

小 学 校

平 成 6 年 度

教育研究員研究報告書

生 活

東京都教育委員会

平成 6 年度

教育研究員名簿

氏 名	地 区 名	学 校 名
足 川 泰 子	世 田 谷	奥 沢 小 学 校
上 野 真喜子	中 野	北 原 小 学 校
□金 子 操	北	滝 野 川 第 四 小 学 校
駒 田 裕 美	練 馬	光 が 丘 第 六 小 学 校
佐 藤 麗 子	清 瀬	芝 山 小 学 校
◎鈴 木 和 子	板 橋	志 村 第 三 小 学 校
鈴 木 節 子	府 中	府 中 第 一 小 学 校
田 中 弘 美	八 王 子	第 七 小 学 校
長 井 恒 治	大 田	北 糺 谷 小 学 校
山 中 将 一	足 立	鹿 浜 小 学 校
○渡 部 雅 彦	昭 島	成 隣 小 学 校

全体世話人 ◎ 副世話人 ○ 記録 □

担当主任指導主事 大澤 正子 教育庁指導部初等教育指導課

目 次

I	研究主題	2
	「児童一人一人が自ら身近な社会や自然とのかかわりを深めるための支援の在り方」	
1.	研究主題設定の理由	2
2.	研究主題についての基本的な考え方	3
II	本研究で目指す児童像	4
III	研究の全体構想	5
IV	研究の内容と方法	
1.	かかわりの段階	6
2.	かかわりを深めるための支援	
(1)	かかわりの段階に応じた支援表の作成	8
(2)	対象との出会いの具体例	10
(3)	活動計画案の工夫	11
(4)	支援分析表の作成	11
V	実践事例	
1.	出会いを工夫した実践例	12
	第2学年「ふねをつくろう」	
2.	個の支援として支援分析表を活用した実践例	14
	第2学年「つたえよう とどけよう」	
3.	素材や友だちとのかかわりを深めていった実践例	18
	第1学年「おもちゃをつくってあそぼうよ」	
VI	研究の成果と今後の課題	24

— <要 約> —

平成6年度・教育研究員生活部会では、「児童一人一人が自ら身近な社会や自然とのかかわりを深めるための支援の在り方」を研究主題にかかげ、授業研究を中心として研究を進めてきた。研究を進めるにあたっては、かかわりを深めていく段階を設定し、その段階に基づいた活動計画やかかわりの段階に応じた支援表を作成するとともに、その有効性について検討した。

Ⅰ 研究主題

児童一人一人が自ら身近な社会や自然とのかかわりを深めるための
支援の在り方

1. 研究主題設定の理由



ぼくがザリガニの前でえさを動かしていたら、えさをつかんで、えんぴつも石もつかんだので、名前をはさみくんにしました。

さいしょはあんまり動かないから、のんびりくんにしようと思ったんだけど、はさみくんにしました。

ぼくはザリガニと友だちになった気分です。

生活科でザリガニと遊んだ後の児童の文である。ザリガニと楽しく遊ぶかかわりの中で、大きな石までつかんでしまうはさみに心を動かされ、その特徴をとらえて名前をつけなおしたのである。そして「ともだち」という表現で自分とザリガニとのかかわりを示している。

このように、児童は興味をもったものに対しては、自分から積極的にかかわろうとする。元来児童は、個性的ですぐれた能力をもっているものであり、不思議に思う心、驚く心、楽しむ心などに満ちあふれた存在である。そして、いろいろな方法で試したり、考えたり、見付け出したりする。その姿は大変個性的で感性に富んでいて、児童が自分の身体を思いのままに動かし、意欲的、主体的に活動するとき、その顔は生き生きと輝き、自分らしさを発揮する。その活動に没頭する中で、身近な社会や自然とのかかわりは広く、深くなっていき、豊かに感じる心、もっとやってみよう・続けてがんばろうとする心、人に知らせたい・残しておきたいと思う心などが育まれていく。

生活科が実施されて3年目になる現在であるが、児童の思いや願いより教師の考えを優先した教師主導の授業、教科書中心のために教材が単発になって活動の連続性が見られない授業、教材が固定化し、児童の実態にそぐわない授業が展開されていることもある。そして、このような授業では、児童は教師の指示などを待つことになり、自分で進んで考えたり、判断したり、試みたりする場や機会が少なくなる。

これからの生活科においては、教師のねらいと、児童の思いや願いが一致することを大切にし、児童一人一人が自分のよさや可能性を発揮して、身近な社会や自然などのよさにかかわり、進んで考えたり判断したりして、その思いや願いを実現できるよう、授業を改善・充実する必要がある。そのために教師は、児童の主体的な学習活動が指導目標や児童一人一人の思いや願いの実現に向かうように適切に支援することが求められる。

そこで、本研究では、一人一人の児童が身近な社会や自然に関心を向けるような環境構成を工夫し、身近な社会や自然に積極的にかかわって十分に活動するための支援を続けること

が重要であると考えた。そのような支援を継続することによりかかわりは深まっていき、その中から児童は多くのことに気付いて、それを日常の生活に生かせるようになると考えた。それは、児童がこれからの生活や学習に対して自信をもって取り組んでいく基となり、自立の基礎に直接つながるものである。また、意欲的な活動と豊かな感性を大切に、身近な社会や自然とのかかわりを深める支援を行うことは、児童一人一人の豊かな人間性を育成することにもなると考えた。

上記のような考えに基づいて、研究主題を「児童一人一人が自ら身近な社会や自然とのかかわりを深めるための支援の在り方」とし、研究を進めていくこととした。

2. 研究主題についての基本的な考え方

児童一人一人が

児童は、一人一人がそれぞれのよさを持ち、向上の意欲と無限の可能性を秘めている。同じ対象と出会っても、児童は、それぞれ自分なりのこだわりを持ち、他の人とは異なった思いや願いを抱く。例えば探検活動では、一人一人が自分の探検したいところへ行き、児童自身のこだわりや好奇心・探求心のおもむくままに人やものとのふれあいを続け、それぞれの発見をする。

「児童一人一人が」とは、児童一人一人が、自分なりの興味や関心をもって、身近な社会や自然とのかかわっている姿であるにとらえた。

自ら

児童が一人一人のそれぞれの思いや願いを実現できるようにするためには、自分でめあてを見付け、考え、判断し、試みるが必要となる。例えば製作活動においては、身の回りにある材料に関心を持ち、進んで選択したり、自ら集めたりして、作りたい物に根気強く取り組む。その中で友達と助け合ったり、教え合ったりしながら、より工夫した作品を作り上げようとする。

このように、身近な社会や自然に主体的にかかわっていこうとする態度を「自ら」と考えた。

身近な社会や自然とのかかわりを深める

生活科では、生活圏である身近な社会や自然を学習の場とし、学習の対象としている。児童が対象と出会い、自分とのかかわりで興味を持ち、「おもしろそうだ」「やってみたい」「くらべてみたい」などと感じるとき、対象とのかかわりが始まる。「ザリガニを捕ってみたい、飼ってみたい」と考えた児童は、ザリガニ捕りに夢中になり、ザリガニ捕りの方法を研究したり、ザリガニの種類に気付いたり、飼育の仕方を工夫したりするなど、ザリガニとのかかわりを深めていく。夢中に活動していく中で、児童はザリガニとの一体感をもつようになり、ザリガニをさわれなかった児童がザリガニを好きになったりするなど、ザリガニとのかかわりが変化していく。また、ザリガニを通して、他の生き物にも興味をもつようになるなど、対象とのかかわりが広がっていく。こうして、ザリガニと深くかかわることによって、ザリガニは児童の生活の一部となり、しだいにかかわりが日常化していく。

このように、対象とのかかわりが日常化することによって、よき生活者としての能力や態

度が育まれていくと考えた。

支援の在り方

身近な社会や自然とのかかわりを深めるために、児童が意欲的に自ら進んで活動できるように環境を整え、主体的な活動を支えていくような教師の役割を「支援」という。

支援は、単元導入以前から始まっている。児童の日常生活の中から単元の学習につながる話題を集めたり、前単元との連続性や他教科との関連を図ったり、それとなく環境を構成するなどして、対象へのゆるやかな出会いを用意する。

単元の導入では、経験を思い出したり、遊びを通して課題をつかんだりできるようにするなど、興味関心を引き出す出会いの工夫をする。

活動中においては、十分な活動ができるように、時間・材料・方法・場所・協力などの条件をできるだけ確保し、安全に配慮しながら、個の見取りに基づく適切な支援をする。

支援はさらに、学習後の児童の様子を見取りながら継続させ、日常生活での学習の成果に対して共感的なことばかけをしたり、紹介する場を設定したりするなど日常化への手助けをする。

このように、支援は途切れることなく、次の単元へとつながっていき、教師は長い期間の見取りを通して、児童の活動や体験が自分の生活に生かせるように働きかけていくことが必要であると考えた。

II 本研究で目指す児童像

活動中における児童の姿として、次の二つを、目指す児童像とした。

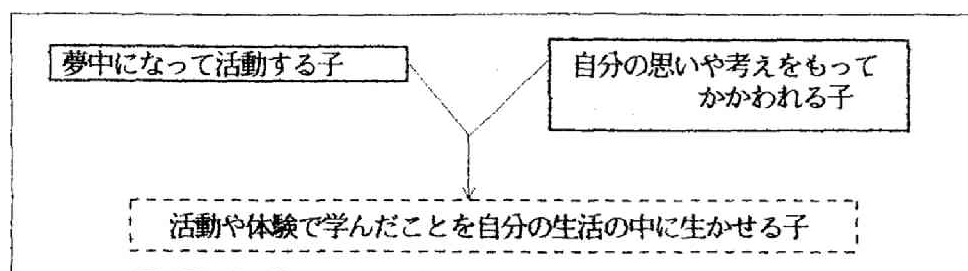
夢中になって活動する子 ……自分の思いや願いを実現しようと、今までの経験や知識諸感覚を総動員して主体的に活動する姿

自分の思いや考えをもって
かかわれる子 ……対象と出会った時だけでなく、活動中や活動後において「ああ、そうだったのか」「～をするときとこうなるだろう」などの気付きや考えも含め、対象とのかかわりを深めている姿

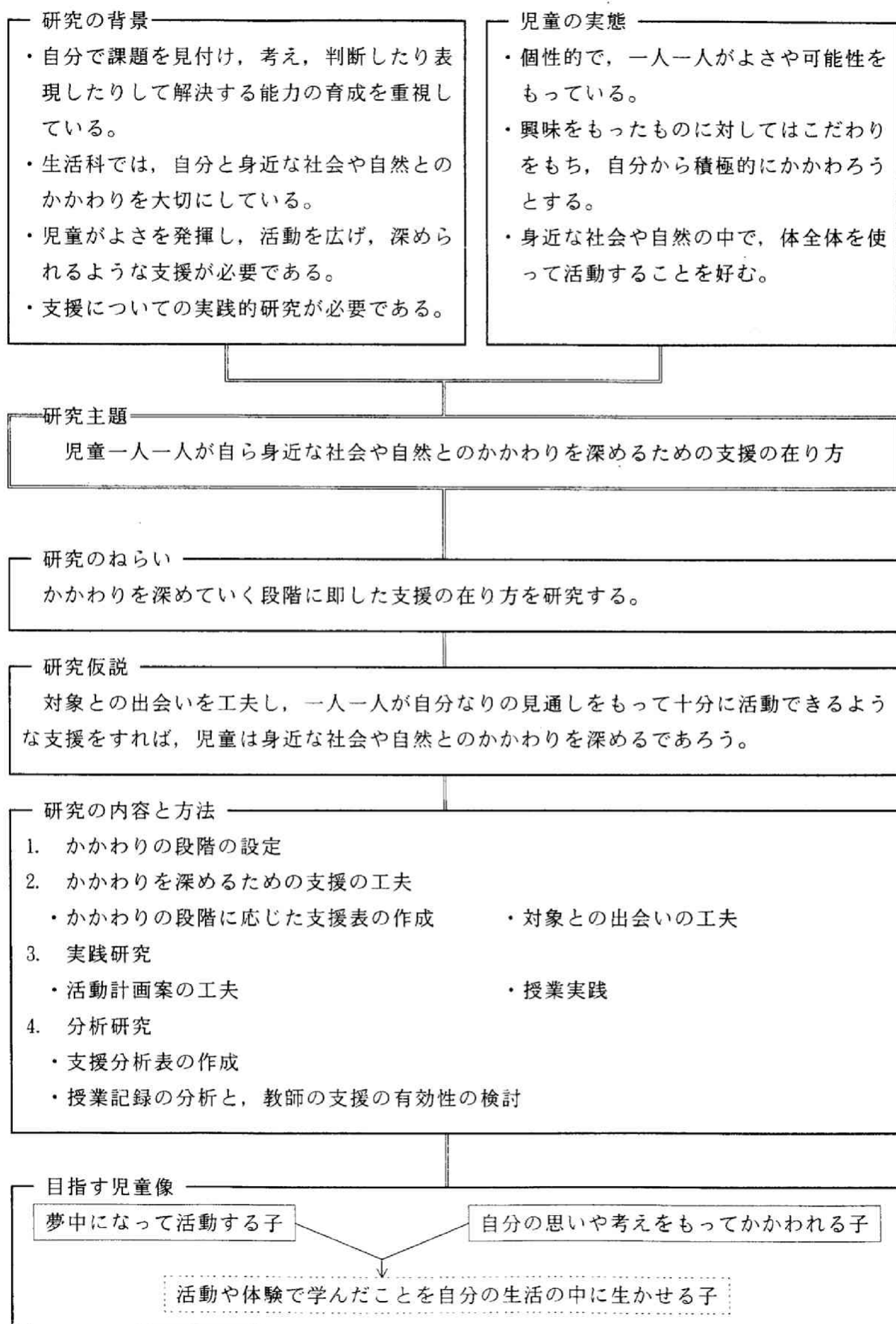
活動後、日常生活においても学習の成果が生きて働くようになることを目指し、さらに児童像を次のように設定した。

活動や体験で学んだことを自分の生活の中に生かせる子

以上を図で表すと下記ようになる。



Ⅲ 研究の全体構想



IV 研究の内容と方法

1. かかわりの段階

児童が自ら身近な社会や自然とのかかわりを深め、自分自身や自分の生活に生かしていくことは生活科の目標そのものである。

本部会では、かかわりを深めていく過程を0～3の4段階に分け、それぞれの段階において、かかわりを深めるための有効な支援の在り方を探ることにした。

(かかわりの段階0)

児童が主体的に活動するとき、まず、対象とどのように出会うかが重要である。感動できるような出会い、期待がもてるような出会い、疑問がもてるような出会いなど、出会いをどう工夫するかが、単元全体への活動意欲や主体的活動に大きく影響していると考えた。そして、よい出会いをするために、教師は、児童の生活体験や意識について調査するなどして、児童の実態を把握するとともに、単元につながる話題を日常的に取り上げたり、環境の構成を工夫したりすることで、児童の意識を高める。また、前単元との連続性や他単元との関連を図ることで発展的に問題意識をもたせたりするなど、出会いに至るまでのアプローチも大切にしたいと考えた。

この過程を、「かかわりの段階0」とし、「アプローチ」と呼ぶことにした。

(かかわりの段階1)

児童は対象と出会ったとき、対象に心を引かれ、興味や関心をもち、「前に〇〇したことがあるよ。」「〇〇はおもしろそうだ。」「〇〇をしたい。」「〇〇についてしらべてみたい。」「〇〇ができるようになりたい。」などと感じる。

「おもちゃをつかってあそぼうよ」の単元で、おもちゃと出会った児童は、「前に、そのおもちゃで遊んだことがあるよ。」「先生が見せてくれたおもちゃはおもしろそうだ。」「あのおもちゃで遊んでみたい。」「どうやって作るの。」など感じる。これは、何らかの意味で自分の心がかかわっている状態であり、自分の興味・関心の枠の中に対象が位置を占めるようになった状態である。

このように、児童が、自分自身の課題として意識の中に対象をとりこんだとき、主体的なかかわりが始まると考え、この段階を、「かかわりの段階1」とし、「とりこむ」段階と呼ぶことにした。

そこで、本部会では、出会いの工夫を研究の一つとして取り上げることにした。

(かかわりの段階2)

活動意欲を継続させ、主体的活動を進めていく段階では、児童一人一人が自分のよさや可能性を発揮して対象とかかわり、見通しをもって活動していく中で、それぞれの思いや考えを広げたり、深めたりしていく。

例えば、最初は教師が提示したおもちゃを真似て作っていた児童も、活動を重ねていく中で、自分なりの素材を見付けたり、違うおもちゃを作ったりし、その思いや考えが広がった

り深まったりしていく。

これを、「かかわりの段階2」とし、「広がる・深まる」段階と呼ぶことにした。

ここでは、児童の思いや願いを把握し、それに沿った支援が必要であり、全体への支援から次第に個々への支援が多くなっていくと考えられる。

そこで、かかわりを深めていく支援の仕方について研究していくことにした。

(かかわりの段階3)

生活科の授業を通して、児童は生活上必要な習慣や技能を身に付け、自分自身への気付きを深め、身近な環境とのかかわりをさらに深めていく。生活科では、学んだことを自分の学習や生活に生かしたり、自分への自信となったりすることを重視している。児童が生活科で身に付けたことを、自分の中に蓄積し、その後、再び同じ対象とかかわるとき、以前にも増して興味や関心、愛着をもってかかわろうとする。また似たような対象とかかわるとき、体験を通して得たものを積極的に活用しようとしたりする。これらの姿を教師は大切に見守り、それぞれの児童に自分のよさを伝えたいと考えた。

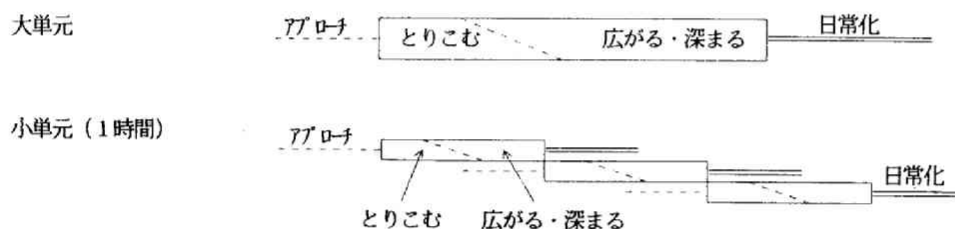
そこで、この段階を「かかわりの段階3」とし、「日常化」と呼ぶことにした。

また、日常生活の場合は、再び生活科の学習とつながることから、この段階を、活動の連続性としてとらえることができる。

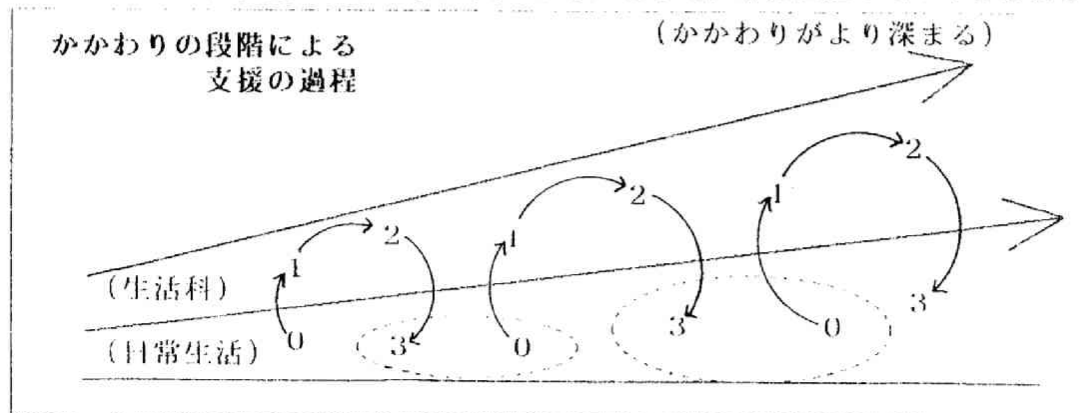
ここでは、教師は、児童の変容を見取り、児童が学習したことを自分や自分の生活に生かしている姿を長い目で見守り、励ましていく必要があると考えた。

そこで、学習後の児童への支援の仕方について研究していくことにした。

かかわりを深めていく4段階の過程は大単元だけでなく、小単元や1単位時間においても、あてはまると考える。



以上のことから、支援の過程を次の図のようにとらえ、研究を進めていくこととした。

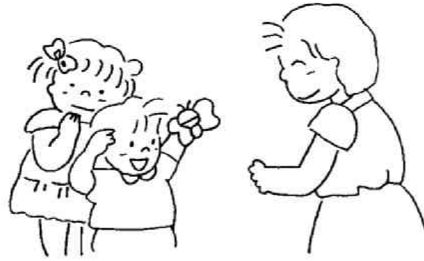


2. かかわりを深めるための支援

(1) かかわりの段階に応じた支援表とその具体化

本研究で設定した「かかわりの段階」を縦軸に、児童がかかわりを深めるための支援を横軸においた。表の中に、先行研究や文献、実践の中から支援になると考えられるものを選択して書き込み、かかわりの段階に応じた支援表を作成した。

かかわりの段階に応じた支援表				
かかわりの段階		児童がかかわりを深めるための支援		たのしい光
活動前	0	ア ブ ロ ー チ	- 日常生活の中から単元につながる話題を集める。 - 環境構成を工夫する。 - 生活体験調査をする。 - 意識調査をする。 - 前単元との連続性や他単元との関連を図る。	前小単元「友だちう」で、自己紹介をしたりする活動検でもそれらの活にした。
活動中	1	と り こ む	- 興味・関心をもつ作品・素材の提示をする。 - 興味・関心をひくような情報を提示する。 - 遊びを通して、活動への意識化を図る。 - 経験を想起できるようにする。	2年生に校舎を案とで、もう一度行分でも行ってみたをもてるようにし
	2	広 が る ・ 深 ま る	- 自分なりの見通しをもつことができるようにする。 - 十分な活動ができるようにする。 (時間・場所・方法・材料・安全・友達等) - 児童が目的意識をもって活動できるような情報を提示する。 - 選択性のある活動を計画する。 - 活動意欲が継続するよう、個の見取りに基づく適切な支援をする。	- 出会った先生方かうようにし、継続ようにした。 - 校内地図を用意した物を掲示した。 - 出会っていない人くるという活動をするだけでなく、聞いたり、質問し設けた。
活動後	3	日 常 化	- 学習後の児童の様子について見取ったり会話や日記、家庭からの連絡等で情報を集めたりする。 - 共感する言葉かけや紹介する場の設定をする。 - 次単元への連続性や他教科・領域への関連を図る。	- 校内の先生、主事く覚え、「〇〇先ざいます。」等と - 国語のひらがな・「〇〇さんの名前ね。」と他の学習わった体験が出て



有効だった支援の具体例

六小	町を探検をしよう	ふねを作ろう
となかよくしよをしたり、握手を行い、学校探検ができるよう	・朝の会などで「見付けたよ」の発表の場を設け、日常生活の場で自然について関心をもつようにした。	・指導記録から、1年生の「おもちゃ作り」の学習では、約半数の児童がトレイや缶などを使ってふねを作っていることを把握した。
内してもらってみたい、自いという気持ちだ。	・教師が3種類ぐらいの問題（音、絵、文）を出し、紹介した物を学区地図にはった。	・教師が段ボールでふねを作って見せプールで乗った。ところが、船が沈んだことで、素材に目が向き沈まないふねを作りたいという意欲がもてるようにした。
ら、名刺をもらして活動できる 名刺や、見つけを教室につれて通して、挨拶をその人の願いをたりできる場を	・小さな地図を用意し、自分たちの歩く道に色をぬるようにした。 ・児童の興味別にグループ編成をした。 ・安全に活動ができるようにチェックポイントを作り、保護者に立ってもらった。 ・見付けたことを個々に認め、全体の大きな地図に絵や吹き出しをはっていき、自分たちの町の絵地図を作り上げるようにした。	・作業が単時間では終わらないことから、プレイルームを借りて作業場にし、休み時間にも作業ができるようにした。 ・たくさんの材料が必要なことから他学年の児童にも協力してもらうようにした。 ・ふね作りをしていくうちに一緒に作る仲間ができるように声をかけるようにした。
さん方の名をよ生、おはようご挨拶している。漢字の学習で、にも付いているの場でもかかくる。	・しばらくして公園に行き、こぶしの実を拾い、探検の時のものとは違うことを発表していた。 ・友達と誘い合って、キバチとりに行った。 ・学区域外にある友達の家に「探検」といって、友達と出かけた。	・他教科、他単元での目的別グループ作りが容易になった。 ・夏休みの自由工作で、木や発泡スチロールなどを使ってふねを作った児童がいた。

(2) 対象との出会いの具体例

① かかわりの段階0（アプローチ）

日常生活の中から単元につながる話題をあつめる 秋みつけ 給食に出たくりごはんの話をする。  公園で遊ぼう 「先生あのねちょう」や日記帳などから公園で遊んだ話題を集めておく。  お祭りをしよう 朝の会でお祭りに行った児童の話を取り上げる。	環境構成 学校探検 校内の各所に見やすい部屋表示をつけておく  おもちゃを作ろう いろいろな素材を日常的に集めておき、児童が自由に使えるようにしておく。 秋と遊ぼう 日常活動で落ち葉を集めておく。 
生活体験調査 お正月大けんきゅう 地域の行事の実態や、行事に関する児童の経験を調査する。 仕事をしよう 家でのお手伝いの様子を調査する。	意識調査 春をさがそう どんなことで春を感じているかを調査する。 仕事をしよう 保護者は、どのような仕事を児童にしてほしいと考えているかを調査する。
前単元との連続性や他単元との関連 「どんぐりで遊ぼう」 ← 「町探検」の時に、たくさんのどんぐりを拾ってきたことからつなげる。 「お手紙を出そう」 ← 運動会・展覧会・学芸会等の学校行事と関連させて招待状や礼状を書く。	

② かかわりの段階1（とりこむ）

興味関心をもつ作品・素材の提示 大きくなったわたし 教師の小さい頃の写真を見せる。  おもちゃ大会 夏休みの課題で児童が作ったおもちゃを実演する。	情報の提示 手紙を出そう 教師の所に来たおもしろい形のはがきを紹介する。  もうすぐ2年生 1年間の身長の伸びを知らせたり、入学式の写真等を見せたりする。 やさいを育てよう 地域の農家の方に来ていただき、植え方や育て方を教えていただく。 秋見つけ コオロギ等の秋の虫たちの鳴き声を、テープで聞かせる。
遊びを通して意識化 お正月遊び 凧上げ大会の経験から、ほかの遊びを考える。  春と遊ぼう 野原での草つき等の活動を通して遊びを工夫する。	経験の想起 虫探し探検 今までに捕ったことのある虫を発表する。  町探検 地域の人とかかわった経験を思い出す。

(3) 活動計画案の工夫

生活科の授業時間だけでなく、単元にはいる前の児童の様子や教師の支援を活動計画の中に明記し、児童の日常の思いや願いを生かした導入を試みた。また、単元終了後の児童が学習したことをどう日常化していったかを見取ることも活動計画のなかに明記した。

支援については、研究主題に迫るために、「かかわりを深めるための支援」に絞って表中に明記した。

かかわり段階		全体の流れ	児童がかかわりを深めるための支援	評価の視点
	0			
~~~~~				
活動中	1	2年生といっしょに校内をまわり、会った人に名刺をもらう。	・2年生に校舎内を案内してもらうように、計画しておく。     ・校内にいる先生や主事さんに、児童がきたら、名刺をわたすように頼んでおく。	・2年生といっしょに、校内をまわるができる。

### (4) 支援分析表の作成

授業記録の分析と、教師の支援の有効性を検討するために、支援分析表を作成した。

かかわり段階		活動の流れ	A児のかかわりの姿	見取りと支援	考 察
活動前	0	朝の会などで、「みつけたよ」の発表をし、日常生活の中で自然について関心をもつようにした。	ア カマキリの卵を見つけてみんなに紹介する。家族が自然に対して興味が深く、いろいろな物を見付け ブ ロ ー チ ては紹介してくれた。	自然に対しての知識は豊富である。	この単元を通して、自分でいろいろな物を見付け、みんなに広めてもらいたい。
~~~~~					
~~~~~					

## V 実践事例

### 第2学年

#### 出会いを工夫した実践例

#### 単元「ふねをつくろう」

#### 1. 単元のねらい

- ・季節に合わせて、自分たちの生活を工夫したり楽しんだりする。
- ・自分が遊ぶために必要な材料を用意して、ふねを作ろうとしている。
- ・自分が作りたいふねの図を描いたり、作ったりする。
- ・友達と力を合わせることの楽しさに気付いている。

#### 2. 単元について

児童は、1年生の「おもちゃを作ろう」の学習で、自分が遊ぶものを自分の手で作る楽しさを経験している。しかし、1年生の時の生活科ではグループで探検したり、友達に教えてもらって作業をしたりすることはあっても、グループで力を合わせて一つのものを作り上げていく活動はしていない。

そこで、今度は一人では作るのが困難なもの、友達と協力し合いながら作業をしなければできないものを作る経験をさせたいと考え、自分たちが乗って遊ぶことのできるふね作りを取り入れた。友達とのかかわりを通して、力を合わせて考えたり、作ったりすることの楽しさに気づき、それを他の活動にも生かして欲しいと考えている。

また、特にこの学習では、児童が主体的に学習するために、まず児童自らが「ふねをつくりたい」という活動意欲をもつようにしたい、さらに活動の見通しももてるようにしたいと考え、「とりこむ段階」に重点を置いた。そこで、児童に「あれっ」と思わせ、疑問をもちそして期待できるような対象との出会い方を工夫した。

#### 3. 活動計画（8時間）

＊予想される児童の思いや願い

- (1) どうして先生のふねは沈んでしまったのだろう。…… 1時間

＊大きすぎたんじゃないかな。ダンボールは水に弱いよ。水に浮かぶもので作らないと沈んでしまうよ。ペットボトルとか。ほかにもこんな材料がいいよ。  
ぼくたち、わたしたちも作りたいな。材料を集めようよ。

- (2) 作りたいふねの絵を描こう。…… 1時間

＊大きなふねを作りたいな。いかだでもいいのかな。  
ペットボトルや牛乳パックはどのくらいいるのかな。  
材料が足りないんじゃないかな。他の学年の人にもお願いしよう。

- (3) 材料を集める作戦を考えよう。…… 1時間

＊お手紙を書こうか。お昼の放送で言ってもらおう。クラスにお願いに行こう。

- (4) どうやってつないだらいいんだろう。…… 1時間

＊ふねの設計図をかこう。できそうだ。早く作りたいな。

- (5) ふねを作ろう。…… 2時間

＊材料が少なくて、大きいふねができないな。

*友達と合体すれば乗れるようになるな。一緒にやろうよ。

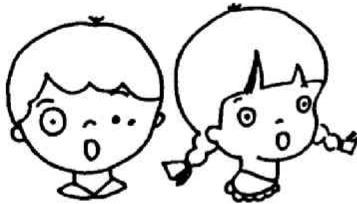
(6) 浮かべて遊ぼう。……… 2 時間

*他の人が作ったふねにも乗りたいな。競争をしよう。

後片付けをしよう。

#### 4. 児童が対象と出会うための教師の支援の工夫 (1/8)

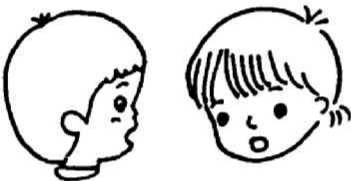
「えっ、ふねが沈没した。」 ……教師が作ったふね。きれいに装飾し、旗やオールも作り、子供が二人乗れる程の大きさがある。しかし、これはダンボール製。子供たちに自慢し、プールの時間に乘って遊ぼうと投げかける。そしてまずふねだけを水に浮かべる。浮いた。子供たちは拍手をして、早く乗りたいと期待する。ところが、教師が乗ったとたんに沈没する。「えっ。」



「先生、かわいそう。」 ……沈没して見る影もなくなったふねを教室に持ってきて、「せっかくこのふねでみんなと遊ぼうと思ってたのに……。」と大いに落胆して見せる。子供たちは同情してくれ、「もう一回作りなよ。」と励ましてくれる。



「ダンボールじゃない ……」「なんで沈んでしまったのかな。」と子供たちに投げかけ、助言を求める形で話し合いを進める。さらにどんな材料なら沈まないふねが作れるかを考える。一年生の時に作ったおもちゃのふねのことを想起するように助言したが、ペットボトル発泡スチロール、牛乳パックなどの他に鉄、空き缶等の意見も出た。そこで、バケツやベビーバスを使って、その材料が本当に水に浮かぶか、水が入らないかを確かめる。



「ぼくも作りたいなあ。」 ……「みんなのおかげで今度は沈まないふねが作れそうだ。」と感謝し、こうやって作ろう、こうして遊ぼうなどと話す。そのうちに「ぼくも作りたいなあ。」という声があちこちから出てきたので、それを拾い上げ、広げていき、乗っても沈まないふねを作ることにした。



#### 5. 実践を振り返って

- ・児童が驚き、疑問に思い、期待がもてるような対象との出会い方をするによって、児童自らが「ふねをつくりたい」という意欲を持ち、乗って遊ぶことのできるふねを作るというめあてを持って、最後まで継続して活動することができた。
- ・材料の数や労力、技術などの点で、自分ひとりの手には負えないものに取り組むことにより、友達と協力して活動する必要が生じた。そのため、教師がグループ作りを指示しなくても、材料を増やすために友達を誘ったり、より大きな船にするために、互いの作品を合体させたりするなど、自然にグループができてきた。
- ・この活動を通して、友達と協力して活動する楽しさを味わうことができたため、他単元、他教科でも、グループを作って考えを出し合いながら学習を進めることが容易になった。

## 第2学年

### 個への支援として支援分析表を活用した実践例

#### 単元「つたえよう、とどけよう」

#### 1. 単元のねらい

- ・ 郵便について関心をもって必要なことを調べようとする。
- ・ 自分の思いを郵便で伝えようとする。
- ・ 友達と一緒に楽しく製作や見学をしようとする。
- ・ 体験や見学の内容について、自分なりの方法で表現したり気付きや疑問をもったりできるようにする。
- ・ 自分たちの生活をより豊かにするために郵便があることや郵便のよさに気付く。

#### 2. 単元について

生活科では、近隣とのかかわりを深め、自立した生活を営むために、日常生活に必要なことを伝える手段として手紙や電話などの活用を位置付けている。

生活科が始まる前、低学年の社会科では、社会の機能を理解させるために郵便の学習が展開されていた。生活科における郵便をとりあげた学習では、児童が相手の人に自分の思いを伝えたい、読んでもらいたい、返事が来てうれしかった、楽しいからもっと出したいという思いや願いを大切に活動を展開していくことが必要になる。そしてその活動を通して、その児童なりの郵便に対する見方や考え方ができると考えた。

この単元での「かかわり」は友達、郵便を出す相手、郵便局の人、素材と多くのものが考えられる。それらとのかかわりを深めていく中で、「遠くへ（外国へも）安く出せる」「手元に残しておける」「何度でも読み返せる」「季節感がある」「書くことの楽しさや受け取った喜びがある」等の郵便のよさを知ることができるのではないかと考えた。

本校ではリサイクル活動に取り組んでおり、事前の調査で、ほとんどの児童が「リサイクルはがきを作りたい」という思いをもっていることがわかった。対象との出会いでは、リサイクルはがきを提示するとともに、かかわりが深まる段階では、自由形のはがきも実際に出すことができることを知らせ、意欲的にはがきを作ったり手紙を出したりする活動に取り組むのではないかと考えた。

#### 3. 活動計画 (12時間)

- (1) リサイクルはがきを作ろう…………… 2時間
- (2) 手作りはがきを出そう…………… 8時間
  - ・ 手作りはがきを作ろう…………… 3時間
  - ・ 切手を買って出そう<近くの郵便局へ行って>…………… 1時間
  - ・ 郵便局へ行ってみよう<地下鉄に乗って>…………… 4時間
- (3) 手紙を出そう…………… 2時間

#### 4. A児の活動の様子と支援（支援分析表は16・17ページ参照）

##### (1) かかわりの段階0（アプローチ）

##### ① 本人の調査から

郵便を出した経験は、夏休みの課題として教師に出したもの1回だけである。それは文

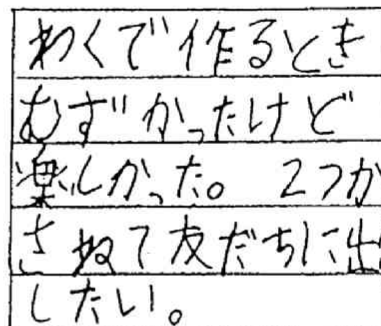
だけを本人が書き、表書きとポストに出すことは母親がした。はがきや切手を買った経験もない。「手紙を書く」ということは「すき」と答えたが、これはクラスの誕生日会で使うものや転校生にまとめて出すものを指している。「手紙のよさ」については、「字が上手に書けるようになる」と答えた。

## ② 教室の掲示に対する反応と支援

教室に掲示された夏休み中の手紙やはがきに興味を示したが、形や色のおもしろさに目がいっていた。そこで教師は興味をもったことをほめて、単元導入までその興味を持続させようと考えた。また「Aさんのもかわいいね。」と声かけすることで自分の書いたはがきを見直すようにしておいた。

### (2) かかわりの段階1（とりこむ）

教師がリサイクルはがきを提示し、牛乳パックでできることを知らせた。A児は、製作することを好む児童なので、リサイクルはがき作りに熱心に取り組んだ。教師は火の取り扱いと材料が不足したときに声をかけ、あとは見守った。自分が満足するまで何回もやり直し、出来上がりをととても喜んだ。教師がそのはがきをほめると、「これ出せるかな。〇〇ちゃんに出したい。」と発言。教師は「〇〇ちゃん喜ぶよ。」と答える。製作の満足感が次の活動への見通しにつながっていった。



### (3) かかわりの段階2（広がる・深まる）

「リサイクルはがきはせっかく作ったからとっておいて机にかざりたいし、うさぎの形のはがきも作りたい。」と言ってきたので「がんばってね。」と声をかけた。友達の発言から手紙には住所や郵便番号が必要であることを知って転校生の住所を聞きに来たので、「◇◇ちゃんが知ってるよ。教えてもらえば。」と調べる活動を促した。掲示してある資料を参考にあて名書きをするよう促したが、経験のないA児には教師がそばに付いて書かせた方が、作り直しにならず意欲が継続されたのではないかと考える。

さらにもう一度書く段階では、返事をもらった喜びや郵便のよさを確認したことが、祖父母にはがきを書いて自分でポストに出す活動につながっていった。

### (4) かかわりの段階3（日常化）

祖父母から電話があったとうれしそうに報告に来たので、教師も共に喜ぶ。自分の誕生日会の招待状を手紙で出したいと話しかけてきたので、「いい考えだね。もらった友達はきっと喜ぶよ。書いたら見せてね。」と活動を促した。他の児童が郵便の報告をすると興味深げに聞いたり、「見せて。」と話しかけたりするようになった。

## 5. 支援分析表の有効性

・「アプローチ」から「日常化」まで継続して児童の様子や支援を記録し、分析していくことで、それぞれの段階での児童の様子や変容していく姿を見取ることができ、新たな支援の方向性を考えることができた。

・活動計画案に位置付けた支援が、一人一人の児童の活動意欲を高めたり、よさを生かしたりするために有効であったかを検討することができた。

支援分析表

かかわり段階	活動の流れ	A児のかかわりの姿
活動前	・夏休みの課題を展示し、受け取った教師の喜びを伝える。     ・児童と保護者の意識・実態調査をする。     ・転校生からの郵便を紹介する。     ・知らせたいと思うような経験を多く取り入れる。	（A児の実態） 郵便を使った経験がほとんどない。夏休みの担任への手紙分で書いたが、表書きと投函は親がした。製作することが欲的であるが、見通しをもって工夫して活動することは苦達の真似で満足してしまうことが多い。       ・教室に掲示したみんなの手紙を見て、「〇〇ちゃんのはかと教師に話しかけてきた。教師の返事を聞いてうれしそう     ・転校生の手紙が来たことを喜ぶ。手紙を見て「きたない字だ。
活動中	1       「リサイクルはがきを作ろう」     ・教師の作ったものを見せる。     ・教師の製作を見ながら手順を知る。     ・牛乳パックを切る→煮る→むく→はがす→ミキサーにかけろ→すく→アイロンをかける       2       「手作りはがきを出そう」     ・手紙を出す相手と形式を決める。     ・手紙を書く。     ・近くの郵便局へ行って切手を買って出す。     ・地下鉄のきっぷを買って郵便局へ行く。     ・手紙が集められる大きな郵便局を見学する。     「手紙を出そう」     ・返事をもらった喜びからもっと手紙を書こうとする。     ・手紙のよさを考えて形式や相手を決め、書く。	とこむ       ・男子3名、女子2名（生活班）で製作した。     ・“はがきのもと”を作る段階では5人で作業した。班の中他の児童に指示をしたり、教えたりした。     ・すぐ段階では2人で作業した。     ・「うすいから作りなおそう。」と何回か作業するが満足できず準備をもらいにきた。     ・2枚のはがきを作った。     ・アイロンは上手に使い、「やったあ。」と出来上がりを喜んで     ・「転校した〇〇ちゃんに出したい。」と発言した。     ・後かたづけは班の中心となってやった。       広がる       ・「せっかく作ったからとっておきたい。」と発言し、リサイクルから自由形に変更した。     ・うさぎの顔のはがきを作って、転校した友達に書いた。     ・友達の発言から住所や郵便番号の必要なことを知って、転と郵便番号を教師に聞きに来た。     ・友達に住所を教えてもらって書くが、うさぎが小さいためないと言って新しい紙をもらいにきた。     ・前より大きいうさぎを作り、文と住所、郵便番号を書きあ郵便局で130円の切手を買った。     ・友達にポストの口を教えてもらって出した。     ・「とどくかな、しんぱい。」とつぶやいた。       深まる       ・きっぷを買うことが初めてだった。緊張していたが自分一とができてとても喜んだ。     ・局内では説明をよく聞き、見学も楽しくできた。     ・区分けの機械の速さに驚いた。「私の手紙はうさぎだったにはかからなかったと思います。〇〇ちゃんのところにとあ。」と言いにきた。       出た       ・出した相手から返事が来たことをうれしそうに話した。     ・転校生からの手紙やテープを喜んだ。     ・転校生に自由形で書き、「もっと書きたい。」とつぶやいた     ・「遠くに安く出せる」と言っはがきを選び、釜石の祖父「釜石のおじいちゃんに書きました。見てください。」と言きた。     ・「住所と郵便番号はお母さんに聞きます。」と発言した。
活動後	3	日常化       ・祖父母から電話があったとニコニコ顔で報告に来た。     ・「私の誕生日会の招待状は手紙にしようかな。」と話しかけ     ・友達の郵便の報告を興味深げに聞いていた。

	見 取 り と 支 援	考 察
の文は自 好きで意 手で、友   わいいね。」 だった。 。」と発言し	- 手紙の可愛らしさにのみ目がいつているようなので、「そうね、かわいいね。」と発言を認め、「あなたのもかわいいわ。」とA児の作品を称賛した。    - 友達の作品に興味深げに見ているが、書いてみたいという意欲は見られなかった。	(教師の願い)   いろいろな活動を通して郵便のよさを知って、生活の中で郵便を活用できるようにさせたい。   製作が好きな子なので、まずその製作を認め称賛する。そこでA児に自信をもたせ、製作の成就感を郵便を出す活動につなげるよう適切な支援をすれば、友達の真似ではなく自分なりの郵便に対する意識をもち続けるだろう。
心になって   ず、担任の   だ。	“はがきのもと”作りに夢中になっていたので「この班ががんばってるね。」とグループを称賛し、A児の活動は見守った。    - すぐ段階では、材料の不足が予想されたので「足りない時は先生のところにもあるよ。」と声をかけておいた。    - アイロンかけは満足できたようだったので、「上手にできたね。」とほめた。    - 出したいという意欲が初めて表現されたので「〇〇ちゃん喜ぶよ。」と声をかけ、次時の活動を促した。    - 片付けの手際よさをほめた。	- 製作に対する期待が大きいようで、進んで活動していた。班が誉められたことでさらに活動が意欲的になった。    - 材料の不足で活動が途切れないう早目に声かけしておいたところ、安心して活動した。    - 製作の成就感が、手紙を出してみたいという意欲につながっていった。    - 意欲が継続するような支援が大切であった。
クルはがき   校生の住所   に書ききれ   げた。   人で買うこ   から、機械   どいたかな	- 形式は変わったが出したいという意欲は継続していた。友達が自由形のはがきを作っているのを見て興味を引かれたようだ。    - 転校生の住所は他の児童が知っているので教えてもらうよう指示した。    - 住所等の書き方は夏休みの作品を参考にしよう指示し、見守った。    - 直す所を確認してから紙を与えた。    - 緊張していたので教師は横に立った。買った後教師に微笑みかけたので、教師も微笑んだ。    - 不安があるようだったので「大丈夫、届くよ。」と声をかけた。    - きっぷを買えた時、教師の顔を見て笑い、「できた。」ということを伝えていたので、教師は微笑んでうなずいた。    - 見学は意欲的だったので見守った。    - 発言に対しては「そうだね、でも、きっと届いているよ。」と言って安心させた。	- 形式よりも出したいという意欲を大切にしながら、リサイクルはがきの活用を促す支援も考慮すべきであった。    - 経験がほとんどないため、友達の作品を参考にして住所や郵便番号を書くことは無理であった。A児に合った情報提供をすべきであった。    - 初めての経験なので、教師がそばにいたことが不安を少なくする支援となった。その後、切符を始めて買う場面では少し離れて見守った。声はかけなくても教師の立つ場所や笑顔が支援となった。    - 郵便が届けられるシステムよりも自分の手紙が届くかどうかという考えをもって見学していた。
(朝の会)   母に書いた   ってもって	- 自分の手紙が届いたという安堵感と返事をもらった喜びがわかったので、共に喜んだ。     「こんどは誰に書くの。」と見通しをもたせた。    - はがきのよさに気付いたので、「いいことに気がついたね。がんばって。」と声かけした。    - 出来上がりを見てもらいたいという気持ちに答えて「上手に書けたね。おじいちゃん喜ぶよ。」と称賛し、「Aさんがこんな手紙を書いたよ。」と皆に読んで聞かせた。A児はにこにこしながら聞いていた。友達に「Aちゃんうまいね。」と言われ、喜んだ。    - 自分なりの見通しができた。	- 返事をもらったことでもっと書きたいという意欲が高まっていった。    - 相手や内容を自分なりに考えて活動するようになり、出すための見通しをもつことができた。    - 皆に紹介し、価値付けることで満足感と自信をもつことができた。この自信が次の活動や日常化につながるであろう。
て来た。	- うれしさがあふれていたもので「よかったね。」と共に喜ぶ。     「いい考えだね。もらった友達はきっと喜ぶよ。」と活動を促す。	- はがきが届いたうれしさがさらに郵便を自分の生活の中に取り込もうとする意欲につながっていった。    - 生活の中のどの場面で郵便が使えるかを考えられるようになった。

## 第1学年

作る活動を通して素材や友達とのかかわりを深めた例

単元「おもちゃをつくってあそぼうよ」

### 1. 単元のねらい

- ・おもちゃで遊びたいという思いをもつことができる。
- ・身近な材料を使っておもちゃを作ることができる。
- ・友達といっしょに作ったり遊んだりできる。
- ・材料に親しみ、道具の扱いに慣れる。

### 2. 単元について

夏休みの自由工作の経験を生かし、自分たちだけでおもちゃを作って遊ぶ体験をさせたいと考えた。物を作って遊ぶことは、遊ぶことに加えて作る楽しさも味わえる。おもちゃを作り、遊んでいく過程で、より高く、より速くなど次々に工夫していくおもしろさがある。また、作る材料を考えることで、見慣れた素材を見直すことができる。そして、作ることを通して道具の扱いにも慣れてくる。おもちゃ作りは手を通して様々なことを学ぶよい機会であると考えた。

また、おもちゃを作ったり遊んだりする活動の中から、友達とのかかわりを深めていくようにしたい。そのために、おもちゃを作る活動では、お互い教え合ったりするような場を設定した。さらに、おもちゃを作るにあたっては、大勢で遊べるおもちゃを作っていくようにしたい。そして、できあがったおもちゃを使って一緒に遊ぶことで、友達とのかかわりをいっそう深めていきたいと考えた。

### 3. 主題との関連

#### <かかわりを深める支援の在り方>

##### ○アプローチ（対象とかかわる前段階）

- ・物を作ることに意識を向けていくようにするために、夏休みの課題の自由工作を展示しておいたり、自分の作品をみんなの前で紹介したりするような場を設ける。
- ・材料を意識できるよう、材料となるような身近な廃材を日常的に利用した。算数の時間に「かたちあそび」で空き缶や空き箱を使って積み木遊びをしたり、給食の時間に牛乳キャップや、ゼリーのカップを洗ってとっておいた。

##### ○対象をとりこむ段階

- ・教師が、「先生も夏休みの宿題で作ってきたものがあるよ。」と言って遊べるおもちゃを提示する。このおもちゃは、4月の「一年生を迎える会」の時に他の学年からプレゼントされたものと同じものを作るようにし、遊んだ体験を思い起こすことができるようにする。そして、おもちゃで遊んでみて、「いろいろなおもちゃであそびたいな」「たのしいな」「つくってみたいな」という思いをもつことができるようにする。

## ○かかわりが広がる・深まる段階

- ・「作りたい」という思いが、より具体的になるように、簡単な設計図を書き、活動の見通しがもてるようにする。
- ・素材とのかかわりを深めるために、おもちゃを作るための素材は身の回りのものを用い身近にある素材に親しみをもち、見直すことができるようにする。また、初めて使う道具などの使い方を指導し、扱いに慣れさせていく。
- ・素材とのかかわりを深めるために、おもちゃ作りは二度行うようにする。一回目は短時間にできる簡単なものとし、「作って遊ぶことは楽しい。」「もっと違うおもちゃも作って遊びたいな。」と思いをつなげていく。その中で、作り方を考えたり、材料を自分で見付けてきたり、素材の扱いに工夫が出てきたりすると考え、二回目の時間と場を用意する。
- ・友達とのかかわりを深めるために、作り方のわからない児童には、教師が教えるのではなく、わかっている友達に聞くように助言する。
- ・「どんなおもちゃを作るか考える」「おもちゃを作る」「できたおもちゃで遊ぶ」という活動の各場面で、相談したり、教え合ったり、いっしょに遊んだりして、友達とのかかわりを深める場を多く設ける。

## ○日常化する段階

- ・自分で作ったものが自分の生活をより豊かにしていくことを感じることができるようしたい。そのため、家庭などでおもちゃを作った児童がいたら、紹介し、ほめる場を設ける。また、おもちゃ作りの経験を、図工などの他教科、2年生のおもちゃ作り単元、次単元「秋を楽しもう」の中の自然物を使って作る活動に生かしていくようにする。

## <目指す児童像と支援>

本単元では目指す児童像を4つ設定し、児童像に迫るための主な支援を記した。

### <本単元で目指す児童像>

### <具体的な支援>

おもちゃを作って遊びたいという思いをもつ児童	・夏休みに作った作品を展示しておく。     ・作った作品を紹介する。     ・他の授業などで、身の回りの材料に触れさせておく。	アップ チロ
おもちゃ作りに夢中になる児童	・手作りおもちゃを提示する。     ・手作りおもちゃで遊んだ経験を話し合う。     ・作るための材料を用意しておく。	とりこむ
材料や道具のことを考えながらおもちゃを作る児童	・友達の活動の様子を知らせる。     ・簡単な設計図をかくようにする。     ・家から材料を持ってくるようにする。     ・友達といっしょに作ってもよいように知らせる。     ・危険を伴う道具の扱いを指導する。     ・作るための場所と遊ぶための場所を確保する。	広がる 深まる
友達となかよく遊べる児童	・家で手作りおもちゃを作った児童がいたら紹介する。     ・図工の時間などで道具の使い方がなれてきた児童をほめる。     ・友達と協力して活動できていることがあったら紹介しほめる。	日常 化

#### 4. 活動計画（8時間扱い、うち2時間は図工扱い）

かかわり段階	活動の流れ	児童がかかわりを深めるための支援	評価の視点
活動前	・友達が夏休みに作った工作の作品を見る。     ・友達に作品のことを聞く。	ア プ ロ ー チ      ・算数の時間に空き缶や空き箱を使って学習するなどの経験をしておく。     ・身近な廃材を児童と一緒に集めておく。     ・手作りおもちゃの本を、児童の目にふれるところに用意しておく。	
活動中	おもちゃを作ってみよう③  おもちゃであそぼう 0.5       ・教師の提示するおもちゃを見る。     ・遊んでみたい物、作ったことのあるおもちゃなどを話し合う。     ・おもちゃで遊ぶ。       おもちゃを作ってみよう 0.5       ・教師のおもちゃを見本にして、自分で作る。       作ってみよう遊んでみよう 2       ・作ったおもちゃで遊ぶ。     ・別のおもちゃを作る。	と り こ む      ・手作りおもちゃを提示する。 ＜パッチンガエル・ストローとんぼ・コマ・ケン玉・ゴトゴト車＞     ・遊んだ経験を思い出すよう促す。     ・おもちゃで実際に遊び「楽しい。」「自分にも作れそうだ。」という意識がもてるようにする。     ・作りたいという気持ちになった児童が、すぐに製作にはいれるよう、あらかじめ材料を用意しておく。     ・児童が見本以外の物を作っていることも認め、その気持ちを大切にすること。     ・友達と一緒に作ってもよいことを知らせる。     ・同じおもちゃを作っている友達を紹介する。     ・工夫した点や違うおもちゃを作っている児童を紹介する。	・おもちゃ作りに関心をもつ。＜関心＞     ・おもちゃを作ることができる。＜表現＞
	作ってみよう④  ちがうおもちゃを作ってみよう 4うち図工2       ・どんなおもちゃを作るか考える。     ・材料やできあがり図を書く。     ・おもちゃを作る。     ・できたおもちゃで遊ぶ。     ・友達と交換しながら遊ぶ。	広 が る ・ 深 ま る      ・本棚におもちゃ作りの本をあらかじめ用意しておく。     ・何を作ってもいいかわからない児童には、本を見てヒントを得るように助言する。     ・友達と一緒に作ってよいことを知らせる。     ・見通しをもてるように、簡単な設計図をかくように促す。ーワークシートを用意する。     ・作り方のわからない児童には、わかっている友達に聞きに行くように助言する。     ・早くできあがった児童には、友達の手伝いをしてもよいと助言する。     ・一人で遊んでいる児童には、友達と一緒に遊ぶと楽しいかもしれないと助言する。     ・教師が情報交換の仲介となって、児童が他のおもちゃを作ったり遊んだりできるようにする。	・自分で考えておもちゃを作ろうとする。＜意欲＞     ・工夫しておもちゃを作ることができる。＜表現＞     ・友達と仲よく遊ぶことができる。＜態度＞
	みんなに知らせよう  みんなに知らせよう 1       ・自分の作ったおもちゃの作り方を紹介する。     ・友達のおもちゃで遊んだ感想を発表する。	日 常 化      ・児童自身が自分の活動を振り返ったり、工夫した点を友達や教師がほめたりすることにより、自分のよさに気付くようにする。     ・友達のおもちゃのよいところに気付いた児童をほめる	・みんなの前で発表できる。＜表現＞     ・友達の作品のよいところに気付く。＜気付き＞
活動後	<日常化した姿> 妹や弟の分も作ってあげる。 おもちゃの本を見たり、家の人に教えてもらったりして、また作る。	日 常 化      ・図工などで材料や道具をうまく使っているところがあったら紹介し、ほめる。     ・日常生活で、友達と協力している場面があったら紹介し、ほめる。	

# 5. 本時の活動 (1/8)

ねらい：おもちゃを作りたいという思いをもつ。

段階	*児童のつづきなど	学 習 活 動	・教師の支援 ☆かかわりを深めるための支援
とりこむ		教師の作ったおもちゃを見る	・夏休みの自由工作のことと関連づける。     ・＜パッチンガエル・ストローとんぼ・こま・ケン玉・ゴトゴト車＞を提示する。     ・「一年生を迎える会」でもらったプレゼントのことを思い出すよう話しかける。
広がる	*遊んでみたいな。     *パッチンガエル作ったことあるよ。     *児童館でよく飛ぶ飛行機を作ったことがあるよ。	教師の提示したおもちゃで遊ぶ	・遊ぶ時間を十分に確保する。     ・初めて手にするおもちゃで遊ぶ児童には、その様子を見守り、教師も一緒に遊ぶ。     ・遊ぶ場所は、教室の後ろと廊下ということを示す。     ・いくつものおもちゃで遊べるように、取りかえて遊ぶように呼びかける。     ☆作り方を知っている児童を紹介する。
深まる	*数が足りないよ。     *とりかえっこをしようよ。     *すぐに作れるのかなあ。     *自分にも作れそうだな。	遊びを続ける   おもちゃを作る	*もっと遊びたい。     ・遊びを続けている児童にはそのまま遊んでよいことを知らせる     *作りしたいな。     ・作りたくなった児童には、作ってもよいことを知らせる。
	・十分遊ばせる。     ・教師の見本のおもちゃには、まだ工夫の余地があることを知らせる。     ・作っている児童を紹介する。     *作ってみようかな。	*どうやって作るのかな     *わからなくなっちゃった。聞いてみよう。     *なんだ、簡単だ。     *できた、遊んでみよう	・材料の場所、作る場所を指示する。     ☆作り方のわからない児童がいたら、同じおもちゃを作っている児童のところに聞きに行くように助言する     ・ひとつ作ったら別の物を作ってもよいことを知らせる
		後片付けをする	*もっと作りたいよ。     *明日も続きをしたいな。     ・活動への意欲が途切れないように、翌日も活動を続けることを知らせる。     *おもちゃ作りに使えそうな材料を持ってこようかな。
	*明日は、これを作ろう。		

評価：おもちゃ作りに関心をもったか。

# 6. 支援分析表

かかわり段階	活動の流れ	B児のかかわりの姿	見取りと支援	考察
活動前	・友達が夏休みに作った工作の作品を見る。     ・友達に作品のことを聞く。	アプローチ   ＜B児の実態＞ ユニークな発想の持ち主で、図工では友達とはひと味違った作品を作る。       ・友達の夏休みの自由工作のコリントゲームで夢中になって遊んでいた。	・コリントゲームの玉がなくなったので、補充しておいた。	＜教師の願い＞ ユニークな発想を友達に広めていくようにしてほしい。
活動中	おもちゃで遊ぼう   おもちゃを作ってみよう   作ってみよう遊んでみよう       ・教師の提示したおもちゃを見ながら、手作りおもちゃについて話し合う。     ・教師の提示したおもちゃで遊んだり見本をもとに作ったりする。     ・前時に作ったおもちゃを紹介する。     ・おもちゃ作りの続きをする。     ・作ったおもちゃで遊ぶ。	とこむ       ・おもちゃを見せると前に出てきて遊ぼうとした。     ・教師の話にすぐ反応した。     ・教師の提示したおもちゃに夢中になって遊んだ。     ・こま、ゴトゴト車を作って遊んだ。     ・見本以外のおもちゃ（ギター）を作った。     ・自分の作ったギターを持って帰りがった。     ・2つ目のギターを作った。     ・紙皿を2枚合わせて円盤を作り飛ばして遊んだ。     ・同じ物を作っている児童に、「2枚合わせた方がよく飛ばよ。」と教えていた。     ・友達といっしょに円盤飛ばしを始めた。	・用意する見本は1年生の児童にも簡単に作れるおもちゃにした。     ・教室の後ろを遊ぶためのスペースにした。     ・すぐに作れるように材料を用意した。     ・「明日みんなに紹介するからおいておいて。」と言った。     ・B児の作ったギターをみんなの前で紹介した。     ・一人で遊んでいるので、「S君も同じ物を作っているよ。」と伝えた。	*対象をとりこむ段階では、環境を整える支援が大切であった。   ・紹介することにより意欲が高まった   *活動の様子を他の児童に伝えるような支援は、かかわりをもたせるために有効であった。
活動後	違うおもちゃを作ってみよう   作ってみよう   遊んでみよう       ・前時までに作ったおもちゃで、みんなで遊べるおもちゃを紹介する。     ・作ったおもちゃで何をするか話し合う。     ・簡単な設計図を書く。     ・おもちゃを作る。     ・作ったおもちゃのやり方をみんなに説明する。     ・作ったおもちゃでみんなで遊ぶ。	広がる       ・友達の「お店やさんをやりたい。」という言葉聞き、「ぼくはサッカーゲームを作る。」と発言した。     ・すぐに設計図をかき終えて、プレイルームに材料を探しに行った。     ・自分の家から材料を持ってきた。     ・自分の思うように作れないが、一人で黙々と作っていた。     ・ときどき、友達に「手伝って。」と言った。     ・やり方の説明の時、得意そうに説明した。     ・友達のおもちゃで遊ぶ時間よりも、自分のおもちゃで友達と遊ぶ時間が多かった。	・小さい箱を持ってきたので、「このくらいの大きさで大勢で遊べるかな。」と聞いてみた。     ・十分に時間を確保した。     ・うまく作れないので、手伝った。     ・一人でがんばって作ったことをほめた。	・うまくは作れたが当初B児が考えていた物と違う物になりつつあり、製作意欲が薄れた。   ・作品は、できればよりも児童の思いを大切にしようがよかった。
活動後	3	日常化       ・教室で図工を行ったとき、材料や道具をプレイルームに取りにいくことが多くなった。	・B児がプレイルームを利用していることをみんなに紹介した。	

## 7. 実践を振り返って

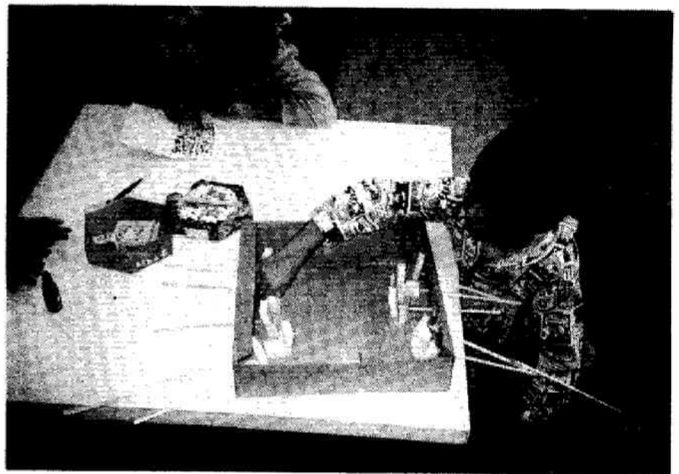
### (1) 出合いの工夫 (かかわり段階 0～1)

- ・単元に入る前から、手作りおもちゃの本を用意しておくことや、すぐに作ることができるように材料を用意しておくなど、対象との出合いの場面では、環境を整える支援が有効であった。

### (2) かかわりを広げていく支援 (かかわり段階 2)

- ・製作場面では、作りたいものと自分の技術力に差があり、うまく作れない児童がいた。その児童の思いが実現できるように、教師と一緒に作って技術面を援助し、完成させて成就感を味わわせることが大切な支援となった。しかし、教師が大人の考えで支援したため、児童のイメージしていたことに沿わず、その後の活動で教師を頼ってしまう児童もいた。児童の考えをよく聞き取って支援することが大切である。

- ・紙皿を使って円盤を作っている児童の様子を他の児童に伝え、興味をわいたその児童は、円盤を作り始めた。はじめに作っていた児童がそばに寄りアドバイスする場面が見られた。教師がなかだちとなって情報を提供すると、材料とのかかわり、友達とのかかわりが深まる。



- ・違ったおもちゃを作るときには、材料が不十分な環境にしておき、必要な材料を自分で集めてくる活動に発展するように意図した。ある児童は、大きなダンボール箱を持ってきたので、最初の予定を修正して、材料を生かして自分が入れる「家」を工夫して作るようになった。
- ・友達との共同作業を認めると、活動がふくらみ、大きなものを作るようになった。共同で作業することにより、友達とのかかわりがより深まる。

<活動後の児童の感想>

### (3) 活動後の様子 (かかわり段階 3)

- ・第1時に作ったおもちゃは、簡単に作れてすぐに楽しめるものであったため、「うちに帰ったら作ってみよう。」という声や、第2時に、「弟の分も作るんだ。」と言って、今までおもちゃをつくったことのない児童がいくつもおもちゃを作る姿が見られ、いろいろな物を自分で作っていくようになった。
- ・2回目の違ったおもちゃを作ろうということになったとき、家の人に手作りおもちゃの本を買ってもらい、製作への意欲を示した児童がいた。

「ぼくは、サッカーゲーム  
をつくりました。みんな  
はぼくのサッカーゲーム  
であそんでくれました。  
ぼくはうれしかった  
です。」



## VI 研究の成果と今後の課題

### 1. 研究を通して明らかになったこと

#### (1) かかわりを深めていく段階の設定と支援

かかわりを深めていく過程を4段階に分け、それぞれの段階においてかかわりを深める有効な支援の在り方を探った。その結果、次のことが明らかになった。

ア かかわりの段階0における「活動前」では、単元に入る前の段階を活動計画に「アプローチ」として組み入れた。その結果、教師は今まで以上に児童の対象に対する経験や思いや願いを把握したり、前単元との連続性を図ったりするようになった。かかわりの段階0から、以後の単元を見通した支援が必要であることが分かった。

イ かかわりの段階1における「対象との出会い」を大切に、工夫することで、児童は自ら対象にかかわるようになる。アプローチの段階で育まれた気付きや意識をふまえ、さらに活動への意欲が高まったり見通しが具体的になったりするような出会い方を工夫した。その結果、児童は活動に没頭し、意欲的な学習活動に結びつくきっかけとなっていく。

ウ かかわりの段階2における「活動中」では、児童の対象とのかかわり方が広まったり深まったりする。そのための有効な支援として、1.自分なりの見通しをもつことのできる支援 2.十分な活動ができる支援 3.活動意欲が持続する適切な支援等がある。これに基づいて具体的な支援を考え、授業実践することで、それぞれの支援が有効であったかどうかを確認することができる。

エ かかわりの段階3における「活動後」では、単元が終わってからも、活動の経験が児童の日常生活にどのように生かされているか見取ることが大切である。そのことにより、次の単元の導入に生かすこともできた。また、児童を長い目で見ることによりその児童のよさを励ますことができた。

オ かかわりの段階0, 1は主に全体に対する支援が中心となり、かかわりの段階2, 3は個の見取りに基づいた個への支援が重要となる。その児童がどんな思いや願いをもって対象とかかわっているかを見取り、その児童にとって「支援になることをする」ことが大切である。

#### (2) かかわりの段階に沿った活動計画案と支援分析表の作成

かかわりの段階に沿った活動計画案を作ることで、見通しをもった支援ができ、どのようなかかわりを深めていくか明確になった。また、支援分析表は個に焦点をあてることによって個に応じてその支援が有効であったのか明らかになり、次の支援に生かすことができた。

### 2. 今後の課題

○今後、研究で扱えなかった単元においても、対象との出会い方についての研究、実践が必要である。

○地域や児童の実態に即した日常化につながりやすい教材を開発することが必要である。

○かかわりを深める段階における支援については、さらに多くの実践を重ね、かかわりの段階に応じた支援表を充実させ、多くの単元や活動で活用できるよう研究を進めていく必要がある。