

平成 20 年度

長期研究員

# 研究報告

第 7 集



神奈川県立総合教育センター



## はじめに

平成 20 年 3 月、小学校及び中学校学習指導要領が改訂され、高等学校及び特別支援学校学習指導要領についても、平成 21 年 3 月に改訂となりました。「生きる力」をはぐくむという現行の学習指導要領の理念は新学習指導要領においても引き継がれ、この理念の実現に向けた具体的な指導方法や手だてを確立することが一層求められています。

本県としても、平成 19 年 8 月に策定された「かながわ教育ビジョン」に基づき、心ふれあうしなやかな人づくりを目指して、子どもがこれからの時代に向き合い、「確かな学力」を身に付け、生き方や社会について考え、行動できるよう、学校や地域の実情に応じた教育活動や学習環境の整備を進めているところです。

こうした中、当センターでは、長期研修講座を平成 20 年度も実施してまいりました。本年度より、講座のねらいをより一層明確にするために、受講者の呼称を従来の長期研修員から長期研究員に改めました。20 名の長期研究員は教員としての資質の向上と学校教育の充実を目指し、「確かな学力をはぐくむ授業づくり研究」、「一人ひとりのニーズに応じた教育研究」のテーマのもと研究を行い、ここに、一年の研究成果を「長期研究員研究報告第 7 集」としてまとめました。

これらの研究を学校教育現場の諸課題の解決や教育実践の参考としてご活用いただくとともに、内容について率直なご意見をいただければ幸いです。

最後に、長期研究員の研究に際しまして、ご支援・ご協力を賜りました学校及び関係教育機関の方々に、この場をお借りして深く感謝申し上げます。

平成 21 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 安 藤 正 幸

## 目 次

- 書写指導を「書くこと」領域にいかすことを視野に入れた指導形態・教材の工夫-----1  
－ 「帯単元」の活用と「字手紙」の導入 －  
研究分野（国語） 富田 健一
- 古典作品を題材にして、書く能力を伸ばす「国語表現Ⅰ」指導法の研究-----7  
－ 「書き換え」学習活動を柱にした授業づくり －  
研究分野（国語） 黒川 裕樹
- 考える力や表現する力を育てる小学校社会科の授業づくり-----13  
－ 資料の効果的な活用法を基盤として －  
研究分野（社会） 林 雅樹
- 神奈川の郷土史を素材とした生徒の興味・関心を高める教材の開発-----19  
－ 高校日本史B「地域社会の歴史と文化」の内容として －  
研究分野（地歴・公民） 香川 芳文
- 「数学的な考え方」をはぐくむ授業づくりを目指して-----25  
－ 作図と類推で導入する「軌跡」の授業展開 －  
研究分野（数学） 榎本 一哉
- 小学校理科における実感を伴った理解を図るための授業づくり-----31  
－ 学習内容と日常生活を関連付ける学習場面の工夫 －  
研究分野（理科） 梶川 友恵
- 中学校理科における科学的リテラシーをはぐくむ授業の研究-----37  
－ 「天気とその変化」の学習を通して －  
研究分野（理科） 長嶋 淳

○ 高校生物におけるキャリア教育の実践-----	43
－ 自己理解を深める授業モデルの研究 －	
研究分野（理科）	山根 あさか
○ 子どもの生活に始まり生活に戻る生活科の授業を目指して-----	49
－ 子ども同士のかかわりに視点をおいて －	
研究分野（生活）	渡辺 良勝
○ 鑑賞の能力を引き出し高める授業づくり-----	55
－ 主体的に音楽にかかわろうとする子どもの育成を目指して －	
研究分野（音楽）	佐藤 若菜
○ 中学校技術・家庭科における食育指導の工夫-----	61
－ 学習で得た知識を生かして食品を選択する力の育成 －	
研究分野（技術・家庭）	新川 千鶴子
○ 伝え合う楽しさを学ぶ小学校英語-----	67
－ 学級担任を中心とした授業づくり －	
研究分野（外国語活動）	香西 麻理
○ コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法-----	73
－ 方略的能力に着目したコミュニケーション活動を通して －	
研究分野（外国語(英語))	山中 敦子
○ クリティカル・リーディングの充実を目指した読解指導の実践-----	79
－ 「読むこと」と「書くこと」の統合を図りながら －	
研究分野（外国語(英語))	横谷 英海

- 高等学校「情報A」における情報発信能力をはぐくむ授業の工夫-----85
  - － 情報機器を利用した情報発信の実習を通して －
  - 研究分野（情報） 簾 伸好
  
- 支援教育における小中連携の試み-----91
  - － 移行期支援に向けた課題改善への取組 －
  - 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 佐野 寿美代
  
- コーチングの手法を取り入れた、子ども理解を深める取組-----97
  - － 「わたしメッセージ」カードの活用を通して －
  - 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 志田 久子
  
- 多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児への支援の充実-----103
  - － ろう学校における取組と他機関との連携の事例を通して －
  - 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 倉本 芳子
  
- 特別支援学校高等部（知的障害教育部門）に在籍する療育手帳を持たない生徒に  
対する進路支援の在り方-----109
  - － 就労を目的とした進路学習の一つの方法 －
  - 研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究） 石渡 正彦
  
- 特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における「自立と社会参加に向けた教育」  
の充実にむけて-----115
  - － 「キャリア発達に関わる諸能力」を参考にした指導計画モデル（案）の作成 －
  - 研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究） 添木 博

# 書写指導を「書くこと」領域にいかすことを 視野に入れた指導形態・教材の工夫

— 「帯単元」の活用と「字手紙」の導入 —

富田 健一<sup>1</sup>

本研究は、書写指導を「書くこと」領域にいかすことを視野に入れて、指導形態と教材に工夫を加えるものである。具体的には、書写指導を「帯単元」で継続的に指導することにより、書こうとする意欲の醸成と書写能力の育成を図った。また、「字手紙」という教材を用い、「ひと文字」に託した思いを手紙形式で述べさせることで、書く力の育成を図った。その結果、両者で培った力が生徒の中で作用し合って、自分の思いを明確に書き表す力をはぐくむことができた。

## はじめに

近年、コンピュータや携帯電話などの普及は著しい。「平成20年度全国学力・学習状況調査」によれば、中学生の62.6%は自分の携帯電話を持っている。

情報機器の普及で、手紙や年賀状などを書く機会だけでなく、文字そのものを手で書く機会が減っている。

中央教育審議会国語専門部会（第10回）議事録・配付資料13（文部科学省 2007）の中での意見に「文字を書くということは、推理力、論理的思考力にもつながり、様々な能力の総和ととらえることができる」とある。逆に言えば、手で文字を書く機会の減少が推理力、論理的思考力の低下を招き、ひいてはこれらの力を土台とする書く力に大きな影響を及ぼすのではないかと考えた。

## 研究の内容

### 1 研究について

#### (1) 研究の背景

平成20年3月、中学校新学習指導要領が告示された。その中で書写指導は、「ア 文字を正しく整えて速く書くことができるようにするとともに、書写の能力を学習や生活に役立てる態度を育てるよう配慮すること」と記述され、現行学習指導要領の記述に「学習や」という言葉が加えられた。この改訂は、書写で身に付けた知識・技能を、生活のみならず学習の中でも具体的にいかす指導をするよう求めていると考える。

なお、新学習指導要領第1学年「書くこと」領域の指導事項において「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと」と記

述されており、自分の思いを明確に書き表す力をはぐくむ指導が求められている。

さらに、平成20年9月発行の「中学校学習指導要領解説国語編」に、「書写に関する事項は、国語科の指導として漢字に関する指導や、『B書くこと』の領域の指導と密接に関連する」（文部科学省 2008p. 25）とあり、本研究の「書写指導を『書くこと』領域の指導にいかすこと」の先行的意義が確認できた。

#### (2) 書写指導の課題

新学習指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2の(2)に、前述のAに続き、

イ 硬筆及び毛筆を使用する書写の指導は各学年で行い、毛筆を使用する書写の指導は硬筆による書写の能力の基礎を養うようにすること。

ウ 書写の指導に配当する授業時数は、第1学年及び第2学年では年間20単位時間程度、第3学年では年間10単位時間程度とすること。

と書かれている。

Aの記述について宮澤（2008）が、「『学習指導要領』関連情報・書写」の中で「[言語事項]の内容は、三領域の内容に有機的に溶け込む形に位置づけられることで初めて生きてくることは自明です。（中略）書写の学習は、三領域の一つである『書くこと』に直結するだけでなく、さまざまな学習活動の記録、記述などに関わる言語活動とも密接な関係にあります」と述べているように、学習の基盤となる要素を持つ書写指導を、国語科の「書くこと」領域、「読むこと」領域、「話すこと・聞くこと」領域の三領域に、どう関連付けていかすかが課題と言える。

一方、ウでは各学年の授業時数が具体的に示された。文字を書く指導は、一朝一夕で結果が表れるものではなく長期間を要する。「中学校学習指導要領解説総則編」に「例えば、（中略）計算や漢字の反復学習を10

1 寒川町立旭が丘中学校  
研究分野（国語）

分間程度の短い時間を活用して行う」（文部科学省 2008）とあるように、書写指導は短時間でも反復学習を日常的に指導することで効果が一層高まる学習の一つと考える。ア、イのねらいを達成するため、授業時数をどう効果的に組み立てるかも課題である。

### (3)「書くこと」領域の課題

田中（2006）は、「『書くこと』に関する学習者のつまづきは千差万別である。だが、その内容を整理していけば、結局は『何を』、『どう書けばよいのか』という二つの問題に集約されるだろう」と述べている。

また、前述の新学習指導要領で「書くこと」の指導事項の一つとして「伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと」と記述されており、現行学習指導要領の記述に「根拠を」という言葉が付け加えられた。これは「なぜ、そう感じたのか」を整理させて書かせる指導を求めている。

以上のことから、「書くこと」領域における課題を、「何を」「どう書くか」をいかに指導するかと「自分の気持ちを明確に書き表す」力をいかに育成するかに絞った。

### (4)教材に手紙を用いる理由

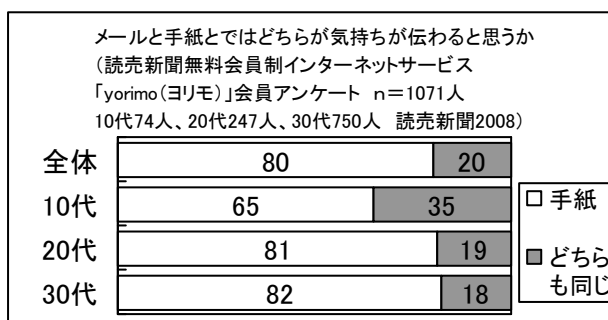
「自分の気持ちを明確に書き表す」手段の一つに手紙がある。

手紙に関しては、「中学校学習指導要領解説国語編」「B書くこと」の（2）の②のウに「（前略）手紙を書く際には、伝える相手の立場や気持ちに配慮するとともに、伝えたい内容の中心を明確にし、言葉を選び、気持ちを込めて書くことが大切である。手紙を書く相手を具体的に定め、郵便等を通じて実際に手紙のやり取りを行わせることも効果的である。その際、書写の指導との関連を図ること、また、手紙の形式を覚えさせるだけでなく、形式のもつ意味について考えさせることも大切である」（文部科学省 2008p. 53）とある。

上記で、伝えたい内容を明確にして気持ちを込めて書くことの重要性が示されたことにより、書く力の育成に手紙を用いることを考えた。また、書写指導との関連性を図る必要性が示されたことで、書写指導を「書くこと」領域にいかす教材として手紙を用いることは適切であると考えた。さらに手紙には、「手書き文字」による気持ちの伝達効果も期待できる。

なお、平成20年11月14日付の読売新聞夕刊2版に「相手に気持ち伝わるのは『メールより手紙』80%」という記事が掲載された（第1図）。

第1図から「メールよりも手紙が気持ちを伝えることに有効である」と考える人が一般的にも多いことが分かり、自分の気持ちを明確に書き表すための教材として手紙を用いることが妥当であると再認識した。

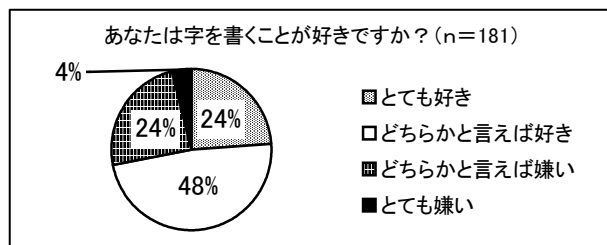


第1図 ヨリモ会員アンケート（読売新聞を基に作成）

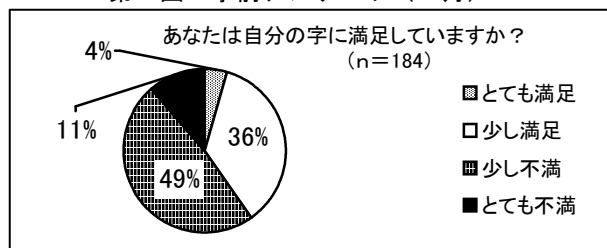
### (5)アンケート調査

現在の中学生は「書くこと」についてどう考えているのか。所属中学校で、第1学年185名を対象に、アンケート調査を行った。

第2図、第3図からは、字を書くことには抵抗感それほど感じていないが、満足のいく字が書けないと感じている割合が多いことが分かる。

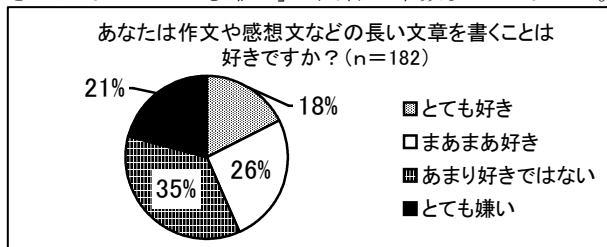


第2図 事前アンケート（7月）



第3図 事前アンケート（7月）

第4図の文章を書くことに関する質問は「あまり好きではない・とても嫌い」の回答が半数以上になった。



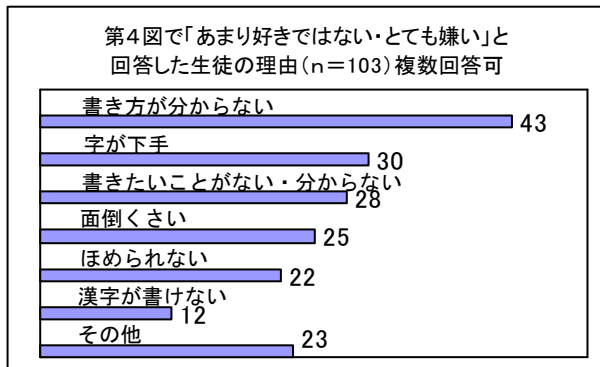
第4図 事前アンケート（7月）

そこで、「書くこと」領域における課題分析のため、第4図で、文章を書くことが嫌いと感じた生徒に理由を聞いた（第5図）。

第5図の上位3つの理由に注目すると、第1位は「書き方が分からない」、第3位は「書きたいことが分からない」であり、いずれも「書くこと」領域での課題である。しかし、第2位は「字が下手」であり、このことから、文章を書くことに意欲を持たせるには、



書写指導を「書くこと」領域にいかすことが効果的であると考えた。



第5図 事前アンケート（7月）

(6) 研究の目的

本研究は、書写指導を「書くこと」領域にいかすことを視野に入れて、指導形態と教材に工夫を加えるものである。

具体的には、書写指導に「帯単元」を導入し、ポイントを絞った短時間の学習を継続して積み重ねて、書くこととする意欲の醸成と書写能力の育成を図る。

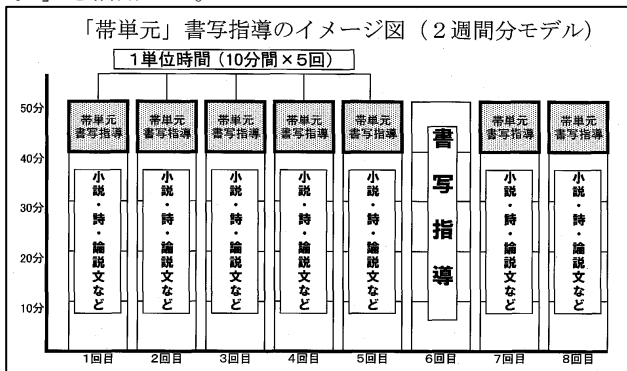
また、教材を工夫し、「字手紙」の導入を図る。自分の思いを整理して「ひと文字」を選び、逆にキーワードとなる「ひと文字」に託した思いを手紙形式で述べさせることで、書く力の育成を図る。

これらの工夫を取り入れ、手書きの文字と文章で自分の思いを明確に書き表す力をはぐくみたい。

2 「帯単元」と「字手紙」

(1) 「帯単元」

第5図で、書くことが嫌いな理由の第2位となった「字が下手」は書写指導の課題である。「文字を正しく整えて速く書く」ための指導には長期間を要する。そこで、年間を通した継続的指導を可能にし、さらに意欲の醸成を図るための工夫として書写指導に「帯単元」を活用した。



第6図 国語科帯単元イメージ図

「帯単元」は、例えば週1回1単位時間50分で行う授業を、10分間ずつの授業を5日間で行うというような分割した指導形態のことであり、その名のとお

「帯」のように設定した単元で、他の単元を横に貫いて指導する形態のことであり（第6図）。

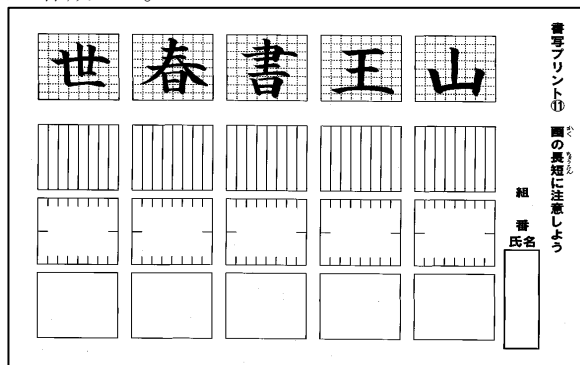
第1表 書写「帯単元」年間計画（一部抜粋）

番	題	内 容	種別
1	文を写そう1	3つの文を普段書いている字で書かせる。	硬・楷
2	五十音を書こう1	五十音図にひらがなを書かせる。	硬・楷
3	筆順の確認	間違っって覚えやすい筆順の確認をさせる。	硬・楷
4	五十音を書こう2	筆順に気をつけて五十音図を完成させる。	硬・楷
5	練習1	五十音の中で特に苦手な字を各自選ばせ、練習させる。	硬・楷
6	筆記具の持ち方	筆記具の持ち方や姿勢に注意を促す（講義）。ひと文字、ふた文字程度意識して書かせる。	硬・楷
<b>毛筆書写1</b>		オリエンテーションを含む、道具の扱い方、ゴミの捨て方、服装、その他約束事を徹底させる。	毛・楷
7	整った字を書くコツ1	点画の間隔を中心に練習させる。	硬・楷
8	整った字を書くコツ2	中心の取り方を中心に練習させる。	硬・楷
9	整った字を書くコツ3	方向性のつけ方を中心に練習させる。	硬・楷
10	整った字を書くコツ4	右上がりになるポイントを中心に練習させる。	硬・楷
11	整った字を書くコツ5	画の長短のバランスを中心に練習させる。	硬・楷
12	文字の関係性1	漢字の左右（偏と旁）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
13	文字の関係性2	漢字の左右（偏と旁）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
14	文字の関係性3	漢字の上下（冠や脚）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
15	文字の関係性4	漢字の上下（冠や脚）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
16	文字の関係性5	漢字の内外（垂、繞、構）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
17	文字の関係性6	漢字の内外（垂、繞、構）の関係性を中心に練習させる。	硬・楷
<b>毛筆書写2</b>		7～17までの指導をいかして「和音」を書かせる。今回は主に練習とする。	毛・楷
<b>毛筆書写3</b>		「和音」の清書、提出をさせる。	毛・楷

今回の取組では、「帯単元」で実施する1回の授業を10分間に設定した。5回で1単位時間の50分となる。検証授業を第1学年で行うため、現行学習指導要領における書写の年間配当時間の約半分にあたる14単位時間程度を「帯単元」として実施する。残りの時間は、50分での授業形態で行う。「帯単元」として14単位時間程度を行うには、10分間授業を年間70回程度実施することになる。

書写指導には、毛筆、硬筆の種類があり、筆記具の性質や指導形態が大きく異なる。「帯単元」では、継続指導が効果的な硬筆と、日常生活の中でいかすことを考え、筆ペンを用いた毛筆を指導することとした。50分での授業では、準備や片付け、作品制作に時間の要する、従来の筆を用いた毛筆指導を行うこととした。上記第1表は、書写「帯単元」年間計画の一部である。

また、10分間という短時間でも学習のポイントが分かりやすくなるように、その時間での学習のねらいを明確に示す工夫をした全70回分のプリントを、全て独自に作成した。



第7図 帯単元プリント

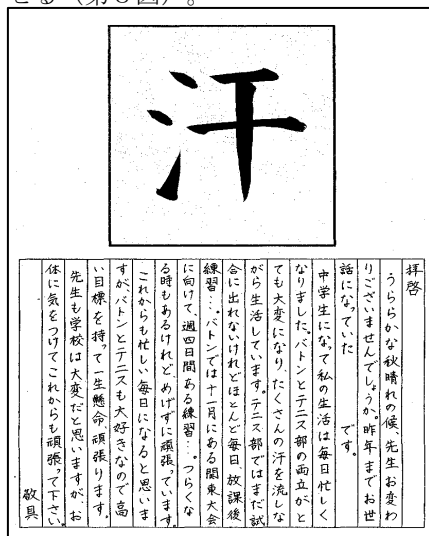
一例を挙げると、第7図は上記第1表の11番の内容をプリントにしたものであり、「画の長短に注意しよう」というタイトルのとおり、縦画、横画の長さでバランスをとっている文字を中心に指導して練習させる。手本にはマス目を入れ、大きさ、長さ、中心を視覚で確認しやすくした。2段目以下は補助線を少しずつ減らして、書き慣れる工夫をした。

この「帯単元」での取組を日常化することにより、文字を書くための書写能力の育成と、書くことへの意欲の醸成をねらった。他にも、短時間集中、授業導入時の雰囲気作りといった効果も期待できると考えた。

## (2) 「字手紙」

今回の研究では、「自分の気持ちを明確に書き表す力をはぐくむ」ために、自分の気持ちを文章で書くだけでなく、文字によっても気持ちを伝えることができる「字手紙」という教材を導入した。

「字手紙」は、上段に自分の気持ちを「ひと文字」で表した漢字を書かせる。筆ペンを使用し、楷書で正しく整った文字を書かせるようにする。下段に、「拝啓」で始まり、「敬具」で終わる一般的な形式の手紙文を書かせる(第8図)。



第8図「字手紙」生徒作品(一部抜粋)

第5図の「文章を書くことが嫌いである理由」の第1位である「書き方が分からない」という課題を解消する手立ての一つとして、手紙文の型を分解して書かせる工夫をした。

具体的には、手紙の前文、主文、末文を取り出して、少量に分けて一つずつ指導し、書かせた。前文にあたる「時候の挨拶」はモデルとなる例文を提示し、組み替えさせたり、言葉の入れ替えなどをさせたりして、書き方が分かるような工夫をしたが、自分の言葉で書くことも可とした。

また、第3位の「書きたいことが分からない」という課題を解消するために、自分の心情を表す「ひと文

字」を考えさせることで、自分の気持ちを整理させた。さらには、「ひと文字」の理由を具体的な出来事とともに挙げさせ、文章化させた。

## 3 検証授業

### (1) 指導計画

所属校において下記の計画で行った。※7時間扱い

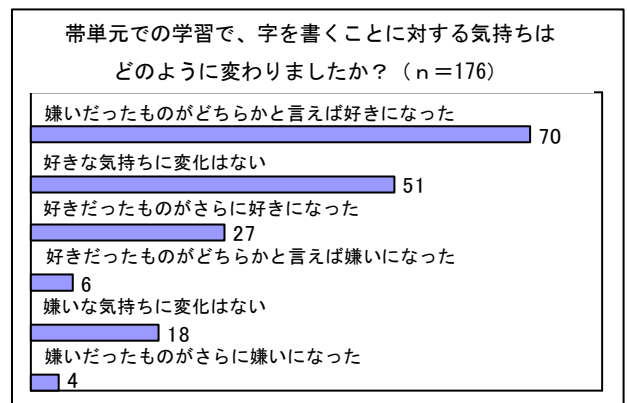
- 1 時間目 「字手紙」のねらいの確認・受取人決定
- 2 時間目 手紙の基本知識確認・書くことの内容整理
- 3 時間目 時候の挨拶文作成・「ひと文字」練習  
下書き
- 4 時間目 「ひと文字」練習・下書き※書写時間扱い
- 5 時間目 班内発表及び相互評価・下書き(公開授業)
- 6 時間目 推敲・清書
- 7 時間目 清書・宛名書き

上記の2時間目、3時間目、5～7時間目までの計5回の授業では冒頭の10分間を帯単元として、自分の決めた「ひと文字」の練習にあてた。4時間目は書写の時間として扱い、「ひと文字」練習を中心に行った。

### (2) 「帯単元」の効果検証

「帯単元」では、継続的指導により、書こうとする意欲の醸成と書写能力の育成を図った。

意欲に関しては、アンケートの結果から検証する。



第9図 事後アンケート(12月)

第9図で示したように、「嫌いだったものがどちらかと言えば好きになった」の割合が一番高い。好きになることは、意欲へつながらる。「帯単元」の取組は、生徒から字を書くことへの抵抗感を減らし、意欲の向上に効果をもたらしたと言える。

また、次に示す生徒感想は事後アンケートの「帯単元」に関する自由記述欄に書かれたものであり、その内容からも書こうとする意欲が醸成できたとと言える。

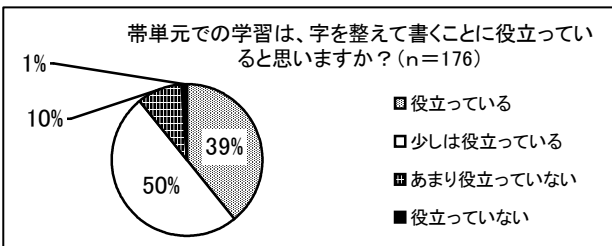
- 10分間という短い時間だったからこそ、飽きずに取り組めたと思う。
- 一枚一枚にやるのが分けられていて良かった。
- どんどん字が前よりきれいになっていくので練習できてとってもうれしい!もっと練習したい!

書写能力の育成については、生徒の文字を分析することで検証する。次の例は、文字に変化が見られた生徒の作品である。2つの文字は、いずれも同じ生徒の作品から一部抜粋したものである。第10図は「帯単元」導入前（7月）の文字で、第11図は約半年後（12月）の文字である。

比較をしてみる。まず、全体的に丸みを帯びていた文字が、一画一画力強く、しっかりしてきた。特に「勉強」の漢字2文字は、折れ、払い、はねなど、いずれも的確である。これは「帯単元」プリント25番、26番の「折れ」「曲がり」「反り」や「右払い」「左払い」にポイントを絞る学習の成果と考える。

また、偏と旁の関係を見れば、中心やバランスもとれていることが分かる。「をしています。」の平仮名からは、「して」の文字は丸さが取れたことが見てとれる。「を」と「います」からは、全体的に右下がりだった文字が、右上がりのバランスをとろうと書かれている。これも「帯単元」14番、15番の「偏と旁の関係性」や、10番の「右上がり」をポイントにしたプリントで学習したことによる変化の一つであると考えられる。

他にも丸文字に角が出てくるなどの変化が見えたり、一画ずつ意識して書くことで字形に変化が見えた生徒もいた。これらは継続的に行っている「帯単元」の効果と考えられ、書写能力向上の現れと言える。



第12図 事後アンケート（12月）

また、事後アンケートにより約90%の生徒から「帯単元」での学習が、自分の文字を整えて書くことに役立っているという回答が得られた（第12図）。

以上の生徒作品による分析に、生徒アンケートを併せて考えると、「帯単元」が書写能力の育成に効果を上げたと言える。

### (3) 「字手紙」の効果検証

「字手紙」では、主に書く力の育成を図った。心情を表す「ひと文字」を考えさせることで、自分

の気持ちを整理させた。さらに、「ひと文字」の選択理由を具体例とともに挙げさせ、「なぜ、そう感じたのか」を、手紙文で明確に書かせた。

まず「ひと文字」が、生徒の気持ちの整理にどれだけ役立ったかを検証した。本研究の指導に入る前の段階で、小学校の先生宛に「中学校生活」について手紙を書かせた。この段階で書いた主文（A）と「字手紙」で書いた主文（B）を同一生徒のもので一部比較した。

(A) 部活は吹奏楽に入って、先輩達もおもしろくてすごくやさしいです。

(B) 「奏」…吹奏楽部に入っています。先輩たちと奏でた曲が忘れられないのと、これからもみんなで三年生のような素敵な曲を演奏ができるようにしたいと思ったからです。

---

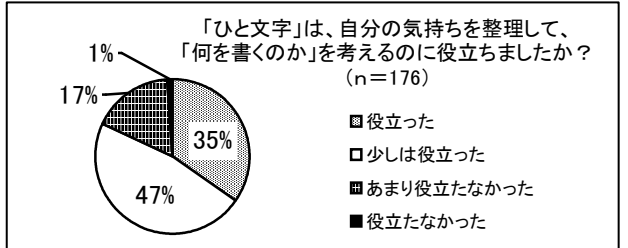
(A) 中間テストや期末テストもまずまずな成績で、毎日が楽しいです。

(B) 「蓄」…部活も勉強も良い成績を残すために努力している今の私が、花を咲かせるために頑張っている蓄と似ていると思ったからです。

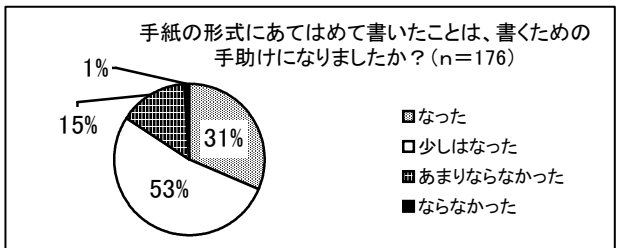
※「」内の文字は「字手紙」に書いた「ひと文字」

ここから、伝えたい事実を明確にして、自分の気持ちを整理し、根拠を明確にして書くことができるようになった結果が見て取れる。

第13図において、80%を超える生徒が「役に立った」と回答していることから「ひと文字」が、何を書くのかを考えさせるために効果があると言える。



第13図 事後アンケート（12月）

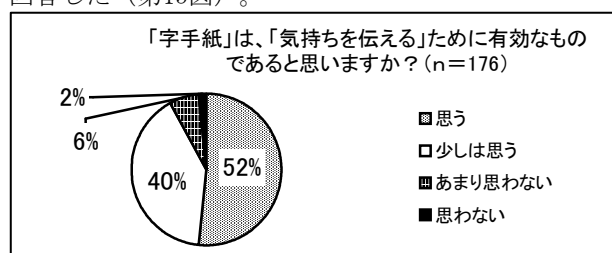


第14図 事後アンケート（12月）

また、手紙を形式に則って書いたことがないという生徒が多い中、形式を分割して書かせる工夫をした。これは、「手紙の形式」を学ばせるとともに、「書き方が分からない」という生徒に対し、少量ずつ分割して、書きやすくするための工夫である。第14図のアンケートからは、その効果も見てとることができる。

さらに、「字手紙」が「気持ちを伝えるために有効

なものであると思いますか？」ということを手後アンケートで聞いたところ、90%以上の生徒が、有効だと回答した（第15図）。



第15図 事後アンケート (12月)

次に示す生徒感想も、事後アンケートからの抜粋である。これらの感想からも「字手紙」という教材が、自分の気持ちを明確に書き表す力をはぐくむことを検証できたと考える。

○字をつけて手紙を書いたことは初めてだったけど、字をつけたことによって、もっと相手に伝えたいことが伝えられた気がした。そして、手紙を書いて、相手の喜んだところを見ることができて手紙っていいなと改めて思えた。

○字と組み合わせることで相手は普通の手紙より、「こんなことを思っているんだな。」というのが、より伝わると思いました。

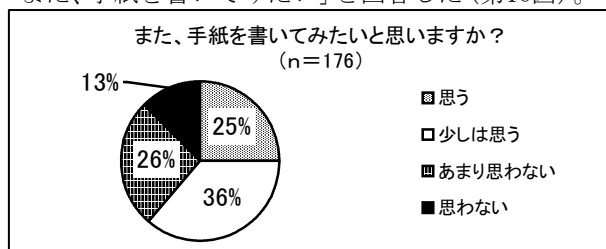
#### 4 研究のまとめ

##### (1) 研究の成果

本研究の成果は、「書くこと」領域にいかすことを視野にいれた書写指導の可能性を示せたことである。

「帯単元」を活用することで、書写能力の育成と、書こうとする意欲の醸成を図り、「字手紙」の導入により、書く力の育成を図ることができた。そして、両者で培った力が生徒の中で作用し合って、自分の気持ちを明確に書き表す力を育成することができた。

さらに、事後アンケートでは、60%を超える生徒が、「また、手紙を書いてみたい」と回答した（第16図）。



第16図 事後アンケート (12月)

気持ちを明確に書き表すことができたという生徒の実感が、「また書いてみたい」という意欲につながったと考える。このことも、本研究の成果と考える。

##### (2) 今後の課題

本研究は、「自分の気持ちを明確に書き表す力」という限られた力の育成を図るものである。書写指導を

「書くこと」領域にいかすことはできたと考えるが、成果が得られたのは「書くこと」領域の一部であり、限られた狭い範囲での成果である。

「書くこと」領域の指導内容は、広範囲で多岐にわたる。「書くこと」領域の中にも、書写指導をいかすことのできる余地は残っているが、国語科の「読むこと」や「話すこと・聞くこと」など他領域にもいかすことができる。「書写指導を『どの領域』に、『どういかに』することができるのか」を探っていくことが今後の課題であると考えられる。

#### おわりに

新学習指導要領では、書写指導について「文字文化に親しむ」という記述があり、これは高校の芸術書道とのつながりも示唆している。今後、中学校では「字手紙」も含めて、創作文字での作品制作という展開が可能となる。新学習指導要領上での「書写指導の位置付け」についての認識を深め、具体的指導の可能性を探りたい。

#### 引用文献

- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 p. 43
- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領解説国語編」東洋館出版社 p. 25、p. 53
- 文部科学省 2007 中央教育審議会国語専門部会配付資料13「国語専門部会第1回～第8回における主な意見」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/singi/chukyo/chukyo3/011/siryo/07072602/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/singi/chukyo/chukyo3/011/siryo/07072602/002.htm) (2008. 12. 5取得))
- 読売新聞 2008. 11. 14 夕刊2版「トピQ、ヨリモ会員アンケート」
- 田中宏幸 2006 「第6章 書くことの学習指導とその方法」(倉澤栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座4 書くことの教育』) p. 95 朝倉書店
- 宮澤正明 2008 「学習指導要領 関連情報・書写「審議のまとめ」を読み解く 光村図書 (<http://www.mitumura-tosyo.co.jp/shingi/pdf/syosya.pdf> (2008. 12. 12取得))

#### 参考文献

- 国立教育政策研究所 2008 「平成20年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料」 (<http://www.nier.go.jp/08chousakekka/index.htm> (2008. 1. 30取得))

# 古典作品を題材にして、書く能力を伸ばす 「国語表現Ⅰ」指導法の研究

— 「書き換え」学習活動を柱にした授業づくり —

黒川裕樹<sup>1</sup>

「国語表現Ⅰ」では現代文分野の題材を扱うことが多いが、本研究では、古典の中でも特に生徒の想像力を喚起できる作品を題材にして、書く能力を伸ばすことをテーマにしている。このことを検証するために「書き換え」学習の手法を取り入れた。教科書掲載の著名な古典作品をもとにした「書き換え」学習の活動を行ったところ、生徒は想像力を働かせて、多彩に場面や人物描写をすることができ、書く能力の向上が見られた。

## はじめに

平成20年1月の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」中央教育審議会答申（2008）によると新しい学習指導要領への改訂にあたり「表現力の育成」が重視された。このことは、現行の「国語表現Ⅰ」と「国語表現Ⅱ」を再構成した「国語表現」の「適切に話したり書いたりする力など、実社会で活用することのできる表現の能力を確実に育成する」という改善の具体的事項に反映されている。

また、この答申の「7. 教育内容に関する主な改善事項」に「伝統や文化に関する教育の充実」とあり、国語科では古典重視が明示された。さらに古典は「8. 各教科・科目等の内容」において「話すこと・聞くこと・書くこと及び読むことの言語活動」を通しての指導が求められている。そこで本研究は、今日的課題である「表現力の育成」の重視をベースに、もう一つの課題である古典重視も踏まえ、古典作品を題材にして表現力を伸ばす国語表現の指導法について探究した。

## 研究の内容

### 1 テーマ設定の理由

平成17年度高等学校教育課程実施状況調査において、文章を書くことに対して課題があることが指摘されている。同質問紙調査によると、自分の思いや考えを文章に書くことが好きと答えた生徒は全体の17.4%に過ぎず、否定的な回答をした生徒は全体の56.6%と半数以上にのぼった。

実際の授業においても、400字詰め原稿用紙を配付されただけで、何も書き出せない生徒がいる。所属校で「国語表現Ⅰ」選択者（5クラス）全42人を対象にア

ンケートを実施したところ、「文章で表現すること」に対し、「あまり好きではない」「嫌い」と答えた生徒は合わせて30人（71%）になり、所属校でも「書くこと」に対して、苦手意識を持っている生徒が多いことが明らかになった。自由記述形式でその理由を聞いたところ「考えるのが苦手」「面倒」「発想力がない」「何を書けば良いのか分からない」など、書く内容を想像するという「書くこと」の基礎段階に課題があることが確認できた。このことは、授業の中で生徒の想像力が十分に引き出されていないことが一因として考えられる。

このような状況において、求められているのは、生徒の想像力をうまく引き出し、書く能力を伸ばす「国語表現Ⅰ」の授業づくりであると考えた。ここに中央教育審議会答申（2008）に盛り込まれた「伝統的な言語文化」の「書くこと」領域からの関連指導の重要性も踏まえ、古典作品を題材にして、書く能力を伸ばす「国語表現Ⅰ」指導法の研究というテーマを設定した。

### 2 書く能力について

現行の学習指導要領「国語表現Ⅰ」「2内容」のうち、「書くこと」に関するのは次の3事項である。

- ・情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめること。
- ・目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して話したり書いたりすること。
- ・様々な表現についてその効果を吟味し、自分の表現や推敲に役立てること。

しかし、全国的な調査結果でも、所属校のアンケート結果においても、生徒の「書くこと」に対する苦手意識は根強いものがあり、これらの事項を習得させるためには、さまざまな手だてが必要である。また所属校においては「書くこと」領域を支える知識としての語彙力が、不足しがちであることにも留意しなければならない。

文化審議会答申（2004）によれば、論理的思考力・表現力を伸ばすために、三つの発達段階に応じた指導

1 神奈川県立津久井高等学校  
研究分野（国語）

が必要であるとしている。

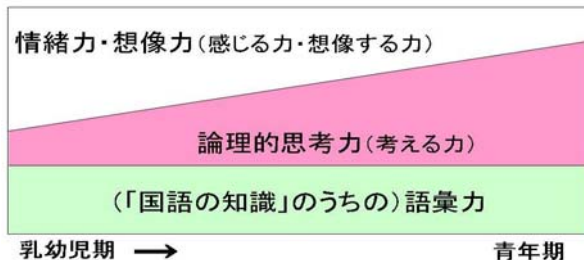
(1) 3歳までの乳幼児期【コミュニケーション重視期】

(2) 3～11・12歳（小学校高学年くらい）まで

【基礎作り期】

(3) 13歳（中学生）以上【発展期】

また【基礎作り期】には、情緒力や想像力に重点を置き、【発展期】には、論理的な思考力の育成に努めることが重要であるとしている（第1図）。



第1図 発達段階に応じた「国語教育における重点の置き方」のイメージ図

さらに「表現力」は、「『情緒力・想像力』『論理的思考力』『語彙力』のすべてに関連する」とある。そこで、「書くこと」に対して苦手意識を持っている生徒に対しては、「情緒力・想像力」に重点を置く指導が有効であり、このことによって「国語表現Ⅰ」の目標の「国語で適切に表現する能力を育成」することにもつなげられると考えた。

### 3 研究の仮説

#### (1) 「書き換え」学習

「情緒力・想像力」をはぐくむ具体的な指導方法の一つとして、「書き換え」学習がある。この学習を府川は、「一度書かれた文章を別の文体や別の立場からもう一度『書き換え』る学習活動をする事」（府川・高木 2004 p. 129）と定義している。そして、「書き換え」対象となる完成度の高い文章を、「崩したり、膨らませたりするには、改変する側にある程度の『力』が必要になる」とした上で、「着想力、発想力、また連想力などの思考力を総動員して、その作業に当たらなければならない」学習活動であると位置付けている（p. 132）。

#### (2) 古典作品の題材

本研究では、この「書き換え」学習を実践するだけでなく、中央教育審議会答申（2008）の「伝統的な言語文化」の重視を踏まえ、「国語表現Ⅰ」の授業では実践例が少ない古典作品を題材に扱うことにした。古典作品を題材にした「書き換え」学習は、事例そのものが少なく、その目的もテキストの読解をより深めるための実践が中心である。確かに古典作品は、単に現代の言葉と違うだけでなく時代背景や習慣も異なり、一読しただけでは話の筋をつかみにくい側面もある。そのため、古典作品を扱う授業では、内容の理解を一義として、「読むこと」に軸足が置かれてきた。

しかし、書く能力を伸ばすために「情緒力・想像力」に重点を置く本研究の場合には、逆に古典作品を題材にすることが有効であると考えられる。なぜなら、直接見ることができずに想像するしかないという古典作品の特性を、最大限に生かすことができるからである。着想や発想などを広げながら、その人物の視点でイメージをふくらませる「書き換え」学習の題材として、向いているのではないかと判断している。

本研究では、より効果的な「書き換え」学習の活動をさせるために、古典の中でも特に生徒の想像力を喚起できる作品を題材にして、書く能力を伸ばす指導法を模索しようと考えている。そこで次の研究仮説を立てた。

古典の中でも特に生徒の想像力を喚起できる作品を題材にした「書き換え」学習活動をすることで、書く能力が伸びるであろう。

### 4 検証授業

#### (1) 検証授業の概要

平成20年10月に神奈川県立津久井高等学校第3学年「国語表現Ⅰ」（選択）の担当クラス13人を対象に、単元名を「書き換え」学習による創作活動として、6時間扱いで仮説を検証する授業を行った（第1表）。

#### ア 授業の組み立て

検証授業は、古典作品を題材にした二つの「書き換え」学習活動を柱にしている（第2図）。

一次（1・2時）は、『徒然草』第八十九段『猫また』の途中の話までを、ワークシートを使って把握させ、自由に想像して続きを書くという内容である。

二次（3～5時）では、話の結末を確認した後、話中に登場する連歌法師や「猫また」へのインタビュー記事を書く活動をさせた。作品に臨場感を出すために、話し言葉を使わせるとともに、連歌法師や「猫また」の性格を考えさせて、インタビュー記事を書かせた。このように「書き換え」学習活動は、学習指導要領「国語表現Ⅰ」「2内容」のうち、「目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して話したり書いたりすること」と合致している活動である。そして、作品が完成したという

達成感も味わわせるために、活動の延長として新聞にまとめさせた。

三次（6時）では、完成したこの新聞を付せんの活用により相互評価し、最後に単元全体の感想を書かせた。

一 次 「書き換え」 学習1	1時	ワークシート・現代語訳による 内容把握をする
	2時	
二 次 「書き換え」 学習2	3時	原文朗読CD・挿絵の活用 『猫また』の結末を把握する
	4時	法師・「猫また」への インタビュー記事を書く
	5時	新聞記事にまとめる
三 次 まとめ	6時	新聞記事を相互評価する

第2図 授業の組み立て

第1表 単元の指導と評価の計画

時次	ねらい	学習内容	評価の観点
一次	1時 ・教材のあらすじを、ワークシートを使ってとらえさせ、内容を把握させる。 ・ワークシートなどの手段を通して「猫また」へのイメージをとらえさせる。 (『徒然草』原文と現代語訳)	・『徒然草』第八十九段『猫また』の途中までのあらすじを、ワークシートを通して5W1H形式で整理し、確認する。 ・噂話をまとめたり、挿絵を見たりすることで「猫また」へのイメージをふくらます。	知識・理解 関心・意欲・態度
	2時 ・創作はもとの話を踏まえながら、展開や結末を工夫することが大切であることを理解させる。(「書き換え」学習1)	・PCのワープロソフトを使って『徒然草』第八十九段『猫また』の話の続きを、展開や結末を工夫しながら書く。	〇
二次	3時 ・聴覚的・視覚的な手段を通して、『猫また』の結末が「飼ひける犬」であることを確認させる。 ・インタビュー記事の基本的な形式と、それにふさわしい言葉遣いを理解させる。 ・生き生きとしたインタビューにするために、記者による質問の切り口を工夫することを意識させる。	・全文朗読CDを聞き、『絵本徒然草』などの挿絵を通して、結末が「飼ひける犬」であることに気付く。 ・モデル文を朗読して、インタビューの基本的な形式を学ぶとともに、話し言葉が使われていることを理解する。 ・質問項目だけ提示されたインタビューのひな形をもとに、連歌法師に対してどのような質問をするのかを考える。	〇
	4時 ・生き生きとしたインタビューにするためには、回答する人物の反応も大切であることを意識させる。 ・インタビュー記事の創作を通して、人物像や心情を想像し、一つの出来事であっても、立場が異なれば、違うものの見方ができること考えさせる。(「書き換え」学習2)	・インタビューのひな形の具体的な質問文をもとにして「猫また」の回答を考える。 ・インタビューの内容を分かりやすく構成し、連歌法師や「猫また」などの人物像や心情を考えながら展開を工夫するとともに、最後に記者(生徒)によるまとめの言葉を入れてインタビュー記事を書く。	〇
	5時 ・創作したインタビュー記事を踏まえて、新聞記事を製作させることにより、達成感を味わわせる。	・創作作品をワープロソフトの指定した書式に貼り付け、それをもとにして新聞記事を製作し、推敲する。	〇
三次	6時 ・新聞記事の相互評価を通して、作品の振り返りをさせることにより、自分の表現や推敲に役立たせる。	・印刷された他者の新聞記事を読み、感想を付せんに書いて貼る。それをもとに自分の作品の特徴を整理して、振り返り文を書く。	〇

イ 教材『徒然草』第八十九段『猫また』について

『徒然草』は、わが国を代表する随筆文学である。第八十九段『猫また』は文章が短くまとまっており、比較的簡単な構成で書かれている。この話は、「猫また」の噂に怯えた連歌法師が、深夜帰宅した時に「飼ひける犬」に飛びつかれたのを「猫また」だと勘違いして大騒ぎするという親しみやすい話である。また、会話文も多いため、その生き生きとした描写を作品づくりに反映させるという効果も期待できる。このように「猫また」に慌てる連歌法師などの心情を想像して物語を創作させるには、最適の題材であると言える。

『猫また』の主題を、安良岡(1967)は「失敗譚であり、滑稽な事件である」とし、結末が示された瞬間に「連歌師に対する同情・憐憫は、急速に軽蔑・冷視に変わってしまう」という見方を提示している(p.383)。また、神田・永積・安良岡(1971)は「作者のえせ出家に対する嫌悪と批判とが、いかに痛烈であったかを示すものである」と述べている(p.164)。ただし今回は、あくまでも書く能力を伸ばすための題材として『猫

また』を扱ったため、詳細な理解をさせることは本研究の趣旨ではない。そこで、事件に対する作者のこの見方を踏まえつつも、主題を外さずに「書き換え」学習に必要な情報を把握させることに留意した。

(2) 指導法の工夫と生徒の様子

ア ICTの活用

所属校では原稿用紙の前に何も書けなくなる生徒が多い。そこでPCのワープロソフトを使わせることで、「書くこと」への抵抗感を取り除き、



第3図 ICTの活用

書く量を増やすようにした。量を多く書くことが、深く思考するための第一歩になると思われるからである。また、生徒席2人に1台設置されているモニターを活用して指示内容の徹底を図った(第3図)。ICTの活用は資料の提示を容易にする効果もあり、『絵本徒然草』などの挿絵をモニターに映して話の結末を確認させる時などに役立った。

イ 一次におけるワークシートの活用

一次の「書き換え」学習は、『徒然草』の『猫また』の話の途中までを提示して、その続きを書くという活動である。その際、本文の内容や古典作品の世界を踏まえて、展開や結末を書くことが望ましいことを指導した。話の流れに必然性のない筋書きは、論理的思考力を伸ばすことにはつながらないと考えたからである。

そこで、本文の内容を把握させるために、ワークシートを活用して、穴埋め問題形式で連歌法師の名前や住んでいる場所などを、現代語訳から抜き出させた。そして、「いつ」「どこで」「誰が」「どうなった」のかを5W1H形式で正確かつ簡潔にまとめさせた。ワークシートによって確認したのは、第八十九段の連歌法師が「猫また(実は「飼ひける犬」)」に飛びつかれて腰を抜かす部分までである。このあとの展開や結末の想像を工夫させることが、創作のポイントである。

ウ 二次における原文朗読CDとひな形の活用

二次では、第八十九段『猫また』全文の内容を踏まえて、連歌法師や「猫また」へのインタビュー記事を書かせる活動を行った。生徒たちには前述の通り、この章段の主題が、連歌法師への「同情」ではなく「軽蔑」であることを押さえさせることが重要である。

その指導法として、ワークシートのほかに原文朗読CDを活用することにした。これは原文の持つ独特のリズムに親しませるだけでなく、読み方の緩急や声の大きさの変化を通して、より効果的に内容を把握させることが期待できる。特に結末の「飼ひける犬の、暗けれど主と知りて、飛びつきたりけるとぞ。」の読み方は、連歌法師への「軽蔑」がそのまま伝わってくる迫力を持っている。この活動を通して、生徒全員が結末の内容を確認することができた。

次に連歌法師の記事を創作させるために、モデル文を使ってインタビューの基本的な形式を理解させ、5W1H形式の質問文のひな形を提示して指導を行った。ここでは、襲われた連歌法師の視点でこの「事件」を振り返ることが必要になってくる。

「猫また」のインタビュー記事では、生徒への負担を減らすために、「今回の何阿弥陀仏の事件について、ご感想を一言お願いいたします」「これからどのようにお過ごしになるつもりですか」など、インタビューのひな形に具体的な質問文を載せておき、「猫また」の答える内容のみを生徒に考えさせた。

連歌法師と「猫また」ともに人物像や心情を想像しながら、展開を工夫させることが重要である。また記事を総括するため、記者（生徒）によるまとめの言葉を入れさせることも指導のポイントとした。

### エ 新聞記事へのまとめ

創作したインタビュー記事を、目に見える形に仕上げるにより、生徒に達成感を味わわせたいと考え、ここではインタビュー記事の作品にふさわしく、新聞形式にまとめることにした。まず、拡大印刷した見本を生徒に提示してイメージをわかせるとともに、実際の新聞のインタビュー記事をモニターに映して、参考にさせた。そして生徒に、ワープロソフトで段組にした書式に合わせて、自分の作品を編集する作業を行わせた。結果、生徒の振り返り文の中に「なんとなく自分が記者になれたような感じがした」「図を入れたりレイアウトを変えたりするのが楽しかった」「終わってみると自分でインタビューした記事が新聞になっていて、ちょっと感動しました」という言葉があった。これは、イラスト（使用許諾済）により、見栄えをよくするとともに、紙面のタイトルや見出しを考えさせたことも、達成感を味わわせるといった目的のために有効であったことを示している（第4図）。



第4図 完成した新聞記事（生徒作品）

### (3) 検証授業の結果

書く能力を伸ばせたかどうかの検証方法として、生徒作品の一部を紹介し、「文字数」（二次では「構成」）、「展開」、「結末」の観点から生徒作品の変容を追うと

ともに、検証授業後のアンケート結果から、今回の指導法の効果を考察する。

### ア 『猫また』の続きの生徒作品から

- ・「ここで倒れたら好きな連歌を続けられなくなる」その一心で「猫また」を撃退し、法師はそれを己の武勇伝とした。現場で殺された犬を前に人々が騒ぐ中、法師は一人何も知らずに、ただ幸せに過ごしている。
- ・「猫また」は、死んだ猫の霊が別の猫に取り憑いたものである。「猫また」をおびき寄せて、法師が経を唱えてお札を投げると、霊は離れていった。
- ・法師は、手元にあるキャットフードを与えて「猫また」の難を逃れた。再び法師の前に現れた「猫また」が甘えた声を出す。心を開いた瞬間であった。
- ・「猫また」と戦う一匹の猫のおかげで法師は助かる。その猫は、法師が以前助けた猫であった。

これらの生徒作品には、連歌法師をはじめ、「猫また」や猫に対しても、想像力を働かせて人物描写が行われている。登場人物の描き方によって、続きの展開が変わることを踏まえると、この登場人物像を考えさせる作業が、描写する力、ひいては書く能力につながっていくのだと考える。

### イ 連歌法師、「猫また」へのインタビュー記事から

- ・連歌の会の帰りでな。少し頑張りすぎて遅うなってしまったのじゃ。だがな、沢山掛物が取れたのじゃぞ。扇に小箱、それにな…。あの事件のことはできれば…あまり他の者に話をしないで欲しいのお。
- ・夜遅くまで賭け…いや、違った。…連歌をしててな。周りの人は…お見舞いに来てくれない。「自業自得」って言う者がいるが、私が何をしたというんだ。
- ・なぜ俺たちが年老いた人間の首をかむ必要がある？人間どもが勝手に作った噂だろう。
- ・確かこれ、新聞に載せるインタビューだよな。この記事を読めば猫または悪くないことが証明される。

今回のインタビュー記事の創作では、直接話を聞いているような臨場感を出すように指導した。生徒作品を見る限り、話し言葉を使って連歌法師や「猫また」の性格を表現することに成功したと考えられる。欠席1人を除く12人のインタビュー記事の記述から、生徒が連歌法師の今回の騒動の原因をどのようにとらえているかを分析してみると、以下の結果となった。

- ・噂に怯えていたから …2人
- ・夜中に一人歩きをしていたから…4人
- ・連歌に夢中になりすぎたから …4人
- ・「猫また」の正体に気付かなかったから…2人

「連歌」に触れた生徒作品の中には賭け事に対する批判的態度が含まれているものもあった。作者・吉田兼好の連歌法師に対する「軽蔑」を生徒なりに受け止めて創作に生かすことができた事例は、「書くこと」だけではなく、「書き換え」学習の「読むこと」領域への効果を改めて確認できたものと言える。



ウ 新聞記事の相互評価から

- ・5W1Hがきちんとできている。
- ・本当のインタビューみたいに会話になっていて良かった。法師のユニークな人柄が伝わってきた。
- ・本物の新聞のような臨場感のある書き方が良い。

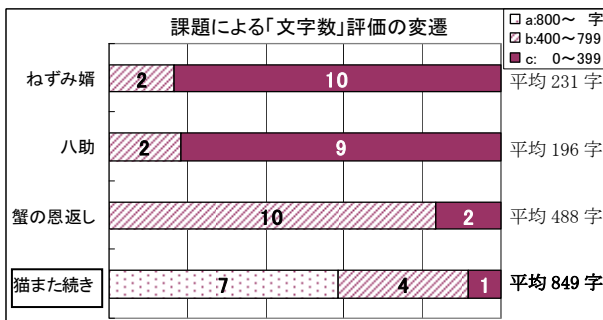
「5W1H」「会話」「人柄」「臨場感」など、指導した内容に触れて相互評価をしている。この記述から書く能力を高める要素を生徒なりに受け止めて、学習活動に生かそうとする姿勢が伝わってくる。

生徒の振り返り文の中に「感想をもらうことで改めて自分の文章を見直すことができたり、他の人の作品をじっくり読むことができたりしてよかった」という言葉があった。このように作品への理解を生徒間で共有することで、更に学習効果が高まるものと考えられる。

エ 「文字数」「展開」「結末」評価の変遷から

検証授業を行ったクラスは、1学期において古典作品を題材にした「書き換え」学習を3回実施している。題材は、『ねずみの婿取り』（『沙石集』古活字本巻八）、『たこ売りの八助』（『世間胸算用』巻四奈良の庭籠）、『蟹の恩返し』（『今昔物語集』巻十六第十六話）である。これらは現代語訳を生徒に提示しただけで、本文の内容を把握させる指導を行わずに、続きを書かせる「書き換え」学習を行った。これに検証授業で扱った「猫また続き」（『徒然草』）を加えて、「文字数」の変遷を整理したのが第5図である。

藤井（1993）は、「文字量や語い数の多少は、文章表現の基礎的な能力と無関係ではない（p. 256）」と述べている。ここでは原稿用紙1～2枚分は書いて欲しいという視点から400～799字を「b」とし、800字以上は「a」、400字未満は「c」と評価した。1学期に実施した三つの題材の平均文字数は308字であり800字以上書くことができた生徒はいなかった。「猫また続き」では、平均文字数849字に増え、800字以上書くことができた生徒は7人となった。

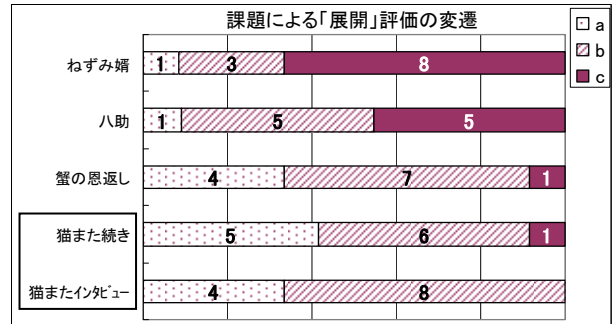


第5図 「文字数」の評価分布 (n=11~12)

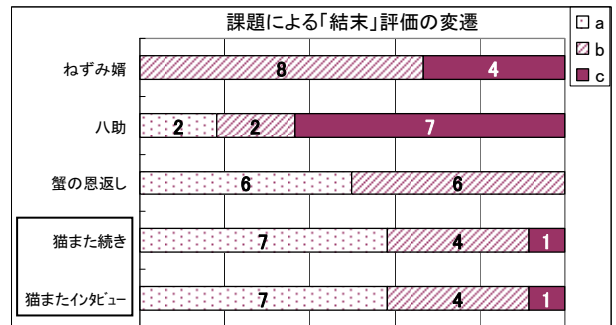
作品の「展開」「結末」の工夫により、話の流れや内容の良し悪しが決まる。そこで、この単位では「展開」「結末」を重視して、それぞれ「a」「b」「c」の3段階で評価した。（「a」…展開や結末を十分工夫して多彩に場面や人物描写をしている 「b」…展開や結

末を工夫して場面や人物描写をしている 「c」…展開や結末に工夫が見られず場面や人物描写も乏しい）

古典を題材にした五つの「書き換え」学習活動の生徒作品の「展開」と「結末」を、同じ規準で評価して、比較したのが第6図と第7図である。1学期に実施した『ねずみの婿取り』などと比較すると『猫また』の「展開」評価の「a」「b」が増えていることが分かる。また「結末」の「a」の伸びも顕著である。以上の「展開」「結末」に「文字数」を加えた三つの要素を総合的に判断して、この単元の書く能力を評価したが、予想どおり書く能力の向上が見られた。



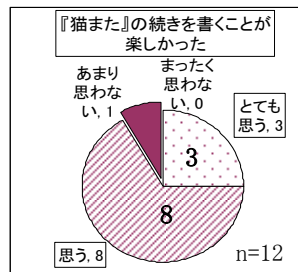
第6図 「展開」の評価分布 (n=11~12)



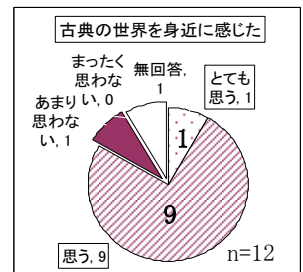
第7図 「結末」の評価分布 (n=11~12)

オ 事後アンケート（10月27日）から

事後アンケートにより、生徒の意識を明らかにして、今回の指導法の効果を考察する。

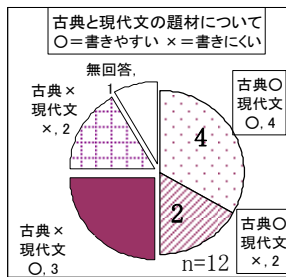


第8図 事後アンケート1

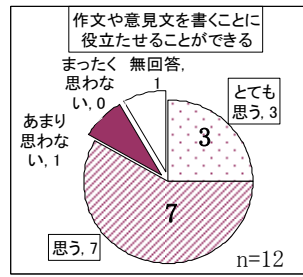


第9図 事後アンケート2

第8図「『猫また』の続きを書くことが楽しかった」という生徒は12人中11人、第9図「古典の世界を身近に感じた」という生徒は12人中10人となった。このことから、生徒は楽しみながら創作を行っており、さらに古典を身近に感じる事ができたようである。



第10図 事後アンケート3



第11図 事後アンケート4

第10図「古典と現代文の題材について」書きやすさを聞いたところ、現代文では12人中7人、古典では12人中6人が書きやすいと答えた。そして題材が現代文、古典どちらであっても書きにくいという生徒は2人にとどまった。「国語表現Ⅰ」では現代文の題材を扱うことが多いが、古典作品でも十分に授業の題材となり得ることが分かった。

第11図では、話の続きやインタビュー記事を書くこの経験を「作文や意見文を書くことに役立たせることができるかどうか」を聞いたものである。「とても思う」「思う」と答えた生徒は12人中10人となった。文章を「書くこと」に苦手意識を持つ生徒が、肯定的な回答をしたこの姿勢を大切にしたいと考えている。それは、高校生の段階で本来行うべき「論理的思考力」に重点を置いた指導につながられるからである。

## 5 研究のまとめ

本研究では、古典作品を題材にした「書き換え」学習によって、生徒の書く能力を伸ばせたかどうかを検証した。生徒の想像力をはぐくむことに重点を置き、一つの作品として完成させることができたという意味では、成果があったと言えよう。実際に古典作品の内容を把握させた上で、話の続きやインタビュー記事を書くという活動を展開したところ、生徒作品の文字数が増加するとともに、展開や結末にも工夫が見られるようになった。また的確に場面描写をしたり、登場人物像を想像して会話文を工夫することで、その性格を表現したりすることにも成功している。このことから、古典作品（『徒然草』の『猫また』）の内容を把握させる手順を踏んだ上で、それを題材にした「書き換え」学習活動を行うことは、生徒の書く能力を伸ばす指導法として有効であると確認できた。さらにアンケート結果によって、生徒が楽しみながら活動したことや、古典を身近に感じたことが伝わってきた。

一口に古典作品と言っても、物語、随筆、日記、和歌、俳諧、そして漢文と多岐に渡っており、どの分野の作品が「書き換え」学習に適しているのかについては、十分体系化されているとは言い難い。また「書き換え」学習そのものについても、続きやインタビュー記事を書くこと、和歌を散文に直すこと、登場人物の視点を変えて書き直すこと、というように多様な活動

が存在する。生徒の実態に合わせて、題材や活動内容を考えていく必要がある。

## おわりに

書く能力は、簡単に身に付くものではない。想像力を喚起できる適切な題材を使い、創造力をはぐくむような効果的な指導法による授業を、時間をかけて丁寧に積み重ねていくことが、重要であると考えられる。

「国語表現Ⅰ」の題材としてほとんど扱われてこなかった古典作品を題材にしたことが、本研究の大きな特徴である。その際、詳細な理解とは言わないまでも、主題を外さずに内容を把握させることが、書く能力を伸ばすためのポイントである。その意味で、より効果的な学習活動をさせるためには、「国語総合」「古典」などにおける読解の授業との連携を視野に入れておくことも重要であると言えよう。

今後は、本来、高校生の段階で求められる論理的思考力を身に付けさせることに、この指導法をどのようにつなげていくかが課題である。古典作品を題材にした「書き換え」学習活動による書く能力を伸ばす授業づくりを、これからも深めていきたい。

## 引用文献

- 国立教育政策研究所 2007 「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査・同質問紙調査集計結果 国語総合」  
([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/05001000040007004.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001000040007004.pdf) (2008.5.30取得))
- 中央教育審議会答申 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2008.4.8取得))
- 文化審議会答申 2004 「これからの時代に求められる国語力について」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm) (2008.4.8取得))
- 神田秀夫・永積安明・安良岡康作 編 1971 『方丈記 徒然草 正法眼蔵随聞記 歎異抄』 小学館 p.164
- 府川源一郎・高木まさき・長編の会 編 2004 『認識力を育てる「書き換え」学習 中学校・高校編』 東洋館出版社 p.129、p.132
- 藤井彦彦 1993 『文章表現力の基礎指導 人間行動としてのことばの教育』 東洋館出版社 p.256
- 安良岡康作 1967 『徒然草全注釈上巻』 角川書店 p.383

## 参考文献

- 高橋俊三 2008 『声を届ける 音読・朗読・群読の授業』 三省堂

# 考える力や表現する力を育てる小学校社会科の授業づくり

— 資料の効果的な活用法を基盤として —

林 雅 樹<sup>1</sup>

考える力や表現する力を育てるためには、資料活用力を身に付けさせることが重要であると考え。それには、資料活用力を育てるための系統的な指導が必要ではないかと考えた。そこで、各種の文献等を参考に資料活用力を育てる指導段階表を作成した。この指導段階表を生かした資料活用力を育てるプロセスが、考える力や表現する力を育てるための授業づくりに有効であるかを検証した。

## はじめに

「平成 15 年度小中学校教育課程実施状況調査」（国立教育政策研究所 2005）で行われた社会科における教師質問紙調査によると、授業の形態の工夫として、調べたことを発表させる活動を行っているという回答が 8 割に達している。

しかし、各種調査では、自分の考えを表現する記述式の問題の無答率の高さが課題として挙げられており、「平成 19 年度神奈川県公立小学校及び中学校学習状況調査」では、観点別（社会的な思考・判断）の分析の中で、「調べたことを基にその意味や要因などを考え、適切に表現する力を育てる学習を展開していくことが大切」（神奈川県教育委員会 2008）と述べている。

このような各種の調査結果を反映するように、改訂された学習指導要領では、能力に関する目標について、これまでの「調べたこと」に「考えたこと」が加わり、考えたことを表現する力を育てることが一層重視されるよう改められた。そして、「小学校学習指導要領解説社会編」（2008）において、社会的事象の観察、調査とともに、地図や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、考える力や表現する力を育てることについて、このような力は「児童の発達の段階や学習経験に応じて、系統的、段階的に育成されるものである」と述べられている。

そこで本研究では、資料活用力を身に付けさせる授業づくりについて研究を行った。

## 研究の内容

### 1 研究仮説

なぜ考える力や表現する力が育っていないのだろうか。それは、資料の活用場面で十分に思考活動や表現活動が行われていないこと、そして、そのような授業

1 藤沢市立富士見台小学校  
研究分野（社会）

づくりのための学習計画が十分になされていないことが一因ではないかと考える。

北俊夫（2005）が資料活用力について「資料活用能力の習得状況は、社会科学習の『生命線』ともなる」と述べているように、社会科では単元の目標をしっかりと見据えて、資料を読み取らせ、資料から思考させ、自分の考えを持たせることをねらいとした授業が構築されなければならないはずである。思考活動や表現活動は、資料を通して学ぶ場面が中心となる。よって、児童にそこでどのような力を身に付けさせていくのか、資料活用力を育てる指導の系統性をどのように具体化させていくのが重要となってくる。本研究では、以下のような仮説を立て研究を進めることにした。

資料活用力を育てる指導の系統性を具体化させていくことで、社会科における思考力・判断力・表現力を育てるために必要な指導が明確になり、見通しを持って計画的な授業づくりが行えるのではないかと。

資料活用力に焦点を当てた授業づくりを行うことで、思考力・判断力・表現力も育つと考える。そこで、資料活用力を育てるプロセスを、授業における資料の効果的な活用を生かすこと、ととらえ研究を進めた。

## 2 資料活用力を育てるプロセス

資料活用力を計画的に育てる授業づくりのために、次の 4 つのプロセスを考えた（第 1 図）。

プロセスⅠ	資料活用力を具体化し、その指導の系統性を整理した「資料活用力を育てる指導段階表」の作成
プロセスⅡ	各種の基礎的資料の資料的価値の分析を行った「資料活用表」の作成
プロセスⅢ	各学年で計画的に資料活用力を育てるための「資料活用力を育てる年間指導計画」の作成
プロセスⅣ	授業の実施 (1) 課題を明確にするための事前調査 (2) 年間指導計画に沿った単元計画の作成 (3) 授業展開の工夫

第 1 図 資料活用力を育てるプロセス

### 3 プロセス I

#### 資料活用力を育てる指導段階表の作成

「小学校学習指導要領解説社会編」では資料活用力について6つの内容を例示している（第2図）。

3・4年	5年	6年
資料から必要な情報を読み取る。	資料から必要な情報を読み取る。	資料から必要な情報を的確に読み取る。
資料に表されている事柄の全体的な傾向をとらえる。	資料に表されている事柄の全体的な傾向をとらえる。	資料に表されている事柄の全体的な傾向をとらえる。
	複数の資料を関連付けて読み取る。	複数の資料を関連付けて読み取る。
		資料の特徴に応じて読み取る。
必要な資料を収集する。	必要な資料を収集したり選択したりする。	必要な情報を収集・選択したり吟味したりする。
	資料を整理したり再構成したりする。	資料を整理したり再構成したりする。

第2図 資料活用力の6つの内容

（出典 小学校学習指導要領解説社会編）

学年が進むごとにその内容の充実が求められており、学年に応じた資料活用力を育てるための指導が必要であることが読み取れる。

本研究では、資料活用力をA～Fの6つに整理した（第3図）。この6つの内容は、授業場面を想定した場合3つに分類できると考えた。A～Dは、資料から様々な読み取りを行う資料の読解であり、資料活用力の基礎を成すものにとらえた。また、Eは実際に教科書や百科事典等から収集・選択する内容であり、Fは授業で学んだ情報や、観察したり調べたりして得た情報を新聞やポスターなどに整理・再構成する内容であると考えた。

#### 資料活用力の分類

A 情報を読み取る	資料の読解
B 傾向をとらえる	
C 関連付けて読み取る	
D 特徴に応じて読み取る	
E 収集したり選択したりする	情報の収集・選択
F 整理したり再構成したりする	情報の整理・再構成

第3図 資料活用力の分類

次に、各内容を授業場面を想定して明確なものにしていくことが重要であると考えた。

北俊夫は「社会的なものの見方や考え方」を育てる指導事項について定義している（1997）。本研究ではこの中から次の三点を資料活用力を育てるための大切な視点として持つことにした。

○事実にもとづいて見たり考えたりすること。

○社会的事象を多面的に見たり考えたりすること。

○社会的事象を比較・関連・総合して見たり考えたりすること。

この視点で、各学年の教科書に掲載されている各種の基礎的資料の分析を行った。単元目標に迫るために、資料がどのように扱われているかに着目し、それを基に各学年で必要であると考えた資料活用力を「求める子どもの姿」としてレベル（段階）に分け、整理をした。「A 情報を読み取る」を例に第4図に示す。

A 情報を読み取る		
レベル	求める子どもの姿	学年
1	資料を読むための基礎知識を持つ	3・4年
2	何を表している資料なのか分かる	3・4年
3	資料から正しい情報を読み取る	3・4年
4	資料からたくさんの気付きや疑問を持つ	4・5年
5	視点を決めて情報を読み取る	5・6年

第4図 A 情報を読み取るレベル（段階）

同様に、B～Fの内容を「求める子どもの姿」に整理したものが第1表の「資料活用力を育てる指導段階表」（以下、「指導段階表」）となる。この表では、資料活用力を身に付けることを通して育つととらえた思考力・判断力・表現力についても示している。

なお、指導段階表の形式については、県内の国語科・算数科研究校において作成された系統的指導のための指導段階表を参考にしている。

第1表 資料活用力を育てる指導段階表

3つの分類	内容	レベル	求める子どもの姿	(思考・判断・表現)	資料活用の指導段階	指導時期			
						3年	4年	5年	6年
A 情報を読み取る	1	資料を読むための基礎知識を持つ	資料を読むための基礎知識を持つ	(基礎)	地図であれば地図記号や等高線・方位の知識、統計やグラフであれば表題・出題・年度をおさえた上で、資料それぞれを正しく読むための知識を習得する段階。	◎	○		
	2	何を表している資料なのか分かる	何を表している資料なのか分かる		資料ごとに読み取りの技能を習熟する段階。また、資料提示や疑問を工夫して個人やクラス全体で多くの気付きや疑問を持つように指導場面で配慮する。	◎	○		
	3	資料から正しい情報を読み取る	資料から正しい情報を読み取る		資料ごとに読み取りの技能を習熟する段階。また、資料提示や疑問を工夫して個人やクラス全体で多くの気付きや疑問を持つように指導場面で配慮する。	◎	○		
	4	資料からたくさんの気付きや疑問を持つ	資料からたくさんの気付きや疑問を持つ		課題や設問・テーマにそった視点を持って情報を読み取る段階。			◎	○
	5	視点を決めて情報を読み取る	視点を決めて情報を読み取る		課題や設問・テーマにそった視点を持って情報を読み取る段階。				◎
B 傾向をとらえる	1	全体の様子をとらえる	全体の様子をとらえる		全体的にどのように変化しているか、いつ、どこで何をしているかなど、資料ごとに全体の様子をつまみ取る段階。	◎	○		
	2	社会的な事象の特徴に注目してとらえる	社会的な事象の特徴に注目してとらえる		数値の変化や社会的な事象の特徴に注目し、より詳しく内容を捉える段階。			◎	○
	3	資料から社会的な事象を類推する	資料から社会的な事象を類推する	思考判断	1・2を基に社会的な事象をさまざまな視点から見つけ、その理由や背景などについて考えを深める段階。			◎	○
	4	多面的な視点に立つて考える	多面的な視点に立つて考える	思考判断					◎
C 関連付けて読み取る	1	資料を関連させて読み取る	資料を関連させて読み取る	思考判断	資料相互の関係を理解し、そこからより深く読み取りができる。また、比較させることで読み取れる情報の違いや共通点に気付く段階。			◎	○
	2	複数の情報の違いや共通点に気付く	複数の情報の違いや共通点に気付く	思考判断				◎	○
	3	複数の情報を総合的にとらえ読み取る	複数の情報を総合的にとらえ読み取る	思考判断	異なる情報を総合的に捉え、社会的な事象を導き出し、読み取る段階。				◎
F 情報の整理・再構成	1	分かったことを短くまとめる	分かったことを短くまとめる		必要な情報を要点をおさえた一文（箇条書き）にまとめる。また、集まった情報から重要な内容を見つけ、分類する。 (情報整理の段階)			◎	○
	2	重要な内容(キーワード)を探す	重要な内容(キーワード)を探す					◎	○
	3	調べたことを分かりやすく整理する	調べたことを分かりやすく整理する	表現	調べた情報を新聞やポスターの形で構成し、まとめる。次の段階として必要に応じて文を箇条書きに置いたり、説明文を読み手が分かりやすい言葉に整えるなど、情報や資料を再構成する力を身に付ける。 (再構成の段階)			◎	○
	4	図やグラフ、文章などを使って構成する	図やグラフ、文章などを使って構成する	表現					◎

### 4 プロセス II

#### 資料活用表の作成

内容A～Dは、資料を提示して授業を行う際に身に

付く資料活用力である。そこで、各種の基礎的資料には、どのような資料活用力を育む価値があるのかを明らかにする必要があると考えた。今回は必要と考えられる資料を、各種書籍に掲載されたものを参考に「適した資料」として整理した。そして、どのレベルの資料活用力を育てることが期待できるかを「資料的価値」として分析し、指導段階表の内容とレベルを明示した「資料活用表」を作成した。この表を作成することで、資料の効果的な活用法を具体化することができ、授業づくりに役立つと考えた。

第2表は、学習指導要領の5年生の内容2-(2)「我が国の工業生産について」の資料活用表である。

「自動車の部品が分かる解体図」を例に挙げると、A-4、B-3、C-1という3つのレベルの資料活用力を育てる資料的価値があるのではないかと考えた。これは、同じ資料でも活用の方法により異なる資料活用力が育てられると考えたためである。

第2表 資料活用表

2-(2)我が国の工業生産について						
資料の種類	適した資料	資料的価値	A情報を 読み取る	B傾向を とらえる	C関連 付けて 読み取る	D特徴に 応じて 読み 取る
イラスト・図解	自動車の部品が分かる解体図	・自動車がどのような部品からできているかに注目して考えさせると、自動車がたくさんの部品からできていることに気付くことができる。 ・部品の製造に関わる資料と関連させて読み取らせると、幾つもの工場が自動車生産に関わっていることを類推することができる。	A-4	B-3	C-1	
	自動車が組み立てられるラインの図解	・複雑で複合的な工業製品である自動車を、効率的に生産するための工場の工夫を読み取ることができる。 ・機械化された作業（ロボット等）に注目して読み取らせると、生産の過程で機械化が進んだ理由や背景を類推することができる。	A-4	B-3		

## 5 プロセスⅢ

### 資料活用力を育てる年間指導計画の作成

次のプロセスとして、指導段階表のレベルを単元目標に沿って年間指導計画に位置付け、「資料活用力を育てる年間指導計画」（以下、「年間指導計画」）を作成した。

検証授業を行う5年生の「工業生産を支える人々」の小単元『自動車工場をたずねて』を例に挙げてみる（第3表）。

ここでは資料活用表を基にA-5【視点を決めて情報を読み取る】、B-2【社会的事象の特徴に注目してとらえる】、B-3【資料から社会的事象を類推する】、C-2【情報の違いや共通点に気付く】という4つのレベルの育成を中心に置いた。このようにレベルの育成を年間指導計画に位置付けることで、5年生で必要とされている資料活用力を1年間の見通しを持って計画的に育てることができると考えた。

第3表 資料活用力を育てる年間指導計画

月	単元名	時数	理解させたい社会的事象	身につけたい資料活用力
『自動車工場をたずねて』では A-5【視点を決めて情報を読み取る】 B-2【社会的事象の特徴に注目してとらえる】 B-3【資料から社会的事象を類推する】 C-2【情報の違いや共通点に気付く】 の4つのレベルを位置付けた。				
10月	1 自動車工場をたずねて (1) 自動車づくりに はげむ人々 (2) 自動車が とどくまで (3) これからの 自動車づくり	4	るとともに、自動車 関連工場との結びつき について気づくことが できるようにする。	取れる社会的 な目し、より詳 細な情報を 集め、社会 的な事象を 導き出す。
11月		4	○完成した自動車を運ぶ仕事を 通して、輸送に携わる人たちの 工夫や努力、願いをとらえ るとともに、工業生産を支える 運輸のはたらきに気づく ことができるようにする。	■統計資料や図解など異なる 資料を関連させたり、比較 させたりしてより深く読む。 C-2
		4	○自動車に乗る人たちの願い を通して、「安全で、人や 環境にやさしい」自動車 づくりが進められている ことに気づくことができる ようにする。	■資料や情報を利用して理由や 背景などを想像し、考えを 深める。B-3

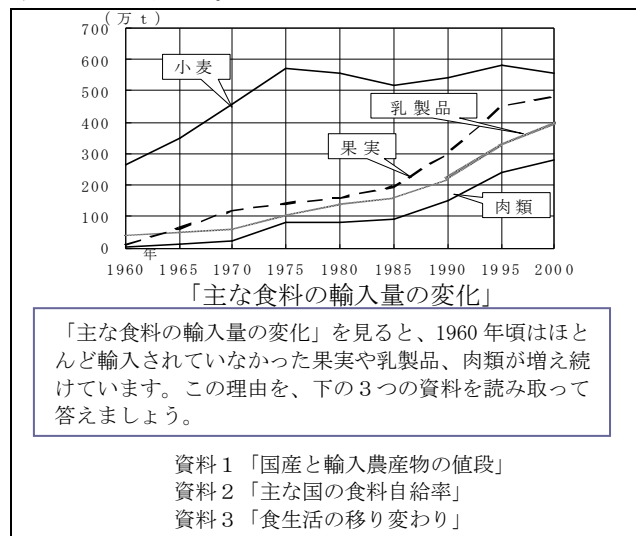
## 6 プロセスⅣ

### 授業の実施—検証授業より—

#### (1) 事前調査

検証授業は所属校の第5学年3クラス（102名）を対象に、小単元『自動車工場をたずねて』（11時間扱い）を通して行った。この小単元で育てたい資料活用力であるA-5、B-2、B-3、C-2の4つレベルがどの程度身に付いているかを実態把握するために、平成15年教育課程実施状況調査を参考に作成した問題を用いて、対象の全児童に事前調査を行った。問題の形式は選択式15問と自由記述式2問の計17問である。第5図に自由記述式の問題を例示する。

自由記述式では、説明文とグラフから、解答となる情報を含む3つの資料（表題のみ記載）を読み取り、それぞれの資料の内容を理解し、関連させて答える問題とした。自由記述式で解答させることで、資料の読み取りの様子を詳細に分析することができ、課題が明確になると考えた。



第5図 事前調査の自由記述式問題

(参考 農林水産省食料需給表)

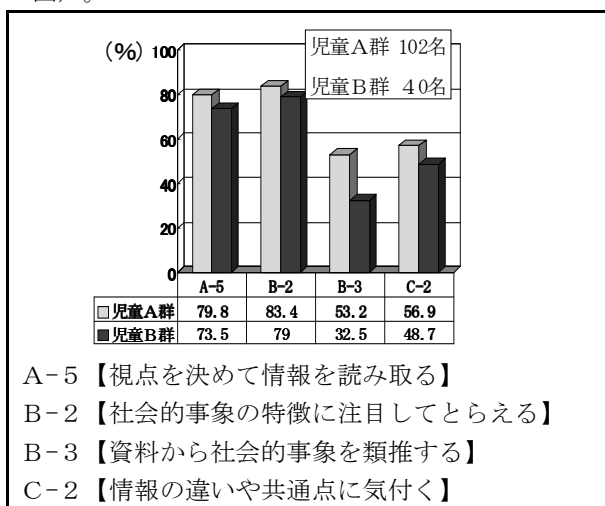
児童の実態と課題を以下のように整理した。

選択式 15 問の結果では、資料の示す全体の傾向や特徴に着目して解答する問題の通過率は高い。しかし、資料の数値等の情報を細かく正確に読み取る問題では誤答が多く見られた。A-5、B-2 は 8 割前後の通過率であったが、誤答の多くは正確な読み取りを求める問題となっている。

また、複数の資料を比較して読み取り、情報の違いや共通点に着目する問題 (C-2) や、文脈から判断して解答を導く問題 (B-3) については、選択式でも通過率が低い結果となった。

自由記述式の 2 問でも同様の傾向がみられ、資料から具体的な情報を導き出すことが出来ていない解答が多く見られた。また、解答内容が不明または無回答であった児童 (2 問中 1 問でも不明・無回答であれば含む) は対象児童 102 名中、40 名であった。

記述式に課題のある 40 名について、対象児童 102 名との課題を比較する必要があると考え、対象児童 102 名を児童 A 群、記述式に課題がある児童 40 名を児童 B 群として選択式の問題の通過率について比較した (第 6 図)。



第 6 図 児童 A 群と児童 B 群の比較

4 つのレベル全てが児童 A 群に比べて低いことが分かる。資料の数値等の情報を細かく、正確に読み取ることができない児童が多く、特に低い B-3 については、文脈に含まれる情報を読み取る力に課題があるため、正答を導き出せないのではないかと考えられる。

これら児童 B 群の課題を明確にすることは、系統的な指導を行う授業づくりにおいて重要であると考え。2 つのグループ (児童 A 群・児童 B 群) に共通して課題となっている B-3、C-2 を育てる指導を行うだけでなく、前段階 (B-2、C-1) や、A-5 の指導も意識的に行う必要があるということである。課題となるレベルを見据えて前段階の指導を行うことにより、重点を置いた課題の指導が充実するはずである。

## (2) 単元計画の作成

今回は事前調査で課題となった B-3 【資料から社会

的事象を類推する】、C-2 【情報の違いや共通点に気付く】に重点を置いた指導を行う単元計画を作成した。

単元計画に位置付ける資料については、単元のねらいに沿って、資料活用表で示したレベル (事前調査で課題となった B-3、C-2) に当たる資料を中心に選択を行い、授業場面では系統性を重視して、前段階 (資料の読み取りに重点を置く等) の指導も意識的に行うこととした。

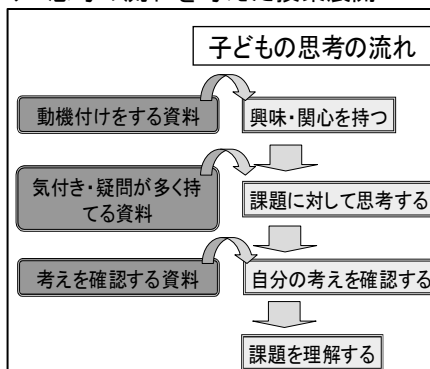
## (3) 授業展開の工夫

事前調査で課題となった B-3 や C-2 の資料活用力は、指導段階表では思考力・判断力を育てるのに重要なレベルと位置付けているため、以下の 4 つのポイントをおさえた授業展開を考えた。

- 思考の流れを考えた授業展開
- 興味・関心を持たせる資料の提示方法
- 資料を吟味するような発問の工夫と思考の時間
- 自分の考えをノートにまとめる活動や、それを基に話し合う活動場面の設定

「安全な自動車づくり」(8/11 時) を例に、上記の 4 つのポイントに沿った授業展開について解説する。本時では、安全な自動車づくりに取り組む人々の思いをとらえさせることを目標に据えている。以下ア～エに実際の授業づくりについて具体的に述べていく。

### ア 思考の流れを考えた授業展開



児童はまず学習課題に対して興味・関心を持ち、その課題に対して思考し、自分の考えを確認することで学習課題を理解する (第 7 図)。

第 7 図 思考の流れを考えた授業展開

資料は授業の中でこの流れに沿って提示され、展開されることが重要であると考えた。

### イ 興味・関心を持たせる資料の提示方法

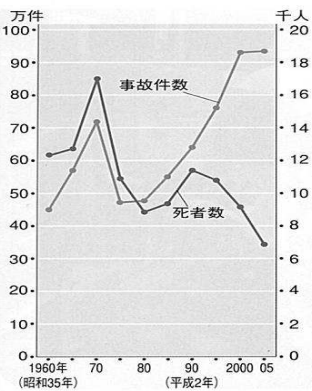
今回使用した「交通事故件数と死者数の統計」のグラフを第 8 図に示した。この資料の特徴は 1990 年を境に事故件数と死者数が異なる変化を示すことである。

これは C-2 【情報の違いや共通点に気付く】を育てることができる資料的価値があり、そこから日々安全な自動車づくりが行われているのはなぜかという B-3 【資料から社会的事象を類推する】を育てることにつながると考えた。

授業の中では、まず事故件数のグラフだけを扱い、グラフの読み取りや変化の特徴について考えさせた。

その後、死者数のグラフを併せて提示し、減少の部分を隠してそのグラフの変化を予想させた。資料の読み取りを丁寧に行うことにより、C-2、B-3の指導が充実するのではないかと考えた。

### ウ 資料を吟味するような発問の工夫と思考の時間



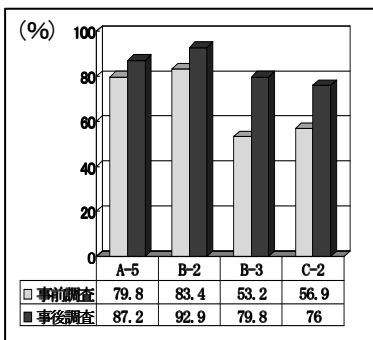
第8図 交通事故件数と死者数の統計

(出展 小学校の社会科5年上日本文教出版) 死者数が減少していることを示した後、死者数が事故件数とは異なる変化をしている理由を考えさせる発問が重要になってくる。ここでは、「事故件数は増え続けているのに、どうして死者数は減っているのだろう。」と発問した。目標に迫るだけでなく、自由に予想し様々な意見が出る発問であることが、B-3【資料から社会的事象を類推する】を育てるのに有効であると考えた。また、児童の思考の時間に留意し、資料の読み取りや、自分の考えを深める時間を確保することも重要であると考えた。

### エ 考えをまとめる活動・それを基に話し合う活動

ウとあわせて、資料から気付いたことや予想したことをノート等にまとめる活動や、それを基に話し合う活動を意図的に設けた。これにより、児童同士が同じテーマについて関わりを深め、思考力・判断力・表現力が育まれていくと考えた。

## 7 検証授業の結果と考察



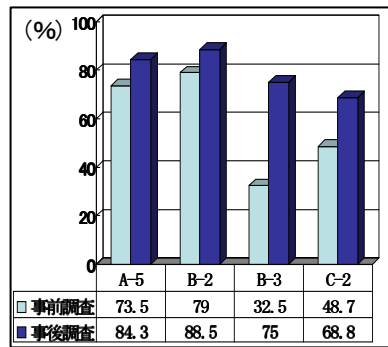
第9図 事前・事後調査の比較

検証授業終了後、同第5学年の児童に対して事後調査を行った。通過率の変容を見るために同質の問題を設定して調査を行った。A-5～C-2の4つのレベルの事前調査との比較を第9図に示す。

4項目(レベル)とも伸びが見られ、その中でも課題であったB-3、C-2の変容が顕著であった。

次に、注目した児童B群の変容について、第10図に示す。

4項目(レベル)とも伸びが見られるが、その中でもB-3が40ポイント以上の変容を示している。これは資料の読み取りや、思考の時間を十分にとるなど、事前調査で明らかになった児童B群の課題を意識して指導を行った結果ではないかと考える。具体的には、



第10図 事前・事後調査の比較 (児童B群)

授業の中で常に表やグラフの数値の変化に注目させ、その理由を考えること、また、予想との違いを考えること(意見交換や話し合いの時間を十分に取る等)などの指導を行ったことが考えられる。

次に、自由記述

式の解答の変容について2つのグループからそれぞれ数名の抽出児童を選び、その変容を分析した。ここでは事前調査で無回答であった抽出児童アと、資料から具体的な情報の読み取りが不十分であり、B-3とC-2に課題があった抽出児童イについて、問題(第11図)とともに、その記述内容の変容を示す(第12図)。

### 「日本の水産物輸入量の変化」

年	輸入量 (万t)
1970	100
80	180
85	220
90	550
95	680
2000	580
2002	680

「日本の水産物輸入量の変化」のグラフを見ると、日本の水産物の輸入量が1990年ごろから一段と増えています。この理由を、下の資料を読み取って答えましょう。

資料1 「漁業別生産量の変化」

資料2 「水産物の生産量と消費量の移り変わり」

資料3 「食料自給率の変化」

	1960年	1990年	2004年
米	102%	100%	95%
牛肉	96%	51%	44%
魚・貝類	108%	79%	49%

第11図 事後調査の自由記述式問題

(参考 農林水産省食料需給表)

	抽出児童ア	抽出児童イ
事前調査	(無回答)	今、日本人の消費量がふえていて、日本より外国の方が食料のねだんが安いので輸入している。
事後調査	<u>1990年ごろ</u> ④から、沖合漁業の量が少なくなってきて足りないため外国から輸入量が増えてきた。 <u>1990年から魚・貝類の自給率もへってきて、2004年には49%になっている。</u> ④だから輸入量が増えている。	日本の漁業生産量が1970年から2002年にかけてすごくへっている。それなのに消費量は高くなっている。 <u>魚・貝類の自給率が1960年から2004年にかけて二分の一ぐらいになっているのはその表れだと思う。</u> ④だから輸入量を増やさなければいけない。

第12図 抽出児童の変容

抽出児童アは水産物の輸入が急に増え始めた1990年に着目し、資料の読み取りを行っていることが確認できる。資料3を読み取る際も、水産物に関連する「魚・貝類」の統計の読み取りを行い、輸入の理由を説明することができている(下線部④)。資料から具体的な情報を読み取る力が付いてきたといえるが、3つの資料の持つ意味を理解し、解答するまでには至っていない。

抽出児童イは、3つの資料を正しく読み取った上で、資料同士の関連を理解して解答している。読み取った情報を基に、それぞれの資料の持つ意味を考えて、輸入が増えた理由を自分の言葉にまとめることができている(下線部⑤)。よって、抽出児童イは課題であったB-3とC-2が身に付いてきたと考える。

また、事前調査で40名であった不明・無回答の児童数は事後調査の結果14名に減少していた。

以上の分析から、資料活用力を育てる指導を系統的に行ったことにより、児童の課題に応じた資料活用力の向上が確認された。

## 8 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

資料活用力を育てる指導の系統性を重視した指導計画を立てたことにより、思考力・判断力・表現力を育てる指導を見通しを持って計画的に行うことができた。

これは、各学年で必要と考えた資料活用力を指導段階表に整理したことで、児童の課題が明確になり、資料活用力を育てる4つのプロセスを経ることで、有効な指導が具体化できたことによるものである。

また、系統性を重視したことにより、前段階の課題を意識した指導が可能となった。その結果、選択式の

通過率が児童全体で向上し、とりわけ児童B群の通過率を大きく向上させることができた。そして、自由記述式の問題についても、事前調査に比べ、記述内容の充実が確認された。

以上のことから、資料活用力に焦点を当てて授業づくりを行っていくことは、思考力・判断力・表現力を育てる一つの手立てとして有効であったと考える。

今後も同様の指導を継続して行っていくことで、着実に一人ひとりの児童に資料活用力が身に付くと推察する。

### (2) 今後の課題

自分の考えを文章に表現できる児童を育てるためには、個に応じた指導が併せて重要になってくる。今後は指導段階表を踏まえ、表現力の向上にも重点を置いたワークシートやノートを活用した指導の工夫も必要である。

また、指導段階表については、十分な検討がなされていない部分もあるので、今後も検証を重ねて修正を行っていきたい。

## おわりに

事後調査の結果とともに、児童の資料に対する姿勢の変化も感じられた。積極的に資料に向き合う姿が多くみられるようになり、何を訴えかける資料なのかを探ろうとする児童の姿からは、資料の持つ限りない可能性を改めて実感した。

今後も、各種の基礎的資料を授業づくりの視点で分析していき、よりよい授業づくりについて探っていきたい。

## 引用文献

- 国立教育政策研究所 2005 「平成15年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点」 ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h15/H15/03001040020007004.pdf#search](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001040020007004.pdf#search) (2008.7.7取得))
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 社会編』 p.20、p.50、p.72
- 神奈川県教育委員会 2008 「平成19年度 神奈川県公立小学校及び中学校学習状況調査 結果のまとめ 小学校」 p.16
- 北俊夫 1997 『生きる力を育てる社会科授業』 p.20
- 日本文教出版 『小学生の社会5年上』 p.72

## 参考文献

- 真鶴町立まなづる小学校 2007 『生きる力を支える確かな学力を育む授業の創造』
- 農林水産省食料需給表 2008 (<http://www.maff.go.jp/j/zyukyu/fbs/inex.html> (2008.7.9取得))



# 神奈川の郷土史を素材とした 生徒の興味・関心を高める教材の開発

— 高校日本史B「地域社会の歴史と文化」の内容として —

香川 芳文<sup>1</sup>

生徒の郷土史に対する興味・関心は必ずしも高くはないことを踏まえ、高等学校日本史B「地域社会の歴史と文化」の内容として、生徒が興味・関心を高め、歴史の考察ができる神奈川の郷土史教材の開発を探究した。研究では、郷土史学習の構図、主題を選ぶ四つの視点、教材化の手順を示し、具体例とし「大山詣で」を主題としたワークノートを作成した。その授業実践の結果、生徒の郷土史への興味・関心に高まりが見られた。

## はじめに

伊藤純郎は「生まれ育った生活の場である郷土については、意外に知らないことが多いものです。しかし、地域の見方や読み解く方法を知っていれば、こうした課題も解決するばかりか、郷土への関心も高まり、郷土に魅了されるのも事実です」（伊藤 2000）と述べている。

生徒は、自分の「郷土」だからという理由で、その地域についての知識があり、興味・関心が高いとは限らない。これからの郷土史学習の重要性を考えると、教師には、生徒の興味・関心を高める郷土史教材の開発が求められる。

本研究では、神奈川の郷土史を学ぶ意義を踏まえて、県の郷土史から、教材化にふさわしい主題を選択する四つの視点を考えた。この視点に基づき、一つの例として、県中央部に位置する大山を江戸時代の庶民の旅と信仰という主題で教材化し、県下の学校で共通に使用できるようなワークノートを作成した。そして、授業で使用し、生徒の興味・関心が高められたかを検証した。

## 研究の内容

### 1 テーマ設定について

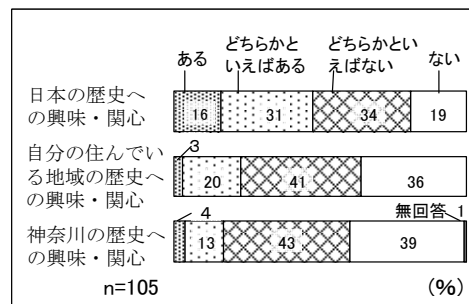
#### (1) 郷土史学習に対する教師と生徒の意識の差

郷土史学習は、現行の学習指導要領で「地域社会の歴史と文化」という項目の内容に含まれる。「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」の質問紙調査によると「『地域社会の歴史と文化』については、『生徒は興味を持ちやすい』と回答した教師の割合は70%以上であるが、『好きだった』と回答した生徒の割合は約20%であった」（国立教育政策研究所 2007）と、

教師と生徒の意識に違いが見られた。

#### (2) 生徒の神奈川の郷土史に対する興味・関心の低さ

今回検証授業を実施した所属校の第2学年3学級で、歴史に対する興味・関心についてのアンケート調査を実施した。肯定的回答は「日本の歴史」が47%、「自



第1図 生徒の歴史への興味・関心

分の住んでいる地域の歴史」が23%、「神奈川の歴史」が17%と、日本の歴史よりも郷土史、特に神奈川の歴史に対する興味・関心に低い結果が出ている（第1図）。

その理由としては、「興味がない」「知らなくてもいい」「おもしろみがない」などが多く、また「日本史だと一般的」のように、神奈川の歴史を学ぶ必要性を感じていない生徒もいることが分かった。

郷土史学習の実践に際し、まず、生徒の興味・関心を高めることが必要であるという課題が見えてくる。

#### (3) 郷土史学習の学習指導要領上の位置付け

「地域社会の歴史と文化」は、昭和53年の改訂で、初めて学習指導要領に載せられた。佐藤照雄（1981）は、その基底に「地域主義」があるという。中央集権化が進んだことへの反省から起こった地域主義の中で、地域住民の政治的、文化的な意識は高まり、県史などの編さんが行われた。このような地域を重視する流れの中に郷土史学習が位置付けられていたことが分かる。

そして、平成11年の改訂では、新たに設置された大項目「歴史の考察」の中項目の一つに含まれることになった。「歴史の考察」は、「歴史への関心を高め、歴史的な見方や考え方を身に付けさせる」ことをねらいとしている。郷土史学習は、歴史的な見方や考え方を身に付ける学習として位置付ける必要がある。

1 神奈川県立伊勢原高等学校  
研究分野（地歴・公民）

#### (4) 神奈川の郷土史学習の課題

##### ア「かながわ学」の発信

神奈川県は、平成19年8月に教育の指針として「かながわ教育ビジョン」を発表した。第5章重点的な取組み、Ⅷ. 学びを通じた地域の教育力の向上の中に「かながわの魅力にもとづく『かながわ学』の発信」がある。「かながわ学」とは、「かながわの自然や歴史・風土、文化芸術、産業や観光などを背景にした各地域の様々な活動など」（神奈川県教育委員会 2007）としている。「かながわ学」を発信できるような人材を育成する第一歩は、生徒が地域・郷土に関心を持つことだと考える。生徒の興味・関心を高める郷土史学習は、この点においても重要である。

##### イ「神奈川の郷土史を学習する科目」の創設

そして、県は独自に高等学校での日本史必修化を進めている。「日本史A」「日本史B」を履修しない場合は、県が新たに設ける学校設定科目を履修することとされ、その科目の一つに「神奈川の郷土史を学習する科目」がある。今年度は、この科目の創設に向けた研究が取り組むべき課題となっている。

現在、高等学校に通ってくる生徒は、必ずしも、生活している地域と学校周辺の地域とが重ならない。この意味からも、県下の学校で共通に使用できる神奈川の郷土史教材の開発が求められる。

#### (5) 研究テーマの設定

このような課題意識から、研究テーマを、生徒の興味・関心を高める郷土史の教材開発とした。学習指導要領で、地域の範囲は、日常の生活圏や県、それらを包含する地方などとされている。本研究では、神奈川県の現在の取組から「県」を範囲とした。

そして、学習指導要領の内容を踏まえて、「歴史の考察」の作業的な学習ができる教材を開発する。郷土史学習の中で、生徒が歴史的な見方や考え方を身に付け、新たな視点で郷土を見ることで、伊藤が述べるように、郷土への興味・関心が高まるだろうと考える。

## 2 神奈川の郷土史を教材化する視点

### (1) 郷土教育運動から見る郷土史学習の意義

郷土史の教材化について述べる前に、まず、伊藤による郷土教育運動の研究を振り返り、郷土史学習の意義について考えてみたい。

この研究で、昭和初期に文部省が推進した郷土教育運動が、明治以来の画一的教育を打破し、郷土研究の素養を身に付けた教師を育て、かつ、児童に現実の郷土を正しく認識させ、あるべき郷土の建設を目指した運動であることを明らかにした（伊藤 2008）。

この視点は、現在の郷土史学習に通用する。画一的教育の打破は、現行の学習指導要領に「歴史の考察」が新設された「覚える歴史学習から考える歴史学習へ」（佐伯真人 1999）というねらいに、郷土の建設を目指

した運動は、「地域社会の歴史と文化」が内容に取り入れられた背景の「地域主義」につながると考えられる。

これは「かながわ教育ビジョン」にいう地域での学びを通じた「コミュニティづくり」につながり、郷土史学習の意義を見いだすことができる。

### (2) 他県の教材化に見る課題

次に、県での郷土史学習の教材作成の例として愛媛県を紹介する。愛媛県では県史編さんの成果を教育にいかすため、平成3年、県教育委員会により「高校生のための『愛媛県史』学習資料集」が作成された。

安宅理（2007）は、この資料集の活用状況調査を行った。アンケートでは「全く活用していないと回答した学校が75%」で、「活用していない理由として、『記載内容や資料が難しい』『地域史を扱う時間がない』などを指摘する声が多かった」という結果が出ている。

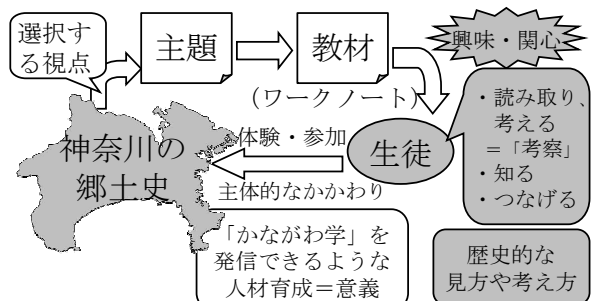
安宅は、この課題を踏まえ、効果的な活用方法の検討を行い、資料集を基に、江戸時代について、生徒の追究活動の補助資料となるワークシートを作成した。

授業に郷土史学習を取り入れるためには、資料集の具体的な活用法の蓄積が必要となる。また、郷土史に高い興味を示さない生徒に、難しい資料集をそのまま提示しても、学習意欲を削ぐ結果になると考えられる。

県の郷土史を教材化するには、単なる資料集ではなく、教師が使用しやすく、かつ、生徒の興味・関心を高めるようなワークシートを集めたノート形式の教材が有用であろうと考える。

### (3) 神奈川の郷土史学習の構図

神奈川の郷土史学習の意義を見据えて、教材化の構図を考えた（第2図）。神奈川県の通史がそのまま教材にはならない。その中から、まず、適切な主題を選択する。次に、教材は、生徒が興味・関心を持ち、読み取り、考え、歴史的な見方や考え方を身に付けるような内容とする必要がある。そして、郷土史への興味・関心を高めた生徒が、郷土に主体的にかかわりを持ち、将来「かながわ学」を発信できるような人材となることを郷土史学習の理想的な構図とした。



第2図 神奈川の郷土史学習の構図

### (4) 主題選択の四つの視点

この構図の中で、どのような視点で主題を選択するかが重要となる。神奈川県の通史や歴史資料集も出版されているが、そのままでは教材として使用できない。

そこで、郷土史学習の構図や、学習指導要領解説を踏まえて、主題選択の四つの視点を考えた（第1表）。

第1表 郷土史学習の主題を選択する四つの視点

- 視点① 生徒の目線で現在につながる。
- 視点② 「歴史の考察」の方法の理解につながる。
- 視点③ 日本史の通史につながる。
- 視点④ 後の体験につながる。

視点①は、生徒の興味・関心を高めるために重要である。生徒から「なぜ昔のことを覚えなければいけないのか」という質問をよく受ける。また、所属校のアンケート結果でも神奈川の郷土史学習への必要性を感じない生徒が多かった。生徒は、現在の身近な事象が歴史の積み重ねの上にあると認識することで、興味・関心を高め、歴史を見ることができると考える。

視点②は、考察する学習が可能な資料を含む主題を選ぶことである。どのような資料が残っているかは歴史の事象により様々である。学習指導要領解説にあるように「実際の学習上活用し得る資料の状況等を勘案して」（文部省 1999 p. 125）主題を選ぶ必要がある。

視点③は、日本史の通史との関係を踏まえた主題とすることである。学習指導要領解説では、日本史全体との関係を踏まえて「身近な地域から日本や世界の歴史を見る態度や方法を身に付けさせることに留意する」（文部省 1999 p. 126）とある。日本史から神奈川の郷土史を見るだけでなく、神奈川の郷土史から日本や世界を見渡せる主題が最良と言える。また、このような視点で主題を選ぶことで、県下で共通に使用できる教材になると考える。

最後の視点④は、学習したことが、実際にその場に立ったり、見たり、触れたりする体験につながる主題を選ぶことである。これが他の教材にない郷土史学習の利点で、後に実際の行動に移せることが、郷土に主体的にかかわるきっかけになると考える。

### (5) 神奈川の郷土史における「地域」

次に、地域としての「神奈川」をどのようにとらえるかという問題がある。「神奈川の郷土史」は、県内各地域の歴史の集合体ということができる。「かながわ教育ビジョン」では、箱根や丹沢大山、湘南などの自然環境に加え、武家の古都鎌倉、城下町小田原、近代日本開国の地横浜の歴史や文化などの各地域の魅力を挙げている。このような地域ごとに、日本史の通史につながるような特徴ある時代の主題を選び、結び付けることで神奈川の郷土史が描けるだろうと考える。

## 3 「大山詣で」の教材化

### (1) 「大山詣で」を選択した理由

本研究では、その地域の中で県中央部に位置する大山を取り上げ、「大山詣で」という主題で教材化した。

視点①からは、生徒が興味・関心を持つ観光旅行のルーツが江戸時代の旅にあり、当時の代表的な観光地の一つが大山であったからである。

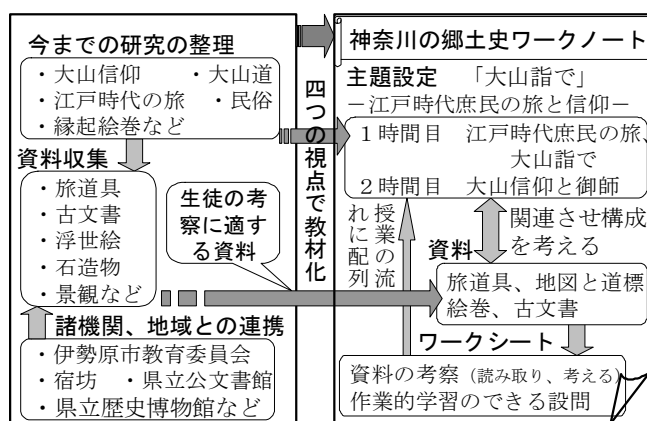
視点②から、この主題は、旅道具、道標、絵巻、浮世絵、古文書、文化財、習俗など、考察の作業的学習に使用できる様々な資料がある。今回の研究は生徒の興味・関心を高める教材開発を課題としているため、なるべく異なる種類の資料を教材化し、どのような資料が生徒の興味・関心を高めるかについても考察した。

視点③では、庶民の旅が盛んになった理由を江戸時代の社会的、経済的背景から、そして、大山信仰が時代により変遷する姿を日本史での宗教思想や宗教政策と結び付けて説明できる。

そして、視点④では、大山は現在でも県内を代表する観光地の一つであり、大山に行くと歴史的な景観に直接触れることができる。

### (2) 教材化の実際の手順

次に、教材化の手順について、「大山詣で」を主題とし教材作成した実際の流れの中で説明する（第3図）。



第3図 教材化の実際の手順

### ア 今までの研究の整理から主題設定

まず、江戸時代の旅や大山に関する研究を調べる。大山については、『伊勢原市史』だけでなく、他の自治体史にも大山道や大山信仰などの様々なテーマで記述があり、博物館の特別展などでも扱われている。

今までの大山研究で扱われたテーマを抜き出し、主題を選択する四つの視点にかなうような主題を考える。今回は、先に述べたような理由により、「大山詣で」を主題とし、江戸時代の庶民の旅と大山信仰という内容で教材化した。

同時に、研究の中で使用されている資料を抜き出し、どのような結論を導き出すために使われているかもまとめた。

### イ 資料収集

ある程度、主題の方向性が決定した段階で、具体的な資料収集に取り掛かる。生徒の興味・関心を高めるために、可能な限りオリジナルの資料に当たった。

大山道に関する資料としては、道標がある。研究で

紹介されている道の分岐点にある道標や特徴ある造形の道標を現地に行き写真撮影した。

江戸時代の旅人や街道、大山信仰の様子を読み取ることができる浮世絵については、伊勢原市教育委員会などから、電子データの提供を受けた。

『伊勢原市史』などに掲載されている宿坊関係の古文書については、所属校と関係のある所蔵者の協力により写真撮影をし、宿坊に伝わる「大山寺縁起絵巻」については電子データの提供を受けた。

そして、実際に大山に行き、今でも多くの人を訪れる夏山の宿坊の景観、大山寺、阿夫利神社、また、各方面から見た大山の遠景などを写真撮影した。

資料収集には、地元の市町村教育委員会や地域の協力が必要であり、実際に足を運ぶことで、地域の催しや現在の大山の様子などの情報を得ることができた。

### ウ 資料から生徒が考察するワークシート作成

学習指導要領解説で、「考察させ」とは、「理解する上で調べ考えること」(文部省 1999 p. 111)と書かれている。歴史学は、問題意識を持ち、様々な資料を調べ、読み取り、考えるという実証的な考察を行い、それを関係付け歴史像を描く学問であると考えた。したがって、ワークシートの内容は、資料を読み取り、考えるという「考察」の作業的学習を中心とした。

その際、生徒が考察に取り組みやすいようにする。資料はなるべく視覚的、具体的なものを使用し、設問は資料の読み取りからそれを基に考える問いへと段階を追って作業ができるように工夫した。そして、全体の教材に当たるワークノートは、このワークシートを主題に沿った授業の流れの中に組み込み作成した。

今回、生徒が考察を行う主な設問には、モノ資料として旅道具の「矢立て」、大山道の「道標」の画像資料と地図資料、宿坊の「大山寺縁起絵巻」、信者を廻るための名簿である「檀廻帳」などの古文書資料を使用した。また、浮世絵などの絵画資料、景観などの写真資料は、授業の流れの中で教師が説明する資料として用い、ワークノートに取り入れた。

### (3) ワークノートの構成と具体の授業の流れ

#### ア ワークノートの構成

「大山詣で」を主題としたワークノートは2時間扱いの単元とした。1時間目に江戸時代の旅人が歩いた大山道、2時間目に大山信仰を広めた御師の活動を扱い、大山に来る人と迎える人という多面的な視点で「大山詣で」をとらえる全体構成を考えた。また、各時間のワークノートは、主題を選択する四つの視点を反映させた構成とした。そして、資料を読み取り、分かったことを互いに関係付け、現在と関連付け考えられるような内容とした。

#### イ 江戸時代庶民の旅、大山詣で(1時間目)

1時間目の授業の流れを第4図に示した。

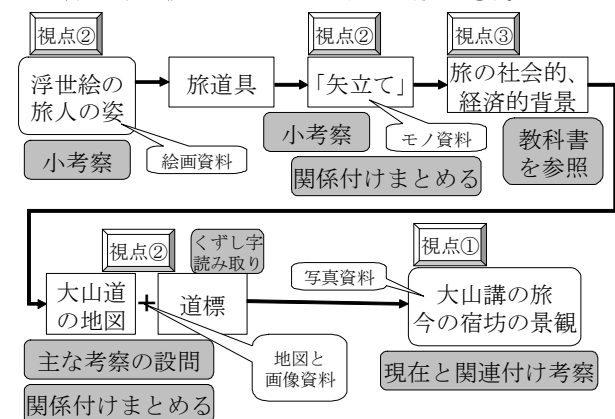
まず、江戸時代の浮世絵から切り取った旅人の姿を

見て、振り分け荷物、脚絆などに着目し、歩く旅であったことに気付かせる。振り分け荷物の中身の旅道具は、携帯する工夫がされている。その中でモノ資料として携帯用筆記用具の「矢立て」を使用し、実物を生徒に触れさせ、用途を考察させる。これは、視点②に当たる。以下、(視点②)のように記す。

そして、庶民の旅が可能になった背景を五街道や宿場の整備、庶民の経済的成長、出版文化など日本史の通史と結び付け説明する。教科書が参考資料として使用できる(視点③)。

次に、写真から道標に刻まれたくずし字の地名を読み取り、大山道の地図と突き合わせ、道のルートをとどる考察を行う。その中で、大山道の一つである矢倉沢往還が国道246号線に重なることなど、現代の道と結び付けて考えることができる(視点②)。

最後に大山に来る旅人は大山講という「講」のグループによる旅が多かったこと、大山で講が宿泊した宿が宿坊でその主人が御師といわれたことを説明し、次の時間につなげた。また、現在の宿坊の景観から講による信仰が今に続くことを説明する(視点①)。



第4図 1時間目の授業の流れ

#### ウ 大山信仰と御師(2時間目)

2時間目の授業の流れを第5図に示した。

この時間は宿坊の資料を中心に作成した。絵巻資料である「大山寺縁起絵巻」からは、東大寺の建立にかかわった良弁が大山寺の開基であることに注目させる。授業の後半では、絵巻が御師による信者への大山信仰の宣伝に使われたことを考察させる(視点②)。

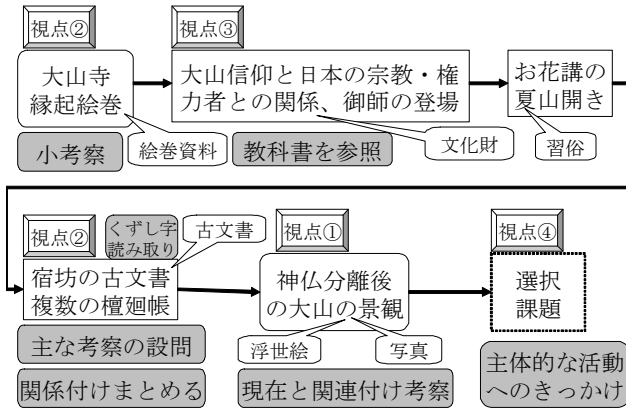
次に、大山信仰を神仏習合思想や権力者との関係と結び付け説明し、徳川家康による改革で修験者が山から降ろされ御師となったことを解説する(視点③)。

そして、御師が檀家廻りをするための土産仕入帳、檀廻帳の読み取りや檀廻帳が売買されたことから、信者を増やすための活動が御師の収入につながったことを考えさせる。また、同じ資料から、様々な地域の様々な職種の民衆が大山を信仰していたことを読み取ることができる(視点②)。

最後に、明治時代の神仏分離政策により大山が今の

姿になったことを説明し、現在につなげた（視点①）。

単元のまとめとしては、授業で疑問に思ったこと、興味・関心を持ったことを記述する。そして、授業で学んだことをいかすために、大山へ実際に行く内容を含む四つのテーマを設定し、生徒への選択レポート課題とし、後の活動につなげるよう考えた（視点④）。



第5図 2時間目の授業の流れ

#### 4 検証授業と事後アンケートの分析

##### (1) 検証授業の実施

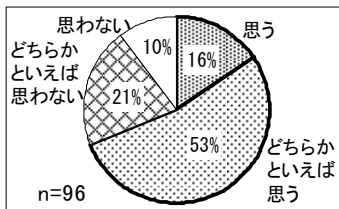
検証授業は所属校の第2学年3学級（在籍111名）の生徒を対象に、平成20年10月27日から31日に実施した。この期間は文化財保護強調週間に当たり、伊勢原市教育委員会による「大山道」のミニ展示が市の中央公民館で行われていた。

授業は作成した郷土史のワークノートにより進めた。また、ワークノートに載せた視覚的資料の学習効果を高めるため、考察や説明に用いる画像を、黒板に貼ったスクリーンにプロジェクタで投影し、生徒に示した。

##### (2) 授業後のアンケート結果と分析

###### ア 神奈川の郷土史への興味・関心の高まり

検証授業の翌週に、生徒に対し事後アンケートを実施した。「この授業をきっかけとして、神奈川の郷土史に、以前より興味・関心を持つようになったと思いませんか」という質問に対し、肯定的回答は69%（第6図）



第6図 授業後の神奈川の郷土史への興味・関心

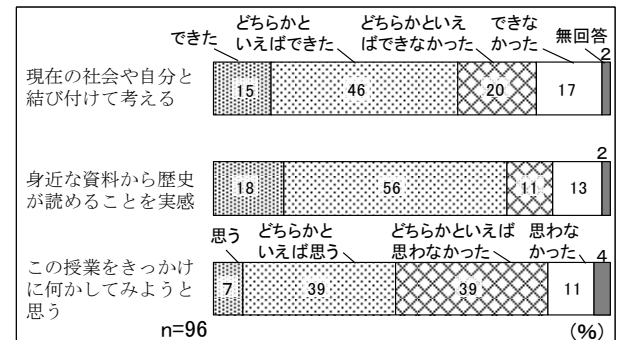
と、授業前の17%を大きく上回った。肯定的回答をした生徒の中で、理由の記載があった44名のうち、「知ることができた」「わかった」が18名と新たな知識を得たことを挙げた生徒が最も多かった。続いて「気になった」「面白かった」「びっくりした」という興味に関することが8名、次に「もっと知りたくなった」の6名が続いた。そして、「地元の大山、神奈川だから」を理由に挙げたのは4名であった。

生徒の神奈川の郷土史に対する興味・関心の高まり

は、身近な地域だからではなく、郷土について新しい知識を得たことによると言える。それが、一部の生徒では「もっと知りたい」という郷土に対する知的好奇心へとつながったことが分かる。

###### イ アンケートに見る授業後の生徒の意識

生徒の授業後の意識は、「江戸時代の旅や信仰を、現在の社会や自分と結び付けて考えることができましたか」という質問に対する肯定的回答が61%、「身近なモノが歴史的な資料になり、そこから歴史を読み取り、歴史を考えることができると実感できましたか」という質問に対しては74%、「この授業をきっかけに、近くの石碑を見たり、関係する展示を見たり、博物館に行ったり、大山に行ってみようと思いませんか」という質問には46%という結果であった（第7図）。



第7図 授業後の生徒の意識

身近な資料から歴史が読み取れることを実感することは、学習指導要領にいう「歴史を考察する基本的な方法を理解」することである。この質問に対する肯定的回答が、74%という高い割合を示したのは、ワークノートを、様々な資料の考察を中心に作成した成果であると考えられる。資料を実際に読み「分かった」と実感できたことが、生徒の郷土史への興味・関心が高まった一つの要因と考えられる。また、歴史を現在と結び付けて考えることができた生徒も60%を超えている。

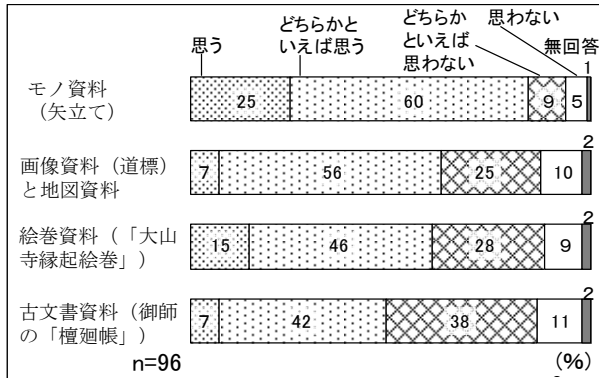
それに対し、学習したことをきっかけに、自分なりに主体的な行動に移してみようと考えた生徒の割合は46%と他の項目に比べると低い割合になっている。郷土の資料から歴史が読み取れることを実感し、興味・関心を高めた生徒が、郷土に対して主体的な行動に移せるようにするための授業後の工夫が必要であるという課題が見えてきた。

###### ウ 生徒の興味・関心を高める資料

次にどのような資料の考察が生徒の興味・関心を高めるかのアンケート結果について分析する。

ワークノートで使用した資料はモノ資料、画像と地図資料、絵巻資料、古文書資料に分類できる。どのような具体資料を使用したかという影響もあるが、「この教材で、歴史に対する興味・関心が高まったと思いませんか」という質問に対する肯定的回答は、モノ資料が85%、画像と地図資料が63%、絵巻資料が61%、古文書資料が49%という結果であった（第8図）。

特に、モノ資料で、興味・関心の高まりの割合が高くなっている。肯定的回答で理由記載のあった29名のうち、一番多かったものは「実際に見た」「触った」「実感した」が15名、それに「面白い」「楽しい」「わかりやすい」の9名が続いた。次に関心の高い道標の画像と地図資料では、理由記載のあった15名のうち、「身近な道」という答えが6名、「面白い」「興味がある」が4名であった。触って実感できたり、身近に感じる資料が生徒の興味・関心を高めていることが分かる。



第8図 生徒の資料別興味・関心

## 5 研究の成果と課題

### (1) 研究の成果

生徒の郷土史に対する興味・関心は低いという現状認識から、生徒の興味・関心を高め、歴史の考察の作業的学習ができる神奈川の郷土史教材の開発を探究した。神奈川の郷土史を学ぶ意義、主題選択の四つの視点、教材化の手順を考え、県下の学校で共通に利用できるような「大山詣で」を主題とするワークノートを作成した。そして、検証授業の結果、生徒の神奈川の郷土史に対する興味・関心に高まりが見られた。

また、ワークノートで使用した資料では、生徒にとって直接触ったり、身近に感じられるものが、より興味・関心を高めることが分かった。このような資料を見だし、積極的に授業の中に取り入れることが、生徒の興味・関心を高めるために有用であると言える。

### (2) 今後の課題

授業後のアンケートの中で、「授業の進み方が速い」という指摘が、複数の生徒からあった。考察する資料を盛り込み過ぎたため、一つひとつの設問に取り組む時間が十分に取れなかったことが原因と考えられる。

日本史の通史とのかかわりについても、教科書で調べさせ、既成の知識と結び付けるようにしたが、説明時間の不足もあり、理解ができた生徒は半数程度であった。

今後、生徒や地域の実態に合わせて使用する資料を取捨選択するなどの工夫によって、県下の学校で共通に使用できる教材に成り得ると考える。

次に、授業で高まった神奈川の郷土史への興味・関心を、どのように郷土への主体的な活動へとつなげる

かという課題がある。授業の最後に、次の四つのテーマで選択するレポートを課した。レポート提出者71名の内訳は、授業内容にかかわる神奈川に関係した自由テーマが36名、授業で得た知識を基に江戸時代の旅日記を読むテーマが20名、実際に大山へ行って興味を持ったテーマが15名、市教育委員会主催の大山道の展示を見学するテーマが0名であった。

レポートの選択数から見ると、実地見学を選択した生徒は少数であり、部活動の中で大山に登り、そのことをレポートにまとめた生徒が多かった。学習を生徒が実際に郷土に触れる活動につなげるためには、総合的な学習の時間での調べ学習や遠足などの学校行事と関係付けた授業展開が必要ではないかと考える。

### おわりに

生徒の興味・関心を高める神奈川の郷土史の教材化を進めるためには、教師自身が郷土を見る眼を磨くことも必要である。ただ個人で県全体の教材化を図るには無理がある。それには、各地域の教師が県下の博物館、公文書館などの施設、地域の教育委員会と連携し、郷土史教材を開発し、それを共有化するようなシステムづくりが今後重要であると考えられる。

### 引用文献

- 文部省 1999 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』実教出版 p. 111、p. 125、p. 126
- 国立教育政策研究所 2007 「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 教科・科目別分析と改善点(地理歴史・日本史B)」 ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h17\\_h/h17\\_h/05001022240004000.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001022240004000.pdf) (2008.12.9 取得)) p. 1
- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」 (<http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/40/4001/forum/bijon.pdf> (2008.12.18 取得)) p. 57
- 安宅理 2007 「日本史Bにおける『地域社会の歴史と文化』の教材化(2) — 『愛媛県史学習資料集』を活用した江戸時代の学習 —」(愛媛県総合教育センター 『教育研究紀要』第73集) p. 6
- 伊藤純郎 他 2000 『総合的学習で役立つ 調べてみよう 地域・郷土』ぎょうせい 巻頭言

### 参考文献

- 伊藤純郎 2008 『増補 郷土教育運動の研究』思文閣出版
- 佐伯真人 1999 「各教科等の新しい課題 2 地理歴史 日本史A、日本史B」(文部省『中等教育資料』7月号 大日本図書)
- 佐藤照雄 1981 「新しい日本史学習の課題と方法」(同編著『日本史の授業展開』学事出版)

# 「数学的な考え方」をはぐくむ授業づくりを目指して

— 作図と類推で導入する「軌跡」の授業展開 —

榎本 一哉<sup>1</sup>

学習指導要領改訂の柱に掲げられている「理数教育の充実」や「思考力等の育成」を図るには、「数学的な考え方」についての認識をより深めることが大切であると考えた。そこで「数学的な考え方」そのものについて調べ、さらに思考力のはぐくみにつながると思われる授業の在り方について考察を行った。それをもとに教材・教具・指導等の工夫をし、検証授業を通してその成果を確認した。

## はじめに

「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」の生徒質問紙調査結果(国立教育政策研究所2007)で「数学を勉強すれば、私は、論理的に考えることができるようになる」に対する肯定的回答の割合が30.1%、「論理的に考えることができるよう、数学を勉強したい」に対する肯定的回答の割合が25.2%にとどまっていた。

「平成19年度神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」(神奈川県教育委員会2008)では、評価の観点別にみた問題ごとの通過率で、「数学的な見方や考え方」が36.7%と四観点中、最も低い通過率であった。

また、「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(文部科学省2007)で、教育内容に関する主な改善事項の中に「理数教育の充実」(p. 5)があり、学習指導要領改訂のポイントの中に「思考力・判断力・表現力等の育成」(p. 3)が挙げられている。そこで、「数学的な考え方」をテーマとして本研究に取り組んだ。

## 研究の内容

### 1 数学的な考え方の把握

#### (1) 高等学校学習指導要領解説の記述

高等学校学習指導要領解説数学編理数編(文部省 1979)に、「だれもが納得する前提から、正しい推論によって次々と命題を導き、その結果として結論に到達する、というような」、「論理的かつ体系的な」考え方が数学的な考え方であるという旨の説明がある。

数学科の目標で平成元年の高等学校学習指導要領より「数学的な見方や考え方」という表現に変わっているが、その高等学校学習指導要領解説数学編理数編(文部省 1989)において「従前の目標の中では、(中略)体系的に組み立てていく思考過程の中に、見方も含めて考えていた」とあり、見方と考え方を並記し重要性を強調するとともに、一層幅広くとらえることにより、

数学の学習のあらゆる場面を通して身に付けることをねらいとしたと説明されている。

#### (2) 「数学的な考え方」の具体的内容

どのような「考え方」がどのような場面で使われるかを具体的に改めて挙げてみることは「数学的な考え方」への認識を深める上で意味がある。教える側の「数学的な考え方」に対する具体的な理解が高まれば、生徒のつまずきの原因が分かり、発問場面や解説場面の質的な改善につながることを期待できる。

ここでは、片桐重男氏の「数学的な考え方の具体化と指導」(2004)(小学校での指導を主としたものだが、具体的な「考え方」が多く示されている。)を引用し、内容について具体的に考察してみた。

#### 数学の内容に関係した数学的な考え方

- ① 考察の対象の集まりや、それに入らないものを明確にしたり、その集まりに入るかどうかの条件を明確にする(集合の考え)
- ② 構成要素(単位)の大きさや関係に着目する(単位の考え)
- ③ 表現の基本原則に基づいて考えようとする(表現の考え)
- ④ ものや操作の意味を明らかにしたり、広げたり、それに基づいて考えようとする(操作の考え)
- ⑤ 操作の方法を形式化しようとする(アルゴリズムの考え)
- ⑥ ものや操作の方法を大づかみにとらえたり、その結果を用いようとする(概括的把握の考え)
- ⑦ 基本法則や性質に着目する(基本的性質の考え)
- ⑧ 何を決めれば何が決まるかということに着目したり、変数間の対応のルールを見付けたり、用いたりしようとする(関数の考え)
- ⑨ 事柄や関係を式に表したり、式をよもうとする(式についての考え)

#### 数学の方法に関係した数学的な考え方

- ① 帰納的な考え方
- ② 類推的な考え方
- ③ 演繹的な考え方
- ④ 統合的な考え方(拡張的な考え方を含む)

1 神奈川県立岸根高等学校  
研究分野(数学)

- ⑤発展的な考え方
- ⑥抽象化の考え方（抽象化，具体化，条件の明確化の考え方）
- ⑦単純化の考え方
- ⑧一般化の考え方           ⑩記号化の考え方
- ⑨特殊化の考え方       ⑪数量化，図形化の考え方

「**数学的な考え方の具体化と指導**」（片桐 2004）より  
（通し番号について標記上の変更を加えた。）

「数学の方法に関係した数学的な考え方」について、上記枠内では考え方の項目だけ列記しているので、私なりの解釈で、高校数学の授業において使われる場面の例をいくつか挙げてみる。

- ①「帰納的な考え方」は、「数列の第1，2，3・・・項から一般項を推測する」等、個々の具体から一般を推測していく考え方である。
- ②「類推的な考え方」は、「例題を参考にして問題に同様の解法を用いようとする」等、既知の事柄で成り立つことがそれと似た事柄でも成り立つと考えていく考え方である。
- ③「演繹的な考え方」は、既知の事柄から必然的な結論を導き出す、数学の問題解決場面での軸となる考え方で、証明や解法の論理展開で用いる。
- ④「統合的な考え方」、⑤「発展的な考え方」、⑧「一般化の考え方」は内容の線引きがやや難しい。「方程式の解を図形の共有点の座標ととらえ、方程式や不等式をグラフで考えていく」「指数を自然数の範囲から整数、有理数の範囲へと拡張していく」「ある結論や性質が得られたとき、条件が変わっても成り立つか考えてみる」等、共通点を見いだしてまとめたり、性質の適用範囲を広げる考え方である。
- ⑥「抽象化の考え方」は、「問題を解くのに不要な内容や条件があれば捨象する」等、身近な事象を数学的な問題としてとらえる場合には欠かせない考え方である。
- ⑦「単純化の考え方」は、「読み取りやすい数字に置き換えて考えてみる」や「立体を真上や真横から見た平面図で考えてみる」等である。
- ⑨「特殊化の考え方」は、「定義域の両端や中央の値など特別な場合で考えて、全体の見通しを立てていく」「不等式の表す領域を考えたとき、求めた領域内の幾つかの点を用いて不等式を満たすかチェックしてみる」等である。
- ⑩「記号化の考え方」は文字や演算記号、用語を用いて簡潔に表現し思考をしやすくする考え方である。
- ⑪「数量化」の例は「『平行』を『傾きが等しい』と、とらえる」「『音の大きさ』を○デシベル、と表す」等で、質的なものを数や量を用いて表すことである。「図形化」の例は、場合の数での「樹形図」、集合の“ベン図”、関数の“グラフ”等がある。上述のように(1)高等学校学習指導要領解説は「思考

活動全体」の視点で、(2)片桐の分類は「数学の内容や数学の方法」に着目して、「数学的な考え方」をとらえている。この(1)、(2)両面から「数学的な考え方」をはぐくむ授業づくりを目指し、本研究を進めた。そこで「数学的な考え方」のはぐくみのために、生徒に伝えるべき「数学的な考え方」のよさを次のようにとらえた。

- ・集合の考え、関数の考え、式についての考え、抽象化、単純化、数量化、図形化、等の考え方を主に用いて「問題をより明確にとらえられること」
- ・概括的の把握の考え、特殊化、帰納的、類推的、記号化、演繹的、等の考え方を主に用いて「見通しを持って、論理的かつ簡潔に表現・処理できること」
- ・統合的、発展的、一般化、等の考え方を主に用いて「利用範囲や視野を広げていけること」

## 2 「数学的な考え方」をはぐくむための指導上意識すること

前述の「数学的な考え方のよさ」を伝えるために、本研究では、「指導上意識すること」として、次の(1)、(2)に重点を置いた。

### (1) 目的や理由を明確にすること

思考を進める上で、まず対象となる問題が「分かる」ことが必要である。そのためには、その条件や目的を明らかにしていくことが大切である。その過程で抽象化や式についての考え方等のよさも強調される。

さらに、解法手順にも理由や必然性を見いださせることで、ただの暗記ではなく、論理的な思考となる。生徒自身にそのような思考をたどらせることは「数学的な考え方」のはぐくみにつながると考える。

### (2) 「一般的・統合的に」の意識を持つこと

生徒の中には「答えを出すことが最終目的」と考える者もいる。しかし「視野を広げ、事象を多面的にとらえたり、より良いものを求める」姿勢をはぐくむ上で、別解や他の単元内容との関連を考えたり、条件が変わっても通用するような、より一般的なものを求めることは大切である。

また「定理・公式を使って具体的問題を解決する“一般から特殊へ”」の場面では形式的な処理が多くなる。形式的な処理により思考労力を軽減できるという「よさ」もあるが、さらに“特殊から一般へ”の場面を取り入れることで思考や考察の幅が広がる。

## 3 検証授業

第2学年2クラス(77名)を対象に、数学Ⅱの「軌跡」で検証授業を行った。

検証授業では、前項で挙げた「指導上意識すること」に加え、高等学校学習指導要領解説数学編理数編(文部科学省1999)の単元内容の記述を踏まえ、次の三点に着目して効果の検証を行った。



- I 具体例を利用した、目的の明確化と実感を伴った理解の促進。
- II 他単元との関連解説や“特殊から一般へ”の場面の組込。
- III 複数解法の提示による式利用の有用性の強調。

【準備と工夫】(上記 I～IIIとの関連をカッコで付す。)

(i) 問題の精選と追加 (I、II、III)

検証授業計4回の授業内のプリントでは次の問題を扱い、教科書の他の記載問題は授業外演習用とし解答を配る。

問題(1) 点A (1, 2) からの距離が3である点Pの軌跡

問題(2) 2点A (5, 2)、B (1, 4) から等距離にある点Pの軌跡

問題(3) 2点A (0, 0)、B (3, 0) からの距離の比が2 : 1である点Pの軌跡

問題(4-1) 点Qが円  $x^2 + y^2 = 4$  上を動くとき、点A (4, 0) と点Qを結ぶ線分AQの中点Pの軌跡

問題(4-2) 点Qが円  $x^2 + y^2 = 4$  上を動くとき、点A (6, 0) と点Qを結ぶ線分AQの中点Pの軌跡

[チャレンジ問題] 点Qをx軸方向に3、y軸方向に1だけ平行移動した点をPとするとき、

- ①点Qが放物線  $y = x^2$  上を動くときの点Pの軌跡
- ②点Qが円  $x^2 + y^2 = 4$  上を動くときの点Pの軌跡

問題(1) は「円の定義」といえるもので、この問題を用いて、「条件を満たす点の集まりとしての図形」という認識を生徒に持たせる。

問題(2)と問題(3)は、初等幾何の証明との比較をすることで、結果の見通しが立たない中でも結論を導ける「式を用いた解法」の有用性を感じさせる。また、 $AP : BP$ の比を条件とした2題であるが、問題(2)は直線、問題(3)は円、と得られる軌跡が異なる。問題(2)と問題(3)の関係をより深く掘り下げること、統合的・発展的な見方をはぐくむことができる。

問題(4-1)の類題として、教科書にない問題(4-2)を追加した。問題(4-2)は、問題(4-1)から少しだけ条件を変えたもので、条件が変わると結果にどう影響するか、に目を向けさせることで“特殊から一般へ”の思考を生徒に意識付ける。また、相似の説明も用いて、軌跡が円とならない問題への一般化に触れさせる。

同じく追加したチャレンジ問題①②では、問題(4-1)と問題(4-2)に似た立式や計算の演習と、「2次関数のグラフの平行移動」や「円の方程式」の単元との関連解説をし、統合的な理解をさせる。

(ii) 作図による導入 (I、III)

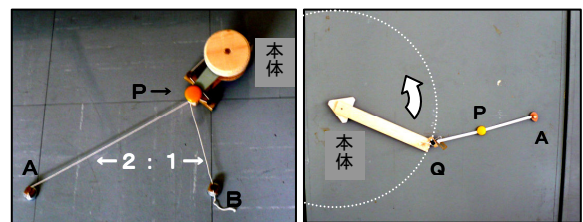
過去に「軌跡」そのものの理解や図のイメージができない生徒がいた。そこで、作図による導入を行うこ

とにした。

初めから「条件を式化し、その結果として軌跡をとらえる」という解析幾何的な解法の順で指導するよりも、具体的な問題で作図に取り組みさせることで、軌跡の問題の目的を、より実感を持って把握させることができると考えた。さらに作図から結果を予想しにくい問題(3)や問題(4-1)を通して、式を用いた解法の有用性を実感させる。

(iii) 教具の開発 (I、II)

作図で軌跡の結果が予想しにくい問題(3)と問題(4-1)には、教具を準備し、条件を満たしながら動く「実物」を見せて説明する(第1図)。このような問題では、板書やパソコンのグラフィック動画を使うよりも生徒が実感を伴った理解をし、問題の考察もしやすくなると考えた。



第1図 教具の写真1, 2

写真1は問題(3)用の教具で、 $AP : BP = 2 : 1$ の条件に合わせ、本体内部の巻き取り軸の半径を2 : 1の2種類にし、磁石で固定した2定点A、Bから伸ばしたタコ糸の長さが2 : 1を保って巻き取られるようにした。

写真2は問題(4-1)用の教具で、点Aを磁石で固定し、線分AQ部分をゴムにして中央に点Pの印を付けることにより、点Qが移動して線分AQの長さが変わっても、点Pが常に線分AQの中点の位置となるようにした。また、本体の一部を中心として固定し、アーム部を動径のように回転させることで、点Qの円状の動きをスムーズに見せることができる。AQ間のゴムの長さや点Pの印の位置を変えることで、問題(4-2)を含め、異なる条件でも利用できる。相似との関連説明で、円以外の図形を条件として考えさせる際は、教具本体からゴムだけを取り外して使用する。

(iv) 「類推」を重視した授業展開 (I、II)

今回は、高等学校学習指導要領解説数学編理数編(文部科学省1999)で、数学的活動の内的活動として直観、帰納、演繹と並んで挙げられている「類推」を特に重視した。片桐による分類の「数学の方法に関係した数学的な考え方」にも挙げられており、「自分の経験をいかす」という意味で、日常生活でも重要な考え方である。

「軌跡」の解析的解法では、立式や計算処理の難しさが、「必要十分性の確認」と「図形の見だし」という軌跡の問題に共通する「目的」をとらえにくくさせている。そこで、「必要十分性の確認」について作図を通

して理解させる(ii)の工夫に加え、プリントは「穴埋め式」を中心にして計算処理の負担を軽減する。

さらに各問題の解答欄の枠取り構成をそろえ、プリントの取組を通して「条件や立式が異なっても、同じ『軌跡』の問題である」と、生徒自身に実感させる。上記のプリントの工夫や解説を通して、易しい問題からの「類推」を強調することで、立式や計算が複雑になっても、「軌跡」の問題に共通する目的を生徒がしっかりと意識して問題に向かえるようになる。その結果、解法手順の暗記でない、目的意識を持った問題への取組を引き出し、論理的な思考をはぐくむことができると考えた。

問題(4-1)と問題(4-2)を利用した一般化の場面でも、発問を通して類推的に考えさせ、そのよさを実感させるなど、すべての時限を通じて、「類推」を意識した発問や解説を心がける。

**【検証授業の概要と様子】**

**1 限目：**問題(1)～(4-1)までの作図と結果の確認、問題(2)を用いた必要十分性の説明

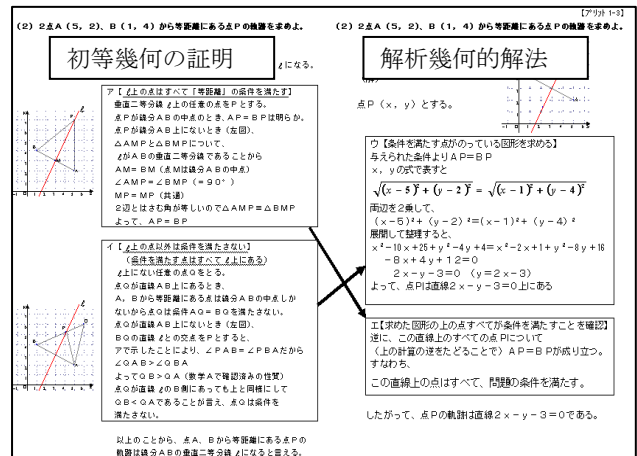
作図が容易な円となる問題(1)で「軌跡」の定義を確認させた後、席の近い4～5名のグループに分け、軌跡が直線や円となる問題(2)～(4-1)の作図をさせた。生徒同士の教え合いから、過去の学習の振り返りをさせ、結果の予測を引き出せるよう意識して、机間指導をした。問題(2)では、 $AP = BP$ から線分ABの中点しか見出せない生徒がいるため、 $AP : BP = 1 : 1 = 2 : 2 = 3 : 3$ のように連比で示し、距離は指定されていないことを認識させ、条件の「式化」の有用性を生徒に理解させた。また、問題(2)を黒板の左側、問題(3)を右側に板書し、問題(3)の条件の式化「 $AP : BP = 2 : 1 = 4 : 2 = 6 : 3$ 」を、問題(2)の式から生徒に類推的に考えさせた。

黒板での図の説明にはタコ糸を使い、問題(1)では、円を作図する際もフリーハンドでなく、中心から距離が一定ということが意識されるように描いた。問題(2)では、 $AP = BP$ の条件を満たす点Pの説明でも、「線分APにあてたタコ糸をそのまま移動して線分BPに重ねる」といった、同じ長さを視覚的にも実感するような工夫をした。

問題(3)と問題(4-1)については、黒板での作図説明後、さらに教具を使った説明を行った。実際にとった幾つかの点を教具が通っていく様子を見て、実感を持って理解が進んだようで、生徒から感嘆の声が上がった。授業後に教具を見に来る生徒もおり、関心の高まりが感じられた。

問題(2)の解説では、実際の作図の過程を追いながら、「必要十分性の説明がなぜいるのか」を考えさせた。またプリントでは、初等幾何の証明と解析幾何的解法を対比させて見られるように工夫した(第2図)。初等幾何の証明から、軌跡が「線分ABの垂直二等分

線になる」ことを強調し、次の回で解析幾何的な解法で得られる式から読み取れる「傾き」と関連させ、「直線の方程式」の単元内容にもつなげた。



第2図 問題(2)のプリント(解答入り)

**2 限目：**問題(2)の解析幾何的な解法説明と必要十分性の確認、問題(3)の演習及び解説

1限目は作図によるイメージづくりと、初等幾何の視点からの「必要十分性の確認」を中心に展開し、2限目から、この単元の主目標である解析幾何的解法の説明に入った。

問題(2)の解説では前回との関連を踏まえ、式の上からの「必要十分性の確認」として「条件を表す式⇔図形を表す式」という点を強調した。今回の検証授業では目的や理由の明確化を重視した。例えば「まずP(x, y)と置く」といった手順提示的な与え方ではなく、「条件を式で処理したい」→「点Pの座標を(x, y)と置く」のように目的と手段の関係を丁寧に説明した。さらに掲示物にする等の方法で「考え方のポイント」や「方針」を強調し、生徒自身が目的意識の上でその手段を用いるよう指導した。

問題(3)の解説では、生徒が平方完成でつまづかないように「式が表す図形の読み取りのために、円の方程式の標準形への変形をする」といった「理由」を強調した。問題(2)同様の解説の流れを心がけ、問題に対する「類推」の意識を持たせた。

今回、触れられなかった内容に、「問題(3)の条件からさらに距離の比を2 : 1.5、2 : 1.8、2 : 1.9、2 : 2と変えていった結果を類推させる」ということがあった。比が2 : 2の場合は問題(2)の場合の条件 $AP = BP$ と同じになり、軌跡が円から直線に変わる。このような取組で、問題(2)と問題(3)は異なった軌跡でも関連があることに気付かせ「一般的・統合的に」考えることの興味を引き出すことができる。また、一般に $m \neq n$ のとき2点A, Bからの距離の比が $m : n$ である点Pの軌跡が円となり「アポロニウスの円」と呼ばれる。上のことから「 $m = n$ だと直線になってしまうため、 $m \neq n$ の条件が必要となる」という理由も

より明確にできる。

**3 限目：問題(4-1)の解説と問題(4-2)の演習及び、相似を用いた解説**

問題(4-1)以降は条件に動点を持つ問題で、扱う文字の種類も増えるため、プリントを穴埋め式にして生徒の抵抗感を無くす工夫をした。解説でも、問題(2)と問題(3)で強調した、必要十分性の説明と、点P(x, y)の満たす関係式を求めるという「目的」を説明の中心とし、既習問題からの「類推」を意識付けた。

問題(4-2)は、作図はせずに軌跡がどうなるか予想をさせた。初めて目にする問題であったが問題(4-1)の類題という意識を持たせたことで、結果が円になることはすぐに予想できた。位置や大きさまで見通せない生徒はいたが、予想後に演習させたことで、やるべきことがしっかり意識できていたように感じた。また、自分の予想結果と合っていたとき、達成感の高まりが見てとれた。事後のアンケートでも、「予測を立ててから考えて解いていくのでやりやすかった」等、「類推」や「見通しを持つ」ことに肯定的な感想が多かった。

その後、教具を使って線分や三角形での動きも見せた上で、相似を用いた説明をした。その際、「点Pが線分AQの中点である」という条件を「 $AQ : AP = 2 : 1$ 」と式化してとらえることで、「点Qが動く図形の1/2縮尺の図形を点Pが描く」という一般的な形での理解をさせた。式化することの有用性ととも、「個々の問題では見えにくい性質が、一般的な視点からとらえることで理解しやすくなる」ことを生徒に感じさせた。

また、「軌跡の円を小さくするには条件をどう変えるとよいか」といった、結果から条件を考えさせる発問をし、理解の定着を確認した。

**4 限目：チャレンジ問題の演習及び他単元との関連を含めた解説**

問題(4-1)問題(4-2)と同様の解法練習と、他単元との関連説明のため、チャレンジ問題を用意した。教科書にない問題だが、問題①を穴埋め式にしたこともあり、流れを追いながら問題①に、さらに、多くの生徒が問題①を参考に記述式の問題②にも取り組んでおり、類推的に考えようとする姿勢が見てとれた。

問題①の解説では、2次関数の標準形の式から「x軸方向の平行移動は符号を逆に、y軸方向の平行移動はそのままの符号で」といった機械的な読み取り暗記とならないよう、その理由を軌跡の式変形を通して再確認させた。また問題②の解説では、中心からの距離が半径と等しい、という「距離の公式」を基にしていた「円の方程式」と同じ式が、原点を中心とする円を「平行移動する」という考え方でも導かれることを見せ、「統合的な考え方」や別の視点から物事を見ることに対する興味を引き出すよう指導した。

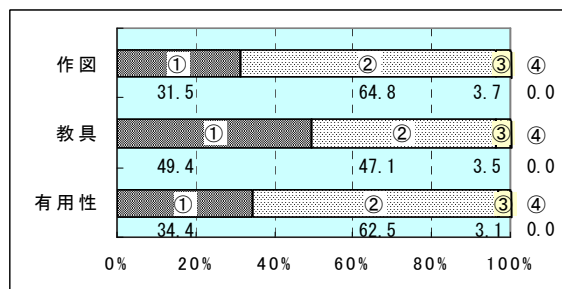
**4 アンケート結果と考察**

作図、教具ともに理解に役立ったとする生徒が多く、具体的な体験や視覚的な訴え等で実感を伴わせることが理解する上で効果があることが確認できた(第3図)。

作図ができなくても、それに続く教具を用いた説明で納得でき、作図内容の理解も進んだと考えられる。

また、工夫の意図通り、作図を通して予測の難しさを体験させたことが、初等幾何の説明と合わせて、式を用いる有用性の実感につながったと思われる。

- ◎「作図」による理解
- ◎「教具を用いた説明」による理解
- ◎「式を利用する解法の有用性」の実感

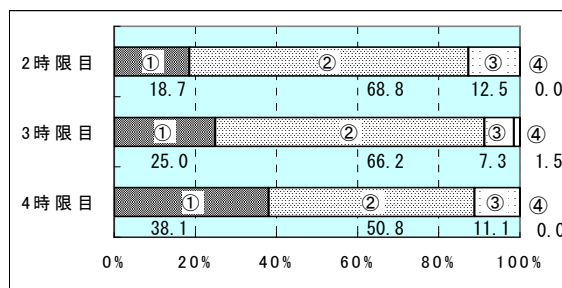


- ①とても役立った
- ②役立った
- ③役立たなかった
- ④まったく役立たなかった

第3図 アンケート集計結果1

「類推的な考え方」に関する質問の一つは2～4限目共通の質問項目として調査した(第4図)。肯定的回答全体の割合は約9割で、3回の結果を通して大きな違いはないが、①「よくできた」の割合が回を追うごとに増加した。授業内での工夫と合わせ、アンケートの質問項目として繰り返し触れさせたことも継続的な意識付けとして効果があったと思われる。

**式を利用する解法で「与えられた条件が変わっても手順は変わらない」ことを意識して解けましたか。**



- ①よくできた
- ②だいたいできた
- ③あまりできなかった
- ④まったくできなかった

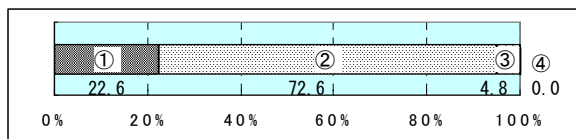
第4図 アンケート集計結果2

「『似たような問題を同じように扱えないか』を意識して解くようにしたいと感じましたか」という質問では「今までも感じていたがさらに感じた」が約23%、「今までは感じていなかったがこれからしたいと感じた」が約72%と、類推的に考えようとする姿勢がはぐ

くめたと判断できる結果を得た（第5図）。

肯定的な回答が95%に達しており、「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」生徒質問紙調査結果（国立教育政策研究所2007）の「数学の問題を解くとき、前に解いた問題と似ているところや違うところどこかなどを考えるようにしていますか」の肯定的回答64%と比較しても十分なものであると言える。

「似たような問題に対して同じように扱えないか」を意識して解くようにしたいと感じましたか。



- ①今まで感じていたがさらに感じた
- ②今まで感じていなかったがこれからしたいと感じた
- ③今まで感じていたが今回は特に感じなかった
- ④今までも感じていなかったしこれからもしたいとは感じなかった

第5図 アンケート集計結果3

アンケートの自由記述に「普段、図形は覚えるだけでしたが、覚えている事がこうだからこうなる、という理解につながりました」という、単なる暗記でなく論理的な展開に価値を見いだすものが、生徒の自発的な感想として挙がっていたことは収穫であった。

また、「やるべき問題があると家でもやれるので、復習するようになった」という記述もあった。普段も宿題は課されているが、理解が進み生徒自身が取り組むべき課題を自覚することで、授業時間外の自主的学習にもつながったと考えることができる。

今回特に計画・意図はしていなかったが、作図や演習のときは、実質的に、本来の教科担当者との二人体制になった。「二人の先生のおかげですんなり理解できました」「一人ひとり見て回ってくれて、とても分かりやすかったです」という感想もあり、個別指導やチームティーチングも指導効果をさらに高める手段と考えることができる。

## 5 研究のまとめ

検証授業を通して、次の枠内の実践は生徒の理解度の向上や、「数学的な考え方」のよさの認識やはぐくみに効果があることが確認できた。

- I 具体例を利用した、目的の明確化と実感を伴った理解の促進。
- II 他単元との関連解説や“特殊から一般へ”の場面の組込。
- III 複数解法の提示による式利用の有用性の強調。

また、今回行った工夫は、作業的な要素の取り入れや問題配列、プリント作成、解説時の配慮等、「軌跡」以外の単元でも取り入れられるものがあると思う。

アンケートの質問項目の集計結果では7～9割の肯定的評価を得て、数値上、工夫の実効性は確認できた。

一方で、さらに詳しく見ると、アンケートの自由記述の中には、授業の説明について「細かくやってくれて、よかった」という感想もあれば、「説明が長い」というものもあった。また、プリント利用や穴埋め式についても賛否両方の感想があった。生徒全員を満足させることの難しさを改めて感じている。

生徒の学ぶ意欲の低迷が課題とされる現在、「分かれると数学も楽しくなったから、苦手を感じなくてよかった」「やっぱり理解できると楽しいんだと思った」という感想からも、「分かる授業」を目指す「数学的な考え方をはぐくむ授業」づくりが必要とされていると言える。

## おわりに

今回、軌跡の分野で「数学的な考え方」をテーマに、問題の精選や発問の工夫、教具の開発に取り組み検証授業を試みた。この授業づくりを通して、指導者の授業観や学習観の大切さを改めて実感した。

数学学習の系統性を視野に、引き続き「数学的な考え方」をはぐくむ授業の実践に取り組み、「理数教育の充実」を図りたい。

## 引用文献

- 文部省 1979 『高等学校学習指導要領解説数学編理数編』 実教出版 p. 14
- 文部省 1989 『高等学校学習指導要領解説数学編理数編』 ぎょうせい p. 16
- 文部科学省 2007 「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」 p. 3, p. 5
- 片桐重男 2004 『数学的な考え方の具体化と指導』 明治図書 pp. 38-39

## 参考文献

- 文部科学省 1999 『高等学校学習指導要領解説数学編理数編』（平成17年一部補訂） 実教出版
- 国立教育政策研究所 2007 「平成17年度教育課程実施状況調査（高等学校）ペーパーテスト調査集計結果及び生徒質問紙調査集計結果」
- 神奈川県教育委員会 2008 「平成19年度神奈川県立高等学校学習状況調査報告書」
- 日本数学教育会編 1969 『数学的考えとその指導 高校編』 明治図書
- 川口廷・中島健三 編著 1968 『数学的な考え方と新しい算数』 東洋館出版社
- 中原忠男編集 2000 『算数・数学科 重要用語 300の基礎知識』 明治図書

# 小学校理科における 実感を伴った理解を図るための授業づくり

— 学習内容と日常生活を関連付ける学習場面の工夫 —

梶川 友恵<sup>1</sup>

実感を伴った理解を図るためには、学んだことと生活がつながることが重要であると考えます。そこで、問題解決学習によって学び得たことを生活に当てはめて考える場面を、「水溶液の性質」の単元の中に設定し実践しました。また、学んだことで新たな見方ができるようになった自分を振り返るために、「なるほど水溶液カード」を作成しました。その結果、子どもは学んだことを活用して、日常生活の事象を意味付けることができた。

## はじめに

今まで実践してきた授業を振り返ると、具体的な事象から授業に入り、追究活動を行い子どもに性質や規則性などを把握させ、単元を終了することが多かった。そして、学習した性質や規則性を日常生活で子どもが活用することを期待しつつ、単元を終了していた。しかし、子どもの様子を観察していると、性質や規則性として抽象化したものを、再び日常生活の具体的な出来事に当てはめて活用することは、簡単ではないようだった。

2008年3月に告示された新学習指導要領には、小学校理科の目標に「実感を伴った（理解）」という文言が新しく加わった。これは、問題解決学習の出口の強化を意味している。つまり、子ども一人ひとりが問題解決学習を通し、科学的な見方や考え方ができるようになることだととらえた。

小学校学習指導要領解説理科編では、「実感を伴った理解」とは、三つの側面から考えることができるとしている。その中でも、上記の課題と関連の深い「実際の自然や生活との関係への認識を含む理解」に焦点を当てていくことにする。

「実際の自然や生活との関係への認識を含む理解」をしている子どもの姿とは、問題解決学習によって学び得た性質や規則性が、身の回りの自然や日常生活に存在していることを納得している子どもだととらえ、単元の終末でこの姿を目指すことが、課題解決になると考えた。そのためには、学習したことを身の回りの自然や日常生活につなげる授業を行うことが大切であると言える。

以上のことから、研究テーマを「実感を伴った理解を図るための授業づくり」とし、サブテーマを「学習

内容と日常生活を関連付ける学習場面の工夫」と設定して研究することにした。

## 研究の内容

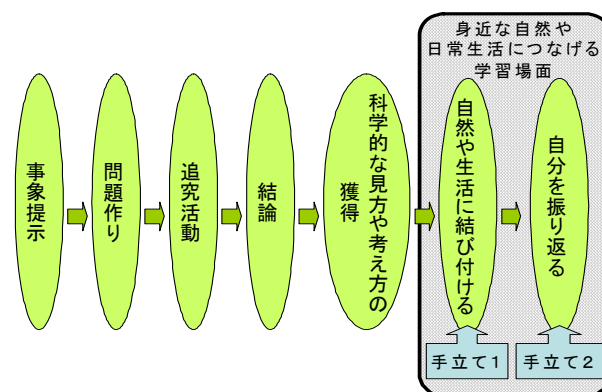
### 1 研究仮説

問題解決学習によって学び得た知識を、身近な自然や日常生活につなげる学習場面を単元の中に位置付ければ、子ども一人ひとりがより確かな理解を図ることができ、獲得した知識を日常生活の中でいかす力が高まるだろう。そして、理科学習への意義や有用性を感じ、学習意欲が向上するだろう。

### 2 研究の手立て

問題解決学習の出口の強化を行うために、問題解決学習によって学び得た知識を身近な自然や日常生活につなげる学習場面を、教師が単元の終末に設定した。そして、その中で具体的に次の二つの手立てを考えた。

ひとつは、問題解決学習によって学び得たことを自然や日常生活の事象に当てはめて考える学習場面を設定することである。もうひとつは、学んだことで新たな見方ができるようになった自分を振り返る学習場面を設定することである（第1図）。



第1図 単元の流れと手立てとの関係

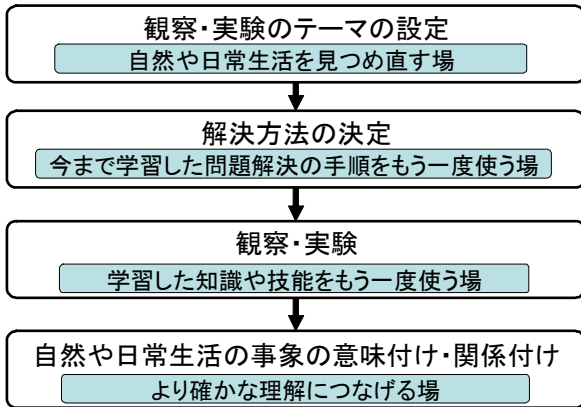
1 横須賀市立大塚台小学校  
研究分野（理科）

(1) 自然や生活に結び付ける

より確かな理解を図るためには、今まで何気なく見ていた事象を、単元で得た知識を活用してとらえ直すことが必要である。また、知識を日常生活で活用していくためには、問題解決能力の定着も大切である。そのために、自分の力で予想を立て、解決方法を決め観察・実験をするなどの活動を取り入れる必要もある。

そこで、学び得たことを、自然や日常生活に当てはめて考える学習場面を設定した。

この学習場面の流れを、第2図に示した。



第2図 学び得たことを自然や日常生活に当てはめて考える学習場面（手立て1）

ア 観察・実験のテーマの設定

学んだことを、身近な自然や日常生活の事象に当てはめる観察・実験のテーマを設定させる。テーマは、学習したことを基に、自然や日常生活を見つめ直すようなものにし、できる限り子どもからテーマを出させるようにする。難しい場合は、一人ひとりに声をかけ支援を行う。

イ 解決方法の決定

学んだことを基に予想を立てさせる。次に、これまで学んだ方法を使って観察・実験の計画を立てさせる。そして、同じテーマにした子ども同士を班にして、互いに考えた予想や方法を出し合い、よりよい観察・実験方法を検討させる。

これまでの学習を活用して、できる限り子どもに考えさせる。

ウ 観察・実験

子どもたちが、視点を絞って注意深く観察したり、正しく道具を使用したりして、これまでの学習を活用しながら観察・実験を行わせる。

結果を、グラフや表をなど活用して、分かりやすくまとめさせる。

エ 意味付け・関係付け

学んだことを基に、自分たちで得た結果から結論を導き出させる。さらに、他の班との情報交換をすることによって、考えを深めさせる。

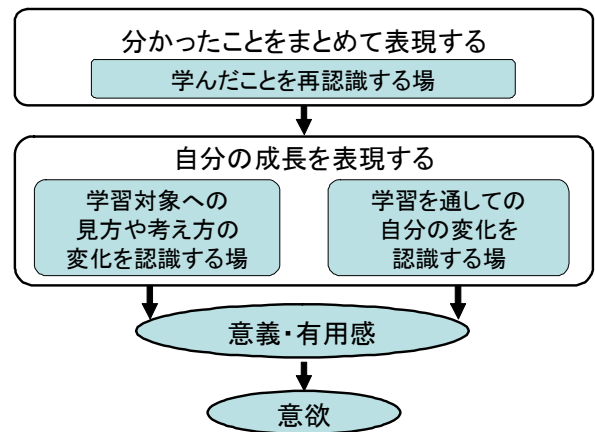
(2) 自分を振り返る

理科学習の意義や有用性、そして意欲を育てるためには、子どもが自分の成長を自覚し、学習に対する肯定的な感情を育てることが必要である。

そこで、学んだことで新たな見方ができるようになった自分を振り返る学習場面を設定した。

振り返る内容は、「分かったこと」、「自分の成長」にした。自分の成長を振り返るために、「学習対象への見方や考え方の変化」、「学習を通しての自分の変化」に焦点を当てた。振り返る方法として、これまでの学習のまとめと自分の成長を1枚の画用紙に表現させた。

この学習場面の流れを、第3図に示した。



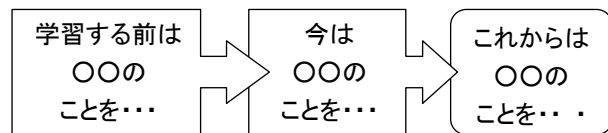
第3図 新たな見方ができるようになった自分を振り返る学習場面（手立て2）

ア 分かったことをまとめて表現する

単元での学習を振り返り自分の分かったことをまとめ、文章や絵・図・表を使って工夫しながら画用紙に表現し、何を学び得たのかを認識させる。

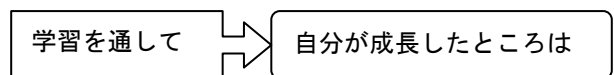
イ 自分の成長を表現する

「学習対象への見方や考え方の変化」は、第4図の視点を子どもに与え、学習対象の見方や考え方が学習前と後でどう変化したかを文章で表現させ、それを比較させる。学習前の見方や考え方については、学習後の見方や考え方の変化と一緒に考えさせる。



第4図 学習したことを振り返る視点

「学習を通しての自分の変化」は、第5図の視点を子どもに与え、学習対象に限定せず「学ぶこと」そのものに対して、学習前と後の自分を比較させ、できるようになったことなどを文章で表現させる。



第5図 自分自身の変化を振り返る視点

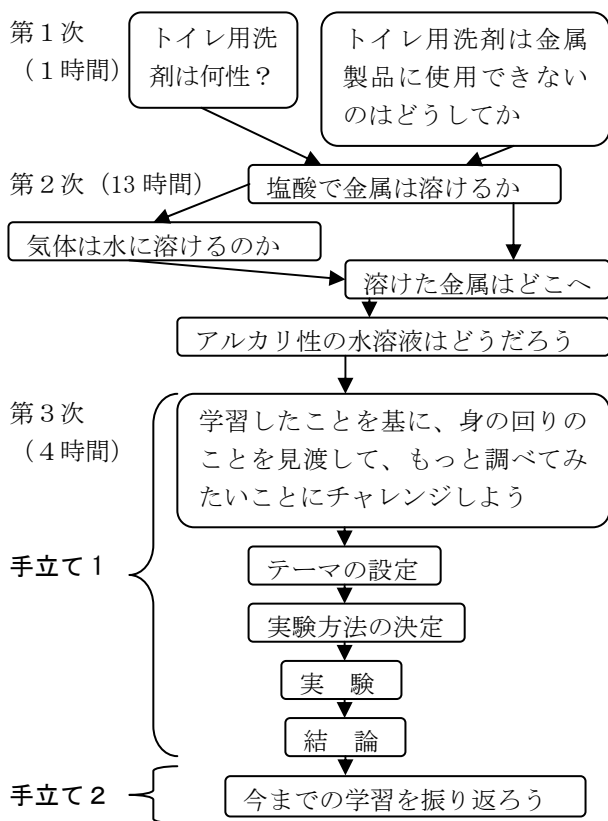
### 3 授業における検証

#### (1) 検証授業の概要

検証授業は、横須賀市立大塚台小学校第6学年の2クラス（70名）を対象に行った。

平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査では、「水溶液の性質」の学習を役立つと思っている子どもは約35%と他の単元に比べて低く、あまり有用性を感じていない傾向が見られる。しかし本来この単元の学習内容は日常生活との関連が深いので、「水溶液の性質」を本研究で取り上げることにした。単元終了後にアンケートを行い、その結果を小・中学校教育課程実施状況調査と比較し、本研究の手立てによって有用性が高まるかどうか調査することにした。

単元の流れを、第6図に示した。



第6図 研究単元の流れ

#### (2) 手立て「自然や生活に結び付ける」についての考察 ア 実験のテーマの設定

まずこれまでの学習内容は三つあったことを子どもに確認した。その後、「今まで学習してきたことを基に、身の回りを見渡して、もっと調べてみたいことにチャレンジしよう」と投げかけた。しかし、身の回りのどれが水溶液なのか分からずとまどっている子どもや、学んだことは身の回りの水溶液に当てはまるのか予想できない子どもなどがいて、しばらく黙ったまま考え込んでいる様子が見られた。

そこで、身の回りの水溶液にはどんな物があるのか

例を提示したり、先に決定した子どものテーマを黒板に書いて参考にさせたり、子ども同士がお互いに話し合えるようにしたりして、どの子どももテーマを考えられるようにした。

#### イ 解決方法の決定

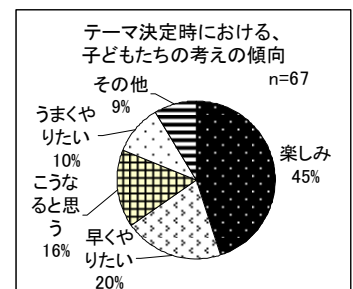
自分が設定したテーマの予想とそれを確かめるための方法を考え、計画を実験プリントに記入させた。その後、黒板に書いてあるテーマの欄に自分の名前を書き、同じテーマごとに集まった子どもたちで班を作った。一つのテーマに多数の子どもが集まった場合は、どの班も4～5人になるように分けた。また、人数が少ないテーマは、子どもの考えを尊重してそのまま班として成立させた。安全面に配慮して、少ないテーマ同士で協力して実験を行うように、同じテーブルにした。この時のテーマは第1表に示した。この表は、2クラス分のテーマを合わせて示してある。

第1表 子どもたちが考えたテーマ

内容	班数	テーマ
液性	6	いろいろな水溶液の性質を調べる。
	2	酸性と中性とアルカリ性の水溶液をまぜたら、何性になるのか。
金属	4	金属以外の物も溶かすのか。
	2	鉄とアルミニウム以外の金属も溶かすか。
	2	洗剤で金属は溶けるか。
	1	塩酸に溶かしたアルミニウムを取り出して水に入れる。
	1	塩酸と水酸化ナトリウム水溶液がアルミニウムを溶かす様子の違いを調べる。
気体	1	雨水には二酸化炭素が溶けているのか。
	1	気体を溶かした水溶液は他にはないのか。

テーマ別の班で、子どもがそれぞれ考えた実験方法を出し合い、班での方法を決定させた。この手順は、前もって子どもに考えを持たせることになり、どの子どもも積極的に話し合うことができた。

ここまでの活動を1時間で行い、授業終了時に学習日記を書かせた。この日記から授業の最後には多くの子どもが、次回の実験を心待ちにしていることが分かった（第7図）。



第7図 学習日記の傾向

授業の最初の頃とはまどいを見せていた子どもも、身の回りの事象を学習したことを使って、自分の力で明らかにできるだろうという見通しと期待感を持つことができた。A児の日記から、初めのとまどいから、期待を持ち始める姿を読み取ることができる。

＜A児の学習日記＞

今日は実験方法や、やる物を考えていて、だんだん楽しみになってきました。今度の実験では自分のグループだけ飲み物をやるのでラッキーでした。

これらのことから、学習した性質や規則性が日常生活に存在していることを子どもが認識できるようにするためには、性質や規則性を日常生活の事象に当てはめて考える時間が必要であると言えよう。

ウ 実験

子どもたちが自分の力で調べる中で、問題解決能力や技能の定着を目指している。そこで、班の活動で今までの学習の何を活用しているかに注目し表にまとめた。第8図は「水溶液には、気体が溶けているものがある」という学習内容をテーマとした1班の実験経過である。

テーマ 雨水には二酸化炭素が溶けているのか？		
活動内容	活用	観点
二酸化炭素が溶けているという予想にふさわしい実験方法を決定する。	炭酸水での実験の流れを活用。	思考判断
雨水の液性を調べる。	リトマス紙	技能
	BTB 溶液	技能
雨水を蒸発させ、固体が出るか調べる。	塩酸に溶けている物を調べる実験の方法を活用。	技能
雨水は蒸発させても何も残らないことから、気体が溶けていることを推論する。	予想と結果と結論を照らし合わせて推論する。	思考判断
雨水に二酸化炭素が含まれているのかを調べる。	石灰水	技能
	気体検知管	技能
実験の結果を記録する。	結果の記録の仕方。	表現
石灰水と気体検知管の実験の結果から、結論を導き出す。	炭酸水での実験の流れを活用。	思考判断
結論 雨水に二酸化炭素はほんの少しだけ溶けていた。		

第8図 1班の実験経過

第8図から1班の子どもたちは、それまでの学習を活用し工夫して、実験を行ったことが分かった。

エ 意味付け・関係付け

1班は、学習内容の「水溶液には気体が溶けているものがある」を基に、「雨水に二酸化炭素はほんの少しだけ溶けていた」という結論を導き出すことができた。つまり、学習したことを日常生活とのかかわりの中でとらえ直し、「雨水」という水溶液に対して新たな意味付け・関係付けをすることができた。

また、自分の調べたいことに向かって取り組み、結論を出せたということは、それまでの問題解決学習によって得られた力を、子どもが活用できたと言えよう。

1班B児の学習日記から、水溶液に対してさらに興味をもった姿が見られた。

＜B児学習日記＞

雨水は、二酸化炭素が多いと思ったけど、二酸化炭素はあまり含まれていなかったことが分かった。雨は何が含まれているのかと思った。

また、各班での実験結果を他の班に説明する時間を作った。C児は飲み物の液性を調べていて、涙や唾液の液性は調べていない。しかし、他の班からの情報も自分のものとして日記に記述している。このことから、この時間を設けることで情報の共有化ができ、「飲み物」と「涙」、「唾液」という水溶液に対して新たな意味付け・関係付けをすることができたと言える。

＜C児学習日記＞

ジュースが酸性だと分かりびっくりしました。けれど、出る物（涙・唾液）は酸性じゃないのは何でだろう。他にもおしっこ・鼻水は何性なんだろう。

(3) 手立て「自分を振り返る」についての考察

どのような問題を持ち、どんな実験を行い何が分かったのかなどを子どもが発言しそれを教師が黒板に記録し、この単元で学んだことをクラス全体で確認した。その後、「今までの学習を振り返って『なるほど水溶液カード』(第9図)をかこう」と投げかけ、六つ切りの画用紙に表現させた。



第9図 なるほど水溶液カード

ア 分かったことをまとめる

子どもには、「この単元で分かったことをまとめて表しましょう」と投げかけた。すると、子どもたちは今まで記録してきたワークシートや学習日記、教科書な



どを読み返し、学んできたことを振り返りカードに記入する内容を考えた。

このカードを見ると、詳しく書いていたりほとんど触れていなかったりする学習内容が見付き、一人ひとりの子どもが何を「分かった」としているのかをとらえることができた。

### イ 学習対象への見方や考え方の変化

カードの、水溶液に対する見方や考え方の変化について書いてある部分を読むと、D児は水溶液に対しての見方や考え方が変化して、新たな意味付け・関係付けができたことが分かる。

### ＜D児の水溶液に対する見方の変化＞

水溶液を学習する前は水溶液のことをそんなに危険な物ではないと思っていたけれど、今は危険な物もあるんだなと思っています。これからは洗剤のラベルに何性が書いてあるのを見たいと思います。

「前は」「今は」「これからは」という視点を子どもに与えることで、水溶液に対する見方や考え方の変化を見つめる機会となり、自分の考えが変化したことを認識できたと考えます。また、D児の書いた文章から、学習したことを日常生活で使ってみようという気持ちも読み取ることができる。この気持ちは、日常生活に存在していることを理解していることの表れであり、学習の意義や有用性につながると思われる。

### ウ 学習を通しての自分の変化

カードの、学習を通しての自分の変化についての記述は「自分で実験できるようになった」や「理科が好きになった」など、様々な内容がある。「成長したところは」という視点を与えることで、自分を見つめる機会となり、自分が学習によって成長したことを認識できたことが分かった。この視点による振り返りは、肯定的な感情を育て、学習に対する前向きな姿勢を持たせることにつながると思われる。

## 4 検証授業後の子どもの変容

### (1) 自然や日常生活の事象に活用する力

学習を生活に活用する力を育てるために、日常生活の事象と単元の学習内容を関連させる授業を行った。その活用する力の定着を見るために、学習内容にかかわる身近な事象を説明させる次のような問題を作った。

#### ＜問題例と解答例＞

#### アサガオの問題

紫色のアサガオが咲いていました。そこへ、酸性雨が降ってきました。よく見ると、さっきまで紫一色だった花びらに、赤色の水玉もようがついていました。どうして、紫色の花びらに赤い水玉もようがついてしまったのでしょうか。『小学校理科教師用指導書研究編』教育出版の題材を参考に作成)

### ＜E児の解答＞

たぶん紫色のアサガオは、リトマス紙と同じ成分をもっているからだと思います。すると、紫色は、青に近いと思うので、酸性雨が降ったら、酸性だから、赤い水玉もようができるんだと思います。

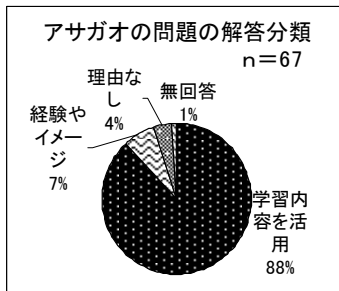
E児の解答を見ると、アサガオに起こった現象を水溶液の性質とリトマス紙の関係を使って説明することができている。

授業では、日常にあるものでも液性を調べられることを学習していない。しかし第10図の通り、88%の子どもが学習内容を活用して答えている。

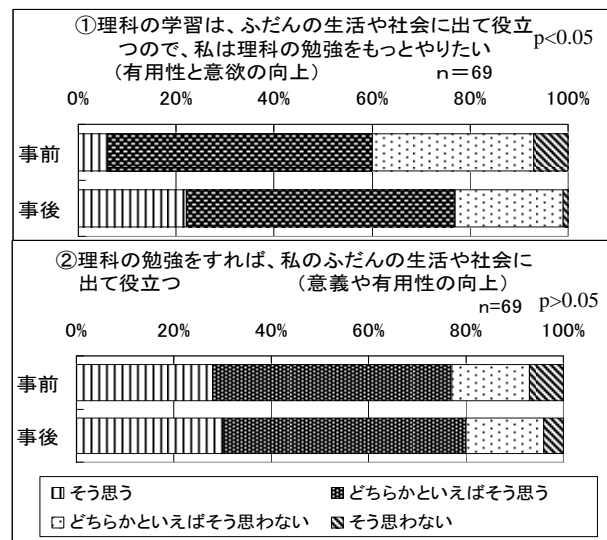
これらのことから、学習したことを日常生活の事象に当てはめて考える学習を行うことで、学習したことを日常生活の事象の理解にいかす力が付いたと言える。

### (2) 学習の有用感と学習意欲との関連

日常生活と学習したことを関連させることで、子どもは理科学習の意義や有用性を感じ、学習への意欲が高まるだろうと考え研究を進めてきた。そこで、事前と事後に取ったアンケートの中から、①から③までの質問事項について子どもの意識の変化を調べた。



第10図 解答の分析



第11図 ①②の質問の結果

①の質問は、理科学習への有用性と意欲の向上について調べることが目的である。アンケートの結果、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせて事前アンケートでは60%だったが、事後アンケートでは77%と、明らかに増加している(第11図)。この変化から、理科学習に有用性を感じ、意欲が高まったと言える。

次に、理科学習の意義や有用性の向上に焦点を置いた②の質問を見ることにした。

②の質問の結果、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせて事前アンケートでは77%だったが、事後アンケートでは80%となった。事前アンケートの時点ですでに高かったこともあり、変化が表れなかった。

①と②の質問の比較から①では「理科の勉強をもっとやりたい」という文に子どもは注目して記入したことが分かり、理科学習への意欲は高まったと言える。

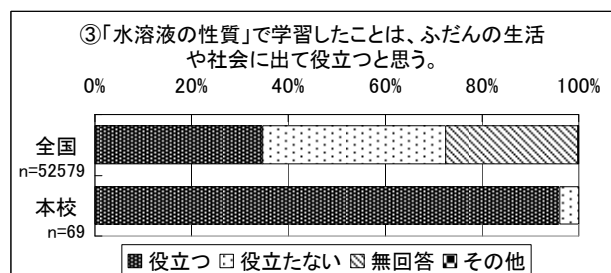
そこで、単元での学習が終了してから視点を何も与えずに書かせた感想を調べた。

< F児の感想 >

塩酸は酸性で、金属を溶かしてしまう。飲み物もほとんどが酸性だったので、結構すごいなと思います。これから、食べるものや洗剤などに何が入っているのか書いてあるラベルを見たくくなりました。そういうことが分かったので理科は楽しかったです。

F児の感想からは、学習したことが生活の中に存在していて、それを活用しようとしている姿勢が見られる。さらに「分かったので理科は楽しかった」と続けている。学習したことが身近な生活の中にあると分かった自分の成長に、喜びを感じていることが伝わってくる。これらのことから、学習したことと日常生活が関係付けられ、水溶液の性質での学習に意義や有用性を感じ、理科学習に対する肯定的な感情を持ち、意欲の高まりにつながったと思われる。

また、研究単元の設定理由で述べた平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査との比較を行った(第12図)。事後アンケートのみでの調査だが「役に立つ」と回答している子どもは、上記の教育課程実施状況調査では約35%だが、本校では96%となり、明らかな違いが見られる。この違いによって、子どもたちは今回の学習内容に有用性を感じたことが分かる。



第12図 ③の質問の結果

これらのことから、本研究の手立てにより子どもは「水溶液の性質」の学習に有用性を感じ、意欲が高まったことが分かった。また、理科学習に対する有用性を感じさせるためには、本研究で実施した学習場面を全ての単元で設定する必要があると言える。

子ども自身に学習内容を日常生活に当てはめて考えさせることで、日常生活の中に学習で見つけた性質や規則性が存在していることを理解させることができた。そして、子どもは学習したことを活用して、日常の事象を見ようとする姿勢が身に付けることができた。

また、自分を振り返る活動によって、学習対象への見方や考え方が変化したことや自分が成長していることを、子どもに自覚させることができた。その結果、子どもは学ぶ意義や有用性を感じ、学習に対する意欲が高まった。

これらの結果から、実感を伴った理解を図るためには、学習内容と日常生活とを関連付ける学習を行うことが有効であることが分かった。

検証授業を行う中で、どの子どもも十分に学習内容と日常生活の関連を図ることができたわけではなかったため、今後はテーマを決める時に投げかける言葉などを工夫したい。また、学んだことを日常生活に結び付ける実験や自分を振り返る活動は、ある程度時間が必要なので、単元全体の構成を工夫する必要がある。

おわりに

本研究では第6学年「水溶液の性質」の1単元の実施となったが、他の単元でも本研究の手立てが有効であるか今後も研究を続けていきたい。

本研究を行う中で、子どもが問題を持ち追究する姿にふれ、改めて主体的に学ぶことの大切さを実感した。

引用文献

国立教育政策研究所 2007 「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査質問紙調査集計結果—理科—」 ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h15/H15/03001040000007003.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001040000007003.pdf) (2009. 1. 13 取得)) p. 87

参考文献

国立教育政策研究所 2007 「平成15年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点(小学校・理科)」 ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h15/H15/03001040020007004.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001040020007004.pdf) (2009. 1. 13 取得)) pp. 小理5-6

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 理科編』大日本図書 pp. 9-10

梶田 叡一 2004 『教育評価〔第2版〕』有斐閣双書 pp. 186-187

日置光久・矢野英明 2007 『シリーズ日本型理科教育3 理科でどんな「力」が育つか』東洋館出版 pp. 158-165

# 中学校理科における科学的リテラシーをはぐくむ授業の研究

— 「天気とその変化」の学習を通して —

長 嶋 淳<sup>1</sup>

身に付けた力を活用して、身の回りの自然事象を科学的にとらえようとする態度を育成することは、理科の課題のひとつである。そこで、教材と課題の設定を工夫し、課題解決の意欲を高め、基本的な概念の習得を図り、学習内容と自然事象を関連付けることによって、身に付けた概念を活用する態度を育成することを目指した。

## はじめに

PISA2003の結果を受けた取り組みの中で、「学ぶ意欲を向上させるための、実生活と関連付けた指導の推進」が求められている。また「PISA2006における科学的リテラシーとしての態度の測定」で小倉（国立教育政策研究所）は、「理科を学習する目的意識」の部分で理科学習に対する道具的な動機付け指標の平均値の結果（OECDの平均は約60%、日本は約42%）がOECDの参加国（57か国・地域）の中で日本は最下位であったと指摘している。

そこで生活の様々な場面において、学習を通して身に付けた科学的な知識・技能をいかせる能力や態度を育成するために、学習内容と身の回りの事象とを関連付けることを意識した授業づくりについて研究した。

## 研究の内容

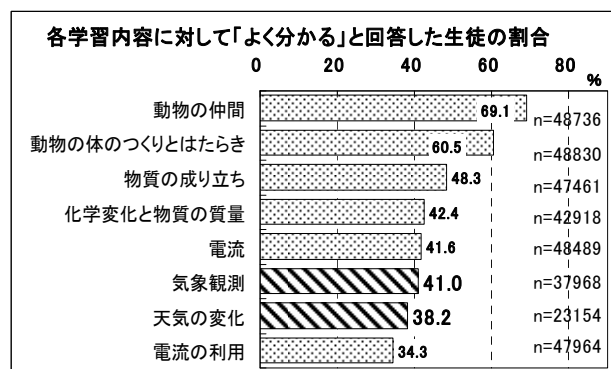
### 1 課題と研究仮説

#### (1) 課題「科学への興味・関心が低い」

文部科学省は、PISA2006調査結果を「科学への興味・関心や科学の楽しさを感じている生徒の割合が低く、観察・実験などを重視した理科の授業を受けていると認識している生徒の割合が低い」と分析している。また、「興味・関心」に関して、日置（2005）は、「対象をよく知っている場合、または一部知っている場合は、興味・関心が喚起されない」と報告している。そして、学習意欲の低下について、小田（2005）は、「生徒の内面での内的必要感の欠如と教材と生徒の内面との内的関係性の薄さにも原因がある」と述べている。これらから生徒の学習意欲を高めるために生徒の内面との関係性を意識した教材を活用したり、観察・実験を通して探究的に科学を学習したりする、科学の楽しさを感じる授業づくりが重要であると考えた。

#### (2) 課題「学習内容をよく理解できていない」

「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査質問紙（中学校・理科）」（国立教育政策研究所2005）の調査では「天気の変化」の学習内容に対して「よく分かる」と回答した生徒の割合が38.2%と他の分野と比べて低く、生徒の理解しにくい内容であると考えられる（第1図）。



第1図 平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査

気象分野が理解しにくいことの特徴として、事象が大きく教室内で再現することが難しい点、上空で起こる事象については直接見ることができない点、授業時間内では事象の変化を正確に追うことが難しい点等が挙げられる。これらの特徴から生徒の目の前で課題として事象を提示するには小規模のモデル実験やデジタルコンテンツに頼らざるをえないことが考えられる。そこで学習内容に即した新たな教材を開発することにより、生徒の理解を支援することを考えた。また、学習内容が必ずしも「下位概念」の習得からはじまり「上位概念」に結び付くような構成になってはいないために単元全体で概念の結び付きが分かりにくくなっていることも理解を困難にしている原因の一つであると考えられる。新学習指導要領によって「習得型・活用型・探究型の教育」という方向性は示されたが、具体的な実践によって検証を行うことが必要であると考えられる。これらの理由から本研究の対象分野を「天気とその変化」

<sup>1</sup> 伊勢原市立山王中学校  
研究分野（理科）

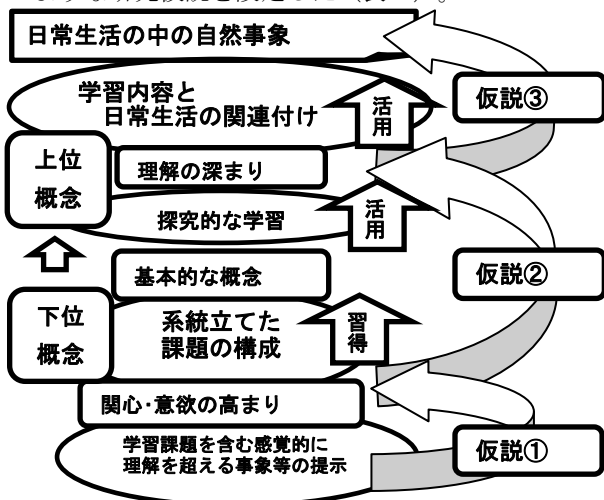
に設定した。

### (3) 課題「科学の有用性が実感できていない」

文部科学省の「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006 年調査国際結果の要約」によると、「科学に関連した職業に就くための準備としての学校の有用性について」の質問項目に、肯定的に回答した日本の生徒の割合は少ない。原因は学習内容と実生活とのつながりの希薄化にあると考えた。改善のためには生徒が学習内容と日常生活を関連付けられるように授業内容や習得すべき概念を組み立てることが必要である。

### (4) 研究仮説

身の回りの自然事象を科学的にとらえようとする態度を育成するには、学習内容の興味・関心を高めることと、基礎的な概念の習得と探究的な活動により学習内容を理解することが必要である。その上で、日常生活との関連付けを図る活動が有効であると考え。そこで、①教材の工夫や効果的な事象提示をすることによって、生徒の興味・関心が高められること、②課題の構成を工夫し、それを解決していくプロセスを通して理解が深められること、さらに、③習得した概念を日常生活に関連付ける取組を通して身に付けた力を活用し、身の回りの自然事象を科学的にとらえようとする態度を育成できることを検証したいと考え (第2図)、次のような研究仮説を設定した (表1)。



第2図 研究全体図

表1 研究仮説

<p><b>仮説①</b> 生徒の感覚的な理解を超える事象や生徒の内的関係性を重視した教材を提示することによって、生徒の学習内容についての興味・関心を高めれば、課題を解決する意欲が高まるだろう。</p> <p><b>仮説②</b> 概念のつながりを重視した課題を構成し基礎概念の定着を図り、その概念を活用して課題を解決させれば、生徒は学習内容についての理解を深めるだろう。</p> <p><b>仮説③</b> 学習内容と日常生活の中の自然事象を関連付けられるように工夫すれば、身に付けた力を活用して、身の回りの事象を科学的にとらえる態度を育成できるだろう。</p>
--

### (5) 検証方法

仮説①については、ワークシートの記述の分析、事前・事後調査の分析と比較を行った。仮説②についてはワークシートの記述の分析と総括的評価テストの結果と県や国の調査結果との比較を行った。仮説③については、事前・事後調査の分析と比較を中心に行った。

## 2 研究方法

### (1) 仮説①

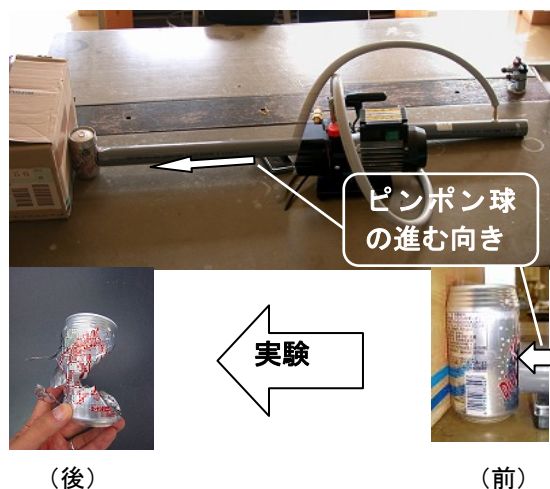
#### 「課題提示部における新たな教材例」

#### ア 生徒の感覚的な理解を超える事象

日置や小田の報告を参考に、課題提示部で「興味・関心を高める」ための効果的な教材について考えた。「全く未知の事象」と「生徒の感覚的な理解を超える事象」である。生徒が事象を観察して「もっと調べてみたい、もっと学習したい」と感じる教材や提示方法が理想である。また「内的関係性」を強くするため身近な事象・現象を取り入れることにも配慮した。驚きや意外性から興味・関心を高め、内的必要感を持たせることにより課題を解決する意欲を引き出すことを目的とした。

#### ① ピンポンキャノンⅡ

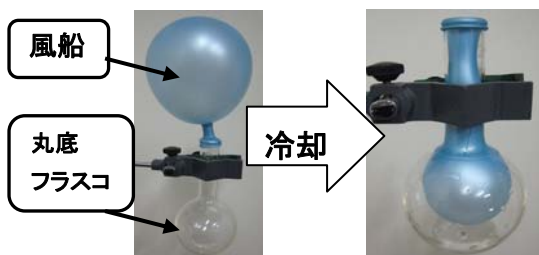
従来の授業では大気圧の大きさを理解するために山と平地と大気柱を描いた図を利用して「1気圧=約1013hPa」と表し学習する。しかし、数字の大小による表現や映像では体感的な理解は得難い。大気圧の大きさを体感的に理解することができる教材の必要性を感じた。そこで小河原氏、市江氏が紹介する「ピンポンキャノン」をより安価な材料で製作できるように改良した「ピンポンキャノンⅡ」を使用した (第3図)。この教材によって、減圧したパイプ中のピンポン球が大気圧によってアルミニウム缶を貫通するほどの勢いで押し出される様子を観察できる。



第3図 ピンポンキャノンⅡ

## ② 風船とフラスコの実験

水の「状態変化」は、小学校での既習事項であるが、理解が不十分であることが事前調査の結果から明らかになった。そこで、水の「状態変化」について「温度」「体積」及び「状態」の概念を整理し、新たに学習する意欲を引き出すための実験を行った。風船とフラスコの中を水蒸気で満たした後、自然に冷却させる。すると風船中の水蒸気が温度低下により液化するため、体積が減少し、風船がしぼむ。さらにフラスコ内の水蒸気も水に戻ることで、風船は裏返しになりフラスコの中で膨らむ（第4図）。多くの生徒は風船がしぼむことは予想するが、フラスコの中で膨らむとまでは考えないので驚きと共に状態変化の要因と体積との関係を再確認することができる。



第4図 水蒸気の状態と水に戻った状態

## イ 「地学分野の再現性が難しい」事象の教材例

「天気と変化」の雲のでき方や気象の変化は水と大気の動きに起因し、教室内で再現することは難しい。従って、教材と生徒の関係が弱くなり興味・関心を高めることが難しくなる。そこで、平成20年度神奈川県立総合教育センター教材教具コンテスト特別賞受賞作品である「理科資料（ふくらむお菓子の袋）」を参考に映像教材を製作した。生徒にとって身近な物（お菓子の袋と撮影者）を使って、課題となる現象（高度が上がるにつれて、気圧計の針が移動していくとともにお菓子の袋が膨らむ）を映像化するという工夫により、教材と生徒との関係性を強め、興味・関心を高めることにより、課題を解決するための意欲を引き出すことを目的とした。この教材は2時間の変化を2時間に編集したことにより短時間で変化を観察でき、なおかつ、目の前で袋が膨らんでいく様子を安全に観察できる（第5図）。

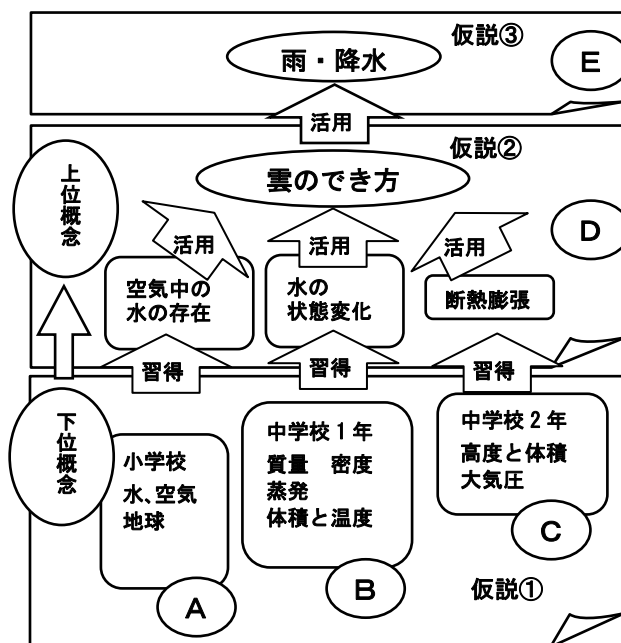


伊勢原市街 (高度約 40m) 富士山新五合目 (高度 約 2350m)  
第5図 山で膨らむお菓子の袋

## (2) 仮説②

### 「概念のつながりを重視した課題の構成と教材例」

本研究では、効果的な課題提示を行う方法を考え「科学的内容の系統性」や「科学的なものの見方や考え方の育成を考えた配列」を意識し系統立てた課題の構成にした。そうすることで、生徒が次時の授業や上位概念に対するつながりを把握しやすいように授業を行うことができるようになった。また、課題とした自然現象（上位概念）を分解し、それを理解するために必要な下位概念を細かく学習することで、生徒の既習概念の習得の度合いの違いに配慮した授業が可能になった。習得した「空気中の水の存在」「水の状態変化」「断熱膨張」等の概念を用いて「雲のでき方」等を解決する活動等の過程で実験方法や結果の検討をグループ、クラスで話し合うことにより学習内容（雲のでき方等）の理解を深められるようにした（第6図）。



第6図 授業の構成

## (3) 仮説③

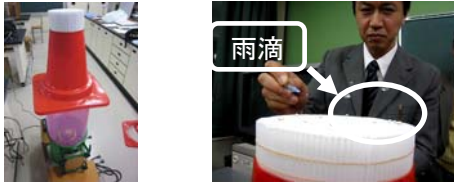
### 「学習内容と自然事象との関連付けの例」

それぞれの下位概念について、授業中の終末部分で「日常の新たな課題」に目を向ける機会や身の回りの自然現象を科学的にとらえようとする視点を与えることにした。これによって「科学の有用性」を感じさせ、身に付けた力を活用して、身の回りの事象を科学的にとらえる態度、そしてその基盤となるような自然事象に対して取り組む姿勢・態度が向上するだろうと考えた。

### ① 日常の事象を科学的にとらえる態度を育成する教材例（雨滴観察実験装置）

降雨は生徒にとって最も身近な自然事象の一つである。しかし、生徒の多くは「雨滴の形」を見た経験がないか、または見るができないためにその正確な

イメージを持っていない。実際に観察しようと思っても落下速度が速いためにそれは難しい。そこで日常では見ることのできない雨滴を教室内で観察できるように工夫した。これにより「必要感」を刺激しながら空気中の水滴（雲）と降雨を関連付けた課題や事象を提示することで、より日常の事象に課題を見いだす態度を育成できるだろうと考えた（第7図）。



第7図 装置全体図と実験の様子

### 3 検証授業

検証授業は2年生・6クラス（204名）に対して10月から11月の3～5時間で行った（表2）。

表2 検証授業の内容と仮説

学習内容	学習活動・教材・授業の構成分類	仮説
1) わずかな水や空気の間で気象現象が起きている	月周回衛星「かぐや」の映像	A ①
	1m地球モデル	A ②
	気象衛星「ひまわり」の雲画像	A ③
2) 水の状態変化から地球規模での水の循環を考える	<b>風船とフラスコの実験</b>	<b>B ①</b>
	チャック付きビニール袋の実験	B ②
	エタノールを入れたビニール袋の実験	B ②
	地球上の水の循環の映像	A ③
3) 大気圧の大きさを理解し、水蒸気が水滴になる仕組みを考える	<b>ピンポンキャノンII</b>	<b>C ①</b>
	<b>山で膨らむお菓子の袋</b>	<b>C ①</b>
	炭酸飲料保存用器具の実験	C ②
	空気入れとペットボトルの実験	C ②
	水蒸気が水滴になっている例の映像	C ③
4) 気化と雲のでき方を、下位概念を用いて組み立て理解する	ゲイムト「ダスト」の実験	B ①
	今までの下位概念の確認	②
	雲のできる仕組みの検討（上位概念の習得）	D ②
	<b>雨滴観察装置</b>	<b>E ③</b>

#### ア 授業の様子

課題提示部では、生徒の感覚的な理解を超えた事象としてピンポンキャノンII等を使って学習内容への興味・関心を高めながら、基礎概念（上空ほど気圧が低い等）を確認した。そして、加圧したペットボトルの栓をあけると中が白く曇る現象（断熱膨張）等の課題を解決することで身に付けた概念を用いて「雲のでき方」（ねらいの概念）の課題にグループ学習により探究的に取り組む活動ができた。また、今回の検証授業ではすべての課題を授業中に解決せず、意識の中に顕在化するだけでもよいこととした。授業時間外に自らが課題に取り組む部分を残した。そのため、課題の解決を通して基本的な概念を習得するが、疑問が残るので、次時の授業に対するの関心や単元全体のつながりを自らが考え探究的な活動をする機会となった。また、概念のつながりを重視した課題の構成によって、ひとつ

ずつ課題を解決することにより達成感を味わい、新たな課題に取り組む自信を持った。また、習得した概念を活用（グループやクラスで話し合い）して、実験方法や結果を検討することにより、個人では気付かない部分までも理解を深めていた（第8・9・10図）。

#### イ 生徒の様子



第8図 実験方法の話し合い



第9図 予想したことを実験で検証

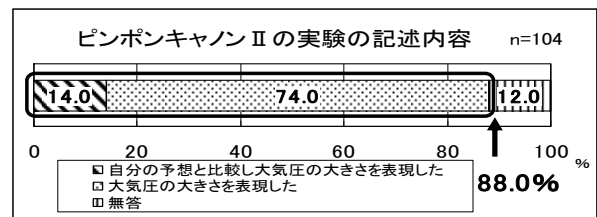


第10図 簡易ホワイトボードにまとめて発表

### 4 仮説の検証

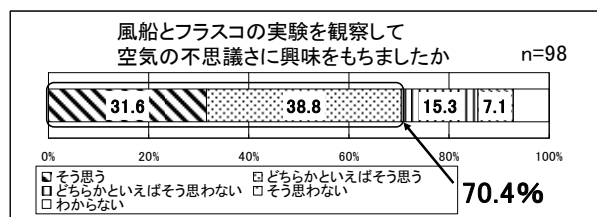
#### ア 仮説①の検証

はじめに、「生徒の感覚的な理解を超える事象の提示」による「興味・関心の高まり」について、「ピンポンキャノンIIの実験の記述」を基に分析した（第11図）。ワークシートの記述内容から自分の予想（経験）と比較した感想を記述した生徒が14.0%、大気圧の大きさを表現した記述をした生徒が74.0%おり合計88.0%の生徒の記述にプラスの興味・関心の記述表現が見られた。その中には「こんな力が自分にかかっていると驚いた」というような学習内容と自分自身を結び付けた記述も見られた。



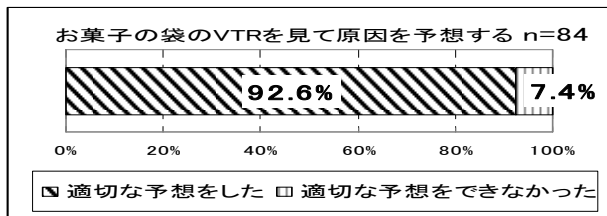
第11図 ピンポンキャノンIIの実験の記述分析

次に「全く未知の事象」による「興味・関心の高まり」については「風船とフラスコの実験を観察して空気の不思議さに興味をもちましたか」という問いに対し「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒の割合は合計で70.4%であった（第12図）。



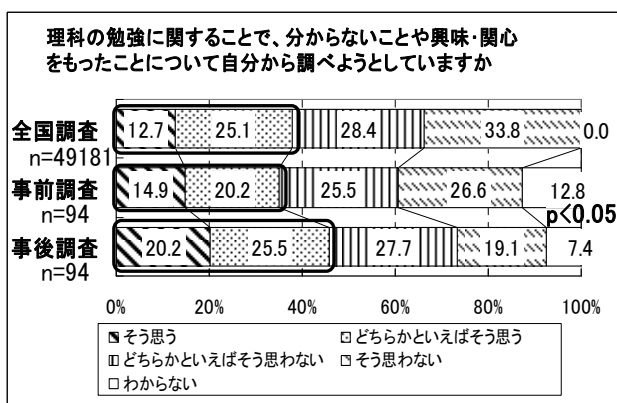
第12図 風船とフラスコの実験の評価

さらに「山で膨らむお菓子の袋」のVTRを視聴後に原因を予想する課題に対して「高いところほど、周りの気圧が低くなったから中の空気が出て行こうとした」というような学習内容と関連付けて予想し、課題への興味・関心を高めることができたと判断できる生徒の割合が92.6%であった(第13図)。



第13図 お菓子の袋のVTRの評価

「課題を解決する意欲」については、事前調査で「理科の勉強に関することで分からないことや興味・関心をもったことについて自分から調べようとしていますか」という問いに対して、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒の割合が合計で35.1%と全国調査(中学校教育課程実施状況調査)の結果の37.8%と同程度であったが、事後調査では合計で45.7%に増加し、全国調査の結果を上回った。(第14図)。

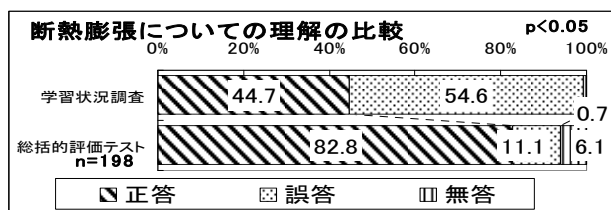


第14図 課題を解決する意欲の変化

『生徒の感覚的な理解を超えた事象の提示』についての「ピンポンキャノンⅡの実験を見ての感想分析」『全く未知の事象』についての「風船とフラスコの実験の事後調査」、『生徒の内的関係性を重視した教材例』についての「お菓子の袋のVTRの評価」は、いずれも興味・関心が高まった結果を示していると判断する。また「課題を解決する意欲の変化」の調査結果は学習する意欲を引き出し、課題を解決する意欲を引き出した結果と評価する。よって「雲のでき方」の下位概念としての大気圧や「水の状態変化」の要因に対して仮説①「生徒の感覚的な理解を超える事象や生徒の内的関係性を重視した教材を提示することによって、生徒の学習内容についての興味・関心を高めれば、課題を解決する意欲が高まるだろう」は有効であると判断できる。

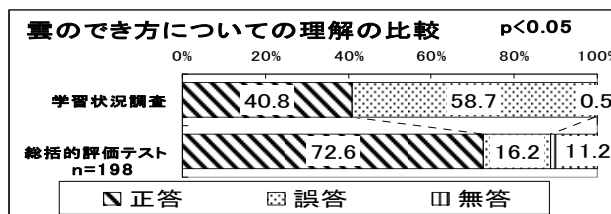
## イ 仮説②の検証

概念のつながりを重視し、課題について下位概念を活用して上位概念を理解させるように構成した。その結果、ワークシートの自由記述欄には「この一連の授業で習ったことが全てつながりスッキリした、雲についてももっと勉強したい」という感想に表現されているように、課題解決の意欲を高め、学習内容の深い理解へと導くことができたと評価する。さらに、総括的評価テストの結果を県の学習状況調査の結果と比較した。断熱膨張は雲のでき方を理解する上で必要な下位概念である。総括的評価テストで断熱膨張を理解しているかについての問いに対しての正答率は82.8%であった(第15図)。



第15図 断熱膨張の理解に関するテスト結果の比較

また、総括的評価テストで「断熱膨張」の概念等を用いて「雲のでき方」(上位概念)を理解しているかを問う出題に対する正答率は72.6%であった(第16図)。

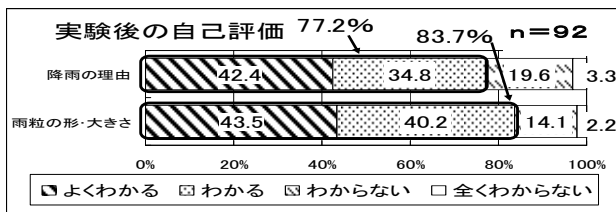


第16図 雲のでき方の理解に関するテスト結果の比較

平成18年度神奈川県公立中学校学習状況調査の同様のねらいの問いの通過率は「断熱膨張」については44.7%であり、「雲のでき方」については40.8%である。これらのことから仮説②「概念のつながりを重視した課題を構成し基礎概念の定着を図り、その概念を活用して課題を解決させれば、生徒は学習内容についての理解を深めるだろう。」は「断熱膨張」「雲のでき方」については有効であると判断できる。

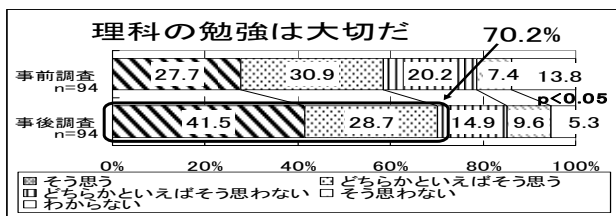
## ウ 仮説③の検証

「雨が落ちてくる理由がわかりますか」「雨粒の形や大きさがわかりますか」という問いに対して「よくわかる」「わかる」と回答した生徒の割合はそれぞれ77.2%、83.7%となった(第17図)。これは、雨滴観察実験装置によってモデルとしてではあるが教室内で学習した理論的な仕組みが、実際の雨という事象につながっていることへの理解が得られたひとつの表れであると評価する。



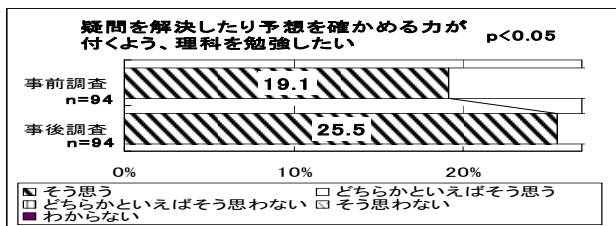
第 17 図 雨滴観察実験装置の評価

また「理科の勉強は大切だと思いますか」という問いに対して、事前調査では 27.7% の生徒が「そう思う」、30.9% の生徒が「どちらかといえばそう思う」と回答している。事後調査では「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の合計で 70.2% の生徒が「理科の勉強は大切だ」と答えた。これは日常生活と関連付けを図ることで「科学の有用性」を認識することができた結果と考える (第 18 図)。



第 18 図 科学の有用性の変化

次に「疑問を解決したり予想を確かめる力が付くように、理科を勉強したいと思いますか」という問いに対しては「そう思う」と回答した生徒の割合が事前調査で 19.1%、事後調査では 25.5% となり伸びている (第 19 図)。身に付けた力を使い、科学的探究を支持する態度の表れと考える。

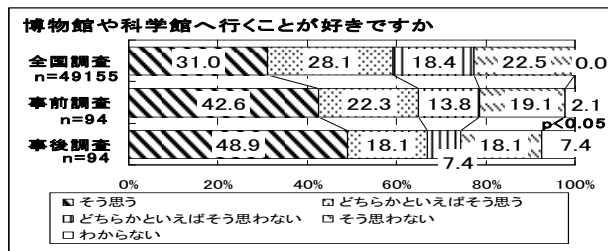


第 19 図 科学的探究の支持の変化

さらに「博物館や科学館へ行くことが好きですか」という問いに対して、事後調査で 67.0% の生徒が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と肯定的な回答をした。学校の学習内容 (基礎的な概念) を基に、より多様な科学的体験や自然体験に触れたい、あるいは学習したいという意欲の表れと考えた。自ら学習の場に足を運ぶ意欲、自然に対する探究心の表れと考える (第 20 図)。

これらのことより、仮説③「学習内容と日常生活の中の自然事象を関連付けられるよう工夫すれば、身に付けた力を活用して、身の回りの事象を科学的にとらえる態度を育成できるだろう」は有効であるという可

能性を示すことができた。



第 20 図 博物館や科学館への意識の変化

## 研究のまとめ

本研究では、身に付けた力を活用して、身の回りの自然事象を科学的にとらえようとする態度を育成することを目指して取り組んできた。検証結果から「天気とその変化」の学習について、課題提示部において、生徒の感覚的な理解を超える事象等を提示し、科学的概念を系統的に形成できるような授業を組み立て、探究的に学習することにより、生徒の興味・関心を高め、課題を解決する意欲を引き出せることが分かった。また、これらの手立ては、基本的な概念の習得を図ることも効果があることを示唆している。さらに検証時間・内容から十分とは言えないが、学習内容と自然事象を関連付けることにより、日常の事象に課題を見いだす態度を育成できる可能性を示すことができた。

## おわりに

本研究では、気象分野の一部分の検証となった。天気とその変化の学習では、生徒が気象観測を行い、その結果を基に課題を見だし、それを探究的に解決していくことが理想的だと考える。そのための教材、学習プログラムの開発を行っていきたい。

## 引用文献

- 小倉康 平成 20 年 3 月 「PISA2006 における科学リテラシーとしての態度」 (『国立教育政策研究所紀要第 137 集』国立教育政策研究所) p. 59-70  
 文部科学省 「PISA2006 を受けた今後の取組」  
 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm) (2008. 6. 24 取得))  
 日置光久 2005 「IV理科の学習と認知」 (武村重和・秋山幹雄編集『理科重要用語 300 の基礎知識』明治図書) p. 146  
 小田豊 平成 17 年 3 月 「学習することの意味と児童生徒の学習意欲の喚起」 (『学習内容と日常生活との関係性の研究』国立教育政策研究所) p. 15-21  
 小河原康夫、市江寛 「ピンポンキャノンの紹介」  
 (<http://www2.hamajima.co.jp/~tenjin/ypc/ypc06y.htm> (2008. 6. 25 取得))



# 高校生物におけるキャリア教育の実践

— 自己理解を深める授業モデルの研究 —

山根 あ さ か<sup>1</sup>

キャリア教育は教科活動も含めた学校教育全体での推進が求められている。本研究では教科担任によるキャリア発達支援に着目した。生物 I の「遺伝」の単元で、学習内容の生活場面への応用を生徒に意識させる教材を用いて、生徒の主体的な活動を引き出すワークショップ型の授業実践を行った。授業の中で使用する振り返りシートを工夫することにより自己の能力・興味を職業や社会生活と関連付けて考えさせることができた。

## はじめに

学校教育の中で、生徒が最も長い時間取り組んでいるのは教科活動である。教科活動においてキャリア発達支援を行うことは、生徒のキャリア発達に大きな影響を与えると考えられる。

生徒が主体的にキャリア選択を行うためには、職業理解と共に、自己理解を深める事が必要である。様々な視点から生徒に自己理解を促すためには、教科活動、特別活動、総合的な学習の時間、それぞれの特長を生かした働きかけが必要である。

しかし、自己理解に関する研究は特別活動におけるものが多く、教科活動で利用できる教材や指導方法の研究はあまり見受けられない。

そこで、自己理解の視点の中で教科活動で扱うことが効果的なものについて検討し、生物 I の授業実践を通して、教材開発、学習活動の進め方、手立ての工夫について考察することとした。

## 研究の内容

### 1 自己理解の視点とは

価値観や適性など自己理解を深めるための視点はいくつもある(第1表)。

「自己理解の視点」のうち、授業を通したキャリア発達支援として行うことが効果的なものとして、「興

第1表 自己理解の視点(高梁学園/吉備国際大学・九州保健福祉大学キャリア教育推進委員会(2006)をもとに作成)

性格	適性	興味・関心
能力(学習面)	能力(運動面)	健康状態
行動のしかた	人生観・価値観	特技
趣味	対人関係	その他

1 神奈川県立希望ヶ丘高等学校  
研究分野(理科)

味・関心」(以降「興味」とする)「能力(学習面)」(以降「能力」とする)に着目した。教科活動は生徒が様々な分野の学問に接する場であり、様々な「能力」を身に付ける場である。生徒が学問分野への「興味」や、身に付けるべき「能力」についての自己理解を深めるには、その教科の特徴に精通している教科担任の支援は欠かせないであろう。

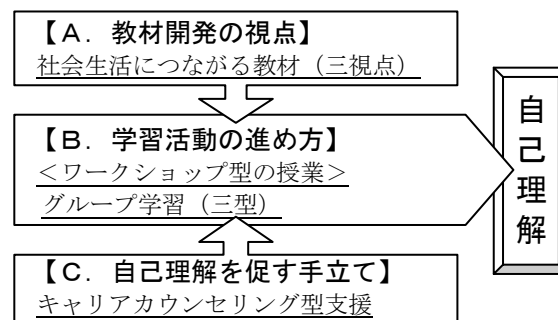
そこで、「興味」「能力」の二つの視点について自己理解を促す活動を加える授業設計について研究することとした。

授業中に感じる「興味」はどのような職業につながるのか。授業で身に付けるべき「能力」はどのように日常生活につながるのか。これらを、教材や学習活動の進め方を工夫しながら生徒に示すことで、生徒は授業と社会生活とを関連付けながら自己理解を深めることができるだろうと考えた。

## 2 授業モデル

「自己理解を促す活動」を単元に取り入れるにあたり、授業設計に必要な要素を三つにまとめた(第1図)。

【 】で示すA～Cは授業の構成要素、下線部は本研究における手立てである。手立ては他にもいくつか考えられるが、学習内容に適したものを選択した。



第1図 授業モデルの構造

### (1) 【A. 教材開発の視点】

学習内容と社会生活とのつながりに触れた教材（以下「キャリア教材」という）を用いることにより、生徒は授業と社会生活とのつながりを意識するのではないかと考えた。

そこで、学習指導要領の生物Ⅰの目標を踏まえ、キャリア教材を開発する視点を整理した（第2表）。表にはキャリア教材の例と、（ ）内にその教材に関係の深い職業例を示した。どの視点から教材開発を行うかについては、単元の学習内容を考慮しながら決定した。

**第2表 教材開発の三つの視点と教材例**

視点	教材例
①生物や生物現象についての知識が応用されている商品、サービスに注目する。	遺伝子診断（遺伝カウンセラー）、生殖医療（生殖医療技術者）、薬（薬剤師）など
②自然の事象を分析的・総合的に考察する能力が応用できる生活場面に注目する。	環境問題（自然保護官）、予防医学（保健師）、自然災害など
③科学的探究能力が応用できる生活場面に注目する。	商品、サービスを比較検討し選択決定する場面など

**第3表 グループ学習の三つの型**

型	特徴
発散型	幅広く情報を収集したり、課題解決のためのアイデアを出し合ったりする。 例) ブレーンストーミング、マンダラートなど。
分析型	アイデア・情報の偏りがなければ整理し、アイデア・情報を評価する。 例) ツリーチャート、マトリクスチャートなど。
選択型	アイデア・情報から課題解決のために最適と考えるものを選択する。 例) 星取り表、Tチャートなど。

（例は『ワークショップ・デザイン』（堀 2008）を基に分類）

**第4表 職業興味領域の特徴**

領域	特徴
現実型 (R)	機会や物を対象とする具体的で実際の職業の領域
研究型 (I)	研究や調査などのような研究的、探索的な職業の領域
芸術型 (A)	音楽、美術、文芸などを対象とする職業の領域
社会型 (S)	人に接したり、奉仕したりする職業の領域
企業型 (E)	企画や組織運営、経営などの職業の領域
慣習型 (I)	定まった方式や規則に従って行動するような職業の領域

（『VPI 職業興味検査[第3版]手引』（日本労働研究機構 2002）を基に作成）

### (2) 【B. 学習活動の進め方】

学習内容や活動に対する「興味」を意識させたり、教科で身に付けるべき「能力」を発揮させたりする学習活動の進め方をすることにより、生徒は体験に基づいた現実的な自己理解を行うことができる。そこで、生徒の主体的な活動を促す「ワークショップ」と「グループ学習」を授業に取り入れることにした。

ワークショップとは、主体的に参加したメンバーが共働体験を通じて創造と学習を生み出す場（堀 2008 p.10）である。参加者の主体性と相互作用により、個人やチームを成長させるのに欠かせない手法（同 p.15）であり、活動を重視する授業設計に有効な手法であると考えた。

一方、グループ学習は、小学校段階から授業の中に頻繁に取り入れられている学習活動の形態であるが、キャリア教育の視点からその意義をとらえ直した。経済産業省の社会人基礎力や、経済協力開発機構（OECD）のキー・コンピテンシーなどの、社会人に求められる能力と照らし合わせると、グループ学習は「チームで問題解決に取り組むために必要な能力を身に付ける」学習活動の形態と言える。

問題解決には標準的なプロセスがあり、各プロセスには特徴的な思考形態が存在する。問題解決プロセス（堀 2007）を参考にしてグループ学習に三つの型を設定した（第3表）。ワークショップ型の授業に、グループ学習の三つの型を意識して組み込むことで、生徒の主体的な活動をよりねらいに即したものにできる。

### (3) 【C. 自己理解を促す手立て】

山崎（2006）は、「体験を主とした学習活動が学習目的に対して有効になるためには、体験に対するリフレクションを取り入れることが必要である」と主張し、キャリア教育実践上の留意点として、体験に対する振り返りを行う必要性を指摘している。このことを授業での体験的活動にも取り入れ、振り返り活動を授業内に位置付けることにした。

振り返り活動では「振り返りシート」を使用し、次の二つの工夫により、生徒が授業と社会生活とを結び付けられるようにした。

#### ア 「能力」と日常生活を結び付ける工夫

「能力」を応用できる具体的な生活場面を生徒に示すことにより、生徒は授業で身に付けるべき「能力」と日常生活との結び付きを理解できると考えた。「振り返りシート」では次のような問いかけにより「能力」を日常生活に応用させ、生徒に「能力」の自己理解を促した。

- ・今日学んだことは日常生活にどのように生かせると思いますか
- ・〇〇（商品やサービス）について科学的に理解できましたか

### イ 「興味」と職業を結び付ける工夫

授業での様々な活動に対する生徒の「興味」を、職業に結び付けるために、VPI 職業興味検査に注目した。VPI 職業興味検査はキャリアカウンセリングで活用されており、六つの職業興味領域（第4表）に対する「興味」の強さを測定できる検査である。職業興味領域には具体的な職業が分類して示されており、「興味」と職業を結び付けることができる枠組であると考えた。

ワークショップ型の授業の様々な活動を職業興味領域に関連付けて示すことで、生徒は自分が「興味」を持った活動がどのような職業につながるのかを具体的に知ることができる。

#### 例)「グループ活動」を職業に結び付ける方法

○グループ活動について、職業興味領域と照らし合わせながら次のような選択肢を作成し、「振り返りシート」で「自分の意見はどちらに近いか」を生徒に回答させる。

- ・グループ学習は、一人で考えを突き詰めるのではなく、人と協力できるのが良かった。(社会型)
- ・グループ学習は、他の人の意見を聞くことで問題点がより深く理解できるのが良かった。(研究型)

○この例ではどちらを選択するかによって、職業興味領域の社会型と研究型のどちらに興味を持っているかを生徒に示すことができる。

### 3 小単元の設計

生物 I の「遺伝」の単元ではメンデルの遺伝の研究を扱う。メンデルの研究方法は、入念な予備実験、遺伝形質の明確な分類規準、結果の統計的な処理、記号の使用による考察等の特徴を持っており、科学的探究方法について学習するのに適した題材であると考えた。

そこで、第2表の教材開発の視点「③科学的探究能力」が応用できる生活場面に注目して教材を開発し、小単元「探究活動『メンデルの雑种植物の研究』（3時間）」を設計した。

第5表に設計した小単元の教科活動とキャリア教育の目標を示す。単元設計の詳細については、キャリア教育のねらいの達成にかかわる内容を中心に述べていく。

#### 第5表 単元の目標

教科活動の目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メンデルの研究過程を詳しく知ること、科学的探究プロセスについての関心を高める。</li> <li>・科学的探究プロセスの中でも、条件設定に注目しながら、メンデルの遺伝の法則について理解を深める。</li> </ul>
キャリア教育の目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・条件設定を意識する態度を日常生活に生かす。</li> <li>・グループ活動を通して、協力・協同してものごとに取り組む。</li> <li>・自己の「能力」と「興味」について、教科活動を通して理解する。</li> </ul>

### (1)生活場面への応用を意識させる教材

学習を通して、「生活の中で見かける統計的なデータを批判的に見ること」について考えさせる教材を開発した。

まず、導入実験（第6表）で「科学実験において条件設定に注目することの重要性」を示し、続くグループ学習（第7表）で「生物の実験では条件設定の対象となる『実験に影響を与える要因』は非常に多い」ことを生徒に実感させた。

これらの学習活動の後に、「振り返りシート」により「条件設定を意識する態度を日常生活にどのように生かしていくか」と問いかけることで、学習内容と日常生活とを結び付けて考えさせるようにした。

#### 第6表 導入実験

メンデルの研究の追体験《ふりふりサイコロ実験》												
<p>《ねらい》実験の条件設定に注目する必要性に気付かせる。 《活動》サイコロを用いた実験を行う。(グループ4人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・サイコロ(2個/班)を振って200回分のデータをとる。</li> <li>・出た目の回数とその割合を記録用紙に記入する。</li> <li>・グループのデータをパソコンに入力する。</li> <li>・クラス全体の合計値から確率を算出する。</li> <li>・理論値と実測値を比較し、結果について考察する。</li> </ul>												
<p>※サイコロは1、6の面を砥石で削り、下のように理論値とは異なる確率で1～6の目が出るような加工がしてある。</p> <table border="1"> <tr> <td>1の目</td> <td>2の目</td> <td>3の目</td> <td>4の目</td> <td>5の目</td> <td>6の目</td> </tr> <tr> <td>18%</td> <td>16%</td> <td>16%</td> <td>16%</td> <td>16%</td> <td>18%</td> </tr> </table> <p>この実験では、生徒の事前の予想と異なり、多量のデータを集めてもサイコロの目の出る確率が理論値である16.7%に近付かない。実験後、理論値に近付かない理由について考察させ、「同じサイコロで実験した方が良い」「サイコロを振る人を統一した方が良い」等、実験を行う時の条件設定に注目させる。</p>	1の目	2の目	3の目	4の目	5の目	6の目	18%	16%	16%	16%	16%	18%
1の目	2の目	3の目	4の目	5の目	6の目							
18%	16%	16%	16%	16%	18%							

#### 第7表 発散型グループ学習

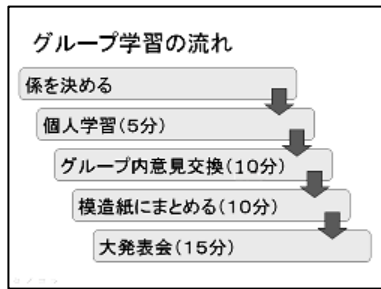
メンデルの研究の分析と発表《条件設定探し》
<p>《ねらい》メンデルの研究を参考にして実験における条件設定の重要性について再確認させる。 《活動》メンデルの実験において正確な結果を出すために必要な条件設定について考察する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに列記する。(個人学習)</li> <li>・意見を出し合う。(発散型グループ学習)</li> <li>・模造紙にまとめる。(グループ4人)</li> <li>・グループ間で意見交換をする。</li> </ul>

### (2)主体的な活動を引き出すワークショップ型の授業

導入実験、発散型グループ学習共に座席表を基にした4人グループの活動とした。発散型グループ学習では、司会、タイムキーパー、書記を決め、グループ内の役割を意識させた。これにより「協力・協同しても

のごとに取り組む」ための環境を整えた。

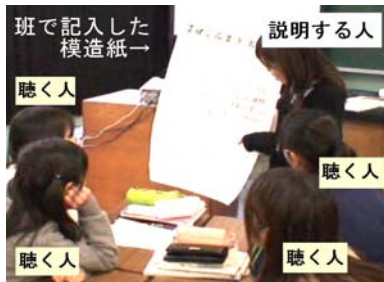
授業の流れと時間配分の目安をスライドで示しながら授業を進め、グループ内の役割を意識して主体的に活動するよう促した(第2図)。



第2図 授業の流れスライド

グループ学習の結果をクラスで共有する方法として、ワークショップの「バザール型」の発表を組み込んだ(第3図)。これは、全生徒に「人に説明する」という体験をさせるためである。

「バザール型」とは、グループ活動の内容を模造紙にまとめ、一人が席に残り自分のグループのまとめについて説明し、他のメンバーは別のグループの説明を聞きに行くというものである(堀 2008 p.131)。



第3図 バザール型の発表

一人3分の説明を、説明者を交代させながら行うことで、15分程度で全生徒の説明を終わらせることができる。

### (3) 自己理解を促す振り返りシート

#### ア 《ふりふりサイコロ実験》の振り返り

授業の終わり5分を振り返りの時間として確保した。学習活動と職業とを関連付けて意識させるために、次の手順で職業興味のチェック表を作成した。

- 手順1：体験する活動を細分化し、職業興味領域の特徴に合わせて文章化する。
- 手順2：異なる職業興味領域の文章を選び、チェック表にする。

第4図が実際の「振り返りシート」のチェック表である。アは職業興味領域のR(現実型)、イはS(社会型)、ウはI(研究型)、エはC(慣習型)の特徴に対応させた。

ア	実際にサイコロを使って実験を体験する	←現実型
イ	グループで課題に取り組み、意見を出し合う	←社会型
ウ	サイコロの目が理想値にならないのはなぜかを考える	←研究型
エ	サイコロの実験で記録をとり、データをまとめる	←慣習型

第4図 職業興味のチェック表

生徒にそれぞれの活動に対する興味の度合いを5「好き」～1「嫌い」の5段階で記入させ、評価の高いものについて職業興味領域の特徴を確認させた。

また、自由記述欄で「今日の授業を通して、自分についての『新しい発見』があったら記入してみよう」と問いかけ、体験の意識化を促した。

#### イ 《条件設定探し》の振り返り

授業の終わり15分を振り返りの時間として確保した。「能力」の自己理解を促すために、学習内容を日常生活に応用させる次のような問いかけをした。

#### 「条件設定」を意識する態度を、どのように日常生活に生かしていくか

- ・統計的データ(アンケート結果やグラフなど)をどのような時に目にしますか?
- ・統計的データをもとにして安易に判断していることはありませんか?

「興味」については「グループの意見をまとめる」「原因について様々な視点から考える」等、体験した活動を列挙して好き嫌いについて問いかけた。

## 4 検証授業の結果と考察

検証授業は、平成20年10月27日～31日に所属校の第2学年4クラス(157人)を対象に行った。

結果の分析に用いた資料は、授業前後に行った進路決定スキル調査、授業後に行った授業アンケート調査、授業中に記入させたワークシートと振り返りシートである。

分析は、生徒が学習内容と日常生活とのつながりを理解できたか、生徒の自己理解が深まったか、の二つの観点で行った。

### (1) 学習内容と日常生活とのつながりの理解

単元の終わりに記入させた「振り返りシート」の「学習内容を日常生活に応用する問いかけ」に対する生徒の記述内容を分類した(第8表)。学習内容と生活とを結び付けた記述は80%の生徒に見られた。

第8表 日常生活に応用する記述の分類 N=151

分類	人数	
学習内容と生活とを結び付けた記述	①統計的データについて具体的事例を挙げて、今後の判断の注意点を述べている	29
	②統計的データに対する今後の判断の仕方について述べている	37
	③統計的データに対するこれまでの自分の判断の仕方について述べている	44
その他	④生活の中で見かける統計的データの例を挙げているのみ	29
	⑤未記入	12

アンケートやグラフなど統計的データの例を示しな

がら問いかけたことで、生徒は日頃の生活を思い浮かべながら記入している様子であった。

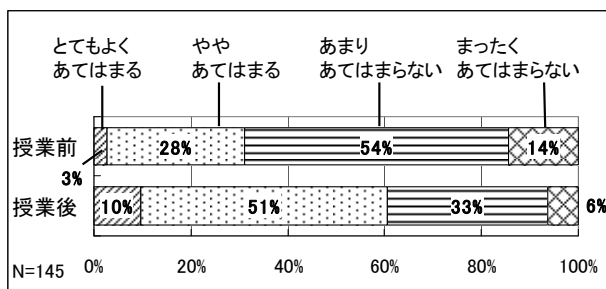
### 第8表の分類別の記述例

- ①新聞やテレビでグラフやアンケート結果を見る。今回のサイコロの実験のように、結果からそのまま結論を出していることがあった気がする。『なぜ…』と思うことが重要だと思った。
- ②そのデータに信用性があるかを考えようと思った。条件設定によりデータは大きく変わることがわかった。
- ③ニュースや雑誌で目にする。私は割と安易に判断してしまう方だと思う。結果の多い方に自然と流されたりしていると思う。

記述例からは、これまでの自分の経験を思い返しながら学習内容を応用しようとしている生徒や、学習内容を踏まえて日常生活の中で以前目にしたものを再評価している生徒の様子を見取ることができる。

また、授業後のアンケートにおいて、「授業は日常生活に役立つか」という質問に対して61%が肯定的な回答をしており、授業前の約2倍になった(第5図)。

これらの結果から、生徒は授業を通して学習内容と日常生活とのつながりを理解できたと考えられる。



第5図 「生物の学習は日常生活に役立つか」という質問に対する回答の変化

### (2) 自己理解の深まり

進路決定スキルは学校生活スキルの下位尺度であり、学校生活スキルとは「児童生徒が学校生活を送る上で出会う発達課題・教育課題の解決を促進するスキルの個人差を測定するための尺度」(茨城県教育研修センター 2004 p.1)である。このスキル調査により、生徒自身が進路決定に関する様々な課題についてどの程度「自分はできる」と感じているかを把握することができる。

進路決定スキルの授業前後の変化を第9表に示す。「自分の適性・能力についてわかる(質問10)」や「自分がなりたいたいものに向いているものの違いについて考えることができる(質問11)」といった質問は、自己理解と関連の強い項目と考えられる。これらの項目で平均値に有意な伸びが見られたことから、「自分の職業的な特性について分かる」と感じる生徒が増加したことが分かる。

また、振り返りシートの記述からは、授業の中で様々な体験をすることで自己理解が深まっていることを見取ることができる。生徒は「今日の授業を通して自分についての『新しい発見』があったら記入してみよう」という自由記述欄に次のような記述をしていた。

#### 記述例)

- ・最初は面倒くさいと思ったけど、やってみたら案外おもしろかった。
- ・サイコロで何の数字がでたか、記録をとっているのが楽しかった。単純作業なのにおもしろいと思っている私がいて驚いた。
- ・実験などが好きなのだ改めて思った。
- ・企画系が意外と向いていた。

これらの記述から、実際に様々な体験をすることが「観念的な自己理解を現実的なものにする」「意外な自己発見につながる」「自己の特性の再確認になる」

### 第9表 進路決定スキル得点の事前・事後の比較

(事前：平成20年9月12日・17日、事後：平成20年11月12日 第2学年157人※有効回答数141人)

進路決定スキル	事前	事後	t値
1. いろいろな情報を集め、新しい考えを生み出すことができる	2.49	2.58	-1.62
2. 出てきたいいくつかの考えを詳しく比べたり、検討したりできる	2.80	2.85	-0.96
3. 将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか考える	2.86	2.68	2.46 *
4. 進路に関する情報を見つけるために、どこに行けばよいか知っている	2.56	2.80	-3.66 **
5. 問題を解決するとき、複数の選択肢を考えることができる	2.74	2.82	-1.13
6. 社会の問題点を把握し、批判的に考えることができる	2.59	2.70	-1.70
7. どのような仕事に就きたいか決めたなら、それにつくためにはどうしたらよいか調べる	3.11	2.83	4.10 **
8. 親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいのか考えることができる	3.30	3.27	0.55
9. 自分の目標に基づいて、進行状況を把握することができる	2.68	2.53	2.34 *
10. 自分の適性・能力についてわかる	2.45	2.68	-3.59 **
11. 自分がなりたいたいものに向いているものの違いについて考えることができる	2.58	2.74	-2.08 *
12. 何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができる	2.73	2.88	-2.05 *
13. 問題を抱えたとき、自分で解決しようとする可以尝试	2.99	3.06	-1.13
14. 勉強でつまづいた時、自分のわからないところを探す方法をもっている	2.73	2.80	-1.18

※調査は4段階の自己評価

合計 38.61 39.22 -1.50

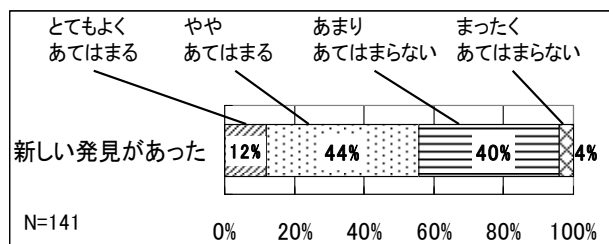
4: とてもよくあてはまる 3: ややあてはまる 2: あまりあてはまらない 1: まったくあてはまらない

\*p<.05 \*\*p<.01

※進路決定スキルは、「学校生活適応のための指導・援助の在り方」(茨城県教育研修センター 2004 p.31)を使用

といった多様な自己理解につながる事が分かる。

さらに、授業後のアンケートでは、「自分についての新しい発見があったか」という問いに、56%の生徒が肯定的な回答をした（第6図）。



第6図 「自分についての新しい発見があったか」という質問に対する回答

肯定的な回答をした生徒は「授業の良かった点」について、次のような意見を記述している。

#### 記述例

- ・グループ学習ということで自分の意見が自分だけのものにならず、グループの人の意見も聞き、自分の意見のおかしなところや他の人と同じだったところを発見できた。
- ・生物の勉強をして、振り返りシートで自分が何の役割が得意だったのかを思い出すことで、自分の向き不向きが確認できるのが良かった。
- ・グループ学習で他のグループも回って話を聞く、というのが良かった。新しい発見がいっぱいできた。

これらの記述から、自己を他者と相対化しながら自己理解を深めていることや、グループ学習で分担した役割という具体的な視点から自己理解を深めていることを見取ることができる。グループ学習を行うことは、自己理解を深める上で効果的な学習活動の進め方であることが分かった。

#### (3) 授業実践における課題

《条件設定探し》について授業後のアンケートに、「これで合っているのかどうか、モヤモヤ感が残った」といった「正解がない課題に対しての不安」が記述されていた。これは、発散型グループ学習に慣れていないことによるものだと考えられる。また、授業全体について「活動内容に対して時間が足りない」という指摘も見られたが、短時間でまとめたり説明したりする経験について「将来に役立つそうだと評価している生徒もいた。

「数多くのアイデアを出す」「限られた時間で仕上げる」といったことも社会では求められることを生徒に理解させた上で、活動に取り組ませることの必要性を感じた。

#### 5 研究のまとめ

教科担任によるキャリア発達支援に着目し、学習内容や活動に対する「興味」「能力」について、自己理解を促す活動を授業に組み込んだ。授業を通して生徒は、

学習内容と社会生活とのつながりを理解し、自己理解を深めることができた。

グループ学習を行う際、個々の生徒の役割を明確にして取り組ませることで、生徒にその役割に対する「興味」や「能力」を意識させることができた。グループ学習が従来考えられていたコミュニケーション能力を育成するだけでなく、自己理解を促すことのできる学習活動としても有効であることが分かった。

また、キャリア教育を取り入れた授業を行ったことで、生徒は生物の授業の有用性を感じるようになった。キャリア教育は、生徒のキャリア発達支援となるだけでなく、教科学習に対する生徒の意識を変えることが分かった。

#### おわりに

高等学校の新学習指導要領では、「生物基礎」と「生物」の科目が設置され、「生物基礎」には「日常生活や社会との関連を図りながら」生物や生物現象への関心を高めることが目標として示された。本研究において追究した「キャリア教材」開発の視点は、「生物基礎」においても有効な視点である。キャリア教育の理念を教科指導に生かし、教科活動を通じたキャリア発達支援について教材研究や授業研究を続けていきたい。

#### 引用文献

- 茨城県教育研修センター 2004 「校生活適応のための指導・援助の在り方」 p.1、p.31
- 高梁学園／吉備国際大学・九州保健福祉大学キャリア教育推進委員会 2006 『キャリア VIEW』 学事出版 p.16
- 日本労働研究機構 2002 『VPI 職業興味検査[第3版] 手引』 日本文化科学社 pp.11-13
- 堀公俊 2007 『問題解決ファシリテーター』 東洋経済新報社 pp.40-41
- 堀公俊・加藤彰 2008 『ワークショップ・デザイン』 日本経済新聞出版社
- 山崎保寿 編著 2006 『キャリア教育が高校を変える』 学事出版 pp.27-31

#### 参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2007 『高等学校における「教科でのキャリア教育」推進のためのガイドブック』
- 千葉和義・仲矢史雄・真島秀行編著 2007 『サイエンス コミュニケーション』 日本評論社
- メンデル著 岩槻邦男・須原準平訳 1999 『雑種植物の研究』 岩波書店
- 渡辺三枝子 編著 2008 『新版 キャリアの心理学』 ナカニシヤ出版

# 子どもの生活に始まり生活に戻る 生活科の授業を目指して

— 子ども同士のかかわりに視点をおいて —

渡辺 良勝<sup>1</sup>

自立への基礎を養うという生活科の目標に迫るためには、具体的な活動や体験を通して子どもが学んだことを日常生活にいかすような指導が大切である。そのためには、子ども同士のかかわりをいかし、互いの気付きを振り返らせたり交流させたりして、気付きを共有させることが重要であると考え、研究に取り組んだ。その結果、気付きを共有させるためには、子どもの目線に立った計画・指導・評価の工夫が必要であることが明らかになった。

## はじめに

「生活科で学んだことは、子どもの日常生活に戻っていくものでなければならない」という考え方は、生活科新設当初から言われ続けてきている。新設から2回の学習指導要領の改訂を経る中で、生活科の理念への理解は深まってきてはいるものの、これまでの実践に対しては、幾つかの課題も指摘されている。自分の実践を振り返ると、学習活動と学習後の子どもの日常生活との結び付きが不十分であったといえる。そこで、学んだことが日常生活につながる生活科の授業づくりが必要であると考え、本研究に取り組んだ。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) 生活科が目指すもの

生活科では、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目標としている。新学習指導要領解説生活編には、「生活科の特質は、直接体験を重視した学習活動を行うこと、身の回りの地域や自分の生活に関する学習活動を行うことなどにある。また、それらの学習活動において、自分の生活や自分自身について考えさせたり、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせたりして、自立への基礎を養っていくことが趣旨である」と示されている。ここでいう自立とは、学習上の自立・生活上の自立・精神的な自立を意味する。

生活科は、子どもに社会的事象や自然の事物・現象を客観的に理解させるのではなく、具体的な活動や体験を通して、それらを自分とのかかわりの中でとらえさせ、豊かな生活を営む生活者としての資質や能力及び態度を育成することを目指しているのである。

#### (2) 生活科の現状と課題

平成17年に国立教育政策研究所教育課程研究センターから出された「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)」には、生活科学習の充実を目指すための課題として、以下の点が示された。

- 教科目標に掲げる「自立への基礎を養う」指導の一層の充実として、「各内容を実践する段階では『自立への基礎を養う』意識が弱く、『学習上の自立・生活上の自立・精神上的自立』が育成されているかどうかの評価も不十分である」こと。
- 内容と年間指導計画の見直しとして、「児童の身近な生活圏を活動の場や対象にする生活科の学習内容を吟味し直す必要がある。生命、公共のマナー、規則正しい生活、安全な登下校などについて扱いや位置づけを考え直す必要がある」こと。
- 評価の観点の趣旨をふまえた評価の充実として、「『関心・意欲・態度』の観点では、特に『態度』の評価への取り組みが弱い。学んだことがどのように日常化・継続化されているかということまで見取る必要がある」こと。

また、平成20年1月に中央教育審議会から出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」の「子どもの心と体の状況」には、自制心や規範意識の希薄化、生活習慣の確立が不十分であること等が、課題として示された。

これまでの自分の実践を振り返ってみても、子どもの生活から教材を見だし、子どもが楽しく活動できるような学習を展開してはいたが、体験を十分に振り返り、学習後の生活にいかす点については、意識が高いとはいえなかった。「よりよい生活を目指して、学んだことを自分の生活にいかす」という考え方は、どの教科等にもあてはまるものであるが、生活科は、まさにこの考え方そのものを目指している教科であるといえる。

1 中井町立中村小学校  
研究分野 (生活)

## 2 研究テーマの設定

以上の点を踏まえて、本研究では、研究テーマを「子どもの生活に始まり生活に戻る生活科の授業を目指して」と設定した。学んだことを日常生活につなげるためには、子ども同士のかかわりをいかし、互いの気付きを振り返らせたり交流させたりして、気付きを共有させることが重要であると考えた。そこで、サブテーマを「子ども同士のかかわりに視点をおいて」と設定し、研究に取り組んだ。

### (1)「生活に始まり生活に戻る」とは

生活科は、子ども一人ひとりの思いや願いをいかした学習を重視する。また、子どもが身近な環境に直接働きかけると同時に、働き返されながら学ぶという特質を持っている。このことから、子どものこれまでの体験や既に身に付けている習慣や技能等を事前に把握し、学習計画を立てることが大切である。つまり、「子どもの生活に始まる」ということである。

そして「生活に戻る」とは、具体的な活動や体験を通して学んだことを、単に知識として覚えているだけでなく、自分の生活をよりよくするために、日常生活において積極的に活用し、行動に表すことだと考える。

### (2)「子ども同士のかかわり」とは

子ども同士のかかわりには、様々な学習活動が考えられるが、例えば、「友達と一緒に活動すること」「お互いの考えを伝え合うこと」「お互いの作品を見合うこと」などが挙げられる。本研究での子ども同士のかかわりとは、教師が一人ひとりの気付きを丁寧に引き上げることで、子ども同士がお互いの気付きを共有できる状態をとらえている。教師のかかわりとしては、言葉などの表現活動により体験を振り返らせて自分の気付きを明確にさせたり、友達の気付きを聞いて新たな気付きが生まれるようにさせたり、友達の気付きと自分の気付きを関連付けて考えさせたりすることである。そして、お互いの気付きを認め合うようにさせることである。

新学習指導要領解説生活編「第5章 第4節 学習指導の進め方」には、伝え合い交流する場を工夫することについて「互いに伝え合い交流する活動は、集団としての学習を高めるだけでなく、一人一人の気付きを質的に高めていく上でも意味がある。生活科の学習では、一人一人の気付きを全員で共有し、みんなで高めていくことが重要である」と示されている。

低学年の子どもたちが気付きを共有するためには、やはり教師の適切な働きかけが必要である。教師が子どもと子どもとの間で気付きや考えを結び付ける役割を果たすことにより、子ども同士がかかわることができるようになる。このようなかかわりを通して、子どもは、自分や自分の生活について考え、生活とのつながりを深めることになるのである。

## 3 研究の仮説

以上のような考えから、研究テーマに迫るために、次のような研究仮説を立てた。

学習前後の子どもの日常生活をとらえ、子ども同士のかかわりを意識した指導をすれば、気付きを共有させることができ、日常生活につながる学習が展開できるであろう。

子ども同士のかかわりにより気付きを共有させるためには、計画の工夫、指導の工夫、評価の工夫という三つの手立てが必要だと考えた。そして、研究仮説を具体化するための三つの手立てそれぞれに、次のような小仮説を設定し検証することとした。

### 小仮説(a)

子どもの日常生活をとらえて単元計画を工夫すれば、気付きの共有化が図られるであろう。

### 小仮説(b)

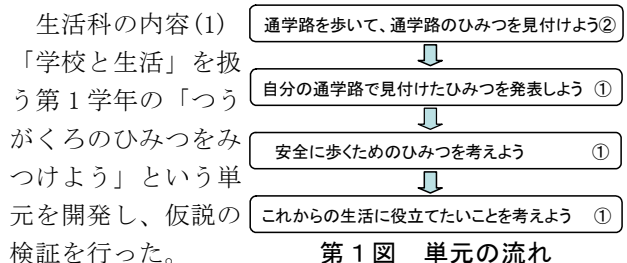
子どもの気付きを丁寧に引き上げ、気付きを振り返らせたり交流させたりする活動をすれば、気付きの共有化が図られるであろう。

### 小仮説(c)

子どもの変容を丁寧に見取り、全体に返すような取組をすれば、気付きの共有化が図られるであろう。

(a)～(c)の気付きの共有化が図られることにより、学んだことが日常生活につながるであろう。

## 4 仮説の検証



### (1)単元について

通学路は家庭と学校を結ぶものである。そして通学路には、子どもたちの生活を楽しく豊かにする様々なものが存在する。

例えば、動植物をはじめとした自然、商店や公園などの建物や公共施設、そこで出会う地域の人々や暮らしの様子、そして安全を守るための施設、自分たちの安全を守ってくれている人々などが挙げられる。

これらのものは、生活科の学習だけでなく、子どもたちの日常生活にもつながるものである。通学路について学習することにより子どもの生活圏は広がり、生活を楽しく豊かにすることができるといえる。また、生活に始まり生活に戻る生活科の授業を目指すという研究テーマに迫る点からも、子どもたちが毎日通る通学路は、有効な教材であると考えた。



さらに、前掲の「全国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」(平成17年国立教育政策研究所)では、生活科内容のまとめりごとの実現状況の中で、内容(1)「学校と生活」に関して、「児童が常に学校での生活をよりよくしていこうとする意識を持ち続ける視点はやや弱い。また、この内容に位置付けられている通学路を学習対象とした内容が、位置付けにくいという報告がある」と示されている。

以上の点からも、通学路を教材とした単元を開発することは意義があると考え、本単元を設定した。

## (2) 小仮説(a)の検証

### ア 子どもの日常生活を見つめ、見通す

単元計画作成にあたり、事前に通学路を繰り返し歩いた。それは、子どもが普段どのようなものを見ているのかを調査するとともに、子どもが学習の中で興味・関心を持つと予想される学習素材を写真に撮り、資料として準備するためである。日常生活につながる授業づくりという目的を持って繰り返し通学路を歩くことにより、1回目よりも2回目、2回目よりも3回目と新たな発見をすることができた。こうした取組には時間や手間がかかるものだが、子どもの目線に立って日常生活を見つめるという点では、とても大切なことである。教師が単元目標を明確にとらえて単元計画を作成すれば、子どもも活動のねらいが明確になり、子ども同士のかかわりが焦点化される。そのためには、きめ細やかな実態把握が必要である。



第2図 通学路の一部



第3図 校舎内の廊下

第2図と第3図は、指導計画5時間目の授業で扱った資料である。通学路と校舎内の廊下の写真を見比べることを通して、環境面での共通点に気付かせ、安全な歩行という行動面を考えさせたいという意図を持って提示した。そして、学習後の子どもの日常生活の中から校内の歩行という場面を見据え、学んだことをいかして欲しいという願いを持ち、学習を展開した。

子どもたちは、写真の中のセンターラインに注目した。そして、廊下のことを「体育館に行く時の道」と表現した。同じ「道」と認識したことにより、通学路と廊下での歩行を比較し、安全な歩行について考えることができた。

### イ 学習活動の焦点化のために

単元の導入で、通学路探検を設定した。「〇〇たんけん」というような過去の実践を振り返ると、学校を出発して、途中公園で休憩をし、その後再び探検を続け、

学校に戻ってから話し合いをするという展開が多く見られた。そこで今回は、子どもの気付きをいかして学習の視点を明確にしていきたいという願いから、探検途中に立ち寄る公園で話し合いの場を設定した。

出発の際には「いろいろなものを見つけてみよう」とか「横や下、遠くや近くなどいろいろな方向を見てみよう」という指示をした。公園での話し合いでは、初めは、山・木・花・虫などの自然のものが多く出された。次に、コンビニエンスストアや自分たちが通っていた保育園などの建物が出された。発表していくうちに、公園のそばにあった「止まれ」の標識のことを発表した子がいた。その発表をきっかけにして、道路標識やカーブミラー、信号等交通安全に関するものも見付けていこうという確認ができ、公園を出発した。

この話し合いにより交通安全に関するものに気付いていなかった子どもたちが、帰り道では、新たな視点を持って探検することができた。学校に戻ってからの話し合いでは、公園の時よりも多くの気付きを発表することができた。この活動をきっかけにして、子どもたちの中に交通安全の視点が意識されるようになった。

次時までの3日間、登下校中に通学路で見つけたものを記録していく活動を取り入れた。繰り返し通学路を調べる中で子どもたちは、動植物などの自然、商店や公共施設、道路標識やカーブミラー等の交通安全に関するものなど、様々なものを見つけた。この活動を通して、交通安全に関するものへの意識がさらに高まった。これは、日常生活とのつながりを意識して単元計画の工夫をし、学習を展開してきた結果といえる。

### (3) 小仮説(b)の検証

子どもの気付きを丁寧に取り上げ、気付きを振り返ったり交流させたりするためには、やはり教師の働きかけや言葉かけが重要である。このことは、新学習指導要領解説生活編の「第5章 第4節 学習指導の進め方」の中でも述べられている。

ここでの教師の役割として考えられることは、子どもの発言を具体的にしたり、友達の発言に対して自分の考えを持たせたりすることである。そのために、次のような言葉かけをすることを意識した。

#### 子どもの発言を具体的にさせるために

- ・例えばどんなことですか。
- ・〇〇〇というのはどういうことですか。
- ・それはどこにありましたか。
- ・どうしてそう考えましたか。

#### 友達の発言に対して自分の考えを持たせるために

- ・みんなに聞こえるように話してください。
- ・〇〇さんの言いたいことがわかりますか。
- ・みんなはどう考えましたか。

指導計画5時間目の授業では、実際に校舎内の廊下を歩く体験を通して、廊下の安全な歩き方について考える学習を展開した。

以下は、子どもたちにそれぞれの考えで廊下を歩かせた後での授業記録である。(T：教師、C：子ども)

T 今の歩き方はどうですか。

C1 ばつ(×)だな。

C2 いまいち。

T いまいちってというのは、  
どういうこと？

C2 ん、わかんないって言うか…。

C3 あっちの方がさあ、すごく多かったから…。  
よけるのがすごく難しかった。

C4 ぐちゃぐちゃになっているから、ちゃんとやりたい。

T C4さん、今ちゃんとやりたいって言ったよね。C4さんの言うちゃんとってというのは、  
どういうことですか？

C4 みんながあっちに行きたい、こっちに行きたいって言うてるから、ちゃんと決めて分かれてやってみたい。

T 分けるってというのは、歩く場所を分けるってこと？  
C4さんは、どこを歩いた方がいいと思いますか。

C4 もし、他の人が右に歩いていたら左によけるとか。

T C4さんに歩いてもらうからみんな見てて。  
(歩く様子を見させる)

C全 わかった。

T C4さんが歩いたのを見て、みなさんはどう考えましたか？

C6 すごい多く来てもよけられると思った。

C7 上手。すごい上手。

T どこが上手だと思いま  
したか？

C7 歩き方。

C8 姿勢。

C9 丁寧に歩いていた。

行く時と帰る時、別の  
ところを歩いていた。

「いまいち」「ちゃんと」「上手」などの抽象的な表現が、教師の切り返し(点線)により、具体的な表現(二重線)に変わり、それぞれの言葉の指す意味がより明確になり、気付きの共有化が図られたことが分かる。

低学年では、語彙量の少なさなどから、はじめから具体的に表現することは難しい面もある。検証授業を通して、教師が一人ひとりの発言を丁寧に引き上げ、働きかけや言葉かけをすることにより、子どもの発言を具体的な表現にすることができると分かった。

子どもの発言がより具体的な表現になることで、子どもは、教師の言葉ではなく友達の言葉によって理解を深めることになる。つまり、子ども同士のかかわりによって、気付きの共有化が図られるのである。



第4図 廊下の歩行①



第5図 廊下の歩行②

#### (4) 小仮説(c)の検証

##### ア 子どもの変容を丁寧に見取る

本単元では、導入の通学路探検や授業と授業の間の通学路調べの後、通学路で見つけたものをカードに記録させて、学習履歴として整理し掲示した。



第6図 学習履歴の掲示

カードは「自然のもの」「お店や建物」「道路にあるもの」の3点に分けて整理し、写真を一緒に掲示して子どもが実物をイメージできるようにした。

掲示することにより、初日は「自然のもの」が多かったが、友達が書いたカードをお互いに見合うことで、「道路にあるもの」が少ないことに気づき、「道路にあるもの」を見付けようとする子どもが増えてきた。

そのような場면을的確にとらえて、「Aさんは、昨日は自然のものを見付けていたけど、今日はお店を見つけたんだね」とか「Bさんは、友達のカードを見て、自分の通学路にもカーブミラーがあるかどうか探したんだって」のように言葉かけをしながら、一人ひとりの子どもの変容を見取ってきた。その結果、自分と友達の通学路の共通点や相違点に気付かせることができた。また、一人ひとりの記録を個別に整理することで、視点の変容やどんなものを見付けているのかを把握することができた。

以下の授業記録は、指導計画4時間目に登校指導のPTA役員がゲストティーチャーとして登場するきっかけとなった場面の様子である。

C10 しましまの横断歩道のところは、黄色い旗があったほうが良いと思います。

T 黄色い旗って？C14さん、この間、黄色い旗って書いていたよね。黄色い旗はさ、「止まれ」のそばにあった方が良いのかな？

C11 こういう時ねえ…。

C12 えっ、ちがうよ。

C13 でもね、持っていればね、子どもがいるよって見れるんだよ。

T C14さんが見たのは、どこでしたか？

C14 ……箱の中に入ってる。

T もしかしてこれのこと？(第7図の写真を提示)

C14 うん。

C15 それ知ってる。

C16 知ってる。それ。

C17 そこ、知ってる。

C18 万年橋のところだ。

C19 帰るときに通るよ。

T 使いますか？

C20 持っていると、小学生が通って合図。



第7図 横断旗と押しボタン

C21 よくね、大人の人がこうやって…、反対側でこうやったりしてる。(様子を動作で表す)

T 大人の人？

C22 それは、旗持ち。旗持ちって言って、交通安全みたいな…何か…おこなってるみたいな…。

T 人もいるんだ。こういうものだけじゃなくて、人も安全のためにいてくれるの？

C23 そう。旗持ちの時とかって…、大人が旗持ちの時とかってあって、大人が安全に通っているかって見ている時があんのね。

C24 そして何か見えて、大人がいるの。

T 見たことある人？

(万年橋を通る子どもたちが手を挙げる)

T 他のところは？

C25 コンビニのところ。

T いろいろなどころにいるみたいだね。

(この後、登校指導のPTA役員が登場。)

通学路調べで横断旗のことを書いたのは、C14 さんだけであった。しかし、他の多くの子どもたちも毎日横断旗を見ていた。教師の働きかけ(点線)により、C14 さんの気付きと他の子どもたちとの体験がつながり、お互いの気付きを共有することができたのである。

このように、子どもの変容を丁寧に見取っていれば、学習の中で子どもの気付きを適切に取り上げ、効果的にいかすことができるのである。

#### イ 学習後の子どもの見取り

単元の終末で、子どもたちに「これからきをつけていきたいこと」を、学習のまとめとして書かせた。その内容は、道路でも廊下でも右側を歩くこと、信号や横断歩道、「止まれ」の標識等を使って安全に歩くことなどであった。検証授業を通して、子どもの意識を安全に向けることができ、「安全な登下校ができるようにする」という単元目標はおおむね達成できたとらえ、日常生活へのつながりを期待して検証授業を終えた。

検証授業の2週間後に行った聞き取り調査では、次のような結果が出た。(対象：1年1組児童20名)

#### 通学路を歩くときに気を付けていること

左右をよく見る……6 信号を守る……4  
端を歩く……3 カーブミラーを見る……2

#### 廊下を歩くときに気を付けていること

走らない……9 静かに歩く……5  
右側を歩く……4 端を歩く……3

しかし、休み時間や教室移動の様子、登下校時の様子からは、ここに示されているほど大きな変容は見られなかった。

活動や体験したことを自分の行動に表すようになるということは、短期間で身に付くものではない。

1ヶ月後でも、子どもたちにそれほど大きな変容は見られなかったため、質問の内容を変えて聞き取り調査を行った。(対象：1年1組児童20名)

#### 通学路の学習をした時のことで覚えていること

止まれの標識……13 カーブミラー……9  
廊下の歩き方……6 車や自転車……6  
信号(押しボタン)……3 横断歩道……3  
道路を歩くときに左右に気を付ける……3  
横断旗……1 登校指導のPTA役員……1

これらの結果から、活動や体験したことが行動に表れている姿は少ないものの、子どもたちに安全への意識はあり、学習内容も覚えていることが分かった。

#### (5) 日常生活につなげる指導

学んだことを日常生活につなげるためには、子どもが活動や体験したことを行動に表している場面を、教師が丁寧に見取り、学校生活の様々な機会でも学級全体に伝えることが必要である。伝える際のポイントは、次のようなことが考えられる。

- ・活動や体験したことを覚えていること。
- ・その行動がよりよい行動であること。
- ・それにかかわった人が嬉しい気持ちになったこと。

このような教師の働きかけは、他の子どもたちへ刺激を与え、よりよい行動を促すことにつながる。

しかし、行動に表れなければ、子どもの変容を取り上げて評価し、全体に広げていくことは難しい。検証授業後の子どもたちの様子から、学んだことが日常生活でいかされるためには、学習活動の充実だけでは不十分であることが分かった。

そこで、教師が子どもたちに、活動や体験したことを行動に表すことができる場を、意図的・計画的に気付かせることが必要だと考え、次のような取組をした。

- ・登校指導の前日に、活動や体験したことを振り返らせ、その時の様子や気持ちを思い出させた。そして、登校指導のPTA役員にどのように接するかを考えさせた。登校指導日の朝の会では、登校の様子を話題にし、子どもたちの行動を評価した。
- ・教室移動で並んだ時に、どんなことに気を付けて歩きたいかを考えさせた。そして歩いている様子を観察し、良くできている様子を見取り、評価をした。

この取組により、校舎内の廊下の端を静かに歩く姿や子ども同士で右側を歩くように声を掛け合う姿が見られるようになった。これは、子どもが廊下のセンターラインの意味を理解した結果であるといえる。また、登校指導のPTA役員に対して親しみが増し、あいさつだけでなく、会話をする子どもも出てきた。

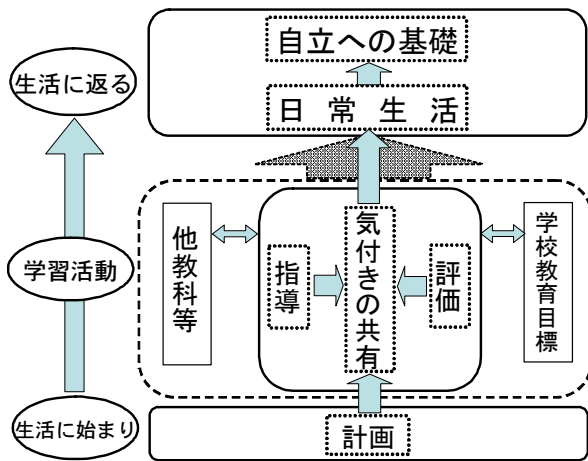
学んだことを日常生活につなげるためには、子どもたちの心に残るような学習活動が必要である。そのため、教師が一人ひとりの子どもの気付きや変容を丁寧に見取り、その気付きを学級全体で共有できるような学習展開が大切である。そのような学習が展開できれば、時間が経過しても、教師の適切な働きかけにより、学んだことを日常生活につなげられることが分かった。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

第8図に示したように、研究を通して、子どもの目線に立って日常生活を見つめ、学習後の日常生活を見通して単元計画を作成することにより、学習活動が焦点化された。子どもにとっては、活動のねらいが明確になり、お互いの気付きを共有することができた。そして、子どもの気付きを丁寧に引き上げ、気付きの意味付けや価値付けを行う指導により、気付きを自覚させたり気付きの共有を図ったりすることができた。さらには、その気付きを丁寧に見取り、評価することが気付きの共有につながることも分かった。

また、教師が意図的・計画的に子どもに働きかけたり言葉かけをしたりすることで、子ども同士のかかわりを深めることができた。そのことにより、子どもは友達とかかわることの楽しさや、互いに認め合うことの喜びを感じながら学習することができた。



第8図 生活に始まり生活に返る授業の構想

学んだことを日常生活につなげるためには、生活科の学習を充実させることは言うまでもない。しかし、それだけでは十分な達成は望めないことが明らかになった。日常生活とのつながりを図るためには、学習後における教師の積極的・継続的な働きかけや言葉かけも必要である。教師の働きかけや言葉かけによって、子どもは活動や体験したことを振り返る。そして、自分の行動を考えることを通して、学んだことを日常生活にいかすようになることが分かった。

### (2) 今後の課題

検証授業で子どもたちが通学路で見つけた植物や景色が、次単元「あきとあそぼう」の導入のきっかけとなった。生活科の各単元は、意図的・計画的に単元計画を立てることにより、有機的な関連を図ることが可能である。そのためには、他単元とのつながりを意識した単元計画の見直しが必要である。

また学習指導要領には、他教科等との関連を図ることも示されている。子どもに生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、学んだことをいかしてよりよい生活

を目指すようにさせるためには、活動や体験したことを思い出させたり、言葉や行動で表現させたりすることを、常に意識しなければならない。生活科で学んだことが、年間を通して様々な場面で扱われるようにするためには、2年間を見通した生活科の各単元や、他教科等の学習内容等、さらには学校教育目標に則った全教育活動との有機的な関連を図った、実践に役立つ年間指導計画の改善が必要である。

### おわりに

生活科はその特質から、子どもを取り巻く様々なものと関連を図らなければ学習の充実が難しい。そういう点で、広い視野と柔軟な発想が求められる。生活科の充実、自立の基礎を養うという点で大変重要な教科であり、生活習慣を身に付けたり、規範意識を育てたりすることにも大変有効である。

2年間の生活科の学習を通して、子ども自らが自分の生活をよりよく豊かにしていこうとする意欲を持つことができるようになるために、子どもの目線に立った実践をこれからも重ねていきたい。

### 引用文献

- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 生活編』 日本文教出版 p.3
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2005 「全国の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)」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryu/05111801/011.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryu/05111801/011.htm)) (2008.12.18 取得)

### 参考文献

- 文部省 1989 『小学校指導書 生活編』 教育出版
- 文部省 1999 『小学校学習指導要領解説 生活編』 日本文教出版
- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/18/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/18/20080117.pdf)) (2008.4.23 取得)
- 田村学 2008 「小学校学習指導要領(生活科)の改訂」 (文部科学省『初等教育資料6』) 東洋館出版
- 嶋野道弘編著 1999 『新しい教育課程と学習活動の実践 生活』 東洋館出版
- 嶋野道弘編著 2001 『新小学校教育課程講座〈生活〉』 株式会社ぎょうせい
- 中野重人 1992 『新訂 生活科教育の理論と方法』 東洋館出版

# 鑑賞の能力を引き出し高める授業づくり

— 主体的に音楽にかかわろうとする子どもの育成を目指して —

佐藤 若菜<sup>1</sup>

生活の中には音楽があふれている。しかし意識して聴く場面は意外に少ない。そこで本研究では、鑑賞指導の現状と学習指導要領の改訂内容を踏まえ、「鑑賞の能力」に焦点を当てた。児童の知的好奇心を刺激しながら、ねらいを明確にした鑑賞指導を積み重ねることで、それまで意識していなかった生活の中の音楽に興味を持って耳を傾けたり、鑑賞で感じ取ったことを表現活動に生かそうとしたりする主体的な姿を見ることができた。

## はじめに

子どもたちは日常生活の中で、校内放送、テレビ、携帯電話の着信音、店のBGMなど、無意識のうちに実に多様な音楽に触れている。

中央教育審議会答申（2008）においても、改善の基本方針の中で「音楽と生活とのかかわりに関心をもって、生涯にわたり音楽文化に親しむ態度をはぐくむことなどを重視する。」と述べられているように、本来授業での音楽は、生活の中の音楽とつながっていることが望ましい。中でも「音楽を聴くこと」は最も身近な音楽活動となってよいはずである。しかし、授業での鑑賞においては、漠然と聴かせて感想を求めるといったケースも見られ、内容的にも時間的にも十分な指導が行われているとは言えない。

そこで、鑑賞の充実が音楽の基礎的な能力を高めることに大きな役割を果たすと共に、児童一人ひとりのより豊かな音楽活動につながると考え、本研究に取り組んだ。

## 研究の内容

### 1 学習指導要領における鑑賞の位置付け

#### (1) 求められる鑑賞指導の充実

「音楽の感じ方は人それぞれだから、鑑賞に正解はないのではないか。」「主観的な行為であるはずの鑑賞をどう評価したらいいのか。」といった声をよく耳にする。これは、指導者が鑑賞指導の意味や内容を明確にとらえることができないまま授業を進めている場合に直面する悩みであると考えられる。

平成20年3月に告示された学習指導要領では、学年ごとの目標の中で、「基礎的な鑑賞の能力」を育て（1・2年）伸ばし（3・4年）高め（5・6年）という表記が加わった。指導内容も「味わうようにする」「気を付けて聴く」といった表記が「指導する」「理解する」

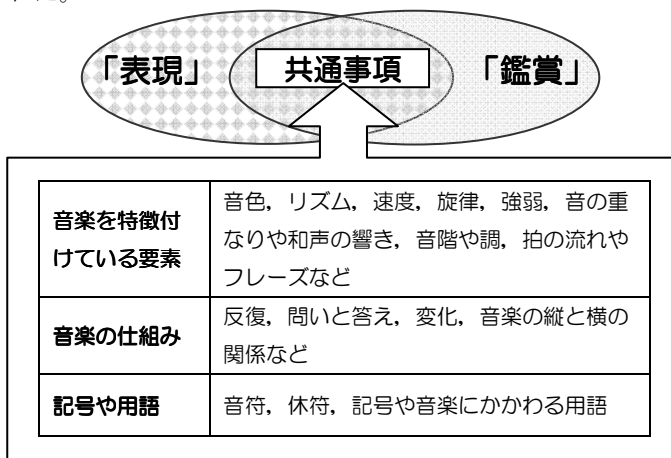
と改められ、6年間を通して系統的な指導をすることが強調されている。

こうして比較してみると、実際の指導内容は大きく変わるものではないが、課題とされてきた鑑賞指導の充実を意図した改訂内容であることは、はっきりと読み取ることができる。

#### (2) 表現領域との関連と共通事項

音楽科の指導内容は、第1図に示したように「表現」と「鑑賞」の2領域で示されている。これらは独立して行われるのではなく、互いにかかわり合いながら「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」という音楽科の目標に迫ることが望ましいとされている。そのためには、音楽の授業全体を通して子どもたちに何を身に付けさせたいのかを、指導者が常に意識していなければならない。

今回の学習指導要領の改訂では「鑑賞」と「表現」で別々に示されていた指導事項に加え、両領域を通して指導する内容として共通事項（第1図）が新たに示された。



第1図 学習指導要領（平成20年3月）で示された共通事項（5・6年）

<sup>1</sup> 厚木市立鷹尾小学校  
研究分野（音楽）

本研究では、この共通事項を踏まえ、表現領域との関連を意識した鑑賞指導について追究した。

## 2 研究仮説

教科書では、「ひびきを味わいながらききましょう。」や、「曲想を味わいながらききましょう。」というような活動文が示されている。しかし、鑑賞している様子を観察していても味わっているかどうかは判断しきれず、一人ひとりを見取るのは難しい。そのため、味わうことのみを授業のねらいとして位置付けてしまうと、「音楽の感じ方は人によって違うのに、何を指導すべきなのか。」という疑問は解消されないと考えられる。「小学校学習指導要領解説音楽編」(2008)では、「『基礎的な鑑賞の能力』とは、音楽を聴いて、音楽を形づくっている要素のかかわり合いや、それによって醸し出される楽曲の気分を感じ取る能力のことである。」と定義されている。つまり鑑賞活動では、味わうことが最終的なねらいであっても、「音楽を形づくっている要素」を知り、「それらの要素のかかわり合い」に気付いた上で「かかわり合いによって醸し出される楽曲の気分を感じ取る」という段階が必要であると言える。「音楽を形づくっている要素やそのかかわり合い」は感じ方や味わい方のように人によって違うものではなく、誰もが共感し共有できる事項であるため、指導によって理解を深めることが可能である。

漠然と「きれいな曲」「激しい曲」などと感じていたことが、音楽を形づくっている様々な要素のかかわり合いによるものであるという理解に結びついてこそ、充実した鑑賞活動と言えるのではないだろうか。そしてそのような活動が、子どもたちの知的好奇心をくすぐるような教材や仕掛けと共に行われれば、実感を伴った音楽理解につながり、自己の表現活動にも活かされるに違いない。

以上のような考えをもとに次のような研究仮説を立てた。

指導のねらいと、そのための手立てを明確にした鑑賞活動の積み重ねが、児童の音楽活動への興味・関心を高めると共に、鑑賞の能力を引き出し高めることへとつながるであろう。

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

鑑賞の能力の高まりを短期間で見取るのは難しいと考え、平成20年6月～平成20年11月までの約半年にわたり、5年生2クラス(45名)を対象に10時間の実践を行った(第1表)。

第1表 各時間のテーマと主な指導事項

時	「テーマ」 《主な活動内容》(主な指導事項)	主な教材
1	「どの楽器の音かな?『ボレロ』大研究Ⅰ」 《鑑賞》(音色)	「ボレロ」 (ヴァグネル)

2	「リズムの仕組みを探る～『ボレロ』大研究Ⅱ～」 《鑑賞》(リズム)	「ボレロ」 (ヴァグネル)
3	「イメージを持って音楽を味わおう」 《鑑賞》(曲想 音色)	「動物の謝肉祭」より 「亀」「象」「雄鳥と雌鳥」「白鳥」(サン＝サーンス)
4	「旋律にかくされたひみつ①～『亀』～」 《鑑賞》(旋律 速度)	「亀」(サン＝サーンス) 「天国と地獄序曲」 (オッフェンバック)
5	「旋律にかくされたひみつ②～『ファランドンール』大研究Ⅰ～」 《鑑賞》(旋律 構造)	「アルルの女」より 「ファランドンール」 (ビゼー)
6	「響きの違いを感じ取ろう①」 《鑑賞》(音階や調)	短調・長調の様々な曲
7	「響きの違いを生かした表現を考えよう」 《歌唱》(音階や調 曲想)	「小さな木の実」 「夢の世界を」
8	「響きの違いを生かした表現を工夫して発表しよう」 《歌唱》(音階や調 曲想)	「小さな木の実」 「夢の世界を」
9	「響きの違いを感じ取ろう②『ファランドンール』大研究Ⅱ」 《鑑賞》(音階や調 旋律 変化)	「アルルの女」より 「ファランドンール」
10	「音楽をつくらう～長調や短調の響きを生かして～」 《創作》(音階や調 リズム 音符)	ハ長調の音階 イ短調の音階

第1時から第6時、第9時は鑑賞活動としての流れを、第6時から第10時は表現領域との関連を図りながら一つの題材としての流れを重視した。

### (2) 授業の工夫

#### ア 教材選択の工夫

教材は、第2表に示す①～③の3つの観点から一つを踏まえて選択した。

第2表 教材選択の観点と期待される効果

①生活とかかわりの深い音楽	校内放送で流れている曲や、テレビのCMに使われている曲などの身近な曲。	学習後も繰り返し耳にする機会がある。
②音楽的要素が聴き取りやすい音楽	強弱、速度の変化、音色などの特徴が捉えやすい曲や演奏。	誰もが同じ要素(変化や違いなど)を感じ取ることができる。
③既習事項とかかわり	表現及び鑑賞での既習内容を踏まえた指導のできる教材。	より深い音楽の理解と指導事項の定着を図る。

### イ 授業の組立

① 同じ教材で異なる視点を与える。



同じ曲でも聴き方を変えるといろいろな発見があるということに気付かせたい。

<第1時・第2時>

「ボレロ」を教材とし、第1時は旋律を演奏する楽器の音色の違い、第2時はスネアドラムの刻むリズムの仕組みをテーマとした。

＜第3時・第4時＞

第3時は「動物の謝肉祭」から音楽的な特徴をとらえやすいと思われる4曲を取り上げ、どの動物を連想したか、また、なぜそう考えたのかを話し合った。第4時はその中から「亀」の旋律に着目し、「天国と地獄」と聴き比べ、同じ旋律が使われているという気付きを基に授業を進めた。

＜第5時・第9時＞

「ファランドール」を教材とし、第5時は「王の行進」「馬のダンス」の二つの旋律に着目しながら曲の構造を探った。第9時は、第6時から第8時の学習内容である「調性」を視点に加え、曲想の変化を中心に聴き取った。

② 時期を工夫する。  
↓  
教材を扱う時期を工夫することで、意識して聴きかけをつくる。

＜第1時＞ 「ボレロ」（6月）

- ・所属校の清掃時のBGMであり、早い時期に扱うことで意識的に聴く機会が増える。
- ・この時期、多くのCMで使われていたため、生活の中でも耳にする機会が多いと考えられる。

＜第4時＞ 「天国と地獄」序曲より（9月）

- ・運動会の前日に取り上げ、翌日の徒競走のBGMに意識を向けるきっかけをつくる。

ウ 表現領域との関連

小学校5・6年生の音楽の授業時数は年間50時間である。この中でより効果的な指導を行うには、今回は歌唱、次回は器楽、という授業の進め方ではなく、1時間の中に無理なく様々な活動を取り入れて継続的かつ横断的な指導をしていくことが大切と考えた。同じ45分の指導でも、1回で行うのが良い場合と、5分の指導を9回に分けて行う方が成果が上がる場合とがある。そのため、学習の柱になる活動と、それに関連させながら継続的に行う活動とを45分の中に組み込むことにした（第3表）。

第3表 1時間（45分）の流れの例（第9時）

●学習内容	・学習活動	前後の時間とのかかわり
〈今日の一曲 「アルルの女」より「メヌエット」〉		継続的な活動
●響きや音色を工夫して演奏しよう。		継続的な活動
・顔の体操	・発声練習	継続的な活動
・既習曲を歌う。		(第8時の活動に関連)
・リコーダーリレー		継続的・横断的な活動
		(第10時の活動に関連)
●「ファランドール」大研究Ⅱ		本時の柱となる活動

・大研究Ⅰの内容を振り返る。	(第5時の活動に関連)
・「王の行進」「馬のダンス」、それぞれの旋律が変化していく様子を意識して聴く。	(第1～8時の学習内容を踏まえて)
・気付いたことを話し合う。	
・気付いたことを発表する。	
・友だちの気付きもふまえて、もう一度確認しながらじっくり聴く。	(第6～8時の学習内容「短調・長調」に関連)
・「王」「馬」、それぞれのカードを使い、音楽の変化に合わせて動かす。	

また、多方向から同じ音楽的要素に着目することでより深い理解ができると考え、第6時から第10時では「曲想を感じ取ろうー短調の響き・長調の響き」という一つの題材に対し、表現と鑑賞それぞれの視点から迫るという取組を行った（第4表）。

第4表 題材構成（第6時～第10時）

題材名 「曲想を感じ取ろうー短調の響き・長調の響きー」	
<b>表現</b>	<b>鑑賞</b>
<b>第7時</b> 「響きの違いを生かした表現を考えよう」(歌唱) <b>第8時</b> 「響きの違いを生かした表現を工夫して発表しよう」(歌唱) <b>第10時</b> 「音楽をつくろう～長調や短調の響きを生かして～」(創作)	<b>第6時</b> 「響きの違いを感じ取ろう①」 <b>第9時</b> 「響きの違いを感じ取ろう②」 『ファランドール』大研究Ⅱ

(3) 児童の変容

ア 聴き方の変化

6月に行った第1回目の検証授業の最初に、何も観点を示さずに、「ボレロ」を聴いて気付いたことを書くという活動を行った。清掃時のBGMで、ほぼ毎日無意識に聴いているということもあり、「聴くこと」に対する抵抗はなく、指揮をしたり、体を動かしたりしながら思い思いに聴いていた。

しかし、書く活動となるとかなり個人差が見られた。「太鼓がずっとなっている。」「だんだん盛り上がる。」など、音楽的な要素を聴き取っていると思われる記述もいくつかあったが、「いい曲」「掃除の曲」など、漠然とした記述にとどまる児童も少なくはなかった。気付いたことと言われても、何を書いていいのかわからない児童も多かったようだ。

2学期に入ってから「旋律」「速度」「構造」などをテーマにした活動を行ったが、回を重ねるごとに気付きの幅が広がり、前時の学習をふまえた記述や発言

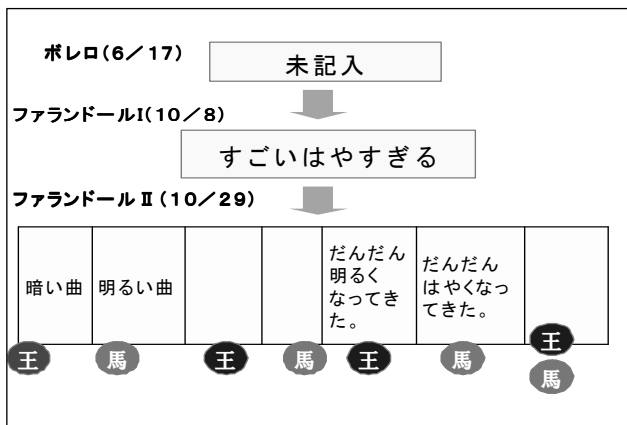
が増えた。誰よりも早くひみつを見付けようと、競うようにして聴いていることもあった。授業の振り返りにも、「また一步音楽が進んだ。」「最後にびっくり体験をして楽しかった。」「奥が深かった。」「もうちょっとやりたい。」などと記されており、自分の聴き方が変わってきていることへの気づきが、さらなる知的好奇心へとつながってきているようだった。

### イ 記述の変化

第9時に、第5時の教材「ファランドール」を再度取り上げた。ワークシートの形式を曲の流れに添ったものにし、聴きながら気付いたことをメモするという活動を行ったところ、曲が流れている3分半ほどの間、ほとんどの児童が鉛筆を動かして続いていた。第1時の「ボレロ」では未記入だったり、「いい曲だった」の一言で終わっていたりした児童も集中して黙々とメモを取っていた。

第1時に、「水戸黄門みたいな音がする。」「だんだん音が大きくなっていく。」「繰り返し」などと「リズム」「強弱」「反復」などの変化を聴き取り、記していた児童は、第9時には気づきや感じ方の幅が広がり、第6時から第8時の学習内容を反映させて、調性の変化に気付いたり、旋律以外の楽器の音色の変化をとらえたり、とさらに深い聴き方をしていた。それらの気づきをクラスで共有し、みんなで確認することによって、初めはなかなか書くことができなかった児童の記述にも変化が現れてきた。

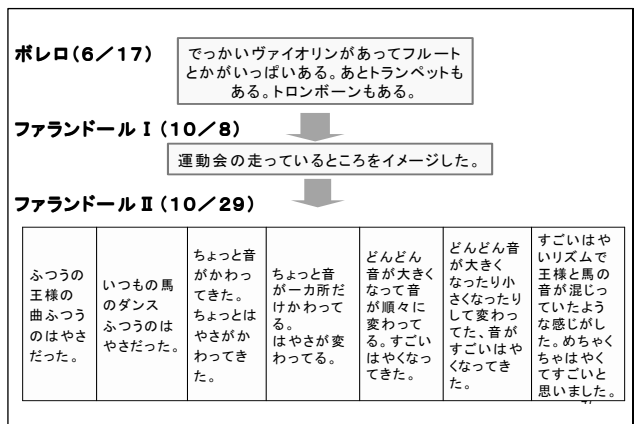
第1時にはなかなか気付いたことを書くことができなかった3名の児童を抽出し、記述の変化を図にした。



第2図 記述の変化(児童A)

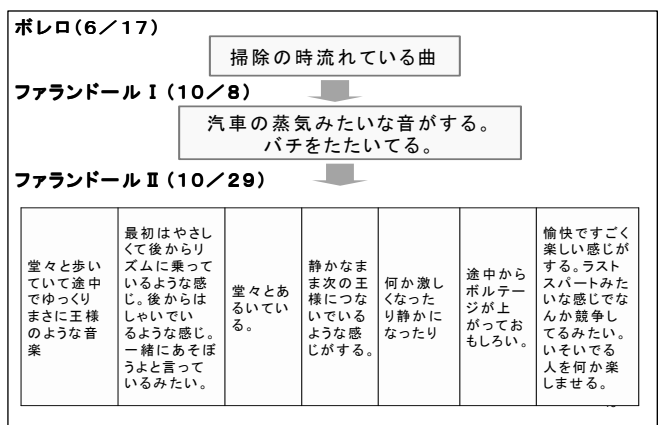
児童Aは、活動内容を理解するのに時間がかかり、他教科でも側について助言しないや何も書かずに提出することが少なくない。演奏時間が15分もある「ボレロ」を聴いても一文字も気付いたことを書くことができなかった。ファランドールIの「すごいはずすぎる。」という記述は、振り返りの「音楽がうまくききとれなかった。」という言葉から察すると、「早すぎてよくわからないまま終わってしまった。」ということだと読み

取れる。しかし、ファランドールIIでは、短調の「王の行進」の部分に「暗い曲」、長調の馬のダンスの部分に「明るい曲」などの記述をしていることから、響きの変化を、また、「だんだん・・・」という言葉から曲想の変化を聴き取っていることが分かる(第2図)。



第3図 記述の変化(児童B)

児童Bも書くことが得意ではなく、「ボレロ」では「何を書けばいいかわかんない。」と、ワークシート上の図を見ながら楽器名を並べていた。ファランドールIでも「何書くの?」と悩んでいたが、「どんな場面をイメージしたかということでもいいよ。」と言うとようやく一行書くことができた。しかし第9時は、いつもなかなか書き始めることのできないこの児童が「ファランドール」の3分半ほどの間によくこれだけ書いたと感心するほどのスピードでメモし続けた。速度と強弱の変化を中心に聴いている(第3図)。



第4図 記述の変化(児童C)

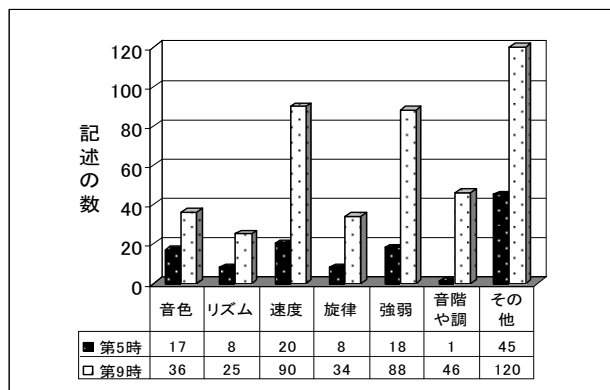
児童Cは最初の「ボレロ」では「掃除の時流れている曲」と書いただけだった。しかし、作曲家の名前にとっても興味があり一度出てきた作曲家は、教えなくても次の時間にはフルネームを覚えてきていた。黒板の端にBGMとして流した曲名を書いておくと、「カルメン前奏曲ってことは、後奏曲もあるの?」など、その時間の内容にとどまらず、授業後にもよく質問に来る



ようになった。ファランドールⅡでは、感じ取ったことからそれぞれの場面を想像して自分なりの世界観を持って書いている（第4図）。

### ウ ワークシートの工夫と記述量の変化

第5図は、第5時と第9時の児童の記述を分析し、グラフにまとめたものである。項目にあてはめきれない記述も多数あったが、分類できる範囲で、これまでに授業で扱った要素を中心に、第5時と第9時を比較した。



第5図 第5時と第9時の記述内容の比較

第5時と第9時では、ワークシートの枠を大きく変えた。第5時は、一つの大きな枠に書き込む形だったため、「ディズニールランドみたい。」「天国と地獄に似ている。」「大きくなったり小さくなったり」「はやくなったりおそくなったり」といった全曲を通した表記になってしまい、曲の構造や曲想の変化をどの程度聴き取っているのかを見取るのは難しかった。第9時は、第5時の学習内容を踏まえ、曲の流れに合わせた枠にした。これにより曲のどの部分でどのような変化がおこっているのか、それによってどんな感じがしたのか、ということを整理して聴くことができるようになり、記述の量は大幅に増えた。また、音楽のどの要素を聴き取った記述であるのかも見取りやすくなった。図に示した要素以外の音楽的要素や、音楽から受けたイメージなどを含む「その他」が大幅に増加しているのも、ワークシートの枠の違いによるところが大きいと考えられる。

第5時の学習で、自分たちで曲の構造に気付き、驚いたという体験をした次の段階として、この第9時のワークシートは効果的であった。段階を踏んだことがより深い聴き取りへとつながったのではないだろうか。

### エ 気付きの内容

第6時から第8時では「短調と長調」の学習をした。短調と長調それぞれの響きのイメージを話し合った後、これまで学習経験の少ない短調の曲を教材としてグループごとに表現の仕方を工夫した。これらの活動を通して響きの違いをとらえられるようになっていれば、第5時にはほとんどの児童が知らなかった「調性」と

いう視点が第9時には加わっているはずである。第5図からも分かるように、第5時にはわずかに一つだった短調と長調の響きの違いを聴き取ったと思われる記述が、第9時には46にのぼった。自分では気付かなかった児童も、気づきを共有することで驚きと共に理解を深めることができたようである。

### オ 学習活動の工夫と振り返りの内容

授業の振り返りの内容や記述量は、活動によってかなり差があった。その中で最も自分の思いが強く表れていたのは、第8時、第9時だった。第8時は、前時に引き続き「小さな木の実」の響きを生かした歌い方の工夫をグループで話し合い、発表するという活動、第9時は前述の通り、「ファランドール大研究Ⅱ」を行った。両方の時間に共通しているのは、音楽を聴き、友だち同士話し合い、気付いたことを共有するという受信と発信が組み合わせられた活動だったということである。

#### <第8時>

- ・ 他のグループのをみるとよく考えてることが伝わってきました。
- ・ みんなで歌ったとき声がかっこよくきれいで、長調の所がすごくきれいに歌えた。
- ・ ていねいな声で歌っていたと言われて嬉しかったです。すこし地声になってしまったのが反省点です。

#### <第9時>

- ・ みんなの意見と自分の意見が अच्छissime すごくおもしろかった。自分は王の行進の方が好き。
- ・ 短調と長調があるなんておどろいた。知るとなんだか音楽がおもしろくなってきた。ファランドール以外にも秘密が知りたい。
- ・ 前は全部くもりの研究だったけど、今回は分解して考えたのでいろいろなことが分かりました。イメージ的に王様VS馬みたいな感じに張り合っている気がしました。でも、そう考えると結局どっちが勝ったのかな？と考えたりできるのでとても楽しいです。
- ・ またファランドールを調べてみて最初調べた時と今日調べたときの違いが分かりました。知れば知るほどおもしろいですね。

個人活動の中で自分が気付いたり、新しいことを知ったりした場合も、それなりの喜びや驚きが記されていたが、友だちとのかかわりの中で受信と発信を繰り返しながらお互いに高まっていくのを実感した時には、鑑賞活動でも表現活動でも、より大きな達成感や満足感を得ている児童の多いことが分かった。

#### (4) 主体的なかかわり

##### ア 授業の中から

授業では、初めから分析的な面ばかりを追求してしまうと、主体的な音楽活動にはつながりにくいと考え、

可能な限り自分たちで発見したという感覚を持てるよう流れを工夫した。曲に隠されたひみつを発見したり、作曲家の気持ちになって吹き出しにコメントを書いたり、といった鑑賞活動を積み重ねるうちに、「ひみつがわかった。」「勉強になった。」といった感想から「自分も曲を作りたい。」「ビゼーさんみたいに自分たちも曲に工夫できると思う。」「今度は長調か短調か考えて歌いたい。」などの記述や発言へと変化していった。表現活動で学習したことを踏まえて、鑑賞する曲の特徴をとらえようとする児童も増えてきた。鑑賞活動を自分の音楽活動につなげて考え始めたのである。

#### イ 追跡調査から

この10時間の実践から1ヶ月ほどたった12月に、追跡調査を行った。この学習をしてから自分がやってきたことや意識したことについて問うと、

- ・ ラジオで人の話の裏で「王の行進」が流れていた。
- ・ CMで流れていた曲を、耳をすまして聴いていた。
- ・ 掃除の時にいつも意識して聴いている。
- ・ 家にCDがあったので聴いてみた。
- ・ リコーダーを吹くときに短調か長調か考えている。
- ・ 「天国と地獄」と「亀」の事をお母さんに教えた。
- ・ カラオケに行ったとき短調か長調か考えて歌った。
- ・ お店やテレビで同じ曲が流れて「あ!」と思った。
- ・ お風呂で、鑑賞でやった曲を歌っている。
- ・ ゲームで「ボレロ」をよくやっている。
- ・ 家の人にまた新しい曲を教えてもらった。

など、9割以上の児童が授業での鑑賞活動を表現活動や生活に関連付けていることがわかった。中でも「家の人や友だちに教えた」「家族で話した」など、鑑賞の学習で得た知識を誰かに伝えたという内容の記述は特に多く、児童全体の3分の1にものぼった。

この追跡調査から、鑑賞活動の充実が生活の中の音楽への気付きや児童一人ひとりの主体的な音楽活動に様々な形で生かされていることが分かった。

#### 4 まとめと課題

鑑賞活動を積み重ねるうちに、子どもたちは自然に前の時間に扱った教材や事項を踏まえて聴いたり演奏したりするようになり、回を追うごとに記述の内容が充実していった。また、日常生活や遊びの中の音楽に意識を向け始めている児童が多いことも追跡調査から明らかになった。鑑賞活動の充実により、児童の鑑賞の能力が高まり、新たな興味・関心へとつながったと言える。

しかし、本研究での検証授業は鑑賞指導の充実に向けた第一歩にすぎない。さらなる可能性を見出すためには、限られた授業時数の中で鑑賞の時間を確保し継続していく必要がある。本研究では第5学年の児童を対象として実践を行い、様々な視点から児童の変容

を見取ることができたが、高学年になってから鑑賞の充実を図ったのでは、時間的にも内容的にも指導の限界がある。音楽の授業時数が比較的多い低学年の時期から、指導者が題材のねらいや教材の特徴を意識し、楽しいだけで終わらない、その後の音楽活動につながる鑑賞活動を行っていくことが大切なのではないだろうか。

言語活動の視点からも、長期的な課題が見えてきた。言語活動の充実については新学習指導要領（H20年3月）の総則において規定されており、音楽科でも鑑賞活動の中に「感じ取ったことを言葉に表す」という内容が新たに加わっている。今回の実践でも、書く活動を意識的に取り入れたが、感じたことをどう言葉に表しているのか分からずとまどっていたり、「音が高い」「リズム」「音色」などの用語を間違った意味で使っているために、実際に感じ取ったことと表記内容とがずれてしまっていたりすることがあった。

充実した鑑賞活動を行うには、低学年から、「指導のねらい」「表現活動との関連」「言語活動の充実」を意識した系統的な指導が必要であることを強く感じた。

#### おわりに

- ・ 意外に学校で習った曲は身近にあった。
- ・ 何故音楽を聞くと、楽しくなったり、おもしろくなったり、泣けたりしてくるのがよく分かってきて、ぜんぜん表現できない曲だったのが表現できるようになりました。

これは、検証授業を終えての児童の感想である。研究を始めるにあたって目指していた児童像が、少しずつではあるが確実に形になってきているのを実感した。

本研究は5年生のわずか10時間の実践を通してのものであるが、子どもたちの変容とともに、自分自身の音楽の授業観も大きく変わった。鑑賞指導はおもしろい。

今後は、小学校6年間の系統性を考えた指導の在り方を追究していきたい。

#### 引用文献

- 文部科学省 2008『小学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社 p.21
- 中央教育審議会 2008「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（1月17日答申）

#### 参考文献

- 渡邊學而 2004『子どもの可能性を引き出す音楽鑑賞の指導法』（財）音楽鑑賞教育振興会
- 川池 聡 2003『小学校・中学校新しい音楽科の指導と評価』教育芸術社

# 中学校技術・家庭科における食育指導の工夫

— 学習で得た知識を生かして食品を選択する力の育成 —

新川千鶴子<sup>1</sup>

新学習指導要領では、社会の変化に対応し、技術・家庭科の特質に応じた食育の充実を求めている。そこで中学校において食生活の自立の基礎を身に付けさせるため、食育推進の視点で食に関する指導を見直した。本研究では、献立作成の学習を通して、実践する意欲を高める教材の工夫をし、食品を選択する能力の育成を図る授業実践を行った。その結果、食生活を改善しようとする意欲の高まりが見られた。

## はじめに

平成17年7月、「食育基本法」は、すべての国民が健康で、生涯にわたって生き生きと暮らすことを目的に施行された。その前文では、食育を「生きる上での基本で、知育、徳育及び体育の基礎となるべきもの」と位置付け、「『食』に関する知識と『食』を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てる」ことを求めている。

「食育基本法」施行の背景としては、「栄養の偏り、不規則な食事、肥満や生活習慣病の増加、過度の瘦身志向など」の食生活における問題が指摘されている。そして、「健全な食生活を実践するために、家庭、学校、保育所、地域等を中心に、食育の推進に取り組むこと」を課題としている。

そこで、中学校技術・家庭科における食に関する指導を食育を推進する視点で見直し、生徒が学習で得た知識を生かし適切な食品が選択できる力を育成する指導法を研究することとした。

## 研究の内容

### 1 研究テーマの設定

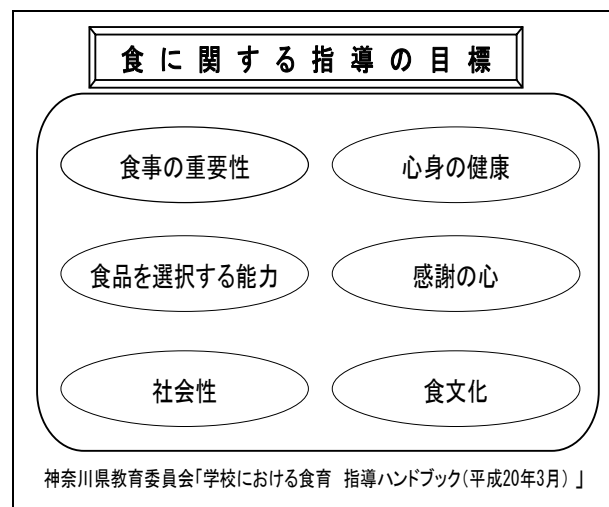
#### (1) 学校における食育指導

食育基本法の前文では、「子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくためには、何よりも『食』が重要である。(中略)子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となるものである。」と、子どもへの食育の重要性が示されている。

また、平成19年3月、文部科学省から出された「食に関する指導の手引き」の中で、食に関する取組は、本来家庭が行うものであるが、核家族化や共働きの増

加、外食や調理済み食品の利用の増加などを背景として、食生活の様子が大きく変化しており、保護者が子どもの食生活を把握し、管理することが困難になってきている現実があり、この状況から、子どもに対する食育は学校においても積極的に取り組むことが重要だと指摘している。

神奈川県教育委員会では、各学校において食に関する指導の積極的な実践とその充実を図るために、平成20年3月、「学校における食育 指導ハンドブック」を発刊した。「第2章 食に関する指導の考え方」の中で、食に関する指導の目標が示されている(第1図)。



第1図 食に関する指導の目標

#### (2) 新学習指導要領

平成20年3月告示の中学校学習指導要領総則では、それぞれの教科の特質に応じて適切に食育の推進を行うよう求め、学校教育の中に食育が位置付けられた。技術・家庭科(家庭分野)では、「B 食生活と自立」の内容において、心身ともに健康で安全な食生活のための食育の推進を図る視点から、食生活の自立を目指し、中学生の栄養と献立、調理や食文化などの学習を重視し、基礎的・基本的な知識及び技術を習得し、主体的に食生活を営む能力と態度を育てることをねらいとしている。

1 座間市立西中学校  
研究分野(技術・家庭)

### (3) 生徒の食生活を取り巻く状況

「平成 17 年度児童生徒の食生活等実態調査」（独立行政法人日本スポーツ振興センター 平成 18 年）によると、中学生が学校から帰ってから夕食までの間によく食べるおやつは、スナック菓子・チョコレート・菓子パン等、夕食を食べてから寝るまでの間によく食べる夜食は、スナック菓子・みかん・チョコレート等となっている。このことから、おやつや夜食のように生徒が自分で食べるものを選択する時には、「食べたい」という嗜好を重視していることが見えてくる。

家族が子どもの「食」に配慮して食事を作っているも、生徒自らが意識を持たなければ食生活を変えることは難しいと思われる。この状況の改善のためにも、生徒の「食」に関する意識の向上を図る「食育指導」が必要であると考えられる。

健全な食生活を送るためには、望ましい食習慣を形成し維持していかなければならない。生徒が自分で食べる食品を選択する機会が増える時期に、健康を考えて適切な食品を選択できる能力と態度を身に付けさせる必要があると考え、研究テーマとした。

## 2 研究仮説

学習で得た知識を生かし、生活で実践しようとする態度を育てるためには、生徒が自分の課題に気付くことが必要である。

日本家庭科教育学会（2004）は、2001 年に小・中・高校生を対象に行った「家庭生活についての全国調査」の結果を踏まえて、「『考えた』『気づけた』と生徒が感じる授業をする」ことで、「生活の技能を身に付ける意欲を持ったり、多くの実践ができたりする」ことが示されたとしている。

そこで、次のような研究仮説を立てた。

健康と食生活のかかわりを理解し、自分の食生活の課題に気づき、その課題を解決するために適切な食品を選択する力を付けることにより、食生活の改善につながる。

この仮説を検証するために、所属校において検証授業を行った。

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

実施期間 平成 20 年 9 月 30 日～11 月 11 日

対象生徒 第 1 学年 3 学級（105 名）

授業時数 各学級 8 時間

題材名 中学生の栄養と食事

### (2) 題材の設定について

所属校の生徒たちは、家族が作ってくれた食事を食べ、用意してくれた弁当を持って登校して来るが、下

校後や休日には、コンビニエンスストアやファストフード店で買った菓子パンやスナック菓子、清涼飲料水など、自分の好きなものをよく飲食している。つまり、自分で食品を選ぶ時には、栄養バランスよりも嗜好を重視した選択をしているという現状がある。

そこで、健康の基礎を築く時期の中学生に対して、技術・家庭科で学習した食に関する知識や技術を実生活に生かし実践できる態度を育て、健全な食生活を確立することをねらいとして「中学生の栄養と食事」を題材に設定した。

### (3) 指導の工夫

#### ア 題材の主テーマ

所属校は、給食未実施のため多くの生徒が家から弁当を持ってきている。そこで、実生活に密着していて、生徒の共通テーマとなる、「弁当の献立」を中心に取り上げることにした。

#### イ 教材の工夫

生徒が自分の食生活の課題に気づき、改善するためには、栄養素や食品について理解することが必要である。そこで、食品に含まれる栄養素や 1 日分の食品摂取概量等、実感としてとらえにくい内容を理解させるために、視覚に訴える教材を開発することにした。

#### ウ ワークシートの活用

家事労働などの生活体験が少ない生徒たちに対して、授業で学習したことを生活の中で実践しようとする意欲を高めるためには支援が必要である。そこで、学習後に記憶を呼び起こし、行動するように促すことをねらいとして、ワークシートに家庭での実践報告を記入する欄を作り、授業の導入時に書かせることにした。

### (4) 題材の指導計画

指導計画は全 8 時間で次の通りである（第 1 表）。

第 1 表 題材の指導計画

時間	学習内容
1・2	食事の役割・健康と食事とのかかわり
3・4	中学生の栄養・5 大栄養素のはたらき
5・6	食品に含まれる栄養素・1 日に必要な 栄養素
7・8	栄養バランスのよい献立①・②

### (5) 検証授業の展開

#### 【第 1・2 時】

「食事の役割」「健康と食事とのかかわり」

学習の導入として、「食べたい弁当」をグループ（1 グループ 5～6 人で 6 グループ構成）で自由に考え、図解させた。

「食事の役割」を理解させるために、食事を毎日摂る理由や食事をしなかったらどうなるかなどを考えさせながら、食事の重要性を確認し、食文化との関連を図った。

「健康と食事とのかかわり」については、生徒が好んで食べている糖分・塩分・脂肪を多く含む食品の写真を提示し、自分の食べたい食品、つまり偏った食品ばかりを食べていたら体はどうなるかを、生活習慣病と関連付けながら考えさせた。特に、生活習慣病が毎日の生活習慣の積み重ねによって引き起こされる病気であり、その要因として食事が深くかかっていることを説明し、中学生の時期からその予防の必要性があることに気付かせた。そして、生徒に自分の食生活の実態を見直させ、課題認識をさせた。生徒が自分の食事の問題点について記述したものの例が、第2図である。

- 時々食べていなかったり、野菜をあんまり食べていない時がある。  
→ 絶対、朝・昼・晩とごはんを食べて、野菜とお肉などを平等に食べる。  
(生徒Aの記述)
- 甘い物を摂りすぎないようにする。  
少しずつ食べるのを何回もしないようにする。  
野菜をもっと食べてバランスをよくする。  
(生徒Bの記述)

第2図 自分の食事の問題点についての記述例

【第3・4時】

「中学生の栄養」「5大栄養素のはたらき」

中学生の時期は体の成長が著しく、活動が活発な時期であることを確認し、そこから「体をつくる栄養」「活動のエネルギーになる栄養」が必要であることに気付かせた。

そして、前時に考えた弁当の献立内容を、小学校家庭科で学習した「主に体をつくるもの」(たんぱく質・無機質)、「主に力のもとになるもの」(炭水化物・脂質)、「主に体の調子を整えるもの」(ビタミン)に分類し、点検させたところ、「主に体の調子を整えるもの」に分類された食品が少ないことが確認できた。このことが、自分たちの健康にどのような影響を及ぼすかを確かめるために、グループの中で一人が一つの栄養素を分担し、その働きを調べ、互いに発表し合う学習活動を行った。

生徒はこの学習活動により、栄養素の摂取量が多すぎても少なすぎても、様々な病気につながることに気付くことができた。

【第5・6時】

「食品に含まれる栄養素」「1日に必要な栄養量」  
食品によって含まれる栄養素の種類や量が異なっ

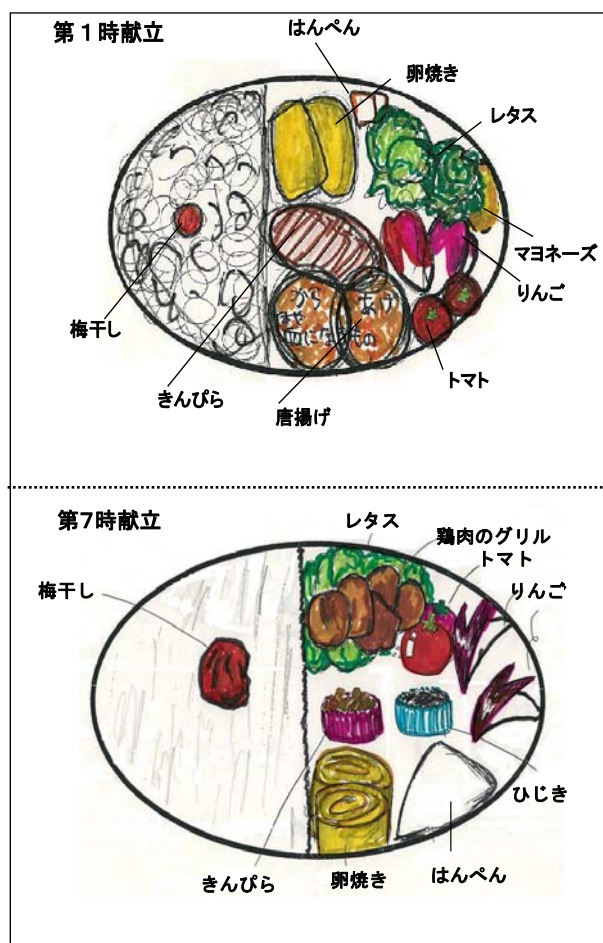
ていることに気付かせ、いろいろな食品をバランスよく摂ることの必要性を理解させた。

次に、1日に必要な栄養素をバランスよく摂る際の目安となる「6つの食品群」を理解させるために、手作りの食品カードを使って食品を食品群に分類する活動をゲームの要素を取り入れて行った。この活動により、分類するという単純な作業に生徒は楽しんで取り組み、学習への関心・意欲も高まり、食品群を理解させることができた。

【第7・8時】

「栄養バランスのよい献立」

第1時で考えた弁当の献立を、前時に学習した「6つの食品群」を使い、栄養面に注目して検討させ、そこから課題を見付け、その改善方法を考え献立を修正させた。



第3図 第1時と第7時の弁当献立例

第3図は、あるグループが考えた、第1時と第7時の弁当献立である。このグループが第1時に作成した献立の課題は、油の摂取量が多いこと、カルシウム源となる2群の食品が無いことであった。改善方法を考えた第7時では、油の摂取量を減らすために調理方法を「揚げる」から「焼く」に変更し、レタスにマヨネズをかけないようにしている。また、カルシウムを補

うために、ひじきの煮物を加えるなどの工夫をしている。

他のグループでも、最初に考えた弁当は、肉類が多く、特に揚げ物が目立った。また、好きなものを好きなだけ詰め込んだ現実離れたものや、旬の異なる果物の組合せが見られるなど、栄養や食品の知識の不足がはっきりと表れていた。改善後の献立には、油の使用量を押さえた調理方法や、不足していた食品や身近にある旬の食品を使った料理を取り入れるなど、それぞれのグループが工夫と改善を行っていた。

栄養を考えた昼食の弁当献立の次に、朝食と夕食の献立作りを行った。ここでは主食・主菜・副菜・汁物といった献立の構成、季節感、味の組合せ等の要素も入れて考えさせた。



第4図 第8時の朝食と夕食の献立例

第4図は、あるグループが作成した朝・夕食の献立である。

朝食は和食、夕食は洋食の献立にして、食卓の雰囲気に変化を付けたり、野菜を使った料理を考えたりするなど、栄養バランスを重視しながら、自分たちが食べたいと思えるように工夫した献立になった。

#### (6) 検証授業の考察

##### ア 題材の主テーマ

主テーマを「弁当の献立」としたことにより、実物のイメージを容易に持たせることができた。これは、生徒たちが普段から弁当を持って来ている経験によるものである。

また、グループ全員で考えた献立なので、客観的な視点から課題や改善点に対する発言がしやすかった。さらに、「食べたい」というキーワードによって学習への関心が高められた。

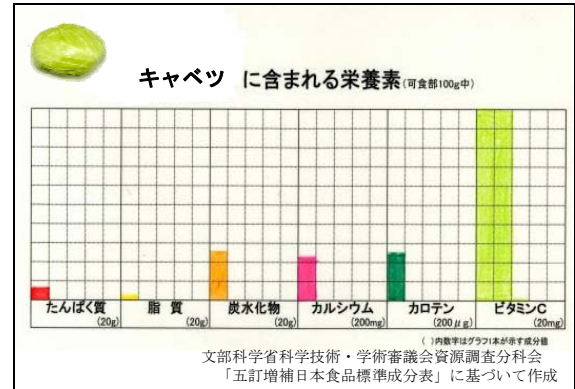
##### イ 教材の工夫

視覚に訴える教材の開発として、次のような工夫を行った。

##### ①食品成分グラフ

食品成分グラフ(第5図)は、食品に含まれる栄養

素の種類や量の違いに気付かせ、食品の摂り方を理解させるために作成した資料である。数値では分かりにくい栄養素量をグラフに表すことで、他の食品との比較がしやすく、また、食品それぞれの栄養的特徴をとらえやすくした。



第5図 食品成分グラフ

この教材の有効性をワークシートの記述「資料のグラフを見て気付いたこと」(第6図)から探った。その結果、約7割の生徒に十分な理解を示す内容の記述があり、資料のねらいが達成できたと思われる。このことから「食品成分グラフ」の工夫は、食品に含まれる栄養素の特徴を生徒に気付かせるために有効であると言える。

- 一つの食品に全栄養がたくさん入っているものはない。  
(生徒Cの記述)
- 食品によって栄養素が違う。  
すべて栄養バランスが良くない。(少ないところがあったり、多すぎるところがある。)  
(生徒Dの記述)
- 一つがとても多い。(偏っている?)  
野菜でも物によって栄養が違う。  
一つの物に3種類以上の栄養がある。  
(生徒Eの記述)

第6図 食品成分グラフからの生徒の気づきの例

##### ②献立カード

献立カード(第7図)は、献立作成における調理経験や食品に関する知識の不足を補い、食品群のバランス把握を支援するために作成した教材である。表面は料理写真、裏面には主な材料と一人分の分量及び食品の摂取ポイント数を明記した。料理や食材となる食品が見てすぐ分かり選べるように工夫をしたことで、生徒が献立作成に取り組みやすくなった。



第7図 献立カード

③ 1日分の食品摂取概量図

1日分の食品摂取概量図(第8図)は、中学生が1日にどんな食品をどれくらい食べたらいのかをイメージさせ、生徒の実際の摂取量との違いを実感させるために作成した資料である。教科書に示されている「食品群別摂取量のめやす」を具体的な食品に置き換えて見せる点に工夫した。



第8図 1日分の食品摂取概量図

この資料から、様々な食品を摂ることのイメージはつかめたようだが、分量のイメージを十分に持たせるまでには至らなかった。資料が平面的な写真だったため、生徒のイメージに結びつきにくかったと考えられることから、食品模型の利用など、立体的な教材の工夫が必要である。

ウ ワークシートの活用

授業で学習したことを家庭に持ち帰り、生活で実践しようとする意欲を高めるため、ワークシートに「実践報告欄」を設け、授業の導入時に記入させた。

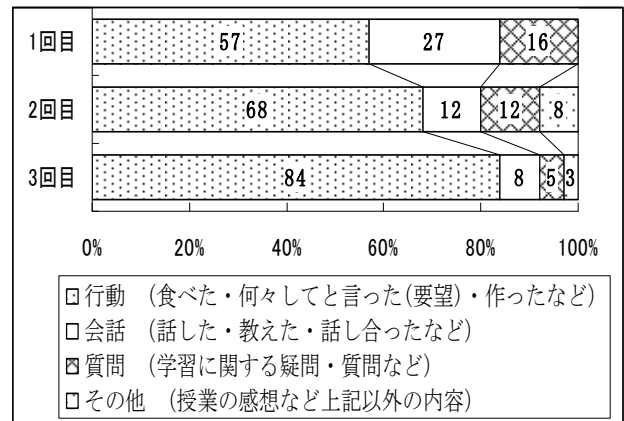
1回目	食事のバランスを見直すようになった。
2回目	毎日の食事が肉に行き過ぎたり、魚が続き過ぎたりしなくなった。
3回目	普段の食生活について話し合いをした。今までは自分の好きな物をとっていたけど、授業を通していろいろ食べるようになった。

第9図 生徒Fの実践報告記述の変容

第9図は、ある生徒の実践報告記述の変容である。この生徒の1回目の報告は「バランスを見直す」という抽象的内容だったが、3回目の報告では、家族と食生活について話したり、食事の摂り方を改善したりするまでに変化している。

実践報告欄を設けたことの効果を見るために、記述内容を、「行動・会話・質問・その他」に分類し、報告回ごとの変化を見た(第10図)。その結果、「生活習慣病の話をした」「なぜお腹は鳴るの」などの「会話」や「質問」が減り、「好き嫌いせずに食べた」「野菜を増やしてと言った」などの「行動」に関する記述が増えていた。

このことから、家庭での実践をワークシートに記入させたことで、生徒が食生活に関心を持ち、生活の中で実践しようとする意欲が高まったと考えられる。



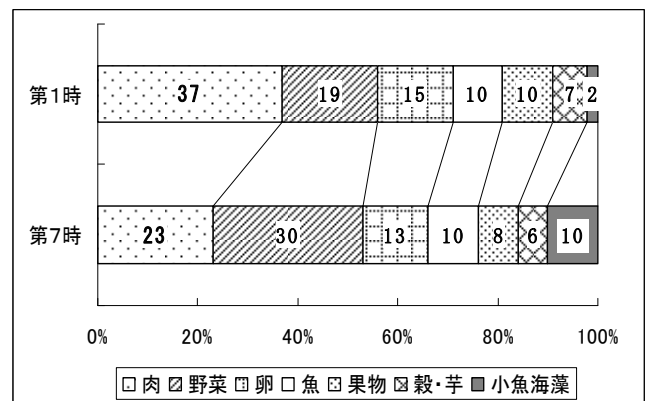
第10図 生徒の家庭での実践報告記述内容

4 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

「適切な食品を選択する力がついたか」について、第1時と第7時に作成した弁当献立の内容から探った。

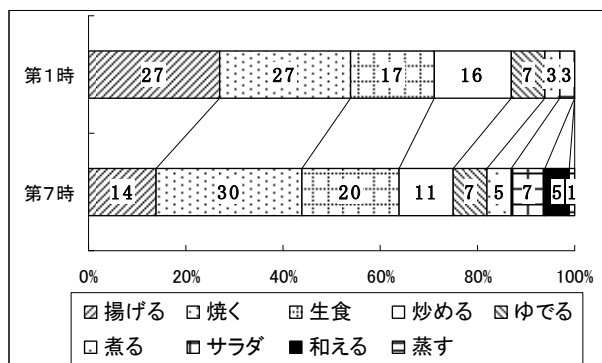
第11図に示した選択した食品の変容では、肉に偏っていた第1時に比べ、第7時では野菜、小魚・海藻が増加し、選択した食品が分散している。



第11図 選択した食品の変容

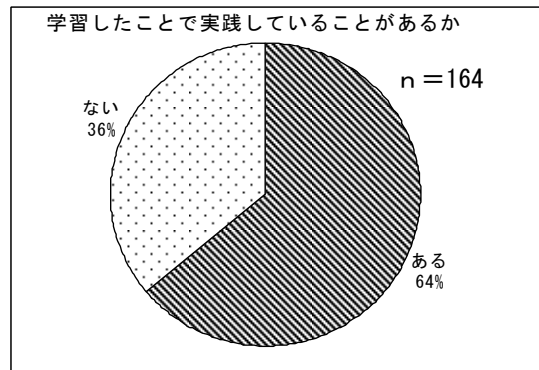
第12図の調理方法の変容では、第1時には「揚げる」「焼く」「生食」「炒める」が主であったが、第7時には「和える」「蒸す」が加わり、調理方法に広がりが見られた。

これらのことから、学習を通して得た「食」に関する知識や気付き、さらに生徒の生活体験の不足を補う教材の工夫によって、適切な食品が選択できるようになったと考えられる。



第12図 調理方法の変容

また、学習後1ヶ月経過した生徒の実践状況を見るため、平成20年12月に事後アンケートを実施した。その結果、「学習したことで実践していることがあるか」の間に64%の生徒が「実践していることがある」と回答した(第13図)。



第13図 事後アンケートの結果

その実践内容は、「好き嫌いせず食べる」「朝食を食べる」「糖分・塩分・脂肪の量に気を付ける」などが多かった。

これは、授業で学習した「食事の役割」や、栄養バランスを取るために「いろいろな食品を食べる必要がある」ことなどを理解し、それを生活で生かし、実践しようとする意欲の高まりであると考えられる。食生活の改善に向けて、行動を始めている生徒の姿が見えてくる。

## (2) 課題

授業では時間に限りがあるため、献立作成ではグループワーク中心に学習活動を展開した。そのため、

「生徒一人ひとりが、適切な食品を選択することができるようになったか」については、さらに詳しい検討が必要である。今後、生徒個人で取り組める学習課題等の工夫を考えていきたい。

また、「食」領域の学習が終わった後も、生徒たちが継続して実践行動がとれるように支援することが、課題として残されている。例えば、自分の「食」を振り返るような機会を「消費生活」や「家庭生活」などの領域指導に加えることや、年間指導計画を作成する際に、理科、社会科、保健体育科などの他教科との関連を計画的に図ること等が考えられる。

## おわりに

本研究を通して、栄養と食事の学習によって、生徒に、自分の食生活の改善に前向きに取り組もうとする態度が育ち、授業で得た知識や理解したことを家庭に持ち帰って家族と話し、行動することにより、家庭の食に働きかけができるということが見いだせた。

技術・家庭科の授業から発信された「食育」が、生徒を通じて家庭、さらには地域へと広がり、より多くの人々の健全な食生活につながっていくことを望んでいる。

## 引用文献

神奈川県教育委員会 2008 『学校における食育 指導ハンドブック (平成20年3月)』 p.7

## 参考文献

文部科学省 2007 「食に関する指導の手引き (平成19年3月)」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/syokuiku/07061818.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/syokuiku/07061818.htm) (2008.6.23 取得))  
 独立行政法人日本スポーツ振興センター 2006 「平成17年度児童生徒の食生活等実態調査結果」 ([http://www.naash.go.jp/kenko/siryou/chosa/syoku\\_life\\_h17/chosa\\_h17.html](http://www.naash.go.jp/kenko/siryou/chosa/syoku_life_h17/chosa_h17.html) (2008.6.23 取得))  
 日本家庭科教育学会編 2004 『家庭科で育つ子どもたちの力』 明治図書



# 伝え合う楽しさを学ぶ小学校英語

— 学級担任を中心とした授業づくり —

香西麻理<sup>1</sup>

小学校外国語活動では児童が人とかかわりながらコミュニケーションの楽しさを学ぶことが大切である。児童にとって身近で、実態をよく把握している学級担任は、児童の発達段階に応じた活動を設定することができる。そこで、担任の持っている特性を生かした、コミュニケーションの楽しさを体験する授業を実践した。その結果、児童の意欲の高まりが見られた。

## はじめに

平成23年度から小学校外国語活動が必修化となり、5・6年生で年間35時間を確保することとされている。しかし、現状では学校間で指導時間や内容にばらつきがある。

所属校では年間5時間程度の英語活動がALT中心で行われている。必修化で授業時数が増えることによって、学級担任が単独で授業を行う機会が増えるが、これから本格的に英語活動の授業づくりに取り組む本校でも、授業を行うにあたっての指導法の不安や、高学年児童の発達段階に合わせた活動の工夫などの課題がある。

学級担任は普段から児童とのかかわりが深く、一人ひとりの発達段階を考慮した励ましを行うことができる。また、他教科で学んでいる内容を取り上げたり、英語を日常の学校生活で慣れ親しませる場面の設定が可能である。

そこで、このような担任の特性を生かした授業づくりを実践し、高学年児童が友達と協力しながら伝え合う楽しさを学ぶ活動について研究を進めた。

## 研究の内容

### 1 英語活動におけるコミュニケーション

#### (1) 小学校外国語活動の目標

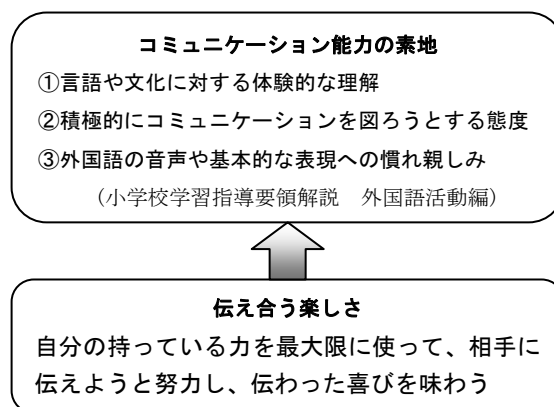
平成20年3月の小学校学習指導要領の改訂により、外国語活動が新設された。その目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」とされている。この目標は、中学校学習指導要領での「コミュニケーション能力の基礎」を養うことにつながるものであり、コミュニケーション能力の素地とは、中学

校、高等学校でさらに高めていくコミュニケーション能力の基盤となる重要な部分である。

#### (2) コミュニケーション能力の素地を育てるために

コミュニケーション能力の素地とは、第1図に示すように「言語や文化に対する体験的な理解、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」（小学校学習指導要領解説 文部科学省 2008）という3つの柱から成り立っている。この3つの柱によって目指しているのは、児童が自分の国と外国の言語や文化の違いに気付く、お互いに積極的にかかわり合おうとする姿である。

コミュニケーション能力の素地を育てるには、児童が自分の持っている力を最大限に使って、相手に言いたいことを伝えようと努力し、伝わった喜びを味わう経験が大切である。その経験を重ねることが「伝え合う楽しさ」を学び、コミュニケーション能力の素地の育成につながると考える。



第1図 コミュニケーション能力の素地を育てるために

#### (3) 伝え合う楽しさを学ぶには

本研究では、児童が外国語活動を通して、伝え合う楽しさを学ぶために、「動機づけの工夫」「人とかかわる活動」の二点に着目した。

動機づけの工夫は、児童が「なぜ外国語を学ぶのか」を考え、めあてをはっきりさせて活動に取り組むために行う。

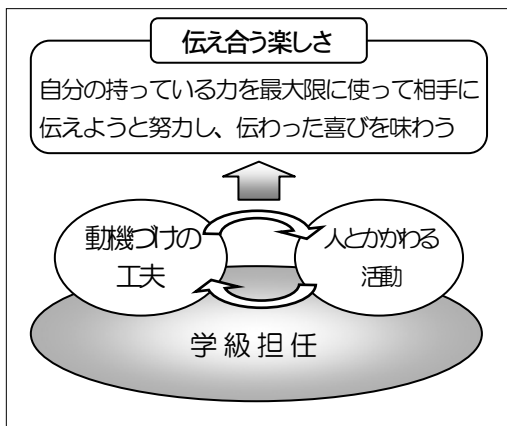
人とかかわる活動は、相手を意識したコミュニケー

1 座間市立入谷小学校  
研究分野（外国語活動）

ション活動を通して、自分や友達を理解するために行う。

児童にとってコミュニケーションとは英語活動のみならず、日常生活でも必要なものである。伝え合う際にはなかなか思い通りに相手に伝わらなかったり、言っている意味が分からない時もある。その体験から自分なりに工夫してジェスチャーなどを使いながら、どうにかしてコミュニケーションを図ろうとする。その体験が人間関係を豊かにし、学習を深めるきっかけになる。

伝え合う楽しさは、「動機づけの工夫」「人とかかわる活動」が相互に作用し合い、これを支える学級担任が児童の実態に合わせて授業づくりを行うことによって、効果が現れると考える（第2図）。



第2図 伝え合う楽しさを学ぶには

## 2 学級担任を中心とした授業づくり

### (1) 英語活動の指導者に求められる力

低学年の児童はALTとの英語活動でも積極的に体を動かし、英語の発音も声に出そうとする。しかし、学年が上がるにつれて理解できないと不安を感じたり、間違えることを恥ずかしく思うようになってくる。高学年児童は理解力も高まり、「自分の力を生かし、考える」活動に興味を示すようになる。指導者は児童の実態から「学びたいこと」「力を発揮できること」を把握し、活動に生かすことが大切である。

小学校外国語活動の指導者に求められる力として、以下の3つが挙げられている（「小学校外国語活動研修ガイドブック」文部科学省）。

- ①児童の発達段階を踏まえ、興味・関心を抱くような学習内容と活動を設定できること
- ②積極的にコミュニケーションを図ろうという気持ちを起こさせることができること
- ③英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませることができること

これらの力が示すように、児童の実態を把握して授業づくりを行う英語活動の指導者として学級担任が担う役割は大きい。

### (2) 活動の工夫

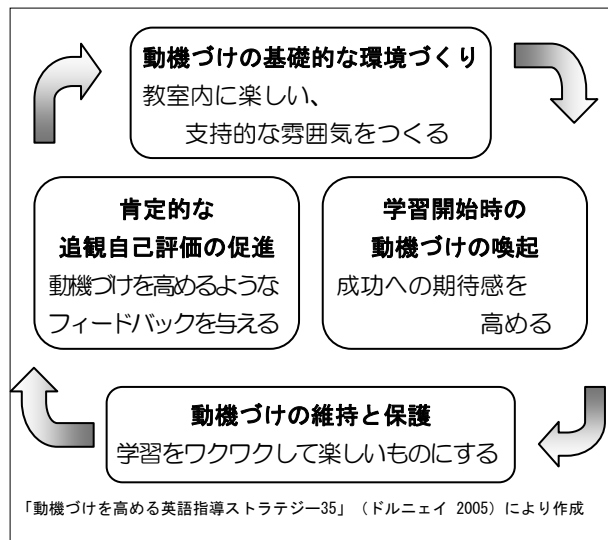
小学校の英語活動で大切なことは、活動に対してのイメージを持たせ、いかに児童に「英語を使ってみたいくなる気持ち」を起こさせるかである。そのために担任が行う英語活動の工夫を以下のように考えた。

#### ア 動機づけストラテジー

英語活動に初めて取り組む児童に対し、動機づけを高める工夫をすることによって意欲を継続させることができる。動機づけストラテジーを取り入れた小学校の英語活動について以下に述べる。

動機づけストラテジーとは、ドルニエイによると「個人の目標関連行動を促進する手法」と述べられている（ドルニエイ著 米山他訳 2005）。これは、学習の導入時だけでなく、学習の経過に合わせて指導者が学習者に適切なアプローチを行い、学習をより効果的にする手法である。動機づけの過程は、行動前の「発生させる段階」、行動段階の「維持させる段階」、行動後の「高める段階」に分けられている。

この段階は第3図に示すように4つの局面で構成される。各ストラテジーの項目には、動機づけを高める具体的な例が示されており、児童の様子を考慮しながら活動を進める際に有効である。



第3図 動機づけを高める指導実践

教室の雰囲気を楽しい、支持的なものにし、成功への期待感を高めることは、担任が他の学習活動でも意識していることであり、児童が安心して英語活動に取り組める環境づくりにつながる。ドルニエイは各場面に於いて35のストラテジーの項目を設定している。その中から16を検証授業での活動案づくりに参考にした。うち、8つを例示する(第1表)。

活動の中で児童が意欲を継続して持ち続けられるように取り入れたのは、「間違いは自然な流れだとする『児童が安心して英語活動に取り組める』項目(①②)」「成功体験を与え、意欲を高める『自信をつける』項

目(③～⑥)」「友達と協力して同じ目標に向かう『コミュニケーションの楽しさを味わえる』項目(⑦⑧)」である。

この動機づけストラテジーは時間をかけて行くと同時に、他教科でも行うことが望ましいとされている。小学校では担任が他教科等も教えているので、児童の意欲を高めるには適していると考ええる。

第1表 ストラテジー項目

	ストラテジー項目
①	間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる。
②	生徒が楽しみそうなL2学習の側面を強調し、実演してみせる。
③	生徒が十分な準備と支援を必ず得られるようにする。
④	学習者に定期的な成功体験を与える。
⑤	定期的に励ましを与えることにより、学習者の自信を育む。
⑥	学習者の成績と進歩を観察して、どんな成功でも時間を取って祝う。
⑦	学習者間の協力を促進することにより、生徒の動機づけを高める。
⑧	学習者のチームが、同じ目標に向かって一緒に作業することが求められるタスクを設定する。

「動機づけを高める英語指導ストラテジー-35」(ドルニエ 2005)により作成

## イ 人とかかわる活動

高学年児童が意欲的に英語活動に取り組むには、児童主体の活動の設定が大切である。その際、人とのかわり合いを重視した活動にすることで、知的好奇心が旺盛な高学年児童に合った内容になると考える。次のような視点で授業づくりを行った。

- a 英語を使ってみたくなる場面設定
- b 自分で選択したりアイデアを生かせる活動
- c 相手を意識したコミュニケーション活動

aでは、児童のやりたいことや興味のあることから題材を選び、簡単な表現を使って相手に通じた喜びを味わえるようにする。bは、児童が今までの経験を生かして工夫したり、いくつかの中から選択する場面を設定し、児童が主体的に活動に取り組んでいる実感を持てるようにする。cは、チームで協力し、相手の反応を見ながらコミュニケーションを図るようにする。

例えば、自分の好きな食べ物やスポーツなどを表現する際に、小学校の英語活動では「I like ~」が使われる。これを、さらに人とのかわり合いを深める活動にするには、「I like your ~」を使って友達の髪型や服、持ち物をほめることができる。高学年児童が関心のある題材を使って、「I like your hairstyle. (その髪型いいね!)」、「Thank you!」というやりとりになる。一方的に自分の好きなものを伝えるより、

ペアになった友達をよく見て、「何をほめたら相手が喜ぶか」を考えて表現を選ぶので、相手を意識したコミュニケーションを図ることができる。

## 3 検証授業

### (1) 児童の実態

平成20年7月に所属校の6学年の児童75名に事前アンケートを行い、実態を踏まえて指導計画を立てた。「英語(外国語)を学ぶことは必要だと思いますか?」という質問には「とてもそう思う(58%)」「どちらかというと思う(41%)」と、多くの児童が必要を感じていることが分かった。その理由は「大人になったら役に立つ」「世界の人と友達になれる」「困っている外国の人を助けられる」などであった。

「英語活動でやりたいこと」では、「ゲーム」、「買い物のかた」に次いで、「チームで協力して会話などを発表」という答えがあり、まだ一人では自信がないが、友達と協力してなら取り組みそうという児童の傾向が見られた。

また、「外国の人に英語で道をたずねられたらどうしますか?」という質問には、83%が「知っている英語やジェスチャーを使って何とか伝えようとする」と答えており、新しいことにも自分の持っている力を生かし、工夫して取り組むという意欲が見られた。

「人と話すときに大事だと思うこと」では以下のような項目が挙げられた。

- ・目を見て話す
- ・あいづちをうつ
- ・相手に伝わるように話す
- ・明るく笑顔で

児童から出たこれらの「大事なこと」は、コミュニケーションの基本であり、授業で心がける事として毎回確認しながら取り組んだ。

### (2) 題材について

題材には、使う表現と役割がはっきりしていて児童が活動の見通しを持ちやすいという視点から、「私はだれでしょう? Who am I?」というクイズ作りを選んだ。円盤型の画用紙に描かれた有名人や動物の絵を少しずつ相手に見せながら「I am ~」、「I like ~」などの表現を使い相手にヒントを出し、答える側は自分が想像した答えを「Are you ~?」を使って答える活動である(第4図)。



第4図 「私はだれでしょう?」教材

まだ十分に英語の表現に慣れ親しんでいない所属校の6年生でも、基本の表現から発展しやすく、アイデアを生かしてヒントを作ったり、友達とやりとりができる題材である。

### (3) 活動内容

本単元は5時間扱いで行った(第2表)。導入ではオリエンテーションを行い、活動の見通しを示し、外国語を学ぶことについて考えた。クイズ作りでは、くり返し英語の表現に慣れ親しみ、発表会に向けてチームで協力できるような活動を設定した。

第2表 指導計画

第1時	オリエンテーション	Let's enjoy English!
第2時	私はだれでしょう?①	クイズに必要な表現を知ろう
第3時	私はだれでしょう?②	ALTの先生とクイズをやってみよう
第4時	私はだれでしょう?③	自分たちでクイズを作ろう
第5時	私はだれでしょう?④	チームでクイズを発表しよう

#### 【第1時】オリエンテーション

第1時では、クイズや意見を話し合う活動を入れて児童用に作成したプレゼンテーションを使い、外国語活動では、間違いは自然なものであり、外国語を学ぶことで今までと違う視点で物事を見られるようになるなどの説明を行った(第5図)。

児童は、言葉を使わないで相手に自分の好きなものを伝え、言葉を通じない状況でどのように相手に思いを伝えるかを疑似体験し、コミュニケーションを図る際に、発信する側、受け取る側に大切な態度について体験をもとに考えた。

授業の終わりには、それぞれが英語活動で「こんなふうになりたい」「やってみたいこと」などのめあてを持つようにした。言葉を通じない状況でもジェスチャーなどを使って伝えられたという自信から、これからもっと英語を頑張ろうという意欲が見られた。



第5図 児童用プレゼンテーション

#### 【第2時】表現に慣れ親しむ

クイズ作りに必要な英語の表現は、一度にたくさんは覚えられない。第2時から、くり返しゲームやチャンツを行いながら表現に慣れ親しめるようにした。

まずクイズを紹介し、これから自分たちでクイズを作る活動を行うことを知らせた。ヒント作りを使う表現は一人称に統一し、役になりきって「I am ~」「I like ~」とヒントを出すようにした。tall, fast, strongなどの形容詞は絵カードや動作を入れながら少しずつ増やしていった。

#### 【第3時】ALT との英語活動

担任が主になった ALT との授業では、児童が会話の役割をイメージできるように担任と ALT がクイズのヒ

ントの出し方や質問のやりとりを実演した。

実際にヒントを作る練習ではクラスが2つに分かれ、自分たちで英語のヒントを作り、相手チームに出題した。ペンギンについてのヒントは、「最初に鳥って言ったらおもしろいかも」「I am a bird. かな?」とアイデアを出し合い、分からない時は ALT に聞きながら考えた。

担任は児童の間を回り、ALT への質問や話し合いを支援した。児童は、高学年らしく、どの順番でヒントを出したらクイズが面白くなるかを考え、持っている力を発揮し始めた。

#### 【第4時】クイズ作り

ここでは、チームが同じ目標に向かって協力する課題を設定することにより、全員が参加できる活動を目指し取り組んだ。

児童は3人でチームを作り、イラストに対して3つのヒントを英語で考えた。イラストは使う表現が広がりすぎることと考慮し、今回は指導者が用意した。

まず、日本語でヒントを考え、それを英語で何というか考えた。今までに習った表現や、自分たちが知っている表現を活用し、「これ、英語で何て言うの?」とお互いに聞きながら協力していた。

難しい単語は日本語でも良いこととし(例: I like ドングリ.)、安心してなるべくたくさんの英語を口に出せるようにした。

#### 【第5時】クイズ大会

クイズ作りの発表の場として、クイズ大会を行った。なるべく近くでコミュニケーションを図れるように、それぞれのチームのブースを回答者が自由にまわり、クイズに挑戦した(第6図)。

準備の段階で、児童は自主的にヒントの出し方のリハーサルを行い、イラストの見せ方や声の大きさをお互いにチェックしていた。

チームのそれぞれが役割を分担してヒントを出すので、必ず英語を使うチャンスがある。最初は恥ずかしそうにしているも、相手からの反応が必ず返ってくるので少しずつ自信をつけながら発表することができた。



Q. I have a ポケット.  
Who am I?  
A. Are you ドラえもん?  
Q. No! I live in オーストラリア.  
Who am I?  
A. Are you カンガルー?  
Q. No! I am グレー.  
Who am I?  
A. Are you コアラ?  
Q. Yes! I am コアラ!

第6図 クイズ大会

## 4 結果と考察

### 【動機づけの工夫】

動機づけストラテジーを使うことにより、活動の導入だけでなく、活動の途中でも児童が活動を楽しんでいるか、具体的なストラテジー項目と照らし合わせながら励ますことができた。その結果、児童はめあてに向かって生き生きと活動に取り組んだ。

例えば、活動中にどのように英語を使って相手とコミュニケーションをとればよいかイメージできず、なかなか自分から声を出せない児童がいた。「学習者に定期的な成功体験を与える」というストラテジー項目を参考に、まずは聞くことも大切なコミュニケーションであることを伝え、相手をきちんと見て聞いている姿をほめた。そして、児童が表現できる英語や日本語を使って相手に伝える場面設定を行い、小さな成功を積み重ねられるようにした。

児童のめあても具体的で身近なものとなった。活動を始めた時は「いつか外国に行った時に使ってみたい」「外国の人とペラペラ話してみたい」というめあても、活動後には、「ちょっとしたひとことを英語で言えるようになりたい」「中学でも楽しく勉強したい」という表現に変化していった。

児童は英語活動を通して、活動のイメージを持つことができ、英語をより身近なものとしてとらえられるようになったことが分かる。

### 【人とかかわる活動】

#### (1) チームで取り組む

チームで取り組むことによって、児童は「クラスみんなの前で間違えたら恥ずかしい」といった不安を感じることなく、初めての活動でも安心して英語の表現を使ったり、試したりできた。

所属校の児童は総合的な学習の時間に、チームでプロジェクト学習に取り組んでいるので、チームで活動する際の役割分担や分かりやすい発表の方法をよく理解していた。その経験を生かして英語活動に取り組めた。また、活動が進むにつれて新しい表現を知りたい、もっとおもしろいものを作りたいという欲求が生まれた。

これは、チームで取り組むことにより、それぞれが既習の学習から生かせるものを使ったり、自分と違った意見を聞くことができるので、お互いを高め合うことにつながるからであると考えられる。

#### (2) ふり返り

本単元では、めあてを書き込んだり、作業のワークシート、ふり返りシートをまとめた「えいご帳」を作り、児童が自分の成長を見られるようにした。

毎回のふり返りでは、児童の頑張りや困り感を知るよい機会となった。また、友達からの励ましのコメントをクラスで共有することにより、友達がどんな励ましの言葉をかけているかを知ることができた。

これによって、最初は「よくがんばっていたね」という友達へのコメントが、「何回も声に出してはっきり言えるよう練習していたね」「ジェスチャーを入れながら一生懸命英語を使っていたね」という具体的な励ましの言葉に変わっていった。

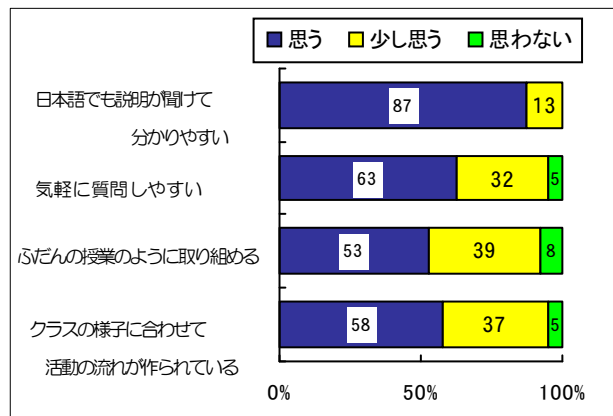
活動中、自己評価が低かった児童が友達からの励ましにより、自分のできることを見つけ、意欲的にクイズ作りに取り組めるようになった。これは、自分の活動を友達が見ていてくれたといううれしさや、同じ課題に取り組むチームの一員からの励ましが児童の意欲の高まりにつながったからであると考えられる。

このように、個人でふり返りを行った場合、それを学級で共有することで、児童が具体的な成長の姿をイメージでき、次への新たな目標につなげることができる。

### 【学級担任による指導】

#### (1) 学級担任中心の活動の効果

検証授業後のアンケートによると、「学級担任による英語活動についてどう思いますか」という質問には、第7図に示すように「日本語でも説明が聞けて分かりやすい」「気軽に質問しやすい」と感じた児童が多く見られた。



第7図 学級担任による英語活動について

高学年児童は、英語で「言えること」と「言いたいこと」に差が出てくる。日本語でのニュアンスを伝えて、それを分かりやすい英語にするという際には、児童が気軽に質問できる学級担任の支援が効果的である。

クイズ作りの活動中も、児童は伝えたいことを英語にしようと奮闘していた。あるグループでは指導者のアドバイスに「それじゃあ、簡単すぎてすぐに分っちゃうよ」と自分たちで納得がいくまで工夫している姿が見られた。

学級担任は児童の考えを尊重し、どこまで支援するかのバランスを調整しながら指導できるので、児童主体の活動がより深められると考える。

「今回の英語活動で楽しいと思ったこと」については以下の項目が挙げられた。

- ・世界で使われている言葉について知る。
- ・チームで協力して英語のヒントを考える。
- ・相手のヒントを聞いて、英語で答える。
- ・自分が出した英語のヒントに相手が答えてくれる。

学級担任が他教科のようにアドバイスや励ましを行いながら、チームでの活動に深くかかわったことにより、児童の話し合いや英語のやりとりがスムーズに進められた。

また、自分が英語を使うだけでなく、相手の反応が返ってくることに楽しさを感じている、という結果が表れた。今までの英語活動では英語の表現を「覚える」ことが多かったが、今回は「慣れ親しんで使ってみる」という活動内容であった。そこで間違えながらも頑張っている英語に相手が答えてくれる喜びを味わえたのだと考える。

## (2) 全員が参加できる柔軟な指導

今までは数ヶ月に1回だった英語活動であるが、今回は5時間扱いでくり返し行うことによって、初めは難しいと感じていた児童も少しずつ自信を付けた。

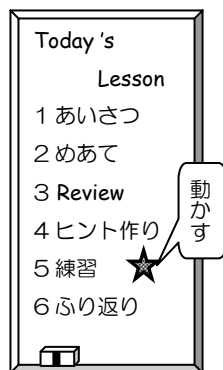
高学年の児童は、単元の大きな流れを説明し、活動の見通しが分かると自分たちで工夫し、進めていくことができる。

毎時間の活動内容を黒板に書き、進むごとに目印を動かすことによって、児童の活動がスムーズに進んだ。これは、視覚的に活動の流れをとらえた方が理解しやすい児童への配慮であるが、教師自身もテンポ良く授業を進めるために役に立った(第8図)。

また、複雑な説明は日本語で行うことによって、作業の時間を確保し、その時間に慣れ親しみたい英語の表現に集中することができた。

児童は一人ひとり、取り組むペースや意欲が違うので、すべての児童が成功体験を味わい、生き生きと活動に取り組むには、指導者や友達の励ましはもちろん、準備の時間を確保し、アドバイスを受けられるようにすることが大切である。

今回は学級担任単独の授業だけでなく、同じ学年の他のクラスの担任にSAT(スキット・アシスタント・ティーチャー)として会話の部分だけ参加してもらい、一緒に授業を行った。このように、学級担任による授業は指導の形態も柔軟に工夫できる。



第8図 授業の流れ

## 5 研究のまとめ

検証授業を通して学級担任のよさを生かした授業づくりとは何かを考えながら活動を計画、実践した。

学級担任が「動機づけの工夫」「人とかかわる活動」に着目し、授業づくりを行うことによって、児童の次のような姿が見られた。

動機づけの工夫は、担任が活動中も意識的に児童の動機づけを高めることによって、児童が自らの成長を自信として、次の活動に意欲的に取り組めるようになった。

人とかかわる活動では、それぞれの児童の思いや活動で学んだことをチームや学級で共有することにより、児童は自分や友達を理解し、円滑なコミュニケーションにつながった。

実際に児童と英語活動を行うと、指導の基本は他教科と変わらないことに気付かされた。普段から児童の近くにおいて、「育てたい力」のイメージを明確に持つことができる学級担任は、活動を児童の発達段階に合わせて発展させたり、修正したりできる。その工夫こそが伝え合う楽しさを学ぶ環境づくりにつながる。

学級担任は、英語活動でも児童の成長を促す、大切な存在であると考えている。

## おわりに

本研究では「伝え合う楽しさ」をテーマに児童が英語活動を通してコミュニケーションの楽しさ、大切さを学ぶ導入の活動を行った。

今後、児童が自分の思いを英語で表現する活動に発展した際に、「伝えたい気持ち」を大切に、人とかかわることを楽しみながら英語活動に取り組めるよう、担任が行う英語活動の新たな可能性を考えていきたい。

## 引用文献

- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版 p. 7  
 文部科学省 2008 『小学校外国語活動ガイドブック』 p. 17  
 ゴルタン・ドルニェイ著・米山朝二・関昭典訳 2005 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 大修館書店 p. 30

## 参考文献

- 文部科学省 2008 「平成19年度小学校英語活動実施状況調査概要 集計結果」  
 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm) (2008.5.2取得))  
 岡秀夫 他 2007 『小学校英語教育の進め方』 成美堂  
 影浦攻 他 2007 『小学校英語セミナー No.27』 明治図書  
 河原俊昭 他 2008 『小学生に英語を教えるとは?』 めこん

# コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法

— 方略的能力に着目したコミュニケーション活動を通して —

山中 敦子<sup>1</sup>

自信を持って、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目的とした中学校英語の指導法について研究した。コミュニケーション能力の構成要素の一つである方略的能力に着目し、相づち、聞き返し、繰り返し等の指導を授業に取り入れた。そして、教科書の言語材料を活用し生徒が関心を持って取り組むことができるコミュニケーション活動を行い、生徒のコミュニケーションに対する意識や態度の変容について考察した。

## はじめに

「コミュニケーション」という言葉がはじめて学習指導要領外国語に登場したのは、平成元年の改訂時である。この改訂を機に、中学校及び高等学校の英語教育については、コミュニケーション能力の育成が重視されるようになった。平成15年3月に文部科学省が策定した『英語が使える日本人』の育成のための行動計画<sup>1</sup>では、国際社会における英語のコミュニケーション能力の必要性が示され、英語教育の改善の目標や方向性が明らかにされた。

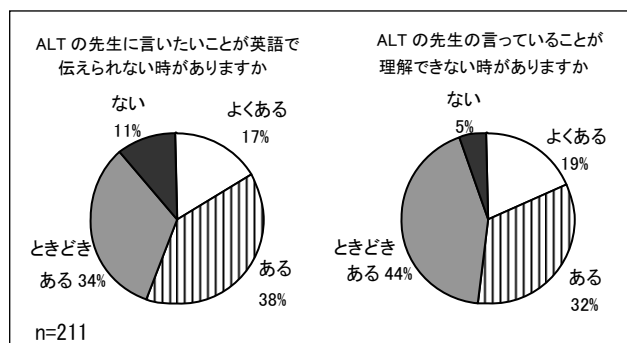
平成20年3月に改訂された中学校学習指導要領における外国語（以下、新学習指導要領とする）の目標は、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」である。

平成20年9月に刊行された中学校学習指導要領解説外国語編では、コミュニケーション能力の基礎を養うとは、「単に、外国語の文法規則や語彙などについての知識を身に付けさせるだけではなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力の基礎を養うこと」であると示されている。

コミュニケーション能力の基礎を養うためには、英語の授業の中に実際のコミュニケーションを目的として英語を運用する場面を作り、生徒が英語を使って、自分の持つ情報、考えや気持ちを互いに伝えあう体験を積み重ねる必要があると考える。しかし、生徒にとって、それは容易なことではない。

検証授業前の平成20年9月に、所属校第2学年生徒に対して、英語の学習と授業に関するアンケートを行った。生徒が外国語指導助手（以下、ALTとする）と英語でコミュニケーションを図る時に感じる困難さについて質問したところ、半数以上の生徒が、自分の言いたいことを英語で伝えられない状況や、ALTの話す英語

が理解できない状況が、「よくある」「ある」と回答した（第1図）。このように、実際のコミュニケーションを目的として英語を運用する場面において、困難さを感じる生徒は多い。特に、中学校段階では、語彙や文法が限られているため、相手の言うことが理解できない、どう反応したらよいかわからない状況が起り、そのことによって英語でコミュニケーションを図ることに消極的になっていく生徒も少なくない。



第1図 事前アンケート結果

英語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するためには、生徒に、自分の力で相手とコミュニケーションを図ることができたという成就感や達成感を味わう経験をさせ、コミュニケーションに対する自信を持たせることが必要であると考える。

そこで今回、コミュニケーション能力の構成要素の一つである方略的能力に着目し、コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法について研究することとした。

## 研究の内容

### 1 方略的能力について

Canale & Swain(1980)は、方略的能力を、「言語を運用する中で起こる様々な状況や、不十分な言語知識に起因するコミュニケーション上のbreakdown(挫折)を修復する力」と定義した。

私たちは、言いたいことが相手にうまく伝わらない時に、もう一度言う、言いかえる、ジェスチャーを使う等の工夫をする。また、相手の言うことが理解でき

1 相模原市立共和中学校  
研究分野（外国語(英語)）

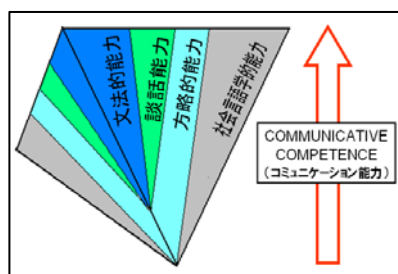
ない時に、聞き返す、ゆっくり言ってもらい、わからないと伝える等の工夫をする。本研究では、このような、語彙や文法等の知識の不足を補い、何とかして相手とコミュニケーションを図ろうとする方法一つひとつのことを方略、これらを必要に応じて使うことができる力のことを方略的能力、ととらえることとする。

この方略的能力は、Canaleが作ったコミュニケーションモデルにおいて、コミュニケーション能力を構成する四つの能力(文法的能力、談話能力、社会言語学的能力、方略的能力)の一つとして位置付けられた。

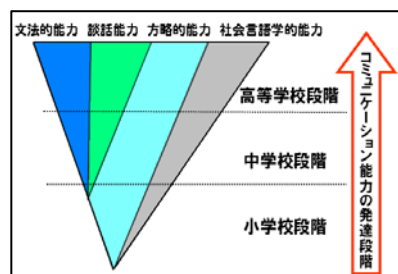
Savignon(1983)は、これら四つの能力の関係について、第2図のような逆ピラミッド型で表し、方略的能力は、コミュニケーションの発達する過程において、初期段階からすべての段階に存在することを示した。

大城(2008)は、Savignonのモデルに日本の学校の教育段階を書き入れ、コミュニケーション能力の視点から見た日本の英語教育のモデルを、第3図のように表した。

方略的能力は、コミュニケーション能力の発達段階において、特に、語彙や文法知識の少ない小学校・中学校段階で大きな意味を持ち、それを最大限に活用してコミュニケーションを図る場面を設定することが、コミュニケーション能力の育成のために効果があるのではないかと考える。そこで本研究では、語彙や文法等の指導に加え、方略的能力を活用してコミュニケーションを図る場面を設定し、生徒が自信を持って積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目指した。



第2図 Savignon(1983)コミュニケーションモデルをもとに作成



第3図 大城(2008)日本の英語教育のモデルをもとに作成

## 2 研究の仮説

英語教育に関する国の動向、新学習指導要領の目標、コミュニケーション能力に関する前述の理論から、研究仮説を次のように設定した。

語彙や文法等の指導に加え、生徒が興味・関心と意欲を持って取り組めるように工夫をした活動を設定し、方略的能力を活用して相手とコミュニケーションを図る体験をさせることにより、生徒に達成感と自信を与え、積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとする態度を育成することができるであろう。

## 3 研究の方法

研究の仮説に基づき、次の三つの項目を柱として、検証授業を行った。

### 検証授業の柱

- ア 教科書の言語材料を活用する場面の設定
- イ 生徒が興味・関心を持つトピックの設定
- ウ 相づち、聞き返し、繰り返し等の方略の指導

アによって設定した、教科書の言語材料を活用する場面に向けて、学習した内容を適切に活用できるよう指導し、イによって、生徒が興味・関心と意欲を持って取り組めるよう、活動の枠組を作る。そして、ウによって、生徒が方略的能力を活用できるよう指導を重ね、最終的に、ALTと考えや気持ちを伝え合う活動に取り組ませる。この活動の中で行われる生徒の会話の内容や学習状況、自己評価、アンケート等から、英語でコミュニケーションを図ることに対する生徒の意識や態度の変容を見取る、という方法で検証を行った。

## 4 検証授業について

### (1)実施概要

実施期間	平成20年10月2日～10月27日 (全12回)
対象生徒	相模原市立共和中学校 第2学年 1クラス 35名
使用教科書	NEW HORIZON English Course 2 (東京書籍)
単元名	UNIT 5 A Park or a Parking Area?
単元目標	

- ・ 接続詞 (if, that, when, because) 節を含む文の意味、用法を理解し、使うことができる。
- ・ 他者と意見を伝え合う際、相手の話に興味・関心を持ち、積極的にコミュニケーションを図ろうとする。

### 授業の展開

- 第1時 : 単元のオリエンテーション
- 第2時 : if 節を用いた文の導入
- 第3時 : if 節を用いた文の理解と表現
- 第4時 : when 節を用いた文の理解と表現
- 第5時 : that 節を用いた文の理解と表現
- 第6時 : 「Gittens 先生と話そう」の準備 (学習した言語材料を用いて自分の意見と理由を書く)
- 第7時 : 「Gittens 先生と話そう」の準備 (友達と意見を伝え合う、ビデオを使って練習する)
- 第8時 : 「Gittens 先生と話そう」会話発表①
- 第9時 : 「Gittens 先生と話そう」会話発表②
- 第10時 : 教科書本文(前半部分)の理解と音読練習
- 第11時 : 教科書本文(後半部分)の理解と音読練習
- 第12時 : 単元のまとめ



(2) 検証授業の内容

ア 教科書の言語材料を活用する場面の設定

新学習指導要領では、基礎的・基本的な内容についての指導を十分に行うとともに、それらを活用して意思の伝達を行う言語活動を重視している。そこで、本単元では、学習した言語材料を活用して、ALTと意思を伝え合う言語活動を設定した。具体的には、本単元の新出表現である四つの接続詞 (if, when, that, because) 節を含む文を活用して、生徒がALTと互いの考えを伝え合う活動を設定した。この活動に向けて、新出表現の十分な学習を行い、生徒がそれらを実際に活用することができるよう、練習をさせた。

イ 生徒が興味・関心を持つトピックの設定

新学習指導要領では、授業で扱う題材について、「生徒の発達の段階及び興味・関心に即して適切」であることに配慮するよう示されている。

そこで、生徒がどんなことに興味・関心を持っているのかを探るために、事前にアンケートを行った。「授業で、あなたが考えや気持ちを伝え合いたいと思う話題は何ですか」と質問したところ、「部活動」「友達」「将来の夢や生き方」と回答した生徒が多かった。

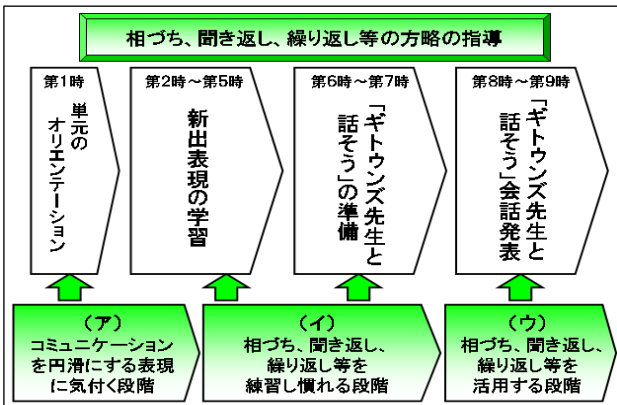
生徒の興味・関心を把握し、生徒が自分の考えや意見を持ちやすく、また、本単元で学習する言語材料を活用できるよう配慮した上で、授業で扱う16のトピックを選定した。さらに、それらの中から、ALTとの会話発表にあたり、「自分の考えを伝えてみたい」「相手の考えを聞いてみたい」と思うトピックを、2～4人の発表グループごとに選ばせたところ、次の6トピックとなった。

会話発表に向け、生徒が選んだトピック	
English is important.	Bukatsu is important.
Money is important.	Keitai is bad for children.
We must study hard.	Music is important.

このように、生徒が興味・関心を持つトピックを設定することによって、コミュニケーションへの意欲を高めることをねらいとした。

ウ 相づち、聞き返し、繰り返し等の方略の指導

方略的能力を高める指導を(ア)～(ウ)の3段階に分け、第4図のように単元の学習の流れの中に取り入れた。



第4図 相づち、聞き返し、繰り返し等の方略の指導段階

(ア) コミュニケーションを円滑にする表現に気付く段階

単元の始めに、日本語で行われているコミュニケーションのモデルとして、生徒にとってなじみのある漫才の会話のやりとりを示した。その漫才の中の、話を聞く側の工夫に注目させることにより、生徒に、相づち、聞き返し、繰り返し等の方略に気付かせることをねらいとした。また、アイコンタクトについても、コミュニケーションを図る上で重要な要素であることを確認した。その後、方略にかかわる簡単な表現とアイコンタクトを使って、英語で会話をする体験をさせた。生徒には、方略にかかわる英語表現 (以下、方略的表現とする) を「プラス1表現」として紹介し、コミュニケーションを図る上で方略が果たす役割を認識させ、方略に関する指導の導入とした。

(イ) 相づち、聞き返し、繰り返し等を練習し慣れる段階

方略に慣れるための活動を、三つ考えた。一つ目は、方略的表現を覚え、スムーズに言えるようになるための練習である。本単元で特に使わせたい方略的表現を13に絞り (第1表)、一人の生徒が日本語で表現したことを、もう一人の生徒が英語で言いかえるペア活動を、毎時間、授業の始めに約2分間行った。

第1表 本単元で学習した13の方略的表現

相づち	Oh, really? Oh, I see. That's right. That's good. That's interesting. That's wonderful.
聞き返し 繰り返し 等	Pardon? Sorry? One more time, please. Slowly, please. Could you say it again? Sorry, I don't understand. Oh, you think...?

二つ目は、新出表現を練習するコミュニケーション活動の中で、方略的表現を使う活動である。接続詞whenを含む文の練習として、生徒がカードに書かれたクイズを読み、相手がそれを聞き取って、カードには何の絵が描かれているかを当てるインタビューゲームを行った。このゲームの中では次のような会話が行われる。

生徒A: When the room is hot, I open this.  
生徒B: **Slowly, please.**  
生徒A: When the room is hot, I open this. (ゆっくり言う)  
生徒B: **Could you say it again?**  
生徒A: When the room is hot, I open this.  
生徒B: Oh, is it a window?  
生徒A: That's right.

生徒が聞き返しの表現を実際に使うための工夫として、相手が読むクイズを理解できなければ聞き返してよい、というルールを作り、粘り強く相手の話す英語を聞き取ろうとする態度の向上を図った。ifやthat等、他の新出表現を練習するコミュニケーション活動の中にも、相づち、繰り返し等の表現を使う機会を、同じように作った。

三つ目は、方略的表現を適切な場面で使うための、ビデオによる練習である。会話発表を想定し、あるトピックについて、ALTが自分の考えを述べるビデオを作成した。ALTが話す英語を聞きながら、生徒が相づち、聞き返し等の表現を適切に使えるように、ビデオに字幕を入れ、方略的表現を実際の会話の中で使うための練習をさせた。

以上のような指導と練習を積み、ある程度、生徒の方略的能力を高めた上で、ALTとの会話発表の中で方略を活用する段階へと進んだ。

#### (ウ) 相づち、聞き返し、繰り返し等を活用する段階

「Gittens先生と話そう」の会話発表では、2～4人のグループごとに生徒が前に出て、選んだトピックについて、ALTと互いの考えを伝え合う活動を行った。

会話は、準備した英文を使って生徒がALTに自分の考えを伝える前半と、生徒がその場で初めて聞くALTの考えを、方略的表現を活用して理解する後半の二つにより構成した。

生徒との会話の中でALTが話す英文には、本単元で学習する言語材料を含むようにし、日本人英語教員（以下、JTEとする）とALTで打ち合わせを重ね、事前に作成した。その際、ALTが話す英文に、未習の語や表現を二つ程度使用することで、生徒が相づち、聞き返し、繰り返し等の表現を活用する場面が生じるように工夫をした。

発表準備として、生徒が、事前に選んだトピックについて、自分の考えを書き、その考えを生徒同士で伝え合う時間を設けた。また、発表の直前には、ALTとJTEが会話のデモンストレーションを生徒に示し、相手の目を見て話すこと、相手の話に反応して相づちや簡単な感想を入れること、相手の言うことが理解できなければ聞き返すこと、の3点を確認した。

第8時、第9時の2時間にわたり、全12グループが約5分間の会話発表を行った（第5図）。

JTEはグループごとに、生徒の適切な方略の使用やコミュニケーションを図ろうとする態度等、他の生徒にも注目させたいところを具体的にコメントした。

発表後、生徒に、ALTの話から自分が理解したことを、発表カードに記入して提出させ、生徒の理解度を確認した。また後日、ALTが話した英文全文と、生徒が会話

の中で使った方略的表現、コミュニケーションに対する態度についてのJTEのコメントを、各生徒に渡した。こうして、ALTとの会話の中で、自分がどの程度理解ができ、どの



第5図 会話発表の様子

ような態度でコミュニケーションを図ることができたか振り返りをさせ、活動をしめくくった。

## 5 結果と考察

### (1) 生徒の会話発表の様子

実際に行われた会話の一例を紹介する。

トピック： Money is important. (3人グループ)

#### ↓前半 生徒が準備した英文でALTに考えを伝える

生徒A: Hello, Ms Gittens.

生徒B: This is our topic. "Money is important."

生徒A: I think money is important because we can buy a house with money. I want a big house to live in.

ALT : That's a very good idea. That's good.

生徒A: What do you think, B?

生徒B: I think money is important because ...

(中略)

生徒C: I don't think money is important because money can bring many problems. What do you think, Ms Gittens? Please tell me your opinion.

#### ↓後半 その場で初めてALTの考えを聞き理解する

ALT : I agree with you, C. I don't think that money is important because we can't buy the most important things. (未習の表現)

生徒C: **Oh, really?** (相づち)

ALT : Yes. Really.

For example, money can buy food, money can buy clothes. So it's necessary. (未習の語)

生徒B: **Could you say it again?** (聞き返し)

ALT : For example, money can buy food, money can buy clothes. So it's important.

生徒A: **OK.** (相づち)

ALT : OK? But money can't buy love, and money can't buy friends. So when we need love and when we need friends, we don't need money.

生徒B: **Slowly please.** (聞き返し)

ALT : OK. One more time. When we need love and when we need friends, money is not important.

生徒A: **Oh, you don't think money is important?** (繰り返し)

ALT : Right. I don't think money is important. That's my opinion.

生徒A: Thank you, Ms Gittens.

ALT : You're welcome.

前半では、どの生徒も、あらかじめ準備し練習した英語で、自信を持って自分の考えを伝えた。しかし、後半は、その場で初めて行われる会話であるため、生徒はALTが話す英語を十分に理解できない場面に直面する。生徒はALTの表情を見ながら注意深く話を聞き、理解できれば相づちや簡単な感想を、理解できなければ聞き返しを使い、ALTとの英語によるコミュニケーションに一生懸命取り組んだ。12グループの方略的表現

の使用回数の平均は、1グループあたり4.3回、生徒がALTの言葉にうなづく場面も含め、ほとんどの生徒が適切な箇所適切な方略的表現を使うことができた。

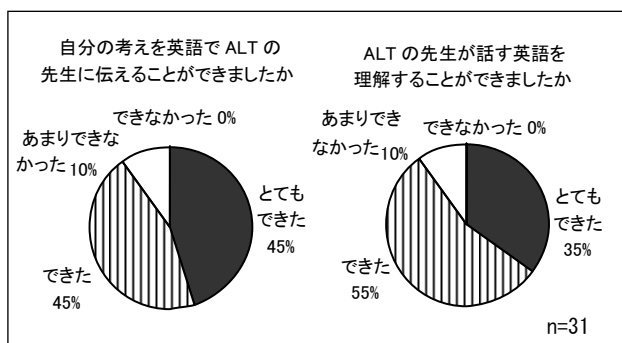
発表後に生徒に記入させた発表カードから、ALTが話したことに対する理解度を確認したところ、発表者31人中、11人の生徒がALTの話した内容をほぼ100%理解し、17人の生徒が部分的に聞き逃しはあるもののおおよその内容がつかめたということが分かった。

多くの生徒が、相手の話す内容をよりよく理解するために方略的表現を活用し、ただ黙って聞くだけではない双方向の英語によるコミュニケーションを体験することができたと言える。

## (2) アンケート結果

第1図で示したとおり、検証授業前に行ったアンケートでは、「英語の授業で、自分の言いたいことをALTの先生に伝えられない時がある」「ALTの先生が話す英語が理解できない時がある」という生徒が、全体の半数以上を占めていた。

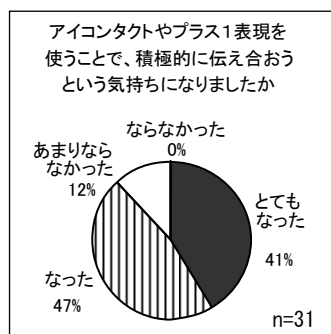
会話発表後に行ったアンケート(第6図)では、生徒が準備した英文を使ってALTに自分の考えを伝える前半について、90%の生徒が「自分の言いたいことを英語でALTの先生に伝えることができた」と答えた。これは4の(2)で述べたとおり、本単元の新出表現の十分な学習を行い、それらを活用できるよう練習をさせたことによって得られた結果であると考えられる。



第6図 事後アンケート結果

また、生徒がその場で初めて聞くALTの考えを、方略的能力を活用して理解する後半についても、90%の生徒が「ALTの先生が話す英語を理解することができた」と答えた。今回の会話発表において、生徒たちは「自分の言いたいことが英語で言えた」「相手の話す英語がわかった」という達成感を味わうことができたものと考えられる。

「アイコンタクトやプラス1表現を使うことで、積極的に伝え合おうという気持ちになりましたか」という質問には、88%の生徒が肯定的な回答をした(第7図)。



第7図 事後アンケート結果

方略的能力を高める指導を行い、方略的表現を活用したコミュニケーション活動に取り組みさせたことによって、生徒のコミュニケーションに対する意欲が高まったととらえることができる。

## (3) コミュニケーションに対する生徒の意識の変容

発表後に生徒が書いた感想の一部を紹介する。

「聞き返すことで会話が深まるのがわかった。」  
 「繰り返しをすると、Gittens先生の言っている事がわかった。」  
 「アイコンタクトやプラス1を入れるとコミュニケーションをしているなって思いました。」  
 「今までただぼうぜんと聞いていた先生たちの英語も、プラス1表現を気にしてからだんだん聞きとれるようになりました。」  
 「今までわからなくてもOK、OK、とかYes、Yes、でごまかしていたけど、相づちや聞き返し、繰り返しを習って、わかるまで聞き返したりわかったら相づちを打つことが大切だと思った。」

生徒たちは、方略的表現を使ってALTの英語に応じることができたこと、コミュニケーションに粘り強く取り組み続けたこと、また、相手の話す英語が理解できたことを実感していた。

また、検証授業前後に、生徒に「コミュニケーションとはどういう意味だと思いますか」と質問したところ、回答に次のような変容が見られた(第2表)。

第2表 コミュニケーションに対する意識の変容

	検証授業前	検証授業後
生徒A	外国人と話せるようになるよいもの。	相手の言っていることを理解し、相づちや聞き返しを使って相手の気持ちを理解できる大切なもの。
生徒B	ふれあい。	お互い、相手の行動や言葉に反応してそれを返すこと。一方からだけでは成り立たないものだと思う。
生徒C	話すこと、伝え合うこと。	自分の気持ちを伝えたり、目をちゃんと見て相手の気持ちを知りながら話すことだと思う。

検証授業前には、コミュニケーションとは外国人と話すためのもの、人と話したり伝え合ったりすること、ふれあい、というように、表面的なイメージでとらえる生徒が多かった。しかし、授業後には、相手の気持ちを理解すること、相手を尊重すること、一方的ではなく互いに作り上げていくもの、というように、コミュニケーションに対して、より具体的なイメージを持つようになった。アイコンタクトや方略的表現を活用し、様々な工夫をしながら自らの考えを伝え、相手の考えを聞く、というコミュニケーションを体験したことによって、生徒は、コミュニケーションとは単なる言葉のやりとりではなく、相手と気持ちを伝え合い、理解し合うことであるという認識を持つようになった。

生徒が他者と積極的にコミュニケーションを図ろうとする時には、コミュニケーションについて、より深く理解していることが必要であると考えられる。

今回の授業を通して、生徒は、コミュニケーションに対する理解を深め、他者とどのような態度でかわればよいのか、ということに目を向けるようになった。これは積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する上で、意味深い結果であると言える。

## 6 研究の成果と課題

コミュニケーション能力の基礎を養う中学校英語の指導法をテーマとし、方略的能力を高める指導と、方略的能力に着目したコミュニケーション活動を工夫し、検証を行った。生徒の発表での様子や事後アンケートの結果等から、語彙や文法等の指導に加え、生徒が興味・関心と意欲を持って取り組めるように工夫をした活動を設定し、方略的能力を活用して相手とコミュニケーションを図る体験をさせることが、生徒にコミュニケーションに対する達成感と自信を与えることにつながる、ということが分かった。さらに、生徒のコミュニケーションに対する意識が変容し、コミュニケーションに対する理解を深めることができたことも、今回の研究の成果である。本研究の取組により、英語によるコミュニケーションに対して消極的になりがちだった生徒が、自信を持って、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身に付けてきたと言えるのではないだろうか。

課題としては次の二点が考えられる。

一つ目は、方略的能力を高める指導を、語彙や文法等の指導とのバランスをとりながら、中学校3年間の英語の授業にどのように組み込んでいくかである。今回の検証授業で行ったような、相手の話を理解する時に使う方略だけではなく、自分が英語で表現する時に使う方略についても指導する必要があるだろう。それらを、段階的、継続的にどう授業の中に取り入れていくかは、3年間の指導計画を立てる上で、今後、積極的に取り組むべき課題であると考えられる。

二つ目は、小学校外国語活動との連携である。平成23年度から、小学校高学年で「外国語活動」が全面实施される。大城(2008)が示したとおり(第3図)、小学校・中学校段階では、コミュニケーションを図る上で方略的能力が果たす役割は大きい。今後、小学校と中学校がさらに連携を深め、この方略的能力を段階的に高める工夫をしながらコミュニケーション能力を育成する取組が必要となるであろう。

### おわりに

Savignon(1983)は、「コミュニケーションへの自信は、コミュニケーション能力を引き上げる」と述べている。彼は水泳になぞらえて、次のように言った。

「コミュニケーションへの自信を身に付けることは、水に顔をつけた状態で、どのように力を抜き、水にどう体をゆだねたらいいのかを身に付けるのと似ている。一度、水に浮いた感覚を味わえば、自分の進みたい方向に向かって泳げるようになるのは、時間の問題なのである。」

外国語を学ぶ過程では、相手の伝えようとするものが理解できない場面や、言いたいことがうまく伝わら

ない場面に数多く直面する。しかし、新しく学んだ表現や自分が持つ知識で他者とコミュニケーションを図ることができる、という感覚を繰り返し味わうことによって、生徒は英語でコミュニケーションを図ることに自信を持ち、自分の力で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身に付けるようになると思う。方略的能力を活用してコミュニケーションを図る場面を作り、「こうすればできる」「自分でもできる」「英語によるコミュニケーションは決して難しいことではない」という感覚を生徒に持たせることは、その後のコミュニケーション能力の育成に、大きく作用するのではないだろうか。生徒が積極的に英語でのコミュニケーションに挑戦する状況を作れば、学習した語彙や文法知識をより多く活用する機会が増し、新しい語彙や文法知識の獲得にも効果が期待できるであろう。

本研究では、方略的能力に着目した指導を行い、一定の成果を上げたが、コミュニケーション能力を構成する他の三つの能力(文法的能力、談話能力、社会言語学的能力)とのかかわりにも目を向け、今後も生徒のコミュニケーション能力を育成する指導を行ってきたい。

### 引用文献

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂 p.7
- 大城賢 2008 「新小学校学習指導要領を読む」(松川禮子・大城賢共編著『小学校外国語活動実践マニュアル』旺文社) p.48
- Canale, M. & Swain, M. 1980 Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Vol.1, No 1. p.30
- Savignon, S. J. 1983 *Communicative competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Addison-Wesley Publishing Company. p.46

### 参考文献

- 文部科学省 2003 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/03033101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm) (2008/4/23取得))
- 石川佳宏 2001 「スピーキングの学習と指導(1) 方略的能力の育成」(次重寛禧編『コミュニケーションを目指した英語の学習と指導』鷹書房弓プレス)
- Canale, M. 1983 From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman.

# クリティカル・リーディングの 充実を目指した読解指導の実践

— 「読むこと」と「書くこと」の統合を図りながら —

横 谷 英 海<sup>1</sup>

クリティカル・リーディングとは、テキスト全体から書き手の意向などを理解した上で、自分の考えを基にテキストを評価する主体的な読解活動である。本研究では、生徒をクリティカル・リーディングに導く指導法を工夫し検証することをねらいとした。具体的にはテキストに関しての自分の意見を英語で書かせる活動とテキストを批判的に読ませるための二度読みの活動を組み入れた段階的指導を行い、効果を検証した。

## はじめに

外国語のリーディング指導の課題の一つに、テキスト読解の目的を語彙力の向上や文法項目の理解の確認といった言語学習に置くと、語彙や文法など言語そのものに生徒の関心が向かってしまい、書き手の伝えたいメッセージに向かわないことがある。

今回の研究では、生徒の関心を語彙や文法ばかりでなく、書き手のメッセージにも向けさせるリーディング指導として、テキストの内容と表現の価値を評価する読みであるクリティカル・リーディングに着目した。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) 文法・訳読中心の指導

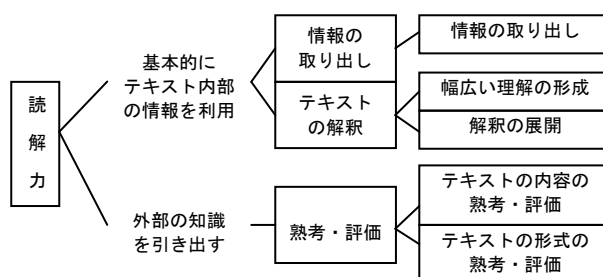
平成20年1月に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（中央教育審議会）では、高等学校の「英語Ⅰ」で文法・訳読の指導が中心となっていること（文法訳読法）が課題の一つとされている。

文法訳読法は、限られた授業時間の中で語彙や文法といった言語知識の指導を効率よく行い、英文を母語に訳す練習を通じて言語知識の理解を確認していく指導法である。しかし、文法訳読法では語彙や文法を習得させることに指導の重点が置かれるために、生徒が語彙や統語などに注意を払いすぎてしまい、テキスト全体を理解することに到達しにくいという読解指導上の課題がある。さらに土田（2000）は、訳読中心の指導の弊害として、生徒のテキスト読解の目的が英文を日本語に置き換えることになってしまい、「日本語に直しにくい部分にはばかり目が行き、全体として何が書かれているかには注意が行かない」ことを挙げている。

高等学校学習指導要領における外国語の目標の一つである「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」ことを実現するには、テキスト全体から書き手のメッセージを的確に読み取らせることを中心とした指導を行う必要がある。

#### (2) PISA型「読解力」

OECDが「生徒の学習到達度調査」（PISA調査）で調査している「読解力」（PISA型「読解力」）とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」（OECD 2003）である。PISA型「読解力」は「情報の取り出し」「テキストの解釈」「熟考・評価」の三つのプロセスに分けられ、さらに「テキストの解釈」と「熟考・評価」のプロセスにはそれぞれ二つの下位尺度がある。第1図はこれらのプロセスをその特徴で区別したもので、「情報の取り出し」「テキストの解釈」のプロセスの特徴が、基本的にテキスト内部の情報を利用することであるのに対して、「熟考・評価」のプロセスの特徴は外部の知識を引き出すことを示している。



第1図 PISA型「読解力」における読解のプロセス

（The PISA 2003 Assessment Framework (OECD 2003) を参考に作成）

PISA型「読解力」は、国際化や情報化といった変化の激しい現在の社会では特に必要とされる力であり、高等学校でもPISA型「読解力」の読解のプロセスを意識した指導を行い、生徒が実生活において書かれたテ

1 神奈川県立港南台高等学校  
研究分野（外国語（英語））

キストを理解し、利用することにつながる必要がある。

文部科学省は平成17年に「読解力向上プログラム」を取りまとめ、その中で学校での取組における三つの重点目標の一つとして、「テキストを理解・評価しながら『読む力』を高める取組の充実」を挙げ、その手立てとして「自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み（クリティカル・リーディング）を充実することが必要」としている。

## 2 研究のねらい

今回の研究では、テキスト全体から書き手のメッセージを的確に理解するコミュニケーション能力を養うことと、テキストを理解・評価しながら「読む力」を高める取組の充実を目指し、生徒をクリティカル・リーディングに導く指導の工夫を行う。

クリティカル・リーディングの実践を充実させるには、まだ数年間の学習経験しか持たない高校生の英語の習熟度を考慮する必要がある。したがって、本研究のねらいを次のように設定する。

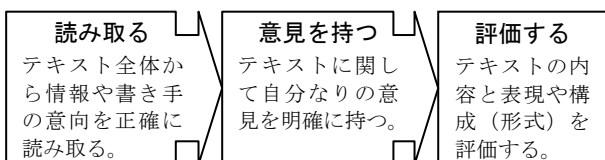
高校生の英語の習熟度を考慮して、クリティカル・リーディングのプロセスに従った活動の流れを設定し、各活動における段階的な指導法について研究し、授業を通してその指導の効果を検証する。

## 3 クリティカル・リーディングのプロセス

有元（2008）は、クリティカル・リーディングの一般的な定義として「テキスト（文章や図表）を読んで、正確に理解した上で、その文章の表現が本当に価値の高いものか、その物語の構成や終わり方は本当にそれでよいのか、作者の意見は本当に正しいのかなどと分析し、評価したり批判したりして課題を見つけること」と述べている。

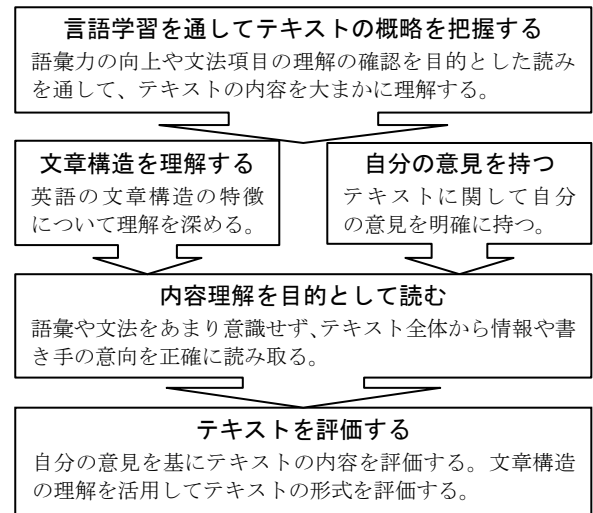
また中野（2000）は、「読み手は文章全体をよく理解し、書き手の意向を尊重しながら、それに対して自分なりの意見を持ち、時として書き手と議論することさえ要求される」読みとしている。

これらの定義に基づき設定したクリティカル・リーディングのプロセスを第2図に示す。



第2図 クリティカル・リーディングのプロセス  
（有元・中野の定義を参考に作成）

第2図を基に、高校生の英語の習熟度を考慮し、英文テキストのクリティカル・リーディングを効果的に実践するための活動の流れを第3図のように設定する。



第3図 クリティカル・リーディングを実践する活動の流れ

この活動の流れについて説明する。まず生徒は、語彙や文法の学習を通して未知語や統語についての困難を解決し、テキストを大まかに理解する。続いて、テキストの内容をより正確に把握し、形式を評価する際に活用するために英語の文章構造の特徴を理解するとともに、テキストに関して自分の意見を明確に持つ。その上で、情報や書き手の意向を正確に理解するための読みを行い、テキストの内容と形式を評価する。

## 4 段階的指導の展開と工夫

第3図に示したクリティカル・リーディングを実践する活動の流れに沿って、次のような段階的指導を工夫して展開することが有効だと考えた。

### (1) 言語学習を通してテキストの概略を把握する活動

#### ア 言語学習が中心の読解指導

生徒の英語の習熟度を考慮すれば、語彙や文法の指導を行うことで未知語や統語でのつまずきといった困難を解決することが有効である。さらに、生徒がテキストに関しての自分の意見を持つために、テキストの概略を把握させることが有効である。

### (2) 文章構造を理解する活動

#### ア 英語の文章構造の理解を深めさせる指導

英語では、原則的に一つのパラグラフは一つの書き手の主張したいテーマ（トピック）について書かれる。パラグラフはトピックを簡潔にまとめた文であるトピック・センテンスで始まることが多い。トピック・センテンス以外の文（支持文）は、トピック・センテンスの内容を具体的に説明したり、根拠となる理由を述べたりする。

このようなパラグラフ構造の知識を活用することで、テキスト全体から書き手の主張の要点を把握したり、テキストの表現や構成を評価したりすることが容易になるので、英語のパラグラフ構造の理解を深めさせる指導が有効である。

### (3) 自分の意見を持つ活動

#### ア テキストに関して自分の意見を書かせる指導

「書くことは考えることである」と言われるように、文字として実際に見ることで、自分の考えを深めることができる。したがって、テキストに関して自分の意見を書かせる指導が有効である。

大井（2008）は、論理的思考力を身に付けるには英語のパラグラフを書くことが有効であると述べている。クリティカル・リーディングを実践するには、テキストに関して論理的で明確な意見を持つことが大切であり、物事を論理的・分析的にとらえる英語のパラグラフ構造に則って自分の意見を書くことが有効である。

また、自分の意見を英語で書かせる際には、生徒の英語の習熟度を考慮して、次のような活動や指導の工夫が有効である。

- ①意見を書かせる前に、生徒の予備知識を引き出すために、テキストのキーワードとつながりのある言葉を思い付くだけ書くマッピング活動に取り組みさせる。
- ②簡潔で明瞭なトピック・センテンスを書かせるために予想されるものをいくつか例示して参考にさせる。
- ③適切な支持文を書かせるために、トピック・センテンスの内容について「なぜそう思うのか」「例えば何をするのか」などと自分自身に問いかけさせる。
- ④語彙や文法の知識不足を補うために、言語学習が中心の読みをした際に習得したテキストの語彙や文法事項を積極的に活用させる。

#### イ クラスメートとの意見交換の場の設定

自分の意見を書く際には、客観性や論理性の正しさを高めるために、読み手を意識しながら必要に応じて書き直すこと（校正）が大切であり、校正を重ねることで自分の意見をより一層明確にできる。

そして、校正にあたっては、クラスメートなど他者との意見交換を通じて、自分とは異なる視点や考え方を知ることが大切である。

### (4) 内容理解を目的として読む活動

#### ア 内容理解を深めさせる二度目の読みの指導

高校生の英語の習熟度を考えれば、初めて読むテキストに未知の語彙や文法事項が複数存在することは少なくない。堀場・荒木（2002）は、語彙や統語のレベルの言語処理は、複数の文からの情報の統合といった認知処理よりも優先されるので、語彙や統語でつまずくと意味の統合や緻密化などの認知処理が十分に行われなくなると述べている。したがって、語彙や文法の学習を通して未知語や統語の困難を解決した後で、テキスト全体から情報や書き手の意向を正確に読み取ることに目的を絞って再読させる指導が有効である。

### (5) テキストを評価する活動

PISA型「読解力」の「熟考・評価」のプロセスの特徴は、外部の知識を引き出すことである。外部の知識とは、世の中についての自身の知識やテキストに関する

背景知識、テキスト構造の知識などを指し、これらの知識を基にテキストから読み取った内容とテキストの形式（表現や構成）を評価させる指導が有効である。

#### ア 発問の工夫

十分な時間を与えて自由にテキストの内容や形式を評価させることは、クリティカル・リーディングの導入段階ではかえって困難を生じさせる。池野（2000）は、生徒は正答が常に存在する読解問題に慣れてしまっているため、回答の形式に自由度を与えすぎると戸惑ってしまうと述べている。

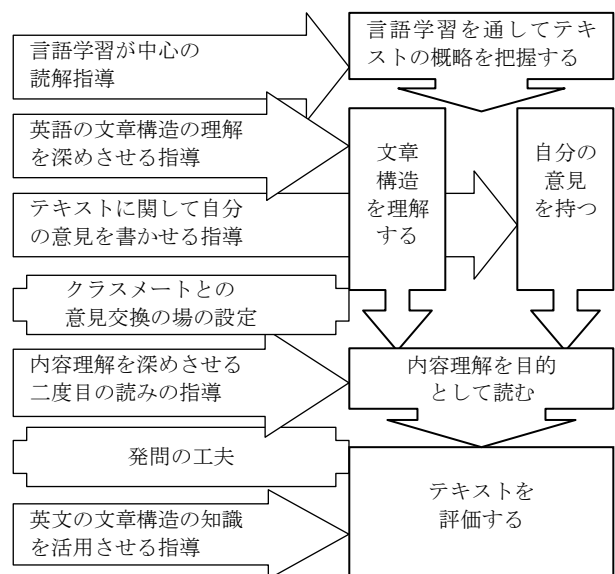
テキストの内容を評価させる際は「書き手の主張に賛成ですか、それとも反対ですか」など、二者択一の評価をさせた上で自分の評価の根拠を詳しく記述させるといった発問の工夫が大切である。また、テキストの形式を評価させる際も「テキストの表現は分かりやすいか」など、評価の観点を提示するといった発問の工夫が大切である。

#### イ 英語の文章構造の知識を活用させる指導

「一つのパラグラフにトピックは一つという原則」や「トピック・センテンスと支持文の関係」といった英語のパラグラフ構造に関する知識に照らし合わせて、テキストの形式を評価させる指導が有効である。

### (6) 段階的指導の構想図

クリティカル・リーディングを実践する活動の流れに沿った段階的な指導の展開と工夫を構想図に表したものが次の第4図である。



第4図 段階的指導の構想図

## 5 検証授業

所属校において、第2学年の生徒を対象に「英語Ⅱ」の授業で、第4図に示した段階的な指導を取り入れた実践を行った。今回の検証授業はクリティカル・リーディングの導入の段階として行うことを踏まえ、次のように目標を設定した。

<p>検証授業の目標</p> <p>①テキストから書き手の主張を正確に読み取り、テキストに関して自分の意見を持つことができる。</p> <p>②自分の意見や英語の文章構造の知識に照らし合わせてテキストの内容と形式を評価できる。</p>
---

続いて、単元のテキストの内容を第1表に示し、段階的な指導を取り入れた単元の展開案を第2表に示す。

第1表 検証授業で扱った単元

教科書	POWWOW ENGLISH COURSE II (文英堂書店)
単元名	Is the death of languages a thing to care about?
単元のテキストの内容	
世界各地でおよそ500もの言語がまもなく消滅してしまう現状と言語の保護活動や再生への取組などが述べられ、消滅の危機にある言語にどう向き合っていくべきか考えさせる。	

第2表 段階的指導を取り入れた単元の展開案

<b>第1時～第5時</b>
<p><b>言語学習が中心の読解指導</b></p> <p>語彙力の向上や文法項目の理解の確認を目的とした読みを通し、テキストの概略を理解させる。</p>
<b>第6時</b>
<p><b>英語の文章構造の理解を深めさせる指導</b></p> <p>①トピック・センテンスや支持文などパラグラフ構造の知識を身に付けさせる。</p> <p>②テキストを完成させる活動を通じて、パラグラフの原則や特徴、つなぎ言葉の効果を理解させる。</p>
<b>第7時</b>
<p><b>テキストに関して自分の意見を書かせる指導</b></p> <p>①「もし、あなたが日本語を話す最後の話者になってしまったらどうしますか」というテーマで自分の意見を英語の文章構造で書く課題を与える。</p> <p>②「日本語」をキーワードに、マッピングの活動をさせる。</p> <p>③簡潔で明瞭なトピック・センテンスを書かせる。</p> <p>④自分の主張に関して、具体例や理由を説明するための支持文を3文程度書かせる。</p> <p>⑤読み手を意識させて内容や表現を見直させる。</p>
<b>第8時</b>
<p><b>クラスメートとの意見交換の場の設定</b></p> <p>①第7時に書いたことを基に、クラスメートと英語で意見交換するペアワークの活動を行う。相手の意見を聞いて理解し、コメントを述べる。</p> <p>②自分の意見を書いたものをクラスメートと交換し、お互いの意見について批判的に読ませ、内容と形式を評価させる。</p> <p>③クラスメートの意見や、自分の意見に対するクラスメートの評価を踏まえて、自分の意見をもう一度見直して、清書させる。</p>

<b>第9時</b>
<p><b>内容理解を深めさせる二度目の読みの指導</b></p> <p>①文章構造の知識を活用させて、パラグラフごとにトピック・センテンスを把握させる。</p> <p>②トピック・センテンスだけを読むことによって、テキスト全体から書き手の主張の展開を正確にとらえさせ、内容理解を深めさせる。</p> <p><b>発問の工夫</b></p> <p>①書き手の主張を正確に理解できたか確認するための発問を行う。</p> <p>②登場人物の行動や書き手の主張に対しての賛否を問い、自分の立場をはっきりさせる。</p> <p>③自分の賛否の根拠について、自由に記述させる。</p> <p>④書き手の主張の分かりやすさという観点からテキストの表現や構成(形式)を評価させる。</p> <p><b>英語の文章構造の知識を活用させる指導</b></p> <p>トピック・センテンスは明確か、パラグラフの内容に一貫性があるかなど、パラグラフ構造を意識させて、テキストの形式を評価させる。</p>

研究のまとめ

1 検証授業の結果

生徒が自分の意見を書いたものとテキストを評価したものを基に、生徒の実践結果をまとめた。ただし、提出物に不備の無かった94名が対象である。

(1) 読み取るプロセス

94名中94名(100%)の生徒が「人々は言語の消滅を懸念すべきである」という書き手の主張をテキストから正確に読み取ることができた。

(2) 意見を持つプロセス

94名中94名(100%)の生徒が、テキストの登場人物と同じ立場になったら言語の消滅に対してどう行動するのかを、具体例や根拠を挙げながら英語のパラグラフで表すことができた。

(3) 評価するプロセス

ア テキストの内容の評価

94名中82名(87%)の生徒が、言語の消滅に関しての自分の意見に照らし合わせて、登場人物の行動と書き手の主張を評価できた。

例えば、「自分が母語である日本語を話す最後の一人になったとしたら、日本文化の象徴である日本語を大切に残そうと努力する」という意見を書いた生徒は、「言語の消滅は文化の消滅を意味するので、回避したほうがよい」との根拠を述べた上で、「人々は言語の消滅を懸念すべきである」という書き手の主張を肯定的に評価した。一方で、「言語の消滅は仕方のないことなので、日本語を話す最後の一人になっても特に何もしない」という意見を書いた生徒は、「大事なのは相手とコミュニケーションをとることなので、話す人



がない言語を残しても仕方がない」との根拠を述べ、書き手の主張を否定的に評価した。

### イ テキストの形式の評価

94名中76名（81%）の生徒が、英語の文章構造の知識に照らし合わせて、テキストの形式を評価できた。

例えば、「トピック・センテンスが発見しやすかったので、内容が理解しやすかった」とテキストの表現や構成の分かりやすさを評価した。

#### (4) 結果のまとめ

今回のクリティカル・リーディングの導入段階における授業実践の結果を次のようにまとめる。

高校生の英語の習熟度を考慮し、設定したクリティカル・リーディングを実践する活動の流れに沿った段階的な指導を行った結果、

- ①テキストから書き手の主張を正確に読み取り、テキストに関して自分の意見を持つことはすべての生徒が実践できた。
- ②自分の意見や文章構造に関する知識に照らし合わせてテキストの内容と形式を評価することは8割以上の生徒が実践できた。

## 2 考察

上記の検証結果を踏まえて、今回行った段階的な指導の展開と工夫について、設定したクリティカル・リーディングを実践する活動の流れごとに考察する。

### (1) 言語学習を通してテキストの概略を把握する活動

#### ア 言語学習が中心の読解指導

授業中の観察では、二度目の読みを行う前の時点でテキスト全体から情報や考えを的確に読み取れていた生徒は少なかった。やはり言語学習に目的を置いた読解指導だけでは、生徒にテキスト全体が伝える内容や書き手の論理展開を把握させることは難しく、テキスト全体から書き手のメッセージを読み取ることに目的を置いた読解指導の必要性が確認できた。

### (2) 文章構造を理解する活動

#### ア 英語の文章構造の理解を深めさせる指導

今回、生徒の身近なことに関する簡単な英文をいくつか提示し、それらを取捨選択し並べ替えてパラグラフを完成させる活動を行ったところ、多くの生徒がパラグラフの構造や特徴の知識を短時間で身に付けた。

生徒が検証授業の最後に提出した振り返りのワークシートに、「文章の構造を意識しながら読むことで、全体として筆者の伝えたいことが理解しやすいことが分かった」「トピック・センテンスはどれなのかをまず理解することで、文章の内容が分かりやすくなってよかった」などの記述が見られた。英語の文章構造の理解を深めることで、パラグラフごとのトピック・センテンスを把握することができ、テキスト全体から書き手の主張や感情を正確に読み取ることに繋がった。

また、クリティカル・リーディングの導入段階では、

パラグラフ構造を把握しやすいテキストを選ぶ必要があるが、パラグラフ構造に関しての指導は一度導入すれば次回からは簡略化することができる。さらに、パラグラフ構造の理解を深めさせることは「高等学校学習指導要領解説」（文部科学省 1999）で述べられているように、「英語という言語のもつ発想法の土台の部分に慣れることを含めて、総合的な英語運用能力の基礎を培う」ことにもつながる。

### (3) 自分の意見を持つ活動

#### ア テキストに関して自分の意見を書かせる指導

テキストの内容理解を深めさせる指導として、登場人物の行動や筆者の意見についてどう思うか答えさせる取組は、これまでも頻繁に行なわれている。

今回の活動では、生徒は単に自分の意見を発言するのではなく、論理的で分析的な英語のパラグラフ構造で自分の意見を書き、クラスメートとの意見交換を通じて必要に応じて内容や表現を書き直すことで、自分の意見をより一層明確化し深められ、その結果として、根拠を明らかにしてテキストを評価する読みを実践できた。また、パラグラフを書くことで、英語の文章構造の理解も深められた。

自分の意見を「書くこと」によって考える力を引き出し、その意見を基にテキストの内容を評価しながら深く「読むこと」ができたと思われる。「読解力向上プログラム」（文部科学省 2005）で述べられている「一方でテキストを読んで理解することによって得られた知識等について、実生活や行動と関連付けて書く力を高めるとともに、他方で書いたものをさらに深めることを通じて読む力を高めることが期待される」ことを実証できた。

#### イ クラスメートとの意見交換の場の設定

自分の意見を書く際にクラスメートという読み手を意識させることは、コミュニケーション能力を養う上で大切である。授業中の観察では、クラスメートの意見や考え方を参考に自分の意見を検討し直す生徒が多く見られるなど、積極的に自分の意見を客観的に見つめ直すことができていた。生徒の振り返りのワークシートにも「自分だけでは一つの視点からしか考え付かなかったが、意見交換によって様々な視点から考えることができ新しい発見ができた」との記述があった。

### (4) 内容理解を目的として読む活動

#### ア 内容理解を深めさせる二度目の読みの指導

生徒にとっての未知語や文法上の困難が比較的少ないテキストであれば、初見の英文テキストであっても、二度読みせずにクリティカル・リーディングを実践できる。しかし、同じテキストをあえて二度読ませたことで、言語学習に目的を置いた訳読中心の読みと、テキスト全体から書き手のメッセージを適切に読み取ることに目的を置いた読みを比較でき、自身の読みの深まりを実感させることに繋がったと思われる。生徒

の振り返りのワークシートにも「今までは教科書のテキストを深く読んでいなかったことに気が付いた」や「訳や文法を優先してしまいがちだったことに気が付いた」などの記述が見られた。

### (5) テキストを評価する活動

#### ア 発問の工夫

登場人物の行動と書き手の主張に対して、賛成か反対の二者択一の評価をさせたことで、自分の立場を明らかにすることができ、賛否の根拠として自分の考えを述べられることにつながったと思われる。

また、テキストの形式を評価させる際にも、書き手の主張は読み取りやすいかという評価の観点を与え、さらに、テキストの表現やパラグラフの構造は分かりやすいか、パラグラフのトピックに一貫性はあるかといった具体的な視点を与えて発問をしたことが、英語の文章構造の知識を活用することにつながった。

#### イ 英語の文章構造の知識を活用させる指導

振り返りのワークシートに「読者に伝わりやすくするために色々工夫していることが分かった」との記述があり、テキストの内容だけでなく表現や構成も意識した読みの実践ができたと思われる。

また、自分の意見を英語の文章構造で書いた際の経験に照らし合わせて、「つなぎ言葉でうまく主張を展開していた」「数多く具体例が挙がっていて分かりやすい」などとテキストの表現や構成を評価していた。

### 3 今後に向けて

テキストの内容を評価する際に、自分の意見に照らし合わせず、テキストに書かれていることだけを基に評価した生徒が12名（13%）いた。また、テキストの表現や構成にまで意識を向けられず、テキストの形式を評価できなかった生徒も18名（19%）いた。自分の意見を自由記述で答える形式の読解問題にもっと取り組ませたり、英語の文章構造を意識した読解指導を継続したりする必要がある。

今回はクリティカル・リーディングの導入段階の指導であったが、生徒の意識を書き手の意向やテキストの表現・構成に向けさせることができた。今後も自分の意見を書くことで考える力を引き出し、読む力と書く力を総合的に高めていく指導を継続する必要がある。

### おわりに

振り返りのワークシートに「筆者の立場になって読んだり、構造を意識しながら読んだりすると、より楽しく読むことができる」「筆者の考えを理解しながら読むとその本文に興味はわく」との記述があった。これらの記述からクリティカル・リーディングの指導を実践していく意義を次のように読み取ることができる。

まず、「楽しく読む」や「本文に興味はわく」など

と、生徒の英文テキストを読むことに対する意欲や関心が高まることである。語彙や文法の説明を聞き、ノートに訳を写すといった受動的な読解では、このような意欲や関心の高まりは望めない。

次に、「筆者の立場になって」「筆者の考えを理解しながら」と、テキストの向こう側の書き手を意識した読みを実感できることである。「高等学校学習指導要領案」（文部科学省 2008）の外国語の目標の一つ「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」ためには、書き手を意識したテキスト読解の姿勢を身に付けさせることが大切である。今回の段階的な指導を計画的、継続的に行うことで、生徒のコミュニケーション能力をより一層はぐくむことができると考える。

### 引用文献

- 文部科学省 1999 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂出版 p. 47
- 文部科学省 2008 「高等学校学習指導要領案」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/081223/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/081223/002.pdf) (2009. 1. 19取得)) p. 88
- 文部科学省 2005 「読解力向上プログラム」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm) (2009. 1. 8取得))
- OECD 2003 *The PISA 2003 Assessment Framework*  
(<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf> (2009. 1. 8取得)) p. 108
- 有元秀文 2008 「どうすればPISA型読解力を向上させられるか？」(<http://www.nier.go.jp/arimoto/PISA/PISAThesis/wakayama08March.pdf> (2009. 1. 8取得)) p. 3
- 土田正人 2000 「書き手と読み手の対話を意識した指導」(高梨庸雄・卯城祐司『英語リーディング事典』研究社出版) p. 229
- 中野幸子 2000 「クリティカル・リーディング」(高梨庸雄・卯城祐司『英語リーディング事典』研究社出版) p. 240

### 参考文献

- 中央教育審議会答申 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2009. 1. 8取得))
- 池野修 2000 「読解発問」(高梨庸雄・卯城祐司『英語リーディング事典』研究社出版)
- 大井恭子 2008 『パラグラフ・ライティング指導入門』大修館書店
- 堀場裕紀江・荒木和美 2002 「言語習熟度」(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ『英文読解のプロセスと指導』大修館書店)

# 高等学校「情報A」における情報発信能力をはぐくむ授業の工夫

— 情報機器を利用した情報発信の実習を通して —

簾 伸 好<sup>1</sup>

現在の情報化社会においては、情報活用能力を身に付けることが求められている。本研究では、高等学校「情報A」の情報機器を利用した情報発信の実習を通して、生徒の情報発信能力をはぐくむ授業の工夫を行った。生徒の学習活動を活性化させるための動的 Web ページや、興味・関心を高めるためのデジタルコンテンツ及び知識を定着させ理解を深めさせるための学習ノートを自作し、これらを活用した授業の工夫について研究した。

## はじめに

「初等中等教育の情報教育に係る学習活動の具体的な展開について」（初等中等教育における教育の情報化に関する検討会 2006）において、「『情報教育』は、『子どもたちの情報活用能力の育成』を目的とした教育であって、単にITを活用することとは異なる。」と記されている。さらに、同報告書において、「社会の情報化は急速に進展してきており、今後も、社会の情報化はさらに進展し続けると考えられる。このような状況下、児童生徒が、『情報活用能力（情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度）』を身に付け、情報社会に対応できる力を備えていく必要性は、今後ますます高まってくると考えられる。」と結論付けられている。

現状においては、生徒の基本的な情報伝達力の不足から、相手に対して自分の考えや気持ちを正確に伝えられない場面も見られる。

そこで、情報を発信する前に、受け手を意識し、伝えたい内容を明確にし、整理する大切さを認識させることが重要であると考えた。

本研究では、「情報活用能力」の3観点と8要素(第1表)のうち、特に「情報活用の実践力」の中で「受け手の状況などを踏まえた発信・伝達能力」を高めることに力点を置いた。

そこで、情報発信能力を「受け手の立場や状況を踏まえた上で、受け手にとって分かりやすく、適切な手段で正確に情報を伝えることのできる力」ととらえ、研究に取り組んだ。

第1表 情報活用能力の3観点と8要素

情報活用の実践力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題や目的に応じた情報手段の適切な活用</li> <li>・必要な情報の主体的な収集・判断・表現・処理・創造</li> <li>・受け手の状況などを踏まえた発信・伝達能力</li> </ul>
----------	--

1 神奈川県立津久井高等学校  
研究分野（情報）

情報の科学的な理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解</li> <li>・情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解</li> </ul>
情報社会に参画する態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響の理解</li> <li>・情報モラルの必要性や情報に対する責任</li> <li>・望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度</li> </ul>

## 研究の内容

### 1 授業の工夫

#### (1) 授業展開の工夫

情報発信能力をはぐくむため、分かりやすく、かつ興味を持たせられる授業を展開するために、学習内容とともに単元内容の構成を検討した。そして、第2表の学習ノートの目次で示すような授業展開を考えた。

第2表 学習ノートの目次（授業展開）

I. 情報発信について考えよう！	(第1時)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 どんなときに情報発信していると感じますか</li> <li>2 情報発信の手段について</li> <li>3 ケーススタディクイズに挑戦！</li> <li>4 情報発信に挑戦！</li> <li>5 情報発信とは？</li> <li>6 プレゼンテーションの資料・素材収集 今日の授業を振り返ろう</li> </ol>
II. プレゼンテーションを理解しよう！	(第2時)	<ol style="list-style-type: none"> <li>7 プレゼンテーションという言葉をもどのような 場面で聞きましたか</li> <li>8 プレゼンテーションとは何だろう。</li> <li>9 プレゼンテーションの流れについて知ろう！</li> <li>10 プレゼンテーションクイズに挑戦！</li> <li>11 話す速さを計りましょう！ 今日の授業を振り返ろう</li> </ol>
III. 情報を発信する前に情報を整理しよう！	(第3時)	<ol style="list-style-type: none"> <li>12 情報を整理しましょう。</li> <li>13 スライドの原稿を作成しましょう。</li> <li>14 情報モラルクイズに挑戦しましょう。 今日の授業を振り返ろう</li> </ol>
IV. 効果的なスライドを作成しよう！	(第4・5時)	<ol style="list-style-type: none"> <li>15 補色・配色クイズに挑戦しましょう。</li> <li>16 スライドの作成 今日の授業を振り返ろう</li> </ol>
V. プレゼンテーションを実施しよう！	(第6時)	<ol style="list-style-type: none"> <li>17 発表用原稿の作成</li> <li>18 プレゼンテーションの実施</li> <li>19 プレゼンテーションの振り返り 今日の授業を振り返ろう</li> </ol>

また、情報発信についての単元全体を見渡しなが  
学習を進めることができる動的Webページと、学習内容  
を記録・整理するための学習ノート、さらに、興味・関  
心を持って授業に取り組めるようにデジタルコンテン  
ツを開発し、それらを活用することにした。

## (2) 学習ノートの作成

受け手に、正確に情報を伝えるには、情報の整理の  
仕方、効果的なスライドの作成方法、プレゼンテーシ  
ョンの実施方法を理解することが大切である。さらに、  
実施後の振り返りから適切な改善策を検討させる必要  
があると考えた。

そこで、段階を踏んで学べるように、内容と構成を  
工夫した学習ノート(第2表及び第1図)を独自に作成  
した。また、授業終了後、学習ノートを回収し、誤記  
や不十分な記述は添削し、コメントを加えることにし  
た。

学習ノートに授業内容を記入させることで、準備、  
実施、振り返りの内容がプレゼンテーション実施後も  
確認でき、記述内容を参考に、次のプレゼンテーシ  
ョンに向け有効に活用できるよう配慮した。

第1図 学習ノート

## (3) 動的Webページの活用

所属校のコンピュータ教室において、Microsoft  
Windows系OSのWebサーバであるIISを利用した。生  
徒がパソコンに入力した内容を保存し、生徒の学習活  
動をデータベースに記録することができるような動的  
Webページ(第2図)を作成した。

単元全体の学習内容を見通せるように、動的Webペ  
ージの構成を工夫した。また、授業の最初に、前の時間  
に記録していた学習内容を動的Webページの画面に表示  
させることで、前時の授業内容と本時の授業内容との  
つながりを意識させ、本時の授業に取り組む意欲を高  
めさせることを図った。

授業の導入では、動的Webページを活用し、質問に対  
する回答の集計結果を即時に表示し、他の生徒の回答  
の傾向を知らせることで、より詳しい内容の発言を引  
き出そうと考えた。

プレゼンテーションの実習では、他の生徒による評  
価の集計結果を、該当生徒の画面に即時に表示し、集  
計結果を参考に、自分のプレゼンテーションの振り返  
りができる仕組みを作成した。

また、生徒の学習意欲を高めるための工夫として、  
学習への取組により得点が加算され、動的Webページ  
の画面に表示される仕組みを作った。

さらに、教師の操作で、動的Webページの必要な部分  
のみを表示させることで、生徒が集中して学習に取り  
組めるような構成とした。

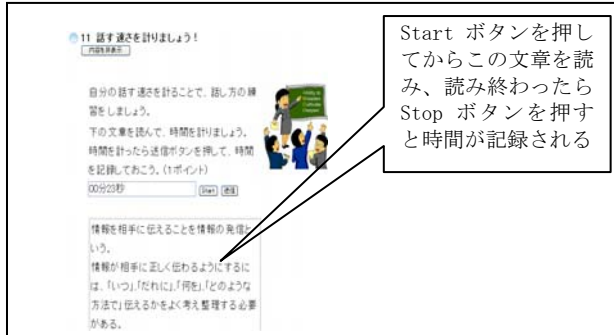
第2図 動的Webページ

## (4) デジタルコンテンツの開発

生徒の興味・関心を高め、積極的に授業に取り組み  
させるために、次のようなデジタルコンテンツを開発し、  
動的Webページに組み込んだ。

## ア 話す速さを計るコンテンツ

情報発信に関する短い文章を読ませ、その時間を測定できるコンテンツ(第3図)を作成した。読み終わるまでの時間を計らせることで、受け手に合わせて、話す速さを意識させることの大切さを気付かせようと考えた。



第3図 話す速さを測定するコンテンツ

## イ スライド作成を支援するコンテンツ

受け手の興味・関心を高めるスライドを作成するには、画像を活用することが効果的であると考えた。そのため、素材となる画像にタイトルを付けて整理し、挿入したい画像を容易に選択することが可能なコンテンツを準備し、生徒のスライド作成を支援することにした。

## ウ クイズに関するコンテンツ

情報発信・プレゼンテーション(第4図)・情報モラルに関するクイズを作成し、興味・関心を持って授業に取り組ませ、基本的な知識の定着を図った。

また、色彩から伝わる情報を理解させ、効果的な配色や色の属性を把握させるために、補色・配色クイズを作成した。クイズに取り組むことで、色を単体として扱うのではなく、色の組み合わせによる効果の重要性を認識させようと考えた。さらに、色を使用するときに、配慮すべき内容についても触れ、受け手を意識した情報発信について心掛けさせようとした。



第4図 プレゼンテーションクイズ

## 2 検証授業

### (1) 検証授業の概要

- ア 期間 平成20年10月から11月
- イ 対象 県立津久井高等学校 第2学年1学級 34名
- ウ 科目 情報A(2単位)

## エ 単元 「情報発信」(6時間扱い)

オ 各時のねらい 第3表に示した。

### 第3表 各時のねらい

第1時 情報発信について 情報を発信し、受け手に効果的に伝えるための手順や方法を習得する。情報を発信するに当たって注意すべきことや守るべきルールやマナーを理解する。受け手の状況に応じた情報発信の方法と表現方法について考える。
第2時 プレゼンテーションについて 受け手の立場や状況を踏まえて、効果的なプレゼンテーションを行うための留意点を理解する。プレゼンテーションソフトを利用したプレゼンテーションの特徴について考える。
第3時 情報の整理の仕方について 情報を発信する前に、情報を整理し、受け手に合わせて発信する内容を決めることの大切さと情報の整理の仕方について理解する。
第4・5時 スライドの作成について スライドの構成を論理的に組み立てる。受け手を意識し、情報が正確に伝わりやすくなるように、文字、画像、図、グラフ等を用いて情報を適切に表現し、効果的なスライドを作成する。
第6時 プレゼンテーションの実施について プレゼンテーションを実施し、その効果を体験的に理解する。チェックリストを活用し、他の生徒のプレゼンテーションを評価する。他の生徒による評価と自分の振り返りから、問題点を見いだし、適切な改善策を検討する。

## カ 実習内容

プレゼンテーションソフトを利用し、4名で1グループを構成し、各グループ内で一人ずつ全員にプレゼンテーションを行わせた。テーマは「修学旅行の報告」、受け手として高校生を想定させた。会場はコンピュータ教室を使用した。デザイン・レイアウトを工夫し、伝えたい情報を6枚のスライドで表現させた。

### (2) 検証授業の実践

6時間の検証授業の具体例として、第2時の学習活動と指導内容を第4表に示した。

### 第4表 第2時の学習活動と指導内容

	学習活動	指導内容
導入 5分	前時に記述した動的Webページの内容を画面に表示し確認する。プレゼンテーションという言葉聞いた場面を思い出し、動的Webページに5つ記入し送信する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時の内容と本時の内容とのつながりを意識させる。</li> <li>・動的Webページを通して、「プレゼンテーションとは何か」を思い出させる。</li> </ul>
展開 40分	「プレゼンテーションとは何か。」を考え、自分の考えを発言する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が送信した回答の集計結果(第5図)を画面に表示する。</li> <li>・「プレゼンテーションとは何か」を考えさせ、発表を促す。</li> <li>・プレゼンテーションにおける情報発信について、説明し理解させる。</li> </ul>
	デジタルコンテンツを活用し、プレゼンテーションクイズを解く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プレゼンテーションクイズ(第4図)に取り組ませ、プレゼンテーションにおける情報発信についての理解を深めさせる。</li> </ul>
まとめ 5分	デジタルコンテンツを活用し、話す速さを測定する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話す速さを測定(第3図)させることで、受け手に合わせて、話す速さを意識させることの大切さを気付かせる。</li> </ul>
まとめ 5分	本時の授業について振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の授業についての振り返りを動的Webページに記入させ、プレゼンテーションについて確認させる。</li> </ul>

### (3) 検証授業の分析

#### ア 授業展開の工夫について

第2時の導入で、生徒に「プレゼンテーションという言葉をごどのような場面で聞きましたか」と質問し、動的Webページに回答させた。その回答の集計結果(第5図)を即時に表示した結果、以前授業中に実施したプレゼンテーションに関する内容などを引き出すことができ、プレゼンテーションについて考えるきっかけとなった。また、多くの生徒は学習活動の内容を授業中に学習ノートに詳しく記入していた。

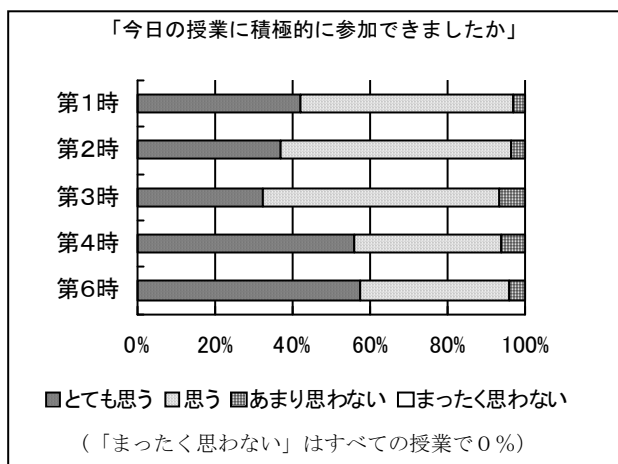
このように、動的Webページと学習ノートに沿って授業を展開することで、動機付けと授業展開の予想ができたことから、多くの生徒は積極的に授業に取り組んでいた。

授業中の発問を多くした結果、授業の回数を追うごとに生徒の反応も活発になり、自分の意見・考えを正確に話そうとする様子が見られた。また、他人の話を理解しようと熱心に聞こうとする姿勢もうかがえた。

「今日の授業に積極的に参加できましたか」の質問に対する回答は第6図で、「とても思う」「思う」を合わせると、第1時から第6時までの平均が95.2%であった。



第5図 集計結果



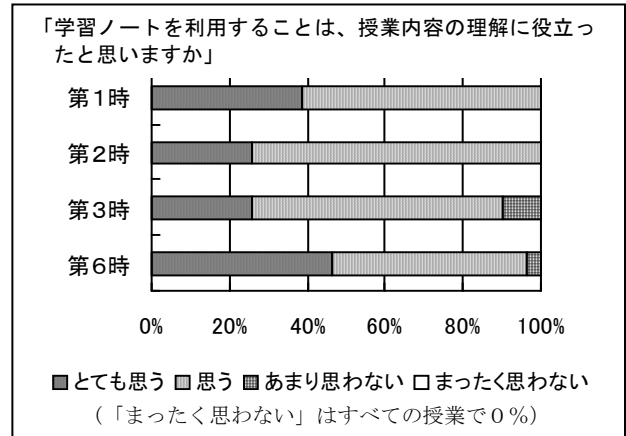
第6図 授業への取り組みについて

#### イ 学習ノートの活用について

毎回の授業終了後、学習ノートを回収し、記述内容を確認すると、多くの生徒は細かな内容まで記述して

いた。生徒の感想や意見に対するコメントを記入して、返却すると、コメントを注意深く読む生徒が見られた。

「学習ノートを利用することは、授業内容の理解に役立ったと思いますか」という質問に対する回答は第7図で、「とても思う」「思う」を合わせると96.5%であった。

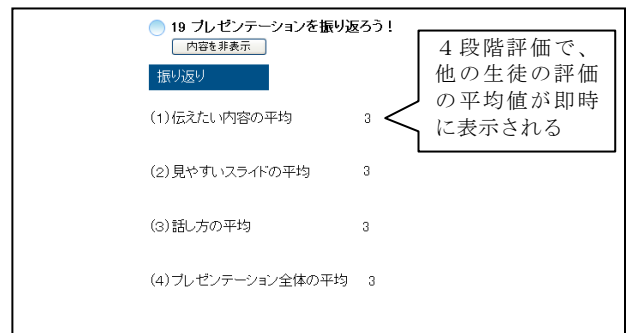


第7図 学習ノートについて

#### ウ 動的Webページについて

動的Webページの画面(第2図)の左上に表示される得点を意識して学習に取り組む生徒の姿も見られた。

第6時のプレゼンテーションの実施において、評価項目に基づき他の生徒のプレゼンテーションを評価させ、動的Webページに記入させた。即時に集計し該当生徒の画面に評価結果を表示させた。その結果、他の生徒と評価の集計結果(第8図)について話し合い、実施したプレゼンテーションの問題点について検討している様子が見られた。

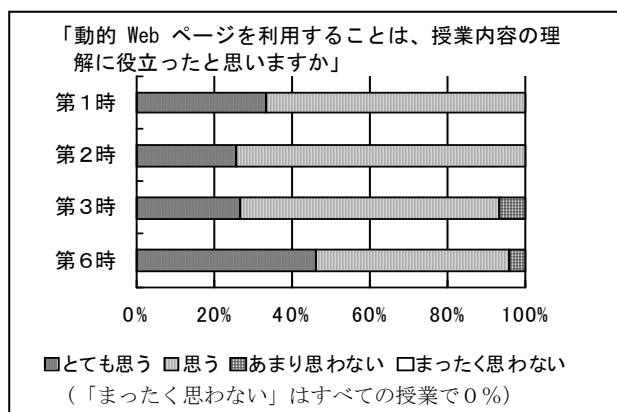


第8図 評価の集計結果

「動的Webページを利用することは、授業内容の理解に役立ったと思いますか」という質問に対する回答は第9図で、「とても思う」「思う」を合わせて、97.3%であった。また、「今まで経験したことのない授業の展開の仕方でした。新鮮な感じがしてとても面白かったと思います」という感想もあった。

第7図及び第9図において、第3時と第6時で「あまり思わない」と回答した生徒がいた。これは、学習ノートと動的Webページを利用した授業展開に慣れてき

たためと考える。



第9図 動的Webページの利用について

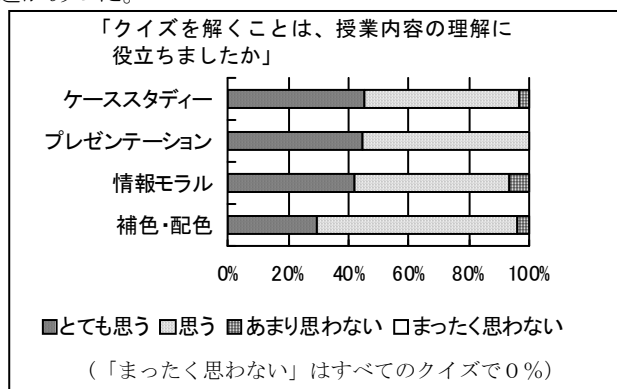
### エ デジタルコンテンツの利用について

話す速さを計るコンテンツでは、他の生徒と時間を比較したり、想定する受け手の違いにより読む速さを変える必要があることに気付いていた。

スライド作成の実習において、生徒は進度に応じて、画像を挿入するコンテンツを活用し画像を取り込んだり加工したりしていた。

「クイズを解くことは、授業内容の理解に役立ちましたか」という質問に対する回答は第10図で、「とても思う」「思う」を合わせ96.4%であった。

授業後の生徒の感想では、「クイズをすることで理解が深まると思った」「クイズが楽しかった」等の記述があった。



第10図 デジタルコンテンツについて

### オ プレゼンテーション実施状況について

#### (ア) スライド作成

今回の実習では、6枚のスライドの中に伝えたい内容を表現させることを課題とした。限られたスライドの中で、分かりやすく伝えるために、表現や構成を工夫していた。中でも、アニメーションを巧みに使用したスライドや、色の特性を利用し効果的な配色のスライド、バリアフリーを意識したスライドも多く見られた。さらには、日常的に使われていないと思われる言葉には説明が添えてあり、受け手を意識したスライドも多く見られた。

#### (イ) プレゼンテーションの実施

プレゼンテーション実施後に、「うなずいたり、一つひとつのスライドに真剣に見てくれて嬉しかった。発表は意外に楽しかった」「とても楽しく伝えたい事を相手に伝えられたと思います」「スムーズに発表ができ、とても満足しています」「作るのは大変だったけれど、楽しかった」などの感想が記述されていた。また、正確に情報が伝わるようにスライドの一部分を指し示しながら説明している様子も見られた。

さらに、デザインを工夫し論理的に構成されたスライドを使って、北海道の大自然の雄大さを表現したプレゼンテーションや、動物園の動物の生態に着目し、画像を中心にレイアウトを工夫したプレゼンテーション等があった(第11図)。



第11図 第6時の授業で生徒がプレゼンテーションを実施している様子

#### (ウ) プレゼンテーションの振り返り

「プレゼンテーションを実施した感想を記入してください」という質問に対する回答の中に「今回の発表は、みんな修学旅行について理解していたからいろいろ伝わったけれど、何も知らない人に伝えるのは難しいだろうと思った」「どのようにすれば相手に分かりやすいスライドを作成できるのか、とても考えました」等の記述があった。

また、生徒同士の相互評価の感想欄に「スライドがよくまとまって良かった」「聞きやすく、良かった」「とても良かった。スライドが見やすく、細かく書いて良い発表だった」などの記述があった。

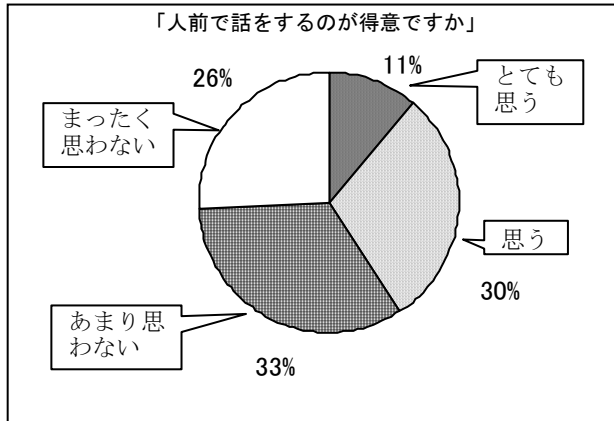
### 3 考察

#### (1) プレゼンテーションについて

第2時の授業で、「人前で話をするのが得意ですか」という質問に対して、59%の生徒が「まったく思わない」「思わない」と答えており、半数を超える生徒が人前で話をするに抵抗感を覚えていることが分かった(第12図)。

しかし、段階を踏んで指導した結果、2(3)オ「プレゼンテーション実施状況について」で記したように第

6時の授業では、受け手を意識して正確に分かりやすく伝えようとプレゼンテーションを実施していた。また、多くの生徒は自分の発表を楽しんでいた。このことにより、多くの生徒は、十分に事前の準備をすることで人前で話をするこの苦手意識が薄らいだと考えられる。



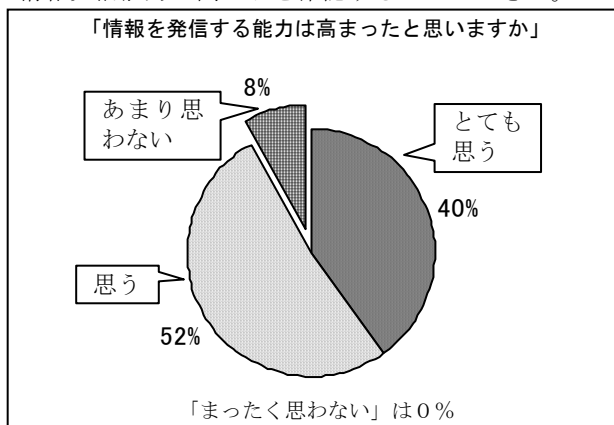
第12図 人前で話をするについて

### (2) 実習について

修学旅行を終えた直後の実習なので、プレゼンテーションのテーマを「修学旅行の報告」とした。生徒にとってこのテーマが身近に感じられたためか、実習への取組は良好であった。さらに、素材としての画像を多く用意することで、スライドのデザインやレイアウトを工夫し、意欲的にスライド作りに取り組んでいた。このことから、テーマ設定と興味を引く素材作りがとても重要であることが分かった。

### (3) 情報発信能力について

第6時の授業後の振り返りの中で、「情報を発信する能力は高まったと思いますか」の質問に対する生徒の回答は第13図で、「とても思う」「思う」を合わせて、92%であった。また、2(3)(オ)「プレゼンテーションの実施状況について」に記したように、情報発信の実習を通して、受け手の立場や状況を踏まえた上で、受け手にとって分かりやすく、正確に情報を伝えようとしている多くの生徒の様子を見ることができ、生徒の情報発信能力の高まりを確認することができた。



第13図 情報を発信する能力について

## 研究のまとめ

2(3)「検証授業の分析」に記したように、多くの生徒は、動的Webページ、デジタルコンテンツを活用することにより、積極的に授業に取り組んでいた。また、学習ノートを利用することで、知識を定着させ理解を深めることができた。自分の意見や考えを意欲的に、分かりやすく発表しようとする生徒の姿勢から学習内容が十分に理解されていることを確認した。

さらに、正確な情報を伝えるためにスライドの内容や構成を検討し、受け手を意識したプレゼンテーションに前向きに取り組んでいた。

全体として、満足できるプレゼンテーションを実施し、単元の目標は十分に達成できたと評価できる。

これらから、動的Webページ、学習ノート、デジタルコンテンツを活用することが、情報発信能力をはぐくむには有効な授業の工夫の一つであると確かめられた。

## おわりに

情報Aにおけるプレゼンテーションによる情報発信の実習を通して、生徒の情報発信能力を高める授業の工夫について研究した。授業で身に付けた知識を活用することで、日常生活においても、受け手を意識し、正確に内容を伝えられるようになると考える。また、この情報活用能力の高まりがコミュニケーション能力の向上へとつながり、日常の会話において、豊かな表現ができるようになることを期待したい。

今回の研究においては、動的 Web ページを活用し、教材開発に取り組んだ。生徒の学習活動のデータを記録・保存することで、一人ひとりの生徒の学習活動の履歴を把握することができ、きめ細かな学習活動の支援が可能となった。また、動的 Web ページを活用することは、教材開発に有効な方法の一つであると考えられるので、他の教科においてもこの研究内容が幅広く生かされるよう、働きかけていきたい。

今後は、コンピュータ教室の資源を有効に活用し、教材開発や授業の工夫について、研究していきたいと考える。

## 引用文献

初等中等教育における教育の情報化に関する検討会  
2006「初等中等教育の情報教育に係る学習活動の具体的な展開について」p. 2、p. 3 ([http://www.nicer.go.jp/it-edu/contents/pdf/houkoku\\_all.pdf](http://www.nicer.go.jp/it-edu/contents/pdf/houkoku_all.pdf)  
(2008. 4. 21 取得))

## 参考文献

実教出版編修部 2007 「30時間でマスタープレゼンテーション+PowerPoint2007」 実教出版



# 支援教育における小中連携の試み

— 移行期支援に向けた課題改善への取組 —

佐野 寿美代<sup>1</sup>

近年、小学校6年生から中学校1年生への移行期における連携の必要性が強調され、様々な取組がなされている。より効果的な移行期支援のためには、支援教育の理解が大切であり、小中学校の教職員相互が児童の教育的ニーズを共有し、協働チームとなることが重要だと思われる。そこで一つのケースを通し研究を行った。支援の継続を図るために、移行期における連携上の課題を調査、整理し、それを踏まえて改善への取組を行った。

## はじめに

小学校の通常級の中には、障害の有無にかかわらず、支援が必要な児童がいる。それぞれの支援については、担任一人ではなく、ケース会議や学年会議等で話し合いが行われ、チームでの取組が進んでいる。さらに特別支援学校や、外部相談機関にケース会議の参加を依頼することもあり、校内では具体的な支援方法の検討が行われている。

これら、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援は、支援者相互が児童の教育的ニーズの共有を図り、継続性を持たせることで、より効果的になる。平成20年1月の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」(中央教育審議会答申 2008)では、「生徒が順調に中学校生活を始めることができるよう小学校と中学校の円滑な接続を図ることが極めて重要」であり「学習と生活の両面にわたる小・中学校を見渡した効果的な指導が求められる」と述べられている。また平成20年3月に出された、神奈川県「学校教育指導の重点」でも、「小学校から中学校へと子どもの育ちを一貫して捉えた教育」の推進が述べられている。

そこで本研究では、小学校を卒業し、中学校に入学する移行期において、児童に対する継続性のある支援に向けての取組を行った。その際、研究対象地域を一つの学区とし、地域における連携上の課題を調査、整理し、その改善を試みた。

スムーズな移行に向けての取組は、小中学校教員の連携と、小学校を卒業する本人に対する支援、その児童の保護者に対する支援の大きく三つに分けて考えられる。毛利(2008)は、小中の間に横たわる段差をなくす取組の重要性を述べると共に、児童が小学校から中学校への「段差を乗り越える力(たくましさ)」を身に付けるための連携した取組も大切であると述べて

いる。特別な教育的ニーズのある子においても、支援の継続性のみでなく、中学校での生活を念頭に置いた上で、「たくましさ」を身に付けるため、小学校時からの支援が必要と考えられる。

どれも重要な取組でそれぞれ課題は大きいですが、本研究では主に小中学校間の教員の連携に焦点を絞り、次いで保護者・本人への支援の検討を行った。

## 研究の内容

### 1 研究のねらいと方法

#### (1) 研究1：小中連携の課題整理

小中が連携していく上での教員が感じている課題と、移行に向けての保護者への支援ニーズを知るために、教員に向けてのアンケート調査、保護者からの聞き取り調査を行い、課題を整理した。

#### (2) 研究2：ケースを通した課題改善への取組

研究1で明らかになった課題を改善するための工夫を考え、小中が協働のチームとして支援を行えるようになるために、ケースを通して改善への取組を行った。研究対象は次のとおりである。

対象校：県内A小学校

B・C中学校(A小学校学区の進学先)

対象者：A小学校通常級に通う、発達障害のある6年生男子1名(以下 本児・対象児という)と、その保護者

### 2 研究の実際

#### (1) 研究1：小中連携の課題整理

##### ア 小中教員に向けてのアンケート調査

アンケートは以下の二つの観点から質問を構成した。

- ・教員の意識における課題
- ・方法上の課題

調査対象は、A小学校教員18名、B・C中学校教員64名とし、小学校からは18名(回収率100%)、中学校からは52名(回収率81%)の回答を得た。

A小学校、B・C中学校教員の意識について、特徴的と思われるアンケートの回答は以下のとおりである。

1 平塚市立大原小学校

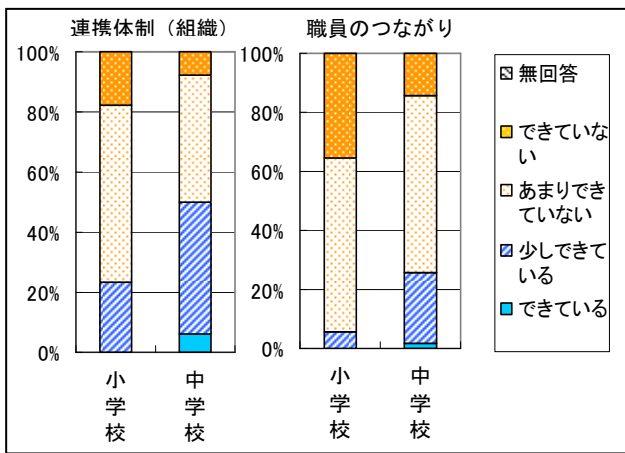
研究分野(学校コンサルテーション臨床研究)

○小中で話し合う時間の確保・場の設定について

A小学校、B・C中学校ともに、約60%の教員が「小中で話し合う時間や場がない」と回答しており、あまり話し合いの場が持たれていないことが分かった。

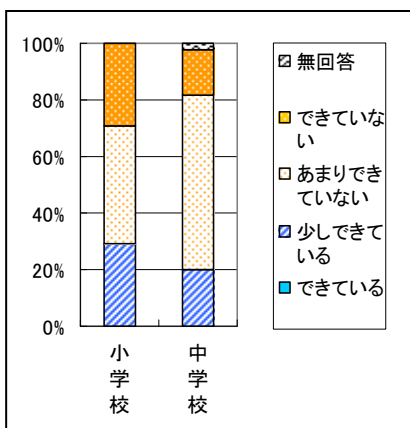
○小中が連携する体制、職員間のつながりについて

第1図のとおり、連携体制、職員間のつながりも多くの人が十分でない旨の回答をしている。これは、例年、部活動見学会や情報交換会は行われているが、それだけでは連携が不十分と感じているためではないかと思われる。また小学校は「できている」と回答した人が0人、「少しできている」と回答した教員も、中学校より約20%少ない。このことから、小学校の方がより連携を求めていることが感じられ、小中の教員の意識に多少のずれがあることがうかがえた。



第1図 小中の連携体制・職員のつながり

○「子どもの教育的ニーズ」の共通理解について



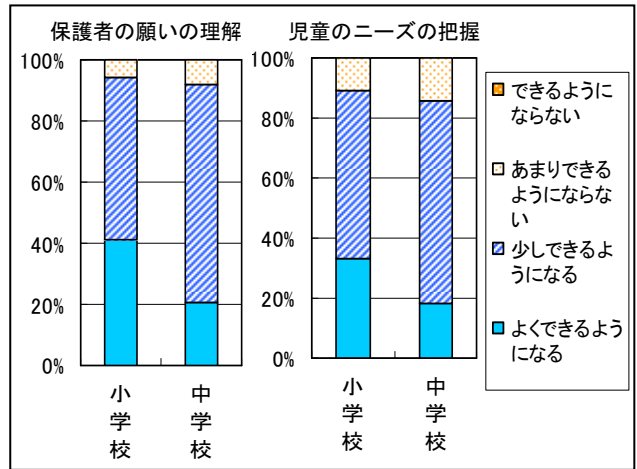
第2図 子どもの教育的ニーズの共通理解

第2図のとおり、約70~80%の人が、十分でない旨の回答をしていた。特に「できている」と答えた人は、小中学校共に0人で、教育的ニーズの共通理解については、大きな課題であることが分かった。

○支援シートIの活用による改善について

ここでは、支援シートI（神奈川県教育委員会作成）を活用することで「保護者の願いの理解」「児童のニーズの把握」が今よりも改善されるかどうかを聞いた。第3図のとおり、二つともできるようになるという旨の回答をしている人が多く、支援シートを用いることで二つとも改善できることが示唆された。しかし、小

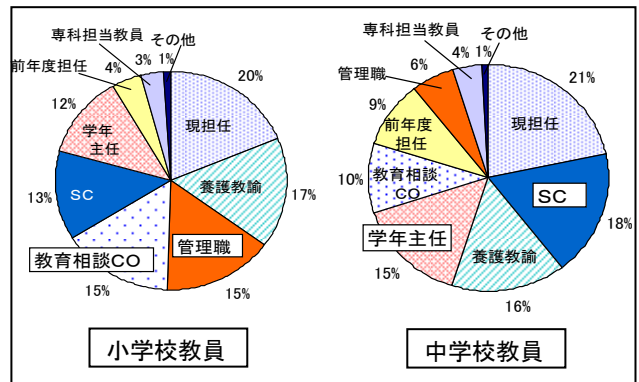
学校よりも中学校の方が「よくできるようになる」と答えた人が少なかった。今後、支援シートについてさらに周知を進めることで、より有効な活用につながるであろう。



第3図 支援シート活用による保護者の願いの理解、児童のニーズの把握

○小中合同ケース会議参加者の構成メンバーについて（小学校からの参加者）

ここでは、小中合同ケース会議を行う際に、小学校からは誰が参加すると良いと思われるかを質問した。小中教員共に、現担任、養護教諭の参加を希望している人が多かった。小学校では次いで管理職、教育相談コーディネーター（以下 教育相談COという）であったのに対し、中学校では、スクールカウンセラー（以下 SCという）、学年主任が多かった（第4図）。



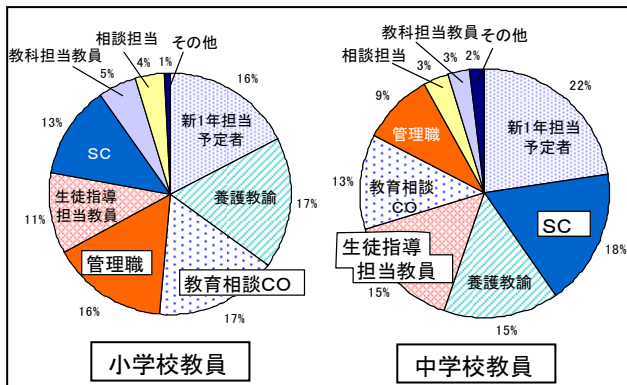
第4図 ケース会議参加者の構成メンバー（小学校からの参加者）

この結果から、小学校は管理職、教育相談COといった組織的な立場も必要と答えているのに対し、中学校は、SC等の専門的な立場からの情報や、担任以外からの情報が聞きたいと考えていることが分かった。

○小中合同ケース会議参加者の構成メンバーについて（中学校からの参加者）

続いて、中学校からは誰が参加すると良いと思われるかを質問した。学級担任は未定のため、新1年担当予定者とした（第5図）。

小学校教員に聞いた結果は、前述の第4図の結果と同じような結果になっていた。中学校に聞いた結果は、生徒指導担当の参加を望む人が多かった。このことから、中学校は教育相談COを中心とした支援教育としての立場よりも、生徒指導的な立場からの引継ぎを重視していることが分かった。



第5図 ケース会議参加者の構成メンバー (中学校からの参加者)

### ○アンケート自由記述より

中学校からは、「複数の教員の持つ情報を伝えてほしい」「保護者や児童の意見も具体的に教えてほしい」等の意見があった。さらに「客観的な事実とそれに対して行ってきた支援方法の伝達」等、より詳しい情報を求めていることが分かった。小学校からは、中学校との「共通理解の大切さ」に加え、中学校側に「受け入れ体制を整え準備をしてむかえてほしい」等、支援の継続を望む意見があった。また、小中学校共に、「学校そのものが持つシステムの違い」についての理解の必要性や「教員同士の校種を越えたつながり」を求め声もあり、小中学校それぞれの特色を理解し合った上での交流が望まれていることが分かった。

### イ 保護者からの聞き取り調査

聞き取り調査では、以下の二つの内容を先述の対象児の保護者から直接聞き取った。

- ・進路先選択について
  - ・入学後の学校生活への願い、不安について
- 保護者から聞き取った内容は以下のようなものである。

学区・学校の選択

- ・学区の中学校が良いか、本児の特性にあった学区外の学校が良いか。
- ・学校選択のために、中学校の雰囲気が知りたい。

通常級・支援学級の選択

- ・通常級での一斉授業が良いか、支援学級で個別指導を受けた方が良いか

中学校でも友だちになじめるか  
中学校でも支援をしてほしい

このことから、保護者は、本児の特性に最も適した環境を求めており、進路先決定に向けて悩んでいることが分かった。また、保護者は本児のコミュニケーション

ンにおける困難さに不安を抱えており、中学校においても、強く支援の継続を希望していることが分かった。

### ウ アンケート調査と聞き取り調査の結果から示された四つの課題

これらの調査結果の考察を通し、アンケート調査からは小中学校連携上の三つの課題、聞き取り調査からは保護者の視点からとらえた一つの課題の、あわせて四つの課題が明らかになった。

四つの課題

課題1：引継ぎ内容・方法

課題2：ケース会議の設定

課題3：ケース会議の参加者

課題4：保護者を交えての小中連携

#### 課題1：引継ぎ内容・方法

保護者・本人の願い、子どもの教育的ニーズといった情報の引継ぎが不十分であることや、支援シートIを送っただけでは、小学校が期待するほど中学校には伝えたい内容が伝わっていないという結果から、引継ぎ方法に何らかの工夫が必要であることが分かった。

#### 課題2：ケース会議の設定

もっと情報を伝えてほしいという願いがあるのに、実際は時間や場の確保、さらに小中教員のつながりも不十分である状況が明確になった。このことから、ケース会議の設定時期の検討、また多忙な中、会議を行うので、短い時間で有意義な会議になるための工夫が必要であると思われ、課題となった。

#### 課題3：ケース会議の参加者

小学校と中学校では、ケース会議参加者の構成メンバーについて、考え方の相違が認められた。そこで、それぞれの参加メンバーの持つ役割について整理し、効率的な会議を進めるための検討が必要であると考えた。

#### 課題4：保護者を交えての小中連携

保護者からの聞き取り調査により、子どもの特性にあった進学先について悩んでいることが分かった。同時に、入学後の学校生活に対しての不安を抱えていることも分かった。これらのことから、連携は小学校と中学校の教員のみがするのではなく、児童の保護者も交えて連携していくことが大切であると考えた。そこで、保護者を交えての連携には、どのような手立てが必要なのかという点が、課題となった。

### (2) 研究2：ケースを通した課題改善への取組

先述の対象児のケースを通し、課題改善の取組を行った。この児童は通常級の在籍で、学力的にも一斉授業で学習できる力を持っているが、友だち関係に困難を抱えている。今までも担任や教育相談CO、学校長と保護者が話し合いを繰り返し、保護者も児童についての理解を深めているケースである。

## ア 四つの課題改善の取組

### 課題1：引継ぎ内容・方法 についての取組

#### ・支援シートⅠを軸にした、資料の作成（保護者と小学校とで作成）

保護者の願いを伝えるために、中学進学に向けての支援シートⅠを作成した（第1表）。

支援シートⅠは、保護者が進学先に送るものであるが、入学前に保護者の意向を伝えておくことが重要と考え、今回は合同ケース会議の引継ぎ資料の一つとした。資料の説明をする際には、保護者から直接聞き取った内容も併せて伝えるようにした。

第1表 支援シートⅠ（保護者記入部分、一部抜粋）

	項目	内容
これまでの取組	家庭生活	兄弟とぶつかることが多く、相手がイヤだと言っていることを繰り返してしまう。
	余暇・地域生活	週に1～2回、友だちの家に行く。後は家で本を読んだりゲームをしたりしている。
これからの計画	これからの方針	相手の気持ちを思いやれるよう、根気強く言い聞かせる。対人関係をより良くするために、ソーシャルスキルを身に付けさせたい。
	家庭生活	整理などが苦手であるが、決められたことはきちんとできるので、ほめて、うまくできるようにしていきたい。

#### ・子どもの教育的ニーズが分かるような、具体的な資料作成（小学校が作成）

子どもが困難を抱えている場面などの具体的な姿から、それに対する小学校での支援内容まで、子どもの教育的ニーズが分かるような資料を、担任が中心となり小学校が作成した。その際、支援シートⅠの枠をもとにし、作成した資料は、支援シートの裏面に貼付した（第2表）。

第2表 支援シートⅠ（小学校記入部分、一部抜粋）

	項目	内容
これまでの取組	所属機関（5年）	運動ではルールを理解するのに時間がかかった。友だちの冗談がわからずトラブルになる。別室でクールダウンをさせ、他の先生に話をきいてもらった。
	所属機関（6年）	友だちとかかわりを持とうという気持ちが高まり、自分から積極的に話に入ろうとする姿が見られ始めた。しかし、かかわり方がわからず、会話に合わせられない。
	教育的ニーズ	人とかかわりたいが方法が分からない。場に応じた対応の仕方が分からない。

これまでの取組の評価	学習面	体育では、ルールをシンプルにし活動前に座学で確認をした。スモールステップで、担任と本人で目標を作り課題を持たせて取り組み参加できるようになった。
	生活面	時間割変更の時は、理由を言って変更を伝えると対応できるようになった。モデルとなる児童を決め、困ったときにはその子を見るようにしたところ、落ち着いて活動できるようになった。クールダウンできる部屋があり、他の先生に話を聞いてもらえるので、回復が早くなった。

ここで作成した支援シートⅠは、保護者の了承のもと、合同ケース会議の資料として活用した。

### 課題2：ケース会議の設定 についての取組

#### ・ケース会議の時期設定について

会議の時期は、行事の時期と中学校側が支援体制を整えるための準備期間を考慮し、12月に設定した。

#### ・短時間で効果的なケース会議にするための工夫

アンケート結果から、連携をしたいが時間の確保ができないと感じている教員が多いことが分かった。そのため、ケース会議の時間も、短時間で効果的に進められるような工夫が必要であると考えた。そこで、一週間前に中学校に事前に資料を渡し、内容を伝えると共に、ケース会議のねらいも伝えることで、会議の焦点化を図った。

### 課題3：ケース会議の参加者 についての取組

#### ・会議のねらいに沿った参加者の検討

小中学校の教員が考えているケース会議参加者についての意識のずれを調整しながら、参加者を決定した。

今回の会議は、本児の教育的ニーズを共有し、継続的な支援に向けて支援策の検討をしていくことがねらいであることを考慮し、中学校からは管理職の参加が必要と考えた。あわせて学校全体を専門的な見地から見ている養護教諭、そして、コーディネートの役割をする担当者の参加が重要と考えた。

小学校からは、担任の他に、組織的な立場から管理職、連携の中心となる教育相談CO、本児のことを多方面から支援している学年主任、養護教諭、SCの参加が望ましいと考えた。

### 課題4：保護者を交えての小中連携 についての取組

#### ・進学に向けてのA小学校内ケース会議（9月）

保護者が進学に向けて悩んでいることが分かり、A小学校は本児と保護者をどのように中学につなげていくべきかを検討する必要があった。そこで、小学校の教育相談COが中心となり、本児についての進学に向けての校内ケース会議が行われた。ケース会議の概要は次のとおりである。

ねらい：本対象児及び保護者を、中学につなげていく上での留意点、方法についての検討  
 参加者：校内関係者（担任、教育相談CO《学年主任》、教育相談CO《養護教諭》、総括教諭）  
 特別支援学校地域支援担当者  
 市の相談センター職員、筆者  
 内容：地域支援担当者、市の相談センター職員よりのアドバイス  
 ・市内中学における発達障害の生徒の現状理解  
 ・高校進学、将来の姿を念頭に置いた進学先  
 ・本児の特性を捉えた進学先（学力保障）

これにより保護者・本人と中学をつなげるためのポイントが分かった。内容は整理し、保護者に伝えた。

#### ・中学校見学の実施

学区のB中学校及び、発達障害のある生徒が支援級にいる市内D中学校を保護者と筆者で（保護者・学校の許可を得て）見学した。見学により、保護者が中学校の雰囲気を感じることができた。また本児が直面すると思われる中学校での課題を、新たに見付けることができた。

事前のA小学校長からの連絡により、B中学校長との面談もできた。そこで直接保護者が、中学に向けての不安や願いを伝え、話し合うことができた。これにより、保護者とB中学校との関係をつくることができ、保護者がB中学校につながりやすくなった。また、B中学校に、保護者を通して本児の教育的ニーズを伝えることができた。

これらの取組をもとに保護者が検討した結果、本児は学区内のB中学校の通常級に進学することになった。

#### イ 四つの課題改善を踏まえての「小中合同ケース会議」の実施（12月）

先述の四つの課題改善への取組をもとに、実際にB中学校と以下のように小中合同ケース会議を行った。

日時・場所：12月10日 16時～17時・B中学校  
 ねらい：本児の教育的ニーズの共有  
 参加者：中学校 校長、養護教諭、生徒指導担当  
 小学校 校長、担任、教育相談CO（学年主任）、教育相談CO（養護教諭）、SC（A小・B中兼任）、筆者

ケース会議の流れは、次のようである。

司会：A小学校・教育相談CO（学年主任）  
 1 開会の挨拶（小学校長）、自己紹介（全員）  
 2 本会議に至るまでの経過説明（教育相談CO）  
 3 資料をもとに教育的ニーズの伝達  
 本児について（担任）、保護者の思い（筆者）、ソーシャルスキルを通して（SC）  
 4 中学校より（中学校長、養護教諭、生徒指導担当）支援体制の現状、支援級との交流等  
 質問・要望、今後の取組に向けて、中学校長より  
 5 閉会の挨拶（小学校長）

ここでは支援シートIの資料をもとに、以下のように支援内容や支援のプロセスを伝えた。

- ・ 本児が困る具体的な場面は何か。
- ・ きっかけ、原因は何か。
- ・ 本児が苦戦している所は何と考えたのか。
- ・ きっかけ、原因を作らないためにはどうしたら良いと考えたのか。
- ・ 本児が困らないですむためにはどうしたら良いと考えたのか。
- ・ その結果どんな支援につながったのか。

会議では、本児の様子を具体的に伝え、本児が抱えている教育的ニーズの共有ができ、それに基づいた話し合いができた。また小学校からの話を受け、中学校でも可能な支援や、現状ではまだ不可能な支援など、現状に沿った具体的な話し合いができた。加えて、卒業までの間に、本児の障害に対する自己理解について深めておくことや、自己決定場面の増加に対応する方法等、小学校がしておかなくてはならない新たな支援についての課題もつかむことができた。

また中学校の校長や教員から、今後のケース会議の継続、本児入学後のケース会議の再設定等の提案を得ることができた。これは、中学校が今回のケース会議を通して本児の教育的ニーズを理解し、協働していく重要性について認識を深めたためと思われ、小中協働の支援チームに一步近づいたものとなった。

### 3 研究の成果と課題

アンケートを通し、本児の通う地域の小中学校教員が持つ小中連携の意識をとらえ、さらにそこから整理した課題の改善を試みることができた。これらは今後の連携の基盤となるであろう。以下、この取組で重要と思われる点について整理し、考察をしていく。

#### (1) 子どもの教育的ニーズの共有

本研究の小中合同ケース会議において、短時間で有意義な話し合いができたのは、常に「本児の教育的ニーズ」が中心にあったためであろう。小学校からの詳しい資料を裏面に貼付する等、シートの工夫をすることで、本児が困難を抱えている具体的な場면을伝えることができ、そこから見えてきた「教育的ニーズ」を念頭に置いた話し合いができたためである。それにより、中学校進学後の姿を想定した支援にまで話し合いを深めることができたのだと思われる。

#### (2) ケース会議のデザイン（企画）

合同ケース会議のねらいに沿った人が参加することで、話し合いの方向性が定まり、支援チームとしての意識につながった。今後も、何をねらいとしたケース会議を、いつ、誰が参加して行うのか、小中学校のコーディネーター同士が話し合い、事前に会議のデザイン（企画）をし、焦点化しておくことが重要となる。会議開催時期についても、小中それぞれの現状を理解

し、話し合いのもと決定する必要がある。

### (3) 保護者への丁寧な支援

保護者に対しては、願いや不安を聞き、保護者が納得し安心して進学できるような、丁寧な支援が必要である。本研究でも第3表にあるように、少し早い時期から保護者との話し合いを始めた。そして、常に保護者や本人の願いに沿って、中学とつながりを持てるように努めた。

第3表 保護者を交えての連携に向けて

6月	保護者意向聞き取り(電話)
9月	(A小学校内ケース会議)
10月	意向聞き取り(面談) 中学校見学
11月	支援シートI再作成(面談)
12月	ケース会議資料確認(面談) (小中合同ケース会議)

保護者が直接中学校との接点を持てたことで、保護者の安心感を高めることができた。保護者の安心感は、移行期の児童にとっても有効に働き、保護者自身が本児にとっての良き支援者となるであろう。

### (4) 本人に対する直接の支援

冒頭でも触れたが、スムーズな移行に向けての取組としては、それぞれの教育的ニーズに応じて、児童自らが中学への「段差を乗り越える力」(毛利 2008)を身に付けるための取組も大切である。

本ケースでは、中学校での困難を想定した、S Cによるソーシャルスキルトレーニング(S S T)を開始している。S S Tの内容は、担任や保護者も共有し、それぞれがチームとして支援できるよう、話し合いが持たれている。今後は合同ケース会議の中で提案された、中学校教員の視点から想定できる新たな支援を加え、さらにS S Tを進めて行くことが必要となる。

### (5) 小中合同ケース会議の対象児童

本研究では、発達障害のある児童のケースを取り上げた。今後は、どのような支援を必要としている児童を、ケース会議の対象としたら良いのであろうか。

石隈・田村(2003)は「学校心理学では、子どもに対する援助を、不登校、いじめなどの問題で分類するのではなく、子どもが求める援助の程度に応じて三段階に整理」と述べている。まず一次的援助サービスとして「すべての子ども」の援助ニーズに応じるもの、そして二次的援助サービスとして、配慮を要する「一部の子ども」に一次的援助サービスに加えて行われるものとしている。そして三次的援助サービスは、特別に個別の援助を必要とする「特定の子ども」に対する援助サービスであり、一次的・二次的援助サービスも含まれた総合的な援助であるとしている。

この三次的援助サービスを要する児童生徒に対しては、移行期においては特に困難が大きくなると予想され、小中がチームとなり支援していくことが重要となる。今後は本研究のような発達障害のある児童のケースも含め、三次的援助サービスが必要な児童はもちろ

ん、教室の中で特別に配慮している児童についてのケースも対象としていくことが大切であろう。

### (6) 小中連携を推進する要素

今後、小中連携をより推進していくためには、どのような点に留意したら良いのだろうか。

小林・小野(2005)は、不登校にかかわる対策で、「1中学校区を1つの単位として対策を考える」ことにより「各学校の共通理解が図りやすく、一つの対策を子どもが進級、進学しても継続して徹底」できると述べている。本研究のケースも1中学校区内での連携であったため、共通理解が図りやすかったと思われる。

また、嶋崎(2008)は、生徒指導における連携・協働においても「それぞれが相手の立場を尊重」することで「その効果は相乗的に高まる」と述べている。さらに「連携が始まった後に、相手側に『まかせきり』にしない」ことの重要性も指摘している。

本研究のアンケートの記述にも「学校そのものが持つシステムの違いの理解」を求める声があった。支援教育における小中連携を進めていくためにも、互いの思いをすりあわせるだけでなく、互いの立場を理解し尊重しつつ連携を進めていくことが重要である。そして支援の継続を図るためには、小中それぞれが支援を任せきりにするのではなく、協働のチームとして取り組んでいく姿勢で臨むことが重要であろう。

## おわりに

小中学校が子どもの教育的ニーズの共有のもと、協働のチームとなり支援を行えば、移行期においても継続的な支援が期待できる。本研究のケースにおいて、小中が連携していく上での課題が示され、改善に向けての工夫を示すことができた。今後さらにこのような取組の積み重ねをしていきたいと考えている。

最後に、本研究を進めるにあたりご協力をいただいた方々に、心から感謝申し上げます、研究の結びとしたい。

## 引用文献

- 中央教育審議会2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」 p. 48
- 神奈川県教育委員会 2008 「平成20年度学校教育指導の重点」 p. 1
- 石隈紀紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門』 図書文化社 p. 12
- 小林正幸・小野昌彦2005 『教師のための不登校サポートマニュアル』 明治図書 p. 131
- 毛利猛 2008 「香川県における『小中連携』の取り組みに関する研究」 香川大学教育実践総合研究 p. 2
- 八並光俊・國分康孝 2008 『新生徒指導ガイド』 図書文化 p. 105 (嶋崎政男)

# コーチングの手法を取り入れた、 子ども理解を深める取組

— 「わたしメッセージ」カードの活用を通して —

志 田 久 子<sup>1</sup>

アンケート調査によって中学生の悩みや相談活動の現状等を分析した結果、日常的な言葉かけを意識して行い、子ども理解をより深めていくことが必要であると考えた。そのためには、コーチングの手法の一つである、ほめる・気持ちを伝えるという「承認」のスキルが有効と思われる。そこで、本研究では、子どものよいところを「わたしメッセージ」の形でカードに書きとめ活用し、子ども理解を深めていく方法を試みた。

## はじめに

文部科学省の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における平成14年度から平成17年度のデータを見ると、中学生の総生徒数は減少傾向にあるにもかかわらず、相談機関での総相談件数は増加している。相談するということが特別なことでなくなったために相談件数が増加したという側面も考えられるが、思春期の子どもたちがさまざまな悩みを抱えている状況がここからうかがわれる。

それではその悩みを中学生はだれに相談しているのだろうか。ベネッセ教育研究所が1996年に東京都の公立中学校1～3年生、1991人を対象として生活や悩みに関する調査を行っている。それによると相談相手としてあげられていたのは「友だち」「家族」「担任」であった。その結果を受け、三枝(1997)は「担任は勉強に関してさえ3番目の相談相手であり、対人関係や親子関係など心の問題の支えにはなっていない」と述べている。また、1995年に東京・埼玉の中学1～3年生、1065名に実施された同様の調査では、「だれかからいじめられたときの相談相手」として「担任」をあげたのは回答者全体の12.1%であった(ベネッセ教育研究所 1996)。教師が授業や学級活動に力を注いでいるのに悩みごとの相談相手に選ばれることは多くない。この状況を、永井(2004)は「教師たちが集団をとおした指導力を重視していたのに、生徒たちは一人ひとりへの個別的なまなごしを求める傾向」(p. 28)があると分析している。

このような現状に加え、藤野(2004)は「教師が、複数の子どもを一時に集団で処遇する責務を負っている」ために「集団の運営を妨害しない生徒」や「目立った言動をとらない生徒が見落とされがちな実状」が

あることを取り上げた。そして子どもを理解する着眼点として、「気持ちに焦点を当てた理解が、特に重要」であることを述べている。さらに、大人の働きかけとして、他から喜ばれ感謝されるような体験を通じて、自分も社会を構成するかけがえのないひとりであると子ども自身に実感させることも肝要だと述べている(藤野 2004)。

悩みを抱え、心に寄り添うことを求めている子どもたち。教員がその子どもたちの良き相談相手になれるように子ども理解を深め、かかわり方を工夫していくことが求められている。

一方、現代ビジネス界では、市場競争の激化や社会のめまぐるしい変化に対応するために、従来の上意下達式にかわる有効なマネジメント手法の一つとしてコーチングが注目されてきた。

コミュニケーション技術であるコーチングがうまく機能するためには、相手との信頼関係の構築が前提となる。したがってコーチは常に相手の強みや良さに関心を持ち、うまくいっている場面を逃さず言葉にして返し、相手との信頼関係を築いていく。相手の良いところをとらえ、言葉に出して伝えていく、この「承認」のスキルをコーチングでは基本のスキルの一つとして重視している。

このように相手と信頼関係を築いていくコーチのスキルやあり方は、われわれ教員の子どもの理解に共通するものがあり、学校現場の中に十分いかしていけるのではないだろうか。

本研究では、A中学校全校生徒を対象にアンケート調査を実施し、このコーチングの「承認」のスキルを子ども理解にいかしていく方法について検討した。

## 研究の内容

### 1 研究の目的

本研究では、子どもの信頼感を高め、教員がよりよい教育相談活動が展開できるよう子ども理解を深める

1 湯河原町立湯河原中学校  
研究分野(学校コンサルテーション臨床研究)

ことを目的とする。そのための手だてとして「わたしメッセージ」カードの活用を検討した。

近藤(1990)は、相手への評価を含むほめことばとはまったく別の種類の肯定的メッセージを「わたしメッセージ」(トマス ゴードン 近藤千恵 訳 1990 p.67)と訳し、さらにそれを「肯定のわたしメッセージ」(p.77)としている。同様に、コーチングでは石川が「Iメッセージ(『私は』を主語にして伝えるメッセージ)」(p.73)で相手を評価するのではなく、自分の気持ちを伝えることをすすめている。

これらをふまえ、本研究では「わたしを主語とし、肯定的な気持ちを率直に相手に伝えるメッセージ」を「わたしメッセージ」として進めていくこととした。

子どもたちとかかわる中で気づいたことがらを、「わたしメッセージ」のかたちで言葉をかけ、書きとめていく取組を行う。それにより、以下の効果が期待できると考えた。

- ① どの子どもにも等しく目を注ぐということを意識しやすくなる。
- ② 気づいたことを言葉にし、機会を逃さずこまめに返そうという意識を高め、コーチングの「承認」のスキルを自然に実践することができる。
- ③ 教科担任制の特徴をいかし、学級担任の見えない場面での子どもの取組の様子を担当が把握できる。
- ④ 教員の言葉かけの場面が増え、子どもの自己肯定感や教員に対する信頼感を高めることができる。
- ⑤ 三者面談でカードを渡すことで、教員・保護者・本人の共通理解を深めることができる。

教員は学校で同時に多くの子どもたちと向き合いながら教育活動を展開している。その過程で、子ども一人ひとりを「普通」の一言で見過ごさないためにも、コーチングの手法を取り入れ、カードを活用することは子ども理解を深めるために有効な手だてになると考えた。

## 2 研究の方法

### (1) 研究①：アンケート調査について

- ・目的：中学生の悩みの実態や教育相談の現状と課題を知る。
- ・実施時期：7月の夏季休業直前に学級活動の時間を使ってクラスごとに実施した。
- ・対象：公立A中学校全学年589名(1年生：197名、2年生：205名、3年生：187名)
- ・内容
  - ① 悩みの有無(4月から7月までの期間)
  - ② 悩みの内容(複数回答可)
  - ③ 相談しようと思う相手(複数回答可)
  - ④ 7月に実施した相談週間について
    - ・先生と話した時間
    - ・気持ちを話せたかどうか

- ・相談後の自分の変化
- ⑤ 相談に望むこと
  - ・どのような相談を望むか(複数回答可)
  - ・相談方法(複数回答可)
- ⑥ 教育相談週間についての意見や感想

### (2) 研究②：「わたしメッセージ」カードの取組について

月 日
組 氏名
本人への声かけ…済み・まだ
国語・社会・数学・理科・音楽・美術・保健体育 ・技術科・家庭科・英語・総合・道徳・学級活動 ・その他( )
朝学活・休み時間・昼食時間・昼休み・帰りの学活 ・掃除・放課後・部活動・委員会活動 ・その他( )
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
( )先生より

第1図 わたしメッセージカード

- ・実施時期：9月1日～10月中旬(抽出クラスについては11月中旬)まで行った。
- ・実施方法：
  - ① 印刷したカード(第1図)30枚程度を出席簿の裏にバインダークリップで留め、また予備として職員室内にも用意しておく。
  - ② 教員は授業中などに気づいた子どものよい取組を、「わたしメッセージ」の形で書きとめ、職員室に設置した学年ごとの回収箱に入れる。
  - ③ カードは集計後クラスごとのファイルにとじる。
  - ④ クラスごとのファイルは職員室内所定の場所に保管し、教員がどのクラスについても自由に見られるようにする。

カードは、だれに対して、いつ、どんな時間に、どのような内容で、だれが書いたか、という項目に分けて集計した。さらに抽出クラスについては、集められたカードから3枚ずつ選び、コメント欄のみ切り抜いてはり、あらたに1枚の「ありがとうの花束シート」として全員分作成した。これを冬季休業前に行われた三者面談時に担任が本人、保護者に渡し、振り返る機会を設けた。

## 3 実施結果

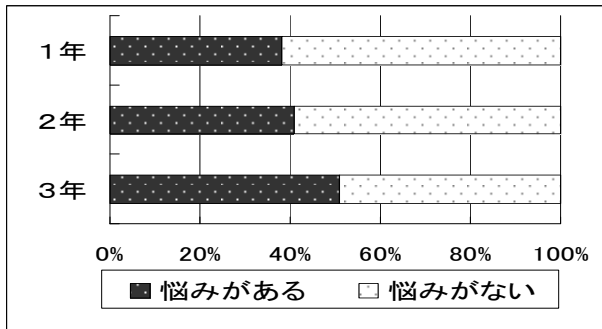
### (1) アンケート調査の結果

ここではアンケートの①「悩みの有無」、②「悩みの内容」、③「相談しようと思う相手」、⑤の「どのような相談を望むか」について取り上げる。



## ア 悩みの有無について

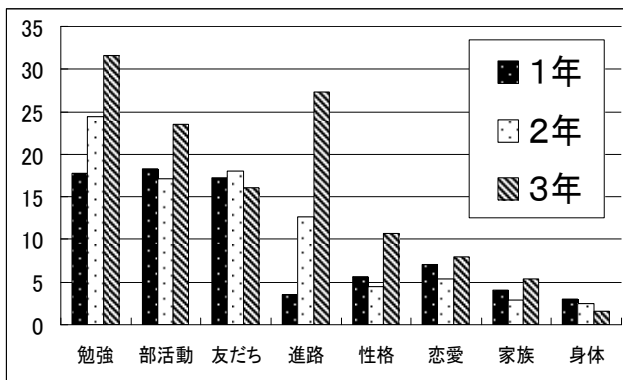
各学年とも約40%の生徒が4月から7月までの間に何らかの「悩みがあった」と答え、特に3年生では約半数の生徒が「悩みがある」と答えた（第2図）。



第2図 悩みの有無（4月～7月）

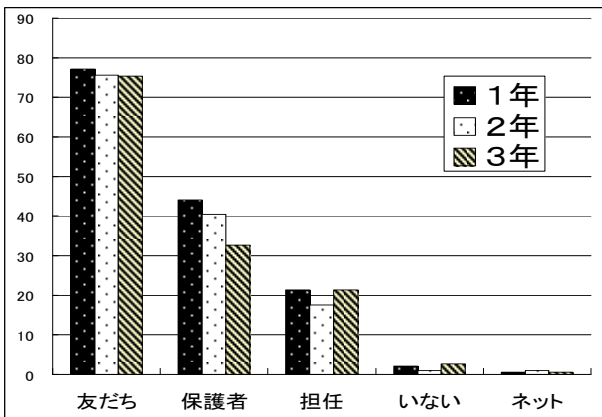
## イ 悩みの内容について

「悩みがあった」と答えた生徒にさらにその内容を尋ねた。3年生では進路の悩みが目立つが、主な悩みは「勉強」「部活動」「友だちとの関係について」ということであった。子どもたちが日々の学校生活の中で、学習面や人間関係の悩みを抱えていることが分かる（第3図）。



第3図 悩みの内容 (%)

## ウ 悩んだとき相談しようと思う相手はだれか



第4図 相談しようと思う相手 (%)

現在の悩みの有無にかかわらず「悩みが生じたときにだれに相談しようと思うか」という問いについては、

各学年ともほぼ同じような傾向を示し、「友だち」「保護者」「担任」という結果になった（第4図）。1年生では「小学校の先生」、2年生では「スクールカウンセラー」と答えた生徒もいた。

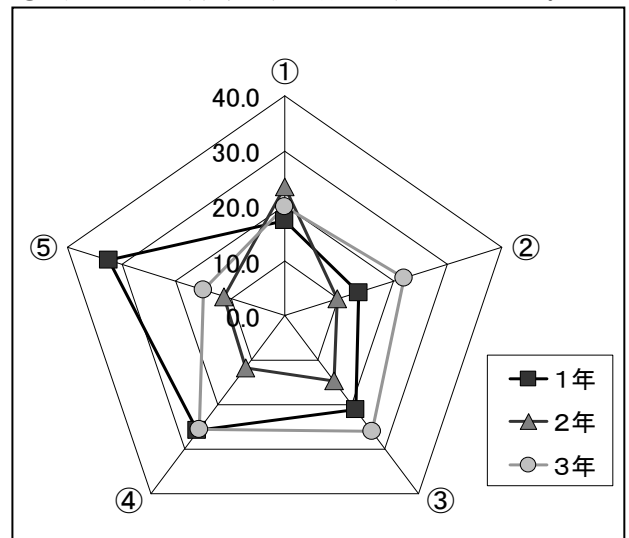
また、その一方で複数回答可であったにもかかわらず、「相談相手がいない」「インターネット掲示板」と答えた生徒も各学年に若干名みられた。

## エ どのような相談を望むかについて

この設問に対しては学年ごとに多少異なった傾向が見られた（第5図）。

選択肢は次の①～⑤、及びその他である。

- ① 悩みや気持ちをゆっくり聞いてほしい。
- ② 自分のこと（長所など）をよく知りたい。
- ③ 自分の気持ちを切り替えられる方法を知りたい。
- ④ 先生とゆっくり話がしたい。（悩みに限らず）
- ⑤ 先生の話（中学時代の話など）を聞きたい。



第5図 どのような相談を望むか (%)

1年生は「先生自身の中学時代の話などを聞きたい」という回答が最も多い。

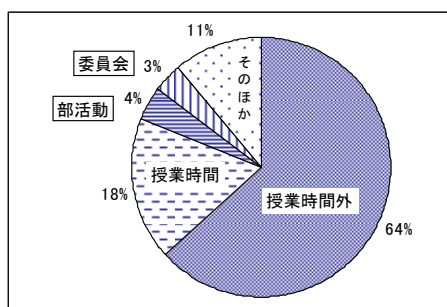
2年生は「気持ちをゆっくり聞いてほしい」としながらも、大人である教員と距離をおく傾向が見られる。

3年生になると自分の内面に関することに関心が向き、同時に「先生と話をしてほしい」という生徒が多くなることが分かった。

## (2) 「わたしメッセージ」カードの実施結果

### ア カード記入場面

カード記入がどのような場面をとらえて行われたかをまとめた。「授業時間外」がもっとも多く、グラフには表示していないが、素顔の生徒と接することのできる放課後や休み時間などに、教員が意識して子どもとかわっていたことが分かった（第6図）。



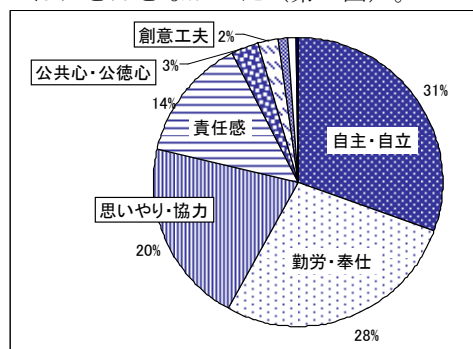
第6図 カード記入場面

また、子どもたちに直接言葉をかけたかどうかの欄を集計すると、どの学年でも約8割の教員が直接言葉をかけていた。カードをきっかけにして、コーチングのコーチのように、気づいたときに率直に言葉にすることが意識して行われていたことが分かる。

### イ カード記入の観点

カードがどのような観点で書かれたのか、その内容を分類する上では、指導要録の「行動の記録の評価項目及びその趣旨」を参考にした。

実際に書かれた内容を見ると、「自主・自立」「勤労・奉仕」「思いやり・協力」が多く、例えば「時間を守って生活できる」「きちんとあいさつできる」というような「基本的な生活習慣」という観点で書かれたものはほとんどなかった（第7図）。



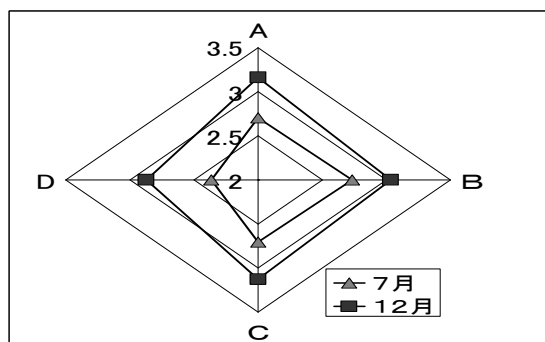
第7図 カード記入の観点

### ウ 抽出クラスでのアンケート調査結果

抽出クラスで、7月に実施した学級での教育相談活動と、12月に「ありがとうの花束シート」を用いて実施した三者面談とを生徒アンケートによって比較した。それぞれ「とてもそう思う」を4点とし、「思わない」の1点までの4段階で自己評価し、各項目の学級全員の平均点をグラフに表した（第8図）。

- A…先生との信頼関係が強まった。
- B…先生との心の距離が縮まった。
- C…自分を見つめるきっかけになった。
- D…自分の良いところを自覚できた。

7月の時点に比べ12月のグラフが外側に広がり教員への信頼感、自己の良いところを自覚するという点で評価が上がっていることが分かる。



第8図 抽出クラスにおける相談後の変化

### エ 教員への聞き取り調査の結果

このカードの取組によって教員にどのような変容がみられたかについて聞き取り調査を行った。実施して良かったと思う点、今後の課題と思われる点についてまとめた（第1表）。

第1表 教員に対する聞き取り調査の結果

良かったと思う点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カードを書くようになって、以前よりも子どもをよく見るようになったと思う。</li> <li>・子どもががんばっているところなど、本人に伝えてあげようと、今まで以上に意識した。</li> <li>・（途中集計を見て）カードの集まり具合が少ない子には「どこかよいところはないか」と意識して探すようになった。</li> <li>・（途中集計を見て）書いた内容の分類から、自分自身の気づき方に偏りがあることが分かった。もっと別の見方もしようと思った。</li> <li>・言葉かけが済んだかどうかの欄のおかげで、なるべくその場で声をかけよう（本人がすでにその場にいなかったときは翌日に声をかけよう）と意識した。</li> <li>・教員の方には子どものよいところを見ようとする努力があり、子どもの方にも自分のよい面を出そうとするところが見られた。</li> <li>・カードの形で記録することにより、そのとき限りで忘れられてしまうものを、振り返ることができるようになった。</li> </ul>
課題と思われる点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・普通にできていることに関しては、当たり前と思ひ、カードに書かなかった。自分の中で基準をどこにおくのが難しい。</li> <li>・項目すべてを記入するのではなく、たとえば個人内の努力なのか、人のために行ったことなのかを選択して○印をつけるなど、選択欄を増やして最小限の記入で済むようにするとよい。</li> <li>・授業中は評価を優先するため書く時間がない。</li> <li>・授業後に思い出して書こうとしても覚えきれないし、続けてすぐ次の授業が始まってしまい書く余裕がなかった。</li> </ul>

カードの集まり具合を確認することによってどの子どもにも等しく目を注ぐことが意識され、その場で

言葉をかける「承認」のスキルの実践が自然に行われていたことが分かる。

カードについては、より記入しやすい形式、方法を考えていく必要があるように思われる。

### オ 子どもや保護者の反応

抽出クラスの生徒に実施したアンケートの一言感想欄よりその一部を抜粋した(第2表)。保護者については担任から聞き取ったものの一部である。

第2表 子どもや保護者の感想(一部抜粋)

子どもの感想(アンケートから一部抜粋)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分がやりたかったことを当たり前やって、ありがたく思ってくれてよかった。</li> <li>・自分ではあまり意識してなかったのうれしかったです。</li> <li>・一人ひとりを見てくれてるんだなと思った。</li> <li>・ささいな行動でもちゃんと見てくれる人がいてうれしいです。</li> <li>・先生がクラスメイト一人ひとりの長所を見つけて書いていたのって、すごくめで、生徒一人ひとりをよく見てる証拠だなと感じました。</li> <li>・自分のよいところが見つかった。</li> <li>・自分にも良いところがあるのがうれしかった。気づかせてくれた。</li> <li>・先生はみんなの良いところをきめ細かに書いています。涙が出てきそうでした。</li> <li>・先生がわたしのことを見ていてくれてうれしかったです。自分にも良いところがあったのもうれしかった。</li> <li>・先生、おれのいい所 見つけてくれてありがとう。</li> </ul>
保護者の反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(花束シートを)家に帰ったら壁にはろうね。</li> <li>・(子どもに向かって)細かいところに気づいてくれる先生で良かったね。</li> <li>・こんなこともできるんだね。</li> </ul>

子どもたちの感想からは、すでに直接言葉で伝えるものがほとんどだったにもかかわらず、新たな驚きと喜びをもってシートを受けとったことが分かる。自己肯定感が低いと言われる子どもたちだが、「自分にも良いところがあった」と気づききっかけになった。

### 4 考察

今回、アンケート調査により、A中学校では約40%の子どもたちが何らかの悩みを抱え、その内容は学校生活に関するものであることが分かった(3(1)-ア、イ)。しかしその悩みを持ちながらも、「相談する相手がいない」「インターネットしかない」と答える子どもたちが若干名いた(3(1)-ウ)。

また、身近な大人である教員とのかかわり方という視点から調査結果を見直してみた。すると1年生は先生の話が聞きたい、という受動的なかわりを求め、

2年生は悩みを持ちながらも大人と一定の距離をおこうとする。それが3年生になると、同じ大人としてゆっくり先生と話がしたいと望む、という傾向がそれぞれ読み取れた(3(1)-エ)。

われわれが子どもたちに日々接する中で、ときには厳しい指導をしなければならないことがある。しかし、「いくら厳しくしつけても、もし受容の認知、信頼関係がなければ、それは子どもたちに攻撃と受け取られ、反発を呼び起こすだけである」(木原 1982 p.79)。子どもをよい方向に導き育てるためにも、われわれ教員が子どもたちの心の成長の特徴的傾向を理解しながら、よき相談相手となるように、信頼関係を深めていく必要性が再認識されよう。

そのための手だての一つとして「わたしメッセージ」カードの試みを約1ヶ月間実施した。聞き取り調査の結果からは、教員が意識して子どもたちに言葉をかけたことが分かり、子ども理解をより深めるという点で、一定の効果が認められたと思う。

記入の観点としては「基本的な生活習慣」がほとんど見られなかった(3(2)-イ)。教員の聞き取り結果にも「普通にできていることは書かなかった」とある。子どもが特別に何かができなくても、また日常の何気ない場面でも「いつも見ているよ」と伝える「承認」のよい機会であることを伝えていきたいと思う。

また、集まったカードを「ありがとうの花束シート」にし、教員・保護者・子どもの共通理解を図った。子どもの感想を見ると、「自分たち一人ひとりを見てくれていたのだ」という信頼感や「自分にも良いところがあるのだ」という自己肯定感をいっそう高めることができたように思う。このことが「相談相手がいない」「インターネットしかない」と答えた子どもたちの心にも近づく第一歩になっていくと考えている。

### 5 まとめ

かつて木原(1982)は「一人ひとりの子どもの気持ちを大切に、わかろうとし、どんなことがあっても見放さない」態度、つまり「教師の、一人ひとりを大切に受容的な態度」(p.174)が子どもの旺盛な学習意欲や連帯感、規律を育てると言った。この、木原が約30年前に述べた「受容」という姿勢は、「成長し成功するための資源は、その人の中に全部詰まっている」ので、「適切な環境と水があれば力を発揮していく(中略)水は、言い換えると、周囲の人の声かけ、コミュニケーション」であり、「純粋な新鮮な水であれば、それだけですくすくと伸びていく」という石川(2007 p.209)のコーチングの基本姿勢と通じるものがある。

失敗しても、何があっても見守られていると思えば、人は自分で一歩を踏み出すことができる。子どもの自発的な活動を促すために自己肯定感が必要であり、そ

れを支える教員との信頼関係が大切であることは今も昔も変わらない。

一方で、現在の社会の状況をとらえて河村（2002）は「『相手の気持ちを察する』という、日本の伝統的なコミュニケーションスタイルは、現在はほとんど機能していない」（p. 9）と述べている。ゆえに世代の違う教師と子どもはよりいっそう「自分の思いは相手に理解されるように、しっかり言葉で伝える」（p. 9）が必要になってきたのである。また、河北（2006）は「言葉と感性は繋がっているので、感じたことを言葉に出すと感じる力は磨かれる。教師自身も正直に感じたことを表現し、子どもの感じる力を育てていこう。」と呼びかける。

現代社会の変化に応じて企業がマネジメント手法を変えたように、学校でも現代の子どもの実態に応じた手法が求められている。

「かながわ教育ビジョン」（神奈川県教育委員会 2007）の中に「不易と流行」という表現がある。「時代を超えて変わらない価値のあるもの（不易）と時代の変化に柔軟に対応して身に付けていく必要のあるもの（流行）」。子どもと向き合う姿勢は時代を超えて変わらない「不易」であり、それをいかす手法は時代に合わせて変えていくべき「流行」であると言えるだろう。

信頼も自己肯定感も一朝一夕ではなかなか得られない。そのときに現代の学校の状況、子どもの実態に合う形でコーチングなどのさまざまな技法を取り入れ、いかしていきたい。

## 6 今後の課題

聞き取り調査で課題として浮かんできたのは、カードを書く基準をどこにおくかということと、カードを書く時間がないということだった。カードを書く基準という点については、考察でも触れたが、基本的な部分を積極的に書いてもらえるよう伝えていきたい。また、時間がないという点については、記入の簡略化と期間設定の改善が考えられる。今回は約1ヶ月間の実施であったが、実際は一年をとおしてゆっくり子どもたちと接する時間がある。その中で、例えば長期休業前の三者面談までに一度まとめて返す、などの区切りを設けながら取り組めたらよいと思う。

そして子どもの相談相手の一人となったときに、さらにその悩みにどう答えていくかも今後の課題である。実際にA中学校でコーチングの「傾聴」のスキルなどを紹介したところ、学級担任がそれをいかして子どもの相談に応じ、子ども自ら答えにたどり着いた、という例もあった。今後も「承認」のスキルだけではなく、「傾聴」や「質問」のスキルなども積極的に子どもとのかかわりにいかしていきたい。

## おわりに

中学校は一つのクラスの子どもたちに多くの教員がかかわれる良さがある。その特徴をいかし一人ひとりへのまなざしを求める子どもにこたえ、心の支えとなっていきたいと思う。

最後に、本研究を進めるにあたり、ご協力をいただいた先生方に心から感謝申し上げます。研究の結びとしたい。

## 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 『かながわ教育ビジョン』 p. 14
- ベネッセ教育研究所 1996 『モノグラフ・中学生の世界』 vol. 53 ベネッセコーポレーション p. 83
- 石川尚子 2007 『子どもが伸びる共育コーチング』 つげ書房新社 p. 73, p. 209
- 河北隆子 2006 「一人の子どもに向き合うためのコーチングテクニック」 『子どものやる気を引き出すできる教師の言葉の魔法』 教育開発研究所 p. 98
- 河村茂雄 2002 『教師のためのソーシャル・スキル』 誠信書房 p. 9
- 木原孝博 1982 『教育学大全集33 生徒指導の理論』 第一法規出版 p. 79, p. 174
- 三枝恵子 1997 「第3章 中学生の悩み」 『モノグラフ・中学生の世界』 vol. 55 ベネッセコーポレーション p. 41
- 永井聖二 2004 「教師との関係～指導観の揺らぎと変容～」 『モノグラフ・中学生の世界』 特別号 (<http://www.crn.or.jp/LIBRARY/CYUU/TOKUBETSU/GIF/S5800025.PDF> (2009. 1. 19取得)) p. 28
- 藤野京子 2004 「No. 103 非行抑止に向けて」 早稲田大学オピニオンバックナンバー 2004年度 (<http://www.waseda.jp/jp/opinion/2004/opinion103.html> (2009. 1. 30取得))
- トマス・ゴードン著 近藤千恵訳 1990 『親業・ゴードン博士自立心を育てるしつけ』 小学館 p. 67, p. 77

## 参考文献

- 文部科学省 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/index31.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index31.htm) (2008. 5. 8取得))
- INVENIO LEADERSHIP INSIGHT キーワード集 (<http://leadershipinsight.jp/dictionary/words/coaching.html> (2009. 1. 13取得))
- 石川尚子 2008 「学校で使えるコーチング」 1～6 『月刊学校教育相談』 2008・4～9月号
- 菅原裕子 2003 『コーチングの技術』 講談社
- 土岐圭子 2006 『教師学入門』 みくに出版

# 多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児への支援の充実

— ろう学校における取組と他機関との連携の事例を通して —

倉本芳子<sup>1</sup>

知的障害や発達障害など、多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児への支援について、事例を通して検討した。教育的ニーズを把握するためのアセスメント検査では、聴覚障害児に合わせ、手話やカードを使うなど検査方法を工夫して実践した。また、教育的ニーズに応じた支援を充実させるために、ろう学校での支援体制、学校と他機関との連携、ろう学校が地域の学校にできる支援について、二つの事例でケース会議を実際に行い、考察した。

## はじめに

平成19年度から、障害のある児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行う「特別支援教育」がスタートし、盲・ろう・養護学校は特別支援学校として制度的に一本化された。ろう学校では、幼稚部、小学部、中学部、高等部本科・専攻科まで、幅広い年齢の聴覚に障害のある幼児、児童・生徒に対して、教科学習とともに、コミュニケーション手段の活用、日本語の習得、職業教育などの指導を行っている。通常の学校に準じた教育課程が生まれ、聴覚障害児教育の専門的指導や、ろう学校の地域センター機能については研究の蓄積がある。

一方、近年ろう学校には、様々な障害を併せ有する多様な教育的ニーズを持つ子どもたちが増えてきている。こうした教育的ニーズにこたえるために、アセスメントや校内での教育相談機能の充実を図り、支援体制の工夫を考えていく必要が出てきている。

神奈川県では、「支援教育とは、障害の有無にかかわらず、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応していくことを学校教育の根幹に据えた教育のことである」（神奈川県教育委員会 2008）としている。また、支援を必要とする子どもたちの教育の在り方については、次のような方向性が出されている。「一人ひとりの教育的ニーズを共通理解するためのアセスメントの実施と、それに基づく支援の計画と実施、評価の必要性。校内支援システムの確立・充実とコーディネーター的役割の教員の必要性。特別支援学校を含めた地域や関係機関との連携・ネットワークの必要性」（神奈川県立総合教育センター 2008）である。

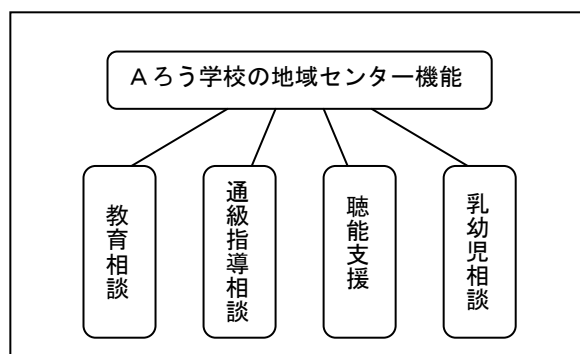
そこで、本研究では、上記の支援教育の考え方に基づき、目的を聴覚障害児への充実した支援の在り方に

ついて考察することにおいた。研究の方法としては、まず、Aろう学校の現状と課題を、聞き取りを通して明らかにする。次に、神奈川県立総合教育センター教育相談センター（以下 教育相談センター）での相談事例においてアセスメントを実施し、教育的ニーズを把握する。そして、教育的ニーズに応じた校内での支援、他機関との連携、Aろう学校が地域の学校にできる支援について、ケース会議を通して検討する。アセスメントについては、実際に聴覚障害児の相談事例を担当する中で、手話や文字を使用した検査方法を工夫した。

## 研究の内容

### 1 Aろう学校における地域センター機能

Aろう学校が担っている地域センター機能には、第1図のように、教育相談のほかに、通級指導、聴能支援、乳幼児相談があり、それぞれ独立している。



第1図 Aろう学校における地域センター機能

通級指導相談では、小・中学校の通常の学級で学ぶ聴覚に障害のある児童・生徒が、ろう学校に通級してきて指導を受けている。また平成18年度からは、遠方の中学生のために、地域の中学校にサテライト教室を設け、そこにAろう学校の教員が訪問指導している。指導の内容は、聴能指導、言語指導、発音指導、コミュニケーション指導、適応指導、教科の補充指導であ

1 神奈川県立平塚ろう学校

研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

る。また、保護者、在籍校、地域の難聴学級など関連機関との連携、研修会を実施している。

聴能支援は、聴覚管理の一環として、聴力測定、補聴器の点検、フィッティングを行い、教育相談として、補聴器相談、保護者や在籍校担任との連携、また、校内・校外向けに研修会を実施している。

乳幼児相談は、新生児聴覚スクリーニングや検診などで早期発見された、乳幼児とその保護者に対する早期支援である。0才から2才までの乳幼児が、週1回程度親子で来校している。補聴器の装用、聴覚の活用、親子のコミュニケーション支援、保護者向けの学習会を実施している。

## 2 Aろう学校の支援体制の現状と課題

現在、Aろう学校には、知的障害、肢体不自由、病弱、視覚障害、情緒障害など、聴覚障害と他の障害を併せ持ついわゆる重複障害の子どもたちも在籍している。Aろう学校では、平成16年度には全校生徒139名中5名だった重複障害を持つ児童・生徒が、平成20年度には139名中21名に増えており、多様な教育的ニーズにこたえていくことが求められてきている。

学部ごとの状況を見ていくと、幼稚部には、重複学級は法的に設置できないが、視覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ持つ子どもが在籍している。小学部、中学部、高等部には、重複学級が設置されている。特に小学部では、肢体不自由や知的障害を併せ持つ子ども、医療ケアの必要な子どもが年々増えている。

一方、単一学級では、通常の学校に準ずる教育が行われている。単一学級においても、発達障害、不登校、問題行動など多様な教育的ニーズを持つ子どもたちが、増えてきている現状がある。この現状に対しては、学部ごとにグループ指導、個別指導、教育相談などで対応している。しかし、支援は学部ごとにばらばらで、十分とは言えず、さまざまな問題が解決されないままになっている状況も見られる。

Aろう学校の教育相談は、ろう教育の経験豊かな学部主任が担ってきたが、教員の異動との関係などにより、専門性の維持に困難な面も出てきている。

平成20年6月から、Aろう学校に新たに言語聴覚士、臨床心理士の専門職が1名ずつ配置された。専門職を含めた支援体制の確立は、今後の大きな課題と言える。

教育的ニーズを把握するためのアセスメントに関しては、WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) などの心理検査器具が十分ではないため、検査を実施する場合には、近くの特別支援学校から借用しているのが現状である。聴覚障害児に対する専用のアセスメント検査は、まだ確立していない。

子どもの教育的ニーズを把握し、適切な支援に結びつけるために、相談機能の充実や学校全体での支援体制を確立していく必要がある。

## 3 事例1 a児の事例

### (1) a児の実態と相談の経緯

この研究では二つの事例を取り上げた。事例1は、学習障害ではないかと、教育相談センターに来所した、Aろう学校小学部2年のa児である。

a児は、裸耳聴力が両耳とも100dB以上で、補聴器を装用しても音声の認識が難しい高度難聴(ろう)児で、てんかんを持つ。コミュニケーション手段として、手話が必要である。保護者の話では、「手話を覚えて、豊かにコミュニケーションすることができるようになった」ということである。

しかし、物の名前を手話で表現できるが、文字では書くことができない。文章の読み書きが苦手で、国語の授業で困難を抱えていた。a児の状況に応じた支援を探るために、教育相談センターでの相談を行うことになった。アセスメントを行い、その結果を支援につなげるため、保護者の了解のもと、Aろう学校でケース会議を行って検討したという流れである。

### (2) 心理検査に手話を使用したアセスメント

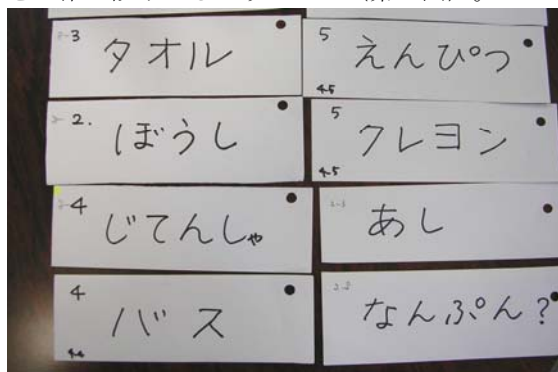
a児へのアセスメント検査は、学習障害や知的障害などを診断できる、WISC-IIIという検査(以下WISC)を利用した。a児のコミュニケーションには手話が欠かせないものなので、今回手話通訳士の資格を持つ筆者が、手話を使用してWISCを実施した。手話を使用する際には、検査の趣旨から逸脱しないように、また、聴覚から伝わらない部分について、正確に視覚から指示が伝わるように工夫して実施した。

身体に障害のある子どもに対して、WISCを実施するにあたって、解説書では次のように述べられている。「聴覚障害の子どもを測定するためには動作性検査に重きを置くのがよいであろう。(中略)聴覚障害の子どもに必要なサイン言語を用いることによって、検査の成績に大きな影響を与えるかもしれない。手続きが変更された場合は、記録用紙にそのことを明記する」(David Wechsler 1998 日本版WISC-III刊行委員会編訳)。

また、聴覚障害児への心理アセスメントについては「聴覚障害児・者によってコミュニケーション手段が異なるため、実際は教示の仕方もその人にふさわしい方法を考えなければならない」(滝沢 2008 p. 201)とある。すなわち、聴覚障害児でも、聴力の程度は子どもによって様々であり、音声と手話の両方でコミュニケーションしている子どももいれば、手話と口形の視覚だけでコミュニケーションしている子どももいるので、教示の表現方法を考えて実施する必要がある。

検査において工夫した点は、手話で教示を与えるとヒントや答えが視覚的に含まれるものについては、指文字や書記文字、ひらがなカードを使用したことである。設問をすべて書記文字にして文章で提示したのは、文章が読み取れないのか、設問の答えがわからな

いのかを判断することができない。そこで、a児のアセスメントが正確に実施できるように、手話に文字カードも併用して質問し、子どもからの答えの手話表現を正確に読みとるようにした（第2図）。



第2図 WISC 検査に使用した文字カード

WISCでは質問文が定まっているので、その主旨を変えないで、確実にa児に伝わるように、注意して表現した。またa児が表現する答えを正しく読みとり、記録するように配慮した。今回a児に対してWISCを実施するにあたり、言語性検査問題において工夫した点について、以下具体的に述べる。

#### ア 知識

一般常識的な質問に対して答える問題である。聴覚からの情報が入りにくい聴覚障害児にとっては、苦手なケースが多い、言語性検査である。

①「この指は何と言いますか」の設問では、「この指の名前は何」と親指を反対の人差し指で指さして手話で表し、指の名前を問うていることが視覚的に伝わるようにした。親指を立てた動作は、手話では男や父を表している。聴覚障害児は、「親指を立てたこの手話は何という意味」と考えるかもしれないが、「お父さん」や「パパ」でも検査では正解になっているので、問題はないと考えた。

②「犬には足が何本ありますか」という設問では、まず「犬」は手話で表し、次に「足」の手話は手で犬の足の形を表すが、イメージが伝わってヒントになるので「あし」という文字カードで提示し、「何本」と手話で聞いた。

③「1週間は何日ですか」の設問では、「1週間」という言葉を手話で表すと、答えとなる「7」という指文字が含まれている。そこで、「1しゅうかん」という文字カードを使用し「何日ですか」は手話で問う。

④「1時間は何分ですか」では、「何分」という聞きたい言葉が、手話だと「いくつ」という表現と同じで単位があいまいになるので、きちんと伝わるように文字カードを併用した。

他の設問については、手話による質問で、問題ないと考えた。

#### イ 類似

二つの物の名前を聞いて、似ているところ、同じと

ころを答える言語性検査の問題である。手話による表現では、視覚的にヒントになってしまう場合が多いので、文字カードを使用した。例えば「タイヤとボール」では、手話の表現に丸い形を表す視覚的表現が含まれるので、ヒントになる可能性がある。従って「タイヤ」「ボール」と2枚の文字カードを提示し、カードを指さしながら「タイヤとボールでは、どんなところが似ていますか。どんなところが同じですか」と質問するようにした。

以下の設問でも、「牛乳とジュース」では飲む動作、「クレヨンと鉛筆」では書く動作、「ピアノとギター」では弾く動作が手話に入るので、単語の部分では手話は使わずに文字カードを使用した。共通する概念について答える設問なので、語いの少ない聴覚障害児にとっては、難しい様子が見られた。

#### ウ 算数

「数を指文字で示すと視覚的な情報が加わり、ふだん手話でコミュニケーションをとっている聴覚障害児はかなり有利になってしまう」（滝沢 2008 p. 206）。すなわち、問題文を手話で表現すると2は2本の指で表し、1は1本の指で表して、両手を近づけて「みんな（合わせて）いくつ」となる。数字を表している指を中央に動かすことによって、視覚的にヒントが多くなると、適正な検査でなくなってしまうと考えた。

そこで、両手を近づける動作はやめて、数字をはっきり表した指はそのまま、手話では文章で「みかんが4個あった。お母さんが2個くれた。全部で何個」というように表した。「みんなでいくつ」は手話の「全部でいくつ」と表すように工夫した。

また、設問の中の固有名詞については、「『太郎』のような人物の固有名詞は省略している。なぜならば、固有名詞を指文字で示すと、指文字を読みとるのに注意が傾いてしまい、情報が複雑になりすぎて『数量計算』という本来の目標が果たせなくなるからである」（滝沢 2008 p. 207）とある。これを参考に、今回聴覚障害児に検査を行った際には、固有名詞の指文字表現は行わずに、問題文の意図が正確に伝わるように手話で表現した。

（滝沢 2008 p. 207）とある。これを参考に、今回聴覚障害児に検査を行った際には、固有名詞の指文字表現は行わずに、問題文の意図が正確に伝わるように手話で表現した。

#### エ 単語

「本来は単語を口頭で提示してその意味を答えさせる問題であるが、手話で質問すると手話単語の表現そのものがその単語の意味する内容を含んでいる場合がある」「したがって単語については『〇〇は何ですか』と問いかけるが、『〇〇』の部分『指文字』あるいは『書記文字（ひらがな）』で示したあと、『何ですか』の部分を手話で表現する」（滝沢 2008 p. 206）。この考え方にに基づき、他の言語性検査と同じように、文字のカードを指さしてから、「何ですか」と手話で表した。例えば「帽子」という手話単語には「かぶる」という動作が入っている。「タオル」にも「ふく」と

いう動作が入っている。「自転車」にも「こぐ」動きが手話表現に含まれる。「チューリップ」「スプーン」「誕生日」「はだし」「従う」「広告」「感謝する」「往復」なども答えとなるキーワードが手話表現に含まれている。そこで、すべて文字カードを指さし、口形で表してから、「何ですか」の部分は手話で表して設問を出した。

#### オ 理解

手話で質問し、答えも手話で表現したのをこちらが読みとる形で行った。「聴覚障害児の手話を検査者が読みとれるかどうか、あるいはどう読みとるかがポイントとなる」（滝沢 2008 p. 208）。小さな手話表現も見落とさないように配慮して実施した。

#### カ 数唱

言語性の検査であるが、聴覚障害児に手話で行う場合、指文字を視覚的に記憶して、組み立てて答えることになる。指文字の提示の仕方、位置によって、覚えやすくなったり、そうでなかったりしてしまうことのないよう、気をつけて表した。答えの指文字表現を正確に読みとるのは言うまでもない。

#### (3) アセスメントにおける留意点

アセスメントにあたっての留意点について、滝沢は「まず、教示をはっきり理解しているかどうか確かめながら検査を行うことである。実施方法は理解していても、設問の意味を正しく理解していないことがある。聴覚障害児・者の場合、相づちを打ったからといって内容を正しく理解し、同意しているとはかぎらない」（滝沢 2008 p. 211）と述べている。指示がきちんと伝わっているか、注意深く観察しながら、正しく検査できるようにしなければならない。

動作性検査では、手話と検査器具の両方を見なければならぬ点について、特に配慮を要した。例えば積み木模様の検査では、積み木を指さしながら説明を行う。子どもの視線が積み木だけに向いていて、検査者の手話での説明を見落としていないかどうか、注意する必要がある。聞こえる子どもならば、聞きながら積み木を見ることができ、聴覚障害児の場合は、手話と積み木を同時に注視するのが難しいからである。

組み合わせの検査でも、a 児がパズルと手話の説明の両方を、確実に見ることができるよう配慮した。a 児がパズルを見た後、視線を上げてから、こちらの説明を手話で入れるので、検査には時間がかかる。絵画完成、絵画配列、迷路の検査でも同様で、検査器具、手話での説明、見本の動作をきちんと見ているか確認しながら行うようにした。

実際に検査を実施してみて、手話で表現しながら、検査器具をそろえ、見本の動作をし、ストップウォッチで計測し、記録するというのは、時間がかかるとともに、検査には熟練を要することがわかった。時間がかかるだけ子どもへの負担となるので、コミュニケー

ションがスムーズにできる関係にあり、子どもの手話表現を正確に読み取る技量が必要である。

#### (4) アセスメントの結果の分析

a 児の WISC の結果については、教育相談センターの言語聴覚士の助言を受けながら、分析を進めた。保護者は自閉症や学習障害があるのではないかと考え、教育相談センターに相談に来所したが、行動観察の様子から、自閉症や広汎性発達障害ではないと見立てられた。

手話を使用した WISC の結果、a 児の言語性 IQ は 76、動作性 IQ は 72 だった。検査に際しては、手話での指示をよく見て、難しい課題にも一生懸命最後まで取り組んでいた。

言語性 IQ、動作性 IQ の数値から考えると、特定の領域に障害のある学習障害ではなく、軽度の知的障害から境界線の範囲であると考えられる。

日本手話を使っていきいきと活動しているが、それを日本語に置き換える際には、軽度知的障害があるために、表現する内容を文に組み立てることが難しいことがわかった。

動作性 IQ 72 という結果からは、聴覚情報の不足を補うために大切な視覚情報を活用する力が、やや弱いのではないかと考えられる。一度にたくさんの指示を正確に再生することは難しいので、授業では指示の出し方を工夫する配慮が必要である。

#### (5) 学校コンサルテーション

この a 児の検査結果をもとに、保護者と面談を行い、学校コンサルテーションを行うことになった。WISC の結果を学校に伝え、支援の在り方について話し合うケース会議を実施した。ケース会議には、A ろう学校から、担任、学年主任、専門職（言語聴覚士と臨床心理士）、教育相談センターから相談担当者が参加した。

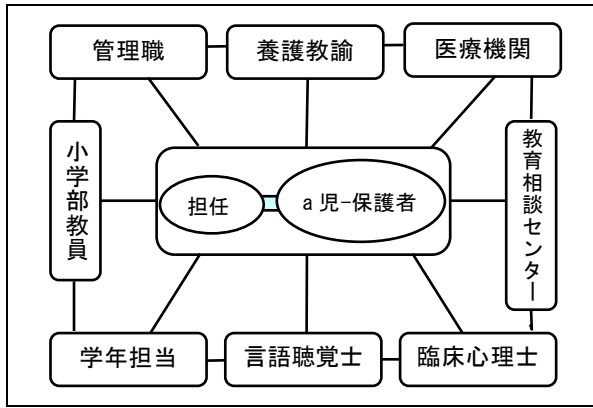
コンサルテーションの方針としては、まず、個別の学習支援の必要性を理解してもらうこととした。すなわち、特に苦手な教科学習（国語）については、指示を短くして理解しやすくしたり、手話と書き言葉が結びつくように援助したりといった、本児の課題に合わせて手だてを工夫した個別支援が必要である。次に、個別支援の実施に向けて、学年での学習支援体制について検討を促す。また、多様な教育的ニーズがある a 児の保護者を支える、校内での支援体制を構築することである。そのためには、配属されている言語聴覚士、臨床心理士も支援に加わる必要がある。

ケース会議の結果、a 児の教育的ニーズに応じた個別の支援については、学習グループから取り出しておきの対応を、学年で工夫していくことになった。ろう学校内の専門職（臨床心理士、言語聴覚士）のケース会議への参加の仕方や、どのように支援に携わっていったらよいかについては、今後の課題となった。

ケース会議の結果をもとに、A ろう学校でのこれか



らのa児への支援体制についてまとめた(第3図)。



第3図 a児への支援体制

管理職は、クラス担任、学部の教員だけでなく、専門職教員もいかした校内支援体制の構築を支える。担任は、保護者と連携して、教科指導における個別支援や支援計画の見直しについて十分話し合い、また、言語聴覚士、臨床心理士とも連携して、支援を進める。学部、学年担当は、学習グループや担当を見直し、学習支援体制の充実を図る。言語聴覚士は、a児のことばの習得に関して、担任や保護者に対し、専門的な相談支援にあたる。臨床心理士は、保護者の相談支援にあたる。また、a児にはてんかんがあるので、養護教諭は、発作へのケアや発作に関する保護者への相談支援にあたっていく。

#### 4 事例2 b児の事例

##### (1) b児の実態と相談の経緯

b児は、現在小学校4年で、聴覚障害、知的障害、自閉的傾向、言語発達遅滞を併せ持つことが、昨年度相談センターでのアセスメントでわかったケースである。Aろう学校への学校コンサルテーションの結果、今年度地域のB小学校の知的障害学級に転校し、現在も教育相談センターで相談支援を継続している。

b児は高度難聴だが、左耳に人工内耳を使用していて、音声のある程度認識できる。右耳は補聴器使用で50dB、左耳は人工内耳を使用しての聴力が40dBである。コミュニケーションは、簡単な手話と音声を使用している。1対1の対人場面であれば、音声のみのやりとりも可能である。

以前在籍していたAろう学校では、手話での授業から逸脱しがちで、他児とかかわることが少なかった。b児のアセスメントは、昨年度実施された。教育相談センターの言語聴覚士が、ITPA(イリノイ式言語学習能力診断検査)を行った。

##### (2) アセスメントの結果

検査の結果から、b児は統語能力に問題があり、伝え合う行動全般に偏りのある言語発達遅滞群に相当すると見立てられた。視覚情報処理能力の方が優れて

いるが、興味の範囲が限られていて、自分の興味のあることにしか注目しない傾向が強い。短期記憶の容量が少ない。教育環境として、音声言語環境中心の健常児の集団の刺激と併行して、個別指導における支援プログラムを作成して実施していくのが望ましい、と診断された。

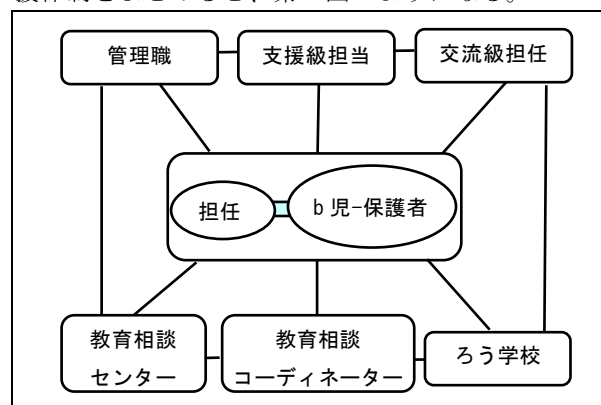
昨年度、Aろう学校へのコンサルテーションや相談を通して検討が進められ、地域のB小学校の支援級に転校することになった。アセスメントの結果をもとに、音声が少ない環境であるろう学校よりも、音声でのやりとりが中心である通常の学校の環境の方が、b児にはより適しているという判断からであった。難聴学級を希望したが、人数の関係で設置されなかったため、知的障害学級に入級した。

##### (3) 学校コンサルテーション

今年度、教育相談センターでの保護者の相談から、小学校では交流級での授業がほとんど理解できていないのではないかという話が出た。保護者は、ろう学校からの支援連携も求めていた。b児への支援の充実を図るため、今度はB小学校への学校コンサルテーションを行うことになった。コンサルテーションの方針は、b児の学校での現状と課題を明らかにし、必要な支援が何かを共通理解していくことである。支援級での授業、交流級での授業を参観してから、ケース会議を行った。

ケース会議には、B小学校の校長、支援級担任、支援級の他の担当者、交流級である通常の学級の担任、教育相談コーディネーター、Aろう学校から小学部の主任、そして教育相談センターから教育相談担当者が参加した。小学校でb児が学んでいくために必要な支援、環境、関係機関同士の連携について話し合った。

ケース会議の結果をもとに、これからのb児への支援体制をまとめると、第4図のようになる。



第4図 b児への支援体制

管理職は、Aろう学校の通級指導相談や聴能支援で行われる研修会に、担任が参加できるように配慮する。担任は、b児の聞こえについて理解と援助、保護者との連携、Aろう学校とも連携してb児への支援にあた

る。また、担任はb児に伝わるように簡単な手話を補助的に使っているの、さらにb児が音声と併用して表現する手話も読み取れるように、日常使用する手話を身につける。

B小学校の教育相談コーディネーターは、ケース会議のコーディネーターや、関係機関との連絡調整の役割を担っていく。支援級の他の担当者や介助員も、b児の聞こえの状況に対する理解を踏まえて、支援を行う。交流級担任は、b児が参加する交流級での一斉授業でも、視覚的な補助手段を活用するなどの配慮をする。

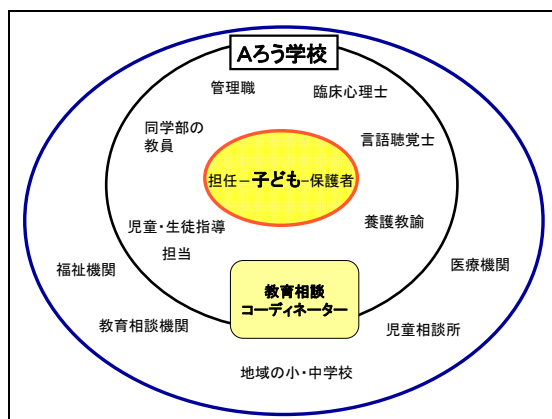
Aろう学校は、b児が希望しているAろう学校での交流や、B小学校への支援、研修会の案内など、地域センターとしての役割を果たすことになる。

## 5 まとめと課題

手話を使用したアセスメント検査については、高度難聴で手話を理解する児童に対して、工夫すれば言語性検査についても支援に必要なデータを得られることがわかった。今後も、多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害児に、どのような支援が必要か、アセスメントを行う際に活用していけると思われる。

a児への支援については、アセスメントを通してa児の持っている課題とどんな指導が必要なのかが明らかになった。学習支援について見直され、国語の授業について、課題に応じた個別の学習支援がスタートした。今後も必要に応じて、ケース会議や保護者への相談支援を継続していくことになった。

今後のろう学校における支援体制のモデルを考えたのが、下の第5図である。



第5図 今後のAろう学校の支援体制

ろう学校は、「幼児期から学校卒業までの相談支援体制を充実させ、専門性の高い聴覚障害教育のセンターの機能を果たしていく必要がある」(2007 三苫)。また、今後は、関係者との連絡・調整、地域の学校への支援を担う教育相談コーディネーターが、ろう学校内の教育相談にも対応していけるようにしていく必要がある。校内の相談機能の充実を図るとともに、地域の核となって、多様な教育的ニーズを持つ聴覚障害

児への支援を推進していくことが望まれる。

b児のように地域の小学校の知的障害学級で学ぶ聴覚障害児への支援についても、小学校とろう学校が互いに連携し、ネットワークを継続していくことが重要である。Aろう学校の言語聴覚士や臨床心理士が、校内での支援だけではなく、今後地域への支援にもあたれるように体制を整えていく必要がある。

特別支援学校、支援学級、通級指導教室、通常の学級の協力関係のネットワークを確立するためには、各学校の教育相談コーディネーターが連携していくことも重要である。

## おわりに

長年積み上げられてきた聴覚障害児教育の枠組みに子どもを対応させるのではなく、学校がそれぞれの子どもの多様な教育的ニーズに柔軟に対応することが、今何よりも求められている。多様化する教育的ニーズをアセスメントによってしっかりと把握し、確実に対応するための取組を、より充実させていく必要がある。

教育相談センターでの相談業務を通して、アセスメントやケース会議に関わることができ、支援を実践しながら研究を進めることができた。事例研究にご協力いただいた方々に深く感謝申し上げます、研究の結びとしたい。

## 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2008 「平成20年度 学校教育指導の重点」 p. 4
- 神奈川県立総合教育センター 2008 『支援を必要とする児童・生徒の教育のために』 p. 54
- 日本版 WISC-III 刊行委員会 1998 『日本版 WISC-III 知能検査法2 実施・採点編』 日本文化科学社 p. 7
- 滝沢広忠 2008 「第10章 アセスメントについて」 (村瀬嘉代子 河崎佳子編著 『聴覚障害者の心理臨床2』 日本評論社) pp. 201-211
- 三苫由紀雄 2007 「特別支援学校の課題と展望」 (文部科学省 『特別支援教育 No. 27』) p. 10

## 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2005 『支援教育事例資料集』
- 神奈川県立総合教育センター 2007 『インクルージョン教育具体化の取組』
- 国立特別支援教育総合研究所 2007 『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック』
- 木船憲幸 2007 「特別支援教育を推進する特別支援学校の役割」 (文部科学省 『特別支援教育 No. 27』)
- 藤田和弘他編著 2005 『WISC-III アセスメント事例集-理論と実際-』 日本文化科学社

# 特別支援学校高等部（知的障害教育部門）に在籍する療育手帳を持たない生徒に対する進路支援の在り方

— 就労を目的とした進路学習の一つの方法 —

石 渡 正 彦<sup>1</sup>

特別支援学校高等部（知的障害教育部門）では、療育手帳を持たない生徒が増えてきている。そのような生徒の進路支援を考えるために、療育手帳を持たない生徒が就労した企業を中心に、採用で重視したこと・効果的だと思われる学習等について聞き取り調査を行った。その結果の考察と従来の進路学習との比較から、療育手帳を持たない生徒に有効と思われる進路学習の方法の一つを提案する。

## はじめに

神奈川県の特別支援学校高等部知的障害教育部門（以下 高等部）では、平成15年度1962人だった在籍生徒が20年度には2607人と大幅に増加しており、教室数の確保等様々な困難を抱えている。県議会でも、高等部に「比較的軽度の知的障害のある生徒や、知的のおくれない高機能自閉症などの発達障害のある生徒も急増している」（神奈川県議会 2007）ことが取り上げられている。

県はその対策の一つとして、平成16年度から20年度までに高等部8校に分教室を設置してきた。ここに在籍する生徒については、「平成18年度の県立養護学校に在籍している知的障害教育部門の高等部生徒のうちで、療育手帳のない生徒は約14%であり、中でも高等学校に設置した分教室に通う知的障害教育部門の高等部の生徒について見ると、この比率が約38%」（神奈川県議会 2007）という分析がある。

高等部の進路支援はこれまで障害者枠での企業への就労や福祉サービスを用いた施設通所等、主に療育手帳（以下 手帳）を持つ生徒を中心に行われており、手帳を持たない生徒には十分な進路支援が出来なかった。手帳を持たない生徒が高等部卒業時に選択できる進路は、通常の高校を卒業した生徒と同じ一般就労という現状がある。しかし、このことに注目した進路支援に関する研究は、今のところ進んでいるとはいえない。

そこで、本研究では手帳を持たない生徒に対する進路支援を就労支援としてとらえ、就労に必要とされることを聞き取り調査で明らかにし、その結果の考察と従来の進路学習との比較を通して、手帳を持たない生徒に有効な進路学習の一方法を提案することとした。

1 神奈川県立武山養護学校

研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究）

## 研究の内容

### 1 研究の方法

本研究は、次の三点を中心に研究を進めた。

- ① 学校及び企業への聞き取り調査の実施
- ② 調査結果の考察と従来の進路学習との比較
- ③ 手帳を持たない生徒に対する進路学習の方法

### 2 聞き取り調査

#### (1)学校に対して

##### ア 目的

高等部に在籍する手帳を持たない生徒の事例や実態を把握する。

##### イ 対象

A特別支援学校（以下 A校）高等部とし、対象者は進路担当専任教員とする。

##### ウ 実施期間

平成20年8月

##### エ 調査項目

- ・3年間（平成17年～19年）の高等部の進路状況
- ・手帳を持たない生徒の進路状況・事例

##### オ 結果

A校高等部では3年間で100名の生徒が卒業し、2名の生徒が手帳を持たないで卒業している（第1表）。この2名は卒業と同時に就労し、現在も就労中である。

第1表 A校高等部の3年間の進路状況

進路先 年度	就労	進学	施設 等	計	(内)手帳なしの 生徒数・進路
17	1	0	33	34	1 → 就労
18	4	1	26	31	0
19	7	1	27	35	1 → 就労
計	12	2	86	100	2 → 就労

(単位 人)

また、今年度の3学年にも該当の生徒がいること、他

学年にも手帳を持たない生徒が何名かおり、分教室でも手帳を持っていない生徒が多いことが分かった。

A校から手帳を持たないで卒業した2名のうち、1名（以下 Bさん）を事例として取り上げる。

（事例）

Bさんは小学校低学年時の友人とのトラブルをきっかけに、中学校卒業時までほぼ不登校の状態が続いた。中学校2年生の時に相談した機関からはアスペルガー症候群ではないかと言われた。定時制高校への進学も考えたが、中学校の相談担当の教員の勧めもありA校高等部に進学することにした。

A校1年生の時は始業時刻に登校することは難しく、午後1時頃に登校していた。A校では火曜の午後と金曜全日に作業学習が組まれており、他の曜日の午後は生活単元学習や余暇活動といった日課が組まれている。このことから、Bさんは登校後は主に作業学習や学級活動を中心とした生活単元学習に取り組むことが多かった。対人関係で特にトラブルがない一方、丁寧すぎる言葉遣いや定型的な仕方での会話が目立った。

2年生になると登校時刻が午前10時前後に早まった。2学期の初めての現場実習は、福祉機器の製造販売会社で物流業務を行い、特に問題なく終えた。この頃に将来の進路も見据えて手帳の取得に臨んだが、判定基準に合致せず取得はできなかった。A校の進路担当者は、Bさんの進路に関して障害者枠でない採用の可能性がありそうな企業の開拓に乗り出した。

3年生になるとほぼ毎日始業時刻に登校した。1学期の現場実習はパン製造会社でパン作りを主に行い、評価も上々であったが、会社の朝早い始業への対応に課題が残った。学校生活は日課表通りに過ごしていたが、朝早いのは苦手であった。2学期の実習は飲食店（a社）で調理補助を行った。a社ではBさんは会話が苦手そうな印象を持ったが、仕事ぶりに特にマイナスの要素の指摘はなく、指示理解等の評価が高かった。本人もパン製造会社に比べて勤務開始時刻が遅いこともあり、a社への就労を希望した。a社は当初障害者枠雇用を考えていたが、A校から詳しくBさんの様子を聞き、実習を受け入れ、その働きぶりを実習で確認し、一般枠での採用となった。

現在Bさんは就労して2年半以上たつが、無断欠勤等はなく、急な残業にも対応できている。また、調理に使用するたれの調合がマニュアルを見ないでできたり、休暇の前日に不足となりそうなたれの調合を自分の判断で行えたり、高く評価されている。

(2) 企業に対して

ア 目的

高等部に在籍する手帳を持たない生徒が就労に向けて在学中に習得すべきことを明らかにする。

イ 対象

A校から、手帳を持たない生徒を採用した企業2社

(a・b)、昨年度初めて知的障害者を採用した企業1社(c)及び障害者雇用にかかわりの深い企業として特例子会社2社(d・e)の計5社とする(第2表)。対象者は、主に雇用担当者とする。

第2表 聞き取り調査対象企業

企業名	事業内容	雇用	その他
a	飲食業	一般	手帳を持たない生徒を採用
b	飲食業	一般	手帳を持たない生徒を採用
c	製造業	障害者	知的障害者を初めて採用
d	清掃業	障害者	特例子会社
e	クリーニング業	障害者	特例子会社

ウ 実施期間

平成20年8月～9月

エ 調査項目

- (ア)採用にあたって不安だったこと
- (イ)採用後に困ったこと・現在行っている具体的な支援
- (ウ)採用で重視すること
- (エ)在学中に取り組むと効果的だと思われること
- (オ)その他

オ 結果

(ア)採用にあたって不安だったこと

A校から生徒を採用したa・b・cの3社から回答を得た。a社は「知的障害者のことが全く分からなかった」、b社は「物静かなので、対人関係が不十分ではないか」、c社は「適した部署があるかどうか」という不安があったことを回答している。

(イ)採用後に困ったこと・現在行っている具体的な支援

a・b・cの3社に尋ねたが、いずれも「特になし」という回答であった。

(ウ)採用で重視すること

5社すべてから回答を得た(第3表)。

第3表 (ウ)採用で重視すること

a	「社会人としてのマナー・常識」「指示理解」「家族の理解」 「休まない」「正確」「持続力」
b	「社会人としてのマナー・常識」「指示理解」「コミュニケーション」「対人の安定」「就労の意欲」「通勤」「衛生面」
c	「社会人としてのマナー・常識」「個別の声かけで指示が理解できる」「コミュニケーション」「家族の理解」「休まない」 「感情の安定」
d	「社会人としてのマナー・常識」「指示書が読める」 「仲間とうまくやれる」「通勤」「人柄」
e	「コミュニケーション」「家族の理解」「通勤」「人柄」

第3表には、(オ)その他で実習を通じて採用の決め手となった理由としてあげられた「指示理解」(a・b社)

や「コミュニケーション」(b・c社)も含めている。「社会人としてのマナー・常識」は、具体的に「挨拶や返事、身だしなみ、時間を守る」等があげられた。なお、a・b・c社に対しては採用した生徒について、d・e社に対しては高等部の生徒を採用するという前提で回答を得ている。

#### (I) 在学中に取り組むと効果的だと思われること

障害者枠でなく就労するという前提で5社から回答を得た。「実習」という回答が3(b・c・d社)、「産業構造を意識した作業学習」という回答が2(d・e社)。他に「自分より支援が必要な人とかかわりの中で学習すること(a社)・働くという意識を育てること(b社)・生産から販売までの一貫性を持った職業教育(e社)」があげられた。

#### (II) その他

採用の決め手となったこと等があげられた(第4表)。

第4表 (II) その他

a	学校から支援の方法について丁寧な説明を受け、安心して実習を受け入れられた。指示理解が十分だったので採用を決めた。2度実習して採用にいたらなかったケースがあるが、何度も同じことを教えなければならなかったり、遅刻時の連絡ができなかったから。
b	過去何人かの特別支援学校生徒の実習を受け入れてきた。彼らとの比較で障害者枠でなくても採用できると判断した。指示理解やコミュニケーションに不安がなかった。
c	実習で様子が分かった。コミュニケーションがとれた。知的障害者を初めて採用したので、どう育てていくかという意識を持っている。雇用率は満たしていたが、CSR等の観点もあって採用した。 ※CSR 企業の社会的責任のこと
d	実習は短期間(3日間)で十分。採用を見極めるときは長期間が必要となる。短い実習の積み重ねで職種への向き不向きが分かる。特例子会社なので手帳の未取得者は採用しない。
e	採用を見極めるときは長く実習させたい。手帳の未取得者に対しては、パフォーマンスが高ければ採用の可能性もあるが、特例子会社の設立意図を考えると難しい。

### 3 調査結果の考察

#### (1) 学校

##### A 状況

手帳を持たないで卒業した生徒が3年間で2名というのは多い数字ではない。しかし、A校高等部ではここ数年5%程度手帳を持たない新入生がおり、手帳制度の理解等を進めていく中でほとんどの生徒が3学年進級時まで手帳の取得をしてきたという背景がある。そうした中で、a・b社に就労した2名の他に今年度の3年生に未取得の生徒がいること、今までにない高い割合で分教室に未取得の生徒がいることを考え合わせると、手帳を持たない生徒への進路支援を充実させることが早急な課題であると思われる。

##### I 事例

Bさんは、A校入学前まで十分な学校生活を送ってきたとはいえ、そのため規則正しい生活リズムが身に付いていなかった。対人関係でやや言葉遣いにぎこちなさがあったもののトラブルになるような程度では

なかったこと、また、そうした場面が少なそうな業務を実習業務として選択したことが本人に適した就労につながった理由であると考えられる。アスペルガー症候群も自閉症の特徴を持つので、「円滑な対人関係を築くこと、感情を込めたあいさつの表現、働く意欲、コミュニケーション」(吉田他 2008 p. 102)が課題となるが、Bさんの場合、主に作業学習や生活単元学習といった、対人的なスキルを学ぶ機会が多い授業から高等部の学習が始まったこともよい影響を及ぼしたのではないかと考える。

#### (2) 企業

##### A 実習の重要性

a・b・cの3社は採用にあたりいずれも不安を抱えていたが、実習で不安が解消されている。a社の(II)その他で採用にいたらなかったケース(手帳取得者が対象)を見ると分かる(第4表下線部)が、不安が実習中に解消されないと、採用には結び付いていない。b社では対人関係の力の確認をするため実習を2度行っている。初めて知的障害者を採用したc社は今年度もA校から実習生(手帳取得者)を受け入れたが、実習中に適した部署が見つからず採用に結び付かなかった。d・e2社は採用を見極めるには長期の実習が必要としている。以上から、高等部の生徒の採用を決めるにあたり、手帳のあるなしにかかわらず、実習を重視する割合の高さが分かる。

##### I 採用後に支援を必要としないこと

次に具体的な支援について考える。a・b・cの3社から具体的な支援に回答がなかったということは、支援を必要としないことも採用条件の一つであると考えられる。c社では、採用にあたり適した部署があるかが課題となっているが、具体的な支援の必要のない業務があるかということでもあった。一般企業に障害者枠で就労する時にはこうした状況も考慮しなければならず、多くの配慮は望みにくい。まして、a・b社のような一般枠での就労となると更に支援は望めないと考えなければならない。

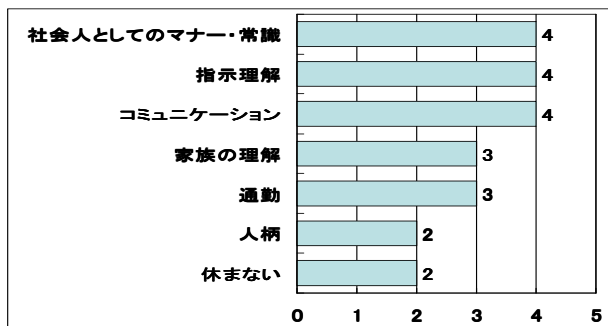
##### II 身に付けておくべきことの質が求められること

具体的な支援を必要としないためには、企業が採用で重視することを身に付けておくことが必要である。採用で重視することは第3表のとおりである。手帳を持たない生徒を採用したa・b社に共通するのは「社会人としてのマナー・常識」と「指示理解」である。これはc・d社でも回答されているが、「指示理解」の内容に相違が見られる。c・d社の「指示理解」は「個別の声かけ」や「指示書」という支援が含まれているのに対し、a・b社ではそうした支援のない状態で「指示」に対し「理解」する力が求められていることである。同じことが例えば「コミュニケーション」でもいえる。e社は採用で重視することに「コミュニケーション」をあげたが、「それは育っていくから最初

から完璧は求めない」という但し書き付きであった。それに対してb社は、「コミュニケーション」（対人関係）の力を確認するために2度の実習を行っていることから、採用時点でより高いレベルの「コミュニケーション」の力を求めたといえる。採用で重視することとして大きな違いはないものの、手帳を持たない生徒の場合、より質の高さが求められていると考えられる。

#### エ 対人スキルの重要性

(ウ)採用で重視することのうち、複数の企業から回答を得たものを第1図に示した。d社の「指示書が読める」は「指示理解」に、「仲間とうまくやれる」は「コミュニケーション」に含めた。上位を占めた「社会人としてのマナー・常識」、「指示理解」、「コミュニケーション」はどれも対人のスキルである。これらのいずれかがa～eの企業から回答されていることから、高等部の生徒が就労するための必須の条件とってよいのではないか。また、手帳を持たない生徒に質の高い対人スキルを求める時、どのような形で習得させるのが望ましいのか考える必要がある。



第1図 (ウ)採用で重視することのうち、複数の企業から回答を得たもの

#### オ 在学中の効果的な取組・短期の実習と作業学習

(エ)在学中に取り組むと効果的だと思われることでは、「実習」が多く回答された。この場合の「実習」は採用に直結するものでなく、短期の職場体験というイメージで回答されている。d社の(オ)その他にあるように「短い実習」で「職種の向き不向き」を知り、課題を実習後の学習で補い、次の実習につなげるという意味の「実習」である。つまり、職業適性を見極めるための「実習」の必要性を企業が述べている。

また、d・e社から共に「産業構造を意識した作業学習」が回答されたことも興味深い。実習等を通じ高等部の学習内容を知る機会の多い特例子会社だからこそこの回答といえる。両社共に手帳を持たない生徒の採用は行わないというが、手帳を持たず就労するとすれば受け入れ口の広い職種をターゲットにし、就労機会を増やすことは当然であるとの認識から「産業構造を意識した作業学習」の提案がなされたと考える。d社は自社の採用にあたり作業スキルは求めないが、障害者が一般枠で就労を目指す時は作業スキルの習得が採

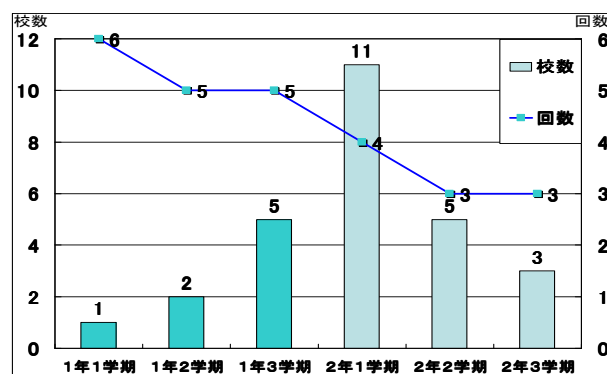
用に有利に働く可能性があることを示唆している。

#### 4 従来の進路学習との比較

聞き取り調査の結果と考察から、「実習」、「対人スキル」、「作業学習」を取り上げる。

##### (1)実習

県立の高等部は分教室を1校分と数えると28校となる。そのうち、実習の開始時期未定の1分教室を除き、すべてで企業での現場実習は設定されている。神奈川県特別支援学校進路指導連絡協議会知的障害部会（以下 進路協）が実施した「企業での現場実習に関する取組について」の調査によると、各校の実習開始時期と回数は第2図のとおりである。

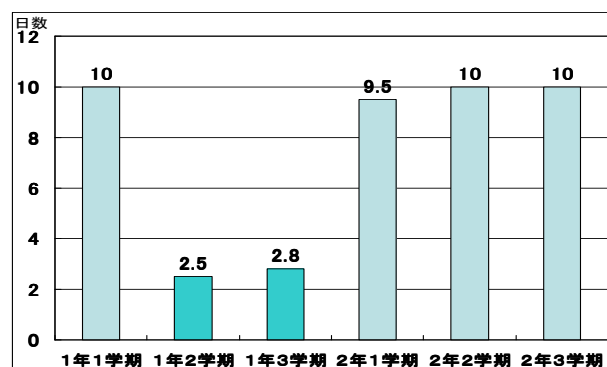


第2図 現場実習開始時期と実習回数  
(平成20年度進路協調査結果配布資料をもとに作成)

実習の開始が1年の学校は、全体の約30%にあたる8校で、そのうち6校が新設校または分教室である。

実習日数については、1年開始の8校中7校が1回目を3日程度から始めている（第3図）。しかし、それらの学校でも短い実習の設定は最初だけで、2回目からは1週間以上の実習が設定されていることが同調査で分かっている。

以上から、短い実習を早めに行う傾向が一部に見られること、短い実習を重ねる取組はないことがいえる。



第3図 現場実習開始時期と1回目の実習平均日数  
(平成20年度進路協調査結果配布資料をもとに作成)

##### (2)対人スキルの習得

高等部では従来、対人スキルの習得に領域・教科を

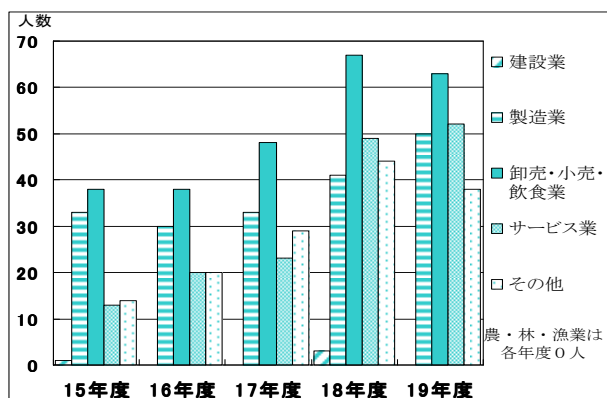
合わせた指導を中心に取り組んできた。代表的なものは作業学習である。阿部（2006）は、作業学習で形成しようとするものを「障害の有無に関係なく、働く生活に必要な一般的で基本的な能力や技能である」とし、「身だしなみ等の身辺自立、挨拶や返事ができる等の好ましい生活態度、働く意欲」等をあげている。他にも対人スキルの習得は学校生活の様々な場面で図られている（吉田他 2008 pp. 92-93）。

しかし、対人スキルを進路学習と関連付けた時、その取組はあまり効果的だとはいえない状況がある。三島・篠原（2008 p. 50）は進路学習を14の分野に分け、その取組状況等を調査している。その中で「大人のマナー」や「職場で大切なこと」、「コミュニケーション」という分野の取組は「各学年所属教員の経験や考え方によっても異なりやすい」こと、また、「大人のマナー」や「コミュニケーション」を高等部として進路学習に位置付けている学校は50%未満であることを指摘している。吉田（2007）は、雇用者が学校教育に求めるものとしてあげた「コミュニケーション」等について、「作業学習・校内実習等を中心に、授業場面だけではなく、教師の共通理解のもと、学校生活全般を通じて取り組んでいく内容」とした上で、「担任以外の者も含め、教師がどれだけ個々の生徒の課題を理解して、有効な取組ができるかが重要となろう」と述べている。三島ら（2008 p. 51）は、「コミュニケーション」分野の指導場を半数以上の学校が3場面以上あげたことを取り上げ、「他の教科学習や日常生活の指導などと補い合っていること、そのため各場面の学習内容を共通理解し役割分担する必要があることなどが分かった」としている。

手帳を持たない生徒について質の高い対人スキルの習得を考える時、この共通理解をうまく図る方法が求められる。

### (3) 作業学習

県内の高等部の生徒の職業別就労状況は第4図のとおりである。近年、小売業や飲食業、サービス業といった職業への就労が増えている。



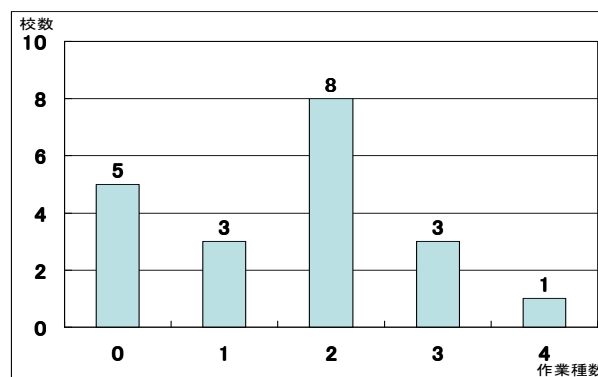
第4図 県内高等部の職業別就労数

（「平成20年度 神奈川の特別支援教育資料」他をもとに作成）

一方、平成19年度に神奈川県立総合教育センター進路支援課が実施した研究のための予備調査によると、県立の高等部20校の作業学習における作業種数20のうち、サービスのものは「クリーニング」、「リサイクル」、「印刷」、「清掃」、「配膳」の5種であった。

また、サービスの作業種を2種以上実施している学校が12校ある一方で、実施していない学校が5校あった（第5図）。

このことから、学校で実施している作業学習は近年の就労状況に十分合致しているとはいいがたいことが分かる。



第5図 作業学習のサービスの作業種の実施校数

（平成19年度進路支援課予備調査結果をもとに作成）

## 5 提案

### (1) 短期の実習を早めに設定する

企業への聞き取り調査で、実習が採用で大きな割合を占めることが明らかになった。また、短期の実習を重ねることによる効果もあげられた。そこで、短期の実習を早めに設定することを提案する。第2図で見たように、実習に早く取り組めば回数も多くなり、経験を積むことができる。総務省が平成15年4月に出した「障害者の就業等に関する政策評価書」（2003）にも「現場実習を履修していない者及び履修回数が少ない者は就職率が低く、現場実習の履修回数が多い者は就職率が高くなっている」という報告がされている。このことは当然手帳を持たない生徒にもいえることであろう。短期の実習を複数回行っている学校はないが、そうした取組を併せて行うことも必要と考える。

### (2) 対人スキルの習得を目的とした授業を日課表に位置付ける

対人スキルの習得は領域・教科を合わせた指導を中心に様々な場面で取り組まれており、複数の教員がかかわることで共通理解を図る難しさがあることは前述した。そこで、対人スキルの習得を目的とした授業を日課表に位置付けることを提案する。対人スキルの習得を主とした授業を設定することで、指導の中心となる教員が明確になり、共通理解が現在より図りやすくなると考える。生徒もその時間は対人スキルを学習するという意識を持ちやすい。

中央教育審議会から平成20年1月に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では「社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）等も含む多様な障害に応じた適切な指導を一層充実させるため、他者とのかわり、他者の意図や感情の理解」等を自立活動の内容の項目に盛り込むとされ、現行の区分に「人間関係の形成」を設けると記されている。こうした背景からも「対人」をキーワードにした授業を日課表に位置付けることに意味があると考えられる。

### (3) 就労状況にあった作業学習の作業種を加える

従来の作業種を否定するものではなく、就労状況にあった作業種を加えるという提案である。原（2007）は時代の変化に対応した教育のあり方が各地で見られ始めている一例として「新たな職域に対応した職業教育の改善—作業学習などにおけるパソコンや接客・清掃などの学習の試み」をあげている。例えばサービスを中心とした作業は、まず校内でサービスを考える、という視点を持つことが重要であろう。

## まとめと課題

本研究では、企業を中心に聞き取り調査を実施し、手帳を持たない生徒の就労に有効な進路学習の方法を探った。そして、「実習」、「対人スキルの習得」、「作業学習」という、高等部で従来取り込まれてきた学習の重要性が改めて確認される結果となった。しかし、手帳を持たない生徒の就労を考えると従来の学習方法では十分でない面があり、「短期の実習を早めに設定すること」、「対人スキルの習得を目的とした授業を日課表に位置付けること」、「就労状況にあった作業学習の作業種を加えること」の提案を行った。

これらは企業のニーズをもとにしたものなので、学校現場に取り入れるにあたり、実習先の確保、サービス業種の導入の仕方、手帳を持たない生徒とそれ以外の生徒をどのように分けて学習させるのか等、解決すべき課題は多いが、手掛かりとして以下のようなことがいくつかあげられる。

実習先の開拓は従来進路担当専任教員等が行ってきたが、他県では実習先の開拓を企業に依頼しているケースがある。サービス業種の学校現場への導入が難しい場合は、校外に学習の場を広げ、例えば近隣にあるコンビニエンスストア等との連携を模索する方法がある。商品の陳列、清掃、接客等多数の業務が分かりやすい範囲の中にある。手帳を持たない生徒を分けての学習場面を作り出すことは現実的でないが、「高等部では、生徒の障害の状態及び特性、進路等に応じ、教育課程の類型を設けて、そのいずれかを選択できるようにする場合がある」（全国知的障害養護学校長会 1999）こ

とを活用し、手帳を持たない生徒だけでなく、対人スキルに課題を持つ生徒と共に一つのグループとして学習の対象にすることが考えられる。

## おわりに

本研究は、手帳を持たない生徒の進路支援の在り方を、現状から就労を目的とした学習に絞って進めてきたが、今後、例えば障害者自立支援法の見直し等で状況が変わることも予想される。そうした時にも、自立に結び付く進路学習の有効な方法として、三つの提案は活用できるものであると思っている。最後に、事例として取り上げることを快く了承していただいたBさんと御家族に深く感謝し、この研究の結びとしたい。

## 引用文献

- 神奈川県 2007 『神奈川県議会 6 月定例会会議録』 p. 252
- 神奈川県教育委員会 2004～2005 「神奈川の障害児教育資料」
- 神奈川県教育委員会 2006～2008 「神奈川の特別支援教育資料」
- 総務省 2003 「障害者の就業等に関する政策評価書」（[http://www.soumu.go.jp/s-news/2003/pdf/03415\\_3\\_03.pdf](http://www.soumu.go.jp/s-news/2003/pdf/03415_3_03.pdf)（2008.12.3 取得）） p. 32
- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf)（2008.9.24 取得）） p. 134
- 阿部芳久 2006 『知的障害児の特別支援教育入門—授業とその展開—』 日本文化科学社 p. 82
- 全国知的障害養護学校長会編著 1999 『新しい教育課程と学習活動 Q&A 特殊教育<知的障害教育>』 東洋館出版社 p. 114
- 原智彦 2007 「今、後期中等教育に求められていることは何か」（『実践障害児教育』10月号 学習研究社） p. 17
- 三島賢治・篠原朋子 2008 「特別支援学校（知的障害教育部門）における就労を目指した進路学習の実践的研究」（神奈川県立総合教育センター 『研究集録』第27集）
- 吉田昌義・藤田誠・関口トシ子・進路指導 21 研究会 2008 『特別支援教育（知的障害・自閉症）における進路指導・支援』 ジアース教育新社
- 吉田みち子 2007 「知的障害養護学校における望ましい進路支援のあり方—A養護学校の追跡調査の結果から進路学習について考える—」（神奈川県立総合教育センター 『長期研修員研究報告』第5集） p. 88



# 特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における 「自立と社会参加に向けた教育」の充実にむけて

— 「キャリア発達にかかわる諸能力」を参考にした指導計画モデル（案）の作成 —

添 木 博<sup>1</sup>

本研究は、県立特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における「自立と社会参加に向けた教育」の充実にむけて、県立特別支援学校を対象にアンケート調査を実施し、その取組状況を把握し、傾向や課題となる点を明らかにした。さらに、調査結果をもとに、県立総合教育センターが策定した「キャリア発達にかかわる諸能力」を参考にした指導計画モデル（案）を作成した。

## はじめに

### (1) 知的障害のある人の「自立と社会参加」

自立とは、一般的に「自分の力で生きていく」と考えられている。しかし、上岡（2007）は、知的障害のある人の自立とは、「自分の能力を精一杯だして、他人からの支援を最小にして生きている状態」とし、「できることやスキルの積み重ねではなく、主体的な行動の積み重ねが自立を実現する」とした。

一方、社会参加には、「みんなと同じようにする」というとらえ方がある。しかし、WHO（世界保健機構）のICF（国際生活機能分類）や、「障害のある人の権利に関する条約」の考え方を踏まえると、知的障害のある人の社会参加とは、「自分らしさを保ちながら、地域社会の中で主体的に生活していくこと」と言える。

これらから、知的障害のある人の「自立と社会参加」とは、「主体的な行動を積み重ね、他人からの適切な支援を受けつつ、自分らしさを保ちながら、地域社会で生きていくこと」と考える。

### (2) 特別支援教育とキャリア教育

平成19年4月に一部改正された学校教育法第72条において、特別支援教育の目的は、「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識を授けること」とされた。

一方、平成16年1月に文部科学省から出された「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」では、キャリア教育を「児童生徒一人一人の

キャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」（p. 7）とし、「学校のすべての教育活動を通じて推進」（p. 10）する必要性を示している。

これらから、とりわけ特別支援学校の教育活動にキャリア教育を取り入れることは、児童・生徒の自立と社会参加のために有用であると言える。

### (3) 神奈川県立特別支援学校高等部における進路学習

神奈川県教育委員会は、「平成20年度学校教育指導の重点」の中で、特別支援学校教育指導の重点を、「これからの社会に対して未来を切り拓く力、豊かな人間性や望ましい社会性、基本的な生活習慣など『自立と社会参加』に向けた『生きる力』の育成」とし、自立と社会参加に向けた取組の重要性を示した。

県立特別支援学校高等部では、これまでも卒業後の生活に向けて、進路学習の実践が重ねられてきた。これについて、神奈川県立総合教育センター（以下 県立総合教育センター）の三島・篠原（2008）は、キャリア教育とICFの活動と参加の考えを参考に、進路学習を「進路先決定だけでなく自己理解を進めるなどのキャリア発達支援の視点を持ちながら、勤労観、職業観と社会参加を進める力を育てる学習」とし、知的障害教育部門高等部を有する県立特別支援学校を対象にした研究調査を実施し、「進路学習の内容一覧—社会参加を進める力とその学習シラバス（例）—」を作成し、高等部における進路学習の充実にむけての提案を示した。

## 研究の内容

### 1 研究の目的と方法

県立特別支援学校（知的障害教育部門）には、「小学部」、「中学部」、「高等部」の3つの学部が設置されている。小学部では基本的な行動や社会生活につながる行動など生活に必要な基礎的な能力と態度を身に付けることを、高等部では卒業後の家庭生活・社会生活・職業生活など実際に社会参加する上で必要となる知識

1 神奈川県立高津養護学校

研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究）

や技能及び態度及び活用する力を身に付けることを主なねらいとしている。両学部間に位置する中学部は、小学部で身に付けた基礎的なスキルを日常生活の中で生かせるようにし、社会生活や将来の職業生活に必要な基礎的な能力と態度を身に付ける時期と言える。

これまで県立特別支援学校中学部（知的障害教育部門）（以下 中学部）でも、自立と社会参加に向け、様々な実践が積み重ねられてきているが、キャリア発達支援の視点による実践の整理が、中学部生徒の自立と社会参加に向けて有用だと考えた。

そこで本研究では、「主体的行動を積み重ねて、より豊かに地域社会で生きていく力を育てる教育」を自立と社会参加に向けた教育と定義し、中学部における自立と社会参加に向けた教育の充実を図ることを目的とした。研究を進めるにあたり、中学部における自立と社会参加に向けた教育の取組状況や実践例を把握することと、キャリア発達支援の視点を持って調査結果の傾向と課題を明らかにした上で、学習内容を整理し示すことが有用であると考え、次の二つの方法を中心に研究を進めた。

- ① アンケート調査の実施
- ② 指導計画モデル(案)の作成

## 2 アンケート調査

### (1) 調査目的と調査名

アンケート調査は、中学部における自立と社会参加に向けた教育の取組状況や実践例を把握し、その傾向や課題を明らかにすることを目的とした。調査名は、「特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における『自立と社会参加に向けた教育』に関するアンケート調査」とした。

### (2) 調査方法

調査は、知的障害教育部門中学部を設置する県立特別支援学校16校を対象とし、平成20年10月下旬に実施した。回答は、中学部をとりまとめる立場にある学部長等の教員に依頼した。

### (3) 調査内容

アンケート調査の構成は、自立と社会参加に向けた教育の指導全般についての設問1（7項目、計18問）と、自立と社会参加に向けた教育に関連する単位についての設問2（5項目）とした。

なお、設問2で取り上げた授業場面は、現行学習指導要領（平成11年3月告示 平成15年12月一部改訂）や現行学習指導要領（平成11年3月）解説（以下 解説）から、自立や社会参加に関連が深いと考えられる生活単元学習、作業学習、職業・家庭、総合的な学習の時間の四つ（以下 調査対象授業）とした。

### (4) 調査回答の傾向

アンケート調査の回答（以下 調査回答）は、16校すべてから回収した（回収率100%）。調査結果を分析

したところ、次のような傾向があった。

### ア 自立と社会参加に向けた教育の指導全般について (7) 高等部進路学習との連携

調査回答から、高等部進路学習との連携の必要性への認識が高いことが分かった。これは、中学部卒業生のほとんどが進路先とする高等部との連携を重視しているからだと考えられる。

### (4) 個別教育計画及び個別の支援計画への反映

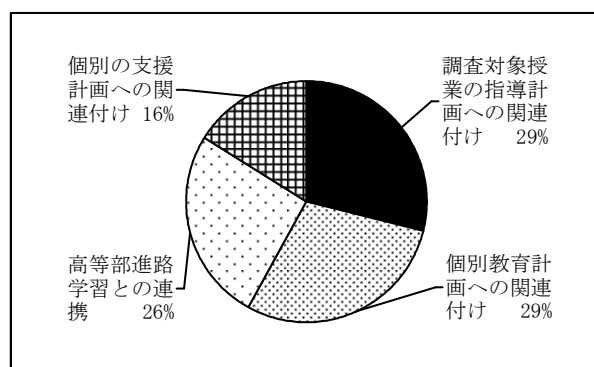
個別教育計画及び個別の支援計画への反映の必要性について、調査校全校が「感じている」と回答し、非常に高い認識を持っていることが分かった。また、反映状況の設問にも、「反映させている」「必要に応じて反映させている」と回答したことから、両計画への反映が実践されていることが分かった。

### (4) 調査対象授業の指導計画への取り入れ

調査回答から、調査校全校において調査対象授業の指導計画に取り入れることへの関心が高いことと、実際に指導計画へ取り入れている学校が多いことが分かった。

### (イ) 自立と社会参加に向けた教育の重点項目

今後中学部で自立と社会参加に向けた教育を推進する上で、重点的に取り組む必要性を感じる項目について、選択形式で回答を求めたところ、第1図に示したように様々なとらえ方があることが分かった。



第1図 自立と社会参加に向けた教育の重点項目

### イ 自立と社会参加に向けた教育に関連する単位について

### (7) 調査対象授業の単元のねらいとキャリア諸能力との関連

今回の調査では、自立と社会参加に関連する単位として、調査対象授業全体で116の単位が回答された。各単位がどのようなねらいを持って指導されているのかに注目することで、自立と社会参加に関連する単元の傾向や課題が明らかになると考えた。そこで、単元のねらいを内容ごとに分類し、その数を調査対象授業ごとに集計したのが、第1表である。

第1表から、生活単元学習における自立と社会参加に向けた教育に関連する単元のねらいが最も多いことが分かった。これは、生活単元学習が領域・教科を合

合わせた指導であるため、自立活動や保健体育、職業・家庭等の指導内容を生活に関連付けた単元が、自立と社会参加に向けた教育に関連する単元として回答されたためである。

第1表 調査対象授業ごとのねらいの数

	生活単元学習	作業学習	職業・家庭	総合的な学習の時間	合計
ねらいの数	38	21	24	21	104

また、本研究では、調査回答の傾向や課題を明らかにするためのキャリア発達支援の視点として、自己教育能力を一つの領域として取り上げている県立総合教育センターが策定した「キャリア発達にかかわる諸能力」(以下 キャリア諸能力)の5領域を取り入れ、調査対象授業ごとに分類したねらいと関連付け整理したものが第2表である。第2表から、情報活用能力に関連付けたねらいが、最も多いことが分かった。

第2表 キャリア諸能力と調査対象授業ごとの単元のねらいの数

キャリア諸能力(5領域)	生活単元学習	作業学習	職業・家庭	総合的な学習の時間	計
自己教育能力	3	1	1	0	5
人間関係能力	9	4	2	9	24
情報活用能力	17	10	16	7	50
将来設計能力	5	3	2	2	12
意思決定能力	4	3	3	3	13
計	38	21	24	21	104

#### (イ)生活単元学習での傾向

教育課程上、領域・教科を合わせた指導に位置付けられている生活単元学習は、解説において、「児童生徒が生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するもの」とある。また、指導計画作成の重点に「(イ)単元は、必要な知識・技能の獲得とともに、生活上の望ましい習慣・態度の形成を図るものであり、身に付けた内容が生活に生かせるもの」とあることから、キャリア教育に関連が深い授業と言える。

第3表は、キャリア諸能力と生活単元学習における単元の主なねらいとの関連を示したものである。

第3表 キャリア諸能力と生活単元学習におけるねらいとの関連

キャリア諸能力(5領域)	主なねらい	ねらいの数
自己教育能力	・自分の成長について知る。 ・出かける楽しさを知り、期待感を持つ。	3
人間関係能力	・友達との適切な関わり方を知る。	9

情報活用能力	・公共施設利用のルールとマナーを知る。 ・健康な生活をするために必要な知識、技能を知り、身に付ける。	17
将来設計能力	・家族が家庭で行う仕事を理解する。	5
意思決定能力	・世の中のことに興味・関心を持ち、自分たちに来ることを考え、進んで取り組もうという意識を持つ。	4

#### (ウ)作業学習での傾向

教育課程上、領域・教科を合わせた指導として位置付けられている作業学習は、解説において「作業活動を学習活動の中心にすえ総合的に学習するものであり、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立を目指し、生活する力を高める」とあることから、キャリア教育に関連が深い授業と言える。

第4表は、キャリア諸能力と作業学習における単元のねらいとの関連を示したものである。

第4表 キャリア諸能力と作業学習におけるねらいとの関連

キャリア諸能力(5領域)	主なねらい	ねらいの数
自己教育能力	・楽しんで活動する。	1
人間関係能力	・返事、依頼、報告ができる。	4
情報活用能力	・作業内容、工程を理解し取り組む。 ・身支度や使用する道具を準備する。	10
将来設計能力	・役割を知る。	3
意思決定能力	・目標を持って作業に取り組む。	3

#### (エ)職業・家庭での傾向

教育課程上、教科別の指導として位置付けられている職業・家庭は、解説において、目標に「明るく豊かな職業生活や家庭生活が大切なことに気付くようにするとともに、職業生活及び家庭生活に必要な基礎的な知識と技能の習得を図り、実践的な態度を育てる。」、内容に「(1)働くことに関心を持ち、働く喜びを味わい、作業や実習に参加する。」とあることから、キャリア教育と関連が深い授業と言える。

第5表は、キャリア諸能力と職業・家庭における単元のねらいとの関連を示したものである。

第5表 キャリア諸能力と職業・家庭におけるねらいとの関連

キャリア諸能力(5領域)	主なねらい	ねらいの数
自己教育能力	・調理した物を会食する、作ったものを身に付ける等、活動の楽しさを知る。	1
人間関係能力	・みんなと協力して作業することの大切さを知る。	2
情報活用能力	・生活の中で使用する、基本的な道具の操作方法を知る。 ・使用する道具の準備片付けをする。	16
将来設計能力	・高等部の活動に参加し、高等部への進学を意識する。	2
意思決定能力	・一人でできる活動を増やす。	3

### (オ)総合的な学習の時間での傾向

解説において、総合的な学習の時間のねらいは、「(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」とあることから、キャリア教育との関連が深い授業と言える。

第6表は、キャリア諸能力と総合的な学習の時間における単元のねらいとの関連を示したものである。

第6表 キャリア諸能力と総合的な学習の時間におけるねらいとの関連

キャリア諸能力(5領域)	主なねらいの内容	ねらいの数
自己教育能力	—	0
人間関係能力	・交流活動を通じて、社会的な態度や豊かな人間性を育む。	9
情報活用能力	・遠足、宿泊学習、修学旅行の見学地や移動手段について調べる。 ・施設の利用を通して、施設の役割を知る。	7
将来設計能力	・家庭でお手伝いをする。	2
意思決定能力	・いくつかの活動から、自ら選び、より自発的に活動に参加する力を養う。	3

### (5)考察

調査回答と傾向から、調査校では、中学部における自立と社会参加に向けた教育の必要性は概ね認識され、指導されていることが分かったが、次の点について考察し、課題を整理した。

#### ア 自立と社会参加に向けた教育の推進について

中学部の教育目標には、自立と社会参加に関する目標があり、これを踏まえ、生徒の障害の状況や実態を基に個別教育計画や授業計画が作成されている現状がある。

自立と社会参加に向けた教育の推進には、まず自立と社会参加に向けた教育の内容を個別教育計画に関連付けてから授業計画に取り入れること、次に指導計画に基づいて活動を選択して指導の充実を図ることが、重要だと考える。第1図からも、調査校が、自立と社会参加に向けた教育の内容を、指導計画等に関連付けることを課題ととらえていることが分かった。

そこで、今回の調査回答を基に、自立と社会参加に向けて中学部段階で育みたいことを整理することが、自立と社会参加に向けた教育の内容を個別教育計画や授業計画に関連付けることの参考になると考えた。

#### イ キャリア諸能力とねらいとの関連について

第2表から、次の二つの点で考察し課題を整理した。

一つ目は、調査対象授業において、情報活用能力に関連付けたねらいが最も多かったことである。これは、調査回答に「公共施設利用のルールとマナーを知る。」

「生活の中で使用する、基本的な道具の操作方法を知る。」とあったように、情報活用能力に関連付けたねらいには、生活に必要な基本的な知識や技能を身に付けることや、身に付けた基本的な知識や技能を生活の中で生かせるようになることがあり、自立と社会参加に向けて、中学部段階で特に重要ととらえられているからだと考える。

二つ目は、調査対象授業において、自己教育力に関連付けたねらいが非常に少なかったことである。自己教育能力に関連付けたねらいのうち、「出かける楽しさを知り、期待感を持つ。」には、主体的な行動につながる興味・関心を持って活動に参加するという視点が、また、「自分の成長を知る。」には、自分のことを知る活動を通して自分らしさを知るという視点が、それぞれ含まれていた。このことから、自己教育能力に関連付けたねらいには、自立と社会参加に向けて重要だと考える、「主体的な行動」や「自分らしさの獲得」につながる視点があり、調査対象授業に取り入れていくことが有用だと考える。

#### ウ 自立と社会参加に向け中学部段階で育みたいこと

ア、イの考察を踏まえ、調査回答の単元のねらいを基に、中学部段階で自立と社会参加に向けて育みたいことを整理し、キャリア諸能力との関係を第7表のようにまとめた。

第7表 中学部段階で自立と社会参加に向けて育みたいこと

キャリア諸能力(5領域)	中学部段階で自立と社会参加に向けて育みたいこと
自己教育能力	○自分の良いところ、好きなこと、興味のあることを知ること。 ○活動の楽しさを知り、期待感や興味・関心を持って活動に参加すること。 ○自分の考えや思いを表現する適切な方法を身に付け、相手に伝えようとする。
人間関係能力	○みんなと協力して作業や活動に参加することの大切さを知ること。 ○友達との適切な関わり方を知ること。 ○挨拶、返事、依頼、報告、場面に応じた振る舞いや発言を知り、身に付けること。
情報活用能力	○生活に必要な基本的な知識や技能を身に付けること。 ○公共施設利用のルールやマナーを知り、身に付けること。 ○自分の生活する地域の様子を知ること。 ○身に付けた基本的な知識や技能を生活の中で生かせるようになること。 ○手順や工程を理解して、取り組むこと。 ○準備や片付けをすること。
将来設計能力	○自分が担当する係活動を知り、その係活動が人の役に立つことを知ること。 ○担当した活動をやり遂げることで、達成感や充実感を得ること。 ○家族が家庭で行う仕事を理解し、家庭で手伝いに取り組もうとすること。 ○中学部卒業後の生活を思い描こうとすること。
意思決定能力	○遊びや活動を、主体的に選択し、参加すること。 ○一人で出来る活動を増やし、自己肯定感を高めること。

### 3 指導計画モデル（案）

#### (1) 作成の目的と方法

中学部における自立と社会参加に向けた教育の学習内容を整理し示すことを目的に、調査回答と第7表を基にして、指導計画モデル（案）（第8表）を作成した。

#### (2) 指導計画モデル（案）の項目と内容

指導計画モデル（案）の項目は、「分野」、「中学部段階で自立と社会参加に向けて育みたいこと」、「単元（例）」、「単元のねらい」、「指導内容（例）」、「評価の観点」、「授業場面」、「キャリア諸能力」の8項目とした。「分野」は、調査回答から、中学部における自立と社会参加に

向けた教育に関連が深いと考えた単元のまとまりを整理し、「自分について」、「家庭生活」、「地域での活動」、「交流」、「働く」、「楽しむ」の6分野とした。第7表を参考に、「中学部段階で自立と社会参加に向けて育みたいこと」には、各分野に関連があると考えた事項を示した。「単元（例）」には、調査回答を参考に、各分野での指導内容をイメージする単元名を示した。また、「単元のねらい」、「指導内容（例）」、「評価の観点」には、調査回答から主なものの例を示した。「授業場面」には調査対象授業を示し、「キャリア諸能力」には、その分野に該当するものを示した。

第8表 自立と社会参加に向けた教育の指導計画モデル（案）

分野	中学部段階で自立と社会参加に向けて育みたいこと	単元（例）	単元のねらい	指導内容（例）	評価の観点	授業場面	キャリア諸能力
自分について	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の良いところ、好きなこと、興味のあることを知ること。</li> <li>○自分の考えや思いを表現する適切な方法を身に付け、相手に伝えようとする。</li> <li>○中学部卒業後の生活を思い描こうとする。</li> </ul>	自分のことを知る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の成長（身長・体重等）を知る。</li> <li>・自分の良いところを知り、簡単な自己紹介の方法を身に付ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の成長を振り返る</li> <li>○自己紹介</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の成長を知ることができたか。</li> <li>・自分の良いところを知り、簡単な方法で自己紹介ができたか。</li> </ul>	生活単元学習	自己教育能力
		将来の自分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業後の生活を思い描こうとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○高等部体験</li> <li>○家族や先生へのインタビュー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高等部での生活や、家族や周囲の人たちの願いを知ること、卒業後の生活を思い描こうとすることができたか。</li> </ul>	総合的な学習の時間	将来設計能力
家庭生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の楽しさを知り、期待感や興味・関心を持って活動に参加すること。</li> <li>○みんなと協力して作業や活動に参加することの大切さを知ること。</li> <li>○生活に必要な基本的な知識を知り、技能を身に付けること。</li> <li>○身に付けた基本的な知識や技能を生活の中で生かせるようになること。</li> <li>○手順や工程を理解して、取り組むこと。</li> <li>○準備や片付けをすること。</li> <li>○自分が担当する係活動を知り、その係活動が人の役に立つことを知ること。</li> <li>○家族が家庭で行う仕事を理解し、家庭で手伝いに取り組もうとすること。</li> <li>○遊びや活動を主体的に選択し、参加すること。</li> <li>○一人で出来る活動を増やし、自己肯定感を高めること。</li> </ul>	買い物学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・買い物には、お金のやりとりが必要なことを知る。</li> <li>・必要なもの探し出して、レジで支払う経験を積む。</li> <li>・家庭で家族がする仕事を理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○調理材料購入</li> <li>○おつかい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・買い物には、お金のやりとりが必要なことを理解できたか。</li> <li>・必要なもの探し出して、レジで支払うことができたか。</li> <li>・家庭で家族がする仕事を理解することができたか。</li> </ul>	生活単元学習 作業学習 職業・家庭	自己教育能力 人間関係能力 情報活用能力 将来設計能力 意思決定能力
		調理学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・調理の楽しさを知る。</li> <li>・食物に関する基本的な知識や技能を身に付ける。</li> <li>・調理器具の基本的かつ安全な使い方を身に付ける。</li> <li>・衛生面に注意し、手順を理解して調理する。</li> <li>・家庭で家族がする仕事を理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○一人分の食事作り</li> <li>○お弁当づくり</li> <li>○デザート作り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食物に関する基本的な知識や技能を身に付けることができたか。</li> <li>・調理器具を基本的かつ安全な使い方で使用できたか。</li> <li>・衛生面に注意し、手順を理解して調理できたか。</li> <li>・家庭で家族がする仕事を理解することができたか。</li> </ul>		
		清掃学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身の回りの環境を整えることを意識する。</li> <li>・清掃道具の基本的かつ安全な使い方を身に付ける。</li> <li>・手順を理解して清掃する。</li> <li>・家庭で家族がする仕事への理解を深める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○机やロッカーの中の整理</li> <li>○教室や廊下の清掃</li> <li>○校庭の草取り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身の回りの環境を整えることを意識することができたか。</li> <li>・清掃道具を基本的かつ安全な使い方で使用できたか。</li> <li>・手順を理解して清掃できたか。</li> <li>・家庭で家族がする仕事を理解することができたか。</li> </ul>		
		洗濯学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身に付ける物を清潔に保つ大切さを知る。</li> <li>・アイロンや洗濯機の基本的かつ安全な使い方を身に付ける。</li> <li>・手順を理解して洗濯する。</li> <li>・家庭で家族がする仕事への理解を深める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分のものの洗濯</li> <li>○使用したものの洗濯</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身に付ける物を清潔に保つ大切さを知ることができたか。</li> <li>・アイロンや洗濯機を基本的かつ安全な使い方で使用できたか。</li> <li>・手順を理解して洗濯できたか。</li> <li>・家庭で家族がする仕事を理解することができたか。</li> </ul>		
地域での活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の楽しさを知り、期待感や興味・関心を持って活動に参加すること。</li> <li>○生活に必要な基本的な知識を知り、技能を身に付けること。</li> <li>○公共施設利用のルールやマナーを知り、身に付けること。</li> <li>○身に付けた基本的な知識や技能を生活の中で生かせるようになること。</li> <li>○自分の生活する地域の様子を知ること。</li> <li>○準備や片付けをすること。</li> <li>○遊びや活動を主体的に選択し、活動すること。</li> </ul>	交通安全学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出かける楽しさを知る。</li> <li>・出かける準備を自分から行う。</li> <li>・交通ルールを守って、安全に歩行する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学校近隣の施設までの歩行（買い物学習・施設利用学習等の目的地までの移動）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出かけることの楽しさを知り、期待感や興味・関心を持つことができたか。</li> <li>・出かける準備を自分から行おうとしたか。</li> <li>・交通ルールを守って、安全に歩行することができたか。</li> </ul>	生活単元学習 総合的な学習の時間	自己教育能力 情報活用能力 将来設計能力 意思決定能力
		公共交通機関の利用学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出かける楽しさを知る。</li> <li>・公共交通機関の利用のルールやマナーを知る。</li> <li>・切符の購入の方法を知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○電車やバスの利用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出かけることの楽しさを知り、期待感や興味・関心を持つことができたか。</li> <li>・公共交通機関の利用のルールやマナーを知ることができたか。</li> <li>・切符の購入の方法を知り、購入することができたか。</li> </ul>		
		施設利用学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公共施設の利用方法や、施設内でのマナーやルールを知る。</li> <li>・余暇で利用する施設やそこの活動を知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○駅・郵便局・図書館・飲食店等の施設の利用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公共施設の利用方法や、施設内でのマナーやルールを知り、守ることができたか。</li> <li>・余暇で利用する施設やそこの活動を知ることができたか。</li> </ul>		
交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の楽しさを知り、期待感や興味・関心を持って活動に参加すること。</li> <li>○自分の考えや思いを表現する適切な方法を身に付け、相手に伝えようとする。</li> <li>○みんなと協力して作業や活動に参加すること。</li> <li>○友達との適切な関わり方を知ること。</li> <li>○挨拶、返事、依頼、報告、場面に応じた振る舞いや発言を知り、身に付けること。</li> <li>○自分の生活する地域の様子を知ること。</li> <li>○遊びや活動を主体的に選択し、参加すること。</li> </ul>	人とのマナー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の良いところを知る。</li> <li>・友達との好ましい関わり方を知る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○友達、クラスの紹介</li> <li>○友達との関わり方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の良いところを知ることができたか。</li> <li>・友達との好ましい関わり方を知ることができたか。</li> </ul>	生活単元学習 総合的な学習の時間	自己教育能力 人間関係能力 情報活用能力 意思決定能力
		学校の先生や友達との交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と遊ぶことの楽しさを知り、人とかかわる経験を積む。</li> <li>・人と接する時のルールやマナーを知り、活動に参加する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○他のクラス、学年、学部の人たちとの交流</li> <li>○他校の児童・生徒との交流</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と遊ぶことの楽しさを知ることや、人とかかわる経験を積むことができたか。</li> <li>・人と接する時のルールやマナーを知り、活動に参加することができたか。</li> </ul>		
		地域の人との交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人との交流を通して、社会参加の経験を積む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○昔遊び教室</li> <li>○学校行事への招待</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人との交流を通して、社会参加の経験を積むことができたか。</li> </ul>		

働く	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の楽しさを知り、期待感や興味・関心を持って活動に参加すること。</li> <li>○挨拶、返事、依頼、報告、場面に応じた振る舞いや発言を知り、身に付けること。</li> <li>○生活に必要な基本的な知識を知り、技能を身に付けること。</li> <li>○手順や工程を理解して、取り組むこと。</li> <li>○準備や片付けをすること。</li> <li>○自分が担当する係活動を知り、その係活動が人の役に立つことを知る。</li> <li>○担当した係活動をやり遂げることで、達成感や充実感を得ること。</li> <li>○一人で出来る活動を増やし、自己肯定感を高めること。</li> </ul>	作業学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作業内容を知り、興味・関心を持つ。</li> <li>・作業工程を理解して作業に取り組む。</li> <li>・作業学習で使用する道具の準備や身支度、片付けをする。</li> <li>・作業学習で使用する道具の基本的かつ安全な使い方を身に付ける。</li> <li>・担当した仕事をやり遂げ、終了後に報告をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○織物・手芸・紙工・皮工・木工・農園芸・清掃・リサイクル等の作業班</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作業内容を知り、興味・関心を持つことができたか。</li> <li>・作業工程を理解して、作業に取り組むことができたか。</li> <li>・作業学習で使用する道具の準備や身支度、片付けができたか。</li> <li>・作業学習で使用する道具を、基本的かつ安全な使い方で使用できたか。</li> <li>・担当した仕事をやり遂げ、終了後に報告ができたか。</li> </ul>	生活単元学習 作業学習	自己教育能力 人間関係能力 情報活用能力 将来設計能力 意思決定能力
	販売活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・販売活動を通して、挨拶や接客のやりとりを行い、人とかわる経験を積む。</li> <li>・販売活動を通して、製品を作成したことへの喜びや充実感を得る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○製品販売</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・販売活動を通して、挨拶や接客のやりとりを行い、人とかわる経験を積むことができたか。</li> <li>・販売活動を通して、製品を作成したことへの喜びや充実感を得ることができたか。</li> </ul>			
楽しむ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○活動の楽しさを知り、期待感や興味・関心を持って活動に参加すること。</li> <li>○自分の生活する地域の様子を知ること。</li> <li>○遊びや活動を主体的に選択し、参加すること。</li> </ul>	余暇活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・余暇で利用する場所やそこでの活動を知り、興味・関心を持つ。</li> <li>・自分がやりたい活動を選び、主体的に活動に参加する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○校外学習</li> <li>○ゲーム集会</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・余暇で利用する場所やそこでの活動を知り、興味・関心を持つことができたか。</li> <li>・自分がやりたい活動を選び、主体的に活動に参加することができたか。</li> </ul>	総合的な学習の時間	自己教育能力 情報活用能力 意思決定能力

#### 4 まとめと課題

今回、中学部における自立と社会参加に向けた教育の充実を図ることを目的に研究を進めた。実施したアンケート調査から、その取組状況の傾向や課題が明らかになった。自立と社会参加に向けた教育の指導計画モデル（案）については、調査結果とキャリア諸能力とを関連付けて作成した。今後、実践の中でさらに考察を深め、指導計画モデル（案）の個別教育計画や授業の指導計画への関連付けといった活用方法について検証を深めていくことを課題としたい。

#### おわりに

今回の研究で、中学部における自立と社会参加に向けた教育の重要性を再認識することができた。本研究において、中学部における自立と社会参加に向けた教育の傾向と課題を明らかにできたことは、有意義だと考える。

最後に、本研究を進めるに当たり、アンケート調査に御協力いただいた学校ならびに先生方に深く感謝し、この研究の結びとしたい。

#### 引用文献

上岡一世 2007 『自立と社会参加を目指す自閉症教育 4 こうすれば自閉症の子どもの就労は実現できる - QOL, QWL の向上を目指す -』 明治図書 p. 16

文部科学省 2004 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」

神奈川県教育委員会 2008 「平成 20 年度学校教育指導の重点」 p. 10

三島賢治・篠原朋子 2008 「特別支援学校（知的障害教育部門）における就労を目指した進路学習の実践的研究」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第 27 集） p. 51

文部省 2000 『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成 11 年 3 月)解説-各教科、道徳及び特別活動編-』 東洋館出版社

文部省 2000 『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成 11 年 3 月)解説-総則等編-』 東洋館出版社

#### 参考文献

神奈川県教育委員会 2008 「平成 19 年度 神奈川の特別支援教育資料」  
([http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/ed\\_sign/databox/19siryoun.pdf](http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/ed_sign/databox/19siryoun.pdf) (2008. 5. 8 取得))

神奈川県立総合教育センター 2005 『キャリア教育推進ハンドブック』

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005 「知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究」

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2008 「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」

文部科学省 2004 『盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領（平成 11 年 3 月）』 国立印刷局

松為信雄・菊池恵美子 2007 『職業リハビリテーション学〔改訂第 2 版〕キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系』 協同医書出版社

長期研究員研究報告第7集（平成20年度）

発行 平成21年3月  
発行者 安藤 正幸  
発行所 神奈川県立総合教育センター  
〒251-0871 藤沢市善行7-1-1  
電話 (0466)81-1974（専門研修課 直通）  
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。







再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

カリキュラムセンター（善行庁舎）

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466) 81-0188

FAX (0466) 84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

教育相談センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL (0466) 81-8521

FAX (0466) 83-4500

