

平成 21 年度

長期研究員

# 研究報告

第 8 集



神奈川県立総合教育センター



## はじめに

平成 18 年に施行された改正教育基本法を踏まえて、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の新しい学習指導要領が、平成 20 年から平成 21 年にかけてそれぞれ告示されました。「生きる力」をはぐくむという理念の実現に向けて、基礎的・基本的な知識・技能の習得や、思考力・判断力・表現力等の育成、また、豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実等が求められています。

神奈川県においても、平成 19 年 8 月に策定された「かながわ教育ビジョン」が示す教育推進の総合的な指針に基づき、「思いやる力」「たくましく生きる力」「社会とかかわる力」の育成を目指した教育活動が、日々行われているところです。

このような情勢を見すえて、当センターでは平成 21 年度も長期研修講座を実施し、18 名の長期研究員が学校教育における様々な課題に関する研究に取り組んでまいりました。教員としての資質の向上と学校教育の更なる充実を目指し、「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」という二つのテーマのもとに、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教諭及び養護教諭が長期研究員として一年間研究を行い、その研究成果を「長期研究員研究報告第 8 集」としてまとめました。

次代を担う子どもたちを支援する学校教育の一層の充実に向けて、これらの研究成果をご活用いただければ幸いです。また、この研究報告について率直なご意見をお寄せいただき、長期研修講座の更なる充実を図ってまいりたいと考えております。

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深く感謝申し上げます。

平成 22 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 安 藤 正 幸

## 目 次

- 小学校における「古典に親しむ」授業づくり-----1
  - － 音声による言語活動を生かした授業の展開 －  
研究分野（国語） 永野 真
  
- 「非連続型テキスト」を用いた文章表現の指導法研究-----7
  - － 他教科との連携を視野に入れた国語表現の授業 －  
研究分野（国語） 中村 美幸
  
- 広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていく授業づくり-----13
  - － 小学校社会科における地球儀の活用を通して －  
研究分野（社会） 小出 昭一
  
- 粘り強く思考する生徒を育てる中学校数学科の授業づくり-----19
  - － 考える楽しさを実感できる数学的活動 －  
研究分野（数学） 繁里 勇
  
- 小学校理科における言語活動の充実を目指した授業の研究-----25
  - － 実験の結果や考察を言語化する活動 －  
研究分野（理科） 和田 波代
  
- 中学校理科における言語活動の充実を図る授業づくり-----31
  - － 自ら考えて、表現する力の育成 －  
研究分野（理科） 田口 明生
  
- 生徒の持つ知識の活用を通して、単元の接続を図る授業づくりの研究-----37
  - － 「生物多様性」と「生態系」の知識を解剖実習の応用でつなぐ －  
研究分野（理科） 添田 弘幸

- 児童の気付きをつなげる表現活動を目指して-----43  
 ー 活動や体験の繰り返しを大切にしていしー  
 研究分野（生活） 島田 真人
- 中学校技術・家庭科における消費者教育の授業づくり-----49  
 ー 主体的に考え、判断し意思決定できる生徒の育成ー  
 研究分野（技術・家庭） 柴崎 厚子
- 高学年の児童が意欲的に取り組む外国語活動の研究-----55  
 ー 課題解決型の活動を取り入れた授業を通してー  
 研究分野（外国語活動） 竹澤 弘一郎
- 生徒の発信力を育成する中学校英語の指導法-----61  
 ー 4技能を統合的に活用する言語活動を通してー  
 研究分野（外国語(英語)） 日吉 信秀
- 高等学校外国語（英語）における発信力を高める授業の研究-----67  
 ー 発表語彙を増やすことを目指した語彙指導を通してー  
 研究分野（外国語(英語)） 椿 久美子
- 自己肯定感を高め、認め合う関係づくりを目指して-----73  
 ー 養護教諭の視点でかかわる校内支援ー  
 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 永埜 昭恵
- 中学校通常学級に在籍する特別な配慮を必要とする生徒への支援-----79  
 ー 学年教員がチームとして支援する体制を目指してー  
 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 福岡 恭子





ることで、児童の古典に対する興味・関心を高め、「古典に親しむ」児童の育成を目指す。

なお、授業以外でも「古典に親しむ」授業づくりを補助する手立てとして、「朝の古典」「学習環境の整備」を行う。

## (2) 二つの音声による言語活動の導入

### ア 文語の語調・リズムに親しむ音読

音読活動の基盤として「文語の語調・リズムに親しむ音読」を毎時間繰り返し行う。

小学校学習指導要領解説国語編（2008）では、文語や文語調の文章には「独特のリズムや長い年月を経て培われてきた美しい語調」が備わっており、「音読することにより、その美しさや楽しさを感覚的に味わうことができる。」と述べられている。繰り返し音読し、文語の良さを味わったり、文語の文章に慣れ親しんだりすることは、古典に対する興味・関心を高めると考える。

### イ 登場人物の心情や自分の考えを生かす音読

本研究では「読むこと」領域の指導を通して、古典の指導を行うこととした。「伝統的な言語文化に関する事項」の高学年の指導事項である「古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。」と「読むこと」領域の指導事項である「自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。」を関連付け、「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」を行う。

小田（2008）は、前述したような古典を繰り返し音読し慣れ親しませる指導を「古典に親しむ態度育成の入り口」とした上で、「入り口からさらに作品世界に深く入り込んで、情景をまざまざと思い浮かべたり作中人物に同化したりして、古典の世界に遊ぶことで古典に親しむ境地が開けてくる。」と述べている。

内容理解を通して読み取った昔の人の心情を自分なりに表現したり、音読発表会でそれぞれの音読を発表し、感想を述べ合ったりすることは古典に対する興味・関心を高めると考える。

## (3) 音読における具体的な工夫

### ア 多様な読み方の活用

文語の音読における習熟の段階に応じて、多様な読み方で音読させ、音読そのものを楽しませる。

まだ文語に慣れていない段階では「追い読み」に取り組ませる。「追い読み」は、教師が一定の範囲を範読した後、児童が同じ部分を繰り返し読むという読み方である。少し慣れてきた段階では、主体的に音読させるために「たけのこ読み」などに取り組ませる。「たけのこ読み」は、指定した範囲の中から自分の読みたい箇所を2～3箇所決め、選んだ箇所が来たら立って読み、終わったら座るという読み方である。

### イ 混合文シートの活用

音読では会話文は文語、地の文は口語の混合文シー

トを活用する。昔の人のものの見方や考え方を読み取らせるには、ある程度の長さのテキストが必要であると考える。しかし、児童の発達段階などを考慮すると、文語を長文でそのまま教材とすることは難しい。混合文にすることで、文語に対する抵抗感を軽減し、まとまりのあるテキストを教材として扱うことができると考える。

会話文のみ文語にしたのは、「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」の場面で、会話文の方が心情を込めて音読しやすいと考えたからである。

### ウ 教材文の分割

教材を前半と後半に分けて指導を行う。児童の「早く結末が知りたい」という読み取りへの意欲を高めるとともに、後半の展開を予想することで前半の読みも深まり、音読表現もより豊かになると考える。

### エ 自己表現・交流の場の設定

各グループが音読を発表し、その感想を述べ合う場面として音読発表会を設定する。音読活動の明確な到達点を意識させ、音読の意欲を高めることや、音読を発表し合うことでその差異に気付かせたり、児童に達成感を味わわせたりすることをねらいとする。

### (4) 授業づくりを補助する手立て

「朝の古典」として、朝の会で古典の音読を行う。テキストは、文語の語調・リズムに親しむことを主眼において選定する。教師の範読後、児童に追い読み・一斉読みをさせる。また、古典の世界に少しでも多く触れさせるため、「朝の古典」の内容とリンクさせた「古典通信」を発行し、昔と今の価値観や生活様式の違いなどに気付かせる。

「学習環境の整備」として、現代語訳された「竹取物語」「宇治拾遺物語」「御伽草子」など古典に関連する書籍を教室に配架する。児童に親しみのある「かぐや姫」「こぶとりじいさん」「浦島太郎」などの昔話が収められており、手に取るきっかけを作りやすいと考える。さらに、教師がそれぞれの本の内容から「古典クイズ」を作り、教室に掲示する。また、百人一首を用意して自由に遊べるようにしておく。

## 4 検証授業

### (1) 児童の実態

検証授業前7月に所属校6年2組（31名）に対し行ったアンケート（以下事前アンケート）によると、「竹取物語」の冒頭（教科書に掲載）などに対して、「意味が知りたい」と感じている児童が6割近くに上った。一方、音読活動に対して抵抗を感じている児童は半数近くいた。理由は「読むのが面倒くさい」「大きい声を出すのが苦手」などであった。

### (2) 教材

教材選定に際しては、学習に意欲的に取り組ませるため、内容が分かりやすく読んで楽しいこと、中でも

登場人物が児童の年齢に近いことを考慮した。児童が作中人物に感情移入することで、心情の読み取りが深まり、より豊かな表現活動につながると考えた。

以上のことを踏まえて、教材には「児の飴食ひたること」を選定した。これは鎌倉時代成立の仏教説話集「沙石集」に収められている説話の一つである。ある山寺に住む児が、けちなお坊さんが隠れて食べている水飴を、知恵を働かせてお坊さんに怒られずにまんまと食べてしまうという話である。

なお、対象児童の実態に配慮して、片仮名書きを平仮名にするなど原文の表記を一部改めた。

### (3) 授業の流れ

授業の流れは第2図の通りである。

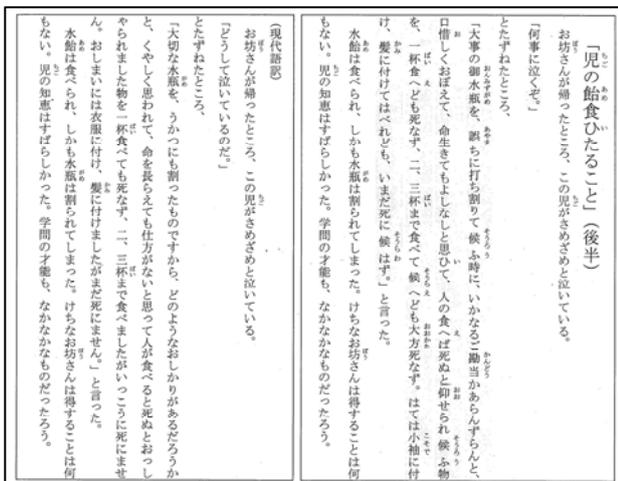
教材は、児が飴を食べ、お坊さんの水瓶を割るところまでを前半、お坊さんが寺に戻り、児が知恵を働かせてお坊さんに怒られず切り抜けるところまでを後半として指導した。

一次（1時）では、児童に教材理解の助けとなる画像などを提示した。

二次（2、3時）では教材プリント（第3図）を用いて学習させた。右半分の「混合文シート」で教材を音読させ、左半分の現代語訳を使って登場人物の心情や場面の様子を読み取らせた。教材には振り仮名を付け、歴史的仮名遣いについても簡略に説明した。



第2図 授業の流れ



第3図 教材プリント

三次（4、5時）では、文語と口語の混合文のシナリオ（第4図）を使用して、「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」を目指す活動を段階的に行った。

まず、教材の前半部分は指導者が、音読のルール（文

場面	音読	朗読
(9)	お坊さんが帰ったところ、この児がさめさめと泣いている。	
(10)	「何事に泣くぞ。」	
(11)	とたずねたところ、	
(12)	「大事の御水瓶を、隠ちに打ち割って候ふ時に、	
(13)	いかなる御言ひあらんずらん、口惜しくおぼせて、	
(14)	命生かすもよしと思ひて、人の食へば死ぬと仰せられ候ふ物を、	
(15)	一杯食へども死なず、	
(16)	二、三杯まで食へ候へども大が死なず、	
(17)	はては小指に付け、髪に付けてはばれども、	
(18)	いまだ死に候はず、	
(19)	と言つた。	
(20)	水飴は食はられ、しかも水瓶は割られてしまつた。けちなお坊さんは得するところは何もない。	
(21)	児の知恵すばらしかつた。学問の才能も、なかなかのものだつたらう。	

第4図 混合文のシナリオ

語の部分を一一人一回は必ず読むこと、登場人物の気持ちなどはシナリオに書き込むことなど）や音読の工夫（強弱・間の取り方・人数を増やすなど）を確認した。

次に、登場人物の会話や場面の様子の中で特に重要だと思ふ箇所（ここぞポイント）を考えさせ、なぜその箇所が重要だと思つたのか、理由も併せて考えさせた。この活動により、児童は文章を読み込み、人物の心情や場面の様子についての理解が一層深まると考えた。

後半部分は実際に発表するグループ（4人程度）で音読の工夫を考えさせ、役割分担をさせた。練習していく中で気付いた点があれば、さらに工夫を加えたり、改善させたりした。

四次（6時）では音読発表会を行い、互いの発表が終わった後、感想を述べ合わせた。

## 5 検証授業の結果と考察

検証授業中の児童の様子や使用したプリントと、検証授業後10月に所属校6年2組（32名）に行ったアンケート（以下事後アンケート）及び振り返りカードなどを基に検証授業の結果を考察する。

### (1) 授業づくりを補助する手立て

「朝の古典」については、多くの児童が「リズムが好き」「リズムが良くて面白かった」などという感想を述べていた。中には、テキストを暗唱できるようになった児童もいた。

「学習環境の整備」に関しては、「古典クイズ」などにより児童は進んで書籍を手取るようになった。また、用意した百人一首で、休み時間に遊んでいる姿が見受けられた。

### (2) 二つの音声による言語活動

#### ア 文語の語調・リズムに親しむ音読

「多様な読み方の活用」「混合文シートの活用」の工夫について考察した上で、それらを生かした「文語の語調・リズムに親しむ音読」が児童の古典に対する興味・関心を高めたかどうか、検証する。

まず、「多様な読み方の活用」についてである。事後アンケートの「音読は楽しかったですか」という問いに対して、肯定的に回答した児童は88%であった。その理由を聞いたところ、8名の児童が「たけのこ読み」「川読み」など音読の形態を挙げており、そのうち6名が「たけのこ読みが楽しかった」と回答した。第5図はたけのこ読みの様子である。自分で読みたい箇所を決めたり、他の人の音読をよく聞いてタイミングを合わせたりといった、主体的な音読が可能なたけのこ読みが、児童の音読に対する意欲を高めたと考える。

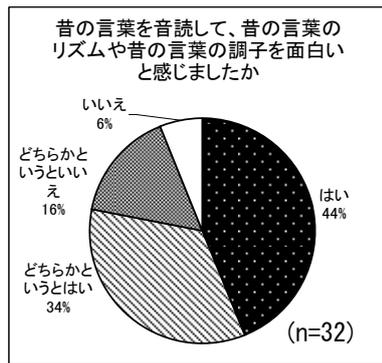


第5図 たけのこ読みの様子

よく聞いてタイミングを合わせたりといった、主体的な音読が可能なたけのこ読みが、児童の音読に対する意欲を高めたと考える。

次に、「混合文シートの活用」についてである。事後アンケートの「昔の言葉と今の言葉が混じっているプリントは、昔の言葉だけのプリントと比べて音読しやすいと思いますか」という問いに対して、肯定的に回答した児童は91%であった。混合文シートを活用したことで、児童の文語に対する抵抗感を軽減したと考える。しかし、主として文語の語調やリズムを味わうことをねらいとしたテキストの場合、一部口語にすることでその語調やリズムが損なわれ、ねらいが十分に達成できないことも考えられる。学習のねらいに即して、混合文シートを活用していくことが重要である。

これらの工夫を生かした「文語の語調・リズムに親しむ音読」を行った結果、事後アンケートの「昔の言葉を音読して、昔の言葉のリズムや昔の言葉の調子を面白いと感じましたか」という問いに対して、肯定的に回答した児童は78%であった(第6図)。毎時間繰り返し音読させたことで、文語の語調・リズムに親しみ、古典に対する興味・関心が高まったことが分かる。



第6図 事後アンケート

#### イ 登場人物の心情や自分の考えを生かす音読

「混合文シートの活用」「教材文の分割」「自己表現・交流の場の設定」の工夫について考察した上で、それらを生かした「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」が児童の古典に対する興味・関心を高めたかどうか、検証する。

まず、「混合文シートの活用」についてである。事後アンケートでは94%の児童が「児の飴食ひたること」の話の内容が面白かったと回答しており、その理由として「児の知恵・言い訳」の面白さを挙げた。「混合文シートの活用」により、比較的長い「児の飴食ひたること」全文を扱うことが可能になり、多くの児童が内容の面白さを感じることができたと考える。

次に、「教材文の分割」についてである。事後アンケートの「前半と後半に分けて学習しましたが、話の前半を読んだ後、話の続きを早く読んでみたいと思いませんか」という問いに対して、肯定的に回答した児童は84%であった。

振り返りカードによると、前半の読み取りの授業後は、「児がどんないいわけをしたのが気になる」など、この後の話の展開に興味・関心を持っている記述が見られた。後半の読み取りの授業後は、「どんないいわけをしたのが分かってよかった」「児はとてまかしくかった。自分じゃあ絶対そんなことは思いつかないと思った」と児の知恵の素晴らしさに感心する記述が見られた。

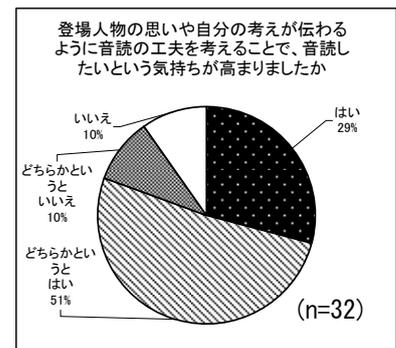
話の展開を予想させ、「もし自分だったら」と児の立場に立って考えさせることで、内容の読み取りに対する意欲を高めるとともに、より深く教材を読み取るきっかけになったのではないかと考える。

続いて、「自己表現・交流の場の設定」についてである。事後アンケートによると、音読発表会について「みんなの発表を聞いて、みんなの考え方が分かった」「うまくできるか不安だったけど、できたら達成感があつた」など、他との差異への気付きや達成感に関する記述が見られた。

また、互いの音読に対する感想を述べ合う際、よかったところやアドバイスを挙げさせるようにし、悪かったところを羅列しないよう注意したことで、互いを認め合う雰囲気づくりができたと考える。

これらの工夫を生かした「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」を行った結果、事後アンケートの「登場人物の思いや自分の考えが伝わるように音読の工夫をすることで、音読したいという気持ちが高まりましたか」という問いに対して、肯定的に回答した児童は80%であった(第7図)。

音読のどんなところが楽しかったかという質問に対して「お坊さんや児の気持ちを考えたところ」「強く読んだり、いろいろ工夫したりして読むところ」な



第7図 事後アンケート

ど、登場人物になりきったり、音読の工夫を考えたりする活動が楽しかったと回答した児童が多かった。

第8図は、A・B児が使用した混合文のシナリオから、児のセリフ「一杯食へども死なず」及びその音読の工夫の記述を抜粋したものである。



第8図 混合文のシナリオから抜粋

A児のグループでは、「死なず」とその直後

にある「大方死なず」は、児の「死にたかったけど死ねなかった」という心情が込められているから、強く読んだ方がよいということで、「死なず」という言葉をだんだん大きく、強く読もうと考えていた。

B児のグループでは、「食べても死ねなくて落ち込んだ」という心情が込められているのではないかと、としてその一行をだんだん小さく読もうと考えていた。

それぞれのグループが、読み取った登場人物の心情や場面の様子を生かして音読の工夫を考え、自分たちなりに表現しようとしていることが分かる。また発表会前にグループ間で互いの音読を聞き合いアドバース合う姿も見られ、自分たちの音読表現をさらに高めようという意欲が感じられた。

なお今回の学習では、本文の読み取りを基に音読の工夫を考えさせているが、大幅に逸脱した読み取りでなければ、その工夫を認めることにした。

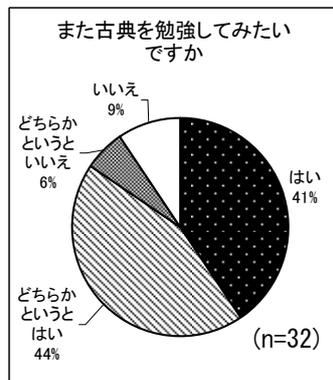
以上述べてきたように、「混合文シートの活用」「教材文の分割」「自己表現・交流の場の設定」の工夫を生かして「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」を展開した結果、児童の古典に対する興味・関心が高まったと考える。

### (3)「古典に親しむ」児童の育成

事後アンケートの「また古典を勉強してみたいですか」という問いに対して、肯定的に回答した児童は85%であった(第9図)。

振り返りカードには「これからも自分で昔の言葉と今の言葉を比べていこうと思った」「他の古典を読んでみたくなった」といった記述が多く見られた。

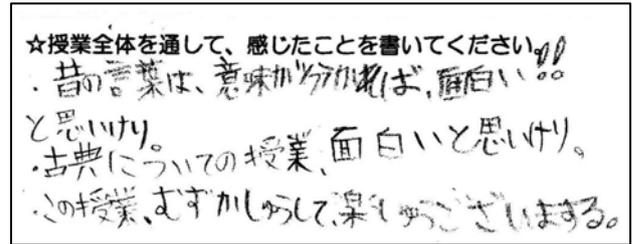
児童が、なぜこのように今後の古典学習や他の古典作品に



第9図 事後アンケート

対して興味・関心をもつようになったのかを考察する。

振り返りカードによると、C児は感想を「むずかしゅうして」「思いけり」などのように文語調で書いており(第10図)、古典に親しんだ様子が強く感じられた。



第10図 C児の感想(6時間目)

【振り返りカードより】

またC児の記述からは、古典の学習において「意味が分かる」ことが面白さにつながるということが読み取れる。さらにC児は難しさを感じながらも、その一方で古典の授業が楽しかったとしている。学習過程に乗り越えられる程度の難しさが存在したことが、古典に親しませることにつながったと考えられる。

第11図の複数の児童の記述からは、繰り返し音読活動を行うことで文語が読めるようになり、古典への興味・関心が高まっていることが分かる。

- ・いっぱい読むとだんだん簡単になってきて、一人で読めるようになった。
- ・だんだん読んでいくうちに慣れてきて、あっ！これ面白いなと思った。
- ・くり返し音読しているうちに文語がすらすら読めるようになって、楽しくなってきた。

(下線は筆者)

第11図 児童の感想(6時間目)

【振り返りカードより】

未知の言葉であった文語の文章がすらすら読めるようになったという満足感は、「古典に親しむ」授業づくりにおいて重要であると考えられる。

第12図のD児の振り返りカードの記述からは、学習

(1時間目)

- ・音読発表会をやると聞いて、やる気が減った。

(2時間目)

- ・気持ちを考えるのは好きだったので楽しかった。

(4時間目)

- ・読み方を自分たちで考えて書くのが面白かった。けっこう強めて読むところがいっぱいあった。読むのが楽しみになった。

(6時間目)

- ・昔のお話にとっても面白いお話があることを知った。昔の言葉のままだと意味が分からないけれど、昔の言葉を見て、どんなお話か想像するのも楽しかったかなと思いました。

(下線は筆者)

第12図 D児の感想【振り返りカードより】

を進めていくうちに、音読活動に対して意欲的になっていることがうかがえる。

1時間目の記述からは、D児が学習に対してあまり積極的ではなかったことが分かる。2時間目、4時間目の記述からは、登場人物の読み取った心情が伝わるような音読の工夫を考える活動が、D児の意欲を高めたことが分かる。6時間目の記述からは、D児が昔の話を「面白い」と感じており、今後の古典学習に対しても前向きな気持ちでいることが読み取れる。

ただ音読させるだけでなく、内容を理解した上で行う「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」を取り入れたことが、D児の古典・音読への関心・意欲を高めるのに効果的であったと考える。

また、第13図の複数の児童の記述からも、「古典に親しむ」児童を育成するためには、教材の内容を理解させることが重要であることが分かる。

・最後に読んでもらった昔の言葉では、意味が分かったので、聞いていても面白かった。  
・最後の方はお坊さんや児の気持ちも分かってきたし、現代語を聞いてその後文語で聞くと、何を言っているのかも分かってきたのでよかったですと思う。  
(下線は筆者)

第13図 児童の感想（6時間目）

#### 【振り返りカードより】

内容を理解することで古典を楽しんでいると感じるということは、事前アンケートにおいて、文語の文章を聞いて「意味が知りたい」と感じた児童が多かったという実態とも合致する。

さらに、事後アンケートの「児や坊主になりきるのが楽しかった」「お坊さんや児の気持ちになって読めるとうれしい」といった記述からは、児童が内容理解の上で登場人物の心情を込めて（登場人物になりきって）音読することが楽しいと感じていることが分かる。これは、前述した小田の「作中人物に同化して古典の世界に遊ぶ」ことが古典に親しむ態度の育成につながるという論にも通じる。

以上の考察から、今回の授業づくりにより「古典に親しむ」児童が育成できたと考える。

## 6 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

本研究を通して、小学校の古典の授業づくりにおいて「文語の語調・リズムに親しむ音読」を基盤とし、「登場人物の心情や自分の考えを生かす音読」を行うことで、古典に対する興味・関心を高め、「古典に親しむ」態度を育成できることが確認できた。

また、音読や古典に対する抵抗感を軽減させたり、教材の内容に興味をもたせたりするためには、児童の

実態に応じて「混合文シートの活用」「教材文の分割」などの工夫を学習に取り入れることも有効であることが分かった。

### (2) 今後の課題

今回は「読むこと」領域を通して古典の指導を行ったが、「話すこと・聞くこと」「書くこと」領域も含め、これらの領域を通じた指導方法についても、今後検討していかなければならない。

また、中学校の古典の指導事項・内容を把握し、小学校の「古典に親しむ」授業の成果が中学校の古典学習と有機的に結びつくよう、中学校との接続を配慮して授業づくりを行う必要がある。

## おわりに

本研究では、新小学校学習指導要領で求められている「古典に親しむ」態度の育成に関して、一定の成果を得ることができた。限りある指導時数の中で「古典に親しむ」授業を行うには、児童の実態に即した指導の工夫が重要である。「また古典を学習してみたい」と思う児童、学習や生活の中で古典の世界を身近に感じ関わっていきける児童を育成する授業づくりを、今後も研究していきたい。

## 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等の改善について（答申）」  
文化審議会 2004 「これからの時代に求められる国語力について（答申）」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf) (2009.5.12取得))  
文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版 p.93  
小田迪夫 2008 「『読み慣れ』を入り口に、表現創造を出口とする指導」（『教育科学/国語教育』8月号）明治図書 p.12

## 参考文献

- 高橋俊三 2008 『声を届ける 音読・朗読・群読の授業』明治図書  
中山孝志 「たけのこ読み10のバリエーション」  
(<http://www5f.biglobe.ne.jp/~takashi-nakayama/takenoko10.htm> (2009.6.2取得))  
渡邊綱也校注 1966 『沙石集 日本古典文学大系85』岩波書店

# 「非連続型テキスト」を用いた 文章表現の指導法研究

— 他教科との連携を視野に入れた国語表現の授業 —

中村美幸<sup>1</sup>

国語表現における「非連続型テキスト」を用いた指導は、情報を活用して表現する力の伸長に有効な手立ての一つと考えた。しかし、学習資料としての「非連続型テキスト」は、多くが国語科以外の教科の領域にある。そこで本研究では、理科分野の教材をテキストとして、そこから読み取った情報を、ワークシートの活用により段階的に文章化させる指導を行った。その結果、事実と意見を目的に応じて書き分けて表現する力の向上が見られた。

## 研究の内容

### はじめに

平成17年文部科学省「読解力向上プログラムPISA型『読解力』の結果分析」の中で、日本の高校生は「テキストの解釈」「熟考・評価」、特に「自由記述（論述）」の問題を苦手としていることが指摘された。

そして、平成21年告示の高等学校学習指導要領（以下「新学習指導要領」）では、各教科・科目等において言語活動の充実を図ることが示された。

また、高等学校学習指導要領解説国語編（2009）（以下「新学習指導要領解説」）では、言語活動の充実のための活動の中心となるのは国語科であり、「国語科の指導においては、各教科・科目等における言語活動の充実資する」という視点を常にもつ必要がある。「国語科の指導と、各教科・科目等の指導とが適切に連携して行われてこそ、言語に関する能力を確実に育成することができる。」と、言語活動の基盤となる教科としての国語科の役割と他教科との連携の重要性について触れられている。

そこで本研究では、言語活動の充実のための相乗的な指導効果を教科連携の中に探りつつ、「書くこと」領域における活用する力を「習得した知識や技能を用いて、情報を活用しながら目的に応じて書く力」ととらえ、その伸長のための指導法を考えることにした。

教材選択にあたっては、新学習指導要領・国語表現3内容の取扱い(4)に「教材は、情報を活用して表現する学習活動に役立つもの」を取り上げることが求められていることから、他教科が教材として有する「非連続型テキスト」を用いることとした。他教科と教材を共有することによる教科連携の視点からも、より効果的な指導の在り方について考察したい。

### 1 研究の背景と目的

#### (1) 「非連続型テキスト」を用いた表現指導の必要性

PISA調査の結果をはじめとして、「非連続型テキスト」の読解と活用についての課題は山積している。神奈川県内のスーパーサイエンスハイスクール研究指定校の研究開発実施報告書に、「今日の理科教育の課題」として「感想文を書いてもらうと大変素晴らしいことを書いてくるが、図や表から読み取り文章で表現することが不得意である。」（西湘高校 2006）という報告がある。つまり、主観を表現する力はあっても、図や表から情報を読み取り文章化する客観的な表現力が不足しているというのである。「図や表」は、情報を視覚的に表現したテキスト、すなわち「非連続型テキスト」であるが、国語科の「書くこと」領域の教材としては、このようなテキストを扱う機会は少なかった。

そこで、「非連続型テキスト」を教材として用いて、段階的に文章化するための工夫をし、事実と意見を区別することに重点を置き、報告文・小論文を「型」を用いて書く指導をすることは、情報を活用して表現する力を伸ばす指導方法として有効なのではないかと考えた。

#### (2) 他教科との連携の必要性

##### ア 表現指導における各教科の課題

所属校は「理数教育の推進」を特色としているが、理数教科の授業における表現指導に関しては、時間的な制約もあり、実験や実習等の結果について短い記録や考察を書かせる程度にとどまっているようである。また、国語科の教員として直面するのは、他教科の専門領域に係る資料を扱う小論文等の作成指導における困難さである。生徒に資料の正確な読み取りをさせ、それに基づいて文章を書かせる指導では、資料の読み取り段階での教科連携の必要性を感じる。このように、表現指導については、各教科にそれぞれ課題がある。

1 神奈川県立座間高等学校  
研究分野（国語）

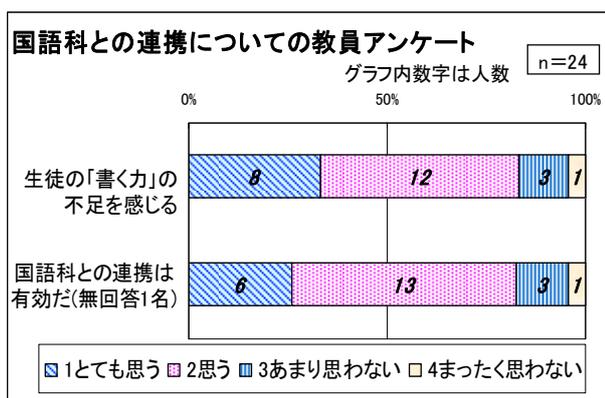
各教科等での「言語活動の充実」を図るという新学習指導要領の一項について、例えば理科では「観察、実験などの結果を分析し解釈して自らの考えを導き出し、それらを表現するなどの学習活動を充実する。」(第3款「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取り扱い」)とある。

岩間(2005)は、理科と国語との効果的な関連指導として「書くこと」に関しては、「理科においては、記録の仕方を身に付けることが欠かせない。」とした上で、「国語科と理科と共同して、レポートの書き方、説明の仕方などを指導することで相互関連を図っていくと、より効果が期待できる。」と述べている。

「非連続型テキスト」は、各教科に教材として多数存在する。そして、そこから得られる情報を解釈・熟考・評価することを含めて各教科の学習活動が行われている。しかし、教科ごとの枠の中だけでは、文章表現指導にまではなかなか到達しないというのが現状である。そこで、国語科で文章表現のための基本的な知識・技能を習得させた上で、他教科の「非連続型テキスト」を共有し、具体的な文章化の指導をするという教科間連携を踏まえた単元計画を立てた。これは、従来、国語科で扱う機会が少なかった「非連続型テキスト」から読み取った情報を活用する力を伸ばす一つの指導法の提示でもある。

### イ 所属校教員の意識調査結果

他教科の教員は、国語科との連携についてどう考えているのだろうか。第1図は所属校の国語科以外の教員24名に実施した「『言語活動の充実』のための国語科との連携」についてのアンケート調査の結果である。それによると、8割が各教科の学習指導の中で生徒の「書く力」の不足を感じており、「言語活動の充実」に向けて「書く指導」をする際には国語科との連携が有効であると考えていることが分かった。



第1図 教員アンケート結果

## 2 研究の方法

本研究には「『非連続型テキスト』を用いた表現指導」と、テキスト共有を出発点として設定する「教科間連携」という二つの研究の軸がある。

研究の具体としては、報告文や小論文を書くための基礎知識を習得させた上で、ワークシートやグループワークを取り入れながら「非連続型テキスト」の分析を踏まえて文章を書かせることである。分析用のテキストは、今回の連携先である理科から提供されたものを使用した。また、各教科において行すべき学習活動として「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)に示されている中の、特に「②事実を正確に理解し伝達する」及び「④情報を分析・評価し、論述する」という学習活動を取り入れることにした。

効果の検証は、PISA型読解力を必要とする文章作成課題をプレテストとポストテストという形で、検証授業の始めと終わりで実施し、評価を比較することで行った。また、「非連続型テキスト」を段階的に文章化するための橋渡しの役割のワークシートの記述状況の分析から、教材選択やグループワークの効果と問題点を検証した。あわせて、事前・事後アンケートを実施し、生徒の意識の変容を検証した。

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

平成21年10月に神奈川県立座間高等学校3学年「国語表現Ⅱ」(必修)を履修している3年理型(所属校の選択コース名称)の生徒78名を対象に、「理系のための表現力向上講座」(全5時間)という設定で検証授業を実施した(第1表)。

第1表 単元指導の内容

時	ねらい	内容
1	「書くこと」における生徒の知識・技能と、意識について現状把握をする。	プレテスト 生徒事前アンケート
2	生徒自身に自らの力を把握させ、表現学習の必要性と理系作文の特徴を理解させる。	気づき 基礎知識の習得 ・前時のテスト返却、大学生が書いた論文提示、ワークシート等による文章表現の基礎知識の学習
3	「非連続型テキスト」(実験データ)の分析を、多くの視点から経験させる。	テキスト分析 ・個人分析→グループ分析→個人でのまとめ ・ワークシートの利用
4	「型」を用いて文章化するための技能を身に付けさせる。	実践(情報の活用) ・前時の分析結果を「報告文」か「小論文」の形で文章化させる。
5	授業後の生徒の変容を見る。	ポストテスト 生徒事後アンケート

### (2) 検証授業における工夫

#### ア 生徒の関心を高めるテーマ設定

一般的に高校生は「書くこと」領域の学習に対してあまり積極的ではない。特に理系の3年生には、他の教科・科目の学習内容に対する取組みに比べ、国語表現の「書くこと」にはなかなか前向きになれないという状況が見られることがある。そこで、卒業後に進路先で必要になる、理系ならではの文章技術があることを強調する意味で、「理系のための表現力向上講座」というテーマを一連の授業の呼称として設定し、対象生徒の興味・関心を高める工夫をした。

### イ 教材選択の工夫

教材としての「非連続型テキスト」を選択するに当たり、対象生徒が共通履修している科目が化学Ⅱであることから、理科から提供された教材を扱うことによる教科間連携を試みることにした。はじめに、理系の大学生が書いた論文を提示し、生徒たちの数年後の到達モデルを示した。授業時の反応や、事後アンケートの自由記述等を見ると、理系だからこそ必要な文章技術があることを生徒は理解し、それを学ぶことの必要性を痛感したようである。この「実物」による到達モデルのイメージ化は予想以上に効果的であった。

プレテストでは「酸性雨」、ポストテストでは「大気中の二酸化炭素濃度の経年変化」という、比較的身近な環境問題に関する「非連続型テキスト」を教材として扱った(第2表)。これらは今日的な話題であることから、生徒もある程度の予備知識や考えをもっているため、テキストに含まれている「事実」と、その分析から導き出す「意見」の書き分けを体験させるために適切な題材であると判断した。

第2表 プレテストとポストテストの内容

テスト	テーマ	学習内容
プレテスト	酸性雨の原因と影響	課題A(分析) 図表の分析結果を客観的に書く
ポストテスト	大気中の二酸化炭素濃度の経年変化、北半球と南半球の比較	課題B(考察) 図表の分析に基づき考察したことを論理的に書く

また、3、4時間目に扱った「非連続型テキスト」は、「硫酸銅(Ⅱ)水溶液の吸収スペクトルの測定」という化学実験に関する実験データである。このようなテキストを国語表現の教材として用いることで、理系の表現力の必要性を生徒に実感させることができた。

### ウ 指導法の工夫

#### (7) 基礎的な知識や技能の習得

国語科では「書くこと」領域での指導内容として、テーマ作文(小論文)や連続型テキスト(小説・論説文等)の読後感想文などを扱うことが多い。そのため生徒は、報告文等に求められる「正確に事実を記述すること」や「事実と意見を厳密に区別して記述すること」には不慣れな傾向がある。また、数式や化学式等を含む文章を、横書き原稿用紙に書くという経験もほとんどない。そこで、まず報告文を書くための基礎的

な知識や技能を次のような流れで習得させ、実際の文章作成における活用に向けて、素地をつくった。

- 理系の文章作成の心得  
横書き原稿用紙の使い方を習得させる。
- 事実と意見の区別→○×ゲーム  
ボードに書かれたことが○(事実)か×(意見)かを判断させ、挙手させる。
- 接続詞限定パラグラフ作文  
あるテーマについて、段落の書き始めの接続詞を指定し、各段落一文で論立てさせる。

#### (イ) テキストの分析方法

テキスト分析には、「個人分析」→「グループ分析」→「個人でのまとめ」という三段階の分析方法をとった。まず、個人単位で分析に取り組み、その後個々の分析結果についてグループ内で意見交換をすることで、多様な視点があることに気付かせる。そして、最後に個人でまとめさせ、次時の文章化へと導くものである。グループ分析の際は「理系の文章作成」のための授業であるという意識を持たせるために、化学Ⅱにおける実験グループを用い、分析用ワークシートを工夫した。

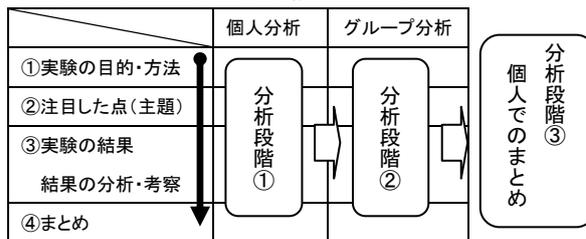
ところで、本研究では、基本的にテキスト分析と理解の部分は、テキストを有する教科・科目の学習範囲である。しかし今回は、生徒のテキスト理解を深め、また、連携した教科同士が、お互いの言語活動指導における具体的な課題を見出し、検証する機会とするため、「テキスト分析」の授業に、理科とのチーム・ティーチングを取り入れた。

#### (ウ) 「ワークシート」から「型」へ

論理的に構成されたレポート作成のための「型」にあてはめる指導について、佐藤(2009)は「小学校高学年～中・高校への系統性を考えると、論理的なレポート(報告)には基本的な型があることを指導する必要がある。」としている。型の一例として木下(1981)は、「序論」・「本論(実験の方法→結果→論議)」・「結び」というのが実験的研究に関する原著論文の基本的構成であるとしている。

そこで、「非連続型テキスト」から読み取った情報を文章化するために、テキスト分析の授業において用いる、橋渡的な役割を担うワークシートを作成した(第3表)。ワークシートの構成は、後で文章化するときに与える「型」に準じている。

第3表 ワークシートの構成(概略)



ワークシートでは、個人分析→グループ分析と、分析段階ごとに記入欄を分け、テキストから読み取った

断片的な情報を、文章化する順番に整理し、最終的に個人のまとめとして次の段階で「型」にあてはめる際、パラグラフの構成をやすくすることを意図している。

#### 4 検証授業の結果と考察

##### (1) プレテストとポストテストの比較

検証授業を通じて、生徒の「資料から情報を読み取り、客観的に書く力」がどの程度変容したのかを検証するために、難易度が同程度のプレテストとポストテストを、検証授業のはじめとおわりにそれぞれ実施し、同規準で評価して（第4表）、結果を比較した（第2図）。課題別に①～⑤の五つの評価規準を設定し、⑤以外はそれぞれを3段階で評価する。総合評価を出すための換算はA=5、B=3、C=1で、さらに無記入の場合、C<sup>-</sup>=0とする。総合評価は、合計19以上がA、10～18がB、9以下がC、無記入のものをC<sup>-</sup>とした。

ただし、教材や指導目標によっては、評価規準に重み付けが必要になる場合もある。

第4表 プレテストとポストテストの評価規準

##### 課題A 分析（事実の記述）

評価規準	評価	総合評価
① 資料から正しく情報を取り出している	A B C	A B C
② 取り出した情報を活用できている	A B C	
③ <b>主観を交えずに事実を正確に書いている</b>	A B C	
④ 決まりに従って文章を書いている	A B C	
⑤ 字数の基準を満たしている	B C	

##### 課題B 考察（意見の記述）

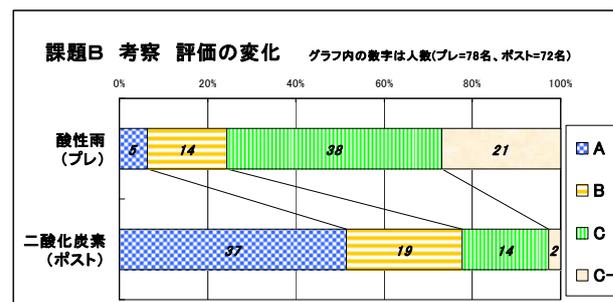
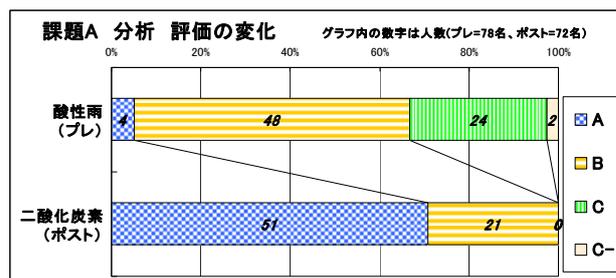
評価規準	評価	総合評価
① 資料から正しく情報を取り出している	A B C	A B C
② 取り出した情報を活用できている	A B C	
③ <b>自分の意見を論理的に表現している</b>	A B C	
④ 決まりに従って文章を書いている	A B C	
⑤ 字数の基準を満たしている	B C	

プレテストの結果から浮上した課題は、I 記述方法、II 事実と意見の区別、III テキストからの情報の取り出し、の三点にかかわるものである。そこで、I・IIについては基礎知識の習得、IIIについては文章化のためのワークシートと分析のためのグループワーク、という手立てを考え、検証授業で実施した。

プレ・ポスト両テストの評価を比較すると、評価がC以下の生徒が激減していることが分かる（第2図）。特に、課題Aにおいては、評価がC以下の生徒が34%から0%になり、評価がAの生徒は5%から71%に増加し、明らかに書く力の向上が見られる。また、課題Bにおいても同様の結果が得られている。

これは、事実と意見の区別をはじめとした理系の文章作成についての基礎知識の習得と、テキスト分析か

ら文章化への橋渡しの役割をするワークシートを用いることによる、断片的な情報を論理的に文章として組み立てる手順の学習が効果的であったといえる。



第2図 プレテストとポストテストの評価の比較

##### (2) 実験データの文章化における指導と評価

次に、実験データの分析を踏まえて文章化させる指導・評価方法について示す。この授業では、「硫酸銅（II）水溶液の吸収スペクトルの測定」実験についてのテキストを使用し、当該教科の言語活動の充実に資することを視野に入れた指導を想定して実施した。その際の、教科間の連携体制であるが、化学的な記述内容の妥当性については理科と連携して評価し、分析結果を文章化するための橋渡しとしてのワークシートの作成と、グループワークを含めた文章化のための指導を国語科の教員が担当し、最終評価をするという体制で取り組んだ。

まず、テキストの分析段階で用いたワークシートであるが、いくつかの課題を提示しそれらを踏まえて文章を書かせるものとした。その記述状況については、以下の規準でワークシートの記述内容を評価した結果、約74%の生徒が文章化のための準備段階として活用できていることが分かった。

A	すべての課題を踏まえて記入している (73.9%)
B	いくつかの課題が踏まえていない (10.2%)
C	取組みの成果があまり見られない (13.0%)
C <sup>-</sup>	取組みの成果がまったく見られない (2.9%)

グループワークについては、事後アンケートの結果、効果を感じたと回答した生徒は約5割にとどまった。原因として考えられることの一つ目は、グルーピングの方法である。化学IIの授業での実験グループ（3～4人/班）をそのままグループ分析に用いたが、思考や気付きの行き詰まりを打破しながら様々な考えを出し合うための話し合い活動をするには十分な人数ではな

かったようである。二つ目は、テキストの難度が高く、話し合うための土台になる理科の領域についての理解が伴っていなかったことである。今回のテキストはこの研究のために所属校の理科教諭が特別に作成したものであり、生徒が実際に実験をして得たデータではない。つまり、生徒にとっては既習のテキストではないという事情もある。三つ目は、グループワークへの配当時間が短かったことである。

一方で、グループワークによる成果を実感し、段階的な思考の深まりを経て、記述に臨むことができたグループもある。また、個人分析だけでは気付かなかったことを、グループワークで補っている例も多く見られ、ワークシートとグループワークがうまく連動することで、さらに指導の効果が上がることが検証できた。

文章化に当たり生徒には、提出様式A「報告文」と提出様式B「小論文」のどちらかの型を、各自の進路にかかわる必要性の度合いに応じて自由に選ばせた。提出様式Bは、20字×20行の横書き原稿用紙を用いて300字以上540字以内という字数内で自ら章立てして書く点で、予め章立てして枠が設定してある提出様式Aよりも難度が高い。また、実験データには、分析課題と考察課題が設定してあり、生徒はこれらの課題に触れながら文章化していくことになる。ここでの報告文と小論文の違いだが、今回の検証授業では「実験レポート」という課題の性質上、両者とも「実験結果を踏まえた考察」という内容になり、相違点は形式と論立ての工夫の有無ということになる。

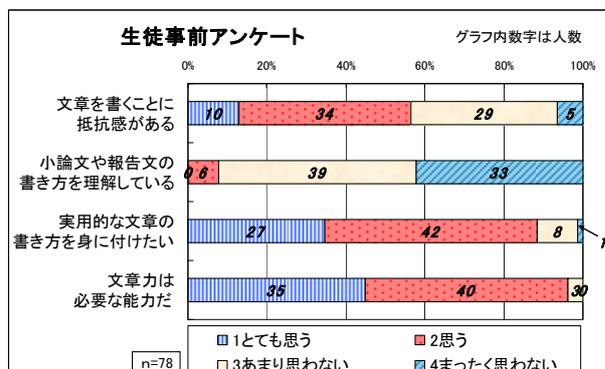
生徒の記述内容については、「事実と意見の区別」はほぼ全員ができており、今回の実践の目標の一つは達成できている。また、「型を踏まえた報告文の書き方」については、提出様式Aを選択した生徒は、書くべき内容が型として与えられているため、化学式なども使いながら記述できている。一方、提出様式Bの原稿用紙を使った生徒の中には、実験レポートを原稿用紙に書くのは初めてで、うまくパラグラフを組み立てることができない者も何人か見受けられた。このことから、「非連続型テキスト」の分析を踏まえた報告文や小論文の指導にあたっては、論文形式という型が身に付くまでは、あらかじめ書くべき内容が示されている型を使い、徐々に小論文に移行するという段階的な指導が有効であろう。

### (3) 生徒の意識の変容

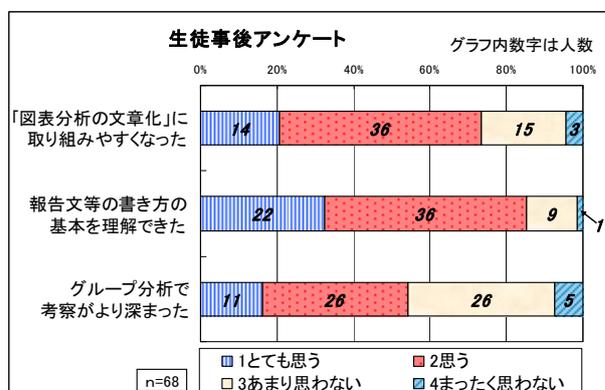
事前アンケートによると、「書くこと」に対する生徒の意識については、文章を書くことは生涯にわたって必要な能力であり、書き方を身に付けたいと思っはいるものの、何らかの抵抗感をもっている生徒が57%（44人）にのぼることが分かる。さらに小論文や報告文の書き方を多少でも理解していると回答した生徒は8%（6人）にとどまっている（第3図）。

それに対し、事後アンケートでは、74%（50人）の

生徒が「非連続型テキスト」の分析を踏まえて文章を書くことへの抵抗感が軽減したと感じ、86%（58人）の生徒が検証授業実施前よりも、小論文や報告文の書き方の基本を理解できたと感じていることが分かった（第4図）。



第3図 生徒事前アンケート



第4図 生徒事後アンケート

このように、生徒の意識調査からは、「非連続型テキスト」から取り出した情報を文章化することについて意識の上での向上を確認できた。

### (4) 検証授業全体の考察

第3時で用いたテキストの選択については今後の検討内容とはなるものの、第2図の評価結果やワークシートの検証の他に、生徒アンケートの自由記述からも検証授業による一定の効果を示すデータが得られた。

「理系の論文の難しさがよくわかった。導入だけでなく、もっと学んでみたかった。」「数学や物理、生物などの勉強の中で、結果を文章で伝える時に、ここでの勉強はとても役に立ったと思うし、よかった。」というような、前向きな感想が多かった。学ぶことの必要性を理解させることが、学習への強い動機付けになることから、今回の検証授業の流れ、つまり、はじめに「目指すものとその必要性」を明らかにして、生徒の興味・関心を高め、生徒のニーズに応え得る教材を選んだことが重要なポイントであったと言えよう。

「非連続型テキスト」の分析結果を文章化するという作業においては、段階を踏んだワークシートを用いることがひとつの有効な手立てとなった。

また、教員側の意識変化として、理科では、書かせることによって、通常の授業や試験とは違う側面から生徒の科学的思考力や論理性の現状を把握でき、理科における言語活動の有用性を実感したようである。また国語科では、表現指導でほとんど触れてこなかった「非連続型テキスト」を用いた文章作成指導の必要性和効果を再認識した。このような教える側の意識変化が、「言語活動の充実」に向けた取組みの契機としてまずは重要であろう。

## 5 研究のまとめ

「非連続型テキスト」は、理科以外の教科にも豊富に存在する。今回作成したワークシートの応用で、他教科の「非連続型テキスト」の分析を踏まえた文章化への橋渡しも可能であると思われる。国語科は「教材の共有」という形での他教科との連携をすることにより、実生活で生きてはたらし、各教科等の学習の基本となる言語力の育成のための文章作成指導を、効果的に行うための新たな手立てを得ることができる。また、「表現されたもの」を連携先の教科担当者と共有することで、連携教科では生徒の学びの深まりを確認することが可能となる。教科間での教材の共有により、生徒は個々の力に応じて、様々な方向から事象についての学びを深めることが可能となるであろう。

また、生徒の実態に合わせたテキストを選択することも授業の成否を左右する重要なポイントとなる。テキスト選択にあたっては、他教科の学習資料として既習事項であり、生徒が十分に理解できているテキストを用いることから始め、初見のテキスト使用というレベルにまで段階的に到達させるのが望ましい。

他教科との連携においては、テキストについての綿密な教材研究や授業研究はもちろんのこと、連携による双方の指導目標についての確認が必要である。その上で、円滑な連携を図るために、他教科の学習において、ある意味で「定番化」している「非連続型テキスト」をまとめて提供してもらい、国語科は、それらの教材を教科としてストックしておき、年次的に教材開発を進め、必要に応じて使えるようにしておく等の工夫と継続的な作業が必要である。

評価については「国語の各科目の指導と評価の計画の中に、他の教科・科目等の指導との関連を明確に位置付ける必要がある。」（新学習指導要領解説）という点に留意しながら、連携による一連の学習活動を各教科・科目でどのように評価するのかということ、事前に教科間で話し合い、生徒にも提示しておく必要がある。

## おわりに

思考という活動が言語を用いて行われる以上、すべ

での学習活動には言語力の裏付けが必要である。本研究で扱った「非連続型テキスト」を用いた表現指導は、国語の学習においては、大多数の生徒にとって未知の領域といってもよい。従って、意識的に学習活動として取り入れることにより、新たな表現技術の必要性に気付かせ、表現力を伸ばし、PISA型読解力の向上にもつなげることができるはずである。

教科連携については、その有効性と必要性が叫ばれ続けているにもかかわらず、それぞれの教科に専門性があり、円滑な教科連携には至っていない。

しかし、学習指導要領の改訂により、各教科・科目等に「言語活動の充実」という、いわば共通のテーマが与えられた。「非連続型テキスト」を他教科と共有して文章化させる国語科での指導の積み重ねが、教科指導における複数教科の協働の場を生み出し、「言語活動の充実」のための一歩を踏み出す契機になるのではないだろうか。

そのためにも、理系・文系を問わず、より早い時期から継続指導するための長期的展望に立ち、テキストを共有することから始める、教科間連携を視野に入れた表現指導を、3年間の国語のカリキュラムの中に意識的・計画的に位置付けていくことの必要性を感じた。

今後はこの研究を礎に、さまざまな「非連続型テキスト」の文章化指導の実践を重ねながら、より効果的な指導法の開発と、カリキュラムへの反映の仕方を探っていきたいと考えている。

## 引用文献

- 西湘高校 2006 「平成17年度スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書・第1年次」 p. 6  
文部科学省 2009 「高等学校学習指導要領」 p. 28  
文部科学省 2009 「高等学校学習指導要領解説国語編」 ([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2009/12/28/1282000\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2009/12/28/1282000_2.pdf) (2009. 12. 28取得)) p. 78  
岩間正則 2005 「理科と国語との効果的な関連指導」 (『理科の教育2005. 12』 東洋館出版社) p. 27  
佐藤洋一 2009 「『聞く』『要約』『レポート作成技術』を全員に」 (『教育科学/国語教育2009年11月号』 明治図書) p. 11

## 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」  
文部科学省 2005 「読解力向上プログラム PISA型『読解力』の結果分析」  
木下是雄 1981 『理科系の作文技術』 中公新書

# 広い視野に立ち、基礎的・基本的な 知識や技能を身に付けていく授業づくり

— 小学校社会科における地球儀の活用を通して —

小 出 昭 一<sup>1</sup>

小学校社会科では、広い視野から地域社会や我が国の国土に対する理解を一層深め、国際社会で主体的に生きていくための基盤となる知識・技能を身に付けることが求められている。本研究では、基礎的資料の一つとして重視されることになった地球儀の有用性に着目して、その活用を図るための年間カリキュラムを作成した。そして、地球儀の活用を効果的に取り入れた授業づくりについて追究した。

## はじめに

小学校社会科では、「知識基盤社会化」「グローバル化」(小学校学習指導要領解説総則編 2008)といわれる社会情勢の中で、「広い視野から地域社会や我が国の国土に対する理解を一層深め、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きていくための基盤となる知識・技能を身に付けること」(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)」)が重視されている。この「広い視野」とは、国土を多面的・多角的にとらえて自分たちとのかかわりを考え、世界を概観して地域社会や国土を見ることである。社会的な見方や考え方を養い、身に付けた基礎的・基本的な知識や技能を活用し、社会に参画していく力を育てていくためには、「広い視野」に立つことが不可欠である。また、「特定の課題に関する調査(社会)調査結果」(国立教育政策研究所 2008)では、多様な資料の中から問題を発見・把握する力や課題の解決策を表現したり、その理由を説明したりすることが不十分という指摘があり、指導の改善の具体策として「地図帳の継続的な使用」「白地図作業など多様な学習活動の工夫」「歴史的事象と結びつけた、人物理解を深める指導の工夫」「資料を読み取り、関係付ける活動を通して、子どもの問題意識を醸成させる指導の工夫」などがあげられている。基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくためには、各種の基礎的資料を効果的に活用していくことが必要であるのとらえることができる。

このような背景を踏まえ、研究テーマを「広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていく授業づくり」と設定した。

## 研究の内容

1 秦野市立鶴巻小学校  
研究分野(社会)

## 1 「地球儀の活用」の有用性

今回の学習指導要領の社会科改訂においては、各学年の段階に応じて、地図や地球儀、統計、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用するという点が重視されることになった。そして、第5学年及び第6学年の能力に関する目標には、新たに「地球儀を効果的に活用し」という文言が加わった。

地球儀の活用は、次の点において、広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくことに有用であると考えた。

- ①宮地(2007)が、「社会科で扱う地図の持つ方位や距離、面積といった歪みの限界を補ったり地球本来の球体という形状が大きな意味を持ったりする学習内容には、地球儀は不可欠である。」と述べているように地球全体のイメージを把握しやすいこと。
- ②基礎的資料の一つである地球儀を活用することは、他の資料と比べて、「地球が丸いこと」「地球に季節や時差があること」「世界は広い(狭い)という規模や距離の感覚を持つこと」「緯度と経度が分かること」「日本と世界の国々の位置関係」などの学習に効果があり、世界から日本をとらえるという視点や広く世界を見るという視点を養うことに有効であると考えられること。
- ③寺本(2009)が、「5年生の国土学習に『世界の主な大陸と海洋、主な国の名称と位置』が新たに入ってきたが、指で大陸の輪郭をなぞる指導こそ、効果抜群である。」と述べているように、地球儀を触る、手に取る、回すという活動ができ、地理的技能の習得に相当であること。
- ④吉田(2004)が、「日本では第5学年の教科書に地球儀の活用が示されるものの、突然付け足したような印象が否めない。学年の発達段階を追って、系統的に扱った方が、児童にとって無理がない。」と述べているように、学習の系統性を考えたとき、小学校段階での活用が大切であること。

以上のことから、地球儀の活用に着目しその有用性を検証したいと考え、サブテーマを「小学校社会科における地球儀の活用を通して」と設定し、地球儀の活用を効果的に取り入れた授業づくりについて追究した。

## 2 研究の仮説

本研究では、「はじめに」で述べた「広い視野」に立つことを、社会とのかかわりを意識して物事を考えていくことととらえた。なぜなら、児童が、自分と社会との結び付きに気づき理解していくことは、国土に対する理解を深め、国際社会で主体的に生きていくための基盤となる知識・技能を身に付けていく上での大切な視点となるからである。地球儀の活用は、前述1の「地球儀の活用の有用性」①と②の点から、「広い視野に立つ」ために有効だと考えた。

また、各種の基礎的資料を効果的に活用していくためには、その資料の有用性や使い方を実感して、繰り返し行うことが必要である。地球儀の活用も同様で、単元目標に基づき、学習展開において地球儀の活用の場면을効果的に取り入れて、繰り返し扱っていくことが、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくために必要である。こうした地球儀の活用は、前述1の「地球儀の活用の有用性」③と④の点から、「基本的な知識や技能を身に付けていく」ために有効だと考えた。

以上のような理由から、次の研究仮説を立てた。

地球儀の活用を効果的に取り入れた授業を行うことによって、児童は、広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくことができるであろう。

## 3 「地球儀の活用」の年間カリキュラム作成

地球儀の活用を図るためには、年間カリキュラムに地球儀の活用を意図的・効果的に組み込むことが必要であると考えた。なぜなら、田部（2008）が「小学校においては、大陸、地球の形、緯度経度といった世界を大観する学習が不足している。世界に関する学習が不足しており、日本との関連だけで世界を把握しており、自然地理的な学習内容を含む理科との不整合も生じている。」と指摘するように、地球儀の活用について具体的なカリキュラム化が不十分という現状があり、このことが、地球儀の活用につながらない要因であると考えたからである。

そこで、地球儀の活用を意図的・効果的に組み込んだ年間カリキュラムを作成し、それに基づいた授業づくりを行っていくこととした。

年間カリキュラム(第1表)は、次の3点を考慮して作成した。

○「単元」「学習内容」の項目は、新学習指導要領の内容をもとに作成し、配列した。「地球儀の活用の方法」は、その学習内容に応じて、地球儀の活用がどのよ

うに効果的であるかを考え、その具体的な活用方法を示した。

○「地球儀の活用のスキル」の項目は、児童が地球儀を自由に活用するために、身に付けさせたい技能を表している。そのうち、「地球儀の活用の方法」を効果的に実施していくために、特に大切な技能を○で示した。この項目は、帝国書院「年間指導計画案」を参考に作成した。

○「地球儀の活用を通して身に付く『広い視野に立つ』意欲や態度」の項目は、その単元の中で、地球儀の活用によって身に付くと考えられる「社会とのかかわりを意識して物事を考える」意欲や態度を示した。

また、6年の年間カリキュラムは、宮地(2007)の『シルクロード』『少年使節団』『黒船来航』など地球の裏側から、または大海原の向こう側からやってくる距離感を地球儀を使って感じ取らせたいものである。」にあるように、地球儀の活用が、日本の地理的条件や歴史的背景の理解につながることを考慮して作成した。

なお、地球儀の活用は、世界の漁場を調べる際に、まず地図帳を用いて海洋や漁場を探し、その場所を地球儀で確認するなど、地図帳と併用することを意図している。その作業には、同じ場所を2つの資料で見て、表記の違いを比較するという学習が含まれ、資料活用能力の向上につながると考えたからである。

## 4 検証授業

### (1) 検証授業の概要

作成した年間カリキュラムに基づき、以下のように検証授業を行った。

○平成21年10月15日(木)～26日(月)5時間  
○秦野市立鶴巻小学校 5年4組 35名  
○単元:「日本の貿易」  
○単元目標:貿易による世界各国との結び付きについて調べ、その特色や課題をとらえ、国際協調の視点に立って、自分の考えを持つことができる。

単元の目標に迫るためには、世界情勢や国際関係に目を向けることが大切であると考えた。この学習に効果的な手立ての一つが、地球儀の活用である。地球儀の活用を通して、貿易相手国との距離や貿易品の輸送手段を実感することにより、国際状況や貿易相手国の様子に目を向けることができると考え、指導計画を立てた(第2表)。

指導計画には、オリエンテーションとスキルゲームを取り入れ、学習展開における地球儀の活用が効果的に行われるようにした。基礎的・基本的な知識や技能身に付けていくためには、地球儀の活用の有用性を児童が実感し、繰り返し活用していくことが必要であると考えたからである。

さらに、検証授業ではワークシートを活用した。このワークシートは、基礎的・基本的な知識や技能を身

第1表 「地球儀の活用」の年間カリキュラム（第5・6学年）

学年	単元	学習内容	地球儀の活用の方法	地球儀の活用スキル							地球儀の活用を通して身に付く「広い視野に立つ」意欲や態度		
				地名	方位	位置 緯度 経度	距離	面積	時差	標高			
第5学年	地球儀の活用のオリエンテーション		地球儀の見方、使い方	国調べやランキングを調べる。 世界地図との比較をする。 地球儀ソフトを活用する。 紙テープで位置や距離を調べる。	○	○	○	○	○	○	○	○	地球が丸く、世界の中に日本があることを意識すること
	国土の自然の様子や環境	世界の主な大陸と海洋	六大陸や三大洋	陸半球と海半球を見比べる。	○				○	○			日本の地理的位置を把握し、他国の様子を調べようとするなど、世界に関心を持つことと世界の国の様子から日本の様子を見直すこと
		主な国の名称と位置	ユーラシア大陸やその周りに10か国程度、その他の大陸やその周りに2か国程度	国名や国の形、位置、日本からの距離、時差を調べる。	○	○	○	○	○	○			
		世界の主な国の正式名称と国旗											
		日本の位置と領土	北海道、本州、四国、九州、沖縄島、北方領土、日本列島の周りの海	日本を地球儀の中心に置き、日本周辺の国や海の様子を調べる。	○	○	○		○	○			
		国土の地形や気候の概要	日本の主な山地や山脈、平野、川などの地形、地域による気温と降水量	緯度をたどり、他国との気候や標高を比べる。			○						
		自然条件から見て特色ある地域の人の生活	野菜や果物、花卉の栽培、酪農、観光などの産業	緯度・経度や標高などの自然条件を調べる。			○	○					
		公害から国民の健康や生活環境を守ることの大切さ	大気汚染、水質汚濁などの公害と国民の健康や生活環境とのかわり	世界の自然環境を調べ、日本と比べる。					○	○			
	農業や水産業	国土の保全などのための森林資源の働き及び自然災害の防止	森林資源の働きと国民生活とのかわりおよび自然災害の防止と国民生活とのかわり	世界の森林の様子を調べ、日本と比べる。					○	○			
		様々な食料生産が国民の食生活を支えていること	主食である米、野菜、果物、畜産物、水産物などを生産する農業や水産業										
		食料の中には外国から輸入しているものがあること	主な食料の自給率や主な輸入先	貿易相手国と日本の位置関係、交通経路や所要時間を調べる。	○	○	○	○					
		日本の主な食料生産の分布や土地利用の特色など	日本における主な農産物や畜産物の生産量や主な産地、土地利用の特色、及び主な水産物の漁獲量や主な漁港、漁場などの分布	世界の海洋や漁場を調べる。					○	○			
		食料生産に従事している人々の工夫努力	稲作、野菜、果物、畜産物などを生産する農業や水産業の盛んな地域										
		生産地と消費者を結ぶ運輸などの働き	運輸の働きや情報収集	日本の海上交通路を確認し、日本周辺の国や海の様子を調べる。	○	○	○	○					
		工業生産	様々な工業製品が国民生活を支えていること	工業製品と国民生活のかわり									
	日本の工業生産や工業地域の分布		日本の主な工業生産の種類、工業地帯や主な工業地域の分布	緯度・経度や標高などの自然条件を調べる。			○	○					
	工業生産に従事している人々の工夫や努力		工業の盛んな地域の事例										
	情報展覧化の	工業生産を支える貿易や運輸などの働き	原材料の確保や製品の販売などに見られる貿易や運輸、情報の働き	貿易相手国と日本の位置関係、交通経路や所要時間を調べる。	○	○	○	○					
		放送、新聞などの産業と国民生活とのかわり	情報化の進展と様々な情報手段の普及	ニュースの発生地や発信地を知り、時差や日本との距離を調べる。	○			○			○		
	情報展覧化の	情報化した社会の様子と国民生活とのかわり	情報ネットワークの働きや情報のモラル										
地球儀の活用のオリエンテーション		地球儀の見方、使い方	国調べやランキング調べを行う。 世界地図との比較をする。 地球儀ソフトを活用する。 紙テープで位置や距離を調べる。	○	○	○	○	○	○	○	○		
第6学年	日本の歴史	縄文・弥生・古墳時代	狩猟・採集や農耕の生活、古墳、大和朝廷による国土統一 卑弥呼	古代文明の位置やシルクロードを調べる。	○			○	○				
		飛鳥・奈良・平安時代	大陸文化の摂取、大化の改新、大仏造営、貴族の生活、天皇中心の政治や日本風の文化 聖徳太子、小野妹子、中大兄皇子、中臣鎌足、聖武天皇、行基、鑑真、藤原道長、紫式部、清少納言	遣隋使、遣唐使の渡航経路を調べる。	○			○	○				
		鎌倉時代	源平の戦い、鎌倉幕府の始まり、元との戦い、武士による政治 平清盛、源頼朝、源義経、北条時宗	元寇の経路を調べる。					○	○			
		室町時代	室町文化 足利義満、足利義政、雪舟	日明貿易の渡航経路を調べる。	○			○	○				
		安土桃山・江戸時代	キリスト教伝来、織田・豊臣の天下統一、江戸の幕府の始まり、参勤交代、鎖国など戦国の世の統一、身分制度の確立と武士による政治の安定 ザビエル、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康、徳川家光	少年遣欧使節団、ザビエル、マゼラン、コロンブス、南蛮貿易の渡航経路を調べる。	○	○			○	○			
		元禄文化	歌舞伎や浮世絵、国学や蘭学、町人の文化 近松門左衛門、歌川(安藤)広重、本居宣長、杉田玄白、伊能忠敬	鎖国下の外国との交流経路を調べる。				○	○				
		明治・大正時代	黒船の来航、明治維新、文明開化、廃藩置県や西民平等、日本の近代化 ペリー、勝海舟、西郷隆盛、大久保利通、木戸孝允、明治天皇	ペリー来航の経路や開国した相手国を調べる。	○				○	○			
		昭和から平成へ	大日本帝国憲法の発布、日清・日露の戦争、条約改正、科学の発展、国力充実と国際的地位の向上 福沢諭吉、大隈重信、板垣退助、伊藤博文、陸奥宗光、東郷平八郎、小村寿太郎、野口英世	条約改正をした国々を調べる。	○			○	○				
			日華事変、第二次世界大戦、日本国憲法の制定、オリンピックの開催、戦後日本の民主的な国家として出発、国民生活の向上と国際社会での役割	日本との戦争に関わった国や地域を調べる。	○			○	○				
		日本の政治	地方公共団体や国の政治の働き	国民の祝日、議会政治や選挙の意味、国会と内閣と裁判所の三権相互の関連、国民の司法参加、租税の役割	議院内閣制や大統領制を行っている国を探す。	○							
日本国憲法	日本国憲法が、国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務、国家や国民生活の基本		特色ある憲法を持つ国を探す。	○									
世界の役割	日本とつながりが深い国	異なる文化や習慣の理解、国旗と国家の意義	日本とかわりのある国を調べたり、関連する項目について日本との違いや行き方などを調べたりする。	○	○	○	○	○	○	○			
	日本の国際交流や国際協力	世界平和の大切さと日本の世界における役割、国際連合の働き、ユニセフやユネスコ											

第2表 「日本の貿易」指導計画

時	学習内容	本時目標	学習活動	の地球儀
1・2	地球儀の使い方	地球儀の活用を通して、世界の様子やできごとについて関心を持ち、意欲的に調べることができる。	地球儀の活用のオリエンテーション	○
3	世界に広がる自動車工場	日本の自動車の輸出や外国での生産の様子を調べ、貿易による世界各国との結び付きや協力について考えることができる。	1 スキルゲームを行う。	○
			2 日本の自動車輸出相手国と海外生産について調べる。	○
			3 これからの日本の自動車生産について話し合う。	
4	日本の貿易の特色	グラフや地図などの資料を活用して、日本の輸入品や輸出品の特色、貿易相手先とその特色を調べてとらえることができる。	1 スキルゲームを行う。	○
			2 自動車の原料や原料の輸入相手国について調べる。	○
			3 日本の貿易の特色についてまとめる。	
5	これからの貿易	日本の貿易の特色や課題をまとめることを通して、これからの貿易について自分の考えを持つことができる。	1 スキルゲームを行う。	○
			2 原油の輸入航路と距離について調べる。	○
			3 各国の経済事情について話し合う。	
			4 日本の貿易の課題について話し合う。	

に付けていくために、地球儀の活用の項目を入れ、1時間単位で振り返りや復習に使うことを考慮して作成し、活用を図るものである。また、児童の関心・意欲・態度を見取ったり、知識や技能を身に付けていくことを見取ったりする資料としても有効なものと考えた。

(2)「地球儀の活用」の具体的な指導

ア オリエンテーション

地球儀に親しみ、地球儀の活用の有用性を実感させ、地球儀の活用の意欲を高めるために、単元の導入時にオリエンテーションを実施した。オリエンテーションは、次の手順で行った。

- ①様々な地球儀を知る。
- ②地球儀で大陸・海洋・国などを調べる。
- ③世界地図と比較し、地球儀の良さを考える。
- ④日本の位置を予想する。
- ⑤パソコンを用いてダウンロードしたバーチャル地球儀ソフト（以下地球儀ソフト）を活用し、経度と緯度を調べる。
- ⑥紙テープを使い、日本からみた海外の都市の方位や日本との距離を調べる。
- ⑦懐中電灯と地球儀を用いて、昼と夜の違いや時差について調べる。

様々な地球儀（ボール型のもの、自動回転するもの、音声情報を伝達するもの、電磁力で浮くものなど）を紹介したり、実際に触って回して調べたりする時間を十分に確保した。

また、地球儀の活用の補助資料として、地球儀ソフトを活用することが、世界の様子に関心を持ち、自分の課題を見つけていく際に有効であると考えた。地球儀ソフトの立体的映像と、グリッドで示される緯線と経線が、緯度や経度の学習に適しているからである。地球儀ソフトを活用した学習は、次の手順で行った。

- ①「グリッドなし」の地球を見る。
- ②地球の画像を大きくしたり小さくしたりする。
- ③地球儀ソフトで示した場所を地球儀で探す。
- ④「大気圏あり」を示し、気付いたことを話し合う。
- ⑤「天気」を示し、気付いたことを話し合う。
- ⑥自分たちの小学校を探す。
- ⑦小学校から最寄り駅までのルートを探す。
- ⑧地球の画像を回転させ、自転の様子を確認する。
- ⑨「グリッド」を示し、緯線と経線を確認する。
- ⑩「太陽あり」を示し、昼と夜を確認する。
- ⑪各自で、行ってみたい国や名前を知っている国の位置を探すなどの調べ学習を行う。
- ⑫懐中電灯と地球儀で、昼と夜の違いを調べる。
- ⑬日本と外国との時差について調べる。



第1図 オリエンテーション

第1図は、地球儀ソフトの画面で昼と夜を確認した後、懐中電灯を太陽に見立てて地球儀を照らし、昼と夜の違いを調べている様子である。

イ スキルゲーム

オリエンテーションで学習したスキルを定着させるために、短時間で学習できるスキルゲームを考案した。スキルゲームにより、地球儀の活用の技能が高まり、地球儀を扱うことや国の名前や位置を把握する学習に対して意欲的になると考えた。

スキルゲームは、繰り返し行う、ゲーム感覚で覚えやすい、グループ活動ができる、自分たちで工夫できる、という点を考慮した。授業開始後の2分間に、4人1組を基本として次のように行った。

- ①キャッチゲーム：ビニール製のボール型地球儀を投げて、右手の親指が指している箇所が陸か海かを調べる。何回か行い、実際の地球上の割合と比較する。
- ②国探しゲーム：一人が国名を言い、一人が地球儀で探し、別の二人が地図帳で探す。
- ③地球儀ピタッとクイズ：地球儀を回転させ、一人が眼をつぶり指さした国を言い、三人が地図帳で探す。
- ④テレチャンゲーム：テレビ欄に載っている国を地球儀で探す。チャンネル別や時間帯ごとにグルー



第2図 スキルゲーム

プ内で分担して調べる。

⑤古今東西ゲーム：手拍子をしながら国名を順番に言う。地球儀で位置を確認する。

⑥バトンゲーム：地球儀をバトンに見立て、国名を言い、一人が地球儀で探す。制限時間内に地球儀を次の人に渡し、何回渡せるかを競う。

第2図は、テレチャングームをしている児童の様子である。役割分担をして国を探している。

### ウ 学習展開における「地球儀の活用」

第5時では、距離や経路を実感しながら学習課題に取り組むことが必要であると考え、紙テープを使って日本と貿易相手国の輸送経路を調べる、という地球儀の活用場面を設定した。

地図帳にある原油輸入経路を見ながら、第3図のように紙テープを使ってその距離を調べた。そして、日本とサウジアラビアのガソリン価格の資料などから相互の国内事情について話し合い、これからの日本の貿易について自分の考えをまとめた。

地球儀を使って方位や距離を求めるといふ作業的学習は、紙テープを直角につなぎ、片方の紙テープを地球儀の経度に合わせて方位を求めたり、紙テープに等分の目盛りをつけて距離を求めたりするもので、小学校・中学校・高等学校の教科書や地図帳でも同様の方法が示されている。

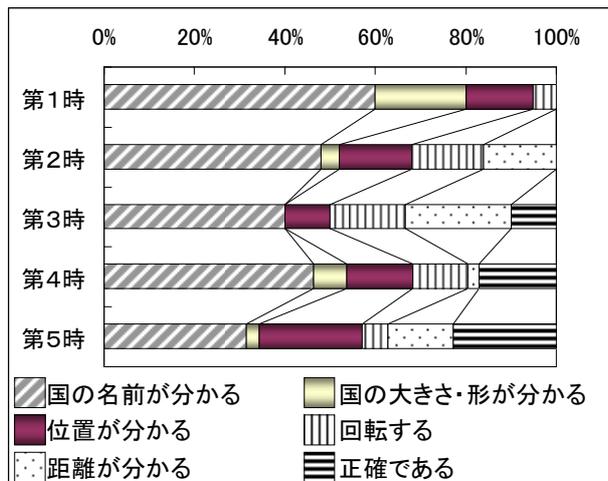


第3図 輸入経路を調べる

## 5 検証授業の考察

### (1)「地球儀の活用」の有用性について

オリエンテーションとスキルゲームにより、児童は、目的に応じた地球儀の活用ができるようになった。



第4図 児童が実感した地球儀の長所

第4図は、「地球儀を使って学習すると、どのような良いところがありますか。」という問いに対する児童のワークシートの記述内容を図にまとめたものである。

記述内容を整理し、六つの項目に分けた延べ人数を割合で示した。「地球儀は正確である。」という記述内容が第3時以降に見られ、その割合が増えたことは、学習展開における地球儀の活用を通して、児童が地球儀の活用の有用性を実感できたことを示している。

以下は、児童が、単元終了後にワークシートに記述した地球儀の活用についての感想である。なお、記述は、一部ひらがなを漢字に直した。(p.18も同様)

- A児：一番難しかったのは距離を測ることだったけれど、だんだん慣れて少しできるようになりました。また距離を測るときは使いたいです。世界地図と比べて、地球儀は大きさや形も正確だし太陽との関係も光を当てて確認できました。時差の理由も分かったので地球儀は便利だと思いました。
- B児：地球儀は、全部の国の大きさや形が同じけれど地図帳は、大きさや形が違うから私は地球儀の方が便利だと思いました。地球儀は回さないと国が調べられないけれど、地図帳はそのまま調べられるので地図帳も良いと思いました。
- C児：地球儀を使うと、正確な場所が分かるので良いと思いました。だけど、一度地図帳で場所を確認してからでないと探せなかったです。

A児の記述からは、地球儀の活用を繰り返すことによって、地球儀の活用の技能を高め、地球儀の有用性を実感していったことが分かる。

地球儀を使うことに慣れていない段階では、その良さに気づきながらも、地図帳の方が使いやすいと感じている児童が多かった。しかし、授業を重ねるごとに、B児のように、地球儀の長所や地図帳の長所についても気付くようになった児童が増えていった。これは、地球儀の活用は、地図帳との併用が有効であることを示していると考えられる。

C児は、2つの資料を併用することによってかえって複雑な作業になっていると感じている。本研究における年間カリキュラムは、地球儀と地図帳との併用を意図して作成したものであるが、学習課題に応じて、地図帳と地球儀のそれぞれの特色を生かして使い分けることも必要であるという課題が明らかになった。

また、児童の感想の中に、「地球儀を使用するとき、4人の場合2人しか見ることができず少しやりにくいと思った。」「きのうのスキルゲームは時間が少なかった。」という記述があった。学習課題に応じて、同一の地球儀を必要数用意したり、測り方や誤差の許容範囲などを話し合う場面の設定や活動時間を確保したりする必要があることが確認できた。

### (2) 広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくことについて

地球儀の有用性を実感し、学習展開の中で繰り返し活用していくことが、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくことにつながった。

第5時の「これからの日本の貿易についての自分の考えをまとめましょう。」という問いに対する児童のワークシートの記述内容を整理すると、児童の63%が「輸出入の制限や貿易摩擦」について記述し、児童の51%が「相手国との協調性」について記述していた。両方の内容に触れていない児童は、全体の9%であった。このことは、多くの児童が、単元目標に迫る考えを持つようになったことを示している。

以下は、児童が、授業を通して分かったことや考えたことをワークシートに記述したものである。

- D児：初めて地球儀をじっくり使ったので、良い経験になりました。たくさん地球儀を使ったので、初めは国を探すには時間がかかったけれど、慣れてきて今では少しだけ早く探せるようになりました。
- E児：初めて授業を受けるとき、国のことについて知らないけれど平気かなと思った。私は、毎時間スキルゲームをしてきて、今まで知らなかった国名も覚えられたし、国の位置も少しは覚えることができ良い勉強になりました。
- F児：日本は加工貿易を中心として貿易を行っているので、これからもできるだけいろいろな国から原料を買えば、日本の自動車などを輸出しても、相手国もおこらないし、輸出量を制限しても良いと思う。
- G児：貿易相手国の輸入する金額を上げたりせず、輸出し過ぎて相手の国をおこらせたりせずに貿易ができたらいいなあと思いました。どんな物でも誰かが一生懸命作っている物だから、輸出し過ぎず輸入もし過ぎないようにするのが一番良いと思う。国もお互い仲良くするのが一番良いと思う。

D児やE児の記述から、オリエンテーションやスキルゲームなどを含め、地球儀の活用の効果的な場面を設定し、繰り返すことが、地球儀の見方や使い方を身に付けていくことに効果的であり、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくことにつながっていることが読み取れる。

そして、F児やG児の記述からは、日本の貿易の特色や課題について理解し、これからの日本の貿易について、国際協調の視点に立ち、自分の考えをまとめることができたことが読み取れる。これは、単元目標に迫るもので、単元を通した地球儀の活用によって、社会的な見方や考え方が養われ、日本と世界各国とのつながりを意識するようになったことがその一因であると考えた。このことは、社会とのかかわりを意識して物事を考えていく意欲や態度ととらえることができ、地球儀の活用が広い視野に立つことにつながったと言える。

以上のように、オリエンテーションやスキルゲーム、学習展開における地球儀の活用が、広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていくことに

有効であったと考えられる。

## 6 研究のまとめと課題

本研究では、作成した年間カリキュラムに基づいて、一つの単元での検証を行った。地球儀の活用を効果的に取り入れた授業づくりによって、学習意欲が高まり、身に付けた知識や技能を活用していく態度が見られるようになった。

平成23年度に全面実施される新教育課程においては、小学校社会科第5・6学年の標準授業時数が増える。その中で、社会科学習の基礎的・基本的な知識・技能である地球儀の活用を図りつつ、小学校生活科や小学校社会科第3・4学年の学習、及び中学校の教育課程とのつながりを意識した年間カリキュラムの構成や内容の重点化を考慮することが必要である。

### おわりに

「地球儀を使って授業を受けた記憶がない。」とか「地球儀を活用した授業をあまりしていない。」という声を聞く。今回の研究を契機に、実践を積み重ね、地球儀の活用を含め、広い視野に立ち、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていく授業づくりを進めていきたい。

### 引用文献

- 文部科学省 2008 『学習指導要領解説 社会編』  
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）」  
国立教育政策研究所 2008 「特定の課題に関する調査（社会）調査結果（小学校・中学校）」  
田部俊充 2008 「ワークショップ 幼稚園における地図・地球儀の活用」『新地理 56 巻 3 号』 pp. 56-57  
寺本潔 2009 「新学習指導要領が求める地図帳の使い方③」『こどもと地図 2009 年 1 月号』帝国書院 p. 1  
宮地夏子 2007 「小学校社会科における地図・地球儀指導の変遷と課題」『探究 18 号』 p. 8  
宮地夏子 2007 「チャレンジ実践 小学生に教える地球儀」『プロが教えるオモシロ地球儀』寺本潔編著 明治図書 p. 131  
吉田和義 2004 「地球儀の活用技能をつけるー地球儀で世界へ」『地図学習を面白くする授業アイデア』 明治図書 p. 86

### 参考文献

- 帝国書院 2008 「楽しく学ぶ小学生の地図帳 4・5・6 年 初訂版 移行措置期間における年間指導計画案」  
渡邊伸樹 2000 「小学校第5学年における地球儀を活用した学習」『新地理 48 巻 3 号』

# 粘り強く思考する生徒を育てる 中学校数学科の授業づくり

— 考える楽しさを実感できる数学的活動 —

繁 里 勇<sup>1</sup>

PISA調査結果では、我が国の子どもたちは、記述式問題での無答率が高く、粘り強く課題に取り組む態度に個人差が広がっていることが報告されている。そこで、具体物を操作する活動、図的表現を活用する場面、ペアワークを取り入れ、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感させながら、思考過程を重視する授業展開を繰り返した。その結果、考えることが楽しくなり、問題解決力が高まって、粘り強く思考する態度を育てることができた。

## はじめに

平成20年1月の中央教育審議会答申「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」（以下、中教審答申とする）において、「PISA調査の読解力の成績分布の分散が拡大している要因の一つとしては、我が国の子どもたちは、国際的な比較において、読解力や記述式の問題の無答率が高いことが挙げられる。これは、学力の重要な要素である学習意欲やねばり強く課題に取り組む態度自体に個人差が広がっているなどの課題があることを示している。」と指摘されている。

「平成20年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書」では、記述式問題の平均無答率は26.3%と示されている。また、「言葉や式を使って説明する数学の問題について、最後まで書こうと努力した生徒の割合は約44%である。」と記述されており、問題を考えることを途中であきらめている生徒の割合が、半分以上になる。過去に自分が担当した生徒の中にも、記述式問題を苦手として、解決の見通しをもてずに、すぐにあきらめてしまう生徒が多かった。

以上の実態から、生徒のつまづきを解消し、考えることの楽しさや数学のよさを実感でき、粘り強く思考する生徒を育てる授業づくりについて研究を行った。

## 研究の内容

### 1 研究テーマの設定

#### (1) 中学校学習指導要領の改訂と数学科の目標

平成20年3月に改訂された中学校学習指導要領の数学科の目標に、「数学的活動を通して」と「表現する能力」が加えられた。また、「数学的な見方や考え方のよさを知り」が「数学のよさを実感する」に、「進

んで活用する態度」が「活用して考えたり判断したりしようとする態度」に改められた。これは中教審答申の「子どもたちが算数・数学を学ぶ意欲を高めたり、学ぶことの意義や有用性を実感したりできるようにすることが重要である。」、及び「学習し身に付けたものを、日常生活や他教科の学習、より進んだ算数・数学の学習へ活用していくことを重視する。」を受けたものである。

そこで、改訂の趣旨を踏まえ、数学科の目標に沿った授業づくりをしていくことで、粘り強く思考する生徒を育てる授業を実践できると考えた。

#### (2) テーマ設定の理由

このような背景の中で、数学的活動を通して、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に身に付けるとともに、数学的に考える力を高めたり、数学を学ぶ楽しさや意義を実感したりできる中学校数学科の授業が求められている。

また、過去の自分の実践では、知識・技能を習得させ、分かりやすく教える指導に主眼をおき、「自ら学び、自ら考えさせる」問題解決への指導の視点が弱かった。そのため、一部の生徒は、与えられた課題を自分の問題として受け止められず、解決への意欲や解決の見通しを立てる力が高まらなかった。それが、考えることをあきらめる要因の一つになったと考える。

そこで、本研究のテーマを、「考える楽しさを実感できる数学的活動」を通して、「粘り強く思考する生徒を育てる中学校数学科の授業づくり」と設定した。

そして、粘り強く思考する姿を、以下に示すように、考えることをあきらめずに、見通しをもって、問題解決に取り組んでいる姿とした。

- 具体物、既習事項、図、表、式などを活用して、見通しをもって考えようとしている。
- 適切な数学的な表現を選択して、自分の考えを相手に分かりやすく伝えようとしている。
- 一つの考え方で満足せず、多様な考え方を追究しようとしている。

1 藤沢市立片瀬中学校  
研究分野（数学）

## 2 研究仮説と研究の構想

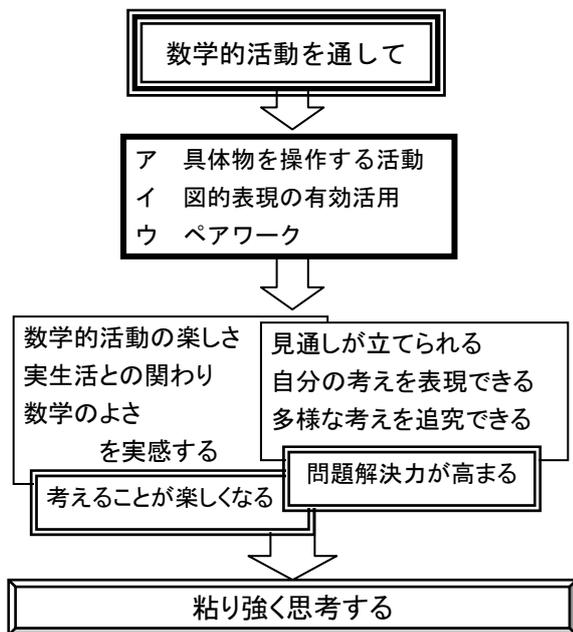
研究テーマに迫るために、次のような研究仮説を立て、研究構想図を作った(第1図)。

教材を工夫し、数学的活動として、次のような手立てを講じれば、考える楽しみが実感され、問題解決力が高められ、粘り強い生徒が育成される。

ア 考える意欲を高め、考える手助けとなる具体物を操作する活動の導入

イ 問題理解を促し、問題解決の見通しを立てて考えるための図的表現の有効活用

ウ 自分の考えを表現し、自分と違った考えを知るためのペアワークの導入



第1図 研究構想図

## 3 研究の方法

上記の仮説に基づき、教材を工夫し、数学的活動を取り入れた思考過程を重視する授業展開を考え、検証授業を通して、その有効性を確認した。

### (1)教材の工夫

生徒が考える意欲をもち、問題解決力を高め、粘り強く思考するためには、教材が極めて重要になる。

そこで、生徒にとって身近で、日常生活との関わりや数学のよさが実感できる教材、問題解決するとき、数学的活動や既習事項を活用する意義が実感できる教材、多様な考えを追究できる教材を工夫した。

### (2)数学的活動

中学校学習指導要領解説数学編(文部科学省 2008 p. 15)に、「数学的活動には、試行錯誤をしたり、資料を収集整理したり、観察したり、操作したり、実験したりすることなど」と例示され、そして、「数学的活動のうち、特に中学校数学科において重視しているのは、既習の数学を基にして数や図形の性質などを見

だし発展させる活動、日常生活や社会で数学を利用する活動、数学的な表現を用いて根拠を明らかにし筋道立てて説明し伝え合う活動である。」と記述されている。さらに、「活動を通して数学を学ぶことを体験する機会を設け、その過程で様々な工夫、驚き、感動を味わい、数学を学ぶことの面白さ、考えることの楽しさを味わえるようにすることが大切である。」

(pp. 17-18)と記述されている。

本研究では、数学的活動を通して、数学的活動の楽しさや数学のよさなどを実感させて、考える意欲を高め、見通しを立て、自分の考えを書いたり、説明したりする活動を繰り返すことで、問題解決力を高め、粘り強く思考する生徒を育てる授業づくりを考えた。

### ア 具体物を操作する活動

平岡(1982)は、操作的活動を生かして用いる教育的意義として、次の効果を挙げている。

- ① 概念・原理・きまりなどの理解を助ける。
- ② 知識・技能の確かな習得や定着に役立つ。
- ③ 判断や説明の根拠としたり、筋道立った考え方の表現に役立つ。
- ④ 問題解決や思考を進めるのに効果的である。
- ⑤ 性質・きまりの発見や発展的な考察処理に有効である。
- ⑥ 学習の動機づけ・興味の喚起や、意欲をもった主体的な活動に効果がある。
- ⑦ 多様な反応に応じ、個に即した学習に役立つ。
- ⑧ 学習内容の確かめや評価に活用できる。
- ⑨ 以後の学習への基礎的経験として役立つ。

そこで本研究では、具体物を操作する活動を通して、生徒が活動の楽しさを実感し、考える意欲を高め、目的意識をもって、主体的に取り組む活動を目指した。

操作活動は自分の考えを生み出す道具になるとともに、自分の考えを表現するための手段になると考えた。

### イ 図的表現の有効活用

中原(1995)は、Brunerの原理などを基にして、数学教育における表現様式を、「現実的表現、操作的表現、図的表現、言語的表現、記号的表現」(pp. 199-200)に分類している。そして、上記の順序は、「認知発達の順序(中略)、表現様式の抽象性、記号性の順序でもある」(中原 1995 pp. 201-202)と述べている。

つまり、言葉や記号よりも絵や図を用いる表現の方が、認知発達の早い段階にあり、理解しやすく、活用しやすい表現であると考えた。したがって、図的表現を活用することを通して、問題の数量関係を理解させ、問題解決の見通しを立てさせる指導は、自分の考えをもたせる初期段階として、適切であると考えた。

そこで本研究では、問題理解が容易になる図的表現のよさを実感させ、実際に、問題解決の見通しを立てるとき、思考するための道具として図的表現を選択し、有効に活用できることをねらいとした。

## ウ ペアワーク

新中学校学習指導要領の中で、数学的活動の内容の一つとして「ウ 数学的な表現を用いて、自分なりに説明し伝え合う活動」と記述されている。この活動は、図、式、記号などを使って、お互いに説明し合うことで、自分の思考過程を振り返り、自分と違う考えに触れることができる。また、自分の考えを見直す反省的思考も生み出され、更に考えが研ぎ澄まされたものとなっていく。

そこで本研究では、ペアワークを取り入れ、自分の考えを表現させ、自分と違った意見に触れる機会をつくることによって、自分の考えが更に明確になり、多様な考えに気付かせることをねらいとした。

また、相手に伝えた内容が、どのように伝わったかが分かるように、相互評価を導入した。

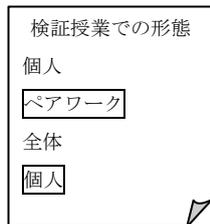
## 4 検証授業

### (1) 検証授業の概要

検証授業は、藤沢市立片瀬中学校第1学年の1クラス(33名)を対象にした。単元は3章「方程式」で、単元で学習する内容がすべて終わった後に、4単位時間設定し、問題解決学習を行った。

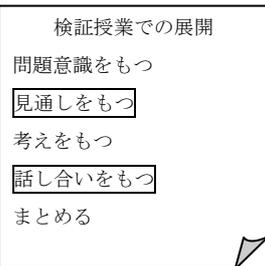
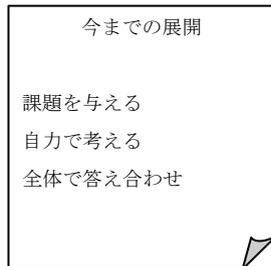
### (2) 学習形態と授業展開

過去の自分の実践での学習形態は、個人に問題を与え、全体で答え合わせをすることが多かった。検証授業では、第2図のように、個人で問題と向き合った後に、説明し伝え合うペアワークを取り入れ、その結果を全体で共有し、個人で振り返る、学習形態にした。さらに、1単位時間あたりの授業展開も、第3図のように工夫した。



第2図 学習形態

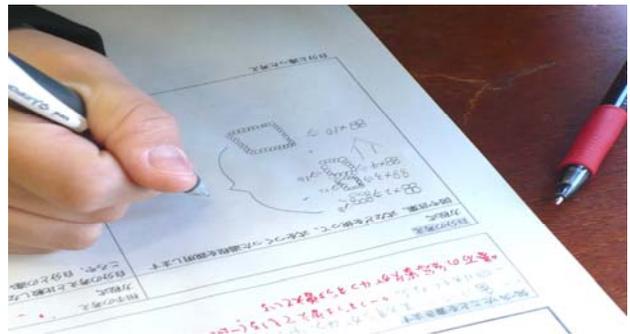
今までの展開



第3図 授業展開の比較

生徒に解決するための意欲をもたせ、見通しを立てさせるために、解決方法を考え、全体で意見交流する時間をもった。その中では、教師が解決手順を教えずに、生徒から引き出すことを心掛けた。

また、「考えをもつ」時間では、思考過程を重視することや、図的表現を活用することを意識させた。さらに、思考に沿って自分の考えを記入できるようにワークシートを工夫した(第4図)。



第4図 使用したワークシート

その後、ペアワークの時間、話し合いの結果を全体でまとめる時間をもった。

### (3) 検証授業の内容

【第1時】**具体物を操作する活動**…三枚の新聞を掲示板に等間隔で貼るときの一つの間隔を求めさせた。始めに「どのように間隔を求めるのか」と生徒に質問し、解決方法について考えさせた。「計算して求める、実際に貼ってみる、方程式で解く」などの答えがあった。第5図のように、「実際の大きさの1/10に縮尺した掲示板と三枚の新聞」を、実際に切り、貼らせる作業を通して間隔を求めさせた。その後、方程式を利用した問題解決について指示し、方程式を立てた過程をペアワークで説明させた。



第5図 新聞を貼る

【第2時】**具体物を操作する活動**…規則的に変化していることに着目させながら基石を並べ、「三つの正方形を比べて気付いたこと」について考えさせた。「総数が四個ずつ増えている、一辺の数が一個ずつ増えている、空白の部分(正方形の辺の内側)の数が二乗になっている」などの意見が出た。さらに第6図のように、基石を20個使ってできる正方形を作らせ、一辺の基石の数と基石の総数との関係を方程式で表記させた。その後、方程式を立てた過程をペアワークで説明させた。



第6図 基石を操作する

【第3時】**図的表現の有効活用**…家から2000m離れた駅まで移動する途中にコンビニエンスストア、A地点、B地点があり、家から駅までの区間を家～A地点、A地点～B地点、B地点～駅の三区間に分けた。コンビニエンスストアの前で進む速さを変え、A、B二地点の通過時間と距離の情報を与え、線分図、速さの関係をまとめる表、式などを使ってコンビニエンスストア

の位置を特定させた。その特定した理由をペアワークで説明させた。

【第4時】**図的表現の有効活用**…自宅からコンビニエンスストアまでの距離を、線分図を書いて条件を整理し、時間、道のり、速さを表にまとめ、そこから相等関係を見つけ、方程式を作り、答えを求めさせた。その解決手順をペアワークで説明させた。

## 5 結果と考察

### (1) 具体物を操作する活動

第1時の課題である「新聞を掲示板に貼ること」は、生徒にとって身近な事例なので、抵抗感なく受け入れられた。また、はさみとのりを使って、実際に紙を切ったり貼ったりする活動を取り入れたので、操作活動を楽しみながら、考える意欲が高まった。そして、全員が三枚の新聞を等間隔に貼り付けることができた。言い換えれば、具体物を操作する活動を通して、自力で問題を解決できたことになる。また、ワークシートの記述を見ると、この体験が、次のステップである方程式を使った問題解決に、スムーズに移行できたことが見取れた。



第7図 思考している様子

第2時は、第1時と比べて難易度が高かったので、苦慮している生徒が多かった。しかし、碁石を並べながら三つの正方形の違いをじっくり考察し、気付いたことをワークシートに記入していた。また、碁石を動かしながら、一辺の数と総数の関係をあきらめずに粘り強く思考している姿（第7図）が最後まで見られた。

さらに、全体のまとめの場面で、二人の生徒が違った意見を述べた。また、第8図のように、碁石の囲い方を変えることによって、方程式が違う型になり、多様な考え方のよさに触れることができた。

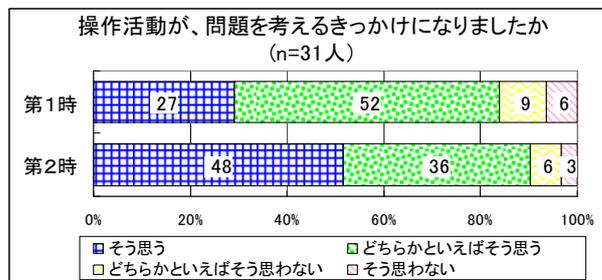


第8図 多様な考え方

#### 〈生徒の記述〉

- 規則性を見つけたら式を立てられることを知った。
- 数学のいいところは、解き方がたくさんあることなので、またこういう授業をやりたいです。
- 最後の最後に、自分の考えを見つけられたとき、うれしかった。

今までの自分の実践で、今回と似た課題を与え、具体物を操作する活動を取り入れないで授業を進めたことがある。生徒はどのように考えたらよいか分からず、支援を求めたり、途中で投げ出したりすることもあった。しかし、今回の検証授業では、具体物を操作する活動を取り入れたため、第9図の数値が示すように、操作活動が問題を考えるきっかけになり、粘り強く思考できることが分かった。



第9図 アンケート結果1

また、自分で考えていることを一つ一つ確認しながら作業を積み重ねていくので、自分の考えを視覚的に確認でき、自分の考えを振り返ることができた。

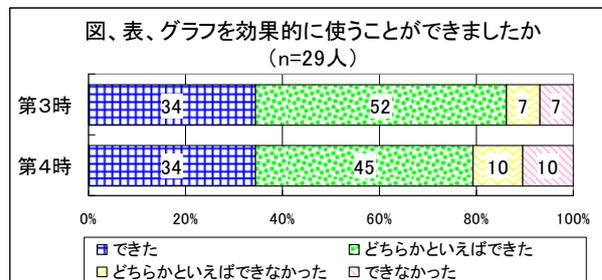
そして教師にとっても、生徒が考えていることが一目で分かり、生徒の理解度が把握しやすく、適切な支援ができることも分かった。

### (2) 図的表現の有効活用

第3、4時で使用したワークシートや自由記述を見ても、問題文を読んで線分図や表にすることで、問題の意味が理解しやすいことや、数量関係が把握しやすいことなど、図的表現のよさを実感している生徒が多かった。また、第4時には、ほとんどの生徒が線分図を自力で書けるようになっていた。

#### 〈生徒の記述〉

- 最初は図を書けなかったけど、図を書いたらわかりやすくなることを、改めて知った。
- 図、表→式→答えの順番で解くのが合理的だと思うので、これからもそういう問題をたくさんやりたい。



第10図 アンケート結果2

第10図のように、図的表現を効果的に使うことができた実感している生徒が多かったが、表を書けなくて困っている生徒もいた。表を書けていない生徒は、方程式を作れず、答えが求められないことにつながっ

ていた。第3時の授業では、教師があらかじめ表の枠を作成した後に、各自、空白を埋めさせた。第4時は自力で表を完成させることを目指したが、書けなくて困っている生徒がいた。その原因は、授業前の生徒の実態を的確に把握することができず、表の書き方の指導が徹底できなかったことや、ワークシートを「図→方程式→式を作った過程を説明する→答えを求める」の順で作成したため、表を記入する欄を指定しなかったことが考えられる。

また、自力で解決できなかった生徒は、模範解答や解決方法の説明を聞き「なるほど」と思い、それをワークシートに記入し、「図的表現を効果的に使うことができた」つもりになっていた。しかし、まだ「自分の力」にはなっていなかった。活用するよさは実感できたが、実際に活用するところまでは達していない生徒が多かった。今後も、継続的な取組みと、生徒の理解度に合わせた指導や支援が必要だと感じた。

### (3) ペアワーク



第11図 ペアワーク

自分の考えをワークシートに書かせ、第11図のように、それを見ながら相手に説明させ、聞いている方はワークシートに要点をメモさせた。また、自分の考えをもてなかった場合は、途中まででよいことや、どこで困っているのか今の状態を相手に伝えることを指示した。

生徒は、普通の授業の中で、ペアワークをあまり体験していなかったため、興味をもって取り組めたようだ。また、相互評価も客観的に評価できていて、自己評価と相互評価もほぼ一致していた。また、相手へのコメントが丁寧に記入されており、考える意欲の高まりが感じられた。

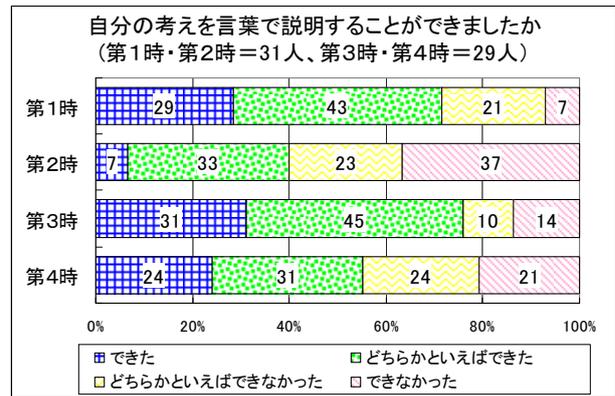
生徒は、普通の授業の中で、ペアワークをあまり体験していなかったため、興味をもって取り組めたようだ。また、相互評価も客観的に評価できていて、自己評価と相互評価もほぼ一致していた。また、相手へのコメントが丁寧に記入されており、考える意欲の高まりが感じられた。

第1時のペアワークでは、7割の生徒が自分の考えを相手に説明できたと実感し、相手から「よくわかった」と評価をもらっている生徒が6割いることから、考えを自分なりに表現でき、自信を深めたようである。

〈生徒の記述〉

- 考えを説明することは、自分で理解しなければできないことなので、「説明できる＝理解できている」ことの証明だと思います。
- 他の人と説明し合うことで、相手は「こういう考えを持っているんだ」など分かり、解く道が大きくなることを実感しました。

しかし、第12図を見て分かるように、「説明できた」「どちらかといえば説明できた」の数値にばらつきがある。これは問題の難易度が影響したと考えられる。ペアワークに臨む前、自分の考えをもてたか、もて



第12図 アンケート結果3

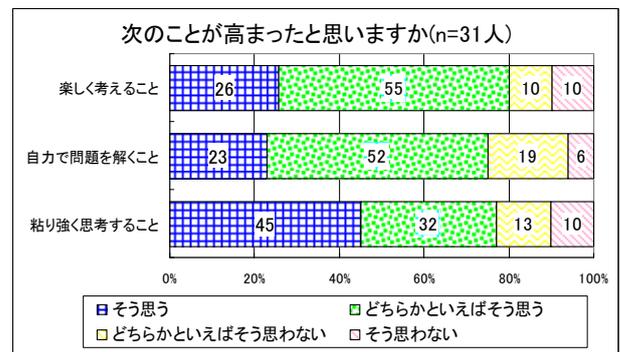
ないかによって、大きく効果が違ってくる。途中まで考えられた状態でペアワークに臨み、相手の意見を聞いて自分の意見が明確になったケースもあったが、二人とも意見がもてず、機能しないペアもあった。ペアワークにおいて、事前の準備を充分に行い、自分の考えをもてた状態で設定することの重要性が明確になった。

自分の考えを説明させることは、全体指導の中でよく行われるが、生徒にとっては高いハードルである。しかし、ペアワークは短時間で手軽にでき、全員が説明する機会をもて、主体的な活動となる。ワークシートに自分の考えを書き、それを見ながら説明させることで、自分の考えを明確にでき、思考を深めることができた。さらに、自分と違う説明を聞くことで、学び合いの場が設定でき、多様な考えに気付かせる効果的な授業形態であることが確認できた。

## 6 研究のまとめ

### (1) 成果

検証授業で目指したことは、数学的活動を通して、考える楽しさを実感させ、問題解決力を高め、粘り強く思考する生徒を育成することである。



第13図 アンケート結果4

第13図のアンケートから、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた生徒の割合は、楽しく考えること(81%)、自力で問題を解くこと(75%)、粘り強く思考すること(77%)となっている。検証授業を通して、それぞれの高まりがあったと実感した生徒が多いことが分かった。

また、事前アンケート（４段階で評価）で、「数学の勉強が好きか」「数学の勉強が楽しいか」「数学の問題をじっくり考えたことがあるか」の三つの問いに対して、どれかに１（そう思わない）と答えた生徒は９人いた。その生徒たちが、操作活動について、どの項目に解答したかを調べてみた。

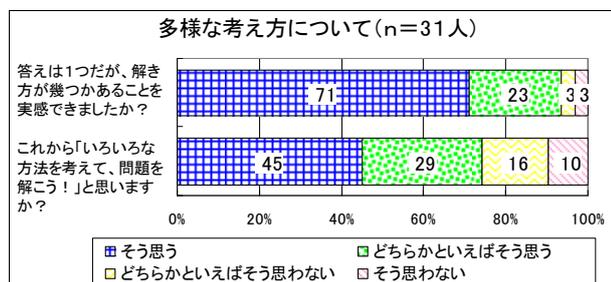
＜操作活動が考えるきっかけになりましたか＞  
 ４と答えた人数…第１時（５人）、第２時（４人）  
 ３と答えた人数…第１時（４人）、第２時（４人）  
 ２と答えた人数…第１時（０人）、第２時（０人）  
 １と答えた人数…第１時（０人）、第２時（１人）

事前アンケートで数学の授業に対してあまり興味を示さなかった生徒が、具体物を操作する活動によって、考える意欲が高まり、問題に向かい合ったことが分かった。また、同じ生徒が事後アンケートの自由記述に、次のような感想を書いていた。

＜生徒の記述＞  
 ○基石を使ってやるのが分かりやすく良かった。実際やってみると楽しかったし、解きやすかった。  
 ○図、表、グラフなどを利用して問題を解いたら、簡単にできました。  
 ○いくつか解決する手順を知っておくと、一つで行き詰まっても、もう一つで解決できるので、便利だと思いました。

思考過程を重視する授業展開の中で、具体物を操作する活動、図的表現の活用、ペアワークを取り入れ、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感させながら、「見通しを立てること」「書くこと」「説明すること」を繰り返した。その結果、考えることの楽しさを実感でき、問題解決力が高まり、粘り強く思考する態度を育てることができた。そして、数学科の目標の中にある「活用して考えたり判断したりしようとする態度」が育ったことも、生徒の変容から確認できた。

## (2) 課題



第14図 アンケート結果 5

授業の中で、生徒から解決方法を幾つか引き出し、その方法を実際に取り上げて問題解決したため、第14図のように多様な解き方のよさは実感できた。そして、「これからいろいろな方法を考えて問題を解こうと思っている」生徒は、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせて74%おり、全体の7割を超え

た。問題に向かい合ったときに、幾つかの解決方法の中から適切な方法を選択し、活用していくことが、粘り強く思考する上で大切である。しかし、約26%の生徒の意識を高められなかったことが、課題として残った。今後、多様な考え方を追究する態度を育てていくための具体的な指導方法を探っていきたい。

今回の検証授業では、問題を解決するための方法や見通しの立て方を学ばせ、問題解決力を高め、考える楽しさを実感させることができた。そして、粘り強く思考する態度を育てることができた。生徒を更に上の段階に導くために、行き詰まっている生徒への適切な支援方法や、全体指導の中でヒントを出すタイミングや内容などの工夫が必要だと考えた。

## おわりに

今まで自分が担当した生徒たちは、「分かる＝楽しい」「分からない＝苦手である」と考えることが多かった。今回の研究で求めてきたことは、結果がすべてではなく、問題を考える過程を大事にし、その中で考える楽しさを実感し、問題解決力を高めながら、問題と向き合う粘り強さを身に付けることだった。そのことを実現するための手立てとして、教材の工夫、数学的活動、とりわけ具体物を操作する活動、図的表現の活用、ペアワークの効果が大きいことが分かった。

今後は、知識・技能を習得させる時間とのバランスを考えながら、単発な取組みに終わらず継続的な指導を目指すために、年間指導計画や3年間を見通したカリキュラムを作っていきたい。

## 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等の改善について（答申）」 p. 14
- 文部科学省、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【中学校】報告書」 p. 39
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 数学編』教育出版
- 中原忠男 1995 『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』聖文社
- 平岡忠 1982 『操作的活動を生かした授業』明治図書 p. 19

## 参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2008 『「問題解決能力」育成のためのガイドブック ～「習得・活用・探求」への授業づくり～』

# 小学校理科における 言語活動の充実を目指した授業の研究

— 実験の結果や考察を言語化する活動 —

和田波代<sup>1</sup>

児童の思考力・判断力・表現力をはぐくむため、各教科において言語活動を充実させることが求められている。そこで、理科における言語活動の充実を目指し、実験結果を整理、考察、表現する学習活動について研究した。結果を正確に記録し考察を深めるため、ノートを活用した。また、発表活動を取り入れ、他者との表現の違いに気付かせ、自分の考えを更に深めさせた。その結果、論理的な表現力が高まった。

## はじめに

平成20年1月の中央教育審議会の答申（以下「中教申答申」）では、これからの児童の将来を見据えた時、思考力・判断力・表現力の基盤となる言語活動の充実を発達段階に応じて行うことが求められている。

また、平成19年12月に報告されたOECDのPISA2006年調査結果において、前回に引き続き、読解力に課題があることが分かった。PISA調査の読解力は、「テキストを理解し、利用し、熟考する能力」（国立教育政策研究所監修 2007）であり、この能力をはぐくむためには、言語を活用する能力を高めていくことが求められている。これは、学習指導要領改訂の議論において、思考力・判断力・表現力等を問う読解力について課題があるとされてきたことが、PISA調査の結果でも改めて確認されたことになる。

今までに関わった児童の多くは、意欲的に観察・実験に取り組んでいても、実験で何を調べ、何が分かったのかを深く考察していなかったり、結果だけに注目してしまい、「分かったつもり」になったりしている実態が見られる。そのため、予想と実験結果を比較し、考察を深める学習活動の充実が必要であると考えた。そこで、観察・実験の中に言語活動を取り入れることで、「分かったつもり」から「分かった」に改善できるのではないかと考え研究した。

## 研究の内容

### 1 理科における言語活動

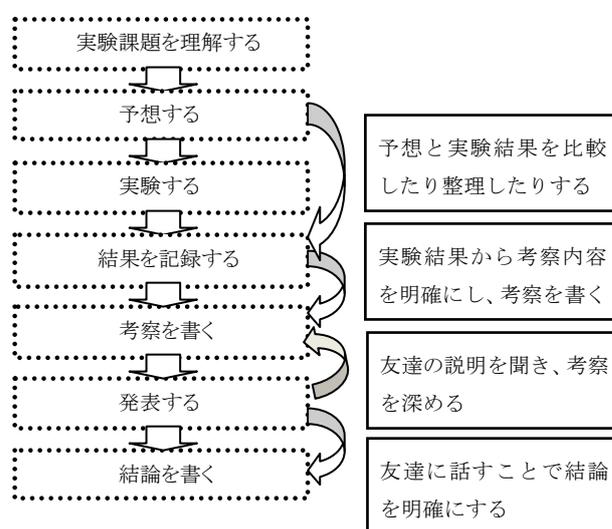
#### (1) 理科における具体的学習活動

中教審答申に、言語活動の学習活動例が示された。理科では、観察・実験の「レポートの作成や推敲、発

表・討論など」（中央教育審議会 2008）の言語活動を取り入れることで、思考力・判断力・表現力等の育成を効果的に図ることができると示されている。本研究では、論理的な表現力とは、筋道を立て、自分の考えを正確に相手に伝える力ととらえた。

#### (2) 言語活動を取り入れる場面

第1図は、理科の学習の流れと言語活動を取り入れる場面を合わせて示したものである。予想と結果を比較し整理した上で、考察を書く。さらに発表活動を取り入れ、考察を発表し合うことで、考察が深まると考えた。このように、言語活動を予想・結果・考察・発表の中に取り入れることで、論理的な表現力が高まると考えた。



第1図 言語活動と学習の流れ

### 2 研究の手立て

#### (1) ノートの活用

実験結果を整理し、考察するためにノートを活用する。ノートに着目した理由は、プリントやワークシートのように記述をガイドする言葉がないので、実験課題から結論に至るまでの記述のレイアウトを柔軟に変

1 海老名市立中新田小学校

研究分野（理科）

えることができる。さらに、ノートは児童の学習状況に応じて、記録のスペースを変えることができる。このように、ノートに記録することを繰り返すことで、ノートの使い方に慣れ、児童が考えたことや観察したことを自由に記述できるようになると考えた。しかし、ノートを使用することは、児童にとって、記録の取り方が難しく、観察・実験に取り組む時間が少なくなることや、書くことが学習の中心になる等の課題がある。そこで、次の四つの取組みを考え、ノートを活用させる工夫をする。

#### ア 「ノートの書き方のパターン」

「ノートの書き方のパターン」（第2図）を提示する。実験課題から結論までを、ノートの見開き2ページでおさめ、簡潔で見やすい記録方法を身に付けさせ、一目で学習内容が把握できるようにする。また、月日、課題、予想等の項目の意味を理解させ、ノートの構成に気付かせることにより、自分なりの見やすい記録をすることができると思った。予想と結果は、付せん紙に書き、そのままノートにはるようにした。これにより、考察のスペースを広く取り、図や絵を使って、自由に記述できるようにする。また、ノートと同じように黒板に板書することで、記録しやすいノートの書き方の定着を図っていく。

月日 実験課題 実験方法 予想	分かったこと
結果	結論

第2図 「ノートの書き方のパターン」

#### イ 用語カード

事象や考察の内容を誤解なく伝えるためには、事象を表す言葉や実験器具の名称を理解させることが大切だと考え、第1表の「実験器具の名称と科学的な用語」についてのカードを作成した。①～⑦は、実験器具を写したA3判の写真カード、⑧～⑫は文例のカードとする。文例のカードは「とじこめた空気は、おしちぢめることができる」等、用語を用いて文章で示すことで、科学的な用語を活用する力の定着を図る。

第1表 「実験器具の名称と科学的な用語」

①	つつ	②	おしぼう	③	ピストン
④	注しや器	⑤	シリンダ	⑥	ゴム板
⑦	水そう	⑧	おし返す	⑨	かさ
⑩	手ごたえ	⑪	ちぢむ	⑫	体積

#### ウ 付せん紙

予想と結果を付せん紙に記録させる。簡潔な記録ができるように、付せん紙は、5cm×7.5cm のものを使用する。付せん紙は、はったりはがしたりできるので、予想の隣に結果をはることで、比較しやすくする。ま

た、グループで話し合う時に、同じ予想や結果で分類したり、比較したりすることも期待できる。

#### エ 「考えを表す言葉のヒント」

考える方法や考察を言葉で表すことができない児童が多いので、「考えを表す言葉のヒント」（第2表）を提示する。この文例は、論理的に考えるための手立てとなることを意図して、児童が使いやすい言葉を選び、使用頻度の高いものから例を挙げた。

第2表 「考えを表す言葉のヒント」

①	実験結果から分かったことは
②	実験の結果は
③	前に習った〇〇を使って考えると
④	例えば
⑤	なぜかという
⑥	同じところを見つけると
⑦	ちがうところを見つけると
⑧	もっと分かりやすいのは
⑨	分かったことをまとめると
⑩	図・グラフ・表に表して考えてみると

#### (2) 発表活動

実験結果を整理・考察し、自分の考えを客観的にとらえるために、発表活動を取り入れる。また、考察を書くことが苦手な児童には、友達のノートを見たり、説明を聞いたりして、次回の考察に役立てることを図った。このような発表活動を充実させるために、次の四点を取り入れる。

#### ア 発表カード

発表の仕方が分からない児童がいることを想定し、説明する時の補助的資料として、話型を指導するための「発表カード」を作成する。このカードには、説明する時の出だしの言葉として、「結果から分かったことは」「実験の結果は」を示していく。また、話す時は「です、ます」と、最後まできちんと話すことを指導する。発表内容については、ノートに書いた考察を使って書いた図や絵を指し示しながら発表するように指導する。

#### イ 考察を深める活動

「話す、聞く」の言語活動を充実するため、友達の説明を聞いたり、説明したりする中で、自分の考察を見直す活動を取り入れていく。自分の考察に気付いたことや付け加えたいことを赤ボールペンで書かせる。

この活動を取り入れることで、友達との表現の違いがあることに気付き、考察が深まると考えた。

#### ウ 発表活動の場面

全員が考察を発表できるように、実験を一緒に行ったグループの中で、発表し合う場面を設定する。これは、友達のノートが見やすく、図や絵を使った表現方法を近くで見ることができるようにするためである。

グループ内での発表後、各グループで代表者を決め、全員の前で考察を発表させる。学級全体で、表現方法や考察についての共通理解を図る。この時、代表者が

発表した考察の記述を例に挙げて、科学的な用語の使い方や表現方法について具体的に指導することができる。このように、全員が友達の前で発表することで話すことに自信が付き、学習意欲が高まると考えた。

### エ 「ふり返しカード」

今日の学習を振り返り、次回の学習につなげることをねらいとして「ふり返しカード」を作成する。次の四点で、学習を振り返るように考えた。

- ① 今日の実験は楽しかったか
- ② 実験をよく見て結果を記録できたか
- ③ 分かったことを書くことができたか
- ④ 友達の発表を聞いて分かったことや感じたことは何か

①～③は、学習への取組みに対して、三段階で自己評価させる。④では、発表活動について、よかったことや努力したこと等を振り返り記述させる。これにより、次回の学習への意欲を高める。

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

検証授業は、海老名市立中新田小学校第4学年3クラス(95名)を対象に「空気や水をとじこめると」の単元で行った。事前に「好きな教科は何か」というアンケートを取ったところ、「理科」と答えた児童は、全体の24.5%であり、第一位であった。また、日常生活の中で、児童は、「何で、そうなるのか」等、様々なことに興味・関心をもち、学習活動に対しても積極的に取り組むことができる。児童は、このように理科学習に前向きであり、観察・実験の中では、ノートより、ワークシートやプリントを使用した学習方法が多い。

### (2) 身に付けさせたい力

「空気と水をとじこめると」の学習の中での身に付けさせたい力は、「とじこめられた空気及び水に力を加え、その体積やおし返す力の変化を調べ、空気及び水の性質についての考えを持つことができるようにする。」(文部科学省 2008) ことである。

### (3) 学習計画

学習計画は、四つの実験に取り組み、空気と水の性質を関係付けて理解できる実験課題を設定した(第3表)。

第3表 学習計画「空気と水をとじこめると」

第1時	「空気をとじこめることは、できるかな」 「空気をとじこめておいたら、どうなるかな」
第2時	「空気てっぼうの玉を遠くにとばすには、どうしたらよいか」
第3時	「注し器に水をとじこめて水の性質を調べよう」
第4時	「空気と水を同じつつの中に入れておしぼうでおしてみよう」

### (4) 実験課題

本単元では、空気や水という身近な素材を扱うので、

児童は、「知っている」「分かっている」という気持ちで、学習に臨むことが予想される。また、事前アンケートの結果においても、「空気や水を使った遊びをしたことがある」と全員が答えている。そこで、「どうなっているのか」「どうなるだろう」等、児童が興味・関心をもちやすく、予想や結果が明確になるように実験課題を設定する。

#### 〈第1時〉

目に見えない空気の実感し、空気は閉じ込められることを理解する課題を設定する。プラスチックコップの底にティッシュペーパーを入れ、逆さまに水槽に沈めた時、ティッシュペーパーはぬれるかどうか観察する。多くの児童は「ティッシュペーパーは、ぬれる」と予想し、結果は「ティッシュペーパーは、ぬれない」ので、その意外性から興味・関心を高めることができる。

#### 〈第2時〉

閉じ込めた空気を押すと体積が小さくなり、体積が小さくなればなるほど、押し返す力が大きくなることを理解する課題を設定する。空気鉄砲の押し棒の長さを変えて玉を飛ばす。このことから、空気の体積と圧力の関係を調べる。

#### 〈第3時〉

水は押し縮めることができないことや、強く押ししても体積は変わらないことを理解する。その方法として水を入れた注射器を押して、手応えや体積の変化を観察する。多くの児童は、既習事項の空気の性質から水も押し縮めることができると予想し、結果は、押し縮められないので、空気と水の性質の違いに気付くことができる。

#### 〈第4時〉

空気と水を同じ筒の中に入れて、押し棒で押し、筒の中の体積の変化を観察する。既習事項を応用して考える課題で、今まで学習した内容を再確認させるためのものである。

### (5) 検証授業の展開

#### 〈第1時〉

ノートの書き方と付せん紙の使い方を中心に指導した。特にノートの使い方は、実物投影機を使って、見本を写し、予想・結果・考察・結論の意味と書く位置、線を引く箇所を指導した。児童が、考察を記述する前に、結果や分かったことを発表させ、児童の言葉を使用して文を作り、考察の参考にさせた。

#### 〈第2時〉

押し棒の長さを長い場合と短い場合の2つの条件にして実験させたことで、児童は、予想を立てやすく結果との比較が容易になった。さらに、図や絵を使って考察が記述できるようになった。

グループごとの発表活動では、友達との表現の違いを注意深く聞いていた。

〔第3時〕

授業開始までにノートに項目を書いておく姿が見られるようになり、ノートの使い方に慣れてきた。多くの児童は、水も空気と同じように縮むと考えていたが、実験結果は予想と異なり、「何でちがうのかな」「すごい、空気とちがうぞ」等、驚いていた。考察では「考えを表す言葉のヒント」を使った文章で、予想と結果を比較した記述内容が多かった。児童は、ノートに描いた図や絵を指し示しながら、友達に説明することができるようになった。

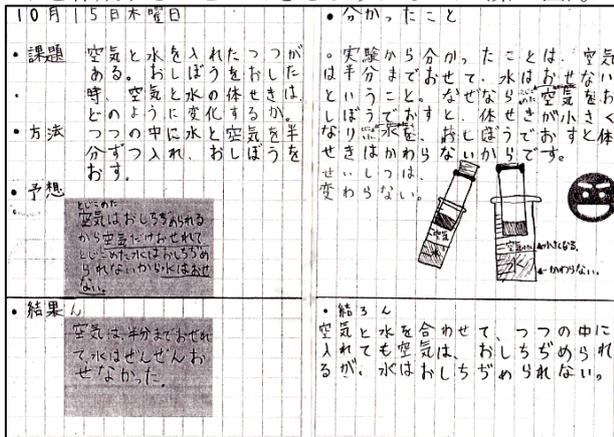
〔第4時〕

児童は、空気と水の体積の変化を見るために、ペンで筒に印を付けたり、目盛りを読んだりする方法を考えることができ、空気と水の体積の変化を正確に測定していた。また、既習事項を使って考察を書くことができ、記述にかかる時間も短くなった。発表活動では、学んだことや根拠を明らかにして、正しい用語を用いて論理的に表現できる児童が増えた。

4 検証授業の結果と考察

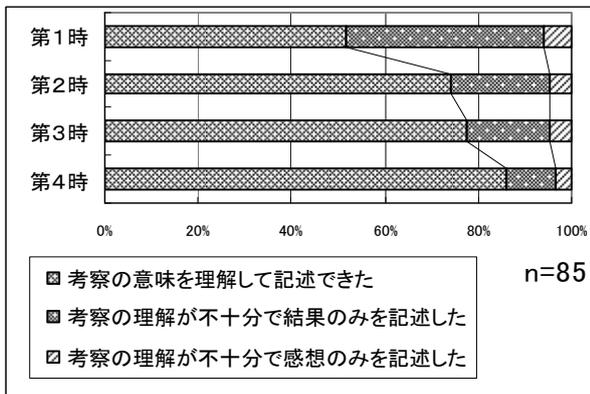
(1) 考察の記述内容の変容

児童は「ノートの書き方のパターン」を使って、ノートを作成することができるようになった(第3図)。



第3図 児童のノート

付せん紙に予想と結果を書いたことで、比較しやすくなり、実験によって調べようとしたことが明確にな



第4図 考察の記述内容の変化

り考察(分かったこと)が書きやすくなった。学習が進むにつれ、考察に記述する内容を理解することができるようになり、第4時では、85.4%の児童が記述できるようになった(第4図)。また、考察の記述方法が身に付くと、他の単元でも、考察を文章で表現できるようになった。

ア 発表活動での表現力の高まり

発表活動を繰り返し取り入れることで、児童は説明することに慣れてきた。第1時では、発表に消極的であった児童が、第4時になると自信が付いたようで率先して発表していた。

また、第4時の「ふり返りカード」の発表活動についての記述内容を見ると「最初と比べて、みんなスラスラ説明できていていいなと思いました。」「くわしく書いてあり分かりやすかった。いいペースで話してくれて聞きやすかった。」等、発表の仕方について、第1時より上達したことを記述する児童が増えた。

このことから、友達への説明を繰り返すことで、自分の考察内容を分かりやすく相手に伝えられるように順序立てて話すことができ、論理的な表現力をはぐむことができたと考えられる。

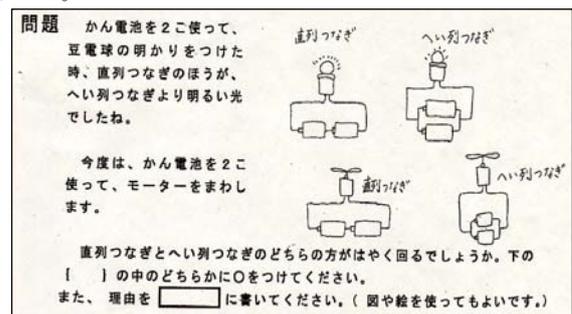
イ 友達の説明を聞き、考察を見直す

学習が進み、友達の説明を聞くことに慣れてくると、児童は、「どんな表現を使って書いているのか」等、自分の気になることや知りたいことを明確にして、友達の説明を聞くことができるようになった。友達の表現の良い所や自分との違いに気づき、次回の実験課題の考察に反映させていた。

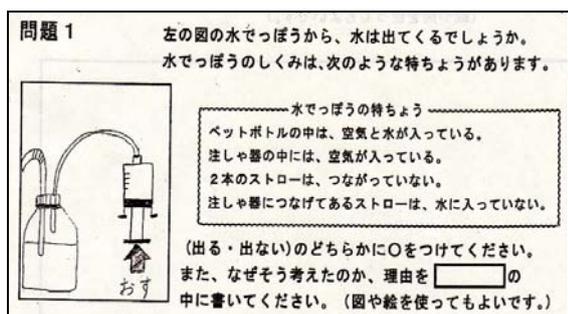
また、発表活動の中で、自分の考察の修正箇所を見付けた時は、赤ボールペンで直すように指導した。修正した記述内容を見ると、考察が正確にできている児童が、表現を見直し、修正を加えていた。また、修正できなかった児童は、友達の説明を聞くことで、考察の表現の参考にしていただけ、次回の考察の記述内容から分かった。このことから、発表活動を通して、児童は、様々な表現方法に気付くことができた。

ウ 記述式問題から見た表現力の高まり

既習事項を活用し、論理的に表現する力が定着したことを測定するために既習内容を応用した記述式問題を作成し、検証授業の前(第5図)と後(第6図)に行った。



第5図 検証授業前の記述式問題



第6図 検証授業後の記述式問題

### (7) 記述式問題から見た表現力

ノートの書き方をパターン化させたことにより、児童は、知識とともに、結論に至るまでの過程を理解できるようになった。さらに、考察したことを友達に説明することで、自分の考察内容が深まり、知識も定着した。記述式問題を解く時に、「空気や水をとじこめると」の実験課題を解決した手順を使用して、解答することができた。解答の記述についても、多くの児童が今までの学習で使用した科学的な用語や、既習事項を使って記述できていた。

このことから、考察を言語化する活動が充実すると、既習事項を応用して考える力も付くことが分かった。

### (4) 記述式問題から見た表現力

検証授業の前と後に解答した記述式問題の表現の変容を分析した。

#### ・事前調査 記述式問題の解答

A児「そう思いました。」

B児「直列の方が明るいから。」

事前調査では、全体の15.9%が、A児のように、答えは分かっている、考えに至った理由が分からず、「そう思いました」と理由のない記述であった。また、全体の49.7%が、B児のように文も短く、断片的で文章として完成していない表現をしていた。合計すると、65.6%と半数以上の児童が表現することに課題があることが分かった。

#### ・事後調査 記述式問題の解答

A児「とじこめられた空気と水に空気を入れるということは、とじこめた水と空気の実験と同じような気がするので、ストローから水が出ると思います。」

B児「注ししゃ器をおすと空気がペットボトルの中に入ってきて、空気は、おしちぢまないから、水はでない。」

事後の調査を見ると、全体の74.6%がA児のように表現力も付き、詳しく記述していた。さらに、「考えを表すヒントの言葉」を使用しなくても、自分の言葉で表現できるようになった。

このことから、「考えを表す言葉のヒント」を使って、表現力が付いてくると、児童は、文例にとらわれることなく、考えを言葉で表せるようになるとともに、

科学的な用語や既習事項を使って、応用問題を解く力も付くことが分かった。

B児は、正しい結論に至らなくても論理的に考えることが身に付き、理由を記述していた。また、自分の考えを記述できたので、どの学習内容が理解できていないのかが明らかになり、個に応じた指導をすることもできた。

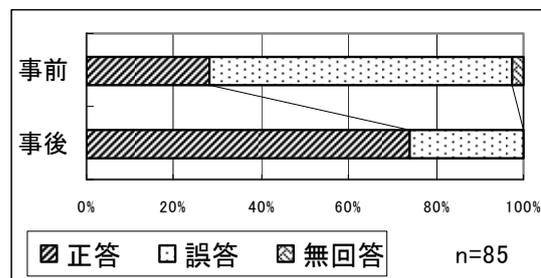
### (2) 科学的な思考の深まり

#### ア 科学的な用語の活用

学習が進むにつれ、考察時に実験器具の名称や科学的な用語を使い、正確に伝える表現で記述できるようになった。さらに、繰り返し発表活動を行うことで、共通のイメージで聞くことができ、問題点や課題が焦点化し、考察も深まったと考えられる。また、表現力が高まることで、友達とのコミュニケーションが取りやすくなり、発表活動が活発化した。

#### イ 記述式問題から見た科学的な思考の深まり

各学習課題を関連付けて学ぶことにより、空気と水の性質の既習事項を活用することができた。さらに、事前調査で、解答を記述できなかった児童も、ノートの活用を繰り返すことにより、前時までの学習内容と関連付けて考察を組み立てることができた。記述式問題の正答率を比較すると、検証授業後の正答率は約3倍になった(第7図)。これは、論理的な表現力が高まり、科学的な思考方法が身に付いたためと考えられる。



第7図 記述式問題の解答

### (3) 児童の言語活動に対する関心・意欲の変容

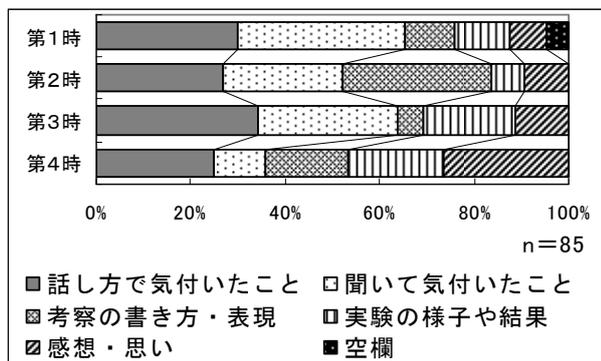
#### ア 「ふり返しカード」の自己評価

第8図は、児童の「ふり返しカード」の自己評価の記述を分類したものである。

第1時では、発表活動の話し方や聞き方に関心があった。これは、第1時では、学習活動の中に新たに発表活動を導入したためである。第2時では、第1時で新たに学んだ考察方法をもとに考察を書いたので、「友達は、どうやって考察しているのか」等、考察内容に関心が高い児童が多くなった。第3時になると、考察の書き方や表現に関心をもった児童の人数は急激に減ったが、第4図を見ると、考察ができた児童の割合は増えている。これは、考察の記述方法については理解できたので、書き方から発表活動に関心が移ったためと考えられる。第4時は、感想や思いを記述する児童が増えた。学習のまとめなので、全体的な感想や、次

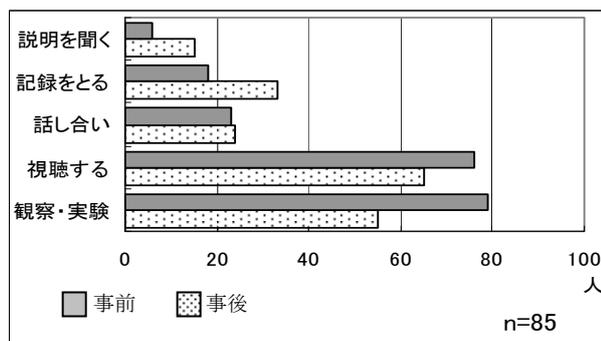
回の学習への期待についての記述が多かった。

このことから、考察を言語化する活動が定着し、児童は次回の学習活動の中でも取り入れようとしていることが分かった。



第8図 ふり返しカードの記述内容の傾向  
イ 児童の学習方法に対する意識の変化

児童は、どんな学習方法が好きか、検証授業の事前、事後に意識調査を実施し、複数回答させ、分析した(第9図)。



第9図 理科学習の中で好きな学習方法

事前の調査では、「観察・実験」「視聴する」といった学習方法を好む傾向であったが、「記録をとる」「説明を聞く」ことに関心がある児童は少なかった。しかし、事後の調査を見ると、「記録をとる」「説明を聞く」ことが好きな児童が増えた。これは、ノートの活用や発表活動等に対する関心・意欲が高まったからだと考えることができる。このように、関心・意欲を高めることで、自信が付き、記述したり説明したりできるようになった。

また、検証授業後の学習である「もののあたまやり方」のノートの活用状況を見ると、多くの児童が「ノートの書き方のパターン」を使用しながら、自分らしい書き方で実験課題から結論までを記述していた。このことから、児童の好きな学習方法の一つとして定着させることができたと考えられる。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

理科の学習の中に、「読む・書く」の活動としてノートの活用と、「話す・聞く」の活動として発表活動

を取り入れ、言語活動の充実を目指して研究を行った。

ノートを活用することで、実験課題から予想を立て、結論を出すまでの過程を理解させることができた。さらに、ノートの書き方をパターン化することで、見直しも容易になり、知識の定着につながった。また、発表活動を行うことで、「何が分かったか」「どうしてそうだったか」等、断片的な知識から、総合的な理解へと深めることができた。これは、実験結果や考察を言語化する活動を通して、論理的な表現をするために、科学的な思考を高めることができたからだと考えられる。

このように、理科の学習の中で言語活動の充実を図ることで、「分かったつもり」から「分かった」へと理解を深められるとともに論理的に表現する力をはぐくむことができた。

### (2) 今後の課題

新小学校学習指導要領の解説の総説に、思考力、判断力、表現力等の育成のために、観察、レポートの作成、論述等、知識・技能の活用を図る学習活動を発達段階に応じて充実させることが示されている。そこで、小学校の理科学習の全体を見直し、児童の発達段階に合わせ系統立て、言語活動を充実させた学習計画を立てることが必要であると考えられる。

## おわりに

第4学年の学習内容を授業モデルとして、実験の結果や考察を言語化する活動を研究した。観察・実験の中に言語活動を工夫して取り入れることで、「分かった」という実感のある理解から、科学への関心を高められると確信した。本研究での取組みを様々な場面で紹介し、言語活動の充実を目指して、今後も研究を進めていきたい。

## 引用文献

- 国立教育政策研究所編 2007 『生きるための知識と技能 3 OECD生徒の学習到達度調査 PISA2006調査国際結果報告書』 ぎょうせい p.16
- 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)」 ([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) (2009.4.17取得))
- 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 p.32

## 参考文献

- 仮説実験授業研究会 2008 『授業書 空気と水』 仮説社

# 中学校理科における言語活動の充実を図る授業づくり

— 自ら考えて、表現する力の育成 —

田口明生<sup>1</sup>

今回の中学校学習指導要領の改訂において、言語活動の充実が各教科で求められている。本研究は、生徒の思考力・判断力・表現力をはぐくむ観点から、言語活動を充実させた授業づくりをねらいとした。ホワイトボードを活用した話し合い活動、相互評価を取り入れたレポートの作成、グループごとの発表活動等を繰り返した。その結果、生徒の理科に対する興味・関心が高まるとともに、生徒が自ら考えて表現する力の向上が見られた。

## はじめに

PISA2006の調査結果において、日本の児童・生徒の学力は国際的には上位にあるものの、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題に課題があること、読解力に関して習熟度の低位層が増加していることが明らかになった。

このような児童・生徒の現状を背景として、中央教育審議会答申（2008）における中学校学習指導要領改訂の「基本的な考え方」は、「生きる力」の理念の共有、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成等であることが示された。そして、教育内容に関する主な改善事項に「言語活動の充実」が挙げられている。各教科において、言語活動を充実させ、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力を高めることは重要であるとしている。

検証授業前に所属校で行ったアンケート調査において、「観察・実験を行うことが好き」という質問に肯定的な回答をした生徒は、83.5%（そう思う：49.0%、どちらかといえばそう思う：34.5%）と高い割合であった。それに対して「予想から考察まで、見通しを持って観察・実験に取り組むようにしている」という質問に肯定的な回答の生徒が37.2%（そう思う：3.4%、どちらかといえばそう思う：33.8%）であった。

生徒が目的意識を持って観察、実験を主体的に行う学習活動は、科学的な思考力、表現力の育成を図ることとして重要視されているが、アンケート調査結果からは、このような学習活動が不十分であったことが考えられる。

中学校理科において言語活動の充実を図ることで、生徒の学習に取り組む意欲や理科に対する興味・関心が高まるとともに、自ら考える力を身に付け、説明、発表等の表現力が向上するのではないだろうか。そし

て、このような学習活動が生徒の科学的探究心を育てることにつながると考えて本研究を行った。

## 研究の内容

### 1 理科における言語活動について

中学校学習指導要領解説の理科改訂の要点には、「科学的な思考力、表現力の育成を図ること」として、次のように示されている。「目的意識をもって観察、実験を主体的に行い、課題を解決するなど、科学的に探究する学習活動を一層重視して改善を図る。（中略）観察、実験の結果を分析して解釈する能力や、導き出した自らの考えを表現する能力の育成に重点を置く。このことは、言語力の育成という教科横断の改善の視点とも関係している。」つまり、科学的に探究する学習活動を通して、得られた結果を分析、解釈することや、自らの考えを表現することが言語活動の充実と深くかかわっていると云える。

文部科学省から示されている中央教育審議会答申（2008）及び「言語力育成協力者会議（第8回）配付資料」の言語力育成に関する整理用一覧表に、思考力・判断力・表現力をはぐくむために重要な学習活動が示された。それをもとに埼玉大学教育学部附属中学校研究協議会では「各教科言語活動一覧表」を作成し、その中で「理科における言語活動の例」が示されている。本研究においては、これを参考に「学習内容の理解に有効な手立てと考えられる言語活動」を加えて第1表「理科における言語活動」とした。そして、言語活動を授業の中に取り入れるにあたって、次のようなことに留意した。

- ・言語活動は授業の目的ではなく、科学的に探究する学習活動を充実させるための手段とすること。
- ・教師からの一方的な発信にならず、教師、生徒間でやりとりができる授業内容にすること。
- ・指導においては、生徒の様々な表現を引き出すように配慮すること。

1 厚木市立小鮎中学校  
研究分野（理科）

第1表 理科における言語活動

項目	思考力・判断力・表現力を育成する教科共通の学習活動	言語活動の例	学習内容の理解に有効な手立てと考えられる言語活動
感受表現	体験から感じ取ったことを表現する。	・五感でとらえた事象を、事実に基づいて客観的に表現する。	レポート作成 イメージ画づくり
理解伝達	事実を正確に理解し、記録や伝達する。	・学習した用語を正しく理解し、適切に用いて説明する。 ・観察してわかったことや実験の結果や現象を正しく記述する。 ・観察スケッチや実験データを正しく記録したり表にまとめたりする。	発表活動 レポート作成
解釈説明	概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする。	・実験データをもとにして、グラフにまとめる。 ・観察・実験の結果から解釈したことを、モデルや図を用いて説明する。 ・観察・実験の結果から分析して解釈したことをもとにして、考察する。	レポート作成 イメージ画づくり
評価論述	情報を分析・評価し、論述する。	・観察・実験の結果から分析して解釈したことを、モデルや図を活用して発表する。 ・他者の考えを客観的にとらえ、評価したり検証したりする。	発表活動 相互評価
討議協同	互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる。	・観察・実験の結果をもとに話し合い活動を行い、出された意見を整理し、結論を導く。	実験方法の 考案 話し合い活動

(参考：埼玉大学教育学部附属中学校研究協議会)

## 2 研究の手立て

「学習内容の理解に有効な手立てと考えられる言語活動」を次のように授業に取り入れた。

### (1) 話し合い活動

これまで理科の授業において、グループごとの話し合い活動を取り入れることはあったが、生徒の思考力や表現力を十分に高めることはできなかったと思われる。そこで、話し合い活動を充実させて、思考力や表現力を高めるために次のような工夫をした。

- ・話し合いの司会者、記録者を決めさせる。
- ・グループごとにホワイトボードを活用させる。
- ・取り組みやすい内容で話し合いをさせ、話し合い活動に慣れさせる。
- ・観察・実験の器具、材料等の実物を提示する。

### (2) レポート作成

観察、実験のレポート作成は、理科の学習において重要な表現方法の一つである。しかし、所属校での事前のアンケート調査から、「観察、実験のレポートをつくるのが好きだ」という質問に対して肯定的に答えた生徒は45.5%（そう思う：13.8%、どちらかといえばそう思う：31.7%）にとどまり、半数以上の生徒がレポートづくりに苦手意識を持っていることが分かった。そこで、生徒が無理なくレポート作成に取り組めるように、次のような工夫をした。

- ・レポート作成に必要な記入項目（テーマ、目的、準備、方法、結果、考察、感想）を整理したワークシートを用意する。

- ・レポートの読み手を意識した書き方を示す。
- ・生徒同士でレポートの相互評価をさせる。

### (3) イメージ画づくり

自然事象を理解させるために、様々な科学的な事象を具体的なイメージ画として表現させることが有効であると考え、言語活動の一つとして取り入れた。イメージ画とは、実際に目で見ることができない自然事象を生徒の見方や考え方によって、絵や言葉で自由に表したものである。したがって、イメージ画は、その自然事象を正確に表したのではない。

生徒が自分の思考をイメージ画に表すのは、今回が初めてであるので、指導において次のようなことに留意した。

- ・観察、実験記録のスケッチとイメージ画の表し方の違いを説明する。
- ・イメージ画を表しやすいワークシートを用意する。
- ・自由な発想でイメージ画を表せるような授業の場面を設定する。

### (4) 実験方法の考案

自然事象に関する課題を解決する実験を生徒が考案して行い、結果を考察することは、「科学的に探究する能力の基礎」を身に付けるために必要な学習活動である。しかし、中学校理科における観察、実験は教科書に記載されている基本的な内容を行うことがほとんどであり、生徒の考えで観察、実験を計画して行うことは少ない。そこで検証授業において実験方法を考案させる学習の指導では、次のようなことに留意した。

- ・グループで行い、アイディアを共有させる。
- ・短時間で明確な実験結果が出る内容を扱う。
- ・生徒が考案する部分を明確にする。
- ・実験器具を製作する場合は安全に配慮する。

### (5) 発表活動

自然事象に関する観察、実験の取り組み方や考え方を表現する方法の一つに発表活動がある。これまで発表活動を授業に取り入れることはあったが、苦手とする生徒が多いことが事前のアンケート結果から分かった。「自分の考えを進んで発表するようにしている」という質問に対して、肯定的に答えた生徒は22.7%（そう思う：5.5%、どちらかといえばそう思う：17.2%）であった。この原因として、生徒の様子を振り返ってみると、発表場面において相手に伝えるための発表方法や表現方法が分からない、人前で話をするのが苦手であること等が考えられる。このような生徒の状況を踏まえて、発表活動において表現力を高めるために次のような工夫をした。

- ・3～4人のグループで発表させる。
- ・全員が発表できるように、役割分担を明記したシナリオをグループごとに作成させる。
- ・発表を聞いた生徒の感想やアドバイスで自分たちの発表を振り返らせ、改善につなげさせる。

### 3 検証授業

#### (1) 検証授業の概要

検証授業は、厚木市立小鮎中学校において、第2学年4クラス(146名)を対象に行った。

研究単元を「化学変化と原子・分子」とした。この単元の学習では、身のまわりにある物質の化学的な変化について、実験を通して理解を図るとともに、それらの事象を原子・分子と関連付け、原子・分子のモデルを用いた微視的な見方や考え方を身に付けることを目標としている。

中学校において、物質の化学的な変化という視点で学習することや、微視的なものの見方や考え方を学習することもこの単元が初めてである。

この単元の学習に言語活動を取り入れて、思考と表現を繰り返すような授業を組み立てた。その内容は水の電気分解と燃料電池のかかわりを中心としたものである。

検証授業の流れを第2表に示した。

第2表 検証授業の流れ

時間	燃料電池に関わる内容	指導計画(主な学習内容)	言語活動
第1時	燃料電池自動車	燃料電池自動車の紹介 酸素、水素によって燃料電池自動車が進むことを知る。 演示実験「水は熱分解できるのか」 水は熱分解できないことを実験を通して知る。	・イメージづくり ・話し合い活動 ・発表活動
第2時	燃料電池のしくみ	実験「水に電気を通すとどんな気体が発生するのか調べよう」(水の電気分解) 水は電気によって酸素と水素に分解されることを知る。 実験「電気分解装置で燃料電池をつくらう」 水を電気分解した後の電気分解装置は燃料電池になることを知る。 実験レポートの作成	・話し合い活動 ・レポート作成
第3時		実験レポートの相互評価 グループ内でレポートを交換して読み合い、互いのレポートにコメントを書き、レポートの作り方を学び合う。	・レポート作成 ・相互評価
第4時	身近なものを使った燃料電池製作	実験「身近なものを使って燃料電池をつくってみよう」 身近な素材を使って、グループごとに燃料電池を製作する。 「オリジナル燃料電池」製作計画 グループごとに素材を検討して、実験方法を考案する。	・話し合い活動 ・実験方法の考案 ・発表活動
第5時	オリジナル燃料電池製作	実験「オリジナル燃料電池の製作」 製作計画に基づいて、「オリジナル燃料電池」を製作する。 「オリジナル燃料電池」の発表準備 燃料電池によって、電流が流れるしくみの「イメージ画」をかき、グループ発表のシナリオをつくる。	・実験方法の考案 ・話し合い活動 ・イメージづくり
第6時		「オリジナル燃料電池」の発表 発表のシナリオに基づいて、製作した「オリジナル燃料電池」の紹介を行う。	・発表活動
第7時		「オリジナル燃料電池」の発表の振り返り 発表までの準備や発表方法、他のグループの発表を聞いて学んだことをまとめる。	・話し合い活動

#### (2) 検証授業での燃料電池の扱い

燃料電池は、第3学年の「化学変化とエネルギー」の単元で、環境への影響が少ないクリーンな発電方法

として、家庭用燃料電池や燃料電池自動車の実用化を例で紹介されている。燃料電池のしくみの詳細は説明されていないが、水の電気分解との関係において重要であり、生徒の興味・関心を高めることに有効と考え検証授業で扱うこととした。

#### ア 燃料電池自動車

水素・燃料電池実証プロジェクトが行われているJHFC(Japan Hydrogen & Fuel Cell)パーク(横浜市)を訪れ、燃料電池自動車に関する資料を収集して生徒に提示し、興味付けた。

#### イ 燃料電池のしくみ

生徒の多くは、燃料電池自動車の画像を見て、燃料電池はとても複雑なしくみを持つと考えていた。しかし、燃料電池に関する説明を聞き、水素と酸素が反応する過程において、電気エネルギーを取り出す簡単なしくみでできていることを学んだ。

#### ウ 身近なものを使った燃料電池製作

実験装置を工夫することで、燃料電池の製作が可能になる。燃料電池製作で使用した身近な素材は、プラスチックカップ、鉛筆の芯、ストロー等である。

電解質水溶液は水の電気分解の実験と同様に水酸化ナトリウム水溶液を使用した。この燃料電池製作の方法は大原(2008)を参考にした。

#### エ オリジナル燃料電池製作

起電力の高い燃料電池を作るために、グループごとに様々な素材を利用して、前時に製作した燃料電池を改良する方法で「オリジナル燃料電池」製作の計画を立て実施した。

#### (3) 検証授業の結果

##### <第1時>

授業の始めに燃料電池自動車を紹介したが、燃料電池自動車を初めて見たり、聞いたりする生徒がほとんどであった。また、多くの生徒が燃料電池自動車の現在の開発状況等に興味を示した。そこで、燃料電池自動車が動くしくみをイメージ画に表すことを課題とした。

前時に、生徒は炭酸水素ナトリウムが熱分解されることを学習しているので、水を熱分解して燃料電池自動車の燃料である水素を得ようとする演示実験を行った(第1図)。その方法は、フラスコ内の水を加熱して発生した水蒸気が銅管を通る時に更に加熱するものである。水蒸気を約400℃まで上昇させたが、水は熱分解できないことが分かった。



第1図 水蒸気の加熱

この演示実験を行う前にグループごとに話し合いを行い、結果を予想した。水や火を使用した考えやすい内容の実験であったので、多くの生徒は話し合いにお

いて自分の考えを表現することができた。ここでは、グループの話し合いの内容をまとめるために、ホワイトボード（45cm×60cmの大きさ）を使用した。

水が熱によって分解できないという結果は多くの生徒が予想できたが、水蒸気が約400℃まで上昇することには驚きを見せていた。

#### ＜生徒の実験の考察＞

- ・銅管の先に試験管をかぶせたら、冷却されて水がたまった。もし水が分解されていたら、炭酸水素ナトリウムのように別の物質が出てくるので、水は熱では分解できないことが分かった。
- ・水蒸気は紙を当てたときに焦げてしまうほどの高温になったが、試験管を銅管の先にかぶせると水滴がたまった。違う物質に変化していなかったの、状態変化が起こったことが分かった。

#### ＜第2、3時＞

水を電気分解する実験を行い、水が酸素と水素に分解されることを確かめた。次に水を電気分解した直後の電気分解装置に電子メロディを配線すると音が鳴り、電気分解装置が燃料電池になったことが確認できた。

実験後、個別にレポート作成を行った。今回のレポート作成のポイントは「文字は色を工夫して、ていねいに書く」「効果的に表、図、絵を取り入れる」「文章には科学的な用語を使う」とした。また、レポートの読み手を「中学1年生」と想定した。水素や酸素の性質について学習したばかりである「中学1年生」に、レポートの内容が理解できる文章表現を工夫させた。このような設定をすることで、生徒は完成したレポートのイメージがわき、抵抗なくレポートを作成することができた。

そして、互いのレポートの良い点を学び合い、表現力を高めるために、完成後にグループ内でレポートを読み合い、コメント用紙にアドバイスや感想等を記入した。記入されたコメント用紙を自分のレポート用紙にはり、それを基に自己評価を行い、レポート作成の改善ができるような工夫をした。

書かれたコメントの内容を見ると、ほぼすべてに互いのレポートの良い点をほめる記述がされていた。また、コメントの約30%にレポート作成における改善のアドバイスが含まれていた。

コメントを読んだ後に書いた自己評価の内容を見ると、約40%の生徒が次回のレポート作成における改善点を見付けることができていた。また、約30%の生徒が書かれたコメントからレポート作成に自信を持つことができていた（第2図）。

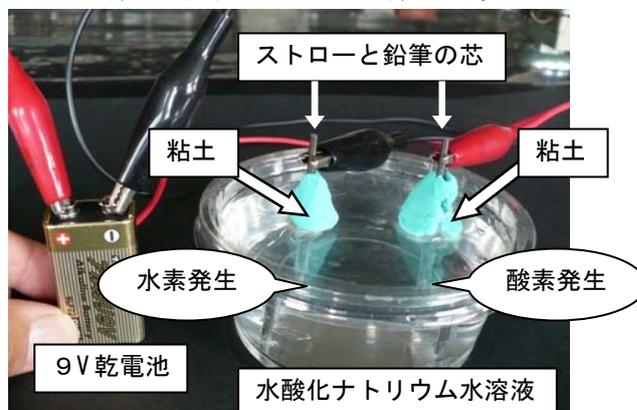
このようにレポート作成後に相互評価を行うことが、生徒が自分では気付かなかったレポートでの表現方法を身に付けることや、レポート作成に自信を持ち、学習意欲を高めることにつながっていたと考えられる。

	他の生徒からのコメント	自己評価
生徒A	図が分かりやすかったです。考察をもっと書いたらいいと思います。	もっと考察を書いた方が良かったと思いました。次のレポートでは気を付けたいと思います。
生徒B	波線と棒線の使い分けができていて良かった。もう少し絵を取り入れると良かった。	あまり、絵や図を取り入れなかったの、次のレポートでは絵や図を取り入れて、文の内容を整理していきたい。
生徒C	図や絵があり、分かりやすかったです。低学年の人にも分かりやすいレポートだと思います。	自分なりにがんばりました。他の人が分かるようなレポートをつくるのは、難しかったです。
生徒D	字がきれい。イラストが使われていて、分かりやすい。考察がしっかり書かれている。	良いコメントが書かれていてうれしい。見習うことがたくさんあったので、次に生かしたい。

第2図 レポートのコメントと自己評価

#### ＜第4時＞

身近にある素材を使って、燃料電池を製作した。プラスチックカップのふたに穴を開けてストローを通し、粘土で固定し、その中に鉛筆の芯を入れ電極とした。プラスチックカップの中には、水酸化ナトリウム水溶液を入れ、9V乾電池に接続し電気分解を行い、酸素と水素を集めて燃料電池とした（第3図）。



第3図 身近な素材を使った燃料電池

始めのうちはこれらの素材から電池ができることが想像できず、戸惑いを見せていた生徒も、電池が完成に近づくと夢中になって実験を進めていた。

次に、この燃料電池の製作方法を応用して、より起電力が高くなるように素材を考えて「オリジナル燃料電池」をグループごとに製作するというテーマを与えた。このテーマに基づいて、生徒は様々な観点から、電池の起電力を高くする方法について考え、グループごとに話し合いを行った。

この話し合いは個人の発想を基にして、グループの思考を高めるものである。その中で生徒の豊かな発想から興味深い「オリジナル燃料電池」の製作方法が計画された。

みかんの酸っぱさに注目して100%オレンジジュースを電解質水溶液として使ったグループ、炭酸水の泡に注目してコーラやサイダーを使用したグループがあった。また、電極間の距離や電極に使用する鉛筆の芯の濃さや本数に着目したグループもあった。

この話し合いでは、ホワイトボードに課題や意見を書き込むことで、話し合いのポイントや進行状況をグループ内で共通認識することができた。書き直しも自

由であり、重要な点を中心に内容をまとめることができるので、生徒は思考を整理しながら話し合いに参加できたようである。

計画を立てた後、グループごとに工夫した点や「オリジナル燃料電池」のはたらきの予想を発表した。

#### <第5時>

計画に基づき、「オリジナル燃料電池」の製作を行った。製作した「オリジナル燃料電池」のはたらきを調べる場面においてもホワイトボードを使用し、確かめたことや気付いたことを記入した。

また、次時に行われる「オリジナル燃料電池」の紹介の発表内容について話し合いを進めた。

#### <第6、7時>

グループごとに製作した「オリジナル燃料電池」の紹介を発表会形式で行った。

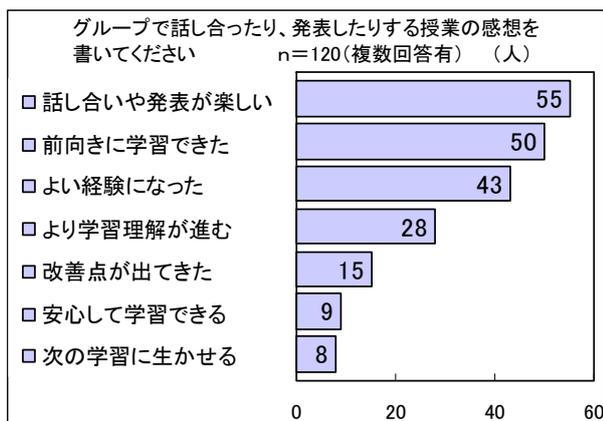
どのような方法で発表をすれば相手に分かりやすく伝えることができるかをグループごとに話し合い、発表で使用するシナリオづくりを行った。その結果、発表では言葉だけでなく、ホワイトボードを使用して視覚的に訴えたグループや、実物の実験道具を使って「オリジナル燃料電池」を説明したグループもあった。

発表ではシナリオができていて、いつ何を話せばよいか明確になっていて、人前で話をするのが苦手と感じている生徒も落ち着いて行うことができた。

また、発表を聞いた生徒からの感想やアドバイスで、自分たちの発表を振り返ることができ、何をどのように発表すればよかったかに気づき、分かりやすい発表方法について整理することができた。

### 4 検証授業後の生徒の変容

検証授業が終了した後、生徒に授業の振り返りを記述させた。回答方法は自由記述であり、その回答内容を第4図のように分類してまとめた。



第4図 検証授業後の生徒の振り返り

「グループで話し合ったり、発表をしたりする授業の感想を書いてください」という質問に対して、ほぼすべての生徒の回答は肯定的で、その記述内容は言語活動に取り組む意欲が感じられるものであった。そこで、

その回答内容を基にして、生徒の理科への興味・関心、思考力、表現力について考察した。

#### (1) 理科への興味・関心の高まり

検証授業の振り返りでは、第4図の回答内容で「話し合いや発表が楽しい」「前向きに学習できた」と分類される回答の生徒が多く見られた。このような回答をした生徒の記述を次に示す。

##### <生徒の振り返り・感想>

- ・グループで話し合うときに、自分では思いつかなかった意見が出てくるので楽しく感じました。
- ・同じ意見の人や違う意見の人がいるので、うまく話し合いができたと思う。みんな話を聞くと、いろんなことが生まれるので、次回ももっと話し合いをして、楽しく実験ができたらうれしいです。
- ・話し合ったり、発表をしたりするのは自分以外の人の意見や、ものの見方を取り入れることができるので、とても新鮮な感じがして良かった。

話し合い活動、発表活動においてホワイトボードを使用することや役割分担を明確にすること、互いのアドバイスで新たな見方や考え方を発見できたこと等が生徒の学習活動を支援し、意欲的な取組みにつながったと考えられる。

また、イメージ画づくりにおいて、多くの生徒は自由に自分の発想を表現することができた。

これらの言語活動を繰り返し授業に取り入れることで、生徒は授業への参加意識や学習意欲、理科への興味・関心が高められ、学習内容を身近に感じることができたと思われる。

#### (2) 思考力の向上

中学校理科では、学習内容がより複雑化、抽象化し、学習内容を十分に理解できない生徒が増え始める傾向がある。そのような学習状況の中、振り返りにおいて少数ではあるが、「安心して学習できる」と分類される回答をした生徒の記述を次に示す。

##### <生徒の振り返り・感想>

- ・みんなで話して、まとめると一人では分からないことも分かりました。
- ・自分では気がつかなかったところ、自信があまりなかったところなど、話し合うことで自信につながり、一人で考えるより理解ができました。
- ・発表をすることが嫌だけれども、グループでやることで、安心して発表できて良かった。

一人では自信を持って学習ができなかった生徒がグループで活動することで、安心して授業に臨むことができたようである。話し合い活動やグループでの発表活動によって、このような生徒が学習内容を理解するための思考力を高めることができたと思われる。

また、「より学習理解が進む」と分類される回答し

た生徒の記述を次に示す。

＜生徒の振り返り・感想＞

- ・自分で考えるより人と話して、意見を交換した方が考え方の幅を広げて実験ができた。
- ・意見が多い方がより正解に近づくと思うので、こうした授業はとて面白いと思います。
- ・クラス全体の意見を交流させることで、みんなのいろいろな考え方を学ぶことができた。
- ・発表などを行う授業は、自分から進んで考えないといけないので、頭によく残りました。

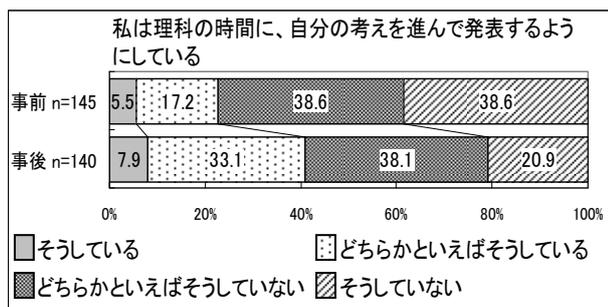
実験方法の考案の場面において、実験に使用する素材の吟味や、実験結果を予想する話し合い活動を通して、生徒は自分の考えを豊かにすることができた。そして、話し合いを深めることで、新たな発想や考えが次々と生まれ、共有することができた。その内容の多くは、科学的な見方や考え方に基づいたものであった。

つまり、言語活動を通して、生徒の学習意欲を高め、自然事象を科学的に認識する見方や考え方の量、質ともに高めることができた。そして、それらの相乗作用により、思考力を向上させることができたと思われる。

(3) 表現力の向上

今回の検証授業で生徒は、レポート作成、話し合い活動、発表活動等の方法で自分の考えを表現した。

事前、事後のアンケート調査において、「理科の時間に、自分の考えを進んで発表するようにしている」という質問に対して、事後に41.0%の生徒が肯定的な回答をしており、事前の約1.8倍に増加した(第5図)。言語活動を取り入れた授業を行うことによって、発表活動への意識を高めることができた。



第5図 表現力の変容結果

そして、生徒の変容は、授業の取組みにも現れた。作成されたレポートでは、実験内容を分かりやすく読み手に伝えられるように、図や表を意識的に使って表現したものが増えた。話し合い活動では、今まで進んで参加できなかった生徒が自分の言葉で意見を述べ、その意見を別の生徒が分かりやすくホワイトボードにまとめ、話し合いを進めることができるようになった。発表活動では、発言が苦手な生徒が同じグループの生徒と一緒にシナリオを作成し、一生懸命に発表している姿が見られた。また、発表を聞く生徒が発表者にア

ドバイスや感想を与えられるようになったことも生徒の表現力の大きな変容と考えられる。

アンケート調査結果や検証授業での生徒の取組みの変容から、今後継続して言語活動を繰り返して行うことで、表現力が向上する生徒の増加が期待できる。

5 研究のまとめ

生徒は学習に自信を持つことで、意欲が高まり、考えを深め、豊かな表現力を身に付けていく。そのため的手段として、本研究において今回行った言語活動のそれぞれに、有効性を認めることができた。これらの言語活動を継続して授業に取り入れることで、生徒は理科に対する興味・関心や学習意欲を高め、思考力や表現力を向上させていった。そして、これらの力が生徒の科学的探究心を育てることにつながると思われる。

また、言語活動を更に充実させていくためには、中学校3年間を見通して、効果的に言語活動を取り入れた年間指導計画づくりをすることが必要である。

おわりに

本研究を通し、言語活動の充実を図ることによって、生徒の学習活動への取り組み方が変わることが分かった。そして、今後は各教科で取り組んだ言語活動を相互に関連付けること、中学校生活全体で「言語環境」を整備することの必要性を感じた。

引用文献

文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 理科編』大日本図書 p.7

参考文献

埼玉大学教育学部附属中学校研究協議会 2009 「各教科言語活動一覧表」  
<http://www.fucyu.saitama-u.ac.jp/fucyu/pdf/katudoulist.pdf> (2009.10.1取得)

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)」

文部科学省 2008 「言語力育成協力者会議(第8回)配付資料」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/07081717.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryu/07081717.htm) (2009.9.2取得)

大原聡 2008 高等学校化学実験記録「水の電気分解と燃料電池」新興出版社啓林館  
<http://www.shinko-keirin.co.jp/kou-index.htm> (2009.9.1取得)

森本信也 2007 『考え・表現する子どもを育てる理科授業』東洋館出版社

# 生徒の持つ知識の活用を通して、 単元の接続を図る授業づくりの研究

— 「生物多様性」と「生態系」の知識を解剖実習の応用でつなぐ —

添 田 弘 幸<sup>1</sup>

高等学校での学習は、より多くの専門的な知識を扱うので、単元間のつながりを意識することや、実用的な価値を見いだすことが課題であると考えられる。本研究では、既習知識の活用を踏まえつつ学習単元の接続を図ることによって、生徒の学習理解を促し、理科学習の実用的価値を意識させることを目標とした。身近な食用魚を教材に用いた解剖実習を取り入れることで、日常生活と生物で学ぶ内容とのつながりを実感させる授業づくりを研究した。

## はじめに

高等学校での理科学習は、内容が細分化され専門的になっていく。そのため「難しい勉強をしても将来の役に立つのだろうか」、「勉強の内容と自分の生活との関係が感じられない」という生徒の声を日ごろの教育活動の中で耳にする。このような意識を持つ生徒が多いことを、PISA2006 調査の結果を分析した小倉(2008)も「日本では、理科の学習の実用的価値を認識している生徒が少ない」と指摘している。そして、「理科は将来の役に立つのか」、「自分の生活に関係するのか」と述べる生徒は、学習意欲を低下させていることが多い。

しかし、実際には日常生活の問題解決に、科学的知識が必要となる機会は少なくない。なかでも生物的事象は、常に我々の身近に存在している。生徒がこのような理科学習の実用性に気付かないことが、学習意欲が低下する一因となっているのではないかと考えた。

## 研究の内容

### 1 単元の接続を図る授業づくり

#### (1) 研究テーマについて

生徒の学習理解を助け、理科学習の実用的価値を意識させるためには、複数の学習単元にまたがった内容を接続し、知識の一体化を図る必要がある。そこで、生徒がこれまでの学習や体験を通して得た知識を授業で活用する学習指導を取り入れた。

この学習指導を通じて、日常生活の事象や問題に対しての多面的な見方を養うことができれば、生徒は自分の知識の実用性や科学的事象の面白さに気付き、学習への意欲を高めると考えた。このような学習態度がはぐくまれば、生徒は理科学習の実用的価値を意識することができると考えられる。

そのための取組みとして本研究では、日常生活と理科学習の内容、特に生物で学ぶ内容とのつながりを実感させる授業づくりを研究した。

#### (2) 単元の設定

ここで接続を図る学習単元は、「生物の多様性と共通性」と「生物と環境」の二つとした。これらの単元は共通する内容を多く含むが、教科書上では別々に学習する。そのため生徒は、この二つが別の内容であるというとらえ方をする傾向がある。しかし、現代の課題の一つである環境問題を理解するのに不可欠な内容が含まれる重要な単元であるため、内容を関連付けてきちんと理解させることは大切であると考えた。

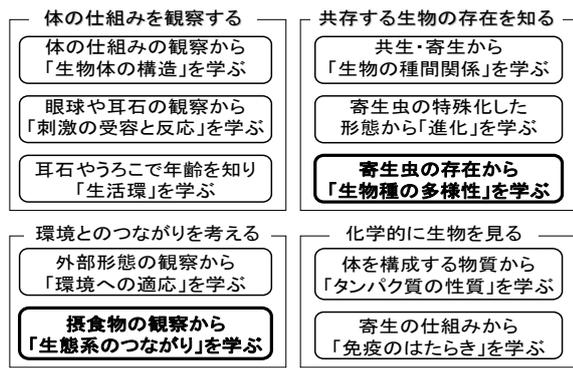
「生物の多様性と共通性」と「生物と環境」の単元の学習には、多くの生物と多様な環境を扱うことが必要のため、視聴覚教材の利用や野外観察実験を行うことが多い。しかし、生徒の学習視点が散漫になったり、学校の立地条件や天候に左右されたりして野外での観察実験には課題がある。そこで本研究では、教室内における「生物の多様性と共通性」と「生物と環境」を接続する観察実験を取り入れた教材開発を試みた。教室内に実物の生物を持ち込み、少人数で活動させることによって、生徒は見るだけでなく質感や感触などを実感しながら、より集中して学習に取り組むことができるため、野外活動と同等以上の効果を得られる。授業計画の検討にあたっては、生徒の身近に存在する生物を扱うこと、実感が得られることを条件として、実習方法の考案と教材の選定を行った。

#### 2 実習方法

生徒の関心が高い実習に解剖実習がある。主からただの構造や仕組みの観察、生命の大切さを実感させる等を学習目的に行われる実習の一つであるが、工夫すれば様々な学習目的に適用できる可能性がある。第1図に高等学校生物において、魚類の解剖実習から展開できる例を挙げる。本研究ではこのうち、「寄生虫の存在から『生物種の多様性』を学ぶ」と「摂食物の観察

1 神奈川県立商工高等学校  
研究分野(理科)

から『生態系のつながり』を学ぶ』の二つの視点を持って解剖実習を行うこととした。



※他にも、生命尊重の心情育成、環境学習の導入材料として期待できる

第1図 解剖実習の学習目的例

実習では魚を解剖し、消化管内の摂食された他種の生物を観察することから、生物種の多様性と食物連鎖に代表される生態系の仕組みを学習することができる。また、魚の体内からは寄生虫が発見されることが多く、その観察を通じて、寄生という特殊化した生活や体の構造、宿主との関係を学習させることができる。このように解剖実習は、「生物多様性」と「生態系」という別の単元に扱われている事象を、同じ生物体から同時に観察できる有効な手段となると考えた。

解剖実習は、小学校段階から扱われる実験実習であるが、近年は実施の機会が減り、経験していない生徒も多い。ここでは、生徒の興味・関心を高め、その知識が活用されることを期待し、入手しやすい魚類を実習材料に使用して、解剖実習を行うこととした。

### 3 実習材料の選定と準備

使用する魚種の選定にあたっては、体の大きさが観察に相当であること、技術的に解剖しやすいことなどが条件に挙げられる。また、ここでは食物連鎖の考察と寄生虫の発見を目的とするため、動物性プランクトンを摂食する魚種であるとともに、高い確率で寄生虫の発見が期待できる魚種を選ぶことに留意した。

鮮魚店で入手したマアジ、マイワシ、サンマを用いて9月に予備実験を行ったところ、解剖したサンマのおよそ7割の消化管内から、摂食された未消化状態のカイアシ類と、寄生虫のラジノリンクスが発見された。ラジノリンクスは体長が約1cmと大型で赤い体色がよく目立ち、肉眼で簡単に発見することができる。また、安全性という観点からも、ヒトに寄生した事例はなく無害とされている。サンマは検証授業の予定時期(10月)には漁獲も増え、価格も大変安価になる。食用として広く知られた魚種であり、生徒もよく知っていると考えられる。以上の理由から、実習材料としての条件を十分に満たすと判断してサンマを選択した。

魚の解剖手順は調理の過程とそれほど変わらない。実習材料が食用魚であれば、解剖実習を実施する上で

生徒の抵抗感・嫌悪感が軽減され、さらに生徒は、観察内容を日常生活に結び付けて考察しやすいと考えた。

魚の消化管と未消化内容物を観察するには、漁獲直後に解剖して取り出した消化管を、エタノールで固定し教材とすることが望ましい。しかし、学校でこのように処理されたものを用意することは難しい。そのため本研究の検証授業では、鮮魚店で新鮮なサンマを購入後、実習直前まで水で保冷したものを使用した。サンマの状態によっては検証授業時に期待通りの成果が得られないことも想定して、予備実験時に得られた消化管内の未消化内容物や寄生虫を撮影して画像化するとともに、寄生虫の標本を作製して検証授業に備えた。

## 4 検証授業

### (1) 授業前後でのアンケート調査の実施

検証授業を実施するにあたり、生徒の理科学習に対する意識やこれまでの学習内容をどの程度理解できているか、授業前後での意識の変容と授業内容をどのように受け止めたかを把握するためにアンケートを行った。調査内容は共通の設問を含み、前後の結果を比較して生徒の意識の変容を見取るようにつくりとした。

### (2) 検証授業の計画

検証授業は、平成21年11月6日～11日に所属校の第2学年1クラス(38人)を対象に『魚の解剖』から生物の多様性と生態系を考える」と題して行った。対象生徒は既に「理科総合B」を履修して「生物の多様性と共通性」と「生物と環境」の単元を学んでおり、その知識を持っている。学習計画は4時間扱いとして設定した(第1表)。検証授業の1・2時間目は、解剖実習の時間とした。観察に要する時間を考慮して、2時間連続で行い、4～5人で編成された実験班で作業を行わせた。3時間目は、実習で得た生徒個人の考察内容を班内で意見として出し合うことで共有し、さらにクラス全体へ発表させることで、知識の共有化を図った。4時間目は、発展的な内容として寄生虫を扱うことで、生徒が新たな知識や視点に基づいて、二つの単元の関連付けを考察できるように工夫した。

第1表 学習計画

<b>1時間目 サンマの外見の観察と解剖の実施</b> スライドを使って本単元の目的と内容を説明する。1年次での学習内容の復習を行う。実習手順を説明し実習を行わせる。サンマの外見を観察し、その生活と環境への適応を考察させる。実習ワークシートに記録しながら解剖を行わせ、内臓の様子を観察した後、消化管と寄生虫を採取させる。
<b>2時間目 未消化内容物と寄生虫の観察</b> 消化管を解剖して内容物と寄生虫を顕微鏡で観察させ、各自で実習ワークシートの設問に基づいて記録と考察を行わせる。事前に用意したスライドを適宜使用し、説明しながら観察上の要点を示すとともに

に、サンマの生態系での位置付けや寄生虫の適応の仕組み、人体に対する影響などを考察させる。

### 3時間目 班での話し合いと全体への発表

前時の実験記録を基に、班の中で意見を出し合いながら、食物連鎖と生態系についての理解を深めさせる。また寄生虫の存在と体や生活の仕組みから生物多様性について考えさせる。班ごとに意見と考察を発表用ワークシートにまとめ、代表者に結果を発表させる。生物多様性と生態系の関連を考察できるようになることを、まとめの重点として指導する。

### 4時間目 寄生虫を使った発展的学習

寄生虫の生活環と適応形態をスライドで示し、生物の持つ多様性を考えさせる。観察した魚と寄生虫の関係を例に、宿主に与える影響から生態系内での寄生虫の役割を考察させる。最後に理科学習と科学的知識の価値が生活に反映できることを考えさせる。

## (3) 検証授業の様子

### ア 1・2時間目 解剖実習

導入としてプレゼンテーションソフトで作成したスライドを用いながら、理科総合Bで学習した「生物の多様性と共通性」と「生物と環境」の復習を行った。その後、観察の視点と手順の説明を行いながら実習材料を各班に配付した。解剖に抵抗感をもつ生徒もいたが、サンマを使用することを知ると、安心して実習に取り組むことができた。

実習では、プラスチックトレイ(38cm×28cm)を解剖台として利用した。これにキッチンペーパーを敷いて水で軽く湿らせることで、解剖中に出てくる血液や体液を吸い取らせ、作業中に魚の体が滑らないようにした。

外見の観察では、生徒は体表を触って、うろこの有無を確かめ、持ち上げて正面から体型を観察したり、えらの様子をルーペで観察したりしていた。魚を注意深く観察させ、実習ワークシートの設問に対する回答を各自で記入させた。また、形・色・模様などがもつ意味を環境への適応という視点から観察させることで、「生物多様性」について考察させた。

以下に関係する設問と生徒の回答例を挙げる。

#### ○どんな形をしていますか？

(体型、ひれ、うろこ等、魚の外見を観察)

- ・体は細長く光沢がある。細く小さいひれがある。
- ・うろこははがれてしまっていて見られなかった。

#### ○表皮はどんな色、模様をしていますか？

- ・背側の色は濃く腹側は白い。水中では光の反射で敵に見つかりにくいようになっている。

#### ○エラや口のなかをのぞいてみよう。

- ・エラは赤くて筋が入っている。
- ・歯は無く舌がある。口のつながる部分は薄い。

サンマは身近な魚であるが、きちんと観察するのは初めての生徒が多く、一個体の生物としてサンマのど

こに生徒が注目したかが分かる。体色やひれの形からサンマの行動を考え、班で考察した様子が見られた。

次に腹部を切開させた。洗浄びんの水を使って適宜洗いながら内臓を露出させ、その様子を観察させた。多くの生徒が興味を持って実習に参加し、各部の名称を確認していた。生殖腺に注目し、自分の解剖したサンマの性別を考える生徒もいた。内臓の観察後、消化管を水の入ったシャーレに取り出させた(第2図)。



第2図 消化管を解剖する生徒

シャーレ内で消化管を切開し内容物を時計皿に取る。切開しにくい場合は、指で消化管から内容物を絞り出すよう指示した。これを水で解いたものでプレパラートを作成させ、顕微鏡(150倍)で観察させた。また、寄生虫の存在を示唆し、腹腔と消化管内をよく観察させた。発見できた場合、これも別の時計皿に取り出させ、ルーペや顕微鏡で観察するよう指示をした。ここで探した寄生虫はラジノリンクスである。検証授業の実習では、予想以上に消化が進んでおり、消化管内容物からはプランクトンの残骸を発見できなかった。寄生虫については、9班中2班だけが発見できた。そのため、事前に用意しておいた画像を使って、サンマの消化管内から発見された数種類のプランクトンを示し、サンマの食性と生態系内での位置付けについて考察させた。また、ラジノリンクスの標本を回覧すると共に、頭部先端に見られるかぎ状突起の拡大画像をスクリーンに示した。寄生するために特殊化した外部形態と生活の様子を説明しながら、生物の多様性について考えさせ、4時間目の授業の予備知識とさせた。

実習ワークシートの設問については、観察と記録を基に回答と考察を行わせた。設問は、食物連鎖と種間関係の知識を問い、寄生虫の生活とヒトとのかかわりについても考察させるものである。

以下に主な設問と生徒の回答例を挙げる。

#### ○消化管内容物の観察から、解剖した魚は生態系の中では、どのように位置付けられるか。

- ・二次消費者
- ・高次の消費者

#### ○寄生虫は、どのような様子で、どこから見つかったか、外見の特徴も記録しておこう。

- ・消化管の中から赤いヒモみたいなのが出てきた。

- この生物は、なぜ魚の体内にいて、どのような生活をしているのだろうか。
  - ・魚の体内がすみつきやすいところだから。
  - ・魚が食べたものを食べて生活している。
  - ・魚の体内から栄養を吸い取る。
- この生物は、どのようにして魚の体内に入り込んだのだろうか。
  - ・魚の食べるものにまぎれ込んでいた。
  - ・魚の食べるものに寄生生物が付着していた。
- 寄生された魚を、ヒトが食べたら害になるだろうか。また、なぜそう思うか。
  - ・寄生虫の種類によると思う。
  - ・寄生生物は煮たり焼いたりすれば死ぬから害にならない。

ヒトから見れば小さな魚であるサンマだが、高次の栄養段階に位置付けられると気付いた生徒も多い。初めて目にした寄生虫の様子や、寄生の過程を自分なりに受け止めて表現する生徒もいた。また、生活形態を1年次の学習知識を基にして考察した生徒や、寄生虫にとっては、サンマの体内が一つの環境であると考えた生徒もいた。ヒトとのかかわりについては、多種の寄生虫の存在や防除法を考慮したり、病害という先入観に惑わされず考えたりする姿が見られた。

### イ 3時間目 班ごとのまとめと発表

生徒にスライド画像を見せながら、前時の実習内容と観察内容の振り返りを行った。実習ワークシートの記録と自分たちの感じたことを基に、班別に指定した質問について、まとめを行わせた。まとめた内容は発表用ワークシートに記録させた。まとめの時間終了後、班の代表者がまとめた内容を発表し、クラス全体での理解と考察の共有化を図った。

まとめの質問項目と生徒の主な回答を以下に挙げる。

- ①「生物多様性」について理解が深まったこと。
  - ・細い体や外見にも、環境に適応するための理由があることを知った。
  - ・生きるために様々な工夫や進化をしたと分かった。
- ②「生態系」について理解が深まったこと。
  - ・サンマが割と高次の消費者だと分かりました。
  - ・様々な生物が弱肉強食で成り立っている。
  - ・当たり前だけど他の生物を捕食して生きていることが分かった。
- ③「生物多様性」と「生態系」の関連について、分かったこと・分からなかったこと。
  - ・それらは千差万別である。
  - ・よく分からないことが多かった。
- ④「寄生虫」に対する実験前・後の印象について。
  - ・意外と大きい、色鮮やか。
  - ・こんなに小さいと思わなかった。
  - ・虫のように手足があると思っていたが、ミミズみたいだった。

- ・食べたら危険と思っていた。どの魚も寄生されていて自分も食べていたかも知れないと知った。
- ⑤授業で「日常生活に役立ちそう」と感じたこと。
  - ・魚はなるべく生で食べないよう心がける。
  - ・調理するときには胃や腸は取り除く。

「生物多様性」と「生態系」の理解の深まりを確認するための設問①と②では、生徒はそれぞれの問いに適切な語を用いてまとめていた。今回の検証授業を通じて「生物多様性」と「生態系」それぞれについて、生徒の理解が深まったことがうかがえる。

これに対して、「生物多様性」と「生態系」の関係を理解した様子を確認するための設問③では、漠然とした回答や「よく分からない」とした表現が見られた。これらの関連に気付かせることを重視して指導したのだが、理解を深めさせるところまではいかなかった。

設問④の寄生虫についての印象では、ほとんどの生徒が「初めて寄生虫を見た」ということもあり、驚いた様子や認識を新たにした様子が見られた。

理科学習の実用的価値を認識したかを問う設問⑤では、ほとんどの生徒が、「魚や食品を扱うとき」や「料理をつくる時」に気を付ける必要があるとした。そして、このことは「知らないよりは知っている方がよい」とまとめた班や「身近なことでも色々発見することができる」とした班もあった。また、「今までにサンマの寄生虫を食べてしまったかもしれないが、からだに異変はなかった」とした後、授業での学習内容を取り上げ「だから危険視する必要はない」と結んだ生徒も見られた。自分の過去の体験と比べながら、理科学習の実用的価値を意識した意見と考えられる。

### ウ 4時間目 全体のまとめと考察

導入として、前時の生徒発表の内容に不足していた部分を補った後、「生物多様性」と「生態系」の発展をねらいとした授業を行った。スライドを用いて、食物連鎖を利用した寄生虫の生活環、寄生生活への特殊な適応を紹介することで、生物の生活形態の多様性を示した。また、宿主に及ぼす影響を通して、生態系の中での寄生虫の存在と役割を考察させた。さらに、宿主との間に見られる免疫系の共進化、環境問題について言及した。授業前までは、寄生虫は気持ちの悪い危険な生物と考える生徒が多かった。しかし、実習教材として取り扱う中で、日常の問題に正しい知識と理解を適用すれば、冷静に対処することができると生徒に示し、先入観を取り除くことができた。

## 5 検証授業の結果と考察

### (1) 検証授業の分析

検証の結果分析には、授業前後に行ったアンケート調査、実習中の取組みの様子、授業中に記入させた実習・発表用2種類のワークシートの記述内容を用いた。記述と発言の分析については、次の2点を重視した。

- ・多面的なものの見方が感じられる内容があった場合、学習知識の接続がなされた表れと考えた。
- ・自分の日常生活や将来に言及する内容があった場合、理科学習の実用的価値の認識を深めたものと考えた。

## (2) アンケート調査

### ア 授業内容を問うことに対する記述

#### (7) 生物多様性への見方

「生物多様性への見方、とらえ方が変わったと思うか」という問いに「変わった」と回答した生徒は少数であったが、その主な記述を以下に挙げる。

##### 記述例

- ・いろいろな役割を持つ生物がいると分かった。
- ・生態系と深くかかわっていて、同じと言ってもよいくらいにかかわっていること。
- ・生態系と密接に関係していると実感できました。

生物多様性という言葉を変えて知り、概念を理解した生徒は多い。しかし、生態系との関連に気付かせるという授業者の意図に対しては、漠然としたままの理解であるとの印象を受ける。また、肯定的に記述しながらも「多様性って言葉の意味が大きすぎて、とらえどころがもっと分からなくなった」とした生徒もいた。生態系との関連を解説するにあたっては、生徒が戸惑わないように配慮して行う必要を感じる。

#### (4) 生態系への見方

「生態系への見方、とらえ方が変わったと思うか」という問いに、多くの生徒が理解を深めた、認識が深まったと肯定的に回答した。主な記述を以下に挙げる。

##### 記述例

- ・生態系という言葉は聞いただけじゃよく分からないけど、いろんな生物がいるということが分かった。
- ・寄生虫は食物連鎖をうまく利用している。
- ・寄生虫は変な生き物で気持ち悪くて嫌だなあと思っていたが、実は生態系の一員としても大切な存在だということが分かった。
- ・このままだと生態系は崩れてしまう、だから生き物のことをよく考え、生活していくことが大切ということが改めて理解できた。

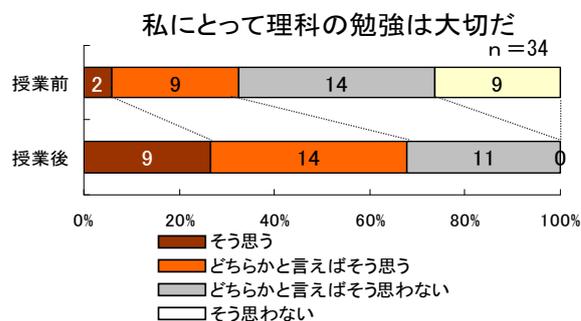
生態系が、多様な生物の存在と、その間に見られる関係によって成り立っていることを理解した生徒がいたことが分かる。また、環境意識が深まった生徒もいたことが分かる。これらは4時間目の授業内容を踏まえた記述と考えられる。

#### イ 理科に対するとらえ方

アンケート調査では、「私は理科の勉強が好きだ」という質問項目を設けた。これは、生徒が理科学習をどのようにとらえているかを調べるための質問である。この質問に対して、検証授業の前後で肯定的な回答をした生徒の割合は、授業前56%に対して、授業後62%であり、大きな変化は見られなかった。

これに対して、理科の学習に対する意欲や目的意識

を問う「私にとって理科の勉強は大切だ」という質問には、授業前32%に対して、授業後では68%が肯定的な回答を行っており、授業の前後で大きな変化が見られた(第3図)。



第3図 理科学習に対する有用感の変化

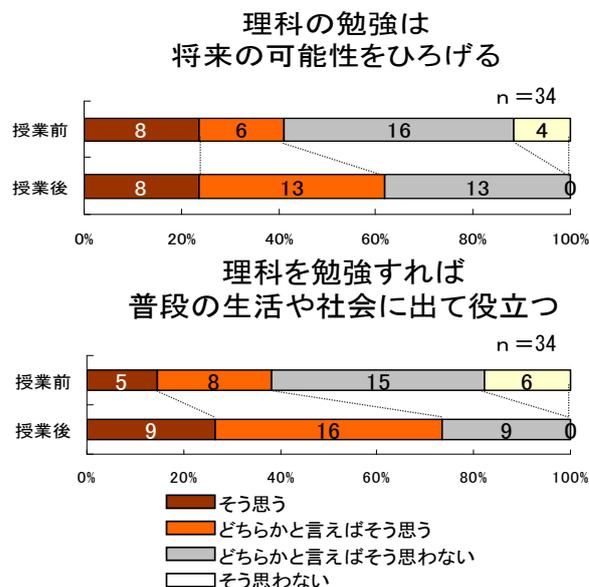
検証授業を通じて、理科学習を大切だと感じる生徒が増加した。授業後アンケートの次のような自由記述からも、理科学習の有用感を深めたことが読み取れる。

##### 記述例

- ・ちゃんと知ることは大事だなと思った。
- ・勉強をすること、何かを学ぶことは、とても大切なことなんだと改めて思いました。

#### ウ 学習の実用的な価値認識の変化

今回の授業を通して、理科学習に対する認識とともに、生徒の学習に対する実用的な価値認識の変化について考察した。PISA2006 調査の「理科学習に対する道具的な動機づけ」指標を構成した質問をなぞらえた設問のうち、「理科の勉強は将来の可能性をひろげる」という項目に肯定的な回答をする生徒は、授業前の41%から62%へ増加した。また、「理科を勉強すれば普段の生活や社会に出て役立つ」という項目に対して肯定的に回答する生徒の割合は、授業前の38%から74%へと大きく増加した(第4図)。



第4図 理科学習に対する価値認識の変化

授業を通して、生徒の理科学習に対する認識とともに、実用的な価値認識が変化したものと思われる。このことは、アンケートの自由記述からも読み取ることができる。

#### 記述例

- ・今後の自分のためになることが多数あったので役に立てていきたい。
- ・いろいろ知ることができたし、考えることができて良かった。
- ・役に立つことをたくさん知れて楽しかった。
- ・小さな生物にも関心をもち、知ることができてすごく良かったと思います。

これらの記述からは、理科学習によって得られた生物の知識や多面的なものの見方を、自分の日常生活や将来の社会生活に生かしていきたいという情意面の変化が読み取れる。

#### エ 理科学習の価値認識

ウの内容に関連して、授業後に行った「今回の授業は、今後どこかであなたの役に立ちそうな内容か」という質問には88%の生徒が肯定的な回答をした。今回の実習で身近な教材を使用したことから、自分の日常生活に結び付けて考えた生徒が多く見られた。

一方、検証授業後のアンケートで、理科の学習の理解度について質問したところ、24%の生徒が「分からない」と回答をしている。しかし、これらの生徒に今回の授業実践が、理科学習の理解度の向上に役立つと思うかという質問をしたところ、88%の生徒は「役立つ」と回答している。下の記述例は、その理由について生徒が回答したものである。

#### 記述例

- ・去年できなかったことをつなげて勉強できた。
- ・自分で実際に解剖したから、座学ばかりだった私にとって分かりやすかった。
- ・寄生虫の話が身近な話で分かりやすい。

これらの記述から、学習内容の理解に自信がない生徒であっても、知識の活用と単元の接続について配慮された授業を通じて、理解の向上に結び付くきっかけを得ることができたことが分かる。

#### 6 研究の成果と課題

本研究では、知識の活用と単元の接続を行うことで、多面的なものの見方を育成し、生徒に理科学習の実用的価値を意識させることをねらった授業づくりを行った。検証授業後の生徒の記述からは、一匹の魚を通して多面的なものの見方がはぐくまれ、理科学習の実用的価値を新たに意識した様子や視野を広げた様子をうかがうことができた。既習知識の定着が十分でない生徒もいたが、授業内容の理解と考察をグループで行うことで、知識の共有化が図られ、意識を変えていくことにつながった。ワークシートやアンケートの記述、

感想に表されていないまでも、食卓で見慣れた魚から生物の巧妙な仕組みを見いだして感心する姿が見られた。

知識の活用と単元の接続が、日常生活に新たな視点をもたらすことに生徒自身が気付くことができれば、理科学習の実用的価値を生徒自らが高めていくことを期待できる。また、このような姿勢から学習意欲の高まりも期待できる。そのために、本研究で行った知識の活用と単元の接続を、他の単元においても展開するための、新たな教材開発の可能性について考えることが課題である。

#### おわりに

平成 21 年 3 月に告示された新高等学校学習指導要領では、「生物基礎」の目標に「日常生活や社会との関連を図りながら(中略)科学的な見方や考え方を養う。」ことが示された。日常的な事例を通じて、科学的な思考を深める姿勢をはぐくむ指導が求められている。身近な事柄に課題を見だし、科学的に考えるためには、多面的なものの見方を身に付け、理科で学習した内容がどのように役立つのかという実用的価値を理解することが大切である。

本研究で探った、「日常生活との関連を実感できる教材を用いて、既習知識の活用と単元間の接続を目指す授業づくり」の視点は、今後の科学的な見方や考え方を養う授業づくりにおいても効果があると考えられる。また、他教科・他科目との連携を視野に入れて行うことも、生徒の多面的なものの見方を養うことや、学習内容の実用的価値を意識させることに有効な取り組みであると考えられる。

#### 引用文献

小倉康 2008 「PISA2006における科学的リテラシーとしての態度の測定」(国立教育政策研究所『研究紀要』第137集) pp. 59-70

#### 参考文献

- 江藤侑紀・大高明史 2007 「店頭の食用魚に見られる寄生虫、特に食用魚の生物教材としての利用可能性」『弘前大学教育学部紀要』第98号
- 下田好行 2006 「児童生徒の学習意欲と『知を活用する力』の視点に立つ教材・単元開発」国立教育政策研究所『学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究』
- 鳩貝太郎他 2006 「高等学校生物教育に関する全国調査」国立教育政策研究所
- 鳩貝太郎 2001 「疑似体験世代とカエルの解剖」社団法人日本損害保険協会『予防時報』204号

# 児童の気付きをつなげる表現活動を目指して

— 活動や体験の繰り返しを大切に —

島田 真人<sup>1</sup>

生活科の学習活動が連続し発展していくためには、児童に活動や体験を十分に振り返らせ、児童が気付きを自覚できるような表現活動をさせることが大切である。そのためには、活動や体験の繰り返しや振り返りの機会を意図的、計画的に設け、気付きを質的に高めることが重要であると考え、研究に取り組んだ。その結果、気付きを質的に高めるためには、児童の多様な気付きを引き出す計画・指導・評価の工夫が必要であることが分かった。

## はじめに

「児童の思いや願いをはぐくみ、意欲や主体性を高める学習過程にする」という考えは、生活科新設当初から授業づくりの基盤にある。生活科としては2回目の学習指導要領の改訂を経るが、これまでの実践については、児童に意欲的に学習しようという態度は育ってきているものの、学習活動が体験だけで終わっているという課題は、1回目の改訂から依然残っている。自分の実践を振り返ると、児童に表現させたことが次の学習活動にどうつながるのかということへの見通しが不十分であったように考える。そこで、児童の気付きを次の活動や体験につなげる必要があると考え、児童の気付きをつなげる表現活動の研究に取り組んだ。

## 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た教科である。具体的な活動や体験とは、新学習指導要領解説生活編に「例えば、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどして直接働きかける学習活動であり、また、そうした活動の楽しさやそこで気付いたことなどを言葉、絵、動作、劇化などの方法によって表現する学習活動である」と示されている。また、低学年の児童には、生き生きと楽しく活動する中で、様々な気付きをし、それらについて言葉や絵などの方法を使って表現することによって、気付きを自覚するという発達の特質があるといわれている。

生活科は、そうした活動や体験を繰り返すことで、児童にそれらを自分とのかかわりとしてとらえさせ、豊かな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等の改善について（答申）」（以下、「答申」という。）には、生活科の課題として、以下の点が指摘された。

- ・指定校の調査などによると、学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないこと
- ・表現の出来映えのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、表現によって活動や体験を振り返り考えるといった、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていないこと

これらの指摘を受けて、同年に学習指導要領が改訂された。その中で、気付きを質的に高めるために、学習活動において一人ひとりの児童に気付かせたいことが、学年の目標の中に明確に示された。また、具体的な学習活動や学習対象がすべての内容の中に示されるとともに、学習対象とかかわったり学習活動を行ったりして、関心を持つこと、気付くこと、分かること、考えることなどが明確に示された。生活科における表現については、思いや願いを自己表出することと、表現によって思考を深めることの両面があることが明確に示され、「考える」ことが強調された。

これまでの自分の実践では、多様な気付きを生み出すために、児童が楽しく活動できる工夫をしてきた。そうした中で児童が気付いたことや感じたことを表現させてきた。しかし、ねらいに迫るための表現活動と活動や体験の振り返りを、次の学習活動にいかす点については意識が高いとはいえなかった。そのため、児童一人ひとりの活動が連続せず、発展しにくい状況が生まれていたと考えられる。

生活科は、気付きを大切にしたい教科である。児童が楽しく活動する中で多様な気付きを生み出すことができるようにするとともに、そこでの気付きを自覚させて、次の学習活動につなげていくような授業づくりが大切になると考えた。

1 相模原市立根小屋小学校  
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「児童の気付きをつなげる表現活動を目指して」と設定した。児童の気付きをつなげる表現活動を充実させるためには、児童を対象と繰り返しかかわらせ、対象とのかかわりを深めさせることで、気付きを質的に高めることが重要であると考えた。そこでサブテーマを「活動や体験の繰り返しを大切に」と設定し、研究に取り組んだ。

### (1) 「児童の気付きをつなげる表現活動」とは

児童の気付きをつなげる表現活動とは、教師が児童に活動や体験を十分に振り返らせ、児童が気付きを自覚できるような表現活動をさせることである。そしてその気付きを基に、児童一人ひとりに次の活動や体験への意欲を持たせることである。

児童の気付きをつなげる表現活動を実現するには、ただ振り返り表現させればよいというわけではない。本研究では、児童が自分のめあてに対して活動や体験を振り返ることができるようにする。めあてに対して振り返らせるとは、児童に自分自身の活動や体験を自己評価させることである。そして、自己評価させることで「次はこうしたい」「もっとやりたい」というように次の活動や体験への意欲を持たせることである。

めあてに対しての振り返りは、学習カードを活用する。なぜなら、活動や体験したことを通して気付いたことを言葉や絵で表現させることが、気付きを自覚することにつながるからである。さらには、自覚した気付きを基に考え、次の活動や体験へのイメージを膨らませていくことも期待できるからである。

### (2) 「活動や体験の繰り返しを大切に」とは

活動や体験の繰り返しを大切にすることとは、直接働きかける学習活動と表現活動との連続性を大切に学習展開をすることである。

活動や体験の繰り返しを生み出すために、様々な工夫が考えられるが、本研究では、教師が意図的、計画的に対象とのかかわりを繰り返す活動を設定する。それは、対象とのかかわりが深まり、対象への思いや願いが高まったり、児童の気付きが質的に高まったりすることが期待できるからである。さらには、それらの高まりの中で熱中し没頭したこと、発見や成功したときの喜びなどが、言葉や絵で表現したくなる気持ちにつながるからである。

児童が対象と繰り返しかかわり、気付きを質的に高めていくには、やはり教師の適切な働きかけが大切になってくる。児童が対象とかかわることで多様な気付きを生み出せるようにしたり、生み出した気付きを自覚できるように働きかけたりすることで児童の表現活動は充実し、表現したことが次の活動や体験につながる。

## 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。

多様な気付きを引き出すために、対象へのかかわりを繰り返しさせ、めあてに対しての振り返りをさせれば、気付きを質的に高めることができ、児童の気付きをつなげる表現活動が展開できるであろう。

そして、研究仮説を具体化するために、次のような小仮説を設定した。

### 小仮説(a)

教材との出会わせ方を工夫した単元計画を立てれば、気付きを質的に高めることができるであろう。

### 小仮説(b)

児童が活動を十分に振り返り、気付きを自覚できるような指導をすれば、気付きを質的に高めることができるであろう。

### 小仮説(c)

児童の発言やしぐさを丁寧に見取り、学習環境にいかせば、気付きを質的に高めることができるであろう。

仮説(a)～(c)が充実することにより、児童の気付きをつなげる表現活動ができるであろう。

## 4 仮説の検証

生活科の内容(6)「自然や物を使った遊び」を扱う第2学年の「つくってあそぼう～かぜでうごくおもちゃ～」という単元を開発し、仮説の検証を行った。

単元のねらいは「身近にある物を使い、風で動くおもちゃを工夫して作り、その面白さや自然の不思議さに気付き、みんなで遊びを楽しむことができるようにする」とした。

### (1) 単元について

おもちゃには、児童の学習活動への意欲と主体性を高める可能性がある。また、児童の思いや願いがおもちゃの形や動きなどに表現されるというよさがある。

本研究では、風を利用して動くおもちゃを教材として考えた。そして風を扱うことのよさとして、次の3点を考えた。1点目は、風が児童にとって身近な自然現象であり、日常的に繰り返し風にかかわることができるよさである。2点目は、視覚的にとらえられない風でものが浮いたり動いたりする現象が、児童に驚きや不思議さを与えてくれるよさである。3点目は、低学年の児童でも、口から息を吹き出すことやうちわであおぐことで容易に起こすことができるよさである。

そうした風を利用して動くおもちゃには、自然の面

つくってあそぼう～かぜでうごくおもちゃ～

1 風で動くおもちゃで遊ぼう

2・3 風で動くおもちゃをつくろう

4 おもちゃの作り方を工夫しよう

5 おもちゃの遊び方を工夫しよう

6 おもちゃまつりであそぼう

※6時間扱い

第1図 単元の指導計画

白さや不思議さに関心を持ち、「もっと浮くようにしたい」「速く動くようにしたい」という思いや願いを持って繰り返しおもちゃで遊んだり、おもちゃを多様に工夫したりする児童の姿が生まれることが期待できる。また、そうした中で気付きを生み出したことは、児童の喜びとなり、気付いたことを表現したいという気持ちが膨らんでいくことにもなるであろう。

このように風で動くおもちゃは、児童の気付きをつなげる表現活動を目指すという研究テーマに迫る点において、有効な教材であると考えた。

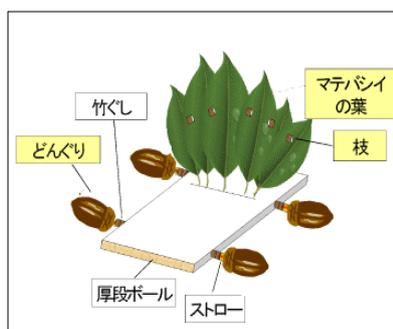
さらに「答申」では、改善の具体的な事項の中で、「中学年以降の理科の学習を視野に入れて、児童が自然の不思議さや面白さを実感するよう、遊びを工夫したり遊びに使うものを工夫して作ったりする学習活動を充実する」と示されている。

以上の点からも、風で動くおもちゃ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 ねらいを意識した教材研究

単元計画の作成にあたり、第2図に示したような風で動くおもちゃを作った。このおもちゃを作るときには、これまでの生活科で重視されてきた自然とのかかわりを大切にしたいと考えていた。



第2図 風で動くおもちゃ

そのため、自然物を利用し工夫して作ることができ、遊びを楽しむことができるものにするを意図して作った。しかし、完成したおもちゃで実際に遊んでみると、息を当てたりうちわであおいだりしても、おもちゃが思うように動かなかった。また、児童の学習活動の中心が材料収集に偏ってしまうと予想できた。本単元では、作ったおもちゃで遊んだり、おもちゃを工夫したりすることをねらっているため、本単元で扱う教材としてはふさわしくないものであることが分かった。

このように児童の実態やねらいを意識した教材研究をしてきた結果、第3図から第6図に示したおもちゃを使うことにした。おもちゃを4種類にしたのは、児童の多様な興味や関心を引き出すためであった。そして、おもちゃの動きの面白さや不思議さに関心を持ち「自分でも作って遊びたい」とか「自分なりに工夫したい」という気持ちを、児童に強く持たせたいことを意図して、単元の導入で、児童がこれらのおもちゃで遊ぶ活動を設定した。



第3図 ウィンドカー



第4図 ずぼんぼ



第5図 ふきごま



第6図 風輪

児童は、四つのおもちゃで夢中に遊んでいた。ウィンドカー（第3図）では、速く走らせるために、強く息を吹いたり、息の当て方を工夫したりしている児童の姿が見られた。また、自然に競争が始まり、リレー形式で遊んでいる児童もいた。ずぼんぼ（第4図）では、うちわで風を送り、ずぼんぼを高く浮かせることに夢中になっていた。高く浮かせるために、うちわのあおぎ方を工夫している児童もいた。ふきごま（第5図）では、日頃よく使っている紙類が簡単に回転することに興味を持ったようで、繰り返しふきごまに息を当てている児童の姿が見られた。風輪（第6図）では、うちわで風を送って転がらせていたが、思い通りに動かすことができない児童が多くいた。最初は、ただ転がらせて遊んでいるだけであったが、自然に思い通りに転がらせるために、あおぎ方を工夫する姿が見られた。

活動が終わって、児童に興味や関心を持ったことを聞いたところ、次のように表現した。

- ウィンドカー
  - ・速く進むところ
  - ・レースみたいになったところ
  - ・息を当てる場所によって動きが変わるところ
- ずぼんぼ
  - ・高くとんだところ
  - ・風に揺られて走ったように見えたところ
- ふきごま
  - ・速く回るところ
  - ・自分の力で回せたところ
- 風輪
  - ・まっすぐ速く転がったところ。
  - ・隙間にゆっくり風を送るとよく転がるところ

このように児童の遊んでいる様子や表現活動から、四つのおもちゃに十分興味を持ったことが分かった。そして、その興味や関心が、「自分のおもちゃを作りたい」とか「おもちゃを作って遊びたい」という思いや願いを児童に持たせ、次時の学習活動につながっていった。

## イ 児童の多様な気づきを引き出す教材の工夫

指導計画 2・3 時間目に児童 A は第 7 図に示したウィンドカーを作った。



第 7 図 2・3 時間目

児童 A は初め、動物のような特徴付けや車輪の工夫をしていた。車輪がよく回るようになり、思い通りに走る

ようになって、後部に 4 枚の紙を取り付けた。教師が工夫の理由を尋ねると「風が集まるようにすると速く進むから」と答えた。指導計画 4 時間目も、児童 A は、



第 8 図 4 時間目

その考えにこだわっていた。そして、繰り返しおもちゃで遊び、作り直すことで、息を当てた時の紙の動きを見て、風がもれるということに気づき、第 8 図に示したように貼り付ける紙を増やしていっ

た。その時の学習カードには「風をもっとあつめるように紙をついかした」と表現していた。繰り返しおもちゃで遊び、作り直すことにより、作り方の工夫への気づきを質的に高めることができたといえる。

さらに、児童 A は次時のめあてとして「もっともつとはやいのをつくりたい」と表現していた。そして、指導計画 5 時間目では、速さを利用して坂道を登らせるという遊び場作りに、活動を発展させていった。

このような児童の姿は、教師が用意した教材の工夫によって生まれたと考える。工夫の一つは、児童が短時間で作ることができる基本形を与え、遊ぶために工夫していく時間を十分に確保できるようにしたことである。基本形を与えたことで、児童は「もっとかっこよくしたい」とか「もっと速く走らせたい」という思いや願いを持ち、おもちゃを工夫することにこだわっていたと考える。工夫のもう一つは、動物のような特徴付けに風を集める工夫を位置付けたことである。この工夫によって、例えば「基本形を、チーターカーにしよう」という具体的な思いや願いを持ちやすくなり、児童は思いや願いを形に表していくことに熱中できたといえる。そうした中で、速く走らせるための工夫に気づき、その気づきを基に、多様な気づきを生み出せたと考える。

めあてを明確にして、主体的に自分のおもちゃとかかわる中で、児童は自分のおもちゃだけでなく、教師や友達のものも注意深く見つめる力を身に付けていった。そのことがめあてを意識し振り返ることを可能にし、次時の学習活動につながる表現活動になった。

## (3) 小仮説 (b) の検証

児童が活動を十分に振り返り、気づきを自覚できるようにするために、直接働きかける学習活動において表現したいという思いを引き出すことを意識して指導をした。具体的には「できた」という児童の発言に対して「どうやったのですか」と問いかけ、児童の活動を児童自身の言葉で表現させることを心掛けた。また児童が気付いたことを書きたいと思った時に、すぐに対応できるように、付せん紙を使った働きかけも心掛けた。

以下は、指導計画 2・3 時間目の風で動くおもちゃを作る場面の授業記録である。

(T : 教師、C : 児童 B)

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| C | ふきごまが回るようになったよ。                      |
| T | 本当。やって見せて。                           |
| C | (ふきごまを回す)                            |
| T | 本当だね。さっきは回らなかったのにね。どうしたら回るようになったの。   |
| C | うーん。空気を近くで吹くと、よく回る。                  |
| T | 大発見だね。みんなに教えてあげてほしいな。                |
| C | 忘れちゃうよ。                              |
| T | そうか。さっき〇〇さんは、忘れないようにメモをしていたよ。どうする。   |
| C | うーん。(実際にこまを回したり、見つめたりする)する。          |
| T | (付せん紙と鉛筆を渡そうとする)                     |
| C | 書けない。                                |
| T | そうか。だったら先生が書いてあげよう。もう一度どうやったか教えてくれる。 |
| C | 空気を近くで吹くと、よく回る。                      |

息の当て方への気づきがおぼろげであった児童 B に対して、児童自身の言葉で表現させ、気づきを自覚させる教師の働きかけがあったことで、児童 B は気づきを記録することへの意欲を持った。そして、気づきが付せん紙への記録として残った。児童 B は 2・3 時間目の学習カードに、付せん紙への記録をいかして「くうきをちかくでふくとよくまわる」と記述していた。さらに、学習カードには「こまのはねのいちがちがうとまわらない」と、ふきごまの作り方への気づきを表現していた。これは息の当て方への気づきを自覚できたことが、さらに活動を振り返り考えるという行為を生み出させたと考える。

このように、教師の指導によって気づきを言葉で表現できたことは、児童 B にとって次の活動への自信となった。そのことが、主体的に振り返り、言葉で表現しようという意欲を生み出し、他の気づきを自覚することにつながったといえる。さらには、二つの気づきを自覚できたことで「もっと回るようにしたい」というめあてを明確にでき、次時の活動に対しての意欲を持つことにつながった。

#### (4) 小仮説(c)の検証

気付きを質的に高めていく手立てとして、児童の発言やしぐさを丁寧に見取り、学習環境にいかすことを考えた。なぜなら、そうすることで、児童の気付きが次の学習活動につながったり、学習への意欲が高まったりすることが期待できると考えたからである。このような教師の手立てが、児童の多様性をいかすこととなり、気付きを質的に高めていく基盤となった。

ずぼんぼは、第9図に示したように、段ボールをついたてのようにして床に貼り付け、そこに置いてうちわであおぎ、浮かせて遊ぶ。児童



第9図 ずぼんぼの学習環境

Cは指導計画2・3時間目に自分で作ったずぼんぼで繰り返し遊び、ずぼんぼをついたての上ののせるということに興味を持ち始めた。教師は、この状況を観察し、ついたての上ののせるという現象が、ずぼんぼの遊びにつながる可能性があるにとらえた。そこで、ずぼんぼをついたての上ののりやすくするために、段ボール上部の折れ曲がった部分を、水平に保つように粘着テープで固定した。

指導計画4時間目も児童Cは、ずぼんぼをついたての上ののせるために、上下や左右などあおぎ方を試したり、ずぼんぼの基本形に貼り付ける紙の大きさを変えたりしていた。繰り返すうちに、何回かついたての上ののって、喜んでいる姿が見られた。

4時間目の児童Cの学習カードには「たかくとんでちゃくりくするときに、うさぎの耳が、ひらひらしてパラシュウトみたいになっちゃくりくした」と書いてあった。これは、教師が学習環境を整えたことにより、ずぼんぼが浮かぶ現象を真横から見つめることができるようになり、引き出された表現であると考えられる。さらには、指導計画5時間目において、ついたての上からずぼんぼをとばし、積み上げられた牛乳パックを倒すという遊び方を考え出した(第10図)。

このように、児童の気付きを次の活動にいかせるように学習環境を整えたことで、児童が思いや願いを実現していく学習活動を十分に行うことを保障できることが分かった。児童が思いや願いを実現する活動ができたことで、気付きを質的に高め、表現活動も充実していったととらえることができる。



第10図 児童Cの5時間目の学習カード

#### (5) 学習カードへの表現をいかした指導

指導計画5時間目では、「もっと楽しく遊べるようにしたい」という児童の思いや願いの高まりに沿って遊び方の工夫を行った。児童は、教師が用意した材料から発想したり友達と相談したりしたことで、15種類の遊び場を作り上げた。その中で、「○○ちゃんの遊び場は楽しそうだ」「あそこで遊びたい」といった児童のつぶやきが多く聞かれた。そこで、友達が作った遊び場で遊ぶという指導計画6時間目の学習活動につなげることを意図して、授業の終末で、次時の活動について児童に考えさせた。すると、友達が作った遊び場で遊びたいという考えと、遊びたくないという考えに分かれてしまった。

遊びたくないという児童に理由を聞いたところ、自分のおもちゃや遊び場が壊されることを心配していることが分かった。教師は、壊されるという児童の表現の裏には、自分のおもちゃや遊び場を大切にしたいという思いがあるととらえた。

学習カードに書いた内容を見ると、夢中になって遊び場を工夫したことやそこでの気付きが表現されていた。これらの表現活動における児童の様子から、児童一人ひとりが遊び場について説明することは十分に可能であるととらえた。

そこで、児童がお互いの思いを共有することで、自分のおもちゃや遊び場への思いが明らかになったり、友達に教えたいという思いを引き出したりできると考え、指導計画6時間目の導入部分に、話し合いの時間を設定した。以下の授業記録は、その時の様子である。

(T：教師、C：児童)

- |    |   |
|----|---|
| T  | 壊されることをとっても心配してるんだけど、壊されないようにする方法ってあるの。 |
| C1 | 直してもらおう。                                |
| C2 | でもさ。嫌だ。直せなかったらどうするの。                    |
| C3 | だったら自分で直せばいいじゃん。                        |
| C4 | 人のものだから大切にしくちゃダメ。                       |
| C5 | 壊されなくなかったら、壊されないように、遊び方を説明して。           |
| T  | もう一度言ってください。                            |
| C5 | 壊さないように、遊び方をちゃんと教えてから、遊ぶ。               |

教師が壊されないようにする方法について尋ねたことで、自分のおもちゃは大切であるという壊されたくない理由が明らかになった。さらには、壊されないようにするために、遊び方の説明をするという考えを引き出した。これらのことが、友達が作った遊び場で遊ぶことに、児童の意識を向けるきっかけとなった。

このように、教師が児童の多様な表現を大切に、次の学習活動にいかしていけば、児童の表現活動を充実させ、主体的な活動を継続させていくことが分かった。

話し合い後、お互いの遊び場で遊んだ。遊び場の説明の仕方については、特に、練習の時間を設けなかった。しかし、児童一人ひとりが遊び場の説明を丁寧に行うことができた。これは、前時の学習カードに遊び方や遊び場がしっかりと表現できていたため、気づきが児童の中に残っていたのだといえる。そして、次のような学習カードの表現につながった。

- ・さいしょは、みんなのおもちゃであそびたくなかったけど、みんなであそんでたのしかったです。
- ・せつめいがじょうずにできた。
- ・いっぱいふうすればもっとおもしろくなるからすきです。
- ・これからもおもちゃをだいじにしたい。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

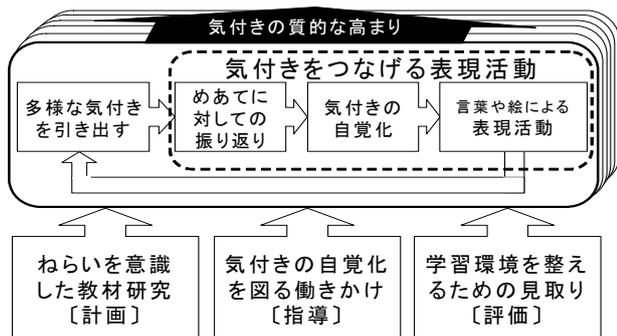
第11図に示したように研究を通して、児童の気づきをつなげる表現活動を充実させるためには、やはり教師の役割が重要であることが分かった。

単元計画を作成するにあたっては、ねらいを意識して教材研究を行った。そうすることで、児童にどのような学習対象とかかわらせるべきかを明らかにすることができた。さらには、児童に強い思いや願いを持たせるためには、対象との出会わせ方が重要であると分かった。

学習指導を行うにあたっては、児童が活動を十分に振り返り、気づきを自覚できるような働きかけを心掛けた。児童が表現をしたいと思えるような手立てを、持っていることで、めあてに対して活動を振り返らせることができた。さらには、新たな気づきを生み出せることにもつながった。

評価を行うにあたっては、児童の発言やしぐさを丁寧に見取り、学習環境にいかした。そのためには、児童の発言やしぐさの背景を深く理解し、そこから児童の新たな活動の可能性を見いだす力が必要になると分かった。

このような教師の働きかけによって、気づきを質的に高め、表現した気づきを基に、次の活動への意欲を持たせることにつながることができた。



第11図 気づきをつなげる表現活動の充実

### (2) 今後の課題

検証授業で児童がめあてを明確にして試行錯誤をしてきたことや、活動や体験したことを繰り返し表現し考えてきたことが、その後の学習へとつながっていった。生活科の学習活動は、連続し発展していくことが大切にされている。そのためには、他単元とのつながりを意識した単元計画を作成する必要がある。

また、児童が表現したことをその後の学習活動にかかせるような学習カードの開発や直接働きかける学習活動と表現活動との時間的バランスを考え、活動や体験を振り返り、学習カードに書く時間を十分に確保できるようにする必要もある。

### おわりに

生活科の学習では、児童が生き生きと活発に活動する。それは、一見ただ楽しく遊んでいるだけにとらえられがちである。しかし、そこには児童の多様な気づきが存在している。教師は、遊んでいる児童の中から、児童がどのように学んでいるのかを見取っていく資質を高めていく必要がある。児童の多様な気づきを引き出すような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. 10
- 中央教育審議 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) (2009. 5. 28 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
- 嶋野道弘 2004 「生活科学習指導のセンスと技術」 (文部科学省『初等教育資料11』) 東洋館出版
- 田村学 2006 「気づきの質を高める生活科の学習活動と指導」 (文部科学省『初等教育資料1』) 東洋館出版
- 加納誠司 2009 「科学的な見方・考え方の基礎を養う生活科授業(2)ー2年「習得・活用・探求『作って遊ぼう! うごくおもちゃ』」の実践を通してー」 (日本初等理科教育研究会『初等理科教育8』) 農文協
- 左巻健男・内村浩 2002 『おもしろ実験・ものづくり事典』 東京書籍

# 中学校技術・家庭科における消費者教育の授業づくり

— 主体的に考え、判断し意思決定できる生徒の育成 —

柴 崎 厚 子<sup>1</sup>

現代の社会において消費者教育は重要であり、技術・家庭科では主体的に生きる消費者の育成を目指した指導の充実が求められている。本研究では、消費者教育の基礎概念である意思決定の指導を見直し、意思決定プロセスを用いた商品選択の教材を開発して、主体的に考え、判断し意思決定できる生徒の育成を図った。その結果、自らの価値観に基づき主体的な意思決定ができるようになり、消費生活に対する関心が高まった。

## はじめに

平成16年、経済社会情勢が大きく変化する中で「消費者基本法」が改正され、制定された。その中で、消費者政策の基本理念として消費者の権利の尊重と消費者の自立の支援が明記され、消費者教育の充実に向け、国及び地方公共団体は必要な施策を講ずることと規定された。また平成20年3月、中学校学習指導要領が改訂され、社会の変化に対応し、「D身近な消費生活と環境」においては、社会において主体的に生きる消費者をはぐくむ視点から、消費者の自覚や環境に配慮した生活の工夫などにかかわる学習について、中学生の消費生活の変化を踏まえた実践的な学習活動を重視して改善が図られた。

そこで、中学校技術・家庭科における消費者教育の指導の充実を図るために、基礎概念の一つである意思決定ができる生徒の育成を目指した研究を行った。

## 研究の内容

### 1 研究テーマの設定

#### (1) 「特定の課題に関する調査(技術・家庭)」

国立教育政策研究所の「特定の課題に関する調査(技術・家庭)」(平成21年3月)によると、販売方法の特徴や消費者保護に関する学習が好き、と肯定的に回答している生徒は42.8%、また、家庭で商品を購入する際に販売方法の特徴や消費者保護に関する学習を参考にしている生徒も41.8%であり、消費生活の学習への関心はあまり高くなかった。分析結果から見た主な課題と指導上の改善として、「衣食住や家族に関する学習の中に身近な消費生活や環境問題と結び付けた具体的な事例を取り入れた指導を行い、その結果を整理・考察したり、他教科と関連させるなどして、確実な概念形成を図るための指導の工夫が重要である。」と示された。

#### (2) 新しい中学校学習指導要領

学習指導要領解説技術・家庭編(平成20年9月)「D身近な消費生活と環境」の「(1)家庭生活と消費」では、「中学生の身近な消費行動を振り返ることを通して、家庭生活における消費の重要性に気付き、消費者の基本的な権利と責任について理解を深めるとともに、物資・サービスの適切な選択、購入及び活用ができるようにすること」をねらいとしている。

#### (3) 家庭科における消費者教育指導の課題

一方、永田・近藤(2005)は、中学校教員を対象とした意識調査を行い、消費者教育が推進されるための課題として、「消費者教育の意義や基本概念に関する理解が十分でない現状」を挙げている。

これまでの自分の実践を振り返ってみても、消費者トラブルの対応等に指導の力点が置かれ、消費者教育の意義や基礎概念の一つである意思決定の指導に難しさを感じていた。

そこで、主体的に考え、判断し意思決定できる生徒の育成を目指して、研究テーマを設定し、意思決定の力をはぐくむ消費者教育の授業づくりに取り組むこととした。

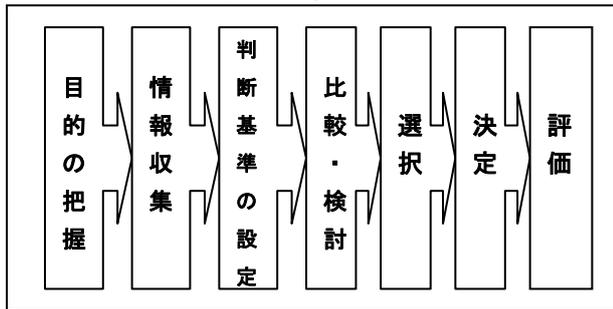
### 2 研究仮説

意思決定は日常生活のあらゆる場面で行われているが、判断基準が不明確ならば、単なる選択にすぎない。適切な意思決定とは、基礎的な知識・技術を身に付けた上で自己の価値観を形成し、それに基づいて判断し決定することと考える。佐藤(2009)は、「価値判断出来る力や適切な意思決定をする能力は、瞬時に形成されるものではなく、一つ一つ積み重ねられていくこと、すなわち生活の中で繰り返し学習することにより確固たるものになっていくのである」と述べている。

また、角間(2003)は、高校生を対象にした意識調査をもとに「意思決定及び意思決定プロセスを認識することは、意識的意思決定の重要性を高め、実践に対する積極的姿勢に関わる。」と述べている。中学校での意思決定に関する授業実践の報告は多くはないが、目的の把握、情報収集、判断基準に基づいた比較・検

<sup>1</sup> 平塚市立金目中学校  
研究分野(技術・家庭)

討、選択、決定、評価といった意思決定プロセス（第1図）は、中学生が無意識的な意思決定から自らの価値観に基づいた意識的な意思決定ができるようになるために役立つと考えられる。



第1図 本研究における意思決定プロセス

そこで、主体的に考え、判断し意思決定できる力をはぐくむためには、消費生活に必要な知識を習得した上で、意思決定プロセスの活動を繰り返し行うことが有効であると考え、次の研究仮説を立てた。

消費生活に関する基本的知識を踏まえた、意思決定プロセスの活動を授業で取り入れ、繰り返し実践させる。このことにより、生徒は適切な意思決定ができるようになり、主体的に行動する自立した消費者としての意識が高まる。

本研究では、生徒が自己の価値観を形成するための基本的な知識・技術を身に付けること、また適切な意思決定のために意思決定プロセスを活用することを重視して、検証授業を計画し実施した。

### 3 検証授業

#### (1) 検証授業の概要

実施期間 平成21年9月9日～11月5日  
 対象生徒 第1学年 3学級（99名）  
 授業時数 6時間  
 題材名 わたしたちの消費と環境

#### (2) 題材の設定

中学生に身近な題材を設定するために、所属校の生徒を対象に事前調査を行った。その結果、購入する商品は、衣類や食品、文房具などが多く、購入の際の判断基準となる条件項目では、「値段」、「デザイン」が多かった。また、6割の生徒に買い物の失敗経験があった。その内容は、「買った商品が他店ではもっと安かった」、「サイズが合わなかった」、「すぐに壊れた」、「通販で買ったら想像していた物と違っていた」等であり、商品選択の技術が身に付いていないと考えられる。消費生活について考えていることは、「欲しい物があつたらすぐ買ってしまおうので直したい」、「良い物を選びたい」、「よく考えて、選ぶようにしている」等の回答が見られ、よりよい消費生活を望む様子がうかがえた。一方、「即断即決」、「欲しくなったら買う」といった記述もあり、消費に対する考えが多様であることが分か

った。これらの結果から、衣類、食品、文房具などの身近なもので、各自が欲しい物を適切に購入させたいと考えた。

そこで、中学生が身近な商品の購入を通して、消費者の基本的な権利と責任について理解を深めることと、物資・サービスの適切な選択、購入及び活用ができることをねらいとして、題材に「わたしたちの消費と環境」を設定した。

#### (3) 指導の工夫

##### ア 消費者の権利と責任についての理解

消費者の権利と責任は、主体的な消費生活に必要な基本的知識であり、適切な意思決定とは、その知識に基づいたものとする。しかし、消費者の権利と責任は、生徒が自分の消費生活と関連させて理解しにくいところである。そこで、実際の消費生活や最近のニュースなどかかわらせたり、ロールプレイングなどの実践的・体験的な学習活動を取り入れたりして、身近なこととして考えさせる工夫をした。

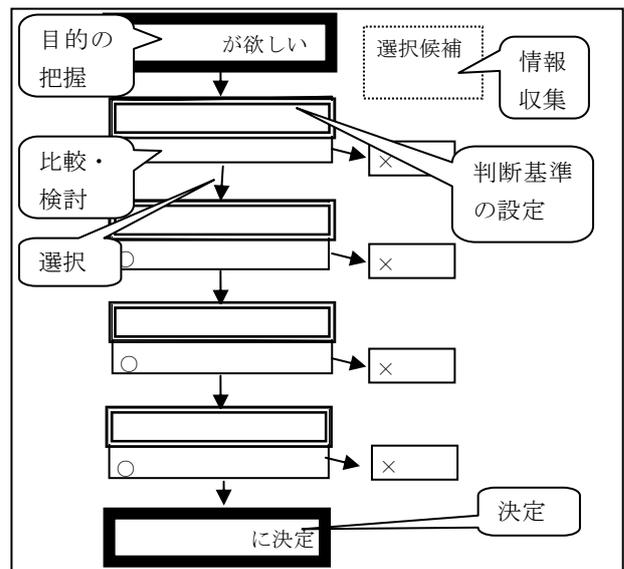
具体的には、事前調査で生徒が記述した「買った物が、すぐに壊れてしまった」場合は、補償を受ける権利に基づき、事業者に補償を求めることができることに気付かせたり、食品偽装の新聞記事から批判的意識を持つ責任に気付かせたりするなどである。

悪質商法とその対応については、ロールプレイングを通して、事業者・消費者双方の問題点を具体的に考えさせた。そして、消費者には商品やサービスを選択する権利があることや批判的意識を持って行動する責任があることなどを理解させた。

また、生徒が意思決定プロセスに沿って考える際にも、安全を求める権利や環境への配慮をする責任などをポイントに挙げ、知識の理解を図った。

##### イ 意思決定プロセスの体験

第2図は、授業で使用した意思決定プロセス表である。



第2図 意思決定プロセス表

商品を適切に選択、購入、活用するためには、消費者の権利と責任を踏まえて、情報収集、自らの価値観に基づいた比較や検討、判断等、第1図に示した意思決定プロセスを繰り返し実践していくことが重要である。そこで、生徒が自らの意思決定プロセスを記入することができる表を開発した。これは、高校生用のワークシートを参考にして、中学生が記入しやすい形に工夫したものである。この表を意図的に繰り返し活用した。

#### (4) 題材の指導計画

指導計画は全6時間で、次の通りである(第1表)。

第1表 題材の指導計画

時	指導項目	学習活動
1	自分や家族の消費生活への関心	・消費生活に関する自由記述 ・自分や家族の買い物調査
2	消費者の基本的な権利と責任	・販売方法・支払方法の特徴の理解 ・消費者の基本的な権利と責任の理解
3	消費者を取り巻く問題	・悪質商法とその対策の理解
4	自立した消費者	・意思決定プロセスの体験 ①説明なし ②説明を受けての模擬体験
5	物資・サービスの選択、購入及び活用	・意思決定プロセスに沿った買い物体験
6		・買い物体験発表 ・再度、意思決定プロセスに沿った商品選択 ・消費生活に関する自由記述

#### (5) 検証授業の展開

##### 【第1時】「自分や家族の消費生活への関心」

導入として、「私が目指す、〇〇な消費者とは」というテーマによる自由記述と自分や家族の被服関連商品の買い物調査を実施し、消費生活の学習への関心を高める授業の展開や情報収集とその活用の重要性に気付かせた。

##### 【第2時】「消費者の基本的な権利と責任」

事前調査の結果と関連させることにより商品の購入に対する関心を高め、生徒自身が商品を購入するときにも消費者の権利や責任が伴うことに気付かせた。また、それを踏まえて、主体的な消費者としてどのように行動していけばよいかを考えさせた。

##### 【第3時】「消費者を取り巻く問題」

多様化、複雑化している悪質商法とその対策については、実践的・体験的な学習活動としてロールプレイングを行った(第3図)。その後、生徒はワークシートに悪質商法とその対策をまとめた。



第3図 悪質商法 ロールプレイング

【第4・5・6時】「自立した消費者」「物資・サービスの選択、購入及び活用」

第4時の始めに、生徒が日常行っている商品選択を意思決定プロセス表(第2図)に記入させた。その後、生徒はジュースの容器を用いて、情報収集の方法を考え、判断基準を設けて商品選択を行う模擬体験を、意思決定プロセス表に記入しながら行った。ジュースは、生徒が購入する身近な商品であり、食生活との関連を図ることができること、また、情報がパッケージに記載されており、生徒一人ひとりの判断基準で選択できることから教材に適していると考えた。生徒は、情報を確認し、果汁の割合、産地、値段、栄養成分、メーカーなどから判断して、ジュースを選択した。

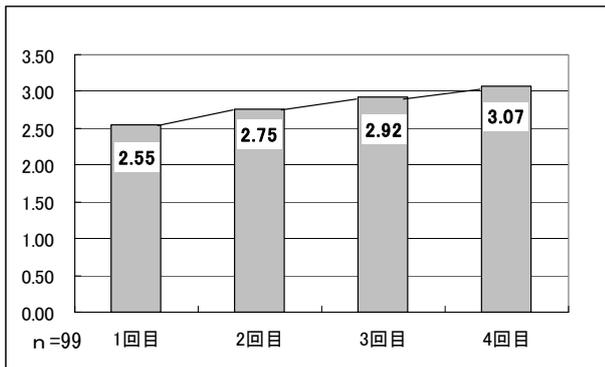
第5時は、意思決定プロセスに沿った買い物体験を各自が家庭で実施し、その結果を表にまとめ、グループ内で発表した。家庭には、事前に学年便りで買い物体験について知らせ、協力をお願いした。生徒は、洋服、靴、かばん、文房具、菓子などを意思決定プロセスに従って、考えて購入していた。

第6時は、グループごとに買い物体験のクラス発表を行い、いろいろな商品の選択方法を学び合う機会とした。また、第4時と同じ商品を選択するときの意思決定プロセスを表に記入した後、まとめとして、「私が目指す、〇〇な消費者とは」というテーマで再度自由記述を実施した。

#### (6) 検証授業の結果分析と考察

##### ア 意思決定プロセスの条件項目数の変化

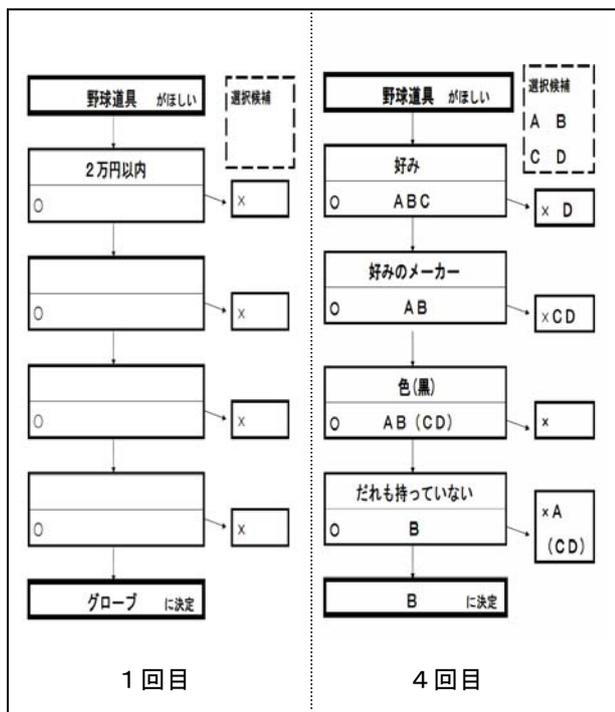
主体的に考え、判断し意思決定する力がはぐくまれたかどうかを、意思決定に至るまでの条件項目数の変化から探った。条件項目数が増えるということは、不明確だった意思決定に至るまでの判断基準が明確になり、多角的に考え選択していることを示す、と考えたからである。第4図は、検証授業で4回行った意思決定プロセスにおける条件項目数の平均値の変化を示したものである。回を重ねるごとに条件項目数が増え、判断基準が明確になっていったことが分かる。学習で得られた消費者の権利と責任に関する知識をもとに、各自が収集した情報から判断基準を設けて意思決定する、といった変化がもたらされたと考えられる。



第4図 意思決定プロセス条件項目数の平均値の変化

### イ 意思決定の質的な変化

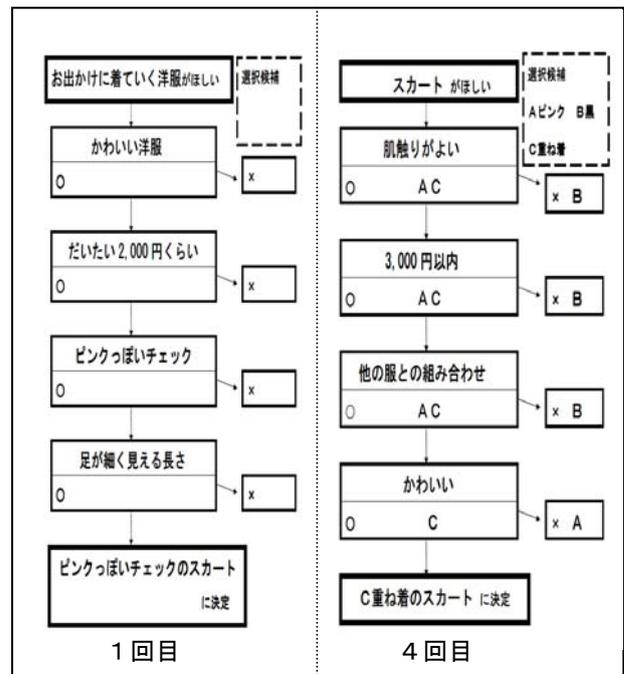
抽出生徒の意思決定プロセス表の1回目と4回目を比較し、その質的な変化を見た。



第5図 生徒Aの意思決定プロセス1回目と4回目

第5図左は、生徒Aの1回目の意思決定プロセスであるが、選択肢はなく、条件項目が予算だけであった。右は同じ生徒の4回目の意思決定プロセスである。四つの選択肢を設け、「好み」、「好みのメーカー」、「色」、「だれも持っていない」と多角的に考えて条件項目を挙げるようになった。

第6図は、生徒Bの1回目と4回目の比較である。左側の1回目は、自分の好みに関する項目が三つ、予算が一つ、条件項目になっている。右側の4回目では、情報収集をして3種類のスカートを選択候補に挙げた。そして、条件項目として「肌触りがよい」(素材)や「他の服との組み合わせ」が加わり、より多くの視点から判断基準を考え、比較・検討して決定できた。



第6図 生徒Bの意思決定プロセス1回目と4回目

### ウ 意思決定プロセスに沿った買い物体験をした生徒の感想

意思決定プロセスに沿って買い物をする事で適切な商品選択ができたかどうかを生徒の感想から探った。その結果、約7割の生徒が肯定的な記述をしていた。

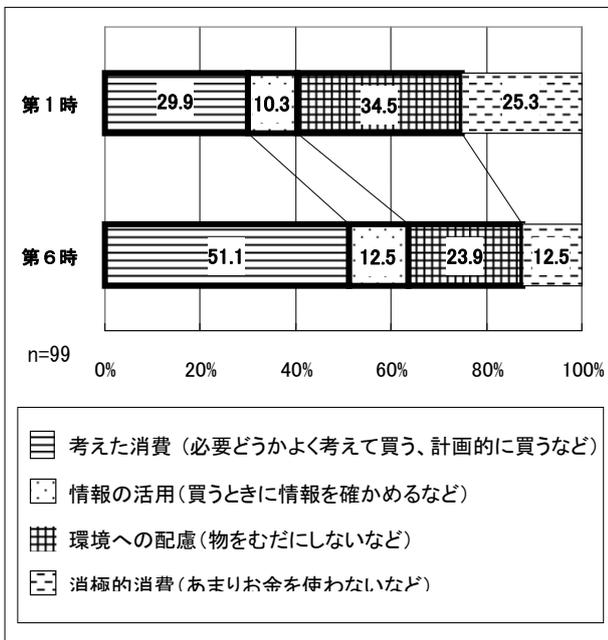
次の文は、生徒が書いた感想の例である。注目した点には、下線を引いた。

- 商品を選ぶときにこんなにいろいろ考えたのは初めてです。安くてもデザインが悪いとか、高いけど履き心地が良いなどの物がありました。なかなか条件が一致しなかったけど、最後には、良い物が買えて良かったです。
- デザイン・値段・サイズなどを確認して買ってみました。買った物が実際使ってみて壊れたりしないためにもじっくり選んでむだにならないように買い物したいです。
- 私は今まで買いたいと思った物はだいたい手にとっていつも買ってしまいました。でもこの授業を受けて本当に必要な物かということを考えるようになりました。これからも買い物体験でやったことをやっていきたいです。安全にも気を付けて買い物をしていきたいです。

これらの記述から、商品を選択するときに十分に情報を収集し、自らの価値観によって判断をしたことが分かる。意思決定プロセスを繰り返すことにより、商品購入の際に、様々なことを考えて選択する意識が育ってきたと思われる。また、安全を求める権利や環境への配慮をする責任、批判的意識を持つ責任など消費者の権利と責任を考えながら行動したことがうかがえた。

## エ 学習を通しての消費者意識の変化

検証授業6時間で主体的に行動する消費者としての意識が高まったかを、第1時と第6時に行った「私が目指す、〇〇な消費者とは」の記述内容の変化から考察した。ここでは、生徒の記述を4種類に分類して、「考えた消費」、「情報の活用」、「環境への配慮」の3項目を消費者意識のプラス項目、「消極的消費」をマイナス項目ととらえた(第7図)。第1時と比べて、第6時ではプラス項目が増加し、マイナス項目が減少した。さらに、各項目を見ていくと、「考えた消費」に分類される記述が、第1時は29.9%だったが、第6時には51.1%に増加した。一方、「消極的消費」は、25.3%から12.5%に減少した。実践的・体験的な学習活動や意思決定プロセスに沿った商品選択の授業により主体的に考えようとする姿勢が育ち、消費生活に対する関心が高まったことを示していると考えられる。



第7図 消費者意識の変化

次に、抽出生徒の記述から質的な変化を見た。次の記述は、生徒Cの第1時と第6時の比較である。注目した点には、下線を引いた。

### 第1時【環境に優しい・むだ遣いのない消費者】

買う物をなるべく環境に良い物を買うようにしたい。未来はどうなっているかわからないし温暖化も進み続けているから少しでも環境に優しくしたい。また、環境に優しい商品だけでなく必要な物以外は買すぎないこともエコになると思うので、それもできたらいい。物資の部分だけでなく、サービスにおいても水道代や電気代の削減にもつながるし、エコにもなるのでむだ遣いしないようにしたい。

### 第6時【計画的な消費者】

買うとき・買う前に商品を見て自分の目的にあった選び方ができるようになりたい。意思決定プロセスなどを参考にして計画的な買い物ができたらいいと思う。そうすることによってむだ遣いが減り、さらに自分の理想にあった商品を買うことができると思うからです。現在の私も気をつけなければいけないと思うし、将来の私もしっかりと自分の目指す消費者になれていたらよいと思います。

第1時の記述では、環境への配慮を目指したものになっている。最初の授業で書かせたものであり、環境についての学習はまだ行っていないので、これまでの学習や生活経験に基づいて書いた内容と思われる。

第6時の記述では、計画的な消費者を目指しており、その方法として意思決定プロセスを利用すること、その理由として、むだ遣いが減ることや自分の理想にあった商品を選ぶことができると述べている。また、将来を見すえた消費者像についても記述している。

この学習を通して、主体的に考え、判断し意思決定できる力がはぐくまれ、これからの消費生活についても前向きに取り組もうとする意識が育ってきたことが分かる。

## 4 研究の成果と今後の課題

### (1) 研究の成果

本研究を通して、明らかになったことは次の二点である。

一つ目は、意思決定プロセスを活用し、繰り返し学習することにより、自らの価値観に基づき、主体的に考え、判断し意思決定する力がはぐくまれたことである。各自が課題を持ち、考えて買い物体験を行ったり、まとめとして意思決定プロセスを表に記したりしたことから、自分の考えを決定していく方法が分かってきたと考えられる。

二つ目は、消費者を取り巻く問題や消費者の権利と責任、適切な商品の選択などを実践的・体験的な学習活動を通して具体的に学習することにより、主体的に行動する消費者としての意識が高まったことである。ロールプレイングや意思決定プロセスに沿った買い物体験等により、消費生活に対する関心が高まるとともに理解も深まり、自分の生活に関連させて考えることが容易になった。これにより、消費生活をより良くしようとする態度がはぐくまれたと考えられる。

### (2) 今後の課題

研究を通して今後の課題となっているのは、次の三点である。

第一に、新学習指導要領移行後の年間指導計画についてである。中学生は、3年間で心身ともに大きく成

長し、生活範囲も広がっていく時期である。その中で、どの学年でこの題材を学習するかは、判断が難しい。例えば、中学1年生での学習では、消費についての情報収集や価値判断が未熟であることが予想される。しかし、1年生で学んだことを2、3年生で再度、他の内容と関連させて扱うことで、消費生活への関心を高めることになるとも考えられる。一方、中学3年生での学習では、それ以前に学習する衣食住の内容との関連を図ることが難しいという課題はあるが、精神的にも成長し、視野が広がり、より関心を持って学習に取り組むことができると考えられる。また、近年中学生の消費者トラブル、とりわけ通信手段を使ったトラブルが急増している。消費者トラブルを未然に防ぐためにも消費者意識を高めていくことが求められる。以上のことを考慮し、生徒の発達段階も考え、3年間を見通した年間指導計画を立てることが大切である。

第二に、「D身近な消費生活と環境」と家庭分野の他の内容とをかかわらせた授業展開についてである。新学習指導要領解説では、「指導に当たっては、『A家族・家庭と子どもの成長』、『B食生活と自立』又は『C衣生活・住生活と自立』の学習との関連を図って適切な題材を設定し」と示されている。そこで、「D身近な消費生活と環境」と結び付けて指導する項目を次のように考えた。

- |   |               |
|---|---------------|
| A | 家庭と家族関係       |
| B | 日常食の献立と食品の選び方 |
| B | 日常食の調理と地域の食文化 |
| C | 衣服の選択と手入れ     |

Aでは、家庭の基本的な機能とかかわらせて、日常生活では常に物資やサービスを消費していること、Bでは、食品の選択や消費を食の安全や食糧自給率などとかかわらせて適切に行うこと、Cでは、目的や表示などを考慮して衣服の選択や手入れを行うこと等が挙げられる。「D身近な消費生活と環境」で学習したことを日常生活で実践するためには、授業の中に繰り返し消費生活とかかわらせた内容を盛り込んだり、家庭と連携して実践を行ったりすることが大切であり、このことが消費生活への関心をより高めることにつながると考えられる。また、衣食住生活の内容に関連する具体的な事例で意思決定プロセスの学習をすることにより、意思決定する力が更に高まると考えられる。

第三に、必要性が実感される消費者教育の展開についてである。生徒の生活は多様化しており、興味・関心も様々である。生徒の一部には、日常生活で本来自分が行うべきことや買い物などのほとんどを家族に任せ、消費生活への関心が低い傾向も見受けられる。そういった生徒も意欲を持って主体的に取り組むような題材設定が必要となる。本研究では、各自が欲しい物を購入するという体験をした。このように、目的の

達成が自分自身の課題解決につながることで、主体的に取り組む姿が見られた。今後も、例えば、部活動に必要な物品、修学旅行で準備する物、家庭に必要な物の購入等、生徒が関心を持って取り組むことができる教材開発が求められる。

## おわりに

家庭科教育で「主体的に生きる消費者」を育てるにはどうしたらよいかを探りながら研究を行った。その結果、実践的・体験的な学習活動や意思決定できる力をはぐくむ授業が有効であり、消費生活への関心を高めることが明らかになった。生涯を通じて主体的に生活していくために、ライフステージに応じた消費者教育が推進されているが、徐々に大人に成長していく中学生に対して、自立の一步となる授業を今後も考えていきたい。

## 引用文献

- 国立教育政策研究所 2009 「特定の課題に関する調査（技術・家庭）」 ([http://www.nier.go.jp/kaihaitsu/tokutei\\_gika/index.htm](http://www.nier.go.jp/kaihaitsu/tokutei_gika/index.htm) (2009.4.8取得)) p.177
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』 教育図書 pp.66-67
- 角間陽子 2003 「家庭科教育における意思決定能力育成のための学習内容及び方法の検討—生徒の意識調査をもとに—」 (『松本短期大学紀要』 12巻) p.46
- 佐藤文子 2009 「家庭科教育における意思決定能力育成の必要性」 (佐藤文子編著『家庭科教育における意思決定能力』 家政教育社) p.10
- 永田恵子・近藤恵 2005 「家庭科における消費者教育指導の現状と課題—山梨県の中学校の場合—」 (『山梨大学教育人間科学部紀要』 Vol.7 No.1) p.142

## 参考文献

- 甲斐純子 他 2006 「適切な意思決定力をもった消費者を育てる家庭科学習の在り方」 (福岡市教育センター家庭、技術・家庭科研究室 『研究紀要』 第744号)
- 高橋恵美 2007 「技術・家庭科家庭分野における基礎的な知識と技術を習得させる学習指導に関する研究—消費生活学習の手引の作成とその活用をとおして—」 (岩手県立総合教育センター 科学産業教育室 『2007平成19年度 (第51回) 岩手県教育研究発表会発表資料』 ([http://www1.iwate-ed.jp/kankou/kkenkyu/163cd/h19\\_07b2.pdf](http://www1.iwate-ed.jp/kankou/kkenkyu/163cd/h19_07b2.pdf) (2009.4.6取得)))

# 高学年の児童が意欲的に取り組む外国語活動の研究

— 課題解決型の活動を取り入れた授業を通して —

竹澤 弘 一 郎<sup>1</sup>

小学校外国語活動の目標である「コミュニケーション能力の素地」を育成するためには、高学年の児童の外国語活動に対する意欲を持続・向上させることが重要である。そこで、児童の発達段階を考慮した指導の工夫が必要であると考えた。本研究では、単元を通して一つの目標に向かって取り組む「課題解決型の活動」を取り入れた授業を行い、児童の意欲の変容からその効果を検証した。

## はじめに

小学校英語は、これまで「英語活動」等として総合的な学習の時間等で多くの小学校で取り組まれてきたが、平成20年3月の小学校学習指導要領の改訂により、第5、6学年における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。」である。

この目標を達成するためには、高学年の児童の外国語活動への意欲的な取組みを促すことが不可欠である。ところが、これまで自分が実践してきた英語活動の授業を振り返ってみると、学年が上がるほど、児童を意欲的に授業に向かわせることに難しさを感じていた。

そこで、本研究では、授業の改善、指導の工夫を行うことで、高学年の児童が意欲的に取り組む外国語活動を目指すこととした。

## 研究の内容

### 1 研究の背景及び目的

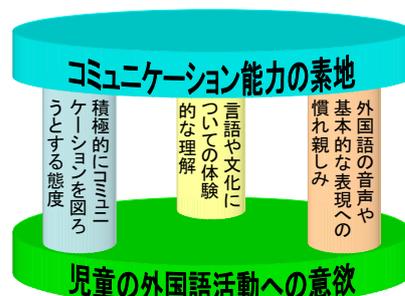
#### (1) 外国語活動の目標と外国語活動への意欲

外国語活動の目標と児童の外国語活動への意欲の関係を第1図のように考えた。「コミュニケーション能力の素地」は、外国語活動を通して養われる三つの事項にバランスよく支えられている。この三つの柱の土台に、「知りたい」「伝えたい」「分かりたい」等のような児童の思い、すなわち、「児童の外国語活動への意欲」があるととらえた。

授業を改善し、指導を工夫することで、児童の意欲を持続・向上させ、児童の前向きな取組みを促すことができれば、三つの柱はより太いものになり、しっかりと「コミュニケーション能力の素地」を支えること

になる。このように素地が養われていけば、「知りたい」「伝えたい」「分かりたい」といった児童の思いはさらに大きくなり、外国語活動への意欲の向上にもつながると考える。

また、小学校で培われる「コミュニケーション能力の素地」は、中・高等学校で育成されるコミュニケーション能力にもつながるため、その土台となる児童の外国語活動への意欲を持続・向上させることは、中・高等学校の外国語教育の充実にもつながるものといえる。



第1図 外国語活動の目標と児童の外国語活動への意欲

#### (2) 児童の意欲に関する調査と児童の姿

文部科学省(2004)や国立教育政策研究所(2009)の調査からは、学年が上がるにつれ、児童の英語活動への意欲が低下する傾向が見られる。また、「平成20年度『小学校における英語教育の在り方に関する調査研究』成果報告書」(国立教育政策研究所)の研究協力校の多くは、課題として、「高学年になるにつれ、個人差が出てくるため、英語への興味・関心を高めるよう個人差に配慮した指導の工夫が必要」(2009)と、高学年の児童への指導の工夫の必要性を挙げている。

また、これまでの自分の実践を振り返ると、高学年の児童の次のような姿から指導上の課題が見えてきた。

##### ア 活動に飽きてしまう

「簡単すぎてつまらない」とか「何のためにやっているのか分からない」というような児童のつぶやきがあった。高学年の児童にとって、適度な難しさがあり、達成感を得られる活動が必要だと考えられる。

##### イ 恥ずかしさから消極的になってしまう

日常的にほとんど使うことのない英語を一人で発話することを求められる場面では、恥ずかしさや不安があり、前向きに取り組めない様子が見られた。児童が

1 小田原市立富水小学校  
研究分野(外国語活動)

安心して取り組める環境が必要だと考えられる。

### ウ 分からなくて楽しめない

「うまく言えない」「言い方が分からない」と思ってしまう、英語の授業を楽しめない児童の姿が見られた。表現に十分慣れさせることや、自信をもたせる指導が必要だと考えられる。

### (3) 研究の目的

前項で述べたような高学年の児童の姿には、次のような児童の発達段階が深く関わっていると考えた。

高学年の児童は、主体性が育ち、知的好奇心が旺盛になり、見通しをもって継続して取り組む力も付いてくる。そして、「自分でやりたい」「もっと知りたい」「次はこうしたい」というような思いが大きくなる。一方で、羞恥心や間違いを恐れる気持ちが強くなり、「恥ずかしい」「自信がない」といった思いから、前向きに取り組めないという側面もある。

以上のことから、このような高学年の児童の発達段階に着目し、児童の外国語活動への意欲の持続・向上を図るための授業づくりを本研究の目的とした。

## 2 高学年の児童の発達段階を考慮した授業づくり

### (1) 外国語活動における「課題解決型の活動」

高学年の児童の主体性や知的好奇心、見通しをもって取り組む力をいかした授業づくりという視点から、課題解決的な学習方法が有効であると考えた。あるテーマに沿って児童自らが課題を見付け、その解決に向かって学習を進める、児童主体の学習方法である。

これを外国語活動に取り入れるにあたり、外国語活動の授業の中で、単元を通して一つの目標に向かって取り組む活動を、外国語活動における「課題解決型の活動」と位置付けた。その流れは、テーマに沿って、まずゴールを設定し、そのゴールを目指して取り組み、そして、ゴールへ到達するというものである。このように段階を踏んで徐々にゴールへ近づくことが実感できる活動は、高学年の児童の発達段階に合っていると考える。ただし、ゴールの設定を教師が主導する等、英語を扱う外国語活動の特性を考慮した教師の支援が必要である。

### ア 課題解決型の活動のテーマ

課題解決型の活動のテーマは、授業に対する児童の興味・関心を高めるため、児童の身近なところから、児童が取り組みたいと思うものを設定する。例えば、学校行事や年中行事、他教科や日常生活等と関連させたテーマにすることが考えられる。

### イ アクティビティの活用

外国語活動の授業に課題解決型の活動を取り入れる際、アクティビティを一時間の授業の中に設定する。アクティビティとは、これまでの英語活動においても実践されてきた、ゲームやクイズ、インタビュー活動のような活動のことである。

児童は、そのアクティビティを通して、各時間に行われる課題解決型の活動の一つひとつの段階を踏んでいく。つまり、各時間をアクティビティでつなぎ、一つの単元として構成するということである。これにより、児童に、段階を踏んでゴールに近づいていることを実感させることができる。

なお、アクティビティの設定にあたっては、新たに開発する以外に、これまでに実践されてきたものを活用することも考えられる。また、指導にあたっては、その時間に行う課題解決型の活動の段階を確認し、何のためのアクティビティなのかを児童が理解した上で取り組めるように配慮する必要がある。

### ウ 課題解決型の活動を取り入れた授業の流れ

#### ① ゴールの設定

児童はテーマに関連したアクティビティに取り組み、これを通して、ゴールを設定する。教師がゴールを設定する場合でも、テーマに関連したアクティビティを行うことで、児童に無理なくゴールを示すことができる。これによって、児童は、単元を通じて何のために活動するのかをつかむことができる。

#### ② ゴールに向かう活動

児童は、各時間に設定したアクティビティを通してゴールに向かっていく。児童が「自分でできた」「自分でやった」と実感できるよう、自ら考えたり選んだりする場面を意図的に設けることで、児童が主体的に活動できるようにする。さらに、知的好奇心を刺激する内容を取り入れることで、「もっと知りたい」と児童の意欲をより高めることもできる。

#### ③ ゴールへの到達

児童は、ゴールに到達することで、達成感・成就感を得ることができる。また、単元のまとめとして、クラス全体で活動の成果を交流できるようなアクティビティを設定し、活動全体を振り返ることで児童の達成感・成就感をより大きくすることも大切である。

なお、「うまく言えない」「分からない」と思っている児童もいることから、授業の中で、教師や友達の英語に触れながら、英語の表現にじつくりと慣れることができるよう、単元を通して扱う言語材料の量や内容には、十分留意する必要がある。

### (2) 「課題解決型の活動」の効果を高める工夫

外国語活動における課題解決型の活動をより効果的にするためには、高学年の児童の羞恥心や間違いを恐れる気持ちにも配慮する必要がある。そこで、安心感や自信をもたせる手立てとして、市川（2001）を参考に、次の2点を考えた。

#### ア グループでの取り組み

一人では、活動するのが不安だったり、活動に集中できなかったりするような児童も、仲間と一緒にであれば、安心して前向きに取り組むことができる。また、仲間と取り組むことで、ゴールに到達したときの達成

感はより大きなものになると考えた。これらのことから、基本的な学習形態をグループとする。

グループの編成については、児童の実態に応じた配慮が必要だが、児童がより多くの友達とかかわることができるよう、無作為な編成を行うことも考えられる。

### イ 振り返りカードの活用

児童に自信をもたせることを主な目的として、自己評価を中心とした振り返りカードを活用する。内容は、自己評価に加え、一言感想と相互評価を取り入れた。

自己評価は、原則として外国語活動の目標に基づいて項目を立て、活動内容を踏まえて児童が評価しやすい内容にする。また、過去の評価と見比べやすくするため、数直線上での評価にする等、形式にも配慮する。

一言感想は、そこに書かれた児童の声を指導にいかすことに活用する。一人ひとりの児童の思いを知ること、励ましたり認めたりすることができる。

相互評価は、友達同士で認め合い、「自分もがんばろう」「友達に認められたい」という前向きな思いをもたせることができる。

このような振り返りカードを効果的に活用するには、教師が、児童の活動の様子と自己評価の変化、感想や相互評価を総合的にとらえた上で、児童が自分の良いところやできたことに気付くようにコメントを返すことが重要である。

## 3 検証授業

以上の考えに基づいて授業を実施し、児童の観察、振り返りカードの記述、事前事後のアンケート調査、抽出児童の変容を基に検証を行った。

### (1) 実施概要

対象児童 第6学年 1クラス 32名

授業時数 全5時間（平成21年9月28日～10月19日）

単元名 What do you want? -応援旗を作ろう-

- 単元目標
- ・国旗の由来や意味に興味をもつ。
  - ・欲しい物を積極的に伝え合おうとする。
  - ・色や形の英語表現を使って応援旗を作る。

### (2) 単元の作成にあたって

#### ア 言語材料について

言語材料は、外国語活動の経験が浅いという児童の実態を考慮し、既習の「色」と、なじみ深い「形」を扱うこととした。また、コミュニケーションする場面を設定しやすくするために、“What do you want?” “～, please.” “Here you are.” “Thank you.” “You’re welcome.” の表現を単元を通して扱った。

#### イ 課題解決型の活動のテーマとゴール

先述の言語材料を使ってどのような課題解決型の活動が展開できるかを考え、市の体育大会に向けて「応援旗を作ろう」というテーマを設定した。この体育大会は、6年生全員が参加する行事であり、多くの児童にとって大きな関心事だと考えたからである。

体育大会の会場で、一人ひとりが旗を持って応援できるよう、ゴールは、各自で一つずつ応援旗を作ることとした。

### (3) 実際の指導と授業の様子

#### 【第1時】世界の国旗について知ろう

第1時では、導入で「国名」のチャンツを行った後、フラッシュカードやミニゲームで「色」「形」の英語表現に触れさせた。そして、その表現を使ったアクティビティ、“National flag quiz”を行い、最後に「みんなも体育大会に向けて応援フラッグを作ってみませんか」と投げかけ、授業を終えた。

“National flag quiz”は、児童が“Hint, please.”の表現を使って、教師から聞いた「色」や「形」を手がかりに国旗を当てるアクティビティである。このクイズを通して国旗の由来や意味について触れることで、児童の知的好奇心を刺激し、興味・関心を高め、自分たちも意味を込めた応援旗を作りたいという思いをもたせてゴールを設定することができた。

また、「ドイツ」と“Germany”のような、日本語と英語の国名を知り、「(カタカナで書く)外国の国の名前は、全部英語だと思っていた」と、新たな発見に興奮気味の児童や、「早く旗を作りたい」と期待を膨らませる児童が見られた。振り返りカードの記述には、「また国旗についてやりたい」「国旗にもいろいろ意味があるんだな」等、国旗やその国について興味を深めている様子が見られた。

#### 【第2時】グループを作ってテーマを考えよう

第2時では、前時の英語表現を復習し、英語ノートのチャンツ“What do you want?”を「色」「形」の表現にアレンジして行った。その後グループづくりゲーム“Group-making game”を行い、一緒に活動するグループを作った。そして、グループで応援旗のテーマを決めた後、個々の旗の“デザインづくり”を行った。

“Group-making game”は、教師が無作為にカードを配り、児童は自分と同じカードを持っている友達を見付けてグループを作るというアクティビティである。初めは不安がり、一人では友達に声を掛けられずにいた児童も、仲間が見付かると、一緒に英語で声を掛け、安心して活動できるようになっていく様子が見られた。

二つめのアクティビティ、“デザインづくり”では、使用する型紙をグループ内で貸し借りさせ、コミュニケーションする場面を設定した。しかし、実際には、日本語で型紙を貸し借りしたり、無言で作業したりする児童がほとんどであった。「もっと英語で言おう」と指導することも考えたが、表現への慣れ親しみが不十分であることが原因だと判断し、ここでは、英語を話そうとする児童をほめることに努めた。

#### 【第3時】材料集めに必要な表現に慣れ親しもう

第3時では、前時と同じチャンツを行った後、グループ対抗のリレーゲーム“Card-collecting relay”を

行い、応援旗を作るために欲しい色や形の材料をやり取りする表現を練習した。これにより、次時で行う“材料集め”に児童が自信をもって取り組めると考えた。

“Card-collecting relay”は、指定されたカードを集めるリレー形式のアクティビティである。児童の意識が競争に偏り、コミュニケーション活動に集中できなくなる心配があったため、何のためのゲームかを確認しながら活動を進めた。これにより、きちんと会話を交わしながら活動しようとする雰囲気を作ることができた。また、グループ内での会話を通して活動するため、安心して取り組む児童が多く見られた。さらに、言い方が分からなかったり、忘れてしまったりすると、グループ内で教え合ったり、教師に質問したりする意欲的な姿が見られた。

#### 【第4時】材料を集めて応援旗を作ろう

第4時では、二つのアクティビティに取り組んだ。

“材料集め”と“応援旗づくり”である。どちらも児童同士、あるいは教師との会話を通して行った。

“材料集め”では、「お客（もらう）」と「お店（渡す）」を前後半で交代して行い、すべての児童がこれまで慣れ親しんだ表現を使う場面を作った。お客のときは自分の必要なものをもらうため、個人でもらいに行くこととした。お店はグループ内で順番を決め、お客に一对一で対応することで、それぞれが自分の役割をもって取り組めるようにした。これにより、不安だったり自信がなかったりする児童が、グループ内で助け合って自分の役割を果たそうとする等、前向きに取り組む様子が見られた。

二つめのアクティビティ、“応援旗づくり”では、初めに英語表現を使って教師から使用するカラーペンを受け取る。このとき、児童同士がコミュニケーションする場面を作るために、カラーペンの数を不足させておき、必然的に児童間で貸し借りさせるようにした。第1時から同じ表現に繰り返し触れてきたことで、児童の英語を使うことへの抵抗を減らすことができた。第2時のように、英語でのコミュニケーション活動が活発に行われなくなるのではないかと不安もあったが、カラーペンだけでなく、はさみやのり等の貸し借りも英語で行おうとする等、自ら英語を使おうとする児童が多く見られた。

#### 【第5時】作った応援旗を紹介しよう

第5時では、応援旗を完成させることでゴールへ到達し、活動全体の振り返りとして、応援旗をクイズ形式で見せ合う、まとめのアクティビティ、“Flag quiz”を行った。一人が一つずつヒントを言えるように、グループ内で協力してヒントを考え、グループごとに出題者となって、クイズを出し合った。

クラスの友達の前で、英語でヒントを言うのを恥ずかしがる児童も多かったが、グループの仲間にも助けられながら、全員がヒントを言うことができた。児童は

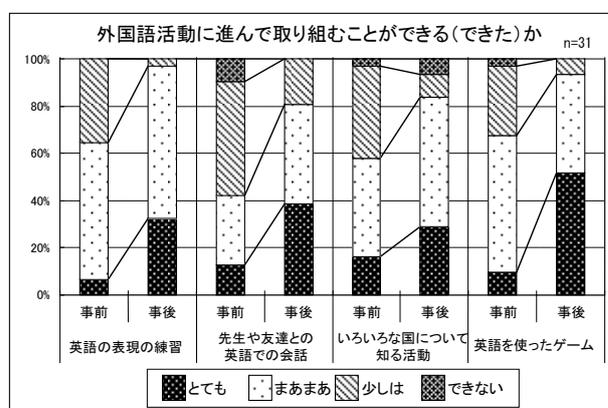
自分の役割を果たすことができ、満足そうだった。

## 4 検証結果

### (1) 事前調査・事後調査から

検証授業の事前事後に、授業に取り組む姿勢について、児童へのアンケート調査を行った。また、事後調査では、課題解決型の活動、グループでの取り組み、振り返りカードの活用についての調査も行った。

まず、事前事後に行った、授業に取り組む姿勢についてのアンケート結果を比較する。事前事後共にCDやフラッシュカードを使った「英語の表現の練習」、授業全体を通しての「先生や友達との英語での会話」、生活や文化等「いろいろな国について知る活動」、そして「英語を使ったゲーム」の四つの活動への取り組みへの意識を調査した結果、4項目すべてにおいて、肯定的な回答の児童の増加が見られた（第2図）。



第2図 アンケート結果1

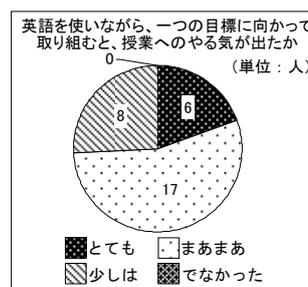
また、4項目の回答を数値換算して事前事後で比較すると、事前よりも事後で肯定的な傾向が強まった児童は31名中25名であった。否定的な傾向が強まった児童は3名いたが、そのうち2名は事前事後共に比較的肯定的な回答をしており、著しい意欲の低下は見られなかった。つまり、検証授業において講じた手立てが多くの子どもの意欲の持続・向上を促したといえる。

では、どのような手立てが児童の意欲の持続・向上につながったのかを、事後の調査を基に分析する。

### ア 課題解決型の活動について

「英語を使いながら、一つの目標に向かって取り組むと、授業へのやる気が出たか」という、課題解決型の活動についてのアンケート調査には、約4分の3の児童が「とても」あるいは「まあまあ」やる気が出たと回答している（第3図）。

また、「とてもやる気が出た」と答えた6名のうち5名と、「まあまあやる



第3図 アンケート結果2

気が出た」と答えた17名のうち14名の児童には、事前

事後調査の比較で、意欲の向上が見られた。

以上のことから、目指すべきゴールを設定することが、児童のやる気を引き出す一つの手段となり、前向きな取組みにつながることを確認できた。

### イ グループでの取組みについて

アンケート調査で、グループで取り組んで、「とてもよかった」「まあまあよかった」と答えた28名の児童に、その理由を四つの選択肢を設けて複数回答可として調査したところ、第1表のような結果が得られた。

第1表 アンケート結果3

項目	人数
お互いに思っていることを気楽に伝え合えたから	17名
協力して活動に取り組めたから	16名
気楽に英語が言えたから	11名
自分の力が発揮できたから	7名
その他	・分からないことを教えてもらったりできたから。 ・友達とやったら、一人でやるよりもさみしくなかったし、相談することができて、旗がより良くなったと思うから。(n=28)

事前調査で「先生や友達との英語での会話」についての質問に、否定的な回答をしていた児童や、事前よりも事後で回答が肯定的になっている児童は、「お互いに思っていることを気楽に伝え合えたから」という理由を選んでいる割合が高い傾向が見られた。「応援旗づくり」という課題解決型の活動を、グループというお互いの考えを伝えやすい環境で行うことが、児童の前向きな取組みを促し、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成にもつながったといえる。

### ウ 振り返りカードについて

振り返りを行うことにより、児童が何を実感したかを調査した。四つの選択肢を用意し、複数回答可で調査したところ、第2表のような結果が得られた。

第2表 アンケート結果4

項目	人数
もっとがんばろうと思うようになった	17名
その時間に自分ががんばったことが分かった	16名
次の時間が楽しみになった	15名
めあてが分かって進んで取り組めるようになった	7名
その他	・「今日のがんばり賞」でますますやる気になった。 ・友達よりもがんばろうと思った。(n=31)

これらの選択肢を一つも選ばなかった児童はおらず、半数以上の児童が二つ以上の項目を選択している。このことから、振り返りカードの活用が、多くの児童にとって、意欲を持続・向上させるための一助となっていたことがうかがえる。

振り返りカードの一言感想からは、「次の時間が楽しみ」「早くやりたい」と、意欲が、次の授業へとつながっていたことが読み取れた。また、「難しいけど言えるようになってきた」「英語で(材料を)もらえてうれしかった」と、自分のできるようになったことを振り返り、自信を付ける児童も見られた。

また、自信がもてず、前向きに取り組めない児童に

対して、できているところを自覚させる等、振り返りカード上で適切にコメントすることで、取組みの様子が少しずつ積極的になる変化が見られた。

これらのことから、振り返りカードの活用が児童の前向きな取組みを促す手段となったと考えられる。

### (2) 抽出児童の変容と考察

検証授業にあたり、事前調査における取組み姿勢に関する調査の回答が、肯定的・中間層・否定的な児童各1名を抽出し、その変容を分析した。

#### ア 抽出児童A【回答が否定的な児童群】

事前調査では「なんで英語の授業があるのか知りたい」と記述していたA児は、「分からない」「できない」という思いが強く、授業への取組みが積極的ではなかった児童である。

初めはなかなか前向きに取り組むことができなかったが、第3時のころから分からないことを質問するようになり、その姿勢に変化が現れ始めた。第4時には、英語表現を教師に確認しながらも、自ら英語でコミュニケーションを図ろうとする姿が見られた。

A児は、事後調査に「応援旗を作ったら(応援旗づくりを通して)、みんなと英語がよく話せた」という記述を残しており、「応援旗づくり」のためには「英語」が必要だととらえるようになっていたことが読み取れる。これは、「応援旗づくり」という、単元を通してゴールを目指す課題解決型の活動の効果といえる。

また、「応援旗づくり」にグループで取り組む中で、「できない、分からないのは自分だけではない」ということに気付いたことも、A児の変容につながったと考えられ、グループでの取組みの効果が認められた。

これらのことに加え、第3時の振り返りカードの「分からないことが分かるようになったから楽しかった」という記述からは、単元を通じて同じ表現に触れるアクティビティを展開することが、「分かる」「できる」といった楽しさを実感させ、A児の意欲の向上を促したことが読み取れる。このことから、児童が慣れ親しむのに無理のない内容や量の言語材料を用いて課題解決型の活動を展開することが、より効果的に児童の意欲を高めると考えられる。

#### イ 抽出児童B【回答が中間層の児童群】

理解力、行動力のあるB児の事前調査からは、「もっと変わったゲームをしてみたい。テストみたいなのもやってみたい」と、単純な活動では満足できない様子が見られた。

B児はいろいろな英語を知っているにもかかわらず、事前調査の「英語の表現の練習」「先生や友達との英語での会話」についての回答は、4段階で2番目に否定的なものであった。一方、事後調査では、この2項目について、最も肯定的な回答をしている。

振り返りカードの記述には、「旗のテーマを決めるときにすごく悩んだ。それでタイムロスしてデザインカ

ードが白紙だけど、次がんばる」「お店とお客さんとのやり取りが難しかった。でも、できるだけ英語で話そうとがんばった」といったものがあつた。これまでも「英語の授業は簡単すぎる」と思っていたB児が、「応援旗づくり」という課題解決型の活動を通して、適度な難しさとチャレンジする面白さを実感できたことがうかがえる。また、事後調査の「(第4時で) どうしても英語をしゃべらないといけなかったから、そこで英語をしゃべる力が増えたと思った」という記述からは、課題解決型の活動の一つの段階を英語で行うという必然性をもたせたことで、B児も満足感を得られる活動となったことが読み取れる。

またB児は、振り返りカードについての調査で、「次の時間が楽しみになった」「もっとがんばろうと思うようになった」「めあてが分かって進んで取り組めるようになった」の三つの選択肢を選んでおり、振り返りカードの活用によって、見通しをもち、単元を通して意欲を持続・向上させていったことも確認できた。

#### ウ 抽出児童C【回答が肯定的な児童群】

C児は、事前調査の「進んで取り組んでいるか」のすべての項目について4段階中2番目に肯定的な回答をしていた。一方で、「英語の授業のときのゲームで、友達と話すとき、間違えたりするとちょっと恥ずかしい」との記述があり、授業では、十分に自信がもてないと積極的に活動に取り組めない姿も見られた。

C児に最も大きな変容が見られたのは、第2時と第4時である。第2時の“デザインづくり”では、ほとんど英語を話さなかったC児が、第4時の“応援旗づくり”では、検証授業では扱わなかった「はさみ」や「のり」も英語で言おうとする姿があつた。

C児の事後調査には、「前より英語を話しやすくなった。その理由はいっぱい英語を話す時間が多くて、英語を話すのに慣れてきたからだと思う」との記述があつた。表現に繰り返し触れることで、話すことへの抵抗が減り、自信につながったことが読み取れる。これは、同じ表現を扱った様々なアクティビティにより、飽きずに表現に触れさせることができ、英語を話すことへの抵抗を減らすことができた効果といえる。このことから、様々なアクティビティを通して行われる課題解決型の活動は、音声や表現への慣れ親しみにも効果があると考えられる。

#### 5 研究のまとめ

児童にとって、身近で生活にいかせるものをテーマにした課題解決型の活動を取り入れた外国語活動の授業が、児童の意欲の持続・向上を促すことを検証できた。指導の工夫として、グループでの取り組みや振り返りカードの活用を取り入れ、児童に安心感や自信をもたせることで、課題解決型の活動の効果が高まることも確認できた。

また、児童の実態に合わせた言語材料を選び、いろいろなアクティビティを通してそれに触れさせていくことで、英語の音声や基本的な表現への慣れ親しみにつなげることができた。さらに、アクティビティに英語を話す必然性をもたせたり、文化的な内容を含むアクティビティを設定したりすることで、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や言語・文化への体験的な理解にもつなげることができた。これらのことから、課題解決型の活動が、コミュニケーション能力の素地を、効果的に養う一助となることも確認できた。

課題解決型の活動を取り入れるにあたっては、テーマと言語材料をどう組み合わせるか、どのようなアクティビティで課題解決型の活動の段階を踏ませるかということを考えていかなければならない。また、テーマの設定、ゴールの設定、言語材料の精選、アクティビティの精選、教材・教具の作成等、入念な準備が必要である。そこで、まず、児童が慣れ親しんできた表現を使う場として、学校行事や他教科等、児童の学校生活と関連させ、適切な時期に設定する。そして、徐々に実践事例を蓄えていく。こうした一つひとつの実践の蓄積を、次年度からの授業に活用していくことが、今後の外国語活動の充実につながると考える。

#### おわりに

本研究を通して、高学年の児童の発達段階を考慮した授業の流れを考え、児童の生活から活動内容を探り、児童の実態に合わせて指導を工夫することで、児童の外国語活動への意欲の持続・向上を実感できた。

今後、児童を中心に据えた授業づくりに努め、実践を積んでいきたい。

#### 引用文献

国立教育政策研究所 2009 「平成20年度『小学校における英語教育の在り方に関する調査研究』成果報告書」([http://www.nier.go.jp/shoei\\_h20/shoei.html](http://www.nier.go.jp/shoei_h20/shoei.html)) (2009.5.8取得)

#### 参考文献

文部科学省 2009 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版社  
文部科学省 2004 「小学校の英語教育に関する意識調査 調査報告書」  
市川伸一 2001 『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所  
東野裕子・高島英幸 2007 『小学校におけるプロジェクト型英語活動の実践と評価』高陵社書店  
松川禮子 2004 『明日の小学校英語教育を拓く』アブリコット  
吉田研作 他 2008 『小学校英語指導プラン完全ガイド』アルク

# 生徒の発信力を育成する中学校英語の指導法

— 4技能を統合的に活用する言語活動を通して —

日吉 信 秀<sup>1</sup>

外国語を用いて自らの考えや経験を相手に伝える「発信力」を育成するために、4技能（聞く・話す・読む・書く）を統合的に活用する言語活動の開発が求められている。そこで、本研究では「教科書の題材を基に作文・スピーチを行い、次にモデル映像や原稿例を参照して作文を改善し、再度スピーチを行う」というタスクによる言語活動を設計し、実施した。その結果、タスクの実施が生徒の発信力育成に有効であることが明らかになった。

## はじめに

平成20年3月に中学校学習指導要領が改訂され、同年9月に発行された中学校学習指導要領解説（外国語編）では、外国語科改訂の基本方針として、自らの考えなどを相手に伝えるための「発信力」の育成が重視されている。そして、『聞くこと』や『読むこと』を通じて得た知識等について、自らの体験や考えなどと結び付けながら活用し、『話すこと』や『書くこと』を通じて発信することが可能となるよう、4技能を総合的に育成する指導を充実する（文部科学省 2008 p. 3）ことが示されている。

また、平成23年度からの小学校外国語活動必修化に対応して、中学校における英語の授業では、小学校段階で「音声面を中心としたコミュニケーションに対する積極的な態度等の一定の素地が育成されることを踏まえ、指導内容の改善を図る」（文部科学省 2008 p. 3）ことが求められている。さらに、高等学校では4技能を発展的に統合したコミュニケーション活動を行う「コミュニケーション英語」と「話すこと」や「書くこと」を通じて発信力育成を図る「英語表現」が新たな科目として設定される。小中高連携の視点からも、小学校で育成されたコミュニケーションに対する積極的な態度を生かし、中学校段階で可能な、4技能を統合的に活用する言語活動を通して発信力を育成する指導法を開発することは、重要な課題である。

現行の中学校学習指導要領では「実践的コミュニケーション能力の基礎の育成」を目指して「聞くこと」や「話すこと」の指導に重点が置かれ、授業において様々なコミュニケーション活動が実施されてきた。筆者の授業を振り返ってみると、オーラルコミュニケーションを重要視するあまり、「読むこと」や「書くこと」の指導に十分な時間をあてることができず、結果

として4技能がバランスよく活用された言語活動を実施できないことも少なくなかった。このことは中学校学習指導要領改訂の趣旨や小中高連携の観点から考えてみると、改善を図る必要がある。

以上の点から、本研究では生徒の発信力を育成する指導法の開発を目指す。発信力育成には「表現する技能」とそれを活用することへの「関心・自信・意欲」を向上させることが重要であると考えられるが、そのための手立てとして、教科書で使用されている言語材料や題材を踏まえて「聞く・話す・読む・書く」の4技能を統合的に活用する言語活動を考案する。そしてその言語活動を用いて授業実践を行い、生徒の発信力育成に効果があるかを検証する。検証の結果、効果があることが確かめられれば、新学習指導要領の基本方針の一つであり、喫緊の課題である生徒の発信力育成への有効な手段を提示することになる。その意味で、本研究の実施は十分に意義があると考えられる。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) タスクについて

研究の第一歩として、生徒の発信力育成のためにどのような言語活動を考案すればよいかを検討した。先行研究を概観する中で、筆者は「タスク」に注目した。タスクとは、一般的には目的を達成するために行う活動や作業のことであるが、「外国語教育においては、言語習得を目的として行う課題や作業」（白畑・富田・村野井・若林 2009 p. 308）のことを意味する。

先行研究では、タスクについて多くの研究者により様々な定義がなされているが、本研究ではその中から Willis (1996 p. 23)、Skehan (1998)、白畑他 (2009 pp. 308-309) の各定義を参考にしてタスクをとらえることとした。三つの定義に共通する概念として、「課題（成果・到達点）の達成」と「コミュニケーション」を伴うという点が挙げられる。そこで、本研究ではタスクを「課題達成のために英語を使用し、コミュニケ

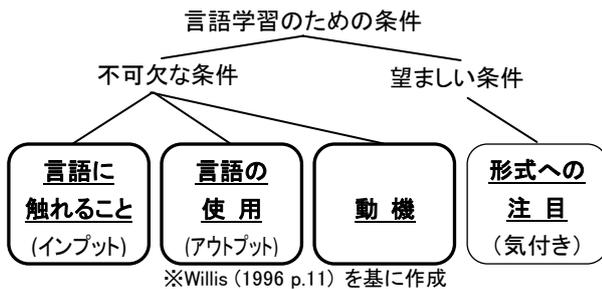
1 大井町立湘光中学校  
研究分野（外国語（英語））

ーションを伴う活動」と定義した。

## (2) 言語学習のための四つの条件

タスクに注目した理由は二つある。一つはタスクが4技能の使用場を豊かに提供する「総合型のアプローチ」(松村 2009)であり、4技能の総合的な育成に適しているからである。もう一つは、タスクが言語学習のための四つの条件を備えているからである。

Willis (1996) は言語学習のための条件として、「言語に触れること」、「言語の使用」、「動機」の三つの不可欠な条件と、もう一つ望ましい条件として「形式への注目」を挙げている(第1図)。



第1図 言語学習のための四つの条件

タスクを用いた授業では、聞く・読む場面の設定により、「言語に触れること (インプット)」の機会が得られる。そして、目的を達するために話す・書く場面を設定することで、「言語の使用 (アウトプット<sup>2)</sup>)」が可能となる。また、タスクの課題設定により、活動に取り組む「動機」が生まれ、さらに課題達成に向けた活動に取り組みながら言語に触れ、使用することを通して「形式への注目 (気付き<sup>3)</sup>)」の機会も得られる。このように、言語学習のための四つの条件すべてがタスクを用いた授業には備わっているのである。

もちろん教科書を用いた文法指導中心の授業でも、直接的な言語形式の指導は可能である。また、「言語に触れること (インプット)」の機会や「言語の使用 (アウトプット)」の機会に重点を置いた活動も個々には実施できる。しかし、それらの指導・活動単体では、そのもの自体が目的となることが多く、すべての活動が課題達成のために行われるタスクと比べると、活動への動機を持続させることが難しい。さらに、活動に必要な言語形式・表現に生徒が自分で気付く場面を作ることも困難である。このように、教科書を用いた文法指導中心の授業では四つの条件を同時にそろえることが難しいが、タスクを用いた授業であれば、言語学習

- 2 目標言語を使ってことばを表出すること。Swain (1985) は、インプットとともに (話したり、書いたりする) アウトプットの機会が、第2言語習得に必要であると述べている。
- 3 目標言語の意味・形式やその機能に学習者が気付くこと。Schmidt (1990) はそうした「気付き」が第2言語習得には必要であると主張している。

のための四つの条件すべてを満たすことが可能である。以上の理由から、タスクに注目して研究を進めた。

## (3) 研究の仮説

(1)で示した定義を基にして、4技能を統合的に活用するタスクを開発し、そのタスクを用いることによって何が期待できるかを、次のとおりに仮説に表した。

「4技能を統合的に活用するタスクを行うことで、生徒の表現の幅が広がり、自分の考えや経験を伝える『発信力』が育成されるだろう。」

## 2 研究の方法

### (1) 検証授業の概要

実施期間	平成21年 9月15日～9月30日
対象生徒	大井町立湘光中学校 第2学年 175名 (基本コース・発展コース 各5クラス)
使用教科書	NEW HORIZON English Course 2 (東京書籍)
単元名	Multi Plus 2 「わたしの夏休み」
単元目標	

「夏休みの思い出」について、スピーチを聞いたり原稿を読んだりしてその内容を理解し、自分の思い出についての英文を書いて、発表することができる。

単元の指導計画 (3時間扱い) ※検証授業は第2・3時

第1時	: 教科書本文の内容理解
第2時	: タスクを用いた授業① 原稿作成・スピーチ (録画) … (1回目)
第3時	: タスクを用いた授業② 原稿作成・スピーチ (録画) … (2回目)

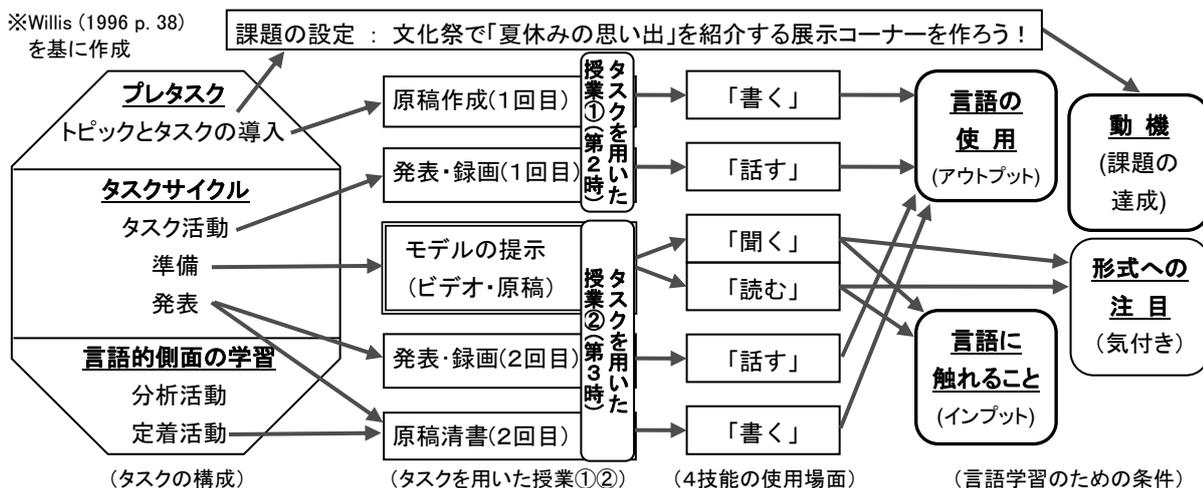
検証授業では本単元を題材に、作文やスピーチといった、自己表現活動を行った。第1時での教科書本文の内容理解を受けて、第2・3時で実施した、タスクを用いた授業について説明する。

### (2) タスクを用いた授業①②の展開

タスクを用いた授業の構成は、先行研究の中からWillis (1996) が提唱したタスク構成を参考にした。Willisは三つのパートからなるタスク構成を提唱している。「プレタスク」ではトピックとタスクを導入、「タスクサイクル」ではタスク活動、発表の準備、発表を行い、最後に「言語的側面の学習」で分析・定着活動を行う、といった構成になっている。これに合わせてタスクを用いた授業の構成を組み立てた(第2図)。

まず、タスクを用いた授業①(第2時)では「プレタスク」として、「文化祭で『夏休みの思い出』を紹介する展示コーナーを作ろう!」というタスクの課題を示し、原稿作成(1回目)を実施した。作成時間は15分間とした。短い時間設定にしたのは、生徒に「もう少しこんなことも言いたかった(書きたかった)」と感じさせるためである。その思いを持った生徒は、第3時に提示されるモデルの中の言語形式や表現に、気付

※Willis (1996 p. 38)  
を基に作成



第2図 タスクを用いた授業①②の組立て

きやすくなると考えた。次に「タスクサイクル」として、友人とペアになって練習した後、カメラの前でスピーチ（録画）を行った。録画はカメラを接続したPC 2台を使用して、教室の後ろのスペースで一人ずつ実施した。授業後に1回目の原稿をいったん回収したが、ここでの原稿確認の視点は「メッセージが伝わるかどうか」とし、添削は必要最小限とした。過度の添削は生徒の新たなチャレンジを妨げてしまうことが懸念されるからである。

タスクを用いた授業②（第3時）では、最初にモデルとなる映像や原稿例を提示した。モデルの提示は本授業構成の要である。モデル映像には筆者が行ったものと、前時に行われた生徒の発表で他の生徒の参考になるものを用意した。また、原稿例は筆者が用意した5文程度の作文（12種類）を提示した。生徒はモデル映像や原稿例を参照し、自分のスピーチに使えるような表現がないかどうか考え、自分の発表内容に取り入れていった。その後各自で準備し、ペアで練習してから2回目のスピーチ（録画）を行った。最後に2回目の発表内容を提出用原稿にまとめ、清書した。以上がタスクを用いた授業の流れである。

なお、清書の活動を「言語的側面の学習」としても位置付けるために、授業後に回収した清書原稿は実際に展示するまでの間に添削し、個々に修正を指示して、使用した表現の一層の定着を図った。

この授業では、4技能の使用場面を豊富に設定している。例えば、原稿作成（1・2回目）は「書く」、発表・録画（1・2回目）は「話す」、モデルの提示は「聞く・読む」場面となり、また、それらは互いに関連している。このように、検証授業で実施したタスクは「4技能を統合的に活用する言語活動」であると言える。さらに、このタスクには、言語学習に必要な四つの条件が備わっている。原稿作成・発表では「言語の使用（アウトプット）」、モデルの提示では「言語に触れること（インプット）」の機会がある。また、タスクの課題設定により、活動に取り組む「動機」が得られ、さ

らに提示したモデルにより、必要な表現や「形式への注目（気付き）」の機会も得られる。これらの一連の学習により、生徒の発信力の育成を図ることが、タスクを用いた授業構成のねらいとなっている。

授業を実施する際には、生徒が活動に取り組みやすくなるよう、次の点に留意・工夫した。

- 授業実施上、留意・工夫した主な点**

  - ・ 1回目の原稿作成時間は短めに設定する
  - ・ 生徒の不安解消のため、スピーチ（録画）の際に、キーワードをメモした付せん紙を利用可とする  
（1回目は5語、2回目は8語まで記入可とした）
  - ・ 全員の前での発表とせず、個々にカメラの前で発表する形にして、生徒の心理的負担を軽減する
  - ・ PC接続のカメラで録画することで、自分がスピーチする様子を客観的に見ることができるようにする
  - ・ 1回目の原稿への添削・修正は控え目にする
  - ・ 2回目の清書原稿は展示する前に添削・指導する
  - ・ モデル映像や原稿には、生徒が親しみやすい、身近な内容のものを複数用意する
  - ・ 「活動」→「モデルの提示」→「活動」の流れを作り、2回目の活動は1回目よりも分量の多い作文・スピーチを行うことを目標とする
  - ・ 生徒の取組みをたたえる

(3) 検証方法

生徒の発信力が育成されたかどうかを検証するため、まず、「表現する技能」を作文とスピーチの量（文の数と語数）で評価した（2回目の作文は、添削前の段階で文の数・語数を集計）。ここでは正確さよりも流暢さに焦点をあてた。正確さは定期テスト等の他の機会でも評価可能だからである。次に、「関心・自信・意欲」については、活動前後に英語学習（話すこと・書くこと）について尋ねる質問紙調査を実施した。

この二つについて1・2回目の活動でどのように変化したか、平均をt検定にかけて分析し、仮説を検証した。

### 3 結果

#### (1) 作文とスピーチの量の分析

タスクを用いた授業①②の両方に参加して活動に取り組んだ生徒151名の作文・スピーチを分析の対象とした。第1表は1・2回目の生徒の作文とスピーチの文の数・語数の平均をまとめたものである。t検定の結果、2回目の作文とスピーチの文の数・語数の平均は、すべて1回目よりも有意に増加したことが示された。

この結果は仮説を支持するものである。つまり、検証授業で実施した4技能を統合的に活用するタスクは、生徒の作文・スピーチを文の数・語数という量の面で向上させ、発信力を育成するのに有効であると言える。

第1表 1回目と2回目の作文とスピーチの変容

		1回目(n=151)		2回目(n=151)		t値
		平均	(標準偏差)	平均	(標準偏差)	
作文	文の数	3.99	(1.07)	6.27	(1.55)	22.34**
	語数	22.65	(7.76)	35.21	(10.90)	19.70**
スピーチ	文の数	4.23	(1.07)	6.21	(1.45)	21.66**
	語数	23.40	(7.67)	34.16	(9.86)	21.83**

\*\*p < .01

ここで、作文とスピーチの文の数・語数が増えたという結果を、授業中の指導の工夫とあわせて分析する。生徒はスピーチの際に付せん紙に記入したキーワードのメモを活用した。メモの効果で文の数・語数が増えたことが考えられる。また、原稿作成や発表・録画は同じテーマで2回行っており、1回目の活動が2回目の活動に影響を及ぼした練習効果とも考えられる。

このようなメモの活用は生徒の実態を考慮し、段階的に活動に取り組みやすくさせるための手立てである。また、練習効果が出たのであれば、それはタスクが生徒に積極的に英語を使って話すこと・書くことに挑戦させる効果があることを示すものである。以上の観点に立ち、作文・スピーチの量が増加したという結果を、仮説を支持するものとしてとらえている。

#### (2) 作文とスピーチの変容の分析

生徒の作文とスピーチが1・2回目でもどのように変容したかを分析し、三つの傾向に分類した。

- タイプA:モデルを参考にして増やした (94人)
- タイプB:自分で考えて増やした (13人)
- タイプC:モデルを参考にし、自分でも考えて増やした (43人)

変容のタイプは異なるが、生徒が2回目のスピーチの量を増やそうと努力した様子が見える。また、タイプA・Cの人数が全体の9割を超えており、モデルの提示によって文の数・語数が増えたと推察できる。タイプA～Cについて、生徒のスピーチ例を紹介する。

生徒①のスピーチは、モデルの中から自分のスピーチに活用できそうな表現を見つけて取り入れた、タイ

プAの例である(※下線の文が加わった箇所)。

#### 生徒①(タイプA)

1回目	2回目
My friend and I went to Oi Yosakoi festival. I played Kingyosukui. I had Karaage and Kakigouri. It was interesting.	My friend and I went to festival. <u>We call it "Hvoutan Matsuri."</u> I play Kingyosukui. I had Kakigouri and Karaage. <u>Many people were dancing in the festival.</u> It was interesting.
文の数4、語数20	文の数6、語数30

生徒②のスピーチは、自分で考えて新たな表現を加え、スピーチの文の数を独力で増やした、タイプBの例である(※二重下線の文が加わった箇所)。

#### 生徒②(タイプB)

1回目	2回目
I went to Sakawagawa in August. I did barbeque with my friends and Ms. --. I ate a lot of meats and vegetables. Then we talked about own class. I had a good time. I want to do barbeque again.	I went to Sakawagawa in August. I did barbeque with my friends and Ms. --. <u>They were my teacher and classmates in the first grade.</u> I ate a lot of meats and vegetables. Then we talked about each of our classes. <u>Everyone looked very happy.</u> I had a good time, too. I want to do barbeque again.
文の数6、語数40	文の数8、語数57

生徒③のスピーチは、モデルの表現を加えるだけでなく、自分で考えた表現も加えたタイプCの例である。

#### 生徒③(タイプC)

1回目	2回目
I went to Hawaii in August. I was to play at the beach. I watched very big and beautiful sea.	I went to Hawaii with my family in August. <u>I stayed for three days.</u> I played at the beach. <u>I enjoyed swimming. I went shopping and bought some T-shirts.</u> I watched very big and beautiful sea.
文の数3、語数20	文の数6、語数36

なお、文法・表記等の誤りは清書回収後に指導した。

#### (3) 質問紙調査の分析

英語学習(話すこと・書くこと)に対する関心・自信・意欲についての質問を9項目実施した。各項目の質問に対して5件法(5 とてもそう思う～1 そう思わない)で回答を求めた。「評定尺度得点を間隔尺度とみなして」(田中・山際 1989)、活動前後の平均に差があるかどうか、t検定を行って分析した。

分析の結果、第2表が示すとおり、質問項目①～⑧において、活動前後の平均間に有意差が見られた。この結果から、本研究で実施したタスクが、生徒の英語

第2表 活動前後の生徒の英語学習（話すこと・書くこと）に対する関心・自信・意欲の変容

	活動前 (n = 151)		活動後 (n = 151)		t 値
	平均値	(標準偏差)	平均値	(標準偏差)	
① 英語学習は楽しい	2.80	(1.20)	3.68	(0.98)	9.73 **
② 英語学習に自信がある	1.99	(1.08)	3.06	(1.05)	12.60 **
③ 英語をもっと勉強したい	2.91	(1.26)	3.30	(1.14)	4.29 **
④ 英語で話すことは楽しい	2.49	(1.10)	3.23	(1.11)	8.05 **
⑤ 英語で話すことに自信がある	1.76	(0.93)	2.90	(1.05)	13.31 **
⑥ 英語で話せるようになりたい	3.50	(1.32)	3.82	(1.18)	3.47 **
⑦ 英語で文章を書くことは楽しい	2.27	(1.07)	3.14	(1.07)	9.80 **
⑧ 英語で文章を書くことに自信がある	1.85	(0.96)	2.91	(1.09)	11.44 **
⑨ 英語で文章を書けるようになりたい	3.66	(1.24)	3.80	(1.15)	1.84

\*\*p < .01

学習（話すこと・書くこと）への関心・自信、英語学習（話すこと）への意欲を向上させることが示された。

なお、質問項目⑨においては有意差が見られなかったが、これは事前の平均が3.66であり、授業を受ける以前から「英語で文章を書けるようになりたい」と思う生徒の割合が高かったため、事後の平均との差が現れにくくなったことが原因と考えられる。

#### (4) 生徒のコメントの分析

検証授業で実施した4技能を統合的に活用するタスクについて、授業前後に生徒が記述したコメントの変容を分析した。第3表が示すとおり、肯定的な記述の割合は授業前後で28.5%から59.6%に上昇した。また、否定的な記述の割合は66.2%から13.2%に減少した。活動前は生徒の3分の2がタスクについて「難しい」、「面倒だ」、「できるかどうか不安」と感じ、否定的なコメントをしていたが、活動後には「2回目の作文・スピーチが長くなった」、「自分でもやれると自信がついた」といった肯定的な記述が全体の6割にも上っており、情意面での高まりが示された結果と言える。

第3表 生徒のコメントの変容 (n = 151)

	肯定的 (%)	否定的 (%)	無回答 (%)
授業前	43 (28.5)	100 (66.2)	8 (5.3)
授業後	90 (59.6)	20 (13.2)	41 (27.2)

なお、活動後に無回答が増えた原因には、回答記入を任意のものとしたことなどが考えられる。

以下に生徒の感想を幾つか紹介する（下線は筆者）。

- ・実際に映像でスピーチの例が出されたので、分かりやすかった。もっと教わりたいです。
- ・事前にスピーチを書いて参考になるようにしてくれて、ありがとうございました。
- ・発表のとき、とても緊張した。だけど、モデルや付せん紙など、授業にとっても工夫がされていてよかった。

モデルの提示により、生徒は必要な表現に自ら気付き、「自分もやってみよう」という、活動への関心・意欲が高まる効果が期待できる。

- ・カメラに向かって言うのは人に言っているみたいで少し難しく感じたけど、まあまあできたと思う。
- ・録画と言われプレッシャーだったけど、貴重な体験だったと思う。何回かやるといいと思う。
- ・今回のカメラに向かってやるスピーチのおかげもあり、ちょっとだけ自信がついた。

録画するとなれば、きちんとしたスピーチにしたいという思いが生じ、人前で話すのと同等の緊張感を持ちながらスピーチをする機会が得られる。その経験が自信につながっているものと思われる。

- ・文を書くことでたくさんの英語の文を自分で考えることができてよかった。
- ・前より英語がすらすらしゃべれるようになった。話す力が前よりはついたと思う。
- ・意外と英語で話げできたのがびっくりした。

今回の授業では「文化祭で『夏休みの思い出』を紹介する展示コーナーを作ろう!」というタスクの課題設定により、生徒は活動に意義を感じながら原稿作成、スピーチ（録画）を行った。実際に英語を「使う」活動を体験し、やり遂げたという達成感が、生徒の英語学習（話すこと・書くこと）に対する関心・自信を大幅に向上させたと考えられる。従来の教科書中心の「習う」活動だけではなかなか得られない体験であろう。

## 4 考察と今後の課題

### (1) 考察

これまで述べてきた結果から、4技能を統合的に活用するタスクが作文・スピーチの文の数・語数を増加させ、話すこと・書くことを含む生徒の英語学習への関心・自信・意欲を向上させたことが示された。発信力の育成には「表現力」を育てることとともに、自らの考えや経験を相手に伝えようとする「関心・自信・意欲」を高めることが不可欠であると考えられる。作文やスピーチの分析だけでなく、質問紙調査やコメントの分析からも、本研究で実施したタスクが発信力育成に有効であると言える。

新中学校学習指導要領の実施に伴い、外国語（英語）の授業時数は105時間から140時間に増える。一案であるが、その増えた時間にタスクを位置付けていけば、タスクを用いた英語を「使う」活動を円滑に実施することが可能になると考える。「習う」活動と「使う」活動のバランスを取りながら、英語は言語であり、自分の考えや経験を伝えるための道具であると生徒に実感させることが、今後ますます重要となるであろう。

本研究により、4技能を統合的に活用するタスクは生徒が外国語を用いて自らの考えや経験を伝えるための発信力を育成する、有効な手段であることが示された。本研究で実施したタスクが、新学習指導要領で求められている発信力育成に寄与すると確信している。

## (2) 今後の課題

タスクを用いた授業の実施により、一定の成果が得られたが、本研究のタスクが完成形というわけではない。タスクを用いた授業を継続して実施・改善できるように中学3年間の指導計画を作成して、生徒が自らの考えや経験を英語で伝える発信力の育成を図り、コミュニケーション能力の基礎の育成に努めたい。今後取り組むべき主な課題として以下の4点を挙げる。

第一の課題は「正確さの指導」についてである。検証授業では、生徒の作文・スピーチにおける流暢さに焦点をあてて活動を行った。しかし、発信力育成を考える上で、流暢さと正確さはいわば車の両輪であり、タスクの中で正確さに焦点をあてる場面も必要になる。そこで、録画した映像の活用について考えた。もし2回目の活動の前に生徒個々に1回目の映像を視聴させ、フィードバックを与えれば、生徒は自分のスピーチを客観的に分析し、形式への気付きがより高まるのではないと思われる。タスクの中で正確さの意識を高める手段として、実施方法を具体的に検討したい。

第二の課題は、「双方向（two-way）のやりとり」についてである。今回の授業で行った「話す」活動はカメラに向かってスピーチするという、一方向（one-way）の活動であり、意見のやりとり（interaction）を行う双方向の活動の機会を十分に設定することができなかった。しかし、中学3年間の中では生徒に双方向のやりとりも経験させたい。例えば「携帯電話の所有について賛成か反対か」等の討論を題材にした単元がある場合には、その際にタスクを設定することにより意見のやりとりを行う双方向の活動も実施可能であろう。

第三の課題は、生徒の「即興的な発話（spontaneous speech）」をどのように引き出すかである。今回の授業は、スピーチの前に原稿を作成しており、いわば時間をかけた発話（planned speech）の機会であった。メモや原稿なしでの即興的な発話も、目指すべき目標であり、その機会が設定されなければならないと考える。教師は生徒が少し努力すれば到達可能な目標と、到達のための手段、足場を学習段階に応じて与えていく必

要がある。その意味で、作成した原稿を元にしてスピーチを行うという時間をかけた発話も、今後の目標に向けた足場であり、実施する意義は十分にある。Willis（1996 p. 33）は、「学習者にはこれらの両極の発話すべてを使用する機会が必要である」（※日本語訳は筆者）と述べている。生徒に「準備されたことば」と「即興的なことば」の両方の使用機会を与え、目標に向けて少しずつ足場を積み上げていきたい。

第四の課題は、「教材の有効活用」についてである。今回の授業で作成したモデル映像・原稿や、生徒のスピーチ映像・原稿等を、次年度以降の教材として活用できるようにしたい。今年度の生徒が実際に取り組んだスピーチ映像や作文原稿は、来年度の生徒にとって最も親しみやすく、関心を引き付ける有効なモデルになると思われる。また、授業準備の面でも、タスクを実施しやすくなるであろう。許諾を得た映像・原稿をサーバーに保存し、校内で利用可能なWebのコンテンツとするなど、有効に活用する体制を整えたい。

## おわりに

所属校の職員や生徒の協力により、本研究を進めることができた。この場を借りて感謝の意を表したい。研修で得たことを糧として今後の授業実践に励みたい。

## 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
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 2009 『英語教育用語辞典』大修館書店
- 田中敏・山際勇一郎 1989 『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』教育出版 p. 8
- 松村昌紀 2009 『英語教育を知る58の鍵』大修館書店 p. 126
- Schmidt, R. 1990 The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. p. 139
- Skehan, P. 1998 *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. p. 95
- Swain, M. 1985 Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. p. 252
- Willis, J. 1996 *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.

## 参考文献

- 渡邊時夫・酒井英樹・塩川春彦・浦野研 2003 『英語が使える日本人の育成 MERRIER Approachのすすめ』三省堂

# 高等学校外国語（英語）における 発信力を高める授業の研究

— 発表語彙を増やすことを目指した語彙指導を通して —

椿 久 美 子<sup>1</sup>

英語教育における課題の一つに発信力の育成がある。本研究では、発信力の育成のためには、学習した語彙を活用する力を養うことが重要であると考え、語彙を「使う場」の設定を工夫し、サマリー活動などを通して、活用できる語彙（発表語彙）を増やす授業づくりに取り組んだ。その結果、生徒は学習した語彙を、インタビュー活動などで場面に応じてアウトプットできるようになり、発信力の育成に効果が見られた。

## はじめに

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等の改善について（答申）」（以下「答申」という。）には、「社会や経済のグローバル化の急速な進展に伴い、単に受信した外国語を理解することにとどまらず、コミュニケーションの中で自らの考えなどを相手に伝えるための『発信力』の育成がより重要になっている」とあり、発信力の育成が外国語科の課題として挙げられている。

生徒の発信力を向上させるためにはどのような指導法が有効なものであろうか。本研究では、特に「語彙」に着目し、今までの語彙指導の在り方を見直すことによって、生徒の発信力を向上させる試みに取り組んだ。

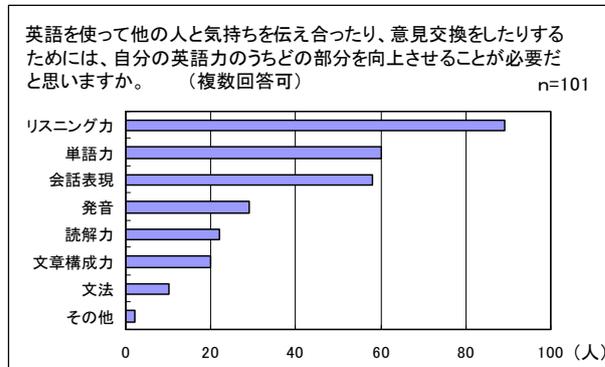
## 研究の内容

### 1 研究の背景

平成21年3月に高等学校学習指導要領が改訂された。今回の改訂の要点の一つに履修単語数の増加があり、高等学校では、指導する単語数が1300語程度から1800語程度に増加している。これは、「答申」において述べられている「コミュニケーションを内容的に充実したものとするができるよう、指導すべき語数を充実する」という考え方を受け、打ち出されたものである。しかし、語数を増やせば単純に生徒のコミュニケーションが充実し、さらにそれが課題とされている発信力の育成へとつながっていくわけではない。今までの自分の授業を振り返ると、生徒が、学習した語彙を発話や作文などの自己表現にうまくつなげられないこと、つまり語彙を活用する力が十分に身に付かないこ

とが大きな課題であった。

そこで、このような状況が生まれる背景を理解するため、所属校において事前アンケートを実施した。生徒に、英語を使って他の人と気持ちを伝え合ったり、意見交換をしたりできるようになりたいかどうか尋ねたところ、92%の生徒が「はい」と答えており、発信力向上に向けての意欲は十分あることが明らかになった。重ねて、そのためには自分の英語力のうちどの部分を向上させることが必要だと思うかと尋ねたところ、「リスニング力」「単語力」「会話表現」が上位三つに並んだ（第1図）。



第1図 事前アンケート結果

一方で、語彙学習の際に、単語を自分が話したり、書いたりして使うことを意識しているかという問いに対し、「いいえ」「どちらかといえばいいえ」と否定的に回答した生徒の割合は57%と半数以上に上った。また、単語の覚え方については、使うことを意識していると思われる学習の仕方（「他の単語と関連付けて覚える」）を挙げた生徒は、わずか1人であった。

このアンケート結果から、生徒は英語でコミュニケーションしてみたいという意欲は持っており、「伝え合う」ためには、相手の発話を聞き取るための、「リスニング力」、そして自己表現するための「単語力」や「会話表現」が必要であると感じていることが分かる。しかし、その一方で、自己の単語力を高めるため

1 神奈川県立鎌倉高等学校  
研究分野（外国語（英語））

の学習においては、学習法の工夫が十分でなく、受け身になりがちであることがうかがえる。

このような現状を踏まえ、生徒の語彙力を発信力に結び付けていくためには、学習した語彙を、実際に「使える」語彙にしていくこと、そしてその際にはリスニングも取り入れた双方向的な活動を実践すること、また同時に、生徒に取組みを通して「気付き」を与え、語彙学習に対する意識を変えていくことが重要であると考えた。

## 2 研究テーマの設定

以上のような課題意識から、本研究のテーマを「発信力を高める授業の研究」と設定し、教科書を使った単元学習の中で、語彙を単なる知識のままとせず、場面に応じて実際に使うことができる「活用力」を育成することを旨とした学習活動を実践し、発信力の向上を図ることとする。さらに以下の点を踏まえ、研究テーマを追究する。

### (1) 本研究における発信力向上の視点

発信力は、「答申」の内容から、「コミュニケーションの中で自分の考えなどを発信する力」と理解される。英語教育における「発信力のある生徒の姿」としては、豊かな英語の言語能力を持ち、それを使いながら自分の意見などを他の人と伝え合っているイメージが浮かぶ。しかし、そのような能力はわずかな時間で養えるものではない。発信力を高めるためには、生徒の能力に応じた、段階的な指導が必要である。本研究では、発信力を育成する段階的指導を、①英語の知識を習得する段階、②習得した知識を活用する段階、③知識を創造的に活用し、自己表現する段階、の3段階ととらえた。今回は特に語彙に着目し、段階的指導の初期指導として、①の段階（語彙の知識を習得する段階）から②の段階（語彙の知識を活用する段階）に生徒を押し上げ、使える語彙（発表語彙）を増やすことで生徒の発信力の向上につなげたいと考える。そして、授業を通し、学習した語彙が発表語彙として定着したかどうかについて、事前・事後調査結果の比較と、振り返りシート等の記述などから見取れる生徒の実感、という2点から検証を行うこととする。

### (2) 受容語彙と発表語彙

相澤（2003）によれば、一般に語彙知識は、受容語彙（receptive vocabulary）と発表語彙（productive vocabulary）の2種類に分けられる。受容語彙は、リーディングやリスニングの活動で出会ったときに意味を理解できる単語を、発表語彙はスピーキングやライティングで利用できる単語をそれぞれ指す。また、受容語彙と発表語彙の間には明確な線引きはなく、受容語彙が徐々に発表語彙に変容していくと考えられている。相澤（2003）は、日本のようなEFL環境（主に学校の授業を通して英語を学び、いったん教室の外に出て

しまうとほとんど英語との接触がない環境）では、発表語彙として語彙を使用する訓練を十分積まないと、学習者の語彙知識における発表語彙の割合は低くなると述べている。従って、受容語彙から発表語彙への変化を生徒の中に効果的に起こすためには、発表語彙として語彙を使用させるような授業づくりの工夫が不可欠である。

### (3) 発表語彙を増やす語彙指導

高等学校の英語Iなどでは、「文法・訳読」が中心の授業が多いことが「答申」で課題として指摘されている。「文法・訳読」が中心の授業においては、「内容理解」が実質的な単元の目標となり、語彙指導も、英文解釈のために受容語彙を増やすことにその目的が置かれがちである。このような授業においては、生徒が学習した語彙をアウトプットする機会は、必然的に少なくなるであろう。

Swain（2000）は、第二言語習得のためには、理解可能なインプットをまず十分受けること、さらに、学習者が話したり、書いたりして産み出すアウトプットが不可欠である、とする「アウトプット仮説」（the Output Hypothesis）を唱えている。本研究ではこの仮説に基づき、授業において、生徒に十分なインプットを与え、その上でアウトプットの機会を確保することが、発表語彙を増やすために有効であると考えた。

## 3 課題解決のための取組み

次に、発表語彙を増やす具体的な取組みについて述べる。

### (1) 受容語彙・発表語彙を意識させる

本研究の主旨を踏まえ、発信力の向上を目指すためには、単元学習に入る前に、生徒が受容語彙・発表語彙について知り、発信するためには発表語彙を増やすことが必要であるとの認識を持つことが望ましい。そこで、単元学習の導入時に語彙に関する知識や、単語は結び付けて覚えた方が活用しやすいということなどを理解させる活動を実施することとする。

### (2) 発表語彙のターゲットを定める

Nation（2001）は、学習者の受容語彙サイズは、発表語彙サイズより大きいと述べている。とすれば、単元で出会う語彙すべてを発表語彙とすることを学習目標として掲げるのは現実的ではなく、発表語彙とする単語の目標を、教師側で精選し生徒に示すことが必要となってくる。従って、今回の取組みでは、新語導入の場で、新出語句を「発表語彙にしてほしい語彙」と「その他の語彙」に分けて提示し、生徒に「この単語は使えるようにしよう」とターゲットを定めて意識付けを行うこととする。その際には、どの単語を発表語彙とするか、選定について考慮する必要があるだろう。教師は「この単語もあの単語も使えるようになってほしい」と多くを望みがちであるが、受容語彙から発表語

彙への変化を起こすためには、語彙を精選し、それらが確実に使われる場を設定することが必要である。

### (3) インプットの機会を充実させる

Swainのアウトプット仮説では、学習者が理解することのできるインプットを十分に浴びることが、アウトプットの前提として必要とされている。高等学校の英語 I などの授業では、教科書本文のCDを聞かせることがインプットとして広く行われているが、生徒が目的を持って聞くことができるような工夫が必要となる。また、教師によるオーラル・イントロダクションも生徒が得るインプットの機会としては不可欠であるが、より効果的に行うための工夫が求められるだろう。インプットについては、授業という限られた時間の中でいかに効果的に与えるかが重要である。今回は、単元の導入時の活動にもインプットを与える場を設けることを考えた。

### (4) 語彙を使う場を設定する

発信力の向上を目指した初期指導として、学習した語彙をより確実に使わせる場の設定を考えると、自由度の高い活動より、むしろ、ある程度コントロールされた活動の方が有効であると思われる。そこで考えられるのがサマリー（要約）活動である。単元の内容理解後に行われるサマリー活動では、生徒はアウトプットする内容を既に持っており、何を言うか（書くか）で悩む必要がない。また、アウトプットを受け止める「受信」を活動に取り入れる場合も、より確実な「受信」が可能となる。

村野井(2006)によれば、サマリー活動には、学習者が一人で行う「自律要約法」(autonomous summarizing)と、教師が学習者の要約を一定の方法でガイドする「誘導要約法」(guided summarizing)がある。どちらも手順はほぼ同じであるが、誘導要約法では、教師がキーワードを示すなどし、ある程度想定された型に沿って、要約させることになる。今回は誘導要約法を実施し、発表語彙として精選した語句が使われるような工夫を考えることとする。

また、どのような形態にせよ、サマリー活動を実施する前には音読活動を行っておくことが不可欠である。生徒は、理解した言語知識をいきなり使えるようにはならない。理解からアウトプットへの橋渡しとして音読活動を十分行う必要がある。

### (5) 単元の目標となるアウトプット活動を設定する

サマリー活動などを繰り返しながら単元の内容理解をすべて終了した後は、単元のまとめとしてのアウトプット活動を設定する必要がある。単元全体を振り返りながら、言語知識の定着を更に促すことがねらいである。また、単元の具体的なゴールが「内容理解」から「アウトプット活動」に変わることによって、生徒の学習の姿勢も変わることが期待できる。このアウトプット活動においては、生徒の発信が単なる「暗唱披

露」となってしまったり、聞いている生徒は全く理解していなかったりということがないよう『発信』⇔『受信』の関係が成立する工夫が求められる。

## 4 検証授業

検証授業は所属校第1学年の生徒を対象に行った。扱った単元については以下のとおりである。

教科書：Provision English Course I

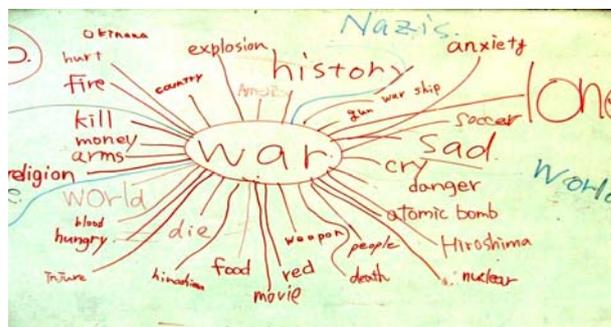
単元名：Lesson 5 Audrey and Anne

内容：第二次世界大戦によって翻ろうされたオードリー・ヘップバーンとアンネ・フランクの人生について学ぶ

授業時間：8時間

### (1) 第1時の活動

第1時は単元の導入の時間として、①自分が持っている語彙の中に発表語彙と受容語彙があることを気付かせる活動、②単語の「意味マップ」を作成し、語彙のネットワーク化を促す活動、の二つを行った。①の活動はペアでの会話活動とし、相手に簡単な質問をして相手の答えをまとめることを通し、発表語彙と受容語彙について理解させ、学習目標に対する意識付けを行うことをねらいとした。生徒は言いたいことを英語で表現できないことや、相手が言ったことを理解できても、自分ではうまくまとめられないことなどの体験を通し、発表語彙と受容語彙の違いや、表現するためには発表語彙を増やす必要があることなどを理解した。②の活動では、単元の内容に関連させ、war という単語から連想する語を挙げさせ、クラス全員で意味マップを作成した(第2図)。最初、生徒の連想は「戦場」からイメージされる特定の語のみにとどまっていたが、次第に連想を history や money など多様な語に広げていくことができた。ここでは教師の役割として、できる限り各語と war とのつながりを英語で語り、生徒に豊富なインプットを与えるよう心掛けた。この活動を通し、単語は個々に記憶するより、結び付けてネットワーク化させることによって、活用しやすくなるということを理解させた。



第2図 意味マップの例

### (2) 第2～6時の活動

第2時から第6時は内容理解の時間として、単元にある四つのパートで同じ流れを繰り返した。以下、主

な活動について説明する。

#### ア 語彙学習とインプットの工夫について

語彙の導入の際には「語彙シート」を作成、使用したが、3(2)で述べたように、教師の側で生徒に「発表語彙として身に付けてほしい」と考える語彙を、その他の語彙と分けて導入、提示した。数は各パート6個程度とした。語彙の選定は British National Corpus (BNC) の基本2000語を参考にした。BNCはイギリスの学術機関などが参加して設立されたデータベースで、Longmanなど主な英英辞典がBNCを基礎資料として作成されており、選定する際の根拠として適切であると考えた。語彙シートでは、例えば、move という動詞が、「引越す」という意味で使われている場合、実際に使われることを想定した move to～ という形で提示し、並べ方も、左側に日本語、右側に英語とするなど工夫した。さらに、本文の内容理解後は発表語彙のみ単語テストを実施し、その後「使う場」であるサマリー活動につないで、「使うために覚える」ことを生徒に理解させた。また、発表語彙を使ってペアで簡単な会話活動をさせたり、単語の意味を確認するペア活動を行ったりした。

インプットでは、ワークシートに「リスニングタスク」を作成し、聞き取れた単語を書き出させ内容を推測させたり、文を聞こえた順に並べ替えさせたりするなどパート毎に目的を持って本文CDを聞くことができるよう工夫した。内容理解を促し音読活動をスムーズに行うためのインプットとして、授業者がポーズを入れながら教科書本文を何度も読み、生徒に聞かせるということも行った。オーラル・イントロダクションでは、生徒の知識が活性化されることをねらいとして、フラッシュカードを使いながら、前時の復習や本時の内容紹介などを行った。

#### イ サマリー活動

Q&Aを通してパート本文の内容理解を終えた後、サマリー活動の準備として音読活動を行った。教師に続いて意味のまとまりごとに音読する「チャンク読み」や、ペアで行う「速読み」「追っかけ読み」など変化を加えながら実施した。サマリー活動では、今回は生徒にとって初めてであること、教師の側で「発表語彙」として与えた語彙を使わせたいことなどから、サマリー文は教師側で作成し、空欄補充の形で生徒が文を完成させる形式とし、この活動を「サマリータスク1」とした。サマリー文の空欄には発表語彙が入るように工夫し、空欄に入る語句を考えながら音読を行い、生徒が発表語彙を「使う」場とした。さらに、タスク1の発展形として、「サマリータスク2」を設定した。ここでは、簡単なイラストとタスク1で空欄に入った発表語彙が、キーワードとして並んでおり、それらを見ながらサマリー文を口頭で再生する活動を行った。タスク1は全員で音読しアウトプットを行ったが、タ

スク2はペア活動とし、一方がキーワードを見ながらサマリー文を再生し、もう一方は相手の英語を聞きながら、適宜ヒントを出す係として、活動を実施した。

#### (3) 第7、8時の活動

本文理解がすべて終了した後、検証授業の第7、8時を「まとめアウトプット」の時間として、単元の内容やこれまでの活動を踏まえたアウトプット活動を設定した。今回はオードリー・ヘップバーンとアンネ・フランクの人生について本文で扱ったことから、オードリー・ヘップバーンへの仮想インタビュー活動を実施することにした。

#### ア 第7時の活動

生徒はまず6名のグループに分かれ、インタビューにおける質問を作成した。本文の内容を基にインタビューを組み立てることになるため、再度単元全体を読み返すことになり、自然な復習活動につながった。本文全体を読み、質問を考え、各自が質問と想定される答えを書く、という流れができ、「読む」を「書く」につなげる活動となった。ここでは、質問および想定される答えの中に、発表語彙として学習した語句をできるだけ多く使用するよう促した。

#### イ 第8時の活動

第8時は発表の時間である。まず、インタビューア役を演じるときに発話がスムーズになされるように、生徒に台本からキーワードを選ばせ、大きめの紙に書き出させた。その後、その紙を壁に掲示し、キーワードを見ながら発話できるように練習させた。活動中は、キーワードを掲示することで顔が上がるため、声を通る、相手とアイコンタクトが取りやすくなるなどの効果が見られた(第3図)。



第3図 活動の様子

この活動では、全員にアウトプットの機会を与えたいと考え、ワークショップ

のポスターセッション形式を基に発表を実施した。教室内の6カ所で一度に六つのインタビューを行い、それを6回行うことによって、限られた時間であっても全員がアウトプットの機会を得ることが可能となる。グループの全員が、自分の場所でインタビューア役を1回、違うグループの場所に行きオードリー役を1回演じることになる。インタビューア役のときはキーワードを見ながら質問できるが、オードリー役のときは他のグループに行きインタビューを受けるため、何を聞かれるか分からない中、即興で「聞いて、話す」活動となる。役を演じていないときは、聞き役となり相互評価を行った。うまく発話できない生徒に対して聞

き役の生徒が自発的にヒントを出すなど、活動中は生徒同士が助け合う姿も見られた。

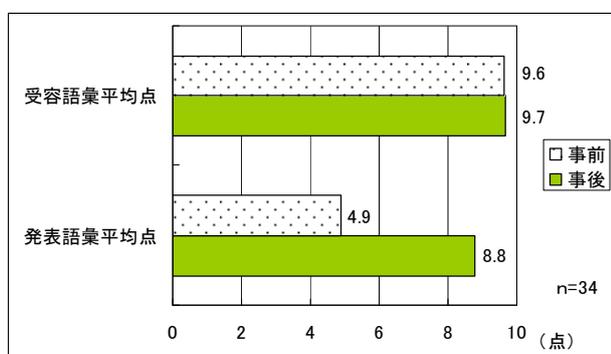
単元学習の総仕上げとなるこの活動では、『発信』⇔『受信』の関係の中で、学習した語彙を使いながら、「準備して話す」「即興で話す」という二つの異なった方法でアウトプットすることにより、語彙の活用力をはぐくみ、発信力を向上させることをねらいとした。「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能すべてが活動中に使われることも、工夫した点である。活動が終了した後は振り返りシートを使いながら自己評価を含んだ振り返りを行い、単元学習を終了した。

## 5 研究のまとめ

### (1) 検証授業の結果

#### ア 事前・事後調査結果

検証授業の前後に、授業を実施した生徒を対象に、学習した語彙の定着度と表現力について調査した。語彙の定着度については受容的定着、発表的定着の両面から調べた。受容的定着については、事前調査では、調査直前に学習した単元より受容語彙と想定した語彙の中から出題し、事後調査では、検証授業で発表語彙として学習しなかった語彙の中から出題した。発表的定着については、事前調査では、調査直前に学習した単元より発表語彙と想定した語彙の中から出題し、事後調査では、検証授業で発表語彙として学習した語彙の中から出題した。語彙の定着度についての調査結果は以下のとおりである（第4図）。



第4図 事前・事後調査結果

受容的定着の調査（意味について選択肢形式で出題）においては、事前と事後で、平均点に違いはほとんど見られなかった。しかし、発表的定着の調査（日本語を英語にする形式、英文から単語が想起できるかを見る形式で出題）では平均点が大きく伸びた。この結果には、語彙を使うことを生徒に意識させることによって、それらの語彙が発表語彙として定着しやすくなることが表れているといえよう。

表現力についての調査は、事前・事後ともに、課題について4文以上の英語で表現するように求める自由記述問題とした。事前調査の課題は「夏休みや冬休み

に行きたい場所について書く」、事後調査の課題は単元の内容を扱った「オードリー・ヘップバーンまたはアンネ・フランクについて英語で紹介する」で課題が異なるため、この調査の結果を一概に比較することはできない。しかし、事後調査においては、発表語彙として学習した語句を使い、指定された文の数より多い5文以上で、かつまとまりのある構成で表現された作文の数は倍以上に増え、中には単に教科書の内容を再現するにとどまらず、自分自身の言葉でまとめたものも見られた。

#### イ 振り返りシートの記述

振り返りシートにおける生徒の記述から、本研究における発表語彙を増やす語彙指導の結果を考察したい。振り返りシートの記述では各問いに対し肯定的な回答を高い割合（約8割）で得ている。以下に一部を紹介する。

発表語彙のターゲットを定めたことについては、「数を限定して単語テストをやったことで発表語彙はよく覚えることができた」「たくさんある単語を全部覚えようとするのではなく、少しずつ覚えていくことができたのですごく良かった」などの記述が見られた。数を限定したことにより、取り組みやすさが増し、効果的に発表語彙を増やすことができたといえる。

語彙を使う場を設定したことに対しては、「何度も繰り返し言ったり使ったりすることによって勝手に頭に入った」「いつも単語は書いたり、黙読したりするだけだったが、会話に入れてしゃべるのは頭に入りやすかったと思う」といった記述が見られ、「使う場」を設定することによって、生徒が、普段より語彙を定着させることができたという実感を得たことが明らかになった。

また、単元の目標としてアウトプット活動を設定したことに対しても、「最後にインタビュー活動をしたことは、再度教科書を見直すきっかけになったし、単語も内容もとても頭に入って良かったと思った」など、肯定的な記述が複数見られた。アウトプット活動設定の際には、『発信』⇔『受信』の双方向的な関係が成立するよう工夫したが、「ペアワークやインタビューを通して、内容が自然に自分の頭に入ってきたと思う」といった記述からは、聞き手を設定し、コミュニケーションの中で活動を行ったことが、学習事項の定着に有効だったことが分かる。

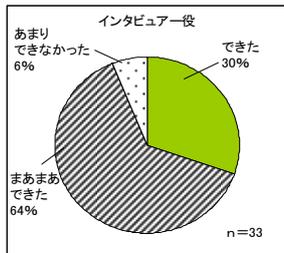
さらに、この語彙指導の結果、学習に取り組む姿勢や意識に変化があったことを表す記述もあった。「意識しながら覚えると、その単語に関する他の単語も頭に浮かんでくると思った。声に出して言うことは重要だと思う」など学習の際に声に出しアウトプットすることの重要性に気付いた生徒は多くいた。また、「発表語彙にしよう意識したら、使い方までよく見るようになった。これからも続けていきたいと思う」という

記述は、訳語とともに暗記するだけの語彙学習から使うことを意識した語彙学習への変容を表すものである。

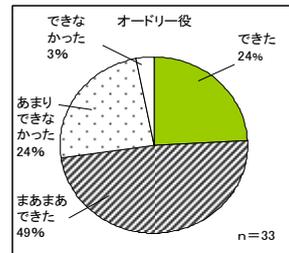
### ウ インタビュー活動の自己評価

検証授業の結果として、最後にインタビュー活動の自己評価について第5、6図に示す。第5図は、インタビュアー役を演じたときにキーワードを見ながら相手に質問し、うまく会話を続けることができたかどうか、第6図は、オードリー役を演じたときに質問を聞き取り、適切に答えながら会話を続けることができたかどうか、に対する回答を表したものである。

インタビュアー役のときは94%の生徒が肯定的に自己評価しており、「できなかった」という回答はゼロであった。オードリー役のときは即興で適切に答えなければならないため、生徒にはより負荷がかかることになるが、73%の生徒が肯定的に自己を評価していた。授業中の観察からも、生徒は、特にオードリー役のときは、質問が聞き取れない場合は聞き返すなどの方略も使いながら、自己の言語能力を精一杯駆使して、会話を成立させていた様子が見て取れた。



第5図 活動自己評価①



第6図 活動自己評価②

### (2) 研究の成果

今回の取組みを通し、生徒は単元の学習の中で、発表語彙を増やすことができたと考える。発表語彙が増えたことを示す客観的根拠としては、事後調査において発表語彙の平均点が伸びたことが挙げられる。それに加え今回は、多くの生徒が「学習した語彙を使って英語を話せた」という実感を得たことを大切にしたい。第8時の授業記録からは、オードリー役となった生徒が、発表語彙として学習した語句を使い、聞かれたことに対して、センテンスで答えている姿も確認できた。活動中に実際に語彙を使い、会話することができたことと実感したことが、活動の自己評価にも表れている。振り返りシートの記述や授業者の観察などと合わせ、今回の語彙指導について、その有効性が確認できた。生徒は語彙の知識を活用することができるようになり、発信力の育成に効果が見られた。

### (3) 今後の課題

研究を通して課題として見えてきたこともあった。検証授業を通し、生徒は幾つかの語句を発表語彙として使用することができるようになったが、記憶の保持という点からの追跡調査は実施していない。高等学校の英語Iなどの授業では単元が変われば、扱われる話

題、文法項目、語彙などすっかり変わってしまう傾向が強い。学習した語彙を、文法も含め、生徒に長期的に定着することを目指した継続的な指導が求められる。

また、発信力の向上という大きなテーマの最終的なゴールは、生徒が自分の意見などを自由に発信し、相手と伝え合いながら自己理解、他者理解を深めて行けるようなコミュニケーション能力を持つことである。最終的なゴールを目指し、今回の取組みを継続し、少しずつ段階的指導の段階を上げ、コントロールされた発信をより自由な発信へと高めていく取組みが求められる。その際には活動を生徒の実態に合わせたものとし、実践を積み重ねながら工夫を加えていくことが肝要である。そのような取組みを効果的に行うためには、年間指導計画や3年間を見通した長期的な指導計画、そして教員間におけるコンセンサスの形成が必要となってくるであろう。

### おわりに

生徒は本来、型にはめられることなく自由に表現したいという意欲を持っていると考えるが、第二言語でそれを行うことは簡単ではない。「自由な発信」と、土台となる「英語力」をいかに近づけていくかがカギであろう。発信力の育成を目指した効果的な授業づくりについて、今後更に追究していきたいと考えている。

### 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) (2009. 4. 30取得) )

### 参考文献

相澤一美 2003 「どのようにして語彙を身につけているのか 受容語彙の定着から発表語彙へ」（『英語教育 2003年10月号』）大修館書店 p. 18  
 門田修平・池村大一郎 2006 『英語語彙指導ハンドブック』大修館書店  
 村野井仁 2006 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店 p. 73  
 望月正道・相澤一美・投野由起夫 2003 『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店  
 Nation, I. S. P. 2001 *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.  
 Swain, M. 2000 The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* Oxford University Press.

# 自己肯定感を高め、認め合う関係づくりを目指して

— 養護教諭の視点でかかわる校内支援 —

永 埜 昭 恵<sup>1</sup>

保健室で接する児童には、人間関係づくりの不得手な児童や、自己肯定感の低い児童が多いと感じる。そこで、校内支援の一つとして、自己肯定感を高め互いに認め合う関係づくりを目指して、心身の健康の視点から養護教諭と学級担任が協働し授業実践を行った。そして、授業実践や職員への調査を通し、より良い校内支援を行うための養護教諭の役割について考察した。

## はじめに

養護教諭の仕事は多岐にわたるが、ここ数年支援教育の推進という新たな役割が重視されている。健康相談を通して児童を支援してきたときと比べ、学級担任や教育相談コーディネーター（以下コーディネーターという）と連携し教育相談チームの一員としての役割がより大きくなっている。小さなけがでも不安を訴える児童や、不定愁訴で繰り返し保健室に来室する児童と接する中で、人間関係づくりの不得手な児童や自己肯定感の低い児童が増えていると感じる。また、2008年度の全国学力・学習状況調査から、研究対象としたA校の児童は「自分には、よいところがあると思いますか」の質問に当てはまらない、どちらかといえば当てはまらないとした児童が35.1%で全国平均に比べやや多いという結果が出ている。

「かながわ教育ビジョン」の中では、自己肯定感について「自己自身の存在に対する認識として、自らの身体的特徴や能力、性格などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情のこと。具体的には他者とのかわりにおいて他者と異なる自己を意識し、自らの存在が受容されているのを感じるということが自己肯定感の育ちにとって重要であると考えられている。」（神奈川県教育委員会 2007）と書かれている。そこで児童の自己肯定感を高め児童一人ひとりが友達と自分を認め合える関係づくりができれば、学校生活はより安心感、充実感のあるものになると考えた。

本研究では学級担任と協働し、児童の自己肯定感の向上と認め合う関係づくりを目指した授業を行うことで児童や学級の変容について考察することを試みた。

養護教諭がその特質を生かして校内支援の一つとして授業づくりにかかわることで、児童が心身の健康に対する理解を深め、自分や友達を大事にすることにつながると考えたからである。また、学年全体で取り組

むことで、発達段階に合わせた継続した指導が可能になるのではないかと考えた。さらに、校内の支援教育における養護教諭の役割について、職員の意識調査を通して、より良い支援の在り方、校内支援体制を支える一員としての役割について考察することとした。

## 研究の内容

### 1 研究の目的

本研究で対象にした小学校3年生の児童は、友達同士の対人関係が広がり、他者と自己を比較しながら自己認識を深める発達段階にある。一方、対人関係能力が未熟であるために、他者との関係を築くことが不得手な児童もいる。

対人関係が広がる時期に、友達に自分の気持ちを伝えること、友達の気持ちを受け取ることなどの活動を経験することは重要であると思われる。気持ちを言語化し相互に伝えあう活動は、自己理解や他者理解を深める助けとなる。また、健康教育を専門とする養護教諭と、学級内の児童の対人関係の様子、個性を把握する学級担任とが協働することにより、養護教諭の特性を生かした授業づくりが可能となり、自己肯定感の向上や児童相互の認め合う関係づくりにつながると考える。協働した授業の実践を通して、児童理解を深め、より良い支援の在り方を解明したいと考える。あわせて、校内支援体制における養護教諭の役割を考察する。

### 2 研究の方法

#### (1) 学級担任との協働による授業の実践

学級担任と協働し、児童の自己肯定感の向上と互いを認め合う関係づくりを目指した授業を行い、児童や学級の変容を考察することとした。

#### (2) 支援教育における養護教諭の役割についての意識調査

支援チームの一員として、養護教諭にどんな役割が求められているかを中心に、A校の職員にアンケート調査及び聞き取り調査を行った。

1 茅ヶ崎市立茅ヶ崎小学校  
研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

(1)学級担任との協働による授業の実践について

ア 授業について

(7)授業の準備

- ①対象学級で児童の対人関係の様子を行動観察した。
- ②学年会に参加し、まず自己肯定感を高め認め合う関係をつくるというねらいを共有した。配慮の必要な児童について話し合うことで、児童理解を深め、TT(ティーム・ティーチング)の役割を話し合った。他にも、学級のエピソードから、児童が自分の経験を想起しやすいように教師が行う寸劇の台詞を決めたり、児童がお互いの良さを見付けるヒントを書いたプリントを準備したりした。
- ③第1時の授業後各学級で、友達の良いところ探しの準備として、自他の理解につながる内容の絵本を学級担任が読み聞かせた。
- ④第2時の発展として「よいとこビンゴ」(越智 2009)(それぞれ自分の良いところを9つ書き、友達同士で良いところを当てる活動)の資料を準備した。

(イ)授業の概要

実施期間 平成21年9月7日～10月29日(4日間)

対象 第3学年4学級(120名)

授業時数 各学級 2時間

題材名 心と体のつながりを知ろう

- ねらい
- ・ことばにはふわふわことばとチクチクことばがあることを知る。
  - ・心と体はつながっていることを知る。

(ウ)授業の流れ(第1表)

第1時の導入では児童同士が握手で気持ちを合わせる活動をし、気持ちが通じるとうれしくなる体験をした。その後、4人グループに分かれて日常どのようなことばでうれしく温かい気持ちになるか、反対にどんなことばを言われると悲しく嫌な気持ちになるかをプリントにそれぞれが記入し、他者理解を深めるためどんなことばを書いたかお互いに伝え合った。まとめでは、保健室で実際にあったエピソードを交え、視覚的な資料を用いて、ことばには力があり人の心を傷付けることや元気付けることがあること、心と体はつながっており、心の元気が無くなると、頭痛や腹痛などの症状が出る場合があることを説明した。次に感情に注目するよう働きかけ、感情を言語化できると心の整理がしやすいことや、心の中に不快な感情をためすぎると心身に影響があることを説明した。そして、困りごとがあれば誰かに話してほしいこと、学校には学級担任、養護教諭、心の教育相談員等、話を聞く大人がいることについて児童に安心感を与えるように説明した。

第2時の導入では、お互いの小さな発見につながるように好きな色やテレビ番組などを、握手をして教えあった。理由や事実がなければ「自分分っていいな」とはなかなか思えないと考え、4人グループに分かれた後、友達の良いところを見つけてカードに書かせた。

次に、気持ちが相手に届くように、心を込めてカードを読んで渡す活動を行うことで、周囲から受け入れられていることを意識できるようにした。その際、TTの良さを生かし全員良いところが書けるように、書く活動や、話し合い活動のサポートを行った。活動後、養護教諭から、それぞれに良さのある自分や友達を大切にしてほしいこと、それが、心の健康にもつながること、健康とは心も体も元気なことであることを説明した。その後に学級担任から日頃感じている学級の良いところを伝えてもらった。最後に、「友達の良いところを見つけられたか」「自分の良いところはどんなところか」「自分のことが好きか」などを振り返りシートに記入させた。

二時間のTTによる授業後、発展として各学級で学級活動として「よいとこビンゴ」を行った。

第1表 授業の流れ

学習活動	児童の活動	留意事項
第1時 ふわふわことばとチクチクことば		
導入 ショートエクササイズ ①深呼吸 ②握手で気持ちを合わせる ③感じたことをことばにする 展開 ①教師による寸劇視聴グループ活動 ②体験したことを思い出しプリントに記入 ③自分のプリントを読んでグループの人に話す まとめと振り返り 養護教諭から心と体のつながりの話を聞く 振り返りシートの記入	・心や体に意識を向ける  ・気持ちが通じるとうれしくなることを体験する  ・日頃自分が経験したことを想起する ・友達の気持ちを知る  ・ことばを伝えることで、お互いに言われたときの気持ちを体験する  ・心と体は密接につながっており、心の状態が体に影響することを	配慮の必要な児童の指導に当たる グループ活動の進行を援助する 保健室のエピソードを交える
第2時 気持ちを伝えよう		
導入 握手で紹介  展開 グループ活動 ①友達の良いところを探しカードに書く ②カードを渡しながら声に出して伝える  まとめと振り返り 養護教諭から学級担任のメッセージ 振り返りシートの記入	・お互いに自分の好きなことを伝え合う  ・お互いの良いところを見付け、カードに記入する ・伝えるとき、伝わったときの気持ちを体験する  ・お互いを大切にすることはみんなの元気につながることを	理由や事実を記入する 全員が記入できるようにする
発展 学級活動 お互いをもっと知ろう		
「よいとこビンゴ」を行う	・お互いの良いところを認め合う	

イ 授業の結果と考察

(7)第1時の活動について

授業後に記入した振り返りシートを見ると、言われ

たいことば、言われたくないことばでは、児童は自分の体験を振り返り書くことができた。言われたいことばは感謝される、ほめられる、誘われることばなど多種であった。言われたくないことばは相手を排除することばが多く、生命にかかわるようなことばも書かれていた。言われた側の傷付きは大きく、日常の継続した指導が必要であると考え。児童の多くは心が傷付いた経験がある。ふわふわことばやチクチクことばを出し合う中で自他の感じ方の違いに気付いた児童もいた。ことばを想像するだけでなく、どんなことばで傷付いているのか、直接友達から聞くことで、友達への理解がより深まる効果が見られた。

#### (イ) 第2時の活動について

第2時ではグループの中でお互いの良いところを探した。日常あまり話をしたことがない友達のことを、じっくり考え、良いところを認める活動をすることで、他者理解につながる効果が見られた。また、友達が自分の良いところを認めていると実感したことが振り返りシートの記述(第2表)や授業の感想などに書かれていた。

第2表 振り返りシートの児童の記述

振り返りシートの記述より
○ 自他の理解の深まり
・ 自分のことがもっとわかった
・ 人の心はひとりひとりちがう
・ 友だちのいいところはこんなにあったんだ
・ みんなから自分へのきもちがわかった
○ 行動化への意欲
・ みんなともっと仲良くなりしたい
・ もっと友だちのことを知りたい
・ みんなにやさしくしていいクラスにしなきゃと思った
・ つぎは自分からさそおうとしよう
・ これからはふわふわことばをふやす
○ 自分への変化の気付き
・ 自分が強くなったように思える
・ 心にあったもやが晴れた気がします
・こんなにきもちが伝わるとすっきりするな
・ 学習をやったら自分がかわった

振り返りシートの「自分の良いところ」に記入した児童は、第1時の授業後に比べ、第2時の授業後は76.5%から95.5%に増加した。お互いを認め合う活動を行うことは、児童の自己肯定感の向上への一歩になったと考える。また、行動化への意欲が見られたのは自己肯定感が向上したためだと考える。

振り返りシートの他項目を見ると、まず、友達の良いところを多く書いた児童は、自分の良いところを記入した割合が高い。次に自分のことが好きかどうかの回答を「自分のことが好き、とても好き」と「自分の

ことがあまり好きでない、好きでない」に分けて傾向を見ると、自分のことが好きな児童は友達の良いところを多く見付ける児童である割合が高い。このことから、友達の良いところをより多く認める児童は、自己肯定感の高い傾向が見られる。ここから、自己肯定感を高くすることはお互いを認め合う関係づくりに大切であるということが分かる。

#### (ウ) 学級担任の観察や児童の様子について

学級担任からは、まず、児童がことばを意識して生活するようになったという報告があった。傷付けることばを減らそうとしていることは、温かいことばを増やして良い学級にしようという意識の表れだと考える。他にも優しくしてもらったこと等行動にも着目するようになり、児童に良いところを見付けるという視点が広がったという報告や、教師も意識して小さな事でもほめるようにしたところ、児童の頑張る姿や、児童がお互いにほめ合う姿が見られたという報告があった。これはお互いを認め合う関係が広がったからだと考えられる。

授業の感想として、「手紙みたいなのをわたされてとてもうれしい。心がふわふわになった。とても楽しかった」「○○さんとやって、ちょっと仲がふかまったかなと思いました」という記述があった。これは、気持ちを通じ合う体験は児童の人間関係を良くし、友人関係が広がることでお互いを認め合う機会も増えていくと受け止められる。

個別の児童の変容の例としてA児、B児を挙げてみる。A児は夏休み明けから不定愁訴で保健室に頻繁に来室している児童であった。第1時の授業後そばに来て、保健室では話さなかった腹痛や頭痛の原因と思われる学級内でのいやなことについて話し始めた。A児は学級担任と話せるというので、担任に事情を伝え、担任がA児と話をした。担任の対応後しばらく保健室へ来ていない。このことは、授業を受けたことで、自分の気持ちを言語化することにつながり、他者から理解される一歩となった。また、普段保健室にはあまり来ないB児が、第1時の終了後話しかけてきた。第2時の終了後には、無言で抱きついてきたので、辛いことの有無を尋ねるとうなずいた。児童の気持ちを受け止め、担任に児童の事情を説明し、対応してもらった。冬休み前の振り返りで、B児は頑張ったことの中に「あいての気持ちがわかるようになった」「お友だちとなかよしくなった」と記入している。表情も明るくなった。担任が対応する中で、B児は自分の気持ちを伝え、友達の思っていることを聞き、他者理解が進み自己肯定感も向上したと考える。

#### (エ) 授業後の発展の取り組みから

掛け図をしばらく掲示して、ふわふわことばとチクチクことばを児童に意識付けた。他にも「うれしかったひと声」を帰りの会で発表させたり、学級通信に今

週の「よいところ」を載せたりし、児童をほめるよう意識する等各学級で発展的な取り組みがあった。これは、認め合う関係づくりに効果的な取り組みであった。

ある学級では授業前、他の学級に比べて保健室来室者が多い傾向があった。第2時の授業で友達の良いところを探す活動に長い時間を要する児童もいたので第2時の授業後、発展として担任が「よいとこビンゴ」を行った。その後、友達同士が仲良くなかかわる様子から「子どもの心の壁が取れてきた気がする」という学級担任の報告があった。同時期に保健室来室者が減少している。また、同じように取り組んだ他の学級でも自分の良いところをすぐに書ける児童が増えた。このことから取り組みを継続することで自分の良さを自覚する児童が増え、児童の人間関係がより深まったと推察される。また保健室の来室者が減ったのは、教室での人間関係が充実したことや、身体症状で表現する児童が減少したためと考える。

#### (オ) より良い支援に向けて

学級担任と協働し授業を行うことで、保健室では見られない児童の様子を知ることができ、児童の全体像の理解に役立った。それが、学年会で気になる児童の支援策を考えるとときに有効であった。保健室で児童と個別にかかわるだけでなく、頻繁に来室する児童の教室での様子を見ることで学級担任と共通認識を持つことができ、保健室で行う支援にも役立つと考える。

また、B児のようにこれまで保健室に来室しなかった児童にも、支援ニーズがあることが分かった。児童の中には、養護教諭に直接悩みを相談しなくても、A児やB児のように悩みを受け止めてもらうことで、学級担任に話すことのできる児童もいる。そのような日常的なかかわりが、問題を小さいうちに解決することにつながると考える。養護教諭が児童から学級での人間関係や悩みを聞くこともあるが、実際に学級内で対応するのは学級担任であることが多く、連携が必要である。

個別指導だけでなく、集団指導の場で心身の健康についての話を養護教諭から聞くと、児童が自他の心や体について理解しやすくなるという学級担任からの発言があった。それは、児童が養護教諭を体の専門家としてとらえていることにあると考える。つまり、医学的なメカニズムの説明ができ、豊富な教材や資料がある等の専門性にかかわっているのだと推察される。そして、児童をありのまま受け止め、評価を行わないことにも関係していると考えられる。TTで授業を行うことで、学級担任も児童の様子をじっくり観察することやかかわることができ、中には普段と違った様子を見せる児童もいて、学級担任にも児童理解が深まる効果があった。また、学年で取り組むことによりどの児童も知識を持つことになり、次の段階の取り組みへ発展させやすい面もある。養護教諭は1年から6年まで長期に

渡り、すべての児童とかかわることができる。今後様々な場面で学級担任と協働することで、学校全体に自己肯定感を高め認め合う関係づくりが広がる効果が期待できる。

以上を通して、お互いを認め合う関係づくりはこれからも必要であると考えられる。そして、児童の全体像の把握には多くの人の目で児童を見守ることが必要である。今回の授業では、「友達の良いところを認める、良いところのある自分に気付く、自分のことを好きだと思える児童」が増え、安心感、充実感を持って学校生活を送ることにつながると考える。

### (2) 支援教育における養護教諭の役割についての意識調査について

#### ア 職員に対するアンケート調査の結果について

支援チームの一員として、養護教諭にどんな役割が求められているかを知るため、以下の観点から質問を構成し、アンケート調査を11月に実施した。

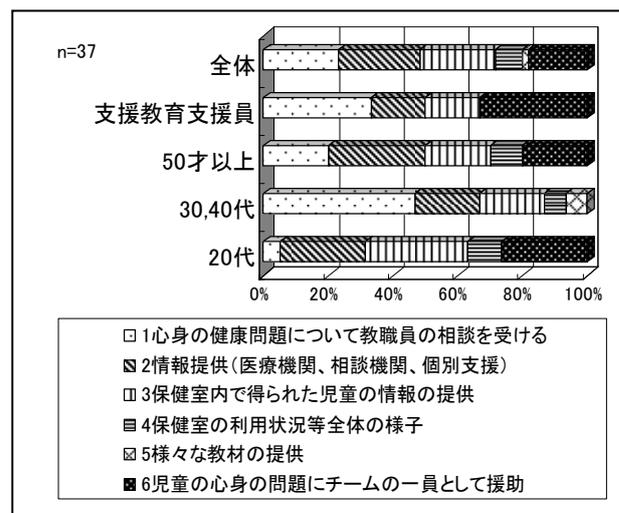
○養護教諭に期待する役割

○連携したいと思う授業について

○A校の支援教育について感じていること

調査対象はA小学校教員等 53 名で 37 名（回収率 69.8%）の回答を得た。

#### (7) 養護教諭に求める役割について

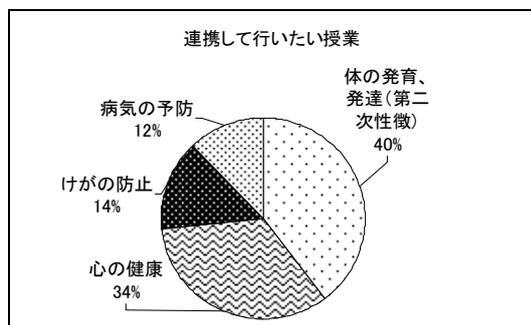


第1図 養護教諭に期待する役割

A小学校教員全体の数値としては、1, 2, 3が23%~25%でほぼ同じ割合であった(第1図)。具体的記述からは、個に対しての専門性を生かした情報提供、支援ニーズの多少にかかわらず児童の情報がほしいと考える学級担任が多い。また、学級担任が相談したいというニーズが高い。職種、年代により期待する役割に差が見られた。年代別の特徴として20代では「保護者の理解を得にくいときにつないでほしい」「児童が保健室でどんなことを言っているか知りたい」という記述があり、保護者の理解を得にくいときに苦慮していることや、児童理解のために情報が知りたいと考える職員が多いことが分かる。30代では教員が困ったことに

ついて「ためないうちに聞いてほしい」という、相談のニーズが高く、支援教育支援員にはチームの一員としての児童支援や相談相手としての役割ニーズが高いなどそれぞれが求める役割は異なっている。

#### (イ) 連携して行いたい授業



第2図 連携して行いたい授業「保健」の単元別割合

連携して行いたい授業の中で特に多いのは、これまでかかわることの多かった「保健」の中の、体の発育、発達(第2図)であった。その中でも第二性徴については、養護教諭は医学的な知識をベースに説明することができ、教材についても情報を入手しやすい。体の発育・発達の学習は専門性にかかわる部分であり、今後も機会が多いと考える。次は、心の健康が挙げられている。必要性を挙げているのは、50才以上では40%以上と多かった。長い指導経験上、以前の児童と比べた最近の児童の傾向から必要性を感じていると推察する。

#### (ウ) アンケート調査の記述から

支援教育における役割については、「児童や保護者の話を聞いてほしい」という声や、「養護教諭の役割が増えて大変ではないか」という心配の声もあった。A校の支援教育を充実させるために必要なことについては、「研修や学習会の必要性」を挙げた職員が多い。他には「個々の情報を必要なときに取り出せるようなものがほしい」という声や、関連して「情報の共有とフィードバック」が挙がっていた。支援教育に関して日頃感じていることでは、学校全体というキーワードが浮かんできた。他には、「必要に応じたチームをいかにつくるか、チームとしてどう働きかけるか」「とても大切に難しい」という意見があった。分からないことが多く、迷いながら実践している実態も見えてきた。

#### イ 聞き取り調査の結果について

調査対象はA小学校、支援教育で重要な役割にある校長、教頭、教務主任、コーディネーター、養護教諭の5名に、次の3点について聞き取り調査を行い、より詳しく考えを聞き、それを基に以下にまとめた。

#### (7) 支援教育の推進者として、養護教諭に求めるもの

まず、ケアされたいと思って来室する児童の心に寄り添う指導や、受け入れる、つなぐという個への対応が挙げられている。A校の学校規模(児童数約830名)を考えると、養護教諭は2名配置、コーディネーター

は学級事務等の無い級外が良いという意見がある。養護教諭はどの児童、職員ともかかわりが持て、学校全体を見渡すことができる点を生かすと良いという考えや、現在のようにコーディネーターが担任をしていると相談を持ちかけられても教室に様子を見に行くことが難しいので、保健室にいる養護教諭にも様子を見てもらえると良いだろうという意見もあった。養護教諭とコーディネーターとが連絡を密にしていけることがより良い支援につながると考える職員が多い。

#### (イ) 学級担任と養護教諭が協働して授業など児童の支援を行うことについて

今後、児童のコミュニケーション能力の育成も必要であり、そこに養護教諭がかかわることも増えていくのではないかという意見や、養護教諭と一緒に授業をすることで児童とのかかわりが持て、児童が養護教諭へ話をしようというつながりもできるという意見があった。また、児童を支援するためには、その児童の日常の様子を見る機会をつくるのが大切なので、もっと機会をつくとよいという意見があった。

#### (ウ) 支援教育の課題に関して

児童の一番の支援者である学級担任をどう支えるかが課題であり、養護教諭が支援の必要な児童のいる学年の学年会へ参加することも必要である。多くの目で児童を見守ることが深い理解につながり、より良い支援になるという考えが多かった。

#### ウ 調査の考察

#### (7) 校内支援全体について

A校では、コーディネーターは一人の学級担任が担当しているため、時間的制約があり他学年の職員との話し合いが十分とれているとはいえない。定例のケース会議とともに、その後の継続的な会議も今まで以上に開き、経過を把握し支援策の評価や見直しなどの話し合いが必要だと感じる。支援の必要な児童について児童の状況や支援の状況が共有できない現状がある。また、支援の必要な児童への具体的対応について研修の機会を望む声も多い。小学校では児童は学級担任と過ごす時間が長く、学校での一番の支援者は学級担任である。その学級担任をチームでどう支えていくかが重要であるとする。全体の課題としては以下の三点が挙げられている。

- |     |                |
|-----|----------------|
| 課題1 | 学校全体で支援する体制の充実 |
| 課題2 | 支援教育の研究会、研修の充実 |
| 課題3 | ケース会議の充実       |

課題1については、調査では、支援教育担当以外の職員に「学校全体での支援」を望む声が多かった。これには、職員全体で支援教育について話し合いの場を持つこと、コーディネーターの役割について理解を図りどのように支援を行うのかを周知すること、ケース会議の報告、支援策の周知を今まで以上に丁寧に行っ

ていくこと等が必要と考えられる。

課題2については、これまでの講義による研修に加え、より実践的な指導法など、相互の実践を伝え合い、効果の上がった方法を蓄積することが有効だと考える。また、新たな課題については、スクールカウンセラーや特別支援学校のセンター機能を活用し、講師を要請しての研修も可能である。

課題3については、年間計画にあるケース会議に加えて、学年会でも時間枠を設けて行うことが考えられる。支援策の評価を行い、次の支援へつなげることを充実させたい。支援シートを活用した記録を継続して作成することが有効だと考える。その際、養護教諭も参加できると良い。また、会議の進行が円滑であるよう、会議の進行の工夫、会議の内容の精選が必要であろう。

#### (イ) 養護教諭の役割について

第一に校内でチームの連携を円滑にする「つなぐ」という役割である。アンケート結果から、「相談」「他機関の情報提供」「児童の情報提供」「児童への援助」という「つなぐ」ことを必要とする役割期待の割合を合計すると9割以上になる。これにはお互いの仕事の役割や外部機関の情報を十分に理解することがまず大切だと考える。中でも定期的に話し合いを持ちコーディネーターとの連携を深めることが重要である。お互いの連携を密にすることで補い合い、より良い支援につながる効果が期待できる。

また、チームの一員として養護教諭の特性を生かして学級担任を支え、学級担任に孤立感を感じさせないようにすることが重要だと考える。それは、学級担任と一緒に児童を支援することにもつながる。

第二はケース会議等で話し合われた支援策の経過を把握することである。養護教諭も、ケース会議で話し合われた児童の様子について学年会に参加し把握していくことや、教室での素顔の児童の様子を見ることも必要となるであろう。

養護教諭は保健室で様々な児童の支援ニーズに応じている。保健室での過ごし方についても、職員全体と情報を共有することや記録が必要となる。そこから、援助の必要な児童の支援策につながる可能性が考えられる。

### 3 研究のまとめと課題

学級担任と養護教諭が協働して心身の健康という視点を加えた授業の実践を通して、児童は新しい気付きを持ち、一人ひとりの良さを改めて意識することができた。このことは、児童一人ひとりの自己肯定感を高めることにつながったと推察される。また、養護教諭にとっても児童との親近感が高まっただけでなく、潜在的なニーズを把握することができた。今後も互いに認め合う関係づくりを様々な場面で行うことで、児童

一人ひとりが自他を大切に、学校生活に安心感、充実感を持つことにつながるのではないかと考える。

保健室を頻繁に訪れる児童は自己肯定感が低いと感じる児童が多い。児童を長期に渡り見守ることができているを生かし、心身の健康を支えるという視点で一人ひとりの児童に受容的に対応することが、自己肯定感を支えることにつながると推察する。そして、校内でどう連携していくかを意識して支援を行うことが大切である。養護教諭が一人で行えることは限られている。校内の理解を得て、連携するためにも養護教諭から発信していくことも大切だと考える。また、養護教諭に期待される支援ニーズは様々である。どのようなニーズがあるのかを把握し、そのニーズに応える柔軟性を持ちたい。

今後、学校や児童の状況を踏まえ、養護教諭の特性を生かしてコーディネーターとどう連携していくか具体的な方法を探ることが必要である。また、継続した支援を行うために引継ぎシートを活用していくことを考えている。これから、保健室経営計画の中でも支援教育にかかわる目標を充実させ、児童の心身の変化に気付き、問題解決のために柔軟な対応ができる立場として校内支援の推進に努めていきたい。

#### おわりに

保健室での児童とのかかわりから気付いたことを生かし、一つの方策として授業を行うことで、自己肯定感を高める一助になった。今後更に児童理解を深め、チームの連携を図りより良い校内支援につなげたいと考える。本研究を進めるにあたり御協力いただいた多くの方々に心から感謝を申し上げ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. 63

#### 参考文献

國分康孝監修 1999 『ソーシャルスキル教育で学校が変わる 小学校』 図書文化  
石隈利紀 1999 『学校心理学』 誠信書房  
大竹直子 2005 『自己表現ワークシート』 図書文化  
越智泰子 2009 「自尊感情を高めるライフスキル」(『月刊 学校教育相談』 2009 ほんの森出版 )  
戸田まり 2008 「児童期における自己の発達」 榎本博明編 『自己心理学 2 生涯発達へのアプローチ』 金子書房 pp. 175-188  
中山志保子 2009 「養護教諭の重要な役割 (小学校)」(『月刊 指導と評価』 図書文化)  
諸富祥彦 2000 『自分を好きになる子を育てる先生』 図書文化

# 中学校通常学級に在籍する 特別な配慮を必要とする生徒への支援

— 学年教員がチームとして支援する体制を目指して —

福岡 恭子<sup>1</sup>

中学校通常学級に在籍する特別な配慮が必要な生徒の支援については、学年会議等で十分に情報交換を行い、さらに、生徒の行動の背景を踏まえた生徒理解と支援方針を共有することが大切である。本研究では、様々な場面における生徒の情報を簡単に記入できるカードを活用し、学年会議で支援策の検討を行った。そして、学年教員が一つのチームとして生徒を支援するためのより良い体制について考察した。

## はじめに

近年、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(AD/HD)、高機能自閉症等、発達障害のある児童・生徒への対応が課題となっている。平成14年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(2002)では、小・中学校の通常学級において、知的発達に遅れがないものの、学習面や行動面で著しい困難をもっていると担任教師が回答した児童・生徒の割合は6.3%であった。通常学級では2人から3人在籍していることになる。その結果を受けて、平成19年に文部科学省が通知した「特別支援教育の推進について」(2007)では、特別支援教育に関する校内委員会の設置や、その中心になる特別支援コーディネーターの指名、個別の指導計画の作成などが求められた。

このように、特別支援教育の体制は整いつつあるが、現状は、特別な配慮が必要な児童・生徒の学級指導や教科指導における適切な支援方法を模索している教員も少なくない。

神奈川県教育委員会が平成17年に実施した「教育に関する学校関係者向け意識調査」(2005)では、中学校の教員が日々の業務で感じていることの1位は「授業や教材研究等に費やす時間がとれなくなった」であり、2位は「特別な支援を必要とする生徒のタイプが多様になり対応に苦慮している」であった。つまり、教員は、支援を必要とする生徒たちに向き合っているものの、多忙な日常に追われ、その対応に苦慮しているのが現状である。従って、特別な支援が必要な生徒に、教員がしっかりと向き合うためには、校内支援体制の工夫が必要であると考えられる。

中学校は、教科担任制で授業を行っている。そのため、学級担任はクラスの生徒の様子を直接観察する機

会は少ないが、一人の生徒に多くの教員がかかわることのできる良さがある。その良さをいかした支援体制や支援策があると良いと考える。学年教員がチームとなり、組織的なかわりができれば、生徒にとって、自分を支え、理解してくれる教員が複数いるという安心感も生まれるはずである。

また、中学校では、放課後に部活動指導や生徒指導等があり、なかなか支援についての話し合いができない場合がある。従って、直接生徒にかかわっている学年教員が、無理なく定期的に話し合える体制を整えることが必要であると考えられる。

そこで、本研究では、日常かかわる学年教員が、特別な配慮を必要とする生徒を多面的にとらえ、チームで支援をする体制を目指し、生徒の情報収集のためのツールと、そのツールを活用した支援会議の持ち方について検討した。

## 研究の内容

### 1 研究の方法

#### (1) 研究1：情報収集のためのツール(道具)の工夫

支援教育の充実のために、生徒の情報を整理できるシート等が活用されているが、本研究では、中学校の実態に合ったツールを新たに考えた。ツールを工夫する上で留意した点は次の4点である。

- ・ 短時間で簡単に情報を書き留められる
- ・ 日常的に生徒にかかわる多くの教員が記入できる
- ・ 生徒の行動の背景を知る手がかりとなる
- ・ 教員が共有する際に見やすい

#### (2) 研究2：ツールを活用した学年会議の取組み

石隈・田村(2003)は、「子どもがなんらかの苦戦をしているときは、意識的なチーム援助が必要」(p. 29)と述べ、その理由として「第一に、子どもを効果的に援助するには、援助者ひとり(担任の先生や保護者など)のもっている情報では十分ではない」(pp. 29-30)「第二に、援助者が一人でできる援助には限りがある」

1 大和市立つきみ野中学校

研究分野(学校コンサルテーション臨床研究)

「第三に、援助者がそれぞれ異なる方針で子どもにかかわることは、苦戦している子どもをさらに混乱させる危険性がある」（p.30）と述べている。よって、本研究では、教員がチームとして意識的に生徒を支援する体制づくりを目指した。そこで、中学校における生徒支援の核となるチームの学年教員で、すでに行っている学年会議の持ち方を工夫することにした。

学年会議において、研究1で考えたツールを活用し、特別な配慮を必要とする生徒の支援策を話し合うことで、その効果を検証した。

検証は、県内公立X中学校の一つの学年で試みた。

## 2 研究の実際

### (1) 研究1：情報収集のためのツール（道具）の工夫 ア ツールの作成

子どもについての情報を整理し、それをもとに支援方針や支援案を立てるためのシートの一つに、「石隈・田村式援助チームシート」（石隈・田村 2003 p.34）がある。このシートは、学校生活のいろいろな側面での子どもの苦戦していることの確認や、情報のまとめ、支援方針・支援案を立てることができる。本研究では、この石隈・田村式援助チームシートを参考にして、中学校教員が、生徒の情報を短時間で記入でき、更に使いやすい形を意識した情報収集のためのツールを作成した（第1図）。

#### 【ツールの工夫点】

- ・ 会議の時間短縮のために、その場で情報を出し合うのではなく、生徒にかかわる多くの教員があらかじめ情報を記入できるように、カード形式のものにした。
- ・ 書き留める項目を最小限にして、短時間で記入できる形にした。
- ・ 子どもの行動の背景を知るために、生徒のよいところや気になるところに加えて、生徒のその時の反応や教員がしてみたことを記入できる形にした。
- ・ サイズを縦4.5cm、横19cmにし、A4用紙1枚からカードが6枚作れるようにした。記入後、カードの情報を共有する際に、そのまま並べて印刷すれば一つの資料にすることができる。

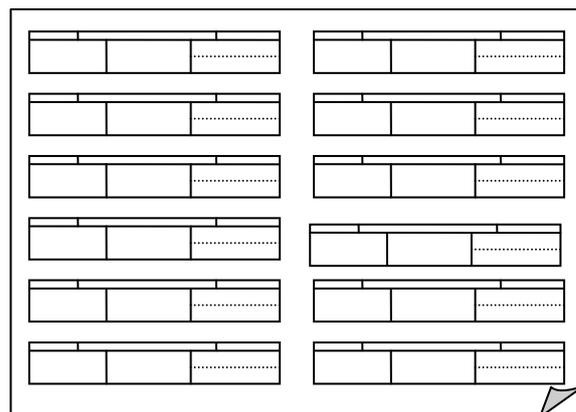
生徒： / ( )： 校時 ( )	記入者：
よいところ	気になるところ
	してみたこと
	その時の反応

第1図 情報を書き留めるカード

#### イ カードの活用

- ・ 対象生徒：  
学年教員が、特に配慮を必要と感じている生徒A、生徒B

- ・ 対象教員：  
学年の教員、生徒A・生徒Bの各クラスの教科担任、部活動顧問、養護教諭
- ・ 実施期間：8月31日～10月9日
- ・ 実施方法：
  - ① 視覚的に分かりやすいように、生徒A用のカードはブルー、生徒B用のカードはピンクの用紙に印刷した。あらかじめ10枚程度、対象教員に配付し、いつでも補充できるように職員室の対象学年の机の近くに置いた。
  - ② 対象教員は、授業中や休み時間などで対象生徒のよいところ、気になるところ、生徒の反応を観察する。
  - ③ 観察した情報やそのとき教員がしてみたことを職員室でカードに書き留め、カードを生徒A、生徒Bの各担任の机の近くに置いた封筒に入れる。（カードに記入された内容は、個人情報なので取り扱いには十分配慮し、カードは職員室以外に持ち出さないようにした。）
  - ④ 収集したカードをまとめ、印刷をし、支援の話し合いの際の資料とする（第2図）。



第2図 カードをまとめて印刷したもの

#### ウ カードに書かれた内容

実際に、教員がカードに書いた情報の一部を紹介する（第1表）。カードには、よいところ、気になるところ、してみたこと、その時の反応の欄に各々の情報を書くことができる。しかし、毎回すべての欄を埋めなくてもよいこととし、その時点で記入できる欄に、簡単に情報を書き留めてもらうことにした。

第1表 カードに書かれた内容の一部

例1 生徒A (帰り学活)	記入者：教員P
よいところ	
気になるところ	蛍光灯をほうきでつつく、ガラス戸をたたく、筆箱をあてる
してみたこと	無視をする
その時の反応	こちらを見ながら次々やる

<b>例2 生徒A (3校時数学) 記入者：教員Q</b>	
よいところ	音声での認識反応は早い
気になるところ	文字での認識反応はおっくう
してみたこと	口頭で加減の計算練習
その時の反応	文字のままより早く反応
<b>例3 生徒A (休み時間) 記入者：教員R</b>	
よいところ	カレンダーをはがしてくれた
気になるところ	
してみたこと	「ありがとう」と伝えた
その時の反応	他のカレンダーもはがしてくれた
<b>例4 生徒B (帰り学活) 記入者：教員S</b>	
よいところ	
気になるところ	教科連絡中、絵の具を持ってくるかどうか友達に聞かれてパニックになった
してみたこと	担当の先生に聞きに行くように指示
その時の反応	すぐ聞きに行く
<b>例5 生徒B (休み時間) 記入者：教員T</b>	
よいところ	レタリング集の漢字を見て、「これは鯨」などと話す 難しい漢字をよく知っている
気になるところ	
してみたこと	「よく知ってるね、すごいね」と伝えた
その時の反応	

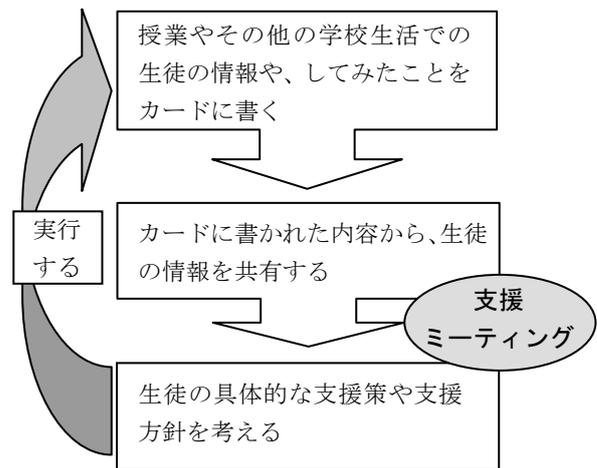
第1表の例1のカードの情報から、生徒Aは教員Pの気持ちを自分に向けるために、気になる行動をしたのではないかということや、例2では、生徒Aに指示をするときには、言葉を添えて説明すると分かりやすいのではないかということが推察された。例3や例5のカードの情報では、生徒Aや生徒Bの自助資源になるよいところ、例4では、生徒Bは、具体的な指示をすることで次の行動に移ることができるということを確認することができた。

## (2) 研究2：ツールを活用した学年会議の取組み

### ア 支援ミーティングの位置付け

検証を行ったX中学校では、毎週学年会議が開かれている。支援の話し合いを「支援ミーティング」として、学年会議の中で計4回行った。支援ミーティングの位置付けについては、第3図のとおりである。

支援までの流れとして、まず、授業等の生徒の情報やしてみたことを研究1のカードに書き留める。そして、そのカードを活用し、毎週行われる支援ミーティングにおいて学年教員全員が情報を共有する。その上で、具体的な支援策や支援方針を考え、方針に沿った支援を行う。それを繰り返すことによって、学年教員チームによる生徒へのより良い支援を目指した。



第3図 支援ミーティングの位置付け

### イ 支援ミーティングの実施

- ・ 実施日：研究1の実施期間中に学年会議が行われた日（9/8、9/14、9/28、10/5）
- ・ 時間：放課後に行われている学年会議の最後の15～20分間
- ・ 準備：
  - ① 研究1のカードを活用し、情報を集める。
  - ② 収集した一週間分のカードをまとめ、第2図のように印刷する。
  - ③ 支援ミーティングがある朝、カードを印刷したものとその日のミーティングの目標や内容を記載したものを学年教員に配付し、放課後のミーティングまでに目を通してもらう。
  - ④ 会場を確認する。会場の黒板に、その日の目標や内容を書き示しておく。

支援ミーティングまでの準備は、筆者が行った。今後、学校で実施する際には、校内委員会の教育相談等の学年担当者が考えられる。

計4回の支援ミーティングの目標、内容は第2表のとおりである。

### 第2表 支援ミーティングの目標、内容

<b>第1回支援ミーティング（9月8日）</b>	
目標：	生徒A、生徒Bの情報をもとにして、彼らが苦戦していることを考える
内容：	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ カードによる情報の共有</li> <li>・ 生徒A、生徒Bのよいところ・気になることをあげる</li> </ul>
<b>第2回支援ミーティング（9月14日）</b>	
目標：	生徒Aの困っていることへの支援の大きな柱を立て、具体的な支援を考える
内容：	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒A本人に聞いた、困っているところとカードの情報のすり合わせ</li> <li>・ 生徒Aの困っていることへの支援の大きな柱を立て、だれがどんな支援を行えるか考える</li> </ul>

<b>第3回支援ミーティング（9月28日）</b>
<b>目標：</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒Bが困っていることへの支援の大きな柱を立てる</li> <li>・ 生徒Aの支援目標の振り返り</li> </ul> <b>内容：</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ カードの情報から、生徒Bの困っていることを考える</li> <li>・ 生徒Bの支援の目標を考える</li> <li>・ 生徒Aの支援をやってみてどうだったか、確認し、支援目標が合わなければ修正をする</li> </ul>
<b>第4回支援ミーティング（10月5日）</b>
<b>目標：</b> 今までの支援を振り返る <b>内容：</b> カードの情報を集約・共有して得たことを確認する

## ウ 支援ミーティングの内容

### ①第1回支援ミーティング

カードの情報をもとにして生徒A、生徒Bのよいところ・気になるところをあげてもらった。その内容を黒板に書き出すことで、その場で情報を共有することができた。その後、「彼らの苦戦していること」を話し合ったが、教員から「彼らは本当に困っているのだろうか」という意見が出た。話し合いの終了時間が近づいてしまったため、第1回の支援ミーティングはここまでで終了となった。対象生徒の苦戦していることを知るために、次回の支援ミーティングまでに、学習面や心理面において困っていることを、チェック方式のシートを使って生徒Aに記入してもらうことにした。（学校教育相談員に協力を得て、生徒Aとの相談時間に記入してもらった。）

### ②第2回支援ミーティング

カードの並べ方（第2図）は、第1回では時系列にしたが、対象生徒の行動の特性等が見えにくかったので、第2回からは、内容別に変えた。カードの内容を、対象生徒の、「がんばりをアピールしたこと」「仕事や手伝いをしたこと」「気になる行動」、教員の「授業の工夫」等に分けて印刷をした。カードの情報と、生徒Aに記入してもらったチェックシートの内容、第1回支援ミーティングで話し合った生徒Aのよいところ、気になるところをもとにして、生徒Aの苦戦していることや支援の大きな柱について話し合った。なお、ミーティングの時間が限られていたので、第2回支援ミーティングは、生徒Aについてのみの話し合いとした。話し合った結果、生徒Aの苦戦しているところは以下のように考えられた。

- ・ 「そっちに行っていて」「ちゃんとしなさい」など、抽象的な言葉を理解するのが苦手である
- ・ 言いたいことを一方的に話してしまい、相手の話を聞こうとしないなど、一つのことに集中するとまわりが見えにくくなる

そこで、以下のように生徒Aの支援方針を立てた。

- ・ 抽象的な言葉ではなく、できるだけ具体的に指示をする
- ・ 一つの行動に集中して、まわりが見えなくなったら、分かりやすい言葉でどうすればよいか伝える

この方針をもとに、支援を行っていくということが共通理解された。

### ③第3回支援ミーティング

生徒Bの苦戦していることや支援方針を話し合った。教員からは、前回と比べ、多くの発言が出されるようになった。

生徒Bは、学校教育相談員と相談する機会がなかったので、チェックシートを使用しなかったが、「生徒Bに具体的に指示をすると、伝わりやすい」という生徒Bの担任によるカードの情報等から、生徒Bにも生徒Aと同様の支援方針を立てた。

- ・ 抽象的な言葉ではなく、できるだけ具体的に指示をする

生徒A・生徒Bの支援方針について、対象生徒のクラスで授業をしている対象学年外の教員にも、支援ミーティングにおいて共有された情報を伝え、共通理解を図った。また、X中学校で隔週開催されている教育相談担当者会議においても報告をした。

### ④第4回支援ミーティング

第3回までの支援ミーティングの振り返りを行った。教員が、対象生徒のよいところを意識するようになり、生徒をほめる場面が増えた。よって、クラスの仲間からもよいところを認めてもらえたのではないかと推察される。また、よいところをいかした支援が行われ、その支援方法を学年教員で共有することができた。他に、カードによる情報収集から、行動の背景が見えてきたことで、対象生徒の特性を更に分ることができた。

支援策を決め、対象生徒の支援を行ったが、即効性が期待できるものではないので、支援を続けながらその都度、生徒に合った支援策を考えていくことが必要である。

### (3)教員へのインタビューの結果

研究1・2の取組みによる成果と課題について、11月に学年教員にインタビューを行った。インタビューし、聞き取ったものを3つの視点で整理・分類した。

#### ①カードを使った情報収集について

- ア 客観的に生徒のことは見ることができた**
  - ・ 書くことで（生徒のことを）客観的に見られることは便利である。
  - ・ 客観的に見直すことができるところがよかった。
- イ 情報を記録として残すことができた**
  - ・ 記録として残しておけるところがよかった。

- ・覚えているつもりでも忘れてしまうので、(カードに書き留めるのは) 便利だった。

#### ウ 支援を振り返ることができた

- ・他の先生の情報を見ることでフィードバックができた。
- ・(カードに) 書かれたものを見るのは有意義だった。
- ・楽しみに書いていた。書くことで、今度はこう工夫してみようとか、他の子も分かるようにとか考える良いきっかけになった。
- ・次は感情的にならずにやろうとか、次はほめてやろうとか思った。

#### エ カードに書くことの難しさ

- ・覚えておくことが難しい。
- ・あわただしいので書けない。

### ②支援ミーティングについて

#### ア 学年会議で話し合うことの有効性

- ・(学年会議とは) 別で集まるのは大変。
- ・(学年会議とは) 別で設けることも必要じゃないかなと思うが、簡単にはできない。
- ・普段は、生徒指導の情報交換の時間に話し合い、必要に応じて、ケース会議も設けられると良い。

#### イ 頻度

生徒支援について、「話し合うのは毎週が良い」と答えた教員と「隔週もしくは必要に応じて」と答えた教員はほぼ同数であった。

- ・元々行われている生徒指導の情報交換のなかに、生徒支援の話し合いを入れられると良い。
- ・隔週もしくは必要に応じて生徒指導の情報交換とは別に話し合う必要がある。

#### ウ 構成メンバー

- ・気軽に養護教諭や学校教育相談員等に参加してもらい、学級の様子を知ってもらえると良い。
- ・話し合いに行き詰まったときは、特別支援級の担任等から意見をもらいたい。
- ・他学年所属の教科担任も参加できると良い。

#### エ 生徒の情報の共通理解

- ・共通理解ができたと思う。
- ・こういうときにはこうなると分かった。
- ・担任しか見えてなかった部分が分かった。
- ・生徒の知らない部分を知ることができた。

#### オ 生徒の支援方針の共有

- ・共有はしたけれど、授業場面で行うのは難しい。
- ・頭で分かっている、できるかという点で難しい。
- ・(実技教科の授業では) 作業も入るので(支援をするのは) 難しい。

### ③対象生徒への見方やかわり方について

#### ア 具体的な言葉で指示をするようになった

- ・「今から、これをやるから、まずこうしなさい」と伝えた。

- ・「今はしゃべりません」と伝えた。
- ・ゆっくりと指示を的確に、手順を一つずつ教えた。
- ・抽出生徒のいるクラスの授業のとき、意識して主語・述語に気を付けたり、かみくだいたりして具体的に話した。
- ・以前は、理論的に言っていたが、短く指示をすることは抽出生徒にとっても自分(教員)にとってもよかった。

#### イ 気にかけて見るようになった

- ・今までよりも、気にして(対象生徒のことを)よく見るようになった。
- ・生徒Bの教科担任ではなかったため、今までは特に気にしていなかったが、廊下で話せるときは話そうと思った。

#### ウ 距離感を考えて接するようになった

- ・(腕を使って)「この距離(腕一本分の長さ)で話そう」と伝えた。
- ・話をするときに距離を置いて、かかわるようになった。

#### エ 対象生徒以外の生徒にも役に立った

- ・対象生徒のクラスで授業をしたとき、分かりやすく具体的に話した。やってみると、対象生徒以外の生徒にとってもその方が良いのかなと思った。
- ・(生徒の) 見方が分かり、他にもそういう子いるなという発見があった。

### 3 考察

教員のインタビューをもとに、考察を行った。

#### ①カードを使った情報収集について

学年会議や日常の会話による情報交換は、生徒が気になる行動をしたときの報告になりがちであった。しかし、本研究の取組みでは、日常生徒にかかわる教員が、生徒の行動・反応やそれにどう対応したかという情報をカードに書き留め、その情報をもとにミーティングを行うことで、支援策を検討することができた。生徒の情報を集め、行動を客観的に見ることで、教員が生徒の特性を以前より深く理解することができたことと推察される。

また、会話からの情報だけではなく、カードに書かれた情報をもとに、支援に向けて検討することで、その情報がより記憶に残りやすくなる。他の教員が書いたカードの情報を確認したり、自分の行った支援をカードに記入したりすることで、生徒への対応を振り返り、次に行う支援の参考にすることもできる。

一方、課題となったのは、カードに情報を書こうとするときに、どんな内容だったか忘れてしまったり、内容を覚えていても書くことを忘れてしまったりする点である。

今後、カードを活用する場合、活用期間や記入する教員をケースに合わせて変えていく必要があると考え

る。例えば、学習に困難さのある生徒については、2週間程度の短い期間で、教科担任が気になる情報を記入し、その情報をもとにどこに困難さがあるのか考える。気になる行動が多く、その背景が分かりにくい生徒については、例えば1ヶ月間という期間を決めたその上で、A週は担任、B週は教科担任、C週は顧問や教科担任外というように記入者も決め、集まった多くの情報からその生徒の行動の背景を考える。担任の負担感を減らすためにも、できるだけ多くの教員から情報を集められると良い。期間を区切って、それぞれの教員で分担すれば、カードに記入することの負担感も減ると考えられる。

#### ②支援ミーティングについて

生徒支援についての話し合いは、新たな場を設けるより、学年会議で行う方が良いと考えている教員が多かった。また、じっくりと生徒のことを話し合うには、毎週では負担感があり、隔週もしくは必要に応じて行う方が良いと感じていることも分かった。

今後は、生徒支援の必要性に応じて、支援ミーティングの頻度や時間を決められると良い。例えば、支援方針に沿った支援を行っている期間であれば、隔週で支援の振り返りのみを短時間で行う。頻度や時間を臨機応変に決めていくことで、継続しやすい会議になると考えられる。

また、生徒支援の必要性が高い場合には、支援チームを拡大していくことも大切である。養護教諭や特別支援学級担任の支援ミーティングの参加も考えられる。スクールカウンセラーや学習支援を行っているスクールアシスタントは、来校日が限られているので、アドバイスや意見を事前にもらい、支援ミーティングに取り入れていくと、より充実した話し合いができるであろう。

#### ③対象生徒への見方やかかわり方について

支援ミーティングで話し合った支援方針を、教員が意識することで、以前より更に、対象生徒に対して具体的に分かりやすい言葉で伝えられるようになった。

また、対象生徒は、話をするとき人に近づきすぎてしまうことがあり、教員が身体の一部を使って具体的に示してみたところ、適切な距離で話すことができるようになった。社会に出て、様々な人とかかわる際に役立つスキルを学習したと考えられる。

さらに、対象生徒のための支援策等が、似たような傾向のある生徒に対しても役に立ったという意見があった。気になる生徒一人ひとりについて話し合う時間を設定することなく、対象生徒の支援策を参考にして、他の生徒の支援を行うことができたのだと推察される。

このように、支援ミーティングで生徒について共通理解をし、意識的に支援を行っていくことで、生徒理解がより深まり、場面に応じた適切な支援を行うことができた。また、対象生徒以外の生徒への支援につい

ても応用させることができた。

#### 4. まとめ

学年教員が一つのチームとして生徒を支援するためのより良い体制づくりを目指して、生徒の情報収集のためのカードと、そのカードを活用した学年会議の持ち方について検討してきた。

現状の体制をいかしながら、ツールや会議の持ち方を工夫することで、日常かかわる学年教員が共通理解をして生徒に支援を行うことができ、チームとして生徒を支援する体制への一歩を踏み出すことができた。

今後の取組みとしては、各学年の支援教育担当者がキーパーソンとなり、教育相談コーディネーターと連携しつつ、ケースに合わせて柔軟に支援チームをつくることや、学年担当者がスクールカウンセラーのアドバイスを受ける時間を設けること等が考えられる。

#### おわりに

インタビューをした際に「みんなでやっていたという気持ちになれた」という意見があった。支援方針に沿った支援を行っても、いつもうまくいくとは限らない。しかし、教員がチームとなって支え合いながら、生徒の成長を信じ、支援を続けていくことは大切だと改めて感じた。生徒一人ひとりが、「その子らしく」在りながら成長をしていけるように、生徒の心に寄り添い支援を行える教員を目指したいと思う。

最後に、本研究を進めるにあたり御協力をいただいた方々に、心より感謝申し上げます、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. 12
- 文部科学省 2002 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/public/2002/021004c.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004c.htm) (2009. 4. 28取得))
- 文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」2007 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm) (2009. 6. 30取得))
- 石隈利紀・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 pp. 29-30、p. 34

#### 参考文献

- 相澤雅文・清水貞夫・三浦光哉 2007 『必携 特別支援教育コーディネーター』 クリエイトかもがわ
- 三田地真実 2007 『特別支援教育「連携づくり」ファシリテーション』 金子書房

# 高等学校における授業を通じた 心理教育的援助サービスについて

— 生徒同士で支え合う関係づくりを目指して —

鈴木 章 昭<sup>1</sup>

人とのコミュニケーションが上手くとれない生徒が多くなり、互いに支え合う関係をつくるのが難しくなってきた。そこで、エンゲストロームの「活動理論」を援用し、「ピア・サポート」のエクササイズと技法を取り入れて、「教科指導」と「教育相談」にかかわる二つの活動システムの相互作用としての授業モデルをデザインした。その授業モデルの具体的な実践を通じて、有効性と課題を検証・考察した。

## はじめに

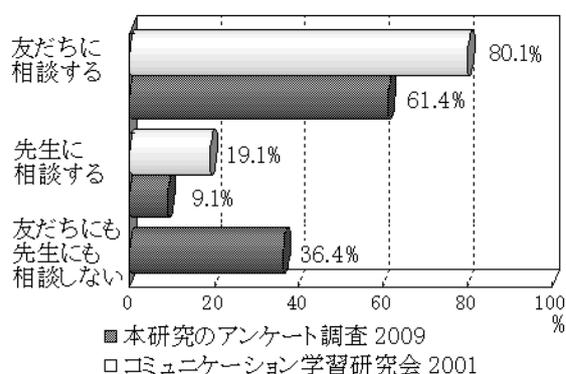
「かながわ教育ビジョン」(平成19年8月)では、青年期の状況として、「人とのコミュニケーションが上手くとれない、好ましい人間関係が築けない人が以前より多く見受けられる」(p. 33)と指摘し、学校では「学校教育全体で、友人を思いやる心や様々な人々と共生できる豊かな心」(p. 34)の育成に努めるよう述べられている。また、「高等学校学習指導要領」(平成21年3月)の総則では、新たに「生徒の発達段階を考慮して、生徒の言語活動を充実する」必要性が示された。このことから、高等学校の様々な教育活動において、コミュニケーション能力の伸長をより積極的に図ることが求められていると言えよう。

「心理教育的援助サービス」とは「心理学を基盤とするサービス」であり、「学校教育を通して子どものニーズに応じていく」(石隈 1999)システム的な活動という。本研究では、心理教育的援助サービスの一環として、コミュニケーション能力を高める新しい授業モデルのデザインを行う。

## 研究の内容

### 1 研究の目的

第1図のアンケート調査を見ると、高校生は悩みの相談相手に友だちを選ぶことが多く、教員への相談は非常に少ないことが分かる。本研究でも、コミュニケーション学習研究会(2001)と同様のアンケート調査を公民科「倫理」選択者44名(2年生33名、3年生11名)を対象に実施した。四つの選択肢のうち、「よく相談する」「まあまあ相談する」と答えた人は、コミュニケーション学習研究会のアンケート結果よりも低い割



第1図 高校生の相談相手

合になった。また、友だちにも教員にも相談しない人は、教員に相談する人の4倍に達している。アンケート実施中に、そもそも友だちがいない人はどう回答したらよいかと尋ねる生徒もいた。

こうした状況では、教員が生徒本人のニーズに寄り添うことは難しく、生徒の教育的ニーズ(生徒自らの力では解決できない困難な課題)にもなかなか気付けない。一方、相談相手に選ばれることが多い友だちは、身近な人的資源として、その重要性はますます高まるであろう。そこで、高等学校における支援の在り方として、コミュニケーション能力を高めるための心理教育的援助サービスを行う意義は大きい。

本研究では、集団の中にいれば、自然に人とのコミュニケーションが上手くとれるようになるという前提には立たず、生徒同士で支え合う関係づくりを目指す授業が、有効なサービスであることを示す。

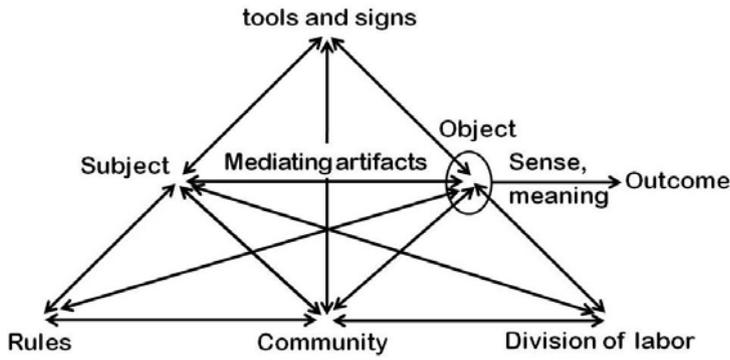
### 2 エンゲストロームの「活動理論」を援用する

#### (1)なぜ「活動理論」なのか

新しい授業モデルをデザインするという試みは、授業のシステム構造を分析して、その変革を企図するものである。

「活動理論(activity theory)あるいは文化歴史的

1 神奈川県立座間総合高等学校  
研究分野(学校コンサルテーション臨床研究)



第2図 The structure of a human activity system (Engeström 2001 p. 135)

活動理論(cultural-historical activity theory)は、人びとの協働によって創造される多様な社会的実践活動を対象に、その分析とデザイン、そして変革を統合した研究を展開する領域横断的なパラダイムである(山住 2004)と言われている。また、エンゲストローム(Yrjö Engeström)の活動理論には、注目すべきキーワードがある。それは、既存の境界を横切る水平的な運動を意味する「越境(boundary crossing)」という概念(山住 2008)である。このキーワードが作り出す文脈は、活動理論で展開される分析、デザイン、変革の統合と深く関係している。よって、授業モデルを新しくデザインする上で、活動理論が本研究の理論的な枠組みになり得ると考え着目した。

(2)「活動システム」のモデル

エンゲストロームは「活動システムの構造」について、第2図のようにモデル化している。図中、上部にある三角形の頂点Subject(主体)、tools and signs(道具・記号)、Object(対象)は、Subjectがtools and signsを媒介して、Objectに向かうことを示している。この関係は、人の行為や実践が集合的であることを踏まえ、大きな三角形の底部にあるRules(規則)、Community(共同体)、Division of labor(分業)の各

成分によっても関係付けられる。

Subjectの活動は、Mediating artifacts(媒介する人工物)を通じて、Sense, meaning(意味、意義)をもったObjectによって方向付けられ、Outcome(成果)を目指す(エンゲストローム 1999)とされる。

エンゲストロームは、第3図のような相互作用する二つの活動システムについてのモデル化も行っている。本研究における新しい授業モデルは、この活動システムのモデルを使ってデザインしていく。

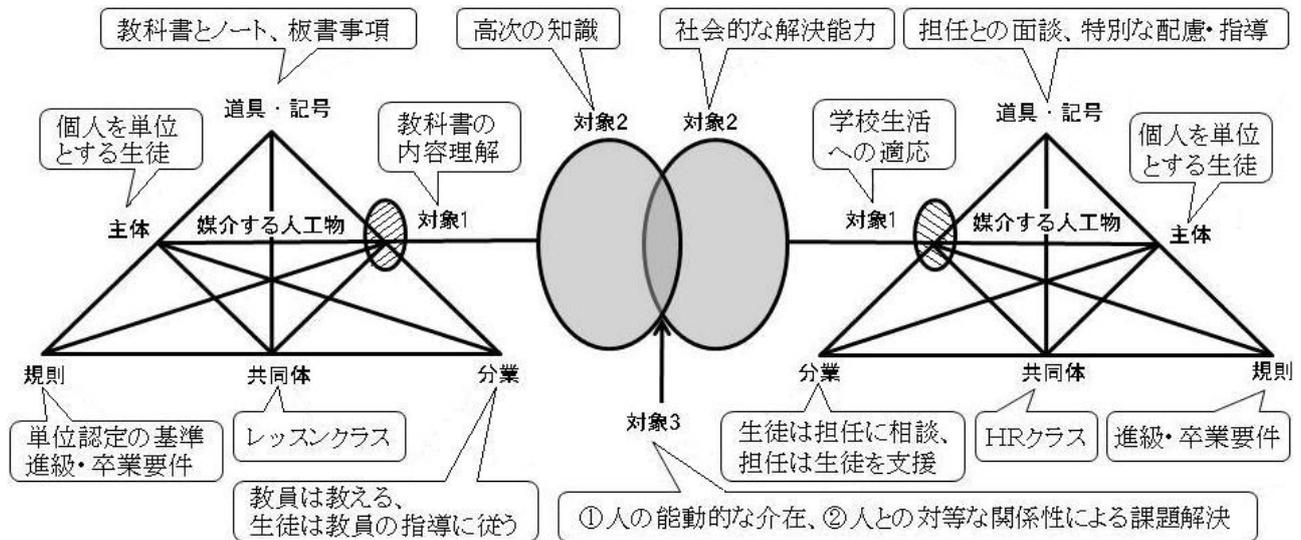
3 授業モデルの新しいデザインに向けて

(1)相互作用する二つの活動システム

本研究では、従来の学校教育における二つの活動システムの相互作用から、授業を通じた心理教育的援助サービスをデザインする。対象となる二つの活動システムとは、「教科指導」と「教育相談」である。この二つの活動システムは、独立して存在しているように見えるが、学校という大きなシステムの中で相互に作用し合っている。

第3図は、エンゲストロームが示した「第三代活動理論のための最小限二つの相互作用する活動システムのモデル」に、従来の典型的な教科指導と教育相談にかかわる活動システムをあてはめたものである。各成分に該当するものを具体的に書き加えるなど一部改変した。

図中の左側にある三角形は、従来の典型的な教科指導にかかわる活動システムである。「教科書の内容理解」が対象1である。これは、「主題に関する事実や手続きである内容レベルの知識」(パーキンス 2004 p. 134)と言えよう。対象2は、これに「高次の知識(higher-order-level-knowledge)」を加えて拡張したものである。この高次の知識は、「問題解決の方略、正



第3図 相互作用する二つの活動システムのモデル (Engeström 2001 p. 136 改)

当化のスタイル、説明、さらにその領域の研究方法の特徴についての知識」(パーキンス 2004 p. 123)を指し、創造力、推論力、企画力などを発揮するために欠かせない知識であると言える。

図中の右側にある三角形は、従来の典型的な教育相談にかかわる活動システムである。対象1には、生徒が相談し、教員が支援するという垂直的な関係を背景とする「学校生活への適応」が相当する。これに生徒同士(仲間)という水平的な関係を加え、さらに適応の場を学校から社会へと拡張させた「社会的な解決能力」と言うべきものが対象2である。

### (2) 変革の種子「対象3」を求めて

二つの活動システムにおいて、対象1から対象2へと拡張すると、「双方の対象は近づき部分的に重なり合うことになる。この越境的な対象の『交換』において、新しい対象3が立ち現れてくる。そして、そうした『第三の対象』は『変革の種子(seed of transformation)』を生み出していく」(山住 2008 p. 20)とされる。

教科指導の対象2にかかわる高次の知識は、「他の人を巻き込んだり、シンボリックな媒体に頼ったり、環境や人工物を利用する」(パーキンス 2004 pp. 120-121)とことから得られるという。一方、教育相談の対象2にかかわる社会的な解決能力とは、他者との対等な関係性の中で、自身の困難さを軽減したり、乗り越えたりすることを意味している。

この二つの対象2に共通する特徴は、①人の能動的な介入、②人との対等な関係性にあると言える。よって、対象3は、この①と②を特徴とする課題解決の力を示している。このような課題解決には「対話」と「協働」が重要になるであろう。対象3は、従来の典型的な教科指導にかかわる活動システムを変革していくときの指針になる。

### (3) 「ピア・サポート」をツールとして取り入れる

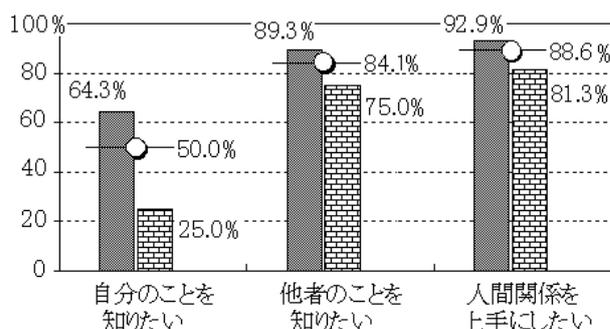
#### ア なぜ「ピア・サポート」なのか

生徒同士が聞き役になり、助言者役になるなど、同じ立場にある人による支え合いの仕組みを「ピア・サポート(peer support)」という。ピア・サポートでは、サポートする側とサポートされる側は固定されず、状況によって役割が入れ替わるところに特徴がある。これは、生徒同士で支え合う関係づくりを促すにふさわしい方法である。

ピア・サポートには、①自己理解・自己受容、②他者理解・他者受容、③グループ・コンセンサスという三つの課題がある。そして、この課題を達成するために、具体的なエクササイズや技法が用意されている(松井・稲垣 2009)。これは、新しい授業モデルに適したツールであると言えよう。

#### イ 生徒のニーズに応えるピア・サポートの課題

第4図は、ピア・サポートにおける三つの課題に関して、生徒のニーズについて尋ねたアンケート調査



○「とてもそう思う」「まあまあそう思う」と回答した全体の割合  
■ 友だちか先生に相談する ■ 友だちにも先生にも相談しない

第4図 生徒のニーズ

の結果である。

図中の—○—を見ると、「他者のことを知りたい」、「人間関係を上手にしたい」と答えている人がとても多く、好ましい人間関係をつくりたいという生徒のニーズはかなり高い。検証授業の話を伝え聞いて、「倫理」を選択していない生徒が、特別に授業を受けたいと申し出てくることもあった。

図中の棒グラフを見ると、友だちにも教員にも相談しない人は、友だちか教員に相談する人(両方に相談する人も含む)に比べて、生徒のニーズが低いことが分かる。特に「自分のことを知りたい」という項目での低さは顕著である。そこで、第1表のクロス表に従って、独立性の検定を行ってみた。すると、表中①のパターンでは、有意水準5%で、対応関係が認められた。しかし、②と③のパターンでは、対応関係は認められなかった。すなわち、友だちに相談しない人は、他者のことを知りたい、人間関係を上手にしたいと思うことはあっても、自分のことを知りたいとは思っていない。また、友だちに相談する人は、自分のことを

第1表 2×2クロス表

①	自分のことを知りたいと思う			②	他者のことを知りたいと思う				
	Yes	No	計		Yes	No	計		
友だちに相談する	Yes	17	10	27	友だちに相談しない	Yes	24	3	27
	No	5	12	17		No	13	4	17
	計	22	22	44		計	37	7	44

③	人間関係を上手にしたいと思う			
	Yes	No	計	
友だちに相談する	Yes	25	2	27
	No	14	3	17
	計	39	5	44

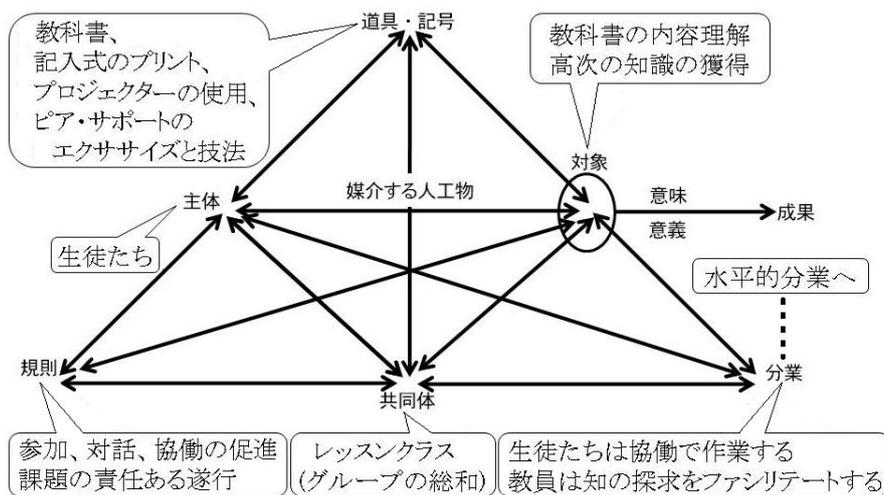
☆カイ二乗統計量は

①：約 4.70

②：約 1.20

③：約 1.09

☆有意水準5%のときの臨界値は約 3.84



第5図 検証授業における活動システムのモデル (Engeström 2001 p. 135 改)

知りたいと思うということである。このことは、特に、自己理解・自己受容の課題に力を入れることで、友だちに相談しなかった人が、相談するようになる可能性があることを示唆している。

#### (4) 検証授業における授業の活動システム

第5図は、第2図を下地にして、検証授業における活動システムを表したものである。各成分に該当するものを書き加えるなど一部改変した。この授業モデルは、人の能動的な介在、人との対等な関係性による課題解決という対象3の視点と越境の文脈を織り込んでデザインした。

「主体」は、対象3の内容を踏まえ、個人を単位とするのではなく、生徒たちというように集合体としてとらえることとした。

「道具・記号」には、授業テーマに関連したピア・サポートのエクササイズと技法を取り入れた。黒板の代わりにプロジェクターを用い、エクササイズの流れを視覚化してわかりやすいものにした。ノートの代わりに記入式のプリントを使用することで、生徒が書き写す量を最小限に絞り、自発的なメモを取れるよう工夫した。

「対象」には、従来の教科書の内容理解に、高次の知識の獲得を加えた。

「共同体」は、学習者の「個の総和」ではなく、「グループの総和」としてのレッスンクラスと位置付けた。エクササイズの内容に合わせてグループの大きさを変えることとした。

「分業」では、垂直的な役割分担ではなく、「水平的分業」を目指した。すなわち、教員の役割は、知の体現者、伝達者ではなく、自らも知の探求者として、生徒たちと一緒に課題解決のプロセスをたどることに重点を置いた。生徒は、互いに聞き合い、話し合い、協働する関係において学習活動を進めるものとした。

「規則」には、集団活動にかかわるものを定めた。今回は、検証授業向けのモデルであるため、評価に関

係する制限を設けなかった。今後は、対話、協働の成果を問う評価法、評価基準が必要になると考えられる。

## 4 検証授業による実践

### (1) 検証授業のプログラム

検証授業は、10月上旬から中旬にかけて、公民科「倫理」の科目で実施した。1回目の授業は、2年生29名、3年生8名を対象に「青年期の課題と自己形成」、2回目の授業は、2年生28名、3年生12名を対象に「男女相互の理解・尊重・協力」という内容を扱った。検証

授業のプログラムは、次に示す表の通りである。

	1回目の授業	2回目の授業
(A) 小講義 I 教科書の内容	a. エリクソンの生涯 b. アイデンティティの概念	a. ミードの研究調査 b. ボーヴォワールの思想
(B) エクササイズの準備	二人組づくり	グループづくり (4～5名)
	プロジェクターを使用してエクササイズの段取りを説明	
(C) エクササイズの実施 ①ピア・サポートが目指す課題 ②エクササイズの内容	①自己理解・自己受容、他者理解・他者受容 ②インタビュー形式の心理テスト ※校内聞き取り調査の説明を(F)の後に行う。	①他者理解・他者受容、グループ・コンセンサス ②a. プロジェクターを使用した心理テスト b. 付箋を使ったグループワーク
(D) 小講義 II ①エクササイズの解説 ②教科書の内容	①クレッチマーの類型と特徴 ②アイデンティティの確立	①性差心理 ②社会的・歴史的に形成された性差
(E) シェアリング		
(F) 振り返り		

### (2) 検証授業におけるエクササイズ

#### A インタビュー形式の心理テスト

エクササイズで用いた心理テストには、クレッチマーの類型に従って、パーソナリティを分類するものを選んだ。まず、インタビューをする側は、相手に心理テストの質問をし、その答えを聞いてチェックシートの該当箇所に○をつける。次に、その質問内容について、相手の普段の様子やインタビュー時の印象などから予想して、該当箇所に○をつける。この二つの回答

を比較すると、自分から見た「私」と他者から見た「私」の違いが分かる。このインタビューを12問行ったところで役割を交代する。各自で得点を集計して、パーソナリティのタイプ（Z型、S型、E型）を判定する。なお、ソーシャルスキルの基本として、インタビュー時の「スマイル」、「うなずき・あいづち」を奨励し、答えたくない質問を受けたときの対応例もいくつか紹介した。

心理テストを用いた既成のエクササイズでは、心理テストを自己実施・自己判定で行うようであるが、対象3の内容を生かすために、対話、協働を促すインタビュー形式で実施することとした。

### イ 校内聞き取り調査

「異性の様子で不思議に思うこと、わからないと感じること」について、校内で、身近な人への聞き取り調査を生徒に指示し、調査用のシートを配付した。このシートには、調査結果を書き込むスペースとは別に、具体的な調査の段取りも書かれている。

このエクササイズは、生徒の活動がレッスンクラス内の人間関係を越え、授業時間（50分）の枠を越えて行われることから、「共同体」と時間の越境を企図している。また、教員と生徒、生徒同士の協働を演出し、聞き取り調査のデータを使って授業が行われることを強調するため、「次回の授業が面白くなるか、つまらなくなるかは君たちにかかっている」とアピールした。

### ウ プロジェクターを使用した心理テスト

エクササイズに用いた心理テストには、心理的な性差の程度を測るものを選んだ。15の質問をスクリーンに投影し、生徒は、それを見ながら回答する。各自で得点を集計して、自分のタイプ（男性型、女性型、男性と女性の間型）を判定する。

心理テストにプロジェクターを使用した理由は、教室内での対話がオープンになり、他者の声を聴きながら考えるという機会が増えると考えたからである。

### エ 付せんを使用したグループワーク

生徒は、校内聞き取り調査で集めたデータを一枚一枚付せんに書き込む。グループシートは、2×2に分割された表で、男性か女性かの区別を縦軸に、性差の

特徴か個人的な特徴かの区別を横軸に区分されている。付せんに書かれた内容が性差によるものか、個人的なものかを話し合いながら、グループシートにはっていく。話し合いの過程で出てきたものも付せんに書き、グループシートにはる。なお、話し合いのとき、心理テストの判定結果を話題にしても良いとした。グループシートが完成した後、各グループの代表者が「みんなが思わず納得するユニークな意見」についての発表をし、シェアリングを行った。

## 5 授業モデルの検証と考察

### (1) 有効なツールとして働くピア・サポート

第2表の①と②からは、ピア・サポートの課題に対する生徒の達成感の高さがうかがえる。振り返りに見られる生徒の気づきを整理すると、次のようになる。

- ◇自己理解・自己受容での気づき
  - ・自分のことが好き、このままの自分で良い、自分に自信が持てたなどの自己肯定感
  - ・気付かなかった自分を知ったときの驚き
  - ・自分に対する興味・関心
- ◇他者理解・他者受容での気づき
  - ・他者の優しさ、気遣い
  - ・他者に対する意識の変化、他者理解への意欲
- ◇グループ・コンセンサスでの気づき
  - ・案外上手にできたなど対人緊張感の軽減
  - ・多様な意見がある、同じような考え方をする人が多い、自分と同じ考え方の人がいる
  - ・人間関係を円滑にするスキル等の発見

このように、ピア・サポートのエクササイズを取り入れた授業モデルは、心理教育的援助サービスとして有効であったと言える。こうした授業は、生徒によるピア・サポート活動の基盤形成に寄与するものであると考えられる。

### (2) 教育相談活動への波及

第2表の③は、学校での学習が、生徒の生活世界へとつながっていくという「越境」の可能性が示されている。振り返りの自由記述には、自己の特性に対する深い理解、自己変革への意欲などが書かれている。また、「今まで悩んできたことがバカバカしく思えてきた」「大人になった」「抜け殻に魂が入りそうだ」などのコメントが寄せられている。そこには、生徒が人としての成長を実感している様子が見えうかがえる。

検証授業を通じて顔見知りになると、生徒からは、日頃の人間関係をめぐる具体的な問題でアドバイスを求められるようになった。検証授業でのことが周囲に伝わり始めると、顔見知りでない生徒も相談に訪れるようになった。

こうした状況であれば、教員は生徒のニーズに気付

第2表 振り返りアンケートの結果

①	この授業を受けて、自己理解が進んだ 他者理解が進んだ	96.3% 77.4%
②	グループワークをしたとき、 自分の言いたいことを伝えられた 友だちの話をよく聴くよう頑張った	79.2% 92.9%
③	この授業は今後の生活に生かせる	86.7%
④	この授業の雰囲気に溶け込めた	88.0%
⑤	校内聞き取り調査は面白かった	90.0%
備考：各項目の割合は、各質問に対する四つの選択肢のうち「とてもそう思う」「まあまあそう思う」と答えた人を示している。		

きやすくなり、適切な対応が可能になるであろう。今後は、授業を契機に、生徒から寄せられた相談をどのような形で校内の支援システムにつなげていくかが、課題になると考えられる。

### (3) 生徒の意欲的な授業への取組み

第2表の④からは、生徒が意欲的に授業に参加している様子がうかがえる。検証授業を終えた直後、ある担任は、日頃気にかけている生徒が、いつもとは違う生き生きとした表情で授業を受けていたと知らせてくれた。振り返りの自由記述には、多くの生徒が授業の楽しさ、面白さ、学習への意欲などについて書いている。「ふだん、あまり考えないことが学習できてよかった」「知識が増えたとし、視野が広がった」というコメントも寄せられている。

生徒の負担になってはいないかと危惧した校内聞き取り調査も、第2表の⑤を見ると、それが杞憂であったことが分かる。また、付せんを使ったグループワークでは、付せんの何枚かを区画された境界線の上にはっているグループが出てきた。理由を尋ねると、他者との対話、協働を手掛かりにした学習を通じて、枠内には収まらない事象があることに気付いたのだという。この生徒たちの発見は、物事を深めていくプロセスの端緒であると言えよう。

### (4) 新しい授業モデルの協働開発に向けて

検証授業における授業モデルについて、次のような意見が教員から寄せられている。

- ・「保健体育」の授業でも、同じような活動をしたことがある。
- ・「理科」の実験において有効な活動である。
- ・生徒の現状に合った学習スタイルである。
- ・「現代社会」では、青年期を扱う単元をどう進めていけば良いか迷うことが多いが、この方法がモデルになる。
- ・総合学科の必修科目「産業社会と人間」の内容として適している。

この授業モデルは、幅広い教科・科目で実践可能であるという認識を共有することができたと考えている。教科・科目を越えた多くの教員が、この授業モデルをたたき台にして、協働で新しい授業モデルを開発することも可能であろう。また、授業におけるスクールカウンセラーとの連携についても検討する価値はある。この授業モデルは、心理教育的援助サービスを提供するスタッフの側にも「越境」を起こす可能性があると言えよう。

### おわりに

興味深いことに、身近なところで「越境」の文脈を

見出すことができる。例えば、学校という制度的な境界を越え出る高大連携の取組み、中高一貫校の設置、職制という壁を越えて学校に配置されたスクールカウンセラー、校内ではクラス、教科、学校運営グループを横断し、校外の機関とも連携する教育相談コーディネーターなどである。

エンゲストロームの活動理論は、大きな組織的転換をもたらすパラダイムであるとされる。こうした身近な「越境」は、新しいパラダイムの到来を予感させるものとも言えるかもしれない。

本研究は、従来の典型的な教科指導と教育相談という二つの活動システムにおける「越境」の試みから始めた。この変革の運動は、更に進めていくと、心理教育的援助サービスの枠組みさえも越えていく可能性がある。その意味で、新しい授業モデルは、拡張的な潜在力を持つという点で評価できると考えている。

本研究に協力してくださった教職員の皆様に感謝を申し上げ、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」  
コミュニケーション学習研究会 2001 <文部省「教育方法の改善に関する調査研究委嘱」>『「生きる力」の育成をめざした「コミュニケーション学習プログラム」の開発研究』（<http://www.nier.go.jp/arimoto/Recent/Comcom/pdfs/Cover-Summary.pdf> (2009. 5. 8 取得)) p. 13  
文部科学省 2009 「高等学校学習指導要領」 p. 1  
石隈利紀 1999 『学校心理学』 誠信書房 p. 15  
パーキンス 2004 「パーソン・プラス：思考と学習における分散的見解」(Gavriel Salomon 編、松田文子監訳『分散認知』 協同出版)  
山住勝広 2004 『活動理論と教育実践の創造』 関西大学出版局 p. 69  
山住勝広 2008 「ネットワークからノットワーキングへ」(山住勝広・ユーリア・エンゲストローム編『ノットワーキング』 新曜社)  
Engeström, Y. 2001 Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1, 2001* ([http://language.la.psu.edu/~thorne/aplng584\\_2007/Engestrom\\_2001\\_ExpansiveLearning.pdf](http://language.la.psu.edu/~thorne/aplng584_2007/Engestrom_2001_ExpansiveLearning.pdf) (2009. 12. 8 取得))

### 参考文献

- 松井理納・稲垣応頭 2009 『集団を育むピア・サポート』 文化書房博文社  
ユーリア・エンゲストローム、山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 1999 『拡張による学習』 新曜社

# 小・中学校との連携の充実に向けた 特別支援学校の取組みについて

— 地域センター機能の更なる推進を目指して —

三 森 吉 徳<sup>1</sup>

特別支援学校は、地域のセンターとして小・中学校と連携し、支援を必要とする子どもを支える多様な取組みを展開している。そこで、地域センター機能の更なる充実のために、教育相談等を活用したことがある小・中学校へのアンケート調査・聞き取り調査及び特別支援学校への聞き取り調査を通して、現状を把握し課題を分析した。そして、小・中学校とスムーズに連携できる体制や小・中学校の必要に応じた情報提供の充実について考察した。

## はじめに

平成15年3月に文部科学省の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」で出された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で地域センター機能を有する学校としての特別支援学校の取組みが提言された。平成17年12月には中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」の中で特別支援学校の地域センター機能について具体的内容が提示された。これらの提言を受け、特別支援学校では、支援を必要とする子どもを支えている地域の小・中学校と連携し、地域センター機能における多様な取組みを展開している。さらに、平成21年4月に神奈川県教育委員会では「平成21年度学校教育指導の重点」として、「子どもたちを地域全体で支えていくためには、地域センター的機能の充実と活用が必要となることから、各地域で、幼稚園、小・中学校と特別支援学校の専門性を高めることが大切です」とあり、特別支援学校の地域センター機能の充実と活用について述べており、推進を進めている。

地域センター機能における取組みを進めている特別支援学校であるが、平成20年3月に国立特別支援教育総合研究所から出された「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査報告書」では、様々な連携機関の中で特別支援学校と連携している小・中学校は6割程度であるという結果が出されている。

そこで本研究では、小・中学校へアンケート調査と聞き取り調査、特別支援学校へ聞き取り調査を実施し、現在の取組みについて期待することや課題を分析・検証した。そして、特別支援学校と小・中学校がよりスムーズに連携できる体制や小・中学校の必要に応じた情

報提供の充実について考察した。

## 研究の内容

### 1 研究のねらいと方法

#### (1) 小・中学校が地域センター機能に期待することについて

特別支援学校の地域センター機能を小・中学校が活用してきた中で、小・中学校側が活用した内容や期待することについて、特別支援学校を擁する近隣の3市の小・中学校計51校の教育相談コーディネーター、または教育相談コーディネーターの役割を担う教員を対象にアンケート調査を実施した。その中から小・中学校8校に聞き取り調査を実施し、地域センター機能についての今後の要望や現在の課題について把握し、分析・検証する。

#### (2) 特別支援学校の地域センター機能の現状と課題

現在、特別支援学校では、教育相談、研修会講師、校内支援体制づくりについての相談、教材の提供、外部機関の紹介・支援のつなぎ、個別教育計画・個別の支援シート作成についての相談等の取組みを展開している。これらの地域センター機能にかかわる取組みや、その課題、今後の展望について、3市で地域センター機能の取組みを展開している特別支援学校3校の地域支援・教育相談担当に聞き取り調査を実施し、今後展開していくべき取組みについて検証する。

### 2 研究の実際

#### (1) 小・中学校へのアンケート調査・聞き取り調査

アンケート調査配付校は小・中学校51校で、回収校は29校、回収率は57%だった。

#### ア 特別支援学校の地域センター機能の活用状況

特別支援学校の地域センター機能を最近2年間で活用している小・中学校は83%となっている。

聞き取り調査の中では、活用していない小・中学校

1 県立相模原養護学校

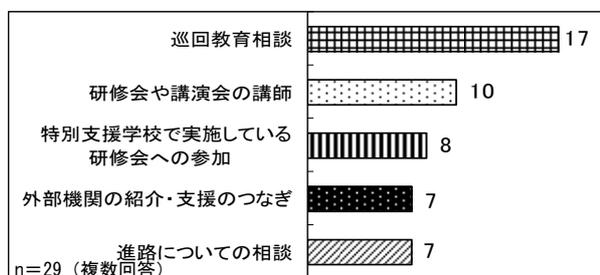
研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

でも過去に活用したことがあり、「今後活用していきたい」と回答した小・中学校もあった。

この結果から、ほとんどの学校で特別支援学校の地域センター機能を活用している、または活用したことがあるということが分かり、特別支援学校の地域センター機能が広く認識されるようになってきたことが分かる。

第1図は特別支援学校の地域センター機能の中で活用している内容の上位5項目である(複数回答)。児童・生徒の行動観察をし、その後ケース会議を実施する巡回教育相談が最も多く、29校中17校で活用している。以下、研修会や講演会の講師、特別支援学校で実施している研修会への参加、外部機関の紹介・支援のつなぎ、進路についての相談

聞き取り調査でも、「巡回教育相談での児童・生徒についての見立てや支援案についての助言が役に立った」という意見が多かった。

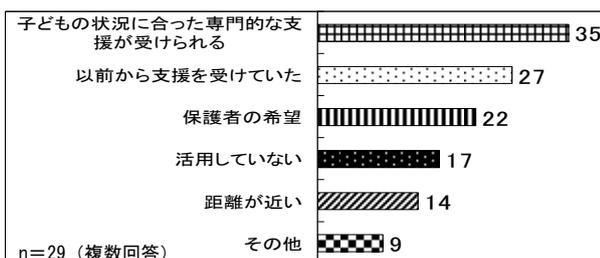


第1図 地域センター機能で活用している内容

#### イ 特別支援学校以外の外部機関との活用状況

特別支援学校以外の外部機関を活用している小・中学校は、82%と高い数値になっている。具体的に活用している外部機関としては、病院等の医療機関、相談センター等の相談機関、児童相談所等の福祉機関などが多く挙げられ、複数の外部機関を活用している小・中学校が多かった。

第2図は「特別支援学校以外の外部機関を活用する理由」であるが、それぞれの外部機関について、活用する理由を選択している(複数回答)。一番多かった回答が「子どもの状況に合った専門的な支援が受けられる」だった。「以前から支援を受けていた」・「保護者の希望」という回答も多く、これらの回答には「専門的な支援を受けてきた・受けたい」ということが含まれることが推察される。



第2図 外部機関を活用する理由

聞き取り調査でも、医療機関や福祉機関などとの連携を通して、より専門的な助言を得たい時に外部機関を活用することが多いという結果が得られた。スクールカウンセラーや市の巡回教育相談等を活用している学校も多く、臨床心理士の児童・生徒に対する見立てや対応について高い必要性を感じていることが分かった。

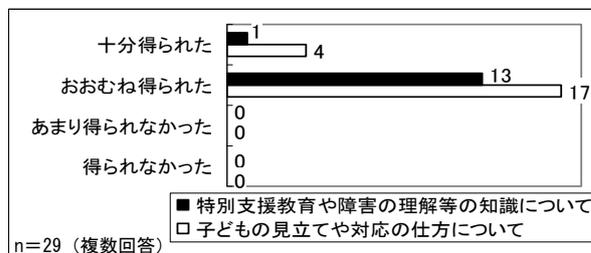
小・中学校にとっては特別支援学校も外部機関の一つとして活用している。特別支援学校に対しては、発達障害等の児童・生徒への専門的な支援についても期待していると考えられる。

これらの結果から、特別支援学校や特別支援学校以外の外部機関を活用して、必要に応じて校内での支援に生かしていることが分かる。特別支援学校を含む外部機関に対して、より専門的な支援を受けたいという希望が強いことが分かるが、特別支援学校と特別支援学校以外の外部機関との活用に違いがあることも分かった。

特別支援学校以外の外部機関に対しては、医療機関や福祉機関等の特性を生かし、主に児童・生徒の個に応じた支援についての助言を得たいと感じていることが多い。特別支援学校に対しては、主にクラスの中での児童・生徒への対応や、一斉授業の中での対応など、教員の視点からの助言を希望していることが多い。特別支援学校と特別支援学校以外の外部機関の活用に違いはあるものの、個に応じた支援と、クラスや授業の中での対応はともに希望されており、重なっている部分もある。

#### ウ 特別支援学校の地域センター機能を活用して得られた知見

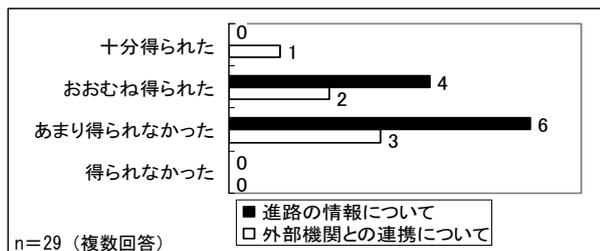
第3図は巡回教育相談や研修会等を活用した際に、「子どもの見立てや対応の仕方について」や「特別支援教育や障害の理解等の知識について」の知見を得られたかの結果である。「十分得られた」、または「おおむね得られた」のどちらかを回答しており、この二つの項目については、「知見を得られた」と感じていることが分かる。



第3図 特別支援教育や障害の理解等の知識について・子どもの見立てや対応の仕方について

第4図は「進路の情報について」や「外部機関との連携について」の知見を得られたかの結果である。「進路の情報について」は知見を「あまり得られなかった」

学校が6校あり、「外部機関との連携について」は3校が知見を「あまり得られなかった」と回答している。



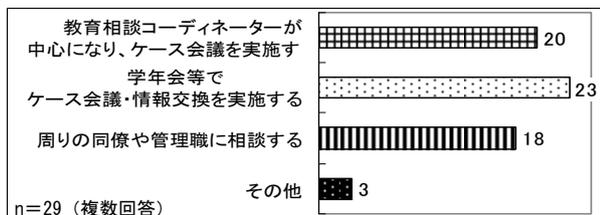
第4図 進路の情報について・外部機関との連携について

聞き取り調査でも、「進路の情報をもっと得たい」という希望や、「外部機関との連携を通して更に専門的な支援を希望する」という回答があった。

この結果から、「進路の情報について」「外部機関との連携について」は、知見を得られていない学校があり、「更に情報を得たい」「専門的な視点での情報を得たい」と感じている学校があるということが分かる。

#### エ 校内支援体制について

第5図は「困っているケースへの対処法」の回答である（複数回答）。校内の教育相談コーディネーターが中心になりケース会議を実施している学校が20校、学年会等でケース会議・情報交換を実施している学校が23校と多く、両方実施している学校もあった。この結果から、ほとんどの学校で何らかの形でケース会議を実施して、児童・生徒を支援していることが分かる。



第5図 困っているケースへの対処法

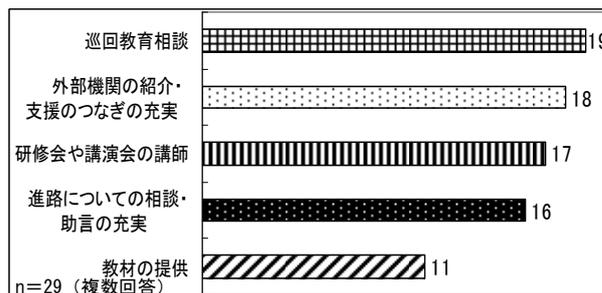
聞き取り調査でも、「数年前は支援について考えたり、ケース会議を実施したりすることはなかったが、校内研修会やケース会議等の実施を通して、現在は児童・生徒を支援することへの意識が高まってきている」と回答した学校も多くあった。

この結果から、小・中学校での支援教育に対する意識や理解は高まってきており、校内での支援体制が整いつつある学校も増えてきていることが分かる。

#### オ 今後の地域センター機能への希望

第6図は、小・中学校が特別支援学校の地域センター機能に今後希望する内容の上位5項目である（複数回答）。現在活用している内容と同様「巡回教育相談」を回答した学校が19校あり、一番多くなっている。「外部機関の紹介・支援のつなぎ」や「進路についての相

談・助言」では、第4図で「知見をあまり得られなかった」と回答している学校があるものの、今後の充実を希望している学校も多いことから、更に多くの情報や専門的な支援の充実を希望していることが分かる。



第6図 特別支援学校に今後希望すること

聞き取り調査でも、「高校・各種学校・就労に向けての情報を得たい」という回答や、「福祉機関や労働機関等の外部機関との連携を通して、より多角的な視点での支援を希望する」という回答があった。

これらの結果から、引き続き巡回教育相談で児童・生徒の見立てや、支援策についての助言が必要であると感じている学校は多いことが分かる。外部機関の紹介・支援のつなぎや進路についての相談・助言については、現在は活用していない学校も多いが、今後は活用していきたいという希望があることが分かる。

#### (2) 特別支援学校への聞き取り調査

##### ア 特別支援学校の校内体制

聞き取り調査対象校では、教育相談にかかわるメンバーとして、地域支援・教育相談専任、専門職（臨床言語士・言語聴覚士・作業療法士・理学療法士（配置されている学校））、担任兼任の計10名ほどの体制になっている。地域支援・教育相談専任だけでなく、担任をしている教員や他の担当をしている教員も地域支援にかかわり、地域センターとしての意識が高まりつつある。これらの様々な校内資源を活用し、それぞれの教員の専門性を生かしての地域支援・教育相談の展開を目指していることが分かる。

##### イ 現在の取組みの内容

巡回教育相談では、引き続き児童・生徒の見立てや対応の仕方についての必要性が高まっているが、最近では校内支援体制についての相談が増えつつある。専門職を活用しての地域支援・教育相談は、今後も更に必要性が高まることが予想される。特別支援学校は、専門的な支援に加えて、校内支援体制構築のサポートの役割を担っていることが分かる。

##### ウ 小・中学校との連携の状況について

地域の小・中学校が地域センター機能に求めていることを把握するために、地域センター機能を活用した事後のアンケート調査を実施するなどの工夫が始まっている。現在、アンケート調査を実施していない特別支援学校も、小・中学校に求められていることを知る

必要がある。

中学校は小学校に比べて進路についての相談が多くなっているが、小学校でも中学校や高校・各種学校の進学、就労に向けての情報を得たいと感じていることから、今後も進路についての情報発信を充実させていく必要があることが分かる。

特別支援学校に対しては、教員としての視点から児童・生徒を見立て、学級全体への対応や授業づくりについての助言が期待されており、このことについて、より専門性を高めていく必要があると感じている。

様々な取組みを通して、小・中学校が校内で支援できる力がつきつつあると感じることが多いが、単発的に活用した小・中学校の中には、支援が途絶えがちな学校もあり、どのように継続して支援をしていくかが課題となるだろう。

#### エ 取組みの課題について

外部機関との連携については今後も更に深め、特に就学前機関や高校との連携なども新たに広げていくことが必要になる。

小・中学校の校内資源である支援のキーパーソンとなる教員との連携を通して、小・中学校の校内支援体制の充実を図っていくことも課題であろう。

特別支援学校には高い専門性を求められているので、特別支援学校全教員が更なる専門性を高めるための取組みが必要になってくる。新たに特別支援学校に配置された専門職の活用についても必要性は高くなってきている。

#### オ 特別支援学校が得られたものについて

小・中学校での一斉授業や学級づくりへの工夫については、相談の実践を積み重ねることで、他校の巡回教育相談で生かすことができるようになった。それは特別支援学校の授業や児童・生徒への支援にも活用できるものである。

相談を通して、外部機関等のネットワークは更に広がり、子どもの支援について様々な話し合いがもたれるようになった。

地域センター機能が充実することで、地域全体で児童・生徒を育てていこうという意識を高めていくことにつながり、現在大きな課題となっている特別支援学校の過大規模化抑止につながると考えられる。

#### カ 将来の特別支援学校像について

地域の各機関との連携を深め、更に多角的・専門的な視点を養うとともに、特別支援学校も地域の機関の一つとして機能していくことが今後は必要になる。

小・中学校の児童・生徒が特別支援学校で通級指導を受けられるような柔軟な体制づくりやコミュニケーション力を高める指導についても考えられ、特別支援学校の地域で担う役割も変化していくものと思われる。

小・中学校の校内での支援体制づくりをサポートし、児童・生徒が地域で過ごし、育てられるように支援

していくことが将来の特別支援学校が目指す方向性の一つになるのではないかと。

### 3 考察

小・中学校への聞き取り調査及びアンケート調査、特別支援学校への聞き取り調査を通して、二つの課題が明らかになった。

#### (1) 課題 1

小・中学校は特別支援学校に、発達障害等についてのより専門的で実情に合った支援や校内体制についての助言を求めているが、その要望への対応について十分とは言えない。

##### ア 課題解決のための工夫①

特別支援学校の校内資源を活用した、地域センター機能の取組みを展開することが必要である。特別支援学校には、様々な課題に対応できるスキルのある教員がいる。それらの教員を地域の小・中学校を支える人材として生かしながら教育相談・地域支援を展開することで、より小・中学校の希望に合った支援を実施していくことができる。このような校内資源を活用するためには、特別支援学校全体で地域を支えていけるように校内体制を整備し、全職員の地域センター機能に対する意識を高めていく必要がある。

##### イ 課題解決のための工夫②

福祉機関や医療機関等の外部機関との連携を通して、より多角的・専門的な視点で支援をしていくことが可能になる。労働機関からの情報を現在の支援に生かしていくことも将来を見通した支援につながるであろう。

##### ウ 課題解決のための工夫③

小・中学校教員が具体的な支援について研修する場として、授業体験型の研修会を実施することで、子どもの実情に応じた支援や教材の工夫について学ぶことができる。また、継続してケース会議を実施していくことで、ケースへの直接的な支援だけでなく、校内支援体制についてもサポートしていくことができる。これらの取組みは、校内支援を支える教員の養成につながるものであり、校内支援体制についてもサポートしていくことができる。

##### エ 課題解決のための工夫④

現在、特別支援学校は小・中学校の実情を知る機会が大変少なく、それが小・中学校の実情にあった助言を提供できないという課題に結び付いている。お互いの学校の実情を知るために交流の実施や、相互の研修会へ参加し合うなどの取組みが有効であろう。就学前機関や高校の実情を知り、必要に応じて小・中学校の支援に生かしていくことも重要である。

#### (2) 課題 2

小・中学校では、中学や高校・各種学校への進学、就労など、社会的自立に向けた長期的な支援を求めているが、特別支援学校は十分な情報や助言の提供ができていないことがある。

## ア 課題解決のための工夫

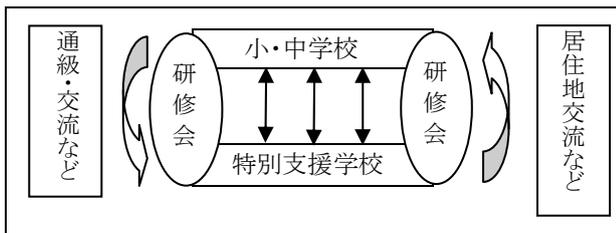
特別支援学校では進路支援担当がもっているネットワークを活用し、労働機関や福祉機関の情報を発信することができる。また、必要に応じて進路支援担当が直接小・中学校の支援にかかわることもできるのではないか。高校との連携を進めていく中で情報を収集し、その情報を小・中学校に発信していくことも可能となる。

## 4 今後の方向性と課題

小・中学校へのアンケート調査・聞き取り調査、特別支援学校への聞き取り調査の結果を踏まえ、今後の特別支援学校が目指す方向性と課題について考察する。

### (1) 小・中学校とのスムーズな連携を目指した体制づくり

小・中学校は特別支援学校の地域センター機能についての取組みを、以前に比べれば気軽に活用することができるようになってきている。しかし、県立学校と市立学校という枠組みの違いによる活用のしにくさや、「小・中学校の実情に合った支援を受けられないことがある」等の課題が依然として残っている。地域のすべての児童・生徒を地域で育てていくという意識もまだ高いとは言いきれない。今後は、これらの課題に対して特別支援学校としてどのような取組みを実施していけばよいかを考える必要がある。そこで、地域に根ざした特別支援学校を目指し、小・中学校とスムーズに連携し、児童・生徒や教員が必要に応じて行き来できるようなシステムを構築していくことを提言したい。このシステムでは通級指導の実施、小・中学校児童・生徒の交流の実施、居住地交流の充実、研修会の相互参加の実施を目指す（第7図）。



第7図 小・中学校と特別支援学校の連携モデル

### ア 特別支援学校における通級指導

特別支援学校に、通級のシステムをつくり、地域の小・中学校の児童・生徒が通級指導を受けられるようにする。通級指導では、児童・生徒の教育的ニーズに応じた指導を実施し、その指導経過や指導内容については在籍校と連携していく。例えば、指導場面において継続的にコミュニケーション力を高める指導を行うことも可能となるだろう。

### イ 特別支援学校における授業の交流

小・中学校の児童・生徒が特別支援学校の学級で授業を受ける交流が実現できると、小・中学校の児童・

生徒へより多岐にわたった支援ができるようになる。小・中学校の教員が交流での指導場面に参加し、観察することは、自校の児童・生徒への支援を考え、見立てや支援策を立案することへのサポートにつながる。特別支援学校教員にとっても、小・中学校の児童・生徒の実態を把握できるよい機会となる。小・中学校の児童・生徒にとっては、特別支援学校で学習することによって自分に合った取り組み方を見付けたり、特別支援学校の児童・生徒についての理解を深めたりすることができる。特別支援学校に在籍する児童・生徒にとっても、小・中学校の児童・生徒が自分から取り組む様子や見本となる取組みを見たり模倣したりすることができ、大変有意義である。

### ウ 居住地交流を活用した地域支援

特別支援学校に在籍する児童・生徒が居住地の小・中学校へ行き授業を受ける居住地交流では、特別支援学校教員が交流する児童・生徒と一緒に交流先の小・中学校へ行くことで、交流校の実情を理解しやすい。さらに、小・中学校で支援の必要な児童・生徒への見立てや校内支援体制の構築等、交流校への支援の広がり期待される。居住地交流での授業内容や進め方を小・中学校と特別支援学校の教員が検討し、授業づくりを進めていくことも、連携を深めることにつながる。授業後に授業についての意見を交換し、児童・生徒の行動観察からの気づきを共有する機会をつくり、次回交流につなげていくことも必要になる。居住地交流を活用した支援システムの実現のためには、交流校との連携を進めやすくなるように、交流のための人員確保等特別支援学校の校内体制を整備していくことも必要であろう。

### エ 相互の研修会への参加

小・中学校及び特別支援学校で実施している研修会にお互いに参加することで学び合い、連携を深めることもできる。お互いが講師になって研修会を実施したり、教育課題について話し合い、課題を共有し、それぞれの立場で協議したりする機会を通して、特別支援学校及び小・中学校の教員がお互いの学校の実情を理解し、よりスムーズに連携できるようになる。この取組みを通して「地域で協力して子どもたちを育てていこう」という意識の向上にもつながるであろう。

### オ よりよいシステムづくりを目指して

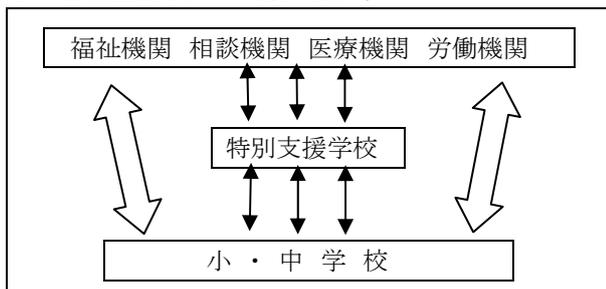
特別支援学校と小・中学校が必要に応じて行き来できるようなシステムづくりを通して、より小・中学校との連携がスムーズになり、特別支援学校と小・中学校がお互いの実情を理解し、指導力・専門性の向上につながる機会になるであろう。実現のためには、通級指導担当教員や交流に来た児童・生徒への対応教員、居住地交流に対応する教員の人員の確保が必要である。特別支援学校全職員の理解を広げながら、地域支援・教育相談専任を始め、全職員で計画的に対応していく

ことも必要であろう。

## (2) 特別支援学校を核とした外部機関との連携

現在、小・中学校は、福祉機関や医療機関等と必要に応じて連携を取っている。しかし、連携まで至らず各外部機関の情報を十分に得られない場合もある。外部機関の情報が必要な時に、迅速にその機関と連携を取れるように、常に小・中学校と各外部機関とがつながる連携システムがあるとよい。

特別支援学校は、福祉機関を始め、様々な機関との連携を広げ、多様なネットワークをもっている。そこで、特別支援学校が核になり、各外部機関と小・中学校との連携を進めていけるような協議会を実施していくことを提言したい（第8図）。



第8図 特別支援学校を核とした各機関を結ぶ協議会

### ア 協議会の目的

この協議会を通して、小・中学校が各外部機関の情報を得たり、連携できるようにしたりすることで、より児童・生徒への支援が迅速になり、専門的な支援を受けられるようになる。課題として挙げられていた進路に関する情報も得られることが期待できる。各外部機関についても、小・中学校の児童・生徒についての情報が得られることで、小・中学校から連絡があった時に、よりスムーズに連携できるようになる。

小・中学校の教育相談コーディネーターと特別支援学校の教育相談・地域支援担当との連携、小・中学校の教育相談コーディネーター同士の連携も進めることができる。地域の各機関が集い、情報交換や共通理解を進め、一緒に見立てをし、支援策を立案することは、地域で児童・生徒を育てていこうという意識につながるものであろう。この協議会では情報を共有できるとともに、新たなシステムを生み出せるような協議会になるとよいと考える。教育機関だけではなく各外部機関との連携を通して、将来的な見通しをもった生活・家庭支援を含めたサポートを考えられる場として設定していくことが必要である。

### イ 協議会のシステムを構築するために

特別支援学校は地域全体をコーディネートする役割を担う機関として、年度当初に全機関が集う協議会を実施し、その後必要に応じて迅速に専門的な支援を受けられるような協議会を実施していくことが有効であると考える。

実施については、小・中学校が実施する意義を理解した上での参加がより有効であるので、広報活動等を通して事前に広く知ってもらおうといった各特別支援学校における工夫が欠かせない。例えば、特別支援学校における交流や居住地交流、研修会等あらゆる機会を通して、実施する意義について理解を深めていくことも有効であろう。小・中学校も協議会の在り方を一緒に考え、今後の協議会につなげられるとよい。

### おわりに

特別支援学校の地域センター機能の取組みについて、小・中学校との連携という視点で考察をする中で、更にスムーズに連携できる体制や情報提供の充実について工夫を示すことができた。今後、小・中学校との連携を通して、特別支援学校が地域に根付いた機関として機能し、必要に応じて活用できる地域のセンターとしての取組みを展開していくことができると考える。さらに、今後は地域センター機能の活用が就学前機関や高校へも広がり、小・中学校の児童・生徒に対する支援とは異なる支援が必要になるであろう。特別支援学校の地域センターとしての児童・生徒の成長を支える取組みは、更に期待される場所である。しかし、特別支援学校内での課題も考えられる。地域センター機能がより有効に発揮されるためには、特別支援学校内の教育相談体制の充実を図り、教員の地域センター機能への理解を進めることが必要である。本研究における提言を実現するためには、特別支援学校の全教職員が地域センターの一員としての自覚をもって取り組むことが欠かせない。特別支援学校の教員一人ひとりが「地域で協力して子どもたちを育てていこう」という意識をもつことで、地域センター機能が十分に発揮されることを期待したい。

最後に本研究を進めるにあたり御協力をいただいた小・中学校、特別支援学校の先生方に心から感謝申し上げ、研究の結びとしたい。

### 引用文献

神奈川県教育委員会 2009 「平成21年度学校教育指導の重点」

### 参考文献

国立特別支援教育総合研究所 2008 「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」  
中央教育審議会 2005 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」  
特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

# 特別支援学校小学部（知的障害教育部門）における キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくり

高田孝夫<sup>1</sup>

特別支援学校小学部（知的障害教育部門）におけるキャリア教育の在り方を研究した。言葉、身振り、絵カード、指差しなどの手がかりを教師が適切に用いることにより、目的が明確な活動に対して児童が主体的に取り組むことを目指す授業を行った。その結果、社会のきまりや金銭の扱いを理解する等の情報活用能力に向上が見られた。この取組みを踏まえ、小学部におけるキャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくりを考察した。

## はじめに

### 1 キャリア教育の意義

平成16年、文部科学省（以下 文科省）の「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」（以下 協力者会議）は、近年の社会情勢を背景に子どもたちの進路をめぐる環境が大きく変化している中、『『キャリア教育』の視点から我が国の教育の在り方を見直す必要』があると報告した。協力者会議は、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが開発した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」を「各学校においてキャリア教育を推進する際の参考として幅広く活用されることを期待したい」とした。

神奈川県は平成19年から「学校教育指導の重点」において、特別支援学校「小学部・中学部・高等部を通じたキャリア教育」の充実を述べている。

### 2 知的障害教育におけるキャリア教育

国立特別支援教育総合研究所（以下 特総研 2008）は、「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」において、知的障害教育におけるキャリア教育の充実を図ることを目的とした、「知的障害のある児童生徒の『キャリア発達段階・内容表（試案）』（以下 キャリア発達段階表）」を作成した。特総研（2008）はこの表において、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002）の「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の4領域については「基本的に準ずる」としたが、「各学部ごとに示す内容については『各学部において育てたい力』と押さえ、これらにかかわる能力については、『領域にかか

わるスキル』（以下 領域スキル）」としている。特総研（2008）は、「各学部において育てたい力」については、小学部段階では13観点を示している。なお、神奈川県立総合教育センター（2005）は、「『職業的（進路）発達』とはすなわち『キャリア発達』のことを指している」としている。

### 3 小学部（知的障害教育部門）における指導

特別支援学校学習指導要領では、知的障害者である児童・生徒に対する教育を行う特別支援学校の小・中学部の各教科の内容を小学部は3段階、中学部は1段階で示している。特別支援学校学習指導要領解説（文科省 2009）では「小学部1段階は、主として、障害の程度が比較的軽く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要とする者を対象とし（中略）2段階は（中略）日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする者を対象とし（中略）3段階は（中略）適宜援助を必要とする者を対象」としている。文科省（2009）は、このように学年別に示さず、段階別に示している理由は、「学力などが、同一学年であっても、知的障害の状態や経験等が様々であり、個人差が大きい」児童を対象にしているためと述べている。文科省（2009）は、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性として、「実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」としており、「生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導する」ような教育的対応を基本とすることが重要としている。

このように、在籍する児童の知的障害の状態や経験等が様々であり、指導内容と方法に特徴のある知的障害教育部門の小学部において、キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくりについて研究を進めることにした。

1 神奈川県立湘南養護学校  
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 研究の目的

特総研（2008）による「キャリア発達段階表」を用いて、小学部において「キャリア発達にかかわる諸能力」を育てる授業づくりをする。

### 2 研究対象

#### (1) 教科と単元について

A 特別支援学校の小学部6年生(知的障害教育部門)における生活科を対象とし、単元は「買い物」とする。

#### (2) 児童について

A 特別支援学校の小学部6年生(知的障害教育部門)に在籍する7名の内、3名を対象とする。

### 3 研究期間

平成21年7月から平成22年1月までの期間で行う。

### 4 研究方法

#### (1) 授業の計画

##### ア 児童の実態把握

一人ひとりの児童のキャリア発達に関する実態を「キャリア発達段階表」を用いて検討した。さらに指示理解の状況についても検討した（第1表）。

第1表 児童の実態

	キャリア発達	指示理解
A 児	【人間関係形成能力に課題】集団での活動の際、環境が変わると、今までできたことでも、取り組めないことがある。「金銭の扱い」の理解は十分ではない。	新しい課題に対しては、身体促進(注1)の手がかりによって取り組む。理解には時間がかかる。
B 児	【情報活用能力に課題】「金銭の扱い(日常生活でお金が必要なことなど)」は理解している。ただし、「社会のきまり」の理解が不十分なため、勝手にレジの機械に触ったりすることがある。	教師と1対1の場面では簡単な言葉の指示が理解できる。絵カードによる指示が理解できる。
C 児	【情報活用能力に課題】「金銭の扱い(日常生活でお金が必要なことなど)」は写真カードなどの手がかりによって理解できるが、店でレジに誰もいないと代金を払わずに通過することがある。	指差しの指示によって移動したり、物を持ったりすることは、比較的良好である。写真カードによる指示が理解できる。

注1「体に触れてその動きを教えること」(大友 1994)

### イ 題材の検討

対象児童らの実態を考慮して、環境の設定が容易な教室で授業を行うことにし、題材は買い物ごっことした。

### ウ 学習指導案の内容の検討

#### (7) 買い物ごっこの学習活動の設定

「キャリア発達段階表」によって、買い物ごっこを分析して、活動内容を観点別に設定した(第2表)。第3表は、3回目における授業の活動内容を時系列に並べた流れと、それぞれの活動内容を通して育つことが期待される諸能力(4領域)を整理したものである。

第2表 小学部段階で「育てたい力」と買い物ごっこの観点別活動(「キャリア発達段階表」を改変)

	小学部段階で「育てたい力」	買い物ごっこの観点別活動内容
人間関係形成能力	人とのかわり	好きな菓子を選ぶ。自分らしくのびのび活動する。
	集団参加	買い物ごっこに参加(菓子を取るなど)する。
	意思表示	教師に「財布をちょうだい」と意思表示する。
	挨拶、清潔、身だしなみ	始め、終わり、いただきますの挨拶をする。 菓子を食べる前に手を洗う。
情報活用能力	様々な情報への関心	
	社会のきまり	レジで菓子と交換に100円を渡す(この買い物ごっこのきまり)。「始め」の合図が出されるまで座っている。「終わり」の挨拶まで、教室にいる。
	金銭の扱い	つり銭を財布にしまう。財布を離さず持つ。
	役割の理解と分担	
計将来能力	習慣形成	
	夢や希望	
意思決定能力	目標設定	
	選択	場面ごと(第3表の②④⑥⑨)に正しい活動を選択する。
	振り返り	選んだ菓子を食べる。がんばったこと、楽しかったことを意思表示する。

第3表 授業の流れとそれぞれの活動の4領域による分類

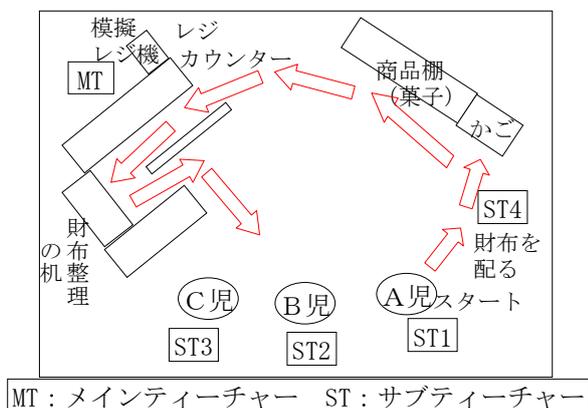
活動内容	領域(注2)
①始めの挨拶	人間
②お金をもらいに教師の所まで行く	意思
③「お金をください」の意思を表現する	人間
④商品棚に行く	意思
⑤自分の好きな菓子を選ぶ 一つだけで我慢する	人/意 情報
⑥レジカウンターに行く	意思
⑦菓子と交換に100円を渡す	情報
⑧つり銭とレシートを財布に入れる	情報
⑨袋と財布を持って自分の椅子まで戻り、着席する	意思
⑩買った菓子を食べる	意思
⑪自分が活動したことを発表する	意思
⑫終わりの挨拶	人間

注2 キャリア発達にかかわる諸能力を略称で表す  
(人・人間：人間関係形成能力／情報：情報活用能力  
／意・意思：意思決定能力)

#### (イ) 指導方法の検討

##### a 教具の配置 (環境設定)

児童の理解を助け、注意を持続しやすくするために活動内容が見て分かり、興味を引くように、菓子や模擬レジ機、レジカウンターなどの教具の配置を検討して、教室の環境設定をした(第1図)。



第1図 教具の配置図

##### b 児童に与える手がかり

児童に買い物ごっこの活動の仕方を教える際に、身体促進、ジェスチャー、絵(写真)カード、言語などの手がかりを与えることにし、その内容と与え方について検討した。

#### (2) 授業実践

次のように3回の授業を行った。全回とも参加したのは、B児とC児である。

1回目：10月20日(火)

2回目：11月4日(水)

3回目：1月19日(火)

#### (3) 授業の見直し

毎回授業後に見直しを行い、次回の指導案に反映させた。

#### 5 授業実践の結果

3回の授業において、児童の行動を観察した結果を述べる。

##### (1) A児が「菓子を選ぶ」行動について

A児が「好きな菓子を選ぶ」行動について変化が見られた。その変化を第4表にまとめる。なお、表中の太字は、児童の行動に変化があった部分である。

第4表 A児の変化

	教師が与えた手がかり	A児の行動
1	欠席	
2	目の前に、A児が食べたことのある菓子2種類を何度も提示	どちらも選ばない
	身体促進(数種類の菓子に対してA児の手を動かす)	どの菓子も選ばない
3	目の前に、菓子2種類を何度も提示	<b>最終的にラムネ菓子を選ぶ</b>

##### (2) B児が「お金をもらいに教師の所まで行く」行動について

B児が「お金をもらいに教師の所まで行く」行動に関して、変化が見られた。その変化を第5表にまとめる。表中の太字は(1)と同様である。

第5表 B児の変化

	教師が与えた手がかり	B児の行動
1	教師(MT)が「買い物ごっこを始めます」と言う	応答しない
	「おかしは1つ」カードの提示	立ち上がる
2	1回目と同じ手がかり	1回目と同じ
3	教師(MT)が「買い物ごっこを始めます」と言う	<b>お金をもらいに教師の所まで行く</b>

##### (3) C児が「菓子と交換に100円を渡す」行動について

C児が、「菓子と交換に100円を渡す」行動に関して、変化が見られた。その変化を第6表にまとめる。表中の太字は、教師の支援の変化とそれに対応して児童の行動に変化があった部分である。

第6表 C児の変化

	教師が与えた手がかり	C児の行動
1	教師(MT)が「90円です」と言う	応答しない

	言語的手がかり（お金をください）	応答しない
	ジェスチャー（財布を開ける身振り）	応答しない
	指差し（財布）	応答しない（財布を渡そうとする）
	<b>身体促進（B児の手を財布のファスナーの金具にかけさせ、教師が1/2まで開ける）</b>	<b>残り1/2を自分で開け、100円を出して、教師（MT）の手にのせる</b>
2	教師（MT）が「90円です」と言う	応答しない
	言語的手がかり＋指差し＋身体促進（教師が1/4まで開ける）	<b>残り3/4を自分で開け、100円を出して、教師（MT）の手にのせる</b>
3	教師（MT）が「90円です」と言う	応答しない
	言語的手がかり＋指差し（財布）	<b>財布を開け、100円を出して、教師（MT）の手にのせる</b>

#### 研究のまとめ

### 1 キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待できる授業の活動内容の設定

#### (1) 題材を分析する方法

特総研（2008）は、「各学部において育てたい力」として示した4領域の観点について、「知的障害のある児童生徒のキャリア発達段階・内容表（試案）における4領域の観点解説」（以下4領域の観点解説）の表において、「4領域における各観点設定の趣旨及び小・中・高等部の各学部における重点」を解説している。小学部段階の13の観点ごとに「4領域の観点解説」によって、学習する題材を分析すると、観点別に活動内容を設定できることが分かった。買い物ごっこについて分析したものが第2表である。

#### (2) 題材を分析する際の留意点

「4領域の観点解説」によって、授業の題材を分析する際に、留意したことは次の4点である。

##### ① 活動内容は具体的な行動を書く

「4領域の観点解説」では、実際の活動を通して、興味を持つ、知る、見付ける、気付く、振り返る、目標を立てる、意識することなどが大切であると説明している。他人との意思疎通が困難な児童が多い小学部では、これらの心理的な動きは確認することが難しいと考えられ、例1のように、その心理によって起こすと考えられる行動を具体的に書くことにした。これにより、児童の学習の効果を評価することが容易になると考えた。

#### 例1

「人とのかかわり」では「好きなものを持つ」と解説されているが、学習活動の内容は「好きな菓子を選ぶ」と設定した。

#### ② 最終的な基準は「領域スキル」とする

「4領域の観点解説」は非常に参考になるが、次の例2のように適切な学習活動の内容が設定できないことがあると考えられる。また、例3のように教室内の活動と地域社会での活動が区別しにくいこともあると考えられる。各観点は「4領域のそれぞれに対応」（特総研 2008）するとされており、「領域スキル」はその4領域にかかわる能力として押さえられている。よって、分析する際の最終的な基準は、「領域スキル」によることが適当であると考えた。また、この点に留意して分析することにより、活動内容をより正確に4領域の能力に分類できると考えた。

#### 例2

「集団参加」は「進んで集団学習に参加」（特総研 2008）と解説されているが、「進んで」を「積極的に」ととらえると、「始め」と言ってすぐに行動しない児童は「集団参加」ができていないことになる。しかし、人間関係形成能力の「領域スキル」では、「諸活動をより良く展開していくために必要な人とのかかわりを形成する」（特総研 2008）としており、教師の手がかりによって活動できる児童は、「人とのかかわり」はできていると考えられる。よって、買い物ごっこ「集団参加」にかかわる活動内容として「買い物ごっこに参加する」は適当と判断して設定した。

#### 例3

「様々な情報への関心」は、「領域スキル」によると、職業の情報に関する観点と限定されると考えられる。買い物ごっこは、実際の店で行うものではなく、レジ係も教員が行うので、職業の情報とは区別する必要がある、この観点に関する活動はないこととした。また、金銭のやり取りをする活動もあるが、情報活用能力の「金銭の扱い」は、店や自動販売機などで「実際にお金を使うことで（中略）使い方をすることが大切」（特総研 2008）としている。よって、買い物ごっこでの金銭のやり取りは、「金銭の扱い」に関する活動ではなく、「社会のきまり」の観点に関する活動として設定した。

#### ③ 意思決定能力領域の活動内容を入れる

意思決定能力は、「選択肢の意味を理解して選択・決定するスキルを身に付ける」（特総研 2008）とされており、「好きな遊びや活動」（特総研 2008）に対して行うものと考えられる。よって、児童が好きな遊びや活動に取り組むような題材の時は、必ず、「選択」と「振り返り」の観点の活動を入れることを考えた。

ただし、他人との意思疎通が困難な児童が多い小学部では、題材に取り組む時に絵カードなどを提示して、その題材にイメージを持たせるように工夫する必要があると考える。そして、「選択」や「振り返り」を行う必要があると考える。そして、好きな活動を行った後、その活動の絵カードなどを児童が自分で持ってくるのが「目標設定」の観点にかかわる行動内容として設定されると考える。

#### ④すべての観点別活動を設定しないこともある

このように題材を分析すると、領域ごとに観点別活動内容の量の差が生じることがあり、4領域のすべての能力に関する活動を設定することが難しいことがあると考えられる。これは、活動の持つ特徴によって起こることで、仕方がないことと考えるが、差があることが理解できたことも、「4領域の観点解説」で分析した効果と考えられる。また、教育活動全体で「育てたい力」を伸ばす必要があると示唆しているとも言え、そのためにも「4領域の観点解説」による教育活動全体の分析が必要であると考えられる。

このように題材を「4領域の観点解説」によって分析すると、題材に含まれる観点別活動内容が明らかになり、この活動内容によって構成された授業は、キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待される授業であると考えられる。

## 2 児童が主体的に学習活動に取り組むことができる指導方法

キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待される授業をつくることができたと考え、次にこの授業に児童が主体的に取り組むことができる指導方法について考察する。

### (1) 繰り返し取り組むことの重要性

どの児童も、買い物ごっこの授業には参加することができるようになり、回数を重ねると、より主体的に取り組む方向に変化していると考えられる。結果(1)より、初回での児童は、身体促進の手がかりによっても菓子を取らなかったが、次の回では菓子を選んだ。この原因を考察する。提示した菓子は児童が過去に食べたことがあるので、嫌いだから取らないということはおそらく考えられない。また、身体促進の手がかりによっても物を取らないということは、拒否と言うはっきりした意思があり、自分の行動を意識していると考えられる。よって主に2つの原因が考えられる。一つは、買い物ごっこに取り組むと菓子が自分の物になる(後で食べてもよい)という活動の目的が分からない、つまり児童にとって目的が明確ではないと考えられる。もう一つは、物を見ただけでは本質が理解できない(中身が菓子と分からない)ということなので、当然菓子を食するという目的は持ちにくいと考えられる。このような先の見通しを持つことが困難な児童

が、2回目は菓子を提示しただけで自発的に選ぶことができた。菓子を選べば食べられると児童が理解したと言えるので、ある程度目的が明確になったと考えられる。前回、友達が買い物ごっこの活動をして、最後に菓子を食べているところを見たことで、見通しを持つことができたなど理由は様々に考えられるが、このように、活動に取り組めない児童についても、他の児童と一緒に場で繰り返し取り組むことで、見通しを持つことができ、活動の目的が明確になると考えられる。

結果(2)からも、1回目と2回目は、絵カード提示の手がかりによって取り組んだ工程が、3回目では、手がかりを与えなくても、自分で次の行動を判断し動いている。このことから、児童が繰り返し活動に取り組むことで、手がかりが必要だった活動が主体的に取り組めるようになっていくと考えられる。いずれにしても、繰り返し取り組むことの重要性が示唆された。

### (2) 手がかりの与え方と減らし方

結果(3)より、身体促進を含めたジェスチャー、指差し、言語、絵(写真)カードの手がかりによって、児童は行動を起こすことができることが分かった。ここで考察することは手がかりの減らし方である。大友(1994)は、「子どもができないから手助けを継続するという考えをせずに、大人が介入することをやめれば、子どもの自発行動が出現すると考えることが重要」としている。実際の授業では次のように取り組んだ。まず、児童が教師(MT)に100円を渡すという行動を詳細に分析し、「100円を財布から出して教師(MT)の手にのせる」工程表を作成した(第7表)。そして、最初はすべての工程を身体促進の手がかりで取りまかせ、次からは⑧番から順次、身体促進の手がかりをやめていくことにした。

第7表 「100円を財布から出して教師(MT)の手にのせる」行動の工程表

①左手で財布(ファスナーの金具のある側)の上方を持つ
②右手の親指と人差し指で金具をつまむ
③左手を固定し、金具をつまんだまま右手を右方向に1/4まで動かす
④1/2まで動かす
⑤3/4まで動かす
⑥いちばん右まで動かす
⑦財布の中の100円を出す
⑧100円を教師(MT)の手にのせる

このように指導したことにより、児童は指差しの手がかりを与えたところで自発行動を起こせるようになったと考えられる。やはり、大友(1994)が言うように、繰り返し取り組む過程で身体促進の手がかりを少しずつ減らしていけば、児童は減らした分を自発的な

行動に置き換えていくということが考えられる。そして、身体促進の手がかりがなくなった分、自分から財布を開ける行動に置き換えたと推測される。大友（1994）は、指差しや言語の手がかりなどがなくても自発的な行動が生起するようにするには、この手がかり自体を次第にやめていかなければならないと言っている。よって、体験を通して学習する活動に繰り返し取り組み、行動を起こすことができたなら、次回はその直前に与えていた指差しや言語などの手がかりをやめ、児童がより主体的に行動できるようにすることが大切であると考えられる。

### 3 キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくり

このように、キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待される授業を行い、その授業に児童は参加することができ、いくつかの観点別活動内容において変化が見られた。それぞれの児童が、買い物ごっこの観点別活動内容において見られた変化を第8表に示す。また、観点にかかわる領域も整理してまとめる。

第8表 観点別活動内容における児童の変化

	領域	観点別活動内容	変化したこと
A児	人間	買い物ごっこの授業に参加する	菓子を取った
	意思・人間	自分の欲しい菓子を選ぶ	手がかりを与えることによって選べた
B児	意思	お金をもらいに教師の所まで行く	教師（MT）が「買い物ごっこを始めます」と言うと自発的に立ち上がり、教師の所まで行くようになった
C児	情報	菓子と交換に100円を渡す	身体促進の手がかりを与えなくても（指差しなどにより）、財布から100円を出し、教師（MT）の手にのせることができるようになった

キャリア発達にかかわる諸能力の略称は注2と同じ

それぞれの児童の変化と、キャリア発達にかかわる諸能力の育ちについて考察する。A児は買い物ごっこに参加できるようになったので、人間関係形成能力の「集団参加」の力が伸びたと考えられる。また、菓子を選べたので、人間関係形成能力の「人とのかわり」と意思決定能力の「選択」の力が伸びたと考えられる。B児が自発的に教師の所に行ったことは、進んで買い物ごっこに取り組んだと考えられるので、意思決定能力の「選択」の力を伸ばすことができ

たと考えられる。C児は、この買い物ごっこのきまりである、菓子と交換に100円を渡すことが、より主体的にできるようになった。よって情報活用能力の「社会のきまり」の力が伸びたと考えられる。

このように、それぞれの児童は買い物ごっこの授業に取り組むことにより、キャリア発達にかかわる諸能力を伸ばすことができたと考えられ、キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業をつくることができたと考える。

### おわりに

この授業によって、児童の小学部段階において「育てたい力」を伸ばしたいと考えて取り組んできたが、彼らが中学部、高等部と成長した時に、この取り組みが少しでもキャリア発達につながっていくためには、児童の成長を踏まえた積み重ねと発展が必要と考える。「キャリア発達段階表」は、一貫性のある進路学習の指標としての意義があるものであり、この表で児童の成長を見守りながらキャリア発達を確認していきたいと思う。

### 引用文献

- 大友昇 1994 『日常生活の指導』 精神薄弱教育実践講座刊行会 『精神薄弱教育実践講座CROIRE』第4巻 pp. 45-52
- 神奈川県教育委員会 2007 「平成19年度学校教育指導の重点」 p. 9
- 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』 p. 11
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）」 p. 47
- 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」 pp. 46-66
- 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～」 p. 1, p. 22
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）（平成21年6月）』 教育出版 pp. 243-245

### 参考文献

- 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」

# 特別支援学校高等部（知的障害教育部門）における 「自立と社会参加」に向けた授業の研究

— 特別支援学校分教室1年生の自己決定力をはぐくむ進路学習を通じて —

松井英明<sup>1</sup>

「自立と社会参加」に必要な自己決定する力の育成をテーマとして、進路の学習を単元とした授業の研究を特別支援学校（知的障害教育部門）分教室1年生を対象に行った。その結果、生徒の進路にかかわる情報への関心と理解が深まり、意識に変化が見られた。このことを踏まえて、自己決定力をはぐくむ授業の方法について考察をした。

## はじめに

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領において「社会参加に向けた職業教育の充実」が求められた。この背景には、平成11年の中央教育審議会答申以来、文部科学省（以下 文科省）が推進してきた望ましい勤労観・職業観の育成を目指したキャリア教育がある。こうした文科省の方針に沿う形で、神奈川県では平成17年度以降キャリア教育に対する研究及び実践が推進されるようになった。このキャリア教育の意義として、文科省は「生きる力」を身に付けることを挙げている。

「生きる力」については平成14年度学習指導要領の理念とされ、今回の学習指導要領の改訂においてもそれは引き継がれている。また、神奈川県教育委員会でも、「平成18年度学校教育指導の重点」で「生きる力」の育成を基本方針とした。その中で盲・ろう・養護学校教育の重点項目として「自立と社会参加を目指す教育課程の充実」が挙げられ、現在に至っている。

障害のある人の自立と社会参加に対する考えの根底には、1950年代後半にデンマークのバンク・ミッケルセンが提唱したノーマライゼーションの考え方がある。ノーマライゼーションとは「障害者などが地域で普通の生活を営むことを当然とする福祉の基本的考え」（広辞苑第六版 2008）である。国立特殊教育総合研究所の「プロジェクト研究報告書（平成13年～平成15年）『21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究』（2004）では、ノーマライゼーションについて4つの原則があるとしている。その一つが「障害があるひとの主体性を強化できるような教育・福祉であること」であり、その原則の中で教育や福祉は、「本人の主体性と選択の自由を増大するよう

な目的をもった支援を行うべきである。」と述べている。

障害のある人の主体性をはぐくむことについて、小島・石橋（2008）は、「自ら目標をもち主体的に学ぼう、やってみようという意欲を育てるためには、（中略）自分で判断をし、自分で決めて、責任を担っていく自己決定こそ身につける必要があります」としており、自己決定力を獲得していく際に必要な支援の手がかりとして、自己決定の4つのプロセスをもとにした17項目からなる「自己決定支援ガイドモデル」（第1表）（以下 ガイドモデル）を示している。

特別支援学校の高等部の生徒が自立と社会参加を目指す上で、進路選択は重要な事項である。この進路選択について、中西（1996）は「生徒に進路希望や職種希望を簡単には聞くが、むしろ親や学校で生徒の個性や適性を判断して、職場実習先や進路先を決めることが多かった」と述べており、この反省から進路選択における自己決定の重要性を指摘している。この点について、渡辺ら（2006）は「1990年代後半から、多くの知的障害養護学校の高等部においては、生徒を進路選択と社会参加の主体に位置づけた、新たな進路指導が展開されている」としており、進路選択における自己決定に焦点をあてた研究を行っているが、今後の課題として「障害の重度化、多様化に即した、自己理解（中略）や自己選択、自己決定の支援方法、目標設定と目標に対する自己評価を行うための手続きを検討する必要がある」と述べている。

本県の特別支援学校では近年、児童・生徒数の増大に伴う学校の過大規模化が進んでおり、その対応策として、平成16年度から知的障害教育部門の高等部の分教室（以下 分教室）が近隣の高等学校内に設置されている。金子ら（2009）は、この過大規模化に対して「教育的ニーズも多様化しているため、児童・生徒一人ひとりに対するきめ細かな教育が一層必要」で「その対応には、個々の児童・生徒の実態を踏まえ、カリキュラムの創意工夫と開発が重要」と述べている。と

1 神奈川県立鶴見養護学校  
研究分野（ライフステージを見通した支援教育  
臨床研究）

りわけ分教室については、「開設されてからまだ日が浅く、実践的な研究の積み重ねが少ないこと」を課題として挙げている。

以上のことから、特別支援学校高等部（知的障害教育部門）の生徒の自立と社会参加に向けて、自己決定力をはぐくむことは重要であり、そのための授業の研究が必要であると考えた。そこで、実践的な研究の積み重ねが必要とされる分教室を対象に、自己決定力をはぐくむ進路学習を行うこととした。

第1表 自己決定支援ガイドモデル

自己決定のプロセス	項目
前提：本人主体	1. 何を決定するのかを理解しているか 2. 決定する事柄に関心があるか 3. 自分の決定を反映させたい対象を決定しているか 4. 自分について肯定的に認識しているか 5. 自己理解があるか
(1) 議論への参加	6. 決定する事柄についての自分の考えを他者に話しているか 7. 決定する事柄についての他者の考えを聞いているか 8. 議論に基づいて決定する事柄についての自分なりの考えをもっているか
(2) 情報とその吟味	9. 複数の選択肢をあげているか 10. 選択を実行した場合の結果を予想しているか 11. 選択肢の長所および短所を理解しているか
(3) 選択権の行使	12. 何を選択するかを決定しているか 13. 各々の選択肢を自分の価値判断に基づいて重み付けしているか 14. 自己理解を選択に反映させているか 15. 自分が向上したいと願う方向性が反映されているか 16. これまでの知識や経験を反映させているか 17. 選択した事柄を成功裡に実行することができるかと信じているか

## 研究の内容

### 1 研究の目的

進路学習の実践を通じて、特別支援学校高等部（知的障害教育部門）における「自立と社会参加」に向けた授業の研究を、自己決定力に焦点をあてて行うことを目的とする。

## 2 研究対象と実施期間

### (1) 研究対象

- ア 対象生徒 A特別支援学校分教室 1年生15名
- イ 担当教員 分教室担当教員4名及び長期研究員でティームティーチング
- ウ 単元名 職場見学

### (2) 実施期間

平成21年9月9日から11月13日（全11回）

## 3 研究の方法

職場見学を題材とした授業を実施（第2表）し、生徒の活動・発言や教員のかかわり、授業後の担当教員との振り返りなどについて、第1表のガイドモデルに従って検証し、自己決定力をはぐくむ授業についての考察を行うこととする。

第2表 授業の概要

	授業内容	実施回
ア	進路に向けての希望・夢を考える①	1～2回目
	” ②	11回目
イ	自己決定の体験…菓子選び、班選び	3回目
ウ	事前学習…事前調査、質問検討	4～6回目
エ	職場見学…見学、説明、座談会	7回目
オ	事後学習…しおり記入、ディスカッション 他	8～10回目

## 4 授業の実践

### (1) 自己決定の体験

自己決定とそのプロセスを知るために、菓子選びや見学に向けての取材班選びで自己決定を体験する授業を行った（第2表イ）。

はじめに、菓子選びを通じて、自己決定には選ぶものへの情報の理解が大切であることを学習した。第3表にあるとおり、菓子選び①では、選択肢が菓子であることのみ情報として伝え、三つの袋の中から一つを選ぶこととした。多くの生徒が菓子選びということで選択することに関心を示す様子が見られたが、中身についての情報がないままの選択とした。これに対して菓子選び②では、それぞれの中身についての情報を提供した。具体的に中身を伝えることで、その情報をもとに自分の希望するものを選択することができた。

この学習に続いて、職場見学に向けての取材班（事前調査班）を第3表の三つの班から選ぶ学習を行った。この班選びでは、各班の担当教員による活動内容の説明（情報提供）をもとに班を選ぶこととしたが、班の活動内容より、友達関係などにより選ぶ傾向が強く見られた。

### 第3表 自己決定の体験

活動	菓子選び①	菓子選び②	班選び
選択肢 (三者 択一)	にこにこボックス	チョコレート	行き先取材班
	わくわくボックス	茗わかめ	行き方取材班
	どきどきボックス	牛肉の珍味	服装・マナー取材班
事前情報	各ボックスの中身が菓子であることのみ	各ボックスの中身	各班の活動内容と担当の教員
自己決定の動機	菓子に対する興味・関心	中身についての情報をもとにした、自分の判断	多くの生徒が活動の中身よりも班の構成メンバーや友達関係で判断

#### (2) 事前学習

事前学習（第2表ウ）は、第3表にある三つの班に分かれて活動を行った。ここでは、見学についての情報を教員から得るだけでなく、班の仲間や教員と協力して調べ、議論により活動内容を決定することとした（第4表）。また、各班に担当の教員が入り、活動や議論のサポートを行った。

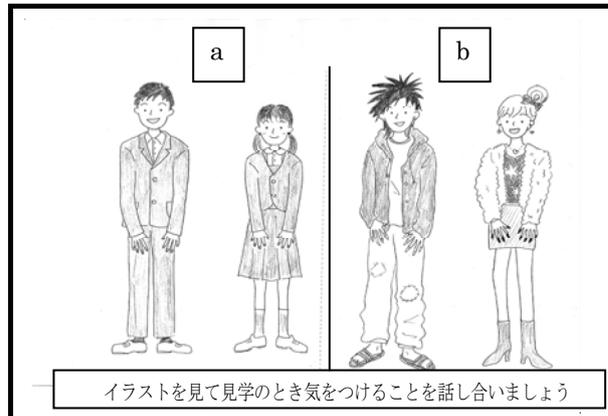
その中で、服装・マナー取材班の服装チェック項目の検討では、第1図に示したような活発な議論が行われた。

なお、今回の授業ではこのような主体的な活動を通じて、進路についての関心と理解を深める学習を様々な場面で行うこととした。

#### 第4表 事前学習の各班の活動

行き先取材班	
事前調査・検討	・所在地や電話番号、働いている人についての調査 ・行き先案内シートの作成
質問検討	勤務時間などサービスに関する質問の他、服装に関する質問も検討
発表	行き先案内シートを使用して発表
生徒の様子	積極的に発言の多い生徒が欠席であったために、普段はおとなしく控え目な生徒が積極的にインターネットやパンフレットから情報を集め、意欲的に行き先案内シートの作成を行った。
行き方取材班	
事前調査・検討	・見学先までのルートや所要時間の確認 ・見学先案内地図作成 ・出発時刻の検討
質問検討	通勤に関する質問の他、休日や給料に関する質問も検討
発表	見学先案内地図と見学出発時刻の発表
生徒の様子	ルート確認で計った時間をもとに、見学当日の出発時刻の検討を行う。「見学当日は人数が増えるので、計った時間よりかかるのではないかと」「遅刻する生徒の対応はどうか」などについて意見が交わされた。

服装・マナー取材班	
事前調査・検討	・服装チェック項目のリストアップとリスト作成 ・あいさつやマナーについての検討とシミュレーション
質問検討	上記検討等の活性化により、質問の検討は実施せず。
発表	服装チェック項目の発表とマナーの模範演技
生徒の様子	第1図の議論の他、あいさつ・マナーについてのシミュレーションで、AさんやCさん(第6表)は、積極的にあいさつや見学時の質問の係をかって出た。



【議題】イラストを参考に、どのような服装が見学にふさわしいかを議論し、その結果をもとに服装チェックの項目のリストアップを行う。

【議論の進め方】①イラストabを見ながら、一人ずつが意見を出し合う、②どのような服装が見学にふさわしいか話し合う、③服装チェック項目の決定、の三点で話し合いを進めた。

【教員のかかわり】話し合うきっかけとして教員が質問をし、それに生徒が答える。議論の必要な意見が出されたら、そのことについて様々な意見を引き出し、班としての答えを考えるようにした。

【実際の議論】②について、Cさんから「bの女子は女の子の服装としては正しい」という意見があった。それまで他のメンバーからはaを正しい服装とする意見が大勢を占めていたため、教員が改めてbの女子の服装についてどう思うかについて、①服装としての良し悪しと②見学のマナーとしての良し悪しの二つの側面からの意見を求めた。その中でCさん以外のメンバーから、「bの服装は、デートや遊びに行くにはよい」「スカートが短すぎるし、だらしく感じる」など服装についての意見が出され、その後「(この服装からは)見学に行く気が感じられない」などマナーについての意見が出された。この議論を通じてCさんも「bは、きれいだけれども、見学に行く服装としてはふさわしくない」との見解を受け入れることができた。

第1図 服装チェックリストアップ用イラストと議論の様子

#### (3) 職場見学

見学当日は、社内見学・社員の一日の説明・座談会（第2表エ）という順で活動を行った。座談会では、班ごとに障害のある社員が複数入り、生徒からの質問

に答える形式で行った。初めのうちは互いに緊張した様子が見られたが、事前に質問を伝えておいたことでやり取りがスムーズに流れていき、後半には生徒から「パンやお菓子を1日にどのくらい作るのか」や「休み時間の過ごし方」など新たな質問も出された。

#### (4)事後学習

見学を通じて分かったことや感じたことについて班内でディスカッション（第2表オ）を行った。ここでは、第5表のア～ウの三項目についてのディスカッションを通じて、お互いに進路についての関心と理解を深めることができた。また、ディスカッションに際しては、教員がサポートに入りスムーズに意見交換が進むようにした。第5表はその意見をまとめたものである。

第5表 ディスカッションで出てきた意見

ア 学校と会社の違い
<p>【会社のよいところについての意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・給料がもらえる。</li> <li>・休憩時間にTVが見られる。</li> </ul> <p>【会社の厳しさを挙げる意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールやマナーが厳しい。</li> <li>・休憩時間が短い。</li> <li>・遅刻連絡が厳しい。</li> </ul> <p>【社内の雰囲気や社員の態度についての意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉遣いが丁寧である。</li> <li>・動きがてきぱきしている。</li> <li>・スーツを着ている。</li> </ul>
イ 興味を持った仕事はあったか
<p>【仕事に興味を持った生徒の意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・パン、お菓子の販売。</li> <li>・パソコン（タイムカードの入力、タイピング練習）の仕事。</li> <li>・髪止めづくり。</li> </ul> <p>【仕事に興味を持てなかった生徒の意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の見学は細かい仕事が多かったが自分は力仕事がしたい。</li> <li>・自分に合う仕事があった。</li> </ul>
ウ 見たものや話で印象に残ったこと
<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンや郵便物の仕分けのスピードが速い。</li> <li>・皆、仕事を頑張っていた。</li> <li>・社員の方が礼儀正しかった。</li> <li>・思っていたより仕事って難しそうなので、自分にできるかどうか不安である。</li> </ul>

## 5 授業を通じての意識の変化

### (1)進路に向けての希望・夢の調査結果と進路に対する関心の変化

職場見学の授業の前後に、進路に向けての希望・夢

(以下 希望・夢)を考える授業（第2表ア）を行い、15人中10人の希望・夢に変化が見られた。そのうち、特に進路に向けた関心や理解が高まったと思われる生徒を第6表にまとめた。

第6表 進路に向けての希望・夢の結果と進路に対する関心や理解の変化の様子

生徒	希望・夢 ①	希望・夢 ②	進路に対する関心や理解の変化の様子
A	専門学校 (声優) パソコン の会社	コーヒー ショップ	見学先でのパン・菓子販売に強い興味を持った。そこから発展して、先輩の実習先のコーヒーショップを希望に挙げた。
B	回答なし	とび職	見学先での仕事を見て、事務系仕事は自分に合わないと考え、体を使った仕事を希望した。
C	回答なし	パソコン の仕事	見学により好きなパソコンが仕事としてあることを実感し、希望に変化が見られた。
D	回答なし	体を 動かす 仕事	見学やディスカッションでの友達の見聞などを参考にしながら体を動かす仕事と答えた。
E	回答なし	車関係 の仕事	服装・マナー班での話し合いを通じて進路に興味を持ちはじめ、好きな車の関係の仕事がしたいと希望に挙げる事ができた。
F	回答なし	回答なし	2回とも具体的な希望を挙げることはできなかったが、進路の学習に入ってから、意欲的で言葉遣いも丁寧になり、見学時の座談会では自分から「残業」についての質問を行った。また、見学後のディスカッションでは「見学した会社には自分に合う仕事が多かったので、自分に合う仕事があった」と話すなど、進路についての関心は高まっていた。

### (2)担当教員との授業についての振り返り

授業実践の後、授業担当者とともに、今回の授業について振り返りを行った。話し合われた内容は第7表のとおりであった。

第7表 担当教員との授業についての振り返り

ア 自己決定力の育成について
・今回の授業を通じて、普段、意識はしていなくても、日常生活の様々な場面で自己決定しているということを認識させる必要

性を感じた。

- ・自己決定へのプロセスとしての情報収集の活動を体験させられたことは授業として効果的だった。
- ・自己決定力の育成を目標としているわりに、選択・決定をする機会が少なかった。見学先については複数の選択肢の中から見学先を選ばせてもよかったのではないかと。

#### イ 主体的な授業へのかかわりについて

- ・班活動では、それぞれに役割を設けたことや議論に参加することで意欲的になった。
- ・見学後の振り返りを班単位でディスカッションを行うことにより、それぞれの生徒が、見てきたものを自分のこととして向き合うことができた。
- ・障害の特性や程度による課題への理解や取組みの差をどのように工夫し、本人のニーズにあった内容にしていくのかは大きな課題である。

#### ウ 進路に対する関心の深まりについて

- ・職場見学に際して、(授業実施校では)今まで、事前・事後学習の時間があまり取れないことが多かったが、今回は十分時間が取れたので、生徒の進路に対する関心の深まりや意識の向上の様子を見ることができた。
- ・今回の学習を通じて、生徒の進路選択・決定につながる意識や意欲の変化の兆しが見られた。今後は、その変化をうまくとらえて伸ばしていくことが必要である。

## 研究のまとめ

授業の実践をもとに、自己決定力をはぐくむ授業について、前述のガイドモデルを参考に考察することとした。なお、このガイドモデルについて小島・石橋(2008)は、「順序にしたがって実施されなければならない、あるいは全ての項目を満たさなければならないといったものではありません。」と述べている。

### 1 「本人主体」について

授業の考察を、ガイドモデルにある「前提：本人主体」に焦点をあてて行った。初めに、項目2「決定する事柄に関心があるか」に注目し、自己決定の体験(第3表)から考察した。この授業では、菓子選びと班選びでの「決定する事柄への関心」の違いに注目した。菓子選びでは、袋の中身が分からない菓子選び①の時でも、選択の対象が菓子であるということで、多くの生徒が選ぶことに関心を示していた。ところが班選びでは、活動の内容やそのねらいを知らされていたにもかかわらず、生徒の関心が高いのは班の活動より友達関係であった。以上のことから、生徒の自己決定力をはぐくむためには、決定の主体である本人が決定する事柄に対して関心があることが重要であり、その関心をはぐくむ授業実践が大切であることが分かった。

次に、職場見学の授業が、生徒の主体的な活動によ

り進路への関心の深まりにつながった様子から、自己決定力をはぐくむ授業についての考察を行った。事前学習では、第4表の生徒の様子や第1図に示したような調査や検討を行う中で、生徒が授業に積極的にかかわっていく様子が見られた。

見学の座談会では、質問による社員とのやり取りを通じて話し合いが活発になり、後半には自発的に質問をするなど積極的な姿が見られた。

見学後のディスカッションでは、「自分だったら体を使う仕事がしたい」「自分は見学先の人のように仕事ができるだろうか」(第5表)など「見てきたものを自分のこととして向き合う」(第7表イ)のような積極的な意見が出された。

これらのことから、生徒が主体的な活動を行うことが、授業への積極的なかかわりにつながり、そのことで、生徒の進路にかかわる関心が深まったことが分かった。さらに、この進路への関心の深まりが第6表に見られるような希望・夢の変化に結び付いたのではないかと考えられる。

以上のことから、自己決定力をはぐくむためには、授業において生徒が関心を持つことができる題材や選択肢を考えること、主体的な活動を通じて、決定する事項への関心を高め、そのことが自己決定につながるような授業づくりをすること、この二点が大切であると考える。

### 2 「議論への参加」について

次に「議論への参加」に焦点をあてた授業の考察を行った。今回の授業では、活動全般を通じて議論や意見交換の機会を設けることとした。その中で自分の意見を述べることや、人の意見を聞くことで自己決定していく場面が見られた。

服装・マナー取材班での議論(第1図)のCさんの発言とその発言による議論の深まりを見てみると、ガイドモデルの項目6に示されたように「決定する事柄についての自分の考えを他者に話す」ことを通じて議論が起これ、項目7の「決定する事柄についての他者の考えを聞く」ことで、Cさん自身が見学の服装についての見解を自己決定できたことにつながった。このように、議論を通じて物事を決定する場面は、行き方取材班での「見学出発時刻の検討」や行き先取材班での「行き先案内シートに載せる内容の検討」でも見られた。

見学後のディスカッションでは、それぞれの生徒が仕事や進路について第5表に示されたような考えを班の仲間どうしで伝え合った。その結果、一回目の希望・夢では答えられなかったDさんが二回目の希望・夢では「体を動かす仕事」と答えることができた(第6表)。

以上のことから、決定する事項について自分の意見を相手に伝えたり、人の意見を参考にしたりできるよ

うな議論の場面を作ることは自己決定力のはぐくみに有効であることが分かった。

このような議論をするためには、話をリードする役割が必要となる。今回の授業では、教員がサポートする形で議論の進行をした。今後は、経験を積み重ねていく中で生徒自身が進行し、議論をまとめていくなど、より積極的な議論への参加を促すことが、自己決定力のはぐくみにつながっていくと考える。

### 3 「情報とその吟味」について

自己決定するための「情報とその吟味」について、決定する事柄の情報を得ることが大切であることを菓子選びの授業を通じて確認をした。また、班ごとの事前調査・検討では、得た情報を吟味して内容を決定していく体験を行った。例えば第4表にある行き先案内シートの作成では、インターネットやパンフレットから得た情報のうちの情報をシートに書き込むかについての検討を行い、内容を決定した。

このように、班や係の活動などでは多くの場面で決定を行う機会がある。そのような機会をうまく利用して、適切な情報収集とその情報についての内容の検討をすることは自己決定力をはぐくむことにつながると思われる。

ディスカッションの場面では、第5表にあるとおり、学校と会社の違いについて【会社のよいところについての意見】【会社の厳しさを挙げる意見】の双方が挙げられていた。このように見学によって得られた情報や感想をまとめ、その見学先が自分にとってどのような場所なのかを考えることは、ガイドモデルの項目11の「選択肢の長所および短所を理解しているか」につながることである。

また、第7表のアに見られるように、「普段、意識はしてなくても、日常生活の様々な場面で自己決定している」ことをとらえて、どのような情報をもとに自己決定したのかを、生徒自身が意識できるような取組みも、自己決定力のはぐくみには効果的であろう。

以上のことから、様々な活動を通じて、選択するものの情報を吟味し、それをもとに自己決定できるような場面を作っていくことは、自己決定力のはぐくみには必要であると考えられる。

### 4 「選択権の行使」について

今回の授業において行った希望・夢の調査で、進路にかかわる情報への関心や理解が深まったと考えられる例を第6表に記した。また、班活動において、係分担や発言で自分の意志を決定する場面もいくつかあった。しかし、これらの自己決定をガイドモデルの項目12から17との関係で考える機会を持つことが十分できなかった。選んだものが自分にとってどのような自己決定であったのかを、それぞれの項目に照らして考え

るような取組みは必要であろう。

今後、様々な場面で、「選択権を行使」する場面を作り、その中で、何をもとに自己決定するのかを考えさせるような授業実践が必要であると考えられる。

### おわりに

人は生活する上で、意識するしないにかかわらず様々な事柄に対して自己決定している。この自己決定を障害のある人たちがするためには多くの指導や支援が必要であることを今回の研究を通じて再認識することができた。今研究で扱ったことは自己決定に向けての小さな一歩ではあるが、今後の大きな自己決定に向けた一歩であると考えられる。

最後に、見学に際しお世話になった見学先のN社さんに深く感謝し、この研究の結びとしたい。

### 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2006 「平成18年度学校教育指導の重点」 p. 1, p. 10
- 国立特殊教育総合研究所 2004 「プロジェクト研究報告書（平成13年～平成15年）『21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究』」（[http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub\\_c/c-44\\_0/c-44\\_0\\_03\\_12.pdf](http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-44_0/c-44_0_03_12.pdf)（2010. 1. 8取得）） p. 70
- 金子憲勝・井出和夫・篠原朋子 2009 「特別支援学校の特色あるカリキュラムの開発～分教室を対象として～」（神奈川県立総合教育センター） p. 1
- 小島道生・石橋由紀子 2008 『発達障害の子どもがのびる！かわる！「自己決定力」を育てる教育・支援』 明治図書 p. 11, p. 21
- 新村出編 2008 『広辞苑第六版』 岩波書店 p. 2191
- 中西郁 1996 「職業情報提供を基本にした精神薄弱養護学校高等部の進路指導の例」（独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構『調査研究報告書No. 15 知的障害者のための職業情報提供システムに関する研究』）（[http://www.nivr.jeed.or.jp/download/houkoku/houkoku15\\_03.pdf](http://www.nivr.jeed.or.jp/download/houkoku/houkoku15_03.pdf)（2009. 9. 9取得）） p. 13
- 渡辺明広・杉山晴美・亀山修児 2006 「主体的な進路選択－知的障害養護学校における進路学習についての授業研究」（『静岡大学教育実践総合センター一紀要』No. 12）（<http://ir.lib.shizuoka.ac.jp/bitstream/10297/2719/1/081104001.pdf>（2009. 10. 2取得）） p. 113, p. 146

長期研究員研究報告第8集（平成21年度）

発行 平成22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

