

個が生きる授業の創造

— 考えを確かにする活動構成 —

平 成 2 年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

は　じ　め　に

来るべき 21 世紀は、情報化の社会であり国際化の社会であることは当然予測できます。このようなかで、一人の人間としてよりよく生きるには、個性を伸ばし自国の文化伝統を尊重すること、生涯学習者としての自己の認識や基礎・基本の学力などを育てておくことが重要であり、これが人間として生きる基礎となります。今回改訂の学習指導要領も、それへ向けての人間形成をめざしています。

さて、本校では、これまでに「自己実現の喜びを生み出す学習指導」のテーマを掲げて、「個性重視の原則」、「自己教育の育成」の観点から、一人ひとりの子どもが持っている「良さ」が学習集団の中でひかり、さらに磨きのかけられる授業を構想し、取り組んできました。

昨年度からは、その成果を踏まえながらさらに子ども自身が個性の変革を自覚していくことをめざして「個が生きる授業の創造」という主テーマ、サブテーマ「自己理解の学習過程」を設定し、課題解決のために、自己目標をもち、精一杯追究し、判断しながらよりよい考えや行為を創りだす授業づくりを行ってまいりました。

その研究の成果として、次の点が明らかになりました。

子どもが自分の考えを生かして追究し、わかっていくためには、

- ① 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三過程が必要であること
- ② 自己理解を支えるには、学習過程の中に評価（自己評価・他者からの評価）が必要であること

そこで、本年度は、子ども自身が何をどのように具体的に追究しようとするのか、つまり自分の考えを明確にし、より確かなものにしていくための活動構成のあり方を求め、サブテーマを「考えを確かにする活動構成」とし、子ども一人ひとりが「考え」の見直しを行い、考える楽しさ、知ることの喜びを味わいながら活動していく姿を求めようと取り組んでまいりました。そして、それぞれの教科・領域の特性に照らしながら、考えの対象は何を中心とするのか、具体的にはどんな子どもの活動を引き出せばよいのか、そのための条件は何かを明らかにしようとしてきました。

その研究の成果を、ここに表現活動のあり方・交流活動のあり方を中心にとまとめることができました。

しかし、研究はまだその緒についたばかりで、一人ひとりの活動。考えが集団の中で十分に生きていくためにはどうすればよいのかなど多くの課題が残っていると思います。

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・本附属先輩教官の方々に対しまして、厚く御礼申し上げます。

序にかえて

個が生き、自己を創造する授業を求めて

前校長 大西道雄

1

本校は、9年間にわたって、「自己実現の喜びを生み出す学習指導」という主テーマのもとに、実践研究を続けてきた。その研究の必然的發展として、本年度は、「個が生きる授業の創造—自己理解の学習過程—」というテーマを設定して新たな取り組みを始めた。

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

2

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

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

3

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

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

目 次

はじめに	校 長 内 山 信	
序にかえて	前 校 長 大 西 道 雄	
個が生きる授業の創造 —— 考えを確かにする活動構成 ——	教 頭 谷 友 雄 … 1	
豊かな読みをつくり出す国語科学習指導 —— 「見え」をもとにした物語文の活動構成（中学年） ——	国 語 科 部 橋 本 義 徳 … 7	
豊かな読みをつくり出す国語科学習指導 —— 人物を読みとる役割表現の活動構成（低学年） ——	国 語 科 部 古 川 千 年 … 13	
自己の生き方を創り出す力を育てる社会科学習指導 —— 行動案による確かな考えをつくる連続活動を通して ——	社 会 科 部 西 邦 彰 … 19	
筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導 —— 思考実験を生かした活動構成 ——	算 数 科 部 浜 崎 常 喜 … 25	
筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導 —— 体験的な活動を取り入れた活動構成 ——	算 数 科 部 今 村 通 博 … 31	
生命観を育てる高学年理科学習指導 —— 生命に対する思いをもとにした取り出す・関係づける・見直すの活動構成 ——	理 科 部 内 田 宗 隆 … 37	
自ら自然認識を深める中学年理科学習指導 —— 遊び・探索サイクルの活動構成 ——	理 科 部 平 石 信 敏 … 43	
自らの音楽を創り出す低学年音楽科学習指導 —— 音による場面の様子の表現を通して ——	音 楽 科 部 山 下 善 一 郎 … 49	
つくる喜びを生みだす図画工作科学習指導 —— 材料づくりの活動を生かしたつくる学習の活動構成 ——	図 画 工 作 科 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 —— 食物領域での試行実習をとりいれた活動構成 ——	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

—— 個の良さを生かし合うボール運動の活動構成 ——

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

—— 行為の結果の予測を深める表現活動を通して ——

道徳部 萩尾耕一 … 73

生活問題の解決をめざし自ら活動のしかたを高める学級活動

—— 実践モデル作りの活動を通して ——

特別活動部 大嶋正紹 … 79

追究力の基礎に培う生活科学習指導

—— 遊びをつくりだす連続活動を通して ——

生活科部 平原晃三 … 85

国際理解の基礎に培う総合活動の指導

—— 体験を想起し生かす活動を通して ——

帰国子女教育部 丸山誠二郎 … 91

一人ひとりが生き生きと活動する学習指導

—— 子ども同志のかかわりの中で個が生きる活動づくり ——

特殊教育部（全体） 江藤 肇 … 101

一人ひとりが意欲的に書くことに取り組む国語科学習指導

—— 体験を文字化する手紙づくりの活動を通して ——

特殊教育部（国語） 江藤 肇 … 103

一人ひとりの意欲的な取り組みをめざす生活単元学習指導

—— 「つくってあそぶ」活動を通して ——

特殊教育部（生活） 江口良夫 … 109

一人ひとりが運動の楽しさを味わう体育科学習指導

—— 鬼あそびの活動を通して ——

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

心の健康を育む保健指導

—— フォーカシング箱イメージ法を用いた教育相談活動 ——

保健部 村瀬奈津子 … 127

おわりに
研究同人

副校長 友清佳雄

個が生きる授業の創造

——— 考えを確かにする活動構成 ———

教 頭 谷 友 雄

○ はじめに

一人ひとりの子どもが確かな自分のめあてを持って問題解決のために追究し、学習内容を習得する過程において、かけがえのない自分の価値を見出し、個が活躍する生きた学習指導を求めて。

1. 主題設定の理由

(1) 新指導要領の動向を踏まえた教育の今日的課題

今日、子どもを取り巻く社会環境はすさまじい勢いで動いている。日常生活に必要な様々の製品、情報、交通手段、生活様式等が足早に変化している中で、21世紀の社会の姿を的確に予測することは困難である。変化の激しいこのような社会にあっては、知識や技能や技術をできるだけ多く身につけさせる事ではなく基礎的・基本的な学力の上に立って、生涯にわたり自ら学習していく能力を身につけることが要求されてくる。即ち、調和のとれた人間性豊かな自分を目指して、自らが自ら創造していく力が必要になってくる。

平成元年3月15日に文部省より公示された小学校学習指導要領の基本方針は、

- 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。

の四つの柱が示されている。これらの柱は相互に関連しており、構造的に明確な解明はしにくいがこのからの社会の変化に主体的に対応して生きていくことのできる、自分の生き方についてしっかりした考え方を持った人間の育成が大切であるとの提言を受け止める。

そのためには、具体的な授業の場面において、一人ひとりが持っている知識、思考、見方・考え方、価値観、判断力、表現力、心情、行動の仕方等が学習集団の中で光を浴び、更に磨のかけられる授業として構想される必要がある。そして、子ども一人ひとりがかけがえのない自分を見出し、他者と共に伸びることを喜びとする学習活動が展開されなければならない。かけがえのない自分を見出せて初めて、かけがえのない他者も発見できるし、確固たる自分の視点に立って物事を見つめることで変化の中に真実を見出す能力も高まるのである。自分のなすべきことを確かに理解し、自ら学ぶ目標を定めて学習し続ける個性豊かな子どもの育成が今日の課題である。

(2) 本校研究の歩み

本校が過去の研究の中で求めてきた「自己実現の喜びを生み出す子ども」の主題の意味は本来、集団の中に埋没することなく、自分の考えを主張し実現していく子どもの育成にあった。それは子どもの「良さ」を伸ばす個性教育と置きかえても良い。しかし、子ども自身が個性の変革を自覚していく面についての取り組みに弱さが見られた。

そこで更に平成元年度の「自己理解の学習過程」の研究として発展させた。これは自分の個性を伸ばすことと学習内容を習得していくこととを一体化させた概念でとらえる個性教育の実践的研究として価値があった。

その研究の結果は

- ① 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三過程が必要である。
- ② 自己理解を支えるには、学習過程の中に評価(自己評価、他者からの評価)が必要である。

などの二点が上げられる。

しかし、この研究は緒についたばかりであり、

- ① 自己理解の学習過程の三つの具体的な活動内容を子どもの学習の意識にのせて、各教科等どのように個の集中的活動と集団の中における交流活動を関わらせて構成するのかの指導の方法がわかりにくい。
- ② 自己を理解するには、自己が対象にして考えている事柄に見える形にして学習しなければならないが、何を学習の対象とし、何を目標とし、何を問題として、具体的に追究するのかが子ども自身に分かりにくい。

などの問題点が残った。

そこで、自己理解の学習過程をさらに深化させる意味において、各教科の特性に照らして自己理解の対象（考えの対象）は何を中心にするのか、具体的にはどんな子どもの活動を引き出せばよいのか、そのための条件は何か、を解明するために今年度の研究テーマを定めたのである。

2. 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の発見的・創造的な学習内容習得の活動が学習集団の中に展開され、それらの活動を通して、確固たる個が活躍しながら自己成長していく過程である。その自己成長の過程は子どもの学年発達に伴って、

- ① 自分のしたいことが分かり熱中して取り組む。
- ② 自分と他者の違いが分かり比較しながら喜んで追究する。
- ③ 自分の立場・他者の立場にそれぞれ立って、考えを深めながら追究する。

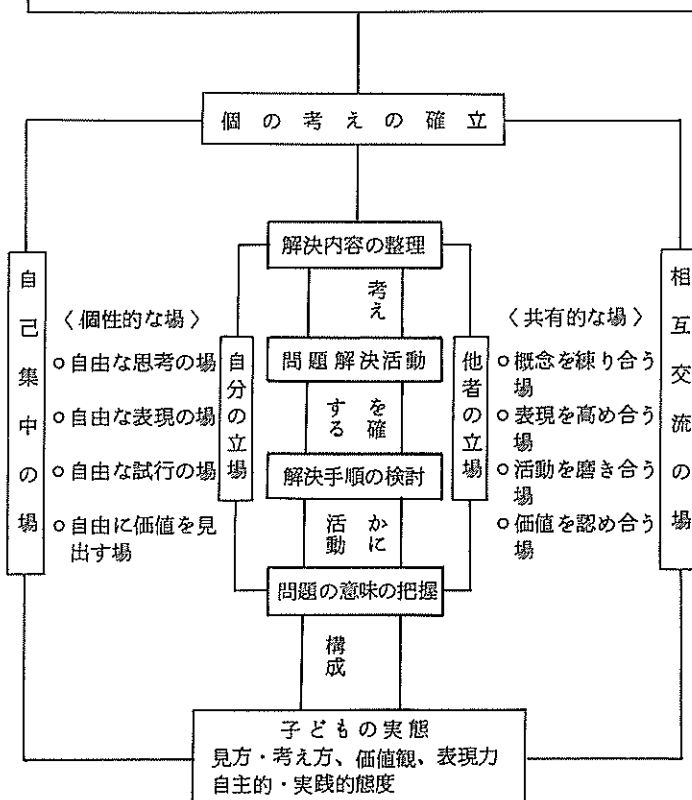
など個と集団が相互に良い影響を与えながら有機的に追究している状態へと変化していくと考えられる。そのためには、個の特性が生かされる場の中で自発的に追究活動しながら自他ともに価値ある内容を作りお互いの良さを認め合う活動の連続で構成される授業が大切である。

即ち、次のような基本的な条件を満たした授業として構想できる。

○ 主題の構想

〈目指す子ども像〉

- かけがえのない自分の価値に気づき、自他ともに伸びようとする子ども。
- 確固たる自分の視座に立って、考えを構築する子ども。



授業を構成する基本的な条件

(自由な自己集中活動の場)

- ・ 自分の構想で自分が納得のいくまで自由に試し・考え・表現し・価値づけ活動を行い追究できる自己の考えを集中的に追究する場がある。

(多様な相互交流の場)

- ・ 自分が追究してきた概念、表現内容、価値内容、活動内容などを練り合い、高め合い、認め合う他者との相互交流の場がある。

(明確な問題と解決の場)

- ・ 一連の問題解決学習の中において、何を追究すべきかの対象がはっきりしており子どもが自己目標を確かに持って追究できる。追究内容が達成できたかどうかの自己評価ができる。

(柔軟な修正の場)

- ・ 子どもが自分の構想で追究しながらも、不備な場合は自分の立場、他者の立場から検討を加え追究構想を柔軟に修正できる。

以上のような基本的な構想に立って、更に個の「考え」を確かにしていく授業を創造すれば、各教科等の授業の中で次の様な個が生きている姿を生み出すことができる。

個が生きている姿

○ 個の見方・考え方が生きる

- ・ 例え誤った見方・考え方であっても、子どもらしい独自の良さがある。それぞれの見方・考え方が、お互いの追究の方法、結果、きまりを見出す場面において影響を与え、対立が生まれ、それぞれの見方・考え方に対照されて、より深みのある正しい認識に至っている。

○ 個の価値判断が生きる

- ・ 子どもの価値判断の仕方の違いを認めて学習を進めると価値基準の違いをお互いに含みこんで新しい価値判断が生まれる。価値を多様に検討するためそれぞれの場面に応じて、考える目が広がっている。

○ 個の表現が生きる

- ・ 子どもが対象から受ける表現主題は個性的であるが、それぞれに表現主題と表現内容の一致点を見出そうと努力しあっているときお互いに感動が生まれる。表現活動の成果が他者にも感動を与え、更に良い表現を目指そうとする意欲が満ちている。

○ 個の自主的・実践的な態度が生きる

- ・ 個と集団の相互の交流の中で個の自主的・実践態度が望ましい集団を形成することに寄与し、そのことが自分の自主性を確かなものにしている。

(2) 考えを確かにする活動構成

- 「個」が生きるためには、学んでいく子どもに学習を任せ、教師の積極的な見守りを指導の中に位置づけ、子どもの考えを具体的活動として引き出す授業にしなければならない。

そのような授業を目指すには、まず、子ども自身に自発的な活動の基底になる一人ひとりの独自の「考え」を確立させなければならない。「考え」の違いは、「個」を形づくる見方・考え方、興味・関心、心情、知識内容、経験、意欲・態度などの総体としての問題解決の仕方の違いによって生み出されてくる。「個」を形づくる要素が違えば、一人ひとりの子どもが同じ物を見ても、同じ問題意識、解決構想、解決行動は、当然、異なる。そこで、これまでの「個」が生きる授業研究では、問題解決の仕方の違いを認める必要性があることまでは明らかになり、授業実践もしている。

しかし、それぞれの問題解決の過程において、子どもがどんな考え方で行為しているのかを子ど

も自身に、或いは子ども相互に見える形にして自覚させながら、追究させる授業実践までは行っていない。その為に活動はしているが、追究が単発に終わり子ども自身に、次の目標への見通しが立っていない、事象の事実はとらえているが事象の意味づけを自分の言葉で解釈し、きまり発見までは結びつかない、表現はしているが、更に自分の解釈を加えた創意工夫が少ない、などの問題点が見受けられ、結果として「個の考え」は生かされずに終わっている場合が多い。

「個」が生きてる授業は「考え」の確立が大切である。

「個」が生きている時には、明確な自己目標を設定して、自発的・集中的な活動を繰り返しながら「考え」を深め、責任を持って自らの目標に近づいている姿が学習の中にある。

○ 「個が生きてる授業」を成立させるには、子ども自身が何をどの様に具体的に追究しようとするのかの「自分の考えを明確にしておく」自己理解の深化の活動が必要であり、それをお互いに見える形にして、吟味・検討する活動構成が重要である。

「考え」とは子どもが解決しなければならない様々の問題を持つ場面・追究している場面・きまりを一般化している場面において、解決の内容と方法を見出す心的活動である。「考え」は子どもの頭の中にあり見えないわけであるが、確かにすると他者ともに認められるように情報の抜き出し、関係づけを行い絵や図に示したり、モデルや作品にしたり、言語で表したりして構造的に表現させ顕在化させることである。お互いに見えるようにする価値は、

① 自分の立場がはっきりするので、学習の深まりが自分で把握でき、評価機能が出てくる。

② 相手の考えと自分の考えの相違点・共通点が具体的に比べられ、新しい概念が生まれやすい。

③ 知的内容だけでなく対象への関わり方から反省的に考え直すことが可能になってくる。

などがあり、学習内容の知的部分だけでなく、知識を獲得する自分のあり方にまでも目をむけることにつながる。

そこで、考えを確かにする活動構成とは、対象にかかわる自分の在り方をも含めて反省考察できるように、①問題の意味把握、②問題解決の手順の検討、③具体的な問題解決行動、④解決内容の整理、の問題解決学習の四過程の中での、まとまりある具体的学習活動を、つかむ・みとらす・しらべるの三活動で子どもの必要性に応じて構成したものである。

○ つかむ

・ 体験したことや自分が発見した事実・事象をもとに、学習内容を解明する情報を取り出し、関係づけ、新しい位置づけをする。既習内容の否定、肯定、他者の意見への否定、肯定、同調補足のいずれかの立場で問題の所在をはっきりさせ、問題の意味をとらえさせる。

○ みとらす

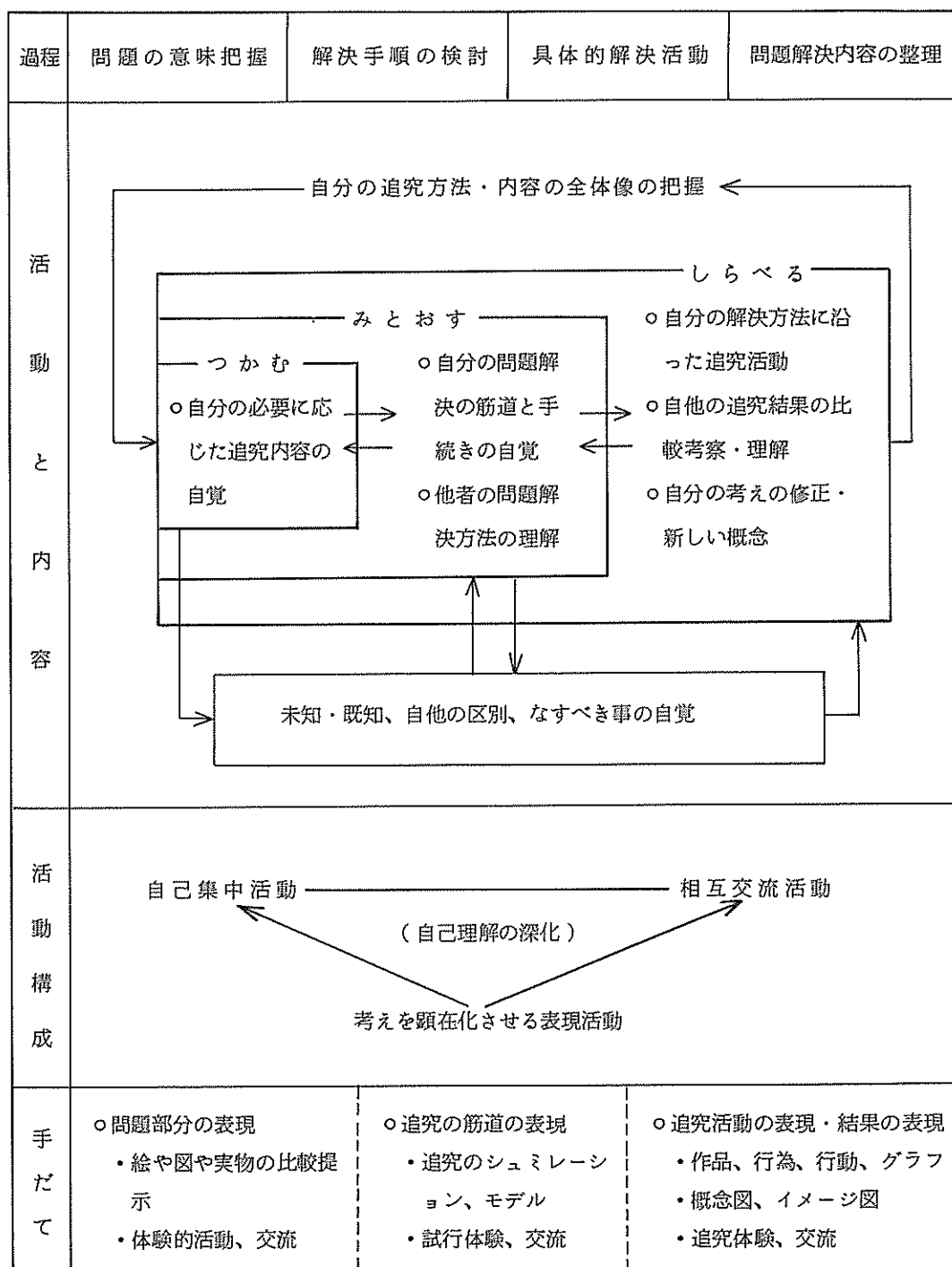
・ 自分が想定したなすべき方向性に沿って試行体験をし、問題の解決像を明確に描く。試行の内容は自分の考えをより強く肯定したり意図的に否定したり、問題の対象の中に自分を置いたり、仮に条件を設定したりしながら解決の筋道と手続きを描き出す。

○ しらべる

・ 解決すべき内容を自分が考えた具体的方法に置き換えて調べ、解決結果を得る。調べた結果を出し合い、古い概念を修正して新しい内容を付け加えたり概念を作りなおしたりして一般化する。他者の結果を受入れて自分の考えを修正。見直した内容と結果の検討を行い自分の追究の仕方を振り返る。

つかむ・みとらす・しらべる一連の活動は、始めの自分の状態と終わりの自分の状態を自分が把握することができる。そのため、常に自分の考えの変容が子ども自身に捉えられ、自分の高まりが自己評価でき、かけがえのない自分の価値の発見につながるものである。

3. 個が生きる授業の仕組み（考えを確かにする活動構成）



（本年度の重点）

○ 自己理解の深化として、「考え」を確かにする活動構成のあり方を教科の特性に応じて明らかにする。

・考える対象、活動構成の視点、考えを確かにする手法

4. 各教科等の考えを確かにする活動構成の実際

教科等	考える対象	活動構成の視点	考えを顕在化する条件や具体的方法
国語科	人物の心情のイメージ	イメージの深化・拡充	・役割表現(言動の追体験)(人物の視線・内言の発見・人物への思い) ・絵図化(人物の位置の絵図化・表現の絵図化・心情の発見)
社会科	解決策としての自己の考え	表現・交流・表現の連続化	・行動案による考えの自覚化・対象化(イメージマップ的手法による構成)・二段階の交流活動(考えの相対化と見方・考え方の付加、修正)
算数科	筋道立てた考え方	生活事象に基づく体験の構成	・見通す、見直す、確かめる段階に、それぞれ体験活動を位置づける。
理科	事象への関わり方と追究内容	遊び・探索のサイクルによる自然認識の深化	・関係認識の段階に試行的な遊び・探索、追究的な遊び・探索 ・発展的な遊び・探索の三活動を仕組む ・遊びを見直す交流活動の位置づけ
音楽科	場面のイメージと音	イメージ・音・音楽への高まり	・楽曲のイメージをつかむ、擬声語化して楽器や音素材に音をおきかえる、できた音に意味づけして表現をつくる三活動
図画工作科	願いを実現するアイディア	発想・構想・表現に材料づくりの活動を生かす	・アイディアの多様性を生み出す体験的な材料づくりと、アイディアの独自性、綿密性を生み出す目的に応じた材料づくりをアイディアスケッチと関連づけて仕組む
家庭科	家族への思い	試行実習の三段階活動	・家族に関する情報収集、調理に関する情報収集、比較実験の実習
体育科	ゲームにおける良さを生かす工夫	良さをとらえる・ためす・生かす活動の連続	・自分の良さ、チームの良さをとらえ・ためし・生かすゲームの設定 ・ゲームの中における自分の姿をとらえていく交流と評価
道徳	他者の感情を洞察している自己	行為の結果の予測を深める活動	・交流の観点を焦点化させる共感ドット ・視点拡大のためのディベートフォーラム方式での相互交流 ・自己洞察を深める心の鏡
特別活動	遊びのルール	望ましい人間関係を築くルールの工夫	・ルールの工夫を表現する絵図に基づく交流活動、工夫したルールによる遊びの実践、新しいルールの創出
生活科	遊びの目的意識	目的意識の連続発展	・活動の条件(全身的、再現性、修正可能、活動で加工・変容が可能)・活動構成(自由に遊ぶ、見せ合い遊ぶ・関わり合い遊ぶ)
帰国子女学級(総合活動)	人権尊重・自国文化の理解 他国文化の理解・国際協調	海外体験の再認識	・活動構成(自由に遊ぶ、見せ合い遊ぶ、関わり合い遊ぶ) ・子どもの海外体験をほりおこし・生かし・ふかめる
特殊生活科	目的意識	目的意識の連続発展	・場の条件(自由性、連続性、共同性) ・活動構成(かかわる、表す、気付く活動の連続)
保健	不安や悩み	客観化	・運用条件(受容的態度、自由な自己表出、リラクゼーション) ・活動構成(内観、表出、客観視の繰り返しによる心の安定)

5. 研究の成果と今後の課題

(成果) ① 考える対象を特定して、それに応じた活動構成の視点を教科の特性から割り出し授業を構成したことで、個が生きる授業の条件として、ア、全身的・体験的活動、イ、目的達成の活動、ウ、自己修正・加工の活動などが必要であることが分かった。

② 考えを顕在化させる役割表現・行動案・試行実習・絵図化などの方法は、個の考えを確立する上で有効であることが分かった。

(課題) ① 個が生きる為の個の活動のさせ方については、上記のように具体的な方法が解明されつつあるが、個が生きる交流活動についての解明が具体的に分かりにくい。

○ おわりに

学習内容習得の過程において子どもが自己成長していく教育本来の姿を、日常の授業の中で更に具現化し続けることを願って。

豊かな読みをつくり出す国語科学習指導

——「見え」をもとにした物語文の活動構成（中学年）——

国語科部 橋 本 義 徳

○ はじめに

人物に対する「見え」を絵図や言葉に表現し、交流し、再表現する活動を仕組むと、自分の活動に意味を見い出しながら豊かな人物像をつくり出す子どもに育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 豊かな読みをつくり出すとは

豊かな読みとは、人物の位置や行動や表現などを視覚的な像として思い浮かべ、人物の心情に対する感動を強めたり修正したりすることである。つくり出すとは、場面ごとの人物の言動の変化を問いながら、主な語句や文の解釈をめぐって見方、考え方、感じ方を交流し、文脈に位置付いた想の質を高める活動の連続である。つまり、豊かな読みをつくり出すとは、当初の漠然とした想を具体化し、友の像との異同をはっきりさせながら自分の想を明確化することである。この過程で、生き生きと思い描く具象力が育つ。具象力は、事柄を把握する力、様子や心情を想像する関係把握力、言葉を評価したり味わったりする言語感覚に支えられ、場面や作品からの感動を表現する力に培うことができる。

中学年の物語文の指導では、人物の心情の変化を読み取る過程で、子ども自身が活動に意味を見い出しながら想の質の高まりを求めることが大切である。そこで、想像することそのものを楽しめるような操作活動によって、一人ひとりの読みを豊かにしていく活動構成を究明することが重要であると考え、本主題を設定した。本研究は、叙述に即して想像する力の伸長と一人ひとりの感じ方に違いのあることに気付かせる上で価値がある。

○ 「見え」をもとにして物語文の活動構成とは

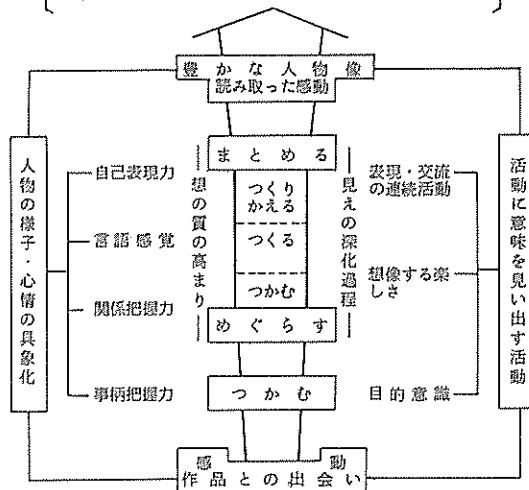
「見え」とは、読み手からの人物に対するながめであり、想として現れ、絵図や言葉として表現される。「見え」は、人物像を読み取ろうという目的意識のもとに人物描写や情景描写を手がかりにし、その人物が関わったもの・ひと・ことを想像することによってつくり出されていく。「見え」の内容は、本来視覚化できる人物の行動や様子の想から本来視覚化できない心情の想へと深化していく。従って、「見え」を絵図や言葉に表現することは、次のような価値がある。

- ① 絵図や言葉に表現しようとする中で想像することそのものを楽しむことができる。
- ② 各自の読み取り方が絵図や言葉として書き出されるので、読み取りの違いが誰にもわかる。
- ③ 絵図や言葉の違いから叙述を検討することになり、叙述の細部に鋭く関わることができる。
- ④ 結果として、自分の語句への関わり方が自己評価できる。
- ⑤ 叙述を検討するよりどころが視覚に訴えるものだけに意識が集中しやすく、交流が活発になる。

「見え」をもとにした活動構成とは、人物に対する「見え」を絵図や言葉に表現し、友だちの「見え」と交流しながら叙述にかえり、付加・修正して人物像を明確化する一連の活動の過程である。

○ 主題の構想

「言葉の意味を文脈に位置づけ、人物の心情を読みとる子ども
活動の必然性を自覚し、自らの読みをつくり出す子ども」



従って、次のような基本的学習過程に「見え」をもとにした活動を構成する。

- ・つかむ段階—— 印象深い出来事から人物に対する「見え」の違いを交流し、作品全体を通す読みのめあてと各場面に切り込むための読みのめあてを設定する活動。
- ・めぐらす段階—— 場面ごとの人物に対する「見え」を表現し、交流し、再表現する活動。
- ・まとめる段階—— 作品全体からの人物に対する「見え」の違いを表現し、交流し、再表現し、作品全体を通すめあてを解決する活動。

以上のような「見え」をもとにした活動構成には、次のような意義がある。

- ①「見え」を表現するために、一人ひとりが自分の読みをつくらることができる。
- ②「見え」の違いを交流するために、友の「見え」と比べて考えようとする必然性が生じる。
- ③「見え」を再表現するために、読みの変容を自己確認し、学習の効力感を味わうことができる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 心情の理解を優先するあまり、想像そのものを楽しむような表現活動の工夫が不十分だった。
- (2) 想の質が高まるような活動構成が不明確なため、心情の理解が豊かにならなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 人物の様子や心情の観点から「見え」の内容を絵図や吹き出しに表現する活動を設定する。
- (2) 「めぐらす」段階に人物に対する「見え」を「つかむ」、「つくる」、「つくりかえる」という活動段階を仕組み、「つくる」段階に行動と心情の「見え」の表現活動、交流活動、表現活動を連続させると、心情の理解が豊かになる。

○「つかむ」—— 学習場面を読み、前場面と違う人物の行動に気付く活動。(活動①)

○「つくる」—— 人物の様子と心情の「見え」を具体化する活動として、次の2活動で構成する。

① 人物の様子を絵図として表現する。(活動②)

② 人物の様子の違いを交流し、心情の解釈の異同に気付く。(活動③)

③ 心情の「見え」を吹き出しとして表現する。(活動④)

○「つくりかえる」—— 追究結果を統合し、前場面との心情の違いをまとめる。(活動⑤)

(3) 指導のしくみ

	つかむ	めぐる	まとめる
	つかむ	つくる	つくりかえる
ねらい	・めあての設定 ・事柄を把握する力	・「見え」をもとにした心情の追究 ・様子と心情を想像する関係把握力 ・言葉の評価や味わいの言語感覚	・自己表現力
活動	①前場面の行動との違いの把握(活動①)	②人物の様子の絵図化と交流(活動②③) ③心情の吹き出し表現(活動④)	④心情のまとめ(活動⑤)
手だて・意識	①前場面との違いを考えながら読むように指示 ・人物の行動の違いの限定発問「どのようにちがうのか」 ・こんなことがかわっているようなきがする。	②人物の様子の具体化(ドットの活用) ・絵図の違いと叙述との照合 ③人物の体験を問う「人物には、なにがみえたのか」 ・人物の心内語を想像させる指示 ・どうしてじぶんのそうぞうとちがうのか、はなしあってみよう。	④前場面との心情の違いを言語化する指示「まへのばめんときもちはどうにかかわったのか」 ・読み深めの賞賛 ・こんなきもちにかわったぞ

(4) 子どもの反応と考察

① 単 元 人物の気持ちを動きを (第4学年) 「ごんぎつね」(新美南吉 作)

② 目 標

1. ごんぎつねと兵十とのかかわり・心の葛藤の変化を読み取ることができるようにする。
2. 人物の様子や人物が見たもの・人・光景を絵図に表す活動を通して自分なりの「見え」をつくり、友の「見え」と比べながら自分の良みをつくり出すことができるようにする。
3. 作品の生き生きとした表現の感じ方が一人ひとりに違うことに気づかせる。

③ 計 画 (約14時間)

1. 感想の交流からごんと兵十に対する「見え」の違いから読みのめあてをつくる。— 3時間
2. 人物の体験からの「見え」を絵図に表現し、交流して心情の変化を読み取る。— 9時間

(1)ごんの住んでいるところ	①	(2)雨あがりを待つごん	①
(3)ごんの兵十に対するいたずら	①	(4)後悔をし始めたごん	①
(5)栗を持って行き始めたごん	①	(6)兵十と加助をつけたごん	①
(7)兵十の影法師をふみふみ行ったごん	①	(8)兵十の話を聞いたごん	①
(9)ごんを撃った兵十	①		
3. 感想の交流からごんと兵十に対する「見え」を豊かにする。— 2時間

④ 豊かな読みをつくり出すための教材の価値

ごんのひたむきな償いの心情が自らの死をもってしか兵十に通じなかったやるせなさを主題にもつ作品である。従って、子どもたちは、ごんが何度も栗や松茸を持って行ったり、兵十の心情を知りたくて様子を窺ったりするごんの心情に共感するにちがいない。

場面は、ごんがいたずらを反省し、兵十への償いの心を寄せる過程として構成されている。また、文章は、人物の行動描写や情景描写が巧みに表現されている。行動描写では、「はい出ました」「かげぼうしをふみふみ行きました」などの複合語が多く用いられ、行動の奥にある事情の強さ・深さが描かれている。情景描写では、「雨のしずくが光っていました」のように視覚的な表現、「もずの声がキンキンひびいていました」のように聴覚的な表現から、人物の心情を想像できるように仕組まれている。

従って、見えるものから本来は見えない心情が見えたり、本来は見えない心情の表現から見えるはずの行動などが見えるようになったりすることができ、豊かな読みを育てることができる。

⑤ 抽出児の選定(心情の理解の仕方の豊かさを観点として)

S 児(上位児)	K 児(中位児)	T 子(下位児)
人物の行動と人物が見た光景と結び付けて行動の奥にある心情を深く解釈する。	人物の行動を取り出して心情を解釈するが、主観的な解釈にとどまり、叙述に即した心情の理解が不十分である。	行動と心情の区別を付けることができず、心情の理解ができるが、浅い解釈になる。

⑥ 子どもの反応と考察 — 「見え」を交流して読みのめあてを設定する活動を中心に —

1. つかむ段階

全文通読後に、印象深い場面を取り出させた(表1)。そして、それを交流させた。子どもたちはごんが償いをす

表1. 読みのめあてをつくる「見え」 N=39 複数回答

ごんが、いたずらをしているところ	14名	
兵十が、悲しんでいるところ	4名	
ごんが、後悔をしているところ	4名	
ごんが、毎日、栗を持って行ったところ	23名	S児 T子
ごんが、兵十から撃たれるところ	28名	S児 K児 T子

る行為に共感的であり、兵十がごんを撃った行為に批判的であった。発表が鈍りかけたころ、「ごんや兵十の気持ちがどのように書かれているのか言えますか。」と問うと、殆どの子どもたちが、まだ言えそうもなかった。そこで、「印象深い場面は各自違うが、だれの気持ちを中心に読み取っていったらいいだろうか。」と問うと、子どもたちは、ごんの気持ちを読み取っていく方がよいと判断し、表2のような読みのめあてを設定した。その判断の根拠は、表3の通りである。

表2. 読みのめあて一覧表
作品全体——ごんは、なぜつぐないを毎日していったのだろう。

場面	場面ごとの読みのめあて
1	①ごんのあなは、どこに、どのようにしてあるのか。 ②ごんは、雨あがりをどんな気持ちでまっていたのか。 ③ごんのいたずらは、ほんとうにいたずらだろうか。
2	④ごんは、なぜこうかいをしたのか。
3	⑤ごんは、なぜつぐないを始めたのか。
4	⑥ごんは、なぜ二人の後をつけていったのか。
5	⑦ごんは、なぜ兵十のかげぼうしをふみふみ行ったのか。 ⑧兵十の話を聞いたごんは、ついていったのか。
6	⑨うった兵十とうたれたごんは、どんな気持ちか。

表3. 「ごん」を中心にめあてを設定した根拠（抽出児）

S 児	K 児	T 子
ごんがどうしたと書いてあるところが多い。いたずらなごんが最後は、死んでしまうから。	物語の始めから終わりまでごんが出ている。でも最後は、兵十の気持ちも読み取った方がいいと思う。	ごんのことが最後まで書かれているから。

〔考 察〕子どもたちは、印象深い場面を表現して、表2のような読みのめあてを設定することができた。しかも、これらのめあてで十分に場面ごとの人物の心情の理解が図れると考える。このことは、子どもたちの「見え」の内容は、表1と表3からごんと兵十とのかかわりであると言える。また、特に表1からわかるように、「ごんが栗を毎日持っていた」行動が漠然と殆どの子どもたちに「見え」ていたからである。そのために、漠然とした「見え」を明確化しようとして作品全体のめあて（表2）が設定できたと考える。

2. めぐらす段階——「見え」の表現、交流を繰り返して連続する活動を中心に——

○本時の目標——兵十のかげぼうしをふみふみ行った様子から、さらに期待感を高めているごんの心情を読みとることができるようにする。（読みのめあて⑦の解釈）

＜つかむ段階＞

切り絵を使って前時場面（兵十の口から栗や松茸を持っていったのが自分であると聞きたいごんの心情）を想起した後、「前の場面と違うところを考えながら今日の場面を読みましょう。」と指示した。読後、「兵十のかげぼうしをふみふみ行ったところがちがっている。」と指摘することができた。そこで、本時の読みのめあてを「ふみふみ行ったごんの気持ちを調べよう。」と設定した。

＜つくる段階＞

教：ごんは、影法師のどこをふみふみ行ったのかな。ごんの位置がわかるように書いてごらん。C_全：各自、学習プリントにごんの位置を書いている。（意欲的に書いている。観察記録より）

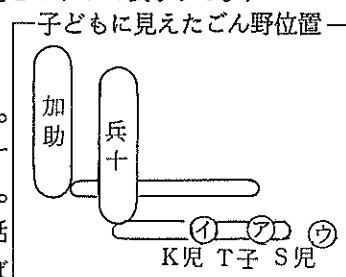
教：ごんは、どの位置に見えましたか。発表してください。（位置をドットで表示する。）

C₁：影の頭のところにしました。

教：どうしてそこにしたのかな。

C₂：捕まったらいけないから → C₃：ぼくは、イのところですよ。
それは、ふみふみだから十分に影を踏んでいる様子です。

S₁：違います。わけは、影を踏んでいて話が聞こえる → C₄：私は、ウのところですよ。話が聞こえるところにいれば



す。

いいからです。

C₅: ウは、間違っています。かけをふみふみだから影を踏んでいないといけないからです。

T₁: イのところですよ。聞きたい気持ちが強いため、影の真ん中だと思います。

教: その時のごんの表情はどうでしょうか。

表4. 抽出児が描いたごんの表情とその説明

S 児	K 児	T 子
 ・耳をすましながらか兵十の影を見つめ、願っているような顔。	 ・影を踏み損なわないようにして、兵十の気持ちを聞きたい顔。	 ・償っていることをわかってくれるかなと心配している顔。

教: では、なぜ、加助の影法師をふみふみ行かなかったのですか。

C₆: 加助には償いをしていないからです。

C₇: 兵十の影法師を見ながら踏んでいたのではないかなと思います。そして、兵十の話を聞くという気持ちより、自分の償いをわかってほしい気持ちが出てきたのではないかな。

C₇: 加助の気持ちより兵十の気持ちが知れたからです。

T₂: ふみふみ行くうちに影を踏むのが楽しくなってきたのだと思います。そして、影からも兵十の気持ちを読もうと思った。

教: ごんの気持ちを考え始めたようだね。では、

ごんは、心の中でどんなことを呟いていたと思いますか。吹き出しに書いたら、発表してください。

C₈: ぼくのことを言ってくれないかな。影を踏んでいると自分のことを教えなくなったよ。

S₂: 話を聞くんじゃなくて、償いをして反省していることをわかってくれ。

K₁: 兵十は。自分がつぐないをしていることに気づいているかな。気づいてほしい。

T₃: ぼくの気持ちが兵十に伝わったかな。とてもわくわくして兵十のかけぼうしをふむと、楽しくなっうれしくなる感じ。くりやまつたけを持っていくのは、ゴンですよ。

表5. 表現した絵図の違いの交流前と交流後の変容

	S 児	K 児	T 子
交流前	・影の頭のところ。 ・捕まらないくらいで話を聞くため。	・影の胸のところ。 ・話を聞くため。	・影の胸のところ。 ・話を聞くため。
交流後	・影の胸のところ。 ・自分の気持ちを伝えたいと思うようになったから。	・影の胸のところ。 ・自分が償いをしていることを伝えたい。	・影の胸よりもっと近い。 ・踏むことが楽しくなり、償いをわかってほしい。

〔考 察〕表4、表5から、抽出児は、ごんの位置や行動や表情を想像し、心情を豊かに読み取ったことが判かる。これは、ごんの様子に対する「見え」を表現し、交流したからである。ごんの位置と表情を絵図に表現させることにより、「ふみふみ行った」様子を対象化していくことができた。従って、自分の想と友達との想の違いを短時間に見取ることができ、違いが明確なために「ふみふみ行った」ごん的心情を追究する必然性を生み出したと考えられる。そして、交流活動が活発に展開されたと考える。さらに、C₄の読み誤りを指摘しながらごんが「ふみふみ行った」心情の解釈へと子ども自ら学習を方向づけることができたと考えられる。以上のことから、ごんに対する「見え」を、位置の「見え」からごんが見たものを想像し(C₆、T₂)、ごん的心情の「見え」へと深めることができたと言える。つまり、「見え」を先行させると、豊かに人物の心情を読み取ることができると言える。

<つくりかえる段階>

兵十のかけをふみふみ行ったごん的心情を前時場面との違いが分かるように書くことを指示した。

その結果、抽出児は、次のようにまとめた。

S：兵十の話を聞きたくてふみふみ行っただと考えていたが、みんなと話し合いをしているうちに、知りたいという気持ちもあるが、償いをしていることを伝えたくてふみふみ行っただという考えに変わった。

K：前の場面は、どんな話をするだろうという気持ちでついて行っただが、教勉強した場面は、自分が償いをしていることを兵十が気づいてほしいと思う気持ちだと思う。

T：二人のあとをついて行っただときのごんは、ひょっとしたら自分のことを話してくれるかと思ってついて行っただ。でも、影法師をふみふみ行っただときのごんは、兵十の気持ちが読めてきそうで楽しい気持ちだった。

〔考 察〕3名とも前時場面のごんの自分のことを伝えたい、知ってほしいという期待感の高まりを読み取ることができたと言える。これは、つくる段階の「見え」をもとにした表現、交流の活動構成が有効であったからと考える。

3、まとめる段階 —— 作品全体のめあてを解決する活動を中心に ——

もう一度読んでみたい場面を表現させた。すると、全員が「兵十の影法師をふみふみ行っただ」場面と「ごんが撃たれる」場面を挙げた。そして、次のようにまとめた。

表6. 作品全体の読みのまとめ

S児	— 償う気持ちを兵十に知ってもらうためにごんは、毎日栗や松茸を持っていった。ごんは、自分の気持ちがやっとわかってもらえてうれしいだろうと思います。でも、悲しい物語です。
K児	— 毎日持っていったのは、償うためだ。なかなかごんの気持ちをわかってくれなかったのに、よくがんばったなあ。
T児	— いたずらを償うために栗や松茸を兵十のところに持っていった。

〔考 察〕表6から、抽出児は、全体の読みのめあての解決ができた。これは、償うごんの「見え」を比較して導きだしたからと言える。

5. 全体考察（抽出児の想の深まりを中心にして）

- 抽出児は、ごんの位置を影の頭部から胸部へと（表5）、交流活動後「見え」を変容させた。これは、ごんの表情を想像するとともに行動を想像したからである（表4）。また、絵図の内容は、想像することそのものを楽しんでいる様子がうかがえる。つまり、絵図や言葉で本来見える行動や表情から本来見えない心情へと想の質を高めることができると言える。

- 「見え」を問うために、学習意欲を生み、自分の読みをつくり出すことができるため学習意欲の持続につながる。

表7. 学習の情意面の自己評価（5段階評価）

観 点	全体	S児	K児	T子
意 欲	4.6	5	5	5
精 読	4.7	5	5	5
想 像	4.3	5	4	4
持 続	4.6	4	5	5

6. 研究のまとめ

- (1) 「見え」をもとにした活動構成が豊かに心情を読み取る学習として有効であるためには、想像することそのものが楽しく、「見え」がだれにでもわかるように、絵図などに想の内容を表現できるように操作活動を設定することが大切である。
- (2) 想の質を高めるには、子ども自身が想の異同を手がかりにして自分の「見え」を豊かにしようとする交流活動の必然性をつくるのが大切である。

7. 今後の課題

多様な物語文での「見え」をもとにした活動構成の有効性の追究と「見え」のあり方を実践的に類型化する。

8. おわりに

想像力を働かせながら豊かな「見え」をつくり、物語文との出会いを深めていく子をめざして

豊かな読みをつくり出す国語科学習指導

—— 人物像を読みとる役割表現の活動構成（低学年） ——

国語科部 古 川 千 年

○ はじめに

役割表現の過程に、人物像に対するイメージの「表現→交流→表現」の連続した一連の活動を位置づけなければ、叙述をうめながら自分なりの読みを捕い、豊かな読みをつくり出していく。

1. 主題の意味と重要性

○ 豊かな読みをつくり出すとは

物語における豊かな読みとは、読み手の想像力によって物語の世界をとらえる過程で、叙述されていない部分を捕いながら人物像についての新たな自分の読みを発見し感動を深めていくことである。

そこで、豊かな読みをつくり出すとは、読み手としての子どもが想像力や思考力を発揮させて主体的に言葉に働きかけ、五感を通して物語の世界を表象化しながら、人物への見方・考え方を変容させていくことである。

特に低学年においては、人物像に対する漠然とした自分の読み（イメージ）を音声化や動作化を通して表現し、感動を強化したり新たな感動を生み出したりしていくことである。この過程において、語や文を知覚し関係づけながら意味を見出していくための思考力や想像力が育ち言語感覚が養われる。これまでの低学年の物語の読みでも、音声化や動作化を中心に人物の言動を追体験させ、人物の気持ちのイメージ化を図ってきた。しかし、音声化や動作化が言動の理解のための単なる手段であって、目的的な活動として人物のしぐさや気持ちを表出していくものとしての場の構成や条件は明らかではなかった。そのために、音声化や動作化による言動の追究が叙述の流れを無視し、部分的断片的なものに終わったり、自分の経験と結びつけが大きいあまりに叙述されている言葉から離れて恣意的になったりして、感動を深めたり新たな心情の発見につながらなかったりすることが多かった。

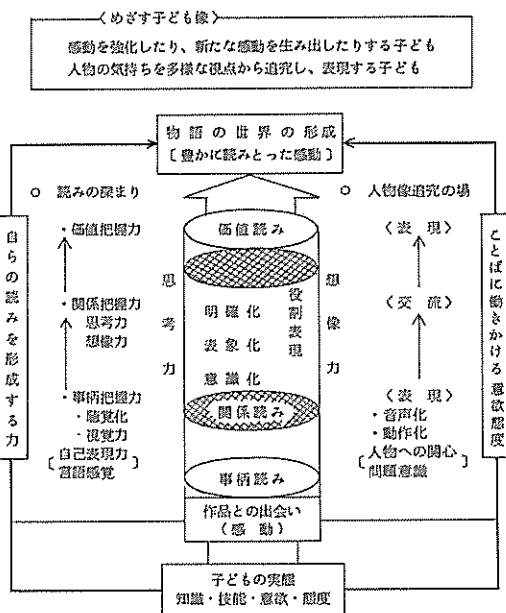
そこで、本研究では、子どもたちが自分の読みを意識し、人物に同化して描かれていないしぐさや気持ちを動作や音声として表出しながら自分の読みを豊かにしていく活動構成を明らかにしようとするものである。このことは、個性的な言葉の受け止め方や感じ方を育てる上から価値があり、また、人物像を追体験する物語文の読みの本質にそっており、読書生活を広げる上からも意義深い。

○ 「人物像を読みとる役割表現の活動構成」とは

役割表現とは、人物の変容場面において人物になりきり、叙述されていることの理解をもとに、叙述されていない動きや気持ちまで表出していく音声と動作が伴った即興的な表現活動のことである。そこで、「人物像を読みとる役割表現の活動構成」とは、役割表現を中核としながら自分のイメージを表現し、相互交流を通して人物に対する自分のイメージを強化していく一連の活動のことをさす。

役割表現には、次の価値・機能がある。①自分のイメージが音声と動きで行動的に表現でき、他者は映像的に見れる。②自分のイメージが身体を通して即興的創造的に表現でき、読みの自由性創造性

○ 主題の構想図



を保証する。③音声と動作化の同時的表現が人物への同化を促し、人物像への理解を深める。

そこで、活動構成の具体化として、次の活動を設定する。人物の変容場面を中心に①動きやせりふの言い方において不十分さがある役割表現のモデルを見て人物の言動を意識しめあてをつかむ活動。②役割交替しながら叙述をもとに人物の言動を行動的に表象化する活動。③役割表現をもとに相互交流しながら自分の読みを検討・評価する活動。④叙述されていない部分（空所）を想像し、つくり出す活動。⑤言動に込められた人物像を音声化したり文章化したりする活動。

この活動構成は、低学年の「場面の様子や人物の気持ちを想像する」読みにおいて次のような価値がある。①音声化と動作化による行動的な表現をつくり出す目的的な読みの活動であるため、想像力や思考力を必然的に発揮しながら行間（空所）をうめていくことができる。②二人組あるいは複数でやれる行動的映像的な追究活動であるため即興性が促され、読みの視点の広がりをもたらす。③イメージが「見え」として視覚化聴覚化されるため自分のイメージが叙述をもとに検討・評価でき交流の必然性が出てくる。④叙述されていない部分を補う読みであるため人物の言動と気持ちが結びつき豊かな物語世界を形成できる。これらの価値が中学年の人物像の追究における気持ちの変化や人物の性格を読みとる学習へと発展的につながっていく。

2. 学習指導上の問題点

○ 音声化や動作化による言動の追究において、叙述されていない部分を補い人物のしぐさや気持ちを出していく目的的な活動としての場の構成や条件が明らかではなかった。そのため、言動の理解が心情の発見につながらないことが多く読み手の自由性創造性が発揮された読みにはならなかった。したがって、一人ひとりの感動を強化したり新たな感動を生み出したりすることに不十分であった。

3. 問題点説明の方途

○ 関係読みの段階における人物像の追究過程に、人物への同化過程の「意識化→表現化→明確化」の3過程を設定し、役割表現を中核とした「表現→交流→表現」の一連の表現活動を位置づける。

(1)人物の行為に問題意識をもち、人物の気持ちを意識化する——（活動①）

(2)人物の言動を行動的に表象化し、人物像を追究する。

・役割交替しながら人物の言動を叙述に即して自分なりに表現する活動。（活動②）

・相互交流しながら自分の読みを検討・評価する活動。（活動③）

・空所の部分を想像しつくり出す活動。（活動④）

(3)人物の気持ちを再構成し、明確化する。——（活動⑤）

○ 表現化の段階（活動②③④）で言動に着目し、叙述されていることから叙述されていないことへ目を向けていく活動を位置づける。

4. 基本的な指導のしくみ

活動	事柄読み	関係読み	価値読み
	○ 作品全体を読み学習の計画を立てる。 ○ 人物像を想定する。	○ 変容場面を中心に役割表現をする。 ○ 人物像を追究する。	○ 作品全体を読み味わう。 ○ 人物像を表現する。
段階	つかむ	ふくらます	まとめる
	意識化	表現 → 交流 → 表現	明確化
学習活動	(1) 場面の全体的把握 (2) 役割表現のモデルを見て話し合う。 ・重要語句の取り出しとめあての確認。	(1) 役割交替しながら各自人物像について考えを明確にする。 ・人物Aの追究→（人物Aの表現+人物Bの表現） (2) 相互交流により人物像を追究する。（叙述の吟味） (3) 空所の部分の役割表現をする。	○ 人物像の表現 ・音声化 ・文章化
	＜言動への着目＞ ○ さし絵、ペーパーサート ○ 代表児の役割表現（ビデオ） ○ 感じ方の違いやズレに着目させる発問	＜言動の追究＞ ○ 役割交替（二人組）による追究の場の設定 ・二人組で役割表現する場・学習ノートの工夫 ○ 役割表現をもとに交流する場の設定と視点変更の発問 ○ 空所部分の役割表現の促し発問	＜言動の明確化＞ ○ 感動の深まりの賞賛
手だて			

5. 学習指導の実際と考察

(1) 題 材 「お手紙」 気持ちを考えて 2年生

(2) 題材の価値

本題材は、お手紙を待つがまくんとがまくんにお手紙を書いて送るかえるくんの触れ合いを描いた作品であり、素朴な人間愛の中に見られる善意とそこから生まれる連帯感、ほのぼのとした友情の温かさが主題である。「豊かな読みをつくり出す」本研究からみたとき、本題材の適性や価値として、次のようなものがあげられる。①会話文を中心に話が展開されているので音声化や動作化を通することで人物に同化しやすい。②会話文に表れる人物の気持ちが明確であり、間投詞や接尾語等から人物像を豊かに読みとることができる。③人物の行為は簡潔に表現されているが、言動がはっきりしているので「見え」をもとにしてかえるくんの様子や心情を想像することができる。④叙述されている人物のせりふ（会話文）や出来事をもとに読者の想像にまかせられている空所の部分が多い。したがって、役割表現を位置づけて人物像を読みとる学習の効果が期待できる。

(3) 目 標

- 手紙の来ないがまくんの悲しみやがまくんには何も言わないで手紙を書こうとするかえるくんの優しさ、かえるくんの思いやりを知ったがまくんの喜び、ふたりで手紙を待つほのぼのとした温かさを想像豊かに読みとることができるようにする。
- 人物の気持ちや場面の様子を役割表現を通して読みとることができるようにする。

(4) 計 画（約9時間）

1. 全文を読み、大まかな人物像を意識化する。（劇化の見通しを立てる）——— 3時間
2. 変容場面を中心に役割表現を通して登場人物の様子や気持ちを追求する。——— 4時間
 - (1) お手紙をもらったことのないがまくんの気持ちを中心に ————— ②
 - (2) お手紙をあきらめたがまくんの気持ちを中心に ————— ①
 - (3) お手紙の中身に感動したがまくんの気持ちをを中心に ————— ① 7/9時
3. 学習のまとめをする。——— 2時間

(5) 子どもの反応と考察

お手紙の内容に感動し、喜んでいるがまくんの様子や気持ちをかえるくんの思いやりと結びつけて想像する学習を中心に（7/9時）

前時までに、M児は、絶対お手紙は来ないと思っているがまくんの様子から、かえるくんがお手紙を出したことを聞いてとても驚いているがまくんの様子の変化を読み取ってきている。

本時場面（P. 16. L. 1～P. 17. L. 9）のがまくんの気持ち（人物像）についての事前調査では、「がまくんは、一度もお手紙をもらったことがないから、とてもうれしい気持ちになっている。」と読みとっているがお手紙の内容と結びつけて「うれしい気持ち」をとらえるまでには至っていない。

① 意識化の段階

まず、かえるくんがお手紙を出したということを知ってがまくんが驚いているさし絵から前時学習を想起させ、玄関前でしあわせそうにすわっているさし絵を手がかりに本時場面の大体（がまくんがとても喜んでいる様子）をつかませた。そこで、役割表現のモデル（がまくんのうれしそうな様子がせりふの言い方や動きに出ていないもの）のビデオを見せると、子どもたちはがまくんのうれしい気持ちが出ていないことを指摘し、「ああ。」「とてもいいお手紙だ。」の会話文に着目しながら、せりふの言い方や表情、動作に気をつけてみようというめあてをつかむことができた。

資料①



〔不十分な役割表現のモデル〕

んのイメージとのズレを生じさせ、「はじめてお手紙をもらえるからうれしい気持ちを出さないといけない。そのために、うれしそうな顔で『ああ。』を感心したように読み、『とてもいいお手紙だ。』を強く読む。」と追究の見通しをもち、言い方・表情・動作を追究の観点としていっていることが分かる。このことは、役割表現をすることにより「見え」の不十分さが視覚化聴覚化ではっきりした効果と考えられる。

ア、M児の役割表現のビデオを見たあとの感想

「ああ。」というところも、もうちょっと、いいお手紙だという気持ちを出さないといけない。もう少し、うれしそうな顔をしないとけない。

イ、M児の見通し——「ああ。」というところを感心したように言って「とてもいいお手紙だ。」を強く読む。

＜考 察＞

ここではがまくんの気持ちが込められている会話を取り出し、がまくんのうれしい気持ちを表現する見通しを持つことである。

がまくんの気持ちの表現に不十分さをもつ役割表現のビデオを見せたことは、M児のこの場面でのがまく

② 表象化の段階

ア、役割交替しながら、二人組で自分の考えをもつ段階（表現）

資料②



〔役割交替による人物像の追究〕

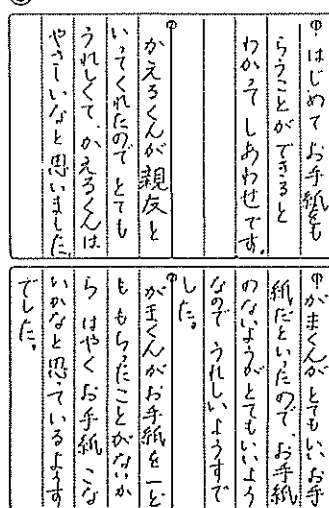
二人組でがまくん役とかえるくん役にわかれ「ああ。」

「とてもいいお手紙だ。」の読み方に着目しながらがまくんの人物像を追究していった。M児は、がまくん役の一回目の表現では、うれしそうな表情をして行い「はじめてお

手紙をもらうことができてしあわせです。」と学習ノートに書き、二回目は、かえるくんのせりふをしっかり聞くようにかえるくんの顔を見ながら役割表現した結果、「かえるくんが親友といってくれたのでとてもうれしくてかえるくんはやさしい。」というように読みが変容している。

かえるくんから見たがまくんの様子や気持ちでは、「お手紙のないようがとてもいいようなのでうれしいようすでした。」から、「お手紙を一度ももらったことがないから、はやくお手紙が来ないかなと思っているようすでした。」と書いている。

資料③



〔M児の学習ノート〕

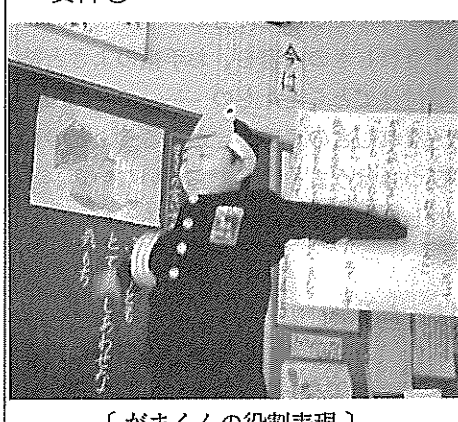
＜考 察＞

M児は、まず、がまくんの役になって役割表現することで、うれしい気持ちの内容を「お手紙をはじめもらうことが分かりしあわせです」としている。これは、単にふたりともしあわせな気持ちという叙述と結んだものであるが、うれしそうな表情をとまっていた。そして、がまくんの二回目には、「かえるくんが親友といってくれたからとてもうれしくてかえるくんはやさしい」というように読みが深まっている。この変容は、役割交替でM児がかえるくんの立場に立つことを経たことによると想定できる。その根拠として、かえるくんの視点からの一回目の読みが「お手紙のなかみがいいようだから、とてもうれしそう…」というように書いている。つまり、M児は、事前調査の「お手紙がもらえるからうれしい」から、役割表現することで「しあわせ」というように深まり、役割交替することで視点変更がなされ「かえるくんのやさしさに気づいた」という心情を発見したものと解釈できる。

役割表現の二人組による役割交替が対象人物の心情にまで読みの視点を広げるといえる。

イ、代表児の役割表現を通して相互交流し人物像を追究する段階（交流）

資料④



〔がまくんの役割表現〕

ここでは、二人組による役割表現の中から代表児の役割表現をもとにがまくんのうれしさの内容を深めようとする。そのために、がまくんの喜びを大げさに動作に表した役割表現とそうでないものを対比的に演じさせた。すると、子どもは大げさに動作で表現したものの方ががまくんの気持ちがよく出ていると反応しその後の交流。

C₁. Y君はUさんのよりも声が大きくてよかったし動作も大きかったからうれしい気持ちがよく出ています。「とても」を「とっても」といったのも気持ちがかもってよかったと思います。

T₁. そうだね。がまくんはとってもうれしいのですね。でも、どうしてそんなにうれしいの。（視点変更）

C₂. はじめてお手紙がもらえると分かったからとてもうれしいと思います。

C₃. つけ加えます。いいお手紙だといっているからお手紙の中がうれしかったと思います。

C₄. はじめてもらうお手紙に親友であることがうれしいと書いてあったから、がまくんは自分のことを親友と思っていることがわかって本当にうれしかった。

T₂. 自分のことを親友だと思ってくれたのがどうしてそんなに嬉しかったの。

C₅. (M児)親友だったら困っているときは助けてやったりどうかしてやろうと思ったりするからです。かえるくんは、がまくんがお手紙をもらったことがないのかなしんでいたときお手紙を書いて喜ばしてやろうとしたから、かえるくんが親友だと分かったからだと思います。

＜考 察＞

C₁のように代表児の役割表現をもとに言葉だけでは表現できない心情やがまくんのうれしさの内容を動作や声の大きさに評価しようとしているのがわかる。そして、T₁の視点変更でC₃からC₅のように読みの視点が広がり深まっている。視覚的聴覚的に表現される役割表現を通してことお手紙の内容にまで視点を広げているといえる。この視点の広がりが問いを生み、空所をうめる活動を容易にする。

資料⑤〔空所の役割表現〕



③ 明確化の段階

明確化の段階では、音読したり読みとったことを文章化したりして読みを総合し人物像を明確にすることをねらいとしているが、M児は資料⑥にあるように読みの変容がみられる。(資料③と比較参照)

また、M児の音読では、会話文に強弱を意識して気持ちを表現しようとするようになった。学級全体の音読では、かえるくんの会話文、「ああ。」「とてもいいお手紙だ。」の読みを、「お手紙になんて書いたの。」の読みと意識して読み方の違いを出そうとしていた。また、「ああ。」「とてもいいお手紙だ。」の間に明らかなマを意識した音読が観察できた。

6. 全体考察

○ 人物への同化過程が豊かな読みをつくり出す上に効果があったか。

豊かな読みをつくり出すとは、子どもが言葉を意識しながら想像力や思考力を働かせ、自分の読みを発見することである。本実践では、人物への同化過程として、まず、不十分さをもつ役割表現をもとに言葉に着目したこと、そのことばを中心にがまぐんの気持ちを役割表現を中核に〈表現→交流→表現〉と具象的に追究していったこと、そして、音読や文章化によって人物像を明確にしたことが、資料②③④の資料にみられるように、子ども自らが叙述に着目したり読みの視点を広げたりして人物像を深めている。さらに状況が明確になった上で表出された空所のがまぐんの心情をがまぐんに同化してつくり出していている。(資料⑤⑧)つまり、全体としても資料⑥にもあるが自分の読みを豊かに変容することができているといえる。

このことは、子ども自らことばに着目する工夫、そして、役割表現を手がかりに複数で役割表現しながら追究する場の設定、子どもなりの感じ方が生かされた交流の設定のあり方が効果をもたらしたものと考えられる。

7. 研究のまとめ

○ 豊かな読みを子ども自らつくり出すためには、人物の同化過程に「表現→交流→表現」の役割表現を中核とした一連の追究活動と子どもの発想を大事にした交流が大切である。

8. 今後の課題 物語の特質に応じた役割表現の類型化。

○ おわりに 言葉を多様な観点から追究し言語感覚をさらに豊かにしていく子どもをめざして

ウ、空所の部分の役割表現(表現)

M児とN児の役割表現で、がまぐん役のM児は穏やかなやさしい表情で「はやくお手紙が来ないかな。」「だれにお手紙たのんだの。」「はやくお手紙を本当に見たいな。」「うれしいな。」といったがまぐんの心情が即興的に表出された。

資料⑥<M児の学習ノート>

お手紙の中に親友ということばが入っていて、はじめてお手紙をもらうということがわかってとてもうれしくてしあわせでした。

資料⑦<読みの変容>学級全体 N38

- ・うれしさの内容をかえるくんの心情と結び付けてとらえたもの ——— 30人
- ・うれしさの内容を、お手紙のよさと結び付けてとらえたもの ——— 6人
- ・うれしさの表現が、かえるくんと結びつきはうまく表現できていないが、うれしさの表現に深まりがあるもの-2人

資料⑧<がまぐんになったM児の手紙>

今からきょうだいみたいに
いとこみたいになかよくし
ようね。ずっとお手紙をや
ったりもらったりしてなか
よくしようね。かえるくん
からのお手紙をだいにだ
いににしまっておきます。
親あい、親友ということば
をきいて前よりずっとうれ
しくなりました。

自己の生き方を創り出す力を育てる社会科(産業)学習指導

—— 行動案による確かな考えをつくる連続活動を通して ——

社会科部 西 邦 彰

○ はじめに

市民・消費者として、主体的に自らの考えや行為はどうあるべきかという立場で事象の意味と自己の価値追究を行うためには、「事実・意味・実践」的判断という意思決定の学習過程を設定し、各々の過程に「つかむ・くらべる・つくる」という確かな考えをつくる力を育てる活動が必要である。

1. 主題の意味と重要性

○自己の生き方を創り出す力とは

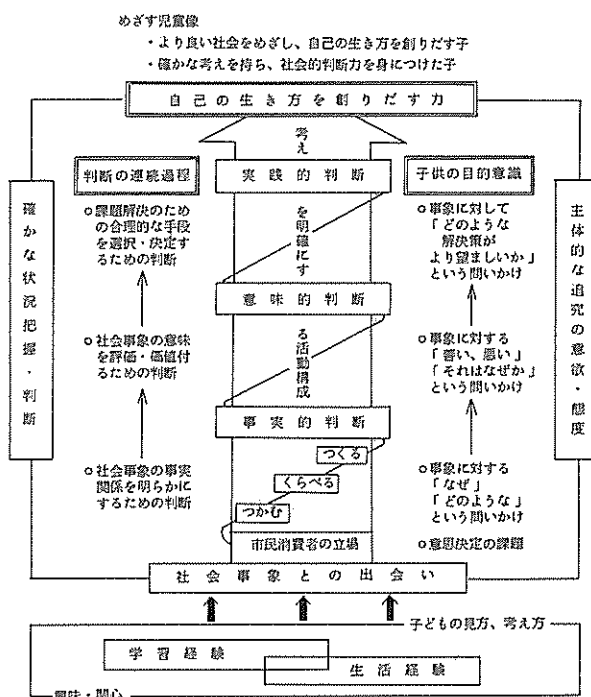
人間の行為によって生み出される社会事象についてその事象の持つ課題解決をめざす中で、子供が市民・消費者として、自己の考えや行為はどうあるべきか可能な解決策を考え、その中から最適なものを選択・決定していくための判断力のことである。この力を育てるためには、子供達に「自分にとってどのような解決策がより望ましいのか」という意思決定を迫る学習課題の設定と、事象の構造や特性をとらえ、推論によって手段—目的の関係や原因—結果の関係を判断する事実的判断の段階、事実的判断に基づいて事象の意味を価値付けたり評価したりする意味的判断の段階、その価値判断を持ち寄り、課題の解決にとって最も合理的な考えや行為を選択・決定するための実践的判断の段階が必要である。このような判断の連続過程において、統合された意思決定力（事象の事実関係を判断する力。② 事象に対する価値付けを行うための判断の力。③ 事象に対する事実判断と価値判断に基づいてより合理的な考えや行為を判断する力。）を育てることができ、社会科学学習における問題解決力、さらには公民的資質の基礎としての社会的判断力を子ども達が主体的に身につけていくことができる。

今までの社会科学学習では、社会事象の意味把握とモデリングとしての価値づけが学習のねらいとされ、児童が市民・消費者の立場から問題解決の当事者として、広く探索活動を行いより現実的な自分達の生活と結びつけて自己の考えや生き方を問う学習とはなっていなかった。そこで本研究は、児童が、問題解決の当事者としてより望ましい自己の考えや行為のあり方を創るための統合された判断力の育成をめざす学習過程のあり方と、客観性や妥当性を持ち自分の考えをより確かなものとするための活動構成のあり方を明らかにしようとするものである。このことは、民主的社会の主権者として市民に必要な社会的態度の基礎であり、社会的行動の前提となる態度を主体的に行うための社会的判断力を育てるものとしての意義を持つ。

○行動案による確かな考えをつくる連続活動とは

意思決定の学習過程において、市民・消費者としての課題に対する自己の解決策(考え)をイメージ

○ 主題の構想



マップ的手法により表現した行動案を手がかりに、統合された意思決定力を主体的に獲得するために、一人ひとりの子供が自覚化・対象化しながら客観性・妥当性を持った確かな考えとしてより強化していくことである。そのためには、次のような意思決定の学習過程と解決策を明らかにする行動案を設定する。

- (1) 「事实的判断」の段階……「どのような解決策がより望ましいのか」という課題のもとに、行動案Ⅰに事象の機能や働き、関係について自分の考えをつくるため、見学や調査・交流をもとに意思決定を行う過程。そのために市民・消費者の立場から社会事象の構造や機能、特色を明らかにし、推論によって原因・結果、条件・結果、目的・手段の関係を明らかにするための判断を行う。
- (2) 「意味的判断」の段階……行動案Ⅱに、事象の持つ良さや問題点に対する自分の考えをつくるため、見学や調査・交流をもとに、意思決定を行う過程。そのために市民・消費者の立場から事象の意味や働き、関係を評価したり、価値付けたりする判断を行う。
- (3) 「実践的判断」の段階……行動案Ⅲに、課題に対する自分の解決策としての考えをつくるため見学や調査・交流をもとに意思決定を行う過程。市民・消費者の立場から事実・意味的判断に基づき目的を実現するための最も合理的な考えや行為を選択・決定(意思決定)するための判断を行う。

さらに児童が、この主体的・理論的な認識を行うための判断力を獲得していくためには、各判断の段階において、「つかむ・くらべる・つくる」という「表現—交流—表現」の連続活動を行うことによって、自分の見方・考え方の客観性を高め、考えの論拠を妥当性のあるものとして強化していく事が大切であり、自分の解決策を確かにする行動案をもとに次のような3活動を設定する。

- (1) 「つかむ」—課題に対する自分の解決策を推論と調査や資料の収集・分析を基に設定し、自分の考えを行動案に明らかにする表現活動。
- (2) 「くらべる」—〔第1次交流〕自分の考えを他との比較によって共通点・差異点として捉え、自分の考えや相対的な立場を意識化する交流活動。

〔第2次交流〕 自他の考えの違いについて、各々の考えの論拠となる「見方・考え方」を構造化・概念化し、付加・修正の視点をつかみ論拠の妥当性の吟味を行う交流活動。

- (3) 「つくる」—行動案に観点の付加・修正を行い、自分の考えを選択・決定する表現活動。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 産業学習の分野において市民・消費者の立場から広く社会事象を探求し、自己の生き方や考え方を主体的に追究する学習過程のあり方が十分には明らかにされていなかった。
- (2) 児童の考えをより確かなものにするための表現・交流活動のあり方が十分ではなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 市民・消費者の立場から意思決定を迫る学習課題と「事实的・意味的・実践的」判断の3学習過程を設定し、事象の追究を行えば、自己の生き方を創りだす判断力を育てることができる。
- (2) 行動案をもとにした「つかむ・くらべる・つくる」活動を各段階に於いて行えば、考えや行為をより明確化する交流活動が行われ、確かな考えをつくることができる。
- (3) 基本的指導の仕組み

段階	事实的判断 / 意味的判断 / 実践的判断			活動		
				つかむ	くらべる	つくる
学習活動	問題把握 解決策の設定・推論	調査・資料の収集・分析 解決策の吟味	調査・資料の収集・分析 解決策の設定・推論	内容構成 ○考えの表現 ○解決策の設定推論 ○調査・資料の収集分析	第1次交流 ○考えの比較 ○相対的立場の比較 ○論拠の意識化	第2次交流 ○見方・考え方の比較 ○相違点の明確化確認 ○論拠の概念化
				手立て 行動をもとにした考えの表出 ○資料の収集・分析(調査の分析) ○イメージマップによる構造化	行動案をもとにした解決策の対象化 ○KJの手法による分類	表現 ○観点の付加・修正 ○考えの選択・決定 ○論拠の明確化 行動案をもとにした解決策の対象化 ○観点の付加・修正

(3) 計 画 (約 13 時間) () 内は単位時数

(4) 「宅配便を活かす私達の生活」の子どもの反応と考察

- 21 -

「博多名産の明太子
を東京まで送るには
どの方法がより望ま

・T急便	40人	・Kガル－便	23人
・Uパック	40人	・S航空便	17人
・Pカン便	32人	・S急便	8人
・Fワーク	28人	・TU便	5人

＜第2次交流＞の実際 資料2



F児の行動室Ⅲ 表4

[illegible]

た。子供達が選 択・決定した宅配便はT急便・Uパック・P便・K便・Fワークの5社である。〈第2次交流〉次に選択・決定の相違点の根拠がどこにあるのか各々の見方・考え方の違いを明らかにするためにマトリックスに整理した。その結果、①「速さ」は5社とも東京までは2日間で届くこと。②「確実性」も取扱原票のバーコードとコンピューターによってどの宅配便も確実に届く工夫がなされていること。違いは、T急便は夜間の指定配達をし、Uパックは確認の葉書が無料で使えること。③「安全性」は、宅配便は生鮮食料品の輸送に冷蔵トラックを使い、鮮度を保つ工夫をしていること。中でもT急便は3温度、P便は2温度の温度帯を持ち、生鮮食料品の特性に応じた輸送の工夫をしていること。Uパックは局内のみ冷蔵し、高速道路を使った夜間運送で工夫をしていること。④「値段」は、一

番安いのがUパックで他の宅配便はどれも同じであるが、持ち込みの場合は100円引きのサービスを行っていること。⑤「取扱店数」は、市内ではFワークやP便が多く県全体ではT急便が多いこと。⑥「保証」では、Uパックが安く、他の宅配便はどれも同一であることを明らかにした。

【つくる】交流によって新しくわかったこと・捉え方が不十分だった所を行動案Ⅲに付加・修正させ、再度利用者の立場から宅配便名を選択判断させ、その根拠を表現させた。

考 察 F児の行動案Ⅲより、【つかむ】活動で選択

の価値基準として『腐れない・丁寧に扱う』ことをあげ、調査の結果、速さ・確実・安全・値段・保証・サービス・工夫の観点でクールP便が最適と考えている。【くらべる】活動では、〈第1次交流〉で（C.他の宅配便も調べていたので違いはわかっていただけで友達を選んだ理由を聞いて、私の選んだクールP便は、取りにきてくれることや全国どこへでも送れることはいいんだけど、取扱店の数や開発（注、色々な商品開発のこと）を調べてみないといけないかなと思いました。）と述べ、自分の選んだ宅配便について友達の考えを基に良さと問題点について見直そうとしていることが判る。〈第2次交流〉では、（C.安全は同じ。確実も同じ速くというのはパレットや自動仕分

[illegible]



P便を使う
子ども達



Uバックを使う子ども達

宅配便を実際に送る体験活動

機を使っているのでも2日で着く。保証もどこもほぼ同じ。表を見ると、クールT便やクールP便はクールボックスや蓄冷剤を使ったりしているので、安全という上から、いいと思う。取扱店が市内に2,485店もあるし、全国には18万もあるので、やっぱりクールP便がいいと思う。)と述べ、マトリックスに観点別に構造化された各宅配便の機能を比較することで相違点を明確にし付加(修正は認められない)の観点を意識化している姿を捉えることができる。【つくる】活動では行動案Ⅲに認められるように取扱店数を書き加え交流によってより確かになったものに下線——を、最終的な意思決定の根拠としたものに枠□を記している。また、意思決定の根拠として機能を総合的に位置付け、『…だから私は、やっぱり…』と確信をもって表現していることや(C.やっぱり、特別にクールボックスを使っているので安心。取扱店が多いから、すぐ持っていける。多くの人が利用できる、コマーシャルをやっているのでも何となく安心感があるし、電話で尋ねたときの応対が丁寧で詳しく教えてくれたので…)と述べていることから、利用者の立場(発言の下線部分——)からさらに論拠の妥当性を判断し強化している事が認められる。

6. 全体考察 (1) 意思決定の学習過程は市民・消費者の立場から、課題解決の当事者としての判断力の育成に効果的であったか。

表5の③から、意思決定の要素である選択・決定の根拠が最初はTVやCMといった無意味なものから宅配便の持つ機能を十分に価値判断し、利用者の立場から内容的な深化を示していることや④(博多人形 割れ物を送る場合どの宅配便を使うか)という違う条件を設定しても目的に応じた宅配便の選択・決定を行い自分の考えとして意思決定できていること(判断力の転移)から仮説Ⅰは実証されたと認められる。①からは、学習への意思度も関連を示しており意欲的な学習がなされることが判明した。また、F児の作文や実践的判断に見られるように単に宅配便の機能を価値付けるのではなく、利用者という課題解決の当事者の立場から自己の考えをもつことができていた。さらに、①や④のように探求活動の広がりも認められた。

(2) 「つかむ・くらべる・つくる」活動の連続は考えを明確にし確かな意思決定に効果的であったか。

実践的判断の活動(表6)でその効果を判断すると、意思決定の根拠となる各自の考えが、どの活動の段階でも高いことが判る。即ち、【つかむ】活動で自分の考えを行動案に表現することで捉え、【くらべる】活動の〈第1次交流〉で他の考えとの相違を明確にし、〈第2次交流〉で考えの根拠となる見方・考え方の妥当性を検討し、付加・修正の観点を把握する。【つくる】活動では論拠を明確にして判断するという過程を示し、効果的であることが判った。

7. 研究のまとめ

(1) 意思決定を迫る学習課題と「事実・意思・実践」的判断の学習過程は市民・消費者の立場から、主体的に広く探索活動を行い、自己の考えや生き方を問う力を育てることができる。

(2) 行動案による表現・交流・表現の連続活動は個の考えを確かにすることができる。

8. 今後の課題

・様々な品物を色々な立場で送るという様々なより子供の意思決定力を育てるための単元構成の工夫。

・より確かな科学認識の力を育てるための教師の援助の工夫。

○ おわりに 他者の考えや多様な立場を認めながら、自己の考えをより明確にもてる子供の育成をめざして。

学習後の調査 表5

①自分の選択した宅配便を使ってみよう気持ちは、(SD法 5段階の平均) 3.72 (学習前) 4.87 (学習後) 相関係数 $r=6.412$			
②どの宅配便を使うか (人)			
	T急便	23	18
	Uバック	8	4
	P便	3	12
	Fワーク	0	6
	TU便	2	0
	S便	4	0
③理由は(%) (学習前) (学習後)			
	TV・CMで見て	速さの工夫	100
	65	確実性の工夫	100
	クール便がある	安全性の工夫	100
	62.5	安さ	72.5
	使ったことがある	保証	35
	17.5	取扱店数	42.5
		サービス	47.5
④博多人形(割れ物)を送る場合の判断基準(%)			
	安全性		
	手作業による仕分		87.5
	梱包の工夫		95
	輸送の工夫		82.5
	注意書シール		100

実践的判断での3活動の効果 表6

【つかむ】	
①行動案は自分の考えを表すのに役立ったか	97.5%
【くらべる】	
〈第1次交流〉	
②他の考えとの違いが明確になったか	95%
③自分の解決策の良否が意識されたか	97.5%
〈第2次交流〉	
④マトリックスによって構造的に捉えられたか	100%
⑤相違点が明確になったか	100%
【つくる】	
⑥根拠をもって意思決定できたか	100%

筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

—— 思考実験を生かした活動構成 ——

算数科部 浜崎 常喜

○ はじめに

直観力や既習内容を子ども自ら駆使して作業仮説を立てることのできる活動の場を設定すれば、「きっとこうなるはずだ」という目的的な操作を通して作業仮説を検証したり、作業仮説を修正したりして追究し、筋道を立てて考える力を育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

(1) 筋道を立てて考える力とは

既習内容を基に新しい課題解決のための方法を類推したり、既習内容を活用して演繹的に考えて法則や性質を導きだしたり、いくつかの事柄から共通点を選び出し、きまり・性質・方法などを帰納したりする力である。

具体的には、①既習の学習内容と新しい学習内容との共通点、相違点を見ぬく力、②問題を分析したり、直観力を働かせることによって結果を見通す力、③結果を検証するための方法の見通しを立てる力、④検証のために具体的な操作を通して追究したり、考えを修正する力、⑤検証した結果について図、表、式、言葉等を使って説明したり、考えを見直そうとする力、⑥習得したことを進んで他の問題に生かそうとしたり、新しい課題を自ら見つけ出して取り組む力、と考える。

これまでの算数科学習指導において、問題事象を解決するにあたって、「何がわかればよいのか」「どのように行えばよいのか」など、予想する活動はよく行われている。しかし、実行の段階で、自分の立てた見通しを修正しながら問題の解決へ向かわせたり、学習の過程を振り返らせる段階で、発展的に次の見通しを立てさせたりする指導の工夫が十分ではなかった。また、具体的な活動として操作などを取り入れた指導をしてきたが、「ただものを使わせる」だけで、ねらいの達成にどのようにいかしていくのかということを明確に子どもに把握させる手だてが十分ではなかった。そのために、筋道を立てて考える力を十分育てることができなかった。そこで、本研究では、子どもが問題事象に出会ったとき、直観による見通しを生かした操作を適切に取り入れたり、考えを修正していく過程を繰り返しながら、筋道を立てて考える力を育てるための活動構成のあり方を明らかにしていこうとするものである。

本研究では、具体的な操作を、学習のねらい、あるいは問題解決を達成するという目的的な活動の中に明確に位置づけ、そのはたらきを十分に生かすことができると考える。

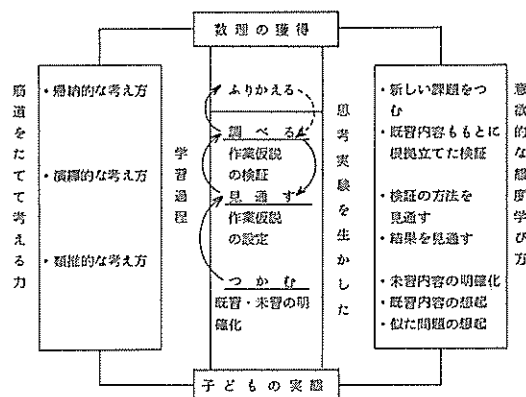
(2) 思考実験を生かした活動構成とは

思考実験とは、提示された問題事象に対して、作業仮説を立て、作業仮説にそった具体的な操作を通して検証をしたり、考えを修正したりして、そのことによって作業仮説がもっている性質をはっきり取り出し、その意味を明らかにしたり、一般的な法則を導き出すことである。

子ども達が問題事象に出会ったとき、これまでの既習内容や日常の生活経験を手がかりとし作業

○ 主題の構想

- 筋道を立てて考える子ども
- ・解決のための作業仮説をたて、具体的な操作を通して検証したり、作業仮説を修正したりする子ども。
- ・解決方法や結果について図、表、式、言葉等を使って説明したり、作業仮説を見直そうとする子ども。



仮説がもっている性質をはっきり取り出し、その意味を明らかにしたり、一般的な法則を導き出すことである。

子ども達が問題事象に出会ったとき、これまでの既習内容や日常の生活経験などを手がかりとして、直観力や数学的な考え方を活用しながら問題の解決のための方法を予想したり、結果を予測したりする。したがって、いく通りかの方法で見通しを立てることが必要になる。そして、これらの見通しを基にして検証したり、見通しが不十分な場合は考えを修正していく活動を繰り返しながら、筋道を立てて考え、問題事象を解決する。そこで、①作業仮説を設定するための活動、②作業仮説を修正していくことができるための活動、③解決の方法や結果を交流し、考えを見直す活動、④追究の過程をふりかえり、新しい課題を見つける活動が大切になってくる。この活動の場を保障していくことが思考実験を生かした活動構成である。このことによって、筋道を立てて考える力を育てることができると考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 問題事象を解決する際、自分の立てた見通しを、修正しながら解決の方向へ向かわせたり、学習過程をふりかえる段階で、発展的に次の見通しを立てさせたりする指導の工夫が十分でなかった。
- (2) 見通しを立てる段階で、既習内容等を生かして問題事象の求めている結果を明確に把握させて、検証していくような指導の工夫が十分ではなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 基本的学習過程として、「つかむ」、「見通す」、「調べる」、「ふりかえる」の4過程を設定する。
 - ・「つかむ」……既習内容を生かして、発展的に新たな問題事象を明確に把握し、既習内容と未習内容を明確化する活動。
 - ・「見通す」……作業仮説を設定するための活動。
 - ・「調べる」……作業仮説を基に具体的な操作をとおして多様に追究し、作業仮説の検証をする活動。また、作業仮説が不十分な場合は、作業仮説を修正していく活動。さらに、解決の方法や検証の結果を交流する活動。
 - ・「ふりかえる」作業仮説の持っている一般的な法則を導き出す活動。自分の追究の過程を見直す活動。発展的に新たな課題をつかむ活動。
- (2) 「つかむ」過程・「見通す」過程で、結果の見通しをより明確にとらえ、自分なりに検証していくための作業仮説を立てる場を設定する。
 - ・問題事象の内容条件
 - 関連する既習内容が想起しやすいもの
 - ・問題事象の方法条件
 - 絵図等による視覚的な提示
 - 既習の問題事象と未習の問題事象の並列提示

4. 基本的な指導のしくみ

過程	つかむ	見通す	調べる	ふりかえる
作業仮説	既習と未習の明確化	結果を見通し検証方法の確立	仮説にそった検証、仮説の付加・修正	新たな仮説の設定
活動と内容	○問題事象とであう。 ・類似した既習内容の想起。 ・共通点・相違点の取り出し。	○作業仮説を立てる。 ・結果の予測。 ・方法の見通し。	○作業仮説にそった検証、仮説の付加・修正。 ・具体的な操作による検証。 ・他と比較検討。	○学習の過程をふりかえる。 ○新たな課題を見つける。
手だて	○絵・図・具体物等を使った問題場面の提示。 ・関連する既習内容の提示。	○分割・合成・移動・作図等の操作する場の設定。	○検証された内容と検証の方法について、他と比較検討する場の設定。	○獲得した数理と作業仮説を関連づける。

5. 学習指導の実際と考察

(1) 題材名 図形の面積（第5学年）

(2) 目標

- ① 長方形の求積と関連づけながら、三角形の面積の求め方を説明することができる。
- ② 長方形や三角形と関連づけながら、平行四辺形の面積の求め方を説明することができる。
- ③ 長方形や三角形、平行四辺形と関連づけながら、台形、ひし形の面積の求め方を説明することができる。
- ④ 三角形等と関連づけながら、多角形の面積の求め方を説明することができる。
- ⑤ 求積の公式に関連して、次の用語をとらえることができる。
 - ・三角形、平行四辺形における「底辺」「高さ」
 - ・台形における「上底」「下底」「高さ」
- ⑥ 図形を分割したり、合成したりする具体的な操作を通して、等積変形や倍積変形の考えを身につけることができる。
- ⑦ 基本的な平面図形の求積について、既習の求積公式から作業仮説を立て検証したり、考えを修正したりしながら公式を見つけ出す学び方を身につけることができる。

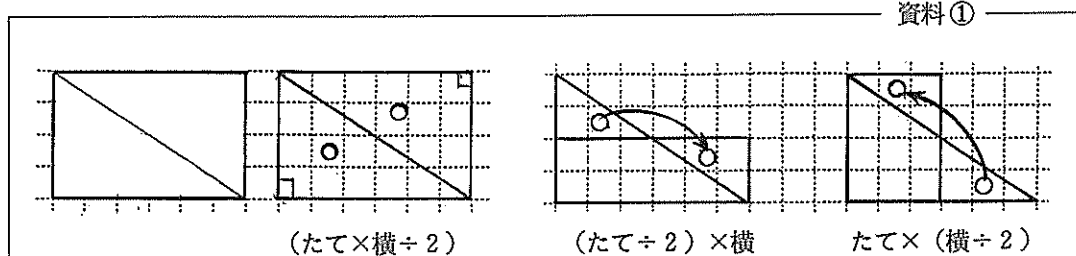
(3) 計画（約10時間）

- ① 長方形を基にして、基本的な平面図形を作り出し見通しを立てる。———— 1時間
- ② 三角形の面積について、既習内容を生かし作業仮説を立て、調べる。———— 3時間
 - ・直角三角形について ————— (1)
 - ・三角形について ————— (2)
- ③ 平行四辺形の面積について、既習内容を生かし作業仮説を立て、調べる。———— 2時間
- ④ 台形、ひし形の面積について、既習内容を生かし作業仮説を立て、調べる。—— 2時間
- ⑤ 多角形の面積について、既習内容を生かし作業仮説を立て、調べる。———— 1時間
- ⑥ 図形の面積についてまとめをして、練習をする。———— 1時間

(4) 子どもの反応と考察

※（3/10時） 三角形の面積について、既習内容を生かし、作業仮説を立て、追究したF児を中心に、

前時にF児は、直角三角形を分割・合成し倍積変形や等積変形する操作を通して、長方形をつくり出し、長方形の求積公式を使って直角三角形の求積の仕方をとらえてきている。具体的には、資料①に示すような3通りの操作から3通りの求積の仕方を導き出してきている。

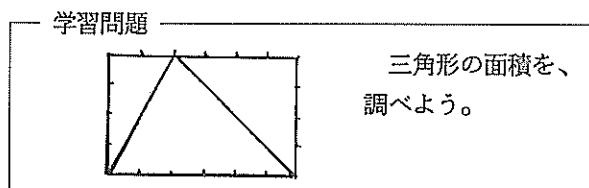


課題提示の工夫として、資料①に示すような長方形に内接する直角三角形を提示していった。2辺を測定して求積する間接測定のアイディアに気付かせようとするためである。

① つかむ・見通す段階

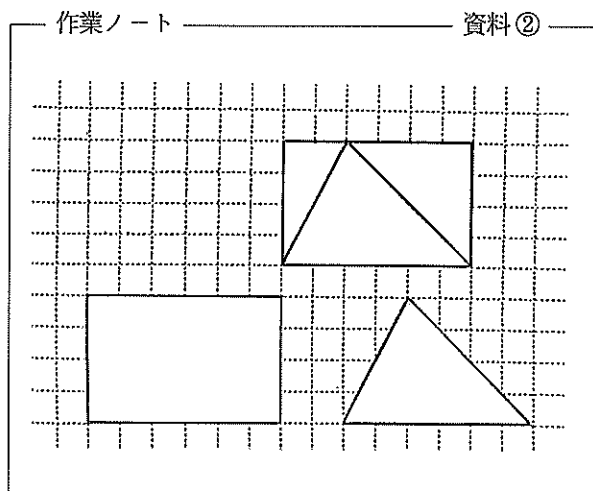
この段階のねらいは、三角形を提示して、その面積の求め方を、前時学習した直角三角形の

求積の仕方を生かして、調べていくことをはっきりさせることである。そのために、資料②に示しているような作業ノートにフリーハンドで作図したり等の操作を通して作業仮説を立てることができるような活動の場を設定していった。その際、前時提示した学習問題も並列提示するようにした。そして、長方形の内部にできた三角形の面積について直観的にどれぐらいか予想をし、作業仮説を立てるようにしていった。



また、考える手がかりとするために、前時学習内容を想起させていった。F 児は、作業ノートを活用しながら資料③に示しているような作業仮説を立てた。

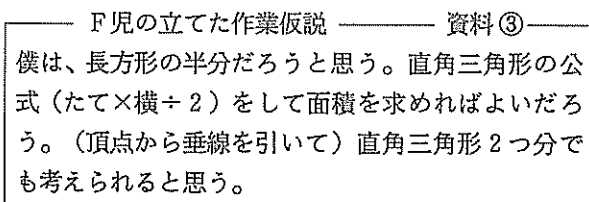
〈部分考察〉



この段階の中心的な活動内容は、問題が求める結果と検証の方法について使える既習内容を生かして作業仮説を立てることである。

そこには、筋道を立てて考えている姿として既習内容から新しい課題解決のための方法を類推している姿がみられなければならない。そのための手だてとして、資料②に示している作業ノートを準備し作図しながら作業仮説を考えさせるようにした。また、前時学習内容である直角三角形を長方形へ変形し長方形の求積公式を使って求積できることや既習の図形の求積公式を想起させた。

F 児の作業仮説から次のことがいえる。



「直角三角形の公式（たて×横÷2）をして面積を求めればよいだろう。」と書いている部分から、2辺を測定して求積できたという直角三角形の学習内容の根拠に、鋭角三角形の場合でも、「きっと2辺を測定すること

によって求積できるだろう。」と類推的な考え方をしていることが読み取れる。

F 児のこのような反応がみられたのは、学習問題を提示する際に長方形に内接して三角形を提示したことや前時の学習問題を並列的に提示していったことが有効に働いていると考える。また、結果の予想として、長方形の半分ぐらいという予想を立てている。このことは、直角三角形と三角形を比較し、「底辺」にあたる部分は長方形の「横」の長さと同じになり、「高さ」にあたる部分は、長方形の「たて」の長さと同じになるという類推的な考え方をしていると考えられる。

② 調べる段階の交流を中心に

この段階では、自分なりの作業仮説にそって追究し、検証した結果を他の追究による検証の結果と比較検討する場を設定することが大切となる。このことによって、自分の検証の仕方や作業仮説を付加・修正することがねらいとなる。そのために資料④に示す内容条件をもった反応例を取上げ、全体の場に提示し、交流する場を設定していった。

具体的には、資料⑤に示すような反応例を取上げ、交流の場をしくんでいった。

モデルの内容条件 資料④

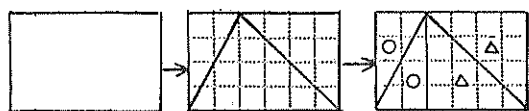
- ・倍積変形の考え方で追究しているもの
- ・等積変形の考え方で追究(たて、長方形の $1/2$)
- ・等積変形の考え方で追究(横長、長方形の $1/2$)
- ・既習の図形への変形操作がみとりやすいもの

〈部分考察〉

この段階では、自分なりの作業仮説にそって追究した結果を他と比較検討することによって、共通点や相違点を明らかにして、検証の仕方や作業仮説を見直し、付加・修正することがねらいである。

取り上げた反応例

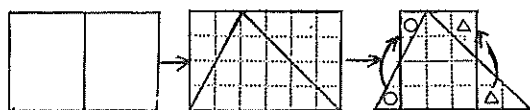
資料⑤



$$4 \times 6 \div 2 = 12$$

$$12 \text{ cm}^2$$

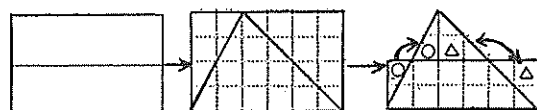
たて×横÷2



$$4 \times (6 \div 2) = 12$$

$$12 \text{ cm}^2$$

たて×(横÷2)



$$(4 \div 2) \times 6 = 12$$

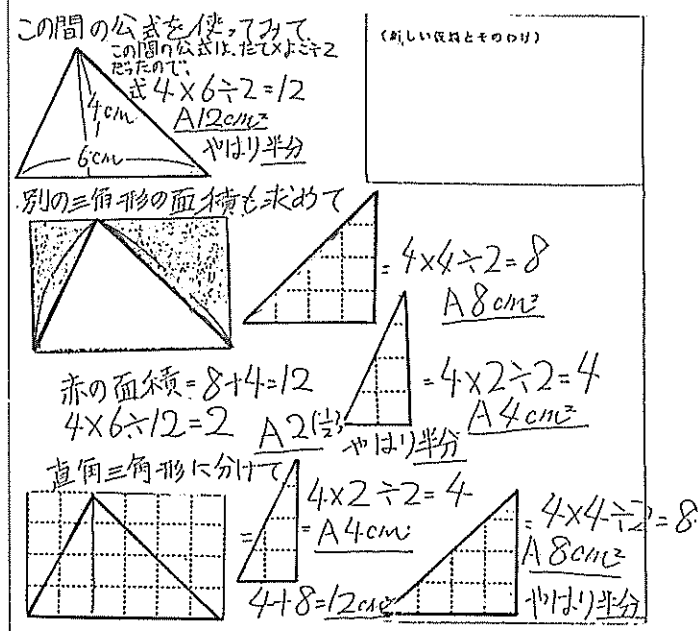
$$12 \text{ cm}^2$$

(たて÷2)×横

筋道を立てて考えている子どもの姿としては、既習内容を活用して演繹的に考えている姿がみられなければならないと考える。具体的には、解決方法や結果について、図、式、言葉等を使って解析的に説明している姿と考える。

F児の学習ノートからいえることは、まず、自分が立てた作業仮説にそ

F児の学習ノート



て、具体的操作を通して検証している。方法としては鋭角三角形の頂点から垂線を引いて、たての長さとしている。つまり、4センチを見つけ出している。横の長さは、前時の直角三角形の場合と同じで6センチになることをとらえている。この2辺の長さを、(たて×横÷2)の公式にあてはめて12平方センチメートルと鋭角三角形の面積を導き出している。次に、頂点から垂線を引いた線で分割し2つの直角三角形をつくり出し、前時の直角三角形の面積を求める方法でそれぞれの面積を求め(4×4÷2=8、4×2÷2=

4) 12平方センチメートルを導き出している。このようなF児の姿から自分が立てた作業仮説を、既習の図形に変形して検証していった姿を見取ることができる。さらに、長方形から鋭角三角形を切り取った残りの部分の直角三角形の面積も求積して長方形の面積の $1/2$ になることを確かめている。

このような子どもの姿が見られた背景として次のような点が考えられる。

1つは、つかむ・見通す段階において考える手がかりとして前時学習内容である直角三角形の場合の倍積変形や等積変形の方法による求積の仕方を視覚的に提示し想起させていったことと考える。2つめは、作業ノートを準備し自分なりに作図しながら結果の予想を検証する方法を考え、交流することによって、その子なりに根拠立った方法の見通しがはっきり持てたためと考える。つまり、合同な2つの図形の面積は等しいという性質を倍積変形や等積変形のアイデアとつないで考え、方法の見通しをたてたためと考える。

③ ふりかえる段階

この段階では、具体的操作によって検証して作り出したそれぞれの公式を統合して、一般化された公式としてまとめることがおもなねらいとなる。F児は「三角形の面積の求め方は、『底辺』×『高さ』÷2である。まえに習った直角三角形の求め方で求められる。長方形の内部にできる三角形の面積は全部長方形の半分である。」というまとめを書いている。

〈部分考察〉

このことから、F児は、2辺の間接測定のアイディアを強く意識していることが推測される。つまり、「『底辺』×『高さ』÷2である。」ということをはじめに表現しているということである。また、このことは、長方形の求積公式の考え方を生かして、直角三角形や三角形を求積することができたためと考える。

6. 全体考察

- (1) 思考実験を生かした「つかむ」「見通す」「調べる」「ふりかえる」の4過程を設定したことで、筋道を立てて考える力が育てられたか。

思考実験を生かすことによって、子ども自ら、既習内容を駆使し、作業仮説を検証するために演繹的な考えを働かせ追究することができると考える。

F児が、「やはり、半分」といいながら検証していている姿は、三角形を分割しながら既習の図形に変形し、既習の求積公式にあてはめながら根拠立てて作業仮説を演繹的に証明している姿ととらえることができると考える。このような追究の姿の背景には根拠立てた見通しをもったためと考える。

- (2) 「つかむ」・「見通す」過程で、作業仮説を立てるための活動の場の構成を明確にすることができたか。

既習内容から類推的な考えを基に作業仮説を立てるための活動の場合を設定したり、立てた作業仮説を交流するための場を設定することによって可能になると考える。そのための留意点は、未習内容と既習内容を並列提示し、共通点や相違点を明確にとらえさせることやズレをつなぐ手がかりとなる関連する内容や前時学習内容を提示することである。

7. 今後の課題

他の領域における思考実験を取り入れた指導のあり方。

- おわりに 既習の数理を生かしてあらたな数理を獲得し、統合していく子どもをめざして

資料⑥	
作業仮説について	N=3
約半分という結果の予想を立てたもの	36/36
倍積変形の方法の見通しを立てたもの	23/36
等積変形の方法の見通しを立てたもの	14/36
単位面積の方法の見通しを立てたもの	1/36

資料⑦	
三角形の求積ができているもの	36/36
求積の仕方の説明ができる ・（図や数式、言葉をつかって） ・（図や数式のみ）	25/36 14/36
求積公式について（のべ人数） ・ たて×横÷2 ・ （たて÷2）×横 ・ たて×（横÷2）	23/36 3/36 9/36

筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

—— 体験的な活動を取り入れた活動構成 ——

算数科部 今 村 通 博

○ はじめに

身の回りの生活事象に出会わせ、子ども自らその事象に働きかけることのできる体験的な活動を連続的・発展的に設定すれば、既有的考えの不十分さをとらえ課題を明確に意識して、具体的な行為で追究し、その行為を意味づけて数理を取り出させる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

○ 主題の構想

(1) 筋道を立てて考える力とは

それまでの自分のもっている考えを具体的な行為で表現する中で課題を見つけ出し、その課題を行為に置き換えて追究し、その行為をことばに置き換えて意味づけていくことである。

具体的には、次のような力としてとらえられる。

○見通しを立てる力、○既有的考えを生かす力、○行為を根拠に判断する力、○行為を根拠に説明する力、○他にあてはめる力、○明確に表す力によって構成される。

従来の指導では、既に算数の舞台に乗せられた洗練されたものからの指導であったため、子どもの生の実態を正確にとらえることができなかった。そのために問題場面

の状況と自分の行為との区別ができずに、行為を意味づけて、数理の意味やよさを具体的なイメージをもってとらえたり、確かな数量感を身につけたりさせることが十分にできなかった。

そこで、もっと子どもの生の実態が出てくるような身の回りの事象に出会わせ、そこから算数の事象を取り出して学習課題を意識させ、子どもの行為でその事象に働きかけて数理の意味やよさを具体的なイメージをもってとらえたり、確かな数量感を身につけさせていくために上記の6つの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。

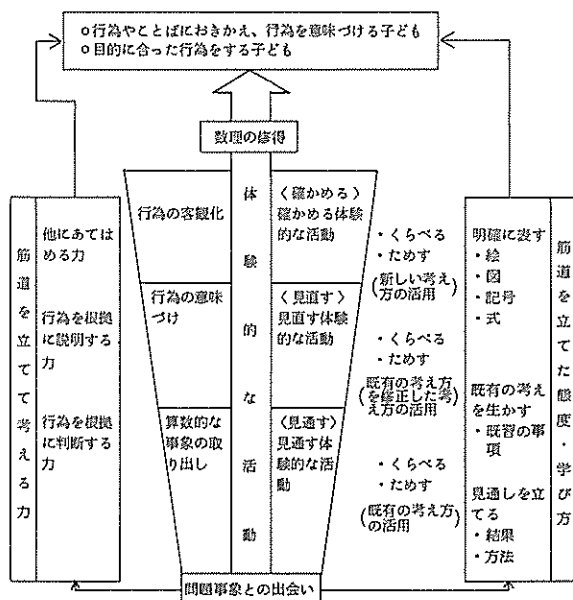
① 身の回りの事物や現象を取り込んだ事象に働きかけ、既有的考えの不十分さをとらえ、課題を明確にし、目的をもって具体的な行為で追究していくので、数理が具体的なイメージとしてとらえられ確かな数量感を育てることができる。

② 具体的な行為に置き換え、その行為をことばに置き換えて行為を意味づけていくので、自分の追究活動を見直す態度や追究心を育てることができる。

(2) 体験的な活動を取り入れた活動構成とは

体験的な活動とは、身の回りの事象に働きかけ、遊びやゲームをしたり、身の回りの事物を操作したりして、学習課題を明確にし目的をもって追究し、その具体的な行為をことばに置き換え意味づけていく活動である。

具体的には、次にあげる3つの活動のことである。



(a) 見通す体験的な活動……生活体験や既習内容を生かしながら身の回りの事象から算数の事象を取り出し、学習課題を明確にしていく活動

(b) 見直す体験的な活動……学習課題を解決するために、既存の考え方を生かし、具体的な行為に置き換えて追究し、その行為を意味づける活動

(c) 確かめる体験的な活動……意味づけた行為を他にあてはめ、考えを明確にし、よさを味わう活動

低学年の子どもは、思考が未分化で、実態も多様であり、既習経験も少ない。そこで、上記のような体験的な活動を連続的、発展的に設定する必要がある。この一連の活動が「体験的な活動を取り入れた活動構成」である。この一連の体験的な活動を取り入れることは、次のようなよさがある。

○今までにもっている考え方を十分に発揮できる。○学習課題がとらえ易くなる。○視覚的にとらえ易くなる。○人に自分の考えを伝え易くなる。○行為の意味の具体的なイメージがもち易くなる。○今までにもっている考え方と比べるので、そのよさがとらえ易くなる。○身近な事象を取り込み、具体的な行為を繰り返していくので確かな数量感を育てることができる。

具体的には、上記の3つの体験的な活動の中に次のような内容をもった活動の場を設定する。

① 試す、比べる(a)、② 決めた方法で試す、比べる(b)、③ 取り出した考えを試す、比べる(c)の三つである。

以上のような活動を構成していくことにより、子どものそれまでにもっている力を正しくとらえる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行為が期待できるとともに、常に自分の行為をふり返り先を見つめる発展的な活動を期待することができるし、筋道の明確化にもつながると考える。また、学習課題を解決するため行為に置き換え意味づけていく過程で筋道を立てて考える力を育てることができると思う。

2. 学習指導上の問題点

子どもの実態をくわしくとらえ、それまでにもっている力の不十分さに気づかせ、学習課題を明確にし自分の行為を通して、筋道を立てながら具体的なイメージをもって数理の意味やよさをとらえさせたり、確かな数量感を実感させたりしていくような活動の構成が不十分であった。

3. 問題点説明の方途

○ 見通す、見直す、確かめるの段階に、体験的な活動として、(a)見直す体験的な活動 (b)見直す体験的な活動 (c)確かめる体験的な活動を連続的、発展的に設定すれば、数理の意味やよさをとらえ確かな数量感を身につけることができる。

	見通す体験的活動（表現）	見直す体験的活動（交流）	確かめる体験的活動（表現）
活動内容	○試す、比べる ・ 今までの不十分さに気づく。 ・ 学習課題を明確にする。 ・ 結果と方法を決める。	○試す、比べる ・ 考えの違いを知る。 ・ 操作をことばに置き換える。 ・ 操作を見直し考えをつくる。	○試す、比べる ・ 考えを確実にする。 ・ よさを味わう。 ・ 考えを生かす。

4. 基本的な指導のしくみ

	見 通 す	見 直 す	確 か め る
活動内容	○ゲームをしたり、具体物を操作したりして試す。 ・ 結果や方法を予感する。 ○結果や方法を比べる。	○予想した方法で試す。○試した行為を比べる。 ・ 考えをつくる。 ・ 言葉に置き換え意味付ける。	○取り出した考えを他にあてはめて確かめる。 ○今までの考えと比べる。
手だて	○問題事象の提示 ○交流	○交流 ・ 並列提示	○他の問題事象の提示

5. 学習指導の実践と考察

(1) 題 材 まとめて かぞえる (1年)

(2) 目 標

- ① 具体的な物の集まりについて、具体的な行為を通してまとめて数えることができるようになる。
- ② 具体的な物の集まりについて、具体的な行為を通して等分することができるようにする。
- ③ 具体的なものの集まりについて、具体的な行為を通していくつかずつに配ることができるようにする。
- ④ 同じ数ずつ何人かに配り、それぞれの人数とその数を表に整理し、人数とその数の関係を見つけることができるようにする。
- ⑤ 10ずつまとめて数えることのよさのわけを説明することができるようにする。
- ⑥ 物の集まりを数えるとき、数える体験的な活動を通して、より便利な数え方を見つけだして、いこうとする学び方を身につけることができるようにする。

(3) 計 画 (約2時間)

- ① ストローをまとめて数えはやく数える数え方を見つけよう……………1時間
- ② まとめて数える数え方を生かして、同じ数ずつ配りその数をはやく見つけよう……………1時間

(4) 子どもの反応と考察

○ 抽出児K児の実態

1ずつ、2ずつ、5ずつまとめて数える体験をもっているが10ずつまとめて数える数え方のよさには気づいていない。また、数え方の説明も不十分である。

○ 抽出児M児の実態

1ずつ、2ずつ、3ずつ、5ずつまとめて数える体験をもっているが10ずつ数える数え方のよさには気づいていない。

① 見通す体験的な活動の段階

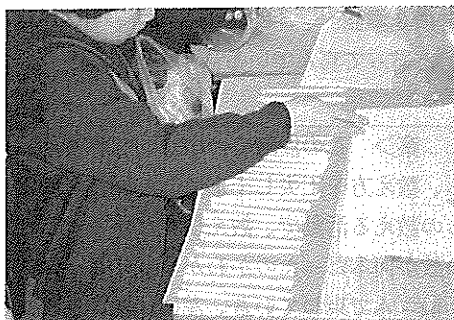
ダンボール一杯に入れたストローを子どもに見せ、今からストローつかみどり大会をすることとそのしかたについて説明をし、子どもに意欲をもたせた。試しにつかみどりをさせ、時間を切って自由に数えさせ、1ずつ、2ずつ、3ずつ、5ずつ、10ずつの数え方を取り上げ、それぞれの残りを比べさせ、5ずつ、10ずつまとめて数えたほうが残りが少ないことに気づかせ、まとめて数える必要性をとらえさせた。また、並べ方も見てよくわかるものとそうでないものとを比べさせわかりやすく並べようとする意識をもたせた。



(つかみどりをしているときの姿)

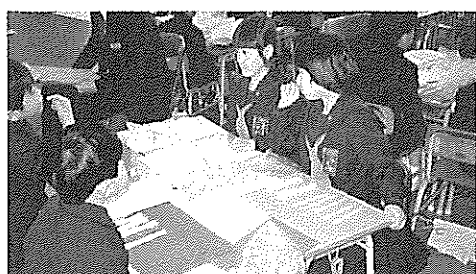
試しに数えた後、1ずつ、2ずつ、3ずつ、5ずつ、10ずつのまとめた数え方の交流で、K児は、「まとめて数えた方がはやいみたい」と答

K児は、1ずつ唱え学習ノートに並べていった。
M児は、2、4、5と数え5との間を少し離して並べていった。

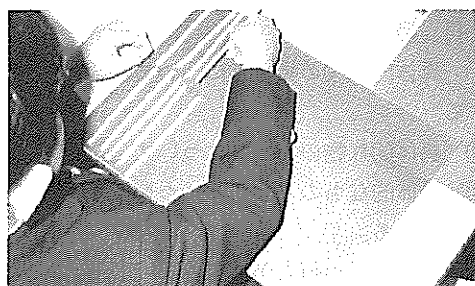


(K児のストローを数え並べている姿)

えた。また、総数の予想も「90本ぐらい」と答えた。M児は「50本ぐらいで10ずつで数えた方がは
やいし、まちがいの少ない」と答えた。



(教え方を比べている場面)



(M児の数え並べている姿)

<考 察>

この段階での中心的な内容は、それまでもっている数え方を使ってストローの総数を数え、それ
までもっている数え方の不十分さをとらえもっとはやく、わかりやすい数え方という学習課題を明
確にし、全体の数と数え方を予想することである。K、M児は既存の考え、つまり、1本ずつ5本ず
つの数え方を見直して次の活動を見通している姿があると考えられる。K児は試す活動で1ずつ数え
たが交流で他の数え方と比べ「とったストローの数が多いし残りの数も一杯あったから」と理由を述
べ全体の数と数え方を決めていった。M児は2ずつで数え、5ずつ並べたが他の数え方と比べ5と5
をあわせて10ずつで数えた方が残りも少ないから」と理由を述べ全体の数と数え方を決めていった。

このことから、試しに自由に数えさせてそれまでもっている考え方の不十分さをとらえさせ、5
種類の数え方を比べさせていったことが自分の数え方を見直し学習課題を明確にし、見通しを立てて
いるところに筋道を立てて考えている姿があると考えられる。

② 見直す体験的な活動の段階

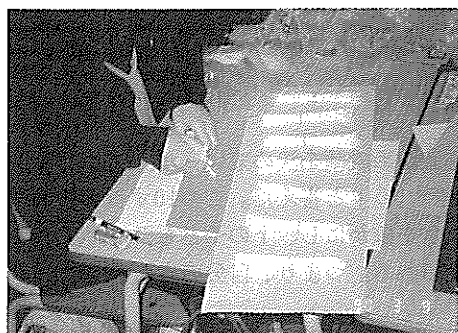
「もっとはやく、もっとわかりやすくなればよう」というめあてをつかませ、大、中、小の3種類
の輪ゴムを上手に使うことを指示し、学習ノートに並べさせていった。また、数え方をも記録させ
ていった。下の図は、そのときのK、M児の活動の様子を表した図である。

(K児の活動の姿) 「10が8つと、ばらが3つで83」	(M児の活動の姿) 「10が6つと、ばらが4つで64」
(追究している様子の説明) 2、4、6、8、10と数え、<u>10本ずつ</u>まとめ大の輪ゴムで束ねる。10本のまとまりを左に8つと右に3本並べ、「83本」と書き、「<u>ちかかった</u>」と言って喜んでいる。	(追究している様子の説明) 2、4、5、2、4、5、で10と数え、5本を小の輪ゴムで束ねていき、5本を2つ大の輪ゴムで束ねていき、10本のまとまりを左に6つと右に4本並べ「64本」と書き、予想とは<u>ずれ少しが</u>かりしている。
<考 察> この段階での中心的な内容は、見通しの体験的な活動での自分の考えの不十分さを意識し、数え方を工夫し十進位取り記数法のよさに気づいていくことである。 試しの数える活動で、数え切れなかったこと、並べ方がきちんとしていないため、数えた後ストローの数が何本だったのかわからなくなったことの不十分さから、K児は、2、4、6、8、10と数え、輪ゴムで束ねていき、左に10本のまとまり、ばらを右に3本並べていったことから2本ずつ	

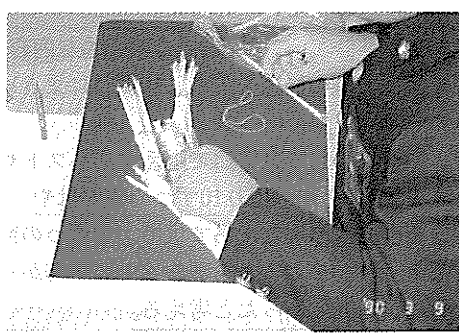
から10本ずつにまとめ、めあてを意識し、並べ方を工夫している姿、つまり、試しの活動を見直し、ストローを並べ、めあてに合う並べ方を追究していている姿が見られる。さらに、十進位取り記数法を意識した並べ方をも工夫していている姿といえる。

M児は、2、4、5と数え、小の輪ゴムで束ね、5本ずつを2つ大の輪ゴムで束ね、左に10本のまとまりを6つ、右にばらを4本並べていったことから、単位の大きさを意識した輪ゴムの使い方を工夫し、自分の考えを並べる行為におきかえて見直し、めあてに合う並べ方、十進位取り記数法を意識した並べ方を工夫していている姿といえる。

このことから、課題をつかませて、見直す体験的な活動で、自分の予想した数え方を試す場を設定したことが有効であったと考えられる。



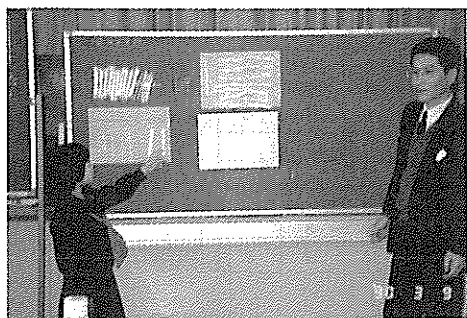
(K児の見直している活動の姿)



(M児の見直している活動の姿)

③ 交流の段階

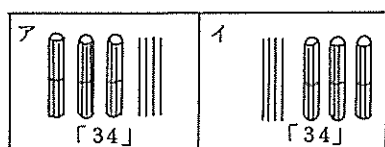
(交流でのK児の姿)



この段階では、「もっとはやく」「かちまけが、自分にも人にももっとわかりやすく」の観点の順で、①2本ずつと10本ずつに並べたもの ②5本ずつと10本ずつに並べたものの順番で並列提示して話し合わせ、数え方の似ているところと10本ずつまとめた数え方のよさに気づかせていった。

まず、「2本ずつと10本ずつの数え方はどちらが速く数えられるだろうか。」という問いに対して、K児は「2ずつより10ずつの方がたばの数が少ないからは

やくおわる。」と答えた。また、似ているところについてたずねると「2ずつも、2、4、6、8、10となり10があり、10ずつの数え方と似ている。」と答えた。M児は2ずつと10ずつを実際に唱えて数えながら「10ずつがやっぱりはやい。」と答えた。次に、②については、K、M児とも「10ずつの方が束が大きくて少ないから、10、20、30……と数えるとやっぱりはやい。」と答えた、「5ずつも5、10、15……となり10ずつの10、20、30、……とよく似ている。」と答えた。また観点の2つめの「わかりやすい並べ方」については、左下の図のように、10ずつを左にばらを右に並べたものとその逆に並べたものとを比べさせて話し合いをさせた。K児は、「十の位は左に書くからアの方がわかりやすい。」と答えた。M児は「10本ずつの束にしているところは同じだけど数字と比べるとやっぱり左のアの方がわかりやすい。」と答えた。



<考 察> この段階での中心的な内容は、「もっとはやく、もっとわかりやすい」の観点から2ずつ、5ずつと10ずつの数え方を比べ、10ずつの数え方と並べ方のよさつまり、十進法と位取りのよさに気づかせることである。速い理由として、指さ

して数え、束がすくないからと答え、3つの数え方の似ているところは3つとも10があることを実際に口で唱えることで指摘した。さらに、分かりやすさにさいては、数字の書き方とストローの並べ方と対応づけてアの方が分かりやすいと答えている。以上のことから、試しの数える活動で課題をとらえ、交流し、見直し、よりはやくてわかりやすい数え方を、行為におきかえて追究し、判断し、ことばにおきかえてその根拠を述べていっているところに筋道を立てて考えている姿が見られる。このことは、見直した数え方を比べさせたことが有効であったと考えられる。

④ 確かめる体験的な活動の段階

全員にもう一度自分のストローを10ずつにまとめて並べさせた後数えさせた。そして班の成績を数えて数字で書いて決めさせていった。次に、「はやさ」、「わかりやすさ」の観点から今までの自分の数え方と比べさせた。

＜考 察＞ この段階での中心的な内容は、調べる段階でとらえた10ずつまとめて数える数え方を使って班の成績を決め、10ずつにまとめた数え方を確かにし、そのよさを味わっていくことである。

K、M児は、目で見て口で唱えながらストローの数を確かめ成績を決めていった。次に、3つの数え方を比べ、「やっぱり10ずつの方がはやくてわかりやすい。」と答えた。この10ずつの数え方、並べ方を他の人の場合にあてはめ、10ずつの数え方のよさを確かにし、上の子どものことばからもわかるように、そのよさを味わっている姿があると考えられる。つまり、自分の考えを他にあてはめる活動が有効であったと考える。

6. 全体考察

- (1) 連続的に体験的な活動を構成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。

各段階に数える体験的な活動を設定したことで、K、M児の姿、つまり、試しの数える活動で既存の数え方の不十分さから課題をとらえ、数え直し、並べたことを根拠に10ずつまとめた数え方のよさをことばにおきかえて述べていっているところに筋道を立てて考えている姿がうかがわれること、また、右の表での試しの数える活動での10ずつの数え方が10名から確かめの37名に増えていっていること、さらに感想の内容と数から有効性があつたと考えられる。

- (2) 体験的な活動を取り入れたことが自己評価的な態度や粘り強い追究心を育てることに有効であったか。子どもの不十分さをとらえ課題を明確に持たせて出発したことが、見直し、見直し、確かにしていっているK、M児の姿からその有効性があつたと考えられる。

7. 研究のまとめ

- (1) ゲームのもつ楽しさに支えられ、くり返し数える体験的活動に取組むことで数量感覚を体感できる。
- (2) 「表現・交流・表現」の場を設定することで、十進位取りの原理を操作の高まりとして体感できる。
- (3) 操作した結果を表現する活動を仕組むことで、根拠をもって説明する力を育てることができる。

8. 課 題 確かめる段階で生まれる新たな課題のを見つけ出させ方。

- おわりに 子ども自ら体験的な活動をしながら、価値ある数理を追究しつづけ、確かな数量感を身につけていく姿を求めて。

体験的な活動を取り入れた学習に関する調査
(H 2.3 1年2組) N = 37

No 1			
段 階 数 え 方	見 通 す	見 直 す	確 か め る
1 ずつ	7	3	
2	12		
3	1		
5	7	8	
10	10	26	37

No 2		
数え方のはやさ、わかりやすさについて		
数え方	事 前	事 後
2 ずつ	18	0
5	9	0
10	10	37

生命観を育てる高学年理科学習指導

— 生命に対する思いをもとにした取り出す・関係づける・見直す活動構成 —

理科部 内田 宗 隆

○ はじめに

生命活動に対する思いをもって生命活動を分析、統合、モデル化していく活動を構成すれば、生命現象を主体的に追究する態度や科学的な生命観を育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 生命観を育てる高学年理科学習指導とは
生物相互を比較、関係づける活動を通して、生命現象のどの側面を生命に特徴的であるかを判断し、生命に対する科学的な見方、考え方を高めるとともに、生命を尊重する態度を育てるのがねらいである。生命現象を追究していくと次のような力がつく。

1. 生命現象の共通性、差異性を確定する比較力。
2. 生命のもつ固有の特徴や性質をとらえる分析力。
3. 生命の多様性と同一性を分類する統合力。
4. 生物と環境の相補性を関係づける抽象力。

現在第6学年の内容として、人体の消化、循環、運動などの機能が扱われ、直接観察を手がかりにして調べたり、標本、図鑑、映像の活用を図るなどの指導がなされてきたが、結局は人体生理を教えるという立場に終始していたのではない。たとえば、運動の前と後の呼吸、脈拍等の測定をしても、その差の起きる原因は心臓の構造を図によって説明したり、教科書や参考書をよませ、その変化の理由を教え、子どもたちに納得いかせるといった学習が多かったのではない。そのため、自分の体の巧みさや、生命現象の素晴らしさを実感するまで到らなかった。

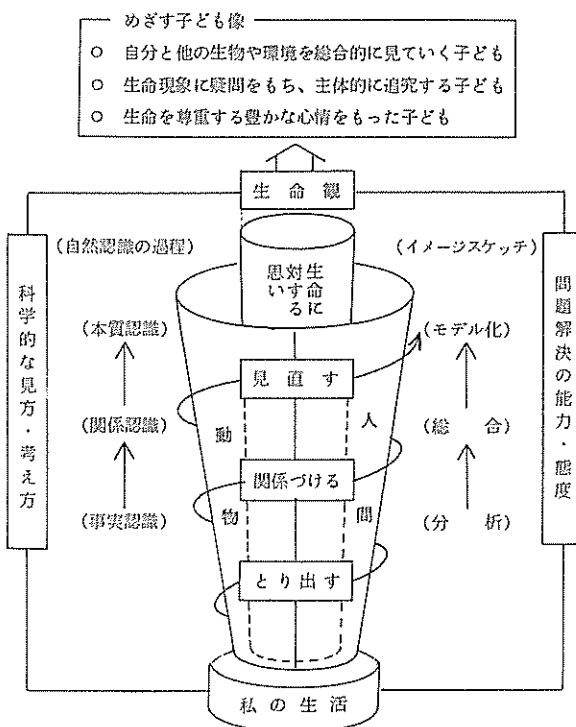
そこで、本研究においては、他の動物の生活状態と人との差異から、人が持ち得ない動物の特徴をとらえ、現実の生活場面の中から自分を認識させる。さらに、・外から観察してとらえる特徴に対する見方から、・内部構造的な見方、・生物相互の見方へと深まるように活動を設定し、自分自身を核として動物、植物、人間を体のつくりやはたらき、活動などの点から比較、関係づけながら追究し、その過程を通して、生命活動の特徴に対する見方、考え方を高めるとともに、生命現象の巧みさを実感させていこうとするものである。

○ 生命に対する思いをもとにした取り出す・関係づける・見直す活動構成

動物の活動の様子や自分の生活状態と関係づけて推理・判断しながら、生命現象の分析、統合、モデル化を連続的に行っていくことで生命現象の同一性や環境との関係についての見方、考え方を高めていこうとするものである。

生命に対する思いを次のような活動を連続的に行うことで表出させる。

○ 主題の構想



1. 動物の生活の様子や内部の直接観察によって、事実を集める。
2. とらえた事実をもとに変化の過程を自分の生活体験と関係づけて推理・判断する。
3. 事象相互を関係づけていくことで同一性や環境との関係に対する自分の考えを絵図に表現する。

- 具体的には、「取り出す」「関係づける」「見直す」の三活動を次のように設定する。
- ・「取り出す」とは、現実の生活場面やこれまで育ててきた動物・植物の生活状態、VTR等の資料や観察、実験の事実の各部分の分析を行い、課題解決のための情報を取り出すことである。
 - ・「関係づける」とは、生活体験や資料、観察、実験により分析したものの相互をイメージスケッチに表わすことで有機的なつながりをつけ生命現象に対する自分なりの考えをつくることである。
 - ・「見直す」とは、イメージスケッチをもとに自分の考えの交流を通して、修正、拡充していくことで、生命現象の特性にたいする自分の考えを確かにしていくことである。

このような活動を設定することは、次のような価値がある。

- 資料や実験をもとにとらえた事実を自分の生活体験と関係づけた見方ができる。
- 自分の立場からどう見えるかといった判断を要求されるため、主体的な追究がなされる。
- 事象の変化の過程にそって、スケッチするので、分析と総合を平行しておこなっていくことができ、事象や働き相互の関係がとらえやすい。
- 分身から自分を見つめ直すことができ自己理解がはかれる。

2. 学習指導上の問題点

- これまでの人に関する学習指導では、人体のしくみや機能をどう教えるかにとらわれ、他の動物の生活状態との比較や現実の生活場面から自分と他の動物の生命活動を関係づけて見ていくような指導が不十分だったために、生命活動に対する見方、考え方を高め、生命現象の巧みさを感じ得るまでにいたらなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 事実の生活場面から自分を認識し、生命活動に対する見方、考え方を高めていく学習活動を事実認識、関係認識、本質認識の各過程に次のように位置づける。

- ・取り出す……生活場面や直接観察、資料等を活用して部分的擬人化による分析をおこなう。
- ・関係づける……部分的分析により分析したものをイメージスケッチにより関係づけ論理を構成する。
- ・見直す……交流を通して自己の論理を修正、拡充し、さらに強化していくための方法を見通す。

- (2) 動物の生活の様子や自己の生活状態と関係づけて生命現象の分析・統合をおこなう。

○ 基本的指導の仕組み

	事 実 認 識			関 係 認 識			本 質 認 識		
	とり出す	関係づける	見直す	とり出す	関係づける	見直す	とり出す	関係づける	見直す
学 習 活 動	・メダカを多く入れた水そうと、少なく入れた水そうを比較し、活動の違いを調べる。	・飼育した動物の活動の様子や食べ物の違いを、イメージスケッチで表す。 ・メダカの活動の様子や食べ物の違いを、イメージスケッチで表す。	・イメージスケッチしたものを交流して問題点を整理し、動物の体のつくりと働きを追究する。 ・学習課題をつかむ。	・魚を解剖してエラのつくりや消化管の内部の様子、消化管のまわりの血管の様子を直接観察する。	・食べ物や空気の変化を血液の流れにそって関係づけ、動物体の消化・排出・呼吸・循環の働きをイメージスケッチする。	・イメージスケッチしたものを交流し、自分の考えを見直す。 ・イメージスケッチしたものを交流し、自分の考えを見直す。	・魚の体のつくりで調べたことをもとに、人の体のつくりや働きを資料やVTRで調べイメージスケッチする。	・イメージスケッチをもとに、人の体のつくりと働きを比較し、共通点と相違点をまとめる。	・学習をふりかえり、自分はこのように生きていたらよいか、理科作文にまとめる。
指導の手だて	・個の問題を追及していく場	・動物の観察記録・切り絵	・拡大図・イメージスケッチを整理した図	・魚の解剖図・動物の体のつくりの資料	・各器官の働きをまとめた図・表	・イメージスケッチを分類した表	・人の体のつくりや働きの資料・VTR	・呼吸・消化・循環の働きから分類した表	・理科作文

4. 指導の実際と考察

(1) 単 元「動物の体のつくりとはたらき」

(2) 目 標

- 動物の体の内部の観察などを通して、呼吸、消化、排泄、循環などの働きを主体的に追究し、生命現象の同一性に対する見方、考え方を養う。
- 生活体験や学習経験、資料、直接観察、実験を分析し、相互に関係づけて生命現象の特性をとらえ、イメージスケッチに表現できるようにする。

(3) 計 画 (約10時間)

1. 動物の体のつくりと働きを追究する課題をつかむ。————— 2時間
 - (1) これまで育てた動物の生活や成長の様子を比較する。————— 1
 - (2) 魚を多く入れた水そうと少なく入れた水そうの違いを調べ追究計画をたてる。—— 1
 - (3) 家庭で食べている魚を解剖して内部の様子を調べる。————— 課外
2. 動物体の呼吸の働きを調べる。————— 3時間
 - (1) 魚の水そうに空気を送り込んだり、水の量をふやしたりして調べる。————— 1
 - (2) 水そうの水にBTB液を入れて二酸化炭素の量の違いを調べる。————— 1
 - (3) えらぶたを切り開いてえらのつくりを調べる。————— 1
3. 動物体の消化の働きを調べる。————— 2時間
 - (1) 魚を解剖して食べ物の通りのつくりを調べる。————— 1
 - (2) 消化管の途中を切り開いて食べ物の様子を調べる。————— 1
4. 動物体の循環の働きを調べる。————— 2時間
 - (1) 魚の尾びれの血液の循環の様子を調べる。————— 1
 - (2) 資料を活用して血液循環の働きを呼吸、消化と関係づけて調べる。————— 1
5. 魚の体のつくりと人の体のつくりを比較する。————— 1時間

(4) 「動物のからだのつくりのはたらき」の追究の実際と考察

1. とりだす・関係づける・見直すの実際と考察 (関係認識の段階を中心に)

- 動物のからだのつくりとはたらきを追究する課題をつかむまで (事実認識)

(育てた動物との比較)

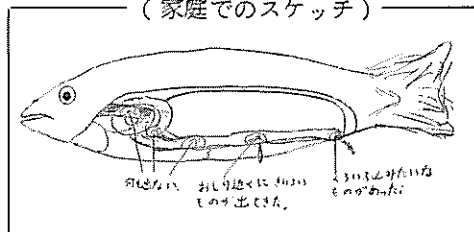
	自 分	メダカ	ハムスター	じゅうしつ
生活の様子	食べたり飲んだりして、水をのこす。	いつも水槽の底にいて、泳いでいる。	一日中ほとんど寝ていて、たまに走ったり、食べたり、水をのこす。	水槽の底にいて、泳いでいる。たまに泳いでいる。
食べ3食	水、餌、水をのこす。餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。	餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。	餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。	餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。餌を食べる。水をのこす。
呼吸する	水の中にいて、呼吸をする。水の中にいて、呼吸をする。	水の中にいて、呼吸をする。水の中にいて、呼吸をする。	水の中にいて、呼吸をする。水の中にいて、呼吸をする。	水の中にいて、呼吸をする。水の中にいて、呼吸をする。

これまで育ててきた、ハムスターや十姉妹、メダカの観察記録をもとに、生活や成長の様子を比べてみると、いずれもえさを食べて、うんちを出していること、メダカは、水の中で生活するけれども、エアーストンが必要なことから、どれも生きていくには、えさや空気が必要なことが共通点としてだされた。

そこで、えさとうんちを比較観察させることで動物の体の中でえさがどのように変化していくのか、また、えさから栄養をとるための体のしくみはどうなっているのか、酸素はどうなるのかが問題となった。

さらに、動物体内の様子を調べる計画を話し合うなかで本やVTR等の資料を調べるとい意見、直接観察したいという意見がでた。直接観察は、生きている物を殺すのは、かわいそうだという声から家庭で料理する魚を解剖し、観察することになった。

(家庭でのスケッチ)

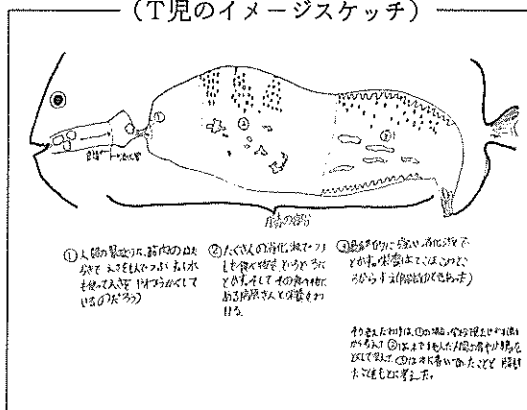


○ 魚の消化のはたらきを追究し、人と比較する。

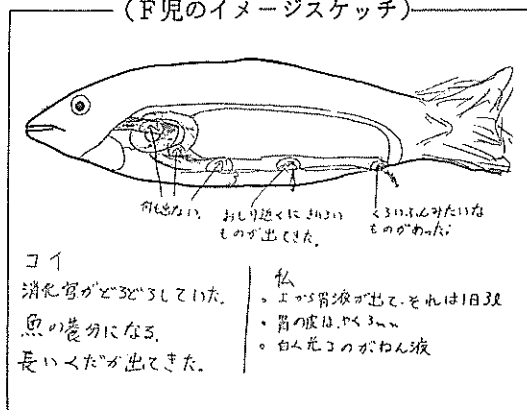
見直す (イメージスケッチを比較し、自己の不十分さをとらえ追究を見通す)

子ども達は、家庭で解剖した魚の観察をもとに口から入ったエサが体内でどのように消化されているかイメージスケッチしてきている。そこで、エサが細かくくだかれていると事実のみをとらえている子どものスケッチ(F児)と、消化管から栄養が吸収されていると考える子ども(T児)のスケッチを比較することで考えの不十分さを自覚させた。さらに、問題点を具体化するためにホースで水に溶かしたエサを流し込んで吸収されない事実を提示した。このことから子ども達は、次のような問題を明確にとらえ、さらに追究方法を計画した。1. 消化管からどのように栄養は吸収されるのだろうか。2. 消化液には、どんな働きがあるのか。3. どのようにして肛門まではこばれるのか。追究方法1. 消化管の内部の観察、2. VTR、3. 参考資料、4. 生活体験、学習経験の見直し。

(T児のイメージスケッチ)



(F児のイメージスケッチ)

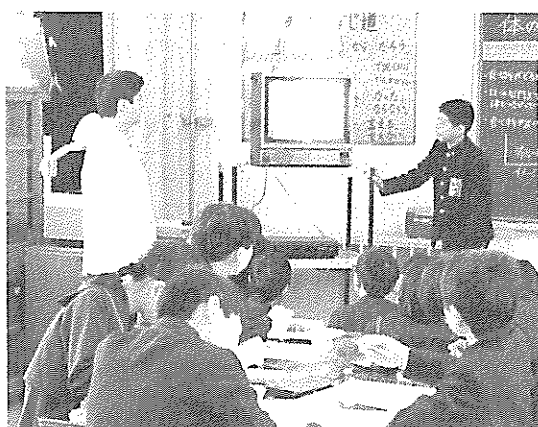


とりだす (問題点を観察、実験、資料等で調べる)

子ども達それぞれの問題点を解決のための計画にそった追究がなされるように、次のような場を設定した。1. コイの消化管を取りだしたものを切って、内側の様子を解剖顕微鏡やルーペで調べる場、2. 人の胃の内部の様子やぜんどう運動、胃液の出る様子を特殊カメラで撮影したVTR、3. 消化の働きののっている資料(各自で持っているものも含む)を調べる場、

さらに、学習プリントは、消化管の形、消化管の一部を拡大した部分、どの視点で追究したかが書き込めるものを用意した。

(VTR、資料で調べる子ども)

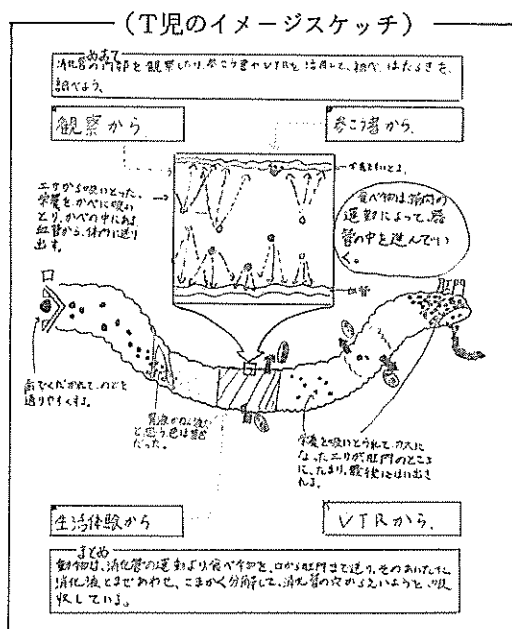
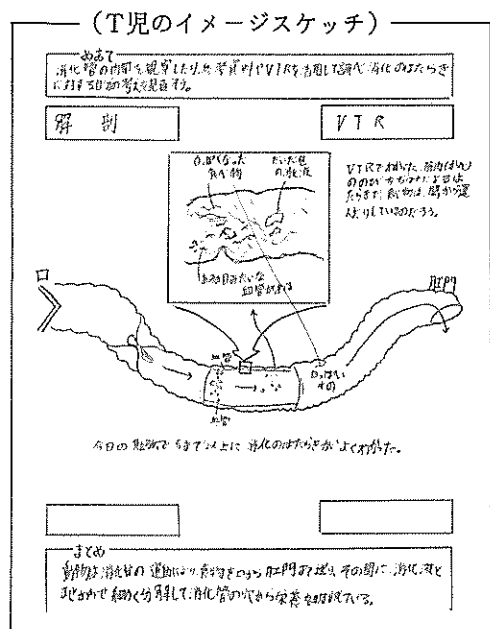


(解剖顕微鏡で調べる子ども)



関係づける (追究してきたものを関係づけてイメージスケッチする)

F児は、消化管の直接観察、参考資料、生活体験、VTRから「食べ物、筋肉の運動によって器官の中を進んでいく。エサからすいとった栄養をかべから吸い取り、かべにある血管から体内に送りだすこと。」を新たにとらえてきている。T児は、直接観察とVTRから「筋肉の伸び縮みによる働きではこぼれる。だいたい色の消化液により、白っぽくどろどろにこまかくなった食べ物、消化管のまわりにあるあみの目みtainな血管から吸収される。」という見方へと深まっている。



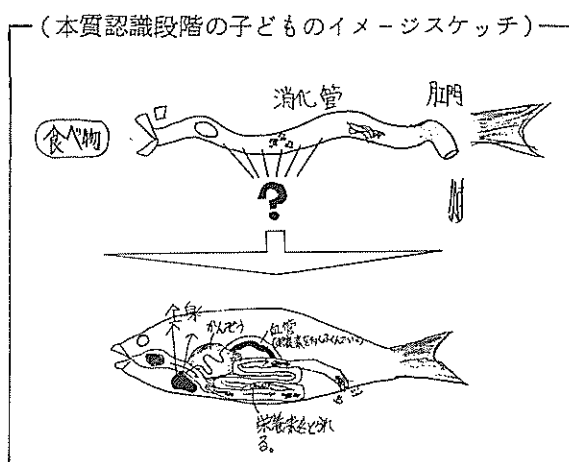
見直す (イメージスケッチをもとに交流し考えを修正、拡充するとともに人と比較する。)

F児、T児の学習プリントをトラペンアップでとり、OHPを使って比較した。共通にいえることから「動物は、消化管の運動により食べ物を口から肛門まで送り、その間に消化液とまぜあわせて細かく分解して消化管の穴から栄養を吸収している。」ことを一般化した。

(とりだす、関係づける、見直すの有効性の考察)

1. F児、T児のスケッチの変容から、食べ物の消化に対する見方が、食べ物の通るみちすじ、食べ物の変化の様子に対する見方から、食べ物がどのようにして口から肛門まではこぼれるのか、その途中での消化液の働きや、胃のかべから吸収されるしくみといった見方へと深まった見方ができてきている。
2. 全体的に見ると、食べ物が消化液やぜんどう運動によって細かく分解され、胃のかべから吸収されていくことについては、どの子のイメージスケッチの中にも表現されてきている。
3. 追究の見通しが明確にもてたかについては、全員の子がもてたと答えている。スケッチされたものをみても、直接観察、VTR、参考資料、生活体験のいずれか、または、相互に関係づけたところで考えの根拠をのべてきている。
4. 人も魚も消化のしくみは、よくにているということには、どの子もきづいている。しかし、それが明確な形として考えを対象化し、深めていくものとして位置づいていない。人と動物の同一性に対する考えをイメージスケッチの中に位置づけ、考えの付加、修正、強化できていくような活動構成と表現のありかたを工夫する必要がある。

児童は、これまでに、消化、呼吸、循環、排出のしくみや働きをこいやメダカのひれや内部の直接観察やVTRなどの資料を活用して調べ、イメージスケッチに表現してきている。ここでは、それらの働きを相互に関係づけて一つのスケッチとしてまとめて表現させていくことで、器官相互が関係して生命活動をいとなんでいるという見方、考え方へと高めるとともに生命活動の巧みさを感じさせることをねらいとしている。そのために、自分の生活をもとに消化、吸収された食べ物や吸収によってえた酸素がどのようにして生きて



いくためのエネルギーになっているかをまとめるというめあてのもとに、これまで調べてきたイメージスケッチを見直し、関係づけていった。

(とりだす、関係づける、見直すの有効性の考察)

T児のスケッチから、これまで調べてきた各器官を相互に結びつけて、有機的に関係しあって、生命活動をいとなんでいるという総合的な見方ができていることがとらえられる。これは、これまで調べてきたイメージスケッチからその働きをとりだし、ひとつのスケッチとしてまとめていくことで相互の関係がとらえられ、交流を通して見直していくことが有効であったと考えられる。

5. 全体考察

(1) とりだす、関係づける、見直すの3活動は、考えをより確かなものとしていけたか。

T児、F児の体のつくりと働きに対するイメージスケッチの変容から、自己の生活をもとにとらえた事実から論理を構成し、それを実験、交流を通して、付加、修正、強化しながら、よりたしかなものにしていったことがうかがえる。これは、子どもが生命現象を常に、分析、統合しながらみていかせたことが有効であったと考えられる。また、自分の生活と関係づけて論理を構成していったことが自分と身近な動物を関係づけて考えていくことができ生命現象の同一性に対する見方が深まるとともに生命活動の巧みさを実感できたと考える。

(2) 生命に対する思いをスケッチに表現させながら生命現象をみせていったことは、追究を主体的なものとしていけたか。

自分の問題をどのような方法で追究していけばよいか全員の子がたしかに方法を見通すことができた。このことは、分身の立場でどのように見えるかを推理、判断させて表現させたことにより、自分の考えの不十分さを確かに自覚できたからであると考えられる。また、それにより、どのような情報が必要であるかが明らかになるからであると考えられる。

6. 研究のまとめ

(1) とらえる、関係づける、見直すの3活動により、生命現象に対する自分の考えを付加、修正、強化していくことで、生命現象の特徴に対する見方、考え方を確かめていくことができる。

(2) 生命現象のしくみをイメージスケッチに表現し、常に自分の考えの立場を明確にして追究していくことで、自己の生活と関係づけて主体的にみていくことができる。

○ おわりに

生命に対する科学的な見方、考え方をより高いものへとつくりあげていく子どもをめざして

自ら自然認識を深める中学年理科学習指導

—— 遊び・探索サイクルの活動構成 ——

理科部 平 石 信 敏

○ はじめに

遊び・探索サイクルの活動を繰り返しながら、一人ひとりの子どもが自らの直感力や想像力を働かせ事象の関係を追究していくとき、子どもの個性的な追究の姿が見られ、主体的に自然のしくみを解明していく子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 自ら自然認識を深めるとは

自然を対象とした子どもの問題解決活動を通して、事象を比較して関係付けながら、そこに潜むきまりを自らの力で見いだしていくとともに、その過程で科学的なものの見方・考え方・扱い方を身につけていくことである。その自然認識の深まりには、事実認識の段階、関係認識の段階、本質認識の段階の三過程がある。

ところで、これまでに中学年の子どもたちは生活科の学習の中で、具体的な活動や体験を通して自分と自然とのかかわりを深めてきている。その中で自分の活動目的にそい、自分なりのかかわり方によって事象に働きかけ、事象に働きかけることの楽しさや事象のもつおもしろさ、不思議さなどを感じ取ってきている。そこで、中学年の理科学習指導においてもその生活科の学習経験を基盤として、上記の三

過程を構想していく必要がある。つまり、自然事象との出会いにおいて自分が描いた活動目的に向かい、自分なりの事象に対する働きかけによって追究活動が深まり、その過程でものの見方・考え方・扱い方が深まり、自然事象の中に潜むきまりを発見していくことができるような活動構成が必要である。

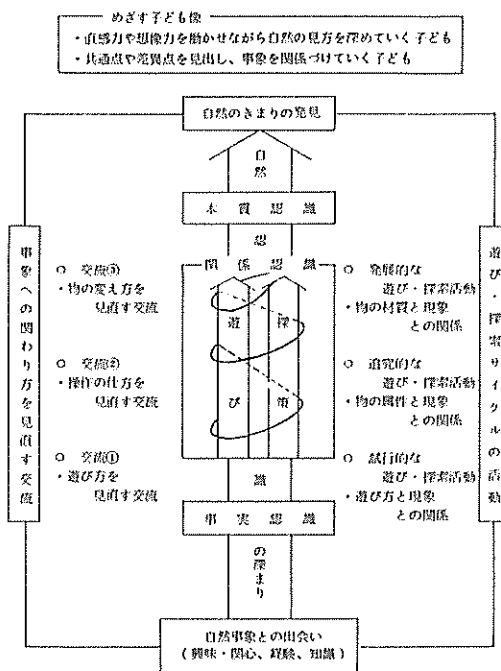
また、これまでの中学年の理科学習指導を振り返ると、空気の弾性や光の直進、反射などの学習では、子ども自らの活動を求め、遊びを取り入れた学習指導が行われてきた。しかし、事象の本質を直接的に求める遊びの活動が多く、そのために子どもの活動が停滞したり、単なる遊びに終わったりしていた面が見られた。

そこで、本研究においては、遊び・探索サイクルの活動構成を工夫していくことによって、一人ひとりの子どもの直感力や想像力を高めるとともに、自ら自然事象のきまりを発見させていこうとするものである。

○ 遊び・探索サイクルの活動構成とは

遊び・探索サイクルとは自然事象を対象とし、自分なりの事象に対するかかわり方によって関係付ける要素を取り出していく遊びの活動と、事象の関係を探るための情報収集活動である探索の活動を、一つの行動サイクルとして位置付けたものである。本研究では、この遊び・探索サイクルを自然認識の関係認識の段階に位置付け、その連続を図ることによって活動構成を行おうとするものであり、試行的な遊び・探索活動、追究的な遊び・探索活動、発展的な遊び・探索活動の三活動を設定する。

○ 主題の構想



試行的な遊び・探索活動とは、遊びと出会い、その遊びの中で遊び方の違いによる現象の違いを取り出し、その関係を探求することによって事象に対する興味関心を高めるとともに、自己の活動目的を明確に意識化していく活動である。

追究的な遊び・探索活動とは、自己の活動目的に応じて遊ぶ物をつくり出して遊ぶ中で、操作による現象の違いを取り出し、追究の観点を変更しながら物の属性と現象との関係を探求することによって、自分の事象の見方・考え方を確かめていくとともに、より発展的な活動目的を生み出す活動である。

発展的な遊び・探索活動とは、自己の活動目的に応じて物の材質を変化させ、物の変化による現象の違いを取り出し、条件統一をしたり、追究の観点を広げたりしながらその関係を探求することによって、事象の本質を捉えていく活動である。

さらに、遊び・探索活動を一つの行動サイクルとして連続させていくために、遊びの中における事象に対する自分のかかわり方を見直す交流の場を設定する。そのことによって、探索の観点を明確に意識化するとともに追究の観点の変更や広がり期待でき、条件統一の必要性にも気付かせることができる。

以上のような活動構成をしていくことによって、子どものもつ直感力や想像力を生かした個性的な追究活動が期待できるとともに、子どもの科学的な見方・考え方・扱い方を深めることができる。

2. 学習指導上の問題点

- 認識内容を求めすぎるあまりに、事象の本質に直結する遊びの活動構成が多かった。
- 子どもの活動が保証されていても探索内容や方法が、教師からの押付けになっていた。

3. 問題点解明の方途

- 自然認識の関係認識の段階に遊び・探索サイクルの活動として、試行的な遊び・探索活動、追究的な遊び・探索活動、発展的な遊び・探索活動の三活動を設定する。
- 遊びの中での事象に対する自分のかかわり方を見直す交流の場を設定する。
 - ① 遊び方による現象の違いを見直す交流の場 〈交流①〉
 - ② 遊びの中での操作の違いによる現象の違いを見直す交流の場 〈交流②〉
 - ③ 遊びで変化した物の材質の違いによる現象の違いを見直す交流の場 〈交流③〉

4. 基本的な指導のしくみ

	試行的な遊び・探索活動		追究的な遊び・探索活動		発展的な遊び・探索活動	
ねらい	事象に対する興味関心を高めるとともに、自己の活動目的を明確にする。		自分の事象に対する見方・考え方を確かめ、事象の関係を捉える。		自分の事象に対する見方・考え方を広げ、事象の関係を客観化する。	
主な学習活動	遊 び	探 索	遊 び	探 索	遊 び	探 索
	- 遊びとの出会い - 遊びに使う物の製作や使う素材の選択 - 事象との触れ合いを楽しむ遊び	- 遊びの違いによる現象の違いの取り出し - 遊び方と現象の関係付け - 活動目的の意識化	- 活動目的に応じた遊びに使う物の製作や素材の選択 - 操作の違いによる現象の違いを楽しむ遊び	- 操作の違いによる現象の違いの取り出し・追究の観点変更 - 物の属性と現象の関係付け - 活動目的の発展	- 活動目的に応じた材質の選択や遊びに使う物の作り替え - 物の違いによる現象の違いを楽しむ遊び	- 物の違いによる現象の違いの取り出しと条件統一 - 物の材質と現象の関係付け
手 だ て	遊びに使う物や遊びの提示 ・素材や製作の場の保証 ・遊び方の自由性の保証	交流① 遊び方の違いによる現象の比較探索	活動目的に応じた素材や製作の場の保証 ・自由に操作しながら遊べる場の保証	交流② 物の属性の違いによる現象の比較探索	活動目的に応じた素材や作り替えの場の保証 ・材質を自由に換え遊べる場の保証	交流③ 物の材質の違いによる現象の比較探索

5. 学習指導の実際と考察

(1) 単 元 「音遊び」(3年)

(2) 目 標

- ① 身の回りにあるいろいろな物を利用し、叩く、弾く、こする、吹くなどの音の出し方を工夫して、自分の目的にあった音を作り出すことができるようにする。
- ② いろいろな物を利用して音づくりをしていく中で、材質によって音の音色や高さ、大きさなどの音の出方が違うことや、音を出している物は震えていることに気付くことができるようにする。
- ③ 糸などのいろいろな物で音を伝える遊びを通して、物によって音の伝わり方が違うことに気付くことができるようにする。
- ④ いろいろな物を利用して、音を作り出したり、伝えたりする遊びを通して、音遊びの楽しさを味わうことができるようにする。

(3) 計 画 (約9時間)

第一次 音集めの遊びや音遊びの経験を出し合い、学習の見通しをもつ _____ 1時間

第二次 音を伝えたり、音を作ったりして遊ぶ _____ 6時間

① 音を伝えて遊ぶ.....(3)

- ・ ガーガーコップを作って遊ぶ.....試行的な遊び・探索.....①
- ・ 糸電話を作って遊ぶ.....追究的な遊び・探索.....①
- ・ よく聞こえる電話や遠くまで聞こえる電話を作って遊ぶ.....発展的な遊び・探索.....①

② 音を作って遊ぶ.....(3)

- ・ いろいろな音を作って遊ぶ.....試行的な遊び・探索.....①
- ・ 長く続く音を作って遊ぶ.....追究的な遊び・探索.....①
- ・ 目的にあった音を作って遊ぶ.....発展的な遊び・探索.....①

第三次 音の出るおもちゃを作って遊ぶ _____ 2時間

(4) 子どもの反応と考察 ※ 音を伝えて遊ぶ(2/9～4/9)段階を中心に

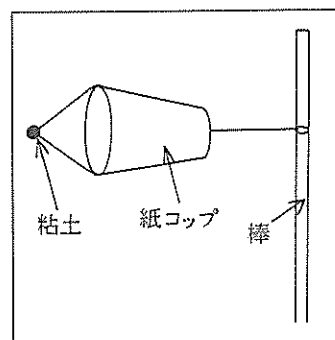
〈前時までの子どもたちの音に対する認識の実態〉

前時に子どもたちは、学校の中で聞こえるチャイムの音や物音、外部からの車の音などいろいろな音を集め、自分たちが多くの音の中で生活をしていることに驚きを感じている。また、音楽の時間に簡単な楽器を作って演奏した経験や、音あて遊びをした経験などを出し合っている。その中で子どもたちは、音に対する興味関心を高めてきているとともに、音の出し方や伝わり方などの学習をしていく見通しを持っている。

① ガーガーコップを作って遊ぶ(試行的な遊び・探索活動)

〈遊びの活動〉

子どもたちの遊びの出会いとして、資料1に示しているような振り回して音の出るガーガーコップを提示し、代表児に振り回させて音を出させた。その結果、子どもたちのガーガーコップを作る様子を見ると、おもりの大きさや糸の長さを工夫して作り替えながら音を出して遊ぶ姿が見られた。また、子どもたちの遊んでいる姿を見ると、水平に回したり、垂直に回したり、ゆっくり回したり、速く回したりなどいろいろな遊び方が見られた。M子は、ゆっくり垂直に回して音を出して遊んでいるが、うまく音が出せなかった。



資料1 提示した
ガーガーコップ

〈遊び方を見直す交流〉

大きな音をうまく出せた子やM子のようにうまく音が出せなかった子がいたことから、自分の遊び方とその時の音の様子を交流させ、遊び方を見直させた。

T　大きな音を上手に出すことができましたか。

C₁　私はあまり音が出ませんでした。

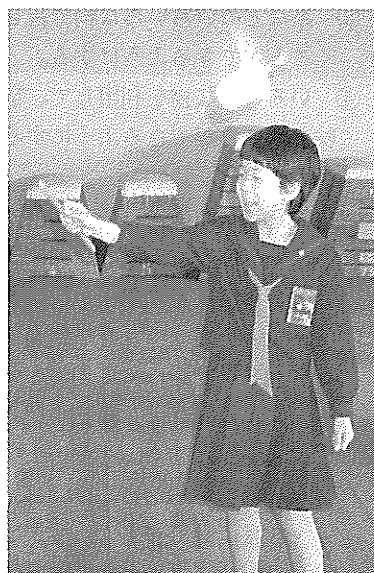
C₂　ぼくは、おもりを少し重くすると速く回り、音が大きくなりました。

C₃　ぼくは、横で回すより頭の上で回した方がよく回り、大きな音が出ました。

〈探索活動〉

遊び方の見直し後、遊び方と音の出方の関係を探るために、再びガーガーコップを回し始めたN子は、次のような探索活動を行った。交流の中のC₃の意見を生かして、体の横で回していたコップを頭の上で水平に回し始めたが速く回らず、あまり音が出なかった。そこで、C₂の意見を取り上げ、おもりに粘土を付け加えると速く回すことができ、大きな音を出すことができた。さらにM子は速く回したり、遅く回したりしながら音の違いを確かめていった。

その後、糸と棒がこすり合っている音が、コップの所で大きくなっていることから、「糸が音を伝えているのではないか」という子どもたちの疑問から、次の活動目的が生み出された。



資料2　探索するM子

— 考 察 —

音を出す遊びの活動から、遊び方と音の出方との関係を探る探索活動へと子どもの活動が連続し、しかもM子の姿からもわかるように、自分の遊び方を見直し、自分なりの探索の

観点を直感的に捉えている姿が伺える。このことは、遊び方を見直す交流の場を設定し、遊びの活動と探索活動を一つの行動サイクルとして位置付けたためだと考えられる。また、試行的な遊び・探索活動の中で捉えた事実を基に、次の活動目的が生み出されている。このことは、本単元の内容を含み込む遊びの場を設定し、遊びの中で自由に事象に触れさせたためだと考えられる。

② 糸電話を作って遊ぶ（追究的な遊び・探索活動）

〈遊びの活動〉

試行的な遊び・探索活動で生み出された「糸を使って声を伝えて遊ぼう」という活動目的に従って糸電話を作らせ、その糸電話を使って自由に遊ばせた。その結果、次のような子どもたちの姿が見られた。

紙コップとたこ糸を与えると直ぐに糸電話を作り出し、二人組で通話を始めた。通話の様子を見ると、始めは糸を弛ませたままで通話したり、糸が物に触れたままで通話したりする子どもたちの姿が見られたが、しばらくすると糸をピンと張った状態で通話することができるようになった。また、高い所から低い所へ、低い所から高い所へと通話して遊ぶ子どもも見られた。しかし、M子をはじめ、子どもたちのつぶやきの中に「声がボヤッとしか聞こえない」「声が小さい」などの声が聞かれた。

〈遊びの中での操作や現象そのものを見直す交流〉

糸が音を伝える時の条件を明らかにするとともに、糸の属性と音の伝わり方の関係を探索する観点を捉えさせるために、操作や音そのものを見直させた。

T 声を伝えて遊ぶことができましたか。

C₁ 糸をピンと張らないと声が聞こえません。

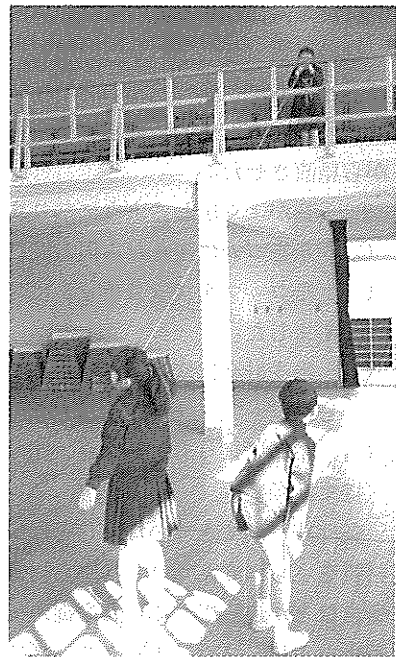
C₂ 糸に物が触れたり、手でさわったりしても声が聞こえません。

C₃ 声は聞こえるけど、ボヤッとしか聞こえません。

C₄ 糸が細いからあまり聞こえないと思います。もっと太くすればよく聞こえると思います。

〈探索活動〉

C₄の意見から、糸の属性を変化させ音の伝わり方を追究する探索活動へと発展していった。その結果、糸の太さを太くする、糸の太さを細くする、糸の本数を多くする、の三種類の探索活動が見られた。M子は、糸の太さを太くすると、それだけ音の伝わる部分が多くなると考え、糸の太さを太くして探索している。しかし、音があまり変わらないことから、次の活動目的が生み出された。



資料3 通話をして遊ぶ子ども

— 考 察 —

糸電話を作り通話する遊びから、糸の属性と音の伝わり方の関係を探る探索活動へと子どもの活動が連続し、しかもC₄の意見からもわかるように、自分の遊びの中での操作や現象を見直し、直感的に探索の観点を捉えていることが伺われる。このことは、遊びの中での操作や現象を見直す交流の場を設定し、遊びの活動と探索活動を一つの行動サイクルとして位置付けたためだと考えられる。また、音を出して遊ぶ遊びそのものから、追究的な遊び・探索活動の中で音を伝える物の属性へと追究の視点が移り、さらに次の活動目的を生み出している。このことは、試行的な遊び・探索活動から追究的な遊び・探索活動へと活動を連続させたためだと考えられる。

③ よく聞こえる電話を作って遊ぶ（発展的な遊び・探索活動）

〈遊びの活動〉

追究的な遊び・探索活動で生み出された「もっとよく聞こえる電話を作って遊ぼう」という活動目的に従って電話を作らせ、その電話を使って自由に遊ばせた。その結果、次のような子どもたちの姿が見られた。

糸電話の音を伝える糸の部分、紙テープや針金、ゴム、毛糸などに変えたり、受話器の部分、紙コップからプラスチックのコップに変えたりなど、材質を変えて遊ぶ子どもたちの姿が見られた。また、材質を変えている子どもたちの姿を見ると、糸電話の糸の長さや太さが違ったり、受話器の部分と音を伝える部分を同時に変えたりなど、条件の不統一が見られた。M子は、音を伝える部分を針金に変えているが、前時の糸電話よりも短いものを作っている。それを使って通話した結果、M子は「前に作った糸電話よりも高い音が出て、音が響いてくる」と結論づけている。

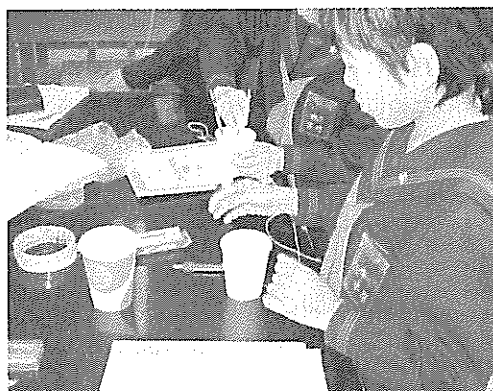
〈材質を変化させる時の条件を見直す交流〉

物の材質と音の伝わり方の関係を探る観点を広げるとともに、条件統一の必要性に気付かせるために材質の変え方とその時の現象を糸電話の時と比較しながら見直させた。

- T 音がよく伝わるようになりましたか。
C: 糸をゴムに変えたら何も聞こえませんでした。
C: 紙コップをプラスチックに変えたらよく聞こえました。
C: 糸を針金に変えたら音が高くてよく聞こえました。
C: 糸電話よりも短いから、比べられないと思う。

〈探索活動〉

条件統一ができていないことに気付いた子どもたちは、前時の糸電話の時と同じ条件にしたり、材質をさらに変えたりしながら材質と音の伝わり方の関係を探し、物の材質によって音の高さや響きなどが違ってくことを捉えていった。M子は、条件を統一して針金の音の伝わり方を探索するとともに、プラスチックコップにも変えて音の伝わり方を探索する姿が見られた。



資料4 材質を針金に変えるM子

考 察

自由に材質を変えて通話する遊びから、物の材質と音の伝わり方の関係をさぐる探索活動へと子どもの活動が連続し、しかも条件を統一したり、追究の観点が広がったりしている姿が伺われる。このことは、材質の変え方を見直す交流の場を設定し、遊びの活動と探索活動を一つの行動サイクルとして位置付けたためだと考えられる。また、物の属性を変化させることから物の材質を変化させることへと、事象の本質へ迫る追究がなされている。このことは、追究的な遊び・探索活動から発展的な遊び・探索活動へと活動を連続させたためだと考えられる。

6. 全体考察

事象に対する自分のかかわり方を見直す交流の場を設定し、遊びの活動と探索活動を一つの行動サイクルとして遊び・探索サイクルを設定することによって、子ども自らが探索の観点を明確にしたり広げたり、条件統一をしたりしながら事象を追究することができた。また、関係認識の段階に遊び・探索サイクルの活動を連続させることによって、一人ひとりの子どもが活動目的を持ち、自分なりの遊び方や追究の観点を生かしながら認識を深めていくことができた。

7. 研究のまとめ

- (1) 子どもの主体的な追究活動を保証し、しかも子ども自らが探索の内容や方法を明確にしながら事象を追究させていくためには、遊び・探索サイクルは有効である。そのためには、事象に対するかかわり方を見直す交流の場を設定し、遊びの活動と探索活動を一つの行動サイクルとして仕組む必要がある。
- (2) 一人ひとりの子どもの個性的な活動を保証し、自然認識を深めさせていくためには、遊び・探索サイクルを連続させていくことは有効である。

○ おわりに

単元全体を通した遊び・探索サイクルの活動構成のあり方を求めて

自らの音楽を創り出す低学年音楽科学習指導

—— 音による場面の様子の表現を通して ——

音楽科部 山下 善一郎

○ はじめに

音楽を作って表現する活動で、自分が想像した様子を楽曲の中の動物の鳴き声や自然の音に着目し楽器や身の周りの物の音で表現する活動を行えば、創造的に表現する力を身につけた子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 自らの音楽を創り出すとは

自らの音楽を創り出すとは、一人ひとりの子どもが自分の想いを音に託して、その音色や強さ・高さ・長さを変化させたり組み合わせたりして創造的に表現していくことである。それは、既成の楽曲のその曲にしかない美しさを表現していく場合にも可能であるが、音楽を作って表現していく場合は、一人ひとりの子どもの経験をもとにしたイメージを直接表現することができるので、より可能になると考える。

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基本的な要素をどう調節すればよいかを感得し、表現する力を育てていくことが大切である。

具体的には、音を感得する能力として、音色感・音高感・速度感・強弱感・形式感を、表現する能力として、音楽的構成力や技能を、また、態度として、想いを音で表そうとする態度を育てていかなければならない。

これまでの低学年の音楽を作って表現する活動の指導を振り返ってみると、楽曲の一部を音に置き換えて曲想表現を充実させたり、リズム伴奏を作った拍の流れによって表現したりする指導が行われていたが、音そのものへの着目が不十分で、音の面白さ、音の響きに含まれている気持ちや情景、音の組み合わせの面白さなどを感得し、表現する指導に至っていない。そのために、子どもたちは、想像した場面のイメージから音をつくりだし、より音楽的な意味をもった表現にすることができなかった。

そこで、子どもがもった想いを音を使って表現できるようにするために、歌詞の中にある鳴き声や自然の音などを自分なりに音を探し工夫して表現する活動の場を設定する。

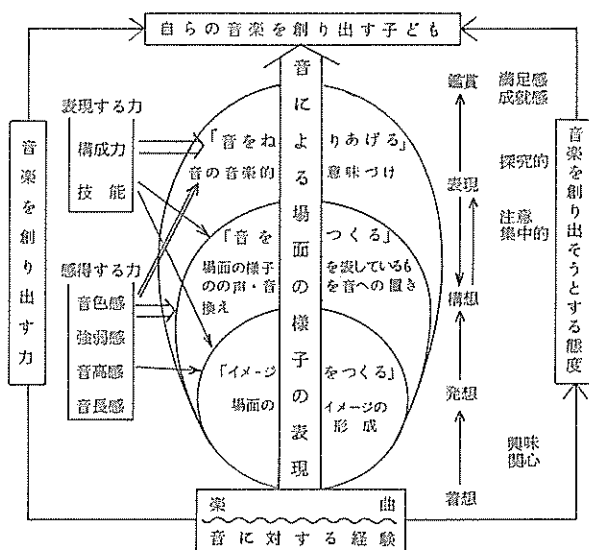
○ 音による場面の様子の表現を通してとは

音楽を作って表現する学習において、楽曲が表している場面をとりあげ、その場面の様子をよりよく表すために、楽器や身の周りの物を演奏し、音で表現する中で、音楽的な意味をもった表現をすることである。しかし、子どもたちの表現は、場面の様子を想像し自由に表現しただけでは、何をどう表せばよいかわからず、音楽的な意味をもった表現になかなか行き着かない。そこで、低学年では、楽曲から場面の様子のイメージを形成する（発想）、楽曲の中の動物や虫の鳴き声、日頃よく耳にする自然など具体的な音の響きを楽器や身の周りの物の音に置き換える（構想・表現）、音の組み合わ

○ 主題の構想

めざす子どもの姿

- 自分の想いを表現しようとする子ども
- 音楽のしくみを感じとる子ども
- 音の面白さ、音の響きに含まれたものを感じとる子ども



せ方を工夫し意味づける（構想・表現）、の過程を通すことが必要となるのである。その過程で、音の集まりであったものが、音楽的なまとまりをもち、より音楽的な意味をもった表現となるのである。「イメージをつくる」活動とは、表そうとする場面の様子を登場する動物や自然のものについて動作化して想像する活動である。「音をつくる」活動とは、鳴き声や音の響きを擬声語化して、表そうとするものの特徴と音の特徴を関係づける活動である。「音をねりあげる」活動とは、組み合わせを工夫してより音楽的な表現に高める活動である。

この活動を行うことは、次のような価値がある。

- ① 歌詞やリズム・旋律などから場面の様子が想像しやすく、しかも、表現の幅を拡大することが許容されるので創造的に表現することができる。
- ② 動物の鳴き声や自然の音の響きを対象とするので、イメージを音として表現できる。
- ③ 音を自分のイメージで判断することを迫られるので、音に着目することとなり音を感じたり表現したりする力が身につく。

2. 学習指導上の問題点

- 音楽を作って表現する活動が曲想表現を充実することや、音楽の要素を理解させることに留まっていた、音に着目し、音の響きに含まれているものを感得し表現する指導に至っていなかったために、子どもたちは、自分の想いを音楽的な音で表すことができなかった。

3. 問題点説明の方途

- 音楽を作って表現する活動の発想・構想・表現の段階にあたる「あらわす」段階に、次のような活動を位置付け、手だてを工夫すれば、子どもたちは、音に着目し自分の想いを音で表現することができるであろう。

- ・「イメージをつくる」活動……登場する動物や自然を動作化する。
場面をとらえさせる情景画、様子がよくとらえられていないモデルの提示、おめんの活用
- ・「音をつくる」活動……動物や自然の音を擬声語化する。
いろいろな様子のあひるの切り抜き、多様な音素材の準備、繰り返し表現し確かめる場の設定
- ・「音をねりあげる」……組み合わせを即興的に工夫する。
組み合わせの面白さをとらえ表現する場の設定、対照の面白さがわかるモデルの比較

(3) 基本的な指導のしくみ 2年題材 「あひるになっておしゃべりしよう」の場合

段階	つかむ	あらわす	味わう
	発想 イメージをつくる活動	構想・表現 音をつくる活動	構想・表現 音をねりあげる活動
活動	○おしゃべりあひるを歌う。 ○おしゃべりしているあひるを動作化する。 ○お喋りを交互にいて歌う。	○あひるの鳴き声について話し合う。 ○いろいろな鳴き声を入れて歌う。 ○あひるの鳴き声にあう音を探す。 ○つくった鳴き声でお喋りをする。	○つくった鳴き声でお喋りをする。 ○喋り方を工夫する。 ○鳴き声によく合う相手を探す。 ○よく合う相手とお喋りをする。
内容	○場面の様子の想像 ○表現の不十分さの把握 ○取り入れる箇所の決定	○いろいろな鳴き声の把握。 ○あひるの様子と音の関係の把握。 ○音の面白さ、音に含まれている気持ちや情景の把握。 ○素材・奏法の選択、確かめ。	○組み合わせの面白さの把握。 ○組み合わせの面白さの表現。 ○音の音楽的意味付け。 ○表現の仕方の決定、確かめ。
手だて	○拡大歌詞 ○動作化 ○不十分なモデル提示 ○情景画	○様子の違う切り抜き。 ○擬声語化 ○音素材の準備 ○伴奏テープ	○モデル提示 ○ペア交流（試行錯誤の場） ○全体交流 ○動作化

4. 指導の実際と考察

(1) 題材「あひるになっておしゃべりしよう」

(2) 題材設定の理由 (2年)

次のような観点から本題材を設定した。

- 楽曲が表す場面の様子「あひるが楽しくお喋りしている」が想像しやすく場面のイメージをつくることができる。
- 歌詞に擬声語、擬態語が使われており、音のイメージをつくることができる。
- あひるの鳴き声は多くの子どもが聴いた経験をもっており、身の周りの音素材での表現が可能である。
- あひるが「おしゃべり」していることから、音の組み合わせの必然性がある。



(3) 目標

- あひるたちが楽しくお喋りしている様子を想像し、そのイメージを音の音色や強さ、高さ、長さの対照を生かした音の組み合わせで表現できるようにする。
- 音の面白さ、音に含まれている気持ちや情景、音の組み合わせの面白さを感じ取らせる。
- 自分の想いを音で表そうとする態度を育てる。

(4) 計画 (約5時間)

- ① 「おしゃべりあひる」に出会い、場面をとらえる。…………… 1時間
- ② あひるが楽しくおしゃべりしている様子を音で表す。…………… 3時間
 - お喋りしているあひるの様子をとらえる。…………… 1
 - あひるの様子を、音素材や奏法を工夫して表現する。…………… 1
 - あひるの様子を、音の組み合わせを工夫して表現する。…………… 1
- ③ 創った表現を発表しよう。…………… 1時間

(5) 子どもの反応と考察(「あらわす」段階を中心に)

① 「イメージをつくる」活動…………… (2/5時)

第2次の第1時では、楽しくおしゃべりしているあひるの様子についてとらえさせることをねらった。そのために、楽曲の中でのお喋りの仕方、お喋りする箇所を工夫する活動を行った。

ここでは、「クワッ クワッ クワッ」という鳴き声の部分だけでなく、「ああでもない こうでもない」の擬態語の部分も交互に歌うとお喋りの感じが出ることにとらえさせるものである。そのために、あひるになってお喋り(動作化)をさせた。

モデル児二人、向かい合って歌う。

- C 羽根をばたばたさせるとお喋りの感じがでます。
- C もっと大きな声がいいよ。 C もっとはっきり。
- C 交代でいったらいい。



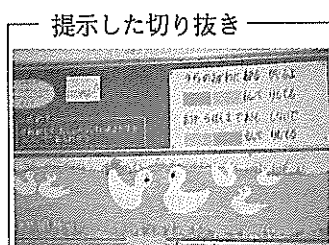
※ 考 察

子どもたちは、二人で表現を繰り返し、羽ばたきや

歩き方など楽しくお喋りしている様子を想像しながら資料①のような歌い方を作りだした。これは、全ての部分を一人で歌いながらお喋りの感じを表そうとしていた子どもたちに、お喋りは一人でするものではないことをとらえさせ、楽しくお喋りしている動きに目を向けさせる上で、鳴き声の部分の動作化が有効に働いたためと考える。また、擬態語の部分までも交互に歌う姿が見られたのは、動作化することで、お喋りしているという場面を子どもがより豊かにイメージしたためと考える。

② 「音をつくる」活動……………（3／5時）

第3時では、子どもがとらえた場面のイメージを音に置き換える活動をした。ここでは、楽器や身の周りの音素材から出る音を、素材や奏法を替えて試す中で、音の面白さ、音に含まれている気持ちや情景をとらえてイメージを拡大し「自分のあひる」の表現をつくることをねらった。そのために、あひるの鳴き声に対する経験を出し合う話し合い、大きさ・表情・動きなどの違うあひるの切り抜きの提示、いろいろな鳴き声の楽曲への取り入れ、多様な音素材の準備、繰り返し歌って確かめる場を手だてとした。



提示した切り抜き



切り抜きを見て楽しくお喋りする様子の擬声語化

大きいあひる	グワッ（強く）
小さいあひる	クワッ（弱く）
元気のよいあひる	クワッ（高くはぎれよく）
かわいいあひる	ガー（弱くはぎれよく）等

大きいあひるをイメージしたM児の音探し

- ㊦ テープのカッターをスプーンでこする。
（小さくてうるさいあひる）
- ㊦ おろし金をスプーンでこする。（すごくうるさいあひる）
- ㊦ 洗濯板（木製）をスプーンでこする。（大きいあひる）
- ㊦ 洗濯板（木製）を小太鼓のスティックでこする。
（大きいあひる）—こっちの方が感じがでる。
- ㊦ 奏法を変えて（大きくて元気のいいあひる）
さらにいろいろな素材を試すが㊦の表現に決める。
※（ ）は、イメージの聞き取りより

M児の音つくりの様子



※ 考 察

子どもたちは、「楽しくお喋りしているあひる」のイメージから、自分なりのあひるへとイメージを広げ、多様な音素材からでる音を試しながらそのイメージを音に置き換えていった。M児は、大きなあひるをイメージし、音を試すなかで「元気のいい」を付加した。このことは、切り抜きを見て子どもが想像したいろいろなあひるの鳴き声を、擬声語化させたことが音の特徴である音色や強さ・高さ・長さという観点を掴ませたため、自分のイメージを音に置き換えることができたためである。掴んだ観点が音探しの観点となり、あひるの様子と自分の作った音を結び付けることになったことは㊦～㊦のM児の音探しの様子からもわかる。また、一人ひとりが意欲的に音探しに取り組んだのは多様な音素材（資料②）

準備した音素材
おろし金・洗濯板・
醤油ポリ容器・豆腐
パック・すり鉢・金
網・パレット・おし
ぼり入れ・
定規・スプーン・ス
ティック・鉛筆 等
——（資料②）——

の準備と繰り返し歌って確かめながら表現することで自分のイメージを表すことができたことによるものとする。

③ 「音をねりあげる」活動……………（４／５時）

第４時では、あひるの学校のクラス替えという状況を設定し、楽しくお喋りできる友達を探したり友だちをつくったりすることを通して、あひるがお喋りしている様子をよりよく表していった。ここでは、音の対照の面白さをとらえ、即興的に話し相手の表現と対照的な表現をできるようにすることがねらいである。そのために手だてとして、お喋りしている様子を表したモデルの比較、面白くお話しできる相手を選ぶ場、相手のお話を聴いてお話を返す場を設定した。

○ モデルの比較による友達の見つけ方

モデル１の表現		モデル１と２を比較した話し合い
M クワッ クワッ クワッ U クワッ クワッ クワッ		
M ああでもない U こうでもない		
		
(木製洗濯板) (すり鉢)		

モデル２の表現		モデル２と３を比較した話し合い
M クワッ クワッ クワッ O クワッ クワッ クワッ		
M ああでもない O こうでもない		
		
(木製洗濯板) (木製洗濯板)		

モデル３の表現	
M クワッ クワッ クワッ K クワッ クワッ クワッ	
M ああでもない K こうでもない	
	
(木製洗濯板) (木製洗濯板)	

※ 奏法 M・U・O児一強く・歯ざれよく K児一やや強く・なめらかに

○ 面白くお話しできる相手を選ぶ場

ここでは、あたらしいクラスで早く友だちをつくるために、一番面白くお話しできる相手探しをした。子どもたちは、素材も奏法も違う相手を選択していった。 — お話を聴いて答えるM児 —

○ 相手のお話を聴いてお話を返す場

友達をたくさん作るために、話しかけと答えの役割を決めて３回表現させた後、役割を交代させて表現させた。

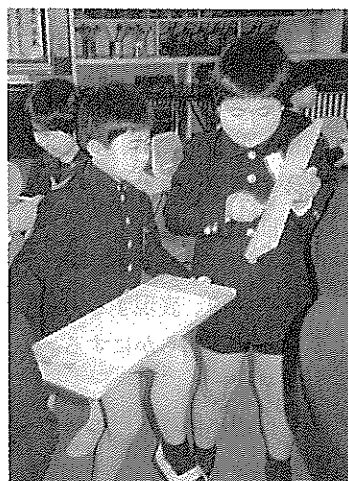
— M児が即興につくりだした表現

1回目 C 	M 
(ポリ容器)	
2回目 C 	M 
(おろし金)	
3回目 C 	M 
(洗濯板)	(洗濯板)

資料③
相手によって、創造的に表現している。

※ 考 察

子どもたちは、モデルを比較するなかで素材や奏法が違う



と楽しくお喋りする様子が表せることをとらえた。面白くお話しできる相手を探す場で全員が素材、奏法とも違う相手を選択したのもこのためである。これは、C₁の発言からわかるように音の組み合わせ（対照）の面白さをとらえた姿と考えることができる。この活動で、素材も奏法も同じ、素材は同じで奏法が違うもの、素材も奏法も違うものというように、観点を焦点化して比較させたことが有効に働いたといえる。しかし、音の組み合わせの面白さをとらえただけでは音楽的に意味のある表現をしたとは言えない。お話しを聴いて答えているM児のように即興的に音の対照を生かして表現している（資料③）姿が、音を意味づけている姿である。音の対照の面白さをとらえる、相手を選んで対照をつくってみる、即興的に対照を生かして表現する、といった活動構成が有効であったと考える。クラス替えという状況設定をしたことは、友達を見つけない、みんなと友達になろうといった意識を生み、音にじっと耳を傾ける姿勢や、下の写真に見られるように、次々と友達を求めていく意欲的な姿も生みだした。しかし、作った音にばかり注意が集中しすぎるあまり、どなって歌うなどの姿が見られた。

意欲的な活動の姿

5. 全体考察

- 場面の様子を鳴き声の組み合わせで表現する活動は有効であったか。楽曲が表している「あひるが楽しくお話しをしている場面」を音に着目して音楽的な意味づけをもった表現（資料③）ができていることから有効であったといえる。



- 音による場面の様子の表現で、自らの音楽を創りだせたか。学習時の観察から音の対照を生かした表現が全員できていることから創造的に表現できたと考える。また、資料④からもそのことがわかる。

創り出す過程での姿を見てもしだいに自分の表現、友達の表現を耳を傾けてじっと聴いて判断している姿も見られた。これは、自分のイメージで音を感じ表現する音による直接的な自己表現の活動を仕組んだことによるものと考えられる。このような活動は、参加度からもわかるように繰り返し表現にとりくむ態度をも育てることになっている。しかし、作った部分の少なさ、歌声の美しさなど楽曲として見たときの出来上がりからの物足りなさが、満足度の低さとして見られる。



6. 研究のまとめ

- 音による場面の様子の表現は、楽曲を使って、探して工夫した表現を自己評価しながら進めていくことで、子どもが音楽の仕組みを理解していくこととなり意義がある。
- 鳴き声や身近な自然音を使ってイメージを音に置きかえる活動は、低学年では、創造的な表現をうみだす上で有効である。

7. 今後の課題

- 楽曲をもとにして、より自由にイメージして表現できる指導のあり方を究明する。
- 音を感得、表現する力が歌唱表現に転移するための活動とその手だてを明らかにする。

8. おわりに

- 音を自由に操り自己の想いを音楽で表現し、多様な音楽を理解し、音楽を友として生活できる子どもの姿を求めて

指導後の意識調査より

・表したいあひるが	
表現できた	100 %
・楽しいお喋りの様子が	
表現できた	100 %
・一生懸命頑張った	100 %
・良くわかった	92 %
・スッキリした	87 %
(資料④)	

つくる喜びを生みだす図画工作科学学習指導

—— 材料づくりの活動を生かした、つくる学習の活動構成 ——

図画工作科部 田 中 和 隆

○ はじめに

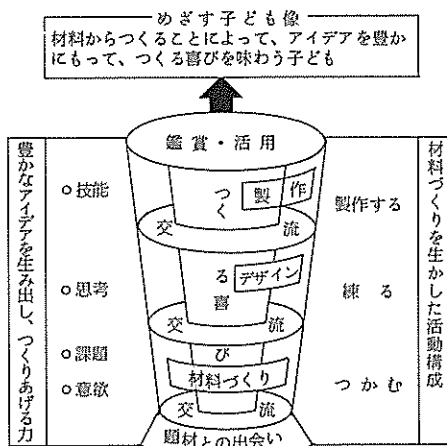
「つくる」学習の発想段階に、素材をもとに材料をつくりだす活動を仕組みば、子どもは豊かなアイデアを生みだすとともに、つくる喜びを十分に味わうことができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 主題の構想

(1) つくる喜びとは

自己の願いを実現するアイデアをつくりだしたり、自らの手でそれを具体的なものとしてつくりあげたりしていく過程で味わう達成感である。すなわち、① 自己の生活を振り返るなかから、「こんな物が欲しいな」、「自分でつくりたいな」という自己の願いを確かにもって活動しているとき、② つくるものの機能、色や形、材質についてのアイデアを多様におもひえがいて検討し、そのなかから独自性のある綿密なアイデアへと高めていく造形思考ができているとき、③ 既存の技能を駆使したり、さらに技能を高めたりすることができているとき生みだされている。



これまでのデザインしてつくる学習では、紙や板材、パルプ粘土などの材料の条件を一定にして目的に応じてその生かし方を考えてつくるということが主な学習内容であった。そのため自己の生活から生まれてくる願いを実現するということと、材料の制限条件を満たすということが相入れず、本当につくりたい物をつくりあげる喜びを十分に味わうことができにくかった。そこでこの問題を解決するために、材料処理の仕方を、子どもの願いに基づいた一連の製作活動の意識の流れに沿うように組み立てることによって、創造的な工作の能力を伸ばすことができると考えた。

(2) 材料づくりの活動を生かすとは

材料づくりの活動とは、素材をもとに、つくる物に必要な材料をつくりだすことである。材料づくりの活動を生かすとは、その活動の過程でどんなものをつくりたいか色や形、材質、大きさなどについてアイデアを広げたり深めたりしながら自己の表現意図をはっきりさせていくように、また意欲的に製作活動ができるように学習過程に仕組むことである。つくるもののデザインはふつう目的や機能によって決定される。しかし子どもの場合は材料のもつ色や形、材質感に刺激されて決定されていくものも多い。そこでこれらの両方がうまく噛み合ったときに、真にアイデアの広がりや深まりがあると考えた。その意味で、みずからの手でつくりだした材料をもとに発想したり、発想したデザインに合うようにさらに材料をつくっていくことによって、手の巧緻性を高めながら、物をつくることの価値や喜びを体感させることができると考えた。

(3) つくる学習の活動構成とは

つくる学習の過程を次の3段階で構成する。生活を振り返ったり、材料をつくったりする中からアイデアを多様に生みだし自己の造形課題と意欲を持つ、つかむ段階。自分でつくった材料を用いて、作品のもつべき働きに合うように色、形、材質について独自性のある綿密なデザインへと高めていく、練る段階。自分でつくった材料を用いて技能を高めていく、製作する段階。

すなわち、つかむ段階でつくった材料のよさと意欲を生かしてデザインしたり製作したりしていくことをねらった活動構成である。各段階での主な活動内容は次のとおりである。

つかむ段階では、まず、参考作品や材料づくりのVTRを見て題材への興味を持つとともに、自分がつくりたいものについて話し合う。次に＜材料づくりの活動＞を行う。自らの手で素材を加工し、材料化していく活動である。内容は、材料のもつ多様な可能性（色・形・可塑性・耐久性など）を、体感的に理解することによって、具体的にデザインを発想することである。また、材料への愛着や作品づくりへの意欲を喚起することである。この活動が、デザインを描く活動を生み出す。そしてデザインにぴったりの材料が欲しいという欲求を生み、再び材料づくりの活動を生み出す。

練る段階では、独自性と綿密性をねらってデザインを仕上げていくことをねらう。そのための交流活動とつくるための計画表を書く活動をする。自分でつくった材料のよさが生きるように、細部について検討するとともに、合理的な手順・方法についての考えを確かにすることが内容である。

製作する段階では、デザインと計画表に基づいて作品をつくる活動をする。自分でつくった材料のよさが表れるように、その他の材料と組み合わせたり、用具を適切に用いたりして作品として具体化する技能を身につけていくことが内容である。この段階でも、自分でつくった材料への思いが美しい作品として仕上げていこうとする意欲を生み出す。

2. 学習指導上の問題点

これまでの、生活に役立つものをデザインしてつくる学習指導では、主材料に一定の条件を設けたり既製の材料を使ったりして、デザイン上の工夫をさせることを内容としてきた。そのため自分が本当につくりたいものをつくるということと、材料の制限条件を満たすということが相入れずつくり上げる喜びを十分に味わうことができないことがあった。

3. 問題点説明の方途

● つかむ段階に、＜体験のための材料づくり＞と＜目的に応じた材料づくり＞の活動を仕組み、子どもは材料をもとに多様に発想したり、願いをよりよく実現するデザインを綿密に検討して決定したりすることができ、つくり上げていく喜びを深く味わうことができる。

(1) 材料づくりの内容条件

①＜体験のための材料づくり＞で材料の特質と多様な加工方法を体感的に理解することによって多様なアイデアをもつこと。②＜目的に応じた材料づくり＞でデザインに合うように、材料のもつ条件を自ら設定していくこと。③興味関心を引き出し、製作への意欲を図ること。

(2) 材料づくりの活動を生かす方法条件

①＜体験のための材料づくり＞→デザイン→＜目的に応じた材料づくり＞→計画表づくり→製作の順で行う。②アイデアを交流し高めあうことによって、独自性を見出させる。

(3) 基本的な指導の仕組み

段 階	つかむ		練る	製作する
活 動 と 内 容	1. ＜体験のための材料づくり＞ ○材料の特質の理解 ○多様な加工法の理解	2. ＜目的に応じた材料づくり＞ ○デザインに合う材料の条件設定	1. デザインをする ○アイデアの定着 2. 計画表をつくる ○手順・方法の明確化	1. つくる ○技能の修得 2. よさを話し合う。 ○鑑賞と交流
手だて	○技法VTR ○参考作品 ○発想の観点資料		○交流	○技法と資料

4. 指導の実際と考察

(1) 題 材 「おしゃれなランプシェード」 (5年生)

(2) 目 標

○ 自分でつくった和紙を用いて、自分の部屋に合う色と形の工夫されたランプシェードをつくる喜びを味わうことができるようにする。

1、紙づくりを体験することによってランプシェードのデザインを発想することができる。

2、自分でつくった紙をもとに構想を練って計画的につくることができるようにする。

3、ていねいに、美しい作品をつくることができる。

4、自他の作品の美しさや工夫していることがわかるようにする。

(3) 計 画 (約11時間)

1、参考作品を見て、つくりたいランプシェードについて話し合う。————— 1時間

2、紙づくりのVTRを見て、体験のための紙づくりをする。(素材集めは総合活動) 1時間

3、体験のための紙づくりをして、ランプシェードのデザインをする。————— 1時間

4、デザインについて話し合い、改善する。————— 1時間

5、目的に応じた紙づくりをする。————— 2時間

6、デザインをしてつくる計画を立てる。————— 1時間

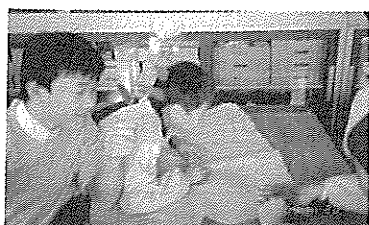
7、計画に従って作品をつくる。————— 3時間

8、作品を仕上げて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

ア、感受・着想・題材への導入にあたるこの時間は、自分がつくりたいものを大まかに決めることができるようにすることをねらう。そのために、和紙づくりのVTRや参考作品を見せた。



C.

- 紙がこんなに強いのに驚いた。
- 手ざわりが暖かい。軟らかい感じがする。
- 自分もつくってみたい。
- 手作りの紙は光を通すときれいだ。

T.

おしゃれな
ランプシェードをつくら
う。

その後、自分の生活に合うランプシェードの大まかな姿について話し合う活動を仕組み、造形課題意識をもたせた。

(紙をつくることへの興味) N=40

○大変興味がある……………34人

○どちらでもない……………6人

○興味がな……………0人

Y 児	和室の部屋の電気スタンドにつけるランプシェードをつくりたい。 和風だけど、和紙に合うきれいな模様を入れ、落ち着いた感じにしたい。
K 児	自分の机のスタンドにつけたい。 光を当てた時、葉のようが透けて見えるランプシェード。
H 児	夜、ねるときにつける電気スタンドのランプシェード。 ねる時の電気が明るすぎるから、少し暗くして、光を楽しむ。
M 児	和室の小さなランプ(客室用)を、美しい夜空のデザインにしたい。 (未知と未来と夢)、星の所にあなをあげ、光を通すようにしたい。

(子どもが、つくりたいと思うランプシェード)

＜考 察＞

日ごろ見馴れた和紙であるが、改めてそのよさを感じ取ることができている。また、ほとんどの子どもが、自分でつくることへの興味を示している。これは、参考作品を提示し、そのよさを感じ取らせた後にVTRで工程を提示したことの効果であると考えられる。また、子どもたちが紙づくりという未知の体験に対する興味を抱くことの出来る発達段階にあったことを示している。

イ、発想＜体験のための紙づくり＞……この活動では、アイディアを多様に検討して生み出したり独自性のあるアイディアへと高めたりすることができるようにすることをねらう。そのために、体験のための紙づくりの活動を仕組んだ。その内容は紙の特質（形態・色彩・可塑性）を体感的に理解することとそれをもとにデザインを発想することである。

そのため、器などの立体に張り付けて曲面をもった紙をつくる、厚さを調節する、模様として木の葉等をすきこむ、絵の具で染める、などの体験をさせた。どの活動にも子どもたちは意欲的に取り組み、「楽しい。」「世界に一枚しかない紙ができた。」などの感想をもっている。

④ 曲面をもった紙をつくる……………（のべ24名） ⑤ 厚さを調節する……………（のべ36名）

⑥ 模様として木の葉をすきこむ……………（のべ15名） ⑦ 絵の具で染める……………（のべ23名）

○ 厚さを調節することについては全員の子どもが体験できている。

これらの体験活動とその結果つくった紙や描いたデザインについては交流を通じて体験していないことについても理解が図れるようにした。Y児は上記の活動を、⑤→⑥→⑦→④の順で行った。

（感じたこと）

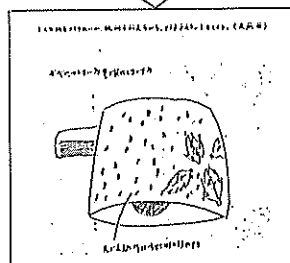
- 厚さやうすさを調節できるからいい。
- 自分で加工できるので、いろいろな模様ができる。

落ち着いた感じの紙を右のようにデザインした。

更に、④の活動をした後、右のようにランプシェードのデザインを描いた。

Y児は、⑤→⑥→⑦→④の活動を通すことによって「和風」で「落ち着いた感じ」のデザインを生み出している。

Y児は、⑥の模様をすきこむ活動の後、下のような紙のデザインをした。



（記入していること）

- ・うす茶色を全体にぬる。
- ・ところどころに、濃くにじみをつける。
- ・小さい葉をのせて、模様にする。
- ・同じ程度に、せんいをのせる。
- ・大きい葉をならべる。

＜考 察＞

色々な紙づくりの体験をしたことによって、子どもたちは、ランプシェードづくりに使う紙の選択範囲を広げ、多様にアイディアを検討していくことができている。

A

いったん平面にすいた紙をボールやかごに貼りつけて三次曲面をもった紙をつくらっている。



B

すくい上げる深さをを変えることによって、でき上がりの紙の厚さを調節している。



C

一度すいた紙の上に木の葉を乗せ、さらにバルブを重ねて模様をつくらっている。

D

かわかないうちに水彩絵の具のにじみぬりの要領で色をつけている。



ウ、発想＜目的に応じた紙づくり＞……ここでは第一デザインに基づいて、必要な紙をつくる活動をした。自分の願いをよりよく実現する材料をつくることと、それを生かして具体的な計画を立てることができるようにすることがねらいである。

● 自分が大まかにデザインしたランプシェードの条件に合う和紙をすく活動（Y児を中心に）

- | | |
|---|--|
| <p>T. 厚手と薄手の和紙2枚を提示しランプにかざして見せ、
「どんな違いがありますか。」</p> <p>T. 青色と水色の和紙2枚を提示しランプにかざして見せ、
「どんな違いがありますか。」</p> <p>T. 和紙をすいているVTRを提示して見せる。
また、みすの場所の違いを示した資料を示して、厚くなるわけと薄くなるわけを考えさせる。</p> | <p>C. 「薄い紙は光がよく通るけど、厚い方はあんまり通らない。」
「暗くなる紙と明るくする紙がある。」</p> <p>C. 「水色は明るい感じがして青のほうは暗い感じがします。厚さのほかにも色を考えないといけないことが分かります。」
「厚さが同じだと光を通すときに同じような明るさになる。」
「ぼくがすいてみた紙は色がついているから、今度はうすくすかないと、光をよく通さなくなる。」</p> <p>C. 「ぼくが作りきたいランプシェードは、丸い形だから、丸い物にかぶせてつくったら、つなぎ目がなくて、きれいな形の紙ができると思う。」
と＜目的に応じた紙づくり＞の方針を立てる。</p> |
|---|--|

＜考 察＞

Y児の反応から、紙の厚さがつくるランプシェードの機能を左右することに新たに気づき、自分が考えているデザインに応じた厚さの紙をつくりたいという、めあてを確かなにもつことができていたことが分かる。これは、提示した資料が造形思考を促したことによるとともに、目的に応じて自分で材料をつくることができるという活動が生み出したものと考えられる。

② 練る段階

ここでねらうことは、つくるもののそれぞれの部分によりよく合った材料を選んで決め、具体的なデザインを決定していくこと、及びつくる手順についての構想を練ることが内容である。

H児は、使う目的とデザインについて友と交流するなかで、自分ですいた半球の形をした紙を手にしなから、「つくってみると思ったよりも白い面が広くて楽しくない。」「絵の具で模様をかきたい。」「使っているとき形がくずれないように、内側に針金をつけたい。」と方針を決めた後、アイディアスケッチをし、つくる手順をまとめていった。

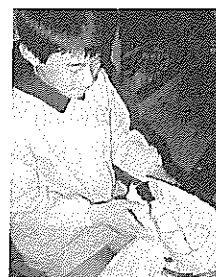
＜考 察＞

交流することによってH児は、自分がつくった紙の特質にもとづいて、問題点を改善しながらその生かし方を考えることができていた。これは自分がつくったものであるがために、特質をよく把握できているということと、愛着があり大切に使いたいという意欲が生み出した姿であると考えられる。

③ 製作する段階

この段階では、見通しに基づいて手際よく、丁寧に、美しく作品を仕上げるができるようにすることをねらう。そのために、他の紙をつかった試しづくりの活動を取り入れながら製作して行った。ここでは、技法の図解資料を活用したり個別指導を徹底したりすることが必要であった。自分がつくった紙を使うことによって、作業の慎重さ・丁寧さが見られた。

(ランプシェードを製作する子どもたち)



5. 全体考察

- (1) つかむ段階での自己の造形課題を明確にすることについて
全員の子どもが、自分の家や部屋に合うランプシェード、こんなのがあったらいいなと願うランプシェードのアイディアスケッチをすることができている。これは、あらかじめ材料の制限のないことによると考える。また、実際にいろいろな紙づくりを体験してみることによって、考える幅が広がった(多様に発想した)ことによると考えられる。またその活動を支える要件として紙づくりに対する新鮮さ・興味の強さがあって、意欲的な活動が生まれたと考える。

材料づくりの活動は表1から分かるように、活動自体がほとんどの子どもたちにとって楽しい活動であったといえる。それは、身近な草や木を自分の手のなかで利用価値のある和紙へと変容を遂げさせていく体験をしたからだといえる。

- (2) 練る段階での、デザインを決定していくことに関して、つくりたいランプシェードの条件に合う和紙ができた子どもが85%。つくった和紙に合わせてデザインを変更した子どもが15%いる。どちらの子どもたちもデザインへの満足度は高い。15%の子どもたちも、自分がつくった、売ってない和紙を使うことのほうに満足度を抱き、それを使ってデザインすることに達成感を味わっていると考えられる。Y児の計画表にみられるように全員の子どもたちが、自分がつくった1枚1枚の和紙について、厚さ、色合い、を充分に比較・検討してどこに用いるかを決定していった姿から分かる。

この段階の交流は、デザインの内容に関して大変活発に行われ、質問し合ったりそれに答えあったりするなかから綿密さを生み出すことができていた。

- (3) 製作する段階での技能を高めていき作品を仕上げる達成感について

せっかくつくったのに切ったり折ったりするのはもったいない。」という和紙への愛着と大切にしたい気持ちが、失敗しないための試づくりを要求する姿や慎重に丁寧に仕上げていく姿、無駄のない紙取りをしていく姿を生み出している。材料づくりが製作活動にもよい影響を及ぼしていると考えられる。

以上3点から、子どもたちはつくる喜びを十分に味わうことができていったと考える。

6. 今後の課題

- 発想を豊かにする「材料づくり」が生きる、題材の開発。
- 美しくつくり上げる技能の育成。
- おわりに 多様な材料を自ら求め、意欲的に造形活動に取り組む姿をめざして。

表1. (活動の楽しさ) N=40

大変楽しい	36名(90%)
普通	4名(10%)
楽しくない	0名(0%)

(デザインを考えるとき参考にしたこと)のべ

材料づくりの活動	40名(100%)
資 料	15名(38%)
友達の意見	23名(58%)

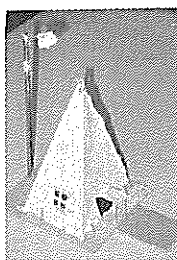
(目的に即した和紙づくり)

思い通りに出来た	34名(85%)
思い通りに出来ない	6名(15%)

(デザインの満足度)

大変気に入っている	31名(78%)
気に入っている	9名(23%)
気に入らない	0名(0%)

完 成 作 品



家族を思い自ら実践する力を育てる家庭科学習指導

—— 食物領域での試行実習をとりいれた活動構成 ——

家庭科部 本 田 タカ子

○ はじめに

家族の健康や生活の様子を考えながら、家族に喜んでもらえるような調理をすることによって、家族のこのみや生活の様子などをより深く理解することができ、家族の一員として家庭生活の向上を目指し自ら実践する子が育つ。

1. 主題の意味と重要性

(1) 家族を思い自ら実践する力とは

家族を思うとは、自分を含めた家族の健康・嗜好・生活の様子などを、相手の立場にたって考えよりよい生活を願うことである。

家族を思い自ら実践する力とは、子どもが家族に食べさせたいと考える調理の課題解決を行っていく中で、家族の健康・嗜好・生活の様子などを相手の立場や気持ちになって、作ることができるようになることである。

つまり、①家族の健康・嗜好・生活の様子などの実態を把握する力、②家族の口に合う調理を食生活のあり方から見直す力、③調理のために必要な知識と技能の力が必要である。

子どもの生活の実態を見ると、これまで家庭生活の中で身につけた生活の知識・技能や家族への思いは、生活経験の減少と共に失われてきている。また、科学技術の発達で生活が豊かになる一方で、家族形態の変化・知識偏重の風潮から家族の人間関係は希薄になり、家族への思いやりや家族の連帯感が薄れてきている。調理でも、家庭内で行われたものが外部にまかされ、材料・調理の感覚と共に家族や家庭生活に対する理解や食物への思いも失われてきている。また、いままでの調理の学習では、よりよいものを作るために、基本の調理を行い課題解決に向かって共通の実習をし、得た結果を知識・技能として駆使し家族への調理を考えてきた。「家族への思い」も題材と出会い課題をつかむ段階と、生活に生かす段階に取り扱われてきた。つまり、知識・技能の習得を目的に「家族への思い」を手段や動機づけとして用いていた。そのため、家族の人間関係を表面的に言葉の上だけの表層的な把握から、健康・生活の様子・嗜好などを理解し、家族への思いを持って実践するまでにはいかなかった。

そこで、本研究では、子どもの家族への思いを、特定の人を対象として実習し健康状態・嗜好・生活の様子を考慮にいれて調理をする中で、家族への理解を深めていくことによって育てることができると考えて主題を設定した。

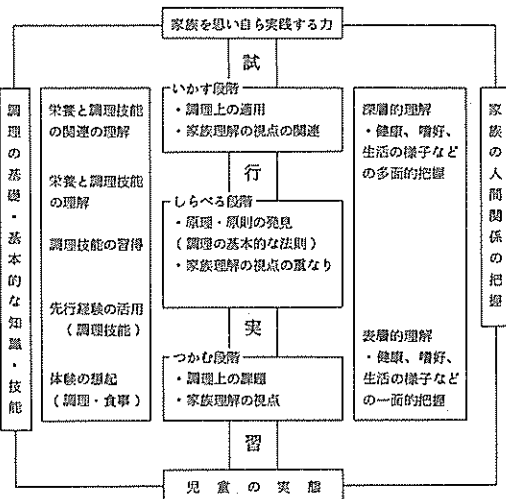
(2) 食物領域での試行実習をとりいれた活動構成

試行実習とは、子どもたちが家族への思いを実現するための調理をしようとする中で、明らかにしなければならない知識・技能を身につけ、家族のための調理ができるようにする実習である。この実習を通して家族は自分にどのようにかかわってくれているか、また、自分は家族にどのようにかかわっていったらよいかを常に意識し、家庭で実践できるようになるところまで育てていくことである。

○ 主題の構想

めざす子どもの姿

- ・家族や家庭生活への理解を深めている子ども。
- ・家庭生活をより豊かにするための基礎的・基本的知識や技能を持った子ども。
- ・課題を粘り強く追究する子ども。



試行実習は、つかむ段階・しらべる段階・いかす段階の三段階に位置づける。

- ①つかむ段階 — 家族の嗜好・健康・生活の様子の一面的理解から、材料・量・調理の仕方を特定の家族に設定して決め、家族への思いを具現化するための課題把握の実習。
- ②しらべる段階 — 家族の嗜好・健康・生活の様子を重ね合わせた見方から味・形・出来上がりの状態について、追究の視点や方法を設定して調理実習を行い、具現化のための原理・原則（基本的法則）に気付く調べる比較的実験的実習。
- ③いかす段階 — 実習（しらべる段階）によって得た調理における原理・原則をもとに、家族への思いを具現化する実習。

このように、三つの段階を取り入れた試行実習を行うことによって、① 家族への理解を多面的に深めることができる。② 原理・原則（基本的法則）がわかる。③ 応用・発展させた実践ができる。その結果として、子どもの考えをより確かに根拠を持ったものとするにつなげると考える。家族への思いを具現化しようとする中で得た知識（わかる）を、より科学的な視点からみつめ、自らの欲しい情報をとりいれていきながら実習を繰り返す（できる）中で、子どもの中により確かな考えが育つ（考える）ものとする。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 生活経験の少ない子どもに対して、調理上の根拠となる事実や家族に関する情報を充分にとらえさせるための手だてがなかったために、子どもの調理に関する力が実践力にまで高まっていなかった。
- (2) 調理実習における子ども各自の追究に、家族への思いという一貫性を持たせる指導がなかったために、子どもの追究に考えの深まりが見られにくかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 試行実習をつかむ・しらべる・いかすの三段階に設定し、調理上の根拠となる事実をしらべる実習と家族理解の視点を持ってとらえさせる。
 - 調理上の考えの根拠となる事実をしらべる実習
 - ・解決の見通しを持って、仮説・予想に基づいて比較実験的実習をさせる。
 - 家族理解の視点を持つ。
 - ・家族の健康・嗜好・生活の様子などを多面的にとらえさせ、情報収集をさせる。
- (2) 題材を通して、家族にたべさせたい調理ができることを追究させる。

4. 基本的指導のしくみ

	つかむ	しらべる	いかす
活動	○課題をつかむ実習 ・情報収集(家族・調理) ・家族への調理をし課題把握 ・課題の焦点化	○課題解決のしらべる実習 ・情報収集(嗜好・生活・健康) ・予想・仮説による調理をし課題解決 ・原理・原則の発見	○解決をいかす実習 ・情報整理(家族への思い) ・家族のための調理 ・実践報告会
手	・家族の実態調査記録 ・学習カード	・調理のための確かめの調査 ・学習カードの記録	・家族への思いを実現するための取捨選択
だ	・モデル師範 ・サンプル提示	・予想・仮説による実習の方法の例示	・学習カード
て	・グループ交流 ・課題焦点化の視点提示	・課題解決の視点と家族への思いの関連	・実践結果の報告 ・家族の評価の声
交流			

5. 学習指導の実践と考察

(1) 題 材 わが家のたまごの調理 (第5学年)

(2) 目 標

- 1、たまごの調理を通して、家族をみつめ、加熱の仕方を考えて家族のための調理ができるようになる。
- 2、たまごの主成分であるたんぱく質の性質を知り、加熱時間と火かげんと凝固の関係から、たまごの調理に必要な加熱時間と火かげんが分かるようになる。
- 3、安価で、手軽で、身近なたんぱく質源としてのたまごを理解し、たまごの調理を通して日常生活の中にとりいれようとするができるようになる。
- 4、調理用の燃料やこんろ、それに伴う調理器具の基礎的な知識が分かり、安全で合理的なとりあつかい方ができるようになる。

(3) 計 画 (約7時間)

第一次 課題把握の試行実習をする。————— 3時間

- ・家族のための自分の調理の情報収集 …………… ②
- ・色・形・味・焼き具合などについての課題をつかむ実習 …………… ①

第二次 課題解決の試行実習をする。————— 2時間

- ・家族のための形・味などの課題解決 …………… ①
- ・家族のこのむ調理の火かげんと加熱時間の課題解決 …………… ①

第三次 家庭にいかす試行実習をする。————— 2時間

- ・家庭のこのみや願いを実践するための実習 …………… ①
- ・家庭で実践する。…………… 課外
- ・実践報告会をする。…………… ①

(4) 子どもの反応と考察

○ 抽出児について

家族・家庭についてどのような考えを持っているか書かせた。書くことと交流を繰り返しながら家族を見つめさせ、たまごの調理をする対象者を選ばせた。

— T 児 —

・お母さんのために、いつもお母さんがぼくたちに作ってくれるすこし甘いたまご焼きを作ろうと思う。おかあさんはいつもどんなことを考えながら作ってくれているのだろうか、ということが知りたいと思った。

— A 子 —

・弟は甘いものが大好きです。だから弟が好きなお砂糖の入った甘いいたまごを作ろうと思います。焦げたところが食べないので、焦がさないようにふんわりと作れたらいいなと思います。

— 考 察 —

子どもの傾向としては、①家族の嗜好 ②家族の健康状態 ③家族の生活の様子という面から調理の対象者を決め、たまごを使ってどんな調理をしどのように作っていくかを考えている。しかし、家族の捉え方は一面的であり、その一つの面からの捉え方も甘さや固さや焼きあがりの様子など、家族の願いを十分にとらえているとはいえない。

つかむ段階での試行実習（3／7時）

- ゆでる時間の異なるたまごを確かめる学習の後に、子どもたちはたまごが熱によって凝固することをつかんでいる。つまり、加熱時間と凝固の間に関係があり加熱時間により凝固の違いが生ずることをとらえている。また、焼くという調理の仕方は家庭によって異なることを出し合い、自分の家のたまごの調理はどうかを話し合った。同じ調理でも家庭によって違うのは作り手であるお母さんの考えがあるからだと分かり、どのようなことを考えて作っているのか、自分が作るとした時にだれにどんなたまごの調理をしたいのかを情報収集の中でとらえていた。作り方の確認をした後に家族のために作りたい実習をし、情報収集によって得たものとの違いから課題をつかんでいる。課題としては①焦げないようにしたい。②形・味を考えに近づけたい。③ふんわりとなるように作りたい。（舌ざわり）などの課題がでてきた。そこで課題がしぼれるように、味については正しい計量の仕方を確認しておき、教師の方から標準となる分量を提示する。そのこと

によって、家族のこのむ味と家族のための味の程度を考えることができた。

考 察

・同じオムレツをつくっている子であっても、作ってあげる相手のこのみが異なると火かげんや加熱時間も



こげた たまご焼き

T 児

- ・お母さんに
- ・たまご焼き

〈課題〉

1. 味・甘さが足りない。
2. 形がととのっていない。
3. こげてしまった。

A 子

- ・弟に
- ・いりたまご

〈課題〉

1. こげないようにしたい。
2. 甘くない。
3. ふんわりとできない。

異なってくる。子どもたちの課題を見てみると、ゆでたまごを作る時に加熱時間については考えるということは理解していたが、からをのぞいてフライパンの上で焼くということになると、加熱時間だけでなく、火の強さも考えなければならないことが分かってきている。つまり、形を整えるにはゆっくりと焼きあげること、こげないように火かげんを調節することなどが課題として残ってくる。また、じっさいに焼くことによって、嗜好の曖昧な点としての味や焼きあがりの様子もくわしく情報を収集することが必要となった。

しらべる段階での試行実習（4／7－5／7時）

- 家族のためによりよいたまごの調理をしようとする時に、解決しなければならない課題としてしぼられてきた次の二点について実習をおこなってきた。

- ・形や味など家族のこのみに合わせる試行実習
- ・加熱時間と火かげんとの関係をとらえる試行実習

まず、形や味について考えるために、スクランブル・エッグの子はおはしの数を何本にしたら大きさがよいか考えた。2本・5本7本とわけて行い、数が増えたと少なく混ぜ方で細かくなることが分かっていった。しかし、自分の手でする時には、持って仕事しやすい数として5本ぐらいがよいこと、混ぜるスピードなどを変えることで形が変えられることをとらえていた。また計量と材料の種類によって、味や火の通り方も変わり砂糖が火を通し易いことに気付いている。味は正しく計ることで解決することも分かった。

次に加熱時間と火かげんについては、それまでの実習を通して見通しを持たせ、加熱時間を決

めて火かげんを調べる、火かげんを一定にして加熱時間を調べることにした。その結果、加熱時間を一定にしている子は1〜2分で焼くとしている。調理の種類によって時間は異なるが1〜2分を中火と弱火の間での比較実験を行い、火の強さによるたまごの凝固の状態をとらえていた。

T児は加熱時間を決めて、火かげんを調節するという試行実習の計画を立てていた。

また、たまご焼きで弱火で焼くことと中火で焼くことを考えていた。その結果、弱火で焼くと中火で焼くよりもゆっくりと焼けるので、巻いたりなどが上手くない自分だと時間がかかるから弱火で焼いた方がよい。また、こげたりもしないので弱火がよいということが分かった。

A子のいりたまごの方は、火かげんを中火に決めて加熱時間を20秒と30秒として実習をした。師範の中でたまごの重さに対しての砂糖の割合が多いことと弟の好みの焼け方から、砂糖を入れると焦げやすくなるので、弟の健康も考え合わせて、弟の好みぎりぎりまで減らしている。

グループの中での交流でわかったこととして、次のようなことを発表した。



「火かげんと加熱時間の関係について調べていたのだけれど、自分の作っているたまご焼きは、フライパンの中で焼いている間あまり動かすことはない。しかし、いりたまごを作っている人たちは、焼いている間フライパンの中で、たまごを動かしていることになる。フライパンの上で動かさずに焼くような調理の場合火かげんは弱火にしておかなければこげてしまう。しかし、フライパンの中でたまごをうごかしながら焼くような調理の場合は、中火ぐらいの火の強さでもこげることはない。たまごの焼けた後の固さがちがってくるだけである。」

考 察

・T児のこのような発言がでてきた背景として、次の二点が考えられる。①試行実習を行ったので、子ども自らが原理・原則を見出すことができた。②異なる調理を行うグループであったために、自分の調理と異なった観点から見ることもできた。すなわち、課題をつかむ段階での試行実習において、火かげんや加熱時間の見当をつけることができ、火かげんあるいは加熱時間のいずれかを固定した場合に、加熱時間を何秒、何分ぐらいまた弱火、中火と予想が立つ。この見当の前後を2・3設定し実習を行い関係をつかみ、家族からの情報収集によって得たことにより好みのたまごの調理方法を見つけることができる。すなわち火かげん・加熱時間と焼き具合から、特定の人について調べていても相関関係から原理・原則が分かることになる。また、嗜好についての情報収集によって調理を行っていたが、基準となる砂糖の量を知ったり、他の人の調理の観点を聞くことにより、一つのことで調理内容を決めてはならないことがわかってきている。

グループの構成はたまごの調理を、自分が作っている調理に関してのみを追及させるのではなく、一般化した考えにまで導くには、異なる調理に取り組んでいるメンバーの方が、より客観的になるとおもわれる。

いかす段階での試行実習(6/7時)

- しらべる段階での実習で得た結果から、材料の組合せや入れる量も決定する。たまごの焼き具合を決めることで火かげんと加熱時間がきまってくる。

たまご、中にいれる具、砂糖、塩、バターなどの量を決めて、家族のこのみはやわらかくたまごを焼くことであるから、火かげんは弱火で1分間加熱すればよいというようにしらべる段階での試行実習の結果をもとに実習計画を立てて行う。この実習を家庭でも行い、家族の声を聞き、成功感を味わうことができる。家族との会話を通してお互いの理解を深めることができた。

T 児

・お母さんはぼくたちの食事を作る時に、ただ、ぼくが好きなものを作ってくれているのではないということが分かった。好きというだけでなく、ぼくの体のことや健康状態を考えながら、材料や作り方などを工夫してくれていることが分かった。

A 子

・弟のために甘くてふんわりとしたいいたまごを作ろうと考えて学習してきたが、甘いものが好きだから甘いものを作ってあげればよいと考えていたけど、採り過ぎてはいけないうちのものもあることを知って、体や健康のために気を配らなければならないことがあるということが分かった。

考 察

・T児の姿から調理を通して作り手としての立場を通して、家族への理解を深めることが、A子の姿から嗜好だけでなく調理では健康を考えて作ることの大切さに気付いていることが分かる。

6. 全体考察

- (1) 試行実習をとりいれることにより家族を思い自ら実践する力が育ったか。

子どもたちの学習における意識は、家族のために家族の喜ぶようなたまごの調理をしようということの一貫性はみられた。つかむ・しらべる・いかすの各段階で子どもたちの追究は、常に家族のことを考えながらおこなわれた。その結果、つかむ段階においてはお母さんからならったことをやってみたり、手伝ったりしている。しらべる段階では実際に焼いてみてよいものができたかどうか考えるためには、家族についてのデータが不足していることに気付き改めて聞き直しをしたりして、家で作ってみて意見を聞いてくるという子も見られた。また、いかす段階での家族の反応は子どもたちを励まし、よりよいものを家族に作ろうとする気持ちを高めたと言える。

しらべる段階での実習で得たデータの関連の中からはたまごのもつたんぱく質の性質である熱に対する凝固の事実を、比較的にとらえることができていた。そのことは、たまごに関する基本的な法則つまり原理・原則をとらえることができたと考えられる。

7. 研究のまとめ

試行実習を行うことによって、原理・原則が分かり不確実な事実や根拠が明らかになる。また家族を日々の生活から見つめ、家族への思いを高めながら課題をとらえさせることができ、最後まで追究することができる。

8. 今後の課題

- ・家族への思いを追究させることと、追究の意欲に支えられた基礎・基本の習得と定着のあり方。
 - ・他領域との関連をはかりながら、子どもの家族への思いをそだてることが大切である。
- おわりに
- 心情的な家族への思いを知識・技能でより具体的に表現するための手だてのあり方をめざして

一人ひとりが生き生きと活動する体育科学習指導

—— 個の良さを生かし合うボール運動の活動構成 ——

体育科部 三 原 英 喜

○ はじめに

ボールゲームにおける子どもたち一人ひとりの良さをとらえ、それを生かしていこうとすることから得点につなぐボール操作を上手に行うために動きの工夫や作戦の工夫を互いに行っていくなど、どの子どもも生き生きと取り組んでいくであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが生き生きと活動するとは

ボールゲームに対する運動欲求を充足しようとして積極的に参加し取り組んでいっている子どもの姿をさしたものである。つまり、ボールを上手く操作できた喜び、意図的な動きを取り入れた楽しさ、作戦を使い生かす楽しさを味わおうとする姿に一人ひとりが生き生きと活動する姿があると考えられる。これまでの研究から競技スポーツでは相手に勝ちたいといった競争欲求と、ボール操作や動きに関する個々人の課題を解決していきたいといった達成欲求から成るものであることがわかった。また達成欲求の充足が競争欲求を高めそれがさらに新たな達成欲求を生むことが明らかとなった。しかしボール操作や動きといった課題を

解決していこうとしたとき、操作や動きの不十分な内容を課題にあげ、その練習を行いながらゲームを行ってきた。こうした学習では自分のめあてとする内容がゲームの中で発揮されることはわずかで、チームの中で生かし合っている姿をとらえることは難しかった。

そこで本研究は得点につないでいける操作や動きの良い面がとらえられ、その良さが生かされていくような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、子どもたちが自分の力をチームの中で発揮していく楽しさや互いに工夫し合うことの良さを味わわせることができるものとする。このことは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から価値があると考えられる。

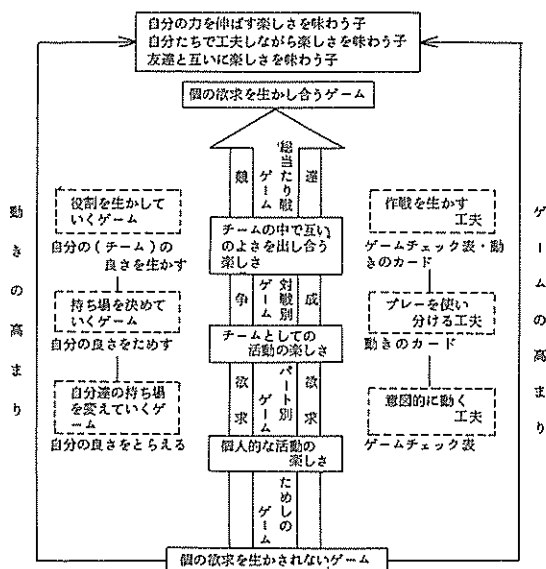
○ 個の良さを生かし合うボール運動とは

子ども一人ひとりがゲームの様相からボール操作や動きの良さをもとに、自チーム内のボール操作、それに応じた動きに生かしたり、作戦に生かし合うといった一連の活動を指したものである。そこで単元を次のように設定する。

単元の初め「ゲームとの出会いの段階」では、ためしのゲームを行い、ゲームの様相をもとにチームの動きや各自の動きをとらえさせ、学習のねらいをつかませていく。

「個人的な活動の段階」では、自分の良さ、チームの良さをとらえていくためにパート別にチームを分け、ゲームを行っていく。この段階に表出してくるボール操作や動きへの関心から、それらをゲームチェック表に評価し、その項目についてチーム内の交流を行い各自の良さを明らかにしていく。

○ 主題の構想



「集団としての活動の段階」では、各自がとらえた良さをゲームの中でためすために、対戦相手を決めて作戦やプレーのし方を使い分けながらゲームを行っていく。そのため動きのカードをもとにプレー中の動きを1回1回振り返りながら行っていく。

「チームの中で互いの良さを生かす活動の段階」では、自分やチームの良さを生かすために総当たり戦のゲームを行っていかせる。その中では、ゲームチェック表や動きのカード、これまで工夫した作戦をもとに、自チームの特徴を生かす攻防を選択していきながら行っていく。

このような段階に設定したゲームを行っていくことから、ゲームの中で自分の良さ、チームのよさを生かしていこうとする欲求が高まっていき、そのために自チーム内の役割を強化し、各自が生かされていくゲームへと高まっていくものとする。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 自分やチームの良さをとらえ、そのことをゲームに生かしていこうとする活動のあり方が明確になっていなかった。
- (2) 個やチーム内の良さをゲームに生かし合うてだてが明確になっていなかった。

3. 問題解決の方途

- (1) 「ためしのゲーム」の後、「パート別ゲーム」「対戦別ゲーム」「総当たり戦ゲーム」を行っていくことから、ゲームにおける自分やチームの良さをとらえていきながら役割を決め、各自が生かされるゲームに高まっていくであろう。
- (2) 各段階では、ゲームの中で自分の動きの良さがとらえられていくものになっているか、生かし合える活動ができているかを評価する「ゲームチェック表」、それをもとに「動きのカード」を利用して自分たちのめあてに合った活動のしかたを示していけば、個やチーム内の良さを生かし合う工夫をしていくことができるであろう。

4. 基本的指導のしくみ

	ゲームとの出会いの段階	個人的な活動の楽しさの段階	集団としての楽しさの段階	チームの中で互いの良さを生かす楽しさの段階
活動内容	ゲームとの出会い ○学習の見通しを持つ ・ゲームのモデル提示 ○ためしのゲーム ペアチームによるゲーム ○楽しさの欲求調査	○パート別ゲーム ・ボール操作を上手にする楽しさ ・意図的に動く楽しさ ・自チーム、相手チームの特徴をとらえる (攻防を断続的に行いふりかえるゲーム)	○対戦別ゲーム ・作戦を使う楽しさ ・プレイを使い分ける楽しさ(メンバー編成) (対戦相手を指名して行う) (攻防を連続的に行いながらふりかえるゲーム)	○総当たり戦ゲーム ・作戦を生かす楽しさ ・自チームの特徴を生かす楽しさ
欲求	競争欲求 活動欲求 達成欲求	個人的表現欲求	集団的表現欲求	
手だて	○モデルを使ってゲームの仕方をつかませる ○ためしのゲームを行い、めあてをつかませる	○パート別ゲームの取り決め方 ・パートチームの決め方 ・自分の良さをとらえるゲームチェック表	○対戦別ゲームの取り決め方 ・対戦相手の決め方 ・自分の良さをためす動きのカード	○総当たり戦ゲーム表の提示 ・交流の仕方についてつかませる ・チームの良さを生かす動きのカード

5. 指導の実践と考察

(1) 単 元 第5学年 ハーフハンドボール

(2) 目 標

○ ハーフハンドボールの攻防のし方を工夫しあいながら楽しくゲームができるようにする。

① ボールの投補、ドリブルなどボール操作の基礎的な技能や攻防の動きといった技能を身につけることができる。

② 各自の欲求が生かせるゲームへと高めていくことができる。

③ 安全に留意してゲームを進めて行くことができる。

(3) 計 画 (約13時間)

① ゲームのし方が分かり、学習の見通しを持つことができるようにする。……………2時間

② 自分やチームの特徴をとらえていきながら各自のめあてが充足していきようにする。……………9時間

・「パート別ゲーム」のし方を話し合っ、自分やチームの良さをとらえていきながらゲームを楽しむ。……………(3)

・「対戦別ゲーム」のし方を話し合っ、自分やチームの良さをためしていきながらゲームを楽しむ。……………(3)

③ 「総当たり戦ゲーム」のし方を知って、自分やチームの良さを生かし合いながらゲームを楽しむ。……………(3)

④ ゲーム大会をして、まとめをする。……………2時間

(4) 子どもの反応と考察

○ 自分やチームの特徴をとらえ生かし合うゲームの実践と考察

パート別ゲームは3チームが1パートとなり、その中でゲームをおこなっていきながら自チームや他チームの特徴をとらえていくゲームである。つまり自チームを中心にその活動を振り返り、自分の良さやチームの良さをとらえさせていこうとするものである。また相手チームのだれにボールが集まっているか、チームの動きの特徴は何かをとらえていくようにするものである。続いて行う、対戦別ゲームでは対戦したい相手チームを決めてゲームを行っていく。相手チームのメンバーの特徴や攻防のし方から、パート別ゲームでとらえた各自の良い動きを出していけるか、持ち場を決めていきながらゲームを行っていくのである。次に行う総当たり戦ゲームでは、クラスのリーグ戦を行っていくことから、対戦別ゲームでためてきた、自分やチームの良い動きを生かしていけるようにしていこうとするゲームである。そのため、これまで行ってきた攻防のなかで得意とするプレーを出していこうと、それぞれの役割を戦いに生かせる工夫をしていきながら行っていくゲームである。これらのゲームでは「ゲームチェック表」をもとに技術的なプレーに関わる内容（ボール操作に関するもの、意図的な動きに関するもの）、チームプレーに関わる内容（攻防の工夫、協力のし方に関するもの）から整理し、各内容を三段階から評価させ、ゲームの中で自分の活動ができているところ、できていないところを視覚的に確認できるようにする。また「動きのカード」はパスを送れる動き、パスをつなぐプレー、ディフェンスのし方を表し、自分やチームに必要な動きがとらえられるようにする。子どもたちはゲーム中の自分やチームの動きをゲームチェック表で評価をしていくことからめあてをとらえそれを充足していこうと「動きのカード」をもとにして取り組んでいくのである。以上の活動を「パート別ゲーム」、「対戦別ゲーム」の段階を中心に述べていく。

パート別ゲームについて

前時までのゲームをもとに本時はゲームで活躍できそうなポジションを選択していくこと、ボー

ル運び、プレーのし方については作戦ボードを用いて打ち合わせを行いゲームに入ることを話し合う。3班チームのK児はパスが上手く通らず相手チームに取られてしまうことから、パスを上手くつなぎたいと述べている。同じチームのS児はチームの問題点としてボールのまわりに集まりすぎることから、もっと離れてボールをうけることが必要と述べている。ゲームでは、表-1の①のようにパスを送るためにそれぞれの子がどのように進むかが話し合われゲームが行われている。同じく表-1の②③では相手チームとの接近戦になってきているが、T児→M児へのパスが繰り返して行われていることから、相手チームからM児へのガードが集まってきていることがわかる。このことは味方からの指摘もあり次の④ではメンバーのポジションの入れ替えを行ったり、S児が後ろでボールを受け相手のガードをみてパスを送るなどの攻め方が出てきている。S児はゲームチェックから「パスを送ることができた。」こと、K児は「パスを投げるのは上手くできなかったけど、素早く動いてボールを受け取ることが出来た。」ことを得点につないでいける良い動きとしてあげた。

(考察)

3班チームのパート別ゲームを見ると、ゲーム初めは、同じメンバーによるボールパスの動きからポジションを入れかわり、得点につなげていく動きをためしながら行っていることがうかがえる。そしてゲーム後、自分の動きをゲームチェック表をもとに振り返らせることで、上手くできた技や、動きをとらえていながら、得点につないでいけるポジション、プレーのし方をつかんでいくことができた。

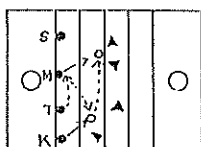
(P⑦の表-4参照)

対戦別ゲームについて

3班チームは対戦相手に1班を選んでいる。「選んだ理由は、背の高い人がいて強そうだから。パスが通るか試したい。」と述べている。この言葉から相手チームのメンバーを強く意識していることがうかがえる。試合前の会話では、作戦ボードを囲んで(表-2)、表-1の④で行ったポジションで行うことを提案している。またT児、S児は相手チームのメンバーに対して攻防でのポジションを提案していることがわかった。ゲームでは接近したスタートとなった表-3の②でS児が後方からパスを送る攻撃を行ったが、相手のブロックにあい、パスをうけきれなかった。この後の③のゲームの動きをみると、相手チームのガードをかわそうとしてK児からM児へパスを送りS児へもどし、そこからK児またはT児へボールを送るといった、パスをつないでいくプレーがみられてきた。

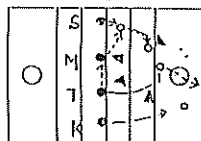
表-1 パート別ゲームでの動き

表-1の①



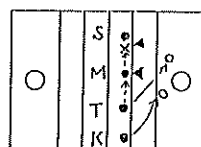
T児からすぐにM児へパスされ、続いてK児にわたる。K児から再びM児にパスがわたったところでボールをカットされる。

表-1の②



T児からM児へパス。M児がブロックされたのでS児へパス。S児のドリブルで進み、T児へパス。T児がシュートする。(ゴールははずす。)

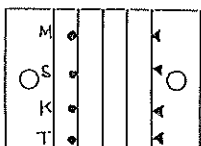
表-1の③



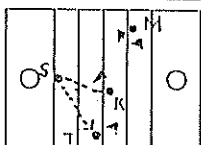
T児からM児へパス。M児がブロックされたため、S児へパスをしようとしたがカットされた。

K児(T児からM児へボールがいっているからとめられている。)の聲がだされる。

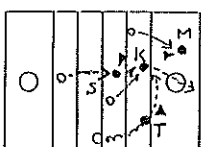
表-1の④



ポジションを入れ替わること、相手チームがすぐに攻め込んでくることを話し合う。



S児が一旦後ろへさがり、K児からパスをもらいブロックされていないT児にパスをする。



T児は短いドリブルの後、K児へパスをおこない、K児はシュートする。

← 移動 ← ドリブル ← ボールパス

表-2 対戦別ゲームにのぞんで
3班の対戦相手は1班チームを希望。

(理由)

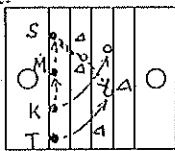
背の高い人がある。強そうだからパスが通るか試したい。

作戦タイム時の会話

- K児 — 勝てないかもしれない。Yさんにカバーされ
れないようにすればボールを送れる。
T児 — 相手がすぐに攻めて来るようだったらS君
がさがって。パスをする。
M児 — 強いから守備もしっかりせんといかん。
マンツーマンでやろう。
S児 — YさんにはKさんがついてほしい。

表-3 対戦別ゲームでの動き

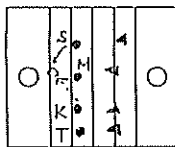
表-3の①



K児からM児へパス。続いて
S児へパス。
ドリブル後T児へパスするが
ガードにとめられ動けなくな
る。

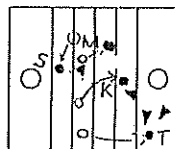
(S児が後ろにきて、ガードがあいた子
にパスすることを打ち合わせる。)

表-3の②



K児からS児へパス。

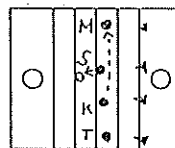
表-3の③



S児はT児にパスをしよう
とするがブロックされパスで
きずにドリブルで移動するが
囲まれて動けなくなる。

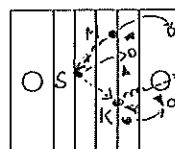
(S児にY児がブロックしてきているこ
とからM児にボールをまわすことを話し
合う。)

表-3の④



K児からM児へパス。

表-3の⑤



M児からS児へボールをか
えし、移動しているK児にパ
ス。
ドリブル後、シュートするが
キーパーにとられる。

(考察)

対戦別ゲームでは、これまでのゲームの中で
多く得点につないでいけたポジションから、プ
レーを行っている。「背の高い人がいて、強そ
うだからパスが通るか試したい。」の声にもあ
るように、パスをつないでいくプレーを繰り返
し行っている。相手の動きに止められず、
ボールの投捕がみられるようになっている。相
手チームの特徴を強く意識しそのことから相手
チームのメンバーに対応した攻防を行っている
姿である。

ゲームチェック表と動きのカード

ゲームチェック表

表-4はK児のゲームチェックである。ゲー
ムを繰り返すなかでK児は2-(1)の項目を問題
としながら、2-(2)、(3)の項目がよくできたこ
とを評価している。この後、対戦別ゲームには
いると、サイドのポジションからパスがつなが
るようにコートに広がってのプレーが見られた
(表-1の①②③)。このようにK児・S児は、
前時に比べ、パスを多く使ったゲーム展開がで
きたこと、得点につなげていけたことを述べて
いる。

(考察)

パート別ゲームでおこなった、それぞれのポ
ジションのプレーをチェック表に記録していく
ことから、ゲームでの動きを視覚的にとらえる
ことができた。それをもとに作戦ボード上で得
点に生かす自分のポジションを決定しやすくし、
各自の動きの良さをとらえさせるのに有効に働
いていると言える。

動きのカード

パート別ゲーム、対戦別ゲームへと進むにつ
れて「うまくボールを運んで得点に結びつけた
いが、どんなふうにして持っていきたいだろ
う。」「パスを上手く使っていく方法はない
だろうか。」といったことが子どもたちから
だされてくる。そこで、パスをつなぐプレー、
ディフェンスのし方を速攻・遅攻のパターンか
らの一覧表を提示した。K児は「相手が近づい
たらこのパスを使っていこう。」とめあての確

表-4 ゲームチェック表

ゲームチェックの内容	対戦1 ◎○△	対戦2 ◎○△	対戦3 ◎○△	合 計
1. センター (1)パスをしたり、受けたりできましたか。 (2)ドリブルで相手をかわしたり、素早いボール運びはできましたか。 (3)すばやく動いて敵の守りをかわせましたか。	○	△		0
	△	○		0
	○	○		2
2. サイド (1)パスをしたり、受けたりできましたか。 (2)ドリブルで相手をかわしたり、素早いボール運びはできましたか。 (3)すばやく動いてパスを受け取る態度はできていましたか。	△	△	○	2
	△	○	○	1
	○	◎	◎	5
3. バック (1)パスをしたり、受けたりできましたか。 (2)素早い攻防にうつれましたか。 (3)敵のシュートを防げましたか。				
4. 守り (1)相手を決めて守りましたか。 (マンツーマン) (2)ゴールを固めて守りましたか。 (ゾーンディフェンス)	○	○	○	3
5. 全員 (1)正確なパスまたはシュートができるようになってきましたか。 (2)ボールを受けやすい位置に移動できていましたか。	△	○	○	1
	○	○	○	3

表-5 ゲームの楽しさ

	パート別 ゲーム					対戦別 ゲーム				
たのしさの内容	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. 勝ったとき										
ポジションを 2. かえながらする										
うまくできた 3. とき(ドリブル シュート パスを含む)										
4. 作戦を練って やる										
パスが受けら 5. れるように動く										
良い作戦を出 6. し合って参加 する										
はげましあっ 7. て互いの良い 所を出し合う										

は相手チームによって攻防のしかたを工夫していく楽しさがあがってきている。またパート別ゲームで気づいたプレーの良さを得点につなげるより良いものにしていこうとしていくために有効であった。



チェック表について (%)

アンケート	1	2	3	4	5
次時のめあては、 立てやすかったか	0	0	0	15	85
ゲーム中の活動の 様子がつかめたか	0	0	2	20	78
チームの人のチェ ックを見合って話 し合いができたか	0	5	8	27	60

かめをおこない、自分がどのように動いたらいいかをチームで決定していった(写真1)。

(考察)

対戦別ゲームで提示した動きのカードは自分の動きの良さを取り出した段階では、より良い活動にしていこうとする子どもたちの関心を高め、くり返しためしていこうとする子どもの姿を引き出すことができた。このくり返しのプレーが攻撃のし方の工夫を引き出すことに働き、作戦を使う楽しさを味わわせることができたと考えられる。

6. 全体考察(自分やチームの特徴をとらえ生かし合えたか)

(1)パート別ゲームと対戦別ゲームから(表-5)

パート別ゲームではポジションを変えながらの攻防がおこなわれ、そのことから良い動きができた楽しさをあげてきている。対戦別ゲームで

(2)ゲームチェック表について

(表-6)

「ゲームのなかでうまくできているところが確認しやすい。」「なにをめあてとしたらいいかわかりやすい。」といった反応から充足していきたいものを意識させていくうえで有効であった。

7. 今後の課題

他領域の中で個の良さととらえかたと取り上げ方。

8. おわりに

自分たちの良さを生かし、互いに伸び合う子どもを目指して。

自己の生き方を創り出す道徳学習指導

—— 行為の結果の予測を深める表現活動を通して ——

道徳部 萩尾 耕一

はじめに

自分が選択した行為を行うことで起こってくる自他への影響を表現活動を通して深めさせれば、自己中心的な考え方は社会中心的な考え方に修正することができ、さらに、社会中心的な考え方はより社会的中心的な考え方へと深め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、道徳的な問題場面で自分の状況を客観的・多面的にとらえ、自他ともによりよく生きるための道徳的な行為を実践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問題状況についての事実関係を客観的・多面的に把握する力 ②他者の感情を推測する力 ③推測した他者の感情をもとに、自己を洞察する力などが必要である。

従来の高学年の道徳学習では、自分がとれる行為を選択させ、選択の根拠の類型化を図り、主人公が葛藤状態を脱し切れた要因の追究を通して、道徳的な価値を把握させていた。さらに、その価値から自己を見直させ、自分のよさや不十分さを自覚させる指導がなされてきた。そのため、道徳的な問題場面に会った時、自他ともによりよく生きる視点から、自分がとれる行為を明確に判断するための力を十分に養うことができなかった。

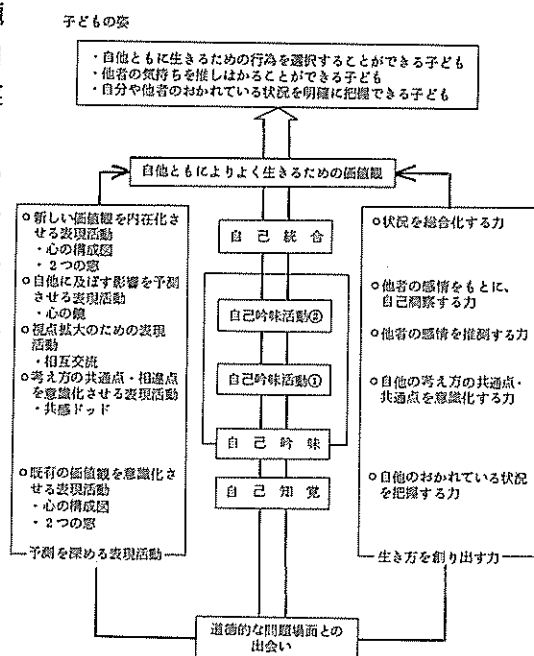
それは、自己選択した行為によって相手に及ぼす影響や自分にかかわる影響を十分に予測させるための活動が学習過程に明確に位置づけられていなかったからである。そこで、本研究では、子どもが道徳的な行為を選択しようとする態度を育てるために、選択した行為を行うことで影響を受ける他者の感情の推測や推測した感情をもとに自己洞察させるための活動構成のあり方について究明しようとするものである。このことは、自他のおかれている状況の細分化を図ることになるため、子どもが道徳的な問題場面に直面した時、「我、今、人のためになにができるか」という立場から、的確な道徳的な行為を選択し、実践しようとする態度を育てることができる。

○ 行為の結果の予測を深める表現活動とは、

道徳的な問題場面で、子どもが自分のとれる行為を選択する時の判断の根拠を自己中心的な考え方から社会中心的な考え方へと修正・強化させるための活動である。そこで、自己知覚・自己吟味・自己統合といった行為の結果の予測を深めさせていくための心的過程を設定する。そして、各段階に表現活動を位置づけ、自己の既存の考え方を明確に意識化させ、自他の考え方の違いをもとに相互交流を図りながら、自己選択した行為の結果の予測を深めさせる。

(1) 自己知覚の段階での表現活動とは、自己の既存の考え方（自己中心的な考え方、社会中心的な考え方）を表出させ、明確にさせるための活動。

○ 主題の構想



(2) 自己吟味の段階での表現活動とは、

ア、自己吟味活動①とは、他者の考え方に共感できる考え方と共感できない考え方に分類させることによって、考え方の違いを明確にさせるための活動。

イ、自己吟味活動②とは、自己中心的な考え方を規範的な論理によって問い直し、社会中心的な考え方へと修正するための活動と社会中心的な考え方を規範的な論理、情緒的な論理、願望的な論理によって問い直し、強化させるための活動

(3) 自己統合の段階での表現活動とは、道徳的な価値を含み込んだ考え方を自己の中に取り入れさせるための活動。

このように、各段階に行為の結果の予測を深めていくための表現活動を位置づけることは、自己を見つめながら、自他の価値観の共通点や相異点を明らかにしていくことになるために、より自己との関わりを強めることができる。そのため、創り出した価値観をより内在化することができると思う。

2. 学習指導上の問題点

(1) 自他のおかれている状況を自から探索していくための学習過程として設定されていなかった。

(2) 判断の根拠を拡大・深化させる方向で交流活動が構成されていなかった。

以上のことが不十分であったために、個の考え方を社会中心的な考え方に修正したり、より社会中心的な考え方へと深めたりすることができなかった。

3. 問題点解明の方途

(1) 自己知覚・自己吟味・自己統合の過程に下記のような行為の結果について予測を深めさせるための表現活動を位置づければ、自己の価値観の見直しを深めることができるだろう。

- ・自己知覚の段階 —— ○既有の価値観を客観化させるための映像的、言語的な表現活動
- ・自己吟味の段階 —— ○自己中心的な考え方を社会中心的な考え方へと修正させたり、社会中心的な考え方をより強化させたりするための映像的、言語的な表現活動
- ・自己統合の段階 —— ○既有の価値観を客観化させ、道徳的な価値をより内在化させるための映像的、言語的な表現活動

(2) 基本的な指導のしくみ

	自己知覚	自 己 吟 味		自己統合
		自己吟味活動 ①	自己吟味活動 ②	
学 習 活 動	①自分がとれる行為を選択し選択理由について話し合う。 ・望ましい行為と望ましくない行為 ▲自己中心的な考え方 ▲社会中心的な考え方	①望ましくない行為の選択理由について話し合う。 ・自己中心的な考え方・社会中心的な考え方 情緒的、願望的な論理 規範的な論理 ②納得しない理由と納得する理由に分類する。 ・納得しない理由 —— 自己中心的な考え方 ・納得する理由 —— 社会的な考え方 ③自己中心的な考え方に納得しない理由を話し合う。 ④望ましい行為の選択理由について話し合う。 ・自己中心的な考え方 ・社会中心的な考え方	①本状況で、「…する」ことが本当に相手を大事にする考えなのかについて話し合う。 〔大事にしたことになる〕 自分と相手さらに自分を取り囲んでいる人 〔大事にしたとは言えない〕 自分と相手の関係のみ ②望ましくない行為を行うことで、迷惑を受ける周りの人々の気持ちや自分の気持ちについて話し合う。 ・断の根拠の広がり 周りの人々への思い 相手への真なる思い	①自分がとれる行為を選択し、選択理由について話し合う。 ・望ましい行為より社会中心的な考え方 ・望ましくない行為 社会中心的な考え方
手 立 て	○既有の価値観を客観化させたり、意識化させたりするための表現活動 ・2つの窓 ・心の構成図	○納得する考え方と納得しない考え方を意識化させ交流の焦点化を図るための表現活動 ・共感ドット ○選択理由の違いに気づかせるための板書化。	○より社会的な考え方に深めさせるための観点を生み出させる表現活動 ・ディベートフォーラムでの相互交流 ○他者の気持ちを推測させたり、他者や自己に対する気持ちを洞察させる表現活動 ・心の鏡	○再度、状況を総合化させ、新しい状況を取り入れた価値観を客観化させるための表現活動 ・2つの窓 ・心の構成図

4. 指導の実際と考察

(1) 主題名 公平な審判〔4-(3)〕 5年1組

(2) 目標

- ① 不公平な行為を行えば、周りの人を不愉快にさせるだけでなく、自分自信も不愉快になることを感得させ、公平な行為を行おうとする態度を育てる。
- ② 既有的価値観を2つの窓を用いて心の構成図に表現させ、交流活動や心の鏡への表現活動を通して、行為の結果の予測を深めさせることによって、自己の生き方を創り出すことができるようにする。

資料「公平な審判」のあら筋

審判である一郎は2組のピッチャーの昭夫と大の仲良しである。昭夫は最終回に力みすぎてストライクがとれず大ピンチを迎える。一郎は親友である昭夫の苦しさがかかるために、不正な審判をしようとするが、自分自身に「審判だ」と言い聞かせ、公平な審判を最後まで行う。

(3) 子どもの反応と考察

(1) 自己知覚の段階（自己の既有的価値観を意識化させる段階）

資料中の主人公である一郎が葛藤している場面を中心場面として取り上げ、「もし、自分が一郎の立場だったら、不公平な審判（ストライク）をするか、公平な審判（ボール）をするか、どちらに判定するか」を2つの窓を操作させながら選択させ、心の構成図に選択の根拠を表現させた。



〔A男がストライクと判定する根拠〕

○A男はストライクと判定することで親友である昭夫を立ち直らせたいと願っている。この考え方は社会中心の考え方であるが、「自分と相手」との関係のみで行為を選択している。より社会中心の考え方へと広げるためには、不公平な審判のために負けた1、2、3組の感情の推測や不正な審判をした自己を洞察させることが必要である。

〔K子がボールと判定する根拠〕

○K子は、親友である昭夫の苦しい気持ちはよくわかるが、審判は公平にすべき。試合には仲良しは関係ないと考えている。規範的な論理の強い社会中心の考え方である。この考え方を広げるためには、感情的・願望的な論理を内在化することが大切である。そこで、他者の感情の推測やそれを受けての自己を洞察させることが必要である。

(2) 自己吟味の段階（子どもの自己中心の考え方を社会中心の考え方へと修正させたり、狭い社会中心の考え方を広い社会中心の考え方へと深めさせたりする段階）

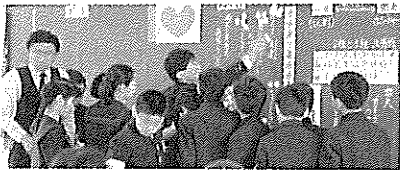
自己吟味活動 ① 他者の考えに納得できる考えと納得できない考えとに共感ドットを用いての分類活動を通して、交流の観点を焦点化させるための活動

T. 昭夫が投げたボールの玉をストライクにしようと思っているわけについて発表して下さい。

- C₁ 昭夫とは大の仲よしだから、やっぱり友達に勝たせたい。
 C₂ ちょっとぐらいならわからない。
 C₃ ストライクにすれば昭夫が立ちなおってくれる。
 C₄ あとで、2組からけちをつけられたらこまる。

C₄ は自己中心の考え方。C₁～C₃ は友達への思いが判断の根拠になっている社会中心の考え方。そこで、まず、自己中心の考え方の不十分さを明らかにさせるために、

ストライクにする考え方に「納得するか・納得しないか」を色付のドッドを使って分類させた。
T. 納得できる理由には、赤のドッド。納得できない理由には青のドッドを貼ってください。



(共感ドッドをはっている姿)

「助けてあげたい」にA男・K子ともに赤の納得ドッドを添付した。「2組から文句を言われる」に青の不納得ドッドを添付した。そこで、まず、自己中心的な考え方をしている子どもの考え方を修正させるため、社会中心的な考え方をしている子どもに納得できない理由について発表させた。

T. 「2組に文句を言われるからストライクにする」と言う理由になぜ納得できないのですか。

- C₁. 優勝を目ざして戦っている。審判が2組にえこひいきすると3組から文句がでる。3組のことも考えるべき。
C₂. 審判が本当のことを言ったのに2組が文句を言うすじあいではない。
C₃. 審判が文句を言われるのは、自分が審判なんだという気持ちに弱い。2組も3組も優勝するのにがんばっているのに、友達に困っていてもえこひいきはすべきではない。
O男 昭夫が困っているからストライクにするのも不公平じゃないですか。
(昭夫が困っているから助けるところに添付された共感ドッドを見て)



(納得できないO男の姿)

O男は、不公平な審判を行った結果生じてくる他者への影響を考えることができず、「助けてあげたい気持ちに共感しているのに、なぜ、ストライクにするのか」と反論を始めた。そこで、自己中心的な考え方の修正を図るために、再度、ボール（公平な審判）に判定する理由を発表させた。

T. ボールに判定しようと考えている一番の理由はどんな理由ですか。

(発表を聞いている時のA男、K子の意識)

表① ボールに判定する理由

(A男) 25%ぐらいボールに判定しよう。しかし、困っている時に助けてあげるのが友達だから、やっぱりストライクにする。(K子) 本当は自分もどっちの方がいいのか迷っていた。「助けて合うのが親友だ」という意見で、全部ボールの判定にしようと思った。

- C₁. 審判は公平でなくちゃいけない。
C₂. 昭夫とは親友だから心が通い合っている。昭夫はストライクにしてあげたい気持ちをわかってくれる。
C₃. 注意し合ってこそ友達だ。友達の事を思ってボールにする。
C₄. 野球は野球・遊びは遊び、えこひいきはいけない。
C₅. 2組が勝っても喜ばない。
C₆. ボールをストライクにしてもなんとなくすっきりしない。

【考 察】「助けてあげたい気持ちに共感しているのに、なぜ、ストライクにするのか」とO男の問いを生み出すことができたのは、自己吟味活動①で色付のドッドで納得する考えと納得できない考えとに分類させる活動を位置づけたためである。表①から、ボールに判定する理由は、①審判は公平にすべき(親友ならば忠告すべしなどの規範的な論理)、②昭夫は喜ばない、2組はすっきりしない(情緒的な論理)であった。ストライクに判定する理由と比較すると友情のとらえ方の違いが見られた。そこで、共感ドッドをもとにしながら、友情観の考え方の違いを交流の観点として設定した。このことから、共感ドッドを用いながら、それぞれの立場をとった根拠の違いを明らかにして行く活動を構成したことは、交流の観点をつくらせる上で有効であったと考える。

②自己吟味活動②

行為選択の根拠の拡大・深化のために、自己吟味活動①で明確化された観点、つまり、友情観の違い(ア、友達が困っているならば助けるべきである。—— イ、困っていることは分かるけど、友達だからこそ不正をしてまでも助けるべきではない。)をもとに、ディベートフォーラムでの交流活動を行った。



(ディベートフォーラムでの相互交流)

表② ディベートフォーラムでの交流活動での子どもの反応

ストライクにして助けるべき	不正までして助けるべきでない	抽出児の反応
C: そのせいで、親友と仲がこわれて顔を見たくなくなったら、どうするの。 A男 本当の親友ならば、友達が青ざめて苦しんでいるのを見て、ほっておけない。 C: 自分も昭夫も苦しんでいるから、1球だけストライクと言え、心が軽くなる。ちょっと悪いことだけど。 K男 3組も大切だけど、3組よりも自分の友達の昭夫のことを考える。3組はその次。(少しはざれが悪い感じで)	C: 悪いことをしているのでないの、本当のことなのでボールと言うべき。 C: 本当の親友ならば、つらい気持ちを分かってくれる。ストライクと言って仲がくずれるなら、親友でない。 C: 二人の心は通い合っているのも、もし負けたとしても「次になんばってね」と声をかければよい。 C: うそをつくのも苦しい、3組の人も苦しい。3組の人はほっておいていいのですか。 (R子の質問) C: 二人はよいかもしれないが、他の組の人の努力を、ひとりの審判のためにこわしていいのか。	〔K子の意識〕 「R子さんが3組の人をほっといてもいいのですか」と質問した時、そうだ、いいことをいったと思った。ここでやっぱりボールにしようと思った。 〔A男の意識〕 R子さんが、3組の人のことを言い出した時はしまったと思った。これで負けた。そのとおりだと思った。



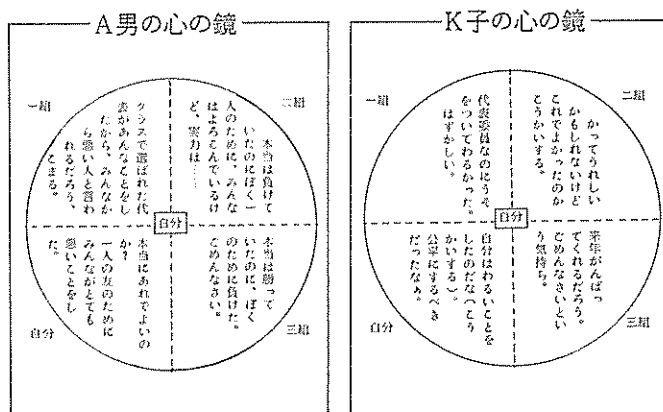
考察 表②に見られるようにR子は、「3組の人はほっとおいていいのですか」と質問をした。A男はR子の視点拡大の質問で、

自分の考えの足りない所を指摘されたことが分かり、「これで、負けた。そのとおり。ボールにしよう」と考え始める。K子は、「困ってるならば、友達を助けるべき」という意見でストライク「(不正な審判)にしようかとゆさぶられていたが、R子の質問でボール(公平な審判)にしよう」と決心した。

以上のことから、ディベートフォーラムでの交流活動は、判断の根拠となる人物の広がりを生むことができた。しかし、A男は、判断の根拠に不正な審判をすることでの他者への迷惑さや自己への後悔の念まで抱いていない。また、K子は、他者への気持ちを十分推測したり、他者の感情をもとに自己洞察までは行っていない。

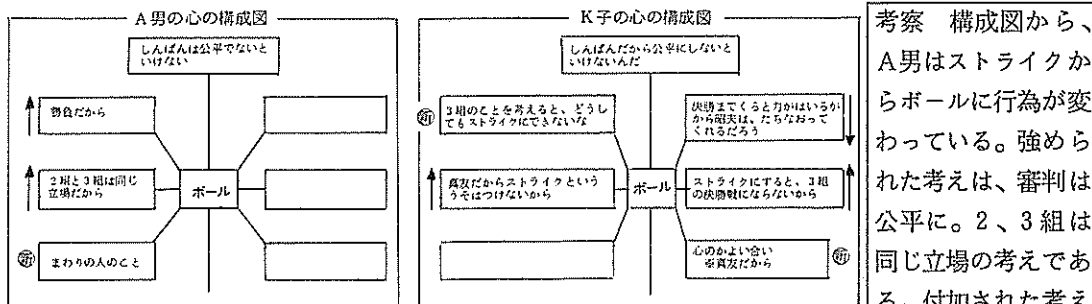
そこで、社会中心的な考え方を拡大・深化させるため、「心の鏡」に不正な審判で負けた1・2・3組の気持ちを推しはからせたり、他者の気持ちをもとに自己を洞察させたりすることにした。

T. もし、不正な審判によって3組が負けたとしたならば、1・2・3組・自分自身に対してどんなことを思いますか。心の鏡に書いてください。



考察 A男は、「心の鏡」の自分自身の欄には「一人の友のために……悪いことをした」と自己洞察していることから、判断の根拠の広がりが見られる。K子ももし、公平な審判をしなかったら、「1組に恥ずかしい、自分自身に後悔する」など判断の根拠の広がりが見られる。このことから、A男、K子の社会中心的な考え方をより深めさせるための観点を明記した「心の鏡」での表現活動は有効であると言える。

(3) 自己統合の段階（新しい価値観を内在化する段階 —— 2つの窓、構成図による表現活動）



は、周りの人のことである。このことから、A男は、ボールと判定する判断の根拠の広がりが見られ、より社会的な考え方へと深められている。一方、K子の付加された考えは「3組のこと、心の通い合い」と判断の根拠が3組のことや友情観の深まりが判断の根拠になっている。このことから、ふたりとも行為の結果を予測する活動を位置づけたことで判断の拡大・深化ができていていると考えることができる。

5. 全体考察

○ 行為の結果の予測を深めるために三段階の学習過程に位置づけた表現活動は、公平・公正の価値を十分に取入れた価値観を創り出させる上で有効であったか。

表③に見られるように、ストライクと判定した子どもの8名中6名は判定を変えた。Y男は「1球ぐらいならばわからない」という自己中心的な考え方は弱くなり、「友達である昭夫を勝たせたい」気持ちを強めている。さらに、付加された考えは代表委員として選ばれたことである。判断の根拠の拡大・深化がみられ、判定をボールに変えた。

一方、E男も仲間はずれになりたくないという自己中心的な考え方は弱まり、「3組に対して申し訳ない」とか、責任、他者に対する迷惑という観点から行為選択している。また、ストライクと判定は変えなかった2名は自己中心的な考え方は消滅か低下を見ることができ、さらに、社会中心的な考え方の深まりや広がりは読み取ることができる。このことは行為の結果を予測させるための表現活動を学習過程に位置づけ、他者の感情を推測させ、さらに、他者の気持ちを感じ取った自分への気持ちを洞察させたためである。

6. 研究のまとめ

○ 自己の生き方を創り出させるためには、自己知覚、自己吟味、自己統合の3過程の学習過程に位置づけられた表現活動で考え方の視点の拡大を図ることが大切である。特に、自己吟味の段階の交流では、同一価値で解釈の異なる観点の方が交流の焦点化が図られやすい。

7. 今後の課題

○ おわりに 自己中心的な考え方から社会中心的な考え方へと深めて行こうとする子どもをめざして

表③ ストライクと判定する根拠の拡大・深化

	＜自己中心的な考え方＞	＜社会中心的な考え方＞	＜根拠の広がり・深まり＞
I男(×)	・1球ぐらい(×) ・自分も苦しい(×)	・友達じゃないか(↑) ・昭夫に勝たせてやりたい(↑)	・選ばれた自分(前) ・正しいことはするべき(↑)
S男(×)	・2組から文句(×) ・2組から仲間はずれ(↓)	・昭夫に媚してほしい(↑) ・立ち直れる(↑)	・審判は公平に(前) ・3組がかわいそう(前)
M男(前)	・少しなら分らない(×) ・たたかれる(↓)	・友達だから(↑) ・昭夫ががんばってくれ(↑)	・審判は公平に(前) ・友達ならばわかる(前)
N男(×)	・1球ぐらい分らない(×) ・仲が悪くなる(↓)	・昭夫をもらいたい	・後悔する(前) ・審判は公平に(↑)
K男(×)	・仲間はずれになりたくない(×)	・昭夫を助たい(↓) ・友達だから(↓)	・3組に申し分けない(前)
I男(×)	・ストライクにしても見つかからない(↓)		・代表委員はずかしい(↑) ・審判は公平に(↑)
Y子(前)	・仲をこわしたくない(×)	・昭夫立ち直れる(↑) ・昭夫のチーム勝たせたい(↓)	・審判は公平に(↑) ・昭夫ごめん(↑)
T男(×)	・一球ぐらい(×)	・大の仲よし(↑) ・顔ざめてかわいそう(↑)	・審判は公平に(↓) ・自分自身が楽になる(↓)

(×…消滅 ↓意識のうすれ →前回と同じ意識 ↑意識の深まり)
(前) 新しい考え方の付加

生活問題の解決をめざし自ら活動のしかたを高める学級活動

—— 実践モデル作りの活動を通して ——

特別活動部 大 嶋 正 紹

○ はじめに

生活問題を望ましい人間関係を築くという視点から取り上げ、解決策としての実践モデルをつくったり修正したりしていく活動に取り組ませれば、自ら活動のしかたを高めていく子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

(1) 生活問題の解決をめざし自ら活動のしかたを高めるとは——生活問題とは、学級目標の達成に向かって望ましい人間関係を築く上で解決すべき問題であり、子どもたちが具体的な取り組みを通して自治的に解決していく問題である。

自ら活動のしかたを高めるとは、このような問題に子どもたちが自発的・自主的に取り組み、実践モデル作りを通して、問題への取り組み方をより具体的にすることである。

そのためには、①望ましい人間関係を築く上での問題を把握する力、②問題に具体的に組み込むための観点を設定する力、③観点に沿って、解決策を集団決定する力、④解決策を実践し、評価して修正していく力が必要である。

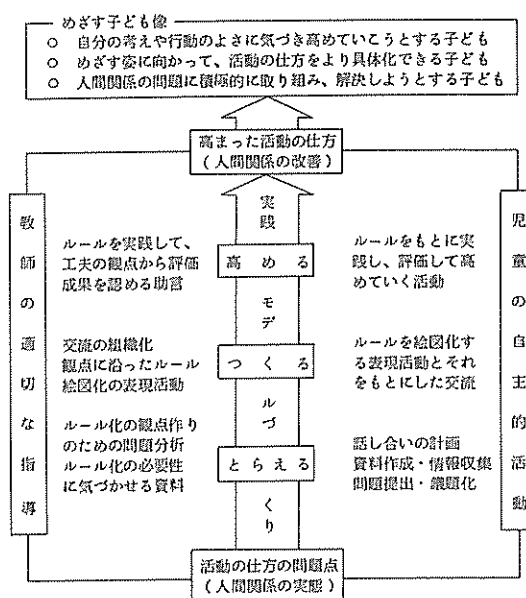
これまでの指導では、自治的・自発的な集団活動を高める指導と一人ひとりの行動のしかた

を高める指導を別々に行っていたため、自分たちの手で学級をよくしていこうという意識を生かしながら、具体的な活動を通して自己と集団を見直すという弾力的な指導になっていなかった。そのため、子どもたちが生活問題に取り組む、解決していく追究方法としての活動のしかたに着目させ、そのことを自覚しながら活動させることが不十分だったため、これまでの取り組みをふりかえって問題点を明らかにし、より具体的な解決策を作り出すことにはつながりにくかった。そのため、自分たちの活動のしかたを見直してより実践につながる形に高めていくことが不十分であった。そこで本研究では、生活問題に対するより具体的な解決策を集団決定していく実践モデル作りの活動の内容と方法を明らかにすることによって、学級生活の充実・向上という目的に向かって、自己と集団の活動のしかたを見直しながら、友達と協力してよりよい生活を築いていこうとする積極的な態度や行動ができるようになることをめざすものである。以上のことは、一致した目標の達成をめざした自主的・実践的活動が出来るようになる4年生の子どもたちにとって意義深いことであり、子ども一人ひとりの活動のしかたについての考えを確かにしていく上で価値がある。

(2) 実践モデル作りの活動を通してとは

実践モデルとは、望ましい人間関係を築く上での問題解決のために具体的な行動につながる手段として子どもたちがつくるルールのことである。実践モデルづくりの活動を通してとは、子どもたちが学級目標の達成に向かって、望ましい人間関係を築く上での問題を自分たちの力で解決すべき問題としてとらえ、日常の遊びをすすめていくためのルールの内容を工夫し、絵図に表現して交流しながらつくりかえ、また、新しくつくり出していくことによって問題を解決していくことであると考えている。

○ 主題の構想



実践モデル作りの過程として次の3活動を設定する。望ましい人間関係を築く上での問題に取り組むため、遊びのルールを工夫する必要性に気づき、工夫する観点をつかむ〈とらえる活動〉、観点に沿ってルールを工夫し決める〈つくる活動〉、決めたルールを実際の場面で試し、反省・評価して修正する〈高める活動〉。つくる活動では、特に表現活動を行う。これは子どもが生活問題に取り組んだ体験を生かして、遊びの中の具体的な行動につながるルールを工夫して絵図などに表現していくことである。子どもたちは、遊びをより楽しくするためにルールの内容を工夫していくが、その過程で人間関係を改善していく。以上のことから実践モデル作りの活動には次のような意義があると考えられる。

- ・ 一人ひとりの行動目標を含み込んだ形で集団としての解決策をルールとしてつくるので、集団活動の指導と適応指導が同時になされ、より具体的な行動につながる実践を生み出すことができる。
- ・ 自分の考えをルールとして絵・図に表現し、交流するので、考えを確かにすることができる。

2. 学習指導上の問題点

- (1) これまでの学習でも遊びのルール工夫の指導は行われていたが、ルールの工夫を望ましい人間関係の視点から取り上げる指導になっていなかったため、取り組みが切実感をもったものにならず、子どもが自分たちの手で人間関係を改善していく力を育てることができにくかった。
- (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、具体的な場面を通して自治的に取り組ませる指導になっていなかったため、解決策として集団決定したことを実際の場面で具体的な行動につなげることができにくかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 生活問題の中の遊びの問題を、望ましい人間関係を築くという視点から取り上げ、具体的なルールを工夫し、修正することによって解決していく活動を次の3活動として設定する。

〈とらえる〉…日常生活の遊びの中で起こる問題を望ましい人間関係を築くための視点からつかみ、ルールを工夫していく必要性に気付いて、工夫する観点を把握する。

〈つくる〉……工夫の観点に沿って遊びのルールを考えて絵図に表現し、それを望ましい人間関係を築くための視点から交流することによって、学級としてのルールを決定する。

〈高める〉……決定したルールにしたがって実践し、望ましい人間関係を築くためのルールのあり方として反省・評価し、より確かなものへと変えて行く。

- (2) 望ましい人間関係を築くために遊びの問題に取り組む、遊びのルールを工夫することによって解決していく実践モデル作りの活動を次のような条件をもったものとして位置づける。

(内容条件)

(方法条件)

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| ・ 問題を人間関係の視点から把握する | ・ 解決のためにルールをつくる必要性の提案 |
| ・ ルール工夫による人間関係の改善 | ・ 話し合いの素案をつくるための資料提示 |
| ・ 自己の考えを確かに表出するための絵図化 | ・ ルールとして具体的に表現する絵図化 |

- (3) 基本的な指導のしくみ

活 動	と ら え る	つ く る	高 め る
主な活動と内容	○解決のためにルール工夫の必要性に気付く。 ○望ましい人間関係を築くための視点からルールを工夫する観点をつかむ。	○観点に沿って工夫し、学級のルールとして決定 ○ルールの工夫の絵図化と交流	○ルールに従って実践し、工夫の観点から反省・評価してルールを修正していく。
主な手だて	・ ルールの工夫の議題化への働きかけ ・ 観点をつかませるための作文やVTRなど	・ 絵図化を書き込むノート ・ 観点に沿った交流の組織化	・ 決定したルールを実践し、評価して修正する場の設定

4. 指導の実際と考察

- (1) 題材 「みんなが楽しめるフットベースのルールを工夫しよう」
- (2) 目標 一部の人しか楽しめないといったフットベース遊びの問題点をルールの面からとらえ、みんなで話し合って工夫することによって、具体的な解決策となるような新しいルールを作り出し、実践しながら修正していくことができるようにする。

(3) 計画 (約2時間)

- ① 望ましい人間関係を築くという視点からルールを工夫する必要性に気づき、みんなが楽しめるという観点から分析し、ルールを工夫する観点をつかむ ——— 1時間
- ② 観点に沿ってルールを絵図などに表現し、学級としてのルールを決定する ——— 1時間
- ③ ルールに従ってフットベースをし、反省・評価してルールを修正していく ——— (課外)

(4) 子どもの反応と考察

- ① 〈とらえる活動〉 フットベース遊びの中の問題の提案からルール工夫の議題化まで

ア. 日頃のフットベース遊びの問題からルールを工夫する必要性に気づく

この問題に取り組むことは、「みんな仲よく」という学級目標からみてどんな意味があるのかという問いをなげかけた。その結果、子どもたちはフットベースの問題に取り組むことは、学級をよくしていくために大切であり、学級のみんなが楽しく仲よく遊べるフットベースにしたいという願いを実現していく上で非常に重要であることに気づいていった。そして、子どもたちは、帰りの会の学級コーナーの中で提案をもとに話し合ったが、その時これまでの取り組みを振り返ればよいことを助言した。その結果子どもたちから、「学級ボールの使い方のきまりをつくったり、フットベースのゲーム中に友達が失敗したときにはげまし方を考えたりして取り組んできたが、まだみんなが仲よくできるフットベースになっているとは言えない」という声が出てきた。そして、フットベースのゲームそのもののルールを工夫することによって、問題を解決していけばよいことに気づいていった。

イ. 問題の起こる原因を分析し、ルールを工夫する観点をつくるための話し合い

ルールを工夫する必要性に気づき、フットベース遊びの中の問題を分析しながら、どのような観点からルールを工夫していったらよいかを作文などの資料をもとにして考えていった。

資料-1 望ましい人間関係を築くための視点からの問題点を含む作文

このフットベースのルールは、みんなが楽しめるようにしたい。でも、友達に失敗したときにはげまし方を考えたりして取り組んできたが、まだみんなが仲よくできるフットベースになっているとは言えない。そして、フットベースのゲームそのもののルールを工夫することによって、問題を解決していけばよいことに気づいていった。	このフットベースのルールは、みんなが楽しめるようにしたい。でも、友達に失敗したときにはげまし方を考えたりして取り組んできたが、まだみんなが仲よくできるフットベースになっているとは言えない。そして、フットベースのゲームそのもののルールを工夫することによって、問題を解決していけばよいことに気づいていった。
---	---

司 どうして何人かの人しか楽しんでいないのでしょうか。

C 失敗したりした人に文句を言うからだと思います。

T そのことは友達が失敗した時のはげまし方として話し合いましたね。この作文を読んでどう思いますか。

C フットベースのルールをくわしく知っている人や走ったり、けったりする力が強い人だけにいいようなルールになっていると思います。

C だから、あまり得意じゃない人も楽しめるようなルールにする必要があります。

司 では、どんなところに気を付けてルールを工夫していったらよいでしょうか。

C いろいろな立場の人のことを考えて、アウトの数をかえたり、ダイヤモンドの形 — 例えば、ベースの数やベース間の間隔などをかえたりしたらよいとおもいます。

司 それでは、学級活動委員会で原案をつくり、話し合いの計画を立ててもらうことにします。

〈考 察〉

望ましい人間関係を築くための視点からの問題点を含んだ作文を読んで、子どもたちは、あまり得意ではない人も楽しめるようなルールにする必要があることと、いろいろな立場の人のことを考えてベースやアウトの数をかえたらよいという発言をしている。これは、提示した作文が不得意な人が楽しめていないということとベースの数やアウトの数などのルールの内容を工夫することが解決につながるのではないかとということに気づかせる上で有効であったことを示していると考えられる。

ウ. ルール工夫の素案をもとに話し合いの計画を立てるための学級活動委員会

資料-2 フットベースの問題点とルールの関連の表

問 題 点	ル ー ル
得意な人やルールに くわしい人だけが 楽しんでいる。	フットベース本来の ルールをもとにした もの
○ルールの知識	○ルールの簡単さ
○走るのが不得意	○ベースの数
○けるのが不得意	○ベース間の距離
○とるのが不得意	○アウトの数

学級活動委員会の場面では、話し合いが単にフットベースをゲームとしていかに楽しくするかということでルールの内容について話し合うのではなく、ルールの内容を工夫することが「一部の人だけが楽しんで仲よくできない」という問題を解決することにつながるような話し合いになるように、話し合いの計画を立てていった。

〈考 察〉

資料-4をみると、前の話し合いの中で出てきたルールを工夫する観点を受けて、だれでもが楽しめるという

資料-3 出来上がった話し合いの計画

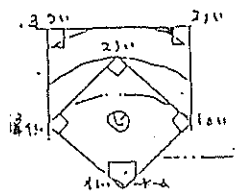
話し合いの計画
1. 話し合う問題 みんなが楽しめるフットベースのルールの工夫
2. 話し合いの進め方 ○ルールを工夫する観点の説明 ○ルールを絵や図に表す ○絵や図をもとに工夫を出し合って決定

う面がはっきりとわかるようなルール工夫の素案になっていることがわかる。それは素案を具体化する段階で左のようなフットベースの問題点とルールの関連の表を見せて、得意な人やルールにくわしい人だけが楽しんでいるということとフットベース本来のルールの内容的な要素とのつながりに目を向けさせたことが効果的だったことを示している。そして、素案をもとに資料-3のような工夫の観点から焦点化した話し合いの計画ができあがっている。それは、工夫の観点から学級としてのルールの工夫が集団決定できるように助言したことが有効に働いていると考えられる。

② 〈つくる活動〉 素案をもとにフットベースのルールの工夫を話し合って決定するまで

ア. ルールの提案とそれをもとにルールの工夫を絵図化する表現活動

資料-4 ルールの工夫の素案



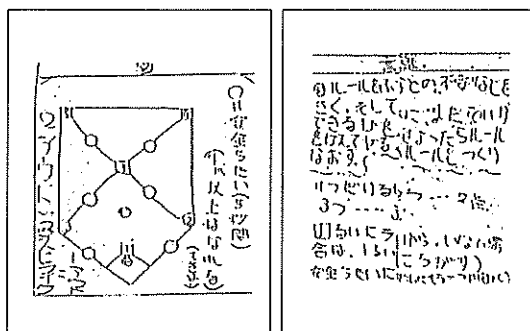
・ルール

- ・4 アウトで交代
- ・4 ストライクでアウト
- ・ファウルは付いててもアウト
- ・ベースは全部で3つ
- ・173 番 173 番 173 番 173 番

ボールも 173 のが 不 100 人 だ 6
300 1 ラインの 100 人で ボールが 100
べ 100 ヒットに 100 人 100 人 100 人
100 走 100 走 100 走 100 走 100 走
100 走 100 走 100 走 100 走 100 走

あまり得意でない人も楽しめるということを、具体的なルールの内容として表現した素案を、学級活動委員が提案した。提案の仕方については、ルール工夫の観点からの説明が中心になるように事前に助言しておいた。子どもたちは、前もって配布された素案をもとにして、あまり得意でない人も楽しめるようなルールの工夫を自分なりに考えており、それと比べながら、絵図や文で表現した学級活動委員の提案を見ていった。そして、提案をもとにして自分なりのルールの工夫を考え、絵図や言葉で表現していった。

資料-5 案をもとに表現した絵図



絵図やことばで表現していくときには出来るだけ一人ひとりの考え方を生かして自由にかいていったが、つねに「あまり得意でない人も楽しめる」という観点から具体的なルール工夫を考えていくように助言した。

〈考 察〉

資料-5の例からもわかるように、ルールの工夫として、あまりルールにくわしくない人が走塁するときの不安をとりのぞくためにベースとベースの間に安全地帯を設定してい

る。そのほかにもアウトや三振の数、ベース間の距離などの工夫が見られる。それは、実際のフットベースの場面での動きやゲームの進め方を想定しながら、より観点到に沿ったルールの工夫を考えようとしている姿としてとらえられる。これは、明確な観点到からルールの工夫を、絵図化して表現させることが有効であったことを示している。

資料-6 絵図をもとにしたルール工夫の交流場面



イ. ルールの工夫を表現した絵図をもとにする交流活動

提案された素案に付け加えたり、修正したりする絵図をもとに、あまり得意でない人も楽しめるという観点から考えを出し合い、ルールの工夫を深めていった。司 ダイアモンドについてはどうでしょうか。

C ベースの数をふやして、ダイヤモンドをまわるコースを別につくっても、ランナーがルールにくわしくない人の場合、アウトになりやすいのは変わらないと思います。

C だから私は、ベースの数をふやすだけではなくて、ベースとベースの間に安全地帯を作ったらいと思います。そうすれば、ランナーになったルールにくわしくない人が安心してベースをまわる事ができるからです。

C 安全地帯をつくるのには反対です。ベース間にランナーがたまって試合が進まず、楽しくなくなるからです。

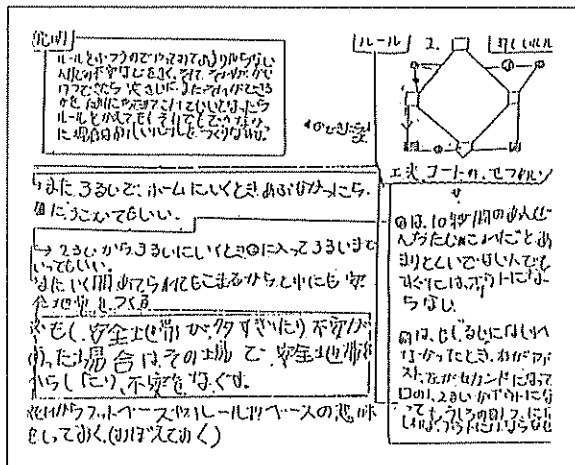
C 安全地帯をつくるのに賛成です。フットベースが得意な人やルールをよく知っている

人にとっては簡単なことでも、あまり得意でない人にとってはむずかしいことだからです。

C ランナーがたまって、試合が進まなくなるようなことがないように、工夫して安全地帯を作ったらよいと思います。そして、ルールをよく知っている人があまりくわしくない人に走塁の仕方などを教えてあげればよいと思います。

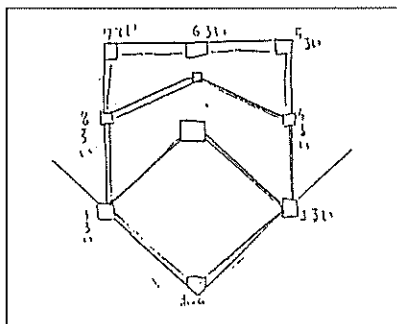
司 では、安全地帯を作ることに決めていいですか。 全員 ― はい。

資料-7 交流した後の集団決定



安全地帯を作ることに反対していたK児が「安全地帯の設定」というあまり得意でない人のためのルールの工夫を受け入れながら、フットベースのゲームとしての楽しさも失わないように作りかえたことが、効果としてよくあらわれていると思われる。

資料-8 つくりかえたルール



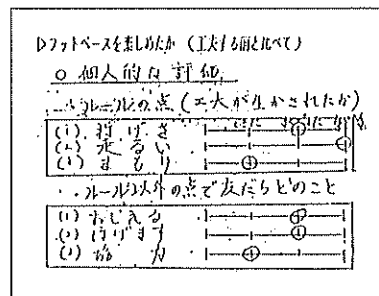
集団決定したルールの工夫に従って、実際に休み時間にフットベース遊びをしていった。子どもたちは、ルールの工夫に自分なりに絵図に表現し、交流することで自分自身が深くかかわっているため主体的にゲームに参加し、常にみんなが楽しめているかを頭に置きながらゲームを進めていくことができた。そして、何度か実践した後での評価の話し合いでは、工夫した観点からルールのよさと問題点を具体的に出し合い、修正していくために工夫の観点を高めながら、ルールを作りかえていった。資料－８の絵図が作りかえたルールの具体的な例である。

(1) 実践モデル作りの活動が具体的な解決策を生み出すものとして、効果的に働いたか。

資料-9の工夫したルールの従って、フットベースをした後の自己評価をみると、工夫する前にはすぐアウトになることが多く、塁に出ても走塁のことがよくわからないために不安で楽しめなかったが、安全地帯ができたので安心して走塁ができ、とても楽しくなった、という子どもがいる。このことは、ルールの工夫があまり得意でない人が楽しめないことについての具体的な解決策となっていることを示している。

資料-9 工夫したルールでフット
ベースをしての評価

資料-10の作文にはあまり得意ではない子どもが、みんなで決めたルールの工夫に従ってすることによって、のびのびとゲームに参加し、得意な友達とふれあいながら楽しんでいる姿があらわれている。これは、ルール工夫の集団決定が有効であることを示している。



(1) 常に子どもが立てた学級目標にそって、学級をよくするという視点から生活を見直し、問題への取り組み方を自覚させることが大切である。

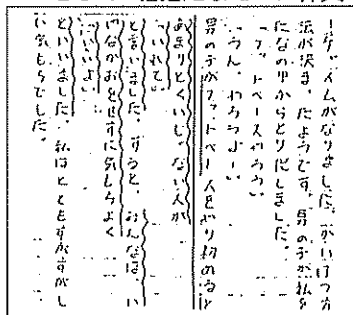
(2) 人間関係の問題を学級全体の問題としてとらえ、解決していくためには、ルールに目を向け、工夫していくという具体的な取り組みが効果的である。

(3) より具体的な解決策としてのルール（実践モデル）づくりには、ルールを絵図化する表現活動とそれをもとにした交流活動の設定が有効である。

実践モデル作りの活動が生かされる他領域での指導のあり方

○ おわりに 人間関係の改善に自ら取り組む子どもをめざして

資料-10 工夫したルールでフットベースをしての感想をまとめた作文



追究力の基礎に培う生活科学習指導

—— 遊びをつくりだす連続活動を通して ——

生活科部 平原 晃 三

○ はじめに

遊びの活動を「かかわる」——「あらわす」——「きづく」という三つの活動によって、構成することによって、遊びの活動が連続・発展していき、事象とのかかわりを深めながら、追究力の基礎が養われていくであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 追究力の基礎に培う生活科とは、

生活科のねらいは、子ども自らが身の回りの事物や現象に積極的に働きかけながら、社会や自然との関わりを探る活動を通して、事象を見る目、粘り強く追究する態度、豊かに感じる心、自らの行動を決定していく判断力、関わっていった事象や自分の願いを実現する力の総合的なものの基礎を養うことである。

そのためには、子供が工夫できる活動である遊びが効果的である。そして、子供が遊びに熱中するための条件として、遊びに必要な道具をつくるための素材を選択することができること、遊びに必要な道具を作ることができること、遊びに必要な道具を作ることができること、道具を使って遊ぶことができること等が考えられる。つまり、子供一人ひとりが熱中できるような遊びを学習過程に位置づけて、その過程が連続・発展していくような活動の構成が必要である。

今までの生活科の学習をみても、子供が熱中する遊びを学習過程に位置づけて、遊びに熱中する姿を見ることができたが、その遊びが連続・発展していくものではなかった。そのために、事象を見る目や粘り強く追究する態度を育成する事ができなかった。そこで、本研究では、子供が興味をもち、工夫できる活動である遊びが連続・発展していく為の過程を感動的に事象に出会い、遊びに気付くであう過程、事象との関わりをもち遊びをつくりかえていくつくる過程、事象との関わりを更に深めていき遊びをつくりかえていくひろげる過程として位置づけ、それぞれの過程を連続・発展させていくためには、子供がうまく遊べないことを体感し、もっと楽しく遊ぶための活動の計画を立てる「かかわる」——「あらわす」——「きづく」の活動を構成する必要がある。そうすれば、追究力の基礎を養うことができるばかりでなく、自分自身を認識することもできるであろうと考える。

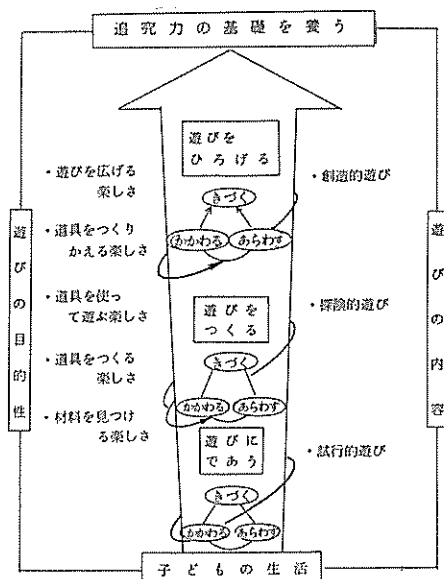
○ 遊びをつくりだす連続活動とは

子供が遊びをつくりだし、遊びをおこなっていく中で遊べないことを体感し、もっと楽しく遊ぶための活動の計画を立てて、より創造的な遊びへと発展させていくことである。子供の遊びの目的性として、材料を見つけていく楽しさ、道具をつくる楽しさ、道具を使って遊ぶ楽しさ、道具をつくりかえる楽しさ、遊びをひろげる楽しさ等がある。それらを味わう中で事象を見る目や粘り強く追究する態度を身につけていくことができると考えられる。そのための遊びとして、「試行的遊び」、「探検的遊び」、「創造的遊び」を位置づける。

○ 主題の構想

めざす子どもの姿

- ・ 事象に対して、自分から働きかけて、情報を守る子ども
- ・ 工夫しながら、遊びをつくりかえて遊ぶ子ども



- ・ 試行的遊びとは、事象との出会いの中から興味・関心をもち、生活経験をもとにして遊びに必要な知識を想起して遊ぶものをつくり、遊ぶことである。
- ・ 探検的遊びとは、試行的遊びをもっと楽しくしていくために事象との関わりを深めていく探検をしていき、探検で発見してきたことをもとにしながら遊びに使うものをつくりかえて遊ぶことである。
- ・ 創造的遊びとは、探検的遊びをつくりだした遊びを子供自身の生活の場の中で実際に遊べるように遊びをつくりかえていくことである。

それらの遊びが連続・発展していくために、それぞれの遊びの活動として「かかわる」―「あらわす」―「きづく」活動を位置づけることが必要である。この三活動は、創造的に遊びをつくり出す活動であり、その中で事象への関わりが深まっていくのである。

- ・ 「かかわる」活動とは、楽しく遊ぶために事象に出会ったり、探検したりする活動のことである。
- ・ 「あらわす」活動とは、事象との出会いや探検したことを表現し、表現したものを使って遊ぶ活動のことである。
- ・ 「きづく」活動とは、遊びをより楽しくしていくために事象との関わりを深めていくことに気付きどんな事象にどのように関わっていったらよいか判断していく活動である。

これらの三活動をそれぞれの学習過程において連環的に位置づけることによって追究力の基礎を育成することができる。

2. 学習指導上の問題点

- 従来の生活科の学習は、子供が熱中する遊びを学習過程に位置づけていた。そして、その過程で子供は、遊びにひたっていた。しかし、遊びが連続・発展していくような活動の構成がされていなかったために、子供の活動欲求が満足されず、また追究力の基礎である事象を見る目や粘り強く追究する態度などを育成することができなかった。

3. 問題点説明の方途

- それぞれの遊びが連続・発展していくように「かかわる」―「あらわす」―「きづく」の活動を連環的に位置づけていく。

「かかわる」活動とは、事象に出会ったり、探検したりして事象から情報をえる観察活動である。

「あらわす」活動とは、事象からの感動や情報から遊びをつくりだす表現活動である。

「きづく」活動とは、遊びをつくりかえていくための交流活動である。

4. 基本的指導のしくみ

	遊びにであう			遊びをつくる			遊びをひろげる					
	試行的遊び			探検的遊び			創造的遊び					
学習活動												
手 だ て	かかわる	・ 事象との感動的な出会い。 ・ 遊びのルールづくりと道具づくりの計画			かかわる	・ 事象への探検 ・ 探検カードの記入			かかわる	・ 観点別の事象への探検 ・ 探検カードの記入		
	あらわす	・ 生活経験の想起による道具づくりの場と遊びの場			あらわす	・ 探検をもとにした道具のつくりかえの場と遊びの場			あらわす	・ 探検と遊びの中から道具のつくりかえの場と遊びの場		
	きづく	・ 未知のものを明確にする交流 ・ 事象への探検の計画			きづく	・ 遊びの広がりによる停滞をさぐる交流 ・ 観点別の事象への探検の計画			きづく	・ 道具やしくみの変化をもとに遊びのふりかえり ・ 遊びの感想の記入		

5. 指導の実際と考察

(1) 単 元 2年1組郵便局をつくって遊ぼう (2年)

(2) 目 標

- 郵便局などを探検して、道具やしくみを工夫しながら郵便局ごっこをつくりかえていくことができる。
- 郵便局ごっこをして、追究力の基礎である事象を見る目や粘り強く追究する態度を身につけることができる。
- 手紙やはがきで遠くの人に必要なことや気持ちを伝えることができる。
- 手紙やはがきを出すには、必要なきまりがあることに気付き、自分で簡単なことを手紙やはがきに書いて伝えることができる。
- 郵便局等を探検して追究内容をインタビューしたり、観察したりすることができ、あいさつの仕方を身につけることができる。

(3) 計 画 (約13時間)

- ① 友達からはがきや家にきたはがきに対する気持ちと郵便の知識をもとに郵便局ごっこをする。…………… 5時間
- 友達からはがきや家にきたはがきに対する気持ちについて話し合い、郵便局ごっこをする計画を立てる。…………… ②
- 郵便局ごっこの仕組みや道具づくりをして、郵便局ごっこをして遊ぶ。…………… ②
- 郵便局ごっこをして出てきた疑問点から郵便局探検の計画を立てる。…………… ①
- ② 郵便局探検をもとに郵便局ごっこの仕組みや道具をつくりかえて遊ぶ。…………… 5時間
- 郵便局ごっこの疑問点を探るための郵便局探検をする。…………… ②
- 郵便局探検をもとに郵便局ごっこの仕組みや道具をつくりかえて遊ぶ。…………… ②
- はがきの数の増加から、ポストや郵便配達の人などの探検をする計画を立てる。…………… ①
- ③ 身の回りのポストや郵便配達の人などを探検して、工夫しているところを発見し郵便局ごっこの仕組みや道具をつくりかえて遊び、まとめをする。…………… 3時間
- 身の回りのポストや郵便配達の人などの探検をする。…………… (課外)
- 身の回りのポストや郵便配達の人の探検をもとに郵便局ごっこの仕組みや道具を自分たちのごっこに合うようにつくりかえて遊ぶ。…………… ②
- 郵便局ごっこをしたことを家の人に伝える手紙を書いてポストに投函する。…………… ①

(4) 2年1組郵便局をつくって遊ぼうの実際と考察

① 「試行的遊び」—— かかわる活動 ——

導入時で、近頃自分の家に来たはがきをもってこさせた。そして、書かれている内容と受け取った時の気持ちについて発表させた。遊びにきてほしいとか、知らせたいことについて書いてあることに気付き、受け取った時の気持ちから学級の友達や親戚の人等にはがきを書かせ、ポストに投函させた。

T児は友達からはがきが届いた時の気持ちや、父親からの知らせを貰って次のように書いている。

1・2/13

ち	し	話	さん	大	か	した	や	う	組	つ	を	は	は	2	は
が	か	さ	か	ど	が	あ	さん	け	学	な	を	出	は	年	は
い	う	し	う	う	き	ん	が	て	校	い	か	し	は	1	が
で	た	ら	は	づ	て	あ	と	い	に	く	あ	と	い	組	き
し	た	近	と	で	い	ん	か	ま	る	時	は	い	た	を	た
		く	さ	し	る	よ	い	い	は	い	う	た	の	し	し
		と	あ	も	い	い	も	い	い	い	い	い	い		
		東	り	東	い	い	の	の	の	の	の	の	の		
		京	か	京	の	の	の	の	の	の	の	の	の		
		で	と	の	お	お	お	お	お	お	お	お	お		
		は	う	の	の	の	の	の	の	の	の	の	の		
		い	ら	の	の	の	の	の	の	の	の	の	の		
		い	ら	の	の	の	の	の	の	の	の	の	の		

※ 考 察

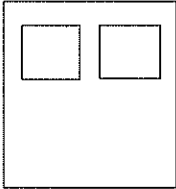
T児ははがきを受け取る喜び、確実に届いた喜びを味わい、郵便の学習に浸っている姿が伺われます。それは、近頃家に来たはがきをもとに書いてある内容と受け取った時の気持ちについて話し合わせ、はがきの書き方が分かり、はがきを書き、投函させたからであろう。

その後、はがきを書いて出したいといってきたので、話し合い、郵便局ごっこをすることに決定していききました。そして、郵便局について知っていることを出し合い郵便局ごっこの遊び方について話し合いました。

○ 「試行的遊び」—— あらわす活動 —— 3・4/13

子供たちは、前時の郵便局ごっこの遊び方をもとに遊ぶための仕組みと道具をつくり、遊んだ。子供たちのグループを4つに分けて遊ぶ。

T児のグループの郵便局がつくった仕組みと道具

集める	はんこをつける	くばる
	入っているはがき をそのままって くる	いもばんで作ったはんこ をおす
		はんこをつけ た順番に配っ ていく

子供がつくったいもばん

子供たちは、試行的遊びをしていく中でいろいろな疑問に出会っていききました。それらを記録させて、きづく活動で交流させました。

○ 「試行的遊び」—— きづく活動 —— 5/13

交 流 の 一 部

C……ぼくは、はんこ係です。五まいぐらいはがきをおしたら、こんなにこわれました。おしたはがきもぐちゃぐちゃです。いもばんはうまくいきません。

C……ぼくたちののは、かさかさになって、かびがはえてきました。うまくはがきにおせません。

(各グループ共はんこについての疑問ができました)

その後本物のはがきを提示して違いに気付かせ、郵便局に目を向けさせました。

導入で遊びの中でうまく遊べなかったことについてグループで交流させた。すると、いもばんがすぐにこわれたことや、配るのに行ったりきたりしたことなどがでてきた。そして、うまく遊べなかったところを実演させて皆に気付かせていった。遊びをして出てきた疑問は、同じものから交流した。

交流していく中で、本物の郵便のはがき・ポストの写真・集配にかかる時間を提示したり、はがきを出したり、

受け取ったりしたことを想起させたりすると「きれいにはんこを押したい。」「早く届けてあげたい。」「間違わずに届けてあげたい。」「という遊びの考えがでてきた。そこで、早く、間違いなく届けてくれる本物の郵便局ではどうしているのか探検してみよう。という意識になり、郵便局探検の視点として、ポストのつくり(30人)、はがきの集め方(25人)、道具の種類(23人)、配達の方法(18人)、係の分担(8人)となった。それぞれのグループのぶんたんからでてきたものが多かった。

② 「探検的遊び」—— かかわる活動 —— 5・6/13

郵便局ごっこをする中で疑問に思うことについて郵便局を探検していく時間である。

—— T児の探検ノート ——

はんこはごむでつくられていた。ごむは、いものはんこのようにこわれないのでいいと思いました。かなづちのようなものでおしていました。

・ポスト、集めにくる時こくがよこにはってある。中には大きなふくろが2ついれてる。ふくろの中にははがきや手紙が入る。

・自動車でじゅんばんに集める。じゅんばんは、きめられている。……… 略 ………

※ 考 察

T児が、よく探検していることがうかがえる。これは、きづく活動において試行的遊びでうまく遊べなかったことを疑問毎に交流と実演を通して意識していったからであろう。

○ 「探検的遊び」 —— あらわす活動 —— 8・9/13

郵便局探検したことをもとに郵便局ごっこの仕組みや道具をつくりかえて遊ぶ時間である。子どもたちは、探検してきたことから、ゴムではんこをつくったら、きれいにたくさん押せることや仕分け台があることに気付き、それらをつくって郵便ごっこをして遊んだ。はんこがこわれたり、配ることが行ったりきたりしなくていいので楽しく遊んだ。そして、もっと範囲を広げて遊んでみたいという願いから、はがきの数を増やして遊ばせた。すると、ポストからのはがきははんこのときに入り交じったりしてうまく遊ぶことができなかった。

T児のグループがつくった郵便局

ポストに入れる

→ 集める

→ はんこをおす

→ 仕分けする

→ くばる

1, 2, 3年 先生, 3くみ	4, 5, 6年 北校しゃ

・袋ごと集める

カナヅチのゴムばんのはんこでおす。

1の1	1の2	2の1	2の2
3の1	3の2	4の1	4の2
5の1	5の2	6の1	6の2
北校しゃ	3くみ	先生	

手にもって配る。

※袋をつける。

○ 「探検的遊び」 —— きづく活動 —— 10/13

交流の一部(仕分けの係を中心に)

C……仕分けるときに人とぶつかってしまう。

C……はんこが大きくて字がきちんと見えない。

C……しわけ台が動いてうまく入らない。略

上記のように探検的遊びの中でうまく遊べなかったことが実演をいれながら交流させると遊びの道具のことに働く人の役割や動き方や場にも目が向いていった。

③ 「創造的遊び」 —— かかわる活動 ——

T児は、仕分けをまちがわないようにするために郵便局にいてポストと仕分け台を探検してきた。

T児のグループのもっと楽しくするための探検

- ・ポストからのはがきがごちゃごちゃしてしまう。—— ポストのようすを調べる
- ・はんこがうまくつかない。—— 郵便局ではんこをみる
- ・はがきがまざってしまう。—— 配達する人を見る。

そして、ポストの口が二つに開いているのは、種類のちがうも

ポストから手紙を集めているところ



・しわけをまちがえる。郵便局を調べる。

のを最初から
分けてポスト

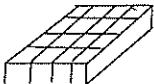
に入れてもらい、仕分けを早く間違えないようにするためだと気づき、ポストの口をたくさんにして、仕分け台を分けて作ったらいいのではないかと考えていった。郵便局（25人）、ポスト（20人）、配達人（11人）の子どもが自分たちの家の近くや下校途中に探検していった。

④ 「創造的遊び」—— あらわす活動—— 11・12/13

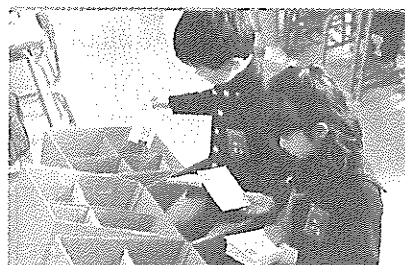
前時のかかわる活動から道具をつくりかえて、つぎのようにした。

T児のグループがつくりだした道具

ポストに入れる	→ 集める	→ はんこをおす	→ 仕分けする	→ くばる
1、2年生 3、4年生 5、6年生 北校舎先生	・袋ごと集める・ 袋を大きくする。	袋から出して並 べて、ぼうしは んこをおす。	仕分け台をななめに して、2つに分ける。	組ごとに輪ゴムをか ける。
※袋にひもをつける	※ひもをポストか ら出すときにしめ る。		※すわってする	1の1→1の2→4の3 5の3→6の3→3の2 の順で配る。 ※ぼうしをかぶってかば んをもって配る。



自分の作った
仕分け台で遊
んでいる所



自分で作った郵便靴で遊んでいる所



※ 考 察

探検的遊びの道具と創造的遊びでの道具と遊びをつくりだす過程での道具を比べてみるとその変化が分かる。道具の変化は、遊びの変化である。このように遊びを変化させていったものは、探検的遊びの中で数多くのはがきを使って遊びたいという願いからはがきのかずを増やして遊ばせ、きづく活動においてうまく遊べなかったことをグループで交流させ、そして、実演を通してうまく遊べなかったことを全体で意識させて探検をさせたからであろう。

5. 全体考察

○ かかわる—あらわす—きづくの活動が次の場に連続していったか。

あらわす活動の中で生まれてきたもっと楽しく遊びたいという願いをきづく活動において交流させることによって、探検内容を意識化し、探検対象を掴み、かかわる活動へと連続していったと道具の変化をみるといえるのではないかと考えられる。道具の変化は事象との関わりを深めていった結果であり、事象を見る目や粘り強く追求する態度が育成され、追究力の基礎が養われたと言える。

6. 研究のまとめ

○ かかわる—あらわす—きづくの活動は、子どもがより遊びを楽しくしていくための事象への探検内容に気づき、遊びを工夫していくことができる活動である。

7. 今後の課題

他の単元において特に自然事象に対する関わりを深めていく指導のしくみの究明。

○ おわりに 事象からの情報をもとにしながら、遊びをつくりだしていく子どもをめざして

国際理解の基礎に培う総合活動の指導

—— 体験を想起し生かす活動を通して ——

帰国子女教育部 丸 山 誠二郎

○ はじめに

一人ひとりが共通の課題を持って、自分の体験を想起して再構成し、友達との体験と比較しながら課題を追及していく学習過程を仕組むことによって、海外での体験を価値あるものとして再認識したり日本の文化の価値をとらえたりすることができ、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とは

国際理解とは、それぞれの国や民族は固有の文化を持っていることを知り、それらの文化の多様な価値を認めて理解するとともに、自国文化についても理解を深めていくことである。帰国子女にとっては、自分が実際に体験してきた文化の価値を再認識していくことである。

国際理解の基礎に培うとは、子どもが海外で体験してきていることをもとに学習課題を追及する中で、① 民族の違いを越えて平等な人間として尊重し合う態度。② 自国の文化・歴史・伝統に関心を持ち、その良さを理解しようとする態度。③ 外国や他民族の文化・生活様式・習慣などに関心を持ち良さを理解しようとする態度。④ 民族の違いを越えて、互いに助け合い協力しようとする態度。を身につけていくことである。

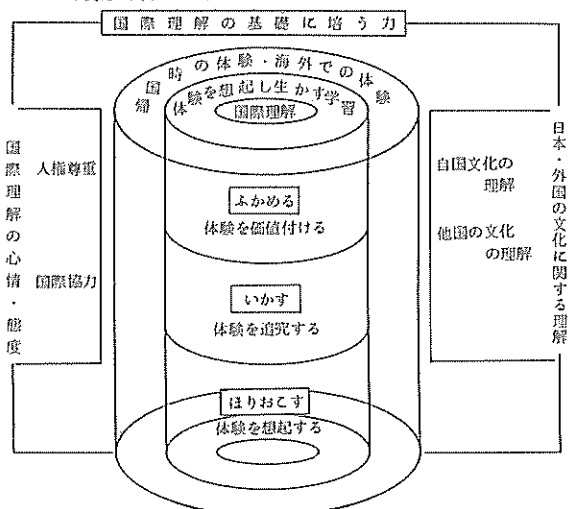
これまで帰国子女学級では、総合活動の中に国際理解の観点からの題材を位置づけ、指導を行ってきた。しかし、子どもたちが共に共通の課題を持ち、それぞれの海外体験を生かしながら追及していく活動とはならず、体験を発表し合うことになっていった。また、自国理解を進めていくための、想起させる体験の内容や題材構成のあり方が明らかになっていなかった。それは、滞在国や在外期間・滞在国でのその国の文化との接し方・帰国後の期間が様々に異なる子どもたち一人ひとりが自分の体験を生かしていける題材の構成がなされていなかったからである。そこで本年度は、海外での生活体験を生かした学習指導を通して、一人ひとりの国際理解をより一層深めるため、体験を想起する活動を活発にする単元構成を中心に研究を進めていきたい。

総合活動とは、ゆとりの時間を活用して自然・文化、勤労、健康などの観点から活動をする中で、創造性・連帯性を身につけさせるとともに、成就感を味わわせようとするものである。帰国子女学級では、総合活動の中に次の3つの観点を位置づけている。① 子どもたちの海外体験をもとに国際理解を図る。② 日本の伝統的な文化や地域の暮らしを学び自国理解を図る。③ 学習面での自分の弱点を重点的に学習し補充・適応の効率化を図る。

○ 主題の構想

めざす子ども像

- ・ 民族の違いを越えて平等な人間として尊重し合う子ども。
- ・ 外国や他民族の文化・生活様式・習慣などに関心を持ち良さを理解しようとする子ども。
- ・ 日本文化の良さを、世界の中の日本の観点でとらえている子ども。



○ 体験を想起し生かす活動を通してとは

帰国児は、他民族や異文化に直接触れ、その中で生活したという貴重な生活体験を持っている。しかし、単に見たり聞いたりしたという経験レベルであったり、一面的な見方をしていることが少なくない。過去の経験として帰国後の生活との違いを意識することもなく忘れかけようとしていることもある。場合によっては、日本での生活に空白を産んだ海外での生活・体験をマイナスとしてとらえてしまうことすら起こりうる。また一方では、長期の海外生活のために日本の文化と接触することがなく、知識や体験として日本文化への理解が充分ではない。しかし、帰国して日本の文化に触れたときの事を驚きやとまどいなどとして感じており、日本の文化を自分が住んでいた国の文化との違いとして意識している。

体験を想起し生かすとは、海外での体験や日本に帰国した時の思いを想起して再構成し、日本での体験や友だちの体験と比べながら学習課題を追究し、その意味をとらえるとともに、自分の海外体験が有益なものであったととらえなおし、認識することである。そのためには、題材構成を工夫するとともに、体験を想起し生かす学習過程とし「想起する」「生かす」「深める」の3過程を設定する。そして、それぞれの過程に次の活動を位置づける。

- ① 体験を想起する活動……海外での体験や帰国した際の体験を想起し、学習課題をつかむ。
- ② 体験を生かす活動……資料を収集して意識していない体験を調べ、自分なりの考えを組立てるとともに、相互交流して友達の体験との共通点や相違点に気づき、自分の考えを見直す。
- ③ 体験を深める活動……自分の考えを深めて学習内容をまとめるとともに、自分の海外体験を価値付ける。

2. 学習指導上の問題点

- 子どもたちの様々な体験の中から、どの様な体験を想起させ、学習の中に生かせば、共通の課題を追究していくうえで体験が生きるのか明らかになっていなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 滞在国や滞在期間の違いに関わらず共通の課題が持てる題材をとりあげ、自分の海外体験について調べ直す活動に重点を置いた単元の構成を工夫し、掘り起こす活動を十分に行わせるようにする。

- 外国の文化を理解していく学習では、子どもたちの実際の生活の中で触れてきた外国の文化（言葉、遊びなど）を取り上げて題材として構成する。

- 自国文化を理解していく学習では、子どもたちが帰国した際に共通に感じた驚きや戸惑いを取り上げるために、学習の中での体験を題材として構成する。

(2) 基本的な指導の仕組み

段階	体験を想起する (つかむ)	体験を生かす (しらべる)	体験を深める (まとめる)
外国文化理解の場合	活動と内容 ・ 海外体験の想起 ・ 活動の見通し ・ 海外体験の発表 ・ 資料の組み立て	体験を比較 ・ 体験の再構成 ・ 交流 共通点 相違点	・ 海外体験の位置付け ・ 学習内容のまとめ ・ 表現活動
外国文化理解の場合	活動と内容 ・ 滞在国での生活実態把握 ・ 写真、スライド等の提示	・ 学習形態の工夫 ・ グループ構成の工夫 ・ 滞在国の資料準備	・ 表現の仕方の個別指導 ・ モデル作品の提示
自国文化理解の場合	活動と内容 ・ 帰国時の体験の想起 ・ 活動の見通し ・ 資料の組み立て	・ 体験をもとにした日本文化の追究 ・ 交流	・ 海外の文化と比較した日本文化の価値付け ・ 学習内容のまとめ ・ 表現活動
自国文化理解の場合	活動と内容 ・ 帰国時の実態把握	・ 場の構成 外国の友だちへ日本の文化を伝える手紙	・ 両親、在外公館、現地の知人の活用

3. 指導の実際

◎ 指導事例 1 (他国理解)

(1) 題材 「3組のあいさつ辞典を作ろう」(総合活動) 4・5・6年合同

(2) 本題材における子どもの実態

○ 本学級は4年生8名、5年生8名、6年生7名、合計23名で構成されている。滞在した国別に見るとアメリカ合衆国14名、ブラジル2名、ドイツ2名、韓国2名、台湾1名、エクアドル1名、フランス1名である。滞在した国の言語習得状況は、現在も保持しているものは12名で、残りの11名は滞在国内の言語の力が落ちてきている。滞在年数は2年～11年で平均は3.7年である。

言葉については、自分が住んだ国のあいさつの言葉を知っている者22名、知らない者が1名である。具体的な生活場面でのあいさつの言葉の使われ方について知っている者14名、幾つかのあいさつの言葉は知っているが、具体的な使われかたは知らない者が8名である。あいさつの言葉に込められている気持ちや本来その言葉が持っている意味に気付いている子どもは少ない。

(3) 本題材における国際理解教育の基本的な考え方

本題材のねらいは、「どの国の人とも理解しあえるのだ」という国際協調の心情と態度を育てることである。そのために、自分が滞在国内で親しんだあいさつの言葉をその国の文化としてとらえ、その言葉の中に込められた気持ちを調べ、友達と交流する中でそれぞれの国のあいさつの言葉の中に共通に含まれているいたわりの気持ちやおもいやりの気持ちに気付かせる。さらに、どの国の人も言葉は違っても同じようにいたわりや思いやりの気持ちを持っていることを理解させ、積極的に外国の人々に関わっていこうという態度を育てたい。

また、自分の海外体験を異文化に触れた価値あるものとしてとらえ直すことができるようにしたい。具体的には、どの国のあいさつの言葉にも人々の思いやりやいたわりの気持ちが込められていることに気付き、同じ思いやりの気持ちを持っている世界の人々と理解し合い、協力していこうとする心情を育てたい。また、自分が滞在国内でその国の人々とその国の言葉で気持ちを通じあわせてきたこと、理解し合ってきたことを、自分が直接触れてきたその国の文化であるとしてとらえ、海外に滞在したために経験できた貴重な体験として再認識させたい。

(4) 目標

1. 自分が住んだ国のあいさつの言葉と、日本や友達が住んだ国の言葉の違いや共通点から、あいさつの言葉に込められているいたわりや思いやりの気持ちに気付くことができるようにする。
2. 世界の国々のあいさつには、同じようにいたわりや思いやりの気持ちが込められていることに気付き、世界の人々と理解し合い、仲よくしていこうとする心情と態度を育てる。

(5) 計画(約4時間)

1. 海外での体験を想起して活動のねらいを知り、活動の見通しを持つ。_____ 1
2. あいさつの言葉について調べ、辞典を作る。_____ 2
 - (1) 自分が住んだ国のあいさつの言葉について調べる。_____ 課外
 - (2) 調べたことをまとめる。_____ (1)
 - (3) 辞典の項目について話し合う。_____ (1)
3. 「あいさつ辞典」をまとめる。_____ 1

(6) 抽出席の選定

抽出席Ⅰ児は、アメリカ合衆国マサチューセッツ州に3年間滞在し、帰国後5か月経過している。アメリカ滞在中は現地公立学校に通学し、週に1回補習校に通っている。日本語や生活面での不応は殆ど見られないが、学習内容では社会・理科を中心に未学習部分がある。現地外国語の習得に

については、英語の会話・読み・書きとも十分できるようになって帰国している。自分の海外生活の価値のとらえかたは、外国語を習得したこと、外国に友達ができたことで、良かったととらえているが、異文化に接した事を意識してその価値をとらえるまでにはいたっていない。

(7) 子どもの反応と考察

ア 「体験を想起する」段階（1／4時）

この段階では、自分の海外体験を想起させ、学習の課題をつかみ活動の見通しを持たせる事がねらいである。そのために導入では、海外に行った当初言葉が十分に分からないとき、あいさつの言葉で気持ちが通じ合った体験や、日本で外国の人とあいさつの言葉で気持ちが通じた体験を想起させ発表させた。子どもたちは今ではもう忘れかけた、言葉が分からなかった頃の事を想起して話合った。そして、あいさつだけで気持ちが通じ合ったことに気付かせ、もっと他の国のあいさつの言葉を知ろうと、「あいさつ辞典」を作る計画を立てた。

子どもたちが想起したあいさつでの体験

T 外国に行ってまだ言葉が分からない時、あいさつで仲良くなったことや、日本で外国の人と気持ちが通じたことはありませんか。

C₁ わたしは、アメリカの学校へ行ったときことばが分からなくて黙っていたけど、勇気をだしてハローとあいさつしたら、その友達が家に遊びに来てくれて仲良くなりました。

C₂ わたしは、友達があいさつをしてくれてもおじぎだけしていたけど、グッドモーニングとあいさつしたらたくさんの友達ができました。

C₃ わたしは、ホームステイの人が来たとき、ハローナイスミーチュウとあいさつただけで仲良しになって、ジャンケンなどをして遊びました。

C₄ ぼくは、児童画展の交流会に行ったときあいさつの言葉しか知らなかったけど、韓国の小学生と友達になりました。

T もっとほかの国のあいさつの言葉も知りたいと思いますか。

C もっと知りたいです。

T では、みんなが知っている自分が住んだ国のあいさつの言葉を調べて、みんなで3組のあいさつ辞典を作りましょう。

I 児の授業後の感想

わたしは、もっとほかの国のあいさつの言葉を知りたいと思います。そうすると、わたしは、アメリカでたくさんの友達ができたようにいろいろな国の人と友達になれると思うからです。毎日のあいさつだけでなく、いろいろなあいさつの言葉が分かるといいなと思います。

あいさつ辞典作りの計画

- 自分が住んだ国の挨拶の言葉を調べてノートにまとめる。
 - ・ どんな意味か、どんな気持ちの言葉かも調べる。
- みんなが調べたあいさつの言葉をどんなに並べるか決める。
- 本にまとめる。

〔考 察〕

話し合い活動の児童の発言から分かるように、子どもたちは色々な体験を発表した。これは、あいさつが子どもたちの日常の生活場面の体験として共通なものであったからであろう。I 児の感想から分かるように、辞典づくりに意欲を持っている。また、あいさつから海外での友達のことも想起している。これは、海外での生活を想起させるのに言葉を用いた事が適切に働いたからであると考えられる。

イ 「体験を生かす段階」

この段階では、辞典づくりの計画にしたがって自分の住んだ国のあいさつの言葉を、海外での体験を生かしながら調べていく中で、自分では意識していない海外の文化に触れた体験を再認識させること。自分が調べたことをもとに友達と交流し、いろいろな国のあいさつの言葉の持つ意味について知り、その意味やそこに込められている気持ちが共通していることから、どの国の人も持っている思いやりの気持ちに気付かせることがねらいである。

① 自分の住んだ国のあいさつの言葉を調べる活動（課外）

I 児の追究後の感想

わたしは、英語はよく話せるけど、あいさつの言葉の意味はよく分かりませんでした。だから、お母さんに聞いて調べました。おはようも、こんにちはも、おやすみなさしもgoodが付いていて、「いい時を過ごして下さい」という意味があることが分かりました。さようならのsee you again も「また会おうね」というやさしい気持ちだという事が分かりました。アメリカの人はやさしい気持ちであいさつをしていたのだという事が分かりました。

I 児が調べたあいさつの言葉

あいさつの言葉	日本語で書くと・・・	ことばに込められている意味・気持ち
Good morning	おはようございます。	いい朝を過ごしてください。
Good afternoon	こんにちは。	いい午後を過ごしてください。
Good evening	こんばんは。	いい夕べを過ごしてください。
I love you	こゝろ元気がいいから	今日はどんな気分ですか
Please to meet you	あなたに会えて光栄です。	あなたに会えてよかったです。
See you later	いい一日を。	いい一日を過ごしてください。
See you later	またあとで。	あとで会えなさいです。
Good luck to you	あなたに幸運をいいます。	あなたにいいことがあはれい。
Excuse me	失礼します。	失礼していいですか。
Have fun	楽しんでください。	おはういにとびあがれい。
Happy New Year	あけましておめでとう。	お年を過ごしてください。

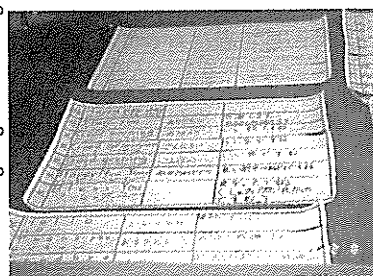
② 交流の活動（3／4時）

この活動はあいさつ辞典をどのような項目にするか話し合い、その中で自分の住んだ国のあいさつの言葉と友達が住んだ国のものとを比較させる。そして、他の国のあいさつの言葉と意味が共通している思いやりの気持ちを、どの国の人も持っている思いとしてとらえることができるようにしたい。そのために、各自が調べてきたあいさつの言葉の意味や込められた気持ちについて話し合わせる。

交流活動

- T どんな項目で辞典を作ったらいいでしょうか。
- C1 同じあいさつをいっしょにしたらいいと思います。
- T それでは、自分のノートに書いていってごらん。
(子どもたちが調べて模造紙に書いた各国のあいさつから、こんにちはとさようならを黒板に貼る)
- T それぞれの国のあいさつの言葉の意味を発表してください。
- C2 英語のグッドは良い、アフタヌーンは午後という意味です。
- C3 フランス語のボンが良い、ジュールは昼という意味です。
- C4 ポルトガルのボンが良い、ディアは昼という意味です。
- C5 中国語のニイはあなた、ハオは元気という意味です。
- T これをみてどの国にも共通していることはありませんか。
- C6 どの国のこんにちはにも「よい」という意味があります。
- C7 どの国にも、いい日ですねと言う意味があります。
- T どんきに気持ちが込められているのでしょうか。
- C8 いい日になったらいいですねという気持ちだと思います。

子どもたちが調べた各国のあいさつ



- C₉ いい一日にしてくださいという気持ちだと思います。
 T 世界のあいさつの言葉にはどんな気持ちが込められているでしょう。
 C₁₀ やさしい気持ちが込められていると思います。
 T あいさつの言葉で、世界の人は仲良くなれると思いますか。
 C₁₁ はい、そう思います。

〔考 察〕

自分の住んだ国のあいさつの言葉について調べる活動では、I 児の感想から分かるように、海外体験を生かして追究していることが分かる。そして、意識していなかった体験を再認識していることが分かる。これは、日常の生活場面の体験を取り上げたためであると考えられる。

交流場面の C₆、C₇、C₈、C₉ に見られるように、子どもたちはあいさつの言葉に込められている気持ちに気付いている。また、C₁₀、C₁₁ に見られるように、世界の人々の願いや気持ちの共通性にも気付いている。これは、自分の海外での体験と友達の体験を比較しながら交流したこと、共通点に目を向けて交流したためであると考えられる。

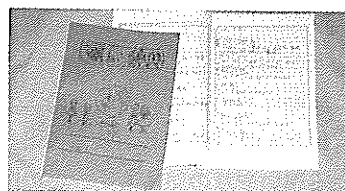
ウ 「体験を深める」段階（4／4時）

この段階は、自分の海外体験を異文化に触れた価値あるものとして、再認識させることがねらいである。そのために、あいさつ辞典を作るときに感じたことや、これからあいさつ辞典を使っていく気持ちを編集後記として作文にまとめさせた。

— I 児の作文 —

あいさつは、人の気持ちを通わせる役目をしていると思います。それは、あいさつの一つひとつにはとてもやさしい気持ちが含まれているからです。あいさつをして、わたしが初めてアメリカへ行ったときみたいにあいさつをすれば人と人の気持ちが通じ合って仲良くなれると思います。

このあいさつ辞典は、ざっとその国のあいさつを教えてくれて、その国の人々と仲良くなれるものとなって役に立つでしょう。



全体反応

- Q あいさつの言葉で世界の人々と仲良くなれると思いますか。
 A 仲良くなれる・・・100%
 理由 ・ 心が通じるから
 Q あいさつの言葉にはどんな気持ちが込められていると思いますか。
 A 相手のことを思う気持ち
 いい気持ち
 Q あなたは、外国に住んで良かったと思いますか。
 A 良かったと思う・・・100%
 理由 ・ 人の気持ちを知ったから
 ・ 多くの人と触れ合う事ができたから
 ・ ほかの人と違って、国際交流ができたから

5. 全体考察

- ① 海外体験を生かして追究する題材の設定は、有効であったか。それぞれの子どもが共通に持っているあいさつを追究の対象としたこと、自分の体験から追究したことは、自分の海外体験を価値あるものととらえさせるために有効であった。（I 児の作文、全体反応）
- ② 交流活動は有効であったか。友だちの体験と比較し共通点を見つけることは、人々の願いに気付かせる事に有効であった。しかし、相違点からその国の独自性に気付かせ深めるまでには至らなかった。（交流段階の子どもの発言、I 児の作文）

6. まとめ 海外体験を生かして追究させるには、全員に共通する体験をとりあげ、自分の体験を想起しそれをもとに交流していくように仕組むことが大切である。

7. 今後の課題 それぞれの国の文化の共通点とともに、それぞれの国の気候・風土や国民性などの独自性も追究できるような題材の構成と交流のあり方。

おわりに 課題追究に、自らの海外体験を積極的に生かそうとする子どもの姿をめざして。

◎ 指導事例 2 (自国理解)

(1) 主 題 「筆について調べよう」(総会活動) 4・5・6年合同

(2) 本題材に関しての子どもの実態

本学級は4年生9名、5年生8名、6年生6名、合計23名で構成されている。滞在した国別に見るとアメリカ合衆国13名、ブラジル2名、ドイツ2名、韓国2名、台湾1名、エクアドル1名、フランス1名、ニュージーランド1名で、滞在年数は2年～11年、平均3.7年である。

子どもたちは、海外で生活したという単なる旅行とは異なる貴重な体験を持っている。しかもそれはその国の人々と交流しながら、その国の文化や風土・民族性などを体で感じてきたものなのである。特に現地校で教育を受けた子どもには、全くその国の生活の同化し、言葉をはじめとするその国の生活習慣や文化を吸収して来ている者が多い。これらの体験から、日本や他の国の文化との共通点や相違点に気付いている子どももいる。しかし、それぞれの国が持つ文化の価値をすばらしさとしてとらえたり、その文化の奥にある人々の営みや、その国の風土・他の国の文化との結びつきをとらえたりするまでにはいたっていない。また、身の回りのいろいろなものを、自分の住んだ国のものと比べて、共通点や相違点を調べてみたりする態度も十分育っていない。

外国に住んでいるときの日本の文化についての認識はほとんどなく、「日本はどんな国」と言う質問を受けたとしてもそれに対して明確に答えることができないなどの経験をしてきている。また帰国した際には、外国との違いとして、それぞれに驚き・戸惑いを感じているようである。

(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、日本の伝統的な文化を追究することによって、日本がすばらしい文化を持っていることを知る事をねらうものである。また、追究したことから、自分が住んだ国の文化を振り返り、日本の文化と比較しながらとらえ、世界の人々の工夫について理解することができるようにするものである。具体的には、次のような事を追究していくものである。他の歴史を持つ筆記具と比較した筆の特長。筆の歴史(どの国からどのようにして伝わり、どの様に発達してきたか)。私たちの生活と結びついていること。筆に関しての人々の工夫。筆記具が文字を書くということと共に発達してきたこと。筆について追究していくことには次のような価値がある。① 筆と密接に結びついている日本の他の伝統的な文化も知ることができる。② 他の筆記具と比較して様々な特長を持つ筆の良さを、日本の伝統的な文化の価値として捕らえることができる。③ 筆記具という観点から、自分が住んだ国やその外の国の文化を追究することがたできる。④ 文字を書き記すことと共に発達した筆記具、人々の工夫について知ることができる。

(4) 目 標

- 1 自分が住んだ国や他の国の筆記具について調べたことをもとに話し合い、それぞれの国の筆記具の特長をとらえることができるようにする。
- 2 外国の筆記具と比較して、筆の良さに気付くことができるようにする。
- 3 文字を書き記すためにどの国の人も工夫をしていることを理解できるようにする。
- 4 日本及び外国の優れた伝統文化を大切にしていこうとする態度を育てる。

(5) 計 画 (約4時間)

- 1 筆について調べていくことを知り、活動の見通しを持つ。 _____ 1
- 2 筆について(の歴史や特長、人々の工夫)調べる。 _____ 1
 - (1) 筆について調べる。 _____ 課外
 - (2) 筆の歴史や特長について話し合う。 _____ (1)
- 3 自分が住んだ国や他の国の筆記具について調べる。 _____ 1

4 世界の人々の書くための工夫についてまとめる。 _____ 1

(6) 抽出児の選定

抽出児Ⅰ児は、アメリカ合衆国マサチューセッツ州に3年間滞在し、帰国後5か月経過している。アメリカ滞在中は現地公立学校に通学し、週に1回補習校に通っている。日本語や生活面での不適応は殆ど見られないが、学習内容では社会・理科を中心に未学習部分がある。現地外国語の習得については、英語の会話・読み・書きとも十分できるようになって帰国している。自分の海外生活の価値のとらえかたは、外国語を習得したこと、外国に友達ができたことで、良かったととらえているが、異文化に接した事を意識してその価値をとらえるまでにはいたっていない。

(7) 子どもの反応と考察

ア 「体験を想起する」段階（1／4時）

この段階では、自分の帰国したときの体験を想起させ、学習の課題をつかみ活動の見通しを持たせる事がねらいである。そのために導入では、外国で日本についていろいろ尋ねられた経験と日本のことを説明できなかったことを発表させた。そして、「外国にいる友達に日本の事を教えてあげよう」と話し合った。

次に、日本の何を教えてあげるか話し合い、帰国した当初習字をした時、とまどった体験や、毛筆の字を見ての感想などを想起させ発表させた。そして、日本の伝統的な筆記具である筆について調べて教えてあげようと計画をたてた。

〔初めて習字してとまどったこと〕

- ・ 太くなったり細くなったりして困った。
- ・ 墨をつけすぎると紙が破れるので困った。
- ・ 筆の持ち方が難しかった。
- ・ はねやはらいなどがあって難しかった。
- ・ 字の形がきれいにならなかった。

「筆調べ」の計画

- ・ 不思議に思っていることや分からないことをしらべる。
- ・ 自分が住んでいた国の字を書く道具について調べる。
- ・ 外国の友だちに知らせる。

〔考 察〕

子どもたちは、滞在国では経験しなかった「筆を使うこと」に直面したとき、とまどった経験を共通に持っている事が、子どもの発言の中から分かる。ペンや鉛筆でアルファベットを書いてきた子どもたちにとって、筆で日本の文字を書くことは、新しい文化に触れることになったのである。

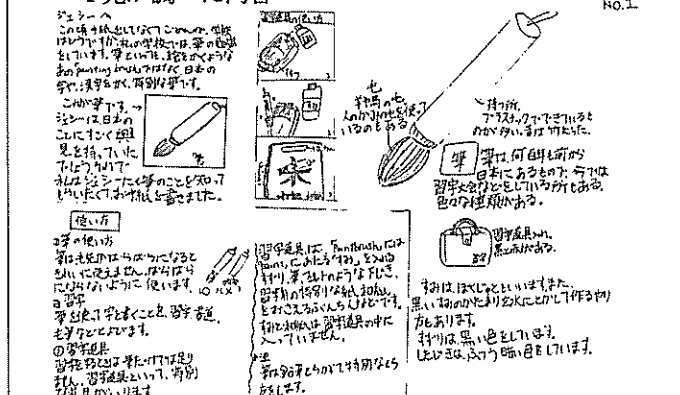
そこから生まれた疑問が筆について調べていくことの原動力になっている。

イ 「体験を生かす」段階(2/4
時)

① 筆について自分の体験をもとに調べる活動

子どもたちは、筆について自分自身が疑問に思っていることや知っていることを手紙のかたちにまとめていった。

I 児が調べた内容



② 交流する活動

子どもたちが調べてきたことをもとに、どのようなことを手紙に書いて教えてあげたらいいか話し合う活動である。その過程で、筆の日本文化としての価値をとらえさせるものである。特に、筆が現在も公式の場では生きていること、墨で書かれたものが私たちに古い歴史を教えてくれること、筆や書道は日本人の精神と結びついていることなどをとらえさせるものである。そのために、資料として平城京跡から出土した木簡の写真、学校行事の時の毛筆の立て看板などを提示し話し合わせた。

交流の様子（資料２）

子どもたちが調べてきた観点

- ・ 筆の長所・短所
- ・ 日本の字の形との関係
- ・ ふでのつくりと材料
- ・ 筆の持ち方・書き方
- ・ 筆の歴史
- ・ 筆の種類
- ・ 習字の時に使う道具
- ・ 筆の使われ方

交流の様子（資料 2）

- T この写真（木簡）からどんな事が分かりますか。
C 木は腐っても、筆で書かれた字ははっきり残っています。
C 筆で書かれた字は、昔の分からない事を教えてくれます。
C 昔の人が、私たちに知らせようと思ったと思います。
T 筆で書かれたものを見てどんな感じがしますか。
C 特別なことのような感じがします。
C 気持ちが引き締まるような感じです。
C 日本の字の形がきれいになる。
C 筆で書いた字は、本物だという感じがします。

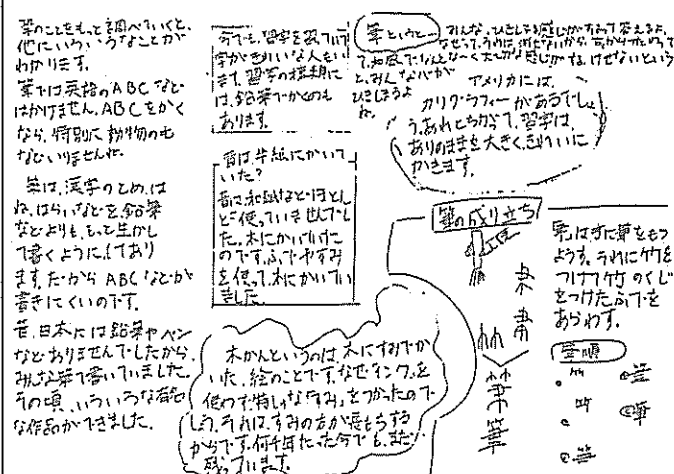
I 児の授業後の感想

わたしは、筆で書くのは、はねやばらい
などがあるめんどうだと思っていまし
た。でも、筆で書けば、日本の字である
漢字や平仮名の形がきれいに書けること
が分かりました。

それに、筆で書いた字はいつまでも消えないので、音の人が書いた物を今でも見ることが出来ます。筆は、音のことを教えてくれると思ひます。

筆で書いた字は形がきれいに書けたり大きく書けたりするばかりでなく、気持ちをはみしめてくれます。習字のときに緊張するのはそのためだと、思います。

交流後の内容の変化（資料4）



〔考 察〕

子どもたちの調べたことを見ると、自分の体験からの疑問や分かったことを自分なりにまとめていることが分かる。しかし、古い歴史を持つ筆が今日でも使われている事の理由を、文化の価値としてとらえることはできていない。資料をもとにした交流のようすからは、書かれた物がいつまでも消えないという筆・墨の特長や、筆を使うことと日本人の精神（単に文字を書くことではないこと）に気付いている。

ウ 「体験を深める」活動

日本の文化について調べたことをもとに、自分が住んだ国の文化について調べ、そのことから日本の文化の価値を再認識する活動である。筆について調べた子どもたちは、「自分が住んだ国には、伝統的な筆記具としてどんな物があるのだろう」と疑問を持ち、調べていった。

I 児が調べた合衆国の筆記具

アメリカでは、前は羽ペンとインクを使っていました。それが、万年筆などに変わっています。英語の文字を書くのには書きやすいと思います。

前からアメリカに住んでいたインディアンは筆記具を持っていません。それは、字がなかったからです。絵の具を指や木の枝につけたり、砂で絵をかいたりしていたそうです。

I 児の感想（資料4）

アメリカでは、今のようなペンができる前は羽のペンを使っていたようです。羽のペンは、インクをあまり吸い込まないので長く書けないし、ペン先がすりへるので大変だったようです。

だから、金属のペン先などの工夫をしたのだと思います。ペンでは、太さを変えたり、長く書いたりすることができません。だから、筆はすごいなあと思いました。

イギリス人やフランス人が来る前から住んでいるインディアンは、筆記具を持っていません。

それは、字を書くことをしなかったからです。筆記具は、字を書き残したいという人々の願いで発達した物だと思っています。

〔考 察〕

I 児は、自分が住んだアメリカの筆記具について調べている。そして、その内容から筆と比較して筆の特長を新たに感じ、文化の良さを深めていることが分かる。さらに、筆記具は文字とともに発達したこと、文化は人々の願いの実現として発達していったことに気付いている。

これは、調べた日本の文化と自分が住んだ国の文化を比較することによって、文化の独自性の良さを深めることができたためであると考えられる。

5 全体考察

（資料5 全体反応）

- ① 帰国後の体験を想起して追究することは有効であったか。

子どもたちが共通に持っている習字と出会ったときの体験をもとに追究させたことは、日本の文化のすばらしさに気付かせることになり有効であった。（I 児の作文、資料3、交流時の子どもの発言、資料2）

- ② 自分の住んだ国の文化と比較すること

とは、文化の中に込められた人々の願いに気付かせることに有効であったか。

子どもたちは自分が住んだ国の文化を調べ、比較することによって、日本の文化の価値を深くとらえることができた。（I 児の感想、資料4）さらに、どの国の文化も人々の努力に支えられていることに気付いた。（全体反応、資料5）

	事 前	事 後	理 由
日本の文化は優れていると思うか	65 %	100 %	日本人の心が込められている 日本独特のものである 他の国の文化を改良している 今でも伝統として残っている
世界の国の文化には共通点があるか	43 %	100 %	その国の独自なもの 昔から改良してきた 人々の気持ちが込められている 生活に密着している

6 ま と め

- 子どもの体験を生かしながら自国の文化について追究させていくためには、全員に共通する帰国時の体験をとりあげ、想起させていくことが大切である。

7 今後の課題

自国文化の価値を追究していく、題材の構成と創造的な活動の工夫。

おわりに

自分が住んだ国のよさの追究とともに、日本の文化のすばらしさを追究し続ける子どもの姿をめざして。

一人ひとりが生き生きと活動する学習指導

—— 子ども同志のかかわりの中で個が生きる活動づくり ——

特 殊 教 育 部

はじめに

一人ひとりが、明確な目的意識を持ち、友とともに活動できる喜びを味わうことの出来る活動づくりを行えば生き生きと対象に働きかける姿を引き出すことが出来る。

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指導とは
学習対象と出会った子どもたち一人ひとりが、自ら「〇〇したい」と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友とともに活動できる喜びをエネルギーとし、目的意識を持続・発展させ、対象にあきることなく働きかけともに学び合う喜びを味わうことの出来る学習のことである。

私たちは、生き生きと活動する子どもの姿を次のように捉えている。

- ① 学習対象に出会い「〇〇をしたい・〇〇をしよう」と自分のしたいことを明確にしている姿。
- ② 学習課題にそってどんな方法で、どんな順序で進めていけば良いか活動への見通しを持っている姿。
- ③ 友と楽しくかかわりながら目的意識を持続・発展させ試行錯誤を重ねて繰り返し追究している姿。
- ④ 友と一緒に活動を振り返り出来た喜びを味わって次時の学習への意欲を高めている姿。

以上のように、「生き生きと活動する子ども」は、自分のしたいことを明確に持ち友とともに学び合う中でそれを持続・発展させながら学習へ取り組んでいくのである。

一人ひとりが生き生きと活動する学習を支える要素を次の3点で捉えることができる。

- ① 自ら取り組まざるにはおれない必然性をはらんだ目的意識
- ② 友と関わりながら目的意識を持続・発展させわかるまで試行錯誤を重ねる活動
- ③ 目的意識をさらに次の学習へと発展させるための評価の具体的活動内容

以上の3つの意識なり、活動なりが柱となって「生き生きと活動する学習」は展開されていく。

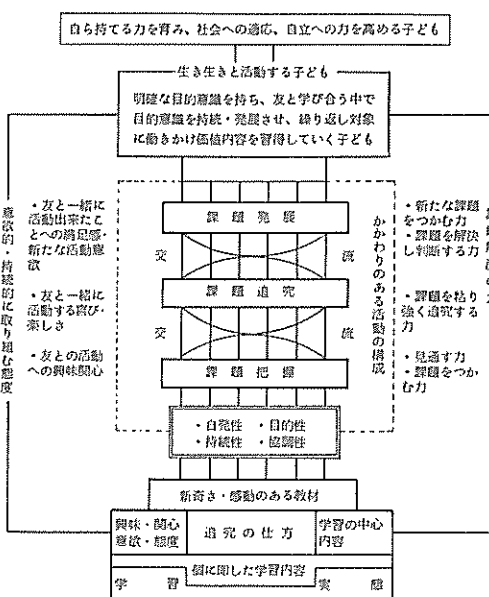
○ 子ども同志のかかわりの中で個が生きる活動づくりとは

自ら強い目的意識を持ち友との学びあいをエネルギーとし、自己の持てる力を精一杯発揮して対象への働きを旺盛にすることの出来る活動を学習過程のなかに位置付けていくことである。

つまり、集団の構成員である子ども一人ひとりが「〇〇をしよう」と自分のしたいことを明確に持ち「よしこうしてみよう・こんどはこれだ・つぎは」とお互いに援助し合ったり、協力し合ったりしながら友達と一緒に粘り強く取り組み、課題を解決していき、ともに学び合った喜びを味わう。そして、さらに新たな「したい」を生み出していく活動の連続のなかで個が生きていくのである。この活動は次の4つの特性を持つ。

- ① 自発性……学習対象と出会い、興味・関心の高まりから「〇〇しよう」という意識や態度がうかがえる。

○ 主題の構想



- ②目的性……おおよその活動の手順と方法がわかり「○○したい」と意欲的に追究していこうとする意識や態度がうかがえる。
- ③持続性……友とのかかわりをエネルギーとしながら追究活動への意欲を連続・発展させ、粘り強く対象に働きかけていこうとする意識や態度がうかがえる。
- ④協調性……友とかかわり相互交流を活発化させよりよいものにしようとする意識や態度がうかがえる。以上の4つの視点で活動を選定し、以下のように活動を構成する。

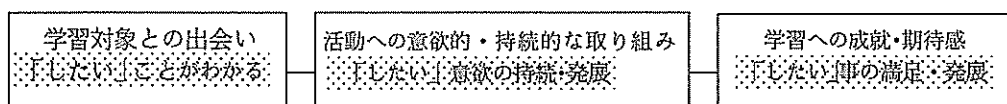
【つかむ】学習対象との感動的な出会いから、「したい」気持ちを喚起させ、共通のめあてをしっかりと持つ活動，【つくる】子どもの認識過程に沿い、友とのかかわり合いの楽しさがあり、友を必要とし繰り返しかわらざるをえな活動，【たしかめる】精一杯活動できた喜びを友と共に味わい、それをエネルギーとし新たな活動意欲を生み出す活動

3. 学習指導上の問題点

- 自ら目的意識を持ち、友とともに学び合う中で目的意識を持続・発展させ自己の持てる力を精一杯発揮して対象への働きかけを旺盛にすることの出来る活動の選定が不十分だった。
- 友とともに学ぶ喜びを味わわせ、価値内容習得をも促す活動構成と、その手立てが不十分であった。

4. 問題点解明の方途

- 友と関わりながら目的意識を持続・発展させわかるまで、出来るまで試行錯誤を重ねて活動を次の4点から工夫する。
 - 自発性…身近で親しみが持て、活動内容にも新奇性があり強い目的意識の持てるもの
 - 目的性…活動の方法がわかり、自ら取り組むことが出来るもの
 - 持続性…友とのかかわりをエネルギーとしながら繰り返し取り組むことの出来るもの
 - 協調性…お互いに援助し合ったり、協力し合ったりして友を必要とするもの
- 認識過程にそい友との関わりを促す活動を構成し学習過程に位置付け手立ての工夫をする。
 - 基本的な指導のしくみ



	動 機 (つかむ)	熟 中 (つくる)	発 展 (たしかめる)
活 動	○対象との感動的な出会いから、共通の目標と活動への見通しを持つ。	○友との学びあいエネルギーとし、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。	○友とともに活動を振り返り、達成した喜びを味わい新たな活動への意欲を持つ。
手 だ て	○目的意識・活動への見通しの持たせ方 ・日常的で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)	○自発性・目的性・持続性・協調性を持った活動 ・子どもの認識過程にそい、互いに援助し合ったり、協力し合ったりしながら学ぶ楽しさを味わえる活動の位置付け ・子どもたち一人ひとりに応じたともに目を向け、友を意識することの出来る発問・指示・援助 ・集団の発達状況・活動性などを捉えた関わりを促す集団構成	○活動の足跡を振り返らせ、新たな活動意欲を生み出す交流の在り方 ・学習の成果を発表する交流 ・目的意識を発展させる交流 ・一人ひとりへの賞賛と励まし

一人ひとりが意欲的に書くことに取り組む国語科学習指導

—— 体験を文字化する手紙づくりの活動を通して ——

特殊教育部(国語) 江 藤 肇

○ はじめに 自分の体験を書く手紙づくりの活動を、体験を想起し、手紙を書く動機を高める活動・体験を取り出し並べ、話し体験を明確にし手紙を書く活動・書き上げた手紙を友に紹介し表現を見直す活動で構成すれば意欲的に書くことに取り
○ 主題の構想
組む姿を見ることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが意欲的に書くことに取り組むとは、書き手である子どもたち一人ひとりが自ら体験したことや身近な出来事の中から話題・題材を見付け、書こうとする気持ちを喚起しながら繰り返し文字言語による表現行為を行っていくことである。

意欲的に書くことに取り組む姿を具体的には次のように捉えている。

① 感動体験に出会った子どもたちがこのことを書いて知らせたいと書くことへの目的意識と動機を高めている姿。

② 自ら「書きたい」ことを選び出し行動の順序などを考え体験を整理している姿。

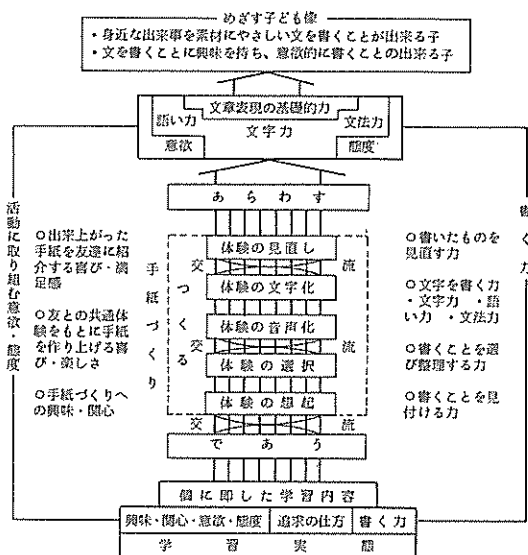
③ 「書きたい」ことをもとに残存イメージを十分使いながら繰り返し文字記号を再生し、正確に書記している姿。

④ 書きあげた文を自ら、意欲的に読み返している姿。などである。

ところが、梅組の子どもたちの書くことに取り組む姿を見てみると、どの子もある程度書くための基礎的力(文字力[文字を正しく再生する力・文字を正確に書記する力]・語い力・文法力など)が育ってきたことで文字を書くことへの興味・関心が高まり不十分ではあるが語句や文を書こうとする姿が見られるようになってきた。とは言ってもまだまだ弱々しいものであり自分の意のままに文字力を駆使するところまでには至っていない。加えて何を書くかという取材・選材が不十分なことや、体験したことを具体的に思い出すことが難しいなどの理由でせっかく持った書くことへの意欲も長続きしない。

そこで、本研究では、子どもたちの書くことへの意欲的な姿を引き出し、書くことの喜びを味わわせることをねらいとし、文字を書くことへの必然性と意欲が高められる言語活動の場として「お手紙づくり」を学習の中へ取り入れていきたい。その過程で、①書きたいことを見付ける力②書くことを選び・整理する力③まとまりのある文を書く力④書いたものを見直す習慣⑤文字力・語い力・文法力等の書くための基礎的力⑥自ら書こうとする意欲・態度等の文章表現の基礎的力も育っていくと考えられる。このことは、子どもたちの意思や情報交換する力、思考力などを育てることとなり一人ひとりが生活に主体的に取り組むことができるといった点で価値がある。

○ 体験を文字化する手紙づくりの活動とは、子どもたちが、自分の生活の中の印象深い体験の中から身近な人に知らせようと、知らせたい体験を選び、整理し、意欲的に文字化していくことである。手紙づくりの価値を次のように考える。



- ① 手紙は、相手との意思の交流をめざすものであり、相手を常に意識することが出来ることからこのことを知らせようと書く目的と意識が持続・発展していく。
- ② 手紙には人と交わる楽しさがあり、自分の伝えたいことが伝わるという喜びを味わうことが出来る。そのことが書く意欲の発動となる。
- ③ 手紙づくりの活動が、「書くことを見付ける。」「書くことを構想・構成する。」「文字を綴る。」「書いたものをみなおす。」という文字言語での表現過程に一致しており、取材力・構想力・記述力などを高めることが出来る。
- ④ 音声で、動きで、文字でと多様な表現活動を繰り返すことでことばの意味を明確にしたり語いを増やしたりすることができ、ことばの力をつけることができる。
- ⑤ 子どもたちの多くが、手紙をもらったり出したりした経験があり、活動への見通しを持って自ら取り組むことができる。
- ⑥ 友とかかわり合って書くことを見付けたり、書いたものを交流してよりよいものにしたりする場があり、学びあいの楽しさを味わうことが出来る。

このような価値を持った手紙づくりの活動を具体的には以下に述べるように構成し学習過程の【つくる】段階に位置付ける。

【であう】手紙づくりのための楽しい共通体験との出会いの活動

【つくる】共通体験をもとに書くことをみつけ、手紙づくりに取り組む活動

- (1) 「つかむ」共通体験を想起し、知らせる相手を明確に持ち、手紙を書く動機を高める活動
- (2) 「つくる」自分の体験を取り出し話し、友と交流しながら体験を明確にし記述する活動
- (3) 「みなおす」書き上げた手紙を友達に紹介し、表現を見直す活動

【あじわう】書き上げた手紙を見直して、ポストに投函し、返事を持つ活動

2. 学習指導上の問題点

- ① 子どもたち一人ひとりが書くことへの目的と意欲を高め文字言語での表現に自ら取り組むための活動の選定が不十分であった。
- ② 子どもたち一人ひとりが、自分の体験を意欲的に文字化することに取り組んでいく活動の構成と、その手立てが不十分であった。

3. 問題点説明の方途

- ① 子どもたち一人ひとりが書くことへの目的意識と意欲を高めながら文字言語で表現していくことのできるお手紙づくりの活動を学習に取り入れる。
- ② 子どもたち一人ひとりが、自分の体験を意欲的に文字化することに取り組んでいくためのお手紙づくりの活動を子どもたちの文字言語による表現過程と書く意欲の持続・発展という観点から以下のように構成し、学習過程に位置付け、手立ての工夫をする。

○ 基本的指導のしくみ

活動	であう	つくる	あはらす
活動	○共通体験を持つ。	○共通体験をもとにお手紙づくりをする。	○出来上がったお手紙を見なおしポストへ投函する。
活動	つかむ	つくる	みなおす
	○共通体験を想起し、お手紙づくりのめあてをつかむ。 ①共通体験したことをテレビで見る。 ②手紙づくりの目当てをつかむ。 ③お手紙づくりの手順と方法を知る。	○共通体験をもとにお手紙を作る。 ○共通体験の中から書くための材料を選びだし並べる。①共通体験をとった写真の中から自分の体験を取り出す。 ②取り出した写真を並べる。	○選んだ共通体験を話し動作化する。 ①写真をみながら共通体験を話す。 ②動作化をする。 ③動作化して話す。
活動	(体験の想起)	(体験の音声化)	(体験の文字化)
	・共通体験を録画したビデオ(行動の順序に沿って編集) ・手紙を入れる封筒の提示 ・体験を想起する交流の場 ・手紙をだす相手の明確化 ・模範物	・体験の写真 ・体験を随かにする友との交流の場(自分が動き話す)(友の動きを見て話す) ・体験を随かにする指示・援助・マイクロホン	・体験の写真 AG: 語句ガード・視写 BG: 切り離した文カード・視写 C・DG: 文字表・順序を意識させることば(はじめに等)
てだて	(体験の見直し)		
てだて	・出来上がった便箋 ・友に目をむける指示・援助 ・友との交流の場 ・お手紙の書誌 ・写真と文の対応付け ・友に目をむける指示・援助		

5 指導の実際と結果の考察（題材「動物園に行ったこと」—— 思い出して書こう —— を中心に）

(1) 指導に当たって 本題材は、子どもたちが直接体験した伊都の里での動物たちとの遊びのことをよく思い出してお家の人に知らせようとお手紙を書く活動に取り組む中で、書くことに対する意欲的な姿を具現化しようというものである。合わせて文章表現の基礎的な力もねらう。

	文字力・語い力・文法力・興味関心	書くことの段階
Y児	平仮名50文字読める。書ける文字、平仮名清音30文字程度。家庭生活話し、大理解できる。粗大な動きを表す動詞は身についている。書くことに興味関心を持つ。助詞の使い方、不十分。	簡単な語句を書く段階。読めるようになった文字・語句を覚えて正しく書く。
B G I Q38		
S児	平仮名71文字は読める。書ける文字平仮名清音47文字程度。家庭生活話し、理解できる。粗大な動きを表す動詞は身についている。細かい動き誤りが多い。書くこと消極的。助詞の使い方、不十分。	短い文を書く段階。基本文型にそった簡単な文を書く。主・述の関係不十分
C G I Q44		

（表1 子どもの実態）

① 子どもの実態 文字に興味・関心を持ち正しくなぞり書きをしたり、視写したりする段階の子から、簡単な文の構造がわかり主・述の関係を捉え助詞を使って文を書く段階の子まで幅広い。

② お手紙づくりについて 子どもたちは、手紙をだしたり、もらったりした経験を持つ。自分の体験を書いて知らせるお手紙づくりの活動を学習に取り入れれば、書くことに対する目的と必然性が生まれ、自ら書こうとする意欲が引き出せる。また、お手紙づくりの活動が文字言語での表現過程に一致しており文章表現の基礎的な力も育てることが出来る。さらには、友と関わっていくことを見付けたり、書いたものをよりよいものにしたりする場があり学びあいの楽しさを味わうことが出来る。

③ 題材の価値 伊都の里での動物たちとの出会いは子どもたちに感動をもたらし、このことを知らせたいと表現意欲が高まる。感動を伴った体験であり一人ひとりの心に深く印象として残り書くことを具体的に想起しやすい。動物との関わりあいから多様な行動が生まれ、書く材料が増える。伊都の里に行くこと自体が順序性のある時間軸で流れている出来事であり、時間軸にそってしたことの順序を追って書くことで出来事の進展が記されまとまりのある文を書くことが出来る。

(2) 指導目標

- ① 伊都の里での動物たちとの触れ合い遊びの体験を、よく思い出して人にわかるような簡単な文で書き表すことができる。
- ② 文字を正しく丁寧に書くことができる。
- ③ 自分の書いたものを口形・発音に気をつけながら読み返すことができる。
- ④ 自分の体験をよく思い出し、進んで手紙に書き表すことができる。

(3) 指導内容と計画

②指導内容

①指導計画（約5時間）

- 1.伊都の里で楽しく遊ぶ。— 2時間
- 2.体験を手紙に書く。—— 1時間
- ①伊都の里に行ったことを想起・再認する。
- ②伊都の里での体験を選び出す。
- ③伊都の里での体験を話し、動作化する。
- ④伊都の里での体験を書く。
- ⑤お手紙を紹介し、見なおす。

- 3.手紙を見直しポストに投函する。— 2時間

6 伊都の里での体験を手紙に書く活動における子供達の取り組みの実際と考察（3/5時をつくる段階を中心に）

	字を書く	語や文章を書く
II	2.関心のある文字の視写する。 ・いろいろな種類の文字がかけられる。	
III	3.簡単な文字を空で書く。 ・身近な生活で触れる文字がかけられる。	4.短い文を書こうとする。 ・口頭作文などで文を作ることに慣れ簡単な基本文型を書く事ができる。
IV	4.大体の平仮名が書けるようになる。 ・読めるようになった文字、語句を覚えて書く。（作りの簡単な清音中心） ①平仮名の大部分を書く。 ②簡単な語句を書く。	①基本文型に添って簡単な文を作る。 ②言葉や文字を聞いたり視たりして簡単な文に書く。 ③自分の体験を簡単な文に書く。
V	5.生活に必要な文字が書けるようになり、句読点、音、発音、長音等の表記が出来るようになる。	5.簡単な文の構造がわかり助詞の使い方に慣れ正しい表記法で書く。

- (1) 伊都の里での体験を想起し手紙を書く動機を高める子供達の姿。T・教師 S・S児 Y・Y児（であう）

学習過程	S児の反応 (CG)	Y児の反応 (BG)
1.伊都の里の体験を想起し手紙づくりの目当てをつかむ。	T ₁ 水曜日遠足に行ったね。 S ₁ 動物園行った。T ₂ どんな動物がいた。S ₂ すかさず鶏という。T ₃ 馬・山羊・鶏・兎の順で半具体物を提示 S ₄ 山羊の動作をしてめーといいながら山羊さんと言う。次々と動物の名前を言う。S ₅ 兎さん可愛いとつぶやく。T ₄ テレビを見ようかね。S ₆ 身を乗り出して画面に見入る。N児と呟く。T ₅ 何してるの。馬が出てくる場面。S ₇ 兎に何をあげている場面うさぎと言う。T ₆ 何してるの。兎さんに……S ₈ 兎さんに人参食べました。と言う。～略～ T ₇ S児の手紙を提示 S ₉ わたしわたしと手紙を見て自分を指さす。手紙をじっと見ているTに見せにくる。T ₈ 皆お手紙かけるかな。S ₁₀ うんとうなづく。T ₉ 誰にお手紙書く。S ₁₀ 母さんときっぱりいう。	T ₁ どんな動物がいた。 Y ₁ うま Y ₂ 山羊さん Y ₃ うさぎさんにここにこして動物を見ている。～略～ T ₂ テレビを見ようかね Y ₄ 何してるのかな。(馬が出てくる場面) Y ₅ うま T ₄ 何してるの。Y ₆ にんにくにここにこして言う。 T ₅ 手紙の提示お手紙皆にきているよ。はいYくん Y ₇ 手紙を受け取り開いてみている。T ₆ 誰にお手紙書く。Y ₈ お母さんとはっきりという。
①半具体物提示		
②VTR視聴		
③手紙の提示		



(考察)

伊都の里での楽しい体験を手紙に書いて知らせようという動機を高めるために友と体験を想起する場を作り動物の模擬物提示・時間軸に添ったVTR視聴・母親の手紙を示し話し合いを行った。S児は、提示する模擬物にS₂・S₃・S₄の反応を示した。Y児も(Y₁・Y₂・Y₃)の反応を示した。VTR視聴でも(S₆・Y₄・S₇・Y₅・Y₇)意欲的に体験を話す姿が見れる。

る。VTR視聴後母親からの手紙を個に渡した。手紙をじっと見たりY₁ 私、私と喜ぶ姿が見られる。お母さんに手紙を書くと言う目的意識を持つことが出来た。S₁₀・Y₈ 子どもたちは伊都の里での体験から手紙に書くことを見付け書こうという動機を高めた。体験を想起する場でVTR・模擬物・手紙を使った話し合いが有効だった。

(2) 伊都の里での体験をもとに手紙づくりに取り組む姿

ア 伊都の里での体験を選び出し、書くことを整理している子どもたちの姿

(考察) 伊都の里での

学習過程	S児の反応 (CG)	Y児の反応 (BG)
2.動物園での遊びの中からお手紙に書く体験を選び出し並べる。	T ₁ お知らせしたい写真を3枚だけ選んでください。 S ₁ 写真をじーっと見てこれといって山羊に餌をあげている写真を選ぶ。 S ₂ これといって馬に人参をあげている写真を選ぶ。 S ₃ 最後にアヒルに餌をあげている写真をこれにしようを選ぶ。 T ₂ Sちゃん選んだ。 S ₄ うんうんとうなづく。	T ₁ 知らせたい写真を3枚だけ選んで下さい。 Y ₁ はいと言って写真をよく見て次々と体験の写真を取り出す。 Y ₂ 馬に餌をあげる写真を選ぶ。 Y ₃ 馬に乗っている写真を選ぶ。 Y ₄ 山羊に餌をあげている写真を選ぶ。選んだと呟く。
体験の選択		
①写真を選ぶ		
②写真を並べる		

体験の中から手紙に書く事を選び印象の深い順に並べていくことが出来た。(S₁～S₃・Y₂～Y₄)これは前段階のVTR視聴・模擬物を使った友との話し合いでしたことが明確になったからと考えられる。「これにしよう」とは

きりと体験を意識し自ら写真を選んでいるS児の姿からもわかる。さらに自分と動物との関わりをアップで取った写真を手掛かりに選ばせた事も体験を想起させる上で有効であった。しかし、CGの目標であった行動の順に並べることは不十分だった。体験が強烈だった為に、印象の深い順から並べていったようだ。もっと順序を意識させる工夫が必要だった。

イ 伊都の里での動物たちとの触れ合い遊びを話し、書く材料を作っている子供達の姿



(考 察) 写真をもとになにをどうしたと意欲的に体験を話す姿が見られた (S₁ ~ S₄・Y₂ ~ Y₇) 体験の想起が生きていたこと、体験を動作化で (S) 再現し話すという交流の

学習過程	S児の反応 (CG)	Y児の反応 (BG)
2. 動物園での体験を話し、動作化しながら書くことを明確化する。	T, 自分の選んだ写真についてお話ししてもらいます。 S, 話し始める (山羊に餌の写真) やぎにえさをやりました。T, どんなふうにしたの。S, キャベツを持ってきて山羊に餌をあげる動作をする。T, H君何してるの動作をしているS児のすがたをさす。H児, うさぎに・T, 山羊に…H児, やぎににんじんをあげました。～略～ T, そしてこれば、(あひるに餌の写真) S, あひるT, あひるさんに S, えさをあげました。S, 友達ながら動作をする。お話し終わる。S, 友達の動作化を見る。T, Sさん、H君何してるの。S, おうまさんによしよしなでました。T, Sさん、Mさん何してるかな。S, Mちゃんがにんじんをあげました。友達の動きをよく見て意欲的に話す。	T, Y君何してるのS児の動作化を指しながら尋ねる。 Y, にわとりを T, あひるさん Y, あひるさんにえさをあげました。 T, Y君お話ししたかな。Y, まだ(一番最後に話す) Y, (馬に餌の写真) おうまさんににんじんにあげました。動作をする。 Y, (馬に乗る写真) おうまさんにのりました。動作をする。 Y, (山羊に餌の写真) お馬さんが人參あげました。T, あれ、馬 Y, やぎさんがにんじんあげました。と言い換える。

場を設けたことが効果的だった。体験の交流により自分にとっては、したことが明確になり、聞く側にとっては、話しの内容が映像化され体験をつかみ易かったと考えられる。また、共通体験をしているので友達の話しを聞くことにより自分の話しを作り出すことが出来た。Y児は、最後に体験を発表した子であるがY₂ ~ Y₇ の反応のように助詞の使い方に誤りはあるが「何をどうした」と文を整え3語文程度で話している。友達の動き、話しを見聞きしたことで自分の体験と話が結びつけ易かった為だと考える。言葉で習得・保持していた体験を自ら、話し言葉で再生し書く材料を作っていた。

ウ 伊都の里での動物たちとの触れ合い遊びの体験を意欲的に文字化する子供達の姿

学習過程	S児の反応 (CG)	Y児の反応 (BG)
3. 伊都の里での体験をもとに手紙を書く。	T, 自分でお手紙を書いてごらん。S, (山羊餌の写真) 便箋に向かい書き始める。「やぎえさ」と繰り返し音声化しながら書き進める。「やぎ」「やぎ えさ」をと平仮名表を見ながら書いていく。「やぎがえさをたべた」とかく。S, 2枚目を書く(馬に餌の写真) 写真を見ながら「おうまさんににんじん」と音声化を繰り返しながら書いていく。「おんまににんじん」と書いて「ん」を消し途中で書くのをやめる。～略～ T, Tが机間巡視する。なんて書いてるの。S, 「おんま・おうまににんじんを」と書いたものを読む。 T, どうしたの S, 「あげました」と話す。T, うんあげましたね。S, 「あげました」と1字1字音声化しながら書き加える。「書いた」と言う。お母さんからの手紙を声に出し何度も読み返す。 T, 何て書いてあるの S, 「おうまににんじんをあげました」と読む。T, 読み返して(あひるに餌の写真) S, 「あひる えさ」と書いている文を「あひるえさをあげました」と述語を加えて読む。「あげました」と書き加える。「あひるえさをあげました。」と読む。 S 再度母親の手紙を大きな声で読む。	T, 自分でお手紙を書いてごらん。Y, 文カードを操作しはじめる。(馬に餌の写真) うまにのカードを取って置く。カードを見て考えている。述語を捜す。のりましたを取っておいてみる。じっとカードを見て次になでましたのカードを置く。カードを見て考えている。あげましたのカードを取って貼る。「うまにあげました。」と文を作る。 Y, (馬に乗っている写真) うまをのカードを選んで貼る。 次に、素早くのりましたのカードを選び貼る。「うまをのりました。」と作る。～略～全文作り上げ正確に視写する。



(考 察) 個に応じた力で持続的に伊都の里での動物との触れ合いを文字化して行く姿が見られた。(S₁ S₂ Y₁ Y₂)

自分の体験をしっかり想起させ話す・動作化を繰り返させたこと、個に応じて平仮名表や語句カードを準備したことが効果的であった。S児は、

繰り返し体験を話しながら聴覚残存イメージを使い自分で文を書いていったが、音声と文字がうまく結びつかず誤字、脱字も多い（S₂）しかし、Tの助言で繰り返し書いたものを読む中で自ら誤りに気づく姿も見られた。（S₁）自分の体験を言葉化したことが効果的に働いたと思われる。Y児も体験の内容を明確に言葉化したことによって、深く思考し「何をどうした」と語句カードをつなげ文を作っていた。（Y₁）しかし、助詞の使い方には誤りが多い。母親へ手紙を出すという意識は持続できたと思う。繰り返し母親の手紙を読み返す姿が見られた。前学習体験が生きていた。

3. 自分の書いた文を読み、体験と文の結び付きを確かめる子供達の姿（手紙を友達に紹介する姿）

学習課程	S児の反応（CG）	Y児の反応（AG）
1. 出来上がった手紙を友達に紹介する。 体験の見直し ① 手紙を読む。 ② 写真と文の結び付きを確かめる。	T: お手紙を読んでもくれる人。S ₁ : はいと言って自分から手を挙げる。S ₂ : 「やぎさんえさをたべました。」・「おうまににんじんあげました。」・「あひるにえさをあげました。」T: いいかな S ₁ : いいよ T: あってるね S ₁ : H児の読んだのを聞いて「だめ」馬に乗りましたという。	T: お手紙を読んでもくれる人。 Y ₁ : はいと自ら手をあげる。 Y ₂ : 「うまにあげました。」 T: 何を挙げたのかな Y ₂ : 「にんじんをいれるとよかったね Y ₁ : 「うまをのりしました。」 Y ₁ : 「えさをあげました。」と読む。



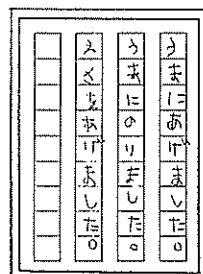
（考 察）自分の書いた手紙を友達に紹介しよう

うと自ら積極的に手を挙げ（S₁・Y₁）読もうとする姿が見られた。S児は、友達の手紙もよく聞き写真と文の結び付きを見直そうとする姿が見られた。お母さんに知らせる手紙ということで自分の書いたものの紹介にも意欲的な姿が見られた。しかし、写真と文の結び付きを自ら見直すという点は難しい部分がある。教師の効果的な仲立ちが必要である。

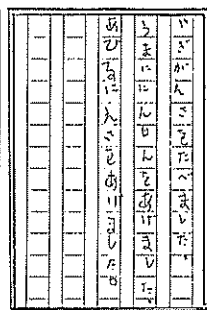
7. 全体考察

(1) 体験を文字化する手紙づくりについて

伊都の里での動物との触れ合い遊びのことを知らせようと意欲的にお手紙づくりに取り組んでいった。手紙は意思交流を目指すものであり、常に相手を意識することが出来ることから書くことに対する目的と意識が連続・発展していったと考えられる。出来上がった作品は、右の表のようにである。手紙づくりは、体験を文字化することの意欲化を図る。



（出来上がった手紙



Y児）（出来上がった手紙

意欲的に手紙づくりに取り組む姿 表①

	で あ う	つ く る	み な お す
活動	○体験を想起し手紙を書く動機を高める活動 体験の想起→	体験を取り出し並べ、話し手紙を書く活動 体験の選択→体験の音声化→体験の文字化	○書いた手紙を友に紹介し表現を見直す活動 →体験の見直し
意欲的な姿	○VTRを見ながら伊都の里での体験を想起し自ら話していた。 ○もらった手紙を繰り返し読み、お母さんに知らせようという姿が見られた。	○自分の書きたい体験をこれにしようとして自ら早く選びだした。○自分の体験を3語文程度で自ら積極的に話し、動作しながら交流した話すという姿が見られた。意欲的に話し手紙に書く材料を作っていた。○体験を想起しながら繰り返し音声化し文字と音声を結びつけていく姿が見られた。○手紙を繰り返し読んでいる姿を見た。	○母親に渡す喜びから自ら積極的に手紙を友達に紹介する姿が見られた。○友達の手紙もよく聞き文と体験の結びつきを見直す姿も見られた。
書く力	○書くことを見付けられる力 ○書くこととする意欲態度	○書くことを選び整理する力 ○書くことを話し作る力 ○文字を書く力（文字を再生する力・正確に書記する力・語彙・文法力）	○書いたものを見直す力

(2) 手紙づくりの活動構成について
手紙づくりを書く意欲の持続・発展、文字言語による表現過程という観点から3活動で構成したことは、書くことに対する意欲的な姿を具現化すると共に文章表現の基礎的力を育てる上で効果的であった。動物と遊んだことをお母さんに知らせようと自分たちの体験を想起し、残存イメージをもとに文字を再生して行き文を書いていくことが出来た。（表1）

(3) 友とのかかわりについて 共通体験の場を書くことの素材として取り入れたことにより、共通の学習の場が設定でき学び合いの中で書く材料を作り確かにして行く事が出来た。どの子も手紙が書けた。

8. 今後の課題 自ら表現を見直す活動の工夫

おわりに 一人ひとりの子どもが自分の体験を意欲的に書く姿を求めて

一人ひとりの意欲的な取り組みをめざす生活単元学習指導

—— 「つくってあそぶ」活動を通して ——

特殊教育部（生活単元） 江口 良夫

○ はじめに つくって遊ぶ活動を、遊びへの動機を高める「つかむ」活動・自由に作り、見せ合って遊ぶ「つくってあそぶ」活動・新たに付け加えて遊ぶなどの「つくりかえてあそぶ」活動・作って遊んだことを「ふりかえる」活動で構成すれば、自発的に遊びを持続・発展させていく子どもの姿が見いだされる。

1. 主題の意味と重要性

○ 意欲的な取り組みをめざすとは

生活経験の乏しい子どもたち一人ひとりが身の回りの人や物、事象に対して、自らそれらに近づき、活動への動機を高めながら繰り返し働き掛けていくことである。その中で活動の喜びを味わい興味・関心を拡大・深化させていくことができるようにすることである。意欲的に取り組む姿を具体的には、次のように考える。

- ① 素材や活動に興味・関心をいだき活動の動機を高め目的を持って自発的に取り組もうとしている姿
- ② 素材や活動に繰り返し働き掛け、仲間と遊びの場を共有したり、物や教師を仲立ちとして仲間とのかかわりを楽しんだりして、活動の場や仲間を広げている姿
- ③ 活動を喜び合い成就感を味わいながら、次の活動への興味・関心を高めている姿、などである。

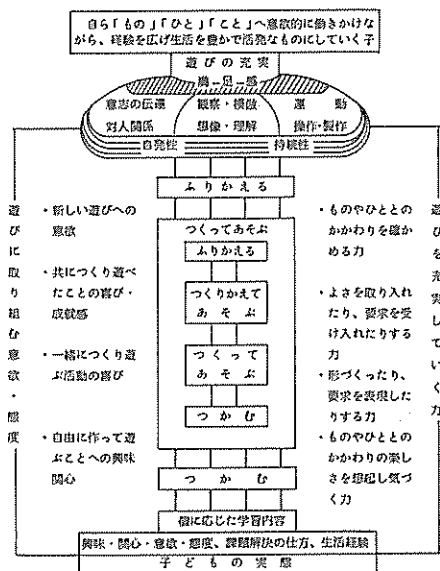
ところが、低学年ふじ組の子どもたちの物への取り組みを見ていると、使いなれた「もの」やしなれた「こと」については、集中し持続的にかかわっている。しかし、身近な「もの」への関心を広げ、自ら活動に取り入れたり、作りだしたりしている姿は少ない。このところを低学年ふじ組の子どもたちにとっても最も大きな課題である遊びの場面であると、砂場での遊びに熱中している遊具や遊び方が毎回同じであるなど、自らいろいろな道具を取り込んで遊ぶなどの発展性が見られない。殆どの子どもが一人遊びか平行遊びに止まっており、遊びの充足感が十分に体験されていない。遊びを持続発展させていくためには活動への興味関心をもち動機を高める題材や活動の選定および活動を持続発展させる活動構成の工夫と手だてが必要である。

そこで、本研究では、意欲的な遊びへの取り組みを引き出すことをねらいとして、物や人への興味関心を喚起し、拡大・深化させ、意欲的に活動できる場として「つくってあそぶ」活動を学習に取り入れ、その活動構成のありかたと手だてを工夫していく。更に、この活動を通して、① 自発的・持続的な態度を基盤として、② 人とのかかわりあう力、③ 見たり模倣したりする力、④ 物を使ったり作ったりする力、などを育てていき、活動への、⑤ 満足感・成就感を味わわせていきたい。このことは、子どもが自ら「もの」「ひと」「こと」へ意欲的に働き掛けながら、経験を広げ生活を豊かで活発なものにしていく上で価値がある。

○ 「つくってあそぶ」活動とは

子どもが物を使って遊ぶ中で起こるもっと楽しく遊びたいという欲求を基盤に、物を組み合わせたりつないだりして作ったり、作りかえたりして遊びながら、必要な遊びの道具や場を自ら作っていく活動のことである。「つくってあそぶ」活動の価値を次のように考える。① 自ら作ったもので遊び、

○ 主題の構想



遊びながら作りかえていくので活動目的がとらえやすく、小刻みに達成感や満足感を味わえる。このことは、「目的意識を高め、活動の自発性、持続性および模倣したり工夫したりすることを促す。②自分および自分たちで作ったもので友達と一緒に遊ぶ楽しさが得られ、相手意識、意志の伝達、交遊の広がりなどを促す。③物に触れたり、物を使ったり作ったりすること、および、遊びがもつ諸技能に慣れさせたり高めたりする、などの特徴をもつ。このことは、身近なものやひとに自発的に働き掛けて生活する意欲的な態度や技能を高める上で意義がある。指導にあたっては、つくってあそぶ活動を学習過程の「つくってあそぶ」段階に位置づけ、以下のように構成し、構想する。

- ① つかむ段階：ものに会い、自由に遊ぶことで、作って遊ぶ活動への動機とめあてをつかむ活動
- ② つくってあそぶ段階：作りながら遊び、遊びながら作る、つくりかえて遊ぶ活動に取り組む活動
 - (ア) つかむ活動の場：活動の場に出会い作る物・遊ぶことをイメージする、活動を想起し活動への動機を高める、めあてと大まかな見通しを持つ活動で構成する。
 - (イ) つくってあそぶ活動の場：活動の場を確認し、必要な物を運び《自由に作りながら遊ぶ活動》作った物を《見せ合って遊ぶ活動》で構成する。
 - (ウ) つくりかえてあそぶ活動の場：自分もしくは他児の作ったものに付け加える、つなげるなどして《つくりかえてあそぶ活動》で構成する。
 - (エ) ふりかえる活動の場：作ったものを見せ合い、楽しかったことを再現して、活動を振り返り、喜びを共感し合う、次の活動への期待をもつ活動で構成する。
- ③ ふりかえる段階：作って遊んだことを振り返り、発表し合って学習をまとめる活動

2. 学習指導上の問題点

- ① 活動の動機を高め、持続・発展を促し、仲間と楽しく遊ぶことができる活動の選定と活動の構成が十分でなかった。そのために、遊びが長続きしなかったり、広がらなかったりして新しい活動への意欲的な取り組みが現れにくかった。

3. 問題点解明の方途

- ① 下記のような条件をもち、「もの」「ひと」「こと」への取り組みを意欲的にする活動として、段ボール箱でつくってあそぶ活動を取り入れる。①親しみのある材料で作る方や作り直しが簡単であるもの ②作ったものでかわりあって楽しく遊ぶことができるもの ③繰り返し取り組めるもの ④全身的に活動できるもの など
- ② つくってあそぶ活動の持続・発展を促し、友とかかわる力、見たり模倣したりする力、物を使ったり作ったりする力などを身につけていくために学習過程の「つくってあそぶ」段階に「つくってあそぶ」「つくりかえてあそぶ」活動の場を設定し、《つくってあそぶ》《みせあてあそぶ》《つくりかえてあそぶ》の3活動を中心に構成し、各活動の中で個に応じて活動を促す手だてを下記のように構じる。

○ 基本的な学習指導のしくみ

	つかむ	つくってあそぶ	つくりかえてあそぶ	ふりかえる
活動	① 作るもの遊ぶことをイメージする。 ② 前時活動を想起し、活動の動機を高める。 ③ めあてとおおまかな見通しをもつ	① 自由に遊ぶ ・作る→遊ぶ→作る ② 作った物を見せ合って遊ぶ ・見せ合う→共通の場で遊ぶ ○ 活動の場の確保と多量の同様な素材提示	① 作りかえて遊ぶ ・付け加える・他の物とつなぐ ・作りかえる→遊ぶ→更に作りかえる ・共通の場で小集団で遊ぶ	① 作り上げた物を見せ合い、楽しかったことを再現し、活動を振り返る ・再現→活動の振り返り→喜びの共感 ② 次時活動へ期待をもつ
手だて	○ 活動の想起およびモデルの提示 ・VTR視聴 ・模型での操作、絵図の提示と説明 ・モデル演示（試しの遊び）	○ 遊びを広げる素材の少量提示 ○ 見せ合い、一緒に遊ぶ場の設定 ◎ 個に応じた製作及び遊びへの援助 ・教師と一緒に～ヒント・モデルで	○ 遊びを広げる素材の多量提示 ○ 作り方や遊び方の紹介・演示 ○ 付け加えやつなぎを促す動作・発言 ・模倣を促す～工夫を促す ◎ 個に応じた製作及び遊びへの援助	○ 現活動の場の設定 ○ 感情や行動の言語化・明確化 ○ 喜びの共感、励まし、賞賛 ○ 期待を促す動作・発言

4. 学習指導の実践と考察（単元「つくってあそぼう」～トンネルあそび～）

(1) 指導の意図と考え方

○ふじ組の子どもたちの実態〔表1〕

- 本単元は、段ボール箱をつないで遊ぶ「トンネルあそび」に楽しく取り組ませる。この中で、個の発達レベルに応じて遊びを発展させていき、身近な物に自発的、持続的に働き掛け作って遊ぶ態度、造形の基礎力、運動、言語、数量図形、基礎的社会技能などを高めていこうとするものである。段ボール箱は身近にあり、これに入ったり、くぐったりすることに子どもたちは共通に興味関心をもっており、友とのかかわりも生まれやすい。

Gr	氏名	自発性	持続性	遊び	造形	自発性	持続性	遊び	造形
A	YK	・	・	・	・	◎自分からすすんで ○促されて、まねて ・誘われて、一緒に	◎目的意識をもちつづけて ○励ましまねてしばらく ・指示された時のみ	◎連合遊び初期 ○平行遊び・一人遊び	◎見通しをもって ○補助で・内容表現困難
B	YS	○	・	○	・				
	IA	○	○	○	○				
	NM	○	○	◎	○				
C	MM	○	○	○	○				
	KM	○	○	○	○				
	SK	◎	◎	◎	◎				
D	OM	◎	◎	◎	◎				

- 活動構成としては、子どもが物や人に最も強く働き掛ける「つくってあそぶ」段階に、次の2つの活動の場を設定し3つの活動を中心に構成する。このことで自発活動の連続発展を図る。
- ① 「つくってあそぶ」活動の場：必要な段ボール箱を選び、《自由にトンネルを作って遊ぶ活動》で構成する。
- ② 「つくりかえてあそぶ」活動の場：もっと楽しく遊ぶために、付け加えたり、つないだりするなど《つくりかえて遊ぶ活動》で構成する。
- 「トンネルあそび」は、段ボール箱を並べてトンネルを作り、遊ぶものであり、作り方は簡単で見通しを持たせやすい。付け加えたり、並びかえたりすることも容易である。そのため全員が作ることができる。あそびにおいては、穴から覗いて相手を見たり、呼び掛けたり、道を譲ったりするなど、相手への注目やかかわりを促すことができる。

(2) 目標

(3) 計画（約5時間）

- 「トンネルを作って遊ぼう」というめあて意識と見通しを持ってつくり、友達とかかわりあって楽しく遊ぶことができる。
- 友達と呼び掛け合いをしたり、要求を表現したり受け入れたり、長さに関心を持ったりすることができる。

- 箱をくぐったり、箱の穴から覗き合ったりして遊びながら、「トンネルを作って遊ぼう」のめあてと活動の見通しについて話し合う。 1時間
- トンネルを作って遊ぶ。 3時間
 - それぞれにトンネルを作って遊ぶ……①
 - それぞれの作ったものをつなぐなどして長いトンネルを作って遊ぶ……②
- 「トンネルを作って遊ぼう」の活動で楽しかったことや工夫したことを再現しながら、活動を振り返りたしかめる。 1時間

(4) 抽出児の実態と学習内容

○ 抽出児の学習内容

〔I児〕

- ・友に注目し、楽しく語りかける
- ・自ら、繰り返し作って遊ぶ

〔S児〕

- ・友に要求等を積極的に語りかける
- ・友と自らかかわりあって遊ぶ

○ 抽出児の実態〔表2〕

児童	M. A	トンネル遊びの様子	他児とのかかわり	言語・数量
I児	2:5 1年女	・箱に入って遊ぶのは好きである。 ・自ら長く作ろうとはしない	・砂場などでの自由遊び場面では平行遊びになる。要求されると応じる	・発音は不明瞭なるも「あふない」「いたい」等のことばを使う。
S児	3:1 2年男	・箱に入って遊ぶのは好きである。 ・工夫して作ろうという意識がある。	・砂場などでの自由遊び場面では平行遊びになる。教師の仲立ちで連合遊びができる。	・2語文で表現することができる「長くつくる」等いう。

(5) 子どもたちの取り組みの実践と考察

- ① 《つかむ活動》：モデルのテレビ視聴、模型での試し遊び、実物での試し遊びに集中し、活動の動機を高め、めあてと大まかな活動の見通しをつかむ子どもたち。

※ 長いトンネル、窓や出入り口から呼び掛けている場面、トンネルのなかを通っている様子をビデオで見せる。次に、模型で長くつなぎ、更に、実際の箱で試しの遊びを行わせた。

I 児 の 反 応	S 児 の 反 応
《テレビ視聴》 I: 前へ身を乗り出して見る「長ーい」「先生、長いよ」 I: テレビの「おーい」を視聴して笑う T: 長いトンネルを作ったでしょう I: ニコニコ笑って話を聞いている 《模型での試し遊び》 T: これで長いトンネルを作ってみよう 1個の箱を置いて「これで良いかな」 I: だめ、T: もっと長くする、少し長くなったかな I: まだ、箱をくつつける T: 長くなったね I: じっと見ている、横から覗きこむ 《実際の箱で試しの遊び》 I: 箱をつないでトンネルを作ろうとする T: 1個置いて、端から覗き手を振る I: 覗き込み笑っている くぐる O: 2個目をつなぐ I: すぐくぐる I: 順番を待っている くぐる途中窓から覗き「バアー」再びくぐる	《テレビ視聴》 S: テレビを見て、教師を指さしてニコニコしている S: 先生はどこへいったかな(テレビを身を乗り出して見入る) S: テレビの「おーい」を視聴して、教師を指さして笑い、ニコニコしている 《模型での試し遊び》 T: 1個の箱を置いて「これで良いかな」 S: だめ O、N、S児 箱をつないでいく S: まだする T: こんなに長くなったよ(指さして) S: もう少しする (できあがって拍手がおこる) S: 横から覗きこむ 《実際の箱で試しの遊び》 S: 箱を2個もってきてつなごうとする T: 1個置いて「おーい」という O: 「おーい」と応えてくぐる つぎつぎにくぐる S: くぐる途中窓から顔を上げて「バアー」という なんどもくりかえす

《考 察》両児共に3つの活動に集中した。長くつなぎたい、くぐったり途中の窓から覗いたりして遊びたいという動機を高めた。また、めあてや見通しを高めて行った。これは次のような手だてと活動構成が有効に働いたと考えられる。①長さや代表的な遊び方を子どもの視線に沿って撮影した画像を見せたことで、焦点化され、経験を想起しやすくし、全体的なイメージをつかみやすくなったこと、②これを更に、模型にうつしもっと長くしたいという子どもの気持ちを高めながら、次々と箱をつないでいったこと、③さらに、実際の箱で試しの遊びを行っていったこと などである。I、Sの模型で（模型で次々と長く繋いでいく子どもたち）作ったものを「横から覗きこむ」という行為はテレビ視聴によって引き起こされたものであり、トンネルとして模型を見なしていることを意味する。I、Sの意欲的な活動は長いトンネルを作って遊ぼうとする意識の高まりを示唆している。



②-①《つくってあそぶ活動》：自ら必要な箱を運んで自由にどんどんつなぎあわせて長いトンネルをつくっていく子どもたち

※ 起点を対角線上に提示し活動の場を分ける（長くなると他児のものと必ずぶつかる）。素材は直線型、ジョイント、ブロックの順に取り入れるように配置しておく。大きいものも提示する。

I: 急いで箱をとってきて、次々とつないでいく I: 離れている所をくつつけながら、つないでいく I: 4個つないでくぐり、「やったね・やったね」といながら得意そうにしている I: 5個目をもってきてつなぎ、6個目は短いのを選んで持ってきてつなげていく T: 作っているけどちょっと集まって下さい。(O児、K児がジョイントを使って作っている所を見せるために。) I: まだよ	S: 急いで素材置き場に行き、大きい箱を選んで運び、次にまた大きめの箱をつなぐ S: くぐってみせ、つないでいた2個の箱を離して場所をかえ、垂直な方向に置き換える。 S: L字型ジョイントを取りに行くが、大きくて動かないのでI児を呼んで協力を頼む ※ その間、近くで作っていた他児のものと合流して、つなぎ合わせられる。 T: 作っているけどちょっと集まって下さい。(O児、K児がジョイントを使って作っている所を見せるために。) S: 見に来る。
--	---

《考 察》日頃は自分から物（遊び場）を作って遊ぶことは、ほとんど見られないI児が待ち切れずに足早に次々と箱を持ってきてはつなぎ長いトンネルを作って行った。これは、ことばを中心とした話し合いでは活動の見通しが立ちにくいI児にとって、視覚的、実際活動的な手段による「つかむ」活動によって動機やめあて、見通しを十分にもたせたことが有効に働いているといえる。また、活動の場が確保され、操作が簡単で自由に使える素材が多くあったこと、全身的な活動であったことなども目的的な活動に集



（重いものは協力して運ぶ子どもたち）

中させ、繰り返し取り組み、遊び場（トンネル）を作り広げて行かせることの重要な要因であったと考えられる。I₁₀は自らの活動に満足していることを表現している。S₁₀も自らの考えを作りながら確かにしていき、考えに沿って作り続けた（S₁₀、11）。S₁₁では大きな箱を提示したことで、友を呼び、協力を頼む行為が生み出されている。しかし、この段階では一人での積極的な活動が中心であった。

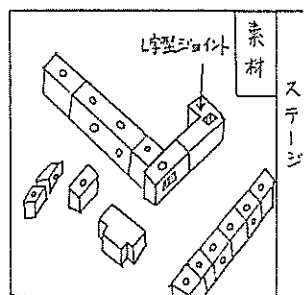


図1 トンネルI（②-①）までの遊びの場

②-②《みせあってあそぶ活動》：O₁₀、K₁₀児が作ったL字型ジョイントを使ったトンネルを見て遊びを楽しむ子どもたち

※ 直線的なつながりを終えた所で、活動の持続発展を促すために、ジョイントを使い始めたO₁₀、K₁₀児のトンネルを紹介し遊ぶ活動の場を設定する。



（「窓」から覗き合って楽しむ子どもたち）

T₁₀ 集まって下さい（O₁₀、K₁₀児のトンネルへ）。これね、どんなふうになっているの（曲がったトンネルを指さして）
O₁₀ 入っていいよ／S₁₀ 見ながら曲がりに沿って歩く／I₁₀ 入ろうとする
T₁₀ こーいってね、曲がってこっちへきたよ（指さして、説明する）
M・N・I₁₀ 入ろうと構えている／T₁₀ うん、入ってごらん、どこに出るかな
I₁₀、S₁₀、他全員 くぐっては また入り口に走り、繰り返しくぐって楽しむ、途中「窓」から覗いて「パー」といったり、「窓」の外から友が来るのを覗き込んで見たりしている
／S₁₀ トンネルの中で出会うとよけてと通る
O₁₀、K₁₀児を呼び、2人で「見晴らし場」を運んで来て、つないで取り付け、メガフォンを入れる

《考察》O₁₀、K₁₀児の作ったトンネルの曲がりに興味をもち、繰り返しくぐって遊びを確かめ楽しんだ。これは、L字型ジョイントを取り入れた新しさが効果的であったといえる。また、「窓」を設定したことは、覗きたいという気持ちを高め、友とのかかわりの場として有効に働いている。呼び掛け合う楽しさの経験は、O₁₀の「見晴らし場」の取り付け、メガフォンの使用を生み出している。③のS₁₀へのつながりからも分かるように、つながり終えて活動が停滞しやすい場を、もっと楽しい場にしていくという活動の持続発展に《みせあってあそぶ活動》の設定は有効であったと言える。

③《つくりかえてあそぶ活動》：遊びながらよりたのしくなるように、付け加えたり、つながり合わせたりして遊び場や遊びを広げていく子どもたち

※ L字、T字、十字型ジョイントや箱をつないで作ったブロック、段ボール板を提示し、長くつないでいくことを促す発言をしたり行動を受容し言語化したりする。

S ₁₀ 壇上からブロック状の箱をどんどん並べて道を作り出す（N ₁₀ 、I ₁₀ 、N ₁₀ も加わって一緒につくる）。	S ₁₀ 急いで自分の所にもどり、使っていた箱を持ってきて、O ₁₀ 児のトンネルにつなぐ
※ O ₁₀ もS ₁₀ 児が作っていたトンネルにつなげてブロックと段ボール板を組み合わせてトンネルを長くしてつないでいく	T ₁₀ うーん そこへ（O ₁₀ 児たちのトンネル）つなぐの
I ₁₀ S ₁₀ 児がブロックを並べ道を作っている様子を見入っている	S ₁₀ つながっていないL字型ジョイントをつなげる（O ₁₀ 児と共にどん
I ₁₀ 自分もブロックをもって来て、継ぎ足して行く／N ₁₀ 児がそれを壊すと「あー」と言っておこる／板をのせトンネル的に作る・通って見てはおき直し、懸命に作る	T ₁₀ ここも こうまがっているんだ ここもどうにかしよう／S ₁₀ うん
I ₁₀ 壇上のN ₁₀ 児より段ボール板を受け取り並べたブロックの上に乗せる。出来たものに「開け、ごま」と言っておいて中に入っている	T ₁₀ どうなっているかな／S ₁₀ くぐって遊びながら、少しずつれている箱を並べ替えていく、楽しそうに笑って出て来る／T ₁₀ では、ここからまだまだ長くしよう
T ₁₀ これは何かな／I ₁₀ ひらけごま／T ₁₀ はは、どうくつか	S ₁₀ 近くの箱をもって来て長くつなぐ 更に、他の部分をつなぎ、中に入ってからちこちとくぐってまわる／N ₁₀ 児も入って来 「見晴らし場」から呼び掛けて遊ぶ／O ₁₀ 児が入ろうとして「ごめんください」言う／S ₁₀ 「ガオー、出て行け」などと言って遊ぶ／T ₁₀ 番人さんがいるみたいね

《考察》S₁₀児はO₁₀児たちの作った曲がったトンネルでみんなと一緒に繰り返し遊ぶ（②-②）。その中で、ジョイント出入り口に自分の作ったトンネルの箱を持ってきてつながり合わせた。その後、O₁₀児と場を共有しくぐって遊んで次々に他児の作ったトンネルをつないでいき、遊び場を広げ、複雑な形のトンネルを作り上げていった。活動を持続発展させた要因として次のことがあげられる。①《みせあってあそぶ》活動を経験したことでO₁₀児たちの曲がったトンネルでの遊びの楽しさを知ったこ

と②繰り返し遊ぶ中でジョイントの一方の出入りが切れていることに気づき、もっと長くしたい気持ちを喚起したこと、③教師による場の明確化、多くのジョイントやブロックの提示、つないで長くすることを促す発言などをしたこと、などである。さらに場を共有し、1つのものを作って遊ぶことによって友とのかかわりの範囲も広がり、小集団化されている(S₂)。I児も同様である。また、表現が自由であるブロックや段ボール板の提示は遊びに変化を付けると同時にイメージを広げることに効果的であったと言える。

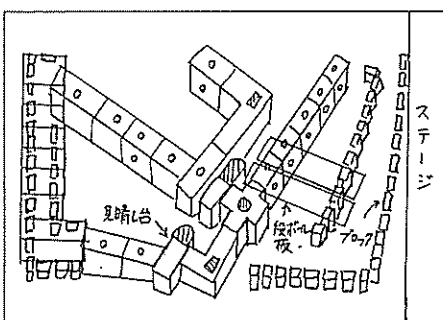


図2 トンネルⅡ(③までの遊びの場)

④《ふりかえる活動》：長くつなぎ合わせて出来上がったトンネルを見渡し、自分の好きな場所で遊んだり、全体をどんでんくぐっていったり、呼び掛け合ったりして楽しむ子どもたち

T₀ じゃあ、上に集まって下さい。みんなで作ったトンネルを見てみましょう。(※ I児は作り続けてなかなか集合しない。全員、塀の上に上がり作ったトンネルを見渡し) 長く作ったね、どれがおもしろいかな、(O児「長くしたね」) 長くつないだからおもしろかった。(I、S、N児は自分達の作った「どうくつ」にしようとする。では、みんなで遊んでみよう。I、S、N児は「どうくつ」に入り、友がトンネルをくぐって来るのを待ち構えて、「Kさんこっちょ、おいで」などと呼び掛けたり、「窓」から覗いて、「きたきた」などというて楽しむ。O、K、M児はトンネルをどんでんくぐっていき、「見晴らし場」などの好きな場所で立ち止まって、呼び掛けるなどして楽しむ。

《考察》《つかむ活動》で活動の動機を高め、めあてと見通しをもち、《自由にトンネルを作って遊ぶ活動》に熱中した。更に、作ったものを《見せ合って遊ぶ》ことで、つないだり、付け加えたりし《つくりかえて遊ぶ》活動を持続発展させていった。このような活動構成が生きて図Ⅰ、図Ⅱに見られるように遊びの場が広げられてきた。この場を見渡しを渡すことでO児は感激している。またI児、S児らのように自分達で作った物で遊ぶことに意欲を示し、他児とのかかわりを広げていった。

5. 全体考察

(1) 段ボール箱を使い、トンネルを作って遊ぶ活動の選定は、遊びへの意欲的な取り組みを促したか。

足早に箱を繰り返し運びつなぎ合わせて長いトンネルを作って楽しんでいる(①、③)。また、トンネルの「窓」から覗き呼び合うなどして楽しく遊べた(②-②、④)。これは、活動が全身的で繰り返しを基盤としており見通しが立ち易いこと、長く変化を付けて作ることはそれだけ遊びも楽しくなる、逆に楽しく遊ぶためには長く変化を付けることが要求されるというように相互助長的な活動の特徴を備えていることなどにより、持続発展的な活動、目的的な活動を促し、遊びの場や友とのかかわりを広げていくなど「もの」「ひと」「こと」への意欲的な取り組みを引き出すことができたと言える。

(2) 《つくってあそぶ》《みせあってあそぶ》《つくりかえてあそぶ》の活動構成は、「つくってあそぶ活動」を意欲的にしたか。

《つくってあそぶ》活動では、活動の場が確保され、操作が簡単で自由に使える素材が多くあったこと、全身的な活動であったことなどにより目的的な活動に集中させ、繰り返し取り組み、遊びの場を作ることができた(②-①)。《みせあってあそぶ》活動では、新しさをもつ他児のトンネルを見せることで活動の持続発展を促した(②-②)。《つくりかえてあそぶ》活動は前活動で遊びの楽しさを知ること、つくりかえを促す発言などで遊び場を広げていくことができた。

6. 研究のまとめ 遊んで作って行く「つくってあそぶ活動」は、目的的な活動を促すのに効果的

である。《つくってあそぶ》《みせあってあそぶ》《つくりかえてあそぶ》の3活動で構成することは《みせあってあそぶ》活動で持続発展的な取り組みに効果的に働き、子どもは自ら繰り返し「もの」「ひと」「こと」にかかわり、広げていき、意欲的に遊びに取り組めた。

7. 今後の課題 子どもたちが友と意欲的につくってあそべる題材をより多く開発する必要がある。

○おわりに 自ら「もの」「ひと」「こと」に積極的に働き掛け遊びを作りあげていく子どもの姿を求めて

一人ひとりが運動の楽しさを味わう体育科学習指導

—— 鬼あそびの活動を通して ——

特殊教育部(体育) 谷口 慎二

○はじめに 鬼あそびの活動のつくる段階に、個対個による1人鬼の活動、個対小集団による1人鬼の活動、2人対個・2人対小集団による2人鬼の活動とつないで構成すれば意欲的に鬼あそびに取り組み運動の楽しさを味わうことができる。

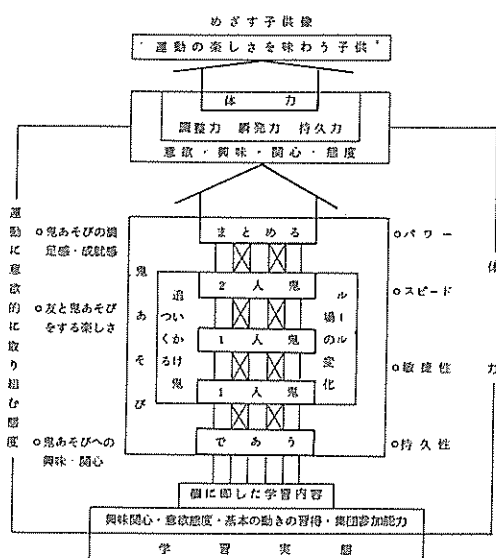
主題の構想

1. 主題の設定と重要性

○一人ひとりが運動の楽しさを味わうとは

運動対象と出会った子どもたち一人ひとりが、自分の持てる体力を使い全力を出し切って繰り返し活動できた満足感・成就感を持つことである。具体的には次のような姿である。

- ①運動に出会った子どもたちが興味・関心を示し友や教師の動きについていきリズムカルに体を動かすことで運動への目的意識と動機を高めている姿。
- ②運動対象に自らかかわり繰り返し運動している姿。
- ③自分の動きに自信を持ち自由に動いている姿。
- ④友といっしょに活動する中で動くまねをしたり動きをつくり出している姿。
- ⑤友や教師と競争することで全力を出し切り満足している姿。等である。



ところが、さくら組の子どもたちの運動に取り組む姿を見てみると、運動に対する興味・関心が低く体力が身につけていない。そのために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・集中力の欠落や運動機能障害に伴い体力が身につけにくい。

そこで、本研究では、子供達の運動に対する興味・関心を引き出し運動の楽しさを十分に味わわせていき、その中で合わせて体力も身につけさせたい。具体的には、運動を楽しむ子供の姿を細かに分析し運動学習を進展させていく過程のもとに運動の楽しさを味わわせながら体力を身につけさせるための活動構成の在り方を明らかにしていきたい。この活動の中で、①自ら運動に取り組もうとする意欲・態度②体力の向上③情緒の安定④集団生活に必要な態度と能力、など楽しく運動するための基礎的力も育っていきと考えられる。これらのことは、子どもたちの運動生活をより豊かに活発なものにし社会生活参加の基礎をつくる上からも重要である。

○鬼あそびの活動とは、子どもたちがそれぞれ鬼と逃げる役に別れ、鬼が逃げる者を追いかけて捕まえるという単純なルールの中で運動に対する興味・関心・体力、などを育てようというものである。鬼あそびの価値を次のように考える。①全力を出し切れるので持久力や調整力が伸ばせる。②子供の活動の場に多様な障害物が設定でき、障害物を利用して逃げたり追いかけたりする中で調整力・瞬発力、などが養える。③活動が簡単で子供の自主的自発的な活動がのぞめ自ら運動に取り組んでいく姿が具現化できる。④子供相互のかかわりが必然的に期待でき集団で遊ぶ楽しさが味わえる。

このような価値を持った鬼あそびの活動を以下に述べるように構成する。

であう：鬼あそびと出会い遊び方の大体を理解し活動意欲を引き出す手つなぎ鬼の活動。

つくる：ルールや場に変化をつけて遊び方を高め動きをつくる追いかけて鬼の活動。この中に3つの活

動の場を設けている。

- ① ためす活動 個対個による1人鬼の活動により新しい場や動きに慣れさせ役割の意識を持たせる。
- ② きづく活動 個対小集団による1人鬼の活動の中に障害物を設置し場に変化を与えることで鬼の動きを意識させ調整力や持久力を伸ばさせる。
- ③ 高める活動 2人対個・2人対小集団による2人鬼の活動により逃げる相手を意識させる。
- まとめる：今までの鬼あそびで身につけた遊び方・動き方を使って学習をまとめ鬼あそびの満足感・成就感を味わわせる。

2. 学習指導上の問題点

- ① 子どもたち一人ひとりが運動への目的意識と意欲を高め全力を出し切って運動の楽しさを味わえるための活動の選定が不十分であった。
- ② 子どもたち一人ひとりが運動に意欲的に取り組みながら運動の楽しさを味わっていくための活動の構成とその手立てが不十分であった。

3. 問題点説明の方途

- ① 子どもたち一人ひとりが運動への目的意識と意欲を高め全力を出し切って活動できる鬼あそびの活動を次の視点から選定し学習に取り入れる。
- ・追う、逃げるの立場に合った身近な動物
 - ・ルールが簡単
 - ・安全地帯の明確化
 - ・友とかかわざるをえない場の設定
 - ・逃げるためのコースが選べる場の設定
- ② 子どもたち一人ひとりが、運動の楽しさを味わっていくための鬼あそびの活動を活動意欲の持続・発展という視点と子どもたち一人ひとりが体力を身につけていくという視点から以下のように構成し学習過程に位置付け、手立ての工夫をする。

○基本的な指導のしくみ

	で あ う	つ く る	ま と め る
活 動	○鬼あそびについて話し合い遊び方と出会う。 ・ビデオ視聴 ・遊び方の大体をつかむ手つなぎ鬼をする。	○ルールや場に変化をつけて友達と仲よく追いかけて鬼をする。 ・直線+曲線のコースで ・直線+曲線+ジグザグのコースで	○鬼あそびをまとめる ・場に制約がない場で ・場に制約がある場で

	で あ う	つ く る			ま と め る
活 動	○鬼あそびについての見通しを持つ。 ・VTR視聴 ・あそび方をつかむ	○友達と仲よく追いかけて鬼をする			○つくりあげた鬼あそびを発表し学習をまとめる。 ○逃げ方の発表 ○追いかけて方の発表
		た め す	き づ く	高 め る	
		○1人鬼の活動 ・個対個による追いかけて鬼	○1人鬼の活動 ・個対個による追いかけて鬼 ・個対小集団による追いかけて鬼	○2人鬼の活動 ・2人対個による追いかけて鬼 ・2人対小集団による追いかけて鬼	
て だ て	・VTR視聴 (鬼あそびのモデル) ・前時のVTR ・鬼あそびの寸劇 ・モデル演示	○役割の明確化 (鬼のお面と逃げる側のお面) ○A・B・G 教師が鬼 ○C・D・G 教師が鬼・児童が鬼で教師が逃げる ○スタート時間	○障害物(ステップターンを引き出す物) ○AG 教師と手をつなぎ ○BG 教師の誘導 ○CG 先まわり ○DG 全員を追いかける	○鬼の組ませ方 (A-C A-D B-C B-D C-D ルール理解の早い児童と遅い児童)	→ → ・遊び方や逃げ方・追いかけて方に対する賞賛と励まし ・VTR収録 →

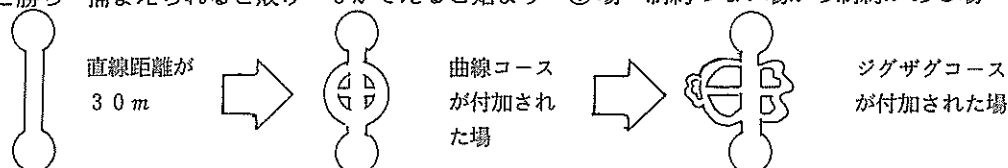
4. 指導の実際と結果の考察（1月題材 鬼あそび「おおかみと子ぶた」）

(1) 指導にあたって 本題材は、身近な運動行動である追いかけ合いを学習の中に取り入れ、一人ひとりの子供の遊びの楽しみ方の実態に応じた活動をさせることにより、鬼あそびの楽しさを味わい、合わせて基礎的な集団参加能力も高めようというものである。

①子供の実態(表Ⅰ)

O 児	教師と手をつないで走ったり友達との動きについて走ることを楽しむ模倣あそびの段階。教室でじっとしている事が好き
IQ 40	であるが動くものに対しては興味を示す。全力を出すことがなく持久力に欠ける。
N 児	鬼役をしたがり追いかけることを楽しんだり逃げることを楽しむ役割あそびの段階。運動に対しては興味を示すが、
IQ 66	運動機能に障害があるため、持久力・敏捷性に欠ける。非常に疲れやすい。
T 児	相手を捕まえようと追う、捕まらないように逃げることを楽しむルールあそびの段階。運動に対しては興味を示し積極
IQ 49	的に参加するが長続きしない。巧み性に欠けるため手足の協応がうまくいかない。

②鬼あそびについて 鬼遊びの工夫は、場を共通（走るコース・距離）にして全力で逃げきるという統一的な目標とスタート時間を個の走力に応じて分化したり遊びの発達段階に応じてラポートの方法を分化し個別・ペア・小集団と活動形態を変化させて活動できる。⑦ルール 家の中まで逃げきると勝ち・捕まえられると負け・5かぞえると始まり ④場 制約のない場から制約がある場



③題材構成について ⑦強者・弱者の立場にたてる身近な動物を使った簡単なストーリーのある題材 ④役割が明確になるお面をつけることで活動への意欲を引き出す ⑤逃げきるという達成目標に向かってスタート時間をずらすことで緊迫感と安心感の両方を体験できる ②個に応じて課題設定の仕方の工夫をはかる、等を基準とする。

(2) 指導目標 ①走って逃げたり追いかけて楽しく鬼あそびをすることができるようにする。②友だちと一緒に仲よく鬼あそびをすることができるようにする。③鬼あそびの簡単な約束を守り安全に鬼あそびをすることができるようにする。

(3) 指導内容と計画 ①表Ⅱ 指導内容

指導段階	学習内容
I. 簡単なルールの鬼あそびをする。 (手つなぎ鬼)	・追う、逃げるの役割を理解する。 ・制約のない場で自由に逃げて楽しむ。 ・制約のない場で追いかけて楽しむ。
II. 簡単なルールの鬼あそびをする。 (追いかけ)	・制約のない場で逃げて楽しむ。 ・制約のない場で追いかけて楽しむ。 ・制約のある場で逃げて楽しむ。 ・制約のある場で追いかけて楽しむ。
III. 簡単なルールの鬼あそびをする。 (はさみ鬼)	・制約のある場で二人で協力してはさみ鬼をして楽しむ
IV. 内容や方法に制約や変化のある鬼あそびをする。	・障害物を利用して逃げたり追いかけて楽しむ。
V. 内容や方法に制約や変化のある鬼あそびをする。	・逃げ方、助け方、追いかけ方を工夫して楽しむ。 ・場所取り鬼を工夫して楽しむ。 ・手つなぎ鬼を工夫して楽しむ。

運動内容と能力

・手をひかれて走る。
・手をひかれて足をあげて走る。
・手と足をうまく協応させて走る。
・うしろをふりむきながら走る。
・途中でストップし向きを変えて走る。
・相手をよけて走る。
・まっすぐ走る。
・曲線走る。
・ジグザグに走る。

体調整力
瞬発力
持久力

②計画(約4時間)

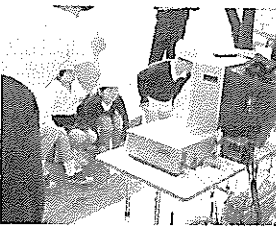
- 鬼あそび(おおかみと子ぶた)の見通し(手つなぎ鬼) ——— 1時間
- 友だちと仲よく鬼あそびをする。(1人鬼・2人鬼の追いかけ鬼) ——— 2時間
- (1) 直線コースと曲線コースが混合された場 — 1時間
- (2) ジグザグコースが付加された場 ——— 1時間
- 鬼あそび(おおかみと子ぶた)をまとめる — 1時間

(4) 題材計画

9月「ライオンとウサギ」 11月「おおかみとやぎ」 1月「おおかみと子ぶた」

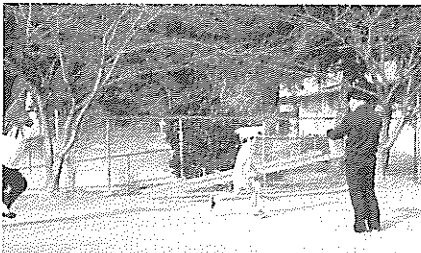
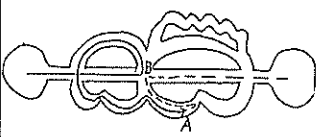
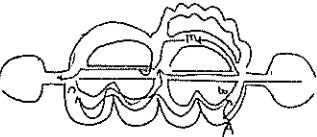
5. 鬼あそび(おおかみ子ぶた)における子供達の取り組みの実際と考察

(1) 鬼あそびに興味を示し新しい鬼あそびの場と出会う子供達の姿(1/4時 であう段階を中心に)

学習過程と教師の働きかけ	O児の反応	T児の反応	〈考察〉鬼あそびのモデル(手つなぎ鬼・追いかけ鬼)と前回の鬼あそびのVTRを見せたことは、興味関心を喚起し学習意欲を引き出す上で効果的であった(0 ₁ ~0 ₃ T ₁ ~T ₄)。手つなぎ鬼より新しい鬼遊びの場に出会わせたことは、鬼遊びの方法について大体理解する上で効果があつた(0 ₆ 、T ₇)。
① 鬼あそびの学習を喚起し、おおかみと子ぶたに出会う。 ⑦ VTR視聴 ④ ⑧「どんな鬼あそびをしたか思い出してみましょう。」(鬼あそびのモデル) ④ VTR視聴 ⑧ ⑧「今度は、みんなの鬼あそびの様子を見たいと思います。」	① VTRの画面の前まで行き、のぞきこみ手足を振るわせる。 ② 追いかける場面になると手足が細かくふるえる。 	① じっと画面を見ている。 ② 「いち、に……ご。」とかぞえながら画面を見ている。 ③ 笑いながらじっと見ている。 ④ 自分の姿を見てにこにこしながらのり出すように見ている。 ⑤ おおかみの「うおう。」の声に「きゃあー。」と言って、「鬼になりたい。」と言う。 ⑥ N児と手をつないで逃げるが後ろを振り向いたりする姿は見えない。 ⑦ 5かぞえて走り出す。家の仲にすわると「バンザイ」と言ってにこにこしている。	
⑨ おおかみと子ぶたのお面を使つての寸劇	(テレビに見いる子供達) ③ 少しほえんで見ている。特におおかみのお面に興味を示す。	⑥ N児と手をつないで逃げるが後ろを振り向いたりする姿は見えない。	
⑤ 教師とN児によるモデル演示	④ 足を組んで二人の動きを見たり口笛をふいたりしている。	⑦ 5かぞえて走り出す。家の仲にすわると「バンザイ」と言ってにこにこしている。	
⑥ 手つなぎ鬼により全員が遊び方と出会う。	⑤ T児に引っ張られる形で走るが、後は自分から走り始める。		 (手つなぎ鬼で遊び方の大体をつかんでいる姿)

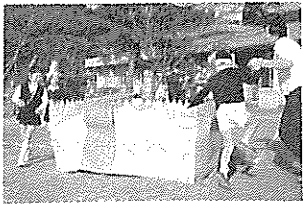
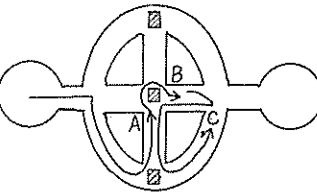
(2) 友と共に鬼あそびの楽しさを味わっている姿(2/4~3/4時 つくる段階を中心に)

ア 1人鬼の追いかけ鬼の活動で鬼あそびの楽しさを味わっている姿(2/4時と3/4時の比較)

教師の手だてとO児の反応	教師の手だてとT児の反応	
○教師が鬼になり追いかける。 ① スタートの時ひざを少し曲げ、いつでも逃げられるような態勢をとる。 ② 教師の方に顔を向けながら逃げる。	○教師が鬼になり追いかける。 ① 教師が先まわりをすると何度も立ち止まり向きをかえて逃げる。 ○教師が逃げる役になる。② ひっしになって捕まえようとして今まで以上のスピードで追いかける。	 (教師の動きに合わせてステップターンして逃げている姿)
③ 教師が近づくと手をあげておいおいでのまねをしたりA地点でストップして向きをかえB地点まで逃げ家の中までかけこむ。	③ 教師が先まわりするのをよく見て④~⑥地点でステップターンし全力で逃げるが安全地帯(家)の一手手前でつかまるが、にこにこしている。	〈考察〉役割意識を持たせるねらいでお面をつけて活動させた。模倣あそびから少しではあるが逃げる意識がでてきたO児には教師が鬼・ルールあそびから競争あそびに入りかけているT児には、教師が鬼、T児が鬼の両方の役をさせ、その中で先まわり、のようなルールに変化をつけた。
		

その結果、逃げる役・追う役を意識しながらステップターンしたり、長い時間走るなどの姿を見ることができ鬼あそびの楽しさを味わえたと考える。((O₁~O₃)(T₁~T₂))。

イ 障害物を置いた1人鬼の追いかけて鬼の活動で鬼あそびの楽しさを味わっている姿(2/4時)

教師の手だてとO児の反応	教師の手だてとT児の反応
・NO児が鬼、教師と手をつないで逃げる。(個対個) ○₁ 最初は教師と手をつないで逃げるが、NO児の来るのを見ると教師の手をふりほどき全力で逃げる。  ・N児が鬼で教師と手をつないで逃げる。(個対小集団) ○₂ 障害物のところで鬼の動きを見てステップターンして飛びはねるように逃げていく。  ・教師手をつないで鬼となる。 ○₃ 教師の指示で向きをかえ捕まえにいく。 	(T₁) 鬼がN児のためスピードを意識的に落とし、「こっちだよ。」とからかうような逃げ方を見せる。  ・T児が鬼、全員を速く捕まえようという課題を与える。T児は5m後方から5かぞえてスタート。 (個対小集団) (T₂) 相手の動きをよく見てすばやくABCの順で次々に捕まえる。  その後、教師の誘発で教師を捕まえに行く。足の動きも速くなりすり足の感じがうすれる。ステップターン・ダッシュの回数も多く、長時間追いかけて捕まえる。 

〈考察〉鬼の動きを意識させるねらいで、追いかけて鬼の活動を個対個・個対小集団と友とかかわざるをえない活動を設定した。

そして、教師と手をつないで逃げる追いかける・スタート時間の調節・教師の声による誘発・ステップターンダッシュの動きを引き出す障害物の設置・全員を速く捕まえる、などルールや場に変化をつける手だてを講じた。

その結果、徐々に鬼や相手を意識した逃げ方や追いかけて方ができるようになってきた。また、ステップターンダッシュなどの動きの高まりや長時間走るなどの持久力の高まりも見えてきた((O₁~O₃)(T₁~T₂))。

特に、(T₂)の姿から多くの友とかかわることにより敏捷性などの調整力や持久力、スピード、など体力を身につけていっていると考えられる。

これらの姿は、鬼あそびの楽しさがわかり自分の動きに自信が生まれてきたからであると考えられる。

①



(ステップターンしている姿)

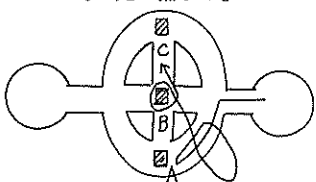
ウ 障害物を置いた2人鬼の追いかけて鬼の活動で鬼あそびの楽しさを味わっている姿(2/4時)

教師の手だてとO児の反応	教師の手だてとT児の反応
・教師とN児が鬼でO児が逃げる。(2人対個) ○₁ 5かぞえたあと全力で走り出す。教師の動きを見ながらA・B地点で方向をかえC地点の障害物のところでフェイントをか	・T児とO児が鬼 (2人対小集団) (T₁) すばやくN児とMo児を捕まえる。その後、教師の姿を見つけ手を伸ばして捕まえようとするが失敗。「よ-し」と言って追いかける。

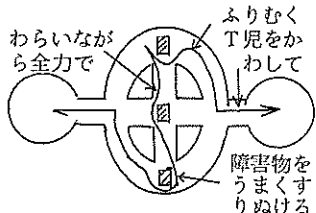
〈考察〉

逃げる相手を意識し競争意識を持たせるために2人鬼の追いかけて鬼の活動を2人対個、2人対小集団と友とかかわざるをえない活動を設定した。その中でイの手だてと鬼

け笑いながらステップターンしている時N児に捕まる。



・T児とMO児が(2人対小集団)



教師も速く逃げるしステップターンダッシュを繰り返すので、その動きにつられて動きも速くなる。あきらめずに長い時間追いかけやつのことで捕まえ手を挙げて喜ぶ。



・N児とMo児が鬼
(T₂) 鬼のスピードに合わせて動いたり、「おいでおいで」をしたりして鬼の動きを引き出して楽しんでいる。

の組ませ方を工夫する(役割あそびの段階の子とルールあそびの段階の子)、などルールに変化をつけた。その結果、逃げる相手を意識した動きが見られた(T₁)。また、(O₁)～(O₂)に見られるように鬼あそびを楽しんでいる姿やステップターンの動きの繰り返しによる敏捷性などの調整力、持久力、瞬発力など体力を身につけている姿が見える((O₁), (T₁))。

さらに(T₂)に見られるように他の児童も楽しませようとする態度も見られた。

これらの姿は、鬼あそびに対する興味・関心の高さと集団参加への基礎的態度が養われてきたからであると考え。

(3)鬼あそびの活動で身についた遊び方を使って学習をまとめ満足感・成就感を味わっている姿

O児の反応	T児の反応
○制約のない場で逃げる(個対小集団) (O ₁) すぐにカウントを取り1人で逃げる。遊具のところで何度もステップターンダッシュを繰り返す。	教師が鬼 (T ₁) 運動場にあるすべての遊具を利用して何度もステップターンダッシュを繰り返して長時間逃げる。
○制約のある場で鬼になる (個対小集団) (O ₂) 教師と手をつないで追いかけるが指示しなくてもN児を捕まえる。	(T ₂) 全員をすばやく捕まえた後すぐに教師を捕まえにく。

(4/4時)

〈考察〉

(O₁)～(O₂), (T₁)～(T₂)の姿や捕まえた時の笑顔、バンザイをしながら家の中に逃げ込む姿は、鬼遊びのルールを理解しその楽しさが十分わかりかけてきた結果であると考えられる。また、体力も題材の始めと比較すると伸びが見られた。

6 全体考察

鬼あそびの活動構成について、鬼あそびの活動を、①1人鬼・2人鬼の活動と除々に遊び方を高める ②個対個・個対集団・2人対小集団へと友とのかかわりを広げる ③障害物を設置しルールや場に変化をつける、というように活動を構成したことで次のような鬼あそびの楽しさを味わっている姿や合わせて体力も身につけている姿を引き出すことができた。

・一人で逃げる・自分から追いかける・鬼の動きを見てストップしたり向きを変えて逃げる・逃げる相手を意識できた・にこにこしながら繰り返し活動できた((2)のアイ、ウの(T₂))。

・ステップターンダッシュの動き(敏捷性などの調整力・瞬発力)・うでの振りももの上げを伴った全力走(スピード)・長い時間走る(持久力)((2)のイ(O₂)・(T₂), ウ(O₁)・(T₁))。

7 今後の課題

つくる段階の2人鬼の活動で協力し合って追いかけさせるためのより個に応じた手だての明確化。

8 おわりに

今、持っている運動技能を精いっぱい発揮し運動することの楽しさを味わえる子どもをめざして。

一人ひとりが生きい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

○ はじめに

対照的な動きの特徴を持つ動物たちになって動きを作っていく活動を、色々な動物の動きを創る活動、好きな動物を選んでその動きを創り直す活動、選んだ動物にあった曲を聞き分けて動きを創りあげる活動を構成すれば、一人ひとりが楽曲によって自由に表現する姿をみることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 主題の構想

○一人ひとりが生きいきと表現するとは、

全身で楽曲の楽しさを感じ取り表現していくことであるとする。

生きいきと表現する姿を具体的には次のように捉える。①登場人物になりきって、繰り返し楽曲に関わっている姿。②楽曲の要素の変化を感じとり、その変化を動きで表している姿。③繰り返し楽曲に関わる中で、登場人物の動きを自由に創り変えている姿。

子どもたちの楽曲の美しさを表現する姿をみると、楽曲に登場する動物や乗り物などを模倣表現するのがとても好きである。登場人物や歌詞内容の捉え方の実態は一人ひとり様々である

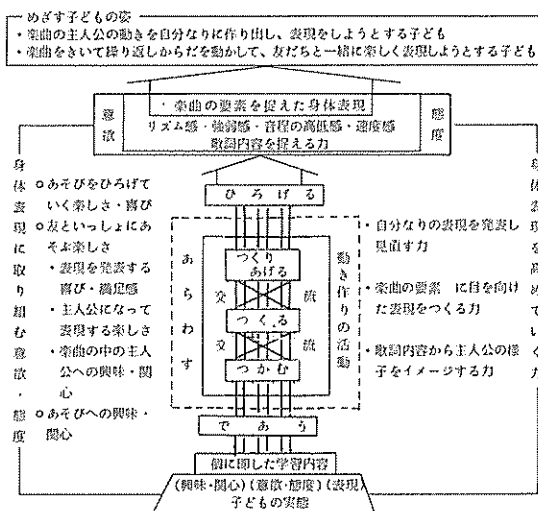
が、自分なりにからだを動かして、その様子を表現しようとしている。しかし、楽曲の要素を感じ取った表現はむずかしい。そのために、身体表現が単なる登場人物の模倣表現になってしまい、固定化した動きが多くなり単調なものになってしまう。表現意欲が長続きせず活動が止まってしまう。このような実態から、子どもたちは楽曲の中の登場人物になりきっての身体表現を十分に楽しんでいるとは言えない。そこで、からだ全体を使って楽曲によって楽しく動き、自由に動きを作っていく姿を引き出すために、本年度は『動物の特徴を生かした動きづくり』を表現活動の場として学習の中に取り入れていくようにする。このような中で、自分の感じたことをからだ全体で楽しく表現しようとする意欲・態度が身につくとともに、歌詞内容を捉え、その様子をからだの動きで表現し自分なりに工夫する力、楽曲の速度・音の高さ・強弱・リズムをききわけ、その感じを体の動きで自分なりに表現する力が身につくものとする。このことは、子どもたちの楽曲に対するイメージをふくらませ、表現意欲を高め、表現活動に主体的に取り組むことができるといった点で価値がある。

○動物の特徴を生かした動きづくりの活動とは、

楽曲の中に出てくるいろんな種類の動物たちになりそれぞれの動物の特徴と楽曲の感じをあわせながら自由に表現を創って楽しむものである。ここでいう動物の特徴とは、楽曲の中に出てくる動物たちの『大きい』『小さい』『ゆっくり』『重い』といった対照的な外観や動きの特徴のことである。この動物の特徴を生かした動きづくりの活動の価値を次のように考える。

①動物の動きの特徴に合わせて楽曲の速度・音の高さ・強弱・リズムを変化させることができ、その変化を聞き分ける力を身につけることができる。

②楽曲の変化に合わせて動物の様子を身体表現していくといった表現の仕方を身につけることがで



きる。

③子どもたちのイメージしやすい動物が登場することで、身体表現の活動に興味・関心を持つことができる。

このような価値を持った動物の特徴を生かした動きづくりの活動を具体的には以下に述べるように構成し学習過程のあらかず段階に位置付ける。

①であう：楽曲の中の動物たちと出会い、その動きの様子を視覚的に捉えるための活動

②あらわす：楽曲のなかの動物たちになってその動きづくりに取り組む活動

ア、つかむ：楽曲の中の動物たちの様子を想起し、話し合ったり活動の場を準備したりする活動

イ、つくる：それぞれの動物たちになり動きの対照性をつかみ、その対照性に合った楽曲の速さ・強さ・音の高さ・リズムにあわせながら動きづくりに取り組む活動

ウ、作り上げる：作り上げた動きを楽曲の速さ・強さ・音の高さ・リズムを聞き分けながら発表する

③ひろげる：他の動物たちも登場させ楽曲のイメージを広げて動きづくりに取り組む活動

2. 学習指導上の問題点

①子どもたち一人ひとりの身体表現を、単なる登場人物の動きの模倣だけでなく、楽曲の速度・強弱リズムにも目を向けた表現にまでしていく活動に不十分さがあった。

②子どもたち一人ひとりが、楽曲の中の登場人物になりきって、意欲的にその動きを創り出しその表現意欲を持続・発展させたり、楽曲のようすを感じ取っての表現を高めていったりする活動の構成と、その手だてが不十分であった。

3. 問題点解明の方途

①子どもたち一人ひとりが、自分たちがよく知っていて対照的な動きの特徴をもった動物たちになりきって、楽曲の速度・音の高さ・強弱・リズムをききわけながら自分なりに動きを創っていくことができる『動物の特徴を生かした動きづくり』の活動を学習にとりいれる。

②子どもたち一人ひとりが、楽曲をききわけながら自分なりに動きを創っていく『動物の特徴を生かした動きづくり』の活動を、子どもたちの表現意欲の持続・発展と身体表現の高まりという観点から、『つかむ活動』－『つくる活動』－『つくりあげる活動』と構成し、以下のように学習過程に位置付けて、手だてを工夫する。

○基本的な指導のしくみ

	で あ う	あ ら わ す	ひ ろ げ る
活 動	○楽曲とのあい ペーパーパート劇を見て楽曲の 動物とであう。	○楽曲の中の動物たちになっての身体表現 (友達と表現を見せ合う)(自分なりに動物 の動きを創る)	○イメージを広げての表現 新しい動物を登場させその動き をつくる。

	つ か む	つ く る	つ くり あ げ る
活 動	○歌詞内容を想起し本 時のめあてをつかむ。 ・歌詞内容に合わせた ペーパーパート劇を見て 動物たちの様子を話し 合う。	○楽曲のイメージをもとに動物の動きを作っていく。 ・登場する動物の全部に なってそれらの動きを創っ ていく。	○作り上げた表現を発表 し合う。 ・作った動きを楽曲の速 さ・強さ・音の高さ・リ ズムを聞き分けて発表会 を開く。
て だ て	・歌詞内容にあったペー パパート ・活動の場を準備する ための小道具 ・範唱テープ	・全ての動物になる場 ・動物の動きの特徴に合 わせた伴奏 ・動物になりきった表現 の取り出し、交流	・好きな動物を選ぶ場・動 物のお面、衣装 ・動物の動きの特徴にあわ せた伴奏 ・新しい動きの取り出し、 交流 ・動物毎の発表の場 ・動物の動きの特徴に合 わせた伴奏 一人ひとりの表現の称 賛・励まし

4. 学習指導の実態と考察〔題材『森のダンスパーティーをしよう』〈おどろうみんなで〉を中心に〕

(1) 指導にあたって 本題材は一人ひとりが森の色々な動物になって歌詞内容や楽曲の感じから自由に身体表現を作っていく活動を楽しみ、音楽の拍の流れにのった表現を引き出そうとするものである。

①子どもの実態 身体表現の様子では、音楽が流れてくると歩きだすといった子から曲想

抽出児の実態（身体表現の様子）

M 児 (C G)	○簡単な歌詞内容を理解しその動きを自分で作り出す。
	○音楽を聞いてその曲に合った動きを作ろうとする。
I 児 (B G)	○4拍子3拍子2拍子と色々な曲の拍子に合わせフォークダンスを楽しむ。
	○身近な動物の模倣をし音楽に合わせ表現をする。
	○音楽に合わせ指遊び・手遊びをするのが好きである。
	○4拍子の曲なら部分的に拍にあった身体表現をする。
	○簡単なフォークダンスを楽しむことができる。

にあわせリズムを捉えて動きを作っていく子まで様々である。また、楽曲の歌詞内容については、身近な動物や乗り物が登場し、その動きが単純で具体的であり、全身的である方がより意欲的に身体表現しようとする。

②楽曲の選定について 子どもたちの身体表現の実態から、A楽曲に子どもたちがよく知っていて対照的な動きを持つ動物が登場すること。I楽曲の中での動物の動きが簡単な繰り返しであり、友との関わりの中で動きを作っていくことができるものであること。ウリズムが単純で繰り返しがあり、動物の特徴に合わせて楽曲の速さ・音の高さ・強さを変化することができるものであること。E歌詞内容に友との関わりが持てるような簡単なストーリー性があること。

(2) 指導目標

○森のぞう、ゴリラ、たぬき、ありになって音楽に合わせて友達と一緒に楽しくダンスパーティーをすることができる。

①登場する動物の動きの特徴を捉えて身体表現をすることができる。

②どの動物の特徴を表した音楽かを聞き分けて音楽に合わせて身体表現することができる。

③友達と一緒に仲良くダンスを創っていくことができる。

(3) 指導内容と計画

学 習 内 容

I	音楽の速度・強弱・高低に合わせ色々な歩き方・走り方をする。歌詞や曲に合わせて動物や花などの模倣表現をする。	A G	一つ一つの動物の模倣表現を区別してそれぞれの動きを楽しむ。 教師と一緒に友だちと手をつなぎダンスを楽しむ。
II	音楽に合わせて動物や乗り物の模倣をより特徴をつかんで表現する。	B G	一つ一つの動物の特徴を捉え音楽に合わせて模倣表現をする。
III	音楽をきいて感じたことを動作で表現したり、リズムに合わせて表現する。		音楽の音程・速さをききわけてその音楽に応じた動物の模倣表現をする。友だちをかえペアを作ってリズムに合わせてダンスをする。
IV	曲想にふさわしい自由な身体表現をする。		
V	音楽をきいてその曲の感じをつかみ、創造的に身体表現をする。	C G	一つ一つの動物の特徴を捉え音楽の拍に合わせて模倣表現する。音楽の速さ・高さ・大きさ・リズムに合った動きで創造的に色々なダンスを創り出し友とダンスを楽しむ。

計 画（約3時間）

1. 楽曲「おどろう みんなで」に出会い登場する動物たちについて話し合い活動の見通しを持つ ————— 1時間
2. 色々な動物になってダンスパーティーをする。————— 1時間
3. 他の動物たちもダンスパーティーに呼んでダンスの発表会をする。—— 1時間

(4) 子どもの取り組みの様子とその考察(2/3時を中心に)

①<つかむ>活動における子どもの姿

学習過程とTの働きかけ	I児の反応	M児の反応
①ダンスパーティーの準備をする動物たちのペープサート劇を見る。	(I ₁)「ペープサートの動きをじっと見ている。M児の「のっしのっし」などつぶやく方を見つける。	(M ₁) ペープサートの動きに合わせて「のっしのっし」「びよんびよん」などと教師といっしょにつぶやく。
(T ₁)「のっしのし ぞうさん びよんびよん うさぎさん ダンスパーティーの準備をしているよ。」	(I ₂)「はやく」と言い、急いで招待状を受けとりじっと見ている。	(M ₂)「わぁー」と招待状を受けとる。
(T ₂)「みんなに招待状がきたよ。」と招待状を配る。	(I ₃) 招待状の動物を1つずつ指さす。	(M ₃)「ゴリラさんとね、うさぎさんとね」と指さして動物の名前を1つずつ言う。
(T ₃)「だれから来たのかな。」		



○招待状を見て登場する動物について話し合う子どもたち。

〔考察〕森の広場の背景画の中で動物たちがダンスパーティーの準備をしているペープサート劇を見たことは、登場する動物について、その種類や動き、ダンスをするといった、歌詞内容を想起させることに有効であった。(M₁ I₁より) また、一人ひとりに動物たちからの招待状を配ったことは、パーティーに対する興味を引き出すことに有効であった。(M₂ I₂より) その招待状に登場する動物を絵で示し(T₃)の発問をしたことは、どんな動物が登場するかを一人ひとりが確かめるために有効であった。(M₃ T₃より)

招待状



②<つくる>活動における子どもの姿

○登場する全ての動物になってその動きをつくっていく子どもたちの姿

学習過程とTの働きかけ	I児の反応	M児の反応
①ぞう・うさぎ・ゴリラ・ありになって次々に表現をつくる。	(I ₁) <u>大またでゆっく</u> りと歩き出しようで鼻を作りなでるようにゆっくり大きくふる。ジェンカの部分でM児のの動きをまねしてくるっとまわる。拍には合っていない。	(M ₂) <u>ゆっくりした足の運び。</u> うでで作った鼻をゆっくりふって拍をきざむ。Y児とダンスをし、手をつないでぐるっとまわる。
(T ₁)「さあ はじめにぞうさんがダンスをはじめたよ。」	(I ₂)「ありさんがいい」とリクエストし、	→(T ₃)へ
(T ₂) ぞうの伴奏をする。(J=69、低音部)	(I ₃) シャがんで歩き出す。K児と手をつなぎくるっとまわる。	(M ₆) 1番にしゃがみ両指で触覚を作りチョコチョコ歩く。「さあ、おどろう」の歌詞を歌い、友だちをさがしに行く。
(T ₃)「Mさんのくるっとまわるダンスはとってもかっこよくなったね」	(I ₇)「ゴリラがいい」	(M ₇)「ゴリラ」とゴリラのペープサートを見て提案。
(T ₄)「次は誰がダンスする」	(I ₉) 胸をたたき、大またでゆっくり歩きまわる。	(M ₉) 胸をたたき、足の運びで音楽の拍をきざむ。
(T ₅)「では、ありさんね」		
(T ₆) ありの伴奏をする。(J=120、高音部)		
(T ₇)「次は誰のダンスかな？」		
(T ₈)「では、ゴリラさんね」		
(T ₉) ゴリラの伴奏をする。(J=96、低音部)		



○ぞうの動きをつくる子どもの姿

〔考察〕I児M児に、色々な動物をリクエストし、(I₁ I₇ I₉ M₂ M₆ M₉) 子どもたちのよく知っている動物を登場させたことにより、各々の特徴を捉えて大きさ、速さの違いを表して

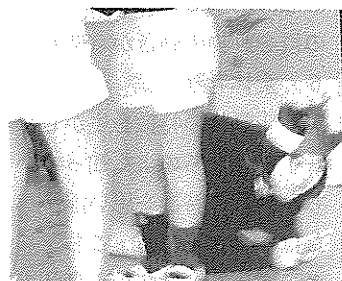
いる姿である。またM児の独創的な動きを取り上げたこと T₁ は、I₁に見られるようなI児の動きの新しさを引き出すことに有効に働いた。

○好きな動物を選んでその動きをつくる子どもの姿。

学習過程とTの働きかけ	I児の反応	M児の反応
②好きな動物を決めてその動きを作る。	(I ₁) 「ありさんがいい」と言う。	(M ₁) 「ありさんがいい。」と言う。
(T ₁) 「自分が一番まりたい動物を選んで下さい。」	(I ₂) ありのお面をかぶり小さくしゃがんで動く準備をする。指の触覚を動かす。	(M ₂) お面を選びニコニコしている。
(T ₂) お面を提示し、好きな動物を選ばせる。	(I ₃) しゃがんだまま歩きまわり、触覚を指に合わせて動かす。ジェンカではN児とつないだ手を細かくふる。	(M ₃) しゃがんで歩き回っていた動きが、ひじやひざをついてより低い体勢で動きをつくる。ジェンカでは、一人で小さくなったまま、I児M児のまわりをくるくる動く。
(T ₃) ありの伴奏をする。 (♩=120、高音部) 「さあ、ありさんのダンスですよ」 この間、他の動物を登場させる。	(I ₄) 音楽がなると同時にしゃがみ、触覚を拍に合わせてふる。ジェンカは、N児と組み「げんきよく」でくるとまわる。→(T ₅)へ	(M ₄) 音楽がなるとすぐにひざ、ひじをついてちょこちょこ動きまわる。
(T ₄) 再びありの伴奏をする。 (♩=120、高音部)		
(T ₅) 「I君とN君のダンスはとっても楽しそうですね。」		



○ありを選び、小さくなって表現するM児



○ひじ、ひざをついて、より低い体勢でありをするM児

〔考察〕自分の一番好きな動物を選ぶことで、一人ひとりが1つの動きづくりに意識が焦点化された。とくにM児の(M₃)の四つんばいからより低い姿勢になったところは、「小さいありを選んだという意識と、ありの伴奏が♩=120、高音部でのスタッカート奏法で少し弱めに流れてきたのをきき、それから受ける感じからこの様な姿が生まれたものとして考えられる。M児の表現を取り入れほめられたI児の「げんきよく」でのくると回るといふ動きは、フレーズのまとまりを表し、I児の音楽的表現の高まりを見ることができる。

③＜つくりあげる＞活動における子どもの姿

学習過程とTの働きかけ	I児の反応	M児の反応
①自分が選んだ動物の曲に合わせて動きを作りあげる。	(I ₁) 招待状を持って見ている。	(M ₁) 招待状をじっと見ている。
(T ₁) 「こんどは、色々なピアノをひきますよ。どの動物さんのピアノか、よくきいてダンスをしてみして下さい。」	(I ₂) 音楽をきくとすばやくしゃがみ小さくなってありになり動く。ジェンカではM児とN児と3人で手をつなぎ拍に合わせて手をふる。	(M ₂) 音楽をきくとニコツとしてすばやくありの触覚をつくり、しゃがんで歩き出す。I児、N児と手をつなぎジェンカをおどる。
(T ₂) ありの伴奏をきかせる。		(M ₃) 他の動物の伴奏には、「○○だ」とつ



○ありのダンスをするI児・N児

〔考察〕「誰の曲かよくきいて」というゲームのような活動が子どもたちの曲をきく集中力を促した。このことが、

(♩=120 高音部) 「さあ誰のダンスかな」 (T₃) 他の動物の伴奏もする。 ぞう ♩=69 うさぎ ♩=96 (T₄) 再びありの伴奏をする。	1人でくるとまわる。 (I₃) 他の動物の伴奏にもその動物になって動く。 (I₄) M児の名を呼んで「ありよ」とさそう。つま先立って動き回る。	つぶやきながらいすに座り、アリの伴奏を待っていた。 (M₄) I児によれば、お面をかぶりなおし出ていく。I児のあとをニコニコしてついて回る。	I児M児の (I₂) (M₂) の反応に見られるように楽曲に対するすばやい反応、そして、選んだ動物になりきっての動きを引き出したものである。また (I₂) に見られように、自分が選んだありさんになって、何度も繰り返し楽曲に関わる
---	--	--	--

ことは、拍の流れにのったうでのふりをつくり、楽曲の速さを捉えた動きを作りあげた子どもの姿を引き出す上で有効であった。また、どの子どもも、自分の発表時はニコニコと笑顔で表現していた。友だちの前で発表する楽しさを味わっている。(I₄)に見られるように、つま先立った動きは、I児のありに対するイメージの深まりとして見るができる。これは「つくる」活動を通して子どもたちの目を動物の動きから楽曲の要素に目を向けたことによると考えられる。

5. 全体考察

① 「動物の特徴を生かした動きづくり」を学習の中に取り入れたことについて

子どもたちのよく知っている対象的な動きを持った動物を楽曲の中に登場させたことは、子どもたちが動物の特徴を思い浮かべるためには効果的であった。その動物たちの大きくてゆっくりした、または、小さくてちょこちょこした動きを思い浮かべながら、子どもたちは動きそのものに大きさ、速さの変化をつけながら身体表現することができた。その動きの変化や友だちとのダンスが子どもたちの表現活動を意欲的にしたのではないと思われる。

また、子どもたちのぞうやありやうさぎなどの動きの変化に応じて楽曲の速さ・強弱・リズムを変化させたことで、子どもたちは、動物になりきって動きを創っていく中で、音楽的な表現を作っていくことになり、楽しく学習していく喜びを味わえたと思われる。

これらのことから「動物の特徴を生かした動きづくり」の活動を学習の中に取り入れたことは、子どもたちが自ら意欲的に表現する姿を引き出す上で有効であった。

② 「動物の特徴を生かした動きづくり」の活動構成について

動物の特徴を生かした動き作りの活動を「つかむ」「つくる」「つくりあげる」と構成し、特に「つくる」活動を「登場する動物の全部になってそれらの動きをつくる」「好きな動物を選びその動きをつくる」の2つの活動で構成したことは、子どもたちの動きを、ただの動きまねから、楽曲の速さ・音の高さ・強弱・リズムに目を向けたものにするに有効であった。また、「つくりあげる」活動に「楽曲の要素を聞き分けながら作った動きを発表する場」を設けたことは、子どもたちが自分で表現を見直し、表現の楽しさを味わう上で有効であった。つまり、子どもたちは色々な動物の対象的な動きを作る中で、楽曲の速さ・強さ・音の高さ・リズムが、動物ごとに異なっていることに気づき、1つの動物を選んで動きを創る中で、速さや強さなどが異なっていくつかの楽曲の中から特定の1つを聞き分けることになる。聞き分けた楽曲に合わせて自分なりに動きを創りあげていったのである。

6. 今後の課題

○ 登場する動物に対する子どもたちのイメージ作りの工夫と、「つかむ」－「つくる」－「つくりあげる」の活動において子どもの意識のつなぎ方の工夫

○ おわりに

友とのかかわりの中で、生きいきと表情豊かに、からだ全体を使って表現していく子どもの姿を求めて。

心の健康を育む保健指導

—— フォーカシング箱イメージ法を用いた教育相談活動 ——

保健部 村 瀬 奈津子

○ はじめに

不安や悩みなどの心理的要因は、体の不調と深く関わっている。一人ひとりの子どもにフォーカシング箱イメージ法を用いて、自分の不安や悩みに「気付く」「取り出す」「見直す」という活動を繰り返し行えば、子ども自身が心の状態を省み、子ども自ら心の健康を育むことができるようになる。

1. 主題の意味と重要性

○ 心の健康を育むとは

心の健康を育むとは、子どもが生活における様々な「行き詰まり」の状態からぬけだし、情緒的に安定し学級集団という社会生活に対しても自己肯定的に行動できることである。つまり、何事にも自分なりに生き生きと取り組んでいる状態を子ども自身が作っていくことができるように援助していくことである。

「行き詰まり」の状態とは、成長期にある子ども達の発達成長・友達関係・家族との関係・勉強や将来について等、多様な不安や悩みの種によって作りだされる緊張状態である。この状態は、子どもが自分の不安や悩みに気づかず、相談したり自分で解決や整理をつけたりして自ら問題をのりこえられないためにおこると考えられる。さらにそこから抜け出せない時、頭痛・腹痛・吐き気・気分不良など様々な体の不調を訴えるが病院で異常なしと診断されたり、学校や家庭で気になることがあるとそのつど何らかの体の不調がある、などの体の症状として現れる。

本校でも、吐き気・気分不良や38℃台の発熱を訴えて頻繁に来室するが、「軽い喘息と風邪」のためと診断され、特に大きな異常は見つからなかった子どもや、普段保健室にこないが、泣き出すほど痛む頭痛の原因が、不安や悩みのためだった子どもなどが保健室で観察される。

従来の養護教諭の行う教育相談的援助では、「保健室によく来る子ども」についてカウンセリング的な相談援助を行ってきた。しかしこれでは、指導の対象に限られる。不安や悩みがあっても誰にも言えず「問題の見えにくい子ども」にも援助が必要であると考えても、なかなか指導は難しい。そこで、保健室に来る子どもを待って関わる「消極的な指導と援助」から、教室で一人ひとりの子どもに関わり、子ども自ら心の健康を育むように援助する「積極的な指導と援助」への取り組みが、これからの保健指導として重要になると考える。

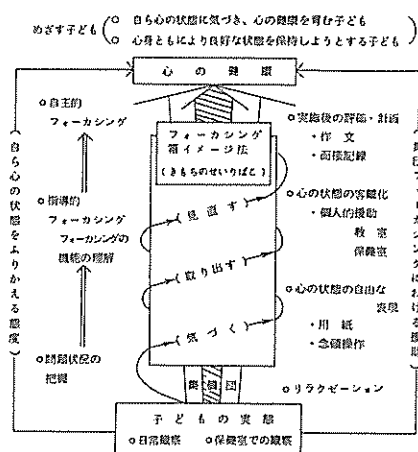
○ フォーカシング箱イメージ法を用いた教育相談活動とは

子ども自ら心の健康を育むために、子どもが自分自身の心の状態についてよく知る必要がある。フォーカシング箱イメージ法は、子ども自ら不安や悩みによる「行き詰まり」の状態に気づき、問題を取り出し、客観的に見直す活動を、用紙や頭の中に書いた箱イメージを用いて行う。

①気付く・・・体をリラックスすることによって落ち着かない気持ちを鎮め、自分の心を振り返って気になることや困ったことがなかったか、思い浮かべる活動。

②取り出す・・・思い浮かんだことを、「きもちのせいりばこ」用紙にある箱の中にひとつずつ書き入れる。または頭の中に箱イメージをつくり、その中にいれる。自由な表現活動。

○ 主題の構成



- ③見直す・・・取り出した問題が全てなくなればすっきりできるか、他にないか確認する。取り出した問題を、念頭操作で自分から少し離れて眺めてみる。この操作で問題を客観化することによって「行き詰まり」の状態から一時的にぬけだす活動。

この三過程をたどる活動を、教室での日常指導でも保健室での個人指導でも、繰り返し丁寧にたどらせる。この三過程の活動では、子どもの抱えている不安や悩みそのものを援助の内容にするのではなく、子どもが不安や悩みを客観的に眺めることが出来ているかどうかを援助の内容とする。つまり、子ども自ら自分の「行き詰まり」の状態を抜け出し、心の健康を育むことができるようにするのが援助の目的である。

2. 保健指導上の問題点

- (1) 従来の教育相談活動では、来室した子どもの不安や悩みそのものを傾聴することが中心だったため、教師のその場の援助が必要で、子ども自身が自ら心の健康を育むような援助になっていなかった。
- (2) 従来保健室で行われている個別的教育相談的援助活動では「保健室によく来る問題の見えやすい子ども」に指導の対象が限られ、「問題を持っていても相談のきっかけがつかめない子ども」や「問題を抱え込んで生き生きとした状態になれない子ども」など、問題の見えにくい子どもに積極的に関わる場や援助方法の確立がなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 子どもが自分の不安や悩みに気づき、取り出し、客観的に見つめる活動を繰り返し、一人ひとりの子どもにわかりにくい・しにくいと感じているところを子どもによって一斉指導・個別指導・保健室での相談活動によって援助すれば、子どもは「行き詰まり」の状態を一時的に抜け出し楽な気持ちになることが自分なりにできるようになり、自ら心の健康を育むようになる。
- (2) 日常の帰りの会や自習時間などに、教室で行う保健指導としてフォーカシング箱イメージ法(「きもちのせいりばこ」)を位置づければ、問題の見えやすい子どもだけでなく問題の見えにくい子どもの心にも迫ることができる。

4. 基本的な指導の仕組み

	気 づ く	取 り 出 す	見 直 す
子どもの活動	《リラクゼーション》 1. 楽な姿勢、深呼吸 2. 目を閉じて体をリラックス	《心の状態の表現》 1. 気になることを思い浮かべる。 2. 気になることを「きもちのせいりばこ」用紙に書き出す、又は念頭操作で表現する。	《心の状態の客観化》 1. 「きもちのせいりばこ」に いれた気になることを自分 から空間的または時間的に 間をおくように離してなが めてみる(客観化する)。
手 だ て	○保健室来談の内容等 実態の記録 ○7～10日に1回、定期的 にフォーカシングが実施 できるように担任と連絡 ○リラクゼーションの誘導	○「きもちのせいりばこ」用紙 ○念頭操作の誘導 ※表現する内容は自由性、 秘密性を保障する。 ○ふた・カギ・ふせ字 ・絵・そのほかの説明	○念頭操作の誘導 ○客観化がむずかしい子ども に個人的援助 ・机間援助 ・保健室でのフォーカシ ング ○実施後の感想の評価

5. 指導の実際と考察

(1). 保健指導の目標

子ども自ら自分の心の状態に気づき、必要なときに自分ひとりでもフォーカシングできるようになる。

(2) フォーカシングによる援助

フォーカシングを行うことで、子ども自身が自分で自分の問題を客観的に眺めることができるように援助をする。

(3) 実際と考察

○本年度フォーカシングを始める前に

フォーカシング箱イメージ法について子どもたちはすでに、昨年度2カ月間1クラスにつき4～6回経験している。しかし、回数が少なかったことと間に冬休みを挟んだりしたことで、「気持ちさがすきりする」ことはできても、フォーカシングを身につけ、自分なりの方法で自ら実施するまでは出来ていなかった。そのため、本年度4・5月の内科的訴えによる来室者でも、対象学年である4年生が多かった。(表1) また、内科的訴えの内容もお茶を飲む・話をする・検温のみで教室に戻ることができる子どもがいた。(表2)

(表1)

*4・5月の内科的訴え (延べ人数)		
学 年	人 数	%
1 年	30	18
2 年	26	15
3 年	8	5
4 年	53	31
5 年	16	9
6 年	37	22

そこで、本年度は引き続き同じ子どもたちに集団フォーカシングを実施することにし、まず次のような約束を確認した。

- ・1年間実施すること
- ・声を出したり、人のじゃまにならないこと
- ・人が書いたものを見ないこと
- ・書き方は自由なこと(記号や絵でも頭の中に書いてもよい)
- ・早く終わった人は静かにしている

○ 実際の経過と考察

(表2) 4・5月の内科的訴えの
処置の内訳(4,5年生のみ)

	男子	女子
話お茶検温のみ	11	26
早退や処置	14	18
全体	25	44

実際にフォーカシングを行っていった経過と考察を自律的にフォーカシングを集団指導で身につけていったS児と、保健室での個人援助が必要だった他律的に身につけていったH児を中心に述べる。

①S児は、保健室にほとんどこない子どもである。昨年度のアンケートでは、気になることはあっても、体調にまでは影響がないとこたえている。

②H児は、本年度1学期だけで54回来室した子どもである。吐き気・気分不良・発熱が続いたため、家庭や担任と相談して病院で精密検査をしてもらったが、「軽い喘息とかぜ」という診断で特に大きな異常はなかった。保健室では、来室時の体温が高くても話をしていると解熱することもあり、心理的な要因の可能性が考えられた。話す声も小さく元気がない。他の来室者がいるときは話さない等の緊張した表情もみられた。

○5～7月：問題の気づきからフォーカシングの機能を理解する段階

H児のクラスは5月17日から、S児のクラスは5

(図1) 5月27日S児のきもちのせいりばこ



月11日から、担任に連絡し帰りの会や自習時間に集団フォーカシングを行った。この時期はとくに体をリラックスし、自分の気持ちに集中できるように配慮した。

S児は用紙に「鍵付きの箱に入った絵」で表現した。(図1) 厚い蓋と鍵をした箱の中に「今日の嫌な思いをした出来事」が描かれ、蓋が開かないようにキイを別の箱にいれている。内容は出来事についての気持ちより出来事そのものが「気になること」になっていて蓋や鍵で子どもなりに問題の客観化ができています。

H児の5月の内科的訴えによる来室回数は15回で、来室時は38℃台の発熱があっても自分について話ができるときがってくる。家庭や担任との連絡により、なるべく早退させずによく様子を見ることを決めた。決まった時間に腹痛等を起こしていないか担任と教科担任との話し合いもあった。H児は「自分に対する悪口」とも取れる内容を蓋をつけて書き込んでいる。フォーカシングも終わった後の感想も「気持ちいいーいい」というような書き方で、自分の気持ちを客観的に眺めることができずに、自分に対して自嘲的な感じが読み取れる。これは自分の気になることに対して「ああ、こんなことを気にしていたのか」と自分の気持ちを受け入れているとは言えない。H児は保健室に頻繁に来室するので、来室時にフォーカシングを行い、十分リラックスし自分の気持ちに気づいていくように援助して経過を観察した。7月に子どもたちがフォーカシングの実施について、どう考えているか作文を書かせた。

(図2) H児5月26日きもちのせいりばこ

せいきが 悪い	体が 弱い	ふとっ ている
足が おどい	テストの 点すげ 悪い	べんきょ がわから ない

とってすまいる。気分いい。
とってすまいる。と〜も
と〜もきもちいい。気分いい
と〜もいい〜いい

* S児の作文

いつもはフォーカシングなど
やったことがないので、せいりば
こに閉じ込めたときは気持ちが
すっきりする
ストレスなど貯ったときにフォ
ーカシングはやくにたつ

* H児の作文

あまりおもしろくない
でもいやなことがなくなる
ならいいよ

* 全体の作文より (155名)

作文の内容	男子	女子
気持ちの整理に効果があった	30.7%	41.3%
教師への要望 ・時間が長い(短い)・わかり やすい説明・朝実施したいなど	19.8%	17.4%
問題にとらわれている 嫌なことを思い出したらずっと 嫌な感じが続くなど	10.9%	20.2%
その他	30.7%	17.5%

作文からS児は問題を「せいりばこ」に閉じ込めることで客観的に眺めた結果、問題と自分の間に距離をおき、ゆとりを持って楽な様子で問題を見直すことができていると考えられる。またH児は「いやなことがなくなるなら、してもいい」といっている。この頃、保健室でも体の状態を尋ねるほか、家族のことなど自分から話しだすことができれば聴いて発散させる。また本人の意欲があれば、用紙を使わず頭の中に箱を書く方法でフォーカシングを行った。しかし「気になること」がなかなか自分からはなれないという。つまり、問題を客観的に眺めることが難しかったと考える。

○ 11月-12月：自主的フォーカシングの芽生えの段階

9・10月は行事や教生実習のため時間が取りにくかったので、割愛した。

H児の2学期になっての来室回数は、1カ月に4回程度である。理由としては、行事や教生実習で楽しくなることが多かったこと、1学期の間発熱しても話をしたり少し休めば解熱することがわかったので「がんばろう」と促せば教室に戻ってみようとする意欲がでてきたと考えられる。

H児の12月の「せいりばこ」の内容は、頭の中に書かれており、眺めてみたいときの気持ちが書かれている。(図3) 5月に比べ、自分の気持ちを静かに見直していると考えられる。

S児は2学期からは、箱の内容が「今日の出来事」より、「悲しい気持ちの記号」「喜びの気持ちの記号」を蓋付きの箱にいれる表現をしたり、(図4)「頭の中に書いた」と表現するようになった。つまり、回数を重ねることでより自分の心を深くまで見つめることができるようになったのではないかと考える。この頃、廊下であったときに「ぼく、うちでせいりばこしてみたよ。おもしろいからすき」と報告にきた。これは、子ども自ら心の健康を育んでいる姿であるといえる。

○1月～2月：自主的フォーカシングの段階

2月いっぱい「せいりばこ」の実施を終わり、3月にアンケート調査をした。

*全体のアンケートの答(N=159)

役にたった……女子22% 男子20%(42%)

どちらともいえない……女子17% 男子9%(26%)

役にたたない……女子10% 男子22%(32%)

女子の方が男子より「役に立った」と答えているのは、体をリラックスして静かに自分の気持ちを眺めることは女子の方ができているということである。「どちらともいえない」が多いのは、小さい悩みなら「せいりばこ」で眺めてみることで解決がつくことでも、大きい悩みはいやな気持ちが残る、ということが理由のひとつである。また、「いつも悩んでいるから、うちでお母さんとしている」けれども、自分の悪いところやいやなことを意識し過ぎてかえって問題からはなれられない。一斉に実施するので、時間が足りなかったり等があげられる。また、男子は全員が集中するので教室が静かになるのを茶化したりするなどなかなか集中できないこと。「いやなことを思い出すのはいやだ」と不安や悩みを意識する余り、「せいりばこはいや」ということのみには捕らわれてかえって問題から離れてしまい、問題に気づくことができていないと考える。

S児は「役にたった」と答えている。心身ともに落ち着いてフォーカシングできている。H児は、「どちらともいえない」と答えている。落ち着いて自分の問題に気づき、見直すことはできつつあったが、自主的にフォーカシングに取り組もうという態度は確立しにくかった。

(図3) H児 12月13日きもちのせいりばこ

頭の中の はこ	頭の中の はこ	

みじめなはずれいよううれしいう
なにもわがままに自分の気持ちです

(図4) S児 12月13日きもちのせいりばこ

ふつうの心

〇〇居が
はくのこと
ま、黒」とい
う。××が
「さび」とい

い：うかを
ふるったり
する。

だれかたにいた
ないにいた

だれかたにいた
ないにいた

喜びが
さびが
さびが

* 3月に実施したアンケートのS児の答え

気になることや困ったことの有無		有
気になることや困ったことの 体調への影響	食欲	影響無
	睡眠	影響有
「せいりばこ」は気持ちの整理に 役だったか		役にた った

* S児の3月の感想文

気持ちの整理箱をし終わると、困ったことなどがどうでもよくなる。気が楽になる。

* 3月に実施したアンケートH児の答え

気になることや困ったことの有無		有
気になることや困ったことの 体調への影響	食欲	影響無
	睡眠	影響無
「せいりばこ」は気持ちの整理に 役だったか		どちらと もいえぬ

* H児の3月の感想文

帰りの会じゃなくて先生に時間をもらってすれ
ばいい。

全体の感想文から

・（せいりばこを）ノートにしたらい。・時間をのばす、せかさない。・自分の気持ちがすっきりするところがよい。・帰りの会だとおそくなるから朝してほしい。・せいりばこはとてもいいかもしれないけど忘れていたことを思い出してすっきりしないこともある。・頭の中に書いた方がすっきりする。・ちいさい悩みはせいりばこで解決できるけど大きな悩みは解決できない。・悩むことや困ったことがあったら休み時間でもせいりばこをしていいようになってほしい。

H児の2月の「せいりばこ」では、内容もより自分の内面に降りていった様子がみられ、眺めてみた後の気持ちも「すっきりしてほっとする」としている。この感想から、自分の問題からしばらくはなれ、客観的に見直すことができたと考える。H児の保健室来室回数は9月から1カ月に4～5回に減ったままの状態が続いている。気分不良で来室した時もフォーカシングを行うことで、解熱したり「少し気分がよくなった」など、主訴の変化があった。心の状態に気づかせれば、体の状態にも変化を期待できると考える。また、全体の感想文からも保健室の来室回数に関わらずその子なりに心の健康を育む態度ができつつあると考える。

6. ま と め

- (1) 集団フォーカシングを養護教諭が心の健康を育む保健指導として行う場合、従来学級担任が実践したように毎日でなくても、7日に1回程度の時間を保健指導とし、教室でも保健室でも子どもたちへ「積極的な援助」として関われば、子どもたちの心により迫ることができる。
- (2) 集団フォーカシングをくりかえし実施し、三過程を丁寧にたどらせれば、子ども自ら自分の心の状態に気づき、子ども自ら心の健康を育む姿を引き出すことができる。

7. 今後の課題

各学級で定期的に集団フォーカシングを行い、職員の共通理解で子どもたちの保健室での対応と教室でのそれぞれの心の状態にせまる援助ができるための組織作り。

○ おわりに

子ども自ら心の健康を育み、より健康な心身を保持しようとするすがたをもとめて。

クラブ発表 会へ卒業式 の歌がうた い。	友達と うまくや りけな	なま虫な ところ
すっきりして、なんかホットする なぐなぐたら、いいなと思う		

2月8日H児のきもちのせいりばこ

お わ り に

40人の子どもたち一人ひとりを生かしながら、目標に向かって授業を展開するのは、至難のことである。「個を生かす」というのは、日頃、何気なく使っている言葉であるが、よく考えてみると、さまざまに受けとれる。その一は、意図的に「個」の考えやアイデア、興味等を取り上げて、授業の展開に位置づける方法である。即ち、授業のどんな場面で、どの子の意見や考えを取り上げ、どう展開すれば、その子が生きると同時に授業内容自体が深まるかということである。その二は、子どもたちの多様な考えや予想をできるだけ生かした授業を工夫するという立場である。枠にはめずに多少無理があったり誤りがあったりしても、その子なりの考えに従って追究させる場を仕組むことである。多様な意見を出させたり、多様な解決方法を考えさせたりすることが中心になる。その三は遅れがちな子に対して細かな配慮をし、どの子にもやる気を起こさせ、「わかる授業」を工夫するという立場である。

本校の学級構成は、普通学級・特殊学級・帰国子女学級という三種からなっている。そこで私たちは、子ども一人ひとりが、ほんのわずかでもよいから、「自分がひとりで考え出したり、工夫したりしたこと」「自分の身近な体験と結びつくところ」等を明らかにし、もっともっと深められることに気づいていける状態にしたいと念願して「個が生きる授業の創造」～考えを確かにする活動構成～を通して自己理解の深まりを究明してきたのである。

私たちは、子どもというものは、本来、きのうよりは今日、今日よりは明日と、日々進歩していくはずであるということをもっと「考える」ことを中核に、理論と実践を求めてきた。

現在、子どもたちの中から、どんどん失われていくもの、それは「知ることの喜び」そして「考えることの楽しさ」ではなからうか、と立ち止まり、あらためて「考える」ということへの見直しに目をむけ、いどむことにした。特に新しい指導要領では、個性重視の原則に力が注がれ、学習も児童側に立った、「自ら追究する子の育成」に視点が当てられている。私たちは、考えることのすばらしさを子どもと共に体験していくことを核にすえた自己理解の深化をさぐり求めてきた。個の「考え」を確かにしていく授業の創造は、何とんでも「内発的吟味過程」の感動・体験を重視した授業の在り方にあると考える。まず、いろいろ自分で吟味して、吟味の網目をはりめぐらして、ものやことを、からだ・心で深く理解して楽しむ、その楽しさに引き込まれ、誘発され、触発されて、子どもたち同志、互いに認め合い、高め合い、深め合って自己を確立していく活動構成の工夫を明らかにしてきたのである。

この研究で子どもたちは、一人ひとり確かに「目」や「耳」や「口」や「手」「足」をよく働かせ、ものやことに対して、「考え」をもってずいぶん吟味するようになってきた。そして自ら考えることを喜び、ものやことに対して、「考え」をもってずいぶん吟味するようになってきた。そして自ら考えることの喜び、楽しさをバネとして、課題解決の方法や理解に積極的に立ち向かう姿が見えるようになった。しかし、まだまだ課題は山積みしている。「個が生きる」こと、一人ひとりの子どもの内面にひそむ可能性を最大限に発揮し花を開花させるには、次のようなことが教師の今後の課題として残される。1. 思考の内発的動機づけのあり方と積極的な手だて 2. 課題解決への手続きとしての手だて 3. 子どもの内からの問いかけの有効性と真実性の吟味 4. 考える技能と固定概念を打ち破る指導の手だて。

私たちの研究は、新しい指導要領の個性重視の一側面に過ぎませんが、今後更に細部にわたり、問題点を明らかにしていく所存であります。本年度は第1日目に森 隆夫先生、第2日目に瀬戸 真先生をお招きして、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いただくものと確信しております。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2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 （平成元年度）

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	谷 友 雄	（理 科）
研究主任	吉 富 修	（算 数）
1 の 1	平 石 信 敏	（理 科）
1 の 2（教務）	萩 尾 耕 一	（道 徳）
2 の 1	平 原 晃 三	（社 会）
2 の 2	今 村 通 博	（算 数）
3 の 1	久 門 隆	（国 語）
3 の 2	本 田 タカ子	（家 庭）
4 の 1	大 嶋 正 紹	（特別活動）
4 の 2	橋 本 義 徳	（国 語）
4 の 3	西 邦 彰	（社 会）
5 の 1	田 中 和 隆	（図画工作）
5 の 2	三 原 英 喜	（体 育）
5 の 3	丸 山 誠 二 郎	（音 楽）
6 の 1	家 宇 治 正 幸	（社 会）
6 の 2	内 田 宗 隆	（理 科）
6 の 3	浜 崎 常 喜	（算 数）
ふ じ	江 口 良 夫	（生 活）
さ く ら	谷 口 慎 二	（体 育）
梅	江 藤 肇	（国 語）
専 科	古 川 千 年	（国 語）
専 科	山 下 善 一 郎	（音 楽）
専 科	古 瀬 真 弓	（音 楽）
研修教官	増 永 博 登	（図画工作）
研修教官	梅 崎 弘 道	（国 語）
研修教官	脇 田 哲 郎	（体 育）
研修教官	坂 口 忠 司	（算 数）
研修教官	大 石 育 郎	（特殊算数）
養護教諭	村 瀬 奈 津 子	（保 健）
講 師	海 蔵 希 代 子	（算 数）
海外派遣	大 橋 鉄 雄	（音 楽）