

小学校教科教育における学習課題の 成立過程とその評価に関する研究

(課題番号：12680254)

平成12年度～平成14年度科学研究費補助金
基盤研究(C)(2)研究成果報告書

横浜国立大学附属図書館



11446381

平成15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)



目 次

・はじめに	3
・国語科における学習課題の成立とその評価	府川源一郎 5
・みえにくい学力とみえやすい学力との個的統一と評価 －「お手紙のたび」の 実践を手がかりとして－	市川 博 11
・算数科における学習課題の成立のための教師の働きかけ	石田 淳一 21
・理科授業において「指導と評価の一体化」の意味するもの	森本 信也 27
・音楽科における学習課題の成立過程とその評価	丸山 忠璋 33
・図画工作科における学習課題の成立とその評価についての基本的な考え方	宮坂 元裕 39
・家庭科の学習課題と評価	堀内かおる 45
・体育科における学習課題の成立とその評価	高橋 和子 49
・目的意識や相手意識に支えられた言語表現 －5年国語「私たちの学びを伝えたい おすしの機関紙づくり」－	岩澤 尚彦 55
・国語科における学習課題の成立過程 「巨大紙しばいをつくろう！」実践を通して	土屋 浩明 63
・日常事象を数理的に処理する必要性から、子どもの学習課題へ －5年算数的学習「子どもは急に止まらない?!」－	佐藤 裕二 71
・「直観的にとらえたり、理論的に考えたりする力」を伸ばすことにつながる 学習課題の成立 ー算数的活動「5年・敷きつめ模様に挑戦」から	山本 直 79
・「ひらめき大研究」から「養殖の秘密」へ 5年社会「水産業の学習」における学習課題の成立	安倍 武雄 85
・稲作体験を通した学習課題の成立 －5年社会「ザ・ライスプロジェクト」の実践記録から	池上 慎吾 89
・活動の原動力を産み出す素材との出会いから子どもが「自分らしく表したい」 という思いを実現するまで －4年生図画工作科「固めて遊ぼう」の学習課題の成立過程－	木村由布子 95
・表現活動が広がる中学年の図工づくりー4年図工「切り紙でスタンプ遊びをしよう」－	高野 国嘉 103



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12年度～平成14年度
5. 課題番号 12680254
6. 研究課題名 小学校教科教育における学習課題の成立とその評価に関する研究
7. 研究組織

研究代表者

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・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

土屋浩明 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校

安倍武雄 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校

池上慎吾 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校

高野国嘉 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校

岩澤尚彦 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校

佐藤裕二 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校

山本直 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校

木村由布子 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12年度 2,100千円

平成13年度 600千円

平成14年度 700千円

計 3,400千円

はじめに

本研究は、平成9年度～平成11年度科学研究費による研究「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」の成果を受け継ぐものである。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。

本研究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及びその評価に関する研究というテーマで行ったものである。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。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出来た。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官が具体的な実践例を示している。

1. 子どもの論理、子どもの学びの追求

大人である教師は、現代の子どもの論理を掴みきれていないところがある。従って子ども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。子どもの何気ないしぐさなどからも問題を追及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. 子ども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。これは子どもが自分の中にある価値を乗り越えて、新しい価値をつくりだしていく力と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。

4. 学習課題が成立したという評価はどのようにしたらよいか

本研究は以上4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た。

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。

(宮坂 元裕)

国語科における学習課題の成立とその評価

府 川 源一郎

1. 読みの学習における学習課題の成立

個人の課題意識

小学校の読むことの学習において、具体的に、どのように学習課題が決定されるのかを考えてみる。それを考えるための材料として、「あめのうた」（鶴見正夫）という詩を取り上げたい。ちなみに、この詩はK社の検定国語教科書の3年生教材になっていたものがある。したがって、以下の記述もおおよそ三年生くらいの児童を学習者として想定している。まず、教材文を掲げる。

あめのうた つるみまさお

あめはひとりじゃうたえない、
きっとだれかといっしょだよ。
やねといっしょにやねのうた
つちといっしょにつちのうた
かわといっしょにかわのうた
はなといっしょにはなのうた。

あめはだれともなかよしで、
どんなうたでもしている。
やねでとんとんやねのうた
つちでぴちぴちつちのうた
かわでつんつんかわのうた
はなでしとしとはなのうた。

さて、ここからどんな「学習課題」が生まれるだろうか。

まっさきに考えられるのは、いきなりこの教材に出会わせて、ここからどんな学習ができるか、あるいはどんな学習をしたいのかと、学習者に向かって問いを発し、その反応を全面的に取り上げて、この教材の学習を出発させる方法だろう。つまり、あくまでも子どもの側から学習を組み立てようとする立場である。学習者の反応から学習を出発させようという方向で、近年あちこちで試みられている。

もちろん筆者も、最終的には子どもの側から課題が生まれ、それを各自が独自の方法で追求するような学習方法がもっとも理想的だと思う。学習者個人個人が、それぞれの学習課題に基づいて学習計画を立て、主体的に対象に取り組めば、きっと優れた成果が生み出されるに違いないし、その追求の過程は真摯で充実した時間として記憶されることだろう。

したがって、「どんな学習をしたいのか」という子どもたちの欲求から学習をスタートさせることには、基本的に賛成である。「始めに子どもありき」というスローガンを掲げて教育運動を進めようという動きがあるが、それを「課題の成立」という文脈に置き換えるとすれば、まずは子どもの疑問、こだわりなどに基礎を置いて学習を展開しようということになるのは当然だ。

だが、子どもたちが学習すべき方向は、それまでの学習経験の積み重ねの上に開示される。言い換えれば、過去に様々な学習をした体験が、自分がこれからどういう学習をしようとするかを大きく決定するのである。「こんなことをしたい」あるいは「こういうやり方で学習を進めたい」という子どもたちの欲求は、無から生ずるわけではない。もし、追求するに値する「学習課題」が、いきなりすべての学習者の胸中に生まれ、またそれを追求する筋道を学習者自身が見つけ出すことができるなら、教師の援助は必要ない。子ども自身が自ら「学習課題」を生み出したと思ひこみ、また学習方法を自ら開拓したと思ひこむような周到で隠れた支援をこそ教師は用意すべきだし、そこに教師の存在意義があるのである。

さらに、学級の中で「課題の成立」を考える場合には、学習集団の問題を外すわけにはいかない。なぜなら、学校での学習は全くの個別学習によって展開されるわけではないからだ。もちろん〈学び〉は、基本的には個から生まれ、個へと戻ってくる。個の学習が成立しなければ、そもそも学習行為そのものが意味を失う。したがって、個の学習の成立こそが重要であることはいうまでもない。しかし、それが成立するためには、互いに刺激しあう学級集団が必要である。

そもそも、一言で「学習課題の成立」というが、それは児童自身が所属する学級で、これまでどのような学習方法を採用し、どのような手順で「学習課題」を解決してきたかによっても、大きく異なる。先ほど筆者は「個人の学習課題」は、「それまでの学習経験の積み重ねの上に開示される」と述べたが、同じことは学習集団においても当てはまる。個人の課題は、学級集団の中で磨かれ、高められるのである。より質の高い「学習課題」を成立させようという志向を持った学習集団を育むことこそが、教師の目的でなくてはならない。そのような学習集団による問題追求に関する力学が、価値ある「学習課題」の成立に深く関与するのである。個別の課題を基礎に据えながらも、それがどのように集団学習と関係しているのかを視野に入れて課題の分析をしなくてはならない所以である。

加えて、国語科の学習（とりわけ〈読み〉の学習）では、どのような教材文を相手取って学習を組織するかかが「課題」の質を決定する大きな要素になる。なぜなら、教材文はそれぞれ独自の文章としての固有の価値を持っているからである。その教材文の持つ教材性を十分に引き出せなければ、価値の高い「課題」は生まれない。

文学作品の授業における課題

とりわけ文学作品は、日常生活で使われる言語とは別の世界を形作っている。日常の言語生活で主に使われるのは、用足しが済めば必要がなくなる、「手段としての言語」である。「手段としての言語」は、言語活動の結果、その目的が達せられれば、言語そのものに注意が向くことはない。内容の運搬手段としての、言語の側面である。いうまでもなく、国語学習の中では、まずそうした手段としての言語運用能力を高める必要がある。それは

間違いない。

だが、それと同じ語彙・文法を持ちながらも、別の機能を発揮する文学言語に関しても、国語科の中で目を開かせたい。文学言語は言語形式それ自体に、人々の注意が向けられる。

例えば、五・七・五の音数で構成される俳句を考えてみよう。有名な、「蛙飛び込む」の句でいえば、内容的には池に蛙が飛び込んだというだけのことである。日常生活の言語運用においては、蛙が池に飛び込んだという情報さえ伝達できれば、それで十分なのだ。ところが、その情報内容を、あえて五・七・五の音数で整えて表現すると、たちまち鬱蒼とした古池のイメージが浮かび、蛙の跳躍によって引き起こされた池の波紋と、その後の寂寞とした様子が感じられるようになる。もちろん、そういう世界を現出させたのは芭蕉という作者の腕ではあるが、同時に、定型のリズムがという表現形式が、私たちにもたらした効果でもある。

日常生活の伝達行為とは異なった文学独自の世界に参加し、そこで新しい発見をすることが、あえて文学作品を教材として教室に持ち込む意義だろう。「学習課題」も、そうした体験を支えるものとして設定される必要がある。

いささか前置きが長くなった。では、「あめのうた」を材料にして、どんな授業の形態を採用するかということとあわせて、そこでの「学習課題」について考えていこう。

2. 授業の中における課題の成立

音読活動を繰り返す授業を想定した場合

すぐにわかるように、この詩は定型詩である。おそらく「曲」がつけられることを前提に、あるいはそれを想定して作られたのであろう。そうしたことを言い立てなくても、これを眼にした児童は、自然に何らかのリズムをつけて読み始めるにちがいない。したがって、音読を中心にした学習活動の計画は、すぐに浮かんでくる。漢字はいっさい使われていないし、児童にとっての難語句も見あたらないから、いくつかの語句の指示内容を確認するだけで、すぐに音読をさせる、あるいは、暗唱するまで音読を繰り返すという学習が考えられる。

そうした学習活動を採用する場合の学習課題は、次のようになるだろう。

- | | |
|-----------------|---------------------|
| ①難語句を確認する。 | 言語事項のめあて（記号内容の確認） |
| ②すらすらと読めるようにする。 | 言語活動のめあて（なめらかな言語運用） |
| ③暗唱する | 言語活動のめあて（記憶） |

だが、これでもいちおう授業の形になるかも知れないが、発展性のない貧しい学習に終始する危険性がある。というのはこのような学習活動の場合、最初に、語彙の拡充という言語学習が行われるだけで、あとはもっぱら言語活動を中心に学習が進行するからだ。授業の中で言語活動は行われているが、そこでどのような「国語学力」が身に付けるかが明確でないとくかがはっきりしない授業である。したがって「評価」も、「つかえずに読めたか」というような表層的な評価項目しか生まれない。教育実習生などが、立てやすい計画である。もっとも、現実にはこうした授業は、おそらくほとんど行われていないだろう。

なぜなら、ただ単に何度も音読させるという学習活動を重ねるだけでは、児童もそれに飽きてしまうからだ。

もし、児童が興味を持って何度もこの詩を読んだとしても、それは児童自身がそこに何らかの学習価値を発見したからであって、それをすくい上げ、集団学習の中に意図的に返さない限り、意味のある学習にはならない。つまり、こうした授業は、そこで身に付けさせるべきことばに力についての見通しがはっきりしていないのである。

分担音読を取り入れる授業を想定した場合

この詩の内容は、雨それ自体が音を出すことはないという事実を述べている。雨と衝突する対象物との振動が音となって聞こえるのだということである。だがそれは、科学的な説明としてではなく、「ひとり」「だれとも」といった擬人的な手法を取って語られている。この教材が科学的説明文ではなく、「詩」なのだからそれはある意味で当然である。そこに注目してみよう。

そうすると、擬人法を逆手にとって、そこに現実の人間の声を登場させたらどうかというアイディアが湧く。試みに、「あめはひとりじゃうたえない」と声に出した後、別の児童に「きっとだれかといっしょだよ」と、読ませてみる。あるいは、一人の児童が「あめはひとりじゃうたえない」と読んだら、複数の児童に「きっとだれかといっしょだよ」と声を合わせて読ませてみる。国語教育の用語でいう「群読」を取り入れてみるのである。

これも、なんのために声を重ねるのかを考えることがきわめて重要だ。「だれかといっしょ」という部分を、二人で音読するか、あるいは数人で音読するかは、読み手の解釈であり、その表現である。ただ機械的に分担して、読ませればよいというわけではない。

分担音読（群読）も最近あちこちで取り入れられている。単純な音読よりも、様々に工夫することができるし、共同で声を出すことのおもしろさがあるから、児童も喜んで活動する。だが、ここでも、何のために声を合わせるのか、あるいは単独で読むのかを考えさせることで、文章表現を改めて検討するような場を作らなければならない。

以上を踏まえた学習活動を採用する場合の学習課題は、次のようになるだろう。

- | | |
|---------------------|---------------------|
| ①難語句を確かめる。 | 言語事項のめあて（記号内容の確認） |
| ②すらすらと読めるようにする。 | 言語活動のめあて（なめらかな言語運用） |
| ③「ひとり」「だれか」について考える。 | 内容精査のめあて（登場人物の確認） |
| ④どのように分担して読むか考える。 | 言語活動のめあて（分担音読） |

文章を読み深めるような授業を想定した場合

先に、筆者は「この詩は定型詩」だといった。口ずさんでみると、三・四・五というきわめて単純なリズムになっている。児童もすぐに、このリズムに慣れて自然に拍子を取るかも知れない。だが、リズムに乗りやすい分、それだけでこの詩を通り過ぎてしまう危険性がある。もちろんリズムを楽しめればそれでいいという立場もあり得る。指導時間や、この教材の位置づけ、学級の実態などによって、取り扱いは変わってくるから、リズムを楽しむという学習だけで終えてしまうという授業もあっていい。

しかし、文学が日常用足しだけではなく、想像力を広げたり、深めたりすることに大き

く関与することを考えるとき、この詩を読み深めるような授業もあっていい。

そもそも、読みの学習は、そこにある文章を没主体的に受け取ればいいというものではない。積極的に文章にかかわっていくことで、文字の羅列からに過ぎない教材文から、新しい側面が見えてくる。そうした体験をに参加することが重要なのだ。

雨がうたっている「やねのうた」は、どんな歌なのか。一連では分からないが、二連では、屋根の歌は「とんとん」ということが分かる。堅い屋根を、雨粒が叩くように降っているのだろう。強雨か、驟雨か、それとも春雨か、それを想像して音読してみると、様々なバリエーションが生まれてくる。

あるいは、「とんとん」ではなく、「ぺちゅぺちゅ」「どんどん」「ぽつぽつ」など、さまざまなオノマトペを楽しんでもいい。また、「やね」「つち」「かわ」「はな」だけではなく、「木」「草」「ビル」など、思いつくものすべてが「あめのうた」を歌うことを確かめるでもいい。そのことによって、「ひとりじゃうたえない」ことがわかるし、「だれともなかよし」「どんなうたでも知っている」という言明の内実が了解できる。

「文学教材の詳細な読解」の否定というスローガンに安易に乗って、ただ音読だけですませることの多い昨今の現場の風潮の中で、今述べたようにことばを押さえながら想像を広げるような授業はほとんど見かけないが、実はこうした授業こそが、国語科がになうべきことばの力を付けていく授業だろう。

これも学習課題を、考えてみる。

- | | |
|----------------------|---------------------|
| ①難語句を確かめる。 | 言語事項のめあて（記号内容の確認） |
| ②すらすらと読めるようにする。 | 言語活動のめあて（なめらかな言語運用） |
| ③「やねのうた」はどんな歌か考える。 | 内容精査のめあて（文章の全体把握） |
| ④書かれていない「ほかのうた」を考える。 | 思考活動のめあて（想像力の伸張） |

＊

以上、いくつかの授業の展開に即して「学習課題」を考えてきた。

繰り返すことになるが、学級の状況によって、どの展開を取ってもいいし、それは子どもたちの最も近い授業者自身が決めることだ。しかし、それぞれの展開例によって、学習課題の「質」が異なることだけは了解してもらえただろう。

一つの課題を、また次の授業の中で発展させていく、あるいは、一学期の課題と、二学期の課題とを意図的に異なったものとして設定していく、という方向も考えられる。こう考えれば、「課題学習」の可能性は、まだまだ広がるに違いない。

（ふかわ・げんいちろう／国語・日本語教育講座）

みえにくい学力とみえやすい学力との個的統一と評価

—「お手紙のたび」の実践を手がかりとして—

市 川 博

1 はじめに

最近、子どもの学力低下論議が高まる中で、子どもの主体的な学習活動や個性を重視するより、子どもに獲得させたいと考える一定の知識・技術などを教え込む主張が、再び、強まってきた。出版界や塾産業は、学力低下の皮相な事例を挙げて、儲けの手段として煽り立てている。文部科学省も、知識を教え込みがちだった教育から、自ら課題を見出し、考え、判断していく教育へと政策転換したのに、基礎・基本の重視という名目で、その定着を図る施策へと舞い戻りしつつある。

このようなやり戻し・揺れは、実は、一定の基礎的・基本的なものを共通に覚えこむことが学力であるという旧来の学力観から一歩も踏み出していないところに原因がある。

新しい学力観は、学びから逃亡するような教育では、行き先不透明な激動する社会に対応できないとして打ち立てられたものだが、今日の学力論議は、果たして、その問題を克服して、新たな教育観と方法を確立する可能性を秘めたものであろうか。旧来の教育に逆戻りさせ、かつ、競争によって頭でっかちな「英才」を選別して、特別な教育を行おうとするものであり、今日の基本的な問題の打開を図るものどころか、問題をさらに悪化させるだけに過ぎないと憂慮される。

そこで、低学年社会科時代の実践ではあるが、2年生の「お手紙のたび」〔島本恭介教諭〈現在、本牧小学校校長〉の実践。市川博・横浜市東小学校著『実感的なわかり方をめざす社会科指導』明治図書 1984年刊〕を、今日の時点で改めて考察して、学力をどうとらえ、評価していくかを提言していきたい。

2 「基礎」・「基本」の検討

昭和52年版学習指導要領・社会科の2年生の目標は、「〔1〕職業としての仕事に携わっている人々はそれぞれ工夫していることや、それらの仕事は自分たちの生活にとって必要なものであることに気付かせる。〔2〕職業としての仕事を具体的に観察させ、効果的に表現させる。」と記されている。

人々が、安心して不自由なく生活していけるのは、商店、田畑、工場〔機器を使って原料を加工して生産するパンやお豆腐などの製造も含む〕、郵便・交通機関で、それぞれ工夫・努力して働いているお蔭であることに気付かせると共に、その過程で、観察・表現能力の育成にも努めるというのが、活動の到達目標であった。

この目標を、一応、2年生の社会科で獲得させたい「基本」とおさえることが出来ようが、革新的民間教育研究団体では、重要な要素として、労働の意義についてとらえさせることも強調しており、学習指導要領と、革新的教育研究団体との間で、「基本」とすべき内容が異なっていた。また、種々の場で働いている学習を通じて、働く喜び、生き甲斐を感じて働いている人の姿に触れさせ、自分探しの基礎とするという視野も含んで、「基本」を設定することもできよう。

「基本」と認定されるものは、このように、実は、時代・国・民族・地域・宗教・年齢・性別・組織・職業、そして個人によっても異なってくるのである。

歴代の天皇の名前を覚えることは、皇国史観を育成する戦前の歴史教育においては、もっとも「基本」とされたが、今は、それを「基本」とするものは、天皇制重視の一部の者以外にはいないだろう。しかし、古代の政治・文学などを研究する者にとっては、歴代の天皇の名前を順序良く記憶しておくとは便利であり、現在でも、なお、「基本」にすえてもよいと考えることもでき、「基本」とされているものも、相対的で流動的であると考えられることができる。

「基本」とされているものが異なれば、それを構成する下位の要素である「基礎」とされるものも異なってくるのは当然なことであり相対的で流動的であるが、ここでは、一応、学習指導要領で定められていた目標を前提として論述していきたい。

学習指導要領は、上記のことを目標、つまり「基本」と据え、その達成のために、「小売店でものを売る人々」、「農産物を栽培する人々」、「工場で原料を加工して働く人々」、「乗り物で働く人々」、「郵便の集配に携わる人々」〔以下、郵便局員と略す〕について扱う5単元を設定しており、それらを、その目標達成のための下位の事項―「基礎」―ととらえることができる。

しかし、それは取り扱う事項、つまり学習対象というだけであって、そのそれぞれを構成する要素〔内容〕が明示される必要がある。郵便の単元であるならば、学習指導要領に書かれている教育内容として記されている「郵便物の集配に携わる人々は郵便物を確実に早く届けるよう努めていることに気付かせる。」ということである。具体的には、郵便局員が、①「早く」、②「確実に」に届けるように努力していることが、より下位の「基礎」ということができる。しかし、目標〔「基本」〕を達成のために設定された各単元の内容は、そのための「基礎」でもあるが、それは、単元を構成する下位の事項、例えば、「早く」「確実に」という事項に対して上位の事項、つまり「基本」ととらえることもできる。〔観察・表現能力は、全単元を通じて育成されるべき「基本」として別に設定されているといえる〕。

「基礎」「基本」とは、上記のように、上位に対しては「基礎」であるが、その下位に対しては「基本」として位置付けられる関係にある。2階建ての家の場合、土台〔基礎〕の上に、柱を立てるが、その柱は2階部分を支える柱にとっては、その「基礎」となる。

さて、そのことを、手紙の件で発展させて考察していくと、「早く」「確実に」という「基礎」をどういう事実から気付き、理解するかという下位の要素〔「基礎」〕が次に問題となってくる。その事項として、ポスト、手紙の集配の順序、郵便番号と読み取り機、郵便局における集配用車の時間設定などの工夫をみることができよう。

それは、具体的な授業に即していえば、たとえば、子どもが、ポストに関心を持って注意深く観察していくことによって、より下位の「基礎」―二つの差し入れ口・その大きさ・底、鍵、ポストの外に記されている郵便自動車の到着時刻表などの事実―に気付き、その理由を考え合っていく活動から、「早く」「確実に」という上位の事項〔「基本」―概念〕へと視野を広げていく活動となる。

このように、子どもが関心を持ったポストを丹念にたつぷりと時間をかけて、観察・考え合っていくことでも「基本」〔「早く」「確実に」〕に迫ることができるのであり、手紙の集配順序など郵便局員の他の工夫・努力〔「基礎」〕のすべてに、各々同じように扱う必要

がないということである。それは、そのポストの学習で「基本」となる視点〔「早く」「確実に」〕が育成されていたならば、子どもたちは、その視点で、手紙の集配の順序、郵便番号などの工夫・努力をとらえることが出来るようになり、「基本」となるもののとらえを吟味・確認・強化すると共に、郵便の仕事以外の分野の工夫・努力にも視野を拡大していく役割を果たしていくものを秘めているからである。

以上のことは、郵便局員が、「早く」「確実に」届けるために工夫・努力していることに視点を当てて「基礎」・「基本」を論じたものである。だが、「郵便料金を安く」、「信書の秘密保護」という要素を無視してよいか、検討する必要はないだろうか。かつて、筆者の知人の法律学者が、「前島密が郵政事業を国営にすることにこだわったのは、信書の秘密保護を重視したためであり、これこそ最優先すべき内容だ。そのことを取り上げていない学習指導要領は問題だ。」と学習指導要領を批判したことがある。

どの事項をどの範囲まで気付かせるか、また、何をどの程度重視するか、果たして、気付かせるだけでいいのかなど、「基礎」・「基本」の検討に当たって重要だが、そもそも、今日の時点に立ってみると、低学年社会科も廃止され、郵便物の集配についての内容も取り上げられなくなったことを考え合わせると、この学習が本当に2年生にとって、「基本」的なものとして不可欠な学びだったのか、検討する必要性を感じると共に、逆に、この単元を過去の実践とせず、今日、低学年社会科を復活させて、郵便など人々の働きを、「基本」に据えて新たな形で学習として据える機会はあるのではないかと考える。

3 子どもの思考の“視点”、“根拠”、と“論理”ー子ども発言の分析からー

3-1 ポスト設置可能の立場

これまで、すべての子どもに共通に気付かせるべきものとして、学習指導要領に明記されていることを前提として、論をすすめてきた。だが、それだけでは、画一的な思考を強制することになる。

では、個々人の個性的な思考をどう保障していくことができるというのであろうか。先に紹介した島本実践において、東ヶ丘という急斜面の閑静な住宅地にポストを設置することの是非をめぐる3人の子どもの発言を分析することによって、上記の問題を探っていくことにしたい。

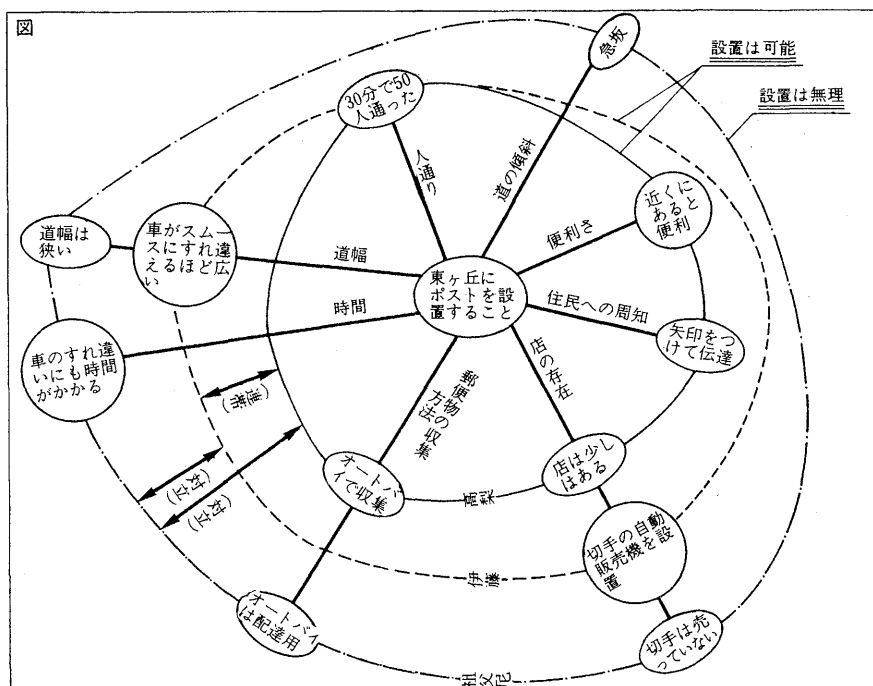
島本氏は、その郵便の授業の際に、「みんなの利用するポストがどこにあるか」をしっかりと確認させるために、自分たちの地域にあるポストの場所を調べてきて、模造紙6枚を貼り合わせた学区の地図の上に、ポストを表わす赤いシールを貼る活動を行った。その時、高梨ら東ヶ丘の地区の子どもたちが、「他の地区にはポストがあるのに、自分たちの地区にポストがない。ぜひ欲しい。」と主張したため、ポスト設置の是非をめぐる騒然たる論議がまき起こった。その結果、①「東ヶ丘は人通りが少ないからポストの設置は無理だ」という予想が当たっているかどうかを検討するため、夕方3時から30分間、各自、自分の家の近くのポストの前を通る人数を調べてくること、②自分たちの予想が当たっているかどうか、次の社会科の授業は、クラス全員で東ヶ丘に実際に調べに行くことを話しあって授業が終了した。

東ヶ丘にクラス全員で調べに行った次の授業の冒頭で、子どもたちは、東ヶ丘は「道が狭かった」「急坂だった」「階段があった」「道がくねくねしていた」と、郵便自動車が通り

そのため、高梨は、店の存在、道幅、人通りなどの視点から集中攻撃を受けることになったが〔別掲の図は、3人の子どもの発言内容に基づいて、彼らがそれぞれどのような視点で、どのような事実に着目して、それらどう繋げて論理化していたかを、示したものである。〕、高梨はそれにひるまず、

- ・ポストが一つだけあっても、ポストの存在をそこに住む人々は知らない。→「こっちにもポストがあります。」と矢印をつければ大丈夫。
- ・ポストの近くには必ず店があって切手を売っているが、東ヶ丘には店がない。→店は少しはある。
- ・道が狭くて郵便自動車が通れない。→郵便自動車が駄目ならオートバイでくればよい。
- ・オートバイの荷台には、交換用の袋をたくさん詰めない。→東ヶ丘に一つだけポストを作れば大丈夫。
- ・東ヶ丘は人通りが少ない。→たくさん通った。30分で50人位通った。

同じく東ヶ丘の住人の伊藤は、高梨と同じ立場にたっていたが、授業中の発言をみると、高梨ら東ヶ丘の友だちと一緒に調べた「30分で50人位の通行人があった」ことを根拠にして発言したところは同じだったが、高梨と同じ視点・事実に着目しても、評価が異なるものもあった。①高梨は、道幅は狭いことを承認していたが、伊藤は、自分の家の前の道を例にあげて、自動車がすれ違えるほど広いとした。②たとえ切手を売る店がなくとも、自動販売機を置けばよいとして、店の有無を問題にしていない。立場は、同じでも、視点・根拠としているものも異なるし、同じものでもとらえ方が異なるのである。



3-2 ポスト設置否定の立場

次に、「東ヶ丘にポストを設置するのは無理だ」という立場から主張した代表格である祖父尼の論理構造を見てみよう〔祖父尼は、ポストを利用しやすいところで生活している〕。

- ・店は少しはあり、切手を売れる。→ 店はあっても、切手を売ってない。
- ・道幅が狭ければオートバイで手紙を集めにくれば大丈夫。→ オートバイは配達用。
- ・自分の家の前の道は、自動車がすれ違えるほど広い。→ 一台の車でもすれすれのところがある。

と、設置派に反論している他に、「急坂である」「車のすれ違いに時間がかかる」という根拠を挙げて、設置は無理とした。

①店について論じて、高梨はポストが設置された時には、切手を売ることのできる店があるとしたのに対して、祖父尼は、現在、切手を売っていない事実―現状―を指摘している。②オートバイについても、高梨は手紙の収集に利用することを挙げているが、祖父尼は、配達用に利用されている事実―現状―から批判している。③道幅については、双方とも自分に有利な事実に着目して主張していることに着目したい。

4 個々人の必要によって異なる「基礎」と評価 ―2児の事例を手がかりとして―

4-1 子どものどこをどう評価するか

このように、個々人の立脚する生活基盤などから派生する立場によって、子どもたちが着目する視点、事実、そして、それら事実の関連付け〔論理化〕は異なってくるが、3人のうち祖父尼だけは、「郵便物の集配に携わる人々が郵便物を早く、確実に届けるために努力している」という本単元の目標に沿った認識をしており、本単元がめざす「基本」の一つに到達していると、一般的には評価することが出来よう。「車がすれ違うのに時間がかかる」という友だちの意見なども取り入れたりして、論陣を張っていく力も評価したい。

逆に、高梨・伊藤は、「早く」、「確実に」、なるべく「安く」〔ポストをたくさん配置すれば、その費用だけではなく、人件費や自動車なども必要となる〕手紙を届けて欲しいという利用者の願いや、それを実現しようとしている郵便局員の努力に目を向けず、自己中心的認識に止まっており、本単元のねらいから遠いところにいると評価されるだろう。

確かに、その評価は一面において妥当である。しかし、祖父尼も、自分は投函に不便を感じないと頃に住んでいるという傍観者の立場から考察しているという意味では、自己中心的認識の範囲を出ていないのである。投函するために急坂を上り下りせざるを得ない利用者の苦勞・願いを〔本人たちは気がついていないかも知れないが〕代弁している高梨たちの考えを自己中心的であると簡単に切り捨てて、「基本」とされているものを物差しにして判断し、かつ、現状を肯定し、我慢させようとするのが指導のねらいであろうか。

その点に関して言えば、高梨の思考は状況を変化させようとする優れた可能性を秘めた力を持っているのである。つまり、オートバイを手紙の配達用と固定的にとらえず、収集用と使おうとしており、また、店の存在においても、ポストを設置することになれば、切手を売れる店に転化できると、事実を固定化せず、動的にとらえているのである。また、多様な批判に反論し、自己の考え・願いをつらぬき、状況を変えるべく奮闘している営みも貴重である。

教育は、自己実現を図る力と共に、人々が幸せになるために社会を作り変えていく力を

育成していくことをめざすものである。事実を固定的にとらえず、動くもの、動かすことのできるものとして動的にとらえることが重要である。自己の願いを実現していくために、批判に耐えて武装〔反論〕して戦い、相手を説得し〔自己の主張を明確に「表現していく力」を培いながら〕、状況を変えて自己実現を図っていく能力も重要である。

高梨が通行人の数を調べたノートには、「2時58分4人、3時6人…」と時間だけではなく、その時間に通った人〔校長先生、中学生など〕も克明に記入していた。自己実現を図っていくためには、状況をしっかりと認識して判断していくことも大切である。その意味でも、高梨が、事実を克明に捉え、記載していく姿も評価したい。ここにも、また、事実を仔細に「観察」し、ノートに「表現」していく本単元の「基本」にかかわる学びが行われていることをみることができる。

4-2 その子にとって、今、必要な力の育成—高梨の場合—

だが、高梨の「ポストが近くにあるとポツと入れられるので欲しい」というわがままをそのまま放置していいのかという批判が投げかけられよう。確かにその通りである。しかし、「わがままだ」と叱って、ポストの設置の願いを断念させれば「基本」に即する教育といえるのだろうか。

わたくしは、「基本」「基礎」の教育とは、個々の子どもにとって、今、必要な力は何かをとらえて、その子に即するやり方で提示〔指導〕していくものであると考える。

世の中は、自分の思うとおりにはいかないものである。断念する経験や力も「基本」として重要である。本単元の「基本」となる課題でなくとも、個々の子〔ここでは高梨〕にとって、それを学ぶ好機ととらえられる場合には、その「今」を生かして指導することこそが個に即する教育である。また、無理やり断念させることも必要な場合もあるが、その場合でも、極力、自分自身で主体的に判断・了解して断念するように指導していくことが重要である。さもないと、その指導は、無批判に服従する性向を生み、ファシズムへ道を開く危険がある。

では、この場合、高梨が主体的に考え納得して断念させることが「基本」に通じる教育なのであるだろうか。ポストを設置して欲しいという各人の要望を受け入れていけば、①時間や費用がかかり郵便料金を高くせざるを得なくなることや、②ポストは頻繁に使うものではなく、交通機関を利用する「ついで」、買い物に行く「ついで」など、都合のよいところに設置している郵便局員の工夫・努力に気付かせることによって、自主的に断念させる計画をたてることも考えられよう。しかし、先に述べたように、既存の体制に順応させるのが社会科の「基本」中の「基本」ではあるまい。

大切なことは、自分の立場・考えを吟味して、再構築していく場を保障していくことである。では、具体的には、どのように指導を進めていけばいいというのであろうか。

それは、高梨が、いま、一番、根底に据えている根拠を吟味する場を設定するということである。

別掲の図のように、子どもは、それぞれの視点で事実をとらえ、それらを一定の論理で関係付けて自己の考えをつくりあげているが、その論拠としている諸事実の重視度はすべて同じではない。高梨の場合は、「近くにあると便利だ」ということが、切実な願いであり、それが論理構成の根底にあるものの、それを支える最も強力な論拠としているのは、

「30分で50人位通った。たくさん通った」という事実認識である。「こんなにたくさん通っているのだから、矢印をつければ多くの人が利用するし、道が狭ければオートバイでできて欲しい。切手売ることでできる店もある」と強く主張できたのである。

高梨の考えに揺さぶりをかけるべきものは、「30分で50人というたくさんの人が通った」と、強く確信している論拠である。それを無視して、郵便局員の工夫・努力を訴えても、高梨は納得しまい。高梨が、わがままな性格というより〔低学年らしい自己中心的な性向があるが〕、自分では、絶対に正しいと信じているからこそ、強く戦えたのである〔また、欲しいという強い願望と強力な論拠が、事実〔お店、オートバイ〕を動的にみる力を生み出したのである〕。

故に、高梨にとって、今、必要とする指導は、高梨が論理を構成している論拠の中の最有力のものを吟味することなのである。実際の授業でも、他の地域の子どもたちが、自分たちで調べてきたポストの前を通った人数を示して、高梨が示した50人という数字が極めて少ないと攻め寄った〔他地域のポストの前を通った人数は、100～300人と多かった〕。

そして、また、子どもたちは、高梨のノートによって、通行人の多くが下校中の中学生であることを知り、「学校から帰る中学生が、手紙を入れるはずない」と批判され、高梨は、通行人の量と質から攻められて、立ち往生させられた。そして、ポストに投函するのは回数も多くはなく、交通機関や買い物の「ついで」に投函しやすいところに設置されている事実を知り、それらを取り入れて、事実を結び付けなおし〔論理を新たに組みなおす〕、自説を撤回した。

高梨は、かくて、やむなく現状を受け入れて、ポストの設置をあきらめたが、「でも、やっぱり設置して欲しい」と考えてもよい。視野を広くして、多様な視点・知識を得て、自分の考えを作り直していく活動が大切なのである。この授業の時点では、「でも、欲しい」と判断しても、郵便局に見学に行って、自動読み取り機で迅速に仕分けしているところや、仕分けした手紙をとりにくる時間が決まっていることなどの知識を得て、自分の考えを見直すようになるかも知れない。その授業で決着をつけるのではなく、その後、その考えがどこでどういう出会いで、どう変わっていくのか見続けていく、また、自分の考えを再構成したり、より広い立場で探っていく力を育成するに適切な機会を見逃さず、生かしていくことが評価であり、指導である。

以上のことを高梨の問題に限定しながら、まとめてみると、

- ・2年生の社会科で定着させたいと目指していた「基本」そのもの、いや、その学習を成立させる教科がなくなっているように、「基本」とされているもの自体が、きわめて、相対的で流動的なものである。また、学習の対象〔単位〕とするものが、たとえ同じでも、学習指導要領と革新的民間教育研究団体とは、その内容や力点は異なるように一律に設定し得ない。
- ・「基本」とされるものが異なれば、下位の「基礎」とされるものも異なる。また、上記と同様に、たとえば、郵便の単元で、「早く」「確実に」「安く」「信書の秘密の保護」「ついでに」などの要素をどこまで、どの程度、重視していくか、教師の教育観、子どもたちの問題意識・能力などによって異なってくる。
- ・一つの事象、例えば、子どもたちが関心を抱いたポストの構造を見つめていくことによって、「早く」「確実に」手紙を届けようとする郵便局員の工夫が現れており、集配

の工夫など他の多様な工夫をすべて満遍なく触れさせようとすれば、せいぜい単なる浅い知識・理解に終わるだけに過ぎない。

- ・「基本」「基礎」とされているものを一律にすべての子どもに定着させようとするものではない。多様な視点から得た知識〔情報〕を自分なりに関係付けて自分の考えをつくりあげていくように援助するのが教育である。①多様な情報を得て、自分なりの考えをつくりあげて、「自分は……と思う。」「皆はそう考えているようだが、でも、私は、…思う」とまとめる力、②そうした在り方を集団中で互いに認め合う力、③各人の「ずれ」を曖昧にせず、粘り強く真実やよりよい在り方を追求していく力を大切にしていきたい。それらは、あくまでも、一人一人の子どもの考えを吟味・再構築していく営みを保障していくことであるということ、つまり、その子にとって、今、必要なものを提示・指導していくことであることを重ねて強調しておきたい。高梨に即して言えば、本稿4-2の最後の部分〔5頁下〕で述べたように、高梨の強い願いを自己中心的にとらえず、そこに自己実現・社会の革新を図っていく可能性を秘めており、現に育てられつつあったことをみいだしたように、それらを個に即してしっかりと把握することがまず、大切である。そして、次に、高梨にとって、今、「基礎」として鍛えるチャンスとなるものは、「30分で50人位」という確信だった。高梨は、その人数を「量」の視点から他と「比較」し、また、通行人の「質」の点から吟味することの必要性を学ぶチャンスを得たことに着目したい。
- ・考えの根拠となるものを検討していく力〔「基礎」〕を、高梨だけではなく、他の子どもたちにとっても、臨場感を持って学ぶ好機であつた。高梨にとって、今、必要としている学びが、他の子どもたちにとっても、今、大切な学びのチャンスとなると判断〔評価〕し、そのチャンスを生かしていくという「見通し」を持って授業を進めていくことが教育というものである。もちろん、2年生の子どもたちに、そのような学びの意義を自覚させ、定着させることは無理であろう。しかし、教師は、そのような学びの意義とチャンスの存在を自覚し、そうした学びを「体験」させていると認識して授業を進めて、こうした学びを積み重ねていくことが大切なのである。なお、「30分で50人位の通行人」ということは、高梨にとっては、自己の主張を構成する最有力の「基礎」となるものであるが、他の子どもたちにとっても、自己の主張の根拠を相対化してみるチャンスでもあるという意味で、「基礎」ともなる。そして、それを「量」と「質」の視点から検討する学びは、「基礎」に関わるものというより、論理〔主張・仮設〕の検証能力に関わる能力として、「基本」として位置付けられるべきものと考ええる。
- ・高梨は、「家の前にポストがあると便利で欲しい」と必死に自己実現を図る活動していく〔問題解決していく〕中で、郵便局員が、手紙を「早く」「確実に」届けることなどに努力していることについての知識を獲得しつつ〔一みえやすい学力〕、自己の考えの正しさを証明するために防戦していく力、事実を克明に観察・記録していく力、根拠となる数を他地域のものと比較したり、質の視点から吟味する力などを培っていった〔一みえにくい学力〕。私は、それを、子どもが切実な問題意識を持って、問題解決をしていく中で知識・能力・実践力をその子なりに統一して獲得し、培っていく姿ととらえたい。

4-3 その子にとって、今、必要な力の育成 ―祖父尼の場合―

次に、そのことを、「東ヶ丘にはポストの設置は不可能」としていた祖父尼について述べてみたい。

祖父尼は、郵便の機能をよく理解しており、また、友だちの種々の意見も取り入れて説得力ある表現〔発言〕ができ、その点では申し分のない子どもでもある。だが、一人一人の子どものよさと共に、よりよく育て欲しい側面を見出し、その指導のチャンスと方法を探っていくのが指導と評価の一体化である。本時で、祖父尼にとって、今、必要な力―課題として現れてきたのは、ポストが設置されていない地域の人々の願いを、傍観的ではなく、自分にひきつけてとらえ考えていく姿勢である。

先に、多様な意見を聞いて、自分なりにまとめて〔情報を一定の論理で関係付けて〕、「でも、やっぱり、私は…と思う」という力の大切さを述べた。その点でも、祖父尼は、東ヶ丘の子どもたちの意見を取り入れた上で〔知った上で〕、「でも、ポストの設置に反対。無理だ。」反論しており、問題がないようにみえるが、東ヶ丘の子どもたちが、「ポストを欲しい」、「必要だ」という気持ちを理解しようとせず、傍観者的に切り捨てる姿勢が課題となる。「高梨さんは欲しいという気持ちはわかるけど、でも、高梨さん！無理だよ」という姿勢がとれることが、その子にとって、いま、必要な力〔「基礎」であり、「基本」とも位置付けられうる力〕であり、鍛えるチャンスでもあるといえる。

では、そのためには具体的にどのような指導〔チャンス〕が必要なのであろうか。

その例示として、まず、第一に、東ヶ丘の人々が、ポストがなくて困っており、強く必要を感じているなど、地域の人々の切実な願いを具体的に聴取し理解していくという活動が考えられる。もちろん、「地域の住民に聞いたりして調べたが、必要性を感じていなかった」ということもあるが、住民の声を知り、理解しようとする姿勢が大切である。

その第二は、島本実践の反省に立って、次年度に関治子教諭が行った実践である。関氏は、島本氏が行ったと同じように、模造紙6枚張り合わせた学区の地図に、自分たちの地域にあるポストを示す赤いシールを貼る活動を展開していった。その時、東ヶ丘の子どもたちだけではなく、他の地域の子どもたちも学区全体で6つしかないことを問題とした。

そこで、教師は、ポストをもっとたくさん欲しいという意見を出させ、その子たちに赤いシールを渡して、ポストの欲しい場所に貼るように促していったところ、学区の地図が真っ赤になるほどシールが貼られた。その結果、シールを貼った大人たちも、びっくりして、あんなにたくさんポストがあると「頭がこんがらがっちゃう」「時間がかかる」「おじさんたちがふえなくっちゃー」など郵便局員の立場に立って発言をしたり、「手紙は毎日、出すものでもないし…」という意見が出たりして、「自分たちのところにはいない」という子が次第に多くなっていった。

かくて、教師が、「わたしのところにはいないと思う子は、剥がしてもいいよ」と投げかけたところ、剥がす子がぞろぞろ出てきた。もち、剥がさない子もいたが、東ヶ丘の子どもが貼った3枚のシールはそのまま残った。そこで、その3枚のシールが問題とされたが、「東ヶ丘にも一つくらいポストをつくってあげられないか」ということになり、「次時に、ポストを置ける場所を探しに行こう」ということになった。

前年の島本実践の場合、祖父尼は、「東ヶ丘にはポストを置くこともできないし、その必要もない」という考えて、その視点で東ヶ丘めぐりをした。しかし、今回の授業では、子どもたちは、自分たちの地域にも、近くにポストがあると便利で欲しいという切実な願い〔エゴイズム〕を出すことによって、それを対象化し、郵便局員の立場や東ヶ丘の人の立場

を理解した上で、ポストを置ける場所探しに向かったのである。子どもの切実な願いの追求を保障するということは、子どもを放縦な性向に導くのではなく、逆に、相手の立場を理解し、自己コントロールして、行動していつていることに着目したい。祖父尼の場合にも、こうして、子どもたちの願い〔エゴ―自己中心性〕を思い切り表出させていくような展開も考えられたろう。

4-4 東ヶ丘にポストが設置 ―「基本」の相対性―

東ヶ丘にポストを設置できる場所を探しに行った子どもたちは、その後、設置可能な場所を話しあっているうちに、そこにポストを設置してくれるように郵便局に手紙を出すことになった。

「ポストが、東ヶ丘に、ないりゆうは、道が せまくて 車が とおりにくいし 人通りが 少ないので ポストが あっても だす人が 少なくて しょうがないからと 考えました。それに、ポストに、はがきが 入っていないと おじさんたちも 時間が もったいないし こまるでしょ。でも、東ヶ丘の 友だちや 東ヶ丘の人 ぜんいんが こまっていますし ほしいといっています。それに ポストまで 855歩も かかります。それに おじいさんや おばあさんが すごくたいへんなのです。人どおりが すくないのは しています。でも、みんな ほしがっています。だから、ポストを おけるばしょを さがしました。きゅうざかじゃなくて 人どおりが 多いし、みちは すごく 広いし ゆうびん車が ゆったりと とおれて はやく はしれて しごとも はやく できる ところです。どうか、東ヶ丘に ポストを おいてください。

今日は、ゆうびんやごっこを しました。〔以下、郵便屋ごっこの活動の話〕〔山崎〕手紙は各自が書き、この手紙はしっかりと書けているものの紹介だが、“東ヶ丘の道路、通行人の問題点、郵便局員の立場を踏まえながら、でも、東ヶ丘に住んでいる人たち、特に、お年寄りが大変である。ポストまで、855歩もあるとの調べた活動。自分たちは、人通りが多く、道の広い場所を見つけたので、そこにつくって欲しい。”という授業での子どもたちの具体的な活動〔学び〕の様子が描かれており、学習活動の在り方と共に、個において学びを統一〔総合〕していく具体像としても参考になる。

なお、その数ヵ月後、担任の関氏に、郵便局から東ヶ丘にポストを設置することになったという連絡がもたらされた。高梨などの考えは、自己中心的でわがままなものではなかったのである。このことは、現状〔「基本」〕に適応〔収斂〕させる教育の怖さを示唆している。郵便局からの話は「東ヶ丘にポストがないことが以前から検討されていたが、人家が少なく、道も狭いということなどから設置が見送られていた。しかし、子どもたちが、郵便局やお年寄りの立場のことまで調べ考えて、ポストの設置できる場所を探したことに感激して、設置に踏みきったということだった。

手紙を出せば、簡単に要求が通る体験は教育的ではないが、子どもたちが、郵便の機能や立場を理解した上で、地域を歩きまわってポストを設置できる場所を探して、手紙を書くという活動は、新たな知識を取り込みつつ、地域を調べ、郵便局員や東ヶ丘の人たちの立場を理解する力などを獲得していく―つまり、みえやすい力とみえにくい学力を結合させた一学びとして貴重であり、こうした営みが積極的な活動を生み出したともいえる。

(いちかわ・ひろし／社会科教育講座)

算数科における学習課題の成立のための教師の働きかけ

石 田 淳 一

1. 算数科における学習課題

算数科では問題解決場面における学習課題の成立条件として、下記の3条件が指摘されている。第1は目標の明確化である。子ども自身、何が達成されるべき事柄であるかを明確に理解しなければならない。第2はその目標達成が容易ではないことが必要である。問題を解決するのに何らかの障害が存在するが、工夫次第でその克服は可能である。第3はその障害を克服して問題を解決するための子どもの持続的な試みである。

通常の算数の授業展開では教師により問題が提示される。この問題が子どもの学習課題に成りうるかどうかは子ども1人1人によって異なるが、本稿ではクラス全体として学習課題が成立する過程に焦点を当てることにする。

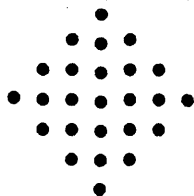
2. 事例からみた学習課題の成立のための教師の働きかけ

算数科の授業で算数の内容を学習するのに、問題を解き、その解決過程を話し合うことが多い。実際、教科書の構成は問題とその解答、練習問題が中心である。与えられた問題であっても、子どもの問題解決への関心・意欲を高め、学習課題成立のために教師が工夫することが重要である。ではどのような工夫が見られるだろうか。

以下では、学習課題の成立過程を以下の事例に基づいて考察することにする。

事例1 九九の応用

この事例は、小学校2年生の九九の応用の授業である。本時の問題は下図のように並んだ黒玉の個数の数え方の工夫を考えることであった。授業では、友達の考えを式を通して考えることも問題とされた。

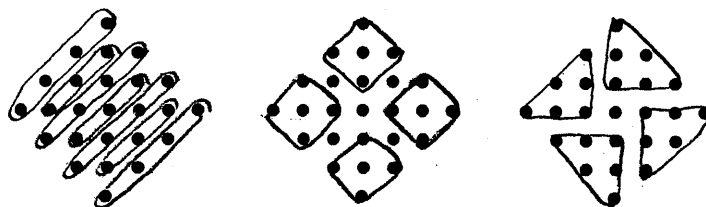


授業の導入時に、授業者は規則性のある黒玉6個や5個の場合を見せ、瞬時に数がわかるかどうかを問うた。続いて、不規則な黒玉の並んだ場合を見せ、同様に瞬時に個数がわかるかどうかを問うた。この2つの問いかけにより、黒玉の並び方に規則性のある場合は数えるのが容易であるということが意識化されるようになった。これを受けて、25個の黒玉が規則的に並んだ図を見せ、規則的な並びかどうか、また瞬時に数えられるかを問うた。

ここまでの展開により、子どもは黒玉の並び方が規則的であることを理解した。その後、この黒玉の個数の数え方の工夫をすることが本時の問題として出された。

本時の問題が子どもの学習課題として適切かどうかは、「子どもの取り組みの様子」や「子どもから生まれるアイデアの多様性」などにより評価できる。実際の授業の様子から一人一人の子どもが意欲的にこの問題に取り組み、さまざまな科解決方法を発見した。また発表された友達の式からもさまざまな考えが生み出された。

授業で発表された考え方は、「 $3 \times 3 + 4 \times 4$ 」「 5×5 」「 $6 \times 4 + 1$ 」であった。授業者は「 5×5 」を取り出し、この式をよむ活動を行った。この式からは次のような考え方が発見された。

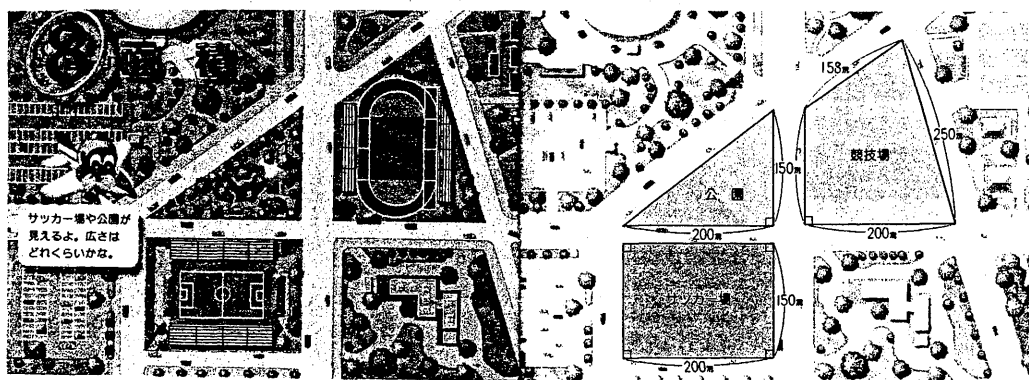


この授業の特徴は本時問題の提示に先立って、いくつかの導入問題を用意し、子どもの興味・関心を高めるとともに、規則的な並びの個数は簡単に数えることができそうだという見通しを持たせたことである。このような状態を作りだしたことが、子どもに自分なりの数え方の工夫の試みさせるのに役立った。すなわち、子どもが自身の問いを持ち、本時問題に取り組んだと考えることができる。

授業の終末部で、授業者から「黒玉の数が増えた場合はどの方法が使えるかな？」という問いかけがあった。この問いかけは次時の問題の予告であるが、子どもの興味・関心を持続させる意味で有効であると思われる。

事例2 三角形・四角形の面積

小学5年生の三角形・四角形の面積の学習では単元の学習内容を見通すことが重要である。通常、教科書の導入ページでは三角形の面積や四角形の面積の学習への動機づけを促進するための工夫がなされている。



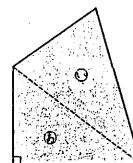
- ① サッカー場や公園のしき地の面積を求めましょう。
- ② 横 200 m、たて 150 m の長方形の形をしたサッカー場の面積はどれくらいでしょう。
- $$200 \times 150 = 30000 \quad 30000 \text{ m}^2$$
- ③ 公園のしき地は直角三角形の形をしています。面積の求め方を考えましょう。
- ④ 長方形を対角線で切ると、形も大きさも同じ 2 つの直角三角形に分けられることから考えましょう。
- 公園の面積は、横 200 m、たて 150 m の長方形の半分だから、
- $$200 \times 150 \div 2 = 15000 \quad 15000 \text{ m}^2$$

- ⑤ 競技場のしき地の面積の求め方を考えましょう。

- ⑥ 三角形に分けて考えてみましょう。

⑦ の直角三角形の部分なら求められるよ。

⑧ のような三角形は、どうしたらいいかな。



三角形の面積の求め方がわかれば、四角形の面積を求めることができます。

三角形や四角形の面積の求め方について、考えていきましょう。

例えば、上の教科書の導入ページでは直角三角形の面積の求め方を長方形の求積方法をもとに考えた後に、四角形の求積方法を考える展開になっている。四角形を直角三角形と不等辺三角形に分割できるから、不等辺三角形の求積方法がわかれば四角形の求積ができるという見通しを持たせることを意図している。次時以降の三角形の面積の求め方を考えたいという学習課題を作り出せるようにしているのである。

実際の授業では、授業者は第1時に一般の四角形を与え、それを自由に分割させてどんな図形の求積方法がわかれば四角形の面積が求められるかを話し合った。その結果、三角形がいずれの場合にも含まれることから「三角形の求積方法を考えよう」という学習課題が生まれ、第2時の授業へとつながった。

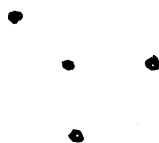
第2時では、直角三角形と不等辺三角形の2つの図形の求積問題が提示され、自分の課題を選択することから始まった。いずれの図形を選んでも、本時の話し合いの場面で解決方法の統合が行われるので学習内容に差が生じない。子どもに課題を選択させる機会を与えることも第1時の課題づくりに加えて、提示した問題を子ども自身の解決したい課題とするのに有効であった。

問題の解決にあたっては子どもの学習形態に自由度をもたせ、個人、ペア、小グループのいずれでもよいとした。子どもはペアや小グループの学習形態を選び、話し合いながら解決に意欲的に取り組んでいた。話し合いの場面では直角三角形と不等辺三角形のそれぞれに対して、単位正方形の個数を数える方法と長方形への倍積変形による方法が取り上げられた。数える方法と計算による方法に分類され、さらに計算による方法では長方形の横と縦に相当する箇所の測定で求められるというようにまとめられた。

この授業における学習課題成立のための工夫は、「学習の見通しを持たせ、課題を作らせること」と「課題選択」であった。

事例3 6つの点から作る三角形

この事例は、小学5年生に関数の考えを指導する授業である。6つの点が与えられた時、最大でいくつの三角形を作ることができるかという問題である。この問題をはじめから与えられたら子どもの中には困難さを感じて、意欲的な取り組みを見せない者も現れるかもしれない。授業の導入段階で、授業者は下のような4つの点を黒板にかき、直線が交わらないことを条件として、三角形を作るように問うた。



この場合は3点を結ぶことで三角形が1つできる。他の1点から2本の直線でさらに2つの三角形ができる。続いて、5つの点の場合に出来るだけ多くの三角形を作る問題を提示した。子どもは導入問題でどんな問題であるかを理解しているので、試行を繰り返しながら、できるだけ多くの三角形を作ることができる場合を追求した。自力解決の間、子どもの追求を刺激するために授業者は「…さんは、三角形4個を見つけたよ」とか「…さんは、三角形5個見つけたよ」と知らせた。黒板には4個と5個の場合を発表させた。それに

続いて、「今度はどんな問題を考えたいか」を子どもに問うた。子どもは直ちに「点の数が6個の場合を考えたい。」という学習課題を作った。「どんなふうに調べるとよいかな」という問いかけに対して、関数的な考えを用いた調べ方が発表されなかったので、授業者から「これまで調べた結果を表にしてみよう」という指示が出された。

授業者は3点の場合を加えて、4点の場合、5点の場合の結果を表に整理した。数人の子どもが下の表から三角形が2ずつ増えるきまりを見つけた。また6個の場合は7個三角形ができそうだという見通しも持った。

点の数	3	4	5	6	
三角形の数	1	3	5		

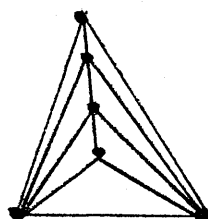
そこで、授業者は「点が6個の場合、7個の三角形ができるかどうかを調べよう」という問題を提示した。これはすでに子どもの学習課題になっていると考えられる。なぜなら、表からきまりを見つけて、点が6個の場合は三角形が最大で7個できるという予想を子どもが持っているからである。表から見つけた予想に対して、実際に確かめたいと考えるのは自然である。ただし、どのように点を打てば三角形が7個できるかは子どもにとって困難さを持っている。授業者は黒板にかいた点が4個の場合の三角形2個、3個の図と点が5個の場合の三角形3個、4個、5個の図に注目させ、これを参考に考えられないかを途中でヒントとして指示した。

<点が4個の場合>

<点が5個の場合>



このような働きかけから、子どもは点3個で三角形を作り、その内部に3個点をとれば最大の三角形の個数を作ることができることを見出した。



3. まとめ

以上3つの事例をもとに算数科における学習課題の成立過程を考察すると、算数の学習課題の成立には、教師が提示する問題を子どもの課題とするために、教師による導入問題の準備が必要ながわかる。これは教師により導かれた学習課題の設定ということにな

ろう。導入問題により問題理解を促すとともに、少し困難な問題が子どもには挑戦したい課題となるのである。導入問題が新しい問題に対する手がかりを子どもが意識するしないに関わらず、与えていることにも注目すべきであろう。第2の事例では自分に取り組めそうな問題を選択する場面があった。これは子どもの興味・関心に対応するだけでなく、子どもの達成度に応じた問題を用意することが有効であることを示している。算数科の指導事項に対してそれを子どもの課題として位置づける場合、教師が何らかの役割を果たす必要があるのである。これらの事例は教師の役割のすべてではないが、3つの事例は教師が大きな役割を果たしていることを示している。

(いしだ・じゅんいち／数学教育講座)

理科授業において「指導と評価の一体化」の意味するもの

森 本 信 也

1. 子どもの学びを授業へ結びつける視点

子どもの学びを授業へ結びつけるための支援の視点としてNutbrownは、See-Understand-Actionという一連の三つの活動を挙げている⁽¹⁾。理科授業にそくして考えれば、これら個々の要素は次の流れの中でその機能を発揮しよう。

See—理科授業のはじめ、あるいは進行中における子どもの考え方や興味・関心、その具体的な反映である問いについての情報収集。

Understand—文字通りこうした情報についての解釈あるいは、子どもの学びの起源、広がり、必要な情報等についての分析。

Action—分析された情報にそくした授業プランの検討。「溶ける物-溶かす物（水）をいつも考えながら、物の水への溶解の秘密を探る」等、子どもの問いを核、あるいは視点とした授業展開をUnderstandした内容にそくしながら構想すること。

ここに示されたSee—Understandは評価と呼ばれる活動である。そして、評価は通常、指導ということばと一体化して機能してきた。すなわち、指導と評価の一体化といえは、教師の構想した指導プランにそくし、そのプランの効果を捉えること、すなわち評価することを指すのが通例である。Plan—Do—Seeとして象徴される一連の活動である。子どもにとって学びとは、一貫して教師により構想されるものとして映っていくのである。

しかしながら、子どもは周りの環境とコミュニケーションを図りながら固有の思考の世界を構成している、という最近の学習論を見ると、指導と評価の一体化という意味についての変更が必要である。この意味を変更させた結果が、上述の三つの要素からなる活動なのである。子どもの学びにそくした（まずは、学びの状況の評価を！）指導プログラムの構想である。象徴的に示せば、See—Plan—Doである⁽²⁾。

すなわち、単元の構想を図る前に、あるいはその実践途中において一貫して、子どもの学びを捉えること、あるいは意味ある学びを「発掘する」ことにより、彼ら個々の「固有の学びに応じた指導」を構想していくのである。これが、これからの指導と評価の一体化という考え方の中心となろう。

それでも、留意すべきことは、これは、学習の個別化を意味しているのではない。一つのクラスにおいて子どもたちが、固有の考え方や興味・関心を示せば、それは自然と交流し、いくつかの問いのまとまりとなっていくのが通例である。したがって、ここでいう固有性はそのクラスに固有の単元プランの構想である。

意味ある子どもの学びの「発掘」が、こうして彼らに対する支援の内容と方法を誘導するのであれば、具体的に子どものどのような活動を対象にして発掘、すなわち評価するのかが明らかにされなければならない。DrummondとNutbrownによる次に示す子どもの評価についての三つの視点は、この問題解決にとって有用である⁽³⁾。それは、上述したSee—Understand—Actionをさらに詳しく授業実践上のレベルにおいて分析したものである。

- ・「なぜ評価するのか」－子どもが既に何を学んでいるのか、あるいはいないのかを明らかにし、彼らの学びの見通しとして現れる問いの内容を探るのである。
- ・「子どもの何を観察し評価するのか」－子どもが探索していること、発見しようとしていること、悩んでいること、夢想していること、周りの事象と格闘していること、考えていること、気にかけていること等である。
- ・「評価をどのように実施し、授業に位置付けていくか」－子どもの学びについての評価情報は教師により記録され、分析され、授業を進める上での重要な知識となるものである。こうした情報は一貫して教師の掌中に置かれるのではなく、子どもに対して公開されることにより、彼らは今何が問題とされ、何が必要で、そして何を目指して学習が進められていくのかを実感することができるのである。

こうした指摘から明らかなように、一貫して教師がリードする学習ではなく、教師と子ども、あるいは子ども同士の対話の中で中で彼らの考え、つまずき、興味・関心、願い等を明らかにし、この解決に子どもと教師が協同的に取り組むことにより、教師が構想することもなかった「新たな指導と評価の可能性」が生まれてくるのである。子どもの学びの実態こそが授業を牽引するのである。

2. 子どもの考えにより見通される理科授業

子どもの考えや興味・関心を理科授業の中心に据えることにより、彼らの学びに依拠した活動が展開されることを具体的な事例により明らかにしてみよう。それは、子どもの考えの基に展開されるわけであるから、彼らにとっては一貫した見通しを実感する中でなされる活動となるろう。

具体的には、小学校5年「種子の発芽と成長」の学習と「メダカの発生と成長」が並行的に行われた実践である。子どもは種子の発芽に関する学習の前に、既にメダカの発生について観察し、その様子のスケッチも行っていた。子どもはメダカの発生の観察後、種についてのイメージを、水をやれば「芽が出てくるもの」「黒くて丸いもの」という素朴な内容から、次のように変えていった。また、それが子どもの学びに基づく授業を形作っていったのである⁽⁴⁾。

教師による「種って何？」という問いかけに対して子どもの中から出てきた考えはこうである。順を追って整理してみよう。「メダカの卵にも赤ちゃんのもとになるものが含まれていたんだから、種にも根や芽や葉のもとが入っているんじゃないかな」→「種は植物の卵だよ」→「メダカの卵には赤ちゃんが出てくるとき栄養があったからエサはいらない、種にも栄養あるのかな」→「卵からメダカが生まれてきたときと同じように、種から芽が出るには自分に合った温度とかの環境がいるのかもしれないね」→「種が子孫を残す仕組みを探ってみたい」。

1時間だけの授業での記録ではあるが、ここには種子の発芽を、メダカの発生と比較する中で、種子の発芽と成長において解決すべき問題が提起され、これからの子どもの学びを見通すものとなり、彼らの中に明確に位置付けられているのが明らかである。すなわち、直観ではあるが「根、茎、葉の基になる部分と栄養からなる幼植物体としての種子」についての考え、そしてその現れである発芽の条件探し（「自分にあった環境がいるよね！」）

である。これらは、当然子どもにとって、初めは、曖昧模糊としたものであるが、教師による共感、承認、了解等の価値付け、すなわち評価により、子どもには学ぶ価値あるものとして捉えられていくのである。

そして、子どもと教師が協同的に問いを追究する中で、解答は徐々にその本体を明らかにしていくのである。ここでの活動は明らかにPlan-Do-Seeとして教師が設定したメニューによりなされたものではなく、子どもの学びがあたかもブラックホールのように、自分たちにとって必要なものをその周りに引き寄せることにより、必然的に成立させてきたものである。それは、子どものオーダーメイドとしてデザインされた理科授業である。言うまでもなく、上述したDrummondとNutbrownが指摘した評価の視点が、こうした授業をいかに牽引したかが明らかであろう。

ここでの学びが子どもの固有の学びだけではなく、小学校理科の新学習指導要領における「自然の事物・現象をそれに関わる条件に目を向けたり、量的変化や時間的变化に着目したりして調べ、問題を見いだし、見いだした問題を計画的に追究する」⁶⁾ という資質の形成の基でなされることも承知している。それでも、こうした資質は子どもが提示した上述の問いの解決には、必然的に付随するものであることが明らかであろう。言い換えれば、子どもの問いがこうした学びの必要性を開発したのである。また、それを可能にしたのは子どもの表現を一貫して、科学としての学びの内容へ翻訳し、問いとして昇華させるべく支援してきた教師の姿勢にあることはいうまでもない。

この意味で、理科教師に要請される資質はある種の^{バイリンガル}bilingualである。なぜならば、自然事象についての子どもの固有の思考やその表現方法に耳を傾け、その発想の意味や起源を分析しつつ、その一方でこうした内容を科学と対照し、科学概念としての萌芽、芽生えを探ろうとするからである。上述したように、子どもの表現を解読しつつ、まさにこれを科学の内容へと翻訳しようとしているのである。

理科授業においてこうした支援がなされるとき、初めて、子どもの視点から科学についての学びの立ち上げは可能となるのである。理科授業におけるこうした支援のあり方は、授業の流れにそくして整理するならば、表1のようにまとめることができよう⁷⁾。

表から明らかなように、ここでの考え方の底流には、子どもの直観的な、曖昧模糊としたイメージや思考の世界を出発点とし、彼らの手で徐々に、明確な追究課題として問いを構築させ、子どもの視点から科学を構成することができるような支援の思想がある。それは、紛れもなく子どもが考えたこと、感じたこと、問うたこと、その一つひとつが文化、すなわち科学として展開されていくのだ、ということを子どもに実感させるプロセスに他ならない⁸⁾。

3. 子どもの学びにそくした理科授業の実現へ向けて

表1における子どもの学びと教師の支援の関係を再度眺めてみよう。そこには、子どもと教師との間で交わされる一貫した対話にも似た関係性を見ることができる。この関係性こそが子どもの学びにそくした理科授業を可能にしている。「導入」を見てみよう。そこでは三つの活動が想定されている。「学習課題に対する子どもの考え方の表現」に始まり、これに即応した教師による「表現に対する科学概念の萌芽の見出し」、そして「萌芽（子ども

表1 学びの見通しを支援するための評価の視点

学びの流れ	子どもに学びの見通しをさせるための支援と評価
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・学習課題について子どもの考え方、興味・関心等を描画、概念地図法等により表現させる。 ・表現内容から科学概念についての萌芽を見いだす。 ・いくつかの萌芽を「問い」、「追求の課題」として子どもたちに確認させる。
「問い」の構成	<ul style="list-style-type: none"> ・「問い」を比喩的な表現を交えて自分のことばで表現させる。 ・「問い」を検証するための観察・実験方法を子どもに考案させる。 ・提案された方法の意味や実行可能性を子どもに検討させたり、教師が吟味する。
「問い」の追求	<ul style="list-style-type: none"> ・「問い」の追求過程において、子どもの考え方や思いの表現方法を価値付け、発展させるのに必要な情報を提示する。 ・子ども間の多様な考え方を子どもたちに提示し、その積極的な結びつきを図る。
ま と め	<ul style="list-style-type: none"> ・学びの流れを振り返らせる。 ・学びの振り返りから、一人ひとり次の「問い」を構成させる。

の考え方)を問いとすることについての子どもへの確認、自覚化」が促されている。ここには、「子どもの思考や活動の結果としての表現」への評価、そして即応して子どもへの指導という、子どもと教師との対話的な学びが一貫してなされようとしている。

この流れは「問いの構成」においても同じように見ることができる。「子ども自らの表現からなる問いの構成とその検証方法の考案」が促され、その結果に対する「教師によるその実効可能性の吟味」という即応した指導がなされている。上述したように、子どもと教師との対話的な学びを通して、子どもの視点に基ずく学びが徐々に広げられているのである。「問いの追求」においてもこうした学びは変わらない。検証実験や観察の結果得られたデータに基づく、問いとしての仮説の検証や発展を、子ども自身に促すと同時に教師自身もこれに必要な情報の提供を行い、彼らの問いの発展に寄与する活動を行っているのである。

子どもと教師が協同的に問いの追求、すなわち問題解決に関わる活動の展開を行うこと、それが、子どもの学びにそくした理科授業を実行し、また、その成立を見るための指標となることが明らかである。ここで機能しているのは評価であり、それは、まさに、眼下の子どもの意味ある活動を「発掘」することに主眼があることは言うまでもない。そして、こうした活動の成果は、当然のことながら、子どもにとって実感しうる形で現れよう。子どものイメージ画、比喩的な表現、概念地図を通したことばの広がり、あるいはこれらの集積としてのノート、レポート、発展としてポートフォリオ等々、その現れは多彩である。

ここには、子どもの視点からの知識の系統化、あるいは知識構築のストーリーが現れよう。言い換えれば、子どもの手になる科学概念についての解釈史、あるいは解釈の軌跡がそこには現れるのである。この意味で、上述の教師による子どもへの支援の視点は、子どもがいかなるストーリー作りを行おうとしているのかを見通し、これを一貫してサポートすること、というように捉えることもできよう。

このとき、子どもにとって真正の学びの場は教科書や実験室ではなく、まさに自らのこうした記録の中にこそ見出されよう。なぜならば、そこに学びの軌跡が明確に現れているからである。子どもの学びにそくした理科授業、それは、子どもと教師との対話的な学びと、その成果として学びの軌跡（子どもにとっての真正なカリキュラム）の具現化への志向として記述されよう。

この実現を見るとき、われわれや子どもにとって学びを巡る状況は大きく変化する。すなわち、『何を学ぶべきか』という問いからではなく、『学習者は、学習をするためにどのような種類の事物や人々に接するのを望むのか』という問いから始めなければならない。学習をしたいと思う人は、自分にとっての情報と、その情報の使い方に対する他人からの批判的な反応との両方が必要であることを知っている。情報は事物や人々の中に蓄えられる。優れた教育制度にあっては、学習者は意のままに事物を利用することができる」(8) ようになるのである。

(註)

- (1) Nutbrown, C. (1994) *Thread of Thinking : Young Children Learning and the Role of Early Education*, Paul Chapman Publishing.
- (2) 森本信也 (1999)『子どもの学びにそくした理科授業のデザイン』東洋館出版社 pp. 50-53
- (3) Drummond, M. J. and Nutbrown, C. (1992) Observing and assessing young children, in G. Pugh (ed.) *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*, Paul Chapman Publishing. pp. 87-97
- (4) 横浜市立山元小学校教諭後明好美氏の2001年6月17日における授業実践記録。
- (5) 文部省 (1999)『小学校学習指導要領解説・理科編』
- (6) 森本信也前掲書p. 132
- (7) 同上書pp. 131-133
- (8) イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳
東京創元社 p. 144

(付記)

本稿は日本理科教育学会編集「理科の教育」(東洋館出版社) 2001年10月号からの転載である。

(もりもと・しんや／理科教育講座)

音楽科における学習課題の成立過程とその評価

丸 山 忠 璋

はじめに

平成9年度から始まった本研究では、①子どもの論理、子どもの学びの追求、②子どもの資質や能力を育てる時代の基礎・基本とは何か、③集団思考とはどのようなものか、④教科の枠を超えとはどのようなことか、⑤学習課題が成立したという評価はどのようにしたらよいか、などについて解明すべく進められてきた。

音楽科に関しては、平成12年3月の報告書^(*)で「音楽科における学習課題の成立」と題して筆者の一応の考えを示しておいたので、今回はその中の特に小学校2年生を対象として行った授業を振り返りつつ、前段では主に活動のねらいと解釈を、後段では音楽科の評価の在り方について検討することにする。

1. 授業における活動とねらい (平成11年12月の授業より)

1.1 人形を用いて語りかける

授業者はまず二つの動物の人形をもって、子どもたちに語りかけることから始めた。

この活動は授業者と子どもたちとのコンタクトを確立しつつ、かれらを日常から非日常世界へと誘導する意味をもっている。

子どもたちがそれぞれに描く内面世界のイメージを音によって表現するという〈遊び〉は、それ自体が目的的な活動であって、完全に非日常世界のものである。子どもたちは活動に没入し、熱中し、イメージを膨らませつつ、自己の内面と外界とを自由に行ったり来たりできなくてはならない。そこに少しでも他者による値踏みなどといった日常が入り込むことは、子どもたちの真の表現を妨げることになる。

人形による語りかけは、その時間に行われる活動が、音楽という、日常から離れてまったく自由に自己を開放できる、〈非日常の時空間〉であることを告げたのである。

1.2 「こぶたぬきつねこ」をうたう

追いかけてこ形式のこの歌は楽譜がなくともうたえるのだが、子どもたちの注意をまとめるために動物を描いた4枚の絵を用いた。絵によって歌詞をリードする意味もある。そうして子どもたちの歌声を引き出し、ウォームアップを図る。

このときの声は各自の持ち声による自然な出し方であればよい。活動のねらいがうたう雰囲気をつくることにあり、子どもたちが活動の主人公になればよいので、あまり発声とか音程とかにこだわらないほうがよい。一人ひとりの集中の度合いを観察する段階である。

この歌による活動は、後にしりとり替え歌を作って楽しむ活動につながってゆく。その段階で生まれてくる歌詞は、かならずしも即座に音に置き換えて表現できるものばかりとは限らない。例えば〈りんご〉〈ゴリラ〉〈ラッパ〉〈パンダ〉などとなった場合であっても、それぞれを音で表す工夫をしなくてはならない。つまり何かしらのイメージを音に置き換えて表す訓練へと発展してゆくのであるが、今回の活動はその導入の段階といえる。

1.3 楽器で自己紹介をする

教室の前方にはたくさんのおもちゃに似た楽器が並べられていて、子どもたちはその中から一つを選び、その音を紹介するとともに〈自分自身を音で表す〉ことを求められる。自分自身とは、自分の〈今の気持ち〉のこともあるし、自分の〈性格〉のこともあり、〈楽器に対する気持ち〉のこともあるが、それらは限定をせず、選択肢のうちに入れる。

この活動のねらいは次のようであろう。

- ①楽器の探索…それぞれの楽器はどんな音がするのだろうか。初めて手にする楽器に、子どもたちは五感を総動員して集中する。
- ②楽器の選択…さて自分はどんな楽器を選ぶのか。楽器操作と自己のアイデンティティとの間の調整が始まる。他者の反応を予測しながらの選択もある。いずれにせよ自分が表現しようとする音のイメージをもたなければ選択できない。
- ③表現の工夫…楽器をどのように操作して（楽器のどの部分をどんなふうに鳴らして）イメージを音にしたらいいか工夫が始まる。リズム、音程、強弱、音色など、これまでの経験を総動員させて表現に結びつけなければならない。
- ④演奏する…いよいよ人前で楽器を鳴らす。自分をアピールする絶好のチャンスである。時間芸術である音による表出は瞬間勝負だ。表出されたものはイメージ通りの場合もある、そうでない場合もある。しかし思い切って自分をその場にさらけ出す。拍手があって、みんなからの反応が感じられる。

ここで、③と④の間ではさらに〈即興的な修正〉を求められることがある。例えば、自分がしようと考えていた方法を他の人が先にやってしまう場合などである。そんなときには自分の思い描いていた方法に固執するか、別の方法に切り替えるかを即座に判断しなくてはならない。また、この活動が何回も繰り返されるときには、特に前回との違いを要求され、表現の工夫をしなければならない。こうして表現は次第に形をなし美的にも洗練されてくる。

この活動のねらいは〈イメージを即興で音にする〉〈自分を他者の前にさらけ出す〉〈創造的に表現を工夫する〉などである。

1.4 絵による顔の表現を音で表す

このときはドナルドダックのいろいろな表情の絵を見せて、それぞれがどんな気持ちかを想像させ、それを音で表現させることにした。表情によって相手の気持ちを汲み取るという、ごく一般的なコミュニケーションのあり方を、音に置き換えて形にしてみようというのである。実際には見る側の内的イメージが投影されるのであるが、人それぞれの違いが出てきて面白い。相手から受ける印象、つまり対象に対する感じ方は人それぞれであることに気づかせる。このことは音楽の聴き方、感じ方においても人それぞれに違うことを理解させることにつながる。つまり芸術の鑑賞は各自に固有の感性によって行われることを学ぶのである。また、発展的活動として、楽器によって対話する活動もあるが、そのための基礎となる力がここで養われるのである。

子どもたちは1.3の活動と同様に、絵を見てその表情がもたらす感じを音で思い描き、それに適した楽器を選び、操作や表現を工夫して相手に伝える訓練をする。絵によって強くインパクトを与えられるので、前の活動よりは取り組みやすいかもしれない。

1.5 「小さな世界」をうたう

このときは、歌詞を絵入りで模造紙に描いたものを黒板に貼った。慣れ親しんだ歌であるから、子どもたちは伴奏も待たずにすぐにうたい出した。最初はばらばらの高さの調子のものが次第に一つの調子へと集まり、途中からは歌はもう完全に子どもたちのものとなって表現されていった。それは予想していたよりもはるかに高い調子であったが、子どもたちが自分で選んだ高さであるから、全員でそれを懸命に支えているかに見えた。曲想にしても同様で、もはや大人の口をさしはさむ余地はなく、一つの大きなうねりとなって高まっていった。

前稿でも書いたが、子どもたち(集団)がその歌をうたおうという意志をもったとき、大人たちの思惑はいっさい不要となるようだ。高さも発声も曲の表情も、すべてを自分たちで決め表現している。子どもたち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さえいれば、つまり一人ひとりの内発的動機さえ準備されているならば、歌は成立すると感じた。そんなとき大人の側の「あしなさい」「こうしたら」などという介入は、いっさい無用のようにも思われる。

1.6 トーンチャイムによる演奏

場の雰囲気を少しクールダウンさせる意味もあって、トーンチャイムという楽器の活動に切り替えた。この活動は演奏を楽しむとともに、響きを味わいながらの和音の学習ともなる。10本の楽器を3つの和音(G, D7, Am)グループに分け、10人の子どもに一人1音ずつ受け持たせた。

最初に主和音のG(ソ・シ・レ)を鳴らす。聴いている子どもたちから感嘆の声がもれる。楽器から美しいめずらしい響きが流れ出て、それらが合わさった和音となる。それを自分たちの手で作ることができたことの喜びの声とも受け取れる。

次に別のグループが属七の和音D7(レ・ファ#・ラ・ド)を響かせる。先の和音とまったく異なる響きに、子どもたちは再度感嘆の声をあげる。その違いを聴き分け、味わおうとして、子どもたちの耳が大きく膨らんだのがわかる。

2、3度繰り返した後、三番目の二度の和音Am(ラ・ド・ミ)に移る。これまでとはまた違う、柔らかな優しい音が響いた。子どもたちはしっかりと響きの違いを聞き分け、和音進行を楽しんだ。

このトーンチャイムの和音伴奏にのって、先の「小さな世界」がうたわれた。

1.7 「あわてんぼうのサンタクロース」に歌と楽器で参加する

授業でまだ一度も出番を与えられなかった子どもたちが、じりじりしているのが感じられた。そこで、この「あわてんぼうのサンタクロース」を一度うたった後、残った全員に楽器をわたして、楽器で参加するように頼んだ。この曲は「リンリンリン」「ドンドンドン」「チャチャチャ」「シャラン」などいくつかの楽器の出番があり、それぞれの楽器のところでタイミングよく演奏しなければならない。楽器の出番のとき、歌は遠慮して小さな声でうたう。

出番を待ち、タイミングよく参加するためにはかなり緊張を要するが、成功したときは成就感を味わえる。次々と楽器の出番が変わる第5節はもっとたいへんだ。しかしたとえ

“どきどき” “まごまご” の後、失敗したとしても、笑いのうちにすませられる歌である。

活動のねらいは、正確さよりも「リズムに合わせて参加できること」であり、参加への意欲を喚起するところに置かれている。

以上、筆者による授業はここまで約20分間で、この後は学生たちによる音楽紙芝居の活動に移った。

1.8 音楽紙芝居「パフ」に興じる

教育実地研究の一環として行ったこの活動は、学生たちにとってはまさに総合的な学習となった。物語に基づいて脚本を作ることから始まり、それを基に絵を描き、各場面にふさわしい音楽をつくり、子どもたちの前で語り、そして演奏はなければならなかった。

その制作過程では、前半の活動で行ってきたように、イメージを音楽や言葉で表すこと、声や演奏に表情をつけることを学び、まさに創造性と想像力が要求される活動であった。さらにチームで取り組むことによって、互いの個性を認め合い協力し合うことを学ぶのである。

また、子どもたちにとっては、物語の中にこめられたリアリティ（人間の真実）を、音楽、言葉、絵画といった総合的な芸術の手段によって、胸のうちに深く刻み込む瞬間となる。感動を伴うこのような経験は脳裏のどこかに長期の記憶として残り、人生の大切な財産として子どもたちの成長を助けるのである。

2. 音楽科の活動とその評価について

2.1 目標に準拠した評価（到達度評価）導入の問題

平成10年12月の幼・小・中学校の学習指導要領の改訂に伴い、教育課程審議会は「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」諮問を受け、平成12年12月、審議の結果を答申した。

その中で、評価の基本的な考え方について、「学力については、知識の量のみで捉えるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。」そして、そのために、「これからの評価においては、観点別学習状況の評価を基本にした現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視するとともに、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価するため、個人内評価を工夫することが重要である」と述べている。

けれども、「目標に準拠した評価を適切に行うため、児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するための評価基準等の研究開発を行い」、評定については、「現行同様、小学校第三学年以上において三段階、中学校の必修教科においては五段階で行うこととする」と述べ、基本的な学力観が依然として「学習の到達度」に中心を置いていることを示した。

到達度評価（criterion-referenced）とは、要するに、教師の側において学習の目標を決め、目標達成を確認するためにそれぞれの規準（観点）について一定の基準（判定のめやす）を設定し、それに基づいて、児童生徒がその基準を超えたか、超えていないかを判断する方法である。したがって、その信頼性を確保するためには、評価の客観性が高いものでなく

てはならない。

しかし、評価の客観性を高めるためには、獲得された能力が「測定が可能な能力」に限られる傾向に陥り、また、集団内に同一の、一定の基準を設けなければ意味をなさないところから、「一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する」こととは矛盾した方向を示すものとなっている。評定値の分布にこだわらないとするものの、一定の基準を尺度として「できたグループ」と「できなかったグループ」とに分ける方法は、いわゆる双対評価の考え方や方法と何ら変わらないものと言わざるを得ない。いっぽう「生きる力」の評価については個人内評価を推奨しているが、方法論の開発については今後の課題となっている。

2.2 音楽授業の特性からみた評価の課題

学習目標とその基準に照らして、どれだけ達成できたかという評価の在り方は、ある学問体系を系統的に学習する、いわゆる「科学の知」の学習には適していると思われる。対象を客観的に認知的に把握し、その理解の度合いを何らかの「見える指標」によって表すことが可能だからである。

音楽科においても、従来のカリキュラムのように、文化の継承や楽譜の音による再現を主体とし、そのための知識・技術の習得を中心とする授業であれば、そのような到達度基準による評価もある程度は可能であるかもしれない。しかし、今回の授業で取り組んだような、学習者一人一人が、各人のイメージに基づいて、楽器とその演奏を工夫し、周囲との関係において、それをどう表現するか、といった即興的・創造的活動や課題においては、そのような一律の到達度基準の設定はもとより、それを超えたか超えられないかといった見方による評価は意味をなさない。つまり創造的学習活動は、解答を一定の枠にはめ込むことができない活動であって、表現に至るプロセスの中で、学習者がどう選択し、決断し、どう表現しようとしたかに最大の関心を払う活動なのである。しかも音楽活動の場合には、それらが流れる時間の中で行われるという特性をもっている。さらにそれらは、瞬時に生まれ瞬時に消えるという一回性の性質をもったものである。時間とともに経験されるこのような知の在り方は「美的経験的の知」あるいは「音楽的な知」(*2)と呼ぶのがよいかもしれない。

この「音楽的な知」は、対象を外部に置き外から眺めることを許さない。当事者はつねに自分を時間とともに生成する音楽的な事象に身を委ねながら、それらを主観的に経験しつつ学習しているのである。音楽鑑賞にしても、審美の対称となる音楽は外部にあるのではなく、あくまで自身の主観内美意識の中に存在するのであり、やはり音楽的時空の中で経験され価値判断されるものであることに変わりはない。このような時間とともに経験される「音楽的な知」を測定する方法なり評価尺度は、まだ開発されていない。

まとめ

①美的経験を主とする音楽教科では、表現される内容は学習者それぞれの感性（個性）に基づく価値判断を含むものであり、個々人により異なるのが特徴である。したがって、客観的に体系的に学習できる科学や学問のように、解答に正解をつくったり、その内容を「できた」「できない」といった一定の基準で測ることはできない。

- ②音楽表現は時間の流れの中で、時間とともに具現化される性質をもっている。しかも、それは相互関係性の中で、あるいは集団のダイナミックスの中で形成されるものであるため、そこに生じている経験を静止させたり、外に取り出して評価することは不可能である。
- ③音楽の活動はきわめて目的的な性質のものであって、学習者はその非日常性の中に没頭し、熱中しなくてはならない。したがってその評価はあくまで形成的性質を帯びたものでなくてはならず、受容的で、開放的なものでなくてはならない。言い換えれば、日常的、管理的なものであってはならないということである。
- ④教師はそうした自由で活気に満ちた雰囲気支援する立場にあり、また自らも一表現者として学習者とともに創造に参加する、つまり、自らを外部に置いたり、外部的な評価者の目を持ち込んだりしてはならない。言い換えれば、学習者と対等の立場に立つのである。したがって今後は「相互の自己評価」がこうした学習の本質をとらえる評価の在り方として注目されなければならない。
- ⑤音楽活動の目的は、美的感性の育成のみならず、ノンバーバル・コミュニケーション能力の育成の視点にも置くことができる。活動を、表現技術の洗練といった音楽的・教育的側面からとらえるだけでなく、相互間に働くコミュニケーションの質、あるいは精神力動の視点からの意味解釈によって受容的にとらえる、治療的側面からの評価の在り方も重視されなくてはならない。

これまで音楽科における学力の問題、さらにはその評価およびその方法の問題について、本格的な議論はほとんどなされてこなかったと言ってよい。今後はさらに美的経験の特徴および音楽療法の意味解釈の側面から考察を深め、音楽科特有の立場から評価の具体的な方法について研究を進めてゆきたい。

〈注〉

*1 「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」平成11年度文部科学省研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究結果報告書、平成12年3月

*2 「音楽的な知」は今回筆者による造語。西園芳信氏は「音楽科によって育成される学力としての『芸術の知』の重要性」(日本教科教育学会誌、第25巻、第3号、2002.12)の中で「芸術の知」という造語を使用している。

(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とその評価についての基本的な考え方

宮 坂 元 裕

1-1 これからの授業

小学校4年生の国語の授業の中で「はじめて小鳥が、じょうずにとんだとき、森は、はく手かっさいした」の部分を担当の先生は「拍手だけでいいのではないか」と子どもたちに問いかけた。「この質問には無理がある」と同僚にいわれたことではあったが、全ての責任を自分で負おうと決心しての発問であった。すると、その瞬間から子どもたちは急に生き生きし始めた。根拠の曖昧な発言は「そうであっても拍手だけでいいのではないか」といって取り上げなかった。教室には、どんな小さな声も聞き逃すまいとする緊張感が漲っていた。そのうち一人の子の、たどたどしい発言が始まった。「失敗すれば小鳥は巣から落ちて死んでしまうかもしれないのに、一回で飛び立つことができたからだと思う。」此れだけいうのに2分かかった。この授業には、教師が子どもたちに妥協せず、いい加減なことを許さない厳しい、やさしさがある。また、どの子も発言すれば最後まで聞いてもらえるという、お互いの信頼関係もある。子ども主体の授業とはこのような授業のことをいうのだと思う。^{註1}、造形教育の授業について他の教科の専門家は、「我々は、辛い、嫌い、という教科の内容や方法をどう、楽しい、好き、にするかで苦しみ、変換するノーハウをもっている。造形教育は、もともと子どもが楽しく好きな教科であるのに、もっと楽しい、もっと好き、にどれだけ努力をしているのだろうか、努力をしていないのはないか。」という。私も、「楽しい造形活動の授業はどう指導していいか分からない」あるいは「美術の時間が削減されて授業が成立しない」という言葉に同情しつつも、造形教育の担当者は授業の条件を満たしているか心配である。教師は、これから行おうとする授業の目標や材料、内容や方法に対して、次のような条件が整ったとき準備ができたといえる。一つは、今日は、このように始めよう、このようになったら、こう展開しようという問題意識や、ビジョンを持つ。もう一つは教材の本当の意味を読みとったものを持って子どもたちにぶつかっていく。この二つの用意ができたときである。教師が、自分の持った問題意識と、子どもが感じる楽しさを教師自身が準自分の読みとったものを、自分の責備の段階で感じることも大切である。任で子どもの前に出したとき、それが引金となって、クラス全体の子どものなかに動揺が起こり、一人一人の子どものなかに新しい考えをつくり出し、教師と子ども、子どもと子どもとの間に対立や葛藤が起こる。このような状態の時「子どもも教師も学ぶ」というのであり授業が成立したといえるのではないか。^{註2}、私が体験的に得た授業の条件を付け加えるならば次の二つである。一つは「おもしろいなあ」と子どもが感じる部分がある授業であり、もう一つは「なるほど」と子どもが考える部分がある授業である。造形教育におけるおもしろさは「その考え方は（方法は）おもしろい」に通ずるものでなければならぬと思う。だじゃれを言ったり、一風変わったことをすることも「おかしさ」で止まっていたは何もならない。なぜなら造形教育はものをつくったり、みたりすることによって成立しているからである。そのことにつながらないおかしさは、結局その場かぎりのものになってしまう「楽しい造形活動」の授業のとき、教師は、このおもしろさを発揮しているのだろうか、例えば子どもの「閃き」や「勇気」を起こさせる言葉かけを行って

いるだろうか。また中学生になれば、知的なおもしろさは増大してくるはずである。子どもが、なるほどと納得できるものが授業の中にあることは大切なことである。子どもは、既に自分でできること、知っていること、関係のないことから「なるほど」は感じないし納得もない。だから、教師は常に子どものリズム（呼吸）や、ものを考える速度や嗜好の傾向に合わせて、子どもが納得できるものを発信しつづけなければならない。例えば私達が夢中で本を読むときは「おもしろい」と「なるほど」が連続しているはずである。授業もこれと同じである。私は何時のころからか授業を「おもしろい」と「なるほど」があるかという視点でみるようになった。小学校の4年生ぐらいまでは、この二つが、子どもの表情によって読み取れる。おもしろいときは、おもしろいという顔をし、なるほどと考えるときはそのような顔をする。ところが、5年生ぐらいから中学生にかけて顔の表情では読み取れなくなる。しかし、これを読み取ることは大切で、プロフェッショナルとは、このことを言うのだと思う。これからの子どもたちが身につけなければならない能力は、無から有をつくり出すことに加え、既にあるものを組み換えて新しものをつくりあげる力である。また、緊急事態に直面したとき、たくさんの解決方法を身につけておくことも大切である。今後、資源が枯渇し、世のなかが複雑になり、予測出来ないことが多くなるからである。この両方の能力は造形教育で養うことができる。例えば、材料を集めて作品をつくる。道具や材料が足りないとき代替りのものや方法をすぐにみつけることができる。などである。それに加えて国際社会で生きる子どもたちには「皆でつくる」こともぜひ身につけさせたい。教師が以上のことを、どれだけ自分のこととして感じるかが、これからの授業の鍵になるであろう。

2-1 美術教育における学力の問題

学力というとアチーブメント・テストを思い出す。しかし、今、私たちが考える学力は、アチーブメントとは違和感がある。それは、知識、理解から広がって問題を解決する力や、問題を直視して批判する力、あるいは、やる気など関心、意欲、態度などの能力まで含めているからである。ましてや「生きてはたらく力」を自由に使うとなると、もはやアチーブメントとはいえなくなる。この独特の「学力」という言葉はきわめて日本的で曖昧な概念といえる。美術教育で育つ学力はデッサン力や色彩感覚のことであるだろうとイメージしている人は、前回、選択とか組み合わせとか編集とかいわれて戸惑ったと思う。ここでは、やがて確実にやってくる情報化社会を視野に入れて「学力」を語る。曖昧な概念であるから、そのことも許されると思うからである。つまり、情報化社会の中で生きていくことのできる子供たちの力を学力といえればいいのではないか。美術教育を通してどんな学力を身につければいいのだろうか。マーク・ポスター著『情報様式論』室井・吉岡訳岩波現代文庫は、情報化社会の様子をよく伝えてくれる。ここでは美術教育で育つ学力という視点から、この本の内容を見てみよう。（ ）内は、筆者の感想。

- 1 情報は地理的広さとは別の人口の密集が可能になる。(インターネットで結ばれている人々は世界のどこに居ても一緒に仕事ができる。異なる学年の人や、他の学校の人と一緒に作品を作ることができる。)
- 2 脱工業社会とは情報社会のことである。(情報は機械よりも上位に位置すると人々は考えるようになった。)

- 3 情報は隠して独占すれば有利になるという時代は終わった。(無償で全世界に情報を公開したほうが有利になる。例ウェブ・ブラウザー、ヤフーの戦略、リナックスなど)
- 4 情報は声のレベル、印刷された文字のレベル、コンピュータのレベルとあり、レベルが上がるたびに人間らしい味わいは失っていく。(描く、作るは声のレベルか、怪しくなった。)
- 5 データ・ベースは人間監視装置になる。(私のところには成人式用着物の宣伝は来ないが、墓地を買えという宣伝はよく来る。誰かに見られているのである。)
- 6 コンピュータは書くこと、書かれたものという情報の根源に係わる概念を変えた。
- 7 世のなかの現象や事件を大きくひとくくりできる時代は終わった。

私の家には、老犬がいる。小さな子に「犬がいるよ。」というと「わあ、かわいい」という。しかし家の犬は獐猛である。子供は犬と聞いただけで犬をイメージするのだと思う。(少数ではあるが違う意見の人もいる)ところが、大学生に家には犬がいるといっても反応がない。犬の名前はデニス・ホッパーというの一部の人が笑う。可愛くないということを経験で知っているから笑うのである。「犬」という言葉にはイメージはあっても情報は少ない。このような子供の特性を生かして、情報化社会に突入する子供たちに美術教育によって育てたい学力を上げるとすれば、以下の三つになる。

- ① 予測する力 ② 失敗を乗り越える力 ③ ①②を統合して、皆でつくる力
もちろん、見る、描く、作る、美術の知識・理解、問題解決、批判、などを学力と考えての上である。
- ① 予測する力ここに一枚の紙があるとする。この紙を破ると破られた紙がそこに存在する。一般的にものに行為を起こすと、その行為から結果を被る。このとき「思いもよらなかった」「こんなはずではなかった」「だいたい、このようになると思った」「予想通りだった」と感想は分かれる。予測できるためには体験を積み上げなければならない。「このようになると思った。」「予想通りだった。」ということは、未来が見えるということである。目的が見えれば現在の状態を修正できる。
 - ② 失敗を乗り越える力たとえ目的が見えても、その目的に向かう方法を一つしかイメージできなければ、失敗の確率は高くなる。たくさん方法をイメージでき、そのどれが最適か、どうすれば目的に行き着くかを知る力は重要である。複雑でこれから何が起こるか分からない時代の子供たちに身につけさせたい力は失敗しても失敗してもなんとかそれを乗り越えることができる力である。一つがだめなときは次善の策が考えられる力、それがだめなら三番目の方法、というようにである。これは、たくさん選択肢の中から一つを選びだす力であるともいえる。(失敗を乗り越える方法は他にもある。休む。しばらく放置する。という方法である。)
 - ③ みんなでつくる力今まで、美術教育では、共同制作はあまり行われてこなかった。その大きな理由の一つに評価の問題がからんでいた。相対評価では、一人一人の評価は他の子供たちと比較されることによって成立していて、みんなで作るときは比較できにくかったからである。みんなで作ることは遅れているといわざるをえない。①と②を具体化するのにはいい方法はみんなで作るということである。

これからの子供は自分のなかにもう一人の自分を置き、その自分と対話する能力（自問自答の能力）をもっと付けなければならない。よく日本人には他者の感覚がないといわれるこれは自分を客観的に見られないところから起こる。自問自答し、つねに自分を客観的に見る力をつけておけば、他者感覚も身につく。特に高学年において6～7人による共同制作を行うことは「私は私、あなたはあなた、あなたの考えを認めるから、私の考えも認めて」という、独立した個人の集団を形成する。みんなで選び、みんなで組み合わせ、みんなで予想し、みんなで失敗を乗り越えるという営みは、きっと楽しいに違いない。

3-1 学習課題の成立と、その評価

新しい学力観の「新しい」という意味は、今までの学力観とは違うという意味が含まれている。それは「学び方を学ぶ」ということを中心とした学力観である。学び方を学ぶという学力観は生涯学習という考え方から生まれた。生涯にわたって学習を続けるには、いろいろな方法をなるべくたくさん身につけなければならない。体験によってさまざまな方法で学び方を身につけておけば生涯どの時期においても、課題が生じたとき学び続けることができる。パソコンの出現を中心とした、IT革命が始まった現代社会の中で教育を概観するとき、いくつかのキーワードが浮上する。

その一つは「融合」である。教科の融合が始まったと同時に、図画工作の中身も融合を始めた。内容が2学年でくくられたことや、表現が「楽しい造形活動をする」と「絵や立体に表したり、つくりたいものをつくったりする」の2つにまとめられたこと等がそれに当たる。「総合的な学習の時間」ができて、ますます融合は進む。

「環境問題」等は、再生という考え方の範疇で語ることができる。目の前にある材料を使って何ができるか、ということによって成立する「楽しい造形活動をする」も再生と言う範囲に入る。さらに、教育を越えて語られなければならないのは「共同」である。融合と共同の違いは、融合がミルクとココアを混ぜてミルクココアを作る様なものであるのに対し、共同は、ご飯とみそ汁の様な関係だと私は思っている。コラボレーション、提携、等考えてみると、AやBという独立した個性があり、必要とする個と個が、必要なときに、必要な事だけを行い、必要がなくなれば分かれていく。このことは、情報化社会、国際社会では、特に身につけておかなければならない感覚である。ところが、日本の学校教育はこの問題をずっとおろそかにしてきた。教科カリキュラムでは個人の学力が語られる。たまに図画工作で共同制作を行うと、教師はどう点数をつけていいのか分からないので、それを排除してきた。しかし、新しい学力観「生きる力」すなわち「学び方を学ぶ」ということを学校教育で行うならば当然「共同」「提携」「コラボレーション」という考え方は学習の中心に躍り出なければならない。

最近、新しい学習指導要領が実施されると大変な事態になる等、危機感をあおる記事が新聞に散見されるようになった。その記事は、「ゆとりを求めるあまり、内容を削減しすぎ、近い将来、日本の子供たちの学力が急激に低下する」というものである。だから基礎・基本の徹底をはかるべきだということも言われている。学力が急激に低下しているということの中身は、「大学で、医学を学ぶ学生が高校で生物の授業を受けてこなかった。」あるいは、「分数の足し算ができない。」「鉛筆や箸がまともに持てない。」等である。以上の三つのことについて言えば、専門教育を年齢の若い段階から行う。読み書き計算のドリル学

習は徹底して行う。何でも学校は抱え込まない。等の反論や方策が考えられる。しかし、基礎・基本の問題は、本質的に学力低下とは別のところにある。現在の学校教育における基礎・基本は「学び方を学ぶ」力を身につけさせるところにある。そのような時代に要求されるこれからの美術教師の役割は次のようなものだと思う。

1 情報提供者として（伝達のレベル）

- ・教師は、たくさんの経験を積んだ人として問題の解決についての支援（助成的介入）を行う。
- ・子どもに一方的に指導するのではなく、子どもに影響を与えると言う立場に立った指導法をたくさん開拓する。

2 技能伝達者として（学習のレベル）

- ・いろいろな手法を子どもたちが自由に使えるよう、開放する。（子どもたちの主体的選択を促す）
- ・教材を必要としている子どもに、その子に合うような順序で教材を示し、子どもに委ねたことに教師は全て責任を持つ。
- ・目的をハッキリさせ、その達成に向けて、さまざまなかたちで励ましつづける。

3 人間理解者として（研究のレベル）

- ・子どもたち一人一人に対し、自分と同じ価値を持つ者として尊敬の念を持って接する。
- ・子どもに安心感を持たせ、安全を保障する。
- ・子どもたちに接するとき、たくさんの知識を与えたり規則を押しつけたりする教師よりも、感受性を豊かにして、「かっこいいな、」「気分がいいな、」を大切にする教師でありたいと努力する。

東京都品川区立第三日野小学校、内野務先生の実践を紹介しよう。選挙ポスター掲示用の大きなパネルを用務主事さんが区からたくさん貰ってきた。5年生は、全校の人々が見える場所を選び、グループをつくり小屋を作りはじめた。喧嘩をしたり失敗したりを繰返し、小屋は完成した。次の年、新5年生は去年、5年生が小屋を作るのを見ていたので、すぐに作りはじめた。その年は2階建ての小屋が登場した。嵐で小屋が壊れたとき、6年生は、我がことのように手伝ってくれた。そして、三年目には、特色ある学校づくりの項目の中に「表現活動の重視」が加えられた。この実践は読売教育賞の中に50回目に新設された美術教育部門を受賞した。内野先生は賞金を何に使ったか。ヘルメットを60個買った。そのわけは、選挙パネルを内野先生だったら使うだろうと運んでくれた用務主事さんにある。主事さんは、第三日野小学校と書かれヘルメットの上に紙を張って、三日野カーペンターとし大工用袋をぶらさげて授業を手伝った。ヘルメットは5年生のあこがれのまどだったのである。内野先生に、賞金で飲み食いしなかったのと聞くと、ぐっとにらんで「だって、あの賞は、子供たちがもらったものでしょう」と答えた。

学校教育と言うシステムの中では、それぞれの授業がばらばらに行われているように見えても、大きな目標に向かっているという意味で「予定調和」的であった。しかし、上記の内野先生の実践は、教師も子どもも、この先どうなるか分からないという意味で、「自己増殖」的と言える。このような授業の中では、学習課題は一つの学校文化の中で授業の以

前に醸成されている。全校から見える目立つ場所で5年生が楽しそうにものをつくっている。6年生は経験者として、高度な学習課題意識をもち、4年生は来年、当然この楽しそうな造形表現が行えるものとして、自分の学習課題を持っている。

この形の授業は、今までは中々実現できなかった。出来るようになった条件の一つに、相対評価から絶対評価に評価観が変化したことが上げられる。つまり、個人の意識の変化や個性を、例えば円形チャートによるプロフィールを積み重ねるというような評価の方法が可能になったからである。

以上、図画工作科における学習課題の成立と、その評価の基本的な考え方について述べた。

註1、十和田市立三本木小学校 新戸部靖子先生の実践より。

註2、斉藤喜博の授業論に拠る。

(みやさか・もとひろ／美術教育講座)

家庭科の学習課題と評価

堀 内 かおる

1 家庭科に対する学習者のイメージ

『家庭科の授業』という言葉から連想されることを、何でもいいから付箋一枚につき一つ、できるだけたくさん書き出してみましょ。もうイメージできることは出尽くした、となったら、グループになって、付箋を見合っ、付箋に書かれている言葉を分類してみてください。どのように分類するかは、グループで話し合っ決めてるように。分類する視点にも、みなさんの家庭科に対するとらえ方が表れてきます。分類できたら、模造紙に並べて貼ってみましょ。そして、分類されてできた言葉のかたまり同士に共通するタイトルを付けて、それらのタイトル相互の概念にはつながりはないのか考えて、家庭科イメージの構造図を作ってみましょ」。

大学で筆者が担当している初等家庭科教育法の授業開き・第1回目の時間は、いつもこのような投げかけからスタートしている。本科目は、教員免許取得のための必修科目である「初等家庭科教育法」であるから、好むと好まざるとに関わらず、またこれまでの学習経験の多少にも関わらず、すべての学生が履修しなければならないことになっている。授業に集まってくる学生は、もちろん男女混合クラスで、専門とする教科も様々であり、家庭科を専門領域としている学生は、一クラス60名程度の中で、わずか数名である。つまり、このような作業を通して、家庭科について特に思い入れもなく、あえて重要視して学ぼうという意思も希薄な「専門外」の学生たちの、家庭科に対する素朴な印象が浮かび上がることになる。

作業をしてみると、どのグループでもきわめて似通った構造図が完成している。おおむね、次のようなパターンである。「衣生活」「食生活」「住生活」「家族」「女性」というようなタイトルが付され、そのもとにそれぞれ、「袋づくり、エプロン、ボタン付け」、「調理実習、栄養、エプロン」、「家、住まい、明るさ」、「保育、結婚、性別役割分業、夫婦別姓」、「女性教師、花嫁修業、女性的」というような項目が並ぶ。この傾向は、本当に、毎年変わらない。

1994年から、高等学校の家庭科は男女ともに必修となり、男女等しい家庭科教育を受けてきたはずの現在の大学生であるが、「女子のみ必修」の時代の学生たちと比較しても、家庭科のイメージとして表れる言葉にさほど変化は見られない。強いて挙げるとすれば、「家族」という分類のもとに「性別役割分業」や「夫婦別姓」というような、今日の社会における男女間の問題に触れた言葉があがるようになったくらいであろうか。

このような結果は、何も家庭科に対する意識が希薄な学生に限ったことではない。筆者が非常勤講師を務めている首都圏の教員養成系大学・学部で担当している「中等家庭科教育法」の授業開きの際にも、同様の作業を取り入れてみたところ、こちらも同じような結果になった。

このときのクラスは、家庭科専攻の学生対象のクラスで、副免として中・高家庭科教員免許を取得しようとする他教科専攻の学生も数名いたものの、そのほかの30人ほどは全員、

入試の時から家庭科を専攻して受験し、入学を果たした学生たちである。家庭科に対し、より主体的かつ明確な意識を持って、学習に取り組むことが期待される学生たちであるが、家庭科に対するイメージはステレオタイプに固定されている。それは前述のように、衣・食・住そして家族に関わる「家の中のこと」としての学習内容（それも、多くは技能・技術に関する事柄）と、女性的ジェンダーに関わるイメージである。

このようなイメージは、男女別学を強いてきたかつての家庭科の歴史に負うところが多い。しかし男女がともに学ぶようになった現在においてもなお、家庭科に対するこうしたイメージが根強いということは、学生たちが受けてきた男女必修家庭科が旧態依然とした「家庭の中の物づくり」の教科としてのメッセージを学習者に伝えてきた結果とも考えられる。そしてまた、そのような家庭科イメージを持った学生たちがやがて教員となり、自ら家庭科を担当する立場に立ったときに、自分にとっての家庭科イメージを再生産し、次世代の子どもたちに伝えるエージェントとなる可能性は大いにある。

2 家庭科の学習課題とは

家庭科の学習課題を整理し、授業者として子どもたちに何を伝えていく必要があるのか、大学における教育法の授業では問われなければならないだろう。大学生にとっては自らの経験知をとおして獲得された家庭科イメージを脱して、学問知としての家庭科教育のあり方を探る必要があろう。

学問知については、「体系的に理論化された科学や学問の成果」としてのそれを批判的に問い直そうという提起もなされている（安彦1998）。それは、「学問知」イコール「学校知」と見なす傾向を改め、学校知の中に「反省知（実践しながら反省して得る知識）」や「生活知（具体的な生活上の言動そのものから得られるもの）」のような多様な知を含めていこうという指摘なのである。

上記のような指摘をふまえ安彦は、「このような『知識』のすべてが『学校知』として教育内容とされるにふさわしい価値を持っているかどうかは疑わしい。これはどうしても『選択』されなければならない」と述べている。

家庭科教育の見地から考えると、家庭科の学習内容は、ここで言われている「生活知」に近似している。というよりもむしろ、学習内容が生活そのものと重なっている、という言い方が正確であろう。それゆえに、「家庭で教えるべきことを、家庭の教育力が低下したから家庭科で教える」というような、消極的な教育的意義が論じられもするのである。ここで押さえておかなければならないのは、家庭科を通して得られる〈知〉とはすなわち、家庭科の学習内容を通して学ばれることなのであって、家庭科の学習内容イコール生活知、というわけではない。

学生たちの家庭科イメージから、家庭科の学習内容イコール生活知という、家庭科に対する認識が見て取れる。生活知自体を否定するつもりは毛頭ないが、教科教育としての家庭科が存立する上では、生活知を敷衍して、次世代の子どもたちに伝えるに値する〈知〉としての家庭科教育が明確にされなければならないだろう。

総合的な学習の時間が導入されたことによって、教科教育としての家庭科は、いかにあるべきか論議されてきている（日本家庭科教育学会編 1999）。家庭科の学習課題について

は、本研究の前段階に位置する研究報告書において、子どもが自分自身の問題として生活をとらえるところに見出されると論じた（堀内 2002, p. 49）。少し詳しく引用してみよう。

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。

つまり、生活主体として自らを位置づけることによって始めて、子どもにとっての学習課題は成立する。家庭生活に関わる学習内容を「だれかが代わりにやってくれること」であったり「女の人の仕事」だと思っていたりする限り、すべての子どもにとっての学習課題が成立する家庭科教育にはなり得ない。

家庭科の授業においては、子どもたちが自らの生活を省察したり、家族関係や家庭生活のありようについて見直す中で、日本の社会規範として位置づいてきたジェンダー文化の存在に気づかせるような、子どもの学習に対する教師の手だてが必要となる。このことは、男女共同参画社会が志向されている今日において、社会的要請として求められていることでもある。

3 家庭科担当教師の役割

歴史的・文化的に構築され、社会通念として無意識に踏襲されてきた女性と男性の生き方のフォーマットを見直し、ジェンダーという規範に基づくフォーマットをいったん初期化した後に、個々の子どもが自分なりの人生のフォーマットを書き込めるようになるための情報と技能・技術を伝えるための教育として、家庭科は位置づけられるだろう。このような学習は、価値多様化・多元化が進む社会の中で、今後一層求められるべきものではないだろうか。消費者として、あふれる情報の中から適切なモノを選択するための知識や、ステレオタイプではない多様な生き方の可能性を子どもたちに伝えることが、家庭科教育に携わる教師の役割である。

「家庭科専科」の教師の存在が全国的に減少傾向にある今日、このような教師の役割を担うのは、多くの学級担任ということになるだろう。これまでの学習経験や生活経験に男女で差があるために、女性の教師と男性の教師とでは、「指導上の違いがある」と考える小学校教師が半数ほどいたというデータもあるが（堀内 2001）、このような「違い」は経験的に得られた「違い」であって、経験を重ねることによって克服できる可能性を持った「違い」である。自らもひとりの生活者である教師もまた、家庭科の学習指導を通して家庭生活に目を向け、様々なことに気づき始めている。家庭科の授業は、生活に根ざした学習課題をめぐって、子どもも教師も生活の中の「当たり前」を問い直し、自分自身と家族・家庭のあり方について、考え始めることになる。他教科には見られない形の、子ども同士の、そしてまた子どもと教師の間の「学び合い」が見られるのも、この教科の特徴であるといえるだろう。

4 家庭科の評価

それでは、家庭科の評価とはどのようなものなのだろうか。

家庭科の学習課題の成立が、子ども自身の「気づき」から始まることは既述の通りである。それでは評価においては、子どもがどのようなことに気づいたのか、という点を第一に見取る必要がある。

気づきには、初めて意識化されたという段階から、理解できた、わかったという段階まで幅がある。さらに、家庭生活に関する学習を行う家庭科としては、学習したことが子ども自身の家庭生活にフィードバックされていくことが期待される。したがって、評価を行う上では、以上のような子どもの気づきの深度が測られることになる。

気づきの深度を測るための観点は、「家庭生活への関心・意欲・態度」「生活を創意工夫する能力」「生活の技能」「家庭生活についての知識・理解」という項目とは別の観点から、検討される必要があるのではないだろうか。このことは、家庭科の学習内容にも関わって、検討すべき問題ともいえる。学習内容の厳選、評価基準のあり方が問われる今日において、教科教育としての家庭科が担っている「学問知」とは何かという観点から、あらためて見直す段階に来ているのかもしれない。

引用文献

安彦忠彦（1998）「学校知の転換を図るカリキュラム開発の在り方」安彦忠彦編『学校知の転換』ぎょうせい

日本家庭科教育学会編（1999）『家庭科はおもしろい』ドメス出版

堀内かおる（2001）『教科と教師のジェンダー文化』ドメス出版

堀内かおる（2002）「家庭科における子どもの学習課題成立の条件—子どもにとってのく生活のリアリティ>をみつめて」『基盤研究（C）研究成果報告書 各教科における学習課題の成立過程の比較及び教科観の関連に関する研究』

（ほりうち・かおる／家政教育講座）

体育科における学習課題の成立とその評価

高 橋 和 子

1. 「楽しい体育」における学習課題

子どもにとって学習課題が成立するということは、本来の「学び」を意味する。そこでは、子どもと教師と教材のかかわりが問われることになる。教師は子どもに学びのきっかけや動機付けを与えなければならないのだが、あらかじめ用意した教材を指導案通りに実施することだけでは、学びを保障していることにはならない。子どもは、自分の興味や関心が強いと、ほっておいても調べはじめて問題を解決しようとしたり、何度も練習を繰り返してできるようになりたいと願う。このような様相の成立しないとき、学習課題が成立しているとは言えないことになる。教師には、子どもの学びの「いま・ここ」にどのように立ち会うかが問われている。また、学校では集団で学ぶことが多いために、各個人の学習課題が成立することも重要であるが、集団での学習課題の成立が重要な検討事項になる。

さて、小学校の体育科における「学び」の問題を考えるにあたって、「体育」「保健」の2領域における「学習課題の成立」に違いはないが、今回は体育に絞って考えてみたい。

その前提として、体育科の戦後の流れを簡単に振り返ってみることにする。わが国における学校体育の歴史は古く、明治時代の学制発布までさかのぼる。戦前の体育は、画一的な教授方法のもとで、体力づくりと躰の教育を中心とする「身体教育」が強調されてきた。第二次世界大戦後はアメリカの教育理論の影響を受けて、スポーツ中心の教材に代わり、具体的目標として「技能」「体力」「社会的態度」を掲げて実践してきた。戦後50年以上にわたって、主としてスポーツ種目を知勇心に展開してきたわけであり、そこでは、技の系統性やルールが明確であることから、子どもの興味やつまづきなどにかかわって、何が学習課題（技術や戦術、ルール、マナー、組織運営など）になりえるかの知見も蓄積されてきたといえる。しかし、その学習課題は、あくまでも教師側の見方であって、「はじめに子どもありき」という立場から、学習課題を設定したのではなかった。

そこで、体育科は、他教科に先んじる形で、1977年度の学習指導要領から子どもが「楽しさ」を体得するという情意的体験を教育目標に掲げ、子ども中心の学習を考えようとしてきた。これは、通称「楽しい体育」と呼ばれている。ここでは、子ども自身が各自の「めあて」を立て、それに従って、教材選択をおこない、やり方を工夫し、問題を解決していったのである。これは、自分の能力や技術に応じた「めあて」を立てて、それを自らの力で学ぶことが、生涯学習につながるという考え方である。

この学習方法は、通称「めあて学習」と呼ばれており、この方法が導入された当初は、40人の子どもがいれば、40通りの「めあて」や「練習方法」があり、それに教師が対応するために、さまざまな工夫がなされた。教育現場では、子どもの「めあて」を知るために子どもが「めあて」を記入するための「カード」を作成し、子どもも授業のなかで鉛筆を持ってカードに記入する姿が見られた。そこで、「鉛筆をもたない体育授業はない」というキャッチフレーズさえ生まれたほどである。また、子ども自身が自分で学習を進めるための手だて（補助資料）としての「学習カード」を、教師は各種目ごとにきめ細かに作成し

たのである。そして、教師には、子どもの「めあて」とそれに見合った教材を事前に用意することと、加えて、実際の授業場面では子どもの力量を把握する力とが、それまで以上に必要とされたのである。そこで、「めあて学習」は教師の力量形成におおいに役だったとも考えられている。

子どもにとっても、自分の「いまある力」で運動に取り組むことができるし、自分のペースで行うことができたので、この学習方法はとても受け入れられたようでもあった。しかし、極端な例では、跳び箱を跳べない子は小学6年生になっても跳び箱を跳ぶことがその子の「めあて」であり、別な子は、その子の隣で台上前転の技に挑戦しているという光景も同じ授業時間帯に見られた。また、自分の「めあて」が妥当なのかどうか分からない子どもや、どのような教材を選択して、どのような方法で課題を解決したらよいのかがわからないという、いわゆる「学び方」のわからない子は置いてきぼりになることもあった。さらに、各自の「めあて」が優先するために、クラス全体の学習課題が成立しにくいという欠点もあった。このように、子どもの各自の営みがクラスという集団のなかでどのように展開するのか、そして、他者とのかかわりをどのように仕組んでいくのか、また、教師が子どもをどのように支援すればよいのかという問題が検討課題として残ったのである。子どもの学習課題は教師の支援によってより明確化していくのであるが、多様な子どもの「めあて」に教師が応じきれなかったといってもよい。

ここで、「個と全体」の関係をみてみよう。授業はクラスという集団のなかで展開するのが通常の形である。しかも、子どものそれぞれの課題が、本当に自分の課題になりえるのかが、学習課題を成立させる基本になる。しかし、各自の課題がどのようにクラス全体の課題として成立し学ばれていくのかという観点は、「めあて学習」の場合では難しいことになる。教師がそのような意識を持つか持たないかが、集団の学習課題を成立させる大きな要因になっている。「めあて学習」の検討課題はまさしくこの「個と全体」の問題でもあったし、それゆえにクラス全体で学ぶべき「共通課題」を、単元の最初に計画する流

6つの学習指導アプローチの特徴 (Graham et. al., 2001,171) ²⁾

アプローチ	目 標	教師のスキル	学習者の特性	学習内容	状 況
直接指導 課題学習	効率的な技能修得 技能修得 +自律	明確さ 視野の広い 巡視	初心者・新入生 学び方が身につ いている	特定の技能 既習の技能、 自己評価、 適切な課題選択	学級全体 広いスペース
誘導発見	技能修得 +問題解決	発問	初心者	探求	学級全体
共同学習	技能修得+グループ 内の相互依存と個人 の責任	意味のある問題 の設定	学び方が身につ いている	複合的な系統 基礎的技能	小集団
学習者主導	技能修得 +自己責任	誘導と巡視	時間が有効活用で きる。学び方が身 についている	既習の技能の 応用	小集団
仲間学習	技能修得+共同	積極的巡視	学び方が身につ いている	単純明快な問い 限 定 的 な パ フ ェ ェ ー マ ン ス	広いスペース 大集団

れを生み出していったのである。

一方で、指導スタイル (誰が意志決定するのか) に着目してみると、「めあて学習」は子どもたちの主体的な学習スタイルを意図しているとみてよい。しかし、モルトンによれば¹⁾、指導スタイルは、「教師の命令スタイル (command style) から子どもたち主体の自律的学習スタイル (self-teaching style)」まで、11のスタイルに区分される。さらに、グラハムらは、授業では6つの学習指導法を方略的に適用するように提案している²⁾。そうしてみれば、「教師主導か子ども主導か」という二者択一的な指導スタイルや、画一的な指導法にとられることは問題となる。「めあて学習」では、発達段階、種目の特性や目標、単元の進みかたによって、つまり時と場に応じて、柔軟に対応することが優先されるべきであったと思われる。

また、「楽しい体育」では、「楽しさ」という情意目標を主眼において進めてきたが、「楽しさ」は目に見えないので、それを実感できる客観的な対象に具体化する必要が生まれる。その方法の一つが教材づくりである。だとすれば、子どもの能力や発達段階に応じて、子ども自身が興味をもって学習でき、習得すべき技術や戦術を保障する教材を開発していくことが、教師に求められることになるのではないか。

2. 「体ほぐしの運動」における学習課題

「楽しい体育」の導入は、子どもにとっての学習課題が成立するところに教師が立ち会わざるをえない状況をつくったと考えられる。教師側が設定した「課題」が先にあったのではなく、子どもにとっての「課題」が先にあり、子ども自身がその問題を深めていく道筋を同時に内包していたと言ってもよい。その意味において「楽しい体育」は、教師の力量形成に寄与したとも考えられる。しかし、表面上に現れた指導方法としては、それが保障されていても、実際にどの子にとっても学習課題が成立したかと言えば、おそらく違ったと思われる。なぜならば、筆者が接する大学生は、すでにこの「楽しい体育」「めあて学習」の申し子であるはずなのだが、「指示待ち人間」が多く、他者と学びを共有する経験を深く心身に刻印してきたようには思えないのである。もちろん、体育の授業で「学ぶ」経験ををしたとしても、他教科や生活全体がそうでなければ、その子への影響は少ないとも考えられる。

また、ここで取り組まれてきた運動は主としてスポーツ (器械運動・陸上運動・水泳・ボール運動など) 教材であり、体操やダンスはなかなか対象にはならなかったと言える。体操やダンス領域においては、学習課題や到達目標が不明瞭であると捉えられたり、教師自身の経験の乏しさや、指導経験不足もあったと考えられる。これらの領域ですぐれた実践もあるが、戦後の体育科全体の取り組みからは抜け落ちた領域であったかもしれない。

しかし、2002年度実施の学習指導要領にはじめて「体ほぐしの運動」が導入されたことを契機にして、事態は大きく変わってきた。この領域はいままでの種目優先とは異なって、「テーマを中心とした」領域であるために、教師も子どもも、学習課題がなにになるのかも未開拓な分野に当面区することになったのである。この「体ほぐしの運動」は、以前の「体操」領域のリニューアル版として位置づけられている。こうして、いままでの「体操」は「体力づくり」が主たる目標であったのだが、その運動領域に新たに「体への気づき・調

整・交流」を目的にする「体ほぐしの運動」が加わることになったのである。この背景には、「ひと・もの・こと」とじっくりかかわれず、自己表現することも苦手であり、自分のからだの実感さえ乏しい子どもたちが増えたことや、「運動をおこなう子とおこなわない子」というように二極化の進んだことなどが挙げられている。このような現代の子どもたちに対して、優勝劣敗的競争主義に彩られた従前のスポーツのみでは、対処できない問題が現前してきたのである。

では、なぜ、事態は変わったのか。この領域では序列的な評定は馴染まない。そこで、理由としては、「総合的な学習」と同様に、評価活動も子どもの相互評価や自己評価などが求められることとなり、そして、学びの履歴とも言える「ポートフォリオ」などが導入されていることも一因となっている。また、指導内容も指導方法も含めて、子どもの学習課題の成立するところに向き合うことが、さらに要求されていることも起因しているとみてよい。ダンス領域では、すでに戦後の指導要領において、子どもの自主的創造活動を重視する方向に路線を変更してきたために、指導内容や指導方法、そして、評価法の知見が蓄積されてきた。そのような背景もあって、「体ほぐしの運動」の導入に当たっては、ダンス領域の知見が活用されたとも言える。

しかし、多くの教師にとって「体ほぐしの運動」は新しい領域であるために、教材選択も指導方法も評価方法もいまだに試行錯誤の状況である。このことはなにを意味するのであろうか。「からだを動かす」という意味においてはこの領域も他の種目と同様であるので、からだの「仕組み・働き・機能」にもとづいた動きが対象になることは間違いない。

しかし、習得すべき技術や戦術などについては、学んでほしい学習内容をどう設定するかによって異なってくる。従前の種目に規定された技術やルールなどの学習内容に対比してみると、捉えきれないものがあるのである。そうした状況下では、教師のあらかじめ予想した展開 (plan) とは異なった様相 (do) に出会いやすい。また、その様相をどのように判断・評価し (see)、次の展開を考えていくのか (plan)、子どもと共に立ち止まるのか、あるいは予定通りに進行させるのかなどの問題に直面することにもなる。教師は従前よりも、「いま・ここ」で起こっていることに目を向けざるを得ない状況に置かれるのである。そういう意味において、「体ほぐしの運動」は、教師が学習課題の成立する場に直面しやすい領域であって、指導と評価の一体となった活動を展開しやすい領域であるとも言えるのではないか。

3. 「風船あそび」にみられる学びの様相

では、具体的な実践で考えてみたい³⁾。ここに、色とりどりの風船がある。形や大きさもさまざまである。あなたなら、どんなあそびが考えられるだろうか。「膨らます・突く・飛ばす・打つ・運ぶ・割る・水を入れる・見立てる」などの動詞からは、どんなあそびが思いつくだろうか。ここでは、想像力が必要になる。いくつかの例を紹介しよう。この実践事例を通して、子どもたちに何を学んでほしいのかという学習課題の問題が浮上することを期待したい。

【例1】 実際に、誰かに風船を膨らましてもらう。耳を押さえる子がいる。割れることを恐れているのだろう。一気に息を吹きこめずになかなか風船が膨らまない。見かねた子ど

もがその風船を膨らましはじめる。異性だと風船の口を拭いたりする。他者が膨らました同じものだと嫌がって膨らませない子も現れる。もし、教師がストッポッチをもって「どこが早い競争だ！」といったら、子どもたちの反応は一変するだろう。膨らませることで、このようにさまざまな様態が伺える。

【例2】 膨らんだ風船の口を締めずに、空に向かって離してみる。課題は「4人、5人が一組になり、床に風船を落とさないうちにキャッチすること」である。風船は糸が切れた凧のように、あてどもなくアチコチへと飛ぶ。しかも、最後はカーブを鋭く描き、急降下する。そのコツさえつかむと、グループごとに、さまざまな工夫が始まる。「手はゆっくり離せ」とか、「真上に風船をあげろ」とか、「もっと離れた位置にスタンバイせよ」とか、口々に言い始める。グループの協力なしに、課題は達成できないのである。キャッチできても何度も繰り返すグループや、細長い形やミッキーマウスのような形の風船で再度挑戦するグループも出てくる。教師が何も言わないと、子どもたちはどんどんあそびを発展させていく。そこに本来のあそびの姿が見えてくる。

【例3】 「みんなで手をつないで、手のみで一個の風船をつく」という課題がある。「あっちだ！ こっちだ！」と誰かが声をかけ始める。何回ついたかを数えているグループもある。風船を高くあげてことを覚えると、そこに留まって何回もついている。そこには平和なひとときがおとずれる。その隣では風船まかせの「民族」大移動をしているグループもある。偶然に、バスケットのゴールに風船が入ったことから、風船によるシュートが始まる。風船の数を増やすと、先程の流れは急変する。どこのグループも右往左往して、すぐに一個の風船は落ちてしまう。教師が「どこのチームが一番かな」と言えば、さて何が変わるのだろうか…。

【例4】 「2班に分かれて風船バレーボール」をすればどうなるか。つく部位は手でも足でも頭でも構わない。ルールも各班で決める。先程の平和なメルヘンの世界はすぐ消え失せる。大声で指令し、ポイントになると拳を突き上げて喜び、ミスをするとしよげかえる。勝敗は人間を変容させる。スポーツではよく見られる世界が風船あそびでも現出する。

例示の活動が終わるたびに、「どんなことを感じたか」「前の活動と比べて今度はどうだっ



たか」を、子どもたちにふり返ってもらう。そこにも、学習課題問題の多くが見えてくるはずである。

さまざまな遊びの様相を紹介したが、一個の風船をめぐっても「身体意識」「予測と反応」「交流」「ゲーム」などと、学ぶ中味はいくつも設定できる。ここでの子どもの学習課題はどうなのであろうか。教師は、大枠さえ決めて子どもにまかせれば、「いま・ここ」で起こっている面白いことや問題を解決していこうとする流れが、子どもたちのなかから自然に生まれてくることに気づくのではないか。どうすれば上手くできるかという共通課題に向かって、「身体操作」「仲間との協力」「ルールの変更」など、さまざまな課題が浮き彫りになることも見えてくる。

そのような「動き」に、教師はどうかかわればよいのだろうか。子どもの発見や感動に立ち合い、共に考える教師であるとき、その場はたいい生き生きとしている。すべてに、熱気があったり、張りつめた空気になったりするのである。自分のふがいなさに苦悩する子ども、仲間に攻められたりできなかつたりすることで泣き出しそうな子ども、みんなで一緒にできたことで笑みや歓声をあげる子どもなど…。さまざまな場面でさまざまなからの表情が現れるのである。

「体ほぐしの運動」は新たな領域であるために、子どもにも教師にも、予期せぬ授業の様相が見られる。そこで、どのように教師が振る舞うのかは見物（みもの）でさえある。おそらくまっさらなキャンパスに新たなデザインを描くということにならないのではないか。そして、教師自身のいままでの体育授業で基盤にしてきた「体育観」やひいては「教育観」などが現れてきて描かれるのではないだろうか。そこに見えてくることこそは、教師自身のリフレクション（ふり返り：省察）にもなるのである。

授業は、子どもと教師と教材が会う時空間である⁴⁾。他者である「子ども」を知ることとは、そもそも大変なことである。教材開発をしない教師は「教師」とは言わない。教材のあるべき姿を問題にしないのであれば、「教材」を提示することはできないはずである。この3つの要素が柔軟に絡み合うとき、ダイナミックな学びの場が生まれてくる。子どもにとって学習課題が成立する場に立ち会うことは、滅多に起こり得ないことだと思われる。しかし、その場に対峙できたとき、子どもも教師も、大きく変わり得るエネルギーをもらえることは確かなような気がする。そこでの評価は、切り離された行為ではなく、指導と一体になっているものでなければならない。

(たかはし・かずこ／保健体育講座)

註1) 竹田清彦他編 (1997)『体育科教育学の探求』大修館書店 p.275

2) 高橋健夫他編 (2002)『体育科教育学入門』大修館書店 p.86

3) 他教材は、高橋和子編 (2002)『ゆったりイキイキからだきづき』汐文社を参照

4) 高橋和子 (2000)「表現者としての教師」藤沢教育文化センター

『教育メディア研究・情報教育実践ガイドⅣ～他者としての子どもと出会う～』

目的意識や相手意識に支えられた言語表現

－ 5 年国語「私たちの学びを伝えたい おすしの機関紙づくり」－

岩 澤 尚 彦

1 豊かな言語表現を可能にする学習のプロセス

子どもたちが豊かな言語表現していくためには、まず表現したいという意欲を抱くことが大切である。その文章を書くことにどんな意味があり、どんな必然性があるのかを子どもたちがしっかりともっている必要があると考える。

表現したいという思いをもつには、明確な目的意識や具体的な相手意識が子どもたちの中に存在する重要であると考えられる。目的意識を持続させ、且つ高揚させていくことで、表現への思いをふくらませることができるであろう。

表出のプロセスでは、既習の経験を生かし自分なりの方法で取り組むとともに、今まで経験のなかった方法を友達や教師から学ぶことで、よりよい方法を取り入れながら思いを表出することができる。その結果、学習活動に満足感や充足感を得ることができ、よりよい表現をしていくことであろう。また、自己評価、相互評価、教師からの評価を継続的に行うことで、学習活動の有用感を感じ取り、自己の向上感を得ることができると考える。

2 学習の実際

2-1 単元について

【新聞の教材性について】

本単元の扱いでは、新聞という意味合いのものではなく、むしろ「機関紙」という意味のものになるであろう。新聞づくりのために取材し、記事を書くのではなく、活動の報告や知り得た有用な知識を伝達するための情報紙と位置づける。具体的には、学習の様子（きっかけとなったこと、目的、プロセス、資料で調べたこと、取材したこと、これからの学習など）の情報や、自分の意見や感想などを限られた紙面の中で、言葉や文章、レイアウトなどを吟味しながら整理して、読む人を意識しながら効果的に書くことを考えている。

新聞（機関紙）を書く活動は、限られたスペースの中で分かりやすく簡潔に書いたり、自分の考えを明確に書いたりする力が自然と要求される。また、レイアウトの工夫など、自分らしさが表現しやすくそれぞれの記事の特性を生かすこともできる。新聞をつくるという活動目的により、自然と構成力や書く力を身につけていくことができると考えた。

現行の教科書では、4年の上での単元で扱われ、「伝えたいことをはっきりさせて書く」というねらいになっている。学習材としては同じであるが、ねらいは本学年のねらいが達成できるように単元構成をした。

【総合単元学習との関わり】

本学級では総合単元学習で、すしについて調べ、実際につくることを目指して学習を進めている。自分たちの手で米を作ったことがきっかけで、すしをつくらうということになった。子どもたちは、酢飯だけではなく、すしねた、醤油、わさび、ガリなどにこだわり、本物であり、オリジナルであるすしをつくりたいと願った。市内にある手作りの醤油工場

へ出向き、社長さんに出会い、作り方などを伺ってきたり、お寿司屋さんに取材に出かけ、実際に握らせていただいたりなどの経験をしている。子どもたちは、おすしを自分たちの手で作ることにこだわり学習を進めている。少しずつではあるが、この学習に子どもたちなりに価値を感じ始め、「他のクラスや家族、お世話になっている方々にも自分たちが学んでいることを伝えたい」という願いをもつようになってきている。この学習の経過や成果、自分で感じ取ったことなどを、新聞（機関紙）というメディアによって表現させたいと願った。今までに新聞を書いたことのある子どもは何名かいるが、書き方を詳しく学習した経験をもつ子どもはいない。表現をする一つの手段として、新聞のもつよさに気づき、書くことによる表現の楽しさや喜びを感じとることができるようにしたい。また、子どもたちが学習に熱心に取り組んでいる様子やその成果などを、新聞（機関紙）に十分に表現させていきたい。



2-2 活動の経過と評価

今、お米がどうなっているのか
苗をくださった I さんに知らせたいな

最高のしょうゆをくださった
しょうゆ工場の社長さんにおすしづくりを
がんばっている様子を知らせたいな

学校の人にもどんな学習を
しているのか知らせたいな

おすしのにぎり方を教えてくださった
M ずしの I さんにも今どうなっているの
か知らせたいな

→どんな相手に何を伝えたいのかを明確にもつことができる

「オリジナルおすしをつくろう」の学習を伝えよう

どうやって伝えよう

ビデオがいいよ

新聞にしてみようよ



手紙は前に書いたから他の方がいいよ

みんなの様子はよく分かるけど
ビデオだと全部は伝えきれないよ

でも、ニュースとして知らせるのは少し違うし、
新聞のために取材することもあまりないし

→それぞれの表現方法の特性に気づき、自分たちの思いや活動を伝えるに
ふさわしい方法を吟味することができる

機関紙にしてみたら

キカンシってなあに？

あるテーマに沿って定期的に、情報を伝えるものだよ

あるある、よく折り込みチラシとかに挟まってくるよ

機関紙を集めてよく観察してみよう

あれだと、読みやすいし
書いても楽しそうだよ

ゆっくり読んでもらえるのがいいね

何度も読み返すことができるよ

レイアウトがいろいろあって楽しい

写真やイラストが多くて見やすい

いろいろと工夫ができそうだよ
(レイアウト、記事、写真、イラストなど)

やってみよう

→表現方法のよさを見出し、自分たちの活動に位置づけていくことができる

オリジナルおすしづくりのことを機関紙に表して伝えよう

ところでどんなことを伝えたいの？

たいへんだった田んぼ造りのこと
どんなおすしをつくっていくのか
図書館へ行って専門書で調べたこと
機関紙のことはよく分からないよ
これからの計画、夢



しょうゆ工場で取材したこと
なぜ、おすしをつくることになったのか
米やすしづくりは
その後どうなっているのか
おすし屋さんで握る体験をしたこと
時間をかけてやってきたこと
夏休みの観察・世話のこと

→書きたいこと(伝えたいこと)が、明確になっているか

レイアウトを考えよう

機関紙のよいところをまねしてみよう
記事の配置も考えよう

題字や見出しもの位置も考えよう
イラストや写真の位置も考えよう

→伝えたいことが伝わるようなレイアウトになっているか

見出しを工夫しよう

一つの記事なのに二つの見出しがあるよ

大事な記事は文字が大きい

大きい文字や小さい文字の見出しがあるよ

背景に模様があると目立つね

文字や背景に模様がある見出しがあるよ

この見出しは内容がよく分かる

読む人の気を引く見出しだね

記事もきちんと見たくなる見出しだね

→見出しの役割や効果に気づき、自分が作成している新聞にも取り入れていこうとする意欲をもつことができる

自分だったらこの記事にどんな見出しをつける？



一般紙にある記事に自分で見出しをつけてみよう

文章の中でさがしてみよう

キーワードから考えてみよう

この場合、この言葉が大切だよ

記者のいいたいことは〇〇だから
この言葉がふさわしいよ

文が思いつかないな

言葉は出てくるけど、うまくつながらないな

できたけど、記事の中身とちょっと違うな

二つ作ってもいいかな

つけた見出しを見てみんなで考えてみよう

Aさんの出した言葉は大事だよ

Bさんの言葉とCさんの言葉をつなげ
てみるとぴったり合うよ

「しました」とか「です」を使わない
で言い切ってみたら

「 」を使ってみたら

→どのように見つけたかを話し合い、見出しをつけるときの方法をみんなで考えていくことができる

元の見出しを見て、感想を話し合おう

やっぱり元の言葉がすっきりするね

私の考えた見出しの方がいいと思うな

ちょっと、記事と違ったことといった見
出しになってしまったな

〇〇の工夫がされているね

→正解だったか不正解であったかの確認で終わるのではなく、記事の元の言葉と比べてどうかをみんなで話し合うことができる

短い文章だけど、いろいろ工夫がされているんだね

記事を読みたくるようにし、内容が分かるようにしなければならないね

模様をつけたり、文字を白くして目立つようにもしたいな

二つの見出しにも挑戦したいな

見出しのそばに本文ではない短い文章があるよ

リード文って言うんだよ

読んでみると、記事を読まなくてもだいたいの内容が分かるね

一番大きな記事に多いね

読む人が時間が無いときなどは、便利かもしれないね

→「 」や言い切りの形を用いたり、できるだけ短くしたりするなどの工夫が見つかることができる

→見出しをつけるときに大切にしたいことを話し合い、自分の記事の見出しをつけたり見直したりすることへの意欲をもつことができる

記事を書こう

記事の書き方はどうすればいいんだろう？

楽しく読めるような文にしたいな

まとまりを考えて書こう

分かりやすい文にしたいな

言葉をよく考えて、短い文にするようにしよう

伝えたいことを整理して書こう

段落の構成を考えて書くようにしよう

→友だちと読み合い、友だちのよいところを見つけ、取り入れたり、自分の文章を元に友だちにアドバイスしたりして、よりよいレイアウトや文章にすることができる

→今まで全体で確認してきたことを視点にして、友だちにアドバイスしたり、アドバイスを取り入れながら、自分のレイアウトや文章を校正したりすることができる

友だちからもらったアドバイス

Aさんへ

「知りたい おすし!!」と
という題は楽しい感じがして
読んでみたくなるよ

感想が入っているのが
すごい!!

田んぼ造りについて
説明がくわしく書いて
あるね

長い記事はリード文を
書いた方がいいよ

見出しがとてもいいね
どんどん読みたくなるような・・・
まねしたいな

目的の所にしっかり
自分の意見が書かれて
いていいね

田んぼ造りの工程の図が
はっきりとわかるのでいいね

目的を一番最初の記事にした方がいいね

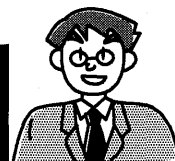
インタビューをいれてもいいね



みんなからのアドバイスを受けて A児

「田んぼ造りに挑戦!!」の記事に力を入れて書いたのは、よかったと思いましたが。見出しが誉められたもうれしかったです。「田んぼ造りに挑戦!!」の記事は長いので、リード文を書こうと思います。

力を入れて工夫して書いたところが、みんなにも十分伝わったようだね。田んぼ造りの記事で、紙面が生き生きとしていたね。リード文のことなど、よいアドバイスがもらえたね。



友だちからアドバイスを受けたその他の子どもの感想

B児

自分なりに見出しの工夫をしたので、そこが分かってもらえて良かったです。アドバイスでもあったけど、自分で他の人を見てみるとイラストや写真も使われていて見やすかったので、自分も入れてみたいと思いました。Hさんの見習っておすしをつくる目的の記事の中に自分の意見も入れたいと思います。

あなたの工夫がみんなに伝わったようだね。
友だちのよいところも見つけられ、それを自分に生かそうとすることがとってもよいと思います。



C児

「どうしよう！おすし」という見出しがついていたのにはびっくりしました。話し言葉を見出しの中に取り入れたのはよいと思いました。

題名や見出しは読んでもらう人が、本文にのめり込んでいってもらえるような工夫をしたので、分かってもらえてよかったです。
ふりがなはちゃんとふったつもりだったんだけど「ふりがなふっていないところが・・・」というアドバイスがあったので、きちんと確認したいと思います。

E児

いろんな形の記事があっても面白いと書いてあったのでそこを見てもらってうれしい。
もう少し読みやすいように、レイアウトや文章を変えてみたくなりました。

いろいろな記事があって読む人はきっとおすしに様々な学習をしていることが分かるだろうなど、思いました。

F児

自分たちが苦勞して学んだ酢飯のレシピを載せておいたのは、よかったね。この記事で酢飯を作ってみてくれる人がいたら最高だね。

おすしについていろいろ書いてあって、しかも読みやすいという意見をもらったこれはかなりうれしい。
見出しは小さいということなので拡大したい。
酢飯の手引きがよかったらしい。

G児

Oさんのアドバイスをもらって点や丸などが少ないことが分かった。この続きはせつかくアドバイスをもらったのだから、生かして機関紙作りをしていきたい。
友だちの読んでかなりいいと思った。

友だちからすてきなアドバイスがもらえたようだね。それを生かそうとする君もすてきだね。

H児

自分が工夫したことに気づいてもらえてよかったね。あなたの機関紙がみんなの役に立つことができれば、本当にすごいことだね。がんばって完成させよう。

イラストや図があって見やすくしてことに気づいてくれてうれしかった。自分が知らなかったことがたくさん書いてあったという感想をもらえて、自分が書いている機関紙は、読む人に役に立ちそうだと思う。ふりがなをふった方がいいというアドバイスがあり、一年生にも読める機関紙をつくらうと思った。

I児

アドバイスをもらって、ほとんどの人が（にぎり体験ができるおすし屋さんはどこにあるの？）と書いてありました。こういう風を書いてあると言うことは、その部分をみんなが目を通してきているのでとてもうれしく思いました。

自分の書いた記事にみんなが目を通してくれてよかったね。これからもそういう記事をたくさん書けるといいね。

J児

自分の気がつかなかったことを教えてもらえてよかったね。これからはすっきりした紙面ができるだろうね。

アドバイスに「ふりがながふってあるのはよいと思うけど、同じ字に何回もふると見にくくなるので、一回ふった字はもう一回ふらなくてもいいと思う」と書いてあった。その通りだと思った。このアドバイスをもらえてよかった。



機関紙をつくってみて A児

初めて機関紙をつくってみて大変なところもあったけど、見出しや絵・内容の文を考えるのが、とっても楽しかったです。どうすれば多くの人に読んでもらえるかをいつも考えながらにしてつくってきました。工夫して書いた分、おすしの情報をより多くの人に知ってもらいたいと思っています。第2号を必ず書きたいと思っています。

2-3 実践より

総合学習と新聞（機関紙）づくりをリンクさせたことにより、言語表現活動において、目的意識を明確に、且つ相手意識を具体的に抱くことができた。その結果、子どもたちは、書いて表現することへの楽しさや相手に伝えることの喜びを感じ取ることができた。

本単元では、機関紙をつくる過程で、自分の作品を見つめるなどの自己評価、友だちの作品のよさを見つけ合うなどの相互評価の活動を積極的に取り入れてきた。自己評価の場面では、自分の作品をふり返り、レイアウトを修正したり、文章を校正したりしてきた。また、相互評価を行うことによって、友だちから自分のよさを示唆してもらったり、意図して工夫した点などについて友だちが認めてくれたりするなどの効果が見られた。これらのことは、機関紙づくりに対するエネルギーになり、さらにグレードアップした機関紙をつくらうとする意欲にも繋がる結果となった。教師は、そのよさの気づきを後押しするように心がけ、子どもたちの自己実現に向けて支援するようにした。また、子どもが気づいた点を自ら伸ばしたり、修正したりしていく過程を教師は評価するようにした。

（いわさわ・なおひこ／附属横浜小学校）

国語科における学習課題の成立過程

「巨大紙しばいをつくろう！」実践を通して

土 屋 浩 明

1. 「巨大紙しばいがつくりたい！？」・・・子どもたちの想い ～学習課題の芽生え～

「巨大な紙しばいをつくって、『こすもぴあ』で発表したい。」

佐山さんと中原さんからの提案がありました。この「こすもぴあ」とは、子どもたちが最も楽しみにしている、本校の行事の一つです。「クラスで大切にしていること」を基にさまざまな表現活動を行う「こすもぴあ」。5年2組の子どもたちは「クラスで大切にしていること」を「5-2で学習していること」であると考えました。しかし、実際の活動を決めるとなると、なかなか一つには決まりませんでした。特に有力だったのが「お化け屋敷」と「巨大紙しばい」。長時間の話し合いの結果、こすもぴあでは「おばけ屋敷」をつくっていくことになりました。また、「巨大紙しばい」は学習発表会の場をつくり、それに向けて取り組んでいくことになりました。

国語の学習で行った、「詩・俳句・紙しばいをつくろう」での経験と自信がある子どもたち。「巨大紙しばいをつくりたい。」という発想は、そこでの学習を発展させようという前向きな姿勢によって生み出されたものと考えられます。

2. 「巨大紙しばいをつくろう！」で願うこと ～学習課題の成立へ向けて～

(1) 5年2組の学級通信の名前は、「わ」。

5年2組の子どもたちには、自分の考えはもてても、それをクラスの仲間に伝えきれていないといった実態がありました。周囲の目を気にして、あるいは友だち関係を気にして、なかなか自分の考えを出そうとしないようにみえたのです。それには、クラス替えがあったこと、新しく出会った仲間の目を気にして、自分らしさを出すことに躊躇してしまっていること、自分が言わなくても誰かが言ってくれるだろうと他人任せになっていることなど、さまざまなことが原因として考えられました。このような状態から一歩前進し、とにかく自分の考えを伝えてほしい、そんなわたしの願いから、学級通信に「わ」というタイトルをつけることにしました。

「わ」の中には、次のような意味や願いが込められています。

和…いろいろなことがあっても、仲がいい5-2がいい。

輪…みんなで大きな輪になっていきたい。

環…自分を含め、まわりの人・もの・ことを気づかって生活してほしい。

話…みんなの話が聞きたい。話がしたい。お互いの話（心の声も）聞き合ってほしい。

ワ！…ドキドキ、ワクワクするような、毎日を過ごしていきたい。

さらに、この「わ」を受けて、1学期の半ば、5年2組に必要なことを明確にして生活をよりよくしていくために、次のような学級目標ができあがりました。

学級目標「とにかく話そう 友だちをつくろう わを広げよう」

これは、言葉だけの目標ではなく、また、すぐに忘れられてしまうようなものではない、いつでも立ち戻ることができ、自分たちでふりかえることができるものということを意識してつくったものです。

子どもたちが「わ」や学級目標を意識しながら生活をつくっていく中で、これまでの友だち関係を超えて、新しく出会った仲間と何でも言い合える雰囲気をつくり、お互いの気持ちや考えを大切にしてほしいと願いました。それは、自分の想いや考えを伝え合っていくことで、自分のよさや友だちのよさを実感し、互いに認め合っていくことにつながると考えたからです。

(2)「巨大紙しばいをつくろう！」を通してのわたしの願い

「巨大紙しばいをつくりたい。」という子どもたちでしたが、発想が生まれた時点でのこの「巨大紙しばい」は、「今までの紙しばいのビッグサイズ版」という程度のイメージにとどまっていました。それは、以前に行った「詩・俳句・紙しばいをつくろう」の学習で、自分の作品や友だちの作品に自信や価値を見出し、それをもっと大きなものとして表現したらどんなものになるだろう、という漠然とした想いを子どもたちがもっていたからだと考えられます。

「巨大紙しばい」をつくりたいという子どもたちの意欲の高まりを十分感じつつも、それを5年2組の学習として進めていくには、高学年となった子どもたちにしかできないかわり方、追究の仕方をしてほしいと願いました。それは、具体的に次のようなことです。

一つ目は、作品そのものの中にある対象へのかかわり方に対しての願いです。まず、「巨大紙しばい」のストーリーの内容を考えていくことを通して、これまでの学習を基にしたことばの選択や文章表現上の工夫をしてほしいということ。また、絵を描いていく際に、ダンボールの大きさやその素材のもつ特性を生かした構図・着色、細工や加工などを工夫しながら表現方法の多様さに気づき、制作に取り組んでいってほしいということ。さらに、発表をしていく際に、観る人を意識して、声の大きさや語り方、場面展開などで自分たちが伝えたいことをより分かりやすく、より効果的に伝えるための工夫をしていってほしいということです。

二つ目は、友だちと共同制作をすることに対しての願いです。「巨大紙しばい」をつくるには、その取り組み方にもよりますが、ある程度の人数が必要となります。また、友だちと共同制作をしていくには、友だちとのコミュニケーションを大切にしていこうといった姿勢が必然となってきます。子どもたちが、友だちとのかかわりを大切にし、自分が伝えたいことをわかりやすく相手に伝えるにはどうしたらよいか、ということに対して真剣に考えて取り組んでいってほしいと考えました。自分だけの紙しばいではなく、友だちとともに作る中では、さまざまな想いのぶつかり合いが生じることでしょう。しかし、よりよいものを生み出そうとすることにこだわればこだわるほど、友だちとのかかわりは深くなっていくものと考えられます。そのようなかかわりを通して、今まで知らなかった友だちの新たな一面を発見し、今まで気がつかなかった自分のよさに気づいていってほしいと願いました。

三つ目は、自分らしさを実感してほしいということです。子どもたちはストーリーや絵をつくっていく中で、改めて自分が得意なものに気づくこともあるでしょう。そして、それは活動が進むにつれ、何度も自分の中で問い直され、確認されていくものと考えられます。また、作品やその発表の場面で、友だちに認められることによって、新たな自分の可能性に気づいていくこともあると考えました。そして、それらは自分や自分の生活に自信をもつことにつながっていくと考えました。

わたしは「巨大紙しばい」が、子どもたちに多くの新しい「窓」を開くための要素をもっているものであると判断し、「巨大紙しばいをつくろう！」を5年2組の学習としてスタートさせたのです。

3. 「巨大紙しばい」の中で開くことができるさまざまな「窓」と子どもたちの実際

子どもたちがつくりたいと思うストーリーを出し合い、7つの大まかなジャンル別のグループに分かれました。その後、詳しい内容について考えていき、「2年5組『しぶや』に行く！」・「冒険伝説」・「へんてこ人間物語」・「文字の秘宝」・「まんざいしのじんせい」・「メロンパンマンの一生」・「にくまんの不思議な夢」というタイトルのグループができあがりました。

以下、それぞれの「窓」と子どもたちの活動の実際を紹介するとともに、学習の流れについて述べていきたいと思います。

(1) ストーリー・・・内容に想いを込めて、ことばにこだわって

これまで子どもたちはさまざまな学習を通して、ことばを獲得し、それを活用してきました。しかし、そのことばを使って、より自分らしく表現したり、伝えたいことをよりわかりやすく伝えたりすることができるかといったら、必ずしもそうとは言えません。子どもたちにとって、これから必要なことは、ことばを吟味し、選択しながら使っていくということだと考えました。この「巨大紙しばい」のストーリーづくりを通して、子どもたちにもっとことばや文章表現にこだわってほしいという願いをもちました。

子どもたちが活動を展開していく過程では、当然のことながら多くの困りが出てきました。例えば、独創性を尊重するあまりにストーリーの内容自体が複雑で分かりにくくなってしまったり、自分たちだけにしか分からないストーリーとなって、観る人のことを考えずに自己満足の世界に埋没してしまったりするといったものです。そんな子どもたちに、「もっとわかりやすくするには、どんなことばを使ったらいいか。」「だれに、どんなことを、どのように伝えていくか。」ということを問いかけ続けていきました。なぜなら、「巨大紙しばい」にとってのストーリーは、子どもたちが伝えたいことやそれに込める想いが凝縮された大切なものだからです。

子どもたちは、右往左往しながらも、今まで培ってきた力を生かして、ことばを吟味しながらストーリーを練り上げていきました。また、伝えたいことをより効果的に伝えていくための文章表現の工夫をしていきました。

ストーリーをつくり上げていく過程では、自分から進んで考えを伝えたり、友だちの考えに触れたりしながら、自分をふりかえり、さらに、新しい課題を見つけながら、自分のよさや友だちのよさを認めていくことができました。

「眠っているときに見た夢が現実になるような、不思議な内容の紙しばいをつくりたい。」こんな想いで集まった女子5名の「にくまんの不思議な夢」は、ストーリーづくりで、一体どんな「夢」にしたらよいか決まらずに何日も悩んでいました。というのも、不思議な内容にすればするほど、現実から離れた、観る者にとってはとてもわかりにくい話になってしまうからです。しかし、それも自分の気持ちや考えをたくさん伝えていくことで、想いが詰まったストーリーがつくられていきました。

観る人が楽しんでもくれるストーリーをつくりたいと考えた「まんざいのじんせい」は、二人の主人公が、おじいさんのアドバイスを受けながら人気者の漫才師となって演芸場で漫才を披露するといった内容を3名でつくりました。ストーリーそれ自体は、とても楽しい内容でしたが、さらにことばを吟味し、選択することによって、より内容が充実し、観る人に伝わると考えられたため、「観る人がもっと楽しめる工夫はないかな。」と伝えました。すると、内容を再度検討したり、漫才の掛け合いの部分を分かりやすくしたりしながら活動を展開していきました。さらに、最後の漫才の台詞を替えていくことで、同じ紙しばいを使って何度でも違った内容の発表ができるというアイデアを見出しました。

(2) 絵・・・大きさを生かして、素材を生かして

「巨大紙しばい」をつくるための「紙」は、子どもたちがこれまでの学習のさまざまな場面で活用している、1枚が約2メートル四方の大きなダンボール板が基になっていました。これまでに十分接してきたそのダンボール板に、多くのグループがポスターカラーを使って、着色をしていくことを考えました。しかし、わたしは、ただ単に大きなキャンバスに絵を描いていくというのではなく、大きさのもつさまざまな可能性に気づいてほしいと願いました。また、ダンボールという素材のもつ特性を生かしながら効果的な表現を工夫してほしいと願いました。それは、「巨大紙しばい」がもつ表現の広がりを意識してつくってほしいという願いがあったためです。そこで、絵を描いていく際に、少し離れた位置から見てみることを伝えました。観る人へのインパクトを考えた色づかいや構図の工夫をイメージさせるためです。また、はさみやカッターナイフで容易に切断し、加工することができること、接着剤などで他の素材を添付して半立体的な表現も可能であることなどを伝えていきました。もちろんこれまでも学習のさまざまな場面でダンボールという素材に慣れ親しんできた経験がある子どもたちですが、「紙しばいをつくる」という視点から、より効果的な表現をしていくために、再度その特性について見直していく必要があると考えたからです。

各グループがおおよそ10枚のダンボール板を使って、紙しばいをつくっていきました。一枚一枚を丁寧に仕上げていくには、時間も労力もかかります。そのための時間や作業ができるスペースの確保、また、制作途中の作品の管理など、環境を整えていくということが、わたしの課題となりました。また、絵を描くことに苦手意識をもっている子どもがいたことも事実です。しかし、つくっていく過程での友だちとのコミュニケーションや励ましを大切にしていくことで、お互いに助け合ったり、認め合ったり、新たな自分の可能性に気づ

いたりする場面が多くなったと捉えています。

ファンタジーの世界を表現したい「文字の秘宝」は、9名で分担しながら作業を進めました。1枚のダンボールに何時間もかけて絵を描いたり、細い切込みを入れてペガサスが空を飛ぶ様子を実際に動くようにして表現したりと、工夫を凝らしました。また、「冒険伝説」では、海の場面をつくっている際、海岸の感じを出すためにはどうしたらいいかと何度も絵の具を混色しながら悩んでいました。それは、子どもたちが海岸の砂浜の感じをもっとリアルに表現したいという気持ちを強くもっていたためであると考えられました。そこで、わたしは本物の砂を直接貼り付ける方法があることを伝えました。すると、校庭にも砂はありましたが、「由比ガ浜のさらさらとした白い砂でなければだめだ。」と言って、3キロメートル程離れた海岸まで走って行きました。子どもたちを動かしたのは、1枚の絵を仕上げる上でのこだわりであり、工夫であったと考えられます。さらにそれは、これまで子どもたちが培ってきた、必要なものは自分たちの足を使って手に入れるという経験と自信による力があってこそその動きであったと考えます。

(3) 表現・・・観る人のことを考えて、より効果的に伝えるために

子どもたちは、自分たちだけのオリジナルストーリーを考え、それに基づいてダンボールに絵を描きながら活動を展開していきました。しかし、紙しばいをつくるということは、ストーリーや絵ができ上がって終わるものではありません。伝えていくことに意味があります。伝えていくという限り、そこにはそれを観る人が存在します。このことを制作に夢中になっている子どもたちに問いかけていく必要がありました。それは、子どもたちが観る人を意識することで、改めてストーリーや絵を見直し、表現の工夫の大切さに気づいていくと考えたからです。

ダンボールの大きさを生かして紙しばいをつくることで、絵と言葉によって表現するだけでなく、それを背景として自分たちが演技をすることもできます。ストーリーを基にして、台本をつくり、劇化して伝えるというグループもありました。自分たちの伝えたいことを、より効果的に、自分たちらしく伝えるにはどのような表現がもっとも適切か、模索している姿がたくさんみられました。さらに、絵という概念から離れて、平面として使うのではなく、立体的にして表現してみるなど、さまざまな工夫が可能となりました。小さな紙しばいにはない、「巨大さ」故の利点がそこにもありました。

観る人のことを考えて表現を工夫しながら「巨大紙しばい」をつくることで、改めて自分たちの取り組みをふりかえったり、新たな課題を見出したりすることができました。それは、「観る人を意識する」ことをとおして、観る人をもっと楽しませたい、あるいは、気持ちを伝えていきたいという強い願いに基づいていると考えられます。それが、「発表する」という次の学習への意欲につながっていく原動力となるのです。子どもたちは、何度もリハーサルをし、より効果的な伝え方を模索しながら活動しました。

フィクションの世界のストーリーをつくった「へんてこ人間物語」は、「巨大紙しばい」をより効果的に伝えるために、ゲームをしている人が、突然その中に入ってしまう、ゲームの中の世界を体験していくというストーリーを考えました。最初、絵で表現しようとした子どもたちに、ダンボールを加工することで、もっと工夫することはできないかということを伝えました。子どもたちは、ダンボールにテレビの画面を描き、開くように細工をして、跳び箱の踏み切り板を使って実際に飛び込んでその場から消えてしまうという表現をし、観ている者を驚かせました。伝えたいことを、よりリアルに表現していくという意味で、とても効果があったと思います。

(4) 共同制作・・・「みんなで作る」という意識を共有する

「巨大紙しばい」は子どもたち一人一人の発想や願いに基づいてつくられていきましたが、同時に、協力し合ってつくり上げていくといった、共同制作の要素も持ち合わせています。

活動が進む中で、多くのグループでトラブルが発生しました。その原因は、まず、個々の想いが強く、ストーリーや絵がまとまらないこと、また、すべてが自分の思い通りにはいかないことによる苛立ちによるものと考えられました。もう一つは、ストーリーの内容で集ったはずの仲間であったにもかかわらず、日頃の友だち関係を優先させてしまい、公平に意見や考えを採り上げていかないことなどによることに起因していると考えられました。そんなとき、子どもたちに、伝えたいことや伝える相手を意識するよう働きかけました。それは、「巨大紙しばい」をつくる目的や価値を確認していくことで、「みんなで作る意味」について考えさせる必要を感じたためです。

子どもたちは、7つの「巨大紙しばい」を完成させました。自分のグループのみならず、作業が遅れているグループの仲間を手助けする姿も多々見られました。自分のことからグループの友だちのことへ、さらにクラス全体に視野が広がっていったためであると考えられます。そのような姿勢はまた、自分自身をふりかえることにつながり、自分の生活をより広げていくことにつながっていくものと考えます。

「面白くて、小さい子でも楽しめるような紙しばいをつくりたい。」ということで集まった「メロンパンマンの一生」は、制作中に何度も人間関係によるトラブルが生じ、思うように活動が進みませんでした。それは、日頃の友だち関係を優先させてしまったことによるものと考えられました。また、ストーリーをつくる際にも、発言力のある一人の子どもが考えた残酷な内容をよしとしていたため、今後の活動を考えて、「それがみんなの伝えたいことなの？どんな人に観てもらいたいの？」と問いかけていきました。このグループの子どもたちには、みんなで作ることの大変さやその価値、伝えることの責任について問いかけていく必要を感じたからです。何度か躓きながらも、気持ちを伝え合って完成した紙しばいを前に、山岡さんからは「幼稚園をまわってみたい。」また、田沢さんからは「1年生の前で発表したい。」という声が聞こえてきました。つくる目的や意味、また、伝えたい対象だははっきりすることで、「みんなで作る」という活動に対する意欲も高まっていきました。

(5) 発表・・・伝え合うことを大切に

つくった紙しばいを発表することは、自分たちの学習活動の集大成であり、子どもたちそれぞれが、お互いがやってきたことを確認する場でもあります。

発表するということを通して、子どもたちは今までつくってきた「巨大紙しばい」が、本当に自分たちの気持ちを伝えているものか、それが観る人に伝わっているかということに、現実の問題として直面することになりました。子どもたちがつくってきたのは、ただ単に読んで聞かせるお話ではなく、友だちと十分かわり合いながら、気持ちを込め、表現を工夫してつくり上げてきた「巨大紙しばい」です。そこには、一人一人のさまざまな想いが詰まっています。また、発表するということは、同時に観る人に評価される瞬間でもあるわけです。

子どもたちは、どのように伝えていけば、自分たちが伝えたいことがより効果的に伝わるか、これまでの学習を想起しながら活動していきました。しかし、ストーリーを読み進めること一つとっても、その話し方や声の大きさ、場面展開に合わせたことばのタイミングなど、いくつもの課題が生まれてきました。子どもたちは、これらのことについて、まわりの友だちからアドバイスを受けながら、改善すべき点を明らかにしていきました。また、わたしからも必要に応じたアドバイスを試みました。その都度、一度は完成したストーリーやそれに基づいた台本などにマイナーチェンジを加えるなどの練り直しが行われました。それは、よりよいものをつくろうとする子どもたちの意欲の表れであったと捉えています。

クラスの学習発表会という形で、仲間と保護者の前で完成した「巨大紙しばい」を披露することになりました。人前で話すことに苦手意識をもっていた子どもが多いグループもありましたが、何度も練習することで、少しずつ自信もついてきたようです。また、完成した紙しばいを、クラスの発表会とは別の日の児童会の時間を利用して、進んで発表するという動きもありました。全校児童を前に、大きな声で、気持ちを込めて発表をする姿には、わたしがこれまでみとることができなかった、子どもたちの確かな自信が感じられました。

小山さんのふりかえりから…

今まで長い時間を使ってつくってきた「文字の秘宝」。50時間もかかった紙しばいをとうとう発表する日が来ました。しかし、喜んでいる暇はありませんでした。まだ完成していなかったからです。私は自分たちの番が近づくにつれて不安な気持ちになりました。しかし、そんなことは気にしないで、どんどん作業を進めました。ついに「文字の秘宝」が始まりました。私は「ひらがな王女」と「勇者」「人食い花」と「住民」の役をやりました。一つ一つの声を変えていくのと、一つの台本を9人で見るのが大変でした。そのへんを工夫して、リハーサルのことと考えて、また発表したいです。発表したあとで、「絵がきれいだった」という感想をもらって、とてもうれしかったです。

4. 実践を終えて

子どもたちは「窓」を通して、自分がやりたいことと出会い、これまでの自分の世界をふりかえり、問い直しながら、そこでさまざまな価値に気づいていったのです。前述したよう

に、「巨大紙しばいをつくろう！」の学習において、わたしは三つの願いをもちました。子どもたちは、ストーリーや絵を「観る人のことを考えて」、「より効果的に」伝えていくことを考えて、工夫をしながらつくっていきました。また、共同制作をしていくということの意味を意識しながら活動に取り組んでいきました。さらに、子どもたちは「巨大紙しばい」を通して、「こうしたい・こうなりたい」という想いを膨らませながら、改めて自分の世界をふりかえり、さらなる自分らしさをつくっていったのです。自分らしさをみつめていくことで、より自分の世界が確かになったと同時に、自分というものや自分の生活について、自信をもって考え始めたと思えることができます。しかし、これまでも述べてきたように、「巨大紙しばい」をつくっていく過程では個々の想いの衝突や葛藤があり、また、目的意識の停滞や活動の行き詰まりがありました。それらに対して、その場に応じた友だちや教師のかかわりがたくさんあったのです。

「巨大紙しばい」の学習は、発表会をみんなでつくり、活動をふりかえることで終了しましたが、各グループが一生懸命につくったおよそ70枚の紙しばいを今後どのようにしていくかという新たな課題が生まれました。その後、辰川さんから「巨大紙しばいを一枚の絵として展示スペースを借りて展示してみたい。」というクラスの仲間への提案がありました。「巨大紙しばい」を共同制作の作品として生まれ変わらせようという新たな動きであったと考えられます。

一つの学習を通して、次の展開を考え、生活をよりよくしていこうとする意欲的な子どもたちの姿がそこにあります。また、それは、自分の世界を確かなものにした子どもたちの姿なのです。

(つちや・ひろあき／附属鎌倉小学校)

日常事象を数理的に処理する必要性から、子どもの学習課題へ

－ 5 年算数的学習「子どもは急に止まらない?!」－

佐 藤 裕 二

1 算数科学習における学習課題の成立 －算数の力を日常事象に当てはめたとき－

1-1 学級の実態から

本学級は、子どもらしくのびのびとしており、とても人なつっこい児童が多いです。5年生としてはやや幼さが残りますが、日頃の何気ない行動や言葉かけから友だちに対する温かさを感じることができます。学級や学年で問題が起こると、なんとかみんなで乗り越えようとする姿勢も感じられます。

また、事物や事象について関心をもつことができたり、問題が明らかになったりすると手立てや方法を見出し、工夫しながら追究していこうとする力が育ってきています。自ら見つけた問題に浸り、納得のいくまで取り組むことができている子も多いようです。

その一方で、教科学習においては知識に偏重しているところがあり、先行学習をしている一部の子におされてしまって、何となく学習が進んでしまうことが多いことも事実です。「〇〇さんが言うから正しいような気がする」という雰囲気があり、意見のぶつかり合いの中で互いに高め合うというところにはまだ至っていないのが現状です。

友だちの意見が何を根拠にしているのか、その根拠に自分は納得できるのか。納得できないことを出し合うことによって、友だちに分かりやすいように説明をしたり、友だちの説明を注意深く聞いたりできるよう、日々子どもたちに声かけをしています。今年度掲げた「他者とのかかわりを通して自己を高めようとする子」という学年テーマにも、教師のそのような願いが込められています。

6月に入ってから、体育で「けがの防止」についての学習をしました。学校内で起こりやすいけがの一つとして、廊下を走ることに原因があることを確認することができました。廊下を走ることがよくないことは、子どもたち誰もが納得をするところです。ところが、学習が終わった次の瞬間、廊下を走って外遊びへ行く子どもたちの姿があったのです。

子どもにとって「廊下を走る」ことは、分かっているながらもなかなかやめられない、ある種の習性のようなもののようです。(走ることを肯定をしているのではありませんが。)
「つい廊下を走ってしまう」という子どもの心理状態について話題が移り、それぞれ自分の思いを出し合いました。「分かっているながらも目的を達成するために走ってしまう」という考えから「無意識のうちに気が付くと走っている」という感想まで、様々なものが出されました。中には、「低学年ほど判断が弱いから走る」という子もいれば、「高学年ほどずるがしこいから走る」という子もいました。しかし、その話し合いはあくまで一人一人が感じたままのものであり、意見のよりどころとなるものではありませんでした。

そういった話し合いの経験をきっかけにして、客観的な根拠をもって自分の考えていたことを検証するような活動を取り入れていく必要性が生まれてきました。その結果として、見通しをもって検証する方法を考えたり、筋道立てて検証することで、事象を数理的に処理したりその結果を考察したりする力を伸ばしていけるのでないかと考えました。

1-2 算数科の目標と内容から

学習指導要領の算数科の目標は、以下の通りです。

数量や図形においての算数的活動を通して、基礎的な知識と技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道立てて考える能力を育てるとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさに気づき、進んで生活に生かそうとする態度を育てる。

つまり日常の事象を数理的に処理する力が算数科では重要な能力であり、その過程において見通しをもったり（直観的に捉えたり）、筋道立てて考えたり（論理的に考えたり）する思考力が大切なのです。日常の事象を数理的に処理することによって、より客観的に判断することができます。これまでの算数の学習で扱われてきた事象は初めからデータ処理のためのものになりがちでしたが、実はこのような事象は生活場面において多く存在するものであり、算数科でねらっている力が生きて働く場面であると考えます。

統計的な処理にかかわる内容としては、第2学年から記述されています。

第2学年A (1) オ

簡単な事柄を分類整理し、それを数を用いて表したり、表やグラフの形に表したりすること。

第3学年D (1)

資料を表やグラフで分かりやすく表したり、それらをよんだりすることができるようにする。

ア 日時、場所などの簡単な観点から分類したり、整理して表にまとめたりすること。

イ 棒グラフのよみ方及びかき方について知ること。

第4学年D (3)

目的に応じて資料を集め、分類整理したり、特徴を調べたりすることができるようにする。

ア 二つの事柄に関して起こる場合について調べること。

イ 資料を折れ線グラフに表したり、グラフから特徴や傾向を調べたりすること。

第4学年では、二つの事柄に関して起こる場面として、二次元表でまとめることができる程度の事象までを扱うことになります。これらの内容を踏まえて、第5学年では、より複雑な事象を扱うことができると考えました。第5学年の内容としての記述はありません（第5学年では内容が割合を表すグラフになっています）が、実際の事象はもっと複雑なものが多く、それらのデータを分類整理することは容易なことではありません。そういう事象を積極的に扱うことで、算数科の目標にも近づけるのではないかと考えています。

1-3 日常生活から生まれる学習課題

私たちは、生活場面の中でいろいろなことを判断するときに、自らの価値基準をもとにします。その価値基準はこれまでの生活経験に基づくことが多く、また同じ様な生活経験をしてきてもその捉え方は一人一人が異なるものです。だからこそ、いろいろな考えが生まれ、話し合いをする意味があるのです。

しかし、自分の考えを他者に理解してもらうためには、仮説がより現実的であることを説明していく必要があります。つまりは仮説の裏付けが必要となってくるのです。そのためには、物事の判断を自らの主観に頼るのではなく、より客観的なデータに基づく判断が大切となってきます。客観的なデータを用いることによって、自らの考えをより確かなものとして他者に説得することができるようになります。そして、客観的なデータとして処理するために、事象を数値化（広くいえば記号化）していくことが有効になってくると考えます。

本単元では、「廊下を走る子どもの姿」をテーマにし、そういった行動の実態を子どもたちなりに明らかにできればと考えています。そのためには、第一に自分たちの目的に合った調査の方法を検討することが大切な学習活動であると考えます。何を明らかにしたくて調査をするのか、その調査をするためには条件として何を揃え、何を变えていかなければいけないのかといったことを考えながら、目的によって調査する場所や時間、調査に必要な人数などを検討することが、見通しをもって考えたり筋道立てて考えたりすることにつながってくるのです。そして第二に調査の結果得られた情報をどう解釈していくのか検討することが大切な学習活動であると考えます。自分たちが主張したいことを伝えるためには、調査結果をどのようにまとめ、表したらよいのか、調査のどの部分の結果からそのような考察ができるのか、そういったことを明らかにしながら意見交換できるようにしていきたいと考えます。その際、子どもたちは実際にデータを集めれば比較的容易に目的が達成され则认为しているようですが、調べたいことをそのまま処理していこうとすると、非常に複雑になってきます。

具体的には、「廊下を走る」ことと因果関係にありそうな観点として、「年齢」「廊下のある場所」「時間帯」などが予想されます。調べたい場所もたくさんあり、データは増えるばかりになります。それらのデータを集めてみてはじめて、その処理の仕方の難しさに子どもたちは気づきます。観点が多すぎてグラフに表すことができない、すべてを表現しようとする二次元表でも足りない……、これまで学習したことを用いて考えていけば簡単だと見通していた思いが、必ずしもそうではなさそうだとすることに次第に気づいていきます。そういった壁が見えてきたとき、子どもにとっての学習課題が成立してくると考えています。

今回、この単元を構想するにあたって、子どもたちがより能動的に追究するために、できるだけ身近な題材を選んでいきたいと考えました。今回はたまたま保健学習から話題になった「廊下」がテーマになりましたが、それはあくまでも一つの単元例です。「廊下を走る」というテーマはその行動の善悪が明らかでだけに、「決まりを守りましょう」といった道徳的な価値づけに終始してしまいがちですが、「それでもやってしまう」という行動に対する心理を考えていくことを楽しみながら学習を進めていきたいと考えました。

2 学習の実際

2-0 単元の構想(7時間扱い+α)

「廊下を走る」ことについて、思ったことを話し合う。(1時間)

単元のきっかけ
体育「けがの防止」
学校内で起こりやすいけがについて調べ、考える。

いけないって分かっているんだけど、つい走っちゃうんだよね。

気がつくと無意識のうちに走っていた。

学年が上がるほどずるがしこくなるから、走っても大丈夫になる。

職員室前はあまり走る人がいないから、みんないけないと分かっているって走っているんだよ。

職員室前だってけっこう走ってるよ。

低学年の方が走ってるよ。

実際に調べてみないと分からないよ！

走る人は場所に関係なく走るんじゃないの？

「廊下を走る」ことに関する実態調査をするための計画を立てる。(2時間)

調査の場所は？

誰の人数を数える？(対象)

調査隊に必要な人数は？

カウントの仕方は？

調査の時間は？

計画に従って調査をする。(休み時間等)

調査の結果を整理し、それをもとに考察する。(3時間)

□学年がすごく多かった。

場所によって全然違うね。

こんなにたくさん走っているなんて驚いた。

調査が分かると走らなくなってきた。

その理由はなんだろう？

走ることとケガとの関係は？

無意識じゃなくてやっぱり分かって走ってるよ。

もっと調べたいことがあるからさらに調査しよう。

いけないと分かっている人が多いから呼びかければ減るよ。

新しい調査の計画を立てる。(+ α)

調査結果の生かす。(1時間)

アンケート調査も必要だ。

休み時間の初めと終わりを比べよう。

朝会やポスターで呼びかけよう。

代表委員会で何か提案できないかな。

2-1 きっかけは「けがの防止」から

体育（保健）の学習で「けがの防止」について学習をしていました。学校生活の中で、けがが起こりやすい場所やけがにつながる行為について、保健室のデータや自らの経験をもとに話し合いをすすめました。そして、学校内で起こるけがは、体育の学習時などではなくて、むしろ休み時間に教室や廊下といった室内で起こる方がずっと多いという事実が明らかになってきました。

室内で走ることが危ないことは、これまでの経験でも十分承知のことであり、常日頃から注意をされていることです。それを改めて確認したような時間になってしまいました。ある意味で、当たり前のことを確認したこの時間は、今後はできるだけ室内での行動に気をつけようといった思いを多少もたすことができたかもしれませんが、この時点では、「けがをしないようにするために、普段の生活をしっかりと見直そう」という強い意識は感じられませんでした。

2-2 無意識に走っちゃうんだよね

ところが、「けがの防止」の授業が終了して休み時間になったとたんに、数人の男子児童が休み時間に使うボールをとるため、教室から猛スピードで廊下へ飛び出していきました。わずか数分前に、「休み時間に教室や廊下を走ることがけがにつながる」ということを確認したばかりです。それを見ていた他の児童の反応は、「走っちゃいけないんだよ！」と大声で注意をする子もいれば、「もう走っているよ」と指を指して苦笑いしている子もいます。

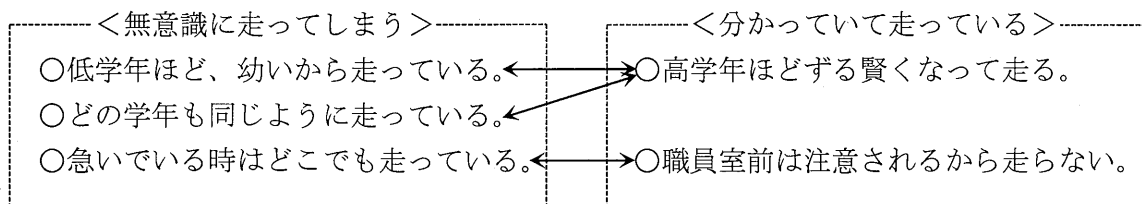
その後、この出来事を話題にしました。

「いけないと分かっているんだけど、ついつい走ってしまう。」

「その時は、全然考えていなくて、気づくと走っている。」

何度も何度も注意をされているのに、どうして廊下を走るという行為がなくなるのだろうかという話になっていきました。やがて、子どもたちが廊下を走ることは、無意識にやってしまうことなのか、悪いと分かっているがやっていることなのかということで意見が分かれました。

そして、それぞれの立場で理由を言い合います。



しかし、出された理由は、それぞれ自分が感じたことを述べ合っているだけで、平行線のままで結論はできません。特に、低学年の方がよく走るのか、高学年の方がよく走るのか、学年に関係なくどの学年でも同じように走っているのかは、意見がはっきりと分かれてしまいました。

『廊下を走る』ことに関する実態調査をして、事実を確かめてみたい!!

自らの主張の正当性を確かめるために、子どもたちは明確な目的をもつことができました。それは、与えられた課題ではなく、話し合いの中の必然性によって生まれてきたものでした。

その学習課題がどれだけ子どもたちのものになっているかは、具体的な調査の仕方を話し合う中で、十分にみとることができました。調査をすること自体も子どもたちにとっては関心のあることでしたが、何のために調査をするのかということをどれくらい意識できているのかが大切なポイントになると感じました。

- 調査する場所は、どこがよいだろうか。
- 調査する時間は、いつがよいだろうか。
- 誰（対象）の数を調査するべきなのだろうか。
- 調査のためにはどのような役割分担があって、そのために何人必要か。
- 同じ子が走って戻ってきたときは、カウントするべきかどうか。
- 走っている子の学年が分からないときは、どうやって確認するか。
- 走っている子には、注意をした方がよいのかどうか。

2-3 さあ、調査をしてみよう

話し合いの結果、ラーニングセンター（1班）、職員室前（2班）、中央階段2階（3班）、ピロティー付近（4班）、昇降口付近（5班）、東階段（6班）、職員玄関前（7班）の7カ所に分かれ、6月13日（木）と6月17日（月）の2日間、朝休みと中休みと昼休みに調査することになりました。そして、低学年（1・2年生）、中学年（3・4年生）、高学年（5・6年生）がそれぞれ時間内にのべ何人走っていたかをカウントし、記録していくことになりました。

ところが、1日目の6月13日は4年生が校外学習で1日いないことが、調査当日になってはじめて分かりました。つまり、1日目に限り、中学年のデータは3年生のみが対象となっていました。

2-4 どうやってまとめたらいいの??

各班ごとに調査結果をまとめて、黒板に貼り出しました。

【4班】

	低学年	中学年	高学年
1日目 朝	9人	12人	50人
中	114人	40人	141人
昼	0人	1人	57人
2日目 朝	0人	0人	47人
中	68人	17人	189人
昼	9人	189人	219人
合計	200人	259人	703人

（分かったこと）
高学年が一番多く走っていることが分かった。

4 班が出した結論は、『高学年が一番多く走っている』です。ところが、これに対して多くの反対意見が出されました。

「職員室前は、圧倒的に低学年が多いです。」

＜2 班（職員室前）の結果＞

	1 日目			2 日目			合 計
	朝	中	昼	朝	中	昼	
1・2 年	107人	122人	333人	191人	314人	174人	1241人
3・4 年	0人	0人	3人	2人	20人	19人	44人
5・6 年	30人	140人	133人	58人	145人	76人	582人
そ の 他	1人	3人	5人	2人	7人	2人	20人

「場所によって全然違います。ラーニングセンターのある3階はもともと3・4年生の教室しかないので、中学年が多くなるのは当たり前だと思います。」

「それぞれの場所で結論を出さないで、すべての場所を比べながらまとめていかなくてはいけないと思います。」

そこで、7つの班のそれぞれの結果を一つに見やすくまとめることはできないかということになりました。ところが、学年と時間帯と場所という3つの要素を二次元の表やグラフにまとめることは容易なことではありません。

各班の結果を見やすくまとめるためには、どうしたらよいのだろうか？

このような新しい学習課題が生み出されてきたのです。

子どもたちは試行錯誤をしたのですが、工夫すればするほどかえってゴチャゴチャしてしまい、見にくくなってしまいます。

2-5 4年生がいないのに・・・

また、このような疑問も子どもたちの中から出てきました。

「中学年は1日目に3年生しかいないのに、低学年や高学年と同じようにたし算をするのはおかしいと思います。」

「それならば、1日目の中学年の人数を2倍すればいいと思います。」

「3年生と4年生では遊ぶところも違うかもしれないので、3年生が多く走っているからといって、そこで4年生もたくさん走るとは限らないと思います。」

「1日目の中学年のデータは無しにして、2日目のデータを2倍して2日分とすればいいと思います。」

「中央階段は、1日目に比べて2日目の方が走った人の数がとても少なくなりました。私たちが調査をしているのを知って、あまり走らなくなったのだと思います。だから、中学年も4年生がいたら1日目の方が2日目よりも多くなっていたと思います。」

「4年生にとっては、2日目にはじめて調査していることが分かったから、2日目の結果

が他の学年の1日目と同じように考えた方がいいと思います。」

1日目の4年生の扱いも、そのままのデータではいけないことは共通理解ができたのですが、どのように処理をしていけばよいのか、なかなか考えられません。

1日目に4年生がいなかった分は、どうやって比べていけばよいのだろうか？

具体的に活動したからこそ生まれたデータ処理上の学習課題が、また一つ浮かび上がってきたのでした。

2-6 目的意識をしっかりとって

学習を進めていきながら見えてきた学習課題は、結果として、自分たちの目的を再確認し、そのためのよりよいデータ処理の方法を探っていくことができました。

7つの班のデータをまとめることについては、何を知りたくて（伝えたくて）まとめるかははっきりとさせることによって、必ずしもすべてのデータをまとめる必要はないのかという考えにたちました。例えば、学年による傾向を比較したいのであれば、そこに場所や時間まで細かく載せる必要はありませんし、時間帯による比較をしたいのであれば、学年や場所は考慮に入れなくてもよいということです。

4年生の扱いについても、学年について比較をしたいのであれば、全学年の条件が揃っているデータを利用し、必ずしも調査したすべてのデータを使うことがよいとは限らないことに自分たちで気づいていきました。

必要感に応じて身近な材を扱うと、より自分事となる学習課題が成立してきます。しかし、活動が進むにつれて、活動そのものの面白さに心が奪われてしまい、本来の目的意識を忘れてしまいがちです。身近な材だからこそ、どこまでしっかりと目的意識を継続できるかによって、生まれてきた学習課題の価値が決まってくるのだと実践を通して感じました。

【単元の終末での子どものノートより】

○虹のホールは、走る人が全体的に多い。これは、中休みに外で遊ぶ人が多いので、昇降口に走ってくると考えられた。

○どの学年も多かったけど、僕たちが調査をしているということが分かって、走る人も少なくなった。もっと呼びかけたりすると、走るのをやめると思う。

○私は高学年の方が走ると予想していました。でもちがいました。大きくなるにつれてきまりを守って行動できることが分かりました。

○調査をしている時は走らないようにして、ほとぼりがさめるとまた走っている。分かって走っているんだから、時々調査をするふりをするのもいいと思った。

○それぞれのグラフなどを見ると、全体的に走っている人が多い。そのことから、廊下でのけがが多いのは分かる気がします。私は、一人一人が気づいていても走ってしまうことがいけないと思います。これからは、少しずつ気をつけていきたいと思います。

(さとう・ゆうじ／附属横浜小学校)

「直観的に捉えたり、論理的に考えたりする力」を 伸ばすことにつながる学習課題の成立

～算数的活動「5年・敷き詰め模様挑戦」から～

山 本 直

1 はじめに

子どもが「考える力」を身につけ、伸ばしていくために必要なこととは何であろうか。まず何よりも、子どもが本気で解決したいと思う課題や問題場面と出会うことが不可欠である。ここでいう価値ある問題とは、子どもが意欲をもって取り組めるものであり、解決の過程において自分なりの考え方が大いに発揮されるものであり、解決する充実感や満足感が得られるものであると考える。そして、そこで高まった問題意識を尊重し、子ども自らがとことん追究活動を楽しめるような場を保障したいものである。しかし、興味があれば何でもよいということではない。その追究活動を通して、子どもたちにどのような力を見につけさせたいのかということを、教師が明確にもっているということが、その学習の価値を評価する大きな要因となる。これらは、子どもにとってその学習課題がきちんと成立し、適切なものであるかを判断する重要な視点であると考ええる。

本実践は、5年生において、エッシャーという美術家やその影響を受けた作者の敷き詰め模様や錯視画についての追究活動を行ったものである。この活動における実際の子どもの姿を通してこの課題成立の過程について考えてみる。

2 本単元における学習課題の成立

2-1 問題意識を高める価値ある材との出会い

エッシャーの作品は、見れば見るほどそのおもしろさや不思議さにひかれるものであり、「なぜそうなるのだろうか?」「どうしたらこんなものがつくれるのだろうか?」といった問題意識も自然と沸き起こるものであらうと考える。しかし、ただ作品を見せて「どう思いますか?」では、子どもの追究意欲も高まらない。そこでまずは次のような活動から導入することとした。

こんな形でも敷き詰められるか

右にあるからすの絵は、エッシャーにひかれ自らも作品作りに挑戦されたある美術家の方の作品である。一見敷き詰められなさそうな形ではあるが、よく見ると同じような角度や曲がり具合の角や辺もあるように思える。いろいろな意見を出し合った後に実際に並べてみたが、見事にしきつめられた様子に驚きの声があがる。そして、「私たちもこんな形をつくってみたい」



という思いを持つのに時間はかからなかった。

こうした連続模様作りやだまし絵づくりに取り組む際には、まず問題解決において大切な**目的に応じた情報収集**がおこなわれる。そして、さまざまな情報から手がかりをみつけ、**計画、実行へと行動**がうつされる。すなわち、**子ども自らが問題解決の過程をしっかりとふむ**ことになる。また、活動が進めば進むほど、よりよいものを作りたいという思いも高まり、何度も失敗しては**自らの活動を振り返り、計画を見直し、実行する**ということが繰り返されることになる。こうした活動が充実すればするほど、課題が自分のものとして広がりを見せ、「なんとにしても解決したい」という思いが強くなっていく。こうした姿を見ることができたとき、その課題が真にその子の学習課題として成立したと評価できるのではないかと考える。

2-2 問題意識の高まりを感じる子どもの姿

実際に子どもたちがどのような行動をしているとき、どのようなつぶやきがあり、どのような思いをもっているときに、問題意識をもって取り組んでいるといえるのか、具体的に考えておくことが大切である。本実践では、次のような姿を求めて取り組んだ。

「直観的に捉えることについて」

- ・連続のさせ方にはいくつかのパターンがありそうだ
- ・何か基になっている形がありそうだ
- ・基にする形をかえることで、いろいろなおもしろいものがつくれそうだ
- ・切ってつなげたり、まわしたりしてみよう
- ・こう変えれば（動かせば）こんな形になりそうだ（念頭操作）
- ・どことどこがつながるのかな

「論理的に考えることについて」

- ・連続のさせ方のパターンについて、いくつかの作品を比較して明らかにしていく
- ・基にする形の性質に基づいて、変形や移動について考えたり説明したりする
- ・自分の考えが正しいかどうかを具体的操作に基づいて明らかにし、いつでもそれが正しいといえるかについて考える
- ・念頭で考えた方法や結果が正しかったかどうかを振り返り、なぜ正しかったのか、間違っていたのかについて考える
- ・辺の長さや角の大きさなどを基に、なぜすきまなく並べられるのか（られないのか）を考える

こうした姿で子どもが活動にのめり込んでいったとき、学習課題が成立したものと評価する一方、解決過程においてさらに新たな学習課題が生まれることも見逃してはならない。**課題の成立→解決をめざす→結果を振り返る→新たな課題の成立**といった過程が繰り返されるということが最も大切なことであると考えている。

3 実際の活動から

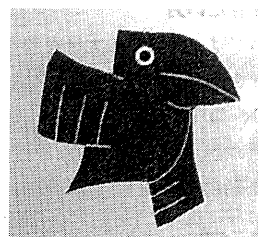
3-1 単元の入り口

単元の導入に際して、まずは家の中やまわり、地域などで使われているものから、インターネットや書籍を通じて世界の有名なものまで、いろいろな模様を探した。日本の伝統的な文様や中華料理店の壁の模様、錯視画やだまし絵などまでも見つけては楽しんでいましたが、その中でもエッシャーによる連続模様に強くひかれていた。そこで、いくつかの作品を取り上げて、考察することを通して、「私たちでもつくれるかな?」「つくりたいな」という思いを膨らませていった。

3-2 連続模様づくり・追究活動の始まり（問題意識を高める）

こんな形でも隙間なく並べられるの？

子どもの興味・関心をより高い問題意識とするために、右のような形を提示し、各自が直観的に捉えたことについて自由に発言しあった。



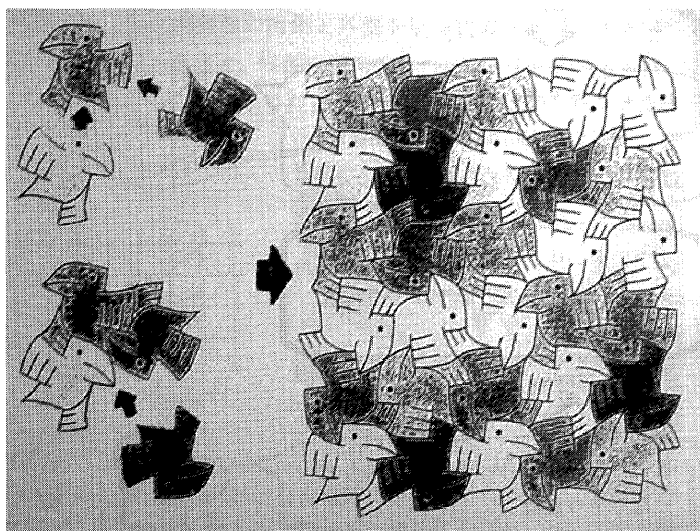
並べられる！

- ・同じような出っ張りとはこみがある。そこがぴったりとはまるのであればできる！
- ・曲がっているところも、同じ曲がり具合のところがあるからぴったりはまりそう！
- ・角の大きさが同じであればぴったり

並べられない！

- ・こんな複雑な形だと出っ張りとはこみがぴったり重なるとは思えない
- ・頭のところが曲がっている！あんな曲がり方をしているところは他にはありそうもないからダメだと思う。
- ・長さがひとつでも合わなければで

いずれにしても、「きちんと試したい!」「並べてみよう!」という結論に集約された。各自の捉えはどれも根拠があり、既習経験からくる直観的な捉えである。こうした捉えの真偽を明らかにすべく、何枚も同じ形のものを実際に並べる活動が繰り広げられた。やがて何枚もの形がすきまなく並べることができた時には驚きやよろこびの声があがった。そして、「私も作ってみたい」「どうしたら作れるのかな」という課題が成立することとなった。

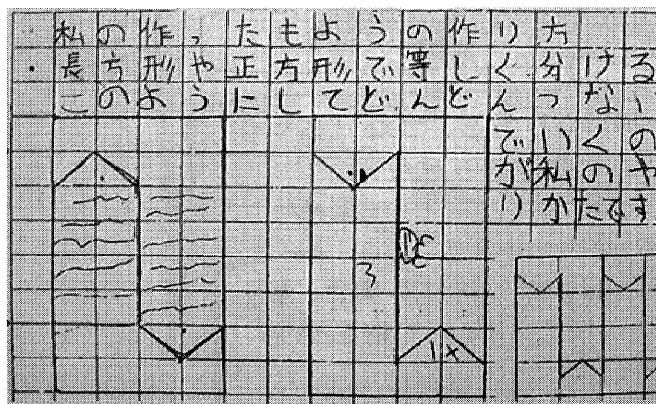


3-3 模様づくりの活動から（計画・実行・振り返り）

初期の課題 「どうしたら敷き詰め模様を作ることができるのか」

正方形や長方形を上手にわけたらこんな形ができたよ

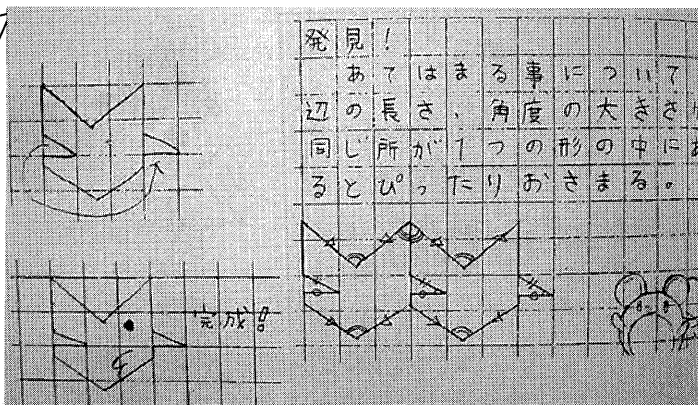
正方形や長方形はもともと隙間なく並べられるから、これを同じ形2つにわければ必ず隙間なく並ぶね



課題の発展 「もっとおもしろい形にならないかな」

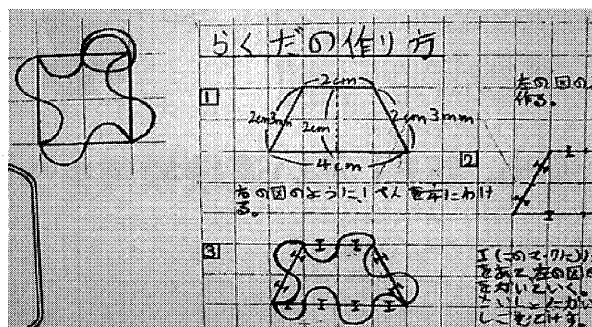
もともと敷き詰められる形を基にして、上下や左右に同じ凸凹をいれればやっぱり敷き詰められるよ

1つの形の中に同じ長さの辺、同じ大きさの角があると隙間ができなくなるんだね



基の形を変えたら、もっとおもしろくなりそうだな

台形や平行四辺形を基にしても同じように、つながりあう部分の凸凹が同じ形になっていればいい。どことどことがつながるかをきちんと考え



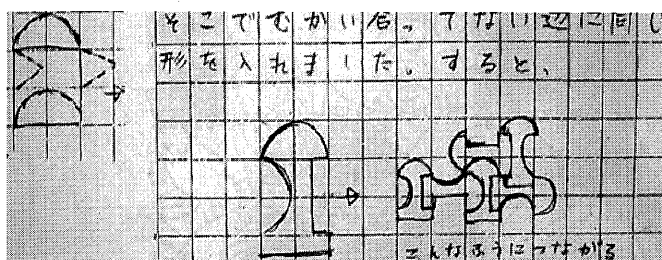
新たな課題が生まれる 「このままでは同じ方向のものしかつukれない」

「形が回転して並ぶようにするにはどうしたらいいのかな？」

向かい合っていない辺にあわせたらどうなるのかな？

90°ずつ回転してつながるから向きが変わっておもしろい！

4枚ずつ考えるといいよ。だってちょうど1周する



作り方の発展課題 「もっと違う作り方はできないのかな？」

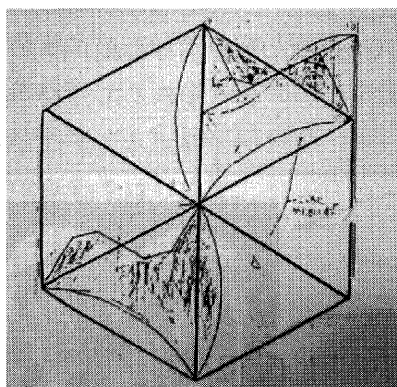
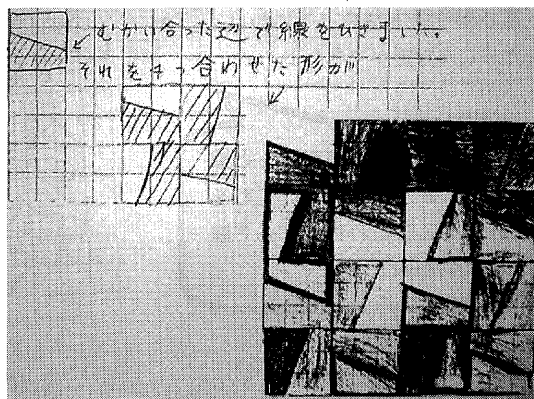
わかる（分割）やり方と、つなげるやり方をあわせてもできそう

正方形を2つにわけて繋げる場合、回転させると4枚で1周して新しい形ができるぞ！

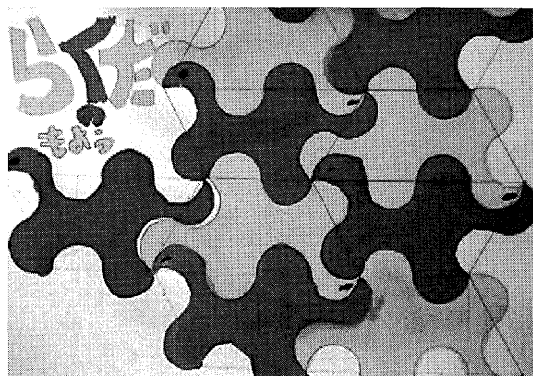
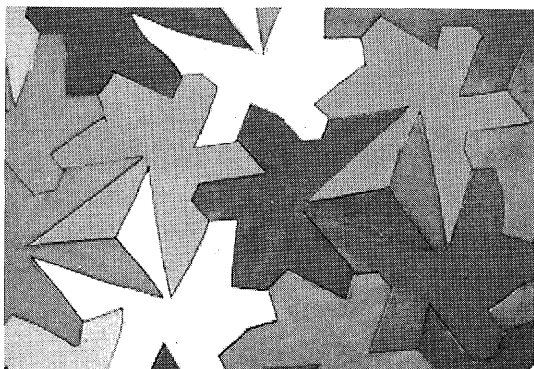
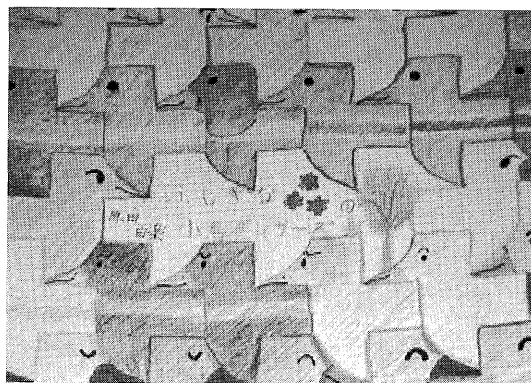
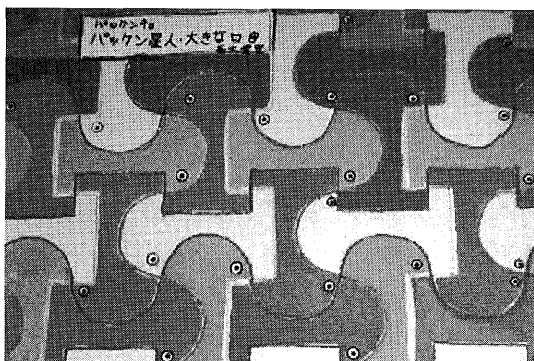
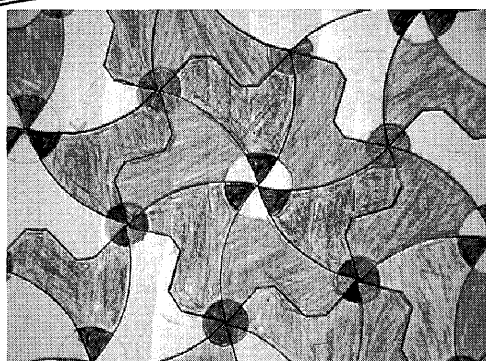


正三角形を回転させて六角形にする考えを使って、なんとかつくり

六角形の内側と外側を別々に考えたらうまくできたよ。内側は三角形のつながり、外側は六角形のつながりだと思えばいい



子どもたちの作品から



4 実践を終えて

多くの子どもが「長方形や正方形を切って・つなげて（平行移動）つくる」もしくは、「基本図形を分割・合成してつくる」という考え方ではじめの作品を作っていた。しかし、作り終わって、または作っている途中で「こうしたらもっとおもしろいものができそうだな」という直観的な働きによって、一人一人の考え方が少しずつ発展していくこととなった。また、簡単なものをもとにして少しだけ変えてみる、もとの形を変えてみるといった、類推的に考える姿もみることができた。こうした姿がもとになり、問題をつかむ→見通す（計画する）→実行する→振り返る→よりよいものへ発展させる、といった問題解決の過程を何度もくりかえし、それによって満足の行く作品を仕上げることもできた。こうした活動をささえていたものは、子どもの問題意識であり、自分の学習課題として成立していることが最大のポイントであった。

しかし、今後の課題として残ることも多い。まず子どもたちの活動意欲は、数時間程度でおさまるものではないため、どこまで活動の場を保障できるのか、特に時間数の問題については工夫が求められる。さらに、個によって思考の道筋やかかる時間も違うため、全体で練り上げるタイミングや話し合い活動の持ち方についてもっと吟味する必要がある。

十分に試行錯誤する場が保障され、意義ある練り上げ・話し合いが行われることによって、学習課題がさらに発展的に成立することになるであろう。今後はそうした発展性というものにも目を向けて、考えていきたいものである。

参考文献

M. C. エッシャー その生涯と全作品集

J. H. ロッヘル編 著 板根巖夫訳 メルヘン社

連続模様の不思議 タイリング&リピート 藤田 伸 著 岩崎美術社

(やまもと・なお／附属横浜小学校)

「ひらめ大研究」から「養殖の秘密」へ

— 5年社会「水産業の学習」における学習課題の成立 —

安 倍 武 雄

1. はじめに

附属鎌倉小では、5年生の社会科の学習を通して育ってほしい子どもたちの育ちの姿を以下のようにとらえています。

○幸せを見つめ直して

「豊かで便利な世の中」での問題を探りながら、より幸せに生きるための社会のあり方を見つめ直す。

- ・社会をよりよくしていこうとする人たちの姿勢から学ぶ。
- ・さまざまな立場や思いを関連づけて考える『眼』を持つ。
- ・人間社会の未来に対する夢や願いを持って、自分なりのおもいを発信していく。

私たちはともすると「豊かで便利な世の中」であることすら意識できない中で、日々生活をしています。「豊かで便利な世の中」に存在するさまざまな人々の営みや、さまざまな矛盾、さまざまな立場、それぞれの思いなどをもう一度再確認することで、自分たちの幸せを見つめ直し、私たちの社会の未来に対する夢や願いを持って、その思いを発信していただきたいと思います。

具体的にいえば、いろいろな産業で働く人々と、私たちのくらしや環境との関わりなどを、資料や実際に見学することを通してとらえ、自分たちのくらしを見つめ直していくということです。

ですから、子どもたちの学習課題は「豊かで便利な世の中」の問い直しの中から、生まれてくるのです。

2. 学級の実態は

本学級の子どもたちも、やはり「豊かで便利な世の中」を自覚できているとは考えられませんでした。たとえば、毎日食べている給食を例にとって考えてみます。子どもたちにとっての給食は、それを「毎日食べられること」があたりまえです。毎日多くの残り物がありました。1日で10本の牛乳が残ったこともあります。「魚は骨があるからいやだなあ」、「おなか減ってるけど、嫌いだから食べない。でもいいんだ。うちに帰ってから違うもの食べるから」という声も聞きます。また、給食を落したり、こぼしたりすることに大きな罪の意識を感じてはいないようでした。給食がここに届くまでにいったい何人の人の手を經由してくるのでしょうか。原材料を生産する人。それを運ぶ人。それを売る人。買う人。調理する人…。それらの人々がどんな想いで仕事をしているのか、どんな願いを持っているのかなどは考えも及ばない世界なのでしょう。それを自覚しているならば、子どもたちの姿はもっと別のものになっているのに違いありません。

私たちの食糧生産（特に農業や水産業）について、考えてもらいたいと思い始めたのはこういう姿を目にしてでした。そう願いながらも、なかなかきっかけをつかめずに時間ば

かりが過ぎていきました。

3. 実践例「ひらめから養殖へ」

3-1 「千倉の生活」から「ひらめ大研究」へ

附属鎌倉小では、5年生の1学期に千葉県千倉で2泊3日の宿泊生活を行います。もちろん子どもたちにとっては、まさに5年生の一大イベントです。その「千倉の生活」に向けて子どもたちは夢を膨らませていました。「2泊もするんだよ。真鶴とは違う!」「クラス替えしたばかりで友だちとうまくやっていけるかなあ」…。さまざまな思いが子どもたちの中に渦巻きます。

6年生から「何もしないとつまらないんだって」との情報を聞いた子どもたちは、「ただ泊まるだけじゃつまらない。なにかやりたいことを見つけなきゃ」と自分なりの課題を見つけ始めました。「友だちと仲良くなるんだ」「海のこといっぱい知りたい」「釣りをするぞ」「せりを見てみたい」などです。その中でOさんが「千倉にはいっぱいひらめがいるんだって」という情報を仕入れてきました。「えー。ひらめって高いんだよね」「おすし屋さんで食べたことあるよ」「どんな魚なんだろう」。ひらめの学習が始まるきっかけが千倉の生活に向けての情報集めの中から生まれてきたのです。千倉の生活に向けてのグループ作りが始まりました。話し合いで「課題別のグループにしよう」と決まると、さっそく「ひらめグループ」ができあがりました。

3-2 みんなで取り組む課題が生まれる

千倉から帰って、ひらめの養魚場を見学したグループからの報告が終わると、クラス全体にひらめについて調べていきたいという空気が広がりました。ひらめを飼ってみんなで育てようという意見も出されるようになりました。そこでひらめについて「みんな」考えていきたい課題を確認していきました。課題を整理すると「大体ひらめってどんな生き物なの」「ひらめの飼い方」「千倉ではなんで飼っている」「ひらめの獲れる量は?」の4つになりました。「ひらめ大研究」の始まりです。

子どもたちは、図書室で、ホールのパソコンに向かってたくさん調べました。図書室では「本の場所をすぐに調べ当てることができるようになった」「図鑑を素早く引くことができるようになった」など、資料の調べ方が上手になってきました。パソコンを使って調べていた子達も、初めは「ひらめで検索したら7000件以上もでちゃった」と言っていました。だんだんと絞り込みもうまくなり「今日はこの資料が見つかったよ」と報告に来る子も現れました。

3-3 中間発表

「とりあえず、調べられたところまでをまとめて発表しよう」と促しました。これには「中間発表をする中でもう一度自分の課題を確認して欲しい」「発表することで、人に伝える大切さをわかって欲しい」という願いがありました。

グループごとに壁新聞にまとめて発表しました。

ふりかえりから、子どもたちの「発表」についての考えを見ると「どうしたら面白く聞いてもらえるかを考えた」「みんなが真剣に目を見て話しているので真剣に聞いた」「実際の大きさを黒板で示して実感してもらえた」「自分が分かっていることを正しく伝えることが大事」「全部暗記して発表できた」など、技術的なものも含めて、「相手の立場になっ

て発表する」ことが大切なんだということに気づいたようでした。

しかし、この段階ではまだ、「大体ひらめってどんな生き物なの」という生物としてのひらめに子どもたちの関心は向いていました。

3-4 お弁当の日に

1学期になかなか行けなかったお弁当の日に、いよいよ行けることになりました。どこに行こうかという話し合いの中で、「せっかくだからひらめに関するものを見たい」ということになりました。Tくんが「インターネットで調べてきたよ」と資料を提示してくれました。持ってきてくれたのは水産総合研究所のホームページでした。話し合いの結果、水産総合研究所に行くことに決まりました。昼休みにさっそく電話で予約です。Mさんが電話で問い合わせました。しかし「その日はほかの団体が入っていてだめなんです…」との返事。みんながっかりです。そのあと、もう一度担任が電話をしたのですがやはり同じ返事。「相模湾試験場はどうですか？」と、県の別の施設を紹介していただき、即予約をしました。さっそく子ども達に報告してそこに決定。すぐに、質問内容をみんなで話し合い、FAXで質問事項を送りました。質問内容は、次の6つでした。①ひらめの獲りかた②ひらめの住んでいる地形③値段（店では、市場では、漁師さんでは、天然と養殖では…）④ひらめは何を食べているか⑤産卵について⑥養殖の様子（稚魚はどこから？、卵はどのように手に入れる？、どのように孵化させる？）

いよいよ当日。小雨が降るあいにくの天気でしたがグループで出かけていきました。試験場の玄関には「歓迎 鎌倉小」の看板。子どもたちは感動していました。担当者のYさんはわざわざ私たちために、質問事項に沿った形で、スライドを使いながらとても丁寧に教えてくださいました。

3-5 新聞作り

1学期の終盤になり、「ひらめについて、これまでやってきたことをまとめていきたいんだけどどうする？」と投げかけました。「おはなし」「新聞」「作文」などの意見が出てきました。新聞なら「お話」「文章で」という意向も生かせること、昨年度新聞作りに取り組んでいた子たちもいたことなどから「新聞作り」をすることに決定しました。思い思いにこれまでの調べたこと、相模湾試験場の見学から仕入れたことなどをまとめていきながら、新聞を仕上げました。2学期にみんなでそれを読み合うことで、発展的な新しい課題が生まれることを期待しました。

3-6 新たな課題

1学期の終わり、夏休みの自由研究に取り組む子どもたちに与えた課題は「海に関するもの」としました。それは、ひらめ大研究から新たな課題を見つけて欲しいという願いからでした。2学期に入り、自由研究の発表会をしました。子どもたちの発表から「魚の獲れる量が減っている」「養殖漁業と栽培漁業」「どんな魚が養殖されているか」「養殖の歴史」などが発表されました。また、実際にひらめを飼ってみたという報告もありました。子どもたちの発表を見ながら「養殖」にキーワードがあるような気がしてきました。確信を持ったスタートではなかったのですが2学期の社会科は「養殖」にスポットを当てて進めていくことにしました。9月のお弁当の日には、グループで「養殖」について調べることになりました。スーパーや魚屋さんで産地や値段を調べたグループ。江ノ島のお土産の

貝に目をつけ調べに行ったグループ。すし屋さんで養殖と天然の違いについて調べたグループと、自分たちの足で調べを進めていきました。

お弁当の日の成果を報告しあう中で、みんなの課題が見えてきました。「養殖と天然の値段が違うのはなぜ？」「日本で一番魚が入ってくるのは羽田！？」「どんなものが養殖されているの？」というみんなできり組んでいく課題ができあがっていきました。

4. まとめにかえて

私は今のところ学習課題の成立過程には、大きく二つの見通しが必要なのではないかと考えています。

「日本で一番魚が入ってくるのは羽田！？」という課題について考えてみます。この課題が出されたときに私が一番感じたのは「空港に魚が？」という意外感がいよいと思いました。当たり前ではないことがいよいと思ったのです。ここで銚子、石巻、焼津…など港の名前が出てきても子どもたちには「ふ〜ん」程度のものしか感じないでしょう。空と魚というアンバランスさが子どもの興味をそそると思いました。さらに考えてみると、日本全国や外国とのつながりが見えてくると思いました。また、その運ぶ方法を考えると、生きたまま空輸されてきたり、冷凍で送られて来たりと、運輸の問題にも近づけると思いました。さらに、なぜわざわざそこまでして運んでこなければいけいのか、外国から運んでこなければいけい理由は何か、日本の漁業の現状はどうなっているのか、養殖と環境の関係…などなど、無限の広がりを感じています。また、それは「広がり」だけではなく、今の世の中を問い直すきっかけになる「深み」をも感じます。この「広がり」「深み」があるという見通しを、教師が持てることが学習課題成立のひとつの条件であると思います。その課題そのものに「おもしろさ」(価値といってもいよいでしょう)がなければいけいのではないでしょうか。

また、高学年になった子どもたちにとって、その追究したいこと(課題)が、子どもの身近なところから、比較的遠いところに存在してくるのではないでしょうか。実際に手にとって触れたり、見たり、話を聞いたりすることができないものが増えてくるのではないでしょうか。いくら「羽田！？」にその価値があると見通しを持ってもそうそう直接調べにいけるわけではありませい。また、先ほど例に出した「日本全国や外国とのつながり」は目に見えたり、手で触れたりできるものではありませい。だとすれば、私たち教師は子どもたちがそれに近づけるように工夫をしなければいけいませい。ですから、その課題を追求するにあたって、どのように迫っていくのかという「アプローチのしかた」の見通しも持っていなければならいでしょう。

学習課題の成立過程は、教師の想いと、子どもたちの知りいたい・なぜだろうという想いをつむぎ合わせるその営みそのものであるのしょう。一方だけが突出しているならば、その課題は成立したとしても息の長いものにはならいはずでい。だからこそ、私たちは子どもの「今」の興味・関心と、先ほど見た二つの見通しをもった課題(出会わせたい価値を内包したもの)を摺り合わせる努力をします。子ども、教師の二つの流れを一つにしていくことが、自ら学ぶ学習を作り出し、それが「より幸せに生きるための社会のあり方を見つめなおすこと」つながっていき、「明日の幸せな社会の実現に向けて主体的に創造していく資質を養う(本校の社会科の社会科のとらえ)」ことになると思います。

(あべ・たけお／附属鎌倉小学校)

稲作体験を通した学習課題の成立

ー 5 年社会 「ザ・ライスプロジェクト」 の実践記録からー

池 上 慎 吾

1. この単元の活動について

我が国の米の年間生産量は、1,241万 t（2000年）で現在世界第 6 位です。以前に比べて生産量は減少しているものの、各国の人口の割合を考えれば、世界の中で日本は有数の米大国といえるでしょう。消費量をみても、年間で991万 t で、これは、国民 1 人が 1 年間で 112kg 食べたことになります。

これだけ日本人にとっては親しみのある米ですが、知っているようで知らないことも多くあります。また、自宅が農家でなければ、米作りの苦勞もなかなか分かりません。そこで、実際に「稲作体験」を通して、米がとれるまでの過程を知るとともに、米の生産に従事している農家の方々の努力や悩み、また工夫の一端が理解できればと思います。また、稲や米になどについて課題を見つけ、それを調べ、解決していく上で、興味や関心を深めていってほしいです。

2. 活動の立ち上げ

5 月 8 日 「5 年生でどんな体験をしてみたいか」（教師からの投げかけ）

- | | | |
|----------|-------------|-----------------|
| ・花を育てたい | ・何か卵をかえしたい | ・千倉に行くので魚釣りをしたい |
| ・野菜を作りたい | ・ロボットをつくりたい | ・お米を育ててみんなで食べたい |
| ・車椅子の体験 | ・動物の飼育をしたい | |

<そして話し合い…>

●みんなでできること	●新しいこと	●後で楽しみがあること	●長く続けられること
------------	--------	-------------	------------



米作り（稲作）に決定

5 月 14 日 「クラスで取り組むことは」 →

①田んぼを借りて稲作をする

②稲・米について研究する

鎌倉小の近辺で、田んぼが借りられないか、「学級通信」を通じて情報を集めてみました。十二所や西御門にはつい最近まで田んぼがあったそうですが、現在はほとんどなくなってしまったようです。栄区、逗子市も児童の学習用として田んぼを貸しているところは少ないそうです。せめて田植え体験だけでもできればと途方に暮れていた時、A さんより有

力情報が……。鎌倉の山崎にある「鎌倉中央公園」で田植え体験ができるそうなのです。早速、担当者に聞いてみたところ、一般向けだけで、小学校に体験用として貸してはいないとのこと。でも、見学は自由にできるそうなので、後日「お弁当の日」に見学に行くことになりました。また、Bさんの知り合いで、「栄区にある自宅の田んぼをお貸ししましょうか。」という朗報もありましたが、問い合わせたところ、今は全て機械で行うそうで手仕事ではさせてもらえないということでした。結局、田んぼを借りることはできず、クラスで話し合った結果、大きなプランターで育てることになりました。

3. ライスプロジェクトでこんなことを育んでほしい

「稲作体験」では、機械を使わず実際に手作業で稲を育てることで、稲の成長過程を知り、それに応じた世話の仕方（水やり、鳥よけ、追肥等）を学んでほしいと思っています。大変手間の掛かる作業の連続ですが、それだけに秋の収穫の喜びはひとしおではないでしょうか。そこから食料生産に携わる人々の知恵と努力、苦勞を知ることができればよいと思います。さらに、刈り取り、脱穀、精米も手作業で行っていきたいと考えています。この体験ではまた、小さな苗から私たちが口にする白米になるまでの過程を日々追うことで、生物を育てる喜びを感じ、同時に生命を尊重する態度も育んでほしいと考えています。

4. 稲作体験活動の記録

5月22日 個人観察用の稲の苗付け

5月の「学級だより」で「どなたか知り合いの方で、稲の苗があれば子どもたちの観察用に少し分けてください。」と呼びかけたところ、Cさんの親戚の方から「千葉産コシヒカリ」、またDさんの親戚の方からは「魚沼産コシヒカリ」をたくさん分けて頂きました。この苗は、いつでもどこでも観察できるように、ペットボトルや小さめのバケツに植えることになりました。容器を自宅で用意できなかった子どもは、給食の牛乳パックを利用しました。こうして、「稲の観察」がスタートしました。

5月24日 共同プランター稲栽培スタート

Cさんの親戚から分けて頂いた「千葉産コシヒカリ」がたくさん残ったので、みんなで育てて、秋に収穫しよう、ということになりました。丁度学校にあった縦60cm横90cmの大きなプランター5つを利用しました。そして、こちらは6月5日に苗を植えました。

6月11日 「ライスプロジェクト」初めての難局

この日の昼休みに、1人の子どもが自分の稲を観察中、容器の中に奇妙なモノを発見しました。この奇妙なモノの発見が5月にスタートした「ライスプロジェクト」にとって初めての大きな衝撃となりました。その後、全員の「観察用の稲」を調査した結果、約半分の容器から発見されました。そして、さらに詳しい調査結果から、微小な昆虫であることも分かりました。しかし、どこから発生した虫なのかは分かりませんでした。また、この昆虫をどうしたら駆除できるかという対策は決まらず、結局稲には害がないようなので、しばらく様子を見ることになりました。でも、どのような種類の虫なのかについては正体を解明するため図鑑などで調べることになりました。この日は、5・6校時の予定の時間

割を変更しての討論会となりました。大事に育てている自分たちの稲だけに、謎の虫に対して、全員で真剣に対策を考える姿がとても印象的でした。

6月27日 「鎌倉中央公園」に本物の田んぼを見に行こう

この日は「お弁当の日」で、朝から鎌倉市山崎にある「鎌倉中央公園」まで、歩いて田んぼの見学に行ってきました。6月下旬のこの時季、稲がくぐんと成長していて、青々とした、葉っぱが田んぼ一面を覆い尽くしていました。5年3組の「共同プランター」の田んぼもこれまで順調に育ち、「水の管理」や「雑草取り」の仕事も忙しくなってきました。「学校の稲の世話だけでも大変なのに、こんなに広い田んぼの世話はすっごく大変なんだろうな。」という感想が自然と子どもたちから聞かれました。この日は、単に田んぼの見学だけでなく、稲を毎日たんせい込めて育てている農家の方々の苦労も実感できた一日でした。

『鎌倉中央公園の田んぼを見学して ～教室でのふりかえりから・・・～』

一番多い感想は、5年3組の「共同プランター」に比べて本物の田んぼの方が稲の間隔が広がったということです。実際に中央公園の田んぼの方が、すくすくと育っています。そこで、3組の稲も元気に育てるにはどうしたらよいか。という話し合いになりました。「もっとプランターがほしい。」という意見が圧倒的でした。しかし、プランターは高額だし、学級費ではいくつも買えないということを伝えると、教室が静まり返ってしまいました。しばらくするとGさんから、「稲を引っこ抜けばいい。」という意見が出ました。思った通り、子どもたちはそれに反対する意見や質問を次々としてきました。

「せっかく育てたのにもったいない。」「引っこ抜くとは殺すことと同じこと。」「・・・」などです。そこで、稲に詳しいEさんが「じゃあ、このままだと養分のうばい合いで、稲が全滅してしまうよ。」と言うと、また静まり返ってしまいました。子どもたちの中に「せっかく大事に育てたのでかわいそう。」という考えと、「秋に稲を収穫するには、ある程度の犠牲はやむを得ない。」という考えが錯綜しているようです。はじめにも書きましたが、自分は「子どもの心の育ち」の一つを「自他の生命を尊重する態度の育み」と考えているだけに、どのように子どもたちにアドバイスしたらよいか悩みました。結局、自然界の中で生きて行くには淘汰されるということ。次の生命を育むには、全滅はさけなければならないということ。の2つを生命の連続性という観点から説明しました。どれだけの子どもが理解できたかは分かりませんが、生命について深く考え、何とかして解決しようとする機会が持てたことは、子どもたちにとって、私にとっても有意義なふりかえりの時間になりました。そして、7月18日「共同プランター」の稲の「間引き」をみんなで行いました。

【稲から広がる世界（Eさんの一言から）】

6月のある日Eさんから「先生、『米ぬか』と『わら』と『籾殻』は捨てちゃうんだよね。もったいないね。」という質問がありました。そういえば今まで私は、稲を育て、白米を作ることだけを学習としてとらえていました。捨てるものを利用することなどこの学習では考えていなかったのです。それから数日後、Eさんはおじいさんが作ったという「わらじ」と「わら」を学校に持ってきました。「ぼくのおじいさんが、もしよかったらわらを持ってきて教えてくれるそうだよ。」と言ったのを聞くと教室のあちこちから「自分もやってみたい。」という声が聞こえてきました。12月にEさんのおじいさんをお呼びして、「わらじ作り」に挑戦することになりました。

10月9日 ついに収穫、わたしたちの稲

ついに刈り取りの日がやってきました。本来なら鎌を使って収穫を行うのですが、「稲の本数が少ないこと」「安全面への配慮」からはさみを使って収穫することにしました。半年間かけて丹精込めて育てた稲だけあって、子どもたちは、刈り残しがないように一本一本丁寧に根本から刈り取っていました。ただ、9月までは順調に籾が膨らんできたのですが、刈り取った籾の中の米は、市販の米に比べてややスリムです。後日、専門家に尋ねたところ、追肥が足りなかったとのこと。そう言えば、苗の時に肥料を入れて以来全く追肥をしませんでした。これには、子どもたちと苦笑い。刈り取った稲は、早速新聞紙の上に並べ3日間、教室内で乾燥させました。

10月12日 横浜食糧事務所での体験学習

この日、刈り取ったプランター稲の穂を持って、横浜市桜木町にある「農林水産省横浜食糧事務所」にクラス全員で脱穀、精米の体験学習に行きました。事前に職員の方と打ち合わせをしておいたため、3組の学習の流れに沿ったプログラムを用意してくださいました。初めに、手作業による「脱穀」を行いました。コンバインは子どもたちもよく知っていますが、手作業による脱穀はもちろん初めてです。ペットボトルに切れ込みを入れ、その部分に穂先をはさんで引っ張り、ひとつひとつ籾をバラバラにしていきます。中には持ってきたボールペンのキャップを利用するなど、作業のコツがつかめてくると、子どもたちはいろいろと工夫していました。

脱穀の作業の後は、籾殻と玄米を分ける「籾すり」を行いました。大ザルに脱穀した籾を入れ、ソフトボール用のボールを用いてザルの中でゴリゴリと擦ります。籾殻はザルの目を通して下に落ち、そして玄米がザルの中にそのまま残るという原理です。子どもたちは、これも初めて行う作業とあって、力が入りすぎ、玄米も粉々に砕けてしまい、ザルの目から下に落ちてしまっていました。

そして次は最後の仕上げとなる「精米」の作業にとりかかりました。容器に入れて上から棒などで根気よくたたく手作業ですとかなりの時間を要するということなので、簡易精米機を使いました。茶色い玄米を機械に入れ、1分後に白いお米となって出てきた時には、どの班からも「うわあー」という歓声があがっていました。

結局、プランター田んぼで取れた稲から208gの白米ができました。1合のお米の量を約

160g とすると、1.3合、子どものお茶碗で約4杯分です。自分たちで育てた稲から取れた米なので、一粒一粒こぼさないように大切にしながら作業をしていました。

ふりかえりの中で、「昔の人の大変さがわかった」「農家の人たちがまるで自分の子どものように稲を大切に育てているんだなと思った」といったものが多くありました。今回の体験学習では、昔の人の米作りの苦労を体験を通して学ぶことができたようです。また、「これからは、ごはんを残さず食べるようにしたい。」という感想も多くありました。

12月10日・11日 わらぞうり作り体験

6月にEさんの「お米を取った後のわらを捨てるのはもったいないね。」という一言から始まった「わらぞうり作り」がとうとうこの日実現しました。当日は、Eさんのおじさんとおじさんを講師に迎え、また、多数の保護者の方にも協力してもらい体験学習を行いました。クラスのほとんどの児童が初めての体験で、初めから最後まで、とても熱心に取り組んでいました。その中で、子どもたちの技術の習得の早さにはとても驚きました。一番初めに「鼻緒」になる縄を編めたのですが、短時間でやり方を覚え、それを真似て上手に編めました。わらを編む作業も、初めは慣れない手つきでしたが、パターンを覚えるとあっという間に作業が進み、ぞうりらしき？形が出来上がってきました。先が見えてくると子どもたちもはりきり、足の指や腰の痛さも忘れて、黙々と作業を続けていました。いつもなら、休憩時間が待ち遠しい子どもたちですが、この日は違いました。ほとんどの子どもたちが、休憩時間にも没頭して、ひたすらわらを編んでいたのです。興味を持った時の集中力には驚きました。そして、最後に竹針を使って、鼻緒をぞうりにつけて完成すると満足そうに微笑んでいました。この活動は、神奈川新聞にも紹介されました。

1月9日 七草がゆづくり

3組で作った白米208gを七草がゆとして食べることになりました。使用した米は横浜食糧事務所の体験で「粳すり」をした時、強く擦りすぎたため、粉々になってしまい、米粒として完全な形のは少なかったのですが、おかゆの状態になると水を吸ってふやけ、かなりの体積となりました。一人分、紙コップ3分の1程度の量を食べることができました。

この学習を立ち上げたとき、「長く続けられるもの」「あとで楽しみがあること」が子どもたちの願いでした。わずか208gの白米、一人一口で食べ終わってしまう量ですが、願いが達成できた喜びで、どの子どもも満足顔でした。

5. 稲作体験を通して育んだもの

1学期から育ててきた「プランター稲」と「観察用の稲」も2学期になり、金色に色づきました。収穫を目前にして、子どもたちは「台風」「すずめの害」「虫の害」等様々な問題に直面しました。そして、その度にみんなで心配し、対策を話し合ってきました。もちろん実際の農家では当然行っていることなのですが、子どもたちは、これまできっとそのような農家の方の心配や苦労を知らずに、そして当たり前のように米を食べてきたことでしょう。この時期になって「自分たちの作ったお米だから、一粒一粒大切にしたい。」「これからはできるだけご飯を残さないように食べたい。」という感想が多く聞かれるようになったのも、米作りの苦労が一端でも分かったからではないのでしょうか。3学期に丹

誠込めて作った米を「七草粥」にして食べました。子どもの感想の中に、「4ヶ月以上の苦労がたった5秒で終わってしまった。なんだかあつけない。」というものがありました。農家の方々の苦労の一端を知る、というのも「ライスプロジェクト」のねらいの一つでもあります。農家の方に感謝の気持ちを持ってご飯をいただきますと言いますが、おかゆを残した子どもは誰もいませんでした。

また、2学期は「食糧事務所での脱穀・精米」や「わらぞうり作り」等の体験がライスプロジェクトの中心になりました。「昔の人はみんな手作業で大変だった思う。」という感想に見られるよう、先人の苦労を知った子どもたちも多くいました。そして、機械化によってもたらされた便利さを農家の人の気持ちになって共有できたことでしょう。これらの体験を通して培ってきたものを今後の活動に生かして行ってほしいと思います。

6. グループ・個人研究発表に向けて

1学期もまだ浅い5月14日。「稲をただ育てるだけでなく、稲や米についていろいろ調べてみたい。」という意見が出て、スタートした「稲・米に関するグループ・個人研究」。途中で研究テーマが変わり、今まで一緒に行っていた友だちと離れ、個人研究になったり、別の友だちと共同研究を行ったり、また、一つの研究から新しい興味が生まれ、新たなテーマを追究し始めたり、途中で息詰まってしまいこれまでのテーマをうち切ってしまったりと3学期の発表まで紆余曲折がありました。

例えば、初めは「稲の害虫」について調べていましたが、水生昆虫に興味をわき、さらにそこから昆虫の生態について調べたり、「米の歴史」から日本の政治史との関連を調べ、「年貢米」や「米騒動」といった歴史の舞台に登場した「米」について深く研究したりした児童もいました。さらに、「稲の成長」からスタートした研究から、植物の光合成について発展させた児童もいました。

当初この活動を通して、興味や関心、課題を持ったことについて、自ら調べ、解決しようとする力をつけさせたいと考えておりました。結果的に「稲・米」だけに限らず、テーマに広がりをもせたのはよかったと思います。また、資料の活用方法もこの一年でずいぶん変わってきました。初めは本やインターネットからの丸写しが目立ち、中間報告会では、語彙をよく理解しないまま発表していたため、質問で返答に困った場面も何回か見られました。しかし、中間報告会を過ぎてから、資料そのままの文ではなく、資料を活用して自分の言葉でまとめるといったように変わってきました。資料の種類もこれまでのように例えばインターネット中心から様々な本や文献を複合的に利用し、関連するものを抜き出して書いたり、統計を分かりやすくグラフ化したりする児童もいました。さらに、発表方法も、単にポスターセッションとしての発表から、オリジナルの紙芝居を作って発表したり、クイズ形式にしたり、稲の模型を作って発表したり、中には米でお菓子を実際に作って食べてもらったりするグループもありました。このように3学期の本発表では1学期の中間報告会に比べ、研究内容や発表方法などで多くの工夫が見られました。そして、何より子どもたち一人ひとりが自信を持って発表をしていたのが印象に残っています。また、発表に対する質問も中間報告会に比べ内容のあるものになってきました。友だちの発表に関心を持って聞くようになったためでしょう。

(いけがみ・しんご／附属鎌倉小学校)

活動の原動力を生み出す素材との出会いから 子どもが「自分らしく表したい」という思いを実現するまで

－第4学年図画工作科「固めて遊ぼう」の学習課題の成立過程－

木 村 由布子

はじめに

創造するということは、自己の持てる資質を十分に展開して、自分らしくあることであり、自らの生活をより豊かにしていこうとするために必要なものである。

子どもたちが本来持っている表したいという欲求が、自分の思いを表現したいという気持ちに高まり具現化されるとき、創造することに喜びを感じるものであると考える。

子どもが「自分の思いを表現したい」と思うような、「やりたい！」という活動の原動力を生み出すには、どうすればいいのか。子どもが夢中になれる魅力的な素材との出会いがきっかけとなるのではないかと考えた。子ども自身が素材に働きかけ、「どうしたらいいのだろう?」「なんとかしたい。」という思いを持ち、試行錯誤をしながら自分らしく表すことに没頭していく姿を求めて単元を構想し、表現力を育て感性を培っていきたいと考えた。

透明石鹼という素材と出会い、子どもが「自分らしく表したい」という思いを実現していった第4学年「固めて遊ぼう」の実践を通して学習課題が成立する過程を考えていきたい。

1. 単元について

1-1 子どもの実体

自然の中で季節の移り変わりを感じ、落ち葉拾いをしながら、落ち葉をたくさん抱えて、落ち葉のシャワーのようにふりかけて遊んだり、池にできた氷を割ってはその浮き沈みを見て歓声をあげたりする。図工時間に、木工用ボンドを持ってくれば、机に垂らして固めたためてみて、固まるとそれをはがして楽しむ。教室に落ちていた少し厚めの紙切れを、自分の目の高さぐらいから落とし、はらはらと落ちる様子を見て楽しむ。突き指をして保健室で湿布を貼ってもらったと、その後使い終わった湿布を切ってしばらく水に浸してふやかしてみても、そのぷにょぷによした感触を楽しむ。たちまちそれは他の子どもにも広がり、ペットボトルに入ったそのふやけた湿布は、子どもたちから「シップ虫」と呼ばれ、ひととき教室のロッカーに飾られていた。

4年生の子どもたちは、おもしろそうなものをみつけるとすぐに飛びついて、何でも遊び道具にして楽しむ、好奇心旺盛な子どもたちである。

1-2 透明石鹼の魅力

このような子どもたちの実体から、子どもたちが初めて出会いワクワクするような魅力的な素材とはどのようなものかを探し、単元を構想した。

○子どもたちの五感を刺激する

透明石鹼は、見たり、匂いをかいだり、手触りを確かめたりできるものである。

○いろいろな発見があり、試行錯誤する

電子レンジを使うと、扱いが簡単で、子どもたちのこんなことを試してみたい、やってみてほしいという思いが次々と湧いてくるものである。

○子どもたちが失敗を怖がらずにかかわることができる

型に流し込むことでさまざま形になり、常温で固まる。一度固まったものも、温めるとまた液状になり、何度も形をつくり直すことができるものである。

○子どもたちが色や形、香りや光の効果を工夫することができる

半透明ということで、色を混ぜたり、光をあてたり、中から光を出したりすることによって色の変化を楽しむことができる。

1-3単元のねらい

透明石鹸を使った型取り遊びから、半透明であること、作り替えができることなどの素材の特性を生かし、他の素材と組み合わせたり、構成を考えて並べたりする活動に没頭する。また、自分の思いを具現化する中で、物事を多面的に見たり自分の見方を広げたりして、自らの生活を豊かにしようとする。

1-4単元の構想



どんな形にでも
固まるのかな？

自分の指を型取りし
て作れたよ

油粘土で型取りして、いろいろな型に透明石鹼を流し込む

いろいろな形をもっといっぱい
つくりたい

香りをつけた
い

学校の中に
何かないか

ビー玉とか混
ぜてみたい

色をつけた
い

太陽の光をあてると
きれいだな。

何回も試せるな。気に入った形のものは残し
ておこう

いろいろな形ができたから
かざりたいな。

〇〇みたい

これだけじゃ寂しいから、
回りに色をぬりたいな。

少し透き通っているか
ら、色のついた光をあて
たら、色がつけられるん
じゃないかな

豆電球に色をぬった
ら色がつくけど、豆
電球は大きいな。も
うちょっと小さいの
ないかな。

懐中電灯にセロファ
ンをつけたらいいん
じゃないかな。

同じ形がいっぱ
いできたよ。

LEDっていうのがあるよ。

並べた方や色の組み合わせを考えて表していく

わぁこれおもし
ろい。

不思議な感じがするね

友だちに見せたい
な。

置き方や光の使い
方で感じが変わる
な。

赤の世界に
なった

〇〇さんの
いいね。

どうやった
の？

〇〇の世界み
たいになった

〇〇さんの見せて見
せて。工夫している
ね。

3. 学習の実際

3-1 活動の原動力を生み出す魅力的な素材

「なんだこれ?」「触っていい?」「ロウソクみたい。」「匂いはあまりしないな。」図工室に来た子どもたちが、手形の透明石鹼を見つけ、触ったり、匂いを嗅いでみたりしながら言った。さらに、「これは、手じゃない?」「先生これどうやってつくったの?」「きっとロウソクだから、なんか型に流し込んだんじゃないかな。」「ほら、粘土が転がっている。」「ぼくたちもやりたい。」と声をあげた。子どもたちは、初めて見る、初めて触る透明なロウソクのような素材に関心を持った。

「やりたい!」「どうやるの?」という子どもたちの声に、「みんなの予想通り、粘土に手をグーにしてついた跡に、この透明な液体を、流し込んだんだよ。」と粘土を使い型取ったことと電子レンジを使って透明な液体をつくり流し込んだことを話した。そして、電子レンジの使い方や液体が熱くなるので手袋を使用することなどの安全面についての指導をし、先入観なくこの素材とかかわり、子どもたちが自分でどうなるのだろうかと考えたり、試してみようと工夫したりすることができるようにした。

3-2 試行錯誤を重ねながら、活動を広げていく姿

この素材と出会い、子どもたちは、すぐに型に使う粘土を手に取り、粘土と格闘し始めた。そして、手で粘土に跡をつけたWさんが、さっそく、電子レンジで温めて液状にした透明石鹼を、その型に流し込んだ。液状の石鹼が変化していく様子を「固まる時って、外側から内側に順々に固まるんだね。」とじっと見ていた。しばらくして、自分の手の形に液体が固まると回りの粘土を一生懸命に取り除いていった。

粘土型からはずした石鹼を「こんなふうになっちゃった。」と残念そうな声で Wさんが、見せに来た。初めてつくった型は浅すぎて、型からはずす時に石鹼が折れてしまったのだ。「先生、もう一回やっていい?今度は、型を少し深くしてみるから。」ここで、一度目がなぜ失敗したのか自分で考え、次は成功させたいという思いが出てきたのである。そして二度目に挑戦した。しかし、今度は、一度目よりは型が深くなったが、深いところと浅いところができ、粘土自体が平らでなかったのも、回りに流れてしまった。

三度目に挑戦する前に、「先生さっきまた、うまくいかなかったんだだけ、どうしたらいいのかな?」そこで、どうしてうまくいかなかったのかをまず一緒に考えてみることにした。「粘土はどうしてあふれちゃったの?」「斜めになっていてあふれたのだから、そうか、粘土全体を平らにするんだ!」「手のひらを強く押して、型をつくろうとしたんだよね。深くできなかったの?」「手のひらを粘土に押しつけただけじゃ、深い型にならないときは、どうすればいいのかな?Tさんがなんか違うことしていたよ。」「回りを高く盛り上げればいいんだ!」そこで、Wさんも回りを高くして三度目に挑戦しようとした。さらに、液体を流し込む前に、別の子どもが回りに盛った粘土のわずかな隙間から、液体がこぼれでて失敗したことから、自分の粘土型の隙間もしっかりと埋めなければということも学んだ。

そして三度目に成功したときは、「できた、見て、見て!」さっきとは違いとても満足そうな顔を見せた。

また、やっと成功した手形の石鹼を大事そうにかかえ、よく見たり、触ったりしているうちに、より透き通るようにきれいにしたいという願いを持つようになった。別の子ども

が、水で洗ってみることを考え、Wさんもすぐに試した。水で洗うと石鹼は、さらに透き通って透明になり、太陽にかざすとキラキラした。「わぁ～きれい！！」この発見は、すぐに他のみんなにも伝わり、洗ってきれいにする方法が流行りだした。

そして、子どもたちは次々といろいろなことを試していった。

ある子どもは、子どもは、葉っぱや花びらをとってきて、液体と一緒に流し込んだ。葉っぱの緑の色素が流れ出ていく様子や、ピンクの花びらがあつという間に黒い花びらに変化してしまうことに気づいた。

また、ある子どもは、洗っているうちに、なんだか泡が出てくることを発見し、この固体の正体が石鹼なのではないかと考えるようになっていった。ずっとロウソクではないかと思っていた子どもたちだったが、この個体は正体は何なのかに興味をもち、探し始めた。インターネットで調べたり、販売店の紙袋から、実際にお店に行つてこの素材を見つけてきたりするような子どもも現れた。子どもたちは、どんどんこの素材に夢中になっていった。

さらに、水にさらすとより透明になり、光にかざして見る子どもが出てきたことから、光の効果にも子どもたちの目は向いていった。豆電球やLEDや懐中電灯で光を工夫する子どもが出てきた。

Mさんは、3年生のときに使った豆電球を赤くぬったものを持ってきた。自分のつくった石鹼の固まりを中央に差し込み、赤い光が全体を包む様子を見た。その不気味な感じをから、箱を逆さまにして暗闇をつくり、赤く光った石鹼の固まりを入れ、その箱のまわりを赤い画用紙で覆い、不気味な城に見立てて飾りをつけていった。夢中で素材にふれ、思いついたことを試していくうちに、「こうしたい」という思いを持ち、感じたことを自分らしく表現してく姿がそこに見られた。

3-3 自分がやってみた体験をもとにした情報交換

子どもたちは試行錯誤を重ねながら、自分はこうしたいという思いを持つようになり、うまくいかないことにも直面した。「どうしたらいいのかな？」と皆に投げかけると、うまくできた子から「私は、こうしてみたよ。こんなやり方はどうかな。」と様々なアドバイスの意見が出てきた。初めに疑問を投げかけた子どもだけでなく、同じような思いをしている子どもたちは、自分の活動に生かしていくため、それらのアドバイスを真剣に聞いた。意見を述べる子どもの方も、自分のやってみた経験から話しができるので、日頃なかなか自分からは発言できずにいる子ども、進んで発言する姿が見られた。この話し合いの場は、子どもたちにとって聞きたい、聞かせたいという必要感のある情報交換の場となったのだった。そして、この話し合いの時間をもとに、次時の自分の活動を考え直す子どもの姿も見られたのだった。

<子どもたちの情報交換の具体例>

○型取りがうまくいかないのだけれど・・・

- ・ 瓶などは、平らな粘土に押しつけるだけでなく巻き付けて型を取るといいよ。
- ・ 手で押すだけでは、へこみが浅くて、液体が、へこみからこぼれてしまうから、回りを囲むといいよ。
- ・ 浅すぎると液体が薄く固まって、できあがったものがくねくねしてしまうから、1cm以上は厚さがあるほうがいいよ。

- ・石を拾いに行って型をとったら、結構うまくいったよ。
- ・貝殻は形がおもしろかったよ。

○色をつけたいのだけれど・・・

- ・入浴剤は色が透き通るからすごくいいよ。液体状になったら容器の中に入浴剤を入れてよくかき混ぜるときれいに色がついたよ。
- ・緑のビビー玉を入れたら、次の日黄色になっていて驚いたよ。
- ・葡萄ジュースを入れてみたら、紫から青に変わるよ。
- ・バスマジックリンを入れたら、固まりにくくなって、何日もかかったよ。
- ・バブは粉々に砕いた方がよく溶けるし、この液体に入れてもお風呂の時のように泡は出ないよ。
- ・絵の具をぼとりと落とすとビー玉みたいに中に色が閉じこめられるよ。
- ・太陽にかざすとすごいキラキラするよ。
- ・豆電球に色を塗ってつけたら、赤く色がつけられたよ。

4. 活動の振り返りカードによる見取り

<Sさんの振り返りカードより>

気づいたこと ☆教師のコメント（見取り）

友だちのを見ていて、草を入れるときれいにできていることがわかった。

型取りが難しい。

粘土をとるのが大変。

洗ったら透明になった。洗うと泡が立って、石鹸みたいな気がした。

（この素材への関心が広がっている）

中にハーブを入れるときは、タワシでハーブがちょっと出るくらい擦ると、香りが出る。

☆香りを出すためのコツですね。

固まりはじめると、ぷによぷによする。

☆よく観察してますね。

ものを中に入れると、洗って透明になったときにきれい。

固めるとき、編んだ毛糸とかを入れるときれい。もし石鹸だったらつくったのを全部洗ったら、その編んだのが出てきて、楽しいと思った。

次回の準備・やりたこと

きれいな形のものを持ってきたい。

ローズマリー、ペパーミントとオレガノを中に入れたい。

☆ハーブは香りも楽しみです。

（友だちの活動から自分の活動を新たに広げている）

今日はラメや、マニキュアを入れなかった。パラピン粘土を入れてみたい。

編んだひもを入れるのをまたやってみたい。形を前は気にしていたけど、これからは形じゃなくて、もっとおもしろい型でやってみたい。

Sさんみたいに、いろんな型でこれからはやりたい。

☆自分で試し、友だちから刺激を受けて、自分の考えを変えていけるということは、素晴らしいことですね。これから、どう変化するのかすごい楽しみです。

(初めは花形など、積み木などを組み合わせて型をつくっていたが、友だちの活動から本来の形のおもしろさに気づき、家から気に入った形のものを持ってきて型取りをしていくようになる。また、自分の体験したことを、友だちに情報として、アドバイスを。そういう意見交換の時間を活動前にとってほしいと願い出たり、友だちからの情報をメモをするようになる。)

昨日は1つもつくれなかった。自分で考える失敗の理由。

卵形のような形ができなかった。

石鹼みたいな液を少し流し込んでから、ひもを入れたら、ひもの層とビーズの層の間でパキッと割れた。ひもが出ていた。

理由 多分石鹼みたいなやつの量が少なくて、ひもが石鹼から出たんだと思う。それに、割れたのは、前の人の使った残りの液体を使ったから、ひもの層はもう固まっていたのに、上からビーズの入った液体を流し込んだからだと思う。

☆こういうときは、もう一度温め直すといいかもしれませんね。でも、ここまで自分のやったことの原因を考えて、次回に生かそうとする態度は、とても素晴らしいね。
(自分の失敗について自分なり分析している。情報交換で友だちの話を聞いたことも、そう考えた理由につながっている。)

今日は発光ダイオードを使ってみた。1つのプラバンと石鹼みたいなのでつくったのに、青のLEDを使うと同じ色なのにきれいだった。

失敗したやつをちゃんとつくりたい。

色つけをやってみたい。

ピンクの粉の入浴剤を、Tさんが言ったように容器の中で混ぜて、やってみたい。

大きなおはじきみたいなのをつくりたい。

発光ダイオードの青を買ってきて使いたい。

発光パウダーを試したい。

(友だちお勧め情報をよく聞き、自分の活動に取り入れようとしている)

LEDで光る作品をもっとつくりたい。

まだ、型が少ないからもっと持ってくる。

発光パウダーはなかった。

小さい丸いおはじきはできなかった。

☆大きいおはじきのを型に使ってみたらどうかな。

今日真っ暗なところで光らせたらいつもよりきれいだった。

☆光は暗いところの方がやっぱりきれいなんだね。

(光の効果を試して、自分の世界をつくっている)

もっとやりたい。

この單元では、子どもが自分で気づき、やってみることを大切にしていたため、それぞれの子どもがどのようなことに気づき、どのようなことをしていきたいと思っているのか振り返りカードでも支援と見取りを行っていった。

これにより、発見したことを情報交換する話し合いの場面で、このカードをもとに自分の発見を発表することで、発言に自信をもち、発表できるようになった子どもの姿が見られた。

自分では、砕いた入浴剤がよく溶けず、色がうまくつけられなかった子どもが、友だちのアドバイス通りやってみたところ、「今日は、初めて色がついた。泡立っちゃったけどきれいでした。〇〇さんありがとう。」というような思いを書いており、友だちとかかわりながら活動が展開していっていることがわかった。

授業時間の行動の見取りだけでなく、カードに書かれた子どもの発見に共感し、個々の持った問題の解決の糸口を他の子どもの発見と結びつけ考えるなど、一人一人の子どもに寄り添う手だてを講じることができた。

この單元である子どもが、「失敗しても、遠回りをして、自分で見つけていくのがおもしろかった。」と言った。最短距離の失敗しない方法を教えられることより、友だちのよい方法を取り入れながらも自分で試していくこと自体がおもしろいと感じたからでた言葉であろう。

子どもたちは魅力的な素材に出会い、活動に意欲を見せ、試行錯誤しながらも、自分自身の課題を自分で解決していこうとしたのである。

(きむら・ゆうこ／附属横浜小学校)

表現活動が広がる中学年の図工づくり

— 4年図工「切り絵でスタンプ遊びをしよう」 —

高 野 国 嘉

1 図画工作科における学習課題の成立

中学年の子どもたちにとって、「つくりたいものをつくる」ことは、とても大切なことです。つくりたいという思いにまかせて、思いっきりつくり上げる活動の中で様々な表現や経験をしていきます。自分の想いを実現させるために、思いつき・ひらめきを繰り返し、たくさんの表現を吸収していくのです。中学年の子どもたちにとって、設計図は必要ありません。大きさが合わなければ、何回も板を切りなおし、うまく付かなければ、釘を打ち直す、何回もそのような壁にぶちあたりながら、つくりあげていくのです。つくりながら、釘の打ち方を覚え、電動糸のこの使い方を覚えていくのです。こうした思いっきり活動できた経験は、次の創作活動の意欲へとつながり、新しい表現活動の広がりへとつながっていくことでしょう。

では、どんなものが子どもにとって本当に「つくりたい」と思えるものなのでしょうか？身のまわりには、「つくりたいもの」を想起させる素材や題材はたくさんあります。どれもが学習活動の中で子どもが取り組める課題となりそうです。その中で子どもたちが思いっきり取り組める課題は、子どもの興味関心にかかわってくると思います。自分自身が発見した素材の魅力や題材の魅力は、安心してしかも意欲的に取り組むことができます。しかも意欲的に取り組む活動の中で、さらに新しい表現を発見し、表現活動が広がっていくと考えます。そこで、子どもたちが日常の活動の中から題材を発見し課題として取り組んだ実践を紹介します。

2 学習の実際

2-1 活動の立ち上がり

春になって初めてのうんどう会（6月16日）が3週間前に近づき、うんどう会実行委員が活動を始めました。うんどう会にむけて、学校全体が盛り上がっていきこうというそんな時、実行委員から4年生の子どもたちに校門の装飾をやって欲しいと依頼されました。子どもたちに知らせると早速、「切り絵をやるんでしょ。去年の4年生もやってたもん。」とやる気満々。そこで切り絵でうんどう会を盛り上げていきこうということにしました。

「自分たちのうんどう会をもりあげよう」という気持ちは、自分がどこで参加しているかがはっきりしているほど強く生まれると思います。例えば、応援団として参加する子、実行委員として参加する子などそれぞれ自分たちのうんどう会をもりあげようという気持ちは強いはずです。校門を飾るということで4年生は「自分たちのうんどう会を作る」ことに参加しているのです。うんどう会に向けて、様々な想いをふくらまし、切り絵による表現が始まりました。

子どもたちは、初めての切り絵に戸惑っていました。既成概念にとらわれない個性的な表現が得意なふぞくっ子にとって、切り絵は苦手なようでした。切り絵では、枠を残すという制限があるため、思いきりのよい表現に向いていなかったのです。しかし、うんどう会の優

勝がかかっているという思いも相乗効果を呼び、失敗しても何回でもやり直す姿が見られました。「自分の色を優勝させたい」「自分のチームを心から応援したい」という想いをふくらませ、優勝を夢見たイメージをそれぞれに持っているようでした。

今年から附属小のうんどう会は、赤・青・黄色の3色対抗となりました。子どもたちは自分のチームカラーを目立たせようと、切り絵と下地の色合いを何度も組み合わせながら決めていました。

2-2 新しい課題との出会い

いよいよみんなの作品が完成しはじめた頃、Y君がひとり悩んでいました。作品が細かすぎてのりをぬることができず、台紙に貼ることができないのです。そこで、スプレーのりを紹介しました。すると、Y君が大きな声で言いました。

「あっ、絵になってる！」

汚れないように紙を敷いてスプレーをしたところ、ステンシルのような効果を生んで敷いてあった紙が絵になっていたのです。これには、みんなが驚きました。近くにいたKさんが、「これ何枚でも同じ物ができるね。スタンプみたい。」という、「スタンプ遊びをしようよ！」とみんなが言い出したのです。こうして、「切り絵でスタンプをしよう」の学習が立ち上がったのです。

切り絵は、版画の一種です。それに気付いた子どもたちのすばらしいアイデアがさらに広がることを期待しています。切り絵版画にとらわれない表現を自分の思いを広げながら、味わうことができると考えました。

2-3 活動の実際

2-3-1 活動の始まり

切り絵の版を作るのは、カッターに習熟している子どもたちにとって簡単なことでした。早く写してみたい、早くやってみたいという想いから、意欲を持って取り組んでいました。恐竜を切り抜く子、ワールドカップでシュートした瞬間を作る子、複雑なオリジナルキャラクターをひたすら切り抜く子などなど、一人一人が夢中になって取り組んでいました。

版が完成した子からスプレーで吹き始めたのですが、ぼやけてしまったり、うまく形にならなかったりと、何回やっても失敗してしまいました。そこで、マジカルローラー（転がす部分が球になっているローラー）を紹介しました。マジカルローラーは、スポンジになっているので軽くたたきながら色をのせれば、スプレーのような感じをだすことができるのです。子どもたちは、実際に自分の想いどおりにできるか何回も試していました。うまくいくことがわかると、友だちにも紹介し、互いに教えあっていました。

2-3-2 表現活動の広がり

マジカルローラーの存在を知ってから、子どもたちの表現が広がりました。切り絵の版や切り抜いたものなどあらゆるものにトントントンと写していました。試しているうちに同じ模様や絵が何個も出来上がることに気付きました。その模様や絵を組み合わせ構図を考えて、いつも間にか絵をつくっていました。【版画の複数性への気づき】また、何色も色を使っているうちに、ねり板で色が混ざってしまいました。それを利用して、花びらをグ

ラデーションで表す子もいました。【グラデーション効果の気付き】

また、用具の使い方の工夫も見られ始めました。マジカルローラーでは、細かく色をつけられないので、スポンジを使う子がいました。切りえの枠にマジックで色をつける子もいました。一つの版を何度も使いたくさんの恐竜を並べる子。シュートしている人の版を裏返しに使ってシュートし合っている場面をつくる子。などなど様々な表現が見られました。子どもたちは、自分たちの発見を思いっきり楽しみ、その中でさらに新しい表現方法を発見していきました。

3 実践を終えて

3-1 本学習での育ち

子どもたちは、「うんどう会をもりあげよう」の学習では、カッターがうまく使えずに悩んでいましたが、この学習ではその面影はもうありませんでした。「早くスタンプしてみたい!」という想いから、いつのまにか切る方は習熟していました。それよりもうまく色をだす工夫やスタンプを組み合わせ構成する工夫に夢中になっていました。興味や関心は次の表現活動を探して移り変わっていったのです。子どもたちは、自分たちで考えた課題であるからか、自信を持ち夢中になって取り組んでいたのでしょう。1つのことを追究する姿がどの子にも見られたような気がします。自分の想いを広げ、どのようにしたらイメージに合う表現ができるか工夫しながら探すことができたと思います。

3-2 それからの育ち

現在、子どもの強い希望でマーブリングを使った表現を体験しています。この学習でも、自分で新しい表現を見つけようとする姿勢も見られました。水のはねてしまった紙でマーブリングをしたところ、そこだけ色がつかないことに気付き、新しい表現としてその可能性を追究していました。マーブリングから始まった学習も、課題はいろいろな楽しい絵のかき方を自分たちで探し出す方向へ進んでいます。すでに、デカルコマニーやスパッタリングなどの技法を見つけ始めています。表現を広げる姿勢が、様々な素材に対して見られるようになってきたのです。

3-3 実践を終えて考えること

中学年の子どもたちにとって、自分たちで見つけた発見や興味、関心に思いっきり取り組む時間を保証することは、とても重要なことなのです。その活動の中から子どもたちは「本当にやりたいこと」＝学習課題を見つけ出すのです。学習課題に思いっきり取り組み、様々な表現を獲得したとき、高学年における自分らしさを追及する活動ができてくると考えます。

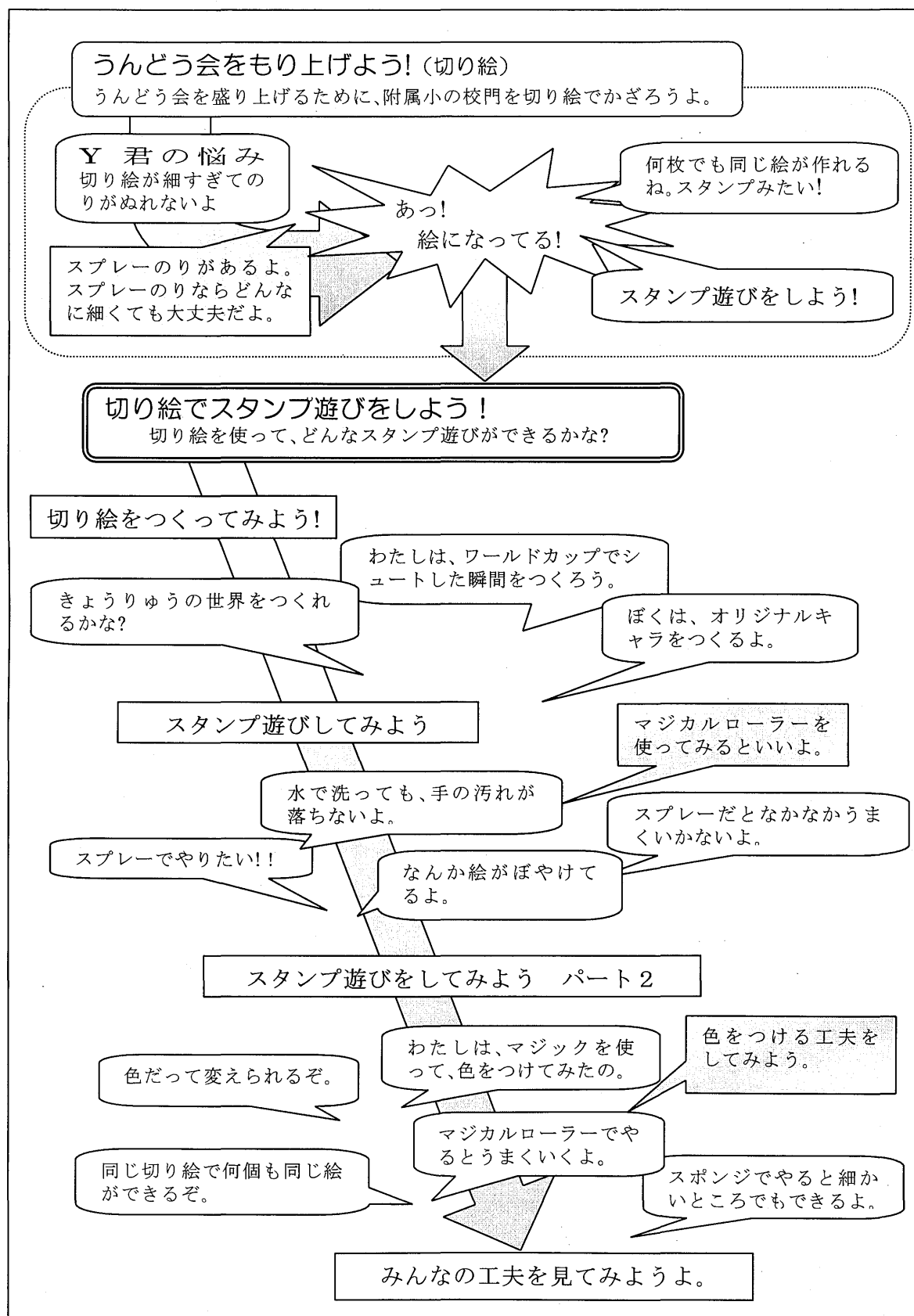
だからこそ、図画工作科では、これからも子どもたちの小さなつぶやきから聞こえてくる想いや願いに耳を傾け、子ども一人一人に寄り添った学習課題をともに作りあげていきたいと思っています。

4 活動の流れ

子どものつぶやき

教師の支援

子どもの活動



(たかの・くによし／附属鎌倉小学校)