき、気持ちがすっきりできる。

- 自由性がある。・箱はいくつあってもよい
  - ・いつの事を書いてもよい
  - ・どのように書いてもよい（ふた、鍵、張紙、絵などで表現してよい）
- 秘密性がある。・見られたくないことは「○○のこと」と書いてもよい
- 簡便さがある。・本来一対一のカウンセリングで行う方法が、集団を対象として実施できる。
  - ・自分の心を客観的に見つめるという、子どもにとって難しいことが、書いた箱を思い浮かべて眺めてみるという、わかりやすい方法でできる。

### 2)留意点

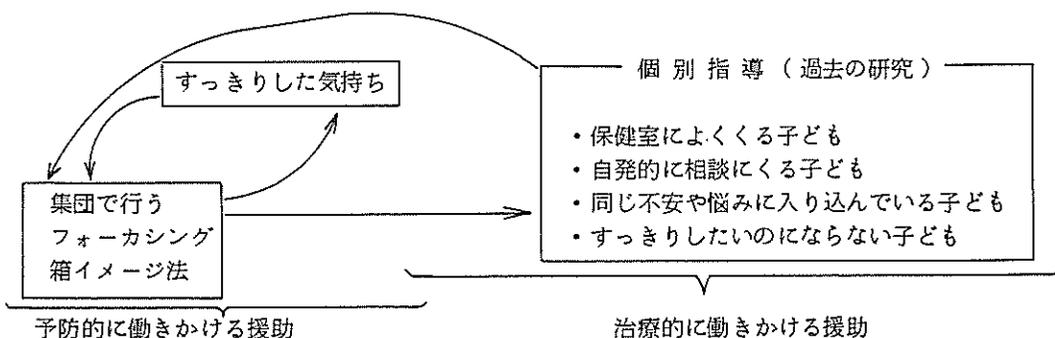
すべての子どもが自分の気持ちに集中するには、受け入れられることと、必ず守る約束が必要になる。約束は、フォーカシングの主旨を「自分の気持ちの整理の時間」と、はっきり理解させる上で必要である。

- 約束が必要なこと。
  - ・「一番楽な姿勢」をする時は、自分の席についている状態で行う。（床の上に寝たり、机の上に足をあげたりしない）
  - ・全員が自分の気持ちの整理をするので、人の邪魔にならないように早く終わった人は静かにしておく。
  - ・教室がシーンとなっても、ちゃかしたり吹き出したりしない。

### 3)集団フォーカシングと個人対応の関わり

集団フォーカシングは、従来の研究の個人対応をより効果的に進め、その前後の早期対応と予防という流れでも利点がある。下図のような仕組みで表される。

フォーカシングを用いて心の健康を育むしくみ



## (6)全体の変化

### 1)子どもたちの「終わった後の気持ち」の経過（図6）

・「すっきり」した子どもは、おおむね半数をこえているが、この子どもたちに対しては期待した効果があったと考える。

・「わからない」子どもはやり方に慣れていなかったり、「その箱を少しはなれて眺めてみましょう」と、自分の気持ちを客観視するところが分かりにくいと推察される。

・「いや」が少し増えているのは、自分の心を客観的に眺められずに、気になる問題に入り込んでしまっている子どもと推察する。

・集団フォーカシングを行っていくうち、はじめは自分の気持ちを静かに見つめることがなかなかできなくて騒がしかったが、回を重ねるごとに静かに集中できる時間がのびつつある。

## 2) アンケートでみる変化

・「気持ちの整理箱」は、気持ちの整理に役立ったか (N=119)

とても役にたった	まあまあ	わからない	あまり	全然役にたたない
(15%)	(31%)	(32%)	(13%)	(8%)

約半数の子どもが役にたったといっている。その内容は、「気持ちがすっきりする」「自分のことがわかってきた」「思い込んでいたことが言えた」「嫌なことをなくすように努力しようという気がする」「嫌なことが鍵をかけて閉じ込められる」「外にでていったから」「自分に素直になれる」などで、①自分の心の状態を客観的に見つめ、気持ちにゆとりを感じる、②子どもの悩みを発散させる場、③問題解決の自発性を育てる、④自分を客観的に見つめる、ということに対し効果があったと考える。

・「わからない」とした子どもは、「役にたつときとたたない時があった」「わからない」「悩みがない」「書かないといけない」などで、①やり方になれていない、②フォーカシングの主旨を十分理解していない、と推察する。

・「役にたたない」とした子どもは、「嫌なことを思い出す」「書くだけだから気持ちは変わらない」「悪いことはすぐ忘れる」「悩みがない」「すっきりしなかった」「その時はいいかなと思ってもまた気になったりする」などで、①自分の気持ちに集中できない、②やり方がわからない、③自分の気持ちを客観的に受け取ることが難しい、と推察する。

このことから、子どもにわかりやすいフォーカシングの主旨の説明を工夫することや、長期的にフォーカシングを行って子どもがやり方に十分慣れる必要がある。

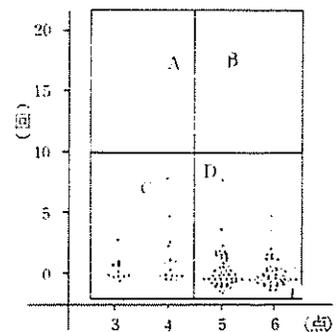
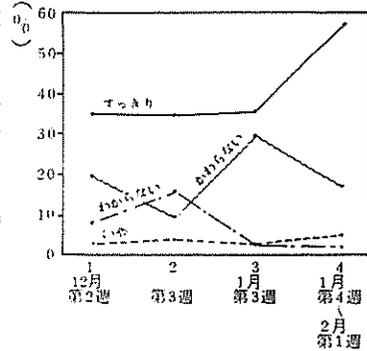
## 3) 実施後の保健室来室状況

図1 アンケートの間4・5・6について、再度調査し、3学期の保健室来室頻度との相関を調べた。それぞれの質問に「はい」と答えた子ども（気になることがあって食欲や睡眠に影響がある子ども）が減っているために、グラフは右方へ寄っている。

2) 集団フォーカシングを行っていく過程で、保健室で個人的に健康相談の場が持った児童や、自分から身体的な悩みを解決しようと相談にきた児童がでてきた。また、集団でするために、悩みの中に入り込んでしまっている児童もでてきた。以下はその例である。

「すっきりしたいのにならない」K男 保健室にほとんど来ない子どもである。2年で転入し、まじめな積極的な子どもである。この子どもは整理箱を気になることで一杯にし、しかもすっきり

(図6) 気持ちの整理箱実施後の感想の変化



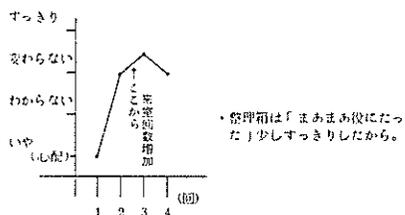
(図5)  
3学期の保健室来室頻度とアンケート問4・5・6の答え「はい」1点、「いいえ」2点として相関を調べた物 (N=119)  
H. 1.3 調査

した気持ちになれないことをまた気にして、明らかに問題に入り込んでしまっていた。感想を見ると「心配な気持ち」とかき、日常では心に問題や悩みを抱えているとは思えない児童だが、受け入れられる場が必要であると考えられる。整理箱の時間は帰りの遅くなるので時間のある時がよいとした。

「箱に書いた事を相談」(S男) 保健室に話こない子どもだったが、定期的に箱イメージを行っていくことで、養護教諭に話してみる気になったのか、整理箱に書いた事を話にきた。アトピー性皮膚炎によるひびわれのことだったが、話を聞き、保健指導や処置をした後の整理箱の時間では、「このあいだの時間でもう気になることがなくなったから、なにもないよ」と笑顔を見せた。

「〇〇のことが気になる」(E子) これまで友達の付添いで保健室にくることはあっても、自分の事は話さなかった。フォーカシングを実施するようになってから、入院の事についての悩みを書き、そのことについて話をするようになった。

(E子の整理箱の感想の変化)



	ドットグラフ上の変化	考 察
K男	C→D	気持ちの整理に慣れ始めていると推察される。
S男	D→D	6点(何も悩みがない)から、5点へ動いている。自分の心をより客観的に捉えていると考える。
E子	C→B	相談の場ができ、不安や悩みの発散ができつつあると推察される。

むこと自体が、感情の発散に役立っていると考え。また、フォーカシングを行うことにより、健康問題を持つ子どもと養護教諭との交流が、より円滑なものとなったり、問題に気づいても保健室に来なかった子どもに、「話してみようかな」という自発性を育てる手だてとして有効であったと考える。

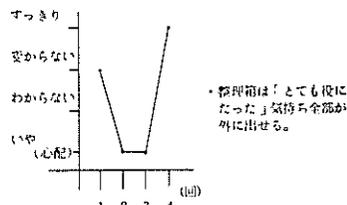
### ○今後の課題

- ・ 集団フォーカシングを定期的に行い、子どもがやり方になれて自分でできるようにする時間の確保
- ・ ノートにするなど長期的に行い、観察を続けられる工夫
- ・ 担任との効果的な連携方法または、組織作りなど、活用法の工夫

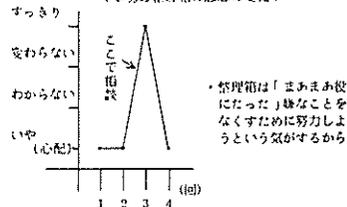
### ○おわりに

自己の心身の健康問題に気づき、自発的に解決しようとする子どもの姿を目指して

(K男の整理箱の感想の変化)



(S男の整理箱の感想の変化)



うになった。この児童には、腹痛など症状があって発熱や便通など身体の異常がなく、どうしても教室に帰れないというときは、カウンセリング型健康相談を行って、気持ちの開放を計った。すると、一番気になっている問題が、パジャマの姿を見舞いにきた友達に見られたことだとわかった。この子どもは、話す場を保健室に持つことができ、気分の悪い友達を保健室でみると、「見てもらい、すっきりするよ」などと言うようになった。

事例に見られるように、いままでの保健室のみによる援助の、内容にかわりはなくても、関わり方にかわってきたところがある。箱イメージ法を今後も続けていくことで、子どもの心の状態の観察がしやすくなり、整理箱に書き込むこと自体が、感情の発散に役立っていると考え。また、フォーカシングを行うことにより、健康問題を持つ子どもと養護教諭との交流が、より円滑なものとなったり、問題に気づいても保健室に来なかった子どもに、「話してみようかな」という自発性を育てる手だてとして有効であったと考える。

## お わ り に

516名の児童の生活ノート・学習ノートの中には、顔や姿がちがうように、それぞれの想いが個性的に存在しています。「チューリップに水をやったら、おいしそうに飲んでいたよ。」「飼育小屋の掃除をしていたら、うさぎの子が土の中から4羽でてきました。びっくりしました。」「くだものであぶりだしをした。あぶりだしは、いろんなもののできる。すや、にんじんや、ローソクでも、でもみんな色が違う。」友だちとたどたどしく問答しながら、うなづいている光景があちこちでみられます。子ども達の心に春の陽を当て、豊かな心の芽を出させ、大きく育てることが、今日の教育課題の一つでしょう。この解明の方途を「個が生きる授業の創造」ー自己理解の学習過程ーに求め、私ども研究同人、一体となって究明してきました。

私たちの願いは、子どもたち一人ひとりが、人や物に対して、さまざまなイメージを描くことができ、さらに価値あるものに接した時に感動することができ、自らの内面に生じたイメージや意思を何らかの方法で外に出すことができ、「何を」「どう理解するか」時と場に応じて自分らしさを示すことができる。そして、相互に認め合う人間関係をつくりだすことができる。そのような子どもを育てることでもあります。子どもが自分の個性を大切に、それを発揮し伸ばすためには、確かな学力の獲得のうえに、その子なりの必然性をもった「自己概念」が形成され、拡大されていかなければならないと考え、「自ら追求する子の育成」（自己の追究目的を理解し追求しつづける子）に目をむけていどむことが必要であると考えました。

新しい指導要領においては、特に個性重視の原則に力が注がれています。しかしながら、個性という概念は、中身は広く、教育的な対応のしかたは容易ではない。私たちは、知識・技能や見方、考え方を中心にした基礎的・基本的な内容だけでなく、自己決定力や判断力、あるいは、自分が正しいと判断したことについては、たとえひとりになっても主張したり、辛くてもやりぬき通すことのできる強い意志力、更には、意欲的に問題に立ち向かい粘り強く追究していく追究力、そして他と学び合う交流の場が必要とされます。つまり自分の考えを他と比べたり、共に一つのことについて考え合ったりすることを通して、自分の気付かなかったことに気付いて考えがかわっていく、新しい考えを思いつく……など自己変容をすることを願い実践してきました。しかし課題は山積みしています。「日暮れて道遠し」の連続でありました。

そこで、「個が生きる」多様性に即応するために、具体的に、自己による自己理解、他者による自己理解、自他を統合した自己理解の過程に視点をあてて研究をしてまいりました。子ども達は確かに自ら課題をもち、課題解決を自らの方法で追究したり、交流によって新たな解決方法を見つけたり、次の新しい課題を自ら見出し、自己を確立することができるようになってきました。しかし、子ども達は学習内容・方法に対して価値観をもって取り組むまでには至っていません。即ち、学習内容が自分にとってこんな値うちがある等の意識が薄いことなど、今後には多くの問題があることを反省しております。「個が生きる」ためには、教師として具体的な姿勢とほりさげた手だてが必要とされます。1. 子どもが意欲的に取り組める課題のあり方、2. 課題に積極的に取り組める手だて、3. 友だちと話し合い協力できる方法、手順のあり方、4. 活動をふりかえる評価のあり方等、一年間の研究では「個が生きる授業の創造」が従来の授業とどう違うかという問題点もありますが、自己開発の一方略として個性尊重の一ステップとして考えています。各方面でのご指導を頂き、更に研究を続ける所存です。

今回は、東京大学教授佐伯胖先生をお招きして、貴重なご講演をいただきます。歩み続ける私達の研究活動の指標を与えていただくものと確信しております。今後のご指導よろしく申し上げます。

平成元年3月

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校 副校長 友 清 佳 雄

研究同人 (昭和63年度)

職務	氏名	教科等
校長	大道雄	(国語教育)
副校長	大友清佳	(特別活動・図画工作)
教頭	倉吉志米	(社会科)
研究主任	谷友雄	(理科)
1の1	高橋秀喜	(音楽)
1の2	今村通博	(算数)
2の1	萩尾耕一	(道徳)
2の2	吉富修	(算数)
3の1	大嶋正紹	(特別活動)
3の2	大三原英喜	(体育)
4の1	猪口有光	(国語)
4の2	田中山誠二	(家庭)
4の3	丸山治正	(音楽)
5の1	家田幸隆	(社会)
5の2	内田宗隆	(理科)
5の3	浜崎常喜	(算数)
6の1(教務)	金子孝信	(理科)
6の2	橋本義徳	(国語)
6の3	久門隆夫	(国語)
ふじら	江口良	(生活)
さくら	江藤肇	(国語)
うめ	高山敏夫	(算数)
専科	山本美知子	(図画工作)
専科	平石信敏	(理科)
専科	田中隆彰	(図画工作)
研修教官	西原邦彦	(社会)
研修教官	原猛	(体育)
研修教官	白水明	(社会)
研修教官	佐々木保善	(国語)
研修教官	三浦嘉明	(特殊算数)
養護教諭	三村奈津子	(保健)
海外派遣	大橋鉄雄	(音楽)