

生活科における表現活動を生かした指導の在り方に関する研究

—表現を見取り、活動や体験につなげる手立てを探る—

生活科研究会議

小林 美代¹

原園香洋子²

吉田 祐子³

弓削奈津子⁴

要 約

今までの生活科学習において、活動したことや体験したことを表現する活動は様々な方法で行われてきていたが、表現の出来映えのみを目指す傾向があることが指摘されていた。生活科学習の指導改善のためには、言葉などの表現活動を重視することや、体験が言葉を豊かにさせ、言葉が体験を充実させることが示されている。そこで、表現が体験を充実させる側面に焦点をあて、表現活動を生かした指導方法を探りたいと考え、テーマを設定した。

テーマを具現化する一つの方法として、表現物を教材化する指導法を取り入れた。そのために、A 見取りと評価、B 計画的な提示、C 返しという三つの視点を考えた。授業の中で、その三つの視点を手立てとして具体化させながら、教材化による子どもの変容を、評価規準と個人内評価の視点に基づきとらえていった。

その結果、教材化を取り入れた学習方法は、子どもたちにその時間のめあてを明確に意識させ、活動や体験を充実させる有効な方法だということがわかった。また、授業の中で具体化された三つの視点に基づいた手立てを、整理することができた。

キーワード：生活科、表現活動、表現物、教材化

目 次

I 主題設定の理由……………68	4 検証授業の実際と考察……………72
II 研究の方法と内容……………69	5 三つの視点からの具体的手立て…80
1 研究の方法……………69	III 研究のまとめ……………81
2 研究の内容……………69	1 成果……………81
3 表現物を教材化する	2 課題……………82
指導法とは……………70	
(1) 表現物とは……………70	参考文献……………82
(2) 表現物を教材化するとは……………70	指導助言者……………82
(3) 活動や体験の充実……………71	

¹川崎市立高津小学校教諭（長期研修員）

²川崎市立平間小学校教諭（研修員）

³川崎市立子母口小学校教諭（研修員）

⁴川崎市立大谷戸小学校教諭（研修員）

I 主題設定の理由

1 はじめに

生活科は、具体的な活動や体験を通して、自立への基礎を養うことを大きなねらいとする教科である。生活科の学習において、子どもの内面から生じてくる思いや願い、自分なりのめあてに対する感動やその中で気付いたことを様々な形で表現することは大切なことである。

今までの自分自身及び川崎市内の実践状況を思い起こしてみても、活動のまとめとしての表現活動は様々な形で行ってきっていた。市内の実践の中には工夫を凝らしたものも多数見られる。しかし、まとめとして行った表現活動を、その後の活動に生かしている取組はまだ少ないと言える。

生活科では、活動や体験の中で学んだことを他の単元や他の教科など、自分の生活に生かしていくことを大切にしている。しかし、前に活動したことを他の単元で生かしていない、活動と活動のつながりが見えにくい、一つずつの活動や体験がその学習で完結してしまっているなどの実態が研究会議で挙げられた。表現にこめられた一人一人の思いや学びを他の単元や他の教科に生かしたり、日常生活で生かしたりする中で学び方を学び、自分自身の成長を感じ、生き方を探っていくようなことを大切にしていきたい。子ども一人一人が学んだことを次の活動や体験につなげたり生かしたりできるようになる学習のために、表現活動を生かすことはできないだろうかと考えた。

2 調査から

平成 16 年度、文部科学省で行われた「音楽等質問紙調査」の「小学校生活」¹⁾では、(4)「気付いたことや楽しかったことなどを表現する活動を大切にしている授業をどの程度行っていますか。」という設問に対し、「行っている方だ+どちらかといえば行っている方だ」と回答した割合は、93.6%と、8つの設問中もっとも高い割合を示している。

しかし、2003 年から 2005 年に国立教育政策研究所教育課程研究センターが行った「全国的かつ総合的な学力調査の実施に係る研究指定校事業 分析の経過 (小学校生活)」では、調査結果のポイントとして、「表現力の育成に力点が置かれすぎ、思考力の高まりに向けた指導が弱いこと」を課題として指摘している。また、中央教育審議会(2006 年 7 月)では、「生活科の現状と課題」について、「指定校などの調査によると、(中略)表現の出来映えのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていない。」と述べている。

また、田村学は、「これまでも重視してきた『具体的な活動や体験』を一層充実させるとともに、生活科学習の質的向上に向けて、言葉などの表現活動を重視していくことが求められている」と示し、生活科学習の指導の改善について「体験が言葉を豊かにし、一方、言葉が体験を充実させていく」²⁾と言葉による表現活動の重要性を示している。

「小学校学習指導要領解説 生活編」の各学年の目標(3)には、「身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。」と示されているように、生活科における表現活動は言葉以外にも多様な方法がある。上記の田村学の指摘は「体験が表現を豊かにし、表現が体験を充実させていく」と言い換えることができよう。中野重人も生活科における表現活動は、「具体的な活動を通して学んだこと、自分の考え、気付きなどを表現することによって明確にしたり深めたり、さらに次

1) 文部科学省ホームページ『音楽等質問紙調査の概要』平成 17 年 2 月実施

2) 田村学「生活科における言葉の重視と体験の充実」『初等教育資料』東洋館出版社 2007 年 7 月号

の活動に発展させたりするための方法、手段として位置づけられている。」³⁾と述べている。

そこで、「表現が体験を充実させていく」、「次の活動に発展させるための方法、手段」としての意義に焦点をあて、生活科学習における表現活動の意義を改めて考えながら表現活動を次の活動や体験に生かした授業展開を探りたいと考え、テーマを次のように設定した。

生活科における表現活動を生かした指導の在り方に関する研究
～表現を見取り、活動や体験につなげる手立てを探る～

Ⅱ 研究の方法と内容

1 研究の方法

○研究主題の設定
現状と研究会議での問題意識から主題を決定する。

○授業モデル検討
表現物を教材化した授業モデルを検討する。

○予備検証授業
主題を具現化する予備検証授業を実施する。(6月)

○三つの視点の検討
教材化を取り入れた学習のために必要な三つの視点を検討する。

○検証授業実施
教材化によって活動や体験が充実するか、検証授業を通して検討する。

○三つの視点から見えた具体的手立ての整理
検証授業を通して見えてきた、具体的手立てを整理し、示す。

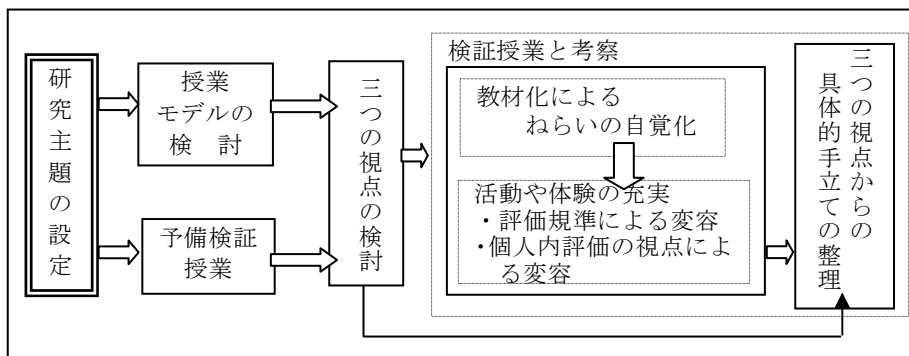


図1 研究の流れ

2 研究の内容

最初に研究テーマを具体化し、表現を活動や体験につなげるための授業モデルを検討した。

小林宏己は、社会科の作業学習を行う中で「作品づくり」を生かした授業構成の方法を提唱し、作品づくりを単元の入り口に置くことで、学習意欲の高まり、追究の深化、作品への自己評価・相互評価を繰り返し行えると示している⁴⁾。そして次のような特徴を挙げている。

- ・子どもたちの主体の内面的な思考活動を作品という形に表している。
- ・表現されたものを手がかりにすると自己評価や相互評価がしやすい。
- ・評価の対象が見えやすくなることで、学習を子ども自身のものにしやすい。例えば、製作途中で欠点に気づいたなら、調べ直すなどの行動の修正が図れる。

生活科では子どもたちの内面的な思考活動は、様々な形で表出される。学習カードや問いかけに対する発言などのように教師側から発信したことに対する表出ばかりではなく、活動の中で自然と表れたつぶやきや自由に書いた作文などにも思いは表出されている。また、低学年の子どもは「いいな」と直感的に感じたものはすぐに真似をし、逆に「よくない」と思った場合は直接的な言葉で批判をすることもある。よし悪しをはっきり示す傾向がある子どもたちは、自分にとって意義のある活動だと判断をすれば、新たな活動や行動の修正へと発展していく可能性は十分に秘めていると考えられる。

³⁾ 中野重人・日台利夫「生活科の授業づくりと教師」東洋館出版社 1992年 P.207

⁴⁾ 小林宏己『『作品づくり』を生かした社会科授業構成の研究』『東京学芸大学附属学校研究紀要』東京学芸大学附属学校研究会 1987年

このように考えると、子どもの表現活動を自己評価、相互評価しやすい形で提示することで次の行動の修正を図り、次の活動や体験を充実させていくことが可能であろうと考え、研究の内容を次のように決定した。

研究の内容

生活科の学習で生まれた子どもの表現物を教材化する指導を取り入れることで、子どもの活動や体験が充実することを明らかにするとともに、その具体的な手立てを示す。

3 表現物を教材化する指導法とは

(1) 表現物とは

低学年の子どもにとって、行動することと、思考し判断すること・表現することとは、一体的になされる傾向が強い。例えばドングリを使ってコマを作る活動の場合、「もっとよく回したい」と思い、「軸の長さをかえてみよう」と判断すると、すぐに軸の長さを調整するという行動・表現に移行する。紙に絵や文として書き表さなくても、コマという作品に思考が表れている場合もある。また、実際の活動に表すことができなくても「ちょうど真ん中に楊枝をさしたい」という思いをつぶやきとして表現する場合もある。

そこで本研究会議では、活動や体験の中で、あるいは活動や体験を振り返る場で、思ったこと、気付いたこと、感想など、子どもが自分の意思で発したもののすべてを、表現物ととらえることとした。具体的には、言語活動による表現（作文・手紙・学習カードなど）、絵や図による表現、動作による表現、それらを総合的に組み合わせた表現（紙芝居・劇など）、作品（おもちゃや飾り・楽器など）、すべてを表現物としてとらえていくこととした。

(2) 表現物を教材化するには

①教材に対するとらえ

教師があらかじめ学習展開を決め、決められた通りに進んでいく学習展開は、教師主導型で子どもの思いを尊重していないと批判される。一方、教科や単元のねらいに即さず、ただ単に子どもがやりたいことをさせていく、いわば放任主義的な学びも批判の対象となっている。教材の考え方も同様に、子どもの思いより教師の思いを優先させて提示する形の教材と、子ども自身が素材に働きかけて自ら学習するための材とする教材がある。生活科においては、後者の立場をとることが多かったが、子どもの学びの姿を受け止めなかったり意味づけや価値づけが足りなかったりすることで「活動あって学びなし」などと批判されることも少なくない。

これらに対して「教材は教師が一方向的に仮説・提示するものばかりではなく、むしろその後の授業における追求過程において、子どもと教師がともにつくる共同的で対話的な関係の中に構築されていくさまざまな思考対象物でもあると考えるべき」⁵⁾というとらえ方がある。つまり教材とは、教師主導か子ども主体かの二者択一ではなく、教師側のねらいと子ども側の思いが寄り添う形、両者が融合されたものであるととらえるべきである。

②教材化を取り入れた学習とは

このような考えのもと、本研究会議では、子どもの表現物を教材として活用することを、表現物の教材化ととらえた。その際教師は、一人一人が自分のめあてを明確にとらえ、その実現に向けて学習活動を行うために、子どもの表現物にこめられている思いを見取り、教師のねらいと子どもの思いが寄り添った表現物を提示し、そのよさや可能性を話し合い一人一人に返すことを心がけることとした。

5) 小林宏己 「構築的教材化論の試み」『教材学研究 第13巻』 日本教材学会 2002年

教材化を取り入れた学習で大切にしたい三つの視点を表1に示した。

A 見取りと評価 子どもの思いにより添うためには、まず「見取りと評価」が必要である。単元を構想する段階で既習体験を把握したり、実際の活動や体験の前に子どもの思いを把握したりすることが大切である。

B 計画的な提示 Aの「見取りと評価」を踏まえ、その時間の学習のねらい、一人一人の状況などを考慮して活動計画を作成する。本時のねらいに即した提示する教材を決定し、表現物を自己評価・相互評価したり、一人一人が自分のめあてとしてとらえたりできるような提示の仕方を工夫する。また、興味・関心をもったり活動への願いを膨らませたりするような導入や場の設定などを工夫することも大切である。

C 返し Bで提示した教材を、一人一人が自分のめあてとしてとらえることができるよう、話し合いを工夫し、声かけなど具体的な支援を考えていく必要がある。

この過程を経ることで一人一人が自分のめあてを明確にし、活動や体験が充実していくことができると考えた。

三つの視点を考慮し、教材化を取り入れた学習展開の一例を図2に示した。実際には順序が入れ替わったり同時に行われたりすることもあるが、三つの視点を具体的にどのような手立てとして実際の授業の中で子どもに投げかけていくことが有効なのか、明らかにしながら整理する。

(3) 活動や体験の充実

子どもはその時間のねらいを実現しようと活動や体験をしていくが、興味・関心のもち方によって活動の方向はずれていく。ねらいを実現したり、教師の予想を超えた活動や体験をしたりする場合もあれば、ねらいとは違う方向に向かう活動や体験もある。しかし、生活科の場合は、教師の予想に反したところで学びを形成している場合も少なくない。ねらいとは違う方向に活動が進んでいったとしても、子どもにとっては十分価値があったり、自己の生き方や学習の仕方を学ぶなど長い目で見ると自立への基礎に向かう大事な要素が含まれていたりすることもある。

そのように考えると、充実した活動や体験とは、学習のねらいを理解し実現する活動と、ねらいとは違う方向だが、その子にとって価値のある学びを形成するような活動の両者と、考えることができよう。

一方、学力を知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示されている基礎的・基本的な内容を確実に身につけ、自ら学び自ら考えるなど「生きる力」をはぐくむ視点でとらえ、評価を行う

表1 3つの視点

A	見取りと評価	既習体験や活動への思いを見取る
		目標評価・個人内評価の視点による評価
B	計画的な提示	活動計画作成・見直し
		提示の仕方の工夫
		教材の決定
		学習の場作り・導入の工夫
C	返し	話し合いの進め方の工夫
		一人一人への声かけ

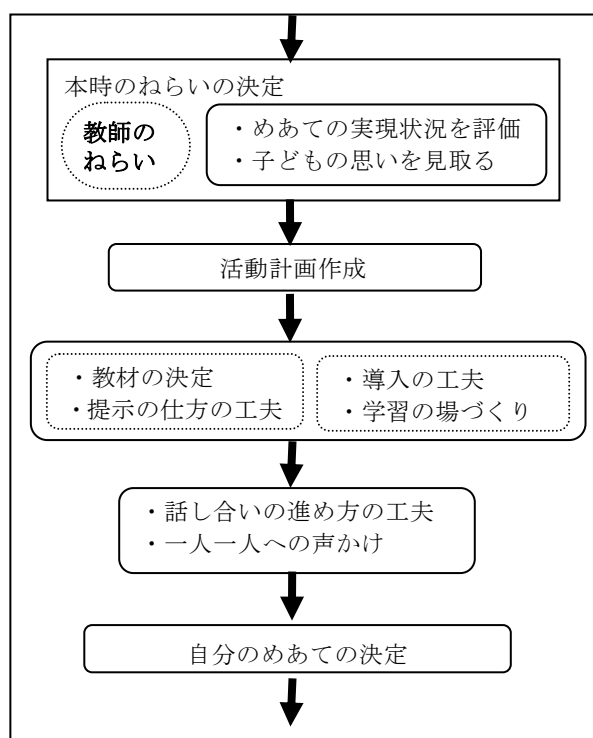


図2 教材化を取り入れた学習展開の一例

ことも大切である。生活科学学習においては、学習指導要領に示す目標に照らして学習の実現状況を見る「目標に準拠した評価」と、子ども一人一人のよさや可能性、進歩の状況を見る「個人内評価」を基本としている。ねらいの実現状況は「目標に準拠した評価」の視点で、ねらい以外の価値ある学びを形成したか否かを「個人内評価」の視点でとらえることとする。

4 検証授業の実際と考察

事例1 学習カードと作品を教材化した例		A小学校1年「あきとあそぼう」	
<p>単元目標 校庭や地域の公園で秋さがしや秋遊びをすることで季節の変化に気付くとともに、見つけた秋で飾ったり作ったりしながら秋を楽しむことができる。</p> <p>活動の流れ（0次案）と評価規準 内容（5）季節の変化と生活 （6）自然やものを使った遊び</p>			
活動の流れ	<p>きっかけ ・校庭でいいものみつけたよ。もっとみつけて教室に飾りたいな。</p>		
	<p>第一次（2時間） 秋を探そう ○校庭で秋を見つけよう ○見つけた秋を教室に飾って、「秋いっぱい教室にしよう」 ○公園で秋を見つけよう</p>	<p>第二次（6時間） 見つけた秋で遊ぼう ○見つけた秋で遊ぼう ・ドングリで動物を作りたい。 ・目や鼻をかいたよ。 ○もっとうまく作りたいな ○違うものも作りたいな ・遊ぶものも作りたいな。 ○ルールを決めて遊ぼう</p>	<p>第三次（6時間） もっと秋をさがそう ○きれいな葉っぱをみつけたよ ・葉っぱのシャワーで遊ぼう。 ○何ができるかな？ ○やってみよう ○他に何ができるかな？ ○きれいな服ができたよ</p>
具体の評価規準	<p>ア、校庭や公園の秋に関心を持ち、進んで秋さがしをしようとしている。 イ、秋さがしで見つけたことや分かったことを表現することができる。 ウ、春や夏との様子の違いに気付いている。</p>	<p>ア、見つけた自然物を使って飾りや遊ぶものを作ったり楽しく遊んだりしようとしている。 イ、集めた秋の自然物を使って色々なものを作ったり遊んだりすることができる。 ウ、身の回りの自然物を使って色々なものを作る楽しさや、作る中で友達のよさに気付いている。 ウ、夏や初秋との季節の変化に気付いている。</p>	<p>ア、秋を自分の生活に生かしたりもっと秋を楽しもうとしたりしている。 イ、活動を通して気付いたことや楽しかったことを表現することができる。 ウ、友達と作ったり遊んだりする活動を通して、自分ができるようになったことや友達のよさに気付いている。</p>

着目児Aさんについて

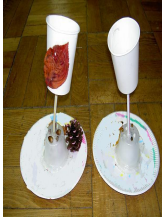
自分の思いはあるが、「これをやりたい」ということをなかなか表現できない面がある。教師には話しかけるが、慎重な性格のため友達とのかかわりにもやや引っ込み思案な傾向が見られる。今までの「こうえんたんけんたい」では、自分が遊んだ場所を発表できなかったり、遊んだことを表現する活動では教師が確認した途端に表情が笑顔に変わったり、自信のなさが表れていた。

本単元のこれまでの様子

- ①公園や校庭でドングリやヨウシュヤマゴボウなどを見つけ、見つけるたびに教師に報告に来ていた。
- ②前時は、ドングリ船を作った。友達と二人でグループになり活動したが、相談や話し合いがあまり見られず、一人で考えながら作っていた。活動後に「どこかで浮かべてみようよ。」と提案しても「できないよ。」と答え、作ったもので遊びたいという様子を感じられなかった。

授業の実際 二次 5/15 時間目のAさんの活動の様子

<p>A 見取りと評価 前時は、自分が集めてきた素材（マツボックリやドングリが中心）をいくつか使って飾りや遊ぶものを思い思いに作っていた。しかしまだ多くの材料に触れていなく、十分秋を楽しんでいない状態だった。次の時間は、まだ思いを達成していないのでもっと続きをやりたい子と友達の活動を見るうちにもっと違うものを作りたいと願う子がいた。 もっと秋を楽しむためには秋の素材にできるだけたくさん直接触れ、作ったり遊んだりする中で使ってほしいと考えた。</p>
<p>B 計画的な提示 教材の決定と提示の仕方 けん玉に木の実や葉っぱなどを付け、「秋をつけて工夫した」とカードに書いているBさんの工夫の内容を話し合うことで他の材料を使う楽しさに気づき、自分の作品にも工夫を取り入れられるのではないかと考えた。 また、玉入れのかごに「はっぱのコーディネートしたい（もっとはっぱでかざりをつけたい）」と書いているDさんの今日の活動をみんなで話し合うことで、きれいに飾る工夫を出し合い、Dさん自身にもアドバイスができるのではないかと考えた。</p>
<p>本時のねらい (B 計画作成) ・前時よりもたくさんの素材を使ったり素材を変えたりしながら、作ったり遊んだりする。 (評価規準：イー②)</p>
<p>本時の着目児童 (Aさん) の個人内評価の視点 ・違う材料をえさや魚にして遊ぶ。 ・友達と一緒に作ったり遊んだりする。</p>

<p>教材化 あきをつけてくふうした (カードの言葉) T:「どんな風に工夫したの？」 B:「ドングリをつけてくふうした。」 C:「もみじの葉っぱもついてるよ。」 C:「赤い実もついてる。」 C:「わたしもドングリをつけたよ。」 C:「もっと、落ち葉をつけたら？」 T:「他にカラスウリやあけびも あります。」 (材料の写真を黒板に提示)</p>		<p>はっぱのコーディネートしたい (カードの言葉) T:「今日はどうしたいの？」 D:「玉入れやかごに葉っぱをつけたい。」 「真っ白だとかわいくないから。」 C:「こういう所につけるといいよ。」 C:「数珠だまをつけたら？」 C:「マツボックリには色をつけられるよ。」 C:「マジックでぬれるよ。」</p>	
---	--	--	--

活動の様子	考察 =ねらいの実現にむかう活動 -有効だった手立て
<p>自分の活動を確認する。 T1: 「Eさんは、何か用意しているね。どうするのかな？」 E2: 「えさをみかんにするの。」 A3: (自分も同じだという意味表示をするように) みかんを持ち上げる。 T4: 「そうだったんだ。えさをかえてみるんだね。楽しそうだね。」</p>	<p>Aさんは、同じグループのEさんと同じ思いであることに気づき、意思表示をする。それを教師が受け止めて「楽しそうだね」と返すことで、<u>みかんを使うという今日の活動が間違っていないことを確認でき、安心して活動に取り組めた。</u> 教師がAさんやEさんの<u>思いを把握</u>していたことで、一人一人に適した声をかけることができた。</p>
<p>カラスウリも使ってみようかな。 A5: カラスウリを食べる真似をしたりさわったりする。 A6: カラスウリを秋のコーナーに返そうとするが音がすることに気づき、友達にも教える。 C7: 「本当だ。何か入ってる。」 C8: 「ね、なんか入ってるでしょ。」</p>	<p>使えそうな材料の写真を掲示したことで、<u>色々な素材が使えることを確認</u>できた。Aさんは、<u>その中のカラスウリをさわ</u>り、音がすることに気付く。 学習の場づくり(秋のコーナーの設置)がよかったことで、様々な素材に触れることができた。</p>
<p>グループで一緒にやろう。 C9: 別のグループから糸を取ってくる。 A10: それを見て、指を立てながら「オッケー」と言う。 C11: 声を合わせて「オッケー」と言う。 A12: 友達が糸を棒につけている姿をじっと見ている。 D13: みかんに糸をつける方法をみんなに説明する。</p>	<p>前時は、友達とあまりかかわらなかったAさんが、カラスウリの音の発見を友達を受け入れたことをきっかけに、安心して友達と会話を始める。タコ糸を取ってきた子に対して、喜びと感謝の気持ちで合図を送り、それに答えてみんなも合図をする。グループでの一体感が生まれた瞬間だった。その後、友達の活動を見て真似をしたり、やり方を説明し合ったり、学び合いが生まれる。</p>

みかんと糸でつりざおを作り、他の材料を魚にする。

- A14: 「タコ糸借して。」順番を待ち、タコ糸を借りたら立ったまま糸を切り、すぐ次の人に渡す。
- A15: みかんの上に糸をのせ、セロテープで接着。その上からセロテープをつける。
- A16: 糸を棒にまきつけて枝と糸を接着。
- A17: 立ち上がるとみかんが取れてしまい、セロテープで六重につけ直す。
- A18: 床にみかんを置き、少しずつ枝を持ち上げる。
- A19: 「俺の簡単に釣れるよ。」
- A20: 床から少しだけ持ち上げ、「木が折れる。これぎりぎりだよ。」枝がしなっている感じをみんなに説明する。
フラフープを池に見立てて、3人で同時に糸をたらず。絡まるが、自力でほどく。
- C21: ドングリを魚にしてみる。
- C22: マツボックリを魚にしてみる。
- A23: マツボックリを糸に絡ませて遊ぶ。
小さいドングリを池に入れ「ちっちゃい魚。」
- C24: 自分から小さい魚に絡ませていく。
- A25: ユリノキの実を魚にして置く。マツボックリを糸に絡ませて遊ぶ。
- A26: ユリノキの実を自分からひっかけ、「つれた。」とガツポーズする。

タコ糸の順番が回ってきたらすぐに作業を始める様子から、作りたくてうずうずしていた様子がわかる。前時に友達が作った「ドングリのつりざお」と違い、みかんの重さを直感的に感じたのか、はじめから二重につける。A12やD13の友達のやり方を見ていたことが生きている。グループでの活動が有効に働いた。

糸をつけるには、まきつけてから止めるほうが安定することにやってみて気付く。壊れないようにそっと持ち上げるが、しなり具合が絶妙なつりざおを友達に自慢したくて「俺の簡単に釣れる。」と言う。グループでの活動、時間の保障があり、自分の力で作り上げ、達成感を味わうことができた。

フラフープを教師が準備したことで、遊びの場が生まれる。子どもの思いを把握し活動を見通した事前の準備ができた。

グループの子がドングリを魚に見立て遊び始めたことで、遊び方の工夫が始まる。友達と一緒にドングリの魚やユリノキの魚を釣って楽しむ中で、さらに違う材料を使う楽しさに気付く。

カラスウリをおもりにしよう。

- A28: 糸が絡んだことを教師に報告に行く。黒板に掲示してある写真を指差し、カラスウリを使ってもよいか相談する。
- T29: 「カラスウリ？いいんじゃない。」
- A30: 席に戻りカラスウリを取り、糸の真ん中あたりにセロテープでつける。
- A31: そっとさおを運び、みんながいる池の方へ持っていく。「ほら見て、おもり。」
- A32: 一度やってみるが、カラスウリの位置を下のほうにずらし、再度セロテープでつけ直す。「○○(友達の名前)っていう魚がつれた。ほら赤いの。」

Aさんは、C21からA27の活動を生かし、また、掲示してある様々な素材の写真を見て「カラスウリも使ってみよう」と考えた。

T29の声かけも、Aさんにとっては安心できる材料だった。

Aさんは、カラスウリの色や軽さを生かし「おもり」を作ることを思いつく。おもりをつけたことでよりリアルな遊びが展開される。

Aさんが魚釣りを選んだ理由は、以前につりをした経験があるからだ。子どもがなぜこの活動を選んだのかを理解しておくことの必要性を感じる。

糸の長さをかえてみる。

- C33: 「台風。」と言ってフープをぐるぐる回す。さおを持って逃げて行く。
- A34: 追いかけて行き、つりができる広い場所を探す。
- A35: 「釣りばか日誌、ねね、これ釣りばか日誌だよ。」
- C36: フープを持って近づいてくる。
- A37: 友達のさおを見て「Kさんのすごいよ。」と言う。
- A38: 「釣りばか日誌。」と歌いながらFのほうへ近づく。
- F39: 「もうちょっと伸ばしたいな。」棒にまきつけてとめてあった糸をほどき、糸を長めにする。
- A40: 糸を三回ほど枝にまきつけ、短くする。
- A41: Fさんの糸の長さとは比べる。Fさんと並んで机に座りこみ、高い位置から糸をたらず。
- F42: リールを巻く仕草をする。
- A43: 二人の糸が絡まってしまうが、声を立てて喜ぶ。Fさんがほどいているのを見ていたが、途中から手伝い、ようやくほどける。
- T44: 「時間です。使った道具は戻してね。」
- A45: 席に戻りながら「あんまり頑丈じゃないから。」
- A46: 一度席に戻るがみんなが遊んでいるのを見て、また遊びに加わる。
- A47: Kさんのと絡まってしまう。
「Tさんのは短いから絡まないんだ。」
- A48: 「本物のでやってみようかな。」

遊びに適した場を選び、一緒に遊ぶ友達を見つけて遊ぶ。作ったもので遊ぶ楽しさに気付くことができた。

前の時間は作った船で遊ぼうとしなかったAさんが、自分から追いかけて行ったり話しかけたりする様子から、活動が充実していた様子がわかる。

友達と一緒に遊ぶ中で友達の作品のよさを感じ取り、「すごいよ。」という言葉が生まれる。

FさんはAさんの「釣りばか日誌」という言葉に触発され、二人の遊びの世界が広がる。

二人は互いの糸の長さを見比べ、長さを変える。二人での遊びがよほど楽しいのか、糸が絡まったことも喜ぶ。今までとは異なり、糸の絡まりを手伝ってほどいていく。

比較的教師の言うことは忠実に守るAさんが、いつまでも遊ぶ様子から、遊びに主体的にかかわり楽しかった様子がわかる。

糸の長さを調整したが再び絡まってしまう。Kさんのつりざおとは絡むが、Tさんのつりざおとは絡まないことを、糸の長さとの関係に着目している。「本物のでやってみよう」という言葉からも、楽しかった様子が読み取れる。

考察

<ねらいの実現状況から>

- Aさんは、みかん、木の枝、カラスウリと前の時間よりも多くの材料を使ってつりざおをつくり、遊びを楽しんでいた。

がむてふやしろはんてえぷでやりました。
(ガムテープやセロハンテープでやりました)
Aさんのカードより

授業の始めに、教師がみかんと枝を使うことのよさを認め、自分の活動がねらいに沿っていることを確認できたため安心して活動することができた。T4の言葉かけも安心して取り組めた要因の一つと考えられる。

カラスウリを使ったのは、教材を提示した際に様々な材料を紹介し興味をもてたこと、つりざお遊びの中で友達が様々な材料を魚にし、一緒に遊びながら楽しさを実感できたこと(C21からA27)などが要因となったと考えられる。

ふり返りカードからは活動の様子が読み取れないが、後日この学習が終わっても「昨日、おねえちゃんをつりざおとブーメランで遊んだんだよ。」と担任に話していたことから、活動に満足していたことがわかる。

- 全体的に見ても、使った材料は質・量共に増えたことがわかる。

・述べ数 61個→76個 (一人平均は1.8個→2.5個)
・ドングリ、マツボックリ以外のものを使う子 9人→21人
・1回目と違う材料を使う子 21人 (34人中)

カードには、「つけるものがいっぱいだからまたやりたい」「もっとつけます」など材料をたくさん使う楽しさや、「じゅずだまをつけた」「目をきのみでつけた」など具体的な材料が記述されていた。

これらから、本時のねらいが実現できたことがわかる。

<一人一人に応じた学びから>

- 前時は、会話はしたものの一人で船を作っていたAさんが、この時間は作る過程からグループに溶け込んで活動をしていた。(A14)遊びを楽しむと同時に友達の作品のよさに気付くことができた。(A37)作りながら遊ぶ場や、使いたい材料が自由に使える場の設定、遊びを共有できるグルーピングなどの手立てが有効に働いたと考えられる。
- この活動を機にAさんは友達とかかわる楽しさを知り、友達と競い合ったり教え合ったりする姿が多く見られるようになった。

<手立て>

A 見取りと評価

- Aさん、Eさんの今日の活動の方向性を把握→みかんと枝を使うことへの適切な返しができ、安心して活動に取り組めた。

B 計画的提示

- グループでの活動→Aさんはグループ内で教え合ったり一緒に活動したりしながら新しい発想が生まれていた。
- 時間の保証→作る時間、遊び時間が十分にあり、作ったもので遊ぶ楽しさを実感できた。
- 自由な交流の場→他のグループの人の作品に触れることができた。作ったもので遊ぶ楽しさを実

感できた。

- 子どものことばでねらいを提示→活動中に「秋をつけよう」と話し合う姿が見られた。
- 作品と言葉の提示→教材化された作品を何度も見に行き、具体的なヒントを得ようとする姿が見られた。

△ カードの内容や形式→達成感や満足感を記入できるようなカードの工夫も必要と感じた。

C 返し

- 一人一人への具体的な声かけ→ねらいを意識する活動の支えとなった。

事例2 つぶやきを教材化した例 B 小学校1年「あきとあそぼうよ」

単元の目標 校庭や近くの公園で、秋さがしや遊びをして季節の変化に気づき、見つけたものを使って飾ったり作ったり食べたりして、秋を楽しむことができる。

単元の流れ (0 次案) と評価規準 内容 (5) 季節の変化と生活 (6) 自然やものを使った遊び

活動の流れ	<p>きっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・キンモクセイのいいにおいがするね ・ドングリ拾ってきたよ。 <p>第一次 (3時間)</p> <p>秋をさがそう</p> <ul style="list-style-type: none"> ○校庭の秋をさがそう ・ミカンの実がなっていたよ。 ・バッタを見つけたよ。 ・きれいな葉っぱだね、飾りたいな。 ・ドングリでコマができるよ。 	<p>第二次 (10時間)</p> <p>秋をかざろう・秋で遊ぼう</p> <ul style="list-style-type: none"> ○教室を秋で飾ろう ・マツボックリで入り口をかざろう。 ・落ち葉のおうちを作ろう。 ・ドングリでやじるべいができるよ。 ○公園であそぼう、作ってあそぼう ・やじるべいであそぼうよ。 ・落ち葉のベッドで寝ると気持ちいいよ。 ・葉っぱの洋服きれいでしょう。 ・ドングリゴマ作ったよ。首飾りも作ろう。 	<p>第三次 (5時間)</p> <p>秋のパーティーをしよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ○校庭の果物食べてみよう ・キーウイでジャムもできるよね。 ・ヒメリンゴおいしそうだね。 ・早く食べたいね。 ○秋のパーティーをしよう ・ゲーム大会をしよう。 ・おいしいね。 ・あきのレストランだね。 ○秋さんさようなら ・秋をふりかえろう。 ・ドングリゴマをうまく作れたよ。 ・△△さん、お面上手だったよ。
具体の評価規準	<p>ア、校庭や公園の秋に関心をもち、進んで秋さがしをしようとしている。</p> <p>イ、秋さがしで見つけたことやわかったことを表現することができる。</p> <p>ウ、春や夏とは違った季節の変化に気付いている。</p>	<p>ア、見つけた自然物で、飾りを作ったり、楽しく遊んだりしようとしている。</p> <p>イ、集めた秋の自然物を使って飾りや遊ぶものを工夫して作ることができる。</p> <p>ウ、身の回りの自然を使うと生活が楽しくなることや、遊びを通して友達によさに気付いている。</p>	<p>ア、秋の実りを自分たちの生活に生かそうとしている。</p> <p>イ、作ったものや遊んだものの楽しさを友達に教え、パーティーで生かすことができる。</p> <p>ウ、友達と作ったり遊んだりする活動を通して、自分ができるようになったことや友達によさに気付いている。</p>

着目児Aさんについて

着目児Gさんについて

Aさんは、黙々と作業をすることを好み、今までの生活科でも自分なりに考えたり工夫したりする面が生活科の中でもよさとして表れていた。

本単元のこれまでの様子

①秋を見つける活動では友達と約束して一緒にドングリをとってきたり、学校ではヒメリンゴやミカンなどの実を見つけて匂いを嗅いだりしていた。また、変わった形のドングリに名前をつけて遊んだりしていた。

②ボランティアの方との活動では展望台を作った。爪楊枝を使って細い木を立たせる方法を教わり、次の時間にはその方法をみんなに得意げに発表していた。

Gさんは誰とでも仲良く活動し、自分の思いを素直に表現している。じっくりと考えるのは苦手だが今までも豊富なアイディアを生かして楽しく活動していた。

本単元でのこれまでの様子

①秋を見つける活動では、友達と二人でクルミを集めていた。葉っぱの下に隠れている実や珍しいドングリを持ってきて、クラスのみんなに紹介していた。

②ボランティアの方との活動では森を作った。「材料がすごかった。いっぱいあってよかった。とれちゃったところが難しかったけどよかった。」と書いていた。

授業の実際 二次 5/18 時間目の活動の様子

<p>A 見取りと評価 7時間目は接着方法の工夫をしたAさんの作品を教材化し、自分が好きなものを自由につくった。様々な材料を使ってのびのびと活動をしている様子が見取れた。</p>	
<p>B 計画的な提示 教材の決定 作品が出来上がってきた頃、飾り方について「友達のものをつなげたい」と思いを話した子がいた。今までにつくった作品を生かしながら教室を秋で飾るといこの次でのねらいを実現するためには、友達やグループで協力し、アイディアを出し合う方法が望ましいと考え、その言葉を教材化し、話し合いをすることで一人一人のめあてを明確にしたいと考えた。</p>	
<p>B 提示の仕方 C 話し合いの工夫 T:「みんなが作ったもの、どうやって並べようかな?」 B:「○○さんとくっつけたい。」 C:「ぼくもそうしたい。」 T:「みんなはどう?」 多数:「やりたい。」「一緒にしたい。」 T:「Bさんは車とバイクを一緒にしたいの?」 C:「競争してるみたい。」 C:「遊園地みたいな感じ。」 T:「遊園地みたいなので一緒にできるっていう人はいるの?」 C: 数人挙手 C:「動物園にできる。」 T:「動物園にできる人はいるの?」</p>	<p>A:「ぼくは展望台を作ってる。」 C:「それに道路や車を置いて。」 T:「道路を作ればいいね。」 C:「ペガサスはどうすればいい?」 T:「飛んでいるものはどうしようか。」 C:「飛んでるものは展望台にぶらさげたら。」 C:「展望台折れちゃうよ。」 T:「展望台さん、どうですか?」 A:「いいよ。」 T:「あとどうしようか?」 C:「ビルを作る。」「運動場。」「学校。」 C:「遊園地学校にしよう。」 T:「次の時までにはどんなものを作りたいか考えておいてね。」</p>
<p>本時のねらい (B 計画作成) ・作ったものの飾り方を友達と一緒に考えたり工夫したりしながら、教室を秋で飾る。 (評価規準: イー②)</p>	
<p>本時の着目児童 (AさんとGさん) の個人内評価の視点 ・グループの友達と教え合いながら、作ったり飾ったりする。(Aさん) ・自分の作品をさらに作ったりよりよいものに作り直したりする。(Gさん)</p>	

Aさんの活動の様子

活動の様子	考察 =ねらいの実現にむかう活動 -有効だった手立て
<p>A1: 自分の作品(展望台)が完成する。 B2: 「トンネル登場。」 A3: その声を聞き「あっ。」と立ち上がる。教師のところへ行き、「道路を作っていい?」トイレットペーパーの芯をつぶし、つなぎあわせて道路を作っていく。 A4: 教師に「自分のこと終わったから、道路を作ってるの。」 B5: トンネルをもってきて「できた。おいみんな、これ(飛行機)どこに置く?」 全6: 作ったものを飾る場所にそれぞれ置いてみる。 B7: 「みんなちょっと来て。」 A8: (教師が以前に作ったはしごのようなものを持って)これははしごにしない?こうやって上って飛行機に乗って・・・ B9: 「いいね、いいね。こうやって飛行機に乗れるようにしよう。」 D10: (長い松の葉の束を持って)「これ電車の近くにあるやつ(にしたいんだけど)。あるじゃない、よく。」 B11: 「ああ、いいじゃない、それ。よく真ん中にあるやつでしょ。」 A12: 自分の作品に戻り、「今冬のバージョンを作るんだ。」作ってあった展望台を手直しし、みんなで作った道のところに置く。 A13: 一度置いた作品の修理をするが、先端がすぐに取れてしまう。 A14: 展望台をさしてある木の枝の中にボンドを入れて固定しようとする。「先生、楊枝ください。」自分の作品を丁寧に完成させる。</p>	<p>前時は自分の作品を黙々と作り上げていたAさんは、B2の「トンネル」という言葉を聞き、道路を作ることを思いつく。A4では教師に報告することで満足していたが、B5やB7の呼びかけに反応し、「はしごにしない?」と話すなど、次第に相談する気持ちが出てくる。グループで話しながら作り上げる場を設定したことで、Aさんは、みんなのものをつなげながら一つの作品に作っていくという気持ちになっていった。</p> <p>Bさんは活動が進むにつれ、周りの子に問いかけたりAさんやDさんの意見を「いいね。」と賛成したり(B9 B11)するなど、互いの思いをあわせながら作っていく。Bさんの発言(B5やB7)をきっかけに、みんなで飾り方を考えていった。飾りながら作るという場の設定がよかったことがわかる。</p> <p>Aさんは、自分の作品を納得がいくまで手直しする。木の枝にボンドを入れて固定する方法は、前の時間にボランティアの方に教わりみんなにも紹介した方法である。前の時間に学んだことを、掲示しておくことでこの時間に生かすことができた。</p> <p>前時に「まだまだつくりたかった」とカードにかき、自分の作品が完成できなかったDさんには、飾りながら作り上げていくことを期待した。しかし、グループでという枠にはめてしまったことで、みんなに合わせようという意識が強くなってしまった。個人の活動も認める場作りが大切だといえる。</p>

Gさんの活動の様子		
全	教師の合図と同時に持ってきた材料を机の上に出す。すぐに作り始める子にJさんが「何で勝手に作るんだよ。」と声をかける。	G15の「秋があったよ」やH19のドングリをつけようとする様子から、教室を秋で飾るというねらいを意識していることがわかる。材料を豊富に用意してあることで活動の広がりも期待できる。 Eさん、Fさんは自分の思いで活動をしているが、Gさんはみんなに働きかけながら作業を始めた。
G15:	「あっちに秋がいっぱいあったよ。」	Gさんは一つ作品を完成させ、みんなに見えるように置いた後「いろんなお化け作ろう。」と言う。(G20) このGさんの言葉をきっかけに一人一人が作るものを明確にしていく。Eさんは「お化け屋敷」、Hさんは「ガイコツ」や「透明お化け」を作りたい、と意識し、試行錯誤しながら作り出す。本時のめあてをグループで作る場にしたことで、互いの意見を尊重しあい、グループでの学び合いが自然に生まれたことがわかる。 Gさんが自分の思いを友達に話しかけることで次第にグループとしての作品が出来上がっていく様子がわかる。 プラスチックのカップや折り紙など、秋のもの以外の材料も使うが、ねらいをしっかりと意識しているため、秋のものを使って飾るという意識がぶれない。
E16:	ビニール袋に紐をつけ、お化けにする。	
F17:	箱にすだれをつける。	Gさんは木の実のイガイガを頭の部分に使うことを思いつく。(G26) 教師の「栗のほうが・・・」(T27)という言葉聞いていたJさんは、そのアイデアを使い栗を頭に載せたお化けを作る。(J29、31、33) 「栗のほうが・・・」という教師の言葉は、違う素材に目を向けさせたいという思いから出た言葉だったが、早くから色々な素材に目を向けていたGさんには不要だったかもしれない。Gさんは自分の思いで活動を続けていた。活動が展開し始めてからも思いが変わることもあるため、子ども理解が大切なことがわかる。 GさんはJさんの作品と一緒に並べ、(G32)二人の作品がつながる。Jさんもそれを教師やGさんに自慢げに見せる。自分の作品に満足しながら、互いの作品を尊重しあい、二人のアイデアを出し合っ て楽しんでいる様子がわかる。 Gさんはその後も色々アイデアを思いつく。 (G35,G36) 周りの人に見せ、 <u>誉めてもらおうと安心して意気揚々として活動を続けた。</u> JさんはGさんとやり取りをしながら、Gさんは友達に話をしながら自分の活動を確かめながら、作品を作っていることがわかる。
G18:	「これなんか折り紙とか貼ったらいいんじゃない？」	
H19:	ドングリとドングリをボンドでつけようとするがうまくいかない。ドングリをつなげて何かを作りたい模様。	GさんはJさんの作品と一緒に並べ、(G32)二人の作品がつながる。Jさんもそれを教師やGさんに自慢げに見せる。自分の作品に満足しながら、互いの作品を尊重しあい、二人のアイデアを出し合っ て楽しんでいる様子がわかる。 Gさんはその後も色々アイデアを思いつく。 (G35,G36) 周りの人に見せ、 <u>誉めてもらおうと安心して意気揚々として活動を続けた。</u> JさんはGさんとやり取りをしながら、Gさんは友達に話をしながら自分の活動を確かめながら、作品を作っていることがわかる。
G20:	(プラスチックのコップになにかつけて)「できたあ。」と見せる。みんなに見せた後、真ん中に置く。「いろんなお化け作ろう。」	
E21:	「おれ、お化け屋敷作るんだ。」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
H22:	「おれガイコツ・・・」ドングリがなかなかつかない。「やっぱりつかない。違うのにしよう。」	
E23:	「これ使えそう。秋のものは何をつけようかな。」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
H24:	紙コップに顔を書く。透明のコップに変える。中に木の実のイガイガを入れて、「口の中に爆弾があるよ。透明お化けだ。」	
I25:	木の実をいっぱい持ってくる。「爆弾いっぱい。」Gさんと相談する。	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G26:	「ねえ、かさ化け作ってよ。」透明のコップに何か書く。上にイガイガを載せる。教師に見せに行く。「何の頭？栗の頭のほうがいいんじゃない？」	
T27:	「何の頭？栗の頭のほうがいいんじゃない？」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G28:	「やあだ。」	
J29:	後ろから栗を持ってくる。Gに見せる。	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G30:	「くり。きゃー。」	
J31:	教師に見せ、「これ頭にする。」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G32:	「それ貸して。頭がそろったよ。」	
J33:	Gさんに向かって「これ頭なんだよ。」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G34:	「ドングリかさ化け・・・」	
G35:	「ねえ、かさ化け、こんなかにいっぱい入れればいいんじゃない？(プラスチック容器に栗のイガイガをたくさん入れ、セロテープでとめる。)	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G36:	「先生、これ普通の目でしょ。どっかーん。」(楊枝つきのドングリを目玉にして飛び出すように見せる。)	
T37:	「面白い。いいアイデア。」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G38:	「できたよ。見て。」(グループの子に見せる)「ぼやーん。」	
E39:	「見て、お化け屋敷、看板作った。」	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
I40:	できたお化けを木にくくりつける。	
J41:	どこに置こうか色々試す。	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
H42:	看板を大きな箱にボンドでつける。	
J43:	「からかさもっていくね。」と言って、飾る場所にもっていく。	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
G44:	「ああ、これどうすればいいんだろう。」自分が作ったいったんもめんを飾る場所を考える。	
J45:	近づいてきて相談し、枯葉の中に入れる。	Eさんは、動物園グループが看板を作っていたことをヒントにし、看板を作る。「看板をつくった」(E39)という言葉きっかけに、それぞれが作っていたものを一緒に飾り始める。看板という共有のものを作ることから一体感が生まれ、徐々に飾り始める。時間を十分とったことで一人一人が満足する作品を仕上げられた。その結果、教師から「飾りましょう」と投げかけなくとも、自分たちで活動を始めていた。
F46:	ドングリで作ったお化けをGと一緒に枝の中に飾る。	

考察

<ねらいの実現状況から>

前時につぶやきを教材化することで、本時のねらいを子どもと相談する中で決めていった。

いしょにかんがえてすごくおもいました。ぼくはとんねるをくぐるとおとがでるようにやりました。
(Aさんのカードより)

○ AさんはBさんの言葉をきっかけにしてアイデアを思いついたり友達に提案したりしていた。Bさんなどグループでの友達とかかわる中で本時のねらいを実現していった。ふり返りカードの、「いしょに」という言葉からみんなで考えたというAさんの思いが伝わってくる。また、BさんがAさんやDさんのアイデアを誉めることで、互いの思いを重ねていく様子も見て取れる。

○ お化け屋敷グループでは、Gさんが友達に声をかけることでグループの友達の活動が広がっていく。Gさん自身は自分の考えをJさんや友達に聞いてもらうことで安心し、新たな思いに向かって活動していた。カードにはグループでという記述はないが、作ったものの飾り方を相談しながら飾るという本時のねらいが実現できたことがわかる。

たのしかったけどがんばりました。ふらしちっくによるじをさしたこととかざったことです。かざりかたをかんがえました。
(Gさんのカードより)

○ 本時終了後のふり返りカードには、飾り方や置き方について17名の子が記述している。(30名中) また、一回目のカードは自分の作品についての記述がほとんどだったが、「○○さんと頑張った。」「飾り方によって違う。」など友達と一緒に活動したことや工夫した様子を記入している例が増えた。

○ Dさんは、グループで話し合う中で自分の作品を作り上げ、作りながら飾り方を考えることを期待したが、グループで活動することでかえって自分の思いを出し切れない面が見えてきた。Dさんにとってのめあてを意識させることが弱かった(返しが弱かった)ことが原因と考えられる。子どもの思いをていねいに見取ることの大切さがここから見える。

<一人一人に応じた学びの視点から>

○ Aさんの「とんねるをくぐるとおとがでるように」という言葉から、自分なりに工夫を凝らしたことが読み取れる。また、冬バージョンを作るなど、自分の作品をよりよくしようというAさんのよさが活動に表れていた。ここでは、前の時間に学んだ接着方法を黒板に掲示しておくという手立てが生かされていた。さらに、Bさんと話をしながら「はしごにしよう」などとアイデアを広げていく今までにない様子が見えてきた。

○ Gさんは自分の作品を手直ししなかったが、アイデア豊富なGさんのよさを生かして新しい作品を作り上げていた。Gさんが友達の考えに賛同したり誉めたりするような活動を今後は期待したい。

<手立て>

A 見取りと評価

○ 活動中に子どもの思いを見取る→今の思いを聞けるよさはあるが、全員の思いを見取ることが難しかった。

B 計画的提示

- 思いを生かしたグループ→グループ内で自然に自己評価、相互評価を行い、学び合いが生まれた。
- 学びの過程の提示→前の時間での学びを次の時間に生かすことができた。
- 飾る場をあらかじめ設定→作りながら飾り、飾りながら作ることができた。

5 三つの視点からの具体的手立て

教材化を取り入れた学習のために、三つの視点（A 見取りと評価、B 計画的な提示、C 返し）をもとに、検証授業の中で講じた具体的な手立てをまとめた。

「A 見取りと評価」では、子どもの目線に立ち、直接話を聞く機会を多くもつ必要があることが見えてきた。

「B 計画的な提示」では、子どもの言葉を直接示すと、子どもには理解しやすいということがわかった。そのためにも、子どもは活動をどう振り返っているのか、次は何をしたいのかを知ることが不可欠で、Aの観点が大切であるということが見えてきた。また、場作りやグルーピング、導入の工夫など、日常の生活科学習でも大切にしていることを意識して行うことで、教師からの支援ができない場面でも子ども同士で高め合えることがわかった。

「C 返し」のためには、提示する子ども

の思いと全員の思いをつなげる作業が必要になる。計画に基づいた個別の支援計画を立てるため、AやBとも関連してくる。つまり、この三つの視点は互いに関連し合うことも見えてきた。

	実際に行った手立て	○成果 ◇留意点		
A 見取りと評価	既習体験・活動への思いの把握	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後の様子を子どもとの対話や遊びから把握 ・朝のスピーチの活用 ・入学前の既習体験を子どもとの対話、保護者との話の中から把握 	<ul style="list-style-type: none"> ○一緒に遊んでいる子どもの様子も知ることができた。 ○興味・関心を継続できた。 ○コマ作りや秋遊びの経験の有無を知ることができ、必要な活動を決定できた。 	
	目標準拠評価・個人内評価による評価	<ul style="list-style-type: none"> ・活動に向けての具体的な思いをカードで把握 ・ふり返りカード、作品、聞き取りから、工夫した点や困っている点を把握 ・ふり返りカードに書く内容を例示 	<ul style="list-style-type: none"> ○必要な材料や道具など、より子どもの思いに沿った支援計画が立てられた。 ○直接思いを聞き取ることで、カードや作品から分らなかった思いを把握できた。 ◇例示することで視点ははっきりするが、それに引っ張られ自由な思いが表出しにくかった。 	
		<ul style="list-style-type: none"> ・考えられる活動の広がりや十分検討したうえで個人内評価の視点の設定 	<ul style="list-style-type: none"> ○予想される活動を十分検討できたため、支援計画が立てやすかった。 	
	B 計画的な提示	教材の決定	<ul style="list-style-type: none"> ・提示する表現物と、めあてとして掲示する言葉を一致させて提示 ・カードの内容の工夫 ・教材として取り上げる子どもの思いの聞き取り ・表現物への思いを、子ども自身の言葉で引き出すための工夫 	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の意図が伝わりやすい。 ○表現の質と次の活動の質が同時に高まる。 ○補助的な説明が必要ときに支援できた。 ◇活動と活動の間があいてしまったときには、教師の補助的発問が必要だった。
		提示の仕方の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・子どものふり返りカードからキーワードになる言葉をみつけて掲示 ・必要な資料、前時の学習の成果を掲示 ・作品は全員に見えるような配慮 ・提示時期の工夫 	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもの短い言葉で表すと授業中にその言葉が自然と出てきた。ねらいを忘れることがなかった。 ○ねらいを意識し、学びの積み重ねができた。 ○教材提示装置などの利用が効果的。 ◇活動後の教材化は表現物への思いは伝わりやすいが、子どもの思いを把握できないまま教材化することになる。
活動計画作成・見直し		<ul style="list-style-type: none"> ・学習のタイトルを子どもの思いの変化に合わせて変更 ・子ども達の既習体験に基づいた計画 ・表現と活動を一体化させた計画 ・活動の繰り返し ・活動と話し合いの時間のバランス ・子どもの思いに基づいた計画の見直し 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分たちの活動と意識がつながり、自分たちが集めたものという愛着をもちながら活動に取り組めた。 ○必要な体験や活動を検討して計画を立てたため、時間のゆとりが生まれた。 ○1回では終わらないものに挑戦でき活動の幅が広がった。 ◇話し合いが長くなり、活動が短くなった。 ○子どもの思いに沿った活動が展開できた。 	
学習の場づくり・導入の工夫			<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの思いを把握し、必要な道具（フラフープ）の準備 ・完成品や作り方カードの掲示 ・同じ目的の子どもによるグルーピング ・教室に秋のコーナーを作る工夫 ・いつでも触れられるコーナーの設置 ・互いの活動が見合える掲示物・遊びの展示 ・名前付け遊び、形遊び、遠足など、他教科との関連 ・校庭や公園の秋さがしを行い、見つけたものの紹介 ・みんなで一緒にコマ作り 	<ul style="list-style-type: none"> ○共有の遊びの場が生まれ、作りながら遊び、遊びながら作る子どもの学び合う場が生まれた。 ○活動の具体的なイメージをもつことができた。 ○教え合い、学び合いが生まれたが、一人一人の個性や人数も考慮しなくてはならない。 ○休み時間にも秋探しをする子どもが増えた。 ○休み時間に見合ったり遊んだりしていた。 ○具体物に触れる機会が増え、活動に取り組みやすくなった。 ○活動しながら身近な自然に目が向くようになった。 ○みんなで同じ経験をすることで、教え合う雰囲気生まれた。また、作る活動への抵抗が少なかった。
		C 返し	話し合いの進め方の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・作品のよさの紹介と話し合い
	声かけ		<ul style="list-style-type: none"> ・自分の活動との共通点を見つけられる具体的な声かけなどの支援 	<ul style="list-style-type: none"> ○一人一人のめあての焦点化が図れた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 成果

本研究では、子どもの思考が表れている表現物を次の活動に生かすための一つ的手段として教材化という方法を取り入れ、検証を進めてきた。表現物という具体物を使うことで、子どもはおぼろげながらとらえている学習のねらいを明確にすることができ、安心して活動を進め、活動や体験が充実していくということが見えてきた。

○子どもの学び方の変化

子どもの表現物を見合い話し合う中で、自分とは異なる表現方法や考え方のよさに触れることができ、そのよさを自分の活動に生かす姿が見えてきた。しかし、子どもは友達のをよさをやみ雲に取り入れるわけではない。自分の活動や体験にとって有意義かどうかを考えるなど試行錯誤する中で、自分なりに判断をしながら取り入れていく。教材化を通して自分のめあてが明確になったからこそ自分にとって意味のあることか否かを判断していくことができたと言え、教材化の有効性がこの点から確認できる。

また、友達の考えをしっかりと聞き、友達の意見と自分の意見を関連づけて考えるようになったり、友達のよさを感じ、伝え合うことで友達への共感が生まれたり、グループ活動では協力し合ったり教え合ったりするなど、子ども同士で学び合う姿が見られた。この学び合いの視点は、単元ごとのねらいや学習内容を照らし合わせながら、今後も大切にしていける必要性を感じた。

○子どもの思いを見取る教師の姿勢

教材化を進めていく上で三つの視点に基づき様々な手立てを講じてきたが、その具体的な手立ての有効性を実践の中で確認することができた。特に見取りの大切さは、これまでの生活科学習の中でも言われてきていたが、今回の研究を通して改めてその重要性を確認することができた。

本研究では、学習計画を立てる際に既習体験を把握したり一時間ごとの子どもの思いを見取ったりすることを大切にしてきた。子どもの思いに沿った学習計画を立てる際には、十分な見取りに基づき、子どもの思いと教師のねらいを融合させることが有効であるということが研究から見えてきた。

見取りをていねいに行うことで、学習のねらいを明確にすることができた。ねらいの明確化は、一人一人に応じたより具体的な支援計画や学習の準備へと変わっていくことにつながった。また、ねらいに沿った、あるいはねらいとは異なる一人一人に応じた学びの姿や学んだ成果を把握することにも生かされた。

そして、このような見取りの重要性を、授業を通して教師が認識したことで、つぶやきや普段の会話などの表現物にも目を向けるようになったり、子どもの目線に立って対話をしたりするようになった。子どもの思いの根（それまでの子どもの思いやなぜそういう思いなのか）と、芽（これからどういう方向に進もうとしているのか）を、よりていねいに見ていくことの大切さを認識し、表現を学習の終着点でなく、スタートとしてとらえていくように変わっていったことが、もっとも大きな成果である。

2 課題

○具体的な評価の視点の蓄積

事例1にあげた学びの続きで「紙皿を秋のもので飾ってブーメランを作って、飛ばして遊びたい」という子がいた。ブーメランは、よほど強く接着するなどの工夫をしないと、ねらいの実現が難しいことに教師は気付く。一方、子どもは、「秋のもので飾る」というねらいは意識しながらも、「よく飛

ぶブーメラン作り」に熱中し、ブーメランの形や飛ばし方を工夫して、自分の場所に戻ってくるブーメランを完成させた。また作成途中では、友達と競い合ったり教え合ったりするなど、十分かかわり合いながら活動し、今まで自分の思いをなかなか伝えられなかった子が、ますます自信をもって活動していくという学びの成果もあげた。

教材化することで、ねらいが明確になっても、子どもは予想通りには動かない。その学びに価値があるのか、軌道修正をさせた方がよいのかを教師は瞬時に判断しなくてはならない。ねらいに沿うように働きかけることも必要だが、子どもにとっての価値ある学びを見出し、意味づけたり価値づけたりして子どもに返すことも大切である。そのためには、具体的な評価の視点を蓄積していくことが重要である。

○他単元での検証

教材化を進めていく上で大切な三つの視点から具体的な手立てを立て、ねらいに沿った子どもの変容を考察したが、検証した事例がまだ少なく、学習内容や授業形態によってその有効性は異なるということが明確になってきた。今後はさらに検証を積み重ねていきながら、単元に応じた、また子どもに応じた手立てを明らかにしていくことが必要である。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 小林宏己『『作品づくり』を生かした社会科授業構成の研究』『東京学芸大学附属学校研究紀要』
東京学芸大学附属学校研究会 1987年
- 中野重人『新訂 生活科教育の理論と方法』東洋館出版社 1992年
- 中野重人・日台利夫『生活科の授業づくりと教師 <かかわりかたの基礎・基本>』
東洋館出版社 1992年
- 嶋野道弘『実践からつくる生活科の新展開』東洋館出版社 1993年
- 松村昌俊・野田敦敬『小学校新学習指導要領Q&A生活編』教育出版 1999年
- 寺尾慎一編集『生活科・総合的学習重要用語300の基礎知識』明治図書 1999年
- 小林宏己「構築的教材化の試み」『教材学研究 no.13』 2002年
- 松本謙一「問い直したい『話し合い』観」『せいかつ&そうごう 第9号』
日本生活科・総合的学習研究会 2002年
- 寺崎千秋編『小学校生活科全単元の絶対評価 ―評価の実際と子どもへの支援―』 2005年
- 小林宏己「活動的で協同的な授業における教材のあり方」『教材学研究 no.17』 2006年
- 田村学「生活科における言葉の重視と体験の充実」『初等教育資料 2007年7月号』東洋館出版社
2007年
- 川崎市教育委員会 川崎市小学校教育研究会 『指導計画作成のための資料』
『一人一人の個性を生かす学習指導評価の資料Ⅱ～Ⅵ』 2001年～2007年

【指導助言者】

- 東京学芸大学 教育実践研究支援センター教授 小林 宏己
- 川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会会長 (川崎市立大谷戸小学校校長) 荒井 正明
- 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター指導主事 明瀬 忠義