

生きる喜びを生み出す授業の創造

—— 思い・願いをもって問いつづける活動づくり ——

平成 4 年

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

序 に か え て

本校は、過去3年間にわたって「個が生きる授業の創造」をテーマに掲げ、自己理解の学習過程を究明しようと授業実践にとりくんでまいりました。その過程で、個が生きるためには自己の考えを確かにするとともに、集団の中で一人ひとりの考えが生きるようなしくみを設定することの重要性に気づきました。

その成果を受けて、本年度からは主テーマを「生きる喜びを生み出す授業の創造」とし、成就感、有用感、効力感など、一人ひとりが生きることの喜びを味わい、子ども自らが求めていく学習をつくりだしたいと考えました。未来は心の時代であるといわれます。真に主体的に学び続けられるかどうかということについては、自らの学びつつある姿に自らが喜びを感じるか感じないかということが鍵をにぎっています。

従来の学習指導は、知識・理解、思考・判断及び表現力などの、いわゆる「力」を身につけさせることを主眼としてきました。しかし、人の幸福感は、ただ力をもつことやそれによって利益を得ること、また多くのものを所有することだけではなく、現在の自分の在り方について価値づけを行っていくことから生みだされると考えます。幸福感はつまり、自分を取り巻く社会の中で精一杯の自己表現を図りながら、しかも他との調和を保って生きる生活の中に感じとれるものです。このことは、新指導要領によって示されている新しい学力観、すなわち学ぶ意欲をもち、学ぶに必要な能力・資質を養うことが学力を身につけるといふことであるという考えに通じると思います。

最近の子どもたちの傾向として、力を伸ばしてもらうことを待っていて、自ら伸びようとしないう実感があります。このことは、これまでの学習が子どもにとって本当に主体的な活動になっていなかったことに原因があると考えました。

そこで、サブテーマを「思い・願いをもって問いつづける活動づくり」と設定いたしました。思い・願いとは、自分自身について「このようになりたい」と思う気持ち、身近な生活の中で人や物や事について「このようであって欲しい」と願う気持ちです。本年度は特に、単元や題材の導入段階の指導法に焦点を当て、思いや願いが抱けるように、子ども一人ひとりが自分の問題として解決せざるをえない場面の提示と、解決の構想を練らせるための指導法を究明してまいりました。

具体的には、国語科では友達との交流を目的とした紙芝居づくりやクイズブックづくり、社会科では自分たちの生活に必要な新聞づくり、算数科では住んでみたい町の立体模型づくり、理科では自分なりの発想を生かしたおもちゃづくり、音楽科では自分が指揮者となつての演奏づくり、図画工作科では友達に伝えたいメッセージづくり、家庭科では家族へのプレゼントづくり、体育ではミニオリンピックのための練習計画づくり、道徳、特活では身近な生活課題の解決策を検討する活動をどのように構成すればよいかを明らかにしようとしています。

特殊教育部では、個の発達や学習実態に対応する学習内容の選定と、子どもたちの要求・志向を大切に活動づくりに視点を当てて研究・実践してまいりました。

帰国子女教育部では、日常の生活や学習への適応を図りながら、同質性・社会的感受性を高める国際理解教育の在り方について、主に総合活動の時間をとおして実践的に研究を進めています。

研究発表会におきましては、ささやかではありますがその成果の一端を報告し、先生方のご批正を賜りたいと存じます。よろしくご指導お願い申し上げます。

目 次

| | | |
|---|----------------|----|
| 序にかえて | 校長 内山 信 | |
| 生きる喜びを生み出す授業の創造 — 思い・願いをもって問いつづける活動づくり — | 教 頭 久 門 隆 … | 1 |
| 自己の読みをつくり出す物語文の指導 — ノート学習を重視した紙芝居づくりの活動構成（中学年） — | 国語科部 古 川 千 年 … | 7 |
| 自己の読みをつくりだす説明文の指導 — クイズブックづくりの活動をとおして（中学年） — | 国語科部 水 上 栄 一 … | 13 |
| 自己の生き方を創りだす力を育てる社会科（第3次産業）学習指導 — 考え方を重視した新聞づくりの活動構成をとおして — | 社会科部 西 邦 彰 … | 19 |
| 自己の生き方を創り出す力を育てる生活科学習指導 — 子どもの願いを重視したパンフレットづくりを取り入れた活動構成 — | 社会科部 平 原 晃 三 … | 25 |
| 筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導 — 数学的モデルづくりを取り入れた活動構成（高学年） — | 算数科部 浜 崎 常 喜 … | 31 |
| 筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導 — 問いのよみかえを重視した数学的表現活動をとおして（高学年） — | 算数科部 山 下 英 俊 … | 37 |
| 筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導 — おきかえ操作を重視した算数遊びの活動構成（低学年） — | 算数科部 重 松 宏 明 … | 43 |
| 自然に問いかける喜びを生み出す中学年理科学習指導 — 子どもの発想を生かした製作活動をとおして — | 理科部 吉 永 玄 … | 49 |
| 自然に問いかける喜びを生み出す高学年理科学習指導 — 達成遊びを取り入れた活動構成をとおして — | 理科部 安 永 純 二 … | 55 |
| 自然に問いかける喜びを生み出す中学年理科学習指導 — きまりを応用したおもちゃづくりの活動構成 — | 理科部 猿 渡 邦 彦 … | 61 |
| 自ら創造的に表現する低学年音楽科学習指導 — サウンドマップづくりの活動をとおして — | 音楽科部 丸 山 誠二郎 … | 67 |

| | | | |
|--|-----------|-----------|-----|
| 自ら創造的に表現する高学年音楽科学習指導 — 役割交替を取り入れた演奏活動をとおして — | 音楽科部 | 山下 善一郎 … | 73 |
| つくる喜びを生み出す図画工作科学習指導 — 現場実感に基づいた発想によるつくる学習の構成 — | 図画工作科部 | 田中 和隆 … | 79 |
| 家族を思い自ら実践する力を育てる家庭科学習指導 — 作品づくりのための見通し活動を重視した活動構成 — | 家庭科部 | 本田 タカ子 … | 85 |
| 一人ひとりが運動する喜びを味わう体育科学習指導 — 自己決定の活動を重視したマット運動の指導をとおして — | 体育科部 | 古賀 良和 … | 91 |
| 自己の生き方を創り出す中学年道徳学習指導 — 見方をひろげる行為の検討活動をとおして — | 道徳部 | 池田 隆 … | 97 |
| 豊かな関わりを求め続ける学級活動 — 友だちへの見方を意識化する活動をとおして — | 特別活動部 | 大嶋 正紹 … | 103 |
| 活動の喜びを味わう生活科学習指導 — 友とのかかわりを重視した、遊具の製作活動をとおして — | 生活科部 | 佐々木 保善 … | 109 |
| 国際理解の基礎に培う帰国子女教育 — 海外体験を生かす指導をとおして — | 帰国子女教育部 | 西 邦彰 … | 115 |
| 総合活動 I | | 吉 永 玄 … | 117 |
| 総合活動 II | | 猿 渡 邦彦 … | 121 |
| 個に即した指導内容と指導方法の研究 — 生き生きと活動する授業を探る（2年次）— | 特殊教育部（全体） | 江 藤 肇 … | 125 |
| 一人ひとりが意欲的に読みに取り組む国語科学習指導 — 文字記号と音声・意味を結ぶ絵本づくりの活動をとおして — | 特殊教育部（国語） | 江 藤 肇 … | 127 |
| 一人ひとりが意欲的に「量」に取り組む算数科学習指導 — 作る楽しさでつなぐ「ながさくらべ」の活動をとおして — | 特殊教育部（算数） | 大 石 育 郎 … | 133 |
| おわりに 研究同人 | 副校長 | 友 清 佳 雄 | |

生きる喜びを生み出す授業の創造

～ 思い・願いをもって問いつづける活動づくり ～

久 門 隆

○ はじめに

子ども一人ひとりが、自らの思い・願いをもとに進んで学習活動を展開し、自己の思考力、判断力、表現力などを発揮しながら、価値高い新たな自己を創り出していく授業をもとめて。

1. 主題設定の理由

(1) これからの教育がめざす学力観から

新しい教育では、教育の質的転換が強く要請されている。つまり、「自分で伸びていく子ども」を育てることが焦点となっている。将来を担う子どもを育てるためには、社会のいかなる問題状況困難に直面しようとも、それらに果敢に立ち向かい乗り越えていくことのできる資質や能力を育てることが一層重視されなければならない。また、これからの社会では、創造的、独創的な仕事のできる資質や能力の育成も一層必要となる。そのことは、子ども一人ひとりの自己実現の教育である。

「自分で伸びていく子ども」を育てるために、これからの教育は、内発的な学習意欲を喚起し、自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などの能力を学力の基本とするという学力観に立たなければならない。

(2) 研究の経過から

昭和63年度から平成2年度までの3年間、『個が生きる授業の創造』の主題を掲げ研究に取り組んできた。とくに、昨年度は、「考えを深める自己吟味活動を通して」の副主題のもとに、自らの問いで自己の見方・考え方を問い直しながら、問題解決への追究を深めることができる指導のあり方を究明してきた。

その結果、次のような成果と問題点を得た。

(成 果) ○ 新たな価値ある見方・考え方をづくり出し、自己受容するための心的な活動としての「自己注目」－「自己吟味」－「自己創造」の3過程は、個が生きる授業の創造のために有効である。

○ 「自己吟味」の段階での自己吟味活動、表現～交流～表現の構成)による考えを深めさせる活動構成は問題解決をはかる上で有効である。

(問題点) ○ 子どもの意欲にもとづく自己解決を実現していく学習指導のありかた～子どもが自己の生活に根ざした価値ある問いを追究し続ける学習指導法の解明が必要である。

○ 問題解決のための活動の連続・発展をどのように構成したらよいか。～子どもが真に考えるため、単元を通して、目的、内容、方法を一体化した活動を構成していく必要がある。

(3) 子どもの実態から

学習の場において、子ども一人ひとりが自分の考えを表現し交流する中で、それぞれの立場の違いなどに気付き、比べ、練り上げながら考えを深めることができるようになってきている。

しかし、つぎのような問題点が見られる。

○ 子ども自ら学習に取り組み、追求していく力が十分ついていない。

～ 問題（「問い」）の把握が不十分なために、意欲的な追究ができていない。

- 問い続ける力・交流のしかたが不十分である。
- 考えることの楽しさ・喜びの感受が希薄である。

考えを練り上げ、効力感にひたる活動ができていない。

2. 研究主題の意味と重要性

(1) 生きる喜びを生み出す授業とは

子どもは、一人ひとりがさまざまなよさや可能性を内に秘め、よりよく生きたいという願いをもち、それらを自ら発揮して自己実現をめざしている。学習という場においては、自らの思いや願いを抱き、そこから問題をつくりだし、その解決をはかりながら新たな自己を創造していく姿こそが自己実現の姿であり、子ども自身の生活に根ざした生きる喜びを生み出している姿である。

したがって、「生きる喜びを生み出す授業」とは、子どもが自らの生活に根ざした課題に意欲的にとりくみ、自己の解釈や判断を大切にしながら思いや願いを表現していき、成就感や効力感を感得しながらより価値高い自己をつくり出していく授業である。

子どもの内面に支えられた活動の姿で言うならば、子どもが自分の内なるものをあらわにして事象や他の友達の見方・考え方に働きかける。そして、事象や友達からはねかえてきたものが、またその子どもの論理（見方・考え方）というフィルターにかけられる。そのとき、共感、喜び、驚き、怒りなどをうみ、その子を揺り動かす。そのような体験を持つことである。

成就感や効力感を感得していく過程において、子どもたちに自己実現をめざした自己学習力や自主的・主体的に学習を進めていく態度を身につけていくことができる。

生きる喜びを生み出す授業を創造していくためには、つぎのような学習の原理が有機的・関連的に構想されなければならない。

① 内発性

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

② 価値志向性

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

③ 活動性

「なすことによって学ぶ」というデューイの言葉のごとく、子どもは活動に熟中し時間のたつのも忘れてしまうものである。この生き生きとした活動の中から未知なるものを探究し新しい見方・考え方をつくりだすことができる。

④ 自律性

何が分かり、何が分からないのかなど、絶えず自己を振り返りながら追究を進めていくことは、学習への意欲を高め、基礎・基本を身につけていくことになる。

⑤ 連帯性

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

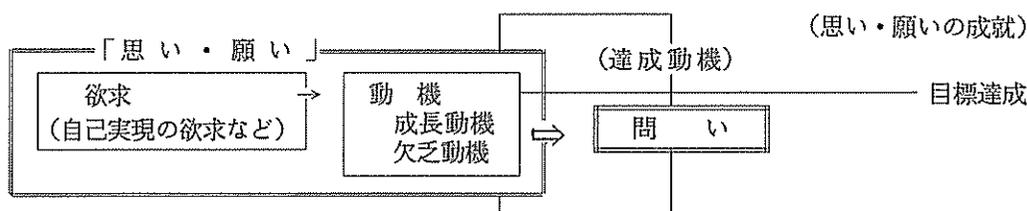
(2) 思い・願いをもって問いつづける活動づくり

「思い・願い」とは、学習の主体者である子ども（内なるもの）が、外なるもの、つまり教育的環境としての人、もの、ことに出会うなかで、自己の価値観や経験をもとに、外なるものに意味を見出そうとする心の動きである。

すなわち、学習において、個々が欲求にもとづき、その解消のために行動を活性化させようとする動機（学習動機）である。この動機には、①成長動機（自分をよりよく成長・変容へ導き、個性を生かし、主体性を確立しようとする欲求）と②欠乏動機（自分に欠けるものを求めようとする動機であり、また、あり余ったエネルギーを外に出して、何かを新たに創造していきたいとする欲求）がある。

「問い」とは、みえる世界をひろげ深めることをめざす精神活動の発生状況である。また、「問い」は、学習者である子どもが、外なるものに意味を見出そうとする心の動きの中で、素直な感情として発現してくる。「問い」をもつということは、自らの存在を生きるしるしであり、問いを持ちつづけ連続・発展的に追究していくことは、自らの生き方をつくり出すことである。

学習の場においては、対象に対する糸口の問いがさらに他の問いをよび、対象をとらえる考えの深まりとともに、問い自身も、根のある深いもの、つながりのあるひろいものの中に位置づいてくる。したがって、問いは学習の出発すると同時に、目標としてとらえることができる。自分にとってなぜ問いとなりえるのか、その意味付けが出来るということは、自己の内に体系化されたものを見直すということである。



活動とは、学習における内容と方法を包含した問題解決的行為である。活動は子どもの思考（見方・考え方）を生み出す。子どもの思考を深め高めて行くためには、活動を子どもの問題解決の意識に即して組織していくが必要になる。つまり、活動を連続・発展させなければならない。

思い・願いをもって問い続ける活動づくりは、子どもの内なる追究への動機、即ち問題意識を連続・発展させながら、自らの見方・考え方を深め広げていくために、次のような段階をへていく学習過程である。

- 「問いを生み出す」… 思い・願いを醸成する中で、価値ある学習の目標をつかむ段階。
- 「問いをさぐる」…… 一人ひとりの問題事象に対する自分なりの解釈を相互交流や具体的な操作活動、表現活動を通すことによって、事象を追究する視点の拡大・深化を図り、新しい価値ある見方・考え方・創り出させるための段階。
- 「問いをひろげる」… 他の見方・考え方・感じ方のよさを受け入れた自己の姿を表現活動による再構成活動で客観化することによって、新たな価値ある見方・考え方・感じ方を創り出した成就感、達成感を感じ取らせる段階。

3. 生きる喜びを生み出す授業の基本構想

(1) 授業づくりの前提

① 児童の側に立つ学習指導

② 興味・関心・意欲の原因論から結果（目標）論への転換。

興味・関心・意欲ははじめから存在するものではなく、適切な学習活動を組織することによって作り出されるものである。

※ 子どもの興味・関心に従うという面だけが強調されると、価値実現を目指す教育の本質が見失われてしまうおそれがある。興味・関心をより高いレベルへと導くことが大切である。

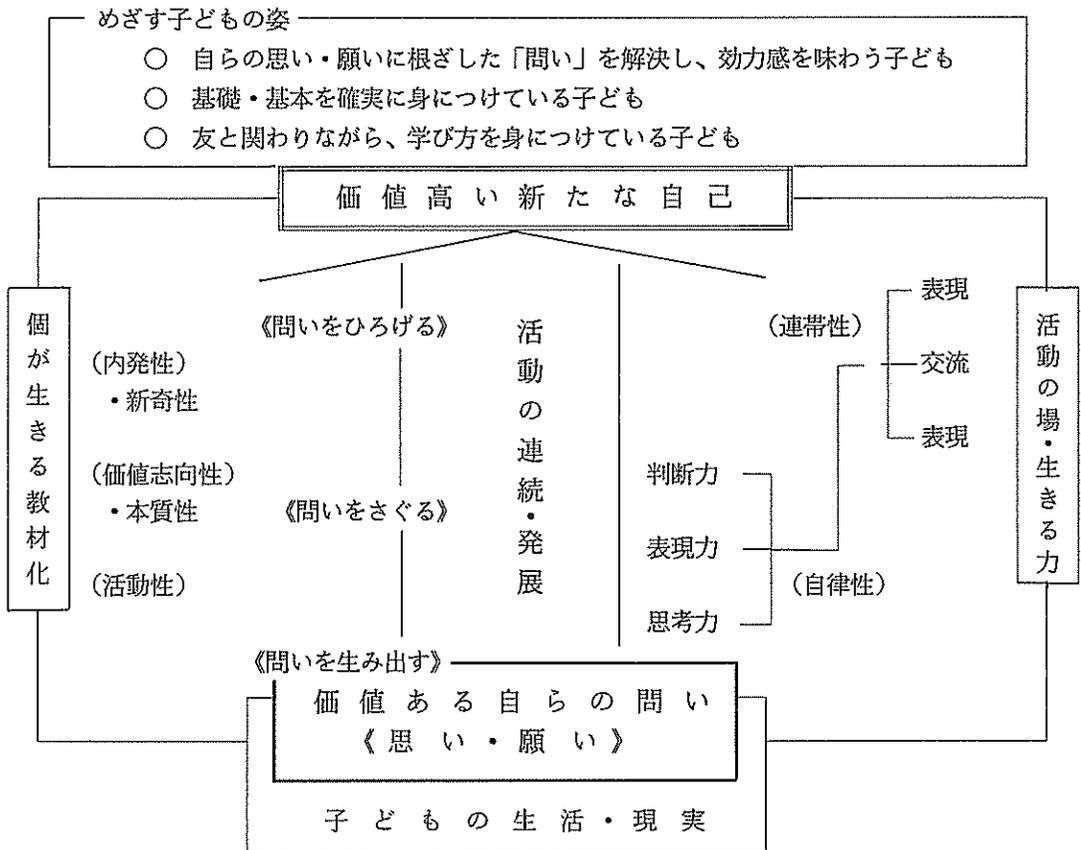
③ 問題解決的な学習の重視～驚きや疑問が発生し、それが拡大・発展する追究過程
 思考力・判断力・表現力（認知面）を育てるためにも、興味・関心・意欲（情意面）の育成にも有効である。

④ 体験的活動の重視～体験的活動（自我関与の高い活動）は、一人ひとりが自らの興味・関心・意欲などの情意的特性をのばすことができる。

※ 自我関与の高い活動（自分の考え、感情、欲求に基づく活動）

- ・機械的に暗記する活動よりも自ら考える活動
- ・教師の指示通りに解決する活動よりも試行錯誤を重ねながら自ら解く活動
- ・定められた方法と場所に限定された活動よりも自由に選ぶことのできる活動
- ・自分を出さずに指示に従う活動よりも自己表現のできる活動
- ・調査や見学、観察や実験、栽培や飼育、創作や表現などの活動

（主題の構想）



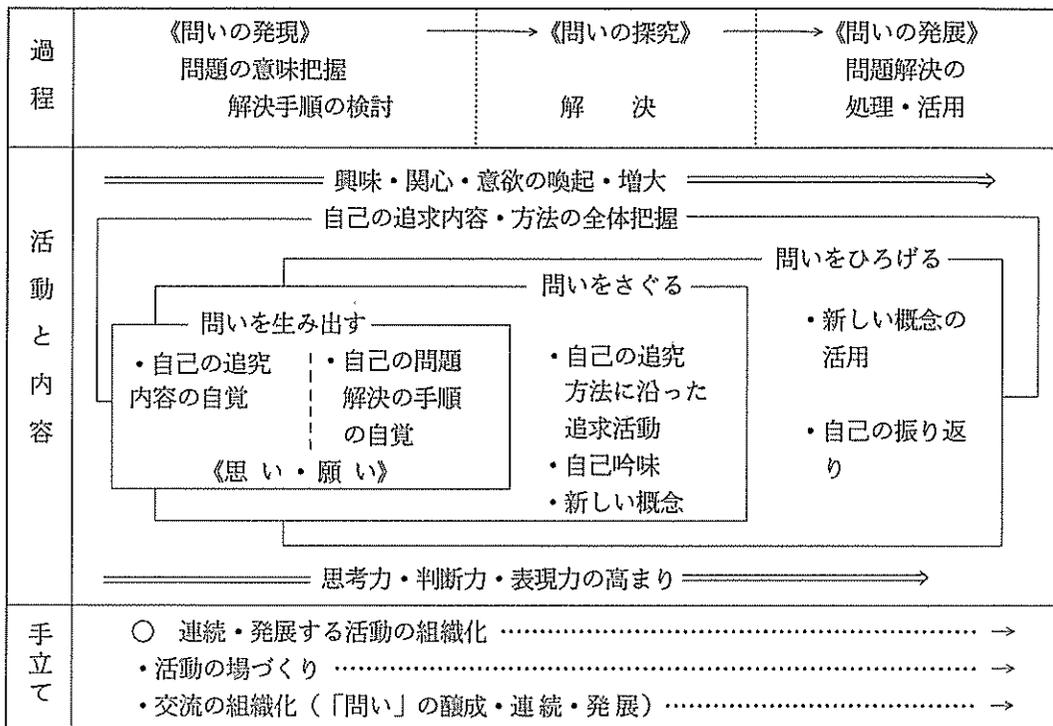
4. 授業の仕組み

(1) 授業づくりの構想

意欲・興味・関心を育てていくことは、基礎・基本を、一人ひとりの子どもにきちんと、着実に学びとらせていくことでもある。本当の基礎・基本として、子どもの内面で知的な武器となっていくためには、学習の対象が子どもの実感や体験とのかかわりで吟味され、自分なりに納得できるところまで、内面での追求や検討が重ねられなければならない。その意味においても、子ども自らの課題意識が必要となる。

- (留意点) ① 思い・願いと問いの明確化 (学習課題の適切な設定)
 ② じっくり考えさせる。(考える場の保障)
 ③ 思考の方法も学び方として身につけさせる。(問題解決のストラテジー)
 ④ 体験や実感に根ざし納得を追究する学習活動の組織化
- ※ 連続・発展する活動の形態
 ○単元つらぬき型 (大サイクル) ○くりかえし発展型 (小サイクル)
- ⑤ 考えるよさを味わわせる。(成就感、効力感)
 ⑥ 集団の中で練り上げさせる。(連帯感)
 ⑦ 自己評価の場の設定 (認知的・技能的側面、情意的側面)

(2) 授業の仕組み

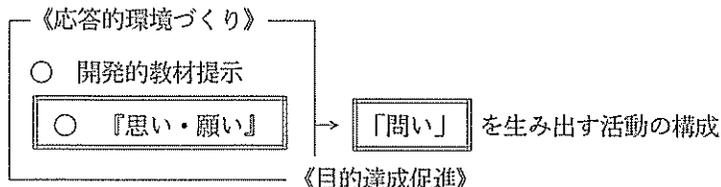


5. 本年度研究の重点

(1) 目標と内容

- ◎ 子ども自らが問いつづける活動づくりについて究明する。
 ・ 「活動」「内容」「方法」の一体化としての活動の条件
 (具体的視点)

ア. 事象との出会いの工夫によって～考えをゆさぶる活動の開発



イ. 自他の見方・考え方との交流によって

- ～ 価値高い新たな自己を追究しようとする活動の開発
- ウ. 自己の考えや学び方を対象化することによって
- ～ 自分自身の考えや学び方を見直し新たな問いを生み出す活動の開発。

(2) 各教科等のテーマ及び活動づくり

| 教科等 | 連続・発展の活動づくり ※研究主題及び副主題 |
|------|---|
| 国 語 | 自己の読みをつくり出す国語科学学習指導 ○ クイズブックづくりの活動をととして - 説明文 - ○ ノート学習を重視した紙芝居づくりの活動構成 - 物語文 - |
| 社 会 | 自己の生き方を創り出す力を育てる社会科学学習指導 ○ 子どもの願いを重視したパンフレットづくりを取り入れた活動構成 ○ 考え方を重視した新聞づくりの活動をととして |
| 算 数 | 筋道を立てて考える子どもを育てる算数科学学習指導 ○ おきかえ操作を重視した算数遊びの活動構成 (低学年) ○ 問いのよみかえを重視した数学的表現活動をととして (高学年) ○ 数学的モデルづくりを取り入れた活動構成 |
| 理 科 | 自然に問いかける喜びを生み出す理科学習指導 ○ きまりを応用したおもちゃ作りの活動構成 ○ 子どもの発想を生かした製作活動をととして ○ 達成遊びを取り入れた活動構成をととして (高学年) |
| 生 活 | 活動の喜びを味わう生活科学学習指導 ○ 友とのかかわりを重視した・遊具の製作活動をととして |
| 音 楽 | 自ら創造的に表現する音楽科学学習指導 ○ サウンドマップづくりの活動をととして ○ 役割交替を取り入れた演奏活動をととして (高学年) |
| 図 工 | つくる喜びを生み出す図画工作科学学習指導 ○ 現場実感に基づいた発想によるつくる学習の構成 |
| 家 庭 | 家族を思い自ら実践する力を育てる家庭科学学習指導 ○ 作品づくりのための見通し活動を重視した活動構成 |
| 体 育 | 一人ひとりが運動する喜びを味わう体育科学学習指導 ○ 自己決定の活動を重視したマット運動の指導をととして |
| 道 徳 | 自己の生き方を創り出す中学年道徳学習指導 ○ 見方をひろげる行為の検討活動をととして |
| 特 活 | 豊かな関わりを求め続ける学級活動 ○ 友だちへの見方を意識化する活動をととして |
| 特 殊 | 個に即した指導内容と指導方法の研究 ～ 生き生きと活動する授業を探る ○ 文字記号と音声・意味を結ぶ絵本作りの活動をととして ○ 作る楽しさでつなぐ「ながさくらべ」の活動をととして |
| 帰国子女 | 国際理解の基礎に培う帰国子女教育 ～ 海外体験を生かす指導をととして ～ |

6. 研究の成果と今後の課題

- (成果) ① 子どもの側に立つ授業づくりという観点から、教科の本質としての内容、追究の方法活動の方向が一体化する「活動づくり」に近づくことができた。そのことによって、子どもたちが生き生きと躍動して学習に取り組む姿を見出すことができるようになった。
- ② 学習の場づくりの中で、子どもたちの題材（学習の対象）との出会いを工夫することによって、それぞれの思い・願いに根ざした「問い」を生み出す授業のあり方があきらかになった。
- (課題) ① 各教科でとらえている子どもの思い・願いを統合した「生きる喜び」の概念の拡充・深化
- ② 自ら問いを深めるためのより適切な支援の具体的究明。
- おわりに 進んで自分らしい思考力や判断力、表現力を十分に発揮しながら自己実現していく姿を願って。

自己の読みをつくり出す物語文の指導

— ノート学習を重視した紙芝居づくりの活動構成 (中学年) —

国語科部 古川 千年

○ はじめに

紙芝居をつくることを目的とした読みの過程に、人物に対する考えを絵や文で表現し、人物に対する自分なりの見方を明確にしていく「表現→交流→再表現」の活動の場を構成すれば、子ども自ら意欲的に基礎・基本の内容に取り組み、自己の読みをつくり出していくことができる。

1. 主題の意味と重要性

主題の構想図

○ 自己の読みをつくり出すとは

物語の読みにおける「自己の読み」とは、読み手の内面に生じてくる疑問や共感・反発・期待等を通して作品と対話しながらその子特有の物の見方・考え方・感じ方、価値判断等に裏付けられ形成される物語世界のことである。

自己の読みをつくり出すとは、物語世界を形成していく過程で、読み手が抱えている問題意識(興味・関心・願望等)と関わり、問いを発見し解決していくことである。具体的には、作品を読むことを通して、他者の人生に出会い、自分とは異なる生き方を認識すること。そこに生まれる感動を原動力としながら、ことばとことばとを関係づけ、人物についての新たな読みを発見し、読みとった感動を強化したり新たな感動を生み出したりすることである。

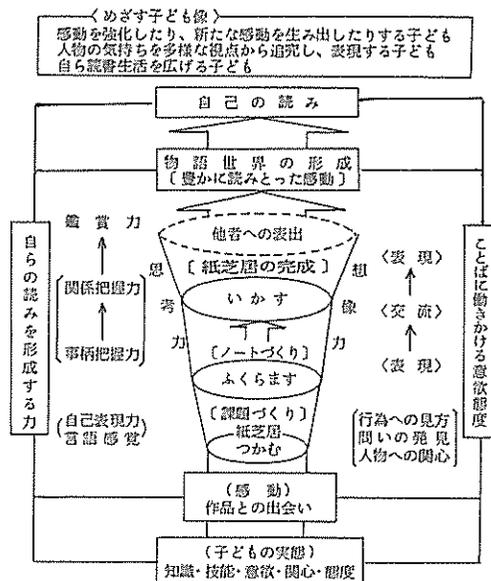
その過程において、語や文を知覚し関係づけながら意味を見出していくための思考力や想像力(①事柄把握・②関係把握)、さらには、③鑑賞力(i感受性・ii感情・iii共感)が育ってくる。

特に中学年では、人物によりそいながら行動と一緒に体験し、人物の行為に共感したり批判したりする能力(②③)の育成が重要となる。

これまでの指導においては、人物に対する一人ひとりの思いや願望が深化発展していくための活動や場が十分に具現化されていなかった。そのため、読解が文学を読む楽しみや喜びにつながったり、読書拡充へ発展したりしにくい面があった。そこで、本研究では子どもが興味・関心をよせる人物の行為(生き方)に視点をあて、自分なりの価値判断にもとづく行為の捉え方を表出し、他者の捉え方と比較しながら読みを深めていく活動を重視し、さらに自分の読み(価値判断)を他者に伝えていくといった理解と表現を結びつけた学習指導を展開しようとする。これは、子どもたちへの共感的な理解から、子どもの思いや願望を実現する新しい国語科教育の創造といった点から価値高い。

○ ノート学習を重視した紙芝居づくりの活動構成

紙芝居とは、他者に向かって、人物への思いを絵や文や音声で表現できる方法であり、紙芝居づくりとは、子どもの人物の行為に対する思いや願望の表出を重視し、紙芝居をつくることを目的とした読み深めの活動である。ノート学習とは、紙芝居づくりの基盤となるものであり、一人調べて人物の行為に対して意味づけた内容や見方を交流し、再表現しながら、作品の空所を埋め、自分の見方を強化するものである。具体的には、つぎのように活動を構成する。



- ① 作品に出会い、人物の行為や筋の展開に初めの読みを表出（第1次感想）し、人物に対する課題を明確にもち、学習の計画を立てる。————— 活動①
- ② 紙芝居づくり（文章づくり・絵づくり）をし、課題を追究する。————— 活動②
- ③ 紙芝居を仕上げる。————— 活動③
- ④ 紙芝居の発表をする。————— 活動④
- ⑤ 感想文（第2次感想）を書き、類似した他の作品等を読む。————— 活動⑤

この活動構成には、次のような価値がある。

- 紙芝居に自己の読みを表すという活動目的が読みの意欲化を促す。
- 全体像としての物語世界のイメージ（自己の読み）が紙芝居で対象化・相対化できる。
- 自分の読みを絵や文・音声で表すため、読みの自由性が保証され、読みの個性化を促す。
- 人物への見解を明らかにする見直しの過程が子ども自ら叙述に即し、作品の空所を埋める。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 人物に対する子どもの考え（見方・感じ方・考え方、価値判断等）を中核とし、それを深化発展させ、表現に生きる活動構成や単元構成が明らかでなかった。
- (2) 子どもの思い・願いが読解の領域にとどまり、子ども自らが表現に発展したり読書生活につながったりする読み深めの視点や方法が明確でなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 子どもの生活を基盤にした単元構成の中で、子どもの読みを紙芝居に表すという活動目的をもたせた「紙芝居づくり」の活動を以下のように設定する。

- 〔つかむ段階〕 活動① ・作品に出会い、紙芝居づくりの活動目的（課題）をつかむ活動
- 〔ふくらます段階〕 活動② ・紙芝居の構成ノートづくりを通した人物像の読み深めの活動
- 〔いかす段階〕 活動③④⑤ ・紙芝居に自分なりの考えを表出し、他の作品につなぐ活動

- (2) ふくらます段階に、自分の価値判断に基づく行為の解釈を表出させ、見直す過程を組織する。

| | | |
|-----------|---|------------------------------------|
| — 構成ノート — | { | ・人物への見方・感じ方・叙述されていない心情等が表現されている。 |
| <内容条件> | | ・人物の行為（心情）や行為に対する価値判断の変化が表現されている。 |
| | | ・人物への見方（心情・価値判断）等が紙芝居の文に転移、敷衍化できる。 |
| <方法条件> | { | ・行為に対する見方や価値判断等が直線の傾きや点の位置に示される。 |
| | | ・教材文→紙芝居の文への考えの道筋が分かる。 |
| | | ・他との比較ができ、付加修正ができる。 |

- (3) 基本的な指導のしくみ

（4年物語文 空飛ぶライオンの場合）

| | つかむ | ふくらます | いかす |
|---|--|--|---|
| 学 | 1. 作品全体を読み問題意識をもつ。 (1) 話の内容を予想し、全文を読む。 (2) 初読の感想を発表する。 (3) 1次感想を書き、学習問題を作る。 ・ライオンどんな人物だろう。 | 3. 紙芝居の文章・絵づくりをする（構成ノート） ・どんなライオンかはっきりさせよう。 (1) <u>ねこに賃貸されるライオン像について</u> (2) <u>寝ねをしたいというライオンについて</u> (3) <u>金色の石になったライオンについて</u> (4) <u>寝ねから目ざめた空にかけ上がるライオンについて</u> | 5. 紙芝居を仕上げ発表する。 (1) 紙芝居の絵や文を見直し完成する。 ・場面分けはこれでいいかな。 ・ <u>どんなライオンか紹介できているかな。</u> ・ <u>自分の読みとったことをもつと入れよう。</u> ・書かれていないライオンの気持ち ・ライオンに対する自分の気持ち |
| 習 | 2. 課題解決のための計画を立てる。 (1) 紙芝居をつくる学習を知り、計画を立てる。 | 4. 構成ノートをもとにライオン像を読み深める。（交流） (1) ライオンの矛盾行為を取り出し、ライオンに対する自分の考えを明確にする。 ○ 寝ねをしたいというライオンの場面を中心に ・ <u>りっばかりっぱではないかはっきりさせよう。</u> *感情図 ①矛盾行為についての解釈の明確化 ②矛盾行為に対する解釈の対比→交流 ③矛盾行為に対する解釈の付加修正 (2) 空にかけ上がるライオンの姿について想像する。 ○ <u>子ねこを見たライオンの心情の捉え方の違いから、自分の考えを明確にする。</u> | ・自分の読みとったことをもつと入れよう。 ・書かれていないライオンの気持ち ・ライオンに対する自分の気持ち |
| 活 | 読みとったライオンのことを紙芝居で紹介しよう。 | | |
| 動 | (2) 紙芝居づくりの見通しをもつ。 ・場面わけをし、あら筋をつかむ。 *試しの紙芝居 ・構成ノートに感情曲線と心情曲線を書く。 *感情図 | | (2) 紙芝居の発表会 (3) 「学習を終えて」を書く。 (4) 他の作品を読む。 |
| 手 | ○ まし絵 紙芝居のモデル ○ 構成ノート ○ 試しの紙芝居をつくるための支援 | ○ 構成ノートづくりの場の設定（一人学習）と支援 ○ 解釈の違いの根拠を交流する場の設定。 ○ 視点変更の発問とゆきぶり発問。 | ○ 不十分さをもつ紙芝居のモデル提示 ○ 教師の賞賛と支援 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 単元 自分の読みを紙芝居であらわそう 「空飛ぶライオン」 4年生

(2) 題材の価値

○ 本題材は、身勝手なねこから英雄視され、また自分自身ライオンであることの役割にとられ、ねこたちに自分がかかれていたことの本心を言えないまま、金色の石になってしまうライオンの哀れでこっけいな姿が描かれている。「自己の読みをつくり出す」本研究からみた適性や価値として、内容的には、勇ましく思われるライオンが以外にやさしくて親切で自分の本心も言えない動物であるということ、弱い立場のように見られるねこが思ったよりずうずうしく、人物に興味・関心をいだきやすい。また、ライオンとねこのかかわりについては、行為と結果のみが描かれているだけで、子どもの主体的な判断にまかされている部分が多い。作品は、ねこたちのために「空にかけ上がっていく」ライオンの行為とねこたちの反応といった構造の反復によって構成されている。また、この対比的な場面の反復の中に気持ちの変化が描かれており、会話文や行動描写の対比からそれぞれの人物像を読み取ることができる。したがって、この教材からは、会話文や行動描写の対比から作品の構造をとらえる力、叙述に即して行為の意味を深める力、人物の行為に問いをもって読む力、自分との関わりを考えながら読む力、さらには、ライオンの心情の変化を追うことにより、人物の気持ちの変化を読む力、読み取ったことについて感想をもつ力（鑑賞力）等を育てることができる。このことは、人間の生きざまが描かれる文学への興味・関心を高め、読書生活を広める上からも価値が高い。

本題材における思い・願いは、読みとったライオン像を他に明確に表出することである。子どもたちは、その成就のためライオンへの見方を明確にしていこうとする問いをもつことができる。

(3) 目標

◎ 対比的な場面の反復を手がかりに、行為の意味を考えたり価値判断をしたりしながら情景や登場人物の気持ちの変化を捉え、人物に対する見方を紙芝居に表現できる。

○ ねこやライオンの言動から気持ちの移り変わりを豊かに想像し、疲れているのに本音が言えないライオンの人物像を読み取り、感想を持つことができる。

○ 人物の行為に対する見方を交流し、付加修正して強化できる。

(4) 計画（約14時間）

1. 作品全体を読み、問題意識をもつ。－（1次感想）————— 3時間
2. 紙芝居をつくる学習を知り、計画を立てる。－（試しの紙芝居）————— 2時間
3. 紙芝居づくりをとおり、課題を追究する。————— 4時間
 - (1) 場面ごとの紙芝居の文章・絵づくり —（※絵づくりは課外を中心に）————— ②
 - (2) 人物の行為に対する見解を明確にする。————— ②
4. 紙芝居を仕上げ、発表会をする。————— 3時間
5. 学習のまとめをする。—————（2次感想）————— 2時間

(5) 子どもの反応と考察

I. 【つかむ段階】…………… 作品全体を読み課題をつかむ。

(1) ねらい — 作品全体を読み人物に視点をあてた問題意識をつかむために、初めの感想を発表させ、話し合わせる。

(2) ライオンの行為に着目し、読みの見通しをもつ実際（2/14時）

| T. 教師の働きかけ | C. 子どもの反応 Y児 — 抽出児 |
|------------------|---|
| ①本当に空飛ぶライオンでしたか。 | ①飛ぶようにみえたと書いてあるから飛んではいけない。 ②最後は飛んだのじゃないかな… |

③飛び上がらなかったときもあるよ。

※ 飛び上がる行為を5カ所抜き出し、本当に飛んだか検討した後、ねこたちのえものをさがしに行くために、飛び上がる行為をしていることをはっきりさせる。

| | |
|--|---|
| ②不思議におもったことは | ④金色の石になって何年もねむったこと。 ⑤最後は、本当に飛んだのかな。 |
| ③どんなライオンだった？ | ⑥つかれているのにどうしてねこたちのためにえものをとりにいくのか。 Y⑦どうしてねこのいいなりになっているのかな。 K⑧勇ましくてやさしくてとてもりっぱなライオン ⑨ねこのためにつかれていても料理するから親切でやさしい。 |
| ④りっぱなのに気が弱いておかしいね。 | ⑩りっぱだけど気が弱いライオンみたいです。 |
| ⑤飛び上がる時の元気さは5つとも同じかな。では、5つともみなさんはりっぱだと思いますか。 | ⑪石になったあとなまけものとかいわれて何かかわいそうな気がした。 ⑫ちがう。 ※ T. ⑤の後学習ノートに元気を観点とした心情曲線と、りっぱさを観点とした価値判断の曲線(感情曲線)を各自書かせる。 |

＜ライオンに対する見方＞資料①
 ・りっぱだ えらい 親切 …… (80%)
 ・強く言えないから気が弱い …… (20%)

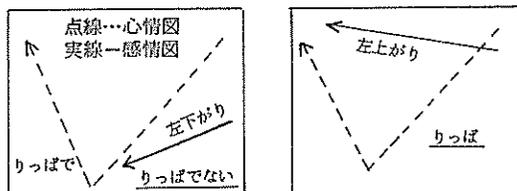
＜子どもたちの作った問題＞資料②
 作品全体 どのライオンかはっきりさせよう。
 ・どうしてねこのためにいつも料理するのか。
 ・昼寝したいときどうしてわらったりするのか。
 ・金色の石にどうしてなったのか。
 ・最後飛び上がる時は、どんな気持ちだったか。

2/14時は、初めの感想をもとにライオンに焦点化して話し合いをさせたものである。T. ①は、題名読みの子どもの問題意識に基づき初発のライオンの人物像について焦点化した話し合いができ、人物の行為について見方から問題意識をもたせることができた。この段階での子どものライオンに対する見方は資料①のようになっている。また、T. ⑤の心情曲線と感情曲線を各自書かせ、学習問題を書かせたあと共通の学習課題は資料②のようになった。抽出児Y児は、ライオンの行為はりっぱではないと思っており、C. ⑦の発言をしている。資料③がライオンの行為をとてもりっぱでやさしいと捉えている。(C. ⑧及び資料④)感情曲線は、ライオンの心情曲線と同曲線を示すもの、と相反するものの二つにわかれている。(資料⑤)

＜Y児の初めの見方＞資料③
 なぜライオンは、りっぱとかいわれたらひるねをしたくてもしないのかなあ。

＜K児の初めの見方＞資料④
 自分がきつてもねこのために料理するのはとてもやさしいし、りっぱだ。

＜学級全体の感情図の二類型＞資料⑤



＜考 察＞子どもたちの人物への見方を初めの感想をもとに表出させ、交流させたことは、人物の行為の捉え方(価値判断)の違いに気づかせ、問題意識をもたせることに有効である。また、行為の価値判断を問うことは、資料③④にあるように自分の生活に基づく人物の行為に対する問いを生み出すことができる。さらに価値判断を感情図に表すことで生活に基づく問題意識の違いを視覚化できる。

子どもたちのライオンへの捉え方の違いを明確にし、学習課題を設定したあと、自分の紙芝居を作ろうと学習の仕方を提案し活動目的をもたせた。子どもはこれまでの学習経験より、意欲的になったが、もし紙芝居にするなら、このライオンがどんなライオンだと紹介するかという表現を志向する問い掛けを行い、ライオン像のふくらす段階の読み深めの学習課題にそった意欲化を図った。

II. 【ふくらます段階】 …… 紙芝居の構成ノートづくりを通して人物像を読み深める。

—人物の行為への見方を明らかにし自分なりの見方を深める段階(7/14時)—

○ 本時目標 —— ライオンの矛盾的行為をねこのライオンに対する見方と関係づけて本音を話せない哀れなライオンの姿に自分なりの見方を深め見解を明らかにすることができる。

i [つかむ段階]

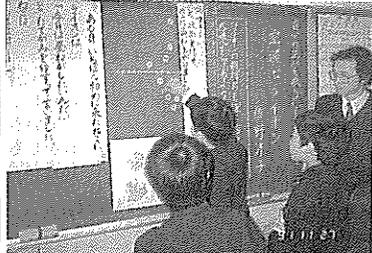
前時まで、子どもたちは、ライオンがだんだん元気がなくなってきている姿を読み取ってきており、ライオンの行為についての自分の考えを明確にしてきている。しかし、りっばかりりっばでないかという根拠は叙述に即して明確にはない。そこで、本時場面における具体的な叙述にそくしてライオンの行為を深めさせ、紙芝居にどんな人物として表すか明確にさせようとする。そのため、つかむ段階では、前時までの学級全体の二つに類型化した感情図(資料⑤)をもとに、自分の見方を想起させ根拠をはっきりさせる構えをもたせた。

ii [ふくらます段階]

(1) ねらい …… 叙述の細部に着目し、対比と反復の構造に気づきながら本音と言えないライオンの姿を捉えさせるために、りっばかりりっばでないか立場を明確にして自分の考えを見直させる。

(2) 反応

表現(立場の明確化)

| T. 教師の働きかけ | C. 子どもの反応 K児・Y児 抽出児 | |
|--|---|---|
| <p>①では、自分の立場をはっきりさせてください。</p> <p><矛盾行為> ライオンも、「あははは——。」とわらい「ウォー。」と、地面をけて、空似飛び上がりました。</p> | <p>K児 … りっばの1のめもりにおく。 <K児> 資料⑦ むりしてでもえものをとりにっているから</p> <p>Y児 … りっばでないの3におく。 <Y児> 資料⑧ ライオンは利用されている</p> | <p><ネームドットで相対化している姿>資料⑥</p>  |

<分析> 学級全体では、りっばが全体の2/3、りっばでないが全体の1/3であった。しかしその根拠は多様である。(ことばへの着目の仕方や、解釈の違い、自分の価値観)例えば、K児は資料⑦のようにりっばの立場の1になっているが、えものをとらなくなってしまうことがりっばでないのである。Y児は、ねこの関わりを考え、利用されているライオンを批判的に見ていることからりっばでないのである。

・交流(自分なりの根拠を交流し、人物像を深めている姿)

| T. 教師の働きかけ | C. 子どもの反応 |
|----------------------|---|
| <p>① わけを発表してごらん。</p> | <p>①りっばだと思いました。わけはねこにやくだっているから。 ②作者もりっばだと書いています。ねこたちも尊敬しています。 ③ちょっとつかれてきたけどがんばっているからりっばです。 ④かっかいとかわれてやっているからりっばでない。 ⑤自分までわらっているのがりっばではありません。つかれているのに。</p> |

※ ここまでは、根拠を述べているだけであり、交流そのものが成立してはいない。りっばかどうかの自分の価値観、教訓で捉えただけのものや、文章に描かれているものを事柄レベルで述べているに過ぎず、他者を取り込む意識がない。つまり根拠の発表だけでは内容に向かう手だてが必要であった。

| | |
|--|---|
| <p>② ねこが利用しているとどこからそう思いますか。</p> <p>③ ねこはライオンをどう見えています?</p> | <p>K⑦むりをしてまでやっているからりっば。 Y⑧ねこに利用されているからりっばでない。 Y⑨ねこが当たり前のようにして食べています。 K⑩反対、ねこと友達になりたいためにやさしくしているからおかしいです。 Y⑪これぐらい当然と思っているから。でも、ライオンの気持ちをわかっていないです。</p> |
|--|---|

- ④ 自分のことをどう思っていますか K⑫ねこと友だちになろうとしているが、もうちょっと自分のことをわかってほしい。ねこにかっこよく思われていたい。

<分析> Y児の発言からねこの立場に視点を変更させたとき、「ライオンの気持ちをわかっていない。」と、ねこに対する見方がうまれた。

- ⑤ こんなライオンにあってあげたいことは？ K⑬自分の気持ちをもうちょっと伝えたらいいじゃないかなんかといってあげたい。
※ T. ③④⑤と読みの視点を変更したとき、ねこの人物像との関わりでライオンに対する読みの変容がみられる。⑩⑫⑬

・表現（立場の見直し）

K児 —— 自分の気持ちを伝えていないということで、りっぱの1におくが、ライオンのつかれたのが分からないねこがいうことでも聞くからりっぱの5に置き換える。

Y児 —— じょうだんされたり、利用されているのに本当のことが言えないからりっぱでない。

iii [いかず段階]

【考察】

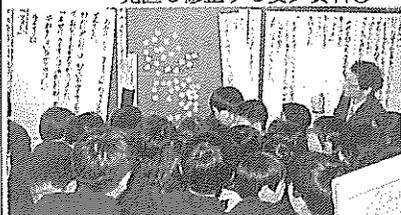
ライオン像を自分なりに捉えている。このことは、ライオンの行為の価値判断を対象に自分の読みを明確化し、表現→交流→表現したことの効果がうかがえる。

<交流の姿>資料⑩



<K児の構成ノート>資料⑪
むりしてでもねこたちに仲良くしようとしているので、やっぱりりっぱだと思う。しかしもう少しねこに自分の思いを伝えた方がいい。

<ドット位置づけを見直し修正する姿>資料⑫



<Y児の構成ノート>資料⑬
やっぱり、ねこたちに利用されているみだから、りっぱといえない。ねこに利用されるなんて、なげかないぞ。本当のこと強くいばいいのに。

III. 【いかず段階】

自分の考えを表現し味わう。

—— 紙芝居づくりを通して人物像を文章表現する段階（11/14より） ——

| | |
|--|--|
| <p><K児> 資料⑭</p> <p>友だちを大切に、きつてもいやでもちゃんと料理を作ってやり、友だちになろうとしているのはやっぱりえらいと紹介する。ねこは、ライオンの気持ちが分かるようになって欲しいと思います。</p> | <p><Y児> 資料⑮</p> <p>ねこたちに利用されているだめなライオンす。たてがみがかっこいいとかりっぱだとかいわれども断れないといけませんよ。休みたいときは、ちゃんと本当のことをいって休んでください。そしたら、ねこも分かってくれますよ。</p> |
|--|--|

5. 全体考察 —— 紙芝居づくりが自己の読みをつくり出す上で効果があったか。 ——

自己の読みをつくり出すとは他者の人生に会い感動を強化していくことである。本研究での人物像の捉え方の深まりは、人物の行為に対する子ども自身の生活を基盤とした見方（資料②③）核としながら、その深化を求めるものであった。結果、自己の読みを資料⑦⑧から資料⑪⑫、さらには⑬⑭と変容、深化することができている。このことは、人物（他者）の行為に対する価値判断を表出し、そのことの表現→交流→再表現の活動構成を紙芝居づくりといった理解から表現を志向する単元構成として位置づけたこと。また、紙芝居づくりを活動の目的としての読みの過程の段階に人物への見解を明らかにするノートづくりに仕組んだことが効果があったように考える。

6. 研究のまとめ

- 自己の読みをつくり出すためには、自分の思いを他者に向けて表す目的意識をもたせ、人物に対する自分の価値判断を表現し、交流し再表現する活動を設定することが重要である。

7. 今後の課題 表現活動を求める読みの活動の類型化

- おわりに 自己の読みを生かす表現活動を求めて

<紙芝居を仕上げる子ども>



<紙芝居の発表会>



自己の読みをつくり出す説明文の指導

—— クイズブックづくりの活動をとおして（中学年） ——

国語部 水上 栄一

○ はじめに

中学年の説明文の読みの学習において、教材文で得た新しい認識を問いと答の形に再構成し、本としてまとめるというクイズブックづくりの活動をさせれば、子ども自らが楽しみながら叙述に即して内容を読み取り、必要な情報を取り入れていく自己の読みをつくり出す事ができる。

1. 主題の意味と重要性

主題の構想図

○ 説明文で自己の読みをつくり出すとは

自己の読みとは「読みたい、知りたい」という願いや思いに導かれて文章と出会い、叙述に即して内容を読み取り、自分にとって必要な情報を取り入れる読みのことである。特に中学年における自己の読みとは、次の三つの特性を備えたものだと考える。

①自ら目的を持って楽しみながら文章を読む（目的性）。②要点を落とさず叙述に即して内容をとらえる（確実性）。③自分にとって必要な情報を本文から取り入れたり他から新たな情報を収集したりする（選択性）。

自己の読みをつくり出すとは、この学習によって目的性、確実性、選択性を支える次の様な力や態度を子ども達に身につけさせることである。①目的を持って主体的に説明文を読もうとする態度、（目的性を支えながら全体を貫く。）②文章をいくつかのまとまりに分ける力、（確実性を支える）③文を原因と結果の関係でとらえ、書かれている事柄を正確に理解する力、（確実性を支える）④文と文、段落と段落の関係を分析しながら要点を正しくとらえる力、（確実性を支える）⑤読み取ったことをもとに新たな読書活動に発展的に生かしていく力、（選択性を支える）である。

従来の再構成活動は、読みが教材文の読みにとどまり、楽しみながら他から新しい情報を得ようとする生きてはたらく力を育てるまでには至らなかった。そこで、本主題は子ども達がはっきりした目的意識を持ち続けながら主体的に文章と関わる過程で自然に要点や文章の組み立てを読み取り他の読書活動へも発展していく読みの活動構成を明らかにするものである。このことは、子どもの思い・願いを重視した新しい教育の要請からも要点の読みという中学年の目標からも意義がある。

従来の再構成活動は、読みが教材文の読みにとどまり、楽しみながら他から新しい情報を得ようとする生きてはたらく力を育てるまでには至らなかった。そこで、本主題は子ども達がはっきりした目的意識を持ち続けながら主体的に文章と関わる過程で自然に要点や文章の組み立てを読み取り他の読書活動へも発展していく読みの活動構成を明らかにするものである。このことは、子どもの思い・願いを重視した新しい教育の要請からも要点の読みという中学年の目標からも意義がある。

○ クイズブックづくりの活動とは

教材を一読して新しく知ったことがらやその驚きを、クイズ形式（問いと答え）で読み手に知らせる活動である。具体的には次のような過程をたどる。

- ① つかむ段階では、自分が新しく知ったことを本にしてみんなに知らせてやろうというめあてをつかみ、自分なりに書かれている内容を問いと答の形でとらえることができるようにする。そのために、題名読みや、他の人（家族やまだその教材を学習していない友達）へのインタビュー等の手だてを通して、他の人にとっても教材文に書かれていることは新鮮な感動を生むものであることをとらえさせる。そして自由なクイズづくりを行う。



② 深める段階では、書かれている内容を確かに読みとらせるためにつくったクイズの吟味活動をする。そのために自由につくったクイズの見直しをさせる。そのことによって内容ごとにまとまりをつくること、内容を読み易くすること、それぞれのまとまりごとに他のクイズを包みこむような大切な問いがあることをつかむ。そして、クイズの中で最も大切だと思うクイズについて「答えが本当に書かれていることを正確に伝えるものになっているか」「問いと答えが対応しているか」という観点から本文と照らし合わせながら吟味して、中心となるクイズとそれを詳しくするクイズの関係をとらえる。

③ 生かす段階では、クイズブックをつくり上げた喜びを味わい新たな読書活動へつなぐためにクイズブックの仕上げを行う。そのためにこれまで積み重ねてきたクイズを中心となるクイズとそれを詳しくするクイズという観点ごとに色分けしたカードに整理するとともに、他の資料にもあたって問題の数を増やし、目次、まえがきやあとがきも付け加え製本する活動を行う。

この活動は、中学年の説明文の読みにおいて、次のような価値を持っている。

- 内容の要点をそのまま説明するのではなく、クイズブックという形にすることで原因と結果、事実と理由という説明文を分析する観点を持ちながら読み手を意識した活動が楽しくできる。
- 問いと答えの対応や答えの確かさを吟味する過程で、正確に要点を読み取るとともに段落相互の関係をとらえることができる。
- より多くの問題をつくりたいという意識が自分なりに読書して調べたり、実際にためしたりする生きた力としてはたらく。

2. 学習指導上の問題

○ 従来の再構成活動では、子どもが目的意識を持って読むことはできていたが、その活動はどうしても要点を教師が作文し直させる形になり、子ども自身が本当に楽しみながら行うものになってはなかった。

○ 本文に関する再構成はできて、読みが教材文の読みにとどまり、他から新しい情報を得ようとする生きてはたらく力を育てるまでには至らなかった。

3. 問題点解明の方途

○ 教材文で得た新しい認識を相手に伝えるクイズブックをつくりながら教材を読ませれば楽しく要点や組み立てを読みとることができる。更に、他から新しい情報を得ようとする生きてはたらく力を育てる事ができる。

4. 基本的な指導の仕組み

| | つかむ(事柄) | 深める(関係) | 生かす(価値) |
|-------|---|---|---|
| 活動と内容 | ○クイズの作成。 ・新しい認識を人に伝えるクイズブック作りというめあて把握。 ・読み取った事柄のクイズ化。 | ○クイズの吟味。 ・二つの観点からの吟味。 ①クイズの問いと答えが対応しているか。 ②答えが自分の一番伝えたい内容を表す内容になっているか。 | ○クイズの仕上げ。 ・積み重ねたクイズの整理。 ・新たな読書への広がり。 ・前書き、後書き、目次、という本の構成要素の補充。 |

| | 問いを生み出す活動 | 問いをさぐる活動 | 問いをひろげる活動 |
|-----|---------------------------------|--|---|
| 内容 | ○中心となるクイズ、細部にわたるクイズを整理する必要性の把握。 | ○指示語、接続語への着目。 ○原因→結果、事例→理由の関係の把握。 | ○中心となるクイズ、細部を説明するクイズの区別、整理。 |
| 活動 | ○クイズブックづくりの目的とこれまでつくったクイズの対比。 | ○答えの吟味から対応する問いを設定し話し合う。 ・クイズの問いと答えが正しく対応しているか。 ・要約した答えが伝えたい内容を表現しているか。 | ○見出しをクイズの問いに内容を親クイズの答えとして書き上げる。 ・親クイズに対する子クイズを書き上げる。 |
| 手だて | ○既習学習の想起。 ・流れ図による学習課題の見直し。 | ○ノートの工夫。 ○板書の構造化。 ○交流の観点の類型化。 | ○クイズカードの色分け。 |

5. 指導の実際と考察

(1) 単元 クイズブックを作ろう 「シャボン玉の色がわり」

(2) 題材の価値

○ 本題材「シャボン玉の色がわり」は、子ども達にとって身近な存在でありながらそれまでほとんど気にかけることもなかったシャボン玉の色について書かれている。文章の組み立ては、シャボン玉のつくり方、色の変化の実際、変わるわけとなっており、問題意識の喚起から、事実、原因の順ですっきりと説明している。また、順序を表す接続詞を多用して具体的な有り様が順を追って想像できるようにしてある。最後には「さあ～青空にとばしてみましよう。」と子ども達の活動意欲を高める表現で締めくくってあり実際の活動へとつなぐ発展性を文の中に含んでいる。これらの特徴を持つこの題材をクイズブックをつくるという目的を持って読む過程において、目的性、確実性、選択性を備えた自己の読みを生み出すことができる。

(3) 目標

- ① クイズブックをつくるという目的を持ちながら、文章を「問いと答え」という観点で吟味することにより指示語、接続語、文末表現、重要語句に注意して、段落ごとに「シャボン玉のつくり方、色の変化の実際、色が変わるわけ」という要点を読み取ることができるようにする。
- ② 教材文から自分の目的にそって必要だと思われる内容を取り入れたり、シャボン玉に関する読み物を進んで読んで読んだりしてクイズブックをつくり上げることができるようにする。

(4) 計画 (9時間)

1. クイズブックづくりのめあてをつかむ。_____ 3時間

- ① 全文を読みクイズブックづくりのめあてをつかむ。 _____ ①
- ② 本文からたくさんのクイズをつくりなかも分けする。 _____ ②

2. クイズをつくりあげる。_____ 3時間

- ① シャボン玉のつくりかたについてクイズをつくりあげる。 _____ ①
- ② シャボン玉の色についてクイズをつくりあげる。 _____ ①
- ③ 色変わりのわけについてクイズをつくりあげる。 _____ ①

3. クイズブックをまとめる。_____ 3時間

- ① 実験し直したり、参考書を調べたりしてより多くのクイズをつくる。 _____ ③

(5) 本題材における思い・願い

つかむ段階



クイズブックをつくりたい。
どんなクイズをつくらう？

深める段階



読み易くクイズを整理したい。
中心になるクイズはどれだろう？

生かす段階



たくさんクイズをつくりたい。
どんな本を読めばいいかな？

(6) 子どもの反応と考察

<つかむ段階>

① クイズブックづくりのめあての把握

「シャボン玉の色」について尋ねてみた。すると子ども達の反応は、次の通りであった。にじ色29名(いろいろな色が交じりあった色もふくむ)、透明8名、青1名、黄色2名。

その後で教材文を読むことで子ども達の間から「へえ、そうだったのか、知らなかった。」という声が上がった。休み時間にシャボン玉遊びをしてそのことを確かめると、ここでも事実を確認する喜びの声があがった。

次に学校の友達100人に聞きましたというテーマで学校のだれもシャボン玉の色がわりについ

ては知らないことを示した資料を示すと、「このことを教えてやりたい。」という反応があり。この思い・願いを達成するために、どのような手段で知らせるかという話し合いになった。

② 本文全体からクイズを自分なりにつくる

ここで、教師側が準備した「理科なぜなに教室」「ものしりクイズブック」等を提示すると、子ども達はクイズブックをつくと楽しいし、よくわかってもらえると言出し、さっそく、教材文からたくさんのクイズを意欲的につくりだしクイズカードに記入していった。

資料1. クイズカードの形式

| | | | | | | | |
|-----------------|------------|----------------|------|---------------|--------------|-----|---|
| 青・赤・黄のじゅんぱんにかわる | がり黄色二面になる。 | そのうちに黄色のつらとりが爪 | てくる。 | またくくりかくと赤二面にな | りくくりくと青二面になる | 答える | 表 |
|-----------------|------------|----------------|------|---------------|--------------|-----|---|

資料2. 作り出したクイズの内容

| | | | | |
|-------------|------------|--------------|----|---|
| 何色にりわるでしょうか | 3回色がかわります。 | シャボン玉はくくらますと | 問題 | 表 |
|-------------|------------|--------------|----|---|

- ・シャボン玉の色は何色でしょうか。
- ・シャボン玉はなぜ色がかわるのでしょうか。
- ・シャボン玉の色が一色になるのは、まくなつたときでしょうか。
- ・シャボン玉の色はどのような順番でかわっていくのでしょうか。
- ・シャボン玉をよくふくらますために、えきに入ると良いものは、何でしょうか。

《考察》子ども達は、クイズブックをつくらうというめあてをつかみ、自分なりのクイズをすすんでつくることができた。これは、教材文から新しく知ったことは他の人にとっても新しい知識であることをつかみ、教えてあげるといふことに喜びを感じたからであろう。そして、いくつかのクイズブックを提示することがクイズにするという発想を促し、さらに、クイズをつくるという活動そのものに自分なりに本文を再構成する楽しみがあったからだと考える。

<深める段階>クイズを親クイズ、子クイズの観点から吟味する

① 問いを生みだす活動（全体を分け、親クイズをさがす意識を持たせる。）

つくりあげた多くのクイズをどのように並べて本にするか自己操作させたところ、そこにいくつかのまとまりができることに子ども達は気が付いた。

資料3. 子ども達によるカードのなかま分け

| | | |
|---|---|-----------------|
| よくふくらますために液に何を入れるか。ストローにどんな工夫をしたら良いか。 | → | 材料や作り方について。 |
| 水はどのような水を用意したら良いか。 | → | 色が変わりする事実にについて。 |
| シャボン玉の色は何色か。シャボン玉ははじめにどんな色になるか。 | → | 色がかわるわけについて。 |
| シャボン玉はどのような順番で色がわりをするか。 | → | |
| シャボン玉の色が変わるのはなぜか。シャボン玉の色が一色になるのはどんなときか。 | → | |
| いろいろな色がまざりあうのはどんなときか。 | → | |

更に、そのまとまりの中に全体の内容を包括するような問題と、細部にわたる事柄をたずねる問題が存在することに気が付き、それを親クイズ、子クイズと呼ぶことにした。親クイズは全体を包みこむ一番大切なクイズで、K児が「親クイズを見出しにつかうとクイズの分類ができて分かり易くなるから、親クイズはどれを探したい。」という発言をおこなった。

《考察》子ども達は全体が大きく三つのまとまりに分けられることに気付いた。これは、たくさんつくったクイズカードを本にする過程で自然と分類操作する必要が生まれ、それが段落分けと同じ機能を持っていたためだと考える。更に見出しに変わるクイズ（親クイズ）を見付けて行こうという意識を持ったがこれも、仲間分けしたカードを本にするという観点から見直したことが、カード操作による仲間分けに有効にはたらいて見出しの必要性を感じさせ、見出しもクイズで書こうという子どもたちの発想を生み出したものと考えられる。

② 問いをさぐる活動（本文を吟味しながら親クイズをさがす）5/9時の実践例

親クイズをさがすというめあてをもって自分達のつくったクイズの中から親クイズにあたると思うものを出し合い、そこに大きく二つの対立する考えがあることをとらえた。

資料4. 子ども達の考えで二つに対立した親クイズの問いと答え

A. シャボン玉はどのような色でしょう。 B. シャボン玉の色はどんな順序でかわるでしょう。

↓ ↓
まじりあった色、青、赤、黄色。(18名) まじりあった色から青、赤、黄色にかわる。(22名)

この「まじりあった色、青、赤、黄色。」「まじりあった色から青、赤、黄色にかわる。」という二つの答えのうちどちらが親クイズとして適当か、つまり全体を包みこむ要点になっているかということについて、子ども達は本文に着目して吟味していった。

子ども達は本文の大切だと考えるところに線を引いたり、要点と考えるところをマルで囲んだりしながら、下のようなノートをつくった。そして次のような話し合いを行った。

H児. 私は、色が変わることを親クイズの答えとした方がいいと思います。わけは、本文の終わりに「このように」と全体をまとめる言葉があって、その終わり(述部)は「かわります」という言葉でしめくくっているから、「かわる」ということが、一番大切なことだと思いました。

K児. 付け加えます。「このように」というつなぎ言葉も大切だけれど、その前の説明の部分から大切だと思う言葉を取り出してみると、すると、さらに、そして、そのうちに、などのつなぎ言葉がたくさん出てきます。この言葉はみんな順番を表す言葉なので、Hさんと同じで、ここで大切なことは、シャボン玉の色がかわっていくということだと思いました。

○問いをさぐる活動(本文を吟味しながら親クイズをさがす) 6/9時の実践例

この時間では親クイズの答えに対する考えが「シャボン玉の色はまくのあつさによって決まるのです。」か「青、赤、黄と色が変わったのはまくがうすくなったからです。」の二つに大きく分かれた。

ここでの話し合いは「シャボン玉の色はまくのあつさによって決まるのです。」に全体の流れが傾いていたが、T児の次の発言によって子どもの考えが「順序→まくがうすくなる」の関係を大切にする方向に変わった。

T児. まくのあつさで色が変わるとするのは大切だけれど、まくがうすくなっていったという言葉は色が変わる順序も表すのでそっちの方が詳しくなるのではないかと思います。

H児. T君の意見で考えが変わりました。わたしもこれまでの勉強や題名から、順番で変わるということが大切だと思うけれど「まくのあつさによって決まる」だけでは、順序までは伝えられないと思います。

資料5. 話し合いのために用いた子どものノート(5/9と6/9のもの)

③ 問いをひろげる活動(話し合いをもとに親クイズをつくる)

5/9においてははじめは「シャボン玉の色は何色か」を親クイズと考えていた子どもが18名、「シャボン玉の色はどう変化するか」を親クイズと考えていた子どもが22名と、ほぼ同数の対立があった。しかしH児やK児、の子ども達の意見が多く出て来ることによって、38名の子どもが、色

がかわるということの大切さに気付き、それを親クイズにまとめることができた。6/9においても約30名の子どもがT児の意見を聞いて、「まくがうすくなるにつれて」という言葉を入れ、順序性を重要なクイズとして親クイズにつくりかえた。

《考察》子ども達はノートや発言に見られるように、文章の大切な言葉である「このように」や順序を表す接続詞や「順序→まくがうすくなる」の関係に目をつけ、それから要点をとらえていった。要点を見付けようというめあてや意識ではなかったにもかかわらず最終的に要点にたどりついたということは、親クイズをつくるという活動がそのまま重要語句に目を向けさせ、要点の読みにつながっているということの意味している。また、答えの部分から問いを見直させたことも何が書いてあるかを一言でとらえるための、小見出しつけのような役割を果たしたと考える。

〈生かす段階〉クイズブックをつくりあげる。

教材をもとにつくりあげたクイズだけでなく、もっとクイズがつくりたいという意識から子ども達は図書室からシャボン玉に関する本を借りて来たり、自分の家から理科の図鑑をもって来たりして、教科書以外のことがらも調べどんどんクイズ化する活動を行っていった。子ども自らがつくりだしたのものには次のようなものがある。

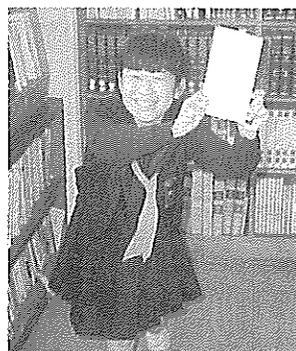
資料6. 子ども達が調べてつくったクイズの例

- シャボン玉は江戸時代のはじめから人々の間で行われていました。石けんがあまりないこのころ人々は何でシャボン玉をつくっていたのでしょうか。
- シャボン玉の色がもっときれいになるようにえきに入れると良いものがあります。それは何でしょうか。

最後に、この本を読む人へのメッセージを前書きに、学習をして楽しかったことを後書きに書き、目次や表紙を整えてクイズブックを楽しくつくりあげた。

《考察》自分でもっとたくさんのクイズをつくるという意識は子どもたちに積極的な活動を促した。これはただ単に、シャボン玉について調べなさいという意識で図書室に行かせるのではなく、クイズをつくるという活動が子ども達の興味にあい、自然に読書活動を促したということが言える。学習後は自分のクイズブックを大切に何度も読み返す姿や、お互いにクイズを出し合う姿が見られた。学習後の感想でも全員がクイズブックづくりの活動は楽しかったと答えている。翌日の日記にもクイズブックができた喜びを書いている者が14名も見られた。

ワーイ、クイズブックができたよ！



6. 《全体考察》クイズブックづくりの活動は、子ども達の興味を引き出し、意欲的に活動させる上で大きな効果があった。更に、親クイズをつくるという活動は3年生の学習内容である要点の読みを自然に生み出し、子クイズは細部に気を付けた読みを自然に生みだしていくことがあきらかになった。これらは、クイズブックをつくるという目的意識が〈つかむ〉〈深める〉〈生かす〉という過程をとりながら連続して発展していくからだと考える。また、この活動は教材の読みだけにとどまらず他の自然科学の読書活動にも自然と発展していくものでもあるということが出来る。

7. 研究のまとめ

○ 教材文をきっかけに新しく知ったことをクイズで表して本にしようというめあてを持たせ、その意識を連続発展させていけば、教材の要点を楽しみながら的確にとらえる事ができるようになり、さらに、読み取ったことをもとに自分の読書の範囲をひろげていく自己の読みを促す。

8. 今後の課題 クイズブックを生かした低学年、高学年における読みのあり方。

自己の生き方を創りだす力を育てる社会科(第3次産業)学習指導

－ 考え方を重視した新聞づくりの活動構成をとおして －

社会科部 西 邦 彰

○ はじめに

より身近な市民の立場から第3次産業の追究を行うためには、目標、内容、方法を一体化した「取材1－取材2－編集・製作」という新聞づくりの学習過程に、社会事象の見方としての観点を明確にさせ、自己解釈としての考え方を多面的に吟味させることが大切である。

1. 主題の意味と重要性

主題の構想図

○ 自己の生き方を創りだす力とは

めざす児童像 【よりよい社会を目指すために自己の生き方を創りだす子
・確かな考えを持ち、社会的判断力を身につけた子】

人間の行為によって生み出される社会事象を基に、子ども達が市民としてより良い社会を創るためには、自分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・判断（意思決定）していくための実践的な社会的判断力のことである。

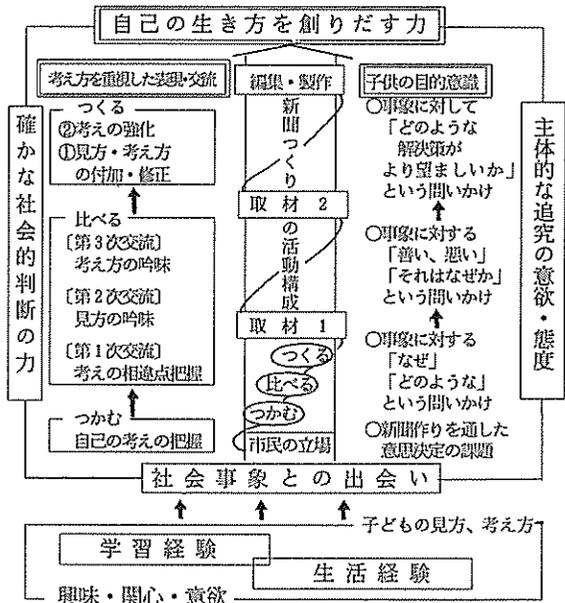
この力を育てるためには、子ども達に「自分にとってどのような解決策がより望ましいのか」という意思決定を迫る学習課題の設定と、事象の構造や特性をとらえ、推論によって手段－目的の関係や原因－結果の関係を判断する事象的実践的判断の段階、事象的判断に基づいて事象の意味を価値付けたり評価したりする意味的判断の段階、その価値判断を持ち寄り、課題の解決にとって最も合理的な考え方や行為を選択・判断するための実践的判断の段階が必要である。

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（①事象の構造や特色、手段－目的関係、原因－結果の関係を判断する力。②捉えた事象に対する自分なりの価値付けを行うための判断の力。③事象に対する科学的な認識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。）を育てる事ができ、社会科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。

一昨年度の社会科学研究において、社会科学習における意思決定の学習過程とそのため学習課題、確かな考えを作るための表現活動の在り方を明らかにすることができた。しかし、考えを支える見方・考え方の十分な吟味と、子どもの自己実現を図るための目標・内容・方法が一体化した学習活動を構成することはまだ不十分であった。そこで本年度は、意思決定の学習過程の中で考えを深めるための「考え方」の吟味の在り方と学習の目標・内容・方法の一体化した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、新学習指導要領が求める興味・関心・意欲を重視し、自己実現をめざす中で新しい学力観としての判断力の育成を社会科学習として確立していく上で意義がある。

○ 考え方を重視した新聞づくりの活動構成とは

自己の解決策（考え）を新聞で表そうという条件設定を行うことで、新聞作りの持つ「取材－編集－製作」という連続活動を生み出し、記事を作るために社会事象の事実・意味を捉え、自分なりの考え



としてより強化していくことである。そこには、自分の新聞を作るという自己実現の願いに支えられ、目標・内容・方法が一体化した活動構成としての価値を持つ。社会科において見方（社会事象を見る観点）考え方（観点に基づく事象の解釈）考え（観点と解釈による判断）の関係は左図の様になる。そこで、考え方を多面的に捉え構造化していくことが、自己の考えの客観性・妥当性をより高めることになり、これがサブテーマに掲げている考え方を重視することである。そこで、意思決定の学習過程に、次のような目標・内容・方法が一体化した新聞作りの活動を設定する。

（1）「取材1」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、事象の機能や働き、関係について意思決定を行う過程。そのために市民の立場から社会事象の構造や機能、特色を明らかにするための判断を行い、自分の考えを取材ノート1に事実的判断として表現する。

（2）「取材2」の段階…事象の持つ良さや問題点に対する価値判断を行うための意思決定を行う過程。そのために市民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い、自分の考えを取材ノート2に意味的判断として表現する。

（3）「編集・製作」の段階…課題に対する自分の解決策をつくるための意思決定を行う過程。市民の立場から事実・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行為を選択・決定するための判断を行い、新聞に自分の考えを実践的判断として表現する。

さらに児童が、この主体的・論理的な認識を行うための判断力を獲得するために、新聞作りの各段階において「つかむ・比べる・つくる」という〔表現－交流－表現〕の連続活動を次のように設定することによって、自分の見方をもとに考え方の客観性を高め、考えの論拠をより妥当性のあるものとして強化していく事ができる。

（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、自分の考えを明らかにする表現活動。

（2）「比べる」－〔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、各々の考えの観点となる「見方」を構造化・概念化し、観点を吟味を行う交流活動。
〔第3次交流〕自他の考えの違いについて、吟味された観点毎に各々の「考え方」を多面的に捉え、解釈の吟味を行う交流活動。

（3）「つくる」－観点・解釈の付加・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）市民の立場から広く社会事象をリサーチし、自己の生き方や考えを追究するための学習のねらい・内容・活動を一体化した第三次産業学習の活動構成の在り方が明らかにされていなかった。
- （2）児童の考えを深めるための考え方を重視した表現交流活動のあり方が十分ではなかった。

3. 問題点説明の方途

（1）市民の立場からの学習課題の設定と意思決定の学習過程に「取材・編集・製作」という新聞作りの活動構成を設定することによって、自己の生き方を創りだす判断力を育てることができる。

「取材1」の段階－①問題把握 ②調査、資料の分析 ③解決策の設定・推論 ④解決策の吟味

「取材2」の段階－⑤調査、資料の分析 ⑥解決策の設定・推論 ⑦解決策の吟味

「編集・製作」の段階－⑧調査、資料の分析 ⑨解決策の設定・推論 ⑩解決策の吟味

（2）「つかむ・くらべる・つくる」活動を新聞作りの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、考えを深めることができる。

（3）基本的指導の仕組み

| 段階 | 取材1/集材2/編集・製作 | | | 活動 | 比 べ る | | | つ づ くる |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|---------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| 学 習 活 動 | 問 題 把 握 | 調 査 ・ 資 料 の 収 集 ・ 分 析 | 解 決 策 の 設 定 ・ 推 論 | 表 現 ○資料の収集・分析 ○解決策の設想推論 ○考えの表現 | 第1次交流 ○考えの比較 ○相対的立場の意識化 | 第2次交流 ○見方の比較・吟味 ○相違点の明確化(価値判断) | 第3次交流 ○考え方の比較・吟味 ○意識化(価値判断) | 表 現 ○観点の付加・修正 ○解決策の意思決定 ○論拠の明確化 |
| | 調 査 ・ 資 料 の 収 集 ・ 分 析 | 調 査 ・ 資 料 の 収 集 ・ 分 析 | 調 査 ・ 資 料 の 収 集 ・ 分 析 | ○調査・見学 ○学習ノートの表現 ・イメージマップ法 的構造化 | ○考えの発表 ・カード操作 ・KJ法的分類的構造化 | ○カード操作・マトリクスによる論拠の構造化 ・見方の見方の討議 | ○学習ノートへの表現 ・選択・決定の問出 ・朱筆の付加・修正 ・論拠の記入 | |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 中単元 新聞を活かす私達の生活 (第5学年) 「台風新聞づくりをしよう」

(2) 目標

- 台風新聞づくりの活動を通して、新聞の持つ特質や私達の求める情報から、より効果的な情報活用の在り方について、自分なりの考えを意思決定することができる。

(3) 計画 (約13時間) ()内は単位時数

| | 取材1 (事実的判断) | 取材2 (意味的判断) | 編集・製作 (実践的判断) |
|--------|--|--|--|
| 学習活動 | 1. 学習課題「新聞を私達の生活に活かしていくためには情報をどのように活用していけば良いのか考え、台風新聞を作ろう」をもとに追究の計画をたてる。… (4) (1) 私達の暮らしと新聞の関わり、製作過程について話し合い追究の計画をたてる。 (2) 情報源としての新聞について、調査・資料の収集・分析を行い自分の考えを取材ノート1に表す。 (3) 取材ノート1をもとに新聞のシステムと機能について自分の考えを意思決定する。 | 2. 新聞の情報伝達の違いを追究しその働きを価値付けるために自分の考えを意思決定する。… (5) (1) 新聞の記事内容の違いについて話し合い、見学・調査を行う。 (2) 記事内容が違う理由を追究し、自分の考えを取材ノート2に表す。 (3) 取材ノート2をもとに話し合い、新聞の持つ社会的働きについて自分なりの価値判断を行う。 | 3. 学習課題「新聞を私達の生活に活かすには情報をどのように活用すれば良いのか考え台風新聞を作ろう」について自分の解決策を考え意思決定する。… (4) (1) 台風情報について調査・資料の収集・分析を行い自分の考えを編集ノートに表す。 (2) 編集ノートをもとに情報の効果的な活用について話し合い、自分の考えを意思決定する。 (3) 編集ノートをもとに自分の台風新聞作りを行い、学習のまとめをする。 |
| 指導の手立て | つかむ ・ 通信業についての調査、資料の収集・分析。 ・ 自分の考えを取材ノート1に表現する。 くる ・ 新聞の製作、配達システムについての自分の考え方を交流する。 つくる ・ 取材ノート1に付加・修正し新聞と私達の生活との関わりについて意思決定する。 | ・ 新聞の機能、働きについての調査、資料の収集・分析 ・ 記事内容の違いについての考えを取材ノート2に表す ・ 新聞の働きについて、価値付けのための自分の考えを、交流する。 ・ 取材ノート2に付加・修正し、新聞の働きについて価値判断を行い意思決定する。 | ・ 課題の台風情報についての調査、資料の収集・分析 ・ 台風情報について自分の考えを編集ノートに表現する。 ・ 台風情報について、効果的活用のための考えを交流する。 ・ 編集ノートに付加・修正し効果的活用を意思決定する。 ・ 編集ノートをもとに台風新聞作りを行う。 |

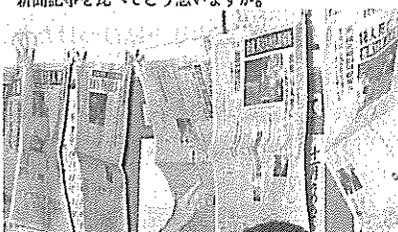
(4) 「新聞を活かす私達の生活」の子どもの反応と考察

- 抽出児K児一学力は中位で、興味・関心・意欲は高いものを持つが知識・理解、社会的思考・判断力、資料活用能力はふつう。

1) 取材1 《事実的判断》の段階: 「子ども達の思い・願いをもとに新聞の社会的役割を考え、単元の目標と学習活動と内容が一体化した学習課題(問い)を設定する」場面

- ① ねらい 『新聞と私達の暮らしの関わりを捉え、単元の学習課題を設定する。』
- ② 反応

- 前時までには子ども達は、自分たちが新聞の天気予報やスポーツ、事件や出来事の情報生活を生活や娯楽・知識として活用していることに気づいたり、TVやラジオとの比較・新聞記事がどのような情報を伝えているかの話し合いを行い、政治から漫画まで幅広い情報を伝えることで私達の暮らしを豊かにするために役立っていることを捉えている。また、新聞社の見学・調査によって、新聞がどのように製作され家庭に配達されるのかも捉えた。そこで、6社の台風19号の新聞記事(H3/9/28)を提示し、記事内容の違いに着目させて単元の学習課題を設定させた。

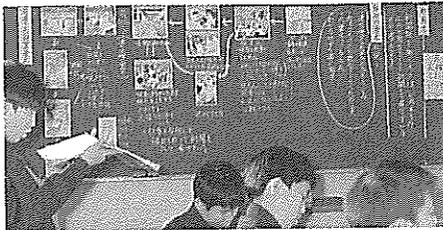
| 教師の働きかけ | 子どもたちの反応 |
|--|--|
| <p>T、(6社の台風の新聞記事を提示しながら)新聞は暮らしに役立つ情報を伝えてくれるはずだけど、台風の新聞記事を比べてどう思いますか。</p>  <p>新聞の提示</p> <p>T、記事内容が違っていると私達の性且つ役に立ちそうですか。新聞の働きを調べて、私達の役に立つ台風新聞を作ってみたいと思いますが、どうでしょう。</p> | <p>C</p> <ol style="list-style-type: none"> ① どの新聞も死者の数が違っているので、情報として正しいのかなと思いました。 ② 朝日新聞と毎日新聞は14人、日経は17人死亡で、西日本と読売とフクニチは18人で、何人亡くなったのかわからなくて、怪我人の数も309人と291人と各社で違うので、一体どれを信じて良いのかわかりません。(K児) ③ みんなそれぞれ違うから、どれを信じていいかというか、西日本新聞の人は18人というのを信じてしまうと、毎日新聞は14人というのを信じてしまうと、本当のことがわからなくなってしまう。 ④ 私は、天気予報のことについてだけど、1面に載っているものと、載っていないものがあるので、台風のことだから、1面に載せていたほうが良いと思います。 ⑤ 天気予報の絵も、白黒とカラーになっていたり、写真も朝日と西日本はカラーで見やすくなっていると思います。 ⑥ 見出しも上の方に、白と黒(白抜き)で、大きく書いてあるほうがわかりやすいし、記事の内容も、停電や船の転覆のことがあって違ってきます。 <p>C 新聞の記事が違っていると、色々な事はわかりますが、福岡市に住んでいる人達にとっては、直接役に立つことが少ないと思います。</p> <p>C 賛成です。</p> |

③ 考察

子ども達に学習への強い動機づけ（関心や意欲）を持たせるためには、知的葛藤を生起させる必要がある。本単元では、新聞の働きを①自分達が生活に役立させている事柄。②新聞を分析してたくさん情報を伝えていること。③他のメディアと比較し新聞の長所と短所を捉える。④新聞の製作・配送過程を追究する（写真資料1）。という学習を通して「私達の暮らしに役立つ」ということを捉えさせ、6社の台風の新聞記事を提示した。その結果、C①・②・③のように、情報の正確性について疑問を持ったり、④のように台風情報を活用する立場から記事内容の載せ方や⑤・⑥のように情報を受け取る立場からの記事の書き方について、自分たちの生活に役に立つのかという葛藤を生じている。そこで、新聞を作ることを問いかけるとK児のように「福岡に住ん

----- K児の学習後の考え -----
 僕は、台風の恐ろしさを伝える新聞を作りたい。それは、市内に住む僕らの取るべき行動がよくわかることが大切だと考えたからです。

----- 第一次の思い・願い -----
 (1) 台風新聞を作りたい気持ち、100%
 (2) どんな内容の新聞を作りたいですか。
 ・危険を知らせるもの
 ・恐ろしさを伝えるもの



写真資料1 新聞の製作配送システムの追究

でいる自分達に役に立つ台風新聞を作ろう」という思いや願いに基づいた活動の目的を持たせることができた。

2) 取材2《意味的判断》の段階：「記事内容の違いから新聞の働きを追究する」場面

① ねらい

『新聞の記事内容の違いから、情報伝達としての新聞の社会的働きを自分なりに価値付ける事ができる。』

② 反応

○ 前時までに子ども達は同じ台風の情報でも新聞社によって記事内容が違うことを基に、その理由を新聞社へ尋ねたり調べたりして、自分なりの考えとして取材ノート2に表してきている。よって本時では、取材ノート2をもとに交流し、社会的機能について価値判断を行わせる様にした。

| 教師の働きかけ | 子どもたちの反応 |
|---|--|
| T、新聞記事が違うのはなぜですか。 | C ① フクニチや西日本は福岡を根拠地にしているから死傷者とかが同じで、他の4つは東京とかに本部があるから情報が伝わるのが遅いから記事が違うんだと思います。 |
| T、それでは、新聞社の人達は、どのような考えや願いで記事を載せているのでしょうか。 | ② ぼくもそう思うけど、FとN新聞は、もともと福岡だから九州のことが中心に書いてあって、記者の人が14人亡くなった時に記事を送ったのと、しばらくして送ったのとの違いだと思います。 |
| T、新聞の果たす役割についてどう考えますか。 | ③ 私は、違います。読売や朝日も西部本社は北九州にあるので、記事を早く送ったりというのは、あまり関係がないと思います。それよりも、取材の場所や時、記者が違うので記事が違っていていると思います。 |
| | ④ 新聞社には編集綱領というのがあって、N新聞は、真実を伝え、人間を大切に、自分たちの住んでいるところを大切に、平和を求め、という事から記事を書いているんだと思います。 |
| | ⑤ A新聞は、公正、正義というのがあります。 |
| | ⑥ 取材した場所や時間が違うので、記事が違うと考えていたけど、事実や読む人にとって役に立つ事が大切でした。 |
| | ⑦ 読む人というか国民の生活を守ったり、良くしたりするために書かれないといけないと思います。 |

③ 考察

本時では、新聞のもつ社会的働きについて価値判断を行うことをねらいとした。そのために、記事内容の違いを基に各新聞社の編集綱領の意味を追究させるようにした。C③迄の事実認識は容易にできたが、④⑤の綱領の意味追究が不十分で、⑥⑦のような社会的機能についての価値判断を行うことは、学級全体としては、十分にできていなかった。もっと記事内容と自分たちの生活と結びつけたり、記事内容の共通性を追究させるなどの手立てが必要であったと考える。

3) 編集・製作《実践的判断》の段階：「情報の効果的活用の在り方を考え台風新聞を製作する」場面

① ねらい 『台風情報のより効果的な活用の在り方について自分なりに考えることが出来る。』

② 反応

○ 前時までに子ども達は、学習課題の解決のために各社の台風報道を調べ、情報を活用する市民の立場から自分が編集デスクならばどのような台風新聞にするかを、編集メモに◇編集方針（情報伝達の対象や目的）◇社説1（情報内容に対する価値判断）◇写真◇見出し◇記事内容の観点で表してきている。本時は台風情報を生活に活かすという観点で記事内容の在り方を話し合う場面である。

教師の働きかけ

子どもたちの反応

T. 台風情報を自分だったらどんなふうに伝えるのか、社説1に書いた自分の考えを発表してください。

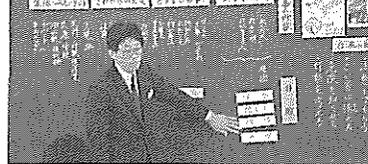


交流①と交流② 見方の吟味

T. それでは台風の被害を載せることでどんなことを生活に活かしてほしいのか、みんなの編集方針を述べてください。

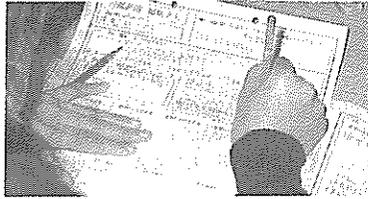
T. 編集方針にあった記事内容になっているか話し合ってみましょう。どんな記事を書くのか、発表してください。

T. それでは、人々への被害の記事が編集方針から見て、良いかどうか記事にした理由を話し合ってみましょう。



交流③ 考え方の吟味

T. それでは、編集メモを見直して、社説2に台風新聞にどんな内容をどんな目的で載せることが大切か考えたことを書いてください。



編集メモの付加・修正

- △
比
べ
る
—
交
流
①
- △
交
流
②
- △
交
流
③
- △
つ
く
る
▽
- △
つ
く
る
▽
- C a 私の考えはフクニチ新聞が役に立つと思いました。その訳は、記事の種類がたくさんあって、例えばJRなんか台風のために、どうなっているというのがすぐわかるようになっていないからです。
- K① 僕もSさんと同じフクニチ新聞で何故なら、格好のことやJRのことや福岡市各地の被害状況を詳しく伝えているから、福岡市内に住んでいる僕たちにとっては役に立つので一番いいと考えました。(K児)
- b 台風の進路や予想円などが書いてあって、各地の様子が詳しく書いてあるので僕は毎日新聞がいいと考えました。
- c 私は朝日とフクニチなんだけど、朝日はわかりやすく表にまとめてあって、フクニチは読みやすく暮らしについて考えてあるから良いと考えました。
- d 僕はフクニチ新聞と読売新聞が良いと考えました。それは、交通等の点で読者の人が不便にならないように交通のことやホテルのことや学校のことやJRのことが書いてあるからです。
- e 私は朝日新聞が役に立つと思いました。それは、台風の動きがわかりやすく載っていたし写真もわかりやすかったので安全役立つと考えたからです。
- f 私は西日本新聞が一番良いと考えました。それは船が転覆したり飛んできたものの下敷きになり傷じられないようなことが書いてあるのだからです。
- C g 僕は台風の被害を知ってもらって外出時の安全に気をつけてもらいたいと思います。
- h 台風のおそろしさを知ってもらって日頃から気をつけてもらいたいと思います。
- i 台風の天気や事故とかから外出するときなどの行動に気をつけてほしいと思います。
- j 僕は、行動とかではなくて、怪我や死んだ人のことで台風に注意してほしいと考えました。
- K② 僕は木材が飛んできて人が死んだということ等から、木材なんか簡単に飛んでしまうということでそれに対応した防護策が必要のことを考えてきました。(K児)
- C k 私は交通の阻害を載せたいと思いました。それは、前に出たように…(※以下、編集メモに各自が考えてきた記事を明らかにさせ、KJ法的に〇人々への被害・事故〇これからの天気〇生活への影響の4つにまとめ、4つの記事内容が編集方針から妥当かどうか、交流③の話し合いにうつった。)
- C l 私は死んだ人や怪我をした人や行方不明の人の原因がわかれば、自分も気を付けようということになると思います。(T. 今のはどうですか。)(C 注意や恐ろしさを教えてくれるので良いです。)
- m ほかにも、そういう死んだ人のことを書くとも注意を誘うので良いと思います。(T. どうですか。)
- K③ さっきも誰かが言ったけど、電気温水器の人が死んだりしているので、もし温水器を外そうとする人がいたらやめようと思うので、読んだ人の行動を決めてくれると思います。(K児)
- n 僕は編集方針の時も言ったけど死んだり怪我をしたことを載せることで、恐ろしさとかを知ってもらえることが出来ると思います。(T. 編集方針から見てこの記事は役に立ちそうですか。これからの天気はどうですか。)
- o 台風の進路などを書くことこれからの行動を考えてもらうことになるので大切だと思います。(いいです。)
- p Y君に付け加えますが、なん時ごろ台風が通過するとか風が強くなるかがわかると、考えて行動できます。
- q 僕は、これからの進路を知ってもらって警戒の仕方を考えてもらえると思います。
- r 私は台風の進路がわかると、親戚の人達に注意をあげられると思います。
- s 台風の進路がわかると、もうすぐ来るなとかかわかり行動に役に立つと思います。
- l 農業をする人がまだ仕事ができないとか、魚を取る人が海に出られないとか産業で働く人達に役に立ちます。
- C u 僕は社説1では、色々なことを詳しく載せるとしていたけど、社説2では、簡単なことは小さくまとめて、今起こっている大きな事故とあわせて見出しに付けたりして内容を大きく載せて、まだ台風が来ていない地方の人達にこれから来ることを知ってもらって、その対策を練ってほしいからです。
- v 僕は社説1では西日本新聞が写真が多くてわかりやすいとしていたけど、この勉強を通して写真よりも記事を正確にしかもわかりやすく書いていたほうが良いと考えたので、今見直してフクニチ新聞が、JRや学校のことで役に立つと考えました。
- K④ 僕は社説1で、福岡市内の被害状況を詳しく伝えているので、市内に住む僕らの取るべき行動がよくわかるのでフクニチが良いと考えていたけれど、社説2では、やはりフクニチなんだけど、「福岡市内被害状況一覧」を載せるべきだと考えました。それは、私達福岡市内に住んでいる人達の生活への影響がわかると、行動を注意したり被害に備えて準備が出来ると考えたからです。(K児)

③ 考察

本時は、情報を受け取る市民の立場から台風情報はどうあるべきかを新聞製作のための編集メモをもとに実践的判断を行う場面である。即ち、台風情報を生活に活かすための情報内容・目的(活用方法)はどうあるべきかを明らかにする事である。K児は、k①で市内に住む自分たちにとって被害状況を詳しく伝えることが情報として大切であるという考えを、k②で情報伝達の目的としての人々が台風へ備えることを、k③では情報内容としての記事が人々の行動に役立つ事を判断し、k④では自分の実践的判断として福岡市内の被害状況一覧を載せることで、k①より、より明確な考えとして人々の行動や災害への備えができると意思決定できている。また他の児童もCa~Cfに見られるように市民の立場から情報の必要性を明確に持ち、Cg~Cjの交流②では情報伝達の目的の吟味を、Cl~Ctの交流③で記事内容の吟味の過程を辿ることで、Cu・v児の様により強化された考えとして情報内容と目的を明らかにすることが出来ている。なお次時において写真と見出しについて話し合い、新聞製作を行った。

自己の生き方を創り出す力を育てる社会科学習指導

— 子どもの願いを重視したパンフレットづくりを取り入れた活動構成 —

社会科部 平原 晃 三

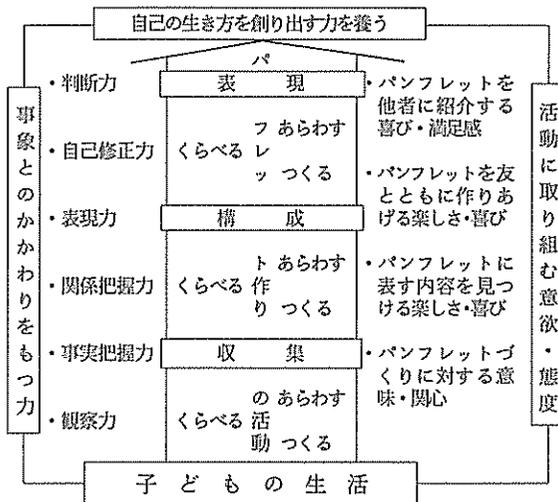
○ はじめに

低学年において生活科の学習をしてきた子どもに社会事象に対する自分なりの考えを深めさせていくには、子どもの願いをもとにして考えを深めさせていく過程に「収集—構成—表現」というパンフレットづくりを取り入れた活動構成を位置づけ、事象を多面的に見ていく観点をもたせ、構造的に客観的に考えさせていくことが大切である。 主題の構想図

1. 主題の意味と重要性

○ 自己の生き方を創り出す力を育てるとは

中学年において社会事象における自己の生き方を創り出す力とは事象との出会いの中から意識した課題を追究していくことを通して事象を構造的（原因—結果関係、目的—手段関係）に客観的に考え、事象の意味を自分なりの考えとしてもつことである。そのために必要な具体的な力として、次のようなものがある。①事実を多面的に観察する力、②資料から事実を正確に読み取る力、③事実相互の関係を原因—結果、目的—手段の関係でとらえる力、④多面的にとらえた観点から判断する力、⑤考えを見直し、確かな考えをつくる力などがある。



平成4年度から、低学年社会科が廃止され、生活科が実施される。それにともない3年生からの社会科学習のあり方が考えられなければならない。そこで、3年生の社会科学習は、生活科で育ててきた自分なりの社会認識をもとにして客観的な構造的な社会認識から自分なりの考えをつくる学習を創造していかなければならない。そのためには、社会事象と子どもたちとの直接的な体験を大切にする。また、社会事象に対する子どもの願いをもとにしてつくった考えを社会事象に対する見方を交流する学習を通して、多面的にとらえた観点から自分なりの確かな考えをつくる学習をすることが必要である。つまり、自分なりの確かな考えをもつための判断力を育成する学習をつくりだすことである。そこで、本年度は、社会科導入期（3年生）の学習において子どもの自分なりの社会認識をもとにしながらか客観的な構造的な社会認識から自分なりの考えをつくるための活動の構成はどのようにあればよいかを明確にしようとするものである。このことは、新指導要領が目指している判断力を育成していく社会科学習を創造していく上で価値がある。

○ 子どもの願いを重視したパンフレットづくりを取り入れた活動構成とは

子どもの願いとは、最初の社会事象のかかわりの中でとらえた事象に対する子どもの思いのことである。子どもの願いを重視するとは、最初の社会事象とのかかわりの中でもった子どもの思いをもとにして追究課題をつくることである。子どもの願いを重視するパンフレットづくりとは、追究課題を追究してつくりあげた考えを他者に伝えるという意図のもとに絵や文を使って連続的にパンフレットに表していくことである。子どもの願いを重視したパンフレットづくりを取り入れた活動構成とは、事象の意味を自分なりの考えとしてとらえてパンフレットに表現していく活動構成のことであり、そ

の活動の段階を「収集」－「構成」－「表現」の3つの段階で構成をする。

収集の段階とは、事象への願いからもらった課題をもとに、事象の関わりについて自分の考えをもつために、見学・調査、交流していく段階のことである。そのために、自分の立場で社会事象から事実を集め、自分とのかかわりをパンフレットに表現していくことである。

構成の段階とは、事実を関係づけて、事実相互の関係から社会事象の意味を自分なりの考えとしてつくるために、見学・調査、交流をしていく段階のことである。事実を関係づけて事象を客観的に構造的にとらえて、パンフレットに表現していくことである。

表現の段階とは、事象への願いからもらった課題に対する自分なりの考えをつくるために見学・調査、交流していく段階のことである。そのために、収集、構成での自分の考えをもとに確かな考えとして、パンフレットに表現していくことである。

表現の段階とは、事象への願いからもらった課題に対する自分なりの考えをつくるために見学・調査、交流していく段階のことである。そのために、収集、構成での自分の考えをもとに確かな考えとして、パンフレットに表現していくことである。

それぞれの段階において子どもが主体的、意欲的に活動していくために、各段階につきのような3活動を設定する。

- ・「つくる」とは、課題に対する自分なりの考えを推論と見学・調査などの追究方法と分析をもとに探検ノートに表す表現活動である。

- ・「くらべる」とは、考えを比較・検討して、考えを付加・修正する観点をみつける交流活動である。

- ・「あらわす」とは、考えを見直し、考えを修正・強化しパンフレットに表す表現活動のことである。

2. 学習指導上の問題点

○ 子どもたちが主体的に自分の考えを確かにつくりあげていくための目標・内容・活動を一体化する学習活動が明確ではなかった。

○ 生活科を学習した子どもに確かな自分の考えを持たせるための交流活動のあり方が明確ではなかった。

3. 問題点説明の方途

(1) 事象の意味を自分なりの考えとしてとらえていく学習過程にパンフレットづくりを中核とした「収集－構成－表現」という学習段階を設定し、追究課題を子どもの事象に対する思いをもとにつくりあげると中学年として自己の生き方を創り出す力を育成することができる。

(2) 各学習段階に「つくる－くらべる－あらわす」という学習活動を設定すると子どもが自分の考えを確かにしていくことができる。

「つくる」活動——自分の考えを調査・見学を通して、文に表す表現活動。

「くらべる」活動——自分の考えを比較・検討する交流活動。

「あらわす」活動——比較・検討した考えを見直し、パンフレットに表現する活動。

(3) 基本的指導の仕組み (1)——つくる活動 (2)——くらべる活動 (3)——あらわす活動

| | 事実をとらえる(収集) | 関係をとらえる(構成) | 価値をつくる(表現) |
|-------------|---|---|--|
| 学習活動 | ○追究課題を把握する。 (1)課題に対する自分なりの考えを表現する。 (2)考えをもとに交流する。 (3)見直しの観点をもとに、考えを表現する。 | ○見学・調査もとに考えを検討する。 (1)検討した考えを自分なり表現する。 (2)考えをもとに交流する。 (3)見直しの観点をもとに考えを表現する。 | ○見学・調査もとに考えを検討する。 (1)検討した考えを自分なり表現する。 (2)考えをもとに交流する。 (3)見直しの観点をもとに考えを表現する。 |
| で だ て | ・出会いの見学・調査 (1)考えを探検ノートに表現 (2)考えを見方をもとに吟味 ①考えを交流 ②考え方の交流 ③見方の吟味 (3)よさのパンフレットづくり | ・考えの確かめの見学・調査 (1)考えを探究ノートに表現 (2)考えを見方をもとに吟味 ①考えを交流 ②考え方の交流 ③見方の吟味 (3)人の働きを関係づけたパンフレットづくり | ・考えの確定の見学・調査 (1)考えを探検ノートに表現 (2)考えを見方をもとに吟味 ①考えを交流 ②考え方の交流 ③見方の吟味 (3)自分なりに価値づけたパンフレットづくり |

5. 指導の実際と考察

(1) 単元 第3学年 わたしたちの暮らしと福岡市動物園

(2) 目標

- パンフレットづくりを通して、生活をよりよくしていくために福岡市動物園の利用について自分なりの考えをもつことができる。
- 地域の人々は、生活をより楽しく、より豊かにするために福岡市動物園を利用していることについてとらえることができる。
- 福岡市動物園で働いている人々は、地域の人々が福岡市動物園を利用できるように工夫・努力していることにきづくことができる。
- 自分の考えを確かにしていくために、意欲的に見学・調査することができる。

(3) 計画 (約9時間) ○内は単位時数 (1)つくる活動 (2)くらべる活動 (3)あらかず活動

| | 事実をとらえる (収集) | 関係をとらえる (構成) | 価値をつくる (表現) |
|------|--|--|---|
| 学習活動 | 1. 福岡市動物園をもっと利用してもらうための計画を立てる。————— ③ | 2. 福岡市動物園で働いている人々の仕事について追究し考えをつくる。————— ③ | 3. 福岡市動物園をもっと利用してもらうための自分なりの考えをつくる。————— ③ |
| 手だて | <ul style="list-style-type: none"> ・よさを発見する見学 (1)動物園のよさの表現 (2)動物園のよさの見方の吟味 (3)動物園のよさのパンフレットづくり | <ul style="list-style-type: none"> ・人々の仕事を発見する見学 (1)人々の仕事の表現 (2)人々の仕事の見方の吟味 (3)働く人々の仕事のパンフレットづくり | <ul style="list-style-type: none"> ・考えの確定の見学 (1)動物園の施設のよさの表現 (2)施設の見方の吟味 (3)自分なりに価値づけたパンフレットづくり |

(4) 本単元における思い・願い

子どもたちの本単元における思い・願いは、自分たちが感動している福岡市動物園にもっとたくさんの人々に利用してほしいということである。

(5) 思い願いを成就する問い

福岡市動物園のよさを見つけて、そのよさがよくわかるようなパンフレットづくりをしようということである。

(6) 抽出児の選定—— M児は学習に対して積極的に関わり、学力は中位クラスである。

(7) 子どもの反応と考察

① 収集の段階

○ 福岡市動物園に出会い自分たちがみつけたよさ

福岡市動物園の地図とスケッチ大会のときの写真を提示し、子どもたちと福岡市動物園とのつながりについて気付かせ、一日の入場者数と予想した入場者数との認知不調和から「福岡市動物園のよさを見つけて、パンフレットで紹介しよう。」という問いをもたせた。その後、福岡市動物園に出会わせた。子どもたちは自由に動物園を見てまわり自分のみつけたよさを探検ノートに表現した。

M児のみつけたよさは、—— チンパンジー、カメ、エジプトガン

自分のみつけたよさを比較交流することによって、最初の考えは動物の名前を取り上げるものが多かったけれども、動物のよさの考えをつくる観点（動物の形、動物の動き、動物の姿、客とのつながり）をよさとしたわけの事実を出し合う中からつくると自分の見つけた動物のよさを見直した。

—— M児のみつけたよさのパンフレットの一部分 ——

チンパンジー—— 題（まねするチンパンジー） チンパンジーを見ながら、ウウウッとびはねると、チンパンジーがまねをします。まねをするので、おもしろいですよ。

—— M児の動物園に対する願い ——

私は、一日に福岡市動物園にきている人がおもったよりも少なかったのがっかりしました。もっと来てほしいので、いいところをパンフレットにかきたいです。

<考察>

最初に福岡市動植物園の地図を提示して、スケッチ大会の時の様子の写真や書いた絵などを見せることによって、福岡市動植物園とのつながりを想起した。そして、一日に来園する人数を予想させ、実際に来園する人数と比較することによってたくさんの人に福岡市動物園に来てほしいという願いからみつけたよさを知らせるパンフレットを作りたいという意識になってきた。M児のパンフレットをみるとその子なりの動物園のよさをチンパンジーの姿を通して表そうとしていることがわかる。このことは、体験を通して自由に探検させてよさを見つけさせたことと生活科とのつながりから福岡市動物園を取り上げたことが子どもの意欲を駆り立てたと考えられる。

② 構成の段階

○ 福岡市動植物園で働く人々の仕事と自分たちのみつけたよさ

福岡市動物園でみつけたよさを地域の人々に伝えるために働いている人々の仕事とのつながりを調べて書いた方がよりよいパンフレットになると考え始め、自分たちのみつけたよさと働く人々の仕事とのつながりについて探検していった。

—— M児が調べたこと（一部） ——

- ・チンパンジー—— 運動場にまるいだいがあつてとびうつれるようにしてある。すきなえさは、やさいとくだものです。見回りは3回します。そうじは水あらいをしている。
- ・エジプトガン—— ヘヤのそうじをする。エジプトガンの体にも水をかけてやる。餌は、青な、とうきび、あわ、むぎです。2わで150グラムやる。見回りをしつてけがをしていないか、おりがこわれていないかしらべる。

探検ノートをもとに考えを述べているところ



—— M児が考えたひみつ（働く人々の仕事）—— チンパンジーの場合 ——

チンパンジーのひみつは、天じょうを高くしているところです。それは、チンパンジーが上につかまって遊べるようにしているからです。

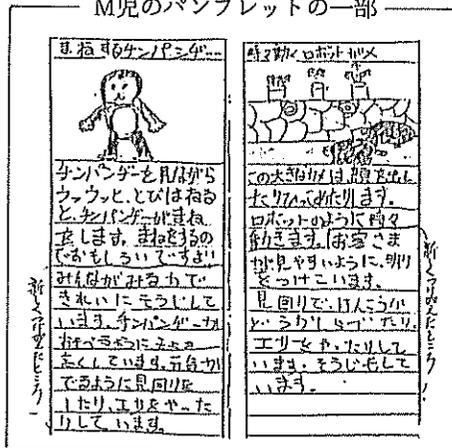
自分たちがみつけたよさをつくりだしているひみつを探検ノートに記述した後に、「福岡市動物園でみつけたよさをつくりだしているひみつを考えよう。」というめあてをもとに交流させた。

交流は、考えのもとになる考え方を出し合いそして、考えを導きだした見方（観点）を中心に交流させた。そして、見方のもとに自分が見つけたよさのひみつ（考え）を見直させた。見方として出てきたことは、「えさ」、「見回り」、「しせつ」、「そうじ」である。この見方は、公共施設の働き（福岡市動物園で働く人々の仕事内容）をとらえる視点である。

交流の一部 — 考えを見直しているところから —

- C1 ぼくは、さるの元気に遊んでいる姿がよいところだと思っています。だから、ひみつは、おじさんたちが、けがをしていないか調べる見回りだと考えていました。でも、しせつのこともひみつだと思います。元気に遊べるのは、さるが遊べるようにさる山を作っているからだと考えました。
- C2 私は、きりんの歩き方がよいところだと思っています。元気に歩くためには、えさと考えていたんだけど、危なくないようにする掃除も関係していると考えました。
- C3 私は、チンパンジーが元気よくまねをしているところがいいところと思っています。だから、天じょうを高くしたり、鉄のおりがさびていないか見回りをしたり、けがをしていないかそうじのときに調べたりすることだと考えました。（M児）

M児のパンフレットのの一部



子どもの考えの見直しの姿N=39 表1

| | |
|-----------|-----------|
| 一つの観点 18人 | 三つの観点 16人 |
| 二つの観点 26人 | 四つの観点 14人 |

(考察)

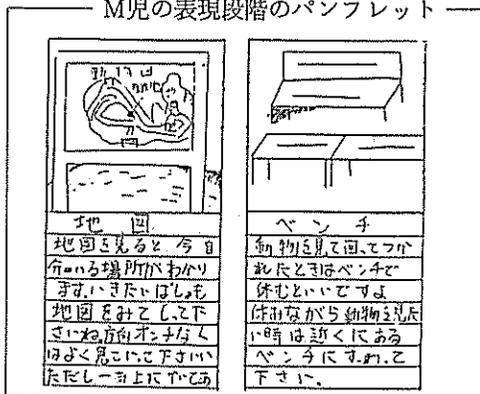
交流の姿からM児が、表1から全体の子が見直している姿がわかる。これは子どもたちが自分の考えを見直す交流の段階で考えをつくる手順と合致していたからである。つまり、これは交流の段階を①考えの交流②見方の交流としたからであると考えられる。

③ 表現の段階

○ もっと利用してもらおうパンフレットづくり

子どもたちは、自分たちがつくったパンフレットを園の人に見せ、そして、来園者にその目的を聞き取り調査をした。その結果、動物のよさ以外にもよさがあることに気づき、いろいろなサービスや施設について探検し、どんな内容をパンフレットにのせるか決め、探検ノートに書き込んでいった。そしてくらべる活動（交流活動）を行っていた。

M児の表現段階のパンフレット



表現の段階の交流活動のようす

- C1 僕は、学ぶことができるものを書きます。動物図書館、子どもの城、について書きます。それは、動物を見るだけでなく、もっとくわしくわかるようになるからです。
- C2 私は、遊べるものについて書いた方がいいと思います。子どもランドや豆汽車はちいさい

子が喜ぶと調査したときに答えた人が多かったからです。

C3 私は、使いやすくしているものを書きます。こまった時に便利だし、赤ちゃんをつれて来ている人たちにベビーカーを貸したり、トイレをたくさんつくっているからです。(M児)

(考察)

くらべる活動後に子どもの考えを見直している姿が右の表から伺える。M児もベビーカーの貸出しやトイレの数に対する考え方を見直し、考えを付加・修正している姿が交流から伺える。子どもたちは5つの観点から自分の考えを見直し、その中から考えをつくりパンフレットに表現していった。そのことは、事象の意味を客観的にとらえ、事象に対して自分なりの考えをもち、自分なりの価値判断をして生き方をつくりだしている姿であると考えられる。

このことは、考えを出し合い、その考えをつくりだした事実を交流させ、考えをつくる観点をもとに自分の考えを見直させたからであると考えられる。

5. 全体考察

(1) パンフレットづくりを連続して行わせることは、子どもを意欲的に活動させることになるのか。

右の表の学習が楽しかったとよいパンフレットができたかの項目を見ると高い数値があがっている。これは、パンフレットづくりを連続させたからであると考えられる。

(2) 3活動が子どもの考えを確かにし、価値判断させることができたか。

全員の子どもが事象に対する考えをもつことができたと考えている。これは、くらべる活動を通して考えをつくる観点から見直しより確かなものにしていったからであろう。このことは、自己の生き方を創りだしている姿であると考えられ、3活動が有効であると言える。

6. 研究のまとめ

(1) 事象の意味を自分なりの考えとしてとらえていく学習過程にパンフレットづくりを中核とした「収集—構成—表現」という学習指導段階を設定すると中学年として自己の生き方をつくることができる。

(2) 各段階に「つくる—くらべる—あらかわす」の活動を位置づけると子どもの考えが確かになる。

(3) くらべる活動の交流の段階は、①考えの交流②考え方の交流③見方の交流にすると子どもが考えを見直し、確かな考えをつくることができる。

7. 残された課題

子どもの生き方をつくるためのパンフレットの作り方と見直しの仕方をどのようにするか。おわりに 個が意欲的に活動に取り組み、自分なりに確かな考えをつくる姿を求めて。

—くらべる活動での考えの変化—

| 観 点 | 活動前 | 活動後 |
|---------|-----|-----|
| 気持ちよいもの | 13人 | 14人 |
| 便利なもの | 27人 | 30人 |
| 遊べるもの | 18人 | 19人 |
| 分かりよいもの | 6人 | 16人 |
| 学べるもの | 15人 | 30人 |

| | |
|---------------|-----|
| 考えをつくることができたか | 39人 |
| よいパンフレットはできたか | 35人 |
| 学習は楽しかったか | 39人 |
| 園の人の気持ちがわかったか | 39人 |
| 学習方法はわかったか | 35人 |

単元終了後の自己評価 N=39

筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

～ 数学的モデルづくりを取り入れた活動構成 ～

算数科部 浜崎常喜

○ はじめに

子どもにとって解決せざるを得ないような問題を生み出す活動の場を設定すれば、直観力や既習内容を生かして、意欲的に数学的モデルづくりに取り組み、価値ある数理をつくり出すことができる。

1. 主題の意味と重要性

(1) 筋道を立てて考える力とは

いくつかの事柄から共通点を選び出し、きまり・性質などを導き出す力（帰納する力）、既習内容から新しい課題解決のための考え方や方法を類推する力、既習内容を活用して概念・原理を導き出す力（演繹する力）である。

そのためには、①既習内容と未習内容との共通点、相違点を見ぬく力。②解決のための見通しを立てる力。③直観によって結果を見通す力。④問題を構成する要素、条件を取り出し図的、言語記号的に表現する力。⑤具体的な操作活動を通して検証する力。⑥検証した結果を図表、記号、式等に表現したり、説明したりする力。⑦習得した内容を他の問題に適用したり、新たな課題を見つけ出す力が必要と考える。

従来の指導においては、子どもたちにとっての問題は、他から与えられた問題であり、子どもの側にとってはどうしても解決した

いという思いや願いに支えられた問題にはなりにくかった。そのために問題を解決したらそこで子どもたちの学習意欲は収束しがちであった。このような指導では、数理を修得しても新たな問題にであったとき、課題解決に向けて、これまで身につけてきた内容を根拠にして意欲的に追究する子どもの姿を具現化するまでには至らなかった。

そこで、本研究では、子どもたちが問題に出会ったとき、問題解決の目的意識を明確に把握し、直観力や既習内容を生かして、目的的な操作活動を位置づけ検証したり、検証した結果を他の問題に適用したり、新たな課題を自ら見つけだすことができるような子どもの育成をめざしていこうとするものである。

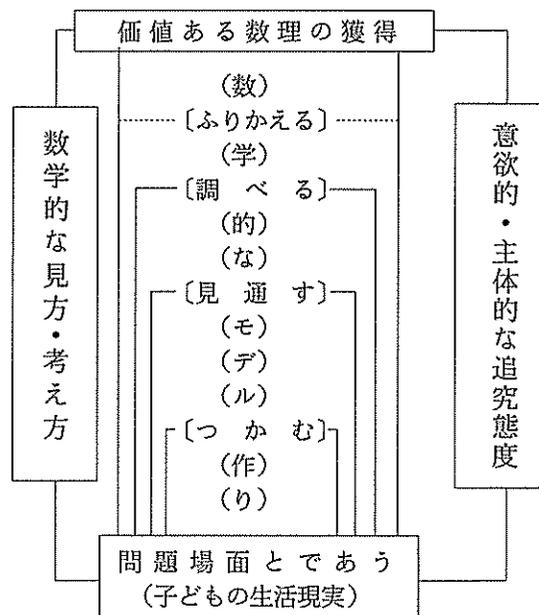
(2) 数学的モデルづくりを取り入れた活動構成とは

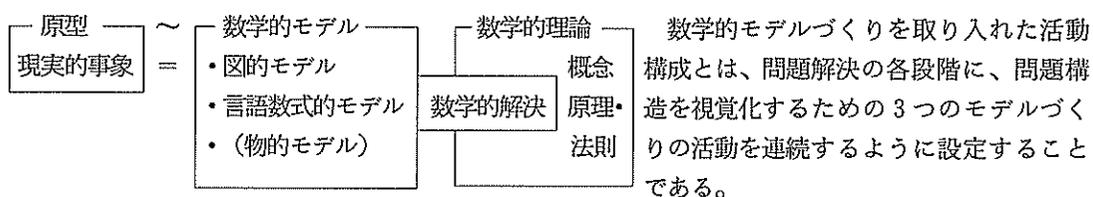
数学的モデルとは、現実世界の事象あるいは、現実的事象（現実世界の事象を言葉で表現したもの）を原型とし、数学的な処理ができるように、それを図表や数式などの数学的表現手段によって表したものである。数学的モデルは、次ページに提示した図に示すように3つに類型される。

主題の構想図

○ 筋道を立てて考える子ども

- ・問題事象を、意欲的、主体的に追究できる子ども。
- ・問題事象の構造を図、表、式、言葉等を使って表現できる子ども。
- ・既習の数理を生かして価値ある数理をつくり出す子ども。





そのためには、次のような内容の活動の場を設定し学習過程（つかむ・見通す・調べる・ふりかえる）を組織する。①子どもの生活現実に根ざした問題場面とであうような活動、②であった問題場面から問題づくりをする活動、③問題の要素、条件を関係づけた物的モデルづくりから結論や追究の見通しを立てる活動、④物的モデルから図的モデル、言語記号的モデルへつくりかえる活動を通して問題構造をとらえる、⑤類似の問題に適用し一般化した数学的モデルをつくる。⑥要素、条件を組み換えてあらたな問題づくりをする。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 子どもにとって、解決せざるを得ないような問題場面の設定の工夫が十分に解明されていなかった。
- (2) 問題解決過程の各段階に、連続的に問題の構造をとらえさせるための活動構成の在り方が十分ではなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 子どもにとって興味、関心のあるゲーム等の活動から、ゲーム等の勝敗をはっきりさせるために解決しなければならない問題状況の設定。
- (2) 各活動を連続させるための子どもの考えの対象化されたものとして数学的モデルを繰り返し、吟味していくように学習過程を組織する。

（内容条件）－ 問題構造を視覚化した物的モデルの提示。

（方法条件）－ 図的モデル、言語記号的モデルの並列提示による比較・検討の場の設定。

- (3) 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 |
|------|---|--|--|--|
| 学習活動 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 問題場面とであう。 ・類似した既習内容の想起 ・共通点・相違点の取り出し | <ul style="list-style-type: none"> ○ 数学的モデルをつくる。 ・図的表現 ・言語記号的表現 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 数学的モデルのもとに追究、修正 ・具体的操作による検証 ○ 他と比較検討〔交流による見直し〕 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 学習の過程をふりかえる。 ○ 新たな課題を見つける。 |
| 手だて | <ul style="list-style-type: none"> ○ ゲーム等を生かした問題づくり。 解決しなければならない問題状況の設定 ・要素、条件等の視覚的提示。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 変形、移動、作図等の操作活動 ・関連する既習内容（原理、原則、きまり等の提示） | <ul style="list-style-type: none"> ○ 既習内容と新たな内容を比較検討する場の設定。 ・モデルを取り上げ並列提示 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 獲得した数理と既有的数理と関連づける。 ○ 問題づくり ・要素、条件、場面をかえる。 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 割合と百分率 (第5学年)

(2) 目標

- ① 問題づくりを生かして、(くらべる量) ÷ (もとにする量) = (割合) のことばの式をつくる。
- ② 百分率、歩合の意味をとらえさせ、割合を表すのに歩合を用いることができるようにする。
- ③ くらべる量ともとにする量の大小関係と割合の大きさについての関係をとらえることができるようにする。
- ④ 小数で表した割合、歩合、百分率の相互関係についてとらえることができるようにする。
- ⑤ 基準としての1の意味をとらえさせ、百分率を使って問題を解決する能力を伸ばす。

(3) 計画 (約9時間)

1. まと当てゲームをして、問題づくりを生かし割合の意味と求め方について、調べる。—— (3)
 - (1) まと当てゲームをして、問題づくりをする。————— ①
 - (2) 基本問題とつくった問題の構造を比較し、割合の意味について調べる。————— ①
 - (3) 割合の求め方について調べ、問題づくりをする。————— ①
2. 百分率、歩合の意味とその求め方について調べる。————— (3)
 - (1) 百分率、歩合の意味とその求め方について、作り出した問題を生かして調べる。—— ①
 - (2) 比較量の求め方について、作り出した問題を生かして調べる。————— ①
 - (3) 比較量と基準量の大小関係と割合について、作り出した問題を生かして調べる。—— ①
3. 割合を使う問題をつくり調べる。————— (3)

(4) 子どもの反応と考察

① (1/9時) つかむ・見通す段階：学習課題をつかみ、見通しを立てる学習場面

この段階のねらいは、各グループでまと当てゲーム大会を行い、その結果を持ち寄り、学級チャンピオンを決めようという問題状況から、同種の2量比較の問題場面をつくり出すとともに、問題解決の大まかな見通しをもたせることである。

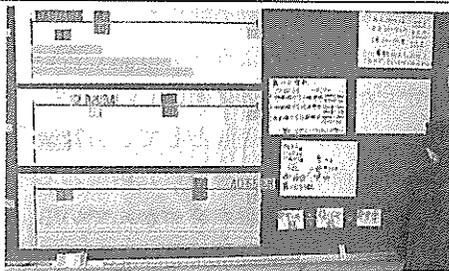
そのために、まず、まと当てゲームの場を設定し、子どもたちに提示していった。子どもたちは、まと当てゲームに対して興味を示し、「おもしろそうだ」、「ぜひやりたい」と意欲を燃やした。そこで、「まと当てゲームをして、学級チャンピオンを選ぼう。」というめあてを設定しゲームに取り組んでいった。

—〔※まと当てゲームの進め方〕—— 資料②—

- 各グループでゲームを行い、チャンピオンを選ぶ。
- 投げる回数は、10回戦、20回戦、25回戦の3種類の中から1つを選んで行う。
- 一番多く当てた人がチャンピオン

〈本題材における子どもたちの思い〉

- 学級チャンピオンをどうかして決めたい。
- 学級チャンピオンをすばやく見つける方法を調べたい。



〈図的モデルと言語数式的モデル〉資料①

まと当てゲームの進め方は、右の資料②に示しているルールで行うことにした。

〔各グループ、2回戦のゲーム結果〕

- 1班——10回中——9回命中
- 2班——20回中——18回命中
- 3班——20回中——19回命中

〔まと当てゲームの結果に対する全体反応〕

- 学級チャンピオンは、このままではすぐに決められない。(投げた数を同じにするとよい。)
- 各グループのチャンピオンは、投げた回数が、

- ・ 4班――20回中――19回命中
- ・ 5班――20回中――16回命中
- ・ 6班――10回中――7回命中
- ・ 7班――25回中――16回命中
- ・ 8班――10回中――5回命中

資料③

同じだから命中した数の大小ですぐわかる。

- ・ 分数に直し（通分して比較）て求めたら良い。
- ・ 引き算をして比べる。
- ・ 10回投げてグループA、20回投げたグループB、25回投げたグループC

資料④

子どもたちは、それぞれ各グループでまと当てゲームを数回繰り返して、楽しく進めて行った。各グループの結果は、資料③のようになった。次に、その結果をもとに学級チャンピオンは、誰だろうということで、話し合う場を設定していった。その全体反応は、資料④に示しているようになった。

<部分考察>

この段階の中心な活動内容は、まと当てゲームの各グループの結果を持ち寄り、学級チャンピオンを選ぼうという話し合いの場を設定することによって、単に命中した数の大小だけではなくにチャンピオンが決定できないという問題状況から、同種の2量比較（割合の考えで比べる問題）の問題場面－〔数学的モデルをつくる原問題〕－をつくり出し、大まかな解決の見通しを持つことである。そこでは、子どもたちのゲームの結果をはっきりさせたいという思いや願いに支えられた、解決せざるを得ないような問いを生み出している姿が見られなければならない。

そのための手だてとして、子どもたちが興味を持ち意欲的に取り組もうとするまと当てゲームをグループチャンピオンから学級チャンピオンを選ぼうという活動としてしこんでいった。さらに、投げる回数を、10回、20回、25回と3種の対戦表を準備して取り組むようにした。このことが資料③をみるとわかるように、グループチャンピオンはすぐに決定できるけど、学級チャンピオンはすぐに決定できないという問題状況が引き起こされた。そして、M児は、資料⑤に示す

〔問題づくりカード-M児〕

A君とB君とC君は、まと当てゲームをしています。

A君は、10回投げて8回命中しました。

B君は、20回投げて14回命中しました。

C君は、25回投げて17回命中しました。

だれがチャンピオンでしょうか。

資料⑤

ような問題場面をつくり出した。他の子どもたちも命中した数値は違っても類似した問題場面をつくり出していった。

M児のこのような反応が見られた背景にはまと当てゲームの活動の結果をもとに、学級チャンピオンを決めようという話し合いの場を設定したことが有効に働いていると考える。

また、大まかな見通しとして、分数表現ではあるが、命中した数を投げた数でわるという考えに発展する着眼点をつかんでいる。このことも、同一回数投げた場合のグループチャンピオンの決定から、学級チャンピオンの決定というゲームの活動が根拠となっていると考える。

〔見通しカード-M児〕

(チャンピオンはだれかな) B君

(どんな考え方を使って) 分数に直す。

(どんな方法で) 通分をする。

資料⑥

② (2/9時) しらべる段階の交流場面を中心に

本時のねらいは、子どもたちがつくり出した同種の2量比較の問題場面（割合の問題）を、見直しカードにもとづいた作業仮説を検証する過程で、数学的モデルづくりの活動の場とその活動から得られた結果を比較検討する活動の場を設定することによって、割合の考えをとらえさせることである。

M児の学習ノート（その3）

命中した数÷総行に数×命中率の式で求める
(小数に直す)

A-10回投げた8回命中・ $8 \div 10 = 0.8$
 B-20回投げた15回命中・ $15 \div 20 = 0.75$
 C-25回投げた21回命中・ $21 \div 25 = 0.84$

A、C君

横分図

これも、前のものと同じで分数で出すと、時間がかかると、
 小数に直してかきとめてみた
 同じ数にならなくて、時間がかかると、分数で出していると、
 友達の考え

式 パズレットコートに入れた数÷投げた数・命中率

まだ当てゲームをしてのゲーム

たのしみから、また当てゲームで、
 のかたは、と、思、い、ま、し、た、が、日、時、投、げ、に、
 来る、身、根、が、口、で、お、し、ら、な、い、下、す、
 し、ま、り、と、お、し、ら、な、い、で、り、問、題、
 を、作、り、し、た、か、ら、で、す、ま、り、と、
 と、お、し、ら、な、い、と、思、い、ま、し、た、

資料⑩

命中率という数学的モデルをあてはめて解決できそうだという結果の見通しを立てている。○学習問題の数値を数学的モデルにあてはめ数式や数直線を使って確かめている。つまり、学習問題の結論を予測し、その結論の正しさを論証するために問題の要素や条件を分析し演繹的に考えるという解析的な追究の姿を窺うことができるということである。

また、本時学習問題の結論を予測することができるということは、類推的な考えを働かせていると考えることができる。

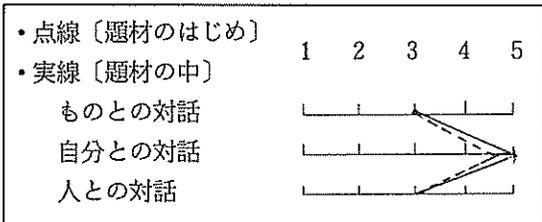
さらに、M児は、友達の作った問題を解決したあと、自分が作った問題も同じように解析的な追究をして結論を導き出している。

特に、資料⑩の「たぶんこの問題も～」という表現に端的に現れていると考えることができる。

5. 全体考察

(1) 数学的モデルづくりの活動を取り入れることで筋道を立てて考える力が育てられたか。

子どもたちにとって解決せざるを得ないような問題場面から数学的モデルをつくり出し解決する—そこから発展した問題をつくるという活動の連続・発展は、はじめの問題の構造が明確にとらえられるとともに、よりよく定着できる。また、自分にとって解決せざるを得ないような問題という意識から意欲的に問題に関わろうとする姿を具現化することができる。さらに、問題解決過程において、それぞれの子どもたちがつくり出した問題からきまりや法則を導き出したり、予測した結論の正しさを論証していく過程で、帰納的な考えとか、演繹的な考え、類推的な考えを働かせなければならぬ状況が引き起こされるために筋道を立てて考える力を育てることができる。と考える。



6. 指導上の留意点

(1) 子どもたちにとって、身近で興味を持ち、意欲的に取り組むような活動の場の工夫をすることによって、どうしても解決せざるを得ないような問題場面をつくり出すことが大切である。

- ・ その一方途として、ゲームを取り入れた問題づくりが考えられる。

(2) どの子にもその子に応じた数学的モデルづくりをさせるための指導の工夫が大切である。

- ・ 図的モデル（表、グラフなどの図表）、言語数式的モデル（言葉、数式、文字式など）。

7. 今後の課題

学年ごとの発達段階に即した数学的モデルづくりの活動の在り方と数学的モデルの内容の究明。

○ おわりに

子ども自らが、既習の数理を生かして、更に新たな数理をつくりだす姿を求めて

筋道を立てて考える力を育てる算数科学習指導

～ 問いのよみかえを重視した数学的表現活動を通して(高学年) ～

算数科部 山下英俊

○ はじめに

高学年の図形学習において、「目標のよみかえ」「事象のよみかえ→関係のよみかえ→意味のよみかえ」といった数学的な問いを生み出す表現活動を学習過程に位置づけることによって、筋道を立てて考える力を育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 筋道を立てて考える力とは

数学的な問いをうみだし、問題事象の意味をよみかえながら、新しい数理をつくり出していく力である。

それは、出会った問題事象を構成している要素間の関係やしくみを見通し、具体的な操作活動を通して見通しの確かさを追求しながら既習の数理を一般化し続けていく子どもの姿でとらえることができる。具体的には、次の4つの力を持っている子どもである。

- ①既習の問題場面と本時の問題場面との相違点、共通点、を明確にとらえる力（比較・分析力）
- ②解決・処理の結果や方法の見通しを立てる力（洞察力）
- ③具体的な操作活動を通して問題場面の条件や要素を再構成する力（追究力）
- ④解決の結果と既習の数理とを統合する力（統合力）

これまで、数学的な問題の解決にあたっては、既習の学習を生かして処理していく問題解決の過程を大切にしてきた。しかし、そこでは、解決の目標を明確にとらえさせないまま解決処理の方法を追究させることが多かった。また、子どもの解決への見通しが目先の処理方法になったり試行錯誤的になったりしがちであった。そのため、既習学習の活用が方法的、形式的になり、数学的な考え方を生かした活動を展開するには至らなかった。また、子どもの筋道が一単位時間の活動に終始し、数学的な考えを連続・発展させていく筋道になり得なかった。そこで、本研究では、筋道を立てて考える力を、数学的な考えを連続・発展しながら数理を一般化していく活動の過程でとらえ、そのような活動の内容と学習指導過程を明らかにしようとするものである。このことは、次のような力を育成する上で意義深い。

- ① 問題場面を構成する条件や要素間の関係を見通す直観力の育成
- ② 考えを関係づけ、進めていく類推的思考力の育成
- ③ 問題場面を構成する条件や要素間の関係を、表現していく力の育成

○ 問いのよみかえを重視した数学的表現活動

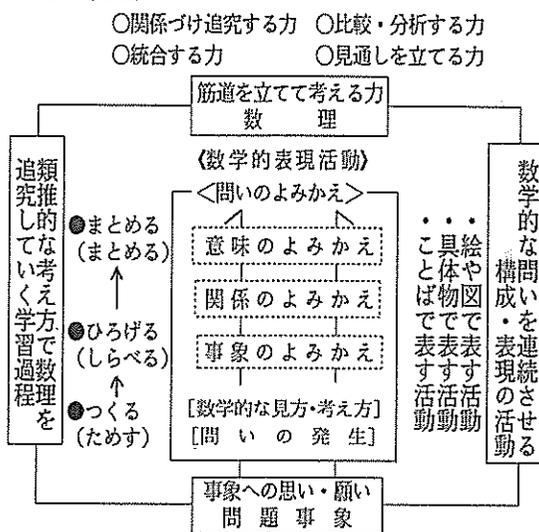
● 問いのよみかえとは

問題解決のために、「追究の目標」や「問題の条件」を解決しやすい形に変換することである。

《目標のよみかえ》 ○身近な問題を数学的な問題によみかえて、追究の目標を明確にする。

《条件のよみかえ》 ○問題場面を構成している条件をよみかえて、解決の方法を明確にする。

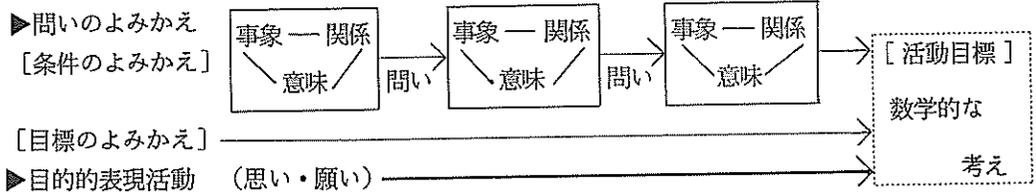
主題の構想図



- ①事象のよみかえ 問題事象のつくり、外形的な特徴を既習事象の組み合わせと見たり変形と見たりして分析し、解決の見通しをつかむ。
- ②関係のよみかえ 問題事象を構成する要素間の関係と既習事象の要素間の関係との共通点をとらえ再構成する。
- ③意味のよみかえ 問題事象の数学的な意味をよみかえ、既習の数学的な構造に統合して一般化する。
- 数学的表現活動とは 絵図、具体物、言語に表しながら、問いを連続・発展させていく目的的操作活動である。

[問いが連続・発展していく過程]

表へ現活動をくり返ししながら、自分の思い・願いを数学的な問いによみかえ、既習の数学的な見方・考え方を高めていく活動である。



2. 学習指導の問題点

- (1) これまでの学習指導では、何を見通すのかといった見通しの内容が十分に明確にされていなかった。そのため、子どもの具体的な活動の方法と見通しと、学習でねらう数学的な考え方の見通しとが一体化されず、問題解決を貫く見通しになり得ていなかった。
- (2) これまでの問題解決の過程では、見通しを段階として位置づけていたが、見通しを確かな追究を方向づける活動として位置づけた学習指導過程が不十分であった。そのため、見通す力を問題解決の力として積み上げていくことが十分ではなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 目標のよみかえが連続発展しながら、数学的な考えを高め続ける表現過程を構成する。
 - つくる — 身近な事象を数学的な問題によみかえ基礎となる数学的な考えをつくる表現段階
 - ひろげる — よみかえをくり返し、新たな事象の中に基礎となる数学的な考えを生かす表現段階
 - まとめる — 基礎となる考えで題材における活動を統合し、まとめる表現段階
- (2) 「事象のよみかえ→関係のよみかえ→意味のよみかえ」を位置づけた学習過程を設定する。
 - ためす — 既習の事象と本時事象の共通点、差異点から事象をよみかえる段階
 - しらべる — 絵図や物に表す活動を通して、既習の関係と共通の関係をよみかえる段階
 - まとめる — 本時の活動をふり返り、数学的な考えを統合し、意味をよみかえる段階
- (3) 基本的な学習指導のしくみ（一単位時間）

| | ためす | しらべる | まとめる |
|-------|--|--|--|
| 活動と内容 | ○問題事象と既習事象の共通点や差異点を取り出し、よみかえる。 ①既習の事象に分解する。 ②本時事象を変形する。 | ○既習の事象の関係との共通点を取り出し、よみかえる。 ①数学的な関係を構成表現する。 ②具体的な操作活動を通して、見通しを付加、修正、強化する。 | ○活動をふり返り、関係の意味をよみかえる。 ①既習活動と本時活動との共通点、差異点を対比する。 |
| 手だて | ●題材を貫く数学的な見方・考え方 ○身近で必然性のある事象提示 ○全体像を、具体的なものや絵図で表現することができる問題事象 | (目標のよみかえ)→ ○表現活動を繰り返させる学習具 ○表現活動を多様にする事象 ○表現の確かさを交流する場 | → ○対比活動の場の設定 ・既習との対比 ・友達との対比 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 百道ニュータウンをつくろう [6年:立体]

(2) 目標

- ① 角柱、角錐、円柱、円錐の意味、性質、用語、種類、構成要素などについてとらえることができるようにする。
- ② 角柱、角錐、円柱、円錐を平面上に表したり、構成したりすることができるようにする。
- ③ 立体図形を面によって構成することを通して空間に対する見方・考え方を育てる。
- ④ 絵図・具体物などによる表現活動を通して追究の目標や問題の条件をよみかえながら、考えの筋道をつくり出したり、説明したりすることができるようにする。

(3) 計画 (約15時間)

1. 立体図形を囲む面について調べる。————— 3 [つくる]
 - (1) 身近な事象の立体図形について …………… ②
 - (2) シーサイド百道の町並みの体験・見学 (2時間) 課外
 - (3) シーサイド百道の建物群の基本立体について …… ①
2. 立体図形を構成する底面と側面の関係(展開図)について調べる。———— 10 [ひろげる]
 - (1) 角柱・角錐について …………… ③ (3) 複合立体について …………… ②
 - (2) 円柱・円錐について …………… ③ (4) 立面図、平面図について …… ②
3. 基本立体についてまとめる。————— 2 [まとめる]
- (4) 子どもの思い・願い シーサイド百道のような街のミニモデルをつくりたい。
- (5) 子どもの反応と考察

《つくる段階》第1時～第3時

本段階の主なねらいは、シーサイド百道を見学し、その建物群の形のめずらしさやおもしろさを味わわせるとともに、自分でこのような街のミニモデルをつくりたいという思い・願いを持たせることである。また、この思い・願いを達成するために目標を建物から立体図形によりかえて数学的な問いをつくり出すことができるようにすることである。そのために、本段階では、問いのよみかえを促す次のような数学的表現活動の場を設定した。

●シーサイド百道の見学と粘土、基本立体模型(角錐、角柱、円錐、円柱)で構成する活動●

<目標のよみかえ>見学した街を立体図形によりかえたミニチュアモデルづくり(活動目標)

<条件のよみかえ>①事象のよみかえ・見学した街(建物群)を粘土、立体模型によりかえる。

②関係のよみかえ・形の特徴を側面と底面の特徴によりかえる。

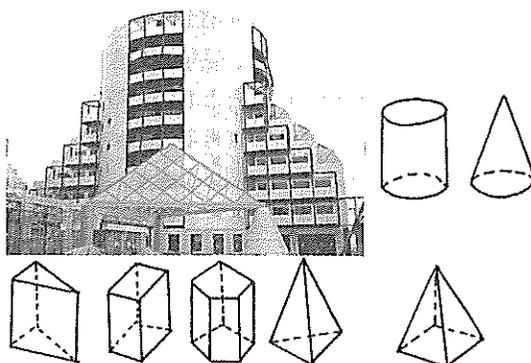
③意味のよみかえ・側面と底面の特徴を側面と底面の共通点によりかえる。

[N児の反応]

写真-1・図-1

<目標のよみかえ>

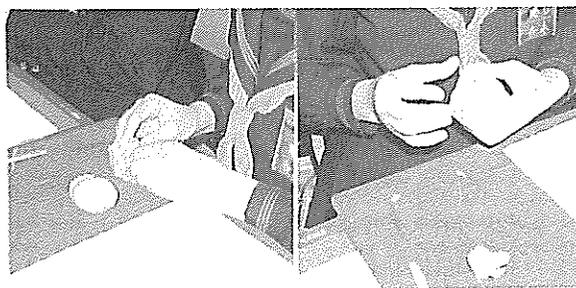
シーサイド百道の見学の後、建物群の写真-1とともに基本立体模型を提示し、立体模型で街を構成する課題を与えた。N児は、建物の形に関心を示し、その特徴をとらえながら意欲的に建物と模型とを対応させていった。N児は、図-1のように、写真の中の建物の全体的な特徴を“面の形”や“頂点の位置”に着目し、基本立体模型を選択しながら、建物を構成していった。



<条件のよみかえ>

①事象のよみかえ

事象のよみかえは、と同時に進められている。目標のよみかえにおけるN児の表現活動は、実物(写真)を図形としての立体模型の特徴によみかえることによって進められた。



②関係のよみかえ

街の構成にあたって立体模型だけではつくりえない形や大きさがあるため、N児は、粘土を取り出し自分で足りない立体をつくり始めた。円柱の建物をつくるのに大きさが合わないため、粘土を丸めて転がしながらつくった。四角柱も六つの面の形や大きさをそろえるのに、粘土を柱にたたきつけながらつくり出していった。また、底面の大きさ、形をそろえるために立体どうしを重ね合わせながら構成した。(写真-2)

③意味のよみかえ

ここでは、子ども達が使った立体やつくった立体を、その特徴で分類する交流の場を設定した。N児は、自分の分類に自信を持って発表する。

交流の中で、底面の形に着目して仲間分けしている意見に対して「そうか。」とつぶやくと、「底面が円になっている形の側面は、つながっている。」と、円柱、円錐を持ち出してつぶやいた。

● 考 察

提示された建物の形を基本立体模型によって構成する表現活動から立体図形を分類する表現活動の場を設定したことによって、N児は、建物の形に興味を示すとともに、それぞれの立体の形の全体的な特徴を底面、側面によみかえてとらえていることが分かる。さらに、分類活動によって面の形や大きさに着目してとらえようとしている。N児は、側面の特徴を面のつながりでとらえたが、交流によって底面の形と関係があることにも気づいていった。ただ、分類活動については、意欲的に取り組んだものの活動としての必然性が弱かった。

《ひろげる段階》第4時～第13時

本段階の主なねらいは、見学してきたシーサイド百道の建物をできるだけ早く、正しくつくりたいという思い・願いを持つとともに、基本立体や複合立体を底面と側面の関係によみかえて数学的な問いを追究していくことができるよえにすることである。そのために、粘土によって関係を表現する活動の場と展開図によって関係を表す活動の場を設定した。

●シーサイド百道の様々な建物を粘土、展開図で構成する活動●

<目標のよみかえ>街灯を立体模型によみかえたミニチュアモデルづくり(活動目標)

<条件のよみかえ>①事象のよみかえ・様々な建物を立体図形によみかえる。

②関係のよみかえ・立体図形の特徴を側面と底面の関係によみかえる。

[N児の分類] 資料-1

○先がとがっている立体

①・側面が1つでつながっている。

・底面が円

(円すい)



②・側面がいくつもある。

・底面の形(三角形、四角形…)

(角すい)



○上も下も同じ形の立体

①・側面が1つでつながっている。

・底面が円

(円柱)

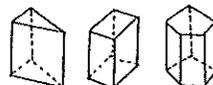


②・側面がいくつもある。

・上と下の面が合同

・底面の形(三角形、四角形…)

(角柱)



③意味のよみかえ・個々の立体図形を側面と底面の関係の共通点によみかえる。

第9時

本時のねらいは、四角錐と四角錐台との複合立体を、四角錐のきまりを生かして構成することができるようにすることである。そのために、福岡博物館玄関前の街灯を粘土、展開図で表現する活動の場を設定した。

[N児の反応]

●福岡博物館玄関前の街灯を粘土、展開図で表現する活動●（一単位時間の活動）

<目標のよみかえ>街灯を立体模型によみかえたミニチュアモデルづくり（活動目標）

<条件のよみかえ>①事象のよみかえ・博物館の街灯を既習の四角錐の組み合わせによみかえる。

②関係のよみかえ・2つの立体の側面と底面の関係を1つの立体の側面と底面の関係によみかえる。

③意味のよみかえ・複合立体（街灯）側面と底面の関係を四角錐体の底面と側面の関係によみかえる。

▶ためす段階

<目標のよみかえ>

右図のような形の街灯（複合立体）の写真を提示した。N児は、写真をじっと観察しながら、「四角錐みたい。」とつぶやいた。

<条件のよみかえ>

①事象のよみかえ

N児は、写真を観察しながら粘土構成を始めた。まず、粘土のかたまりを2つに分け、2つの四角錐（A、B）をつくり始める。底面をたたいて平らにすると正方形になるように形を整える。次に側面をつくり始める。4つの側面が二等辺三角形であることに着目して面をたたきながら4つの側面をつくり、四角錐（A）を完成させる（写真-3）。（B）も（A）と同じように四角錐をつくと図-3のように底面に平行に上の部分を切り離す。

次に、（A）の底面と（B）の底面 a を合わせて複合立体をつくる。しかし、底面の大きさが合わないため、大きさをそろえるために（A）の大きさを修正する。N児は、こうしてつくった複合立体をじっとながめ、図-3のように側面にあたる（あ）と（い）の部分を整え始めた。台形の部分と三角形の部分の接点を指でそろえたり、形が同じになるように辺の部分を真っ直ぐにしたりするなど、底面と側面をつくり出していった。

写真-3 福岡博物館玄関前の街灯

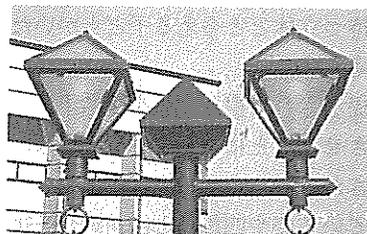


写真-4

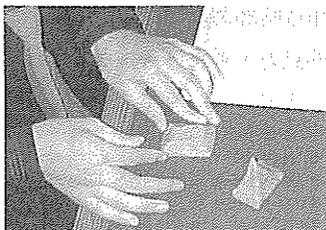
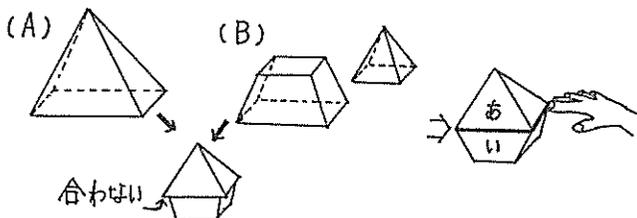


図-3



②関係のよみかえ

N児は、まず（A）の部分の展開図をかき始めた。底面の正方形をかいた後1、2、3、4（図-4）の順番で側面をかいていった。4つの側面が合同になるように辺の長さをそろえながら完成させた。次に（B）の四角錐台の部分は、（A）と同じ四角錐の展開図をかいた。そして、側面の形を台形にす

るために、右図のように適当な高さのところで三角形の底面に平行な線を引いて完成させた。

この後N児は、複合立体を1つの立体と見た展開図をかき始める。図-4のように側面の部分を台形と二等辺三角形の組み合わせと考へてかき始めた。1、2とつないで五角形をかき、残りの側面をかこうとするがつながりが分からず進まなかった。しかし、1、2を組み合わせた五角形の側面が合同であることに気づいていた。N児は、粘土でつくった立体の側面にあたる部分をもう一度見直し、図-5のような展開図をかいた。かき終わったところで、「あっ。」と声を上げ、図-6の展開図にかき直していった。

図-4

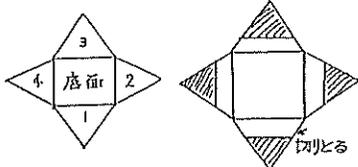


図-5

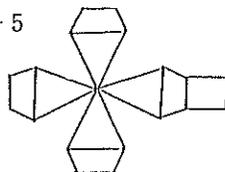
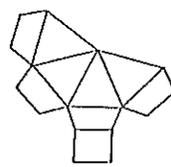


図-6



③意味のよみかえ

本時追究した複合立体の展開図のきまりと既習の四角錐の展開図のきまりの共通点に着目させた。子ども達の中には、複合立体を1つの側面と4つの側面ととらえる子どもと1つの側面と8つの側面を持つ立体ととらえる子どもがいたが、ともに四角錐の展開図のかき方と同じであることで統合した。

●考 察

提示された複合立体を「粘土による表現→展開図による表現」といった数学的表現活動によって構成させたことによって、子どもは、複合立体を底面と側面の位置関係によみかえ追究していくことができたと考える。粘土構成においてN児が四角錐の展開図のかき方を生かして底面や側面をつくり出している姿や四角錐と四角錐台を組み合わせたときの面の接点を合わせている姿の中に、複合立体と既習の四角錐との共通点を見通している姿を読み取ることができる。すなわち、複合立体を1つの立体としてとらえ、1つの底面と4つの側面で構成された立体としてよみかえているのである。

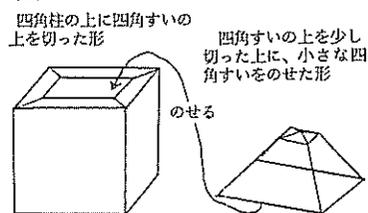
《ひろげる段階》第14時～第15時

本段階は、これまでに追究してきた立体図形を底面と側面の観点からまとめる段階である。そこで、シヘサイド百道の建物群の中に自分が建てたい形の建物をつくり出す表現活動の場を設定した。

[N児の反応]

N児は、図-7のように基本立体を組み合わせた複合立体をつくり出していった。

図-7



角柱と、角すいを組み合せた立体

5. 全体考察

前述の子どもの反応から分かるように、子どもはシーサイド百道の建物の形に関心を示し、意欲的に立体図形を追究していった。また、問いのよみかえを題材過程、一単位時間の過程に位置づけ、具体的な表現活動の場を設定したことによって、子どもは、既習の数学的見方・考え方を生かし筋道を立てて問題を解決していくことができたと考える。

6. 研究のまとめ

○高学年の図形学習において筋道を立てて考える力を育成するには、題材過程に「目標のよみかえ」

「条件のよみかえ」を容易にする数学的表現活動を位置づける。

○子どもの思い・願いを重視した問題解決の学習は、身近な事象を数学的な問いによみかえる必然性のある具体的な活動の場（構成活動）が有効である。

7. 今後の課題

○数学的表現活動の内容を全領域における数学的問題解決活動として位置づく活動を構想する。

筋道を立てて考える力を育てる低学年算数科学習指導

～ おきかえ操作を重視した算数遊びの活動構成 ～

算数科部 重松 宏 明

- 問題をよりよく解決するためのおきかえ操作を意識化させる「ためし遊び」とおきかえ操作を具体化していく「確かめ遊び」の2活動を連続構成していけば、子どもたちは遊びのなかにある数理を活動にひたりながらとらえることができる。

1. 主題の意味と重要性

- 筋道を立てて考える力とは、

具体的な活動を通して出会った問題を、既習の学習内容や能力を活用し、解決に向けての操作の方法や結果を見通し、よりよい処理の仕方を生み出す工夫をしようとする能力と態度である。

具体的には、次のような活動の姿でとらえる。

- ①具体的な活動をしたり見たりすることで「なぜこうなるんだろう。」「こんなふうにはできたいのに。」など問題に興味を示している姿。
- ②「あの方法を使えばいいんだ。」「あんなふうになればいいんだな。」と操作の方法や解決された結果像を自分なりに持ち、活動に意欲を示している姿。

- ③活動をくり返すなかで「こっちのやり方のほうが簡単じゃないか」「やっぱりぼくの思っていた通りだ」など自分の見通しに対する考えを明確にしたり、よりよい活動の仕方を求める姿。

- ④自分の行った操作や活動の過程を友達に表現したり「このやり方が一番わかりやすく簡単だよ」と、簡潔のよさ、明瞭のよさの意味を確かにしている姿である。

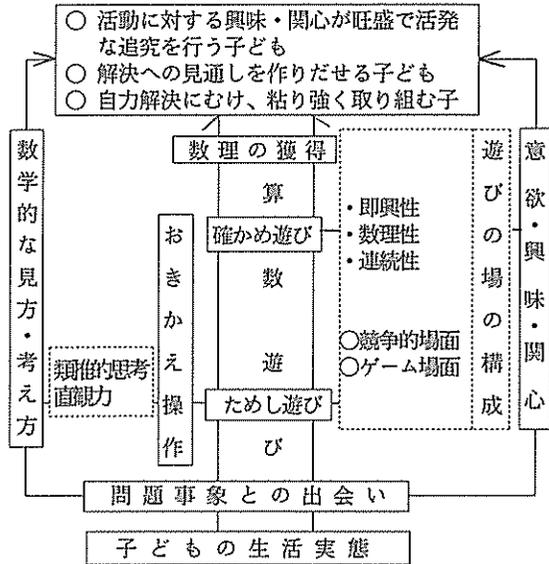
これまでの低学年の算数科学習にも、活動そのものに数理内容を含んだ遊びのゲームの場面は多く取り入れられ楽しい学習が進められてきた。しかし、遊びの場のなかにある数量間の関係を見通して活動を行っていったり、活動の不十分さや困難性から数理内容を持った操作を必要とするような活動構成を仕組むことは十分でなかった。そこで、子どもが数理を高めていく見通しが活動することによって生み出され、活動することで確かめられるような活動構成を工夫していくことが大切である。そのためには、○既習の学習内容、能力が十分活用されるように、既習の内容と関連づけることができる活動を構成すること、○よりよく解決処理するための操作が意識化される活動とそれを数理的に処理しながらそのよさを確かめていく活動とを連続して行うことが大切である。以上のような学習を進めていく価値は次のようなことがある。

- ◎ 見通しを意識化させる活動が直観力や類推的思考を旺盛にし、意欲と思考を活発化させる。
- ◎ よりよく考えていこうと常に自分の考えを吟味していくので、子どもたちは主体的、創造的に学習を行うことができ、自分の考えのよさや自力解決の喜びを味わうことができる。

- おきかえ操作を重視した算数遊びの活動構成（数と計算領域）

おきかえ操作とは、直面している問題場面における数量間の関係や数構造の仕組みを、解決のための目的に従って、より簡潔、明瞭に再構成していく操作である。つまり、具体物の数をとらえてい

主題の構想図



くとき、数えていくうえで必要のない具体物の持ついろいろな属性を捨象し読みかえていくことである。この操作は数概念を形成していくうえで徐々に具体物から離れ、具体物を数に抽象化していくことを目的としている。具体物には・数の大小や順序を明らかにする操作、・数の位置をきめる操作、・数を単位化していく操作などがある。

おきかえ操作は次のような条件がそろったときに行われる。・一目見て結果像がとらえにくい。・数が非常に多く関係が複雑である。また、おきかえ操作を行う価値には次のようなことがある。○数を少しずつ抽象化しながら数の仕組みへと高めていくことができる。○複雑でとらえにくいものを簡潔、明瞭に表すことができる。○原理・法則に結び付いて、新たな数理内容を生み出すことができる。おきかえ操作を重視した算数遊びとは、遊びを通して手順や考え方に工夫を加え、遊びに内在している数を自分にとって見やすいものにおきかえていくことである。これは、次の3つの特性を持つ。

- 即興性…速さを競う、量の大小を競う、わかりやすさを競うなど単純なルールである。
- 連続性…遊びながら、もう少しうまく遊びたいという思いや願いをかきたて、次につながる。
- 数理性…遊んでいるうちにおきかえ操作が意識化され、実行することでそのよさが味わえる。

この算数遊びを繰り返すことで、子どもの興味・関心を誘発し、子ども自らが数学的活動に親しみながら、数理を生み出し問題解決に取り組むことができる。

2. 学習指導上の問題点

- これまでの遊びやゲームを取り入れた算数科学習指導では、問題意識をおこさせるための遊びが中心で、1時間のほとんどを遊びの活動でしめるということは少なかった。
- 遊びを取り入れたこれまでの算数科学習では、活動に対する興味・関心は高めても、場のなかにある数の関係に見通しを持って活動に取り組むということは十分でなかった。

3. 問題点説明の方途

(1) おきかえ操作を重視した算数遊びは次の2活動を連続させることによって成り立つ。

「ためし遊び」…活動の困難性または不十分さからおきかえ操作を意識化できる内容を持ったもの。
「確かめ遊び」…おきかえ操作を具体化し、そのよさを十分実感できるもの。

(2) 1時間の学習過程を「つかむ・見通す→調べる→ねりあげる・見なおす」の3段階で構成する。

○つかむ・見通す…「ためし遊び」によって活動の不十分さや困難性をとらえ、既習のおきかえ操作を類推してくる。

○調べる…「確かめ遊び」でおきかえ操作を具体化し、遊びの活動を高める。

○ねりあげる・見なおす…解決の過程と結果について見なおし、とらえた数理のよさを味わう。

(3) 基本的な指導の仕組み

| | つかむ・見通す 〈ためし遊び〉 | し ら べ る 〈確 か め 遊 び〉 | ねりあげる・見なおす |
|-------|---|--|---|
| 内 容 | ○「不思議だ、おかしい」などの疑問や問いを自分で持つ。 ○活動の目的をつかみ、解決に向けての結果やおきかえ操作を見通す。 | ○おきかえ操作を具体化し遊びの活動を高めていくとともにそのよさを実際に確かめていく。 | ○解決過程と結果を出し合い、本時の遊びにおける活動のよさをまとめる。 |
| 活 動 | ○遊びの目的に従って自分なりに活動を行い表現する。 ○活動の結果や不十分さ、困難性を交流し、それを解決するおきかえ操作を生み出す。 | ○見通しに従って、おきかえ操作を具体化し、視覚的に表現していく。 ・具体物→半具体物→数図→数 ・数直線による図化 など | ○解決の過程や結果を表現する。 ・それぞれの考えの良さを簡潔、明瞭、一般性といった観点から吟味する。 |
| 手 だ て | ○興味・関心を高める遊び提示 ○おきかえ操作が必要とされる遊びの構成 ○追究意欲をかきたてる教具・学習具の工夫 ○遊びの結果と見通しを確かにする交流の場 | ○多様に、繰り返し活動に取り組める教材教具の工夫 ○操作の方法・順序が表現できるノートの工夫 | ○追究した結果を比較・吟味できる交流の場 ○最初の見積りを見直し、自分の活動を評価できる場 |

4. 指導の実際と考察

(1) 題材 ほうせきやさんごっこ (100までの数)

(2) 目標

- 100までの数について、数え方、唱え方、書き方が理解できるようにするとともに、100までの数の大小、及び順序を知り、数の系列を作ることができるようにする。
- 2位数の表し方とその意味及び位を示す用語(1の位、10の位)を理解できるようにする。
- 具体物を数えたり、絵や数字で表現したりするなかで、10進法の仕組みを理解し、そのよさを味わうことができるようにする。

(3) 計画 (約12時間)

- | | |
|-------------------------|-----------------------------|
| 1. かたまりを作って数えよう。—— 3時間 | ①宝石に値段をつけ、宝石やさんごっこをしよう。—— ① |
| ① “宝石屋さんごっこ”の学習計画を作ろう。① | |
| ②首飾りの玉の数を早く正しく数えよう。① | 3. 並べ、比べて数遊びをしよう。—— 6時間 |
| ③仕入の宝石を数えよう。—— ① | ①宝石のつかみ取り大会をしよう。—— ② |
| 2. おきかえて数を表現しよう。—— 3時間 | ②宝石を積んだ列車は何番かあてよう。① |
| ①いろいろな種類の宝石を作ろう。—— ① | ③暗号解読ゲームをしよう。—— ② |
| ②仕入れた宝石の数を簡単に記録しよう。① | ④まとめ練習をしよう。—— ① |

(4) 子どもの反応と考察

① 第1次 (1/12) … “宝石屋さんごっこ” 学習計画を作ろう。

赤、青、金、ダイヤ型、大型などいろいろな種類のたくさんのビーズ、またそれを使って作った首飾り、プレスレット、ブローチ、指輪などのモデル作品や宝石屋さんのお店、お金を見せることで、宝石屋さんごっこをしたいという興味を高める。そして、宝石屋さんの仕事として、仕入れの宝石の数をかぞえたり、またその数を記録したり、宝石の数を間違いなくかぞえ、首飾りなどを作ったりする活動があるということを、これからのごっこ活動の内容として予告し興味を高めた。

② 第2次 (5/12) … “仕入れた宝石の数記録ゲーム”

本時は、数えた宝石の数を○のドットにおきかえて表現していくのに、10この○を1この大きい○におきかえることによって簡単に表現していく、数を単位化していく操作のよさを実感させることをねらいとしている。さらには数字の書かれる位置で大きさを表していく10進位取り記数法の仕組み(数字の位置による大きさのおきかえ)のよさを味わうことができるようにすることもねらいとする。

〈遊びの場面設定〉

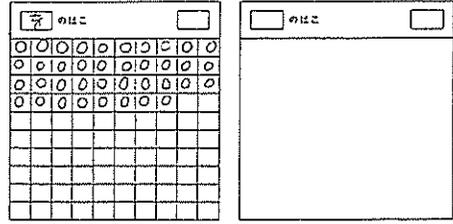
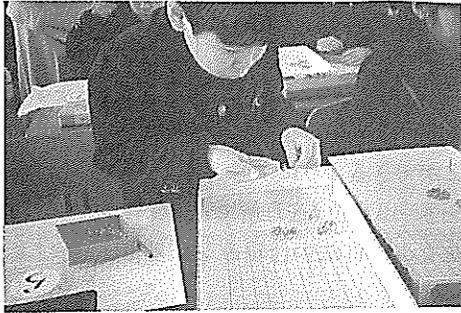
・本時は、たくさん仕入れた宝石の数がいくつあるかわかるように、それぞれの箱ごとにその数を記録していくというストーリーで学習に入る。・宝石(ビーズ)の入った箱をクラスで45セット準備し、各机に1つずつ置きその中に、54こ、38こ、72こ…と任意に宝石をいれておく。・自分の席に置かれている宝石の数をかぞえ記録し終わったら別の席に移り、その席の宝石の数をかぞえ記録していく。〈遊びの条件〉・仕入れた宝石の数を、数字を使わないで速く、正しく、わかりやすく記録する。・時間内(約12分)にできるだけ多くの箱の中の宝石をかぞえ記録する競争場面にする。

〈ためし遊び〉…数えた宝石の数と同じ数だけ○をかいていって、箱の中の宝石の数を表現していく。

〈確かめ遊び〉…数えた宝石の数を10の○と1の○で表現し、○をかく位置も分けてかく。

○つかむ段階…「ためし遊び」全体反応

40名中31名が、ビーズの数だけ○を書いていく活動を面倒だと感じていた。そして、「1つずつ○を書くのが面倒くさい。」「ぜんぜんすすまなかった。」などの声が聞かれた。



表ついたこと、おもてに
 一つづつ丸を書いていけば
 めんどくさくない。
 主な
 「を10こかくより、10こ
 ……」

◎部分考察〈ビーズを数える子ども〉

数字を使わないで宝石の数を記録していくという（ためし遊び）活動をさせていったことが、○を1つずつ書いて表現することのたいへんさを十分実感させることができたと思う。

○見通す段階

20までの数の学習で1を10こ集めて10のかたまりにおきかえ表すという学習を行ってきた。また前時に同じ値段の宝石を速く簡単に作ろうということで、大きなビーズやきれいなビーズは、普通のビーズの10こ分、5こ分におきかえて値段を考え宝石作りを行っている。そこで、前時に作った宝石を提示することで10このビーズを1この大きな○におきかえ表現していく考え方を類推させていく。

●全体反応

T；前の時間にもお客さんが注文した宝石を速く作るためにということで工夫したことがありましたね。（前時作った宝石を見せる。）

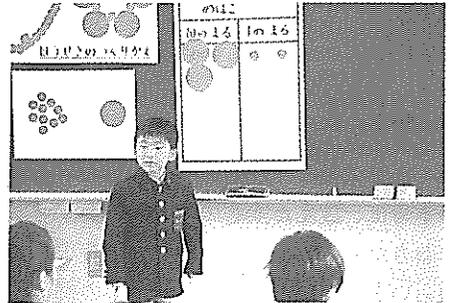
〈おきかえの操作を発表する子ども〉

C1；1を5円や10円の○にしてやればいいです。

C2；1を10こ集めているところに大きい○を置いて、10こということにすれば速く数えられます。

C；あまったのは、小さい○で書いていきます。

T；みんなその考えで速くできそうですか。C；はい。



●J児（中位児）の反応

「数の多いときには、1つの大きなものにおきかえたらよい。」とノート表現し、10この○を書いているところに大きい○を置いて、10こということにすればよい。」と発言する。

◎部分考察

「ためし遊び」で感じた表現のめんどくささと既習学習における経験と前時宝石づくりにおけるおきかえの活動がC2のような1の○10こを10の大きな○1こにおきかえていく考え方を類推させてきた。

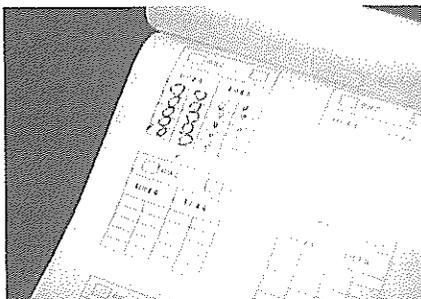
○調べる段階…「確かめ遊び」

下図のような記録用紙に表現させていく。

◎部分考察

新しい記録用紙を使って、10のかたまりの大きな○と1の小さな○を決められた場所に整理して表現することの簡潔性はとらえることができたと思う。

●S児（上位児）の反応



こがすればいい
 「1のかたまりを10こで、
 10のかたまりに
 すれば、はやくできて
 かんたんです」

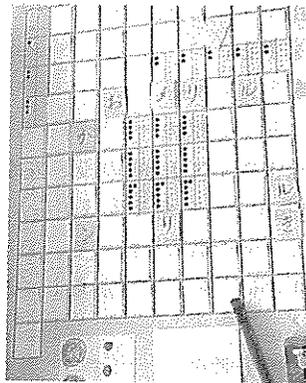
○ねりあげる・見なおす段階

それぞれの位の場所におかれている10の○、1の○の数をさらに数字におきかえることで、2位数の数の表し方の仕組みと数字で表して表現することのよさを感じさせることができた。

③ 第3次(10/12) … “場所当て暗号解読ゲーム”

本時は、0～10までの数図による数表(横10×縦10+1)の規則性を見通し、1枚1枚の数図カードを並べていって数表を作りあげることができるようにすることをねらいとしている。その活動では、並べようとしている数図カードの10のかたまりの数や1の数に着目し、既に並べてある数図カードと関連づけて見て、その位置を探ることができること(数の位置を決める操作)をねらっている。

〈遊びの場面設定〉 ・右写真のように、10のかたまりと1によって表現された0～100までの数図による数表の上に白紙でマスキングした台紙を1人ずつ準備し、その上に、ばらした数図カードを、並べ方を予想し置いていく。 ・並べていく数図カードの裏に文字を書き入れておき、正しく並べられたとき、そのカードを裏返すと暗号が解読できる。



〈遊びの条件〉

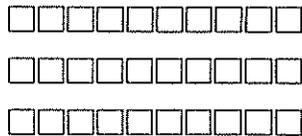
・速く、正しく数図カードを並べ、暗号を速く解読するゲームにする。

〈ためし遊び〉 …マスキングされた数表の一部を見て数の並び方の規則性を見通し、いくつかのマスキングされた部分の数を当てるクイズ的な遊び。

〈確かめ遊び〉 …自分の持った数表の並び方の結果像の見通しに従って、トランプの7並べのように持っているカードを並べていく遊び。

○つかむ段階

右図のような101このマスを持った表を見せ、「宝石屋さんは仕入れてきた宝石をしまうときに、その宝石の数によってしまう場所を決めてわかるようにしています。今日は、みんなにその秘密を探ってもらいます。」というストーリーを話す。そして、先生は、その秘密を知っているからといって、子どもから任意に出された数53を迷うふりをして、「ここだ。」と自信を持って当ててみせる。



※数表は、1つ1つマスキングしておく。

●全体反応

教師が53番の番号を当てると、一斉に「あたったー!」と声上がり、驚きの表情を示した。○児は、「最初、どうして先生は、わたしたちの言った番号が当たるか不思議かったです。」とその驚きを述べている。

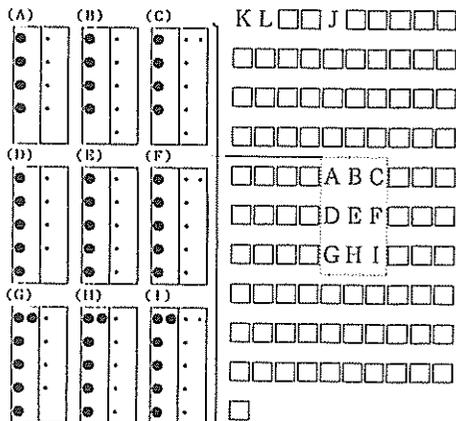
○見通す段階…「ためし遊び」

右図の場所の数図を9枚まず提示し、図をみてとらえられることを交流させる。さらに、J、K、Lの順に数を予想させ1つずつ明らかにしていく。

●S児の反応

縦の列は、10のかたまりが下にいくにつれて1つずつ大きくなっていて、横の列は、1のまるが右にいくにつれて1つずつ大きくなっています。それで、紙をはがしてみなくてもわかります。

T: (Jを指して) こんなにはなれたら、わから



ないだろうね。 C ; 4 と思う。(正解) T ; (Kを指して) C ; 0 と思う。(正解)
T ; (Lを指して) C ; 1 と思う。(正解) T ; 調べていけそうですか。 C ; うなづく。

◎部分考察

数表の中央の部分の一部を数図で見せることによって、子どもたちは単に数の並びではなくて「10のかたまりは下に1つずつ大きくなっている。」「1のドットは右に1つずつ大きくなっている。」というように、10のかたまりや1のドットの並び方の規則性を数表の上下左右の位置に関係づけて表現している。つまり数の大きさを数表の中における位置におきかえてとらえようとしている。

○調べる段階…「確かめ遊び」

40枚の数図カード(並べたカードを裏返しにすると言葉が出てくる。)をマスキングしている場所に並べ置いていく活動をする。

＜数図カードをおいていく子ども＞

●S児の反応

36の数図カードを持って、「(10のかたまりが3つある数図を指さして)30の段、左から0、1、2、3、4、5、6(指でさしてかぞえながら)でここになる。」と36のところに置く。50の数図を持って、Dを指さして、「ここを基準にして、1が何も無く0だから」(とつぶやきながら)50のところに置く。



◎部分考察

探そうとしている数に一番近い場所を基準にしながら、数図カードの10のかたまりや1のドットの数に目を向け、まずおおよその場所を数表のなかに見積もっている。それは、数の大きさや順序を位置におきかえて見ている姿である。

○ねりあげる・見なおす段階

置いた数図カードの前後左右の数を予想しながらその部分のマスキングをはずしていく。子どもたちは、10のかたまりのつながり、1のドットのつながりから数図の確かめを行っていく。また、並べた数図カードの裏にどんな暗号が隠されているか楽しみにカードをめくり、自分の活動を評価していく。

5. 全体考察

1時間の学習を「ためし遊び」「確かめ遊び」と連続して構成していったことによって、子どもたちは、自分にとってよりよいゴールに向かうために、必然的に数をより大きな単位におきかえたり、数の順序や大きさがわかるように位置でおきかえ、そのよさに気付いていった。また、活動と内容と見通しが一体化した学習を仕組むことによって主体的に粘り強く、そして楽しく学習できたと考える。

6. 研究のまとめ

- 学年において筋道を立てて考える力を育てるためには、解決への操作の方法や結果について見通しを持つ活動とその見通しを確かめていく活動の2つを連続して構成していく。
- 低学年において見通しを持たせることについては、数学的な処理のよさから必然的に置きかえ操作が必要とされ、生み出されるような教具や遊び場面の活動構成をしていく。

7. 今後の課題

低学年の子どもが、活動(考え)をつなぎながら主体的に学習ができる題材構成の工夫。

○ おわりに

子ども自らの活動を通して、価値ある数理を作りだしていく姿を求めて

自然に問いかける喜びを生み出す中学年理科学習指導

——— 子どもの発想を生かした製作活動をととして ———

理科部 吉 永 玄

○ はじめに

既習経験をもとに発想したものを作りあげていく製作活動を、学習過程に適切に位置付けていけば、自然を主体的に追究し、きまりや特性を発見したり、自分の考えを実現したりできることから有能感を味わわせ自然に問いかける喜びを感じさせることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 自然に問いかける喜びを生み出すとは

自然に問いかける喜びを生み出すとは、自然の事物・現象に出会い疑問を持ち、きまりや特性を主体的に見つけ出したり、きまりや特性を駆使しながらものを作りあげたりできた有能感を感得させることである。

問いを持たせることは、子どもの主体的な追究活動を実現し、発見の喜びや作り出す喜びを味わわせ、自然のきまりや特性を様々な事象から考えたり、あてはめたりする態度を育て、さらに生活に生かす科学的な見方や考え方を育てることができる。

そのためには、問題解決力、すなわち問題を把握する力、事実から推論する力、実験や観察を企画する力、分析的に判断する力、総合的に判断する力、筋道の通った考え方をする力、原理を応用する力、普遍化する力が必要である。また、問題解決活動を継続する意欲を持たせる問いには子どもの知的な欲求を刺激する課題性とその欲求を満たそうとする方向性、欲求を連続させる発展性が必要である。

ところで今までの理科の学習指導を振り返ると、問題解決活動の中できまりや特性を見つけ出す活動が発見の喜びに重点が置かれ、作り出す喜びを生み出すまでに至っていないかった。そのため、子どもが意欲的に自分なりの考えを連続する活動が十分に保障されず、きまりや特性を見つけ出し身の回りの事物・現象を理解することができたことによる問いかける喜びを感得させるまでに至っていないかった。

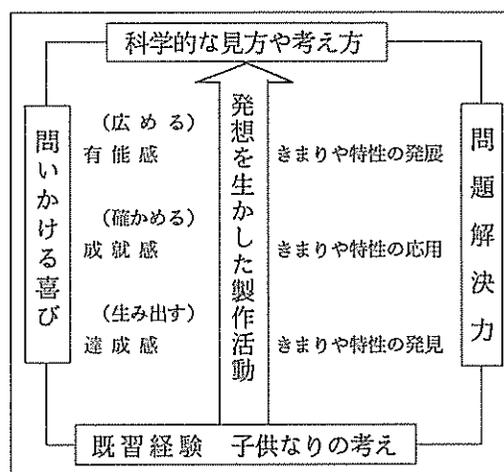
そこで、本研究においてはきまりや特性を発見する活動に製作活動を取り入れ、子ども達に既習の経験を駆使して発想させ、問いを連続発展させながら主体的にきまりや特性を発見させる活動やものを作り出す活動を行わせることによって自分なりの考えを構成させたり、ものをつくりだしたりする喜びを感得させようとする。

このことは、主体的に自然の事物・現象を追究しきまりや特性を見つけ出したり、他の事物・現象にきまりや特性を生かしていくことのできる科学的見方や考え方を身に付け、生活の中で自然のきまりや特性を生かす子どもを育てるうえからも価値がある。

○ 子どもの発想を生かした製作活動とは、

子どもの発想を生かした製作活動とは、自然の事物・現象の変化からものを作る方法を発想しながら、つくるための問いを持たせ、きまりや特性を応用しものを作り出していく活動である。この過程において子ども達は見つけ出したきまりや特性をさらに他の事物・現象にあてはめながら発展させ科

主題の構想図



学的な見方や考え方を身に付けていく。

そこで単元を「生み出す」「確かめる」「広げる」の3段階で構成し、製作活動を位置付けていく。

(1) 生み出す段階では。……ここでは、自然の事物・現象に出会い変化の仕方から、応用できそうなものを発想したり、応用するために解決しなければならない問いを明確にし、自分なりの考え(予想)を持たせる。

- ① 新たに出会った事物・現象を分析的に観察し既習の経験との比較によって要因を予想し、問題をつかむとともに、製作するものを見通しを持つ。(自然の事物・現象に対する問い)
- ② 考えを(予想)交流し、学習の見通しを持つ。(友達の実験に対する問い)

(2) 確かめる段階では。……ここでは、生み出す段階で持った問いを解決して、製作活動に必要なきまりや特性を見つけ出すとともに、製作活動を行うための新たな問いを持たせる。

- ① 既習経験を生かしながら追究方法を考え、予想を確かめる。
- ② 追究方法を見直し確かめるとともに、製作する方法についての見通しを持たせる。(自然の事物・現象に対する問い)但し、ここで発見するきまりや特性は学習内容の基礎となるものである。

(3) 広める段階では。……この段階では、ものを作り出す(製作)活動を行わせながら、作り上げるために問いを持ち、解決しながらまた作り上げる活動を通して科学的な見方や考え方を高めていく。

- ① 見つけ出したきまりや特性を使って、物を作り出す計画を立てる。※このとききまりや特性をもとにした事象を複数提示し、その変化の仕方から作り出すものを発想させる。
- ② 考え出したものを作り仕組みを試す。※生活経験や学習経験をもとに作り直し方を発想させる。
- ③ 試しの結果をもとに物を作り直す。

2. 学習指導上の問題点

- 子ども達に自然の事物・現象に対する問いの連続を図る指導が不十分であったため、主体的な追究活動が実現できず、生活の中での事象を理解するための科学的な見方や考え方が育たなかった。

3. 問題点説明の方途

- 子ども一人一人の発想を生かしながら次のような製作活動に取り組ませることによって、問いを連続させながら科学的な見方や考え方を身に付けさせることができる。

- ① 学習の対象となる事物・現象の変化から作りたいものを自分なりに発想し、作るための問いを意欲的に解決する活動。
- ② 単元の学習内容の基礎となるきまりや特性を応用してものを作り出す活動。
- ③ 製作の過程で、きまりや特性が多様な条件のもとに応用され発展していく活動。

基本的な指導の仕組み

| | 生み出す段階 | 確かめる段階 | 広める活動 |
|-----|--|--|--|
| 内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・出会った事象の分析と変化の特徴の把握。 ・問題の把握 ・学習の見通しの把握。 新たな事象に出会った喜び | <ul style="list-style-type: none"> ・基礎的なきまりや特性の発見 ・予想にもとづく追究方法の企画、検証 きまりや特性を発見する喜び | <ul style="list-style-type: none"> ・見つけ出したきまりや特性の発展 ・体験の広がりに基づく科学的な見方や考え方の高まり ものを作りだす喜び |
| 活動 | <ul style="list-style-type: none"> ・新たな事象を経験しその事象を分析的に観察し、要因を予想する。 ・疑問点とそれについての考えを交流する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・追究方法を企画し、検証活動を行う。 ・結果の交流と方法の見直し。 ・再度の検証活動 | <ul style="list-style-type: none"> ・基礎的なきまりや特性を使ってものを作り出す計画作り ・作り出し試し見直す。 ・試しの結果をもとに作り直す。 |
| 手立て | <ul style="list-style-type: none"> ・変化の特徴を観察させる。 ・仕組みを予想させ利用方法を考えさせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・目で見える方法を考えさせる。 ・交流活動で不十分さをとらえさせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・しくみに着目させて、試しながら作り直させる。 ・技術的な問題点は教師がアドバイスする。 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 単元 「空気の温まり方」

(2) 目標

- 空気を温めたり冷やしたりして、変化の様子を調べ、空気は温度によって体積や状態が変化するという見方や考え方を身に付けさせる。
- 既習の経験をもとに自分なりの考えを持ち追究活動を行い、空気の温度による変化を利用したものをつくりあげることができるようにする。

(3) 計画 (約8時間)

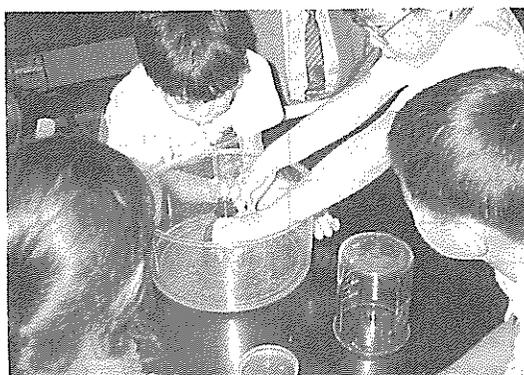
1. いろいろな瓶を使って、シャボン玉を膨らませる活動から問題を作る。－生み出す－ 1時間
2. 空気の温度の違いによる変化を調べる。(基礎的なきまりや特性の発見)－確かめる－ 3時間
 - (1) 温度の違いによる体積の変化、熱の伝わり方を自分のめあてにそって調べる。…………… ①
 - (2) 調べた結果を交流し、新たなめあてを持ち調べる。…………… ①
 - (3) シャボン玉を膨らませる方法を見直す。…………… ①
3. 空気の体積変化を応用したおもちゃづくり。――― 広める ―――― 4時間
 - (1) じゃがいもや寒天の動きから、つくるものを発想する。…………… ①
 - (2) 発想したものをつくり試す。…………… ①
 - (3) 発想したものをつくりあげる。…………… ②

第1次 (生み出す段階)

本時の目標

容器の口のシャボン玉を膨らませたり、縮ませたりする現象やじゃがいもが飛び出す現象から問題をつくる。

(生み出される問い) 空気の温度を利用したものをつくりだすために、
空気の变化のきまりを見つけよう。



(K児の反応)

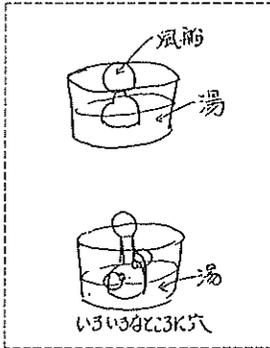
2つの穴のうち1つを塞いだときと、ふさがなかったときのシャボン玉の膨らみ方の違いから、空気の存在に気が付き、また湯につけたときのシャボン玉の膨らみ方から、空気が温められて上に上がっているのではないかという予想(仮説)を持った。このとき、じゃがいもが飛び出す現象を利用して遊んだり、ものをつくったりしたいと考え、実現するために、空気の温められたときの性質を調べようというめあてを持った。

考察 子ども達は、空気の体積と温度の関係に目を向けることができた。さらに、子ども達を持った予想(仮説)の中に、空気が温められて上に上がるという考えと、空気が膨らむという考えが生まれた。これから熱の伝わり方と、体積の変化の2点から追究する考えが子ども達から生まれたといえる。

第2次 (確かめる段階)

本時は前時に把握しためあてと、自分なりに考えた実験方法で空気の熱による体積変化と、状態変化についての追究活動を行った。

(K児の反応)



第1時でK児は左図のような実験を行い、自分の考えを確かめた。その結果、空気が膨らんでいること（温度の上昇によって体積が増えていることに気づいた。しかし、第2時において、他の子ども達との交流によって、空気が温度変化によって上昇しているのではないかという疑問を持った。そこで、第3時では線香を使って空気の移動の仕方を調べ、空気が温まるときは空気自体が移動していることをとらえた。

(考察)

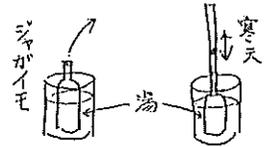
他の児童達も、空気の温度の変化にともなう体積変化と空気の移動の2つの問題に取り組むことができた。このことは、子どもの発想を生かしながら交流活動を取り入れることによって空気の温度による変化についての概念を深めることができることを示しているが、まだ子どもの考えは温度の下降にともなう変化や温度変化の大きさと現象の変化の大きさの関係に及んでいない。

第3次（広める段階）

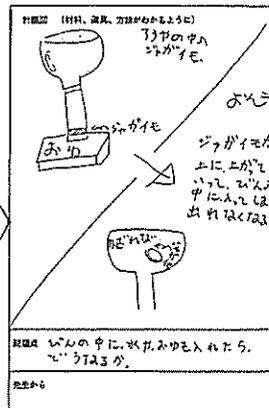
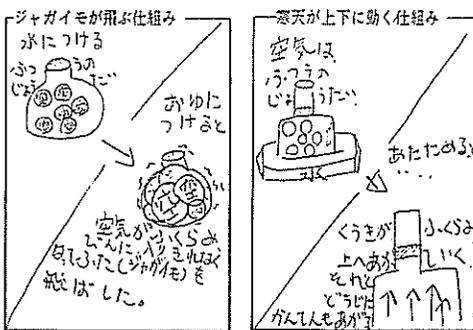
第1時 作り出すものを考える。（つかむ）

本時の目標

ジャガイモや寒天が動く仕組み（空気の熱による体積変化）を利用して、材料や道具を工夫しておもちゃづくりができるようにする。
ジャガイモが飛ぶ様子や寒天が動く様子に関心を持ち、意欲的におもちゃづくりができるようにする。

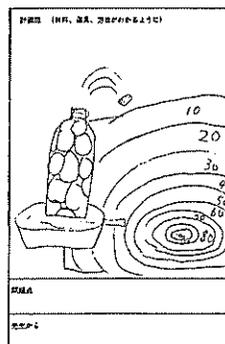
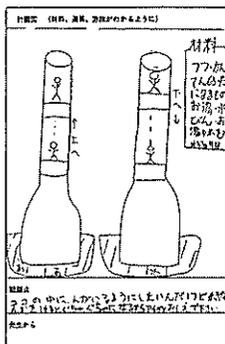


(F児の反応)



空気が膨らんでジャガイモが飛んだり、寒天が上下に動いたりすることに気が付いているが、概念が確かなものでないため、実現不可能な計画を立てている。尚この段階で教師のアドバイスとして、瓶の代わりに丸底フラスコを使うことを指導している。

その他の児童の考え



(考察)

F児が実現不可能な計画を立てた原因としては、寒天やジャガイモが上下している現象と、温度の変化（上昇）を短絡的に関係づけている結果だと考えられる。すなわち、空気の体積変化と温度変化の関係についての概念が不十分な結果だと考えられる。また、左図のような考えに代表されるような遊びやおもちゃを子ども達が考え、全員の子どもが活動のめあてをもつことができたのは、寒

天やジャガイモが動く様子を実際に体験させながら子ども一人一人の発想を促した結果だと考えられる。その考えの中には不十分なものが多々あるが、それは次の仕組みを作り出す活動の中で子ども自身が考え解決していくことを期待した。

第2時 仕組みを作り出す。(さぐる)

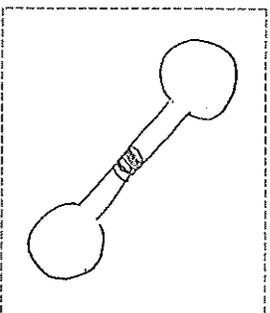
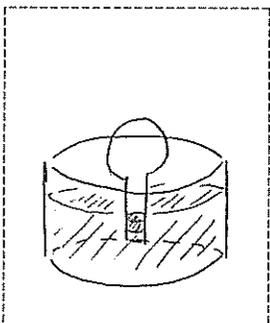
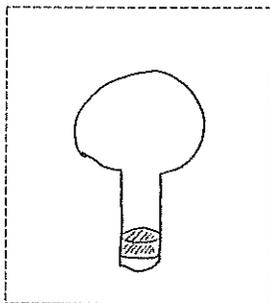
本時の目標

ジャガイモや寒天が動く仕組み(空気の熱による体積変化)を利用して、材料や道具を工夫しておもちゃづくりができるようにする。(応用)

おもちゃをつくるために、様々な問題を解決することにより、空気の温度の変化についての認識を深めることができるようにする。(発展)

ジャガイモが飛ぶ様子や寒天が動く様子に関心を持ち、意欲的におもちゃづくりができるようにする。

F児の反応



丸底フラスコの口にジャガイモを入れて温めてみるが、飛び出すので、寒天に変えてみる。

(ジャガイモが重すぎ動かないと考え、寒天に変えてみる。)

(フラスコの中の空気がじゃまだから冷やしてみよう。)

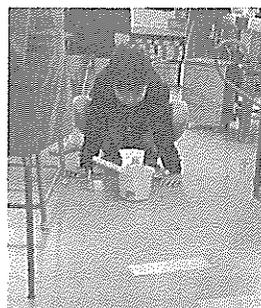
空気が冷やされると、体積が縮む性質を利用して入れようとするがわずかに動くだけで中に入らない。

フラスコを2こ合わせようとするが、フラスコの口から寒天がこぼれうまくいかない。



(試行錯誤)

K児の反応



写真の様にしてジャガイモを飛ばし得点を争う遊びを考え取り組んだ。

最初瓶をお湯につけて飛ばすまでに3分近くかかりお湯の温度を上げたり、水

を使って冷やしたりしながら、温度の変化とジャガイモの飛び方に着目した活動を行った。その結果、学習後ノートに次のように書き込んでいた。

- ・少しぬるいお湯では時間がたたないと、ジャガイモが飛ばない。
- ・熱いお湯と、ぬるいお湯では、熱いお湯の方が飛び距離は短かったけれども高くとんだ。ぬるいお湯は低く、距離は長く飛んだ。

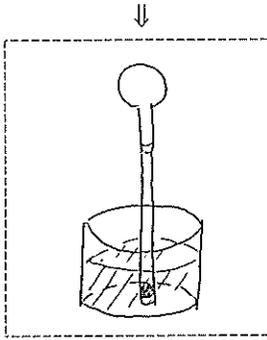
M児の反応



写真の様に

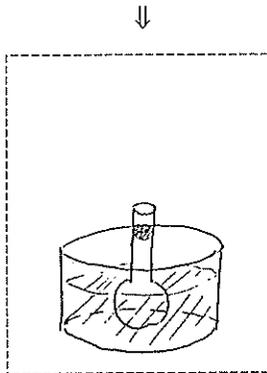
不可能なおもちゃづくりに取り組んだ。その結果、本時ではつくりあげることができず、学習

の最後では活動意欲を失っていたが、自分の



↓
 フラスコの先にプラスチックの筒をつけ左図のように温めてみる。

交流
 「空気が入って入るからうまくいかない。」
 「空気を冷やしてみたら縮むから中に入ると思う。」



左図のように水で冷やしてみるが、なかなか下に下がっていかない。



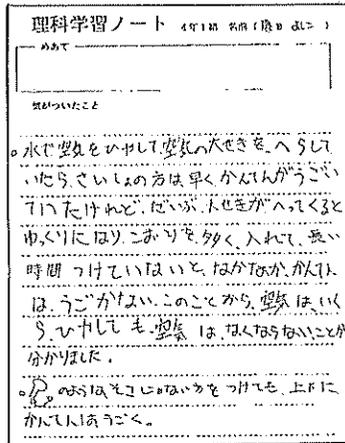
教師に氷を要求し冷やし、フラスコの中に寒天を入れることができ喜ぶ。

つくった仕組みには、愛着があり、次時で工夫しようと、そのまま保存して置くことを教師に要求した。

(考察)

F児は、最初間違った考えから学習を始めているが、試行錯誤や交流の結果根気強く学習に取り組み、自分の考えを実現することができた。その過程で、空気の温度を下げた場合の体積変化についての認識を深めるとともに、筋道の通った考え方をする力や原理を応用する力を身に付けることができ、科学的思考力を伸ばすことができたと考える。また、他の児童についても根気強く意欲的に活動した結果、温度変化と空気の体積変化を関係づける考えに深まりが見られ、事実即して筋道の通った内容でその結果を表現できている。しかし、M児は、本時では自分の考えの誤りに気づいたに留まった。

F児の学習後のノート



前時まで、温度の上昇にしか目が向いていなかったが、本時の学習の結果温度の下降と空気の体積変化について、自らの活動で気づいている。

第3時では、おもちゃや遊びを完成させた。M児も温め方と冷やし方を工夫し左右に寒天を動かすおもちゃを作ることができた。(つくりあげる)

6. 全体考察

本研究では、適用・応用・発展の段階で子ども達の科学的思考力を伸ばし、創造性を育てることをねらった。その結果、見つけ出したきまりを使って物をつくりだしていく活動を仕組むことによって子ども自身が主体的に自然の事象を追究する姿を実現できるとともに、そのための技術や考え方を身に付けるとともに、間違った考えでもいかしていくことができたと考える。

7. 残された課題

きまりを適用する活動を学習過程の中にどのように仕組んで行くか。

- おわりに 自ら自然の事物・現象を追究する子どもをもとめて

自然に問いかける喜びを生み出す高学年理科学習指導

—— 達成遊びを取り入れた活動構成を通して ——

安永 純二

○ はじめに

子ども一人ひとりが、自分なりの考えを生かしながら遊びを達成していく活動を構成することにより、きまりを見だし、きまりを使いこなしていく喜びを感じ取る子どもの姿がみられる。

1. 主題の意味と重要性

○ 自然に問いかける喜びを生み出すとは。

自然の事象を対象として、疑問や欲求をもとにはたらきかけ、きまりを見だし、さらにそのきまりを使いこなしていく中で満足感・達成感を感じ取ることができるようにすることである。

そのために、①今までの生活経験や知識を基に自然の現象への問いかけを行い、思い・願いやそれを達成していく上での自分自身の不十分さを意識する力（課題把握力）、②現象を引き起こす要因への問いかけを行い、現象と要因との関係を確認してきまりを見出す力（課題追究力）、③つかんだきまりへの問いかけを行い、きまりを現象と関係付けながら利用する力（原理応用力）を育てていくことが大切である。この時の問いの条件として、思い・願いの達成に向かう「方向性」と、そのために不十分な点が明確に表れる「課題性」、活動を連続させる「発展性」が必要である。

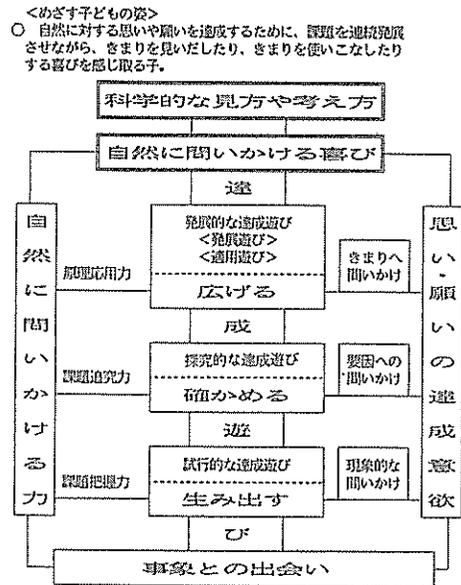
ところで、これまでも高学年の学習においては、子どもの考えを生かしながらかまりを発見させたり、きまりを利用したりする学習を行ってきた。しかし、そこでは、1単位時間の問題解決だけであったり、きまりを発見する段階ときまりを利用する段階との子どもの活動が途切れていたりすることが多かった。そのため、問題を解決していく目的が明確にならず、きまりを発見していく必要性やきまりを利用する必然性が余りなかった。

そこで、本研究は、問題をつかむ段階からきまりを利用していき段階までを、子どもの思い・願いを達成していくための活動として構成していく。その中で、自分自身の活動の価値に気づかせたり、きまりの必要性やきまりの有効性を感じ取ったりさせながら、問いかける喜びを育てていこうとするものである。このことは、自分自身の力で問題解決を図りながら、今までの経験や知識を基にした自分なりの見方や考え方から、合理的・客観的・実証的な科学的な見方や考え方へと高めていく上からも価値がある。

○ 達成遊びを取り入れた活動構成とは。

達成遊びとは、競争や技能の習得を達成の目的として、楽しみながら自分自身の活動の価値に気づき、きまりを発見したり、きまりの有効性を確かめたりしていく活動である。この達成遊びを取り入れた活動構成とは、一人ひとりの子どもに、自然の事象を対象とした達成の目的を持たせ、楽しみながら自分の考えを付加・修正・強化し、自然のきまりを適用・発展させていく活動を仕組むことである。この達成遊びの活動を単元全体の学習過程において、生み出す段階に「試行的な達成遊び」、確

主題の構想図



かめる段階に「探求的な達成遊び」を広げる段階に「発展的な達成遊び」を位置づけ、活動を構成した。

①「試行的な達成遊び」＝提示されたゲームで遊ぶ中で、達成の目的を持つ活動（現象への問いかけ）。②「探求的な達成遊び」＝目的を達成するために、事象と要因との関係を調べ、きまりを見い（要因への問いかけ）。③「発展的な達成遊び」（「適用遊び」と「発展遊び」の2つの活動で構成する。）「適用遊び」＝きまりを使って目的を達成し、新たな遊びの目的を持つ活動（きまりへの問いかけ）。「発展遊び」＝ゲームを作り替えて遊ぶ中で、新たに加わった要因ときまりとの関係を確かめながら、遊びの目的を達成していく活動（きまりへの問いかけ）。

これらの一連の達成遊びには次のような価値がある。

①一人ひとりの子どもがはっきりと活動の目的を持つことができるため、自分の考えを基に問題解決の過程をたどることができる。②きまりを発見する必要性やきまりを利用していき必然性があり、子どもの思考が連続する。③自分の考えを基に、目的を達成することができ、きまりの有効性や自分自身の活動の価値に気付きながら満足感・達成感を味わえる。④繰り返し活動していく中で、試したことを基に方法や結論など自分の見方や考え方を付加・修正・強化し、科学的な見方や考え方へ高めていくことができる。

2. 学習指導上の問題点

○ 自然にはたらしかける目的である子どもの思い・願いをはっきりと持たせないまま、問題解決の活動を行ってきたため、きまりの必要性やきまりを利用する必然性が少なかった。そのため、連続した意識の中で、自分自身の活動の価値に気付いたり、きまりの有効性を確かめたりしていくことができなかった。

3. 問題点解明の方途

○ 小単元の問題解決活動の過程において、活動の目的をはっきりと持つことができる達成遊びの活動を取り入れていけば、遊びを達成させるための子どもなりの問いかけが生まれる。そして、きまりを見い出す活動から、きまりを使いこなす活動へと活動が連続発展し、自然に問いかける満足感・達成感を感じ取る子どもの姿が見られる。

〈達成遊びの内容条件・方法条件〉

① 子ども自身がやってみたいという思い・願いが生まれ、遊びを達成する上で、事象と要因、事象ときまりの関係を確かめていくことができるもの。

② 思い・願いを達成するために生まれた事象への問いかけを基に、繰り返し遊ばせる。

○ 基本的な指導の仕組み（小単元）

| | 生み出す | 確かめる | 広げる | |
|------|--|---|---|--|
| 内容 | ○体験に基づいた自分なりのめあての明確化。 | ○自分の考えを基にした体験を通してのきまり把握。 | ○事象へのきまりの適用。 | ○きまりの発展的な利用。 |
| 主な活動 | 〈試行的な達成遊び〉 ○事象に遊びを通して感覚的にはたらしかける中で、自分なりの達成の目的を見だし、自分自身の不十分さを意識する。 ・事象を引き起こしている要因の取り出し。 | 〈探求的な達成遊び〉 ○自分の考えを基に、遊びながら、事象と要因との関係を条件を整えながら分析・統合していく中で、きまりをつかむ。 ・事象と要因とのきまりの把握。 | 〈適用遊び〉 〈発展的な達成遊び〉 〈発展遊び〉 ○つかんだきまりと遊んで得た事実とを関係付けながら、きまりの有効性を味わったり、自分自身の活動の価値を確かめたりする。 ・きまりの実証性・客観性の確かめ | ○今までの遊びを作りかえて遊び、新たな条件が加わった中で、きまりの有効性を味わったり、自分自身の活動の価値を確かめたりする。 ・きまりの普遍性 |
| てだて | ○要因がつかみやすい事象提示の工夫。 ○事象にはたらしかける遊びの場の工夫。 ○理科ノートの工夫。 | ○考えを基にした探究活動ができる場の工夫 ○器具、道具、時間の保障 ○理科ノートの工夫。 | ○遊びの場の工夫 ○理科ノートの工夫 | ○きまりを利用した発展的な事象の提示の工夫。 ○遊びの場の工夫 ○理科ノートの工夫 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 単元 おもりのはたらき（5年）

(2) 目標

- ふりがが1往復する時間やおもりが他の物に衝突したときの物を動かす力を、おもりの重さや動く速さなどを変えて調べる中で、物の運動やそれに伴う変化の規則性についての見方や考え方を養うことができるようにする。
- ふりこの動きやおもりが衝突したときの物を動かす力に興味・関心を持ち、目的を達成するために意欲的に追究したり、そのことを遊びに生かしたりする態度を養う。

(3) 計画（約13時間）

1. 往復競争をして遊ぼう。————— (7)

- ① ロープで往復競争をして遊ぶ。—————（試行的な達成遊び）①
- ② ふりこで往復競争をして、往復する時間を調べる。（探究的な達成遊び）③
- ③ ふりこのきまりを使って、往復競争をして遊ぶ。（発展的な達成遊び）③

2. 新幹線を駅にとめよう。————— (6)

- ① おもりをあてて、駅に新幹線をとめて遊ぶ。———（試行的な達成遊び）①
- ② 作戦表を作るために、新幹線の動き方を調べる。——（探究的な達成遊び）②
- ③ おもりが物を動かす時のきまりを使って、新幹線を駅に止めて遊ぶ。
（発展的な達成遊び）③

(4) 子どもの反応と考察（小単元2「新幹線を駅にとめよう。」の実践を通して。）

① 試行的な達成遊び（現象への問いかけ）（ $\frac{1}{6}$ ）

ここでの活動では、鉄球を新幹線に当てて駅に止める遊びを通して、なかなか思い通りに止めることができないことから、上手に止めたいという達成の目的意識を持たせること、さらに、遊びの中から要因を取り出し、探究的な達成遊びで調べていく見通しを持たせることをねらいとしている。そのため、小さい鉄球を指で弾いて新幹線を動かして見せ、対戦相手が決めた駅の位置に3回のうち2回止まったら○、止まらなかったら×で、5回戦の結果で勝敗を決めるゲームを紹介し取り組ませた。子ども達は、新幹線の動きに着目して「どのように指ではじいたら、上手に駅にとめることができるだろう。」という現象的な問いかけを行い、写真①のように指で球を弾く強さを調節しながら、遊びに取り組んだ。

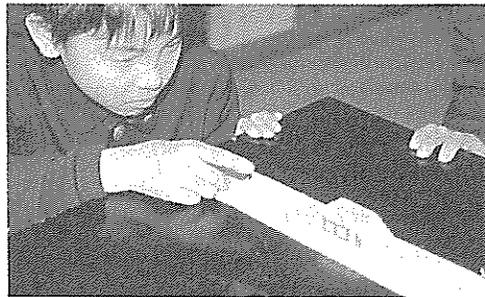
《H児の反応》（2回戦で相手から50cmの所に駅をおかれた時。）

- 1回目 行き過ぎる。（ちょっと弱くしたら止まるだろうと考える。）
- 2回目 駅に止まる。（「やった。」と喜び次も同じくらいの強さでしようとする。）
- 3回目 駅の手前で止まる。（「同じくらいではじいたのに・・・。」と残念がる。）

この後、気付いた事として、強く弾くと遠くに進み、弱く弾くと近くで止まるが、指で強さの調節があまり出来ないと考えている。

〈交流〉

- T 上手に新幹線を止めることができましたか。
- C_{II} あまりできませんでした。指でおもりを当てる時の勢いの付け方の調節が難しかったです。
- C_I 球が小さくて、遠くの駅まで行きませんでした。球をもっと大きくしたらいいと思います。



〈試行的な達成遊びを行うH児〉写真①

C: 1度駅に止まって、次に同じように当 (試行的な達成遊びを行った後の子どもの意識) 資料①

てたつもりでも、新幹線は同じように進みませんでした。

C: 当たる力が同じになるようにすれば、ぴったりと止まるようになると思います。

C: 当てる球をふりこか何かを使って、同じ力で当てると同じように進むと思うから、振れ幅を変えた時どれくらい進むか調べたら上手に止められると思う。

C_{II} ふりこの時使った坂の下や上から転がして勢いを変えて、おもりを当てて新幹線の進み方を調べたらいいと思います。

全体での交流の後、新幹線をもっと上手に止めるために、おもりが新幹線に当たる力が一定になるふりこや坂を使って、振れ幅や坂で転がす位置、傾き、球の大きさを変えて新幹線の進み方を調べたいという要因への問いかけが一人ひとりの子どもに生まれてきた。

【考察】新幹線を駅に止めるゲームは、感覚的に指でおもりをはじくという活動自体は簡単である。それでもH児や資料①のように上手に止めることができず、不満足さを感じさせることができ、「もっと上手に駅に止めたい」という活動目的である思い・願いを持たせることができた。そのため、交流において、C_I、C_{II}のように新幹線の動きに関わる要因でもあるおもりの速さ、重さを取り出すことができ、前小単元で学習したふりこや坂を利用して調べたいという考えを生み出すことができたと考えられる。

② 探究的な達成遊び (要因への問いかけ) ($\frac{2}{6} \sim \frac{3}{6}$)

ここでの活動は、試行的な達成遊びで持った「新幹線を駅に上手に止めるようになりたい。」という目的を達成するために、おもりの動く速さや重さと新幹線の進む距離との関係を調べて作戦表を作る中で、おもりが物を動かすきまりをとらえさせていくことをねらいとしている。

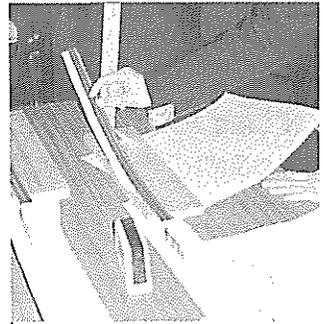
そのため、前小単元で用いたふりこや球を転がす坂を用いて、「どのように振れ幅の角度や坂の傾き、転がす位置などを変えたら新幹線を思いの所に動かすことができるだろう。」という要因への問いかけを行いながら作戦表を作る探究的な達成遊びを行わせた。

《H児の反応》坂で転がす高さを変えるため、ルールに1～35までの目盛りを作り、おもりの大中小ごとに新幹線が進む距離と転がす高さとの関係を写真②のように調べていった。軽い球では1番高くしても50cmしか進まず、「球が軽すぎてあんまり新幹線が進まない。」といいながら、中ぐらい、また、大きい球を調べていった。その中で、「重い方がよく進む。」など言いながら、資料②の作戦表を完成させていった。この表を見直しながら、「同じおもりだったら、目盛りの数字を見てもわかるように転がす位置が高いほど新幹線がよく進む。転がす位置が33と34のように大体同じだったらおもりの重さが重いほど、新幹線がよく進む。」と結果を分析しながら考えをまとめていった。

【考察】作戦表を作るための探究的な達成遊びでは、H児の反応からもわかるように、転がす位置が高くなるほど、また、球のおもさが重くなるほど、新幹線がよく進むことを感覚的にとらえている。その結果を作戦表にまとめた事により、新幹線の進み方とおもりの

| | |
|---------------------------|-----|
| 強さの調節が難しく、新幹線が駅に上手に止まらない。 | 96% |
| 強くはじくと遠くまで進み、弱いと余り進まない。 | 88% |
| 球が小さくて、遠くまで新幹線が行かない。 | 18% |

↑探究的な達成遊びを行うH児
写真②



〈H児の作戦表〉資料②

| | 正反 10 | | |
|----|-------|-----|-----|
| | 小 | 中 | 大 |
| 10 | 1 | 0.5 | 0.5 |
| 20 | 9 | 5 | 1 |
| 30 | 18 | 7 | 3 |
| 40 | 28 | 10 | 7 |
| 50 | 33 | 20 | 10 |
| 60 | X | 24 | 15 |
| 70 | X | 29 | 2.5 |
| 80 | X | 34 | 2.7 |
| 90 | X | X | 30 |

重さや転がす高さとの関係を定量的に、また、分析的にとらえ直すことができたと考えられる。

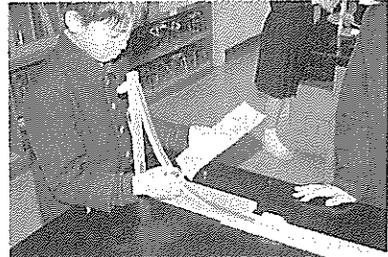
③ 発展的な達成遊び—適用遊び（きまりへの問いかけ）（ $\frac{4}{6}$ ）

ここでの活動は、探究的な達成遊びで作った作戦表を使って、自分が調べたデータやきまりの有効性を確かめていくことをねらいとしている。

そのため、探究的な達成遊びで調べたふりこや坂を使って、「作戦表やわかったきまりを使えば、わかったきまりを使えば、新幹線を上手に止めることができるだろう。」というきまりへの問いかけを基にゲームを行わせた。

《H児の反応》 K児との1回戦で、駅は、80 cm の所に置かれている。

- 1回目 中玉 目盛り26 駅の手前で止まる。
- 2回目 中玉 目盛り28 駅に止まる。
- 3回目 中玉 目盛り28 駅に止まる。



1回目は、作戦表を見て球の大きさ、転がす位置を決めておもりを転がしたが、駅の手前で止まってしまうこと（適用遊びを行っているH児）写真③ができなかったため「あれ、とどかん。」などつぶやきながら、2回目は転がす位置を3 cm 上にして転がした。その結果、駅にうまく止まったため「やった。」と喜ぶ姿がみられた。3回目も同じ位置から転がして、駅にうまく止めることができた。

〈適用遊びを行った後の子どもの意識〉資料③

「簡単、簡単。」と自信を持った様子も見られた。

| | |
|-----------------------------|-----|
| 作戦表を使って簡単に駅に止めることができた。 | 44% |
| 作戦表を使って大体駅に止めることができた。 | 53% |
| 作戦表を使っても、あまり駅に止めることができなかった。 | 3% |

他の子ども達も、指で弾いたときと違って

資料③のように、かなり思いの所に新幹線を止めることができていた。

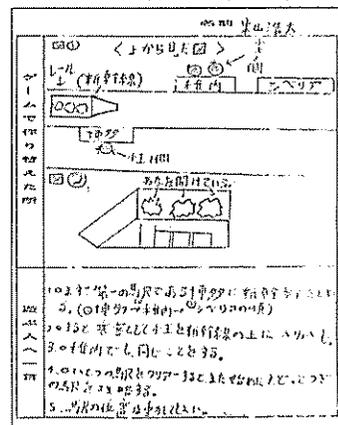
【考察】H児のように作戦表を基に、新幹線を動かしても上手に駅に止めることができなかったとき、次の回では、おもりを転がす位置を高くして、おもりが物を動かすきまりを適用している姿がみられる。また、駅に新幹線が止まった時のH児の声や資料③などから、つかんだきまりの有効性や自分自身の有能性を感じ自己実現を図っている姿と考えられる。このことは、子ども達から、「簡単にできるようになったから、もっと難しい遊びにしたい。」という声が出てきたことからもうかがえる。

④ 発展的な達成遊び—発展遊び（きまりへの問いかけ）（ $\frac{5}{6} \sim \frac{6}{6}$ ）

ここでの活動は、今までの遊びを自分なりに作り替えて、友達とお互いに遊び合うことで、新たな条件が加わったときに起こる事実ときまりとを関係付けながら、きまりの有効性と普遍性をとらえていくことをねらいとしている。

そのために、新幹線を駅に止める遊びを計画書をもとに、作りかえて遊ぶ場を設定した。子どもの作りかえの視点として、資料⑤のようにコース・新幹線・ルール・発射装置等があった。これらを作り替えて、お互いのコースやルールで遊ぶことより、「どのようにすれば、上手に新幹線を駅に止めることができるだろう。きまりを使えるかな。」といったきまりへの問いかけを行っていった。

〈H児の計画書〉資料④



《H児の反応》 指定した駅に新幹線が止まる度に、小さな球を1つずつ載せていき、新幹線を重くして、5回戦で3つの駅に止めていくゲームを考えた。新幹線を重くすることで、おもりが当たったときの動く距離を変えて駅に止めにくくしていこうと考えているのである。

- 1回目 小球 目盛り18 1番近い駅に止まる。おもりを1つ載せる。
- 2回目 中球 目盛り15 2番目の駅まで進まない。
- 3回目 中球 目盛り20 2番目の駅まで進まない。
- 4回目 大球 目盛り20 2番目の駅を通り過ぎる。
- 5回目 大球 目盛り17 2番目の駅に止まる。

ゲームをした後に、「新幹線に載せた小さな球だから、あまり大したことはない」と重い高さを少し変えればいいと思ったけど、思いのほか進まなかった。」と感想を述べている。



＜発展遊びを作っているH児＞写真④

＜交流＞

T 駅に上手に止める秘訣を教えてください。

C₁ 坂があったので、新幹線が余り進まなかったけど、遠くの駅に進ませるときは、坂の上の方からおもりを転がしたら、駅に止まりました。

C₂ 新幹線を大きく作り替えたので、重くなって、今までの新幹線よりも進まなくなりました。でも、遠くの駅に止めるときは振れ幅を大きくするのは同じでした。

C₃ 新幹線を小さくしたら、今までのよりよく進むようになったので、少し振れ幅を小さくして当てました。でも、振れ幅を大きくしたらよく進み、小さくしたら余り進まないというきまりは同じでした。

【考察】コースや新幹線を作り替えて遊ぶ活動を入れた事で、遊びを作り替える段階では、今までの遊びから新幹線がどの様に動くかを予想しながら遊びを作り出していることがH児の反応からもわかる。また、交流でのC₁、C₂、C₃の発言にみられるように、コースの傾きや新幹線の重さを変えた事で、動いて行く角度や動かされる物の重さが変わると、おもりの重さや動く速さが同じでも動き方が違うことに気付いていることがわかる。さらに、おもりが重いほど、また、速く動くほど物を動かす力は大きいというきまりの有効性に気づきながら遊んでいたことも伺える。

5. 全体考察

達成遊びの活動を構成した事で、上手に新幹線を駅に止めたいという思い・願いを持ち、遊びを達成するための不十分さを解決していく中で、きまりを見い出し、見出したきまりを使いこなしていくことができた。その中で、子ども達は、失敗を繰り返し、克服しながら、達成感・満足感を感じ、きまりの有効性や自分の有能性を確かめていくことができたと考えられる。

6. 研究のまとめ

子どもが自然の事象に対する問題を解決していく過程において、きまりを見い出す活動ときまりを使いこなしていく活動が連続していくためには、達成遊びを取り入れた活動を構成していくことは有効である。その際、次の事に留意することが大切である。

- はじめに提示する遊びは、子どもの興味・関心をひき、活動の目的である思い・願いを持たせることができるものであること。
- 思い・願いを達成するための、自然事象に対する問いかけを、「どのようにしたら……。」という方法的なことから考えさせ、活動を活発化する。

7. 残された課題

小単元と小単元をつなぐ達成遊びのあり方を明らかにする。

- おわりに 自然の事象に問い続けていく子どもを求めて。

＜発展遊びを作りかえたところ＞資料⑤

| コース | ルール | 新幹線 | 発射装置 |
|-----|-----|-----|------|
| 86% | 54% | 29% | 6% |

自然に問いかける喜びを生み出す中学年理科学習指導

～ きまりを応用したおもちゃ作りの活動構成 ～

理科部 猿 渡 邦 彦

○ はじめに

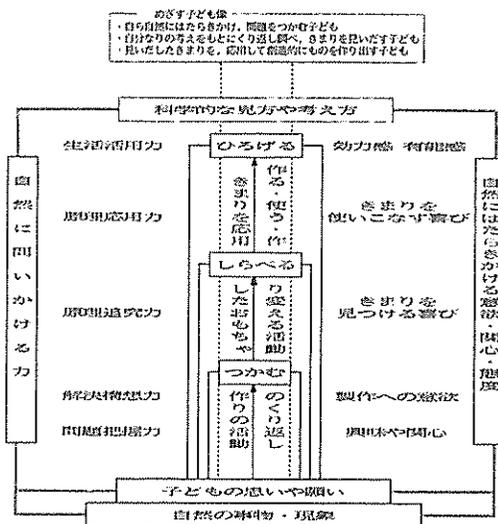
自分の思いや願いを実現させるための製作活動を行い、それを「作る・使う・作り変える」活動で構成すれば、きまりを見つける喜びとともに、きまりを使いこなす喜びを生み出すことができる。

1. 主題の意味と重要性

主題の構想図

○ 自然に問いかける喜びを生み出すとは

自然の事物・現象に即した疑問や興味・関心、あるいはそれらから生まれた課題意識を、子ども自らの思いや願いで解決し深め広げながら、連続・発展させていくことである。その中で、自然のきまりを見つける喜びやきまりを使いこなす喜びを味わっていくことである。これらの喜びを生み出すためには、次のような力が必要である。①調べるべき問題を明確につかむための問題把握力、②調べる方法をつかむための解決構想力、③きまりを見つけるための原理追究力、④きまりの価値を認めその使い方を考えるための原理応用力、⑤きまりを実生活に生かしていくための生活応用力である。また、子どもが生み出す「問い」の条件と



としては、足りない面を意識し解決活動を引き起こす「課題性」、足りない面を満たそうとする「方向性」、さらに成長を続けようとする「発展性」が必要である。具体的には、子ども自らが自然の事象を調べる目的をはっきりともち、調べた事柄を実際に生活に生かせるようにしていくことが大切である。このように「自分が有能であることに気付く体験」を積み重ねることにより、喜びとともに必然的に科学的な見方や考え方が育つと考える。

これまでの理科学習指導においては、学習の主な目的がきまりを発見することにおかれる傾向が強く、きまりを生活に応用することへの比重は小さかった。そのため子どもには「こんなものが作りたいからこれを調べる」という、自分の目的を達成するためにきまりを追究しているという意識は少なかった。そこで、本研究では、子どもの思いや願いにもとづく「問い」が連続・発展していくことを重視しながら、きまりを見つけるにとどまらず、そのきまりを積極的に応用して生活に生かしていくことのできる子どもを育てたい。そのために、単元を通してものを製作する活動を軸とした活動構成を行い、ものを作って使いながらきまりを見つける過程と、そのきまりを応用しておもちゃを作り出す過程を通して、物質的な見方や類として見る見方や考え方を高めていくものである。このことは、個性を伸ばしながら基礎・基本を身につけ、創造的に考える子どもを育てる上から価値がある。

○ きまりを応用したおもちゃ作りの活動構成とは

自分が作ってみたいおもちゃを作るために、物の性質を調べ、調べて見つけたきまりを使って実際におもちゃを作っていくことである。このように、子どもたちが調べるべき問題をとらえ、解決のために実験や観察を行い、見つけたきまりを応用していく過程を通して、自然の事象に対する物質的な見方や類として見る見方や考え方が育っていく。具体的には、おもちゃ作りの活動を次の3段階で構

成し、そのそれぞれの段階で「作る・使う・作り変える」活動を行っていく。

- (1) つかむ段階 自分が作ってみたいおもちゃを作るために、調べるべき問題をつかむことをねらいとする。そのために、出来上がり像をつかみ、わかっていることとまだわからないこと、及び解決への構想をつかむ段階である。
- (2) 調べる段階 自然の事象に潜むきまりを見つけることをねらいとする。そのために、考えをたしかめる道具やおもちゃの基本的な仕組みを作って使いながら、物の性質を調べる段階である。
- (3) ひろげる段階 きまりを応用したおもちゃを作り出すことをねらいとする。そのために、おもちゃ作りの計画をたて、実際に作り上げていく段階である。

以上のような活動を構成することは、次のような価値がある。

- 子どもの思いや願いが実現することにより、効力感、有能感などの学ぶ喜びが育つ。
- 子どもの思いや願いによる製作活動を軸とすることにより、意欲的で主体的な追究が期待できる。
- 一人一人の見方や考え方による主体的で個性的な問題解決活動をくり返すことができ、自然の事象に対する科学的な見方や考え方の深まりとともに広がり期待できる。
- 自然のきまりを調べて見いだすだけでなく、見いだした原理を積極的に応用してものを作ることで、きまりを生活に利用したり、適用したりすることができ、創造的に考える力が育つ。
- 応用の段階を設けることで、追究の過程を再認識させることができ、知識が確かに定着する。

2. 学習指導上の問題点

子どもの課題意識が、きまりを発見することにおかれる理科学習指導が多かった。そのため、きまりをつかんでも創造的に使いこなす場が少なく、生活に役立てていくための総合的な見方や考え方に連続していなかった。

3. 問題点説明の方途

子どもが自然の事象とかかわる過程を、原理を見いだす段階とその原理を応用して生活に役立つものを作り出す段階の連続としてとらえる。そして、その過程に製作活動を軸としたおもちゃ作りの活動構成を仕組む。このことにより、子どもの「問い」を連続・発展させながら、科学的に物の性質を調べる場や、科学的に物を作る場を設定する。

〈おもちゃ作りの活動構成の内容条件、方法条件〉

- ①子どもがものを作って遊んだり使ったりしながら、自ら問題に気付き、自然にひそむきまりを見だし、そのきまりを応用して生活に役立つものを生み出していくことのできる活動である。
- ②子ども一人一人の思いや願いにもとづいて、いろいろな方法や素材でくり返しものを作ったり、使ったりできる場と時間を設定し、表現による交流活動を学習過程のなかにとり入れていく。

○ 基本的な指導のしくみ

| | つかむ段階 | しらべる段階 | ひろげる段階 |
|----------------------------|---|---|---|
| ねらい | ○おもちゃを作るために、調べる問題をつかみ、解決の構想をたてる。 | ○おもちゃを作るために、きまりを見つける。 | ○見つけたきまりを応用して、おもちゃを作る。 |
| 手だて | ・モデル提示 ・出来上がり予想図→おおまかな設計図 ・不明な点をまとめた表 | ・課題意識の明確化→学習の流れ図 ・多様な素材や道具で試せる場作り ・試しの仕組み作り | ・出来上がり図→詳細な設計図 ・多様な素材と道具で作れる場作り ・出来上がったおもちゃで遊ぶ場 |
| 上の各段階で「作る・使う・作り変える」活動をくり返す | | | |
| | 作る | 使う | 作り変える |
| 活動内容 | ・調べる道具を作る ・試しの仕組みを作る ・基本的な仕組みを作る | ・作った道具や仕組みで遊ぶ ・作った道具や仕組みで調べる ・作った仕組みで試す | ・まだ不明な点に焦点化し作り変える ・思いにかなう仕組みに作り変える ・仕組みを応用して作り上げる |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 単元 豆電球が光るおもちゃをつくろう

(2) 目標

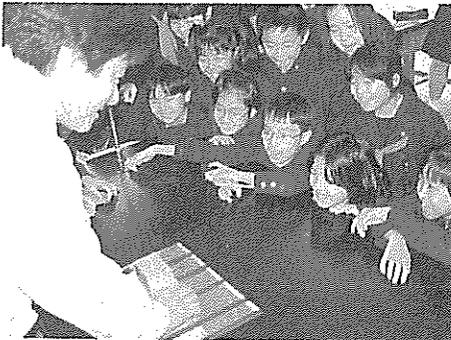
1. 乾電池に豆電球をつないで回路を作り、豆電球を点灯させることができる。
2. 身の回りの物を回路の中に入れて、豆電球が点灯するかどうかを調べることができる。
3. 電気を通す物と通さない物を利用して、工夫したスイッチを作ることができる。
4. スイッチを工夫して豆電球が点滅するおもちゃを作ることができる。

(3) 計画 (約9時間)

| | | |
|------|---|--|
| つかむ | — | 1. おもちゃ作りへの思いや願いをもち、調べる問題をつかむ ————— 2時間 |
| | | (1) 豆電球がつくつなぎ方を調べる …………… 作る・使う …………… ① (2) いろいろな物で回路を作る …………… 作り変える …………… ① |
| 調べる | — | 2. スイッチに適する材料をさがし、スイッチの作り方を調べる ————— 2時間 |
| | | (1) 簡単なスイッチを作る …………… 作る …………… ① (2) いろいろな点滅スイッチを作る …………… 使う・作り変える …… ① |
| ひろげる | — | 3. 物や電気の性質を応用して、自分の思いや願いにかなうおもちゃを作る — 5時間 |
| | | (1) おもちゃ作りの計画をたてる …………… 作る …………… ② (2) 自分のおもちゃを作り上げる …………… 使う・作り変える …… ③ |

(4) 子どもの反応と考察

【モデル提示の様子】写真①



【つかむ段階】(1/9)

- おもちゃ作りへの思いや願いをもち、おもちゃを作るためには何を調べればよいかをつかむ段階である。
- T 「先生がパトカーを作ってきました。これは、道路を走ると、屋根の電灯がピカピカ光るのですよ。」
- C₁ 「わぁー、どうしてつくの?」
- C₂ 「中に電池が入っている。」
- C₃ 「でも、どうしてついたり消えたりするのですか?」
- C₄ 「わかった。道路に秘密がある (写真①)」
- T 「このパトカーには、豆電球をつけたり消したりするためのスイッチがあります。」

資料① 【子どもの思いや願いの一例】

H児が作りたと思ったおもちゃ

理科学習ノート 3年 2名前 藤 貴信

● 電池 豆電球が光るおもちゃをつくらう

○ 豆電球が光るおもちゃをつくらう。いろいろな物で電気を通す。

○ 豆電球が光るおもちゃをつくらう。いろいろな物で電気を通す。

○ ゴジラの口とせなかで光るおもちゃで、少し光ると止まるおもちゃ

- T 「作るために何かわからないことがありますか?」
- C₁ 「電池や豆電球をどのようにつないでいるかです。」
- C₂ 「どうして、ついたり消えたりするかです。」

【つかむ段階での部分考察】

応用されている原理がわかりそうでわからないモデルを提示したことで、おもちゃを作りたいという思いや願い(資料②)とともに、出来上がり像をつかませることができた(資料①)。またおもちゃを作るために何が明らかになればよいかということにより、C₁、C₂の発言のように回路の作り方と点滅の仕組みについての問いが生まれ、追究内容も明確にすることができた(資料③)。

資料②【子どもの思いや願い】

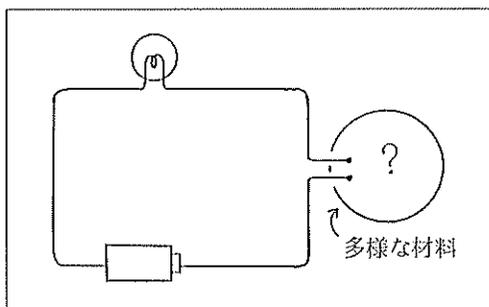
| 思 考 記 録 | 岡 井 かな子 |
|---|---------|
| <p>わたしは、先生のノートを見て下のところのくみは、どうなっているのたろうかと思いつつもぐりくりしました。だから私もあんなくみはたいなおもちゃを作りたいなと思いました。</p> <p>先生のおもちゃは、ノートのまめごまのくみは、どうにかして作りたいので、あんなくみは、</p> | |

資料③【子どもの問い】

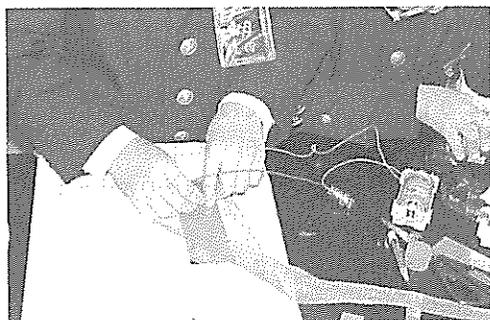
おもちゃを作るためにはっきりしたいこと

- | | |
|----------------|-----|
| ①中の仕組み（回路の作り方） | 34名 |
| ②点滅スイッチの仕組み | 37名 |
| ③その他 | 10名 |

資料④【点滅スイッチ作り】（調べる段階）



写真②【T児の点滅スイッチ作り】



写真③【T児の点滅スイッチ作り】



【調べる段階】（4/9）

○ いろいろな材料を使って点滅スイッチの仕組みを作っていく段階である。

T「今まで、豆電球が点滅するおもちゃを作るために調べてきたことで、わかったのは何ですか？」

C「豆電球がつく回路のつなぎ方を調べてきました。」

T「あと、何がわかるとおもちゃが作れますか？」

C「点滅スイッチの作り方です。」

【抽出児Tの活動】

T児の見通し→回路の一部に鉄を入れると豆電球を光らせることができる（資料④）

T児は回路の中にいろいろな材料を実際に入れ、その材料が電気を通すか通さないかを調べることから始めた。

①回路に銅板を入れつけてみる→つきっぱなし→「うーん、チカチカしない」と考え込む。

②銅板の上に、ミカンを入れるネットをのせ試す→少しだけ点滅する。「なった！」「クリップが、銅板のところへくるとつく、網の上ではつかない（写真②）」

③いくつも穴のあいた鉄板で試す→予想「穴のところはつかない、穴じゃないところがつく」→クリップが穴より大きいので消えない→クリップをのぼし、もう一回試す→「できた！こうするとうまくいく」

④銅板と紙を並べ、クリップを交互に動かす→「点滅する！」「紙のときはつかない、銅のときはつく」

⑤空かんをとり、サンドペーパーで部分的に塗料をはぐ→はいだところと塗料の部分に交互にクリップでこする→「つく、点滅する！」「色がついているところはつかない、けずったところがつく（写真③）」

⑥アルミ箔とミカンのネットをとり、試す前に電気を通すものと通さないものを分ける→アルミ箔の上にネットを置き、その上をクリップですべらす→「ついた、点滅する」「網と網の間にきたときつく」

⑦アルミ板をとり、試さずに「これは電気を通す」→塩ビパイプの上にアルミ板をのせ、その上をクリップでこする→「あっ、ついた、ついた。これで点滅する」「筒はつかない」

⑧木と穴あき鉄板をとり、試さず「木は電気を通さない、鉄は電気を通す」→木の上に鉄板をおき、穴の部分をクリップでこする→「木のところではつかない」

⑨木と針金をとり「木は電気を通さない、針金は電気を通す」

資料⑤【T児の設計図】（ひろげる段階）

理科学習シート 3年 名前(友田 昌 隆)

単元 電気で光るおもちゃをつくらう

○できあがりの形に、回路とスイッチをどのように入れるかのあたりを思い通りに描きましよう。

設計図
電池
スイッチ
電球
鉄板
テープ

○必ず中に貼られた材料と道具、使用方法を覚えておきましょう。

| 材料 | 道具 | 手順 |
|------|------|--------------|
| 電池 | はさみ | 1. 鉄板の端を切り取る |
| 鉄板 | テープ | 2. テープを貼る |
| テープ | 電球 | 3. 電球を付ける |
| 電球 | スイッチ | 4. スイッチを付ける |
| スイッチ | | 5. 完成 |

を通す」→木に針金を巻き付けクリップでこする→
「点滅する」

○T児の思いや願い→長い間隔の点滅と短い間隔の点滅をどちらでもできるようにしたい。

【調べる段階での部分考察】

点滅させるための仕組みを作るという活動の目的をはっきりともたせ、多様な材料を使ったスイッチ作りの場を設定した。このことにより、T児は下線部のように、電気を通すかどうかを試さなくても2つの材料の組み合わせができるようになった。このことは、「物には電気を通すものと通さないものがある」という物質的な見方や考え方や、性質により物を類としてみる見方や考え方を広げ深めている姿であると考えられる。

【ひろげる段階】（7/9）

○ きまりを応用したおもちゃを作る段階である。

T「どんなおもちゃを作りたいのですか？」

C「ピーカ、ピーカとゆっくり光ったり、ピカピカピカと早く光ったりするパトカーを作りたいです。だからスイッチは、このようにします（資料⑤）。」

【T児のおもちゃ作りの様子】

- ①点滅スイッチの材料として、鉄板とビニールテープを選ぶ（計画では紙テープだったが操作性により変更）
- ②鉄板の上の方の部分に狭い間隔でテープを6本貼る→「ここを走ると早く点滅する」（写真④）
- ③鉄板の下の方の部分に広い間隔でテープを4本貼る→「ここを走るとゆっくり点滅する」
- ④回路をつないでみて点滅を確かめる→つかない→もう一度する→つかない→回路を点検する→「あっ、回路が繋がっていない」→回路をつなぐ
- ⑤豆電球が点滅する→「やったー。できた！」と何度も繰り返す→T「思い通りの光り方をしますか？」「はい、思いどおりなのでうれしいです」（写真⑥）

⑥ボディの部分を作り、なかに回路を組み込む

【ひろげる段階での部分考察】

単元導入時に、こんなおもちゃを作りたいという思いや願いをもった子どもたちは、その実現のために豆電球が点滅する仕組みを調べてきた。ひろげる段階は、調べたことを使って実際におもちゃを作る応用の段階として設定したものである。この過程で、T児の活動のように子どもたちが、物には電気を通

写真④【スイッチの部分を作るT児】



写真⑤【おもちゃの点滅を試すT児】



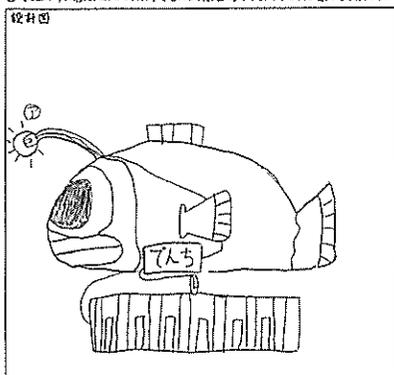
資料⑥【子どもの思いや願いの実現】

子どもが作ったおもちゃ

- | | |
|--|-----|
| ①パトカー、救急車など | 13名 |
| ②目が光る動物や怪獣 | 7名 |
| ③福岡タワーなど | 4名 |
| ④信号機、クリスマスツリー、カメラ、 チョウチンアンコウ、ロボット 各2名 | |
| ⑤UFO、ゲーム、懐中電灯、 潜水艦、交番 | 各1名 |

資料⑦【設計図の一例（Y児）】

○で点滅の形に、回路とスイッチを組み込んで入るスイッチの形に作りかたをしよう



5. 全体考察

自分が作りたおもちゃを作るために、①回路の作り方や②点滅の仕組みを調べるといった活動を構成したことにより、子どもたちは意欲的に事象にかかわり、電気や物の性質についての見方や考え方を深めることができたといえる。また、つかんだきまりを応用できる場と時間を十分に設定したことにより、きまりを発見するだけでなく、それを有効に使い生活に役立てていく子どもの姿を具体化することができたと考えられる。

6. 研究のまとめ

- (1) 自ら自然認識を深め、自然のきまりを有効に使う生活に役立てる力を育てるためには、製作活動を軸にものを作る活動をくり返していくことが有効である。その際、次の点が重要である。
 - ①はじめに活動の目的を明確にし、何のためにどんな内容を調べるかを子ども自身が決まるとついでにつかんでおくこと。
 - ②多様な材料や道具を準備し、その子なりの考えでくり返して作ったり調べたりできること。
 - ③きまりを応用する場と時間を設定し、実際にものを作り出すことにより、はじめの目的を実現した喜びを味わわせること。
- (2) 製作活動を重視した活動構成は、つかんだきまりを再認識させ科学的な見方や考え方を深め広げていく上からも有効である。

7. 残された課題

製作活動中の交流を有効に機能させるための仕組みと製作活動時の教師の支援活動のあり方。

おわりに

原理を応用し、おもちゃや生活に役立つものを創造的に生み出すことのできる子どもをめざして。

ずものと通さないものがあることをうまく応用して、自分の思いにかなう点滅をするおもちゃを作りだしていった姿がみられる。また、下線部のように、回路の作り方への再認識の姿も見られる。以上のことより、はじめにもった思いや願いを実現するために問いを解決し、調べたことを応用していく過程を設定したことは、自然に問いかける喜びを生み出すとともに、電気や物の性質をつかみ、それを生活に生かす力を育てていく上で有効であったと考えられる。なおT児以外の子どもについては、設計図や製作後の感想を資料⑥⑦⑧にあげた。

資料⑧【製作後の感想の一例（N児）】

私は、点滅スイッチの仕組みができてうれしいことは、おもちゃが点滅スイッチで作れるということ。どうして、点滅するのかなおという、きもんなことかからず。
点滅するの仕組みができたのは、はじめて先生がみせてくれたパトカーに、おまけのスイッチがあると、かんがえたけれど、わからなかったからです。

自ら創造的に表現する低学年音楽科学習指導

—— サウンドマップづくりの活動をとおして ——

音楽科部 丸山 誠二郎

○ はじめに

音をつかって表現する活動を、サウンドマップづくりの活動（生活場面から音をさがす活動と、さがした音を音声化して楽曲の中に当てはめて歌う活動）で構成することにより、自分が表したい思いを明確に持って、創造的に表現に取り組む姿を実現できるであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 自ら創造的に表現するとは

創造的に表現するとは、子ども一人ひとりが創意工夫を凝らして、自分で音楽の表現をつくり出そうと表し方の工夫に取り組んでいる姿であり、自分の思いを表現した喜びを感じとっている姿である。低学年の子どもにとっては、題材の場に浸りきり、自分が経験的に持っている音の響きを生かして、気持ちを表そうとしている姿である。

自ら創造的に表現する姿を実現するためには、思いをより良く表していくために音を変化させていく力や、主体的に音楽表現に取り組む意欲・態度を身に付けていかなければならない。そのためには、自分が表したいことを明確に持ち、表現していく上での適切な速度や強弱・音色・奏・唱法等を、多様に工夫していく思考力や、いろいろ

演奏の仕方を試みる中で、自分の思いを表すのに最適なものを選択し自己決定していく判断力、子どもたちが表したいと考えた内容を、実際に音や音楽として表していく表現力を育てなければならない。これらの力を身に付けさせていくためには、子どもたちが即興的・創作的に音を工夫して表現していく活動が効果的である。それは、子どもたちが直接的・集中的に音色や音楽的な要素に関わって表現し、自分の思いを表していく活動だからである。

これまで、低学年のつくって表現する活動では、楽曲の中で子どもたちが音色を工夫して表現することは行われてきた。しかし、子どもたちが主体的に音を探し、表現に生かしていく活動にはなり得ていなかった。それは、音を工夫して作り出す活動が、楽曲の中の限られた場面で想像した音色を表すことにとどまっていた、子どもたちが自分の生活の中で気付いた色々な音を表現の中に取り入れ、生かしていくことができていなかったからである。

そこで本研究では、つくって表現する中に、生活の場で気付いた色々な音を生かすことによって、主体的に音を探し創造的に表現することができるようにしようとするものである。

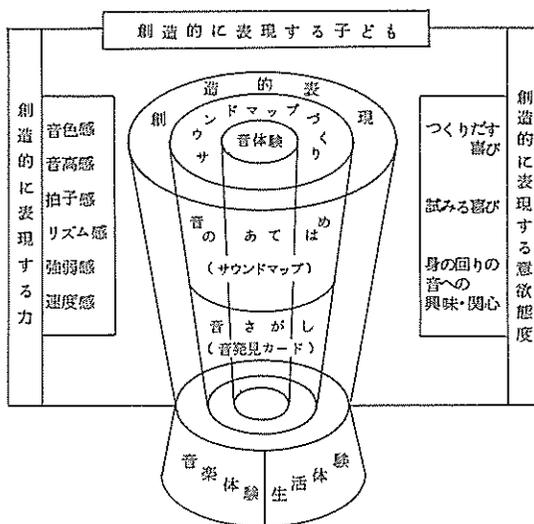
○ サウンドマップづくりの活動とは

サウンドマップづくりの活動とは、子どもたちが生活の中で見つけた音を地図の中に入れて音の分布地図を作っていく活動であり、音をさがす活動と音をあてはめる活動で構成される。

主題の構想図

めざす子どもの姿

- ・自分の感動を表現しようとする子ども
- ・自分の思いを、自分なりに創造的に表現する子ども
- ・音楽の楽しさを感じる子ども



音をさがす活動とは、身の回りの面白い音を見つけて、「おとはっけんカード」に記録する活動である。子どもたちは、題材との出会いの場で自然音や環境音に関心を持ち、自分の生活の場から興味ある音を見つけ出ししていく。子どもたちの身の回りにはたくさんの音があり、それらの音の特徴を聞き分けて生活している。しかし、子どもたちはそれらをなにげなく聞きのがし、音色の多様さを聴き取ったり音の響きに含まれている気持ちを想像したりすることはできていない。身の回りの音色の響きに注目しその音を直接体験することは、子どもが表現の意欲を持ち、豊かな音のイメージを形成して創造的に自己表現していくための基礎となると考える。

音をあてはめる活動とは、「おとはっけんカード」に記録した音を地図の中に書き入れて、サウンドマップを作り上げる活動である。ここでは、子どもたちが身の回りから見つけだした音を、楽曲の中に音声化してあてはめて歌い、友達が見つけた音と比べて、身の回りの音色の多様さや音色の特徴に気付いていくことである。楽曲には、子どもたちが想像を広げて、自由に音を工夫することができる部分を持つものがある。その部分へ子どもたちが見つけた音を音声化して表すことにより、子どもたちは楽曲を自分の体験の中に取り込み、主体的・創造的な表現ができると考えるのである。

2. 指導上の問題点

- 低学年のつくって表す活動は、楽曲の中で音を想像して表現することにとどまり、子どもたちが自分の生活の中で気付いた、色々な音を表現の中に取り入れることができていなかった。そのために、子どもたちが主体的に音を探し、創造的に表現する活動にはなり得ていなかった。

3. 問題点説明の方途

題材を次のような活動で構成し、子どもが表現の意欲を持ち、創造的に自己表現していくことができるようにする。

(1) 音をさがす活動を次のように構成する

- ・ 学校の中で聞こえてくる面白い音を探す。
- ・ 見つけた音を詳しく聞いて、音を自分なりに音声化する。
- ・ 音発見カードに記録する。

(2) 音をあてはめる活動を次のように構成する。

- ・ 楽曲の擬声語の部分に、自分が見つけた音を音声化して声で表現して歌う。
- ・ 友だちが見つけた色々な音を入れて歌う。

(3) 基本的な指導の仕組み（約4時間）

| 段階 | つかむ (音に気付く) | あらわす (音探し) | す (音をあてはめる) | あじわう (音を広げる) |
|-----|--|--|---|---|
| ねらい | <ul style="list-style-type: none"> ○ 題材の活動内容を知る。 ○ 表現活動への意欲を持つ。 ○ 身の回りの音に関心を持つ。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 身の回りの音の音色の面白さに気付く。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 色々な音の存在に気付く。 ○ 音の響きに含まれている気持ちを想像する。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 創造的に表現した喜びをあじわう。 |
| 活動 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 身の回りの音を聞く。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 教室から聞こえる音を探す ○ 楽曲に音を入れて歌う。 <ul style="list-style-type: none"> ・ さがした音を入れて歌う。 ・ 自分の経験を想起し、色々な音を入れて歌う。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 音さがしの活動 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の身の回りの音で、面白いなと思う音を探す ・ 聞いた音を自分なりに音声化する。 ・ 音発見カードに記録する | <ul style="list-style-type: none"> ○ 音をあてはめる活動 <ul style="list-style-type: none"> ・ 楽曲に自分が見つけた音を音声化して歌う。 ・ サウンドマップにカードを貼る。 ・ 友だちの音を入れて歌う | <ul style="list-style-type: none"> ○ 色々な音をあてはめて歌い、身の回りの音の面白さを味わう。 ○ 自分で見つけた音をあてはめて歌った面白さを味わう。 |
| てだて | <ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもたちの体験を想起させる。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 音発見カードを準備し、記録させる。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ サウンドマップ（校内図） ○ 空白部分のある拡大歌詞 ○ 音あてクイズによる交流。 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 歌から場面を想像させる |

4. 指導の実際

(1) 題材 「がっこうの おとを さがそう」(第1学年)

(2) 単元設定のねらい

次のような視点から本題材を設定した。

ア. 探した音を音声表現し擬音語で表すことにより、音を直接体験し、音色の特徴をとらえたり、音の特徴を生かして表現したりすることができる。

イ. 友だちが見つけた音を入れて一緒に歌うことにより、自分の身の回りのいろいろな音に目を向けていく態度を育てることができる。

ウ. 音色を文字として書き表す工夫により、図形楽譜を書くことの基礎を育てることができる。

(3) 目標

ア. 身の回りの音の響きに注目し、音色の面白さに気付いたり、音に含まれている気持ちを想像したりすることができるようにする。

イ. 身の回りの音の特徴をとらえ、音声化して表現することができるようにする。

ウ. 身の回りの音に関心を持ち、表現の中に生かしていこうとする態度を育てる。

(4) 計画(約4時間)

ア. 題材と出会い、活動の見通しを持つ。…………… 1

イ. 身の回りの音を探して表現する。…………… 2

・ 身の回りの面白い音を探し、音発見カードに記録する。…………… 課外

(ア) 探した音を楽曲の中に入れて歌い、サウンドマップをつくる。…………… (1)

・ 再度、身の回りの面白い音を探し、音発見カードに記録する。…………… 課外

(イ) 再度探した音を楽曲の中に入れて歌い、サウンドマップをつくりなおす。…………… (1)

ウ. 友だちが探した音とつないで歌う。…………… 1

(5) 本題材における思い・願い

○ 今まで気付かなかった身の回りの音の面白さへの気付き

○ 身の回りの音(自然音・環境音)を自分なりに音声化して表現したい気持ち

(6) 思い・願いを成就する問い

○ 音色の分析をしている姿

・ たくさんの音をさがしたい。

・ どうしたら声で表せるだろう。

(7) 抽出児童選定の理由

U児は、やや引っ込み思案な性格で自分から進んで発表することの少ない子どもである。友達の見や考えを聞き取ることはよくできる。歌唱表現する際は楽しく歌っているが、大きな身体表現などは伴っていない。身の回りの音への意識はまだない。

どんな おと

♩ = 126-138 山瀬由子作詞 西条清茂作曲

がっこうの なかできこえる

みみをすましてきいてよ

なんでもしょう

(8) 子どもの反応と考察

ア. 題材と出会い、活動の見通しを持つ段階の指導(1/4時)

この段階は、身の回りにたくさんの音があることに気付き、活動の見通しを持たせることがねらいである。そこで、教室で耳をすまして聞こえる音を探す活動をした。

資料1 (子どもの反応)

- T 今どんな音が聞こえてくるでしょう。
 C₁ 先生の声。
 T 他には聞こえませんか。耳をすましてみましょう。
 (耳に手をあてて、音を探している)
 C₂ あっ水槽のポンプの音が聞こえる。
 C₃ 水の落ちる音も聞こえるよ。
 C₄ 2年生の椅子の音も聞こえる。
 C₅ 2組の勉強の声も聞こえる。
 C₆ 遠くの自動車の音も聞こえるよ。
 T いろいろな音が聞こえるでしょう。
 学校で聞こえる音をたくさん探して、音発見カードに記録しましょう。

写真1 (音を探す子どもの姿)



資料2 授業後のU児の感想)

きょうしつなかにも大きなおとや小さなおとでたくさんのおとがあることにきがつきました。がっこうのおとをたくさんさがしたいです。おとはっけんカードをいっぱいにしたいです。

〔部分考察〕

児童の発言C₁に見られるように、子どもたちは身の回りにたくさんの音があることに気がついていない。しかし、教室で聞こえる音に注目させることで、環境音の存在に気付かせることができた。授業後の抽出児の感想から分かるように、音発見カードの提示によって、活動意欲を持たせることができた。

イ. 身の回りの音を探して表現する。(あらかず段階) (2/4時~3/4時)

(イ) 音さがしの活動1 (課外)

この活動は、子どもたちは「おとはっけんカード」(資料3)を持って、休み時間などに行った。「おとはっけんカード」は、画用紙に印刷し、リングで留めて枚数を増やせるようにした。

(イ) 音をあてはめる活動1 (2/4時)

この活動は、探してきた音を楽曲「どんなおと」の中に入れて歌い、校舎配置図に貼り、サウンドマップをつくっていく。ここでは、何の音かを当てるクイズをして、見つけた音や見つけた場所・書き表し方などを交流した。

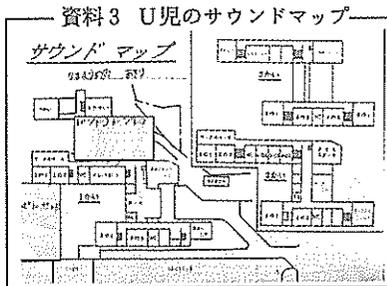


写真2 (音さがしをする姿)



資料4 U児のおとはっけんカード

| おとはっけんカード | おとはっけんカード |
|--------------------|---------------------------|
| なまえうわのあきり | なまえうわのあきり |
| いつあき | いつあき |
| どこできょうしつで | どこできょうしつで |
| なんのおと エレベーターのあき | なんのおと ランドセルのあき |
| おと ドミソソソソソソソソソソ | おと ドソソソソソソソソソソ ドソソソ |

資料5 楽曲に当てはめて歌い交流する姿

- T どんな音を見つけましたか。発表してください。
 (C₁「どんなおと」に探した音を声で入れて歌う)
 C₁ ガヤガヤガヤ 教室で見つけました。
 C₂ みんなが騒いでいる音だと思います。



- C₁、そうです。
 T 他にはどんな音を見つけましたか。
 (C₃、「どんなおと」に探した音を声で入れて歌う)
 C₃、ザーザー 教室の横のベランダで見つけました。
 C₄、雨の音ですか。
 C₅、そうです。

この段階では、子どもたちは教室を中心とした場所で音を見つけている。また、見つけた音を音声化する際に、擬音語にあてはめている。そこで、資料I児・S児の音発見カードをもとに交流した。

資料6 楽曲に当てはめて歌い交流する姿

- C₅、シャー ピチャ ジャー——
 C₆、水槽の音ですか。
 C₇、違います。
 C₈、雨の音ですか。
 C₉、違います。トイレの水を流す音です。
 T I君が見つけた音を聞いてみましょう。
 C₁、ザー ピツツ。ベランダで見つけました。
 C₇、雨の音ですか。
 C₁、そうです。
 T S君やI君の言い方や書き方で君たちと違いはありませんか。
 C₉、本当の音のように聞こえます。
 C₉、字の形を変えて、工夫していると思います。
 C₁₀、教室じゃないところの音も見つけていると思います。
 T I君やS君のようにもっとたくさんの音を探してみましょう。

資料7 S児の音発見カード

| |
|-------------------|
| おとはっけんカード |
| なまえ ささおまざふみ |
| いつ あざ |
| どこで 1年のトイレで |
| なんのおと べんぎに水をながした音 |
| おと |
| シヤ ピチャ ピチャ |

資料8 I児の音発見カード

| |
|----------------|
| おとはっけんカード |
| なまえ いのぎんしろう |
| いつ きつ |
| どこで ペラソダで |
| なんのおと 雨がふってくる音 |
| おと |
| ジャー |
| ピツツ ピツツ |

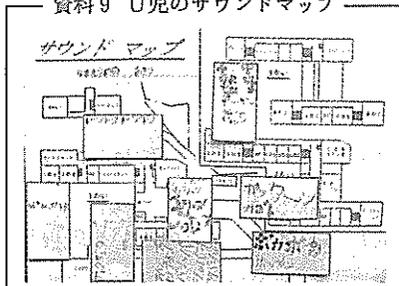
【部分考察】

この段階では、資料1・2から分かるように子どもたちは教室とそのまわりで音さがしを行っている。また、音声化の仕方も既成の擬音語に当てはめている状態である。しかし、発言C₉、C₁₀に見られるように、音のとらえかたの不十分さには気付かせることができた。それは、子どものモデルをもとにした交流が有効に働いたためであると考えられる。

(ウ) 音をあてはめる活動2 (3/4時)

この活動は、再度探してきた音を楽曲の中に入れて歌い、校舎配置図に貼り、サウンドマップをつかっていく。ここでも、何の音かを当てるクイズをして、見つけた音や見つけた場所・書き表し方などを交流した。

資料9 U児のサウンドマップ



資料10 U児の

おとはっけんカード

| |
|------------------|
| おとはっけんカード |
| なまえ うめのあざり |
| いつ あざ |
| どこで うつわで |
| なんのおと 人がうわつを敷いた音 |
| おと |
| ウツウツ |

自ら創造的に表現する高学年音楽科学習指導

—— 役割交替を取り入れた演奏活動とおして ——

音楽科部 山下 善一郎

○ はじめに

高学年の器楽指導において、自分の想いを合奏で表現する過程を、指揮者になったり、いくつかのパートを体験する演奏者になったりする「役割交替を取り入れた演奏活動」として構成すれば、楽曲の特徴をとらえ、ほかのパートの音を意識して、自ら創造的に表現する子どもが育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 自ら創造的に表現するとは

高学年の子どもが自ら創造的に表現するとは、楽曲に出会っていった想いを、楽曲を通して表す過程で、楽曲の仕組みをとらえ、音の重なりや和声の美しさを感じ取りながら、速さや強さ、奏法、音色などを工夫し、自分にとって価値ある新しい表現を作り出していくことである。具体的には、①楽曲と生活体験、楽曲からの想像などをもとに表現主題を持っている。②いろいろなパートに、何度も繰り返し取り組んでいる。③自分なりに表現の仕方を構想している。④いろいろな表現の良さを比較して感じ取っている。⑤想いに合う表現の仕方を選び自分の表現に生かしている。⑥自分の表現に満足している姿である。

このような意欲的な姿を生み出していく中で、気持ちに合う表現の仕方を選ぶ力（音楽的思考判断力）、想像したことを音楽として表す技能、さらには、音楽的な感覚を身につけることができる。それは、多様な音色・豊かな音量を持ち、子どもが音を客観的にとらえられる器楽の分野において期待できるところが大きい。ところで、これまでの高学年の器楽指導を振り返ってみると、子ども一人ひとりに楽曲の持つ要素を多面的に解釈させて表現させていなかった。そのため、各パートの持つ役目やそれぞれの関わりをとらえたり、速さや強さ、奏法、音色について選択したりすることができず、子どもたちは楽曲を通して自分の想いを表現し満足感を得ることが十分できなかった。

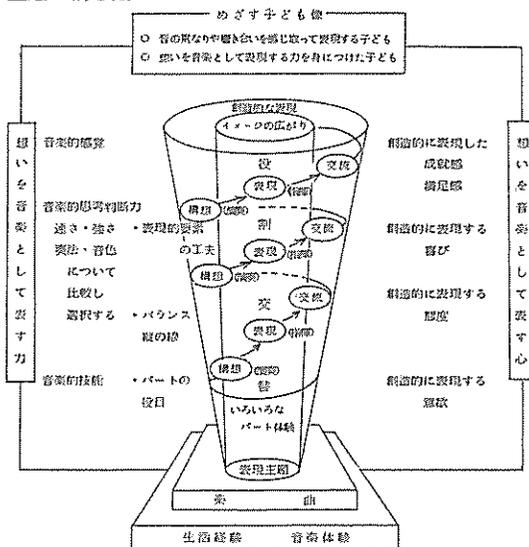
そこで、本研究においては、合奏表現を通して、楽曲の特徴をとらえ自分の想いを表現できるようにするための指導のあり方について明らかにしようとするものである。

このことは、個性を大切にすることで自分にとって価値ある新しい表現を作り出していく創造的な表現力を身につけることであり、生涯にわたって音楽を愛好していく心情を育てていく上からも意義深いと考える。

○ 役割交替を取り入れた演奏活動を通してとは

役割交替とは、指揮者を含めていろいろなパートを体験すること、つまり、指揮者として楽曲を全体から見てパート相互の関係をとらえる立場や、演奏者として楽曲を部分から見てパートの役割をとらえる立場を体験することである。役割交替を取り入れた演奏活動とは、一人ひとりがもった表現主題について、全員がいろいろなパートを体験しながら、表現の仕方を表していくことである。自分の表現主題を楽曲を通して表していくためには、工夫していくための根拠となる楽曲の特徴をとらえな

主題の構想図



なければならない。いろいろなパートを体験することによって、楽曲の特徴を形作っているパートそれぞれの役目について詳しく知っていくことができる。このことは、おのずと全体として楽曲を聴く場合に必然的に合奏の基本である縦の線の揃い、音の重なりや和声の美しさに気づき工夫していくことにつながる。役割を交替しながら一人の表現に対して全員で合奏作りをしていくことで多様な表現が生み出され、指揮者はその中から表現の仕方を判断する場に立たされ、おのずと自分の表現主題と表現を比較したり、表現と表現を比較して適するものを選択することを促す。また、合奏作りをすることを通して、演奏しながらそのよさに触れていくことができ合奏する喜びや満足感を味わうことができる。と考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 楽曲の表現の仕方について、楽譜に示された曲想表現の指示や教師の解釈、グループの話し合いで決定しており、一人ひとりが楽曲を解釈していく活動の構成が明確ではなかった。そのため子どもたちは自己の表現を作り出していくことができなかった。
- (2) 合奏における各パートの役目をとらえて表現するための手だてが不十分であった。

3. 問題点説明の方途

高学年の器楽指導において、学習過程を指揮者になったり演奏者になったりする「役割交替を取り入れた演奏活動」として構成すれば、楽曲を深く理解し、自分の想いに合う表現の仕方を工夫し思いを表現することができるであろう。

- (1) 学習過程を役割交替を取り入れた演奏活動として構成する。
 - 指揮者の立場 …………… 表現主題に合う表現の仕方を選択する。
(楽曲を全体から見る) …………… 音の重なり・縦の線の揃いを聴きわける。
 - 演奏者の立場 …………… 受け持ちパートのリズムや和声、旋律などから表現の仕方
(楽曲をいろいろなパートから見る) を創造する。表現の良さを感得する。
- (2) 「コンダクター手帳」作りを取り入れる。
 - 書き込む内容—指揮をするのに必要な情報
 - ・楽曲に対する思い
 - ・各パートの表現の仕方(速さ・強さ・奏法・音色)
 - ・全体のバランス
 - ・試そうとする表現の仕方
 - ・決定した演奏の仕方
 - 書き込む方法—指揮をする時に分かりやすいように
 - ・言葉や記号、線で
- (3) 基本的な指導のしくみ

| | つ か む | あ ら わ す | 味 わ う |
|-----------|--|--|---|
| | 感 受・発 想 | 構 想 ↔ 表 現 | 鑑 賞 |
| 活 動 と 内 容 | 1. 題材について話し合い、 作文を書く。 ○楽曲との出会い ○生活体験の想起と意欲 の喚起 2. 表現主題を持ち「コン ダクター手帳」に書き込 む。 ○表現の方向性の把握 | 1. 楽曲から、パートからとらえた観点からの表現 の仕方を「コンダクター手帳」に書き込む。 ○旋律の部・支えの部 ○受け持ちパートの持つ役目の理解 ○パートの全体の中の役目の理解 2. モデルや友達演奏からとらえた新たな観点から の表現の仕方を「コンダクター手帳」に書き込む。 ○速さ・強さ・奏法・音色のほどよさの工夫 ○表現の多様さの気づき ○パートの役目を生かすこと | 1. 発表会をし、自分 の演奏、ほかのグルー プの演奏についての 感想を「コンダクター 手帳」に書き込む。 ○作りあげた表現の 良さの感じ取り |
| 手 だ て | ○範奏テープ ○拡大楽譜 ○比較聴取 | ○合奏グループ ○全体交流 ○録音による比較聴取 ○不十分なモデル提示 ○グループ交流 | ○発表会 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 「指揮者になって合奏をつくろう」(5年)

(2) 目標

- ① 自分の思いを合奏で表す活動に意欲的に取り組むことができるようにする。
- ② 楽曲に出会ってもらったサイクリングへの想いを、強さや速さ・奏法・音色を工夫し音の重なりや和声の美しさを感じとって合奏で表すことができるようにする。

— 教材曲 —

サイクリング リンリン

(3) 計画(約9時間)

- ① 「サイクリング リンリン」に出会い表現主題をもつ。————— 1時間
 - サイクリングをし、楽しさを作文に書く。…………… (課外)
- ② サイクリングの楽しさを合奏で表す。————— 7時間
 - ア、グループをきめパートの役目をとらえる。————— ③
 - グループでの練習…………… 2
 - 試しの合奏…………… 1
 - イ、思いを表す表現の仕方を工夫する。————— ④
 - Bの部分を中心に…………… 2
 - A・A'の部分を中心に…………… 2
- ③ 発表会をし表現をまとめる。————— 1時間

- (4) 本題材における思い・願い 指揮者になって自分のサイクリングの楽しさを表現したい。
- (5) 思い・願いを成就する問い 表現主題を表現するには、何をどのように工夫すればよいか
- (6) 抽出児の選定

— 抽出児のプロフィール —

| | |
|--|---|
| (O子) 楽器の表現技能が高いが、器楽合奏の活動が余り好きではない。与えられた曲想をそのまま受け入れている。 | (N男) 楽器の表現技能は高くないが、器楽合奏の活動が好きである。直感的に表し方を構想する傾向がある。 |
|--|---|

(7) 子どもの反応と考察

① 「つかむ」段階 ————— (1/9時)

この段階では、一人ひとりに表現主題を持たせ、指揮者として合奏を作る表現意欲を喚起することをねらった。そのためにまず、教材曲「サイクリング リンリン」を歌詞唱させ楽曲から受けた感じを話し合わせた。次に、自分で曲想を工夫することを知らせて「自転車と私」という作文を書かせた。

T. (曲想表現のない楽譜)どんな様子や気持ちを感じましたか。

O子. 「さあ出かけよう」から頑張るぞという気持ちを感じました。

N男. 「タイヤもOKベダルも軽い」からすいすい気持ちよく走っているといます。

T. みなさんがサイクリングをして楽しかったことを詳しく書いて下さい。この曲を指揮して表す時にきっと役に立ちますよ。

C. えー僕たちが指揮するのですか？

表現主題

O子一家を出かける⇒気持ちよく走る⇒家に帰る 場面
N男一山に登って下っている様子。

考 察

これまでの器楽の学習において、自分で曲想を決定して表現したことがあるという意識を持っているのは2名だけの子どもたちは、指揮者になることに驚きと興味を示した。課外に書いた作文には楽しい経験が詳しくつづられている。これは、楽曲に出会って感じた様子や場면을指揮者となって自由に表せるということが、子どもの意欲を湧かせることにつながったためである。

② 「あらわす」段階 (2～8/9時)

この段階では、楽曲をより詳しくとらえ、自分の表したいことを音楽として表現させることをねらった。そのために、よく似た表現主題によるグループの編成をし、旋律部の楽器と支えの楽器を選ばせ、合奏グループで指揮やいろいろなパートを演奏しては交流する活動をさせた。

ア、グループでの練習 (2・3/9時)

よく似た表現主題をもつ子どもたち8人でグループを作り旋律の部、支えの部各々一つのパートを選ばせ視奏させた。また、学級全体で一斉に合わせる試しの合奏を行った。

－受け持ちパートを練習しての感想－

O子. 木琴では々♪々♪となつてはずんだ感じの所と、細かいリズムで少し速くなる感じがする所があった。

リコーダーを演奏すると、音色からなめらかな感じがする。

N男. 木琴が出てくる所は、はずんだ感じがする。友達と教え合っていると、ほかのパートも弾けるようになった。

－試しの合奏 (4/9時)－

T. この演奏を指揮者としてなおしたいことは、何ですか。

(一斉に演奏したバランスの悪い録音を指示)

O子. 打楽器が大き過ぎる。みんながそろっていない。鍵盤ハーモニカ、リコーダーが聴こえない。

N男. その場に合った楽器が活躍していない。

考 察

一人ひとりに作文をもとに表現主題をもたせ、旋律と支えのパートを経験させたことは、パートのリズムや旋律、音色などから役目をとらえ、資料①②のように表現の仕方を構想することにつながっていることがわかる。これは、楽曲を詳しく解釈してその特徴をとらえている姿といえる。また、下線のように表現を付加したのは、「コンダクター手帳」のもつそれぞれのパートの強さに着目させる機能が有効だったためと考える。

イ、合奏の活動 (5～8/9時)

いろいろなパートの音を意識し、表現的要素を工夫して、自分の表現主題を合奏で表現していくこ

コンダクター手帳への書き込み

| | | | |
|-------|---------|-----------|---------|
| O子 | A | B | A |
| リコーダー | | なめらかに・つよく | |
| けんハ | つよくはずんで | | つよくはずんで |
| 木琴 | はずんだかんじ | はやくする | はずんで |
| おおだいこ | よわく | | よわく |

資料①

コンダクター手帳への書き込み

| | | | |
|-------|---------|---------|---------|
| N男 | A | B | A |
| リコーダー | つよく | | |
| けんハ | つよくはずんで | | つよくはずんで |
| 木琴 | はずんだかんじ | はずんだかんじ | はずんだかんじ |
| おおだいこ | よわく | | |
| | ゆっくり | だんだんはやく | |

資料②

とができるように、指揮を含むいろいろなパートを順に経験し交流する活動を仕組んだ。

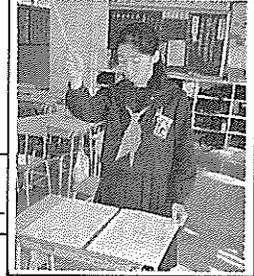
—— パートから構想したことを音楽として表した感想 ——

N男. 初めややゆっくりで、「タイヤも」から段々速くするのはいいけれど、なかなか楽しい感じが出ない。

O子. 全体的にはずんだ感じを表したいけれどどうもうまくいかない。

—— 指揮をしている様子 ——

テンポを示すことに精一杯で、指揮の動きに目立った変化はない。



—— 考 察 ——

パートから構想した自分の表現に満足していないのは、奏法の面から工夫が足りないためである。N男については、A-B-A'の形式も意識されていない。

—— 不十分なモデルをもとにした交流 ——

T. (砂利道を走っているのでBの部分もすべてはずませたい。奏法が不十分なモデルを提示) もっと気持ちを表すにはどうしたら良いでしょう (コンダクター手帳Bの部分を拡大投影)

N男. リコーダーをもっとはずませる。鉄琴はそのままいい。

(比較聴取後) 感じが出てきた。

O子. 鉄琴は、固いばちを使って音が残らない様にしたらいい。

(比較聴取後) はずんできた。

T. 全体から見てBの部分の表し方が他にありませんか。

O子. 小太鼓の音がないからなめらかがいい。

C. 鉄琴はAの部分では和音だからベルの様だけど、Bでは分散和音だからなめらかが合う。ここは場面が変わると思う。

T. 場面が変わるとはどういうことですか。

C. 広い所を走っているような感じです。

C. 鉄琴のばちも変えたらもっと感じが出ると思います。

N男. (リコーダーパートを口ずさんで) Bの部分は伸ばしてもいいかな。

—— コンダクター手帳への書き込み ——

O子—広々とした田園を走る
Aはずんだ感じ、鉄琴の和音をベルの様にする。固いばちでなめらか分散和音ペダル使用
A'はずんだ感じ
N男—風が当たって気持ちいい
Aはずませてやる、木琴はずんだばちで
Bなめらかにやる、木琴なめらかなばちで
A'はずませてやる全部切って

—— 考 察 ——

形式の把握や奏法の工夫が不十分で満足感を感じていない子どもたちに、奏法の工夫が不十分なモデルを提示し交流させたことは、新たな観点から自分の表現を強化したり、修正する姿(下線)を生み出している。また、そのもととなる表現主題にも深まりが見られる。これは、楽曲を自分なりに詳しく解釈していつている姿としてとらえることができる。

—— 合奏グループでの表現 (Bの部分を中心に) ——

<N男-指揮>

- Bの所をなめらかに (演奏)
- タンブリンをモンキーから皮つきに (演奏)
- オルガンはBをなめらかに弾いて (演奏)
- 木琴はBの部分でばちを替えて (演奏) → 固いものと布巻きの音を比べる
- リコーダーもつとなめらかに (演奏)
- だいたいよくできた。

<O子-木琴パート>

- Aをはずませ、Bをなめらかに弾く
- Bはばちを長めに持ち、優しく打つ
- もっと優しく打つ
- ばちを替えて音の強さを考えてやや強く打つ
- 持ち替えるときに遅れる



N男の指揮の姿 資料③

— モデルの変容を見て —

(全体としてはずんだ感じになっている。Bの部分はなめらかな感じ、鉄琴—手に固いばちと柔らかいばちを持って持ち替え、部分ごとに使い分けている。)

〇子—はずんだ感じが出ていた。Bの鉄琴がなめらかになっている。ばちの持ち替え方が良い。オルガンの演奏の仕方も工夫していた。

N男—鉄琴がばちを替えてペダルをうまく使って、音を長くしていたのがよくわかった。

— 考 察 —

「コンダクター手帳」に資料④のように表現の仕方を決定して書き込んだのは、交流でとらえた観点を指揮者として表し「だいたいよくできた」といったこの時点での満足感を感じているからである。又、〇子は、演奏者としてばちを持ち替えると遅れるという不満を、モデルのばちを硬・軟両方持つ姿から解決している。さらに、資料③のN男の指揮の姿の変容から運動感覚的にもN男の持っているイメージが明確になっていることがわかる。これらのことから、交流で修正した表し方を役割交替して実際に音として表現する活動は有効であったと考える。

— コンダクター手帳への書き込み —

| 〇子 | A | B | A' |
|-------|---------|-----------|-------|
| リコーダー | | なめらかに・つよく | |
| けんハ | つよくはずんで | つよくはずんで | |
| 鉄 琴 | かたいばち | やわらかいばち | かたいばち |
| | | ペダルをふむ | |
| 木 琴 | かたいばち | やわらかいばち | かたいばち |
| | | ばちはもっておく | |
| タン布林 | | ふつうのタン布林 | |
| オルガン | みじかく | ながめ | みじかく |

| N男 | A | B | A' |
|-------|-------|-----------|-------|
| リコーダー | | つよく なめらかに | |
| 鉄琴 | かたいばち | けいとのばち | かたいばち |
| | | ペダルをふむ | |
| 木 琴 | かたいばち | けいとのばち | かたいばち |
| タン布林 | | モンキータン布林 | |

資料④

③ 「味わう」段階 ————— (9/9時)

この段階では、自分の表現を明確にし、表現主題を表現した満足感・成就感を味わわせることをねらった。そのために、発表会の場を設定し、表現主題の違うグループ間の交流を位置付けた。

5. 全体考察

つかむ段階では「コンダクター手帳」に自分なりの表現主題を書き込むことができている。指揮者として「合奏を作る」ことが、子どもたちの表現の独自性を保証したこととなり、表現意欲を湧き立たせるうえで有効であったといえる。あらかず段階では、ほとんどの子どもが、パートの役目をとらえ自分なりの表し方を構想している。また、友達の表現を演奏することや、交流することによって表現を修正したり強化したりする姿が多く見られた。これは、指揮するための情報を収集する「コンダクター手帳」が、取り入れたい観点や表現の仕方を書き込むことで、指揮をする時に自分の構想と比較して表現を選択する必要感を生み出したからである。これは、試行錯誤しながら自分の想いに合う表現のし方を選び出していく音楽的な思考判断力を働かせている姿といえる。つまり、役割交替を取り入れた指導が創造的に表現する姿を導き出したものと考えられる。

6. 研究のまとめ

役割交替を取り入れるよさは、楽曲を理解することで工夫の観点が明確になること、再表現ではあるが「音楽を作っている」という自己表現の実感が活動意欲を旺盛にすることである。

7. 残された課題 役割交替の発達段階に応じた内容の割り出し

○ おわりに 真に自分の思いを音楽で表現できる喜びを感得する子どもの姿を求めて

つくる喜びを生み出す図画工作科学習指導

— 現場実感に基づいた発想による つくる学習の構成 —

図画工作科部 田中和隆

○ はじめに

つくる学習のつかむ段階に、作品を設置したり用いたりする現場で材料を操作しながら形や色・材質について検討する発想活動を位置づければ、子どもたちは自己の思いや願いをもとに、表現意図を明確化していき、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

(1) つくる喜びとは、

自分の思いや願いを、自分なりの色や形・材質に置き換え、具体化していく過程で味わう充実感である。

すなわち、①自然や人、環境などを見つめる中から表現動機となる思いや願いを抱き、自分の考えで表現したいという意欲をもたとき、②つくりたい物の色や形について豊かな造形思考をめぐらしているとき、③既存の技能を駆使しながら、更に新しい技術を知り技能を高めて

いくことができているとき、④自他の作品を鑑賞し、そのよさに気付いたときに生まれる。

特に、拡散的思考によって自分なりのデザインと機能を探り出していき、感受→着想→発想の段階の活動の過程で強く味わうことができると考える。

これまでの図画工作科の学習では、結果としての完成した作品のよさを見て達成感を味わわせることを主眼としがちであった。従って、教師が選んだ一定の材料を与えたり、つくる手順方法を積極的に示したりして、能率的に技術を習得させようとする指導が多く見られた。そのような指導では、1人ひとりの思いや願いあるいは表現意欲を抱かせるための指導は二次的に取り扱われているが多かった。また、色や形・材質の工夫という造形思考の課題を追究させるという点においても不十分であった。

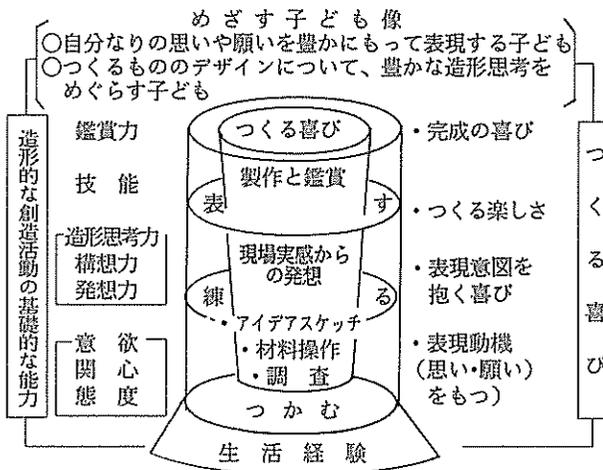
そこで、子ども1人ひとりが身近な生活を見つめ、思い・願いを明確にしていく活動と、効果的に表現・伝達するために、多様な発想をもってデザインの工夫をする活動を重視することによって、つくる喜びを生み出すことができると考える。このことは、子ども1人ひとりの内発的動機に基づいて、創造活動の基礎的な能力を育てていくうえで価値があると考えられる。

(2) 現場実感に基づいた発想によるつくる学習の構成とは

現場実感に基づいた発想とは、自分の思いや願いを表現するものをどこにどんな作品として設置するか、身近な環境を回りながら思い巡らしたり、その場所で材料を当てはめる操作をしたりして表現意図を明確にしていくことである。これによって、従来、構想の内容であった、手順方法や技法についての大まかな構想をももてるとともに、以後の表現活動を主体的活動としていく。

つくる学習の過程を、つかむ・練る段階、表す段階の二段階とする。現場実感に基づいた発想活動は、この学習過程のつかむ・練る段階に位置づける。

具体的には、つかむ段階の着想の活動としての、思いの伝え方を身の回りの環境を実際に巡りなが



らさぐる活動と、発想の活動としての、思いを表すデザインの工夫を、現場で材料を操作しながら考える活動によって構成する。思いの伝え方をさぐる活動は、伝えたい事柄や場所に合う表現形式を主体的に決定させることによって表現意欲を湧かせ躍動感を味わわせようとする。デザインの工夫をする活動は、体感を通しながら場所と材料に十分にに触れ合わせることによって、色や形についての造形思考を活性化し充実感を味わわせようとする。これらは、生活を身の回りから豊かにしていくことを通して、つくる喜びを生み出す活動であるとする。

次の練る段階では、つかむ段階でデザインしたものをつくるに当たっての、具体的な材料（色・形・材質）やその量についての綿密な構想をする活動をする。また、つくる手順・方法や設置方法についての具体的な検討活動をする。

表す段階では、つかむ・練る段階での構想に基づいて、材料に応じた加工処理の仕方を考えながらつくる活動をする。さらに、実際に環境に位置付けて、そのよさを見つけて話し合うなどの活動をする。以上の学習過程によって、思いや願いを自分なりの方法で表していくことの充実感を十分に味わえる、つくる学習の指導が実現できると考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) これまでの、感受・着想の指導は、教師が提示する参考作品を見たり手にとって触れ合ったりする活動によって、表現意欲や表現の見通しをもたせようとしてきた。そこでは教師も子どももつくるということを前提として強く意識しており、なぜつくるのか・何をつくらねばならないのかという表現動機や意欲を確かにもたせるための指導は軽視しがちであった。
- (2) これまでの発想の指導は、机上で既有のイメージを想起して何枚かのアイデアスケッチを描き気に入ったものを採り上げていくような思考を課していた。そのため、参考作品や教科書の作例、アニメ等の模倣に終わることがあった。

3. 問題点解明の方途

- (1) つかむ段階の着想の活動に次のような現場実感のための活動を仕組めば、表現動機や意欲を確かにもたせることができるのではないか。

| | | | |
|---|---------------------------|---|--------------------|
| 内 | 自分たちの生活を振り返り、不十分な点を明確にする。 | 方 | 1. 日頃感じていることを話し合う。 |
| 容 | なにを訴えたいのか考える。 | 法 | 2. 環境を巡る。 |
| | どんな物をつくるか、どこに設置するか考える。 | | 3. メッセージカードにかく。 |

- (2) つかむ・練る段階の発想の活動に次のような現場実感のための活動を仕組めば、独自性のある豊かな発想ができるのではないか。

| | | | |
|---|---------------------|---|-----------------------|
| 内 | 多様な形や色・材質による構成を試す。 | 方 | 4. 伝えたい場所で身近な材料を操作する。 |
| 容 | 思いや願いによく合う形や色を見つける。 | 法 | 5. アイデアスケッチをかく。 |
| | 設置する環境に合う色や形を見つける。 | | |

基本的な指導のしくみ

| | つかむ・練る | 表す |
|-------|--|--|
| 活動と内容 | 1. 題材について話し合い、思い・願いを文章に書く。 ・表現動機と意欲の喚起 2. 現場実感に基づいた発想活動をする。 [感受・着想] [発想・構想] (1)校内を巡り、メッセージカードをかく。 ・着想 (1)現場で材料を操作してつくる。 ・形・色の見通し (2)アイデアスケッチをかく。 | 1. ステップ表にもとづいてつくる。 ・技能の習熟と習得 2. 環境に位置づけて鑑賞する。 ・成就感の感得 |
| 手だて | ・メッセージカード ・形の組み合わせ資料 ・色の組み合わせ資料 | ・ステップカード ・技法の資料 ・援助 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 わたしのメッセージ（第6学年・つくる）

(2) 目標

- 友達や環境や自然に対する思いを、言葉と造形によって表現し、学校内を美しく構成するものとして、環境に位置づけることができるようにする。
 - ・自分の思いをもって意欲的に表現活動をすることができる。（意欲）
 - ・自分の思いをよく伝える物を独自の発想でデザインしたり、つくり方を構想したりすることができる。（造形思考）
 - ・つくりたいものに合う材料・用具や技法を選んで、技能を身につけたり習熟したりすることができる。（技能）
 - ・環境に位置づけ鑑賞することによって、自他の考えや作品のよさに気付き、認め合うことができる。（鑑賞）

(3) 計画（約11時間）

| | |
|-----|---|
| つかむ | 1. 題材について話し合い、自分のメッセージを言葉で表す。————— 1時間 |
| | 2. 体験的発想活動をし、アイデアスケッチをする。————— 3時間 (1) 校内を巡り、どこにどんな物があつたらいいか考える。————— ① (2) つくりたいもののアイデアスケッチをする。————— ② |
| 練る | 3. 材料集めをし、自分なりの表現計画を立てる。————— 1時間 |
| 表す | 4. 自分なりの表現計画に基づいて表現する。————— 5時間 |
| | 5. 環境に位置づけて鑑賞する。————— 1時間 |

(4) 本題材における「思い・願い」

学校生活を、美しい環境の中で今よりもっと楽しくできるようにしたい。そのために、自分が訴えたいことを形にして残したい。

(5) 「思い・願い」から生まれる問い

訴えたいことがよく伝わるようにするためには、どこに、どんな形や色・材質のものをつくって設置すればよいだろうか。また、どのようにしてつくればよいだろうか。

(6) 子どもの反応と考察（つかむ・練る段階を中心に）

① つかむ・練る段階

ア、題材について話し合い、自分のメッセージを言葉で表す活動。

導入に当たるこの活動のねらいは、1人ひとりに、学校の環境や友達に対する思いや願いを明確に意識させ、なぜ、何のために自分がつくるのかという動機と、つくり上げて思いや願いを伝えたいという表現意欲を抱かせることである。

（教師の提案Ⅰ）

T 「みなさんは6年間この学校で暮らしてきて、学校のいい所や問題だと思う所に気付いてきていると思います。それを話し合っ、図工の学習として問題を解決する方法を考えてみませんか。」

※ 子どもたちは、めいめい自分の考えを話したあと、右のような文章に

- I 附属小学校に来て満足していることは、とてもいい友達に巡り会えたことです。校舎や校庭に対しては、こんな冷たい感じより、温かい感じの校舎がいいです。
- M 友達で、ちょっとしたことですぐ文句を言ったり、なにもしてないのにたたいたりする男子がいることです。
- A 望むことは、1人ひとりがみんな友達に対してやさしくなることです。・・・みんながきれいな気持ちを持ってくれたらうれしいです。
- H 附属小学校に望むことは、美しい学校をつくること

まとめている。

(教師の提案I)

T 解決策として「思っていることをみんなに訴える物を作ってはどうだろうか。」

です。

U 掃除の時間など上級生と下級生がいっしょに頑張っていて校舎がけっこうきれいな所に満足しています。でも、ときどきけんかや悪口を言ったりする人が出てくる事が問題だと思います。

C ほとんどの子どもがうなずいたり、「そうだ、そうだ。」とつぶやいたりしている。

考察

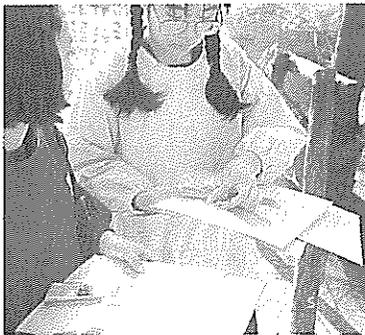
教師の提案に対してほとんどの子どもが賛成している。これは、最上級生としての自覚から生まれた反応であると考えられる。このことから題材の適時性がうかがえるとともに、興味と表現動機を抱き、思い・願いができてしていると判断できる。

イ、校内を巡り、どこにどんな物があつたらいいか考える活動

この活動のねらいは、設置する環境によく合い、しかも見る人や使う人が楽しくなるデザインを考えることである。

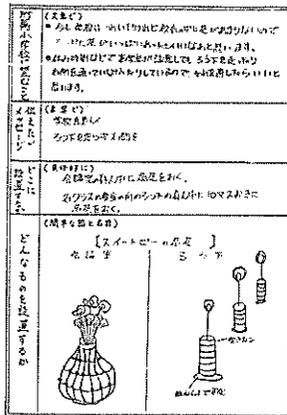
T 自分が伝えたいことは、どこにどんな物をつくって置いておくとよく伝わるでしょうか。校内を回りながら考えてみましょう。

T 自分の考えをメッセージカードにまとめておきましょう。
(現場で書いてくるように指示しておいた)



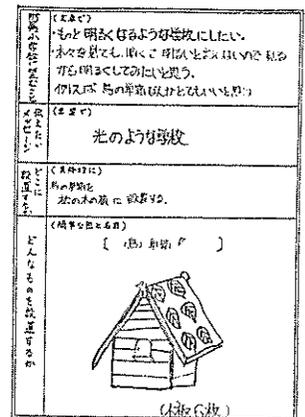
C 子どもたちは、同じ思いを持つもの同志でグループをつくったりして校舎内や工程を見て回り、カードを書く。

わたしのメッセージ



A児やU児は、優しい心を持ってもらいたいという思いから、きれいな花(造花)と花瓶をつくって廊下に置くことを計画している。

わたしのメッセージ



H児は、美しい学校をつくりたいという思いから、校庭の木のカラフルな鳥の巣箱を置きたいという計画を立てている。

(全体の反応) N=38

- 生活や行動様式に関すること・7名(18%)
- 鳥や樹木など自然に関すること・6名(16%)
- 校舎環境に関すること・・・21名(55%)
- 遊びに使うおもちゃなど・・・4名(11%)

考察

それぞれの子どもたちのメッセージカードに見られるように、自分が解決したい問題に応じた物をつくる計画を立てることができている。これは校内を回りながら、環境を構成する物と、自分が

思い・願い → 校内を巡る ← 環境構成物



つくる物と置く場所の発想

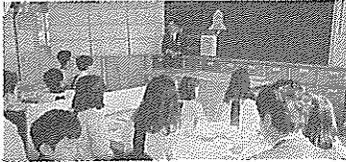
感じている問題点とを結び付ける思考が働いた結果であると考えられる。ただ、校庭の花壇に散水機をつけたり長い廊下にエスカレーターを取りつける等の実現不可能なプランについては、教師との話し合いで可能なものに変えていく必要がある。

ウ、現場で材料を操作し、つくりたいもののデザインをえがく活動
(教師の提案)

T つくりたい物を設置する現場で、仮の材料を操作しながら、具体的な色や形を決めて、アイデアスケッチをかいてみましょう。

(活動前に指導したデザインの内容)

- 形を組み合わせることによって使う人が楽しくなる工夫をすること。
- 周りの色とのつり合いを考える
 - ・よく目立つようにすること
 - ・調和するようにすること



考 察

最初アイデアスケッチとこの時間のアイデアスケッチとを比べると単純なものから変化のあるものへと変わってきている。これは、資料の効果であると考えられる。

周りのものに対しての大きさが明確になってきている。これは、現場に材料を当てはめながら形を検討したことよると考えられる。このことから現場実感に基づく発想活動の有効性をみることができる。

活動後の子どもたちに対するアンケートでは、全員が現場での発想活動について、形や色や大きさを決めるのに、し易くなると述べていることから、情意面からも有効な活動であるといえる。

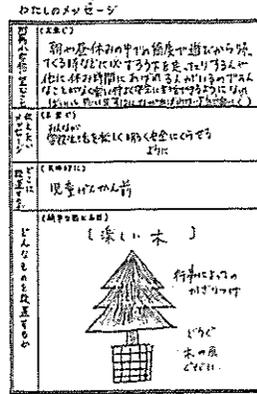
(全体の反応)

- 現場で材料を使いながらデザインを決めることについての満足度 100%
- 形の見通しが持てたと自己評価する子 100%
- 大きさと場所を特定できた子ども 92%

(M・Y児グループの反応)

●休み時間が終わって、運動場から帰ってくる

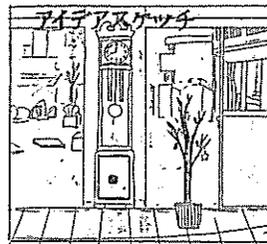
ときに、廊下を走る人がいるので、安全で楽しい生活を呼びかけたという思いから、児童玄関ホールに楽しい「子どもの木」という左図のようなものを設置しようと考えている。



●発泡スチロールや木片などの、取扱いの簡単な仮の材料を持って児童玄関ホールに行き、形や大きさの見当を付けるための操作=試しつくりをする。→



出来上がりの
アイデアスケッチ



●「わあこんなに高いんだ。」と驚きながら、切ったスチロールを立てて、置く場所を具体的に探す。

●木片を刺して枝の部分の長さ↓を調節し飾りを付けたりする。



●色の見通しが持てたと自己評価する子 79% ●活動を楽しんでいる子ども 100%

練る活動では、自分がつくりものに応じた表現計画を立てることをねらう、そのため、実際に用いる材料の収集活動をしたのち、つくる手順方法についてカード操作を取り入れながら検討し、決定していった。 C Y児のグループは、下のようにステップ表にまとめた。

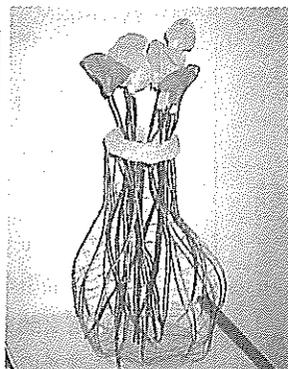
T 自分が集めた材料を使ってど 紙粘土を使って楽しい飾りをつくる
んな順序でつくるか、ステップ →厚い板と棒で幹と枝をつくる
表にまとめておくと便利です。 →土台となる鉢を木箱でつくる

③ 表す段階 →枝に楽しい飾りを取りつける

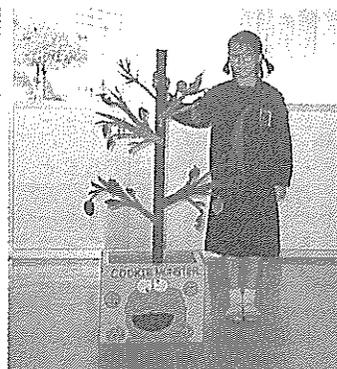
表す段階では、自分なりの表現計画を表したステップ表に基づいて、材料・用具を操作して表現していく。表現活動の節目には、美しさ、ていねいさを観点として交流をし、技能のよさと課題をつかむことができるようにした。



(製作の様子)



(できあがった花びんと花)



(できあがった掲示板)

5. 全体考察

表現活動を内側から突き動かしていくのは表現動機としての思いである。表現主題もそこから生まれる。そして、自分の思いを表現主題に高めていくのが現場実感の活動であるといえる。それはI児をはじめとする子どもたちが、現場を実感する活動として体を動かして環境を巡り、自分の思いを位置づける場所と、何をつくったらよいかというアイデアを得てメッセージカードに書き込み得意顔で教室へ戻ってきた姿からうかがえる。

また、作品を設置する現場で、材料を試行錯誤的に当てはめる操作をすることは、具体的な形や大きさや色のアイデアを多様に検討し決定するのに有効であることがM児やY児のデータからいえる。また、事後の自己評価によると、形については100%の子どもが、色については79%の子どもがはっきりとした見通しがもてたと充実感を感じていることからつくる喜びを生み出すのに適した活動であるといえる。さらに、机から離れて個人課題を追究するこの活動が「楽しい」という満足感を抱かせている面も見逃せない。

以上のことから、現場実感に基づく発想を取り入れた学習はつくる喜びを生み出すのに有効な活動であるといえる。

6. 研究のまとめ

つくる学習のつかむ段階に、現場実感に基づく発想活動を取り入れることによる、主な効果の第1点は、思いを造形につなぐためのヒントを環境から得ることができる良さがあること。第2点はつくるものの形や大きさが具体的に決定しやすいこと。これらによって、造形思考が促される。

7. 残された課題

現場実感にもとづく発想活動を適用できる題材の開発

○ おわりに 自分の思いを自分なりの方法で表現する喜びの高まりを求めて

家族を思い自ら実践する力を育てる家庭科学習指導

—— 作品づくりのための見通し活動を重視した活動構成 ——

家庭科部 本田 タカ子

- 被服領域での学習過程に構想・製作・活用の段階を位置づけ、構想の段階において家族への思い・願いを製作に生かすための観点をとらえる「つかむ・しらべる・あらわす」活動を行えば、製作や活用の過程を見通すことができ、自ら課題を解決しながら作品を作っていく力を育てることができるだろう。

主題の構想図

1. 主題の意味と重要性

- 家族を思い自ら実践する力とは

家族を思うとは、家族が心身ともに健康で明るい生活を送るために、よりよいものを作ったり手に入れたりできることを願うことである。

家族を思い自ら実践する力とは、①家族や家庭生活をよりよいものにしようとする意欲や関心、②家族や家庭生活が健康で楽しく明るいものにしていくための思考力、③家族や家庭生活が健康で楽しく明るいものにしていく縫製の技能や知識である。

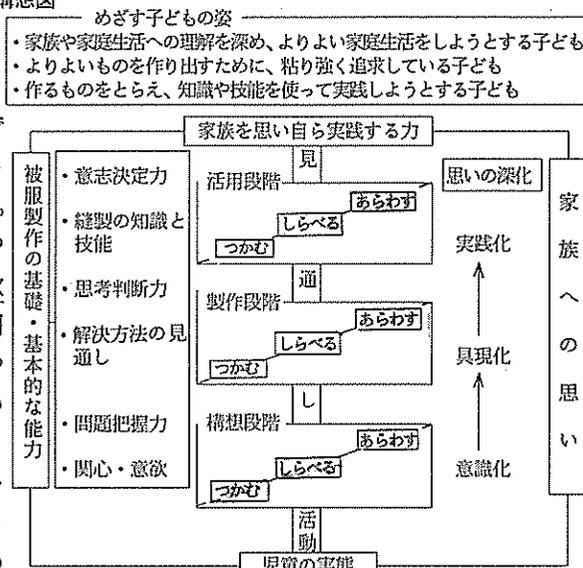
子どもの姿としては、①家庭生活や家族を見つめたなかから問題をとらえることができる子ども、②家庭生活に関わる問題の解決の見通しを持つ子ども、③問題解決の過程で、被服に関する知識や技能を使って解決していく子ども、④作品が完成するまで追求できる子ども、⑤解決したことを生活の中に生かしていく子どもである。

子どもたちは、家族に対しての感謝の気持ちや健康で明るい生活を送れることを願っている。しかし、その表現の仕方は意識の程度によって差がある。自分のことで精一杯の子から家族のためや家庭生活の一部を担うことができる子までいる。また、いままでの被服領域での布を用いた学習においても、使えるものを綺麗に正しく仕上げることに重点をおき、同一の製作目標にむかって教師が選んだ同じ布と作り方に従って製作をさせ、子どもの技能をみな同じようにとらえた指導を行ってきた。また、製作のための知識や技能を身につけさせようと試し活動を位置づけて行ってきたが、教師の方からの試し活動であったため、子ども自身の求めるものとはなりえていなかった。そのため、子どもの思いや願いを表現させることもなく、製作技能の個人差も手伝って最後までよいものを作り上げようとする態度を育てることができなかった。

そこで本年度の研究においては、子ども一人ひとりの家族への思いや願いに基づいた製作を通して、子自らが知識や技能を求められることができるようにしたいと考えた。そのことが、自分の中にある家族というものを見つめ、見直し、確かめていくことになり、家族のために何かをしようとする心情を育て、自分の知識や技能を使って表現していこうとする態度を培っていくと考えて主題を設定した。

- 作品づくりのための見通し活動とは

作品づくりのための見通しとは、家族への思いを表現するために自分に必要な知識や技能を明らかにすることである。作品づくりのための見通し活動とは、家族への思いを表現するために自分に必要な知識や技能を明確にし、その解決のための試しを行い、結果を生かして製作ができるようになる活



動である。

見通し活動としては、構想・製作・活用の各段階に位置付くが、構想段階でつかむ・しらべる・あ
らわす活動を位置づければ、作品をつくるための見通しを持つことができると考える。また、製作・
活用の段階においても、子ども自身の必要に応じてこの三活動は位置づけられる。

- (1) つかむ活動（家族や家庭生活への思いや願いの意識化）
 - ・家族や家庭生活を見つめて、作品づくりのための問題をつかむ活動
- (2) しらべる活動（家族や家庭生活への思いや願いの具現化）
 - ・家族や家庭生活のための製作にかかわる問題を解決するための試しの活動
- (3) あらわす活動（家族や家庭生活への思いや願いの実践化）
 - ・しらべる活動によって得た情報をもとに、製作目標に従って具体的な形に表現する活動

このような活動を行うことにより、自分の必要な知識や技能は何であるかをとらえ、解決のための
試しの活動を行い、明らかになったことを生かしながら製作をすることができるようになる。また、
構想段階においてのみではなく製作や活用の段階においても、子ども自身が必要に応じて、「つかむ」
「しらべる」「あらわす」の三段階を行いながら、製作を推し進めることができると考える。子ども
自身に追求の目標と方法を生み出させていく見通し活動は、子ども自らが製作に向かって自分の力で
進めることができる力を育てることになると考える。

2. 学習指導上の問題点

- (1) 布を用いた製作で、できあがり重点をおいた指導を行い、「何を作るか」「何故作るか」と
いうことはせずに作るものを決めたり、自分のものを作らせることが多かった。そのため、家族
との関わりの中で製作目標を設定させるといふ、子どもの「思いや願い」を生かし、表現させよ
うとすることは大切にされていなかった。
- (2) 製作に必要な知識や技能は、教師の必要感によって全員に同じような試しが行われていた。そ
のため、試しの活動が子どもの問題意識とも結びつかず、製作への移転もできにくかった。つま
り、問題意識が子どものものになっていなかった。

3. 問題点解明の方途

- (1) 家族や家庭生活を見つめた中から製作するものを考えさせ、家族や家庭生活のためのものを作
らせれば、製作の目的を明確に持つことができる。
- (2) 構想の段階に、つかむ活動・しらべる活動・あらわす活動を位置づけて、子どもの家族や家庭
生活への思いや願いを具現化していく活動を行えば、製作や活用までの見通しを持つことができ
る。

- | | | |
|---------|-------------------------|---------------------------|
| ・つかむ活動 | 内容 — 製作目標の決定 製作課題の把握 | 方法 — おくりものカード、 チェックカード |
| ・しらべる活動 | 内容 — 布地・大きさ・形・仕上げ方、 | 方法 — 試しの場、交流 |
| ・あらわす活動 | 内容 — デザイン | 方法 — 製作カード |

4. 基本的な指導のしくみ

| | 構 想 | 製 作 | 活 用 |
|-------|---|---|---|
| ねらい | ○ 製作の見通しと計画 | ○ 活用を考えた製作 | ○ 活用後の評価 |
| 活動と内容 | 1. 家庭生活を見直し、製作するものを決定（つかむ） ・製作目標 ・材料 2. 試しの活動（しらべる） ・材料、大きさ、形、仕上げ方の見通し 3. デザインを書く（あらわす） ・完成図 | 1. 製作をし、課題をつかむ（つかむ） ・製作上での問題点 2. 試しの活動（しらべる） ・型紙、裁断、縫い方、仕上げ方の見通し 3. デザインに書き加える（あらわす） ・デザインの付加・修正 | 1. 家族への贈り方を考え話し合う（つかむ） ・贈り方 2. 試しの活動（しらべる） ・カード、ラッピング 3. 製作カードに書く（あらわす） ・贈り方、活用の仕方 |
| 手だて | おくりものカード、模倣製作、ステップカード、参考資料、製作カード、参考資料 | おくりものカード、模倣製作、ステップカード、参考資料、製作カード、参考作品 | おくりものカード、ステップカード、資料、製作カード、参考作品 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 カバーを作って家族におくろう (第6学年 被服領域)

(2) 目標

- 製作の楽しさや、できあがったものを生活や家族に役立てる喜びを味わわせる。
- 形・大きさ・材料の選び方などを理解させ、採寸や裁断の仕方、目的に応じた縫い方ができるようにする。
- 簡単なししゅうの仕方などを分からせ、装飾の工夫ができるようにする。
- カバーの種類とはたらきを分からせ、製作の計画を立てることができるようにする。

(3) 計画 (約9時間)

1. 家族に使ってもらえるようなカバーを製作するための構想をたてる。————— 3時間
 - ・家庭生活や家族の様子を調べ、カバー製作の目標と課題を見つける。————— ①
 - ・製作に必要な試しの活動を行い、デザイン画をかく ————— ①
 - ・デザイン画をもとに製作の手順を決める ————— ①
2. 製作をする ————— 4時間
 - ・布を裁って、縫う —————
 - ・ししゅう・アップリケ・染色などのかざりをつける ————— ④
 - ・アイロンをかけて仕上げをする —————
3. 評価をする ————— 2時間
 - ・製作の目標に照らし合わせて自己評価をする ————— ①
 - ・家庭で活用する ————— 課外
 - ・家庭での評価を出し合い、家庭生活と製作に対する見直しをする ————— ①

(4) 子どもの反応と考察(構想段階を中心に)

○ 抽出児について

R 子

・家族皆が前からラジカセが欲しいと思っていました。ある日私の家に小包が届きました。なんといつも帰りが遅く皆と一緒にいることの少ない父が、家族のために電気屋さんに頼んでくれていたのです。このラジカセを大切に使うと考えているのですが、細かい所にほこりが入ってしまいます。掃除をいつもすれば少しはいいと思うけど、ほこりが付かないようにカバーをかけたらいいと思い、今度ラジカセカバーを作りたいと思っています。

R児 — 家族そろって食事をするのが少ない。皆と一緒に食事ができるように。テーブルセンターを

J児 — 家族皆が健康で明るいのが一番。みんなの集まる場所に置いているティッシュカバーを

① 構想段階

この段階では、カバーづくりのための課題(形・大きさ・材料の選定・縫い方・仕上げ方)について調べ、製作目標に合わせた解決をし、自分のカバーづくりの見直しを持つことである。

おくりものカード (カバー作り)
 第1期 26日 家庭科 見方

ほこりをはきぬきたい (家庭について)

・お父さん、毎日いっしょに食事したい
 ・お父さんの話を聞きたい

目的カバーを作りたいか
 (お父さん達のラジカセカバー)

どのようなカバーを作りたいか
 (お父さん達のラジカセが壊れるようにしたい、)

なぜ作りたいか
 (ほこりが付かないようにしたい、)

どんな材料か
 家族みんな
 丈夫な材料は (お父さん達も使いたい)

【お父さん達のラジカセの形を写す→コピー、取り印
 が出来るようにする
 して、その取り出しが出来るように
 作るようにする
 →お父さん達のラジカセの形を写す→コピー、取り印
 が出来るようにする
 して、その取り出しが出来るように
 作るようにする

(N=39名)

| | | |
|------|------|----------|
| 作る相手 | 家族 | 29名(74%) |
| | 母 | 6名(15%) |
| | 父 | 1名(3%) |
| | 兄弟姉妹 | 3名(8%) |

製作目標 (N=39名)

| | | |
|----------|--------------|----|
| ブックカバー | 12名、ティッシュカバー | 7名 |
| クッションカバー | 6名、ペーパーホルダー | 5名 |
| まくらカバー | 3名、洋服カバー | 1名 |
| ぼうしカバー | 1名、電話カバー | 1名 |
| テーブルカバー | 1名、ラジカセカバー | 1名 |

ア. つかむ活動

家庭生活をカバーを視点に見つめさせる。家族一人一人を対象にどんなカバーを作ったらよいかを考えさせた。一番必要と思うもの、喜んでもらえそうなもの、自分の力で完成できそうなものなどを考えながら、製作するものを決定していった。ステップカードに基づいて、分からないことや迷っていることを選び出して課題を決める。

R子の課題

埃を通さない布地はどんな布地が適しているか調べたい。自分の家の布地や布地見本で選んだ布で確かめ、布地を決定したい。

イ. しらべる活動

自分の課題に基づいて、決めた調べ方で調べる。



キルティングで調べている様子



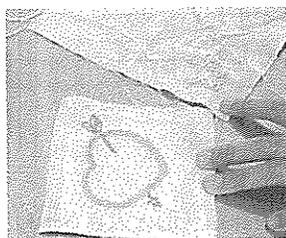
綿で調べている様子

R子のしらべる活動の後の感想

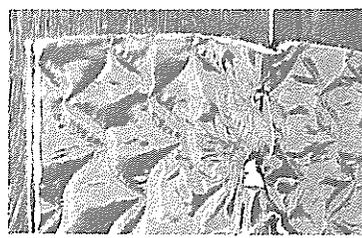
私の実験は、埃を通さない布を探すことでした。対象はキルティングと綿です。埃の代わりにチョークの粉を使い実験しました。私の予想はどちらの布も粉を通さないと思っていましたが、綿の布は粉を通しました。実験しなかったら、私は綿の布を使うつもりでした。実験をしたので自分の願う布が探せたと思います。



洗たくをして調べる



刺しゅうの糸の本数を調べる



変化した布

04 | 26 | 2011 | 11 | 11

研究メモ

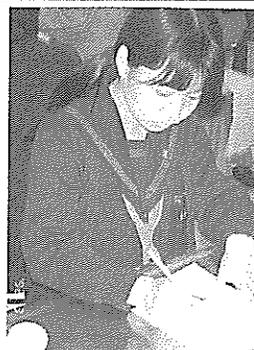
1. 製法の計画 (形・大きさ・材料の選び方・完成予定)

布地 …… ギルティング
 綿 …… フラスターを付ける (70cm をあげて付けたらいい) (70cm をあげて付けたらいい) (70cm をあげて付けたらいい)
 出来たかたは、使った物をとる (11/11)
 2. 材料 (手帳・おしり・しゅう・糸・アツク・11/11)
 × × × フラスター

手順 …… フラスターの付け方をわかれば、いいかな
 材料 …… ギルティングは、おしり

試し …… フラスターを付けてみた
 綿の粉が通る ← ×
 ・ギルティングは、おしりを通さなかった。
 ・おしりは、アツクで、おしりを通さなかった。
 予定 …… ギルティングの糸は、

4. 作り方 (ラッピング・カード)
 ラジカセカバーも作りました。
 本手に使ってます。



製作カードに記録しているR子

ウ. あらわす活動

しらべる活動で解決したことを、製作カードに書き込む。

R子は、中のものを埃から守るための布地を調べた。その結果選んだ布地はキルティングであった。しかし、他の人が調べた洗濯ではキルティングに問題があった。キルティングの中の綿も一緒に洗濯をするので、綿の感触が悪くなることである。この意見を聞いて「実験の結果からはキルティングがよいが、洗濯に問題がある。洗濯の仕方を工夫したらよい。」と考えている。

考 察

ステップカードで調べる観点を明らかにした子どもたちは、自分の課題に従ってしらべる活動を行った。その結果、課題を解決し布地を決定していている。また、自分が作るカバーに適した布地も見方を変えると最良ではないことを、交流によって理解している。欠点を補いながら、自分の「思い・願い」に合う材料を決定している。これは、課題を自分のものとしてとらえ、その解決を自らのやり方で試し明らかにしていくという確かな考えに基づいたものであったからである。

② 製作段階

この段階では、カバーづくりのための課題（型紙・縫い方・手順・仕上げ方）について調べ、製作目標に合わせた解決をし、自分のカバーづくりの見通しを持ち、製作をすることである。

ア. つかむ活動

製作カードに従って製作をしていく中で、「ここはどうしたらよいだろうか」と疑問に思ったところで立ち止まる。この疑問が課題である。

—— R子のつかんだ課題 ——

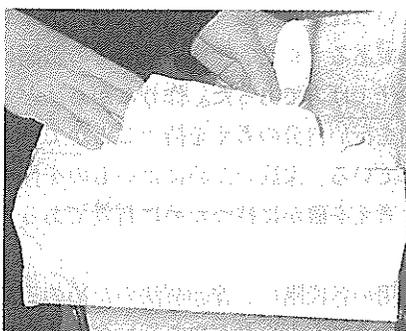
ラジカセカバーを作りたい。キルティングの切り口やスピーカーの所を付けたり外したりできるようにファスナーをつけたい。形や布の始末をどうしたら良いだろうか。

イ. しらべる活動

つかんだ課題を試しの活動を行いながら解決をしていく。



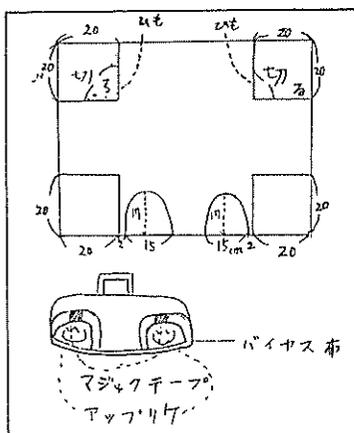
U児は、模造紙で完成品を作り、トイレで試しながら4回の改善をおこなった。



M子は模造紙で作り、ティッシュを出し入れして確かめ布で作り方を確かめていった。



R子はキルティングの残り布でファスナーや曲線の部分の始末を確かめる。



ウ. あらわす活動

しらべる活動によって、疑問となっていた所の解決をし、製作カードに付加していく。

R子はファースナーを付けることを試したが、うまくいかないことが分かった。このことは少し考えてみる事にし、次に布の始末を調べた。布の端はバイヤステープを使うことを考えていたので、幅を2種類用意して調べた。幅の狭い方が縫うのは難しいが出来上がりが綺麗なので、ゆっくり縫うことにして狭い方を選んだ。このバイヤステープを使いながら、ファースナーの代わりにひもにして結んだらよいことに気付き、製作カードにデザインを書き加える。

考察

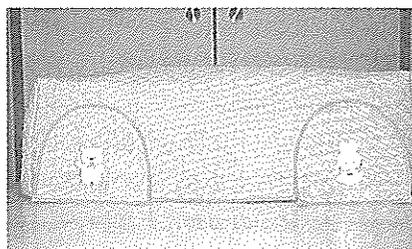
ここでは、製作の過程に関わってくる課題が中心になっている。家族へのカバーを作りながら子ども一人一人が持つ課題を、自分の考える試しの活動を通して解決していている。R子は製作の上での課題を試しの活動を通して解決し、自分の製作の見通しを持つことができている。このことから、試し活動を中心とした三活動を位置付けることは有効であると言える。

② 活用段階

家族に贈り、活用後、家族の声を聞き評価をする。

R子の家族の声

可愛いカバーができあがりました。カバーをしたまま操作ができるようなデザインに、苦労して工夫したようです。お部屋のインテリアとして、すてきなアクセサリになってくれました。ありがとう。



R子の完成した作品

5. 全体考察

構想段階に三活動を位置づけたことは、作品の全体を子ども自らがとらえるのに役立っていると言える。形や大きさや材料についての課題を持ち、その解決の仕方は子ども一人一人によって異なっている。それは子どもの課題が子ども自身の中から生まれたものであるからであると言える。「つかむ・しらべる・あらわす」という課題解決の一連の流れは、子どもたちが製作のために課題としてとらえたものを解決する流れである。また、製作の段階での課題は、直接製作に関わる課題である手順や型紙・裁断や縫い方や仕上げ方であった。作りながら「どうしようか」という立ち止まりをしたら、その場で試しの活動を行い自分の考えを持つことができ、より確かな製作の知識や技能となって作品づくりに生かされている。家族のためによいものを作りたいと願い、試しの活動をしながらか製作をする見通し活動は考えを確かに持つために有効であると言える。

6. 研究のまとめ

作品づくりの構想・製作・活用の各段階に、課題解決のための三活動「つかむ・しらべる・あらわす」を位置づけると、課題解決を子ども自身が自ら行いながら学習を進めることができる。

7. 残された課題

三段階にとらわれない三活動の在り方

- おわりに 一題材を自らの追求で学習を進めることができる子をめざして

一人ひとりが運動する喜びを味わう体育科学習指導

—— 自己決定の活動を重視したマット運動の指導をとおして ——

体育科部 古賀良和

○ はじめに

マット運動において、自分の「できる技」「できそうな技」を知り、自分の技に応じたところから一人ひとり課題を見つけさせる自己決定の活動を連続的に仕組みれば、それぞれが課題達成に向けて自ら意欲的に取り組み、運動する喜びを味わうことができる。その中で、技の高まりも見られる。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが運動する喜びを味わうとは

子どもの欲求が充足された状態を、「喜び」と考える。マット運動では、具体的な姿として、①自分の好きな回り方で精一杯回れた。②友達や先生に教えてもらったり回り方をほめられたりした。③自分のやろうとする技ができた。④手足を伸ばし、きれいに技ができた。の4つが考えられる。このような姿を具現化するためには、子ども一人ひとりが、自分が現在「できる技」「できそうな技」を知り、その技に応じた課題を明確にもってマット運動に取り組み課題が達成されようとしたり、達成されたりした状態をつくり出すことが必要である。

このような状態をつくり出したとき、一人ひとりが運動する喜びを味わうことができたと思う。そのためには、自分が「できる技」を知る力、自分の技から自分にあった課題をもつことができる力、自分の課題に応じて課題達成の見通しをもつ力等が必要になってくる。ところが今までの指導を振り返ってみると、「できない技」をできるようにすることが課題の中心になり、その技を身に付けさせるために、教師主導で課題をもたせ、解決の方法も与えていることが多かった。そのため、「できる」ように課題をもたせようとしても、自分が今、どのくらいできているのか十分把握できておらず、課題やその解決の見通しが自分自身のものになっていなかった。活動意欲を十分もたせることができない面があった。そこで本研究では、自己決定の活動を通して、自分の「できる技」「できそうな技」を知り、自分で課題を見つけさせ、自分で解決の見通しをもたせ、自分で課題を解決していく子どもの姿を具現化していきたいと考える。このような姿を具現化できたとき、子ども一人ひとりが運動する喜びを味わうことができる。このことは、生涯、運動に親しむ態度を育てようとする新指導要領のねらいから言って、価値がある。

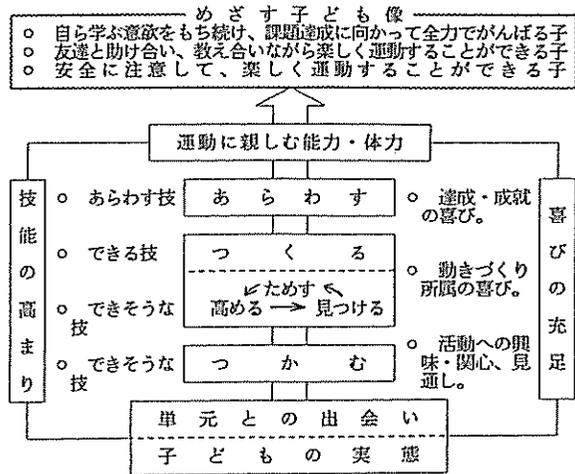
○ 自己決定の活動を重視したマット運動の指導とは

一つの目的に向かって、自分の「マット運動」を創りあげていくとき、その過程において、一人ひとりが、「自己決定」の活動を活動づくりの軸としながら、課題に挑戦させていくことである。

ここで述べる自己決定の活動とは、マット運動に関する運動経験の積み上げや、マット運動によせる欲求や願いが生かされる中で活動をくり返すことができ、自分が取り組む技やその習得方法について納得や実感が得られながら課題解決がなされていく一連の活動をさしたものである。

子ども一人ひとりが運動する喜びを味わうには、自分の見出した課題に基づいて活動ができてい

主題の構想図



くことが重要である。こうした活動を通して、技の習得にかかわる達成感や成就感が味わえるとともに、取り組む技や取得方法への吟味や検討、友との支援が主体的に行われていくものである。そこで、吟味や検討の場面では、技の習得のポイントとなる手立てや自分の行い方を振り返っていく手立てを取り入れていけば、「できそうだ」といった見通しや自己評価の働きを助け、行い方の付加・修正をしながら進めていくことができる。また、このような活動を通して、友との協力や行い方の工夫の良さからくる有能感を味わい活動していくことができるのである。

そのために、学習活動として「つかむ」「つくる」「あらわす」の3段階を設定し、「つくる」段階に、「ためす」「高める」「みつける」の3活動を仕組む。

「つかむ段階」—— 技の試しの活動を行い、できる技やできそうな技をとらえて学習のねらいをつかませていく。

「つくる段階」—— ねらった技をより良くしていくためその内容や方法を決定し、改善を図る。

① ためす活動 —— ねらった技がうまくできるかどうか試し、技のポイントカードをもとにして、どこに注意して行うか、どのように行っていかを決定する。

② 高める活動 —— 技のポイントカードをもとにして、場の使い方の工夫や、互いの動きを見合ったり、行い方の気づきを出し合ったりしながらねらった技を高めていく。

③ 見つける活動 —— 技を加えたり、連続させたりしていきながら、ねらった技がうまくできるかどうか、技の確かさを確認していきながら、自己決定していた内容・方法について付加・修正を行う。

「あらわす段階」 ねらった技の伸びを発表し合って、学習をまとめる。

2. 学習指導上の問題点

マット運動において、「できない技」をできるようにすることが課題の中心になり、その技を身に付けさせるために、教師主導で課題をもたせ、解決の方法も与えていることが多かった。そのため、「できる」ように課題をもたせようとしても、自分が今、どのくらいできているのか十分把握できておらず、課題やその解決の見通しが自分自身のものになっていなかった。

3. 問題点解明の方途

マット運動において、自分ができるようになりたい技から子どもに明確な活動目的をもたせる。そして、その目的に向かって自分の「マット運動」を創りあげていく過程において「つかむ」「つくる」「あらわす」の3段階を設定し、「つくる」段階に、「ためす」「高める」「見つける」の3活動を仕組む。

4. 基本的な指導のしくみ

| | 「つかむ段階」 | 「つくる段階」 | 「あらわす段階」 |
|-----|--|--|---|
| 活動 | 1. ビデオからオリンピック大会の様子をつかむ。 2. 自分のできる技を調べ、オリンピックに参加する技を決定する。 3. オリンピック大会計画の話し合い。(採点基準の設定) | 1. できそうな技からそこを伸ばしていく課題を決定する。 2. 練習をくり返し、できる技に高めていく。 3. できた技を試し、次にできそうな技から課題をつかむ。 | 1. オリンピック大会の準備。 2. 4年2・3組オリンピック大会 |
| | 「ためす活動」 | 「高める活動」 | 「見つける活動」 |
| 活動 | 1. できる技、できそうな技を試し今日のめあてと練習方法を決定する。 | 1. めあてにそった、部分を捕う練習および評価活動。 2. 全体の技を通した評価活動。 | 1. グループでの発表会 2. 友達との相互評価。 3. 次時の課題確認。 |
| てだて | ○ マット運動創りノート。 ○ 技のポイントカード | ○ 個に応じた場や教員の設定。 ○ マット運動創りノート ○ VTR ○ 教材ビデオ ○ 技のポイントカード | ○ 技のポイントカード ○ 採点表 ○ マット運動づくりノート。 |

5. 指導の実際と考察

(1) 単元 第4学年 「マットでめざせ4年2・3組オリンピック大会」(マット運動)

(2) 目標

- ① 連続回りを楽しみながら技を高めていき、自分の「マット運動」を創ることができるようにする。
- ② 技の数・種類、技のスムーズさ、美しさ、演技態度の4つの点から自分の技を見直し、修正し、高めながら連続して回ることができるようにする。
- ③ 大会めざして、グループで協力しながら意欲的にめあてに挑戦することができるようにする。
- ④ 安全に気をつけて、順番を守ったり、場の工夫をしたりマット運動を楽しむことができるようにする。

(3) 計画(約10時間)

| 階級 | つかむ | | つくる | | | | あらわす | |
|------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1時間目 | 2時間目 | 3・4時間目 | 5時間目 | 6・7時間目 | 8時間目 | 9時間目 | 10時間目 | |
| 学習活動 | ○オリンピック体操鏡技のビデオをみる。 ○オリンピック大会を開く話し合いをし計画を立てる。 | ○今自分ができる、できそうな技を確かめ、自分が大会で発表した自分のマット運動をつくる。 | ○できそうな技ができるようになるように練習をくり返す。○次にできそうな技から次時のめあてをつかむ。 | ○ミニオリンピック大会を開き4つの観点から、自分のマット運動の見直し、修正をする。 | ○できそうな技ができるようになるように練習をくり返す。○次にできそうな技から次時のめあてをつかむ。 | ○プレオリンピック大会を開き自分のマット運動の順番を決め、4つの観点から最終修正する。 | ○最後演技のチェックをする。 ○大会出場の順番を決めたり、観点別の審査員を決めたりする。 | ○14年2・3組オリンピック大会を開く ○全員ががんばりを認め合いながら、表彰式をする。 |

(4) 子どもの反応と考察

① 「つかむ段階」——— 2時間

この段階のねらいは、まず自分ができる技で連続回りを楽しませ、自分ができる技でできそうな技から、参加技を決めさせ、オリンピック大会参加のための単元を通した見通しをもたせることである。計画の話し合いの中では、オリンピック(床運動)のビデオを見せ、オリンピック大会参加への意識を高めた。そして、大会のもち方、採点方法など話し合わせた。話し合いの中では、特に採点の基準について時間をとった。これが技を高めていくときの相互評価の観点になる。

● A児、K児の反応

「マットでめざせ4年2・3組オリンピック大会」さいなきじゅん

A児は、自分で、できる技

として前転(◎)後転(○)開脚前転(○)開脚後転(○)側方倒立回転(△)とび前転(△)にチェックした。そして、今できる技を中心に確実に技を高めていこうと、◎と

| ① 技の数・種類 | ・静止技を含んで5つ以上の技が入っていれば1点。それ以下は、0.5点。 |
|--------------------------------|---|
| ② 技スムーズさ | 連続・連続してくるくる回れる。(◎-2、○-1.5、△-1) 静止・静止技やフィニッシュでびたりと止まれる。(◎-2、○-1.5、△-1) |
| ③ 技の美しさ | 伸び・ひじやひざがまっすぐ伸びている。(◎-2、○-1.5、△-1) 大きさ・大きく回転したり、ジャンプしたりできている。(◎-2、○-1.5、△-1) |
| ④ 演技態度 | ポーズ・演技のはじめと終わりに、きちんと手を上げたり静止のポーズを決めたりしている。(できていけば0.5点) 真剣・真剣に一生懸命演技している。(できていけば0.5点) |
| ① 1点、② 4点、③ 4点、④ 1点満の、合計10点満点。 | |

○を中心に下記のような自分の「マット運動」を創った。

K児、は前転(◎)後転(○)開脚後転(△)とび前転(△)腕立て前転(□)側方倒立回転(△)にチェックをした。そして、難技に挑戦しようと、□の腕立て前転を取り入れ、下記のように自分の「マット運動」を創った。

| | |
|------|---|
| A児の技 | ——— とび前転⇒開脚前転⇒前転⇒(足交差)⇒開脚後転⇒後転⇒前転 |
| K児の技 | ——— とび前転⇒開脚前転⇒(ジャンプ)⇒後転⇒開脚後転⇒静止⇒前転⇒前転⇒(ジャンプ)⇒後転⇒前転⇒(ジャンプ)⇒腕立て前転 |

部分考察

オリンピックをしようということで、自分で競技種目を選ぼうという意識で自由に技を試させてみた。そして、◎（よくできる）○（できる）△（あとすこしできそう）□（できない）というように種目の達成度を自己評価して行く場を位置づけた。このことによって、自分のできる技、できない技が明確になり、それらを組み合わせた自分の「マット運動」を創り、オリンピックに参加しようという意識を強くもたせることができた。

② 「つくる段階」----- 6時間

ここは、自分の「マット運動」を高めて創りあげていく段階である。子どもたちは、部分を補う活動と、全体を通した活動の中で、「技のポイントカード」や「採点表」を生かして、相互評価活動を繰り返しながら自分の「マット運動」を創りあげていく。

「技のポイントカード」は、技のポイント、つまずきやすいところ、そのつまずきに対応した練習方法が見とれるようにしたものである。「採点表」は、採点基準を表にしたものである。

○ 「つくる段階」2時間目（4/10）の児童の反応と考察

● A児の反応

前時の採点活動のあと、技の美しさが不十分だったため、採点の基準からA児は、技の美しさを高めたいという意識をもっていた。そこで、めあてを「開脚前転で足を伸ばすこと」とし、本時取り組んだ。

《ためす活動》

- ためしの活動を行い「マット運動づくりノート」を見ながら、めあてを確かめる。さらに、「技のポイントカード」を見ながら練習方法を確認する。「折りたたみマットが足を伸ばしやすいからあそこで練習しよう」平面マットで試す。

《高める活動》

- U児と折りたたみマットの場へ行き、ひざを伸ばして起きる練習を始める。
- 1回目ー足がきれいに伸びている。
(U児拍手)
- 2回目ーフィニッシュが決まらない。
- 今度は、友達の動きを見る。
- 技のポイントカードを見て、「どこが違うのかな。どうしたらいいかな」
※ 練習方法を見て、坂マットに行く。
- 3回目ー坂マットに移動して、坂マットで挑戦するがうまくいかない。
- 4回目ー「足伸びてるか見てて」と言って3回練習する。

● K児の反応

前時の採点活動のあと、技のスムーズさが不十分だったため、K児は、出だしのとび前転をうまくし、全体がスムーズに流れるようにしようという意識をもっていた。そこで、めあてを、「とび前転がスムーズにできる」としている。

《ためす活動》

- 試しの活動を伴い「マット運動づくりノート」を見ながら、めあてを確かめる。さらに、「技のポイントカード」を見ながら練習方法を確認する。

「平面マットでどれくらいできるかやってみよう」

《高める活動》

- 平面マットで練習
- 1回目ー膝も腰も曲がっている。
※ I児、技のポイントカードを見ながら「膝も腰も曲がってるよ」「技のポイントカードにつま先を見たらいいと書いてあるよ」
- 今度は、I児のとび前転を見て指摘。
- 2回目ー少し膝が伸びた。
「目で、つま先が見れた」
※ I児、「1回目より伸びてるよ」
〔中略〕
- 6回目ーだいたい伸びてきた。
「今度は、遠くへとぶようにしよう」
- 技のポイントカードを見て、跳び箱を1段もつ

※ U児から、良いと言われる。

○ 今度は、平面マットで繰り返し練習する。

○ U児から、伸 【坂マットでの高める活動】

びてるといわれ、
できるようになっ
たと納得する。

〔中略〕

○ 全体を通して
練習する。



※ やってみてU児に技の美しさの足の伸びを
採点してもらう。次に、U児を採点する。

・ 1回目-1.5・2回目-1.5・3回目-2に
近くなった。

《見つける活動》

○ グループで今日の点数をつける。

※ 今日は8点。技の美しさ、スムーズさの点
が上がり、前回(5.5)よりよくなった。

○ 「マット運動つくりノート」を書き、次の
めあてをもつ。

・ 次時は、前転⇒開脚後転⇒後転がスム
ーズにいくように、開脚後転の足の伸びをめあ
てとする。

○ 「つくる段階」4時間目(6/10)の児童の反応と考察

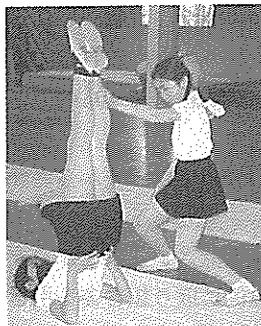
● A児の反応

A児は、ミニオリンピック大会で、技のスム
ーズさの、静止の点が良くないことから、静止技
として、「首倒立」を加え、本時は、「ポーズ
(首倒立)を3秒するようにする」ことをめあて
としている。

《ためす活動》

【補助し合っているA児とU児】

○ 試す活動を行い
「技のポイントカー
ド」を見ながら練習
方法を確認する。
「首倒立をやり、う
まくできなかったら
足を持ってもらおう」



《高める活動》

○ 1回目-腰が曲が
り上がっていない。

※ U児が、真横から見て曲がっていると指摘。

○ 1回目-手を着き、前のめりになる。

※ I児、技のポイントカードを見ながら、「起
き上がるときは、手を着かないよ」

○ I児と交互に、4回練習。

※ I児から、手を着かなくなったと言われる。

○ 平面マットでやってみる。一勢いよく、遠く
とぶようになっている。【とび前転での高める活動】

T-「よくなったとは」

C-「膝や腰が伸びるよ
うになった。遠くま
でとんで、手を着か
ずに起き上がるよ
うになった」

○ 全体を通して練習。

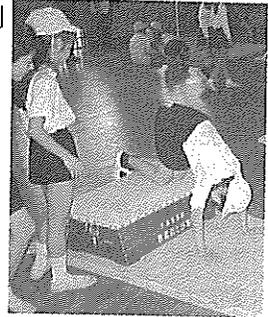
《見つける活動》

○ グループで今日の点数をつける。

※ きょうは6.5(前回7)連続は良かったが、
静止がうまく行かなかった。

○ 「マット運動つくりノート」を書き、次のめ
あてをもつ。

・ 次時のめあては、静止技の静止の仕方。



● K児の反応

K児は、ミニオリンピック大会で、技の大きさ
の点が良くなかったことと、もっと高度な技を入
れたいという思い・願いから、「腕立て前転」を
加え、本時は、「腕立て前転ができるようになる」
ことをめあてとしている。

《ためす活動》

○ 試す活動を行い「技のポイントカード」を見
ながら練習方法を確認する。

「セーフティマットを使って練習しよう」

《高める活動》

○ 自信がないのか、なかなか自分がしようと
しないで、同じセーフティマットで腕立て前転の
練習をしている3人の不十分な点を、技のポイ
ントカードを見ながら、指摘している。

○ 2回ずつ3人のできを見ると、今度は自分が
行う。1回目-膝が曲がり、立ち上がれない。

〔中略〕

- [中略] 6回目ー伸びるようになる。
- 7回目ー補助なしです。伸びている。
- 全体を通して行う。
- ※ U児、「ピタッと決まってきたよ」〔後略〕

- 11回目ーまだ曲がっているが、立てそう。
- ※ I児、「だいふ伸びてきた、あと少しで立
てるんじゃない」〔後略〕

----- 部分考察 -----

《ためす活動》では、課題意識が明確になっている。開脚前転で足を伸ばすこと#折りたたみマットで練習する。また、それを友達と一緒にして、見てもらう。というように、本時のめあてを明確にもつだけでなく、その練習方法も見通しをもっている。これは、試しの活動を位置づけたこととつまずきとその練習方法が見とれる「技のポイントカード」をもとに、練習内容を自己決定させたことが有効にはたらいたためだと言える。

《高める活動》では、児童の反応にも見られるように、相互評価しながら、「つかむ段階」から自分の技が修正され、高まった姿が見られる。これは、部分を補う活動と、全体を通す活動に、それぞれ、「技のポイントカード」と「採点表」をもとにした自己決定の活動を位置づけたことが有効にはたらいたためだと言える。

《見つける活動》では、今日伸びた点から次のめあてが生み出されてきている。これは、「採点表」をもとにした自己決定の活動を位置づけたことが有効であったと言える。

③ 「あらかず段階」———— 2時間

この段階は、学習のまとめとして、活動を振り返り、「4年2・3組オリンピック大会」を開くことがねらいである。ここでは、互いに伸びた点を発表し合うことで意欲的に自分の「マット運動」を表す姿が期待できる。

【大会をしている様子】



● 児童の反応

子どもたちは、嬉々としてオリンピックに取り組んだ。演技する表情・態度も真剣で、どの子にも高まりのある技が見られた。授業後の感想でも、42人中、40人がマット運動は楽しかったと答えている。(始めは、マット運動があまり好きでない子は、20人)

6. 全体考察

自分のできる技からめあてをもたせ、単元を通して、オリンピックという目的意識を強くもたせたことと、自己決定の活動を「つくる段階」の中の3つの段階に位置づけたことで、自ら意欲的に取り組む姿が見られるようになった。また、技の高まりも見られた。これは、オリンピックという目的意識をもたせて、自己決定の活動を中核に据えた活動構成が意義あるものであると考えられる。

7. 研究のまとめ

めあてをもたせる際には、自分の能力に応じて、自分のできる技からさせることが重要である。目的意識をもたせる際には、最後の学習の姿を明確にし、見通しをもたせることが重要である。自己決定の際には、学習カードを必ず持たせて、ポイントを意識させることが重要である。これらのことは、子どもの課題意識の連続・発展につながり、自ら意欲的に取り組む姿を引き出すことができる。

8. 残された課題

子ども一人ひとりの思いが達成できるような教材・教具や場の工夫。個に応じた教師の援助のあり方を明確にすること。

自己の生き方を創り出す中学年道徳学習指導

～ 見方をひろげる行為の検討活動をとおして ～

道徳部 池田 隆

○ はじめに

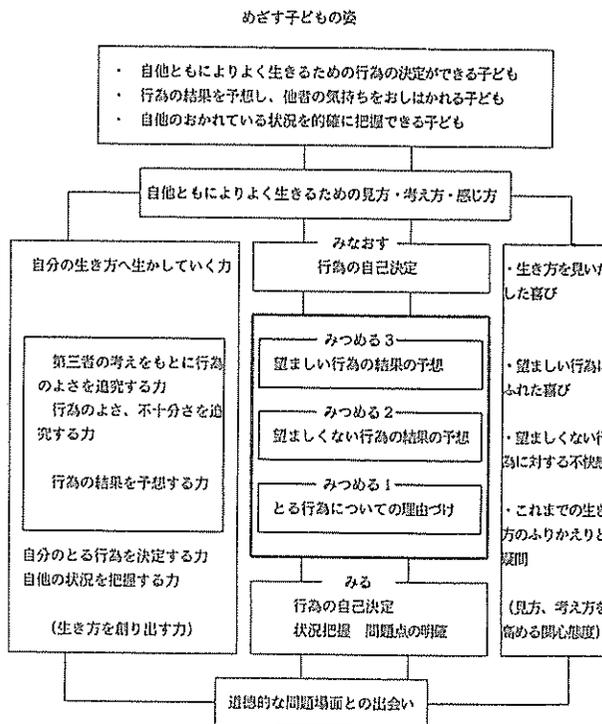
道徳的問題を解決していく学習過程のみつめる段階に、自分のとる行為が相手や、まわりの人たちに与える影響を予想して、行為の是非を検討していく活動を仕組みば、子どもたちは相手に対する見方や考え方を広げ、より望ましい行為を求めていくことができるであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 自己の生き方を創り出すとは、

子どもが道徳的な問題場面に直面したとき、自分と他者との状況を明らかにして、自他ともによりよく生きるという観点から、道徳的な行為を実現していこうとすることである。これを道徳の学習場面において考えると、まず主人公のとるべき行為について、はっきりと自分の考えをもつ。つぎに、考えを出し合いながら、多様な見方や考え方に気づく。そして、自他ともによりよいとする考えを取り入れ、見方を広げることである。見方を広げるためには、より望ましい考え方にふれさせていくことが大切であり、その考えをもった人物の設定が必要である。そのために、低学年においては、登場人物に対峙する者として、相手が設定される。また、高学年においては、集団や社会である。したがって、中学年においては、対象の広がりとして、身近な第三者

主題の構想図



(自分や相手以外の他者)を設定する必要があり、そのことによって、主人公をとりまく第三者の考えにふれ、見方を取り入れ、広げることができるというよさがある。しかし、これまでの中学年道徳学習指導をふりかえてみると、子どもたちが考えるより望ましい行為は、自分と相手との中で考えられることが多く、見方の広がりができにくかった。それは、自分と相手以外からの他者の立場で考えるような授業の仕組みがなかったからである。そこで、本研究では、問題場面において自分が解決のためにとると考えた行為を、自分や相手だけでなく、他者へ及ぼす結果の予想をもとに比較検討し、他者の見方を取り入れ、より望ましい考え方ができるようにすることをねらいとする。

○ 見方をひろげる行為の検討活動をとおしてとは

見方をひろげる行為の検討活動とは、道徳的問題を解決するために、自分がとると仮定した行為がどのような結果をもたらすのか、自分と相手だけで考えず、行為が及ぶ他者の立場で考え、より望ましい行為のありかたについて検討し、子どもたちの見方や考え方を広げていく学習活動である。行為の検討をしていくことのよさとしては、次の点があげられる。まず、とる行為を決定するため、これまでの見方、感じ方を明らかにする必然性が生まれる。したがって、これまでの生き方についての問い

をもたせることができる。次に、行為を比較検討することから、解決のための切実感をもたせ、どんな見方や考え方が大切なのか、問いをもたせることができる。さらに、結果の予測をすることで生じた相手の快い状態や不快な状態をもとに、より望ましい行為を求めようとする強い動機とすることができる。検討活動を重視することで、相手だけでなく、自分をとりまく第三者の立場（他者）で行為のよさや不十分さを考え、子ども一人ひとりに他者の考えを取り入れ、見方を広げさせることができる。そこで、「みる」、「みつめる」、「みなおす」段階を設定し、「みつめる」段階の学習活動の構成を次のように設定した。

○ みつめる段階は、みつめる1、とみつめる2、みつめる3によって構成される。

〈みつめる1〉では、道徳的問題場面において問題解決のためにとる行為について、自分の考えをもとに交流し、自分と他者の考えの違いに気づかせ、明らかにしていく活動である。

- ・ 話し合い活動では、主人公の行為をもとに道徳的問題場面において、とる行為の理由を明らかにし、ディベートフォーラムによってとるべき行為を対立討論させ、自己本位的な考え方や相手の立場を大切に考えた考え方を話し合わせて、考えの付加修正や強化をする。

〈みつめる2〉では、主人公のとる行為で望ましくない行為について検討する。

- ・ 主人公のとる行為が他者に及ぼす影響を予想させ、不十分さを明らかにするために、「心の流れ図」に書かせる。不十分さを深めさせるために、主人公に身近な登場人物をとりあげる。

〈みつめる3〉では、望ましい行為をとったとき、自他ともによりよく生きることができることをつかませる。

- ・ 望ましい行為が他者に及ぼす影響を予想させ、よさを明らかにする。望ましい行為のよさを深めさせるために、相手に身近な登場人物をとりあげる。

この3つの活動を組織することは、次のような価値があると考えられる。

- ・ 自分のとる行為を考えることから、道徳的判断力を高める主体的な活動が期待できる。
- ・ 行為の検討のための表現活動を位置づけることによって、他者の感情を推測し道徳的心情を喚起することができる。

2. 学習指導上の問題点

○ 道徳的問題場面において、解決のための行為の対象が自分と相手に限られることが多く、そのため、子どもたちに他者の見方を取り入れ、考え方を広げさせることができにくかった。

3. 問題点説明の方途

(1) 学習過程に「みる」「みつめる」「みなおす」の3段階を設定する。そして、「みつめる」段階に3活動を設定し、とる行為の結果を予想し、検討させることで、他者の見方を取り入れ、考え方を広げさせる。

(2) 基本的な指導のしくみ

| | みる | みつめる | みなおす |
|------|------------------------------------|---|---|
| | みつめる1 | みつめる2 | みつめる3 |
| 活動内容 | ○ 問題解決のための話し合いをする ○ 行為の是非を出し合う。 | ○ 他者の立場にたって、行為の不十分さについて話し合う。 ○ 自分と自分に身近な他者の視点から、行為のおよぼす影響を考える。 | ○ 他者の立場にたって、行為のよさについて話し合う。 ○ 自分と、相手に身近な他者の視点から行為のおよぼす影響を考える。 |
| ねらい | ○ 自分の考えの確立 ○ 他者の考えとのちがいの明確化 | ○ 望ましくない行為のおよぼす影響の明確化 | ○ 望ましい行為のおよぼす影響の明確化 ○ 望ましい行為の意欲化 |
| 手段 | ○ ディベートフォーラム ○ 心のタワー | ○ 身近な他者の立場にたった心の流れ図 ○ 心のタワー | ○ 相手と他者の立場に立った心の流れ図 ○ 心の流れ図 ○ 役割演技 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 主 題 まごころをとどけよう (1-5)

(2) 目 標

- ① 自分の欲求を満たすことよりも相手に対して誠実な行為を行えば、自他の間によるこびが生まれることに気づき、相手に対して、誠実な態度をとることができる。
- ② 問題場面における行為の結果の予測を、他者の視点を取り入れて検討することで、自他の意見を尊重するとともに、多面的な見方ができる。

— 資料「ビニルぶくろにはいったヘレン＝ケラー」のあらすじ —

主人公 太郎は、事故で病院に入院している花子のために、みんなの冷やかしも気にせずヘレン＝ケラーの本を借りてくる。雨の降る中急いで家に帰ると、久しぶりにいなかのおばあちゃんが来ていて家族で買い物に行くことになる。めったにない家族での買い物に行くか、花子のところへ本をとどけるのか迷うという話である。光文書院「生きる力」

(3) 本主題における思い・願い

- 病院に入院している花子にヘレン＝ケラーの本を届けて約束をはたし、誠実な行為がとれるようになりたい。

(4) 思い・願いを成就する問い

- 花子との約束をはたさなくてはならないし、いなかのおばあちゃんとの買い物にも行きたい。こんなときどんな行為をとることが自分にとって大切なのだろうか。

(5) 抽出児の選定

MS児……道徳的問題場面においては、自分の欲求に基づいた自己本位的な考え方を大切にする。
KS児……自己本位的な考えだけでなく、相手の立場をふまえた考えも大切にする。

(6) 子どもの反応と考察

① みる段階

この段階のねらいは、道徳的問題場面において、自分のとる行為を決定させて、理由づけしていくことによって、自分の考えをはっきりともたせることである。

MS児の反応と理由

花子さんにヘレン＝ケラーの本をとどけるかおかいものに行って、食事に行ったほうがいいのかまよっています。

ヘレン＝ケラーの本を花子さんは、たのしみにしているけど、おばあちゃんはみんなと食事に行くことを楽しみにしているから。

T (太郎は) どうしてまよっているの。

MT 花子さんに本をとどけるという約束をしたけど、買い物にも行きたいし、どっちにしようか迷っているのだと思います。

KS児の反応と理由

昨日、花子さんとヘレン＝ケラーの本をとどける約束したから、届けようと思っているしおばあちゃんが買い物に行こうと言ってくれたから、久しぶりのおばあちゃんと買い物に行くか、本をとどけるか迷っていると思います。

- 自分のとる行為を決定し、「心の円グラフ」に自分の価値観を明らかにするとともに、理由を「心のタワー」にはる。

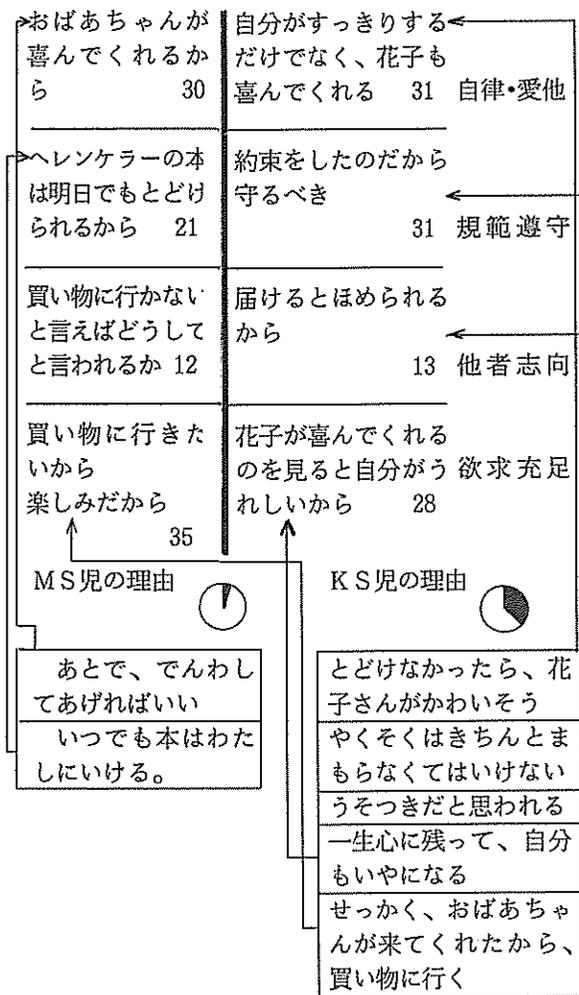
図1 心のタワーに書かれた理由(実数)

(買い物に 花子のところへ
行きたい) 行く)

教師の発問と児童の反応

T みなさんたちだったら、どうしますか。プリントに考えを公表して下さい。

I J 私は背の方(買い物に行く)ほうが、少し強いです。わけは、赤



いはは(本を届ける)約束だし、もしも持っていかなかったら花子さんに何かいわれるかもしれないし、おばあちゃん行ったら、買ってもらえるかもしれないし、それに、おばあちゃんとはいなかのほうでなかなか会えないし、久しぶりに来たのだから背の方が強いです。

NB ほくはどちらとも強くないで、半分半分なんだけど、持っていく方は、約束は必ず守らなければならないし、持っていかないときらわれるからです。

T きらわれると自分がどんな気持ちになるのかな。

NB いやな気持ちになる。

TN 付け加えます。ほくは、持っていかないと信用されなくなると思います。

心の円グラフに表した子どもたちの結果を見てみると、「買い物に行く」とした者が19人、「本をとどける」と答えたものが22人だった。その理由を「心のタワー」で見えてみると、「買い物」を選んだ者の理由として、食事や買い物という、欲求充足の理由や、おばあちゃんによることが多い。また、「花子さんに本をとどける」を選んだ者の理由では花子さんが喜んでくれるから、といった花子さんを思う気持ちや約束したのだから、という規範遵守の考え方が多く見られた。また、抽出児MS児、KS児も自分のとる行為を決定し、理由づけすることができている。

考察 MS児、KS児の反応や「心の円グラフ」や「心のタワー」による記入結果から、道徳的問題場面において、自分のまよいや考えをはっきりともたせることができた。

② みつめる段階1

この段階のねらいは、心のタワーで類型化した自分の価値観をもとに交流をしくみ、自分と他者の考えの相違に気づかせ、考えを付加修正、強化させることである。

○ ディベートフォーラムによる意見の交流表現

| おばあちゃんと買い物に行く立場 | | 花子さんに本をとどける立場 | |
|-----------------|---|---------------|---|
| H | 約束は電話で断ればいいし、おばあちゃんはいなかからわざわざ来てくれたから、おばあちゃんと買い物に行ってもいいと思います。 | NK | 本をとどけるのは約束していたから、持って行かなくてはならないけど、おばあちゃんと約束してはいないし、いつでもいけるから約束は守らなくてはならないと思います。 |
| ST | 私はおばあちゃん、久しぶりに来たから、買い物に行ってもいいかも知れないけど、花子さんは何回でもお見舞いには行けるから、買い物に行くことにしました。 | NK | 約束は電話で断ってあやまればいいと言ったけど、うそつきと思われるし、もう反対にたのまれなくなるかもしれないと思います。 |
| T | ということは、おばあちゃんがめったに来ないから、(一緒に行けば)おばあちゃんがよるこんでくれるということかな。 | MT | あす持ってきてあげるといって、花子さんはそれを聞いてとてもうれしくなって、楽しみに持っているし、自分では行けないから太郎君にたのんだから、やっぱり約束は守らないといけないと思います。 |
| TD | ほくは、前のMTさんの意見に反対します。いくら(花子さんが)持っていかわいそうでも、おばあちゃんはせっかく遠いところから来てくれたのに、おばあちゃんもかわいそうだと思います。 | T | じゃ、MTさん、あなたは「花子さんは楽しみに待っている。」ということをしているだけけれど、お母さんとどんな話をしているんだろうか。 |

ディベートフォーラム後の感想
MS児 わたしはディベートフォーラムで前に出て、話し合いをしました。本をとどけに行く人は「電話しにくい」とかそんなことを言っていました。私は、友達の手紙で本をとどけるの気持ちが強くなりました。

ディベートフォーラム後の感想
KS児 わたしは友達の手紙を聞いて、やっぱり本をとどけたほうが良いと思いました。はじめは、おばあちゃんと買い物にもいきたくておもしろい。でも、MT君の手紙を聞いて、花子さんのことが気になって、行かないと悲しくなるなあと思ったから、行くという気持ちが強くなりました。

お母さんに花子さんが、「太郎君おそいねえ。」と言ったら、お母さんは「太郎君のことだから来てくれるよ。」と言って、花子さんは「そうだよね。」って言っていると思います。

ディベートフォーラムによる意見の交流をしている姿



図2 心のタワーに付加された数(実数)

| (買い物に行きたい) | (花子のところへ行く) |
|------------------------------|--------------------------------|
| おばあちゃんが喜んでくれるから 16 | 自分がすっきりするだけでなく、花子も喜んでくれる 36 |
| ヘレンケラーの本は明日でもとどけられるから 20 | 約束をしたのだから守るべき 16 |
| 買い物に行かないと言えどどうしてと言われるか 14 | 届けるとほめられるから 9 |
| 買い物に行きたいから楽しみだから 17 | 花子がよくこんでくれるのを見ると自分がうれいから 18 |

どちらかに態度を決めて、意見の交流をはかるところ、心のタワーに表した理由が明らかになって出されてきた。自分の態度をどちらかに決定することによって、自分の考えを明確にもたせることができた。また、そのとき花子のことを考え、深めている者が特に多い。

このことから、相手の立場を考えた話し合いがなされ、強化されたことがわかる。また、抽出児のMS児は、「買い物に行く」立場は変わらないものの、ハート図が変化し、またKS児は「本をとどける」立場がさらに深まった。



(考察) 全体の子ども、そして抽出児の変容から、自分と他者との考えの違いに気づかせ、花子への思いを深めさせるには、ディベートフォーラムといった、意見の交流をはかる活動が有効である。

③ みつめる段階2 この段階のねらいは、のぞましくない行為をとった場合は、自他ともによりよく生きるという点で不十分であることをつかませることである。

教師の発問と児童の反応

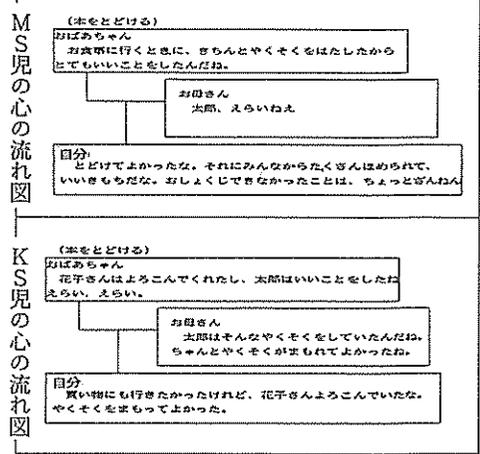
T もし、買い物に行ったとき、おばあちゃんやおかあさんは、どんなに思うだろう。そして、自分自身は、どんな気持ちになるのかな。心の流れ図に書いて、発表して下さい。

MS児 おばあちゃんは、ちょっとおこって、「約束しているのなら今からでも行っておいで。」お母さんは、「そんな約束しているのなら、明日ぜったい行くのよ。」

自分は、「買い物もいいけど、約束は大切ななあ。」と思う。

T おばあちゃんやおかあさんは、そんなふうに言うでしょうね。一言でいうと、自分はどんな気持ちになるのかな。

KS児 私は、本を花子さんととどければよかったなという気持ちになります。



(考察) MS児、KS児の発表や心の流れ図の内容から、望ましくない行為をとったとき、花子への思いを成就させることができないことを、他者の見方を通して明らかにすることができた。

④ みつめる段階3

この段階のねらいは、資料の問題場面で、望ましい行為をとった場合に、自他ともによりよい生きかたができることをつかませることである。

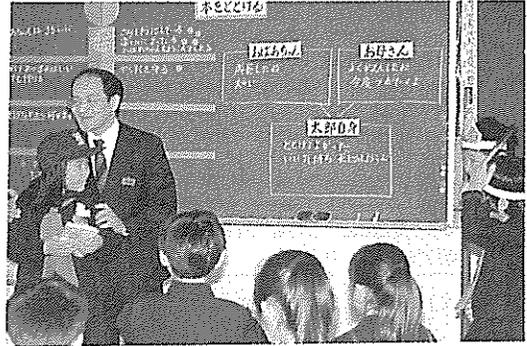
MS児の感想

私は、始め(買い物に行く)の方が多かったけれど、心の流れ図を書いて、友達の意見を聞いて、考えが少しずつ変わりました。最後は考えが変わって、(本をとどける)の方が多くなりました。

KS児の感想

心の流れ図を書いて、私もやっぱりとどけたほうがいいことがわかりました。それは買い物に行くのは、楽しいけれど、みんなもとどけたほうがいいとわかって、みんな赤にしました。

本をとどける行為を役割演技で表現している姿



(考察) 望ましい行為が自分だけでなく、他者にとってもよりよいことであることを第三者に及ぼす結果から考えている。それは、抽出児の心の流れ図や感想からもわかる。また、授業後の聞き取りでMS児やKS児は、「買い物に行く」時のことを考えたときと比べ、「本をとどける」のほうが、気持ちよかったと答えている。このことから、快をもたらす行為の検討を後に位置付けることで花子への思いをより効果的に成就させることができることがわかった。

表1 授業による意識の変容

| | 買い物に行く | 本をとどける |
|-----|-----------------|------------------|
| 授業始 | 0人 1人 6人 11人 1人 | 3人 14人 3人 1人 1人 |
| 授業終 | 1人 0人 1人 0人 0人 | 0人 1人 6人 14人 18人 |

5. 全体考察

授業後の子どもの意識の変容を「心の円グラフ」で見ると、明らかな変化が見られた。学習指導過程に位置付けたティベートフォーラムによる交流、そしてとる行為が与える結果と影響の予測など、一連の行為の検討活動によって深められた結果であるといえよう。また、内容的には「心のタワー」で相手の花子への思いをふかめ、「心の流れ図」で身近な第三者の立場をとおして、自分自身をふりかえることができ、行為の検討を位置付けることは有効である。しかし、さらに望ましい行為のよさを深めるためには、役割演技や動作化といった手だての工夫をし、道徳的心情を高める工夫が必要である。

6. 研究のまとめ

子どもたちに他者の見方を取り入れ、考えをひろげさせるためには、次の5段階の学習過程と活動構成が大切である。

- みる …… 道徳的問題場面の状況把握と自己決定の段階 …… 葛藤場面の設定、行為の選択
- みつめる1 道徳的問題解決をとる行為の出し合い …… 類型化、交流等の表現活動
- みつめる2 望ましくない行為の予測 …… 身近な第三者を通して自分を推測させる表現活動
- みつめる3 望ましい行為の予測 …… 身近な第三者を通して自分を推測させる表現活動
- みなおす … 自己の価値観の創出 …… 言語的表現活動

7. 今後の課題

低・高学年における活動構成のありかた、学習過程の有効性があらわれる資料の条件

8. おわりに 相手の立場にたって明確な判断を下し、実践する子どもをめざして

豊かな関わりを求め続ける学級活動

～ 友だちへの見方を意識化する活動をとおして ～

特別活動部 大嶋 正 紹

○ はじめに

活動場面における友だちへの見方を意識化し、それを高めるための具体的な活動を位置づければ、人間関係の問題に気づき、自分たちの力で解決していく態度を育てることができるであろう。

1. 主題の意味と重要性

○ 豊かな関わりを求め続けるとは

豊かさとは、関わり量の量、質、関係の中でも特に、子どものこども同士の関係的な関わりが強まった状態のことである。関係的な関わりは、友だちへの見方、友だちの自分への見方としてとらえることができる。

豊かな関わりを求め続けるとは、子どもたちが常に自分たちの友だちへの見方とそれがもてになった言動に目を向け、その問題に気づき、具体的な活動を通して解決していくことによって、相互受容・相互理解・相互評価を深めていくことである。そして、その過程で得られた自己価値観や連帯感、効力感が原動力となって新たな活動へとつながっていくのである。

具体的には、①友だちの持っている見方や考え方、感じ方、行い方、気持ちを受入れ、理解しようとする態度、②友だちが自分あるいは自分の行動に対して、どのような見方をしているかを分析的、心情的にとらえる力、③自分たちの目標を達成するために設定した活動を協動的に進めていくことができる力を身につけた子どもの姿としてとらえることができる。

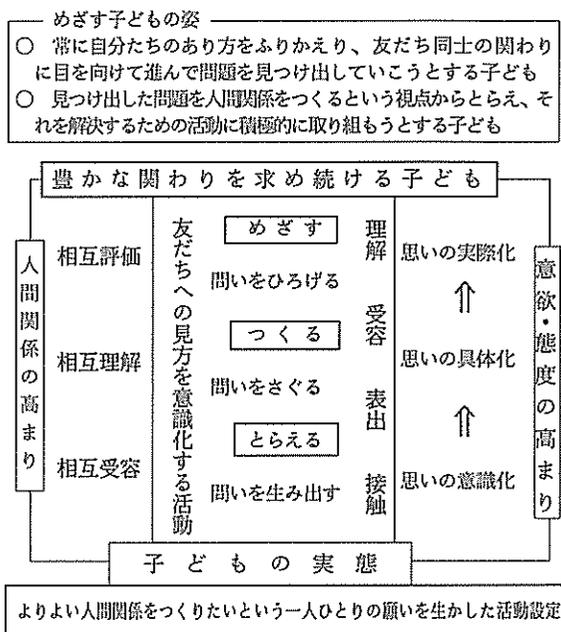
昨年度までの研究では、子どもたちに人間関係をとらえる視点をもたせ、その視点から把握した問題を、劇をつくることを通して解決していく指導を行っていた。しかし、その指導では自分たちの人間関係の問題に気づかせ、問題に対する解決策をつくらせることはできても、自ら人間関係に取り組もうとする意欲や思い、願い、さらに活動への意欲を高めていくことができなかった。

そこで、本年度の研究では、子どもが友だちとの関わりを意識しながら自主的な活動に取り組みそれを連続・発展させていくための活動と教師の援助の在り方を明らかにしようとするものである。そのことは、今、特別活動に求められている自己及び集団を高め、協力してよりよい生活をつくり出そうとする自主的・実践的態様の基盤となる人間関係を自ら築いていこうとする意欲と態度を育てていくという意味から大切である。

○ 友だちへの見方を意識化する活動を通してとは

友だちへの見方を意識化するとは、こんな友だちとの関わりをしたいという思いや願いを実現するために設定した活動場面の中で、お互いの言動のもとになっている他者のとらえ方を問題にすることである。そしてその過程で、友だちの不十分さや自分と違う考え方を受入れ、友だちの気持ちや考え方、行動のよさを理解し、友だちの活動を通しての伸びを認めることである。

主題の構想図



友だちへの見方を意識化する活動を通してとは、こんな活動にしたいという目的意識や思い、願いを生かすために、活動場面におけるお互いのとらえ方をどのようにすればよいかをモデル化し、それを実践評価しながら高めていくことである。それは題材レベルでは問題解決の過程をたどり、1単位時間の中では友だちへの見方を意識化していく過程として、接触～表出～受容～理解というすじ道をたどるが、具体的には次のような段階として設定する。

- <とらえる段階> 思いや願いを実現するための活動における自他の関わりの問題をとらえる。
 問いを生み出す ・こんな友だちとの関わりにしたいという姿を明確化し、視点をつくる。
 ・作り出した視点から、自分たち一人ひとりと学級集団としてのあり方をふりかえり、活動上の問題を見つける。
- <つくる段階> 見つけた問題を自他の関わりの視点から分析し、解決策を具体的に つくる。
 問いをさぐる ・自分たち一人ひとりと学級集団としてのあり方の問題がおこる原因を考え実践化しながら解決方法をつくりだす。
 ・作りだした解決方法を学級の解決策として集団決定する。
- <めざす段階> 集団決定した学級としての解決策を実践評価して豊かな関わりをめざす。
 問いを広げる ・集団決定した学級としての解決策をもとに、自己目標を決定する。
 ・作りだした解決方法を実践した成果を活動目標につなげる。
- [接触] 友だちとの関わりについての問題場面を再現し、その中で自分の友だちに対する見方
 [表出] 考え方・感じ方を言動として表現する。
 [受容] 表現した見方・考え方・感じ方を交流し、そのよさと不十分さを生かす方法をつくる
 [理解] よさと不十分さを生かす方法を実際化することを通して、友だちとの関わりの問題を解決する。

2. 学習指導上の問題点

- これまでの学習でも人間関係をつくるという視点から、問題場面をいろいろな方法で分析したりして解決しようとしていたが、子どもが問題を意識化してくるまでの活動構成が明らかになっていなかった。そのため、問題に気づいて、議題化するまでの過程では、いつでも教師の強い働きかけが必要で、子どもが自分から進んで問題を見つけて取り組む活動になっていなかった。

3. 問題点説明の方途

- (1) 題材を通して友だちとの関わりの問題を解決する<とらえる><つくる><めざす>の3段階を設定し、その中に友だちへの見方を意識化する劇とその絵図化をもとにした交流の場を接触～表出～受容～理解の過程として位置づければ、問題意識を引き出すことができる。

- (2) 基本的な指導のしくみ

| 段 階 | 問題把握<とらえる> | 問題追究<つくる> | 問題解決<めざす> |
|---------|---|---|---|
| 段 階 | 接触～表出(問いを生み出す) | 受容(問いをさぐる) | 理解(問いをひろげる) |
| 主 な 活 動 | 友だちとのこんな関わりにしたいという姿の明確化と活動化するための視点づくり 作り出した視点から関わりの現状の出し合いと問題の提案 | 友だちとの関わりの問題を活動化の視点から分析し、解決策をつくる。 よりよい関わりの在り方を具体的にモデル化する。 | 具体化した解決策としてのモデルの実際の場面での活用 活用の成果を評価し、解決策としてのモデルをよりよく高め新たな活動へつなげる。 |
| 手 だ て | 問題場面を再現する劇 | 解決策の絵図化、交流 | 実践場面における評価 |

4. 指導の実際と考察

(1) 題材 楽しいなかよし給食にしよう（4年）

(2) 目標

- ① 友だちをひろげることをめざしてはじめた学級なかよし給食の場面における仲の良い友だちとばかりはなすという問題場면을再現して分析し、解決策をみんなで作ることができる。
- ② 友だちをひろげるための活動を、毎日友だちとの関わりが期待できる給食の場面をとりあげて学級なかよし給食として設定し、自治的に進めながら高めていくことができる。

(3) 計画（約3時間）

- とらえる段階 ①友だちをひろげるための活動としてなかよし給食を設定し、自分たちの力で活動を進めていく。—————（1時間）
- つくる段階 ②自分たちのなかよし給食をふりかえり、友だちをひろげる上での問題を分析し、具体的な解決策をつくりだす。—————（2時間）
- めざす段階 ③具体的な解決方法を実践し、友だちをひろげるという観点から評価し、なかよし給食をつくりかえていく。—————（課外）

(4) 本題材における思い・願い

いろいろな友だちと楽しく話をしながら給食を食べて、もっとたくさんの友だちと仲良くなりたい。そして、仲良くなれるような給食にしていきたい。

(5) 思い・願いを成就する問い

| | | |
|---------|--------------|--------------------------------------|
| もっと仲良しを | 友だちのよさを見つける | |
| ひろげるには⇒ | にはどこをみたらよいか | 友だちのよさを見つけるには、給食の中でどんな話をし、友だちのどこをみるか |
| 楽しい給食に | どんな雰囲気をつくって、 | |
| するには⇒ | どんな話をしたらいいか | |

(6) 抽出児の選定

本題材に入る前の個と集団の実態は次のとおりである。一人ひとりの子どもでは主に友だちへの見方が、学級全体については友だちとの関わり方が本題材をとおしてどのように高まっていったかを考察するとともに、二学期はじめと二学期おわりとの学級集団の人間関係の姿と子どもの意識を比較することによって、関わりが豊かになったかを検証していく。

<友だちとの関わり及び友だちへの見方の実態>

抽出児-H

4年2組

[思い・願い]

もっと多くの友だちと仲良くなりたいと思っているが、自分と性格的に合う友だちとばかり関わろうとするとところもある。

[友だちへの見方]

友だちを自分のとくいな運動能力や遊びの中での活躍度などのかたよった面だけでみてしまう傾向がある。

[活動への意欲] 運動や遊びに特に積極的

[思い・願い]

「仲良く助け合う学級」にしたいという目標を設定している。

[友だちとの関わり]

3年生からの学級ということでよく知っていると思っているが、友だちへの見方が多少固定化してしまっている面がある。

[目標達成への凝集度]

生活問題の取り組みの面ではやや弱い

(7) 子どもの反応と考察

◎ とらえる段階<問いを生み出す>

帰りの会の中で、友だちをひろげるという目標を達成するためにはどんなことをしたらよいかという問いを投げかけた。すると、子どもたちの次のような考えが出てきた。

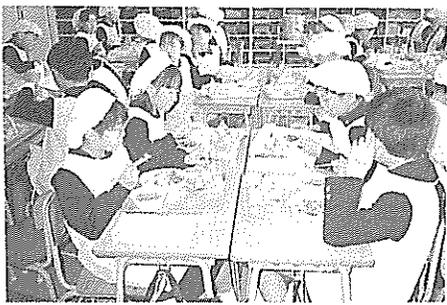
| | |
|------------------|-------------------------------|
| ・スポーツ …………… 15名 | 作戦を立てたり、プレーをするときに自然に仲良くなれる。 |
| ・係の活動 …………… 10名 | 教え合ったり、励まし合ったり友だちと協力して仲良くなれる。 |
| ・おにごっこ …………… 10名 | たすけおには、みんなでついたりたすけたりして仲良くなれる。 |
| ・共同製作 …………… 3名 | みんなの心がひとつになり、思い出にのこって仲良くなれる。 |
| ・スケッチ会 …………… 2名 | おたがいの絵のよいところを言い合って仲良くなれる。 |
| ・その他 …………… 5名 | 例えば、お楽しみ会はみんなが楽しめて仲良くなれる。 |

上のことから、子どもたちはまず自分がやりたいこと、興味・関心のあることに取り組むことで自然に友だちをひろげようとする思いや願いが強いことがわかる。これは仲の良い学級をつくるために取り組んでいるという意識はあるが、その活動のどんな内容や方法によって仲良くなれるのかははっきりしていないことを表している。そこで、仲良くできているとらえている給食の時間をふりかえらせた。子どもたちは自分たちがなかよくできていると思っている給食の時間に問題があるとともに友だちをひろげることのできる場面があることに気づいていった。それからもっと多くの人と仲良くなりたいたいという思いや願いを実現するためには友だちをひろげる給食にすればよいという意見が出て、「仲良し給食」と名前をつけた。そして、とにかく毎日いっしょに食べている班のなかのメンバーをかえて食べてみようということになり、実際にやってみた。その体験をもとにこんななかよし給食にしたいという思いや願いとして絵と言葉に表現したのが下の資料である。

<考察>

右のような絵と言葉を見せ合いながら子どもたちは自分の考えを出し合っているが、そこで下のような写真を提示して考えさせた。子どもたちは、自分の思いや願いの表れた姿と現実の姿とのずれをとらえることによって、なかよし給食の問題に気づくことができたと言える。

あまり楽しそうではないなかよし給食の場面



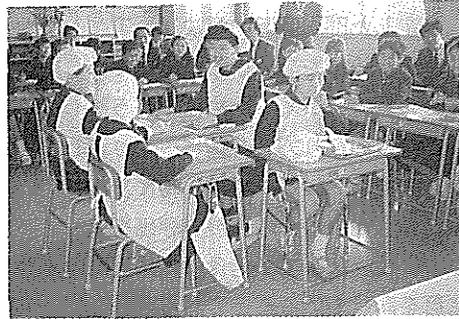
みんな(給食のほうで)楽しく、仲よくおしゃべりをして、今度には給食にこたはいいと話をしてお別れがよくなる人と、仲よくおしゃべりして仲よくおしゃべりした。



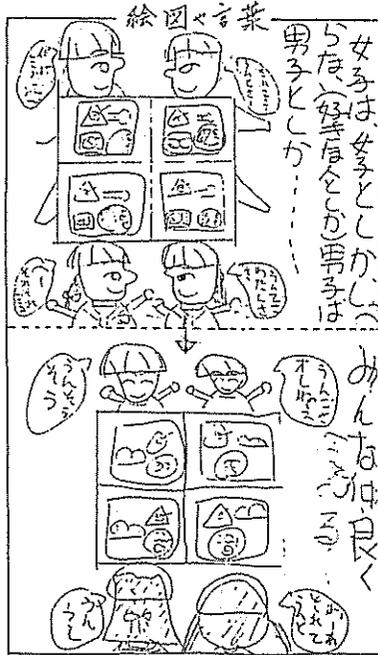
いっしょの班になつた人が、この
会はや、なつて言ったりしない、
いろいろな場所へ食べられるよつな
給食がしたいな。(回は屋上のつもり)

◎ つくる段階〈問いをさぐる〉

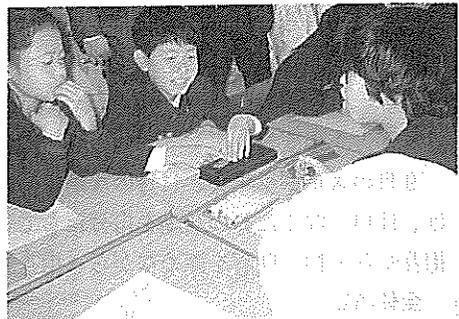
とらえる段階でなかよし給食の問題に気づいた子どもたちは、それをみんなで話し合うことによって解決しようとした。写真-1のように班での会話がうまくいかないという問題場面のモデルを、提示することにより、問題を強く意識させる。問題場面のモデル提示を見て子どもたちは下のような解決策の絵図をかいた。



問題場面の再現



そして絵図をもとにしなが、班をつかって問題場面を再現しながら、それに対する自分の考えを出し合っていた。右の写真は班での考えの出し合いの様子であり、子どもどうしの交流の場である。班の中で司会を決めて、問題場面の解決策を自由に出し合っている。



班での交流

―― H児の反応 ――

班の分け方がわるかったから会話がうまくいかなかったというとらえ方をしているが、それではいけない気持ちもある。

―― 全体の反応 ――

交流が進むにつれて少しずつではあるが、けんかになっている相手への見方を変えないと解決できないと気づいている。

司…班での会話がうまくいくためには、どうしたらよいと思いますか。

C…班の分け方をかえたらよい。

C…けんかがおこらないように、みんなで話すことを決めておいたらよい。

C…けんかになったり、お互いの考えが合わないときには、よく考えを出し合い、相手の立場になって考えてみる。

―― 〈考察〉 ――

問題場面のモデル提示とそれをもとにして考えた解決策の絵図と言葉をかくことは、子ども達に友だちとの関わりや友だちへの見方への意識づけとなるとともに、問題場面における自分の友だちへの関わりや友だちへの見方を見直させることを可能にしていると言える。それは、H児と全体の反応の姿として表れている。また、問題場面のモデル提示とそれをもとにして考えた解決策の絵図と言葉による班の中での交流は、互いに接触し、自己を表出しながら、お互いを受容し理解しようとする姿を引き出すために働いていると言える。それは、班での交流の写真や自己表出のやりとりの姿として表れている。

活動の喜びを味わう生活科学習指導

～ 友とのかかわりを重視した、遊具の製作活動をとおして ～

生活科部 佐々木 保 善

○ はじめに

友とのかかわりを必然的に求めていく、遊具の製作活動を繰り返し仕組むことによって、共に活動していくことに喜びを感じ、自分の考えと友だちの考えとを調和させていくことよき気づき、それを生かして、よりよい生活ができる子どもたちを育てることができる。

1. 主題の意味と重要性

○ 活動の喜びを味わうとは、

遊具を作りたいという思い願いに支えられ、子どもたちが体と心を働かせながら共に活動することに熱中し、その中で自分のよさと友だちのよさを相互に認め、調和していくことによって、快の感情をいただいている状態である。そして、子ども一人ひとりの中においては、初期の活動目標が自己実現されたことに満足している姿である。このような姿を求めていくためには、協同して作るという活動をとおして、①事実を興味深く確かに見つめる観察力、②友だちの思いや願いを柔軟に感じ取る共感能力、③集団的活動への参加能力、④自分の気持ちや考えを豊かに伝達する自己表現能力を養うことが大切である。

本校の子どもたちの実態を見てみると、理解力、創造力には、優れているが、心を開いて集団活動に参加する態度が弱い。また、自分の思いをうまく伝達しながら友とのかかわりを深めていき、そのことに喜びを感じるという姿も少ない。それは、一人ひとりの思いや願いをその子なりの方法で実現させていくという活動はあったものの、自分の考えと友だちとの考えとを調和して、同じ目的に向かって協同するという活動の経験が不足しているからである。

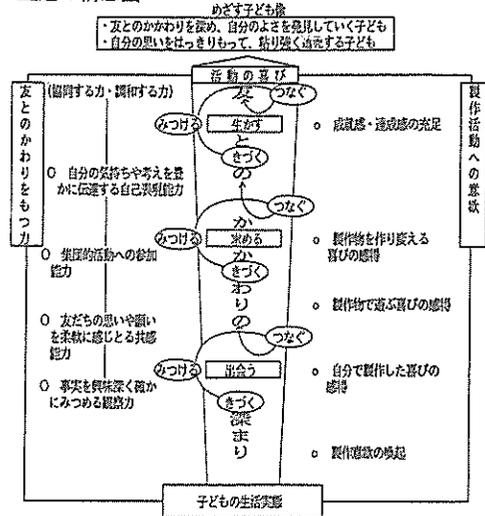
そこで本研究は、身の回りにある材料を使って、へんしんばこという遊びに使うものをみんなで作っていく中で、自分の考えと友だちの考えとを調和させていくことよき気づき、みんなで作ることに喜びを感じていく活動のあり方を明らかにしていこうとするものである。

このことは、人間は、一人ひとり異なった存在であり、他の人も自分と同じように考えや要求をもっているということが分かるという自立の基礎を培うことになり、新学習指導がめざしている、児童一人ひとりが自分らしさを発揮しながら心豊かに生きる子どもを育成することからも意義深いと考える。

○ 友とのかかわりを重視した、遊具の製作活動をとおしてとは、

身の回りにある材料を使い「へんしんばこあそび」という遊びに使うものを作っていく中で、友とのかかわりを必然的にひきおこす製作活動に取り組ませることである。自分だけの力では完成できないという製作場面に出会わせ、完成したもので遊び、さらに多くの友だちとのかかわりをひきおこす製作活動を繰り返す。このことによって、一緒に作っていかうとする協同性、製作に対する友だちとの考えを受け入れて、自分の考えを効果的に伝えてよりよいものを作っていくと調和性を高めることができる。ここで作っていくものは、少人数で製作すると、一つの遊び遊具として完成する、それを持ち寄って、より多くの人数で作っていくと、そこでまた、ひとつの完成品となるものである。

主題の構想図



そのために、次のような製作活動の過程と活動を設定する。

[出会う] 段階・・・これから作っていきこうとしているものに対して、自分が持っている考えを出し合い、友だちと比べることによって、自分のよさに出会う過程である。

(きづく) 活動 — 提示されたモデルで実際に遊んでみて、みんなで作って遊ぶとたのしいんだなということに気づき、こんなものを作りたいという思い願いを持つ。

(みつける) 活動 — 少人数の友だちと一緒にどんなものを作っていくかという目的のもとに実際に製作して、友だちのよさを見つける。

(つなぐ) 活動 — 製作物で遊び、新たな友だちのよさを求める意欲を持たせる。 ※遊びの条件

- ・グループ間でゲームをする。
- ・友だちがどんなものを作ったのかを聞き伝えたりする場面を位置づける。
- ・簡単なルールで、繰り返しが可能なもの。

[求める] 段階・・・より多くの友だちとのかかわりを求めていく過程である。

(きづく) 活動 — 作り変えた一モデルで遊んでみて、もっと楽しくおもしろい遊びにしようという思い願いを持つ。

(みつける) 活動 — より多くの友だちと一緒に、どんなものを作っていくかという目的のもとに製作物を作り変えていく中で、より多くの友だちのよさを見つける。

(つなぐ) 活動 — 作り変えたもので遊び、より多くの友だちのよさを求め相互に生かしていこうという意欲を持たせる。 ※遊びの条件

- ・作り変えていった仲間をひとグループとしてグループ間のゲームをする。

[生かす] 段階・・・[出会う] [求める] 段階で得た友だちのよさと自分のよさとを合わせて相互に生かして作ることができたという自己実現の過程である。

(きづく) 活動 — どれくらいの友だちと作るとおもしろい遊びになるか話し合う。

(みつける) 活動 — 実際に製作して、より多くの友だちのよさを見つける。

(つなぐ) 活動 — 作り変えたもので遊ぶ。 ※遊びの条件 — [求める] 段階に同じ。

2. 学習指導上の問題点

- これまでの製作活動における指導にも、自分なりに作った製作物を自分の願いをもとに作り変えていくというような製作活動はあった。しかし、一人ひとりの願いは十分達成されながらも一緒に作っていく喜びを味わわせる活動構成は不十分であった。

3. 問題説明の方途

(1) 友とのかかわりを深める製作活動の過程として、単元の学習過程を [出会う] - [求める] - [生かす] とし、各段階に、次の3活動を位置づけて、活動が連続発展するような活動構成を図る。

①きづく活動・・・友だちと一緒に作ろうとするものを決める。

②みつける活動・・・実際に製作する。

③つなぐ活動・・・製作物を使って遊ぶ。

(2) 基本的な指導の仕組み

| 段階 | 出 会 う | | | 求 め る | | | 生 か す | | |
|-------|----------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------|-------------------------|
| | きづく | みつける | つなぐ | きづく | みつける | つなぐ | きづく | みつける | つなぐ |
| 活動と内容 | ○製作との出会い ・製作意欲の喚起 | ○少人数の班毎による製作 ・友のそれぞれのよさの発見 | ○製作物を使った遊び ・遊ぶ楽しさの発見 | ○作り変えた製作物で遊ぶ ・より楽しい遊びへの思い | ○作り変える・数多くの友と交わるよさの発見 | ○作り変えた製作物で遊ぶ ・遊ぶ楽しさの感得 | ○作る規模について話す ・より楽しい遊びへの思い | ○作り変える・より多くの友のよさの発見 | ○作り変えた製作物で遊ぶ ・達成感の充足 |
| 手たて | ○製作モデルの提示 ○思い発表表 | ○活動単位の班編成 ○材料の準備 | ○遊びの場づくり ○遊び方の説明 | ○作り変えた製作物のモデル提示 | ○製作の条件提示 | ○遊びの場づくり ○遊び方の説明 | ○相互交流 | ○製作の条件確認 | ○遊びの場づくり ○遊び方の確認 |

4. 学習指導の実際と考察

(1) 単元 へんしんばこあそび「遊びに使うものを作る」(2年生)

※ へんしんばこあそびとは、次のような遊びである。まず、一人に1個段ボール箱を準備する。4つの段ボール箱をあわせた広さの模造紙に、一人ひとりが絵をかく。それを4等分して、自分の箱に4分の1を貼る。残りの4分の3をグループの友だち一人ひとりの箱に一枚ずつ貼り付けていく。そして、このできたへんしんばこを使って、絵合わせをする。

(2) 目標

- へんしんばこを作って遊び、協力し合って生活を楽しむことができるようにする。
- より多くの友だちと一緒にへんしんばこを作り変えていくことができるようにする。

(3) 計画 (約15時間)

| 段階 | 出 会 う | | | 求 め る | | | 生 か す | | |
|------|-------------------|-----------------|---------------|-------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|------------------|
| | きづく | みつける | つなぐ | きづく | みつける | つなぐ | きづく | みつける | つなぐ |
| 学習活動 | ○へんしんばこ出会う。 | ○へんしんばこを作る。 | ○へんしんばこで遊ぶ。 | ○つくり変えたモデルで遊ぶ。 | ○へんしんばこを作り変える。 | ○作り変えたへんしんばこで遊ぶ。 | ○箱の数について話し合う。 | ○へんしんばこを作り変える。 | ○作り変えたへんしんばこで遊ぶ。 |
| 手だて | ○へんしんばこのモデル提示 (1) | ○班編成の○作り方説明 (4) | ○遊び方の説明 (0.5) | ○作り変えたモデル提示 (0.5) | ○作り変える条件提示 (3.5) | ○遊び方の説明 (0.5) | ○交流の場の設定 (0.5) | ○製作の条件確認 (3.5) | ○遊び方の確認 (1) |

(4) 本題材における思い・願いと問い

おもしろい遊びができるへんしんばこを作りたい。そのためには、数の多いへんしんばこをより多くの友だちと一緒に作っていくといいのではないか。その時、どんな絵を描いていったらいいか。

(5) 子どもの反応と考察

① [出会う] 段階

この段階の「きづく」活動では、へんしんばこは何かの分り、作ろうという意欲を高めることである。そのために、へんしんばこのモデルを提示し、実際に絵合わせの競争をさせる。

— [へんしんばこに出会った子どもたちの意識 N=40 (表1)] —

1. へんしんばこを見て、思ったこと。
 ア、なんだろう (9人) イ、おもしろそうだ (27人) ウ、もっとよく見てみたい (4人)

2. へんしんばこあそびをして思ったこと。
 ア、はやく作ってみたい (22人) イ、作ってみたい (18人)

「みつける」活動では、子どもたちは、班ごとに集まって、自分の思い出を箱を4つ合わせた広さの模造紙に思い思いに描いていった。そして、それを4等分して、友だちの箱にも貼り付けていった。子どもたちは、班でいろんな話し合いをしながら楽しそうに作っていった。「作っているときは、いつもより友だちと話をした。」という子どもが28人いた。



<絵合わせに夢中になるK児>



＜自分の思い出を広い紙におもいきり描くK児＞
「つなぐ」活動では、次のように遊んでいった。



＜班の友だちと協力してへんしんばこを作る＞

—— へんしんばこ遊びの進め方 ——

1. 男子が一人ずつ女子の班のところで作文を読む。
2. 女子は読まれた作文に合う絵をさがして合わせる。(1分間)
3. 男子は、絵が作文と合っているか、○、×で示す。(記録する)
4. 男子が終わったら女子と交代する。

—— 活動の場（体育館）——

| | | |
|---|------|---------|
| ス | 男子の班 | へんしんばこ |
| テ | | スタートライン |
| ジ | 女子の班 | へんしんばこ |



＜自分がしたことを一生懸命伝えるK児＞



＜女子に当てられても喜ぶK児＞

〔考察〕

準備したへんしんばこを提示し、誰かやってみないかと誘うと、誰よりも先にと、何人も飛び出してきた。そして、絵合わせに夢中になった。表1から分かるように、「やってみたい。」・「作ってみたい。」という意欲を高めている。このように、モデルを提示し、遊ばせてみたことで、活動の意欲を喚起している。一人ひとりが描いた絵を4等分して、友だちの箱に貼り付けていく時、合わせた時にうまく一つの絵になる



＜友だちがしたことを一生懸命に聞くK児＞

ように間違いなく貼っていこうと、一緒に見合うという姿がみられた。このことから、4人で作ると楽しいということに気づいていると考えられる。また、「作っている時はいつもより友だちと話をした。」という子どもが出てきているということは、友だちとのかかわりを重ねている姿だと考えられる。さらに、へんしんばこを合わせるという遊びをすることによって、自分のしたこと、書きたかっ

たこと（自分のよさ）を相手に分かるように伝えている。K児は、自分のしたことをいっしょうけんめい伝え、そして、相手が良く理解して絵合わせができたことを喜んでいる。このことは、みんなで作って遊ぶと楽しいということに気づき、そして、対戦した班の友だちのよさに気づいた姿としてとらえられる。

② [求める段階]

「気づく」活動では、6個のへんしんばこを提示して、合わせてみる。すると、4個の時よりおもしろい。「6個といわず、8個でも（つなぐとおもしろい。）」という発言が聞かれた。「みつける」活動における、K児のグループの様子。

K₁：「つなごう、つなごう。」と言う。

K₂：（箱をつなげて）「長い／長い！」と喜ぶ。

K₃：「何かく。」とみんなに呼び掛ける。

K₄：「サッカーかドッチボール、どっちにする。」

（R児が、司会をして、サッカーに決める。）

K₅：「絵をかこう／絵をかこう！」「ボールはどこにする。」

「真ん中にかくったい。（かくとよ）」

K₆：「どんなふうな色にする。」と尋ねる。

K₇：「下絵をかこう／下絵をかこう！」

K₈：「まず、人間を大きくかこう。」「ねえ、ゴールはどのへんにかく？」「わかった、キーパーがたっているところにしよう。」「上に跳んどるところ。」と言って、うほほと喜ぶ。

K₉：「ゴールはどこにする。」とみんなに尋ねる。

K₁₀：「ゴールをかこう。」とかき始めるが、他の子どもに、それをかかれてしまう。

K₁₁：友だちに「そこらへんにボールをかき。」とかかせる。

K₁₂：R児を見て、「そら、大きすぎやもん。」と言う。

学級全体としては、10グループの内、どこかの班と合わせて作っていったのが、9グループであった。一緒になって作っていくときは、話し合いも活発になって、楽しそうに作っていた。しかし、一緒になって描くとき、一人ひとりがそれぞれの向きからかいているので、絵合わせ（パズル）としては、完全に絵が繋がらない作品も出てきた。

「つなぐ」活動では、箱を合わせて数の多いへんしんばごを作った友だちと一緒に遊んでいった。

—— 遊んだ後の意識 N=40 ——

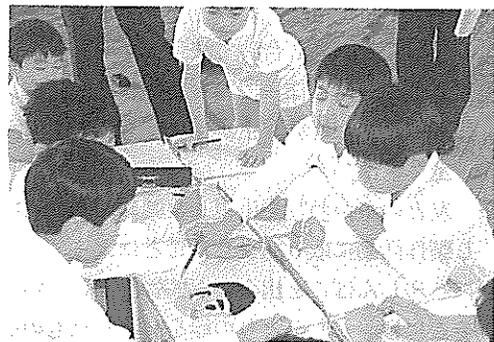
- | |
|--|
| <p>① 数の多いへんしんばごで遊んで、おもしろかった（37人）・おもしろくなかった（3人）</p> <p>② 4個の時よりむずかしいけどおもしろい（22人）・かんたんだった（18人）</p> |
|--|

[考察]

6個のへんしんばこを提示したことで、K₁のようにもっと大きな絵ができるへんしんばこを作りたいという必要感から友だちを呼んできている。その後、箱の数を多くして大きな画面にするためにどのような絵をかくか（表現主題の決定）ということで、K₃・K₄のようにグループ内の話し合い



<6個の箱を合わせて喜ぶ子どもたち>

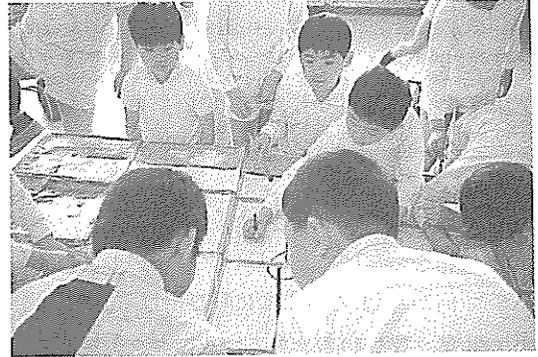


<どんな絵にするか活発に話し合う>

が活発になった。どんな絵をかくかという共通の目的に向かうために、その子の考え（個々のよさ）を出し合いながら、友だちとのかかわりも深くなっていると考え。しかし、合わせ絵としてつながりが完全ではない作品が出てきたことから、描き方の条件として「自分の箱からはみ出すようにかく。」が必要だと考える。

③〔生かす〕段階

「きづく」活動では、どれくらいの友だちと一緒に作っていったらおもしろいへんしんばこ遊びになりそうか話し合わせた。子どもたちは、20人、40人全部でという意見を出した。しかし、40人で箱の絵を描くことは難しいということから、20人で描いていくことになった。そして、男子全員と女子全員とに分かれて描くことになった。「みつける」活動では、男子は、話し合いの結果サッカーをしたことを描いていくことにきめた。そして、下絵を描く人、回りのラインを書く人、色をぬる人という役に分かれて作業を進めていった。「つなぐ」活動では、この大きな画面を合わせるへんしんばこあそびを楽しんだ。



＜20人で役割を分担して、描く子ども＞

〔考察〕

こどもたちの話し合いで決定した20人で、一緒に作っていく中で役割分担が出てきた。これは、初めに4人で一緒に作っていった経験、次に友だちを呼んできて、8人、12人というグループで、一緒に作っていった経験が生かされたものだと考える。

5. 全体考察

※ 友とのかかわりを重視した製作活動の過程を〔出会う〕－〔求める〕－〔生かす〕とし、繰り返して製作活動に取り組みせることによって、友とのかかわりを深め、広げていったか。

○ へんしんばこ出会い、どんなへんしんばこを作ろうかと、4人で話し合いながら作っていった。

そこには、一人ひとりの絵を分割したものを合わせると一つの画面になるようにと、みんなで、協力して4分の1ずつの絵を貼り付けていった。また、へんしんばこあそびをし、もっとおもしろくするために数の多いへんしんばこを作っていくとき、さらに多くの友だちを必要としてきた。抽出児のK児は、この時の遊びの感想に「へんしんばこあそびをすると、みんなと仲良くなれそうです。」と述べている。このように、もっと多くの箱を合わせてへんしんばこを作っていくと楽しい遊びができるのではないかと期待していることが分かる。20人という多数の友だちと一緒に作っていくときにはそれまでの製作活動の経験を生かして、役割分担をして作業を進めていった。このように、へんしんばこの製作は、友だちとのかかわりを深めていき、協同性、協調性を培う遊びではないだろうか。

6. 研究のまとめ

友とのかかわりを重視した製作活動の過程を〔出会う〕－〔求める〕－〔生かす〕とし、繰り返して一緒に製作しなければならない場面に出会わせることは、協同性、調和性を高め、友とのかかわりを深めることになる。そして、そのこと（作る）に対する喜びを味わわせる一方途である。

7. 今後の課題

製作をしていくときの交流のさせ方を細かく仕組むことが必要である。

○ おわりに

活動に没頭し友とのかかわりを深め、自分自身を高めていく子どものすがたをめざして……

国際理解の基礎に培う帰国子女教育

～ 海外体験を生かす指導をとおして ～

帰国子女教育部 西 邦 彰

○ はじめに

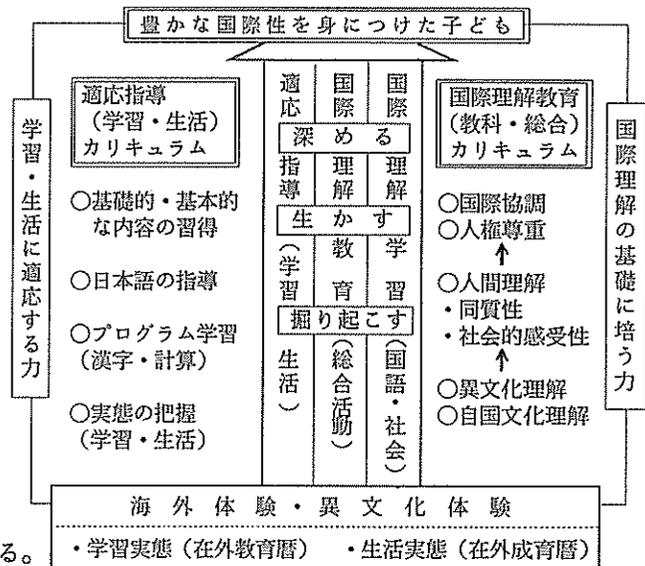
一人ひとりの海外体験の実態をもとに、未学習の内容を補充しながら基礎的・基本的な内容の習得を図ると共に、体験した「もの・こと」を生かして「ひと」を見直す活動を行うことによって、豊かな国際性を身につけた子どもを目標とすることができる。

1. テーマ設定の理由

○ 本校、海外帰国子女教育学級の子ども達は在留国での生活を通して、他民族の異文化に直接触れるという貴重な海外体験を持っている。しかし、ある国の一地域に限られた狭い体験であり、豊かな国際性を身につけているとは言いがたい。つまり、生活事象との出会いであり、その背景にある人々の価値観や願い、考えについては十分に捉えることができていない。ここに貴重な海外体験をもとに国際性豊かな日本人の育成を目指すという教育的課題があると考え、つまり、①日本と外国のカリキュラムの違いを生かしながら未学習部分の補充・適応指導、②海外体験を学習指導に生かす指導の工夫（教育指導における国際理解教育）である。

主題の構想図

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



2. 主題の意味と重要性

○ 国際理解の基礎に培うとは、

国際理解とは、自国の文化・伝統の理解と共にそれぞれの民族や国民の営みによって生み出された文化・伝統を理解し、それらを尊重し、相互の依存関係の理解を深めていくことである。帰国子女の子ども達にとっては、①在留国の諸民族や国民のもつ価値観や願い、考え、行動様式等に関心をもち、その良さを理解すること（他国理解）。②自国の文化・伝統、歴史に関心をもち、その良さを理解すること（自国理解）。を通して、同質性と社会的感受性の能力を育み、③民族の違いを越えて平等な人間として尊重し合う態度（人権尊重）、④民族の違いを越えて、互いに助け合い、協力しようとする態度（国際協調）、を育成することである。

○ 海外体験を生かす指導を通してとは

海外体験を生かすとは、子ども達が在留国で直接体験した「もの・こと」、培った見方・考え方を生かして、文化や伝統を支えている「ひと」の営みを追究し、自己の海外体験を同質性と社会的感受性から高め、価値付けていく事である。そのための基本的な学習過程として「掘り起こす・生かす・深める」という3過程を設定し、海外体験を生かす指導の在り方を究明していくことが大切である。

3. 本年度の研究の取り組みについて

本校、帰国子女学級に入学してくる子ども達の実態として、在外生活層や在外教育層の多様化の傾向にあり、指導内容・指導方法をさらにきめ細かく見直し、具体化する必要がある。

また、海外体験という特性を生かして国際性豊かな日本人の育成に積極的に寄与する教育活動を一層展開する必要がある。

【見直しの観点】

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

○ 適応指導（学習面・生活面）について

- ・学習指導要領の改訂に伴い、現在ある国語、社会、算数、理科の適応指導カリキュラムを海外体験を生かす方向で見直す。特に、日本語を十分に話せない子どもの入級が今後増加してくることが予想されるので日本語の指導カリキュラムの作成が必要となってくると考える。

○ 教科指導における国際理解学習（国語、社会）について

- ・これまでの取り組みによって、国語、社会（4年～6年）の2教科の年間指導計画書が作成されたので、内容面の再整備と共に実践的研究をさらに進めていく必要がある。

○ 総合教育活動について

- ・昨年度、同質性と社会的感受性を育むための比較・統合の学習過程を明らかにする事ができた。本年度は、①文化・伝統の差異点理解を位置付け同質性と社会的感受性を高める学習過程の究明。②より子どもの適応度に応じた活動構成の究明と年間活動計画の見直し。を進める必要がある。

【本年度取り組みの重点】

総合教育活動と国語科における適応指導を中心として、実践的研究を進める。

〔総合教育活動－基本的な学習指導の過程〕

- (1) 掘り起こす過程 — 自国の文化・伝統との出会いを基に海外体験を想起し、調査や見学などの体験的活動を基に差異点と相違点を捉える。
- (2) 生かす過程 — 調査・見学・製作等の追体験活動を通して、固有の文化や伝統の理解と共通点を基に人間の営みを同質性と社会的感受性から追究する。
- (3) 深める過程 — 自分の海外体験を同質性と社会的感受性から価値付ける。

〔総合教育活動－取り組みの視点〕

- ・同質性と社会的感受性をより高めるための活動構成と活動過程の究明。
- ・年間活動カリキュラムの開発。

〔国語科における適応指導－基本的な学習指導の過程〕

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

個の学習実態を捉える視点

- (2) つくる過程 — 個の能力に応じ追究し、自分なりに構成・表現する。

- (3) みなおす過程 — 個の適応をはかり、一般化する。

〔国語科における適応指導－取り組みの視点〕

- ・自己表現の必然性を高める短作文づくりの活動を通して、思考力・表現力の育成を図る。

1. 学習指導の実際と考察

(1) 題 材 「世界の子どもの祭りを紹介しよう。」

(2) 本題材における子どもの実態

本帰国子女学級は、6年8名、5年4名、4年3名、計15名の帰国子女によって構成されている。滞在国は、アメリカ11名、アメリカ・オーストリア1名、エクアドル、オーストラリア、ケニア各1名である。帰国してからの年数は約0.5～4年であり、また滞在年数も1～9年と様々である。また、海外での教育形態も現地校、日本人学校など様々である。

海外での行事の体験については、次第に記憶が薄れ日本の習慣になれてきており、海外での経験を生かす機会がなくなっている。

(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、子どもの健やかな成長を願う人々の考えが込められたハローウィンやイースターなどの各国の行事を取り上げ、祭りで使う人形や祝い方にそれぞれの人々の考えや習慣があり、子どもの成長を願う大人の考えに共通性があることをとらえさせるとともに、とらえたことを広め国際理解の立場から人々の考えに共通性や差異性があることなど物事を考える態度と能力を育てようとするものである。

このような共通性をとらえさせる過程において、子ども一人ひとりに海外での体験を想起させながら自分の海外体験の重要さに気付かせるとともに、たくさんの友達に知らせることで海外体験の価値を気付かせ、国際理解に自分の体験を生かそうとする態度や能力を育てようとするものである。

子どもの成長を願う行事としては、日本では桃の節句や端午の節句などがあるが、その祝い方や用いる道具には地方によって違いがあり、それぞれの気候や風土、生活習慣、人々の考えが反映されている。

海外での子どもの成長を願う行事にも、それぞれの国の人々の考え（子どもの成長を願う大人の思い）が込められている。しかし、その現われ方にはそれぞれの国の気候、風土、歴史などに支えられており、海外と日本の差異性が見られる。

本題材では、桃の節句と端午の節句を中心に取り上げ、イースターやハローウィンなど子どもの成長を願う海外の行事と比較する活動を通して、差異性や共通性をとらえさせ海外体験を想起させながら国際理解の力を養っていくことができる。

(4) 目 標

- 日本の行事である桃の節句や端午の節句には、地方によって紙の人形や流し雛を使ったり、健康を願っておかゆを食べるなど様々な活動があることと、海外の行事の中にも子どもの成長を願うものがあることから、文化や考えの違いを理解させ国際理解の意識を深めさせる。
- 桃の節句や端午の節句と、海外の子どもの成長を願う行事を調べる学習から、自分達の海外体験を国際理解に生かそうとする意欲や態度を育てる。

(5) 計 画 (約9時間)

1. 子どもの成長を願う行事の取材と差異性を話し合う。 _____ 3時間
 - (1) 3月3日の桃の節句について話し合う。 …………… ①
 - (2) 海外の子どもの成長を願う行事について体験を出しあったり、調べたりする。 ……… ①
 - (3) 世界の子どもの祭りを話し合う。 …………… ①
2. 他国と自国の行事の共通性と人々の考えを出し合う。 _____ 3時間

- (1) 桃の節句や端午の節句について調べ、人々の考えを話し合う。…………… ①
 - (2) 海外の体験をもとに、滞在国の行事と人々の考えについて話し合う。…………… ①
 - (3) 日本と海外の行事に共通する人々の考えを話し合う。…………… ①
3. 世界の子どもの成長を願う行事を友達に紹介する。…………… 3時間
- (1) 友達に紹介するための計画を立てる。…………… ①
 - (2) 友達に紹介するための準備をする。…………… ①
 - (3) 3組で子どもの成長を願う行事を友達に紹介する。…………… ①

(6) 子どもの反応と考察

(桃の節句について話し合う。1/9)

目 標

桃の節句や端午の節句について、体験を想起し、人々の子どもの成長についての願いを考
えることができる。

A児の反応 「桃の節句には、雛人形を飾るが、はやくから飾っていても3月3日が過ぎると直
ぐに雛人形をなおしてしまう。これは女の子がお嫁に行き遅れないようにするた
めだそうです。」

B児の反応 「端午の節句では、男の子が強く逞しく育つようにこいのぼりをあげたり、武者人
形を飾ったりします。」

以上のような、今までに経験してきたことから大人の願いについて考えたが、数名の子どもは
生まれてから帰国するまで海外での生活であったため、桃の節句や端午の節句の体験が無い子ど
ももいた。そこでこれらの行事についてより詳しく調べてみようという意欲を持つことができた。

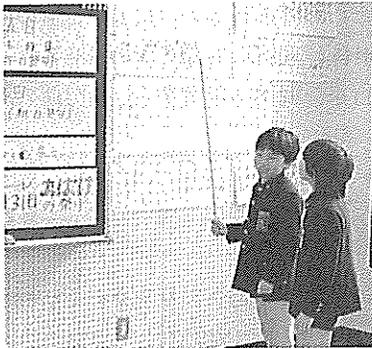
〔考察〕 子どもたちは、自分の海外での体験を想起しながら、いろいろな行事を調べるための
めあてや意欲を持つことができたと考えられる。

(他国の行事について調べる。2/9)

目 標

海外での体験をもとに、他国の子どもの行事や祭りや、日本の各地の桃の節句や端午の節
句について詳しく調べてみよう。

A児の活動 アメリカで生活した経験をもとに、ハローウィンやイースターを取り上げ、そこで



おこなわれる活動や使う道具を調べるとともに、日本の各地
の桃の節句（雛祭り）について調べ、雛祭りも日本の各地に
おいて様々な人形や活動のしかたがあることに気付いた。

B児の活動 世界の行事を調べて行くうちに、メキシコの子
ども祭りについて資料を捜し当て、メキシコの子ども祭りの
活動や使われる道具について調べ始めた。

その他の子どもも、自分が生活した国の行事について調べ
ることができていた。その結果次のようなことを調べること
ができた。

(相談しながら、A児の発表)

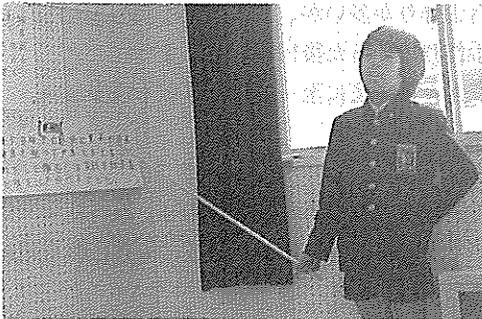
| | |
|-----------------------------|-----------------------|
| アメリカ … ハローウィン、イースター | メキシコ … 子ども祭り |
| オーストラリア … ノウズデイ | エクアドル … インデオの人形やお面燃やし |
| 日本 … 桃の節句（雛祭り）、端午の節句（子どもの日） | |

[考察] ここまでの学習で子どもたちは、世界の各国に様々な子どものための祭りや行事があることや、日本の子どものための行事である桃の節句や端午の節句にも地方によって様々な形態や内容があることに気がついてきている。そして、それを意欲的に調べることができるようになってきている。しかし、その一つ一つの背景になっている人々の考えやそれぞれの国の歴史、風土などに考えが及ぶまでに至っていない。

（差異性を明らかにする。3/9）

目 標

- 自国と他国の行事の差異性から、自国と他国の人々の考えの差異性をとらえることができるようにする。
- 子どもの成長を願う行事を調べることから、差異性とその背景にある人々の考えを意欲的にしらべることができるようにする。



（端午の節句について）

A児の反応（男子）

端午の節句について調べ次のような内容を発表した。

- ・中国の故事にちなんで始められたこと。
- ・菖蒲や蓬を飾ったり、お湯に入れたりして子どもの健康を願ったこと。
- ・家紋や絵を書いた幟が、今日の鯉幟になり、男子の健康や将来を願うものになったこと。
- ・楚の屈原の霊を慰めることから始まったこと。



（メキシコの子ども祭りについて）

B児の反応（男子）

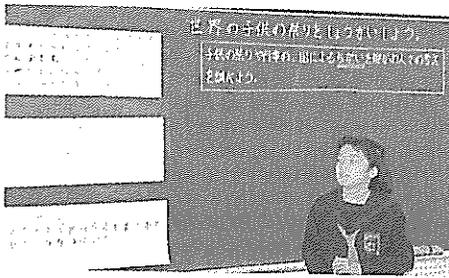
メキシコの子ども祭りについて調べ次のような内容を発表した。

- ・1月6日の賢人の日に行われること。（宗教的色彩が濃いこと。）
- ・子ども達を喜ばせるために、贈り物をしたり、壺の中に菓子を入れて割らせたりすること。
- ・子どもたちは民族衣装を着て、お祝いをすること。

C児の反応（女子）

オーストラリアで生活した経験をもとに、ノウズデイについて次のようなことを発表した。

- ・オーストラリアの冬である8月9日、風邪がとてもはやる季節に風邪に気をつけ子どもの健康を願う行事として行われる。
- ・文房具屋で売ってあるレッドノウズという赤い鼻をつけて歌を歌いながら町を回りお菓子などをもらう。



(エクアドルでの経験を)



(アメリカでの経験を)

D児の反応 (女子)

エクアドルで生活した経験をもとに、大晦日に行われる行事について発表した。

- ・12月になると、インディオの人々がお面や人形を作って町で売ること。
- ・人形やお面に1年間の出来事をこめて燃やすこと。
- ・人形やお面の形やつくりかたの紹介。
- ・子ども達を中心になってこの行事を行うこと。

E児の反応 (男子)

アメリカで経験したハローウィンについて発表した。

- ・10月31日に行われること。
- ・子ども達が、お化けになって町を回りおかしなどをもたらうこと。
- ・クッキーなどのお菓子をもって回ること。
- ・かぼちゃでお面を作ったかざること。

交流活動 (共通性について) 子どもたちが楽しむようにいろいろな工夫を大人達がしていること

(差異性について) 人形など使う道具は、外国の場合手作りが多いが、日本の場合は既成品が多い。

また、日本の場合、人形を使い続けるが外国では手作りで使った後は壊してしまう。

[考察] 自分の経験と比較することはできていたが、人々の考えに至っている子どもは少ない。

2. 全体考察

子どものための行事や祭りを通して、自国と他国の文化や人々の考えを比較させ、差異性を中心に学習させたことにより、共通性ととも差異性に気付かせることにより、過去の海外体験を想起させるとともに、重要性にも気付かせることができた。

3. 今後の課題

今後の国際理解教育の課題として次のような点が考えられる。

- ① 子供たちが体験した海外での生活の中で、当初出会ったとまどいなどが、潜在経験を経るに従って次第に薄れてくる。しかし、この中に異国間の文化の違いが子供たちの体験として残っているはずである。この体験を想起させることが重要である。
- ② 異国文化の教育にとどまらず、異国文化間の教育になるべきである。そのためにも①で述べた体験の想起を通すことによって、文化の違いにともなう体験の価値に気付かせることが重要であり、海外体験を広く他の子供たちに広めて行く結果につながると考えられる。
- ③ 総合活動の内容、展開を柔軟に考え、幅広く工夫する必要がある。その例として次のようなことが考えられる。

子どもの最初に出会った問題は、言葉による障害だと考えられる。その結果子供たちは現地の言語を習得していった。その体験を生かしながら、言語の違いを乗り越えるような体験を再度行わせることによって体験の価値を再確認させる。

おわりに

海外での体験を生かし、国際社会で考えることのできる子どもをめざして。

1. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 5の3 将棋とチェスの大会をしよう

(2) 目標

1. 将棋とチェスについて調べたり、遊んだりして、それらの共通性や差異性をとらえ、その背景となっている自国文化や他国文化への理解を深めることができるようにする。
2. 自分たちで、楽しく遊ぶための計画を立てて、大会を開催運営できるようにする。

(3) 計画 (約6時間)

1. 「5の3将棋とチェスの大会」を開催する計画を立てる _____ 1時間
2. 将棋とチェスの歴史やルールについて調べ、壁新聞を作る _____ 4時間
3. 「5の3将棋とチェスの大会」を開く _____ 1時間

(4) 本題材における国際理解教育の基本的な考え方

- 本学級は、2年以上の海外生活体験をもつ4名の子どもたちで構成される。滞在国の内訳は、アメリカ2名、エクアドル1名、アメリカとドイツ1名である。このうち、アメリカでの生活経験をもつI児、Y児、W児の3名は、アメリカでの生活の中で、チェスを覚えて遊んでおり、帰国後もとどきどき楽しんでいる。なかでもI児は、現地の学校でチェスクラブに入っていた経験をもっており、特に詳しい。また、I児とY児は、帰国後、父親や祖父より将棋を教えてもらい、将棋もできるよになっている。この2名が、雨の日の学級での遊びとして将棋を紹介してからは、この2名を中心に4名とも将棋やチェスをして遊ぶようになり、将棋を知らなかったY児や将棋もチェスも知らなかったH児も、一応駒を動かして遊ぶことができるよになっている。しかし、このように、子どもたちは、将棋やチェスで遊んではいるものの、それらの歴史や、共通性や差異性、さらには将棋やチェスを確立させた背景にある自国や他国の歴史の違いについて考えたり、調べたりしたことはない。
- 本題材のねらいは、将棋とチェスという自国と他国のゲームを通して、その共通性や差異性に気付かせ、ふたつのゲームに反映している東洋と西洋の歴史や文化に気付かせることを通して、社会的感受性や同質性の能力を高めていこうとするものである。ふたつのゲームは、インドで生まれたという同じルーツを持ちながら、西洋と東洋に伝わり、ゲームとして確立していく過程で、それぞれの文化を強く取り込んだ形になっている。例えば、将棋の駒の形は、中国から日本に伝わった時代に中国で使われていた武器の矢の形を反映したものであるといわれ、チェスの駒の形は、西洋の騎士の時代の人々の姿を反映したものであると考えられる。また、駒の動き方では、桂馬とナイト(馬の形をした駒)は、どちらもいわゆる「桂馬飛び」をする駒だが、1マスを飛び越えていくものとして、西洋でも東洋でも「馬」を使っている。さらに、両方のゲームともに、それぞれの駒に固有の役割をもたせ、その役割を果たしながら敵を攻めていく戦略的なシュミレーションである。このように、ふたつのゲームの駒の形やルールには、西洋と東洋の文化や歴史の違いだけでなく、両者の共通する面も反映しているのである。このことを、壁新聞作りを通して調べたり、実際に遊びながら感じ取っていくことは、言葉や文化は違っても同じ人間であるという同質性や、自国の文化とともに異文化を尊重する社会的感受性を高めていく上で価値がある。
- (5) 子どもの反応と考察【将棋とチェスの大会】(6/6)
- 本時のねらい
 - 将棋とチェスで遊ぶことを通して、将棋とチェスは、同じルーツをもつゲームでありながら、
 - ①それらが確立していった東洋と西洋の歴史や文化の違いが反映して、ルールや駒の形に差異性

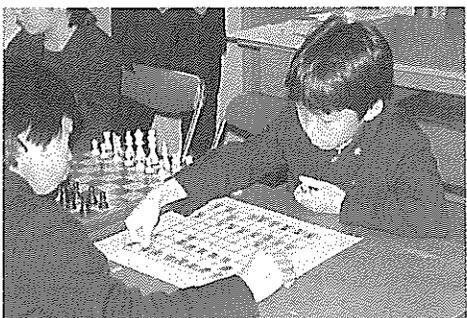
が見られること（社会的感受性）

②差異性はあるが、ゲームを作りあげていった人々の考え方として、西洋でも東洋でも共通性があること（同質性）

を感じることができるようにする。



写真① 将棋盤の前に作戦を練るY児



写真② 駒をさすI児



写真③ 駒の動きをおしえるI児



写真④ チェスをするH児

●ゲームを始める子どもたちの様子

I児「今から、5年3組の将棋とチェスの大会をはじめます。みなさん、楽しんで下さい。」

H児「先生のお話。」

T「みんなで将棋とチェスの大会をしようということをお話しました。でも、将棋やチェスをよく知らない人もいたのでルールや歴史について調べて壁新聞にまとめてきました。今日は、その調べてきたことをふりかえりながらゲームをして、次のようなことを考えて欲しいと思います。」

将棋やチェスを作り上げてきた人々の歴史や考え方を、西洋と東洋でくらべよう。

H児「では、ゲームを始めます。」

●ゲームの中の子どもたちの様子（写真①～⑤）

ゲームは、話し合った計画にしたがい4名の子どもが2名ずつ2組に分かれ、それぞれの組で将棋とチェスを1回ずつ対戦した。以下は、ゲームをしながらなされた会話である。

W児（壁新聞の駒の動き方の欄を見ながら）「ねえY君、この馬ってのは、どこへ動けるの？」

Y児「（実際に桂馬を動かしながら）こことここだよ。」

I児「W君、それ（桂馬）はね、ナイトの動き方のうち前に進むふたつができるだよ。」（写真③）

I児「ななめに行って、もうひとつ前に行けるんだよ。」

W児「うん、わかった、ありがとう。」

W児「Y君、もう一回聞くけど、これ（桂馬）は、こっちかこっちかおしえて。」

Y児「（立ち上がりW児の将棋盤を見ながら）桂馬？」

W児「こっちとこっち？」

Y児「それはね、ひとつ行って斜めに行けるよ。」

H児「（盤を指しながら）こことここが行けるのよ。」

〔部分考察〕

自分たちで作った壁新聞を見ながら駒の動きを確認したり、よく知っている子どもにたずねて教えてもらったりする姿が見られた。その際、チェスの動

きで将棋の駒の動きを説明しようとしている。これは、動きにおける共通性をつかんでいる姿であると考えられる。

●ゲーム後の子どもたちの話し合いの様子（写真⑥～⑦）

I児「チェスと将棋の違いや似ているところがありましたか？これで、将棋とチェスの大会を終わります。」

T「チェスと将棋で、似ているところや違うところは、どんなところですか？」

I児①「飛車とルーク、角とビショップの動きが同じです。桂馬とナイトの動きは、よく似ているけど違います。」

Y児②「将棋では歩兵が前にひとつ行けるけど、ポーンは、はじめは2つ前にすすめます。」

I児③「違うところでは、盤のますや駒の数が違います。それに、将棋はとった駒をまた使えます。」

I児④「チェスでナイトは馬の形をしています。将棋でも桂馬に馬という字が使われています。」

T（ナイトと桂馬の動き方、騎士の図、馬上試合の図を提示）「似ているところは？」

H児⑤「びよんと飛べる。」

I児⑥「同じ動き方だけど、ナイトはどこへでも飛べて活躍する。」

Y児⑦「（びよんと飛び越えるものに、西洋でも東洋でも馬が使われていることに対して）人々の考えが似ている。」

I児⑧「ナイトがひとつあれば、まわりはほとんどおさえてしまう。」

Y児⑨「昔のナイト（騎士）は、ずいぶん活躍したんだなあ。」

I児⑩「ナイトが馬に乗っているとどこへでも行ける。だから、チェスのナイトもそういうはたらきになったのではないかと思います。」

W児⑪「騎士の時代に、ナイトは馬にのって活躍したんだなあ。」

H児⑫「昔はナイトが活躍したが、今日はチェスでナイトが活躍した。」

H児⑬「チェスには、昔の人々の生活の様子が表れている。」

[部分考察]

Y児④の発言をきっかけに、話し合いの内容が、単なる駒の動きから、駒の動きと昔の人々の生活の様子とを重ね合わせる内容へと深まってきている。

T（昔の中国の鉞先の図を提示）「これは、昔の中国の武器の写真です。何か調べてきたこととつながりはありませんか？」

H児⑭「形が将棋の駒と同じ五角形です。」

I児⑮「やりは、前に向かって刺す。歩兵も相手を前で倒します。」

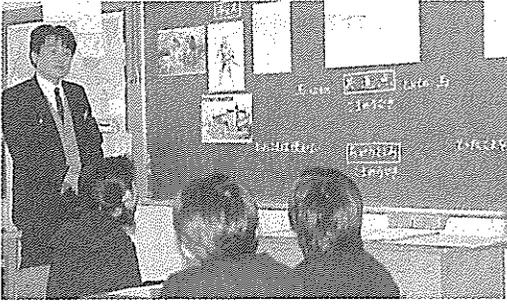
W児⑯「チェスのことだけど、ポーンは一步一步攻めていく。ナイトは、馬のような動きでピョーンと攻めていく。ところが、王様は、じっとしてあまり動かずに命令をするから、将棋でもチェスでも（王様やキングは）あまり動かないのだと思います。」



写真⑥
チェスの駒を動かすW児

Y児⑰「日本でも、やりをもって敵を攻めた。ヨーロッパでは、剣をもって敵を攻めた。両方とも戦争や争いでは、ナイトとかやりとかが役に立つ。将棋もチェスも戦争だと考えると、王様がいて、部下がいて、一歩ずつ攻めたり、ナイトのようにピョーンと飛んで攻めたりする。そういうところで同じです。」

I児⑱「日本では、王様とか大将がいて、やり隊や弓隊があって、兵隊はそのやりや弓をもってヤァーと最初に攻め



写真⑥ ゲーム後の話し合いの様子



写真⑦ 考えを発表するY児

て行く。ところが王様の回りにいる人たちは、刀で王様を守る。だから、(金や銀は)横や斜めに動けるのだと思います。」

〔部分考察〕

話し合いの内容は、将棋やチェスの駒の動きを、昔の戦争における兵の動きに関係づけたものに高まってきている。これは、壁新聞づくりでは情報を収集しておいたことや提示した資料が有効にはたらいっていることによると思われる。T「チェスや将棋にはどんなことが反映していると言えますか？」

H児⑩「作戦?昔の人々の様子。」

Y児⑭「生活の様子。」

W児⑮「歴史や文化。そういうのが残っている。」

T「西洋と東洋では、言葉や文化は違いますね。」

I児⑯「でも、同じような考え方をしているところがある。」

2. 全体考察

本題材では、チェスと将棋の大会を自分たちで開くことを活動目的に、チェスと将棋について調べる活動に取り組んだ。駒の動き方やルールについては、よく知っているI児やY児を中心に、あまり知らないH児やW児がわかるように、表や図に表して壁新聞にまとめていった。また、チェスや将棋の歴史については、百科事典などで調べ、同様に壁新聞にまとめていった。その過程で子どもたちは、今まで知らなかった西洋や東洋の歴史や文化の一部に触れ、自分なりの見方や考え方の中にとり込んできたものと思われる。また、壁新聞を作って提示しておいたことにより、子どもたちの大会参加への意欲が高まるだけでなく、ルールや歴史についての情報交換の場とすることができた。これらのことが、社会的感受性や同質性のひろがりにつながっているといえる。このことは、大会後の話し合いでの子どもたちの言葉の中に表れている。この話し合いの内容は、将棋とチェスの共通性や差異性についてである。話題は、はじめルールや駒の動きに集中した(①～③)が、Y児④の発言と資料(騎士、馬上試合の絵図)の提示をきっかけに、ナイトの動きを昔の騎士の動きや活躍に関連させる発言に深まっていった(⑤～⑬)。また、中国で使われた銚先の図を提示した後では、チェスや将棋の駒の動きを昔の戦争のようすと結び付けて考えている(⑭～⑯)。特に、Y児⑭やI児⑯では、「日本では・・・」「ヨーロッパでは・・・」と発言しているように、それぞれの歴史や文化の違いを意識していることがわかる(社会的感受性)。また、Y児⑦⑩⑭⑯、I児⑱⑳、H児⑲⑳、W児⑳㉑の発言は、西洋でも東洋でも人々の考え方には共通することがあることをとらえたものであると考える(同質性)。

3. 今後の課題

異文化における共通性や差異性を見つけるだけでなく、異文化間にひそむ問題点まで浮き彫りにすることのできるような指導の仕組みの確立。

おわりに

自分の海外経験の価値を自覚して、同質性や社会的感受性を高めていく子どもをめざして。

個に即した指導内容と指導方法の研究

～ 生き生きと活動する授業を探る(2年次)～

特殊教育部 江 藤 肇

○ はじめに

多様な発達の様相を示す子どもたち一人ひとりが自分の力を最大限に発揮し、生き生きと目を輝かせて学習に取り組むとき、そこには、適切な指導内容と方法が選択され組織化されている。

1. テーマ設定の理由

精神発達に遅滞のある子どもの教育のねらいは、子どもたち一人ひとりに自己の持てる力を最大限に発揮させながら、自立の基礎的な力、つまり生活力(自分自身で日常の課題を処理する力)を身につけさせていくことである。この生活力は、授業の中で大きく育てることができる。

しかし、本校特殊学級に在籍している子どもたちの実態を見たとき、障害の多様化などの問題から、授業づくりも難しくなっている。そこで、生活力を育成するという視点から、一人ひとりのニーズに応じたよりきめ細やかな教育の在り方を探る必要に迫られている。

私たちはこれまでも生活力の育成を図るというねらいで指導内容・方法を明らかにすべく研究を進めてきた。具体的には子どもたちの生活力は、「もの・ひと・こと」に生き生きとかかわり活動する経験を重ねる中で育つと考え、子どものうちに興味・関心、好奇心をつくりだし、学習へと動機づける。そして、具体的な操作を取り入れ意欲的な学習活動への高まりと持続を期待するといった授業づくりを行ってきているわけであるが、さらに生活力を中核に据えた一人ひとりが生きる授業をつくりだす必要がある。

2. 主題の意味と重要性

○ 個に即した指導内容と指導方法の研究とは

精神発達に遅滞のある子どもたちは、言語能力・運動能力等それぞれに発達の様相をこととした個性的な存在がある。このような子どもたち一人ひとりに応じた指導内容・方法を生き生きと活動することのできる授業の具現化を通して明らかにしていこうというものである。

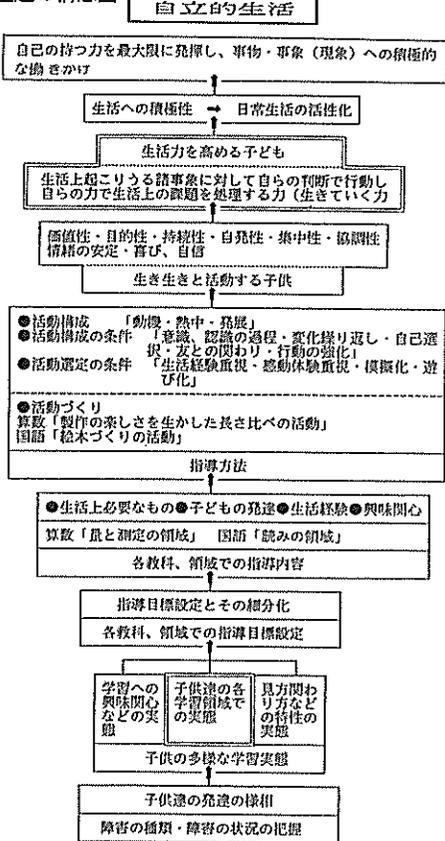
具体的に指導内容とは、子どもたちの障害、発達・行動の特性等を教育・心理・医学の面から捉え的確に実態を把握した上で全体像を明確化し、各教科、領域、総合学習形態でのねらいや特質から子どもたちをどのように育てるかを目標として掲げ、さらに目標を細分化し個々の目標を具体化する。そして、目標を達成するためにはどのような内容を選択し、系統的に位置付ければ本質的な筋道を通して指導することができるかその手がかりとなるものである。

指導方法とは、上述したような観点で仮説設定した指導内容を効果的に身に付けさせるためにはどのような教材を準備し、どのように学習活動を展開していけばよいかということである。

○ 生き生きと活動する授業とは

子どもたち一人ひとりが自ら目的意識を持ち、学習対象に繰り返し働きかけ達成感・成就感を味

主題の構想図



わうことのできる授業像として描いている。

このように、子どもたち一人ひとりが目を輝かせながら自ら学習対象に繰り返しかかわる姿を見せるとき、子どもたち一人ひとりの障害と発達 の程度等がしっかり捉えられより個に即応した本質的な筋道に沿った指導内容と方法が適切に選択され具体化されていると考える。

そこで私たちは、実証授業を繰り返し、①活動への目的性②活動への集中性・持続性③活動への積極性④他からの働き掛けによる被影響性⑤活動への協調性⑥活動への参加の自発性などの観点で授業を分析していく必要がある。

3. 研究の経過

(1年次)

昨年度は、子ども一人ひとりの持つ可能性を最大限に引き出し、伸ばすためにはどんな内容を選択して指導すればよいか。また、選択した内容を効果的に身につけさせるためにはどうしたらよいかという視点で生き生きとした授業の具現化につとめ以下に述べるようなことをまとめた。

① 個々の実態を捉え、各教科・領域のねらいや特質から指導目標を設定し、それを達成するための指導内容を選び、系統的に位置付けてみた。具体的には、体育科の基本の運動領域、算数科の量と測定領域、音楽科の身体表現領域を中心に、指導内容を仮説設定した。さらには、その手順や条件も明らかにした。

② 子どもたちが主体的に生き生きと活動する授業を支える学習原理を目的性、集中性、持続性、自発性などの観点から捉え、それを満たす指導法を活動づくりに求めた。そして、体育科の基本の運動領域では、多様な動きを引き出す「挑戦活動」、算数科の量と測定領域では、量を意識し、比較し、表出する「構成活動」、音楽科の身体表現領域では、楽曲の速さ・強さを捉える「音楽劇づくりの活動」を指導方法として具現化した。

本年度は、指導内容と方法の究明を他教科・領域にひろげさらに研究を深めていくことがねらいである。

4. 本年度の研究の方向

本年度の研究の方向としては、昨年度の研究の成果をもとに研究の焦点を算数科「製作活動を生かした量と測定の指導」、国語科「絵本づくりを生かした読みの指導」にあてさらに研究を深めようというものである。

その際、昨年度の問題から特に指導内容の選定条件、生活に直結した題材の選定、子どもの要求志向・興味つまり子どもの感情・意志を大切に活動づくりなどを大切にしていきたい。

●指導内容の選定条件

生活へのつながりを十分配慮して内容設定する必要のある子どもたちである。

ひとつのことを自分のものとするために多くの時間を必要とする子どもたちである。したがって指導内容も十分吟味・検討し、精選する必要がある。その観点を明らかにする。

○身近生活、社会生活、職業生活に必要なものから選ぶ

○子どもの身体的、知的、社会的発達を捉えて選ぶ

○内容の系統性を考えて選ぶ

○子どもたちの生活経験を生かして選ぶ ○子どもたちの興味・関心を考慮して選ぶ

●題材の選定

獲得した知識や技能を実生活のなかで、使いこなすという配慮をする必要のある子どもたちである。

知識技能を獲得させてから実践へつなぐよりも知識技能の獲得の過程そのものが実践と深く結びついているほうが実生活のなかで生かすといった場合効果的である。したがってより実生活に生かせるような題材の選定

●感情・意志を大切に活動づくり

目的意識をもって持続的に取り組むことを十分配慮をする必要のある子どもたちである。

子ども自らが必然性を持ち目的意識を連続・発展させながら粘り強く取り組みやり遂げた満足感を十分味わうことのできる活動づくりの工夫

一人ひとりが意欲的に読みに取り組む国語科学習指導

～ 文字記号と音声・意味を結ぶ絵本づくりの活動をとおして ～

特殊教育部(国語科) 江藤 肇

○ はじめに

読みの指導において、社会生活、興味・関心や読みの力を育てるという観点で指導内容を選定し、系列化する。さらに、読みへの目的意識の連続・発展と読みの成立過程を考慮した絵本づくりの活動を構成すれば、意欲的な読みへの姿が具現化でき、個々に応じて読みの力も育つ。

1. 主題の意味と重要性

○ 一人ひとりが意欲的に読みに取り組むとは

精神発達に遅滞のある子どもたち一人ひとりが、自ら積極的に読もうとする気持ちを湧き立たせ、書かれている文字を捉え、音声での再生を繰り返し語に意味づけ、さらに語と語とを関係づけ、意味を汲み取っていくことである。

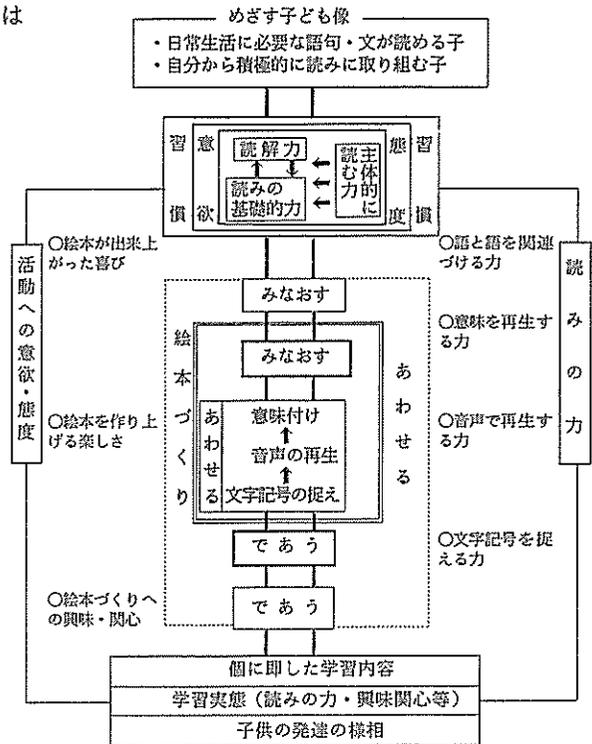
子どもたちの意欲的な読みへの姿を次のように捉えている。① 語句・文に出会い「読めそうだ・読んでみたい」と、読みへの興味・関心を見せている姿② 語句・文を捉え、「読めそうだ・読めるぞ」と、音声での再生を繰り返しながらかかれていることの意味を汲み取って行動している姿③ 語句・文を捉え、「読んでみよう」と、自ら積極的に音声での再生を繰り返し書かれていることの意味を汲み取っている姿などである。

ところが、さくら組の子どもたちの読みへの姿を見てみると、それまでに獲得されている読むことを実現するのに必要な文字

力・語彙力・文法力などの読みの基礎的な力が弱いこと、さらには、読みの力に基づいた経験の蓄積が少ないことなどの理由により、自ら読もうとする意欲的な姿を十分引き出し得ていない。そこで本研究では、絵本などを見ているときに文字で書かれている所に関心を持ち、不十分ではあるが読もうと試みる姿を見せるようになってきたこの時期に、意欲的な読みへの姿を具現化しながら、合わせて読みの力も育てていきたい。そのためには、子どもの意欲的に読むという行為の成立を意欲の発動と読ませるものの誘意性から考え、教材や言語活動の場を工夫していきたい。このように、子どもたち一人ひとりの自ら読もうとする気持ちを高め読みに向かわせる中で、①文字力・語彙力・文法力などの読むための基礎的な力、②語と語を関連させて書かれていることを読み取る力、③読む行為を生む基盤となる意欲的な態度が育つと考える。このことは、子どもたちの日常の言語活動を豊かで活発にし、生活力をつける上で価値がある。

○ 絵本づくりの活動とは

自分たちの体験したことをもとに、その体験を語句・文に置き換え読みの教材とし、書かれていることの意味を汲み取らせながら絵や簡単な語句・文と結びつけさせ、本に仕上げていくことである。読みへの意欲の連続・発展と読みの成立過程、個の読みの力の育成といった観点から組織した言語



活動である。絵本づくりの価値を次のように考えている。①自分たちの体験を読みの素材とすることで読みへの意欲が発動され、自ら読もうとする姿を引き出せる。②絵本をつくるために読むということで読みの目的意識が明確になり連続・発展する。③個の読みの力に応じて読みの内容が設定され、読みの成立過程も十分考慮した活動で構成されているので、繰り返し音声化し意味付けるという読みが自然に成立し、無理なく読みの力を育てることができる。④絵本をつくるということで、自己の読みの成果が視覚的に見とれ達成感・成就感を味わうことができる。

このような価値を持った絵本づくりの活動を「であう」・「あわせる」・「みなおす」の三活動で構成し、学習過程に位置づける。具体的にはそれぞれの活動を以下のように構成する。

【であう】楽しい体験を想起し、絵本づくりに出会う活動（体験を話させ文字記号と結ばせる。）

【あわせる】体験の絵本づくりをする活動（文字記号・音声・意味の結びつきを強化する。）

《であう》楽しい体験を想起し絵本づくりの動機を高める活動（体験と文字記号を結びつける。）

《あわせる》体験をもとにした絵本づくりに取り組む活動（文字記号・音声・意味の結びつきの繰り返し）①絵本づくりの指示カードを読む。②絵本の絵になる絵カードを選び、見直し絵本の台紙に貼る。③絵本の台紙に貼りつけた絵カードに、絵本の文字の部分になる文字カードを貼りつける。

《みなおす》できあがった絵本を見せ合い、作り上げた喜びを味わう活動（文字と意味の見直し）

【みなおす】作り上げた絵本を友達、お家の人に見せ達成感・成就感を味わう活動（文字と意味の結びつきの見直し）

2. 学習指導上の問題点

① 子どもたちの障害の多様化、能力差から一人ひとりの読みの学習実態を的確に捉えた指導内容をさらにきめ細やかに見直し、具現化する必要がある。

② 子どもたちの要求、志向、興味・関心（感情・意志）を大切にし、読みの成立過程をも十分考慮した読みの領域での言語活動を構成する必要がある。

3. 問題点説明の方途

① 指導内容表作成にあたって、子どもたちの学習実態から生活力を育成することを基盤に社会生活・興味関心・発達・生活経験さらには、読みへの意欲の喚起・基礎的な言語知識・文章を読み取る力・主体的に読む力を高めるといった観点で従来の指導内容を見直し仮説設定する。

② 個の先行経験や興味・関心を生かしながら目的意識が連続・発展し、粘り強く読みに向かうことのできる言語活動として絵本づくりの活動を学習に取り入れる。具体的には、目的意識の連続・発展と文字記号を捉え音声で再生し、意味付けるといった読みの成立過程を考慮して以下のように活動を構成し、手立ての工夫をする。

○ 具体的活動構成

| | であう | あわせる | | | みなおす |
|-----|---|---|--|---|-------------------------------------|
| 活動 | ○楽しい体験を想起し絵本づくりのめあてをつかむ。 | ○体験したことをもとに絵本をつくる。 | | | ○出来上がった絵本を見せ合う。 |
| 内容 | ・体験と語句、文の結びつけ | ・体験の語句、文と意味の結びつけ | ・体験の語句、文と意味の結びつけの見直し | ・絵カードと体験の語句、文との結びつけ | ・絵（意味）と文字カードの結びつきの見直し |
| 手立て | A～CG：ビデオ視聴・話し合い A～CG：教師の説明、個の活動に応じた試しの活動 | AG：音声・絵入り語句カード、音声の再生 BG：語句カード、語の推測 CG：文カード、語の推測 | AG：教師の音声で読みの見直し BG：教師の音声動作化 CG：教師の音声語句にあう写真動作化 | AG：語句、音節数の語句、文の抜き絵、そえられた行為の対象の語句 CG：切り抜き絵文カードの推測 | A～CG：位置付けた絵、教師の援助 A～CG：個への励まし、賞賛 |

ア. (ねらい) 仲よし遠足の体験を想起し、絵本づくりへの見通しを持つことができる。

| A児の反応と教師の手だて | M児の反応と教師の手だて | Y児の反応と教師の手だて |
|--|------------------|--------------------|
| T(1): この前の土曜日みんなでも楽しいところへ行きましたね。どこへ行ったか覚えてますか。 A①: お弁当、馬等と呟く。 | M①: いったよ。嬉しそう。 | Y①: 先生歴史の町へ行っちゃったよ |
| T②: そうだね。みんなで歴史の町へ行っちゃったね。よく覚えていたね。いまからその時のビデオを見せるよ。 A②: 自分を見つけ指差しながら | M②: にこっと笑っている。 | Y②: やったと何度も手を叩く。 |
| ら兎、兎といっている。～略 | M③: 画面を見て兎と呟く。～略 | Y③: 兎に人參やりましたと呟く |
| T③: 絵本を提示し、これは藤組さんの作った絵本です。動物園に行ったお話です。上手でしょう。 A④: 立ち上がって本に触る。 | M④: にこにこして見ている。 | Y④: ぼくも作る? |

(考察) ビデオで楽しい体験を想起させ、他の学年の作った絵本に出会わせていった。上述した反応〔Y④〕に見られるように絵本づくりへの思い・願いを高めることができた。他の学年の作った絵本を提示したこと、さらには、楽しい体験を本にするということで、活動意欲が高まったと考えられる。

(2) 【あわせる】段階 ○仲よし遠足の思いで絵本づくりの活動 (3/5時間)

① 《であう》活動: 触れ合い広場の体験の絵本づくりの活動

ア. (ねらい) 触れ合い広場での遊びの場面を想起し、絵本づくりへの意欲を持つことができる。

| ①学習する絵本の場面提示 | ⇔ ②触れ合い広場のビデオ視聴 ⇔ | ③語句・文との結びつけ |
|---|--|---|
| T①: テレビを見せます。触れ合いの広い広場です。 A①: 「餌をあげる」場面、にこにこしながら、しっかり見ている。 T②: これなあに A②: 「家鴨」の場面、家鴨のカード提示、「あ・ひ・る」と拾読みする。～略 | T①: テレビを見せます。触れ合い広場です。これ何Mさん読める。 M①: 「家鴨」の場面、あひると呟くみるのカード提示、「み・る」と拾読み。 T②: これなあに「馬」の場面 M②: 「うま」とにっこりして言う。馬のカード提示、にこにこわらって「うま」とはっきり読む。～略 | T①: 今どんなお勉強している Y①: 絵本づくり T②: 誰に見せる。(絵本提示) Y②: お母さん。今日持って帰っていい。 T①: テレビを見せます。触れ合い広場です。 Y③: 「兎」の場面、手を叩いて喜ぶ。～略 |

(考察) 本時は、絵本づくりの2時間目にあたる。触れ合い広場の場面を想起しながら本時学習する語句・文と出会い〔A②・M①・M②〕読んで絵本を作ろうという思い・願いを高めた。〔Y①・Y②〕製作中の絵本を提示し、今日の場面を話し合ったり、読みの対象となる触れ合い遊びの体験をビデオで見せ、語句・文とつないで読ませたりしたことで体験と語句・文の意味が結びつき「おもしろそうだ・また絵本を作りたい・今日のところも読めるぞ」と読みへの志向が高まったと考えられる。

② 《あわせる》活動: 触れ合い広場の体験を絵本にする活動

イ. (ねらい) 触れ合い広場での体験をもとに語句・文カードを読み絵本を作ることができる。

| ①絵本づくりの指示カードを読む。 | ⇒ ②絵本の絵の部分の絵カード ⇒ | ③絵本の台紙に貼りつけた絵カードに絵本の文字の部分貼りつける。 |
|------------------|-------------------|---------------------------------|
|------------------|-------------------|---------------------------------|

T①: 触れ合い広場のところをつくるよ。じゃ始めてください。

| | | |
|--|---|--|
| A①: 家鴨のカードを取り出す「あひる」とLMで再生。「あひる」と言う。すぐ家鴨の絵を捜し、あったという。Tのところへ、T②: 絵カードを指しこれ何?と問う。「あひ | M①: ぼうろをつくるカードを取り出す。をつくと文字のところを声に出し3回読む。を、と言いながら移動ぼうろをなげるのカードを取り出しTのところへ。T①: 何をしているところですか投げているところですよ。 | Y①: びいだまをころがしましたのカードを取り出す。びいだまをころがしました。と読む。絵カードを捜しに行く。びい玉、びい玉と呟きながらけん玉で遊んでいるカードを選びだし、T |
|--|---|--|

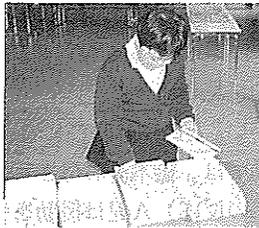
る」と言う。あ・ひ・るとい
う文字に着目させ分析的に読
ませる。あひるの「あ」はと
問うと正しく「あ」の文字を
指す。場の状況を見取って台
紙に貼り文字カードを貼る。
A②： 飴のカードを取り出す。
文字記号を見て「あめ」と自
力で読み飴の絵カードを取り
出す。状況を見取って絵本に
貼る。飴の文字カードを貼る。

考察) 繰り返しランゲージ
で音声の再生をし文字記号と
意味を結び付け絵カードを取
り出した。(A①・②の反応)
文字記号との結びつきを強化
する上でランゲージでの音声
の再生が効果的であった。
A②の反応のように自力で文
字記号と音声を結び意味をつ
かみ絵カードを取り出すこと
もできた。絵本を完成させよ
うと持続的・集中的に文字カ
ードを読み進め活動した。



投げる動作、つく動作をする。投げ
るを返しつく動作のカードを取出し
再度Tのところへ。T②：これは何を
しているところ? M②：ぼうるをつく
と答える。すぐ、ぼうるを……文
字の横に貼る。文字カードを貼ろう
とするがわからない。試行錯誤ます
の敷と合わせたり文字を読んだりす
るがわからない。Tがぼうるをつく
と音声を入れる。Tの援助でつくの
文字カードを貼り文の完成。

考察)
自力で文字
カードを読
み絵本に仕
上げようと
繰り返し活
動する姿が見られた。(M①・M②
の反応) M児は「つく」の文字を正し
く音声化するが意味をつかめないで
「なげる」カードを取り出してしま
う。しかし文の述語の部分の意味を明
確化させる動作化により文字記号と音
声・意味の結び付けを強化し、絵カ
ードを取り出すことができた。さら
に文字記号と再度結ぶ訳だが自力で
は難しく全面的にTの援助が必要で
あった。絵本を作ろうと自力で音
声化したり動作、絵の助けで読みを進
めることができた。



のところへ持って行く。これは
何をしているところかな? びい
玉と答える。T①：これびい玉か
なけん玉だよと絵カードの意味
を再生する。絵カードのところ
に戻り、試行錯誤しながらけん
玉のカードを捜す。見つけきれ
ない。Tがこのへんにあるよと
援助。やっと見つけたし、Tの
ところへT②：なにをしていると
ころですか? と問う。けん玉と答
え台紙に貼る。文字カードをさ
っと選び絵カードの横に貼る。

考察) 自力で文字記号に意味付
け絵本を作ろうと繰り返し活動
できた。(Y①の反応) Y児は、
自力でびい玉を……と正しく
音声化するが、びい玉のイメ
ージを再生できず、誤って「けん
玉で遊ぶ」絵カードを取り出し
てしまう。そこでびい玉の語句
の意味を写真等で再生するとい
う援助を講じると自力で「びい



玉と転がす」
の語を関連付
け文の意味を
つかみ、絵カ
ードを取り出
すことができ
た。

③ 《みなおす》活動：できあがった触れ合い広場の絵本を紹介し合い達成感・成就感を味わう活動
ウ(ねらい) 触れ合い広場の絵本を見せ合い文字記号と絵の結びつきを見直すことができる。

| | | |
|---|---|--|
| <p>①出来上がった絵本を紹介する</p> <p>A①：出来上がった絵本を紹介しながら、「Iさん、これ何と飴を指しながら問う。飴と答える。さらに文字を指すと「あ・め」と読む。T②：これはとみかんを指す。みかんと答える。～略</p> | <p>⇒ ②絵カードと語句・文の結びつきを見直す</p> <p>M①：自分の絵本をなでている。Mさんでおいで、とTが誘う。T①：絵カードをさしてこれは何をしているところと問う。みかんをと誘う。文字を見て「たべる」と読む。T②：絵を指して「ぶらんこにのるね」と問う。文字を見て「のる」と読む。～略</p> | <p>Y①：できあがった本をひろげしばらくながめ、とじ、また始めからひろげて見ている。T①：Y君出でおいで、とTが誘う。絵を指してこれは何をしているところと問う。C②：びい玉を転がして遊びましたと言い、添えてある語句と合わせあってると喜ぶ。～略</p> |
|---|---|--|

考察) 目的意識を連続させ、つくる活動に熟中してそれぞれ絵本を完成させた。M①・Y①の反応に見られるように作り上げた喜びを味わっている姿も具現化できた。自分たちの体験をもとに絵本を作る活動が意欲的な読みの姿を引き出す上で効果的であった。見直しの時間が不十分だったが、教師の援助で絵と文字カードの結びつきを見直す場を位置付けたことで音声と絵を媒介に意味を再生し、文字カードとの結びつきを見直せた。

(3) 【みなおす】作り上げた絵本をお母さんに見せ達成感・成就感を味わう活動(5/5時間)
 エ(ねらい) 絵と文字の結びつきを見直しお母さんに見せ出来上がった喜びを持つことができる。
 T①: やっと絵本が出来上がりましたね。(絵本を提示して) これでお母さんに見せることができるね。その前に、絵と文字が合っているか確かめてみましょう。

A①: 教師の援助で見直しを始める。T①: これはあってるかなはしごを指す。文字を見て「はしご」と読みいいという
 M①: 石垣に登る、と読む。しかし、意味をつかめない。LMで音声を再生。T①: 絵を指してあつてると言う。あつてるとにこっと笑う。～略
 Y①: 馬の背中をなでました。と読んであつてると叫ぶ。しかし、絵を位置付けた場所が違うのでじーっと見て馬のおりにはりかえる。～略
 T①: 出来上がったね。お母さんに見せるよ。
 C全: やった! 持って帰っていい。と口々に叫びにこにこしている。大事そうに本をかかえている。

考察) 最終的に読みを見直す活動では、絵本をお母さんに見せたいという動機から見直し活動に意欲的であった。(A①・M①・Y①の反応) A児は援助を受けつつ読めるようになった文字から自分の力で、M児はランゲージの力を借りて、Y児は自分の力でと、音声を媒介として絵と語句・文の結びつき、さらにはY①の反応に見られるように、文脈に相当する場面の状況を捉えながら読みを見直している。このことは、お母さんに見せたいという思い・願い、さらには個に応じた見直しの方法が生きたと考える。C全の反応のように絵本づくりの活動への達成感・成就感も十分味わえた。

6. 全体考察

- 社会生活・興味・関心・発達・生活経験さらには、読みへの喚起・基礎的な言語知識・文章を読み取る力等の観点で指導内容を設定したことは効果的である。個の活動性を高めることができた。
- 読むものの誘意性を考慮して楽しい体験を讀みの素材としたことは効果的である。
- 読みへの目的意識の連続と讀みの成立過程を考慮した絵本づくりの活動は効果的である。意欲的(積極性・志向性・持続性)に読みに取り組む姿を見せながら読む力を高めていった。下表が学習終了後の抽出児讀みの変容を表したものである。讀みの変容が見られる。

| 学習前 | あめ | はしま | うい | い | やま | みかん | おか | あひ | とん | にわ | ばす | はし | 平均 | すい |
|-----|----|-----|----|---|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 学習前 | ● | ● | ● | △ | ● | ○ | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● | △ |
| 学習後 | ○ | ○ | ○ | ○ | ● | ○ | ● | ○ | □ | ○ | ● | ○ | ■ | ○ |

- 音声化でき意味と結べる □ 音声化できるが意味と結べない
- 文字の全体的な形で音声・意味と結べる
- 音声化できない・意味と結べない
- △ 音声化不安定なため意味との結びつきも不安定

※正答率 7.9% → 6.0%
 ※学習後は2週間後

M児の讀みの変容 ● 学習前と学習後の正答率は、6.7% → 68%と高率を示している。学習の中では意味付けが不十分であった「ぼうろをつく」という文も「つく」という意味を自分で動作化して再生し、語と語を関連させ意味付けできた。「何をどうする」という文意も持てた。不正解だった10の文は「はしごをのぼる」等の経験頻度の低いもので正しく音声化はできるが意味付けが不十分であった。絵のまじりも影響している。

| | | |
|-----|-----|-----|
| 学習前 | 2問 | 30問 |
| 学習後 | 20問 | 30問 |

Y児の讀みの変容 ● 学習前と学習後の正答率は、30% → 69%と高率を示した。讀みの傾向としては、「あみのはしごをわたりました」・「ろうぶのはしごをわりました」等の経験頻度の少ないもの、特に名詞の部分の意味付けができなかったという誤りが多かった。不正解を出した文でも動詞の部分の意味付けは正しくできた。さらに場面の状況を見直し文字カードと絵カードを貼りかえる姿も見られた。

| | | |
|-----|-----|-----|
| 学習前 | 11問 | 25問 |
| 学習後 | 36問 | 36問 |

7. 今後の課題 必然的に讀みの見直しが成立していく工夫

- おわりに 一人ひとりが意欲的に読みに取り組む姿を求めて

る。ここで述べる「ながさくらべ」の活動とは、遊ぶものを作るという目的意識を明確に持って、作るために必要な長さの物を「とりだし」「くらべ」「あわせ」ていく活動のことである。この場合、作る物の条件として次のような内容と方法が挙げられる。

| 遊びの内容条件 | 製作方法条件 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの興味・関心を引き出すもの ・子どもの活動性を引き出すもの ・簡単に完成して繰り返し遊べるもの | <ul style="list-style-type: none"> ・長さ比べがしやすい物で作られるもの ・長さ比べによって選択した物で作られるもの ・簡単な操作の繰り返しで作られるもの |

「ながさくらべ」の活動を作る楽しさでつなぐとき、次のような価値が考えられる。①「あそび」がもたらす主体性に動機づけられ、自ら活動に取り組むことができる。②遊びたいという欲求に支えられ、活動の目的意識を明確に持つことができる。③「あそび」の楽しさが、さらなる活動を促し、持続発展的な活動が期待できる。④「あそび」の達成度から、自らの操作・活動を見直すことができ、付加修正機能がはたらく。

このような価値を持った「あそび」と「ながさくらべ」の活動を「であう」・「あそぶ」・「みなおす」の3つ活動で構成し、学習過程に位置付ける。

(であう)：楽しい「あそび」に出会い、遊ぶ物を作るのに必要な具体的操作に着目する。

(つくる)：比べた「ながさ」を選んで遊ぶ。比べて選んだ「ながさ」の物で作って遊ぶ。

①(つかむ)：遊び方、選ぶ方法を知り「あそび」への動機を高める。

②(つくる)：「遊ぶための物を比べて作る」【とりだす】【くらべる】【あわせる】

③(みなおす)：遊んだ結果を紹介する・遊ぶために作ったものを紹介する。

(みなおす)：「あそび」を振り返る。遊びの操作を振り返る。

2. 学習指導上の問題点

① 子どもたちの障害の多様化、能力差から一人ひとりの実態に応じた指導内容をきめ細かに見直し、具現化する必要がある。

② 子どもたちの欲求、志向、興味・関心(感情・意志)を大切にし、必然的に量概念を獲得する活動を構成する必要がある。

3. 問題点解明の方途

① 「長さ」の指導内容表作成に当たって、子どもたちの「長さ」の意識、「長さ」の操作の実態から、直接比較から間接比較の領域を分析、系統化して仮説設定する。

② 子どもたちの興味・関心が湧き、一人ひとりの操作技能に応じて、目的意識が連続・発展していくように、必然的に「ながさくらべ」に取り組む活動を工夫し設定する。

基本的指導のしくみ

| | (遊びに)であう | (遊ぶものを)つくる | (作り方を)みなおす |
|-------|---|--|--|
| 活動・内容 | つかむ ・作るものへの意欲をつかむ ・作る手順と方法をつかむ | とりだす ⇒ くらべる ⇒ あわせる ・作るために必要な物を取りだす ・色の弁別 ・取り出した棒をくらべる ・長い、短い方の判断端を揃える。 ・長い部分(でっぱり)に着目する。 AG：長い部分(でっぱり)に着目した2量比較⇒端を揃えて2量比較 BG：端を揃えた2量比較→3、4、5量比較(長い、短い順に並べる) | ・「長い短い同じ」を判断した長さを、製作品に合わせ完成させる。 |
| 手だて | ・完成作品の提示 ・未完成作品における遊びの提示 ・モデル操作演示 | ・色を手がかりにとりだす ・左側⇔低い⇔短い 右側⇔高い⇔長いの関係を指摘、援助しながらつかませる。 | ・色を手がかりにあわせる ・達成感、満足感 ・未完製作品の提示 ・長さを表す言葉の投げ掛け |

5. 学習指導の実際と考察

(1) 題材 「やじろべえ人形遊びのすべり棒作り — ながさくせべ — (2学年ふじ組)

(2) 目標

○ やじろべえ人形を転がして遊ぶために必要な長さの棒を比べて選びだすことができる。

AG：すべり棒の高い方、低い方、を判断し、すべり棒を支える柱の2両の長さの直接比較ができる。

BG：すべり棒の高い方、低い方、を判断し、すべり棒を支える柱の長さの順序性を捉え、3～5量の長さの直接比較ができる。

○ 自分から長さ比べの操作を繰り返しながら、やじろべえ人形遊びのすべり棒作りに楽しく取り組むことができる。

(3) 計画(約7時間)

(1)すべり棒作りについて、学習のみとおしをつかむ。————— ①

(2)色々なすべり棒を作って、やじろべえ人形で遊ぶ。————— ④

①真っすぐなすべり棒 ————— ②

②曲がったすべり棒 ————— 本時1/2 ————— ②

(3)すべり棒作りについての学習をみなおす。————— ②

(4) 指導の意図と考え方

本題材は、一人ひとりに応じた学習内容に対応して、長さの違いや比べる2量の長さの差の違いから操作の方法を変え、遊ぶものを作るために必要な色々な長さの棒を比べて選びだし、すべり棒を作っていく活動である。具体的には、すべり棒を支える柱が一方が段々に高く(長く)、もう一方はだんだん低く(短く)になっている位置関係から、棒をたてていく部分を色によって限定し、AGは、2ほんの棒の長さを比べて長い棒を高い方に、短い棒を低い方に合わせながら作っていき、BGは、段々に高くなっていることを捉え、3～5の長さを系列化して合わせていく活動を仕組んでいる。

題材構成としては、下記のように比べる長さの差を短くし、楽しさを持続させるために、作るすべり棒を換えている。

①学習内容と実態

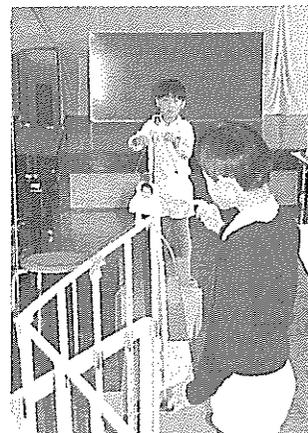
| 操作理解の高まり / 長さを表す言葉の理解表出の高まり (AG・BGの実態) | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---|
| 直感比較 | 一般にみるものと極端に長さが違う場合の判断 | ある物に比べて極端に長さが違う場合の判断 | 型や間隔に当てはまるかどうかの判断 | 型や間隔に当てはまるものはどれかを判断 | 同質の2量の長さを操作なしで、見ただけでの判断 ————— BG ————— |
| | 「大きい」(長い)と表現したり、表情で表す | 長いのは「こっち」と言ったり指したりする | 「ダメ」「違う」などの理解・表現 ————— AG ————— | 「もっと短いもの、長いもの」理解・表出 ————— BG ————— | 「こっちの方が長い、短い」の理解・表出 |
| 直接比較 | 型や間隔に当てはめて、合う合わないの判断 | 端が揃っている大差の場合の2量の長さの判断 | 端が揃っている僅差の場合の2量の長さの判断 | 自ら端を揃えて僅差の場合の2量の長さの判断 | ばらばらにある3～5ほんの長さを長い順にする判断 |
| | 長いので短いので「合う合わない」の理解表出 | でっぽりに着目し「長い方短い方」の理解表出 | でっぽりに着目し「長い方短い方」の理解表出 | 端が揃っているから一方が「長い短い」の理解・表出 | 「一番長い、短い、2番目に長い、短い」の理解表出 |

(5) 子どもたちの反応と考察（熱中段階3／4）

①つかむ（動機）段階

- ・モデル作品を提示して、やじろべえ人形をすべらせて遊ばせ、さらに、柱の長さを変えて、高低長短がある部分を提示することによって、「作って遊ぼう」という意識をもたせ、柱の長さや位置関係をつかむことができる。
- ・反応の実態

| 教師の発問指示援助 | 子どもの反応・取り組みの様子 |
|----------------------|--|
| ①「すべらせてみよう」作品提示 | ①どの子も「はい」と手を挙げて、やじろべえ人形をすべらせて遊ぶ遊びへの意欲を見せる。 |
| ②試し作り | ②IT児：教師の指示のもとに赤い色の所に赤い棒を持ってきて比べ台で比べる。比べた結果、短い方を左に、長い方を右に立て合わせる。MT児：同じ色を同じように、短、中、長の3本の棒を比べ台で比べ、短長中の順に並べ、左から短長中の順にそのまま合わせ立てる。 |
| ③「MT君が立てた棒はこれでいいですか」 | ③反応がない。 |
| ④滑り棒を付ける。 | ④YR児とKT児が「あれ！」と言って、立てる位置を換えようとする。 |
| ⑤やじろべえ人形をすべらせる。 | ⑤やじろべえ人形が後ろ（逆）にすべるのを見て他の子どもも「だめ」と言う。KT児が短長中の長と中を入れ換え順序よく短中長に並べ立て換える。 |
| ⑥「いいかな」転がして遊んでみよう。 | ⑥KT児：すべり棒をのせ、やじろべえ人形をころがしてあそぶ。「やったー！」と言って万歳をする。 |



<考察>

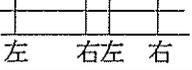
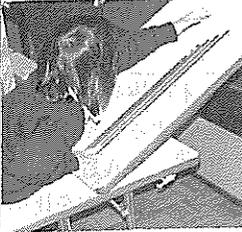
子どもの反応①⑥から、子どもたちは、やじろべえ人形を転がして遊ぶことに意欲をもっていることが伺える。特に、⑥からは、自分で作って遊ぶことができたことに「やった！」と叫んでいる姿から達成感を感じ取っている。これは、人形を転がす遊びそのものが子どもにとって価値のある遊びであり、それを自分で作ることができることに、作る意欲を合わせ持つことができるということが言える。

また、④⑤の反応から必然的に「長い短い」に着眼している姿が見られる。これは、遊び道具の仕組みを理解したから来るもの（BG）と、遊ぶことができるかできないかという観点から来たもの（AG）がある。いずれにしても、すべり棒を作って遊ぶ活動が、必然的に長さ比べを見直すという機能を持ち合わせていることが言える。

②「くらべる」（熱中）段階

AGのIT児：2量比較で、端が揃っていれば何とか「長短」を判断できるが、自分から端をそろえて判断したり表現したりすることが充分ではない。

BGのKT児：2量直接比較はできるが3～5量直接比較順序化になると端を揃えたり、順序性を捉えたりすることが曖昧になる。

| 教師のでだとBG：KT児の反応 | 教師のでだとAG：IT児の反応 |
|--|---|
| <p>(1) 1回目 (赤3本) ①自ら、すべり台の色(赤)を捉え、赤3本をとりだし、比べ台で長短中の順に並べる。 ②並べた棒を、長中短の長い順に並べ替え、それぞれすべり台に左から短中長と並べ立てる。「できた!」と言う。</p> <p>(2) 2回目 (黄色3本) ①同じく、短中長の短い順に比べ台に並べる ②中を左に短を中央に合わせるが、おかしいことに気づき、中と短を入れ換える。</p> <p>(3) 3回目 (緑色3本) ①長中短の順に並べ、短を左、長を右に、中を中央に合わせる。</p> <p>(4) 4回目 (青4本) ①比べ台に左から、長次長、短、次短の順に並べ比べる。その場で、短と次短を入れ換える。 ②短を左に、長を右に、次長を左から2番目に、次短を右から2番目に合わせ立てる。間違いを入れ換え、ならび変える。</p> <p>(5) 5回目 (白4本) ①取り出した白4本の棒を比べ台で長、次長、次短、短の順で、順序よく並べる。短、次短、次長、長の順に並べ立てる。</p> | <div style="text-align: center;">  <p>左 右 左 右</p> </div> <p>(1) 1回目 (赤2本) ①赤2本をとりだし比べ箱に入れる ②比べ箱に入れた2本の棒を取って、すべり台の赤い所に、短い方を左に、長い方を右にあわせる。</p> <p>(2) 2回目 (青色2本) ①黄色2本をとりだし、比べ箱の中に入れる。 ②入れた2本を一緒に取り出し、長い方を左に、長い方を右に合わせ立てる。 T:「見てごらん、いいかな」</p> <p>③合わせ結果を見て入れ換える。</p> <p>(3) 3回目 (黄2本) ①緑2本をとりだし、比べ箱の中に入れる。 T:「長い方は、どちら?」 ②長い方を取って右に合わせる。次に、短い方を取って、左に合わせ立てる。</p> <p>(4) 4回目 (緑2本) 緑2本をとりだし取り出した2本の棒を両手に持って端を揃えて長短を判断する。長い方を右に短い方を左に合わせ立てる。</p> |
|  <p>比べている子ども</p> |  <p>比べている写真</p> |
|  <p>合わせている子ども</p> |  <p>比べ箱</p> |
|  <p>遊んでいる子ども</p> |  <p>合わせている子ども</p> |
|  <p>遊んでいる子ども</p> | |

<考察>

KT児は、「長さ比べ」において、端をそろえたと3本になっても4本になっても確実にはできるようになっている。1回目から3回目になると、比べ台の段階で、でっぽりに目を向け、順序よく並べることをできるようになっている。また、5回目では、順序よく比べ台で並べ、短い方から順番に、左から順にきちんと並べることができた。これは、「とりだす」「くらべる」「あわせる」操作の繰り返す中で、操作の合理性を捉えたからである。

③「みなおす」段階

この段階では、作り上げた自分のすべり棒や友だちのすべり棒でやじろべえ人形をすべらせて遊び、作り上げた達成感・満足感を味わわせ、さらに作っていった操作を見直しながら、長さ比べの確かな操作と長さを表す言葉の理解・表出をねらっている。

子どもたちの反応

○遊ぶ場面で：どの子も自分のやじろべえ人形をしっかりとって、自分の

第1回目では、直観的に長短を判断している。そのために2回目では、合わせ立てる位置を間違えている。しかし、合わせ並べることによって操作の間違いを見直している。これは、教師の指摘を作り上げるものそのものに見直す機能が働いているからである。さらに、4回目では、作り間違わないようにという意識が働き、両手で端を揃え比べようとしている。



みんなで遊んでいるところ

すべり棒で遊びさらに友だちのすべり棒で遊ぶ。「○○ちゃんおいで!」「わーっ、よくすべるね」「○○ちゃん上手ね」等の声がかかれた。

○見直す場面で

| | |
|---|--|
| <p>T: 「短い方はどちらかな」</p>  <p>T: 「一番長いのはどれかな」 「2番目に長いのはどれかな」</p>  | <p>I T児: 2本の棒を両方とも端に着け、棒の端を合わせようとする。長さの違いの部分を見て短い方を選び取る。(AG)</p> <p>Y R児: 一番長い棒Aを比べて選び取り出す。それを元の所に戻す。2番目に長い棒Bを取り出す。</p> <p>T: 「長い順に並べてごらん」 一番長い棒を一番右に置き、右側から長い順に並べる。</p> |
|---|--|

<考察>

遊ぶ場面の、友達を誘って自分の作ったものを自慢したり、友だちの作ったものを賞賛したりしている姿から作り上げた達成感・満足感を味わっているといえる。この場面では直接「長さくらべ」の操作を見直すまでには行っていないが、次の見直す場面では確かに「端をそろえることやでっぱりで遊ぶこと」に着目した操作ができています。これは、繰り返し「長さ比べ」をし、できあがった満足感が自分の操作を確かに見直させているといえる。

5. 全体考察

- (1) AGは教師の指摘援助で、BGは自らの操作を見直しなが遊ぶものを作る操作を成立させている。これは、「遊ぶための物を作ろう」「作った物で遊ぼう」という子どもの思いをもちに設定した製作活動が必然的に「長さ比べ」の活動を導きだしているからである。
- (2) 子どもたちは、作る素材の「長さ」の長短、順序性に着目し、自ら操作を見直しなが繰り返し「製作活動」に取り組む姿を見ることができた。これは、「とりだす」「くらべる」「あわせる」という「ながさくらべ」の学習に製作活動を位置付けて目的意識を明確に持たせたこと、個に応じた「くらべる」操作の設定が、適切、有効に働いたからであるということがいえる。

6. 研究のまとめ

- (1) 子どもたちが課題を明確に捉え、持っている力を最大限に発揮し課題を解決する力を育てるためには、子どもにとっては、遊ぶ物を作る「製作活動」が有効である。
- (2) 意欲的に「量」に取り組み、量概念を身につけるためには、それぞれ個に応じた学習課題「当てはめて、比べ箱で、端を揃えて、順序よく並べ揃えて」を必要とする連続活動を設定することが有効である。

指導前 → 指導後 表出で不確実であるが、AGは、比べ箱を取り外しても、自ら端を揃え長短を比べる操作が見られるようになった。BGも自ら端を揃え長い順に並べることができるようになった。

| 操作理解の高まり / 長さを表す言葉の理解表出の高まり (AG・BGの実態) | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|--|
| 直接比較 | 一般にみるものと極端に長さが違う場合の判断 | ある物に比べて極端に長さが違う場合の判断 | 型や間隔に当てはまるかどうかの判断 | 型や間隔に当てはまるものはどれかを判断 | 同質の2量の長さAを併存なしで、見出しの長さGだけでの判断 |
| 直接比較 | 「大きい」「長い」と表現したり、表情で表す | 長いのは「こっち」と言ったり指したりする | 「ダメ」「違う」などの理解・表現 | 「もっと短いもの、長いもの」理解・表出 | 「こっちの方が長い、短い」理解・表出 |
| 直接比較 | 型や間隔に当てはめて、合う合わないの判断 | 端が揃っている大差の場合の2量の長さの判断 | 端が揃っている場合の2量の長さの判断 | 端が揃っている場合の2量の長さの判断 | 自ら端を揃えて「ばらばらにある3B A~5ほどの長さをG長の長さの判断G長い順にする判断 |
| 直接比較 | 長いので短いので「合う合わない」の理解表出 | でっばりに着目し「長い方短い方」の理解表出 | でっばりに着目し「長い方短い方」の理解表出 | 端が揃っている「長い方短い方」の理解表出 | 「一番長い、短い、2番目に長い、短い」の理解表出 |

7. 残された課題

- (1) 自らの操作を確かに見直すのでの工夫と「量」概念を確かにする「量」を表す言葉の理解、表出の効果的な指導。
- (2) 「かさ、ひろさ、おもさ」などの、量の指導内容と方法の究明

○ おわりに

子どもなりの論理的思考を働かせ、意欲的に課題解決をめざす姿を求めて

お わ り に

社会の急激な変化がもたらすさまざまなショッキングなできごとや不安定な世相を見聞きしている
現今、教育のあるべき姿が問われ、混迷の渦の中で、21世紀をめざす新しい指導要領の完全実施の年
度を迎える。「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」の重視、「国民として
の必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育課程の充実」が強調され、即ち教
育の質的な充実を問題にしている。特に教育実践の目標と内容、および方法の改善において、子ども
の個性と創造性をどのように育てるかが極めて重要な問題であると考えられる。

本校では、「生きる喜びを生み出す授業の創造」思い・願いを連続発展させる活動づくりに視点を
あて、教育実践に取り組んできた。子ども像として「自分の個性を発揮しながら人として豊かでねば
り強い、逞しい生き方を自ら切り拓いていく子ども」である。

私たちが、「生きる喜びを生み出す」学習を具体的に構想する中で、常に念頭に置き探りつづけて
きたのは、子ども自身が「自分の生き方」を切り拓いていく時に絶対的に力になるもの「生き方の基
本とは何か」ということであった。それは、子どもの思い願ひのある根源的学習、つまり子ども一人
ひとりが「自ら生きる喜びを生み出す」学習の体験活動を意図した活動づくりである。学習対象に対
する自分の思い願ひを「期待・不安・疑問・熱中・集中・迷い・こだわり・喜び・苦心・気づき・発
問・開発・満足・感動・創造・他」など、さまざまな、思い願ひを抱いたり、体験や経験したこと、
自分の力と自分のやり方で創意工夫をし、試みを重ね、友とのかかわりの中で、思考力・判断力・表
現力を求めつづける学習である。

即ち、学習対象に対して思いや願ひ、そして見通しや意志を抱き、自力で工夫を重ねながら、愛着
をもって求めつづける学習体験である。この学習体験「活動づくり」を成立させるために、全体構想
および、各教科等がのべているように「活動1. 表現」「活動2. 交流」「活動3. 表現」の三段階
を用意し、個々の子どもたちが、その子なりに求めつづける（連続発展）ことが可能な問いを生み出
していく追究過程を工夫してきた。子どもたちは、この活動を通りぬけることによって、さまざま
な内的動機を燃えさせたせ、自分の力で、しだいに学習対象に自ら近づき、「人・もの・事象への目を開
いたり実践する喜びを知ったり、獲得するねうちを体得していくことができるようになってきた。

私たちは、「生きる喜びを生み出す活動づくり」を得るために、子どもたちが、今学習を通して、
どう生きているか、どう生きようとしているかに着目しながら、子どもの学ぶ姿を直視し、「生き方
の基本」と思われるものを各教科等が、集積・分析し、紀要に集録したものである。

校庭の美しい花を朝夕見ながら、夕べになると小さい花びらを畳み、朝になると露をのせてまた開
く、あのほそい茎を通して、土からなにもかを吸いあげて、一年中、咲き通す。あの茎を吸い上が
って行くもの、花を咲かせているものは何だろうと、子どもを問いつづけながら、教育の内容・方法改
善に努力を積み重ねてきた。研究が進むにつれて、私たち教師の目は、咲いている花、つまり子ども
たちの日々の生きる姿から、しだいに花を咲かせている根、つまり、子どもたちの生き方を育てて
いるものに向いてきた。そして、花を咲かせるのに必要な水分や養分を求め、土深くどこまでも伸びよ
うとする逞しい根を育むものは何かを求めようようになってきた。

私たちの研究は新しい指導要領の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
にしていける所存であります。本年度は、第1日目に、福岡教育大学教授・中村重太先生、第2日目に、
信濃教育会教育研究所長・上田薫先生をお招きし、貴重なご講演をいただきます。ご参会の皆様
の今後のご指導よろしくお祈りいたします。

平成4年3月

副校長 友 清 佳 雄

平成4年6月 印刷・発行

福岡教育大学教育学部附属福岡小学校

研究紀要No.23

発行者 附属福岡小学校

〒810 福岡市中央区西公園
12番1号

TEL(092)741-4731(代)

印刷所 ㈱ネオ・プリンティング

TEL(092)511-8941(代)

研 究 同 人 (平成3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・図工) |
| 教 頭 | 久 門 隆 | (国 語) |
| 研究主任 | 浜 崎 常 喜 | (算 数) |
| 教務主任(4の2) | 大 嶋 正 紹 | (音 楽) |
| 1 の 1 | 丸 山 誠 二 郎 | (音 楽) |
| 1 の 2 | 重 松 宏 明 | (算 数) |
| 2 の 1 | 佐々木 保 善 | (生 活 科) |
| 2 の 2 | 平 原 晃 三 | (生 活 科) |
| 3 の 1 | 水 上 栄 一 | (国 語) |
| 3 の 2 | 池 田 隆 | (道 徳) |
| 4 の 1 | 古 賀 良 和 | (体 育) |
| 4 の 3 | 古 川 千 年 | (国 語) |
| 5 の 1 | 山 下 善 一 郎 | (音 楽) |
| 5 の 2 | 安 永 純 二 | (理 科) |
| 5 の 3 | 猿 渡 邦 彦 | (理 科) |
| 6 の 1 | 山 下 英 俊 | (算 数) |
| 6 の 2 | 田 中 和 隆 | (図画工作) |
| 6 の 3 | 西 邦 彰 | (社 会) |
| ふ じ | 大 石 育 郎 | 特殊(算 数) |
| さ く | 江 藤 肇 | 特殊(国 語) |
| 梅 | 谷 口 慎 二 | 特殊(体 育) |
| 専 科 | 本 田 夕 子 | (家 庭) |
| 専 科 | 吉 永 玄 | (理 科) |
| 専 科 | 堤 豊 | (社 会) |
| 専 科 | 金 丸 史 子 | 特殊(生 単) |
| 研修教官 | 中 西 照 夫 | 特殊(国 語) |
| 研修教官 | 奥 園 哲 夫 | (生 活 科) |
| 研修教官 | 曾 根 徹 | (体 育) |
| 研修教官 | 曾 笹 篤 | (図画工作) |
| 研修教官 | 後 藤 真 | (国 語) |
| 研修教官 | 花 田 美 穂 | (図画工作) |
| 養護教諭 | 小 川 香 代 | (保 健) |