

平成 22 年度
長期研究員

研究報告

第 9 集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

現在、神奈川県においては、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展開されているところです。また、新しい学習指導要領の実施に向け、基礎的・基本的な知識・技能の習得や、思考力・判断力・表現力等の育成等の実現を目指して、授業改善の取り組みの推進が一層求められています。

このような中、総合教育センターが実施する長期研修講座には、学校と教育行政をつなぐ役割を果たす中核となる人材を育成することが、これまで以上に期待されています。この長期研修講座は、昭和40年から続く伝統ある講座で、平成21年度までに880名の修了者を輩出しています。修了者の多くは、神奈川県内の学校や行政機関等の職場で、学校運営や教育行政の中心的な担い手として活躍しています。

平成22年度は、18名の長期研究員が、神奈川の教育を推進するための専門性と研究する力を高めることを目指して、1年間にわたり学校現場を離れ、理論的、実践的な教育研究に取り組んでまいりました。長期研究員の校種別の内訳は、小学校教諭5名、中学校総括教諭1名・教諭3名・養護教諭1名、高等学校教諭6名、特別支援学校教諭2名となっています。長期研究員は、「確かな学力をはぐくむ授業づくり研究」「今日的な教育課題研究」「神奈川の教育研究」「一人ひとりのニーズに応じた教育研究」という四つのテーマのもとに、自らが設定した研究主題について研究を重ねてまいりましたが、この度、その成果を「長期研究員研究報告第9集」としてまとめました。研究の過程では、各学校のご協力をいただいて検証授業を行うことや大学の研究者から専門的な助言を得るなど、研究の充実に努めてまいりました。これらの研究成果を学校教育の一層の発展に向けて、ご活用いただければ幸いです。

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

平成23年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 下山田 伸一郎

目 次

- 言語文化への関心を高める中学校国語(古典)の授業づくり-----1
 - ― 「読み比べ」による指導の工夫 ―
 - 研究分野 (言語活動の充実 国語) 中村 栄江

- 学習のつながりを工夫した地域の伝統や文化に関する教材の開発-----7
 - ― 中学校社会科における広い視野で歴史を考察する力の育成を目指して ―
 - 研究分野 (伝統文化に関する学習 社会) 片野 快子

- 自ら考え、豊かに表現する児童の育成-----13
 - ― 算数科における思考力・表現力を育むワークシートの開発と新聞づくりによる表現活動の研究を通して ―
 - 研究分野 (理数教育の充実 算数) 木下 裕一

- 学習意欲を高める中学校数学科の授業づくり-----19
 - ― 「資料の活用」領域において、考え、判断する活動を通して ―
 - 研究分野 (理数教育の充実 数学) 上間 康隆

- 小学校理科における科学的な思考力を育む指導法-----25
 - ― 「見通しをもつ」場面に「書く」活動を取り入れて ―
 - 研究分野 (理数教育の充実 理科) 井田 圭亮

- 科学に対する関心をもち続ける態度の育成を目指して-----31
 - ― 高等学校理科における活用型の授業の充実 ―
 - 研究分野 (理数教育の充実 理科) 末木 岳至

- 図画工作科の基礎的な能力を高める指導法の研究-----37
 - ― 表現・鑑賞における言語活動を通して ―
 - 研究分野 (言語活動の充実 図画工作) 大日 孝浩

- 人と関わる意欲を育む小学校外国語活動-----43
 - グループ・アプローチの活動を取り入れた指導の工夫 -
 研究分野（言語活動の充実 外国語活動） 佐藤 文香
- 中学校英語におけるコミュニケーションの継続を目指した授業づくり-----49
 - 質問する力の育成を通して -
 研究分野（言語活動の充実 外国語（英語）） 稲垣 久美子
- 高等学校外国語（英語）における効果的な音読指導法の研究-----55
 - ペアワーク等を取り入れた音読活動を通して -
 研究分野（言語活動の充実 外国語（英語）） 田村 総子
- 高等学校におけるシチズンシップ教育の実践-----61
 - 身近な地域社会での課題解決に向けた取組みを通して -
 研究分野（シチズンシップ教育） 普川 芳昭
- 道徳的実践力を育てる高等学校家庭科の研究-----67
 - 道徳的心情の自覚を深め、行動につなげる指導法の工夫 -
 研究分野（高等学校道徳教育） 浮田 規子
- 戦後神奈川における新制高等学校についての一考察-----73
 - 「高校三原則」を中心として -
 研究分野（神奈川の教育史） 荻野 賢
- 校種間・学年間における効果的な引継ぎについて-----79
 - つながりのある支援の実現を目指して -
 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 市川 潤一

- 校内支援を支えるための養護教諭支援チームづくり-----85
 - － 市内養護教諭部会でのケース会議を通して －
 - 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 関口 瑞恵

- 高等学校における学習や行動に課題のある生徒へのグループ活動を通じた支援について-----91
 - － 支援を必要とする生徒への対応を通じて －
 - 研究分野（学校コンサルテーション臨床研究） 山崎 勇

- 広汎性発達障害のある子どもの居住地交流の研究-----97
 - － 教育相談コーディネーターとの連携による授業づくりを通して －
 - 研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究） 杉本 尚彦

- 授業改善につながる「個別教育計画」作成についての一考察-----103
 - － 自立活動教諭（専門職）とのチームアプローチ －
 - 研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究） 今村 政司

言語文化への関心を高める中学校国語 (古典)の授業づくり

— 「読み比べ」による指導の工夫 —

中 村 栄 江¹

中学校国語科の指導において、言語活動の充実を図るとともに、効果的な古典指導の在り方も求められている。そこで、小学校での古典学習を踏まえた音読・暗唱中心の指導に加え、作品の内容理解に重点をおいた授業の工夫を考えた。昔話とその原典となった古典を、生徒の主体的な活動によって比較し、検討するという「読み比べ」の手法を取り入れたところ、古典を含む言語文化全体への関心の高まりが確認できた。

はじめに

平成20年1月、中央教育審議会が「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」の答申を行った。答申では学習指導要領の改訂にあたり、六つの充実すべき重要事項の筆頭に「言語活動の充実」を掲げている。言語はコミュニケーションや感性、情緒の基盤であり、言語活動の充実は、各教科を貫く重要な改善の視点であるとしている。そのため、国語科で培われる言語の能力が各教科で行われる思考力、判断力、表現力等を育む学習活動の礎となり、他者や社会と関わる上での必要な力となることから、国語科の授業においては特に、言語の能力を伸ばす具体的な学習活動が必要とされている。

そして、「言語活動の充実」とともに教育内容に関する主な改善事項の一つに「伝統や文化に関する教育の充実」が挙げられたことを受け、平成20年告示の中学校学習指導要領（以下新中学校学習指導要領）において、内容の構成に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が新設された。小学校、高等学校においても同様であるが、これにより伝統的な言語文化に触れ、「古典の世界」に親しむことの意義が明確にされた。また、中学校学習指導要領解説国語編（2008）

（以下新学習指導要領解説）では、小学校の学習を踏まえ、中学校ではより一層古典に親しませるとともに、我が国に長く伝わる言語文化について関心を広げたり深めたりすることを重視して指導するよう求めている。

そこで本研究では、これを中学校国語科の課題として受け止め、言語に関する能力を培うことと古典指導の充実を図ることの両面を効果的に指導するための授業づくりに取り組んだ。

研究の内容

1 研究の背景

中学校の古典指導は、一般的に音読・朗読・暗唱など音声言語の活動を重視して取り組まれてきた。平成19年度に行われた全国学力・学習状況調査〔中学校〕国語では、『枕草子』の冒頭の文を問う設問が出され、その正答率は88.0%と高かった。これは、古典の言葉のリズムが、声に出して味わう活動により生徒に浸透していることの表れであり、指導の成果の一つと捉えられる。しかし、教室での指導の経験を振り返ると、生徒は声に出す活動には楽しく取り組めていても、自ら「古典の世界」に親しみ、古典の作品内容に関心をもっているとは必ずしも思えない。

また、小学校学習指導要領（以下新小学校学習指導要領）の指導事項に基づき、来年度より小学校で古典の学習が導入されることとなった。そこで、先行実施の有無を考慮し、所属校生徒の小学校時における古典学習の実態を捉える必要があると考えた。授業前に、所属校1年生3クラス（94名）を対象に実施した事前アンケートによると、「古典を見たり聞いたりした経験がある」と答えた生徒が約半数であったが、「小学校で古典を学習した」と回答した生徒は13.8%と少なかった。一方、「小学校で古典を学習したかどうかわからない」という回答が半数あったことから、そもそも「古典とは何かわからない」生徒も多いということが把握できた。また、「古典はおもしろい」と答えている生徒が24.5%である一方で、「古典にある言葉の意味や内容を知りたい」と考えている生徒が69.1%と7割近くいた。このことから、音読や暗唱に加えて、古典の内容を理解させる指導が、古典への関心を一層高める有効な手立てではないかと考えた。

2 研究の構想

新中学校学習指導要領「指導計画の作成と内容の取扱い」には「古典に関する教材については、古典の原

1 小田原市立酒匂中学校

研究分野（言語活動の充実 国語）

4 「読み比べ」活動の実際

(1)導入の場面での「読み比べ」（読み比べA）

ア 教材選定の工夫とその有効性

教材として読み比べに使用する昔話の選定にあたり、まず事前アンケートで日本の昔話、神話、伝承への親しみの程度について尋ね、生徒にとってなじみのある作品を把握した。その中で、原典が明確かつ現代において絵本として一般的なものを選んだ結果、「うらしまたろう」（『御伽草子』の「浦島太郎」）、「いっすんぼうし」（『御伽草子』の「一寸法師」）、「したきりすずめ」（『宇治拾遺物語』の「雀報恩の事」）の3作品となった。それらの昔話の読み聞かせは、授業で読み聞かせられた経験が少ない生徒にとっては新鮮な体験となった。「桃太郎」や「金太郎」など昔話の多くが原典をもたず、口承という口伝えの形で何百年も受け継がれてきたという説明に生徒は驚きを示した。『御伽草子』、『宇治拾遺物語』の原典については、対象生徒にとっての読み易さ、理解し易さを考慮し、指導者が現代語訳したものを冊子にして、生徒一人ひとりに配付した。冊子には原文を一部載せ、指導者が範読することで、音読によって得られる古典独特のリズムを味わわせた。この段階の活動により、昔話を後世に伝え残そうとした古人の思いや、長い歴史の中で大切にされてきた理由について考えさせ、古典に興味をもたせるきっかけとした。

イ 学習形態の工夫とその効果

生徒一人ひとりの取組みとして、班で担当する一作品について昔話と原典の現代語訳を読み比べ、登場人物や内容の違いについて読み取った事柄をワークシートにまとめさせた。「したきりすずめ」の登場人物、「うらしまたろう」の話の発端、「いっすんぼうし」の鬼退治の方法など大きな展開の違いには、ほとんどの生徒が気付くことができていた。しかし、一部の生徒はワークシートへの記述が困難であったため、読み比べる際の視点、段落に区切って読むことなど具体的な学習方法について机間指導による助言を行った。その後、より主体的な活動として班学習の形態をとり、記入事項について話し合わせ、個々のワークシートへ記入の追加、修正をさせた。その過程の中で教え合いや学び合いが行われ、自信がなくて記入できなかった事柄を確認したり、登場人物の人柄の違いなど正確な読み取りに基づいた記述が増えたりと、個の学習が補完できた。発表の時間では、古典から昔話へ至る内容の変容は、読み手（聞き手）である幼い子どもを意識したからだ、などの深い読解に基づく見解も見られ、それらの気付きをクラスで共有することで、古典のもつ魅力やおもしろさを感じ取らせることができた。また、第3次の教科書『竹取物語』への移行がスムーズになり、古典の原文に抵抗を感じることなく、音読に親しませることができた。これは、導入での読み比べ

により、古典への興味・関心が高まった結果と考える。

(2)まとめの場面での「読み比べ」（読み比べB）

教科書教材『竹取物語』と昔話「かぐやひめ」の読み比べ活動の目的は、導入段階で既習した学習方法をいかし、生徒一人ひとりが古典作品と向き合い、その内容理解を深めることにある。結果として、学習の方法が明確になり、個々の学習意欲を高めることができた。具体的にはワークシートへの記述量が増え、その記述内容も、読解に基づいた登場人物の人柄や心情に触れているものが多数見られた。読み継がれてきた歴史に思いを馳せ、古典が現代と切り離されたものではなく、身近でおもしろいものだと実感させることができた。この「おもしろさ」の実感こそが、今後の古典学習への積極的な関わりにつながるものと考えている。

〔読み比べ後の生徒の感想〕

- ・昔話より古典のほうがおもしろい。
- ・いろいろな古典を読みたい。
- ・古典に書かれているせりふや、言葉の使い方がおもしろい。
- ・昔話で明らかにされていないことを知るとおもしろい。
- ・古典は読みにくいけど、少しでも内容がつかめれば楽しめるということがわかった。
- ・現実的で残酷なところとか、古典を書いた人は、人間の悪いところとか性格をよくわかっている。
- ・千年以上の歴史があって、古典と昔話が違うことがおもしろい。

生徒の感想からは、内容の違いを読み比べながら、古典に描かれた古人の人間性まで読み取れたこともうかがえる。授業の成果の詳細は、次で述べることとする。

5 授業の成果

「読み比べ」を取り入れた授業展開が効果的な指導法であるかどうかを次の3点から検証した。

「読み比べ」の活動により

- (1) 古典への興味・関心が高まったか。
- (2) 古典への理解が深まったか。
- (3) 言語文化全般に関心をもてたか。

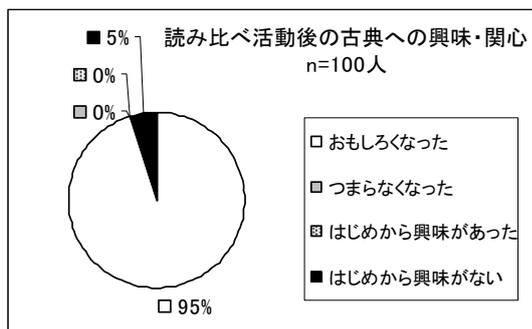
(1)「読み比べ」の活動により古典への興味・関心が高まったか

ア 事後アンケートの数値からの検証

授業後に行った事後アンケートの「読み比べの活動を通し、古典に対する思いが変わりましたか？」という問いでは「おもしろくなった」と答えた生徒が95%であった(第5図)。

また生徒の感想には、古典と昔話の内容や表現方法の違い、現代との言葉の違いにおもしろさを感じたという記述が多数見られ、読み比べの活動により、多くの生徒が古典へ興味・関心をもてたと実感しているこ

とが把握できた。以上のことから、読み比べの活動によって得られた気づきが、古典への興味・関心につながったことが分かる。

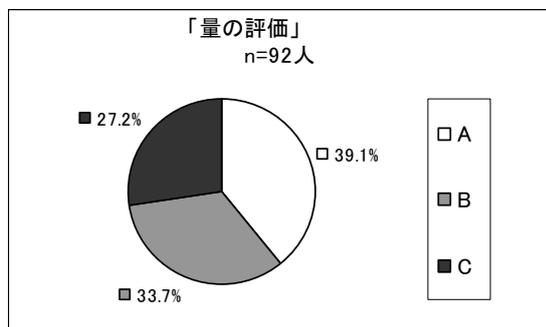


第5図 読み比べ活動後の古典への興味・関心
ワークシート・事後アンケートの記述からの検証

ワークシートの記述内容から「関心・意欲・態度」を見取る手立てについて、中村・堀内・岡本・尾崎(2006)は、個人内の変容として、①「量」の変化(文章量の増加)、②「質」の変化(気づきや思いの質的变化)、③「情意の変化」(具体的な興味や驚き、感動、これまでに得た知識と生活とを結び付けようとする試み、新たな疑問、持続的であろうとする決意、授業への期待)の視点で捉えられると述べている。導入とまとめの段階との読み比べの記述を比較した結果、②で述べる「質的な変化」が顕著であったため、上記の三つの視点において今回はあえて比較し、変化を見取ることにはせず、まとめの段階の記述について評価規準を定め、検証した。

①「量」の評価

『竹取物語』と昔話「かぐやひめ」の読み比べワークシートを資料とし、記述量について評価した。指導者の教材研究に基づいたB規準を、「五つ以上異なる点を見付けている」とした。そして「八つ以上異なる点を見付けている」をAの状況であるとして92人を対象に評価したところ、Aが39.1%、Bが33.7%、Cが27.2%となった(第6図)。



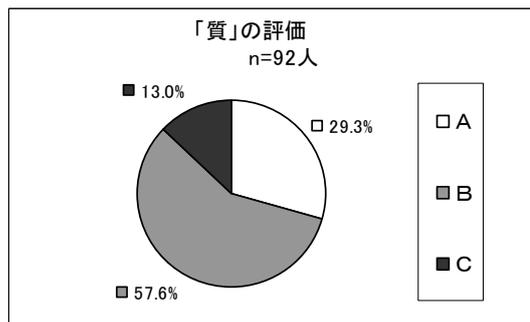
第6図 ワークシートによる「量」の評価

72.8%の生徒がB以上の評価となっているが、Cの生徒も27.2%と少なくない結果となった。これは、読み比べて気付いた違いを端的にまとめてワークシートに記述することに総合的な国語の能力が必要になることや、個人学習の形態をとったことにより導入での班

学習のように教え合いの場面无い状況での学習活動が要因と考えられる。ここから個の取組み場面での支援やその手立てについての課題が残った。

②「質」の評価

「量」の評価同様、『竹取物語』と昔話「かぐやひめ」を読み比べたワークシートを用いて、記入内容の「質」について評価した。B規準を「古典と昔話の展開の違いについて読み取ったことを、概ね分かりやすく記述している」とした。A規準を「古典と昔話の間で展開が異なる理由について触れている」として92人を対象に評価したところ、Aが29.3%、Bが57.6%、Cが13.0%となった(第7図)。



第7図 ワークシートによる「質」の評価

この結果より、AとBを合わせて約87%と比較的多くの生徒が、見付け出した展開の違いについて、読解に基づいてワークシートに記述できていることがうかがえる。このことから、導入での班学習の成果として、古典が時代を経て語り継がれ、読み継がれる過程で内容が変化していることに、多くの生徒が気付いたことが分かる。

③「情意」の評価

情意面での評価についてA規準に到達したと判断し得るキーワードとして「おもしろかった」「楽しかった」「驚いた」「感動した」という語が挙げられると言う(中村・堀内・岡本・尾崎 2006)。

事後アンケートに書かれた内容を分析してみたところ、これらの表現や、「～たい」「～はどうか」など今後の行動変化や古典への学習意欲につながる言葉も、多数見られた。

『楽しい』『おもしろい』

- ・読み比べの活動が楽しい。
- ・古典に書かれている内容がおもしろい。
- ・古人の思いや考えがおもしろい。

『もっと～たい』『～はどうか』

- ・いろいろな古典を読んでみたい。
- ・他の昔話の原典にあたる古典を読んでみたい。
- ・図書館で本を借りたい。
- ・古典の書かれた時代の習慣、日本の文化のことを知りたい。
- ・他の昔話と原典は、どれくらい違うのだろうか。

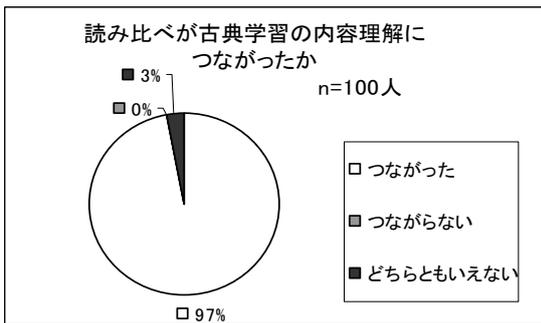
ウ その他(行動面への現れと支援のための環境整備)

関心・意欲の高まりは、事後の行動の様子に現れることも珍しくない。そこで、生徒の行動面での変容を観察により見取ることとした。古典への関心を高めるための指導者側からの働きかけとして、一つ目に、昔話の絵本と『竹取物語』の解説本を廊下に数冊展示したところ、休み時間に数人で集まってページをめくる姿が見られた。絵本は比較的短時間で読むことができ、絵に助けられて内容が理解しやすいという利点がある。個人差はあるが、事前アンケートでは、昔話のタイトルだけしか聞いたことがないという生徒もいたことから、現代に伝わる言語文化の一つとして昔話に触れさせることは意義があったと考えている。また、古典が家庭で話題に上り、幼い頃に読んだ昔話の本を学校に持参し、朝読書の時間に読む生徒もいたことから、より一層古典への興味・関心を高めるためには、家庭との連携も有効であろう。二つ目に、「他の古典を読みたい」という生徒の声に応える形で、校内の図書室にある古典の本のブックリストを作成し、生徒に紹介した。さらに、学校区にある公共図書館に協力を得て、古典の蔵書リストを作成してもらい、図書室内に掲示する形で紹介した。司書教諭や公共図書館と連携を図り、読書指導の一環として古典を扱うことも、古典への興味・関心を高める有効な手立てであろうと感じた。

(2)「読み比べ」の活動により古典への理解が深まったか

ア 事後アンケートの結果からの検証

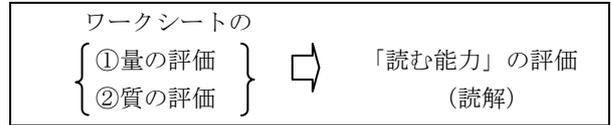
事後アンケートにおける「読み比べが古典学習の内容理解につながったか」という問いに対しては、「つながった」と答えている生徒が97%、「つながらない」0%、「どちらともいえない」が3%であった。これにより、読み比べの活動が古典の内容理解に効果的であったと考えた生徒が多かったと言える(第8図)。



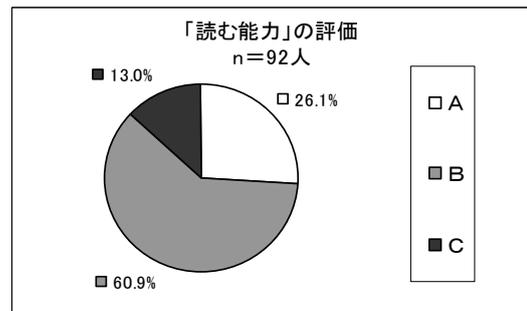
第8図 読み比べと古典学習の内容理解との関係
イ ワークシートの記述からの検証

古典の内容を理解すること、即ち文章の解釈は、新中学校学習指導要領「読むこと」の指導事項である。したがって、「読む能力」を評価することが指導の成果の見取りとなる。「読む能力」の評価資料には、「国語への関心・意欲・態度」の評価資料ともなった読み比べのワークシートを使用した。評価規準を新中学校

学習指導要領の1学年の指導事項に基づき、「古典の現代語訳を場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容をとらえている。」と「昔話と古典を読み比べ、内容の相違を読み取っている。」にした。前述の「量の評価」と、「質の評価」を合わせたものが「読む能力」の評価として適切であると考え、二つを総合的に判断した結果で生徒の読解の程度を見取ることとした。



ワークシートの「量」と「質」の評価を総合した「読む能力」の評価は、第9図のようになった。評価についてはそれぞれを点数化、加算したものを使用し、Aを規準到達度85%以上、Bを45%以上、Cを45%未満とした。結果を見ると、AとB、すなわち概ね満足とされる評価の生徒の割合は87.0%と高かった。これは、読み比べを通して、古典の内容がほぼ理解できたということになる。



第9図 ワークシートによる「読む能力」の評価

一方、ワークシートの「昔話と古典の読み比べをして気付いたこと」に関する記述では、古典のほうが残酷で現実的な内容であることを多くの生徒が述べていた。また、「なぜ昔話は、元となった古典と内容が変わっているのだろうか?」という問いへの記述では、昔話の多くが伝承という口伝の形で継承されていること、幼い子どもを聞き手の対象としたために、教訓を含んだわかりやすい内容に変えられた、という昔話の存在意義にも関わる記述が見られた。これらの、読み比べの活動で得られた驚きや新たな気付きは、生徒たちの古典への理解の深まりを示している。

『昔話と古典の読み比べをして気付いたこと』

- 古典のほうが昔話より物語が現実的だった。
- 昔話は読みやすく、人の気持ちをたくさん書き表しているが、古典は、「死」に関する表現がある。
- 古典は姫の策略がすごいし、翁の意地悪な感じとかグロテスクな場面とか、小さな子どもに見せてはいけないことが書いてある。
- 今でも昔話が読まれているということは、この話が、生きるために大切なことを描いているからではないか。

『なぜ昔話は、元となった古典と内容が変わっているのだろうか？』

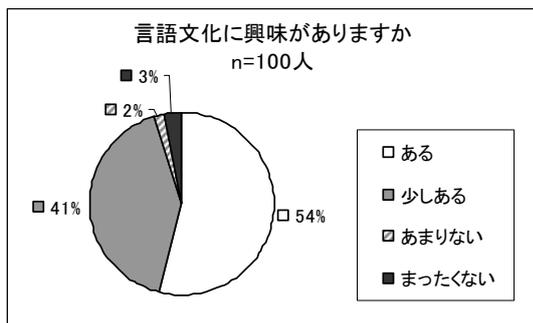
- ・読み継がれていった過程で、昔話が子ども向きに書き換えられた。
- ・読む人やその時代に適した話に変えられたと思う。
- ・人から人へ語り継がれるうちに、内容が変わった。
- ・現実的に書かれた古典を子ども向けに空想的に変えた。

今回の授業において、内容理解の深まりが前述の5(1)で検証した生徒の興味・関心と強く結び付いていることは、明らかである。

また、このことから「おもしろそう」「他の話はどうか」といった古典への興味・関心が「理解の深まり」を後押しするとともに、「気付いた」「分かった」という理解の実感が興味・関心の基盤となっていると言える。この興味・関心の高まりは、新中学校学習指導要領に示された、第2学年の古典の世界を楽しみ、第3学年の古典の世界に親しむという継続的な学習につながるものと考えられる。

(3)「読み比べ」の活動により言語文化全般に関心がもてたか

言語文化については、新学習指導要領解説に「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり文化としての言語」「古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能など」と定義されており、それらを生徒に説明した。昔の言葉で書かれた古典に親しむことで、能・狂言・歌舞伎など伝統芸能を含む言語文化への関心の広がりが期待できると考える。事後アンケートでは、「言語文化に興味がある」と答えた生徒が54%、「少しある」が41%で、合わせると95%の生徒が興味をもっていた(第10図)。



第10図 言語文化への興味・関心

これは、事前アンケートで「古典にある言葉の意味や内容を知りたい」と考えていた生徒が約7割だったことを踏まえると、相変わらず高い関心を示していると言える。しかし、興味が「少しある」と関心は高まったものの、指導者が設定した目標に到達していない生徒が41%いる。ゆえに、古典を含んだ言語文化という広いカテゴリーでの興味・関心を高める、より効果

的な指導の工夫について引き続き研究が必要と考える。

6 研究の成果と課題

本研究を通して、「読み比べ」の活動を取り入れた「読むこと」領域での内容理解に重点をおいた古典指導が、言語文化への興味・関心を高める効果的な指導法であることが明らかになった。また、人間の正しい生き方の指針として語られてきた経緯をもつ昔話は、道徳性育成の資料としても活用できると考える。

課題は、生徒が古典を「伝統的な言語文化」と強く意識できるような、中学校3年間の計画的な古典指導の在り方を構築することである。そして、学習の主體的な取り組みにつながるよう、生徒一人ひとりの言語に関する能力を高めるための具体的な支援と、そのための教材開発について検討することである。

おわりに

小学校低学年から「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が位置付けられ、系統的に古典に親しむ指導がなされることになった。ゆえに小学校での学習の実態を把握し、その内容を踏まえ、さらに高等学校での学習との連携を見通した古典指導の更なる工夫や効果的な指導計画の作成が求められる。伝統的な言語文化としての古典の価値に気付かせ、古人の築いた伝統や文化を享受し、継承・発展させる態度を育む古典教育の在り方について研究を継続したい。

引用文献

中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」 p. 53
文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版 pp. 21-22
岩崎淳 2010 『岩崎淳国語教育論集Ⅱ 古典に親しむ』明治図書 p. 71, p. 77

参考文献

角川書店編 2010 『ビギナーズ・クラシックス日本の古典 竹取物語(全)』角川ソフィア文庫
国立教育政策研究所 2008 「平成19年度 全国学力・学習状況調査〔中学校〕 報告書」
大島建彦校注・訳 1974 『日本古典文学全集36 御伽草子』小学館
小林智昭校注・訳 1973 『日本古典文学全集28 宇治拾遺物語』小学館
中村祐治・堀内かおる・岡本由希子・尾崎誠 2006 『これならできる 授業が変わる 評価の実際 「関心・意欲・態度」を育てる授業』開隆堂

学習のつながりを工夫した 地域の伝統や文化に関する教材の開発

— 中学校社会科における広い視野で歴史を考察する力の育成を目指して —

片野 快子¹

伝統・文化に関する教育の充実が求められている中で、地域の歴史について生徒の興味・関心を高めるとい
う課題がある。本研究では、地域の伝統・文化を身近に感じさせ、広い視野で歴史を考察する力の育成をねら
いと。そこで、時間的なつながりの観点から伝統・文化の継承と発展に気付かせ、空間的な広がり
の観点から地域の歴史と日本の歴史を関連付けて考えさせる教材開発を行い、その成果を検証した。

はじめに

中央教育審議会答申（平成20年1月）によれば、グローバル化が進む社会において、異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していく資質を育むために、「自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けること」が明記され、伝統・文化に関する教育の一層の充実が求められている。

これまでの中学校社会科における伝統・文化の学習については、地域教材を活用したカリキュラムの作成や、体験活動を通して地域のよさを知る地域学習などの先行研究は見受けられる。しかし、伝統・文化に関する教材を通して、歴史を考察する力をどのように育成するかについての研究は少ない状況にある。

そこで、地域の伝統・文化を生徒に身近に感じさせ、地域の歴史と日本の歴史を関連付け、広い視野で歴史を考察する力の育成をねらいとす研究を行った。ここでは、時間的なつながりと空間的な広がり
の二つの観点から教材を開発した。

研究の内容

1 研究テーマの設定

(1) 研究の背景

平成18年12月に、教育基本法が改正された。その教育目標の一つとして「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」が新たに盛り込まれた。

このことを踏まえ、平成20年1月、中央教育審議会「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）」では、教育内容に関する主な改善事項の一つとして「伝統や文化

に関する教育の充実」が位置付けられた。

このことを受けて、平成20年3月に告示された中学校学習指導要領（以下 新学習指導要領）の第2節社会において、国際社会で活躍する日本人を育てるために、地理的分野、歴史的分野、公民的分野の特質に応じて、伝統や文化に関する学習を一層重視した改善を図ることになった。

とりわけ、我が国の伝統や文化の学習は、これまでも歴史的分野で特に重視されてきたねらいの一つである。新学習指導要領でも、歴史的分野の目標(1)に「我が国の歴史の大きな流れ」の理解を通して「我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせる」と明記されている。

また、本県でも「かながわ教育ビジョン」（平成19年8月）において、地域の魅力に基づく学びを通じて、地域の人々がそれぞれに持つ力を高めるとともに、地域での人と人とのつながり、コミュニティづくりを進めることが述べられている。

このように、地域の歴史や伝統・文化を尊重する態度を、学校教育や社会教育を通じて養っていくことが求められている。

(2) 生徒の実態

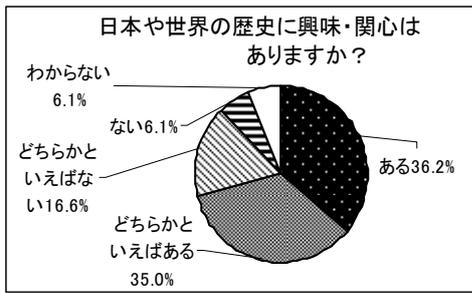
ア 所属校での事前アンケートの結果

生徒が歴史学習をどのように考えているかを把握するために事前アンケートを実施した。内容は、日本・世界の歴史と地域の歴史に対する生徒の興味・関心を比較するものである。

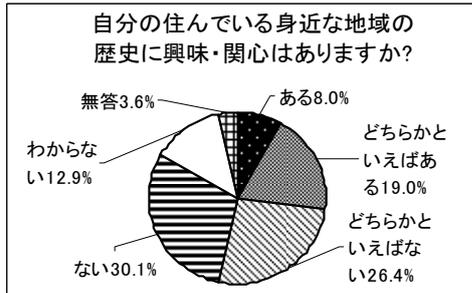
初めに、日本や世界の歴史に対する興味・関心についての質問を行った。アンケート結果を第1図に示した。5件法で肯定的に回答した生徒は71.2%であり、その理由として、「昔の出来事は具体的にどのような内容だったのか知りたい」「歴史上の人物はどのような活躍をしたのか知りたい」「今と昔の相違点や共通点をもっと知りたい」などの記述が見られた。

1 茅ヶ崎市立鶴嶺中学校

研究分野（伝統文化に関する学習 社会）



第1図 事前アンケート・質問1 (7月)



第2図 事前アンケート・質問2 (7月)

次に、身近な地域の歴史に対する興味・関心についての質問を行った。アンケート結果を第2図に示した。5件法で肯定的に回答した生徒は27.0%であり、否定的回答の理由として、「政治の中心地に興味・関心がある」「教科書に載っているような有名な人物がいない、出来事がない」「身近にどのような歴史があるのか分からない」「高校入試に関係がない」などの記述が見られた。

イ アンケートから読み取った課題

所属校での生徒への事前アンケート結果からは、生徒の学びが教科書を学ぶことにとどまっており、教科書に載っていない身近な地域の歴史に対する興味・関心に課題があることが読み取れる。このことが、身近な地域の歴史や伝統・文化の学習と、歴史的分野で扱う学習内容とを関連付けにくいことにもつながっていると考えられる。

(3) 研究仮説

歴史的分野で扱う学習内容と関連付けた身近な地域の歴史や伝統・文化に関する教材を授業の中で扱うことは、生徒の歴史認識を広げることに有効であると考えられる。そこで、新学習指導要領で求められている伝統・文化に関する教育の充実を図り、アンケートから読み取った課題を解決するために、次のような研究仮説を立てた。

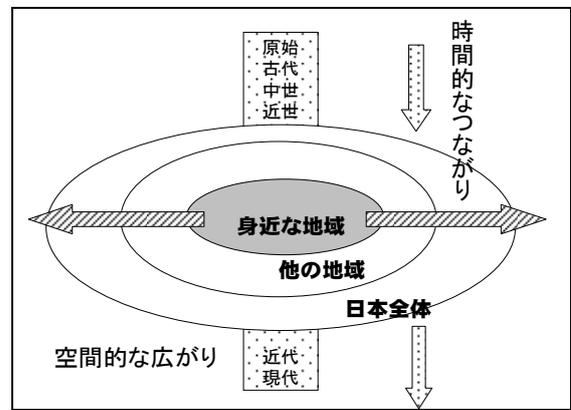
時間的なつながりと空間的な広がり観点から、地域の歴史や伝統・文化に関する教材の開発と指導方法の工夫を行えば、生徒は地域の歴史や伝統・文化に興味・関心をもつであろう。そして、それらを身近に感じ、日本の歴史との関連を広い視野で考察することができるであろう。

2 研究の方法

(1) 研究概念図

新学習指導要領の第2節社会では、基本的なねらいの一つとして、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察」することを挙げている。中学校学習指導要領解説社会編(平成20年9月)では、広い視野とは、「社会科の学習が目指している多面的・多角的な見方や考え方にかかわる意味と、国際的な視野という空間的な広がりにかかわる意味の二つが含まれている。」としている。中学校指導書社会編(昭和53年)では、社会科とは、社会的現象を空間的広がりの中で、また時間的系列の中で幅広い視野から捉えさせるための学習であると述べている。これは、現在の社会科学習の根幹に当たるものである。

これらを踏まえたものが、時間的なつながりと空間的な広がり研究概念図(第3図)である。



第3図 研究概念図

(2) 時間的なつながりの観点からの教材開発と指導方法の工夫

地域には様々な伝統・文化があり、それらがどのようにして始まり、変化し、現在に至るまで大切に受け継がれているかを生徒に理解させることが教材開発のねらいである。地域の伝統・文化への興味・関心を高める視点、継承し発展していることを把握させる視点、思いや願いを理解させる視点という三つを踏まえて教材開発を行った。

ア 伝統・文化への興味・関心を高める視点

○副読本の活用

既存資料である副読本は、地域学習を充実させるために市町村教育委員会等が発行している補助教材である。社会科学習に沿って、地域の特色、歴史、市民生活と地方自治などが簡潔に編集されている。副読本を活用して、地域の歴史や伝統・文化に関する学習を進めることにより、生徒の興味・関心を引き出しやすくなった。

○地域の伝統・文化を分類したワークシートの作成

地域に残る伝統・文化について、古い建物(住宅など)、記念物(遺跡、植物など)、美術工芸品(仏像、

絵画など)、踊りや歌、お祭りなどの項目に分類するワークシートを作成した。生徒は分類作業を通して、伝統・文化を身近なものと感じ、興味・関心を引き出せると考えた。

○地域の伝統・文化のスライド作成

地域の伝統・文化の一部をスライドにして視聴覚機器で映し、紹介した。文化財を視覚的に確認させ、生徒に興味・関心をもたせた。祭りの写真の一部は、商工会議所から借用した。

イ 伝統・文化の継承と発展を把握させる視点

○年表形式のワークシートの作成

年表は、時間の経過を把握するのに適当であると考えられる。そこで、時間的なつながりである伝統・文化の継承と発展を生徒に把握させるために、年表形式のワークシートを作成し、地域の伝統的行事や文化的行事が始まったきっかけ、その変化をワークシートに記入させた。

○新聞記事の使用

地域の人々が伝統・文化をどのように考えていたかを具体的に感じ取らせるために、過去の新聞記事を使用した。この資料を扱うことを通じて、伝統的行事が社会背景によって変化したり、新たに創造されたりしていることを把握させた。

ウ 伝統・文化への思いや願いを理解させる視点

○伝統・文化へのメッセージの使用

人が文化をつくり、文化を継承し発展させるのも人である。地域に伝統・文化が継承されているのは、大切に守り、伝えていきたいという人々の思いや願いがあるからである。山内(2008)は、ふるさとの文化財(宝)の条件として、「昔からあり、今も大切に受け継がれていたり、生活に役立っていたりするもの、人々の思いや願いが込められているもの」としている。

伝統・文化を支えている人々のメッセージを使用し、思いや願いが、地域の伝統・文化の継承と発展につながっていることを生徒に理解させた。

(3) 空間的な広がり観点からの教材開発と指導方法の工夫

地域の歴史を考えることで、歴史をより身近に感じさせ、日本の歴史との関連を広い視野で考えさせることをねらいとした。

教材を開発するためには、歴史的分野の学習で中心的に取り扱う日本の歴史と、身近な地域の歴史との接点を探ることが必要である。そのために、市役所や図書館等の公的機関を訪問し、郷土史に詳しい担当者に取材することや、市町村史誌などの文献を調べることに取り組んだ。その中で、よく知られている史実と知られていない史実とを分析した上で、その接点を探り出し教材を開発した。

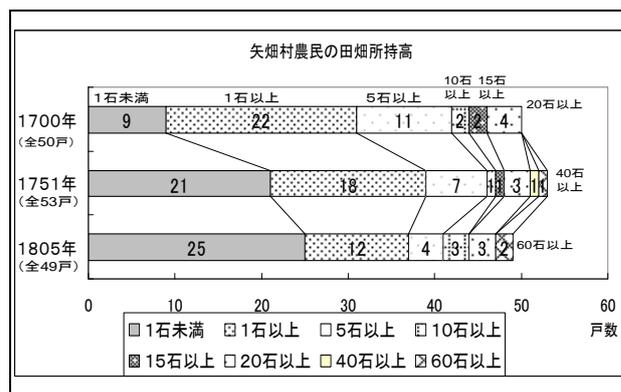
教材開発にあたり、江戸時代における地域の主要産業が農業であったという実態を踏まえ、生徒にとって

なじみの深い地域の農村の暮らしに焦点を絞った。

ア 農村の変化(貧富の差の拡大)を理解させる

第4図の教材は、地域における農民の田畑所持高の変化を表している。この資料を扱ったねらいは、田畑所持高の変化を通して、江戸時代中期の地域の農村における貧富の差の拡大を理解させることであり、日本全体で起こっていた状況が地域の農村でも起こっていたことを理解させることである。

田畑所持高の変化を分かりやすく把握させるために、帯グラフに作り直した。



第4図 矢畑村農民の田畑所持高のグラフ

イ 農村の貨幣経済の実態を理解させる

農村において貧富の差が拡大した一因として、田畑の売買が行われていたことが挙げられる。その証拠となる資料が、「相渡し申す田地手形の事」である。この資料は、矢畑村で農民が借金をするために10年という期限で一時的に自分の田畑を貸すことを約束した証文である。

この資料を扱ったねらいは、肥料などを購入するために借金をする農民が現れ、貨幣経済が地域の農村でも徐々に広がり始めた様子を理解させることである。内容を捉えやすくする工夫として、原文と現代訳したものを併記した。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

〈実施期間〉平成22年10月18日～10月21日

〈対象〉茅ヶ崎市立鶴嶺中学校

第2学年 5学級 174名

〈単元名〉「歴史の流れと地域の伝統・文化」

小単元 第1時「茅ヶ崎の伝統・文化 大岡越前祭」

第2時「享保の改革時の茅ヶ崎の農村の変化」

本単元は、新学習指導要領歴史的分野の「2 内容」の「(1)歴史のとらえ方」の「イ 身近な地域の歴史を調べる活動を通して、地域への関心を高め、地域の具体的な事柄とのかかわりの中で我が国の歴史を理解させるとともに、受け継がれてきた伝統や文化への関心を高め、歴史の学び方を身に付けさせる。」を受けて構

成している。身近な地域の歴史と日本の歴史との接点として大岡忠相を取り上げた。享保の改革の概略や江戸町奉行としての大岡忠相の業績などの既習事項を基に学習を進めた。

(2) 検証授業の内容

ア 第1時「茅ヶ崎の伝統・文化 大岡越前祭」

〈学習のねらい〉

- ・時間的なつながりの観点から、伝統・文化の意味と茅ヶ崎の宝（伝統・文化）を知り、興味・関心をもつ。
- ・茅ヶ崎で大岡越前祭が現在まで継承されている理由を理解する。

〈学習活動〉

生徒は、中学校地域学習副読本「私たちの茅ヶ崎」を活用しながら、茅ヶ崎の宝（伝統・文化）を古い建物、踊りや歌などの項目に分類したワークシートに記入し、話し合い活動でそれらを検討し発表した。そして、文化財の一部である旧相模川橋脚や浜降祭、大岡越前祭などのスライドを見た。

次に、地域の伝統・文化の中から大岡越前祭に焦点を当てた。初めに、江戸時代からの大岡忠相と茅ヶ崎のつながりを理解した。そして、大正時代初期に大岡忠相が贈位されたことをきっかけに大岡祭が始まり、太平洋戦争などで中断されながらも復活し、継承・発展していることを、年表形式のワークシートに記入した。昭和31年当時の復活大岡祭の新聞記事、大岡家当主のメッセージを使用した。

イ 第2時「享保の改革時の茅ヶ崎の農村の変化」

〈学習のねらい〉

空間的な広がりからの観点から、江戸時代中期における茅ヶ崎の農村の変化を理解し、地域の歴史と日本の歴史を関連付けて考える。

〈学習活動〉

生徒は、既習事項を基に、大岡忠相の業績や享保の改革の目的を確認した。江戸時代の茅ヶ崎の絵図を見て、現在の地形や地名との違いを知った。資料「矢畑村農民の田畑所持高」から農村における貧富の差の拡大を読み取り、話し合い活動を通じてまとめ発表した。次に、資料「相渡し申す田地手形の事」から、一時的な田畑の貸し借りが行われていた実態を理解した。当時の農民に適用されていた田畑永代売買禁止令には、一時的なら田畑を売ってもいいと解釈する抜け道があったことを知った。この法令と大岡忠相とを関連付け、法令の廃止について幕府に上申した大岡忠相が、日本全体のことを考えている有能な幕府の役人であったことを理解した。

(3) 授業展開の工夫

思考力・判断力・表現力等を生徒に身に付けることをねらいとした授業展開の工夫を次に示した。

ア 子どもを動かす発問

有田（2006）は、子どもを動かす発問として「思考

を焦点化する発問」「思考を深化する発問」などを挙げている。そして、授業の中核としての機能をもつ発問の重要性を指摘している。

第1時では、地域にある様々な伝統・文化から始まり、大岡越前祭で終わる授業を展開するために、思考を焦点化する発問を行った。具体的には、「茅ヶ崎の宝にはどのようなものがあるだろうか？」「茅ヶ崎には二大祭りがある。どのようなお祭りだろうか？」さらに、「茅ヶ崎でなぜ大岡越前祭なのだろうか？」という流れで、茅ヶ崎と大岡越前祭との関係に気付かせる工夫をした。

第2時では、思考を深化する発問を行った。例えば、貧富の差が地域で拡大していることを理解させた後、「田畑は売ってもいいのだろうか？」「一時的に田畑を売った農民は、借金を返すことができたのだろうか？」「田畑永代売買禁止令は、実態に合っていないから廃止した方がいいという声はなかったのだろうか？」などの発問を行った。

イ 資料の提示

資料を読み取る学び方を身に付けさせるため、読み取りの視点を生徒に説明した。具体的には、資料「矢畑村農民の田畑所持高」を読み取る視点として、グラフが大きく変化しているところを見ることや、思考・判断した内容の根拠をつかませることを生徒に働きかけた。

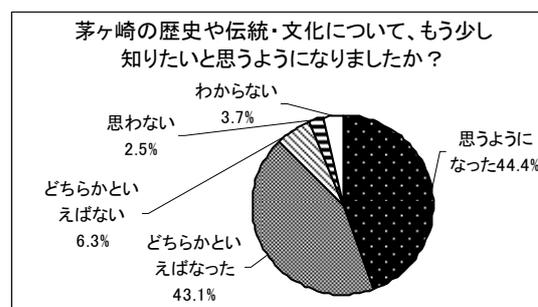
ウ 話し合い活動

検証授業では、班による話し合い活動を取り入れた。話し合い活動の流れは、初めに個人で考え、班の中でまとめ、全体に発表するという方法をとった。ねらいは、他の生徒の意見を聞くことにより、幅広い見方や考え方を知り、再思考することで広い視野で考える力を育むことである。生徒の話し合いだけで終わることのないように、授業者が学習の要点をまとめ、思考を焦点化させた。

4 授業の振り返りの分析と考察

検証授業の分析は、授業ごとの振り返りでのアンケートの集計と自由記述の内容の分析を基に行った。

(1) 第1時の振り返りの分析と考察



第5図 事後アンケート・第1時（10月）

茅ヶ崎の歴史や伝統・文化についての興味・関心の

変化についての質問を行った。アンケート結果を第5図に示した。5件法で肯定的に回答した生徒は87.5%であった。生徒は、教材開発のねらいとして設定した三つの視点について次のように記述していた。

ア 伝統・文化への興味・関心の高まり

- ・茅ヶ崎の文化がこんなに華やかだったのを初めて知りました。国で認められているようなものもあり茅ヶ崎の歴史についてよく分かりました。身近なものが実は大事だったりといろいろ気付くことができました。
- ・日本から見れば小さな茅ヶ崎だけれど何か大きなものが感じられた。
- ・自分たちが住んでいるこの町の身近なところで、どの学校でも習うような共通の歴史と関係が深いことがあったなんて驚きました。他にも調べてみたいくなりました。

イ 伝統・文化の継承と発展の把握

- ・市内の大きな祭りには「楽しく」だけでなくしっかりとした伝統を伝えていくことが大切だと思いました。
- ・今は自分たちの親が伝統などを守っているが、次は自分たちが守らなければならない。

ウ 伝統・文化への思いや願いの理解

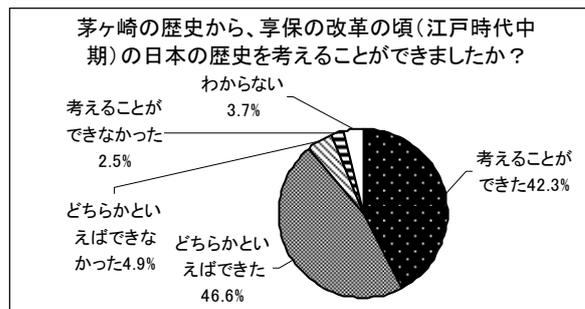
- ・祭りをやるにあたってたくさんの思いがあることを知りました。私も大切にしたいと思いました。
- ・大岡越前祭や浜降祭はいつも祖母に勧められて毎年行っています。「なんで毎年？」と思うようになっていました。でもその疑問が今日解けました。祖母は私たちに「茅ヶ崎の文化を知ってほしい」との思いで勧めていたのだと思います。

自由記述の内容を見ると、地域に歴史や様々な伝統・文化があることに気付いた、というものが多かった。地域の歴史や伝統・文化の再発見により、もっと調べたい、参加したいという関心や意欲を引き出すことにつながったと考えられる。また、伝統・文化を支えている地域の人々の思いや願いを知ることにより、大切に継承されてきた伝統・文化の重みを実感し、自分たちもそれらを伝えていかなければならないという気持ちをもつことができたのではないかと読み取れる。

以上のアンケートと自由記述の分析から、時間的なつながりの観点からの教材開発と指導方法を工夫した授業実践は、地域の伝統・文化を身近に感じさせ、興味・関心を高めることに有効であったと考えられる。

(2) 第2時の振り返りの分析と考察

茅ヶ崎の歴史と日本の歴史との関連についての質問を行った。アンケート結果を第6図に示した。5件法で肯定的に回答した生徒は88.9%であった。生徒は、教材開発のねらいとして設定した二つの視点と、全体を通してについて次のように記述していた。



第6図 事後アンケート・第2時(10月)

ア 農村の変化(貧富の差の拡大)の理解

- ・身近な地域でも貧富の差が広がったりしていたことが分かった。土地の貸し借りから貧富の差が広がったことを初めて知った。
- ・江戸時代に貧富の差が拡大し、江戸幕府が揺らいでいく理由が分かった。母方の実家は土地持ちなので江戸時代のこの時期に成功したのだろうか。

イ 農村の貨幣経済の実態の理解

- ・田畑永代売買禁止令を一時的であればよいと解釈した農民のポジティブシンキングに驚きました。
- ・土地を売って借金をするほど大変だったことが分かりました。でもまず何でお金を使いすぎたのかがよく分かりません。がまんすればいいのでは。
- ・自分は土地当たりの米の量が少なくなったから年貢を納めきれなくなり、金を借りたと思ったのですが違うのですか?例えば、グラフの60石以上の土地を持つ農民が、新田開発によって開発されたいい土地をもっていたとしたら?と思いました。

全体を通して

- ・自分の住んでいる地域から日本の歴史をたどることができてすごく面白かったです。
- ・茅ヶ崎でも教科書に載っているような出来事が起きていることが分かりました。歴史の出来事がとても身近に感じられました。
- ・茅ヶ崎を中心に考えることによって、今まで勉強してきた日本の歴史をさらに身近に感じることができました。グラフから予想し、自分の考えや友達のことを交換して本当に勉強になりました。
- ・違う時代の歴史も茅ヶ崎から見てみたいと思った。

地域の農村でも日本の歴史と同じような貧富の差が広がっていることに気づき、歴史を身近に感じられるようになったという自由記述により、地域の歴史と日本の歴史を関連付けて考えるという新しい歴史観を得たのではないかと考えられる。また、農民の姿を新たなイメージで捉えたり、角度を変えた視点から貧富の差を考えたりする記述もあった。これは、地域の教材を通じて、歴史的な事象を掘り下げ因果関係を知ること、新たな疑問を抱き、探究心を芽生えさせたのでは

ないかと読み取れる。

以上のアンケートと自由記述の分析から、空間的な広がり観点からの教材開発と指導方法を工夫した授業実践は、地域の歴史を身近に感じさせ、日本の歴史との関連を広い視野で考察するきっかけになったと考えられる。

5 今後の課題

本研究では、地域の伝統・文化の学習の入り口として、副読本などを活用しながら、身近な地域にどのような歴史や伝統・文化があるかを認識させた。そして、歴史的分野で扱う学習内容と関連付けた地域教材の開発により、地域の歴史や伝統・文化に対する意識を変える授業を展開した。今後は、他教科の学習内容や総合的な学習の時間との連携を図りながら、地域の伝統・文化に関する具体的な事物に直接出会い、生徒が主体的に探究する機会をつくることが課題である。

一方、伝統・文化に関する学習の小・中学校における接続も課題である。所属校でのアンケートに答えた生徒たちの小学校での学びの様子を知るために、出身小学校を訪問した。3年生社会科における成果発表を参観し、担当教諭から話を伺った。学習内容は、児童が学区内でフィールドワークを行い、発見した疑問を個人で調べ、班ごとに発表するものであった。このように、小学校では各学年で地域学習を行い、地域教材を学習内容と関連付け、時間をかけて丁寧に取り組んでいた。こうした学習経験を生かし、中学校社会科において、小学校での学習内容や学習方法を活用した教材開発を行うことも考えられる。

今回は、茅ヶ崎の伝統・文化による教材開発に取り組んだ。今後は、「かながわ教育ビジョン」に示されている「かながわの魅力にもとづく『かながわ学』の発信」に資する学校教育の取り組みを、学校、地域の双方で探っていく必要がある。その一例として、歴史的分野で扱う学習内容と関連付けた県内の伝統・文化に関する教材として考えられるものを第1表に示した。

第1表 神奈川県内の伝統・文化に関する一例

| 伝統・文化名 | 関連付ける単元 |
|------------------|--|
| 授業のテーマ | |
| 流鏑馬 (鎌倉市) | 鎌倉時代のくらしと文化 どのような背景で流鏑馬が始まったのだろうか。 |
| 大風まつり (座間市・相模原市) | 生活文化のひろまり どのような背景で大風あげが始まったのだろうか。 |
| 国府祭 (大磯町) | 律令国家の成立 相模の国府はどこにあったのだろうか。 |
| 相模人形芝居下中座 (小田原市) | 天保の改革 ぜいたくや派手な振る舞いが制限される中で、相模人形芝居はどうなっていたのだろうか。 |

おわりに

新学習指導要領の移行期にある今日、中学校における三年間の社会科学習を検討し、各分野のねらいや特質に応じて、伝統や文化に関する単元設定の取組みが必要である。本研究では、歴史的分野での地域の教材開発を行い、伝統・文化への関心を高め、広い視野で歴史を考察する力の育成を目指した。その主眼は、伝統・文化の受容や共存の態度を養うことである。地理的分野においては、身近な地域の調査を通して、地域の特色ある事象についての理解を深めていくこと、公民的分野では、文化の継承と創造の意義に気付かせていくことがねらいとなる。伝統・文化に関する学習を充実させるために、各分野の有機的な関連を図り、三年間の見通しをもちながら、地域の伝統・文化に関する教材開発を今後も行っていきたい。

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の改善について (答申)」 p. 9

文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 社会編』 日本文教出版 p. 17

山内久実 2008 「ふるさとの宝を探そう！伝えよう！」 (有田和正編・解説 山口GENKI教育サークル著『社会科で育てる新しい学力2 伝統・文化の継承と発展』 明治図書) p. 57

有田和正 2006 『有田和正の授業力アップ入門』 明治図書 pp. 72-74

参考文献

神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」

文部省 1978 『中学校指導書 社会編』 大阪書籍

詫間克久 2005 「地域教材を活用した中学校社会科カリキュラムの工夫－置籍校のカリキュラム作成を通して－」 (『拓く 平成16年度 研修生研修報告書』 香川県教育センター) (<http://www.kec.kagawa-edu.jp/curriculum/houkoku/hiraku/h16/2004c024-001.pdf> (2010. 4. 13取得))

中村哲編 2009 『伝統や文化に関する教育の充実－その方策と実践事例－』 教育開発研究所

岩田一彦・米田豊 2009 『中学校社会科「新教材」授業設計プラン』 明治図書

北俊夫編 2003 『新社会科の発展教材&面白調べ活動－基礎・基本にプラスするプロの技－ 小学3・4年編』 明治図書

自ら考え、豊かに表現する児童の育成

— 算数科における思考力・表現力を育むワークシートの開発と
新聞づくりによる表現活動の研究を通して —

木下裕一¹

各種調査の結果では、算数科における思考力・判断力・表現力等の育成が十分ではない現状が示されている。そこで本研究では、思考力・表現力の育成を図るために、児童の思考過程を重視したワークシートの開発と、自らの言葉で考えを表現するための算数新聞づくりによる表現活動の研究を行った。その結果、資料の特徴を読み取り、自らの言葉で自分の考えを表現できる力が伸長するなど、思考力・表現力の育成に成果が認められた。

はじめに

「平成21年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」（国立教育政策研究所 2009）では、「整数、小数、分数の四則計算は、相当数の児童ができている」ものの、「情報を整理選択し、筋道を立てて考え、示された判断が正しい理由を記述することに課題がある」ことなどが指摘された。このことは、算数科における思考力・判断力・表現力等の育成が十分ではない現状を表している。

過去に自分が算数科指導をする中でも、児童は基本的な計算等はある程度できていても、文章題や応用問題を苦手としている傾向を感じてきた。また、自分の取組みを振り返っても、児童が自ら考えることができるような授業の工夫や、話し合い・発表などによる表現活動の場の設定に課題を残してきた。

一方、学校教育法第三十条第2項には、「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養う」ことが記されている。また、平成20年3月告示の小学校学習指導要領には、算数科の目標の中で「見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てる」ことが記されている。いずれにおいても、思考力・判断力・表現力等を育成することの重要性が指摘されている。

そこで本研究では、思考力・表現力の育成に着目し、自ら考え、豊かに表現する児童の育成を目指して研究を行った。

研究の内容

1 テーマについて

(1) テーマ設定の理由

小学校学習指導要領解説算数編（文部科学省 2008）では、「考える能力と表現する能力とは互いに補完し

1 座間市立東原小学校

研究分野（理数教育の充実 算数）

あう関係にあるといえる」として、教科の目標において、考える能力と表現する能力が並べて示された。また、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（文部科学省 2010）では、「各教科の内容等に即して思考・判断したことを、その内容を表現する活動と一体的に評価する観点」を設定することが適当であるとしている。いずれにおいても、思考と表現の密接な関係が示されている。

そこで、思考力・表現力の育成に着目して、思考と表現を車の両輪として捉え、研究テーマを「自ら考え、豊かに表現する児童の育成」とした。

(2) 研究の手立て

ア 手立て設定の視点

思考力・表現力を育むために、書くこと、話し合い、発表に着目した。書くことを通して、自分の考えを深めることができると考えた。また、話し合いや発表を通して、自分の考えを伝え、相手の考えを知り、互いの考えを深め合うことができると考えた。

そこで本研究では、「書くこと」、「話し合い」、「発表」の三つの視点に基づいて、「ワークシートの開発」と「新聞づくりによる表現活動の研究」を手立てとして考えた。その理由について以下に述べる。

イ ワークシートの開発

算数におけるノートの活用について自分の授業実践を振り返ってみると、板書したことのみを書き写させたり、式や答えのみを書かせたりすることが多かった。すなわち、日常的な教育実践の中で、児童自身の考えを深めさせるためのノートの活用に課題を残してきた。

そこで本研究では、書くことを通して、児童が自ら考えを整理したり、考えを深めたりすることができるようなノートづくりにつながるワークシートの開発を行った。

ウ 新聞づくりによる表現活動の研究

自分の授業実践では、体験したことや調べ学習で分かったことなどを表現する方法として、国語科や社会科、総合的な学習の時間などにおいて新聞づくりを取り入れてきた。本研究では、算数科において、話し合い

による算数新聞づくりや算数新聞の発表を通して、児童が自分の考えを自分らしく表現し、また児童相互の考えを広め合い、深め合うことができるような表現活動の研究を行った。

2 研究の方法

(1) ワークシートの開発

ア ワークシートの開発の視点

ワークシートの開発に当たっては、児童の思考過程を重視して、次の3点に視点を置いた。

- a 学習の見通しを明らかにすること
- b 児童の思考過程を明らかにすること
- c 学習の振り返りができるようにすること

これら3点に視点を置いた理由は、次のとおりである。まず、aについては、児童が授業に興味・関心をもって意欲的に取り組むためには、授業の目的を理解させ、学習の見通しを明らかにする必要があると考えた。また、bについては、児童が書くことを通して、自身の考えを整理・深化するためには、思考の結果のみでなく、結果に至るまでの児童の思考過程を明らかにする必要があると考えた。そして、cについては、児童が授業で学習したことを確認し、次の学習への意欲や課題意識をもつためには、学習の振り返りができるようにする必要があると考えた。

これらの項目をワークシートに含めることで、将来的には、児童自身によるノートづくりにつながるものと考えた。

イ ワークシートの構成

アの三つの視点に基づき、それぞれの視点を具体化してワークシートの構成を考えた。そして、次の3点をワークシートへの基本的な記入項目とした。このような各時間に共通したパターンを設定しておくことで、将来的に、児童が自身によるノートづくりをする際に、ノートへの書き方の例示となるものと考えた。

- ① 学習のめあて
- ② 学習内容に関すること
- ③ 授業で分かったことや感想

第1図は、検証授業の第1時で実際に使用したワークシートである。この図を例に、ワークシートの構成について説明する。

まず、①については、授業の始めに、学習の見通しを明らかにするために、学習のめあてを書かせるようにした。書かせることで、授業におけるめあてをより明確に意識させるとともに、常にめあてに立ち返りながら学習が進められるようにした。

次に、②については、自分の考えを、判断の基になる根拠に基づいて書くことができるように、判断の基になる資料と、自身で考えたことが書けるスペースを並べて配置した。また、思考の道筋を明らかにし、児童自身による思考を促すことができるよう、矢印によ

って思考の道筋を明示した。さらに、自分の考えを文章で書くことができるように、見本となる書き方を例示した。

そして、③については、授業を通して分かったことや学習の感想を書くことができるようにスペースを設けた。授業の終わりに、授業全体を通しての思考過程を振り返ることができるように、記入項目が一枚のワークシートに収まるように構成した。

第1図 第1時で使用したワークシート

(2) 新聞づくりによる表現活動の研究

ア 新聞づくりによる表現活動の視点

新聞づくりによる表現活動の研究に当たっては、児童の考えを自らの言葉で表現できるように、次の4点に視点を置いた。

- a 児童が意欲的に表現できるようにすること
- b 要点を押さえたコンパクトな表現ができるようにすること
- c 個性が発揮できるようにすること
- d 児童相互の考えの広め合い・深め合いを図ること

これら4点に視点を置いた理由は、次のとおりである。まず、aについては、児童が活発に話し合いや発表をするためには、児童が意欲的に表現できるようにする必要があると考えた。また、bについては、児童が自身の考えを順序よく整理するとともに、その考えを相手に理解しやすくするためには、要点を押さえたコンパクトな表現ができるようにする必要があると考えた。そして、cについては、児童が自身の考えを自分らしく表現するためには、個性が発揮できるようにする必要があると考えた。さらに、dについては、児童が自らの考えを深化させるためには、児童相互の考えを広め合い、深め合う必要があると考えた。

イ 新聞づくりによる表現活動の工夫

アの四つの視点に基づき、それぞれの視点を具体化して新聞づくりによる表現活動を次のように工夫した。

- ① 児童自身による題材の設定
- ② 記載内容の提示
- ③ 複数種類の新聞用紙の用意
- ④ 少人数グループ内での発表

まず、①については、児童が意欲的に表現できるように、グループでの話し合いに基づいて題材を設定させるようにした。次に、②については、一枚の新聞に要点を押さえてコンパクトに表現できるように、算数新聞への記載内容を児童に提示するようにした。また、③については、児童自身の考えを自分なりの方法で表現することで個性が発揮できるように、自由なレイアウトに応じるための算数新聞用紙を複数種類用意した。そして、④については、児童相互の考えを広め合い、深め合うことができるように、少人数グループの中で発表するようにした。①～④の具体的な内容を以下に述べる。

(7) 児童自身による題材の設定

児童による意欲的、自主的な表現が行われるように、児童にとって興味をもてそうな身近な題材を設定させた。検証授業では、児童自身で設定した題材に基づいて二次元表を作成する活動を取り入れた。その際、観点の設定、資料の収集、二次元表への分類整理といった表づくりをグループでの話し合いに基づいて取りまとめることで、表づくりの過程をより深く学習させることができ、同時に二次元表の利便性、有用性を実感させることができると考えた。

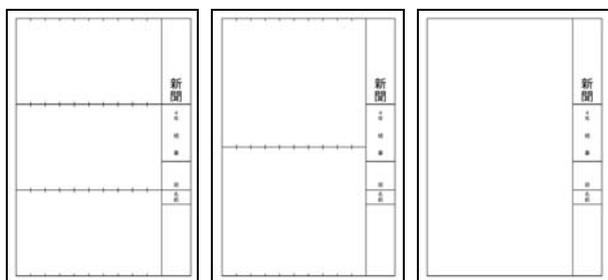
(イ) 記載内容の提示

算数新聞づくりをするに当たっては、要点を押さえたコンパクトな表現ができるように、新聞への記載内容を児童に提示した。検証授業では、次の内容を算数新聞への記載内容とした。これらの内容を書くことによって、児童による思考の整理と深化を図ることができると考えた。

| | | |
|--------|--------|---------|
| ・新聞の題名 | ・調べたこと | ・調べた理由 |
| ・予想 | ・結果 | ・分かったこと |
| | | ・感想など |

(ウ) 複数種類の新聞用紙の用意

児童が自身の考えを自分なりの方法で自由に書くことで個性が発揮できるように、複数種類の新聞用紙を用意した。検証授業では、児童が表記しやすいレイアウトに応じるために、3段組、2段組、段なしの3種類の新聞用紙を用意した(第2図)。



第2図 算数新聞用紙

また、児童が少人数グループの中で手軽に意見交流することや、長い時間を掛けずに作ることを考えて、A3サイズの用紙に鉛筆書きをする方法を採用した。そして、算数新聞は一人一枚作るようにした。

(エ) 少人数グループ内での発表

クラス的全児童が短時間で自分の考えを相手に伝えられるように、4～5人から成る六つのグループの中で、同時並行的に発表を行う方法を採用した。その際、自分の考えとは異なる考えに触れることができるよう、新聞を作成したグループとは異なる新たな発表グループを編成した。より多くの考えに触れ、児童相互の考えを広め合い、深め合う機会とした。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

検証授業は、座間市立東原小学校第4学年の3クラス(82名)を対象に行った。単元名は「整理のしかた」で、二次元表について学習する単元である。本研究では、本単元における教科書の基本事項を、ワークシートを通して指導した後に、算数新聞づくりの場を設定し、話し合いや発表に取り組みさせた。

(2) 検証授業の流れ

検証授業における学習のめあてと、授業で使用したワークシート等は、第1表のとおりである。

第1表 検証授業の流れ

| 時 | 学習のめあて | ワークシート等 |
|-----|-----------------------|----------------------|
| 第1時 | 「けが調べ」を見やすい表にしよう | ワークシートNo.1 |
| 第2時 | 新しい「けが調べ」の表を作ろう | ワークシートNo.2 |
| 第3時 | 「動物の好ききらい調べ」をしよう | ワークシートNo.3 |
| 第4時 | 「自分のクラス調べ」のための資料を集めよう | ワークシートNo.4 回答用紙 |
| 第5時 | 「自分のクラス調べ」の表を作ろう | ワークシートNo.4 表づくり用紙 |
| 第6時 | 算数新聞づくりをしよう | 算数新聞用紙 表づくり用紙 |
| 第7時 | 算数新聞を発表し合おう | ワークシートNo.5 算数新聞用紙 |

(3) 検証授業の内容

〈第1時〉「けが調べ」の資料を基にして、けがの種類とけがをした場所の二つの観点に着目して二次元表を作成させた。ワークシートNo.1では、一次元表から読み取れることと読み取れないことを整理させることで、二次元表を作成する意味と作成の仕方について考えさせた。また、作成した二次元表から読み取れることについて考えさせ、一次元表と比較させることで、二次元表のよさを実感させるようにした。

〈第2時〉前時と同じ「けが調べ」の資料を基にして、前時とは異なる二つの観点に着目して、グループごとに二次元表を作成させた。これらの二次元表を黒板に並べて貼り、比較させることで、基になる資料が同じであっても、着目する観点が異なると、いろいろな二次元表ができることを実感させるようにした。ワークシートNo.2では、表の作成の仕方について考えさせるとともに、これらの表を比較しての考えや感想を書かせた。

〈第3時〉「動物の好ききらい」の資料を基にして、

イヌとネコの好ききらいという観点で二次元表を完成させた。前時までとは異なる分類整理の仕方での二次元表を作成することができることを学習させた。ワークシートNo. 3では、イヌとネコの好ききらいについて、別個にまとめられた表から読み取れることと読み取れないことを整理させることで、イヌとネコの好ききらいが同時に読み取れる二次元表の作成の仕方について考えさせた。また、二次元表に分類整理したり、二次元表を読み取ったりする活動を通して、二次元表のよさを実感させるようにした。

〈第4時〉第3時まで学習してきたことを活用させるために、各クラスにおいて「自分のクラス調べ」という主題の下で、グループごとに、二次元表の作成に取り組ませた。主題に沿った題材とそれに基づく二つの観点を児童自身に設定させ、児童同士で資料集めをさせることで、二次元表作成のための準備とした。ワークシートNo. 4では、二つの観点とそれらの観点を設定した理由、資料集めの結果の予想を考えさせた。また、資料集めをさせる前に、どのような二次元表を作ればよいかを考えさせ、併せて各観点の分類項目についても考えさせた。資料集めをさせるに当たっては、二つの観点に基づく質問に答えるための回答用紙を用意して取り組ませた。

〈第5時〉グループごとに、前時に集めた回答用紙を数えたり並べたりする作業を通して分類整理し、表づくり用紙に二次元表を作成させた。ワークシートNo. 4の続きには、作成した二次元表から数値的に読み取れることを列挙させ、それらを基にして、二次元表から読み取れる特徴や自分の考えをまとめさせた。

〈第6時〉前時に作成した二次元表に基づいて、個人で算数新聞づくりをさせた。新聞づくりをさせる際には、3種類の新聞用紙から自分に合ったレイアウトを考えて選ばせ、前時に作成した表づくり用紙を貼らせて新聞づくりをさせた。また、児童に、新聞への記載内容を提示して、児童が自分の考えを、要点を押さえてコンパクトにまとめられるようにした。

〈第7時〉前時に作成した算数新聞を発表する機会とした。新聞を作成したグループとは異なる新たな発表グループを編成し、グループ内での発表を行うことで、児童相互の考えを広め合い、深め合う機会とした。ワークシートNo. 5では、各グループの児童が作成した算数新聞の発表を通しての考えや感想を書かせた。

(4) 検証授業での児童の様子

ア ワークシートによる思考

ワークシートの活用によって円滑な思考が促されたこともあり、検証授業では、自分の考えをワークシートに書く場面で、児童自身で考えて書こうとする姿勢が見られた。書くことが難しいと思われる場面では、記述の視点や記述内容について具体的な例を挙げながら指導した。

イ 二次元表づくり

検証授業の前半において主にワークシートを用いて学習してきた基本事項を活用させるために、児童自身による二次元表づくりに取り組ませた。授業では、2種類のタイプの二次元表を扱ったが、二次元表づくりにおいても、それぞれのタイプの二次元表が児童によって作成された。それらの二次元表の例は、第2表のとおりである。

第2表 児童により作成された二次元表の例

| 夢 | パン屋 | 画家 | スポーツ選手 | 音楽家 | 合計 |
|-----|-----|-----|--------|-----|----|
| 家庭科 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 |
| 図工 | 2 | 0 | 3 | 0 | 5 |
| 体育 | 3 | 2 | 10 | 0 | 15 |
| 音楽 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 合計 | 6 | 3 | 15 | 3 | 27 |
| パン | 好き | きらい | 合計 | | |
| 好き | 19 | 1 | 20 | | |
| きらい | 6 | 1 | 7 | | |
| 合計 | 25 | 2 | 27 | | |

ウ 算数新聞づくり

児童自身で作成した二次元表から読み取れる特徴などを自分らしく表現するために、算数新聞を一人一枚作成した。3種類の新聞用紙から、自分の表現に合ったレイアウトを考えて選び、作成された表づくり用紙をどこに貼るのか、割り付けをどうするのかなどを考えながら思い思いの新聞に仕上げた。

丁寧な字で書かれ、読む人にとって分かりやすい新聞が、全体的に多かった。

児童により作成された算数新聞の例を第3図に示す。



第3図 算数新聞の例

エ 算数新聞の発表

算数新聞の発表では、異なる観点に基づく二次元表から読み取れる特徴などを互いに共有する場とした。複数の少人数グループの中で、同時並行的に発表を行ったこともあり、活発な雰囲気での発表が行われた。

4 結果と考察

(1) 考察の視点

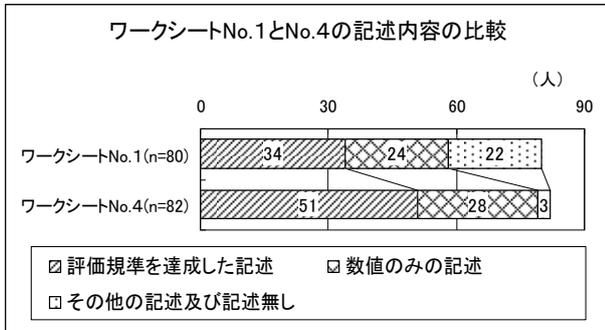
児童の思考力・表現力の育成に対するワークシートや新聞づくりによる手立ての有効性を、評価規準の達成状況と児童の実感の変容を基に考察した。

(2) 評価規準の達成状況

ア 思考力の育成について

検証授業の第1時と第5時で、「数学的な考え方」

の観点において、「二次元表から資料の特徴などを読み取ることができる」という評価規準を設定した。第1時で使用したワークシートと、第5時で使用したワークシートの記述内容を、同一の評価規準によって比較した。達成状況は、第1時では42.5% (34名)であったのに対し、第5時では62.2% (51名)に増加するなど、根拠となる数字を挙げながら二次元表の特徴や自分の考えを記述する児童が増加した(第4図)。

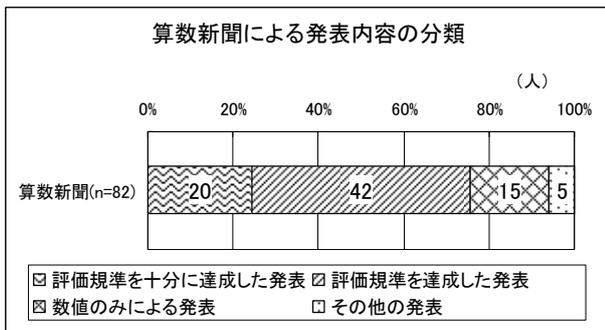


第4図 ワークシートによる考察

この結果から、開発したワークシートの活用が、児童の思考力の育成に効果があったと考えられる。

イ 表現力の育成について

検証授業の第7時で、「表現・処理」の観点において、「二次元表から読み取れる特徴などを表現し、発表することができる」という評価規準を設定した。達成状況は75.6% (62名)であり、その内、20名の児童は、根拠となる数字を挙げながら二次元表の特徴や自分の考えを記述し、なおかつ自分の予想と比較しての考えや感想などを表現することができるなど、評価規準を十分に達成することができた(第5図)。



第5図 算数新聞による考察

評価規準を十分に達成した児童による算数新聞への記述例を次に挙げる。

《児童の記述例》

(算数新聞から)

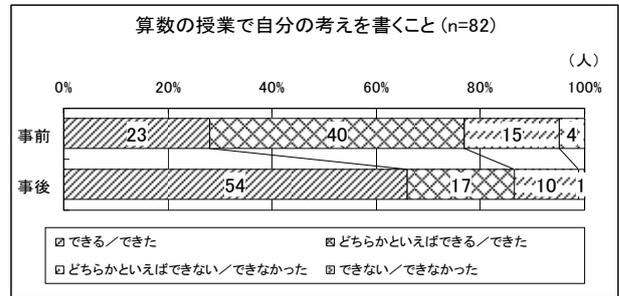
- 予想とちがってペットをかっていない人の方が多かった。わたしにとっては、いがいな答えだった。
- それで予想は当たりました。この表では、両方好きな人が19人で一番多い事が分かります。両方きらいな人がいておどろきました。

これらの結果から、新聞づくりによる表現活動が、児童の表現力の育成に効果があったと考えられる。

(3) 児童の実感の変容

ア 思考力の育成について

検証授業の実施前後に行ったアンケートの結果を比較すると、「算数の授業で自分の考えを書くこと」について、「できた」と回答した児童が23名から54名に31名 (37.8ポイント) 増加した(第6図)。



第6図 事前・事後アンケートの比較1

また、「算数の授業で自分の考えを書くこと」と「算数の授業で自分で考えること」の回答結果についての関係を分析すると、「考えを書くこと」が「できた」あるいは「どちらかといえばできた」といった肯定的な回答をした児童(71名)の中で、「考えること」にも肯定的な回答をした児童は60名(84.5%)に及んだ(第3表)。

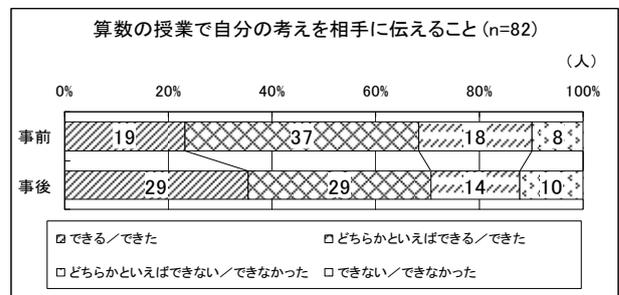
第3表 考えを書くことと考えることの関係

| | | 考えを書く | | 合計 |
|-----|-----|-------|-----|----|
| | | 肯定的 | 否定的 | |
| 考える | 肯定的 | 60 | 8 | 68 |
| | 否定的 | 11 | 3 | 14 |
| 合計 | | 71 | 11 | 82 |

これらの結果から、ワークシートの活用や算数新聞づくりによる手立てを通して、児童に「自分の考えを書くことで、自分で考えることができた」という実感をもたせることができたと判断できる。書くことによって考えを整理し、深めるための手立てが、思考力の育成に効果があったと考えられる。

イ 表現力の育成について

「算数の授業で自分の考えを相手に伝えること」について、「できた」と回答した児童が19名から29名に10名 (12.2ポイント) 増加した(第7図)。

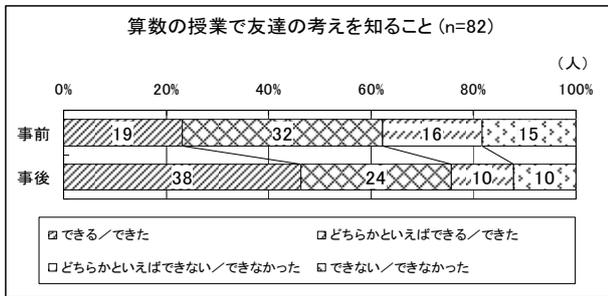


第7図 事前・事後アンケートの比較2

また、肯定的な回答をした児童は56名から58名への2名の増加にとどまったが、肯定的な回答の理由記述からは、発表や説明を「しっかり」「ちゃんと」することができた旨の記述が多く見られ、新聞を発表した

ことによる充実感や達成感をもたせることができた。

一方、「算数の授業で友達の考えを知ること」について、「できた」と回答した児童が19名から38名に19名（23.2ポイント）増加した。また、肯定的な回答をした児童が51名から62名に11名（13.4ポイント）増加した（第8図）。



第8図 事前・事後アンケートの比較3

肯定的な回答の理由記述には、算数新聞の発表についての記述が多く見られ、算数新聞づくりによる表現活動を通して他の児童の考えを知ることができたという実感をもたせることができた。

これらの結果から、児童が自分の考えを自分らしく表現し、児童相互の考えを広め合う表現活動の機会を設定した手立てが、表現力の育成に効果があったと考えられる。

5 成果と課題

(1) 成果

本研究におけるワークシートの開発と算数新聞づくりによる表現活動の研究という手立てによって、資料の特徴を読み取り、自らの言葉で自分の考えを表現する力が伸長することを確認できた。授業の中で考えを書く活動を繰り返し取り入れてきたことが要因として考えられる。

また、ワークシートや算数新聞に記述された児童の感想に、次のような、二次元表に整理することのよさなどについて表現した記述が見られたことも成果の一つである。児童が表現したくなるような題材を児童自身に設定させたり、観点設定から分類整理までの一連の表づくりを児童自身に取り組みせたりしたことが要因として考えられる。

《児童の記述例》
 (ワークシートNo. 5から)
 ○いくつもの表を1つの表にまとめて分かりやすく表せることが分かりました。
 ○整理をする時は表があると分かりやすい事が分かった。
 (算数新聞から)
 ○表をさらに読みやすい表にするのも楽しかったです。
 ○いろんな事でも表にする事ができてすごいと思いました。

(2) 課題

検証授業において、書くことや考えることを苦手としている児童に対しては、考えの根拠となる数値等に目を向けさせ、見本となる具体的な記述例を示しながら指導に当たった。本研究では、ワークシートや算数新聞への記述内容に重点を置いたが、ワークシートや算数新聞のより効果的な活用を図るために、授業での発問や個別の児童への指導についても追究していく必要があると感じた。

また、児童が自ら考えて書くこと、書きながら考えることを意識して授業を展開してきたが、書かせる時間や回数を多く設定し過ぎることで、かえって考える時間が減ってしまうことのないよう、書く時間と考える時間のバランスに配慮した授業展開について工夫していく必要があると感じた。

おわりに

思考過程を重視して、児童に、自らの言葉で自分の考えを表現させる本研究での取組みをいかして、将来的には、児童自身による自分のノートづくりへとつなげていきたい。また、他の単元や他の学年へ応用することも考えながら、ワークシートの開発や算数新聞づくりによる表現活動の研究の手立てを更に工夫していきたい。思考力・表現力の育成には時間を要するので、単発的な取組みにとどめずに、日常的、継続的な授業実践をすることで、自ら考え、豊かに表現する児童を育成していきたい。

引用文献

国立教育政策研究所 2009 「平成21年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」(http://www.nier.go.jp/09chousakekkahoukoku/09shou_data/shiryuu/09shou_chousakekkahoukokusho_ikkatsu.pdf (2010. 4. 8取得)) p. 12
 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 算数編』東洋館出版社 p. 8
 文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (2010. 12. 2取得))

参考文献

浦添市立教育研究所 2003 『研究報告集録』第27号・第28号
 香川県教育センター 1996 『平成7年度研究紀要』
 田中博史 2003 『使える算数的表現法が育つ授業』東洋館出版社
 細水保宏 2007 『確かな学力をつける板書とノートの活用』明治図書

学習意欲を高める中学校数学科の授業づくり

— 「資料の活用」領域において、考え、判断する活動を通して —

上 間 康 隆¹

国際調査の報告において、日本の子どもには算数・数学に対する学習意欲に課題があるとされた。そこで、生徒の身近な題材を使い、ICT 機器を活用して資料を整理させ、課題に対する自分なりの考えや判断をまとめ説明させる授業を実施し、数学のよさや有用性を理解させる工夫も行った。その結果、生徒の多くは学習内容や方法に興味をもち、自己効力感を抱いて、数学に対する学習意欲を高めていった。

はじめに

TIMSS2007 の調査では、算数・数学について、得点は上位にあるが、学習に対する意欲は下位にあると指摘された。中学2年生を対象にした「数学の勉強は楽しいか」という問いに、「強くそう思う」、「そう思う」と肯定的に答えた生徒は39%（国際平均は67%）であり、調査に参加した48の国・地域の中で5番目に低かった。また、「数学を学習する重要性の意識」や「数学の勉強に対する自信」という項目でも国際平均より低く、日本の子どもの数学に対する学習意欲に課題があることが明らかにされた。

平成20年1月、中央教育審議会も「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）」において、PISA調査の結果を受けて、「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」と指摘した。

この答申を受け、平成20年3月に中学校学習指導要領が改訂された。数学の教科目標の中では「数学的活動の楽しさや数学のよさを実感」させ、学んだ数学を「活用して考えたり判断したりしようとする態度を育てる」とされている。

研究の内容

1 研究テーマの設定

(1) テーマ設定の理由

改訂された学習指導要領では、数学的活動を通して、次の2点の指導に重点を置くように求めている。

一つは、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、それらを活用して問題を解決するための思考力、判断力、表現力等を育むことである。そしてもう一つは、学ぶ楽しさや学ぶ意義を実感できるようにさせることである。

しかし、自分の指導実践を振り返ると、知識・技能

の習得に主眼を置き過ぎて、数学的活動に十分に組み合わせていたとは言えない。このことは、学年が進むにつれて生徒の学習意欲を徐々に低下させる原因の一つになっていたと考えられる。

そこで、数学的活動の楽しさ、数学のよさを実感させ、学んだことを活用して思考・判断する態度を育てる授業づくりを目指し、その実践を通して生徒の学習意欲を高めたいと考えた。これが、本研究のテーマを「学習意欲を高める中学校数学科の授業づくり」とした理由である。

(2) 研究実施の領域

今回の学習指導要領改訂では領域構成も見直された。統計的・確率的な見方や考え方を培うことを主なねらいとした、不確定な事象も扱う新たな領域「資料の活用」が加えられた。私たちの生活の中では、データを収集・分析し、その結果に基づいて判断・決定を行う場面が多い。日常生活における事象を数学と結び付けて考察し、処理する活動を取り入れた授業を行えば、数学の有用性を理解させ、学ぶ意義を実感させることができると考えた。

また、この領域の実践報告はまだ多くなく、研究する必要があると考え、「『資料の活用』領域において、考え、判断する活動を通して」をサブテーマとした。

(3) 本研究で対象とする学習意欲

神奈川県立総合教育センターで作成された『学習意欲を高める数学・理科学習指導事例集』において、第1表のように六つの学習意欲を取り上げた研究が報告されている。

第1表 六つの学習意欲

| | |
|---------------|-------------------|
| 充実目的の 学習意欲 | ①学習内容に対する学習意欲 |
| | ②学習中の状況に対する学習意欲 |
| | ③学習効果に対する学習意欲 |
| 実用目的の 学習意欲 | ④日常生活に実用性を感じる学習意欲 |
| | ⑤社会生活に有用性を感じる学習意欲 |
| | ⑥自分自身に有益性を感じる学習意欲 |

本研究の検証授業は第1学年を対象に実施する。第1表のうち、⑤の「社会生活に有用性を感じる学習意欲」は、『中学校学習指導要領解説 数学編』の第2、

1 平塚市立大住中学校

研究分野（理数教育の充実 数学）

3 学年で取り組む「数学的活動」に示されている「日常生活や社会で、数学を利用する活動」（文部科学省 2008）によって高められる学習意欲であると考え、対象から外した。

また、今まで指導した生徒の多くは、進路実現の手段として数学を捉えており、「進学や就職のために頑張りたい」という思いを強くもっていた。そこで⑥の「自分自身に有益性を感じる学習意欲」は既に高い状況にあると判断し、対象から外した。

以上のことから、第 1 表の①～④に該当する学習意欲を本研究での対象とした。

2 所属校生徒の実態

検証授業を行うクラスの生徒を対象として、事前にアンケート（以下、「事前アンケート」と呼ぶ。）を実施した。それによると、約半数の生徒は「数学の勉強は楽しい」と回答し、80%の生徒が「数学を勉強することはふだんの生活に役立つと思う」と肯定的に回答していた。ただし、前者の回答理由には「計算ができるから」、「先生がおもしろいから」という記述が多く、後者については「買い物をするとき」、「何かを計算するとき」という記述が目立った。このことから、数学のよさだけでなく有用性さえも十分に実感していない様子が見て取れた。

そういう生徒たちのために、有用性はもちろん数学のよさを十分実感させる授業づくりによって、学習意欲を高める必要があると強く感じた。

3 研究仮説

教材と学習方法を工夫することで、第 1 表に示した①～④の学習意欲を高めることができると考え、これを研究仮説とし第 2 表に示した。

第 2 表 高める学習意欲とそのための工夫

| | 高める学習意欲 | 教材の工夫と 学習方法の工夫 |
|---|------------------|---------------------------------|
| ① | 学習内容に対する学習意欲 | 資料を整理し、傾向を考え、判断させる。 |
| ② | 学習中の状況に対する学習意欲 | ICT を活用して資料を整理させ、様々な考えや判断をもたせる。 |
| ③ | 学習効果に対する学習意欲 | 自分の考えや判断を深め、自己効力感を抱かせる。 |
| ④ | 日常生活に実用性を感じる学習意欲 | 身近な題材を用いて、課題を解決させる。 |

本研究においては、教材の工夫が重要である。しかも、日常生活における事象を数学を利用して、考察したり、処理したりする活動を行える教材が必要である。そのために、所属校第 1 学年 110 名全員を対象として実施した「生活時間」に関するアンケートの結果を教材とすることにした。

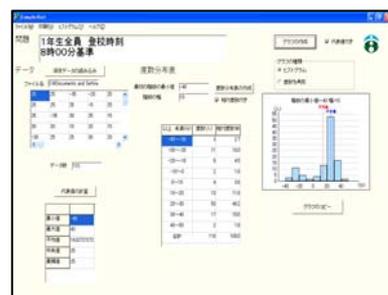
(1) 「学習内容に対する学習意欲」を高めるために

第 1 学年の「資料の活用」領域の学習では、代表値を求めたりヒストグラムを作成したりするだけではなく、統計的な手法を用いて資料の傾向を読み取ることが大切である。

資料の傾向を読み取らせるために、表やグラフに整理し、簡潔かつ明瞭に表現させるような工夫を取り入れ、表やグラフに整理することのよさを実感させた。併せて、課題に対する自分の考えや判断をもたせ、新たな課題の発見につながるように工夫し、「学習内容に対する学習意欲」の高まりを見取ることとした。

(2) 「学習中の状況に対する学習意欲」を高めるために

資料を基に様々な考え、判断をもたせるために、階級幅の違う度数分布表やヒストグラムを複数作成させるようにした。併せて、作業の効率化を図るために、



第 1 図 「Simplehist」

宮崎大学の藤井が開発したフリーソフト「Simplehist」(<http://www.miyazaki-u.ac.jp/~yfujii/histogram/>)を利用する工夫も行った。これらにより、「学習中の状況に対する学習意欲」の高まりを見取ることとした。

(3) 「学習効果に対する学習意欲」を高めるために

自分なりに考え、判断したことをワークシートにまとめさせ、グループ内で説明し伝え合わせる活動を取り入れた。このことで、一人では気付かなかった視点を共有させ、多様な考え方のよさに触れさせ、自分の考えをより深めさせるようにした。同時に、他者に自分の考えを説明することができたり、理解してもらったりすることで、成功経験を基にして高められる自己効力感を抱かせ、「学習効果に対する学習意欲」を高めるように工夫した。

(4) 「日常生活に実用性を感じる学習意欲」を高めるために

自分を含む学年全体のデータを用いることで、題材への興味や知的好奇心をもたせるようにした。また、実生活に関わりがある題材を用いた課題を解決させる授業を繰り返すことで、学習したことが自分の生活に役立つことを実感させるようにし、「日常生活に実用性を感じる学習意欲」の高まりを見取ることとした。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

平成 22 年 9 月～10 月、所属校第 1 学年 1 クラス（40 名）を対象に検証授業を実施した。「資料の活用」の基礎的内容の授業後に、「資料の傾向を捉え、考え、判断する学習」をテーマとした授業を 4 時間設定した。

「生活時間」に関するアンケートから「登校時刻」、
「起床時刻」のデータを用い、授業2時間ごとに一つ
の課題を解決するように検証授業計画を立てた。

(2) 検証授業の展開と様子

各授業は「学習内容に対する学習意欲」、「学習中
の状況に対する学習意欲」、「日常生活に実用性を感
じる学習意欲」を高めることをねらいとし、更に第2
時～第4時は「学習効果に対する学習意欲」を高める
こともねらいとした。

【第1時】 第2図のような、8時00分を基準とした
整数値で表された「登校時刻」の資料を使って、「1
年生全体の登校時刻の様子を捉え、自分の登校時刻は
生徒全体の中で早いほうなのか遅いほうなのかを考
える」という課題を与えた。

まず、数が羅列
された資料を見せ、
「全体の傾向を読
み取るためには、
どのようにすれば
よいか」を生徒に
考えさせ、資料を
表やグラフに整理
するという答えを
出させた。

| | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| 25 | 25 | 15 | 25 | 20 | 25 | 30 | 20 | 15 | 40 | 20 |
| 25 | -35 | -30 | -40 | 30 | -15 | 25 | 25 | 25 | -30 | 25 |
| -35 | 30 | 25 | 25 | 30 | -25 | 0 | 25 | -28 | 30 | 25 |
| -30 | 35 | 35 | -25 | 35 | 0 | -25 | 10 | 25 | -15 | 15 |
| 25 | 15 | 30 | 25 | -20 | 27 | 20 | 25 | 25 | 15 | 35 |
| 25 | 30 | 20 | 10 | 25 | 20 | 25 | 25 | 25 | 25 | 30 |
| 25 | 30 | 25 | 18 | -10 | 20 | 30 | 25 | 25 | 35 | 10 |
| 25 | 10 | 25 | 30 | 20 | 10 | -30 | -30 | 26 | 25 | 5 |
| -5 | 20 | 30 | 30 | 20 | -15 | 25 | 10 | 25 | 40 | 0 |
| 25 | 15 | 25 | 25 | 25 | 25 | -25 | 25 | -25 | -30 | 30 |

7月のアンケートで資料を収集

第2図 「登校時刻」の資料

次に、「資料を整理するとき大変なこと」を考え
させ、手作業では「多くの時間を費やすこと」や「正
確さに欠けること」を意見として出させた。その後、
「Simplehist」を使って、度数分布表やヒストグラム
を作成させた。

【第2時】 初めに「登校時刻」の資料(第2図)か
ら、課題に対する予想を立てさせた。この時点では、
「僕は8時30分に登校していますが、遅いほうだと思
います。理由は、資料をパッと見ただけで30より小
さい数が多かったからです。」というように、資料を精
査せずに判断しているような記述が多く見られた。

次に、様々な階級幅で作成した複数の度数分布表や
ヒストグラムの中から、資料の傾向の読み取りに適
した階級幅を選ばせ、それを基に資料の傾向を読み取
らせた。そして、課題に対して自分なりに考え、判断
したことをワークシ

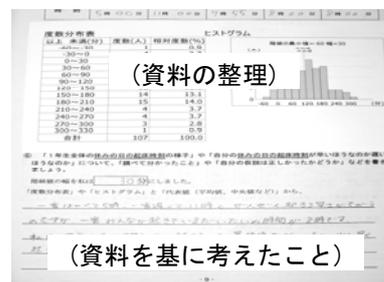


第3図 説明している様子

シートに書かせてから、グループ内で説明し伝え合う活
動を行わせた(第3図)。すると、「グラフから8時
25分ごろに登校している人が多いので、自分の登校時刻は早いことが分かった。」という
ような記述をしている生徒が多く見られた。このよう

に考えられたのは、資料を度数分布表やヒストグラム
に整理することで、全体の傾向を捉え、自分の登校時
刻と比較し、判断することができていたからだと言
える。こうした活動を通して、生徒は数学のよさや有用
性に気付き、自己効力感を抱くようになった。

【第3時】 第1、2時の学習を発展させ、「登校す
る日」と「休みの日」のそれぞれの「起床時刻」を題
材とすることにした。第2図と同形式の資料を提示し、
「登校する日」と「休みの日」のそれぞれについて、
「1年生全体の起床時刻の様子や、自分の起床時刻は
その中で早いほうなのか遅いほうなのかを考える」と
いう課題に取り組みさせた。ここでも初めに課題に対
する予想を立てさせた。続いて、各資料の傾向の読み
取りに適した階級幅を考えさせ、作成した度数分布表
やヒストグラムを基にその傾向を読み取らせた。そし
て、自分の起床時刻と比較して考えたことをワークシ
ート(第4図)に書かせ、グループ内で説明し伝え合う活
動を行わせた。



第4図 使用したワークシート

【第4時】 これまでの学習を発展させ、「1年生全
体の『登校する日』と『休みの日』の起床時刻を比較
して各資料の傾向の違いを考え、自分自身の生活や学
年全体の生活を見つめ直す」ことを課題とした。

初めに「二つの資料の傾向を比較するためには、資
料をどのように整理すれば良いか」を考えさせ、度数
分布多角形の必要性和意味を復習する時間を確保した。

次に、第3時に作成した度数分布表を基に、手作業
で度数分布多角形を作成させた。そして、課題に対し
て自分なりに考え、判断したことをワークシートに書
かせてから、グループ内で説明し伝え合う活動を行
わせた。

ワークシートには、「登校する日の度数分布多角形
は縦に伸びていて、休みの日の度数分布多角形は平べ
ったく横に広がっている。」というように、散らばり
の様子を読み取っている記述が多く見られた。中には、
「休みの日の起床時刻が遅くなる傾向は、前日の就寝
時刻に起因しているのではないかと予想し、新たな課
題へ発展させようとする生徒も現れた。これは、起
床時刻だけではなく「就寝時刻」という新しいテー
マにまで興味をもった姿であり、「学習内容に対する
学習意欲」が高まったと言える。

また、休日の起床時刻が遅くなる傾向を捉え、「休
みの日もなるべく早く起きたほうが良いと思う。」「私
は休みの日でも7時ぐらいに起きてしまいます。学校
通いで疲れたときはもう少しゆっくり休もうと思いま

す。」など、傾向の分析という学習の中で分かったことを、自分の生活にかかそうとする姿が見られた。このことから、「日常生活に実用性を感じる学習意欲」が高まったと考えられる。

検証授業全体を通して、自分の考えや判断をもち、それを説明し伝え合う活動に取り組みながら、生徒は数学のよさや有用性を理解し、自己効力感を抱くことを経験した。

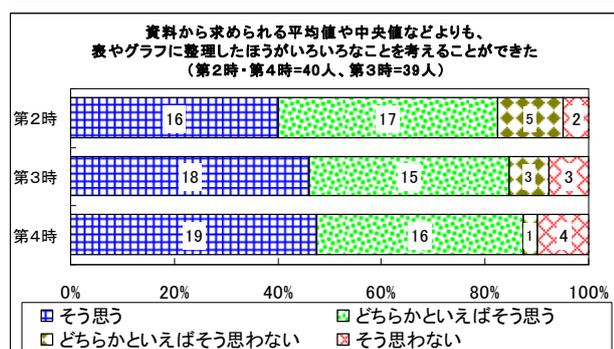
5 仮説の検証と評価

(1) 資料を整理し、傾向を考え、判断させること

数が羅列された資料であっても、表やグラフに整理して簡潔かつ明瞭に表現することで、その傾向を視覚的に捉えて読み取り、合理的に考えるための資料にすることができた。この活動を通して、生徒が数学的な表現・処理のよさ、見方・考え方のよさを実感したことや、新たな課題に取り組もうとする意欲の表れを、検証授業後に実施したアンケート（以下、「事後アンケート」と呼ぶ。）や授業の振り返りの記述から読み取ることができた。また、こうした活動を通して、生徒が「学習内容に対する学習意欲」を高めていく様子を第5図に示した。

〈生徒の記述〉

- 資料を見ても何が何だか分からなかったけど、度数分布表やヒストグラムにしてみると、すごく見やすいです。
- 表やグラフに表して、いろいろなことが分かって楽しかったし、面白かったです。今度は、自分でテーマを変えて勉強したいと思います。例えば、「睡眠時間」について考えてみたいです。



第5図 「学習内容に対する学習意欲」の変化

(2) ICT を活用して資料を整理させ、様々な考えや判断をもたせること

度数分布表やヒストグラムの作成に当たり、ICT を活用させたことは大変有効であった。例えば、作成作業を効率化したことで、階級幅の違う度数分布表やヒストグラムを複数作成し、それらを比較させる時間を確保することができ、資料の傾向を読み取らせ、様々な考えや判断をもたせる活動をより深めることができたと言える。以下の事後アンケートや授業の振り返り

の記述からも、「学習中の状況に対する学習意欲」が高まったことを読み取ることができた。

〈生徒の記述〉

- 自分でグラフを書くよりも、コンピュータを使ったほうが早く作れて便利だし、表やグラフがあることで、とても分かりやすくなったと思います。
- 色々な階級幅のヒストグラムと度数分布表を見られたりして、数学がちょっと苦手な私でもパソコンなら楽しくできて良かった。

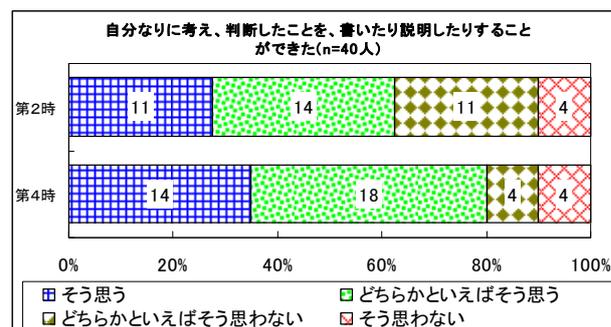
(3) 自分の考えや判断を深め、自己効力感を抱かせること

自分で設定した階級幅で資料を整理し、その傾向を読み取るとともに、課題に対する自分なりの考えや判断をワークシートに記述し、内容を説明し伝え合うという活動に、初めは戸惑いを見せる生徒が多かった。

そこで、「今回の学習では、ただ一つの正しい答えが導かれるとは限らないので、自分なりに表やグラフからいろいろなことを考えてほしい。」と、生徒に記述を促すような指導を重視した。その結果、数学的な表現を用いて、考え、判断したことを記述し、説明し伝え合うことができるようになった。このことを通して、生徒が自己効力感を抱いた様子が、事後アンケートや授業の振り返りの記述から分かる。また、学んだ知識や技能を活用して課題を解決する学習活動を繰り返すことで、時間を追って自己効力感を抱く生徒が増え、「学習効果に対する学習意欲」が高まっていく様子を第6図に示した。

〈生徒の記述〉

- 少し難しかったけど考える力も付いたと思うので良かった。
- 自分なりの考えが素直に書けたので良かった。
- 自分の考えに似た考えの人もいたけど、違う意見をもつ人もいて、いろいろな意見が出て楽しかった。また、自分の考えを人に伝えて、意見を出し合いたい。



第6図 「学習効果に対する学習意欲」の変化

(4) 身近な題材を用いて、課題を解決させること

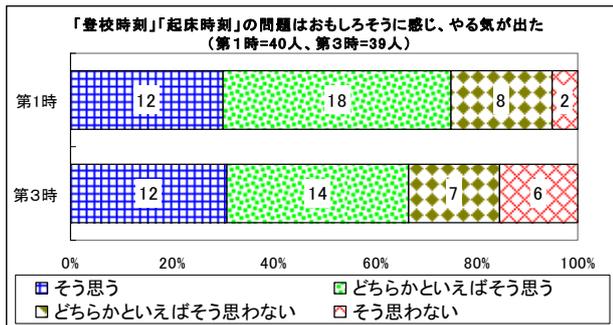
事後アンケートの「実生活と関わりのある学習内容についてどう思うか」という問いに対する回答から、生徒が身近な題材に対して興味や知的好奇心をもてたことを読み取ることができた。

また、事前アンケートでは数学にあまり興味を示し

ていない生徒が半数を超えていたが、「登校時刻」や「起床時刻」を題材とした第1時と第3時の授業の振り返り（第7図）では、70%前後の生徒が課題に興味や知的好奇心をもてたことが分かった。

〈生徒の記述〉

- ・実生活に関わりのあることを調べるのはとても楽しかった。
- ・数学を身近に感じられるテーマで良かった。
- ・自分のデータが含まれている課題だったので、興味ももてた。
- ・自分とみんなの生活時間を比較すると、生活を見直すことができるので良かった。



第7図 課題に対する興味・意欲の変化

「資料の活用」領域の学習では、目的をもたずに単なるデータの特徴を捉えさせようとしても、生徒に興味や知的好奇心をもたせることは難しい。今回、題材には生徒本人のデータが含まれる資料を用意して自分を意識させ、自分自身の生活との関わりを実感させることで、主体的な学習へと促せることが分かった。

しかし、第3時も「生活時間」を題材にしたため、「毎回、授業が似ている気がする。」という感想をもつ生徒もおり、課題に対する興味が第1時に比べてやや薄れてしまった傾向も第7図から読み取れる。この結果は、生徒の興味を持続させるためには、題材についての更なる工夫が必要であることを示している。

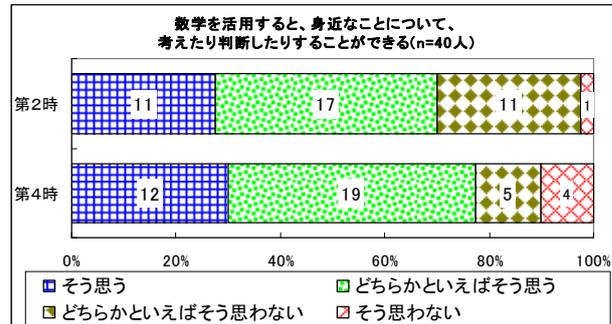
検証授業全体を通して、生徒は数学の授業を自分の生活を見つめ直す機会として捉えることができた。身の回りの様々な事象の資料を集め、その傾向を読み取り、自分の生活にいかそうとする様子を、以下の事後アンケートの記述から読み取ることができた。

〈生徒の記述〉

- ・みんなの登校時刻や起床時刻と自分の登校時刻や起床時刻を比較して、自分がこれからどうすれば良いのかが分かったので、良かったです。
- ・数学は一つの答を求めるものだけではないことを知りました。これからは、周りのいろいろなことがグラフにできるかもしれないことを頭に入れ、生活にいかしていきたいと思いました。

身近な題材を扱うことで、数学は答えや結論が明確に定まる事象だけを考察の対象としているのではなく、日常生活で直面する、全体を把握することが難しい事

象も対象としているということを理解させることができた。その結果、学習したことが自分の生活に役立つことを実感し、「日常生活に実用性を感じる学習意欲」を高めていく様子を第8図に示した。

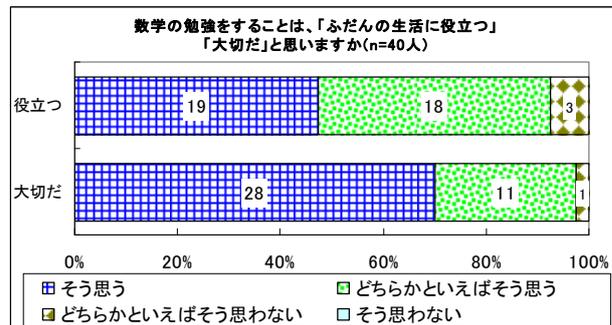


第8図 「日常生活に実用性を感じる学習意欲」の変化

6 研究のまとめ

(1) 成果

事後アンケートの結果、検証授業で学ぶ前と比べて、「数学の勉強をすることは、ふだんの生活に役立つか」、「数学の勉強をすることは大切か」という問いに対して、「そう思う」、「どちらかと言えばそう思う」という回答が、90%を超えた（第9図）。検証授業を通して、数学のよさや有用性の理解が深まったと考える生徒が多いことが分かった。



第9図 数学のよさや有用性の理解

「数学の勉強が好きか」又は「数学の勉強が楽しいか」という問いに、事前アンケートでは否定的な回答をし、事後アンケートでは肯定的な回答をした生徒が6人（15%）いた。その6人が、第5図、第6図、第8図に示した授業の振り返りの項目に対し、第4時にどう回答したかを第3表に示した。

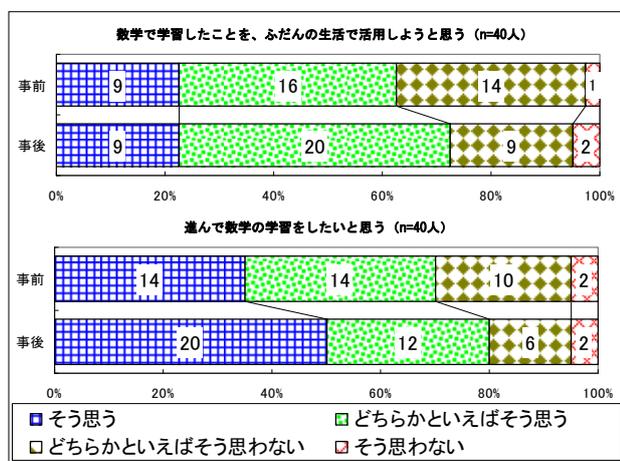
第3表 第4時における6人の授業の振り返り

| | 肯定 | 否定 |
|---------------------------------------|----|----|
| 表やグラフに整理した方がいろいろなことを考えることができた。 | 6人 | 0人 |
| 自分なりに考え、判断したことを書いたり説明したりすることができた。 | 5人 | 1人 |
| 数学を活用すると、身近なことについて、考えたり判断したりすることができる。 | 5人 | 1人 |

検証授業前に数学の学習にあまり興味を示していな

かった生徒も、身近な題材を用いて課題を解決する過程で、数学的な表現・処理のよさ、見方・考え方のよさを実感し、特に自分なりの考えや判断をもって説明できたということに自己効力感を抱いていることが、第3表から分かった。同時に、日常生活における事象に数学で学習したことを活用して考察し、数学の有用性を理解したことが、この6人の学習意欲を高める足がかりとなったことが分かった。

第10図から、「数学で学習したことをふだんの生活の中で活用しようと思うか」、「進んで数学の学習をしたいと思うか」という問いに、肯定的に回答する生徒が事後アンケートで多くなっていることが分かる。このことから、今回の検証授業を通して、対象とした四つの学習意欲の高まりを見取ることができたと言える。



第10図 数学の学習への意識の変化

(2) 課題

今回の検証授業では、生徒が自分なりに考え、判断したことをグループ内で説明し伝え合う活動を行わせた。説明する場があることで、生徒は考えをしっかりとしようとする意識を高めた。その結果、自分の考えや判断を説明でき、他者に理解してもらい、自己効力感を抱くことにつながった。

ただし、個々の説明内容をグループ内でまとめ上げ、全体で発表するような場の設定までには至らなかった。そういう活動まで取り入れることができれば、生徒の表現力が向上し、相互に関わり合いながら学習を深めることができ、学習意欲を一層高められたであろう。

また、第10図からは、「数学をふだんの生活に活用しようとする意識」、「数学を進んで学習しようとする意識」を高められなかった生徒の存在も見える。この生徒たちの、第5図、第6図、第8図に示した授業の振り返りを見直してみると、二人が3項目全てに否定的な回答をしていることが分かった。この二人には多くの支援を行ったつもりであったが、個に応じた支援にまでは至らなかったことが課題として残った。

しかし、この二人以外の生徒は授業の振り返りの各

項目に肯定的な回答をしており、数学のよさを実感し、有用性を理解している。そして、自分なりの考えや判断をもつことで自己効力感を抱いた様子を記述している。

全ての生徒の学習意欲を十分に高めることは、検証授業の4時間だけでは容易でなかった。しかし、今回のように教材と学習方法の工夫を行い、数学の有用性を理解させるだけではなく、そのよさをも実感させる場面を多く設定することで、学習意欲を更に高めていくことが可能であると考えている。

おわりに

本研究を通して、「数学的活動の楽しさや数学のよさ」を実感させ、数学で学んだことを「活用して考えたり判断したりしようとする態度」を育て、学習意欲を高めることに一定の成果を得ることができた。今後、この取組みを様々な場面で紹介していきたい。

また、ほかの領域の指導においても、本研究で取り組んだ教材の工夫や学習方法の工夫を行うことで、様々な学習意欲を高めることができると考える。多くの先生方にこの研究の成果を基にして、授業の内容を深めていただくと幸いである。そして、自らも「学習意欲を高める授業づくり」を追究していきたい。

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）」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2010. 12. 14 取得) p. 14
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 数学編』 教育出版 p. 33

参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2009 『〈高等学校〉学習意欲を高める数学・理科 学習指導事例集～生徒の学ぶ意欲をはぐくむヒント～』 pp. 46-47
- 速水敏彦 2010 「自己効力感（セルフ・エフィカシー）とは何か」（『児童心理11月号』）金子書房

小学校理科における科学的な思考力を育む指導法

— 「見通しをもつ」場面に「書く」活動を取り入れて —

井田 圭亮¹

平成20年1月の中央教育審議会答申による理科の改善の基本方針で、科学的な思考力の育成を図ることが示された。そこで、科学的な思考力を育成する手立てとして、思考過程を明確にし考えを整理する「書く」活動が有効であると考えた。5年「流水による土地の変化」で理由を明確にして予想や実験計画を立てる場面に「書く」活動を取り入れた学習を行い、児童の記述や取組みの変容から科学的な思考力の高まりを検証した。

はじめに

平成20年1月、中央教育審議会は理科の改善の基本方針に「科学的な見方や考え方を養うことができるよう改善を図る」と示した上で、「科学的な思考力や表現力の育成」を挙げている。そして、「科学的な思考力・表現力の育成を図る観点から、たとえば、観察・実験の結果を整理し考察する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動、探究的な学習活動を充実する方向で改善する」とした。

それを受け、「小学校学習指導要領」（平成20年7月）には理科の目標に「科学的な見方や考え方を養う」ことがうたわれ、『小学校学習指導要領解説理科編』（平成20年8月）（以下「新学習指導要領解説」）において「児童が自然の事物・現象に興味・関心をもち、そこから問題を見だし、予想や仮説の基に観察・実験を行い、結果を整理し、相互に話し合う中から結論として科学的な見方や考え方もつようになる過程が問題解決の過程として考えられる」（p.8）と示されている。

このことから、私は問題解決の過程を通して学習を行うことが科学的な見方や考え方を養い、更には児童の科学的な思考力を育むことにつながるのではないかと考えた。

研究の内容

1 研究の構想

(1) 本研究における科学的な思考力

科学的な思考は幅広いものであり、その能力を育成するためには児童の発達段階に応じた指導を工夫して行う必要がある。

「新学習指導要領解説」には問題解決の過程で育成されるべき能力として、3年「比較する」、4年「関

係付ける」、5年「条件に目を向ける」、6年「推論する」と示されている。そして、「これらの問題解決の能力はその学年で中心的に育成するものであるが、下

の学年の問題解決の能力は上の学年の問題解決の能力の基盤となるものである。」（p.8）と示されている。それを参考に図に表すと第1図のようになる。

本研究では、児童がこれらの問題解決の能力を活用し、筋道を立てて考える力を小学校理科において育成すべき科学的な思考力とした。

そして、児童が事物・現象を比較しそれらを既習知識・生活体験と関係付け、筋道を立てて考えられるようにすることで科学的な思考力を育むことを目指した。

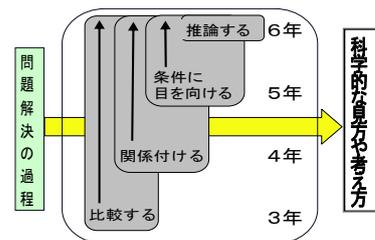
(2) 問題解決の過程の「見通しをもつ」場面

学習の流れについては、「新学習指導要領解説」に示された問題解決の過程を参考にした。

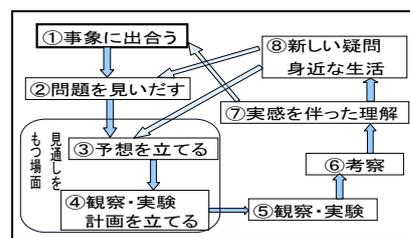
児童は①「事物・現象に出会う」、②「問題を見いだす」、③「予想を立てる」、④「観察・実験計画を立てる」、⑤「観察・実験をする」、⑥「考察する」、⑦「実感を持った理解を得る」、⑧「新しい疑問や実生活と関係付ける」という問題解決の過程に沿って学習を進める（第2図）。

児童一人ひとりが主体的に問題解決的な学習に取り組むためには、見通しをもって観察・実験を行うことが大事である。そこで、問題解決の過程の「見通しをもつ」場面に注目した。

「新学習指導要領解説」に「『見通しをもつ』とは児童が自然に親しむことによって見



第1図 各学年を中心に育成される問題解決の能力



第2図 問題解決の過程の流れ

1 逗子市立逗子小学校
研究分野（理数教育の充実 理科）

だした問題に対して、予想や仮説をもち、それらを基にして観察、実験などの計画や方法を工夫して考えること」(p. 7)と示されている。

つまり、設定した問題解決の過程の③「予想を立てる」④「観察・実験計画を立てる」が「見通しをもつ」場面に相当する。この「見通しをもつ」場面を充実させるためには、①・②の場面で児童の意欲や探究心を醸成しなければならないと考え、①～④の場면을重視することとした。

そして、第2図のような問題解決の過程を繰り返すことで、児童の科学的な思考力を育むことができるのではないかと考えた。

(3)「書く」活動

鶴岡(2006)は「我が国の理科教育においては、現象を言葉で的確に表現すること、科学用語を定義すること、文章を読んだり書いたりすることなどは軽視されてきた」と欧米諸国との比較から指摘している。

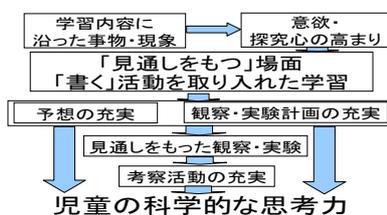
理科の学習における自らの実践を振り返ると、予想を立てたり考察したりする場面で、話し合いや発表の活動を重視し、挙手等で意見を確認していたため、考えずにいたり友人の意見に流されたりする児童もいた。そこで、一人ひとりに考えさせる活動が必要であると考え、「書く」活動に注目した。

「書く」活動は、事物・現象や観察・実験結果、話し合いの言語などの情報を思考して処理し、その過程を明確にして考えを整理する活動である。

また、書かれたものは「記録」や「掲示物」として「討論」「発表」「分析」「相互評価」などに取り入れることができ、児童の思考活動を更に充実させることができると考えた。

(4)研究仮説

以上を踏まえ、研究仮説を「学習内容に沿った事物・現象から問題を見いだすことにより児童の意欲や探究心が高まる。そして、問題解決の過程の『見通しをもつ』場面に思考過程を明確にし考えを整理する『書く』活動を取り入れることで、予想や観察・実験計画を立てる活動が充実する。それにより、見通しをもった観察・実験を行うことができ、考察する活動が充実する。そのような学習が繰り返されることによって児童の科学的な思考力を育むことができる。」と設定した(第3図)。



第3図 研究仮説

2 研究の手立て

(1)事前・事後に行った調査

研究仮説が児童の科学的な思考力を育むことに有効であるかどうかを検証する資料を得るため、検証授業

前の9月、検証授業後の11月に調査を実施した。

ア 選択式アンケート

選択式アンケートは、事前・事後の理科学習に対する意識を比較することにより意欲や探究心の高まりを見取るために、選択式の設問と自由に筆記する設問を作成した。

イ 記述式問題

記述式問題は、事前・事後各4題を出題しその解答から思考力を見取することを目的とした。

5年生の9月までの学習内容の中から「事物・現象から予想する」「観察・実験計画を立てる」「観察・実験の結果から考察する」「身の周りの事物・現象と関係付ける」という四つの観点で作成した記述問題の解答を評価し、比較・考察した。事前・事後の問題は異なるが、児童の思考力を見取る観点は同一のものとした。

なお、調査をするに当たって、児童の学習評価に対する抵抗感を減らすために「理科の学習に関するアンケート」という名称で実施した。

(2)「書く」活動における工夫

ア 付箋紙の活用

事物・現象に出合い、問題を見いだす場面では、付箋紙を活用する。

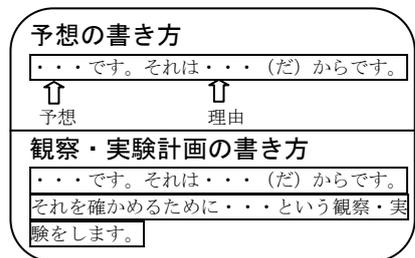
事物・現象からの気づきを小さい付箋紙に書く。次に、その中から一番知れたい気づきを大きい付箋紙に書く。それを黒板に貼らせながら気づきを類型化し、学級で確かめる問題にまとめる。

気づきを書いた小さい付箋紙は、記録としてノートに貼る。大きな付箋紙は、類型化された意見として模造紙に貼り教室に掲示する。

イ 個人予想と観察・実験計画

事物・現象や問題と既習知識・生活体験を関係付けて思考する力を育むためには、問題を捉えて根拠をもった予想を一人ひとりに立てさせること、その予想を確かめるための観察・実験計画を立てさせる必要がある。

その中で、「見通しをもつ」場面において、児童が考える順番を意識しながら書くことの定着に加え、書くことを苦手にして



第4図 予想や観察・実験計画の書き方

いたり、理由を書くことが習慣化されていなかったりする児童に対しての指導が必要であると考えた。

そこで、「**予想**→**理由**→**観察・実験計画**」という順番での書き方を提示し、予想や観察・実験計画を立てる活動の充実を図った(第4図)。

ウ 観察・実験カードの工夫

画用紙で作った観察・実験計画書と記録用紙を観察・実験カードとして画板に貼り付けて使用させる。

観察・実験計画と結果の記録を左右に並べて配置することで、観察・実験の視点に沿った記録や、計画と結果の比較・考察が容易になる。

3 検証授業（10月18日～28日）

(1) 検証授業の概要

研究仮説を検証するために、逗子市立逗子小学校第5学年の4クラス(136名)を対象に「流水による土地の変化」の単元で検証授業を行った。

(2) 指導計画

問題解決の過程を2サイクル行うため、全11時間のうち6時間を充て、検証授業を行った（第1表）。

第1表 検証授業での指導計画

| 時間 | 指導計画 | ○学習活動のねらい ・学習活動の具体 | 書く活動 |
|-----|--|-----------------------|-------------|
| 第1次 | 流れる水のはたらき 6時間 目標 流れる水には土地を侵食したり、石や土などを運搬したり堆積させたりするはたらきがあること モデル実験を活用し探究的に学習する 流れる水のはたらき (1サイクル目) 流れる水の量が増えたとき (2サイクル目) | | |
| 第1時 | ○事物・現象と出会い、問題を見いだす ・川の動画を見て気付きを小さい付箋紙に書く ・一番知らせたい気付きを大きい付箋紙に書く ・大きい付箋紙を黒板に貼り、似ている気付きをまとめる ・まとめた気付きを基に教師と児童で問題を見いだす | | ◎ ◎ |
| 第2時 | ○問題に対して予想をする ・ノートに自分の予想を書く ○実験計画を立てる ・個人の予想を基に、グループで話し合い予想を確かめる 実験計画を立てる ○実験計画を発表する ・グループごと実験計画を発表する | | ◎ ◎ |
| 第3時 | ○実験を行い、記録を取る ・実験を行い、観察の視点に沿った結果を記録する ○記録から個人で考察する ・結果を基に考えたことをノートに書く | | ◎ ◎ |
| 第4時 | ○個人の考察からグループで考察する ・グループで話し合い、考察する ○考察を基に学級で話し合っ結論を得る ・話し合ったことをノートに書く ○問題を見いだす ・既習知識から次に確かめたいことを見付け、ノートや付箋紙に書く ・学級で確かめる問題を見いだす | | ◎ ◎ |
| 第5時 | ○問題に対して予想をする ・ノートに自分の予想を書く ○実験計画を立てる ・個人の予想を基に、グループで話し合い予想を確かめる 実験計画を立てる ○実験計画を発表する ・グループごと実験計画を発表する | | ◎ ◎ |
| 第6時 | ○実験を行い、記録を取る ・実験を行い、観察の視点に立った結果を記録する ○記録から個人で考察する ・結果を基に考えたことをノートに書く ○個人の考察からグループで考察する ・グループで話し合い、考察する ○考察を基に学級で話し合っ結論を得る ・話し合ったことをノートに書く ・得た結論を実生活に関係付けて考える | | ◎ ◎ ◎ |

| |
|---|
| 第2次、実際の川の様子 2時間 目標 川の上流と下流によって、川原の石の大きさや形に違いがあること 川の観察やICTを活用して学習する |
| 第3次 川の水量が増えるとき 2時間 目標 雨の降り方によって、流れる水の速さや水の量が変わり、増水により土地の様子が大きく変化する場合があること 話し合い、ICTの活用、地域の川の様子などから学習する |
| まとめ、振り返り 1時間 |

(3) 教材・教具の工夫

ア 提示する事物・現象の吟味

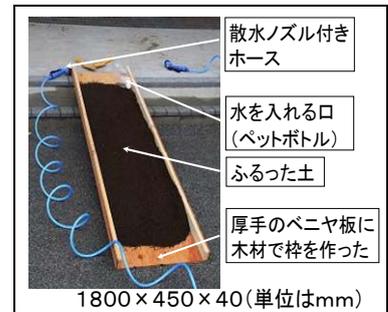
第1次「流れる水のはたらき」の学習内容から、川の真っ直ぐな所とカーブの所の比較、カーブの内側と外側の比較という二つの観点の動画を編集し、児童がじっくり見ることができるキャプチャ画像も制作した。

気付くポイントを焦点化するため、動画にはそれ以外の観点が入らないように注意した。

イ 流水実験装置の製作

今回の学習では、グループごとに計画を立てて実験を行った。

児童の自由な発想から立てた計画を基に実験を行うために、ある程度規模が大きい実験装置を用意すること、条件をそろえてグループごとの結果を比較しやすくするために、同じ大きさの実験装置を用意することが必要であると考えた。そこで、第5図のような実験装置をグループ数用意した。



第5図 流水実験装置の製作

(4) 検証授業の実際

ア 第1時

授業の始めに、カーブしている川と真っ直ぐな川の動画を見せ、気付きを付箋紙に書かせたところ、動画の観点が明確であったので、児童は流水のはたらきという点に絞った気付きを書くことができた。さらに、大きい付箋紙を活用して気付きを選び整理させる場面では、似ている意見の近くに付箋紙を貼り類型化する姿が見られた。

その後、学級全体で意見を出し合わせ、これからの学習の中で調べていく問題を見いださせた。

| |
|-----------------------------------|
| 「流れる水のはたらき」で見いだされた問題例 (1サイクル目) |
| ①なぜカーブの外側はけずられるのか |
| ②なぜカーブの内側では川原になっているのだろうか |
| ③真っすぐな川ではどのように流れているのか |

イ 第2時

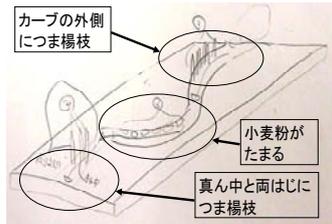
前時に見いだされた問題に対して予想させる場面では、自らの既習知識・生活体験に基づいて理由を書こ

うとしている児童が多かった。理由を書けない児童に対しては既習内容を確認する、時間が足りない児童には考えを整理するヒントを与えるなどの机間指導を行った。

児童の予想より

①なぜカーブの外側がけずられるのか。それは最初真っ直ぐ流れていて、急にカーブをすると急に曲がれずに土のかべにぶつかってしまうから、かべがけずられるのです。

その後、実験計画を立てるための話し合いを行わせたところ、小麦粉を流し流水による堆積や運搬の作用を観察する案（第6図）、つま楊枝や竹串などを使って土が削られて変化している様子を観察する案、ビーズを流して流れの速さを測る案など様々な実験計画が出来上がった。



第6図 実験図の例

このことは、児童がそれぞれ予想をもっていたこと、前述の実験装置を提示したことで、実際にどんな実験ができるのか児童が想像しやすくなり、意欲が高まったことによるのではないかと考えられる。

ウ 第3時

最初に実験を行った。予想を確かめるために実験計画に基づいた水路を作り、水を流した。

水を流す前に丹念に水路の様子を確かめる姿、削れたり川原ができたりしたところを指さし確かめ合う姿、実験の結果を相談しながら記録に取っている姿、水路に変化があった場所を友人に教えている姿など意欲的に活動する様子が見られた。

実験後、記録用紙を整理させ予想と記録を個人で比較・考察させた。

エ 第4時

グループで話し合わせ、記録や個人での考察と流れる水のはたらきを関係付けさせた。

グループ考察から

- ・予想やビデオで見た川の通り、カーブの外側がけずられ、内側に川原ができた。
- ・水がカーブの外側に勢いよくぶつかって、土がけずられていた。

さらに、グループ考察を持ち寄り学級全体で話し合うことで得た結論をノートに記入させた。

「流れる水のはたらき」で得た結論（1サイクル目）

- ①曲がった川では外側が流れが速い
- ②真っすぐな川では中央が流れが速い
- ③川の流れが速いところでは「けずる」はたらきが強い

- ④川の流れが速いところでは「はこぶ」はたらきが強い
- ⑤川の流れが遅くなれば「つもる」はたらきが強くなる

その後、次の問題を見いださせるために、さらに気付いたことや確かめたいことを書かせた。1サイクル目で理解した内容と既習知識・生活体験と関係付けた様々な気付きが生まれた。中には逗子を流れる田越川の様子を関係付けた「川岸を固めたい」「逆流させてみたい」「水量を増やしてみたい」という発想もあった。それらの意見から学習内容に沿っているものを考え分類させ、まとめる中から問題を見いださせた。

「流れる水の量が増えたとき」で見いだされた問題例（2サイクル目）

- ①水の量が増えたら流れる水のはたらきはどう変化するのか 「けずる」、「はこぶ」、「つもる」
- ②水の量が増えたら川はあふれるのか

オ 第5時

前時に見いださせた問題に対し、まず個人で予想を書かせ、続けてグループで実験計画を立てさせた。

児童の予想より

- ②水の量が増えると川はあふれるのか。水の量が増えると土はどろじょうになりそこからどどん水がもれ、川があふれる。

その中で、前回の実験と条件をそろえ、水量のみ増やし結果を比較する方法に気付いたグループがあった。この考えを全体で紹介すると、それをヒントとして話し合うグループも見られた。

カ 第6時

前回の実験装置を使い、流れる水の量のみ増やした実験を行った。実験後、どのグループにも前回の結果と比較して記録している様子が見られた。

教室に戻ってから、グループで実験結果と1サイクル目の結論と比較し、流れる水のはたらきと関係付けて考察させた。ここでは、学習のポイントとなる実験結果をすぐに見付け、話し合い活動もスムーズに行っている様子が見られた。

グループ考察から

- ・三つのはたらきはすべて関係している
- ・つもるはずだった土もはこばれていった
- ・かべが高くてじょうぶな川はあふれない
- ・「けずる」はたらきが強まってかべをくずした

その後、学級全体で話し合わせ、得た結論をノートに記入させた。

「流れる水の量が増えたとき」で得た結論

（2サイクル目）

- ①水量が増えると「けずる」「はこぶ」はたらきは強くなり「つもる」はたらきは弱くなる
- ②水量が増えると、川はあふれてしまう

4 結果と考察

(1) 選択式アンケートから

選択式アンケートから、児童の理科学習における意欲や探究心がどのように育成されたのかを検証した。

各項目で「4：当てはまる」「3：だいたい当てはまる」「2：あまり当てはまらない」「1：当てはまらない」と4段階で回答させ、4または3と回答したものを肯定的な回答、1または2と回答したものを否定的な回答とした。

その結果の比較から、次の項目について肯定的に回答した割合が増えたことを確認した（第2表）。

第2表 事前・事後の選択式アンケートで肯定的な回答が増えた設問

| アンケート項目 | 事前 | 事後 |
|--------------------------|-------|-------|
| ① 理科は好き。 | 80.3% | 88.3% |
| ② 観察や実験をするのは好き。 | 94.1% | 97.8% |
| ③ 観察や実験の方法を考えるのは好き。 | 55.5% | 65.9% |
| ④ 自分で予想を立てて観察や実験をしている。 | 72.6% | 82.6% |
| ⑤ 観察や実験の結果から考えることは好き。 | 65.9% | 72.8% |
| ⑥ 自分の予想や考えたことを話し合うことは好き。 | 52.9% | 64.2% |
| ⑦ 自分の意見を発表することが好き。 | 41.5% | 51.1% |
| ⑧ 授業中人の意見を聞いている。 | 81.6% | 87.7% |
| ⑨ 学校や家で文章を書くことが好き。 | 53.7% | 62.8% |

個々が気付きや予想をもち学習を進めることで（項目④）、児童は理科学習における様々な場面での活動に一生懸命取り組み（項目②③⑤⑥）、達成感を得ることができたのではないかと（項目①⑤）。また、自分たちの発想を基にした実験（項目③）が児童の興味を喚起し、児童の探究心が高まったのではないかと考えた（項目④⑤⑥）。

さらに、学習意欲についても肯定的に回答している児童の割合が増えた（項目⑦⑧⑨）。

また、選択式アンケートの最後に設定した自由記述には「学習に前向きに取り組めた」「達成感があった」という趣旨の記述が見られた。下記の記述はその一部である。

児童の記述より

- ・流水による土地の変化では、予想して実験をして結果を書くことをしたけどとても楽しかったです。それは、予想ではどのようになるのかがどきどきしたし、実験も予想と同じかちがうかをまとめたりと、今までの中で一番楽しかったです。
- ・川を作る実験がおもしろかった。実際の川のようになっていて、本当に川を観察しているようだった。
- ・最近自分で予想や結果を考えてこれたと思う。

これらのことから、今回行った指導法により児童が問題解決型の学習を行う上での意欲や探究心が育成されたと判断した。

(2) 事前・事後の記述式問題から

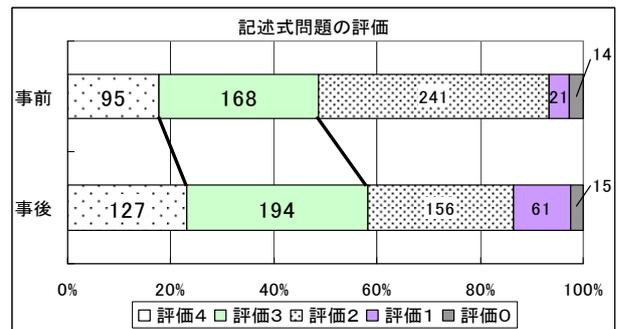
ア 事前・事後の記述式問題の結果の比較から

事前・事後の記述式問題を評価し、比較・考察した。記述式問題の評価規準を以下に示す（第3表）。

第3表 記述式問題の評価規準

| | |
|---|--|
| 4 | 正答であり、既習知識を根拠とし筋道を立てて考え理由を書くことができる。 |
| 3 | 正答であり、筋道を立てて考え理由を書くことができているが、既習知識の活用が不十分である。 |
| 2 | 誤答であるが、答えを導き出した理由を書くことはできている。 |
| 1 | 問題を捉えていない、理由を書くことができていない。 |
| 0 | 無解答 |

第7図は、事前・事後各4問を評価した結果である。事前調査に比べて事後調査では「正答であり、筋道を立てて考え理由を書くことができている（評価4, 3）」が増えた。



第7図 記述式問題の評価

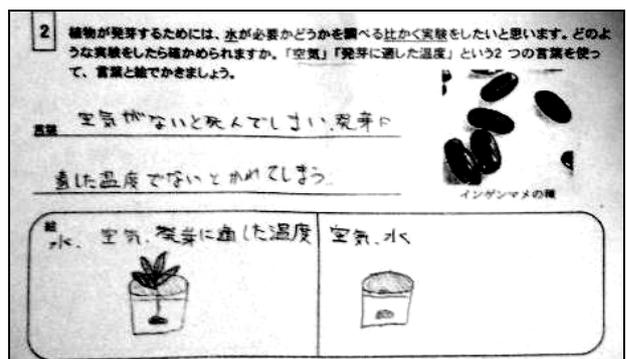
記述式問題の解答を分析したところ、次のことが読み取れた。

それは、検証授業の中で問題の予想や実験計画を立てるときに、根拠として関係付けるものは既習知識・生活体験であることを意識させたので、児童は筋道を立てて考え理由を書くことができるようになったことである。

また、問題を把握しており既習知識・生活体験もあるが、理由の書き方を理解していないために書くことができなかった児童は、考える順番に沿って書くことを学ばせたので、理由を書くことができるようになったことである。

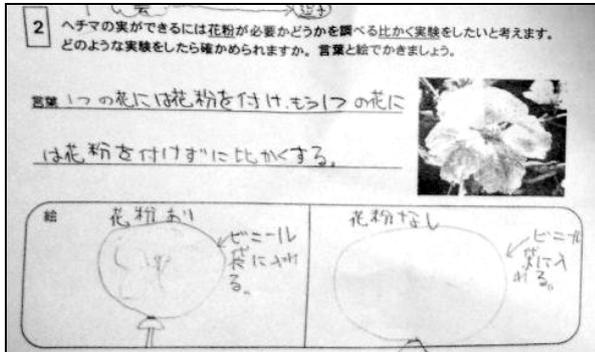
イ 児童の記述の分析

この児童は事前調査の解答に「空気がないと死んでしまい、発芽に適した温度でないとかれてしまう」と書いている。水の要不要を比較する実験の方法を考えるという問題の趣旨を理解していなかったため、一番のポイントである水の有無について記述できていなかった（第8図）（評価1）。



第8図 事前の記述式問題より

しかし、事後調査では「一つの花には花粉をつけ、もう一つの花には花粉をつけずに比較する」ことを考える問題の趣旨を理解し書くことができた。また、それぞれの花をビニール袋で囲うという絵が描かれ、外から来る花粉を寄せ付けないという実験方法も表現することができた(第9図)(評価4)。



第9図 事後の記述式問題より

この児童は事前では、出題文を読んで趣旨を理解することができず、何を答えればよいかわからないまま書いていたのではないかと考えられる。しかし、事後では出題文を読んで趣旨を理解し、既習知識と関係付けて実験計画を書くことができています。

また、各観点で出題した問題に対するこの児童の解答の評価の比較を第4表にした。

第4表 児童の記述式問題の評価の比較

| | 事前 | 事後 |
|------------------|----|----|
| 事物・現象から予想する | 2 | 4 |
| 観察・実験計画を立てる | 1 | 4 |
| 観察・実験の結果から考察する | 3 | 3 |
| 身の周りの事物・現象と関係付ける | 2 | 3 |

このように、記述の変化からこの児童は検証授業での取り組みを通して、問題を把握し筋道を立てて考えられるようになったことがうかがえる。

5 研究のまとめと課題

事物・現象に出合い問題を見いだす場面では、観点が明確であった動画に出合わせ、付箋紙を活用するなどの手立てをとったことにより、問題解決を行おうとする意欲や探究心が醸成されたことが事前・事後の選択式アンケート結果の比較から読み取れた。

また、問題解決の過程の「見通しをもつ」場面では、全員に予想を考えさせ、それを基に実験計画を立てさせるなどの「書く」活動を取り入れたことにより、児童が筋道を立てて考えようとしていることが、事前・事後の記述式問題の結果の比較や検証授業での児童の様子からうかがえた。

これらのことから、この指導法は児童の科学的な思考力を育む上で有効であると判断できた。

しかしながら、今後の課題も見えてきた。

まず、既習知識が曖昧であったり、科学用語が適切

に定義されていなかったりした児童は、筋道を立てて考え理由を書くことができないということが、記述式問題の分析から改めて浮き彫りになった。理由を書くには既習知識や科学用語が不可欠である。そこで、教師はそれらを理解しているかどうかという児童の実態を把握し、不足があれば補った上で学習活動に入ることが必要である。

また、「書く」活動をどのように確保するかという課題もあった。思考して「書く」活動を取り入れた学習を児童全員に行わせるには、多くの時間と指導が必要である。そのためには、教材分析や、単元の指導計画の見直し、更には年間を通した指導計画の見直しが必要である。

おわりに

今回、児童の科学的な思考力を育むための指導を行った。その中で、児童が、自分の考えを書いたり、記録を基に話し合ったりする姿は、思考する活動を楽しんでいるように見え、このことから、本来児童は考えることが好きなのだと感じた。

児童が意欲や探究心をもって主体的に思考するような学習環境を教師が整えることにより、児童の思考活動が充実し科学的な思考力を身に付けていくことができる。そしてそれは理科が嫌いであったり苦手であったりする児童に対しても、それらを解消する有効な手段の一つになるであろう。

今回は「書く」活動に焦点を当てた研究であったので、「発表する」「説明する」などの活動は十分ではなかった。今後は、「書く」活動を他の活動に関係付ける工夫をするとともに、様々な学年、単元において今回の指導法を活用できるように更に改良し、実践を重ねていきたい。

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の改善について(答申)」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2010. 5. 14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
- 鶴岡義彦 2006 「理科における読解の重要性と読解力を重視する若干の視点」 東洋館出版社 『理科の教育』55号 p. 372

科学に対する関心をもち続ける態度の育成を目指して

— 高等学校理科における活用型の授業の充実 —

末木 岳 至¹

平成20年1月の中央教育審議会答申では、科学に対する関心をもち続ける態度の育成が求められている。本研究では、論理的に考える過程を楽しむことが重要であると考えた。そこで、内発的動機付けを高める教材や個人からグループへ思考を深める活動を取り入れた、生徒一人ひとりの考える態度を支援する授業モデルを開発した。その結果、考える楽しさを実感したことで、科学に対する関心をもち続ける態度が育まれた。

はじめに

PISA2006の調査結果において、我が国の高校1年生は、科学への興味・関心や科学の楽しさを感じている生徒の割合が低く、また、観察・実験などを重視した理科の授業を受けていると認識している生徒の割合も低いことが指摘された。これを受け、平成20年1月の中央教育審議会答申における高等学校理科改善の具体的事項で「科学に対する関心をもち続ける態度を育てる」、科学技術の発展を「身近な事物・現象に関する観察・実験などを通して理解させ、科学的な見方や考え方を養う」(文部科学省 2008)という方向性が示された。

本研究では、実験の中で論理的に考える場面を設定し、生徒一人ひとりの考える態度を支援することで、科学に対する関心をもち続ける態度の育成を目指した。

研究の内容

1 研究の構想

(1) 関心をもち続けるための要素

本研究では、関心をもち続ける態度を、社会人となった後も、新しい知識と既習知識を合わせ、主体的に自らの知識を更新する態度と捉え、そのためには、自ら考える力が重要であると考えた。また、自ら考える力を育成するには生徒自身が自ら考え始めなければならない。そこで、自ら考え始めるためには自ら考える楽しさを実感させることが重要な要素であると考えた。よって、関心をもち続ける態度の育成に必要な要素を自ら考える楽しさと自ら考える力とした。

(2) 活用型の授業の必要性

自ら考える場面を多く経験させるために、習得と活用から成る学習プロセスの、基礎的な知識の活用に着目した。そこで、基礎的な知識を習得し、その知識を活用する場面を取り入れ、生徒一人ひとりの考える態

度を支援する授業モデルを開発した。このモデルを基に行う授業を、本研究における活用型の授業と呼ぶことにする。

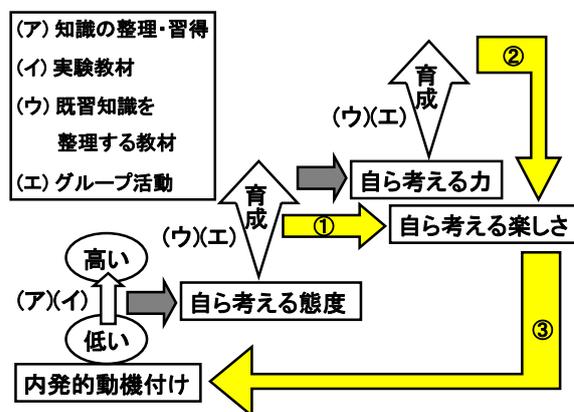
(3) 活用型の授業モデル

自ら考える楽しさの実感と自ら考える力の育成には、まず、自ら考える態度の育成が必要である。そして、主体的に考えるためには内発的動機付けが重要である。そこで、第1図のような授業モデルをデザインした。

まず、内発的動機付けを高めるために、(ア)考える場面に必要となる基礎的な知識の整理・習得を目指した授業と、(イ)生徒の予想に反するような実験教材を工夫する。これらの手立てにより、生徒の「やればできそう」「おもしろそう」という学習意欲が高まり、自ら考える態度が育成される過程が始まる。

次に、生徒の自ら考える態度を支援するために、(ウ)論理的に予想するための既習知識を整理する教材と、(エ)個人で考えた後、グループで考えることにより思考を深める活動を取り入れる。この教材と活動により、自ら考える態度が育成され、自ら考える力が育成される過程が始まる。生徒は自ら考える態度が育成される過程で「学習する喜び」(第1図矢印①)を、自ら考える力が育成される過程で「分かる喜び」(第1図矢印②)を感じ、自ら考える楽しさを実感する。

さらに、自ら考える楽しさの実感が再び内発的動機付けを高める(第1図矢印③)。これを活用型の授業



第1図 活用型の授業モデル

1 神奈川県立厚木北高等学校
研究分野 (理数教育の充実 理科)

のフィードバック効果と呼ぶことにする。

課題解決に必要な行動を遂行できる自信のことを自己効力と言うが、鹿毛（2006 p. 40）は自己効力を高める「最も強力な情報源」として、「遂行行動の達成」を挙げている。つまり、課題に対し考えた結果、課題解決に近づく経験があれば、考えるという行動自体への自信が深まることになる。

この活用型の授業モデルを通して、遂行行動の達成を経験させることで、第1図の一連の流れが循環し、将来、自らに生じた課題や疑問に対し、自ら考え、自らの知識を更新することができるような生徒を育てることができると考えた。

(4) 研究仮説

以上が科学に対する関心をもち続ける態度と活用型の授業の関係である。これに基づき、次のような研究仮説を立てた。

実験結果を論理的に予想する活用型の授業を充実させることで、生徒は自ら考える楽しさを実感し、科学に対する関心をもち続ける態度を育成することができる。

(5) 具体的な手立て

ア 基礎的な知識の整理・習得を目指した授業

実験を行う前時に、実験結果を予想するために必要な知識を習得する授業を設定する。演示実験、プレゼンテーションソフトを用いたアニメーション教材により現象のイメージの定着を図る。

イ 内発的動機付けを高める実験教材

鹿毛(2006 p. 34)によれば「環境から受け取る新しい情報と（中略）既存の認識枠組みとのズレが内発的動機づけに基づく学習を引き起こす」としている。本研究では二つの実験を設定し、内発的動機付けを高めるように教材を工夫した。

・保温ポットに水を入れ、振ることで水温を上昇させる実験教材。生徒は振るだけで温度変化することに「既存の認識枠組みとのズレ」を感じる。第1表の第2時に使用する。

・紙コップに向かって大声を出すとLEDが光る、第2図の圧電素子を使った実験教材（以下、圧電教材）。第1表の第4時に使用する。



第2図 圧電教材

ウ 既習知識を整理する教材

実験結果を予想するとき必要となる既習知識をキーワードで記したカード（以下、キーワードカード）を開発した。キーワードを選択、構成、活用することで、自ら考える態度を支援し、自ら考える態度と自ら考え

る力を育成することができる。

エ グループによる思考を深める活動

自ら考える態度を支援し、自ら考える楽しさの実感と自ら考える力の育成を図るために、個人で予想した後にグループで予想し、議論の活性化をねらいホワイトボードを使用する。グループは学習の理解度を考慮し、4～5人で編成する。

2 検証授業

検証授業は所属校1学年4クラス159名を対象とし実施した。扱った単元等については次のとおりである。

教科書：改訂理科総合A 第一学習社

単元名：第2節 エネルギーの変換

授業時間：4時間

4時間の流れは第1表に示したように、習得と活用から成る学習プロセスの繰り返しになっている。2回繰り返すことにより、活用型の授業の流れが生徒に定着するよう図るとともに、より確実な活用型の授業のフィードバック効果を目指した。

第1表 授業の流れとねらい

| | 時 | 【学習内容】学習活動 | ねらい |
|---------|---|---|--------------|
| 活用型の授業1 | 1 | 【温度、熱の移動、熱量、比熱、熱容量】 ・比熱の演示実験 | 第2時に向けた知識の習得 |
| | 2 | 【力と仕事、熱量と仕事の関係、仕事と水の温度】 ・保温ポットを用いた実験 ・個人で予想、グループで予想 | 既習知識の活用 |
| 活用型の授業2 | 3 | 【いろいろなエネルギー、エネルギーの変換と保存】 ・エネルギー変換の演示実験 | 第4時に向けた知識の習得 |
| | 4 | 【エネルギーの変換】 ・圧電素子を用いた実験 ・個人で予想、グループで予想 | 既習知識の活用 |

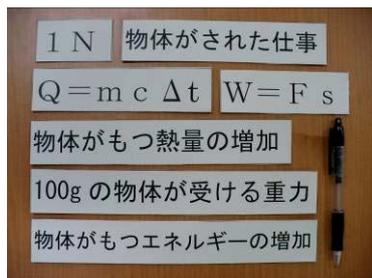
(1) 第1時

物質による比熱の違いを実感させるため、水と油にバーナーで熱したナットを2個ずつ入れ、温度を計る演示実験を行った。どちらの温度が高くなるかを予想させ、水、油、同じ、の三者択一で挙手させた。理由も含めて自ら考えることが大切であることを伝え、第2時の目的を明確化した。その後、温度、熱の移動、熱量・比熱・熱容量を学習し、最後に熱量と比熱の関係式を用いる練習問題を解かせた。第2時で必要となる基礎知識を習得させる大切な授業であり、生徒の反応を確認しながら授業を進めた。生徒の多くが分かりやすい授業だったと振り返っていた。

(2) 第2時

中学校で学んだ重力と仕事を復習した後、熱量と仕

事の関係性を学習した。その後、保温ポットに入れた200gの水をクラス40名が30回ずつ振ったら、水の温度は何℃変化するか理由も含めて予想させた。その際、キーワードカード(第3図)とホワイトボードを各班に配付し、個人で予想した後、グループで予想することを伝えた。また、キーワードカードをうまく組み合わせると、水の温度変化のおおまかな数値が計算できることを伝え、生徒の意欲を喚起した。議論が活性化した班は他の生徒が保温ポットを振る間も予想を続けていたが、糸口がつかめず作業が中断している班も見られた。それらの班には水が受ける重力と水がされた仕事に着目するようヒントを与え、再び議論を行うよう促した。2～3班に予想を発表させた後、実際の温度上昇値を発表し、考察を行った。



第3図 キーワードカード

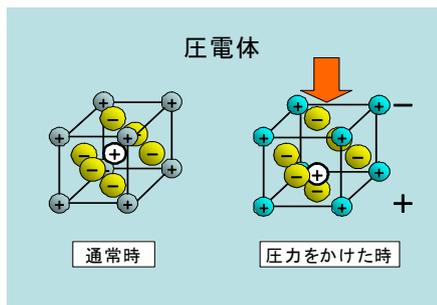
(3) 第3時
最初に、いろいろなエネルギーの特徴を学習した。家電製品を例に挙げたり、太陽電池で電子オルゴールを鳴らしたりしながらエネルギーの変換をイメージさせた。最後に、手回し発電機でLEDを点灯させ、エネルギーがどのように変換されたか確認した。第4時はこれらの知識を使う実験を行うことを伝え、「楽しみ」「早くやりたい」等の声が聞かれた。

(3) 第3時

最初に、いろいろなエネルギーの特徴を学習した。家電製品を例に挙げたり、太陽電池で電子オルゴールを鳴らしたりしながらエネルギーの変換をイメージさせた。最後に、手回し発電機でLEDを点灯させ、エネルギーがどのように変換されたか確認した。第4時はこれらの知識を使う実験を行うことを伝え、「楽しみ」「早くやりたい」等の声が聞かれた。

(4) 第4時

導入の演示実験で圧電教材(第2図)を見せ、生徒の関心を高めた後、アニメーション教材(第4図)を用い、圧電体の構造を学習した。圧力を加えた時のイオンの動きに注目させた。その後、実験手順の説明を行った。



第4図 アニメーション教材

＜実験1＞

- ①チタン酸バリウムを素材に用いた圧電素子(第5図上)とポリフッ化ビニリデン(第5図下、洗濯ばさみの先)をたたき、発生する電圧を測定する。
 - ②チタン酸バリウムを素材に用いた圧電素子と低電圧LED2個を使って回路を組む。
 - ③②の圧電素子をたたき、LEDの点灯を確認する。
 - ④紙コップに②の圧電素子をセロハンテープで貼り付け、声で点灯するか確認する。
- 生徒が④を終えたことを確認した後、教室中央に15

m程度の銅線を2本はわせ、2本のお他端を低周波発信器の出力端子につなぎ、実験2の準備を行った。



第5図 圧電素子

第6図 キーワードカード

＜実験2＞

- ①実験1の回路からLEDを外し、その端子を教室中央の銅線とつなぐ。
 - ②銅線に接続した低周波発信器から50、200、400Hzの交流電圧を加えたら、どのような現象が起こるか、理由も含めて予想する。
- 各班にキーワードカード(第6図)とホワイトボードを配付し、個人で予想した後、グループで予想させた。机間指導し、議論が活性化していない班にはアニメーション教材の第4図に注目させ、議論を促した。2～3班に予想を発表させた後、低周波発信器のスイッチを入れ、観察させた後、考察を行った。

3 検証授業の分析

(1) 学習意欲の高まり

ア 振り返りシートの分析

生徒の学習意欲の高まりを調査するために、各授業の後に振り返りシートを記入させた。

第2時の振り返りシートで「授業の中で楽しいと感じた時はありましたか」の質問に対し、授業の場面を時系列にした12の選択肢から「特になし」も含めて複数回答で答えさせた。29%の生徒が「ポットを振っている時」、40%の生徒が「グループで予想している時」「結果が出た時」と回答しており、作業することよりも考えることへの意欲が高まっている。

第4時の振り返りシートにおける同様の質問に対し、21%の生徒が「圧電体をたたいている時」、35%の生徒が「声でLEDが点灯した時」と回答している。実験2になると、更に意欲は高まり、37%の生徒が「グループで予想している時」、46%の生徒が「音が鳴った時」と回答しており、第2時と同様の結果となった。

理由まで正しく予想できた班は両実験とも32班中9班であり、困難な課題であったが生徒は意欲的に学習していた。以下は授業後の生徒の感想である。

第2時の生徒の感想

- ・難しかったが、しっかりと考えることができた。
- ・計算とか嫌いだったけど、自分の力でどこまで解けるものなのか知りたいという気持ちになった。
- ・自分で考えて授業を受けることで、全体が参加し

ている感じで、とても受けやすかった。

第4時の生徒の感想

- ・音が鳴ったときは感激しました。
- ・論理的に予想するのはおもしろかった。
- ・自分の考えが答えに近かったことが嬉しかった。
キーワードカードで少しずつ自分の考えをまとめることができたのも良かったです。

イ 実験教材の効果

第2時のワークシートの記述から、保温ポットを振ると水の温度が上昇しそうと予想した生徒が多かった。一方、「本当に振るだけで温度が上がるの?」と感じた生徒もいた。このことは授業後の自由記述の感想「振るだけで温度が変わるなんてびっくりした」(同様の意見5名)からもうかがえる。また、2℃前後の温度上昇値を伝えると、生徒は驚いた様子だった。

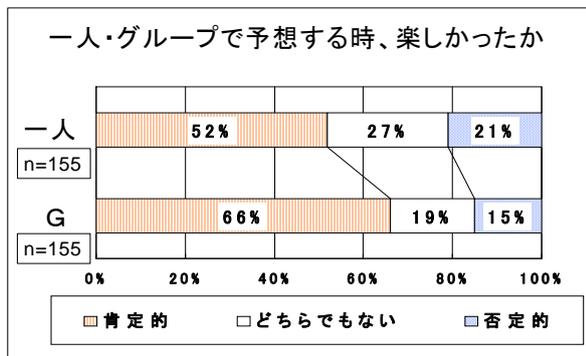
第4時には、導入で圧電教材を演示すると生徒は興味を示し、かすかな発光を確認しようと身を乗り出して観察している生徒もいた。

以上のことから、内発的動機付けを高める実験教材が生徒の学習意欲を高めていたことが分かる。

(2) 自ら考える態度の育成・自ら考える楽しさの実感・自ら考える力の育成

ア 予想している時の感想による分析

第7図は検証授業後に行ったアンケート調査の「実験結果を一人でもまたはグループ(グラフ中G)で予想している時、あなたはどのように感じましたか」という質問に対する回答である。予想すること、考えることを楽しい、有意義であると肯定的に感じていた生徒は、一人の時52%、グループの時66%であった。困難な課題であったにもかかわらず半数を超える生徒が一人で考える事を楽しんでいる。また、グループになるとその割合は増加しており、グループによる思考を深める活動により、一人では考えることができなかった生徒の自ら考える態度が育成されたことが確認できる。

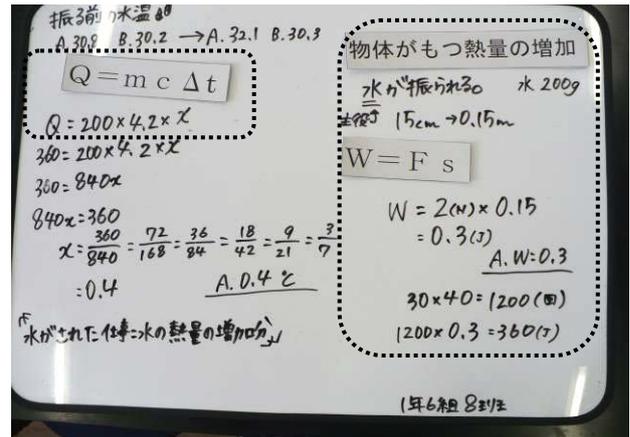


第7図 予想時の意識の比較

イ キーワードカードの活用

第8図は第2時で正解に至った班のホワイトボードの記述である。キーワードカードをうまく選択、活用し(第8図 四角枠内)、水がされた仕事と水の熱量

の増加分を計算し方程式を立てている。その他の班もキーワードカードを活用し、試行錯誤しながら、論理的に予想しようとしていた。実験後に行った振り返りシートの質問「キーワードカードは考えをまとめる上で役に立ちましたか」に対し、第2時82%、第4時76%の生徒が「役に立った」「どちらかといえば役に立った」と回答していることから自ら考える態度が育成されたことが確認できる。また、第4時には第2時の知識を踏まえ、イオンの振動から圧電素子が熱くなると予想した班もあった。このことから、正解した9班以外にも自ら考える力が育成されたことが確認できる。

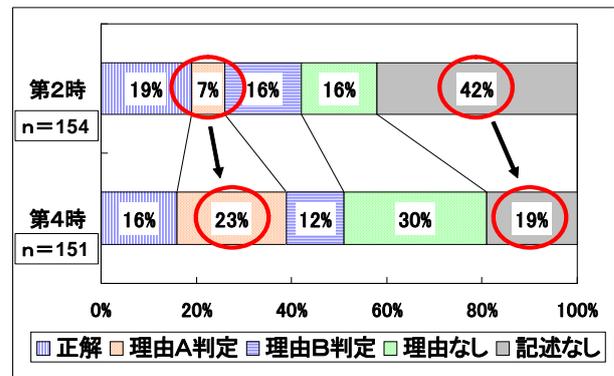


第8図 キーワードカードの活用

ウ ワークシートの分析

第9図はワークシートの記述内容の比較である。「理由A判定」は完全な正解には至らなかったが、理由に理由A判定基準(第2表)に相当する記述があるもの、「理由B判定」は何らかの理由の記述があるもの、「理由なし」は結果のみで、理由の記述がないものを表している。

第2時の「記述なし」が多いのは、個人やグループの予想に時間を取りすぎて、ワークシートに記述する時間を取れなかったことが原因と思われる。第4時になると「記述なし」は減少しており、活用型の授業の定着と、自ら考える態度の育成が確認できる。また、第4時になると「理由A判定」が増加しており、自ら考える力の育成が確認できる。



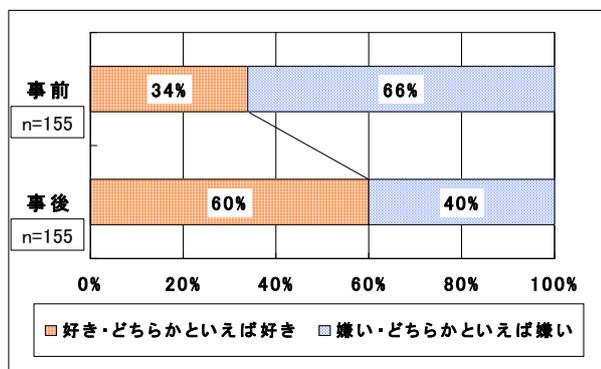
第9図 ワークシートの記述内容の比較

第2表 理由A判定基準

| | |
|-----|--|
| 第2時 | 前時までの知識・技能を活用し、方程式を立て、水のおおまかな温度上昇値を予想している。 |
| 第4時 | 圧電素子の構造と交流発生の原理を利用しながら、粒子の振動を考慮し、実験の結果を予想している。 |

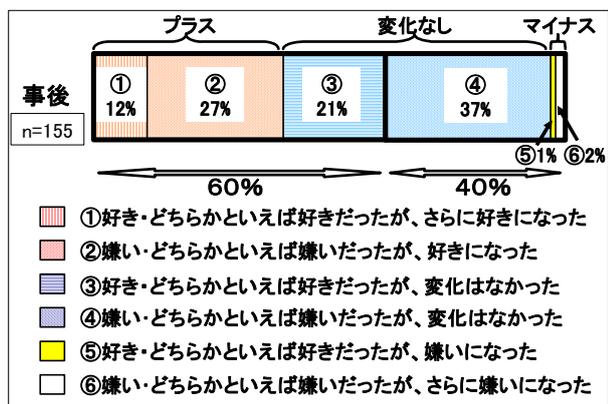
(3) 理科に対する意識の高まり

検証授業の前と後で理科に対する意識の変化を調査した(第10図)。検証授業前、理科の勉強が「好き」「どちらかといえば好き」と肯定的に回答した生徒は34%、否定的に回答した生徒は66%だった。これは全国の高校生の理科に対する意識とほぼ一致する(文部科学省 2005)。検証授業後は肯定的に回答した生徒が60%となり、大きく増加している。



第10図 理科に対する意識の変化

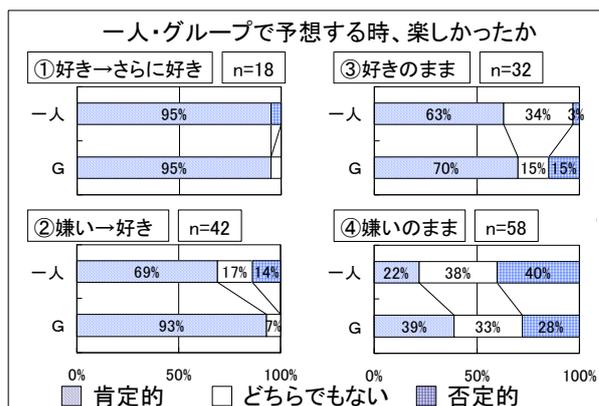
次に第10図の「事後」の内訳を第11図に示す。①②は理科に対する意識がプラスに変化した生徒、③④は変化しなかった生徒、⑤⑥はマイナスに変化した生徒を表している。理科に対する意識がマイナスに変化した生徒は全体の3%であった。



第11図 意識の変化の内訳

第12図は、第11図の①~④の各集団が「一人、またはグループで予想している時、どのように感じていたか」を示すグラフである。

第12図の①②は理科に対する意識がプラスに変化し

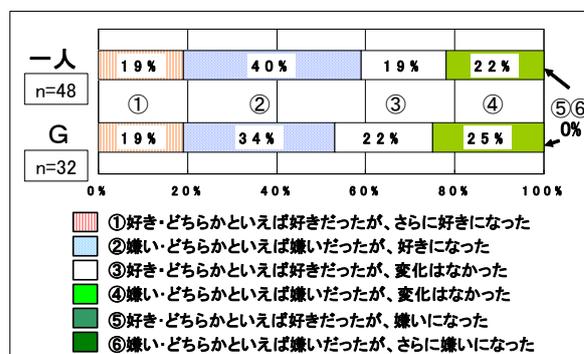


第12図 意識の変化別に見る予想時の感想

た生徒の予想時の感想を示している。この二つのグラフから、①②の生徒の多くが一人で予想することを楽しいと感じていたことが分かる。また、①②の生徒のほとんどがグループによる思考を深める活動を楽しみ、有意義であると肯定的に捉えている。これは①②の生徒が「学習する喜び」「分かる喜び」を感じ、自ら考える楽しさを実感した結果、理科に対する意識がプラスに変化したことを示している。ここに活用型の授業のフィードバック効果が確認できる。

次に②④は検証授業前、理科が嫌い、どちらかといえば嫌いだった生徒のグラフである。一人で予想する時より、グループで予想する時を楽しみ、有意義であると感じていた生徒の数がどちらも増加している。これは一人で予想しているとき、考えが深まらなかった生徒が、グループによる思考を深める活動を有意義であると捉えていた可能性を示している。②のグラフからは、生徒が「学習する喜び」を感じることで、理科への意識が変化していたことがわかる。ここにも活用型の授業のフィードバック効果が確認できる。生徒の実験後の感想にも「自分一人では出なかった考えが出て、とても参考になったので、グループで予想するのは良いことだと思った」「グループの話し合いで、より理解が深まった」とあり、グループによる思考を深める活動で課題解決に近づいた様子がうかがえる。

第13図は事後アンケートで一人、またはグループで



第13図 「予想は違ってしたが楽しかった」と回答した生徒の分析

予想している時「予想は違っていたが楽しかった」と回答した生徒の理科に対する意識の変化を示すグラフである。意識がプラスに変化した生徒(①②)の割合が多く、一人の時59%、グループの時53%となっている。この回答から、困難な課題に対し、正解にたどり着くことはできなかったが、満足している様子うかがえる。これは、自ら考えた結果、考えることが楽しかったと実感したことで、①②の生徒は遂行行動の達成に近い満足感を感じたことを示している。これらの生徒は授業を通して「学習する喜び」を感じていたと考えられ、ここにも活用型の授業のフィードバック効果が確認できる。

(4) 課題

第12図の③④に見られるように、理科に関する意識に変化がなかった生徒もいた。このうち予想することを楽しんでいた生徒は、活用型の授業を定期的に繰り返すことで理科に対する意識が高まっていくと期待される。

課題として挙げられるのは、③④の生徒のうち、論理的に予想することをつまらなさと感じたり、特に何も感じていなかったりした生徒に対し、どのように働きかけるかである。これらの生徒は「課題が難しく、考えることができなかった生徒」と「グループ活動がうまくいかなかったり、苦痛だった生徒」に大きく分けることができる。より多くの生徒に対し、活用型の授業の効果が現れるように、前者の生徒に対しては、予想させる際の課題を適切な難易度に調整する必要があり、後者の生徒に対しては、グループを定期的に組替えするなどの配慮をする必要がある。

4 考察

今回開発した実験教材は、生徒の学習意欲を高め、自ら考える態度を育成する上で効果的であった。キーワードカードを用いたグループによる思考を深める活動は、自ら考える態度の育成、自ら考える楽しさの実感、自ら考える力の育成に有効であった。また、自ら考える楽しさの実感や自ら考える力の育成は「学習する喜び」「分かる喜び」となり、活用型の授業のフィードバック効果を生み出していた。

グループによる思考を深める活動がうまく機能した要因としては、生徒一人ひとりが考えをもてなかったとしても、結果に対し考えを巡らせてから、グループで予想したことが挙げられる。生徒の実験後の感想にも「自分で予想してからグループで話し合ったので、自分の考えを言うことができた」「協力すると知識も増えて、考えるのも楽しくなると思ったし、新しい考えも生まれた」とあり、生徒一人ひとりが考えをもち、その後、集まった様子うかがえる。また、小、中学校時代に生徒たちはグループ学習に慣れ親しみ、苦手意識をもっていなかったことも要因に挙げられる。

5 研究の成果

活用型の授業は、生徒の自ら考える態度の育成、自ら考える楽しさの実感、自ら考える力の育成と、再び課題に挑戦しようとする内発的動機付けへのフィードバックを促し、関心をもち続ける態度を育成する上で有効であった。授業者が生徒の考える態度を効果的に支援することで、生徒は自ら考えようとしていた。その結果、困難な課題を解決することで、あるいは、課題解決に近づくことで、理科を好きになっていた。好きであるということは、今後、関心をもち続けるために、更に有効に働くであろう。

また、今回の検証授業は、自分の考えをまとめ、他者に伝える言語活動の充実という側面ももっていた。言語活動の充実は、思考力・判断力・表現力等の育成のみならず、その教科における関心・意欲を高める可能性もある。

おわりに

事前アンケートで理科が嫌いと回答した生徒の75%が、その理由として「難しいから」を挙げていた。しかし、授業後の生徒の感想には「難しいけど、楽しかった」「難しかったけど、がんばった」等の記述が多く見られた。今回の研究で、難しい課題であればあるほど「楽しさ」が重要であると感じた。今後も活用型の授業のバリエーションを増やし、年間を通して生徒の考える態度を支援できるよう研究に励みたい。

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.91
鹿毛雅治 2006 「関心・意欲」(森敏昭・秋田喜代美編『教育心理キーワード』有斐閣双書)

参考文献

- 文部科学省 2005 「高等学校教育課程実施状況調査結果のポイント」(http://www.nier.go.jp/kaihat-su/katei_h17_h/h17_h/05001000040007003.pdf (2011.1.4取得))
神橋憲治・永井佳幸・金子憲勝 2010 「理数教育における思考力・判断力・表現力の育成に向けた学習指導に関する研究」(『神奈川県立総合教育センター研究集録』第29集)
鹿毛雅治・奈須正裕 1997 『学ぶこと教えること』金子書房
宮本美沙子・奈須正裕 1995 『達成動機の理論と展開』金子書房

図画工作科の基礎的な能力を高める指導法の研究

— 表現・鑑賞における言語活動を通して —

大 日 孝 浩¹

図画工作科の目標に造形的な創造活動の基礎的な能力である発想や構想の能力、創造的な技能、鑑賞の能力を培うことが示されている。本研究では、この目標を達成させるための手立てとして、表現及び鑑賞活動の中に話す、聞く、書くなどの多様な言語活動を取り入れた授業を行い、児童の作品や活動の様子などを分析した。その結果、基礎的な能力の高まりが見られた。

はじめに

小学校学習指導要領解説図画工作編（以下、新学習指導要領解説）では「思考・判断し、表現するなどの造形的な創造活動の基礎的な能力を育てること」（文部科学省 2008 p. 3）が示されている。また「B鑑賞」の各学年の内容に、話したり、聞いたりするなどの言語活動の充実が位置付けられている。一方、学校や美術館では「対話を通して個々の見方や価値意識を深めたり広げたりする」（上野 2008）などの対話による鑑賞教育が行われている。

本研究は、これまでの鑑賞活動だけでなく、「A表現」(2)の造形活動の中にも、話す、聞く、書くなどの多様な言語活動を取り入れることにより、図画工作科の基礎的な能力の高まりを目指した。

研究の内容

1 テーマについて

(1) テーマの意味

「図画工作科の基礎的な能力」とは、新学習指導要領解説で、自分の思いを形や色などで表したり、よさや美しさを感じ取ったりするなどの造形的な創造活動を実現するために必要な能力とされている。具体的には、発想や構想、創造的な技能、鑑賞などの能力である。

また、これらの三つの能力について「発想や構想の能力は、形や色、イメージなどを基に想像をふくらませたり、表したいことを考えたり、計画を立てたりするなどの能力である。創造的な技能は、材料や用具を用いたり、表現方法をつくりだしたりするなど、自分の思いを具体的に表現する能力である。鑑賞の能力は、作品をつくりだしたり見たりするときに働いているよさや美しさなどを感じ取る能力である」（文部科学省 2008 p. 8）と定義している。

1 山北町立三保小学校

研究分野（言語活動の充実 図画工作）

本研究では、言語活動を通して、これらの能力を相互に関連させながら、造形的な創造活動の基礎的な能力の育成を図ることをねらいとした。

(2) テーマ設定の理由

筆者のこれまでの授業実践の中で、児童は楽しみながら造形活動に取り組んでいた。しかし、児童が自分の表したい形や色のイメージを広げたり、表現方法を工夫したりするための具体的な手立てが曖昧だったと感じる。

「つくる力や鑑賞する力は、言語活動とともに深まります。鑑賞力とつくる力と言葉の表現力の3つの要素はすべてが絡み合っているのです」（稲庭 2010）とあるように、基礎的な能力は言語活動とともに高められることを述べている。

そこで、つくりながら思ったことや感じたことを言葉に置き換えて表現したり、伝え合ったりすることで、さらに形や色のイメージを広げたり、材料や用具などを工夫しながら表現方法をつくりだしたりすることができる考えた。

2 研究仮説

以上を踏まえ、研究仮説を次のように設定した。

表現及び鑑賞の活動で、多様な言語活動の設定と取り入れ方の工夫を行えば、図画工作科の基礎的な能力を高められるであろう。

3 研究構想

(1) 多様な言語活動の設定と取り入れ方の工夫

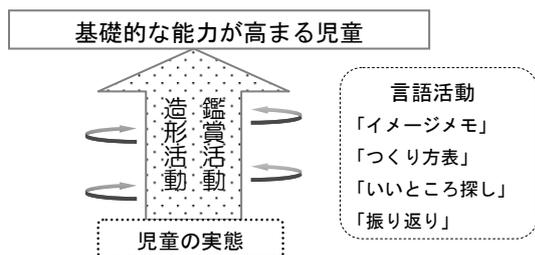
言語には自分の考えを整理したり、他者と伝え合ったりできるよさがある。基礎的な能力を高めるために、自分のイメージや表現方法を言語化すること、作品のよさを伝え合うことなどの要素を表現及び鑑賞の活動に取り入れることが必要である。

そのための具体的な手立てとして、「イメージメモ」「つくり方表」「いいところ探し」「振り返り」の四つの言語活動を設定した。それぞれの言語活動のねらいや内容を明確にし、効果的な場面で取り入れる工夫をした(第1表)。

第1表 言語活動のねらいと内容

| 言語活動 | ねらい | 内容 |
|-----------|---------------------|---------------------|
| 「イメージメモ」 | 自分のイメージを広げ整理する。 | メモを書きながら題名を考え、発表する。 |
| 「つくり方表」 | 多様な表現方法をつくりだす。 | 表現方法を言語化し、発表する。 |
| 「いいところ探し」 | 友達や自分の作品のいいところに気付く。 | 感じたことを友達と伝え合う。 |
| 「振り返り」 | 自分の活動を振り返り、感想をもつ。 | カードに振り返りを書き、発表する。 |

研究構想では、造形活動と鑑賞活動の一つの軸とし、これらの活動と言語活動を相互に関連させながら、基礎的な能力が高まる児童を目指している(第1図)。児童の活動によって表現される言語に着目し、効果的な造形活動や鑑賞活動を行う。



第1図 研究構想図

(2) 予想される児童の姿

本研究では「A表現」(2)の表したいことを立体に表す活動を行う。材料は可塑性のある粘土を用いる。第2表は言語活動を通して、予想される児童の姿を表にしたものである。これらの内容に基づき基礎的な能力の高まりを検証する。

第2表 予想される児童の姿

| 観点 | 項目 | 内容 | キーワード |
|----------|----|-----------------------------------|----------|
| 発想や構想の能力 | a | 具体的な言葉で思い付いた形を表している。 | 具体性 |
| | b | イメージを関連させながら想像している。 | 関連性 |
| | c | 作品に物語性を加えてイメージを広げている。 | 物語性 |
| 創造的な技能 | a | 「つくり方表」を基に、多様な形や質感を表現している。 | 多様な形や質感 |
| | b | 形の方向感をとらえている。 | 方向感 |
| | c | 外側や内側の空間を表現している。 | 空間 |
| 鑑賞の能力 | a | 「つくり方表」を基に表現方法を言葉で表し、形の特徴をとらえている。 | 形の特徴 |
| | b | 具体的なイメージをいろいろな見方から表現している。 | 具体的なイメージ |
| | c | 友達の見方・感じ方の違いに気付いたり、共感したりする。 | 気付きや共感 |

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

実施期間 平成22年9月～10月

対象児童 山北町立三保小学校第5学年 計7名

題材名 「海の底の不思議な岩」A表現(2) B鑑賞(1)

授業時数 計8時間

題材の目標

粘土で思い付いた形をつくりだすことに関心を持ち、自分のイメージをふくらませながら表したいことを見付け、材料や用具の特徴を生かしながら創意工夫して

表現するとともに、自他の作品のよさや美しさを感じ取り味わう。

(2) 児童の実態

児童は男子2名、女子5名、計7名(以下、7名の児童をC1～C7とする)の少人数学級である。クラスのよいところは、友人関係が親密で、相手の意見や長所を素直に受け入れようとするところである。課題は、友人関係が限定され、多様な考えに触れにくいことであり、意見交換を活発にする中で、意見の幅を広げ、自らの考えを深める必要がある。

(3) 指導計画

本題材は全8時間とし、1作目で、にんじんが変身した「じんじん君」、2作目では「海の底の不思議な岩」を自由に想像してつくる(第3表)。言語活動の「イメージメモ」「つくり方表」「いいところ探し」は各活動中に取り入れ、「振り返り」は各活動後に自分や友達の活動を振り返り感想を書く。

第3表 指導計画(全8時間)

| 時 | 学習内容 | 言語活動 |
|------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1, 2, 3 | にんじんの形から「じんじん君」をつくる活動を通して、粘土に慣れる。 | 「イメージメモ」「いいところ探し」「振り返り」 |
| 4, 5, 6, 7 | 「海の底の不思議な岩」を自由に想像し、表現する。 | 「イメージメモ」「つくり方表」「いいところ探し」「振り返り」 |
| 8 | 自分や友達の作品のよさを味わい鑑賞する。 | 「いいところ探し」「振り返り」 |

(4) 言語活動と児童の様子

ア 「イメージメモ」

「イメージメモ」は作品をつくる前にアイディアスケッチなどのかかせるのではなく、つくりながら見えた形や思い付いたことを言葉で書かせた。「イメージメモ」の書き込みを2回に分け、作品のイメージの変化が分かるようにし、作品完成後にメモの言葉を基に題名を考えさせた。

児童には、つくりたいものを始めから決めずに、いろいろな形を思い浮かべながらつくらせるようにした。自由に思い付いた所を歩いて行く散歩のように、イメージを「さんぽ」させながら、つくりたいものを見付け、作品に表せるように指導した。

C3の2作目では、つくり始め、人間が通れるような「迷ろ」のイメージをもっていた(第2図)。「イメージメモ」前半で「迷ろ」と書いたが、つくる途中に変化し、その「迷ろ」に×印を付けた。「イメージメモ」後半では、「魚の遊園地」や「海の底の魚があつまる岩」など、そこに魚たちが集まる遊び場へと変化した。題名は「海の底の遊園地」となり、岩の上でたくさんのたこが遊んでいたり、魚が輪の中をくぐったりしている様子を表した。

このように、C3は「イメージメモ」によって、浮かんできた言葉を整理し、手を休めず夢中になってつくり続けることができた。



「イメージメモ」前半
 迷る(×)
 めずらしい岩
 たからがあるいわ
 もじがある岩



「イメージメモ」後半
 魚の遊園地
 海の底の魚があつまる岩
 題名「海の底の遊園地」

第2図 C3の作品と「イメージメモ」の変化(2作目)

C4の場合は、つくりながら「何も形が見えてこない」と話していたが、粘土のかたまりから足の部分をひねり出したり、胴部に穴を開けたりして形をつくった(第3図)。

「イメージメモ」前半で、友達のアドバイスから「うちまたぞう」「うし」「さい」など、角のある動物の形をとらえ始めた。「イメージメモ」後半では、「ここに魚が通るような感じ」とつぶやきながら「魚のひみつきち」や「魚のとおり道」など、海に関係するものにイメージが広がった。作品は角のある動物から海の底の岩のイメージへとつながった。C4の「振り返り」の中で、形を変化させながら、「イメージのさんぽができた」ことなど、自分のイメージの広がりを振り返っている。

このように、C4は「イメージメモ」を書く時に、友達のアドバイスを取り入れたことによって、次第に自分の言葉でイメージをふくらませ、表したいものを作品に表せるようになった。



「イメージメモ」前半
 ・うちまたぞう } つのが
 ・うし } いっぱい
 ・さい }
 ・にわとり
 ・よこ長はにわ ・Sがある



「イメージメモ」後半
 ・魚のひみつきち
 ・魚のとおり道(トンネル)
 ・足が2本でたおれそうだったのであていさせました。
 ・穴がいっぱいです。
 題名「海のそこのトンネル」

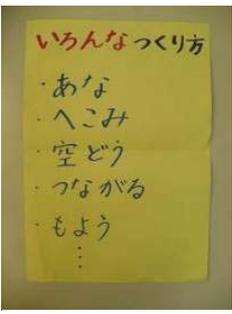
第3図 C4の作品と「イメージメモ」の変化(2作目)

C4の「振り返り」(7/8時間目 一部抜粋)

作品は、どんどん形がかわってってイメージのさんぽができたかなと思いました。(中略) イメージメモを見ると一日目よりくわしく、たくさん書けているのでよかったです。

イ 「つくり方表」

児童には1作目の始めに「かき出し」「ひねり出し」「ひもづくり」などの表現方法を紹介した。その後、児童は「あな」「へこみ」など、自分の表したいことを基に様々な表現方法でつくり始めた。それらを児童が言語化したものが「つくり方表」である(第4図)。さらに、2作目で、この「つくり方表」を基に、表現方法を組み合わせたり、新しい表現方法をつくりだしたりした。



第4図 「つくり方表」

C2の2作目では「あな」やねじった「ひも」などの表現方法が見られた(第5図)。開けた穴を作品の内側で全部つなげたり、ねじったひもを付けたりして工夫した。また、C2の「振り返り」で、作品に穴を開けたことによって、「風通しがいいかんじで気持ちよくなりました」と、形の特徴をとらえながら、自分の表したいものに合った表現方法を表そうとしている。

このように、C2は「つくり方表」を基にして、工夫しながら様々な表現方法を組み合わせることができた。



第5図 C2が作品をつくる様子(2作目)

C2の「振り返り」(7/8時間目 一部抜粋)

最初の方は、すごくあつかったです。だから、穴を広くつくりました。それがねん土がいっぱいあるところはどんどんけずっていきました。そうしたら、風通しがいいかんじで気持ちよくなりました。

C7の場合は、「何か貝のくずれたものをくっ付けているみたい」とつぶやきながら、粘土の固さの違いを生かして、化石のようなものを表現しようとした(第6図)。C7は本物の貝に触れることで、様々なアイデアが浮かんできたようである。C7の「振り返り」から、作品のすわる部分とまわりの部分の質感の違いをとらえて表現していることが分かる。

このように、C7は具体物を見たり触ったりしながら、言葉でイメージをふくらませ、新たな表現方法をつくりだすことができた。



第6図 C7が作品をつくる様子(2作目)

C7の「振り返り」(7/8時間目 一部抜粋)

貝のギザギザをまねすれば、かせきみたいになると思
い、ねん土のかわたのをつけたら、すわる部分とまわり
のかんじがちがってきて、いい作品ができた気がします。

ウ 「いいところ探し」

「いいところ探し」は友達の仕事のいいところを付
せん紙に書かせ、友達同士で伝え合い、作品のよさを
感じ取らせることをねらいとした。

C1がC2に書いた「いいところ探し」では、穴がつな
がっていることやひもがねじってあることなど、「つ
くり方表」を基にして、友達の表現方法を言葉で表し
ながら、形の特徴をとらえていた。また、C1の「振り
返り」で、友達から「階段みたいなもようがおもしろ
い」など、作品のよさを伝えられたことで、さらに「も
っと何かできる」とつくる意欲を高めている。

このように、C1は作品のよさを伝え合うことを通し
て、次の課題の関心や意欲へとつなげることができた。

C1がC2に書いた「いいところ探し」(8/8時間目)

C2 ちゃんへ 穴があいているのを見ると全部つなが
っているのがすごいし、おもしろいと思います。ねじって
あるのがささっていておもしろいです。もようが、かく
かくしていて、せんすいかんのマークみたいだと思いま
した。C1より

C1の「振り返り」(7/8時間目 一部抜粋)

みんながくれたメッセージでおもしろいといってく
れました。でも、もっと何かできる気がします。次やる
時は、かたまらないで大きく作ってみたいと思います。

C5 の場合は、2作目の始め、「ピザを取ろうとする
左手」をイメージしながら作品をつくった(第7図)。
C5がC2からもらった「いいところ探し」で、「手なの
に穴があいている」ところが面白いことなど、作品の
よさを伝えられた。「振り返り」の中で、手がつなが
っているのは、「みんなにいわれておもしろいと思いま
した」など、作品の見方の変化を書いている。

このように、C5は「いいところ探し」で、友達の見
方に触れながら、自分の作品を見つめ直し、作品のよ
さに気付くことができた。



第7図 C5の作品(2作目)

C5がC2からもらった「いいところ探し」(8/8時間目)

C5へ 手なのに穴があいているってところも面白いと
思います。手がつながれてるところもいいと思います。
C2より (一部抜粋)

5 基礎的な能力の変容

ここでは7名の児童のうち、特に、基礎的な能力の
変容が見られたC6に着目し、1作目「じんにん君」と
2作目「海の底の不思議な岩」の活動を比較した。

(1)発想や構想の能力を高める活動

1作目の始めは、つくっては形を変えることを何度
か繰り返していた(第8図)。「イメージメモ」前半で「①
あお虫」「②ペンギン」「③ぞう」など、順番に様々な
形へと変化したが、前の形から次の形へとイメージを
つなげているのではなく、形を変えるたびに始めから
やり直してつくっていた。

つくる途中で、友達から「いすに見える」などのア
ドバイスをもらい、「イメージメモ」に「⑤いす」と書
いたが、そこからイメージが広がる様子は見られなかつ
た。「振り返り」の中で、「最初は、くまになったり、
ぞうになったりして、考えが固まらなかった」と書い
ている。その後、「⑥あひる」とあるように、形を変え
ながらつくりたいものが決まっていた。

「イメージメモ」後半では「⑥あひる」の形を基に
して角を立てたり、「あひる」の背中に穴を開け「くま」
を乗せたりして工夫した。題名は「不思議なあひる」
となった。



「イメージメモ」前半

- ①あお虫
- ②ペンギン
- ③ぞう
- ④くま
- ⑤いす
- ⑥あひる



「イメージメモ」後半

- 乗れるあひる
 - くまが乗ってるあひる
 - つが出てあひるみたいな物
- 題名「不思議なあひる」

第8図 C6の作品と「イメージメモ」の変化(1作目)

2作目では、イメージの広がり方が変化し始めた。
「イメージメモ」前半で、「ぼこぼこしている岩」か
ら「ナルトみたいな岩」など、始めからつくりたい形
を固めてしまうのではなく、柔軟にイメージを変化さ
せた(第9図)。また、「ナルトみたいな岩」に「上か
らみると」の言葉を加え、作品を違った角度から見る
ことにより、イメージに具体性をもたせていった。

「イメージメモ」後半では、C6の「振り返り①」に
あるように、「カリフラワー」の形を横に倒して、「サ
ザエ」の形に変化させ、その中に海へびが住めるよ
うな空間をつくった。このことから、1作目と比べて、
イメージを関連させながら想像していることが分かる。
また、題名に「サザエ岩の海へびたち」とあるように、
岩の中に海へびの母親と子どもたちが住んでいるとい
う物語性を加えてさらにイメージを広げている。「振

り返り①」で「じんにん君よりかも、たくさん想ぞうできた」とあるように、イメージの広がりをも1作目と比較して書いている。

このように、C6は「イメージメモ」によって、作品をつくりながら表現したいものを言葉で整理し、自分のイメージに具体性や関連性、物語性などを加えて広げていくことができた。



「イメージメモ」前半
ぼこぼこしている岩
上からみると、ナルトみたいな岩
パフェみたいな岩
カリフラワー



「イメージメモ」後半
海へびが住める所
たくさんの海へびが住める岩
題名「サザエ岩の海へびたち」

第9図 C6の作品と「イメージメモ」の変化(2作目)

C6の「振り返り①」(一部抜粋)

(5/8時間目) さいしょは、たてにしていたら、カリフラワーみたいでした。よこにしたらおもしろいかなと思って、よこにしてみたら、サザエみたいになりました。(中略)あなやいろいろなもようをつけて、だんだんおもしろくなってきました。

(7/8時間目) この前の、じんにん君よりかも、たくさん想ぞうできたのでよかったです。

(2) 創造的な技能を高める活動

2作目で「つくり方表」を取り入れたことによって、「ひも」「うずまき」など、表したいことに合わせて表現方法を工夫していった(第10図)。また、1作目の「あな」は、あひるの背中を半立体的にくり抜いたものであったのが、2作目は粘土のかたまりの中に「あな(ほら穴)」を開け、海へびたちが住めるように空洞をつくり、内側の空間をとらえることができた。



「あな」「もよう」(1作目)



「あな(ほら穴)」「もよう」「ひも」「うずまき」(2作目)

第10図 1作目と2作目のつくり方の比較

また、C6の「振り返り②」で、作品の表面はサザエのようなぶつぶつ感を表現し、内側の部分はへらでならしながら、つるつるさせようとしたことが分かる。これは、新しい表現方法をつくりだす時に、言葉だけ

でなく実物のサザエなどに触れた時の感覚や体験を基にして表現を工夫したことを示している。

このように、C6は形の特徴をとらえながら、部分的な質感の違いを表現することができた。

C6の「振り返り②」(7/8時間目 一部抜粋)

サザエの所など、ぶつぶつがたくさんあって、つるつるな所はぜんぜんありません。だから、そのほらあなをつるつるさせました。

(3) 鑑賞の能力を高める活動

C6がC7に書いた「いいところ探し」では、1作目に「ふくろうみたい」など、見て感じたことを表現しているが、どんなところがふくろうみたいなのか、他の部分はどうか感じたのかなど、いろいろな見方から具体的なイメージを書いていない。

2作目になると、前から見た印象と後ろから見た印象を分けて表現し、さらに「王様がすわるような」「ごうかな」など、「いす」や「かせき」を形容する言葉が増えた。また、「私だったら、ねんどの固いのをかせきにしようと思いつかない」と友達の表現方法の工夫に気付いている。

このように、C6は様々な角度から作品を味わってイメージを広げたり、友達の表現方法の工夫を言語化し、伝えたりすることができた。

C6がC7に書いた「いいところ探し」

(1作目) C7ちゃんの作品は、ふくろうみたいなのが、とてもおもしろいと思いました。C6より

(2作目) 前から見ると、王様がすわるような、ごうかないすにみえます。後ろから見ると、たくさんのかせきの集まりみたいです。私だったら、ねんどの固いのをかせきにしようと思いつかないと思うので、とてもすごいです! C6より

6 成果と課題

(1) 発想や構想の能力

第2表で示した「予想される児童の姿」の項目a～cにおいて、ほぼ全体的に発想や構想の能力の高まりが見られた。

項目aの「具体性」においては、「イメージメモ」によって、一つの単語であったイメージに、形容する言葉が増え、具体性をもたせていくことができた。特に、メモを書く時「何に見える？」など、作品のイメージを伝え合うことは、発想や構想の能力を高める上で非常に有効であった。「何も見えない」とつぶやいていた児童も、友達同士の自然な声掛けが起きたことにより、さらに柔軟にイメージを広げることができた。

項目b、cについても、「イメージメモ」だけでなく、授業中の児童のつぶやきや何気ない会話によって、作品のイメージに「関連性」や「物語性」などを加えていくことができた。これは、少人数の活動の中で、児

童は友達の活動の様子をよく把握することができ、互いに関心をもちながらつくることができたことが影響したと考えられる。

課題は、自分の「イメージメモ」に友達がイメージした言葉だけを取り入れてしまうことである。そこで、児童が自分の作品と対話しながら、友達のイメージを加えたり、つなげたりすることが必要である。

また、動物や乗り物など、形を表す言葉が多かったが、「柔らかそうな」「重そうな」などの感覚的な言葉や「うれしそうな」「さみしそうな」などの心情的な言葉など、自分の感覚や体験を基にした言葉を加えていけば、さらにイメージを深められると考える。

このように、「イメージメモ」を活動の手立てとして役立たせるためには、書く目的や内容を明確にし、造形活動と相互に関連させていくことが大切である。

(2) 創造的な技能

予想される児童の姿の項目 a～c において、項目 a、c に高まりが見られた。特に創造的な技能の高まりがあったのは、項目 a の「多様な形や質感」である。児童は、ひもをつなげて空間を表したり、固まった粘土のかけらをさしこんで、質感の違いを表現したりした。また、それらの表現方法は、「魚が通るようなトンネル」、「海の王がすわるようないす」など、児童が表したいことに合わせて作りだすことができた。このことは、発想や構想の能力と創造的な技能が相互に関連しながら高まったことを示している。

多様な表現方法が見られた理由として、「つくり方表」を基に「もっと他の方法はないか」と新しい表現方法をつくりだそうとする意欲につながったことが考えられる。また、1 作目で習得した表現方法を共通言語として児童が認識できるようになると、2 作目の作品で活用していくことができた。2 作目では全ての児童が 1 作目より様々な表現方法をつくりだしていった。

課題は、項目 b の「形の方向感」などをとらえている児童が少なかったことである。「つくり方表」はつくり方の数や種類を整理するものであって、そのつくり方の意味やよさを考えるものではない。そこで、自分のつくりたいものとつくり方を一致させていくことを考えさせることが求められる。このことは、児童の表したいことを基にしながら、創造的な技能を高めていく段階的な指導が必要であることを示している。

(3) 鑑賞の能力

予想される児童の姿の項目 a～c において、ほぼ全体的に鑑賞の能力の高まりが見られた。特に有効であったのは、項目 a の「形の特徴」である。児童は作品を鑑賞する時に「空どう」や「あな」など、形の特徴を作品のイメージとともにとらえることができるようになった。項目 b の「具体的なイメージ」は、前や後ろなど様々な角度から印象を伝えようしたり、造形活動の時にいろいろな角度から自分のイメージを広げ

ようしたりする態度につながった。

このように、友達の作品から感じたことを伝え合う「いいところ探し」の活動は、イメージや表現方法の広がりに関連しながら高まったといえる。また、鑑賞の能力が高まることで、伝える内容が増え、「友達から認めてもらえている」という児童の自信につながることもできた。

課題は、「イメージメモ」と合わせて鑑賞したり、つくる過程でのイメージや表現方法の変化をとらえたりする児童が少なかったことである。そこで、作品鑑賞をその時の印象だけでなく、作品の変化や活動の様子も含めて児童にとらえさせていくことが必要である。鑑賞の能力を高めるために、つくる過程や活動の様子などにも目を向けさせ、よさや美しさを感じ取らせることも大切である。

7 まとめ

本研究では、多様な言語活動の設定と取り入れ方の工夫をすることによって、発想や構想の能力、創造的な技能、鑑賞の能力などの基礎的な能力の高まりが見られた。また、これらの三つの能力は独立しているのではなく、相互に関連しながら一体的に高まることも明らかになった。

図画工作科で言語活動を充実させていくためには、活動の設定や取り入れ方など、方法だけを形式的に行うのではなく、その目的や活動内容、児童の実態、題材の特性などを考慮していくことが大切である。そのことにより、教科のねらいに基づいた効果的な指導を行うことができる。

おわりに

本研究において、児童 7 名の一人ひとりの質的な変容を分析し、その事例から見えてくるものを検証した。その結果、自分の表したいものを表現し、それが友達の共感や理解につながる時、児童は達成感を味わい、自信をもつことができた。これからも、児童の豊かな感性を大切にしながら指導していきたい。

引用文献

- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 図画工作編』 日本文教出版
- 稲庭彩和子 2010 『造形ジャーナル vol. 55-3』 開隆堂出版 p. 9
- 上野行一 2008 『対話による鑑賞教育 図工・美術教師のための実践ガイドブック』 光村図書出版 p. 3

参考文献

- 奥村高明 2010 『子どもの絵の見方 子どもの世界を鑑賞するまなざし』 東洋館出版社

人と関わる意欲を育む小学校外国語活動

— グループ・アプローチの活動を取り入れた指導の工夫 —

佐藤文香¹

小学校外国語活動において、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養うには、人と関わる意欲を育むことが大切である。そのためには、児童がコミュニケーションの楽しさを体験し、人と関わる良さを実感する必要があると考えた。本研究では、児童の関心を高める活動場面を設定した上で、グループ・アプローチの活動を取り入れた指導を行い、その効果を検証したところ、児童の人と関わる意欲の向上が確認できた。

はじめに

平成20年3月、小学校学習指導要領が改訂され、小学校外国語活動の目標として「コミュニケーション能力の素地を養う」ことが掲げられた。コミュニケーション能力の素地について、小学校学習指導要領解説外国語活動編（以下、「解説」という。）には、「小学校段階で外国語活動を通して養われる、言語や文化に対する体験的な理解、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみを指したもの」と示されている。

同解説ではさらに、現代の子どもたちが、自分の感情や思いを表現したり、他者のそれを受け止めたりするための語彙や表現力及び理解力に乏しいことにより、他者とのコミュニケーションが図れないケースが見られることから、コミュニケーションを図ろうとする態度の育成は必要であると記載されている。

これまでの筆者の実践を振り返ってみると、外国語を通して言語や文化に対する体験的な理解を深めることや、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませることに比べて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成することは、一層指導の工夫が必要であると感じる。

相手の思いを理解し、自分の思いを伝えることがどんなに困難でも、何とかコミュニケーションを図ろうとする姿勢を児童に身に付けさせるためには、児童がコミュニケーションを図ろうとする場面を設定することに加えて、人と関わることの大切さを理解させ、人と関わろうとする意欲を育むための工夫をすることが必要である。

そこで、本研究では、グループ・アプローチの活動に着目し、「人と関わる意欲を育む」外国語活動の指導について考究することとした。

研究の内容

1 研究テーマについて

(1) グループ・アプローチについて

野島（1999 p.6）によれば、グループ・アプローチとは「個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称」であり、グループ・アプローチの現代的意義として、「他者と親密で深い人間関係を形成することができること」（野島 1999 p.13）が挙げられている。

また、相馬（2006 p.16）によれば、グループ・アプローチは「主に学校教育の現場で、学校の教師等によって行われる活動をいい、子どもの成長発達上の諸問題について支援していく援助サービスの過程」であり、具体的には、構成的グループ・エンカウンター、ソーシャル・スキル・トレーニング、ロールプレイ等が挙げられている。

本研究では、数あるグループ・アプローチの活動の中でも、児童の人と関わる意欲を育むことに適した活動に着目し、工夫を加えた上で小学校外国語活動に取り入れることとした。

(2) グループ・アプローチの効果的要因

野島（1999）は、グループ・アプローチには様々な効果的要因があるとし、受容、支持、愛他性、観察効果、相互作用等を挙げている。これらの中から、受容、支持、愛他性に特に着目することとした。

受容とは他者に温かく受け入れられていると感じること、支持とは他者からいたわり励まされていると感じること、愛他性とは他者を助けることができる喜びを感じることである。これらは人と関わる良さを実感させる上で重要な要因であり、人と関わる意欲を育むことにつながると考えた。

(3) 三つの効果的要因をもつ活動

受容という効果的要因をもつ活動とは、相手の名を呼ぶ、相手の目を見てうなづく等の他者を温かく受け

1 厚木市立毛利台小学校
研究分野（言語活動の充実 外国語活動）

入れる具体的方法を児童が学び、表現するものである。

支持という効果的要因をもつ活動とは、言葉とともにジェスチャーも使って相手を褒め励ましたり、タイミング良く褒め励ましたりする等、他者を褒め励ます具体的方法を児童が学び、表現するものである。

愛他性という効果的要因をもつ活動とは、自分が他者の役に立つことを発見し、他者を助ける喜びを感じることができるものである。他者と協力し他者を助ける活動においては、自分の意見が他者へのヒントとなったり、自分が助けた相手から感謝されたりする等、児童同士で助け合う体験を数多くもつことができる。

これらの活動を小学校外国語活動に取り入れることで、やり取りの中で児童は他者からの良い反応を体験することになる。その結果、児童は人と関わる良さを実感し、人と関わる意欲を育むことができると考えた。

(4) 目指す児童像

上記の活動に取り組みせることで、「人と関わる意欲」を育むことができた児童像を、①人の話を進んで聞きたい②人を褒め励ましたい③人と協力し人を助けたい、と考えることのできる児童と捉えた。

2 研究の方法

児童の人と関わる意欲を育むに当たり、活動場面の設定を工夫し、先の三つの効果的要因をもつグループ・アプローチの活動を取り入れることの有効性を授業で検証することとした。

(1) 検証授業の概要

実施期間 平成22年9月30日～10月19日

対象児童 第6学年4学級(149名)

授業時数 各学級 4時間

単元名 英語ノート2 Lesson④

できることを紹介しよう

- 単元目標
- ・積極的に友達に「できること」を尋ねたり、自分の「できること」や「できないこと」を答えたりする。
 - ・ジェスチャーや表情などを加えて相手の言うことに反応しようとする。
 - ・相手を褒めたり励ましたりすることによって、相手との関わりを深めようとする。
 - ・外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験する。

主な表現 I can ～. Can you ～? Yes, I can. /No, I can't. Really? Great! Almost. 等

(2) 研究の手立て

活動場面の設定、取り入れる活動の検討、グループ構成の工夫、児童の様子を見取るシートの開発を主な手立てとし、授業を構成した。

ア 活動場面の設定

単元における主な表現を扱う上で、児童の関心を高める活動場面を設定し、コミュニケーションの楽しさを

を体験させる。尋ねたり答えたりする必然性がある場面、児童に身近な場面等、児童にとって相手と自然にやり取りしたくなるようなコミュニケーション場面にする。このような場面でのコミュニケーションは、児童にやり取りの楽しさを体験させ、コミュニケーション活動への積極性を喚起させやすい。

具体的には、単元の主な表現canを使い、1・2時間目は相手のできることを尋ね合うインタビュー活動を設定した。3時間目はお手玉グループとけん玉グループに分かれ、どちらかに属して、今できることを伝え合う活動、4時間目はグループの仲間のできることを紹介する番組を作り、発表・鑑賞する活動とした。

イ 取り入れたグループ・アプローチの活動

授業に取り入れた具体的な活動について、その基としたグループ・アプローチの活動及び効果的要因とともに詳しく述べる。

(7) 「ファーストネームゲーム」(受容)

ジャンケンをして勝った方が相手のファーストネームを即座に呼ぶ活動である。「ファーストネームゲーム」(國分 2005 pp.132-133)を基にしたもので、自分の名を親しみを込めて呼ばれると、相手に受け入れられていると感じることができ、短時間で良い関係づくりができるという良さを取り入れた。学級に慣れない頃は、相手の名を知る効果が期待でき、慣れた学級においても、自分のファーストネームを親しみを込めて呼ばれると、改めて自分と相手との関係を見つめるきっかけとなる。母語では呼び捨てとなり良い印象を受けないこともあるが、外国語活動においては、ファーストネームを呼ぶことが親しさの表れであるという異文化理解とともに、お互いの関係づくりに役立つ。

(4) 「『?』と『!』と『😊』」(受容)

隣席の相手とペアで行うインタビュー場面において、Really?/Great!/I see.等の言葉と「?」「!」「😊」の絵カードを使って自分の気持ちを表す活動とした。

「『?』と『!』」(國分 2005 pp.84-85)を基にしたもので、この活動のもつ以下のような良さを取り入れた。絵カードによって、相手の話を積極的に聞いていることや相手のことをもっと知りたいと思っている気持ちを表現しやすくなること、また、相手は絵カードを見て、自分は温かく受け入れられていると感じることができることである。初めて知る外国語の音声やリズムを楽しむうちに、ふだんは気持ちを表すことが苦手な児童も段々と自分の気持ちを表せるようになる。

(ウ) 「スマイル・アイコンタクト・握手リレー」(受容)

視線を合わせたり笑顔を送ったりする際に、相手のどこに注目したらよいかができるようになる、「スマイルリレー・アイコンタクトリレー・握手リレー」(NPO 星槎教育研究所 2009)を基にし、Good morning. やHello.等の言葉とともに笑顔、視線、握手を後ろの人にリレーで送る活動とした。人と関わる良さを実感させるに

開発に当たり、児童がマップを見返した際に、多くの人との関わりを、視覚的に振り返ることができるよう、以下の三点について工夫した。

一点目は、誰とどのように関わり、何を思ったかを書く枠を設けたことである。関わった際の自分や相手のリアクション

については記号から選び、○で囲んで表すこととした。二点目は、自分の関わった人が時間毎に増え広がる様子を目に見えるようにした点である。自分の枠を中心に据え、その周りに関わった人の名を順に書かせるようにした。何時間目に誰とどのように関わったかが分かるように、一時間目から黒、赤、青、緑の順に色分けして書かせた。

例えば、第2図のように児童が記入したとすると、「2時間目のインタビュー活動において、Aさんは卓球と料理ができるということを知って、Great!とリアクションした」「4時間目の番組作り活動において、Bさんの新体操している姿を見て、彼女を褒めた」ということを表している。

三点目は、「今日の友だちかかわり温度」として、授業毎に他者と自身との関わり合い及びそれに対する満足度を色で塗り、関わり合いの様子を記述する項目をシートの右端に設けたことである。赤へ向かうほど、自分と人との関わり合いが高いことを示す(第3図)。

| | |
|------------|-------------------|
| (Aさん) | (|
| 卓球・料理 ← 赤字 | ! ?(○)C-TV ! ?(○) |
| (Bさん) | (|
| 新体操 ← 緑字 | ! ?(○)C-TV ! ?(○) |

第2図 記入例

| | |
|------------|------------------------|
| 友だちかかわりマップ | |
| 2時間目 | 今日の友だちかかわり温度は? |
| 80°C~100°C | 赤 |
| 60°C~79°C | 橙 |
| 40°C~59°C | 黄 |
| 39°C以下 | 青 |
| | 前の時より、いろんな人と話せた。楽しかった! |

第3図 児童の「友だちかかわりマップ」

これらの工夫によって、このマップは児童と教師に次のように役立つ。児童にとっては、視覚化された自分と他者との関わり合いの様子を振り返ることで、人と関わる良さを実感するきっかけとなる。教師にとっては、児童の関わり合いの様子、それに対する満足度を把握することができ、次の指導にいかす資料となることである。

(3) 単元指導計画

第4図に、英語ノート2のLesson④にグループ・アプローチの活動を取り入れた指導計画を示す。活動の

内容及び児童の活動への取り組みやすさを考慮し、活動のもつ効果的要因が、受容、支持、愛他性の順になるように単元に取り入れることとした。1・2時間目は、他者を受け入れる活動を主に取り上げ、他者に受け入れられる良さを実感させる。3時間目には、他者を褒め励ます活動を行い、他者に褒め励まされる良さを実感させ、4時間目にはこれまでの学習をいかしながら、主に他者と協力し他者を助ける活動を行う。

| | |
|---------------------|--|
| Lesson④でできることを紹介しよう | |
| 1時間目 | ファーストネームゲーム 受容 Let's listen1 p.56 Activity1-①② p.60, 61 「?」と「!」と「○」 Activity1-③ p.61 受容 友だちかかわりマップ |
| | 2時間目 スマイル・アイコンタクト・握手リレー 受容 Activity1-① p.60 リアクションの達人 Activity2 p.64 受容 友だちかかわりマップ さよなら挨拶大作戦 受容 |
| 3時間目 | みんなで言ってみよう 支持 復習 Activity1-①等 p.60 ほめ上手、ほめられ上手 お手玉・けん玉を練習し 今できることを伝えよう 支持 友だちかかわりマップ |
| | 4時間目 イメージ番組視聴 区別しないでグループ活動 愛他性 番組を作ろう グループ仲間のできることを紹介 する番組を作り、発表・鑑賞しよう 支持 愛他性 友だちかかわりマップ |

下線部は「英語ノート2 指導資料」のページを表す

第4図 Lesson④ 単元指導計画

(4) 授業の振り返り

「友だちかかわりマップ」を各時間の最後に記入させ、授業の振り返りとした。2時間目は、授業を終える挨拶の前にマップを見せて、まだ関わりをもていない人にも着目させ、「さよなら挨拶大作戦」(受容) (「あいさつバージョンアップ大作戦」(河村・品田・藤村 2007a pp. 88-89) を基にした活動) において、「次の外国語の時間は、是非、関わろうね」という気持ちを込めてGood-bye. の挨拶をさせ、次時へ向けて一人でも多くの人と関わることを意識させた。

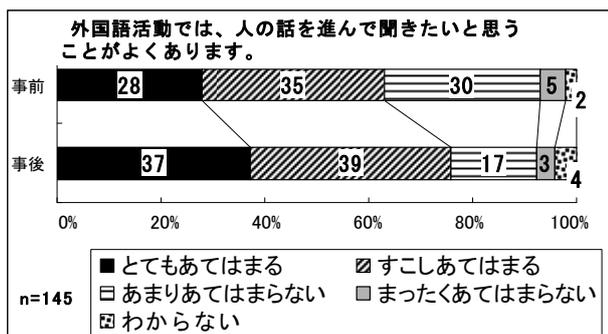
「多くの人を知ることができて良かった」等の人と関わる良さを実感したことや、「自分から積極的にリアクションをした」等の人と関わる意欲をもてたことを記述し、「今日の温度は赤!」と嬉しそうに「かかわり温度」の色を塗る児童の様子が見られた。

3 検証結果と考察

(1) 事前・事後調査の比較から

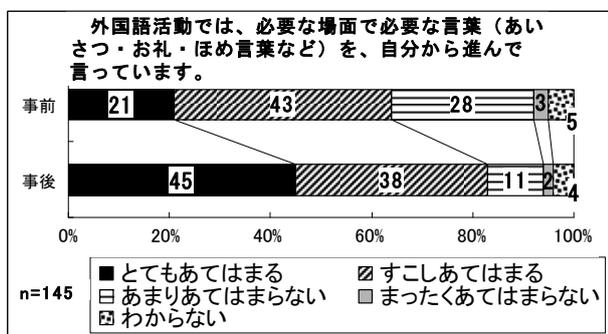
「人と関わること」に関する児童の意欲の変容を見取るため、検証授業の前後に共通の設定でアンケート

調査を行った。目指す児童像に即して結果を示す。



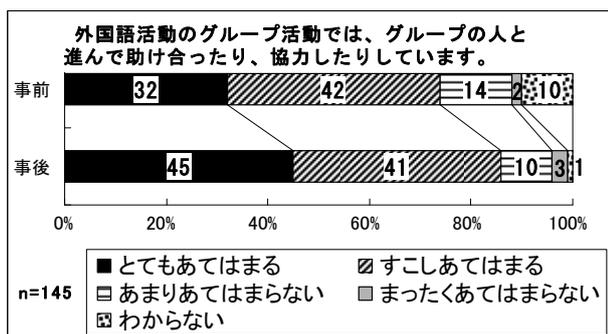
第5図 事前・事後アンケート結果①

「①人の話を進んで聞きたい」について、「外国語活動では、人の話を進んで聞きたいと思うことがよくあります」という調査項目では、「とてもあてはまる」「すこしあてはまる」と肯定的に答えた児童が13ポイント増加した(第5図)。



第6図 事前・事後アンケート結果②

「②人を褒め励ましたい」について、「外国語活動では、必要な場面で必要な言葉(あいさつ・お礼・ほめ言葉など)を、自分から進んで言っています」という調査項目では、「とてもあてはまる」「すこしあてはまる」と肯定的に答えた児童が、19ポイント増加した(第6図)。



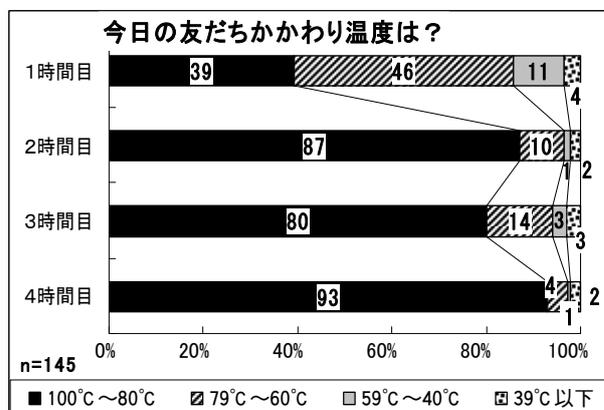
第7図 事前・事後アンケート結果③

「③人と協力し人を助けたい」について、「外国語活動のグループ活動では、グループの人と進んで助け合ったり、協力したりしています」という調査項目では、「とてもあてはまる」「すこしあてはまる」と肯定的に答えた児童は、12ポイント増加した(第7図)。

(2) 「友だちかかわりマップ」から

第8図は、児童の「今日の友だちかかわり温度」の推移を示したものである。関わりの度合いが60℃以上

を示す児童を、自身の関わりに対して肯定的であると捉えると、全体的に児童の満足度は高かったと言える。一方、1時間目に80℃以上を示す児童の割合が他と比べて低いのは、「積極的にコミュニケーションを図るとは多くの人とやり取りすること」であると認識していたためであることが感想の記述から読み取れる。1時間目は「隣席の人にインタビュー」という活動であったため、やり取りした人数が少なく、「かかわり温度」も低かった。しかし、2時間目にはインタビュー相手をクラスの仲間に広げた結果、やり取りした人数が増え、80℃以上を表示した児童が増えた。3時間目以降も高い満足度を示す児童が多い理由として、児童の認識が変化したことが挙げられる。褒め励ます活動を行ったことによって、人数のみならず、自分がどのようにやり取りすることができたかという点にも着目するようになったという内容の記述が多く見られた。



第8図 「友だちかかわり温度」の推移

(3) 児童の感想から

全授業後に、児童が書いた感想には、人と関わる良さの実感に関するもの、人と関わる意欲をもつことに関するものが多く見られた。以下にその一部を示す。

- ・色々な人の得意なことを知ることができて、もっと仲良くなれた気がする。
- ・はずかしがりやの私がたくさんの人と話せるようになりました。
- ・これからもどんどん人と関わっていききたい。
- ・外国語の授業で勉強したことをふだんからやってみようと思いました。

(4) 考察

事前・事後調査の比較からは、目指した児童像に関して良い変容が見られ、人と関わる意欲が育まれたことが確認できた。「友だちかかわりマップ」及び児童の感想からも、人に関する新たな情報を得ることや関わり方の広がりを喜ぶ等、人と関わることの良さを実感でき、人と関わる意欲をもてた様子がうかがえる。

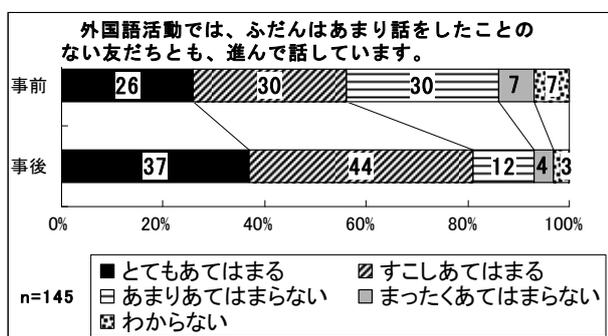
以上から、児童の関心を高める活動場面を設定し、コミュニケーションの楽しさを体験させ、三つの効果的要因をもつグループ・アプローチの活動を取り入れた外国語活動の指導は、児童の人と関わる意欲を育む

ことに対し、有効であることが明らかになった。

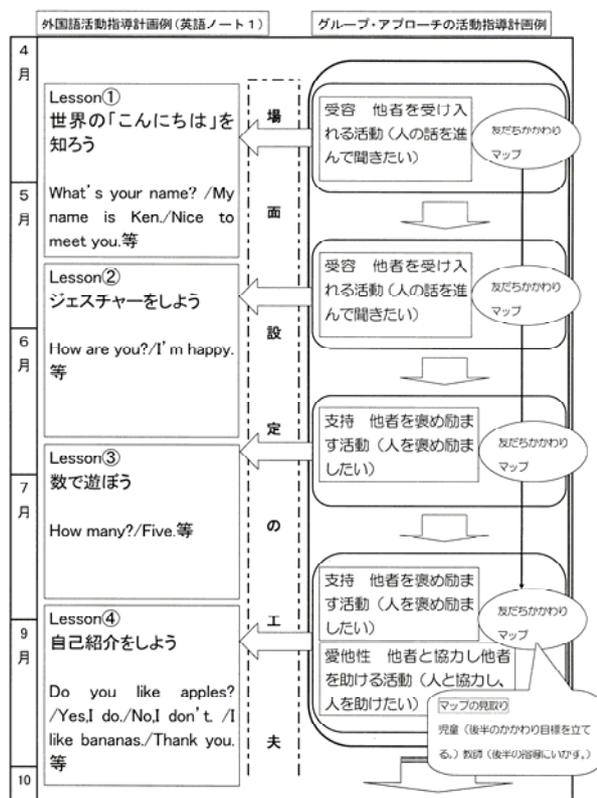
4 今後の課題

児童の感想に、「慣れるまでは、アイコンタクトを取るのが大変だった」という記述が見られた。アイコンタクトを取ることに慣れるとその後の活動が活発に行われることから、今後の課題として、活動を取り入れる時期を考慮することが挙げられる。本研究においては、検証授業のほとんどを10月に行ったが、例えば、「スマイル・アイコンタクト・握手リレー」については、学級編成直後の早い時期から取り入れると、より効果的であると推測する。

もう一つの課題は、年間指導の中にグループ・アプローチの活動をどのように組み合わせて取り入れていくかということである。



第9図 事前・事後アンケート結果④



第10図 グループ・アプローチの活動を取り入れた前期指導計画の一例

検証授業は各クラス4時間という短い時間ではあったものの、「外国語活動では、ふだんはあまり話をしたことの少ない友だちとも、進んで話しています」に対し、事後調査では、肯定的に答えた児童が25ポイント増加している(第9図)。

このことから、今後、年間を通じてグループ・アプローチの活動を取り入れた外国語活動の指導を行うならば、児童の人と関わる意欲を継続的に育むことができるのではないかと予想する。グループ・アプローチの活動を4月から9月(前期)に取り入れた指導計画の一例が第10図である。本指導計画例では、児童の活動に対する取り組みやすさを考慮し、受容、支持、愛他性の順に活動を組み合わせたものを1サイクルとし、年間2サイクルを英語ノート1に取り入れることとした。各サイクルの最後には「友だちかかわりマップ」による見取りを行い、次のサイクルにいかすことになっているが、本指導計画例については、これから実践を重ねる中でその有効性を検証する必要がある。

おわりに

本研究では、人と関わる意欲を育むことに成果を得ることができた。本研究を基に、新たなグループ・アプローチの活動を取り入れた授業実践を積み重ね、児童の人と関わる意欲を更に育むことを目指したい。

引用文献

文部科学省 2008『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社 pp. 8-9
 NPO星槎教育研究所 2009『クラスで育てるソーシャルスキル』 日本標準 p. 160
 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 2007a『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校低学年』 図書文化社
 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 2007b『いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校中学年』 図書文化社
 國分康孝 2005『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集』 図書文化社
 相馬誠一 2006『学級の間人間関係を育てるグループ・アプローチ』 学事出版
 野島一彦 1999「グループ・アプローチへの招待」(野島一彦『現代のエスプリNo. 385 グループ・アプローチ』 至文堂)

参考文献

文部科学省 2009『英語ノート1 指導資料』
 文部科学省 2009『英語ノート2 指導資料』

中学校英語における コミュニケーションの継続を目指した授業づくり

— 質問する力の育成を通して —

稲垣久美子¹

一つの話題について会話を続けたり発展させたりすることに所属校の生徒の課題がある。そこで、相手の発話に関連した質問をしてコミュニケーションを続けることを目指した指導法を研究した。疑問文の語順と使用場面を意識した文法指導を行うために1分間チャットを活用した結果、互いに相手の発話に質問を重ねることができるようになった。質問する力の育成はコミュニケーションの継続に有効であることが検証できた。

はじめに

平成20年3月に改訂された学習指導要領における重要な改善事項の一つとして、言語活動の充実が挙げられている。中学校英語においては、実際に英語を使用してコミュニケーションを図ることを念頭に指導の改善が求められている。本研究ではコミュニケーションの継続という視点から言語活動の充実を図ったものである。

研究の内容

1 テーマ設定の理由

(1) これまでの授業の成果と課題

これまでの自分の授業では、ペアやグループでの活動などを取り入れて学び合う活動・伝え合う活動を多く行ったことにより、コミュニケーションへの関心・意欲・態度の育成に一定の成果があった。また、ほとんどの生徒が簡単な英問英答と相づちや聞き返しを使って相手の発話に応答することができていた。

一方、これまでの授業には課題もあった。ほとんどの生徒が与えられた質問に対して1問1答ができていたので、相手の発話に基づいた更なる質問を促したところ、生徒は何を質問していいのか分からないと訴え、強い抵抗感を示した。質問したとしても、単発的な会話に終わっていた。相手の発話に対して疑問詞を単独で使ったり、語順の間違った疑問文で質問していたりしている生徒もいた。このことから、1問1答はできるが、そこから更に質問を重ねて会話を発展させることには課題があると感じた。

(2) 先行研究

ア コミュニケーションの継続の要素と指導の課題

これまでコミュニケーションの継続を目指して生徒

の方略能力（コミュニケーションを進める上で障害が出たときに、それを乗り越えながらコミュニケーションを続けることを可能にする能力）を育成する授業実践は多く行われてきた。しかし、所属校の生徒のように方略能力が育成されてきた生徒が更なるコミュニケーションの継続を目指すためには、方略能力の育成とは別の視点から指導を考える必要がある。

柳井（2003）は、会話を継続する力は問う力（質問する）、答える力（応答する（直接的答え・付加的説明））、応じる力（対応する（相手の発言への対応・コメント））という三つの要素から成り立っていると述べている。このように、コミュニケーションを継続できるようになるためには、方略能力の育成とともに、質問し、応答し、対応する力の育成が必要となる。

また、道面（2009）は会話を継続・発展させることを目指し、中学2年生を対象に「2分間チャット」の実践を行った。道面はチャットの要素としてパートナー（人間関係）、話題（伝えたい内容）、言語力（聞く力・話す力）、会話の続け方・発展のさせ方の四つを挙げている。毎回違う相手と違う話題でチャットを行わせ、生徒自身に会話の続け方・発展のさせ方を気付かせる指導により、会話の継続・発展に一定の成果が上がったとしている。しかし、文構造の誤りなど言語形式についての指導が課題となったと報告しており、文法指導を充実させることが必要であると考えられる。

イ 質問する力

会話を継続するためには、質問し、答え、それに対応することが大切である。その中で、質問をすることはコミュニケーションのきっかけを与え、相手の答えに対応するために更に質問をすることは内容を発展させるための一つの手段となる。そのため、質問する力の育成は、コミュニケーションを継続させるための有効な手立てであると考えられる。

質問する力とは、①相手の発話に対する興味・関心、②相手の発話内容の理解、③状況や文脈を把握し質問することの三つの要素が有機的に結び付いた力のこと

1 横須賀市立大楠中学校

研究分野（言語活動の充実 外国語（英語））

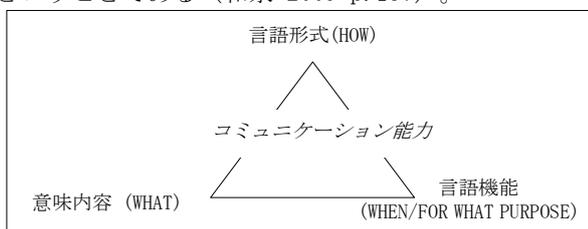
である(齋藤 2003)。また、和田(2009 p.185)は、言葉のやり取りが他者理解を深め、人間関係を構築する役割に着目し、「質問と回答はお互いに理解し合うためのやり取り」(和田 2009 p.185)と述べている。理解し合うためには、お互いに理解し合いたいという意欲を持ち、相手の発話に対する興味や関心を態度に表すことが重要である。

さらに、英語で質問するためには質問の機能を持つ英語表現の文構造を学習し、活用できることが求められる。道面の実践が文構造の誤りなど言語形式について課題が残ったことを踏まえ、質問する力には英語の文構造の理解とコミュニケーションの中でそれを活用する力の育成が必要と考える。

ウ コミュニケーションを支えるものとして捉えた文法指導

従来の文法指導では言語形式のみを重視していて、実際のコミュニケーションの中で活用できないという指摘がある。なぜなら言語発達過程は、文法規則をどれだけ知っているかではなく、コミュニケーションの中でどれだけ使えるかに応じて進んでいくからである(和泉 2009 pp.35-36、村野井 2006)。

言語習得には①言語形式②意味内容③言語機能の三つの要素がある(第1図)。言語形式とは音声・語彙・文法・つづりなど、意味内容とは伝達内容、言語機能とはいつ、どのような場面で何のためにそれを使うかということである(和泉 2009 p.137)。



第1図 言語習得の3要素(和泉 2009 p.137)

コミュニケーション能力とは、この3要素を効果的に結び付ける能力(和泉 2009 p.138)であり、これら3要素の関わり合いを意識した指導が、言語形式の習得を促進する。これは意味重視の言語活動を通して、言語形式にも注意を払う言語教育のアプローチにつながり、新中学校学習指導要領の「コミュニケーションを支えるものとしてとらえた文法指導」と一致する指導理念である。

(3) テーマの設定

以上のことから、本研究のテーマを「中学校英語におけるコミュニケーションの継続を目指した授業づくりー質問する力の育成を通してー」とした。コミュニケーションの継続には、相手の発話の内容に応じて更に質問できるかどうか重要な要素の一つであることから、質問する力の育成を通して生徒のコミュニケーションを継続する力を育む。

本研究におけるコミュニケーションの継続とは、生

徒が相手の発話に沿って会話の内容を発展させ、コミュニケーションを続けることとする。本研究で求める質問する力とは、相手を理解したいという意欲と相手の発話に対する興味や関心を持って相手の発話を聞き、相手の発話に沿ってコミュニケーションの内容を発展させる疑問文を活用できる力とする。

2 検証授業

(1) 検証授業の目的

本研究では、質問する力の育成がコミュニケーションの継続に有効であるかを検証する。生徒は、1問1答はできるが、それ以上会話が続かず断片的な内容のコミュニケーションに終始しがちである。このことを踏まえ、相手の発話に関する質問とそれに対する応答ができれば、会話に発展性が生じたと判断する。そこで検証授業では、2問2答を基準としてコミュニケーションが継続したかを検証することとする。

(2) 手立て

質問する力を育成するために、本研究では言語習得の3要素を意識した疑問文の文法指導を行う。すなわち、意味のある言葉のやり取りの中で疑問文を用いて質問する場を設定し、他者理解への意欲を持たせ、疑問文を使用する相手や使用の目的、疑問文の文構造などに意識を向けさせる学習指導を行う。なお、本研究では1年次に学習した疑問文を重点的に指導する。

(3) 検証する方法と内容

事前調査及び事後調査によるコミュニケーションの継続に関する生徒の状況を把握し、その変容を分析する。検証授業では観察、ワークシート、VTR、質問紙調査によって質問する力の育成の状況を把握し、その変容を次の三つの観点で分析し、考察する。

① コミュニケーションの継続

相手の応答に更に質問し、話題に一貫性と発展性のある2問2答以上の会話が続けることができたか。

② 文構造の理解

質問で使われる疑問文の正しい語順について理解が進んだか。

③ 他者理解への意欲

他者に積極的に関わろうとする気持ちやコミュニケーションへの積極的な姿勢が育まれたか。

(4) 検証授業の概要

実施時期 平成22年10月14日～10月28日

対象生徒 横須賀市立大楠中学校
第2学年 90名(3クラス)

使用教科書 Sunshine English Course 2 (開隆堂)

単元名 Program 5 You Look Great!

単元目標 身近なテーマについて、簡単な質問を使って友達と会話が続けることができる

本単元の指導では、まず生徒に自分たちの課題に気付かせた。その後、明らかになった課題を乗り越えさ

せるための学習支援を行った（第1表）。

第1表 単元の指導計画（7時間扱い）

| | 学習のねらい |
|-------------|---------------------------------|
| 第1時 | 「コミュニケーションの継続」における自分たちの課題に気付かせる |
| 第2時 ～第5時 | 疑問詞を活用したり、時制を変えたりして質問する |
| 第6時 | 学んだことを全て活用する |
| 第7時 | 単元の学習内容を振り返る |

検証授業では、授業の前半に質問する力の育成のための活動である1分間チャットを帯学習として行い、後半は教科書を活用して、本文中の疑問文がコミュニケーションの継続にいかに関立っているかを考えさせた（第2表）。

生徒が活動に慣れれば、安心して学習できるようになると考えて、毎時の授業を同じ流れで行った。

第2表 検証授業

| | |
|-----------------|--|
| ウォーミング・アップ（10分） | 挨拶・単語テスト・目標の提示 |
| 前半（20分） | 1分間チャット ○ペアでテーマに沿って会話する ○最初の質問は “What () do you like?” ()にはテーマが入る 例 sports / food / season 等 相手によって変えてよい |
| 後半（20分） | 教科書の本文理解・まとめ |

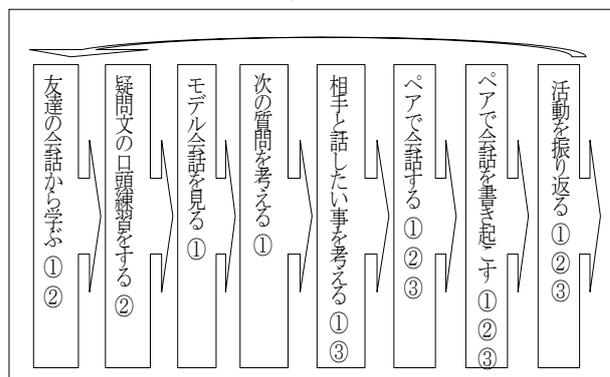
(5) 授業づくりの工夫と生徒の様子

主に①コミュニケーションの継続の仕方を学ぶ（継続）②言語形式を学ぶ（形式）③他者理解への意欲を育む（他者理解）の三つの観点から授業づくりの工夫をした。1分間チャットの指導過程において、①～③の観点に関わる部分を第2図に表した。

継続（①）面の指導は、教師によるモデル会話の提示や実際にペアで会話をする場面などで行った。生徒の言語習得を促進するためには意味のあるインプットを豊富に与えたり、意味のある言葉のやり取りをする機会を設定したりすることが欠かせないからである。

形式（②）面の指導の多くは、継続面を伴って行った。理由は、生徒の言語形式に対する気付きを促進するために意味ある言語使用の機会が欠かせないからである。生徒が疑問文の習得における課題があることを踏まえ、補助教材として既習の疑問文とその日本語訳のリストを配付し、既習の疑問文を毎時間クラス全体や個人で繰り返し口頭練習させた。特に事前調査で生徒が疑問文“What () do you like?”の語順を頻りに間違えていたため、単元全体を通してこの文を1分間チャットの1問目に置き、活用する場面を設定した。なお、頻繁に見られる文構造の間違いについては活動を振り返る場面で一斉指導をしたほか、活動中の机間指導のときに指摘したり、活動後のワークシートを添削したりするなど、指導のタイミングに配慮した。

他者理解（③）の指導は、ペアで会話をしているときだけでなく、その前後にも相手に質問したいことを考える時間を設定するなど、生徒が相手の存在を意識するための指導を行った。



第2図 1分間チャットの流れ

また、他者理解への意欲を育むためには、まず生徒が相手に質問してみたい気持ちになることが重要である。しかし、生徒が自信の欠如から質問することに対する不安感や抵抗感を抱いていることを踏まえ、チャットのテーマを毎回同じにする、モデル会話の次にどのような質問ができるかクラス全体で考える、活動前に準備のための時間を設けるなどの工夫をした。さらに、1分間チャットの中で様々な人とペアを作ると他者理解への意欲がより高まるのではないかと考えた。従ってペアは固定せず、座席が隣り、斜め、前後などの生徒とペアを組むように指示した。

第1時・第2時には多くの生徒が戸惑いや不安を言動に表していたが、第3時以降は多くの生徒が授業の流れに慣れ、本単元のねらいをよく理解し、言語活動に積極的に取り組むことができるようになった。また、ふだんあまり関わることのない生徒同士がペアになることも多く初めは戸惑っていたが、練習をするうちに、ほとんどのペアで会話が続くようになっていった。

3 結果

(1) 生徒の発話量や内容等の変容

第3表は1分間チャットにおける生徒の問答数の変化を示している。第1時には60%以上のペアが1問1答に終始し、相手の答えに対して更に質問して会話を続けることができなかった。しかし、第6時には95%以上のペアが2問2答以上会話を続けることができた。中には13問13答の会話を達成したペアもあった。なお、第1時と第6時は同じペアで活動を行ったが、ペア数が減少しているのは欠席等の理由で活動に参加していない生徒がいたためである。

第3表 1分間チャットにおける問答数の変化

| | 第1時 | 第6時 |
|-------------|--------------|--------------|
| | 41 ペア (82 人) | 39 ペア (78 人) |
| 2問2答未満（ペア数） | 25 | 1 |
| 2問2答以上（ペア数） | 16 | 38 |

問答数の増加に伴い、質問の内容にも変容が見られた。次の会話例に示したペアは生徒A（男子）と生徒B（女子）である。このペアは、第1時に2問1答しか続かなかつたが、第6時には5問5答を達成し、発話量が増加した。第6時の質問を見ると、①好きな動物→②好きな犬の種類→③相手に聞き返す→④犬を飼っているか→⑤相手に聞き返す、のように一つの話題の中で、内容が発展していることが分かる。

| 第1時 (2問1答) | |
|---|--|
| A: How did you spend your autumn break? (①) | |
| B: I played tennis. | |
| A: Where? (②) | |
| 第6時 (5問5答) | |
| A: What animal do you like? (①) | |
| B: I like dog. | |
| A: What kind of dog do you like? (②) | |
| B: Because I like Pomeranian. How about you? (③) | |
| A: I like Minichua Dakkusuhundo. Do you have a dog? (④) | |
| B: No, I don't. But I have a fish. | |
| A: Really? | |
| B: Yes, really. How about you? (⑤) | |
| A: I have a dog. It kind of a Minichua Dakkusuhundo. Very cute. | |
| (生徒が会話を書き起こした英文をそのまま記載) | |

このように第1時には、2問2答以上の会話を続けることができなかったペアが、上の例のように既習の疑問詞などを活用して一つの話題について質問し合い、会話を続けることができるようになった。また、時制を変化させた質問で内容を発展させることのできたペアは、第1時には41ペア中2ペアであったが、第6時には、39ペア中9ペアと増加した。

第4表は、生徒がワークシートに会話を書き起こした英文やVTRを基に、1分間チャットで使用された疑問文の種類とその数の変容を表したものである。

第4表 1分間チャットで使用された疑問文の変容

| | 第1時 41ペア(82人) | | 第6時 39ペア(78人) | |
|--------------------|------------------|-----------|------------------|-----------|
| | 文の 数 | 割合 (%) | 文の 数 | 割合 (%) |
| 疑問文の総数 | 100 | | 210 | |
| 疑問詞を活用した疑問文(正しい語順) | 66 | 66 | 153 | 73 |
| (疑問詞単独) | 14 | 14 | 16 | 8 |
| (間違った語順) | 8 | 8 | 10 | 5 |
| 時制の変化の疑問文 | 3 | 3 | 11 | 5 |
| 一般動詞・be動詞の疑問文 | 9 | 9 | 20 | 9 |

第1時には、多くの生徒は1問1答に終始し、相手の答えに更に質問することができなかった。正しい語

順の疑問文が66%を占めているが、それは教師が提示した1問目の質問を生徒が正しく発話したからである。

第6時には、第1時の2倍以上の疑問文が使用されている。これは一つのペアを除いて全てのペアが2問2答以上を達成したからである。また、疑問詞を活用した疑問文のうち語順の正しい文が70%以上を占めている。生徒は会話の第2問目に疑問詞を用いて、“Why do you like it?” “What kind of () do you like?” “Who is your favorite ()?”などの質問をしており、理由を尋ねる、詳しく説明を求めるなどの場面に適した疑問文を正しい語順で活用できるようになった。特に事前調査で間違いが多く見られた疑問文 “What () do you like?”は、第6時には全てのペアが正しく発話し、活用できた。

1分間チャットの活動中、第1時には、他者と積極的に関わろうとする気持ちよりも、質問して会話を続けることへの抵抗感を強く表す生徒が多かった。また、60%以上のペアで質問する役と答える役がうまく交代できず、役割が固定した一方的な会話となっていた。第6時には、90%以上のペアで質問する役と答える役の交代がスムーズに行われていた。

(2) 質問紙調査の結果

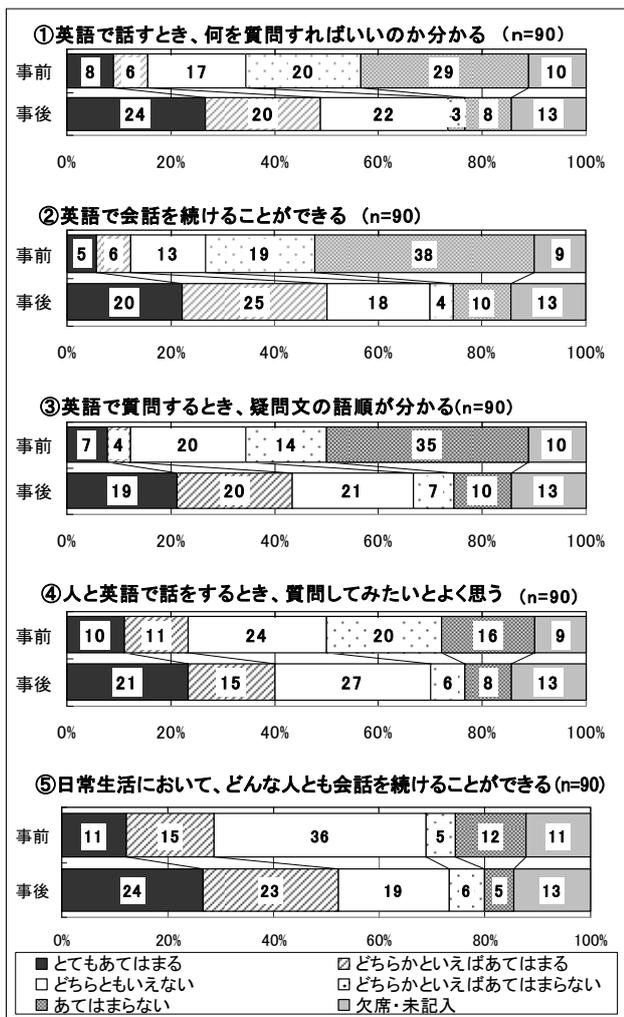
事前事後に質問紙調査と記述式調査を行った。質問紙調査は事前事後ともに12項目の調査を実施した。第3図は結果の抜粋である。グラフ中の数字は人数を表している。

グラフ①と②からコミュニケーションの継続について生徒の意識が変化したことが分かった。グラフ①「何を質問すればいいのかわかる」に肯定的な回答は16%だったが、事後調査では49%に増加した。またグラフ②「英語で会話を続けることができる」に肯定的な回答は12%だったが、事後調査では50%に増加した。

グラフ③からは、疑問文の正しい語順に対する生徒の意識が変化したことが分かる。「疑問文の語順が分かる」に肯定的な回答は12%であったが、事後調査では43%に増加した。

グラフ④と⑤からは、生徒のコミュニケーションに対する積極的な姿勢が育まれたことが分かる。グラフ④「人と英語で話をするとき、質問したいとよく思う」に肯定的な回答は23%だったが、事後調査では40%に増加した。また、グラフ⑤「日常生活において、どんな人とも会話を続けることができる」に肯定的な回答が29%だったが、事後調査では52%に増加した。

なお、質問紙調査の英語の授業に関する質問項目(第3図①②③④)と日常生活に関する質問項目(第3図⑤)について、事前事後調査における平均値の差を有意水準5%でt検定により検討した結果、全ての項目で有意差が認められた。このことから質問する力の育成がコミュニケーションの継続にとって有効であったと確認できた。



第3図 質問紙調査の結果

(3) 記述式調査の結果

事後調査で「授業を受けてできるようになったこと」を記述させた。その内容から英語で会話を続けることに対する生徒の意識が変化していることが分かった。「1分間に質問する回数が増えた」「一つの話から、話を続けられるようになった」「英語で会話を長く続けるのは大変だったけどたのしくできた!」などの記述からは、生徒は多くの質問をし合いながら一つの話について会話を楽しく続けることができたことが読み取れる。また、「『あなたはどうか?』『いつから?』『なんで?』とか、色々なことが聞けるようになった」などの記述があったことから、既習の疑問詞などを活用して様々な質問をし合えたことが読み取れる。

事後調査の「もっとできるようになりたいこと」についての記述からは、文構造の理解に対する生徒の意識が変化していることが分かった。「文の構成、どう話したらはっきり伝わるかが分かった」や「文の語順をもっと正しく言えるようになりたい」などの記述があった。このことから文構造の理解が進んだだけでなく、相手に自分の思いや考えを伝えるためには正しい文構造の理解が重要であるということに気付いたことが読み取れる。

事前事後調査の「友達と会話を続けるために大切なことは何か」の記述から、生徒の他者理解に対する意識が変化していることが分かった。事前調査では、復習などの勉強に関する内容、単語や英文の暗記など言語形式に言及した内容や頑張ることなどの意気込みを記入する生徒が多かった。しかし、事後調査では記述内容が、言語形式に関するものよりも、質問する、相手の話を聞く、互いに楽しむ、反応を返すなど、相手を意識したコミュニケーションに関するものが増えた。

(4) 英語で会話を続けることに苦手意識がある生徒の変容

質問紙調査の「英語で会話を続けることができる」という項目において、事前事後調査のいずれも「あてはまらない」と否定的な回答をした生徒が90名中9名いた。しかし、これらの生徒全てが、第6時の1分間チャットでは、ペアと協力して2問2答以上を達成している。また、補助教材を活用しながら、正しい語順の疑問文で質問し合い、チャットを行っていた。ワークシートにも、「質問できるようになった」「疑問詞の活用ができるようになった」「相手のことを考えて質問することが大切だ」などの記述があり、相手の発言に対して質問できたことが読み取れる。このことから、質問紙調査の回答に変化が見られなかった生徒も、コミュニケーションへの関心や意欲が高まり、正しい語順の疑問文で質問して、ペアとの会話が継続できるようになったと言える。

しかし、「もっと間を開けずに話したい」「もっと質問できるようになりたい」などの記述もあったことから、検証授業を通して学習意欲が高まった結果質問できるようになったが、新たに目標が高まり現状に満足していない生徒がいたことも分かった。このことから、ペアとの会話が続くようになったが、その自信が高まるまでには至らなかったと考えられる。

(5) 考察

ア コミュニケーションの継続ができたか

質問する力の育成を行った結果、1分間チャットの間答数が増加した。また、質問内容の多様化が進み、相手の発言に沿って内容を発展させる疑問文の活用が十分に行われるようになった。教師によるモデル会話や友達の良い質問例などの豊富なインプットが、生徒に何を質問すればよいかを理解させる上で効果があったと考えられる。既習の疑問文を相手や質問の目的に応じて使用すれば、会話が続くことを生徒は体験することができた。また会話を続けることに対して達成感を味わい、次第に自信を付けていったことが意識の変容に結び付いたと考えられる。

イ 文構造の理解が進んだか

質問する力の育成を行った結果、1分間チャットにおいて正しい文構造による疑問文の発言が増加した。疑問詞の活用など既習事項を繰り返して指導し定着を

図ったことが、文構造の理解を促した。また、コミュニケーションを支えるものとして捉えた文法指導を行った結果、言語形式に対する気付きが生まれ、生徒の言語習得を促進したと考えられる。さらに、相手に自分の思いや考えを伝えるために正しい文構造の理解が大切だという意識が生まれた。これは、言語形式のみを学習すれば会話が続けられると考えていた生徒が、疑問文の文構造を知っていたがコミュニケーションの中で使えなかったというつまづきを体験したからだと考えられる。

ウ 他者理解への意欲が育まれたか

質問する力の育成を行った結果、他者に積極的に関わろうとする気持ちやコミュニケーションへの積極的な姿勢が育まれた。これは、活動前に相手に聞きたい質問を考える、実際に相手と言葉のやり取りを交わす、活動を振り返るなど1分間チャットの指導過程において、相手を意識した指導を絶えず行ったことにより効果が現れたと考えられる。

エ 三つの検証内容の相関

第5表は事前事後の質問紙調査の「英語で会話を続けることができる」という項目とその他の項目の相関係数を表したものである。

第5表 「英語で会話を続けることができる」と
その他の項目の相関係数

| 英語の授業に関する質問 | 事前 | 事後 |
|--|------|------|
| ①英語で話すとき、何を質問すればいいのかわかる | 0.17 | 0.80 |
| ②英語で質問するとき、疑問文の語順が分かる | 0.18 | 0.78 |
| ③英語で話を聞くとき、相手の言っていることがよく分からなくても、あきらめずに最後まで聞こうとする | 0.51 | 0.84 |
| ④英語で話すとき、なんとか相手に伝わるように話そうと努力している | 0.50 | 0.80 |
| 日常生活に関する質問 | 事前 | 事後 |
| ⑤仲の良い友達と話すのは楽しい | 0.17 | 0.46 |
| ⑥クラスのいろいろな人と話すのは楽しい | 0.26 | 0.58 |
| ⑦人と話をするとき、質問してみたいとよく思う | 0.38 | 0.57 |
| ⑧どんな人とも会話を続けることができる | 0.45 | 0.57 |

事前調査と事後調査を比較すると、英語の授業に関するどの項目においても相関が高まっている。①と相関が高まったことから、コミュニケーションの継続の仕方を学ぶと、意味内容と言語機能を言語活動の中で理解するようになると考えられる。②と相関が高まったことから、疑問文の言語形式に関する指導も重要であると考えられる。また、③や④と相関が高まったことから、質問する力の育成を通してコミュニケーションの継続を目指すことは、コミュニケーションへの積極的な姿勢の育成につながると考えられる。

さらに、日常生活に関する項目(⑤⑥⑦⑧)と「英語で会話を続けることができる」の関係を見ても、事前よりも事後のほうが相関が高まっており、英語の授業で学んだことと生徒の日常生活におけるコミュニケ

ーションへの関心や意欲に結び付きがあると言える。

4 成果と課題

検証授業の結果から、質問する力の育成はコミュニケーションの継続において有効であることが明らかになった。さらに、英語の授業で学んだことの一部分が日常のコミュニケーションに転化したことも分かった。

一方、質問する力の育成を中学校3年間を見通した指導にするためには課題もある。

第一に、答える力・応じる力の育成である。会話の中で質問できるようになると、相手に伝わるように答えたい、自分の考えを話したいという欲求が高まってくるのは自然なことである。質問する力と答える力・応じる力をコミュニケーション活動の中でバランスよく育成することが大切である。

第二に、中学校3年間を見通した系統的な指導計画の作成である。例えば、チャットを3年間継続した授業の帯活動として取り入れ指導する。1年生で様々な疑問文を学び、1問1答に一文付け加えること、2年生では、2問2答以上、3年生では、まとまりのある英文を聞いたり、読んだりした後、意見や感想を話し合うことを目標にして指導計画を立てることが考えられる。

おわりに

本研究における質問する力の育成は、英語で会話を続ける力を高めただけでなく、日常のコミュニケーションに対する意識にも転化したことが確認できた。これは、授業でコミュニケーションの学び直しを促進したためと考えられる。成果と課題を、これから出会う生徒との授業づくりに役立てたい。

引用文献

- 和泉伸一 2009 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
和田秀樹 2009 『「質問力」で勝つ!』新講社

参考文献

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂
齋藤孝 2003 『質問力 話し上手はここがちがう』筑摩書房 pp.12-25
道面和枝 2009 『中2で楽しく会話が続く! 「2分間チャット」指導の基礎・基本』明治図書 pp.9-10
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 pp.93-94
柳井智彦 2003 「応用力を鍛える」(太田洋・柳井智彦『“英語で会話”を楽しむ中学生 会話の継続を実現するKCGメソッド』) 明治図書 p.128

高等学校外国語（英語）における 効果的な音読指導法の研究

— ペアワーク等を取り入れた音読活動を通して —

田村 総子¹

発信力の育成は英語教育における課題の一つとなっている。そこで本研究では、ペアワーク等を取り入れた効果的な音読指導法を研究し、発信力の基礎を築くことを目指した。内容理解を深めながら音読ができる教材を開発し、音読形態を工夫した。また、内容を相手に伝えることを意識した音読を段階的に指導して、チームで発表活動を行った。その結果、新出語彙や文構造の知識定着が促され、授業中の声を出す意欲が向上し、相互学習による効果も見られた。

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）」の中で、「単に受信した外国語を理解するにとどまらず、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」を重視することが打ち出された。今回の研究では、英語Ⅰの授業で単元内容を理解しながら発信力の基礎を築く授業づくりに取り組んだ。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 新学習指導要領

平成21年3月に高等学校学習指導要領が改定され、これまでの「英語Ⅰ」「オーラルコミュニケーションⅠ」の選択必修修制を改め、新しく「コミュニケーション英語Ⅰ」が必修修科目として設定された。この科目は、発信力育成を目指し、「4技能を総合的に育成するための統合的な指導を行う科目」と示されている。

(2) 事前アンケート・事前学習定着度調査

所属校で、1学年3クラス110名を対象に、英語学習についての意識を尋ねる事前アンケート及び新出語彙や文構造知識・内容理解について、事前学習定着度調査を行い、現状について把握した。事前アンケートで、4技能の中で何が一番できるようになりたいか、の質問について、80%の生徒が「話す」「書く」ができるようになりたいと回答した。しかし、実際に英語を使って表現してみたいと思うかどうか、の質問についての肯定的回答は47%にとどまり、さらに、自分で音読することについて、肯定的な回答は約30%しかなかった。

このアンケート結果から、発信できるようになりたいという気持ちはあるが、実際には、話し合ったり意見を交換したりすることだけではなく、テキストを声に出して読むことにも抵抗を感じていて、実際に発信することについては消極的であることが分かった。また、事前の学習定着度調査では、表現力だけでなく、語彙や文構造の知識定着も確実ではなく、基礎的な学習事項の定着についても課題があることが分かった。

2 研究テーマの設定

こうした課題を踏まえ、声を出す抵抗感を緩和させ、発信する意欲を向上させる取組みを通して、発信力の基礎を築くことを目指した。本研究では、発信力の基礎を「発信しようとする意欲の向上と、そのための基礎的な学習事項の定着」と捉えることとした。

声を出す自信をもたせ、発信へつなげる取組みとして、声を出す機会を増やすことが重要だと考え、音読活動を取り入れた授業づくりを実践することにした。課題を解消し、発信へつなげられるよう、相手に伝えることを意識した音読についての段階的指導法と、ペアワーク等、それに関連した活動について研究を進めた。加えて、音読活動の時間を確保しながら内容理解を深め、同時に、新出語彙や文構造の知識定着を図ることができるような工夫も計画した。その結果、本研究のテーマを次のように設定した。

相手に伝えることを意識した音読の段階的指導法や、関連する活動の工夫について研究し、授業を通して声を出す意欲を高め、新出語彙や文構造の知識定着を促すことで、発信力の基礎づくりを目指す。

3 音読の効果（先行研究の整理）

従来、音読指導の主な目的は、スムーズに発声させることにあるが、ここで、最近明らかとなったほかの音読効果について先行研究を整理する。門田(2007)は、

1 神奈川県立秦野曾屋高等学校

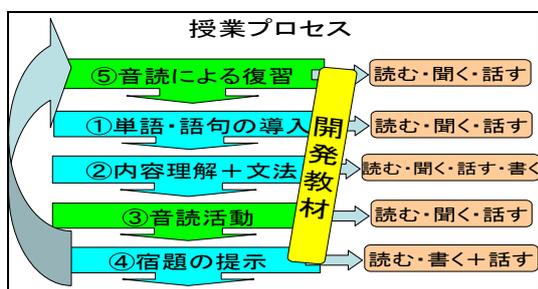
研究分野（言語活動の充実 外国語（英語））

人は黙読するときも単語のつづりを見て、長期記憶にある情報の中から、その語のつづりを検索し、心の中でその語を音声化してから意味を理解する、という単語認知のプロセスを経ていることを明らかにしている。鈴木（2009）は、文章理解を速く行うにはそのプロセスの高速化が必要であり、多様な方法で繰り返し行う音読はそれを可能にすると述べ、安木（2010）は、多様な方法を用いるためには、指導順序を考えることも必要だ、と述べている。また、七野（2006）は、内容理解後の繰り返しの音読が語彙・フレーズ・構文の再生に有効であり、特に成績中位群や下位群に対して効果があったことを実証している。さらに、土屋（2004）は、音読は「スピーキングのトレーニングをしながら言語の基礎的能力を養成するためのものである。」と述べている。

これらの先行研究から、音読活動は、滑らかに音読できるようになることだけではなく、内容理解、語彙や文構造の知識定着等、言語の基礎能力に対する効果も期待することができる。したがって、本研究では所属校の現状を踏まえ、英語学習について自信のない生徒に対する工夫を施し、多様な方法で繰り返し音読活動ができるような授業づくりに取り組んだ。

4 研究の手立て

(1) 授業プロセス



第1図 授業プロセス

先行研究を踏まえて、第1図のような授業プロセスを組み立てた。すなわち、音読を中心とした活動を通して、声を出す活動から始まり声を出す活動で終わるという授業を構成した。また、音読活動だけではなく、内容理解や文法指導についても、単語から、意味のまとまりとしての語句単位であるチャンク、そして英文へと段階を踏んだ指導を行い、読む・聞く・話す活動を中心にしながら、書く活動も取り入れた。

①の単語・語句の導入は、フラッシュカードを用いて発音させ、語彙を視覚と聴覚の情報と結び付けられるようにした。②の内容理解では、英文教材を使用し、文頭から順番に内容を理解させ、意味のまとまりで語彙を定着させられるように配慮した。文法指導も意味のまとまりを意識して行うことにした。③の音読活動は、内容理解の後に行わせ、内容理解を伴う音読を目指した。④の宿題では、音読活動で扱った英文を声に出しながら書かせ、⑤の復習でも音読活動を行わせ、学習内容の定着を促せるようにした。

出しながら書かせ、⑤の復習でも音読活動を行わせ、学習内容の定着を促せるようにした。

(2) 授業を実践するための工夫

ここで、音読活動を中心とした授業を行うに当たって取り入れた活動について整理しておく。

第1表 授業内の活動

| 音読活動 | 音読を支える活動 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ペアを組んで、立って音読 ・傾聴と相づち ・パラレルリーディング ・リピーティング ・シャドーイング ・音読ライティング | <ul style="list-style-type: none"> ・小チーム内のペア交替 ・チャンクを意識した、文頭からの内容理解 ・単語カードや、チャンクカード並べ替え ・フラッシュカード ・サマリーの暗唱発表 ・暗唱発表後のコメント |

繰り返しの音読活動を中心とした授業を展開し、単元の内容を理解させながら、発信力の基礎を築くことを目指して、第1表の活動を取り入れた。

授業プロセス③・⑤の音読活動のほとんどは、ペアワークで行った。四人一チームで、チーム内で互いにパートナーを替えてほかの三人とペアを組む形態を取り入れた。この形態を活用することで、複数の人と効率よくペアを組んで、音読活動を繰り返すことができ、少人数の活動を通して、声を出すことへのプレッシャーを緩和することもできる、と考えた。同時に、発信力の基礎づくりのための学び合いを小チーム内の活動に期待した。また、全てのペアワークは立って行うことで、お互いの声を聞き合う距離をつくりやすくし、相手に伝えることを意識した双方向の音読ができるようにした。

さらに、チームごとの暗唱発表会を設定することで、基礎的学習事項の定着を促し、発表をやり遂げたという達成感により声を出す意欲を更に高めることを目指した。暗唱発表後に英語でコメントを加える活動は、学んだ知識を活用し、自らの考えを発信しようとする姿勢を引き出すことを目指した。

土屋（2004）によると、発話は意味のまとまりである「チャンク」単位で構成されていることが明らかにされている。単語を一語一語ではなく、意味のまとまりであるチャンク単位で活用できるように、チャンクを意識した取組みを、音読活動だけでなく内容理解、文法確認でも行うことにした。加えて、チャンクを意識した内容理解と、チャンクからセンテンスへと段階を追いながら相手に伝えることを意識した音読活動が、単元の要約であるサマリー音読で展開できるように、教材を開発した。

授業では、読む・聞く・話す活動が中心となるので、書く活動を補い記憶の定着を促進する活動として、音読筆写の宿題を課した。これは、ペアワークで音読した英文を声に出しながら3回書いた後、暗唱できたかどうかを試し、その後、更にもう2回英文を声に出し

ながら書く活動である。宿題提出率は約 90%であった。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

所属校において、検証授業を以下のとおり行った。
 対象生徒：第 1 学年（3 クラス）
 使用教科書：Power On English I（東京書籍）
 単元名：Lesson 7 *So Many Countries, So Many Laws*
 内容：様々な法律について学び、その背景を知る。
 授業時間：6 時間

(2) 段階的指導を取り入れた活動内容

音読指導、文法指導、内容理解について、第 2 表に示したような段階的指導を、単元にある三つのパートで、開発教材を用いて 1 時間目から 5 時間目に実施した。

音読指導では、内容理解を行ったパート全体を一斉の形態で、リピートやパラレルリーディングで音読した後、サマリーについて、教材を用いて音読活動を行った。チャンクからセンテンスへと段階に分けて指導し、生徒は、Stage 1 については一斉の形態のまま活動を行い、Stage 2 以降はペアを交替しながら活動した（第 2 図）。ペアワークでは、聞き手は読み手を見て、“Really?” “Exactly!” 等の相づちを返しながら音読を聞くように指導した。また、次の時間には、

復習として、ペアの形態で Stage 5 から Stage 7 を行い、さらにそれ以降の授業では、一斉の形態でリピートやシャドーイングでサマリーの復習音読を行った。

新出文法の指導についてもチャンクを意識し、単語カードを黒板に貼って行った。第 2 表①から③までは、教科書や教材は閉じたままで一斉の形態で行った。黒板に単語カードを貼って文法確認をした後、それらのカードを参考に並べ替えの活動を行った（第 3 図）。その



第 3 図 単語カード並べ替え

の後、はずすカードを増やしながらリピートをする活動を行い、④の活動では、教材を開き、その教材にリピートした英文を書いた。内容理解については、Step 1、Step 2 は、生徒は教材を使用し、チャンクごとに並べてある英文を教員の音読を聞きながら黙読し、内容に関する質問に答えた。教員の音読は、英語を苦手とする生徒に音と文字をリンクさせる機会を増やし、内容理解を助けることを目的とした。Step

第 2 表 段階的指導例

| サマリー音読指導 | |
|-----------------|---|
| Stage 1 (一斉) | 教員：日本語 生徒：日本語に合う英語を言いながら内容確認（チャンク単位） |
| Stage 2 (ペア) | A：相手に伝えることを意識した音読 B：相手の音読に傾聴・相づち（チャンク単位） |
| Stage 3 (ペア) | A：相手に伝えることを意識した音読 B：内容理解を伴った繰り返し・相づち（チャンク単位） |
| Stage 4 (ペア) | A：内容を理解しているか確認の音読・B の繰り返しを確認 B：教材を見ないで相手の音読に傾聴・繰り返し（チャンク単位） |
| Stage 5 (ペア) | A：内容を思い出しながらの音読 B：相手の音読に傾聴・相づち（センテンス単位） |
| Stage 6 (ペア) | A：相手に伝えることを意識した音読・B の繰り返しを確認 B：教材を見ないで相手の音読に傾聴・繰り返し（センテンス単位） |
| Stage 7 (ペア) | A：日本語を英語にししながら、語彙・文構造の確認 B：A が合っているか確認（センテンス単位） |
| 文法指導 | |
| ① (一斉) | 黒板にカードを貼って、新出の文法確認（センテンス単位） |
| ② (一斉) | 文法事項を活用し、黒板にバラバラに貼った単語カードの並べ替え（単語単位） |
| ③ (一斉) | はずすカードを増やしながらリピート（チャンク単位） |
| ④ (個人) | リピートした英文を書く（センテンス単位） |
| 内容理解 | |
| Step 1 (一斉) | 教員の音読を聞いて内容確認（パラグラフ単位） |
| Step 2 (一斉) | 教員の音読を聞いて内容確認（パート単位） |
| Step 3 (一斉) | 内容理解を伴いながら音読活動ができたか確認（パート全体） |

3 では、テキストを閉じて教員が言う英語を聞き、内容についての正誤問題に取り組んだ。この活動はその時間の音読活動直後に行い、内容理解を伴った音読ができたかどうかを確認することを目的とした。

(3) 暗唱発表会

6 時間目は、チームごとのサマリー暗唱発表会を実施した。サマリーをセンテンス単位で四つのパートに

分け、自分が言う順番ではないときは、暗唱する相手を見ながら、“Really?” “Exactly!”等の相づちを返す、という方法で行った(第4図)。また、暗唱の最後に、単元の感想や日本にあったらよいと思う法律について二つから四つのセンテンスの英語で言う活動も行わせた。コメントを言うのは、代表でも、全員一緒でも、一人ずつでもよい、ということにした。以下に生徒が作成したコメント例を示す。



第4図 暗唱発表会

チーム1

We want a law to stop smoking.

Smoke has a bad influence on our health.

チーム2

We are lucky.

The law of Singapore is not in Japan.

6 検証方法

検証授業前後に、新出語彙や文構造知識、内容理解を問う小テスト(学習定着度調査)を全く同じ形式で行った。中間試験直後であった検証授業前には、訳読・文法指導中心の授業で学習したLesson6の内容について、検証授業直後には、検証授業で扱ったLesson7について調査を実施した。また、検証授業前と検証授業直後にアンケートを実施し、英語学習についての意識の変化を調査した。この二種類の調査を基に、振り返りシートを加味して、生徒がどのように変容したかを分析し、考察した。

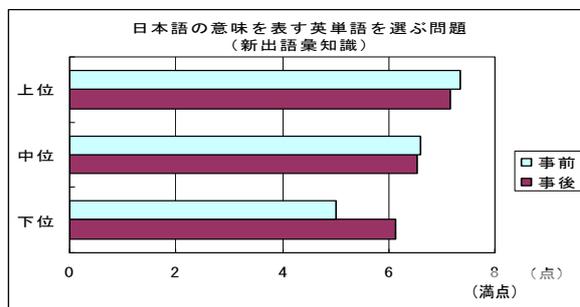
7 検証結果

(1) 学習定着度調査

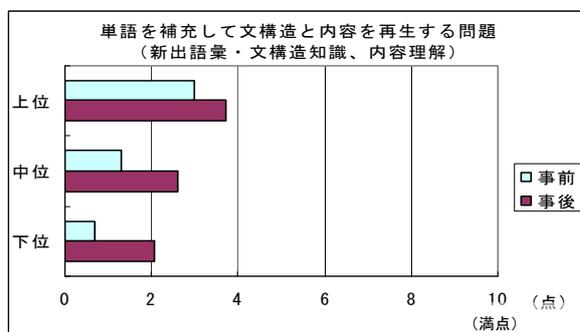
事前調査の合計得点を基に、全員の成績について、上位群37人、中位群37人、下位群36人の三つのグループに分け、各問題について、平均点を比較分析した(第6図~第8図)。

第6図は、日本語の意味を表す英単語を選ぶ新出語彙知識の問題、第7図は、単語を補充して文構造と内容を再生する、新出語彙・文構造知識と内容理解を見る問題についての結果を示している。これらの結果から、音読活動を中心とする授業を通して、新出語彙や文構造の知識定着を図ることができたと考えられる。特に下位群に顕著な効果があった。また、図には示されていないが、事後調査における内容を再生する問題については、音読を繰り返す回数が多かった前半の内容の正答率が高く、繰り返し音読することの有効性が認められた。

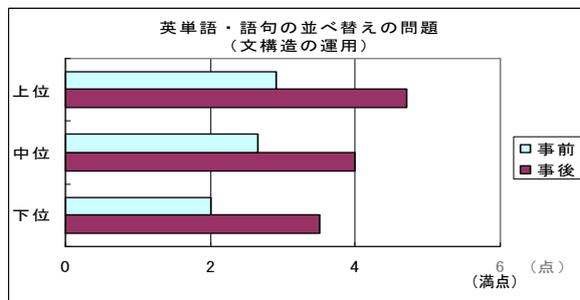
さらに、日本語を参考にして、英単語・語句の並べ替えをする文構造の運用についての問題も全てのグループで平均点が上昇した(第8図)。これは音読活動だけではなく、黒板に貼った単語を並べ替える文法確認の活動も効果があったと考えられる。



第6図 定着度調査①



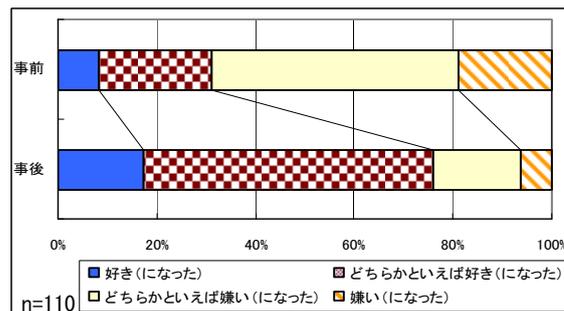
第7図 定着度調査②



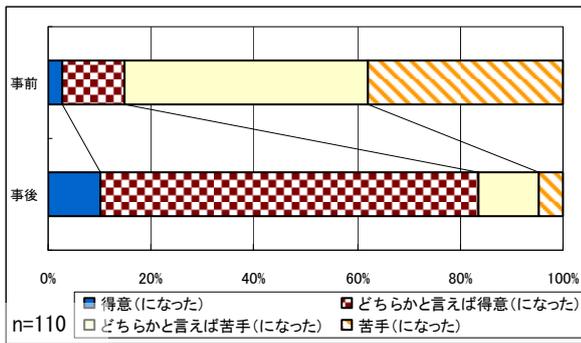
第8図 定着度調査③

(2) 事前・事後アンケート

アンケート調査の中で、音読に対する意欲や自信を尋ねる質問についての結果(第9図、第10図)を見ると、全体として、活動を通して授業中に声を出すことへの抵抗感が薄れ、意欲が向上してきたと考えられる。

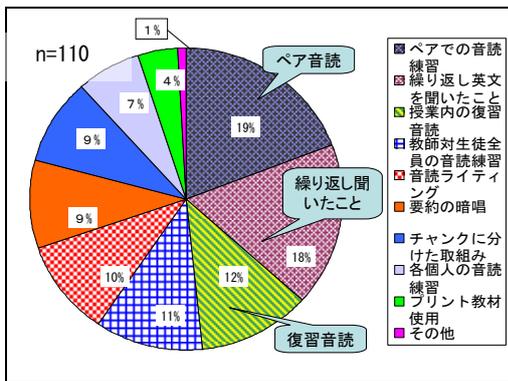


第9図 音読の好き・嫌いについて

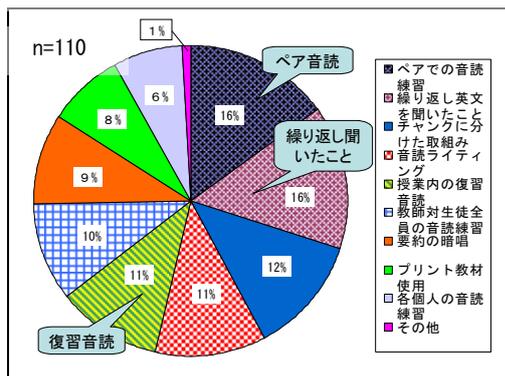


第10図 音読の得意・不得意について

音読をすることが好きかどうかの質問について、事前アンケートでは約70%の生徒が音読に対して否定的な回答をしたが、事後アンケートでは80%近くの生徒から肯定的な回答を得ることができた(第9図)。また、音読をすることが得意かどうかの質問については、事前アンケートでは約80%が否定的な回答であったが、事後アンケートでは80%以上の生徒から肯定的な回答を得られ、大きな改善が見られた(第10図)。



第11図 事後アンケート①



第12図 事後アンケート②

事後アンケートで、「授業の取組みの中で、単語・熟語を覚えるのに効果があったと思う活動は何ですか。主なものを二つ選んでください。」という質問には、最も多くの生徒がペアでの音読練習を挙げている(第11図)。「授業の取組みの中で、文法・文型を覚えるのに効果があったと思う活動は何ですか。主なものを二つ選んでください。」という質問にも、繰り返し英文を聞

いたこととともに、ペアでの音読練習を挙げている生徒が最も多く(第12図)、学び合いの効果が見られた。

また、この二つの質問について、「繰り返し英文を聞いたこと」、「復習音読」を選択している生徒も多かった。これはペアを組んで繰り返し音読することは繰り返し英文を聞くことにもなり、また、次の授業でもペアの形態を活用して復習音読を行うことで、新出語彙や文構造の知識定着につながったためだと考えられ、ペアワークの有効性を裏付ける結果にもなった。学習定着度調査の下位群・中位群の方が、上位群より「繰り返し英文を聞いたこと」を選んでおり、上位群は聞く回数が少なくても理解につなげることができることを示唆している。さらに、上位群は家庭学習で行う音読ライティングを選択している生徒が多く、自立した学習者として英語学習ができることがうかがえた。

下位群はこの二つの質問について、教員との一斉音読練習をほとんど選んでおらず、チームのメンバーに支えられて音読活動を継続できたことが明らかとなった。

文法・文型を覚えるのに役立ったその他の活動として、チャンクに分けた取組みを挙げている生徒が多く、チャンク単位の音読活動やカード並べ替え等の活動が文構造の知識定着に有効であると感じた。

(3) 振り返りシート

授業全体の振り返りシートの記述欄には、約90%の生徒から回答があり、学習全般について肯定的な回答は約88%あった。以下に肯定的回答の主なものを紹介する。

ア 声を出す意欲について

- ・今まで発音したくても勇気がなかったけど、今回発音に気を付けて読むことは大切だと思った。
- ・どうせ読めるなら、かっこよく読めるようになりたいと思った。

英語を繰り返し聞いて声に出すことにより、音声面への不安が解消され、授業で声を出す意欲につながったと考えられる。

イ 音声以外の効果について

- ・英文を声に出すと意外と頭に残るなあと思った。
- ・繰り返し読むことで、内容理解度も高くなった。
- ・文法を覚えやすかった。

繰り返しの音読は、音声面以外にも効果があることを体感し、認識できたことがうかがえる。

ウ 学び合う姿勢について

- ・分からないところは、チームで協力して教え合い、チームワークがよかったと思う。
- ・みんなで頑張って練習したので、きちんと発表することができた。

ペアワークで音読活動を行い、暗唱発表会というチームの目標をもつことは、相互協力による学習効果をもたらすことが見えてきた。

8 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

本研究では、音読活動を通して、英語 I の単元目標を達成させながら、授業で声を出す意欲を向上させ、新出語彙や文構造の知識定着を促して、発信力の基礎を築きたいと考え、授業づくりに取り組んだ。検証授業時には、基礎的な学習事項の理解や定着に不安があり、英語学習についても消極的な生徒が多い中で、ペアワーク等の活動における工夫を施し、単語からチャンク、そしてセンテンスへと段階を踏んだ繰り返しの音読活動を中心とした授業を行った。

その結果、段階的指導で行う繰り返しの音読活動を通して、声を出すことへの意欲を高めることができた。同時に、繰り返しの音読活動は、スムーズな音読を可能にするだけでなく、新出語彙や文構造の知識定着を促すことも事前・事後の学習定着度調査結果の比較から明らかになり、音読が言語の基礎能力養成に効果的な活動であることが分かった。学習定着度調査の成績について三群に分けた中で、音読活動はどの群にも有効な活動であるという手応えを得たが、特に、下位群の上昇率が高かった。したがって、音読活動を継続的に指導することで、更に声を出す積極性が高まり、学習意欲も向上していくと考えられ、発信力の基礎を形成する生徒の学習プロセスの道筋が見えてきたと思われる。

また、音読活動を支える様々な活動の有効性も確認することができた。小チーム内で互いにパートナーを交替してペアを組む形態の活用は、様々な学習効果をもたらすことも分かった。ペアワークによる少人数の活動は、声を出すことへの不安を解消するだけでなく、学び合う姿勢を引き出すことにもなった。特に下位群の生徒は、チームのメンバーに支えられて音読活動を継続できたことが、アンケート結果や振り返りシートより明らかとなった。さらに、チームごとの暗唱発表では、相手の話を聞き合う距離やジェスチャーを生徒たち自身で作り出すこともでき、発信しようとする意欲の向上が見られた。暗唱後に英文のコメントを加える活動は、自らの考えを伝える試みにもなった。

以上のことから、今回の取組みを通して、発信力育成のための基礎づくりの一端を担うことができたと考ええる。

(2) 今後の課題

音読を中心とした授業展開により、一定の成果を得られたが、課題も見えてきた。事後アンケートにおいて、「繰り返しの音読活動は英語学習への自信につながりましたか。」の質問について、肯定的な回答をした生徒は、全体で約60%であったが、下位群については、否定的回答も約半数あった。事前・事後の学習定着度調査を比較すると、下位群の上昇率は高かったが、自信をもつまでには至らず、発信する自信を大きく向上

させることはできなかった。

このことから、段階的な指導を一定期間にわたって継続的に行うことが必要であり、また、生徒が、音読の上達以外に音読の波及効果を実感できる仕掛けを、復習音読やカード並べ替え以外にも施すことが必要である。

今回の取組みを発信力の育成へつなげていくには、継続的な音読指導に加えて発表活動を継続し、ステップアップしていくことも大切だと考える。今後は、生徒がチーム内で互いの協力体制を深めながら、①自分たちで学んだ知識を活用して、相づちの後にワンセンテンス添えたりするなどの応答の方法を考えたり、発表内容を考えたりすること②発表に対する質疑応答を行う即興性を発表活動に取り入れていくことなど、段階的指導を継続的に行うことが効果的だと考える。その際、教員の側もチームとなって、年間を見通した指導計画を立て、シラバスを作成し、発表活動のプログラムを開発したり、お互いの授業を見たりするなど、協力して指導体制をつくることが重要である。

おわりに

本研究は、6時間という短期間の授業を通じたものであったが、「発信力」の基礎形成のスタートとなる取組みを行うことができた。今後も研究を続け、実践を積み重ね、発信力育成へとつなげていきたい。

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.110
- 文部科学省 2010 『高等学校指導要領解説 外国語編・英語編』 開隆堂出版 p. 6
- 土屋澄男 2004 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』 研究社 p. 79

参考文献

- 門田修平 2007 『シャドーイングと音読の科学』 コスモビア
- 七野真希 2006 「実証的研究：パッセージの繰り返し提示と音読練習による重要語句・フレーズの再生への効果」（『第46回外国語教育メディア学会全国研究大会発表要項集』） pp. 103-109
- 鈴木寿一 2009 『『音読』こそがすべての基本—音読指導で生徒の英語力を向上させるためのQ&A』（『英語教育』2009年11月号）大修館書店 pp. 10-12
- 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
- 安木真一 2010 『英語力がぐんぐん身につく！驚異の音読指導法54』 明治図書出版

高等学校におけるシチズンシップ教育の実践

— 身近な地域社会での課題解決に向けた取組みを通して —

普川 芳昭¹

若年層を中心とした投票率の低下傾向や裁判員制度の導入などにより、社会の構成員としての自覚と責任が一層強く求められていることから、今日、シチズンシップ教育の必要性が高まっている。本研究では、主体的に社会や政治に参加していく意識や態度の向上を目指すために、基礎的・基本的な知識を習得させ、その活用場面として参加体験型授業を公民科の中で実践した。その結果、生徒の社会への関心や課題意識が醸成された。

はじめに

近年の若年層を中心とした選挙での低い投票率は民主主義制度を維持する上での課題とも言える。また、平成21年に導入された裁判員制度は新聞等の報道で頻繁に取り上げられるなど注目を集めている。こうしたことから、今日、市民の政治や司法との関わりについて関心が寄せられている。さらに、少子化や核家族化、都市化等の進行に伴い、地域社会における人間関係の希薄化が懸念されることから、一市民として社会との関係を構築することが必要である。そして、そのために必要な能力の育成が求められる中、学校教育にその役割を期待するところもますます高まっている。

平成18年12月に公布・施行された改正教育基本法では、新たに「教育の目標」が規定され、その中で「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」が掲げられた。また、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」においても、「身近な地域社会の課題の解決にその一員として主体的に参画し、地域社会の発展に貢献しようとする意識や態度をはぐくむ」ことがますます必要となっているとされている。

このような社会的な要請に応じるため、神奈川県教育委員会では、「積極的に社会参加するための能力と態度を育成する実践的な教育」をシチズンシップ教育として位置付け、これからの社会を担う自立した社会人を育成するための取組みを始めたところである。

そこで本研究では、社会に出て行く準備の最終段階とも言える高等学校において、基礎的・基本的な知識の習得と合わせて、社会への参加体験活動を実践することで、生徒が積極的・主体的に社会に参加する能力と態度の育成を目指した。

なお、本研究での用語は、県教育委員会が使用している「シチズンシップ」とする。

研究の内容

1 研究の背景と目的

(1) 研究の必要性

本県では、平成19年度からシチズンシップ教育実践研究校を指定し、「政治意識を高める教育」等について実践研究を行い、平成22年度からは3年に一度行われる参議院議員通常選挙の機会等を活用して全県立高校において模擬投票の実施を開始した。さらに、平成23年度からは、①政治参加教育、②司法参加教育、③消費者教育、④道徳教育を柱としてシチズンシップ教育を本格的に実施することとしている。

これに先駆け経済産業省では、有識者等による研究会を設置し、平成18年3月に「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」（以下、「報告書」とする）をまとめ、シチズンシップ教育に関する提言を行っている。「報告書」（経済産業省 2006 p.20）では、シチズンシップについて、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質」と定義している。また、シチズンシップに必要な能力を身に付けさせるには、「適切な学習機会を提供する」と共に、シチズンシップを体験するための「参画の場を確保する」（p.29）が必要であるとしている。つまり、教育基本法等で求められている主体的な社会形成への参画を具体化することがシチズンシップ教育には有効であると言える。

望ましい社会を形成していくためには、あらゆる世代が積極的に社会へ参加し、自らの意思表示を行い、意思決定の過程に関わる必要がある。しかしながら、社会の意思決定プロセスへの参加の一つである国政選挙における年齢階層別の投票率を見ると、20～24歳では、平成21年8月に実施された衆議院議員総選挙で46.66%（全国総数69.28%）、平成22年7月に実施された参議院議員通常選挙で33.68%（同57.92%）

1 神奈川県立深沢高等学校
研究分野（シチズンシップ教育）

となり、いずれも投票権を得た直後の階層の投票率が最も低くなっている（投票率は総務省調査）。

こうした社会状況の中で、積極的・主体的に社会に参加しようとする能力や態度の育成を目的とするシチズンシップ教育には大きな期待が寄せられている。

(2) テーマ設定の理由

これまでの教育活動から、生徒に課題意識をもたせるためには、その課題が生徒の身近なところに存在していること、生徒にとって必要な事柄であること、具体的で分かりやすいことが重要であると考えられる。

大野（2005）は、地域社会に学ぶということは子ども自身も、「地域の様々な問題に気づき、その問題解決を通して、地域の一員としての自覚を育むという最大の意義がある」とし、市民としての資質やシチズンシップの育成につながるとしている。

これらのことから、生徒に自らが社会の構成員であると実感させることを目的として、生徒が課題意識をもちながら、社会形成への参画を体験できるようにテーマを設定した。最も身近な地域社会の具体的な事象に触れることで、生徒は自己に関わることとして捉え、社会の一員としての自覚と責任が芽生えるだろう。これにより主体的に社会に働きかけることの意味を見だし、政治参加への契機とすることが期待できる。

2 研究の方法

平成21年3月改訂の高等学校学習指導要領（以下、「新学習指導要領」とする）総則の中では「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これら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」等の育成が強く求められている。

本研究では、公民科の授業で、生徒に民主主義の理念と意義について基礎的・基本的な知識を習得させ、その効果や理解度を測るために地域社会や政治等に関する生徒の意識調査を授業前後に実施した。

しかし、シチズンシップ教育には、知識の習得にとどまらず、積極的に社会に参加する能力と態度の育成が期待されている。つまり、習得した知識を活用して政治や司法、経済など社会のシステムに参加しようとする意識や、参加を可能にするスキルを身に付けるための学習が不可欠となる。三堀（2009）は、シチズンシップ教育の最終的な目的を「生徒自らの発信や行動」とした上で、そのためには「問題解決的な学習活動」が有効であるとしている。そこで、基礎的・基本的な知識の習得後には、知識の活用場面として、生徒が実際に地域社会の問題解決を目指し、調査及び検討を行い、その内容を基に意見を発信したり、行動したりすることができるような参加体験活動を取り入れた。

一連の取組みを終えた時点で、更に生徒の意識の変容を測り、知識の習得後に行う具体的な体験活動がシチズンシップの育成に与える効果を検証した。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

| | |
|------|--------------------------------|
| 実施期間 | 平成22年9月21日～10月15日 |
| 対象生徒 | 所属校第1学年 3学級（101名） |
| 授業時数 | 7時間 |
| 単元名 | 現代社会「地方自治の役割や課題」 「変化する地方自治」 |

(2) 単元の設定

検証授業では、習得した知識を活用して地域社会へ働きかける機会となるよう単元を設定した。地方自治の基本的な考え方や仕組みを理解させるだけでなく、主権者として、また、地域住民としての自覚を育て、地域社会の発展のために自分たちにできることを考え、行動する態度を身に付けさせることをねらいとした。

『高等学校学習指導要領解説 公民編』（文部科学省 2010）では、本単元にあたる「（2）現代社会と人間としての在り方生き方」の「イ 現代の民主政治と政治参加の意義」について、「地方自治に触れながら政治と生活との関連について認識を深めさせる」など、「身近な生活にかかわる事例を通して理解を深めさせるようにする」ことが大切であるとしている。

これを踏まえ、生徒が積極的・主体的に社会に参加する能力と態度の育成を目指し、民主主義の基本的要素である住民自治に関する学習、学校周辺地域での調査、解決に向けた手続きの検討等の活動を行った。

(3) 事前意識調査

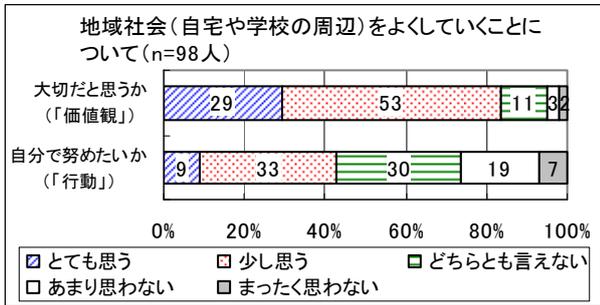
授業に先立って実施した生徒の意識調査では、「ニュース番組を見たり、新聞を読んだりしているか」という質問に対して、週5日以上行っていると答えた生徒が約75%、また、「政治や経済などの社会問題は自分の生活と関係があると思うか」という質問に対しては、「とても思う」と「少し思う」を合わせた約85%の生徒が肯定的な回答をした。さらに、シチズンシップ教育の一要素である政治参加という視点から、「選挙権を得たら投票したいか」と尋ねたところ、約61%の生徒が肯定的な回答をしている。これは、平成22年7月に実施された参議院議員通常選挙における投票率57.92%をわずかながら上回る結果となった。

また、「地域社会（自宅や学校の周辺）をよくしていくために働きかけていくことは大切だと思うか」（以下、「価値観」とする）、「地域社会（自宅や学校の周辺）をよくしていくために自分で努力したり働きかけたりしたいか」（以下、「行動」とする）について、それぞれ質問したところ、肯定的な回答が「価値観」では約84%であったのに対して、「行動」では約43%となり「価値観」のおよそ半分にとどまった（第1図）。

これらの調査結果から、生徒の意識には次のような傾向があると考えた。

- ① 社会や政治への関心が決して低いわけではない。
- ② 社会に関わることの大切さは感じている。

③ 自ら社会に働きかけることまでは考えていない。そして、①②と③の間に見られる意識傾向の差こそが、「主体的に社会の形成に参画」することが求められている今日、シチズンシップ教育の重要な課題であると考え検証授業を行った。



第1図 生徒の事前意識調査(授業前)

(4) 検証授業の内容

【第1、2時】(基礎的・基本的知識の習得)

地方自治の仕組みや役割、課題等について、記入式プリントによる学習を通じて、基礎的・基本的な知識を習得させることを目指した。具体的には、地域行政が住民の意思に基づいて行われることを理解させるために、条例の制定や議会の解散、首長・議員らの解職などを求める直接請求権など住民自治の概念について大きく取り上げたり、生徒が更に具体的に捉えることができるように、実際に行われているリコール運動を新聞記事から紹介したりした。また、政治、行政をより身近に感じさせるために、県や市では住民が地域行政に対して意見を提案できるウェブページを設けていることや、中学1年生が請願者の代表となって制定された条例、さらに、市の条例策定の際に地元高校生と意見交換を実施した例があることなどを紹介した。

生徒からは、「高校生なので政治は程遠いものだと思っていたけれど、その気になれば政治に参加することも可能だということを知った」など、政治等に対してそれまで感じていた距離感が縮まったと思われる意見を聞くことができた。

【第3、4時(2時間連続)】(学校周辺の課題調査)

主体的に社会に参加する契機となるような体験的な活動として、学校の周辺地域の調査を実施し、5~6名のグループごとに不便や危険と思われる箇所など改善すべき地域社会の課題を生徒に探させた。その際、生徒には、自己に関わりのあることとして捉え、また、自分たちの都合だけでなく、高齢者や障害のある人など他者の立場で考えて社会全体のための調査とするよう指導した。発見した課題は写真に記録させた。また、教師は、生徒の調査の様子を実際に



第2図 生徒による調査の様子

観察しながら、着目すべき点などについて適宜助言した。

調査の結果、生徒からは、赤、青の色が識別しにくい歩行者用信号機や、災害時の避難場所を兼ねた地域住民のレクリエーション広場が雑草に覆われている状況、見通しが悪い交差点(第2図)などの課題があることに気付いた様子を見る事ができた。

【第5、6時】(課題整理と資料作成)

発見した課題について問題点を整理し、解決に向けた方策、例えば、自治体に対応を求めたり、地域の町内会に働きかけたりすることなどをグループごとに検討させた。次に、検討内容を基に、市役所などのホームページを参考にさせながら、プレゼンテーションソフトなどにより発表用資料を作成させた。また、他者へ依頼するだけでなく、自分たちで解決するための具体的な行動についても考えさせた。

【第7時】(検討内容の発表と提案意見の決定)

本時までに作成した資料をパソコンとプロジェクトを使用し、投影しながらグループごとに説明させた。各グループの発表後に、最も緊急性の高いもの、社会的に対応が求められるものという観点により、実際に意見として発信すべき課題を各学級一つに絞り込んだ。

イギリスにおけるシチズンシップ教育の生みの親とも言えるバーナード・クリック(2003)は「政治の本性とは、多くのひとびとのあいだで正当なものとして受け入れられる方法によって紛争を調停し和解させること」としている。本県のシチズンシップ教育の柱の一つである政治参加教育という視点から、異なる意見の調整機能として政治の果たす役割を強調しながら、優先順位を付けて考えさせることに留意し、学級内での意見の集約を行った。

(5) 検討結果の意見発信

第7時における主な検討結果は次のとおりである。

① 藤沢駅周辺に設置されている「駐車場案内システム案内板」

- ・「休止中」と表示されているが、案内板として利用されているのか。
- ・これまでの利用実績はどれくらいか。
- ・使用されていないならばそれはなぜか。
- ・将来的にはどう扱うのか。

② 見通しが悪い県道と市道の交差点(第2図)

樹木により交差点の見通しが悪くなっている。現地には交通事故があったことを示す立て看板があることから、せん定作業や注意を促す案内板、カーブミラーの設置など対応が必要ではないか。

これらのことについて、提案したグループと相談の上、藤沢市市民相談情報センターに照会した。

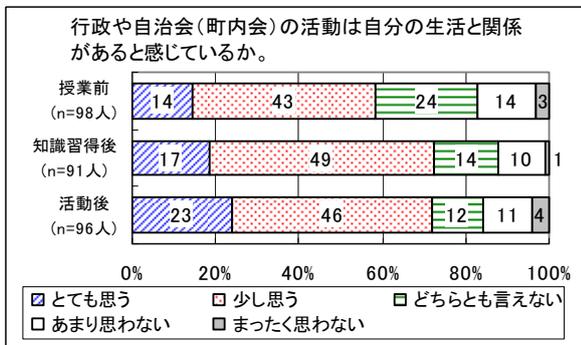
4 検証授業後の生徒の変容

(1) 社会への関心の高まり

知識習得の前後及び活動後の3回にわたり実施した

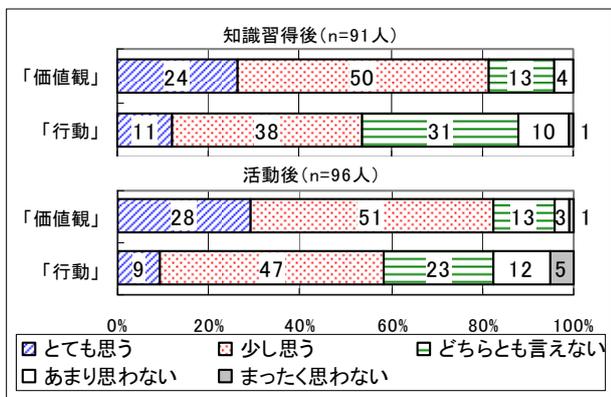
生徒意識調査による検証結果は次のとおりである。

「行政や自治会（町内会）の活動は自分の生活と関係があると感じているか」という質問に対しては、「とても思う」「少し思う」を合わせた肯定的な回答の割合は、知識の習得により高まりを見せた。さらに、「とても思う」と回答した生徒は、知識習得後よりも活動後の方が増加する結果となった（第3図）。



第3図 生徒の意識の変容1

第4図は、「地域社会（学校や自宅の周辺）をよくしていく」ことについて、知識習得後、活動後における「価値観」と「行動」の変化の様子を表している。これを授業前（第1図）と比較してみると、「価値観」では、「とても思う」「少し思う」を合わせた肯定的に捉えている生徒の割合はいずれも8割以上を占めているが、活動の過程で数値の変化はほとんど見られなかった。一方、「行動」を授業前と活動後で比較すると、肯定的な回答が約43%から約58%に増加した。

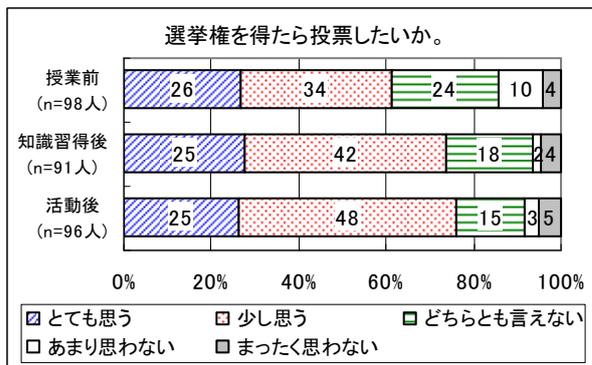


第4図 「価値観」と「行動」の差の変化

ここで注目すべきことは、活動に伴い「価値観」と「行動」の差に変化が見られたことである。「とても思う」「少し思う」を合わせた肯定的な回答について、先述のとおり授業前では「価値観」が約84%、「行動」が約43%となり、その差は41ポイントであったが、知識習得後では27ポイント、活動後では24ポイントとなり、「価値観」と「行動」の差が縮まってきていることが分かる。こうしたことから、基礎的・基本的な知識の習得により、社会の意思決定や運営に関わろうとする意識は高まるが、さらに、参加体験活動を取り入れることで、「行動」が「価値観」に近付いてくると考えられる。しかし、「行動」について授業前と活動

後の比較では、「あまり思わない」「まったく思わない」を合わせた否定的な回答は減少しているものの、知識習得後と活動後を比較した場合、否定的回答が増えたことは課題である。否定的に捉えた生徒のうち、4割近くが「面倒くさい」と答えていることから、体験活動を行ったことで自ら積極的に関わりたいと感じてしまったことが要因であると考えられる。

次に「選挙権を得たら投票したいか」と尋ねたところ、肯定的回答は次第に高まりを見せた（第5図）。また、第1、4図の「行動」で、「とても思う」と答えた生徒は、「選挙権を得たら投票したいか」の質問に対して、授業前の9名では、「とても思う」「少し思う」「どちらとも言えない」が各3名、知識習得後の11名では、「とても思う」「少し思う」が各5名、「どちらとも言えない」が1名であった。ところが、活動後では9名中8名が「とても思う」と答え、「少し思う」が1名という結果になった。活動を経て地域への働きかけと選挙での投票意識が結び付く傾向がありそうだが、両者の相関係数を算出すると、数値は0.417にとどまり、中程度の相関しか見られなかった。近い将来、選挙権を得る高校生に対して、シチズンシップの育成を図るためには、地域への主体的な参加も、投票行動も自らの意思表示の方法であるということ、活動の過程で強調して指導することが必要である。



第5図 生徒の意識の変容2

そして、生徒の振り返りからは、社会への関心の高まりを表す意見が次のとおり見られた。取組みのねらいである社会への主体的な関わりについて、その必要を感じ、今後も関心を寄せていたいという感想である。

＜生徒の振り返り・感想＞ 【社会への関心】

- ・自分の家の周辺なども少し気にして見てみようと思った。そして、自分にも何か出来ないか考えてみるのが大切だと感じた。
- ・地元などで改善すべき問題を見つけたら、自分で意見を出そうと思いました。
- ・普段は意識していなかったけど早く改善しなければならぬ問題もあった。見つけたら終わりではなく行動にうつさなければならない。

このように、地域社会への参加体験活動を通して、

周囲を注意深く観察したり、自らの意見を発信したりすることの必要性に気付き、取り組もうとする意識が高まった様子が見られる。

(2) 課題意識の醸成

また、振り返りからは、課題意識の深まりが感じられる意見が生徒の約7割に見られた。特に、地域社会で生活する上での不便、危険な箇所を取り上げる活動を通して社会参画を図ったため、生徒が地域の現状を注視したことで課題意識が醸成したものと思われる。

<生徒の振り返り・感想> 【課題意識】

- ・注意しながら歩いたらとてもいろんなことに気付いた。もっと改善してほしいところがあった。
- ・あまり課題はないと思っていたが意外とあり、もっと地域社会に目を向けるべきだと思った。
- ・身近でこんなに解決したいことがあるとは思わなかった。少し地域の人に協力できて嬉しい。
- ・思っていた以上に改善すべき点が多く、びっくりしました。もっと地域の高校や中学校などが協力し、役所や管理団体に意見を述べたほうがよいと思いました。

上に示したように「気付いた」や「意外」など、活動を通して初めて認識したことを表す意見が数多く寄せられた。このことから、今回のような参加体験型の活動など生徒が地域社会とつながる機会を設けることで、生徒は地域社会を自分に関わる空間として捉え、課題が存在していることに気付いたと考えられる。

5 研究のまとめ

(1) 成果

このように、生徒には社会への関心や気付きが新たに生まれたが、加えて、課題がありながら改善されていない現実を直視したことで、批判的に考察しようとする態度が養われている様子を見ることができた。

2002年にシチズンシップ教育を必修教科として導入したイギリスでは、2008年からの新カリキュラムに「批判的考察と探求」「意見表明と代弁」等を、教科を基礎付ける「キープロセス」として設け、取組みを進めている(奥村 2009)。シチズンシップ教育の重要な要素である批判的思考の高まりを表す前述のような感想は、実際の体験に基づくものであり、知識を習得しただけでは表れにくい反応であると言える。社会への参加を体験したことで生まれた生徒の疑問や批判的思考は、やがては社会参加や政治参加の契機となることが期待できる。

また、生徒からは右上に示したように意識の変化を表す感想も寄せられた。それまでの日常生活では、必ずしも認識していなかった目の前にある事象について、以前とは異なる視点により、自らに関わることとして捉えている様子がうかがえる。現実の社会と向き合わせることの意義を確認できた。

<生徒の振り返り・感想> 【意識の変化】

- ・日常生活でも周囲の課題を考えるようになった。自分の考えが変わって驚いている。
- ・授業をきっかけに自分たちが調べたところを見ると、見てしまうようになった。地域の事に触れられてよかった。
- ・最初の印象は面倒だと思っていたけど、校外学習をして印象が一気に変わりました。今まで通ったことのない道を通って、普段とは違う視点でその場所について見ることができ、それに対して疑問も出たりしました。もっと違う視点で物事を見ていかなければいけないと気付くことが出来たのでこの学習が出来てよかった。

(2) 課題

一方で、取組みの様子からは、シチズンシップ教育を進める上で次に挙げる三つの課題が見られた。

まず、「新学習指導要領」で大きく取り扱われている「言語活動の充実」を図ることである。検証授業第7時では検討内容をグループごとに発表する場面を設けたが、自分の意見を論理的に分かりやすく他者に伝えることに不慣れな面が見受けられた。自分の意見を的確に他者に伝えることはシチズンシップには欠かすことのできない要素である。

二つ目は、「プレゼンテーション力」の育成である。収集した多くの情報を効果的に分析・処理し、考えたことを相手に伝える力もシチズンシップの大切な要素である。プレゼンテーションの技法や態度も備えておくべきであると感じた。

さらに、「他者と交流する力」が不可欠である。OECD(経済協力開発機構)によるプロジェクトで定義された、「人生の成功」や「正常に機能する社会」を目指すために必要な能力(キー・コンピテンシー)の一つのカテゴリーに「異質な集団での交流」がある。ここでは、現代においては、個人で目的を達成することは困難であるため、要求や目標のために他者と協力する能力や、互いのニーズや利害を考慮しながら、社会での対立を処理、解決する力などが求められるとしている(ライチェン・サルガニク 2006)。今回行ったようなグループ活動では、協力体制をいかに築いていくかが重要となる。チームで協力して課題解決に臨んだり、あるいは改善に向けて他者に対して働きかけたりすることは、社会との関わりを重視するシチズンシップ教育の要素であると考えなくてはならない。

(3) 推進のために

シチズンシップ教育が、積極的に社会参加するための能力と態度を育成する実践的な教育であることを考慮すれば、一部の教科、教員で実施するのではなく、年間指導計画に基づいた教育活動として継続的に取り組むことが効果的である。

また、感想にも見られるように、生徒は必ずしも、

地域社会を興味・関心の対象として見ているとは限らない。そこで、まずは、生徒が感じている地域社会との距離感を縮め、自己に関わることとして捉えられるようにすることが求められる。検証から見えた成果や課題を踏まえ、効果的なシチズンシップ教育を推進するための在り方を考えると次のような点が挙げられる。

① 総合的な学習の時間の活用

基礎的・基本的な知識の習得は公民科等の教科で行い、知識の活用場面としての参加体験的な活動は、総合的な学習の時間を用いる。これにより、全教職員がシチズンシップ教育に携わることが可能となる。

さらに、地域社会への参加体験活動は、自ら課題を見付けて解決する資質や能力の育成、また、問題解決や探究活動に主体的、協同的に取り組む態度の育成が期待でき、総合的な学習の時間の目標とも重なる。

② 教科間の連携

先に課題として挙げた能力を育成するためには、教科間の連携を図ることが望まれる。国語や外国語を始めとした様々な教育活動を通して討論や説明など多様な言語活動を、また、情報科などでは必要な情報を分かりやすく処理、表現し、他者に伝達するといった活動を意識的に取り入れることが見込める。各教科の特性を最大限にいかし、シチズンシップ教育を意識した指導内容となるよう、指導計画の中で教科間の連携が必要である。

③ 外部機関との連携

意見を提出した藤沢市の担当者からは「社会問題に対して無関心な方が増えている中で、高校生が地域社会に興味をもち、社会の一員として参加することは、行政運営側にとっても非常に重要なことと捉えており、学生や若年層からの意見も大切な『しみんのこえ』として受け止めています。」とのコメントが届いた。特に今回は提案後、市による具体的対応が得られたこともあり、更に生徒の意識の変容を測ったところいずれの項目でも顕著な高まりが見られた。提案に対する反応を生徒に返すことで、生徒には達成感や更なる疑問が生じ、社会への関心がより深まる。地域の行政機関や町内会、市民団体など外部機関との連携が生徒を社会参加させる手立てとなり、教職員や学校にとって有効な教育資源とすることが期待できる。

また、生徒に達成感を味わわせることを目的と考えれば、実現が十分に見込める課題を取り上げ、提案する方法もあるだろう。地域や学校の実態などを考慮し、目的に応じた取り組みとすることが必要である。

おわりに

所属校では、平成19年度から3年間にわたり、県教育委員会によるシチズンシップ教育実践研究校の指定を受け、「政治意識を高める教育」として、主に模擬

投票、模擬裁判について研究が行われてきた。今回の取り組みは、政治や司法を始めとした社会への参加の導入として、とりわけ、地域社会への帰属意識を刺激することをねらいとした。こうした最も身近な社会での活動が、シチズンシップ教育の原点であると考えられる。

また、所属校へは今年度赴任したことから、生徒の実態を必ずしも把握しきれない中での研究となった。そのため、授業はいずれの地域、学校においても参考となる汎用的な実践とすることを心掛けた。

本研究が今後のシチズンシップ教育の推進の一助となれば幸いである。

引用文献

- 経済産業省 2006 「シチズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」 (http://www.meti.go.jp/press/200603300003/citizenship-houkokusho_honpen-set.pdf (2010.4.7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等の改善について(答申)」 p.9
- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説 公民編』 教育出版 pp.10-13
- 大野順子 2005 「地域社会を活用した市民的資質・シチズンシップを育むための教育改革ー地域の抱える諸問題へ関わることの教育的意義ー」 (『桃山学院大学総合研究所紀要』第31巻第2号) p.107
- ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳 2006 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』 明石書店 pp.200-215
- バーナード・クリック、添谷育志・金田耕一訳 2003 『現代政治学入門』 講談社 p.26
- 三堀仁 2009 「シチズンシップ教育推進のための研究ーカリキュラム開発と実践ー」 (神奈川県立総合教育センター『研究集録』第28集) pp.37-38

参考文献

- 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 海文堂出版 pp.9-13
- 相原実 2008 「シチズンシップ教育に関する調査研究」 (神奈川県立総合教育センター『研究集録』第27集) pp.57-60
- 奥村牧人 2009 「英米のシチズンシップ教育とその課題ー政治教育の取り組みを中心にー」 (国立国会図書館 調査及び立法考査局「青少年をめぐる諸問題 総合調査報告書」) pp.20-21
- 水山光春 2008 「シチズンシップ教育ー『公共性』と『民主主義』を育てる」 (杉本厚夫・高乗秀明・水山光春 『教育の3C時代 イギリスに学ぶ教養・キャリア・シチズンシップ教育』 世界思想社)

道徳的実践力を育てる高等学校家庭科の研究

— 道徳的心情の自覚を深め、行動につなげる指導法の工夫 —

浮田規子¹

新高等学校学習指導要領では道徳教育の充実が求められ、教育活動全体を通じて道徳教育を行うこととしている。高等学校の教科指導で行う道徳教育の研究として、家庭科の「子どもの発達と保育」に関する学習で、中学校道徳の内容項目を参考に「家族愛」を扱った。将来、親になったときにより良く子育てをしようとする道徳的実践力の育成を目的として、道徳的心情の自覚を深め、その心情に基づいて行動できるようになるための指導法を明らかにした。

はじめに

平成20年1月に出された中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」では、豊かな心の育成のための指導の充実として、道徳教育の充実・改善が示されている。それに伴って、平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領で、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育について、その全体計画を作成すること。」が新たに規定された。

高等学校では、小学校、中学校と異なり道徳の時間が設けられていないことや、学校の教育活動で教科指導が占める割合は大きいことを踏まえ、教科指導における道徳教育の充実は重要であると考えた。ここでは、家庭科の教科指導での道徳教育の指導法の工夫について研究した。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 高等学校における道徳教育

高等学校の道徳教育は、人間としての在り方生き方に関する教育を行うことである。このことについて、「在り方生き方に関する教育を教育活動全体を通じて行うこととされているが、そのことを意識した指導が十分にはなされていない」（中央教育審議会 2008）ことが、課題として指摘されている。自分の教育活動を振り返ってみると、総合的な学習の時間で高齢者の介護体験の指導を行ったり、ホームルーム活動で携帯電話のマナーや交通安全の指導を行ったりと、道徳教育につながる数多くの教育活動を行ってきた。しかし、教科指導では、道徳教育を意識した指導が十分であったとはいえない。それは、教科指導では教科目標に基づいた指導内容が決められているからだと考えられる。

そこで、教科指導における道徳教育をどのように行えばよいか研究することは重要であると考えた。

(2) 子育てについての社会的課題

少子高齢化や核家族化が進むことで、子どもの頃に異世代の人たちと過ごす機会が少なくなっている。育児不安や児童虐待などの社会的な課題の背景には、子どもと関わった経験が少なく、どのように子育てをすればよいか分からないという気持ちが影響していると考えられる。総務省が平成22年12月にまとめた「児童虐待の防止等に関する意識等調査結果」によると、児童虐待の発生要因として、「保護者の養育能力の不足」と回答した数が最も多いことが示されている（総務省 2010）。将来、親になったときに備えて、生徒たちに子どもとの関わり方や子育てについて指導することは重要であると考えた。

(3) 生徒の実態

総合的な学習の時間等で実施している保育園実習や小学生との交流での生徒の姿を見てみると、子どもに対する思いやりの気持ちをもっている、実際にどのように接してよいか分からないと戸惑っている様子が見受けられた。自分のこれまでの教科指導を振り返っても、「子どもの発達と保育」の学習において、生徒が子どもとの関わり方を十分に身に付けることができていなかった。思いやりの気持ちを行動に移すための指導が必要であると感じた。

2 研究テーマの設定

(1) 本研究で扱う道徳的実践力

平成21年11月に出された『高等学校学習指導要領解説 総則編』では、「人間としての在り方生き方に関する教育は、学校の教育活動全体を通じて各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて実施するものである。」（文部科学省 2009 p. 19）と述べられている。本研究では、家庭科の教科としての特質に応じて、「子どもの発達と保育」の学習において、人間としての在り方生き方を踏まえ、親になったときにより良く子育てをしようとする道徳的実践力を育てることを研究テーマとした。

1 神奈川県立舞岡高等学校
研究分野（高等学校道徳教育）

(2) 指導法を工夫することの必要性

人間としての在り方生き方に関する教育について、『高等学校学習指導要領解説 総則編』では、「人間としての在り方生き方について生徒が自ら考え、自覚を深めて自己実現に資するように指導の計画や方法を工夫することが重要である。」(文部科学省 2009 p. 19)と述べられている。教科指導において道德教育を行うためには、生徒自身の内面に訴えかけ、自ら考え、自覚を深める指導法の工夫が必要である。

(3) 道徳的心情の自覚を深め、行動につなげる

道德教育の目標は、道德性を養うことである。道德性を構成する諸様相には、「道徳的心情」、「道徳的判断力」、「道徳的実践意欲と態度」などがある。道徳的行動の動機付けとなる「道徳的心情」は、「より良く子育てをする」という道徳的行動を実践するために特に重要である。

そこで本研究では、育ててくれた人への感謝や、家族に対する思いやりの気持ちを善いことだと感じる「道徳的心情」の自覚を深め、道徳的心情を基に子どもの気持ちに寄り添って関わろうとする「行動につなげる」ための指導を目指した。このような指導によって、将来、生徒が親になったときにより良く子育てをしようとする道徳的実践力を育成できると考えた。

3 研究の手立て

(1) 道徳の内容項目の設定

教育活動全体を通じて道德性を養うための視点として、平成20年9月に出された『中学校学習指導要領解説 道徳編』では、「道徳的価値を意識しながら指導することにより、道德教育の効果も一層高めることができる。」(文部科学省 2008 p. 107)と述べられている。道徳的価値の中で、高等学校家庭科の目標と関連があるものには、次のようなものが挙げられる。

| |
|--|
| 家庭科と関連がある道徳的価値 ・ 基本的な生活習慣 ・ 思いやり ・ 生命尊重 ・ 勤労 ・ 家族愛 ・ 郷土愛 ・ 伝統文化 など |
|--|

そして、道徳的価値を含む内容を表現したものが、「道徳の内容項目」である。小学校や中学校の学習指導要領では道徳の内容項目が示されているが、高等学校にはなく、高校生の発達段階に応じた道徳の内容項目を考える必要がある。本研究では「子どもの発達と保育」の学習内容と関連が深い、中学校の道徳の内容項目のうち、「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること」の(6)「家族愛」を発展させ、将来、生徒自身がつくる家族のことを踏まえた、高等学校としての道徳の内容項目を次のように考えた。

| |
|---|
| 中学校の道徳の内容項目 4-(6) 父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く。 |
|---|

| |
|--------------------------------------|
| (文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 道徳編』 p. 59) |
|--------------------------------------|

| |
|---|
| 本研究における道徳の内容項目 (高等学校) 父母への敬愛の念を深め、さらに将来、充実した家庭生活を築くことができる基盤をつくる。 |
|---|

この内容項目にのっとなって、「子どもの発達と保育」の学習指導について考えた。

(2) 指導法の工夫

『中学校学習指導要領解説 道徳編』では、道徳の時間における指導法の工夫について述べられている。様々な指導法の中から、教科指導で活用できると考えた指導法を検討し、本研究に取り入れた。

ア ワークシートの工夫

『中学校学習指導要領解説 道徳編』によると、「生徒が自分自身の感じ方や考え方を言語化することによって、自ら考えたり見直したりしていることを明確にすることにつながる」(文部科学省 2008 p. 101)と述べられている。そこで、自分の意見と他者の意見を比較しながら自分の考えを明確にし、まとめることができるように、ワークシートを工夫した。また、毎時間、授業の終末に自らの考えを振り返り、記述できるような工夫も取り入れた。

イ グループでの話し合い活動

生徒が自分の考えを表現したり、他者の考えを聞いたりすることによって、いろいろな考え方や感じ方があることに気付き、自らの考えを深めることができるように、話し合い活動を取り入れた。話し合いをさせる際は、生徒が他者の考えを尊重し、お互いに協力しながら学び合う雰囲気を作るための指示を意識して取り入れた。

ウ 教師の説話

『中学校学習指導要領解説 道徳編』では、説話とは「あるまとまりをもった内容を、教師が生徒に話して聞かせる指導方法である。」(文部科学省 2008 p. 93)と説明されている。道徳的価値に迫る説話となるように内容を精選し、話し方についても工夫し、生徒の内面に訴えかけるよう配慮した。

エ 発問の工夫

生徒が内面と向き合うためには、自分のこととして深く考えられるように発問を工夫する必要がある。発問の際には言葉遣いに気を付けながら、道德教育のねらいに迫る発問になるように工夫した。また、正答は一つではなく、自分の考えを自信をもって表現するように伝えることで、生徒が意見を言いやすくした。その際、授業者は生徒の意見を尊重するように心掛けた。

オ 役割演技

『中学校学習指導要領解説 道徳編』によると、役割演技などの表現活動を取り入れることは、生徒が主体的に道徳的実践力を身に付けることにつながると述

べられている（文部科学省 2008 p.94）。役割演技を行うことによって、親としてどのように行動すればよいのか、自分自身の問題として考えさせた。さらに、役割を交代させることによって、子どもの気持ちを理解させ、子どもの気持ちに寄り添った行動がとれるように配慮した。

カ 映像資料

視聴覚教材は具体的な場面を提示することで、生徒の共通認識を図ることができる。それに基づき授業を進めることで学習のねらいが明確化され、どのように行動したらよいかをイメージしやすくなる。また、実際に視覚に訴えることで、生徒の関心を高め、子どもに対しての思いやりの気持ちを深めることができる。

キ ゲストティーチャー

実際に子育てを経験している方の話には、説得力があり、より現実的なこととして生徒に受け止めさせることができる。また、他の教師の協力や家庭・地域との連携が道德教育に求められていることから、ゲストティーチャーを活用することにした。

(3) 学習活動における道德教育

教科目標が直接道德的価値と結び付けられなくても、教育活動の中で道德教育を行うことができる場面が考えられる。例えば、授業でのマナーは規範意識、生徒同士の学び合いは他者への配慮等、道德的価値を育てることにつながる場面がある。いろいろな場面で教師が意識して適切な指導・助言をすることで、道德教育を行うことができる。本研究では、授業開始時と終了時の挨拶や、学習への意欲的な態度、話し合いでの協力などを心掛けた指導を行った。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

平成22年9月から10月にかけて、所属校の第2学年「家庭総合」を履修している3クラスの生徒117名を対象に、「親の役割と保育」の単元で検証授業を実施した。道德のねらいを踏まえた指導計画は、第1表のとおりである。

第1表 「親の役割と保育」指導計画

| 時 | ○家庭科の主なねらい | ・道德のねらい [道德的価値] |
|-----|---|----------------------------------|
| 第1時 | ○子育てを取り巻く社会的問題とその原因を理解する。 ○子育ての社会的支援や家族の協力について考える。 | ・家族が協力して子育てをする大切さを知る。 [家族愛] |
| 第2時 | ○親の役割と責任について理解する。 | ・育ててくれた家族に対する感謝の念を自覚する。 [家族愛] |

| | | |
|-----|--|---|
| 第3時 | ○子どもの欲求とその表れについて理解する。 ○子どもの気持ちに寄り添った親の関わり方を考える。 | ・親として子どもの気持ちに寄り添った対応に、あふれる愛情を感じる。 [家族愛] ・子どもの行動を踏まえ、子どもを思いやる気持ちをもつ。 [思いやり] |
| 第4時 | ○子育てをしている親の気持ちを考える。 ○子育ての意義について自分の考えをまとめる。 | ・我が子を思う気持ちから親の愛情を感じる。 [家族愛] |

(2) 検証授業の展開

【第1時】

家族が協力して子育てしようという気持ちになるように、導入で育児不安に関する読み物資料を用いた。そして、家族がお互いを思いやり、協力しながら行う子育てについて、「自分が子育てするならどんなことができるか」を考えさせ、ワークシートに書かせた。話し合いをさせる前に自分の考えを書かせることによって、話し合いで意見を出しやすくした。その後、話し合いをさせる時には、聞き手が記録しやすい発表を心掛けさせたり、司会役を決めさせて、協力しながら話し合いを進められるように助言したりした。さらに、グループでの話し合いで出た意見をまとめさせたり、出た意見を否定しないように指示したりした。そして、自分の意見と他者の意見を比較しながら振り返りができるように、ワークシートに自分と他者の考えを記述できる欄を設けた。グループで話し合った意見を発表させ、その内容も記述させた。

【第2時】

親の役割と責任を考える導入として、育ててくれた人が自分にしてくれたことを考えさせた。素直に自分の気持ちを表すことができるように、教師が育ててくれた人への感謝の気持ちの説話をした。生徒の内面へ訴えかけ、照れくさい気持ちを和らげた。説話を参考として、小学生以前、中学生、高校生と年代別に感謝の気持ちを振り返らせるために、次のように声掛けをした。

「育ててくれてありがたいなあ、うれしかったなあ」と感じた出来事を思い出して書いてみよう。

その際、生徒の家庭環境への配慮から、「親」ではなく、「育ててくれた人」と表現した。また、書きたくないことは書かなくていいとも伝えた。

そして、育ててくれた人の気持ちを考えさせるために、次のように声掛けをした。

そのときの育ててくれた人の気持ちを想像して書いてみよう。

この場面でも教師の説話をを行い、育ててくれた人の気持ちを考えることができるようにした。

【第3時】

子どもの行動には理由があり、それを踏まえた親の関わり方を身に付けさせることを目的として、映像資料を用いた。今回は、親としてどのように関わればよいのかを具体的に考えさせるために、一つの映像を前半と後半の二回に分けて見せた。映像が終わってすぐ話を始めるのではなく、間を置いて、子どもの良さを感じる余韻に浸ることができるように工夫した。

映像の前半で、子どもがボールの取り合いになった場面を見せた。自分が親だったらどんな声掛けをするかを考えさせ、親役と子ども役に分かれて役割演技を行わせた。声掛けの言葉は、子どもの気持ちを想像しながら考えさせた。親役は考えた言葉を子ども役に向かって声掛けをし、子ども役にはその言葉を聞いて、どんな気持ちになったかを感じ取らせた。

後半は、実際に親が子どもに寄り添った声掛けをどう行ったかのビデオを見せて、そのとき親はどのような思いで子どもに声を掛けているのかを考えさせた。

【第4時】

現在、乳幼児を育てている人をゲストティーチャーとして招き、その話を聞かせることによって、「将来、自分が子育てするなら」と考えさせた。ゲストティーチャーを招く際、ねらいを明確にするために、授業の目標や学習内容、生徒たちの様子など、事前に打ち合わせを行った。第1時から第3時までには子育ての大変さについて学習してきたので、本時は子育ての良さや、親になって自分が成長したところを中心に話してもらった。家族に対する思いやりをもつことの良さに気づき、子育ての意欲をもたせるようにした。

最後に、子育ての意義を考えさせるために、4時間の授業のまとめとして、「親になることや子育てをすること」について、自分の考えの振り返りをさせた。

(3) 検証授業の結果と考察

検証の結果分析には、検証授業前後に行った事前・事後アンケートやワークシートの記述内容を用いた。

事前・事後アンケートは、子どもや子育てに対する意識や育ててくれた人への感謝の気持ちに関する生徒の変容を見るために、同じ設問で実施した。

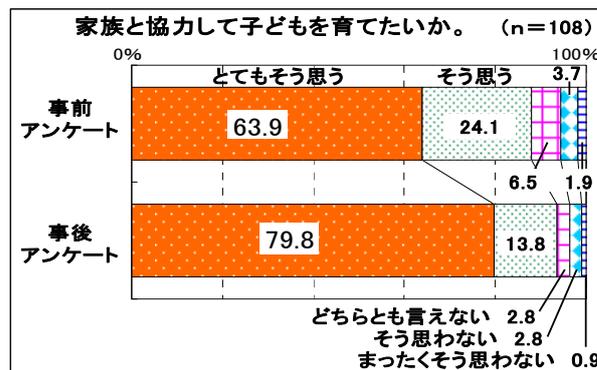
ア 家族と協力する子育て

第1時は家族で協力する子育てというテーマで、話し合い活動をした。男子生徒Aは話し合い活動の前、「おむつを替える。お風呂に入れる。一緒に遊ぶ。家事を手伝う。時々話し合う。」と書いていた。しかし、話し合いで他者の意見を聞いた結果、授業の終末で行う振り返りでは、「お互いの悩みを話したり聞いたりして、心の不安をなくすようにする。二人で考えても、どう

しようもなくなったときは、周りの人や家族に相談して解決する。」と書いていた。初めは、夫婦だけで子育てをすると考えていたのが、お互いを思いやり、家族で協力して子育てをしようという気持ちに変化していた。女子生徒Bは授業の終末で行う振り返りで、「他の人の考えを聞いて、感謝の気持ちを伝えることや、周りの人に協力をお願いしながら子育てしたいです。」と書いていた。他者の意見を聞くことで、生徒の考えが深まり、具体的に自分が子育てする姿をイメージできるようになった。グループで話し合うことによって、自らの考えを振り返らせることができた。

さらに、事前・事後のアンケートで「家族と協力して子どもを育てたいか。」という質問をした(第1図)。

「とてもそう思う」と「そう思う」を合わせた肯定的意見は88.0% (95名) から93.6% (102名) と増加した。特に、「とてもそう思う」と答えた割合が、63.9% (69名) から79.8% (87名) になり、15.9ポイントと大幅に増加した。読み物資料やゲストティーチャーの話を聞いて、子育ての大変さや協力の必要性を感じたことで、子育てをするときは協力しようとする気持ちになった生徒が増加したと考えられる。話し合い活動や読み物資料、ゲストティーチャーなどの指導法を取り入れる工夫は、家族がお互いを思いやり、協力して子育てをしようという考えを深めさせるために有効であった。



第1図 家族と協力して行う子育て

イ 育ててくれた人への感謝の気持ち

育ててくれた人への感謝の気持ちについて、事前アンケートで約8割の生徒が「もっている」と答え、予想していた以上に、感謝の気持ちをもっていることが分かった。第2時の学習を通して、ワークシートの記述から感謝の自覚を深める指導を行った。

育ててくれた人がしてくれた出来事を書かせたところ、次のような記述が見られた。

男子生徒Cの記述 (中学生の時)

・反抗することが多くなり、つい口げんかすることもあったけど、育ててくれて感謝している。

教師が反抗期だったときの説話を聞いた生徒は、自らの姿と重ね合わせてこのような記述をしたと考えられる。生徒は育ててくれた人に対する感謝の気持ちを

振り返り、客観視することで、自分の素直な気持ちに気づき、感謝の気持ちを深めることができた。

さらに、女子生徒Dは「常に感謝しているつもりだけど言葉に表していないから、感謝の気持ちを言葉や行動で表していこうと思う。できることは手伝いたい。」と書いていた。「手伝う」という行動につながる意欲が見られ、本研究で設定した将来の子育てに対してだけでなく、今の家族に対する道徳的実践力を身に付けさせることもできた。授業の振り返りでは、次のような記述が見られた。感謝の気持ちを表した生徒が47名おり、さらに尊敬の気持ちまで深められた生徒が6名いた。そのうちの一部を例示する。

| |
|--|
| <p>「感謝の気持ち」男子生徒Eの記述</p> <ul style="list-style-type: none"> ・うれしいなあと感じたことなどを初めて書いて、ちょっと恥ずかしかったけど、感謝しなきゃいけないことはたくさんあるなあと思えて感じた。 |
| <p>「尊敬の気持ち」女子生徒Fの記述</p> <ul style="list-style-type: none"> ・親が子どもを育てるのは、産んだんだし、当たり前だと思うけど、ここまで育ててくれたことは当たり前ではないなあと思った。お金もかかっただろうし、大変なこともたくさんあったのに、育ててくれたことはすごいと思いました。 |

書いて振り返ることだけでなく、子育ての大変さを学習するうちに、育ててくれた人への感謝の気持ちに改めて気付かせることができた。

このように、改めて感謝や尊敬の気持ちをもったり、行動につなげたりするなど、質的な向上が見られたと感じた。教師の説話や年代別に出来事を書かせるワークシートの工夫を行ったことは、育ててくれた人への感謝の気持ちを深めさせる上で有効であった。

ウ 子どもの気持ちを感じ取る

第3時の役割演技では、姉弟がボールの取り合いをする映像を見せ、親だったらどのように声掛けをするか、ペアをつかって役割演技をさせた。そのときに演じたセリフを次のように記述していた。

| | |
|-------------|-------------|
| 親役(男子生徒G) | 子ども役(男子生徒H) |
| 一緒に遊んであげたら？ | 一緒にならいいかも。 |

役割演技を通して、子どもの気持ちを感じ取り、行動しようとする気持ちを育てることができた。授業の終末で、子どもの行動の学習を通して感じたこと、考えたことについて振り返らせた。女子生徒Iは子ども役で親の声掛けを聞いた感想として、「改めて考えると『順番ね』と言われてもそんなに貸したくない。」と書いていた。親に言われた時の子どもの気持ちを想像させることによって、親としてどのような関わり方をすればよいのか知ることができ、具体的にどのように行動すればよいのかを考えさせることにつながられた。役割演技は、子どもの気持ちを感じ取る上で有効であった。

エ 子どもの気持ちに寄り添った親の関わり方

第3時終末の振り返りで、親として何に気を付けて

関わるのが大切かを記述させたところ、子どもの気持ちに寄り添うことの大切さを書いている生徒が81名いた。その中で言い方や態度など、子どもを思いやる気持ちを具体的な行動で表現した生徒が42名いた。次に挙げた例はその一部である。子どもの気持ちに寄り添った関わり方をしようとする姿勢が見られた。

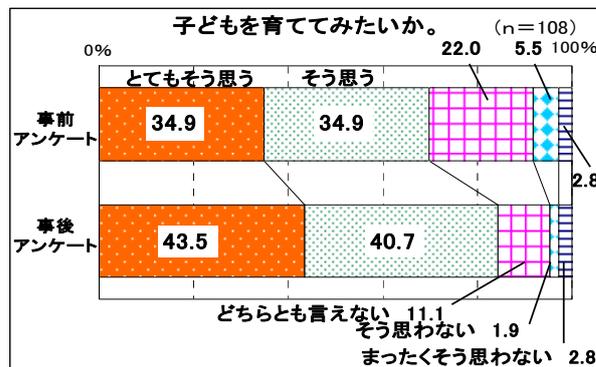
- ・子どもの気持ちを少しでも理解して、だめなことは『～だから、だめなんだよ』とわかりやすく伝えてあげる。
- ・強い口調で言ったりするのではなく、子どもの気持ちを考えて接することが大切。

映像資料で実際の親の関わり方を見ることによって、言葉の内容だけでなく、表情や言い方などから親の思いが伝わり、子どもの気持ちに寄り添った関わり方が具体的にイメージでき、子どもを思いやる気持ちを行動につなげることができた。映像資料は、子どもに寄り添った親の関わり方を指導する上で有効であった。

オ 子育ての意欲

第4時にゲストティーチャーの話聞いた後の感想で、「子どもにきつく言わないようにしたい。」や「自分も妻を手伝ったり、相談を受けたりして、二人で子どもを育てたい。」と書いていた。子育ての具体的な話を聞いたり、子育ての意義を考えたりすることによって「自分が親になったら」や、「こんな親になりたい」と具体的にイメージさせることができた。

事前・事後のアンケートで、子育てに対する意欲として、「子どもを育ててみたいか。」という質問をした(第2図)。事前は肯定的な意見が69.8% (76名) だったのに対して、事後は84.2% (91名) と14.4ポイント増加していた。ゲストティーチャーの話聞いて、子育てには大変な部分もあるが、家族や周りの人たちと協力して子育てすればよいと前向きに考えられるようになった。ゲストティーチャーの話は、子育ての意欲をもたせる上で有効であった。



第2図 子育てへの意欲

以上のような指導法の工夫によって、育ててくれた人への感謝や、家族に対する思いやりの気持ちである「道徳的心情」の自覚を深め、その道徳的心情を基に子どもの気持ちに寄り添って関わる具体的な方法を考

えさせることで、道徳的な「行動につなげる」指導を行うことができた。

カ 親としての在り方

親としての在り方について、単元の振り返りとして、「親になること」について自分の考えを記述させた。「親としての自覚・責任」について記述した生徒が34名、「家族の一員としての自覚」について記述した生徒が17名、「生命尊重」について記述した生徒が12名いた。具体的な記述は、次のとおりである。

「親としての自覚・責任」に関する生徒の記述
・自分のことより、子どもを優先する。自分の子どもがかわいくて、元気に育ててもらいたいと思う。自分が子どもの手本になる。(生活態度、人との接し方、思いやり)

「家族の一員としての自覚」に関する生徒の記述
・母だから、父だからではなく、お互いに協力していくことが大切。

「生命尊重」に関する生徒の記述
・命を育てることなので、手抜きや甘い考えではいけない。

生徒は親の関わり方の授業を通して心の触れ合いが大切なことを学び、ゲストティーチャーの話聞いて子育てには夫婦や親の協力が必要であると感じた。将来、親になったときにより良く子育てするために、家族がお互いに助け合って子育てをすることや子どもの生命を守ることの大切さに気付かせることができた。

以上のことから、親になったときにより良く子育てをしようという道徳的実践力を育てることができた。

キ 学習活動における道徳教育

グループによる話し合い活動では、自分と違う意見が出たとき、発表を聞いている生徒にはその内容をワークシートに記述させた。そこで、「聞いている人のことを考えて発表しよう。」と言うと、聞こえるように大きな声で発表したり、書き取りやすいようにゆっくり話したりする姿が見られた。また、聞き取りにくいときは、「もう一度お願いします。」と発表した生徒への敬意に基づく丁寧な言葉遣いもみられた。

そのほかにも、挨拶をすることや時間を守ること、話を聞く態度などを意識した声掛けをした結果、生徒の前向きに取り組む姿勢が見られるようになった。このように教科目標が直接道徳的価値と結び付けられなくても、教育活動の中で道徳教育を行うことができた。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

本研究を通して、次の二点が明らかになった。

一点目として、指導法を工夫することによって、教科指導で道徳教育を行えることである。授業展開や単元全体の流れを踏まえて、生徒自身の問題として考え、自覚を深めさせることが大切であると分かった。

二点目は、教科目標と直接的な関連がなくても道徳性の育成を意識した道徳教育は行えることである。適切な指導・助言をすると、生徒自らが考え、一人ひとりがもっている道徳性の自覚を深めることができると分かった。

(2) 今後の課題

本研究で課題となっていることは、次の二点である。

一点目は、道徳的実践を行う機会をもてなかったことである。『高等学校学習指導要領解説 総則編』では、「道徳的実践を繰り返すことによって、内なる道徳的実践力も深まる」(文部科学省 2009 p.25)と述べられており、道徳的実践力を深めるためには、道徳的実践の場が必要である。直接子どもと関わる体験活動の候補として保育園実習が考えられるが、教科指導を通して全員の生徒に体験させることは困難である。そこで、総合的な学習の時間やホームルーム活動など、他の教育活動と連携することによって、道徳的実践の場を与える工夫を施す必要がある。

二点目は、教科指導における道徳教育の取組みを他教科にも広げることである。『高等学校学習指導要領解説 総則編』には、各教科・科目等と道徳教育との関連が新たに示された。その関連と本研究の成果を基に、各教科の学習内容で、どのような道徳の内容項目を扱い、どのような指導を行うことができるかを各授業担当者が考えていくことが大切である。

おわりに

本研究を通して、家庭科の指導法を工夫することによって道徳的実践力を育てることができると分かった。生徒に「人間としての在り方生き方」を考えさせ、将来の「生きる力」につながる道徳教育を他の単元や教育活動でも実践していきたい。

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)」 p.125
文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 道徳編』 日本文教出版
文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 東山書房

参考文献

- 総務省 2010 「児童虐待の防止等に関する意識等調査結果」 (http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/38031.html (2010.12.27取得))
小島宏 編 2010 『各教科・領域等における道徳教育の進め方の実際』 教育出版 pp.5-8, pp.99-107

戦後神奈川における新制高等学校についての一考察

— 「高校三原則」を中心として —

荻野 賢¹

新制高等学校は、占領下の教育改革の中で、学区制・総合制・男女共学のいわゆる「高校三原則」を基本方針として昭和23年に発足した。神奈川の新制高等学校は、昭和20年代後半から30年代にかけてその理念や実態が変容していく。本研究では、その変容の過程と原因を学校資料と行政資料、聞き取り調査などにより、「高校三原則」の視点から考察した。

はじめに

新制高等学校は、全ての国民に中等教育の機会を提供し、生徒の個性と進路に応じた多様な教育を実現するという理念の実現に向け、義務制の新制中学校に続く後期中等教育機関として、昭和23年4月に誕生した。そして、この理念を実現するための具体的手段が学区制・総合制・男女共学のいわゆる「高校三原則」であった。この新制高等学校は、昭和30年代にかけてその理念や実態が変容していく。昭和20年代から30年代にかけての神奈川における新制高等学校の発足と変容について「高校三原則」の視点から考察することは、現在の高校教育改革の更なる充実に向けた取組みの参考とするためにも意義のあることだと考えた。

本研究では、まず神奈川における戦前の中等教育の概要に言及し、次に資料分析や聞き取り調査を通じて、発足当初における神奈川の新制高等学校の実態を明らかにした。最後に昭和30年代における新制高等学校の変容の実態とその原因を考察した。

研究の内容

1 戦前の神奈川の中等教育の概要

明治期の神奈川における県立中等諸学校の設置は、他府県に比べて遅れ、明治30年に久良岐郡戸太町（現横浜市）に設置された神奈川県尋常中学校が最初である。また高等女学校は、明治33年、神奈川県高等女学校が橘樹郡保土ヶ谷町（現横浜市）に設置され、実業学校は、明治41年に神奈川県立農業学校が中郡平塚町に開校した。

大正期に入り、日本経済の発展に伴って全国的に中等教育諸学校への進学者数が増加した。これは、特に従来は少数のエリート養成という性格であった中学校の性格に変化を生じさせたが、文部省がこの時期に抜本的な中等教育改革を行うことはなかった。

中等教育に関しては、昭和12年、内閣に設置された教育審議会の答申に基づき、昭和18年に公布された「中等学校令」により大きな改革が行われた。これによりそれまで全く別系統の学校であった中学校、高等女学校及び実業学校が制度的に統一された。これは日本の中等教育概念における歴史的な転換であったと考えられる（佐々木 1979 pp. 66-67）。

戦時下であるにもかかわらず、中等学校への進学者は急増し、神奈川の場合、昭和10年に3万人弱であった中等学校在学者数は、昭和20年には約7万4千人となった。この進学者急増は入試競争の激化を招いた。この間文部省は、昭和14年に中等学校の収容力拡張と入学者選抜方法の改善を各道府県に指示した。これを受けて神奈川でも入学者選抜方法を改正し、昭和18年度から県立中学校及び高等女学校について、全県をそれぞれ7学区とする学区制を採用した。

2 神奈川における新制高等学校の成立

戦後の教育制度改革は、昭和21年3月に来日した米国教育使節団（第一次）により始まる。使節団は、3月末に、日本の教育改革に関する「第一次米国教育使節団報告書」（以下、報告書と略す）を連合国軍最高司令官マッカーサーに提出し、マッカーサーはこの内容に沿った教育改革を日本政府に勧告した。

報告書では、『下級中等学校』の後に、無月謝で希望者はだれでも入学できる三年制の『上級中等学校』の開設を勧め、「男女共学にすれば財政上の節約ができ、男女の平等を確立する助けになる」「これらの学校は、家事、農業、商業及び工業教育の課程のみならず、なおまた専門学校及び大学の入学準備になる学究的な課程も含むべきである」（伊ヶ崎・吉原 1975）とした。ここに新制高等学校の学区制・総合制・男女共学のいわゆる「高校三原則」につながる理念が示された。

マッカーサーの勧告を踏まえた教育改革の具体化に向けて新たに内閣に設置された教育刷新委員会は、昭和21年12月に第1回建議を行った。この建議の中で、新制中学校に続く教育機関として3年制の高等学校（仮称）を設けることなどが明記された。この建議を

1 神奈川県立永谷高等学校
研究分野（神奈川の教育史）

基本として昭和22年3月に制定された学校教育法によって、新制高等学校は正式に成立した。同法は、新制高等学校の目的を「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」（第41条）とした。これにより、新制高等学校は、新制中学校に続く教育機関として、主に高等普通教育を施す学校にあっても専門教育を施す学校であっても、制度的に一元化されたと考えることができる（佐々木 1979 p. 71）。また同法施行に先立って2月に文部省から出された「新学校制度実施準備の案内」の中では、新制高等学校に関して、「大都市においては極めて専門化した高等学校もあり得るが、その他の地方では、更に進学する者のため、あるいは職業に就く者のために必要な課程を併置する、いわゆる総合的なものを置くようにすること」「必ずしも男女共学でなくてもよいが、教育機会の均等に配慮しなくてはならない」等の内容が示された。こうして新制高等学校は、新学制の実施から1年後の昭和23年4月に発足した。また、文部省が無理なく新制高等学校を発足させるという方針を示していたこともあり、その大半は旧制中等諸学校を母体としたものであった。

神奈川の場合、昭和23年4月に発足した新制高等学校は合計で108校であった。うち公立高校（県立、市立等）が計55校、私立高校が計53校であり、学校数では公立高校と私立高校がほぼ同数であった。ちなみにこのとき発足した県立高校は、以下の29校である。括弧内は現在の校名である。

横浜第一（希望ヶ丘）、横浜第二（横浜翠嵐）、横浜第三（横浜緑ヶ丘）、鶴見、川崎、横須賀、湘南、平塚（平塚工科）、小田原、厚木、秦野、横浜第一女子（横浜平沼）、横浜第二女子（横浜立野）、横須賀女子（横須賀大津）、平塚女子（平塚江南）、小田原女子（小田原城内→小田原）、厚木女子（厚木東）、上溝女子（上溝）、秦野女子（大秦野→秦野総合）、山北女子（山北）、平塚農業、相原農蚕（相原）、愛甲農業（中央農業）、吉田島農林（吉田島総合）、神奈川工業、商工、横須賀工業、川崎工業（川崎工科）、三崎水産（海洋科学）

3 神奈川の新制高等学校における「高校三原則」

(1) 学区制

他の都道府県と同様に神奈川でも新制高等学校が発足した昭和23年度には学区制は実施されなかった。これは、この年がまだ新学制への移行期であり、新制高等学校入学者の大半が旧制中等学校併設の新制中学校卒業生であったためである。しかし昭和23年11月に公選制教育委員会が新たに発足し、教育委員会法が「高等学校の教育の普及及びその機会均等を図るため、(中略)その所轄の地域を数箇の通学区域に分ける」（第54条）と規定したため、新たに公立高校に通学区域の設定が必要となった。そこで神奈川県教育委員会(以下、

県教育委員会と略す)は公立高校の学区制実施に取り組み、昭和24年度から普通科について横浜市内を1学区とする全県9学区制の委員会案を決定した。しかしこの学区案には、神奈川県軍政部の要請によって各地で開いた公聴会で反対が相次いだ。このため県教育委員会では、昭和24年度に限り、当初案に若干の修正を加えた9学区制を採用し、昭和25年度については、昭和24年度の状況を踏まえて再協議することとした。

昭和24年度となり、横浜市教育委員会が市内中学校長会や横浜市教職員組合の要望を受けて、小学区制採用を県教育委員会に具申した。一方、小学区制導入反対の声も強く、11月には横浜市内保護者有志や神奈川県高等学校教職員組合(以下、神高教と略す)などが12万人分の小学区制反対署名を県教育委員会に提出した。これにより県教育委員会と横浜市教育委員会が対立する状況となったが、両者が数次にわたる協議を行った結果、11月30日に両委員会が協力して事態を打開していく旨の声明書を発表した。こうして普通科については、横浜市のみ10の小学区、その他の地域は原則中学区とした全県19学区、職業科については全県1学区とすることを県教育委員会は決定し、昭和25年1月11日に「神奈川県高等学校通学区域表」として発表した。

(2) 総合制

「第一次米国教育使節団報告書」に示された上級中等学校は、アメリカの農村と郊外で発達した総合制ハイスクールをモデルとしたものであった。この総合制ハイスクールの理念は、民主主義社会の市民として共通に学ぶ必修科目と生徒の多様な進路希望に合致した豊富な選択科目を用意することで、普通教育と専門教育を実現しようとするものである。これは、今日の総合学科高校の理念と近い。しかし実際に当時の日本で誕生した総合制高校は、小学区と男女共学とを基礎とした多学科併置制であった。このことについて、当時の文部省がどのような認識を持っていたのか確認する。

先の「新学校制度実施準備の案内」では、当時の文部省が総合制を多学科併置制や一地域内に複数の学科を併存させる地域総合制として認識していたことが分かる。次いで昭和22年12月に出された「新制高等学校実施の手引」では、総合制の必要性が通学機会の均等という点から強調して述べられているが、その実施については、各地方の主体性が強調されている。

一方、教育課程の面から新制高等学校の教育課程を文部省が最初に示したのは、昭和22年4月の「新制高等学校の教科課程に関する件」である。この中で初めて、卒業単位が85単位と示され、戦前の中等学校にはなかった単位制の概念が示された。そのうち、必修教科の38単位(国語・一般社会・体育の共通必修23単位と選択必修15単位)以外は全て選択教科とされた。この新制高等学校の新たな教育課程について、その理解を促すことを目的に詳細に説明したのが、『新制高等学

校教科課程の解説』である。ここでは、普通教育を主とするか、職業教育を主とするかは学校種別の違いではなく専攻する課程（＝学科）の違いであり、全ての新制高等学校は、基本的に総合制高校であるとした。その上で、この解説書で推奨されている総合制高校の教育課程には以下のような特色があった。

最初に大幅な選択制の採用である。これについてこの解説書では、「一人の生徒が三年間にとる教科の二倍またはそれ以上の教科をおくようにすべきである」（p. 66）としている。次に職業教育の必要を満たすことが強調されていることである。そして最後に異なる課程の生徒を混合したホームルーム構成とすることを推奨していることである。

実際の神奈川における総合制の状況について確認する。県教育委員会は、昭和24年度教育計画で「地方の要望と生徒の希望に応ずるため相原農蚕に普通科を設置する外女子高校の三校に商業科、二校に家庭科を併置する」（『かながわ教育 昭和24年6月号』）と述べている。次の昭和25年度教育計画でも総合制を更に充実させる方針を述べている。

総合制高校の類型を『高校教育論』（佐々木 1976）を参考に次のように分類し、昭和26年当時の神奈川の公立高校のうち総合制であった高校を第1表に示した。

- I 旧制中学校または高等女学校に新たに職業科を設置した高校
- II 旧制実業学校に新たに普通科を設置した高校
- III 2校以上の旧制中等学校を統合した高校
- IV 分散している複数の旧制中等学校の校舎をそのまま使って一つに統合した高校
- V 複数の職業科をおいた高校

第1表 昭和26年度における神奈川の総合制高校

| 学校名 | 設置学科 | 類型 |
|---------------|-------|-----|
| 市立鶴見工業高校 | 普・工 | II |
| 同 横浜商業高校 | 普・商 | III |
| 同 港高校(定時制) | 普・商 | II |
| 県立商工高校 | 商・工 | V |
| 市立川崎高校 | 普・家・商 | III |
| 県立三崎高校 | 普・家 | I |
| 同 茅ヶ崎高校 | 普・家 | ※ |
| 同 平塚高校 | 普・工 | II |
| 同 平塚江南高校 | 普・商 | I |
| 同 平塚農業高校 | 農・家 | V |
| 市立平塚商業高校(定時制) | 商・普 | II |
| 県立厚木東高校 | 普・家 | I |
| 同 上溝高校 | 普・商 | I |
| 同 相原農蚕高校 | 普・農 | II |
| 同 大秦野高校 | 普・家 | I |
| 同 小田原城東高校 | 普・商 | III |
| 同 吉田島農林高校 | 普・農 | II |

※茅ヶ崎高校は昭和23年に茅ヶ崎市立として開校した。

この表から、昭和26年当時の神奈川の52校の公立高校の約3分の1の17校が総合制であったことが分かる。この中で、西日本の府県に多く見られた類型IVに該当する高校はなく、類型IIIに該当する高校も県立小田原城東、市立横浜商業、市立川崎の3校のみである。これは神奈川においては、学校の統廃合がほとんど行われなかったということがこの傾向に影響を与えているものと思われる。

残り14校の中で、類型Iに当たる高校が5校ある。これらは全て戦前に高等女学校であった高校であり、普通科に加えて設置された学科は、商業科又は家庭科となっている。一方で戦前に旧制中学校を前身に持つ高校は、全て普通科高校となっている。また、小学区制となった横浜市内の高校で総合制となったのは、類型Vに当たる高校の商工を除くと、いずれも市立高校である。さらに、戦前に農業学校であった高校も総合制高校は多い。

(3) 男女共学

戦後の教育改革の中で重視されたのが男女共学であったが、新制高等学校では必ずしも共学でなくてよいとされた。神奈川の公立高校では、昭和25年度から原則として全ての高校を男女共学とした。しかしその実態を『神奈川県教育概要 昭和25年度版』から見ると、工業高校や農業高校の多くが実質的に男子校であり、また旧制高等女学校を前身に持つ高校の多くが実質的に女子校であった（第2表参照）。

第2表 新制高等学校（全日制）生徒の在籍状況表

| 第1学年在籍生徒が男子のみである公立高校 | 第1学年在籍生徒が女子のみである公立高校 |
|----------------------|----------------------|
| 県立神奈川工業高校 | 県立横須賀大津高校 |
| 同 横須賀工業高校 | 同 藤沢高校 |
| 同 三崎水産高校 | 同 大秦野高校 |
| 同 相原農蚕高校 | 同 小田原城内高校 |
| 同 平塚高校 | 同 小田原女子高校※ |
| 同 愛甲農業高校 | 同 厚木東高校 |
| 同 小田原商業高校※ | 市立高津高校 |
| 市立横須賀工業高校 | 市立横須賀第一高校 |
| | 同 横須賀第二高校 |
| | 町立逗子高校 |

※小田原商業高校と小田原女子高校は、昭和26年4月に統合され、小田原城東高校となった。

男女共学の実施形態には、具体的に次の3方式があった（山田 1992）。

併合方式…男子校と女子校が一つの学校に統合する。
交流方式…二校以上の男女校がそれぞれ通学地域などによって入れ換える。

補完方式…新しく入学してくる生徒に対して男女共に入学資格を与える。

神奈川の公立高校のほとんどは補完方式であった。

この方式では、名目上男女共学となっても、実際に男女それぞれの入学生徒がいなければ、実質的に共学にはならないという問題があった。

新制高等学校における男女共学については、特に保護者の中に学力低下や風紀上の問題などから抵抗が大きかった。そこで新制高等学校が発足した当時、県教育委員会や神高教などによって、高校教員や生徒、保護者を対象とした男女共学の影響について調査が行われた。しかし高校の教員や生徒からは、当初懸念された学力低下の結果は得られず、むしろ授業に活気が出るなど良い影響を与えたという回答がなされている。一方、保護者には、まだ抵抗がある意見も多かった。

(4) 他の都道府県の状況

文部省は、旧制中等学校を最大限に活用して新制高等学校を無理なく発足させたが、その結果として新制高等学校の実態が旧制中等学校と大きく変わらず、「高校三原則」の実施は不徹底であった。これはGHQの民間情報教育局（CIE）でも問題となり、昭和23年10月27日、新制高等学校の男女別学、単科課程、無学区制を批判する声明がCIEから出された。この後、特に西日本の多くの府県では、各地方軍政部の強い指導もあり学校の統廃合による再編成を行って「高校三原則」を実現させようとした。その結果、「高校三原則」の実施状況について西日本と東日本では大きく異なる状況となった。例えば総合制は、福井、広島、宮崎の3県で完全に実施され、京都府や鳥取県も全国平均の42%に比べて高い実施率であった。また学区制や男女共学についても同様の傾向が見られた。一方東日本、特に宮城や埼玉では男女共学や総合制の実施率が低かった。この違いは、当時の地方教育行政に大きな影響力を持っていた各地方軍政部の教育担当の方針の違いによるものであった。

4 神奈川における新制高等学校の変容

(1) 新制高等学校の理念の変容

昭和27年に日本が独立を回復する頃から、経済界などから戦後教育に対して多くの批判がなされるようになった。また大幅な選択制を基本とした教育課程や総合制に対しては、現場の高校教員からの不満も多かった。これは、選択制の採用によって教育課程の計画性が崩れたことや、施設や教員の不足が原因であった。

これに対し文部省は、昭和31年度から新しく改訂した「高等学校学習指導要領一般編」に基づく教育を実施し、それまでの選択制を基本とした教育課程を各高校があらかじめ用意した類型を生徒が選択するというコース制に改めた。

さらに昭和32年、中央教育審議会による「科学技術教育の振興方策」の答申を受けて、文部省は、工業高校増設の方針を決定した。

一方、経済成長に伴って高校進学率は急上昇し、昭

和25年の全国平均42.5%が、昭和35年には57.5%、昭和40年には70.6%となった。進学率上昇によって多様な生徒が高校に入学したこともあり、昭和35年に高等学校学習指導要領が改訂され、昭和38年度から実施された。しかしこの改訂によって高校の教育課程は、そのほとんどが必修科目となり、新制高等学校の教育課程の中心ともいえる選択制は実質的になくなった。

(2) 神奈川における学区制の変容

昭和30年代に入ると神奈川における高校進学率も、他の都道府県と同様に急上昇した。また、神奈川は他県からの流入人口も多かったため、高校進学希望者が急増した。しかしながら、昭和30年代前半までの県立高校新設は、昭和31年の多摩高校、翌年の西湘高校の2校にとどまっていた（ほかに横浜市立南高校が新設）。そこで、この間の高校進学希望者急増に対しては、私立高校の定員増により対応する状況であった。しかし、いわゆる団塊の世代が高校進学期を迎える昭和30年代後半になるとそれも限界となった。このため神奈川では、昭和37年に磯子工業高校など工業高校4校が開校し、川和高校など普通科高校4校、平塚商業高校等の設置も決定した。また、横浜市も市立東高校の設置を決定するなど多くの高校が新設された。それにより、特に昭和25年度以来大きな変更が行われていない通学区の改正が必要となった。そこで県教育委員会は、昭和37年8月に学区制調査会を設けて学区改正について検討した。そして、10月16日の学区制調査会による答申、「神奈川県公立高等学校の学区制について」を受けて、県教育委員会は新しい学区規則を決定し、これを11月13日、県教育委員会規則第17号「神奈川県公立高等学校通学区区域規則」として公布した。

その改正の要点は、まず、普通科の学区について、横浜市内の10の小学区を北部、中部、南部の3学区とし、愛甲高座中部、相模原、津久井を県央学区として一つにまとめ、平塚・大磯と秦野・伊勢原を平塚秦野学区としてまとめるなどして、全県を九つの中学区としたことである。次に出身中学校長の同意を得た生徒は、学区外の高校へ志願できるとしたことである。そして学区外の入学定員はそれぞれの高校の入学定員の1割以内とした。この規定は、昭和37年調査時の全県の越境入学者の平均値である12.2%という値から出てきたものである。しかしこれは、湘南高校をはじめとして越境入学者が多かった高校の現状を認めたものであり、学区改正の観点から問題を残した（飯島 1997）。

(3) 総合制・男女共学の変容-平塚大磯学区を中心に- ア 神奈川における総合制・男女共学の全体状況

神奈川の場合、昭和30年代にかけて、総合制として存続する高校も多かった。また、川崎市立高津高校のように新たに家庭科を新設して総合制となった高校もあるが、昭和30年代を通して総合制高校の数はそれほど変化していない。特に旧制高等女学校であった高校

では、平塚江南を除くと、大秦野、上溝、市立川崎など多くの高校が総合制として存続している。

一方、男女共学の状況については、神奈川の場合、昭和30年代に入ると、旧制高等女学校であった高浜、上溝、伊勢原の各高校が実質女子校となるなど、男女別学の高校数はわずかながら増加している。また工業高校は、全ての高校が男子校、もしくは女子生徒の在籍が極端に少ない状態であった。ただし、昭和25年以降に新たに開校した公立普通科高校は全て男女共学であり、旧制中学校であった普通科高校では、実質男子校となった秦野高校を除くと多く高校で女子生徒の割合が増加しているため、全体としては大きな変化はないと言える。

イ 平塚大磯学区の公立高校に見る総合制と男女共学の変容

昭和25年度通学区域による平塚大磯学区の公立高校、特に普通科が存在した4校を例に挙げ、総合制・男女共学の変容について考察した。平塚大磯学区を扱ったのは、平塚及び大磯という狭い地域に数多くの種類の公立高校が存在し、神奈川全体の実態を考える上で適当であると考えたためである。

平塚大磯学区には、昭和25年当時、計6校の公立高校が存在した。このうち全日制（当時は「通常の課程」と称した）普通科は4校に設置されていた。また総合制高校は4校であり、男女共学は平塚高校を除く5校で実施された。以下、平塚、平塚江南、高浜及び大磯各高校の昭和20年代後半から30年代にかけての状況を各高校の50周年記念誌を参考にして略述した。

(7) 県立平塚高等学校

昭和20年7月の空襲によって校舎を焼失した旧制県立平塚工業学校は、昭和23年に総合制（普通科と工業科）の県立平塚高等学校として新たに出発した。当時の学校関係者は、復興後は普通科をできるだけ早く別の高校として独立させ、工業高校として再出発させたいと考えていたようである。ところが実際は、普通科の生徒数が工業科の生徒数を上回り、この学区唯一の男子普通科高校として大学進学希望の生徒も多数入学を志願し、当初の意図に反して普通科が発展していった。

しかし、県の工業高校増設という方針を受けて県教育委員会は、昭和45年度を目標とした高校整備計画で平塚高校普通科の廃止を決定し、昭和37年度に平塚高校普通科は募集停止となった。この普通科廃止に対しては、普通科在校生や保護者から強い反対の声があったが、結局、昭和39年3月に普通科は廃止され、10月には校名も県立平塚工業高等学校と改められた。

(イ) 県立平塚江南高等学校

県教育委員会の方針と地域社会の要求により、県立平塚女子高等学校は、昭和24年度から、商業科を設置して総合制高校となった。さらに昭和25年度に神奈川

県全体で男女共学が実施され、学校名が県立平塚江南高等学校に変更された。なお初年度の男子の入学者は96名であった。昭和25年に校長となった直井要氏は、次のように回顧している。「県の男女共学の方針により、江南に男子100名を入学させよということで、男子生徒が入学した。しかし女子の中にあまりにも男子が少なく萎縮してしまう心配があるので、男子の数が増えるまでは、ホームルームや授業は男女別学で行った」。一方、昭和24年度に設置された商業科については、男子生徒の増加によって同校の大学進学率が高まるにつれて入学希望者が少なくなったとして、昭和28年に募集を停止した。この頃から同校では、男子生徒増加の学校方針を打ち出し、昭和30年代半ばには、男女の生徒数がほぼ半々となった。

(ロ) 平塚市立高浜高等学校

昭和25年に女子校から男女共学校となった平塚市立高浜高等学校では、この年に55名の男子生徒が入学した。しかし、高浜高校で男女共学制が定着することはなかった。同じ学区の中で高浜高校と同様に旧制高等女学校を前身に持つ平塚江南高校と大磯高校が、男女共学開始当初、男子生徒が少数であるということもあって、男女別でホームルームを編成していたのに対し、高浜高校は当初から男女混合のホームルームを編成した。しかしその結果、同校に入学した少数の男子生徒は、女子の多い教室になかなか入らないなど問題も多かったようである。男女共学実施3年後の昭和28年度からは、男子の入学志願者がいなくなり実質的に女子校となった。また昭和31年春、平塚市の財政事情が悪化したという理由から、高浜高校は県立移管することとなり、昭和34年4月に神奈川県立高浜高等学校となった。

(イ) 大磯町立大磯高等学校

大磯高校も戦前は、町立の高等女学校であった。昭和23年4月、大磯町立大磯女子高等学校として新たに出発したが、当時の町の財政事情では、新制中学校と新制高等学校の両方を維持していくことは難しい状況となり、廃校問題が起こった。これに対してPTAなどを中心とした県立への「昇格実行委員会」の働き掛けもあり、大磯町が新たに校地を用意するなどの条件で県立移管が確定し、昭和26年に県立移管がなされ神奈川県立大磯高等学校となった。

県立移管の前年の昭和25年には男女共学が実施され、16名の男子生徒が入学した。大磯高校ではその後、順調に男子生徒の割合が増え、平塚高校普通科廃止に伴い昭和37年度に募集定員が増やされたこともあり、男女共学は定着していく。

以上、昭和25年度の平塚大磯学区の公立高校普通科（内2校は総合制高校）を中心に総合制と男女共学の変容を略述した。そこから、総合制については、平塚高校は県の政策により、平塚江南高校は学校側の事情

により廃止されたと言える。男女共学はほぼ定着していくが、学区全体の状況の中で実質的には男子校や女子校として続いていく学校もあった。

(4) 神奈川における新制高等学校の変容についての考察とその後の展開

神奈川における新制高等学校の変容の実態を、「高校三原則」の視点から見てきた。神奈川の場合、学区制については、昭和37年の学区改正まで大きな変更は行われなかった。約3割強の公立高校で実施されていた総合制も一部の高校が単科制となったが全体としては大きな変更はなかった。男女共学については、県全体の傾向を示すことはできないが、地域別に見ると、横浜市や川崎市ではほぼ定着していた。一方で、県西部や北部では実質的に女子校となる高校も多くあった。この状況が大きく変容するのが、昭和30年代末頃からである。それは、いわゆる団塊の世代の高校進学期を迎えるに当たり、県の予測を大きく超えた進学希望者にどう対処するかという現実の問題に直面したからである。その結果が昭和37年の学区改正であり、県立高校新設であった。また昭和30年代末からの総合制の減少は、高校進学率だけでなく、大学・短大の進学率も上昇する中で普通科への進学希望者が増えたためでもある。男女共学については、全県的には定着して行く方向性が見られるが、なお旧制高等女学校であった高校を中心に一部の高校では、女子校あるいは男子校として存続した。これは、当該の学校の伝統を尊重する風潮が強く残っていたためだと考えられる。

昭和40年代以降、神奈川では進学率上昇と県の人口増によって更に高校進学希望者数が増加した。このため、県教育委員会では、昭和48年に「高校百校増設計画」を策定し、普通科を中心とした多数の高校を新設した。この計画終了後、多様化した生徒の興味・関心などの新たな事態に対応することが必要となり、平成11年11月に、総合学科高校など新しいタイプの高校の設置拡大などを内容とする県立高校改革推進計画を県教育委員会は決定し、翌年の平成12年度から10年間にわたり県立高校改革に取り組んだ。

おわりに

新制高等学校の理念について改めて考えてみると、それは、民主主義社会の市民として必要な資質を養うことと、生徒の個性と進路に応じた多様な機会を実現するため、普通教育と専門教育を行うというものであったと言える。それを実現するための具体的手段が「高校三原則」であった。しかし日本では、元々中等教育の在り方がアメリカとは違っていた上に、実際の新制高等学校は、ほとんどが戦前にあった中等学校を引き継いで生まれたため、多くの人々が新制高等学校に旧制中学校や高等女学校の姿を重ねてしまった。さらに総

合制高校を実現するための施設も教員も満足にはなかった。それでも、この理念を実現しようとするためには、学校の統廃合などを強引に行う必要があった。ところで神奈川の場合、「高校三原則」を厳密に実施してきたとは言い切れない事実があった。しかし三原則をほとんど実施しなかったというわけでもない。理念と現実の間で妥協点を見付けたとも言える。

高等学校は、現在でも「普通教育及び専門教育を施す」(学校教育法50条) ことにより完成教育を行うための教育機関として捉えられる場合が多い。しかし現実の社会は、高校を大学など高等教育への準備教育として捉える場合が多かった。ここに新制高等学校が変容していく大きな要因があった。新制高等学校が大きく変容していくのは、高校のみならず大学・短大進学率の上昇と、いわゆる団塊の世代の高校進学期が重なった昭和30年代末からであり、これは当初の教育関係者が意図していなかった変容でもあったとも言える。

今日、高校進学率は全国で95%を超え準義務教育とも言える状況となっている。それは中等教育機会を全ての国民に提供するという戦後の教育改革の目的を実現したものでもある。そこで昭和20年代の新制高等学校の理念を改めて見直してみることは、今後の高等学校の在り方を考える上でも参考となることではないだろうか。

引用文献

- 神奈川県教育委員会事務局調査課編 1949 『かながわ教育 昭和24年6月号』 p. 5
文部省学校教育局 1949 『新制高等学校教科課程の解説』 教育問題研究所
伊ヶ崎暁生・吉原公一郎 1975 『米国教育使節団報告書他』 現代史出版会 pp. 93-94

参考文献

- 神奈川県立大磯高等学校 1977 『磯高五十周年記念誌』
神奈川県立高浜高等学校 1984 『創立五十周年記念誌』
神奈川県立平塚工業高等学校 1989 『創立五十周年記念誌』
神奈川県立平塚江南高等学校 1973 『神奈川県立平塚江南高等学校創立五十周年記念誌』
飯島敏 1997 「神奈川県公立高等学校入学者選抜制度の変遷一特に通学区域を中心として」 (『神奈川県戦後教育史研究 創刊号』 pp. 35-37)
佐々木亮 1976 『高校教育論』 大月書店 pp. 60-61
佐々木亮 1979 『高校教育の展開』 大月書店
山田朋子 1992 「新制高校成立過程の研究(1)」 (『月刊高校教育1992年6月号』) 学事出版 pp. 113-115

校種間・学年間における効果的な引継ぎについて

— つながりのある支援の実現を目指して —

市川潤一¹

校種・学年の移行期に、個々の子どもに対する有効な支援策を引き継ぐことが、通常の学級における支援教育の充実につながると考えられる。本研究では、小・中学校教員を対象に支援をつなぐ取組み・意識等についてのアンケート調査を実施し、引継ぎに関わる現状の把握と課題の分析を行った。その結果から、有効な支援策がスムーズに継続されるための校内体制や具体的な方策について考察した。

はじめに

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、小・中学校の通常の学級において、知的発達に遅れはないものの「学習面か行動面で著しい困難を示す」と担任教師が回答した児童・生徒の割合が6.3%と報告された。さらに平成17年の神奈川県教育委員会による「教育に関する学校関係者向け意識調査」(2005)では、日々の業務の中で「特別な支援を必要とする児童・生徒のタイプが多様になり、対応に苦慮している」と回答した小学校教員の割合が80.2%と報告された。このような実態の改善を図るために、これまで神奈川県では支援教育の取組みを推進し、子どもの多様な教育的ニーズへの支援システムが構築されてきている。

しかし、教育的ニーズを抱える子どもへの対応にはまだ課題も多く、通常の学級での支援の取組みが十分とは言えない現状がある。教育的ニーズの捉えが関わる者の見方や判断に委ねられ、その都度手立てを講じる必要に迫られる場合が少なくないと考えられる。特に小学校では子どもを見る目が基本的には担任の教員に限られるため、担任が替われば子どもの見方は異なるであろう。こうした状況に左右されず、一人ひとりの教育的ニーズに沿った一貫した支援の取組みが望まれる。

適切な支援の実現に向け、個々の子どもについての前段階での支援に関わる情報は、極めて有効な情報となる。これまでに効果のあった支援策を、その場、その時に限ったものとせず、その後に引き継ぎ継続させていくこと、あるいはこれまでの支援策を踏まえた上で新たな支援策を講じることが、「その子」の現在の過ごしやすさや学びやすさに有益に働くと考えられる。就学・進級・進学によって関わりをもつ者が替わっても、こうした個々の教育的ニーズに即したつながりの

ある支援を実現させることが重要である。さらに、このような支援の積重ねが学校生活の過ごしやすさにとどまらず、今後の一人ひとりの自立に向けた成長を促す上でも大きな意味をもつものと期待される。

そこで、つながりのある支援の実現に向けた課題を明らかにし、改善の方向性を探りたいと考えた。

なお本研究においては、「引継ぎ」という語句を「校種・学年の移行期に、一人ひとりの子どもの教育的ニーズを的確に把握することを目的として、効果的な手段により、子どもに関わる情報のやり取りをすること」と定義した。

研究の内容

1 研究の目的

校種・学年の移行期に、個々の子どもに対する有効な支援策を効果的に引き継いでいくことが、通常の学級における支援教育の充実につながると考える。そこで、小・中学校における支援をつなぐことに関わる現在の取組みや教員の意識等の調査を実施し、その結果から個々の子どもへの支援がスムーズに継続される方策を考察することを目的とする。

2 研究の方法

L市の小学校7校・中学校4校において、アンケート調査を実施した。

(1) 校種の移行期の取組みについての調査

各小・中学校の教務担当教員若しくは校種間連携を主として担当する教員1名を対象に、下記質問に対して記述による回答を求めた。

〈質問事項要旨〉

校種の移行期に子どもを受け入れる側として、その後の円滑な学校生活の実現に向け、個々の子どもへのこれまでの有効な支援をつなぐための取組みについて。

1. 保護者の理解を得て実施していることがあれば、それはどのような取組みか。
2. 課題と考えられることはどのようなことか。

1 秦野市立南小学校

研究分野 (学校コンサルテーション臨床研究)

(2) 小学校の学年の移行期の取組みについての調査

各小学校の教務担当教員若しくは学年の移行期の引継ぎを主に担当する教員1名を対象に、下記質問に対して記述による回答を求めた。

〈質問事項要旨〉

学年の移行期に、個々の子どもへの支援に関わることを引き継ぐ取組みで実施していることがあれば、その取組みについて。

1. 引継ぎはどのような形態（文書、口頭等）で実施しているか。
2. 引き継ぐ事柄は主にどのようなことか。
3. 課題と考えられることはどのようなことか。

(3) 教員の意識等についての調査

小学校の通常の学級を担当する教員を対象に、引継ぎに関する取組みについて日々の教育活動及びこれまでの教員としての経験から感じること、並びに個々の子どもへの支援策をつなぐことを目的に作成したツールの試案への意見について調査した。実際の質問内容については後述のグラフ等により示す。

〈質問事項要旨〉

1. 個々の子どもへの支援の取組みが引き継がれていると感じるか。
2. 個々の子どもへの支援に関わることで、引き継がれるとよいと思う事柄はどのようなことか。
3. 保護者から子どものことで次年度に引き継いで欲しいという相談を受けたことがあるか。
4. 「支援をつなぐ」という点で課題と考えることや望むことはどのようなことか。
5. 試案の「支援引継ぎシート」（調査後修正したものを第4図として掲載）の内容や、シートの使用に対する意見の聴取。

3 アンケート調査の結果から

(1) 校種の移行期の取組みについての調査

調査を依頼した小・中学校全11校の教員から回答を得た。

ア 中学校における取組みと課題

中学校における移行期の取組みとしては、入学前に保護者や新生を対象とした説明会の実施や、中学校の教員が小学校を訪問し、学校生活を観察するなどして児童の様子の把握に努めることで移行をスムーズに進める取組みが挙げられた。

課題としては「保護者との連携となると一層の工夫が求められる」ということが挙げられた。本質問紙では、あえて「保護者の理解を得て」という文言を記載している。これは、小学校から中学校へといった校種の移行期に支援をつなぐためには、個人情報の扱いの観点からも保護者との協力や協働が不可欠であろうという考えに基づいている。ある中学校からは「個々の子どもへのこれまでの有効な支援をつなぐためには、小学

校において特別支援学級で作成しているような個別の指導計画を作成し、各学年段階の指導過程で確認された事項や指導上の対応内容などを記載したものが、中学校に引き継がれることが望まれる。そうすれば、個々の状況を理解し、一人ひとりに対して段階的かつ継続的な指導に当たることができ、有効な『支援教育』の実践が可能であると考えられる」という回答が寄せられた。このような取組みは、まさに保護者の協力なしには推進することが難しいと言える。

イ 小学校における取組みと課題

幼稚園・保育園から小学校への移行期における取組みとして、ほとんどの小学校において、入学前に園児を招いての交流行事が年間を通じて計画的に実施されていることが分かった。また保護者に対しても、入学説明会の際に個別で相談を受ける場の設定や、入学直後の保護者会の設定などの取組みが多く、学校から挙げられている。このことから、子どもの学校生活を円滑にスタートさせるために、本人及び保護者の不安の軽減を図る取組みが積極的に行われていることがうかがわれる。また小学校の教員が園を訪問して子どもの様子を見取り、入学後の学校生活に配慮するという個に対応した直接的な取組みを行っている学校もあった。

課題としては、複数の園から入学する子どもたちの個々の状況の把握の困難さが挙げられた。L市はどの小学校にも公立の幼稚園が隣接し、一つの園から入学する児童が多いために、入学前にも子どもの情報を得やすいと言えるかもしれない。それでも調査した7校の、平成22年度4月の入学児童の出身幼稚園・保育園の数は平均11.6園となり、情報を得る時間の確保等の諸条件の課題、さらに幼稚園・保育園の規模によって得る情報量が異なるといった課題が推測される。

交流行事について、ある学校から「多くの行事を通して直接得られた園児に対する支援場面の情報の記録と活用の方策」という課題が挙げられた。直接子どもと接する機会を入学後の支援に有効にいかそうとする意図がうかがわれる。「もう少し深まった連携があるとよい」という別の学校の回答からも、支援の視点から同様の意図を汲み取ることができる。

また、「保護者からの情報収集」という課題も挙げられた。これは保護者から情報を得る機会が少ないという課題と捉えられる。一方で「園の支援シートを保護者が書く場合、記入を保護者に任せてしまうため、園と担任との共通理解が図りづらいケースがある（必要な情報が得にくい）」という回答もあった。中学校での課題と同様に、校種の移行期においては教員と保護者とが連携して、子どもの安定した学校生活のために支援に関わる適切な情報をつなぐ手立てが望まれていると考えられる。

(2) 小学校の学年の移行期の取組みについての調査

調査を依頼した全7校の教員から回答を得た。

ア 引継ぎの形態について

小学校の学年の移行期に実施されている引継ぎの形態についての質問では、「主に文書により、必要に応じて口頭で」という学校がほとんどであった。文書によるものは、次年度の学級編制を行うためのカード(個票)を使用している学校が最も多かった。「支援シート」と回答した学校は2校で、また「児童指導の資料として、学級で特に配慮を要する子どもについてファイルを作り保管している」という学校もあった。

イ 引き継ぐ主な事柄について

引き継ぐ主な事柄についての質問では、学習の状況、健康に関する事、生活・行動面の様子、性格(リーダー性など)、人間(交友)関係、運動能力、家庭環境などが挙げられた。これらの事柄は、上記の学級編制で使用されるカード等に含まれる項目と考えられる。

ウ 引継ぎにおける課題

学年の移行期の引継ぎの課題として考えられることは、児童の困り感を見取る各担任の視点の差や、保護者からの要望(友人関係に対する考慮等)の扱い方、十分に引継ぎを行っても友人関係や環境等の変化により新たな面が表出することがあり予測が難しいことなどが回答された。また関係機関等とのつながりの詳細の確実な伝達や、支援シート等での対応の限界など、学年の移行期に適切な支援をつないでいくことの難しさが伝わってくる回答が見られた。

(3) 教員の意識等についての調査

130名の教員に調査用紙を配付した。回収率は98.5%であった。

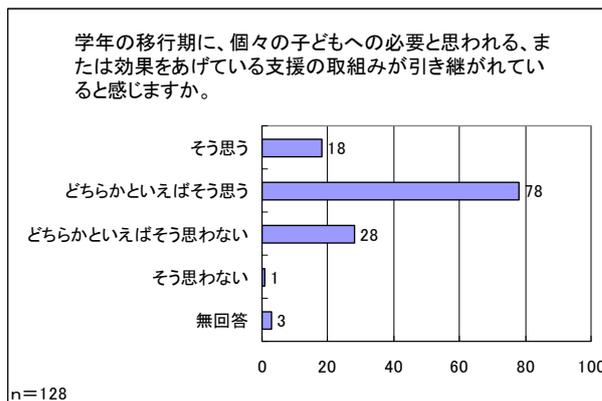
ア 支援が引き継がれていると感じるかについて

第1図は、小学校の学年の移行期に個々への支援が引き継がれていると感じるかについて、教員の意識を調査した結果である。回答が得られた125名のうち「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した教員が96名(76.8%)であり、個々の子どもへの支援の取組みが引き継がれていると感じている教員が多いことが分かる。個々への支援に関する事は、子どもの困り感に限らず教員の困り感にも結び付く課題であり、このような結果が得られたことは教員間の連携が概ね円滑であり、子ども、教員の困り感が軽減されていると考えることができる。

一方、約4名に1名の教員が「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」と回答しており、更に改善の方策を模索することが必要と思われる。

各選択肢を選んだ理由を任意記述で求めたところ、下記のような回答が得られた。肯定的な選択をした理由からは、文書・口頭の併用が効果的に働いていることがうかがえる。さらに、引継ぎのための時間の確保を含めた組織的な取組みが肯定的な意識につながっていると考えられる。否定的な意見の選択理由としては、文書あるいは口頭のどちらかだけでは十分とは言えな

いというものが多かった。これらの回答は文書・口頭それぞれにメリットがあることを示しているとも言える。口頭による引継ぎには、細かなニュアンスとエピソードが伝わりやすいという良さがある。一方文書による引継ぎには、伝える側のもつ情報が整理され、また引き継ぐ内容が時間等の条件の影響を受けることが少ないという良さがある。それぞれのメリットを組織的な取組みの中で効果的に活用していくことが、支援の一層の充実につながるのではないかと考えられる。



第1図 支援の取組みの引継ぎについての意識

〈選択理由の記述から〉

「そう思う」「どちらかといえばそう思う」

- 引継ぎの資料をもとに、時間が保障された環境で引継ぎが行われている。
- 個人票や口頭で必要と思われることを伝えている。
- 直接顔を突き合わせて引継ぎをし、異動等の時にも当該学年の職員に伝えて引き継いでいる。
- クラスの中で次に引き継ぐ必要があると思われる児童については必ず文書上に残し、共通理解に役立っている。

「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」

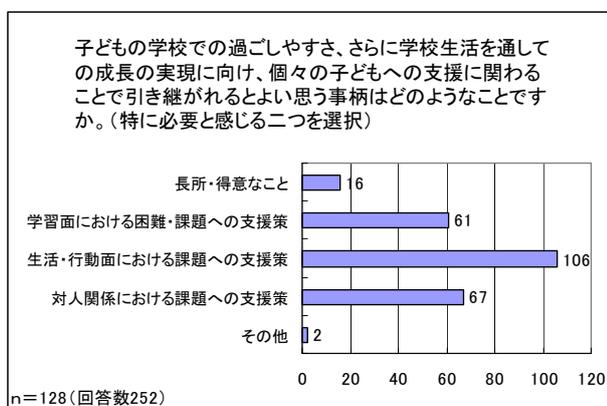
- 引継ぎは口頭で行われることが多く、1年生の様子を3年生の担任が把握しづらい。これまでしてきた支援についても詳しくは分からないことがある。
- ペーパー上の引継ぎだけではイメージが伝わりにくい。
- 元担任が転任、退職した時は、すぐに情報を得られないことがある。
- 個々には引継ぎらしきものが行われているが、きちんと組織としては行われていない。

イ 引き継がれるとよいと思う事柄について

第2図は、支援に関わることで引き継がれるとよいと思う事柄を尋ねた調査結果である。本質問では、支援の必要性を感じる事柄の意識の傾向をより明確にするため、設定した選択肢の中から二つを選択する形で調査した。最も多かったのは「生活・行動面における

課題への支援策」で、106名（82.8%）の教員が選んでいる。次いで「対人関係における課題への支援策」「学習面における困難・課題への支援策」で、いずれも半数ほどの教員から選択されている。「長所・得意なこと」の選択は少なかった。更に詳しく分析したところ「生活・行動面」と「対人関係」の二つを選択した教員は51名（40.0%）で、「生活・行動面」と「学習面」の二つを選択した教員は44名（34.4%）であった。

選択理由の記述（任意）は以下のとおりである。最も多かった「生活・行動面」の選択理由からは、学習等も含め学校生活全般の基盤となるという考えをもつ教員が多いことがうかがわれた。また他の項目との比較から考えると、「長所・得意なこと」や「学習での困難」は日常の関わりの中で把握しやすい一方、「生活・行動面での困難」は見えにくいと感じる傾向があることが分かった。



第2図 引き継がれるとよいと思う事柄

〈選択理由の記述から〉

「生活・行動面における課題への支援策」

- 特に生活・行動面については、続けて支援していかなければならないことが多いように思われる。
- 生活面などの課題はすぐには分かりにくいので、早いうちに知っておきたい。
- 生活の基本で、年度初めは生活・行動面において安定しない時期のため、支援の引継ぎをしっかりとしたいと思う。

「対人関係における課題への支援策」

- 集団生活に困難を生じる場面を少なくする。
- 学級経営においても対人関係を知ることは大事であり、言葉掛けや仲間作りをする上で役に立つ。

「学習面における困難・課題への支援策」

- 効果的な指導法や支援の仕方が分かれば継続的に行うことができる。
- 学習のどの部分ができるか・できないかは早いうちに把握できるとよい。

「長所・得意なこと」

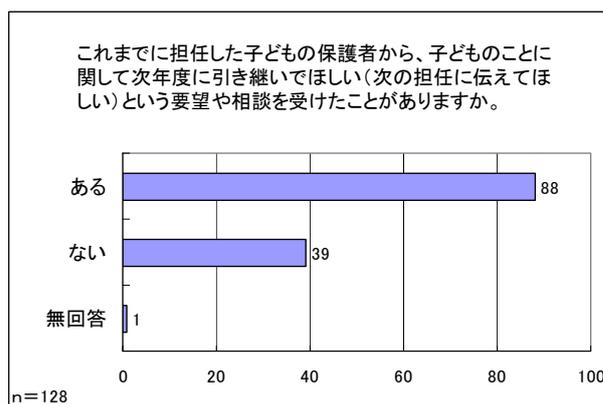
- 長所を事前に知っておくと活躍の場を与えることができると思う。

○どんな問題のある子どもでも長所・得意なことを伸ばしていくことがその子の成長につながると思う。

ウ 保護者の要望

第3図は、保護者から次年度に引き継いでほしいという要望や相談を受けた経験についての調査結果である。88名（68.8%）の教員が「ある」と回答した。「ない」と回答した人数から初任者を除くとこの割合は更に増え、75.2%となる。次学年への進級に際し、何らかの不安を抱える保護者が少なくないことが分かる。

要望や相談の内容について、例えば「友人関係」「学習面」などの観点での記述による回答を求めた。「ある」と回答した教員の記述を分類すると以下のとおりになる。最も多かった内容は友人関係に関するもので、これまでに起きたトラブル等を理由に新学級の編制で配慮を求めるといった要望である。次に健康、行動、発達障害、学習に関わることと続く。保護者が子どもに安心して学校生活を過ごさせるために重視していることの傾向が表れていると言える。他にも「支援シートを作成したい」という要望や、本人の性格・特性に合わせた配慮を望む要望の回答があった。



第3図 保護者の要望を受けたことがあるか

〈保護者の要望・相談の内容（複数回答）〉

- 友人関係に関すること（59）
- 健康に関すること（32）
- 行動に関すること（13）
- 発達障害に関すること（11）
- 学習に関すること（10）

エ 「支援をつなぐ」点での課題

「支援をつなぐ」という点で課題と考えることについて任意の記述回答を求めたところ、多くの回答が得られ、支援をつなぐことへの課題意識の高さがうかがわれた。本研究のテーマである「引継ぎ」の在り方については、例えば「特に支援を必要とする子どもたちへの有効だった支援の手立て、支援方法をなるべくいいいに引き継いでいきたい」という意見が見られた。このことから、支援をつなぐ上では「引継ぎ」が重要であると位置付けられており、一層の充実が求められていることが分かった。「引継ぎ」の在り方に関して

記述された課題は以下のように整理することができる。

(7) 「引継ぎ」の形態について

形態については、口頭で引き継いだものを含め最終的にはシート等の文書の形で残すことが有効だと考える傾向が読み取れた。そうすることで支援方法が明確になり「前担任が他校へ転任し、アドバイス等がもらえない」といった課題の解決にもつながることが期待される。一方で、時間的な制約から文書を作成することの負担を懸念する意見も少なくなかった。

(4) 「引継ぎ」の継続性について

「1年だけではなく、大切なことは何年も引き継いでいくこと」「6年間を通じて課題・支援を見ていきたい。その子の成長も分かる」など、その子の教育的ニーズに即した継続的な支援の実現を願う意見があった。過去に有効であった支援の手立てを知っておくことで、一度収束した課題が時を経て再び現れた時に、有効な情報として役立つことが予想される。実現に向け一層の組織的な取組みが図られることが望まれる。

(ウ) 「引継ぎ」の対象について

さらに、「支援のニーズが明らかな子どもについては十分に引継ぎが行われているが、それ以外の子どもについては詳しく引継ぎができていない」など、支援の対象についての課題も挙げられた。「本来子どもの一人ひとりに対し個別の支援シートがあるとよいと思う」という意見もあった。これらの意識からは、支援のニーズを敏感にキャッチするためにも、どの子どもも支援の対象となり得るとする視点をもつ必要性を改めて確認することができる。

以上が「引継ぎ」の在り方についての課題であるが、支援をつなぐ上では他にも、支援に関わる個人情報への配慮についての課題、また学年やクラスの枠を超えて多くの目で子どもを見守る体制づくり、細かな情報交換の場の設定など、日頃の教員同士のさらなる連携の重要性に触れる課題が挙げられた。

オ 「支援引継ぎシート」について

学年の移行期に個々の子どもへの有効な支援策をつなぐことを目的として作成した「支援引継ぎシート」の試案を、それを実際に活用することを想定した下記の「作成・使用の要領」と共に調査用紙に掲載した。その上でシートの使用や内容についての意見を求めたところ、シートの有効性を感じ好意的に受け止める意見が多く挙げられた一方で、教員の負担が増えることへの懸念の声も少なからず見受けられた。

【作成・使用の要領】

- ① 個々の子どもへの有効な支援策が、6年間を通じて引き継がれることを目的とする。
- ② 現担任がその都度記入し、学年の移行期に次の年度に引き継ぐ。
- ③ 在籍するすべての子どもを対象に作成するが、各項目（各欄）については、目的に沿って必要と判

断されることのみを記入する。

〈シートの作成・使用に関する意見〉

- 6年間通して使えるシートは非常に有効だと思う。
- すべての子どもを対象に作成するが、必要なことのみ記入するという点に賛成する。
- 前年にどのような支援がなされたかを確認できるところがよい。
- 在籍するすべての子どもたちが対象となると担任の負担感がある。
- シートを書き込む時間を確保してほしい。

4 考察

アンケート調査の結果を踏まえ、校種・学年の移行期における、つながりのある支援の実現に向けた今後の方向性について考察する。

(1) 校種の移行期において

校種の移行期において、入学する子どもたちの過ごしやすさを実現させるために、各学校が交流行事等様々な工夫をしていることが分かる。これらの取組みは支援の方策として効果があると言える。本研究のテーマである個々の子どもに対するこれまでの有効な支援をつなぐという視点からは、こうした交流の機会を含め、情報を得る方法や得られた情報の活用の取組みに、一層の充実を図る余地があると思われる。

校種間において支援をつなぐことの課題の一つに、個々への支援に関わる事柄は個人情報という扱いになり、保護者の了解なしではそれを次に引き継ぐことが難しいという重要な課題がある。神奈川県では通常の学級に在籍する子どもに対しても所属機関の移行の際、必要に応じて「支援シート」を活用することを推進しているが、このシートについても本人、保護者、学校と一緒に作成することが前提となっている。校種間における支援をつなぐ取組みを一步進め、より充実した取組みを目指すには、保護者の要望に寄り添いながらも学校側から保護者に向けて積極的に「支援をつなぐ」有効性を説き、理解が得られるような働きかけを行っていくことが望まれると考える。例えば、卒園・卒業前に個々への支援に焦点を当てた面談を実施することなども有効となってくるかもしれない。

(2) 小学校の学年の移行期において

調査から、学年の移行期に個々への支援に関わる情報を引き継ぐ意義を教員が感じながらも、時間的制約などによりそれがまだ十分には行われていないという現状があることがうかがえる。支援教育の推進という視点から早急に必要とされるのは、このような現状でも取組みが可能な方策を探ることである。

その方策の一つとして、小学校の学年の移行期において「支援引継ぎシート」を活用することを提案した

| 支援引継ぎシート (平成 年度入学) | | ふりがな 児童名 | 男・女 | 幼稚園・保育園 での様子 | 家庭について | |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|--------|----------|
| 長所 得意なこと | 学習面での課題 気になること | 有効だった支援 (時期や期間を記入) | 生活・行動面、対人関係で 気になること | 有効だった支援 (時期や期間を記入) | その他※ | 欠席 日数 |
| 1年組 | | | | | | 日 |
| 2年組 | | | | | | 日 |
| 3年組 | | | | | | 日 |
| 4年組 | | | | | | 日 |
| 5年組 | | | | | | 日 |
| 6年組 | | | | | | 日 |

※「その他」欄について…シート内の項目以外で、支援に関わることで引き継いだ方がよいと思われることを要旨を記入する。(例：関係機関との連携、保護者の要望等)

第4図 支援引継ぎシート

い。第4図は、調査を通して得られた教員の意識や課題、また試案に対する具体的な意見を取り入れて作成したシートである。このシートの主な目的は、次の三つである。

- ①子どもの表出する実態にとどまらず、実態に対する支援の具体的な手立てに焦点を当てた引継ぎができるようにすること。
- ②小学校の6年間の支援の取組みが一目で分かるようにすること。
- ③全ての子どもを対象に作成し、支援という一貫した視点でそのニーズを探ることができるようにすること。

シートの使用についての調査では「担任の負担の増加」を懸念する意見もあったが、前述の「作成・使用の要領③」のように「在籍するすべての子どもを対象に作成するが、各項目(各欄)については、目的に沿って必要と判断されることのみを記入する」ことで効率的な運用ができると考えられる。

このようなシートを運用することで、個々の子どもについての情報が整理され、より深い子ども理解に基づいた支援の取組みが図られるのではないかと考える。シートを活用に際しては「自分が行った有効だった支援の取組みが、この先その子どもの学校生活で何かしらの役に立つ情報になるかもしれない」という教員の意識が重要となる。例えば「この子は座席の位置を配慮することで学習に落ち着いて取り組めるようになった」というような小さな支援の積重ねが、一人ひとりの学校での過ごしやすさや自立に向けた成長につながるのではないだろうか。

さらに、このような取組みを進めることで今以上に教員全体に「支援」という意識が定着し、教員一人ひ

とりの取組みが多く教員にも伝わることで、それぞれの教員の支援の手立ての幅が広がっていくことを期待したい。

おわりに

本研究を通して、支援教育を推進するための一つの視点として「引継ぎ」の重要性と有効性を再確認することができた。今後それぞれの学校の実態に合った形で、個々の子どもへのつながりのある支援の体制の確立が一層図られることが期待される。

支援教育の充実に向け、

子どもの教育的ニーズを的確に見取り、ニーズに対する適切な手立てを行う教員の資質の向上が望まれる。それがまた「引継ぎ」をより意義あるものにすると考えられる。今後の教育実践を通して、より深い子ども理解や適切な支援を図る上での専門性を磨いていきたいと考える。

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2005 「教育に関する学校関係者向け意識調査」(<http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/40/4001/tyousa/gaiyou.pdf> (2010. 4. 20 取得))
- 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 (2010. 4. 20 取得))

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2006 『支援が必要な子どものための「個別の支援計画」(改訂版)』
- 神奈川県立総合教育センター 2010 『支援を必要とする児童・生徒のために』
- 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
- 山本公司 2010 「通常の学級で特別な支援が必要な児童への支援の導入と引き継ぎに関する研究」(兵庫教育大学『特別支援教育コーディネーター研究』6号)

校内支援を支えるための養護教諭支援チームづくり

— 市内養護教諭部会でのケース会議を通して —

関口 瑞恵¹

学校では、多様な課題がある児童・生徒に向けた支援体制を整え、対応している。養護教諭は校内支援体制の中で専門職としての役割を期待されているが、多くは学校に1名であることによる課題がある。この課題の解決に向けて市内中学校養護教諭が事例を共有し、助言者を加えたケース会議を行うチームとしての支援を試みた。その経過を通して、養護教諭同士の連携の在り方と専門性の向上を目指した取組み、校内支援への関わりについて考察した。

はじめに

保健室は、児童生徒が誰でも自分の意思で来室できる場所の一つである。その保健室に頻回に来室する生徒は、何らかの、教室での居場所のなさや不安定な気持ちを抱えていることが多いように感じる。このような児童生徒に寄り添うことのできる養護教諭は校内における支援の入り口としての役割がある。

平成9年の保健体育審議会答申においては「養護教諭は児童生徒の身体的不調の背景に、いじめなどの心の健康問題がかかわっていること等のサインにいち早く気付くことのできる立場にあり、養護教諭のヘルスカウンセリング（健康相談活動）が一層重要な役割を持ってきている」と示されている。このことから養護教諭は校内で子どもを支援していく上で、重要な役割を担っていることが分かる。養護教諭は校内支援委員会に位置付けられている場合がほとんどであるが、専門的見地からの意見を求められた際に校内で1名の専門職であるため判断や対応の面で相談する組織的なシステムがない点が課題であると言える。

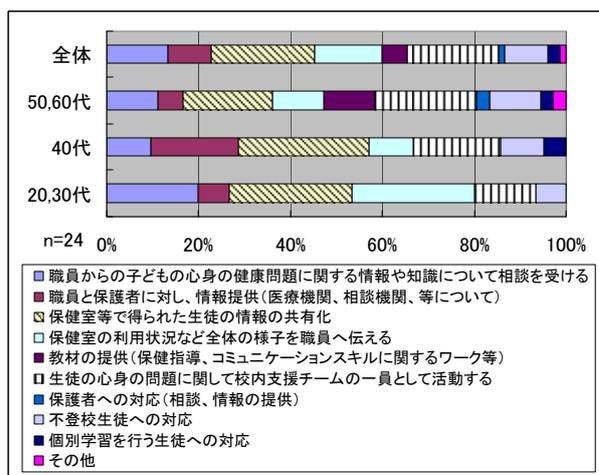
そこで、本研究では養護教諭の専門性を生かし学校の枠を越えた支援の在り方を追求し、支援に係る課題の検討に取り組むチームづくりを試み、市内養護教諭の連携による効果的な支援について考察した。

研究の内容

1 養護教諭が学校で期待される役割

養護教諭は他の教員にとってどのような存在かを明らかにするため、「学校での支援において養護教諭にどのような役割が期待されているか」をA校教員にアンケート調査した。その結果を第1図に示した。

A校の傾向として、全体で見ると一番求められてい



第1図 養護教諭が期待されている役割

る役割は「保健室で得られた生徒についての情報の共有化」であった。記述からは「教室や授業では見られない生徒の様子を知りたい」「担任や学年所属だけでは得られない情報がある」「学校全体で情報を共有することは大切」とあり、生徒が保健室で見せている教室とは別の一面を生徒理解のために役立てたいと考えている教員が多いと言える。また、「『指導』とは異なる視点からアプローチするための情報があると助かる」という意見もあり、養護教諭が他の教員とは別の視点から生徒を捉えることができる立場であると感じられていることが分かる。

次に多かったものは「生徒の心身の課題に対して校内支援チームの一員として活動する」ことに対する期待であった。記述からは「心身の健康に関する専門的な知識に基づく支援への助言」や「多様化する生徒の心身の課題に対する専門的な視点からの支援」など専門的な立場からの情報提供や意見を発信する役割を担ってチームに参加することを期待していることがうかがわれた。アンケートの回答を教員の年代別に分析したところ、以上に述べた回答をしているのは40代以降の教員からの期待であることが読み取れた。他には「支援を求めている生徒は初期段階で養護教諭に発信をし

1 綾瀬市立綾瀬中学校

研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

ている場合が多いので、その情報をチーム支援に生かしてほしい」という意見もあった。

一方、20代教員では「職員からの生徒の心身の健康問題に関する相談を受ける」と回答した割合が高かった。生徒の有する課題が多様化しているため、生徒へ対応する際に判断が難しいことも多くあり、経験の浅い教員は相談できる場を求めていると思われる。

この調査から、

- ・ 保健室で得られる情報の共有化
- ・ 心身に関する専門的な情報の提供
- ・ 校内支援チームとしての活動

がA校において、養護教諭に期待されている役割であることが明らかになった。

2 研究のねらい

A校での調査結果から明らかになったように、養護教諭は校内支援チームにおいて心身の健康に関する専門的な情報の提供や校内支援チームで、意見を求められる立場にある。しかし、支援に係る専門的知識の範疇は広く、校内で心身の面から専門的に検討することには困難もある。そこで、正確で多面的に捉えた情報を学校の中で提案するための有効な手立ての一つとして、学校での支援に係る課題を養護教諭がチームを組み検討する組織的な取組みを考えた。この取組みにより、専門性を踏まえた視点から情報を分析・考察し、校内支援に必要な情報提供に資することができるのではないかと考えた。検討する課題は学校独自のものはあるが、そこに内包される課題は学校に共通するものであり、検討の中で得られた情報を他校の支援のヒントとして生かしていくことも期待できる。併せて、養護教諭同士で課題を検討する機会をもつことは、個々の養護教諭の専門性を高めることにもつながるであろう。

3 研究の方法

(1) ケース会議を通じた取組みの流れ

養護教諭間で行う検討の効果を確認するために、学校での支援事例を検討するための市内中学校養護教諭によるケース会議の実施を試みた。ケース会議は中学校教育研究会の養護教諭部会の場を利用し、事例に適当と思われるアドバイザーも参加した。ケース会議後に当該校の養護教諭は、ケース会議での協議内容や支援方法について学年会と情報を共有した。その後学年での検討を行い、支援方針を定めた。検証のため当該校の関係者と養護教諭に学年での検討後に聞き取り調査を行い、その結果からケース会議の実施

による効果について考察した。

(2) 本研究でのケース会議

ここでは、事例を有する当該校の養護教諭が、その事例に関わっていない同職種である養護教諭や後述する活用可能な機関との連携や人的資源の協力等を交えて事例の検討を行うことをケース会議と定義することとする。

(3) 養護教諭が活用できる資源

ケース会議を行うにあたって、養護教諭支援チームが活用できる人的資源や機関等について調査をした(第1表)。

第1表 養護教諭が活用できる資源

| 機関 | 内容・人 |
|----------|--|
| 教育相談センター | 要請訪問相談 医療相談 教員相談 福祉相談 |
| B教育事務所 | スクールソーシャルワーカー |
| C市内 | C市相談支援チーム 保健センター (保健師・助産師・栄養士) 市子育て支援課 市障害福祉課 |
| 保健福祉事務所 | 保健師 |
| 特別支援学校 | 巡回相談 電話相談 |

(4) カンファレンスシートの作成

対象生徒を知らない養護教諭同士でのケース会議を円滑に進めることができるように、次の点を考慮しカンファレンスシートを作成した(第2図)。

- ・ 対象生徒と学校で実施されている支援やその経過が具体的にイメージできるように項目を設定した。
- ・ 健康面からの検討もできるように、体格、姿勢、健康状態、運動能力、生活習慣(睡眠・食事)の項目を設定した。
- ・ 現在の支援の方向性を把握するために「保護者の思

カンファレンスシート1

対象生徒 年 月 日

対象生徒 年 月 日

本人が登校していること

今回検討したいこと

| | | | | | | | | | | | | | |
|------|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 出席状況 | 4時 | 5時 | 6時 | 7時 | 8時 | 9時 | 10時 | 11時 | 12時 | 13時 | 14時 | 15時 | 16時 |
| 出席 | | | | | | | | | | | | | |
| 欠席 | | | | | | | | | | | | | |
| 遅刻 | | | | | | | | | | | | | |
| 早退 | | | | | | | | | | | | | |

保護者の思い

本人の思い

本人の状況

体格・姿勢・健康状態・運動能力

生活習慣(睡眠・食事)

前食の様子

小学校教育の状況

いじり

いじめ

現在行っている支援とその後の様子

養護教諭の関わり

保護者の思い

担任・学年の思い

カンファレンスシート2

対象生徒 年 月 日

対象生徒 年 月 日

本人に関する情報から考えられること

○解決したい点・支援が必要な点

○場所、伸ばしていきたいところ

支援方針

長期目標:

短期目標:

今後の具体的な手立て

| | | | | |
|---|------|----|----|----------|
| | 誰が | 誰に | 何を | いつからいつまで |
| ① | 養護教諭 | | | |
| ② | | | | |
| ③ | | | | |
| ④ | | | | |
| ⑤ | | | | |

第2図 カンファレンスシート

い」「担任・学年の思い」の項目を設定した。

(5) 事例の個人情報の保護

事例対象者の個人情報の保護を考え、次のような確認事項を設定し、参加者に確認を行った上でケース会議を試行した。また、事例を準備する養護教諭に対しては、個人が特定できる内容については、十分配慮することを確認した。

- ・カンファレンスシートの内容は、会議前に当該校の管理職と確認を行い承認を受ける。
- ・会議の場所は基本的には事例校とする。
- ・カンファレンスシートは、会議終了後に事例校以外は回収し、破棄する。
- ・個人が特定できるような内容については、カンファレンスシートに記入しない。
- ・ケース会議の場で扱われ知り得た内容については、他のいかなる場面でも具体的事例として話をしない。

(6) 活動の経過

ア ケース会議の実際

〔事例1〕

不登校傾向の事例

参加者：養護教諭5名 適応指導教室教員 研究員

アドバイザー：教育相談センター 教育心理相談員

現在の問題：不登校傾向

検討したいこと：不登校に対する支援について

ケース会議内容

- ・生徒が「大きな音が苦手である」という感覚の過敏さや普段の姿勢がいつも「直角に座っているイメージ」ということ、掃除のときに「指示をされた通りに15分間同じことをやり続けている」という行動から発達障害の可能性についての意見があった。
- ・年齢や体格から考える生徒の様子に比べて、保護者が当該生徒に対してとる行動が、幼い子への対応のようであるという意見があった。教育心理相談員からは「思春期の健康的な成長発達に比べて、身体面と精神面のアンバランスさがあり、幼さを感じる」という成長発達の面での指摘があった。
- ・考えられる保護者の現在の状況について意見交換できた。

〈支援策〉

- ・生徒と保護者の心理的な安定を図ることを優先して考え、保護者との信頼関係を深める。
- ・適応指導教室への通室を定着できるように働きかけていく。そのために、生徒や保護者の状態に配慮した対応を心掛ける必要がある。

上記のことから障害と思われる傾向の行動や姿勢等のエピソードに視点を置き、個に焦点を当てた討議がなされた。また、思春期である生徒の発達段階と体格や現在の生徒と保護者の行動から検討することができた。生徒を支援していくためには、保護者との連携が

重要と考え、保護者の気持ちにも寄り添って考えることができた。

〔事例2〕

慢性疾患と発達障害がある事例

参加者：養護教諭5名 研究員

アドバイザー：C市保健センター 保健師

現在の問題：卒業後のサポートについて

検討したいこと：療育手帳の取得と卒業に向けての支援について

ケース会議内容

- ・療育手帳の機能の利点について確認をした。直接的に利用できる内容は現在少ないが、就労時に役立つこともあることを確認した。このことから、療育手帳取得を焦る必要はないだろうという意見が出された。
- ・他校の事例から他の要因（家庭の状況や他の疾病）によって、療育手帳のサポートが異なるケースが紹介された。
- ・当該生徒の疾病が「小児慢性特定疾患」の対象であり、現在よりも成人期以降について経済面での負担が想定される。しかし、今、保護者に先のことを伝えてもイメージしにくいと思われるため、現状では予測されることを伝えておくことが適当であると共に卒業に向けて、進路先との連携が重要であるという意見が出された。
- ・疾病があることから予測される事故を回避するために他生徒への指導について検討した。
- ・保健師からは、保護者の障害受容の難しさについて助言を受けた。
- ・課題となる内容以外に、養護教諭が困っている点として、発達段階や社会性を考慮した上での対応について協議することができた。

〈支援策〉

- ・保護者との信頼関係を保ちつつ、進学を確実なものにする。
- ・手帳取得は焦らず、障害の受容への働きかけを保護者に継続し、今後につながるような助言を卒業までにしていく。

上記のことから、チームの中で生徒の慢性疾患について理解し、そのことをベースに、現在の支援と進学後の支援について協議がされた。また、参加者は各校で様々な生徒と関わり対応しているため、各校での取組みを参考にすることができ、資源の利用法に広がりをもつことができた。

4 聞き取り調査の結果と考察

各校の校内支援会議を行った後に事例校2校で聞き取り調査を行った。対象は、管理職、教育相談コーディネーター、学年代表、担任、養護教諭である。内容

は①ケース会議で協議された内容や支援方法等を情報提供されての感想・意見②事例校以外からの意見について③養護教諭支援チームに期待することである。また、市内全校養護教諭に対してもケース会議を試行してみたの感想・意見・課題についての調査を行った。

得られた回答を研究のねらいと照合するため、(1) 疾病・障害・健康・生活への視点(2) 学校内とは違う視点(3) チームで行う利点(4) 養護教諭の専門性に関わる視点の四つの視点で整理・分類し、それぞれについて考察した。

(1) 疾病・障害・健康・生活への視点

- ・養護教諭は発達障害の可能性のある生徒を多く見ている存在であると思う。(担任)
- ・医学的な面からのアドバイスが得られるので有益である。経験の浅い教員には特に有益ではないか。(担任)
- ・次につなげる支援が必要だと思った。疾病のある生徒は、特に一人でやっていくための方法や人に頼れる力をつけていかなければならないと思った。(養護教諭)
- ・正確な情報が得られたのはよかった。(コーディネーター、養護教諭)

ケース会議で話し合われた内容や聞き取り調査の結果から、疾病があることから生じる問題や利用できそうな専門的機関や人的資源について検討する機会となり得たことが分かった。疾病や障害についての知識の深い養護教諭間で医療面での課題を共有することにより、それぞれが今まで経験してきた実践を踏まえた意見交換ができ、より確かな見立てを行っていくことができた。また、対象生徒の発達、生活、心身の医学的な面から、進路につなげる支援についても考えることができた。

今回はカンファレンスシートを使用し、それを基本に情報収集をするとともに、養護教諭が直接本人を観察し、担任や学年教員等から情報を得る中で気付いたエピソードを収集した。養護教諭間では、気付いたエピソードを通して、疾病や障害を踏まえ考えていくことができたのであろう。

(2) 学校内とは違う視点

- ・学年全体が落ち着かない状況でもあり、対象生徒について発達障害の可能性はあることは見過ごされていたことに気付かされた。(担任)
- ・今まで発達障害の傾向があるように感じていなかった。休んでいる理由について様々な可能性を提示された。(学年代表)
- ・当該校以外の人に対象生徒のことが分かるのだろうかという疑問はあったが、逆に先入観がなく、整理でき unnecessaryな情報が入ってこないからの確に状況を見極められるかもしれない。(学年代表)

- ・我々が気付かずに、視野が狭くなっている部分があると思った。(学年代表)
- ・いろいろな角度からの見方を参考にできるため一人よがりにならない。(養護教諭)
- ・分からないから言えることもある。(養護教諭)

今回の取組みは、ケース会議を行う際に、対象生徒を知らない者が集まることから、情報不足で対象を捉えることが難しいと予測もしていた。しかし、聞き取り調査でも指摘されたように、逆に対象生徒への先入観がなく対象を分析することができ、カンファレンスシートの情報と実際に起きているエピソードの意味を重ねて考え、状況を深く読み取っていくことができた。担任や学年教員は生徒を個として見ながらも、集団の中の一人として考えるため人間関係や集団との関わりの側面から考えることが多いと思われる。しかし、養護教諭は日常的に個に焦点を当てて考えることが多いため、生徒を担任や学年教員とは異なる見地から捉えている可能性が高い。今回のケース会議でも、本人や保護者の状況を中心とした検討を行っていた。そのため、学年教員とは違った視点から情報提供ができた。だが、その情報は必ずしも学年教員が実施できる内容ばかりではなかったとも言える。「支援方法を提示されたときは納得できる内容ではあったが、学年の状況を考えると難しい」という意見や「現状では適切ではないと思った」という意見もあった。しかし、今まで意識していなかった側面からの視点を学校、学年教員に投げかけることはできたと思われる。当該生徒の直接的な支援にはつながらなかったかもしれないが、視野を広げるという点からは有効であったと言えるのではないだろうか。校内でのケース会議後に、担任以外の教員が生徒の困り感を把握した上で、言葉掛けしてくれるようになったという話を聞くことができた。このことから、対象生徒を知らなくても、様々なエピソードを丁寧に見ていくことで、客観的に対象生徒を見ることができ、校内とは違った視点からの考えを学校へ提供することができたことがうかがえる。

(3) チームで行う利点

- ・他の学校での有効な手立て等を聞くことができれば、子どもにとっても有効であるかもしれない。(学年代表)
- ・一人が経験したことより、事例が多くなり参考になるものが出てくると思う。(管理職)
- ・養護教諭は一人であるため、日常的に相談をしにくい。学校全体の運営にとってもプラスに働いていくと思う。(管理職)
- ・他校の情報から、相談機関の情報も幅広く得ることができる。また、人的ネットワークが広がり、手立ての選択肢を増やすことができる。(管理職)
- ・今回のように、学校と保健師とのネットワークを深めることができたらいいい。(養護教諭)

この聞き取り調査結果から、ケース会議に参加していなかった教員も事例検討を重ねる中から自校の支援に生かせることがあると感じていることが分かる。養護教諭が一人に関わる事例には限りがあるが、情報を共有することにより多くの疾病や障害の理解につながり、生徒の困り感や問題となりやすい傾向を多く知り、予防的に関わったりすることができる。このことは自校での活動を行う際に大変参考になる。

また、相談機関等の外部資源の活用についても他校との情報交換から知ることができ、関係機関を含む支援方法についての見通しをもって考えることができる。

他に、参加者が固定されているため、検討を重ねる中から支援が必要な生徒の傾向が見えてくるのではないと思われる。傾向をつかむことから市内中学生の健康課題への気付きにもつながると言える。

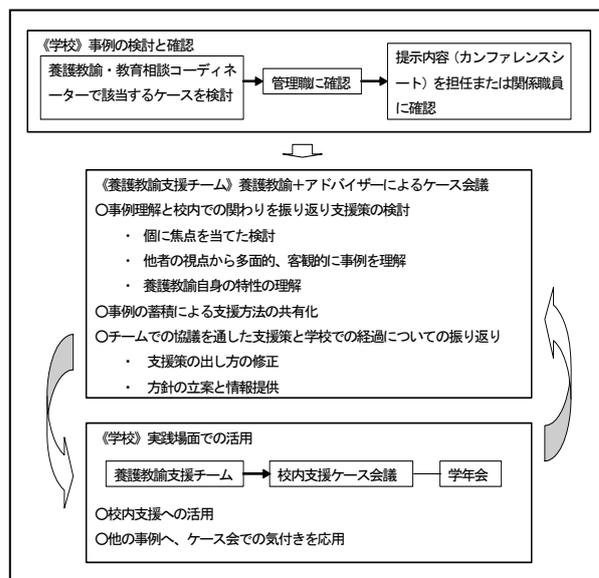
(4) 養護教諭の専門性に関わる視点

- ・養護教諭の立場としての生徒との距離感を考えさせられた。自分の活動を振り返る機会となった。
- ・養護教諭は自分のやり方で行って、他人のやり方を知る機会が少ない。養護教諭個々がもっている特性を理解する場となった。
- ・自分では気付かない視点があった。
- ・見方が多角的になった。視野が広がった。
- ・学校に情報提供する際に個人としての意見ではなく、専門的な見地から検討を加えられた意見として理解してもらえ。
- ・経験の浅い養護教諭の方には話を聞くことで専門性を高めるきっかけになると思う。
- ・必要に応じ、違う立場（外部）の人に入ってもらうのはよいと思った。

養護教諭は養成課程の違いや経験の違いに起因する個々の考えの差が多少あると考えられる。しかし、校内では同じ立場で相談する相手もおらず、自分の考えや支援の方針、アドバイスの妥当性について判断することが難しい。また、学校・学年の教員が養護教諭に対して意見を述べることは養護教諭の専門性からも難しいと思われる。

今回試行した取組みは、養護教諭が相互に意見を言い合える場が保障されることや他の養護教諭から実践例や別の観点に基づく考え方を示してもらうことで、自分の考え方の妥当性や根拠に基づく信用性が高まるということが聞き取り調査からも明らかになった。このことから、前述した課題を解決する手立てとなり、専門的資質の向上と自身の振り返りのきっかけとなると言える。さらに、よりよい支援のために養護教諭の専門性に裏打ちされた意見を校内支援会議等に対し提案できると考える。

以上のことから、構築した養護教諭チームのケース会議を通じた支援の全体像を示した（第3図）。



第3図 ケース会議を通じた支援の全体像

5 今後に向けて

研究を通して見えた課題とそれに向けての今後の方向性について述べる。

(1) 養護教諭支援チームで扱う事例

今回は、養護教諭により疾病を伴う事例や学校内だけで解決しづらい事例を扱った。事例を選択する過程では、教育相談コーディネーターと養護教諭が相談することで、校内での生徒のニーズを一人の視点だけではなく教育相談コーディネーターと複眼的に確認できる。事例の決定後は管理職の承認の他、担任・学年にも外部で検討することの了解を得ておくことは必要であり、そのことにより検討後の経過がスムーズになる。

養護教諭は随時集まることはできず、対象にできる事例として、対応の緊急度が高いものは難しい。そのため扱うことができる事例は限られる。養護教諭の専門性を生かすという点や学校とは違った視点への期待を考えると次のような内容が適当だと考える。

- ① 疾病・障害に関する事例
(例：発達障害、慢性疾患、精神性疾患)
- ② 気になっているが学校全体では検討することが少ない事例 (例：自傷行為)
- ③ 学校内で解決が困難な事例 (例：不登校・保健室登校)
- ④ 性に関する事例
- ⑤ 養護教諭としての学校での情報発信の方法

(2) ケース会議

ア 情報の収集

聞き取り調査の中では「情報が足りない場合、学校・学年の意図に沿ったものではなく、検討する方向性がずれてしまう心配もある」という意見や養護教諭からも「事例を出す上で、養護教諭のフィルターにかけてしまう可能性がある」という懸念があった。そのため、

カンファレンスシートを含め情報収集した内容についての偏りを少なくするためにも、担任や対象生徒を知る職員、及び管理職に内容の確認を求めることが必要であると考えられる。

また、「カンファレンスシートの内容から生徒をイメージしやすかった」という意見もあり、ある程度定まった形のあるカンファレンスシートを使用した方が情報収集しやすく有効であった。

イ 外部資源

事例の内容に合わせたアドバイザーが臨機応変に、かつ事例によっては継続的に入ることが理想である。アドバイザーという形ではなくても、適応指導教室教員やスクールカウンセラー、小学校教員など関係する人が一緒に協議する中で見えてくるものもあると思われる。そのためのネットワークをケース会議を通して広げていけるとよい。今後、ケース会議で挙げた福祉サービスや学校と連携した専門機関等をリストアップし、一覧等にすることで、養護教諭がつなぎ役となり他の学校でも利用していくことができる。

ウ 参加者の構成

今回の研究においては養護教諭5名、研究員1名、アドバイザー1名の計7名で実施した。この規模は、意見交換の上ではそれぞれの意見を出しやすかった。他地域で実施することを考えると近隣5校前後が集まることができるかとよいと考える。近隣の学校であれば、検討する際に環境、地域性も把握しやすく、外部資源も共有しやすい。

エ フォローアップカンファレンス

ケース会議を実施したままではなく、チームで検討した結果がどのように学校で活用され、チームの考え方としてどのような改善が必要であるかを更に検討できるとよい。事後の検討をすることにより、次のケースに生かしていくことができると考えられる。新たな支援を学校に提案できる機会にもつながる。

(3) 結果の活用

ア 市内全職員への周知

市内全校の事例を扱い、この取組みを円滑に進めるためには、管理職を含めた市内全職員にこのような組織の存在が周知され、その運用について理解を得る必要がある。周知することにより、情報収集や検討結果を学校に提案する際に受け入れられやすくなると考える。また、担任等からも取り扱って欲しい事例が挙げられることも期待できる。

イ 校内支援委員会の活用

今回の試行においては教育相談コーディネーターが学年の所属であったり、養護教諭が教育相談コーディネーターであることから、どちらの事例も学年会に両者が参加する形となった。しかし、管理職、教育相談コーディネーター、学年教員に検討した内容をつなぎたいと考えると校内支援委員会を通じたケース会議に

提案することが望ましい。

(4) 個人情報保護の視点から

個人情報第三者に提供する場合は、本人の同意が原則である。今回は個人を特定される内容について配慮した上で、管理職に了承を得る形でケース会議での検討で事例を扱っている。保護者の理解を得ることにより、家庭への支援にもつなげやすくなると考えられるので、本人・保護者の理解を得て実施することが理想的である。

おわりに

本研究を通して、各校の心身の健康課題のある事例を養護教諭間で検討することにより、学校の外側から現在の状況を多面的に捉え、校内とは違った角度から学校へ支援に役立つ内容を提案できた。また、養護教諭個々がもつ特性を認識できる場となり、自身の資質向上につながった。今後も、養護教諭同士の横のつながりを大事にし、この取組みを積み重ね、疾病や障害に関わらず一人ひとりの子どもたちが自分自身で健康的な生活を送るための援助ができるように努めていきたい。

引用文献

文部科学省 1997 「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について（保健体育審議会答申）」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/hoken/toushin/970901.htm(2010.4.30 取得))

参考文献

文部科学省 2008 「子どもの心身の健康を守り、安全、安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」中央教育審議会答申
日本学校保健会 2007 「子どものメンタルヘルスの理解とその対応一心の健康づくりの推進に向けた組織体制づくりと連携」
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
杉村直美 2004 「養護教諭という職～学校内におけるその位置と専門性の検討～」(『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第51巻第1号75-86
中村真理子 2009 「健康な心と体を育てる(中学校)」(『指導と評価』 図書文化)

高等学校における学習や行動に課題のある生徒への グループ活動を通じた支援について

— 支援を必要とする生徒への対応を通じて —

山崎 勇¹

コミュニケーションの苦手な生徒が、対話力を必要とされるグループ活動中心の授業に無理なく参加でき、成長できるような支援の在り方を探った。グループ集団全体には、自己と他者の理解を促すことで、お互いに支え合うことができるような人間関係づくりを目指した。また、個別支援の必要な生徒には、支援方法を精査し、授業の事前・事後に個別の指導を行い、個人用補助シート等の教材や指導法を工夫した。

はじめに

神奈川県教育委員会は、平成19年8月に神奈川県の教育の総合的な指針となる「かながわ教育ビジョン」を策定し、重点的な取組みの一つとして「共に育ち合う教育」を位置付け、「障害の有無にかかわらず、すべての人を包括して、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育や教育的支援を展開していく」インクルージョン教育を目指すこととした。このような県の動向の中、近年、コミュニケーションや社会性に課題のある生徒への教育的支援の必要性がますます注目されており、多くの高等学校でその充実に向けた新たな取組みの検討が進められている。

所属校でも、「安心して安全な学校生活を保証する」ための学校改革として、様々な取組みが行われ効果を上げてきた。その次の段階として着手したのが、「わかる授業を実践する」ための授業改善である。対話力と課題解決力を伸ばすことを中心に、学力の向上を図るため、「コの字型の机配置とグループ活動」を取り入れた授業スタイルを研究しているところである。

本研究では、コミュニケーションに関して特別な教育的支援の必要な一人の生徒を対象に、授業でのグループ活動の実践を通じて、高等学校における具体的な教育的支援の在り方と今後の方向性を考察した。

研究の内容

1 研究の目的

前述のとおり、所属校では授業改善を進めている。しかし、学習に対する苦手意識が強い生徒やコミュニケーションに自信がない生徒、中には特別な教育的支援の必要な生徒も存在しており、より実態にあった方法を模索し、高校生の発達段階に応じた工夫・改善を

1 神奈川県立菅高等学校
研究分野（学校コンサルテーション臨床研究）

行うことが所属校教職員にとって喫緊の課題となっている。以上のことを踏まえ、今回の研究テーマを設定し、以下のような仮説を立てた。

コミュニケーションの苦手な生徒や対人スキル等に弱さのある生徒も、環境調整や構造化、更には専用の補助シートを用意するなど個々の特性に応じた支援がなされたグループ活動であれば、安心してその活動に参加することができるようになる。その結果、生徒はこの先に向けての自信につながるきっかけを獲得し、その活動を通して認められる喜びを知り、少しずつ成長することができる。

2 研究の実際

(1) 研究の流れ

「コミュニケーションが苦手な生徒はいませんか」という内容で、校内の教育相談担当を通じて、全学年に実態調査・聞き取りを行った。「気になる、心配だ」という報告があった複数の生徒の中から、教育相談担当との協議・検討を経て、支援の対象となる生徒を決定し、ケース会議と、対象生徒・保護者への聞き取り内容を基に具体的支援策を検討した。その具体的支援策を用いた検証授業、及び聞き取りと振り返りを分析することにより、対象生徒の変容を見取り、グループ活動における具体的支援策の有効性を探った（第1表）。

第1表 研究の流れ

| 時期 | 内容 |
|------|------------------------------|
| 4月 | 実態調査・聞き取り |
| 5月 | 支援する生徒の決定 |
| 6月 | ケース会議（6/8・6/17） |
| 6月 | 対象生徒・保護者への聞き取り（6/17） |
| 6月～ | 具体的支援策の検討 |
| 10月～ | 検証授業（10/8・10/20・10/27・11/10） |
| 10月～ | 聞き取り |
| 11月 | 振り返り（11/15） |

(2) 情報の共有と具体的支援策の検討

6月に行った2度のケース会議において、対象生徒に関する情報を共有し、具体的支援策を検討した。

対象生徒は、学力は十分にあり、テストでは常に概ね満足できる結果を残すが、課題の提出状況が思わしくなく、教科によってはこの時点で全て未提出という状況だった。また、グループ活動への参加が苦手で、殊に発表することに対する苦手意識がとても強いという報告があった。その他に、対人的な状況理解が難しく、相手の興味を察知したり合わせたりできないこと、興味が広がらないこと、他者への親和動機が低いことなどが挙げられた。

対象生徒の対話力・発表力を少しでも向上させるために、ケース会議で提案された支援策は、対象生徒の近くにサポートティブな生徒を配置することや、授業にブレインストーミングや1分間スピーチを取り入れることであり、所属校研究協力者である担任（政治経済担当）と教育相談コーディネーター（現代文担当）の授業を中心に実践された。

生徒の配置については期待どおりの効果があり、ブレインストーミングの際にも、メンバー構成によって対象生徒の発話に違いが見られた。1分間スピーチに関しては、一度は経験したものの、教室の前方に立ち、他の生徒たちの視線を浴びることは、対象生徒にはまだ難しいであろうとの実践後の報告があった。

(3) 具体的支援策の前進

前述の支援策の実施結果から見えてきた改善すべき点を踏まえ、所属校研究協力者と相談のうえ、検証授業に向けて具体的支援策を検討した。検討に当たっては、神奈川県立総合教育センターの教育相談課における、長期研究員としての臨床的な経験や、支援教育に関わる様々な会議・研修での学びや気づきを最大限に活用した。対象生徒のコミュニケーションに対する苦手意識や、英語に興味・関心がもてない苦しさ、見通しをもてず安心できない困りに対応することを重視し、六つのねらいに基づく15種類の具体的支援策を用意した（第2表）。

(4) 具体的支援策に基づく授業の実践

ア 事前面談

検証授業が始まる一週間前に、グループ活動における本人の希望などを整理し、得意なことや興味があることを取り入れるため、また、検証授業全体の流れなどを伝えるために、対象生徒との面談を設定した。

対象生徒と親和的な関係を築くためには、二人きりの落ち着いた場面で「本当はどうしたいのか」「提出物をどのようなものだと考えているのか」など対象生徒の日常のやりにくさに耳を傾けると同時に、こちらが用意した支援策をあらかじめ伝えておくことが重要だと考えた。相互に考えを伝えるこの場面で、こちらの配慮として次の三つの事柄を伝えた。

- ① コミュニケーションの手助けをするために、メンバー調整には細心の注意を払う。
- ② 対象生徒が、提出用のワークシートに記入することより、話を理解することや他のグループメンバーと関わり合うことを重視する。
- ③ 思春期にある生徒は他の生徒たちと異なった対応を受けることに過敏であることが多いので、個人に対してと集団に対しての差異が目立たないように、個別指導した内容は集団に対しても授業中に同様に言う。

また、英語の授業に興味・関心をもたせる方策として、授業の内容や進め方について対象生徒に意見を聞いた。各授業の流れを示した授業シートを提示し、4回の検証授業計画に関する改善点について意見を聞いた。ふだんは感情表出の少ない対象生徒だが、この瞬間は、これまで見るができなかった生き生きとした表情で、積極的に自分の考えを話し始めた。その幾つかは的確な内容であり、検証授業の際には対象生徒の意見を反映させたシートを使用した。

第2表 ねらいと具体的支援策の対応

| ねらい | | 具体的支援策 |
|--------|-----------------|--|
| 環境調整 | コミュニケーションを助ける | ・補助シートを用意する ・人間関係に配慮したメンバー調整を行う ・集団活動において配慮する |
| | 差異が目立たないように配慮する | ・個人に対して事前に配慮を伝える ・集団に対してその配慮が見えないようにする |
| 構造化 | 見通しをもたせ安心感を与える | ・事前に授業の概要を示す ・授業の構造化を図る |
| | 考え方などの整理を手伝う | ・提出物の意味をきちんと説明する ・教材、例題を工夫する ・シートを活用し、視覚的な提示量を増やす |
| 意欲を高める | 興味・関心や主体性をもたせる | ・授業の内容について意見を聞く ・教材、例題を工夫する ・話合いに集中できるよう簡潔なワークシートを用意する |
| | 自己肯定感を高める | ・否定的表現を避け、「やれる・やりたい」という気持ちをもたせる ・穏やかに語りかけ、こちらが教わる立場で接する |

イ 検証授業の指導計画

平成22年10月から11月にかけて、所属校の3学年1クラスの生徒39名を対象に、個別支援が必要な生徒へのグループ活動を通じた支援を実践するために、「自分について」と「英語表現」（全4時間）の指導計画を立

てた（第3表）。

第1・2時の「自分について」という授業では、自己理解や他者理解への興味・関心を高めるきっかけを与えることをテーマとして、誰の中にも得意な分野と苦手な分野があることを強調し、お互いに支え合うことができるような人間関係づくりを目指した。

第3・4時の「英語表現」では、英語及び日本語による表現の幅を広げ、生き生きとした英訳・和訳を可能にすることをテーマに、直訳ではなく内容を簡潔に言いかえて訳せるようになることを目標とした。

第3表 指導計画

| 時 | 内容 | 使用したシート |
|------|--|---------------------------------|
| 第1時 | 「自分について①」 分野別に4項目に分かれた質問に答え、自分の中の得意・不得意を知り、自己理解・他者理解を深める。 | ・授業シート ・発見シート |
| 第2時 | 「自分について②」 第1時の結果を受けてグループ編成を行い、グループ内で四つの役割分担を決定する。 | ・授業シート ・得意・不得意チェックシート |
| 第3時 | 「英語表現①」 三つの例題を用いてポイントを説明した後、グループ活動（思考タイムと意見交換）を行う。 | ・授業シート ・英語表現シート |
| 第4時 | 「英語表現②」 例題を用いて前回の確認をした後に、グループ活動（取材タイムとまとめと発表）を行う。 | ・授業シート ・英語表現シート ・取材用補助シート |
| 振り返り | 「4回の授業を受けてみての気持ち・感想」のタイトルでコメントを記入し、選択肢のある三つの質問に無記名で答える。 | ・振り返りシート |

第3表内の授業シートとは、本時の流れを示したもので、各授業の最初に生徒たちに配付し説明を加えた。

43項目の質問からなる発見シートは、生徒の特性を知るために用意したチェックリストで、その結果を示したのが、得意・不得意チェックシートである。生徒たちがこれまで苦手さに気付かず無理をしてきた部分については工夫・改善のヒントを、良さを自覚せずに過ごしてきた部分については積極性をもたせるよう

働きかけた。

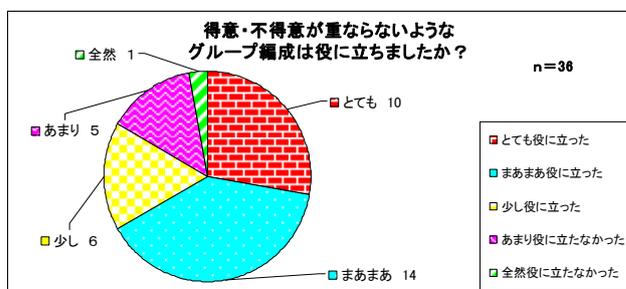
英語表現シートには、個人用とグループ用があり、個人用は4種類を用意した。それぞれに異なるヒントを記した、4種類の英語表現シートが存在することを、意見交換の前に発表することで、生徒相互の関わり合いを促進し、討論をより活発にすることをねらいとした。

なお、放課後等を活用した各授業後の対象生徒向け個別指導の場面では、対人関係スキルや言語的スキルの向上を目指し、日常我々が気軽に使用している「ごめんね」や「ありがとう」を中心に、一連の会話を例示した取材用補助シートを使用した。

ウ グループの編成

対象生徒にとって、グループが安心できるメンバーで構成されていることは必要不可欠である。また、高校生は自己と他者についての認識も高まる年代なので、それぞれの特性を、自分の個性として、肯定的に受容できるような取組みが大切となる。そこで通常の座席が近い者同士の4人グループではなく、支え合うことができるような人間関係をつくりながら、相互の関わり合いをより活発にするために、各々の苦手さが重ならないことに配慮してグループ編成を行った。同じ苦手さがグループ内に存在しないようにしたのは、グループ内の仲間同士が、相手にとって何が苦手であるかを相互に理解し合い、支え合える展開を目指したためである。

事後の振り返りでのグループ編成に対する生徒たちの評価は、第1図のとおり、肯定が83%であった。



第1図 グループ編成について

エ 役割分担

授業で、各グループ内に司会・記録・取材・発表の四つの役割を用意し、それぞれの役割をサポートし合うことは大歓迎であることを強調した。役割の決定に関しては、第4表の内容を提示し、グループメンバー同士の話し合いに委ねることとした。その際、生徒からは「苦手分野に挑戦してみる?」「ここが得意なら、この仕事の方が向いているのでは?」などと前回の授業内容が反映された数多くの発言があった。

対象生徒は「取材という役割は初めてなので自信はないが、これならやれるかもしれないと思った」との理由から取材担当を選択したため、補助シートを用意し、放課後を利用し、事前に練習することを約束した。

第4表 グループ内の仕事内容

| 担当 | 仕事内容 |
|----|--|
| 司会 | グループの議論が活発で円滑に進むようにする。ブレインストーミングの手法を生かす。 |
| 記録 | グループ用の提出用紙に記入する。他の人に見せることも意識して丁寧に書く。 |
| 取材 | 指定された他のグループから情報収集をする。メモを取り自分のグループに報告する。 |
| 発表 | グループの結論を発表する。聞いている人が理解しやすいように整理して話をする。 |

オ グループ活動

他者との関わりに困難さのある対象生徒には、グループ活動のような場面ではモデリング（望ましい行動や期待される行動のモデルを明確に示すこと）が必要となる。以下の囲み内が対象生徒に事前に示した内容であると共に、授業において全体にグループ活動の流れや役割を説明する際に使用したものである。

(7) 思考タイム

個人用シートを読み込み、流れを理解し、この後の意見交換に向けて準備をする。想像と創造をするために使う10分間である。

誰とも会話をしないで「自分ひとりの世界」で集中する時間です。個人用シートをしっかりと読み込み、この後の意見交換でどんな意見を出すかを考えて、自分のシートに書き出しておいてください。自分一人の力で想像して創造するために頑張る時間です。

(イ) 意見交換

ブレインストーミングの手法を用いて、グループメンバー全員の意見を発散するために使う10分間である。

司会担当がコントロールして、全員から意見をもらうようにしてください。否定も批判もせず、出された意見を全部受け入れてください。ここで結論を出す必要はありません。できるだけ多くの意見が出されるよう心掛けてください。記録担当が全ての意見をグループ用シートに記入してください。

(ウ) 取材タイム

参考となる情報を他のグループから取得し、自分のグループに伝達するために使う7分間である。

取材担当が活躍する時間です。自分のシートを持って、指定された他のグループへ行き、そのグループの情報を取材してください。取材した内容を自分のグループにわかりやすく伝えてください。時間が足りない場合は、次のまとめの時間に補足してください。記録担当が報告内容をグループ用シートに記入してください。

(エ) まとめ

自・他グループの意見を結合し、発展させ、結論を出すために使う10分間である（第2図）。

司会担当がコントロールしてください。意見交換と取材タイムで得た情報を合体したり、修正したりしてグループとしての結論にたどり着いてください。取材タイムの報告が終わっていないグループは、検討に入る前にそちらを済ませてください。記録担当が出された結論をグループ用シートに記入してください。

(オ) 発表

グループ内の結論を発信するために使う15分間である。

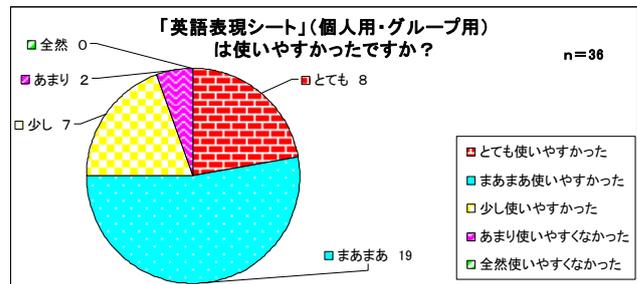
発表担当が活躍する時間です。発表時間は1グループ1分以内です。英文をグループの他のメンバーが板書してください。発表例を示します。「() 番の () という日本語は、() と考えると () に変えた方がメッセージがよく伝わると思うので、英文にすると () となるのがグループの結論です。」



第2図 グループでまとめを検討する様子

カ 振り返り

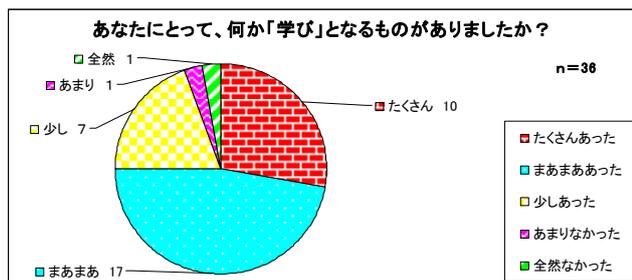
検証授業が終了した翌週に、ホームルーム活動の時間を利用して振り返りの授業を行った。授業の際には、「グループ編成について」「英語表現シートについて」「学びについて」という選択肢で選ぶ三つの質問と、「4回の授業を受けてみての気持ち・感想」というタイトルで記述させた自由記述欄からなる振り返りシートを使用した。



第3図 英語表現シートについて

第3・4図からは、今回の授業で使用した英語表現シートや授業の内容が、ほぼ全ての生徒にとって受け入れやすいものであったことがうかがえる。また、自由記述欄に寄せられたコメントを整理すると、より簡潔な日本語文に直してから英訳するという英語表現に関する、苦手な分野が重ならないよう配慮したグ

ループ活動に関すること、そして自分の中の得意・不得意に関することの三つに分類することができた（第5表）。



第4図 学びがあったかどうかについて

第5表 振り返りシートの生徒の記述より抜粋

| | |
|--------------|---|
| 英語表現に関すること | <ul style="list-style-type: none"> 「なぜ英語を勉強するのか？」「言語は何のためにあるのか？」を再認識できた。 授業を通じて、すべての物事にもっと柔軟に対応しなければならないと思った。 新しい英語の学び方を知ることができ、とても有意義だった。 三つの技を使うことで、自分の作った英語が相手に伝わるものになり驚いた。 |
| グループ活動に関すること | <ul style="list-style-type: none"> グループ内で自分の考えを話したり、まとめたりすることは重要だと思った。 協力して考えることが楽しく、それぞれに解答が違っていて勉強になった。 グループ内の「助け合い」を感じながら授業を受けることができた。 こういう形態の授業がもっと活発になれば、積極的に授業に参加できると思った。 |
| 得意・不得意に関すること | <ul style="list-style-type: none"> 自分の得意・不得意が分かり、苦手なものに当てはまる役割でも、「できない」ではなく、「挑戦しよう」と前向きに取り組むことができた。 色々なタイプの人の意見を聞くことは大切な学びだと思った。 お互いの得意・不得意を知っていたので、役割分担や協力をしやすかった。 |

キ 事後面談

同日の放課後、対象生徒と事後の面談を行った。「授業内容は理解できた？」「グループ活動はうまくいった？」と質問を向けると、「英語に対して初めて興味がわいた」「英語に限らず発想の転換が大切だと感じた」と答え、グループ活動に関しても、「グループの役に立っていると感じたのは初めてのことで、「経験したことのない感覚、新しい自分」であり、「前向きな気持ちになれた」と興奮を抑えられない様子で語った。「何が手助けになったの？」という質問には、第6表のようにランキング形式で工夫して答えた。

振り返りシートの記述内容にも自ら言及し、「今日

の右上」は気持ちが徐々に上昇していることを、「それはそれは不思議な事なんだよ」は、女子生徒と対等にやり取りができたことや、男子生徒との関わりで話したことのない生徒が話しかけてきてくれたこと、またグループ活動に前向きに取り組めたことを表していると説明した（第5図）。

第6表 対象生徒にとって支えとなったこと

| 順位 | 項目 | 理由 |
|----|----------|----------|
| 1位 | グループメンバー | 話しやすかった |
| 2位 | 事前面談 | 流れが見えた |
| 3位 | 英語表現シート | 記入しやすかった |
| 4位 | 取材用補助シート | すぐに使えた |
| 5位 | シートの色分け | 判断しやすかった |

自由記載欄 文章 絵 箇条書き 数字 図表・・・
自分がやりやすい方法で自由に表現してください。

最後に、次の3つの質問に答えてください。あてはまると思う番号ひとつだけ○を付けてください。

(1) 得意・不得意が重ならないようなグループ編成は役に立ちましたか？
 ①とても役に立った ②まあまあ役に立った ③少し役に立った
 ④あまり役に立たなかった ⑤全然役に立たなかった

(2) 「英語表現シート」(個人用・グループ用)は使いやすかったですか？
 ①とても使いやすかった ②まあまあ使いやすかった ③少し使いやすかった
 ④あまり使いやすくなかった ⑤全然使いやすくなかった

(3) あなたにとって、何か「学び」となるものがありましたか？
 ①たくさんあった ②まあまああった ③少しあった
 ④あまりなかった ⑤全然なかった

第5図 対象生徒の振り返りシート

3 検証授業の結果と考察

事後の検討会において、検討会参加者より「ここまで前向きに授業に参加している姿を初めて見た」「周囲に対し積極的に働きかけていた」という感想が出されたことから分かるように、対象生徒は、対人的関わりにおいて積極性が増し、自己表現をする頻度も格段に増え大きな変化を見せた。取材先から自分のグループに戻った際に、対象生徒の口から自然と発せられた「ただいま」という言葉は、対象生徒にとってグループが居場所となったことの現れであると考えられる。

検証授業の最中に行われた文化祭で、対象生徒のクラスは映画制作に取り組んだ。役割を決定する時には、検証授業で扱った得意・不得意の件が全体で話題となり、対象生徒も挙手をして自らの得意分野であるビデオの編集担当を選択した。担任からは「学級活動に対し、初めて積極的な姿勢が見られた」との報告を受けている。多くの支援・配慮・事前準備がある中で、対象生徒が徐々にコミュニケーションの幅を広げていることが見て取れる。

事後面談での聞き取りや振り返りシートの記述内容からもうかがえるように、英語に対する苦手意識を取り除くことや、対人関係において状況を少しでも変える方法を求めていた対象生徒にとって、用意した具体的支援策の多くは効果的な内容であったと考える。

対象生徒が気軽にSOSを出せるようになるには、安心できる雰囲気クラスの中にあふれていることが必要である。この人間関係を作り出すためには、要点を押さえたきめ細かなサポートが不可欠となる。そうした観点から取り組んだグループ編成や役割分担は、相互に助け合い学び合う雰囲気や苦手分野に挑戦する気持ちを生み、自己理解・他者理解に基づく協力意識を定着させる意味で集団全体に対して十分にその効果を発揮したものと考える。

4 研究のまとめ

今回の研究を通して、コミュニケーションの苦手さがあり、対人関係に自信がない生徒も、その特性に応じた的確できめ細かな支援があることにより、十分にグループ活動に参加・貢献できるという一例を示すことができた。また、授業内容を事前に伝え、グループメンバー構成に配慮し、教材や指導法に工夫を施すことにより、対象生徒は小集団ならばリーダー的な役割を担えるまでになり、小さな成功体験を積み重ねていった。その積み重ねが達成感や自信へとつながったことは、事後面談の場面からも十分に感じ取られた。その結果が振り返りシートに表現された自己肯定的な言葉であり、対象生徒の成長が最もよく表現されていたと感じる。

コミュニケーションの苦手な生徒や対人スキル等に弱さのある生徒にとって、授業という場で成功体験を積み重ねることは簡単ではない。そのために求められるのは十分な生徒理解に基づく教育的支援である。生徒と同じ目線に立ち、生徒の思いを共感しながら真摯な姿勢でアプローチすることが、最良の生徒理解につながると考える。また、様々な特性を一般化できないのと同様に、支援方法を一般化することも困難である。従って、個々の特性に応じて具体的支援策の組合せを変えることが必要となる。そのためには支援者が数多くの引き出しをもつことが重要で、多数の支援策の中から、その生徒に適したものをを用いることができるようにすれば、生徒は無理なくその場面に適応して、もてる力を発揮するのである。様々な特性に対応するスキルは、その支援者が関わった回数、接した人数により大きく左右される。無理に発達の問題に当てはめるのではなく、本人の語りを尊重し、数々の情報を丁寧に扱うことで見立てを行い、対応していくことが重要である。

今後、研究すべき課題としては、本研究とは異なる特性のある生徒への対応、グループの編成方針、グル

ープメンバーの組合せ方法など数多く残されている。また、方向性としては、教室内にお互いを自然に支え合う温かい人間関係を作り出したことが、対象生徒のみならず集団の成長にも大いに役立ったことから分かるように、個を支えながらも、個に特化することなく、集団をも伸ばすことができる授業スタイル、つまり、「全体を見つても個を支え、個を支えつつも全体を見ることを可能にする授業スタイル」の完成に向け研究を継続することが大切であると考えられる。

おわりに

今回の研究で、個々の認知や学習スタイルの多様性を最大限に尊重することの重要性を再認識し、高校生の発達段階に適した支援スタイルについて、手掛かりとなるものが見えてきた。また、英語の教科担当者からは、「集団の英語に対する興味・関心がより一層高まり、対象生徒の提出物への取組みも徐々に改善されている」など学力の向上に関する報告も受けた。この研究を一つのモデルとして、高等学校における支援に対する理解や実践が深まる一助となることを希望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 2007 「かながわ教育ビジョン」
(<http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/40/4001/forum/bijon5.pdf> (2010/5/18取得)) p. 52

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2010 「明日から使える支援のヒント ～教育のユニバーサルデザインをめざして～」
京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム 2010 『高校の特別支援教育はじめの一步』 明治図書
独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2006 「協同学習による学習障害児支援プログラムの開発に関する研究」
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2010 「障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究」
石隈利紀・水野治久 2009 『学校での効果的な援助をめざして』 ナカニシヤ出版
上野一彦・海津亜希子・服部美佳子 2005 『軽度発達障害の心理アセスメント』 日本文化科学社
小島道生・宇野宏幸・井澤信三 2008 『発達障害の子がいるクラスの授業・学級経営の工夫』 明治図書
小林隆児・原田理歩 2008 『自閉症とこころの臨床』 岩崎学術出版社

広汎性発達障害のある子どもの居住地交流の研究

— 教育相談コーディネーターとの連携による授業づくりを通して —

杉本尚彦¹

新しい学習指導要領の中で「交流及び共同学習」の意義が強調されている。その一つの形態である居住地交流を本県でも推進している。本研究では、広汎性発達障害のある子どもの通常の学級における居住地交流に焦点を当てた。特別支援学校知的障害教育部門の保護者への聞き取り調査、教育相談コーディネーターとの連携による授業づくりの事例を通して、居住地交流の推進に向けた課題解決の方策と今後の在り方を探った。

はじめに

平成16年6月の障害者基本法改正により、障害のある子どもと障害のない子どもとの「交流及び共同学習」を積極的に進め、相互理解を促進することが規定された(第14条第3項)。これを踏まえ、今回の学習指導要領等の改訂では、幼稚園、小・中学校、高等学校において交流及び共同学習を促進すること、特別支援学校において交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことが位置付けられた。本県では、交流及び共同学習の一形態である「居住地交流」のガイドライン(神奈川県教育委員会 2010)を設定し、推進している。

居住地交流の目的は特別支援学校の子どもが居住する地域で豊かに暮らすための基盤づくりである。将来的な自立と社会参加を考え、学齢期において、地域とのつながりを維持・継続していくことは重要なことである。また、特別支援学校の子どもが特別支援学校以外の場面でもてる力を発揮する経験を積むことは、社会参加に対する自信へつながると考える。

平成17年度に国立特別支援教育総合研究所が全国の特別支援学校251校に「交流及び共同学習」についてのアンケート調査を行った。特別支援学校(知的障害教育部門)54校において、小学部では居住地交流を実施している児童数は約4割であり、実施回数は1~3回が大半を占めた。居住地交流の成果として「児童について理解してもらえた」「地域でのつながりや人間関係を形成することができた」などが回答されたが、高い割合ではなかった。居住地交流の課題として「実施相手校の意識・理解について」「実施相手校の受け入れ体制について」などが挙げられた。特別支援学校の子どもがもてる力を発揮し、実施相手校の子どもが障害理解を深め「相手を思いやる心」を学び、子ども同士の関わりが地域生活へ広がるような交流には至っていない現状が考えられる。

特別支援学校(知的障害教育部門)には広汎性発達

1 神奈川県立麻生養護学校

研究分野(ライフステージを見通した支援教育臨床研究)

障害(=自閉症スペクトラム)のある子どもが多数在籍している。広汎性発達障害のある子どもは社会性やコミュニケーション、般化などに課題があるため、交流場面での集団参加が難しいという特徴がある。彼らへの支援を考えた場合、構造化といった周囲の物的環境を調整することが有効とされている。人的環境である周囲の子どもの共感性を高める働きも重要と言える。

居住地交流において、実施相手校の環境の調整を行うためには、実施相手校の教育相談コーディネーター(以下コーディネーター)との連携が有効だと考えられる。藤原(2008)は「対象とする場の環境条件に適した支援方法でなければ十分な成果が期待できない」と「文脈における適合性(contextual fit)」の重要性を指摘している。校内の支援体制の中心的役割を担うコーディネーターは、教員の授業スタイル、子ども同士の関わりの特徴、実施可能かつ維持・継続できる障害理解や構造化などの方策を把握している。コーディネーターと連携することにより、校内の文脈に合わせた環境の調整がなされ、双方の学びと地域生活への広がりにつながる交流授業づくりができると考える。

本研究では、居住地交流において、教育相談コーディネーターとの連携により、周囲の障害理解を深め、広汎性発達障害のある子どもがもてる力を発揮できるような授業づくりを行うこと、そして、地域で豊かに暮らすための基盤づくりにつながる居住地交流の在り方を探ることを目的とした。

研究の内容

1 聞き取り調査

(1) 対象者とねらい

対象者は、X特別支援学校知的障害教育部門小学部3年生(9名)・5年生(17名)の保護者26名である。居住地交流における、特別支援学校の保護者のニーズを把握することをねらいとした。

(2) 聞き取り項目

聞き取り調査の期間は2010年7月21日~27日の5日間であり、X特別支援学校内の個別指導室にて、筆者ま

第1表 カテゴリー分類表 居住地交流を実施しない理由（複数回答あり） n=17

| カテゴリー | 項目 | 回答例 | 回答数 |
|--------------|----------------|--------------------------------|-----|
| ア. 本人の障害の特性 | ①社会性・コミュニケーション | 「友達と遊べるタイプではない」「話せない」 | 15 |
| | ②環境の把握と適応 | 「（慣れない環境では）混乱するだけ」 | 13 |
| | ③感覚 | 「音などが苦手だから」「人が多い場所が苦手だから」 | 3 |
| イ. 家庭生活の状況 | ④育児の状況 | 「（現状に手一杯で）余裕がない」「（育児の）考え方が違う」 | 5 |
| | ⑤兄弟との関係 | 「小学校にいる兄弟に配慮したい」 | 6 |
| ウ. 交流の手続きと内容 | ⑥実施回数 | 「年に数回では意味がない」「続けて行かないと効果がない」 | 4 |
| | ⑦付き添い | 「本人を連れて行くことや、小学校側に説明することが大変」 | 6 |
| | ⑧交流の内容 | 「お客さん」「ぼつんと（教室に）いるだけ」 | 4 |
| エ. 交流先の状況 | ⑨支援の様子 | 「クラスの先生による」「毎年代わる」 | 5 |
| | ⑩障害理解 | 「障害に対する理解がない」「校内の交流がうまくいっていない」 | 11 |
| | ⑪交流する場 | 「無理に学校じゃなくても（他に方法はある）」 | 4 |

たは学級担任が実施した。「1. 居住地交流の知識について」「2. 居住地交流の印象と小学校への意識について」「3. 実施状況について」の3項目を実施した。居住地交流を実施している、または実施した経験がある保護者に対しては、「4. 保護者の願い」「5. 子どもの様子と保護者の感想」「6. 居住地交流を通じた地域生活の変化」の3項目を追加した。居住地交流を実施している、または実施した経験がある保護者は7名であり、居住地交流を実施した経験がない19名はすべて広汎性発達障害のある子どもの保護者であった。

(3) 結果

「1. 居住地交流の知識について」では、「バスポイントで知り合いの保護者から交流の様子を少しは聞いたことがある」「年度初めに配られるプリントに目を通す程度であり、詳しくは知らない」など居住地交流の情報を得る機会が十分には確保されていない現状を示す回答が約8割であった。「2. 居住地交流の印象と小学校への意識について」では、「（小学校は）人が多く、わさわさしている」「（小学校は）慌ただしく、受入れの余裕がなさそう」など、特別支援学校と環境面で比較した回答が約7割であった。「3. 実施状況について」では、居住地交流を実施しない理由について、カテゴリー分類表を作成し、分析した（第1表）。その結果、「社会性・コミュニケーション」「こだわり」といった「本人の障害の特性」と「交流先の障害理解の状況」についての課題が多数であった。また、約9割の保護者が居住地交流に対する総合的な判断として「メリットがない」との意見を挙げた。居住地交流を実施しなくなった理由としては、「目的が達成されたから」「授業内容が高度になり、ぼつんとして、何のためにいるのかわからなくなったから」が挙げられた。実施した「4. 保護者の願い」では、「知ってもらふこと」が7名全員から回答があった。「5. 保護者の感想」では、居住地交流の課題として「受け

入れてもらう学級担任による部分が大きい」「年度によって全く違う」といった支援体制の維持・継続に対する意見が7名全員から挙げられた。「6. 居住地交流を通じた地域生活の変化」では、「居住地交流を行ったからといって特に変化はない」との回答が多数であった。居住地交流を実施している、または実施した経験がある全ての家庭では、入学時に小学校への就学を検討していた。実施した経験がない家庭では、小学校への就学を検討した経緯はなく、特別支援学校への入学後も小学校への意識が低い傾向がみられた。

2 居住地交流の事例

(1) 対象児童

X特別支援学校知的障害教育部門小学部3年に在籍する児童1名（Aさん）。知的障害を伴う広汎性発達障害（自閉症）と診断されている。平成20年度実施のPEP-R（新訂「自閉症児・発達障害児教育診断検査」）では、発達尺度プロフィールにおける合格年齢は1歳8ヶ月～1歳10ヶ月、芽生え年齢は2歳2ヶ月～2歳4ヶ月であった。

(2) 実施相手校・実施相手学級

ア 実施相手校

児童数約600名、学級数24（特別支援学級4）のY小学校。特別支援学級には重度の肢体不自由や高機能自閉症の児童が在籍していた。特別支援学級の担任がコーディネーターであった。居住地交流の日程調整の窓口は別の特別支援学級の教員が行っていた。

イ 実施相手学級

Y小学校3年通常の学級。対象児童と同じ幼稚園の児童が10名程度在籍し、昨年度に対象児童が居住地交流を実施した学級の児童が10名程度在籍している。担任は居住地交流に携わることが初めてであった。

(3) ねらい

コーディネーターとの連携により、実施相手校で実

第2表 交流計画表（交流授業とコーディネーターとの打合せ）

| 時期 | 交流授業と打合せの内容 | |
|-----|---------------------------------------|--|
| 6月 | [A] | ・居住地交流の目的・コーディネーターの活動状況・X特別支援学校との連携状況・校内支援の状況（ケース会や校内委員会）・交流授業のねらいと進め方・受入学級の調整・導入する個別教材の検討 |
| 7月 | [B] | 授業の内容、登下校の方法、日程調整についての報告 |
| | 交流授業1回目「体育（マット運動）」体育館（7/15） | |
| | [C] | ・交流授業1回目の振り返り・交流授業のねらいと進め方・校内支援の状況（障害理解と子ども理解） |
| 9月 | [D] | ・日程の調整・交流授業でのペアリング・X特別支援学校への見学・事前授業の内容 |
| | 事前授業①（9/28）「交流授業1回目の振り返り（ビデオ視聴）」 | |
| | [E] | 事前学習①の振り返り、事前学習②の内容、次回の内容と手立て、個別教材の内容を報告 |
| 10月 | 事前授業②（10/5）「Aさんと仲良くなるために（障害の特性などの説明）」 | |
| | 交流授業2回目「体育（マット運動）」体育館（10/5） | |
| | [F] | ・交流授業2回目の振り返り・次回の内容と手立て・日程調整 |
| | [G] | 担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告 |
| | 交流授業3回目「体育（マット運動）」体育館（10/16） | |
| | [H] | ・交流授業3回目の振り返り・次回の内容と手立て・日程調整 |
| | [I] | 担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告 |
| 11月 | 交流授業4回目「体育（幅跳び）」グラウンド（11/2） | |
| | [J] | ・交流授業4回目の振り返り・次回の内容と手立て・日程調整 |
| | [K] | 担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告 |
| | 事後授業（11/16） | |
| | [L] | 担任の感想、交流後の実施相手学級の児童の様子、次回の確認、保護者の感想を報告 |
| | [M] | ・今年度の居住地交流の感想・校内周知の方法・引継ぎの方法 |

施可能かつ維持・継続できる支援の方策を通して、周囲の障害理解を深め、対象児童がもてる力を発揮できるような授業づくりを行うことをねらいとした。

(4) 交流の計画

研究の対象とした期間は、2010年6月～11月であった（第2表）。交流授業は「体育」で実施した。交流授業1回目は、対象児童の障害の特性などについての説明や個別の教材導入は行わなかった。事前授業①は、ビデオ視聴を通して交流授業1回目を振り返ることを目的に実施した。事前授業②は、障害理解を深め、対象児童との関わり方を理解することを目的とし、対象児童が特別支援学校で活用している教材や障害理解を促すような絵本を用いて、筆者が対象児童の障害の特性や行動面の特徴を説明した。筆者がコーディネーターから校内の障害理解の方策や児童同士の関わり方の状況を聞き取り、事前授業②の内容を設定した。視覚的な手がかりを用いた対象児童への個別教材として、交流授業2回目から、プログラム表・順番表・待機椅子・手持ちカードを、交流授業3回目から、手形や足形などを導入した。交流授業では、筆者は対象児童に付き添いながら授業に参加し、対象児童の行動や気持ちを言語化し、周囲の児童にその場で伝えた。交流授業後は、筆者と保護者が、児童同士の関わりの様子などについて実施相手学級の担任へフィードバックを行った。その他、広汎性発達障害の特性に応じた支援を行う

ことを目的として、「視覚的な手がかり」「環境の設定」「児童同士の関わり」「教師の関わり」「ねらい」の五つの領域で構成した授業整理シートを作成した。コーディネーターや担任との打合せの内容を筆者がシートに記入し、後日の打合せでの確認に活用した。

(5) 結果

ア コーディネーターとの連携の実際

打合せ[A]では、コーディネーターから「小学校で特別支援学校の個別対応をするのはなぜなのか」といった個別の教材導入の必要性について、説明を求める発言があった。「（対象児童が）特別支援学校で身に付けた力を小学校でも発揮するために必要である」「担任に負担をかけずに導入していきたい」という筆者の説明に、「安心感や見通しの部分なら導入できると思う」とコーディネーターが協力し、実施相手学級で導入可能な教材を判断した上で担任へ要請した。

打合せ[C]では、コーディネーターから「友達との関わりが広がることをよりねらっていきたい」など、実施相手学級の児童の学びにつながる交流の進め方について話し合った。また、「世話好きな子どもが多い」「障害について特別に場を設けず、一緒に過ごす中で気が付いた時に具体的に説明している」「校内で行った交流では、どこまで授業や対応に口を出していいのかが難しい」など、障害のある児童に対する校内の理解と対応についての情報を共有した。

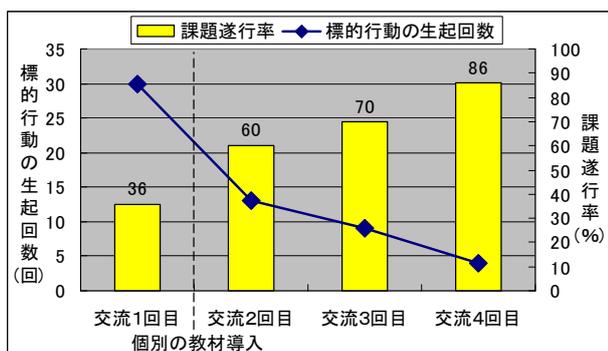
打合せ〔F〕では、交流授業2回目後の実施相手学級の担任からの報告により、授業活動に負担をかけることなく個別の教材が導入され、対象児童の授業参加に対する成果が見られたことを受け、次回の個別の教材導入に向けた前向きな話し合いにつながった。

打合せ〔M〕では、「実際に授業を見に行けなくて心苦しい」「小学校の普通の学習に継続して参加する今年の方法は無理なく続けられて良いと思う」「今年度の成果を引き継ぐ場の設定を行いたい」とコーディネーターから来年度に向けた校内の調整に前向きな感想があった。また、「管理職と相談の上、場を設定したい」と、校内の状況にあった形式での校内周知について検討するコーディネーターからの発言があった。

授業整理シートに記載された打合せ〔E〕と打合せ〔H〕の内容を比較すると、「視覚的な手がかり」では個別の教材導入による構造化についての項目が増加した。なお、個別の教材の工夫や準備は全て筆者が行った。「児童同士の関わり」「教師の関わり」では、人的環境である実施相手学級の児童と担任の対象児童に対する関わりについての項目が増加した。一方、「環境の設定」では、授業全体の内容や環境についての項目に変化はみられず、今後の検討課題として残った。

イ 対象児童の変容

各回の交流授業の説明が開始されてから30分間をビデオで撮影し、授業場面における標的行動の生起回数を記録した(第1図)。標的行動は「声を上げる」「床をたたく」「立ち歩く」を設定した。また、同30分間を1分間のインターバル法で記録し、標的行動が生起しなかった1分間を1インターバルとし、全インターバル数における割合を課題遂行率とした(第1図)。交流授業1回目に比べ、待機椅子と手持ちカードを導入した交流授業2回目では、標的行動が半減し、交流授業3回目以降も減少が見られた。また、交流授業1回目に比べ、プログラムや順番表を導入した交流授業2回目以降、「説明時に着席する」「自分ができる動作で運動課題に取り組む」「列に加わり順番を待つ」などの集団活動への参加を示す課題遂行率が増加した。また、単元と授業実施場所が異なる交流授業4回目においても、同様の変容が見られた。

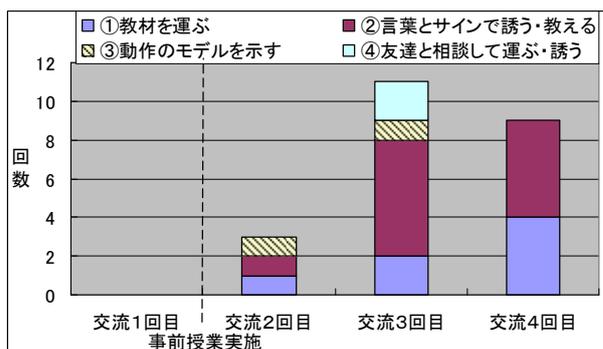


第1図 標的行動の生起回数と課題遂行率

ウ 実施相手学級の児童の変容

(7) 児童同士の関わり

交流授業の説明が開始されてから30分間のビデオ映像から、児童同士の関わりを記録した(第2図)。交流授業1回目では、対象児童の行動に驚き、近づいて話しかける様子は全く見られなかった。交流授業2回目では、対象児童の教材を運ぶ行動から児童同士の関わりに広がりが見られた。交流授業3回目では、対象児童に活動場所を言葉と身振りサインで教える場面が増加した。友達同士で相談して教材を運んだり、活動に誘ったりする姿も見られた。また、対象児童が友達からの促しに応じて動きを模倣する場面があった。筆者が「(対象児童がいらいらしているのは)やり方が難しいから」「誘ってくれてありがとう。Aさんも嬉しそう」などとその場で説明すると、安心した表情を浮かべる児童の様子が観察された。交流授業4回目では、新しい運動課題に各自取り組む場面が多かったため、「動作のモデルを示す」「友達同士で相談して誘う」行動は見られなかったが、「教材を運ぶ」「言葉やサインで誘う」行動は交流3回目から維持された。



第2図 児童同士の関わり

(イ) 対象児童に対する意識

事後授業で、対象児童に対する意識について筆者が聞き取り調査を行った(第3表)。「初めて会った時にびっくりした」に全員が回答した。その理由として、「床を叩く」「勝手に動く」など対象児童の行動が挙げられた。一方、「床を叩いて声を出すには理由があると思う」に約7割の児童が回答したことから、障害理解が深まっていることが推察された。交流場面において筆者が対象児童の行動を言語化して伝えたことが効果的であったと考えられる。また、「耳で聞くよりも目で見た方がわかりやすいと思う」に全員が回答した。個別の教材導入後に対象児童の授業への参加の様子が変容したことにより、障害の特性についての理解をより深めたのではないと思われる。「(実際には)できなかったが、やってみようと思った」に8割の児童が回答した。「相手を思いやる心」が育てられていることが推察された。学校以外の場面でも「話しかけてみようと思う」に8割以上の児童から回答があり、交流授業場面から地域生活への広がりが期待される。

第3表 実施相手学級の児童への聞き取り調査 (n=37)

| 聞き取り内容 | 人数 |
|---|----|
| Aさんの教材を運んだ | 11 |
| Aさんに話しかけた | 19 |
| (教材を運んだり、話しかけたり) できなかったが、やってみようと思った時があった | 30 |
| Aさんに初めて会った時にびっくりした。 びっくりしたり不思議に思ったりしたところは？ →「床を叩くこと」「勝手にやっちゃうこと」「静かな時に声を出したり怒ったりすること」 | 37 |
| Aさんが床を叩いて声を出すには理由がある | 26 |
| Aさんは耳で聞くよりも目で見た方がわかりやすい | 37 |
| Aさんとスーパーや公園、道路などで会ったら話しかけてみようと思う | 31 |

エ 実施相手学級の担任の反応と感想

交流授業1回目後では「初めてなので、(対象児童に)何が必要なのか分からない」との発言があった。事前授業に対して「教材や絵本を使って(筆者が)具体的に説明をしてくれたので、子どもたちもよく分かったと思う。私も勉強になった」と肯定的な感想があった。交流授業2回目後では、筆者と保護者から児童同士の関わりが増えてきている様子について報告を受けると、「他の人を思いやる心が育ってきていると思う」「私が知らなかった面が見られた」と交流の成果に対する発言があった。また、「(筆者が)個別の教材を用意してくれたから、Aさんも落ち着いて参加できたと思う」と個別の教材導入に対して肯定的な感想があった。交流授業4回目後では「子どもたちのつながりができ、いろいろな友だちを理解し、関わりの中で自分にできることをして支えようとする姿が見られた」という感想があった。また、「交流授業全体の計画が事前にあった方がよいのではないか」「(今年度の成果を)来年度へうまくつなげられるようにしたい」と交流の進め方や継続性に向けての意見があった。

オ 対象児童の保護者の反応と感想

交流当初は「受け入れてもらえるかどうか心配に思う」と不安を口にしていた。交流授業1回目後では「(本日のように)自由に過ごすのではなく、集団に合わせて行動することを学んで欲しい」と今後の進め方に対する意見があった。事前授業に対しては「先生だからできることでありとてもありがたい」との肯定的な感想があった。交流授業2回目後には「集団にいるということはかなりいい方向に向いている」と感想があった。交流授業3回目後に「もうちょっと分かれば本人も楽しいのに」と授業全体の環境の工夫に対する意見があった。交流授業4回目後に「今年度のようにうまくいくか心配である」と来年度の交流授業に対する不安を口にしていた。また、コーディネーターによる校内周知や引継ぎの状況について「存在が少しずつ残っ

てきていてうれしい」との発言があった。その他、「朝の登校時に自宅の前でよく声をかけてもらうようになった」「公園でサッカーをしている子どもの集団に自分から入っていこうとした」など、地域生活における児童同士の関わりのエピソードが対象児童の保護者から報告された。

3 考察

(1) 居住地交流の量的な側面について

居住地交流の量的な側面に「実施児童・生徒数」がある。本県では保護者の希望により居住地交流を実施する形式をとっている。本事例の結果を通して、保護者が感じている居住地交流に対する課題の解決につながる方策について以下に述べる。

本事例において、実施相手学級の児童と担任の感想から、障害理解の深まりが示された。筆者による事前授業の実施に対する有効性が担任の感想から推察された。筆者がコーディネーターからの情報により校内の状況を把握し、事前授業の内容を設定したことと、対象児童が特別支援学校で活用している教材などを用いたことが効果的であったと考えられる。また、交流授業において、筆者が対象児童の行動の意味を言語化し、周囲の児童へ説明したことも有効であったと思われる。

また、対象児童の障害の特性に応じた個別の教材導入後、対象児童の集団活動への参加が促進された。個別の教材導入においては、コーディネーターが担任の負担に配慮し、導入可能な教材を判断し、担任に要請する形式をとった。校内の文脈に合わせ、チームで検討した支援の方策は維持・継続が期待できると考える。また、事前授業後に児童同士の関わりが増加した。事前授業における障害理解の深まりにより、対象児童への共感性を高め、自発的な行動へつながったと思われる。交流授業における児童同士の関わりに対する筆者の肯定的なフィードバックも有効であったと考える。

課題として、聞き取り調査において、居住地交流の情報を得る機会が十分には確保されていない現状が推察された。特別支援学校において、交流先の障害理解を促す手立てと障害の特性に応じた支援の実践例を紹介するとともに、将来的な生活を見通した居住地交流の意義への共通理解を深める機会の設定が望まれる。

以上から、コーディネーターとの連携による授業づくりと居住地交流の情報を保護者に伝える機会の設定が、量的な側面での課題解決につながると思われる。

(2) 居住地交流の質的な側面について

居住地交流の質的な側面の一つに「双方の学び」がある。本事例において、個別の教材導入後、対象児童の課題遂行率が上昇し、特別支援学校で培った力を交流授業でも発揮することができた。一方、実施相手学級の児童と担任の感想から、実施相手学級の児童に「相手を思いやる心」が育まれたと思われる。交流場面に

において筆者が行った児童同士の関わりに対する肯定的なフィードバックが有効であったと考えられる。

次に、「環境の調整」がある。本事例において、個別の教材導入後、対象児童の集団活動への参加が促進された。しかし、授業全体の内容や環境の設定までには至らなかった。対象児童の自己有能感を育てるためには、本人が「わかって動ける」環境の調整が重要である。本事例のように、居住地交流を担当が初めて実施する場合、対象児童への個別の教材導入、双方の学びの成果の共有と信頼関係の構築を経て、実施相手学級全体における支援へと段階的に支援が広がると推察される。実施相手校で実施可能かつ維持・継続できる支援システムを構築していくためには、コーディネーターと連携した授業づくりが不可欠であると考ええる。

また、「地域生活への広がり」が考えられる。本事例では、対象児童の保護者から、地域での児童同士の関わりが報告された。また、実施相手学級の約8割の児童から、学校以外の場面における関わりに前向きな感想が得られた。その他、コーディネーターにより校内周知と引継ぎについて計画がなされた。地域での基盤づくりにつながる居住地交流が実施できたと言える。

以上からも、担任間の連携だけでなく、コーディネーターと連携した授業づくりが、居住地交流の質的な側面における推進への一方策となることが推察される。

(3) 次年度の居住地交流について

聞き取り調査と事例の結果から、特別支援学校（知的障害教育部門）において、次年度実施可能と思われる居住地交流の進め方について以下に述べる。

まず、実施相手校のコーディネーターとの連携である。本事例の結果から「校内支援の状況についての情報提供」「居住地交流の目的や交流授業のねらいと手立ての検討と共通理解」「個別の教材導入の検討と調整」「校内周知の場の設定」「引継ぎの場の設定」については、実施可能であると思われる。また、交流授業における、実施相手校のコーディネーターによる「周囲の児童に向けた対象児童の行動の意味の説明」と「児童同士の関わりに対する肯定的なフィードバック」の実施が挙げられる。しかし、日常の業務の状況により、当日の交流授業への参加が難しいことも想定される。その場合、コーディネーターが対象児童の保護者や特別支援学校の担任から交流授業の様子を聞き取り、実施相手学級の児童と担任に伝える方法が考えられる。

また、特別支援学校のコーディネーターによる事前授業の実施が考えられる。地域の学校への巡回相談などの経験がある特別支援学校のコーディネーターが実施することにより、障害理解について効果的なガイダンスがなされると考える。特別支援学校のセンター的機能の一部として位置付けられることも期待される。加えて、特別支援学校のコーディネーターが居住地交流を実施する特別支援学校の担任へスーパーバイザー

としての役割を果たすことも実施可能であると考ええる。

その他、特別支援学校における、保護者が居住地交流について十分な情報を得るための説明会や面談の設定がある。地域での基盤づくりにつながった事例を紹介し、将来的な生活を見通した居住地交流の意義への担任と保護者との共通認識を深めることが考えられる。

(4) 今後の居住地交流の在り方について

本研究において、実施相手校のコーディネーターとの連携が、居住地交流の推進に向けた一方策なることが示された。本県では、居住地交流におけるコーディネーターの役割は明示されていない。コーディネーターの役割を明確に設定した組織的な支援体制の構築が今後期待される。そのためには、教育課程上の位置付け、評価、特別支援学校の指導体制などの課題についての検討も必要である。他の自治体では副次的な学籍による「交流及び共同学習」の成果が報告されている。本県においても新たな「交流及び共同学習」へのガイドラインの設定が期待される。

また、国内の動向として、障害者権利条約の批准に向けたインクルージョン教育への転換が焦点となっている。支援を必要とする児童に対する学校全体の意識の変化と、支援システムの構築が今後求められる。そのためには、特別支援学校の児童に対する個別の支援が、他の児童へと広がり、実施相手学級全体における支援として維持されるような居住地交流の事例の蓄積が求められる。特別支援学校の担任や両校のコーディネーターが実施相手学級の担任に代わり交流授業を行うことも、有効な手立ての一つであると考ええる。両校のコーディネーターが積極的に交流授業に参加できるような環境整備や人的整備の充実が今後望まれる。

おわりに

本研究を通して、特別支援学校の教員として、障害のある子どもが卒業後に地域で生活する姿を思い描き、指導・支援していくことの大切さを実感した。今後の教育活動にいかしていきたいと思う。

引用文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2006 「『交流及び共同学習』に関する調査研究」 pp. 29-33
- 藤原義博 2008 「環境に向けたアプローチによる発達障害児者の行動問題の改善—Life styleを重視した生活の質の向上を目指して—」（『発達障害研究』第30巻第5号） p. 314

参考文献

- 神奈川県教育委員会教育局 支援教育部特別支援教育課 2010 「平成22年度県立特別支援学校小学部児童の居住地交流ガイドライン」

授業改善につながる「個別教育計画」作成について の一考察

— 自立活動教諭（専門職）とのチームアプローチ —

今村政司¹

平成20年度より県立特別支援学校に配置された「自立活動教諭（専門職）」（以下 専門職）の役割の一つに個別教育計画作成への支援があるが、その取組状況は明らかではない。そこで、専門職配置校を対象に、現状と課題を整理するためのアンケート調査を行った。その結果、個別教育計画改善に向けた専門職の支援体制は、多くの学校で不十分であることが分かった。そこで、特別支援学校（知的障害教育部門）分教室の実践を通して、授業改善につながる個別教育計画作成について専門職とのチームアプローチの視点から考察した。

はじめに

平成20年1月の中央教育審議会において、特別支援教育の改善の基本方針で「特別支援教育については、その課題を踏まえ、①社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化、②複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設、③幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図る。」（中央教育審議会 2008 p. 133）と答申がされた。この答申を踏まえ、平成21年3月に特別支援学校学習指導要領（以下 新学習指導要領）が告示された。

新学習指導要領では、一人ひとりの実態に応じた指導を充実するため、すべての幼児児童生徒に「個別の指導計画」を作成することを義務付けた。

このことについては、「各教科の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。」（文部科学省 2009a p. 182）と規定している。

また、作成上の留意事項として「計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）の過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行う必要がある。」（文部科学省 2009a p. 183）「さらに、重複障害者の指導に当たっては、実態把握や指導計画の作成、評価において、より専門的な知識や技能を有する者との協力や連携が求められる場合もある。その際、必要に応じて、専門の医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等に指導・助言を求めたり、連絡を取り

合ったりすることが重要である。」（文部科学省 2009a p. 189）と明記されている。

新学習指導要領の告示に先がけ、神奈川県では、障害の重度・重複化、多様化に伴い、児童・生徒への指導に関する専門性を更に高めるために、平成20年度より専門職として理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士を県立特別支援学校へ配置している。平成22年度までに県立特別支援学校25校中12校に配置された。

また、「協働支援チーム宣言」（神奈川県教育委員会 2010）に示された内容をまとめると、専門職の役割の一つとして、個別教育計画²の作成と評価への参加を挙げている。このことは、チームの一員として、専門職の知見を生かした関わりが期待されているためである。一方、①教員と専門職の連携や情報の共有はなされているのか。②組織における役割は周知されているのか。③個別教育計画の作成や評価、見直しへの関わりはできているのか。④授業改善に向けた取組みは行われているのか等、校内支援体制の課題も挙げられている。

そこで、本研究では特に、専門職の個別教育計画の作成や評価、見直しへの関わりについての現状と課題をアンケート調査により明らかにし、その課題をA特別支援学校（知的障害教育部門）分教室（以下 A校分教室）の実践を通して、授業改善につながる個別教育計画作成について、専門職とのチームアプローチの視点から考察することとした。

研究の内容

1 研究の目的

専門職の個別教育計画作成への参加の実態と課題を明らかにし、チームアプローチによる授業改善につな

1 神奈川県立三ツ境養護学校

研究分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究）

2 神奈川県教育委員会（2001）では、「個別教育計画は個別の指導計画を含み込む」と明記されている。

がる個別教育計画作成について考察することを目的とする。

2 研究の方法

本研究は、次の二点を中心に研究を進めた。

- ①専門職が配置されている特別支援学校に対してアンケート調査を実施する。
- ②調査による課題を受け、A校分教室を対象として研究の方針を立てて事例研究をする。（専門職とのチームアプローチによる個別教育計画の見直し）

3 研究の実際

(1) アンケート調査の実施

ア 調査名と目的

調査名を「個別教育計画作成への専門職の役割に関するアンケート調査」とした。また、その目的は「専門職と教職員チームが協働した個別教育計画の作成についての現状の把握」とした。

イ 調査対象及び回答者

調査対象は専門職が配置された特別支援学校12校。回答者は専門職が所属するグループ若しくはカテゴリーの総括教諭又はそのグループリーダーとした。

ウ 調査内容

アンケート調査の質問項目については第1表に示した。回答は選択及び記述とした。

第1表 アンケート調査の質問項目

I 基本情報

- ①専門職所属分掌
- ②各校開設部門
- ③専門職配置年度
- ④配置されている専門職の職種

II 個別教育計画作成への専門職の参加について

- ①専門職が個別教育計画作成に参加しているケースについて
- ②個別教育計画作成時の教員と専門職の意見交換について

III 個別教育計画の評価・改善への専門職の参加について

- ①専門職が個別教育計画見直しに参加しているケースについて
- ②個別教育計画見直し時に教員と専門職が話し合う観点について
- ③個別教育計画見直しに専門職が参加した子どもの授業参観について
- ④個別教育計画見直しに専門職が参加できていない理由について
- ⑤個別教育計画作成の充実を図るために専門職に求められているものについて
- ⑥個別教育計画作成の充実を図るために教員に求められているものについて
- ⑦個別教育計画作成の充実を図るための校内支援体制やシステムに求められているものについて

IV 専門職配置後の個別教育計画について

- ①専門職が参加して作成された個別教育計画の内容の変化について
- ②日常的な教育実践を通じた教員と専門職の関わりについて

エ 調査及び回答の方法

電子メールを使用

オ 調査期間

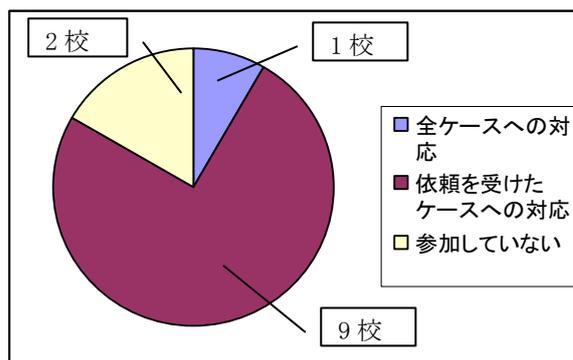
平成22年9月13日から9月24日までの10日間

(2) 調査回答の結果

調査回答は、12校全てから回収した。調査結果については、専門職の個別教育計画作成と見直しへの参加に関する内容について整理した。

ア 個別教育計画作成への専門職の参加について

第1図は、専門職の個別教育計画作成への参加の実態を示している。10校において専門職が作成に参加していた。その内訳については、全ケースへの対応が1校、依頼を受けたケースへの対応が9校であった。

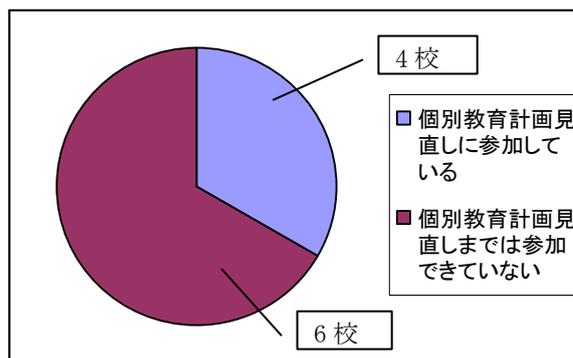


第1図 専門職の個別教育計画作成への参加の実態

イ 個別教育計画の評価・改善について

(7) 専門職の個別教育計画作成及び見直しへの参加についての実態

第2図は、専門職の個別教育計画作成及び見直しへの参加の実態を示している。作成へ参加している10校のうち、4校においては見直しへも参加していた。



第2図 専門職の個別教育計画作成及び見直しへの参加の実態

(4) 専門職の個別教育計画見直しへの参加状況

専門職が個別教育計画見直しへ参加している4校の状況は、「年間計画に位置付けて全ケースに参加する」が1校、「担任からの依頼に応じて参加する」が1校、「個別教育計画作成に参加したら、見直しにも参加する」が1校、「子どものケースによって参加する」が

1校であった。

担任と専門職の個別教育計画見直し時の観点については、「目標設定の適性について」「教材教具の使い方や分かりやすさについて」「指導内容・方法について」「学習環境や整備について」の四つが挙げられた。

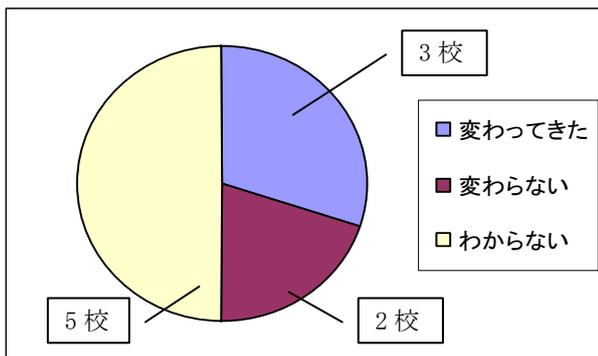
(ウ) 個別教育計画の見直しに参加できていない8校の実態

専門職が個別教育計画の作成に参加できていない理由として、「専門職配置から間もないために校内体制が十分ではない」「専門職の役割が校内で周知されていない」「個別教育計画を意識した関わりをしていない」「個別教育計画の作成は周知されているが個別教育計画見直しは周知されていない」「見直しまでは間に合わない」等が挙げられた。

ウ 専門職の役割や参加について

(7) 専門職が個別教育計画作成に参加している10校の個別教育計画の内容について

第3図は、専門職配置後の個別教育計画の内容の変化について示している。「個別教育計画の内容が変わってきている」と回答した学校が3校、「変わらない」が2校、「わからない」が5校であった。



第3図 専門職配置後の個別教育計画の内容について

(イ) 日常的な教育実践を通じた教員と専門職の関わりについて（上位三つを選んで回答）

回答結果は、「子どものことに関して気になることや気が付いたことはどちらからともなく報告し合うようにしている」が12校、「専門職は学校場面を通じて更に子どもの様子を知ろうとしている」が10校、「専門職がいつでも授業を参観できるようにしている」が8校であった。

(ウ) 個別教育計画の作成の充実を図るために教員や専門職に求められるものについて

教員に求められることとしては、学校として「専門職とのチームアプローチへの意識を更にもつこと」「個別教育計画の作成時に専門職を更に活用すること」「専門職の専門性を理解すること」が挙げられた。専門職に求められることとして「個別教育計画についての理解を深めること」「全員の児童・生徒をいつも見ることはできないのでチームとして力を付けるための助言を

すること」「児童・生徒を理解する機会を更に増やすこと」が挙げられた。

(E) 個別教育計画の作成の充実を図るための校内支援体制や校内システムに求められるものについて

「学校として、専門職が個別教育計画の見直しも含めた作成に関わる校内システムをつくり、現システムの見直しをすること」が11校から挙げられた。

エ 調査回答の整理

- 個別教育計画作成については、一部の学校を除いては専門職が参加しており、参加方法に違いはあるが、学校としての取組みがある。
- 専門職の個別教育計画見直しへの参加は配置校の1/3と、不十分である。その理由としては校内支援体制の整備が途上であることが示された。
- 個別教育計画見直しへの参加が示された学校では、次のような工夫がされている。
 - 担任と専門職による日常的な教育実践を通じた意見交換が、関係作りのために行われている。
 - 専門職の役割が周知されている。
 - 個別教育計画見直しを年間計画に位置付けたり、個別教育計画作成に参加したら見直しまで参加する校内支援体制をつくっている学校もある。

(3) A校分教室での実践(専門職とのチームアプローチによる個別教育計画の見直し)

ア 研究の方針

新学習指導要領を踏まえ、外部の専門機関を活用することで、専門職を含む校内支援体制が整備され、授業改善が進むのではないかと考えた。

イ 対象校について

専門職は理学療法士と臨床心理士(以下 専門職C)の2名がA校本校に在勤しており、分教室へは専門職Cが月2回程度来校している。来校時に、個別教育計画作成及び見直しの場を設定しての参加はしていない。しかし、多様化する生徒に関する助言や担任へのサポートは行ってきた。

ウ 当初の個別教育計画による対象生徒の実態

真面目に物事に取り組むことができる。一度に多くの情報を整理するのは苦手であり、必要な情報を見落としがちである。そのため予測や見通しが立てられず混乱することがある。

エ 実践の方法

(7) 期間

前期(7月13日から9月28日)、中期(9月29日から10月15日)、後期(10月16日から10月25日)の三期に分けて進めた。前期で、総合教育センターのセンターアセスメント事業(以下 センターアセス)を実施した(8月26日)。また、各期間毎にケース会議(9月25日、10月15日、10月25日)を設定した。

(イ) 研究協力者

担任2名、専門職C

(ウ) 手続き

見直しを進めるにあたり、授業改善につながる個別教育計画作成におけるモデルが必要と考え、「授業改善のプロセス」(第4図)を考案し、実践することとした。授業改善のプロセスは、①生徒のより客観的な実態をつかむための外部の専門機関(今回はセンターアセス)の評価を積極的に活用する。②生徒の学校生活全般のアセスメント(以下 日常アセス)を踏まえ、専門職が外部の専門機関との共通理解を図るために、センターアセスに参加し、ケース会議で生徒の学習上の問題解決の助言を行う。③担任と専門職と長期研究員の三者によるケース会議にて評価(C)、改善(A)、計画(P)を行う。担任は授業実践(D)で明らかになった現状と課題を整理し、授業内容、教材教具、生徒の実態評価など話合いの観点を提案する。専門職は日常アセスによる生徒の実態把握を踏まえて助言する。

オ 実践結果

(ア) センターアセスの評価

8月に実施したセンターアセスの評価を整理した。第2表は、その抜粋を示したものである。

第2表 対象生徒のセンターアセスの評価

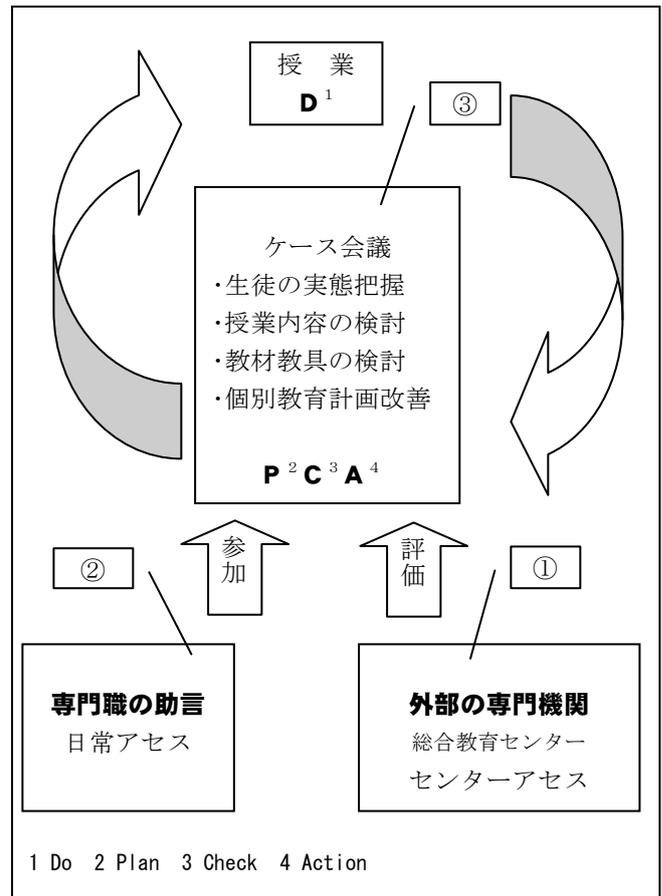
| |
|---------------------------|
| ・課題解決の見通しがもてると課題理解が進む |
| ・指示内容を限定して示すと内容の理解が進む |
| ・工程の最後に作業確認を入れると注意喚起が促される |

(イ) 学校における実践

前期では、センターアセスの評価を基に支援の方針を検討し、中期では、授業改善につながる教材教具について話し合った。後期では生徒の変容を基に第3表に示したように新個別教育計画の作成を行った。その実践結果を第4表に示す。

第4表 実践概要

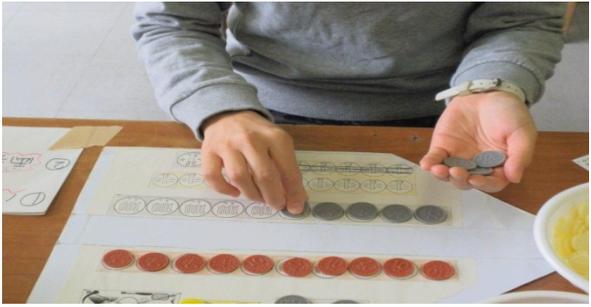
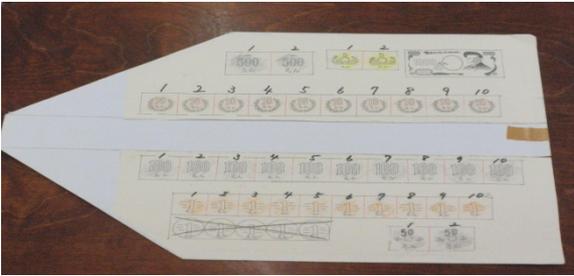
| | ケース会議の内容 | 授業の様子 |
|-----------|---|---|
| 前期【授業改善1】 | <p>授業内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職業「スウェーデン刺しゅう」 <p>担任の関わり: 落ち着いて作業に取り組むことをねらいとした。</p> <p>指導上の留意点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・伝える情報の整理 ・メリハリのある口頭での指示 ・指示書による指示 ・ガイド <p>教材教具</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運針の方向を分かりやすくするために、針先を赤く塗った。 ・「①糸を通したら布の端まで針を動かす ②端まで終わったら隣の列に進みで針を動かす」とポイントを箇条書きした指示書を用意した。 | <p>対象生徒の変容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・夏休み明け、久しぶりの「スウェーデン刺しゅう」であることや手先の作業は苦手であることも重なり、作業工程がなかなか定着しなかった。 ・指示書を見ながら作業に取り組むが、担任の口頭による指示が入ると混乱をし、運針がうまくいかず糸を絡めてしまった。 ・口頭による指示はいったん止め、ガイドをしながら担任と一緒に取り組むと徐々にではあるが作業工程を思い出してきた。 ・ガイドで作業工程が安定してきたら指示書を見ながら作業速度は遅いが正確に取り組めてきた。 ・良いイメージで終わるために正確な作業が続けられたところで作業を終えた。 |



第4図 授業改善のプロセス

第3表 個別教育計画改善結果

| 当初の個別教育計画 | 新個別教育計画 |
|---|------------------------------------|
| ・必要な情報を見落としがちである。そのため予測や見通しが立てられず混乱することがある。 | ・情報を整理して捉えらるると情報の理解が進み、落ち着いて取り組める。 |

| | | |
|---|---|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">中期【授業改善2】</p> | <p>個別教育計画見直しの過程</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門職Cによる日常アセスを受け、「工程を絞り指示内容を分割して提示すると理解が進む」と見直し過程を記した。 <p>授業内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職業「校内実習 お金セットの袋詰め-第一週」 <p>担任の関わり:作業工程を正確に理解させることをねらいとした。</p> <p>指導上の留意点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指示書による指示 ・作業工程の定着 ・近くからの援助 ・間違いの修正 ・確認作業 <p>教材教具</p> <ul style="list-style-type: none"> ・金種の絵を描いた台紙を用意した。 ・ポイントを強調した指示書を作成した。 ・「①お金の絵に合わせて並べる。②決められた数を並べる」と工程を絞った指示書を用意した。 | <p>対象生徒の変容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指示書により正確な作業になってきた。 ・不安を感じる時は、そばに担任がいるので「教えてください」と援助を求めてきた。不安を感じる点や対処方法を心得てきた。 ・確認作業により自分で間違いに気付き修正することができるようになってきた。 ・しかし、台紙に描かれたお金の輪郭に沿って並べたり、常に左から片手で並べるため作業速度は遅くなった。(写真-1)  <p style="text-align: center;">「写真-1 作業の様子①」</p> |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">後期【授業改善3及び個別教育計画の修正】</p> | <p>授業内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職業「校内実習 お金セットの袋詰め-第二週」 <p>担任の関わり:作業速度と作業量の向上をねらいとした。</p> <p>指導上の留意点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・安定した作業の確認 ・習得できたことへの賞賛 ・平易なことばによる課題変更 ・指示書による変更内容の提示 ・台紙の変更提示 ・担任による変更内容の教示 ・確認作業の継続 <p>教材教具</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「①決められた数が合えば何番から並べてもよい。②金種は合っていればよい」と課題を箇条書きで示した指示書を用意した。 ・お金の輪郭を取り除いた新しい台紙を用意した(写真-2)。  <p style="text-align: center;">「写真-2 輪郭を取り除いた台紙」</p> <p>新個別教育計画</p> <ul style="list-style-type: none"> ・専門職Cの助言を受けて、第3表に示された「新個別教育計画」として改善された。 | <p>対象生徒の変容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内実習二週目であるが疲れた様子はなかった。 ・作業工程は定着した。褒められたことが嬉しく感じた様子で「ありがとうございます」と笑顔で答えた。今までの課題は達成された。 ・新しい課題の説明は、よく聞いていた。また、台紙と指示書の内容を確認して作業の完成形が変わらないことに気付くと「同じお金セットの仕事ですね」と作業内容を理解した回答をした。 ・始めはお金の向きをそろえていたが「指示書をよく読んでね」と担任が指示を出すと、声を出して読み直し「分かりました」と確認した。「金種は合っていればよい」の情報が優先された作業が再開された。 ・両手で作業が行えるようになった。 ・作業速度と作業量の向上が見られた(写真-3)。  <p style="text-align: center;">「写真-3 作業の様子②」</p> |

カ 考察

本研究は、アンケート調査を行い課題を整理した。また、研究の方針を立て実践を進めた結果、授業改善ができた。以上の取組みを踏まえ考察を述べる。

(7) 外部の専門機関との校内支援体制作り

学校で日々行われている授業を改善し、より良いものとするためには、子どもの客観的な実態把握は欠かせない。実態把握が不十分であると子どもや保護者の教育的ニーズに応じた効果的な授業実践は難しくなる。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、「生徒の障害の状態により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする。」（文部科学省 2009b p. 96）と記されている。この研究では、外部の専門機関である総合教育センターのアセスメント事業を活用した。その結果、専門職が参加し、客観的な子どもの実態について、共に共通理解を図ることができた。以上の取組みを踏まえると、学校が外部の専門機関を積極的に活用し、専門職を含めた校内支援体制を作ることが有効であると考えられる。

(4) チームアプローチによる授業改善と個別教育計画作成について

学校では、子どもの実態把握と並行して日々の授業改善を行わなければならない。特別支援学校学習指導要領解説総則等編には、「特別支援学校には、種々の障害に応じた指導についての専門的な知識や技能を有する教師がおり、児童生徒の多様な実態に応じた指導の充実を図る上で、それぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導を行うことが大切である。」（文部科学省 2009a p. 188）と明記されている。そこで、「担任と専門職の専門性が発揮される協力的な体制づくり」が望まれる。そのため、この事例で示された「授業改善のプロセス」（第4図）のモデルを活用することが有効となる。授業で明らかになった現状と課題を次の授業改善に生かせるよう、「Dの後にPCA。PCAの後に再びD」へとつなげることが必要である。

また、このサイクルで作成された個別教育計画は授業改善につながることで、この研究で示された。特別支援学校学習指導要領解説総則等編では、「日ごろの、学習活動を通じて、児童生徒一人一人のよい点や可能性を積極的に評価し、児童生徒の主体性や意欲を高めることが重要である。」（文部科学省 2009a p. 208）と明記されている。授業改善を踏まえて作成された個別教育計画を、日々の指導のツールとして活用することで、児童生徒の主体的な取組みが増えることが、この研究で明らかになった。

したがって、外部の専門機関を加え、教員と専門職によるチームアプローチにおいて、定期的に子どもの課題の達成状況を客観的に評価し、修正を繰り返すな

がら個別教育計画を作成することが授業改善につながり、また、子どもたちにとって、より良い授業になると考える。

キ 今後に向けて

特別支援学校の授業づくりは、ティーム・ティーチングで行われることが多い。一般的な役割分担としては、全体進行のリーダーとそのサポートをするサブリーダー、子どもを指導する担任に役割分担される。専門職の役割については「協働支援チーム宣言」（神奈川県教育委員会 2010）に触れられているが、専門職の授業への関わり方については触れられていない。チームアプローチの一員として「授業改善につながる授業への関わり方」については、専門職配置校が増えるにあたり、今後、更に研究を進める必要があると考える。

おわりに

本研究は授業改善につながる「個別教育計画」作成を専門職とのチームアプローチに焦点を当てた。高等部卒業後は「個別の支援計画」に移行していく。将来を見据えたチームアプローチの視点に立った実践をこれからも重ねていきたい。

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2001 「盲学校、聾学校及び養護学校高等部 新教育課程のために Q & A」 p. 92
- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）」 p. 133
- 文部科学省 2009a 『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）』教育出版
- 文部科学省 2009b 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）』教育出版 p. 96

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2010 「協働支援チーム宣言」
- 神奈川県教育委員会 2010 「特別支援学校 幼稚部、小学部及び中学部教育課程編成のためのQ & A カリキュラムケースブック95」
- 神奈川県総合教育センター 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～」
- 独立行政法人国立特別支援教育研究所 2008 「肢体不自由のある子どもの教育活動における『評価』及び『授業改善・充実』に関する研究」
- 広島県教育委員会 2007 「盲・ろう・養護学校 授業改善ハンドブック」

長期研究員研究報告第9集（平成22年度）

発行 平成23年3月
発行者 下山田 伸一郎
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

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/>

亀井野庁舎（教育相談センター）
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
TEL (0466) 81-8521
FAX (0466) 83-4500

