

個が生きる授業の創造

—— 考えを深める自己吟味活動を通して ——

平成 3 年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

正 誤 表

目次	18行	筋道を立てて考える力を育てる低学年算数科学習指導	(誤)
		—— 見通し活動を重視した学習過程 ——	
		筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導	(正)
		—— 低学年における製作活動を重視した学習過程 ——	
13ページ	6行	書かれてる	書かれて <u>い</u> る
	9行	そだてる	育てる
	19行	決め手	決めて
15ページ	32行	はかた方	はかり方
	32行	くいて	ついて
31ページ	(主題の構想図)	反反省的に	反省的に
41ページ		支 	作
63ページ	6行	緑黄野菜	緑黄色野菜
100ページ	(上右ノート)	B児お構成メモ	B児構成メモ
106ページ	(資料)	資料⑬	資料⑫
		資料⑭	資料⑬
107ページ	(構成図)	子供達の各学	子供達の各学
		習領域での事態	習領域での実態
	(構成図)	見方関わり方	見方関わり方
		の特性のなど	の特性などの
		実態	実態
111ページ	(学習内容表の間接比較の項)	3行	
		文化で二つ	いくつ分か
120ページ	22行	る具現化	る <u>姿</u> を具現化
127ページ	10行	エレルギー	エネルギー

は じ め に

本校では、昭和63年度より3年間、「個が生きる授業の創造」という主題のもとに、実践的に研究に取り組んできた。本校が目指しているのは、自らの学習目的を持ち、目的を具現化するための学習方法を工夫し、学習内容を習得するとともに、習得の過程のなかで、その子の個性も伸長していくような学習の姿であり、そのような学習を具現化するための授業の在り方である。

さて、来るべき21世紀の社会は、激変する不確実性の社会、高度情報化社会、価値観の多様な社会、国際化の社会、そして、高齢化の社会と想定される。

このような21世紀の社会を想定していくとき、教育が担わなければいけない大きな課題として、臨時教育審議会が、答申の中で指摘している「個性重視」、「生涯学習体系への移行」、「国際化・情報化」の三つが考えられる。

これを受けて、新学習指導要領では、教育課程審議会の答申の趣旨を尊重し、生涯学習の基礎を培うという観点にたち、「21世紀を目指し社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」を強調している。そして、「①心豊かな人間の育成、②基礎・基本の重視と個性教育の推進、③自己教育力の育成、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進」の四つの方針に基づき改訂がなされた。今後は、変化の激しい未来社会に生きる人間の育成に当たって、学習方法論の転換が求められる。つまり、四つの方針のなかで、「自己教育力の育成」こそが教育の最大のねらいになると考える。これらの目標と臨時教育審議会の骨子とを対応させると、基本的な構図としては、「自己教育力の育成」の強化は、「生涯学習体系への移行」を目指すものととらえることができる。

すでに、参会者の皆様もご承知のように本年度は、新学習指導要領による教育の全面実施に向けての移行措置の仕上げの年である。

本校が、掲げている「個が生きる授業の創造」という主題は、まさにこのような教育的課題に対応するものである。

どうか、多くの方々に御指導・御叱正を賜りますようお願い申し上げます。

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

平成3年3月

福岡教育大学附属福岡小学校 校長 内 山 信

目 次

は じ め に	校 長 内 山 信	
個が生きる授業の創造 — 考えを深める自己吟味活動を通して —	教 頭 萩 尾 耕 一 …	1
豊かな表現力を育てる意見文の指導 — 「取材・構想」を重視した学習過程 —	国語科部 久 門 隆 …	7
確かな読みの力を育てる説明文の指導 — 目次づくりの活動を通して（中学年）—	国語科部 水 上 栄 一 …	13
自己の生き方を創り出す力を育てる社会科学習指導 — つくり出す体験の三活動を通して —	社会科部 堤 豊 …	19
筋道を立てて考える力を育てる中学年算数科学習指導 — 見通し活動を重視した学習過程 —	算数科部 今 村 通 博 …	25
筋道を立てて考える力を育てる低学年算数科学習指導 — 見通し活動を重視した学習過程 —	算数科部 山 下 英 俊 …	31
自ら自然の事物・現象に働きかける理科学習指導 — 生活事象を生かす活動構成 —	理 科 部 吉 永 玄 …	37
自ら創造的に表現する音楽科学習指導 — 表現の特徴をとらえて見直す活動を通して —	音楽科部 丸 山 誠二郎 …	43
創造的に表現する低学年歌唱指導 — 楽曲への想いを深める「つくって表現する活動」の位置付け —	音楽科部 山 下 善一郎 …	49
創る喜びを生み出す図画工作科学習指導 — 自分なりの表現計画づくりを重視した、高学年のつくる学習の構成 —	図画工作部 田 中 和 隆 …	55
家族を思い自ら実践する力を育てる家庭科学習指導 — 試行実習における見直し活動を通して —	家庭科部 本 田 タカ子 …	61

一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導

— 体感を生かし合う器械運動の学習過程 —

体育科部 三原英喜 … 67

自己の生き方を創り出す道徳学習指導

— 自己の見つめを深める吟味活動を通して —

道徳部 萩尾耕一 … 73

生き生きと仲間集団をつくりだす学級活動

— 学級の宝を目指す劇づくりの活動構成 —

特別活動部 大嶋正紹 … 79

自立の基礎を育てる生活科学習指導

— 表現の見直し活動を通して —

生活科部 平原晃三 … 85

国際理解の基礎に培う帰国子女教育

— 海外体験を生かす指導を通して —

帰国子女教育部（全体） 浜崎常喜 … 91

国際理解の基礎に培う総合活動の指導

— 自国理解と他国理解を比較・統合する事典づくりの活動構成 —

帰国子女教育部 西邦彰 … 93

自己表現力を育てる国語科学習指導

— アルバムづくりの活動を通した作文指導を中心に —

帰国子女教育部 古川千年 … 101

個に即した指導内容と指導方法の研究

— 生き生きと活動する授業づくりを通して —

特殊教育部（全体） 江藤肇 … 107

一人ひとりが意欲的に「量」に取り組む算数科学習指導

— 構成遊びを取り入れた「ながさあわせ」の活動を通して —

特殊教育部（算数） 大石育郎 … 109

子ども一人ひとりが運動の楽しさを味わう体育科学習指導

— 多様な動きを引き出す挑戦活動を通して —

特殊教育部（体育） 谷口慎二 … 115

一人ひとりが生き生きと表現する音楽科学習指導

— 動物の特徴を生かした動きづくりの活動を通して —

特殊教育部（音楽） 古瀬真弓 … 121

子ども自らが健康を意識する保健指導

— 目の健康に関する支援活動を通して —

保健部 小川香代 … 127

おわりに

副校長 友清佳雄

研究同人

個が生きる授業の創造

～ 考えを深める自己吟味活動を通して ～

教 頭 萩 尾 耕 一

○ はじめに

子どもが問題事象や問題場面に直面し、自己解釈した見方・考え方を自らの問いで問い直しながら、視点の拡大・深化を図り、新たな価値ある見方・考え方を創り出すことができる学習指導のあり方をもとめて。

1. 研究主題の意味と重要性

(1) 個が生きる授業の創造

○ 個が生きるとは、子ども一人ひとりの既有的見方・考え方を明らかにし、さらに、交流活動を通してそれらの見方・考え方を付加・修正・強化しながら、価値あるものへと高めて行く過程において成就感や効力感、有用感を感じ得ている姿である。個が生きる授業の創造とは、このような姿を教師と子どもが一体となって生み出していくことである。

このような成就感や効力感、有用感を感じ得させる過程において、自己解釈力、自己表現力、自己修正力、自己追究力、自己認識力などを育てることができるものと考ええる。

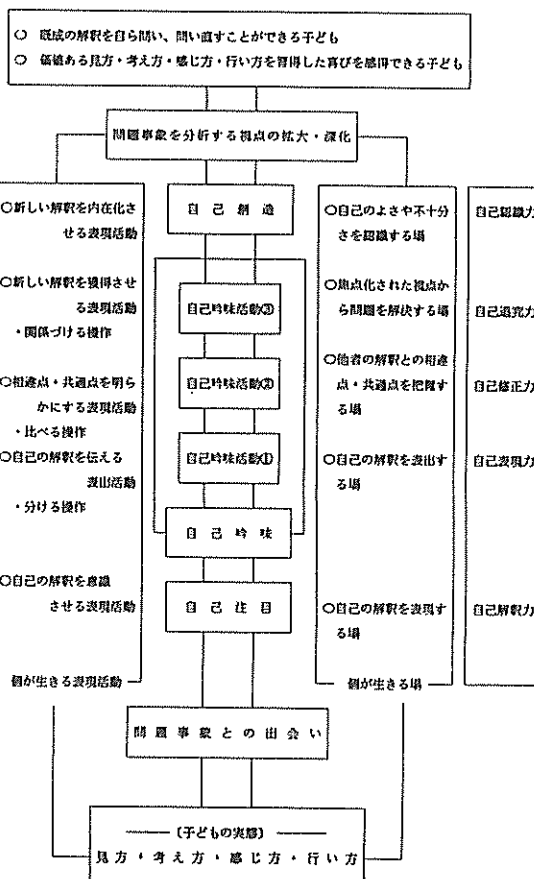
本校では、子どもの個性を生かすための教育的処遇はいかにあるべきかという課題のもとに子どもの特性に応じた適性処遇の考え方を生かした学習指導を行ってきた。しかし、一人ひとりの個が精一杯自己を追究しながら、自らの個性を形成していくという力動的

な学習指導を創り出すまでにはいたらなかった。そこで、昭和63年度から子どもが自らの課題に確かな追究の見通しを持ち、追究対象に絶えず解釈を加えながら追求活動を行う過程に、自らの能力や特性を発揮し、新たな価値ある見方・考え方を創り出していく子ども主体の学習のあり方を究明してきた。

昭和63年度は「自己理解の学習過程（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）」のあり方、平成元年度は考え方を確かにする活動構成のあり方について究明してきた。本年度は、自らの問いで自己の見方、考え方を問い直ししながら、問題解決への追究を深めることができる指導のあり方を究明していくものである。

主題の構想

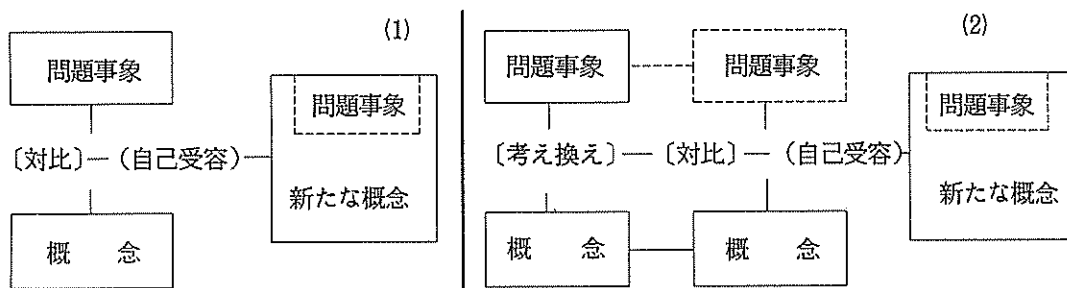
(めざす子どもの姿)



(2) 考えを深める自己吟味活動とは、

○ 考えを深めるとは、

子どもが考え始めるのは、過去経験（生活経験・先行経験）では問題事象や問題場面を解釈することができない場面に直面し、おどろき、あいまいさなどを感じ始めた時である。そして、子どもは、問題事象を解決するための情報収集活動を行いながら、徐々に「考え」の中身を豊富にしていくな。つまり、新たな刺激が入ってきてもそれらを容易に受け入れるだけの概念が自己に整っていない時に「考える」のである。「考える」といった場合、容易に問題事象や問題場面の解決ができる場合と情報収集活動が十分になされていないと解決できない場合が考えられる。



これまでに身につけてきた概念と問題事象・問題場面とを対比しながら、納得する概念を見つけると新しい概念として初めて自分自身に受け入れる。

これまでに自分が身につけてきた概念と問題事象・問題場面对比しても解決できない時、情報収集活動を行い、概念と問題事象とを対比しながら、概念を組み換える。そのうちに、納得する概念を見つけ出すと新しい概念として、初めて自分自身に受け入れる。

以上のことから、考えを深めるとはこれまで身につけてきた概念と問題事象や問題場面对比し、概念を組み換えたりしながら納得する概念を見つけ、その新しい概念を自分自身に受け入れることを意味する。

○ 考えを深める自己吟味活動とは、

考えを深める自己吟味活動とは、これまで身につけてきた概念と問題事象とを対比し、さらにその概念の組み換えを行い、納得する概念を見つけ出し新しい概念を自分自身に受け入れることを促進するための活動である。つまり、子どもの既有的な見方・考え方を自らの問いで問い直すことを通して問題事象や問題場面をとらえる視点の拡大・深化を図り、新たな価値ある見方・考え方を創り出し、その見方・考え方を受け入れるための活動である。

そこで、新たな価値ある見方・考え方を創り出し、自己受容するための心的な活動として、自己注目・自己吟味・自己創造の三過程を設定する。

① 自己注目の段階

子どもは、問題事象や問題場面に直面した時、今までの過去経験で身につけている見方・考え方などをもとにしながら、解決策を見いだそうとするが、問題事象や問題場面と自分の見方・考え方との対比する力や組み換えたりする力が弱い場合には、解決策にあいまいさや不十分さが生まれる。このようなあいまいさや不十分さを自分自身が意識することを自己に注目している状態という。つまり、自己注目の段階とは、自分なりの解釈のあいまいさや不十分さを意識させる段階である。そこで、自己注目を誘発させるための要因を個が生きる学習指導を構成する条件に置き換えることにした。

ア・自己注目の状態を作り出させるための条件（自己注目を誘発するための刺激的な要因）

（ア）軽い生理的な喚起（興奮）を高めるために、

- a. 過去経験と矛盾するような問題事象との出会い。
- b. 子どもどうしの考えの違い（ずれ）が生まれるような問題事象と出会い。
- c. 子どもの内面と行動との違い（ずれ）を感じさせるような問題場面との出会い。
- d. 「やればできる。よし、やろう」とする上達意欲を喚起させるような適度な困難さを持たせた場面との出会い。

（イ）外在化され知覚できるようになった自己の表象との接触を図るために、

○ 自分なりの考えを見える形で表現させるための場の設定



本研究では、自己注目の段階での表現活動を重要視している。それは、自己に注目させるためには自己の表象との接触が必要条件になるからである。表現活動とは、問題事象に対しての自分の解釈を明らかにさせると同時に自分の見方・考え方を客観化させるための活動である。表現活動を行うことによって次のような価値がある。

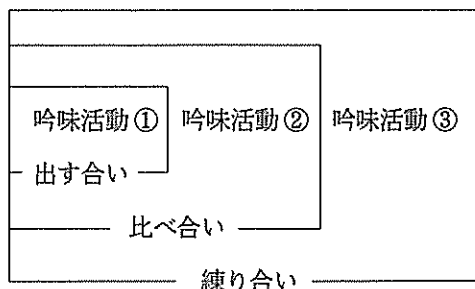
- ① 自分の立場が明らかになると同時に追求の視点も明確化できる。（表現活動で表現された内容とは現段階での視点の固定化と考える。）
- ② 自他の見方・考え方との比較ができやすくなるために考えや考え方の相違点や共通点などを明らかにしやすい。
- ③ 学習の深まりを自己が把握できるので、必然的に評価機能が出てくる。

表現方法としては、動作表現方法、絵図表現方法を主な表現方法としている。

- a. 動作表現方法・・・動作化、役割演技、試行実習、試行操作、体験的活動など
- b. 絵図表現方法・・・行動案、人物かわり図、心の構成図、図形楽譜など

表現された内容は、子どもがこれまでの過去経験で身につけてきた見方・考え方をもとに、問題事象や問題場面を解釈したもので、問題事象への自分なりの追求の視点とも言える。また、表現されたものは現段階での追求の視点を固定化したものととらえる。表現された内容は、子どもが問題事象を追求する視点の違いを示している。その違いには、教科等の内容にすぐさま迫るほど視点もあるが、すぐには迫れない子どもの実態から考えられる。そこで問題解決のための十分な視点の拡大・深化を図るために、自分なりの見方・考え方を吟味する活動を行う必要が生まれてくる。

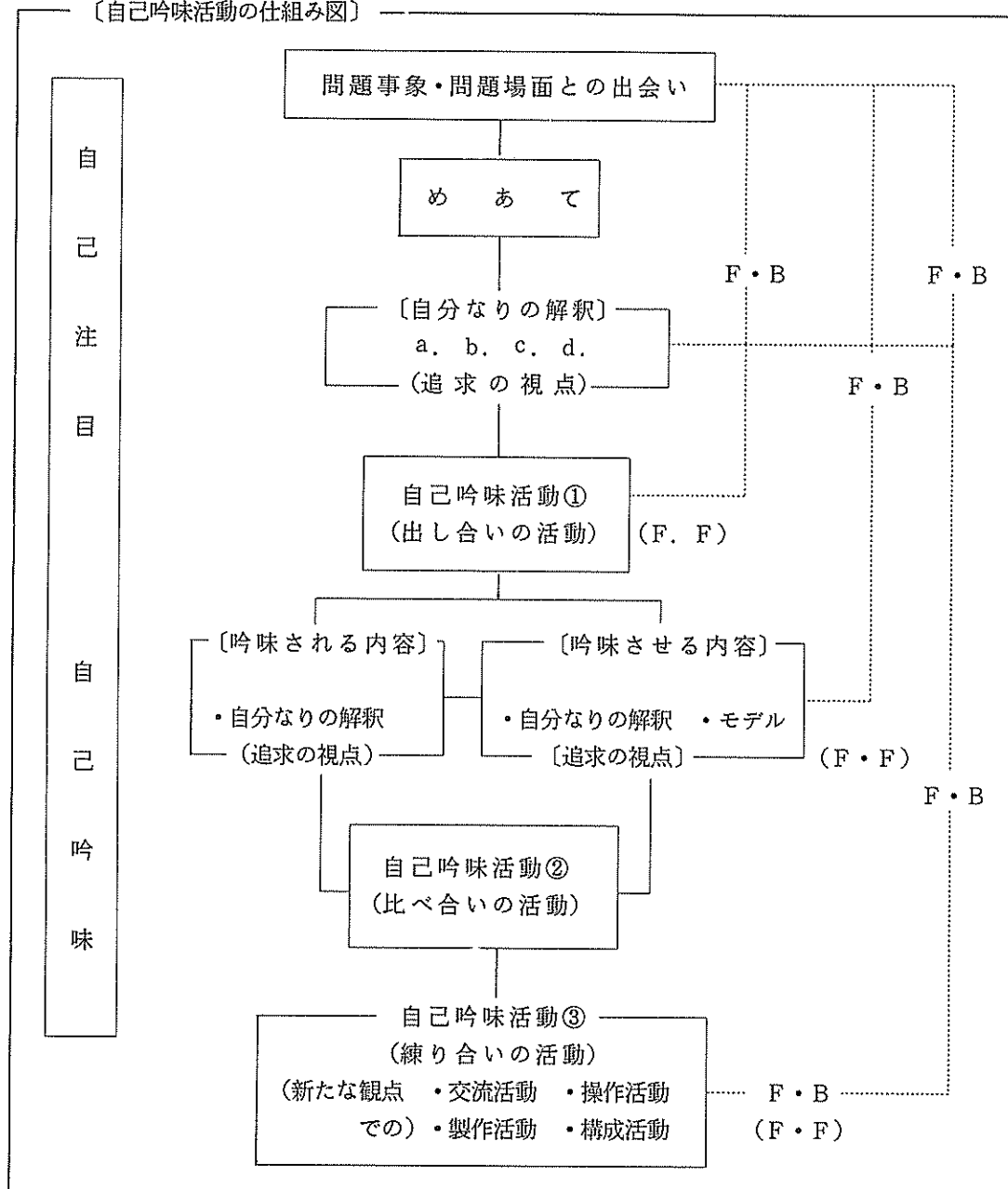
② 自己吟味の段階とは



自己吟味の段階とは、自己注目の段階で明らかになった一人ひとりの問題事象に対する自分なりの解釈を相互交流や具体的な操作活動、表現活動を通してによって、事象を追求する視点の拡大・深化を図り、新しい価値ある見方・考え方・創り出させるための段階である。この段階は自己吟味活動①自己吟味活動②、自己吟味活動③の3活動によって構成される。

自己吟味活動の特徴は、あくまでも子ども自らの問いで既有的見方・考え方・感じ方を他者との交流を通して問い直すことであり、この活動は自己注目の段階で自己解釈した内容（追求の視点）についての自己評価活動でもある。

〔自己吟味活動の仕組み図〕



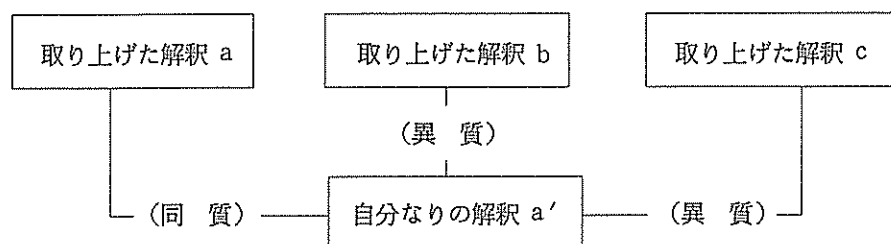
(ア) 自己吟味活動① (出し合いの活動)

ア. 自己注目の段階での表現活動で明らかになった問題事象・問題場面に対する自分なりの解釈を表出する活動。

学習内容の習得を促進させるためには、「知覚の同一性」を図る立場から自己注目の段階で表現した方法で自分の解釈を表出する。

〔自己注目の段階〕	〔自己吟味活動① 出し合いの活動〕	〔自己創造の段階〕
・動作的な表現活動	動作的な表現での表出	・動作的な表現活動
・絵図的な表現活動	絵図的な表現での表出	・絵図的な表現活動

イ、全体的な反応に対する自己の解釈の位置づけを明らかにする活動



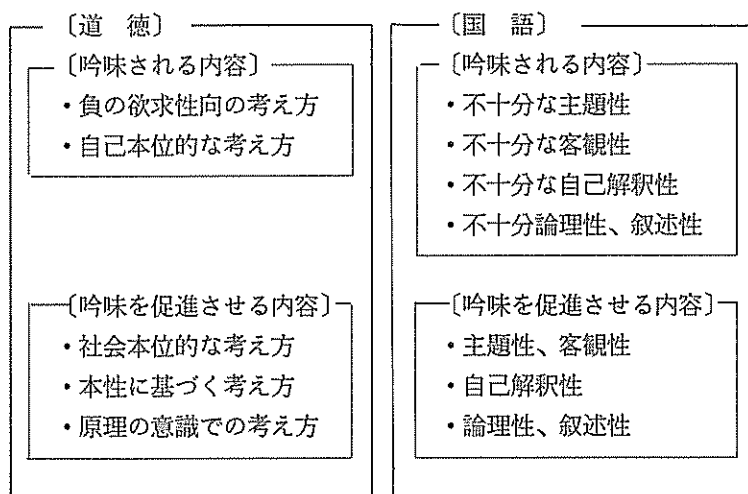
自分なりの解釈 a' を同質・異質で分類させることで、「なぜ、同質なのか、異質なのか」という疑問を持ち始める。その疑問が問題事象・問題場面への自己評価機能として働くために、事象との関わりを強めたり、問題場面の分析を深めたりするきっかけとなる。

(イ) 自己吟味活動②（比べ合いの活動）

他者の問題事象に対する解釈と自分の解釈の相違点や共通点、モデルと自分の解釈の相違点や共通点を明らかにしながら、既成の解釈を問い直すための視点を明らかにする活動。

吟味活動を促進させるためには、「何と」「何と」での比較でなく「何を」「何で」吟味するかについて明らかにしておくことが大切である。そこで、「何を」の方を「吟味される子どもの内容」とし、「何で」の方を「吟味を促進させる子どもの内容」としながら、追究の視点づくりを行う。

吟味される内容とは、子どもの問題事象に対する不十分な見方・考え方であり、吟味を促進させる内容とは、①吟味される内容よりもやや十分に近い不十分な見方・考え方 ②本時の目標に迫ることができるだけの内容を十分に含んだ見方・考え方などを意味する。

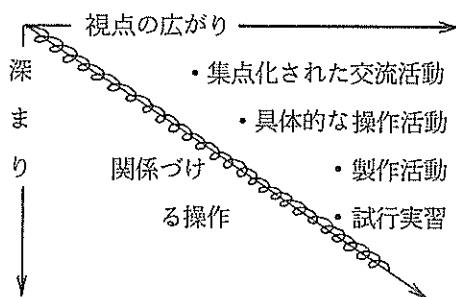


自己吟味活動を活発に機能させるためには、教科の本質からとらえた追求の視点の分析を明らかにしておく必要がある。

道徳では、左記のように吟味される内容として二点を上げ、吟味を促進させる内容として四点を上げている。また、国語の表現指導では、吟味を促進させる内容としては左記の四点を上げている。

この段階で相違点や共通点を探らせるとは、問題事象との関わりや問題場面の分析を深めることである。そこで、「関わりを強めて行こうとか分析して行こう」とする追究意欲を持続させるためにも相違点（ずれ）を強調できるような「吟味される内容」と「吟味を促進させるための内容」の関係をより緊密化させることで、フィードバック、フィードフォワードの機能を強めることができる。

(ウ) 自己吟味活動③（練り合いの活動）



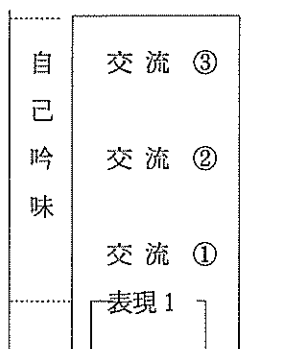
自己吟味活動②（比べ合いの活動）で明らかになった問い直しの鋭角的な視点での交流活動や具体的な操作活動や製作活動などいろいろな表現活動を通して、既成の解釈を問い直すことによって、視点の拡大・深化を図り、新たな価値ある見方・考え方を創り出すための活動。

③ 自己創造の段階とは

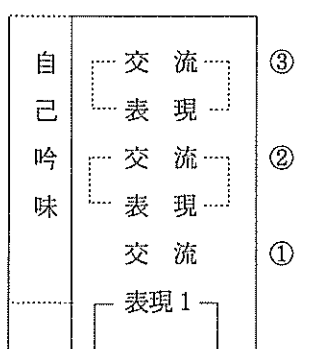
他の見方・考え方・感じ方のよさを受け入れた自己の姿を表現活動による再構成活動で客観化することによって、新たな価値ある見方・考え方・感じ方を創り出した成就感、達成感を感じ取らせる段階。

2. 学習過程に位置づけた自己吟味活動の類型化

(ア) — 表現 2 —



(イ) — 表現 2 —



(ア)は、交流③では、明確な視点による話し合い活動が行われながら視点の拡大・深化を図る。

高学年の国語、道徳、社会など。
(イ)は、技能教科（体育、音楽、図工）であるが、具体的な活動の連続活動を位置づけた低学年の算数などもこの類型に含まれる。

3. 研究のまとめ今後の問題点

- (1) 考え方を深める自己吟味活動を有効に機能させるためには、自己注目、自己吟味、自己創造の3過程の学習過程を設定することが必要である。
- (2) 自己吟味活動を自己評価活動として成立させるためには、次のような活動を大切にしなければならない。
 - ① 自己吟味活動1では、全体反応に対する自分なりの解釈の位置づけを明らかにするこめの分類操作を行わせること。
 - ② 自己吟味活動2では、吟味される内容と吟味させる内容の相互の関係を十分に配慮しておくこと。また、各教科等でその指し示す内容の明確化を図ること。
 - ③ 自己吟味活動3では、視点に基づく練り合いの活動を行う時は、教科の特質、子どもの発達段階を十分に考慮しておくこと。
- (3) 考えを深めるための自己吟味活動をよりいっそう深化させるためには、各活動に位置づけている思考操作（分類する操作、比較する操作、関係づける操作）を容易に行うことができるような学び方を十分に身につけさせておくことが必要である。

おわりに より一層自己の問いで、自分の問い直しを深めることができる子どもをめざして。

豊かな表現力を育てる意見文の指導

～ 「取材・構想」を重視した学習過程 ～

国語科部 久 門 隆

○ はじめに

自己の考え方を作り出す意見文の表現過程において、取材・構想段階での自己の考えの吟味活動をくふうすれば、主題を明確にするとともに、自己の解釈を豊かにした、より説得力のある文章表現ができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 意見文で豊かな表現力を育てるとは

自己の見解を表明して、相手を説得することを目的とする意見文を書くことによって、現実とのかかわりをふかめながら物ごとの解釈を強化したり、自己を確認していったりすることができるようにすることである。

つまり、既有体験や知識にもとづく自己の考えを、客観的な事実からの自己の解釈をもとに、ことばによる思考を通して敷衍しながら、より主体的なものに作り直して説得力を持つ文章に書き表すことができるようにすることである。

そのためには、①何について、どのように表現しようとするのかを明確にする、主題把握力、②事実を客観的にとらえる力、③その事実を解釈する力、④相手を説得する確かな文章表現力（取材力、構成力、記述力、推考力）⑤自分の考え方や表現のしかたについて他と比べたり、ふりかえったりして自己を見つめる自己評価力、を伸ばす指導が必要である。そして、それは、

その子の見方、考え方、感じ方をのばし、その子らしい文章表現をめざすものである。

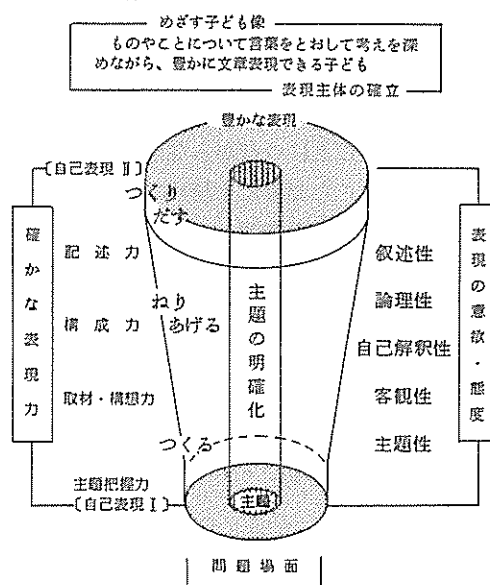
これまでの意見文の指導においては、こども自身が自己の既有経験や知識、立場を見直ししながら、より主体的な説得力に富む文章表現を作り出すことが十分でなかった。それは、子どもたちに事実のとらえかたや自分の解釈の根拠などについて考える活動の場を十分に持たせ得なかったからである。そのために、子どもたちは、文章表現していく過程で、思考力をはたらかせて自分の納得のいくものを作り上げたという実感をもつことが少なく、文章表現への子どもの意欲を減退することにもなりかねなかった。

本年度の研究は、自己の考えを深めることによって主張性を高め、確かな表現力に支えられた説得力のある文章表現をめざすための指導法を究明しようとするものである。このことは、新指導要領においても目的や意図に即しての適切な表現力の育成が叫ばれている背景からも、また、文章表現における思考力の重要性を解明していく上からも意義をもつと考える。

○ 「取材・構想」を重視した学習過程とは

意見文の表現過程において、自己表現を見直し、より客観的な事実をもとに、より深い自己の解釈をつくり、そのことを裏付けとして説得力を備えた文章に作り上げていくことである。

主題の構想



意見文の学習過程での活動段階を、つかむ（主題把握～自己表現）－ねりあげる（取材・選材～構成～記述～推敲）－つくりだす（評価～処理）とすると、より説得力を増すための事実の取り込みや解釈の深まりについて思考するのが「取材・構想」の段階である。

したがって、「取材・構想」を重視した学習過程とは、より客観的な事実から深い解釈づくりをつくりだすための活動を取材段階において保障していくことである。具体的に、次のような活動を設定する。①主題にもとづいて自己表現（第1次の意見文）したものから、自分の考え方の立場を明らかにする活動。② 自分の考え方を、事実からの解釈をもとに比べ合い、不十分さに気づき再取材の観点をつかむ活動。③ 事実の再取材や解釈のねりなおしをする活動 ④ 事実の取り込みと解釈の強化をする活動。これらの活動構成は、説得力を持つ意見文の備える条件（主題性、客観性、自己解釈性、論理性、叙述性）に根ざしたものであり、豊かな表現力に支えられた表現主体を育てることができる。また、文章表現への意欲、態度を養う上でも意義深いと考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 取材段階での事実の取り込みやその解釈について吟味していくような活動が組織されていなかったため、自己の解釈を深めることができなかった。また、そのことが説得力のある意見文をつくりだすことにつながらなかった。
- (2) 書くことで考えを深めていくような、意見文の題材の設定が十分ではなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 「ねりあげる」取材・構想の段階に自己の考えを吟味していく〈つかむ〉、〈ねりあげる〉、〈つくりだす〉という活動をしくみ、表現、交流、表現を連続させると自己の解釈を深めていくことができる。

〈つかむ〉・・・・・・ 課題に対しての自分の立場を明確にする。そして、自分の立場を裏付ける根拠をもつ段階。

〈ねりあげる〉・・・・ 説得力をもつかどうかの判断から、お互いの対立的な立場において、客観的な事実のとり上げ方とその解釈について交流し、自己表現を見直し考えを深める段階。

〈つくりだす〉・・・・ 見直しの観点から、より客観的な事実を既有経験やともだちの考え方の中から取り上げ、自己の解釈をより強化する段階。

- (2) 意見文の題材選定の条件を明らかにする。

- 自分の立場や考えを明確にさせ、見方、考え方を深めて強化していく内容をもつ題材
- 基本的な指導のしくみ

段階	つかむ	ねりあげる	つくりだす
	自己注目	自己吟味 (みなおし)	自己創造
	自己表現Ⅰ	取材・構想～構成～記述	自己表現Ⅱ

	〈つかむ〉	〈ねりあげる〉	〈つくりだす〉
学習活動	○ 自己表現を見直す ・事実の切り取り ・解釈の仕方 ○ 違いを知る ・意見の対立	○ 対立点をはっきりさせて、ちがいについて話し合う。 ・「橋をかけたほうがよい」 ・「橋をかけない方がよい」 ～考え方（根拠）の明確化と交流 ○ 改善の観点をつかむ ・自己の立場強化のための事実探索	○ 自己表現の改善をする ・新しい事実の導入 ・相手の立場の説得 ・自己立場の強化
てだて	○ モデルの提示 ・対立意見の提示	○ 板書の構造化～対立の図式化 ○ 改善の観点表 ○ 学習ノート（差異点の明確化）	○ 学習ノート ○ 改善カード

4. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 「橋をめぐる」—— 目的に応じて —— 第6学年

(2) 題材の価値

意見文は、自己の見解を表明して、相手を説得することを目的とする文章である。本単元においては、福岡市の姪の浜と能古島をつなぐ橋をめぐる問題を設定する。姪の浜と能古島間に橋を架けようという構想があるが、賛否両論があり、実現までには至らない。その問題に対する中で、人口の問題、時間や運送量などの交通の利便性、環境問題などの事実の取り込みの観点を明確にして、自己の解釈の広がりや深まりを持ち、豊かに文章表現させようとするものである。

この時期の子どもたちは、社会事象についても興味関心をもち、自分の考えを持てるようになってきている。しかし、「橋」について特別な思いを持って認識している子どもは少ない。単なる物としての見方である。橋が、人と人をつなぐものであること、ひとの願いをかなえるものであることなど、ものに対する見方や考え方を育てることは、大きな意味がある。また、意見をしっかりともち、それを的確にそして豊かに表現させることは、情報過多の中、自己の立場を失いがちな今日、国語学力を基礎として個の確立をめざすうえで意義深いといえる。また意見文の指導は、作文指導が最終的な到達点としてめざす論説文の基礎的指導としても重要である。

(3) 目 標

- 島を結ぶ橋の建設構想について、具体的な経験や資料をもとにして自分の解釈を作り出し、構成や叙述を工夫した説得力のある文章を書くことができるようにする。
- 目的に応じて情報を収集したり、収集した情報を選別したりして、読み手に伝えるための内容を精選することができる。
- 目的や相手を考えながら自分の表現を見直し、説得力のある文章を書き上げていこうする意欲や表現態度をそだてる。

(4) 計 画 (約8時間)

- | | | | |
|-----|-----------------------------------|----------------|-----|
| 第1次 | 問題について話し合い、表現主題を持つ | ——— <自己注目> ——— | 1時間 |
| 第2次 | 自己表現し、見直しの課題をもつ | ——— <自己注目> ——— | 2時間 |
| | (1) 自分の立場も事実を明らかにして文章表現する (自己表現Ⅰ) | …………… | ① |
| | (2) 他との比較、検討から練り直しの課題をつかむ | …………… | ① |
| 第3次 | 課題にそって自己表現Ⅰを見直す。 | ——— <自己吟味> ——— | 4時間 |
| | (1) 自分の解釈について交流、吟味し、考えを深める。 | …………… | ① |
| | (2) 構成の仕方について、交流、吟味し、工夫する。 | …………… | ① |
| | (3) 記述のしかたについて交流、吟味し、改善する。 | …………… | ① |
| | (1) 全体的に見直し、書き上げる。(自己表現Ⅱ) | …………… | ① |
| 第4次 | (2) 意見発表会を開き、自己のふりかえをする | ——— <自己創造> —— | 1時間 |

(5) 子どもの反応と考察

<自己注目の段階>

① 表現主題の把握 ～表現のための場づくり

「橋」についての話題を提起し、それから連想することやその機能について話し合わせた。

(Cの反応)

- ・人や車の行き来を盛んにして、生活を便利にしてくれるもの。

(話題文)

ずいぶん以前から能古島と姪の浜の間に橋をかけようという話がある。能古島の振興会や福岡市の関係の機関でも論議されている。しかし、その結論は出ない。それはいろいろな考えがありまとまらないからである。

市民のみなさんの考えを聞かせてください。

- ・人と人をつなぐもの。 ・人の心を通わすもの。

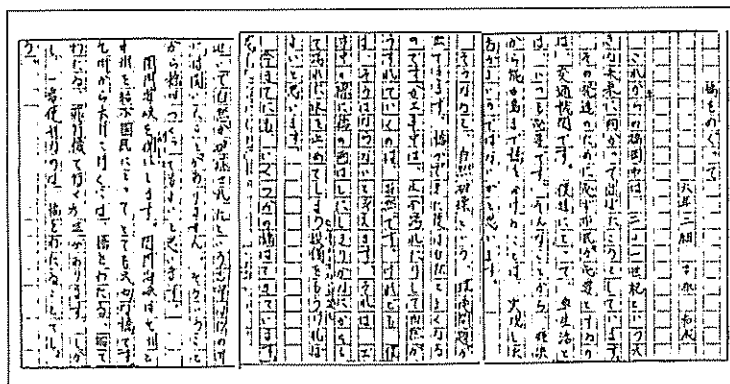
その後、橋にまつわる話題ということで、能古島にかかわる話題文（資料）を提示して、それぞれの考えを出させ、その根拠について話し合わせた。

- (Cの反応) ア. 橋を架けた方がよい(16名) イ. 橋を架けない方がよい(20名)
ウ. どちらとも言えない(3名)

② 自己表現Ⅰと見直し

「自分の考えをしっかりとって、説得できる文章（意見文）を書こう。」のめあてを持たせ、「橋をめぐって」と題する意見文を書かせた。

Y児の自己表現Ⅰ



自己表現Ⅰの条件

- ・主題を明確に持つ。
(話題文の提起と話し合い)
- ・事実をもとに、自分の考えをはっきり書く。
- ・段落に気をつけて書く
- ・読みやすいように、正しく書き表す。

《 考 察 》 子どもたちに（意見文を書くこと）の必要性をもたせる場をつくるために「橋」について話題を起し、本主題の能古島と姪の浜にかかわる話題文を提起した。自分の立場をはっきりさせ、考えをもたせること（主題の把握）については、話し合いを通して、その効果をあげることができた。また、表現意欲につながることができた。しかし、子どもたちの内からつくり出された問題場面ではなかったため、子どもたちにとっての必然性に欠け、生活に根ざすような真の表現意欲を十分に喚起させることはできなかった。

<自己吟味の段階> — 「取材・構想」の段階 —

① 自己注目の活動

自己表現Ⅰをより説得力のある文章にしていこうという前時の学習を想起させた後次のような本時学習のめあてを設定した。

『もっと説得力のある文章にするために、自分の立場をはっきりさせて、事実や考えを見直そう。』

その後、自分がどのような観点から事実をとらえているのかを発表させた。

(Cの反応)

- ・「交通の便」 ・「環境問題」 ・「観光」 ・「島の人々の生活」 ・「市・島の発展」

② 自己吟味の活動

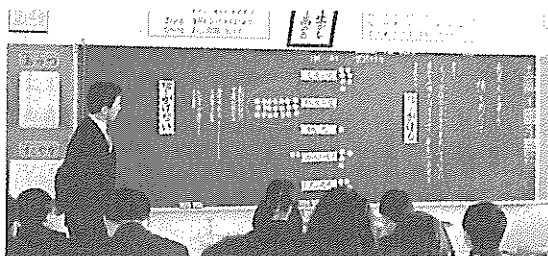
○「つかむ」段階（自己吟味活動①）～自己の考え方（事実と解釈）の対象化・立場の明確化、自己の考えをはっきりさせるために、つまり、自分の立場を明確にできると同時に、他の考え方の傾向を視覚的につかむことができるようにするために、黒板上で、「橋を架ける」・「橋を架けない」の立場と考え方の観点を構造化し、ドットをつけさせた。

自己吟味の内容と手順

- 自己表現Ⅰ
 - a. 事実や自分の解釈
 - b. 文章構成の仕方
 - c. 叙述の仕方
 - d. 全体の見直し
- 自己表現Ⅱ

(Cの反応)

「橋をかけない」		「橋をかける」	
0名	交通	7名	※Y児
21名	環境問題	0名	
0名	観光	1名	
2名	島の生活	4名	
0名	発展	4名	



(Y児の反応) 環境問題は、福岡市と能古島のことにつながるから「橋を架けない」という考え方が多い。「橋を架ける」という考え方については、

4つ観点がある。意見文には、事実を書いて自分の考えを明らかにした方がよい。自分の考えだけだったら分からない。事例をもとに福岡市や能古島がどうなるのか、環境問題がどうなるのか、つなげて考えていけばよいと思う。

(他児の反応)・説得力のある意見文にするためには、同じ考えをよく聞いて取り入れていけばよい。

・反対の立場の意見も意見文に取り入れていけばよい。

○「ねりあげる」段階(自己吟味活動②)～自己の考え方(事実と解釈)の相対化・吟味

問題に対しての観点を明らかにして交流をさせ、自分の考え方の見直しをさせた。そして、同じ立場の考え方だけでなく反対の立場の考え方についても吟味することによって、説得するための内容を広げたり深めたりすることができることに留意させて交流させた。

(Cの反応)

C. 橋を架けると、車で行く人が多くなり排気ガスなどの公害がでてくる。

C. 橋の建設で海も汚れる。

C. 観光客が増えると、ごみが多くなる。呼子に橋が架かった時も観光客が増えてごみ公害がおこった。

Y児. 環境問題は、つくる際にみんなへのよびかけによって公害問題がなくなる。使う人の気持ちになればよい。海がよごれるまえにそれなりの防ぎようがある。それは今の科学ではできると思う。

Y児. (架けた方がよいという立場から) これからの福岡市の発展のためにも交通機関が大事だから、橋を架けることは実現した方がよい。環境問題で思ったことだけど、自分たちで害を残している。自分の不注意で起こっている。橋をつくる時注意してつくればよい。

C. 島の人々の生活というところに考えをつなげてみました。島の人々の生活のためには、交通の不便さを無くさなければならない。そうするとやはり橋をつくった方がよい。公害はなんらかの対策をして防げばよい。その努力のかわりに橋をかけて生活を豊かにした方がよい。

C. 破壊された自然はとにもどりにくい。努力してもとにもどすのは無理。

○「つくりだす」段階(自己吟味活動③)～解釈の明確化と学習の見直し

自分の解釈をより明確にさせると同時に、内容の構成についても意識していくように、交流したことをもとに、自分の考えの変化をカードに記入し、挿入箇所に添付させた。説得のための付加・修正が見られた。

(Cの反応)

Y児・ア.「市・島の発展」橋をつくらないと、これからの福岡市は発展していかない。 イ.「環

* (交流の観点)

～「客観性」「自己解釈性」の自己吟味

① 同じ立場の意見の付加

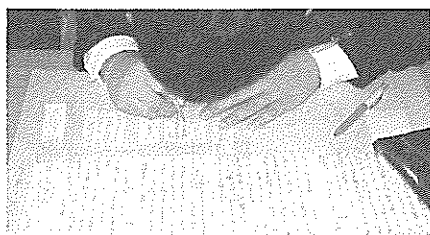
(考えの広がりや深まり)

② 反対の意見の立場に対する考え

(考え方の違い)

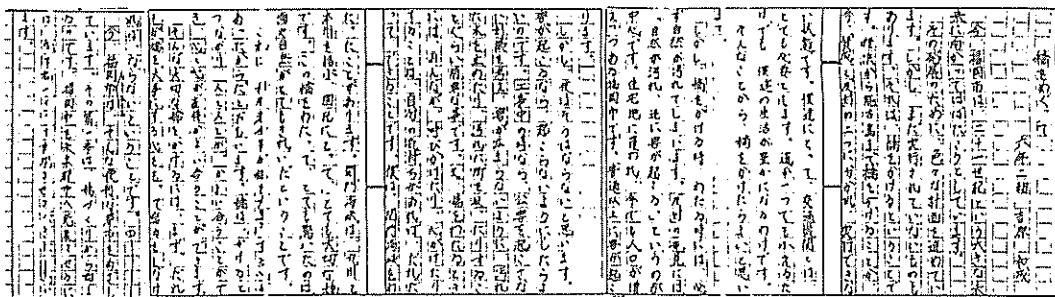
境問題」。ウ、利用者の努力・注意。エ、「工事」自然を汚さないものを設置して自然をそのまま残す。エ、「利用者による自然破壊」利用者はより快適に橋をわたろう。オ、「市・島の発展」利用者。カ、「車社会（生活）」

《考 察》自己吟味活動①によって、自分の考えを観点別に位置づけさせ、視覚的にとらえやすくしたことで、他との比較を容易にすることができた。また、説得力のある意見文を書くために、同じ観点からの考え方を多く知ること、反対の考え方についても、その根拠等を知る事が大事だと言う発言を引き出すことができ、交流へとつなげることができた。自己吟味活動②では、自分の立場とその考え方については、根拠を明らかにして発表できた。しかし、それぞれの観点が関連性をもっていること、内容が類似していることもあって活発な交流の姿は引き出せなかった。事実の確かさに迫らせることや対立する問題についてもっと集中的に話し合わせる事が重要である。さらに、主体的に説得のための内容をもとめるという意味からも「自分の意見文は、〇〇が足りないの、同じ考え方の人は教えてください。」等の話し合いにしなければならないと考える。



＜自己創造の段階＞

自己吟味の段階をへて、自己表現（Ⅱ）を行わせた。



《全体考察》 Y児は、「取材・構想」段階の自己吟味によって、「環境問題は、人々の心がけや事前の対策によって解決できる。」という主張をより強化して自己表現（Ⅱ）している。M児は瀬戸大橋の事例を取り込みながら、2.5倍もの文量になるくらいまで自己の解釈をひろげている。以上のようなことから、「取材・構想」段階の＜つかむ＞＜ねりあげる＞＜つくりだす＞という自己吟味活動によってより主張を明確にし、事例の取り込みとその解釈をふかめ、説得力を強化した意見文を書くことができたと言える。

5. 研究のまとめ

○ 「取材・構想」段階で、初めの意見文を自己吟味していく活動を連続させれば、事実や自己の解釈を見直すことで、主題をより明確にし、自己解釈性や客観性を高めた意見文を書くことができる。

6. 今後の課題 「取材・構想」段階をより生かす「構成」・「記述」段階の指導のあり方。

自己表現Ⅱ後の子どもたちの自己評価

- 説得力が増したかどうか。
 - ・増した …………… 85%
 - ・変わらない …………… 15%
- 読む立場からの主張性
 - ・よくわかる …………… 97%
- 説得力を増すための事例
 - ・ある 90% ない 10%
- 事例に対する自分の考え
 - ・よくわかる …………… 82%
- 筋がとおる文章の構成
 - ・よい …………… 72%

(N: 38)

確かな読みの力を育てる説明文の指導

—— 目次づくりの活動を通して（中学年） ——

国語部 水 上 栄 一

○ はじめに

中学年における説明文読み取りの学習過程に、説明文の要点や組み立てを目次として表現し、それを吟味し直す活動を位置づければ、書かれてることをそのまま読み取るだけでなく段落相互の関係にまで目を向けた確かな読みをつくりだす事ができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 説明文で確かな読みの力をそだてるとは、

文章に出会った子供達が、意欲的に追求しながら叙述に即して書かれている事柄を正確に読み取るとともに、意見と事実、事実と事実の関係を論理的に思考することができるようにすることである。中学年においては、段落相互の関係を考えて中心的をつかむことである。

具体的にいえば、中学年では、文章の中心点を表す文や語句を指摘して、全体的话题「何がどうだ」の形でつかむ要点をとらえる力。文章全体を観点を決め手いくつかのまとまりに分けたり、詳しく説明している段落と説明されている段落という関係をみつけ、中心となる段落をとらえたりする組み立てを読む力。組み立てをとらえるために指示語や接続語文末表現のはたらきを読み取ったり、要点を読み取る

ために要点を支えている細部を読み取ったりする叙述を読み取る力。以上の三つを考えることができる。これらの三つの力が総合的に身につくことによって、論理的な思考力が養われる。

これまでの指導においては、段落を分け、その段落だけに着目して要点をとらえる学習はおこなわれていたが、それらは、子ども達の関心に根づいたものではないうえに、全体の構成との関係を考えながら読み取るものではなかった。また、そのための活動構成が明らかになっていなかった。

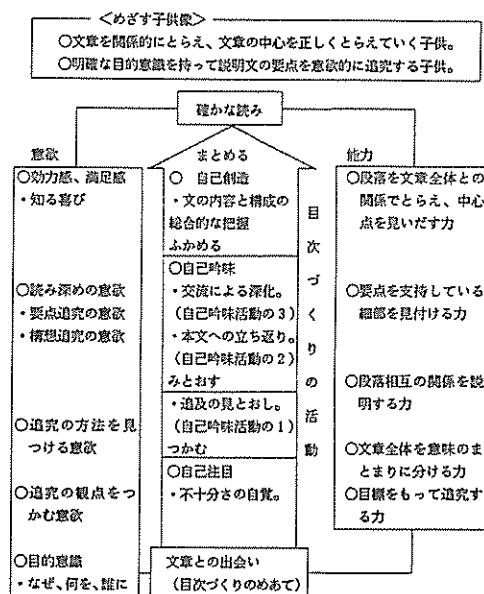
そこで、説明文の要点や組み立てが読み手によくわかる目次をつくるというめあてをもって学習を進めていくと、要点や構成が、読み手にはっきりと伝わる目次を書くという条件が子供達の読みの方向性を規定し、目的を持って読み進められるとともに、目次を吟味する過程において段落相互の関係を論理的にとらえる確かな読みの力をそだてることになると考えて本主題を設定した。

○ 目次づくりの活動とは

説明文を他の人に読んでもらう上で、読み易くするために文章を大きな意味のまとまりと、さらにそれを構成している小さな意味のまとまりに分けて見出しをつける（目次をつくる）という目的をもつ。そして、本文を読み通し、自分なりに目次をつくった後でそれを友達と比較したり、本文に立ち返って構成図として表しながら吟味判断する。このことによって説明文の要点とその組み立てを正確につかみ、それが読み手に伝わるような見出しをつくり上げていく活動である。具体的には次のような学習の過程をたどる。

① つかむ段階では、他の人（家の人、他の学年の友達など）に読んでもらうため、本文が読み易

主題の構想



のように要点と組み立てを分かり易く表現するというめあてを持つ。そして説明文を通読し、そのための目次づくりという活動をとらえる。

- ② 見通す段階では、全体をいくつかの「章」に分けてみる。
- ③ 深める段階では、自分なりに「章」ごとの目次を書き、それを他の目次と対比して、「節」にあたる要点のまとまりのとらえ方の違いに気付く。そして、本文に立ちかえりながら構成図をつくることでそれぞれの中心となる段落をみつけ、中心となる段落と他の段落との関係をとらえる。
- ④ まとめる段階では、「章」とそれを構成している「節」の組み立てをとらえ直し、文章全体との関係を見直ししながら「目次」を書きあげさせる。

この活動は、中学年の説明文の読みにおいて、次のような価値を持っている。

- ・ 確かな読みを支える力（要点、構成、叙述を読む力）を育てることができる。
- ・ 説明文に書かれている要点とその組み立てを追求しそれを目次として表すという目的を持って活動するため、段落分けと小見出し付けの学習に具体的な意味付けができる。
- ・ 要点、構成、叙述に目を向けた読みが自然に成立していく。
- ・ 構成図づくりの活動によって、段落と段落がどうかかわりあって一つのまとまりをつくっているか、どこに中心点が書かれているか、を叙述と関係づけながらとらえる論理的な思考力が養われ、より確かな読み深めが期待できる。

2. 学習指導上の問題点

- これまでの指導においては、段落を分け、その要点をとらえる学習は行われていた。しかし、それらは子供達の目的意識に根づいたものではなく、教師主導型の学習で終わっていた。また、要点と組み立てを一体的に読み取らせる活動構成が明らかになっていなかったため、その段落のみを取り出して要点をとらえるだけにとどまり、全体の構成との関係を考えながら、筆者の意図にそった確かな要点や組み立ての特徴を読み取るまでにはいたっていなかった。

3. 問題点解明の方途

- 上記の問題を解明するために説明文の要点と組み立てを目次として表すことを目的にした活動をさせる。そのためにまず、ためしの目次をつくり、モデルとなる目次と対比させて自己の不十分さに注目させる。次にその目次をつくった理由を構成図をつくることによって表現する。構成図とは段落の要点カードに表し、カードのまとまりをつくった後で、説明しているまとまりから説明されているまとまりへ矢印を引いて表すものである。そして、本文に立ち返りながら構成図を吟味し直して目次をつくりあげていくことによって、要点と組み立てを一体として読み取り、段落相互の関係を論理的にとらえる確かな読みの力が育つ。

4. 基本的な指導の仕組み

	事柄読み	関係読み	価値読み
活動と内容	○めあてをつかむ。（つかむ段階） ・本文を他の人に読んでもらおうとき読み易いように目次をつくる。 ○通読する（見通す段階） ・目的をもった全文の通読。 ・大きなまとまりを本文を分ける	○精読する。（深める段階） ・目次をつくりながら、要点と組み立てについて読み深める。	○説明文の総合把握をして、目次としてまとめる。（まとめる段階） ・全体における各要点の動きを知り、全体の組み立てをとらえる。

	自己注目	自己吟味			自己創造
内容	○自分とは章の見出しがちがう。 ○自分とは節の分け方がちがう。 ○構成図をつくれれば目次が違ったわけがさらによくわかる。	吟味活動1	吟味活動2	吟味活動3	○要点を組み立てと関係づけながら新しいことを知る喜びを味わう。
活動	○自分なりに「章」とそこに含まれる「節」の目次をつくる。 ○つくった目次を友達と比べる。 ○違いを追求する方法を話し合う。	○段落ごとの要点をカードに抜き出す。 ○詳しく説明しているカードへ矢印を引く。	○構成図の違いについて板書をもとにして話し合う。	○本文の要点と組み立てが読み手によく伝わる目次について本文をもとにして話し合う。	○目次を見直して不十分な点を改善する。
手だて	○モデルとなる目次を提示、自分の目次との対比	○意見や考えと事実を色分け ○カードを矢印でつないだ構成図。	○HPや板書カードの操作による、構成図の吟味。	○本文の重要語句への立ち返り。	○カード操作のやり直し。構成図の見直し。目次に

5. 指導の実際と考察

(1) 題 材 「長さをはかる」段落ごとのまとまりをとらえて 第4学年

(2) 題材の価値

本題材は、人間の生活とともに生まれ人間の生活の変化とともに変わってきた長さの単位の歴史をたくさんの事例とともにのべてあり、子どもが初めて得る豊富な情報を与えてくれるとともに、新たなことを知る喜びを味わうことのできる内容になっている。また、段落や論旨の展開の仕方は典型的な説明文の形になっているため、「段落ごとの内容の要点相互の関係や内容の中心を把握しながら叙述に即して正確に読み取ること」をめざすためにふさわしい題材である、ということができる。

文章の組み立ては、全体が12の形式段落から構成されており、それぞれの段落が「話題提示と問題提起」「体をもとにした単位を示す事例」「社会の広がりにもなう単位の変化を示す事例」「これまでの単位とこれからの単位(まとめ)」という段落のまとまりをつくっている。そして段落を構成している文章の末尾が、読者に考えさせたい箇所では「～だろうか」という問いかけの表現になったり、「～である」という言い切りの表現になったり、筆者の考えを述べているところでは「～にちがいない」という推測の表現になったりするなど、効果の工夫がなされている。また、接続詞が多用されており、段落と段落の関係を明確にしている。更に説明や問題提起には、ドッジボールや工作など身近な事例を出して読者を引き付ける工夫がなされているのである。これらの特徴を持つこの題材を学習することを通して子供達は「段落相互の関係や文章構成の初歩」や「支持語、接続語の使い方」を基礎にして、「内容の正確な読み取り」や表現とも関連を持つ「中心の事柄とその他の事柄との見分け方」などの力を身につけられるのである。

(3) 目 標

- ① 文章の叙述に即して、細かい点に注意しながら、段落のつながりや、文章全体との関係を考えて、長さの歴史的発達という中心事柄を読み取ることができるようにする。
- ② 目次を書くという目的を持って、段落のまとまりに見出しをつけながら、要点と組み立てを叙述と関連させながら吟味し直すという活動を通して読みをふかめるとともに、読む喜びを味わうことができるようにする。

(4) 計 画 (約11時間)

1. 全文通読をさせ、学習のめあてをつかませる。————— 2時間
 - ① 「長さをはかる」の目次を書くというめあてをもって全文通読をさせる。…………… ①
 - ② 目次づくりのため、全体を大きな意味段落にわけ。…………… ①
2. 目次を見直ししながら段落相互の関係について読み深めさせる。————— 8時間
 - ① 体をもとにしたはかた方が生まれたことにくいてためしの目次をつくる。…………… ①
 - ② 体をもとにしたはかり方が生まれたことについて目次を見直ししながら読ませる。… ①
 - ③ 体をもとにした単位の例についてためしの目次をつくる。…………… ①
 - ④ 体をもとにした単位の例について目次を見直ししながら読ませる。…………… ①
 - ⑤ 単位の歴史的発達についてためしの目次をつくる。…………… ①
 - ⑥ 単位の歴史的発達について目次を見直しながら読ませる。…………… ①
 - ⑦ これからの単位についてためしの目次をつくる。…………… ①
 - ⑧ これからの単位について目次を見直しながら読ませる。…………… ①
3. まとめと文章の組み立てについて読み取らせる。————— 1時間
 - ① 目次を仕上げて文章全体の構成と要点の関係について読ませる。…………… ①

(5) 子供の反応と考察(6/11時間要点のまとまりの違いから目次を見直す)

- ① <つかむ段階> まず子ども達が事前に書いた目次の中から、次に挙げる4つのパターンを選び自分の目次と対比させた。

資料1、
子ども達の
目次

Y児、体をもとにしたばかり方

- 人々は体をもとにして長さをはかったにちがいない。
- 体をもとにしてはかたばかり方の例。

T児、体をもとにした単位の例

- 人々は体をもとに長さをはかったにちがいない。
- 日本には手足をもとにしたあた、つか、ひろという単位があった。
- 西洋にはキュービット、フートなどの単位があった。
- 歩はばをもとにしたスタジオンという単位もあった。

A児、むかしの長さのはかり方

- 人々は体をもとにして長さをはかったにちがいない。
- 短い長さのはかり方。
- 長いみちのりのはかり方。

H児、世界の長さのはかり方

- 人々は体をもとに長さをはかったにちがいない。
- 日本にはあた、つか、ひろという単位があった。
- 他の国にもいろいろな単位があった。

Y児、あた～スタジオンにいたるまでの例を体をもとにした単位の例ひとまとまりと考えている例。

A児、例を、はかるものの長さで仲間分けしている。

T児、それぞれの例を日本、外国、特別な例という観点で仲間分けしている。

H児、例を日本のものと外国のものという観点で仲間分けしている。

この四つの例を提示して自分の目次と対比させたところ、子ども達は次のような反応を見せた。

C1、ぼくの目次は四つにしたけれど他の人は二つか三つで大きくまとめてあります。

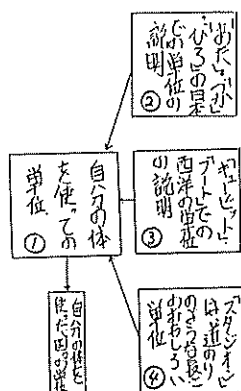
C2、数は同じだけれどA君は、はかるものの長さで分けているけれどぼくは、Hさんの様に日本と外国というところで分けました。

(考 察) 子ども達は、目次を自分のものと対することによって、C2児のように目次の数(段落のまとまりをどうとらえるか)と要点に目をつけた発言を行っている。この活動の後で子ども達は「要点と組み立てがよくわかるように、第二章の目次を見直そう」というめあてを導きだした。これは、違った観点から書かれた目次を対比することが、段落のまとまりと要点という見直しの観点をとらえるうえで有効だったことを示している。

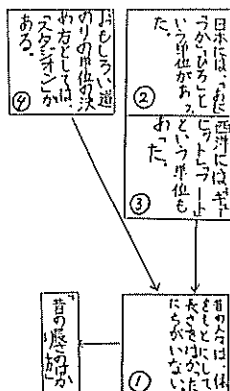
- ② <見通す段階> 目次を見直す必要を感じた子ども達は、要点の構成図をつくることで、自分がその目次にした理由を明らかにしていった。構成図の作り方は、要点をカードに抜き出し、要点のまとまりをつくり、詳しく説明している段落から、説明されている段落へ矢印を引くという手順によって行われる。その結果、子ども達は次のような構成図をつくった。

資料2、子ども達の構成図

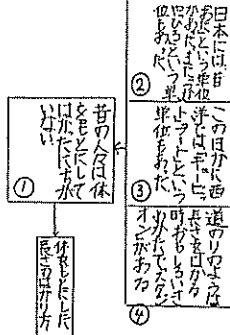
1、T児の構成図



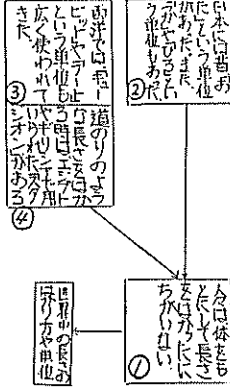
2、A児の構成図



3、Y児の構成図



4、H児の構成図



(考 察) これまでの構成図をつくる学習の成果が上がって、子ども達は全員構成図を作り上げることができた。その理由としては、「考え」と事実のカードを色分けして区別したこと、説明しているものから、説明されているものへ、矢印を引くという活動の意味づけが子ども達に理解されていたことが挙げられる。そのため①へ向かって矢印が向いている点では共通している図が出来上がった。したがって、交流の観点は要点をどのようなまとまりとしてとらえるか、というところにしぼられた。

＜深める段階＞見通す段階でつくった構成図を出し合い互いの意見を交流し合うことによって、子ども達は自分と友達の考えの違いがどこにあるのかをつかむ次のような反応を示した。

C 1 僕は④と③をひとまとまりにして②を別にしたほうが良いと思います。わけは②は日本の単位について書かれているけれど、③と④は外国の単位について書かれているからです。

C 2 私はC 1君と違って。①では「体をもとにした」というところが大切だと思うのでひとつのまとまりにしたほうが良いと思います。

C 3 ぼくはC 2さんのように「体をもとにした」ということが中心になることは賛成なんだけど、それを全部ひとまとまりにしてしまうのはいけないと思います。わけは「あた」「つか」「ひろ」「キュービット」「フット」は体をそのまま使ったはかり方だけど、「スタジオ」は歩いたみちのりをもとにしているからです。

C 5 私は、初め日本と他の国という点から分けていたけれど、C 3君が、体の部分をもとにするのと歩くみちのりをもとにするのは分けた方が良いという意見を聞いて考えが変わりました。「もとにする」という点から考えた方がどこで使われたかということより大切だと思います。

(考 察) 類型化した組み立ての例を構成図で表し、交流の観点を例をどのように仲間分けして考えるかという点にしぼったことによって、話し合いが活発になったと考える。また、C 2～5の発言から中心となる要点は「体をもとにしてはかった」ということであることに気付き、さらに本文にたちかえることで「もとにした」という言葉の大切さを再確認できたことがわかる。

＜まとめる段階＞章の見出しには「もとにした」を入れる必要があること、「もとにした」という観点から挙げられた例をみつめると「スタジオ」は、もとにするものが違うことから他の例と区別した方が良いことを確認して、目次を見直した。その結果子どもの目次は次のように変化した。

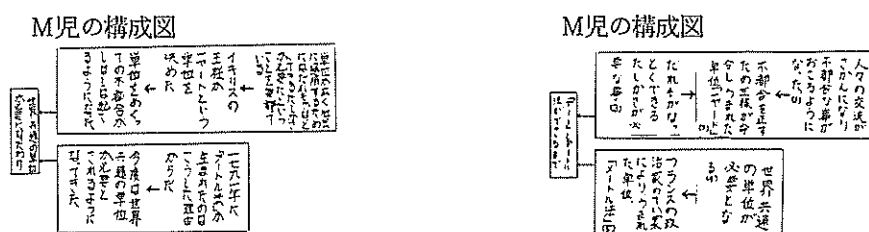
資料3、 子どもの 目次の 変化	A児、むかしの長さのはかり方		体をもとにした単位のいろいろ
	○ 人々は体をもとにして長さをはかったにちがいない。		○ 人々は体をもとにして長さをはかったにちがいない。
	○ 短い長さのはかり方。	⇒	○ 体の部分をもとにした長さのはかりかた。
	○ 長いみちのりのはかり方。	変化	○ 体を動かしてはかるおもしろいはかりかた。
	H児、世界の長さのはかり方		体をもとにしてはかる単位
	○ 人々は体をもとに長さをはかったにちがいない。		○ 人々は体をもとに長さをはかったにちがいない。
	○ 日本にはあた、つか、ひろという単位があった。	⇒	○ 体の部分をもとにするはかり方の例。
	○ 他の国にもいろいろな単位があった。	変化	○ 歩はばをもとにした長さの図り方の例。

(考 察) A児ははかるものの長さに着目した目次をつくっていたが、見直しによって、「章」の見出しに「体をもとにした」という言葉が加わり、「節」にあたる部分も、もとにしたものによる見出しがつけられた。H児はその単位がどこで使われたかという観点でまとめていたが、それがもとにしたものからの観点で書き直されている。交流により、新しい観点から段落の組み立てと要点の見直しができたことがこの結果からわかる。

(8/11時矢印の向きの違いから目次を見直す)

＜見通す段階＞において子どものつくった構成図はヤードやメートルができた事例を中心点と考えるものと交流の広がりや単位の変化が中心点と考えるもので大きく次の二つに分けられ、交流の観点は矢印の向きがヤードやメートルの事例の段落に向かうか、その前の「交流の発達によりそれまで

の単位に不都合が起こり共通の単位が必要になった」ことを述べた段落に向かうと言う点にしばらくた。
資料4、子ども達の構成図



＜深める段階＞での話し合いにおいて子ども達は次のような反応を示した。

- C 1、ヤードやメートルがどうしてできたのかということの説明がその前の段階でしてあるので筆者の述べた中心点はヤード、メートルができたということにあると思う。
- C 2、私は「交流の発達によりそれまでの単位に不都合が起こり共通の単位が必要になった」ということは筆者の考えということができると思います。それを詳しく説明するためにヤードやメートルの例が挙げられているのだと思います。考えに対して例から矢印が引かれるから、中心となる段落は「共通の単位が必要になった」ということだと思います。
- C 3、僕もC 2の意見に再生です。「不都合が起こった」と書いてありますが、その答えにあたる、「単位が地域によってことになっていた」ということは、次の段落であるヤードの単位が統一された例を述べてある段落に書かれています。

（考 察）このC 3の意見がでてからそれまで多数を占めていた、中心点は「ヤードやメートルができたこと」と考えていた者が意見をかえはじめ中心点は、その前の段落にあると考えるようになっていった。これは、構成図により矢印の向きについて話し合うことが「不都合が起きた」という本文の重要語句に着目するきっかけとなり、中心となる段落を見付ける上で効果的だったからだと考ええる。その結果として子どもの目次は次のように変化した。

（資料5、N児の目次の変化）	
N児、ヤードやメートルのできるまで	交流の発達による単位の変化
○ ヤードのできるまで	○ 国内で統一された単位ヤード
○ メートルのできるまで	○ 世界中で通用する単位メートル
	変化

- 6.（全体考察）目次をつくるという目的を持つことによって、段落分けと要点把握の学習に具体的な意味付けができた。また構成図をつくることで、自分の考えを客観化して取り出し、他と比較できるようになった。ここから「おかしい」「どうして」という疑問が生まれ必然的に交流に結び付いていった。更に要点と組み立てと言う交流の観点が構成図によって明らかになり、中心点を見付けて段落相互の関係をとらえる確かな読みの力が身につけて行ったと考える。子どもの目次の変化にそのことが表れている。また、目次づくりの活動が、読みを深める上で効果的だったと子ども全員が自己評価していた。これらのことから、構成図を用いながら目次をつくっていく活動が、主体的な読みを育てていく上からも有効であったことがわかる。
- 7.（研究のまとめ）中学年において、説明文を確かに読ませるには、はっきりした目標をもって、要点と組み立てを関連させて読ませれば良い、そのためには、構成図を用いながら重要な語句に着目させながら目次をつくっていく活動が有効である。
- 8.（今後の課題）より明確な目的意識の持たせ方、豊かな読みをめざした作文指導への応用。
- （おわりに）自らの力で文章を関係づけて確かにとらえていく子どもをめざして。

自己の生き方を創り出す力を育てる社会科学学習指導

—— 観察 ⇒ 体験 ⇒ 表現のサイクル化を通して ——

社会科部 堤 豊

○ はじめに

社会事象の中に見られる人間の行為に着目し、人間の葛藤と協同の姿をとらえることができる素材の教材化を図り、「観察する」⇒「体験する」⇒「表現する」活動をサイクル化した学習過程を仕組みれば、子供たちは自己の生き方を振り返り、自分なりの生き方を創り出すことができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 自己の生き方を創り出す力とは

人間に焦点を合わせて先人の偉業や遺蹟の意味をとらえ他の地域で暮らす人々の生き方の意味を探り、それらの人々と自分自身をつながけながら、自己の考えや行為はどうあるべきかを意味決定していく力である。

現代の高度に発達した情報化社会の中では、価値観の多様化が進み、変化と進展が激しい世の中になっている。そのような社会を生き抜こうとする子供達に望まれるのは、第一に社会の変化に対して、主体的、個性的に対応していける能力や態度を身に付けることである。そのためには、日常の学習の仕方を見直し、子供自身が問題を見つけ、既知の知識や方法に新しい調べ方を加えながら自分らしい見方や考え方を創って行くことが大切である。第二に、身の回りに見聞できる具体的な人間の生きる姿から、人々が何を求めて生きようとしているかを探り、自分なりの生き方を築いていこうとする姿勢を養うことである。第三に、国際社会に生きるにふさわしい物の見方、生き方を養い、「世界の中の日本人」としての自覚を養うことである。

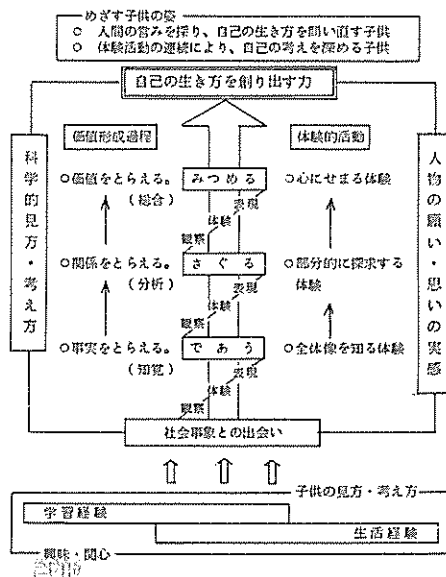
今までの社会科学学習においては、一般的、抽象的なことに終止し、人間が生きて具体的な姿で登場してこないというものが多かった。それぞれの人間が精一杯生きている姿、働く苦労や努力、その喜びや悲しみに共感させる必要がある。そして、受身的でただ覚えるだけの社会科ではなく、もっと一人ひとりの子供の感性や考え方を大切に、主体的で個性的な子供を育てることが重要である。

自己の生き方を創り出す力を育てるためには、人間の願いや働きを実感を伴ってとらえさせる必要がある。実感とは、実物に接して起こる感じ、実際の感じ、真実の感情である。このことから、実感を伴ってとらえさせるとは、子供達が社会事象を単に言葉としての知識としてとらえているのではなく、子供自身が社会事象と深くかかわりながら社会事象の意味を体を通してとらえていくことである。そこで、人間の願いや働きを実感を伴ってとらえている具体的な子供の姿を次のように考えている。(1)社会事象を単に知識として覚えるのではなく、情意面も伴ってとらえている具体的な子供。(2)社会事象に自らかかわろうとする子供。(3)学習したことが行動や態度に現れてくる子供。である。

○ 観察・体験・表現のサイクル化とは

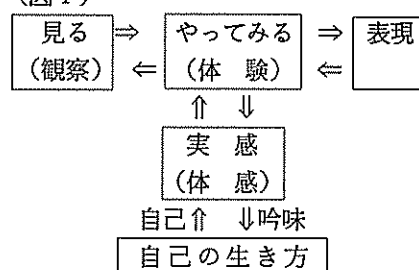
自己の生き方を創り出す力を育てるためには、人間の生活・願い・思いなどを実感としてとらえなければならぬ。ルソーは「エミール」の中で「子供というのは、自分の言ったことや他人から言われることはすぐ忘れてしまうけれど、自分のしたことや人からさせられたことは容易に忘れないも

主題の構成



のである。」と言っている。子供が行動し、体を通してこそ初めて本当に実感できるのである。生活の構造や生活の動きがしみじみとわかるようにするためには、「観察」⇒「体験」⇒「表現」をサイクル化した体験的活動を学習過程に仕組む必要がある。そこで、自己の生き方を創り出す力を育てるための体験学習を図1のように位置づける。

(図1)



やみくもに体験することは危険である。必ず体験する前に他人のやっているのを見たり、資料を調べたりする。このため、観察力が大切になってくる。この観察力も、体験したり、表現したりすることによって育ってくるものである。体験する⇒うまくできない⇒もう一度観察し直す⇒その上でもう一度体験する⇒うまくできない⇒そこで再び観察し直す⇒すると新しい事が見えてくる。というようにして、体験活動を通す事によって、観察力が育ち、同時に表現力も伸びてくる。「観察する⇒体験する⇒表現する」という活動や、その逆の活動をすることによって、初めて「実感」(体感)としてわかるのである。

このような体験的活動を行い、人間の生き方の意味を探り実感することによって、自己の考えや行為はどうあるべきかを常に自己吟味し、自分なりの生き方を創り出す力を育てることができる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 従来の社会科学学習では、知的な理解を求めるものが多く、その前提となる人間の営みへの掘下げが足りず、人間本来のあり方を考え、自分自身の生き方を決める力を育成する学習過程の組織が不十分であった。
- (2) 人間の生活、願い、思いなどを実感し、感動的に追究する体験的学習の究明が不十分であった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 一小単元の学習過程を「であう」「さぐる」「みつめる」の3段階で構成し、それぞれの段階に「観察⇒体験⇒表現」の体験的学習を仕組む。
 - 「であう」体験的学習 社会事象に出会い、事象の全体象をとらえる体験的学習。
 - 「さぐる」体験的学習 「であう」体験の中から生まれた問題を解決するために、ある特定の部分に焦点化した体験的学習。
 - 「みつめる」体験的学習 人間の生活、願い、思いなどを実感し自分自身の生き方を考える体験的学習。

4. 基本的な指導の仕組み

	事象をとらえる				関係をとらえる			価値をとらえる			
	であう				さぐる			みつめる			
学習活動	事象との出会い	事象についての観察	全体像をつかむ体験	共通課題の設定と確かめの観念の把握	確かめの観念にそった資料の収集・観察	問題を分析する体験	自分の考えの確かめ	教材のもつ価値の観点からの取材活動	心にせまる体験	自他の考えのちがいの把握(差異点の把握)	追究結果の価値的表現
指導の手だて	地域素材の提示	資料収集・選択	同一事物の製作	驚き・疑問・考えのKJ法的手法による整理	見学・調査・資料の収集	一番の苦悩場面の再現	考えの根拠の比較検討	生産者・消費者へのインタビュー	同一事物の再製作	人物になりかわってその人物の言葉での表現・交流	学習対象人物への手紙

5. 学習指導の実際と考察

(1) 小単元 テレビと私たちの暮らし (第5学年)

(2) 目 標

- ① テレビ放送は、国民の日常生活と深いかわりがあることや国民の生活に大きな影響を及ぼしていることを理解するとともに、これらの産業に従事している人々が工夫や努力をしていることやこれから生活において情報の有効な活用が大切であることに気づくことができる。
- ② 地図、年表、統計などの基礎的資料を効果的に活用し、交流をととして自分の考えをつくり見直し、つくり変えることができる。
- ③ 体験的活動をととして、テレビ局で働く人や視聴者の考えや行為を見つめ、自分なりの生き方を創り出すことができる。

(3) 計 画 (約12時間)

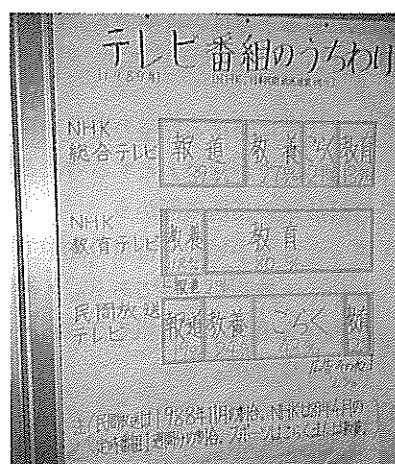
1. 日常のテレビ視聴について話し合い、単元の学習計画を立てる。————— 3時間
 - (1) 日常生活におけるテレビの役割をふり返り、番組の構成を調べる。————— ①
 - (2) NHK「くらしのチャンネル」を視聴し、単元の学習課題をつくる。————— ①
 - (3) 学習課題について、自分なりに考えをもち、調べる計画を立てる。————— ①
2. 学習課題について調べ、話し合う。————— 4時間
 - (1) 放送局を見学し「くらしのチャンネル」に出演する。————— 課外
 - (2) 放送局の施設について話し合う。————— ①
 - (3) 番組がつくられる過程について話し合う。————— ①
 - (4) 働いている人の役割について話し合う。————— ①
 - (5) これからのテレビ放送について話し合う。————— ①
2. 番組を制作し、テレビの活用方法を見直す。————— 5時間
 - (1) 5の1「くらしのチャンネル」の番組企画会議を行う。————— ①
 - (2) 番組を制作する。————— ②
 - (3) 作品を視聴し、問題点を検討する。————— ①
 - (4) くらしを豊かにするためのテレビ活用方法を見直す。————— ①

(4) 子どもの反応と考察

○ 抽出児S児 —— 学力は中位の上で、資料活用能力、社会的思考、判断力はふつう、興味・関心はやや高い。番組づくりにおいては、Bグループのディレクターをつとめる。

① 「であう」段階における活動の実際と考察

単元の導入にあたって、まず「私たちにとってのテレビ」について話し合い、日常生活におけるテレビの役割について考えさせた。S児は、自分にとってのテレビについて、「…… 野球の番組延長をしてほしくない。」「…… 全国ニュースとローカルニュースでの内容の重さをなくしてほしい。」「コマーシャルは初めと終わりだけにしてほしい。」「…… 昔の番組とかも放送してほしい。」など、主に番組の構成面から考えを延べた。そこで、新聞のテレビ欄をもとに、番組の構成について調べ、資料で確認させた。



その結果、NHK総合テレビでは、報道 39 %、教養 27 %、娯楽 21 %、教育 13 %、民間放送テレビでは、報道 19 %、教養 24 %、娯楽 43 %、教育 12 %、広告その他 2 %、(1989年)の割合であり、NHKは報道、教養に、民間放送は娯楽に力を入れていることがわかった。

次に、報道、教養、娯楽など多面的内容を持つNHKの「くらしのチャンネル」を視聴させた。これまで、マンガやスポーツ番組の視聴が多かった子どもたちは、この番組を見て「自分たちの生活に直接役立てることのできる番組があるのだなあ。」という感想を持った。そこで、これまでの自分の番組視聴の傾向や情報の活用状況をふり返り、「私たちのくらしをより豊かにするためには、テレビをどのように活用していけばよいだろう。」という単元の学習課題を設定した。

そして、学習課題について自分なりの考えを持ち、調べる計画を立てさせた。S児は、自分の考え(どんなことを調べたいか)として、「テレビが家に届くまで」「テレビ局で働く人の苦労や考え」「テレビ番組をつくるお金はどうするのか。」「テレビ番組はどのようにしてつくるのか。」とノートに書いている。

〈考察〉 自分にとってのテレビの役割について考え、テレビの番組構成を分析し、さらに、「くらしのチャンネル」を視聴し、これまでの自分のテレビ活用をふり返らせたことは、単元の学習課題は設定させる上で有効であった。しかし、課題についての考えについては、どんなことを調べたいかの面に集中し考えの確立は十分ではなかった。

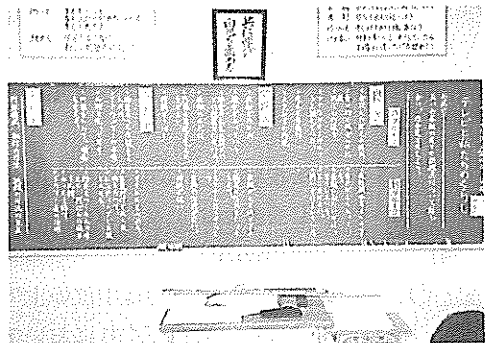
② 「さぐる」段階における活動の実際と考察

まず、NHK福岡放送局とRKB毎日放送局を見学した。NHKでは「くらしのチャンネル」の生放送に出演し、テレビ制作に携わる人々の工夫や緊張を体感した。そして、見学や資料で調べたことをQandAの形式でノートにまとめ、問いを深めていった。〈考えの吟味の板書〉

その上で、放送局の施設、番組がつくられる過程、働いている人の役割について調べてわかったことを見直していった。

さらに、これからのテレビ放送として、前時までの学習によって生じた課題「私たちにとって、受信料と広告料とでの放送では、どちらが望ましいか。」について考えた。

S児は、当初、受信料での放送がよいと考えた。その理由として、「災害放送といって、台風などがあるときは、夜中でも放送をしたりすることができるけど、広告料ではそういうことができない。」と述べている。



交流活動における児童の発言

「受信料放送が良い」とする考えと理由	「広告料放送が良い」とする考えと理由
○受信料放送の長所の面から ・ニュースが多い。・番組の途中で切れない。・情報が正確である。・視聴者の意見を重視して番組を作成。・災害時の深夜放送。 ○広告料放送の短所の面から ・CMで番組が見づらい。・公告料は商	○広告料放送の長所の面から ・CMを生活に活用することができる。 ・受信料がいらない。 ・局数が多く番組が個性的である。 ○受信料放送の短所の面から ・受信料の集金が不確定のため不公平

品価格に含む。 ・企業の圧力による番組
内容の変更 ・やらせ番組

・不確実な情報の伝達存在

短所の解決策

- ・公正な番組づくりを行う。 ・正確な情報を伝達する。 ・新鮮な情報を伝える。
- ・視聴者は、情報を選んで活用する。

S児はまとめとして、「やっぱり受信料の方が良い。」と述べ、理由として「広告料での放送では企業の圧力で番組内容が変わったりするから、確実な情報を知ることができない。」とし、学習当初に比べて自分の考えを深めている。

＜考察＞—— 望ましい放送について、広告料放送から受信料放送への考えの変容が多数見られる。これは「やらせ」番組について知ったことにより、より公正な放送を子どもたちが求めたためと思われる。また、考えが変わらなかった子どもでも、その考えの理由について質的な深まり（公正さ、正確さ、迅速さ、に着目したこと）が見られる。

「望ましい放送」の変容

- ・受信料 —— 受信料 10名
- ・受信料 —— 広告料 0名
- ・広告料 —— 広告料 11名
- ・広告料 —— 受信料 19名

③ 「みつめる」段階における活動の実践と考察

○ 5の1「くらしのチャンネル」の番組企画会議

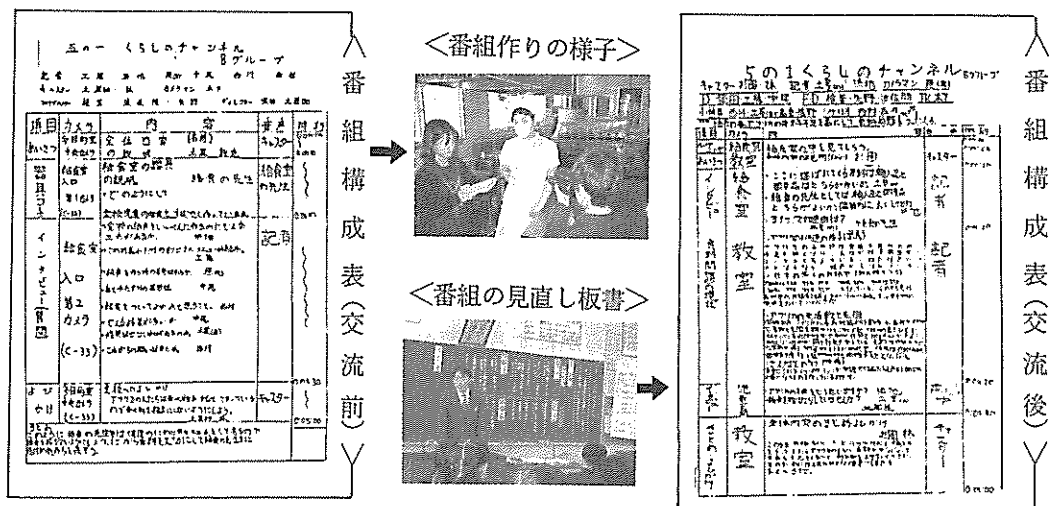
A・Bグループに分かれ、校内の素材をもとに5の1「くらしのチャンネル」の番組構成表を作成した。番組構成の視点は、前時学習で明らかになったテレビ放送の課題である「より正確に、公正、迅速に」である。A・Bグループ共に、素材としては、給食の仕事を取り上げている。S児がグループでもディレクターをつとめることになったBグループでは、給食室の器具の説明給食を作る工夫苦労・残菜の処理を内容として取り上げ、まとめとして食料の大切さを訴えようとしている。

○ 番組の作成

番組の構成表をもとに、実際に番組制作を行った。生放送である。①「くらしのチャンネル。」により、接近するために、制作の約束を次のように設定した。①5分以内の放送・②1日以内で収録、③テープの編集はしない。

○ 作品の視聴と問題点の検討

学習のめあてを「互いの番組の良さや問題点について話し合い、テレビ局で働く人の仕事について見直そう。」と設定した。そして、両グループの作品を比較し視聴し話し合った。



交流活動での児童の発言

「Aグループ」	<良 さ>	<Bグループ>
- 作業の様子がよくわかる。 - スケジュールがはいっている。 - BGMの活用 - 残菜で輸入問題の説明。 - キャスターの声が鮮明		- 器具の使い方がよくわかる。 - 内容とまとめがっている。 - 映像が綺麗 - 質問者が多い。 - 音声がきれい
<問題点>	<問題点>	<問題点>
- めあてに関係ない質問も多い - 説明しきれない。 - 質問が不十分 - タイムオーバー		- ねらいが不明確 - 番組構成より不十分
<改善策>	<改善策>	<改善策>
- ねらいに関連する質問 - 音声を鮮明に - 資料の活用 - 企画会議を綿密に - インタビューのねらいを明確に - 役割の仕事		

S児は、両グループの作品を比較して視聴し、Bグループのディレクター①立場からお互いの作品の良さや問題点を「ねらいがないので訴えたいことがよく分からない。」とし、改善した構成表を前ページのように作成した。ねらいが明確になり、給食をもとにして世界の食料問題を追求する内容になり、写真や総計資料が活用されキャスターのコメントがつくように改善されている。

○ テレビの活用方法の見直し

S児は、テレビの活用方法を、番組の主張点の把握、宣伝の活用、NHKの公共放送としこの活用法などの面から見直している。

<考察> — 実際に番組を作ったことは、テレビ放送の課題

「正確、公正・迅速」の難しさを実感させることができた。特に、テレビ制作のそれぞれの役割から互いの作品を見なおさせたことは、テレビの活用方法を多面的な視野から見直す上で有効であった。

6. 全体考察

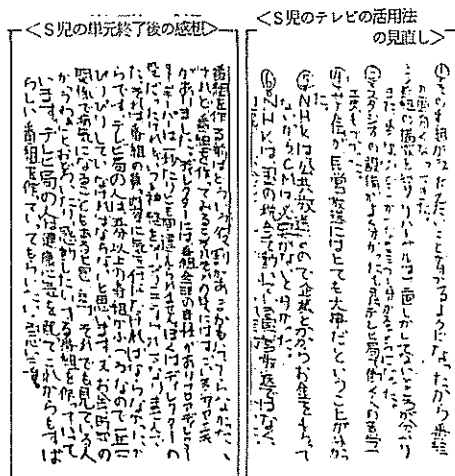
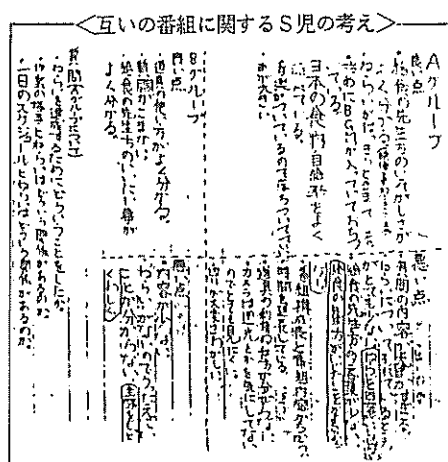
- (1) 学習過程に「であう」「さぐる」「みつめる」体験的活動を仕組んだことは、子どもたちの考え(意志決定)を深める上で有効であった。
- (2) 「であう」「さぐる」「みつめる」体験が「見つめる」体験での番組作りへの過程的体験となり、ものをつくる体験の3連続になりえなかった。

7. 研究のまとめ(今後の課題)

- (1) 「であう」「さぐる」「みつめる」体験の内容と意義を明確にし、その体験と社会的判断力の育成とのかかわりを理論的・実証的に明らかにする必要がある。
- (2) ものをつくる体験による自己創造の深まりを明確にする必要がある。

○ おわりに

他の考えや多様な立場を認め、自己の考えをより明確に持てる子どもの育成をめざして



筋道を立てて考える力を育てる中学年算数科学習指導

—— 見通し活動を重視した学習過程 ——

算数科部 今村 通博

○ はじめに

既習内容を生かして問題の結果や追究の方法について見通したり、見直したり、導き出した内容と既習内容と比較したりする活動の場を設定すれば、自分の行為を常に振り返りながら追究し、価値ある数理をつくり出し、そのよさを味わうことができ筋道を立てて考える力の育成につながる。

1. 主題の意味と重要性

○ 筋道を立てて考える力とは

既習内容を生かして問題の結果や追究の方法について見通しを立て、学習課題を明確にし、類推したり、演繹したり、帰納したりして問題を解決していくときに働く思考のことである。

具体的には、次のような5つの力のことである。

○結果の見通しを立てる力、○見通した結果から解決するための追究の方法を見通す力、○追究した結果を初めの見通しと比べ追究の仕方を見直す力、○自分の考えの根拠を順序立てて説明する力、○いくつかの追究した事実の共通点を見つけ出す力から構成されている。

従来の指導では、結果が最後に出てくる総合的な追究の仕方が一般的な傾向であったり、操作はさせてもその目的が不明確であったりして自分の追究の仕方を振り返りながら追究して新たな数理をつくり出し、数理の高まりやよさを実感させたりすることが十分にできなかった。そのために追究の過程で筋道を立てて考える力を十分に育てることができなかった。そこで、子どもの既習の考えを生かして追究の結果や方法を見通したり、見直したり、既習内容と導き出した内容と比較したりする活動の場を設定し、数理や追究の仕方のよさを実感しながら筋道を立てて考える力を育てていく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 既習内容を生かして課題を明確にして追究の仕方を見通していくので、目的を持った追究ができ数理のよさを実感させることができる。

② 追究の結果や方法を見通すので、自分の追究の仕方を振り返りながら追究していく自己評価的な態度を育てることができる。

○ 見通し活動を重視した学習過程とは

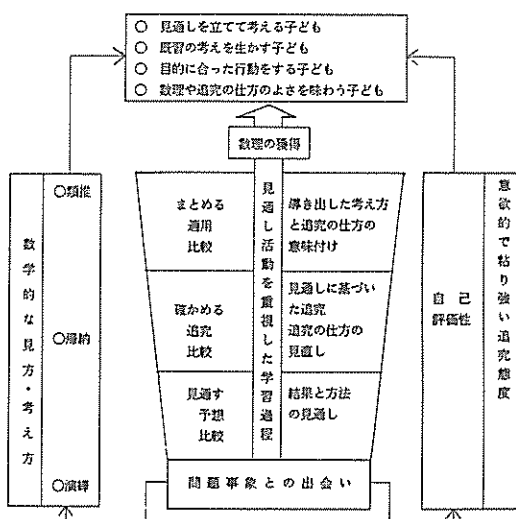
見通し活動とは、既習の内容を生かして、直観や具体的な操作によって問題の結果や追究の仕方について推測する活動である。しかし、初めに立てた見通しだけではうまくいかないことがある。そこで、初めに立てた見通しを見直したり、他と比較したり、既習内容と比較したりしていく活動の場が必要になってくる。この一連の活動を重視するのが「見通し活動を重視した学習過程」である。

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する。

① 既習内容を生かして概算したり、概測したり、数、量、空間感覚をいかしたりして結果を予想する

② 結果の予想の仕方を図、式、文、具体物で表し、追究の仕方としてとらえる。

主題の構想



- ③ 追究の仕方を比べ、見直し、追究の仕方を決める。
 - ④ 見通しに沿って追究する。
 - ⑤ 初めの予想した結果と比べ追究の仕方を見直す。
 - ⑥ 追究した結果を友と比べよりよい追究の仕方を見つける。
 - ⑦ 他に適用し、既存の考えや追究の仕方と比べ、導き出した数理や追究の仕方のよさを実感する。
- これらの活動を取り入れることは、次のようなよさがある。

○今までに身に付けている考えを十分に発揮できる。○学習課題がとらえ易くなる。○目的的活動が期待できる。○考えが視覚的にとらえ易くなる。○考えの高まりを実感できる。○今までに身に付けている考えやつくり出した考えと追究の仕方のよさがとらえ易くなる。

以上のようなよさを持つ活動の構成により子どもの今までに身に付けている考えを十分に使って見通すことから出発するので、子ども一人ひとりの個性的な追究を期待できるとともに、常に自分の追究の仕方を振り返り、先を見つめる発展的な活動が期待でき、筋道の明確化にもつながると考える。

2. 学習指導の問題点

- (1) 既存内容を生かして、追究の見通しを立てて追究したり、追究したことを振り返ったりして、数理をつくり出し、つくり出した考えや、学びのよさを実感させていくような学習過程の組織化が不十分であった。
- (2) 追究の結果や方法を自ら見直していく活動の場の工夫が不十分であった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 学習過程として、「見通す」、「確かめる」、「まとめる」の3過程を設定する。
 - 「見通す」—— 追究の仕方を見通す段階（活動①、②、③）
 - 「確かめる」—— 追究と見直しを見直す段階（活動④、⑤、⑥）
 - 「まとめる」—— 追究の仕方と数理をまとめる段階（活動⑦）
- 見通す段階に、追究の仕方を明確にするために追究の結果と方法を見通す場を設定する。
 - 内容条件
 - ・ 既内容が生かせるもの
 - 方法条件
 - ・ 既習と未習内容の並列提示
- 見通す段階に、追究の仕方をはっきり決めるために見直しを交流する場を設定する。
- 確かめる段階に、追究の仕方を見直すために追究した結果を初めの見通した結果と比較する場と友と比較する場を設定する。
- まとめる段階に、導き出した数理や追究の仕方のよさを味わわせるために他に適用したり、既存の考えや追究の仕方と比較したりする場を設定する。

4. 基本的な指導の仕組み

段階	見 通 す 学 習 の 見 通 し	確 か め る 追 究	ま と め る 整 理
主 な 学 習 活 動	○問題事象と出会う。 ○結果と追究の仕方について予想する。 ○友と予想を比べ根拠をはっきりさせ、 追究の仕方を決める	○決めた方法で追究し結果を確かめる ○はじめの結果と追究した結果をくらべる。 ○見直した追究の仕方での追究する。 ○友の追究の仕方と比べる。	○導き出した考え方や追究の仕方のよさを まとめる。
手 だ て	○既習内容が生かせる問題事象の提示 ○既習内容と新しい問題の並列提示 ○予想の交流と整理	○自分の追究の仕方を振り返るためのはじめ に立てた結果の予想との比較の場の設定 ○よりよい追究の仕方を見つけるための友 の追究の仕方と比較の場の設定	○はじめに立てた予想の結果との比較す る場の設定 ○既習内容との比較の場の設定 ○他に適用する場の設定

5. 指導の実際と考察

(1) 題 材 面積（4年生）

(2) 目 標

- ① 面積の概念を理解し、単位 cm^2 、 m^2 、 km^2 を知り使うことができるようにする。
- ② 長方形や正方形及び複合図形の面積を計算によって求めることができるようにする。
- ③ 面積に関する用語や記号を的確に用いることができるようにする。
- ④ 必要に応じて単位の換算ができるようにする。
- ⑤ 既存の考えを生かし見通しを立てより合理的な測定の仕方を筋道を立てて見つけ出していくとする学び方を身に付けることができるようにする。

(3) 計 画（約7時間）

1. 広さを比べ、学習を見通す。 _____ 1時間
- (1) 面積の単位と面積調べ _____ ①
2. 面積の公式をつくり、面積を調べる。 _____ 4時間
- (1) 公式 _____ ①
- (2) 複合図形の面積 _____ ①
- (3) プールの面積 _____ ①
- (4) 福岡市の面積 _____ ①
3. まとめの練習 _____ 2時間

(4) 子どもの反応と考察

① 見通す段階（1／9時）

この段階での主なねらいは、陣取りゲームで取った陣の広さを比べどちらがどれだけ広いかを表すための単位の必要性に気づき 1cm^2 （面積の単位面積）をつくり出し、自分の取った陣の面積を 1cm^2 の総数で面積を求めることができるようにすることである。そのために、陣取りゲームをし、広さの違いをはっきりさせる問題場面を設定する。見通す段階で、どちらが広いかという結果と広さの比べ方を予想させた。さらに予想に沿って追究した結果を比べさせ、広さの違いをはっきりさせるため、長さ、かさ、重さの学習内容を提示した。

（N児の反応）N児は自分のが広いと直観的に予想した。比べ方は重ね合わせるとよいとしている。交流では、違いをはっきりさせるためには長さなどと同じように単位があった方が便利だとしている。

《考 察》

ここでは既習内容つまり、任意の単位による測定や長さなどの量の学習での共通の単位をつくり出したことを生かして面積の単位を導き出している姿が見られなければならない。N児は友の取った陣を直接重ね3ます自分がひろいとし、もっと違いをはっきりさせるためには単位が必要であることに気づいていったところに既習内容を生かして筋道を立てて考えている姿があると考えられる。

② 確かめる段階（3／9時）

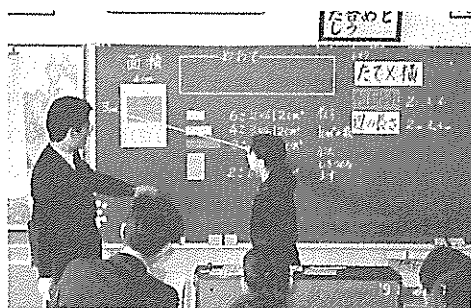
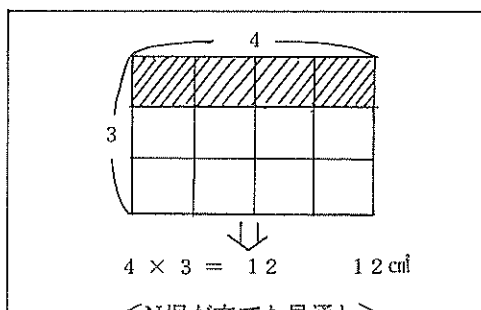
ア. 見通す段階（自己注目）

この段階での主なねらいは、正方形や長方形の面積を辺の長さを知って計算によって求めることができるようにし、正方形と長方形の面積の公式を導き出すことである。その過程で、より合理的な測定の仕方を筋道立てて考えていくことである。そのために、まず、長方形（たて； 3cm 、よこ； 4cm ）の図形を長さを示さず与え、面積を予想させた。次に辺に 1cm ごとに印を付け長さを与えた。そして、自分が取った陣を敷きつめさせ今までの面積の求め方と違う方法

について予想させた。さらに、予想した後、予想した結果と方法を交流させた。

(N児の反応) N児は、長方形について、初め13cm²ぐらいと予想した。次に、長さを知った後の予想は12cm²としている。その理由として、「4cm²のものを切り取り長方形の横に敷きつめ次に3cm²のものをたてに敷きつめ、横が4cmならまずの数は4個で、たての長さが3cmならまずの数は3個だからその全体の単位面積の数は、2年生の掛算の学習を使うと4×3で12、これは1cm²が12個ということで12cm²です」と述べている。交流では、自分の予想したこととよいとしている。

《考 察》この段階での中心的内容は前時までの学習内容を生かして問題が求める面積とその追究の方法を予想し追究の見通しを持つことである。そこには、子どもの類推的な思考を働かせている姿が見られなければならない。N児はよこに4つ並べたてが3cmで、3つ並ぶと考え4×3としていることは、前時までの面積は1cm²の総数で求められることとたてとよこにそれぞれ4cm²の陣と3cm²の陣を敷き詰めていき、2年生での掛算の内容を生かして、その総数はたて×横でよいと見通している。このことはそれまでに身につけている学習内容を生かして類推的な思考を働かせている姿であると考えられる。この見通しが次の段階の追究の姿につながっていったと考える。



＜N児の交流している姿＞

イ. 確かめる段階（自己吟味）

この段階での主なねらいは、自分の決めた追究方法によって追究し、正方形と長方形の面積が計算で求められることから求積公式を導き出すことである。そのために、まず、追究した後、初めの見通した結果と比較させ追究の方法を見直しをさせた。次に、長方形の面積がたてかける横でよい理由について交流させた。さらに、他の2つの図形の面積（5×8、6×6）を求めさせ3つの図形の面積の求め方の共通点から公式としてまとめさせた。

(N児の反応) N児は初めの見通しに沿って追究し、たてとよこを1cmごとに線を引いてできた1cm²の数をまず、横に4cm²の陣を1枚敷きつめ、次にたてに3cm²の陣を1枚敷きつめて1cm²が4つで4cm²その3つ分だから4×3で12cm²でよいとしている。そして、交流ではS児の考えつまり、3cm²の陣の4つ分だから3×4で12cm²であるという考えと比べて長方形の面積はたてと横の長さを表す数をかければ求められると操作を基に説明をした。さらに、他の2つの図形の面積を同じ方法で求めた。そしてその共通点として3つとも面積はたてかける横で求められることをあげている。

《考 察》

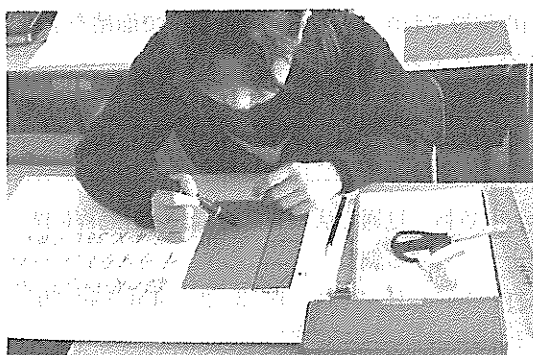
この段階での中心的内容は、自分が見通した面



＜見通しにそって追究している姿＞

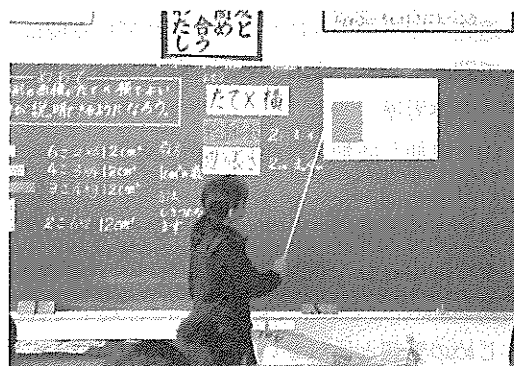
積でよいわけを追究し、既習内容を根拠として面積の公式を導き出すことである。そこには演繹的な思考や帰納的な思考を働かせている姿が見られなければならない。N児は 4×3 でよいわけを1cmの方眼を作ってその総数を求め結果が12cm²になることを横に取ったじんの4cm²を、たてに3cm²の陣を敷きつめ面積は 4×3 のかけ算でよいとしているここには自分の見通した方法でよい根拠を既習内容の事実求めていっている。つまり演繹的な思考の姿が見られると考える。さらにS児の 3×4 という考えと比較して長方形の面積は1cm²の何倍になっているかを見つけることだからどちらもあっていると答えている。

次に、他の2つの図形とも同じ方法で追究し3つの図形の面積の求め方の共通点からみんなたてとよこをかければよいとしているところに類推的な思考と帰納的な思考を働かせている姿があると考える。



＜他の2つの図形の面積を追究している姿＞

「前の問題と同じ正方形と長方形だからたてかけるよこでできると思ったから」と追究の方法の理由をあげている。そして、たてとよこの長さを確認し、たてとよこをかけてそれぞれの面積を求めていった。



＜自己吟味③（交流）での子どもの姿＞

「3つの面積の求め方の似ているところは、たてとよこをかけているところが同じです。」と発表し、長方形と正方形の面積はたてかけるよこでよいとしている。

ウ. まとめる段階（自己創造）

この段階での主なねらいは、導き出した面積の公式と追究の仕方のよさを味わうことである。そのために、導き出した面積の公式を他に適用したり、面積の公式や追究の仕方を既習内容や前時までの学習内容と追究の方法と比較させ、それぞれのよさについて交流させた。

（N児の反応）

N児は、面積の公式のよさについて「正方形や長方形の辺の長さがわかれば面積の単位を一つ一つ敷き詰めてその総数を数えたり、一辺が1cmの方眼を作りその総数を数えたりしなくても辺の長さがわかれば、たてとよこを表す数をかけるとすぐに面積が出てくるところがいいと思います。そして、いいところははやくて、わかりやすく、便利な所です。」と答えている。

追究のよさについては、「はじめに、前の学習でわかってて、こうすればきっと面積がでるということを使って、面積の予想を立てればわかるのではという方法を決めて調べていき、調べて行く途中ではじめの考えとくらべられるのでまちがいが少なくなる。」と答えている。また、「問題をとくとき、前に学習したことが使えるからだいたい解き方がわかるからいい。」と答えている。

《考 察》

この段階での中心的内容は、他に適用し前時までの学習内容や追究の方法と比べ、導き出した面積の公式と追究の仕方のよさをとらえることである。そこには、前時までの学習内容や追究の仕方のよさと不十分さをとらえている姿が見られなければならない。N児は、交流での発言の「前の学習の内容を使うとだいたいの解き方がわかる。」から前時内容のよさをとらえている姿があると考え。不十分さについてとらえている姿は「いちいち単位的面積の数を数えなくても良い」という発言の裏にあると考える。



＜よさを交流している姿＞

追究の仕方のよさについてとらえている姿は「前の学習でわかっていることを使って面積を予想して調べていくとまちがいが少なくなる。」という発言にあると考える。

6. 全体考察

(1) 見通し活動を見通す段階に設定したことは、筋道を立てて考える力を育てることに有効であったか。

右の調査の①②③で子どもの数が増加している。その理由とし「問題を解くとき答えの予想が立て易い。」ことをあげている。また、「途中で答えをはじめの予想と比べていけるので答えが大きくまちがわない。」ことをあげている。さらに、確かめる段階での①類推的な思考、②演繹的な思考、③帰納的な思考をしている子どもの数（①；28/39名、②；32/39名、③；36/39名）から見通し活動が筋道を立てて考える力を育てる上で有効であると考え。

資料 見通し活動を重視した学習過程に関する調査

H. 2.11、H. 3. 2 4年1組 39名

①既習内容の生かし方がわかってきた。	17	28
②答えのまちがいが減ってきた。	12	31
③解き方がだいたいわかった。	15	32

(2) 見通し活動を設定したことが、自己の評価的な態度を育てることに有効であったか。

N児の「前の学習でわかっていることを使って予想して調べていくと途中の自分の考えを直せるし、また、答えもそうまちがわないからよい。」と感想をのべていることから自己評価的な態度を育てる上で有効であると考え。

7. 指導上の留意点

- (1) 類推的な思考を働かせ易い題材の構成の工夫が見通しを立てて課題を追究させていく上で大切である。
- (2) どの子にも見通しとその根拠を持たせるための見通す活動の内容の工夫が大切である。
- (3) 導き出した数理や追究の仕方のよさを味わわせるための活動の構成の工夫が大切である。

8. 今後の課題

発達に応じた見通し活動の構成の工夫と見通す内容の究明

○ おわりに

子ども自ら既習内容を生かして価値ある数理をつくりだし、筋道を立てて考える力を身につけていく姿を求めて

筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

～ 低学年における製作活動を重視した学習過程 ～

算数科部 山下 英俊

○ はじめに

「つくる→つくりかえる→つくりあげる」といった、製作活動が連続・発展していく学習過程を設定することによって、数学的な活動の見通しを立てて、自らの活動を根拠として考えを深めていく子どもを育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 筋道を立てて考える力とは

出会った問題事象を解決処理するために、既習の数理を生かして結果や方法についての見通しを持ち、その見通しを具体的な操作活動を通して確かめながら、新しい数理を見つけ出していく能力や態度である。

それは、問題と解決の結果とを結び付ける根拠をつくり出していく力である。そこでは、数理が単なる知識として獲得さるのではなく、新しい問題の解決・処理に生きてはたらき、連続的に深化・発展していくことになる。

特に低学年では、次のような一連の活動の姿でとらえる。

- ① 活動することに興味・関心を持ち、活動の内容や操作の仕方についての問題点をはっきりとつかむ。
- ② 問題事象に既習の学習内容をあてはめ、問題と結果とを結びつけるための操作の方法や内容を見通す。
- ③ 見通しをもとに具体操作をくり返し、問題と結果とを具体的な操作を根拠に関係づけていく。
- ④ 見通しの確かさや具体操作が持つ内容、方法のよさに気づく。

これまでの低学年の指導は、いかに楽しく活動に参加させるか、いかに基本的知識、技能を習得させるかに重点がおかれ、活動と数学的な思考力との一体化が図られていなかった。そこで、問題の解決にあたって自らの活動の方法や内容に見通しを持たせることを重視した。このことによって、単に活動することや事象に対する興味・関心だけでなく、活動や事象が持つ数学的な意味に対する興味・関心が喚起され、活動と数学的な思考力との一体化が図られることになると考える。

本研究では、低学年の子どもの特性である旺盛な活動力を基盤にし、既習の学習内容や具体的操作の方法を生かし、内容や方法に見通しを持って活動を連続・発展させていく力を育てる学習過程の「在り方」を明らかにしようとするものである。

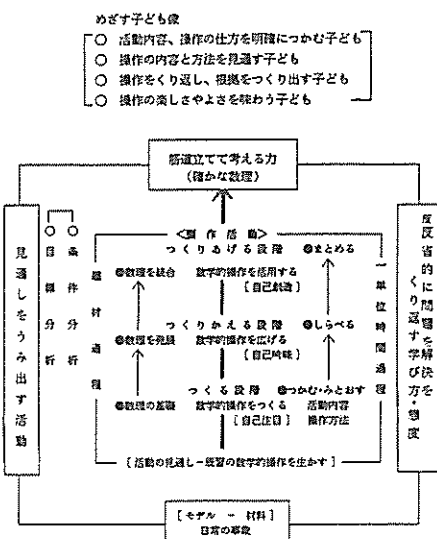
このことは、次のような力を育成する上で意義がある。

- ① 既習の活動の内容や方法をもとに新たな活動の内容や方法を見通す類推的な思考力の育成
- ② 活動を見直ししながら自らの考えを進めていく反省的な態度

○ 製作活動を重視した学習過程とは

- ・ 製作活動とは、身近で興味あるものを完成させていく過程を通して、問題事象と求める結果との間にある数学的な関係を具体的な操作によってつくり出していく活動である。製作活動には、見通しを容易にする次の2つの活動が内包されている。

主題の構想



- ・ 条件の分析 — 「このようにすれば、こうなるのではないか。」といった場面の条件をもとに方法を見通す活動
- ・ 目標の分析 — 「このようにするためには、こうすればよいのではないか。」といった目標をもとに方法を見通す活動
- 製作活動を重視した学習過程とは、ものを完成させる過程において常に既習の数学的な見方・考え方をもとに新たな活動の見通しを立て、活動を連続・発展させていく一連の過程である。
- ① つく る 活 動 — 目的とする製作対象を明確にとらえるとともに、ものを完成させる活動を通して数学的な見方・考え方の基礎をつくり出していく活動
- ↓
- ② つくりかえる活動 — 基礎となる数学的な見方・考え方を生かして製作のための見通し、新しい数理を生み出す数学的な見方・考え方へと広げていく活動
- ↓
- ③ つくりあげる活動 — つくりかえた数学の見方・考え方を総合的に活用して、数学的な見方・考え方を つくりあげていく活動

2. 学習指導の問題点

- (1) これまでの低学年の指導でも具体的な操作活動を取り入れた指導を重視してきたが、単位時間での活動であり、新たな事象の解決処理に生かされ発展していく活動にするための活動構成が不十分であった。そのため、見通しを持って活動の展開ができていなかった。
- (2) 問題の解決にあたって、子どもの追究の過程における活動の見通しや結果を意識させる単位時間の学習過程とそのしくみが不十分であった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 題材(小題材)の内容を「つくる活動→つくりかえる活動→つくりあげる活動」といった一連の製作活動の過程に位置づける。
 - つくる ——— 題材の内容の基礎となる数理をつくる。〔自己注目〕
 - つくりかえる — 基礎となる数理をより適用範囲の広い数理へと発展させる。〔自己吟味〕
 - つくりあげる — 数理を活用し、総合的にまとめる。〔自己創造〕
- (2) 一単位時間の学習過程を「つかむ・みとおす→しらべる→まとめる」といった過程で構成する。
 - つかむ・みとおす — 製作活動の内容と操作の方法を見通す。〔自己注目〕
 - しらべる — 見通しをもとに「見通す→確かめる」の具体操作をくり返す。〔自己吟味〕
 - まとめる — 自らの操作の過程によりふり返り、操作の意味をまとめ、味わう。〔自己創造〕
- (3) 基本的な指導のしくみ

	つかむ・みとおす	しらべる	まとめる
活 動	○出会った製作・構成物(モデル)に強い興味・関心を持つ。 ○活動の内容と方法の見通しを立てる。 ・条件を分析する。 ・目標を分析する。	○見通しに基づき数学的な操作を工夫しながら見通しの確かさを追究する。 ・多様な操作のくり返し ・付加、修正のくり返し	○自らの活動をふり返り、活動の意味やよさをまとめる。
手 だ て	○身近で興味を引く製作・構成物を提示する。 ○製作前と製作後の事象を並列提示する。 ○場面の条件を比較・吟味する。	○自己表現・自己吟味をくり返す複数事象の提出 ○製作・構成をくり返させる学習具、学習ノートの工夫 ○多様な考えを出し合う交流の場の設定	○つくり上げた活動の過程をふり返る場の設定 ○見通しとの対比 ・友達との対比 ・前時の操作との対比 ○自分の活動のよさを味わう場の設定 ・適用・活用の場 ・話し合いの場

4. 学習指導の実践と考察

(1) 題材 かたちをつかってあそぼう(1年生)

(2) 目標

① 直角二等辺三角形の色板による身近なものの形や基本図形の構成を通して、図形に親しみ、図形の性質を理解するための素地を培う。

② 直角二等辺三角形の色板の移動による変形を通して、図形移動の基本を経験する。

③ 製作・構成の活動を通して、見通しを持ち、確かさを追究しながら考えを進めていくことができるようにする。

(3) 計画(約4時間)

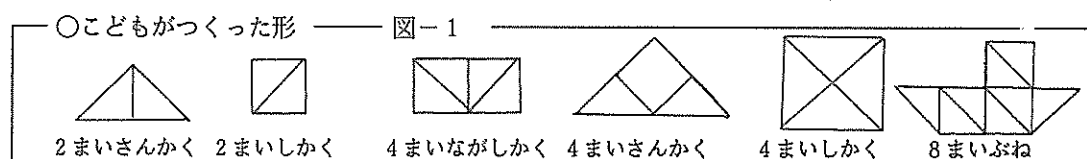
1. 形の構成について調べさせる。—— 1 ②変形操作による「変身ぶねづくり」①「自己吟味」
①合成操作による「かたちづくりあそび」①「自己注目」 3. 形の構成についてまとめさせる。—— 1
2. 形の再構成について調べさせる。—— 2 ①変形操作による「変形パズルづくり」①「自己創造」
①分解操作による「シルエットパズルづくり」①「自己吟味」

(4) 子どもの反応と考察

① つくる段階(第1時)

本時は、直角二等辺三角形のカードを組み合わせるによって、いろいろな新しい形をつくり出すことができるようにすることがねらいである。そのために、かたちづくり活動を設定した。

すなわち、2枚、4枚、8枚、12枚といった枚数に応じて新しい形を自由につくり出していく活動である。ここでは、形づくりの基礎となる合成操作がつくり出される。

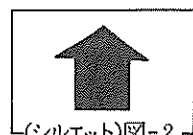


子どもたちは、三角のカードから新しい形がつくりだされることに強い興味を示し、合成操作をくり返しながらかたちづくりをしていった。身近なものの形の他に、上述のような基本図形も作り出していった。さんかくから大きなさんかくやしかくなどができることを見つけ出している。

②つくりかえる段階(第2～3時)

○ 第2時

本時は、図-2のシルエットの形を、△だけでなく、前時つくった形(さんかく、ながしかく、ましかく)など多様な形の組み合わせによって再構成することができるようになることがねらいである。そのために、右の形のシルエットを分解して再構成する「シルエットパズルづくり」の活動を設定した。ここでは、合成操作を分解操作につくりかえることによって、多様な組み合わせによる形の再構成が行われることになる。



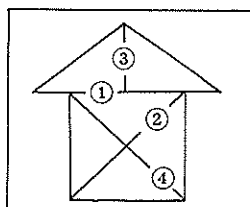
《つかむ・みとおす段階》

まず、右のような形のシルエットを提示し、どのような形の組み合わせで作られているか、前時つくった形が隠れていないかについて話し合わせた後、ノートに分解の形をかき込ませた。

● D児の反応(落ち着いて手順良く考えを進めることができる子ども)

D児はシルエットに隠された形に対して強い興味を示した。「さんかくがここにある。」とシルエットの上のかどを指さしたり下のしかくの部分をさして「ましかく」とつぶやいたりしながら、隠れた形を見抜き始めた。この姿は、単に形が隠れているということに対する関心ではなく、前時つくった形をシルエットの中にあてはめたかどやへりなどの特徴に目を向けてたりして、シルエットを分解す

る操作を見通している子どもの姿である。予想ノートには、迷わず①の線を引き、2枚組み合わせのさんかくと4枚組み合わせのましかくに分解した。さらに、②→③→④の順に線を入れてもとになる三角形6つに分析した。後でカードを並べて確かめる。



● 全体の反応

完成率91%（修正による完成5%）全体では、37名中、34名が見通しを立てることができた。このうち3名は、途中で修正をしながら見通した。3名の子どもが見通せなかったがカード操作でつかむことができた。

《しらべる段階》

ここでは、図-3のような3種類のシルエットを与え、この中に隠された多様な形を「フリーハンドで見通す→さんかくカードを操作して確かめる」といった手順で調べていく活動である。そのために、予想カードとともに既習の組み合わせの形のノートを学習具として与えておいた。

● D児の反応

D児は、まず、「かんむり」に対して図-4のように①の線と②の線を入れて2枚組み合わせのさんかくを取り出そうとしている。しかし、大きさが違うことに気づいて②の線を消す。ここで中央に組み合わせのしかくがあることに気づき、③を引いた。次に「ふね」では、3つの線で囲まれたしかくに着目し、①の線で2枚組み合わせのしかくを取り消した。その後、5つのさんかくに分解していく。

最後に、「ロケット」では、しばらくじっとシルエットを見つめると①の線をひく。

次に、組み合わせのさんかくに気づいて②の線を引いた。次にまたじっと見つめると③の線を引いて組み合わせのましかくを取り出し④、⑤でもとになるさんかくを取り出している。さらには、ロケットの土台の部分から⑥、⑦によって組み合わせのながしかくを取り出していった。

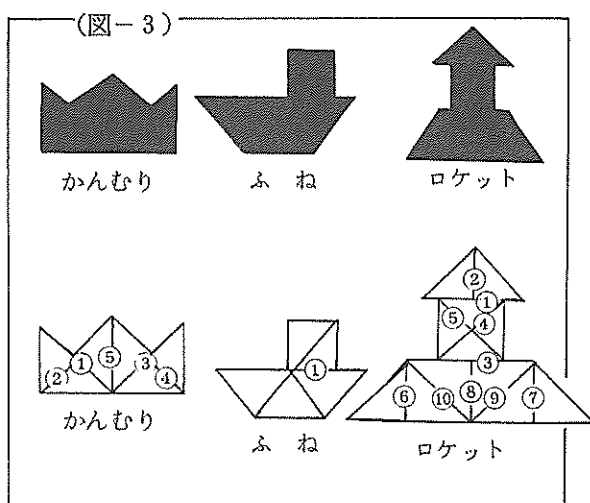
《まとめる段階》

ここでは、代表児に自分で見つけた形を全体で発表させ、交流させた。ロケットについては多様な分解操作の仕方が付け加えられ、シルエットの形がいろいろな形で再構成されることをまとめた。一人では見つけられなかった形への挑戦意欲が喚起され分解操作が強化されていった。

● 考察

D児の活動は、シルエットを分解して新しい構成の仕方を作り出すことへと向かっていった。図-3「かんむり」の③の線や「ロケット」の①、③、⑥、⑦の線など、単に分解させるのではなく、既習の組み合わせの形を見抜きながら分解させたことが、既習の組み合わせのさんかくやしかく、ながしかくなどの形の特徴に着目させることにつながり、見通しを持った活動を生み出させることになった。本時では、シルエットの中に補助線を引きながら既習の組み合わせの形の特徴を見出し、さらに線を加えてながら形を取り出していく分解操作の活動を低学年における筋道を立てて考える子どもの姿として大切にしたいと考えている。

ここでの、既習の内容を生かして本時の操作を見通していく活動こそ類推的に考えを進めている姿



であり、構成要素に着目して図形を抽象していく考えの素地的経験としてとらえることができる。

③ つくりあげる段階（第4時）

本時は、形が変化する根拠を、変形前の形と変形後の形との共通部分や差異部分に着目して説明することができるようにすることがねらいである。そのために、第1時でつくった直角二等辺三角形4枚組み合わせの形「さんかく、ましかく、ながしかく」のうち2枚のカードを移動させてできる形を9種類の新しい形の中から選び出す「変形パズルづくり」の活動を設定した。ここでは、合成操作によってつくられた形が変形操作によって新しい形につくりかえられていく。

《つかむ・みとおす》

まず、変形前の形と変形後（図-4）を提示し、①どのカードを②どの動かし方で動かせば変形できるかを予想させ、どの部分がかわらないかについて話し合わせるとともにノートにかき込みをさせた。

●S児の反応

ましかくから砂時計がつくり出されたことに強い関心を示す。前時学習した移動操作「ずらす、まわす、うらがえすを使えばいい。」とつぶやきながら、「ここが同じだ。」とAの部分指了指し、図-5のようにノートへのかき込みをはじめた。

この姿は、単に形が変形したという現象面だけでなく、その変化を生み出している根拠を前時つくった図形操作に求めるとともに変化した部分と変化しない部分に着目して数学的な具体的操作を見通している姿である。カードを動かして予想を確かめ、うまくいくとうれしそうに「やっぱり」とつぶやいていた。

全体では、全員の子どもがノートに正しく予想を書き込み、本時の変形操作を見通していった。

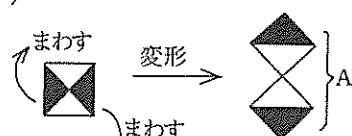
《しらべる》

ここでは、子ども一人ひとりにa、変形前の形3種類とb、9種類の変形後の形（図-5）を提示し、aからつくり出されるbを自由に形を選び出させた。

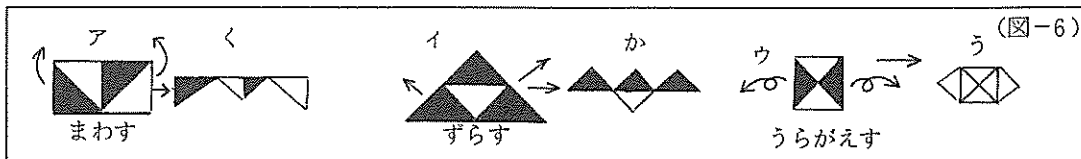
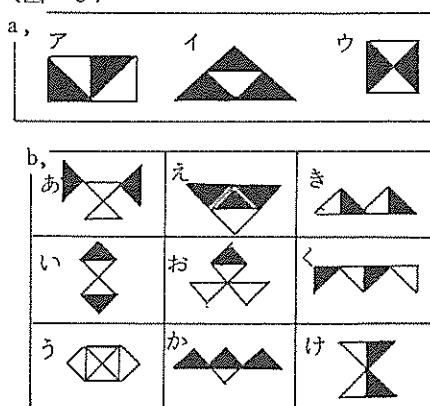
●S児の反応

S児は、9種類の形を提示すると「できるかもしれない。」「あっ。できる。できる。まわせばいい。」と、イと㊦を指しながら大きい声で叫ぶ。変形に興味を示すとともに、移動操作そのものに強い関心を示している。そして、（図-6）のように「見通す→確かめる」活動をくり返した。

（図-4）



（図-5）



アから㊦を選び出すにあたっては、もとの形の変化しない部分に着目して、9種類の新しい形の中にと同じ部分がないかどうかをさがす。そして㊦の▽の部分指でさした後、残りの2枚を図のようにまわす方法で予想しかき込む。

次に、イの形からつくれる形をさがし、㊦を選び出す。ここでもアの場合と同じ様に変わる部分、変わらない部分に着目してつくり出している。

ウについては、③の中にましかくがあることを見抜く。さらに、カードの色がすべて黄色になっていることに気づき、カードが裏返しになって変化していることを見通す。

全体的には、S児のようにもともになる形とつくり出す形とを対比して変化する部分と変化しない部分」に着目して操作の仕方を見通した子どもが数名いた。しかし、活動中の子どもは、常にもともになる形とつくり出す形とを見比べながら、変化する部分と変化しない部分の共通性を見抜き、ア、イ、ウそれぞれの形を変形してできる形を選びだしている。

《まとめる》

ここでは、ア、イ、ウそれぞれの形を変形してできた形を自由に発表させ、それぞれの変形の仕方を説明させた。友達がつくった新しい形を熱心に聞く。もともになる形を組み合わせでつくった形も動かし方を変えるといろいろな新しい形をつくり出すことに気づくとともに変形のおもしろさ味わった。

● 考 察

ここに見られる「形に着目した移動」「カードの色の変化に着目した移動」は、ただ単に形が変わることに対する興味に止まらず、既習の操作に仕方を变化する部分、変化しない部分、色の変化、に着目して数学的な具体操作を見通している子どもの姿である。ここでは、変形前の形と変形後の形を同時に与えて、その変化の根拠を調べる活動を設定したことが有効であったと思われる。しかし、aの形を試行錯誤に動かしてしるうちにbのかたちができ上っていったというように、変化する部分、変化しない部分を直観できない子どももいた。

5. 全体考察

製作を通した一連の活動を題材の過程に位置づけたことは、低学年における筋道を立てて考える子どもを育てることに有効だったか。

前述の子どもの反応からもわかるように子どもはパズルづくりの活動に熱中した。前時つくったパズルのつくり方、すなわち数学的な具体的操作を新しいパズルづくりの活動に生かしながら、題材を通していろいろなパズルづくりに挑戦していった。パズルのつくり方を見通させて製作に入らせたことによって、パズルに対する単なる興味や関心ではなく、パズルづくりの方法や手順に対して関心を示させ、既習の操作方法や手順を効果的に生かしながら製作することにつながっていった。低学年の子どもの発達段階を考えると、見通しを立てて考えを進めるといった問題解決の方法には難しさがあるが、製作活動といった子どもにとって身近で興味深い活動を教材化することによって、既習の学習を生かした見通しを持たせることができた。

6. 研究のまとめ

○ 低学年における筋道を立てて考える力を育成するためには、問題事象に先行学習を生かせる力を育成することが大切である。特に低学年では、子どもにとって目的がもてる具体的な活動を学習過程に位置づけ、活動の中で子どもの数学的な試行が展開できるようにしなければならない。その際、次のことに留意することが大切である。

- ・製作活動が、数理を見通していく活動を内包していること。
- ・ただ、ものをつくるだけの活動ではなく、友達どうしで交流し合う場を設定すること。
- ・活動前の事象と活動後のモデル事象を並列提示し、その関係を追究していく過程を設定する。

7. 今後の課題

図形領域だけではなく、数と計算、量と測定の領域における見通しのしくみを明らかにし、活動の構成を図る。

自ら自然の事物・現象を追究する理科学習指導

——— 生活事象を活かす活動構成 ———

理科部 吉 永 玄

○ はじめに

子供たちが、物を作ってきまりをみつけたり、きまりを見つけては物を作ったりする活動ができれば、学習で見つけたことを生活の中でいかしていく態度が育ち、自ら自然の事物・現象に働きかけ、自然の仕組みを主体的に追究していくことのできる子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 自ら自然の事物・現象に働きかけるとは

子どもが自然に働きかける行為には、自然の成り立ちやきまりを追究する行為と、自然の事物から物を作りだす行為とがある。本研究では、物を作りだしてはきまりを求め、きまりを求めては物を作る行為が子どもの必要性に応じて、積極的に現れてくることをねらっている。そのどちらもが自然のきまりをとらえていくうえで重要である。

ところで、今までの理科学習指導を振り返ると、理科学習で学んだことが自然の事象を解釈するうえで活かされていないという実態がある。これは、学習で身につけたことを自然の事物・現象に当てはめ活かしていく指導が不十分であったためだと考えられる。

すなわち、次のような力を身につけさせる指導が不足していたと考えられる。①既習の経験から自分の考えを明らかにし、その不十分さに気づき修正・補強して行く力。②みつけたきまりを、自然の事物・現象に应用・発展させる力。③生活事象の中から、課題を解決するための手がかりを見つけ出す力。

そこで、本研究においては、自然の事物・現象からきまりを見つけ出しそのきまりを使って物を作る活動と、物を作る活動から自然の事物・現象に含まれるきまりを見つけ出す活動を位置づけ、子供一人ひとりに、自然の事物・現象を積極的に追究していこうとする態度と能力を身につけさせようとするものである。

○ 生活事象を活かす活動構成とは

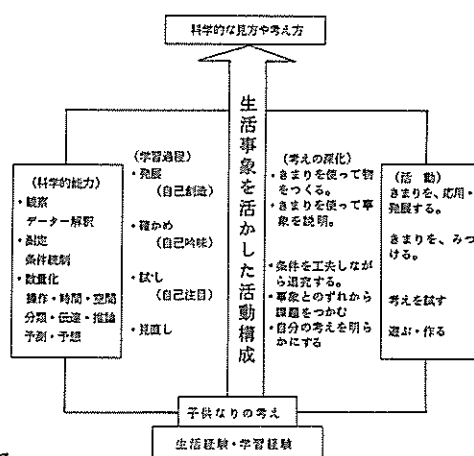
自然の事物・現象に働きかけ、きまりを見つけ出したり、見つけ出したきまりを利用して物を作り出したりする活動を行うとき、生活事象を取り入れ子供の考えをより確かなものにしようとするものである。そのため、見直し、試し、確かめ、発展の4活動を位置づけ、生活事象から自分の考えを明らかにしたり、生活事象に見つけ出したきまりを应用・発展させる活動を取り入れて行く。ここでいう生活事象とは、子供たちの学習経験や生活経験の中で出会う事象をさしている。

(見直しの活動とは)

この活動では、既習の経験を想起させたり、事象とのずれを意識させたりして、それまでに身に付けてきた子供一人ひとりの考えを意識させると共に、課題を把握させることをねらっている。そのために、次のような活動を行わせる。

① 既習の経験で体験した活動を取り上げる。

主題の構想



- ② 物を作ったり、遊んだりすることにより、くり返し事象に触れる活動を行う。
- ③ 活動の方法を変えたり、対象を変えたりして体験の内容を膨らませたり、考えの不十分さなどに気づかせたりする活動を行う。

(試しの活動とは)

この活動では、見直しであきらかにした、既習の経験に基づく自分なりの考えを試し、追究の視点をより明確にし、追究の方向を確かにする。そのため、次のような活動をさせる。

- ① 見直しの活動であきらかにした自分なりの考えを基に、新たな事象を解決する活動を行う。
- ② 解決できたこと・できなかったことをあきらかにし、追究の視点を確かめる。

(確かめの活動とは)

この活動では、試しの活動であきらかにした視点に基づいて課題を追究し、きまりを見つけ出し、見つけ出したきまりを生活事象に当てはめてみる活動である。そのため、次のような活動を行う。

- ① 自然の事物・現象を科学的に追究しきまりを見つけ出す。
- ② 見つけ出したきまりを、生活事象にあてはめてみる。

(発展の活動とは)

この活動では、身につけたきまりを応用・発展させて行く活動である。そのため、次のような活動を行わせる。

- ① 見つけ出したきまりを使って、生活事象を説明する。
- ② 見つけ出したきまりを使って、物を作りだす。

2. 学習指導上の問題点

- 自然の事物・現象を追究していく過程において、生活事象を活かす活動を取り入れる事が少なかつたため、学習したことが生活の中で活かされることが少なかった。

3. 問題点解明の方途

- 自然の事象を追究していく過程に、生活事象を活かす活動を取り入れて行けば、自ら自然の事物・現象に働きかける力が育つだろう。

＜生活事象を活かす活動構成の内容条件、方法条件＞

- ①身の回りの事象からきまりを見つけ出す活動と、見つけ出したきまりを応用したり、発展させたりする活動を取り入れて行く。
- ②既習の学習経験や生活経験を活かし、子供の持っているそれまでの経験に基づいた考えをひきだしたり、考えを活かす活動である。

4. 基本的な指導のしくみ

段階	見直し	試し	確かめ	発展
活動と内容	○ 既習の経験をくり返し行ったり、新たな事象を体験する。 ・既習の経験から、事象についての自分の考えを確かめる。 ・新たな事象と、考えのずれから課題を把握する。	○ 自分の考えを試して見る。 ・自分の考えの不十分なところを確かめる。 ・追究の視点を明らかにする。	○ 自然の事物・現象を、自分の考えを確かめながら追究する。 ・試しの活動でつかんだ観点にそって追究する。 ・生活事象と関連づけてみつけたきまりを確かめる。	○ 見つけ出したきまりを、応用・発展させ、物を作ったり、事象を説明したりする。 ・みつけたきまりを生活事象にあてはめる。 ・みつけたきまりを利用して、物を作りだす
てだて	○ 遊ぶ活動や作る活動を取り入れることで、繰返し事象に取り組ませる。 ○ 新たな事象に出会わせる。	○ 子供一人ひとりの考えにそって活動させ、その結果を交流させ、自分の考えを吟味させる。	○ 生活事象をもとに規則性を見つけ出させたり、見つけ出したきまりを生活事象にあてはめさせたりする。	○ 見つけ出したきまりを使って物をつくる活動と、生活事象を説明する活動を行わせる。

5. 学習指導の実際と結果の考察

実証授業 第5学年1組

(1) 単元名 「てこ」

(2) 目標

○ 生活事象を活かし、てこの仕組みや働きを追究するとともに、てこを傾ける働きやてこの釣り合うときのきまりをとらえる見方や考え方を身につけることができる。

① おもりの位置を変えると、てこを傾ける働きは変わるが、おもりの重さは変わらないことを調べることができる。

② てこには、支点・力点・作用点があることをとらえることができる。

③ てこの働きには、力の加わる位置と力の大きさが関係し、てこが釣り合うときにはそれらの間に一定のきまりがあることをとらえることができる。

(3) 学習計画(約9時間)……… 具体的内容は単元の流れ参照。

(4) 子供の反応と考察

(学習前の子供の実態) 5年児童39名

1. 天秤やてこの釣り合いについての子供の实態

(実態についての考察)

同じ重さのおもりの釣り合い	両端で釣り合う (7)	決まった位置だけ (2)	左右同じ長さ (31)	分らない (2)
形を変えると釣り合いは	重くなる。 (0)	軽くなる (0)	変わらない (39)	分らない (0)
シーソーの釣り合い	立つと重くなる (2)	座ると重くなる (4)	変わらない (27)	分らない (2)
図1の様になるか	なる (20)	ならない (2)	分らない (5)	
図2の様になるか	なる (19)	ならない (9)	分らない (9)	

子供の天秤の釣り合いについての認識は、左右同じ重さのおもりを支点から同じ距離に下げれば釣り合うことはとらえている。しかし、てこ

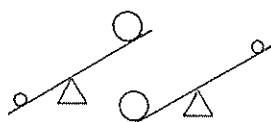
2. てこについての認識

○ てこに支点・力点・作用点があること 知っている19名 知らない 21名

○ てこを使った道具をあげることができる。できない 13名 1種類 13名 2種類以上 18名

図1

図2



の釣り合いについては、体験的に支点からの距離によっては、おもりの重さに関係なく釣り合うことや、重たいおもりの方が持ち上げられることなどに気がついている子供が比較的いるが、気がついていない子供も半数程度いる。また、てこの仕組みについて理解できていない子供が半数以上いることを考えると、天秤やてこの釣り合いを重さでとらえる不十分な考えを持っている。

(追究中の子供の反応)

第一次 天秤を使って、釣り合わせ方を工夫する。(1/9～2/9) 見直しの活動(自己注目)

① 天秤を作り釣り合わせしてみる。

右の写真は子供が天秤を使い釣り合わせ方を工夫して多様な釣り合わせ方を体験している場面である。子供たちは、天秤作りに意欲的に取り組み、手早く天秤を作りおもりをつけて釣り合わせようと取り組んでいた。このときの釣り合わせかたは、まず同じ重さのおもりを支点から等距離につるして釣り合わせようとする子供がほとんどであった。しかし、2～3名の子供がおもりをいろいろ変えて釣り合う釣り合わせようと試みていた。

② おもりや場所を工夫して釣り合わせしてみる。

「同じ重さのおもりを、支点から等距離のところに



(天秤を自由につりあわせる。)
自分の考えの確かめ
体験の広がり

つるす。」という釣り合わせ方から発展させ、子供たちはいろいろな釣り合わせ方を工夫していた。

(考察) 子供たちは、天秤作りに意欲的に取り組み、自発的に釣り合わせる方法を工夫していた。この活動の中で子供たちは次のようなことに気がついたと考えられる。

- 支点の位置を移動すると釣り合わせることができる。
 - おもりの位置を移動しても釣り合わせることができる。
 - おもりの重さを工夫することで釣り合わせることができる。
- しかし、これらの事に気がついたとしても、具体的におもりの動かし方や支点の移動の仕方にきまりがあることに気がついていいるとは考えにくい。すなわち、偶然つりあった程度だと考えられる。しかし、導入の場面で、既習の学習内容である天秤を作る活動を取り入れたことは、子供の考えをあきらかにし、不十分さに気づかせることができた。

第二次 既習の経験に基づく考えを試してみる。(3/9~4/9時) 試しの活動

※ I 児の考え ・重いおもりを、支点に近づける。⇒・支点からの距離とおもりの重さを左右とも調べて同じになったら釣り合う。⇒軽いほうのおもりを支点から遠ざける。(予想した理由) 必ず何かを動かせば、どうにかなって釣り合う。

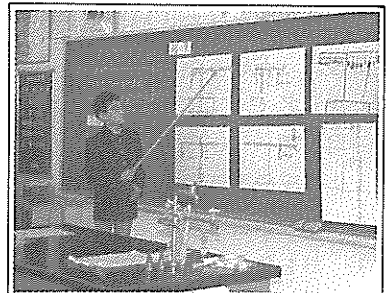
検証活動では、おもりを動かす方法と支点を動かす方法で予想を確かめようと試みている。また、友達のおもりと交換して交流の結果を確かめる活動によって、支点からの距離とおもりの重さが釣り合いに関係がありそうなことに気がついている。

(考察) 前児までに、I 児は左右同じ重さのおもりを支点から等距離の位置につるすだけでなく、他にもいろいろな吊り下げかたがあることに気がついてきていた。そのため、予想を持つことができた。しかし、その理由は直観的なもので、確かな考えを持ったとはいえない。手立て1・2と交流活動を通すことによって、おもりを動かす方法と支点を動かす方法とで予想を確かめようと試みていた。これは、追究の観点が明確になってきたからだと考えられる。すなわち、てこを構成している支点、力点、作用点という3点とそれぞれの距離の關係に着目していくことができた。すなわち既習の経験に基づく自分なりの考えの不十分さに気づき新たな観点に気づいた。

第三次 つりあうときのきまりをみつけ生活に役立たせる。

① 釣り合うきまりを定量的に追究する。

前時の学習で、支点とおもりを吊り下げる場所とおもりの重さに関係がありそうなことに気がついているので、それをもとに支点とおもりをつりさげる場所とおもりの重さの關係を定量的に調べ

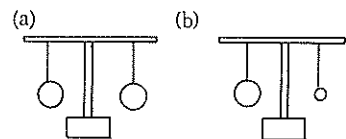


(いろいろな釣り合わせ方を比較する)

(気づきの内容)

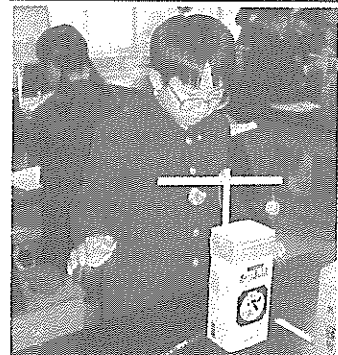
- おもりの数を工夫する。
 - つり下げる位置を工夫する。
- ※いろいろな釣り合わせ方がある。

手立て1 (a)と(b)の場合を比較させ、釣り合わせ方の予想を持たせる。



手立て2 一方のおもりをきめて、もう一方のおもりを子供たちに作らせることによって動かし方に気付きやすくする。

手立て3 支点の位置や、おもりをさげる位置を、友達とおもりを交換して確かめさせる。



(つりあわせ方をみつける)

(4/9~7/9) 確かめの活動

させた。

※Ⅰ児の姿 前時おもりを動かしたり、棒をつりさげる場所を移動したりしたことをもとに、おもりの重さを測ったり、支点からおもりまでの距離を測ったりしてきまりを見つけ出すことができていた。

② 棒を傾ける働きを調べる。

おもりの重さと支点からの距離によって、力の大きさが変化することに気付かせるため、バネばかりを使って力点、作用点の力を測らせたりした。その結果子供たちは、おもりの重さだけでなく支点からの距離によって棒を動かす力が変わってくることから、おもりの重さだけではなく、支点から力点・作用点それぞれまでの距離にも関係がありそうなのに気付いた。

③ 一本の棒を使って砂袋を持ち上げる。

ここでは、今までの学習で見つけ出してきたこの仕組みや働きを利用して、重い物を持ち上げ体感させようとした。そのため、砂袋を持ち上げる方法を天秤を応用した形として鉄棒を使って考えさせた。さらに、砂袋だけでなく土に打ち込んだくいなどを抜く方法を考えさせることによって2種類のてこの仕組みにも気づかせていった。

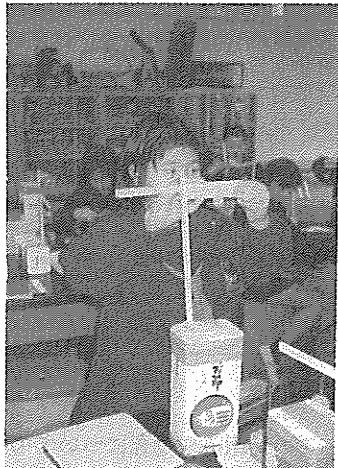
(考察) 第一・二次で子供たちは、てこの働きを調べるために、おもりの重さと3点の距離の関係に着目したら良さそうだということに気がついてきていたので、その観点をもとに定量的に調べていくことによって、てこの働きについてのきまりを的確にみつけだすことができていた。さらにそのきまりを利用することによって重い物を動かすことができることを、体感を通して気づかせることはてこの仕組みが身の回りの事象に生かされていることに気づかせ行く上できっかけとなった。すなわち、てこの仕組みや働きを生活事象にあてはめ見直すきっかけとなった。

第四次 きまりを生活事象に活かす。(8/9~9/9時)

ここでは、これまでの学習で見つけ出してきたきまりを応用・発展させ、身の回りの道具にあてはめてその仕組みや働きを説明したり、決まりを使って道具を作ったりする活動を通して、生活事象に活かしていく活動をさせることで考えの深まりを図った。そのため、モビール作りや天秤ばかり作りを行わせたり、道具の説明を試みたりさせた。

(考察) モビール作りには、40名中32名の子供が、天秤ばかり作りには、40名中8名の子供が取り組んだ。

その中でより複雑なモビールをつくったり、天秤ばかりで重さを測定したりするために(おもりの重さ×支点からの距離)というきまりを積極的に利用して子供の姿が見られた。すなわち、見



定量的に追究し、きまりを見つけだす。

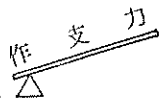
① (支点からの距離×おもりの重さ)

↓

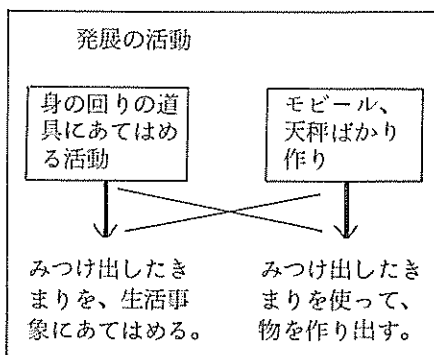
② 力のモーメントで釣り合っている。

↓

③ てこの働きを体感し、2種類のてこに気づく。



※ 小さな力で、重いものを動かすことができる。



つけ出したきまりを生活事象に応用・発展している。これは、子供が、発見したきまりを利用することによってより確かな考えに高まっている姿だと考えられる。

生活事象を活かした追究過程

	見 直 し	試 し	確 か め	発 展
生活事象	・既習の学習経験である、天秤を作り釣り合わせる活動。 （既習の経験を再体験させ、自分の考えやその不十分さに気づかせる。）		・きまりを、利用して物を動かす活動（きまりを、発展させる方法）	・きまりを身の回りの道具にあてはめたり、物を作る活動。（発展、応用）
I 児の追究	・支点から等距離の位置に左右同じ重さのおもりをさげる。 ・おもりの重さが違っても釣り合う。	・おもりの重さが違うときは、支点の位置をずらす、おもりの位置をずらすと釣り合う。	（支点からの距離×おもりの重さ）で釣り合いが決まる。 - てこの仕組みを利用して物が動かせる。	・身の回りの道具をてこの仕組みと働きで説明する。 ・モビール作りにきまりを応用する。

6. 全体考察

① てこの仕組みや働きについての認識は深まったか。

学習前の実態として子供たちは、天秤のつりあいを重さによる釣り合いとしてとらえていた。しかし、追究活動を通して、つりあいを力のモーメントによる釣り合いとしてとらえ、見つけ出したきまりを応用・発展させながら物を作り出して行く活動ができていた。このことは、てこの仕組みや働きについての認識を深めることができた結果だと考えられる。

② 生活事象を活かすことで、自ら自然の事物・現象を追究する子供が育ったか。

子供たちが持っている既習の経験に基づく見方や考え方をあきらかにすることは、天秤を釣り合わせる活動をくり返し行わせ、てこの仕組みを作りあげさせることで実現できた。これにより、支点から等距離に同じ重さのおもりをさげるという釣り合わせ方から、てこの仕組みや働きに子供自ら気付いて行くことが実現できたと考えられる。さらに、見つけたてこの仕組みや働きを、様々な道具について確かめていたり、モビールや天秤ばかりを作ったりする活動の中で、子供自身で条件を確かめたり、設定したりすることでより確かな考えへ深まっていたと考えられる。すなわち、天秤を基にてこを作りあげて行く活動や、てこの仕組みや働きを条件を設定しながらいろいろな道具の中で確かめたり、発展・応用したりする活動が有効であったと考えられる。

7. 研究のまとめ

○ 生活事象（既習の経験）を、導入の段階に取り入れることで、子供の考えをあきらにすると共に追究の方向性（観点）を持たせることができる。

○ きまりを見つけ、そのきまりを身の回りの事象に応用・発展させていくことは、子供の考えを確かなものにしていく上で有効である。

8. 残された課題

- ・生活事象を活かす活動をより多く取り入れていくため、より多くの単元で生活事象を取り入れた活動を開発する。

- ・子供の考えを深めるための生活事象の条件をより明確にする。

○ おわりに

- ・自然の事物・現象を主体的に追究できる子供の育成をめざして。

自ら創造的に表現する音楽科学習指導

—— 表現の特徴をとらえて見直す活動を通して ——

音楽科部 丸山 誠二郎

○ はじめに

自由な発想で音楽を作って表現する活動において、自分の生活の中で特に印象に残っている場面を題材として表現し、自分たちの表現の特徴をとらえ、見直していく活動を仕組みれば、自分が想像した情景や気持ちを創造的に表現することができるであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 自ら創造的に表現するとは

自ら創造的に表現するとは、子ども一人ひとりが創意工夫を凝らして自分で音楽をつくり出そうと表現に取り組んでいく姿であり、自分の思いを表現した喜びを感じている姿である。それは、既成の楽曲の美しさをとらえ表現していく中で、自分なりの表現の工夫をしていく時にも育つものであるが、音楽を作って表現していく活動でこそ、より実現できるものであると考える。

創造的に表現できるようにするためには、音楽を成り立たせている構成要素をどのように組み合わせればよいかを判断し、表現していく力を育てていかなければならない。

具体的には、音を判断する能力として、音色感覚・音高感覚・速度感覚・強弱感覚・フレーズ感覚や形式感覚、表現する能力として音の組合わせを工夫する音楽構成力や楽器を使って音色を表現する技能、さらに音色への興味・関心、自分の思いを表現しようとする態度を育てていかなければならない。

これらの感覚や態度を育てていくためには、子どもが直接的・集中的に音色や音楽的な要素に関わり操作していく場を設定することが必要である。そして、子どもたちが自分の心にある思いを直接、音として表現する活動であること、自由に音を選ぶことができる活動であることが大切である。そのために、子どもたちが強く印象に残っている場面を音楽を作って表現する活動を取り上げ、身の回りの物や打楽器・自作楽器を使って、強弱や速さ・音色の組み合わせなどを自由に工夫し表現できる活動の場を設定する。

これまでも音楽をつかって表現する活動で、場面を選んで身の回りの音を使って表現することが行われてきた。しかし、子どもたちが自分の表現の見直しをしていく仕組みが明らかになっていなかった。そのために、音による表現の交流を行っても子どもたちの表現（作品）を全て認めることになり、音楽的により価値あるものに高めていくことが十分ではなかった。

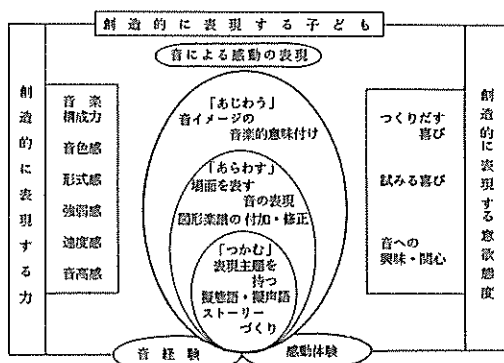
子どもたちが自分の表現を自ら高めていくようにするためには、自分の表現の特徴をとらえるとともに、良さや不十分さに気付いて見直しができる場を設定しなければならない。

○ 表現の特徴をとらえて見直す活動を通してとは

表現の特徴をとらえるとは、子どもたちが自分の表現の良い点や不十分な点に気付くことである。

主題の構想

- めざす子どもの姿
- ・ 自分の感動を表現しようとする子ども
 - ・ 自分の思いを、自分なりに創造的に表現する子ども
 - ・ 音楽の美しさを感じとる子ども



音楽を作って表現する活動は、場面の情景や気持ちをよりよく表現するために、打楽器や手作り楽器・身の周りの物を演奏し、音で表現する活動である。つまり、物語の場面から情景や気持ちを想像し、そのイメージを音色や音の高低・強弱などに置き換え、イメージに合う音を楽器・演法の工夫をして表現していく活動である。その過程で、単なる音の集合であった演奏が、リズムや音色などの繰り返しと変化・組み合わせが工夫され、音楽的なまとまりを持って表現されるのである。この活動の中に、図形楽譜を書き、交流し見直す活動を仕組むことによって表現を高めていく活動がより活発に行われると考えるのである。

楽譜は自分の表現を記録するものであると同時に、自分が表現しようとするイメージを表すものでもある。また、実際の音の要素だけが表されるために、表現の特徴を浮き出させる機能を持っている。そのため、総体としての表現を一つの観点から分析的に見直すことができるのである。そこで、自分たちの表現を場面の情景画・擬声語擬態語譜・図形による楽譜などの図形楽譜に書き表わし、それを基に交流することによって、曲をより音楽的に高めていくことができるとともに、音を判断する能力を高めることができるのである。子どもたちが想像した情景や気持ちを創造的に表現するために、「つかむ（着想・発想）」「あらわす（構想・表現）」「あじわう（鑑賞）」の3段階に次のような活動を位置づける。

- ・「つかむ」・・・印象的な経験を想起し、表したい場面を決めて様子や気持ちを想像し、表し方を決める。（場面のストーリー化・擬声語擬態語譜）
- ・「あらわす」・・・場面の情景や気持ちを表す工夫をする。
友だちの表現と交流して、よりよく表す工夫をする。（図形による楽譜）
- ・「あじわう」・・・曲を演奏して聴き合い、イメージに合っているか確かめる。

2. 指導上の問題点

- 音楽を作って表現する創造的表現活動において、子どもたち自身が自分たちの表現のよさや不十分さをとらえ、見直しをしていく活動の場の設定が十分ではなかった。そのために、子どもたちの表現を交流によって音楽的に価値あるものに高めていくことができなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 各段階に次のような自らの表現を図形楽譜に書き表わす活動を設定する。
 - ・「つかむ」・・・場面のストーリー作り・擬声語擬態語譜
 - ・「あらわす」・・・図形による楽譜（交流・付加・修正）
- (2) 「あらわす段階」に演奏と図形楽譜をもとにした交流と見直し活動を設定する。
- (3) 基本的な指導の仕組み

段階	（着想 → 発想） つかむ イメージ把握 （自己注目）	（構想 ← → 表現） あらわす（②は二次的表現） 音によるイメージの具現化 （自己吟味）	（鑑賞） あじわう イメージ表現の見直し （自己創造）
内容	・学習のめあてをつかむ。 ・表現主題を持つ。	・楽器の音色の特徴への気付き。 ・音色の特徴を生かした重なり構成。 ・音色・強弱・速度の構成。	・創造的表現の喜び感得
活動	・表したい場面を決める。 ・ストーリーをつくる。 ・擬声語・擬態語化	○ 楽器で表現 ・音色の特徴を生かした効果的な構成を工夫 ・奏法を工夫して音色を採る。 ② 図形による楽譜に書き入れ付加・修正する ・交流	・他のグループの表現を聴いて話し合う。 ・表現主題からの見直し
手だて	・主題ノート ・情景画 ・イメージ楽譜	・図形による楽譜に表現 ・図形による楽譜に付加・修正 ・モデルグループを取り出して交流	・他のグループの演奏とつないで表現

4. 指導の実際と考察

(1) 題 材 「思い出を音で表そう」

(2) 本題材設定の理由

次のような視点から本題材を設定した。

ア 自分の感動した体験を表現していくため、表現主題を明確に持つことができる。

イ 具体的な場を体験しているため、音のイメージを図りやすい。

ウ ストーリーの構成を工夫し、音楽の展開に変化をつけることができる。

エ 共有している体験を題材として取り上げるにより、交流を図りやすい。

目 標

ア 音色の特徴に気付き、その対照を生かして音の重なりを組み合わせを工夫して表現できるようにする。

イ 登場人物の心情の変化を、音色や強弱・速度の変化を工夫して表現できるようにする。

ウ 音楽の構成を工夫して、自分の思いを創造的に表現しようとする態度を育てる。

(4) 計 画 (約7時間)

ア 表現主題を持つ _____ 2

(ア) 表現する場面を選んでストーリーをつくる。 _____ (1)

(イ) 場面の様子や気持ちから音を擬態語擬声語楽譜に表し、音のイメージを持つ。 — (1)

イ 音で表現する工夫をする。 _____ 4

(ア) 楽器で表現し、図形楽譜に表す。 _____ (1)

(イ) 速さ・強弱の変化を中心に直視し、図形楽譜を修正する。 _____ (1)

(ウ) 音色の使い方を中心に、図形楽譜を修正する。 _____ (1)

(エ) 音の重なりを中心に直視し、図形楽譜を修正する。 _____ (1)

ウ 他のグループの表現を聴いて、まとめをする。 _____ 1

(5) 抽出児の選定

抽出児Sは、性格的にはあまり積極的ではないが、音楽の活動には熱心である。本題材の学習ではグループの中でリーダー的な役割を果たしている。

(6) 子どもの反応と考察

ア つかむ段階 (自己注目の段階) 1/7～2/7時

ここでは、子どもたちが自分が表したい思い出の場面を決め、音のイメージをふくらませていく段階である。そこで、表したい場面ごとに4～5人のグループを作り、その場面のストーリーを作っていた。次に、ストーリーを合わせて擬態語・擬声語で表しノートに書いていった。

＜S児のグループのストーリー＞	＜S児のグループの擬声語譜＞
両軍の応援が聞こえる。今、同点だ。絶対に勝たなければならぬ。敵に力が入っている。皆の士気が高まり今にもぶつかりそう。しかし、静まりかえった。感じた。ヒスルカになった。激しい戦いが続く。敵の大将が落した。勝った。退場。応援の歓声が聞こえる。	ワーワーワー
	ドンドンドンドンドンドンド
	ワーワーワー ドン
	ヤー ドトドトドトドトドト
	ワーッ ワーッ バン

イ あらわす段階（自己吟味の段階）3／7～6／7時

ここでは、子どもたちが表現したいことがよく表せるように、表現の工夫をしていく段階である。まず、音色をさがして楽器の音で表し、自分たちのなりの表現をつくりだしていく。次に、より良い表現にしていくために、強さや速さ・音色の使い方・音のつながりなどの観点から交流し表現の見直しをしていく。

○ 音色の使い方を工夫する活動 5／7時

（ア）工夫していく視点をつかむ段階（自己注目）

これまでに子どもたちは、表したい場面を楽器で演奏し、図形楽譜に書いている。前時では強弱と速さの工夫をしてきている。

この段階では、前時までの演奏の不十分さに気づき、音色の特徴を生かして表現の工夫をすることに気付かせることがねらいである。そのために、鑑賞曲「ペルシャの市場にて」を聴かせ、話し合わせた。

—— 鑑賞曲を聴き、音色を生かすという観点をつかむ段階の子どもの反応 ——

- T 今聞いた曲は「ペルシャの市場にて」という曲です。楽器の音色をうまく生かして場面の様子や気持ちを表しているところすに気づきましたか。
- C お姫様が来るところが表現の変化がありました。酋長が通るところは、力強い音で堂々としているような音になっていました。
- T 自分たちの表現にどんな音色を使ったらいいと思いますか。
- C ぼくたちの音は全体的に小さくて、気持ちの変化がありませんでした。鈴・風鈴とかで、楽しい感じを表したいとおもいます。
- C お姫様の優雅な感じがバイオリンで表されていました。次第ににぎやかになると、段々いろんな音がまじっています。僕たちの曲では、酋長のお通りのように、堂々とした感じを行進の所に使いたいと思います。

《部 分 考 察》

前記の子どもたちの反応から分かるように、「ペルシャの市場にて」を鑑賞曲にすることによって、音色を生かして表現の工夫をすることに気付かせることができた。それは、この曲が場面の展開がはっきりした写実的な音楽であり、様々な楽器の音色が効果的に用いられているからであろう。しかし、音色だけでなく、強弱や速さに反応した子供もいる。これは、一度しか聴かせなかったため、まず聞き取りやすい強弱や速さに反応したものであろう。視点を明確にして何度も聴かせる工夫が必要である。

子どもの反応

「鑑賞曲で音色の工夫の視点がつかめたか」

N = 40

よくつかめた	22人
つかめた	15人
つかめなかった	3人

（イ）グループごとに表現の工夫をする段階（自己吟味活動1）

この段階では、場の様子を表す音色をグループごとに工夫していく。そして、工夫し使う音色が変わったところでは、図形楽譜を書き直していく。

- C 入場行進のところの周りの歓声の音の工夫しよう。
- C どんな音色が感じ出だろう。

(いろいろな楽器を取り出して試している)

タンバリン・ウッドブロック

木の箱に砂をいれた物・金属の箱に鈴をいれた物

C これがいい。あまり目立たない音で、少し騒がしい感じがする。(金属の箱に鈴を入れた物)

C これなら、シンバルや太鼓の音がうまく引き立つな。

(図形楽譜を見ながら)

C 退場の行進も作った方がいいな。その方が全体がしまると思う。

(金属の箱に鈴を入れた物を振って、入場と同じ音を入れる。)



《部 分 考 察》

ここでは、子どもたちが自由に色々な音色を試していることが分かる。そして、イメージに合う音色を見つけている。

グループによっては、自分たちのイメージにぴったりの音を見つけることができなかったり図形楽譜に書き込むまでにいたらなかったりしている。これは、活動時間がたりなかったためである。十分な時間を保証しなければならない。

(ウ) 交流し表現の工夫を深める段階(自己吟味活動2)

ここでは、子どもたちがグループごとに工夫した表現を発表して交流し、工夫する視点をより明確にすることがねらいである。そこで、発表するグループは、OHPで楽譜を提示し工夫したことを説明したあとに演奏させた。聞いている子どもたちは、スクリーンに映し出された図形楽譜を見ながら聴き、自分の考えを述べていった。

交流の場面

T では、今のグループの音色の工夫について自分の考えを発表してください。

C 缶を振る楽器の音で歓声を入れたことで、入場行進の場面の感じが出ていたと思います。

C 大将が落ちたところは低くて大きい音で負けたという感じがよく出ていました。

C 大太鼓のような音を使ったらすごく驚いた感じがでると思います。

C 戦いの場面で、音がだんだん大きくなっていたので、気持ちの高まりがでていた。

C 退場が入ったことで、曲全体がまとまった。

T では、このグループの音色の生かし方も参考にしてもう一度見直してみましょう。

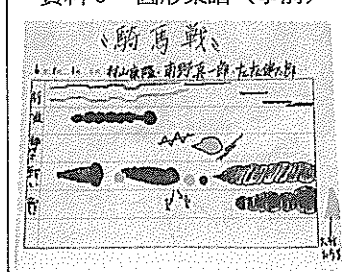
《部 分 考 察》

子どもたちはモデルグループの表現の特徴をよくとらえ、音色の使い方に気付いている。これは、図形楽譜をOHPで同時に提示したことが効果的であったと考える。また、曲の全体の構成についての発言もみられる。これも、図形楽譜の提示で、曲の全体を意識しながら聴くことができたためであると考えられる。

(エ) 交流でとらえた視点で表現を見直す段階(自己吟味活動3)

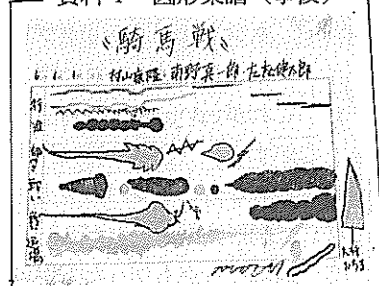
この段階では、交流によって確かになった視点で、グループの表現を見直していく。その際、図形楽譜に工夫したことを付加・修正することによって明確にしていく。

資料3 図形楽譜（事前）



付加・修正している姿

資料4 図形楽譜（事後）



5. 全体考察

① 「つかむ」「あらわす」段階の図形楽譜は、子どもたちの表現をたかめていくうえで効果的であったか。子どもたちは、ストーリー作り、擬態語擬語化によって曲の全体構成をするとともに、音のイメージを広げている（資料1. 2）あらわす段階では、資料3. 4に見られるように図形楽譜への書き込みが色々な形で行われている。それにともなって、資料5のように子どもたちの表現も高まっている。これらのことから、図形楽譜に書く活動は有効であったと言える。

② 図形楽譜をもとにした交流と見直し活動は、子どもたちの表現を高めていくうえで有効であったか。前記の交流場面の児童の反応に見られるように、図形楽譜を演奏と同時に提示することによって、音色の使い方など表現の特徴に気付くことができている。また、図形楽譜に書き込むという活動を行うことによって、前後の音色との対照や、曲の全体構成にも目を向けている。このような点から、図形楽譜をもとにした交流と見直し活動は、子どもたちの表現を高めていく上で有効であったと言える。しかし、交流の際に全体的な曲の流れを意識させるためには、拍節が明確になるような楽譜の工夫が必要である。

6. まとめ

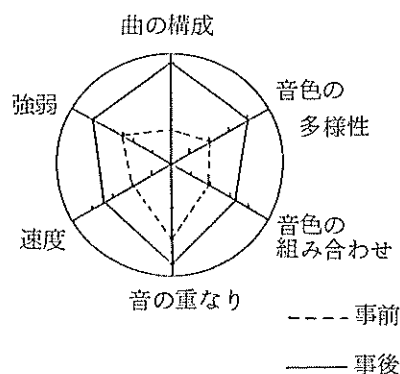
- 子どもの自由な発想で音楽を作っていく活動において、表現の不十分さに気付き見直していく活動を仕組むことによって、子どもたちが音楽的な美しさをとらえ、創造的な表現をさせる事ができる。

7. 今後の課題

- 自分の表現の見直しをする視点をより明確にとらえることのできる、参考曲の選定と鑑賞活動のあり方を明らかにする。
- おわりに
自分の思いの表現に取り組み、多様な音楽の美しさを受け入れることのできる子どもをめざして

資料5

S児のグループの表現の高まり



資料6

全体反応 N = 40	良 く で き た	少 し 出 来 た	で き な か つ た
音色の工夫はできたか	35人	5人	0人
他のグループの表現は 見直しに役立ったか	32人	8人	0人
図形楽譜は表現の見直 しに役立ったか	34人	6人	0人

創造的に表現する低学年歌唱指導

—— 楽曲への想いを深める「つくって表現する活動」の位置付け ——

音楽科部 山下 善一郎

○ はじめに

低学年の歌唱指導において、歌詞の中の擬態語・擬声語をもとにして前奏・伴唱を「つくる」「つくりかえる」「つくりあげる」の3活動でつくらせ、それと合わせて歌わせれば、情景や気持ちをより深くとらえ、速さ・強さ・唱法を工夫して創造的に表現する子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 創造的に表現するとは

低学年の子どもが創造的に表現するとは、楽曲の美しさを生かすことに向かって、登場人物になりきったり、楽曲の世界に入り込んだりして自分の心に描いた情景や気持ちを表現していくことである。創造的な表現は、楽曲の美しさを生かすために子どもが工夫した歌い方だけでなく、新しくつくり出した表現をも含むものである。創造的に表現している子どもの姿は、①楽曲と経験をつないで自分なりの表現主題を持っている。②つくった音と歌を合わせて直感的に表し方を構想している。③つくった音と歌を合わせて分析的に表し方を構想している。④自分の表現の高まりと、友だちの表現のよさを感じ取っている。などとして見るができる。

このような姿を生み出すためには、音の響きに目を向けさせ表現することを通して、楽曲の気持ちをとらえ自ら歌い方を工夫し歌い表していく指導が重要である。ところで、これまでの低学年の歌唱指導を振り返ってみると、歌詞の中の擬態語・擬声語を楽器や身の周りのものの音で表して、楽曲をもっと楽しくすることは行われていたが、曲想表現を工夫した後の発展として「味わう」段階(鑑賞)に位置付けられていた。そのため、活動の面白さはあったものの、音をつくって表すことが、自分の持った想いを歌い方の工夫をして表すことにつながらなかった。

そこで、本研究においては、楽曲に対する想いを、よりよく歌唱表現するための「つくって表現する活動」の位置付けを究明しようとするものである。

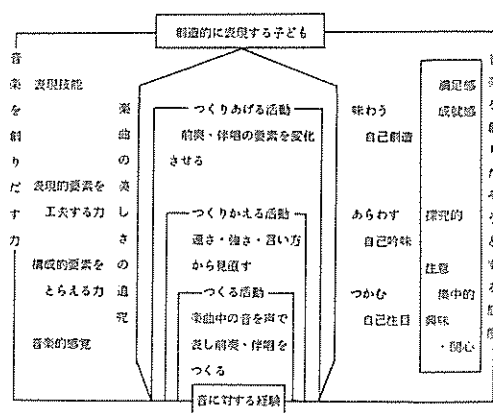
(2) 楽曲への想いを深める「つくって表現する活動」の位置付けとは

楽曲への想いを深めるとは、楽曲と出会い、歌ったり歌詞を読んだりして心に情景や気持ちを描き、よりよく歌い表そうと歌い方を構想して歌で表現していくことである。楽曲への想いを深める「つくって表現する活動」とは、心に描いた情景や気持ちをよりよく歌唱表現していくために楽曲中の擬態語・擬声語をもとに前奏・伴唱をつくっていくことである。それは、歌詞の中に表されている擬態語・擬声語を自分なりに声で表しより気持ちが表れるようにしていくことである。つくって表現する活動をすることで、工夫のよりどころを歌詞に求め、楽曲が表している情景や気持ちをより具体的にとらえていく、つまり、楽曲の解釈が深まっていくと考える。また、前奏・伴唱を聴いて歌うことは、前奏・伴唱として動きや声で速さ・強さ・言い方を提示されるので、それに合わせようという意識が働き、

主題の構想

めざす子ども像

- ・楽曲と経験をつないで自分なりの表現主題を持った子ども
- ・つくった音と歌を合わせて直感的に表し方を構想する子ども
- ・つくった音と歌を合わせて分析的に表し方を構想する子ども
- ・自分の表現の高まりと、友達の表現のよさを感じ取る子ども



必然的に歌唱表現の速さ・強さ・唱法を変えることになる。つくって表現する活動の位置付けとは、音楽の基本的な表現過程、つかむ段階（感受）― あらわす段階（構想・表現）― 味わう段階（鑑賞）の、あらわす段階に前奏・伴唱づくりを「つくる」「つくりかえる」「つくりあげる」の三活動として仕組むことである。

「つくる」活動とは、現実の体験を想起し、歌詞の中に表されている擬態語・擬声語をもとにして前奏・伴唱として自分なりの声で表すことである。

「つくりかえる」活動とは、つくった前奏・伴唱を速さ・強さ・言い方の視点から全体的に見直して工夫していくことである。体験した時の気持ちを思い起こさせる動作化・観点ごとに十分なモデルと不十分なモデルの聞き比べをもとに、表現・交流の活動を通して歌詞内容に振り返り楽曲の解釈を深めていく。

「つくりあげる」活動とは、部分的な要素の変化をとらえ、前奏・伴唱、歌唱表現ともを見直していくことである。

この活動を取りいれていくことは、自分でイメージをつくり表現を構想できる（独自性）、自分のつくった表現をもとに楽曲の美しさを表現できる（芸術性）、様々な活動全体として美しさを追究できる（統合性）などの価値がある。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 低学年の歌唱指導において、楽曲中の擬声語や擬態語の音のイメージを大切に自由な発想を認め表現させる指導になっていなかった。そのために子どもたちは、自分のつくった音を生かして楽曲の美しさを生かすことができないでいた。
- (2) つくって表現する活動はしていたものの、歌い方を工夫した後の発展として「味わう」段階に位置付けられていた。そのために、活動が単発的なものとなり、自ら楽曲への想いを深め、音楽を構成する特徴的な要素に気づき、歌い方を変えていくに至らなかった。

3. 問題点説明の方途

低学年の歌唱指導において、つくって表現する活動を位置付ければ、楽曲の美しさをかもしだす音楽の要素を自らとらえ、心に描いた気持ちを歌い方を工夫して、そのものになりきり、その世界に入りこんで表現することができるであろう。

(1) 楽曲の選定条件

- 美しさを直接表す擬態語・擬声語をもつこと
- 実際に体験できる音を伴った活動を表していること

(2) つくって表現する活動を具体的な活動として学習過程に位置付け手だてを工夫する。

(3) 基本的な指導のしくみ（2年題材「せんたくの音をつくって歌おう」の場合）

段階	つかむ	あらわす	味わう
活動	つくる活動 ○映像のみのVTRを見る。 ○画面に現れた音を声で言う。 ○歌と洗濯の音を一緒に言う。 ○似た表現の友達と話し合う。 ○洗濯の音を前奏・伴唱としてつくる。	つくりかえる活動 ○VTRを視聴する。 <表現>○動作化する。 <交流>○モデルの比較をして話し合う。 ○前奏・伴唱をつくりかえる。 <表現>○声を出して動作化する。 <交流>○いろいろな言い方をしてみる。 ○前奏・伴唱をつくりかえる。 ○歌い方と前奏・伴唱を比べる。	つくりあげる活動 ○歌詞・楽譜を見直す。 ○部分ごとに比べる。 ○部分ごとの気持ちを話し合う。 ○気持ちに合う強さ・言い方を工夫する。 ○歌い方と前奏・伴唱を比べる。
内容	○実体験の想起 ○身の周りの音への着目 ○音の把握 ○前奏・伴唱としての位置付け	○実体験の想起 ○速さ・強さ・唱法の工夫 ○歌詞への振り返り ○工夫したことの楽曲の取り入れ	○A-B-Aの形式の理解 ○強さ・唱法の工夫 ○美しさの表現の感得
手だて	○洗濯をして取っているVTRの指示 ○ペアでの交流 ○似た表現のグループ	○動作化 ○モデル提示 ○歌い方の相互評価 ○全体交流	○色を変えた拡大楽譜 ○全体交流

4. 指導の実際と考察

(1) せんたくの音をつくって歌おう（2年）

(2) 題材設定の理由

次のような観点から本題材を設定した。

- 子どもの日記の中にあらわされていた「洗濯の経験」から学級全員で洗濯についての話し合いをしているので楽曲に興味・関心を持たせやすい。
- 「頑張るぞ」といった気持ちを、洗濯の音の強さや速さ・長さで表しやすい。
- 洗濯の動きと楽曲の速さが合っているので、洗濯をしながら口ずさみやすい。このことは、前奏・伴唱の洗濯の音と歌を合わせて歌う必然性につながる。

(3) 目標

- 「きれいにしよう 頑張るぞ！」と洗濯を進んでやっている気持ちを・前奏・伴唱をつくり、歌い方の工夫をして♪＝126位、ポルカのテンポにのって、全体的にやや強く、3フレーズ目をやや弱く、全体的にはずんで、3フレーズ目をノンレガートで表現することができるようにする。
- 自分なりの洗濯の音を、声を工夫して前奏や伴唱として表現することができるようにする。
- 擬態語・擬声語に着目して、歌い方を高めていこうとする態度を養う。

(4) 計画（約5時間）

- ① 教材曲に出会って表現主題を持つ。 _____ 1時間
・洗濯をする。 (課外)
- ② 「きれいにしよう 頑張るぞ！」と洗濯している気持ちを、
前奏・伴唱づくりの活動を通して表現の工夫をして歌う。 _____ 3時間
 - 前奏や伴唱をつくって歌う。 _____ 1
 - 前奏や伴唱をつくりかえて全体的な歌い方を工夫して歌う。 _____ 1
 - 前奏や伴唱を部分的に変化させ部分的な歌い方を工夫して歌う。 _____ 1
- ③ グループ毎の前奏・伴唱にのって発表会をする。 _____ 1時間

(5) 子どもの反応と考察

抽出児A子のプロフィール

音探しや音づくりに興味を持つ。曲想表現では強さの工夫をよくするが、速さ・唱法にはあまり目が向かない。曲想表現について考えを述べることは少ない。

教材曲に接するのは初めてであるが、洗濯に対する楽しかった経験を持っている。

① 「つかむ」段階 _____（1/5時）

第1時は、一人ひとりと全体の表現主題をとらえさせることをねらった。そのために、導入に児童の日記の中から「ハンカチを洗濯した。洗濯機で洗うよりもきれいになった。洗濯の音が楽しかった。」というものを使った。課外に洗濯をするときには、楽曲を思い出すような言葉かけをしていった。

T. 手洗いの洗濯をしたと日記に書いた人が

洗濯ジャブ ジャブ

ヤ 12 6 位 10/12
F 12 6 位 12/8 拍動

ポルカのテンポで陽気に

＜子どもがとらえた気持ちの例＞

A子ー買ったときよりもきれいにするぞという気持ち。

B子ー力一杯やるぞという気持ち

C子ー日本ーきれいにするぞという気持ち

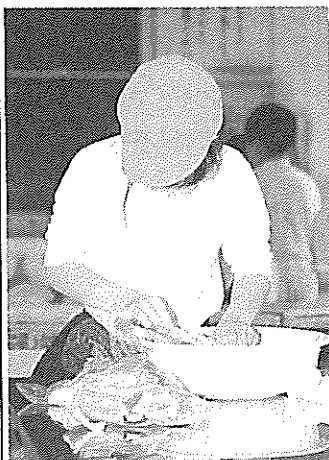
＜全体の表現主題＞

洗濯物をきれいにしよう頑張るぞ！

- いるよ。洗濯をしたことがありますか。 T. 洗濯の歌があります。どんな気持ちを歌った歌でしょう。
- C. ハンカチや上靴を洗っています。
- C. お母さんが洗濯機で洗っています。 C. (興味深そうに歌詞を見ている)
- C 1 洗った事ないよどうやるの。 C. きれいにしようと思っています。
- C. 洗濯板を使うんだよ。こうするのだよ。 T. 範唱を聴かせる。C. 一緒に歌う子がいる。

考 察

子どもたちは、教材曲に対して強い興味関心を示した。これは、C 1 のように、目にすることはあるが、あまりやったことのない洗濯への関心があったからである。このことは「洗濯をしてみよう」という意識を呼び、洗濯を実際にやってみる活動を行った。A子は話し合ったときは、「きれいにしよう」という気持ちであったが、洗濯をした後は、例のような気持ちをとらえている。これは洗濯をすることにより気持ちが深まっていることを表している。洗濯をした時には、曲想を思い出させる言葉かけで、教材曲を歌いだしている。しかし、自然に洗濯物をこするリズムと歌のリズムがあって、動きと歌の速さを結びつけて楽しく歌っている。これは、前奏・伴唱をつかって歌ううえで大切な経験となるものである。



(きれいにするぞ！)

②「あらわす」段階 (2・3・4/5時)

この段階では、洗濯の音を前奏・伴唱として作り上げていく過程で、楽曲の理解を深め、より気持ちがあらわれる歌い方を工夫し、歌声として表現させることをねらった。

A、前奏・伴唱を「つくる」活動 (自己注目)

洗濯した経験と呼び起こさせ、グループごとに前奏・伴唱をつくらせることをねらって洗濯の音を思い出し声でいってみる活動、グループでつくる活動をしくんだ。

○ 洗濯の音を思い出していってみる。

- T. どんな音が聞こえるでしょう。
- 洗濯をしたVTRの映像のみで提示
- C. あっ洗濯だ。先生声がありません。
- C. ジャブジャブです。
- C. チャプチャプです。
- T. それだけですか。
- C. シャベっている声も聞こえると思います。
- C. 洗濯をしながら歌ったら楽しかったです。
- T. VTRのようにやってみよう。
- C. (二人一組で音と歌をやっている。)
- C. 洗濯をした時みたいで楽しい。

○グループでつくる活動

A子
ゴシゴシを
繰り返している

⇒

ゴリゴリの子と一緒に
なって 強く
ゴシゴシ ゴリゴリ

資料 ①

考 察

歌いながら洗濯した様子をVTRで映像のみで提示すると、画面に合う音を言い出した。これは子どもが足りないものを補充しようとしているもので、音をつくり自然に歌と合わせる姿を引き出した。A子のグループは①の表現を生み、合わせて歌ったことで強く歌うとよいことをとらえた。

I、前奏・伴唱を「つくりかえる」活動 (自己吟味)

前奏・伴唱を速さ・強さ・唱法の観点から見直してつくりなおさせ、その前奏・伴唱によって歌うことで、1 2 6 位、全体的にやや強く、はずんだ歌い方で歌うことができるようになることをねらった。そのために、具体物を使っての動作化、モデルグループの比較聴取、前奏・伴唱のグループから

の歌い方の評価などを手だてとした。

○ 具体物を使っての動作化

前時の録音を聴いて前奏・伴唱も歌い方も不十分だととらえた後

T. 洗濯をどのようにやっていたかやっごらん。

C. (いろいろな洗濯の動作をする。)

C. 洗濯板を使っていいですか。

A. 手をこすり合わせる動作をしている。

・手の動きが速いモデルを見て

A. 速くしている。頑張っている気持ちが出ていた。

・動きの大きいモデルを見て

A. 洗濯をしているところを大きくしていた。

A子の動きが速く大きくなる。

○ モデルグループの比較聴取

・十分な速さ(♩=132位)で表現しているグループと
不十分な速さ(♩=80位)で表現しているものの比較

A. 速くした方がきれいにしようという気持ちが表れていました。歌詞の中に60枚も洗濯物があると書いてあるから速くした方が合う。

B. 私たちと同じで速い方がきれいにするぞという気持ちが現れていた。

・強さが十分なグループとやや弱く不十分なものの比較

A. 大きい方がピカピカにするぞという感じがする。

B. 大きい方が力一杯やるぞという感じがした。

・言い方の十分なものと不十分なものの比較

A. ジャブジャブ(はずんで)と水がはねて頑張っている感じがする。

B. きびきびしているのではずんだ方がよい

○ 前奏・伴唱グループからの歌い方の評価

つくりかえた前奏・伴唱を発表させ、歌い方について意見を言わせる。

・強さがまだ不十分なグループ …… A子やや弱く歌う。全体も弱い感じで歌っている。

C. 声が小さいので頑張っている感じが出ない。 A. 前奏が小さかったからいけない。

・はずんだ感じを出したグループ …… A子ははずんで歌う。全体はずんでいない。

C. もっと水が飛ぶように歌ってください。 A. もっと気をつけて歌う。



(動作化をするA子)

— つくった表現 —

A子のグループ	・B子のグループ
ゴシゴシ	ゴシゴシ
ゴリゴリ	チャブチャブ
・強さ ○	・強さ ○
・速さ △	・速さ ○
・言い方△	・言い方△

資料 ②

↓

— つくりかえた表現 —

- A. ゴシゴシ ゴリゴリの言葉は同じ速く言うようになる。
- B. ゴシゴシ チャブチャブをゴシゴシジャブジャブにかえる。はずんだ感じが出てくる

資料 ③

— 考 察 —

洗濯板やたらいを使わせて動作化させたところ、声や動作がだんだん大きくなった。これは、子どもたちが動作的に自分が経験したのと同じ気持ちをイメージして表現していったからである。歌詞に表現の理由付けを求めていることから楽曲をより理解していったと考えることができる。また、比較聴取では、A子やB子のグループのように言い方の観点については全グループがとらえたが、表現に生かしたのは速さ・強さ全グループ、言い方は2グループを除いて全部である。

創る喜びを生みだす図画工作科学学習指導

～ 自分なりの表現計画づくりを重視した、つくる学習の構成 ～

図画工作科部 田 中 和 隆

○ はじめに

自分だけのイメージをもとにデザインし、自分の考えや技術に即応する計画を立てて製作に取り組ませれば、子どもは創る喜びを深く味わうことができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 創る喜びとは

自分らしい表現をしていく中で味わう躍動感と充実感である。そこには、①対象についての興味・関心・感動をもとに自分なりの表現意図を抱こうとする心情、②作品の色と形・材質及び手順について、綿密に検討する造形思考力、③必要な技術を駆使しながら製作に取り組み、さらに美しい作品に仕上げていこうとする技能、④自他の作品や活動の仕方のよさに気づくことのできる鑑賞力が必要である。特に、独創性を重視する立場からは②の造形思考力が大きく支えるといえる。造形思考力は、材料選択力、構成力、計画性によって成り立つ。

これまでの学習指導では、つくる手順・方法を教師の側から与えがちであった。つまり、計画性を育てるということに関しての仕組みが不十分であった。そのため、子どもは表現の途中でつまづくとアイデアを変更したり投げ出したりして、表現の喜びを十分に味わうことができにくかった。

また、デザインに関しては作品の機能を優先して考え、用を足すための色、形、材質、大きさ等に関する造形思考を重視してきた。そのため自分なりの思いや考えを十分に表現することができにくかったり、豊かな発想・構想ができず、似通った作品ばかりになったりすることがあった。

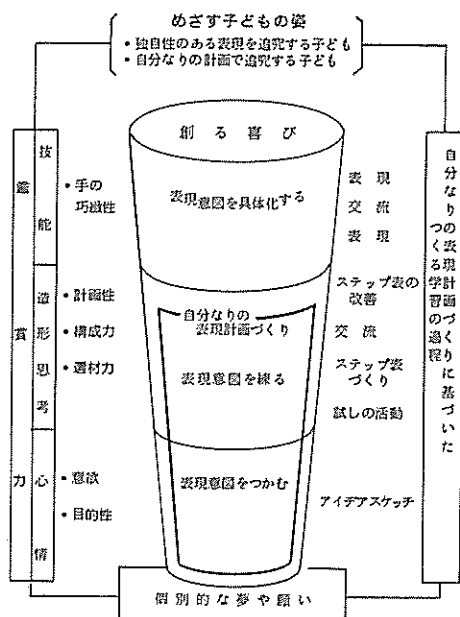
そこで、表現意図や個性（1人ひとりの子どもに固有の基礎的な力と興味・関心）に応じて、デザインを考える活動や、表現計画を立てる活動を重視した学習が必要である。それによって独創的な表現が可能になると考える。また、その過程で躍動感や充実感を十分に味わうには、お互いの作品や活動のよさを認め合ったり問題点を解決し合ったりするための、鑑賞・交流の活動が必要であると考え。以上のような学習を構成することによって、創る喜びを生みだすことができるのではないかと考えた。このことは、個性を生かし伸ばす中で、造形の基礎的、基本的な能力を身に付けさせようとする立場であり、創造性を育てる上から意義があると考え。

○ 自分なりの表現計画づくりを重視した、つくる学習の構成とは

自分なりの表現計画づくりは、表現意図に沿って広がりや深まりのある豊かなアイデアを生みだすことがねらいである。そのための学習の構成を、つかむ、練る、表すの3段階で次のように構成する。

つかむ段階では、表現意図を明確にもち、つくりたいもののデザインを多様に検討して決定することがねらいである。その活動は次のように設定する。

主題の構想



- ① 自分だけがもつイメージをもとに付加修正・変形して、つくりたいものについて話し合う。
- ② 自分に必要だと思う材料を集める。
- ③ コンセプションカードや立体アイデアスケッチを使って、つくるもののデザインをする。
 練る段階では、アイデアを綿密に検討するとともに、つくる手順方法についての計画を立てることがねらいである。そのための活動は次のように設定する。
- ④ 試しの活動をする。
- ⑤ 自分で考えた手順・方法についての計画表をつくる。
- ⑥ アイデアスケッチと計画表を交流して改善する。

まず、試しの活動をして、学習内容と自己に既有的技能を見通す（自己吟味活動①）。次に試しの活動でつくったものをモデルと比べて、自分の構成の仕方や技術について問題点をつかむ交流をする（自己吟味活動②）。更に、つかんだ問題点を解決するための活動を自分なりに見通して、制作する手順・方法を計画表に記入する（自己吟味活動③）。自分で立てた表現計画については、より価値高いものにしていくことねらって交流活動を仕組む。計画表を見せ合い、良さを確かめたり計画上の問題点に気付いたりする活動である。

表す段階では、自分で立てた計画にそって作品をつくっていく。活動の節目で作品のよさと問題点を振り返る鑑賞と交流を仕組む（自己吟味活動①②③）。そのことによって計画を部分的に修正しながら、より表現主題に合う作品づくりの活動を生みだす。美しさや合理性の観点から交流し、自分の作品の問題点に気づき、表現計画を改善しようとする思考が吟味の内容である。

以上のように自分なりの表現計画を立てて活動する中で、自己吟味を図る鑑賞と交流活動を仕組むことによって、表現する喜びが生まれると考える。

2. 学習指導上の問題点

- これまでのつくる学習の指導では、表現の材料、手順・方法について予め教師の側で設定し、子どもをそれに添わせ、一斉の進度で表現製作させようとしてきた。そのため、構成力や計画性を十分に伸ばすことができず、表現の喜びを十分に引き出す学習になりにくかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 一人ひとりの表現意図や個性に応じて表現計画を立てて活動させれば、表現の喜びを十分に味わうことができるのではないか。

基本的な指導の仕組み

	つ か む	練 る	表 す
	自己注目	自己吟味	自己創造
活動と内容	1, つくりたいものについて話し合う。 ○表現意図の着想 2, アイデアスケッチをする。 ○デザインの検討	1, 試しの活動をして話し合う。 ・自己の技能と学習内容の見通し（自己吟味①）（自己吟味②） 2, 表現計画をステップ表に書く。 ・手順・方法の検討（自己吟味③） 3, 立てた計画を交流する。 ・相違点の把握 ・修理する観点（合理性）に気付く ・観点に沿って問題点を把握する 4, 計画を修正・付加する。 ○考えの強化・表出	1, 計画に沿って表現する。 ○表現意図の追究 2, 作品を鑑賞し交流する。 ○自他の作品の違いへの気づき（自己吟味①） ○表現を修正する観点（美しさ）に気付く。（自己吟味②） ○表現計画の修正（自己吟味③） 3, 計画に沿って表現する。 ○表現意図の追究 4, 作品を鑑賞し交流する。 ○表現のよさを味わう
手だて	・参考資料 ・コンセプトカード	・ステップ表 ・ステップカード ・計画修正カード・参考作品	・ステップ表 ・計画修正カード・参考作品と資料

4. 指導の実際と考察

(1) 題 材 夢の入れもの(つくる)

(2) 目 標

◎ 木を主材料として必要な材料を集めてデザインし、自分の生活を楽しく豊かにする入れものを、自分なりの表現計画を立ててつくることができる。

1. デザインの能力を高める。

- ・目的に応じて、つくるものの形を見通す発想力を高める。
- ・材料の生かし方を考えて、つくるものの形や色を具体的に決定する構成力を高める。
- ・つくる手順・方法について考える、計画性を高める。

2. 手の巧緻性を高める。

- ・木を中心とした材料の加工技術を身につける。

(3) 計 画 (約12時間)

- | | |
|---|--------|
| 1. 自分の夢を言葉や絵で表現する。————— | 0. 5時間 |
| 2. 参考作品や資料を見て、夢を入れる箱の形について話し合う。————— | 0. 5時間 |
| 3. コンセプションカードを使って、アイデアスケッチをする。————— | 1時間 |
| 4. 試しの活動をしながら計画について話し合い、ステップ表をつくる。————— | 2時間 |
| 5. 試しの活動をしながら計画に基づいて製作する。————— | 2時間 |
| 6. 作品とステップ表を交流し、改善策について話し合う。————— | 1時間 |
| 7. 試しの活動をしながら計画に基づいて制作する。————— | 4時間 |
| まとめの鑑賞をする。————— | 1時間 |

(4) 子どもの反応と考察

① つかむ段階(自己注目の段階)

この段階のねらいは、自分なりの表現意図を明確にもち、つくりたいもののデザインを多様検討して見通しをもつことである。

ア、自分の夢を言葉や絵で表現する活動。

T. 近頃みた夢で、心に残っているのはどんな夢ですか？

C. ふしぎな夢、こわい夢、楽しい夢、人形の夢、ガラスでできた動物の夢。

T. 夢にはどんなものが出てきましたか

C. きれいなビー玉、むずかしい迷路、ねこ、馬、うさぎ、きれいな景色、野原、月夜、花畑、怪人、など。

T. 出てきたものを思い出して、絵や言葉をかいてみましょう。

※ 不思議、こわい等の抽象的な表現を、具体的な形や色に置き換えさせていく。

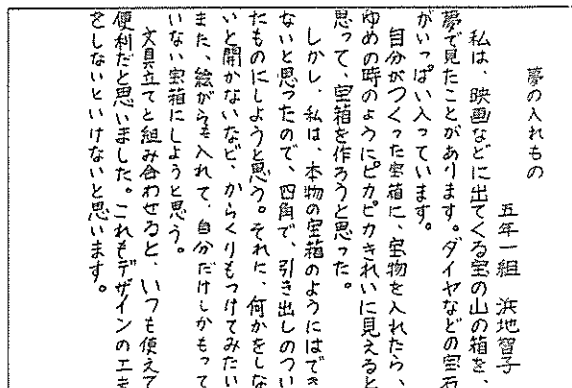
イ、参考作品や資料を見て、夢を入れる箱の形について話し合う活動。

T. 自分の夢を入れる箱はどんな形をしているでしょう？

C. 夢にでてきたものの感じが出るような形だと思います。

T. 何に使うものでしょうか？

C. 自分だけの大切なものや秘密を入れておくために使いたいと思います。



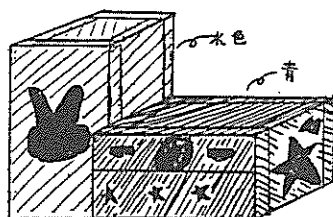
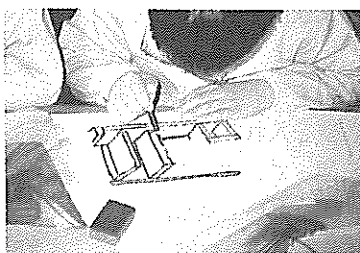
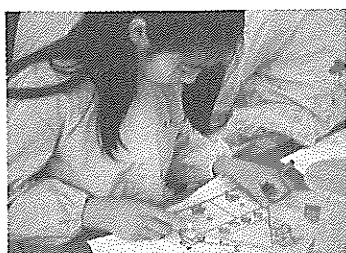
H児の書いた作文

- T. どんな材料でつくりますか？ — C. 木、プラスチック、釘、絵の具、カラーペン、
- T. (参考作品を提出し) よさについて話してください。 — C. ふたに三角の形がついていて、楽しく、開けやすい。色が楽しい感じを出している。ほくもつくってみたい。ほくなら中に小さい部屋をつくって、分けて入れられるようにしたい。

H児がつくりたい入れもの・表現意図

自分の家の机のうえにおいて使う「宝物アンド文具立て」をつくりたい。ブローチや指輪など入れるのに使う。文具立てと宝物入れを二つ合わせることが私の工夫です。宝物入れは外から見えないように、引き出しにしたいと思っています。

イ、コンセプションカードを使ってアイデアスケッチする活動。



(コンセプションカードを使ってアイデアスケッチをしているH児の感想)

- 何度でもかき直しができるので、だんだんつくりたい箱の感じ(立体感)がでてきた。
- 模様の形や色をかいたり消したりできるので、ぴったりいいデザインになったと思う。

(考 察)

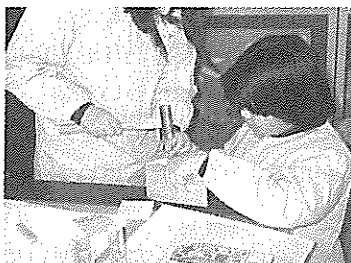
参考作品によって製作意欲と目的意識を喚起したのち、自由性と保存性のあるコンセプションカードを使って試行錯誤的にアイデアスケッチを重ねることによって、表現意図が明確になってきている。強化された心情が、構成のための活発な試行を促している姿を見取することができる。

② 練る段階(自己吟味の段階)

この段階では、つくる計画を考えることによって、デザインを綿密に検討していくことをねらう。ア、コーナーをつくる試しの活動。(自己吟味活動①)

コーナーづくりのもつ内容

- 構成面では、厚みのある板を組み合わせることによって生じる材料寸法の違いに気づくこと。
- 計画性の面では、つくる手順を自分なりに体験し、そのよさや問題点に気づくこと。
- 技能の面では、自己の既有的技能を試し、そのよさや問題点に気づくこと。



(H児・K児組の活動)

- 1 役立ちそうな板を選ぶ。
- 2 板を組み合わせてみて、どこにどの板を使うか決める。
- 3 長さを測って板に線を引く。
- 4 両刃のこぎりできる。
- 5 釘を打つ。

6 はみ出した部分の板を切り取る

（考 察）

H児・K児組の活動後の感想では、「能率よく仕事をしたのにかわらず、少し時間がかかりすぎた。動作が遅いと思う。それはのこぎりの使い方や釘の打ち方がうまく行かないせいです。」と述べている。1～5までの活動の順序は適切であったと思われるが、3の長さを測って板に線を引く時に板の厚みを考えていなかったために、6でははみ出した分の板を切り取ることが必要になっている。この子どもたちにとっては、技能に先立ってこの事が大きな問題点である。

イ、必要な製作活動とその順序について話し合う活動。（自己吟味活動②）

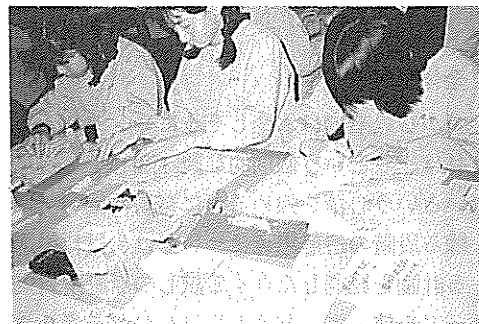
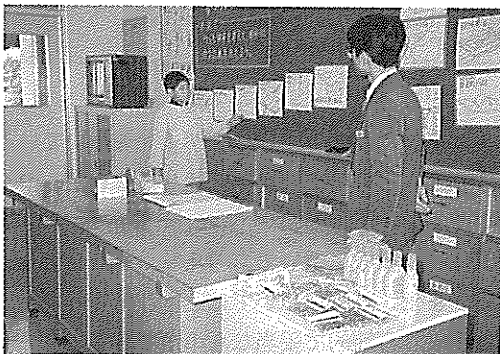
教師がつくったモデルの内容を観点として、子どもがつくった作品（コーナー）を吟味して、必要な活動及び足りなかった活動を明らかにしていった。

（教師が提示したモデルの内容）（子どもがつくった作品の主な問題点）（改善のための活動）

・ 接合点がきちんと合っている。 ・ 扇形の板を使っている。 ・ 板やその角が滑らかである。 ・ 板が割れていない。 ・ 釘が飛び出していない。 ・ 着色と塗装がしてある。	・ 板の厚さを考えていないために、はみ出している。 ・ のこぎりで真っ直ぐに切れていないため端がそろわない。 ・ 接着剤をつかっていない。 ・ 糸のこぎりを使っていない。 ・ 木工やすりで角を磨いていない。 ・ 紙やすりで面を磨いていない。 ・ 釘穴を開けて釘を打っていない ・ 釘うち線を引いて、板面に平行に打っていない。 ・ 順序を考えずに釘を打っているの で打ちにくく、はみ出している。 ・ 木の傷や汚れが目立つ。	○ 試作をする ○ 正確な木取りをする ○ のこぎりで切る練習をする。 ○ 接着剤でつける ○ 糸のこぎりの練習 ○ やすりで磨く ○ きりで釘穴を開ける ○ 組立て順を考える ○ 仮組立てをする ○ 着色や塗装をする
---	---	--

ウ、つくる順序を考えて、ステップ表を自分なりにつくる活動（自己吟味活動③）

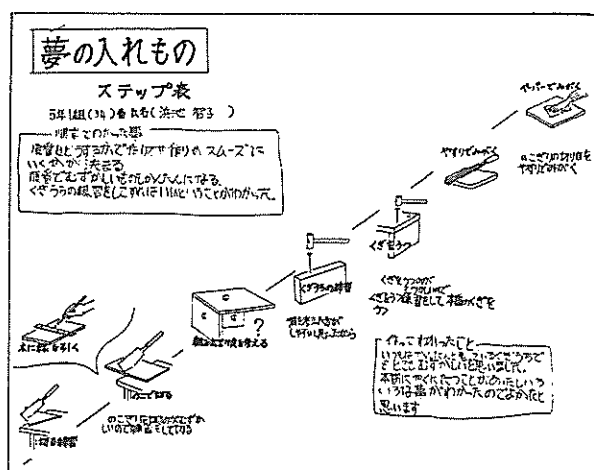
15の活動を示す絵カードを、行う順に階段状に並べてステップ表をつくっていく。



ステップ表を自分なりにつくる活動

(H児の考え)

- ・正確に測るということに気をつけて、紙での試作はしないでおこう。
- ・仮組立てを釘うちの練習の前に十分にやりたい。釘を打ったら取れないし、念入りに仮組をした方が正確にできる。
- ・この練習や釘うちの練習をステップの中にいれて、忘れないようにしているのが私のよさです。
- ・文具立てと宝物の箱とを、最後に接着するのは色付けがすき間なく、汚れないようにする工夫です。



(考察)

H児は、試しの活動で把握した問題点を解決する方向で、のこぎりや釘うちのトレーニングを先行させたステップ表をつくりあげている。このことから試しの活動は、その結果を交流し合う活動を通すことによって、自分に合った手順・方法を見通すために有効に働くといえる。

手順・方法に関する子どもの思考を進めたものは、次の活動によると考える。

- ① コーナーづくりの体験をしたこと。
- ② 自分なりの考え(ステップ)を表出し、交流する場があること。

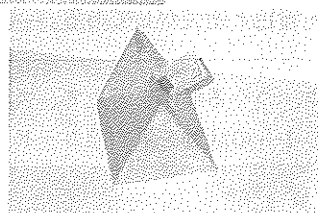
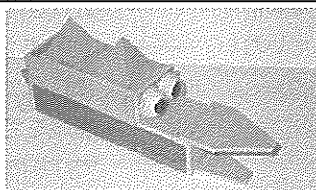
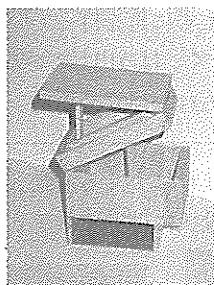
③ 表す段階(自己創造の段階)

作品とステップ表を交流し、改善策について話し合いながら計画に基づいて製作していった。



(製作の様子)

(できあがった作品)



5. 全体考察

つかむ段階では、楽しそうにコンセプトカードにつくりたいもののデザインを描いている。これは、夢という個別的な興味関心をもとに、つくりたいもののデザインをさせることが、つくりたいという心情を強めるのに有効に働いているといえる。

練る段階の造形思考については、材料の選択や具体的な構成についての考えをつくらせたり、つくる計画を見通したりする試しの活動が有効である。また、計画については、創作できるステップカードを使って、友達と交流しながら考えさせると、より客観的で妥当なものができる。

- おわりに 創造的な作品を、自分に合う計画で自分の手を使ってつくりだすことの喜びを求めて

家族を思い自ら実践する力を育てる家庭科学習指導

—— 試行実習における見直し活動を通して ——

家庭科部 本 田 タカ子

○ はじめに

食物領域において、情報収集で得たデータに基づいて調理実習をした後の交流活動の中で、自己目標を高めていくための見直し活動を行えば、家族への思いを確かにし、家族の一員としてよりよい生活をめざして実践する子どもを育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 家族を思い実践する力とは

家族を思うとは、家族に対して心身ともに健康であること、家庭における食生活が健全であることを願いそのために、自分は何をなすべきか考えたり行動したりして、家族との関わりを持とうとすることである。

家族を思い自ら実践する力とは、①栄養的に、計画的に、経済的に、安全的な面を考えて処理できるようになる科学性、②家族の年齢や健康や生活の様子や嗜好を理解し、家族のために行為を行おうとする家族への思いである。

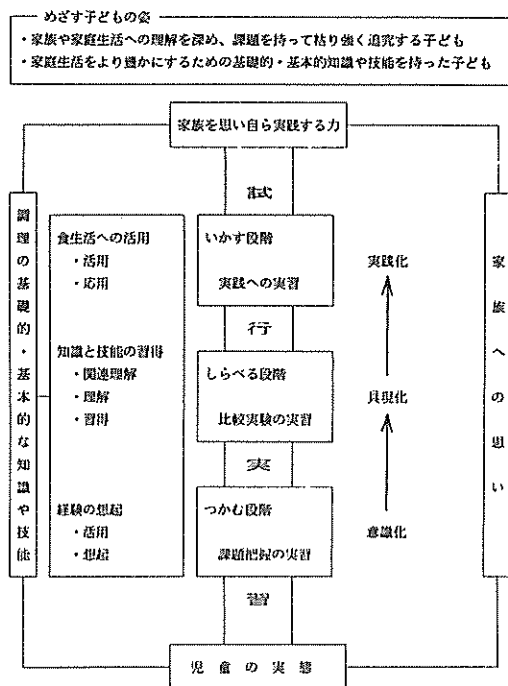
児童一人ひとりが自分の生活をみつめ、何が必要なのかを追究し、自分と家族の健康や生活を守るために実践する力を身につけることは大切なことである。そのためには、自分の生活実態から課題をしっかりとつかみ、体験学習を繰り返す中で子ども自身が解決の方法を見つけ、解決していく力を身につけさせる。そして習得した知識や技能をすすんで家族との関わりの中で生かそうとする子どもを育てていくことである。

家族を思う心は、本来だれもが持っているものである。その心は家族のために何かすることで意識づけられ、家族の喜ぶ姿を通して確認されてきた。しかし、子どもを取り巻く現状では、家族のために仕事をする機会をもたない子が増え、今まで家庭生活の中で身につけてきた生活の知識・技能が失われてきている。食生活の実態を見ても、多様な加工食品やできあいの惣菜が市場に出回り、家の中の食卓にも多く取り入れられている。親から子へと受け継がれてきた「わが家の味」は家族の人間関係においても、きずなをつないでいくものとしての役割を果たしていたが、それも薄れてきている。

これまでの調理の学習では、より一般的な調理の追究の過程において基礎的・基本的知識や技能の理解を図った上で家族のための調理を考えさせてきた。その結果、家族のために調理をしようとする思い通りにできないため、家庭で実践する力とはならなかった。そこで、家族への思いを調理で表現することを追究させていくと、子どもの姿としてよいものを求めていこうとする態度はみられるが知識・技能の高まりが、家族への思いの具現化の姿としてとらえるにはまだ不十分であった。

そこで、本年度は実習前に家族のために作りたい調理についてしっかりとらえさせておくことと実

主題の構想



習後の見直しのあり方を身につけさせることが大切であると考えた。情報収集によって自己目標を設定させ、調理実習後に見直し活動を行うことで調理の自己目標はよりよいものへと高められ、知識や技能を用いて家族のためによりよく表現していく子をめざして主題を設定した。

○ 試行実習における見直し活動とは

試行実習とは、家族との関わりの中で情報収集したことを基に、より家族の願いに近い調理ができるようにその表現の方法をさぐっていく調理実習のことである。

家族の願いにより近い調理ができるための方法を探っていくための各過程の中に試行実習が位置づいている。

つまり①家族への思いの意識化では、知識として得られることをできる限り情報として収集して試行実習を行い、知識と技能のズレから家族のための調理に関する課題を持つ段階、②家族への思いの具現化では、家庭での再度の情報収集を行い、より家族への願いを実現するための知識や技能を追究する比較実験の実習をすることで課題を解決し、知識と技能のズレをうめようとする段階、③家族への思いの実践化では、具現化での結果や家族への願いの不十分な点の情報収集をして、課題解決を生かして家庭で実践するための計画を立て実践する段階である。

このように、学習過程の中で調理の自己目標を実習を通して明確にする意識化、よりよい調理のための課題を明確に持ち（吟味①）調理を通して解明し（吟味②）解決したことを出し合うことでよりよい調理の自己目標への付加・修正を行う（吟味③）具現化、家庭での実践のための実践化、として試行実習に見直し活動を設定した。これらの活動の中で、「作り手として調理したものを通して食べ手を見つめながら、よい作り手になること」「食べ手として、食事を通して作り手を見つめながらよい食べ手になること」である。このことは、調理の知識・技能を高めていくことであり、家族への思いをたかめていくことでもあると考える。

2. 学習指導上の問題点

○家族への思いを中心に追究させることによって、家族への思いを意識して調理をしようとする姿はみられたが、家族への思いをより表現させるための観点と手だてが不十分であったために、子どもの追究に深まりが見られなかった。

3. 問題点解明の方途

具現化の段階で、調理の自己目標の観点を明確にし、家族の願いに近づくための見直し活動を行えば、子どもの追究は自らの手で行われ家族への思いを表現していくことができる。

- ・具現化の段階 — 比較実験実習によって知識と技能のズレを補っていく段階
- ・調理目標の明確化 （手だて）—— 情報収集・生活記録・示範・実習・調理カード
（方法）—— 自己による評価、二人組による評価、交流による評価
（観点）—— 栄養的・計画的・安全的・嗜好的

4. 基本的な指導のしくみ

	家族への思いの意識化 (自己注目)	家族への思いの具現化(自己吟味)			家族への思いの実践化 (自己創造)
		自己吟味①	自己吟味②	自己吟味③	
活動	○調理の課題把握 ・調理の情報収集 ・課題把握の試行実習 ・課題の見直し	○課題解決の見通しの確認	○比較実験の試行実習	○解決の結果の話し合い	○課題の応用・発展 ・食生活への情報収集 ・実践への試行実習 ・評価活動
手だて	調理カード・追跡調査 サンプル・モデル提示	調理カード	サンプル・モデル提示	情報カード	調理カード 実践結果の報告と評価

5. 学習指導の実際と考察

(1) 題 材 野菜の油いため (第5学年)

(2) 目 標

1. 野菜の油いための調理を通して、家族をみつめて調理の仕方を考え、家族のための調理ができるようになる。
2. カロチンを多く含む緑黄野菜の調理の仕方として、油に溶けやすいカロチンの性質から、油いためが良いことが分かり、消化・吸収の面からも食べやすさや多量に食することができる面からも、加熱による調理がよいことが分かるようになる。
3. 色どり、季節、味などを考えて2・3種類の野菜の組み合わせることができるようになる。
4. 材料によって、加熱時間の異なるものがあることを理解し、切り方を変えたり、ゆでてからいためたり、火の通りにくいものから順にいためたりすることができるようにする。

(3) 計 画 (約8時間)

第一次 課題把握のための試行実習をする。_____ 3 時間

- ・家族のための調理の情報収集による調理目標作り ①
- ・課題をつかむための調理実習と見直し ②

第二次 課題解決のための比較実験の試行実習をする。_____ 3 時間

- ・情報収集による調理目標の付加・修正と実習計画 ①
- ・二点比較による実験実習と見直し ②

第三次 実践化のための試行実習をする。_____ 2 時間

- ・実践のための調理目標の確認 ①
- ・家庭での実践 課外
- ・実践報告会 ①

(4) 子ども反応と考察

○ 抽出児について

児童の野菜に対する知識は、いくつかの型に類型化される。子どもの生活の中から形づくられている面もみられる。

T 児	M 児	Y 児
母も祖母も野菜が好きです。いためたりゆでたりして、祖母が作ってくれます。私もだいたい食べます。	サラダで野菜を食べることが多いです。他にも野菜はあるけど、春菊やピーマンなどはきらいです。	母はいろんな野菜を使って作ります。私は好きでもきらいでもありません。でも、だいたい全部食べます。

T児のように家庭環境の中から自然に野菜を食べようになっている子、M児と同様の子どもは非常に多く、家庭でも野菜の調理方法が偏っていて、食べているものも種類として少ない子、Y児は、母親の存在が大きくて無反応になっている子といえる。「野菜の油いため」を学習する前の段階での実態である。

野菜に対しての意識

- ・素直にうけいれる・・・ 9名
- ・嫌いなものが多い・・・ 31名
- ・無関心である・・・ 7名

家族への思いの意識化（2／8時）＜自己注目＞

- 食べる人の好みや野菜の栄養や油のためのよさ等を考えて、野菜の油のための情報収集を行い調理カードを作成させる。

調理カードでは、野菜の種類や量、作り方や工夫や味など知識として得たものを記入している。このカードを基に調理実習をしていくが、調理目標としては食べ手である家族の願いを「柔らかくこげないように」や「シャキシャキとした歯ざわりでちょうどよい味に」などの表現で考えている。

これらの情報を基に調理実習をした後に、考えていたことが実際には作る上で、技能として難しいことを知り、うまくいかなかったことを課題としてだしている。また、生のキャベツと同量の油でいた

めたキャベツを提示し、油でいためると量的に多く食べることができることを理解できた。

子どもの課題（調査対象 47名）

- ・柔らかく _____ 34名
- ・こげないように _____ 28名
- ・歯ざわりよく _____ 22名
- ・どの材料も同じやわらかさ _____ 19名
- ・味がよいように _____ 23名

調理カード	
野菜の油のため	
材料	分量
ニンジン 50g	キャベツ 3枚
タマネギ 1個	油 100g
こしょう 少々	塩 少々
作り方 ① ニンジン、キャベツ、タマネギを洗い、水気を拭き取る。ニンジン、キャベツ、タマネギをそれぞれ5mmの厚さに切る。② フライパンに油を熱し、ニンジン、キャベツ、タマネギを入れて、中火で炒める。③ ②にこしょう、塩を加え、さらに炒める。④ ③が柔らかくなったら、火を止める。⑤ ④を器に盛り、お好みで塩、こしょうを加える。	
子どもの課題 ① ニンジン、キャベツ、タマネギの量を同じにする。② ニンジン、キャベツ、タマネギの厚さを同じにする。③ ニンジン、キャベツ、タマネギの味を同じにする。④ ニンジン、キャベツ、タマネギの歯ざわりを同じにする。⑤ ニンジン、キャベツ、タマネギの柔らかさを同じにする。	子どもの課題 ① ニンジン、キャベツ、タマネギの量を同じにする。② ニンジン、キャベツ、タマネギの厚さを同じにする。③ ニンジン、キャベツ、タマネギの味を同じにする。④ ニンジン、キャベツ、タマネギの歯ざわりを同じにする。⑤ ニンジン、キャベツ、タマネギの柔らかさを同じにする。

考察

家庭での情報収集の中で、作り方や量や工夫していることなどの記録をさせて調理カードとして持たせたことは、子どもの知識の整理にもなり、調理の時に手順などが理解されていた。しかし、家庭によっては記録が詳しく書けない子もいた。この段階での課題の把握が学習の推進力となることから考えても教師の手だてをもっと緻密にする必要がある。また、手順や準備の計画的な処理の必要を感じている子もいた。

家族への思いの具現化（5－6／8時）＜自己吟味①＞

- Y児の課題は「こげないように、やわらかく」というものである。この子の比較実習の計画は次のようである。

調べ方	予想（5mm）
1. 人参を1回目の実習の時と同じ大きさにきっていためる。 2. 人参を5mmと3mmとに切り分けたものをいっしょにいためる。 3. 1と2を比べる（こげたものは？やわらかいものは？） その中で一番ちょうどよいものはどれか	・薄いほうがよいが、こげないためには少し厚めがよい

いくつかの課題を持っているが、味についてはもう一度家に帰ってから塩やこしょうの量を尋ねてくれば解決するというので、共通の課題として残ったのは、炒め方である。ここでは、比較して調べようとしているのは何かを明確に把握させる。

＜自己吟味②＞

- 自分で計画した調理に基づいて、比較するものについて二点の実習をした。二つの調理中は二人組になり調理の時に比較ができていないかや出来上がりをカードをもとに、観察やアドバイスなどをお互いにしている。作り終わった後もお互いに食べ合うことによって、意見の交換をしている。全体交流ではカロチンの油溶性を資料提示した。



Y児の二点比較実習

Y児は、調理を通して「お母さんはこげなくて柔らかいのがいい。」と言っていた。でも、私が作ったものは3mmで焦げていないものもあったけど、混ぜ方も気をつけないといけないと思う。時間や火の強さも少し調節したほうがよいと思う。」と自分で見直しをしている。

二人組では、「アドバイスとしては、5mmのは固くて火が通っていないから、もう少しうすく切った方がお母さんの好みに合うと言われた。ややうすく切った方がよいと思った。」と書いている。

全体の交流では、油いためのよさとしてのカロチンの吸収を取り上げ、油と水の中でそれぞれゆでた人参を提示して、油の中にカロチンが溶け出していることを知らせた。

Y児は、全体交流の後に「カロチンを取り入れるには、油いためがいい。体調を整えるためには油いためがよい事が分かった。カロチンを探るために、いくら人参を入れても、こげてしまうと食べようと思わないからこげないようにしなくてははいけない。やはり、人参は厚さを3mmにして、こげないように菜箸で手早く



二人組の交流の様子

まぜるようにする。」と次の家庭での実践のための調理目標の修正と付加をおこなっている。

この後の話し合いで油いためのための情報カードを作成した。それぞれの子どもの二点比較実習によって得た情報を出し合って調理の目標と、その解決の方法の一覧表を作ることができた。それを情報カードとして、家族への思いを実践化する実習の時に利用させた。

カードには、7項目の調理目標とその一つ一つの目標に解決の仕方として1～4の方法が記入されている。

<自己吟味③>

- 子どもたちは、情報カードの中から家族のために作ろうとしている調理目標にあう観点を選びだしている。Y児の場合は1. 2. 5を選んでる。1の解決の仕方としては「よくまぜる」、2は「すばやく」、5は「短時間で強火でいためる」としている。選んだ項目だけで考えていくというのではない

情報カード 資料2

5年2組 名前 吉村 幸子			
目標の観点	解決の方法	自分や友だち	二人組でやる
1 やわらかく	・うすく切ると、数分くらいしめから煎に、油を少し少めに「よくまぜる」	○	○
2 こげない	・「よくまぜる」「すばやくすく」(強火で)・火の調節	○	○
3 焼くばくならない	・油の量をきちんと量る(野菜の量に合わせる)	○	○
4 どれくらいに	・「いいため」の観点を考える、よくまぜる、火の強さをそろえる	○	○
5 短時間でよい	・強い火のからいためる、強火で焼くでいためる	○	○
6 大量をそろえている	・食べやすい大きさ(一口の大きさ)・煮でつかめる	○	○
7 味がよい	・量を少なくする、食塩に合わせるように少しずつ食塩に	○	○
お母さんがいるときに作る 「チャベリ」の量を考える(はらす) ニンジンが「コ」ないように 「下」からよくかきまぜる 「冷える」といってはいない、ベチャベチャしている 「チャベリ」の量を少なく、火がきつていらないように 「下」からかきまぜる、食塩に合わせるように少しずつ食塩に		火の強さ、お母さんが「食べた のり」も、あじわいていて、 食べ3人の好みにあてい る。他の野菜も、時間が たつとわりが油でベチャ ベチャになって、おいしくない。 よさ、お母さん	

という子もいて、解決の仕方は重なっていたり二つの仕方を考えながらするという子もいる。

— 考 察 —

二点比較の実験実習は、子ども自らが見通しを持ち結論を見出していた。課題をつかむ段階で見直しで、比較実験実習の見通しを明確に持つことができなかった子は、実習の整理が困難であった。情報カードの作成には興味を持って取り組んでいた。野菜の油いために（栄養・調理の処理・食べ方）では、自己吟味②での実習で調理の処理を子どもが自ら追究することになるので、栄養については自己吟味②で食べ方については自己吟味③で資料提示したのはよかった。しかし、調理上の処理として経済性や計画性については十分ではなかった。

家族への思いの実践化（7－8－／8時）＜自己創造＞

- 情報カードにしたがって実習を行った。この時、家では自分一人ですということを考えて、より良いものを作るということを考えさせた。盛りつけ方や出すタイミングなどである。準備や後片付けについても、一人ですべてをすることを確認した。

家での実習をしたあとの感想は次の通りである。

T 児	M 児	Y 児
祖母が食事を作ってくれていたけど、私が作って食べさせたい。おいしいものをたべてもらいたい。	カロチンの色が出てきたのでびっくりした。家で家族に話した。他の野菜もそうだろうか。	何気なく食べていたけど、母は温かいうちにとか、工夫してくれている。野菜の調理っておもしろい。

6. 全体考察

- (1) Y児は試行実習の始めの段階での常に母親の要求に答えられるようにという受け身のとならえ方から、母親の工夫や野菜の持つ価値にふれながら面白さに気付いていった。家で作ってみて母親の喜ぶ顔を見てうれしかったと言っている。このことから、基礎的基本的な知識や調理の技能は、体験を通して身につけていっているといえる。食べ手の立場にいる子どもを、作り手の立場に立たせることによって作り手である相手の工夫や思いやりを知ることができた。これは作り手の気持ちを考えたよりよい食べ手になることになる。調理の知識や技能を考え指導してきたが、作る立場から家族をみつめ見方・とらえ方・考え方を育ててきたが、効率的な調理計画や消費者としての経済性などの指導の必要性がある。

－「野菜の油いため」を学習して－

興味わいた・家でもしたい	42名
・栄養的に	27名
・調理の仕方に	24名
・作るということに	38名
変わらない	5名
・家でできない	2名
・時間がない	2名
・させてくれない	1名

7. 研究の成果 家族への思いを実現するための調理を追究させる中で、調理を科学的な目でとらえることができるようになってきた。

8. 今後の課題 食物領域での基礎的基本的知識理解・技能の中の計画性や経済性への目の広がり子ども自らの追究によってできるための指導と試行実習のしくみ。

- おわりに 家族への視点の広がりを求める子をめざして

一人ひとりが生き生きと活動する体育科学学習指導

—— 体感を生かし合う器械運動の学習過程 ——

体育科部 三 原 英 喜

○ はじめに

器械運動の技能習得の過程を、みんなが「わかる — できる — 高い」、運動技術を習得していく子どもたちをめざして。

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学習とは

自分がねらった技ができるようになると、挑戦していく楽しさ、より上手にできるように動きを達成していく楽しさを味わってい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。

器械運動の学習では、個人スポーツという視点から、取り組む技を個別に設定していく学習が行われてきている。このなかでは、個々人の技能の伸びに目が向けられ、友との関わりや友と共に学習する喜びが十分に位置づけられずに進められてきている。そのことから「うまい」「へた」といった、目に見える技能面が子ども同士のなかで強調される傾向にあった。そこで本研究は、個人スポーツにおいて個々人が挑戦、達成の欲求を充足していく学習

のなかで、互いに「わかる — できる」ことを通して、技についての認識を深めていく学習の進め方を明らかにしていこうとするものである。このことは、子どもたち自身が運動の特性に触れる楽しさを味わうことができると共に、お互いに情報を出し合い、工夫をおこないながら一連の技の達成をおこなっていくことの良さを味わわせることができるものと考え。このことを通して子どもたちの内的動機を高め、主体的に学ぶ力を育てていくことができると考える。

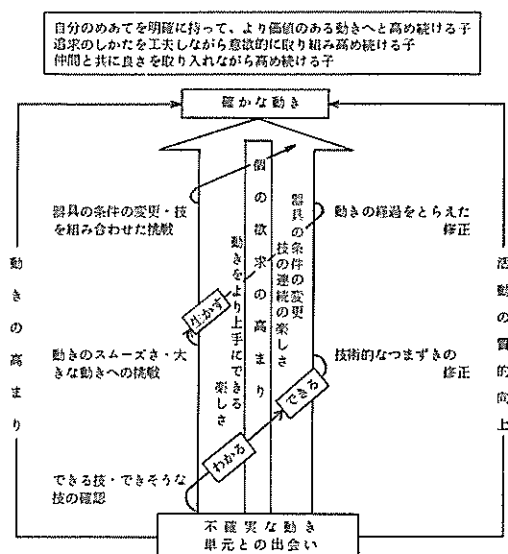
○ 体感を生かし合う器械運動とは

できない技ができるようになる。できた技がより上手にできるようになる。というように、子どもたちが「でき具合」を変えたいと願い、変えようと意図していったとき、取り組もうとする技に対し、「こうすればできるようになる。」といった経験からくる、その子なりの体感をともなった運動のし方を出し合いながら、技を高めていこうとするものである。運動技術認識を習得していこうとしたとき、子ども同士の手で認識すべき事柄には「わかる」→「できる」→「生かす」活動をともなっていくものである。他の条件の中で、でき具合の伸びを実感できたり、「友の運動のし方の援助につなげることができた」といった「生かす」ことを通して技術のひとつひとつを自分たちが納得し、みとめていくことができるのである。このことは①子どもたち同士でお互いに納得できたかということで、自分のでき具合や教え合った中身についての評価が子どもたちに意識化されやすくなり、そこから教え合った中身についての吟味、検討が促されるようになる。②相手の立場や状況を知り、「納得」してもらうための交流を通していくことから、協力や工夫の良さ、友の良さをとらえながら学習を深めていくことができる。

そのために単元を次のように設定する。

単元の初めでは、試しの活動をおこない、できる技やできそうな技を捉えさせ、学習のねらいをつ

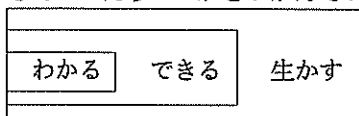
主題の構想



かませていく。

追究の過程では、運動技術認識のふかまりを下図のように包摂性をもたせ、次の活動を設定する。

自分ができるようにしていこうと、ねらった技のどこに問題点があるのか、どのような取り組みをしていったらいいかをつかんでいく「わかる」活動。



(運動技術認識包摂性)

問題箇所を改善していくため、場の使い方を工夫したり、互いの動きの気づきをだしあったり、評価し合いながら技を伸ばしていこうとする「できる」活動。

器具の条件を変えて(他の条件におきかえて)技の伸びの確かさやできるようになるための行い方の正さを確認していく「生かす」活動。

をしこんでいく。それぞれの活動では、場の使い方を段階的に示したスモールステップ表、動きの部位をとらえていくスモールステップ表をもとにして、場の使い方の工夫を行っていったり動きの評価を行い、技の伸びがみていけるようにする。

以上の活動を繰り返し行わせていくなかで、「わかる」ことから「できた」体感をもとにして自分にあった技術のポイントを獲得していくことができていくものとする。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 個人スポーツという視点から、個々人の技能の伸びに目が向けられ、友との関わりや友と共に学習する喜びが十分に位置づけられずに進められてきている。そのことから「うまい」「へた」といった、目に見える技能面が子ども同士のなかで強調される傾向にあった。
- (2) 「できないものができるように」、「よりうまくできるように」といった学習のねらいを子ども自らが意識し、互いに検討し合いながら活動している姿をとらえにくかった。

3. 問題解決の方途

- (1) 友との関わりや友と共に学習する喜びを味わいながら、技術の高め方を身につけて行く学習活動を追究部分に次のように構想し、位置づける。

「わかる」活動 …… ねらった技のどこに問題点があるのか、どのような取り組みをしていったらいいかをつかんでいく活動。

「できる」活動 …… 場の使い方を工夫したり、互いの動きの気づきを出し合ったり、評価し合いながら技を伸ばしていこうとする活動。

「生かす」活動 …… 器具の条件を変えて(他の条件におきかえて)技の伸びの確かさやできるようになるまでの行い方の正しさを確認していく活動。

- (2) 各活動を連続させ、技術の高め方をまとめていくものとして、技術実感カードをもとに、自分にあった場の使い方や、動き方の気づきをとらえさせていく。

4. 基本的な学習のしくみ

	課題の明確化	追 究	ま と め
活 動 と 内 容	- 学習のねらいや進め方を知る。モデルの提示 - 試しの活動をする。できる技、できそうな技をはっきりさせる。 - 自分ができるようなものを認める - 解決方法を自分なりに工夫する。(悔みの排除)(場の工夫)	○各自の追究内容に従って活動する。 - わかる活動(自己知識) - 活動的なつまづきをとらえる試みの活動 - ねらった技の問題点の洗い出し - できる活動(自己興味1) - 動きができるように、スムーズにより上手にできるように挑戦する。 - 場の使い方の工夫、動きの気づきの出し合い、動きの評価 - 生かす活動(自己興味2) - 跳び越す方向、高さの条件を変えて伸びの確かめをする。 - 伸びの確かさ、行い方の正しさの確認 - リズムが良くなる。 - 条件を変えても伸びがわかる。 ○学習のまとめ(自己創造) - 技の気づき、自分に応じたポイントのまとめ	○発表会をする。 - 技の発表、技のポイントの発表
て だ て	- モデルを使って動きの良さをとらえさせる。 - 動きのチェックカード - 動きの提示	- 場の工夫(場の使い方のスモールステップ表) - 動きの工夫(動きのスモールステップ表) - 気づきからの交流 - 技術実感カード	- 発表会の進め方 - 技術実感カードからの技術ポイントの発表

5. 指導の実際と考察

(1) 単 元 第6学年 跳び箱運動（器械運動）

(2) 目 標

- ① 自己の能力に適したねらいをもって、支持跳び越し（開脚跳び越し、抱え込み跳びなど）が安定した動作で調子よくできるようにする。
- ② 互いに協力して、技術の伸ばし方を捉えていくことができるようにする。
- ③ 器械の使用のしかたを工夫して、安全に運動ができるようにする。

(3) 計 画 （約8時間）

- ① 支持跳び越しに挑戦し、追究していく種目や跳び箱の高さを設定させる ——— 1時間
- ② 自分がめあてとする種目についての問題点を明らかにし、追求の見通しをもつことができるようにさせる ——— 1時間
- ③ 自分がめあてとする種目について調子良く跳べるように追求させる ——— 5時間
- ④ 発表会をしてまとめをさせる ——— 1時間

(4) 子どもの反応と考察

- ①「わかる」「できる」「生かす」活動の実際と考察 ——— 追究の過程を中心に ———

○「わかる」活動（技術的なつまづきをとらえる試しの活動）《自己知覚》

前時までの試しの活動から子どもたちは、跳び越せるように挑戦していきたい種目やより上手にしていきたい種目を選びだしてきている。Y児は、できる技、できそうな技を明確にした

後（表－1）、自分が挑戦していく技を「開脚跳び越し7段、横方向から」と、できる技をよりよくしていきたいと選んでいる。（表－2）

そこでここでは、フォームや動きを巧拙からとらえられるスモールステップ表、場の使い方を段階的に示したスモールステップ表を提示し、自分の問題箇所やねらいにあった場の使い方を試技を通してとらえさせようとした。

Y児は、試技を行っていく中で同じ場を使っているメンバーから跳び越しの評価をうけていながら（C1・C2・C3）、ステップ表の項目から問題点を取り出している。（Y1・Y2・Y3）

このことから、Y児は、前時からのめあてとしてあげていた、「着地距離を伸ばしていく」には、ステップ表の⑧⑨を改善していくこと、そのためにC4の子からの指摘にあった踏み切り板を跳び箱から行っていく

表－1

跳びこしの種目	跳び箱の段数と跳びこす方向									
	跳び箱をよこにして					跳び箱をたてにして				
	4だん	5だん	6だん	7だん	8だん	4だん	5だん	6だん	7だん	8だん
開脚跳び越し	◎	◎	◎	○	△	◎	○	○	△	△
かかえ跳び越し	△	△	△	△		△	△	△	△	
白上跳び	△	△	△	△		△	△	△	△	
横跳び越し	○	○	○	○						

◎— よくできている ○— 跳び越しはできる △— 跳び越しができない

表－2

跳びこしの種目										
跳びこす方向										
跳びこす高さ										

跳び箱運動A 跳びこせるようになりたい種目、高さを決めて挑戦してみよう。

跳び箱運動B できる種目、着地の場所をもっと遠くに、安定してできるかためてみよう。

跳び箱運動の種目	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目
開脚跳び越し	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○

これから取り組んでいきたい跳び箱運動は { A } { B } その理由は 手のかきのあとがフォームがくずれ
その時の 理由は 開脚跳び越し 横方向から 着地の位置を伸ばしたい。

Y児とメンバーとの発言

- Y児の跳び越し①（着地の位置が近い。不安定な着地）
Y1 手のかきが弱いのと、勢いがいないのが原因と思う。
C1 踏み切り板の時にスピードが落ちていたので踏み切りが弱い。
Y児の跳び越し②（着地の位置が近い。）
Y2 やっぱり着地が弱い。ステップ表の⑧⑨になっている。
C2 ⑧のように体面をのせてから踏み切りたらい。
C3 ⑧が足りない
C4 手の突きを強くしたり、強く踏みこむようにするんだったら
踏み切り板を離して行って練習したらいい。
Y児の跳び越し③④（踏み切り板を10cmほど離して跳ぶ。）
（着地の位置が近い。）
Y3 やっぱり近いので⑧と⑨を直していこう。

ことを改善方法として取り出していった。

○「できる」活動（跳び越しができるように、より上手にできるように挑戦していく活動）

《自己吟味活動1》

Y児の問題点と改善方法

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| ① 手の突きはなしを強くしないといけない。 | ③ 踏み切り板の位置を離して跳べるようにする。 |
| ② ての突きはなしの後、体を起こすようにする。 | |



助走や手の突きが強くなって姿勢をおこすことができると思う

「できる」活動におけるY児の活動とメンバーの発言

できる種目をより上手にしていけるグループ 跳び越せるように挑戦するグループ

- | | |
|---|---|
| Y 1 20cm踏み切り板を離してもとめた。まだ着地点は近いけど、続けたら距離を伸ばすことができる。 | C 1 Y君は踏み切りの所ですこし止まっている。 |
| Y 2 さっきよりも距離は伸びた。手はなしがはやくできたみたいだ。 | C 4 跳び越しの途中で止まってしまう。 |
| C 2 もう少し助走のスピードをつけた方がいい。 | C 7 低い跳び箱で着地の場所を伸ばるようにいきおいよく跳べるとこの高さもできる。 |
| C 3 C 4さんは、7段が跳べないときは一段低いのでやってみるといい。 | |
| Y 3 踏み切り板をもう少しはなししてみる。(踏み切りで足があわない) 2回目も跳び越せずに踏み切りで止まってしまう。 | C 8 踏み切りの所でスピードが落ちている。 |
| Y 4 あまりはなすと怖いからこれでは出来ない。 | C 9 助走位置を短いところからやる。(跳び乗る練習からやってみよう) |
| C 6 あまり離さないで助走距離を短くして跳ぶといい。 | |
| Y 5 C 6の発言に踏み切り板を20cmに直して助走位置を変える。1回目跳び越せなかったが2回目から跳び越す。 | |
| Y 6 C 9の子を見て、おしりを上げるようにするといふ。動作を交えて教える。 | |
| Y 7 前よりも短い距離で跳び越せる。やり方はこれでいい。 | C 10 踏み切りのところのスピードがほとんど落ちていない。 |

「できる」活動におけるY児とそのグループの発言をみると、子どもたちは、互いに跳び越し方を見て、フォームの様子、どのようにしてみたらよいか、場の使い方等、連続的に出し合いながら行っている。

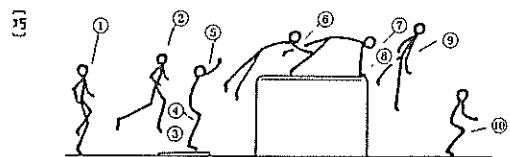
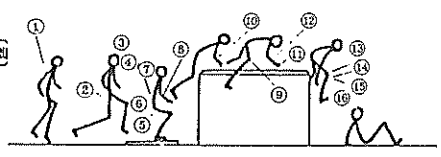
Y児は、踏み切り板の位置をかえるよりも、跳び越しのスピードが落ちずに跳び越しができることから、跳び越しの問題の改善方法として、助走の距離を短くして行っていくことに修正を行った。

Y児はこのあとステップ表の項目を再度見直し評価を修正している。

(表-3)

表-3

① 体をリラックスする ② いきおいよく大きく踏み込む ③ しゅんぱつ的に強く踏み切る ④ 体重をのせて強く踏み切る ⑤ 手をまえに高くあげてかまえる ⑥ 手を前にだしてかまえる ⑦ 手をするとくつきはなす ⑧ 指を開いて手で前頭部を下方へつきはなす ⑨ 体を起こす ⑩ ひざを深くまげて柔らかく着地する	<table border="1"> <tr><td>(1)</td><td></td></tr> <tr><td>(2)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(3)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(4)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(5)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(6)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(7)</td><td>△</td></tr> <tr><td>(8)</td><td>△</td></tr> <tr><td>(9)</td><td>△</td></tr> <tr><td>(10)</td><td>△</td></tr> </table>	(1)		(2)	○	(3)	○	(4)	○	(5)	○	(6)	○	(7)	△	(8)	△	(9)	△	(10)	△	① 体をかたくしている ② スピードを殺して小さく踏みこんでいる ③ 膝を落としてふみきっている ④ 手が下がっている ⑤ ふみきりで止まっている ⑥ 膝が上がついていない ⑦ 手が下がっている ⑧ 体が低い	<table border="1"> <tr><td>(1)</td><td></td></tr> <tr><td>(2)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(3)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(4)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(5)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(6)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(7)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(8)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(9)</td><td>○</td></tr> <tr><td>(10)</td><td>○</td></tr> </table>	(1)		(2)	○	(3)	○	(4)	○	(5)	○	(6)	○	(7)	○	(8)	○	(9)	○	(10)	○	⑨ ひざをまげてひざを先にだしている ⑩ 脚を前方に向かってついている ⑪ 手をいつまでもついている ⑫ 指が閉じている ⑬ 手をなかくついている ⑭ 手を突き離していない ⑮ ひざがそろっていない ⑯ 足を前に出している	<table border="1"> <tr><td>(9)</td><td></td></tr> <tr><td>(10)</td><td></td></tr> <tr><td>(11)</td><td></td></tr> <tr><td>(12)</td><td></td></tr> <tr><td>(13)</td><td></td></tr> <tr><td>(14)</td><td></td></tr> <tr><td>(15)</td><td></td></tr> <tr><td>(16)</td><td></td></tr> <tr><td>(17)</td><td></td></tr> <tr><td>(18)</td><td></td></tr> <tr><td>(19)</td><td></td></tr> </table>	(9)		(10)		(11)		(12)		(13)		(14)		(15)		(16)		(17)		(18)		(19)	
(1)																																																																			
(2)	○																																																																		
(3)	○																																																																		
(4)	○																																																																		
(5)	○																																																																		
(6)	○																																																																		
(7)	△																																																																		
(8)	△																																																																		
(9)	△																																																																		
(10)	△																																																																		
(1)																																																																			
(2)	○																																																																		
(3)	○																																																																		
(4)	○																																																																		
(5)	○																																																																		
(6)	○																																																																		
(7)	○																																																																		
(8)	○																																																																		
(9)	○																																																																		
(10)	○																																																																		
(9)																																																																			
(10)																																																																			
(11)																																																																			
(12)																																																																			
(13)																																																																			
(14)																																																																			
(15)																																																																			
(16)																																																																			
(17)																																																																			
(18)																																																																			
(19)																																																																			

○「生かす」活動（器具の条件を変えて、技の伸びの確かさや行い方の正さを確認していく活動）

《自己吟味活動2》

器具の条件を変更として、跳び越しの方向、跳び箱の段数から選んで、技の伸びが見られるかを確認しあい、自分にあった技術の高め方かどうかの見直しを行わせていった。

Y児が確かめる内容

- ① 手の突きはなしを強くしないといけない。 → ③ 助走位置を短めにしていきおいよく踏み切る。
② 手の突きはなしの後、体を起こすようにする。



今までとびこせなかった8段（横方向）が飛び越せるか。

Y児は、個人カード（P5表-1）を見て、跳び箱の8段（横方向）に挑戦している。

Y児 8段のの横がまだ△だから、どれくらいできるかやってみる。

Y1 1回目、台上におしりが触れているが、跳び越した。

Y2 その後、2回3回では、着地が不安定（前のめり）ではあるが跳び越している。

Y児 前のときは、足が引っ掛かったり、台の上で止まって跳べなかったけど、跳べるようになった。 → ステップ表の手の突きを気をつけたことと踏み切りで止まらないように助走の距離を変えてやってみたことがよかった。はじめ、踏み切り板を離してやると良くなると思ったけど、怖い感じがしてスピードが止まっていた。助走を短くして、スピードを止めないようにしたから手のかきを強くできたと思う。

Y児は、上の表に述べているように、条件をかえた跳び越しのでき具合から、友達から指摘された、「助走を短くしてスピードを止めないように」といった行い方の良さを強くとらえていることがわかる。

〔「わかる」「できる」「生かす」活動の有効性に関する考察〕

3活動の有効性として、表-4に見られるように、技の高め方をとらえていけた子が37名中33名と90%ほどの子どもたちに行い方の良さを強くとらえさせることができています。しかし、4名の子どもたちは「生かす」活動で、伸びをとらえるまでにはいかなかった。

これらの子は特に技術的に苦手とする子であり、各ステップ表をもとにした、問題箇所が複数にまたがり、どれを改善していったら良いかがつかめなかったことが問題であると考えます。しかし、この4名の子については、条件を変えずに自分が挑戦している跳び越しについては、伸びてきていると答えている。

表-4

N=37名

技の高め方について		数
全く高め方が分からなかった		0
高め方が分かった	条件を変えて、伸びが見られた	33
	条件を変えて、伸びはあまり見られなかった	2
	条件を変えて、伸びはまったく見られなかった	2

以上の結果から、3活動の有効性は認められるものの、「生かす」活動では、単に器具の条件の変更だけでなく、同じ場を使っている伸びの確かさを述べる条件が加えられるべきであった。

〔各活動を連続させていくステップ表の考察〕
(Y児の活用をもとに)

P 6の表-3にもあるようにY児のステップ表は各項目を自分の動きからとらえていっていることがわかる。この「わかる」活動では、P 5のメンバーとの交流の表において、互いにステップ表の項目を取り上げて問題点を明確にしている。そのため「できる」活動でY児は、3つの項目(P 6、Y児の問題点と改善方法)を明確にし、自分の跳び越しの姿と改善のし方を吟味している。また、ここでの活動の姿には、C 1・C 2・C 8・Y 6・C 10のように、フォームの様子や指摘やC 3・C 6のように場の使い方の指摘が連続的に行われており、子どもたちの活動に効果的に働いているといえる。

条件を変えて、伸びはあまり見られなかった	2
条件をかえて、伸びはまったく見られなかった	2

条件を変えずに挑戦してきた技について伸びは見られてきたか	
伸びてきた	伸びは見られなかった
4	0

6. 全体考察

(1) 3活動は体感を生かした運動技術の習得に有効であったか。

表-5の学習全体についての満足度は95%をえることができた。できた楽しさが加わっているものとする。また運動技術の習得についても85%が効果があったと考えている。

表-5 学習状況について

N=37

満足度	○
学習内容の把握	○
学習方法の把握	○
運動技術の習得	○

しかしその反面、技能的に遅れがちの子への「生かす」活動のあり方や技のポイントとなるこれまでの経験の少なから、他者に対してポイントとなる発言が低かった。

(2) ステップ表や実感カードは追究の意欲や主体性において有効であったか。

ステップ表は自分のフォームの見直しや場の使い方として、評価は高かった。しかし、他者に対してポイントとなる発言の低さから実感カードは時間をおって、ポイントがかきこまれていく傾向が強く、生かすための利用のし方を考えなくてはならない。

技の高め方がわかったか	○
技のポイントを発言できたか	○
他の人からのポイントは生かされたか	○
他の人へのポイントは生かされたか	○

7. 研究のまとめ

- (1) 運動技術の習得は、わかる・できる・生かすという3過程を連続的に構成することによって、自分にあった技術のポイントを明確にとらえることができる。
- (2) 場の使い方、部位の動きから構成された表、技のポイントを収録したカードは、自他を見つめる機能を持たせることができる。

8. 残された課題

生かす活動における伸びや行い方の確認のしかた、条件。

○ おわりに 運動技術をよりひ質の高いものへとつくりだしていく子どもをめざして。

自己の行き方を創り出す道徳学習指導

～ 自己の見つめを深める吟味活動を通して ～

道徳部 萩尾耕一

はじめに

自己の既存の価値観にふりかえりながら、資料中の主人公の価値観を明確にし、明確になった主人公の価値観と自己の価値観の違いを明らかにしていく自己吟味活動を行えば、自己本位の強い考え方を相手本位の考え方や規範意識に基づいた考え方に変容させる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、子どもが、道徳的な問題場面に直面した時、自分のみを大切にしようとする考え方で、行為を選択することなく、相手の気持ちを十分に推察し、「われもよし、ひともよし」という自他との調和を図る生き方から、道徳的な行為を選択・決定しようとする態度を育てることである。

そのための力としては、①資料中の主人公の同質性に共感する力 ②自分のあるがままの姿を認識する力 ③他者の感情を推測する力 ④主人公が障害を乗り越えることができた要因を認識する力 ⑤主人公の生き方をもとに、自己の生き方のよさや不十分さを認識する力などが必要である。

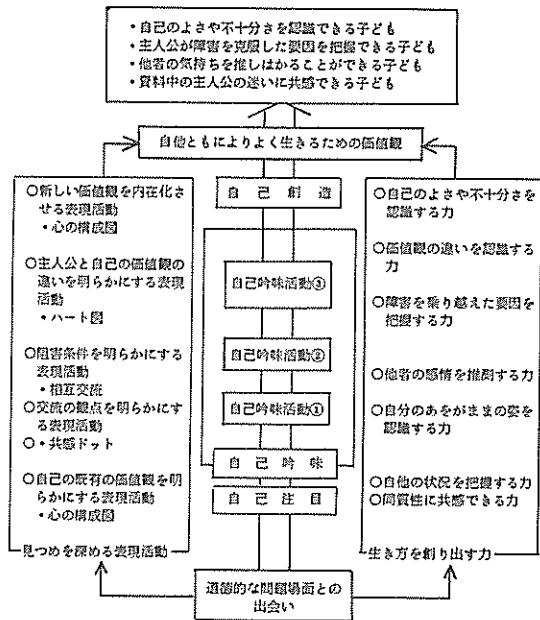
昨年度は、「もし、資料中の主人公の立場ならば、A・Bのどの行為を選択するか」と、自分がとれる行為を選択させ、根拠（価値観）を四視点で類型化し、既存の価値観の明確化を図った。そ

して、望ましくない行為の自他に及ぼす影響を予測させながら、道徳的な価値を追求・把握させる道徳学習指導を行った。その結果、望ましくない行為の自他に対する影響を予測することができるようになった。しかし、行為の結果を予測する活動が子どもの既存の価値観のよさや不十分さの認識を深める活動として十分機能しなかったために、自己内省を深めながら道徳的な価値を追求・把握させることが十分できなかった。そこで、本年度の研究は、資料中の道徳的な問題場面に直面させ、自分がとれる行為の選択・決定させ、行為選択の理由（自己の既存の価値観）に絶えずふりかえらせながら、自己内省を深めていくための学習過程のあり方とその手立てについて究明するものである。この研究では、絶えず自己の既存の価値観にふりかえりながら指導を進めて行くので、①道徳的な行為を選択できない自分の価値観についての認識を深めることができる。②資料中の主人公のあるべき姿から自分のある姿を問い直し、自己のよさや不十分についての認識を深めることができる。

○ 自己の見つめを深める吟味活動とは

子どもはさまざまな経験・体験を通して、道徳的な問題事象に対して自分なりの価値観で状況を把握し、行為を選択している。選択された行為は自己中心的で自己防衛的な行為が多く見られる。それは、自己本位的な考え方や欲求性向の強い考え方で自分のおかれている状況を把握しているからである。そこで、自他ともにより善く生きるためには、相手本位の考え方や規範意識（原理の意識）に基

主題の構想



づいた考え方や本性を大事にした考え方ができるような自己を形成することが必要である。自己の見つめを深める自己吟味活動とは、絶えず自己の既存の価値観にふりかえりながら、道徳性の高い資料中の主人公の価値観と自己の価値観を比べ、自己の価値観のよさや不十分さの認識を深めながら、相手本位の考え方や規範意識（原理の意識）に基づいた考え方や本性を大事にした考え方ができるような自己を形成するための活動である。そこで、自己注目・自己吟味・自己創造という道徳的な価値を獲得していく心的過程を設定する。

- (1) 自己注目の段階とは、自己の欲求を抑え、道徳的な行為を選択できる自分であるかについて判断させ、その判断の根拠をもとに自己の既存の価値観を意識化させる段階。
- (2) 自己吟味の段階とは、自己の既存の価値観の見直しを図りながら、問題状況を把握する視点の拡大と深化を図る段階。この段階は3つの活動で構成されている。

吟味活動①・・・立場の違う考えに共感できる考えと共感できない考えに分類させる活動。

この活動は吟味活動②での交流活動の観点を明らかにするための活動でもある

吟味活動②・・・自己吟味活動①で明らかになった観点を基に相互交流を行い、望ましい行為を行おうとする気持ちを阻止している考えを明らかにさせるための活動。

吟味活動③・・・資料中の主人公が自分の欲を抑え、望ましい行為を行おうと決心した考えを把握し、主人公の考えと自分の考えを比較させ、自己のよさや不十分さを認識させるための活動。

- (3) 自己創造の段階とは、心の構成図に表出した自己の既存の価値観の見直しを図り、自己のよさや不十分さについての認識を深めさせるための活動。

この学習過程は、自己へのふりかえりを強めることができるために、自己の価値観の傾向性を明らかにすることができる。また、望ましい行為を選択できた資料中の主人公の価値観と自己の価値観の違いを容易にとらえることができるので、自分のよさや不十分さを深く認識させることもできる。

2. 学習指導上の問題点

- 望ましい行為を行うことができた資料中の主人公の価値観と自己の価値観との比較活動を通して、自己の価値観のよさや不十分さを認識させるための学習過程が十分に構成されていなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 自己注目・自己吟味・自己創造の3段階の学習過程を設定し、自己吟味の段階を自己吟味活動

①、自己吟味活動②、自己吟味活動③の3活動を位置づければ、絶えず自己の価値観にふりかえりながら望ましい行為ができた資料中の主人公の価値観の追求を行うことができる。そのため、主人公の価値観と自己の価値観との違いを明らかにすることができ、自己の価値観のよさや不十分さを深く認識させることができる。

- (2) 基本的な指導の仕組み

段階	自己注目	自己吟味			自己創造
		自己吟味活動①	自己吟味活動②	自己吟味活動③	
ねらい	○ 自己の既存の価値観の傾向性に気づく。	○ 自己吟味活動②での交流の観点を明らかにする。	○ 望ましい行為を行おうとする気持ちを阻止している理由を明らかにする。	○ 主人公が望ましい行為を行おうとした理由や主人公の価値観と自己の価値観の違いについて明らかにする。	○ 既存の価値観の見直しを図り、新しい価値観を自己の中に取り入れる。
学習活動	○ 資料中の主人公が望ましい行為を行えない理由について話し合う。 ○ 自分を主人公の立場に置き換え、自分がとれる行為を選択する。	○ 共感できる理由と共感できない理由に分類する。 ※ 望ましい行為を選択する根拠 ・自己本位・社会本位 ・本性・規範(原理の意識)	○ 自己吟味活動①で明らかになった交流の観点で総合交流を行う。 〔共感 - 〔共感出できる〕 来ない〕 ― (対 立) ―	○ 資料中の主人公が望ましい行為を行おうとした理由について話し合う。 ○ 資料中の主人公と自己の価値観の違いについて話し合う。	○ 心の構成図に表出した既存の価値観の見直しをする。 ※ 見直しの観点 ・強まった考え ・弱まった考え
手だて	○ 心の構成図	○ 共感ドット	○ 相互交流 ○ こだわりドット	○ ハート図	○ 心の構成図

4. 指導の実際と考察

(1) 主題名 手品師 [1-(4)] 5年2組 (N=40、男=20 女=20)

(2) 目標

- ① 自己本位の考え方で自分がとれる行為を選択しないで、相手の立場や自己をあざむかない誠実な気持ちで行為の選択をしようとする態度を育てる。
- ② 価値観の違いを明確にさせる分類活動や交流活動や主人公と自己の違いを把握させる表現活動を通して、自己の価値観のよさや不十分さの認識を深めることができるようにする。

資料「手品師」のあら筋

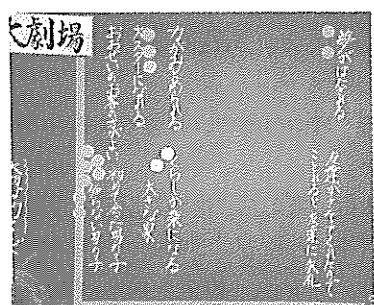
手品師の夢は大劇場の舞台に立つことである。しかし、現実には、その日のパンを買うことさえ苦しい生活。ある日、寂しそうな男の子と出会い、励ましのために手品を見せ、明日も来ることを約束をする。その夜、友人から大劇場の誘いの電話をうける。迷いに迷うが・・・・。

(3) 子どもの反応と考察

① 自己注目の段階

○ねらい・・・手品師が友人の誘いを断れないのは、自分の欲求を満足させたい気持ちが強く働いていることに気づかせる。

T. どうして、手品師は友人からの誘いをきっぱりと断ることができないのだろうか。



(四つの視点で類型化した板書)

※ ①基本的な欲求 ②所属の欲求 ③集団の欲求 ④自己実現の欲求の4視点での板書化。

C1: 大劇場に出るのが自分の夢。その夢をかなえたいと思っているから。(自己実現の欲求)

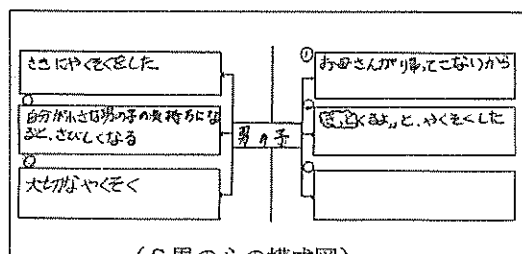
C2: 力が認められれば、大スターになって売れっ子になれるから。(承認の欲求)

S男: 大スターになれば、パンを買うことに困らない。豪華な料理を食べることができるから。(物、承認の欲求)

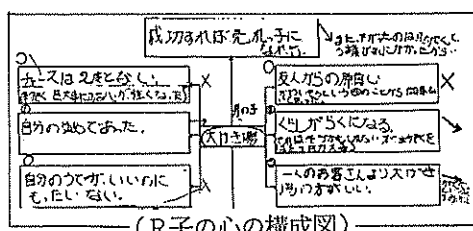
C4: 仲の良い友人からの誘いだから、断ると友人に失礼になるような気がするから。(所属の欲求)

○ねらい・・・さまざまな欲求を押さえてまで男の子の方に行くか、行かないかを自己決定させることによって、自己の既有的価値観を明らかにさせる。

T. もし、自分が手品師の立場としたならば、これらの欲(夢・名声・金・友情)を捨てて男の子との約束を守る自分ですか。それとも約束を守れない自分ですか。



※ S男(守れない自分)。自分の力が認められれば大スター。大スターになれば金持ちになれる。承認の欲求と物の欲求の充足を図ろうとする気持ちが強い。S男には、手品師の男の子を思いやる心や約束を大切にす誠実な心に共感させ、自己の価値観の不十分さを自覚させることが必要である。



(R子の心の構成図)

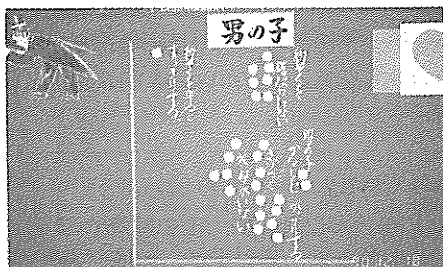
※ R子(約束を守る自分)。①男の子の方に絶対に行くことと約束した。②行かないと男の子がかわいそう。確かにR子は男の子の気持ちや約束を守ることの大切さについて、ある程度、共感的に理解している。そこで、R子には、男の子の気持ちや約束の大切さを十分感得させることが必要である。

(2) 自己吟味の段階

(自己の既有的の価値観を付加、修正、強化しながら価値観の広がり、深まりを求めて行く段階)

自己吟味活動①・・・男の子の方に行くだろうと思っている理由を発表させたあとに共感ドットを用いて、共感できるものと共感できないものに分類させる。

T. 自分が手品師の立場ならば、男の子の方に行くだろうと思っている理由を発表してください。



(4つの視点で類型化した板書)

C: お母さんやお父さんもいない。今も悲しいのに手品師が行かなかったらもっと男の子が悲しむ。

R子: 男の子とずっと来ると約束したから、約束を破ったらいけない。

C: 約束をしたのに、行かなかったら後で後悔する。

C: 大劇場に行ってお金をもらって、品物を買ってあげられることもできるけど、悲しみはお金では買えない。

T. 大劇場の方に行くだろうと思っている人で、男の子の方に行く理由の中で、共感できるものには赤のドット、共感できないものには青のドットを付けて下さい。



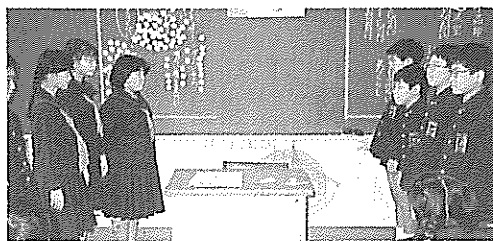
(共感ドットを添付している姿)

※ 自己本位、相手本位の考え方、維持、規範の意識の四視点で子どもの発言をまとめる。その後、共感という観点で分類操作を行う。すると、「約束を破るとすっきりしない。先に男の子と約束した」という理由は共感できると考えている。しかし、男の子が「かわいそう」については共感できないと考えている子も多くみられた。

自己吟味活動②・・・男の子の方へ行くだろうと思う理由に共感できない立場と共感できる立場を交流の視点にしながら相互交流を行わせる。

T. 手品師が男の子の方に行かないと「かわいそう、心が傷つく」という考えは大劇場に行く人でも共感する人と共感しない人に分かれたね。どうしてかわいそう、心が傷つくという考えに共感できないのですか。

※ 考え方の相違点を明確にさせるために、ディベートフォーラムでの話し合いを行わせる。その際、フロアーの子どもにも発言の機会があることを示唆しておく。



(ディベートフォーラムで話し合っている姿)

———〔納得できない立場〕———

- C1：手品師には関係ない。ただ手品をみせただけなので、自分が大切。
- C3：簡単に大劇場に出られるものではない。お金をもうければ、老後の生活も安定する。
- C5：男の子が傷ついても大劇場に行くことは自分の一生がかかっている。歳をとって苦しい生活になるよりも自分の夢を果たす方が大切。

———〔納得できる立場〕———

- C2：父も母もいない。楽しみは手品師が来てくれること。楽しみがなくなるので傷つく。人の事をもっと考えるべきだ。
- C4：男の子は手品師が来る前は楽しみがなかったと思う。楽しみは手品師が来ること。手品師が来なかったら、楽しみがなくなる。
- C6：自分の欲望のために、自分がそのまま大劇場に行くのはかわいそう。

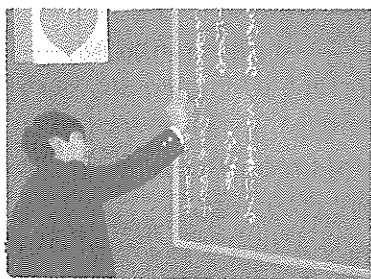
T：男の子が傷つく意見を聞いて、約束を破ると男の子がかわいそうという考えには納得できますか。

※ 男の子が傷つきかわいそうということについては「まあまあ、納得することができるけど」という考えを示したので、R子が下記のような質問を行う。

R子：傷つく、かわいそうと言うのになぜ男の子の方に行かないのですか。おかしいと思います。

T：男の子の方に行こうと思う気持ちを抑えたり、じゃましている考えとはどんな考えですか。つまり、こだわっている考えとは、どんな考えですか。

（こだわりドットを添付している姿）



C1：納得はできるけど、大劇場に手品をした方が売れっ子になり金が一杯入り楽な暮らしができる。

S男：男の方に行っても得にならない。大劇場に行くとお金持ちになり、大スターになれる。

C3：大劇場に行けば夢が果たせるし、もし、大劇場へ行ったら後で大劇場に行けばよかったと後悔する。

考 察

自己吟味活動①で男の子に行く理由を四視点で分類化したことは、自己の価値観を分析的にとらえることができた。また、共感ドットを用いて、共感できる考えと共感できない考えに分類させる時、四視点で類型化していたために分類操作を容易に行うことができた。さらに、共感ドットによる分類活動は考えのズレを生み出すことができたために、「なぜ、自分の考えと違うのだろう」という意識を起こさせることができた。そのために、子どもが自らその課題を解決しようとする意欲を起こすことができたし、必然的に自己の既存の価値観を明らかにすることができた。

自己吟味活動③・・・資料中の主人公が望ましい行為を行うことができた理由を明らかにし、主人公の価値観と自己の価値観の違いから自己のよさや不十分さを認識させる活動

T：手品師は見も知らない男の子のためにどうして男の子との約束を守ろうとしたのでしょうか。

C：大劇場の観客は自分をあまり期待していないけど、男の子は自分が来るのを期待している。期待を裏切ると男の子が悲しむから。

C：しょんぼりしていた男の子があんなに明るくなったことが手品師自身がうれしかったから。

S男：手品師は自分のことだけ考えないで、初めに約束した人のことも考えて。行かないと男の子が

かわいそうという気持ちが自分よりも多かったから。

R子 手品師は男の子がお母さんやお父さんがいないから行かないとかわいそう。かわいそうという気持ちがあるので大劇場に行ってもいやな気持ちが残るから

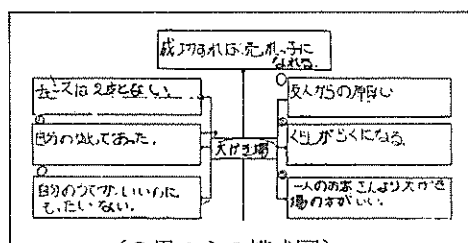
T. 男の子がかわいそうということは、男の子の気持ちを考えているからですね。もうすこし、男の子の気持ちを考えてみよう。手品を見せてもらった時、男の子はどんな気持ちだっただろう。

(3) 自己創造の段階（自己の既有的価値観を見直し、自己のよさや不十分さの認識を深める段階）

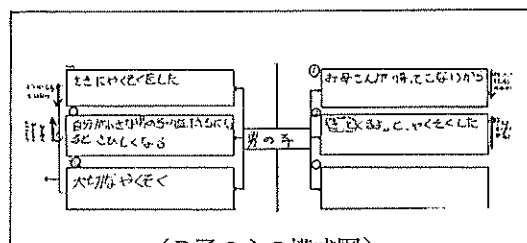
※ もし、自分が手品師の立場ならば男の子との約束を守る自分かについて書き表した心の構成図を再度、深まった考え、消え去った考えはとれだろうかという観点で見直しを図った。

5. 全体考察

○ 自己注目・自己吟味・自己創造の学習過程の特に、自己吟味の段階に自己の見直しを深める吟味活動①、②、③を位置づけたことは、自己の価値観のよさや不十分さの認識を図る上で有効であった。



（S男の心の構成図）



（R子の心の構成図）

S男は大劇場に立つことは夢であったという自己実現の要求の強さは変わっていないが、承認の欲求や物への欲求は弱まっている。行為の変化はないが、欲求を満足させたい意識は弱まっている。

R子は男の子との約束だからという規範意識（原理の意識）からの考え方や行かないと男の子は元気をなくすという相手本位の考えは前よりも強くなっている。

全体反応（大劇場の立場）			
	（弱）	（変化なし）	（強）
自己実現の欲求	28.7%	56.6%	14.7%
承認の欲求	32.2	53.5	14.3
所属の欲求	40.4	47.0	12.6
物への欲求	65.4	31.1	3.5

考 察

手品師の思いやりの心や誠実な態度に触れ、物への欲求で約束を破ることについては否定的な見方をする子どもが65.4%と多くなった。自分の夢をすてても男の子の所にいけない。このこと自体否定的にとらえる必要はないと思う。

以上のことから、自己吟味活動①、②、③の3活動を位置づけ、絶えず自己の既有的価値観にふりかえりながら指導を進めることができるこの学習過程は自己の価値観のよさや不十分さを図る上で有効であった。

6. 研究のまとめ

- (1) 自己注目の段階で資料中の主人公が望ましい行為をとれない理由を欲求と関連させながらまとめることで阻害条件を明確化することができる。
- (2) 自己吟味の段階に3活動を位置づけたことは、主人公の価値観と自己の価値観との違いを明らかにすることができ、そのことが既有的価値観の見直しを深めることができる。さらには、よりよい生き方を創り出して行く上でも有効に機能すると言える。

7. 今後の課題 ○自己吟味を深めるための新しい表現活動と評価方法について。

○おわりに 自分の現実の姿に絶えずふりかえりながら、よりよい生き方を求める子どもをめざして

生き生きと仲間集団をつくりだす学級活動

—— 学級の宝を目指す劇づくりの活動構成 ——

特別活動部 大 嶋 正 紹

○ はじめに

学級の宝を生み出すための劇づくりの活動に取り組むことによって、友だちとの関わりの場面における役割演技をつくりだして実践させれば、自主的に仲間集団をつくりだす子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 生き生きと仲間集団をつくりだすとは

学級活動は、集団による望ましい活動の仕方を身に付けていくとともに、集団の一員として自己を生かす能力を身に付ける活動である。生き生きと仲間集団をつくりだす子どもは、よりよい学級をめざして取り組んでいる自分を自覚し、人間関係を改善しながら仲間集団をつくりだしていく子どものことである。それは、自らの行動を自らの意志によって決定する自己決定力。自己が直面する事態を多方面から分析し、合理的な行動のしかたを見出して適切に対処する判断の力。直面している事態において、自己自身および他者の果たすべき役割を的確に認知する力。自己の言動などについて、自ら反省し、自己批判をなしつつ行動する自律の力の四つを身に付けた子どもの姿としてとらえることができる。

これまでも子ども達の人間関係に視点をあて集団活動を高めていく指導は行われていた。しかし子ども達が、明確な目的を持って活動をおし進めていく体験を通して、望ましい人間関係について学び、望ましい集団での活動のあり方を身につけていく指導法は明らかにされていなかった。

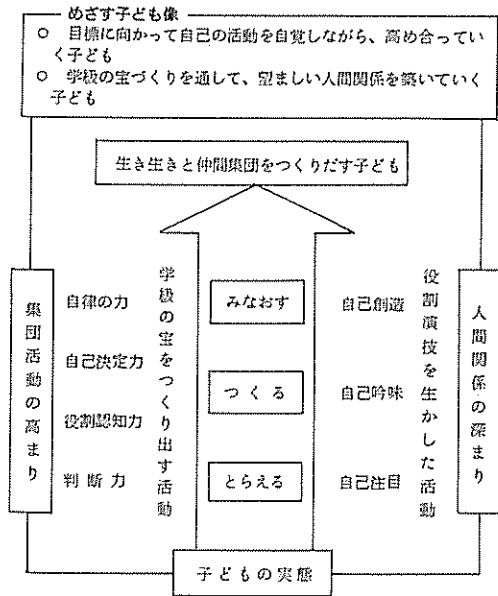
そのために、人間関係の問題についても自分たちの力で解決しながら、目標に向かって意欲的に活動する子どもが育たなかった。すなわち、子ども達の自主的な活動を中核としながらも、学級目標達成に向かう過程で生じてくる人間関係の問題を解決することを通して、集団活動を高めていく指導が、明確に位置づけられていなかったからである。そこで、本研究では、仲間集団づくりとしての学級の宝をつくり出す活動を設定し、子どもたちが意欲的に取り組める遊びや係りの活動などの問題場面を役割演技を生かして解決していくことを通して、仲間集団をつくりだしていくための指導のあり方について究明しようとするものである。このことは、常に人間関係の改善とよりよい学級の創造をめざして自主的・実践的に取り組んでいこうとする態度を育てることができる。

○ 学級の宝を目指す劇づくりの活動とは

学級の宝とは、子どもたちが学級目標達成をめざして自主的な活動に取り組むとき、その過程で生み出されてくる所産であり、また、自主的な活動を通して築く望ましい人間関係のことである。

学級の宝をめざす劇づくりの活動とは、学級生活における友だちとの関わりの場面でのよりよい行動を役割演技によって具体的に作りだし、実践化していく活動のことである。

主題の構想



劇づくりを生かして学級の宝を生み出す過程として、とらえる～つくる～みなおすの3つの段階を設定し、次のような活動で構成している。

＜とらえる段階＞ 学級の宝をつくるという目的から、仲間集団のあり方をふりかえる再現の役割演技と話し合いをして、問題を把握する。

- 学級の宝をつくりだしていく上での自分たちのあり方の問題をとらえる。

＜つくる段階＞ 学級の宝をつくる上での問題の解決策とその具体化の計画を話し合う。

- 学級の宝をつくるための劇の観点を決め、その観点から役割演技を見て、考えを絵図に表現し、交流して役割演技をつくりかえ、解決策を決定する。
- 解決策を自分たちの取り組む活動として具体化する計画をたてる。

＜みなおす段階＞ 決定した計画に沿って実践し、解決策の観点から評価する。

- 劇づくりの観点から、自分たちの活動をふりかえる。

ここで言う劇とは、心理劇のことであり、具体的なものとしてとらえにくい人間関係を役割演技や協力場面を絵図化したものとして目に見えるかたちにして追求させようとするものである。

劇づくりを生かす価値としては、次の点が考えられる。

- ① 「よりよい仲間集団にするために学級の宝を劇でつくりだそう」という明確な目的意識にささえられた活動が期待できる。
- ② 学級の宝を生み出す上での問題を解決するために劇の内容を集団思考を通して深めていくことから、共同性にささえられた活動が期待できる。
- ③ 望ましい仲間集団をつくりだすために劇の内容を考えていくことから、必然的に人間関係の観点からほりさが期待できる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) これまでの学習でも学級目標達成に取り組むための学級の宝づくりの指導は行われていたが、宝づくりに取り組むことが学級目標達成につながることをはっきりと意識づけた指導になっていなかった。
- (2) これまでの学習でも望ましい人間関係を築く上での問題を取り上げる指導は行われていたが、遊びや係りの活動などの具体的な場面を劇にする自主的な活動を通して、学級の望ましい人間関係のあり方を具体化していく指導になっていなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 学級の宝を劇を実行することでつくりだすために劇における友だちとの関わりの場面を具体化し、その中の役割を〔言葉〕と〔動作〕と言う観点から考えて演じる活動を位置づければ、実際の場面に即した解決策を決定することができ、それを実践化することができる。
- (2) 基本的な指導のしくみ

段階	とらえる (自己注目)	つくる (自己吟味)	みなおす (自己創造)
主な活動	自分達のあり方をふりかえり人間関係の問題をとらえる 自己表現	解決のため劇の観点をつくる人間関係の表現としての劇を絵図にして交流 自己吟味① 自己吟味②	劇づくりの観点から自分たちの活動をふりかえる 自己吟味③
手だて	再現の役割演技 働きかけ（VTR） ノート 助言	つくりかえる役割演技 絵図にかく 交流 役割交換	実行する役割演技 自己評価 相互評価

4. 指導の実際と考察

(1) 題 材 「男女なかよく遊び大会をしよう」 (3年)

(2) 目 標

① 男女なかよく遊ぶための具体的な言葉や動作を劇の場面のよりよい行動を考えることを通してつくりだすことができる。

② 男女なかよく遊ぶために遊び大会を計画し実践するという目的意識による自主的な活動に取り組むことによって、自分たちの手で人間関係を改善しようとする態度を育てる。

(3) 計 画 (約2時間)

① 遊びの場面での仲間集団をふりかえり、男女なかよく

遊ぶ上での問題をとらえる。 _____ 課 外

② 男女なかよく遊ぶ方法を劇を通してつくる。 _____ 2時間

ア. 男女なかよく遊ぶ方法を劇で考える

観点を決め、具体的につくりだす。 ----- (本時) ----- 1時間

イ. 男女なかよく遊ぶ方法を実践化する

ための遊び大会の計画を立てる。 ----- 1時間

③ 男女なかよく遊ぶ方法を実践し、みなおす。 _____ 課 外

(4) 子どもの反応と考察

抽出児 H児のプロフィール

サッカーの得意な男子で、体育の時間のサッカーでは、ドリブルやパスが上手でシュートすることも多い。女子と仲良く協力するという面から見るととにかく自分が活躍することを優先し女子にボールをパスしてあげることはほとんどない。劇で考える時どこを見ればよいかはよく理解している。

本学級 (3年2組) のプロフィール

一学期の初めに男子と女子が仲良く協力できる学級という大きな学級目標を立てている。それを受けて、友だちどうしの問題については、劇で考えていく学び方を少しずつ身につけてきている。
劇の見方については、友だちどうしの関わりかたを「言葉」と「動作」を手がかりにしたらいということに少しずつ気づいてきている。

以上は、本題材に入る前の抽出児と本学級の実態である。これが、本題材を通してどのように変わったかを考察し、それをもとにまとめて学期初めと学期終わりの子どもの姿を比較して変容を見ていくこととする。

① 劇づくりの観点をとらえる段階 (自己注目)

ア. 「男子と女子が協力できる」という学級目標を達成するために「遊び大会」をするという目的を持つ。

学級目標から今の学級の様子を見て感じたことを自由に出し合い、男子と女子が協力できていないという問題と男女仲良く遊びたいという願いをひとつに合わせて、「男女仲良く遊び大会をする」という活動目標を設定していった。

そして、男女が仲良く遊んでいる場面をどんな方法でつくりだすかについては、これまでいろいろな方法に取り組んできた体験をもとに検討していった。「仲良し」を目に見えるものとしてつくりだすためには、自分たちが日ごろの生活の中で直面している場面での役割をそのまま演じてみるようにすればよいということになった。

イ. 男子と女子が協力できない場面をはっきりさせるための劇をつくる。

男子と女子が仲良く協力できていない場面を決めて、それを再現する劇をつくり、協力の場面をつくりだすための観点を具体化しようとした。

ここでは、「男子と女子が協力できないわけをしらべるための劇をつくらう」という意識を持たせるように助言した。そして、その劇をもとにした話し合いの計画を立てていった。

ウ. 再現の劇をもとに自分の考えを学級活動ノートに書く

○場面の説明

●状況の説明～役割の説明～監督(教師)、演者の紹介

○劇を見る観点(男女の仲良しから見てどこが問題か)

<言葉>…ボールをパスするとき受け取るときに相手にかける言葉

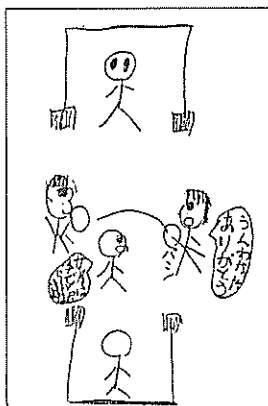
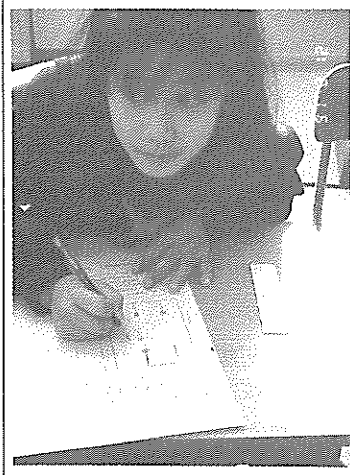
<動作>…ボールをパスするとき受け取るとき動きがどうであればよいか

※劇を見る観点についてはできるだけ子どもたちの中から出てくるようにはたらきかけた。

再現の劇
場面…赤と白で試合をしていて、白では男子ばかりがボールをとり男子が女子にボールをパスするところ
場所…男子5人、女子5人

話し合いの計画
柱1…男女の仲良しがよくあらわれる場面になっているか。
柱2…よくあらわれている場面にするは、どこをどう変えればよいか。

自分の考えを書く



<考察>

子どもたちは、劇をみて「男女の仲良しから見てどこが問題か」についての自分の考えをよく書いているがあまり具体化していない。それは、劇の場面の状況の説明が十分ではなかったからではないかと思われる。

② 観点に沿って劇をつくる活動(自己吟味)

ア. 男女仲良しがよくあらわれている場面になっているかについての話し合い(自己吟味活動①)

司 再現の劇を二つの観点からみて、気づいたことを発表してください。

C 場面がよくわかるためにゆっくり動いた方がよいと思います。

C ボールをパスしたり、受け取ったりするときは、つま立っていないでかまえた方がよい。

C 「パスして」とか「けたことがないからパスしてやるよ」とかいう言葉がないと見ている人にわかりにくいと思います。

C ナレーターの説明が簡単すぎてわかりにくい。

自分の考えの発表



イ. 場面をよりよくあらわすには、どこをどう変えるかについての話し合い（自己吟味活動②）

司 男女の仲良しがよくあらわれる

ためには、どこをどのように変えたらよいでしょうか。再現の劇を進めながら途中でとめてつくりかえていきたいと思います。意見のある人は舞台に出てきて、実際に声を出したり動いたりして発表してください。なぜよくあらわれるかの理由もつけて言ってください。

再現の劇をつくりかえる



＜H児の姿＞

○はじめの考え

A男はせっかくボールをとったのだし、あと3分で試合がおわるからもうシュートできないかもしれないのでB子にボールをパスしてあげなくてもよい。

※サッカーがあまり得意でないB子の役割を演じさせる。

↓

○B子の役割を演じての考え

あと3分で試合がおわると言ってもその前にA男は何回もボールをけているのだし、1回もけていないB子のけりたい気持ちが、B子になってみてよくわかりました。

だから、A男は「1回もけていないからがんばってね」と言って、わらい顔でB子にボールをパスするようにした方がよいと思います。

C 男女の仲良しがよくあらわれるには一つの場面だけをするのではなくて、はじめは男子が女子にボールをパスしてあげることがほとんどないし、他の友だちから言われてしかたなくパスするときは、おこった顔でボールをけりつけるようにしてパスしていたのが、今では、自分が何回かけたら、けたことのない女子にわらい顔で「しっかりねらって」とかはげましの言葉をかけながらボールをパスしてあげようになったというふうに二つの場面をしたらよいと思います。

C それよりも一つの場面のなかで、おこった顔でボールをけりつけるようにしてパスしているところとわらい顔で「しっかりねらってね」とかはげましの言葉をかけながらボールをパスしてあげているところを比べるようにした方がよいと思います。（賛成）

決定した劇

A男がB子になかなかボールをパスしてあげなくておこった顔でボールをけりつけるようにしてパスしているところとN男がM子にわらい顔で「しっかりねらって」とかはげましの言葉をかけてパスするところ。

＜考 察＞

子どもたちは、サッカーの場面で男子と女子が仲良くしている場面を表現するためにそれぞれの立場における望ましい役割を習得することができている。そのことは、なかなかボールをパスしてもらえないB子の気持ちを理解するとともに自分自身の行動を見直しているH児の姿にあらわれている。また、劇をみることで考えの変わった子が半数以上いたことにもあらわれている。そこには、状況の説明をよりくわしくははっきりさせるように助言したことと劇を見る観点を提示（子どもからでなかったものだけ）したこと、そして、監督の立場で役割交換させたことが有効にはたらいっていると思われる。

③ 劇を実行することでみなおす活動（自己創造）

ア. 遊び大会での劇の実行

遊び大会では、男子と女子が仲良くサッカーができてい
る場面の劇の中における役割を実際の場面で演じた。

イ. 活動をふりかえって（自己吟味活動③）

遊び大会の後で一連の活動に取り組んでの感想を書かせ
るとともに男女の仲良しをよりよく実行することができた
かについて、自分の役割と友だち（学級）の役割の両面か
らふりかえった。

遊び大会での劇の実行



＜考 察＞

これまでの活動においての自分と学級の姿を反省・評価する場を設定することによって、自分
たちの活動の高まりを実感させるとともに次の活動への意欲化を図ることができた。

5. 全体考察

- (1) 学級の宝を劇の中で、男子と女子の仲良しをあらわす
役割を演じることによって生き生きと仲間集団をつくり
だす子どもを育てることができたか。

男女の仲良しをよりよく表現できたことで学級の宝を
さらにつくり高めていこうとする意欲を持っている。そ
れは活動への意識調査で「自分からすすんで活動した」
と答えた子が40人中38人いることから言える。

活動への意識

劇で考えながら学級の宝をつくり
出し、よりよい学級にしていける活動
に進んで取り組むことができたか。

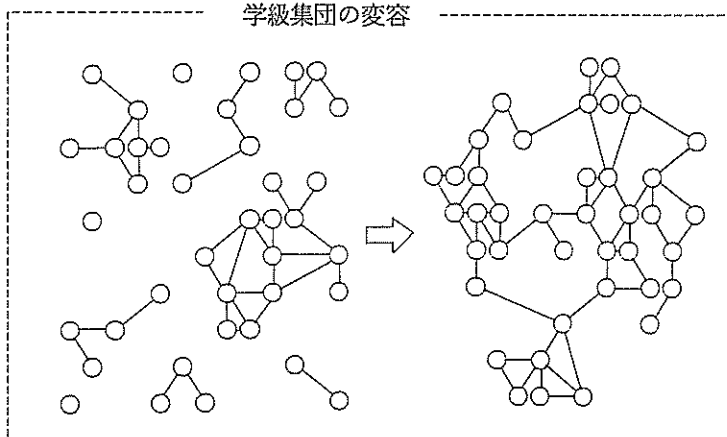
☆ 自分から進んで活動できた。
⇒ 38名

★ あまり進んで活動できなかった
⇒ 3名 N=41

- (2) 劇づくりの活動が望ましい人間関係を築いていくこと
につながったか。

サッカーの場面だけではなく、いろいろな場面におい
てより多くの男子と女子が
仲良くできるようになって
きている。右の資料で、7
月と12月のソシオグラム
を比較すると少しずつかた
よっていた友だち関係がひ
ろがってきており結び付き
も強まっている。

学級集団の変容



6. 研究のまとめ

(1) 研究の成果

子どもたちの望ましい人間関係を築きながら自主的な活動をのばすためには、学級の宝を目指しなが
ら劇の中で役割を演じて考え、それを実際の場面で実行する活動に取り組ませることが有効である。

(2) 今後の課題

劇づくりの観点を子どもの活動の中でつくり出していけるようなとらえる活動の工夫

○ おわりに 自発的・自治的に学級の人間関係づくりに取り組む子どもをめざして

自立の基礎を育てる生活科学学習指導

——— 表現の見直し活動を通して ———

生活科部 平 原 晃 三

○ はじめに

学習過程「計画－体験－表現」の体験の過程に「とりだす」－「あらわす」－「きづく」の表現の連続・発展していく学習活動を設定することによって自分の体験を見直ししながら、自分の活動を見つめ、事象とのかかわりを深めていくことができ、自立の基礎を身につけていくことができるであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 自立の基礎を育てる生活科とは、

生活科は、体験や活動を通して自立の基礎を養うことによって、よき生活者を育てることをねらいとしている。自立の基礎とは、自然事象や社会事象に対して主体的に働きかけていく見方・考え方、行い方を身につけていくことである。具体的には、①事象に対して感動的にふれる心（豊かな心情）②事象をみつめる力（観察力）③事象とのかかわり活動をふりかえる力（反省的な追究力）④事象からの感動を素直に表現する力（表現力）⑤生活上必要な技能や習慣を実践する力（生活習慣）などである。

本校の子どもの実態を自立の基礎の面から見てみると自然事象や社会事象に対して自分の願いをもった活動はできるようになっているけれども、自分の活動をふりかえって、よりよい活動を生み出していくことのできる反省的な追究力に欠けているようである。

そこには、体験と表現を一体の考えをもとに、体験した内容を表現させていたけれども、自己の活動をより高めていくための表現の見直しをさせていなかったからである。そのために、体験が連続しておこなわれず、感動をともなった事象の見方・考え方・行い方を身に付けさせることができなかった。そこで、本研究では、子どもが自分の活動をふりかえり、よりよい活動を生み出していく反省的な追究力を身につけさせるための活動を明らかにしていこうとするものである。このことは、子どもが自分自身を見つめながら、自分の生活をよりよくしていくための力を育成する上に価値があると考えられる。

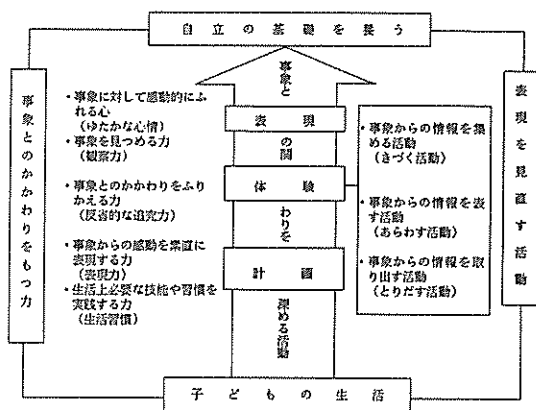
○ 表現の見直し活動とは

表現の見直し活動とは、自然事象や社会事象にかかわっていき、その体験した内容を文章表現や映像表現・身体表現し、表現したものを他者と比較していくことにより、さらに事象に働きかけていく体験をくりかえしていこうとする意識を持たせる活動のことである。表現の見直し活動には次のような価値がある。①事象と自分の自分のかかわりについて表現していくので、反省的に自分の体験活動を見ることができ、自立の基礎である反省的な追究力を育成することができる。②表現したものを見直ししていくので、事象と自分のかかわりを深めていくことができ、その過程で自立の基礎の生活習慣を身につけさせることができる。③見直し活動を通して、他者の表現内容や体験内容に対して目が向き、表現や体験をよりよくしていく内容と方法を意識することができる。④見直し活動を通して、事象と

主題の構想

めざす子どもの姿

- ・ 事象に対して、自分からくりかえし働きかけて、情報をえる子ども
- ・ 自分のしたいことを見直ししながら、遊びを工夫する子ども



のかかわりを感動的に深めることができる。

そこで、計画——体験——表現という過程を設定する。

- ・ 計画の過程とは、事象との出会いの中から興味・関心をもち、自分のねがいを実現していくために、計画をたて、情報を収集する過程である。
- ・ 体験の過程とは、自分の願いを実現するために、体験をすることである。そして、表現したものを直視していくことによって事象とのかかわり方やかかわる内容を明確にする過程である。
- ・ 表現の過程とは、事象とのかかわりから得た情報をもとにかかわった事象を自分なりに表現していく過程のことである。

体験の過程に「とりだす」－「あらわす」－「きづく」活動を取り入れて、それらの活動を連環的に位置づける。

とりだす活動とは、事象からの情報を絵や文を使って、表現していくことである。

あらわす活動とは、表現したものをもとにして活動していくことである。

きづく活動とは、事象とのかかわり方やかかわる内容に気付いていく活動である。

以上のような過程を通して表現活動を連続させることは、自分の願いを実現していき、事象とのかかわりを深めていきながら、自立の基礎を養うことができる。

2. 学習指導上の問題点

- 子どもに自分の活動を見直ししながら、くりかえし活動をさせていく活動構成が明らかではなかった。そのため、よりよい活動を生み出していくために事象とのかかわり方やかかわる内容を意識することができず、反省的な追究力を育成することができなかった。

3. 問題点説明の方途

- 子どもが表現を見直し、表現したものを通して、事象とのかかわりを深めていくために過程と活動のしくみをはかる。体験の過程に「とりだす」「あらわす」「きづく」の3つの活動を取り入れる。

計画の過程 ————— 事象との感動的出会いから、自分の願いを明確にしていく活動。

体験の過程 ————— 事象からの情報の収集を集め、表現を通して他者と比べながら、新たな追究活動の方法と内容をつかむ活動。

- ・ とりだす活動－体験したことから情報を取り出し、表現する。
- ・ あらわす活動－表現したものを通して、情報を比較しあう。
- ・ きづく活動 — 事象からの新たな情報をえるためにかかわる内容と方法を表現する。

表現の過程 ————— 事象とのかかわりの深めるために表現する活動

4. 基本的指導のしくみ

過 程	計 画	体 験	表 現
学 習 過 程	・ 事象と出会う ・ 事象に関係ある遊びにふれる。 ・ 表現するための計画を立てる。 ・ 事象にかかわり、情報を集める。 ＜自己注目＞	・ 情報カードに書く ・ カードの内容発表 ・ 身体表現による発表 ・ 事象にかかわり、情報を集める活動 ＜自己吟味＞	・ 事象からの情報の構成活動から遊びをつくる。 ・ 構成物の発表 ・ 手紙を書く ＜自己創造＞
て だ て	・ 探検カード ・ 表現の方法 ・ 体験の場 ・ 全体交流	・ 探検カード・成長カード ・ 構成活動のVTR ・ 体験の場 ・ 発問、助言 ・ ペア交流、全体交流	・ 探検カード・成長カード ・ 探検の場 ・ 全体交流

5. 指導の実際と考察

(1) 単 元 第1学年 大きくなったよ

(2) 目 標

- 入学して今までの生活の様子を調べることを通して、楽しい冬の遊びをもとにしながら、自分の入学してからの成長過程をねばり強く追究しようとする意欲と態度をもつことができる。
- 入学してからの自分の成長の過程を成長すごろくに友達わかりやすく表現したり、自分の成長を支えてくれた人々に対する感謝の気持ちを表現したりすることができる。
- 冬にはかるた、すごろくなど独特の遊びがあることをとらえることができる。

(3) 計 画 (約10時間)

- ① 入学してから今までの生活の様子を調べて、冬の遊びを友達と遊ぶ — 自己注目 — 2時間
- ② 入学してからの自分の成長の過程を調べて成長すごろくを作って遊ぶ — 自己吟味 — 5時間
 - ・ 入学してからの成長の過程を調べて絵や文にあらわす。 ————— ①
 - ・ 入学してからの成長について互いに見せ合う。 ————— ②
 - ・ 二人組で成長すごろくを作って遊ぶ。 ————— ②
- ③ みんなで入学してから今までのすごろくを作って遊ぶ ————— 自己創造 — 3時間

(4) 子どもの反応と考察

① <自己注目の段階>

○ 冬の遊びをする。

F君の季節毎の身長と体重の変化の絵を提示してみんなが入学して成長していることに気付かせた。そして、それぞれの季節でどんなことをしていたか想起させ、遊びを中心に話し合わせた。春にはおにごっこをしたり、秋にはどんぐりごまを作って遊んだりしたことを発表していった。そして、今の季節は、寒くなって木の葉が落ち、冬の季節になっていることに気付かせいき、冬になったら、どんな遊びがあるのか発表させていった。

(Cの反応)

- ・ かるたとり ・ すごろく遊び
- ・ たこあげ ・ こままわし
- ・ ふくわらい

その後、自由に遊ばせた。そして、遊びが変化していることや自分たちが成長していることに気付いていった。自分たちの成長がわかるような遊びをしようということになり、入学してから成長を調べて成長すごろくを作ることした。

<考 察>

最初に、F君の身長と体重の変化の絵を提示して、子どもの成長を意識させたこと、季節毎の遊びを想起させていったことと、いろいろな冬の遊びを実際に体験させたことによって、すごろくを作って遊びたいという願いをもち、上記の子どもの反応のように自分が調べたい事を決めて事象にかかわっていきこうとしていることから自分の成長について調べようという意識は高まっていったと考えられる。

○ 成長すごろくづくりの計画を立てる。

自分の成長を調べていくためにはどんなにしたらよいのか話し合わせた。自分の成長は、お家の人に尋ねて、成長ノートに記入することにした。そして、ペアですごろくを作ることにした。

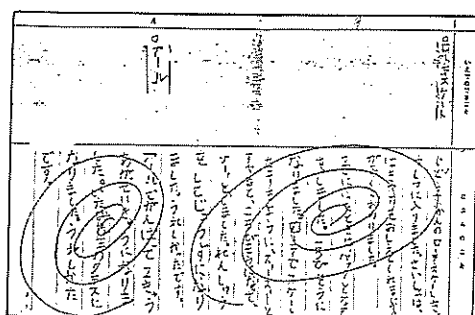
——— 子どもが調べようとした事 ———

T どんなことを調べてきますか。

C ぼくは、お手伝いについてお母さんに聞いてきます。

C わたしは、自転車が乗れるようになったのでお父さんに聞いてきます。

C わたしは、身体の大きさについて調べます。



K児が書いた成長ノートの内容（一部）

調べた成長の数	人 数
1 から 10 まで	26
11 から 20 まで	10
21 から 30 まで	3

学級全体での成長調べの結果（N = 39）

<考察>

全体の子どもが自分の成長について調べてきている。調べてきたことの数については、個人差がある。しかし、どの子も自分の成長についてふりかえっている姿が見られる。

それは、時系列に自分の成長を書き込める成長ノートを子どもに与えたからである。

② <自己吟味の段階>

○ 成長カードを見せ合う

成長ノートから成長したことをカードに書き出し、取り出したカードをペアで比べ合い、成長の違うカードを取り出させ、その内容についてペアで交流させた。交流する時にわかりやすくするために道具を使って身体表現させた。ペアはすごろくを一緒につくるもので組ませた。

（子どもの反応）

- ・ Fくんは、よく31キロメートルもあるけるようになったなあ。すごいなあ。
- ・ 私は、山登りをしたことがあるから、そのことをお母さんに聞いてこよう。（K児）
- ・ 私はピアノがひけるようになりました。おかあさんと練習しました。お母さんありがとう。
- ・ なわとびの練習をしたよ。おねえちゃんといっしょにしたことがあった。
- ・ ぼくも、お手伝いをしたいなあ。

（考察）

二人組で成長すごろくをつくるために相手がどんなことを書いているのか関心もち、自分の調べたことについて同じグループの人の成長カードと比べながら自分の聞き取り調査を吟味している姿が見受けられる。K児は、F君の成長カードに書いてある31キロメートル歩いてがんばったことから自分が山登りをしたことを思い出している。F児は、K児のピアノの練習のことからなわとびの練習のことを思い出して自分の追究の仕方と内容について見直している。このことから、自分の観点をもって事象にかかわりを深めていこうとする意識がでてきた。そして、「お手伝いがしたい。」という発言のように自分の行い方をもふりかえっている。これは、成長すごろくを二人組で作り、互いの成長カードを見せ合い、その内容を交流させたからであろう。また、自分の成長を支えてくれた人たちを発表させることによって支えてくれ人に対する感謝の気持ちを持つようになってきた。

子どもが新たに調べてきた方法と内容

- ・ お母さん（19名） ・ お父さん（12名） ・ 兄弟（10名） ・ おばあちゃん（5名）
- ・ 習い事（18名） ・ 勉強（15名） ・ お手伝い（10名）

—— 二人組で相談しているところ ——



—— K 侍が水泳を身体表現している所 ——



○ ペアで成長すごろくをつくる。

二人組で成長すごろくづくりの約束をもとにしながら模造紙に作らせた。

K 児と F 児のすごろくづくりのようす

K 児 お母さんおいっしょに練習して乗れるようになった。

F 児 ぼくもそうだよ。地下鉄に乗る練習もしたよ。これは、4 月だから始めだね。

K 児 つぎは、プールの合格のことを書こう。

F 児 K さんもだんだんできることがふえている。ぼくといっしょだ。

(考察)

二人組の成長すごろくをつくらせることによって、必然的に交流が生まれる。F 児の発言にある「4 月だからこれははじめだね」や「K さんもだんだんできることがふえていってる。ぼくといっしょだ。」のように成長の順番や同じ成長しているものとしての意識がでてきていることがわかる。

○ 四人組で成長すごろくで遊び、楽しくつくりかえる。

作り上げた成長すごろくを二人組のふたつのペアにして四人組であそばせ、楽しくするためにつくりなおす観点をみつけ、作りかえさせることをねらいとしている。

—— 成長すごろくで遊んでいる所 ——



そのために、前時に子どもたちが成長すごろくを作っている場面の VTR を視聴させ、教師の方から、わくの少ないすごろくとわくのたくさん書いてあるすごろくを提示し、すごろく遊びをして作りかえていくというめあてをつかませる。その後、遊び方のルールを説明して、四人組のすごろく遊びをさせる。

<すごろく遊びの時の反応 (K 児のグループを中心に)>

C・・・さいころをふって、コマをすすめる。

C・・・一回休みのところにはいったままだった。

K 児・二つすすむところにいったやったあ。

C・・・ぼくが一番になったぞ。うれしいなあ。

C・・・わくがいろいろな形をしているね。

○ すごろく遊び後、交流をする。

二人組で他のグループのよかったところ (自

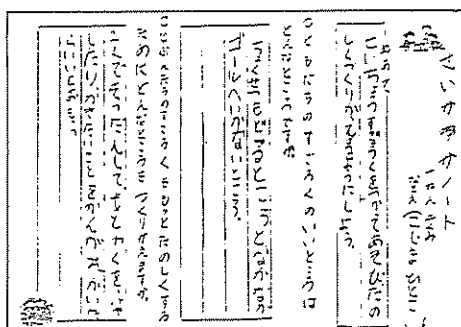
—— 作り変えるところの話し合いの様子 ——



分たちのグループにとり入れたいところ)について交流させ、そして、全体で交流させた。

(子どもの反応)

- ・ わかれ道がいっぱいあったのがよかった。(ルール的一面)
- ・ 直接もどれるところゴールへすぐに行かないところがよかった。もっとわくをふやすためにもっと成長したことをしらべる。(K児) (内容の面)
- ・ わくをいろいろな形にして書いていたら面白い。(造形の面)
- ・ いろんな色で字がきれいにかいてあるところをまねしたい。(造形の面)



全体の傾向(見直したこと)

- ・ 内容の面(内容の方法あり) — 12人
- ・ 内容の面(内容) — 26人
- ・ 枠の形や色の面 — 32人
- ・ すごろくの遊び方の面 — 33人

(考察)

すごろく遊びを通した後の交流において、すごろくの内容に着目をしている子どもが少なくない。

しかし、12名の子どもは、再び、反省的に事象にかかわっていったことがわかる。造形的な面やルール的一面についても自分たちのすごろくを反省的に見直している姿がある。このことは、すごろく遊びを他のペアとさせたからである。

○ すごろくをつくりかえる。

子どもがすごろくをつくりかえたところは、造形の面やルール的一面が多くあった。反省的に調べた子どもたちは、できるようになったことをすごろくに付加していった。

(全体考察)

K児は、すごろくを表現していく中で自己の成長と成長を支えてくれた人々に気づき、自立の基礎としての自己を表現したり、見直しながら取り組む力がそだってきていると考えられる。

このことは、自己吟味活動を取り入れた学習活動を位置づけたからであろう。

6. 研究のまとめ

- 計画—体験—表現の過程の体験の過程にさぐる活動—あらわす活動—きづく活動を連続させて自己吟味活動を位置づけると、子どもに自己を表現したり、見直しながら事象とのかかわりをくりかえしていく反省的な追究力を育成することができる。

7. 今後の課題

- きづく活動における交流のあり方と、遊びの選定の仕方について考える必要がある。
- おわりに
これからも、子どもの実態をもとにしながら自立の基礎を身につけていく子どもをめざして

すごろくをつくり変えたK児の作文

ぼくは、F君や友達の調べたことから、まだ調べたりないことに気づきました。それで、おおきくなっていることがとてもかわりました。お父さんやお母さんに何度も聞きました。すごろくはとてもおもしろいです。

国際理解の基礎に培う帰国子女教育

～ 海外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

一人ひとりの海外体験の実態を把握し、未学習の内容を補充し基礎的・基本的な内容の習得を図るとともに、体験したもの・こと・ひとを見直す活動をしくむことによって、国際理解の基礎に培うことができる。

1. テーマ設定の理由

○ 本校、海外帰国子女教育学級に在籍している子どもたちは、海外の現地校に学び、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多い。つまり、身のまわりのものやいろいろなできごとのあいであり、そこで生きているひとの思いや願いについては十分とらえていない。ここに海外体験を価値あるものとするためにその子どもなりにその意味をとらえ直すという教育的課題があると考えます。つまり、①日本と外国のカリキュラムの違い等から未学習部分の補充・適応指導、②海外体験を学習指導のなかで生かす指導の工夫（教育指導における国際理解教育）である。

2. 主題の意味と重要性

○ 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。国際理解の基礎に培うとは、子どもの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あう態度。（人権尊重）、②自国の文化、歴史、伝統等に関心を持ち、良さを理解しようとする態度。（自国理解）、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。（他国理解）、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。（国際協調）、を育成することである。

○ 海外体験を生かす指導を通してとは、

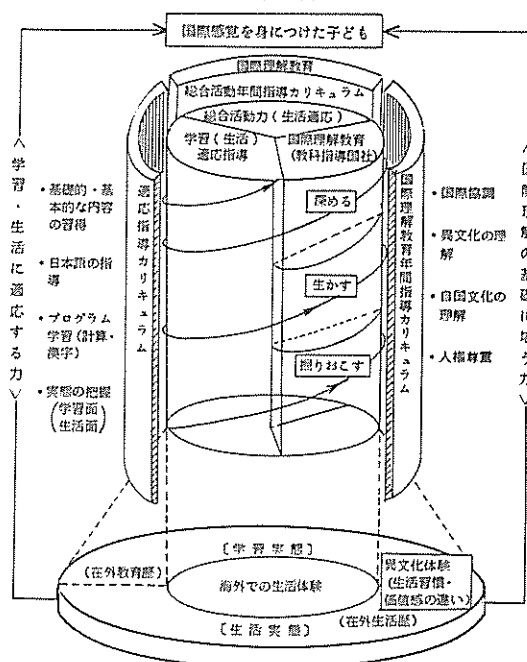
海外体験を生かすとは、子ども達が海外体験で身につけた見方・考え方、価値判断等を生かして追究し、社会事象の意味をとらえるとともに、自分の海外体験を有益であったととらえ直し認識することである。そのためには、基本的な学習過程として、「掘り起こす」「生かす」「深める」といった3過程を設定し、3つの過程で海外体験を生かす学習指導の在り方を究明していく必要がある。

主題の構想

〈めざす子ども像〉

- ・海外の生活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。

（共存する心）



3. 本年度の研究の取り組みについて

本校海外帰国子女教育学級に入級してくる子どもたちをみたとき、在外生活歴や在外教育歴の多様化の傾向にあり、従来の指導内容、指導方法を見直す必要がある。

※ 見直しの観点

基本的な指導方針、指導方法は現在の体制を堅持しながら、次のような観点から見直し整備していく必要がある。

- 適応指導（学習面、生活面）について、
 - ・学習指導要領の改訂にともない、現在ある国語、社会、算数、理科の適応指導のカリキュラムを見直す。特に、日本語を話せない子どもの入級が今後増加していくことが予想されるので日本語の指導カリキュラムの作成が必要となると考える。
- 教科指導における国際理解教育（国語、社会）について、
 - ・過去2年間の取り組みによって、国語、社会（4年～6年）の2教科の年間指導計画書が作成されたので、内容面の再整備とともに実践的研究を進めていく必要がある。
- 総合教育活動について、
 - ・従来の自由活動をベースとした指導計画書の見直し。

※ 本年度の取り組みの重点として、総合教育活動と国語科における適応指導を中心として、実践的研究を進める。

・〔総合教育活動－基本的な学習指導の過程〕

- (1) ほりおこす過程 —— 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
 - ・ 自国文化とてあうことにより類似の他国文化を想起する。
- (2) いかす過程 —— 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。
 - ・ 自国文化と他国文化の表現活動の比較をとおして、ひとの思いや願いの共通点をとらえる。
- (3) ふかめる過程 —— 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づける。

・〔総合教育活動の取り組みの視点〕

- 自国文化の理解
 - 他国文化の理解
- の2つの視点から、教材開発を進めるとともに、年間指導カリキュラムを整備していく。

・〔国語科における適応指導 —— 基本的な学習指導の過程〕

- (1) あつめる過程
 - 課題を見つけ明確にする。
 - 言動能力
 - 認識・学び方
 - 見方・考え方
 - 表現能力
 - 海外体験

個の学習実態をとらえる観点
- (2) つくる過程 —— 個の能力に応じ追究し、自分なりに表現する。
- (3) みなおす過程 —— 個の適応を図り、一般化する。
 - ・ 表現（作文）領域における適応指導の系統表の作成。

国際理解の基礎に培う総合活動の指導

～ 自国理解と他国理解を比較・統合する事典づくりの活動構成 ～

帰国子女教育部 西 邦 彰

○ はじめに

祭り事典作りの活動に一人ひとりの子どもの海外体験の再認識と、人間の営みによって生み出された文化や伝統についての自国理解を位置付け、その営みの共通性を捉えさせていくことによってより同質性や社会的感受性を高めた国際理解の基礎を培うことができる。

1. 主題の意味と重要性

○国際理解の基礎に培うことは

国際理解とは、自国の文化や伝統の理解と共にそれぞれの民族や国民の営みによって生み出された文化や伝統を理解し、それらを尊重し、日本との相互依存関係の認識を深めていくことである。帰国子女にとっては、滞在国の体験を生かして、日本と諸民族や国民がその歴史的発展のなかでそれぞれ独自の文化や伝統を作り上げ、それを支えている人々の価値観、願い、考え、行動の様式などを認識していくことである。

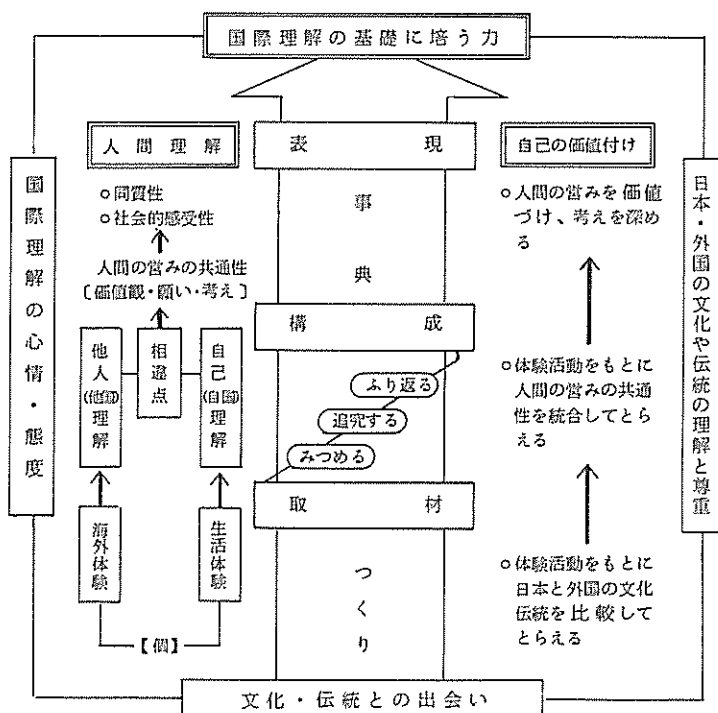
国際理解の基礎に培うとは、自国理解と子供達の海外体験を活かした他国理解をもとに同質性と社会的感受性の能力を育み、①民族・国民の違いを越えて同じ人間として互いに尊重し合う

態度。②自国の文化や伝統、歴史に関心をもち、その良さを理解しようとする態度。③滞在国の諸民族や国民のもつ価値観や願い、考え、行動様式などに関心をもち、その良さを理解しようとする態度。④民族の違いを越えて、世界市民的視野から互いに助け合い協力しようとする態度。を育成していくことである。本校、帰国子女教育部では、総合活動に於いて子供達の海外体験を活かし、国際理解の視点から題材を選定し、昨年度は外国文化理解と自国文化理解の二面から主題の解明に努めてきた。しかし、一人一人の子どもの滞在国の文化の理解や子供自身の海外体験の価値の自覚化、日本文化の理解であり、言葉や文化は違っていても同じ人間であるという同質性や、他の文化や社会集団の人々のもつ価値や願いを尊重する社会的感受性の能力を育てるための指導法の解明は残されている。

そこで、本研究では、自国理解を活動過程に位置付け、人間の営みによって生み出された文化や伝統にある人間の価値や願いの共通性の追究を通して、人間の同質性やより豊かな社会的感受性を育むための題材構成や活動のありかたを研究の中心として進めていきたい。

主題の構想

- めざす児童像
- ・民族の違いを越えて同じ人間として尊重しあう子ども
 - ・自国・他国の文化や伝統に関心をもち良さを理解できる子ども
 - ・豊かな社会的感受性を身につけた子ども



総合活動とは、ゆとりの時間を活用して社会・自然・文化・勤労などの観点から活動を通して、創造性・連帯性を育てると共に、成就感を味あわせることをねらいとしている。帰国子女教育部では、総合活動のなかに次の4つの視点を位置付けている。①異文化理解。②自国理解。③人権尊重。④国際協調。そこで、本研究では、総合活動として、体験活動を①と②に位置付け、国際理解の基礎に培うものとしての③や④の精神を育てようとするものである。

○自国理解と他国理解を比較・総合する事典作りの活動とは

数年間にわたって海外で生活してきた子供達は、程度の差はあれ貴重な異文化体験をしてきている。

しかし、海外体験とはいえ、ある国の一地域の狭い体験であるので国際理解や国際感覚をもつとは言っても偏りがあつたり広い視野から捉えたものではない。しかも、自国理解としての日本の文化や伝統、それを生み出した人間の営みや願い・価値観、考えなどについては捉えることができていない。そこでこの子供達にとって国際理解の基礎を培うためには、文化や伝統の体験的活動をもとにして「自己（自国）理解」と「他人（他国）理解」の総合した「人間（国際）理解」という人間の営みの共通性を捉えさせながら、人権尊重や国際協調の精神を育てることが大切である。

自国理解と他国理解を比較・総合する事典作りの活動とは、事典のもつ絵や言葉で表す再構成の機能を生かして、いま子供達が生活している日本の文化や伝統を生み出した人々の価値観や願い、考えと海外体験によって捉えてきた諸民族や国民の価値観や願い、考えをお互いに比較し、人間としての営みの共通性を捉えさせ、それを支えている人々の願いや考えを統合して追究することで同質性や滞在国の人々の行為を共感的に捉えていく社会的感受性を育てていくことである。そのためには、人間理解の視点からの題材を取り上げ、次のような活動過程を設定する。

- (1)「取材」…… 事典作りのために調査や見学等の体験活動によって、日本の文化や伝統を捉え海外体験を想起し、日本と外国の文化や伝統を比較し相違点を明らかにする段階。
- (2)「構成」…… 事典作りのために文化や伝統の共通点をもとに、体験活動を取り込みながら人間の営みの共通性を統合して捉える中で同質性や社会的感受性に気づく段階。
- (3)「表現」…… 自己の海外体験のなかに人間の営みを位置付け、人々に対する自己の見方・考え方を深め、事典として表現する段階。

さらに「構成」段階において、自己の考えを明確に価値付けていく活動を次のように設定する。

- ①「みつめる」…… 人々に共通する営みを捉え、追究の見通しをもつ活動。
- ②「追究する」…… 人々の願いや気持ちを追究し、同質性と社会的感受性をつかむ活動。
- ③「ふり返る」…… 同質性と社会的感受性を自己の海外体験として価値付ける活動。

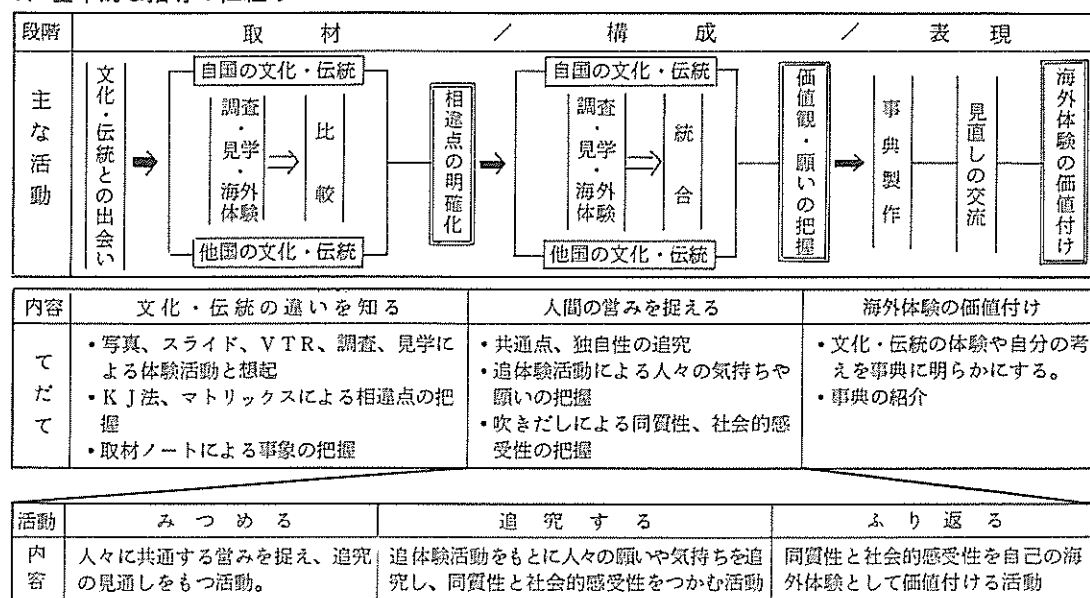
2. 学習指導上の問題点

自国理解と他国理解をもとに、人々の価値や願いの共通性により迫らせ、同質性やより豊かな社会的感受性を育むための活動過程や活動のありかたが明らかにされていなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1)「取材・構成・表現」という自国理解と海外体験を活かす事典作りの活動過程を設定し、体験活動により人間の営みの共通性を追究することによって、国際理解の基礎に培う子どもを育てることができる。
- (2)「みつめる・追究する・ふり返る」という自分の考えを価値付ける活動を「構成」段階に位置付けることで同質性を捉え、より豊かな社会的感受性を身につけた子どもを育てることができる。

4. 基本的な指導の仕組み



5. 学習指導の実践と考察

(1) 題 材 「日本の祭り・世界の祭り事典をつくろう」（4・5・6年総合活動）

(2) 本題材における子どもの実態

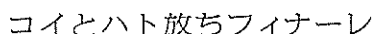
本帰国子女学級は、2年生1名（体験入学）、3年生2名（体験入学）、4年生5名、5年生10名、6年生10名、計28名の帰国児によって構成されている。滞在国は、アメリカ（15名）、台湾（1名）西ドイツ（1名）、エクアドル（2名）、オーストリア（2名）、フランス（1名）、ニュージーランド（1名）、デンマーク（1名）、イギリス（1名）、韓国（2名）で滞在年数は2～13年、平均年数は3.6年である。海外における就学状況は現地校の通学していた児童が88%をしめ、他の児童は日本人学校に通学していた。子供達は貴重な異文化体験をしてきているが、在留期間、年齢、性別、現地での教育形態、家庭の教育方針等によってその内容は当然違っているし、課題解決に直接結びつく体験や知識などはあまり保持していない。しかし、直接尋ねることのできる両親や知人を持ち、滞在国や母国とのつながりをもたせ、それを海外体験として課題解決に活かすことができる。また、日本の文化や伝統については充分ではなく、見学や調査などの体験活動を組織し、人間の営みのすばらしさを体感させていくことが自国理解として大切である。

(3) 本題材における国際理解教育の基本的な考え方

本題材は、自国理解として日本の伝統行事である「宮崎放生会」を取り上げ、私達日本人の仏教観に基づく慈悲のこころや不殺生の教え、五穀豊穡を感謝する人々（農民）の心情、古くは養老年間から守り続けられている伝統である事を捉え、同じように滞在国でも「感謝祭」のようにキリスト教観にもとづく、生きものを慈しみ五穀豊穡を願う伝統的な行事があることを海外体験を活かして捉えさせ、そこに共通する民族や国が違っても人々の食物や生きものに対する「こころ（価値観、願い、考え）」は同じであること（同質性）、また日本でも外国でも同じような伝統的行事や文化が存在する（社会的感受性）ことを気づかせることをねらいとしている。

放生会は「万物の生命を慈しみ、殺生を戒める」神事で宮崎宮の放生会は「建仁寺塔中如是院年代記」の中に「延喜19年(919)宮崎放生始」という記述があり、1000年以上も人々に守り育てられ今日まで続いている。明治の神仏分離で「中秋祭」改められたが、福岡の人々は親しみをこめて

主な海外体験の祭りとして取り上げる Thanksgiving の祭りは、11月の第4木曜日、収穫に対する感謝の日として行われる。元来は、メイフラワー号で新大陸で渡ってきた102人の清教徒たちが、飢えや病気で半分以上を亡くなった時にインディアン達から食物をもらい生き永らえることができたことに対する感謝から始まった。感謝祭の日なると遠くに住む親子や兄弟達が一つの家に集まって、教会でのお祈りのあと、家庭でお祝いをする。感謝祭には七面鳥とクランベリーソースのご馳走があり、各家庭に工夫をこらえたお決まりのものがある。



雨の影響で
 人は減る
 宮崎 啓一 先生

鯉の放生と新聞記事

○ 自国理解として日本の伝統的行事である「笠崎放生会」を取り上げ、慈悲のこころや不殺生の教え、五穀豊穡を感謝する人々（農民）の心情、古くから守り続けられている伝統である事を捉え、同じように滞在国でも「復活祭」のように生きものを慈しみ、五穀豊穡を願う伝統的な行事があることを海外体験を活かして捉えることができる。

- 世界の祭りに共通する民族や国が違って人々の食物や生きものに対する「こころ（価値観、願い、考え）は同じであること、また日本でも外国でも同じような伝統的行事や文化が存在することのすばらしさを捉え、自国や他国の文化や伝統、それを支えている人々を尊重していこうとする心情や態度を身につけることができる。

(1) 事典作りの計画を立て、宮崎放生会と滞在国の祭り（復活祭）を調べ、追究活動の見通しをもつ。

- ① 笠崎放生会を見学し、祭りの様子について話し合う。 ①
- ② 海外体験を活かし、滞在国の祭りの様子について話し合う。 ①
- ③ 取材したことを基に日本と外国の祭りを比べ、相違点を明らかにする。 ①

- (2) 事典の内容構成として、祭りの共通点をもとに人々の願いや考え、行動様式を追究する。

- ① 笠崎放生会について調べ、人々の営みを話し合う。 ①
- ② 海外体験を活かし、滞在国の祭りを調べ、人々の営みを話し合う。 ①
- ③ 日本や世界の祭りに共通する人々の営みを追究する。 ②

- (3) 事典の製作活動を行い、世界の人々の営みを自分の海外体験に価値付ける。(2)

- 「3組の祭りをしよう」 _____ (発展) _____ (2)

A児：4年女子、アメリカ合衆国（ノースキャロライナ）、2.5年滞在、現地校に通い母親と家庭学習（国・算）、帰国後10カ月経過、日本語よりも英語の方が得意である。放生会については行ったこともないし知らない。サンクスギビングの祭りはしたことがあり、そのいわれも知っている。

B児：5年男子、アメリカ合衆国（インディアナ）、2年滞在、現地校に通っていた。帰国後1.7カ月経過。日本語の読み書きの能力はかなり回復している。放生会については、行ったこともないし知らない。サンクスギビングの祭りはしたことがあるが、そのいわれは知らない。

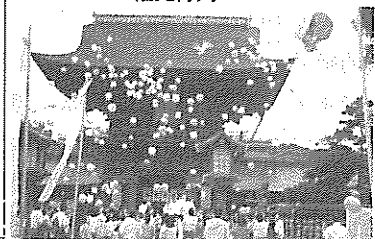
C児：6年女子、アメリカ合衆国（マサチューセッツ）、3年滞在、現地校に通っていた。帰国後1年経過。社会、算数の未学習部分があるが、日本語、英語とも充分にできる。放生会を行った事がないし知らない。サンクスギビングの祭りはしたことがあり、そのいわれも知っている。

(7) 子どもの反応と考察 I. (事典作りのために文化や伝統を「取材する」段階 3/9時)

子供達は自分の住んだ国のことをみんなに伝えたいという願いを持っている。そこで「図書室に自分達が住んだ国のことを紹介するコーナーを作ろう」というめあてのもとに「祭り事典づくり」に取り組んだ。この段階では、日本の祭りとして宮崎放生会、外国の祭りとして感謝祭を中心に各々の祭りを比較し、相違点をつかむ事が活動のねらいである。子供達は縦割りグループに別れて放生会の調査に出掛けた。宮崎宮の好意により、稚児行列、鳩や鯉の放生、お祓い等の神事に参加させていただいた。また、参道の露店では、博多名物のチャンポンや新生姜の事を調べたり、カルメラやタコヤキ林檎飴を実際に味わったりする体験を行った。そしてグループ毎に調べたことを模造紙にまとめ発表した。さらに外国の祭りについてはアメリカグループは感謝祭について、ヨーロッパはワインフェスタ、韓国は収穫祭、台湾は中元祭について体験したことや家の人に尋ねたことをもとに同じように発表し、祭りの相違点について話し合った。



稚児行列



鳩の放生



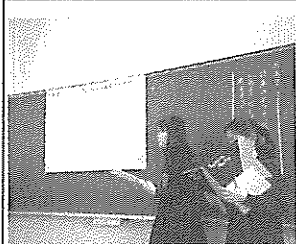
お 祓 い



博多チャンポンを調べる子供



新生姜について調べる子供

《日本の祭りと滞在国の祭りの相違点を話し合う活動》 ※Tg = Thanksgiving	
T 放生会と君達が住んだ国の祭りを比べて似ている所や違う所は・・・  放生会やTgの発表	C 1 放生会は林檎飴やカルメラやタコヤキのお店があったけどTgは家でターキーを食べるのが違います。 4男 C 2 それに、放生会には子供のパレード（稚児行列）と鯉を池に放したり、ハトを放したりしました。 4男 C 3 放生会ではお祈りをします。Tgでは私は行かなかったけど教会にアメリカ人は行きます。 6女 C 4 台湾の中元祭は先祖の人に感謝する祭りだから放生会の生きものに感謝するところが似ているかもしれないと思います。それに古くから祭りをしているところが一緒だと思います。 6男 C 5 韓国の収穫祭も食べ物のとれたことを感謝するから同じです。歴史はわからないけど古いと思います。 6男 C 6 西ドイツのワインフェスタも秋に新しいワインがとれたことを神に感謝します。 5女 C 7 Tgも1620年からだから古いと思うし、インディアンに感謝したら、感謝もあります。 5男

【考察】

子供達は放生会と滞在国の祭りの違いについて、①放生会は神事（稚児行列、鳩や鯉の放生、お祓い）があること、②滞在国の祭りでT8は七面鳥を家庭で食べる、服装が違う、祝い方が違うというように体験をもとにしている。共通点については、C4児の発言をきっかけに、古さ（歴史性）や感謝すること事が共通にあることを気づくことができてきている。やはり比較する放生会の体験を行ったことが滞在国の祭りとの相違点の把握に効果がある。

II. (取材した文化や伝統を「構成する」段階 6/9時)

この段階のねらいは、事典の内容を話し合う中で日本と外国の祭りを比べ、人間の営みの共通性として、①人々が同じように生きものや食べ物への感謝の気持ちを持っていること（同質性）②滞在国の祭りを受け継ぐ人々の願いや気持ちを自分なりに考えること（社会的感受性）を追体験活動をもとに統合して捉えることである。そこで次のような3活動を設定した。

「みつめる」・・・人間の営みに気づき追究の見通しをもつ活動。

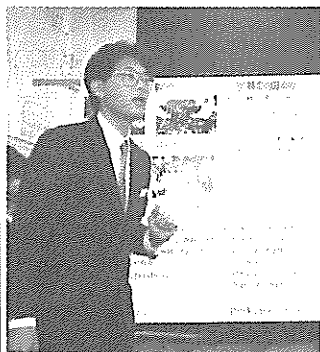
「追究する」・・・追体験活動をもとに願いや気持ちを追究し同質性と社会的感受性をつかむ活動。

「ふり返る」・・・同質性と社会的感受性を自分の海外体験として価値付ける活動。

児童は祭りの独自性と共通性（感謝、歴史）を調べ、本時は同質性と社会的感受性を価値付ける場面である。

《見つめる活動》

T 祭り事典にどんなことを書くか考えてきましたか。



T 違う所と同じ所ですね。祭りをしている人々の気持ちはどうですか。

C1 日本と韓国の祭りの服装の違いです。 5女

C2 どうしてワインフェスタが行われるかです。 5男

C3 日本と向こうの祭りにはどんな行事があるか。 5男

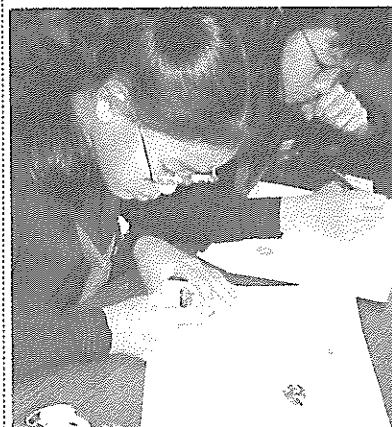
C4 いつから始まったかです。 6男

C5 どんな服を着てどんな行事をするかです。 4女

C6 祭りの今と昔でどんな風が変わってきたか。 6女

C7 住んでた国と日本の祭りとの違いです。 5男

C8 エクアドルでは、1年の終わりに悪い出来事を忘れたり、良かったことを感謝するために向こうに住んでいる人達は紙のお面を買って燃やします。だから祭りをする人達の気持ちも書けると 생각합니다。 6女



C児の活動の様子

古くからつづいていること
神様に感謝していること。

A児の学習後の取材メモ

共通点・神にかんしする。古くからつづいている。

・おいなりとする。古くからつづける

ちがひ・七面鳥を食べる。ワイン

・使うものがちがう。おどろき

B児の学習後の取材メモ

どの国でも大事な願いがある

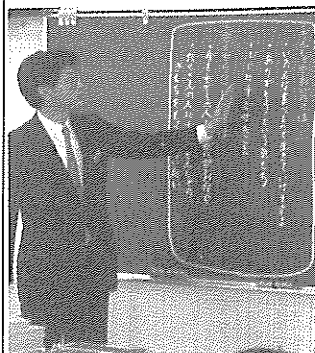
同じ所がたくさんある(おいなりなど)

とても長い歴史がある

C児の学習後の取材メモ

《追究する活動》

T 日本と外国の祭りに共通することはどんなことがありますか。



吹き出しによる統合活動

T 神様に感謝したりお祈りをすることや古くから伝わっているのはどんな気持ちだからですか、吹き出しに書いて見ましょう。(子供の反応はC₇より)

C₁ 同じ所は神様に感謝するところですよ。(いいです) 4男
C₂ 日本は神社に行って神様に感謝するけど外国では教会に行って神様に感謝します。(いいです) 4女

C₃ 教会ではお祈りをします。5男
C₄ 祭りが同じ所で昔からある事です。(古くからある) 6男
C₅ 伝統的な衣装があります。(あります) 5女
C₆ でも衣装は国によって違います。 5男

C₇ 私の住んだ国の人は色々なものが食べられて生きていけるので有り難いという気持ちだと思います。 5女

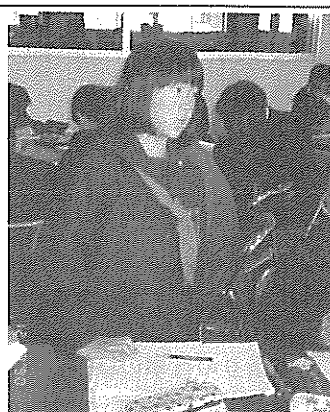
C₈ 1年の終わりに悪いことを忘れられるという気持ちです。 5女

C₉ 感謝の気持ちはTgという祭りの名前にも込められているように、食べ物も豊富に取れたことを神様に感謝していると思います。 6女

C₁₀ 今まで無事に過ごせたことを神様や先祖に感謝していると思います。 6男

C₁₁ 古くから続いているのは、今も昔も祭りをしている人の気持ちや願いが同じだからだと思います。 6男

C₁₂ できるだけたくさんの人達に感謝の気持ちを持ってもらいたいから古くから続いていると思います。 6女



A児の発表

※ 下線部は「同質性・社会的感受性」の記述

《ふりかえる活動》

T 事典の中でみんなに知らせたい事を構成してメモに書いて下さい。

C₁ アメリカにも日本の行事と似ている祭りがあることと、とっても大事な行事だったこと。 4女

C₂ 色々な国の祭りも同じように古くから伝わっているという事と放生会の祭りも感謝している所が同じ。 5女

C₃ 日本にも外国にも同じような祭りがある。私達が食べていける事を感謝しているんだよ。 5女

【考 察】 この段階では、事典作りの内容を話し合う中で、国際理解の基礎となる日本も外国には①人々は同じように感謝の気持ちを持って祭りをしている(同質性)②人々が守り育てている祭りがある(社会的感受性)ことに気づかせ高めさせることがねらいであった。授業では「追究活動」のC₇以後、4年生の発言は余り見られなかったがA児の構成メモに見られるように4年生なりに、人間の営みとしての同質性や社会的感受性に気づくことができている。それは人間の営みを比較し、共通性について3活動を設定し、自分の考えとして価値付けていく事ができたからである。

Ⅲ. (構成した文化や伝統を事典として「表現する」段階 8・9/9時)

この段階では、構成した祭りの内容を事典として制作していくことで、国際理解の基礎となる同質性や社会的感受性をより高めていくことがねらいである。子供達は「宮崎放生会や自分の住んだ

[illegible][illegible]

国の祭りの行事の様子、そのいわれや歴史、共通する人々の願いや気持ち、日本と世界の祭りについての自分の考え」をみんなに伝えるために一生懸命に事典作りに取り組むことができた。

神社に参詣することやむがかりが続いていること、毎年同じ行事とする事か
にているなと思いました。
みんな自分の国の祭りを大切にしてい
ると思いました。
日本の祭りや外国の祭りにいると思い
ます。みんな楽しんでやっていると思
いました。

日本も何回も同じ食料を持てた経験があるのでして、
おんな何かが解いていたけれど食べ物とさういふ
おんな何かの解いては色々な(食物)として表わして、
おんなを祭りとして出して、目的や歴史、服や料理
別な食べ物などを発見してきて楽しかった。
こういふ勉強をもっとやりたかった。
教会会の見学としたりパーティをしたりして楽しめ
た。パーティでは一回でいろんな国のものが楽し
めて、とてもかたかった。自分住んでる国の祭りに
ついてはいろいろとかかりました。他の国の祭りをわか
りやすく求めました。

6. 全体考察

- 自国理解と他国理解を比較・総合する事典作りの活動は同質性や社会的感受性を高めることができたか。また、構成段階における3活動の設定は効果的だったか。**

抽出児の構成メモ、学習後の作文や6/9時における同質性、社会的感受性に関する調査等から日本と世界の祭り事典作りの活動を通して、2つの祭りを比較し、人間の営みとして共通性を追究し歴史性とその行為の背景にある人々の願いや気持ちを考えさせていくことで、国際理解の基礎となる同質性や社会的感受性を高めていくことができる。特に大切なのは自国理解としての放生会の体験活動である。子供の海外体験としての祭りと比較するうえで共通の基盤となる放生会の体験は活動全体を支えるからである。3活動も自分の考えを価値付けさせることは効果がある。

7. 今後の課題

- 4年生や帰国間もない子供達でも十分に発言や交流ができる内容や手立ての工夫が必要である。
- おわりに
- より同質性や社会的感受性を高め他に働きかけていく事のできる子の育成をめざして

自己表現力を育てる国語科学習指導

—— アルバムづくりの活動を通した作文指導を中心に ——

帰国子女教育部 古川 千 年

○ はじめに

個に即応した文章表現力の基礎的指導内容を設定し、書いたり話したりする必然性と意欲をを起こさせる「アルバムづくり」（海外体験）の活動を通して個に応じた援助をしていくことで、未習部分の補充適応指導が図られ、自分の思いを表現する力を育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 自己表現力を育てるとは

帰国子女に自己表現力を育てるとは、個々の未学習部分を明らかにし、個に応じた学習内容を設定して未学習部分の補充適応指導を図り、自分の思いを自由に言語表現する力を育てていくことである。本校帰国子女（平成2年度4年生）は、それぞれ2年～2年半の海外生活の経験があり、日本の小学校で1～3年生として教育をうけるべき期間に海外で生活している。在外国では日本語の系統的な指導を受けておらず家庭外での使用言語は英語が中心である。

日本語使用の実態は、共通して日本語の語彙の不足と文・文章の構成力に欠如部分があり、自分の思いや人に伝えたいことを十分に表現できない。

そこで、本研究でめざす子ども像は、文章の生成過程において未学習部分の補充に意欲的に取り組む子どもである。具体的には、①海外体験を意欲的に想起し書く材料を集めている姿 ②写真等の資料をもとに体験を意欲的に想起し、言語表現（音声表現・文章表現）している姿 ③文章化したものを見直し、人に分かりやすくという観点からよりよいものに再文章化している姿等である。そして、この過程において、未学習部分の補充を図り、取材、構成力等の文章表現力を育てようとしている。

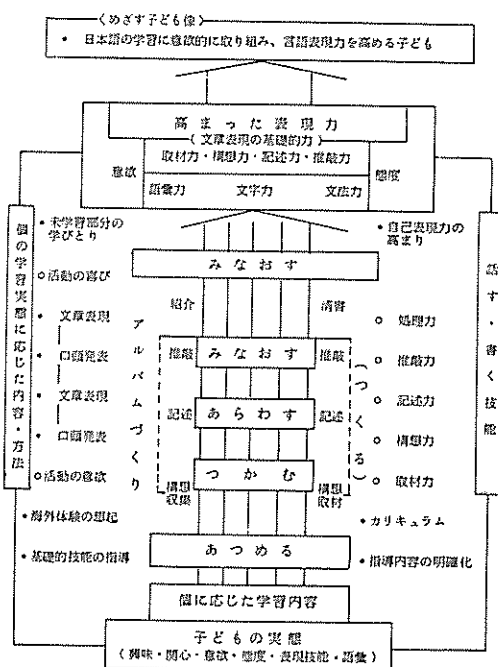
これまで帰国子女学級では、学習面での補充・適応の効率化を観点に想起させる海外での体験や題材構成のあり方を明らかにしてきた。また、国語科指導においても国際理解の視点から指導内容を再構成しカリキュラムを作成している。しかし、一人ひとりの日本語による表現力を育てるという点からみて、在外国・在外年数の違う子どもたちに応じた指導内容が明確でなく系統化も不十分であった。

○ アルバムづくりの活動を通した作文指導とは

アルバムづくりの活動とは、海外での体験を身近な人に知らせるため個の表現意欲を大事にしながら、写真等の資料を手がかりに自分の思い（思い出）を言語表現していくことである。

アルバムづくりの活動の価値を次のように考える。①常に第三者を意識してアルバムを作成することから目的意識が持続する。②アルバムの資料が体験の言語化を必然的に要求し語彙力を高める。③アルバムづくりの活動（「資料の収集・構成、書くことの取材・構想・記述・見直し・清書、アルバムの完成」）が文章の表現過程に一致し、取材力・構想力・記述力・推敲力などを高める。④個に応じて未習部分を補う内容が位置づいており、意欲的な活動の中で補充適応指導を行うことができる。

主題の構想



このような価値を持つアルバムづくりの活動を具体的には次のように構成する。

〔あつめる段階〕——— アルバムに資料等を収集・整理し、海外体験を想起し意欲を高める活動。

〔つくる段階〕——— 写真等の資料をもとに言語化（音声表現・文章表現）する活動。

①「つかむ」 集めた写真等の資料から文章表現する内容と形式をつかむ活動。

②「あらわす」資料等を手がかりに交流しながら体験を明確にし記述する活動。

③「みなおす」見直しの観点を捉える交流と自分の文章を見直す活動。

〔みなおす段階〕——— アルバムを、友だちに見せたり、発表したりする活動。

2. 学習指導上の問題点

一人ひとりの適応指導といった観点から作文指導を振り返ったとき次のような問題点があった。

- (1) 文章表現の過程において、2年3年の言語事項に未習部分をもつ個の実態を踏まえた指導内容の系統化が不十分であり、個に応じた学習内容が明確に設定されていなかった。
- (2) 文章表現力を高めるための個に応じた取材→構想段階の活動構成が明らかにされていなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 個の言語能力の実態をつかみ、指導内容系統表（※チェック表）をもとに、個に応じた基礎的な指導内容（文章表現力）を明確にし表現過程に沿って手だての工夫をする。

①実態をつかむ。——— 作文分析・文法力テスト・聞き取り調査・海外での学習調査（アンケート）により、未学習部分と個の表現能力の実態を明らかにする。

②既在の指導系統表に個の実態を位置づける。

③作文年間指導計画表作成（文章表現する過程に未学習部分を位置づけた題材を設定する。）

④文章表現過程で個に応じた学習内容を明らかにする。

・基礎的な学習内容—— 2、3年で学習すべき文・文章の構成を中心とした言語事項を基本に

○ 目的・取材—— 意欲的に書くことを取材することと手だての工夫

○ 構想・記述—— 順序や中心点を考えて書くことと手だての工夫

○ 推敲・清書—— 文の構成、文章の構成を見直すことと手だての工夫

- (2) 「アルバムづくり」を文章表現過程にとりいれ言語表現の意欲化を図り、未習部分を補充するという観点から以下（基本的しくみ図）のように活動構成する。

4. 指導のしくみ活動

	あ つ め る	つ く る	み な お す
活動	○ 海外体験の想起 ○ 資料の収集整理	○ 海外体験の言語化 (音声表現・文章表現)	○ アルバムの構成・完成 ○ 海外体験のよさの自覚化

	つ か む	あ ら わ す	み な お す
活動と内容	○ 海外体験の想起とアルバムづくりのめあての確認 (1) アルバムづくりのめあてをつかむ (2) 集めた資料をもとに取材 (目的・取材)	○ 資料をもとにして海外体験の言語化 (1) 資料をもとに発表と質疑 (2) 資料をもとに記述 (3) 記述したことの紹介 (交流) (構想・記述)	○ 文章化したことの見直し清書 とらえる ↓ (1) 見直し活動Ⅰ (2) 見直し活動Ⅱ (3) 清書 ↓ まとめる (推敲・清書)
手だて	○ 資料収集のための援助 ○ 体験を想起する交流の場の設定 ○ アルバムづくりの手順の明確化	○ 体験を想起する交流の場の設定・口頭発表 質問応答 ○ 拡大資料 ○ 個に応じた指示、援助 ○ 個に応じた学習ノート ○ 平仮名片仮名表	○ 体験を想起する交流の場 ○ 分かりやすいようにという観点から見直しの場 一斉→個 ・モデル文 ・個の作文 ○ 個に応じた見直し表 ○ 個に応じた学習ノート

子どもの実態

そこで、この実態をチェック表(表①)で割り出し位置づけると文章表現力としてはⅠⅡのレベルになる。指導要領に基づく学年の指導系統表からは2年3年の内容が重点となり個の指導内容は指導系統表(表②)に位置付く。題材レベルで年間計画を立てると、表③作文年間指導計画になる。

児童名	読書・態度	文章力（取材力・記述力・構成力）	相当する発達段階
男児 2年3月 帰国	・語彙力・足 ・文法力不足 ・読書のた ・書くこと ・書くこと ・書くこと	正確に読み・書きができない。習字・ 脱字（促音）の誤記が多い。主文が多く 短文表現の不正確さが多い。主文が長く 短文。修飾語の多用による。使用漢字10 文字。文法と主文がわからない。	・平仮名片仮名が全部は書 けず、1～6文綴りて書く。 （5分）・主文綴りて書く。 ・読書力・構成力1レベル
男児 2年12月 帰国	・書くこと ・興味関心 ・書くこと ・書くこと ・書くこと	・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと	・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと
男児 2年1月 帰国 ※3.1版後	・書くこと ・興味関心 ・書くこと ・書くこと ・書くこと	・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと	・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと ・書くこと

表③

○ 作文年間指導計画（4年3組）

[illegible]

(3) 目標

- 資料をもとに海外での思い出を口頭で発表したり、文章に書いたりすることができる。
- 文章化することを通して、未学習部分の言語事項を身につけ、使用語彙を増すことができる。

(4) 計画(約4時間)

1. アルバムづくりの資料収集をする。— 1時間
2. 資料をもとに文章化する。—— 2時間
 - (1) 資料をもとに想起し記述する。— ①
 - (2) 見直し清書する。—— ①
3. 友だちと見せ合い発表しあう。— 1時間

(5) 子どもの反応と考察 (抽出児M児、O児の姿を中心に)

① 「あつめる」段階 —— 写真等を收集整理し「アルバムづくり」の意欲を高める段階

子どもたちは海外での思い出をアルバムにする計画を立て、意欲的に写真を収集しアルバムに整理した。そして、集めた写真の中から文章化するものを決め、次のような主題を決めることができた。

M児 O児	<写真を手がかりに決めた主題> 資料① 「セントルイスに行きミシシッピー川を船で下ったこと」 「わたしの一番親しかったアメリカの友だち」	(考 察) 外国での思い出の写真 をアルバムに整理して人に紹介しよう」と呼びかけをすることで、それまで見られなかった海外での思い出が休み時間等までも話題になった。写真をお互いに見せあい人に説明する姿は、「アルバムづくり」の言語化を促す機能が働いている。この意欲が「つくる」動機へとつながっていく。
----------	--	---

② 「つくる」段階 —— 写真等の資料をもとに言語化(音声表現→文章表現)する段階

ア <つかむ段階> —— 写真を手がかりに口頭発表し、文章表現する内容と形式をつかむ段階

ここでは、文章化することを決めた写真を手がかりに、書くことをみんなの前で発表し、質問応答の活動の場を通して書くことを想起し取材することをねらう。

そこで、以下のような条件の活動を仕組んだ。

<条 件> ・発表の順番 I児→H児→Y児→O児→M児 ○発表の内容 ※ 以下書いて ①写真の様子の説明 掲示しておく。 ②自分が思ったこと ③書きたいこと ○発表の仕方—— 文型に気を付けて発表させる。 ・この写真は、～です。 ・この写真の中の～は、～です。 ・わたしは、とても○○な気もちでした。 ・わたしは、～の～したことを書きます。 ○質問の観点 ①いつ、どこで、なにを、どうしているか。 ②写真に出てきていないことで知りたいこと。 ③書きたい内容についての詳しい説明を求める。 ○応答の仕方—— 質問に応じた文型で答える。	<拡大写真をもとに発表するM児> 資料② 
---	--

<M児発表と質問応答の実際> 資料③ ぼくはミシシッピー川に行きました。船にのりました。 船にのったことを書きたいです。 C. ふねでなにをしましたか。 M. 船で外を見ました。 C. なにを見ましたか。 M. 川や橋を見ました。 C. いついったのですか。	<O児の発表と質問応答の実際> 資料④ これは、いちばんなかよくした友だちの写真です。いっしょに遊んだり、英語を教えてたりしてくれました。いっしょに遊んだり楽しかったことを書きたいです。 C. 何才ですか。 O. 11才でわたしより一つ上です。 C. 名前はなんというのですか。
---	---

第4学年3組指導系統表

表②

表現目標 表現内容	表現形式 表現方法	表現内容 表現方法	表現内容 表現方法	表現内容 表現方法	表現内容 表現方法
語 文	・相手の意図を受けて話す ・相手の意図を察して話す	・相手の意図を受けて話す ・話の要領がわかるように話を進めよう	・相手の意図を受けて話す ・話の要領がわかるように話を進めよう	・相手の意図を受けて話す ・話の要領がわかるように話を進めよう	・相手の意図を受けて話す ・話の要領がわかるように話を進めよう
文 法	・書くことと読むことに関する事項を覚える ・文章に書く必要のある事項を覚えて書く	・書くことと読むことに関する事項を覚える ・文章に書く必要のある事項を覚えて書く	・書くことと読むことに関する事項を覚える ・文章に書く必要のある事項を覚えて書く	・書くことと読むことに関する事項を覚える ・文章に書く必要のある事項を覚えて書く	・書くことと読むことに関する事項を覚える ・文章に書く必要のある事項を覚えて書く
語 彙	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して
語 法	・語法を正確に用いて ・語法を正確に用いて	・語法を正確に用いて ・語法を正確に用いて	・語法を正確に用いて ・語法を正確に用いて	・語法を正確に用いて ・語法を正確に用いて	・語法を正確に用いて ・語法を正確に用いて
語 彙	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して	・語彙の範囲を拡大して ・語彙の範囲を拡大して

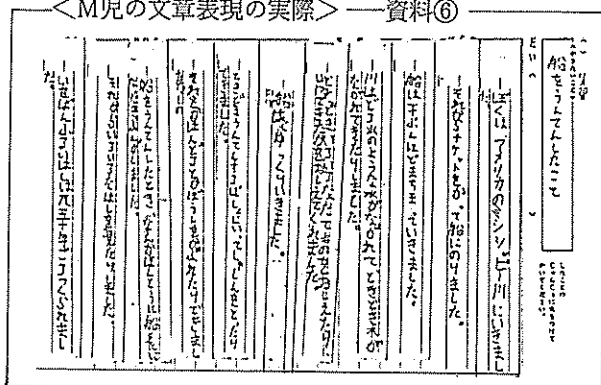
M. 10才ごろ行きました。
T. なにをしている写真ですか。
M. 船を運転しています。
T. どんな気持ちでしたか。
M. 本当に船長になった気分でした。

O. メノリーアーレンです。
C. どんなことして遊びましたか。
O. いっしょに歌を歌ったりしました。
T. あなたは、いまどんな気持ちですか。
O. アメリカにいて合いです。

(考 察) M児の発表では、船にのって楽しかったという内容が口頭作文できている。O児もいっしょに遊んで楽しかったことを書きたいと発表している。これは、最初に提示した発表のやり方とそれまでの発表を聞いて発表のしかたを理解したものといえる。資料②に出ているように意図的な教師の質問は欠かせないが、それまでの学習において自分から進んで発表することの少なかったM児や人前で発表することを恥ずかしがるO児が、他児の発表についての質問→自分の発表→質問に対しての応答も意欲的であり取材量が増えている。他児についても質問応答の活動は意欲的であり、口頭発表し想起させる手だてとしては有効であった。

イ あらわす段階——書くことを明確にし記述する段階

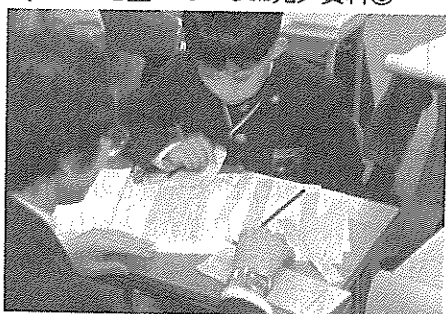
＜M児の文章表現の実際＞——資料⑥



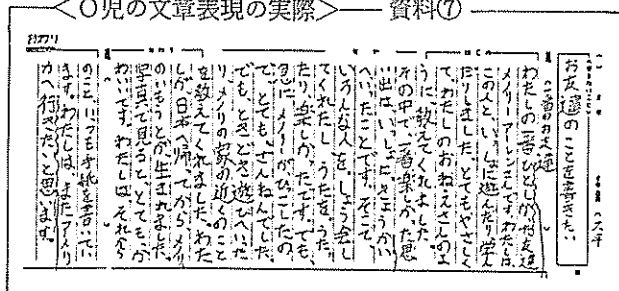
＜M児の実際と作文の分析＞

⑥では、船の中から見た風景のことがつけ加えている。短冊カードに11文書き、質問応答が役立ったと意識している。

＜カードを並べているM児＞資料⑤——



＜O児の文章表現の実際＞——資料⑦



＜質問応答するM児＞



＜O児の実際と作文の分析＞

11文8文節程度の量を意欲的に書いた。中心となるべきことが詳しく書かれていないが、質問応答したことが書くのに役立ったと意識している。

(考 察) 口頭発表と質問応答が書く意欲を高め書くことを増やしている。またそのことが、事前の調査に比べ語彙量増加にもつながっている。(資料⑧)

ウ みなおす段階——見直しの観点を捉え文章化したものを見直す段階

記述段階の子どもの作文は、共通して書きたいことの中心点が明確でない。言語事項の面でも、一文に二つ以上の事柄を書いているため一文が長くなり主述の関係がはっきりしない文になっている。

＜使用語彙量の変化＞資料⑧

M児の語彙変化

品	詞	名	動	助動詞	形容詞	副	接続詞	助	その他	総語彙
事前調査	9	6	1	0	1	1	5			
記述後	10	9	1	1	1	1	5			

O児の語彙変化

品	詞	名	動	助動詞	形容詞	副	接続詞	助	その他	総語彙
事前調査	15	8	2	2	3	2	5			
記述後	24	9	2	3	3	3	6			

a.〔とらえる〕段階——見直しの観点をつかむための一斉学習

①主述のはっきりしない重文(モデル文)を、単文二つにして分かりやすく詳しくする指導

これを子どもたちに提出することで分かりにくい文であることに気付かせた。そして、分かるようにするためにはどうすればよいかと問い、「二つのことが書いてあるから二つの文にしたらよい」ことに気付かせた。そこで、a「毎日、友だちと遊びました。」とb「ときどき、ファミコンをもってきてくれたりしました。」

これを子どもたちに提出することで分かりにくい文であることに気付かせた。そして、分かるようにするためにはどうすればよいかと問い、「二つのことが書いてあるから二つの文にしたらよい」ことに気付かせた。そこで、a「毎日、友だちと遊びました。」とb「ときどき、ファミコンをもってきてくれたりしました。」

②不十分さのあるモデル文をもとに中心点がはっきりする文章の構成のあり方の指導

① わたしの「習字」か。あなたたちはノリ・
アーレン さあ、
② わたしは、このへ、いっしょに通んだら、
子供だわい。
③ その中で、「一歩」か。いっしょに出は、いっしょ
にまようへい。いっしょです。
④ さて、いっしょに人をしょうじくした。いっしょ
うたをうたう。いっしょに。
⑤ わたしは、まなアメリカへ行く。いっしょに
ます。

以上、①②の一斉指導を通して言語事項（文・文章構成）の指導を行い、自分の作文の見直しの観点を捉えさせた。

ここでは、個に応じた見直しの手引・見直し表・それぞれの作文を教材化（一文ごと）した学習ノ
ーを用意し、個別に見直すことがねらいである。

＜O児のねらい＞メノリーさんとの一番楽しかった思い出を分か
りやすく書き加える。
重文→二単文の理解

＜見直しの手引き＞資料⑪

[illegible]

＜みなおした後のM児の文章表現＞資料⑬

[illegible]

—＜みなおした後の〇児の文章表現＞資料⑭

[illegible]

個に即した指導内容と指導方法の研究

～ 生き生きと活動する授業づくりを通して ～

特殊教育部 江 藤 肇

- はじめに 多様な障害を持った子どもたち一人ひとりが生き生きと目を輝かせて学習に取り組むとき、そこには、適切な指導内容と方法が選択され組織化されている。

1. テーマ設定の理由

- 本校特殊学級に在籍している子どもたちの実態を見ると、その障害は多様化の傾向が著しい。

一人ひとりの発達を促し、社会的自立へと向かわせる基礎づくりの一端を担う授業づくりにおいても個に即した指導内容の選択・生き生きと活動し価値習得を促す指導方法の開発などの多くの問題を抱えている。

私たちはこれまでに、障害の状況・発達の程度等からくる多様な学習実態にある子どもたち一人ひとりが意欲的に取り組むことのできる授業づくりの解明を行ってきたが、さらに子どもたちの障害の状況と発達の程度を細やかに捉え、社会的自立を援助することのできる授業づくりに取り組む必要があると考える。

2. 主題の意味

- 個に即した指導内容と指導方法とは

精神薄弱といわれる子どもたちは、言語能力・運動能力等それぞれに発達の様相をこととした個性的な存在である。このような子どもたち一人ひとりに応じた指導内容・方法を生き生きと活動することのできる授業の具現化を通して明らかにしていこうというものである。

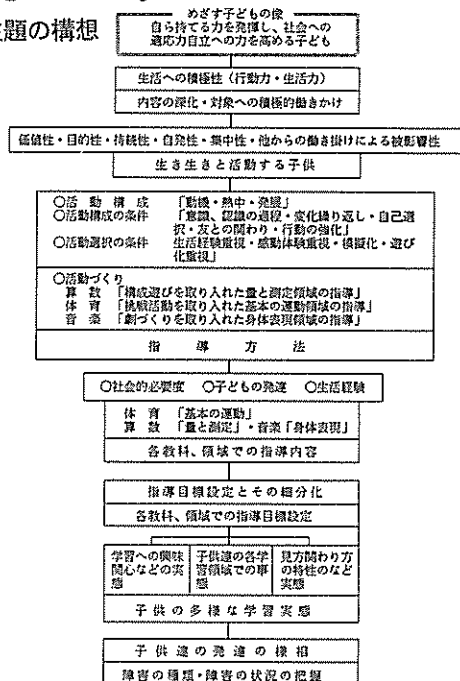
具体的に指導内容とは、子どもたちの障害、発達・行動の特性等を教育・心理・医学の面から捉え、的確に実態を把握した上で全体像を捉え各教科、領域、総合学習形態でのねらいや特質から子どもたちをどのように育てるかを目標として掲げ、さらに目標を細分化し個々の目標を具体化する。そして、目標を達成するためにはどのような内容を選択し、系統的に位置付ければ本質的な筋道を通して指導することができるかその手がかりとなるものである。ここでいう指導内容とは目標の達成を図るための具体的指導事項と捉える。この具体的指導事項の中から子どもたちにあった教材が選ばれ学習活動が展開されていく。

指導方法とは、上述したような観点で仮説設定した指導内容を効果的に身に付けさせるためにはどのような教材を準備し、どのような学習活動を展開していけばよいかということである。

- 生き生きと活動する授業づくりを通してとは

私たちは、生き生きと活動する授業を子どもたち一人ひとりが自ら目的意識を持ち、互いに援助し合ったり協力し合ったりしながら活動できる喜びをエネルギーとし、対象にあきることなく働きかけ学ぶ喜びを味わうことのできる授業像として描いている。授業の中で生き生きと活動する姿を①活動への目的性②活動への集中性と持続性③他からの働き掛けによる被影響性④活動への積極性⑤活動への参加の自発性などから捉えようとしているのである。このように、子どもたち一人ひとりが明確な目的意識を持ち、目を輝かせながら自ら学習対象に繰り返しかわる姿を見せるとき、

主題の構想



そこには適切な指導内容が位置付けられ、それをよりよく身に付けさせるための指導方法が工夫されていると考える。つまり、子どもたち一人ひとりの障害の状況、発達の程度等がしっかりと捉えられ、より個に即応した本質的な筋道に沿った指導内容と方法が適切に選択され具体化されていると考える。

この研究では、子どもたちが生き生きと活動し、変容することのできる学習の具現化を図りながらその指導内容と方法を明らかにしていくことがねらいである。

3. 問題点

障害の多様化傾向の著しい状況から子どもたちの、従来の指導内容・方法をさらに分析し、見直す必要がある。つまり、子どもたち一人ひとりの障害の状況と発達の程度等を捉えどんな内容を選択して指導することが良いのか、さらには、選択した指導内容を効果的に身に付けさせるためにはどのような指導法をもって行えば良いかなど、個が生きているという視点からさらに具体的に検討しなければならない。

4. 問題点解明の方途

個の持つ可能性を最大限に引き出し、伸ばすためにはどんな内容を選択して指導すればよいか、また選択した内容を効果的に身に付けさせるにはどうすればよいかという視点で生き生きと活動する授業の具現化に取り組めば（指導内容表づくり・活動づくり）かけがえのない個を生かすことができる。生き生きと活動する授業づくりにあたっては、以下の手順を踏んで行なう。

(1) 指導内容表づくり

- ① 子どもたちの発達の様相を的確に捉える。
 - 社会診断・医学診断・心理学的診断・教育診断等の発達診断をする。
- ② 子どもたちの各学習領域での実態・特性を把握し問題点、つまづきを明確にする
 - 学習領域の診断をする。（例 国語力検査・運動能力検査）
- ③ 学習領域における指導目標を設定する。
- ④ 指導目標をさらに細分化化する。
- ⑤ 内容を選定する。
 - 社会的必要度の大きいものから
 - 子どもたちの生活体験に即したもののから
 - 子どもの発達に即したものから
- ⑥ 内容系列化する。

(2) 活動づくりの視点

- ① 活動選定に当たって
 - 生活経験を生かす。
 - 具体的な感動経験をもたらすもの。
 - 模擬化遊び化のできるもの。
 - 友とのかかわりが生まれるもの。
- ② 活動構成に当たって
 - 子どもの意識の流れと認識の過程を大事にする。
 - 変化繰り返しのある活動
 - 具体的な操作をともなった活動
 - 自己選択できる楽しさがある活動
 - 友とのかかわりのある活動
 - 自己の活動を強化できる活動

③ 具体的活動構成

	動 機	熱 中	発 展
活 動	○ 学習対象との感動的な出会いから学習のめあてを持ったり手順と方法を理解する活動	○ 探索・構成・思考・製作・操作・表現などの活動に繰り返し取り組む活動	○ 自己の足跡を振り返り、達成した喜びを味わいつぎなる活動への意欲を喚起させる活動
て だ て	○ 目的意識、手順と方法の理解のさせ方 ・ 新奇性のあるものの提示 ・ 身近で先行体験のあるものの提示 ・ 交流のさせ方（友・教師のモデル演じ）	○ 活動への取り組みさせ方 ・ 教材、教具の吟味 ・ 活動の場の工夫 ・ 探索・構成、思考、製作、操作、表現などの活動の内容、構成の吟味 ・ 集団の発達状況、活動性を捉えた関わりを促す集団構成 ・ 友に目を向け、友を意識することのできる発問、指示、援助	○ 活動への足跡を振り返らせ新たな活動意欲の引き出し方 ・ 学習の成果を発表する交流 ・ 目的意識を持続させる交流 ・ つぎなる学習対象への出せ方 ・ 一人ひとりへの賞賛と励まし

一人ひとりが、意欲的に「量」に取り組む算数科学習指導

～ 構成遊びを取り入れた「ながさあわせ」の活動を通して ～

特殊教育部（算数科）大 石 育 郎

○ はじめに

子どもが興味・関心をもつ「あそび」の場を作るなかに、「ながさあわせ」の活動を位置付ければ子ども達は、自ら意欲的に事象にはたらきかけ、そのなかで「ながさ」の意識を高め、その理解が図られるとともに、ながさの操作能力を高めることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが、意欲的に「量」に取り組むとは、

子ども達一人ひとりが、意欲的に事象にはたらきかけるなかで、具体的な物の「量」に興味・関心を示し、その大小の違いやさまざまな「量」の大きさを捉えながら、楽しく、繰り返し活動している姿である。意欲的に「量」に取り組む姿を具体的には、つぎのように考える。①「おもしろそうだ」「やってみよう」と、活動への意欲を高めている姿、②「何をどうすればよいか」という解決課題をしっかりと把握し、「量」に働きかけている姿、③具体的なものを通して、意欲的に比べ、必要な「量」を選びだしている姿、④解決した達成感からさらに、意欲を持って繰り返し活動する姿。

ところが、低学年ふじ組の子ども達の活動への取り組みを見てみると、興味・関心を持って、自ら事象に働きかけるということが少ない。また、働きかける対象である物の「量」の意識、「量」を捉える力が確かではない。

そのために、物そのものへの興味は持つことができて、自ら持続的に活動する姿となり得ず、量の要素に目を向けた具体的操作活動を引き出すまでにはいたっていない。これは、①子どもの興味・関心を引き起こす事象に出会うことが少ない。②一人ひとりの障害の特性や理解操作能力の実態に応じた事象や課題ではない。③問題を把握し、「量」に目を向けることができて、その「量」を捉える具体的操作の方法が身についていない。等からくるものであると考える。そこで、個に応じた指導内容を充分検討し、子ども自らが意欲的に操作活動に取り組む姿を具現化する必要がある。

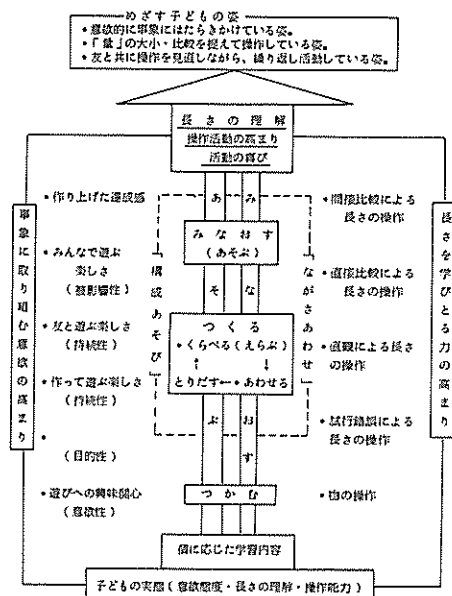
つまり、本研究では、子どもが身近に体験している楽しい構成遊びを取り入れ、その遊びへの欲求に支えられて、遊ぶためにつくる「構成遊び」に意欲的に取り組む姿を引き出そうとするものである。また、「つくる活動」のなかに、「量」を意識・比較・表出・相対化・系列化させる活動を取り入れていき、「量」を含む事象に意欲的に働きかけ、繰り返し活動する態度、「量」の意識・比較・表出を通した問題解決力を育てようと考えた。

このことは、「量」の概念を身につけながら、さらに、様々な活動への意欲を高め、身近な生活のなかで起こり得る問題を解決することにつながるといった点で価値があると考えられる。

○ 構成遊びを取り入れた「ながさあわせ」の活動とは、

構成遊びとは、遊ぶために「作るあそび」と作ったもので「遊ぶあそび」という2つの遊びをもつ。「作るあそび」とは、遊ぶために必要なものを選ぶ活動であり、「遊ぶあそび」とは選んで作ったもの

主題の構想



を見直しながら遊ぶ活動である。「ながさあわせ」の活動とは、ある物の長さとおある物の長さを重ねあわせたり、つなぎあわせたりしながら、物の長さの長短や同等を捉えていく活動である。つまり、構成遊びを取り入れた「ながさあわせ」の活動とは、「作るあそび」のなかに、遊びに必要な「長さ」の物を選ぶ活動を、さらに、「遊ぶあそび」のなかに作った物の「長さ」を見直す活動を位置付けたものである。この活動のなかに、「作ってあそぶ」ために、ある物は必要な物よりも「長い」「おなじ」、また、ある物は必要な物より「短い」と判断していく活動を内包する。

構成遊びを取り入れた「ながさあわせ」の活動の価値を、次のように考えている。

- ①遊びたいという欲求に支えられて、操作するという活動の目的意識を明確に持つことができる。
- ②楽しみながら、しかも意欲的に「ながさ」の意識を身につけ、「ながさ」の理解が図られる。
- ③自分の取り組む課題が把握されやすく、課題意識・課題解決操作の持続的活動が促される。
- ④遊びながら、必然的に、自らの操作・活動を見直したり、友と見直し合ったりできる。

このことは、意欲的に活動に取り組む力、課題の解決に取り組む力、「量」の概念を身につけていくうえで、意義があると考えられる。

構成遊びを取り入れた「ながさあわせ」の活動を次のように学習過程に位置付ける。

学習過程「つかむ」「つくる」「みなおす」の「つくる」段階（つかむ一遊びへの意欲化）（つくる一作って遊ぶ）（みなおす一遊んで見直す）過程を設定し、（つくる）過程に「とりだす」「くらべる」「あわせる」と言う「ながさあわせ」の活動を連続して構成する。

2. 学習指導上の問題点

- (1)これまでの「量」の基礎概念を身につけさせる学習指導においては、子ども自ら、必然的に「量」に着目し操作をしていくという活動の構成に不十分さがあった。
- (2)子ども一人ひとりの障害の特性や、学習の実態を捉えた細かな発展的学習内容及び指導方法が明確ではなく、「量」の学習の習得や高まりをなおす指導に不十分さがあった。

3. 問題解明の方途

- ①構成遊びという子どもの意識にそった、楽しくしかも、「量」の操作に必然性のある活動をしくめば、一人ひとりの子ども達が、物の長さに目を向け、二つの物の長さを比べたり、同じ長さの物を選びだしたりすることができる。（基本的な指導のしくみを参照）
- ②個の実態を細かく分析し、個に応じた指導内容を検討し段階的に設定すれば、意欲的に「量」に取り組む姿を引き出すことができる。

4. 基本的な学習の仕組み

つかむ（動機）		つくる（熱中）		みなおす（発展）
遊びの楽しさに出会う 作る見直しをつかむ		・遊びに必要な道具・場を作り作って遊ぶ ・必要な長さを「とらえる・比べる・みなおす」		学習を振り返り遊びながら見直す・ながさくらべ

動機（つかむ）		熱中（つくる）		発展（みなおす）
遊びへの意欲化 課題をつかむ		・遊びの場を作る、作って遊ぶ（長さを意識する・長さを比べる・長さを合わせて見直す）		遊びながら見直し操作を振り返る
活動内容	・楽しく遊んだことの想起 ・課題の把握 ・解決操作の見直しをつかむ （作る操作活動の手順と方法）	とりだす ABG: レールに長さが合っていない棒があり、その棒をとりだす CDG: 対の棒を取り出す（同じ長さ）	くらべる ABG: 合わせる所の間隙（長さ）を捉え、その長さの棒を選ぶ AGは2本から、BGは3本から CDG: 取り出し箱から対の棒と同じ長さの棒を取り出す CG: 3種類の長さから DG: 4種類の長さから	あわせる ABG: 比べて選んだ棒を合わせてあそびの棒を作る。足りない場合には、長い方、余った場合は、その棒よりも短い方を取り出す。
		ABG: レールに合わない棒よりも長い（短い）棒を選ぶ、CDG: 長い（短い）からルールに合わない棒と長短の判断をしながら同じ長さを選ぶ。		自分の作ったルールでボールを転がして遊ぶ。 ・自分の作ったルールをつなぐ。さらに、友達と作ったルールをつなぐ。
てだて	・VTR視聴 ・試しの活動をさせる（対である棒が同じ長さであること、つないである棒が長い・短いことの確認）	遊び出す棒の長さの差を10cm→5cm→3cmと縮める ・長さを比べるための棒立て ・遊びの場を作る意識の持続を図るためにボール転がしをし、ルールを作ってはさせる。 ・「長い方・短い方、同じ」の言葉の投げ掛け		・ルールをつなぐ援助 ・「もっと長くしよう」の呼び掛け

5. 学習指導の実践と考察

(1) 題 材 「ルールを作って、ボールころがしをしよう」

(2) 目 標

①ボールを転がして遊ぶ目的意識を持続しながら、棒をつないでルールを作る活動に繰り返し意欲的に取り組むことができる。

②個に応じた方法と条件で、ルールが必要とする長さの棒を選ぶことができる。

AG：ルールが必要とする棒を、2本の中から試行錯誤や直観で選ぶことができる。

BG：ルールが必要とする棒を、3本の中から試行錯誤や直観で選ぶことができる。

CG：ルールが必要とする棒を、2種類の長さの中から直接比較で選ぶことができる。

DG：ルールが必要とする棒を、3種類の長さの中から直接比較で選ぶことができる。

(3) 計 画 (約6時間)

①ルールでボールを転がして遊び、学習の見通しをつかむ。_____ ②

② 棒をつないでルールを作り、ボール転がしをして遊ぶ。_____ ③

長さがABG 15cm違い、CDG 10cm違いの棒を使って _____ ①

長さがABG 10cm違い、CDG 5cm違いの棒を使って _____ ①

長さがABG 5cm違い、CDG 3cm違いの棒を使って _____ ①

③ 作ったルールでボール転がしをしながら、学習を振り返る。_____ ①

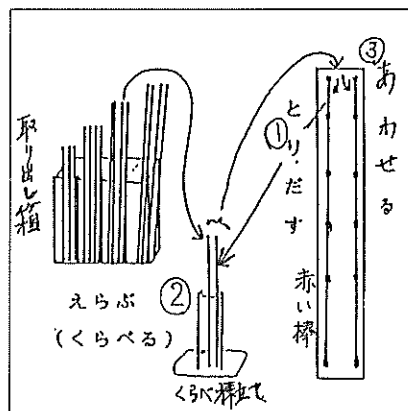
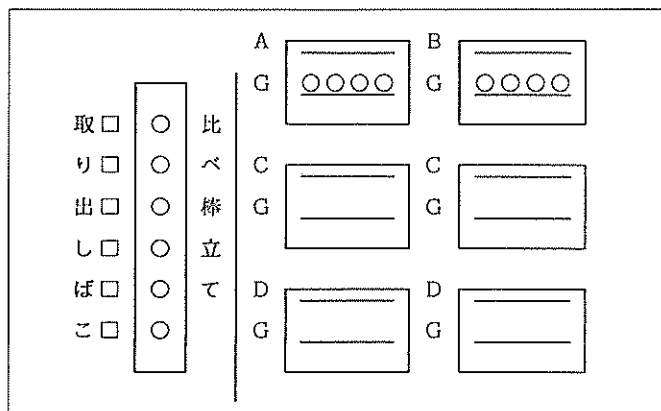
(4) 指導の意図と考え方

本題材は、一人ひとりに応じた学習内容に対応して、長さの違いを変え、数種類の棒を与え、直観比較や直接比較で、ルールを作るのに必要な長さの棒を選んでいく活動である。ボール転がし遊びへの興味・関心がルール作りを、さらには、ルール作りによって長さ比べの活動を意識付け意欲付けようとするものである。そのための、一人ひとりの実態、学習内容、遊びの場、教具を次のように設定構成した。

①本題材の学習内容と子どもの実態

指導段階		指導内容	子どもの実態
未 測 量	直 接 比 較	(1)直観を働かせながらルールに合う棒を選ぶ。 ①3種類の長さの中から選ぶ(差を15cm→10cm→5cmと縮める) ②3種類の長さの中から選ぶ(差を15cm→10cm→5cmと縮める)	AG：簡単な型はめ程度のものは、試行錯誤でできる。棒をルールに合わせて、長さが足り(YK)ない場合や、余った場合に、合う、合わないに気づく。 BG：簡単な型はめ程度のものは、はめる物の形・(IT)大きさ長さを意識しながら、直接的にできる。ルールに合わせた棒が極端に足りない(余る)場合長い方(短い方)を選ぶ。
	重 ね 合 直 接 比 較	(2)両端を合わせて直接比較で棒を選ぶ。 ①3種類の長さの中から選ぶ(差を10cm→5cm→3cmと縮める) ②4種類の長さの中から選ぶ(差を10cm→5cm→3cmと縮める)	CG：二つの物のでがさの違いが10：7程度であれば、直観的に見取り、長い方(短い方)を選ぶことができる。端をそろえて比べることができない。(一方をそろえて「同じ」と言う。)棒Aに比べて棒Bが「長い(短い)」の表出がない。
	間 接 比 較	・媒介物によって二つの長さを比較させる。 ・媒介物のいくつ文化で二つ、三つの長さを比較させる	DG：直観的に長さを取り出すことができるが、もう一方の端の出具合で長さを判断するとき端をそろえて比べることができない。棒(KT)Aに比べて棒Bが「長い(短い)」の表出がない。(AK)Aに比べて棒Bが「長い(短い)」の表出がない。(端が揃っている場合は、「同じ」が表出できる。)
既 測 量		標準的な単位で測定することによって ・標準的な単位となる量の把握 ・単位による測定 ・単位関係の理解	

②活動の場と教具



(5) 子どもたちの取り組みの様子とその考察

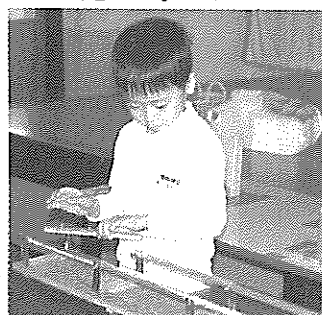
①つかむ段階（熱中2 / 3）

- ・前時のボール転がし遊びを想起し、意欲をつかむ。モデル演示と試しの活動から、活動の見通しをつかむ。

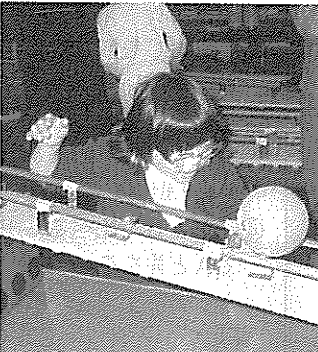
教師の発問指示援助	子どもの反応・取り組みの様子
前の時間何をしましたか？ * T：モデル演示 初めにしたがる S Y 児に試しの活動を指名 「どうですか？」 「両方とも長いね」 「これなーに？」 * 次に挙手した M M 児を指名する 「これは、いい？」 「あれ！ なにか忘れて いるよ」 「やってみたい」という	TM「ボールを転がして遊んだ」 ・みんなTの操作をじっと見ている。 S Y：ルールから35cmの対の棒を取り出して比べ台に行く。棒立てにいれ、取出し箱から35cm棒を取出して同じく棒立てに入れる。比べた2本の棒を持ってTに「長い」と言う。元の所に合わせてルールを作る。 TM：「同じ」と言う。 MM：25の対の棒を取出してS Y児と同じようにするが、取出し箱から35の棒を取出して棒立てに入れる。比べてみる。「ダメ」といって、次に25cmの棒を取出し、Tに「同じ」といって元の所に合わせルールをつなぐ。 AI：直接比べ台に行き、取出し箱から棒を取出して棒立てに立て、戸惑っている。対の棒を取出すことを忘れて、棒立ての棒を元に戻し、ルールから30cmの棒を取出してくる。同じように棒立てに立てて比べる。30cmの対の棒に対して、35cmの棒を取出したが、長さが違うことに気づき35の棒を取り直しルールを作る RY：25cmの棒を同じようにする。



比べる子ども



あわせる子ども

気持ちをもっている KY児を指名 ・35cmと25cmの棒を与える。 ・一方を押さえておく。 ・KY児と同じくTIに30cmと25cmの棒を与える。	KY：挙手をし前に出してくる。指示されたところの前に立ち、2本の棒を両手に1本ずつ持って両方を見ながらしばらく考える。25cmの棒をしたに置き、35cmの棒を合わせる。一方の端を合わせ次にもう一方の端を合わせる。ぴったり合わさったので、手をたたいて喜ぶ。 IT：30cmの棒を合わせようとするが合わないで、もう一方の25cmの棒を合わせる。作ったレールでボールを転がし、手をたたいて喜ぶ。	 ボールを転がして遊んでいる子ども
---	--	--

＜考察＞

(1) 活動意欲を高めると言う面から：試しの活動の指名に見られるように、自分から前に出てきたり挙手をしたりして、どの子にもレールを作りたいという意欲的な態度が見られる。これは前時やTのモデル演示でボール転がし遊びへの興味を抱いてたからであると考ええる。またSYの、ほとんど出来上がったレールを見てTに「ボールを転がそう」と要求する姿からもいえる。

(2) 活動の見通しをつかむという面から：AI児の試し活動に見られるように、操作手順の誤りにTの「何か忘れているよ」という示唆だけで、自ら対の棒を取り出し同じ長さの棒を選ぶことができていいる。これは、モデル演示や友達の試しの活動が操作の見通しを持たせるうえで有効に働いたということがいえる。このことは、どの子も正しくレールに合う棒を選びだし、「取出す」「比べる」「合わせる」操作の手順と方法を行っていることや、長さが違い取り直しているMM児AI児KY児TI児の姿からもいえる。

② つくる段階（熱中3／3）

この実態に応じて、各自に与えられたレールを作っていく活動。

（選ぶ棒の長さの差が3cm、 A：24cm、B：27cm、C：30cm、D：33cm）

RY児の実態：直観にたより、端をそろえて二つの長さを比べる操作意識が薄い。

MM児の実態：小差になると判断に迷う。Aに比べてBが長い・短い表出ができない。比べるために取り出す棒が試行錯誤的に取り出され、より長いもの、より短いものという意識が薄い。

RY児の姿		MM児の姿
①赤AとBを比べる。空中で比べようとするが、うまくそろわないので、比べ棒立てに立てて比べる。Bを取り出し箱に戻し、Aを取り出して持っていく。 ②赤BとCを比べる。「短い」と言う。T：「長いからダメよ」というと「長いからダメ」と	 取り出しているRY児	①あかCとDを比べる。「長い」と言ってBの棒と取り換えて比べる。こんどは、「短い」と言って、Cと取り換える。「同じ」と言って持っていく、正しくレールにはめる。 ②赤Aに対して、Aを取り出す。1度でピッタリと合う。「おなじ、ワーイー」と言っ

言う。

AとCを取り換え「同じ」と言って持っていく。

③赤CとAを比べる。「ダメ」と言う。
T:「どうしてだめなの?」ときくと「短い」と言う。

④赤CとBを比べる。Bを引き上げてAと先をそろえて持っていこうとする。T:「だめよ」というと、「短い」と言う。BをCと取り換えて先がそろったので持っていく。

⑤赤BとAを比べる。Aを上下させて、合わないことを確かめている。AとCを取り換え、さらにCとBを取り換える。「合った!」と言って持っていく。



比べているRY児



比べているMM児



合わせている子ども

て走って持っていく、ピタッと当てはめる。

③赤Dに対してDを取る。

④赤Aに対してAを取る。

⑤Cに対して、Dを取る。次にCを取って合う。

⑥赤Bに対して、Dを取る。「ながい」と言う。次にCを取る。「ながい」と言う。次にBを。ピタッと合せて「おなじ」と言って笑って持っていく。

考察①から、比べる棒に対して、比べられる棒が短い、長い、同じで表出されている。これは、比べる操作のなかで比べられる棒合わないわけを表出させたからであるこのことは、確かな直接比較ができてきていることである。

⑤⑥から、「ながさ」が系列化された取り出し棒を見ながら、取り出した棒が長い場合は、それよりも短い棒を短い場合は長い棒を取り出している。このことから、長さを系列化して捉えていることが言える。②⑥から、「ワー」と言って走っていったり、笑って合わせたりしている姿から「量」への意欲的な取り組みがうかがえる。

考察、比べるという操作をたしかに確実にしている。これは、同じ長さの棒を取り出して、ルールを作りたいという意欲がつよく働いているからである。③と⑤を比べてみると③では、長さを表す言葉と長さが結びついていないが、⑤では、赤Cに対してBが「短い」と言っている。2量の長さを比較し、表出することができている。

③みなおす（発展）段階

- ・自分が作ったルールと友達が作ったルールをつなぎ、ルールを長くしてボール転がし遊びをする。また遊びながら見直す。遊びの様子

「できたよ!」(MM児)と言ってTにボールを「頂戴」(SY児・RY児・TM児・TK児・AI児)といってくる。ボールを取り合いこしながら、夢中になってボールを転がし、手をたたいて喜んでいる。各自が作ったルールをTがつなぐことによって、更に長くなったルールでは、楽しさをまして取り組んでいる。



長くなったルールで遊んでいる子どもの姿

<全体考察>

- ・物の長さの長短に必然的に目が向く、遊びの場を作る操作活動を取り入れたことで、意欲的に取り組む姿を引き出すことができる。しかも、長さ比べの活動を意欲的・持続的に取り組ませるうえで有効である。
- ・子ども達の「長さ」の学習において、子どもの実態に対応して、直観比較から直接比較、の活動を設定し、それぞれの活動のなかで、比べるものの長さの差を大から小へと進めていくときに、長さの操作の高まりを見ることができる。

6. <課題>

- ・「量」に取り組む「構成あそび」の教材開発
- ・障害の特性を捉え、個に応じた手だて・指示援助の工夫

○ おわりに 事物に、楽しく繰り返し働き掛けながら、意欲的に量に取り組む子どもをめざして、

子ども一人ひとりが運動の楽しさを味わう体育科学指導

多様な動きを引き出す挑戦活動を通して

特殊教育部（体育） 谷 口 慎 二

○ はじめに 平衡性・巧緻性を高めていくという視点で学習内容を設定し、動きを多様に引き出す挑戦活動を学習に取り入れれば、子どもたち一人ひとりが精一杯活動し、運動の楽しさを味わうことができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが運動の楽しさを味わうとは

運動の場に出会った知恵遅れの子どもたち一人ひとりが、目的意識を持続発展させ飽きることなく持てる体力を精一杯使って活動することである。具体的には、運動の楽しさを次のような姿でとらえる。①場に興味・関心を示している姿②運動のやり方が分かって繰り返し活動している姿③動きを工夫している姿④友だちを補助したり一緒に動いている姿⑤難しい場や動きに挑戦している姿。

高学年梅組の子どもたちの運動に取り組む姿を見てみると、固定された器械・器具に対して興味関心があり、何度か繰り返そうとはする。しかし、恐怖心が出たり、動きや場に変化がないと運動意欲も薄れ持続・発展せず、運動の楽しさを味わうまでには至っていない。また、子どもたちが持つ障害の特徴から意志力・集中力の弱さや軽い運動機能障害に伴い平衡性・巧緻性などの体力が非常に落ち込んでいる。そこで、本研究では、基本の運動領域の器械・器具を使った運動の指導内容を仮説設定し、楽しく運動に取り組みながら平衡性・巧緻性を育てることのできる活動づくりの有り方を究明したい。この活動のなかで①自ら運動に取り組もうとする意欲・態度②調整力の向上③情緒の安定④友だちや自分の動きを振り返る習慣⑤友だちと仲良く運動する態度、など楽しく運動するための基礎的力も育っていくと考えられる。これらのことは、子どもたちの運動生活をより豊かで活発なものにし、生きていくための健康で安全な生活を営む基礎となる上でも価値がある。

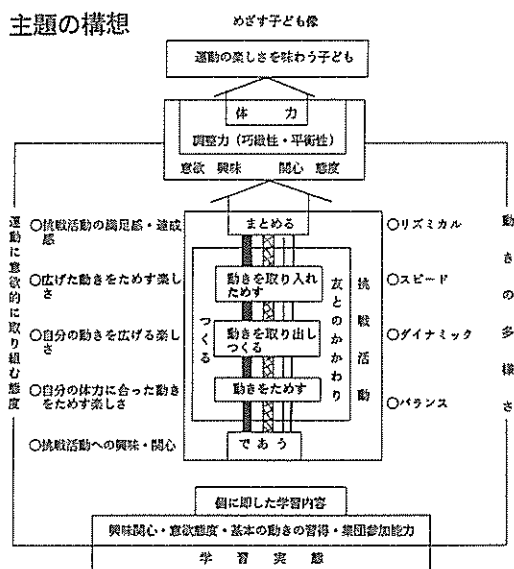
○ 多様な動きを引き出す挑戦活動とは

個の体力に応じたアスレチック的遊び場で器械・器具を使って多種類の障害に挑戦させ、いろいろな動きを引き出すことである。その挑戦の場は、映像的に興味・関心をそそり、動作的にも運動感覚を刺激するようなものでなくてはならない。このような、活動と場がある時、子どもたちは、落ちないようにつこう・もっと調子よくいこう・もっと難しいことをやってみようという意識で繰り返し活動すると考える。以上のような、挑戦活動の価値を次のように考える。①個に応じた場を易から難に設定しているので無理なく動きが広められるので自主的・自発的な活動が望め、自ら運動に取り組む姿が具現化できる。②より難しい場に挑戦していくので友だち同士の援助活動が引き出せ、友と活動する楽しさが味わえる。④繰り返し活動できるので調整力が養われる。⑤動きを取り入れる場を段階的に仕組むので、個に応じた力を発揮できる。

このような価値をもった挑戦活動を以下に述べるように構成し、学習過程に位置づける。

であう：挑戦活動について話し合い、活動の手順と方法をつかみ、動きに出会う活動

主題の構想



つくる：友だちと楽しく挑戦活動をしながらか動きを多様に引き出す活動。この中に3つの活動を設定している。

①動きをためす 自分のコースで自由にあそぶ挑戦活動。

②動きを取り出しつくる 児童側の動きの広がり状況に応じて(1)今出来ている動きを広げる活動として動きを取り出す(児童の今出来ている動きを取り出し教師が再現する。)・動きを見る(教師の再現を見る、再現の動きをより広げた教師の動きとリズムが一体化した動きを見る。)・動きをためす(児童がモデルの見取り動きをする。)(2)一段上の動きを広げる活動として動きを取り出す(より高い動きを絵カードから取り出し児童が再現する。)・動きを見る。(教師の動きとリズムが一体化した動きを見る。)・動きをためす(児童がモデルの見取り動きをする。)といった活動を繰り返して行わせ、動きを広げる挑戦活動。

③動きを取り入れたためす ペア活動の中で(二人組の動きの絵カード提示)動きを楽しんだり、他コースや付加された場に挑戦させる活動(絵カードの提示)を繰り返して動きをためす挑戦活動。まとめる：挑戦活動で身に付けた動きを発表し挑戦活動の満足感・達成感を味わう活動。

2. 学習指導上の問題点

基本的な運動の獲得が遅れた子ども一人ひとりの実態に応じた指導内容の系統化とその内容を友とかかわりながら効果的に身に付けさせるための活動構成と、その手だてが不十分であった。

3. 問題点解明の方途

①子供一人ひとりの基本の動きの獲得状況から特に劣っている平衡性・巧緻性にかかわる基本の運動領域の器械・器具を使った運動にしぼって、下記の視点で指導内容を仮説し検討する。

○器械・器具の高さ、距離、方向、台数、組み合わせを個に応じてスモールステップ化していく。

○動きをリズムカル・スピード・ダイナミック・バランスという視点で易から難に広めていく。

②運動の楽しさを味わうための挑戦活動の中に目的意識の持続・発展という視点と上述した内容を効果的に身につけさせるために、以下のように構成し学習過程に位置づけ手だての工夫をする。

○基本的指導のしくみ

	で あ う	つ く る	ま と め る
活 動	○挑戦活動について話し合い遊びとであう。 ・活動の手順と方法 ・動きにであう	○友だちと楽しく挑戦活動をする。 ・動きをためす・動きを取り出しつくる・動きを取り入れたためす活動	○挑戦活動をまとめる。 ・ペアーで動きの発表

	で あ う	つ く る			ま と め る
活 動	○挑戦活動の活動の 手順と方法について 知る。 ・遊び方をつかむ	友だちと仲良く挑戦活動をする。			○挑戦活動で広めてきた動きを発表し学習をまとめる。
		○動きをためす ・自由にあそぶ	○動きを取り出しつくる ・動きを取り出す ・動きを見る ・動きをためす	○動きを取り入れたためす ・ペアーで動く ・他コースで動く	
て だ て	・挑戦の場の興味・関心をそそる絵、道具、状況音の提示 ・モデル演示 ◎3段階のコースを使って ◎器械・器具の種類や動き方、弾み方を意識させて ◎自分のコースを意識させて	・個に応じた3段階のコース ・同系列の動きが易から難に設定 ・個に応じた動きへの援助(コースへの誘導、手による補助)	・動きの取り出し方(児童の動きの再現・絵カード) ・動きの見せ方(示範モデル、動きとリズムの一体化) ・動きの試させ方(児童のモデルの見取り動き、リズム音と足型・手型)	・ペアー活動(二人組の動きの絵カード) ・他コースへの挑戦(AG:BG) ・付加した場に挑戦(CG) ・動きを強化する動きの絵カードの提示	・動きに対する賞賛と励まし ・挑戦を振り返るVTRの提示と次時の予告

4. 指導の実際と結果の考察（2月題材 アスレチック遊びⅡ）

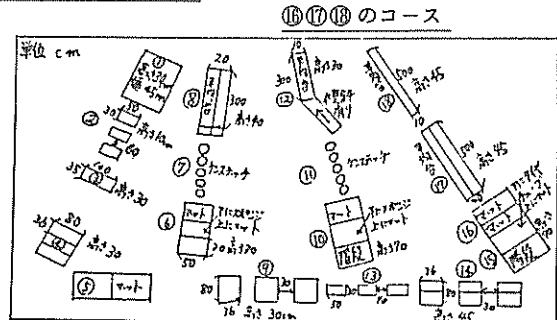
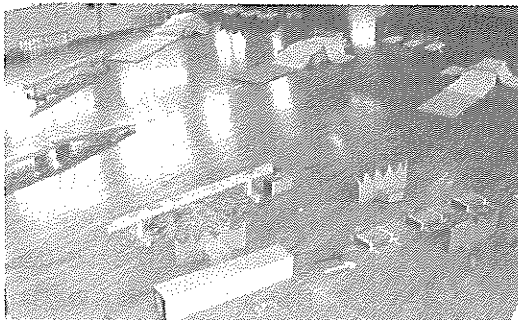
（1）指導にあたって 本題材は、アスレチック遊びの場が、子ども一人ひとりの運動実態にあった器械・器具の場であり、その場に挑戦させながら動きを多様に体験させ、動きを広げる楽しさを味わわせ、平衡性・巧緻性などの体力をも養いたい。

①子どもの実態（表1）幼児の体力テストと器械・器具を使ったテストにより実態を把握した。（平成2年10月21日実施）

M児 IQ42 AG	ダウン症候群の特徴で高さに対する恐怖心が高い。平均台歩きではバランスが悪く測定不能。円周連続片足とびでもすぐにバランスをくずしてしまった。跳び箱のまたぎこしや跳び渡りも両手をついて登ったり腰をかかめて四つん這いでわたった。以上のように巧緻性・平衡性が非常に落ち込んでいる。
N児 IQ65 BG	軽い運動機能障害のためスピード感やリズムカルさに劣る。また、高さに対する恐怖心も強い。平均台歩きでは、「こわい」と言いながら少しずつ横歩きをするが時間がかかる。円周連続片足とびではききあしの左足で1mである。跳び箱のまたぎこしや跳び渡りでもタイミングをはかるだけである。以上のように巧緻性・平衡性が非常に落ち込んでいる。

②アスレチックあそびについて 遊び場が、草・水・動物の絵など視覚的に楽しく、運動感覚を揺さぶるような弾みのある楽しい場を設置した。その中で、渡る（歩く）・跳ぶ・回るなどの動きが引き出せるようにした。さらに、個に応じて高さ・長さ・幅などを離れた3コースの場を準備した。

AG①②③④⑤⑥⑦⑧のコース BG①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫のコース CG①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱のコース



また、上記した動きをリズムカル・スピード・ダイナミック・バランスという視点で指導内容表を次のように設定した。（表Ⅱ）

指導目標	指導内容	跳び箱遊び	マット遊び	平均台遊び
I. 器械・器具を使った遊びに慣れる。 1. 教師が作った場で自由に動く。 2. 教師が作った場で跳ぶ・回る・歩くなどの動きをする。	○跳び箱を使って跳び（1段・2段）上がり・跳び下りをする。 ①両手を着いて跳び箱に上がる。 ②歩いてきて跳び箱に上がる。 ③勢いをつけて跳び箱に上がる。 ④両足跳び下りをする。 ⑤片足跳び下りをする。	○いろいろな方向に転がる。 ①押してもらって横転がりをする。 ②横転がりをする。 ③傾斜のあるところで横転がりをする。 ④手を着かないで前転がりをする。 ⑤腕を組んで前転がりをする。	○平均台の上を歩く。 ①両手をついて上がる。 ②よつんばいで歩く。 ③両手補助で歩く。 ④片手補助で歩く。 ⑤横歩きをする。	
II. 器械・器具を使った運動に親しむ。 1. 教師が作った場で跳ぶ・回る・歩くなどの動きを意識して動く。 2. 教師が作った場で自分にあつた場を意識して動く。	○跳び箱を使ってまた（1段・2段）ぎこしや跳び渡りをする。 ①3台続けた跳び箱の上を歩いて渡る。 ②3台続けた跳び箱を跳ぶように渡る。 ③3台続けた跳び箱を走って渡る。 ④1台の跳び箱をまたいで渡る。 ⑤3台続けた跳び箱をまたいで渡る。	○いろいろな転がる動きをする。 ①横転がりをする。 ②前転がりをする。 ③台上前転がりをする。 ④後ろ転がりをする。 ⑤側方転がりをする。	○平均台の上でバランスのよい動きをする。 ①横歩きと交互足が混ざった歩きをする。 ②交互足で歩く。 ③膝を曲げ伸ばししながら歩く。 ④両足で跳びあがる。 ⑤片足で跳びあがる。	
III. 器械・器具を使った運動をする。 1. 教師が作った場で動きを工夫して動く。 2. 自分たちで場や動きを工夫して動く。	○支持飛び越しをする（高さの調節） ①膝立ち上がり下りをする。 ②閉脚跳び上がり下りをする。 ③腕立て飛び越しをする。 ④跳び箱の上で前転がりをする。 ⑤台上前転がりをする。	○いろいろな転がる動きを繰り返したり組み合わせたりする。	○平均台の上でバランスやスピードのある動きをする。 ①いろいろなポーズをとりながらバランスのよい動きをする。 ②走って渡る。	

（2）計画（約5時間）

1. アスレチック遊びの活動の手順と方法
—— 2時間
2. 友だちと楽しくアスレチック遊びに挑戦して動きを広げる
—— 2時間
- (1) 渡る動きに挑戦する場を使って—— 1時間
- (2) 跳ぶ・回る動きに挑戦する場を使って
—— 1時間
3. アスレチック遊びでの動きを発表し学習をまとめる —— 1時間

（3）指導目標 ①約束を守り楽しくアスレチック遊びができる。②いろいろな器械・器具を使った運動を体力に応じて力一杯できる。③健康安全に注意して楽しくアスレチック遊びができる。

5. アスレチック遊びにおける子どもたちの取り組みの実際と考察

(1) アスレチック遊びの場に出会い、遊び方をつかんだ最初の動き(1/5 出会う段階を中心に)

教師の手だてとM児の反応	教師の手だてとN児の反応
①M1両手をついて上がり膝を曲げてゆっくり歩く。	①N1「トントントン」に合わせてゆっくり歩く。
④M2ゆっくり跳び箱を渡る。	④N2「トントントン」に合わせてしようとするが合わず1歩1歩足を引き寄せて渡る。
⑥M3両手をついて上がり入り込んで膝をついて渡る。	⑥N3「こわいこわい。」と言いながら両手補助で渡る。バランスが悪く教師に頼っている。しかし、なんとか交互足で渡る。
⑧M4両手補助で上がり「ゆっくり、ゆっくり。」と言いながら、顔の表情をこわばらせながら腰を曲げ教師側に傾きながら渡る。	

〔考察〕リズムカル・スピード・ダイナミック・バランスという視点では、動きに広がりがなくゆとりがない(M1～M4、N1～N3)。これは、アスレチック遊びの場に慣れていないことから恐怖心が先にたち、動きや表情にぎこちなさがでたこと、動き方がよくわからないで自分にあった動きができていないことが要因として考えられる。※①②・・・

はアスレチック遊びの場の器械・器具の番号を表す。

(2) 友だちと仲良くアスレチック遊びの場に挑戦し楽しく多様な動きを体験している姿

ア 動きをためす活動での姿(M児 6 回試行・N児 5 回試行)(3/5時つくる段階の渡る場中心に)

教師の手だてとM児の反応	教師の手だてとN児の反応
①M5交互足で歩く。3" 3	①N4よいしょの声に合わせて力強く足音をたてながら歩く
⑥M6両手をついて上がりクッションを楽しんでいる。	4" ⑥N5ボンボンの声に合わせてクッションの揺れを楽しむように跳んでいる。⑥N6「きゃー」と笑いながら両手補助で交互足歩き。11" 2
⑧M7自分で上がり、片手補助で交互足で歩く。9" 3	⑧N7足を引き寄せながら渡る。4" 2⑧N8手招きをして「お母さん」と言いなが12回クッションの揺れを楽しんでいる。⑥N9ボンと手を叩いて傾斜のある方を4歩交互足で渡ったところでJ児とぶつかったが、おりて2回挑戦する。
④M8にこにこして足早に歩く。1" 8 ⑥M9クッションの揺れを楽しむかのように5回足踏みをする。	⑥N10かのに真似をして渡る。⑥N11足方をじっと見ながら交互足で渡る。15" 3
④M10 少し走るように渡る。1" 5⑥M11 にこにこして1人でよこ歩きで、手を上げる、屈伸をする、手を横に広げるなどしている。43"	
⑧M12 ギャロップ歩きを2、3歩する。23"	

〔考察〕アスレチック遊びの場に慣れ、自分の動きを試すことをねらって自分のコースで自由に遊ぶ活動をさせた。その結果、動きを楽しむ姿が見られた(M6, 9, N4, 5, 8, 10)。これらの姿は、弾むようなスポンジを置いたこと、ボンボンなどの掛け声をかけたことが有効であったと考える。また、動きが、スピード・バランス・タイミングの面で多様性が見られた(M7⇒M11⇒M12, N6⇒N9⇒N11)。これらの姿は、遊び場が個の運動能力にあうように易から難に設定されていたことで繰り返し挑戦しようとする意欲が生まれたこと、などが要因であると考えられる。



M8の姿



N10の姿



N11の姿

イ 動きを取り出しつくる活動での子どもの姿（M児4回試行・N児5回試行）

教師の手だてとM児の反応	教師の手だてとN児の反応
④M13 跳び箱を走って渡っている絵カード提示。「走っている」と答え、勢いをつけて飛び上がり走って渡る1" 4。教師のトントントンという掛け声と一体化した走る動きのモデルを見せる。M14 とても速くなる1" 1。⑧M15 教師の「よいしょ」の掛け声に合わせてがんばるぞのポーズをとりながら膝屈伸をしながら進む。もっと深く屈伸をしているモデルを見せる。M16「元気だぞ」といいながらより深く膝を曲げながら渡る。	⑫N12 渡り始める前にVサインを出し交互足で渡る9" 8。 ④N13 交互足で歩いて渡る2" 6。 ⑫交互足で渡っている絵カードの提示。N14 交互足で渡る。「トントントン」という掛け声に合わせた教師のモデルを見せる。N15 教師の「トントントン」に合わせるだけでなく、自分から「トントントン」と言いながら、手と足をタイミングよく動かして足型の上を渡る。8" 8 ⑫N16 J児と手をつないで横歩きをして渡る。 ⑫N17 交互足で渡っていたら、バランスを崩して落ちた。しかし、あきらめないでもう一度もとにもどって挑戦した。教師の「トントントン」の掛け声に合わせて交互足で渡る。7" 7
⑧M17「元気だぞ」といいながら深く膝を屈伸させながら渡る。33"	
⑧M18 交互足の絵カード提示出来ないで、片手補助をすると交互足で歩く。トントントンの掛け声に合わせたモデルを見せると、すぐ後ろについて挑戦する。M19 1歩足を交わして前に出すができずに教師の方に手を置き交互足で歩く。最後に1歩あしをかわしてまえに出す。	
⑧M20 足を1歩交わした後、すり足で歩く。	



N17の姿

〔考察〕動きを広げることねらって、動きを取り出す・動きを見る・動きをためすという一連の活動を仕組んだ。その結果、M15⇒M16のように同レベルの横歩き膝屈伸の深さが増し動きを広げた姿が見えた。それは、子ども側から動きを取り出し教師のモデルを見せ試させた事が有効に働いたと考える。また、M13⇒M14のように跳び箱の交互足渡りから一段上のレベルの跳び箱走りへと動きを広げた姿が見られた。その中で、スピードを速くなりリズムカルにもなった。それは、交互足歩きが定着していたことと絵カードの提示さらには、リズム音の掛け声が無効に働いたからであると考える。N14⇒N15のような姿も上記内容と同じことがいえる。特に、M18⇒M19⇒M20のように交互足の絵カードの提示から教師のリズムにのった示範モデルを見て試させたことが有効であった姿としてすり足で歩くという姿を具現化できたと考える。意欲面では、目的意識を持続発展させている姿として、あきらめないでもう一度挑戦したり、すぐに教師の動きをため

す姿に現れている。まだ、にこにこしながらVサインを送ったり頑張るぞのポーズの中にうかがえる。しかし、教師のかかわり方が少ないと一段上の動きへ広がらず停滞するという姿も見られた。だから、動きへのかかわらせ方の工夫が必要である。



M14の姿

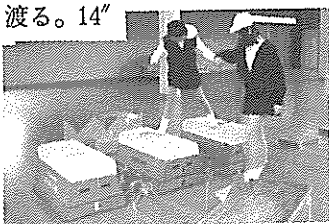
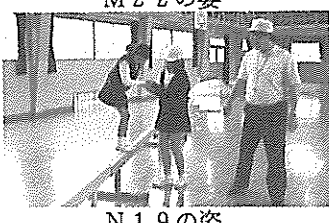


M16の姿



M20の姿

ウ 動きを取り入れたためす活動での姿（M児4回試行・N児4回試行）

教師の手だてとM児の反応	教師の手だてとN児の反応
⑫M21 ギャロップ歩きでおそろおそろ挑戦する。 ⑭M22 両手をついて上がるが「こわい、こわい」といって渡れない。そのとき、N児がきたので下に降りて、N児に片手補助をしてあげる。 ⑰ N児と手をつないで横歩きでにこにこしながら渡る。途中手をはなしてすり足で2. 3歩歩く。M23	⑫N18 教師を呼んで動きを見せよう。バランスよく両手を上下に振りながら交互足で渡る。14"
	 M22の姿  N19の姿
⑰付加した平均台に挑戦し、ギャロップ歩きで渡る。バランスを崩しかけるとK・J・H児がさっと補助に来てくれたのでにこにこする。M24	

〔考察〕今までの動きを取り入れるためすために、より難しい他のコースや付加した場に挑戦という活動を仕組んだ。その結果、M21,M24,N18のように意欲的に挑戦している姿が見えた。また、友だちが困っていると補助したり、N19のように友だちから補助してもらい喜んでる姿が見られた。さらに、M23のように友だちと手をつないで渡ることによって満足感を得ている姿も見えた。このような姿は、より難しい場に挑戦させたこととペアで活動させたことが有効に働いた結果であると考えられる。

(3) アスレチック遊びの活動で身に付けた動きを発表し満足感・達成感を味わっている姿(5/5時)



⑬N20の姿

⑤M25の姿

〔考察〕M25,N20の姿のように傾斜のあるマットから前回りができたり、クッションの揺れを楽しんで前回りをしたりなど動きが多様になった。また、交互足歩き、ケンパ跳び、跳び箱走り渡りなど、スピード・バランス・リズムミカル・ダイナミックという視点で動きが多様に広がっている具現化できた。これは、繰り返し挑戦できる楽しい場と動きを易から難へ提示したことが有効であったと考える。

表Ⅲ 幼児の体力テストの比較(10月と3月)

6. 全体考察

○子どもたちが多様な動きを具現化できた。実態分析し仮説設定した指導内容表が生きていたと考える(M4⇒M7⇒M12⇒M17⇒M20、N3⇒N6⇒N12⇒N11) また、この多様な動きの体験の中で、M6,9,N4,5,8,10のような動きを楽しむ姿が見られたのは、アスレチック遊びの場が視覚的にも感覚的に揺さぶる動きの面でも楽しい場であったことと、個に応じた場であったことが有効であったと考える(試行回数M児15N児15)

○挑戦活動は、運動の意欲を高め動きを引き出し体力も高める(表Ⅲ)。子どもの動きの実態にあった動きを絵カード示範やモデルによって取り出し試させたことは有効であったと考える。

7. 課題と問題点 自ら動きを広げ高めるための手だての工夫の究明。

○ おわりに 多様な動きを経験し運動の楽しさを味わえる子どもを求めて。

測定目標	O児	N児	J児	K児	M児	H児
10m折り返し走る	10" 1 11" 0	8" 4 8" 8	7" 8 8" 8	8" 1 7" 4	8" 0 7" 8	6" 9 6" 8
平均台歩き幅10cm	測定不能	横歩き25"	横歩き22" 3	交互足7" 2	測定不能	交互足5"
高さ30cm	横歩き	交互足	横歩き	交互足	横歩き	交互足
長さ300cm		足7"	23" 4	6" 8	127"	2" 6
円周連続片足とび	右1m 左3m	右0m 左1m	右左0m	右16m 左15m	右2m 左10m	右13m 左6m
片足けんけん	右1m 左11m	右2m 左3m	右左0m	右34m 左24m	右9m 左11m	右13m 左9m
立ち幅とび	14cm 42cm	48cm 70cm	49cm 70cm	82cm 90cm	57cm 70cm	67cm 102cm
片足とびおり	20cm 30cm	42cm 52cm	45cm 55cm	62cm 95cm	30cm 62cm	70cm 106cm
台上とびわたり	12" 3" 4	8" 4"	9" 6" 4	3" 4 1" 8	6" 2"	2" 1" 4

一人ひとりが生きいきと表現する音楽科学習指導

～ 音楽劇づくりを取り入れた身体表現の指導を通して ～

特殊教育部（音楽） 古瀬 真弓

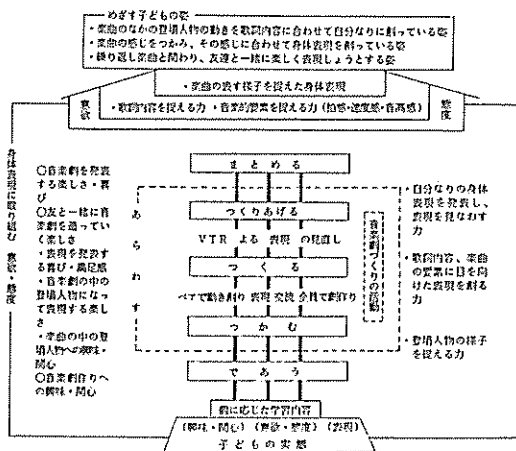
- はじめに 楽曲の中の登場人物になって、音楽や歌詞に合わせて身体全体の動きを創っていく音楽劇づくりの活動を学習のなかに取り入れれば、子どもたち一人ひとりが楽曲の表す様子を十分にイメージしながら生きいきと表現する姿を引き出すことができる。

1. 主題の意味と重要性

主題の構想

- 一人ひとりが生きいきと表現するとは
楽曲を耳にした子どもたちがその歌詞の表す様子を、音楽にのり、身体全体を使って表現することである。生きいきと表現している子どもたちの姿を具体的には、次のように捉えている。

- ① 楽曲の歌詞の物語性に興味を持ち、登場人物の動きに興味を持っている姿
- ② 自分から音楽に合わせて声を出し、体を動かしている姿
- ③ 何回も繰り返し楽曲に合わせて歌を歌ったり体を動かしたりしている姿
- ④ 友達と一緒に表現を確かめ合いながら楽曲との関わりを深めている姿



中学年さくら組の子どもたちの楽曲の登場人物になって表現する様子を見てみると、動物の様子や乗り物の様子を歌った楽曲を聴きながら体を動かして歌ったりすることが好きである。しかし、楽曲の歌詞内容が十分に理解できなかったり、活動の見通しがつかなくなったりして表現意欲が長続きせず、十分に楽しく表現しているとはいえない。また、楽曲の拍や、速さ、強弱を感じた表現になっていないことが多い。

そこで、本研究では、身体表現領域の学習内容を仮説設定し、一人ひとりが表現意欲を持ち、高め、繰り返し楽曲に関わりながら表現の楽しさを味わうことのできる活動作りのあり方を究明していきたい。この活動は、子どもたち一人ひとりが楽曲の表す様子をその中の登場人物になり身体全体を使って自分なりに工夫しながら身体表現をしていくものである。その中で、①楽曲の表す様子を自ら表現していこうとする意欲・態度②部分的にでも拍の流れに乗った身体表現をする力③楽曲の特徴を表す要素にあった身体表現をする力④友達と一緒に歌ったり一人で歌ったりする力などの基礎的な音楽的感覚を育てていくことができると考える。このことは、子どもたちが日常生活のほかで、より明るく、より潤いのある余暇活動をおくることの上で意義深い。

○ 音楽劇づくりとは

子どもたち一人ひとりが、簡単な物語性のある楽曲のなかの登場人物になって、音楽に合わせて劇をしていくものである。楽曲の表す様子をしっかりと捉えながら、また、場面の変化に対応する楽曲の速さ、強さなどの要素の変化を捉えながら、身体全体の動きで表現していこうとするものである。音楽劇づくりとは次のような価値を持つものである。

- ① 簡単なストーリーを持つ楽曲の中の登場人物になって劇をすることは、子どもたちの表現意欲を引き出すことができる。

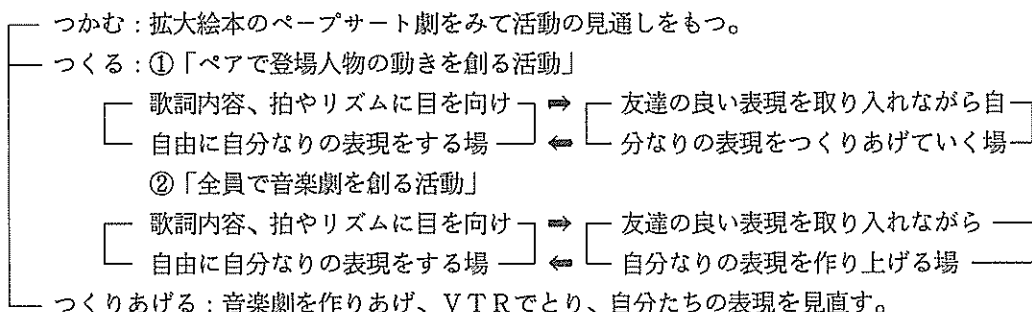
② 劇をすることで、必然的に友との関わりが生まれ、友との関わりが表現を持続させるエネルギーとなる。

③ 次々と役を変わっていきながら劇づくりをすることは、お話の登場人物の様子や場面の变化に合わせて、変化する楽曲の速さ・強弱の違いを聞き分ける力を身につけることができる。

このような価値を持った音楽劇づくりの活動を以下のように構成する。

「であう」：お話の歌と出会い、登場人物の様子をつかみお話の大体と活動の見通しをつかむ。

「あらわす」：音楽に合わせてお話の登場人物になりきって劇作りをする。



「まとめる」音楽劇を発表しVTRにとって、鑑賞会を開き学習をまとめる。

2. 学習指導上の問題点

①身体表現領域の指導内容の系統化において子どもの実態を十分に捉える視点が不明確であった。

②子どもたち一人ひとりが、楽曲の表す様子を豊かにイメージでき、表現の目的意識を持続発展させるような活動の選定に不十分さがあった。

③友との関わりの中で学習内容を身につける活動構成や個に応じたてだてに不十分さがあった。

3. 問題点解明の方途

①歌詞内容・音楽の速さ・強弱・拍を捉えた身体表現という視点から子どもの実態をとり学習内容を設定する。

②場面に応じた音楽の要素に合わせて音楽劇の登場人物になるという表現の目的意識を持続発展させることのできる「音楽劇づくり」の活動を学習のなかに取り入れ表現意欲を引き出し、友との関わりの中で内容習得のための活動構成と個に応じたてだての工夫をする。

4. 基本的指導のしくみ

	であう	あらわす	まとめる
内容	○ お話の歌と出会う。	○ 楽曲のイメージに合わせて音楽劇を作っていく。	○ 音楽劇を発表し、学習をまとめる。

	つかむ	つくる	つくりあげる
内容と活動	○前時学習を想起し活動の見通しを持つ・範唱テープを聞きながら前時のお話を拡大絵本やペープサートで見る。 ・範唱テープを聞きながら、拡大絵本やペープサート劇を見て本時のお話を知る。	○お話の中の登場人物になって楽曲のイメージを全身で表現する。 ペアで自分なりの動きを作る 歌詞内容、楽曲の拍、速さ、強弱に目をむけた動きづくり ↓ ↑ 友の良い表現を取り入れて動きを作る 表現を紹介し合い、良い表現を取り入れながらの動きづくり	○本時の表現を通してVTRを撮り、自分の表現を見直す。 ・一番好きな役を選び教師のナレーションに合わせて音楽劇をする。 ・VTRにとった音楽劇をみて、友や自分の良い表現の見直しをする。
てだて	・拡大絵本 ・ペープサート劇	・個に応じた模倣のさせ方、声かけ ・歌詞速度、強弱に目を向けた表現の取りあげ	・表情を就けたナレーション ・VTR視聴

5. 学習指導の実態と考察〔題材「おんがくにあわせて『あひるとおおかみ』のげきをしよう!〕

(1) 指導にあたって 本題材は子どもたち一人ひとりが音楽劇「あひるとおおかみ」の中の登場人物になり身体表現を楽しむものである。その中で楽曲の歌詞内容や拍、速さを捉えた表現を引き出そうとするものである。

①子どもの実態 どの子も動物が出てくる楽曲には興味を示し動物の動きや鳴声を模倣して楽しむ。歌唱表現のみより、身体全体を使っ

○抽出児の実態(身体表現の様子)

表1

	拍にのった表現	歌詞内容に合わせた表現
N児	4拍子、2拍子の曲に合せて歩きのリズムで打つことができるが、全身の動きになるとあいまいになる。速さが一定のものやゆっくりなものの変化には、部分的ではあるが拍を捉えて表現する。	・お話の大まかな筋にそった動きをすることができる。 ・歌詞の中の部分的な言葉や登場人物の特徴を表した擬音の部分に反応して表現する。 ・自分以外の役の部分も表現することができる。
S児	4拍子、2拍子の曲に合わせて拍打ちすることができる。全身の動きでは、速さを変えて拍にのって歩いたりリズムをとって歩くことができる。	・お話の筋にそった動きをすることができる。 ・動物の登場人物の特徴ある動きを歌詞のなかの擬音の部分に合わせて表現することができる。 ・時々自分の役以外のところの表現をすることができる。

心象表現より、模倣表現段階の子どもたちである。

②楽曲の選定の条件 子どもの実態から、ア、歌詞内容に友との関わりを持たせるような物語性を持つこと。イ、登場人物(動物)の要素として、その正確に対称性があること。(たとえば、恐いのと可愛いもの、大きいものと小さいものなど) ウ、リズムが単純で繰り返しがあり特に登場人物の特徴的な動きが擬音などで表せるもの エ、登場人物の特徴に合わせ速さや強さを変えられること。

(2) 指導目標

○楽曲「あひるとおおかみ」

表2

① 楽曲「あひるとおおかみ」の中の登場人物になって楽しく音楽劇ができる。

・歌詞内容や4分の2拍子の拍に合わせた表現ができる。

② 友と仲良く音楽劇づくりができる。

・役を交代したり、お互いの表現を見せ合ったりしながら楽しく音楽劇作りをする。

作詞 古瀬 真弓
作曲 古瀬 真弓

(3) 指導内容

表3

(4) 計画(約5時間)

指導目標	楽曲の拍・速さ・強弱・歌詞内容に合わせた身体表現
I: 音楽が流れてくると体を動かす。	①体の一部分を動かす。 ②音楽をききながら歩きだし音楽が聞こえなくなると止まる。 ③音楽の歌詞の一部に合わせて教師の動きをみて体を動かす。 ④音楽の速さを感じて、歩き方・手の動かし方を変える。
II: 音楽の一部分の拍や拍子にあわせて体を動かす。	①身体表現する対象の特徴的な動きを表す擬音の部分に反応して体を動かす。 ②3つのうちのリズムに合わせて体を動かす。③7つのうちのリズムに合わせて体を動かす。
III: 音楽の拍・拍子・速さ・強弱に合わせて体を動かす。	④音楽の拍に気をつけて歩いたり跳んだりする動きをする。 ①一定の速度の音楽の拍に合わせて手を動かしたり歩いたりする。 ②歌詞のなかの速さを表す言葉に気をつけて体を動かす。 ③音楽の速度的変化に合わせて拍に合わせて体を動かす。 ④歌詞のなかの強さを表す言葉に気をつけて体を動かす。 ⑤音楽の強弱、音の高さの変化に合わせて拍にのって体を動かす。
IV: 音楽のフレーズのまとまりを意識して体を動かす。	①フレーズ間のリズムの違いを体の動きの違いで表す。 ②同じリズムフレーズでも、その強弱や高低に合わせて体の動きを変える。 ③歌詞のストーリー性を意識して体を動かす。 ④先生や友達とリズムフレーズ初にかけあいて体を動かす。 ⑤他の登場人物とのやりとりを意識して体を動かす。
V: 音楽の曲想に合わせて体を動かす。	①歌詞のなかの「楽しい」「うれしい」「やさしい」「弾んだ」「淋しい」「悲しい」などの言葉に気をつけて体を動かす。 ②スタッカート、レガートなどの違いに合わせて体の動きを変える。 ③おんがくの民謡、甲冑の違いに合わせて体の動きを変える。

1. お話「あひるとおおかみ」とであう。———— (2時間)

① 登場人物の様子やお話の大体をつかむ。———— ①

② 楽曲「あひるとおおかみ」と出会い、音楽劇づくりの見通しを持つ。———— ①

2. お話の登場人物になって、楽曲に合わせて音楽劇を創る。———— (2時間)

① あひるがおおかみに弁当をとられる場面を中心に ———— ①

② あひるがおばけに化けおおかみをにおどかす場面を中心に ———— ①

3. 表現を発表し、学習をまとめる。———— (1時間)

○楽曲「あひるとおおかみ」（一番の歌詞・楽譜は、表2参照）

2. おいらはおおかみ※うおーうおーうおーうおーうおー いつもはらべこ おいしいべんとう（3番は「おちゃを」、4番は「おやつ」）おいらによこせ いやならおまえをたべちゃうぞ おいらはおおかみ ※を繰り返す	※を繰り返す
4. ぜんぶとられた ※※ えんえんえんえんえんえん どうしょう ※※を繰り返す おばけにばけて おおかみ おどかそう みんなでちからをあわせよう おばけにばけよう があがががががががが	※※を繰り返す
5. おおかみいるよ があがががががががが おべんとたべてる ばくばくばくばくばくばく しずかにいこう しずかにいこう みんなでおおかみおどかそう おばけだぞ おばけだぞ があがががが があがががが	
6. おおかみにげたよ ぎゃあぎゃあぎゃあぎゃあぎゃあぎゃあ うれしいなうれしいな があがががががががが おいしいべんとう みんなでたべよう おいしいおいしいおいしいいな あひるのえんそく があがががががががが	

(5) 子どもの取り組みの様子とその考察（「あひるとおおかみ」を中心に）

①であう段階の音楽劇作りの見通しを持った子どもの姿（2/5時）

Tの働きかけ	N時の反応	S時の反応	〔考察〕拡大絵本のなかで
・拡大絵本に合わせた教師の範唱をきかせる T1 拡大絵本を開きながらお話を読みどんな動物が出てきたかを確かめる。「次は誰が出てくるかな？」 T2 音楽に合わせて絵本を開きながらペープサート劇を見せる。 T3 「人形劇をしょう」ペープサートを持たせる。	N1 じつと絵本を見ている。「 <u>おおかみ</u> 」 N2 <u>あひるが出てきたところ</u> で「 <u>があががあが</u> 」におわせて膝を3回たたく。足をとんとんと動かす。 N3 あひるのペープサートを持ち、ストーリーに合わせて人形劇をする。「 <u>があががあが</u> 」では音楽に合わせてペープサートを左右に振る。	S1 教師の手伝いをしてページをめくり「 <u>おおかみ</u> 」と <u>いいながら</u> 、おおかみの絵を指差す。 S2 「 <u>あひるのえんそく</u> 」と教師と一緒に歌う。 <u>天ぎくを開け、ここに</u> 楽しそうに歌う。 S3 「 <u>おおかみがいい</u> 」と自分からペープサートをとり、4分の2拍子の拍に合わせて左右に振る。「うおーうおー」を元気に歌う。	ペープサート劇をみせたことは、楽曲のストーリー性、登場人物の様子の想起きをさせることに有効であった(N1、S1)。次に、範唱テープにあわせてのペープサート劇を見せたことは、楽曲の持つストーリー性とお話とをつなぐ上で有効に働いた

(N2、S2)。また、ペープサートで、人形劇を自分たちですることによって、「あひる」と「おおかみ」の役割分担をはっきりとさせることができ、音楽劇作りの役割分担の見通しを持たせることにもなった。

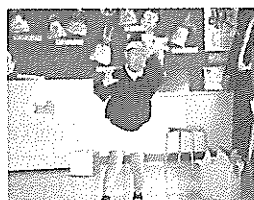
②あわす段階つくる活動の子どもの姿（3/5時間目）（・あひるがおおかみに弁当をとられる場面）

○お話の部分についてペアで登場人物の動きを創る活動。

Tの働きかけ	N児の反応	S児の反応
T5 「あひるさんにな りたい人は？」あひ るとおおかみを一人ず つ選ぶ。（おおかみは Na児） T6 あひるのくちばし を手で作ったモデルと くちばしのないモデル を見せ、自分のあひる の表現を決めさせる。 T7 ♪=120 であひる の伴奏を流す。	N5 「はい」と元気よく手 をあげ、選ばれるとにこ にこ前に出ていく N6 くちばしのあるモデ ルをみて「うん、これ」 と決める。 N7 「 <u>があががが</u> 」にあ わせて、3回右手で創っ たくちばしを前に突き出 す。リズム似合わせてい る。「おしりをふりふり」 では、にこにこしながら 一生懸命にお尻を左右に 振っている。	T8 うなだれて歩くおおか みのモデルと手を振りあげ て悪い顔をしたおおかみの モデルをみせる。「どっち のおおかみが悪そう？」 S8 「それ」と手を振りあげ たほうのモデルを選ぶ。 T9 ♪=90でおおかみの伴 奏を流す。 S9 拍には合っていないが、 足を力強く振りおろし強弱 を意識



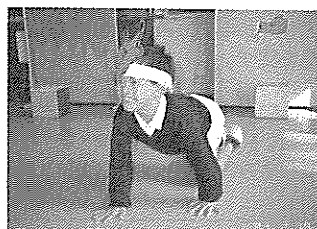
○役になりきって音楽劇を
する子どもの姿



〔考察〕好きな動物を選びながら楽しく自分なりの役作りをすることがねらいである。自分の出番がくるとがあががが等の擬音を意識して登場する。教師の歌詞内容や楽曲の速さに違いを持たせたい

くつかのモデルの中から表現を選ばせたことで、自分のしたい表現をより確かに持って表現ができた（T6⇒N6、T8⇒S8）。また、楽曲の強さ、リズムを意識した表現がでてきている（N7：S9）。速さを変えることで楽曲の要素の違いを意識させたことが有効に働いた。（T7、T9）○友達の良い表現を取り入れる活動。

Tの働きかけ	N児の反応	S児の反応
T10「Naくんのオオカミはとっても恐そうだったね。もう一度やってみようね。」とNa児の手を大きくあげて歩くオオカミの動きを取り上げる。 T11「おおかみをやってみたいひとは？」 T12 ♪=90でオオカミの伴奏を流す。	N10 Na児の動きをじっと見ている。 N11「はい」と元気よく手をあげ自信ありげにオオカミのお面をかぶる N12 あひるの動きよりゆっくりした足取りで特に「うーうーうーうー」の部分で手を大きくあげて歩く。「食べちゃうぞ」の部分ではあひる役の子どもよかけより肩に手をかける。	S10 おおかみの歌を歌いながらじっと見ている。 S11 教師が氏名する前に出てきておおかみの手を振りあげたポーズを作る。 S12 足を大きくあげゆっくりおろして前へ進む。「はらべこ」の部分では、お腹をさすり、顔をしかめて表現する。



○オオカミになりきるS児の姿



〔考察〕Na児のおおかみの良い表現を取り入れたN児、S児の姿である（N12、S12）。又、音楽の速さの違いを歩き方を変えて表現している（N12、S13）。音楽の要素に気づいての表現である。これは、伴奏の速さを、子どもの持っている可愛いあひると恐しおおかみの歩き方のイメージにあわせたことが有効に働いたものである。「たべちゃうぞ」「はらべこ」での動きは、Na児の表現を教師が取り上げたことでその歌詞に目が向き、自分なりの表現を加えたもの（N12、S12）で、この後の表現を取り上げるとにこにことしていた。※Na児は、歌詞内容の理解の速い子どもである。

○お話を通して繰り返し表現し劇を創っていく。

Tの働きかけ	N児の反応	S児の反応
T13「今までの所を続けてやってみましょう」あひるやオオカミの役を決める。 T14 ♪=120の伴奏を流す ～略～ T15「また役を交代しましょう」 T16 ♪=90の伴奏を流す「黄色のオオカミがやってきます。」[Nさんのオオカミは恐そうね]	N13 あひる役を選ぶ。 N14 「あががあが」のリズムに合わせてのくばしを閉じたり開けたりする。「おしりを振りふり」でリズムに合わせてお尻を振る。灰色のオオカミに水筒を渡す。 ～略～ N15 黄色のオオカミを選ぶ。 N16 手をひろげ上にかざして足を強く踏んで登場する。	S13 一番大きな茶色のおおかみの役を選び急いでお面を付ける。 S14 「おいらはおおかみ」と大きい声で歌いながら手をおおきく振り回しながら登場する。（T：「茶色のおおかみさん、とっても大きいね。」）伸び上がりながらのしり歩き、あひる役のO児に近づく。おやつをうけ取り急いで逃げていく。



○友達と楽しく音楽劇をする子どもたち。

〔考察〕役を交代しながら楽しく劇を創っていく子どもたちの姿（S13、N14）である。教師の強弱を付けた、また、話の筋を強調するようなナレーションや、恐そうな表情の強化（T16）によってあひるや、おおかみになりきった表現が引き出された（N14、S14）。大きさを手の動きで表そうとする自分なりの工夫が見られる（S14）。

②表す段階つくる活動における子どもの姿（4/5時間目）（・あひるがおおかみをおどかす場面）

○お話の部分についてペアで登場人物の動きを創る活動。

Tの働きかけ	N児の反応	S児の反応
T17「あひるになる人は？」 T18 ♪＝120の伴奏を流す。 T19 今のNさんの手の回し方は良かったね。」「Sくん真似してみようか」	N18「はい」元気に身を乗り出して手をあげる。N18「力を合わせよう」の部分で大きな声で歌いながら手をグルグル回す。 N19 うれしそうにここにこしている。	S17 N児の方を見て拍手をおくっている。 S18 N児の表現をじっと見ている。手をグルグル回すのを見て指を差し教師に「いいね」といのように笑っている S19 S児はN児の真似をし、「力を」の部分では両手でちからこぶしを創る動きを加える。

〔考察〕友達と表現を交流しながら動きを高めていく子どもの姿である。S児の動きに見られるように教師の取り上げた表現に自分なりの表現を加える姿も出てきている。これは、自分の表現をみんなに紹介してほしいと言う気持ちからではないか。

○お話を通して表現し音楽劇を創っていく活動。

Tの働きかけ	N児の反応	S児の反応
T20「今日の劇を通してやってみよう」 T21 大きな音で「おばけだぞ」の部分流す。 T22「おおかみは、逃げていきました。」	N20 あひるを選ぶ。 N21「おばけだぞ」と大きな声で歌いながら手を前に出しS児におおいかぶさる。「おばけだぞ」と低い声で言いながらS児を追いかけ。教室中をおいかけ回す。	S20 おおかみを選ぶ。 S21 お菓子の包みを持って食べるふりをしている。N児に背中をつかまれ「ぎゃー」といって走って逃げだす「ぎゃー」教室中を逃げ回る。



○おばけにあったN児

〔考察〕歌声がでてきてより音楽劇が高まっている。(N21) 役を交代しながら繰り返し音楽劇に関わっていくうちに、楽曲の表す様子に対するイメージが広がったと思われる。また、子どもたちの音楽に合わせた歩き方や、おばけになって手を前に垂らしている様子、オオカミの逃げ方などを取り上げたことで、登場人物の動きに目を向けさせることができた。(N21、S21)

③まとめる段階で表現を発表する子どもの姿(5/5時間目)

○ステージでの発表をVTRで撮り鑑賞会をする。

ステージの発表ということで、子どもたちは自分たちで道具を準備し意欲的に「あひるとオオカミ」の音楽劇に取り組むことができた。



○ステージでの発表

6. 全体考察

① 子どもたちが意欲的に音楽劇に取り組む姿を具現化することができた。これは、楽曲を聞いてその様子を思い浮かべながら曲想に応じた身体表現をすることができるために指導内容を「楽曲の拍速さ・強弱・歌詞内容を捉えての表現」という視点から設定し、個に応じた指導内容の設定をしたことが有効に働いたといえる。

②音楽劇づくりの活動は、子どもたちの表現意欲を高め音楽の歌詞内容や速さ・強弱などの要素に気づかせることに有効に働いた。子どもたちは劇をするんだという意識がつよく働き、役を交代したり友達を呼んだりして意欲的に楽曲に関わっていった。友の良い表現を模倣しながら、また、その表現に自分なりの表現を付け加えて新しい表現を作っていく姿も見られた。「音楽劇作りの活動」を学習のなかに取り入れ、ペアで表現を作る場、自分なりの表現で劇を通して表現を作る場を設けたことは子どもたちの生きいきと表現する姿を引き出すことに有効であった。

7. 課題と問題点

○ 歌詞内容だけでなく、より音楽的な要素に目を向けさせるための個に応じたたてだての究明。

○ おわりに 友との関わりのなかで生きいきと身体表現していく子どもの姿を求めて。

子ども自らが健康を意識する保健指導

～ 目の健康に関する支援活動を通して ～

保健部 小川 香代

○ はじめに

子ども一人ひとりが自らの健康を意識するためには、健康上の問題点を自分自身の問題として捉え、生活行動の改善に向けて自己決定することができるような支援活動を行う必要がある。

1. 主題設定の理由

○ 現代の子どもをめぐる状況から

現代の子どもたちは、様々な「体のおかしさ」が増加してきている。アレルギー疾患を持つ子ども、すぐ「疲れた」という子ども、椅子に坐っているとき背中がぐにゃぐにゃする子ども、頭痛や腹痛を訴える子ども、などの増加が顕著である。特に小学校では、歯並びが悪い、視力が低い、左右の視力がアンバランス、などの子どもの増加が指摘されている。また、近年は、習慣病といわれる成人病の増加とともに、小児成人病といわれる疾患も増加してきており、大きな社会問題となってきた。

○ 本校の子どもの実態より

毎年4月に行う定期健康診断の結果から次のようなことがいえる。発育状況においては、福岡市の小学校の平均と同様の傾向を示している。しかし、疾病異常被患率をみると、う歯保有率では、全国平均の90.05％に比べると、80.00％とやや低い、率そのものは高いといえる。視力では、裸眼視力1.0未満のものが全体の30.52％を占めており、全国平均の19.59％と比較すると、高率であることがわかる。特に裸眼視力0.3未満のものをしてみると10.84％（全国平均は4.39％）と非常に高率であることが分かる。このような状況の中で、生涯保健が志向される今日、子どもたち自身が、現在あるいは将来において心身ともに健康的な生活を送っていくためには、子ども自らが、存在する様々な健康問題を自分自身の問題として捉えることができ、それらの問題に主体的に取り組んでいけるようになることが重要になってくるものと思われる。

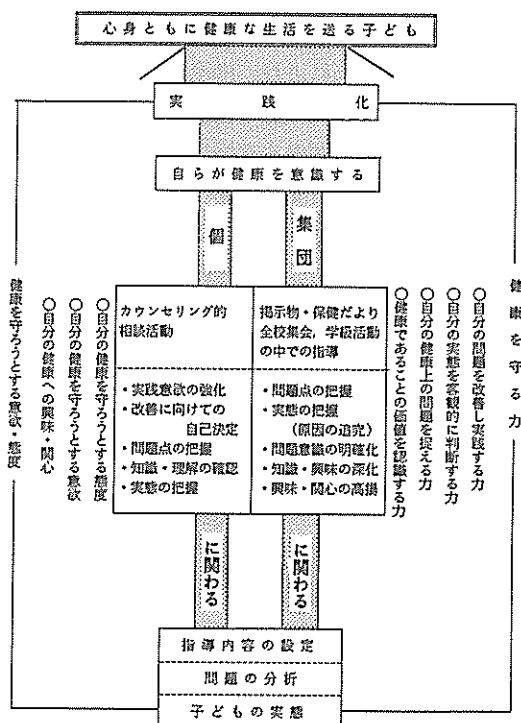
2. 主題の意味と重要性

○ 子ども自ら健康を意識するとは

子ども自らが健康を意識するとは、子どもたち一人ひとりが自分の心や体に目を向けながら、自ら心身の健康状態を捉え、判断し、生活の主体者としてのもの・ひと・ことに生き生きと関わることができ、それらの問題に主体的に取り組んでいけるようになることが重要になってくるものと思われる。

主題の構想

めざす子どもの像：自分の心や体に目を向け、生活の主体者として何事にも生き生きと取り組んでいる子ども



ている姿。高学年では、基本的な科学的知識（体のしくみ・はたらき・病気の原因・予防法など）をもとに、健康の大切さを捉えたうえで、様々な生活場面の中で適切な行動をとることができる姿。これらの姿を、子ども自らが健康を意識している具体的な姿として捉えている。また、子ども自らが健康を意識するためには、①心や体についての興味・関心。②心や体の機能・構造についての知識や理解、および疾病異常の原因やその予防・健康の保持増進のための知識や理解、が必要になってくる。このように、興味・関心を持ち、知識を身に付けていく過程で、①健康であることの価値を認識する力。②自分自身の健康上の問題を捉える力。③自分の生活や心身の状態を客観的に判断する力。④問題となっている生活・行動を改善し、実践する力。など、生涯保健につながっていく力が育っていくと思われる。

子ども自らが健康を意識するということは、①、自己の心や体に興味や関心を持ち、知識や理解を深めていくことにより、自分自身を大切にしていけるようになる。②、常に自己の心や体に気をつけることにより、自己の健康状態を整えながら明るく意欲的に生活を送っていくことができるようになる。という点で価値がある。

○ 目の健康に関する支援活動とは

目の健康に関する支援活動とは、子ども自身が、目の大切さに気づき、視力低下の予防・進行防止に向けて主体的に取り組んでいこうとする意識を持つことができるようにするためにのものである。つまり、目の健康についての興味・関心を高め、そのことに関する知識・理解をもとに、目の健康を保持増進していく価値を認識し、自己の問題を明確に捉え、視力低下の予防・進行防止に向けての実践的態度を導き出すためのものである。

本校の子どもの実態をみると、先に挙げたように視力の低下している者の割合が非常に多いことが分かる。そこで、本年度は目の健康にしばって研究を進めていきたい。ここでおこなう支援活動のよさを、次のように捉える。①支援活動を通して、今まで気付かなかった自分の健康上の問題に気付くことができる。②より自分自身の問題として捉え、主体的に考えていくことができる。③支援活動を通して、より個に適した視力低下予防・進行防止策を知ることができる。

3. 保健指導上の問題点

健康問題の起こる原因やその予防法・問題改善の方法などの表面的な知識・理解が中心の指導であることが多かったため、子どもが自分の問題として主体的に取り組んでいこうとする意識にまで高められていなかった。

4. 問題点説明の方途

目の健康について、個や集団に対して以下に述べるような具体的な支援活動を行えば、目の健康を自分自身の問題点として捉え、自分なりに生活・行動の改善に向けて実践していこうとする姿を引き出すことができる。

基本的な支援活動として、(1). 個に関わる場合、(2). 集団に関わる場合、という大きく2つの場合で捉えている。

(1). 個に関わる場合：（対象）保健室に尋ねてくる子ども、「しつもん・そうだんばこ」などを利用して自ら支援を求めてくる子ども。これらの子どもは、ある程度自分自身の目の健康について問題意識を持っている子どもと考える。

支援活動の方法としては、カウンセリング的相談活動により、次のような過程をたどる。

- ①. 実態把握：観点を提示し、自己の生活の記録をつけさせることにより、自己の生活の実態を明らかにする。提示する観点は、テレビ視聴（時間・距離）・ファミコンやテレビゲームについて・机上照明の3点とする。

(子どもの活動) 提示された観点をもとに、自ら生活の実態を捉える。

- ② 知識・理解の確認：視力低下の原因・予防法等についての知識・理解のレベルを個人面接によって確認し、正確な知識を与える。

(子どもの活動) 自分が理解している内容を確認し、正しい知識を獲得する。

- ③ 自己の課題の把握：調べてきた本人の生活の実態と視力低下の原因を提示し、比較させ、自己の課題を掴ませる。

(子どもの活動) 自分の生活の中で視力低下を引き起こしている行動を、視力低下の原因と比較することで捉える。

- ④ 改善に向けての自己決定：本人自身に目の健康を守るための生活目標を決めさせる。

(子どもの活動) 自分に最も必要と思われることを目標として決める。

- ⑤ 実践意欲の強化：定期的に本人との面接を行い、実践の様子を把握し、激励する。

(子どもの活動) 毎日反省をし、習慣化する。

(2) 集団に関わる場合：(対象) (1)以外の子ども。これらの子どもは、目の健康の価値や目の健康を保持する必要性に気付いていない子ども、あるいは、目の健康を害していてもそのことに対し問題意識を持っていない子どもと考える。

支援活動の方法として、次の3つの方法をとる。

- ① 掲示物・保健だよりにより、子どもの目に関する興味・関心を高めたり、知識・理解を広げる。

「しつもん・そうだんばこ」に出された疑問・質問など、子どもたちが実際に抱いていると思われる疑問・質問を取り出し、それらに答えるという形式をとる。内容としては、低・中・高学年の発達段階を考慮して選定する。掲示物は、各学級の中に掲示し、また、クイズを盛り込み、子どもが受け身ではなく積極的に関わられるようにする。

- ② 全校集会時に視聴覚機器を利用して、子どもたちの興味・関心を高めるとともに、目の健康についての問題意識を持たせるようにする。

本校の視力の実態(グラフ)や学習中の姿勢の実態、前髪の長さ、または、健康を害した目や視力が低下したときの物の見え方など、全校児童の共通な理解を図っておく必要があり、かつ、視覚を通すと捉えやすい内容のものを提示する。

- ③ 養護教諭が、学級活動の時間に各学級に入り、子どもたちが主体的に自己の生活を振り返り、自己の問題を改善していくための目標を設定させる。

お わ り に

「考える喜び」 分数の学習の時、A君、B君、C君流の考え方が、いっぱいでした。そのときです。ぼくは大きな新兵器をみつけた。「考える」とは、知っていることをくみたてて、新しいことをみつけることだ。「くみたてて」とは、友だちと頭をつつき合い吟味することだ。つつかれて、ぼーとしていたら、つつかれたことがわからない。知恵や考えを出さないと、つつき合いはできない。ぼくの考えや知恵は大きくならない。友だちにもそんなことがいえると思う。 - 5年M児 -

個が生きる学習の観点から、子供達の学習を詳細に観察してみると、子供が日常の遊びで考えたり、日頃の行動の中で「どうしようか」「あれは何だろう」「どうしてそうなるのか」等考えて、自分の経験したことを振り返りながら判断や決断を迫られている姿と同じであることが分かる。それは、社会や自然との関わりの中で獲得してきたもの、生み出してきたもの、あるいは社会や自然というものを少しでも正確にとらえようと働きかけそのうえで生み出してきたものであると言える。

「個が生きる授業の創造」三年次を迎え、私たちは次のような基本目標をすえ、理論と実践を求めてきた。その子なりの内面世界を揺さぶり、深化、拡大を図り、脱中心化と自己実現化を推進しながら、こうした内面世界に根ざした形で学習していく姿勢と習慣を形成する。これによって、次の諸点が実現することを期待し、吟味活動を通して、実践的な工夫と努力を積み重ねてきた。

- (1) 自分自身の実感の納得・本音を土台とし、自分自身に常に誠実で、一步一步着実に学習を積み重ね、共に生きて働く学力を身につけた子ども。
- (2) 自分自身の体面やプライドを無理やごまかしをしてまで守ろうとはせず、失敗や挫折・批判や孤立などを恐れることなく、常に真に向から問題に立ち向かっていける真にたくましさをもつ子ども。
- (3) 自分自身の内面的な方向感覚と生き方の原理を確立し、心底から常にエネルギーを汲み上げることが出来る真に意欲的な自己教育的な子どもである。

以上の育成する姿を志向しながら日々実践し、試みてきたことは、(1)教材の吟味をきびしくしてきた。その教材が子供の内面まで働き、内面から引き出されているからである。内面にあるものが引き出されるためには、それまでに自分で持ちえた経験への探りが行われ、吟味する素材が具体的に子供と教師で準備され葛藤があることである。そして、考えを深めていく活動が連続発展していくことである。(2)ゆさぶりをかけ、関心を強める問題提示と場の設定をきびしくしてきた。今の子供達は、学習する前から「何があるか」はよく知っている。しかし、「そのあるものはどのようにあるか」については弱いのが実態である。吟味活動を旺盛にする問題提示。ゆさぶり、ひずみをつくる内容、方法条件を明らかにしてきた。(3)子供が納得し、うなずく学習過程をきびしくしてきた。即ち、表現—交流—表現の一連の過程を自覚し、自分はどのような考え方をしているか確認していくわけである。子供達の考え方は、先ず、自分の考え方の自覚から生まれることを見落としてはならないことである。学習というのは、自己の論理の主張と否定で成り立っている。自らが自らの意志で変えていくことによって育っていくことが新指導要領で強調されている。以上のことから本研究で子どもの姿が変わってきたと見取れる姿を列挙すると次のようなことである。①自らを問い続け、確かめていこうとする姿が見られる。②思考が停滞したとき、既習や資料をもとに追究する姿が見られる。③自ら学習の中核となる「よい問題」を設定し、ひとりで、友だちと解決していく手順が身について学習する楽しさが見られるようになる。今後更に“個が生きる”ひとりひとりの学習の成立の「幅の大きさ」に目をむけ、指導方法のあり方を求め継続していきたい。

今回は第一日目宮原修先生、第二日目に坂本昇一先生をお招きして貴重なご講演をいただき、歩み続ける私たちの研究活動に指標を与えてくださるものと確信している。

ご参会の皆様の今後のご指導をよろしくお願いします。

平成3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 (平成2年度)

職 務	氏 名	教 科 等
校 長	内 山 信	(音 楽)
副 校 長	友 清 佳 雄	(特別活動・図画工作)
教 頭	萩 尾 耕 一	(道 徳)
研究主任 (6の2)	三 原 英 喜	(体 育)
教務主任	久 門 隆	(国 語)
1 の 1	山 下 英 俊	(算 数)
1 の 2	平 原 晃 三	(生 活 科)
2 の 1	平 石 信 敏	(理 科)
2 の 2	山 下 善 一 郎	(音 楽)
3 の 1	大 神 哲 和	(理 科)
3 の 2	大 嶋 正 紹	(特別活動)
4 の 1	今 村 通 博	(算 数)
4 の 2	水 上 栄 一	(国 語)
4 の 3	古 川 千 年	(国 語)
5 の 1	堤 豊	(社 会)
5 の 2	本 田 タカ子	(家 庭)
5 の 3	西 邦 彰	(社 会)
6 の 1	田 中 和 隆	(図画工作)
6 の 3	丸 山 誠 二 郎	(音 楽)
ふ じ	大 石 育 郎	特殊 (算数)
さ く ら	古 瀬 真 弓	特殊 (音楽)
梅	谷 口 慎 二	特殊 (体育)
専 科	浜 崎 常 喜	(算 数)
専 科	江 藤 肇	特殊 (国語)
専 科	吉 永 玄	(理 科)
研修教官	中 原 浩	(道 徳)
研修教官	樺 島 穰	(図画工作)
研修教官	武 田 貞 弘	(体 育)
研修教官	山 下 浩 徳	(理 科)
研修教官	落 合 純 哉	特殊 (国語)
養護教諭	小 川 香 代	(保 健)
講 師	外 山 み どり	(音 楽)

平成3年6月 印刷・発行

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

研究紀要No.22

発行者 附 属 福 岡 小 学 校

〒810 福岡市中央区西公園
12番1号

TEL(092)741-4731(代)

印刷所 ㈱ネオ・プリンティング

TEL(092)511-8941(代)