

各教科における学習課題の成立過程の 比較及び教科間の関連に関する研究

(課題番号：09680249)

平成9年度～平成11年度科学研究費補助金
基盤研究(C)(2) 研究成果報告書

平成12年3月

研究代表者：宮 坂 元 裕

(横浜国立大学教育人間科学部 教授)

横浜国立大学附属図書館



10814000

まえがき

研究代表者 宮坂元裕

本研究のテーマは「各教科における学習課題の成立過程の比較及び教科間の関連に関する研究」である。小学校教育においてもっとも現代的な課題は教科の存在理由である。各教科が、その独自性を保つためには各教科の関連性を探らなければならない。本研究は各教科における学習課題の成立過程に焦点を当て、学習課題の成立過程を比較し、独自の部分と共通の部分を選別することを研究方法とし、共通な部分を統合化することによってより明確に今日に適合した教科教育を確立することを目的としている。上記の目的を達成させるために、研究構成メンバーは、各教科の教科教育授業担当者とした。教科は国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭、保健体育の8教科8名によって構成した。これらの教科は、それぞれの長い歴史をもっており、「学習課題」そのものの考え方もだいぶ異なっている。研究構成メンバーによる今までの研究においては、各教科の歴史的背景を相互理解し、教科間の違いを比較検討し、その違いと重なる部分を確認し理解するところまでは出来た。本報告書の前半は、各教科の中で学習課題が成立する過程を理論的に各担当者が述べている。後半は共同研究を行った附属小学校教員が具体的な実践例を示している。

1, 子供の論理、子供の学びの追求

大人である教師は、現代の子供の論理を掴みきれていないところがある。従って子供がどのようにして 学びを追求しているのか、が分からないところがある。子供の何気ないしぐさなどからも問題を追求して いるということが分かるためには、どのようにしたらよいかについて述べられている。

2, 子供の資質や能力を育てる時代の基礎・基本とは何か

現在では、「基礎・基本」が身につけていないというとき「今まで学習したことが身につけていない」という意味で使われることが多い。これは子供が自分の中にある価値を乗り越えて、て新しい価値をつくり だしていく力とらえているからではないか。そのような力はどのようにしたとき身につくのかについて述べられている。

3, 集団思考とはどのようなものか

学習課題の成立には、集団思考力は大きな力となる。このような力は、如何にして形成されるのかについて述べられている。

本研究は以上3点について述べられているがその他にも教科の枠を越えるとはどのようなことか、ある一つの学習課題が成立したとして、その事実をもう一度捕らえなおして学習活動を発展させていくと教科の枠を越えていく。そのことをどのように捕らえたら良いのだろうか等についても研究課題とした。

以上の問題は、実際に授業における子供を観察し、分析することで解明される。常に小学校と連携をとりながら研究は進められる。(研究者 宮坂と市川は附属小学校校長を併任し附属学校教員を研究協力者としている) 学習課題とは、子供自らが問題意識を持ち、追求しようとする課題であるにもかかわらず、その全体像は今だ明らかにされていない部分が多い。本研究の目的はそのことの究明にある。本研究の特徴は各教科教育の担当者が考えた学習課題の成立過程を小学校の授業の中で確認しながら研究を進めるところにある特に各教科教育の担当者が各教科の枠を取り払い、小学校の関係者と連携して研究を進めることは、やがて具体化することが予想される総合的学習及び教科の再編にとっても、今日、緊急に求められているものであり、本研究は極めて意義の高いものと確信する。

1. 機関番号 12701 2. 研究機関名 横浜国立大学
 3. 研究種目名 基盤研究(C)(2) 4. 研究期間 平成9年度～平成11年度
 5. 課題番号 09680249
 6. 研究課題名 各教科における学習課題の成立過程の比較及び教科間の関連に関する研究

7. 研究組織

研究者代表		
宮坂元裕		横浜国立大学・教育人間科学部・教授
研究分担者		
市川博		横浜国立大学・教育人間科学部・教授
丸山忠璋		横浜国立大学・教育人間科学部・教授
府川源一郎		横浜国立大学・教育人間科学部・教授
森本信也		横浜国立大学・教育人間科学部・教授
高橋和子		横浜国立大学・教育人間科学部・教授
石田淳一		横浜国立大学・教育人間科学部・助教授
堀内かおる		横浜国立大学・教育人間科学部・助教授

編集協力者

高木俊樹		横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
野村道佳		横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
立花充		横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
渡辺浅和		横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
坂井泰雄		横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
中島慎一		横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校
大内美智子		横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校
流石良子		横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校
榎本洋子		横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校
横山潔		横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校
熊澤剛		横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校

8. 研究経費

平成9年度	1400千円
平成10年度	1100千円
平成11年度	500千円
計	3000千円

横浜国立大学附属図書館



10814000

国語科における「課題」学習の位相

府川 源一郎

国語科教育における「課題学習」

私見でしかないが、これまで国語科において「課題解決学習」、あるいは「課題学習」について、本格的に論じられたことは少ないように思われる。もしかするとそれは、国語科という教科の性格に、固有の事情からきているのかもしれない。

本来、国語科は、「ことば」を媒介物として、あるいは手段として使いながら、同時に「ことば」それ自体に着目させなければならない教科である。それを、今ではほとんど使われない言い方でいうなら、国語科は「道具教科」であると同時に、「内容教科」なのである。なぜなら、ことばは、認識を伝達する媒材ではあるが、また、認識内容そのものでもあるからだ。

ここで今、一般的な課題解決学習において、「課題」という概念を学習者の追求すべき対象として考えるとすれば、それが「手段＝道具」ではなく、「内容」に深く関わるものであることは、すぐに了解できるだろう。つまり、学習課題には、それぞれの「教科」で責任を負うべき認識内容が措定されるのである。なぜなら、「なぜ?」「どうして?」という疑問の形で取りたてることのできる認識の対象は、学習を進めていく課題として設定しやすいからである。

具体的に考えてみる。例えば、社会科で「消防署はどのように市民の暮らしを守っているのか」、あるいは理科で「なぜ光合成は行われるのか」などが、そうした例にあたるだろう。これは、社会の仕組みを解明したり、理学的なものの見方を育てるため、つまり社会的な認識・科学的な発想を育成することが、それぞれの教科内容であり、その役割なのだから当然のことである。

これと同じようなレベルで、国語科における「課題」を設定するとしたら、どんな話題を取り上げることが可能だろうか。もし同じような「課題」を立てるのだとしたら、国語科では、「音韻の仕組みをどうなっているのだろう」とか「なぜ平家物語は人々に受け入れられたか」といったようなものになるかもしれない。ことばそのものを探求の対象としたり、文学作品受容の経緯を課題化するのである。それを調査・探索するなかで、ことばの法則性や歴史性などを見いだしていくというわけである。

だが、そうした課題を調査・探索をするためには、手段としての書きことばや話しことばを使わなければならない。また、それをまとめたり、発表したりするにも、「ことば」が必要になる。つまり、こうした過程においては、「ことば」は追求される内容であると同時に、それを解明するための手段にもなるのである。さらに、対象となる事象を抽象化したり、推論を下したり、あるいはそこから一定の論理を導き出したりするといった内面的な思考活動も、もっぱらことばによって促進されている。とすれば、そうした精神活動に働く言語の役割にも気を配らなくてはならない。

ことばの学習である国語科の学習指導がやっかいなのは、その手段となる言語能力そのものを磨き上げることと、言語そのものに対する認識を深めること、さらには内面的な言

語活動（内言活動）を活性化することが同時併行的に行われなければならないという点にある。この点に十分に留意しながら、国語科における課題学習の問題を考える必要がある。

「課題」の設定

こういう点を押さえた上で、これからの国語科学習においては、学ぶ行為と学習内容をもっと学習主体の側に引き付けなければならない。というのも、あらかじめ与えたプログラムを順番にこなしていくような授業だけでは、学習者が自ら問題を立てそれを主体的に解決していく学力は育てにくいからだ。いわゆる課題解決型の教育がねらうのもそうした学力の育成にある。課題解決型の教育とは、学習者が自らの学習課題を中心に学習計画をたて、それを探究することで学習を進めていく方法である。戦前まで、与えられた国語読本の教材文をひたすら解釈させることを学習の大部分としていた国語教育も、その影響を大きく受けた。それは、現在の検定教科書の指導書の学習計画をその代表的な例として、一般の国語学習の大部分の指導過程に、課題設定の作業が単元の導入部分に組み入れられていることにも現われている。

しかし、これもよく話題になることなのだが、その課題の設定がなかなか難しいのもまた確かである。子どもたちの教材への最初の反応をすくい上げそれを課題化することは、思いのほか困難なのだ。課題解決的な学習が批判されるのは、まさにこの点である。実際、筆者が見せていただく国語科の授業のほとんどの単元の計画には、申し合わせたように初めの段階に単元全体の見通しを持たせたり、ひとり一人のめあてを確認させて課題を設定する時間がとってある。しかし、研究授業などで公開されるのは、おおかたがそれを踏まえたあとでの、文章内容の読み取りや、学習成果の発表の場面であって、初めの課題設定のありかたそのものが研究的に提起されることは少ない。まず、子どもたちにどんな学習のめあてを持たせたのか、それが検討されなければならない。角度を変えていうならば、学習は必ず課題がなければ始まらないのか、と問うてみる必要があるということだ。本当に、学習課題の設定が単元冒頭に必要なかどうか、と。

いうまでもないことだが、今ここで「課題解決的な学習」を話題として取り上げ、それを検討材料にするのは、単にそれを批判するためではない。国語学習の現状を見たとき、学習者にせっきく課題をたてさせ、主体的な学習者育成の方向を指向していながら、実際にはそれが形骸化している場合が多いからなのである。筆者の考えを結論的にいうなら、実質的な課題学習の推進こそが、重要だということになる。したがって、それをあらためて考え直してみようというわけである。

課題解決の意識

まず、課題解決の問題を、比喩的な例で考えてみよう。私たちはあらかじめ目的をはっきりと持って走り出すこともあるけれど、走り出してからその目的がだんだんに見えてくる場合もあるし、また走り終ってからやっと何のために走っていたのかが分かる場合もある。はなはだしい場合には、自分自身では何のために走ったのかが分からず、人に指摘されて初めて自分の行為の意味が分かる場合さえある。

とするなら、「課題」は走り手にとって、常に初めから顕在化したものとしてあるわけではない、とひとまずはいえるだろう。もちろん筆者は、走るときはいきなり走り出すべきだとか、走り出す前には何も考える必要がない、というようなことを主張しているので

はない。さらに、これはいうまでもないことだが、走るのは、人のためにするものではないし、いわんや他人から指示強制されてするものでもない。

これを、国語学習に引き当てると、どうやら、こう考えればいいということになりそうである。すなわち、初めから「課題」をたてたほうがよい場合もあれば、そうでない場合もある、と。しかし、こういったのでは何の解決にもならない。大事なのは、そこでの課題の質、またはレベルの違いを意識することである。今、走ることの目的、と一口にいったけれど、実際それはきわめて多様である。「体力作りのため」もあるだろうし、「早く目的地に着くため」もあり「賞金目当て」もあるだろう。また「走るという行為それ自体のため」や「人生の意義を考えるため」に走るのかもしれない。だが、人が走り始めるのは、本当はきわめてささいで具体的なきっかけからではないのか。

そこでこれも、国語学習に引き合せれば、学習の目的、すなわち学習課題を具体的な活動レベルと題材・内容レベル、また技術的なレベル、理念的なレベルなどに分けて考えてはどうかという提案になる。実際子どもたちに学習課題を考えさせると、さまざまなレベルの課題が混在して出されてくる。そこで、まずはその中で活動のレベルの具体的なものを取り上げるのである。

つまり「朗読会をしよう」とか「感想を交流しよう」というような、言語活動のレベルでの行動のうながしを、最初の課題にするのである。この段階で「主題を考えよう」とか「段落相互の関係をとらえよう」というような技術的なレベルの目的を前面にむきだしに出すのは、あまり賛成できない。というのは、子どもたちはなにも主題を考え、段落構成を調べたいから教材を読むのではないからだ。技術レベルの課題や理念的なレベルの課題を押し出すことは、その授業の教師の指導目標とも合致し、いかにも明確でくっきりした授業になるようでありながら、実際は子どもたちの驚きや意欲を包み込めず、子ども抜きでの学習になることが多い。そうした目標は、実は教師が背後に隠し持っていれば良いのであって、まずは子どもたちに活動そのものの喜びにひたらせることが重要である。

実際、子どもたちの学習に向かう意識は、主として活動のひとまとまりによって統御されることが多い。活動の開始と終了とが、学習の単位の一まとまりを自覚させるのである。その意味でも、活動を前面に出すことによって子どもたちの学習が活性化されるという事実は重要である。そうした生き生きとした言語活動を支えるためにこそ、言語能力・言語技術が必要とされるのであって、決してその逆ではない。

もちろん、言語活動そのものは「課題」になじまないという意見もあろう。しかし、ここで大事なのは、教師の指導目的と子どもの学習目的とはかならずしも重ならない、と考えるべきだということなのだ。教師の課題は子どもの具体的な活動を通してのみ実現する。そのためには、子どもの学習課題は子ども自身にとって見えやすく、結末がイメージしやすいものでありたい。そうであってこそ、言語活動を充実したものとしようとする子どもの必要感が生れてくる。そして、それこそが言語技能や言語能力を題材・内容のレベルで課題化しようとする次の必然性につながっていくのである。

課題が課題を生む

さらに、課題学習について考えておくべき重要なことがある。

子どもたちから学習の手がかりを引き出すために、素材をそのまま投げかけて、この素材で何が勉強できるか、あるいは、何を勉強したいか、と問いかけるところから学習を始

める場合がある。たとえば、「一つの花」(今西祐行作)を読んだあと、この素材で勉強したいことを書き抜かせ、それを課題化して学習を進めるという方法である。これは、教師の側から「学習の課題」などと称して、子どもの問題意識とまるで別のところから学習を出発させるよりは、方法として優れている。しかし、当然のことではあるが、そうして出てくる「課題」は、実はそれまでどういう学習をしてきたかということによって規定されている。そして、案外子どもたちは保守的な側面も持っている。前の単元で、「最後に朗読劇をしよう」という目的をもって学習活動を展開したとすると、また今回もそれでやろう、といいかねない。いや、「保守的」といういいかたはあまり適切ではないかもしれない。というのは、子どもたちから、またあのときのような学習方法でやろうという声が出るというのは、その学習が成功した証拠だからである。子どもたちは、充実して、しかも楽しかった学習については、必ず覚えている。しかし、それに安易に乗ると、必ずしも柳の下に再びどじょうがないことも多い。

本当に「一つの花」の読みを深めていくのに、「朗読劇」が適当なのかどうか、教師の側の見極めが必要である。そして、できるなら、常に新しい学習方法を模索していく方がいい。「課題」を子どもに任せておくと、方向修正をしようと思ったときには、教師にも子どもにもかなりのエネルギーがいるし、なによりもマンネリになりやすい。同じ手品を二度と見せると、驚きは薄れるてしまう。

いうまでもないことだが、最終的に子どもたちにつけなければならないのは、自ら課題を見つけだす能力である。そのためにこそ課題解決的な学習をするのであって、当面する課題を解決するためにだけ課題解決学習を進めるのではない。そのためにも、様々な学習場面、そのときそのときが充実した「走り」でなければならない。瞬間瞬間の充実した「走り」こそが、自ら課題を設定し、それを解決していく能力を育てるのである。

(ふかわ・げんいちろう／国語・日本語教育講座)

社会科・生活科における学習課題成立の諸様相

市川 博

はじめに

学習課題が成立する様相は一樣ではない。

学習課題が成立するといっても、課題が追究されることによってすべて解明し尽くされることはなく、事実の認識及び課題の容態・質は、学習の進展に従って変容していくものであるし、そもそも学習課題が成立する容態自身も極めて多様である。

本稿では、学習課題が成立する状況を多角的に考察して、その様相、そのプロセスの中で培われる基礎的基本的なもの、そしてそれらの成立・育成を促進する条件について考察していきたいと考える。

なお、学習問題と学習課題との関係については、子どもの関心・疑問など子どもの側の意識から見たものを学習問題と、子どもの関心・疑問などを追究していくことを教師が支援していくことによって獲得させたいと考えるものを学習課題とを区別してとらえたい。そして、学習問題が成立・発展していく中で学習対象の背後にある本質的事項に迫る問題に転化したところに学習課題が成立したととらえたいと考えているが、本研究の共同のテーマに即して、学習課題と一括して論じていく中で、そのことにも具体的に論じていきたい。

1. 学習対象の認識と学習課題の成立・展開

授業案の展開計画をみると、一般に、①学習対象を把握し、追究すべき課題を“つかむ”段階、②課題解決への方法を模索・選択し、一定の見通しを持って仮説を立て、“追究する”段階、③追究の結果を吟味・検証して“まとめる”という三段階で記述されていることが多い。だが、現実には、学習の対象を何度も見直しつつ、学習課題を作り直していく“反復活動”によって、課題を究明し、対象の背後に隠されているものに迫っていくものであり、活動の冒頭のみ“つかむ”段階があるのではない。

そのことを具体的に商店に関する学習を例にして述べてみよう（(a, b, c…は、課題意識—対象をとらえる視点、①②…は、事実認識に関わる事項）。

学習課題をとらえるためには、まず、学習の対象を認識することが必須の前提条件である。そこで、商店の活動を把握するために、八百屋など商店を見学することがよく行われる(a)。その場合、それ以前の八百屋に行く課題意識を生み出していくことから論じなければならないが、そうした事柄については次の項以降で述べることにして、ここでは、八百屋に見学に行ったところから、トマトとの関係に絞って述べていきたい。

そこで、授業では、まず、お店のどこに、何が、どのようにあったのかを確認するために、みてきたことを話し合っ、店の概要を描いた模造紙に書き込んでいく活動が行われる①。だが、子どもたちは、店内の同一の事実をみてきたはずなのに、自分の好きなスイカにだけ着目した子、野菜や果物に着目しないで、八百屋の店にとって不要と思われるバケツや箒、包丁に着目した子など、子どもによって目に止まった一印象に残った一ものが異なってくる。トマトに着目している子が複数いても、置かれていた場所を覚えていなかっ

たり、子どもによってその場所が違っていたりすることもある（一事実認識のずれ）。そこで、見てきていなかったことをみるため、また、見てきた事実を確かめるためという課題意識で(b)、今一度、店に見学にいき、それに基づいて事実の再検討が行われる。必要な場合には、店の内部を写した写真屋VTRで確認が行われることもある②。

そうした事実の確認が行われる中で、例えば、トマトが二か所に分かれて置かれていることが問題となることがあり（「本当に二か所か」「どこにあったのか」など）、今一度、トマトに着目してその事実の確認の活動が行われ(c)、確かに二か所に分かれて売られていたことが確認される③。

その時、トマトが二か所にどのように分かれて置かれているかも問題となり（d）、皿盛りと箱に入れられて一個売りで売られている事実を確認する活動が行われる④

次に、「何故、二か所に分けて売られているのか」が新たな課題となり(e)、これまでの知識・経験を踏まえて（一既存の知識・経験の想起、店のトマトの見直し）⑤、各自で仮説を立てる課題意識によって、「皿盛りは安くなっている」「箱入れの方が新鮮」「独身者などのために一個売りしている」などの仮説が立てられ(f)、その仮説の検討のための事実の見直しが行われる。つまり、トマトの値段・新鮮さの違いなどを視点にして事実の見直しが行われていく⑥。

さて、次に、「トマトを皿盛りして売る場合、一個当たりの値段が安くなる。損しないか」という商店の立場から、また、「独身者も皿盛りを買った方が得ではないか」とお客の立場からの疑問も出たりして、今一度、仮説の再検討を行い、二か所に分けて売られている事実の背後にある“商店の売るための工夫”“客のニーズ”に迫る課題が登場し(g)、その検証のためにトマトを見直したり、商店や客の様子に着目したり、質問をすることが行われる⑦。

かくて、獲得した店、客の視点で、店の商品の並べ方、店員の対応、客の年齢・性別・職業・商品の選び方などを今一度、見つめ直して(h)、それらの事実の背後にある商店の売るための工夫、よいものを安く買いたいという客の願いを感得していく活動が展開されよう（実は、ここに、前述した“学習問題”から“学習課題”への転化を筆者はみたい）。

なお、こうした活動で子どもなりに納得のいく確認ができたところもあるが、例えば、商店の売るための工夫（利潤追究の活動）に関してこれで完結するものではない。売れ残ったトマトの処理の問題、八百屋・スーパーとの戦い、他の商店との連携など課題はend lessに続いていくのであるのであるが、“つかむ”活動と課題の作り直し（設定し直し）がendlessに繰り返されて、学習が展開していくことを課題の成立・展開の第一の条件とせず、強調しておきたい。

2, 子どもの関心と学習課題

1-1課題成立の発端と教師の見直し

学習活動の発端となる課題は、子どもたちの日常生活の中でカタツムリを見つけたところから生き物を育てる活動が始まったり、教師が単元の始めに、やりたいことを尋ねることから立ち上げていくこともあるが、教師が子どもの世界を広げることを願って、教師が子どもの関心をそそる事実を提示して学習課題を醸成させていく場合もある。

しかし、そこで大切なことは子どもたちが学習の対象を自分なりにとらえ、主体的に学

習課題を設定・追究し、自分なりの結論を出していけることが最も重要である。

子どもがカタツムリに関心を抱いて飼い始めたことで学習課題が成立したとはいえないのである。すぐに飽きてしまうかもしれない。ある特定の個人だけが関心を抱いているかも知れない。また、カタツムリを飼育していく活動を展開していく中でどのような活動が展開され、それによってどのような力を育成していくことができるか、その可能性について教師自身が見通しを持ったものでないと、効果の薄いものとなる危険もある。

学習課題が成立するという事は、子どもがカタツムリと遊ぶこと、食べ物とうんちの色との関係、カタツムリの好きな食べ物等々、子どもがそれぞれ種々の観点から関心を持ち、また、関心を変えながらカタツムリと関わり続けていっているところに根底があり、活動が停止したところで課題の追究活動は消滅したといえることができる。

なお、カタツムリに全員が関わる事が学習課題の成立の条件となるとは必ずしもいえない。生き物を飼うという単元の課題から考察するならば、カタツムリ、ウサギ、カエルなど各自が飼育する活動をしていく中で、それぞれが生き物に関わる課題に迫っていく活動を展開し、教師がその各自の活動・育ちの状況を把握し、その子、その場にあった指導をしていくことができなければ学習課題が成立しているといえる。

2-2対象への積極的拒否的関心と学習課題

学習課題成立の条件は、子どもが対象に対して、好奇心・疑問・願いなど積極的な関心を抱き、それを追究する活動が開始するところにあるといえることができるが、ある対象、つまり事実・状況に遭遇し、不安・恐れ・憤りを感じて、それを打開する願いを持って活動が開始されることもある。そのどちらもそれを契機に積極的に意欲を持って活動が開始される場所に学習課題成立の共通の基盤があるといえる。

しかし、対象に出会った時に、常に積極的になるとは限らない。関心を抱かないこともあるし、逆に拒否的になることもある。お化けの話に耳をふさいだり、へびを見ないようにしたりすることもあるし、父親がゴミ収集の仕事に携わっていることを恥ずかしく感じている子は、ゴミを学習対象とする活動には消極的、或いは否定的態度を取ることもある。

その場合、学習の対象として取り上げることを控えざるを得ない場合もあるが、逆に、ゴミの学習を通じて、父親の仕事に誇りを持つ子になることを願って、子どもの心の苦しさを勘案しながら、敢えて、ゴミの学習を行うこともあり得る。しかし、それは、その子の課題への拒否的態度の強さ・性格・友達関係、クラスの雰囲気、保護者の協力の程度など種々の条件によって決定される事柄である。

2-3活動の方向に対する拒否的態度と学習課題

郵便について学習することには全員が賛成するが、校内郵便局を開くことには反対するなど、学習対象そのものには興味を示しても、学習の進め方に反対して、活動に参加することを拒否する意見が出ることもある。

そのような子が少数の場合、多くの教師は、その意見を無視して進めてしまうし、子どもも教師に追随する行動を取ることが多いが、それでは子どもが主体的に課題を設定し、追究する活動が成立しているとはいえない。

上記の校内郵便局を開く活動に反対する意見が出た場合、校内郵便局を開くことに賛成

する多数派が、多数決で押し切ってしまう短絡的な解決ではなく、反対派を柔軟に時間を掛けて説得していくなど、時間を掛けて問題を解決していく態度を日頃から育てていく指導が重要である。また、上記の活動の中でそうした力を培っていくことも重要である。

そうした教育実践例として、多数派の子どもたちが、反対派の子どもたちに対して、校内郵便局を開くことの面白さを具体的に話して説得したり、反対の理由を詳しく喋るよう促したり、反対の理由に納得すれば自分も賛成の意見を変えるなど柔軟に時間を掛けて話し合っていた横浜市能見台小学校の関治子教諭（現在、戸部小学校勤務）の「手づくり郵便局を開こう」を挙げることができる¹⁾。

3. 課題意識と単元目標

—子どもの関心の中に潜む成長の可能性・多様性と教師の目—

3-1学習対象の違いによって見えてくる世界の違い

生き物を飼う活動においてウサギなど草食動物と、カナヘビなど生き餌を食べる動物と関わる場合には、見えてくる世界が異なってくる。後者の場合は、生きているものを食べて生命を維持していくという極めてシリアスな場面に直面して生命の維持の問題を考える契機とすることができ、対象との出会い方によって学習する内容が異なってくる。

故に、学習対象によって子どもの学びの世界がどう広がりを見せていくか、また、広げていけるかを考え、生かしていく教師の目（力量）が重要となってくる。

3-2事実の確認が困難な学習課題への取り組み

本稿の冒頭に、学習課題は学習対象（事実）の認識との反復によって進行していくと述べた。対象についての確かな認識なしには、的確な課題の追究は不可能であるからである。

では、その対象についての確かな認識とは具体的にはどういうことであろうか。それが不可能、または困難な場合は課題の追究は不可能となるのであろうか。史実の不確かな問題に子どもが関心を抱いた場合、教師はどのように対応していけばいいのであろうか。

その問題について示唆に富む事例を示してくれるのが、横浜国立大学附属鎌倉小学校の高木俊樹教官の鎌倉の八幡宮の段葛を題材とした実践である（1998年10月における実践）。

八幡宮の社殿の正面、一の鳥居から由比ヶ浜に向かって鎌倉駅の前の二の鳥居まで一段高く参道が約700m、道幅は社殿に行くに従って狭くして遠くにあるようにつくられている段葛は有名である。その段葛が築かれた所以は、「頼朝が北条政子の安産を祈って自ら指揮をとって築かせた」と二の鳥居の“石板”に記されている。

段葛は誰でも何時でもその存在を確認できるし、その設立の所以も、“石碑”に記されており、確かな“事実”として存在している。

ところが、M子が「『段葛』は政子の安産を祈るためだけの目的で作られたのだろうか」という発言が契機になって、段葛を築いた所以を検討しようとする課題が生まれてきた。

子どもたちの中には、その記述を正しいと考える子もいたが、次のような興味深い意見が続出した（〈 〉は、段葛設立の経緯に迫る子どもらの視点）。

①安産を願うならば、参道より神社や寺を立てた方が効果があるはずだ〈安産祈願の効果〉。②安産も目的だったが、男子誕生を願った〈権力維持のための跡継ぎ〉。③男子の跡継ぎを願った〈武士の棟梁の跡継ぎとしての男子〉。④安産の神と八幡宮を繋ぐため〈

神の道>。⑤立派な道を作って権力を示すため<権力誇示>。⑥安産を祈ることは表向きの理由で、本当は権力を示すため<権力誇示の手段としての道普請>。⑦「いざ、鎌倉！」という時に、すぐ集まれるため<武士の迅速な集合>。⑧遠くに見えるようにして、攻めようとする敵の意欲を殺ぐため<防衛>。⑨京都の立派な道に対抗するため<京都一朝廷との対抗>。⑩段葛を作っているうちに疲れてきて、だんだん狭くしていった<疲れて手抜き>。⑪赤ちゃんの産道をもじり、安産を願った<子宮から狭い産道へ>。⑫権力が広まっていく感じを出した<権力拡大の象徴>。⑬段葛を防衛線とするため<西側に溝を掘り、東側を防衛の障地とする。⑭湿地で歩きにくいので一段高くした<通行への便宜>。

段葛についての子どもたちのこれまでの関心は、通学路、蟬を捕ったり、道端で話し込んだりする遊び場、観光客が訪れる鎌倉の名所の視点からとらえてきたものであるが、この授業では、鎌倉時代に遡って、新たな課題意識でとらえ直そうとするものである。

上記の段葛に関する論議から、頼朝を頂点とした鎌倉幕府の後継者の確保、初めての武士政権の幕府の防衛、朝廷勢力に対する対抗という幕府の意図が見えてくる。そして、そうした視点（課題）で幕府の政策、鎌倉時代をみると守護・地頭、義経と頼朝との確執など鎌倉時代の時代像に迫る基礎的基本的内容が子どもにとって具体的に体系的に現れてくる。この転換こそ、意義ある転換であり、これを前述の如く“問題”から“課題”へと位置づけたい。

なお、そうした知識的なものだけではなく、この授業における、歴史を探る視点での基礎基本に関わる力量形成にも着目したい。つまりー

子どもたちは、二の鳥居のところが5m25cm、三の鳥居のところが3m10cmと狭くなっていること、段葛設立の所以を記した石碑は、大正7年に建て直されたことなど、調べてきた事実を持ち出しながら、段葛設立の経緯に迫っていったが、(a)石板に書かれていることは真実なのか、(b)立て直される以前にも同様なことが書かれていたのか、(c)昔のことはいまではわからないのではないかなど史実の実証性に迫る意見も飛び出した。

段葛の設立の経緯については、子どもは大姫一人だけだった頼朝が、政子の安産を願って参道を作ることを思い立ち、自ら沙汰をした。側近の武将も「おのおの土石を運ぶ」と吾妻鏡には書かれているが、いつ、誰によって書かれたのか定説はない（1300年前後に作られただろうといわれている）。そもそも段葛の道幅が中世の頃から、狭くなるようになっていたという確証はなく、事実の不明確な部分が多く、課題の設定に異論はあろう。

しかし、①～⑭までに現れた議論は、頼朝を棟梁とする鎌倉幕府の防衛・維持・発展を期す当時の時代像に迫るものであり、また、(a)～(c)は、歴史の学習（研究）にとって重要である史料批判にまで立ち入った話し合いが行われていることに着目したい。

しっかりとした史実に基づく学習は重要であるが、史実を絶対化し、それに基づいて一定の結論を定着させようとするのは歴史学習の趣旨に反する。むしろ、史実が不明確であるからこそ、自由な発想を促進し、鎌倉の時代像、歴史の探り方（研究・学習法）という核心ー基礎基本的内容ーに迫ることができる可能性も開かれてくることを力説したい。

3-3くだらいように見える子どもの心配（関心）

自分達で交通機関を利用して目的地に行く活動が生活科でしばしば行なわれている。

神奈川県上大井小学校の山口喜彦教諭（現在、中村小学校勤務）が発行している学級新

聞『元気いっぱい2』(1993年10月6日号)に、2年生が、JRを乗り継いで自分達の力で目的地(二宮の吾妻山公園)に遠足で行く際に抱いた心配事について紹介されている²⁾。

その心配事は、「110円入っているおさいふがなくなったらどうしよう」「きっぷの買うところが、本とうに110円なのかまだしんぱい。たりるかな」「行きとかえりのお金がちがったらどうしよう」「のりおくれたりしないかしんぱい。50人だから、ベルがなるまではいりきれかな」など、実に細かなものだった。

自分達で遠足に行くといっても、遠足なのだから、教師もついていくことは子どもも知っているはずである。然るに、こまごまとくだらないと思われる心配をしているのは、彼らが自分達だけで遠足に行こうとしている真剣さの表れである。ここに課題意識の高まりの指標を具体的に見い出すことができる。

山口教諭は、これまで子どもたちのやりたいことをでき得る限り保障してきた。故に、彼らは先生がついていくことを知っていても、自分達だけで本気に行く気になっているのである。校内で自由に活動するのではなく、今度は、電車を乗り継いで行くのである。不安がいっぱいで真剣にならざるを得なかったのである。この細かな具体的な心配事に、山口先生が子どもの自主性を尊重してきた姿が表れていることにも留意したい。

教育とは自己実現を図っていく力量の育成をめざすものであるといえる。自己の思いを正面に据えていくことは、活動のエネルギーの原点として極めて重要であるが、その実現はたやすく図れるものではなく、多くの危険(失敗)が待ち受けている。故に、危険なこと、障害となることなど、あらゆる状況を事前に予測して、対応策を考えていく危機管理能力が極めて重要だと考える。以上の意味で、くだらないようにみえる子どもの細かなこだわり―問題意識―の意義に着目したい。

なお、山口教諭は、個々の子どもがどのような心配事をしているのか、その心配事を遠足に行くまでにどこでどう解決してきているか、未解決のままかをきめ細かくとらえる努力をして、遠足当日の指導の手掛かりとしていたことも付け加えておきたい。

3-4心の開放を目的とした活動―遊びを中心(課題)に据えた活動―

附属鎌倉小学校1年担任の岡村治教官が、1999年6月、『ペットボトルで遊ぼう』の単元名で、子どもが自分の思いを思い切り表出して、①砂を入れてマラカス…周りに色を塗る・模様を描く・色紙を貼る、②色紙で色水、③砂時計・水時計、④ロケット。ボトルを数本束ね、底に火炎として赤い色紙を貼る、⑤ボトルを縦に半分に分けて、中に折り紙で小鳥を折って入れる。⑥画用紙で家や周りの風景を描き、それをボトルの中に入れて飾る等々ペットボトルと遊ぶことをめざした実践は興味深かった。

子どもが熱中した状態とは、教師の掌から飲み出していく行動が出てくるということでもある。教室の外に出て、水道の水飲み用の蛇口を上に向けて、そこにボトルをつつ込んで、栓をひねって勢いよく水を出してボトルを満杯にして、遠く高くロケットのように飛ばす遊びを始める子どもも出てきた。

新入生は新しい環境で緊張して、自分を出出できない状態に置かれている。そうした中で、教師の指導に行儀よく従うようにしつけられていくことが多い。

学習とは、自分で、子どもたち自身で主体的に作り上げ、自己実現していく力量を培っていくものである。そのためには、①己の願いの実現に向かう時の充足感、②己の真の願

いの所在を試行錯誤して究明していく体験・力、③自己の願いを実現していこうとする迫力（熱中する力）、④目的実現のために工夫していく力（対象への柔軟で多様なかわりー既成の固定的観念の打破・工夫ー）、⑤友人と協力・協同していく力が必要である。子どもの自由な活動を保証していくことによって、①ペットボトルを固定的に考えないで、想像力をフルに使って多様に使いこなす力、②目的のために工夫する力、③協力しあう力ー鋸で切る時に友達のパペットボトルを持ち、横を向かないように注意ー。ボトルの水ロケットが発射する時、到着点近くにいる子に、危ないと注意するなど、上記の基礎的な力が育っていくのである。小学校生活の始めには、特に、学習の原点として自分を出すこと、またそのためにも遊び友達がたくさんできることが不可欠である。

教師によって遊ばさせられている“やらせ”でない活動を保証していく中で、子どもがどう育っているか、綿密に追跡していく教師の目を豊かに確かにしたい。

4、学習課題の変化と成立

4-1学習の展開によって新たな学習課題へ

学習課題が成立して、その追究によってまた、新たな課題が生み出されてくるものであって完結することはないが、多様に変化していく。

例えば、廃棄物（ゴミ）処理の問題から授業が入り、展開していったとしても、子どもの発言・行動から新たな課題へと発展していくことがある。①ゴミ収集車で忙しそうに働いているおじさんの様子を見て、その大変さに気づき、仕事が素早くできる協力方法を論じる学習へ³⁾、②ゴミを臭いと嫌がったり、「ゴミ処理に当たる職業に従事する人には感謝するが、自分の父親は、そうした職業に就いて欲しくない」など職業差別の発言から、そうした観念を問題とする学習へ⁴⁾、③「市民の願いの実現を図るのが市の仕事であるはずだ。近くに焼却場を建てて欲しくない市民の願いを無視するのはおかしい」というところから議会制民主主義の学習へ（附属鎌倉小学校の池上紘教官の1973年における実践）など、当初、計画していたものとは異なる課題が生み出されてくることが多い。

子どもに即する課題作りを心掛けていくなれば、当初の計画がずれていくことは当然であり、計画通りいくこと自身、教師主導となっている証左である。だが、計画が修正されていくことだけが重要ではない。その過程で、育てられていっている力の意義を問い直していくことにも大切である。

4-2学習課題を作り直す

学習課題を発展させるだけでなく、共通の課題に練り直していくことも重要である。

その点で横浜市東小学校の加藤輝代教諭（現在、三ッ沢小学校校長）の実践は興味深い。

横浜の中心街の関内付近は1600年代前半までは入り海だった。50～60年代に吉田勘兵衛によって新田開発された。その開発についての学習において、「どのように広いところをどのように埋め立てたのだろうか。大変だったろうな」という問題を「どのように調べていたらよいか」をテーマに据えた授業において、授業の冒頭で、ある子が「三本の川をなぜつくったのか。二本でもよかったのではないか」と発言したが、問題とされなかった。

授業はその後、当時の人達が苦勞して大変だったであろうことを調べて発表しながら、開拓で使用した道具、土砂の運搬、埋め立てた広さ、埋め立て方、埋め立てた土砂の分量、

当時の村の人の生活、田圃を創った理由、埋め立ての目的、勘兵衛の埋め立ての意図から入るべきだと出し合い、検討していくうちに（埋め立ての全容がほぼ理解できはじめたころに）、埋め立ての真ん中を流れる中川を造った理由から三本の川のことを再び問題となり、海の水を抜くこととの関係から調べていく方向が出されていった。事実と課題との反復による課題の作り直しの一例として注目したい⁵⁾。

4-3学習課題の成立とその起爆剤

学習が進んでいくには、三段式ロケットのように、次々と点火していく起爆剤となる契機が必要である。では、それは、どのように生み出されてくるのであろうか。

信州大学附属長野小学校の久保健教官（現在、篠ノ井教育長）のクラスが、1970年代初頭に2年生から3年生へ2年間続けてお米作りに取り組んだ。

その契機になったのが、2年生になって、何を育てるかを話し合っている時、1年生の時に体育館に藁を高く積み上げて遊んで楽しかったことが想起されて、藁をつくることとなり、藁の作り方を調べているうちに、お米に花が咲くことを知って、見たことのないお米の花を咲かせることへと変化した。そして、花を咲かせた後、脱穀して米を搗いて炊いてお握りを作り、裏山で食べることを楽しむことをめざす活動となった。

3年になり、また、2年時の楽しみを再び味わいたいとして、米を作ることが決まった。しかし、その年は、冷害で稲の育ちが悪く、新たな心配ごとが生じ他。農家の方の話聞きながら米作りに励んでいるうちに、新聞で東北地方の農家が冷害のために飼っていた牛を手放さざるを得ないことを知り、冷害による米作りの被害—社会的問題の学習へと、2年目の後半にやっと社会的な問題が登場してきた。2年間続いた活動のエネルギーとその契機の事例は課題成立の究明にとって参考となる⁶⁾。

4-4寄り道する課題追究—食み出し・道草の中に潜む成長の可能性—

子どもの心の開放を図り、子どもの素朴で切実な関心を徹底して掘り起こし、その追究を保証していくと、教科の枠—指導計画を食み出していくことが多い。その食み出しの中にも大きな成長の芽がある。

例えば、社会科の廃棄物の処理の学習で、ゴミ集積所に見学に行くことがしばしば行われる。その場合、カラスがゴミ袋を食い破って道路を散らかしていることが話題になることも多い。その時、「カラスがどんなものを食べているのか」「カラスはどこで寝ているのか」「カラスの寿命はどのくらいか」など単元目標から外れたことに関心が集まることが多い。学習指導要領には、四年理科で扱うべき内容として、動物の活動・成長の事項が記載されており、カラスの生態については理科の時間で扱うべきだというかも知れない。

しかし、社会科という教科の枠の中にその学習を組み込み、カラスを中核（課題）として動物のことも学ぶ場と設定することが考えられる。すでに、動物の学習を済ませていたら、復習・発展として位置づけたらよい。理科で学習した時よりも、子どもたちは、生き生きと学習し、気持ち悪い、縁起のよくない鳥と思っていたカラスに対する見方を変えながら、動物についての認識をさらに豊かにしていく機会としていくことができるはずだ。

そして、巣づくり、餌を得るための工夫などにみられるカラスの智慧に関心させられたり、また、森林の伐採（開発）によって、住む場所を追われてカラスが人間社会に餌場を

求めてきていることに気づかされたりしたことを踏まえて、地域の過去を遡り、開発の問題に入る契機とすることもできよう。一方的に悪玉と決めつけていたカラスに対する偏見を見直す経験の積み重ねが、異質なものと“共生”の力を育てる基礎ともなるのである。

4-5担任・教担との結合による課題の追究

教科を横断した課題の追究は、総合的学習の場だけで行われるべきではない。ある教科で成立した課題が他の教科の学習にも波及して、違った視点・場で、同時並行的に追究されていく場合もある。

例えば、特担の家庭科の授業で、野草の調理をすることが課題（野菜の調理・栄養素など比較しながら）として浮かび上がった。担任の授業でも野草を中心にして生き物（動植物）の学習が展開された。その後、家庭科で野草で染色して自分の持ち物をつくる課題が起り、担任の授業では、染色しやすい布、染媒についての実験へと発展していった実践がある（附属鎌倉小学校の渡辺美春・有川正則教官の1998年の実践⁷⁾）。

4-6学年・教科を超えた課題の連続

この学習は6年の歴史単元における原始時代の食べ物の学習に繋がっていくし、奈良時代における遣唐使船による命懸けの薬草の技術・知識の導入などにも繋がっていく基礎としても重要である。

このような学年・教科を越えた連続については、6年生の家庭科で、費用が掛からず、栄養価が高く、旬のものを取り入れることなどを旨とした『大先生の定食づくり』（“大先生”とは、担任と日直を現している）について検討していくうちに、旨い米の生産地、米の自給、添加剤、無農薬など5年の農業学習の復習と発展的な学習へ展開して行った事例もある（同校の渡辺美春・渡辺浅和教官の2000年の実践）。

このように課題が連続して、または、一旦とぎれても他教科へ、後学年へと繋がって行くような課題の追究が、断片的な知識の摂取ではなく、知識・体験を結合させて問題を解いていく力として重要であり、そうした課題の設定とその追究を図る活動を目指していきたい。

(いちかわ・ひろし／社会科教育講座)

<注>

- 1) 関治子・市川博「ごっこする意義を話し合い授業—2年『手づくり郵便局を開こう』—」
（『楽しい生活科』2号 エイデル研究所 1990年12月）
- 2) 市川博「活動の主導権を子どもに委ねる勇氣」（『生活科と共に総合的学習を創る』
NO.92 明治図書 1998年9月号）
- 3) 有田和正・霜田一敏『市や町のしごと』 国土社 1973年
- 4) 磯崎里子「小3『ごみやきば』の実践記録—子どもの必然性と教師の必然性と」（『社会科の初志をつらぬく会授業記録選』 第3集 1979年）
- 5) 市川博・横浜市東小学校『実感的なわかり方をめざす社会科指導』 明治図書 1983年
- 6) 『信州大学附属長野小学校』 1976年度研究紀要
- 7) 市川博「担任・特担との連携プレー」（『生活科と共に総合的学習を創る』 No.99
明治図書 1999年3月号）

学習課題の成立の条件を考える

石 田 淳 一

1. 学習課題とは

学習課題とは、子ども自ら問題意識を持ち、追求しようとする学習のめあてと考えることができる。教師が子どもに指示する問題が直ちに子ども自身の学習課題になるとはかぎらない。

2. 学習課題を毒する場面

算数の授業ではさまざまな場面で学習課題を設定することができる。

① 前時の課題と関連づけて本時の課題を作る。

これは前時の学習事項を想起して、本時の学習課題を作る場合である。1つの問題を解決したら、それを振り返って残された問題を見つけて、新しい問題の解決を目指すような学習態度の育成が大切である。単元内の各時間の問題が連続的な学習課題になるように本時課題を設定できると、算数の学習内容に基づいて学習の必然性を生みだせる。

② 既習問題と末習問題の対比から解決すべき問題に気付く。

既習問題と末習問題の対比は、何が未解決であるかを気付かせるのに有効である。このことは、本時の問題解決においても、既習事項を利用した解決の見通しを持たせることに役立つ。

③ 分類整理する活動から学習の対象を明確にして課題を作る。

内容事項によっては、単元導入時に分類整理する活動を行い、分類された対象について調べることを課題とすることができる。見通しをもって単元の学習に取り組める。

④ 1つの問題に対して異なる解決方法や結果が出される場面を作ることによって課題を作る。

異なる結果に子どもを直面させて葛藤を引き起こすことで、さらに詳しく調べたいといった学習課題を設定することができる。

⑤ 一貫したテーマで単元全体を見通せるような課題を作る。

子どもの問題意識から出発して単元全体を貫くテーマで学習内容を指導討画上に位置付けることができれば単元全体の課題設定ができる。

3. 2つの授業事例

学習課題の成立は授業が成立するために重要な要件の1つである。ここでは2つの授業事例を基に、学習課題が成立するための条件を考察する。取り上げる授業事例は、第3学年の「2位数の乗法」と第4学年の「きまりを見つけて」である。前者の授業は川崎市立H小学校のE先生の授業であり、後者の授業は筑波大学付属小学校の坪田耕三先生の授業である。

事例1 第3学年(2位数)×(2位数)の計算

事例1の授業は公開研究発表会におけるものである。この授業はTTによる形態をとっていたが、この授業分析ではそのことには触れないことにする。教科書の展開では、「かけ算の筆算(1)」単元で、2位数に1位数をかけ計算、3位数に1位数をかける計算、かけ算の結合法則を学習している。「かけ算の筆算(2)」単元では何十や何百をかける計算、2位数をかける計算、かけ算の交換法則を学習する。この授業は、「かけ算の筆算(2)」単元の中に位置付けられる。したがって子どもは筆算形式については簡単なけた数の乗法については既習である。通常、計算の学習指導では、演算の意味、計算方法の発見、計算の習熟の3つが目標となる。この授業は新しい計算方法を子どもが考える学習場面で、ここで発見した計算方法をもとに筆算形式を作り出すことになる。

(1) 授業展開の概略

本時の指導目標は、「(2位数)×(2位数)の計算方法を考えることができる。」である。以下に授業の展開の様子を記述する。

- ① 「色紙を1人に12枚ずつ23人に配るには、色紙は何枚いるでしょうか。」という文章題が板書されて、問題が提示された。問題が提示された後に、教師は「式はわかりますか?」と問い、 12×23 を出させた。その後、教師が「だいたいどれくらいになるかな?」という問いを投げかけた。この問いに対して、子どもからは「200から少しだけ大きい」とか23は20に近い、12は10に近いから、 20×10 で200は超えそうだ」といった見通しが出された。
- ② 自力解決場面では、最初に教師から「 12×23 の計算の仕方を考えよう。」と問いが出された。その直後、教師が「昨日、何を習ったかな?」と全体に声をかけた。
- ③ 自力解決の後半では、相互交流を子どもが行い、各自の分からない点を明確にした。この情報に基づいて、教師はまず、以下のC1、C2、C3、C4を話し合いの場面で取り上げた。

それぞれの子どもの方を紹介させて、わからなくなったことを確認した。

$$C1 : 12 \times 23 = 212$$

$$1 \times 2 = 2 \quad 2 \times 3 = 6 \quad 6 \times 2 = 12$$

$$C2 : \begin{array}{r} 12 \\ \times 23 \\ \hline \end{array}$$

$$246$$

$$C3 : 10 \times 20 = 200 \quad 2 \times 3 = 6 \quad 200 + 6 = 206$$

$$C4 : 3 \times 2 = 6 \quad 2 \times 2 = 4 \quad 1 \times 2 = 2$$

$$12 \times 23 = 246$$

みんなの答えが異なることを子どもが問題にした。C4の発表からは「なぜ 3×1 がないの？」という質問が出た。そこで、「筆算の方法がわからないので、筆算以外の方法で取り組んだ子どもの考えを聞くことにしよう」という方向性が教師から出された。

④ 正解を得た子どもの考えを取り上げる場面である。まず教師はC5を取り上げて、12を10と2に分けたことを指摘した。

$$C5 : 23 \times 10 = 230 \quad 23 \times 2 = 46 \quad 230 + 46 = 276$$

続いて、C6を取り上げた。

$$C6 : 12 + 12 + 12 + \dots + 12 = 120$$

$$12 + 12 + 12 + \dots + 12 = 120$$

$$12 + 12 + 12 = 36$$

$$120 + 120 + 36 = 276$$

C6の発表後、子どもから面倒だからもっと簡単にできるよ」という意見が出された。その子どもは、「 $12 \times 10 \times 2$ と 12×3 を足せばよい」と述べた。これを受けて、教師は 12×10 、 12×10 、 12×3 を板書した。その後、C7に発表させた。

$$C7 : \begin{array}{r} 12 \quad 12 \times 2 = 240 \\ \times 23 \quad 12 \times 3 = 36 \\ \hline 36 \quad 240 + 36 = 276 \\ 24 \\ \hline 276 \end{array}$$

C7の考えを聞いた子どもから、筆算の36の3は2ではないかという疑問が出された。彼は、12の1と23の2をかけることを考えていたのである。この後、 12×3 の積36が書かれていること、24は 12×20 の240の24であることを気付かせ、説明を加えて、授業が終了した。

(2) 課題意識を持たせる工夫を考えること

計算結果の見積もりは初めて出くわす計算問題に対して誤りを防ぐ役割がある。また、計算方法を考えるのに役立つ。さて、この問題が本時の学習課題として子どもに意識づけられたであろうか？本時の問題がすでに学習している(2位数) \times (1位数)あるいは(2位数) \times (何十)でないというところに着目する場面がなかった。「問題の所在の明確化」は「本時の学習が \times (2位数)の計章方法を考える問題である」ことを意識させることにつながるので大切である。この意識の下で、席答えの見積もりを行わせたい。

自力解決に入った時点での教師の発言「昨日、何を習った？」は、昨日の学習内容を想起させて、本時の問題解決のヒントとする意図があるよう思う。前時の学習での学習事項

である（2位数）×（何十）や（1位数）×（何百）の問題と関連づけて、本時の問題の解決を考えさせることができたかという点、多くの子どもは筆算で取り組み、誤った答えを出していた。子どもにとっての学習課題は「筆算で答えを見つけること」であった。この場合、筆算の手続きの意味を考えているかどうかは疑問である。確実な方法で答えを出してからそれをもとに筆算を考えさせるようにすべきである。そのために適切な学習課題を設定できるような発問が必要であろう。

話し合いの場面では、まずはじめにわからない子ども4人（C1、C2、C3、C4）を取り上げ、よくわからないという問題意識を明確にした。筆算で考えたC2に対して、筆算以外の方法で考えた人の考えを聞いてみようという文脈で、正しく考えたC5が登場した。しかし、望ましい子どもの姿として、筆算手順がわからなければ、確実にわかる方法でまず考え、その後それをもとに筆算手順を考えるべきである。すなわち、そもそも筆算方法を追求する以前に（2位数）×（2位数I）の計算方法の仕方はどうするかを考えるべきである。この立場から、自力解決時にいきなり筆算で考えようとする子どもに対しては「計算方法がわかってから筆算で考えよう」とか、あるいは「今日の課題は筆算ではなく、計算の仕方を考えるのですよ。」とか指示すべきであった。

C5の取り上げる順序が問題になろう。C5の前にC6を取り上げるとよい。これが素朴な方法での取り組みで、すべての子どもに分かりやすい方法だからである。

C6に対して、他の子どもから改善案が示された。かけ算を使って表現したものである。その結果、 $12 \times 10 \times 2 + 12 \times 3$ となる。その後、C7が $12 \times 20 + 12 \times 3$ を発表した。ここでの話し合いでは、計算の工夫として23の分解方法に触れているが、その分解がすでに学習している基本的な計算方法に基づいているという側面が明確でなかった。また計算の性質、（分配法則）についても触れることができたが、これについても言及されなかった。子どもの工夫を数学的な考えの面から教師が的確に指導することは必要である。

その後、筆算の仕方について、話し合いが続いた。。多くの子どもにとって、筆算を考えたいという課題意識はあるようである。しかし、その問題の解決は困難であった。それゆえに筆算方法を追求すること自体が学習課題になろう。そこで、C5を発表させずに、C6の発表と今後の改善案を手がかりに、計算の方法を考えさせ、（2位数×（2位数）の計算の仕方をまとめることを行いたい。本時の授業はここまでで終了し、次時に再び $12 \times 20 = 240$ 、 $12 \times 3 = 36$ を使って筆算方法を考えさせることが課題となる。

誤答した子どもには、C6のような加法の式の計算方法の工夫をすることで、正しい計算方法を発見できるということを知らせるとよい。つまり、どんな点で間違いがあったのかを考えさせるのである。話し合い場面の後半で、筆算の仕方を説明する場面があったが、それをせずに、C1からC4まで（実質3つ）の方法のどこがおかしいのかを、C6をもとに考えることが課題となるべきであった。

本時のまとめで、「×（2位数）の計算方法が乗数を（何十）と（いくつ）に分けるとよい」としたが、その方法のよさの吟味がなされていない。これは筆算原理のよさを知ることにつながるので、話し合いの場面の中で解決方法の一般性を検討する場が必要である。

(3) 本時の授業展開の中で学習課題を設定できる場面

第1に、教師が指示する問題から学習内容に即して、「本時の学習課題を作る」活動が期

待できる。この事例では、「×（2位数）の計算方法を考えたい」が子どもの学習課題である。この課題がなければ単に問題の答えを求めただけで終わってしまう。

第2に、授業の終末部で、本時の計算方法の発見をもとにして、「×（2位数）の筆算方法を考えたい」を子どもの次時の学習課題とすることができる。前時のまとめをもとにどんな学習をしたいかを考えて終了するとよいだろう。

第3に、「なぜ間違っただろうか？」を学習課題とすることは大切である。授業のまとめがなされた時点では誤答原因もよく分かるだろう。

事例2 坪田先生の授業（小4）

この授業は、新潟市内の公立小学校を会場とした平成10年度新しい算数研究会主催全国大会におけるものである。したがって、このクラスの子どもと坪田先生は初対面である。授業の指導目標は、「関数的な考え」に気づき、そのよさを知ることである。数学的な考え方を指導する授業と言える。このような数学的思考方の指導は明示的に指導されていないので、この授業ではじめてこのような考え方のよさを味わうことになる。

（1）授業展開の概略

① 教師が「ノートに丸を書きましょう。」「書いたら鉛筆を置きましょう。」という指示を出した。これに続いて「何か食べ物のもりです。」と言い、子どもからはさまざまなもの名前が出された。そこで、「ケーキを考えて、包丁を入れてまっすぐに切ります。3回切ってください。」と指示した。

この指示を受けて、子どもの中には「幾つ切れるのかな？」という疑問を持つものが現われた。

② 子どもはノート描いた丸にさまざまな切り方をしていた。教師は、まず2人の子どもを前に出して、切り方のちがいに目を向けさせた。さらに別の2人を出した。この2人の切り方を見て、他の子どもは自分のとはちがう方法がいくつかあることや、切り方によって部分の個数が異なることに気付いたと思われる。ここまでで4個、6個の場合が登場したことになる。「まだないか？」の問いにより、7個になる場合の方法を発表させた。ここで、教師が4、6、（ ）、7と整理して、「5個に分けられる場合を作ってください」と指示し、2人の子どもに発表させた。

教師は「これらを見て、3回切るとき、一番多く分けられたのはどれか？」を問い、7個の場合が最大であることを確認した。子どもからは8個の場合があるかも構わぬかもしれないという意見も出た。

③ 「もう1回ノートに大きいケーキを作って、少し難しくするよ。10本の直線で切ったら一番多くていくつに分かれるかな？」という問いを出した。

子どもは実際に10本の直線を書き、試行錯誤を繰り返していた。黒板の座席表に全ての子どもに調べた結果を報告させた。それを見て子どもは結果が不確かであることを感じたようだ。

④ 教師が、「一生懸命教えてもいろいろになるので、別の方法で数えることを考えましょう。」「3本はわかったね。10本はわからなくなりました。他にはっきりわかる本数

はないか？」と問うと、子どもから「1本、2本はわかる」という声が出された。

⑤ 授業では、教師がこれらを黒板に整理して、「本数」、「部分の数」を項目とする表を作った。さらに0本のときの部分の数を問うて、表に付け足した。続けて「この表を見て、4本のときを考えましょう。」という問いを出した。

しばらくして、1人の子どもを指名して、その子ども(C1)に考えの一部を発表させた。「この子に全部を発表させないから。続きをみんなで考えてもらおうよ」という教師の発言は、発表自体を課題とする例である。この考えの一部をもとに他の子どもにも考える活動を保障した。

C1 「1と2の間に数がない。2と4の間に3がある。4と7の間に5と6がある。」

これを受けて、「今のはいい考えだね。この子は横に見ている。このきまりでいくと何が見えるよ」「この次は？」と全体に問いかけた。その後、「8、9、10だ」「だから11だ」といった声が上がった。

⑥ 教師が「ケーキを書いて確かめよう。」「C1さんの発見は本当かな？」と投げかけ、各自に作業させて、11になることを確かめさせた。

その後、「このやり方で、5、6、7、8、9、10本はわかるね。」「5本のときは？」と問い、子どもから「16」を出させた。その後は各自にきまりを使って答えを求めさせた。この作業過程で、「もっと早い方法を見つけた」という子ども(C2)が現れた。そこで、C2の方法を全体に紹介した。この子どもはC1の方法に求答過程できまりを見つけたのである。

⑦ 最後に、教師が本時のまとめをした。

「10本直線にかくことは困難でした。みんながかるところを書き、それを並べると、C1さんのきまりが見つかりました。さらにC2さんがいい発見をしました。そして、きまりを使うと56になることを見つけました。」

(2) 授業展開の考察

1) 子どもの問いを引き出せるような作業、指示を与えたこと。

課題成立作業があった。授業展開の中で具体的は発言、活動が、どんな課題(ねがい)を子どもに発生させるかを授業構想時に考えることが大切である。

ノートに○を書かせてから食べ物を想像させ、さらに包丁で3回切るという状況を指示する。この状況で子どもは「どんな切り方があるのかな？いくつに切れるのかな？」といった問を持つだろう。この問いは、4人の子どもに3本の直線で切った場合の切り方を発表させることでも発生させている。

3本で切ることの導入問題を経て、少し困難であると告げながら10本の直線で切る問題を導入したのは、本時の問題が条件を変更してやや難易度が高い問題になったが本時の問題に必然性を持たせている。

10本の直線で切る大変さを全員が経験したことは、困難さの自覚と用いた方法の問題に対する再検討の必要性に着目させる準備と言える。また、結果が異なることを知ったことは、「何か他にいい方法があるにちがいない。いい方法を見つけない」というねがいを子どもに持たせることに役立つと考えられる。

簡単な本数の場合で調べた結果をまとめた表で、5本で切ったときの部分の数を考える

よう指示したことは、「表からきまりを見つけること」を課題として指示したことになる。この課題を明確にしたことは大切であろう。「きまり発見」自体は子どもの興味関心を高める学習課題であるからである。

C1に見つけたきまりの一部を発表させて、それをもとにC1の考えの続きを考えさせる場面を作ったことは他の子どもにC1の発表自体が問題であるという意識を持たせることになった。

2) 「関数的な考え」の指導を問題解決を通して指導する授業である。

「問題解決を通して」とは、困難さのある問題に取り組み、その過程でその打開策を学習するような指導である。この授業では、問題解決を経験させ、きまりを見つける課題が提示された。10本の場合を考える場면을導入問題の発展問題として位置付け、子どもに手持の方法では行き詰まることを経験させ、「分かることは何か？」という問いにより、分からない場合と分かる場合を区別して、わかる場合で考えるとうまくいくかもしれないという見通しを持たせている。その上で表を観察させてきまりを見つけさせる展開である。

時間があれば「分かることを使って考えよう」という問いで、子どもに再度自力解決させて、その結果を報告させることも考えられる。あるいは、全体で取り組み、「1本、2本、3本のときに調べた結果をもとに考えるには、どんなまとめかたがよいか？」といった問いで表に整理させ、続いて、これを見てきまりを見つけさせるような展開も可能である。

4. 2つの授業を比較してわかること

子どもの問いは授業展開の中のさまざまな場面で発生する可能性がある。間違った解答からも行き詰まりからもその状況を問いとすることができる。この場면을事前に予測し、適切に問いを引き出すような指示や活動などを行えるかどうかポイントである。

この立場から2つの事例を振り返ってみよう。

(1) 本時の問題を考える数学的必然性を作り出している。

事例1では、文章題を与えて、立式をさせて計草の仕方を考えさせるが、事例3では $n=3$ の場合を解決してから $n=10$ へ条件変更した。結果的に難易度を高めた。直線の本数が増えたらどうなるかな？というのは1つの興味ある問題であるし、数学釣にも発展的な問題となる。

(2) 困難さを前提にして、子どもが考える対象物が手元にある。

事例1では、ある子どもが自力解決で筆算で取り組み、困惑してから、具体的に12を23個書いて、それを見ながら計算の仕方を考えて、正解にたどり着いたが、多くの子どもも筆算の仕方を考えようとする方向性を変えずに、行き詰まるか、誤りに気づかないままであった。

事例2では、「簡単にわかるのではないかな？」と始めの問題にもどり、すぐにわかる場合を調べ、その結果を整理したために、これを見て子どもは考えることができた。

(3) 子どもの問いを生む活動がともなっている。

事例2では、まず、 $n=3$ でオープンな問題を与え、ケーキの切り方にもいろいろな場合があることに気づかせている。この活動からは最大になるのはどんな切り方かという問いも生むことが可能である。また、「切る本数を変えたらどうなるかな？」という問いも生

ずるだろう。次に、 $n=10$ で子どもに実際に円を描いて調べ、うまくいかないことを経験させている。この経験は「もっと他の方法はないか」という問いを生み出す可能性を持つだろう。つまり、活動がり、それを反省することから子どもが問をもつような展開が授業に仕組まれているのである。

(いしだ・じゅんいち／数学教育講座)

理科における子どもの視点からの学びの体系化

森 本 信 也

1. 理科授業で子どもの学びを支援する視点

「これからの理科では子どもの学習意欲を踏まえた主体的な学習を重視しなければならない」、そのためには、「子どもの関心や意欲を重視すべきだ」いや「知識があってはじめて関心や意欲がわくはずだ」、新学力観をめぐる巷間伝えられる議論である。それでも、新学力観についての次の一文に触れるとき、こうした子どもの学習の捉え方の皮相さを痛感させられる。

「これらからの学校教育においては、激しい変化が予想される社会において、子供たちが主体的に生きていくことができる資質や能力の育成を重視しなければならない。(中略) そのためには、子供たちが自分の生き方、ものの見方や考え方、感じ方などの体系をもち、個性や創造性を発揮しつつ生きていくことができる資質や能力の育成を図るよう教育を進める必要がある」⁽¹⁾。

ここでは、波線部に示されているように子どもの意欲的で主体的な学びの保障、それは、一貫して、「彼ら自身による学習体系の構成」の実現に求められている。学校において「体系」あるいは「系統」というとき、それは今日まで一貫して教師サイド、教授者側のことばであった。系統的学習計画はもちろんのこと、子どもの見方や考え方を取り入れるにせよ、学習内容取入れの「最終的な決断者」はあくまでも教師であった。学校において、体系化の視点の転換が求められているのである。子どもの視点からの学びの体系化の実現である。

子ども自身による学びの体系化の主張は、こうして旧来の常識的な学校における教育観をその根底において変更していく。すなわち、授業では、すべての者において共通な知識や技能の獲得を目指すのではなく、子ども一人ひとりの問題意識や価値意識を念頭に置きつつ、ひたすら、彼らなりの「わかり方」の世界の実現を図っていく、と。理科教育においてこのことは、「子どもは自らの興味や関心により自然事象に対して積極的に意味づけを図っている存在」⁽²⁾ という学習論の積極的な受け入れを意味しよう。それは、何よりも、理科授業における個の学びの体系化が、こうした文脈において予期し得るからである。今日、われわれに求められているのは、子どもの認識の世界に「関心・意欲か知識か」という不自然な分離法を強いる先の議論ではなく、こうした子どもの学びの世界を丸ごと発展させる方途の実践レベルでの解明である。

それでも、こうした主張は子どもに文化としての科学の伝達を否定するものではない。むしろ、子どもなりの視点から、すなわち、彼らにとっての必然性、あるいは価値意識の観点から科学を捉え直そうという主張なのである。理科において、ひたすら個の学びの成立とその世界を広げ、発展を支援すること、それは、以上の議論を踏まえるとき、具体的には、次の視点からの授業実践と等価と考えることができよう。

(個の学びの成立の視点から)

- ・子どもが日常生活や経験の中で構成してきた固有の知識を基調とした指導計画→子どもの学習意欲、価値意識や必然性の感覚の取り込み。
- ・学習成果の表現方法の多様性の重視→ことばや記号だけの紋切り型の表現だけではなく、イメージなどの子どもの思考の世界を直接的に投影できるような表現方法の重視。

(個の学びを広げ発展させる視点から)

- ・協同的な学習の場の設定→知識は多様な価値観、考え方と対照することにより、より発展の可能性を持ち得る。個人内での学習完結を忌避。
- ・予め設定された基準によらない学習評価の必要性→子どもの表現の中に科学概念として潜在的に発展の可能性ある考え方を見だし、その意味するところを価値づけ、それを学習課題として位置づける。

2. 子どもの学びを広げ発展させる理科授業

理科授業において、子ども一人ひとりの学びの体系化を図ること、それは、言い方を換えれば、個性重視と同義となろう。当然のことではあるが、個性は孤立してはその存在意義を発揮し得ない。したがって、授業においては一人ひとりの構成する世界が、多様な考え方あるいは興味・関心と相対化されなければならない。理科授業における学習の場を、こうして、教師対子どもという従前の一対多という関係ではなく、教師をも含めた多様な認識のネットワークに基づくコミュニケーション活動というように捉えるとき、子ども一人ひとりには、個人だけでは開けなかった世界が広がっていく⁽³⁾。

子どもの個人的な願い、考え方、価値意識が集団との相対化により発展の契機を掴んだのである。こうした場での学習は、当然のことながら、教師をも含めたその学級構成員の個性により左右されよう。すなわち、どのような契機(興味、関心、素朴な疑問、考え等)で学習が進められたか、どのように解決したいと思っているか、と⁽⁴⁾。個から集団へ、集団から個へという認識上のループ=コミュニケーション活動(あるいは個々の子どもの学びのネットワーク化)が、個の学びの広がりには重要な要素となっていくのである。

上述した「個の学びの成立の視点」並びに「個の学びを広げ発展させる視点」とは、結局、理科授業におけるこうした学習活動の実現を要請していく。そして、それはおおよそ次のような授業の流れの中でその意義を発揮しよう。

- (1) 子ども一人ひとりに授業で対象とする自然事象について自由に考え方を構成させる。

(個の学びの成立の視点)

- (2) 構成された考え方を子どもなりの方法により表現させる。(個の学びの成立の視点)
- (3) 子どもが構成した考え方の共通項となるべき考え方をいくつか示唆すると同時に、その価値づけを図る。

(個の学びを広げ発展させる視点)

- (4) 共通項となる考え方の意味内容と一人ひとりの考え方の対応関係を考えさせるとともに、クラス内でのコンセンサス作りを図る。言い換えれば、こうした考え方の受け入れ可能性を子どもの間で吟味させることである。この学習活動は、一人ひとりの子どもの学びのネットワーク化であり、一人ひとりの考え方の社会化=公的性格化を意味する。

(個の学びを広げ発展させる視点)

(5) コンセンサスの得られた考え方を自分なりの表現の方法により記憶するとともに、これを自由に駆使する。(個の学びの成立の視点)

(1)~(5)の授業のプロセスを見るとき、個の学びが、個から集団へ、集団から個へというループの中で練り上げられ、新たな歩みを保証されているのが明かであろう。こうした学習と指導の流れは、以下に述べる中学校の「イオン」の単元の授業において例証されよう⁶⁾。

周知のように、中学生が構成するイオンについての考え方は大筋図1に示すような4つのタイプに分類される。Iは通電と共にイオンが現われる、ファラデーの考えに似たファラデータイプであり、IIは小学校で学習した回路概念そのままの投影(電気回路は閉じていなければならない)であり、IIIは教科書的なアレニウスタイプであり、そして、IVはIIとIIIの合成タイプである。こうした表現の表出は上で述べた(1)と(2)の条件を満たすものである。こうした固有の考え方に潜む科学概念の萌芽を見だし、これを子どもに

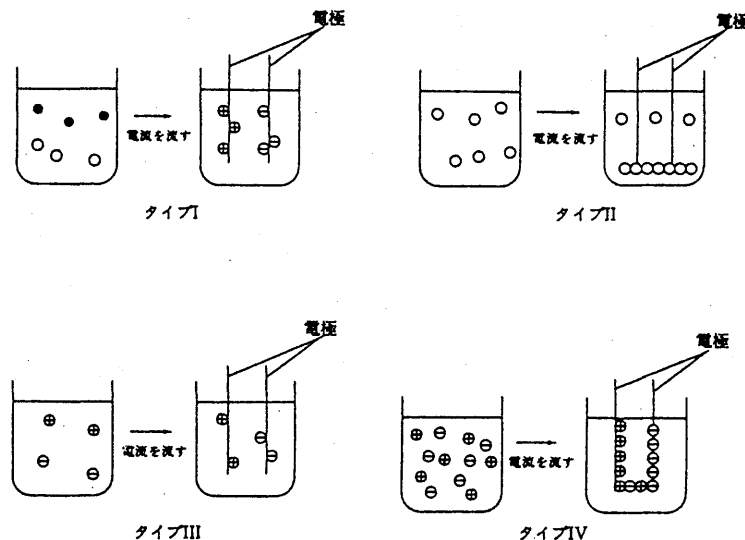


図1 中学生におけるイオン概念の構成の経過

提示し、自らの考え方を反省的に捉えさせるのが(3)及び(4)の要件である。

すなわち、「電気伝導=水溶液中に溶解している物質が素」という共通の命題作りから派生して、タイプ間でいくつかのコンセンサス作りをさせることである。実際に、タイプIIとIIIでは「電導は素になる物質がなんらかの形で水溶液中で『(直接にせよ、電気的にせよ)つながっている』ことによりなされる」、IとIIIでは「+と-粒子による電導」、IIとIVでは「+と-粒子が電極間でつながっている」、というコンセンサスが作られ、ついで、これらが総合され「水溶液中には電極間を結ぶ回路ができる。回路は溶けている物質からなる。これは導線の役目をする」という共通の考え方が構成されるのである。こうしたコンセンサスの流れを図2に示す。

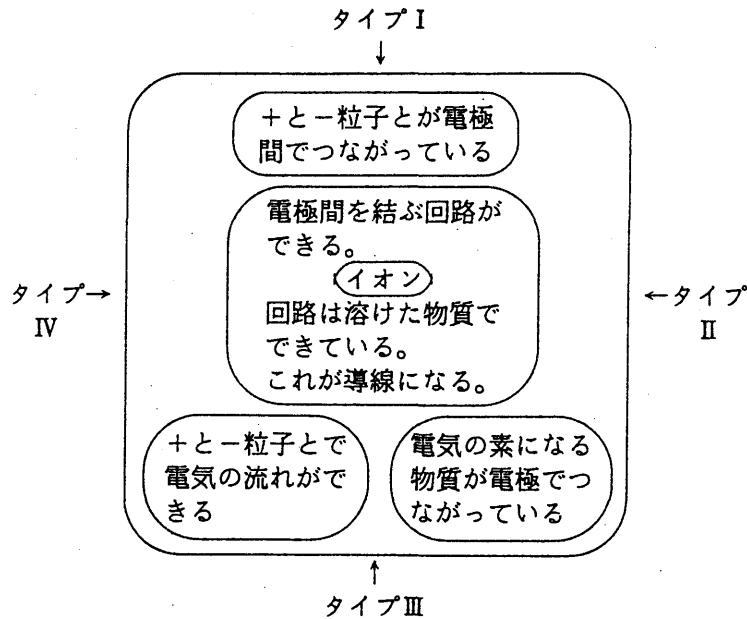


図2 イオン概念のコンセンサスのレベル

図から最終的なコンセンサスであるイオンというラベルに付与されている意味は、論理のレベルに相違はあるものの、だ円の外延にあるどのタイプからも説明が可能であるのが明らかである。このことは、子どもの間では、共通のラベルとその抽象化された説明が保持されつつも、これが指示する背景は図1に示されるような、各自にとって、現在最も実感的に捉えられる世界へと還元されている、ということの意味している。これは、上述の(5)の要件を満たすものである。

こうして、個の世界に基軸を置きつつその変容を図る授業を構成することは、少なくとも一つのラベルと説明の世界を共有しつつも、その解釈レベルにおいては、図2に示されているような、「ゆるやかな」認識階層を前提とするということが明かであろう。言い換えれば、「個人的な論理の構成 (personal construct)」と「社会的な論理の構成 (social construct)」とがこうした学びの成立には必須事項となっているのである。

この例のように、ゆるやかな解釈が受け入れられ、価値づけられ、そして、その発展を目の当たりにできるプロセスへとブルナー (Bruner, J.S.) の言う認識の「足場作り」 (scaffolding) がなされるとき、子どもは初めて自らの視点から科学を捉えることができるようになるのである。それは、紛れもなく子どもによる学びの体系の構築の始まりである。(蛇足ながら、図1におけるタイプII以外の考え方がIIへと発展するためには、「回路概念」ではなく回路=導線を構成している物質そのものへの関心へと移っていかなければならないとうことは言うまでもない。こうした学習は、当然のことながら、子どもの必然性の感覚に根ざす上述の学習の上にこそ成立するものである。)

3. 子ども固有の文化を発信する理科授業

図2に象徴的に示された認識の階層は中学校理科授業に関する一つの事例であり、これがすべての中学性の認識において成立することは意味していない。すべてに成立するであろうこと、それは、唯一、図に示されたような、一つの命題をめぐる解釈レベルの多様性

の存在である。そのクラスに集った子どもの問題意識、価値意識を反映させて、図2とは別の階層が出現するのである。こうした解釈が理科授業成立の前提として承認されていくとき、授業は子どもにとって従前の「他律」的な情報授受から、「自律」的な授受の場へと変貌していく。言い換えれば、理科授業が何物とも換えることが不可能な、そのクラス固有の文化創造の場へと変貌していくのである。学校自体が、社会の要請をひたすら受け入れる存在ではなく、逆に、子どもによる「文化の発信基地」となっていくのである。

⁶始めに述べた子どもなりの学びの体系の創出、それは、おそらくこうした場において可能となるのであろう。

図1の例にみられるように、子どもが理科授業で、教室内に張り巡らされた多様な論理のネットワークに対して、「明確な意志」の基に（「他者との関わりの方で考え方を変えていきたい」）、「自覚的に接近」し（「自分の考え方と他者との同異点を見いだしたい」）、そしてそこで、「情報交換」（「他者のいいところ、おもしろいところ、自分が気づかなかったところを取り入れて新しい考え方つくってみたい」）、を行なおうとする態度を持つとき、こうした事態は容易に生起しよう⁷。

教室内に張り巡らされた、こうした子どもの論理のネットワーク、それは言い換えるならば、そのクラス固有の対話網である。それは、クラス固有の問題意識、これに対する個々の子どもの論理により縦横に結びつけられ、布の縦糸と横糸が織りなす模様のように、そこに集った子ども固有の問題解決の様相を呈していく。子ども一人ひとりを孤立化させることなく、こうした認識の発展性を常に志向する場におくとき、子ども固有の学びの体系の成果である、科学文化が醸成されていく。「植物の種は始めは眠っているんだけど、水で息をし始め、人間と同じように空気です息をし、ちょうど良い自分にあった温度で芽を出し始めるんだよ」、というように⁸。

子ども固有の知的な関心を背景とし、学習の成立を個人の枠内にとどめておくのではなく、積極的な他者の利用によりこれを図っていく方法を、「社会文化的アプローチ」(sociocultural approach) という。上述したように、協同的な学習の場がこの方法の背景には構想されている。子ども一人ひとりの考え方が自然界における生態系のように、何一つ無駄なものではなく、互いにうまく適合・共存している世界である。こうした、個々の考え方が一定の意味を持ちながら結びつけられるとき、子ども一人ひとりには、個々の考え方が赤裸々に錬磨される過程を、目のあたりに示す機会をもたせられる。「ああ、こう考えればよいのか」、「こんな見方もあるんだ」というように。自己を相対化したアイデンティティーが確立された世界である。こうして、個人の視点、他者の視点を相補的に捉えながら、子どもの認識能力は新たな世界の確立へ向けて邁進していく⁹。

(もりもと・しんや／理科教育講座)

(註)

- (1) 文部省(1993)『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』、東洋館出版社、p.3
- (2) 例えば、オズボーン&フライバーグ(1988)『子ども達はいかに科学理論を構成するか』、(森本、堀訳)、東洋館出版社
- (3) 森本(1996)「子どもが実感的に学ぶ力を磨く理科授業」、『教育研究』8月号、p.24
- (4) 同上pp.24-25
- (5) 森本、桜井(1997)「理科授業における知識の個人的並びに社会的構成過程の可能性と

その融合に関する一考察』、『横浜国立大学教育紀要』、No.37

- (6) 森本編(1996)『子どものコミュニケーション活動から生まれる新しい理科授業』、東洋館出版社、pp.37-38
- (7) 同上書p.38
- (8) 八嶋『学びのネットワークを通して、見方や考え方を深める理科学習』、平成8年度横浜市教育委員会教育課程・改善研究協議会 小学校理科専門委員会 分科会提案資料
- (9) 前掲書(3)p.25

現代的課題と教科の使命—学習課題の成立—

音楽科における学習課題の成立

丸山 忠 璋

1. 音楽科における学習の成立

学習課題の成立について論じる前に、音楽科における学習がどのように成立するのかを見てみたい。

1-1 音楽を嫌いにさせてしまう授業

初等音楽科教育法の授業の終わりに提出された、ある学生のレポートの紹介から始めることにする。この学生が小学校に入学したときの最初の頃の音楽の授業だったという。

「校歌を習っていたときに、自分はあまり大きな声で歌っていなかった。それで先生が私を立たせて、ある箇所を歌えるようになるまで執拗に何回も繰り返して歌わせた。とても嫌だった。それ以来、私は学校の音楽を嫌いになり、少なくとも人前で歌うことは絶対にしないようになってしまった。(概略)」

大学で授業を受けている学生たちの中には、このような経験によって、音楽に対して、あるいは学校の音楽授業に対して、好意的でない印象を抱いている者が少なくない。

先の学生を指導された先生は、熱心な先生であったには違いない。歌えない子どもを何とかして歌えるようにしてあげようと一所懸命だったこともわかる。けれども、その叱咤激励による指導の結果、子どもたちを生涯音楽から遠ざけてしまっているとするならば、はたしてその授業は成功だったと言えるだろうか。子どもの側に立ってその授業を振り返るとき、その子がほんとうに楽しく、自分なりの気持ちが表現でき、自分がみんなに受け入れられていると感じる授業であったのだろうか。

音楽科においては、戦後の学習指導要領においても、終始この「音楽を愛好する心情の育成」ということが唱えられ問題にされ続けてきている。今回（平成10年改訂）の学習指導要領によっても、「楽しさの追求」あるいは「楽しみながら学習する」という趣旨の文言が随所に見られ、子どもたちが音楽あるいは音楽することを「楽しい」と感じる気持ちをもつことが、音楽学習の重要な動機付けとなっていることがうかがわれる。

それは、音楽によって自己表現を図るという、音楽教育が究極の目標とする課題が達成されるためには、子どもたちの内にまずこの自己肯定的な、積極的な心的機制が働かなければ不可能であることを、誰もが経験的にわかっているからである。したがって、音楽科において学習が成立するためには、子どもたちが安心して自己表現に挑戦できる環境を用意し、それを妨げる諸要因を取り除いてやることが求められるのである。

1-2 五線譜という呪縛からの開放

内発的動機に基づく子どもの自由な表現を妨げる要因の一つとして、五線譜による学習が挙げられないだろうか。ただし、これは、五線譜自体に問題があるとか、五線譜の使用に問題があると言っているのではなく、音楽教育が五線譜の性格とその使い方とをよくわきまえないといけない時代に来ている、ということを知りたいのである。

戦前から戦後と、日本の音楽教育はひたすら西洋の芸術音楽の摂取移入に努めてきた。そのことは否定できない事実であり、日本がそれを必要とする時代であったことは間違いない。そしてそのための手段として、五線譜は最も有力な手掛かりであったし、五線譜の受容が芸術音楽の普及をここまで可能にしたといってもよいであろう。

けれどもその間に、音楽教育では、「五線譜を音に翻訳することが音楽表現である」とか、「楽譜が読めなければ音楽ができない」といった先入観念を多くの人々のあいだに植えつけてしまい、同時に、民衆が伝統的にもっていた自由な表現へのエネルギーや即興性を学校教育の中に取り込むことに失敗し、かえって多くの自信喪失者を世に出してしまったのである。

今、音楽教育が気づかなくてはならないのは、地球上の人々が、どのような音楽をどのように楽しんでいるか、ということではないだろうか。それらの中には、五線譜に固定できない音楽もたくさんあるし、五線譜を用いずとも十分に音楽を行い楽しんでいるという事実がある。その民衆が行っている知恵と方法を学ぶことを考えなければならない。また、たとえ五線譜を用いるにしても、それはあくまで一つの音楽大系の中における表現のための目安であり学ぶための手段であり、そこに演奏者の創造や工夫が入らなければ、何とも味気ない音楽ができあがるのみということに気づかなくてはならないし、また、そのことを教えていかななくてはならないと思う。

その意味で、五線譜による学習は、ほんとうにそれを必要とするのかどうか。対象とする音楽の特質や学習の目的をよく吟味してかからなくてはならない。そしてさらに、五線譜を必要とするに至るまでの強い動機づけが必要である。それがなくては効果も成果も期待できず、逆に表現への意欲を殺いだり音楽を嫌いにさせたりしてしまいかねない。

そしてこの場合にも、そこに子どもの側の論理が働いているかどうかがか重要である。大人の思惑による方法や表現だけを押しつけていないだろうか。子どもたちが、その過程を自らの問題として受け止めているか、自発的に取り組んでいるか、を問わなくてはならない。

1-3 子どもの自由な発想や表現を妨げてしまう評価

文部省は、平成元年の学習指導要領の告示以降、「新しい教育観・児童観に立った指導と評価のあり方」をキーワードに、子ども一人一人の個性を伸ばし、それぞれのよさを認め合う教育のあり方を提唱してきた。さらに続けて、その趣旨を生かすべく、平成3年、小学校及び中学校の指導要録を改訂し、評価観の転換を図ることを強調した。すなわち、これからの音楽科の評価においては、子どもの自己実現をめざす学習活動を支援するという立場に立って、指導と一体となった評価、指導に生かす評価をめざす、というのである。

本論とのかかわりにおいて、ここまでは異論はないが、問題はその後である。

その小学校児童指導要録によれば、小学校では、学習状況を観点別に、A、B、Cの3段階によって評価し、3学年以上では、さらに、すべての教科について、3、2、1の3段階で評定し、指導要録に記録することになっている。

「評定は、子どもの学習状況について、学級や学年における位置づけを明らかにするものである」（文部省『新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』1993 教育学術社 36頁）とし、「小学校学習指導要領に示す目標に照らして、学級又は学年において、『普通の程度のもの』を2とし、『2より優れた程度のもの』を3、『2よりはなはだしく劣る程度

のもの』を1とした」(前掲書 37頁)と述べている。

ここでいう「普通程度のもの」とはいったい何なのだろう。伸ばそうとする一人一人の個性に「普通」とか「劣る」とかいうものがあるのだろうか。認めようとするそれぞれのよさに「普通程度より優れた程度のもの」というものがあるのだろうか。子どもの自己実現を支援するということと、学級や学年における位置づけを明らかにする評定とは、いったいどのように結びつくのであろうか。

再び本論とのかかわりで、このことのもたらす弊害を一つだけ挙げておくと、このような大人の論理に基づいた能力観や基準達成への期待は、子どもの自由な発想に基づく表現を妨げてしまう点にある。子どもたちは、できる、できない、を気にし、どうしたら大人の期待に添うことができるかを考えてしまい、ほんとうの自分をそこに出そうとしなくなる。極論すれば、よい成績のために勉強(表現)するようになり、場合によっては「勉強(表現)している振りをする」ようにさえなってしまうのである。

「指導と評価の一体化」を唱えながら、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視するという、量から質へと能力観の転換を図ろうとした先の学習指導要領の趣旨は、残念ながらここにおいて脆くも崩れ去ろうとしている。

批判はさておいて、私たちは、真に一人一人の子どもの個性(その人らしさ)や創造性、表現力(表現のあり方)などを見つめる指導や評価のあり方を考え、子どもたちの学習のプロセスを大切に、何ができたか(what=量)ではなくて、どのようになしたか(how=質)を問う教育を進めていかななくてはならない。

2. 子どもたちとの実践の中で

では、子どもたちは実践の場面でどのような顔を見せてくれるのだろうか。教育実地研究の一環として行った附属横浜小学校2年生(40名)との音楽授業を例に述べてみたい。

授業を行ったのは、横浜国立大学教育人間科学部学校教育課程2年生11名と筆者で、子どもたちとは初体面。以下は、平成11年度の2学期も終わりに近い、12月7日の3時間目(45分)の授業の様子である。

2-1 出合い

授業は、前半の20分を筆者が、後半の20分を学生たちが中心となって進めた。

教室には、机がなく、椅子がわりに木箱が半円形に並べられている。

子どもたちが担任の先生に連れられて、神妙な面もちで教室に入ってきた。大学生のお兄さんやお姉さんがいったい何をするのだろうか、といった気配である。

頃合いを見計い、両手に人形をもった筆者が子どもたちの前に立って話しかける。瞬間、子どもたちの表情がゆるんで、子どもと人形との対話が始まった。

人形たちに、八百屋さんの店先の野菜にされた子どもたちは、むっとして、抗議の構えを見せる。仲直りをする間に、子どもたちの注意力と関心が一点に集まって、授業への導入(=演者とのコンタクトの確立)が終了する。

続いて、人形をギターにもちかえた筆者のリードにより、子どもたちを歌の世界に誘う。歌は、しりとりになっている歌詞を追いかけながらうたう「こぶたぬきつねこ」。楽譜も歌詞カードもないが、子どもたちはすでに知っている歌だ。子どもたちの前で、学生たちが用意した動物たちの絵が踊る。子どもたちの声が出始めて、室内の雰囲気も次第に熱を

帯びる。

続いて、おたがいの自己紹介に入る。まず、学生たちが手に手にいろいろな楽器をもって、「音」で自分を紹介する。楽器は子どもたちが普段見たことのないような珍しいものばかりだ。食い入るように目をやり響きに耳を傾ける。「うーん、できれば自分たちもさわって鳴らしてみたい」じりじりする子どもたちの気持ちが伝わってくる。そこで、すかさず「誰かやってくれる人はいるかな?」「ハイ」「ハーイ」。さあ、もうだいじょうぶだ。

指名された数人の子どもたちが、急いで並べられている楽器に近寄り、選び始める。迷う。なにしろ初めて出会う楽器ばかりなので、どうやって鳴らすのか、どんな音がするのか皆目見当がつかず、一つ一つ確かめなくてはならない。

予想外に時間がかかる。しかし、ここではじっと待たなくてはならない。子どもに選択権を委ねたのだから。少しだけ学生らのサポートが入る。

楽器選びのすんだ子どもたちは、一人ずつ自信に満ちて楽器を鳴らし、その楽器を選んだ理由を述べてくれた。拍手がわいて、発表者の自尊感情はくすぐられた。

そこで挑戦のレベルを挙げる。「今は自分の気持ちを表したんだね。こんどは相手の気持ちを汲み取って表してみよう」子どもたちの前に、ドナルドダックがいろいろな表情をした絵の張られたパネルが用意される。その中の一つを選んで、それを楽器で表現しなくてはならないのだ。

まず、学生らにやらせてみる。(学生にとっても初めての経験で、楽器選びには結構時間を要していた) 続いて数人の子どもたち。さきほどよりももっと大胆に表現することができた。

2-2 出す声やうたう高さは自分たちが決める

次にふたたび歌にもどる。「小さな世界」。前方のパネルには、歌詞を墨書した模造紙が張られている。よく見ると、歌詞のところどころが絵に置き換えられ、2年生にはむずかしい漢字も交じっている。

「きょうは、新しい漢字も習うよ。これはちいさなせかい」子どもたちは「知ってる」「そんなの知ってるよ!」と反応。「ここは、世界は……?」(△=△のように描かれている)「おなじ!」「どうして?」「?」「じゃ、これは?」「まるい!」(○が描かれている)……まるでクイズだ。「では、もういちどいっしょに読むよ」。

ところが、子どもたちはもう待ちきれずにうたい始めてしまった。楽器もなしに……。ふぞろいだった音高がたちまちのうちにそろいだし、一本のうねりとなって教室にあふれた。指揮者はただ圧倒されて、子どもたちに付いて歌詞をなぞるのが精一杯であった。

子どもたちの歌声を注意して聴くと、顔の前面によく当たって響いている。それは、仕込まれた弱々しい頭声でも力みすぎた胸声でもなく、じつに力強いけれども丸味を帯びた、子どもらしい自然な声であった。しかも、全員が真剣な表情でうたうことに参加している。

さらに、音調がとても高い。それは指揮者が予想していた高さよりも、普通に楽譜にある高さよりも、はるかに高い調子であった。にもかかわらず、一人も脱落者を出すことなくその音調を支えている。

子どもたち(集団)が、その歌をうたおうとする意志をもったとき、大人たちの思惑はいっさい不要となるかのようだ。この集団の子どもたちは、うたう高さや発声を自分たちで決めている。表現についても、その歌をどううたうかは子どもたちが決める。子どもた

ち自身が、集団としてのエネルギーをどう集めて使うかを知っていさえすれば、歌は成立する、と感じた。

その後うたった「あわてんぼうのサンタクロース」についてもまったく同じことが言え、むしろ子どもたちの内なるエネルギーはさらに高まっていたのである。

2-3 楽器を使って

先の「小さな世界」では、トーンチャイムという、ハンドベルのような響きのする楽器を使って遊んでみた。10本のトーンチャイムをト長調の三和音になるように三つのグループに分け、メロディーとともに和音奏をするのである。子どもたちは、楽器の音色の美しさと、和音ごとに変わる響きの違いに興味を持ち、「やってみるかい」との誘いにすぐのってきた。

最初は1拍目のみを、グループごとにいっしょに鳴らす方法で。次にメンバーを交代させて、拍ごとにタイミングをずらしながら鳴らす方法に挑戦させた。

いっぺんに10人ずつ出番ができ、出てきた子どもたちはことごとく演奏に成功し、得意満面であった。ここまでで出番を得た子どもは合わせて30人。

残りの10人には「あわてんぼうのサンタクロース」に合わせて、各自で選んだ打楽器を演奏してもらうことにした。この歌も歌詞は絵交じりで書かれていた。「リンリンリン」「ドンドンドン」「チャチャチャ」「シャラン」のところではタイミングをはずさないで鳴らさなくてはいけない。少し緊張しながら、しかし、子どもたちは難なくやってのけてしまった。

全員出番を得ることに成功。そして全員が賞賛を浴びることができた。

2-4 音楽紙芝居に魅せられる

お待ちかね。授業の後半は、ごほうびの音楽紙芝居だ。出し物は「パフ」。英語歌詞から作ったストーリーにもとづいて、学生たちが音楽で紙芝居を進めるというもの。ちょっとした準備の後、拍子木の音とともに音楽が始まった。

海に浮かぶ小さな島を背景に、魔法の竜パフと友だちの少年ジャッキーが登場する。

学生たちが描いたパフやジャッキーの絵は猫どもたちの共感を得るのに十分だった。

さて、二人は仲良くいろんな遊びに熱中する。ときどき大きな帆をもつ船に乗って、旅行に出かける。ジャッキーはパフの大きなしっぽの上で見張りを続ける。

見入る子どもたちもすっかり、船に乗っていっしょに旅行をしている気分。わくわくさせられる。学生たちの音楽がそれを支える。

子どもたちの前方に、見知らぬ国の偉い王様や王子たちがおじぎをして出迎える。とても愉快。わあっ、怖い海賊も登場だ。でも、心配はいらない。もう旗を降ろして降参の姿勢を示している。

ところが、そんなパフとジャッキーのあいだに、少しずつ、何となく、よくはわからない変化が生じる。音楽の調子もいつの間にか変わっている。「どうしたんだろう」「いったい何が起きたんだろう」。子どもたちも心配気の様子だ。

そしてある日、大事件が起きた。ジャッキーがいつもの場所に現れなかったのだ。次の日も、そしてまた次の日も。悲しみに暮れるパフ。毎日毎日待ち続ける。けれどもとうとうジャッキーは二度とパフの前に現れることはなかった。

パフは悲しみのあまりに頭をうなだれ、全身を被っていた緑のうろこは剥げ落ちて、雨

のようにパフの足元に降り注いだ……。 「駄目だ」「悲しすぎる」「何とかしろ」。 そんな子どもたちも小さな抗議が伝わってくる。

(じつはこのストーリーの結末があまりにも悲しくて、学生たちも紙芝居をそのまま終わってしまうことに耐えきれず、自分たちでハッピーエンドの物語を創作してくっ付けてしまった。しかし、終了後、さっそく何人かの子どもたちから抗議を受けるはめになった。勝手にストーリーを変更してしまうのはけしからん、と言う理由である。ここでも大人の論理はあっさり拒否されてしまった。)

授業は終わった。数人の子どもたちの感想とお礼の言葉を受けて、学生たちもほっと報われた気持ちになった。全員が握手で別れを惜しんでくれた。そしてその後すぐに学生たちは子どもたちの「貨物列車遊び」に招待され、輪の中に加わっていったのである。

3. 音楽科における学習課題の成立

これまでの中で、音楽の学習が成立する過程を見てきた。この章では、音楽科における学習課題とは何か、そしてそれはいかにして成立するのか、を考察することにする。

3-1 音楽表現は音・音楽による自己実現

第2章で紹介した子どもたちの観察によっても、子どもたちは自分自身を表現したくてうずうずしていることがわかる。しかしそれには、表現のための手段あるいは方法を示してやらなくてはならない。

授業の始めの方で行った「楽器による自己紹介」では、子どもたちは気に入った楽器を選び、それで自由に音楽をつくることが求められた。その前に、それぞれの楽器がどんな音を出し、どのような操作によるかを観察しなくてはならなかった。これには相当の想像力と集中力とを必要とする。

次に、選んだ楽器の操作を工夫して、鳴らそうとする音色やリズムをイメージしなくてはならない。このとき操作の仕方、例えば楽器の持ち方などは事前には教えられない。まず自己のイメージをもつことが優先され、それによって楽器を選び、持ち方や音の出し方を工夫することが大切だからだ。既成概念の押しつけは、かえって子どもの自由な表現を妨げてしまう。

子どもたちはこれらを短時間に、しかも即興で行わなくてはならないのであるが、さらに他人の演奏を聴き、それとの比較において自分の演奏を工夫しなくてはならない。つまり、バリエーションの能力が求められる。他人とまったく同じであっては自分らしさを主張できないからだ。

そして、演奏のあとには一人一人に賛辞が送られる。温かい拍手がそれぞれの表現を認め、演者はその場に受け入れられる。

さて、これらの学習過程において、子どもたちにとっては何が問題であり、何が学習課題となっていたのであろうか。

本論においては、音楽表現を、音・音楽による自己表現と定義づけている。この場合の自己とは、自己の音楽的イメージと置き換えられてもよい。したがって、ここでの問題は「今、その人が、どんな音・音楽による表現をもってそこにあろうとするか」である。子どもたちはそのための方法を懸命に模索したのである。

音楽科の学習活動において、活動のテーマや方法は指導者によって与えられることが多

い。本論における事例もそれにならっている。しかし問題は、その与えられた課題を子どもたち自身が、真に自分の問題としてとらえ、取り組むことができたかどうかである。

「小さな世界」の場合も「あわてんぼうのサンタクロース」の場合も、子どもたちは自分の声によってその場に参加することに熱中していた。活動の主人公になりきり、「自らこうりたい」という願いを出しきり、自らによる表現をつくりあげていたように思う。

どの子どもにも、どの大人にも、この自己を外に表したいという根源的欲求（表出エネルギー）が存在すると考える。私たちにできるのは、それを表す方法を示唆し、その過程を援助してやることであり、その過程を妨げる障害を取り除いてやることである。

外に表されたもの（＝表現）は結果にすぎない。そのプロセスが重要である。その過程において、子どもたちはさまざまな学習をしている。

子どもの表現の中には、それまでの経験、文化的背景、獲得されたスキル、その場における心理的立場など、さまざまな、そしてその子どものすべてが込められている。いわば表現は人格の表明でもある。それゆえ私たちは、それがどんな形をとりどんな水準にあらうとも、それを尊重し、受容することが大切であり、軽々に他と比較するようなことは慎まねばならない。ここでも、子どもが何をなしたか(what)ではなく、いかになしたか(how)が重要とされる。

このような、自己の音楽的イメージを表出しようとするエネルギーをもつことと、それに伴う表現の工夫の過程をもって、私はそれを音楽科における学習課題とし基礎基本ととらえてよいのではないかと考えている。

3-2 熱中するという事

音楽は非日常の世界の経験である。子どもたちをこの非日常の世界に引き込むためには、ある種の動機、つまり心が動くことが必要である。その際、興味、関心、感動はその重要なファクターとなる。音楽学習が成立するためには、子どもたちの心を揺り動かして、何とかこの世界に引き入れる努力をしなければならぬ。

また、この非日常性の意識はとても脆弱なもので、少しでもそこに日常という現実が入り込むと途端に冷めてしまい、表現という行為もきわめて味気ないものになってしまう。そこで指導者たちは万難を排してこの意識を守ろうと心がける。そのために子どもたちを活動に熱中させるのである。

「パフ」をただ歌唱させるだけでは、子どもたちをこの感動の世界に引きずり込むことはむずかしいと考えた学生たちは、この歌をドラマに仕立てて問いかけることにした。それが前述の音楽紙芝居となったのである。

音楽紙芝居「パフ」は大成功であった。学生たちにとっては初めての経験であり、準備時間の制約もあって、完成度は決して高い出来とは言えなかったが、子どもたちは大喜びで、ドラマのあいだずっと熱中している様子であった。

子どもたちはドラマの進行とともに、想像の世界に浸り、パフになり、ジャッキーになり、二人の気持ちに共感しつつ、かれらといっしょに行動した。

こうした心の動き、感動が、音楽的表現にはぜひ必要なのであるが、そのためには、まず指導者の心が動かないことには何も始まらない。音楽の指導は、指導者のこの感動を子どもたちに伝えることでもある。それによって子どもたちの心に揺さぶりをかける。こうした感動経験の積み重ねが、やがて子どもたちを表現へと駆り立てる原動力となるのである。

さて、今回は音楽紙芝居という形を取ったが、学生たちにとってこれは「総合的学習」であったかもしれない。もし、子どもたちにこうした学習活動をさせるならば、やはりそう呼ばれてよいであろう。活動の名称はどうかであれ、それはきわめて楽しい活動であり、その創作のプロセスにおいて、子どもたちはさまざまな学習をし能力を身につける。

私は、総合的学習については、さほど大上段に構えずとも、このようにきわめて自然な流れの中で行われてよいと考えている。あるテーマを追求しているあいだにそういう展開になる場合もあろうし、一つの手段だけではそのテーマに到達できないときに取りられる場合もあろう。いずれにせよ、子どもたちの自由な想像力や活動を、大人たちの窮屈な論理の枠によって狭めてしまうことは避けなくてはなるまい。

3-3 学習は相互行為と相互関係の中からつくりだされる

どの子どもの内にも、この音楽的な自己表出へのエネルギーが潜んでいる。それを引き出し音楽的表現への形式を与えてやる、あるいはその方法を工夫させる。この過程が、子どもたちにとっては、本論で述べようとする音楽科における学習課題である。

この、誰もがもっている音楽的表現への可能性を、ヒューマニスティック・アプローチの立場をとる音楽療法家クライヴ・ロビンズ氏は「ミュージック・チャイルド」と呼んでいる。音楽療法士の仕事は、障害のゆえに、萎んだり歪んだりしているこのミュージック・チャイルドを、完全な円に向けて育てることだ、と言う。

本論においても、まさにこの立場を取っている。子ども一人一人の音楽的表現への潜在的能力の可能性を信じて、それを引き出し、育てる。音楽教育において、生きる力を育てるとは、こうしたプロセスにおいてエネルギーを放出できる能力を育成することにほかならない。そして、その能力の獲得の仕方やその過程において表現される内容のあり方は、同じではなく、個によって異なる。一人一人の創造性や個性が尊重されなくてはならないのは、このゆえである。

第2章の実践の紹介のところでも少し触れたように、授業においては、このような子どもたちの個々の表出エネルギーが、集団として一つの方向に集まることがある。その結果が、例えば、集団としての歌声（＝表現）である。さらに、子どもたち自身が、個々のエネルギーを集めて使うことの楽しさを覚えたとき、その集団の表出エネルギーは爆発的に高まり、豊かな創造性を獲得する。先に紹介した事例で子どもたちは、全員がすでに見事にこうした能力を身に付けていたと言ってよいであろう。

このような活動を可能にする場は、従来多く取られてきたように、指導者（大人）の論理による枠組みによって、それを一方的に子どもたちに押しつける方法では成立しがたい。いわゆる「教える」ということは、できるだけ少なくてよい。子どもたちの内部に長期の記憶として残るのは、喜びや感動を伴った経験なのである。子どもたちを音楽という対象に向かわせ、そこに生じた感動をばねにして、より高い価値の創造へと向かわせる。指導者はそれを助けるだけでよい。さらに言うならば、音楽療法士たちがしばしばそうであるように、たがいに相手の枠組みの中に入り、相互行為と相互関係の中で、共同で音楽をつくりあげ、創造の喜びを分かち合う場を創造することである。そのような学習の場が保証されたとき、音楽科における学習課題は成立したと言ってよいであろう。

（まるやま・ただあき／音楽教育講座）

図画工作科における学習課題の成立

宮坂元裕

1. 子どもの論理と図画工作科

1-1 子どもの表現の読み取り

子ども主体の教育の中では、子どもが無意識で行っている表出や、子どもにしか分からない表現まで表現活動の範囲として捕らえる必要がある。しかし、昭和52年度以前の学習指導要領の時代では、子どもの表現は、ハッキリと大人が分かる範囲の表現が子どもの表現であった。従って、そこでは、表現とは何かについて語られることは少なかった。なぜなら授業は、黙って聞き、発言や表現は、「はい」と意思表示したのち改めて行うという様式をとっていたからである。このようなレベルでは、子どもが教師に対して、はっきりした表現でメッセージとして伝えたとき、つまり、教師が子どもの表現として受け止めた時以外は、表現では無くなってしまっていた。

表現は感覚や感情に認識力が伴って活動となるものであるから、生き生きと活動している授業では、「はい」と言って教師の許可を得てから発言するような場面は少ない。教室がどれほど騒がしいときでも、教師が話しはじめれば静かになることはもちろんであるが、友人の「つぶやき」に似た発言でも全員が聞き取ろうとする。例えば、「吉田さんはそう言うけれど、私は違うと思います。」「それは、ちょっとおかしいんじゃないかな。私は、こうだと思います。」と言うような会話が、お互いに手もあげずに続く授業が、子ども主体の時代の授業ではよく見かけられる。このような時は、教師も子どもも、お互いの発言や意思表示を尊重しているから、このような状態になるのであろう。そして、このような状態のとき、子どもたちは、それぞれ豊かな表現活動も一緒に行っている。しかし、このような状態の時の子どもたちの表現活動は、おとなや教師には、よく分からないことがある。それらの子どもの表現活動を分類してみると、次の四つになる。

1. おとなが理解できる表現活動
2. おとなの推測によって「たぶんこうではないか」と理解できる表現活動
3. 子ども同志でしか理解できない表現活動
4. 子どもが自覚していない表現活動

さて、ここでは、学校教育の中の表現活動を、認識活動と対等の立場で述べることにする。理由は、子ども主体の教育の中では、体験や経験を通しての表現活動は、子どもの主体性を伸ばす上で欠かせない要素と考えられるからである。

表出、表情、表現は、英語では expression である。よく、表出—表現—再現あるいは、表出—表現—芸術という分類で表現は、語られることが多い。しかし、ここでは、再現や芸術という枠組みには触れないことにする。なぜなら、これらの問題は、おとなの事として語られることが多いからである。しかし、ここで語ろうとしていることは、子どもの世界のことであり、表現も、子どもの世界で語られなければならないと考えるからである。

子どもの世界では、先に述べたように、表現の読み取りが重要だからである。ここでは、

すなおに表現を「自分の感じたことや考えたこと、心に思うことを表情や動作、言葉、音、色、形や輪郭線などなんらかの形にして外に表す行為のうち、他の人に伝達できる部分」と定義づけて使うこととする。

従って、ここで言う表現の読み取りとは、上記2.の「おとなの推測によって、理解できる表現」が中心になって語られることになる。

1-2 子どもの造形表現の意味

心の中のイメージや考えていることを、何らかのかたちで表現すれば、自分にも伝わり、人々にも伝わる。このことを「伝達」とよぶことにしよう。子どもの造形表現は、この伝達の意味が非常に大きい。例えば、発達段階的にいうと、幼児は、なぐりがきをする。かくと絵がそこに現れるから、行為が結果を生み、その結果が本人に跳ね返ってくる。すると面白いから、また、なぐりがきをする。そのうちに、かいたものに、名前や意味をつけるようになる。この段階までは、親やおとなには、伝達されない。(美術教育の世界では、このことを表出と言っている) なぐりがきに「ママ」とか「ぶーぶ」と言われて始めて伝達される。つまり、絵からではなく、そのあとに付け加えられた言葉によって伝達されたのである。子どもが成長するにつれ「図式期」と言われる年代に達する。この時期は、人類共通の表現様式をもつて表現する。例えば、基底線、帯空、家、花、太陽、自分などが、表現の中心テーマである。そして、この時期から人に伝えたいという欲求が旺盛になる。言葉での表現よりも、絵による表現によって伝達が容易であるから、というのが定説となっている。いずれにしろ、子どもの絵は、伝達であるから、教師は、そのメッセージを読み解かなければならない。

ここに二枚の絵がある。一年生の男の子が一学期後半と二学期後半にかいたものである。同じ子どもの絵を比較してみると、いかに、表現による伝達が豊富になるか分かる。一学期の絵は、基底線が上にあがり、土の中のさつまいもが沢山かかっている。これは、レントゲン描方と言われている図式期の独特の表現である。土の上には、男の子がかかっている。これは、もちろん自分である。その左側には、さつまいもがいっぱい入った籠がかかっている。空は帯のような太い線で青い色が塗ってある。二学期の絵は、基底線は低くなり、土の中には何もかかされていない。むしろアスファルトと分かるような色が塗られている。二人の男の子が描かれていて、一人は画面の右端に半分しか描かれていない。しかも青系の弱々しい色が塗られている。もう一人の人は立派に画面の中央に描かれている。しかも、赤くて強そうな色が塗られている。二人は独楽の勝負をしていることが読み取れる。それは、大きな二つの独楽が勢いよく回転している様子が描かれ、しかも、二つの独楽の下には盆菴(ぼんごぎ)までかかっている。画面の左端には、籠があり、中には、独楽が五つほどかかっている。空には雲と細くて青い線の両方が描かれており、ジェット機のような飛行機が描かれている。この絵は、一学期の絵と比べて、この子が伝達しようとしている情報量が格段と増加している。したがって教師が読み取ることのできる表現の内容も増えている。「友達と独楽のしょうぶをした。相手も強かったが、なんとか努力して勝負に勝った。」という内容である。相手は憎らしいので半分しかかいてやらなかった。しかし、勝負はフェアにやりたいので、独楽の大きさは同じにしてある。なぜ勝負に勝ったところと断定できるかと言えば、一年生は、嫌なこと、負けたことなどは、人に伝達しよ

うと思わないということ、教師は経験で知っているからである。

図画工作の世界では、このように、子どもの表現を読み解くということがとても大切な教師の能力となる。これは鑑賞ということにもつながる。

1-3 子どもの鑑賞の意味

子どもが「見る」ということの中には、幾つもの段階や意味がある。

- ・見ているものに気がつく。
- ・気がついたものに興味をもつ。
- ・興味のあるものについて、好きか嫌いか比較し判断し選択する。
- ・自分の表現についても、好きか嫌いか判断する。嫌いな場合は、消すか、無視する。
- ・友達の作品やおとなの作品の中から、伝達されている意味を読み取る。
- ・作品から意味を読み取ったり、新しい意味を発見しているうちに、その作品が好きになる。

子どもの鑑賞行為は、上記の幾つかが複合されている。そして、このことは、美術教育の目指す「豊かな情操」に密接に関わっている。表現力はこの鑑賞力と重なり合って始めて実践的能力となる。

2. 子どもの論理と問題解決

2-1 基礎・基本概念の変遷

「基礎・基本の指導の徹底を図ること」を素直に解釈すると、「既に存在する基礎・基本の内容を効率よく教えることの徹底を図ること」となる。しかし、子ども主体を標榜する今日の学校教育、その中の子どもの論理とは馴染まない。最近では、「基礎・基本が身につけていない」というとき、「今まで学習したことが新しい学習に応用出来ない」という意味で使われることが多い。この応用する力（転移力）は子どもの興味、関心などの意欲なしには身につかない。現在では、「子どもが自分の中にある価値を乗り越えて、新しい価値を作りだしていく力」が基礎・基本と言われている。このことは、言葉をかえれば、「常に子どもたちが、自分自身の力で価値の再構築できるようにすること。」「子どもが自分自身の力で学習の方法を学ぶことが出来るような力＝自己教育力」であることが、子どもの論理から導き出せるのではないか。上記の考えを具体的に実現させるためには「問題解決力」が重要な要素となる。ここでは造形表現の視点から、このことについて述べる。第十五期中央教育審議会「審議のまとめ」のなかでは、「教育は、子供たちの『自分さがしの旅』を扶ける営みともいえる」という言葉と「生きる力」は同格に並べられ、それをつなぐ具体的な方法が、「問題を解決する資質や能力」の育成であるとしている。人間は生まれてから死ぬまでに様々な問題に直面し、その問題を解決していく。問題が沢山あるということは、積極的に人生をいきていくには、好ましいことでもある。普通、「問題」は、量、質、時間などをともなつて複雑に絡み合って存在している。従って、その問題を乗り越えるには、「知識」と「体験的に積み上げられたもの」と、それをつなぐとおもわれる感受性を含んだ知恵や「情操」などが必要である。そしてこれらの能力が総掛かりで問題を解決するのである。

2-2 図画工作科における問題解決の意味

問題を解決するという事は、一人の人間の中に、もんだいを解決するという、一つのシステムを構築することでもある。例えば大工が家を作るとき「段取り」を行う。(だんだんとは、手順を整えることである)日本の職人は、これを勘で行っていたので、手順は名人芸として他の人には見えなかった。子供であつても、目的と手段を混同しないという思考の枠組みが出来ていれば、情報を獲得することによって、目の前の材料や条件に応じて結論がだせるのである。

現在の教育は戦前の教育のように、教えられる面だけを取り出して一つの指導方で全員を指導することは考えられない。しかし、だからといって、教師ができるだけ沢山の指導法は身につけておき、個々の子供の必要に応じて対応するという方法も、教育を、いわゆる知識や技能を増やす〈持つ〉領域として考えられていた時代(昭和52年学習指導要領以前)には、その子に合った作品造りの方法として有効であった。しかし、今の時代には合わない。現在のように子供が表現するという能力、つまり「学習の方法を学ぶ能力」を教育の中心としている時代には、教師が子供に出来ることは、その問題解決の方法が子供の中にそれぞれ確立しているかどうかということを見届けることである。

1. 目的を立てる。小学校の図画工作でいえば、目的を立てることについては、二つの方法がある。一つは「材料が有って、目の前の限られた材料をもとに、つくる目的を考える」であり、もう一つは、「作りたいものの目的をまず成立させて、それに合う材料を調達する」というものである。このことを学習指導要領に合わせると、「楽しい造形活動＝造形遊び」と「絵や立体、作りたいものをつくる」となる。これは、願望や希望や問題点の中から自分が直面する問題を目的として捕らえる能力を養成することにもなる。

2. 計画を立てる。自分が立てた目的の本質をおさえる体験が必要である。何となく、ではなくて、是非この目的を達成させたいというハッキリした目的や目的意識がなければ計画は立てられない。次に、手段をいくつか考えだし、その中から最善とおもわれるものを選びだす。これは、どんなに非能率的であっても、その子なりの手段でいい。一年生は一年生なりの手段を考える。これは、先に述べた「段取り」の考え方に近いものである。

3. 実行する。このことは、失敗可能な空間、時間として学校が存在することを前提に大いにしつばいを重ねさせることが必要である。そして、子供は失敗を重ねながらリスクを回避する用心深さ、能率、などを学ぶ。

4. 判断する。図画工作の場合、実行するまえの判断が以外と大切である。とくに高価な材料などを扱う時は、これが大切である。つぎに子供が表現中の判断がある。つねにフィードバックしながらものをつくるということでもある。そして製作後の判断は、鑑賞と評価に分けることが出来る。

以上図画工作にとって問題解決は重要な意味を持っているのである。

3. 子どもの問題解決を支援する図画工作科の授業

3-1 問題解決的な授業の実際

小学校一年生は、まだコンパスは使えない。しかし、何とかして円を描きたい、あるいは、まん丸な円盤を作りたいと思うときがある。このような切実な願いが子供の中にある

ときは、大人が思いもよらない力を発揮することがある。コップや皿などの丸いものをさがすのである。

紙と紙を付けようと思うとき、糊がなくても子供は様々な試みを行う。唾でつけようしたり、穴を開けたりする。このような経験の積み重ねが、コンパスや糊を使うときに効果的に働く。人類が工夫してきた最先端を与えると、その最先端の知識や技能は身につくが新しい知識や技術を生み出す能力は生まれにくい。

糊もご飯粒、小麦粉、合成接着剤などあるが、いきなり高性能な合成接着剤を使わせたのでは、それを使いこなすことは出来ても、苦勞も困難も無い状態では、新しい接着の方法は生まれない。

子供の造形表現には、質と量がある。円盤を作りたいと思うとき、円盤を作りたいと思う気持ちと、それを作りだす技能とで表現は行われる。気持ちを質とし、技能は目に見えるので量と考えるのである。この二つは明確に分けられるものではないが、仮にそれを質と量と考えるのである。

例えば、絵を描く場合、一時間のうちに二枚も三枚も絵を描く子がいる。しかし、いい絵かという、それは別である。また他の子は目立たないがコツコツ製作し、一時間の内半分も進まないが質的に優れているという場合もある。つまり、前者は質より量、後者は量より質ということも言える。表現の量を増やすことは、質を高めることよりもやりやすい。量を増やすことは練習や訓練によって可能だからである。ところが表現に今日問われているような意欲や個性などの質的なものは、量的なものと同じようにとらえることはできない。それは、見る側の感性にかかわることだからである。

図画工作における問題解決てきな授業の実際について述べる。

教育学で授業を登山に例えることがある。問題解決的な図画工作はこの登山に似ている。子供が登りたくなる山をいくつか子供の前に提示する。あるいは子供が自分で選んだ登りたい山を仲間に提示する。教師が一方的に登るやまを決めてしまうのではなく、子供が主体的に、これから解決していかなければならない問題を見つけるということでもある。良い授業の成立の条件の一つに、その目的をはっきりさせるといふことがある。登山をれいに取りれば、その頂上をはっきりさせるといふことになる。

問題解決学習では、その頂上に至るみちを示さないということである。山に登る意欲と技能があれば、時間がかかってもどんな方法でも登ることは可能であろう。その結果、問題解決ができれば、自分の力で登ったということであるから、また、登りたくなるものである。

これと同じことで、過去に良い経験があったりして、意欲が強ければ、教師は子供の努力を見守るようにしたほうがよい。このことは外見上は放任に見える。しかし、教師は子供一人一人の表現の過程に於いて、さまざまなかたちで励ましつづけることが必要である。また、一方には、山の頂上は示さず、登る道は数本しかないという登山、つまり、問題解決紛いの学習もある。これは、排除しなくてはいけない。

表現教科存在の意味は、子供たちに豊かな表現力を身につけ将来自分の力で質・量ともに優れた表現ができるようになることであろう。このことは、人間形成の重要な部分でもある。

一年生のときから、山の頂上は示すが登り方は教えないというような授業をやっていると、六年になつたとき試みに「手伝ってやろうか」とこえをかけても「こんな楽しいことを先生に任せるなんて、勿体なくて出来ない」という返事がかえってくるようになる。

問題解決型の授業では、導入の段階が重要になる。特に教師の言葉かけが重要な要素となる。これは、言葉の刺激が子供の関心や意欲に大きな影響を与えることになるからである。子供が「やってみよう」「私にもできる」と思うことが重要である。そして山登りに例えるならば、「こういう登り方をしなさい」ではなくて「こういう登り方もあるが、こういう登り方もある。どのような登り方をしてもいいから自分の力で頂上まで登りなさい」などは有効であろう。

表現の教科では、問題解決の授業であっても、必ずしも解決できなかつたら失敗というようなものではない。表現の過程でなにを学んだか、なにを身につけたかが重要である。いずれにしても、失敗と子供が感じたあと、関心や意欲が持続していればよいのである。

図画工作の創造活動で身につけた基礎的な能力は、他の学習にも応用できる。しかし、いろいろな教科で、表現活動が行われていても、それが他の目的の手段として使われているうちは、表現独自の喜びや関心・意欲が継続するとはかぎらず好ましくない。自分のイメージの実現や自分の目的達成の為の楽しく自由な問題解決の場は保証されつづけなくてはならない。

(みやさか・もとひろ／美術教育講座)

家庭科における子どもの学習課題成立の条件

—子どもにとっての〈生活のリアリティ〉をみつめて—

堀内 かおる

1. はじめに—家庭科の独自性について—

家庭科という教科の歴史をたどれば、この教科が時代の流れや社会的な要請に大きく左右されて今日に至ったことがわかる。戦後、「民主的家庭建設」を標榜し、理念上は家族関係についての学習を中心として成立したこの教科であるが、経験主義教育の隆盛の中で教科としての独自性が問われ、小学校家庭科にはその「廃止論」が台頭したという経緯がある（堀内 1994a, 1994b, 1994c）。そして1950年の教育課程審議会において小学校家庭科の存置について審議された結果、家庭科は家庭生活に必要な技能の指導を行うところにアイデンティティが見出され、「廃止」を免れて教育課程の中に位置づけられることとなった。

教科としての成立以来、家庭科の特色は、「実践的・体験的」な学習を展開するという点に認められる。しかし、今日の家庭科は、家庭生活上の技能指導を目的とする教科ではない。技能の習得は、子どもの学びのための手段であり、さらなる学習の深化を促すための通過点なのである。家庭科の独自性を考える際に、家庭生活に必要な技能を習得したところから子どもたちの学びがどこへ向かおうとするのかということが、問われなければならない。すなわち、子どもたちにとって「何のために家庭科を学ぶのか」が問われなければならないのである。

2. 子どもたちのとらえる家庭科・教師のとらえる家庭科

子どもたちは、家庭科という教科をどのようにとらえているのだろうか。子どもたちの目に映る家庭科は、「生活の役に立つ」というイメージでとらえられ、「調理」「裁縫」を初めとする実習を行うといったものとして考えられている。大学生たちがかつて学習した家庭科を振り返って述べる感想を聞いてみると、多くの場合、「調理」や「裁縫」の実習で行ったことが現在「役に立っている」かどうかで、家庭科に対する評価が決まるかのようである。

こうした家庭科に対する評価から、自ら実習を行い体験的に学ぶことによって、この教科が印象深くとらえられているものと考えられる。しかし、学習している〈今・ここ〉で、子どもたちは一体何を得ているのだろうか。自ら体を動かしながら体験する実習を通して子どもたちが受け止めている、子どもたちにとっての〈今・ここ〉の学びのリアリティの中にこそ、子どもたちにとっての家庭科を学ぶことの意味が見出されよう。

教師にとっての家庭科は、ともすると「あるべき生活の仕方・望ましい家庭のあり方」を「教える」教科になりがちである。どのような生活をするかという価値は、教えられるものではなく、子どもが最終的に選び取っていくことであろう。ただし、自ら選び取るためには、意思決定を助けるさまざまな情報が必要である。家庭生活は、きわめてプライベート

トな領域であるが故に、誰もが「自分の家の場合」を念頭に置いて判断しがちである。しかし、「自分の家の場合」は多様な選択肢の中のひとつなのであり、家庭生活のあり方についての「正解」はひとつではない。

また、「家庭」というパーソナルな場は「社会」へとつながって存在している。「自分の家の場合」と「他の家の場合」を相対化して見つめ、違いを認め合いながら自分自身の価値観を磨いていくような学習を行うことによって、「個人的なこと」を「社会的なこと」に繋げて見る視点が養われるであろう。いわば家庭科は、自分にとって最も身近な「家庭」を拠点として、ひとの生き方（生活の仕方）を考えるとという視座から、現代社会が抱えている問題に目を向け、子どもたちが自ら行動する力を付けていくための教科であると言えるだろう。つまり家庭科の独自性とは、＜家庭＞から＜社会＞へと子どもたちの学びの視野が広がるプロセスにある。このプロセスにおいて、実践的・体験的な活動が必要となるのである。自分の目を見て、自ら体験することによって、子どもの目に映る自分なりの生活に対する理解の仕方としての、子ども自身にとっての＜生活のリアリティ＞が立ち上がってくる。子どもたちが自分にとっての＜生活のリアリティ＞をとらえたということは、家庭科という教科を通して学習する課題が見出されたということになるだろう。そのような学習課題は、子どもたちにとって意味のある、取り組むべきものに他ならない。

3. 「家族」学習に見る＜生活のリアリティ＞

ところで家庭科では、教科理念上、「家族」に関する学習がその中核に位置づけられてきた。しかしながら、「家族」の学習は、「あるべき家族像」を示唆する家族の協力のあり方や家庭の仕事の「分担」を奨励する動機づけにとどまり、今日の多様な家族関係を生きている子どもたちの＜生活のリアリティ＞に根ざした学習に、果たしてなり得ていたのかどうか疑問が残る。ここで、家庭科における「家族」の学習に焦点を当てて、子どもの学習課題の成立について考えてみたい。

「家族」学習の難しさは、個々の子どものプライバシーそのものにふれるテーマであるために、授業の中でどれくらい踏み込むことができるのか、常に問われる点に見いだされる。「あるべき家族」という一つの価値を「教える」ことは、さげなければならない。しかしながら、「家族」は無くてもかまわない、自分（個人）がよいと思えば何でもありなのだというように、「『家族』とはなにか」という問いそのものを手放してしまえば、「家庭科」という教科の学習は成立しない。上野(1994)が「ファミリー・アイデンティティ」という言葉で表現したように、「家族」には様々な形があり、自分にとって「家族」だと考える集団こそが、「家族」なのだという定義も成り立つ。法律・制度上の「家族」と、個人的な理念上の「家族」とは、必ずしも一致するとは限らないのである。

しかし、それぞれの「家族」にとって、生じ得る問題、抱えている困難には共通する点もあれば異なる点もあるだろう。そしてこれらの「家族」が抱えている問題の背景には、現代日本の社会構造が枠組みとして存在しているということを考え、理解させるところに家庭科の教科としての役割が見いだされる。最終的に家庭科教育が目指しているのは、子どもたちが自らの生活を創造する力の育成である。それは、具体的には生活上の身辺処理に関する知識・技能の習得に加えて、「家庭」や「家族」に対する自分自身の価値観を形

成することであると言えるだろう。

「家族」に関する学習では、個々の子どもの家族が抱えている問題の個別性を見つめながら、学級という共同の場で互いの問題をつきあわせる機会を持つことによって、現代家族に関わる〈知〉が共有される。こうして、子どもたちは「家族の多様性」について、具体的な例にふれ、共感を持って知ることが可能となるのである。次に、子どもにとっての「家族」の認識から授業を組み立てていった実践例の一つとして、浜崎(1997)の授業を取り上げることにする。

4. 浜崎タマエ実践について

公立小学校家庭科専科教諭である浜崎タマエは、小学校第5学年の家庭科の授業において、子どもたちの目に映った「家族」の姿を追究する授業を実施している。浜崎の実践は、その著書『子どもが見つめる「家族の未来」』(1997年、農文協)にまとめられている。次に、浜崎の実践を参照しながら、「家族」に向き合った時の子どもたちの論理をたどり、家庭科における子どもの学習課題成立の条件を探ってみたい。

(1) 「家族」の授業の流れに見る特徴

浜崎の「家族」の授業は、表1のような流れで実施された。第5学年の2学期に、12時間を配当しており、大別すると三部構成となっている。第一部は、「コンビニ」に焦点を当てて、コンビニエンスストアを利用する人々の生活に思いをはせることから学習は始められている。「コンビニ」の売上高の8割が弁当・菓子・飲料などの食品で占められて

表1 浜崎実践の授業展開

テーマ 回	大テーマ	授業の小テーマ
(3時間) 1回目	コンビニから家族像をとらえる	★わが家の人気メニューベスト4を選ぼう ★コンビニとスーパーで値段を調査しよう ★なぜ、コンビニがスーパーをぬいたの？ ——コンビニ・クイズ
(2時間) 2回目		★働く母は忙しいぞ！——父・母イメージとむきあう
(3時間) 3回目		★コンビニ料理コンテスト——買いものから料理まで ★家族のかたちが変わった？——社会のなかの家族の分析
(2時間) 4回目	必要家族か	★家族って、必要かVS必要でないか、のディベート——自分にとっての家族
(2時間) 5回目	失家族とわかれが	★家族を突然、失うってことある？——家族と戦争・災害……

(課外) 放課後のビデオ上映会

(課外) ひとりずつの家族レポートづくり

(授業時間枠を離れて子どもたちの時間、放課後や土・日を使って活動)

出所：浜崎(1997)p.181

いるという新聞記事から、現代の食生活のあり方の変化を読みとった浜崎は、「コンビニ」を手がかりとして、「子どもたちが自分と社会を結び合わせて自分を映せる鏡」（浜崎 1997, p.11）としての資料を整えている。

浜崎の授業の特色は、クイズ形式で子どもたちに「コンビニ」に関する問いを投げかけ、子どもたちがそれまで抱いていたイメージやあやふやな知識に揺さぶりをかけるスタイルに見いだされよう。これらの問い自体は、子どもが自ら考え、疑問に思っ生じた問いではない。すなわちこれらの問いは、浜崎が「家族」の授業を展開する上で意図的に位置づけた問いであり、その意味で学習の方向付けを行っているのは教師である。この段階では、子どもたちの側からの学習課題はまだ成立していない。

浜崎の投げかけた問いは、いずれも「コンビニ」の現状についての知識を問う問題であった。「コンビニエンス」という言葉の意味、営業時間、一番よく売られている商品の種類についての質問に答え、正解を知ることを通して、次第に子どもたちは自分の家庭生活に目を向け、自分の家の場合と比較して「コンビニ」の利用のされ方を考えるようになっていく。「コンビニ」を利用している人たちの暮らしぶりについての質問には、「小学生はスナック菓子を買いに、中学生・高校生は漫画本を読むため」に利用していると答え、自分のこととして「コンビニ」の利用について語るようになっていく。そして、最後に、日本全体で「コンビニ」と「スーパー」の売り上げを比較したときに、「どちらの売り上げの方が多いか」を尋ねている。この問いに対して、子どもたちは「スーパー」の方が商品が多く新鮮な野菜などが多いということを理由に、「スーパー」の売り上げが高いと考えるのだが、子どもたちの意に反して、「コンビニ」の方が売り上げが高いことを知り、驚くと同時に、「なぜ」そうなのかという疑問が生じている。

この問いを投げかけるに当たって、浜崎は「経験から作り出されたイメージがひっくり返されてハッと世界が新しく開ける瞬間」だと指摘している。浜崎の授業展開には、このように教師が意図的に仕組んだ場面が随所に見られる。このような授業プランにおける教師の働きかけが、子どもたちの学習課題の成立にどのように関わっているのか、検討することにして。

(2) 子どもの論理の展開と教師の支援のあり方

浜崎実践の根底にあるのは、現代社会が抱えている今日の家庭生活をめぐる諸問題を子どもたちに伝えたい、考えて欲しいという教師の願いである。そのため、授業の中では、まず教師自身が子どもたちを未知の世界へと誘う「導き手」としての役割を持って登場している。「家族」の授業開始直後に繰り広げられた、あらかじめ用意された質問を媒介として子どもたちと教師とのやりとりは、子どもの学習課題を成立させるための伏線となるプロセスであったといえよう。

ところで、あらかじめ用意されていた質問によって、子どもの思考が一定の方向に向けられることの是非はどのように考えたらよいのだろうか。この点に関しては、家庭科という教科の教育という範疇において学習が進められている以上、目標が設定されそれに対する評価が伴うことを鑑みると、学習に必要な手だてであるといえることができる。ただし、教師によって用意された問いが「どのような形で」、そして「いつ」提示されるかによっ

て、子どもの学びの方向性は異なってくるように思われる。また、教師自身の授業者としての個性によっても、子どもたちに異なった影響を及ぼすことが予想される。浜崎の場合には、前述したように子どもたちにとっての強力な「導き手」としての個性があるからこそ、「教え込み」にはならない形で子どもの視野を開かせる支援を行うことが可能となったように思われるのである。

子どもたちは、浜崎が当初用意した問いに触発され、それまで気にも留めていなかった「コンビニ」とその「利用者」の存在について、家族の生活という観点から見つめ始めるようになっている。浜崎は「コンビニ」で「弁当」や「おにぎり」を購入する者は「どのような暮らし方をしている人」なのかを問い、「コンビニ」で売られているモノという一点から背後にある人々の生活様式へと、子どもたちが視点を広げるように促している。そして、ここでは「暮らし方」ということばがキーワードとなって、子どもたちのイメージを膨らませることに成功している。

「コンビニ」の売り上げが「スーパー」のそれを追いついたということを知った子どもたちは、それが「なぜなのか」を考え始める。子どもたちの答えは以下のようであった。

「働く女の人がふえたから長時間営業で便利なコンビニの利用がふえた」

「ひとりぐらしの人がだんぜんふえている」

「なまけものや面倒くさがりやがふえた」

子どもたちは「コンビニ」の利用状況から「働く母」の生活を想像し、一人暮らし世帯の増加に気づくことから、自分たちの家庭を顧みて、学級全体で意見交換をしている。このような子どもたちの状況を目の当たりにした浜崎は、次週の家庭科の時間に統計データの資料を用意し、これらを用いた問いを子どもたちに投げかけ、職業の有無による母親の生活時間の相違について考えさせている。

生活時間調査の結果から特に家事分担の時間に着目した子どもたちに対し、次に浜崎は、「男は仕事、女は家事」という性別役割分業に対する子どもたちの意識を問うている。このような教師による学習の方向付けは、子どもたちの側からは自ずと出てくるのが難しい内容において、特に取り入れられている。性別役割分業についても、子どもたちの家庭生活の大半が母親が家事を担う世帯である限り、子どもたちの側から問題提起されることは難しい。こうした内容について、浜崎の意図的な学習指導上の舵取りが見られる。

家庭生活における夫妻の役割のあり方を問う内容からは、子どもたち自身の家庭生活の様子が浮かび上がってくる。その結果として、子どもたちは「自分の父・母イメージと自分自身が向き合う」というプロセスに至った。しかしいざ自分の家庭について考えようとしたときに、子どもたちには特に父親イメージが希薄であることが浮かび上がってきた。このことから、浜崎は次に家族そのもののあり方に焦点を当て、家族形態の変化や現代家族の特徴について統計データなどを用いて紹介している。その後で、家族の必要性を問うディベートを実施した。ディベートという形を取り、割り当てられた立場に基づく主張を述べ合うことを通して、子どもたちは多面的に「家族」を見つめる機会を得たと言えるだろう。「家族」の形は一つではないということを、子どもたちは自分の言葉で語っていくのであった。

(3) 教師の授業観・教育観について

それでは、この一連の「家族」の授業を通して、授業者である浜崎はどのようなことを考えながら実践を進めていたのだろうか。前掲書の中から、浜崎の教育観・授業観が表れている箇所を抜粋し、表2にまとめた。次に、これらのことばを参照しながら、授業に向き合う教師のスタンスについて考察する。

表2 浜崎の教育観・授業観を表す記述

<ol style="list-style-type: none">1. 第1回目の授業を終えた時点で子どもたちの示した事実や思いでこれからの授業を修正していこうと思いはじめた。(p. 35)2. 子どもたちの現在もっているイメージをフルに活用させながら調査や体験授業を織り混ぜて授業を構成すると、子どもたちの想像力は大いに刺激される。(p. 35)3. こちらが制止しきれないほどの子どもたちの意見噴出は、子どもたちが自分たちのからだにことばにしたいものがたくさんわき上がってきたことのおかげだと思う。(p. 36)4. 子どもたちの現在あるイメージを探るところから出発して、そのイメージにゆさぶりをかけていこう。(p. 36)5. 父というイメージをどう描いて良いのかとまどう子どもの思いが伝わって胸が痛んだ。この子の思いにたって考えてみよう。そう思ったとき、私自身の中にあらためて、家族というものの存在が立ちはだかつて見えた。家族ってそもそもなぜあるのか、必要なのか。(p. 55)6. 子どもたちが私のことばでなく授業で知りえた事実そのものから自分たちなりの予想をたてて授業にのぞんでほしいという願いがある。また、興味をもたせて子どもたちを授業へひっぱりこみ、授業をともにつくる参加者にしていこう。そうなってほしいというねらいもこめられていた。(p. 60)7. 世の中の少数派に一度身をおいて物事を考えてみると、世の中の絶対的価値と思われていたものが果たして真実だったのか、みえてくることがある。多数派にいるからこそみえてこなかったものもあろう。子どもたちにあえてその思いと反対のものの見方も経験させてみたい、そう思った(p. 84)8. 私は子どもたちをそこでとどめておきたくなかった。心の傷が癒えるだけでは、何も生みだせない。少なくとも未来を持つ子どもたちには、向き合う中で見えてきた今までの自分から新しい自分へと踏み出す勇気と希望を持ってほしいと願った。(p. 123)9. 家族についての最後の授業を、子どもたちが「希望」をもてるものにした。(p. 123)10. 子どもたちを家族のもつ現実と直面させてみよう。(p. 123)11. 実体験することのできないものだからこそ、学んで意識化するという作業が必要なのだ。学ぶ作業、これこそが授業なのだ。(p. 130)12. 「家族が失われるとき」というテーマで授業をやろうとしたとき、私はできるだけ、子どもたちに提供する素材を、子どもたちが自分という個にひきつけて考えられるものと思った。(p. 142)13. 授業における学びの営みは、この自立した個をつくる、まさに自分をつくるということだと思う。(p. 178)14. 自分の姿は自分では見えない。自分を見るには鏡が必要となる。自分を映す鏡、それが授業の素材だ。 <p style="text-align: right;">(p. 179)</p>

表2にまとめた浜崎のことばのうち、浜崎の授業に対する願いは、番号6、9、11、13

のことばに表れている。子どもたちは「授業をともにつくる参加者」であり、子どもたち自身が主体的に学んでいってほしいと、浜崎は思っている。そしてその授業には、子どもたちにとって「希望」が感じられるものであり、授業における「学びの営み」は、「自立した個をつくること」「自分をつくること」だという授業者としての思いが、込められていると言えるだろう。そうした授業を進める上で、教師としての浜崎のスタンスとして、授業はあくまで「子どもたちの示した事実や思い」に寄り添って「修正」されていくもの（番号1）にとらえられている。そして浜崎は、子どもたちの学びの意欲を奮い立たせるような工夫を盛り込んでいくのである（番号2、4）。

子ども主体の学びを考える際に、扱う内容やテーマは、子どもたちが自分自身に引きつけて考えられるようなものである必要がある（番号12）。そしてそのことは、必ずしも子ども自身の実体験を伴うものではなくとも、「学んで意識化」することによって、自分のこととして考えるようになることが重要であると、浜崎は考えている（番号11）。

以上のような考え方をベースとして、浜崎は子どもたちの中でマイノリティに属する者に目を向け、「この子の思いにたって」授業内容を吟味している（番号5）。このような着眼点は、「多数派にいるからこそ見えてこなかったもの」（番号7）に対する子どもたちの気づきを促すというねらいも持っている。

浜崎の授業は、一見、教師によって統制され尽くした授業であるかのような印象を与える。しかし授業者としてのスタンスは、あくまでも子どもによって授業の流れが変わっていく融通性を持ち合わせており、むしろ子どもの思考の深化の度合に合わせてその思考に介入し、知的な刺激を与えることによって子どもが自らさらなる一步を踏み出すような形の支援を行っていると言えるだろう。このようなスタンスは、教師主導型の授業とは異なるものである。「（自分と）向き合う中で見えてきた今までの自分から新しい自分へと踏み出す勇気と希望を持ってほしい」（番号8）という浜崎のことばは、彼女の教育観を象徴的に表しているように思われる。

5. 家庭科における総合的な学習指導の可能性と限界

浜崎の実践は、家庭科専科教諭という立場で、1週あたり2時間の家庭科の授業時間に展開したものである。専科という立場であることによって、独自の教科観に基づく創造的な授業づくりが可能であったと言えよう。学習の内容は「家族」を基調としながらも、家族が生活する上で利用されている「コンビニ」を端緒として、現代の生活様式に見られる問題点に子どもたちが気づくような、学習の流れとなっている。このような実践は、家庭科という一教科の教育としての枠を超えた、総合的・包括的な内容を含んでいる。

家庭科という教科は人々の生活に焦点を当てる教科であることから、「総合的」な授業展開を考案することが比較的容易である。家庭科は、家庭生活という「『総合的』に行われる『総合体』」（鶴田 1999）について考えるための教科なのであるから、むしろ、生活の各側面を断片的に取り上げるような学習では、子どもにとって生きて働く学びの力とはなり得ない。

しかし、こうした「総合的」な実践を行う上で、教科教育としていくつかの限界も認められる。第1に、授業時間がきわめて少ないということが、継続的・発展的な学習を進め

ようとした際にネックとなる。週に1度きりの授業で、まして専科教員によるものだとすると、子どもの日々の学校生活の中で特別の位置づけがなされてしまい、子どもの気づきや願いを持続させて学習の流れを作っていくことが難しくなるという点があげられよう。教科としての目標を持って行う教育である以上、時間的な制約を考えると、浜崎の実践に見られるように教師の側である程度授業の流れを作り、焦点を絞った展開をはかることが必要とされるように思う。

第2に、子どもたちの家庭生活の状況が多様であるために、学習に望む子どもたちの取り組み状況に格差が見られることである。個々の子どもなりの問題意識を持って、自らの生活のあり方を問い直す中に、子どもにとっての〈生活のリアリティ〉は見えて来るであろう。その際、学習の受け止め方に個人差が見られる場合に、限られた時間の中で、家庭科教育としてどこに到達点を見いだしたらよいか、考慮されるべきであろう。

第3に、新学習指導要領によって新たに導入されることになった「総合的な学習の時間」との関連性について十分に検討されなければならない。「総合的」である点を重視する家庭科の学習と「総合的な学習の時間」における学習との関連のあり方とは、いかなるものなのかが問われている。

家庭科において、子どもにとっての学習課題は、子どもが自分自身の問題として生活をとらえたときに見出される。それは、「教えられる」こととしての〈知〉ではなく、子どもが自ら、自分の家族や生活のあり方、そして自分自身と向き合ったときに見えてくる「気づき」によって、成立するものなのである。そのとき教師は、子どもの「気づき」を促すファシリテーターとしての役割を担うことになる。

(ほりうち・かおる／家政教育講座)

引用文献

- 上野千鶴子(1994)「ファミリー・アイデンティティのゆくえ」上野他編『シリーズ変貌する家族1. 家族の社会史』岩波書店
- 鶴田敦子(1999)「家庭科の『総合性』と『総合学習』」日本家庭科教育学会編『家庭科はおもしろい』ドメス出版 p.74
- 浜崎タマエ(1997)『子どもが見つめる「家族の未来」』農村漁村文化協会
- 堀内かおる(1994a)「戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者、文部省、CIEの動向(第1報)『廃止論』の台頭から存置に至るまでの経緯」『日本家庭科教育学会誌』Vo;l.38, No.1, pp.25-33
- 堀内かおる(1994b)「戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者、文部省、CIEの動向(第2報)『家庭科』から『家庭生活指導』へ」『日本家庭科教育学会誌』Vo;l.38, No.1, pp.35-40
- 堀内かおる(1994c)「戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者、文部省、CIEの動向(第3報)『小学校における家庭生活指導の手びき』が完成するまでの過程」『日本家庭科教育学会誌』Vo;l.38, No.1, pp.41-46

体育科における学習課題の成立

高橋和子

1. 教師と子どものコラボレーション

私は、「他者」との関係の中で成り立つ営みを「授業」と呼びたい。「他者」とは、教師にとっては子どもであり、子どもにとっては教師やクラスメイトを指す。「他者」とは自分にとっては分かり得ない存在であり、その分かり得ない相手という了解のもとで授業は展開している。であるから、教師は子どもとの「ズレ」を感じることは頻繁にあり、その「ズレ」を受け入れる時も受け入れられない時もある。そのたびに教師はいらだちや拒絶や感動を味わったりするが、時として教室全体が引き締まった雰囲気や喜びに満ちた雰囲気を帯びることがある。たとえばそれは、子どもが跳び箱を跳べた瞬間であり、みんなでダンス作品を上演した時であり、保健の授業で「ぼくが生まれてきた神秘」が分かった時などである。また、そのようなことを味わっている子にクラスメイトが共感した時である。それらのことを感じ取る教師は子どもたちと同じ系の中におり、子どもたちを観察や操作の対象として外の系から見ていない時だと思われる。別の言い方をすれば、教師はその時、子どもと「コラボレーション（共同作業）」をしていると言える。

子どもにとっては与えられた課題であろうと自分で見つけた課題であろうと、その課題に夢中になって取り組んでいると、その課題が別な課題に発展し、どうしたらいいかわからず立ち往生したり苦悩したりする。このような営みを通して初めて課題は子ども自身の課題になると考えられる。そのような場合は恐らく一人ひとりが最初は別々の課題であったとしても、クラスの仲間を巻き込む共通の課題になっていることが多い。私はこのような授業が展開する時、本稿のテーマである「子どもにとっての学習課題が成立する」と考えている。

そもそも授業は、学習の主体である子どもの学習活動と教師の指導、そして教材によって成り立っている。明治以降の体育科教育の変遷を見ると、子どもと教師のどちらが授業における中心的存在かという議論が繰り返されてきた。どちらを中心に据えるかで、学習形態や学習方法なども決まってきた。しかし、「授業の本質は、子どもが自力で到達したり解決する以上の学習を引き出すことであり、そのために、子どもも教師も教材の本質に向かってどれだけ追求しているか」（阪田尚彦・1995）が問われるのである。そう考えれば、教師と子どもを二項対立的に捉えることは間違っており、授業における教師と子どもの関係性が問われる必要がある。体育科の歴史を紐解くと、教師と子どもとの関係だけでなく、学習形態・学習方法・教材をめぐる、この二項対立的思考がなされてきた。この思考法からの脱却が、子どもの学習課題を成立させる重要な鍵になる。

2. 体育科教育における「課題」とは

2-1 体育科の変遷の概要（表1参照）

次に、明治以降の体育の変遷をたどりながら、子どもにとっての課題がどのように扱われてきたかを探ってみることにする。

「体育科」は戦後日本における学校体育の教科名である。この教科名になる以前を概観すると、1872年に発布された「学制」の中では「体術」、1886年には「体操科」として定着し、戦時色が濃厚になった1941年には「体練科」と改称された。戦前の体育は絶対主義的天皇制の確立と富国強兵策のもとで、体操を中心教材とした体力づくりと躰の教育、いわゆる「身体教育」が強調された。体操を中心とした運動は、身体の発達のための刺激として用いられ、子どもの学習は教師の師範した動きを忠実に模倣することであり、画一的・形式的な教授方法が取られた。このように戦前の体育では、子どもの思いとは関係なく、子どもは授業の中で提示された課題をやるべきものであるという認識がなされ、本稿で論述しようとしている学習課題は成立していなかった。このような捉え方は戦後50年以上経過した今も、教師の思いや教育というシステムの中に根強く残っている感がある。

戦後になると、アメリカの教育理論の影響を受けて多様なスポーツ教材が採用され、「運動による教育」（運動を手段とした全人形成）が目指されたが、現在では生涯スポーツにつなぐ学校体育のあり方が求められ、「運動による教育」に加えて「運動の教育」（運動自体を目的とした教育）が重視されている。特に直接的な影響を与えたのは、約10年毎に改訂された文部省学習指導要領である。戦後以降は、いわゆる「民主主義指向の体育」（新体育：1947年～）、「技術的効率指向の体育」（系統学習：1958年～）、「体力的効果指向の体育」（体力づくり：1968年～）、「福祉的レジャー指向の体育」（楽しい体育：1977年～、1988年～）と呼ばれる体育が指向されている。これらはその時代の特徴を反映すると共に、運動の価値を一元的に指向し、他の運動の価値は副次的に捉えた体育思潮でもあった（嘉戸脩、1998）。

この変遷をみると、「身体」はモノのように扱われたり、「運動」は身体の発達刺激のための手段や人間形成の手段であったり、「運動」それ自体が子どもに学習される対象として把握されたりと、その時代や社会の要請を受けていろいろ変化してきたことが分かる。このように、学制発布から約130年間にわたり日本の体育は目まぐるしく変化した。また、授業における課題に限定して考えれば、そのほとんどが教師にとっての課題であり、子どもにとっての課題という意識で授業実践はされてこなかったとも言える。その中でも、子どもにとっての課題を意識して指導要領が編纂されたのが、終戦直後と現在である。そこで、その時期にどのような授業が展開したかを少し詳しく見てみる。

表1 体育科の変遷

時代	指導要領	名称	特徴	学習方法	教材	学習指導
明治	1872	体術	身体教育	画一・形式的	体操	教師中心
	1886	体操科		↓	↓	↓
昭和	1941	体練科		↓	↓	↓
戦後	1947	体育科	運動手段論	問題解決学習	↓遊戯	子ども中心
	1949	↓	生活体育	↓	↑スポーツ↑	↓
	1953	↓		グループ学習	↑ ↓ ↑	↓
	1958	↓	文化主義	系統学習	↑ ↓ ↑	教師中心
	1968	↓	体力づくり	↓	体操 ↓ ダンス	↓
	1977	↓	運動目的論 ↑	課題解決学習	↓ ↓ ↓	子ども中心
	1988	↓	楽しい体育	↓	↓ ↓ ↓	↓
平成	2002	↓	↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓

2-2 子ども中心の教育

終戦直後の体育は「軍国主義的体育の否定」から始まり、戦後の教育理念（新教育）との関連を保ちながら「新体育・生活体育」（1947年～）として形成された。具体的には、軍国主義的体育から民主体育への転換、教師中心の体育から子ども中心の体育への転換、体操中心の体育からスポーツ中心の体育への転換を意味していた。カリキュラムの自主編成も奨励され、アメリカの経験主義教育の原理に基づくコア・カリキュラムの影響を受け、体育の単元学習が確立し、生活単元や行事単元の実践も見られた。そこでは子どもの現実の生活に即した問題に対して、主体的・科学的にその問題を解決しようとする試みがなされた。そのためには、教師が与える課題が子ども自身の課題になる必要があり、その工夫に力が注がれた時期でもあった。具体的には、教師の指導と子どもの学習の調和を図るために教師の計画を子どもに「移す」必要性を説く立場と、子どもの主体性を尊重するために「オリエンテーション」の充実を説く立場の対立が見られた。さらに集団種目に対応した学習指導のあり方として「グループ学習」（1953年～）が導入された。これ以後の体育分野の論点は、カリキュラム論から学習指導論へと移行することになる。しかし、1958年の学習指導要領では、戦後の経験主義教育や問題解決学習が否定され、それに代わって運動文化の体系に即した系統的指導が行われるようになる。そこでは、それぞれの運動の特性に合理的に触れさせるための教材の系統や学習指導の過程が追求された。

子ども中心の教育実践の試みは指導要領上ではわずか10年あまりであったが、この動きは民間教育団体や個々の体育実践者の中で引き継がれることになる。その代表的な実践者は佐々木賢太郎であった。彼は子どものからだと心の統一の問題を『体育の子ー生活体育をめざしてー』（1956新評論）で投げかけ、この実践記録は体育の独自性や体育の本質を問う一つの契機となった。彼の実践の特徴は、子どもの内面を揺さぶる実践、とりわけ子どもの「認識」に働きかける指導として、戦後の民主体育における、そして体育授業論の礎石を築いたと言われている。佐々木は「からだの認識」を深めるために「みつけ出し教育」と「たしかめの教育」を強調した。「みつけ出し」とは自己の身体に備わる五感とその五感による身体の具体的・感性的な発見行為をさし、「たしかめ」とは子どもが発見した事柄や事象を、仲間同士の協同的な場で、共通性や相違性を確認するという過程をさす。そこでは、子ども一人ひとりの身体やその形成を越え、集団的な関係や協同的な思考と認識を共有することがめざされていたと言えよう（岩田靖、1997）。

佐々木の体育観やそれに支えられて展開した実践は、「体育とは何か」「誰のための体育か」「なぜ運動能力を向上させるのか」「技術指導をどのようにするのか」「分かるとできるとは」という根本的な問いに、自ら答えたものであり、今の時代にとっても多くの示唆を受ける実践であったと考えられる。

2-3 子どもが立てる「めあて」

現在の指導要領が提唱する通称「楽しい体育」は1977年から継続されており、終戦直後の問題解決学習と類似した課題解決学習である。具体的には子どもの自主的・自発的学習を促進するための学習過程のモデルとして「めあて学習」が提唱されている。そこでは、子どもたちに現在持っている力に見合った「めあて」を個々で立てさせ、運動の特性に触れさせながら学習内容を深めていくことに価値が置かれており、それまでの学習過程論が「学習内容」中心であったとすれば、現在の新しい体育では「学習のねらい」が中心になっ

ている。この発想の理論的根拠はチクセントミハイのフローモデルであり、個々のめあてが達成されると学習者のレディネスが向上し、それによって新しいレディネスのレベルに応じた次の段階の「めあて」が設定されると考えられている。ここでは教科内容が楽しみ方という情意的な面で捉えられているため、学習過程を定形的に構成することが難しいと言われている。子どもの立場から「めあて」が考えられた点は評価される一方で、個人差への対応、共通課題の位置づけ、能力の低い子どもへの指導の必要性、適切な課題選択を促す指導などの問題点も挙げられている（高橋、1992）。具体的には「場づくり」と称して、例えば跳び箱であれば段数や置き方を工夫し、子どもたちは各自の「めあて」に応じた跳び方をおこなったり、水泳であればコース毎に課題別の泳ぎが展開するなど、学習の場が分散し、子どもたち相互の学習課題の接点や集団で学ぶことによる学習の深まりが期待できないことが指摘されている（久保、1995）。

個性の違う子どもたち同士がぶつかり合い共感し合う場が授業であり、その場をどう創造していくかが、現在の教育では特に問われている。この点をどう克服するかは「楽しい体育」においても問題視されている。最近の研究授業の多くはこの課題解決学習に基づき展開しているが、それを目にする限りにおいては、子どもたちは学習の仕方は身につけており、各自の「めあて」に従って淡々と黙々と課題に取り組む姿が見られる。しかし、子ども同士や教師と子どもたちとの学習課題に添った深い学びや教え合いはあまり見られない。かかわりが少なく、運動技能の向上もそれほど見られない中で展開する授業が多いように、私には思われる。この学習法が導入されて20年以上が経過したが、子どもにとっての課題が成立したと言われる典型的な実践例を紹介するには、筆者の情報収集力不足もあり、今回はできない。そこで前述の佐々木賢太郎の実践を手がかりに、子どもにとっての「学習課題」が成立するとはどういうことかを考えてみたい。

3. 事例に見る子どもにとっての「課題」

3-1 走り幅跳びの踏切線は何のためにあるのか—教師にとっての課題—

佐々木の「踏切線での学習」（1960体育の科学）の実践は、今から40年も前に和歌山県日高郡南部中学校の1年生に行われたものである。この古典的とも言われる実践記録を、久保（1995）や岩田（1997）は学習課題を考える上で優れた実践として取り上げている。両氏の解釈を参考にしながら、実践の流れに沿って「課題」を中心に説明する。実践記録は佐々木自身によって、教師の指導言語と子どもの実名入りの会話形式で書かれている。

授業の初めに佐々木は、①「踏切線は何のために在るか」②「助走ってなによ」と子どもに問いかけている。その当時の指導要領には、走巾跳の技能の中に「踏切線で踏切る」とだけ書かれており、それに対し佐々木は、「何のために踏切線が大切かも明らかに示さず、ごく当たり前というか巾跳には当然行うべき又あるべきはずの踏切線」という考え方に異論を持っていた。彼は「踏切線に合わすような、まるで、ぬりえ式な無感動さ」では授業は教えられないと思い、「生々と助走を生かすために、その線が必然をもってつくられてきた、又つくられていくプロセスこそ大切ではないか」と考えたのである。そして、踏切線の問題を授業の初めに子どもに考えさせて、ひとまず、①「とぶための踏切の出発点として…踏切線をつくった」②助走は「とぶのを助ける」ためだと押さえた上で、跳ぶ活動に入る。

思いおもいの距離から助走が始まり4, 5回跳んではみたものの、踏切線に子どもの足は合わない。頭では納得をした子どもたちであったが、「踏切線」と「助走」は矛盾の関係にあることにここで気づく。そして、「先生はたった一本の踏切線だけど、これを自分のものに出来るかということを知ってほしかった」と子どもを集めて話す。佐々木はこの話で「踏切線」と「助走」の二つの課題をひとまとめに整理し直している。この話が終わると、水島君という子が「助走の出発点を決めてやった」と言う。これを受けてみんなは目標付助走を始める。無原則から始まったことが、子どもの発見により出発点が生まれ、そのことを確かにする作業を佐々木はおこなっている。「みつけ出しの教育」「たしかめの教育」が随所に生きている。

目標付助走は活気を帯びて始まるが、踏切線の手前に来ると最後の2, 3歩をあせてしまう問題が浮上する。そこで、佐々木は子どもに「線にとにかく合わすのがねらいだろうか。それとも自分の体のものにして、踏み切りやすいようにするのか。そこが第一に大切なところだよ」「大股でも、ちょこちょこでも合うとそれでいいのか」と、さらに問いかける。子どもたちは話し合いの末、「自分の走力を生かすのが目的なのに、自分から、つぶしてしまっている。これでは、だめだ。自分の走る最もいいところで踏切線にしなければ、何のための踏切線かわからない」と、学習課題の本質に対峙するのである。

また、佐々木はこの目標付助走の際、二人組で見合い互いに批判し合うようにさせている。このことについて「主観で判りにくいところがあるが、客観的にみでの批判を受け、又自己批判するようと、二人組をつくった」と述べている。パフォーマー（走巾跳をおこなう人）は自分の身体感覚や運動筋感覚を意識することは難しく、踏切線のどこで跳んだか、どのようにその線に合わせようとしていたかを、他者の目を通して認識させようとしている。このことは「いま・ここで」瞬時に展開する運動学習には欠かせない重要な点である。パフォーマーにとってはすぐ振り返ることができるし、見るものにとっては運動の原理や技術構造がわかることによって、良い批判ができるのである。そのことをさりげなく授業の中に仕組んでいる。

次に、この授業は「踏切線を自分のものにする」「自分の走る最もいいところで踏切線にする」という学習課題が、具体的な技術内容を探求する中で展開していく。目標付助走は同じ所からスタートしたにもかかわらず、子どもたちの踏切線は微妙に異なっている。そのことを佐々木は助走で生まれる自然現象としての「誤差」として教えている。そして、誤差が生じる原因を調べるために、助走の一步一步の歩幅を測定し（実験学習法）、その結果から「踏切線を自分のものにする」ためには「安定したハイスピードの助走」の必要性を子どもと共に見つけていったのである。

3-2 踏切線がないほうがうまく跳べる—子どもにとっての学習課題が生まれるとき—

ここまでの実践は、佐々木が子どもたちに課題を与える形で進んでいる。子どもたちにとっては最初は単なる課題であったかもしれないが、段々逃れようもない明確な課題として、直面せざるを得なくなる。それは「踏切線」と「助走」を統一的に自分のものにすることであり、その課題解決のための技術を身につけることであり、佐々木が言うところの、踏切線や助走という「形式を与えて内容を作ってゆく方法」であった。この授業展開でも十分子どもにとっては自分の課題になり、クラス全体においても共通の課題になっていたと思われるが、子どもにとっての学習課題が成立しているとはいいがたい。それはやはり、

与えられた課題をこなしているという感が、実践記録から読みとれるのである。
大分授業が進んだ時に、清巳という子が日記に下記のように書いている。

線をきめていると そこから とばねばならん とばねばならん
このことばかり 考えているので うまくとべない。
線がないと 自分の足の合ったところからとべるので、
線がない方が うまくとべると考えた。

清巳のこのつぶやきは、課題は分かっているながらも「踏切線」の持つ不自由さに戸惑う姿を物語っている。清巳の考えを受け入れた佐々木は、今までの「形式から内容」に加え「内容から形式への方法」の両面を実際におこなうことによって、さらに踏切学習を確実にしようとしたのである。佐々木は「最初の誤差学習では、踏切線が決められていたから、目標と踏切線との間に形式的に合わすと言う概念がつくられて、線に従属するという意識をつくったことは現実妥協であるので、いましめたい」と反省している。そして、40人の子どもたちはみんな異なった踏切点の場所をもち、助走の出発点も変えていく。そして、最終的には「踏切線があっても、別に助走の目標をきめれば、きっと誤差の発見から改革してゆけるなあ」という佐々木の言葉で実践記録は締めくくられている。

この展開に対して久保は、「清巳は本当に納得したとは思えない」と述べ、佐々木と同じ研究会に所属する塚田実の「踏み切り地帯」の実践を紹介している。塚田の実践は「どこからとんでもいいんですか」という子どもの声を受け入れる中で、子どもの技能習熟に伴い、1.5mもあった広い「踏み切り地帯」が50cmに狭まり、この実践こそ「学習課題が子どものものになった」と解釈している。

しかし私はこの実践記録を読んで、教師も授業の展開と共に戸惑い、子どもの活動の姿に悩み、子どもの声に耳を傾けていると思えた。佐々木は確かに子どもと同じ系の中におり、教師のそのような姿に出会った子どもたちにとっては、教師によって提示された学習課題が段々子どものものになり、授業の終盤になって初めて（清巳のつぶやき以後の活動）、子どもにとっての学習課題が成立したと言えるのではないだろうか。

現在の体育では「教師は支援し教えるものではない」と言われており、これに慣れ親しむ方にとっては佐々木の実践は教師の教え込みが強いイメージを持たれたかもしれない。しかし、子どもが自らの興味関心で見つけた課題が深まり、仲間と共に追求できるようになるためには教師側の相当な支援が必要である。小学校の1年生からすぐこのような取り組みができるのか、どの教材でも課題解決学習が妥当なのかについては、すでに授業研究がなされている。体育が辿った歴史から学べることは、一元的な価値指向によらず、教材や学習方法、学習指導も子どもとの関係で変えていく柔軟さが必要だということである。そうしてみれば、子どもにとっての学習課題が成立するとは、教師と子どもが授業の場でどのようなコラボレーションができるかにかかっていると断言していいであろう。

(たかはし・かずこ／保健体育講座)

【引用文献】

岩田靖「紀南実践の特徴」中村敏雄編『戦後体育実践論』第1巻、創文企画、148-149、1997

嘉戸脩『『学校体育』誌の役割と展望』『『学校体育』の役割と展望』、学校体育、178、1998

久保健「学習課題を明確にした体育授業」体育科教育、20-22、1995

阪田尚彦「授業」『学校体育授業事典』宇土正彦監修、大修館書店、32-33、1995

佐々木賢太郎「踏切線での学習（中学1年）」体育の科学、1960

高橋健夫「体育の学習過程」宇土正彦『体育科教育講義』大修館書店、78-88、1992

「二つの学習課題の成立の過程」

国語第5学年「人と自然のかかわりを考えよう」実践を通して

熊澤 剛

1. 生まれてくる学習課題

M子：そのひみつとは、何ですか。

K男：川のことです。森林はたくさん水を受け留め、少しずつ地下へためて、少しずつはき出していく。地下は平らなので、ゆっくり流れている。ゆっくりなので、江戸時代の雨もあると科学で証明されている。200年～300年のゆっくりした流れである地下水は曲がりくねっていて長い。

M子：森林があれば、山の土は流れていくことはないのですか。

K男：山の上には木がいっぱいあって、根がいっぱいあって、岩石や砂・土を支えているので崩れない。多少崩れるかもしれないが・・・もし森林がないと崩れて石だけの山になる。(やばいよ)

～急いでテキストに、夢中で目を通す～

M子：いいですか。じゃあなぜ、砂漠化するのですか

K男：はい。それは、人間が木をいっぱい倒すと、根が死んで、押さえきれなくなると、やがてそこは砂だけになるのです。

M子とK男が、「森林」をテーマに話し合いをしている。そして、それぞれの手には「森林と健康」(矢田貝 光克)「森林のおくりもの」(富山 和子)のテキストが握られている。「それぞれのテキストがどう同じなのか違うのか読み調べてみたい」という学習課題をもって、M子は「森林と健康」の筆者になりきって、K男は「森林のおくりもの」の筆者になりきって、対談をしているのである。

しかし、この対談の中には別の学習課題が生まれている。

K男にとっては、次々と出てくる相手側の質問に対して、テキストに書かれていることを読み取り、わかりやすく答えていくという学習課題がこの瞬間に成立している。

M子にとってはたとえば、テキストをもとに疑問を相手にぶつけ、返ってくる答えに対応して次の質問を構成していくという学習課題が成立している。

これらの学習課題は子どもたちにとって、最初から設定したかというといえれば必ずしもそうとは言い切れない。そこで、これまでの学習課題が成立するまでの実践の流れを追ってみる。

2. 単元のねらい 一対話能力の伸長を目指した単元構成一

今回の実践では、コミュニケーション能力の育成を目指した学習を組んだ。国語科でのコミュニケーション能力とは、「自己の考えを的確に伝え、他者の考えを共感的に理解することのできる相互理解力」であると考えている。この相互理解力の中に、対話能力は含まれるとあってよいだろう。この対話能力は、主に「話す」と「聞く」ことに分ける

ことができる。子どもたちが学習の中で対話活動を行っていくにあたって、話すことと聞くことは表裏一体の関係にあり、どちらかが欠けても対話は成立しない。そして相手側を意識した「話す」・「聞く」ができてこそ、相互理解力を伸ばしていくことができる。

そこで本実践では、対話能力の伸長のための手だてとして、「筆者対談」を取り入れてみる。「筆者対談」とは、子どもたちが複数教材文から一つを選択し、それぞれの筆者の立場から相手側に質問したりしながら、主張や考え方を話し合うものである。

3. 学習課題が決まるまで

3-1 単元の導入での、子どもたちの学習課題（言語活動的課題）

単元の導入として「自然」を話題に出し、話をふくらませてから、「森林と健康」（矢田 貝 光克）「森林のおくりもの」（富山 和子）を子どもたちに提示した。二つのテキスト目の前にしたとき、子どもたちはすぐに「森林」という共通点に目を向けた。

「どっちも森林について書いてあるんだ。」

「書いてあることはやっぱり同じようなことなのだろうか。」

「はやく読んで比べてみたいなあ。」

こうした子どもたちの素朴な疑問をもとに、教師が「どんなことを学習をしていきたい？」と投げかけることで、自然と「それぞれのテキストがどう同じなのか違うのか読み調べてみたい」ということに落ち着くのにはさほど時間はかからなかった。

ここで子どもたち側の学習課題は成立することになる。しかし、これはあくまでの言語活動的課題であり、子どもたちが目指したいゴールの姿である。このままでいくと、ただ話し合っただけで終わりになってしまおうおそれがある。そこで、ゴールまでたどり着く過程で子どもたちが言語技術的課題に気づくように、具体的な手だてとして「筆者対談」の形式を取り入れることにした。

子どもたちは、はじめての学習方法でもあり不安もあったようだが、教師の説明に具体的なイメージをもつことができた。そして、何よりも自分たちが学習したいことと方向が一致していることに安心感をもち、やってみたくと意欲的に取り組むことになった。

3-2 一回目の筆者対談での新しい学習課題の誕生（言語技術的課題）

さっそくそれぞれのテキストを一読後、自分がかわしく読み調べてみたいのを選び、一回目の「筆者対談」に取り組んだ。

S子：2段落の「森林のめぐみ」と書いてあるけれど、どんなことですか

T子：「森林のおくりもの」ということです。木やいろいろな自然が人間の役に立っているということです。

S子：26段落の「もっと別のおくりもの」とも書いてあるけど、このおくりものはなんですか？

T子：川がなぜ流れているのかということ。森林の根に深く水分を送り込んで、やがて大きな川につながっていく。また森林がある山は、栄養分を養っているし、木の根っこは岩石や砂を抱えていて、落ちないようにもしている。これも森林がくれるおくりものです。

S子：それじゃ、その森林はどのように守られてきたのか。

T子：森林がないと家が建てられないし紙も使えない。人間が守ってきた。

S子：でも、砂漠が広がっているのは？

T子：どうしてって……。ちょっとまってよ！

～文を読み直す～

最初の「筆者対談」ということで、相手がテキストにどんなことを書いたのかについての質問することが多かった。しかし、そのことは逆に、もっと詳しく読んでいかなければ相手の質問に答えることができないというテキストの内容理解へと自然に目を向けることになった。実際、一回目の「筆者対談」の振り返りカードには

- ・筆者になってみて、友だちからいろいろな質問をしてきました。難しい質問もあり困ってしまいました。私は、筆者対談をしてみて、友だちの質問がどんどんつっこんでいくのでびっくりしました。
- ・私は、自分が筆者になって友だちと筆者対談で、自分が気づかなかったことに気づけました。とても楽しいのでもう一度やりたいです。

ということを書いている子がとても多かった。この時点で、「二つのテキストの相違をみつける」という大きな言語活動的課題をもちながらも、「テキスト内容をもっと詳しく読みとっていかなければ（いきたい）」という言語技術的課題が加わったことがわかる。

「筆者対談」を終えた子どもたちから「次の『筆者対談』まで、もっと詳しく読みたいから作戦タイムがほしい」という要求があったので、その時間を保障した。その際、「どんなことを詳しく読みたいの？」と尋ねてみると、次のようなことが出てきた。

- | | |
|-----------------------------|-----------|
| ・書いてあることについてもう少し詳しく調べてみたい。 | →内容理解 |
| | →知識の発展 |
| ・どうしてその具体例を出したのかまとめてみたい。 | →具体例の使われ方 |
| ・どうしてそういう書き方をしたのか考えてみたい。 | →表現の方法 |
| ・文章構成がどうなっているのか調べながら読んでみたい。 | →論理の展開 |
| ・筆者がいたいことは何なのか調べてみたい。 | →主張点 |

一回目の「筆者対談」に取り組んできたことで、子どもたちは書いてある内容的な事柄の読み取りだけでなく、筆者の文章表現方法や思考過程（文章構成）にも自然と目を向けていった。このことは、子ども自身においては「それぞれのテキストがどう同じなのか違うのか読み調べてみたい」という言語活動的課題をもちながらも、そのためには細かい言語技術的課題があり、それらをひとつひとつ明らかにしていかなければならないことに気づいたからにはほかならない。

3-3 二回目の筆者対談（次々に生まれる言語技術的課題）

十分な読み調べの時間がとれたことと、前に一度「筆者対談」を経験している安心感から、子どもたちはこの時間がくることをとても楽しみにしていて、どの子もすぐに取り組んだ。

Y男：なぜ、においのもとがでるのですか。
 M男：葉の中の成分が蒸発して。
 Y男：なぜ、においが濃いと体に悪いのか。
 M男：実験であるように、においが濃いと回転する回数が少なくなる。
 Y男：それはなぜ？
 M男：カルピスが濃いと体に悪い。何でも濃すぎると体に悪いよね。
 Y男：なるほど。

M男はテキストに書かれていることをそのまま伝えたのでは、相手が理解しづらいことを直感的に感じ取った。そのため、自分の言葉で説明をし直した。しかも単なる自分勝手な思いつきではなく、テキストの表現を基本としながらも、自分自身の言葉で話し始めている。

T男：紙は、なぜ人間になくはならないのか。昔はなかったのに。
 B子：べつに、いらなくてもいいけれど現在は紙で印刷などもする。石でもいいけれど、人間の生活には紙はあったほうが便利。
 T男：自然破壊になってしまわない。
 B子：あまり無駄をしないようにやりたい。
 T男：例は？
 B子：紙を少しだけ切って捨てるのをやめる。リサイクルするなど、無駄をしないようにする。

T男、B子ともに、テキストをもとに対談をしていたのだが、いつの間にかテキストを離れ、自分自身の考え方を前面にもちだすようになった。このことは対談で内容を深めていったからこそ、自然と出た言葉である。筆者の考えを読み比べているうちに、そこから発展して「森林（自然）」に対して自分の考え方をしっかりとつとめていくことができる。

この二つのケースも、子どもが無意識のままに行ったことである。しかしそこにはそうしなければいけない学習課題があったのである。だからこそ、子どもたちはその課題を解決すべく言葉を使っていったのである。

4. 終わりに

この実践において、学習課題は二通りに分けられた。一つは子ども側における活動的学習課題、もう一つは教師側はもつ言語技術的学習課題である。そして、活動的学習課題はその学習を通して普遍的なのに対し、言語技術的学習課題は、教師の働きかけにより、その学習を通していく中でいろいろと変容したり、次々と新しく生まれてくるものである。

もし、言語活動的課題の追究授業だけだと、子どもたちは活動はするも一体国語のどんな力がついたのかが分からない授業に陥ってしまい、逆に言語技術的課題の追究だけだと、子どもの思いとはずれたところで授業が行われがちになってしまう。その両方をいかに両立させていくことが重要なのである。

(くまざわ・つよし／附属横浜小学校)

「電話のなぞ」から福祉の問題へ

— 3年社会「まちたんけん」 —

高木俊樹

1. 3年2組の学習—『スリースター』の子どもたち—

1-1 輝け、子どもたち

※「スリースター」は3年2組学級のニックネーム

「燃えて完結」ということは、まさに3年生のすがたを表していると思います。対象に対して、時間と空間が許す限り自分の力を発揮しようとするすがた。つかれを知らず、おそれず、その場で何ができるかを、動きながら次々と編み出し、再び動く子どもたち。「元気そのもの」の子どもたち。そんな「やってみたい、すぐに実行！」の子どもたちの活動性を学習場面に活かすこと、それが3年生としての「生活づくり」にとって必要なこと、そしてこの子どもの育ちにとって意味あるものだと考えました。

もちろん、3年生になった子どもたちが、すぐに年齢とともにそのような「すがた」を表すわけではありません。1, 2年のカリキュラムを歩むなかで、獲得してきた「すがた」なのです。「遊び」から生み出し、遊びから学びを、そして生活作りを、教科の枠にとらわれない世界で積み上げていったひとつの成果が、この子どもたちの「いま」を形成しているのでしょう。

この教科だからこれをやらねばならない、「はじめに内容ありき」にしばられない意識を持つ子どもたちに、その延長としてのカリキュラムステージを、わたしたちが設定し、子どもとともに創って行く「必然」がここにあると思うのです。3年生の学年テーマの中にもある「輝け、子どもたち」、この輝きとは、そのような子どもたちの「すがた」をより保証しよう、より広げよう、より深めよう、という気持ちで表現しています。また、そのような「輝き」への願いから、3年生における学習について、

やりたいことを実現しながら生活づくりをしていく

子どもたちの活動は、1, 2年生の活動の延長線上にある。新たな「発見」を求め、意欲的に活動する子どもたち。「やりたいこと」が保証されることによって、新たな「やりたいこと」を生みだしていく。

という研究実践仮説を位置づけ、学習に取り組んでいます。

1-2 「やりたいこと」の実現から発生する困りや問題（学習課題の発生と連鎖）

自ら起こす、選ぶ活動を通して、「発見」をしていく子どもたち、そこから新たな「発見」を目指しながら「やりたいこと」を追究する子どもたちの経験の積み重ねは、やがて発見した対象のつながりに着目する視点を身につけていくことなのでしょう。同時にそれは対象のひろがりやを意味するものでもあります。また、小さな成功経験に裏打ちされた「安心・自信」にもつながることでしょう。その自信こそは、生活を自ら創っていき、編み出し

ていこうとする推進母体になると思うのです。さらに、この「安心・自信」をより定着したものにするための、「集団思考の場」が必要と考えます。己れの活動、そして活動を通しての思考、それを学級集団の中で交流し、ともに問題をみつめ、練り上げていく営みから、自分の方向性の自覚や自己の有用感につながっていくのではないのでしょうか。

この「ともに問題をみつめ、練り上げていく営み」、このなかに「学習課題」が成立して行くのです。3年生の子どもにとって、「やりたいこと」を積み上げていくこと、すなわち対象のつながりを探っていくことは「WHY?」「HOW?」が連続的に発生していきます。そしてその問題の解決は、新たな活動の起点ともなり、次なる「WHY?」「HOW?」へ連結していきます。問題を集団の中で共有し、活動を核にて、ああじゃないこうじゃないといいながら、みんなで解決していくプロセス、この集団の練り上げを基とする「活動と学習課題の連鎖」をていねいに追うカリキュラムを大切にしたいのです。

1-3 学習活動「電話のかおのなぞをさぐれ」について

「電話」を教材化するにあたっては、ひとつのアクシデントがきっかけになりました。1学期後半の『まちたんけん』で生まれた「七福神しらべ」、鎌倉にもある七福神めぐりをグループ別に行っていた子どもたちが、であった困りは「担任の先生に電話で連絡しようとしても公衆電話が見つからない」「ぼくたちもそうだった!」ということでした。グループ別に分かれて行動し、相談したいことがあったら担任の携帯電話に連絡することになっていた子どもたちにとっては大きな問題だったんです。

「鎌倉はあるところにはたくさんあるよ。」「でも、ないところにはぜんぜんないんだよ。」このアクシデントから「電話をさがす」活動を「すぐ実行」ということになったのです。

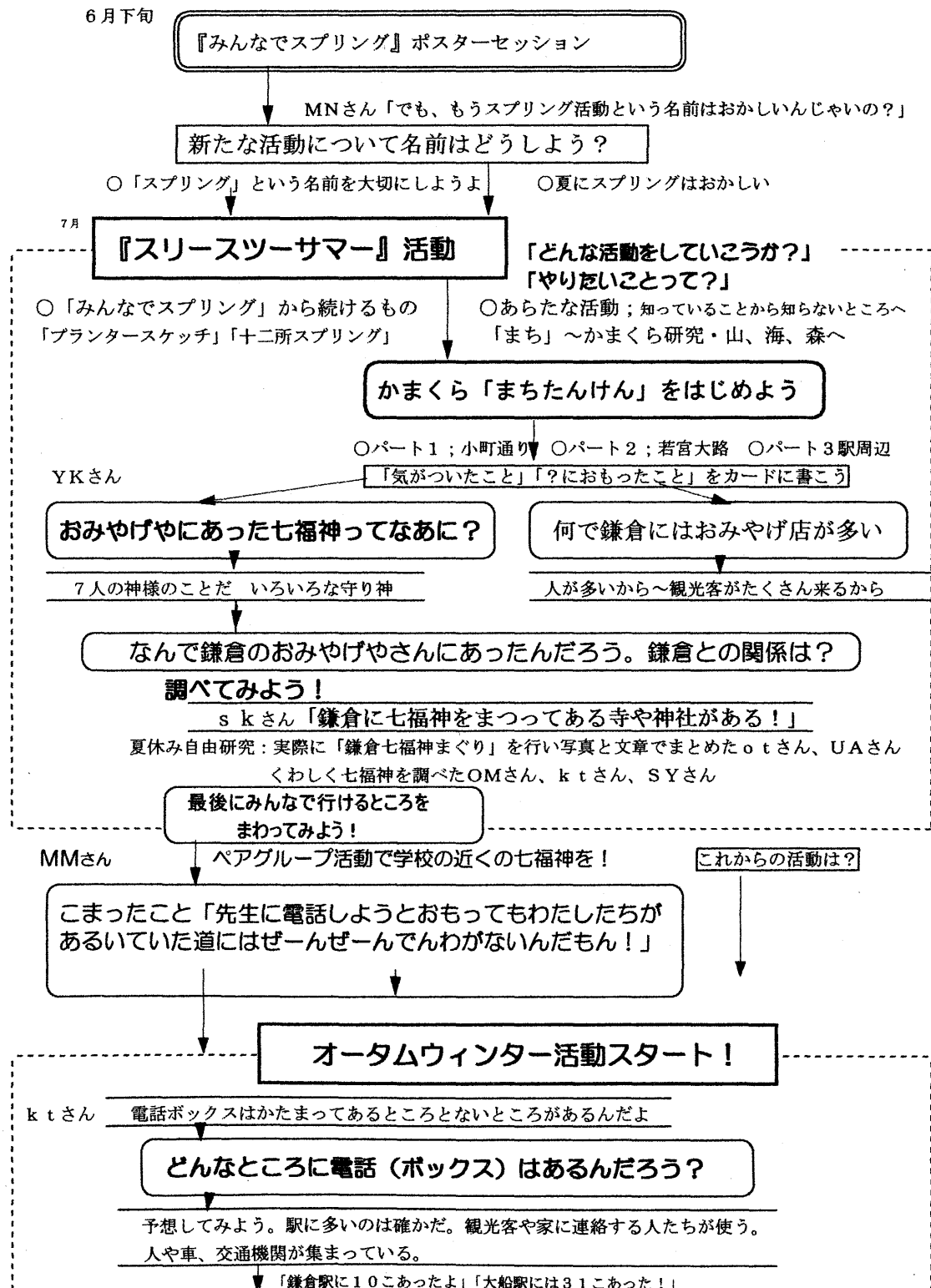
電話には「かお」があります。伝達手段としての「操作する」「話す」「聞く」ための機能以外にも、「お年寄りへの配慮」「障害を持っている人への配慮」「外国人への配慮」「むだをなるべくなくす工夫」等、「人にやさしい」機能をつけた電話が種種、場所に応じて配備されています。この単元を展開することを通して、そんな「人にやさしい」電話の「かお」に、そしてそのうしろにあるものに子どもたちが迫るなかで、社会における価値に気づいていくことをねらっています。

本校では、「社会科」の教科観のなかで、「幸せ追究」を理念とした学習構想を大切にしています。「みんなが幸せに生きていく社会」について考え、社会自体を問い、また自らの生活をも問いながら新たな生活をつくっていく、という構想です。そしてその構想の中で3、4年生においては、特に地域に生きる人々の「幸せ実現に向けての様々な取り組みの姿」に出会い、その地域に生きる自分の幸せを十分に感じていくこと及びその過程において事実をもとにした『見えるものの背後にあるもの』を探る目を育むことを子どもの学びの姿として求めています。

何気ない存在、電話を使う頻度は多いものの、自分の関わる機能以外に着目することが少ない子どもたち。「電話のなぞ」の追究を通して、また、身近な存在物の中に多く含まれている「人にやさしい」はたらきにまで思考をひろげながら、社会全体の「幸せ実現に向けての取り組みの姿」にふれる機会となってほしいと、願っています。そして、このまちに生きる構成員としての、自らの「生活づくり」を望みます。

2. 実践例 3年2組「オータムウィンター活動」—「電話のかおのなぞをさぐれ」—
2-1 活動の流れ

※この活動は社会という教科名ではなく独自の活動名を用いて実践しています。「みんなでスプリング」「スリースツーマー」「オータムウィンター活動」、すべて子どもとともにネーミングした3年2組の活動名です。



調べに行こう。どんなところにあるのか、そのまわりは？

鎌倉駅周辺「まちたんけん」

駅と商店街にはたしかに多い

いろいろな種類の電話がある

再び「まち」へ → 『電話のかお』を調べよう（電話をさぐりながら）

◎10月19日5～6校時 鎌倉駅周辺まちたんけん

◎10月20日お弁当の日活動 逗子駅前周辺 「逗子まちたんけん」

10月25日

「電話のかおのなぞをさぐれ」

考えよう「電話のかお」の七不思議 ①じゅわきのボタン ②じゅわきについているダイヤル
 ③カードを入れるところの光るいた ④白いフッシュボタン ⑤「いらっしやいませ」
 ⑥Englishのなぞ ⑦大きさのちがい

何のために？

「べんりな」電話のはたらき→いろいろな「人にやさしい」電話

校外活動「7つのなぞをたしかめて」

11月11日

「電話のかお」にある「べんりさ」についてもっと話し合ってみよう！

「電話のケースのゆがみ(なみがた)」は？「ゆっくり」ぼたんのなぞ テーブルといすは？

「ゆがんだ電話ボックスのとびら」は「べんり」なものなの？

「あけるのにべんり」「ひくい姿勢でもあけられる」「たんなるデザイン」「何かの原因でまがった」

ふたたび、まちへ！

11月17日「お弁当の日 藤沢のまちでも調べよう 藤沢駅周辺オータムウィンター活動」

鎌倉の「まち」で「ゆがみ」の意味は？ テーブルといすはべんり？

NTT藤沢支店の内田さんに聞いてきたよ！

たくさんある電話の「べんりさ」:「*」「#」「ゆっくり」ボタン「番号非表示」ボタン「オンフック」

12月10日「オンフック」ボタンは「べんりさ」なの？

かえて「ふべん」だ

「べんり」なもの
→身体が不自由な人やお年寄りにはべんりだ

今までの「オータムウィンター活動を
ふりかえって

「点字」や「5」についている「でっぱり」は、身体が不
自由な人やお年寄りにとって、とても「べんり」なもの

1月14日「冬休み電話発見発表会」

※今まで「そうだん」してきた「なぞ」と「べんりさ」をせいりしてみよう。23の「なぞ」がつながる…

1月19日「お弁当の日」 桜木町オータムウィンター活動

桜木町周辺まちたんけん、そして「NTT横浜 遊電地」へ

<そうだんしよう>

桜木町の「動く歩道」の入り口で、車椅子用の電話ボックスを発見 その中の「かがみ」は何のために？

※おけしょう用じゃないか？

1月26日 みんなで『車いす用電話ボックス』を見に行こう

鎌倉市役所前コース

逗子駅前図書館コース

大船駅前コース

藤沢市役所前コース

1月28日「車いす用電話ボックスのミラーは何のためにあるの？」

2 / 2

☆電話ボックスの入り口は「バリアフリー」になっている

○ハローページに「後方確認用鏡」の説明が！

○ NTTに問い合わせしてみたよ

おけしよう用じゃないね

※うしろをたしかめながら安全にボックスから出るためのミラー！

☆いま気になること

「電話ボックスの中でターンはできるの？」
「車いすにミラーがついているのは？」
「車いすではしごレバーをおすのは大変？」

じっさいに車いすで体験してみたい

5年1組で車いすを扱っていた
聞いてみよう！

鎌倉市社会福祉協議会の山本さん

しょうかいしてもらった！

2/3 ~ 5

「まちのバリアフリー調べ」

※中央公民館で出会った
車いすの方からのことば
「まちのバリアフリーとともに
心のバリアフリーが大切」

2/18 ~ 19

「まちを見つめて」

○点字ブロックの特徴発見！→もようがちがう。進む方向と関係あり
○点字を調べたよ→電話についている点字を読んできたよ
○鎌倉駅で車いすの人は利用できるの
→エスカレーターが変わった！かいさつもおれるようになっている

2月23日

車いすの生活をなさっている新田さんと話し合い、いっしょにまちを歩こう。
そして市役所前車いす用電話ボックスで体験を！

8:50~10:00鎌倉市福祉センターでの新田さんとの出会い 10:00~11:40校外体験活動(まちで・電話ボックスで)

※新田さん、ボランティアの方々、保護者の皆さんとともに 車いす8台を使って

3人の方へお礼の手紙を書こう

☆1cm段差のこわさ・バリアフリーとおもっていたところに意外な段差
車椅子の方の生活への驚き・すすみにくいまちの道路・・・こわい！

社会のバリアフリーをさぐれ！

☆公共施設とバリアフリー ※現在も実践進行中です(2月下旬)

2-2 ひとつの授業から

ここに紹介する授業は、上記の流れの中での1月下旬の実践です。この頃の子どもたちが共有した問題は、桜木町で活動した時に見つけた「車椅子用電話ボックスのなかの鏡の意味」でした。桜木町での「発見」を報告してくれた子どもO君は、この鏡の意味を「お化粧用としてとても便利である。」と発表しました。実はこの時、学級の中ではこの意見に賛同する声が多かったのです。しかし一方、どうして電話のためにあるボックスにお化粧用のものがあるのか、そんな理由ではないという声も出ています。さっそくみんなの問題として考えることとし(学習課題の成立)、もう一度鎌倉市を中心に近郊にある「車椅子用電話ボックス」へと分かれて見学(鎌倉市・逗子市・藤沢市)を行った(問題の共有化・活動の保障)後、本時の話し合い(集団思考による練り上げ)を迎えました。

○日 時 2000年1月28日(金) 10:45~11:25

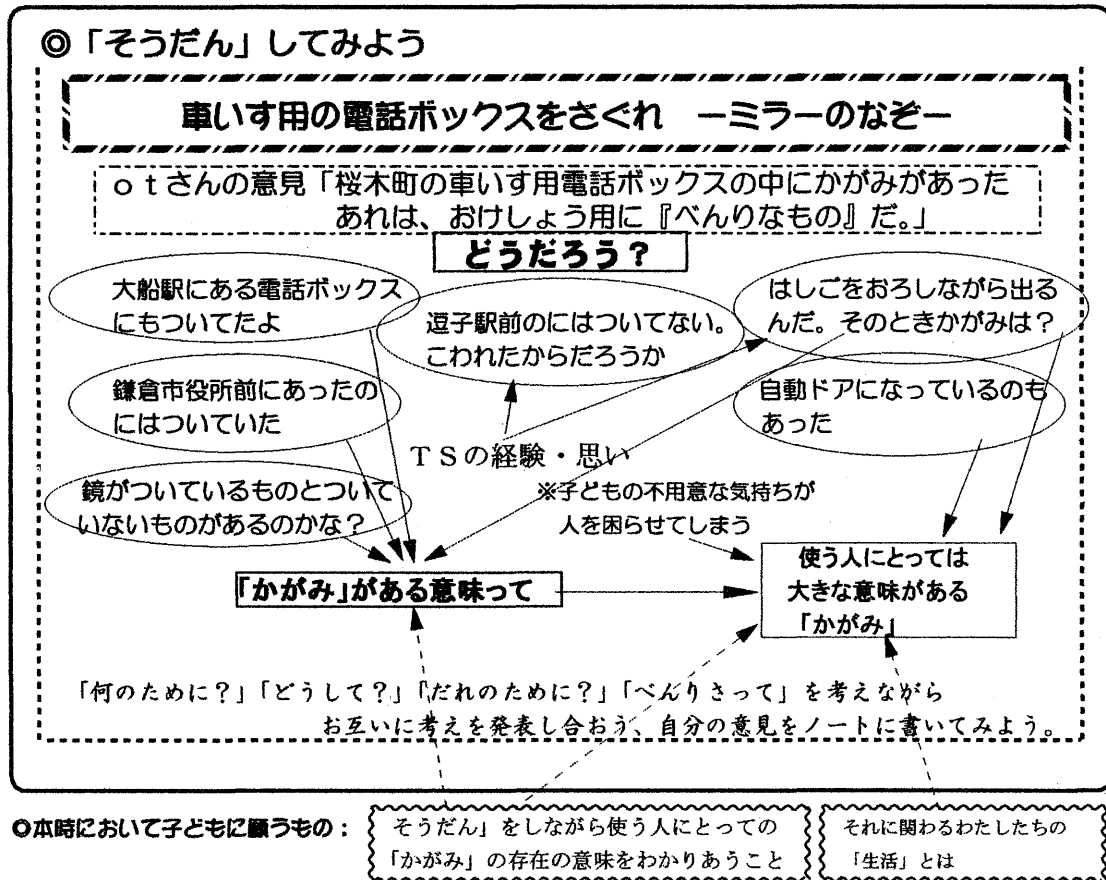
○場 所 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校 3年2組教室

○活動名 『ひろがれ、オータムウィンター活動』 - 「電話のかお」のなぞをさぐれ-

○本活動において子どもに願うもの

- ・「電話のかお」にある様々な機能について話し合いながら、「人にやさしい」電話の役割について考えること。さらに、身近な社会の中の「人にやさしい」機能について話し合い、そこに生きる自分の生活を見直す姿
- ・出てきた疑問や問題、困りについて、みんなで「そうだん」しながら、解決に向かって活動する姿勢

○本時の景色



この話し合いは、「お化粧品用のものである」という当初大勢を占めた意見が、ボックスの電話を使う人にとって後方を確認するため、安全に利用するために大切な役割を持つものであることへの気づきの「場」となりました。さらに「ミラーは何のためにあるのだろう」という問題の解決は、子どもたちに、車いすを使ってボックスを利用する立場での視点を与えました。「車いすに乗ったまま出入り口を開けるレバーをどのようにひくのだろう。力が要って大変ではないか。」「ボックスの中でUターンできるのか。」新たな「WHY?」「HOW?」が生まれます。このことは実際に体験してみないと解決できません。鎌倉市福祉協議会と連絡をとるなかで、車椅子の体験学習へと発展していくのです。電話の「人にやさしい」機能を探っていた子どもたち、やがて身体が不自由な方と「出会い」、その話に驚き、実際の体験を通して「人にやさしい」まちづくりを考える子どもたちになっていきました。子どもたちの「問題」は、いまや「福祉の問題」です。

(たかぎ・としき/附属鎌倉小学校)

「一人ひとりの子どもが自分で考えることに つながる学習問題の成立」

社会科第4学年「火事をふせぐ」

中 島 慎 一

1. 子どもの情意に事実(?)が訴える

(1) インパクトの大きい事実との出会い

「そんなぁ～。へんだよ～」

授業開始早々に教室内は騒然としていた。実は、前時に「消防指令センターのしくみ」について学習したことを発展させて、A子とM子が「火事の時に、ガス会社は実際にはどんな協力をしているのか」を調べ発表していた時のことである。火事現場での作業の様子や年間の出動回数など、その報告に子どもたちはだまって耳を傾けていたが、最後に「それから、ガス会社の人の中に消防団に入っている人はいますか?と聞いたら、『いません。ガス会社の人には消防団に入ってはいけないというきまりがある』とっていました。」と聞いた時、一斉に手があがった。

「どうして、ガス会社の人には消防団に入ってはいけないのですか」

「同じです。」

A子たちの調査事実に対して、学級の子どもたちから強い疑問が投げかけられた。

「でも、私たちがきのう聞いた時、はっきり『ガス会社の人には消防団に入ってはいけない』と言っていました……。」

A子たちは、自分たちの調査事実に変な自信を持っている。なにしろ、ガス会社まで行き直接聞いて来た、自分たちだけの特ダネだったからである。しかし、友だちから質問されてみると、なぜガス会社にそのようなきまりがあるのか自分でも疑問に思えてきたようだ。そんなA子たちの心配を助けるように、H男が予想を出す。

「もしかしたら、ガスの元栓をしめるのに精一杯で火を消すゆとりがないからじゃないかなあ。」

「でも、そんなぁ～。へんだよ～」

S男はこう考えた。

「24時間いつでも行けるように用意しているということは、消防団に入るひまがないんだと思います。」

次々に予想が出され始めた時、教師が聞いた。

「もうみんな予想を出し始めたね。それでは、今日の学習問題は『なぜ、ガス会社の人には消防団に入ってはいけないのか』についてでいいかな?」

「いいです!」

子ども達は自信を持って答えた。学習問題として教師が確認する以前に、もう子どもたちは明らかな問題意識をもって話し合いを始めている。それほどA子たちが調べた「ガス会社のきまり」という事実は子どもたちにとってインパクトが大きかったのである。

(2) 学習問題の設立してきた背景

では、子どもたちが学習問題をつくり、受け入れてきた背景にはどのような情意が働いていたのであろうか？次のY子とN子の発言からそれを読み取ることができる。

「私は、そのきまりにぜーったいに反対です。人々のためになるのに、消防団に入っはなんて、そんなことを決めた人は、はっきり言ってへんだと思います。」

「同じです！。ガス会社の人こそ、消防団に入るべきだと思います。」

この「へんだと思う」「～するべきだ」という言い方にはその子なりの価値観が端的に表現されている。つまり、火事はおそろしいものですぐに消さなければならない。すぐに消すことが人々はのためになる、そのためには最善をつくすのは当然だという価値観である。この子どもなりの価値観と、社会的事実と相違が生じた時、子どもの心に反発が生まれ学習問題へと発展したのである。

これは、本単元の学習問題の設立に共通してみられた特色である。本時までの中で同じように子どもから出てきた学習問題と、それを支えた子どもの価値観を見てみよう。

「子どもから出された学習問題」

「子ども価値観」

『消火栓のふたが重いのはなぜか』・・・・（すぐに消すためには簡単に開くべきだ）

『どの道にも消火栓はあるのか。』・・・・（狭い道の近くの人々も守られるべきだ）

『消火栓によって色がちがうのはなぜか』・・・（誰にでも、すぐにわかるようにすべきだ）

『消火栓の色を塗り直さないのはなぜか』・・・（いつでも目立つようにしておくべきだ）

『消火箱に鍵がかかっているのはなぜか』・・・（すぐに消すためには簡単に開くべきだ）

『なぜ、近所の人が消火箱の中身を知らないのか』

・・・・（誰でも消せるようにみんなが知っておくべきだ）

いずれも「消火は素早くおこなうべき」という強いこだわりを見てとることができる。このように、子どもたちはこだわりを持ち続けて学習をすすめて来たことで、本時においても、A子たちの多くの報告の中においても敏感に「ガス会社の人こそ、消防団に入るべきだ」と感じとる感性を身につけてきたのである。

つまり、子どもらしい価値観で事実を見せ、こだわりを大切にしていこうとすることで学習問題を感じとる感性を培っていくことができるといえよう。

2. 子どもたちが学習問題に身を寄せていくことができる学習活動の工夫

(1) 追求の意欲を保障する学習活動の工夫

「ガス会社の人、銀色の服（防火服）をもっていないから火を消せないのかも。」

「一度に、2つの仕事をするのは大変なんじゃないの？」

「それじゃあ、八百屋さんはどうなるの。同じことだよ」

子どもたちは、色々と予想は出してみるのだが結論がでない。S子やE子は教科書や資料集を調べているが、もちろん答えはのっていない。その時である、A子が我慢しきれな

い様子で言った。

「先生！電話して聞いていいですか？ちゃんと、電話番号も会社の人の名前も聞いてあります。」

その手には、すでにテレホンカードが握られてる。

「えらいぞ。相手の人の名前も聞いてきたのはさすがだね。ていねいに聞いておいで。」

A子とM子は、すぐに玄関前の公衆電話へと教室を出て行った。

実は、電話を使ったのはこれが初めてのことでない。先の『消火栓によって色がちがうのはなぜか』という学習問題が出されたとき、そもそも、だれが色をぬったのかという問題になったことがある。

この時、土木事務所であると主張した子と消防署であると主張する子の意見が対立したが、やはり結論がでなかった。教師の

「どうすれば、確かめられる？」

の問いかけに

「聞きに行く〜。」

「電話する〜。」

と、半ばあきらめ顔で答えた子どもたちだが

「じゃあ、やってみればいいじゃないか。」

の一言に、「えっ、本当に電話なんかしていいの？」と、ひどく驚きながらも喜んで教室を飛び出していった経験がある。自分達の学習問題を解決するために電話も使っていいのか。その新鮮な活動は、事実がわかった時の喜びとともにA子の大きく心に残っていたのである。もちろん、電話を使用するにあたって、挨拶や尋ね方など教師が支援する必要があるのは言うまでもない。

また、安易に電話にたよることなく、疑問があれば実際に町へ出て、直接自分の目で確かめたり、町の人々に尋ねたりする学習活動を極力取り入れている。

このように、学習活動をより活動的、体験的にしていくことが、学習に対する楽しさと自分たちの出した学習問題は自分たちの力で解決することができるんだという自信を培い、さらに学習問題をつくっていかうとする意欲を支えるのである。

3. 学習問題を発展させる教師の支援

(1) 心に葛藤を生み出す教師の発問

「わかりました。ガス会社の方は消防団に入ってはいけないのではなくて、火事の時には、ガスの元栓をしめたりする仕事をして、火を消す仕事には参加してはいけないきまりがあるそうです。」

電話から帰ってきたA子の報告に、M子がつけたしをする。

「では、消防団に入っている人はいますか？と聞いたら、その営業所にはいないそうです。どうしてですかと、聞いたら、ガスの仕事がいそがしくて入れないそうです。」

「えらいなあ。消防団に入れる、入れないだけじゃなくて、入っている人がいるかどうかまで聞いてきたんだね。みんなはこれを聞いてどう思った？」

教師の賞揚と全体への問いかけを待つまでもなく、T男が手を挙げています。

「そんなのおかしいと思います。忙しいのは八百屋さんもおなじです。」

「山田さん（主婦）だって、女の人だけど消防団に入っているのだから・・・」

と、すぐに、T男に同感を訴える声が続く。ここでもやはり、事実と子どもの価値観との相違を生じているのである。消防団に入っている八百屋さんや牛乳さんは、町の安全のために自分の仕事をおいてでも火事を消そうとしているのに、ガス会社の人はずなぜ、参加しないのか。この考え方は、いかにも子どもらしい正義感にあふれるものである。しかし、T男をはじめとして子どもたちは、自分が正義の傍観者になってしまっていることにまだ気付かない。

ここが、教師の出番である。

「みんなは、自分の家の人を消防団に入っていないことをどう思うの？」

この問いかけに一瞬、シーンとした後。K子が発言する。

「八百屋さんは、おくさんと二人でやっているから、男の人が（消火に）出ていっても、おくさんがいるからいいけど、うちは、昼間はお母さんしかいないから家のことが心配だと思う。」

これに、触発されたように

「たのまれていないから入っていない。」

「昼間は忙しいから大変だ。」

「近所にも、消防団があれば入ると思う。」

「休みの日だけ、火事になるとはかぎらない。」

と、自分の家の立場を主張する意見が続く。

しかし、この時である。それまで、ずっと沈黙を守っていたN男がはっきりと発言した。「そんなの不公平だ！自分の家が火事になった時にほかの人に消してもらっておいて、人の家が火事になった時には、あらまあ、お気のどくねえ。というのは、不公平だと思う。」

再び、沈黙が教室を支配した。

このN男の発言は、教師の問いかけがなければ表れなかった可能性が大きい。N男は、それまで、ガス会社の人々の姿勢を糾弾する仲間に対して、ひとり反対の立場をとったのである。

「君は、ガス会社の人々の立場にもたって考えたんだね。立場を変えて考えられることは素晴らしいことだよ。」

N男の発言の良さを評価する教師の支援は、この後、立場を変えて見ることの大切さを子どもの中に培っていくことにつながっていくのである。

(2) 変容する子どもたち

N男にから、まさしく突きつけられ形となった「不公平ではないか」という問いは一人ひとりの意見を変容させている。

「たしかに、昼間忙しいと言ったって、うちのお母さんはひまそうだしなあ」

「不公平はわかるけど、やっぱり（消防団には）はいれないと思う。」

「本当は、うちのお父さんだって消防団に入りたいんじゃないかと思う。」

「お父さんにとっては、休みの日に体を休ませるのも仕事なんじゃないかなあ」

この意見に触発されたのか、T男も、それまでは「夜に火事を消しに行っていたら、疲

れちゃって次の日に仕事ができない」と主張していたが、「やっぱりお父さんは、ちゃんとやすませてあげたい。」と、父を思いやる発言に変わった。

消防団には、みんなが参加するべきだ。でも、参加したくてもできない事情の人もいるんだ。この事実を、自分の家族や生活を振り返ることで認識していったのである。

(なかじま・しんいち／附属横浜小学校)

子ども一人一人が問題を自分のものとして受けとめ、自ら活動し解決していくために

生活科 第2学年「いっしょにいこうよ」

大内 美智子

はじめに

子ども一人一人が問題を自分のものとして受けとめるということは、子どもたちがその問題を自分が解決せずにはいられない、解決したいものとして感じていくことである。それは、子どもの本質的な欲求から生まれてくるものだと考えられる。教師は、そういう子どもの心の動きにじっと目を凝らし、耳を傾け、子ども自らが活動をおこしていく学習の課程を創造していくべく働きかけるようにしなければならないと考える。

1 子どもの思いの高まりが活動を生み、子ども自身を問題解決へと向かわせる。

1-1 養護学校の子と友達になりたいという思いを高め、活動を誘発する

養護学校との交流活動は、決められたことや与えられた課題についての取り組みはよいが、自分から活動を決定し行動を起こすことが少なかった2年生の子どもたちに、自分たちの力で交流を実現し、その中で様々な体験をし、問題を解決していく姿を具現化したいと願って構想したものである。

しかし、この活動の根底にあるのは、あくまでも子どもにとって心から望む体験であるということである。子どもたちは自分たちと同じ附属の学校で、兄弟の学校とも言える養護学校について「知りたい」という思いや、未だ見ぬ養護学校の子どもたちに「会いたい」という思いをもっていた。しかし、行事として計画され予定として組まれている活動として子どもたちがこの交流を体験しても、私たちが望んでいる姿には迫れないだろう。そこで、子どもたちの思いをさらに強め、それを意識させるために、養護学校とのこれまでの交流の歴史を語りながらも、今年は交流は計画されていないと伝えた。つまり、お膳立てがないことをはっきりと知らせ、交流をする意思がなければ、思いを実現することができないことを悟らせたのである。子どもたちからは、

「えーどうして養護学校と交流できないの。わたしたちだって去年の2年生の人みたいに、養護学校のお友達に会ってみたいよ。」

「どうしたら、私たちも養護学校の子と会えるの。」

「どうしても、交流したいよ。」

という反応が、即座に返ってきた。そこで、

『本当に交流してみたいの。養護学校のお友達がなんていうかな。』と答えると、

「じゃ、聞いてみようよ。頼んでみようよ。」

「でも、どうやって聞くの。電話番号も知らないし、住所も知らないよ」

「去年の2年生に聞けばいいよ。電話番号調べられるよ。」

こうしてその日の夕方には電話番号を調べ電話をかけてみた子や、上級生に聞いた子や、タウンページで調べた子が次々と出てきたのである。

このような行動を起こし、しかもそれを次の日のニュースとして、学級のみんなに情報として知らせることによって、住所がわかったから手紙を書いてお願いしてみようという活動が生まれてきた。

これは、子どもたちの中に、交流できないかもしれないという危機感が生まれ、それがどうしても交流してみたいという強い思いに結びついたのでと思われる。そして、交流実現のためには、自分自身で動き出さねばならないという意識をもったためと考えられる。

1-2子どもが突き当たった壁が子ども自身の問題となり、活動が広がる

養護学校に手紙で依頼し、直接返事をもって訪問許可を得た子どもたちだったが、全員で訪問し楽しく遊ぶ時間をとるためには、解決しなければならない多くの問題が残っていた。まず、行き方を調べ、かかる時間を予想し、どんな遊びがよいかを考える。養護学校近くに住んでいる子を中心に、確実にに行けるように電車の行程や養護学校付近の地図などをつくる。そしておよその計画を立てる。お金はいくら必要で、どこでどのように切符を買うのがよいか実際に行き行って調べてみる。これは、子どもたちにとっては大変な問題で、一つ一つ乗り越えていかなければ、実際に交流することができないのである。そして、子どもたちは一歩ずつ乗り越え、自分たちで解決していった。養護学校を訪問するところまで、自分たちの力で漕ぎ着けたのである。

実際の交流では6~7人のグループに1人の養護学校の児童を交えて遊ぶことになった。前もって名前の紹介をしたり、様子が分かるビデオをお互いに送っていた。しかし、実際に会ってみると、計画した遊びがほとんどできなかった。意志の疎通がなかなかできず、戸惑う子どもたちの顔が印象に残っている。それでも、遊具などを借りて何とか一緒に遊んだり活動を共にしたりして別れた。やっと名前を覚えたという状況だったため、養護学校のペアの友達のことをもっと知りたいという思いが残った。また、遊び方を工夫すればもっと楽しく遊べたのにということも感じていた。その思いがもう一回会いたい、今度は一緒にもっといろんなことをしてみたいという明確な願いに結びついていくことになる。この一回目の交流で感じたいろいろな壁が次の活動への糸口になっていった。

2学期が始まり、運動会を養護学校に見にいった子がいて話題になった頃、「根岸の森林公園に遠足をしませんか」というお誘いが養護学校側からあり、子どもたちは大喜びとなった。養護学校からの申し出に応えるために準備を始めた。今までも学年で実行委員会をもってきたので、各クラスから委員を選出し、全体のことは、そこで話し合いを進めたり、必要な連絡を代表として行ったりすることになった。前回ペアの子と十分遊べなかった経験がかえっていろいろなことを考えるためのよい材料となった。今度も同じメンバーで交流することになり、わくわくしてその日を待った。ところが、交流当日は雨模様となり、養護学校の子どもたちが本校を訪れることになった。そのため、校内探検やゲームなどをすることになったが、一緒にお弁当を食べ、密接に過ごした時間が長い分一人一人のかかわりはうんと強いものになった。

活動後、子どもたちから実際の感想を聞くと、仲良くなろうとしたペアの子がいつも自分から逃げてしまおうとしたり、思いが通じなかったり、相手がおもしろそうではなかったりといろんな壁を感じて、今までのような表層的な感想とは違うものとなっていた。子どもたちは人間と人間がかかわり、お互いに求めていこうとするそこに生じるいろいろ

な壁を知ったのである。

そして、前回同様その壁が、次の活動を生み出していく原動力となった。

2 子どもにとっての必要感が問題を乗り越えさせる

2-1 子ども自身が遊び場所を探す必要があるという思いに至るまで

「あーあ、残念だな。〇〇くんは、きっとお外で遊びたかったと思うな。」

「〇〇さんは、もっと遊び道具がたくさんあるところがよかったかな。」

2回目の交流が終わった後の感想は、それまでと違い養護学校の子一人一人、浮き彫りにされるものとなった。中には一緒に行動しようとしてもなかなか動いてくれなかったり、逆に走り出してじっとしていなかったりする子がいたため、今度はもっと楽しめるものがあるところや動物園のようなところがいいのではないかという意見が出された。そして、もう一度交流をもちたい。そのためには、一緒に楽しめる場所を選ぶ必要がある。今度はそういう場所に、お誘いしようという強い願いが生まれてきた。

「私は、遊園地みたいなところがいいと思います。遊ぶものがいっぱいあって、〇〇さんだってきっと楽しいと思う。」

「でも、そういう所はお金がかかるよ。」

「動物園みたいな所はどうか。」

「動物を見ているだけじゃきつとつまんないよ。」

自分のペアになった子を思い浮かべ、真剣にどんな所がよいか話し合う姿が見られ、養護学校の友達と楽しめる場所を探す必要感をどの子も感じていたことがうかがえた。

「私の家の近くには、遊ぶものがいっぱいあってみんなで楽しめそうな公園があるんだけどなあ。」

「私の家の近くにもいい公園があるよ」

「養護学校のお友達やクラスのみんなでいけそうな所かな。」

身近な公園に、遊ぶのにふさわしい場所があるのではないかと考えた子どもたちは、候補地をいくつか挙げ、その公園について詳しく調べていくことになった。

2-2 自分たちの必要感を大切にして、遊び場について考え合う

養護学校の友達ともっと仲良くなりたい。そのためには、いっしょに行って楽しい場所を探す必要がある。子どもたちの一人一人が、自分の身近な所からよいと思われる遊び場を紹介しあい、その中で最もふさわしい遊び場を選んで、そこへ養護学校の友達をお誘いしようという考えがまとまっていった。

そこで、まず、子どもたち一人一人がおすすめる遊び場や公園を紹介し合うことになった。

「家の近くにある公園は、とても長いすべり台があって楽しめるよ。」

「そこは、ほかには、どんな遊び道具があるの。」

「私たちの学校や養護学校から遠くないかな。遠いところは大変だよ。」

「みんなで遊べるくらい広いかな。」

「危ないところがないかどうかも大切なことだよ。」

と、子どもたちはよい遊び場の条件を挙げ、それをもとに意見を言うようになってきた。

そこで、おすすめする遊び場を絵や図で表してみんなに分かるようにしてみたらどうだろうと、投げかけてみた。すぐに、図を書き始める子もいたが、もう一度行ってみてよく見なおし、メモを取ってくる子もいた。中には、写真を撮ってくる子もいて、なるべく具体的にその遊び場のようすが分かるように説明していこうとするようになった。

このような子どもたちの様子からは、養護学校の友達といっしょに行く公園を自分たちで選ぶんだ。そのためには、なるべく自分たちの考えた条件を満たすところでなくてはならないし、公園の様子を詳しく知っていないと遊びには行けないという必死の思いが伝わってきた。

3 自ら活動し、問題解決をしていく満足感を味わい、他者への思いを育む

3-1 実際の活動を通していっしょに行く公園を決め、満足感を味わう

自分たちがおすすめする公園や遊び場の中から、養護学校のお友達と行くのに最もよいと思われる場所を決めるまで、納得できるまで質問したり、話し合ったりした結果、4つの公園が候補地として残った。

それらは、子どもたちにとってどれも優劣がつけがたいもので、なかなか決定することができなかった。これらの中に、子どもたちが挙げる条件を完全に満たしている公園はないが、どれもとても魅力のある公園であり、一長一短があることが子ども自身にも分かっているようだった。

「4つともとてもいい公園だと思うけど、やっぱり行って見なきゃ分からないよ。」

「たしかに、下見をしてみたいね。」

「4つ全部下見をするには、時間がないよ。だから無理だよ。」

「それじゃ、分担して行ってみたらどうかな。」

いろいろ話し合ったが、最終的に結論が出せなかったため、困った子どもたちの中から、実際に行ってみたいという意見が出てきた。また、実際に行ってみると言っても、この4つを全員で回るのは時間的に無理があると感じた子どもの中から、4つに分かれて下見をして来るという案が出された。この案は、さらに改善されて、ただ平均的に分かれるのではなく、その公園に詳しい子が案内役になり、他は言ったことがない子を中心に希望をとり、分けたらどうかということになった。しかし、あくまでも希望を優先しながら、下見に行くメンバーを決めた。ある子は、「行ったことがないから」という理由であり、またある子は「紹介してもらって行きたくなかった」「どうも疑問に思うことがある。」というそれぞれの理由があった。

下見には、多くて14人、少なくても7人くらいのグループを構成して出かけた。付き添いは付いたが、安全面への配慮をのぞいては、なるべく子どもたちが主体になって下見を行うように支援した。初めてその公園を訪れる子は、どきどきする思いで、また、おすすめしたいと思っている子は、意気揚々と出発した。

A公園は、行くのにとても時間がかかった。紹介されたときは、バスの駅を3つ経由と説明されたが、バスがなかなか来ないことと、道路が混んでいることで予想以上の時間がかかったのである。そのために、肝心な下見を短時間ですまさなくてはいけなくなってしまった。このことは、バスで行くには大変だということ子どもたちに印象づけた。

B公園は、駅の間近にあり、整備が行き届いていたが、遊ぶ道具が少ないことや横浜駅での乗り換えが大変だったことが子どもの話題となった。

C公園は、養護学校から近くお誘いするには最高と思われたが、子どもたちにとっては、迷子になりかねない場所がたくさんあった。

D公園は、いろいろな条件を満たしていることが行ってみて改めて分かった。小川や池があって、養護学校の友達にとって危ないのではないかという考えがあったのだが、実際に行ってみると、危険性はないことが確かめられた。

それぞれの公園について実際に下見をして気が付いたことや発見したことを、それぞれ発表した。子どもたちは下記の表のようにまとめた。

<p>A公園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地下鉄とバスを乗り継いでいく。 ・長いすべり台など楽しく遊べるものが多い。 ・とても広くて、運動場も幾つかある。 ・池はあるけれど、危なくはなさそうだ。 ・トイレは幾つかあった。 	<p>B公園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・噴水はいっぱいあったけれど、危なくはない。 ・ブランコなどの遊び道具は、そんなにたくさんない。 ・横浜駅で乗り換えるのが大変だったから、養護学校のお友達が心配。 ・お弁当を食べるのにいいところがあった。
<p>C公園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・養護学校に近い地下鉄の駅から歩いて行けたよ。 ・踏切はわたらなくてよかった。 ・遊ぶものがたくさんあったし、広場も広かった。 ・お弁当を食べるよい場所もあるし見晴らし台からの景色は最高だ。 ・抜け道や迷いそうな暗い道があったりしてちょっと心配だな。 ・近くに、図書館があったから雨が降ったら行けるかも。 	<p>D公園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・養護学校からだと乗り換えなしでいけるし、駅から近いよ。 ・とても広い公園で楽しそうな遊び場がたくさんあったよ。 ・遊ぶものもいろいろあって楽しかった。 ・ゲートボールをしていた人がいた。みんなが遊ぶとじゃまになるかな。 ・池はあったけれど、危なくはなかったね。

子どもたちは自分たちで実際に見て、納得できる材料を集めたことで、自信をもって、様子を説明し、問題と考えられる所や、みんなで行くのに適していると思われる所を自分たちなりに判断して発表することができた。

3-2 活動を支えた他者への思い

これらの公園の特徴や自分たちの必要感に鑑みて、子どもたちは、いっしょに行く公園をD公園ではどうかというふうに話し合いを通して決めた。

最後までD公園には池があるから心配だといっていた子を納得させたのは、他の3つの公園だって池や噴水があるから、それから思えば安全ではないかといった意見であった。

養護学校の友達と行って、心から楽しめる場所はどこだろう、出かけることに無理のない場所はどこだろうと自分たちで探し、選び、それを実現していく過程で、子どもたちはたくさん問題に出会い、それを解決していった。また、場所探しをするために、自分の過去の経験を思い出したり、身近な人に聞いたり、本で調べたりして情報を収集するなどして取り組んできた。さらに、調べたことを効率よく友達に伝え、情報を発信していくために様々な工夫をしていた。

こうして、自分たちで選んだ公園にお誘いして、一緒に遊ぶことは、子どもの一つの夢の実現であったと考えられる。そして、この子どもたちの活動をずっと支えてきているものは、ほかでもない、養護学校のお友達という掛け替えのない存在である。自分たちで決めた公園で、養護学校の友達と遊ぶ場面を想像し、より一層意欲的に公園を調べたり、思いをふくらませていったのである。

つまり、この学習では子どもたちが活動したり、問題を解決したりする目的が明確であった。それは、養護学校のお友達という他者への思いなのだ。この思いが子どもたち一人一人に問題を自分のものとして受けとめ、解決せざるを得ない状況に追い込んでいった本質的な欲求と言えるものではないだろうか。

子どもたち一人一人がこれらの活動を通して得たのは自分たちで問題を解決し活動を創り上げていったという自信である。また、この体験を通して、自分とは個性が違う他者を理解し、認め、受容する姿勢が生まれ、新しい自分の発見にもつながっていくものと考えられる。養護学校の友達との触れ合いを通して自分自身を見つめ直し、自分のよさを十分に発揮できるようになってくれることを期待したい。

(おおうち・みちこ／附属横浜小学校)

高学年の子どもと学習課題との出会い

—6年算数 見える！二つの量の変わり方—

渡 辺 浅 和

1. 高学年の子どもたちと学習

1-1 子どもたちのもの見方考え方と新しい学習観の発生

子どもたちは、中学年までの学習で様々な人・もの・ことと直接関わってきました。低学年では、教科の枠というものにとらわれない、「遊び」の世界から始まり、「遊ぶ」こと自体を通して、自分の生活づくりをしていく学習を。中学年では、「生活づくり」の中で見えてきた自分の「やりたいこと」を明らかにし、そしてそれらの実現に向けてみんなで練り上げていく学習を進めてきているといえます。

高学年になった子どもたちは、自分が直接関わりを持つことができる世界での学習だけでは知り得ないことがたくさんあることに気付いてきます。今までの直接的な関わりに自信をもってきた子どもたちだからこそ、未知の領域に対する興味や、それらに働きかけていきたいという意欲は強いものがあります。しかし、具体的にどう働きかけていったらいいのか行き詰まったり、結局は元の学習方法に安心を求めてしまったりする姿が見られます。高学年の子どもたちには、さまざまなことがらの持っている奥行きやつながり、論理などの新しい世界を覗いていけるような対象との出会いが大切になってきます。私たち教師が、このような新しい対象との出会いを支援することによって、子ども自身が自分の力で世界を広げていくことができるようになっていくと考えています。

1-2 学習の構造 —学習課題の発生と連鎖—

新しい対象との出会いを支援するという事は、子どもたちの持っている世界に、これまで見えなかった世界の一部が見えるような窓を開き、そこからまた新しいつながりをさがす機会を提供するという事です。これはともすると、教科書などの内容を一方的に伝えていくような方法を肯定する、教科中心、教師主導型の授業と変わらないようなことになりかねないのですが、以下に説明するような「認知」「追究」「構築」の3つの学習の側面を学習の構造として置き、これまで子どもたちが継続してきた「生活づくり」としての学習を発展させることを願って実践に取り組んでいるのです。(詳細については本校研究紀要参照)

○認知…生活の中には直接あらわれていない、今までの自分の世界にはないことがらを学習の対象とする活動。外からの情報や教師から示されることによって明らかにされる。

○追究…認知活動によって新しい対象に出会った子どもたちが、自分が発見したことはもちろん、自分の世界の外にある対象にも心を開き、自分なりに解釈をしようとしたり、新たなつながりを発見しようとしたりするなどの活動。

○構築…新しい世界の事柄を追究した子どもたちが、実際の生活やその他の学習を通して新しい世界と今までの世界のつながりを見渡したり、新しく広がった世界をもう一度迎えていったりする活動。

問題なのは認知・追究・構築の構造が一つのサイクルとして有機的につながり、機能することです。学習問題が子どもたちにとって、必要感のある、生活づくりの一部として意味

のあるものであるかどうか。つまり子どもを学習の場に連れて行くのではなく、その場への窓口を示し、そこからは自分の意志によって進むことができるような学習を目指しているのです。

2. 実践例 新しい世界の窓とその先の子どもたち

算数における学習問題は、その領域や個々の単元によって、質的に大きな差があります。また時間的にも比較的短いスパンの中で、さまざまな学習との出会いと追究・構築がなされていかなければならないという性質を持っています。しかし一定の内容を習得させるための能率的な方法を求めるあまり、子どもたちに十分な追究・構築の時間を保障しないまま学習を進めてしまおうとすることが起こりがちです。

例えば、「比例」「反比例」という単元の学習で、子どもたちにその内容を与えるのではなく、子どもたちに与えた窓を通して、子どもたちがそれらの考え方を獲得していくような学習はできないだろうかという考えに基づいて行った実践を紹介します。

○単元名：「見える！2つの量の変わり方」

本時の題材：いろいろなグラフから見えてくること

○日 時 2000年1月28日（金） 第3校時

○場 所 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
6年2組教室

○本時のねらい

- ・友だちの作成した2量の変化を表すいろいろなグラフを、視点を持って読み取ることができる。
- ・「規則性」という視点の根拠を表現することができる。
- ・規則性をあらわすいろいろな根拠をさがし、実際に確かめたり、その根拠を友だちに説明したりできる。

○本時の展開

学 習 活 動	教 師 の 働 き かけ
○前時の学習の確認をする。	<ul style="list-style-type: none"> ●前時において規則的であると選ばれたグラフを選択して提示する。 ●はっきりしなかったものもいっしょに提示する
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>「規則的に変わる2つの量」に選んだグラフについて、どうして規則的だと判断できるのか、わかりやすく説明する方法を考えよう。</p> </div>	
○規則的に変わっていると判断できる根拠を発表する <ul style="list-style-type: none"> ・グラフの形から判断する。 ・2数の変化を表などに整理して変化の割合などから判断する。 ・2数の変化をひとつの計算式で表現できるかどうかで判断する。 	●出された根拠をまとめて板書する。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>自分で考えた方法や、友だちから知った方法で、本当に規則的な変わり方をしてるか確かめてみよう。</p> </div>	
○これまでに例示されたグラフの規則的な変わり方を自分なりに確かめてみよう。	<ul style="list-style-type: none"> ●グラフの提示された場でいっしょに考える。 ●くいちがいのあったグラフがあったら、話し合う準備をうながす。

- 本单元について
 ・学習の流れの実際

時	題材	学習の流れ
1	グラフから見えてくる風景	○グラフから想像できる風景を考えよう。 ○グラフがあらわすことができることは。 ・「ともなって変わる二つの量」
2	自分の考えた風景をグラフにしてみよう	○身の回りにあるものや、算数の世界にあるものを探してみよう。 ○必要なデータを自分で探したり、求めたりしてみよう ○グラフ用紙の使い方を工夫しよう。 ・タイトル、単位、全体のバランス
3 4	いろいろなグラフから見えてくること①	○グラフから見えてくることを発表しよう。 ・あらわされるいろいろな風景 ・いろいろな形と適切な表現の仕方 ・規則的なものと、不規則的なもの ○規則的なものとそうでないものの区別は？
5 6	いろいろなグラフから見えてくること②	○規則的な変わり方をしているものを、理由をつけて区別してみよう。 ○理由を整理して確かめてみよう。 ・グラフの形から読み取れるもの ・データから読み取れるもの ・関係式であらわせるもの ・よくわからないもの
7	特別な変わり方①	○新しいことば「比例」について考えよう ・「比例」の意味や2数の関係について ・「比例」の関係式
8 9	特別な変わり方②	○新しいことば「反比例」について考えよう ・「反比例」の意味や2数の関係について ・「反比例」のグラフの不思議 ・「反比例」の関係式
10 11	規則的な変わり方を使ってできること	○規則的な変わり方を使って解決できることを確かめよう。 ・問題解決 ・グラフを用いる方法 ・表などを用いる方法 ・関係式を用いる方法

・単元と子どもたち

日常生活の中で、「ともなって変わる2つの量の関係」を含んでいることは実に多くの事例があります。そして現に子どもたちはその考え方を生活の中で利用していることも事実です。同じ商品をいくつ買えば代金はいくらになるというような、最も単純で生活の中に表れる頻度も高いといえる「比例」の関係から始まって、面積や体積の世界に見られるような高次の関数関係を持っているもの。そして生活の中に見られるさまざまな変則的な変わり方をするものなど、いろいろなものが混在しています。ですから、子どもたちにとって、この学習は生活の中から基本的な事例を元にして考えを進めることができるという理由で、比較的取り組みやすさを持っているという一面を持っていると考えることができます。

しかし、ことにそれらは子どもたちにとってしばしばなんとなく利用している考え方であり、あらためて2つの数というものを別々にとらえ、その関係を調べたり、明らかにした関係をほかのことがらに利用したりするということは、なんだか意外に感じることはないでしょうか。毎日行っている考え方に、名前を付けるということにすぎないのではないかと考えたのです。

「比例」というその中の端的な例を子どもに示して、そこにある決まりを見つけ出すという道筋は、子どもたちに追究する意味のある学習問題として認識されるのだろうかという疑問に基づいて、この単元での学習を、「比例」「反比例」といった関数関係の中の特別な例を取り上げ、そこにある一定の決まりを知るだけでなく、2量の関係のさまざまなありようを、子どもたちそれぞれの方法でとらえ、そこから、新たな見方考え方、自分にとっての新たな世界を、自分の力で切り開いていけるようなものにはならないだろうかと考えてみました。子どもたちが、日ごろ接している2つの量の関係について、その関数的な考え方に自分でライトを当て、発見し、納得し、新たに利用するという経験をするということは、自分の持っている世界にひとつの大きな窓を開け、より広い世界に目を向け、生活を広げていくことにつながると考えています。

子どもが本当の意味で納得するということは、ただできるようになるということだけでなく、そこにある理屈が道理に合っていることを確認することだけでもないでしょう。自分がどのように触れ、感じ、操作しているか、そういうことを時には自分自身で、時には友達といっしょに感じ取りながら進んでいくことが、本当の納得を生むと思います。

・鎌倉小学校の「高学年の学習」という視点で…

見通しの持てる子

見通しは、さまざまな問題解決の経験の中でその必要性に気づき、くり返す試行錯誤の中で生まれてくる力だといえることができます。算数の学習は、その有用性を感じることができる機会が比較的多いというのも事実でしょう。ここで経験したことが、さまざまな場面で生かされることが、子どもの育ちの一面であることはいうまでもありません。ただ、見通しというものには、学習を進める自分の姿が、対象や友達との交流でどう変化していくのかを期待するといった、子どもの心の中に存在するものもあってほしいと考えています。そこに寄り添い、じっくり学習を進めていくことも大切なことだと思います。自分の身の回りにあるさまざまな例をもとに、じっくりと確かめていくことをこの単元でも大切にしていきたいです。

アプローチが豊か

アプローチが豊かであるという子どもの姿を生かし伸ばしていくのは、子どもの活動の多様性を受け入れる人・空間・時間があるということが第一であることはいうまでもないことだと思います。しかしそれにもまして、その活動を生かしたり、本当に意味のあるものとして共有したりするという仲間たちの態度がなければ、自分の活動が豊かであることの実感は得られなでしょう。自分の活動が豊かであるということは、人の活動をどう大切にできるかということの裏返しでもあります。

算数の学習では、もう一つ正誤という大きな壁が、子どもたちの前に立ちほだかることが多いといえます。どうしたらその力をそのまま生かすことができるかが問題ですが、そこに一つ有効なのが、多様性を認め合う風土なのかもしれません。過程を大切にすることばがよく使われますが、本当にその過程を楽しむ時間を十分に保障していきたいと考えています。

奥行きのある学習

学習ということに奥行きというものがあることは気づいている子ども達ではあると思います。しかし、それを自ら発見し、そこに焦点を当てていくことはまだほど遠いと感じることが常でしょう。しかし、そのきっかけとしてのキーワードはだれかが発することが多いともいえます。

たとえば、反比例のグラフがどういう線で結ばれているのか、限りなく x 軸 y 軸に近づくと、決して接することはないという不思議さといったことは、ぜひ触れさせたい部分でしょう。

・本単元と「学習の構造」

私たちは、高学年の子ども達に「つきたい力」である、
<生活や感情から生まれたことを“はたらきかける対象”にする力>
<生活の外、見えないところにある事象に向かい、そこに新しい力を見つける力>
<対象の内容や意味を獲得することによって培われる、生活づくりを担う内面の力>
にもとづいて、高学年の学習の構造における一つのサイクルを意識しながら進められる学習を作っていかなければならないと考えています。

このサイクルは、教師が学習の習慣づけとしてくり返させているものではもちろんありません。ですから、当然そのサイクルがひとりひとりにとって自然に回っているものではありません。子どもによってはまだスパイラルになっていないかもしれません。しかし、教師がはたらきかける手立てはそれを意識したものでなければならぬということも事実です。算数の学習の性質を考えるならばなおさら、本単元、本題材をどう捉えて授業に臨むかということは明らかにしておかなければなりません。

「認知」の視点

高学年の子ども達が本当の意味で“学習すること（したいこと）を見つける”ということとはとても難しいことです。なぜなら、子ども達が育とう、学ぼうとしていることは、子ども達の直接触れられる世界にあるとは限らないからです。程度の差こそはあれ、そのほとんどはわたしたちの支援が大きな意味を持っているといえるでしょう。

そのために、グラフから見えてくる風景を想像することを学習の導入とすることで、グラフをより自分に近いところにある存在としてとらえられるようにしました。また、いろいろな友だちの意見を多く聞きながら、自分なりの考えをまとめていくことを目指せるよ

うに、自由に動ける場を設定します。

「追究」の視点

選択できる多様な方法で、自分の解決できそうな問題から取り組めるようにすることから一人一人の追求をスタートさせることを大切にしたいと考えています。特にここでは、規則性というものを、何らかの方法で説明することができるということを発見し、自分の納得のいく方法で試行してみることを大きな目標として意識しておきたいと思います。自分が追求しているという意識と、自分なりの目標をよりはっきりさせることが大切だと考えています。

「構築」の視点

算数の学習において、この部分に到達することが時間的に早く経験でき、新しい世界の広がりや何度もたどることができることが、学習することの魅力であるといえるのですが、逆に反対の経験もスピーディーにできてしまうという大きなリスクも持ち合わせていることは周知のことです。

まずは、問題が解決したという成就感を味わうことが第一でしょうが、そこに終わらない何かを常に残しておくことが「子どもが学習を総合する」という第一歩につながるのだらうと思います。ここでは、いくつか見つけ出した規則性の根拠が、本当にすべてのことについて当てはまるのだろうかという発展的な問題や、グラフの線の形状などの違いで、条件が合わないと思われるような疑問が出てくることが考えられます。そのような、これからの課題、あるいはまだ先がありそうだといったことを意識できるようなチャンスを大切にしたいと考えています。

(わたなべ・あさかず／附属鎌倉小学校)

「一人一人の思いをもとにした学習問題の成立」

理科第5学年「とける・・・その魅力」実践を通して

横山 潔

1. 「とける・・・その魅力」単元設定について

1-1 単元のねらいと子どもの実態

この単元では、物を水に溶かし、水の温度や量の条件を変えて物が水に溶ける量を調べ、物が水に溶ける量には限度があることや、水の温度や量、溶ける物の種類が変わると物の溶ける量が変わることをとらえるようにする。また、物を水に溶かす前の水と物の重さの和と、溶かした後の全体の重さを比較し、物が水に溶けても全体の重さは変わらないことを定量的にとらえるようにする。これらの活動を通して、物が水に溶けるときの規則性についての見方や考え方をもてるようにするとともに、物が水に溶ける現象に興味・関心を持ち、それらの規則性を見通しをもって追究する能力を育てることがねらいである。

そこで、子どもの実態を探るために、アンケートを行うことにした。

①物を水にとかしたことがありますか？

はい36人　いいえ6人

②水にとかした物は何ですか？

食塩29人

石鹼3人

ホウ酸3人

砂糖28人

ドライアイス3人

粉薬2人

水18人

入浴剤3人

味の素2人

シロップ2人

その他：きなこ　カレー粉　ミョウバン　絵の具　酸素　二酸化炭素

③物が水にとけるとは？

物が見えなくなる

16人　濃さが同じになる3人

(小さくなる)

混ざる

6人　わからない8人

量が増える

4人

味・色が変わる

2人

④水にとけた物は？

水に混ざっている

17人

小さな粒

液体になる

3人

姿がなくなる

なくなる

4人

見えなくなる(透明)

8人

子どもたちは、これまでに水に何かを溶かすという経験をしてきている。例えば、紅茶等の飲み物に砂糖を入れて溶かして飲んだり、氷を溶かしたり、お風呂のお湯に入浴剤を溶かして入ったりしてきている。

また、水にとけた物は、「なくなってしまう」という考えと、「目には見えないが残って

いる」という考えがでてきた。このことから、子どもは、実際にとける様子を観察し、水溶液の味や重さ、比重などの観点で物の存在を証明し、物が水の中でどのような状態として存在するのか想像しながら学習が進められていくと考える。

そこで、まずは、総合単元学習の中で子どもが追究している、豆腐づくりに欠かせない、「にがり」の主成分である塩化マグネシウムを提示し、子どもの関心を高める手だてとしてそれを観察することにした。また、メダカの飼育の時に用いた塩、新しい出会いとなるミョウバンなどについても同様に提示し、観察することにした。結晶一粒一粒に着目することが、とけるという現象について考える手だての一助になると考え、顕微鏡での観察をこの単元の導入とした。

1-2 一人一人の子どもの思いを大切に

子どもが観察の中からうまれた思いや願いをもとに自分自身の問題を作り上げる。「もっと溶かしてみたい」「もう一度やってみたい」などの活動を認め、その子が納得するまで観察する時間の保証を大切に。さらに、「もっと他のものもとかしたい」「溶かしたものをとりだしたい」などの思いも保証する。その活動の中から、「どのくらいとけるのだろう」「早くとかすためには」という問題が醸成されるに違いない。その生み出された問題を一人一人の子どもが追究できるように支援していきたい。子どもは、自分の問題を追究することが認められることによって主体的に学習に取り組むと考える。

一人一人の主体性を最大限認めることで、子ども自身が、自分の考えや活動に自信をもって取り組むようになるだろう。一人一人が自分自身で、次時に取り組むことや追究する問題の解決の見通しなどを考えながら取り組むことによって、その学習の価値を振り返りながら学ぶことができるようになる。必要に応じて、学習の振り返りの場の設定や友達との情報交換の場、学習についてのまとめの場などを柔軟にとっていきたいと考えた。

2. 子ども自身の学習問題

とけるものととけないものの違いを調べる（砂糖と塩とパン粉について）とける様子
お湯と水のとけ方の違い 塩
食塩水から塩を取り出す みずにとけた塩との形の違い
水にものがどうやってとけていくのか（塩の粒をもとに）顕微鏡を使って観察
とけやすいものととけにくいもの調べ 塩・砂糖・ミョウバン
塩や砂糖のとけるデータ集め（水の温度と量をかえながら）
とけるもの・とけないものを探す 違いを塩・砂糖・塩化マグネシウム・パン粉
どうして水にとけないのか 塩・パン粉・お茶の葉 共通するものを見つける
とけないものをとかしたい 水の温度を高くして 七味唐辛子・コショウ・小麦粉
水とお湯でのとけ方の違いを調べる（塩や砂糖で）はやさなど
水とお湯でのとけ方の様子を観察する（塩・砂糖で）
いろいろなものとのけるはやさを調べる 塩・砂糖・ザラメ
かき混ぜるとはやくとけるか確かめる 塩
塩をとかした水とただの水を比べる 顕微鏡で見たときや重さの違い
とけるもの・とけないものを探す 塩・砂糖・七味唐辛子 なぜとけないのか
とけるもの・とけないものを探す どういうものがとけてどういったものがとけないか
塩の粒がどうやって水にとけていくか 水にとけるときを観察

とけたものはどこにいったのか 塩は水の中にあるのか 水をかえて観察する
 とけたものがどうなったか 塩の粒をとかして観察する どのようにとけて
 とけたものはどこへいったか 目に見えない 塩・砂糖
 ものがとけるスピードを測る ミョウバン・塩化マグネシウム・砂糖
 塩や砂糖をはやくとかしたい はやくとかす方法を探す かきまぜる粒を細かくする
 とけないものをとかしたい 水温を高くしてみる かきまぜる パン粉・きな粉
 とけるもの・とけないものを探す 特色を考える 砂糖・塩のとけ方をまず調べる
 砂糖と塩のとけ方の違いを調べる(水で) 塩化マグネシウム・ミョウバン
 ものが何で水にとけるのか 塩・砂糖
 とけるもの・とけないものを探す コシヨー
 一番はやくとけるものを探す(水で) ミョウバン・砂糖・塩・きな粉 水100ml
 いろいろなものが何秒でとけるか 塩化マグネシウム
 ものによるとける量の違い 水でとけずにお湯でとけるものがあるか 塩・砂糖
 一番はやくとけるものを探す そのまま 温度を高くする かきまぜる
 とけないものをとかしたい 水温を高くして パン粉・きな粉・七味唐辛子・・・
 砂糖と塩のとけるはやさを比べる 温度をかえて
 本当にとけるものととけないものを区別する 水温を高くするなど ミョウバン
 とけるもの・とけないものを探す 片栗粉とパン粉
 ものが何で水にとけるのか
 とけるもの・とけないものを探す
 ものが何で水にとけるのかヒミツを探す 塩・小麦粉・砂糖
 塩をとかした水とただの水を比べる(塩を入れたときの変化や重さ) 砂糖・ザラメ
 水の温度をかえてとけるはやさの違いを調べる 塩
 塩が一番とける水の温度を調べる
 ものが何で水にとけるのかヒミツを探す 塩・きな粉・パン粉・にがりの原料を調
 水の温度をかえて薬をとかしたい

以上が、塩化マグネシウムを水に入れて「にがり」を作るといふその様子を観察した後、子どもが抱いた問題である。塩や砂糖といった自分が顕微鏡で観察したものから、そして、自分の生活経験をもとに問題を作り上げていった。塩化マグネシウムの水への反応(見えなくなる・とける)が一人一人の心を揺さぶったのである。すべての子どもが何らかの思いをもって「とける」という事象に対してかかわっていった。

2-1 学習問題がつくられた背景

子どものつくった学習問題
 とけるものとけないものを探す
 どうして水にとけるのか秘密を探る
 とけないものをとかしたい

問題成立の背景

塩や塩化マグネシウム、砂糖などの粒を顕微鏡で観察したことから、その粒が水中でどのように消えていくのか、見えなくなる不思議さについて調べていこうと考え

たのである。また、ビーカーの底に残ったものに気づいた子どもは、それをどうにかしてとかしてみたいという思いをもったのである。そして、身近なものに目を向け、底にたまってしまうものをとかしたいと取り組み始めた。

子どものつくった学習問題

食塩水と水を比べる
とけたものはどこへいったのか
とけたものを取り出したい

問題成立の背景

水に入れた塩化マグネシウムや塩、砂糖が見えなくなった事実からそのものがどうなってしまったのか、どこにいつてしまったのかと考えた。塩をとかした水をなめてみてしょっぱかったという結果から、水の中に塩は存在していると考え、ものの形や水溶液の重さ、水を蒸発させて析出させるなど、とけたという事実を検証したいと追究を始めていった。

子どものつくった学習問題

とけ方の違い
塩の一番よくとける温度は
何が一番とけやすいか
はやくとかすためには

問題成立の背景

塩化マグネシウムが水にすぐとけてなくなってしまった事実から、塩や砂糖などのとけ方やはやさや量について取り組み始めた。粒の形や大きさをもとにとける様子を観察したり、お湯に入れると砂糖ははやくとけたという生活経験を土台として見通しをもって取り組むことができた。

2-2 追究を深めるコミュニケーション

各時間ごとに子ども一人一人の取り組む問題をカードに記録し表に貼ることで、子どもたちは、自分の追究する問題に取り組みながらも、友達の活動に興味を示し、お互いを意識しながら情報を交換する姿が見られた。特に、自分のデータの出し方について実験の際に条件を統一する必要が高まった時、データがでた後に考察をするときなどにコミュニケーションをする姿が見られた。友達と情報交換するときに自分の問題との関係（共通点や違いなどについて）をよりはっきりと意識することで、自分の問題がより明確になり、実験方法など友達とのコミュニケーションの必要性を子ども自身が感じ取って行動していた。また、自分のデータ、友達のデータをつきあわせ、確認する中で新たな問題が醸成され、情報を共有する仲間が集まりグループを作って追究する姿も見られた。

このように、一人一人の追究が友達とのコミュニケーションを通して深まり、さらなる追究に発展していくという子どもの姿が見られたのである。

(よこやま・きよし／附属横浜小学校)

理科における学習課題の成立場面

－ 5年理科「水溶液について」－

野村道佳

1. はじめに

自然現象は不思議なことで一杯。だから自然現象を観察し、楽しく実験をしてその謎を解き明かす理科の世界には、学習課題がどこにでもころがっている、などと思いたくなるものです。けれども、対象やそれに対する疑問などが個人の興味の中にあるそれが直接課題となる場合は別として、理科の授業で共通の学習課題が成り立つためには、やはりそのものごとに対して何らかの特別な興味が子どもたち自身の中からわき上がり、子どもたちが「不思議だ」「試してみたい」と思うようになることが必要ようです。では一体どんなふうにして、その気持ちは起こってくるものなのでしょうか……。

2. 学習の経過といくつかの課題の成立場面

今回は、附属鎌倉小学校5年生の児童と行った「水溶液について」の単元を例にとり、どのような経過があって子どもたちにどのような学習課題が生まれていったのかを、記していこうと思います。

理科で子どもたちが「やりたい」ことを話し合う－4月

4月最初の話し合いで、子ども達に、「どんな学習をしていきたいのか」と問いかけたところ、以下のような答えが返って来ました。

- ・実験
- ・火を使って
- ・結晶を作る
- ・太陽電池を使って動くものを作りたい
- ・電気
- ・植物を育てたい（自分なりの発見）
- ・生き物（動くもの）の観察
- ・氷について
- ・空について
- ・水の温度の変化
- ・春夏秋冬の気候の変化

既にこの時点で子どもたちは、漠然とした興味の対象を持っていました。けれども、その中にどのような疑問があり、何を解明したいのか、つまり「どんな学習をしていきたいのか」は、よくイメージできていなかったようです。

（その後夏休みまでは、季節の関係で植物から先に学習することにしました。）

学習計画を立てる－10/5（火）1・2校時

植物に関わる単元の学習を終え、今度は何をやろうかという話し合い。今までは生き物を対象としていたので、今度は別の傾向のものをやってみたいと言う意見を多く出しました。また子どもたちは、フuzzyで主観的な結論を導き出すものばかりでなく「きっちりとした実験」の世界をものぞいてみたいとすでに思っていたようでもあります。私自身も、前の単元で結構きっちり指導したにもかかわらずかなり主観的な結果考察をしていた子どもの姿に少々焦りを感じ、今度はもう少し客観的に結論を導き出せる何らかの単元をやりたいと思っていました。そのためにはやはり何度も繰り返せる物理化学的分野の学習がいろいろとあって思っていました。

候補として、物理的領域では電気、化学的領域では燃焼、スライムや結晶づくり、生物の領域では動物、地学的領域では1学期立ち消えになった気象などの分野があがってきました。そこで私は、指導要領の内容なども頭に浮かべながら、燃焼や電気は6年生でやった方がいいかななどとムニャムニャ言いつつ、特に強い子どもからの要望がないのをいいことに、だんだん話を動物と、スライムや結晶づくりの方へ具体的に絞り込んでいのです。当然ここまでは意図的にやったことなのですが、子ども達もほかのクラスでスライムづくりなどをしている様子を見て、パクリと言われたくない自尊心がそれを制しているものの、やはり大きな興味関心がそこにあったことは否めなかったようです。

そういうわけで最終候補は動物との一騎打ちになり、後はどちらでも思いながら子ども達の気持ちで決めようというあたりまでくると、子どもたちの希望は一気に結晶やスライムづくりへと傾いていったのでした。

ここまでは、「スライムや結晶作り」とだけ言っているのもあって、水溶液という言葉は使っていません。しかし、これらの学習は当然水溶液の学習と大きく関連すると予測できるので、それに関わりそうなことをにおわせて、無理なく少しずつ水溶液の世界に近づくような配慮をしていきました。

以後の話の展開は、学級通信の抜粋にて説明します。

(学級通信より)

「今までずっと生き物のことをやってきたから、2学期後半はスライムを作ったり結晶を作ったりしたい。3組も2組もやっていたし・・・」そんな君たちの声からこの学習を始めることにした。

私は「それらを作るのはおもしろそうだ。やってみよう。でも、それを作って終わりにするのか。どうせならそれに関わってどんなことが学べるのか、もう少しいろいろ考えてみてはどうか。」と問いかけた。

結晶づくりとスライムづくり、どちらも何となくピーカーを使ってかちゃかちゃいわせながら作っていくらしい。そこで、そもそもこの2つには共通点があるのかないのかと話を進めた。話し合っていくうち、そこに共通するのは「水と、それに何かを溶かしたものの」を使うことであると落ち着いた。

そこであらためて「水と、それに何かを溶かしたもの」からどんなことが学べるかを調べ、考えていった。ちなみに「水と、それに何かを溶かしたもの」は「水溶液」という名前が付いていること、また、水に「溶ける」ことは、氷が溶けたりチョコレートが溶けたりする「とける」とは違うということが、これまでの話し合いの中で確認されている。

教科書、自由研究図鑑に載っていた研究項目リストや図書室の本から、とにかく学習できそうなタイトルを探してみると・・・君たちがとにかく学べそうなものとして選んだものは、いっぱいあった。

そしてそれらを発表し、いろいろな学習の可能性を確認して終了しました。

学習計画を立てるー10/12(火)6校時

ここで私は、ランダムに子ども達が調べてきた内容を整理するべく、学級通信を作成して配り、上記の文に続けて、次のように提示しました。

(学級通信より)

いっぱいあったが、私は昨日それらを少し整理して、◎のように仲間分けしてみた。

◎「水溶液」を知る

- ・ものが溶けるとはどういうこと？どんなふうに溶けていく？
- ・何でも溶ける？どうやったらたくさん溶ける？どこまでも溶ける？
- ・水溶液の性質（酸性やアルカリ性）（pH）って何？

◎「水溶液」を使って調べる

- ・ものを溶かす水溶液 ・水溶液の中でのものの浮き沈み ・水の性質と味
- ・洗剤の生物への影響

◎「水溶液」を使って作る

- ・スライムづくり ・結晶づくり ・リトマス試験紙づくり
- ・切手の裏のりづくり ・大きなシャボン玉づくり

◎その他

- ・酸性雨 ・大雨の後の水 ・コロイド溶液 ・油と水を混ぜる

みんなでやること、グループでやること、個人でやることもあるかもしれない。やっていくうちにきつといろんな不思議に出会い、新しい学習も見つかるだろう。

そして子ども達に、「まずどんなことをやっていけばいいのか」と問いかけると、子ども達は「水溶液のことを知らなきゃどうにもならない。まず知ることから始めよう。」といってくれたのです。そこで「まずは溶かしてみよう」と次時の予告をして終了しました。

ものが水に溶ける様子を調べる－10/19（火）3・4校時

いよいよ実験開始です。といっても今日とはにかく溶かしてみること。各自が持ち寄った「溶かしたい」ものをじっくり溶かして溶ける世界への入り口にはいっていきました。静かに置いた水の中にいかに溶けそうなものを一粒入れて、シュリーレン現象などを観察させた後、とにかく思い思いの方法でものを溶かす実験を行いました。

しかし、思い思いの方法という割には、全員が全員、アルコールランプで水温を上げ、やみくもに溶かすという完全に一致した方法を採用していました。

溶けたもの、溶けなかったもの、よくわからないもの、いろいろな結果が表れた実験も終わりに近づいたとき、私は聞いてみました。「何でアルコールランプ使ったの？」子どもは一律に「よく溶けるから」と答えました。そこで私は「それ確かめたことあるのか？」すると子どもは「そういう訳じゃないけど・・・」これで次の実験が決まりです。

ものが水に溶けるとはどういうことか考える－10/21（木）1校時

前時の実験で、子ども達はいろいろなものを溶かしていました。そして得た結論は、当たり前だがやっぱり溶けたとか溶けなかったとか言うことでした。ものが溶けるか溶けないかということはどこで判断しているのかと言えば、ある子どもは「形がなくなること」といい、またある子どもは「透明になること」というのです。これに半透明、白濁の状態などが混ざると、溶けるとは一体どういうことになるのかという言い合いが始まります。これは話し合いというよりもむしろ自分がどう思うかということを中心しているだけの状態であって、ここで生み出されるものは「形がなくなればとける」という最大公約数的な解釈以上のものではなくなります。そこで、それはそれで認めておき、ここではあらかじめ用意していたプリントをもとに、子ども達に理科の世界での「溶ける」という言葉の意味を教え、確認しました。

また、石灰水のように多量の沈殿を生じて微量に溶けている可能性があるものも考えられるので、それを確認するための簡単な設問もワークシートに入れて置きました。子どもは結構悩んでいましたが、量が多くなれば塩でも同じだということで納得したようです。

また、本当に溶けているのか確かめたいとか、濾過などの方向で取り出したいという方向に興味を傾いた子どももでてきました。

ものの溶け方と水温の関係を調べる－10/21（木）2校時

休み時間を挟んで、次の実験のための話し合いを始めることにしました。ここでの話し合いの主目的は、「温度が高ければよく溶ける」ことを科学的データを使って客観的にどう証明するか、を考えることであって、次の時間のための実験の組み立てをする事でもありません。

そのための比較の必要性、何らかの数量的説得力を示すことの大切さなどを話したあと、グループごとの活動にしました。そしてグループごとに実験の方法や学校側で用意すべき薬品等についての確認を終え、実験にはいることとなりました。

ものの溶け方と水温の関係を調べる－10/22（金）3.4校時

グループごとの実験です。温度と水の量、入れる物の量をはかって、一応条件をそろえて実験していましたが、溶けやすさを「溶ける速さ」として、速さを計る子ども、また、溶かす途中でかき混ぜることから、かき混ぜることと溶ける量との関係に注目する子どもなど、やはり子どもたちの姿は様々でした。それから、水に対して溶ける量が一体どのくらいなのかという見当を持たずに、いきなり鍋で沸かした湯に何杯も入れては、限界の無い世界に途方に暮れ、苦勞する姿もありました。

実験結果を発表しよう－11/16（月）1校時 19（金）1校時

10月の実験以後、ほとんどの時間を学校行事「こすもびあ」のために使い、気がつくと11月も半ばとなっていました。そしてそれ以後も担任の出張や学校の予定で授業ができない日が続いたりして、結局この2時間しか理科の時間がとれませんでした。実験したのは遠い昔。結果を発表するのも聞くのも、何となく興味が半減といった感じでした。けれども、この発表で、「かき混ぜるとかき混ぜないのとではどちらが早く溶けるのか」という事が話題になり、これは今度調べてみようということになりました。

溶けやすさとかき混ぜ方の関係を調べよう－12/6（月）3.4校時

グループごとに実験をしました。「かき混ぜない方は溶けなかったからもう入れないよ。かき混ぜてる方はどんどん溶けてるからこれで小さじ10杯目。」こういふときに、条件をそろえるという大人の考えは通用しないんだなあつくづく感じ「両方ともおんなじように入れないと比較にならないでしょ。後でゆっくり溶けるかもしれないんだし・・・」と私。「そうか。でもゆっくり溶けるっていったって、何千年もかかってゆっくり溶けるかもしれないとしたら、それは溶けたっていうの？」面白いことをいうものです。思わず納得してしまいました。「・・・そうだ。こういう時こそ放っておいて、あのとき溶けずに残っていたかき混ぜない方の食塩が、翌日ちゃんと溶けてるのを見せた方が説得力があるよな・・・」で、それを待ったわけです。

翌日、案の定かき混ぜなかった方の食塩が、溶けて見えなくなっていました。「これでは本当にかき混ぜた方がよく溶けるのかどうか分からないよ。」そこでもう一回、今度こそ条件をそろえてやってみることにしました。

溶けやすさとかき混ぜ方の関係を調べようII－12/10（月）5.6校時

前回の反省を生かし、両方共に1杯2杯・・・と入れていき、後は放置しておきました。しかし、お湯を使ったグループには、対流や沸騰中に入れてしまう子どもたちもあり「これはかき混ぜてるのと同じでしょ」そんな言葉掛けも必要な場面がありました。

翌日、どの子どもたちのピーカーの中にも、かき混ぜた方も、かき混ぜなかった方も、ほぼ同じ量の食塩が沈殿していました。子どもたちもようやく納得した様子でした。そして、数日後子どもたちは次の発見をしていました。「先生何か変なカタチ、みてみて。」食塩が結晶を作り始めていたのです。「冬休みの間置いといていいでしょ？」もちろん片づける理由はありません。

始業式の日－1／11（月）

始業式の日、子どもたちは騒然としていました。20日間の冬休みじゅう放って置かれ、ゆっくりと蒸発した食塩水は、大きな結晶を生んでいたのです。「すごい！宝石みたい！」「よーく探すと大きなのが混じってるよ。」「おれのは融合してる」「ホントに直角だ」「5ミリもある」「うわ〜ん、ひなたに置いたらからからになっちゃった。」等々、興奮しまくりの子どもたち。「もっと大きいのを作りたい。」「他の結晶は？」次の理科の時間は決定しました。

結晶を作ろう－1／14（金）5.6校時

子どもたちは図書室の本や教科書で、食塩の他にも様々な結晶が作れることを調べました。「硫酸銅ちょうだい！」きれいで魅力的ですが、毒物はそうやすやすと渡せません。でも結局、手持ちがなかったので中学校の先生にお願いしてお借りし、安全上の注意を指導して、子どもに渡しました。また、結晶作りのコツを中学校の関屋先生にお聞きし（中学校理科室ではこれまた大きなみょうばんの結晶が育っています）そのお知恵を一部拝借しました。今でも教室や理科室の隅では、12月から続いている食塩と共に、硫酸銅の他みょうばん、ホウ酸などがゆっくり成長しています。「先生、みょうばんと硫酸銅混ぜたら、すごいきれいで大きいのができるかもよ」「うん、じゃあやってみよう。」そのグループは私が行ったときには既に、両方全部を混ぜてしまっていました。結晶は、みょうばんはみょうばん、硫酸銅は硫酸銅で、お互いに干渉せず少しずつ成長してきています。

「先生、結晶ってがんこだね」ほんとにそう思いました。

スライムを作ろう－1／15（土）2.3校時

本当にどこでも珍しくない、あのスライムです。作り方は、図書室の本やインターネットで子どもたちが調べてきました。ホウ砂の毒性や一般的な安全上の注意をして、早速とりかかりました。今までに自宅その他で作った経験のある子どもも数人にて、その子たちはスライムの変わり種作りに挑戦していました。既に飽和の量は水温によって変わることを知っている子どもたちです。「いいスライムを作るには濃い液を使わなくっちゃね。」などと言いながら沸騰させた水に溶かせるだけ溶かしたホウ砂の水溶液を使ってできあがった物は、スライムというよりスーパーボール。固くてどうもイメージした物と違う物ができあがってしまい、首を傾げていました。「そうか。濃いからすぐ固まっちゃうんだ。」やがて反応する薬品同士の量を調節するといいいのではないかと気づき、その辺を確かめてみようと言う活動を今につなげているグループもあります。温度と溶解度の関係を思い出し、ホウ砂を水に溶かしてやってみる子どももいました。けれども、せっかくなまくいそぎそうだったのに、溶けきれず沈殿したホウ砂まで全部混ぜてしまい、結局固くなってしまいました。そういうところで雑な面が見られるのを、何とかならないものかと、私は結構気にしています。「ゆでたら柔らかくなったよ」「スライムを蒸発させるとどうなるのかな」「凍るのかな」「においをつけることはできるのかな」子どもたちの不思議を追い気持ち

は、いろいろな方向に向かい、思い思いの実験をしていました。

これからの学習を考える－1／18（火）1校時

途中間があったとはいえ、10月から足かけ3ヶ月になる水溶液の学習。一通りやってきたし、もうそろそろ飽きて他のことがやりたくなくなっているのではないか。何となくそんなことを思ったので、子どもたちに聞いてみることにしました。案の定「水溶液はもういい」。(それじゃ研究発表はどうしようかなあ、「水溶液について」って案内出してるし・・・でもいっそのこと他の単元のとっかかりのいいところを当ててもいいかも・・・)で、どんなことをやりたいのかと聞いてみました。するとこんな答えが返ってきました。「水溶液について学習することはもういいって言ったけど、水溶液を使って何かを作ったり、実験したりするのは、もっとやってみたい」なるほど、そういうことか。そういえば最初からこういうことがしたくて水溶液の学習が始まったんだよな。そしてもう一言「なんでも食の学習につなげていくっていう話があったけど、あれは意識するの?」「どうする?」と私。「やりたいことやりたいから、無理してつなげなくてもいいんじゃない?」という声。家庭科の「食」の学習は2学期で終了。社会で食の産業についての学習はまだ続いているけど、クラスが「食」一色になるほど盛り上がってきてもないし、こういう発言が否定されないなら、無理してつなげても意味無いな、そう判断したので「それじゃ、できる範囲で。」ということにしておきました。いろいろ面白そうなこともできそうだったのですが・・・。

3. まとめ

子どもたちは、学びたいと思っていることを、意識しているものも意識していないものもあわせて、たくさん持っています。一方で教師は、子どもたちに学ばせたいと思うことを、たくさん持っています。この2つの接点が、学習の出発点となるのだと思います。身近な対象から奥深いものまで、自然に対する興味はどこにでも持つことができ、また人による好みも千差万別です。理科としての学習課題は、そういった意味で成立しやすいとも言えるし、共通した課題を持つことが難しいとも言えると思います。ですから授業の中で、教師は子どもたちの興味や関心、疑問の在処を推測し、学習の中心となりそうな事柄を探して、ある時は教師が直接投げかけ、または子どもたちの何気ないつぶやきや偶然の発見をを大きくとりあげたり、子どもたち同士の考えをぶつけ合わせたりして、学習課題がよりはっきりするように工夫していくのでしょ。

もちろん、いつでも教師の思ったとおりに子どもたちの話し合いが進み、教師の意図した学習課題が成立するとは限りません。子どもの学びたい気持ちを大切に学習を心がけるならば、話が教師の意図しない方向に向かったとき、そこでどのような新しい学習課題が生まれていこうとしているのかを、大きな視野で見つめ直す余裕も、必要だと思います。学習課題は、子どもと教師との関わりの中から生まれるものなのですから。

(のむら・みちよし／附属鎌倉小学校)

「遊び心」を活かした高学年の音楽づくり

－ 5年音楽「リズムであらわすぼく・わたし」－

坂井 泰雄

1 音楽科学習における学習課題の成立 ー高学年でも大切にしたい「遊び心」ー

子どもたちは低学年の時に、わらべ歌にのせて「せっせっせーの…」で始まるような「手遊び」をよく行います。6年間を通して音楽科の授業において、このように「遊びながら」音楽に関わるような場面がどれほどあるかと考えてみると、学年が上がってくるとともにそのような機会が少なくなってくるということが言えそうです。

このことは子どもたちの側から考えてみると、学年が上がるにつれて「遊びたい」という欲求を満たす方略が、徐々に変化してくるという姿があるようです。

一方、子どもたちの育ちをみとる教師側から考えてみると、歌うにしても楽器を操作するにしても、表現できる音の幅が高学年に近づくほど広がりを見せ、また音楽的な感受にも一層の深まりが感じられるようになってくるという、子どもたちのごく自然な育ちが、授業の見通しをもつうえで、その背景となってくることもよると考えることができます。言うなれば、子どもたちの年々積み重なってきた音楽的な能力の高まりに「魅せられた」教師側の期待が、授業に見通しをもっていく上で、大きな位置を占めすぎているのではないかと、といっても過言ではないと考えます。

高学年の音楽的な活動においても、構築的に作品や演奏をつくりあげていくだけではなく、「これまでの経験してきたことを活かす」「即興性」「潤いある生活」といった観点からも、自由な発想による「遊び」の場面、音楽を「遊びながら楽しむ」場面は大切にしていきたいと考えます。

2 学習の実際

2-1 活動の立ち上がり

「リズムで表すぼく・わたし」の活動は、「4～6人のグループに分かれて、3拍子のリズムにのって、順番に前の人とは違うリズムで手拍子してみよう。」という私の投げかけから始まりました。「拍子感や即興的に表現できる能力の育成」ということも意識はしていましたが、それより何よりも授業が楽しく始められるよう、今後授業の導入時に常時活動と行えるように定着していけたら、という願いを強くもっていました。

この子どもたちは、昨年度4年生の時の「おどろろ楽しいポーレチケ」で、ダンスづくりを目標としながら、3拍子の基本的な拍子感をつかむ段階で、決められたリズムパターンを、手や足を使って音にする活動を行ってきていました。また授業の導入時には、ピアノの伴奏に合わせて全員で教室中を動き回る「ジェンカ」や、「アルプス一万尺」といった手遊びを行ってきました。

しかし学年も上がった今回は、そこに「創造性」が求められるようになりましたが、活動に目新しさを感じたからか、予想以上に子どもたちは盛り上がりを見せました。その時の子どもたちが醸し出す空気に、私はいつもとはまた違った温かなものを感じました。

それでも、実際に子どもたちが活動している様子をよく見てみると、「一人で何小節も同じリズムを刻むことはできても、何人かで分担したり、即興的にリズムをつくり出すことは苦手な子が多い。」ということに気づきました。

子どもたちはというと、この活動に魅力を感じたようで、次の時間にも「今日もやろうよ。」と私にせがんでくる姿がありました。私自身も前述のような音楽的な能力という面で課題が存在することを感じていたので、このまま常時活動としてすぐに位置付けていくのではなく、しばらく時間をかけてじっくりと取り組んでいくことにしました。

確かにこの時点で、子どもたちの「やりたい」という意識が、すでにこの活動の推進力の幾らかになっていたことは確かですが、子どもたちの中で本当に活動が動き始めたのは、もうしばらく後になって、あるグループがうずき始めたあたりからでした。

2-2 活動の動き始めとつくりだされた遊び

2-2-1 真に主体的に関わり始めた一歩

授業の最後には、1回でもうまくいったグループには発表してもらっていましたが、ほとんどのグループが発表し終えたあたりから、すでに発表したあるグループが「前の人と同じように叩いたり、拍子にのって打てなかったら『負け』で抜ける。最後に誰が勝ち残るか。」というようなルールを加えて遊び始めていました。そのグループの子どもたちの嬉々とした声に気づいたのか、いつの間にか他のグループの子どもたちもそのルールを取り入れて遊び始めました。子どもが本来もっている創造性を「遊び心」のうちに発揮し、自分たちで活動に工夫を施すことによって与えられた活動を自分自身のものとし、真に主体的に関わっていく、その変わり目となった瞬間でした。

2-2-2 遊び方・こだわる視点の変化 (遊び方の具体)

「手遊び」のような遊びは「伝承的にほぼ決まった」を模倣して楽しむ遊びですが、遊びには「砂遊び」のような「自由に発想する」遊びもあります。

「拍子にのること」を大前提としながらも、新たなルールを自ら加えたことによって、より活性化この活動は、その後次々と新しいルールやリズムのとり方が考え出されていきました。その時の子どもたちは、自分たちで自由に発想してやり方を考えていくので、「遊んでいる」というような感覚で活動を続け、またその時の音楽室は「設定した目標に向かって活動を行っている。」というような空気とは違う空気で満たされていたようでした。

「失敗したら負け」というルールがあるグループで考え出されたように、子どもたちがつくりだしていく遊びは、得てして最初は「勝負」にこだわる内容が考えられがちです。

しかしその後ほどなくして、勝ち負けにこだわる姿から、自発的に「リズムを表現することそれ自体」を様々な角度から考えるような姿がいくつかのグループに見られるようになりました。

例えば、自分や隣の友だちの身体の一部に触れるといった「動作そのもの」でリズムを表す方法や、いつも座っている椅子をグループの輪の真中に置いて、背もたれや脚などに触れたり叩いたりして音を出してリズムを表現する姿も見られました。そんな子どもたちの仕草に、発想の柔軟さはもとより、高学年の子どもたちなりの気持ちの優しさや温かさを感じました。

また「ことばでリズム」になると、今回限定した拍子(3拍子)に羅列的に単語を当てはめていくだけではなく、全体を通して文章として意味が通ることも合わせて考える姿も見られました。

今回の活動は3拍子に限って活動を進めていたはずでしたが、3拍でリズムをつくった後、4拍目でグループの中の誰かを指名する「いきなりリズム」は相当スリル感があったようです。

「リズムしりとり」は、「しりとり」という誰もがやってきた遊びを発展させたものです。それを考え出した子どもたち自身も、また興味をもった他の子どもたちも、意外と苦勞していたようでした。自分の1拍目が友だちに決められ、またそれが直前にならないとわからないので、「いきなりリズム」のルールと合わせて行っていた子どもたちは、相当の集中力を要したようでした。

順番が回ってくる度に次々として作り出されるリズムパターンを、最後まで続けながら重ねていく「リズムオスティナート」は、あるグループがいくつかのリレー形式の遊びをやり尽くした後に行ったものです。まだオスティナートを授業では扱っていませんでしたが、即興的に考えながらも1つの小節の中で拍の軽重があることによさを感じてきたらしく、「○拍目はみんなこうの方がいい。」と相談する姿も見られました。このような遊び方に興じる中で、音楽の構造的なことも気かけながら様々なパターンで試みようとする姿は、これも高学年ならではの姿と思いました。

様々な遊びが考え出されつつも、徐々に活動が停滞気味にもなってきたので、ここで新しい風を送り込むべく、最も身近なもので行える、一人で行う「ボディーパーカッション」を披露しました(これは当初はもっと早い時期に披露するつもりでいました)。手拍子のように「手と手を合わせる」動作以外に、自分の身体の様々な部位を叩いたり息を使って音を出すのですから、全身的な大きな動きもごく自然な姿として表れてきました。子どもたちは自分の身体のいろいろなところを叩いたり、それに伴ってポーズを決めたり、動きをグループで分担する姿も見られました。なかには隣の友だちのほっぺたをつねって、つねられた子が痛そうな声をあげるなど、ユニークなものも後にいくつか発表されました。

3 実践を終えて

この活動は、途中から「遊び」という意識で子どもたち自身が展開を新たにつくりだし、継続、発展させていった活動です。「やり方をかえた」という行為が、単なる「脱線」として終わるのではなく、活動が継続し、より広がりをもせたのは、私たちに生来的に備わっている「遊び心」のうちに、高学年までに培われた「対象に対するアプローチの豊かさ」と創造力が発揮することができたからです。

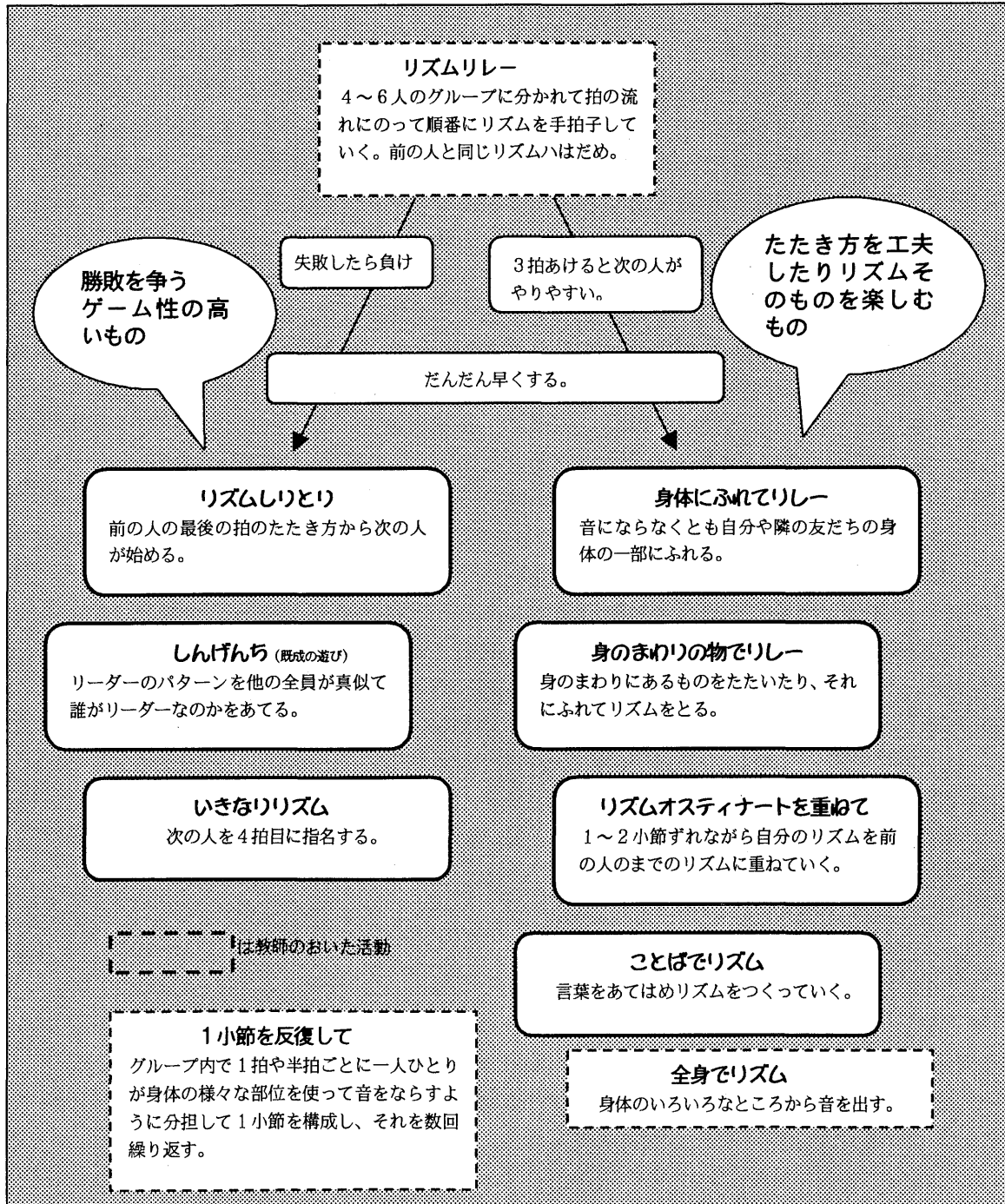
さらにそこでは、「自分たちがつくった遊びを楽しみたい。」「他の遊び方を考え出したい。」という2つの純粋な想いだけで満たされている空気の中で、教師の「拍子感を大切にしてほしい。音楽的な語彙を増やしてほしい。」という願いが、その空気の中に居場所をもっていたことも事実です。

楽曲や劇などといった、ある形の完成を目指して、自分たちの中でわき上がってくるアイデアと、教師の想いを互いに寄り添わせながらつくりあげる活動にも意味があります。

それと同時に、「遊び心」に端を発する創造的な活動も、高学年の音楽的な活動でも大切にしていきたいと考えています。

<子どもたちのふりかえりから>

- ・ 3びょうしや4びょうしをつかっていろいろな遊びができるなんてすごいと思う。
- ・ 声を出してリズムをとるのがたのしかったな～。またやりたいよ～。(楽しいしすぐ思いつくし)
- ・ 手びょうしはなんだか自分自身が曲になった気がして楽しかったです。
- ・ なんかがよくわからなかったのでいつも失敗していました。けれども工夫をすれば楽しいようにかわるんだな～と思いました。
- ・ おもしろくていろいろな人のかんがえることがわかった。



(さかい・やすお／附属鎌倉小学校)

表現活動の広がりと一人一人の情報の取り入れ方

図画工作科第3学年「ゆめをひろげて」の表現活動にいたるまでの造形活動

流石良子

1 学年最初の造形活動は材料に全身でかかわり合えるものに

1-1 4月の学級開きに全身で関わり合える材料を見つけて《いろとなかよし》

4月の学級はどこの学年も新しい環境の中、不安と言うよりも期待の方が大きい。こんな時こそ新しい仲間との最初の出会いは楽しく、そして誰もが他と比べることなく思い思いの活動で遊ばせてあげたい。さらに一緒に材料とかかわり合う中で声を掛け合う。材料に全身でかかわり始めると一層友だちとのかかわり合い方は強く歓喜の声の中に皆が入る。学級替えのあった学年の時こそ、このような造形遊びを取り入れてきた。

最初にした遊びはシュレッターの細かな紙を送風機で舞い上がらせ、紙吹雪の中に子どもたちを入れたことである。細かな紙が送風機の風で勢いよく天井に舞い上がると全員が歓声を上げその中に入った。子どもたちは落ちてくる紙を集め、また送風機の風の中に入れ舞い上がらせた。何度も同じ活動を繰り返していった。しばらくすると紙をかき集め始めた。袋に詰めたり、その集めた紙で友だちの上に紙をかぶせたりし始めた。一人二人とその仲間は広がり、まるで砂浜で見る砂遊びが教室で始まった。紙片をペットボトルや透明な入れ物に入れて振りカラフルな色の動きを楽しんでいる子どもたちもいた。この紙吹雪とのかかわり状態は何時間でも続けていける遊びだった。十分に遊んだ後、

『天使が教室におりてきたみたい。』とこちらの想像を越えた表現にうれしさを覚えた。

次はすでに絵画表現に苦手意識をもっていたり、こうあるべきだという概念がすでに現れている子どもたちの意識を自然に変えてあげられたらと願った。何かを描こうと意識したの取り組みではなく、偶然に表れた形や色を楽しみ、何かに見立てていく見立て遊びだ。まずは、色つきのシャボン玉遊び。大きくて真っ白なロール紙の上に好きな色のシャボン玉を落としていく。落ちていく動きをじっと目で追いながら紙に着地した瞬間まん丸のしかも中間だけ淡い色の円が表れる。その瞬間子どもたちの歓声があがった。大きなシャボン玉にしようとしてストローの切り方を工夫したり、もっとしっかりとした色を出したいと絵の具を混ぜたり、さらにシャボン液を紙に垂らし、そこにストローを入れてブクブクとシャボン玉を高く膨らませ、消えていく様子を見入っている子どもたちも表れた。ついにはシャボン玉の感触を楽しみ手の中で膨らませたり、手形も一緒に表現の中に加えていった。活動はこちらの予想をまたかに超えるものになった。

偶然にできたシャボン玉のつくった円の数々は時に、

『雪だるまのよう。』となったり、『ブドウ畑になったよ。』『海の中に見えるよ。』とその色から想像し、一人一人が自分の世界に入っている子どもたちが伺えた。

この偶然にできたシャボン玉の軌跡が子どもたちの造形意欲をくすぐった事は確かに見えた。この時の子どもたちの声は、

『シャボン玉でも絵が描けるんだね。』『すごくきれいだったよ。またやりたい。』と誰もが十分にこの活動を楽しんだ。6メートル程の紙にシャボン玉の軌跡がつながった紙は壁面に飾った。遠くから眺めるとまた違ったものに見え毎日、

『今日はあれに見えた。昨日は〇〇に見えたけど…』と給食を食べながらよく話をしていた。この紙は一ヶ月後、運動会の応援用垂れ幕にみごとに变身していった。このシャボン玉の表現活動を楽しんだ子どもたちは『次は何をして遊ぶの。』と聞き『何をして遊びたい?』と逆に聞くと『シャボン玉をまたやりたい!』とリクエストがきた。ここで図画工作に対する苦手意識は児童から伺えなくなったと感じ取った。

1-2 偶然の表現活動を求めて 《かたちとなかよし》

5月の雨の中で見つけたダンボールは風でゆがみ、ダンボールの箱の形を変えていた。カッターやはさみでは手強いダンボールも水に濡れると簡単に破けたり、折れ曲がったりする。次の日折れ曲がった形のままで乾いている。見方によっては決してつくろうとしてつくれる形ではなかった。偶然にできたこの形を子どもたちの見方でどの様なものに見えてくるか、とても楽しみになった。

再度、偶然の形にこだわったのは、まだまだきれいなものでなくてはいけないとか、はみ出したものはだめという感覚から抜け出せない子どもたちがいたからだ。

ミカン箱一つぐらいのダンボールを各自が持参し、10分ほど水に浸した。しっかりと水に塗れたダンボールは容易に形を変える事ができる。何層にもなっているダンボールを丁寧にはがしていく子ども、はがす方向を決め、花びらのようにまとめていく子ども。全体を持ってまとめ、さらに乾くまで形が変わらないようにとゴムで固める子ども。乾くまで5月の良い天気では二日もあれば十分だった。生まれ変わったダンボールを見て子どもたちは、

『あっ、ここから見ると犬の顔に見える。』『どうくつの中に何かが見えるよ。』と固まったダンボールを手に取りながら自分が見えたものの説明をどんどんと始めた。とうとう次の活動も自分たちで作り始めたのである。『色をぬりたいな。』絵の具の道具を持ち出し、どんどんと色を付けていく。各自が見えるものに近づけようとしての活動だった。この活動から自分だけに見えていたものを友だちにも紹介していこうとする姿が見えた。だが、色を付けたため、あらゆる方向から違った見方ができたものが、一つの方向からでしか見えなくなり、がっかりする子どもが表れた。そこで、見る角度によって違った見方ができるようにと光を当て映し出された影から見立て遊びを試みた。すると色がなくなるので、何にでも変わって見えた。先ほどまで犬だった形が『お母さんの横顔になった。』と驚きの声があがった。色を付けることでしっかりとある形が浮かび上がってきていたが、今度は、影遊びからあらゆる見方ができたのだ。子どもたちの一人一人が満足できる取り組みとなった。

1-3 “〇〇を使わなくちゃいけないんだよ”から、一人一人のオリジナルを求めて 《ボンドでつくろうオリジナル絵の具》

〇〇でなくてはいけないと意識の強い子どもたちは上手に女の子の絵を描き、はみ出さずに色を塗っていきける。そのことに自信もあり、時に友だちにも強要していた。〇〇でなくてはいけないと言うことは殆どないと感じ取ってもらいたかったため、偶然の形で遊んできたが、こうしなければいけないと言う感覚からもっと遊び心を全面に出して楽しませたかった。そして、絵の具づくりを提案してみた。ボンドに粉を混ぜ色をつくる。液体でも大丈夫だ。事前に醤油、食紅をボンドと混ぜて見せた。醤油は子どもたちの想像を越えたらしく淡いクリーム色に歓声が上がった。食紅は予想通りの色にクイズに正解した

ときの喜びだった。次回までに色づくりの材料を用意しておこうと呼びかけておくと、連日台所で使用する調味料が増えていった。香りのものも入ってきた。

いよいよボンドと混ぜていくと、教室中様々な香りが漂ってきた。自分の色ができあがると、あちらこちらで、

『これ何でつくったと思う。』『あっ、その色どうやってつくったの?』と声がとび交ってきた。中には、ボンドと混ぜると固まってしまう材料もあったが、その手応えをまた楽しむことにもなった。できた色は堅めの画用紙に置くように線を引いたり、形にしてみたりしていった。ボンドであるから、何にでも描けるわけでさらに乾いたらはがすこともできる。この特徴に気がついた子どもたちは次は窓ガラスに描いていった。乾いてはがし画用紙の上にさらにボンドで貼っていったりもしていた。

何かを描く活動ではないので色を楽しみ、絵の具でなくても色ができた喜びを感じていた。十分色づくりを楽しんだ後でクイズ形式で題名をつけた。なんとボンドが乾いても香りだけはずっと残っていたため、鼻を近づけると、

『カレー粉だ!』『クッキーの臭いでしょ。』とすぐに何を使ったか分かるものもあつた。しかし、難問も表れた。ワカメのような物体もあり、なんとおみそをまぜたものの色というのもあった。優しいクリーム色が何を使ったのか全く分からなかったが、なんとラー油だった。またしても子どもたちの勢いある活動に驚いた。

この絵の具づくりで初めて自分の枠をとびだし、これまでにない活動を試み始めた児童があった。友だちの勢いある表現活動に賛同する他の友だちの姿。この光景をじっと見つめている姿が印象深かった。その後のこの児童の活動は初めて手を汚しボンドで手がべとべとになることもかまわなかった。これまでにない姿が伺えた。

1-4 絵の具ができれば 筆づくり 《糸で表現しよう》

筆といっても糸で描くもの。長めの糸に絵の具をつけ、紙の上に置き画用紙などを半分にしたたんで押さえ糸を引く。開いてみると左右対称の線が表れることはよく見かける。ここでは四つ切り画用紙二枚に糸をサンドし、一人が画板で紙を押さえ、もう一人は糸を引く。二枚同じ模様が表れる。何度も同じ画用紙に重ねることもできるし、向きを変えて糸を引くこともできる。しかし、決して同じ形、同じ線はできない。やはり偶然に表れた形をどう見立てていくかにかかってくる。偶然の形の最終段階と考えていた。

この段階まで来ると逆に偶然の形から何かを見つけ、手を加え作品にしていくことを得意とする子どもたちが表れた。二枚の画用紙を左右対称に使う児童は一人だけで他の児童は複雑に重ねたり、切り取ったりして最初に見えた形とは全く別物に変えていった。糸が描くすれた線を残しながら切り取った作品は『ぜったい二度とできないよ、これ。』と十分満足していた。

偶然の形から見立て遊び、偶然にできあがった色から発想する世界。これらの偶然性の多い造形活動を経てから夢の表現を呼びかけていこうと一年間かけて試みてきた。

2 自分の夢を絵に表していこう。《ゆめをひろげて》

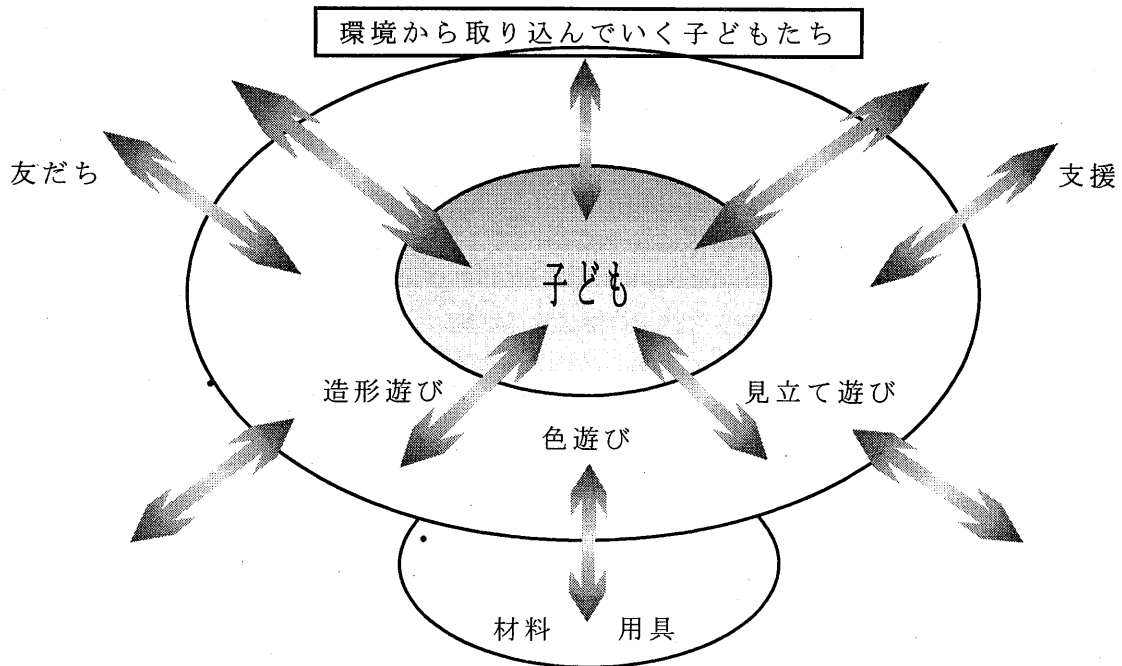
どのようなものであっても色が生まれ、形を成すことができることを体験してきた子どもたちにいよいよ何を描くかの意識を持って取り組むことを提案してみた。一人一人の夢を表していくことができるだろうかと尋ねてみた。

『夢ならいくつでもあるよ。』と黒板に書ききれないほどの夢の話がとび出してきた。

夢の全部を描きたいと意欲を表す子どもたち。その中から何個か選んで描こうとする子。夢の世界を描きたいとすでに紙を探しに行こうとする子。みんな何の抵抗もなく夢を描こうと動き出した。今までの画用紙に和紙も加えて置いておいた。さらにシャボン玉の用意と糸引き絵の用意も常にしていた。何をどう取り込んで自分の表現につなげていくかを楽しみにして子どもたちが選ぶ様子を見つめてみた。

これまで使ったことがなかった和紙（襖紙）は人気が高かった。しかし、全員分あるわけではなかったので二人で分けて使っていた。分けたとしても一人1疋×1疋以上は有にであった。一方でシャボン玉の色つけが始まった。糸引き絵を始める子どもたちもいた。何とどちらも取り入れてやっている子どもたちもいた。どんな夢の世界を描こうとしているのか、これらの活動を行っているには、子どもたちなりに意味がある。現にシャボン玉の色は意図的に同色系の色であった。糸引き絵の色も糸の置き方にも意識が見えた。全く別の色にして目立っていた。下地としてのイメージを持っている子どもたちと、その偶然の形がすでに夢の世界である子どもたちもいた。自分自身をその夢の中に入れ込む子どもたちと、表現した世界をこちら側で見ている表し方の児童もいた。夢の世界を描き、こちら側からそれを見ているのだという。どれも一人一人の子どもたちが最も自分の感覚に合っている表現と受け止めている。

見立て遊びや偶然の軌跡から生まれてくる色、形の重なり合いを楽しんだ子どもたちが自分なりの取り入れ方で新たな表現活動をつくり出していった。抵抗無く全ての活動に自信を持って取り組めたこと。苦手意識はもう全く見受けられないこと。こうしなければいけないと感じていた子どもたちは、これまでの発想に一段と工夫をこらし表現活動を楽しんできた。一人一人が自分に必要とする情報を選び自分なりの取り入れ方をしている。そこにそのこなる基礎基本がある。一人一人の表現の違いがあり、一人一人の感性が生まれていくのだと感じ取った。



(さすが・りょうこ／附属横浜小学校)

「一人一人が見通しをもち、自ら学ぶ学習の工夫」

家庭科 第6学年「年間の学習計画を立てよう」

榎本洋子

1. はじめに

「6年生では、もっと難しいことに挑戦したいよ。」

5年生の家庭科の学習を終えるとき、子どもたちは子どもたちはこんな言葉を口にした。「6年生ではどんな学習をしたいですか。」の問いに返ってきたのは、そのような一見あまいな答えではあったが、「もっと難しいこと」の中にある子どもたちの思いをひとつずつ確かめていけば、子どもと共に学習をつくっていくことができそうだと考えた。子どもたちの学習への意欲が具体的な学習課題につながれば、家庭科に学習を自分たちでつくり、学習していくことを自分たちが決めていくことができる。

そこで、6年生では家庭科学習のはじめに、子どもたちと共に年間や学期ごとの学習計画を立て、子ども一人一人が1年間の見通しをもち、子どもたち自身が学習計画を立て、それにそって学習を進めていく試みをした。

2. テーマから学習を発想する

「子どもと一緒に学習計画を立てる」といっても、「もっと難しいことに挑戦したい」と漠然と考えている子どもに全て任せておけば、家庭科のねらいや内容から離れた計画になってしまう可能性がある。けれども、教師が「6年生の家庭科にはこれこれの内容がありますよ。」と言ってしまうと、子どもが考えたり工夫したりする部分はほとんどなくなってしまいます。そこで、家庭科の中で特に大切にしたい事柄を「テーマ」として示し、学習の課題や内容は、そのテーマから発想したことをもとにクラスで話し合い、具体的にしていこうという方法を考えた。そのテーマとは、下記の四つである。

○健康と生活を考える

○豊かな生活を創る

○家族との絆を深める

○生活にはたらきかける

これらのテーマから発想していくことによって、5年生の学習の上に立って、あるいは、5年生での学習になかったものを学ぼうと、6年生の家庭科の学習を考えることができ、しかも、家庭科のねらいから大きく外れることはないと考えた。もし、家庭科では学習しにくい内容だが、それ自体には学習する価値があると判断される内容があったならば、他の教科との関連や横断的な学習で扱うことを検討することも可能である。あるいは、四つ目のテーマ「生活にはたらきかける」において、個人の課題に沿った課題解決的な学習を行うことで追究していけるようにしてもよい。

子どもたちの様々な思いや願いが出されたときに、その生かし方も幾通りか考えられるようにしたい。そのために、教師はその学年で学習すべき家庭科の内容を把握しておくようにし、年間に位置付けられている行事や他の教科等の学習についても見通しをもってお

くようにするとよいと考える。

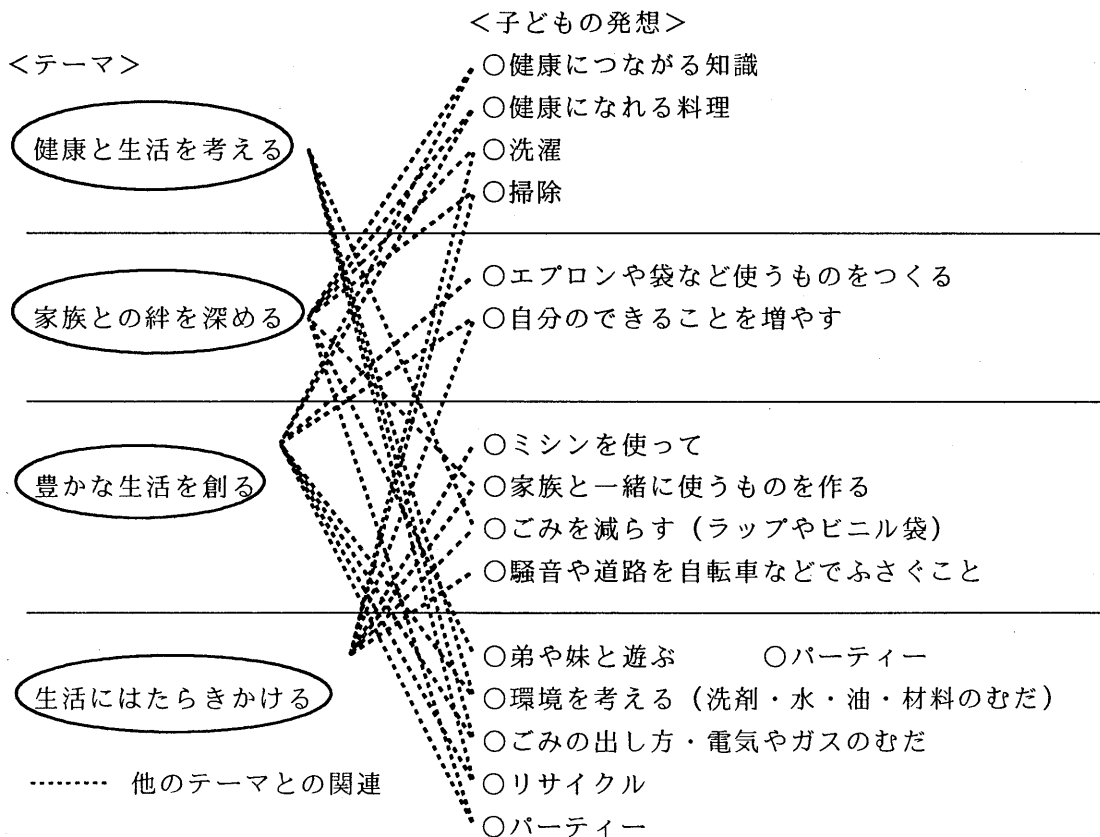
2. 授業の実際

2-1 子どもたちの発想を学習内容に取り込む

はじめに、四つのテーマから発想したことをもとに学習の内容を考えていくことにした。子どもたちの頭の中には、もう学習したいことがいくつかイメージされている。一人一人の考えを出し合い話し合っていくことによって、よりはっきりとした学習のイメージが出来上がっていく。一人の子どもが「健康と生活を考える」のテーマから発想したことを、別の子どもが「それは『豊かな生活を創る』に関係している。」と主張する。誰かが「家族との絆を深める」のテーマからイメージしたものは、「生活にはたらきかける」のテーマにもびったりだ、などの意見も出てくる。

話し合いの中で子どもたちも自然と気づいたように、四つのテーマはそれぞればらばらなものではなく、互いに関連しあっているものであり、この内容ならこのテーマと、はっきり線を引けるものではない。そんなことを確認しながら、子どもたちのイメージをまとめていった。

2-2 年間の大きな学習の流れをつくる



次に、四つのテーマをどのような順に学習していくかを考えることで、年間の大まかな学習の流れを子どもたちと決めていった。

「やっぱり、一番は健康だよ。」

「2学期は長いから、二つのテーマを学習できるんじゃない？」

「『生活にはたらきかける』のテーマはやっぱり一番最後がいいから、3学期だね。」

「『豊かな生活を創る』のテーマも、いろいろなことを学習してからの方がよさそうだね。」

『家族との絆を深めよう』を2学期のはじめに学習するほうがいいんじゃないかな？」
 四つのテーマの順序は案外簡単に決まっていく。時数については後で調整を行必要があるが、ここでは子どもたちと共に年間の見通しをもつことを大切にしたい。

2-3 1学期の学習計画をまず立ててみる

1学期にまず取り組んでいくことになったのは「健康と生活を考える」のテーマである。子どもたちが発想したものは、食生活・衣生活・住生活の全てにわたっていた。季節や行事などを考えてそれらの「発想」を「学習内容」に整理し、学習の順序や時間数を決めていくのである。

夏休みには、小学校生活最後の山荘学習もある。「そこでの食事も自分たちで作れるといいな。」「ご飯も炊けるようになっておきたい。」「調理の時に役立つエプロンや、牛首山に登るときのナップザックもあると便利だな。」と、いろいろな子どもの思いをまとめて学習計画につなげていくために、1学期に学習可能な時数を知らせ、どの内容を・いつ・どのくらい時間をかけて学習していくのかを話し合っ決めていった。

また、2学期・3学期の学習についてもおおよその予定を考えて計画に組み入れておき、予定通り学習できたことや実際にはできなかったこと、行事等の関連で変更したほうがよい部分などを見直ししながら、1年間の学習を進めていけるようにした。

	家庭科のテーマ	題 材 名	学 習 内 容	時数
1 学 期	健康と生活を考える	健康な生活をしよう	○栄養を考えた食物のとり方 ○ご飯とみそ汁の調理 ○一食分の調理の工夫	10
			○清潔な衣服 ○洗濯の仕方 ○快適で安全な住まい方	6
	豊かな生活を創る	山荘学習に役立つ物を作ろう 生活に役立つ物を作ろう	○エプロンやカバーの製作 ○日常着の選び方や手入れ	6 26
2 学 期			家族との絆を深める	家族の笑顔を思い浮かべて 記念日を楽しく
	3 学 期	生活にはたらきかける		学んだことを生活に生かそう

3. 子どもたちの取り組み

3-1 各自の学習計画を立てる

テーマからイメージしたことを学習の中に取り入れたので、『健康と生活を考える』と

いうテーマについて自分の追究したいことがはっきり見えてきた子どもは、自分の学習計画を作りたい・それに沿って学習していきたいという気持ちが大きくなっていったようだ。例えば、「O-157について調べ、調理の時はどのようなことに注意したらよいのかを探り、自分の調理実習に生かしたり家の人に伝えたりしたい。」という願いをもっている子どもや、「一食分の調理に挑戦し、栄養のバランスを考えて自分でメニューを作りたい。調理の内容や順番も自分で考えて決めたい。」などの考えをもつ子どもも出てきてしまった。そのような意見が出された場合、今までだったら、「それについては家で調べましょう。」と答えたり、「みんなと同じ内容を同じ順番で学習することが当たり前」と考えたりしただろう。

3-2 一人一人に密着した学習課題

しかし、一人一人が『健康』からイメージした「栄養のバランス」「ばい菌」「家族の好きな献立」など、家族の生活や個々の興味関心に密着した学習課題が生まれて、それに合った学習の仕方が考えられるなら、一人一人の学習計画を立てることも経験させてみようと考えた。そこで、学習計画の立案と修正も含めて、10時間の家庭科の時間をどのように進めていくかを、一人一人が考え決定していくことにしたのである。

学習計画を立てる際にいくつかの条件を提示した。

- ①学習のめあてをはっきりともって活動すること。
- ②計画する・調べる・実習（実験）する・まとめるなどの手順をふんで学習すること。
- ③毎時間の学習の記録をきちんと残すこと。

学習計画や日々のノートに目を通し、コメントやアドバイスをすることを通して、教師は一人一人の子どもがよりよい方向に学習を進めていけるよう支援を行った。

4. 成果と問題点

このように学習を進めていくことで、教師は一人一人の学習計画の把握や支援・アドバイスなどに多くの労力を割くが、学習の筋道が子ども自身の中にはっきりあることで、主体的な学習への取り組みの姿勢が見られた。「今度の家庭科は何をするんですか？」という質問は、子どもからではなく教師から個々の子どもへの確認としての質問になった。また、一人一人にとっての身近な問題について取り組んだことで、学んだことを別の学習の場面で生かそうとする姿や、家庭生活で実践しようとする姿などが、ごく自然に見られた。

しかし、個々の学習計画のため、同じ時間の中に「計画を立てる」「実習をする」など異なる活動に取り組む子どもが出てくる場合がある。教師の目は実習の方に向きがちなので、計画を立てている子どもや調べ学習の子どもへのアドバイスは、授業時間内に行うことが難しかった。言葉よりも、文字によるアドバイスの方が多くなってしまったことが残念であった。

5. 終わりに

子どもたち一人一人が学習の見通しをもち、主体的に学んでいくために、まず年間の大きな学習計画と1学期の学習計画を一緒に立てていこうと始めた取り組みだったが、教師の予想以上に、自分で取り組む学習の楽しさを見つけていった子どもたちの姿があった。教師も子どもも多くの労力が必要だが、挑戦してみる価値のある学習の形であると感じた。

(えのもと・ようこ／附属横浜小学校)

「みんなで遊ぼう」～「遊び」中から生まれる子どもたちの学習課題

－ 4年体育「体育館でHopStep&Jump」－

立 花 充

1. 体育科における「学習課題」

これまでの体育学習における「学習課題」とは、既存の運動文化を系統的に分析し、子どもの発達に応じて教師からなげかけていき、それを子どもたちが自分の技能・意欲にあわせて選択していくことが多かったように思う。

たとえばボール運動（ゲーム）においては、手で扱う混戦型の運動として、中学年ではエンドボール・ポートボール・セストボール等が取り上げられ、それが高学年のバスケットボールに発展していく。個人技能としては、シュートが入りやすいゲームから、徐々に高い技能を要するゲームへと発展していき、子どもたちは段階的に必要な技能を習得していく。また、集団技能としては、団子状態から視野を広げ、縦パスを使った攻撃、そして横への広がりを用いた攻撃と、技能の上達に応じて段階が進んでいくのである。

器械運動（基本の運動）でも、やはり学年の発達に応じた遊びや技がおかれ、それぞれの技について段階的な分析がなされてきた。その分析を元に小さく回る→大きく回る→美しく回る等の課題が設定され、子どもたちはそれらの課題を見つけ、または選択しながら学習を進めていくのが一般的な学習形態であった。

平成4年度の学習指導要領改訂に伴い、全国的な広がりを見せた「めあて学習」も、こうした運動文化を元にした学習課題の発見・選択を、より明確な形で踏襲した学習形態であるといえよう。

こうした学習の進め方が、子どもたちにとって「運動の楽しさ」を味わい、生涯にわたって運動に親しんでいこうとする意欲を育てる方法の一つとして効果的なものであることを、否定する気持ちはない。その成果は多くの実践が物語っており、わたし自身そうした実践を行ってきた者の一人だからである。しかし、子どもたちにとってこうした方法だけが、「運動の楽しさ」を味わい、運動に向かおうとする意欲を養うものであるか？という疑問は残る。「めあて学習」の前提には「既存の運動文化」が存在する。バスケットボールしかり、器械運動の開脚前転しかりである。

「子どもたちがつくり出す体育（運動）」を求めて、実践を積み重ねているわたしたちとしては、子どもたちがつくる出す運動の中に生まれ、子どもたちの内面からわき出す「学習課題」について考えていきたい。

2. 「体育館でHopStep&Jump」について

体育の領域としては、「器械運動」「基本の運動」を時間的、空間的に融合させながら進めていく学習である。先に技があるのではなく、子どもたちが器械・器具・用具を選び、自分たちが楽しめそうな「遊び場」をつくることから学習は始まる。

子どもたちは、自分の試してみたい器械・器具・用具等を引っぱり出し、そこでさまざまな遊びを工夫し始める。無論、「遊び場」は固定ではなく、子どもたちの要望によって、他の遊び場との安全を考えながら、変化（進化？）していくのである。

この学習において教師は、以下のような指導意識をもっている。

2-1 運動といえば…？ サッカー・野球・リレー等を問い直しながら

「やりたいこと」の意識を問えば、サッカー、野球、リレー等を運動を挙げ、運動といえばイコールこれらのスポーツをイメージする子どもたち。しかし、必ずしも全ての子どもにとって楽しいものではない。「やりたい」を保証しつつ、自分の可能性に気づきながら「やりたい」を広げ、新たな「なりたい」を生み出していく。この学習の一番大切にしたい点である。

2-2 「体育館」という魅力ある空間の中で… 運動と自分の体と直接対峙する子どもたち

日常的な子どもたちの運動遊びには、運動と自分の間に大きな存在として「仲間」が位置づけられる。極端な場合、自分がいて運動があるのでなく、自分と仲間のはるか先に運動が存在する子どもが少なくない。運動と自分の直接的な関係を大切にしながらこの学習は進んでいく。

つり輪やロープ（登り綱）等、普段は使わない器具や用具に対する期待に胸をふくらませる姿も見られる。子どもたちのもつこの漠然とした「期待感」を大切にしたい。

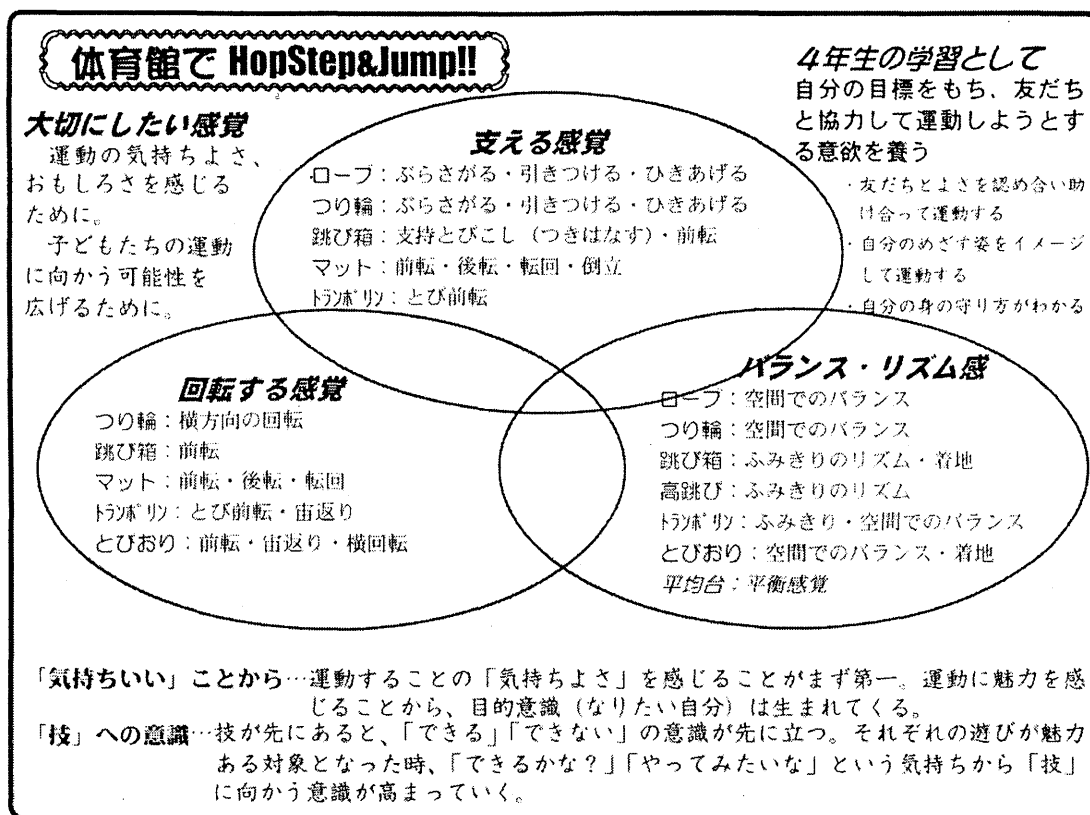
固定施設以外にも、跳び箱・マット・マルチマット・平均台・高跳びスタンド（バー）・ポートボール台等々、子どもたちの工夫しだいで楽しさが広がる用具がたくさんある体育館。子どもたちは直接運動と、自分の体と向き合いながら、自分たちが楽しめる遊びをつくっていく。

2-3 「なりたい自分」を問い直しながら

子どもたちは、自分の意志で遊びを選んだり、つくったりする中で、リラックスと挑戦を繰り返しながら、運動と自分の新たな関係をつくっていく。そのためには、「できる・できない」という目に見えない意識の壁を、自分の力で越えていくことも必要である。そのために大切なことは、「自分がどうなりたいか」という気持ちに、純粹に向かい合うことあり、教師はそうした環境を整える努力をしていきたいと考えている。

体言體で HopStep&Jump

<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">やりたい</p> <p style="font-size: 0.8em;">・おもしろそう・気持ちよさそう・できるかな？・やってみたいな</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">やりたくない</p> <p style="font-size: 0.8em;">・やったことないよ・できないよ・こわいよ・いたそう・はずかしい</p>
<p style="font-weight: bold;">両者を包む「なりたい自分」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 30%;">・上手になりたい <li style="width: 30%;">・気持ちよく動きたい <li style="width: 30%;">・できるようになりたい <li style="width: 30%;">・がんばれる自分 <li style="width: 30%;">・認められる自分 <li style="width: 30%;">・自分たちで遊びをつくる <li style="width: 30%;">・かっこうよくやりたい <li style="width: 30%;">・自分の可能性をみつきたい <li style="width: 30%;">・4年1組ならでは 	
<p style="font-weight: bold;">個々の「遊びづくり」の魅力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の今ある力がスタートライン ・自分で選択、決定ができる ・自分のペースで学習を進められる ・「楽しさ」の追求（ひたる） ・一人でできないこともみんなのできる 	<p style="font-weight: bold;">個々の「遊びづくり」の問題点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の世界にこもる→「遊び」の停滞 ・「動き」の広がり限界→運動の特性 ・安全に関する個々の判断 ・場の限界（広さ、用具等）
<p style="font-weight: bold;">子どもたちの学習(単元の目標)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が生きる遊びをつくる ・仲間と関わりながら遊びをつくる ・運動の楽しさを感じる（広げる） ・自分を知り、目的をもって運動に取り組む ・「身のこなし」を高める→自分を守る 	<p style="font-weight: bold;">教師の支援</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験を広げるために…動きや技の紹介 ・「なりたい自分」を実現させるために…段階をふまえた技能的な指導 ・子どもの意識に応じた場の充実 ・「一人（個人）」から「みんな（集団）」への意識づけ



3. 子どもたちの意識の変化

3-1 はじめの子どもたち～まず「遊び」にひたる（Hop）＜1学期前半＞

あえて「遊び」という意識から入った学習であるから、はじめの段階（1学期）では、運動に対して個々に明確な「学習課題」がもっているわけではない。この段階における子どもたちにとっての学習課題は、

「いかにしてこの体育館での遊びを楽しむか。」

という点にあった。

普段（休み時間等）は使えない器械・器具に興味を示し、つり輪や登り綱、セフティーマットや跳び箱等で遊び始める子どもたち。しばらくその場所で遊んでは、遊び場を変え、「おもしろそうな場所」を求めて動き回る姿が見られた。

子どもたちの動きは、「自分のできること」「できそうなこと」という意識に支えられ、過去の経験を元に遊び場を選んでいく。ある種の技能や体力を要する跳び箱・登り綱等には、「自分にはできる」という自信をもった子が集まる。自信のない子たちは、そうした器械・器具を避け、ぶらさがる・とびおりるといった遊びに集まり、登り綱の半分はターザンロープとなる。

この段階では、「体育館の遊具で遊ぶことは楽しい。」という意識をもつことが大切である。誰かにやらされる遊び（運動）でなく、自分が主体者となって遊び（運動）に関わっていこうとすることによって、「よりよい自分でありたい」子どもたちは、「高まろうとする意識」をもつものと考えからである。いわば、運動に関する学習課題設定のレディネス形成の時期であるといえよう。

3-2 運動に向かう意識をもちはじめた子どもたち (Step) < 1 学期後半～2 学期 >

体育館での遊びに慣れてきた子どもたちは、遊びに「飽き」を感じ始める。同じことをくり返していれば、当然のことであろう。子どもたちの中には、ここから遊びの工夫を始めたり、遊び場を広げることを考えたりする者もでてくるが、そうした動きがとれない子どもたちには、教師の支援が必要になってくる。

この時点での教師の支援は、主に他の子どもの動きに意識を広げさせることである。一緒に遊んでいる子どもたちだから、他の子がやっていることはいやでも目に入ってくる。「自分にはできない」と思っていることでも、心の内には「できたらいいな」「やってみたいな」という気持ちが当然あろう。その気持ちを少しずつ表に出させてあげることによって、子どもたちの動きも変わってくる。

3-2-1 子どもたちの心のゆれ：初期の学習課題

- 登り綱：もっと強く振りしたいなあ。遠くへとんでみたいなあ。
あんなに高く登れるなんてすごいなあ。自分もやってみたいなあ。
- つり輪：もっと強く振りしたいなあ。遠くへとんでみたいなあ。
輪に足をかけて逆さになってみたい。輪の上に腰掛けてみたいなあ。
輪の上に立てないかなあ。
- 跳び箱：もっと高い跳び箱が跳びたいなあ。せめて5段は跳び越したい。
- とびおり：もっと高いところからとびおりたい。ギャラリーからとんでみたいなあ。
- 走り高跳び：もっと高く跳びたいなあ。頭からとびこんだら跳べるかなあ。

3-2-1 心のゆれを感じた教師の支援：学習課題の明確化

◇場や道具の工夫に対する支援

勢いをつけるために台をおいてみる。高さを出すために用具を組み合わせること。跳び箱など高さに限界があるものは、ふみきりの距離等に目を向けること等の助言。

◇技や動きの視点に関する支援

「できる」子どもの動きを見せながら、どこに力を入れているか、手足の動きのバランス、手の位置、足の位置、重心の位置等、子どもたちに技や動きを見る視点を与える。

◇新たな技・動きへの意識づけ

「頭からとびこむためには…」ということから意識づけた、跳び前転・前方空中回転等の回転技。跳び箱の動き（開脚跳び）の工夫に行き詰まっていた子どもたちへのかかえこみ跳び・台上前転等、未知の技の紹介等

3-3 課題をもって運動に取り組む子どもたちへ (Jump) < 2 学期後半～ >

こうして、子どもたちの中に起こる「心のゆれ」と教師の支援を絡ませながら、学習を進めていくと、子どもたちの中に少しずつ明確な「こんなことができるようになりたい」という思いがわいてくる。そのためにどうするかを、自分で考え、友だちや教師のアドバイスを受けながら決定していく。

【NRさんの学習課題】

「遊び」の世界から、運動に対する意識の高まりと課題設定までを抽出児童の様子を例に追いかけてみたい。

NRさんは、はじめの段階ではロープやつり輪につかまって、ブランコのように振っていることが多く、友だちに押しってもらったり、押しあげたりという「仲間との関わり」に「楽しさ」を求めている傾向が強かった。

2学期に入っても、仲良しの友だちとともに跳び箱やとびおり等、運動経験を広げるものの、彼女の対象は運動そのものよりも「友だち」にあったと言える。

そんな彼女の意識が変わっていったきっかけは、足をケガして1時間学習を見学したことだった。

NRさんの意識	教師の関わり・助言
とびおりを見ていてやりたいなあと思った。跳び箱8段を跳ぶには、もっとジャンプ力をつけなきゃなあ。	あせらず少しずつ。高さも少しずつ高くしてみたら？

見ることで、動きに興味をもったNRさん。「やってみたい人」から「やってみたい動き」に気持ちが向いた1時間であった。

次の時間は、まず「とびおり」に挑戦したNRさん。ステージ上においた跳び箱からフロアのセフティーマットにとびおりることを楽しんでいたら、一部の男の子が始めたステージ上からの前方空中回転にも興味を示した。

NRさんの意識	教師の関わり・助言
まず5段からとびおりて、次に8段からとびおりた。初めてでんぐりがえしもした。はじめはこわかったけど、だんだん楽しくなってきた。	前宙の示範、補助。 体をしっかり丸めよう。慣れてくるともっと楽しくなるよ。

回転する楽しさを感じたNRさん。次の時間にも「とびおり」の場で何度も前方空中回転をくり返す。はじめは落下の勢いで背中から、まさに「落ちる」感じてあったが、徐々に自分の足でふみきり、「回転する」感覚がつかめてきた。こうなると自信もついてくる。学習の後半にはトランポリンを使った遊び場へ向かう。

NRさんの意識	教師の関わり・助言
初めてトランポリンででんぐりがえしをした。はじめはこわかったけど、やってみるととても楽しかった。	上手になったね。前転の練習で足をしっかりたたもう

回ることに夢中で、着地は足をなげだすように腰から落ちていたNRさん。この後2時間ほどつり輪やとびおりと平行してトランポリンに挑戦していたNRさんだったが、いっしょにやっている仲間が、少しずつきれいに立ちはじめ、自分自身も回転の勢いがついてきて、着地がしゃがみ込むようになると、トランポリンへの意識が再び高まった。

NRさんの意識	教師の関わり・助言
トランポリンのでんぐりがえし、立てそうで立てない！くやしい！ 次は絶対立ってみたい。	立てる人との違いは？動きをよく見てみよう。
この次こそ、とんで回転して立ちたい。	回転の高さと速さ、高く跳ぶための第1ふみきりの助言等。

この頃から、「でんぐりがえし」が「回転」という言葉づかいに変わる。「とぶ」意識も高まり、第1ふみきりの入り方も高くなる。

当然のように、次時にはきれいな着地ができるようになったNRさん。そのふみきり、空中動作の大きさは、今やクラスで1, 2を争うようになっている。

4. 子どもたちの中で成立する学習課題

わたしは、冒頭に示した「めあて学習」を意識して学習を構想してきたわけではない。しかし、「めあて学習」の理念は、子どもたちの自然な意識の流れであることは納得がいく。今回の学習において「はじめの段階」は、まさに自分のできることで運動を楽しむ「めあて1」に通じるものを感じた。そして、NRさんのように、「はじめはできそうもないと思っていた…」技に挑戦した段階は、「めあて2」に通じる。

しかし、この学習で大切だったのは「運動に向かう意識をもちはじめた子どもたち」の段階であり、ここに子どもたち自身が学習課題を生み出す大切なポイントがあったように感じている。

「学習課題の設定」は指導の工夫や、教師からの働きかけ（子どもの選択）等、その手だてはさまざま考えられるが、「学習課題の成立」となると、その課題が一人一人の子どもの中にしっかりと位置づけられなければならない。子どもの中に課題が位置づく時期やタイミングは一人一人ちがう。それだけに、長いスパンで子どもの学習を見守っていきたいと考える。

この学習は、前述のように器械運動・基本の運動等を総合的にとらえ週1時間程度の帯単元として一年間継続してきた。NRさんのように、後半になって運動課題が一つ二つと位置づいてきた子どもも少なくない。これを少ないと見るか、十分と見るかは、現在の子どもたちの姿をご覧いただき判断を仰ぎたいところである。

運動特性論等の観点からも不十分な実践であることは否めない。しかし、子どもたちは今、自分なりの運動課題をもち、喜々として「体育館でHopStep&Jump」に取り組んでいる。

遊びの中で成立する子どもたちの学習課題。今後わたし自身の課題とし、実践を通して追い続けていきたい。

(たちばな・みつる／附属鎌倉小学校)