

平成 23 年度  
長期研究員

# 研究報告

第 10 集



神奈川県立総合教育センター



## はじめに

平成 23 年度より、順次、新しい学習指導要領が実施され、「生きる力」を育むという理念のもと、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、授業改善の取組みの推進が一層求められています。

また、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。

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、理論的、実践的な教育研究、教育に関する専門性の高い基幹研修及び教育行政に関する実務研修等を通して、将来の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あり、平成 22 年度までに 898 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 23 年度は、13 名の長期研究員が、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 2 名、中学校教諭 3 名、高等学校教諭 5 名・養護教諭 1 名、特別支援学校教諭 2 名となっています。長期研究員は、「授業改善推進研究」「今日的な教育課題研究」「一人ひとりのニーズに応じた教育研究」という三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、この度、その成果を「長期研究員研究報告第 10 集」としてまとめるに至りました。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 24 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

- 小学校国語科における関係付けて考える力の育成-----1  
－ 書く活動を通して －  
研究分野（授業改善推進研究 国語） 嶋本 信之
  
- 思考力・判断力・表現力等の育成を目指す高等学校古典（古文）の指導法の研究-----7  
研究分野（授業改善推進研究 国語） 本間 瑞樹
  
- よりよく生きようとする態度の育成を目指した指導法の研究-----13  
－ 高等学校公民科における倫理的な諸課題の考察を通して －  
研究分野（授業改善推進研究 地理歴史・公民） 谷井 正和
  
- 数学を日常生活や社会に活用しようとする態度の育成-----19  
－ 「数学のよさ」を実感させる授業づくりを通して －  
研究分野（授業改善推進研究 数学） 齊藤 亮介
  
- 理科を学ぶことの意義や有用性を実感させる授業づくり-----25  
－ 習得した知識の効果的な活用方法の工夫 －  
研究分野（授業改善推進研究 理科） 中島 慶太
  
- 中学校音楽科における豊かな表現力の育成-----31  
－ 言語活動を取り入れた合唱の授業を通して －  
研究分野（授業改善推進研究 音楽） 松本 恵
  
- 中学校外国語（英語）における表現力を育むための授業研究-----37  
－ 「書く」領域における言語活動の充実を通して －  
研究分野（授業改善推進研究 外国語（英語）） 塗師 光保子

- 話す意欲を伸ばす高等学校外国語(英語)の授業づくり-----43
- 研究分野(授業改善推進研究 外国語(英語))
- 北村 わかな
- 教科・科目で行うキャリア教育-----49
- ー 日常の授業を通して ー
- 研究分野(今日的な教育課題研究 キャリア・シチズンシップ教育)
- 黒柳 幸子
- 不登校経験者の高校段階における学校復帰に関する研究-----55
- ー 不登校経験者等の聞き取りを通じて ー
- 研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育)
- 山田 佳典
- 高校生の健康な発達のための効果的な校内連携による支援についての研究-----61
- ー 保健室経営計画の活用を通して ー
- 研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育)
- 齋木 真理子
- 学校におけるアセスメントの充実に向けた評価の観点について-----67
- ー アセスメント検査「ボールペン分解・組立検査」の評価表の作成 ー
- 研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育)
- 三浦 秀暢
- 特別支援学校(知的障害教育部門)と県立高校の交流及び共同学習の在り方について---73
- ー 分教室と分教室設置校の活動を通して ー
- 研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育)
- 高橋 洋之



# 小学校国語科における関係付けて考える力の育成

— 書く活動を通して —

嶋 本 信 之<sup>1</sup>

グローバル化、多様化、複雑化が進む現代社会において、考える力を育成することが重要になっている。本研究では、国語科における「関係付けて考える力」を明確にして、授業づくりに取り組んだ。その結果、「情報を活用して考える」「他者と交流して考える」「自己と対話して考える」3つの「関係付け」を踏まえ、考えを整理し明確にしてから文章を書くことで、主体的・客観的・論理的な文章が書けることが明らかになった。

## はじめに

社会は日々、複雑になり変化している。子どもを取り巻く環境もコンピュータや携帯電話の普及などで広がっている。その反面、子どもたち同士のつながりや親子関係、地域との関わりなど一つひとつのつながりやつながりは希薄になっているので、子どもたちは自分と社会との関係が見えにくくなっている。これからの時代を担う子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて判断することや他者と切磋琢磨しつつ人々との共存を図ることなど、変化に対応する能力や資質が一層求められている。

知識基盤社会に必要な能力「生きる力」は新学習指導要領（2008）にも継承され、第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針には、生きる力を育むことを目指し、思考力・判断力・表現力等の育成に努めるとある。さらに思考力・判断力・表現力等を育成する観点から言語活動の充実を図ることが求められている。言語活動を充実させ、思考力・判断力・表現力を育成することによって「生きる力」を育みたいと考え、本研究に取り組んだ。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

OECD（経済協力開発機構）生徒の学習到達度調査2009年度調査の結果、「必要な情報を見つけ出し取り出すこと（「情報のアクセス・取り出し」）は得意だが、それらの関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」「熟考・評価」）は苦手である。」との見解が示された。

また、国立教育政策研究所平成22年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書によると、資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述すること、日

常的な事象について、筋道を立てて考え、数学的に表現することなど、思考力・判断力・表現力といった「活用」に関する記述式問題を中心に課題が見られた。特に、文と文のつながりを理解したり、登場する人物や必要な情報を関係付けたりすることに課題がある。

これら学力に関する調査の結果より、内容を理解することはできているが、文章や人、情報などを関係付けて考え自分の考えを文章表現することができなくなっていることがわかる。

また、これまでの自分の言語活動の授業実践を振り返ってみても、児童の自主性に頼るがあまり、思考力・判断力・表現力を育むための「書く」言語活動に対する計画的な支援を十分にできていないことがあった。

### 2 研究テーマの設定

これらのことから、研究テーマを「小学校国語科における関係付けて考える力の育成」に設定した。

#### (1)関係付けて考えるとは

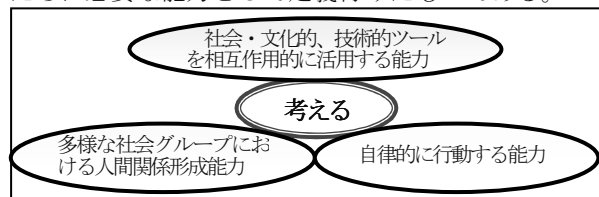
##### ア 考える力

辰野（1995）は思考力について、「考える」ということは、観察や記憶によって頭の中に蓄えられた内容をいろいろに関係付け、新しい関係を作り出すことであると述べている。

このことから「関係付けて考える力」を、「考える力」として捉えた。

##### イ キー・コンピテンシー（主要能力）

関係付けて考える力を定義付けるにあたり、OECDの「キー・コンピテンシー」（第1図）を参考にした。「キー・コンピテンシー」とは複雑に変化し多様化する社会の中で、個人に関係する様々なカテゴリーを踏まえ、個人が深く考え行動することの必要性を示し、子どもたちに必要な能力として定義付けたものである。



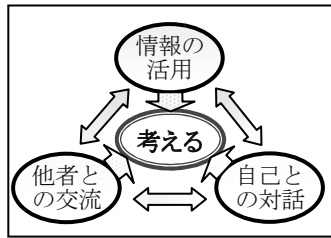
第1図 キー・コンピテンシー

1 伊勢原市立成瀬小学校

研究分野（授業改善推進研究 国語）

また、キー・コンピテンシーの育成の必要性を指摘する佐藤（2003）は「学び」を「モノとの対話」「他者との対話」「自分自身との対話」という概念が三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直し」の過程として定義している。

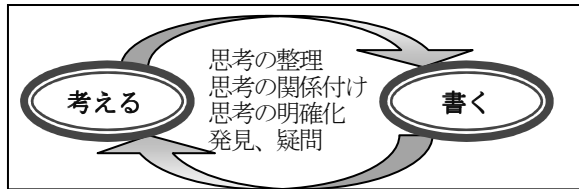
これら先行研究から「関係付けて考える力」とは「情報の活用」「他者との交流」「自己との対話」の3つの能力の総体と定義し研究を進めた（第2図）。



第2図 関係付けて考える

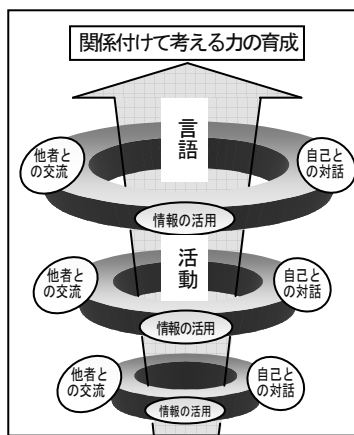
(2) 書く活動

また本研究では、書く活動を通して関係付けて考える力を育成する。考えを書くことにより、思考は関係付けられ整理され、思考が明確になり新しい発見や疑問も生まれる（第3図）。この過程の繰り返しを「意味と関係の編み直し」と捉え、サブテーマを「書く活動を通して」と設定した。



第3図 意味と関係の編み直し

これらのことから「情報を活用して考える」「他者と交流して考える」「自己と対話して考える」3つの「関係付け」の過程を踏まえた「書く」言語活動を行い何度も繰り返しながら「関係付けて考える力」を育成しようと考えた（第4図）。



第4図 関係付けて考える力の育成

3 研究の視点

以上のような考えから研究テーマに迫るため、次のように研究の視点を設定した。

- (1) 関係付けて考える力の明確化  
関係付けて考える力の系統表の作成と活用
- (2) 指導過程の工夫  
書く言語活動の充実を図る授業づくり
- (3) 指導方法の工夫  
「情報の活用」「他者との交流」「自己との対話」の3つの能力を育てる場の設定と具体的な学習活動

(1) 関係付けて考える力の明確化

国語科の指導内容は、系統的・段階的につながっていくとともに、反復的に繰り返しながら学習し、能力の定着を図っている。そこで、低中高学年段階で、どのような関係付けて考える力を付けるべきか整理した。

まず、OECDの「キー・コンピテンシー」のカテゴリーを参考に「情報の活用」「他者との交流」「自己との対話」をさらに細分化し付けたい能力を設定した。次に、松本（2009）が言語的思考に関わる力をまとめた「書くための思考技能系統表」を参考に、低中高学年の順に思考を系統化した。さらに、学習指導要領の「内容」をあてはめ、指導内容が具体的にわかるように、「関係付けて考える力の系統表」（第1表）を作成した。あくまでもこれは理論的仮説であり、一般的な根拠をもつものではないが、本研究では、この系統表をもとにねらいを明確にして授業実践を行い、「関係付けて考える力」を育成しようと考えた。

第1表 関係付けて考える力の系統表

	情報の活用	他者との交流	自己との対話
	課題に応じて必要な文章や資料等を取り上げ、基礎的・基本的な知識・技能を活用する。	相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく。	目的や条件を明確にして、自分の経験や心情と関連付けて考えを発信する。
付けた能力	内容を理解する 論理的に考える	相手の立場で考える 高め合う 協力して まとめる 解決するため	自分の周りの状況を把握する 見通しを立てる 表明する
	①を活用する ②を活用する ③を活用する ④を活用する ⑤を活用する	共有する	主観的に述べる
低学年	順序立てる・つなぐ 想像を広げる 順序よく述べる	相手の考えに興味をもって反応する（尋ねる応答する） 相手の行動から、気持ちを考える	経験したこと・想像したこと を、報告したり感想を述べたりする 必要に応じて述べる 身近なことから考える 自分の課題や期待を 意識する
中学年	分類する・類推する 中点を捉える	吟味し、比較する 異なる考えを認める （質問や感想） 人の性格や気持ちの変化、情景から相手のことを考える	目的をもって説明する 関心をもちて調べたことを説明する 目的をもって述べる 学校・家庭・地域の中から考える 自分の役割・進路・きまりを 意識する
高学年	構造化する 内容や要旨を捉える	評価し、総合する インターネットを活用する 意図をもって調べ、整理する 図表・数値を用いる 表現の効果を確かめる 文章全体の構成を考える 事実と感想、意見を区別する	価値付けて述べる 自分の内的要因・責任・理想・個性・立場・経験と対話し、意見を述べる 計画を立てて述べる 学習したことの中から考える 自分が関わる規則・文化を 意識する

(2) 指導過程の工夫

大村（1978）は書くときの学習者のつまづきを、「書くことがわからない」「書き方がわからない」の二つに集約している。「書くことがわからない」とは、自分の考えができていないとも捉えられる。また、大西（1995）は、これまで意見文や感想文の指導では、構



成の指導に重点が置かれる傾向にあったが、意見文、感想文の指導において、もっとも力を入れなければならないのは、意見・感想を創り構成する方法と技術を習得させること（創構の指導）としている。

そこで、文章を書く前に自分の意見を創り意見を構成する場を設定し、指導過程を「意見を創る過程」と「文章化する過程」に分けて授業づくりに取り組んだ。

### (3) 指導方法の工夫

授業の前に、6年生児童に「少年から少年へ臓器移植」という新聞記事を読んで意見文を書かせた。その結果、感想は書いてあってもそれに基づいた意見は書いていない児童が43%であった。感想主体の文章は書いてある内容を受けて感じたことを書いてあるが自分の事として捉えておらず、自分の経験を振り返ったり自分のこれからの行動に生かしたりするような文章ではない。これは、関係付けて考える力の「自分の内的要因（責任・理想など）と対話し、意見を述べる」ことができていないということである。

そこで、「自分の内的要因と対話し、意見を述べる」ことに重点を置き、「情報の活用」「他者との交流」「自己との対話」の三つの能力を三位一体として学習できるように次のように指導方法を工夫した。

#### ア 情報の活用を行う能力を育てる指導方法の工夫

「意見を創る過程」で、事実と感想・意見に整理し考えの構成図を作らせる。それをもとに「文章化する過程」で文章全体の構成ができるようにする。

#### イ 他者との交流を行う能力を育てる指導方法の工夫

人の相互関係、心情、場面から相手の立場に立って考えさせ、自分と関係付けて考えさせるために、自分の人間関係図を作らせる。

#### ウ 自己との対話を行う能力を育てる指導方法の工夫

自分の内的要因（経験や理想など）と結び付けて考えさせるために、マインドマップを作らせる。

## 4 検証授業

### (1) 検証授業の概要

実施期間 平成23年9月26日～10月6日

対象児童 第6学年 3学級（84名）

授業時数 6時間（各学級）

単元 「わたしの意見」を書こう

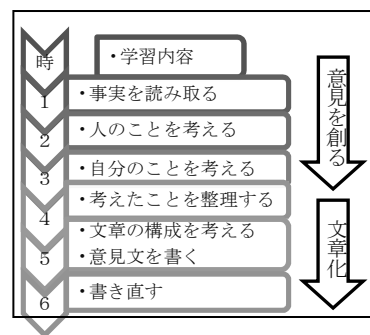
付けたい力 本単元では関係付けて考える力の系統表から、次の関係付けて考える力を育成する（第2表）。特に○の項目に重点を置いて指導し、成果を検証する。

第2表 本単元で付けたい「関係付けて考える力」

	情報の活用			他者との交流		自己との対話	
	内容や要旨を捉える	事実と感想、意見を区別する	文章全体の構成を考える	表現の効果を確かめる	相手の立場から立って考える	人の相互関係、心情、場面から深まりを求める	共同での考えの深まりを求める
高学年			○		○		○

### (2) 指導計画

指導計画は全6時間で、右の通りである（第5図）。自分の意見を創る過程と、自分の意見を文章化する過程に分けて計画し授業を実践した。



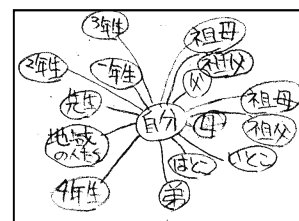
### (3) 授業の展開 第5図 指導計画（全6時間）

#### 【第1時】「事実を読み取る」

東日本大震災で被災した当時小学校6年生の作文「あの日学んだこと」（毎日小学生新聞2011.9.11）を読んで考えたことを書かせた。意見文の書き方を説明し、「大切なもの」をテーマに設定させた。

#### 【第2時】「人のことを考える」

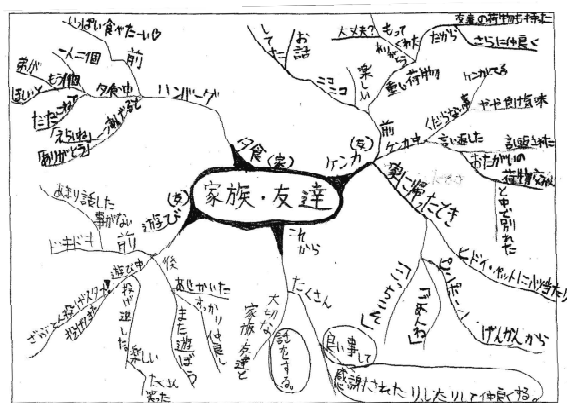
筆者や自分の人間関係図（第6図）を作り、「もしも自分だったら」と考えさせた。筆者が経験を通して学んだ「大切なもの」を自分に結び付けて考えさせるために、まず自分の人間関係を把握させた。



第6図 人間関係図

#### 【第3時】「自分のことを考える」

マインドマップを作り、「大切なもの」に関わる自分の経験を書かせ（第7図）今まで自分でも意識していなかったり、考えたりすることもなかった自分にとって多くの「大切なもの」に気付かせた。児童はマインドマップを作る過程で自分の気持ちや行動、人との関わりを考えることができた（マインドマップを作った感想）。



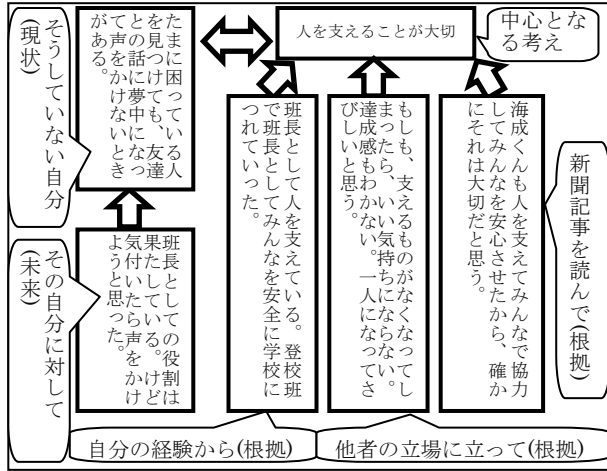
第7図 マインドマップ

・マインドマップが大きいほど思い出や自分の気持ちがいっぱいだと思います。  
 ・人との関わりは強いなと思いました。  
 ・中心となっているものと関わりがたくさんあると思った。

マインドマップを作った感想

【第4時】「考えたことを整理する」

ワークシートでこれまで考えたことを整理し意見を構成させた（第8図）。まず、自分の中心となる考えの根拠を示させ、さらに自分の意見を深めるため、自分の現状、未来を考えさせた。理想論を述べるのではなく、客観的に自分を見つめ、論理的に考えて、「だからこうする。」と主体的に実現可能なことを考えさせ、自分の意見の論理性を高めさせた。



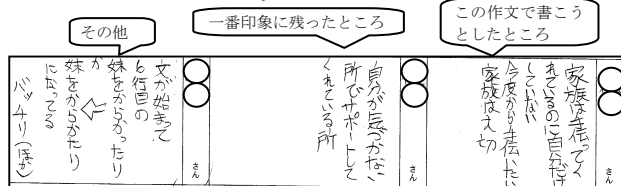
第8図 児童Aの考えの構成図

【第5時】「文章の構成を考える」「意見文を書く」

まず、意見文の構成の基本例を説明した。第4時で論理的に構成した自分の意見を選び、並べ替え、つないで文章を構成させた。児童は今までのワークシートを見ながら、部分部分の記述をイメージして、全体の構成を考えていた。その後、意見文を書かせた。

【第6時】「書き直す」

お互いに作文を読んで読み取ったことを、書いて伝え合う活動（4人グループ）をさせた（第9図）。読み取ったことを伝えてもらい、自分の文章が伝わったかどうか確認して文章を直させた。また、人が書いた意見文を読んで、その考えに共感し、自分の意見文に取り入れる児童もいた。



第9図 ワークシート（一部抜粋）

(4) 検証授業の結果と考察

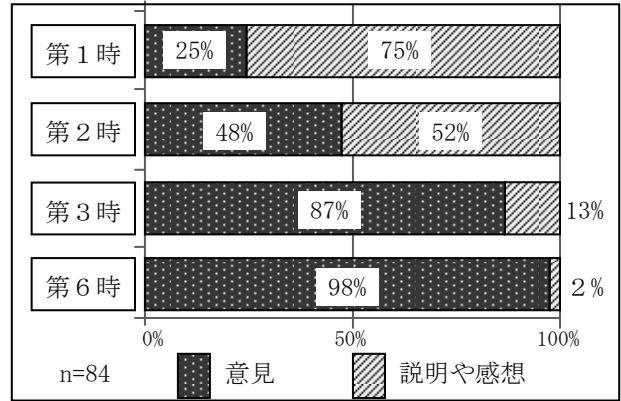
ア 指導方法の工夫における児童の変容

ワークシート（1時～3時）や授業の最終に書いた意見文（6時）の記述を比較し、変容を見た。

(7) 人間関係図を作ったことによる、意見を書いた児童の割合の変化

第1時から第2時の変化を見ると意見を述べるようになった児童が23ポイント増加した（第10図）。第2時に人間関係を考え相手の立場に立って考えたことで、

読んだだけでは他人事として捉えていた児童が、自分の事として捉え主体的な意見になったと考えられる。



第10図 意見を書いた児童の割合の変化

(イ) 人間関係図を作ったことによる、記述の内容の変化

抽出児童Bのワークシートの記述（考えたこと）の第1時と第2時を比較し、その質的な変化を見た。

（第1時）東北の人達にはすごくたいへんなことだった。海成さんの文章を読み、海成さんの家族は織笠に住む祖父母を失っていたのです。こっちは死んでしまった人はいないからそうでもないんだと思っていたんだけど、海成さんは自分がわからない大切なことを学んだなんて、いい経験し生かしてほしいと思った。

（第2時）もし、自分が海成くんだったら、自分の身の回りの人がいなくなり一人きりになったときと同じくらいの悲しみをあじわったと思いました。でも、笑って生きて何がわるい。笑って笑顔を見せその笑顔で人は支え合い心をおることなく支え合える。家族を失った人だっている。母や父、祖母、祖父それだけじゃない。くやしい時、悲しい時はみんな同じ涙を流す。でも、それを乗り越えてこそ、また昔と同じ笑顔を見せる。ぼくは、人の笑顔が人を強くたくましくさせると思った。

B児は第1時では、「東北の人達にはすごくたいへんなことだった」と述べつつも、「いい経験をしたから生かしてほしい」とも述べており、まだ、本当に相手の立場に立って考えていたとは思えない。第2時の授業では、悲しい場面で、自分の笑顔が周りの人の心情を変えた体験をもとに、大震災の悲しみの中で、筆者が笑って生きることを肯定的に評価し、「笑って生きて何がわるい」と述べている。これは、自分の人間関係図を描くという活動を通して、自分の体験を思い浮かべ、筆者の人間関係や心情、場面の様子を推測し、筆者の立場に立って筆者の行動や考えを理解したことで、他人事としての記述から「自分の意見」としての記述へと内容が変化したものである。

これらのことより、相手の立場に立って考えさせる

ために自分の人間関係図を作らせた指導方法は、関係付けて考える力の育成に有効であると考えられる。

**(ウ) マインドマップを作ったことによる、意見を書いた児童の割合の変化**

第2時から第3時の変化を見ると、意見を述べるようになった児童が39ポイント増加した(第10図)。これは第3時にマインドマップを作り、自己との対話をさせ、経験や知識を結び付けて考えさせたことで、他人事として捉えていた児童が、自分の事として捉え主体的な意見になったと考えられる。

**(エ) マインドマップを作ったことによる、記述の内容の質的な変化**

抽出児童Cのワークシートのメモ(考えたこと)の第2時と第3時を比較し、その質的な変化を見た。

(第2時) 私には、家族や友達がいなくなってしまうなんて想像できない。引っこしとかで、自分の近くからいなくなってしまうのは分かるけど、海成君のように津波で家族(親せき等)や友達を亡くしてしまうのは悲しいし、さびしいことだと思う。支え合って協力することができにくくなると思う。

確かに、大地震や大津波が来たら絶対イヤだけど、そういうことを経験して、人は大切なことを得るんじゃないのかな?

(第3時) 「ケンカ」や「夕食」は前のこと。「遊び」は昨日できたばかり。男の子だけど、友達になって、仲良くなってうれしかった。そういう気持ちが家族や友達を大切にできるのかな?

たくさん遊んで、たくさん話して、家族や友達は最高の存在。これからも、みんな仲良くやっていきたいです。

第2時では、地震や津波の経験をすれば「大切なもの」が得られると述べている。逆に考えれば、自分は経験していないからよくわからないともとれる。しかし、マインドマップで自分の経験を思い出してみると、仲良くなってうれしかった経験が、また仲良くしようという気持ちにつながるのではと気付くことができました。「大切なもの」と考える根拠を自分の経験を通して挙げ、「大切なもの」を価値付けることで、こうしていきたいという主体的な自分の意見になったと考える。

これらのことより、内的要因と対話し、意見を述べさせるため、マインドマップを作らせた指導方法は、関係付けて考える力の育成に有効であると考えられる。

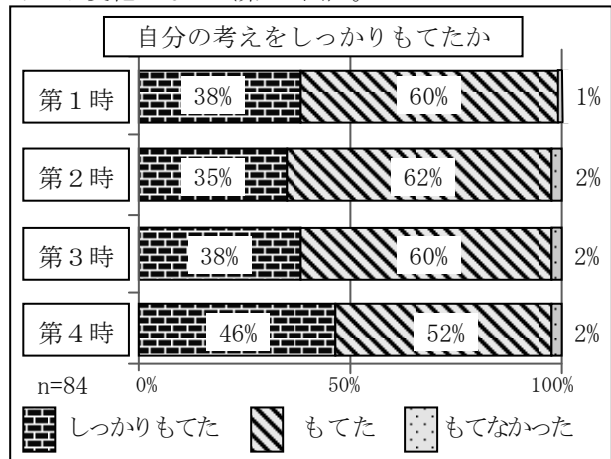
**イ 指導方法と指導過程の工夫における児童の変容**

自分の考えを明確にするために、指導過程を「意見を創る過程」と「文章化する過程」に分け、考えの構成図を作成して創った意見を文章化させたので、指導過程を工夫したことと考えの構成図を作成した指導方法は同じ観点で見ることとした。

**(ア) 考えの構成図を作成したことによる、意識の変化**

第3時から第6時の記述の内容の変化を見ると、意見を述べるようになった児童が11ポイント増加し、最終的に98%の児童が意見を述べるようになった(第10図)。これは、第4時にワークシートを活用し、考えの構成図(第8図)を作成してから、第5時に文章全体の構成を考え作文を書いたからではないかと考える。

児童の自己評価によると、第1時から第3時までは「自分の考えをしっかりとてた」とする児童の割合はあまり変化がない(第11図)。

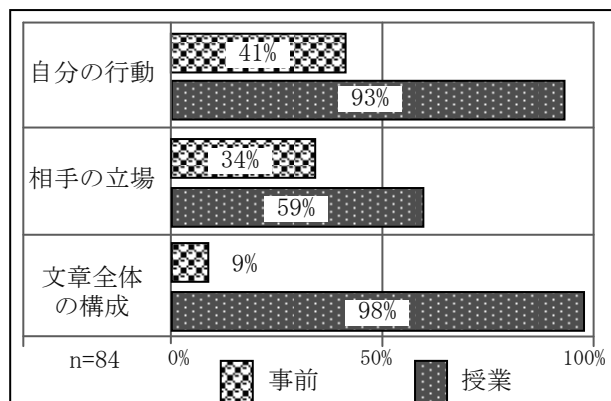


第11図 自己評価の変化 第1時から第4時

変化があったのは第4時で「自分の考えをしっかりとてた」と意識した児童が増加した。第3時までは児童は様々なことを考えて自分の意見を記述している。しかし、頭の中はまだ混沌としている状態であったと考えられる。第4時でワークシートを活用し考えの構成図(第8図)を作成したことで、自分の考えが整理され深まり、「自分の考えがしっかりとてた」と意識できたのであろう。また、第4時まで「自分の考えがもてなかった」と意識した児童が2%いた。しかし、本単元では、その児童に対して有効な手立てを十分に行うことができなかったため今後の課題としたい。

**(イ) 意見文の記述内容の変化**

事前に書いた意見文と授業の最終に書いた意見文を比較し、その変化を見た(第12図)。



第12図 意見文の記述の変化 事前と授業

自分のこれからの行動について書いている児童が52ポイント増えている。これは、明確に自分の意志をもってこれからこうするべきという主体的な文章であるといえる。また、相手の立場に立って考えて書いた児童が25ポイント増加している。自分の主観的な考えではなく、相手のことを考えたり、自分の周りの人たちのことを考えたりして多角的に考えた、より客観的な文章であったといえる。さらに、ほとんどの児童が構成された文章を書いた。これは「意見を創る過程」で主体的・客観的な考えを明確にもち、考えの構成図を作成したことによって中心となる考えとその根拠が構成されていたからこそ、「文章化する過程」で筋道を通った文章が書けたといえるのではないだろうか。

これらのことより、指導過程を工夫し「意見を創る過程」と「文章化する過程」に分け、考えの構成図によって創った意見を文章化する指導方法の工夫は、関係付けて考える力の育成に有効であると考えられる。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

事前調査を踏まえ、「関係付けて考える力」の育成を目指して、キー・コンピテンシーを参考に関係付けて考える力の系統表を作成し、書く活動を通して検証授業を行った。明らかになったことは次の二点である。

一つ目は、人の相互関係、心情、場面から相手の立場に立って考えたり、自分の内的要因と対話したりすることによって、より客観的・主体的な考えを文として表現できることが明らかになった。思いつきの主観的な考えではなく、物事を自分の事として捉えた意見が創られ、中心となる「書くこと」ができ、客観的・主体的な文になったと考える。

二つ目は、「情報を活用して考える」「他者との交流によって考える」「自己との対話によって考える」という3つの関係付けをすることによって、より論理的な考えを文章化して表現できることが明らかになった。自分が考えたことを、中心となる意見とその理由、事例に分類し、事実と感想、意見を区別して文章全体の構成を考え、文を組み立て構造化したことによって、「書き方」がわかり、論理的な文章になったと考える。

### (2) 今後の課題

今回の研究では、関係付ける力の系統表を作成し、ねらいを明確にして指導を行った。授業づくりや検証するにあたって効果のあるものであったが、系統表自体は一般性のあるものではない。今後の実践を通して改善し信頼性を高めていきたい。

また、「書く活動」によって「関係付ける力」を育成しようと考えたが、国語科は基礎的な国語の能力を身に付けるために、現行の「話すこと・聞くこと」「書くこと」及び「読むこと」の領域構成は維持しながら言語活動を通して、思考力・判断力・表現力等を育む

とされている。そこで、「話すこと・聞くこと」「書くこと」及び「読むこと」の各領域の特性を生かし、「関係付けて考える力」を各領域で発達段階に応じて系統的に育成する方法を検討する必要があると考えた。

## おわりに

国語科は、言語活動の充実の中核となる教科であり、より一層、言語の教育としての立場を重視し、国語力の向上について、授業を改善することが求められている。他教科との関連を図りつつ、系統的な指導で関係付けて考える力を確実に付けなくてはならない。

また、国語科のみならず全ての教科で、関係付けて考えさせることが重要であると考え。そうすることで、人との関わりを大切にしつつ社会とのつながりを実感させ、児童の「生きる力」につなげていきたい。

## 引用文献

文部科学省 2005 「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/02/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/02/001.htm) (2011. 5. 10取得))

## 参考文献

国立教育政策研究所 2010 「生徒の学習到達度調査 (PISA)」 (<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html> (2011. 4. 15取得))

国立教育政策研究所 2010 「平成22年度 全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」 (<http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukoku/02shou.htm> (2011. 4. 15取得))

辰野千壽 1995 『考える力の伸ばし方・改訂版』 図書文化社

ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク (立田慶裕 監訳) 2007 『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

佐藤学 2003 『教師たちの挑戦』 小学館

松本修 2009 「書くための思考力と技能」 (<http://www.juen.ac.jp/lab/osamu/kiyou.pdf> (2011. 5. 27取得))

大西道雄 1995 『創構 (インベンション) 力の育成を核とした意見文の指導』 教育科学/国語教育 8月号 明治図書

大村はま 1978 『やさしい国語教室』 共文社

読売新聞 子どものニュースウィークリー YOMIURI ON LINE 「国内初 家族が提供承諾」 (<http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/children/weekly/20110423-0YT8T00420.htm> (2011. 6. 24取得))

毎日小学生新聞 「あの日学んだこと」 (2011. 9. 11)

# 思考力・判断力・表現力等の育成を目指す 高等学校古典（古文）の指導法の研究

本 間 瑞 樹<sup>1</sup>

高等学校古典（古文）においても、「思考力・判断力・表現力等の育成」が喫緊の課題の一つとなっている。そこで、本研究では、「互いの考えを伝え合う」という言語活動を通して指導することが、これらの力の育成に有効であると考えた。ワークシート等を活用した指導を行いながら、まず、作者の考えについて意見交流させ、さらに、時代の異なる文章を読み比べ、批評文を書かせ交流させた結果、これらの力の高まりが認められた。

## はじめに

急速にグローバル化し、複雑化する、21世紀の世界を生きていく高校生にとって、古典を学ぶことの意義は大きい。古典には、長い歴史の中で育まれてきた日本人のものの考え方、感じ方、生き方等が含まれている。これらを読み、「自分という存在は、何によって成り立ち、そして、どのような存在なのか」ということを、高校生自らが考察することは、彼らに他者の存在をも意識させ、自己を相対化して捉えさせることにつながる。そして、このことが、彼らのアイデンティティの形成を促す契機の一つともなると考える。

しかし、高校生が、古典の内容を深く読み取り、古典を学ぶ意義を十分知り得ているとは言い難い。彼らの多くが、文法等の知識習得と、学習教材の内容を深く読み取ることを、効果的に結び付けられずにいる。その結果、彼らは、古典を学習することに抵抗感を有したり、意義を見出せないでいる。

そのような状況の下で、平成20年1月17日に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(中央教育審議会答申 2008)において、児童・生徒の「知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等」の育成が喫緊の課題の一つとして示された。

この答申の趣旨に添えば、高校生に、古典を学ぶ意義を実感させるとともに、文法習得等に対する抵抗感を低減し、古典における思考力・判断力・表現力等の育成を目指すことが、高等学校国語科に求められていると言える。

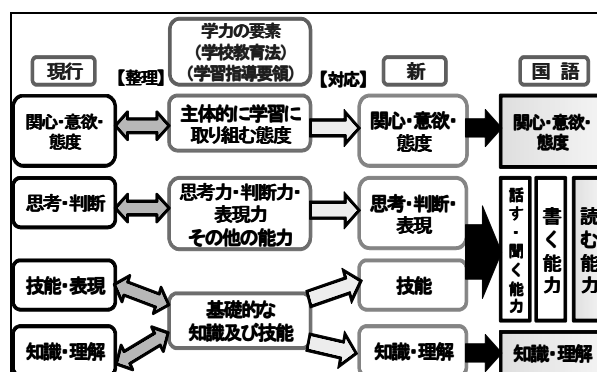
そこで、生徒自身が、様々な経験と、既習の知識を活用しながら、主体的に考察したり、表現したりする言語活動を取り入れ、古典における思考力・判断力・表現力等の育成を目指す指導法を研究した。

## 研究の内容

### 1 研究テーマの設定の背景

#### (1) 高等学校古典における「思考力・判断力・表現力等」

平成21年3月に新しい高等学校学習指導要領(以下、新高等学校学習指導要領)が告示された。このことに関連して、西辻(2011)は、「新しい評価の観点とは、学力の要素、新学習指導要領の趣旨や内容等を踏まえて、図のように考え方を整理し設定された。」としている。その図は、第1図のとおりである(西辻 2011、一部表示を改めた)。



第1図 学力の要素と評価の観点との整理イメージ

高等学校古典の評価の観点とは、「関心・意欲・態度」「読む能力」「知識・理解」の三観点となっており、第1図を踏まえれば、「読む能力」の育成が、高等学校古典における思考力・判断力・表現力等の育成と密接につながっている。

#### (2) 高等学校古典（古文）における指導法の課題

これまでの、自らの古典（以下、古文と同義）の授業実践を振り返ると、文法知識等の習得指導と、そのための解説に重点を置いていたことは否めない。

しかし、生徒は、文法の知識を効果的にいかしきれず、「関心・意欲の喚起」も不十分であったため、古典における「読む能力」の育成までには、なかなか至らなかった。

古典における「読む能力」の育成は、文法知識の習得のみで達成されるものではない。学習教材の「内容

1 神奈川県立横浜栄高等学校  
研究分野（授業改善推進研究 国語）

を読み取ること」(本研究においては、「単に現代語訳をすることに止まらず、古典に表れた作者等の、ものの方、考え方、感じ方を読み取り、人間等について考察すること。」を指す。)ができるようになるためには、古典に対する「関心・意欲の喚起」と「文法知識の習得・活用」が、いわば「車の両輪」と考える。

そこで、新たな指導法の研究に取り組んだ。

## 2 研究の構想とその概要

### (1) 「古典A」の準用

本研究は、後述する所属校の生徒の実態を踏まえ、新高等学校学習指導要領国語科における「古典A」を準用した。「高等学校学習指導要領解説国語編」(2010)における「古典A」の「目標」は、以下のとおりである。

古典としての古文と漢文、古典に関連する文章を読むことによって、我が国の伝統と文化に対する理解を深め、生涯にわたって古典に親しむ態度を育てる。

### (2) 単元の構想

一つの単元を構想するときの留意点とその過程については、『言語活動の充実を図る全体計画と授業の工夫』(独立行政法人教員研修センター 2010)において、以下のように示されている。

- ① 児童生徒に身に付けさせたい能力や態度(単元の目標)を設定する。  
→ 学習指導要領の内容(指導事項)。
- ② ①にふさわしい学習活動(言語活動や体験活動等)を取り上げる。  
→ ②を通して①を指導する。
- ③ ①, ②にふさわしい教材や題材などを選定する。

本研究においては、これを踏まえ、「古典A」の「指導事項ア」を、「生徒に身に付けさせたい能力や態度」とした。「指導事項ア」は、以下のとおりである。

ア 古典などに表れた思想や感情を読み取り、人間、社会、自然などについて考察すること。

これを基に、本単元における評価規準を設定した(第1表)。

第1表 本単元における評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
古典に表れた思想等を読み、自己と古典の関係性に気付こうと	古典に表れた思想等を読み、自己と古典の関係性に気付く。	文や文章、語句等について、その特徴等を理解し、知識を身に付けている。

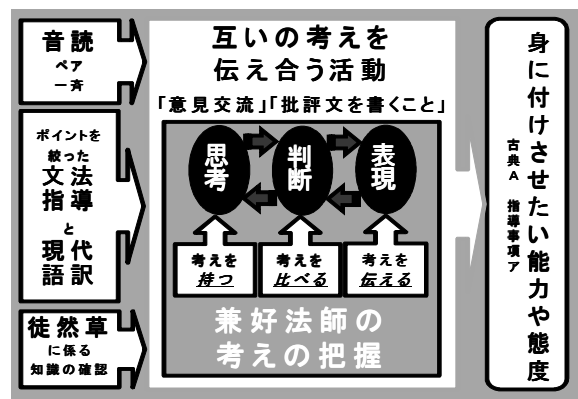
本研究における、「読む能力」の評価規準の設定については、所属校生徒の実態を踏まえ、古典に対する「関心・意欲の喚起」を図るとともに、習得した知識を活用して「読む能力」の育成を目指した。

そして、単元の「目標」を実現するのにふさわしい言語活動として、「互いの考えを伝え合う」という言語

活動を取り上げた。具体的には、「意見交流」と「批評文を書くこと」である。他者との「意見交流」と「批評文を書くこと」は、古典の内容を深く読み取ることにつながり、古典における「読む能力」が高められていくと考えたからである。

次に、学習教材として、『徒然草』第十二段を選定した。この章段は、兼好法師の「友情」観が書かれたものとして、よく知られている。生徒にとって、時代は異なっても、「友情」をめぐる話題は、自己に引き付けて考えることが容易なものであり、彼らの古典に対する「関心・意欲」を喚起できると考えた。自己に引き付けて考えることの容易さが、兼好法師の考えを把握することにもつながるという見通しもあった。

これらの単元の構想過程を踏まえ、以下の単元の学習イメージ図を作成した(第2図)。



第2図 単元の学習イメージ図

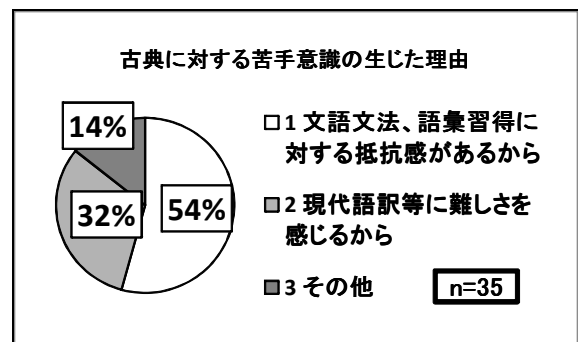
## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

実施期間 平成23年10月3日～10月14日  
対象生徒 神奈川県立横浜栄高等学校 第2学年 古典 3クラス(82名)  
授業時数 6時間  
単元名 『徒然草』第十二段を読む。

### (2) 所属校における生徒の実態

所属校において、古典に対する苦手意識を持つ生徒に、その理由を尋ねたところ、文法や語彙習得に対する抵抗感を有する生徒の割合が54%、また、現代語訳等を行うことに抵抗感を有する生徒の割合が32%を占めていた(第3図)。



第3図 検証授業前のアンケート

### (3) 古典（古文）学習における指導法の工夫

#### ア 生徒の実態を踏まえた指導の工夫

渡辺（2005）は、古典の学習指導について、解決しなければならない諸問題があることを指摘し、その一つとして「言語抵抗」を挙げている。それは、換言すれば、「古典を読む上で付きまとう言語そのものへの抵抗感」と言える。これを払拭するために、渡辺は、「訓詁注釈、通釈、古語（語彙）、古典文法の指導」に力が注がれてきたと述べる一方で、「それらの指導の多くは、古典の内容に関する学習者の興味・関心や問題意識とは別に、しばしば形式的になされ、学習者から古典を遠いものにした。」と指摘している。

前述の所属校におけるアンケート調査結果を踏まえれば、生徒は、古典の内容を読み取る前段階で、既に立ち止まっていたり、戸惑ったりしている。

本研究では、文法の指導は、既習事項の確認にとどめ、現代語訳については、キーワードを意識させつつ、兼好法師の考えを的確に捉えさせることに重点を置いた。そして、学習教材の内容と自己の関係性を考察することに組み合わせた。

#### イ 兼好法師の考えについての「意見交流」

兼好法師の考えに対して、共感したり、違和感を持ったりしたことを足掛かりとして、そのように感じた理由を含め、自己の考えをワークシートに記述し、「意見交流」をさせた。他者との「意見交流」によって、生徒は、自己の世界にとどまらず、違った視点を手にすることになる。また、他者との「意見交流」は、自己のこれまでの在り方を確認したり、自己の考え方を広げたり、深めていくことになる。この活動は、生徒のアイデンティティの形成を促す、一つの契機にもなると考える。

「意見交流」を行うにあたっては、最初に「個」のレベルでの考察を促す時間を設定した。そこで、自己の考えを整理した上で「意見交流」に臨み、再度、「個」に戻り、自己の考えを振り返り、再認識するような場面を設定した。この一連の活動によって、兼好法師の考えを捉え、自己の読みが広げられていくと考えた。

#### ウ 時代の異なる「友情」をめぐる文章との読み比べ

新高等学校学習指導要領の「古典A」の言語活動例ウに、次の活動が示されている。

ウ 図書館を利用して古典などを読み比べ、そこに描かれた人物、情景、心情などについて、感じたことや考えたことを文章にまとめたり話し合ったりすること。

この活動例を参考に、本研究では、古典にとどまらず、時代の異なる「友情」をめぐる文章を用いて読み比べを行った。これは、兼好法師の「友情」観に対する、生徒の興味・関心を喚起するとともに、その「友情」観を、より深く読み取るための手立てとしたもの

である。

併せて、長い歴史の中において、古典や現代文の中に描かれた「友情」観を知ることにより、再度、兼好法師の「友情」観を、自己のそれに引き付けて考察させることを目指した。

#### エ ワークシートの工夫

「意見交流」と「批評文を書くこと」を行う上で、ワークシートを活用した。第2、3時においては、「生徒自身が自らの考えをまとめる」ために、第3時においては、「他者の考えを記録する」ために、第4、5時においては、「自己の考えを振り返りまとめる」ためである。このことにより、自己の思考の変遷を確認できるように工夫した。

同時に、繰り返し、生徒が自己の考えをワークシートに記述していくことにより、自己の考えを深めていくこともねらいとした。

また、毎時間の「学習目標」を明示することを心掛けた。「この単元の学習目標は何か」、「この時間の学習目標は何か」ということを明確にすることで、生徒に学習の見通しを持たせ、より主体的な学習活動を促すことを目指した。

#### (4) 単元の学習指導計画

指導計画は全6時間で、次のとおりである(第2表)。

第2表 指導計画

次	時	主たる学習活動	評価の観点
1	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>『徒然草』第十二段前半を音読する。</li> <li>基本的な文法事項及び古語を確認する。</li> <li>現代語訳に取り組み、内容を確認する。</li> </ul>	知識・理解
2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>兼好法師の「友情」観を確認する。</li> <li>兼好法師の「友情」観に対する自己の考えを、ワークシートに記入する。</li> <li>数名の生徒から「意見」の発表を聴く。</li> </ul>	読む能力
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己の書いた「意見」文を基に、グループ内で意見交流する。</li> <li>新たな発見や深まった自己の考え等をワークシートにまとめる。</li> <li>数名の生徒から「意見」の発表を聴く。</li> </ul>	読む能力
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>「友情」観をめぐる参考文四題を読み、いずれか一つを選択し、第十二段前半と結び付けて、兼好法師の「友情」観について、「批評」文を書く。</li> </ul>	読む能力

2	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「批評」文を、他のグループで回し読みし、付箋紙に書き手への質問等を書く。</li> <li>・質問等が書き込まれた付箋紙を読み、兼好法師の「友情」観と自己の「友情」観のそれぞれについて考えたことを振り返る。</li> </ul>	読む能力
3	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第十二段後半について、その概略を学ぶ。</li> <li>・『徒然草』、兼好法師とその生きた時代について、資料を使って概観する。</li> <li>・ワークシートに、兼好法師の考えと自己の考えの関係性を踏まえながら、振り返りを書く。</li> </ul>	関心・意欲・態度

### (5) 検証授業の具体

#### 【第1次・第1時】

ペアによる音読をしっかりと行わせた上で、既習の文語文法を確認し、重要古語の語義を確認させた。そして、本文の現代語訳に取り組み、最後に授業者が内容を確認した。この時間の取組みが、この後の「意見交流」「批評文を書く」といった言語活動の基礎になることを意識させ、兼好法師の「友情」観の把握に重点を置いた指導を行った。

#### 【第2次・第2時】

兼好法師の「友情」観に対して、共感したり、違和感を持ったりしたことを足掛かりとして、そう感じた理由を含めて、自己の考えをワークシートに記述させた。

#### 【第2次・第3時】

4人を基本としたグループを編成し、「意見」文をそのグループ内で伝えるという交流活動を行った。そして、他者の考えを知ることによって、新たに気付いたことや、自己の考えの深まり等をワークシートに記述させた。

#### 【第2次・第4時】

時代が異なる「友情」をめぐる文章四題（第3表）を読み比べ、その中から一つを選択した上で、「批評文」を書かせた。これは、兼好法師の「友情」観を違った視点から確認するためのものである。

第3表 「友情」観をめぐる参考文四題

【古文】	『徒然草』 第百十七段 (現代語訳付き)
【漢文】	『論語』 第十六 季氏篇 (現代語訳付き)
【現代文】	「全国高校生の主張」より一編
【現代文】	北野武 『全思考』より (抜粋)

#### 【第2次・第5時】

前時に書いた「批評」文を、他グループの生徒に読ませた。そして、付箋紙に質問や評価を記入させ、最終的に書き手の手元に戻すこととした。

次いで、書き手に付箋紙の記述を読ませ、自己の「友情」観とともに、兼好法師の「友情」観を振り返らせた。

#### 【第3次・第6時】

第十二段後半の概略説明と合わせ、『徒然草』と兼好法師について、指導者作成資料を用いて概観させた。

本単元のまとめが、次の新しい単元の学びへとつながっていく。同時代の、あるいは、同ジャンルの古典を学習した際に、『徒然草』やその作者についての知識が発展的につながっていくことが重要である。

### (6) 検証授業の結果考察

生徒のワークシート及び授業後のアンケートの記述から、「互いの考えを伝え合う」という言語活動を取り入れた指導法の工夫が、古典における「読む能力」の育成を目指す上で、有効であったかどうかについて、検証授業の結果を、ア～カのとおり、考察した。特に注目した部分には、下線を施した。また、生徒の記述は、そのまま記載した。

#### ア 評価規準「読む能力」の評価結果

本単元における「読む能力」の評価規準は、「古典に表れた思想等を読み、自己と古典の関係性に気付く」である。これに基づき、ワークシートの記述内容の分析から評価を行った。その結果、「おおむね満足できる状況」のB段階以上に到達している生徒が、95%であった。「互いの考えを伝え合う」という言語活動は、生徒の「読む能力」を育成する上で、効果的であったといえる。

#### イ 本単元における「読む能力」の高まり

生徒Aのワークシートの記述から、本単元における「読む能力」の高まりを追った（第4表）。他の生徒にも、同様の記述内容が見られたが、生徒Aの記述を、代表例として取り上げた。

第4表 生徒Aの「読む能力」の高まり

ワークシート	生徒Aの記述
ワークシート ③より (第2時)	<p>本文にある「ひとりある心地やせん」に違和感を持った。</p> <p>【理由】相手に合わそうとすることがあっても、共通の話題で楽しめたりすることがあるから、<u>ひとりである気分にはならない。</u></p>
ワークシート ⑤より (第3時)	<p>【自己の意見】もともと他人に自分のすべてが分かるはずはないし、そういう意味では、気が合う人はいません。また、<u>相手に気をつかって話しているといっても、一つでも共通の話題があれば楽しめるので、一人でいる気分になる、というのには同意しにくいです。</u></p>



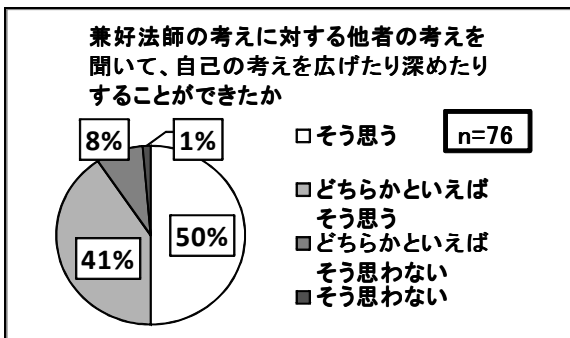
ワークシート⑦より(第5時)	【振り返り】友達の考えを知り、賛成できないと思っていたところも賛成できるという意見に少し変わったところがありました。自己の意見だけにとらわれず、新しい意見を聞くことで、新しい発想などが思いついてよかったです。
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

第2時の記述からは、生徒Aが自己の経験を基に、兼好法師の「友情」観に違和感を持っていることが読み取れる。第3時の記述からは、第2時と同様、兼好法師の「友情」観に違和感を持っていることが分かるが、より明確に自分の考えの根拠を述べている。第5時の記述からは、意見交流により、考えに変化があったことが読み取れる。

「互いの考えを伝え合う」という言語活動を繰り返すことによって、生徒Aが兼好法師の「友情」観を、自分に引き付けて考えていった様子が見て取れる。

#### ウ 「意見交流」を取り入れた学習形態

「意見交流」という言語活動が、「読む能力」の育成に有効であったかを考察した。検証授業後のアンケートにおける「兼好法師の考えに対する他者の考えを聞いて、自己の考えを広げたり深めたりすることができたか」という問いに対して、肯定的に回答した生徒が、91%であった(第4図)。



第4図 検証授業後のアンケート1

また、事後アンケート自由記述欄には、次に示す生徒B、Cのような記述が見られた。これらの記述からは、「意見交流」によって、自分の考えが揺さぶられたり、兼好法師の考えについて、より広がりをもって考えることができたということが分かる。

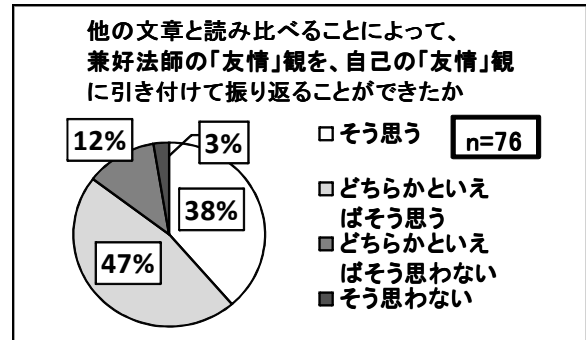
(生徒B) 友達の意見や自分の意見を、すごく考えて、自分がどう思うのか、兼好法師はなぜこのように考えたかなど、いろいろ考えさせられて、すごく楽しかったです。ありがとうございました。
(生徒C) 今回「徒然草」で、いろいろな人と話し合ったりすることで、作者の思いや伝えたことも分かりました。これからも、語訳の後に作者の気持ちも考えながら、読んでいきたいです。

以上のことから、「意見交流」は、「読む能力」の

育成に有効であることが分かった。

#### エ 「読み比べ」と「批評文を書くこと」

「読み比べ」と「批評文を書くこと」という学習活動が、「読む能力」の育成に有効であったかを考察した。検証授業後のアンケートにおける「他の文章と読み比べることによって、兼好法師の『友情』観を、自己の『友情』観に引き付けて振り返ることができたか」という問いに対して、肯定的に回答した生徒が、85%であった(第5図)。



第5図 検証授業後のアンケート2

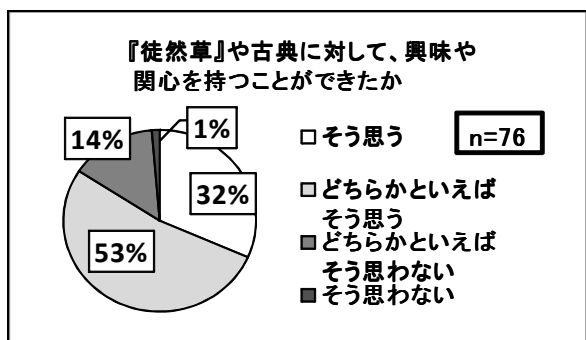
次に、生徒Dが、第4時に取り組んだワークシートの記述から、時代の異なる「友情」をめぐる文章を用いて、批評文を書くことに取り組んだ結果を検討した。

兼好法師の「友情観」とは、どのようなものであろうか。それは、「自分と気が合う人など、めったにいない」という考えである。 <u>その考えに、私は賛成できない。</u>
高校生の市川さんは、「100%で伝えたら、100%で返ってくる、そんな子がいる。」と書いている。多くはないが、私にもそのような友達がいる。したがって、私は兼好法師の「友情観」を受け入れることはできない。

生徒Dは、兼好法師の考えと自己の考えを突き合わせることによって、考察を深めており、兼好法師の「友情」観に同調することはなかったが、参考文献の一節を、自己の考えの補強材料として用いて、結論を導き出していた。

#### オ 「関心・意欲の喚起」

検証授業後のアンケートにおいて、『徒然草』や古典に対して、85%の生徒が、興味や関心を持ち、肯定的な実感を有していた(第6図)。



第6図 検証授業後のアンケート3

また、本単元における「関心・意欲・態度」の評価規準に基づき、評価を行ったところ、89%の生徒が、「おおむね満足できる状況」のB段階以上に到達しており、アンケート結果ともほぼ合致していた。

以上のことから、「互いの考えを伝え合う」という言語活動が、生徒の「関心・意欲」を喚起する上でも、効果があったことが認められた。

#### カ ワークシートの工夫

事後アンケート「今回の授業を通して、どのような力が身に付いたと思いますか」という記述欄には、次に示す生徒Eのような記述が見られた。この記述からは、「ワークシートの工夫」によって、生徒が、繰り返し、それに記述することにより、自己の考えを深めながら、兼好法師の考えを追究しつつ、考察していった様子がかがえた。

(生徒E) こんなに理由をおって自分の意見を書いたのは久しぶりの気がします

また、生徒Fの事後アンケート自由記述欄から、「学習目標の明示」についても検討した。

(生徒F) 毎回“学習目標”があって、その日に何をやるかが明確だったので、授業が受けやすかった。

「学習目標」を、毎時間の最初に明示したことによって、学習の見通しを持たせることができた結果、生徒Fは、学習に対する肯定的な実感を持ち得ていたことが分かった。

### 4 研究の成果と今後の課題

#### (1) 研究の成果

本研究の成果を二点挙げておく。

一点目は、「互いの考えを伝え合う」という言語活動を取り入れた指導法の工夫が、古典における「読む能力」と密接につながる「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指す上で、有効であること。

二点目は、この指導法の工夫が、生徒の、古典に対する「関心・意欲の喚起」を促すことである。

#### (2) 今後の課題

本研究は、古典における「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指す上では、一定程度、成果があったものの、「読むこと」の領域の一部の育成にとどまった。さらに、生徒の、古典に対する関心・意欲の喚起を、学習教材の内容を深く読み取ることに、どのようにして結び付けていくかが、課題として残った。

また、他者との交流や、自己の意見を表明すること、抵抗感等を有している生徒が存在していることも事実である。このような生徒の抵抗感等を、いかに低減するかということも課題である。「互いの考えを伝え合う」活動は、義務教育段階からの、言語活動を支える言語能力の育成によるところが大きい。義務教育段階からの取組みを継承することによって、その抵抗感

を、ある程度は低減できるかもしれないが、学校内で安心して「意見交流」ができる環境作りや、生徒が互いを尊重した「意見交流」ができるような学習教材の開発及び学習指導の工夫が必要である。

一方、生徒の状況等によっては、古典の原文の内容を読み取る力の育成までが求められる場合がある。そこで、授業者が、現代語訳や文法指導に偏った授業に陥ることなく、「関心・意欲の喚起」と「基礎的・基本的な知識の習得と活用」を土台として、古典における「思考力・判断力・表現力等の育成」を図ることができれば、おのずと、多様な生徒のニーズにも応えることができ、「古典A」の「目標」にあるような、「生涯にわたって古典に親しむ態度」の育成にまで到達することができるはずである。

これらのことから、中学校からの学習の連続性、系統性を踏まえ、高等学校の1年間、あるいは卒業までを見通しつつ、単元の指導内容等を吟味し、生徒の発達段階に応じて、指導事項をバランスよく配置した、学習指導計画の作成が必要であることを改めて感じた。

#### おわりに

古典(古文)の学習において、「単元の目標」、「単元の評価規準」を設定した上で、兼好法師の考えについて、「互いの考えを伝え合う」という言語活動を行わせた。この結果、生徒の古典における「読む能力」と密接につながる「思考力・判断力・表現力等」の高まりが認められた。また、本研究の指導法によって、生徒の古典に対する「関心・意欲」を喚起することも分かった。

「古典の授業で、友情観について、こんなに深く考えることができると思っていなかったので、おもしろかったです。」という、ある生徒の言葉を励みに、授業改善を進めながら、さらに研究を続けていきたい。

#### 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](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2011. 11. 1 取得)) p. 24
- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説国語編』教育出版 p. 64
- 独立行政法人教員研修センター 2010 『言語活動の充実を図る全体計画と授業の工夫』 p. 77
- 西辻正剛 2011 「高等学校国語の指導の改善(30)」(中等教育資料8月号) ぎょうせい p. 69
- 渡辺春美 2005 「六 古典の学習指導」(倉澤栄吉・野地潤家監修『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』朝倉書店) p. 138

# よりよく生きようとする態度の育成を 目指した指導法の研究

— 高等学校公民科における倫理的な諸課題の考察を通して —

谷井正和<sup>1</sup>

高等学校公民科の新学習指導要領で一段と重視されている人間としての在り方生き方についての自覚を深めることが、よりよく生きようとする態度を育成する。このような考え方にに基づき、本研究では授業での指導に直観的思考を用い、深く自己を見つめながら、倫理的な諸課題を主体的に考察させるという方法をとった。その結果、自己の人生観や価値観の理解を基盤としたよりよく生きようとする態度が育成された。

## はじめに

ソクラテスは、「ただ生きるということではなく、よく生きること」を生涯の指針とした。また、アポロン神殿に刻まれていた格言である「汝自身を知れ」に人間としてのあるべき姿を見いだそうとした。

このソクラテスの言動は、「人間としていかに在り、いかに生きるべきか」を探究したものであり、平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領（以下、「新学習指導要領」）において指導の充実が求められる人間としての在り方生き方に関する教育に通じるものでもある。

また、『高等学校学習指導要領解説 総則編』に示されている「高等学校段階の生徒は自分の人生をどう生きればよいか、生きる意味は何かということについて思い悩む時期である」という問いへの答えも、人間存在の在り方を問いつつ、自己の生き方を探究し続けていくこと以外にないであろう。

本研究では、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す人生観・世界観・価値観形成（「汝自身を知れ」）を通じて、社会の中で主体的に生きていこうとする態度（「よく生きる」）が生じると考えた。このような態度を「よりよく生きようとする態度」と規定し、その育成を目指した指導法の研究に取り組んだ。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

#### (1) 高等学校公民科における人間としての在り方生き方に関する教育

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）」（以下、「中教審

答申」）では、高等学校公民科（以下、公民科）の指導において「人間としての在り方生き方に関する内容を充実するため、倫理領域の内容を充実する必要がある」との指摘がなされた。

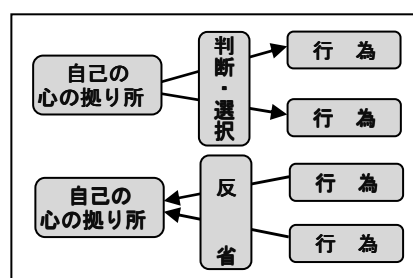
この中教審答申を受け、新学習指導要領（公民科）では「人間としての在り方生き方についての自覚を一層深めること」が重視されることとなった。

また、人間としての在り方生き方に関する教育は、学校における道德教育の考え方としても示されており、学校の教育活動の全体を通じて実施することとされている。

公民科における人間としての在り方生き方に関する教育も、道德教育の目標全体を踏まえた指導を行うことが求められており、特に「現代社会」および「倫理」は高等学校における道德教育の中核的な指導の場面として重視されている。

#### (2) 人間としての在り方生き方に関する教育が目指すもの

人間としての在り方生き方に関する教育の概念図が第1図である。人間はある行為を行う時、自己の心の拠り所を頼りに判断・



第1図 人間としての在り方生き方に関する教育の概念図

また、行為の結果を反省し、自己の心の拠り所を再形成していく。この自己の心の拠り所がすなわち、その人間の持つ「人生観、世界観ないし価値観」であり、人間としての在り方生き方に関する教育は、「生徒が生きる主体として自己を確立する上での核となる、『自分自身に固有な選択基準ないし判断基準』、つまり『人生観、世界観ないし価値観』を形成することを目指すものである」。

1 神奈川県立厚木北高等学校  
研究分野（授業改善推進研究 地理歴史・公民）

### (3) 課題を探究する活動の重視

新学習指導要領「公民科」においては、「人間としての在り方生き方についての自覚を一層深める」ために課題を探究する活動も重視されている。このことに関して、大杉(2003)は公民科における課題追究の型について、「価値探究型」、「概念探究型」、「『価値』+『概念』探究型」に分類し、それぞれが「倫理」「政治・経済」「現代社会」にあてはまるとした。

このうち、「人間としての在り方生き方の自覚を深める」ために求められる課題追究の型は、「自分自身(人間)や現実社会の様々な倫理的課題を学習対象として取り上げ」、人生観・世界観・価値観を形成させる「価値探究型」である。そして、ここでは「価値とのかかわりにおいて自己の在り方生き方を探究させる」ことが求められる。

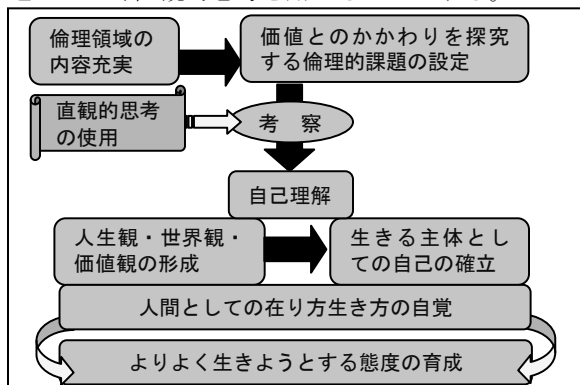
ここでの価値とは「人の心理に現われる内面的な基準の在り方を対象」としたものであり、これを探究することにより、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す自己の人生観・世界観・価値観の形成へとつながるものである。

ところで、新学習指導要領「現代社会」では、「社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正など」の概念を用いて事象を考察させることが求められることとなった。この「幸福、正義、公正など」は谷田(2010)が指摘しているように、倫理的な価値を表す概念である。つまり、「倫理」とともに「現代社会」においても、人間としての在り方生き方に関する教育の充実のため、倫理的課題を価値とのかかわりにおいて探究させることが今後、一層求められることとなる。

## 2 研究の方法

### (1) 研究の構想

以上のような背景をもとに、本研究の構想をまとめたものが、第2図である。なお、価値とのかかわりにおいて倫理的課題を探究させるにあたっては、これから述べていく直観的思考を用いることとする。



第2図 研究の構想図

### (2) 研究の目的

#### ア 哲学的問いの方法

『高等学校学習指導要領解説 公民編』には、青年

期の一つの特徴が示されている。それは、「この人生をどう生きればよいか、生きることの意味は何かなど、生きることについての根源的な問いかけを試みる」ことである。この根源的な問いかけとは、西(2001)の論を参考にすれば、「古代からの哲学の営みのなかで、哲学者たちが用いてきた思考の仕方—互いに共通なものを問い求めようとする仕方—」であり、そこでは「〇〇とは何か」という哲学的な問いが立てられる。

この問いの立て方で相対主義の立場をとるソフィストを批判したのが、ソクラテスである。ソクラテスの言動は弟子であるプラトンの膨大な対話篇のなかで詳細に記されているが、この「〇〇とは何か」という問いは、物事の本質を問う際に立てられるものである。

この「〇〇とは何か」という問いの重要な意味について、竹田(1999)は次のように論じている。それは、「ソフィスト的な相対的言語使用に対抗する“本来あるべき”言語の使用方法として示されているだけでなく、同時にまた『善』、『美』、『徳』といった、人間の諸価値の『本質』を洞察するための方法として提示されている」点である。

ここでの「人間の諸価値の本質を洞察する」とは、人生観・世界観・価値観の形成を目指す人間としての在り方生き方に関する教育の特徴とまさに合致する。

そして、この「〇〇とは何か」という哲学的問いの方法は、西が論じているように、フッサールが「『体験の本質観取』という仕方、私たちが探究し思考する際の地盤と方法を示した」ものでもある。

#### イ 直観的思考を用いた指導

「体験の本質観取」とは、ある概念や事象を考察する際、その具体例を各自が自己の体験や経験に問いかけて取り出し(自己の生の在り方の理解)、そして取り出されたいくつもの具体例から、各自の生の在り方に共通するものを見出す(生の在り方の共通理解)思考作業である。

そこで、本研究では、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す自己の人生観・世界観・価値観の形成に、この「体験の本質観取」の方法を取り入れ、生徒が自己の人生観・世界観・価値観の形成に至る過程および主体性の育成について検証することとした。

学問の特徴の一つに、抽象的な概念を身に付けることがあるが、高校生の中には抽象的な概念を内面化し、それを具体的に言語化することが苦手な者もいる。

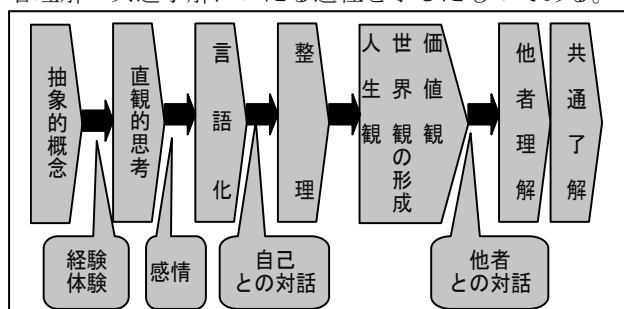
しかし、人生観・世界観・価値観は、その人間の体験や経験を通じて形成されるものであることを考えると、例えば「幸福、公正、正義など」の抽象的概念も自らの経験や体験に問いかける中で、言語化していくことが可能となる。

このような経験や体験から得られた直接的な思考認識は直観と呼ばれ、「体験の本質観取」を行う際の基盤となるものである。本研究ではこの直観を用いて「体

験の本質観取」を行うことを直観的思考と表現し、倫理的課題を探究する際の一つの思考方法とした。

この直観に基づく思考認識は、感性的であり理性的ではないとされる場合が多い。しかし、直観は、その人間の体験や経験から導き出された、生の基盤となる部分であり、人間としての在り方を規定するものである。したがって、生徒一人ひとりが人間存在の根本性格、すなわち人間としての在り方を問うことに有効であると考えられる。

第3図は、生徒がこれまでに形成してきた自己の人生観・世界観・価値観を、経験や体験の言語化を通じて整理・再形成し、それを他者と共有するなかで、他者理解・共通理解にいたる過程を示したものである。



第3図 体験・経験の言語化を通じた自己形成および他者理解・共通理解の過程

### 3 検証授業

#### (1) 検証授業の概要

実施期間 平成23年10月17日～10月26日

対象生徒 第1学年4クラス (157名)

授業時数 各クラス4時間

単元名 「人間としての在り方生き方」

単元を通じて身に付けさせる能力

- ①いかに生きるかを主体的に考察しようとする意欲や態度の育成
- ②人間としての望ましい在り方生き方について考察する力

#### (2) 単元の設定について

倫理的な諸課題を考察させるにあたっては、「倫理」の科目目標の柱である「生命に対する畏敬の念」を参考に、「死への準備教育」を取り入れた単元を設定することとした。この「生命に対する畏敬の念」は、「より深く自己を見つめながら、人間としての在り方生き方についての自覚を深める」ために、新学習指導要領において新たに加えられたものである。

「生命に対する畏敬の念」は、学校教育とのかかわりにおいて、「いのちの教育」として実践例がある。

「いのちの教育」は近藤(2003)によると、「今この生をよりよく幸せに充実したものにするための教育」とされ、広義においては、すべての教科や道徳、特別活動など、学校教育全般に渡って展開されるものである。また、狭義においては、生や死といったテーマに限定

したデス・エデュケーションとして展開される。

このデス・エデュケーションは、死への準備教育と呼ばれ、1980年代初頭に上智大学教授であったアルフオンス・デーケンが提唱したものである。死への準備教育は、死を見つめることを通じて、生の有限性を認識し、自己の生き方を問い直すことを目的とするものである。日本においては、大谷や熊田らによる優れた研究や実践が行われているが、死についての教育は、教材の選定や生徒への配慮といった難しさもある。

しかし、死を見つめることが答えのない問いを問うということであるのなら、それは「人生をどう生きればよいか、生きる意味は何かなど、生きることについての根源的な問いかけ」と同様のものである。また、この問いは、あらかじめ答えの方向性が決まっていなくても、真に思考するきっかけを生徒に与えるものとなるはずである。次の第1表が、単元の計画を示したものである。

なお、授業実践にあたっては、担任教諭等と事前に入念な打ち合わせを行い、死の問題や宗教を扱うことについて、生徒へ十分な配慮を行った。

第1表 単元の計画

時	学習内容とねらい	言語化する抽象的概念
1	ソクラテスの言動を参考に、自己にとっての幸福や「よく生きること」を考える。	幸福
2	死後の世界を考え、それを共有するなかで現在の生の在り方について考える。	死後
3	「大切なもの」を考えるなかで、自らの人生観や価値観を考える。	大切なもの
4	サルトルの思想を参考に、いかに生きるかを人間存在の特徴から考える。	自由

#### (3) 検証授業の内容

全4時間において、深く自己を見つめるために、直観的思考を用いながら、抽象的な概念を自己の体験や経験から言語化させた。その概念は第1表に示した「幸福」「死後」「大切なもの」「自由」である。また、直観的思考を用いた授業の流れは、第3図に示したとおりである。

1・3・4時間目においては、第3図の人生観・世界観・価値観の形成までを、2時間目にかぎり、自己理解したものを他者と意見を共有するなかで、他者理解・共通理解にいたる過程を取り入れたものとした。

##### ア 1時間目

「なぜ、人間は人生において予定や目標を立てるのか」という問いを立て、その理由を「人間はいつか必ず死ぬ」という人間存在の有限性に着目させた。そして、有限な人生をいかに生きるかという観点から、よりよく生きることを生涯の指針としたソクラテスの生

き方と死の方について生徒に示した。

さらに、「幸福」という言葉について直観的思考を用いて言語化させた後、記述されたものに優先順位をつけさせた。そして、それを将来の自己の生き方に関連付けさせ、現在の生き方を考える課題文に取り組みさせた。

#### イ 2時間目

「死後の世界はあるか」という問いを立て、「死後」のイメージについて直観的思考を用い言語化させた。その後、4人1組のグループに分かれ、グループ内での意見交換およびグループの代表者にグループ内の意見や自己の死生観について発表を行わせた。そこでは、輪廻転生や天国と地獄、無といった死生観が示された。

その後、各グループの意見を取り上げながら、仏教、キリスト教、イスラム教、神道の死生観を示し、自己の死生観と比較させた。また、自己の死生観を参考に現在の生き方を考える課題文に取り組みさせた。

#### ウ 3時間目

死の現状を知るため、日本人の平均寿命や死因を示した。その際、あわせて高校生の死因を示すことで、高校生にとっての死を意識させた。その後、「死が確定の不確定事項（必ず死ぬが、いつ死ぬかは分からない）」であることを示し、死への準備教育という観点から脳死や臓器移植について触れた。

次に、死を自己のことで意識できるビデオを視聴し、死への意識を高めた。そして、付箋紙を1人に6枚配り、「自分の大切なもの・大切にしていること・大切にしたいこと」を直観的思考を用い言語化させ、付箋紙1枚に1個記述させた。

その後、自己の余命を6ヶ月と仮定させ、5ヶ月、3ヶ月、1ヶ月、1週間、3日、1日の区切りごとに大切なもの一つと別れさせた。最後に残った1枚を中心に、付箋紙に書かれた大切なものを思い起こしながら、現在および将来いかに生きるかについて考える課題文に取り組みさせた。

#### エ 4時間目

「自由」という言葉について直観的思考を用い、言語化させた後、「人間は自由か」という問いを立て、生徒に発言させた。その後、サルトルの自由についての思想を「鎖に縛られた自由」や「自由の刑」から示した。さらに「アンガージュマン」についても触れ、行為に対して責任を持つためには、自己理解にもとづく主体的な選択・判断が必要であることを示した。

最後に、現在および将来の生き方について考える課題文に取り組みさせた。

### 4 検証授業の考察

検証授業の考察には、課題文の記述内容の分析及び事前・事後アンケートの分析を行うこととした。課題文を記述させるにあたっては、「いかに生きるか」と

いう抽象的な課題文について、自己の内面をありのまま記述させるよう配慮した。また、事前・事後アンケートにより、人間としての在り方生き方に関する教育が目指す人生観・世界観・価値観の育成がなされる過程を検証することとした。

#### (1) 課題文に見られる生徒の変容

次の課題文は、4時間の検証授業を通じて、ある生徒の中に人間としての在り方生き方についての自覚が深まっていく過程を示した一例である。なお、1時間目に限り、直観的思考を使用した事例を示す。

##### ア 1時間目の課題文から

###### (I) 「幸福」についての生徒の直観

友達と遊ぶ 飯食う 寝る 単車をいじる  
ツーリング行く 映画を見る だらける

###### (II) 直観されたものを現在および将来と関連付けさせた文章

飯を食べることは一生ついてくるものだから、良い物を食べたい。

「幸福」から直観されたものを記述させたところ、この生徒の例にあるように、多くの生徒が深く自己を見つめることなく、欲求的な観点から記述していた。

その後、記述の中から自己の現在および将来と関連付け、いかに生きるかを記述するよう指示を出したところ、多くの生徒が記述に窮していた。

##### イ 2時間目の課題文から

###### (I) 自己の死生観を参考にそれを現在および将来の生き方と関連付けさせた文章

とりあえず好きなことをやればいいと思う。生きている間は好きなことをして、死んだら死んで、またその時考えればいいと思う。今、自分が考えていることは、今を頑張って生きるということしか知らないし、分からない。たぶんこれからもそれ以上のことは分からないと思う。

1時間目に比べると文量は増えているものの、「好きなこと」や「その時考えればいい」、「分からない」といった表現が目立っている。「今を頑張って生きる」という表現はあるものの、具体的な自己の生き方にまで踏み込んだ表現ではない。

##### ウ 3時間目の課題文から

###### (I) 「大切なもの」を考えた中で、現在および将来の生き方と関連付けさせた文章

高校に入ってから一番良い授業だった。自分はいつか死ぬということは、自分の中には少しはあったことだけど、今日の授業で再確認できたような気がするし、いつか死ぬということがすごく大きくなった。だから、前回は書いたことだけど、今を頑張って生きることが大切だと思う。

授業での課題に取り組む中で、深く自己を見つめたことが課題文の中に見られる。ただ、2時間目と同様に「今を頑張って生きる」という抽象的な表現にとどまっており、具体的な自己の生き方にまで踏み込んだ

表現はまだ見られない。

#### エ 4 時間目の課題文から

(I) 4 時間の授業を振り返りながら、現在および将来の生き方と関連付けさせた文章

今までは今が楽しく生きていけばいいという考え方があったけど、今は将来のことや、職業のことも考えながら生きていかなければいけないと思った。だから、今を楽しく生きるだけでなく、将来のことも考えながら生きることの両方が大切だと感じさせてくれた4時間の授業だった。

この課題文からは、1～3時間目の文章にはない記述が見られた。1～3時間目は自己を深く見つめているとは思えない「好きなことをする」や具体性に乏しい「今を頑張るって生きる」という記述しか見られなかった。しかし、この時間の記述は「将来のことや職業のことも考えながら」という具体性のある表現が見られるものとなった。

#### (2) 自己理解および自己形成に関する生徒の変容

##### ア 事前アンケートから

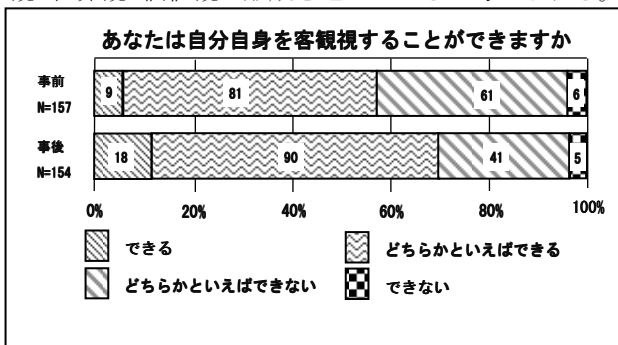
直観的思考を用いて自己の人生観・世界観・価値観が形成される過程を検証したのが、第4図（「あなたは自分自身を客観視することができますか」）と第5図（「あなたは自分自身の人生観・世界観・価値観を説明することができますか」）である。

第4図では、自己を客観視することが「できる」および「どちらかといえばできる」と回答した生徒が50%を超えている。しかし、第5図において、自己の人生観・世界観・価値観の説明が「できる」および「どちらかといえばできる」は20%に満たない。

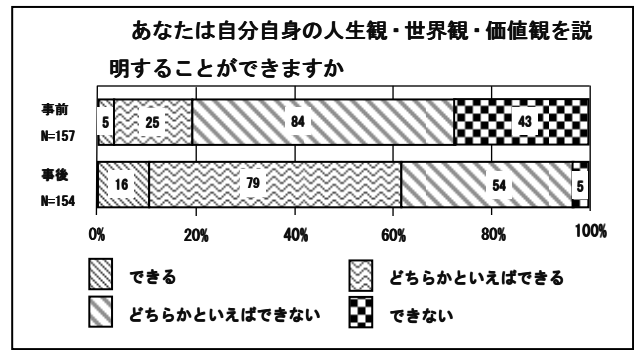
自己を客観視できることが、人生観・世界観・価値観の形成につながるものであることを考えると、両者の結果には矛盾が生じており、生徒が自己の人生観・世界観・価値観の形成には至っていないと考えられる。

##### イ 事後アンケートから

一方、事後アンケートでは、第5図の自己の人生観・世界観・価値観の説明が「できる」および「どちらかといえばできる」が大幅に上昇し、自己の客観視との間にある数値の差に大きな改善がみられた。この結果から、深く自己を見つめることで、生徒が自己の人生観・世界観・価値観の形成を進めていると考えられる。



第4図 事前・事後アンケート①



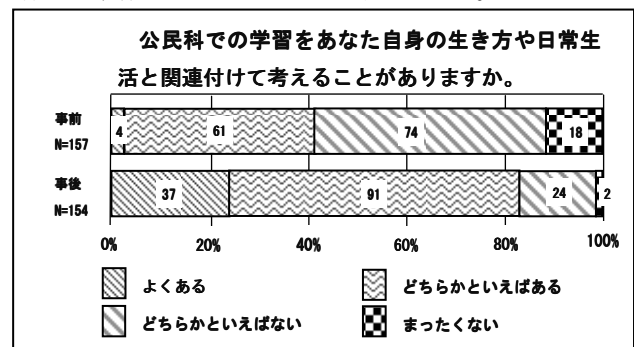
第5図 事前・事後アンケート②

#### (3) 主体性の育成に関する生徒の変容

学びの基本は客観性であり、教育とは主観の客観化の過程ともいえる。しかし、生きる主体の自己の確立という人間としての在り方生き方に関する教育の趣旨に立つと、学んだことをもとに、何が真実で何が価値あるものなのかを、自己の人生観・世界観・価値観をもとに判断する力、そして生徒自身が深く自己を見つめるなかで、「生きること＝主観」と「学ぶこと＝客観」を自己の中で合致させていく力を獲得していくことこそ重要なこととなるはずである。斎藤(1991)は、このことに関して、「知ることと生きることの自己統一を図るところに主体性が成り立つ」と指摘している。

「学んだ知識＝客観」を「自己の生き方＝主観」とできるかぎり合致させるなかで、主体的に生きていこうとする。このことは、学習活動が自己の生き方や生活と関連付けられた時に芽生えてくる姿勢であろう。

第6図は、公民科の学習が自己の生き方や日常生活と関連付けられて考えられているかについてのアンケート調査である。事前アンケートと比べ事後アンケートでは数値が大幅に伸びていることから、学んだことを自己の生活に関連付けて考えていること、つまり主体性が育成されてきていると考えられる。



第6図 事前・事後アンケート③

## 5 成果と今後の課題

### (1) 成果

本研究の取組みを通じて明らかになったことは、次の三点である。第一に、人間としての在り方生き方の自覚を深めることを通じて、社会の中で主体的に生きていこうとする態度が育成されること、第二に、その自覚を深めるためには、人生観・世界観・価値観を形

成するため、価値との関わりにおいて自己の在り方生き方を探究させることが有効であること、そして第三に、価値との関わりは、一つの方法として、直観的思考を用いることで探究が可能となることである。

特に、直観的思考を用い言語化された抽象的概念を整理していく過程において、深く自己を見つめ、自己の在り方生き方の本質を問う姿勢が生徒の中に見いだすことができた。

## (2) 課題

### ア 他者理解・共通理解について

現在は価値観が多様化した時代ではあるが、しかしそれは、「人それぞれ違う」という相対主義に陥り、本質的な議論を排除する可能性をもつものである。

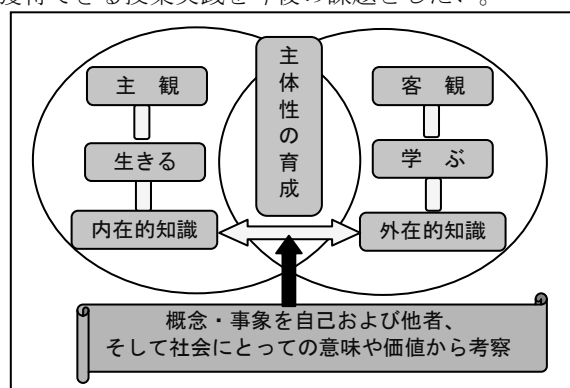
検証授業の2時間目において、他者との対話を用いながら、他者理解・共通理解に至る過程を取り入れたが、その考察までには至らなかった。

### イ 知識の内在化と主体性の育成について

知識とは、すでに述べたように客観的なものを学ぶことで得られるものである。しかし、知識が自己の外側にある外在的なものであったならば、知識を自己の生き方と結びつけるという姿勢は芽生えることはないであろう。したがって、外在的な知識を自己との関わりから内在的なものにしていく必要がある。

第7図は、「主観＝生きる＝内在的知識」と「客観＝学ぶ＝外在的知識」を合致させていく媒介としての人間としての在り方生き方に関する教育を図式化したものである。

高島(2006)が指摘しているように、「『主体性』とは、すでにある規範を遵守するだけでなく、あらたな規範をつくることでもある」。この観点に立ち、すでにある客観的で外在的知識を、自己のうちに内在的知識として獲得できる授業実践を今後の課題としたい。



第7図 知識の内在化と主体性の育成

## おわりに

幸田(1989)は、人間としての在り方生き方に関する教育に関して、次のように指摘している。「人間としての在り方生き方に関する教育においては、教師自身が、自ら人間としての在り方生き方についての自覚を

深めようとする姿勢をもって、生徒の自己形成の営みを助けることを基本とすべきである。知識は教えることはできる。しかし、人間としての在り方生き方についての自覚は、これを直接教えることはできないものだからである」。

この言葉にもあるように、人間としての在り方生き方に関する教育は、具体的な手法が明確化されているわけではなく、教員が試行錯誤を重ねながら、生徒とともに作り上げていくものである。

本研究もこのような立場に立ち、試行錯誤を重ねていったものであり、教育実践研究としては、多くの課題を残したものとなっている。それは、幸田の言葉にもあるように、「人間としての在り方生き方についての自覚を直接教えること」の難しさでもあった。

今後、私自身が人間としての在り方生き方についての自覚をより深めようとする中で、本研究の成果の発展と課題の克服に挑戦していきたい。

## 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. 44
- 文部科学省 2008 『高等学校学習指導要領解説 総則編』 東山書房
- 文部科学省 2008 『高等学校学習指導要領解説 公民編』 東山書房
- 大杉昭英 2003 「『現代社会の指導と評価』」(全国公民科・社会科教育研究会編 『高等学校公民科指導と評価』) 清水書院 p. 16
- 幸田三郎 1989 「中等教育における人間としての在り方生き方に関する教育」(文部省中学校課高等学校課編集 『中等教育資料』平成元年10月号No. 558) p. 11
- 近藤卓編 2003 『いのちの教育』 実業之日本社 p. 15
- 斎藤弘 1991 『公民科教育への歩みと課題』 富士教育出版社 p. 34, p. 124, p. 377
- 高島元洋 2006 「未来を拓く主体性の育成と人間としての在り方生き方に関する教育」(文部科学省教育課程課編集 『中等教育資料』平成18年11月号 No. 846) p. 17
- 竹田青嗣 1999 『プラトン入門』 ちくま新書 p. 121
- 西研 2001 『哲学的思考—フッサール現象学の核心—』 筑摩書房 p. 343, p. 344

## 参考文献

- 谷田増幸 2010 「高等学校における『在り方生き方教育』の充実に向けた公民科教育の役割」(日本公民教育学会 『公民教育』 vol. 18)
- 胤森裕暢 2011 「高等学校公民科『倫理』の基本的性格」(『広島経済大学研究論集』第34巻第2号)



# 数学を日常生活や社会に活用しようとする態度の育成

— 「数学のよさ」を実感させる授業づくりを通して —

齊藤亮介<sup>1</sup>

数学を学ぶ意義や有用性について生徒の認識を高めることが、現在重要な課題となっている。本研究では、数学的活動を通して「数学のよさ」を実感させることを目指し、目的意識をもたせる題材の工夫や、思考過程についての意識をもたせるワークシートの開発を行い、生徒自身で問題解決できる授業形態を考案した。その結果、数学を日常生活や社会に活用しようとする態度が育成された。

## はじめに

平成20年1月の中央教育審議会答申では、「子どもたちが算数・数学を学ぶ意欲を高めたり、学ぶことの意義や有用性を実感したりできるようにすること」が重要であり、「学習し身に付けたものを、日常生活や他教科等の学習、より進んだ算数・数学の学習へ活用していくこと」を重視すると示されている。これを受けて、平成20年3月に告示された中学校学習指導要領では、数学の目標に「数学のよさを実感する」「それら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」とそれぞれ示された。

「平成22年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書」（文部科学省・国立教育政策研究所 2010）によると、「数学の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考えますか」に対して、肯定的な回答をしている生徒の割合は、小学校時の62.2%から25.2ポイント減少している。また、「数学の授業で学習したことが、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」に対して、肯定的な回答をしている生徒の割合も、90.2%から22.6ポイント減少している。これは、数学を学ぶことの意義や有用性についての認識が中学生になると低下する傾向にあることを示している。

そこで、「数学のよさ」を実感させ、数学を日常生活や社会に活用しようとする態度を育成する研究に取り組んだ。

## 研究の内容

### 1 研究の構想

#### (1) 数学を日常生活や社会と結び付ける意味合い

数学を日常生活や社会と結び付ける意味合いとして、長崎（2001 p. 12）は、「数学は社会の進歩と安定に貢献しているという意識をもつことができる」ことや「社会の問題を数学的に解決する力や、社会において数学

でコミュニケーションする力、近似的に扱う力を身に付けるようになる」こと等を挙げている。自分の実践を振り返ると、適切な題材を選ぶことの困難さや、指導に必要な時間の多さから、授業の中で数学を日常生活や社会と結び付けて考えさせることは不十分だったといえる。

そこで、本研究では、生徒が日常生活や社会における様々な場面で、数学を主体的に活用しようとする態度の育成を図るために、「数学のよさ」を実感させる授業づくりに取り組むこととした。

#### (2) 「数学のよさ」を実感させることの必要性

「数学のよさ」の具体的事例として、中学校学習指導要領解説数学編（以下、「解説数学」）では「数学的な表現や処理のよさ」「数量や図形などに関する基礎的な概念や原理・法則のよさ」「数学的な見方や考え方のよさ」「数学が生活に役立つことや数学が科学技術を支え相互にかかわって発展してきていることなどにかかわる知識」の四つが挙げられている（文部科学省 2008 p. 18）。「数学のよさ」を実感することは、数学を学ぶことへの「意欲」を高め（文部科学省 2008 p. 17）、「意欲」が「関心」「態度」の動機付けとして全ての学習活動に関わる原動力となる（尾崎・中村 2006）。

ところが、所属校の第2学年生徒76名に行った事前アンケートでは、数学を日常生活や社会で役立てている場面として、71%が「買い物をするとき」「何かを計算するとき」と回答していた。この結果からは、生徒が既習の知識や技能を活用する際に、「数学のよさ」の実感を伴っている様子は見られない。本研究では、授業で扱った題材をそのまま日常生活や社会の事象にあてはめるといった、数学の直接的な活用にとどまらず、数学を日常生活や社会と結び付け、「数学のよさ」を実感させることで主体的に数学を活用しようとする態度の育成を目指した。

#### (3) 「数学のよさ」を実感させるために数学的活動を通してもたせたい意識

中学校学習指導要領数学の目標では、数学的活動を通して、「数学のよさ」を実感させることが求められ

1 松田町立松田中学校  
研究分野（授業改善推進研究 数学）

ている。また、数学的活動の指導に当たっては、「自ら課題を見だし、解決するための構想を立て、実践し、その結果を評価・改善する機会を設けること」が示されている。

数学を日常生活や社会と結び付けて考えさせる題材は、数学を身近に感じさせる目的で教科書に載せられている。しかし、授業で扱う問題は理想化・単純化された数値であり、生徒は身近なものとして実感できていない。また、問題を解く必要性も実感できていない。そこで、題材や出題の仕方を工夫することで、自ら課題を見だし、数学を活用して問題を解決しようとする目的意識をもたせることが必要と考えた。

また、所属校において、数学が好きではないと回答した生徒のうち「やり方が分からない」という理由が57%と最も多かった。日常生活や社会における事象を扱う際に、生徒は問題事象のどの部分に着目し、何をどうすればよいか把握することが困難である。そこで、問題を解決していくための構想を意識させることで、習得した知識や技能をどのように活用するのかという思考過程についての意識をもたせることが必要と考えた。

#### (4) 研究仮説

以上を踏まえ、次のような仮説を設定した。

数学的活動において、「目的意識」「思考過程についての意識」をもたせることを通して、生徒が「数学のよさ」を実感できれば、数学を日常生活や社会に活用しようとする態度が育成されるであろう。

## 2 研究の方法

### (1) 目的意識をもたせる

島崎 (2001) は、生徒に探究の必要性を感じさせるために「探究を必要としている人の立場に近付けるように、誰が、どのようなときに、なんのために、このようなことを探究する必要性が生じるのかが伝わるように工夫する」と述べている。また、相馬 (1997) は、授業で「予想」を取り入れることについて言及し、「『予想』することが考えることの必要性を生み出し、それが学習意欲につながる」と述べている。誰にとってその問題を解決する必要があるのかということを明らかにし、生徒が探究を必要としている人の立場に近付けるようにすることは、教師が問題を解くことの必要性を実感させる上で重要である。また、生徒が予想をもつことで、解決しようとする目的意識をもって問題に取り組む動機付けにしなければならない (第1表)。

第1表 目的意識をもたせるための動機付け

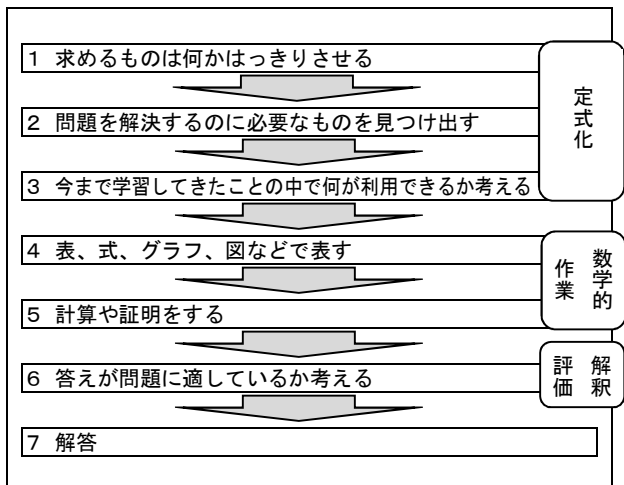
動機付け	ねらい
探究の必要性を感じさせる	誰にとってその問題を解決する必要があるのかということをも明らかにする
予想をさせる	考えることの必要性を生み出す

### (2) 思考過程についての意識をもたせる

#### ア 問題解決のためのフローチャート

長崎 (2001 p.16) は、社会の問題を数学的に解決する力を身に付けるために、社会における現象や問題を数学の対象に変換し (定式化)、その上で数学の手法を使って処理し (数学的作業)、さらにその結果を社会の場面に照らして検証する (解釈・評価) が必要であると述べている。すなわち、「数学的モデル化過程」の必要性を提案している。また、各段階をさらに細分化して展開することが必要であるとも述べている。このことは、問題を解決していくための構想を意識しにくい生徒にとって、思考過程についての意識をもたせやすくなるものと考えられる。

そこで、全ての単元や領域で使用できる、日常生活や社会における事象を話題にした問題を解決するための思考過程を表したワークシートを開発した。これを「問題解決のためのフローチャート」(第1図)と呼ぶことにする (以下、「フローチャート」)。ただし、必ずしもこの流れで問題を解決しなくてもよい。これを参考に生徒が問題を解く際、順番を入れ替えたり、段階をさらに細分化したりしながら、自らの思考過程を意識できることを目指したものである。



第1図 問題解決のためのフローチャート

#### イ 「教える授業」と「考えさせる授業」

市川 (2008) は「学習の過程とは、与えられた情報を理解して取り入れることと、それをもとに自ら推論したり発見したりしていくことの両方からなる」と述べている。教師は必要な知識や技能を生徒に教え、生徒は習得したことを使って問題を解決するようにしなければならない。

そこで、生徒が教師の支援を受けながらフローチャートを活用し、問題を解決するための思考過程を明らかにしていく授業を「教える授業」とし、その「教える授業」をもとに、生徒が既習の知識や技能を活用するために、フローチャートを参考にして自分自身で問題を解決していくことを目指す授業を「考えさせる授業」として、それぞれ位置付けた。

### (3) 「目的意識」「思考過程についての意識」を高める

解説数学（文部科学省 2008 p.17）では、事象を数理的に考察する過程で、「表現することにより互いに自分の思いや考えを（中略）共有したり質的に高めたりすることができる」と示されている。生徒自らが数学と日常生活や社会とのつながりを考えたり、数学をどのように活用するのかという構想を練ったりする過程は、教師と生徒、あるいは生徒同士が相互に関わり合いながら意識させることが重要である。そうすることで、生徒の「目的意識」や「思考過程についての意識」を高め、「数学のよさ」をより良く実感させることができる。

そこで、「教える授業」「考えさせる授業」の形態や扱う題材に応じて、ペアワークやグループワークを取り入れることとした。これらの話し合いの形を取り入れることのねらいを第2表に示す。

第2表 ペアワークとグループワークのねらい

話し合いの形	ねらい
ペアワーク	同じ課題に対して、一緒に考える
グループワーク	同じ課題に対して、多様な意見を出す

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

検証授業は、所属校の第2学年生徒76名を対象に、「一次関数」の単元で行った。単元の目標は、中学校学習指導要領数学に基づいて、「具体的な事象の中から二つの数量を取り出し、それらの変化や対応を調べることを通して、一次関数について理解するとともに、関数関係を見だし表現し考察する能力を養う」と設定した。指導計画を第3表に示す。

第3表 検証授業の指導計画

授業	話し合い	時	学習課題
			実感させたい「数学のよさ」
教える授業	ペア	1	日本で28.5cmと表記される靴が、アメリカではいくつと表記されるのかを考える 思考過程を明らかにするよさ 「数量や図形などに関する基礎的な概念や原理・法則のよさ」
	グループ	2	LED電球、電球型蛍光灯、白熱電球のうち、3年間使用する場合とそれ以上長く使用する場合で、もっとも少ない費用で済むのはどの電球かを考える 表、式、グラフで表したり処理したりすることのよさ 「数学的な表現や処理のよさ」
考えさせる授業	グループ	3	蚊取線香は6時間燃焼し続けるのかを実験を通して予想する データを解釈して一次関数とみなすことのよさ 「数学的な見方や考え方のよさ」
	グループ	4	蚊取線香は6時間燃焼し続けるのかを発表を通して考える 一次関数を用いて具体的な事象を捉えられることのよさ 「数学が生活に役立つことや数学が科学技術を支え相互にかかわって発展してきていることなどにかかわる知識」

「一次関数」で検証授業を行った理由は、関数領域が他の領域に比べて苦手だという生徒の声を聞くことが多かったからである。その原因として、関数関係そのものを視覚的に捉えられないことが考えられる。そこで、生活の中にある関数関係を見だし、表、式、グラフに表して視覚的に捉え、関数を活用する経験をさせたいと考え、単元設定した。

扱った教材については、すべて授業者の日記形式で作成し、誰にとって解決する必要があるかということを確認にした。また、教材の中に多くの数学的要素を散りばめ、その中から必要な要素を自分で取り出して問題を解決していく活動を取り入れた。

### (2) 検証授業の展開

【第1時】 導入では、生徒に実際の靴箱を見せ、題材を身近に感じられるようにした。次に、靴箱に表記されているサイズの日本とアメリカとの違いに注目させ、購入したい靴が、アメリカの表記ではどのサイズになるのかを隣の座席の生徒同士で予想させた。さらに数値を与え、日本とアメリカで靴のサイズ表記の仕方に一次関数の関係があることを見いだし、適切なサイズ選択をさせた。この課題を解決する過程を、フローチャートの手順に沿って確認していくことで、思考過程を明らかにするよさを実感させることをねらった。

【第2時】 「平成22年度全国学力・学習状況調査」数学B問題を参考にし、課題を設定した。生徒には実際に三種類の電球を見せ、題材を身近に感じられるようにした。また、三年間使用するならばどの電球が最も少ない費用で済むかを隣の座席の生徒同士で予想させた。その後、4～5人のグループをつくり、使用時間と必要な費用に一次関数の関係があることを見いだしさせた。その際、電球の寿命を考慮すると、連続した関数にはならず、大変難解な問題になってしまう。そのため、電球の寿命を考慮しないで問題を解くことを指示した。このような数学的活動を通して、フローチャートの「表、式、グラフ、図などで表す」を意識させ、表、式、グラフで表したり処理したりすることのよさを実感させることをねらった。

【第3時】 最初に、使用する蚊取線香を見せ、何時間で燃え尽きるかを隣の座席の生徒同士で予想させた。その後、第2時と同様のグループで、蚊取線香の観察・タイムキーパー・記録の三つの役割に分担させた。そこから、実際に25cmの蚊取線香を10分程度燃焼させる実験を行った。その結果から、燃焼時間と蚊取線香の残りの長さの関係を理想化・単純化して、一次関数の関係があることを見いだしさせた。見いだした数式をもとに、グループごとに燃焼時間を算出させ、一次関数とみなすことのよさを実感させることをねらった。

【第4時】 第2時と同様のグループで、司会・記録・発表・取材の四つの役割に分担させた。他のグループ

の考え方を取材し、そこで得た多様な方法を自分のグループに伝えることを目的として、取材係を取り入れた。第4時では、各グループで算出した蚊取線香の燃焼時間について、どのような過程でその結果を導き出したのかを発表用紙にまとめさせ、発表させた。その中で、他のグループとの解決方法の違いによる結論の差異について考えさせた。第3時の内容とともに、第1時、第2時で学習した内容を振り返らせ、一次関数を用いることで日常生活や社会における多くの事象を捉えられるよさを実感させることをねらった。

#### 4 結果の分析と考察

##### (1) 目的意識の変化

今回の実践では、授業で扱う問題の解決が誰にとって有益なのか、問題の主人公の立場に近付いて考えさせることで、生徒に数学を身近に感じさせることができた。そのことは、授業の振り返りの中で、「身近に」「身の回りに」といった言葉が用いられていることから読み取れる。注目した点に下線を引いた。

##### 授業の振り返りから

- 一次関数になっているものが身の回りにあって意外だった。数学が身近に感じられた。
- まさか、身近な靴のサイズ表記に一次関数がひそんでいるとは思わなかったので、おもしろかった。

また、第2図は、抽出生徒の第1時におけるワークシートの記述である。生徒Aは、普通の授業では黒板に書かれた内容をノートに写すことはできるが、自分で問題を解くことが難しかった。ところが、この授業では第2図左のように「日本サイズ÷3＝アメリカサイズ」という関係性を予想することができた。さらに、「日本サイズの25.0cmはアメリカサイズの7に対応している」という条件を付け加えると、第2図右のように、自分の予想を修正し、二つの数量が一樣に変化する一次関数の性質に着目できた。これは、予想ができたことで、既習の数学とのつながりを見いだし、問題を解決しようとする目的意識をもつことができた結果であると考えられる。

<p><b>予想</b> <math>27 \div 9 = 3</math>  <math>28.5 \div 3 = 9.5</math>  <b>答</b> 9.5</p>	<p>25.0cmで「7」で                  27.0cmが「9」だから…                  27.5cmが「9.5」で                  28.0cmが「10」で                  28.5cmが「10.5」                  だと思います。  <b>答</b> 10.5</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

第2図 生徒Aのワークシートの記述

##### (2) 思考過程についての意識の変化

###### ア フローチャートの有効性

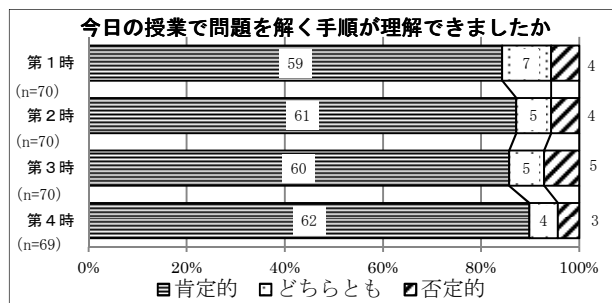
フローチャートを活用することは、生徒が問題を解決していくための構想を意識する上で大変有効であった。思考過程についての意識をもたせるために、プロ

ーチャートが拠り所となっていたことが、生徒の記述から分かる。注目した点に下線を引いた。

##### 授業の振り返りから

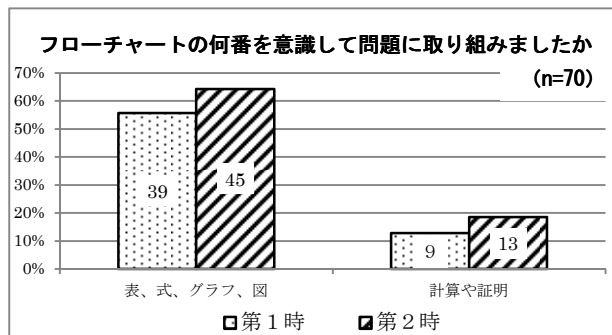
- 今日はプリントにまとめるときにフローチャートを意識しながら書いたら、うまくまとめることができました。
- これはいい方法だなと思いました。この手順を使うと、自然と答えが出てきてすごかったです。

また、第3図は「今日の授業で問題を解く手順が理解できましたか」という質問に対する回答を分類したグラフである。フローチャートを活用して思考過程についての意識をもてたことで、4時間とも80%以上の生徒が問題を解く手順を理解できたと感じている。



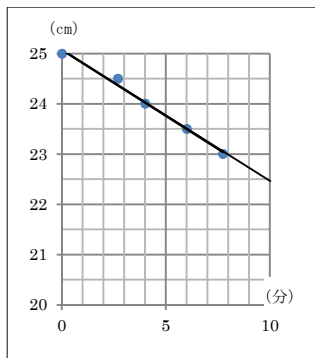
第3図 問題を解く手順を理解できた生徒の割合  
 「教える授業」と「考えさせる授業」の効果

第1時では筋道を立てて問題を解くことを教えたのに対して、第2時では表、式、グラフを用いて解くことを強調して教えた。その効果を探るため、授業の振り返りの中で、フローチャートのどの項目を意識して問題に取り組んだかを複数回答で生徒に答えさせた。第4図は、フローチャートの「4 表、式、グラフ、図などで表す」「5 計算や証明をする」を意識したと回答した割合の第1時と第2時の比較である。表、式、グラフに表して解くことや、それらを用いて計算することを意識して取り組んだ生徒が増えている。また、記述の中には「自分で考えたら少し分からなくなりましたが、先生のヒントで分かりました」という内容があった。この生徒は、教師が教えた必要な知識や技能を習得できていたからこそ、ヒントをいかすことができたと考える。よって、問題解決のための思考過程を教師の支援を受けながら明らかにしていく「教える授業」は効果的であったといえる。



第4図 第2時で強調して教えた項目の比較

第5図は、生徒Bが第3時に行った実験をもとにグラフを用いて考えたものである。生徒自身がワーク



第5図 生徒Bが書いた  
グラフ

シートに座標平面を表し、蚊取線香の残りの長さ  
と時間の関係を座標平面上  
にプロットしていた。さら  
に、数量の関係を理想  
化・単純化して一次関数  
とみなしてとらえ、燃え  
尽きるまでの時間を算出  
しようとしていた。これ  
は、第2時で表、式、グ  
ラフに表したり処理し  
たりすることを教えたこと

がいかにされているもの  
と考える。実際に第3時  
のワークシートを分析す  
ると、89%の生徒が表、  
式、グラフを用いて問題  
を解決しようとしていた。  
また、二つの数量が一次  
関数であると考えられる  
かどうか判断し、実験デ  
ータを一次関数とみなす  
ことで、蚊取線香が燃え  
尽きるまでの時間を予測  
することができていた。こ  
のことから、「考えさせる  
授業」が生徒自身で問題  
を解決しようとする意識  
につながったことが見て  
とれる。

### (3)話し合いの形の工夫による成果

生徒の振り返りでは、  
ペアワークやグループワ  
ークを取り入れることにつ  
いて、全ての授業で90%  
以上の生徒が肯定的な回  
答を示した。特にグルー  
プワークでは、生徒同士  
が説明し伝え合い、考え  
を共有し、深め合う様子  
が顕著に見られた。具体  
的には、第3時において  
、生徒自身によって一次  
関数とみなす三通りの方  
法が出された(第4表)。

第4表 生徒から出された一次関数とみなす方法

一次関数とみなす方法	
I	単位長さあたりの燃焼時間のデータから平均をとり、同様の速さで燃え続けると仮定する
II	単位長さあたりの燃焼時間のデータから区切りの良い数値を見つけ、同様の速さで燃え続けると仮定する
III	単位長さあたりの燃焼時間のデータをおよその数値にし、同様の速さで燃え続けると仮定する

第4時では、取材係が取材したり、各グループの発表を聞いたりして、自分たちとの方法の違いについて考察し、さらに考えを深めることができた。ペアワークやグループワークを取り入れたことで、自分の考えを振り返ったり、見直したりしながら、目的意識や思考過程についての意識を高めることができた。注目した点に下線を引いた。

#### 授業の振り返りから

- しっかりコミュニケーションができる場だと思って、すごく楽しんでできました。新たな発見がありいいと思います。
- 友達と一緒に取り組んだ事で自分とは同じ意見だと共感できたり、違う意見だと自分の考えが影響されたりして、より思考の和が広がるよさを感じた。

### (4)「数学のよさ」の実感

4時間の検証授業を通して、生徒に多様な「数学のよさ」を実感させることができた。

#### 【第1時】思考過程を明らかにするよさ

- 僕は解く手順についてはあまり意識せずに問題を解いていましたが、今回の授業で手順が具体的に分かりました。
- フローチャートの順番通りに問題を解くとわかりやすかったです。

第1時では、それまであまり手順を意識せずに問題に取り組んでいた生徒が、フローチャートを用いることで、見通しをもって問題に取り組むことができるようになった。

#### 【第2時】表、式、グラフで表したり処理したりすることのよさ

- グラフや表などを使ってやれば、すごく簡単に分かりやすくてよかったです。
- 自分は計算だけで解こうとしたが、表を使っている人もいれば、グラフで解いている人もいたし、解き方の参考になった。

第2時では、表、式、グラフで表すことで、二つの数量の関数関係を視覚的に捉えられるようになった。そのことにより、結果を導きやすくなったことを実感できている。また、式を用いて解いた生徒が、表、グラフを用いて解く方法を知ること、そのよさも実感でき、表、式、グラフを相互に関連付けて考えようとしている。

#### 【第3時】データを解釈して一次関数とみなすことのよさ

- 平均のようなものを使って答えが出せた。
- バラバラな時間を一様に変える解き方をする一次関数を使うことで、理解ができた。
- 一次関数の特徴やくずしが分かりいかせた。

第3時では、「平均のようなもの」「一様に変える」「くずし」という生徒自身の言葉を用いて、「一次関数とみなす」ことを表している。一見、何の関係性もなさそうな二つの数量関係を一次関数とみなすことで、問題が解決できるよさが実感できている。

#### 【第4時】一次関数を用いて具体的な事象を捉えられることのよさ

- 今まで一次関数の問題というと「 $y=ax+b$ 」とかそういう問題ばかりだったけど、一次関数で身の回りのものをできたのですごいと思った。
- これまで色々な身の回りで一次関数のできたので、やっている自分も驚いたし、意外に一次関数は役に立っているんだなと思った。

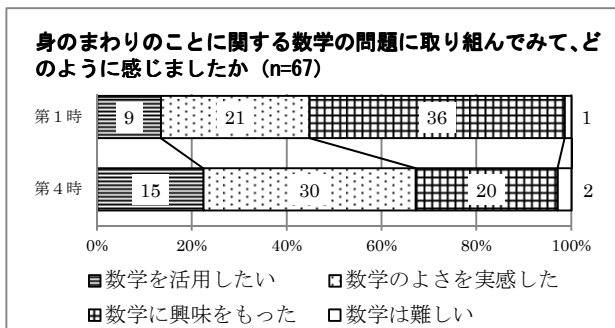
第4時では、一次関数は文字やグラフの印象が強く、身の回りのものとは関係ないと感じていた生徒が、授業を通して具体的な事象を扱ったことで、身近なもの

と感じられるようになった。さらに、実際に活用してみたことで、一次関数の有用性が実感できている。

## 5 研究の成果と今後の課題

### (1) 研究の成果

本研究が目指す生徒の姿に近付いたかどうかを、第1時と第4時に記述した授業の振り返りの変化から分析した。ここでは、近付いた度合いに応じて、4段階に分類した(第6図)。第1時では、数学を用いて身近な題材に取り組む経験があまりないことから、「数学に興味をもった」という段階の生徒がもっとも多い。第4時ではそれらの生徒が「数学のよさを実感した」「数学を活用したい」という高次の段階へと意識が変化している。数学の直接的な活用という観点ではなく、「数学のよさ」の実感を伴わせることで、本研究が目指す生徒の姿に近付いたことを示していると考えられる。



第6図 生徒の意識の変化

次に、抽出生徒の記述から質的な変化を見た。以下の記述は、生徒Cの第1時と第4時の授業の振り返りである。注目した点に、下線を引いた。

〈第1時〉 今回はよくある日常を題材にしていたので、とても親近感がわきました。なんとなく、一次関数に興味をもったので良かったです。

〈第4時〉 一次関数は苦手でしたが、「こんなことにまで使える」と思うと、授業以外でも自分から積極的に身の回りの一次関数を見つけたいです。

第1時では、一次関数に興味をもった、ということにとどまっていた。しかし、第4時では自分が考えもしなかったことに数学が使えるのだという「数学のよさ」を実感し、主体的に数学を活用しようとする態度が育ったことが分かる。

また、11月末に検証授業で扱った電球の題材をベースに、自分の生活に応じて条件を自由に設定する問題を生徒個々に取り組ませた。その結果、約80%の生徒が数学を活用しようとしていた。具体的には、使用時間と必要な費用の関係を表で表したり、毎日平均5時間使うと仮定することで一次関数とみなしたりして、「数学のよさ」を実感していることが分かる解答をしていた。これは、検証授業後も主体的に数学を活用しようとする態度が持続できていることを示している。

これらの結果から、「数学のよさ」を実感させることは、数学を日常生活や社会に活用しようとする態度の育成につながったといえる。

### (2) 今後の課題

本研究での課題は、11月末に取り組ませた問題において約20%の生徒が、自分が考え、判断したことをどのように表現したらよいか分からなかったことである。今回の実践では、相互に関わり合いながら学習を充実させる活動は行ったものの、それらを生徒個々に返す活動は不十分であった。他の単元や学年が上がる中で、数学における言語活動の充実を一層図り、繰り返し指導していくことが必要である。

### おわりに

数学を日常生活や社会に活用しようとする態度を育成することは、生徒が主体的に数学の学習に取り組むことにつながる。今後、さらに生徒が数学を日常生活や社会に積極的に活用していこうとする姿が見られるよう、他の数学教師とともに関数以外の領域でも同様の実践を行うなど、「数学のよさ」を実感させる工夫を重ね、継続して研究に励みたい。

### 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.84
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 数学編』 教育出版
- 市川伸一 2008 『「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計—』 図書文化 p.10
- 島崎晃 2001 「学習指導計画の作成」(長崎栄三編著『算数・数学と社会・文化のつながり～小・中・高の算数・数学教育の改善を目指して～』 明治図書 p.41)
- 相馬一彦 1997 『数学科「問題解決の授業」』 明治図書 p.38

### 参考文献

- 文部科学省・国立教育政策研究所 2010 「平成22年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書」
- 尾崎誠・中村祐治 2006 「中学校技術科における関心・意欲・態度の評価に関する研究」(横浜国立大学教育人間科学部紀要.I 教育科学第8巻 pp.169-185)
- 長崎栄三 2001 「算数・数学と社会・文化をつなげることの意義」(長崎栄三編著『算数・数学と社会・文化のつながり～小・中・高の算数・数学教育の改善を目指して～』 明治図書 pp.9-18)

# 理科を学ぶことの意義や有用性を実感させる授業づくり

— 習得した知識の効果的な活用方法の工夫 —

中 島 慶 太<sup>1</sup>

理科が好きだと思う児童の割合は4教科（国算社理）の中で最も高いが、大切だと思う児童の割合は最も低いという調査結果がある。これは、学習内容が日常生活にいかされていないためと考える。本研究では、学習内容と日常生活との関連を図る活動を計画的に位置付けた授業モデルを考案するとともに、児童の理解を促す教材・教具を開発した。その結果、学習内容の有用性に気付かせ、理科を学ぶことの意義を実感させることができた。

## はじめに

知識基盤社会といわれる現代、科学に関する基礎的素養の向上が求められている。しかし、子どもたちの科学への興味・関心は、諸外国と比べ低いことがPISAやTIMSS等の国際的な学力調査の結果から明らかになった。また、平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査の結果によると、「理科が好きだ」と思う児童の割合は4教科（国算社理）の中で最も高いが、「理科が大切だ」「理科の勉強をすれば、ふだんの生活や社会に出て役立つ」と思う児童の割合は最も低い。

そのため、平成20年1月に出された中央教育審議会答申（2008）では、主な改善事項の一つに理数教育の充実を挙げ、「理科を学ぶことの意義や有用性を実感する機会をもたせ、科学への関心を高める観点から、実社会・実生活との関連を重視する内容を充実する方向で改善を図る」と述べられている。

理科の授業において、日常生活との関連を図る学習は、これまでも大切にされてきた。しかし、上述のような課題が明確になった今、理科の学習と日常生活との結び付きをより深めていくことが、これからの授業づくりにおいて必要である。

## 研究の内容

### 1 研究の背景

今までの実践を振り返ると、児童は観察や実験には興味をもって取り組むが、日常生活の事象を考え、科学的な言葉を使って説明することを苦手とする傾向があった。勤務校の児童に、既習内容の「電磁石」が日常生活でどのようにいかされているかを質問した結果、約7割の児童が分からないと答えた。このような事実から、児童は学習内容と日常生活との結び付きにあまり目を向けていないということが分かる。これは、学

習内容が児童の中で、自然の事物・事象の性質や働き、規則性等の知識にとどまっているからではないだろうか。この大きな原因として、学習内容が社会や生活の中で役立っていることや理科を学ぶ意義に気付かせていなかったことが考えられる。

そこで、学習内容と日常生活との関連を図り、児童に理科を学ぶことの意義や有用性を実感させる授業づくりに取り組むこととした。

## 2 研究の構想

### (1) 理科を学ぶことの意義や有用性

本研究において、意義とは価値や意味であり、有用性とは役立つことと考えている。佐藤（2006）は、意義と有用性の関係について「この2つは共に関連しており、有用性を実感できれば、生活に生きる力や知恵が身に付いたという成長の喜びを感じるであろうし、そうなればまた新たな内容の有用性を探求していく意欲を高めていくといった具合に、学ぶ意欲の両輪であると言える」と述べている。つまり意義と有用性は、分けて捉えるのではなく、相互に関連し合いながら学習意欲を高めているものである。

児童が学ぶことの有用性を実感するのは、学習したことが自身の生活や学習の中で役立つものであることに気付いたり、転移可能なものとして有効に働かせることができたりしたときと考える。露木（2009）は、学ぶ価値を実感することについて、「自分の考え方の変化を自覚することであり、それは成長という言葉で表わされる」と述べている。つまり、学ぶことの有用性ととも、学習内容の理解や自分の考えの深まりを自覚することで、児童は自己の成長を感じ、学ぶことの意義を実感するのである。

### (2) 学習内容と日常生活との関連

下田（2005）は「今行っている学習の内容が日常生活にもつながっていることが分かれば、今行っている学習には意味があることが、児童生徒には分かってくる」と述べている。また、梶川（2009）の研究から、児童に学ぶことの有用性を感じさせるためには、学び得た知識を自然や日常生活の事象に当てはめて考える

1 小田原市立矢作小学校  
研究分野（授業改善推進研究 理科）

学習場面を設定することが有効であると分かった。

このように、学習内容と日常生活との関連を図ることは、児童に学ぶことの意義や有用性を実感させる上で、必要不可欠である。

### (3) 習得した知識の活用

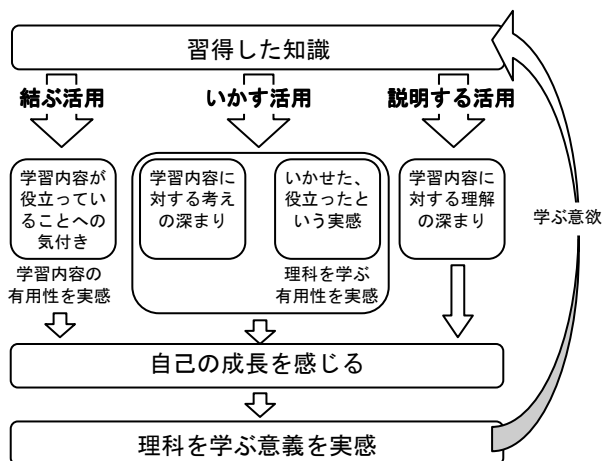
今までの教育実践において、単元の導入や終末で日常生活の事象を意図的に取り上げてきた。しかし、児童が学習内容と日常生活との結び付きに目を向けることはほとんどなかった。そこで、習得した知識を活用する活動を、単元の学習内容ごとに位置付けることで、児童は学習内容と日常生活とのつながりをより強く意識するようになって考えた。

理科における習得した知識を活用する活動には、他の学習内容や他教科の学習に関連させる活動、ものづくり等、多様なものがある。本研究における習得した知識を活用する活動では、学習内容と日常生活との関連を図ることを重視した。そして、次の活用が必要であると考えた。

学習内容と日常生活との結び付きに目を向けさせ、学習内容が役立っていることに気付かせるため、日常生活にいかされている学習内容を見出す活動が必要となる。これを「結ぶ活用」とした。また、学習内容に対する考えを深め、学習したことを日常生活でいかせた、役立ったという実感をもたせるため、学習内容をもとに生活の向上について考えたり、実際にいかしたりする活動が必要となる。これを「いかす活用」とした。そして、学習内容の理解を深め、学習したことを整理して表現できるようにするため、日常生活の事象を科学的な言葉や概念を使って説明する活動が必要となる。これを「説明する活用」とした。

### (4) 研究仮説

習得した知識を活用する活動と学ぶことの意義や有用性との関係を研究構想図（第1図）に示す。



第1図 研究構想図

児童は「結ぶ活用」を通して、学習内容が日常生活の中で成り立っていることや役立っていることに気付く、学習内容の有用性を感じる。また、「いかす活用」を通して、学習内容に対する考えを深める。同時に、

学習したことが日常生活の中で役立ったとき、学ぶことの有用性を感じる。さらに、「説明する活用」を通して、学習内容の理解を深める。このような3種類の活用を通して、児童は自己の成長を感じ、学ぶことの意義を感じるのである。

このように、単元計画を立てる際、3種類の活用を内容に応じて計画的に位置付けることで、理科を学ぶことの意義や有用性を実感できるまでに児童の意識を高めていけるであろうと考えた。

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

検証授業は、小田原市立矢作小学校第6学年の3クラス（111名）を対象に、単元「電気の利用」で行った。本単元は全12時間扱いとし、前半の8時間を検証授業として行った。

### (2) 単元と研究の見通し

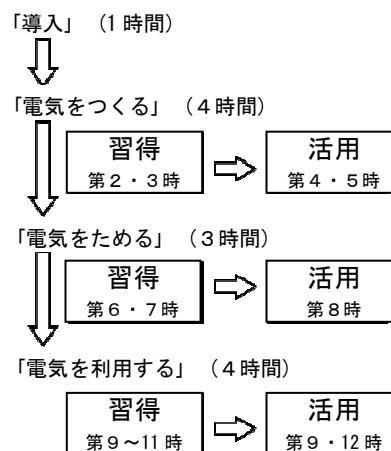
本単元では、発電や蓄電、電気の利用の学習を通して、「エネルギーの変換と保存」「エネルギー資源の有効活用」に関わる見方や考え方を育成する。児童には、学習した発電の仕組みが、実際の発電所でいかされていることに気付かせたいと考えている。また、発電所でつくられる電気の大半は、限りある資源を使い環境に影響を及ぼしながらつくられる大切なものだという思いをもたせたい。そして、習得した知識をいかして、一人でも多くの児童が節電に主体的に取り組むことを願い研究を進めることとした。

このように、電気について考え、日常生活を見直していこうとする姿こそが、本単元の有用性に気づき、学ぶことの意義を実感した姿であり、本研究での目指す児童の姿であると考えた。

### (3) 指導の工夫

#### ア 習得した知識を活用する活動を位置付けた授業モデル

単元計画を立てる際、学習内容と日常生活との関連を図るため、「電気をつくる」「電気をつくる」「電気をつくる」「電気を利用する」の学習内容ごとに習得と活用のサイクルを繰り返し位置付けた（第2図）。活用の場面では、3種類の活用を内容に応じて計画的に位置付けることが、本授業モデルの特



第2図 単元の流れと授業モデル



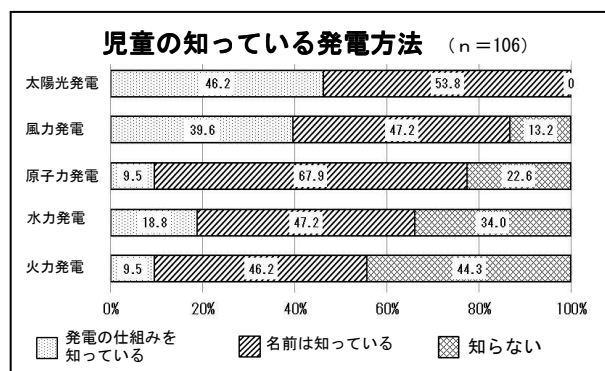
徴である。本単元の学習内容における習得した知識を活用する活動の具体について、第1表に示す。

第1表 単元における習得した知識を活用する活動

	活用の種類	活動内容
電気をつくる	結ぶ活用	主な発電方法の仕組みや特徴をまとめる。 手回し発電機で白熱電球をつける。
	いかす活用	主な発電方法の特徴をもとに架空の発電所に取り入れたい発電方法を考える。
電気をためる	結ぶ活用	日常生活で使用されている充電式電池について知る。
	いかす活用	日常生活の中にあるエネルギーを電気に変換し蓄電して使用する仕組みを考える。
電気を利用する	説明する活用	LED信号機の普及の理由を説明する。
	結ぶ活用	家庭で使う電気製品の消費電力を調べる。
	いかす活用	節電の工夫を考える。

### イ 教材・教具の工夫

主な発電方法について、児童がどの程度知っているのかを事前に調査した（第3図）。



第3図 児童の知っている発電方法（学習前）

火力発電や水力発電について知っている児童の割合は低かった。また、発電の仕組みについては、どの発電方法においても半数以上の児童が理解していなかった。習得した知識を活用するためには、学習内容の確かな理解が必要である。そこで、発電の仕組みについての理解を助けるため、モーターを用いた発電所モデルの開発を行った。また、学習内容に対する自分の考えの変容を児童自身が気付くことができるように、学習前後の考えが一覧でき、単元の学習内容が1枚に収まるワークシートを作成した。

### (4) 検証授業の展開と結果

#### 【第1時】導入

事前の調査から、直列・並列つなぎの理解や電流等の科学的用語を使って事象を説明することに課題があることが分かった。そこで、電気に関わる既習事項を振り返ることから学習を始めた。また、既習内容の電

磁石がモーターの仕組みに使われていることを確認した。そして、電力不足と停電の話題を取り上げ、停電による生活の不便さや電力不足の解決策を考えさせることで、児童は本単元の学習内容を学ぶ必然性を感じた。そして、ワークシート「家庭で使う電気を見直そう」に、地域に設置する架空の発電所に取り入れたい発電方法や節電の具体策について、考えを書かせた。

#### 【第2・3時】電気をつくる（習得）

発光ダイオード（以下LED）に日光を当てると、接続した電子メロディーが鳴る様子を見せた。本来、電流を流すと点灯するLEDが、発電したことに児童は驚いていた。次に、モーターに接続したLEDが、モーターの軸を回すと点灯することから、モーターも発電できることを確かめた。そして、手回し発電機に、豆電球やLED、電子メロディー等を接続し、手回し発電機の回し方による発電の規則性を確かめる実験を行った。手回し発電機は、ハンドルを回す速さにより接続したものに掛かる電圧の高さが変化する。そこで、メトロノームを使用し、手回し発電機を回す速さを一定にすることで実験の条件をそろえた。

#### 【第4・5時】電気をつくる（活用）

手回し発電機等を使うと電気をつくることができるという知識を活用し、電気はどのようにつくられているのかを調べる活動をした。自作した火力発電所・水力発電所・風力発電所・太陽光発電所モデルでつくった電気を使い、実際にLEDが点灯の様子を見せた。児童は、学習した手回し発電機の仕組みと各発電所の発電の仕組みに共通点があることに気付いた。また、学習感想に、発電についてさらに調べたいという記述をした児童が多くみられた。このように、各発電所モデルは、発電の仕組みの理解を助け、児童の学習への興味・関心を高めた。

第3時の学習感想から、「手回し発電機は他にどのようなものに使えるのか」という疑問をもった児童の存在が明らかになった。また、児童には体験を通して、電気について考えさせたかったので、家庭用の白熱電球を手回し発電機で点灯させる活動を行った。手回し発電機を回しても、豆電球と同じようには点灯しない。試行錯誤する中で、児童は、複数の手回し発電機を直列につなげばよいことに気づき、10台以上の手回し発電機を接続した。

この活動を通して、児童は白熱電球を点灯させる量の電気をつくり出すことの大変さを実感し、改めて発電所の必要性を感じた。そこで、各自調べた発電方法の特徴をもとに、第1時に考えた、架空の発電所に取り入れたい発電方法を改めて考えさせた。児童は、発電量や使用する資源、発電所設置に必要な地形の特徴、環境に与える影響等を比較しながら考えていた。

#### 【第6・7時】電気をためる（習得）

導入では、防災用の手回し発電ライトがハンドルを

回すのをやめても点灯している様子を見せ、その理由を考えさせた。児童は、分解した手回し発電ライトを見て、コンデンサーに電気を蓄える働きがあることに気付いた。そして、コンデンサーに豆電球やLED、モーター等を接続し、コンデンサーが電気を蓄える規則性を確かめる実験を行った。

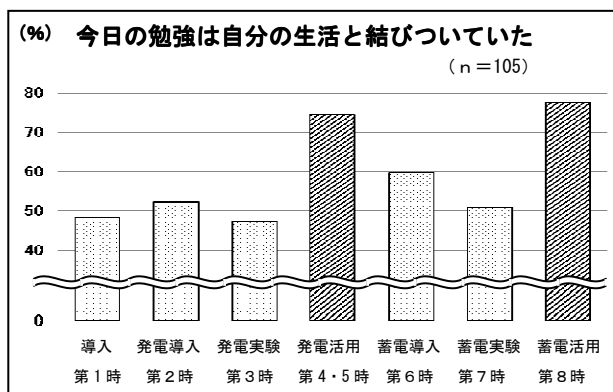
【第8時】電気をためる（活用）

蓄電池の進歩が、携帯電話や電気自動車の普及につながっていることを確認した。電気はコンデンサー等に蓄えることができるという知識をもとに、日常生活にあふれる光や音、振動、熱等のエネルギーを電気に変換し、蓄えて使用することを考えさせた。その際、圧電素子を底に張った紙コップに向かって大声を出すと、接続したLEDが点灯する様子や、ペルチェ素子に保冷剤やお湯を使い温度差を与えることで、接続したモーターが回る様子を見せた。児童は「音や熱が本当に電気に変えられるんだ」と驚き、電気に変換できそうなエネルギーについて興味をもって考えていた。

4 検証授業の結果分析と考察

(1) 日常生活との結び付き

学習内容と日常生活との結び付きについて、児童の意識を毎時間調査した。「今日の勉強は自分の生活と結びついていた」という質問に、そう思うと答えた児童の割合を第4図に示す。



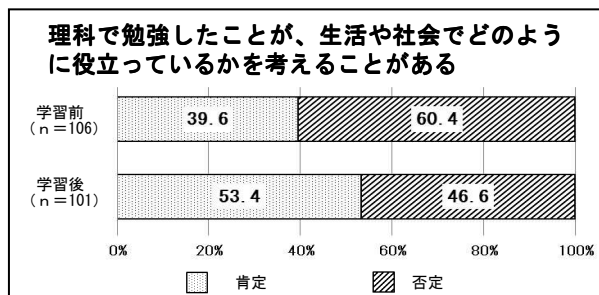
第4図 学習内容と生活との結び付きの認識

習得の授業後、学習内容と日常生活との結び付きを感じた児童は半数程度だった。しかし、活用の授業後は20ポイント以上増加した。また、同じ活用の授業でも、初めに行った発電の活用に比べ、2回目の蓄電の活用の方が割合は高い。これらの結果から、習得した知識を活用する活動は、児童に日常生活との結び付きを強く感じさせたことが分かる。また、習得した知識を活用する活動を繰り返し行うことで、さらに効果は上がることが分かった。

また、手回し発電機で白熱電球を点灯させる活動を通して、「生活で使う電気をつくるのはとても大変だ」「家でどれだけ電気を使っているのかを調べたい」「大量に電気をつくれる発電所は必要だ」という感想をもつ児童がいた。

このように、児童は今まで無意識に使用してきた電気に目を向けるようになり、学習内容が日常生活の中で、役立っていることに気付いた。

さらに、検証授業の前後で理科の意識調査を行った。「理科で勉強したことが、生活や社会でどのように役立っているかを考えることがある」という質問への児童の回答を第5図に示す。



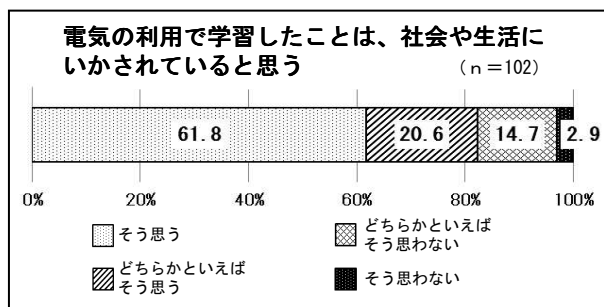
第5図 理科の意識調査

肯定的な回答をした児童の割合は、学習前の39.6%に比べ、学習後は約14ポイント増加した。肯定的に考えるようになった児童の学習感想には、「家に飾るイルミネーションは、太陽光で発電し、ためた電気を使っていた」という記述が見られた。

このように、習得した知識を活用する活動は、児童の目を日常生活に向けさせ、学習内容と日常生活とのつながりをより強く意識させる上で有効であることが分かった。

(2) 学習内容の有用性

本単元における学習内容の有用性について、児童の意識を調査した。「電気の利用で学習したことは、社会や生活にいかされていると思う」という質問への回答を第6図に示す。

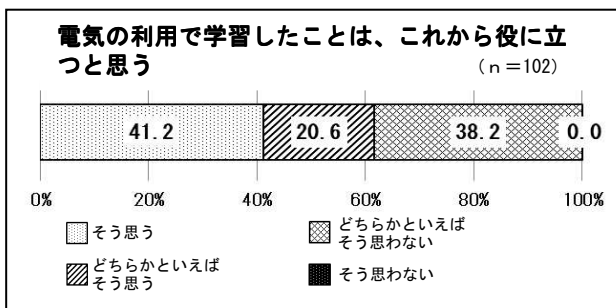


第6図 有用性についての調査

8割以上の児童が、電気の利用で学習したことは、社会や生活にいかされていると回答した。児童はその根拠として、主な発電方法には手回し発電機の仕組みが使われていることや、電気製品は電気を熱や光に変換していること等を記述した。また、第5図に示した意識調査において、「理科で勉強したことが、生活や社会でどのように役立っているかを考えることがある」の質問に、学習前、否定的な回答をした児童の64.4%が、「電気の利用で学習したことは、社会や生活にいかされていると思う」という質問に肯定的な回答をした。

これらのことから、「結ぶ活用」は、児童に学習内容が日常生活の中でいかされ、役立っていることに気付かせる上で有効であることが分かった。

「電気の利用で学習したことは、これから役に立つと思う」という質問への回答を第7図に示す。

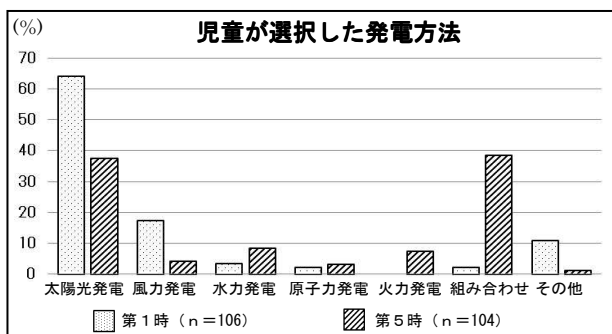


第7図 有用性についての調査

習得した知識が今後役立つと考える児童の割合は、第6図に示した結果と比べ、61.8%と低い。また、今後どのように役立つと思うかを具体的に記述した児童も少数だった。これは、習得した知識を実際にいかし、役立てた経験が、児童に不足していることが原因だと考えられる。習得した知識を活用し、日常生活でいかす活動を単元の学習の中だけで設定することは難しい。そこで、学習したことが役立つという思いを通して、学ぶことの有用性を感じさせるために、児童に学習したことを実際にいかす経験をさせる手立ての工夫が必要になってくる。

### (3) 理解や考えの深まり

第5時において、児童が選択した発電方法の分布を第8図に示す。



第8図 選択した発電方法

第1時では、64.1%の児童が太陽光発電を選択した。主な理由として、太陽の光だけで手軽に発電できる、環境にやさしい等が出された。第5時では、発電方法の仕組みや特徴を知ること、児童は発電量や地域の立地条件等にも目を向けて考えるようになり、選択した発電方法が分散した。また、発電量や天候による発電方法の問題点を補うために、2つの方法を組み合わせる児童が2.4%から36.3%に増加した。

学習前、63.4%の児童が発電方法を選択した根拠を記述した。しかし、その根拠は曖昧なものが多く、太陽光発電は発電量が多い、と間違った認識をしている児童もいた。学習後の記述では、それぞれの発電方法の

特徴をもとに明確な根拠を記述できる児童が89.3%へと増加した。次に児童の記述を示す。

#### <児童Aの記述>

学習前・・・風力発電

風は毎日ふいているから。

学習後・・・原子力発電・風力発電

原子力発電は、発電効率が良い。事故が心配ならとことん対策をとればいい。風力発電は、自然を汚さないし、そう音は防げると思うから。

#### <児童Bの記述>

学習前・・・太陽光発電

地球にやさしいから。

学習後・・・太陽光発電

二酸化炭素や有害な物質を排出しない。発電には広大な土地が必要だと思うけど、それぞれの家の屋根にパネルをつければ、十分おぎなえると思う。

児童Aは、それぞれの発電方法の問題点を理解した上で、環境に与える影響等も考え発電方法を選択できるようになった。児童Bは、太陽光発電を選択した根拠を、他の発電方法と比較して具体的に記述できるようになった。また、発電量を補うための対策についても考えることができた。

次に「電気をためる」で、習得した知識を活用し、日常生活の中の光や熱、音等のエネルギーを電気に変換し蓄える仕組みを考えた。児童Cの記述を示す。

#### <児童Cの記述>

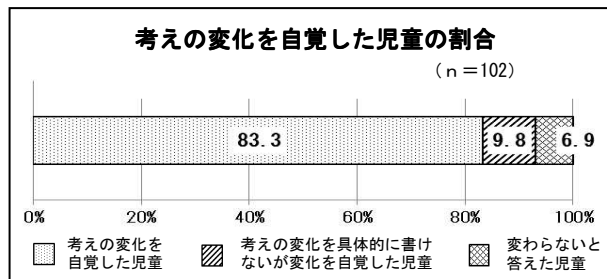
- ・町の中に振動で発電する仕組みを設置して、みんなが歩く振動で発電した電気をためる。
- ・風力発電所に音を電気に変換する仕組みを設置し、風力発電の騒音で発電した電気をためる。

児童Cは、自分の日常生活を見つめ直し、発電に利用できそうなエネルギーについて考えることができた。また、「電気をつくる」の学習を振り返り、発電方法の問題点を補う方法にも目を向けて考えることができた。

このように、児童は日々使用する電気をつくる発電所や、生活の中にあるエネルギーを電気に変換し蓄える仕組みについて、自分の考えを深めた。これらのことから、「いかす活用」は、学習内容に対する児童の考えを深める上で有効であることが分かった。

### (4) 学ぶことの意義

単元終了後、ワークシート「家庭で使う電気を見直そう」の記述を見ながら、学習を振り返らせた。学習内容に対する考えの変化を自覚することができたかを集計した結果を第9図に示す。



第9図 考えの変化を自覚した児童の割合

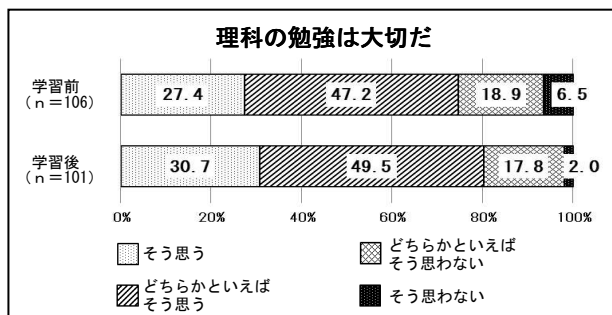
学習前後の記述を比較して、自分の考えが変化したと自覚した児童の割合は、9割以上を占めた。83.3%の児童は、記述量が増加したことや根拠を詳細に記述できるようになったことから、学習内容に対する自分の考えの深まりを自覚した。また、「学習の前と後での考えを比べると、発電方法を選んだ理由が詳しく書けるようになったことがわかった」という感想をもつ児童がいた。これらのことから、ワークシートの工夫は、自分の考えの変容に気付かせ、考えの深まりを自覚させる上で有効であることが分かった。

自分の考えの深まりをもとに、自己の成長を感じさせることで、学ぶことの意義に気付かせることができた。それは、児童Dの記述からも分かる。

＜児童Dの記述＞

考えた発電方法は、太陽光発電だった。学習前はエコだからという理由だったけど、学習後は、発電するときの音や排出する二酸化炭素のことで、発電の仕組みや環境について考えた。理科の勉強はとても大切だということが分かった。

理科の意識調査における「理科の勉強は大切だ」という質問の回答を第10図に示す。



第10図 理科の意識調査

勤務校での事前の意識調査では、肯定的に回答した児童の割合が高かったため、事後に肯定的な回答をした児童の割合に著しい増加は見られなかった。しかし、8割以上の児童が理科の勉強を大切だと考えようになり、「そう思わない」と考える児童の割合が減少したことは、一定の成果だと考えられる。

以上のことから、学習内容ごとに習得と活用のサイクルを繰り返し位置付ける授業モデルや教材・教具の工夫は、理科を学ぶことの意義を感じさせる上で有効であることが分かった。そして、今後さらに児童の意識を高めていくためには、本研究の手立てを他の単元でも取り入れることが必要だと考える。

また、「理科の勉強は大切だ」という質問に、否定的な回答から肯定的に回答するようになった児童は、「これからは電気製品の消費電力を気にして、節電に取り組みたい」「電気は生活で役立つ大切なものなので、むだに使わないようにしたい」という感想を記述した。

このように、児童は、電気が生活を支え役立つものであることに気付き、その使い方を見直していこうと考えるようになった。そして、自己の考えを変容させた理科を学ぶことに、意義を感じたと考えられる。

5 研究のまとめ

教材・教具を工夫することで、児童の理解を助け、学習への興味・関心を高めることができた。また、習得した知識を活用する活動を学習内容ごとに計画的に位置付けることで、児童に、学習内容が日常生活の中で役立っていることに気付かせ、学習内容の理解や自分の考えを深めさせることにつながった。

そして、自己の成長を感じさせることで、理科を学ぶことの意義を実感させることができた。このように、本研究の手立ては、単元終末に活用を図る一般的な授業展開と比べ、児童に学習内容と日常生活とのつながりを意識させ、学ぶことの意義や有用性を実感させる上で、効果があることが分かった。

さらに、「電気を大切に使いたい」「節電に取り組みたい」と、今まで意識しなかった日常生活に目を向け、見直そうという児童の意欲の高まりは、本研究の有効性を裏付けるものであると考える。

理科の勉強が大切だと考える児童や、日常生活における学習内容の有用性を考える児童は増加した。しかし、習得した知識をいかし、役立てる経験の不足が、課題として考えられる。その解決に向けた授業づくりに、今後も取り組んでいきたいと考える。

おわりに

理科を学ぶことの意義や有用性を実感させることで、児童の科学への興味・関心を高めていけると考えている。今後は、本研究で用いた授業モデルの有効性について、他の学習においても検証していきたい。

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.89  
 佐藤隆 2006 「理科を学ぶ意義を実感させる授業づくりの実践—『科学技術と人間』をテーマとして—」（『日本理科教育学会関東支部大会研究発表要旨集』第45集） p.78  
 下田好行 2005 「学習内容と日常生活との関連性の研究」（国立教育政策研究所） p.17  
 露木和男 2009 「学ぶ価値を実感するということ」（『初等理科教育 2009. 6』農山漁村文化協会） p.11

参考文献

国立教育政策研究所 2005 「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査 質問紙調査集計結果」  
 梶川友恵 2009 「小学校理科における実感を伴った理解を図るための授業づくり—学習内容と日常生活を関連付ける学習場面の工夫—」（神奈川県立総合教育センター『長期研究員研究報告』第7集）

# 中学校音楽科における豊かな表現力の育成

— 言語活動を取り入れた合唱の授業を通して —

松本 恵<sup>1</sup>

音楽を形づくっている要素を学習の支えとしながら、自分のイメージや考えをいかして豊かな音楽表現をすることが求められている。本研究では、楽譜から読み取ったものを表現する方法について、言語活動を通して考えを深めていく授業実践を行った。その結果、生徒自身の思いや意図をいかして音楽表現を工夫する力の育成に成果が認められた。

## はじめに

平成22年7月の「特定の課題に関する調査（音楽）調査結果（小学校・中学校）」（国立教育政策研究所2010）において、「言語活動を適切に取り入れるよう指導を工夫する」（p.235）「音楽を形づくっている要素を手掛かりにしながらかし、音楽を豊かに表現したり鑑賞を深めたりする指導を充実する」（p.237）という課題が挙げられた。

また、平成20年3月に告示された中学校学習指導要領においては表現と鑑賞の活動の支えとなる指導内容が〔共通事項〕として示された。音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成などの音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じること、音楽に関する用語や記号などについて「音楽活動を通して理解すること」と記されており、活動の中で生徒自身が学習内容を実感できるような指導の工夫が求められている。

これまでの自分の実践では、生徒自身が感じ取った音楽に対するイメージについて意見交換をさせたり、音楽活動を通して表現の方法を工夫させるなど、言語活動を通して考えを深めていく授業を積極的には展開できずにいた。そのため、音楽に関する用語や記号をはじめとする学習で得た知識が表現活動と切り離され、生徒自身の思いや意図をもった表現へと発展できずにいたと考える。

## 研究の内容

### 1 研究テーマの設定

#### (1) 音楽科が目指すもの

平成20年1月、中央教育審議会から示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）」において、「音

楽のよさや楽しさを感じるとともに、思いや意図をもって表現したり味わって聴いたりする力を育成すること」が、学習指導要領改善の基本方針の一つとして示された。これに基づき改訂された中学校学習指導要領では、「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、音楽を愛好する心情を育てるとともに、音楽に対する感性を豊かにし、音楽活動の基礎的な能力を伸ばし、音楽文化についての理解を深め、豊かな情操を養う」と示されている。

#### (2) 音楽科における言語活動の必要性

言葉にできないものを表現することが音楽のよさなのではないかという考え方もある。だが音楽の「よさ」を感じるためには、まず自分なりの解釈を具体的に持つ必要がある。イメージとしての解釈を具体化するのは言葉の力である。さらにその言葉を用いて他者と交流することで、自分にとっての音楽の価値意識を高め広げることができる。

また、鑑賞だけでなく表現の活動においても、言葉で伝え合うことを通して仲間とともに創意工夫することが、音楽表現の喜びをさらに高めると考えられる。

言語活動を通して音楽に主体的に関わる経験を重ねることは、「生涯にわたって音楽に親しんでいく態度」を養うことにつながると考える。

#### (3) 音楽表現の能力について

音楽表現の能力について明確な定義付けはされていない。音楽表現に対する価値観は多種多様であり、その概念を一致させることは難しいからである。

田畑(2007)は学校教育における音楽表現活動で「音で考える」という側面の重視を訴えている。「音で思考する音楽表現活動を行うために必要な能力」として、「①音でイメージする能力（イメージ力）②音で感奮する能力（情動喚起力）③音で認知・解釈する能力（演奏解釈力）④音で共に感じる能力（共感的理解力）⑤音で表現する能力（表現技能力）」の五つの基本能力を示している。

これらを踏まえ、本研究における音楽表現の能力を「身に付けた知識・技能を活用しながら自分の思いや意図を他者と伝え合い、それを音や音楽で表す力であ

1 厚木市立林中学校

研究分野（授業改善推進研究 音楽）

る」とし、合唱の授業を通して自らの音楽表現の能力を高めようとする生徒を育成することを目指した。

## 2 研究仮説

これまでに習得した知識・技能を基盤に、言語活動を通して考えを深めていく授業展開の中で思いや意図の共有がなされれば、基礎的・基本的な知識・技能の定着が図られるとともに、個人や集団としての表現力はさらに高まるであろう。

斉藤（2009）は、音楽科授業における言語活動の役割として次の三点を挙げている。「音楽の仕組みを具体的な存在にし、共有することを可能にする」「音楽の諸要素がもたらすわずかな質の違いを識別する」「表現行為の意識化を図る」と述べ、言語活動が有機的に機能する音楽科の授業構成を提案している。

しかし、これまでの実践からは「思いを言葉に表したり、グループで話し合う活動に時間がかかり、歌唱表現の練習の時間が十分確保できなかったグループもあった」（井上 2010）や、「生徒が考える授業は、時間がかかり、なかなか効果が上がらない」「言語活動を充実させるため、学習形態を工夫するとよかった」（好岡 2009）など、言語活動を取り入れた授業展開における活動時間の確保と学習形態の工夫が課題に挙げられている。

これらを踏まえ本研究では、自分の考えを言葉や文字で表す活動や、思いや意図を他者と共有するためのグループ学習の学習形態を工夫し、「知る・感じる・考える・伝える」というプロセスの中で言語活動を充実させることが、豊かな表現力の育成につながるであろうと考えた。

## 3 研究の手立て

### (1) 事前・事後に行った調査

生徒の実態把握と授業後の変容を測る目的で、「特定の課題に関する調査（音楽）」（国立教育政策研究所 2008）の設問を基に、音楽の学習に対する意識アンケートと音楽の学習調査を行った（事前は7月、事後は10月に実施）。事前と事後は同じ設問であるが、学習調査においては楽曲に若干の変化を加えた。

### (2) 授業を実践するための工夫

#### ア 学習形態の工夫

グループ活動の形態を、パート別、全体、生活班の3パターンとして効率化を図った。生活班とは、各学級で組まれた5～6人の小集団で、日常生活において係活動に取り組むための協同の組織である。この生活班を活用した理由は以下の利点によるものである。

- ・意見のまとめ役としてのリーダーがいるので、進行がスムーズである
- ・各パートの生徒がいるので様々な角度から意見が交わされる
- ・新たに組織を組む必要がなく、時間が短縮できる

## イ 有機的に機能するための工夫

### (7) 楽譜と学習内容を組み合わせたワークシート

歌唱をしながら学習の内容確認をしやすいように、楽譜とワークシートを組み合わせた。音楽の用語や記号の学習や生徒自身の考えについて、記述しながらまとめていく形にした（第1図）。

ワーク6【速度の変化について】  
速度を変化させることで ① などの効果が期待できます。② 小節目の ③ の歌詞の部分、④ と表現したいので、⑤ ように歌ったらよいと思います。音楽の記号ならば ⑥ という記号で表すのが、一番近いイメージです。  
この記号は ⑦ という意味を持っています。

第1図 ワークシートの一部

### (4) 付箋紙の活用

市販の付箋紙の利用に加え、スプレーのりを使って印刷済みのシートを付箋紙（気付きカード）として使用した。掲示後は個人に返却し、ワークシートの一部としても使用できる（第2図）。

【録音を聴いて気付いたことを記入しよう】  
(1) の部分の  
(2) について  
(3) と聴こえたので  
(4) と感じました。  
(5) な練習方法を提案します。

第2図 気付きカード

### (ウ) 楽曲提示の工夫

歌詞から喚起されるイメージについて考えさせることを授業展開の導入とするため、楽譜に記載されている音楽の用語や記号を削除した。原譜は第7時に学習のまとめとして配付した。

## 4 検証授業

### (1) 検証授業の概要

実施期間： 平成23年9月2日～9月29日

対象生徒： 第3学年4学級（115名）

授業時数： 8時間（1～4時は自由曲練習と並行）

題材名： 楽曲の仕組みを読み解きながら、思いや意図をもった表現を工夫しよう

教材名： 「野空海（のぞみ）」

吉岡ひとみ作詞/作曲 松井孝夫編曲

本題材で身に付けさせたい力を「歌詞の内容や曲想を味わいながら、音楽を形づくっている諸要素の働きや関わりについて楽譜から読み解く力」「感受したことについて言語活動を通して互いの考えを伝え合い試行錯誤しながら、自らの思いや意図をもった表現を工夫する力」とした。

歌詞の解釈と曲想記号について考えを深めることからスタートし、音楽を形づくっている要素について学習を進めながら、生徒自身が思考・判断していく場面を徐々に増やしていく組み立てとした。

## (2) 楽曲の選定

校内合唱コンクールにおいて、学年全員で合唱する「学年合唱曲」としての扱いとした。歌詞の情景をイメージしやすいもの、音楽の用語や記号が比較的少ないもの、できる限り生徒が認知していない新しいものという観点で楽曲を選定した。

## (3) 検証授業の様子と展開

### ア 1次【歌詞の内容や曲想に関心をもつ】

楽曲に対するイメージを拡大するために、歌詞のみを提示し二つの課題を出した。一つは曲名や曲想・速度や強弱について文字で記述するもの、もう一つは歌詞の内容が表すイメージ画(第3図)を描くことを夏休みの課題(0時)とした。1時には、提出された意見を基に話し合い、クラスごとに曲名と曲想を表す言葉を決めた。話し合いが予想よりスムーズに進行したのは、生活班を利用したことと役割分担を明確にしたことが起因していると考えられる。

### イ 2次【音楽を形づくっている諸要素の知覚・感受】

記号を削除した楽譜を配り、音価とフレーズのまとまりについて(2時)、歌詞から喚起されるイメージを基にした強弱表現について(3時)考えた。例えば「なんでもしってる」という歌詞の部分の歌唱方法について、「*f* フォルテ(強く)で歌うと知ったかぶりみたいになるから *p* ピアノ(弱く)のほうがいい」という意見に対し、「なんでも知ってるっていうのは、ぜんぶ知ってるってことだから *ff* フォルティシモ(とても強く)でもいいはずだ」など、既習の音楽の用語や記号を活用しながら話し合う姿が見られるようになってきた。

また、強弱記号のイメージを言葉で表す活動では、個々の考えを付箋紙に記述し、それらを掲示して他者の意見も共有できるようにした。

#### 《生徒の記述例》

- mp* メゾピアノ(少し弱く)の部分
  - ・1歳の子のほっぺみたいにやさしく
  - ・おばあちゃんがやさしく猫をなでているような
  - ・春のうららかな陽ざしのように
- mf* メゾフォルテ(少し強く)の部分
  - ・一人じゃないよというように気持ちをこめて
  - ・思いをこめて熱く語る感じに

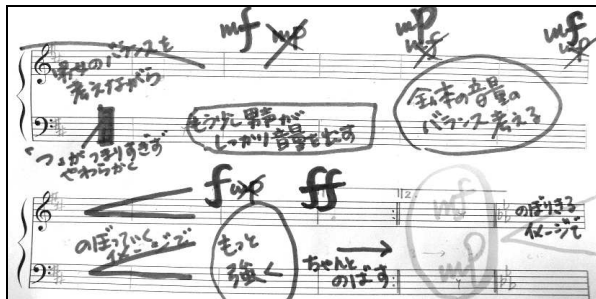
書くことが得意ではない生徒も、仲間から出された意見を参考にしながら自分の言葉で記述ができたことで、音楽の用語や記号についての理解を深めることにつながった。これらの活動に基づき、各グループで歌唱表現の方法を決めた。

### ウ 3次【音楽を形づくっている諸要素の知覚・感受と課題解決】

前時までに自分たちで決めた歌唱方法で合唱・録音

したものを鑑賞し、気付いたことを個々でワークシートに記入した(4時)。

5時では、4時で出された意見を記入した拡大楽譜(第4図)を使用した。一部の生徒の音楽解釈に偏らないように、意見を交換し共有する場面をできるだけ多く設け、全体で歌唱して試しながら表現方法の一つに絞っていった。



第4図 意見を記入した拡大楽譜の一部

あるクラスでは、曲の後半に向けて*mp*メゾピアノ(少し弱く)から*decresc.*デクレシェンド(だんだん弱く)して、次第に静かになっていく歌唱方法を提案していた(4時)。しかし5時に、「音が上行形になっているから*cresc.*クレシェンド(だんだん強く)した方がいい」という意見が出され、両方の表現方法を実際に合唱して試した。すると、後者の合唱の後、「あ〜こっただ、絶対こっちがいい〜」という声があがった。なぜそのように感じたのかを質問すると、「歌ってみてそう感じたっていうか、みんなで最初に決めた『生き生きと爽やかに』の曲想記号に近いのはこっちだと思うから」という答えが返ってきた。まだ感覚的なものではあるが、「言葉では表せないもの」と「言葉で表したもの」が実際の音楽表現と結びついた瞬間であった。

6時では、楽曲全体の構成を意識しながら速度変化のもたらす効果について扱った。

以下は、速度変化について生活班で話し合いを進めた際の授業記録である。(S:ソプラノパート生徒 A:アルトパート生徒 T:男声パート生徒)

- T:最後のフレーズは*rit.*リタルダンド(だんだん遅く)すると曲の終わり感が出ると思うな。
- S:ソプラノは音が高くて、*rit.*すると息がもたないから無理だよ。
- T:じゃあ、*accel.*アツチェレランド(だんだん速く)する?
- S:速くなったら曲が終わる感じがしないと思う。
- A:じゃあ、息がもつ人は一気に歌いきって無理な人は単語の区切れで吸えば大丈夫じゃない?
- S:楽譜には何て書けばいいかな。
- T:(無言で教科書をめくり始める)
- A:なんかそういう記号、今までにもあったよね。
- T:あった。Vブレス(息つき)のマークに()かっこがついた記号が教科書に載ってるよ。

このように音楽の用語や記号を交えた話し合いが行われた。速度変化による効果について考える中で、自分以外のパートの音の流れやフレーズのまとまりに関

して意識をもつことができている。さらに、息つぎの方法について意見を出し合い、記号については教科書に戻って確認するという課題解決が行われた。生徒自身の思いや意図をいかした音楽表現を工夫できた展開となった。

#### エ 4次【自らの思いや意図をいかした表現方法の工夫】

7時では、学習のまとめとして原譜を提示し、自分たちの考えた表現方法と作曲者の考えた表現方法の比較を行った。楽曲に込められた作曲者の思いに触れ、「なるほど、納得した」というような表情を見せる生徒も多かったが、「この部分は、私たちが考えた強弱のほうが『ひとつ』という歌詞の意味に合った表現方法だと思う」という意見もあがった。授業後の生徒の感想には、「夢中になって記号や強弱について考えてみて、作曲者の思いを改めて知ることができた」という記述があった。これらは、言語活動を取り入れた授業の中で、生徒が主体的に楽曲を読み解いたからこそ得られた気付きであると考えられる。

また、「みんなで考えたことを何度も歌っていくことで、どんどん曲が良くなっていった」「自由曲もみんなで見えを出し合ってより良い曲にしたい」などの感想もあった。これらは、自分たちで創意工夫して音楽表現する喜びや、集団としての表現力の高まりを生徒自身が感受できたと考えられる記述である。

さらに、曲の最後のrit.部分がゆったりと美しく歌われた範唱を聴き、「あんなふうに響く声で歌えるようにするにはどうしたらいいのだろう」「発声練習がもっと必要だと思う」など、基礎的・基本的な技能の必要性についての発言も聞かれた。

「わからなかった記号がわかるようになった」「〈縦のつながり＝和音〉と〈横のつながり＝フレーズのまとまり〉両方に大きな意味と意図があることを知った」など、音楽の基礎的・基本的な知識についての理解が深まったと考えられる記述も見られた。

## 5 検証結果

### (1) 事前・事後の変容

#### ア 意識アンケート調査から

音楽の学習に関する意識アンケート調査では、音楽を形づくっている要素や言語活動を取り入れた授業への関心・意欲などの意識の高まりについて11項目の調査を実施した。

各項目において、「4：そう思う」「3：どちらかといえばそう思う」「2：どちらかといえばそうではない」「1：そうではない」の4段階で回答させ、4もしくは3と回答したものを肯定的な回答、2もしくは1と回答したものを否定的な回答とした。

第1表は、肯定的な回答をした生徒の割合を、検証授業の前後で比較したものである。

項目①については、事後調査において91%もの肯定的な回答が得られた。これは第1時で歌詞から喚起されるイメージについて考えを深めていった授業の成果と考えられる。項目③では、継続的にフレーズのまとまりや音符・休符の長さについて、題材全体として意識をもたせた授業展開であったこと、項目⑥については、生活班を利用した話し合いの中で、自分のパート以外の音楽構造についても知ることができた結果、互いの意識を高め合うことにつながったと考える。

第1表 意識アンケート調査で肯定的な回答をした生徒の割合

意識アンケートの項目	事前	事後
①歌詞の内容を味わっているか	85%	91%
②歌詞(言葉)の発音や発声の仕方を工夫しているか	85%	87%
③音符や休符の長さを意識しているか	81%	92%
④その曲にふさわしい強弱や速度の工夫をしているか	82%	85%
⑤旋律やリズムの特徴をいかす工夫をしているか	72%	80%
⑥自分のパートの役割をいかす工夫をしているか	78%	91%
⑦音楽全体の仕組み(*要素同士の関わり)を考へることはあるか	52%	78%
⑧友だちと一緒に表現することに喜びや楽しさを感じることはあるか	86%	89%
⑨音楽のよさや美しさを感じることは好きか	91%	95%
⑩音楽から感じ取ったことを言葉や文章で表すことは好きか	52%	65%
⑪これまでに学んだ音楽の用語や記号などの学習を、実際の表現活動にいかしているか	65%	84%

また、言語活動を通して他者と意見を交換し合いながら、音楽には様々な感じ取り方があることに気付けたことで今まで以上に音楽のよさを感じる事ができたとともに、言葉や文字で表すことに対して楽しさを感じられるようになった(項目⑨⑩)。

さらに、自分たちで考え創造しながら音楽表現の工夫を進めていったことによって、音楽の用語や記号の学習が実際の活動にいかされているという意識が高まった(項目⑪)。学びが実際の表現活動にいかされていると実感することは、音楽活動の喜びや学習意欲の高まりにつながる重要な意識である。

#### イ 音楽の学習調査から

音楽を形づくっている要素についての認識の程度を調査した。鼻濁音や子音の発音についての記述式問題以外は、すべて楽譜を見ながら教師による演奏を聴いて答える設問とした(第2表)。

第2表 音楽を形づくっている要素に関する学習調査の通過率の比較

学習調査の項目	事前	事後
①フレーズのまとまり	93%	99%
②強弱の変化について(強弱記号の名称)	76%	87%
③強弱の変化について(強弱記号の意味)	81%	93%
④速度の変化について(速度記号の名称)	59%	67%
⑤速度の変化について(速度記号の意味)	73%	89%
⑥音符・休符の長さやリズムについて	36%	42%
⑦パートの役割について(支える旋律)	54%	68%
⑧パートの役割について(関わり合う旋律)	52%	71%

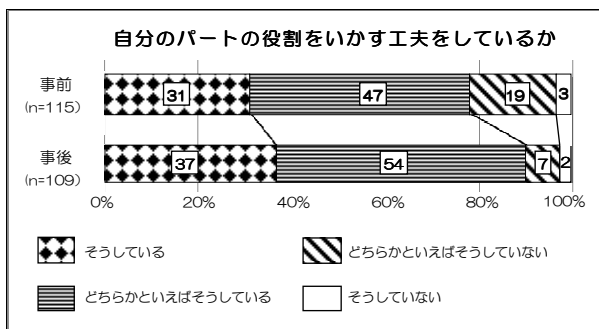
事後調査において、項目①のフレーズのまとまりに関しては99%、項目②③の強弱記号については、約90%



の生徒が記号の名称と意味の両方について理解できたという結果が得られた。項目⑥の音符・休符の長さについては事後で42%と他の項目に比べると低い数字ではあるが、事前と比較すると6ポイントの伸びが見られた。通過率が特に増加した項目③⑤については、検証授業の中で重点を置いて取り組んだ項目である。音楽の用語や記号を交えながら話し合いや記述をしていく活動を取り入れることによって、基礎的・基本的な知識である音楽の用語や記号の意味についての理解が深まったと考えられる。これらの結果は、言語活動を取り入れた授業展開が学習内容の定着にもつながったことを示していると考えられることができる。

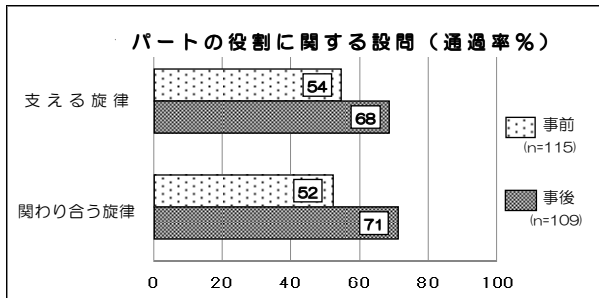
### ウ 意識アンケート調査と学習調査の比較から

第1表で示した意識アンケート調査の項目⑥の内訳は以下のようにになっている（第5図）。



第5図 事前・事後調査における意識の変化

事前と事後では、「そうしている」と回答した生徒は6ポイント、「どちらかといえばそうしている」と回答した生徒は7ポイント増え、肯定的回答をした生徒が合計で13ポイント増加したことが分かった。



第6図 パートの役割に関する設問の通過率

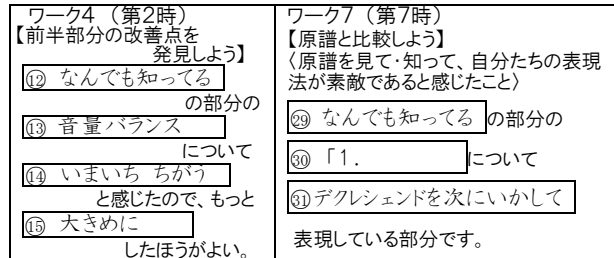
意識アンケート調査の「自分のパートの役割をいかす工夫をしているか」（項目⑥）に関連している学習調査の項目を比較すると、パートの役割に関する「関わり合う旋律」の問いで19ポイント、「支える旋律」の問いでは14ポイントの通過率の伸びが見られた（第6図）。

これらの結果から、パートをいかす役割の意識の高まりとともに、パート同士の関わりや役割についての学習内容の理解も深まっていることが分かる。意識の高まりと音符や休符、強弱や速度、フレーズのまとまりなどの基礎的・基本的な知識の深まりが相互に作用した結果であると考えられる。

### (2) 生徒の変容

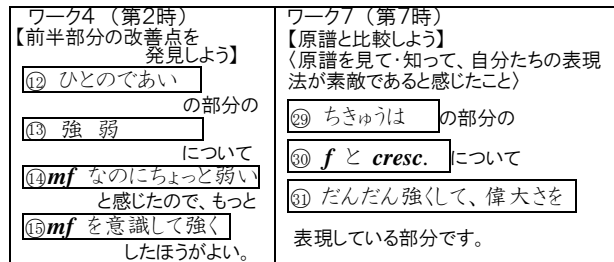
「どうやったら伝えたい思いを相手に伝えられるのかを考えた」と書かれた感想があった。作曲者が何を表現したいのかを考えるだけではなく、自分の思いや意図について音楽を通して他者に伝えようとする生徒の意欲が感じられる。

また、抽出生徒のワークシートの記述を比較し、その質的な変容を見た。



第7図 生徒Aのワークシート記述 第2時と第7時

第2時のワーク4における生徒Aの記述（第7図）では、全体のバランスについて意識がもっているものの「いまいちちがう」というような曖昧な表現であったが、第7時には「デクレシェンドを次にいかして」と、要素同士の関連を知覚できていると見とることができる記述をするようになった。



第8図 生徒Bのワークシート記述 第2時と第7時

生徒Bの記述（第8図）では、第2時では強弱記号の意味をなぞっただけの記述であったが、第7時では「だんだん強くして」と強弱記号の意味を添えて、表現したいイメージについては「偉大さを」という自分の言葉で表現している。これらの記述から、言語活動を取り入れた授業を通して、音楽の用語や記号の役割の理解とともに、音楽の要素がもたらす効果について意識が高まったと考える。

8時（所属校他教員による授業）に実施した演奏発表では、次のような結果が得られた。

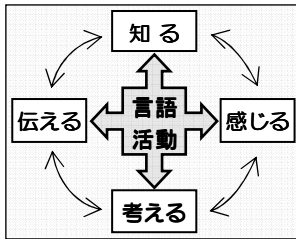
- ・子音の発音を以前より意識できるようになった
- ・強弱記号の関わりを意識しながら歌唱できるようになった
- ・言葉のまとまりを意識してなめらかに歌唱できるようになった
- ・曲想の変化に応じて自然に *ten.* テヌート（その音符や休符の長さを十分に保って）や *rit.* リタルダンド（だんだん遅く）して歌唱できるようになった

言語活動を取り入れた学習展開により音楽の基礎的・基本的事項についての理解を深められたことが、より豊かな音楽表現に結び付いた成果であると考えられる。

## 6 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究の成果

音楽の構造・自分や仲間の考え・楽曲から読み取った作曲者の思いや意図などについて、「知る・感じる・



第9図 共有のプロセス

考える・伝え合う」授業実践を行った。思いや意図が共有されることで集団の音楽の質が高まり、個人の知識の理解を深め、さらに互いの音楽性を高め合うというサイクルが繰り返された(第9図)。

意図的な言語活動により音楽表現の能力は確実に豊かになっていくことが明らかになった。

また、言語活動を取り入れた授業は時間がかかるという先行研究等からの課題についても、話し合いのグループ分けやワークシートの工夫をしたことが効果的に働いたため解決された。楽譜と学習内容を組み合わせたワークシートは、歌唱しながら既習内容を速やかに確認できることで、感覚的だった事柄を確実に知覚するために有効であった。今後同様のワークシートを作成するにあたっては、楽曲の長さにより配列が困難であることが懸念されるが、身に付けさせたい学習内容の焦点を絞っていくことで、楽譜とワークシートを並列させることは可能であると考えられる。

### (2) 今後の課題

「歌詞の表す広大な世界の美しさと、そこに生ける命の輝きの両方を聴いている人に伝えるには、もっと全体の速度をゆっくり **Andante** アンダンテ (ゆっくりと歩くような速さ) にしたほうが良いと思う。だけど、そうすると何箇所か息が続かない。もっと発声練習をしたい」という生徒の声があった。音楽の用語や記号の意味、それらがもたらす効果、自分自身の思いや意図、表現するための技能習得の必要性について気付けている発言である。

演奏発表後には、「**mp**、**p** などの〈弱〉になると息の支えがなくなり音がゆるんでしまう」「高音域の **rit.** の音が下がってしまう」「フレーズの終わりの音が伸ばしきれない」という感想が得られている。当然のことながら、楽曲への理解が深まりイメージが膨らむほど、生徒自身が表現したいように演奏するための技能が必要になる。呼吸法・発声法などの技能習得の必要性という課題について生徒自身が気付けたことは言語活動を取り入れた授業の成果でもあるが、言語活動の適切な取り入れ方とともに、技能の定着を図るための継続的な指導の方法をどのように工夫していくのかについて、年間を通した指導計画を見直す必要がある。

言語活動には、読む・書く・考える・伝え合うなど様々な学習形態がある。週1時間という少ない授業時間の中で着実かつ効率的に学習内容の積み重ねをする

ためには、話し合い活動に偏らないような言語活動の内容を整理していくことが課題であると考えられる。

### おわりに

既存の楽曲を演奏するのであれば原点は楽譜にある。演奏者の独りよがりな解釈ではなく、作曲者の思いや意図に寄り添うことを忘れてはならない。「もっとこんなふうに表示したい」という生徒の思いや意図を、楽譜に重ね合わせる事が大切である。

本研究の成果を踏まえながら、今後も言語活動を積極的に取り入れた授業展開を工夫し、自らの音楽表現の能力を高めようとする生徒の育成に努めていきたい。

### 引用文献

- 国立教育政策研究所 2010 「特定の課題に関する調査(音楽) 調査結果(小学校・中学校)」
- 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.94
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 音楽編』 教育芸術社 p.19
- 井上唯一郎 2010 「思考力、判断力、表現力等を高めるための中学校音楽科授業の在り方～〔共通事項〕を基にした言語活動の充実～」(熊本県立教育センター『研究紀要』第39集) p.64
- 斉藤百合子 2009 「音楽科授業における言語活動の役割と授業構成」(京都教育大学『紀要』第115号) p.177
- 田畑八郎 2007 『音楽表現の教育学～音で思考する音楽科教育～』 ケイ・エム・ピー p.12-13
- 好岡裕子 2009 「授業のエキスパート養成事業(第3学年音楽科) 授業実践記録」 ([http://www.esnet.ed.jp/center/cdata/shiryo/expert/18mishou/h2\\_2\\_mishou\\_kiroku.pdf](http://www.esnet.ed.jp/center/cdata/shiryo/expert/18mishou/h2_2_mishou_kiroku.pdf) (2011.5.2取得))

### 参考文献

- 音楽之友社編 2011 『New Original Chorus Album 新・中学生のクラス合唱曲集 MIDORI～繋がる輪～(混声版)』 音楽之友社
- 日本音響学会編 2011 『音楽はなぜ心に響くのか - 音楽音響学と音楽を解き明かす諸科学 -』 コロナ社
- 内田有一 2009 『音楽の読解力を育てる言語活動の授業 聴いて 考え 表現しよう』 ブイツーソリューション
- キース・スワニック著・塩原麻里/高須一/共訳 2004 『音楽の教え方 音楽的な音楽教育のために』 音楽之友社
- 波多野誼余夫編 1987 『音楽と認知』 東京大学出版会
- 吉田秀和 2009 『之を楽しむ者に如かず』 新潮社

# 中学校外国語(英語)における表現力を育むための授業研究

－「書く」領域における言語活動の充実を通して－

塗 師 光 保 子<sup>1</sup>

英語科においては、表現力の育成に向けて「書くこと」の指導を充実し、内容的にまとまりのある文章を書く力を育むことが求められている。本研究では、生徒の表現力を育むため、「『書く』領域における3年間の到達目標」を作成し、学習目標を明確にするとともに、文構造のスパイラルな活用と学習支援の工夫を取り入れた授業を行った。その結果、「書く」領域における生徒の表現力の高まりが見られた。

## はじめに

平成20年の中学校学習指導要領解説外国語編(以下、新学習指導要領解説)に、思考力・判断力・表現力等を育む基本方針の一つとして「自らの考えなどを相手に伝えるための『発信力』やコミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力、内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力などの育成を重視する」(文部科学省 2008 p.2)とある。本研究は、中学校から本格的に学習が始まる「書く」領域に着目して、充実した言語活動を取り入れた授業改善に取り組むものである。

本研究では、「自らの考えなどを相手に伝えるための『発信力』」を「英語科における表現力」と定義し、表現力を育むために、「書く」領域において言語活動を充実させる手立てを研究することとした。4技能を総合的に育成する指導の充実が求められている中で、「書く」領域における言語活動を計画することは、他領域の言語活動にも有機的に関連し、教師が4領域を統合して言語活動を行ううえでの指導の柱になると考えたからである。

そこで、新学習指導要領解説に既習の内容を3学年間で繰り返し指導することの重要性が示されていることも踏まえ、中学校3年間を見通した「『書く』領域における3年間の到達目標」の試案を作成し、学習目標を明確にした。そのうえで、言語材料をスパイラルに、繰り返し活用できるような文構造の導入や学習支援を工夫して授業を行うことにより、表現力の育成を目指した。

## 研究の内容

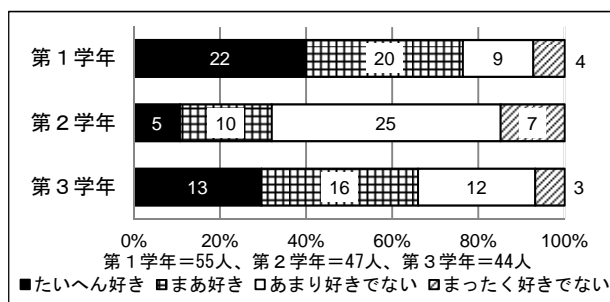
### 1 生徒の実態

#### (1) 英語学習に関する意識調査

所属校の全校生徒 147 名(1年生 54 名、2年生 49 名、3年生 44 名)を対象とした質問紙による事前アン

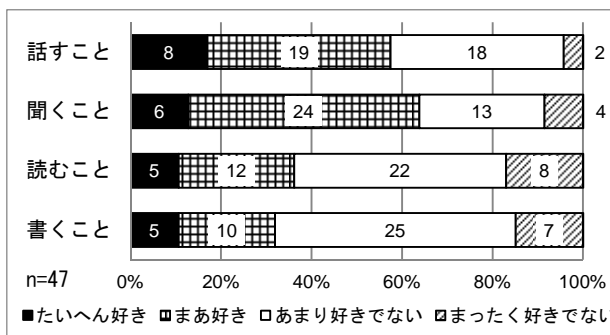
ケート調査を7月に実施し、分析を行った。

各学年における英語科の「書く」領域の学習に関する意識を比較したものが第1図である。第1学年では「たいへん好き」か「まあ好き」であると回答している生徒が8割近く、第3学年では約7割であることに對し、第2学年では約3割にとどまっている。これは、第2学年の授業から徐々にまとまった文章を書く活動が増えてくる一方、自ら考えたことを表現するための語彙や手段を知らない多くの2年生が「書けない」という苦手意識をもったことが原因であると推測する。



第1図 「書く」領域に関する学年毎の意識

また、第2図は第2学年における4領域の学習に関する意識を比較したもののだが、「書く」領域を「たいへん好き」「まあ好き」と回答した生徒は約3割と、他領域に比べて最も少ない。この結果を踏まえ、「書く」領域における授業内容を改善し、言語活動を充実することが必要であると考えた。



第2図 4領域の学習に関する意識(第2学年)

#### (2) 「書く」領域における表現力

第2学年の全生徒を対象に題材指定の英作文の調査を実施した。「書く」領域における表現力について、新学習指導要領解説が示す「自分の考えや気持ちなど

<sup>1</sup> 鎌倉市立第二中学校

研究分野(授業改善推進研究 外国語(英語))

が読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと」(文部科学省 2008 p. 5)であると捉え、先行研究(村岡 2010)も踏まえて採点基準(第3図)を作成し、内容的にまとまりのある文章を書く力を見とるため、英作文を採点した。

<b>観点1</b> : 内容的に意味の通る文、 <b>観点2</b> : 正確な文の数
○1~2文...1点    ○3~4文...2点    ○5文以上...3点
<b>観点3</b> : 文章構成
○おおよそ文章構成ができており、具体及び感想などが含まれている。...1点
○おおよそ文章構成ができており、主張、意見、具体及び理由などが含まれている。...2点
○読み手を意識して文章構成ができており、主張、意見、具体及び理由などが含まれている。...3点 (各3点満点)

第3図 英作文採点基準

採点基準には三つの観点を設け、各3点の合計9点とした。観点1では、文法的な誤りは減点せず、意味の通る文であれば加点とした。観点2では、文法的な正確さを見た。観点3では、一貫性のある文章になっているかどうかや、文と文の結束性があるかどうかを見た。採点の結果から、文章構成を考えることに課題がある生徒が約7割、正確な文を書くことに課題がある生徒は約6割いることが分かった。また、英作文の調査とともに「書くときに困ること」の調査を行った。調査結果から、約6割の生徒が書くときに「単語や文法が分からない」「何をどのように書けばいいのか分からない」という悩みを抱えていることが分かった。

(3) 調査から読み取った課題

全校生徒対象の調査で学年毎の「書く」領域に関する意識の差が明らかになり、3年間の英語学習を通して育みたい「表現力」が明確でなかったことを筆者の課題として捉えた。また、英作文の採点結果と「書くときに困ること」の記述から、多くの生徒が一つのテーマについて、何をどのように書いたらよいか分から

ず、いくつかの単文を書くことはできても、内容的にまとまりのある文章は書けないことが分かった。調査の結果を踏まえ、自ら考えたことを書いて表現するためには、構想段階での手立てと、学習した言語材料を表現活動に活用する方法を示す必要があると考えた。

2 研究構想

(1) 手立ての設定の視点

学年が進むにつれて段階的に生徒の表現力を育成するためには、育みたい生徒像を明確にしたうえで、3年間の指導の流れを示す表を作成し、活用していくことが必要であると考えた。実際の授業では作成した表を踏まえ、まとまりのある文章を書くための構想立ての段階で、先行研究(喜屋武 2007)を参考に、単語と単語を関連付けてイメージし、発想を広げることができると考えた。実際の授業では作成した表を踏まえ、まとまりのある文章を書くための構想立ての段階で、先行研究(喜屋武 2007)を参考に、単語と単語を関連付けてイメージし、発想を広げることができると考えた。また、マッピングによって構想したものをまとまりのある文章として書くために、既習の内容をスパイラルに活用できるような支援をすることや、単語や文構造、文章の書き方につまずいたときの助けとなるものを用意する等の学習支援が必要であると考えた。

(2) 「『書く』領域における3年間の到達目標」の作成

事前アンケート調査の課題を踏まえ、先行研究(大岩・内藤 2011)を参考に、学年毎の到達目標を掲げた「『書く』領域における3年間の到達目標」を作成した(第4図)。書くことを通して表現する力を育むためには「自分で考えたことを表現する言語活動」(田中武・田中知 2003 p. 8)である自己表現活動を行うことが有効である。そこで「自己関連性」(田中武・田中知 2003 p. 46)が高い題材を設定し、学習支援やMotivation・達成感等、生徒が活動の意義や必然性を感じることができる取組みを「言語活動を充実させるための手立て」として示し、3年間の言語活動を計画した。生徒の実態等を踏まえ、第1学年では自分に近

	目 標	題 材	語数	生 徒 の 活 動	言語活動を充実させるための手立て		
					学習支援	Motivation・達成感	言語材料
3年	到達目標：日本の夢を世界に発信できる。また、自分の意見や考えを発信できる。						
	卒業後の進路や将来の夢について、自分の考えが相手に伝わるように、既習の内容を自ら活用して書くことができる。	○I Have a Dream —卒業後の進路と夢—	250語 28文	卒業後の進路や、将来について考えていること・自分の夢・お世話になった人への感謝の気持ちなどを書く。尊敬する人物を一人以上紹介し、尊敬する理由やその人物に関わる情報を含めること。	・お助け単語リスト ・自作単語帳、表現ノートのスヌメ ・マッピング	・スピーチコンテスト ・スピーチの様子をビデオで撮影 ・作品を卒業文集として冊子にし、家庭に配付	□疑問詞+to不定詞 □疑問詞+SV
	社会問題等についての様々な意見や考えを知り、自分の考えが相手に伝わるように感想、賛否やその理由を書くことができる。	□Social Problems —社会問題について考える—	210語 24文	社会問題等についてディベートをするために、賛成・反対の立場をとって根拠に基づいた意見を書く。家族や地域の人へのインタビューや情報を二つ以上含めること。	・既習表現の提示	・ディベート大会 ・家族や地域の人へのインタビュー	□関係代名詞 □現在分詞・過去分詞の形容詞的用法
旅行先での体験について、紹介したい事柄と自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるような表現を工夫して、書くことができる。	△School Trip Newspaper —グループで新聞づくり—	180語 20文	修学旅行先での体験を紹介する新聞記事の作成を通して、ガイドブックに載っていないような自分だけの情報を二つ選び、紹介する理由と自分が実感したことを書く。周辺で出会った外国人観光客にインタビューした内容を含めること。	・昨年の成果物やスピーチを提示	・外国人観光客へのインタビュー ・文化祭、鎌倉駅地下道ギャラリーに展示	□call(make)- □現在完了形 □動名詞	
2年	到達目標：自分の暮らす地域のことを世界に発信できる。						
	関わりたり楽しみたりすることについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書くことができる。	□School Rules —学校の規則について考える—	150語 18文	「制服は必要か」など学校のきまり事について、ディスカッションをするために、賛成か反対かの立場をとり、自分の意見を具体的に書く。家族や地域の人々の意見の一つを含めること。	・お助け単語リスト	・ディスカッション大会 ・家族や地域の人へのインタビュー	□It is ~for~to □agree~ □比較表現
	暮らしている地域について、紹介したい事柄などを、自分の考えや気持ちなどが読み手に伝わるように書くことができる。	△Welcome to KAMAKURA —鎌倉案内づくり—	120語 15文	観光客向けの鎌倉案内の作成を通して、ガイドブックに載っていないような自分だけの情報を二つ選び、紹介する理由と自分が実感したことを書く。撮影した写真や地図、イラスト等を加えて、読み手のイメージが湧くように工夫すること。	・自作単語帳のスヌメ ・マッピング	・鎌倉駅地下道ギャラリーに展示	□look- □show A B □動名詞
	将来の夢や、挑戦してみたいことなどについて、自分の気持ちや考えが伝わるように、まとまりのある文章を書くことができる。	○My Dream —将来の夢—	100語 13文	憧れている職業や、将来やってみようことなどについて、理由を二つ以上と自分の体験や気持ちを二つ選び、紹介する理由と自分が実感したことを書く。その職業に実際に関わる人のインタビューや情報等一つを含めること。	・既習表現の提示	・スピーチコンテスト ・スピーチの様子をビデオで撮影	□to不定詞 □I think that ~ □助動詞will □First...Second...
キャンプでの体験について、自分の気持ちや考えが伝わるように、文と文のつながりに注意して書くことができる。	△Summer Camp —キャンプの体験報告—	80語 10文	キャンプでの楽しかった思い出や学んだことを二つ選び、その内容と自分が感じたことを書く。キャンプの中で使った物や、撮影した写真等を一緒に紹介すること。	・昨年の成果物やスピーチを提示	・文化祭に展示	□because □There is/are □be going to-	
到達目標：自分や自分の家族のことを紹介できる。							

第4図 「書く」領域における3年間の到達目標(第1学年省略)

い人・物を紹介できること、第2学年では自分が暮らす地域のことを世界に発信できること、第3学年では日本のことや自分の考えを世界に発信できることを目標とした。また、全学年の題材に地域紹介を含めるなど3年間を通してスパイラルな言語活動を行うことで、既習の学習内容を振り返り、意識して活用する姿勢を育むことができると考えた。

### (3) 具体的な手立て

「『書く』領域における3年間の到達目標」を踏まえ、第2学年における授業実践として「鎌倉案内作成」を題材に検証授業を行う。ほとんどの生徒は観光客が多く訪れる鎌倉という地域に育っていることから、自己関連性の高い題材であると考えた。次の3点の手立てを工夫して授業を行い、アンケート調査と生徒の様子や成果物から、表現力の育成の状況に変容が見取れたかどうかについて、有効性を分析する。

#### ア 文構造の指導

新出文構造を表現活動に活用させるため、題材と関連させた導入を行う。

#### イ マッピング

まとまりのある文章のイメージをもたせるため、マッピングを行う。

#### ウ 学習支援

まとまりのある文章の作成のため、BINGOの活用、お助け単語リストの提示、文章の書き方支援を行う。

## 3 検証授業

### (1) 概要

実施期間	平成23年10月27日～11月10日
対象	第2学年2学級49名
使用教科書	New Crown 2 (三省堂)
教材名	Lesson6 Ratna Talks about India
題材名	「鎌倉を紹介する案内文を書こう」
目標	自分の考えが伝わるように、まとまりのある文章を書く。

学習のねらい	
第1時	・動名詞の理解
第2時	・第4文型の理解
第3時	・look+形容詞の理解 ・マッピングをしてイメージを広げる。(G)
第4～5時	・マッピングのイメージを深め、まとまりのある文章を書く。(G)

(G) = グループでの活動

### (2) 授業づくりの工夫

#### ア 題材を視野に入れた文構造の指導

Lesson6の新出文構造である、動名詞、第4文型、look+形容詞を指導するにあたり、自己表現活動の題材である「鎌倉」に関連させた導入を行った。

第1時の動名詞では、鎌倉の人気スポットランキングという導入から、ランキング上位であった鶴岡八幡

宮を例に、“Many people like visiting Hachimangu.”という例文を提示した。第2時では、鶴岡八幡宮の写真を提示しながら、“I’ll show you the picture.”という例文で第4文型の導入を行った。第3時のlook+形容詞の導入では、第2時で使った写真を用いて、“It looks beautiful.”という例文を提示した。

三つの新出文構造を活用して、内容が関連するように例文を導入し、学習を積み重ねることでまとまりのある文章に活用することができるということを生徒に意識させるねらいがあった。

#### イ マッピング

“KAMAKURA”というキーワードから発想することを、住民ならではの情報や推薦する理由、自分の気持ち等を含めて、アイデアが膨らんでいくようにマッピングを行った(第5図)。教え合うことができるように3人グループで行い、英語が得意な生徒と、リーダーシップをとれる生徒が一人ずつ入るように配慮した。また発想したことをすぐに書きとめ、修正できるように、ホワイトボードを使用した。



第5図 マッピングの様子

#### ウ 学習支援の活用

##### (ア) 鎌倉 BINGO

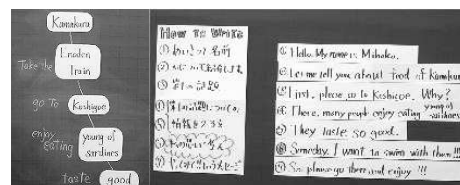
所属校では、全学年の英語の授業開始時に毎回BINGOを行っている。そこで、副教材で使用している『Let’s Enjoy “BINGO”』(浜島書店)を参考に、鎌倉案内作成に活用できる単語を考え、鎌倉BINGOを作成した。通常は単語のみで実施するが、本単元では“I enjoy watching red leaves in Hachimangu.”というように、新出文構造や既習の表現を使った文を聞いて、該当する単語を聞き取るように工夫して実施した。

##### (イ) お助け単語リスト

マッピングで文章を構想するときや、文章を書くときに、辞書よりも手軽に使える表現集として作成した。鎌倉に関わる固有名詞や既習の文構造以外に、代名詞や接続詞等、まとまりのある文章にするために役立つ言語材料を記載した。2年生では未習だが、“I’m proud of～(～を誇りに思う)”等、鎌倉を紹介するときに活用できそうな表現も載せている。

##### (ウ) 文章の書き方支援

マッピングした考えをまとまりのある文章にするための手順を黒板に示した(第6図)。ある生徒が作成したマッピングから五つのキーワードを抜粋し、キー



第6図 マッピングから文章へ

一どの横に動詞を加えて文の一部を作成した後、まとまりのある文章の構造を指導し、見本の英文を示した。

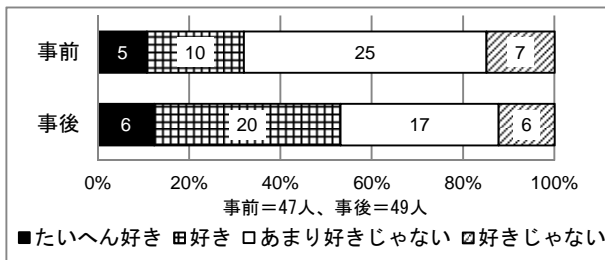
その他に、新出文構造を学習後も生徒が活用できるように、授業で使ったワードカードを教室に毎時間掲示する等、環境整備も学習支援の一つと考え取り組んだ。また、分からない表現を自ら調べようとする姿勢が育つよう、一人1冊辞書を用意した。

#### 4 検証結果

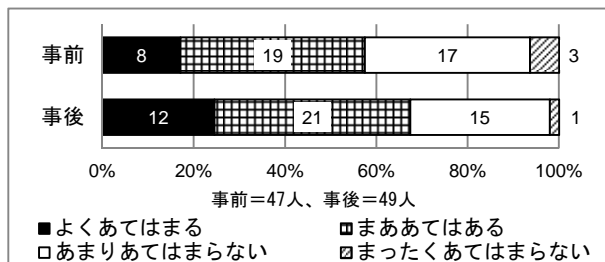
##### (1) 事前事後アンケート調査の意識調査より

検証授業後に実施した意識調査では、「書くこと」に関わる活動について、「好き」と答えた生徒は事前調査では約32%であったが、事後調査では約53%に増加した(第7図)。また、「自分の言いたいことが英語で書けるようになる学習」について、「好き」と答えた生徒は事前調査では約57%であったが、事後調査では約67%に増加した(第8図)。「英語の文を書くのが難しい」かどうかという設問では、「あてはまる」と答えた生徒が事前調査の約83%から、事後調査では約64%に減少している(第9図)。

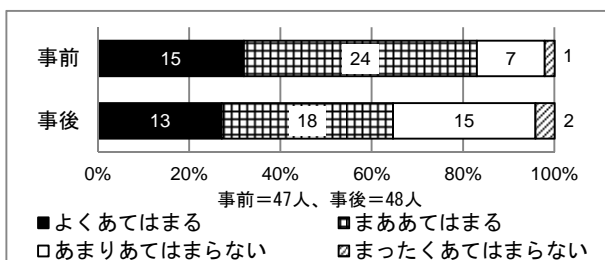
事前・事後調査の比較から、言語材料をスパイラルに活用する文構造の導入や、学習支援を工夫して授業を行ったことが、「書く」領域の学習に関わる生徒の意識に良い変容をもたらしたということを確認することができた。



第7図 書くことに関わる活動



第8図 自分の言いたいことが英語で書けるようになる学習が好き



第9図 英語の文を書くのが難しい

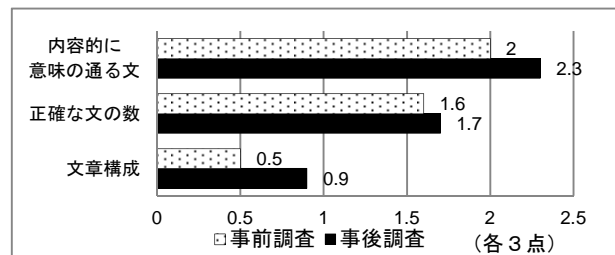
##### (2) 事前事後アンケート調査の英作文より

事後調査で事前調査と同じ題材の英作文に取り組みさせたところ、表現力について良い変容が見られた。第10図は、抽出生徒Aの解答を比較したものである。事前調査では、「is」を用いた単文の羅列で、まとまりのない文章となっている。一方事後調査では、「for example」や接続詞の「so」が使われており、新出文構造の動名詞や、「There are」という既習の文構造を活用して、まとまりのある文章を書こうとしている。

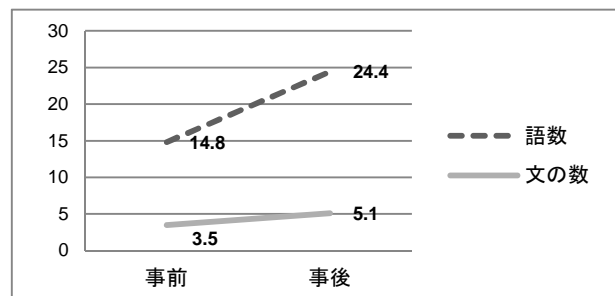
(事前) Hato Sable is juicy. Komachi Street is great. Sea is beautiful.  
 (事後) I like Kamakura. Why? first, I like eating. There are many foods in Kamakura. for example Hato Sable. Second, There are a lot of nature. So I like Kamakura. ※生徒が書き起こした原文のまま記載

第10図 生徒Aの事前事後記述式問題解答

また、第3図の採点基準に基づいて、各生徒の記述を質的な観点ごとに評価した結果をまとめたところ、全ての観点において伸びを確認できた(第11図)。文の数と語数という量的な観点においても同様に伸びを確認した(第12図)。以上の結果から、表現しようとする意欲の高まりと、英語の文章の書き方がほとんど分からなかった状態から抜け出して、何とか書いてみようという姿勢が見られるようになったと言える。



第11図 質的变化(記述式問題)



第12図 量的変化(記述式問題)

##### (3) 検証授業における成果物(「鎌倉案内」)より

第13、14図は抽出生徒BとCの「鎌倉案内」である。Bはあまり英語を得意としない生徒である。単語のつづりや文法表現に誤りが見られ、正確に文を書くことについては課題があるが、まとまりのある文章を書く手順に従って、下線部のように新出文構造の動名詞や「look～」を使って表現しようと努力しており、内容的にまとまりのある文章を書くことができています。

“Hello everyone. My name is B. Let me tell you about Asahinakiridosi. First, Asahinakiridosi is very interesting place. Why? Asahinakiridosi in nature and shrine. Shrine name is kumano shrine. The shrine looks like small and wonderful. So I enjoy running around kumano shrine. So please go there and enjoy.” ※生徒が書き起こした原文のまま記載

第13図 抽出生徒B

Cは比較的英語を得意とする生徒である。Bとは対照的に新出文構造を本文に活用していないが、まとまりのある文章を書く手順に従いながら、辞書やお助け単語リストを活用したり、友人や教師に聞いたりして、下線部のような新しい文法表現や単語を積極的に使っている。自分の思いを表現するために、教師側から提示された学習支援に頼るだけではなく、自分らしい表現を探り出し、書こうとする姿勢を見ることができた。

“Hello. My name is C. Let me tell you about many festivals of Kamakura.

First, please go to Komyoji temple in October. Why? There are great many stalls on the festival day. All of them are very nice. I like chicken stall best. It's big and delicious! Please try it!

Second, please go to fireworks at Yuigahama in August. They are interesting and beautiful. Fireworks last for about an hour. It's a fantastic time. I like it very much. Be sure to watch fireworks.” ※生徒が書き起こした原文のまま記載

第14図 抽出生徒C

## 5 考察

### (1) 「『書く』領域における3年間の到達目標」

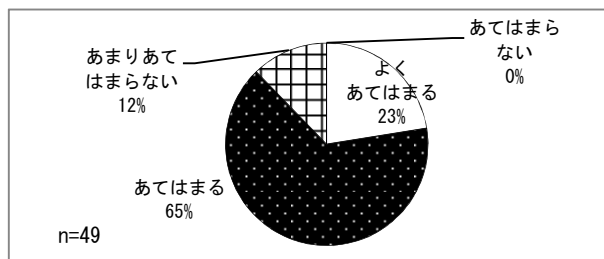
本研究で「『書く』領域における3年間の到達目標」(第4図)を作成することで、3年間を見通した言語活動のスパイラルな指導の方向性と、育てたい生徒像を明確にすることができた。今後この表(第4図)を一層活用していくためには、到達目標が生徒の実態に合っているかどうかを授業毎に振り返り、内容を改善していくことや、個々の生徒の力を見極め、本人の能力に応じた到達目標を常に考えていくことが必要である。さらに、学校の教育目標や生徒の実態を踏まえて、教師間で共有し、改善していくことによって、「『書く』領域における3年間の到達目標」はより一層生徒の実態に即して活用できるものになると考える。

### (2) 検証授業

#### ア 題材を視野に入れた文構造の指導の有効性

授業の振り返りアンケートでは、約88%の生徒が、「授業で学んだ文法事項を表現活動に活用した」と回答している(第15図)。また、実際に文章に用いなくても、「動名詞等の学習と同時に、身近な鎌倉の紹介ができてよかった」という記述から、新出文構造の学

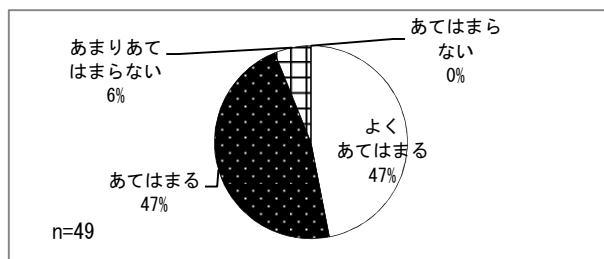
習に前向きに取り組んだことが分かる。文法指導と自己表現活動を一体的に行うことで、コミュニケーションの柱として、文法指導がいきってくるという実感を得ることができた。



第15図 学んだ文法事項を表現活動に活用したイ マッピングの有効性

同アンケートで、約94%の生徒がマッピングについて、「文章構成を考える時に役に立った」と回答している(第16図)。また授業では英語の不得手に関わらず、発想を膨らませながら積極的に取り組む生徒の様子を見ることができたことから、マッピングは何を書けばいいのかという生徒の悩みを解消するとともに、まとまりのある文章を構想するために有効な活動であったことが分かった。

一方、「マッピングを十分にやる時間がなくて、文章の構成ができなかった」という記述があり、2回行った各10分程度の活動では、文章の構成をする時間が十分ではなかった生徒もいたことが分かる。今回2年生は初めて英語の授業でマッピングを行ったが、より早い1年生の段階から練習を始めるとともに、他教科や他の活動においても同様に取り組むことで、マッピングは表現力育成を目指すための、学校としての一貫した手立てになると考える。



第16図 マッピングが役に立った

#### ウ 学習支援の有効性

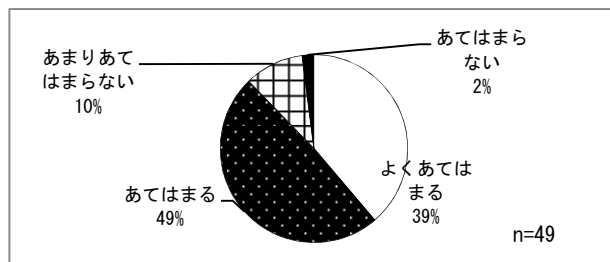
##### (ア) 鎌倉 BINGO

通常行っているBINGOの活動を「鎌倉案内」という表現活動に合わせて工夫することにより、生徒の題材への学習意欲を高めることができた。また、真剣に鎌倉BINGOに取り組む姿勢だけでなく、多くの生徒がマッピングの際にホワイトボードの横に鎌倉BINGOのシートを置いて活用する姿が見られたことから、鎌倉BINGOは、まとまりのある文章作成に向けたイメージ作りに有効であることが分かった。

##### (イ) お助け単語リスト

授業の振り返りアンケートでは、約88%の生徒がお

助け単語リストについて「文章を書くときに役に立った」と回答しており（第17図）、「接続詞が分からなかったとき」や「文をつなげるとき」にリストを使ったという生徒の感想からも、まとまりのある文章の作成に有効であることが確認できた。生徒の様子からは、分からない表現はまずお助け単語リストにある表現に目を通し、リストにないときは辞書を引くというように、お助け単語リストは生徒が自ら調べようとする姿勢を育むことにつながったことが分かる。



第 17 図 お助け単語リストを活用した

#### (ウ) 文章の書き方支援

文章の書き方支援を通して、英語が得意な生徒は、まとまりのある文章を書くということを意識して、接続詞や代名詞等を積極的に使用して書くことができた。また、英語を苦手とする生徒は、文を書くという個人作業になると文構造がほとんど分からない状況もあったが、マッピングで活発に自由な発想を膨らませた後、黒板に示した見本の英文の単語を入れ替えて、伝えたい思いを書くことができた。

## 6 成果と課題

本研究の成果として、「『書く』領域における3年間の到達目標」を作成することで学習目標を明確にし、自己関連性の高い題材を設定するとともに、文構造のスパイラルな活用と学習支援の工夫を取り入れた授業が、生徒の表現力の育成に有効であることが明らかになった。検証授業において作成した「鎌倉案内」の作品には、英文や写真、手書きのイラスト等の工夫を通して生徒の思いが表現されている。作品には読み手へのメッセージとともに、生徒自身の達成感を感じることができ、次なる表現活動への意欲につながっている。

一方、今後の課題としては次の三点が挙げられる。

一つ目は、正確な文を書けるようになるための指導における課題である。記述式問題の事前・事後調査で、文章に量的な伸びが見られた一方、「正確な文の数」については大きな伸びがなく、課題があることが分かった。文構造や語彙等の文法指導は生徒の表現力を支えるものとして、今後一層取り組むべき課題である。

二つ目は、文章の書き方支援についての課題である。マッピングは「何を書いたらいいのか分からない」という“*What*”の部分についての生徒の悩みを解消するために有効であったが、アイデアをどのようにまとまりのある文章に構造化していくかという“*How*”の部

分について、課題が残る。英語を苦手とする生徒が、見本の英文の単語を入れ替えて書くことで表現できたことは本研究の成果の一つであるが、今後生徒が自らマッピングを文章へ構造化できる力を育てていきたい。そのためには、1年次から自己紹介や家族紹介といった身近なテーマで、マッピングから文章に構造化していく活動を繰り返し行っていく必要がある。

三つ目として、自分の考えや思いを表現するために学んだことを自主的に活用しようとする姿勢が、まだ多くの生徒には育まれていないことが課題である。教える側の支援を待つだけでなく、文章を書く前に自発的にマッピングをしたり、辞書を引いたり、単語帳を作ったりして、自ら考えたことを表現するためにふさわしい語句や文構造等を探し出し、作成・発信できるような生徒を育てたい。そのためには、「『書く』領域における3年間の到達目標」を柱とした3年間のスパイラルな指導を長期的に実践し、修正・改善を重ねていく必要があると考える。

#### おわりに

本研究は、表現力を育むために「書く」領域に着目して、言語活動の充実を取り入れた授業改善研究に取り組んできた。書き始める前の段階で、他3領域における言語材料の十分な理解・習得の時間を確保する必要性を感じるとともに、生徒が自分の力で言語材料を活用して、「書く」領域において表現できるようにするために、今回作成した「『書く』領域における3年間の到達目標」を、4領域を総合的に指導する際の柱にしたいと考えている。4領域が有機的に関わった指導を模索しながら、今後も生徒の表現力の育成を目指し、授業改善に取り組んでいきたい。

#### 引用文献

文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 外国語編』  
田中武夫・田中知聡 2003 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』大修館書店

#### 参考文献

大岩樹生・内藤浩悟 2011 「表現力・発信力を育てる評価」（『英語教育』5月号）大修館書店  
喜屋武真弓 2007 「『書くこと』における表現力を高める指導方法の工夫～Mappingの活用を通して～」  
([http://www.nahaken-okn.ed.jp/naha-c/ken\\_pdf/89/683.pdf](http://www.nahaken-okn.ed.jp/naha-c/ken_pdf/89/683.pdf) (2011.6.9 取得))  
村岡英治 2010 「確かな表現力を身に付けるための英語科授業の研究－4 技能を統合した英語による言語活動の工夫－」(<http://www.higo.ed.jp/edu-c/kokuryu/h22pdf/muraoka.pdf> (2011.6.9 取得))  
三省堂版 2010 『Let's Enjoy “BINGO”』浜島書店



# 話す意欲を伸ばす高等学校外国語（英語）の授業づくり

北村 わかな<sup>1</sup>

生徒が世界に通じる英語を話すにはどうしたらよいただろうか。本研究ではリーダーシップとコミュニケーションから話す意欲を向上させる効果的な指導法を探究する。小学生との異年齢外国語交流を試み、また学校教育との関わりについても考察する。ふれ合いから学び合い、そして地域と共創する学校づくりへ。持続可能な社会の共生を目指し、生徒の社会化と自立化を図る。

## はじめに

平成 25 年度入学生より実施される高等学校学習指導要領、外国語科では自己と異なるものを理解する広い視野や国際感覚・国際協調の精神を備えた人材の育成につながるコミュニケーション能力を養うことをねらいとし、グローバル化や多様な価値観をもつ人々と共存する社会に対応する人材の育成が期待されている。他者と関わり相互交流、相互啓発していくコミュニケーションに意欲は欠かせない。これまでの授業実践で、意欲の出ない時の生徒の気持ちを耳にする時があり、「話す意欲」が自分の課題の一つであった。意欲的でない要素として英語が必要な場面が少ないこと、実践のない「練習」になっていたことが考えられる。そこで、グループダイナミクスにおけるリーダーシップ、「共通の目的のために自分や他者を関わらせ、役割を果たす力」を活用して、実践的なコミュニケーションを図ることで話す意欲が向上すると考えた。本研究は授業改善として、「リーダーシップ」と「コミュニケーション」から話す意欲についての効果的な指導法を探究し、学校教育との関わりについて考察する。

## 1 社会的背景

中央教育審議会の答申「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」（平成 20 年 1 月）によると、社会の変化、グローバル化、子どもの現状を受け、これから求められる人材とは自己と対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められると述べている。学習指導要領の改訂に伴い、挙げられているものとして、①体験活動により他者、社会、自然、環境との関わりの中で共に生きることで自分に自信をもたせること、②親や教師以外

の地域の人や異年齢の子どもたちとの交流を図ること、③社会生活を送る上で最低限の規範意識を確実に身に付けることがある。高等学校教育に関しては、①社会において自立的に生きるために必要な力を育むこと、②進学・就職等の進路を問わず、生徒の学習意欲を高め、学力水準を確保すること、③家庭や地域・企業との連携・協力を進める重要性、④知識・技能を素材に考えたり、実践しようとするきっかけを与えることが求められている。

## 2 意欲に関する調査結果

（財）日本青少年研究所が行った「高校生学習意識と日常生活調査報告書 日本・アメリカ・中国の3ヶ国の比較」（2005）によると、日本の高校生は「物事に積極的に取り組む方だ」「自分の欲望をコントロールする方だ」「よく勉強する方だ」の自己評価が他国に比べ最も低い。さらに、生活意識として「暮らしていける収入があればのんびりと暮らしていきたい」「偉くなりたくない」など、意欲がないことを基盤としている回答が見られた（2007）。経済開発協力機構

（OECD）加盟 25 カ国対象に行われた 15 歳の意識調査によると、日本の子どもが 29.8%と、加盟国中最も多く「孤独を感じる」と答えた（2003）。将来の仕事について「非熟練労働への従事」と回答した割合は日本が参加国中最高の 50.3%と、最も向上心が低いことを示した（2000）。また、国立教育政策研究所の平成 17 年度高等学校学習状況調査質問紙の結果によると、外国人が英語で話しかけたら英語で受け答えをする生徒は 2 割にとどまり、英語でコミュニケーションをとろうとしない意思を示す回答も見られた。

社会の変化や子どもをとりまく様々な状況の変化から、自己の能力や適性への自信のなさ、将来への不安感が現れており、他者と関わっていく態度や社会で求められるコミュニケーション能力についての理解が高校生にはあまり進んでいない状況が続いている。（社）日本経済団体連合会が行った「新卒採用に関するアンケート調査結果」（平成 22 年 4 月）において、企業が採用選考にあたって特に重視した点として、コミュニ

<sup>1</sup> 神奈川立岸根高等学校

研究分野（授業改善推進研究 外国語（英語））

ケーション能力 (81.6%)、主体性 (60.6%)、協調性 (50.3%) を上位トップ3に挙げていることから、対人関係を育む力と意欲はますます重要視されている現状がある。

### 3 リーダーシップ

Kurt Lewin により提唱される、グループダイナミックスは集団及びその成員の行動に関する一般的法則を明らかにしようとする社会学である。人々の集まりの中の心理学的諸関係により相互依存的関係が保持される一つの力動全体を Lewin は「集団」と定義した (狩野 1982, 1991)。行動は場面の特性と人の特性の両者の力動性によって規定されるものとし、集団と個、場面 (行動的環境) を相互的な関係と捉えるものである。リーダーシップはグループダイナミックスにおける一研究領域である。彼は教育との関連でもリーダーシップの有用性について触れ、動機づくり、役割と責任感、民主的価値観、個人の社会化を挙げている。

Cartwright & Zander (1953) はリーダーシップを集団における他者への能動的働きかけと意味付けし、「集団機能」を集団がその望ましい状態に到達することに役立つ集団成員すべての活動と捉え、集団機能はリーダーシップ機能と同意義であると述べている。オハイオ大学研究、ミシガン大学社会行動研究所などをはじめ、より良い集団づくりのためのリーダーシップの研究が世界各地で行われている。現代ではリーダーシップを特定の個人をその性格・特性から意図的に育てるのではなく、集団内の機能、つまり集団における社会行動そのものと位置付けている (狩野 1985)。それは集団の目標達成に向けた他人に影響を及ぼす過程と言える。本研究ではリーダーシップをウィスコンシン大学の提唱する、共通の目的のために自分や他者を関わらせ、役割を果たす力とする。三隅 (1982) はリーダーシップの対象が成人や子どもにも適用可能であることが望ましく、リーダーシップ論が認知論、学習論、動機論などと結びついていない点を指摘しているが、現代ではリーダーシップが様々な分野で応用されていることから、幅広い年代での適用が可能な力となっている。

### 4 学習指導要領と英語

新高等学校学習指導要領は平成 21 年 3 月に改訂、平成 25 年度入学生より実施される。平成 20 年 1 月の中央教育審議会の答申によると、中学校での学習の基礎の上で、コミュニケーションの中で自らの考えなどについてまとまりのある発信ができることを目指し、四つの技能 (聞く・読む・話す・書く) の統合を図ることが述べられている。科目の構成や内容等の改善がなされ、例えば、英語の共通必修履修科目、コミュニケーション英語 I の目標は「英語を通じて、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とともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力を養う」であるが、コミュニケーションへの関心・意欲・態度の育成にも資する題材や内容を選択的に取り上げ、体系立てて扱うもの、としている。

新小学校学習指導要領は平成 20 年 3 月 28 日に改訂された。平成 23 年度より小学校 5・6 学年で外国語活動が新設、年間 35 単位時間が確保、実施されている。原則英語を取り扱うこととし、実際のコミュニケーションの体験からコミュニケーションを図ろうとする態度を育み、中・高等学校の外国語学習につなげるものとする。外国語活動の目標はコミュニケーション能力の素地を養うため、外国語を通じて①言語や文化について体験的に理解を深めること、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図ること、③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませることとしている。

国の学習指導要領を踏まえた上で、横浜市教育委員会は市立学校への取組みの方向や特色を示した横浜版学習指導要領の総則を平成 20 年 2 月に、教科等編を翌 21 年 3 月に公表した。外国語科に関しては国の小学校学習指導要領の改訂に伴い、同委員会が先駆けて横浜国際コミュニケーション活動 (Yokohama International Communication Activities、通称 YICA) を創設し、横浜にふさわしい語学教育として小学 1 年より外国語活動を取り入れている。平成 21 年度より全校実施、22 年度より完全実施されている。横浜市では小学校で 6 年間英語に触れることで、積極的に自己表現をし、他者を理解しようとする児童の育成を期待している。中学校ではこの素地と、中学校学習指導要領外国語科の目標を踏まえ、身近な言語の使用場面や言語の働きを意識した言語活動を行うことを挙げ、9 年間で培ったコミュニケーション能力の基礎を生かして日本にきた外国人に積極的にコミュニケーションを図ったり、地域の外国人居住者と日常的に交流しようとしたりする生徒を育てることを掲げている。

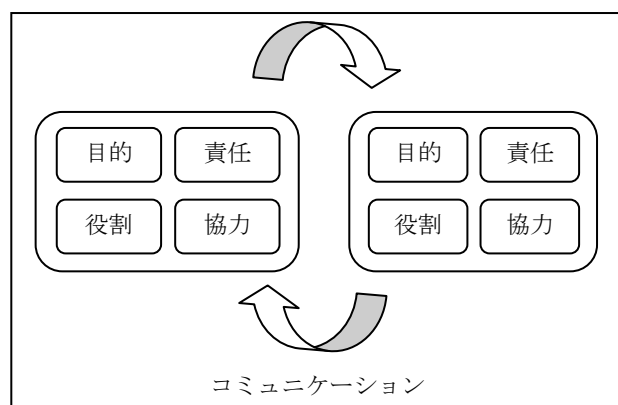
YICA はまた、「豊かな心の育成」、「コミュニケーション能力の育成」、「国語力及び学習の基盤的能力の育成」、「情報社会を生き抜く能力の育成」の四つを重点課題として挙げ、解決に向け取り組んでいる。中でも「豊かな心の育成」は、相手の考えや思いを受け入れた後に自分の考えを伝える等、相手を尊重する態度を意識することが例示されており、また「コミュニケーション能力の育成」では、協力して取り組む大切さや喜びに気付かせること、やりとりによる友人や自分のよさを再認識させること、相手との円滑な関係を築く技術を養うこと等が言及されている。

小学校外国語活動ではコミュニケーション能力の素地づくりのために、①言葉への自覚、②コミュニケー

ションへの積極的な態度の習得、③聞く力の育成、の三つの体験が外国語を通じて行うことが求められている。一方、高等学校ではコミュニケーション能力の育成が、学習と使用によって達成することが求められている。各科目で使われる言語は、常に具体的な場面で具体的な働きを果たすために使用され、言葉の意味はその場の状況や前後の文脈によって決まるため、生徒の発達段階や興味・関心に即して、身近な暮らしや社会に関わる題材を取り上げる配慮が必要とされている。

## 5 研究内容

コミュニケーション能力の育成を目指す授業実践において、「話す」ことの必要性はますます高まっている。恥ずかしさや緊張、苦手意識、経験不足、実感のなさから、高校生の「話す」ことへの意欲は低い現状がある。日常において英語を使う機会がなく、使わないものを学ぶことへの抵抗感は根強い。よって、授業においてコミュニケーション活動を取り入れても、実践のない話す練習をクラスメートとすることに空虚感があり、話すことの楽しさや学ぶことの意義へ結びつきにくい状況があった。生徒の意欲を上げることなくしてコミュニケーションをとることはできないことを痛感した。そこで、グループダイナミクスにおけるリーダーシップ、「共通の目的のために自分や他者に関わらせ、役割を果たす力」を活用して、話す意欲が向上すると考えた。コミュニケーションをとらせるには、英語が当たり前環境に生徒を置くことが必要であり、人間関係のできていない、普段と異なる集団を作る必要があると考え、外部機関である小学生との外国語交流授業を考案した。横浜市では小学1年より外国語活動を取り入れており、22年度より完全実施している。異文化・異年齢である小学生とコミュニケーションを図り、その楽しさを体感し、話す意欲の向上を目指した。



第1図 リーダーシップとコミュニケーション

リーダーシップにおいて大切な要素として役割・責任・協力・目的が挙げられる。高校生にお兄さん・お姉さんの役割を与えることで自覚をもたせ、活動への意欲を刺激する。弟や妹である小学生に関わることは

活動において協力することを意味する。役割があることで責任が生まれ、高校生は気をつけて行動をすることができる。高校生は小学生にわかるように伝える工夫、小学生が安心して話せるような聴く姿勢が求められ、目の前の実際の相手を意識した適切なコミュニケーションが必要になる。柔軟に状況に対応し、英語で真のコミュニケーションを図ることで両者が活動の目的達成を図る環境になる。小学生は興味・関心が強く、覚えてたものを即時に使うことができる。また、間違いを恐れず、興味をもって覚えてたの言語を駆使し、活動ができる年代である。一方、高校生は大人に近づいており、間違いを見せたり、自分の能力を見抜かれるのを恐れる年頃で、そのために話せなくなっていると考えられる。英語で即応する活動を体験することで、高校生は小学生から一生懸命に英語を使う姿勢を、小学生は高校生から英語表現の豊かさと奥深さを学ぶことができると思った。

### (1) 検証

小学生との交流（1時間）と、英語 I の授業（2時間）で話す意欲の変化を検証するように計画した。交流を挟む形で英語 I の授業を実施し、計3時間で意欲を見取る。

小学校外国語活動参加計画  
 実施期間 平成 23 年 10 月～11 月  
 対象生徒・児童 高等学校 1 年生  
 近隣の小学校 5 年生  
 単元名 体を動かそう  
 単元目標 体の部分や動作を表す表現を知り、いろいろな動きを楽しむ

### 【活動内容】

高校生と小学生が体を動かす表現を使って動きを共に楽しむことを目的として活動を考えた。児童・生徒混合の4グループの形成により、児童・生徒が即座にペアを組めるように工夫する。

言語材料：skip, run, walk, stretch your arms, stretch your legs, turn around, do sit-ups, do push-ups, do a handstand, walk on a line, stand on one-leg

“Can you~?”を用いたゲスゲームにより、動きの確認としてではなく英語でのコミュニケーションを図る活動を入れ、やりとりの楽しさを実践から体感する。

英語 I 検証計画  
 実施期間 平成 23 年 10 月～11 月  
 対象生徒 高等学校 1 年生  
 使用教科書 LovEng. English Course I

単元名 Lesson 6 Eating Chocolate

単元目標 チョコレートの効能と愛されている  
秘密について理解する

単元名 Lesson 7 Get Over Your Fears!

単元目標 様々な恐怖症について知り、その克服  
法を考える

英語 I の授業 (計 2 回) では、外国語活動の前後で、テーマに沿い、ペアやグループでの会話の活動をする。特に、交流後の授業では小学生と学び合ったコミュニケーションの経験や雰囲気、技術を授業に取り込み、コミュニケーション活動の活発化を図る。

#### 【活動内容】

Lesson 6 ではチョコレートに関する迷信から知られざる効能をペアとグループで話し合い、食べ物への様々な角度からの理解をコミュニケーションで深める。Lesson 7 ではいろいろなドキドキする場面をペアで話し合い、グループで各自の対処法を紹介し合う。題材 (Lesson) の背景はクラス内である程度共有されていることから、知り合いにわかってもらえるよう改めて意識して話そうとする意欲が刺激され、また話されたことに上手く反応して返答しようとする意欲も湧く活動である。

#### 見取り計画

##### ・授業での観察

コミュニケーションをとりながら積極的に伝えようとしている (観点: 関心・意欲・態度)

1 時間目: 相手が迷信や効能を理解できるよう工夫しながら伝えようとする

2 時間目: 相手に伝わるように、体を使い積極的にコミュニケーションをとっている

3 時間目: 場面設定に合う対処法を伝えようとしている

##### ・アンケート

##### ・生徒との会話

## (2) 考察

コミュニケーションを図ることは、聞き手と話し手による生のダイナミックな社会行動である。対話においては話し手の情報を瞬時に判断し応答することが繰り返して行われる。小学生も高校生も、英語を通じてコミュニケーション能力を育む目的は共通であり、両者の交流により期待される効果をいくつか挙げる。

第一に、普段と違う相手とのやりとりがコミュニケーションの実践になる。価値観の違う両者が互いの存在を認め、知識や能力・言葉遣い・ジェスチャー等を確認しつつ効果的に伝え合うことで「話す」ことを体験から覚えることになる。目的を果たすため、あるいは

は何らかの合意を得るためにやりとりをすることは工夫を伴い、そこでコミュニケーションを図ることの意義を体感することができる。

次に、役割を与えることで高校生と小学生の両者が特性を生かし、対等に学ぶことができることが挙げられる。コミュニケーションを図る際、一人ひとりのもつ、共通の目的のために自分と他者を関わらせ、役割を果たす力を活用すると自己完結の「話す」に止まらない双方向の学びが可能になる。学習内容は授業で扱う題材や、学習者の経験、得意・不得意、社会的・非社会的等の特性によりコミュニケーションをとるのが難しい場合も考えられる。高校生と小学生の間の温かいやりとりでお互いが不足を補い、得意な所を高め合う関係で目的を果たすことで、助け合い、励まし合い、そして学び合うことができると考える。

第三に、学習環境及び内容が充実することが挙げられる。高校生は自分達に欠けている外国語学習への意欲とコミュニケーションへの積極的な態度を小学生から学び、話すことの意義を改めて知ることができ、小学生は同級生や先生とは異なる高校生が英語を話すのを見て、その言語表現や使用場面・文脈を知り、コミュニケーションへの態度を学ぶことができる。対面して話すということはメールや電話と違い逃げ場がないため、全身で相手の伝えるメッセージを受け止め、それに応じた返答をすることが必要である。互いの存在が英語学習の環境を作っており、両者の生のやりとりによって別々の授業にはない、使用用途が具体的に有意義な、創造性のある学びになるのである。

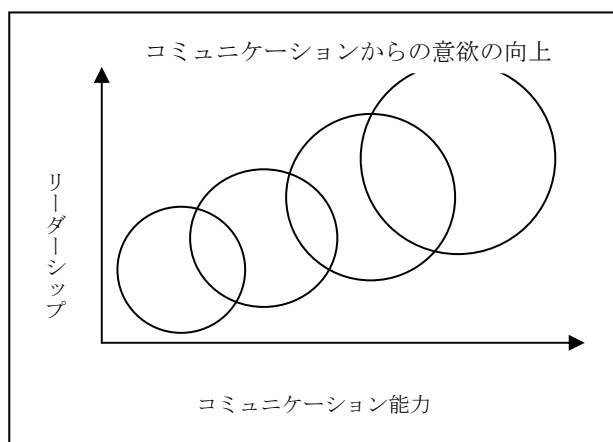
岸根高等学校は近隣の幼稚園、保育園から大学までと、その PTA 等から成る篠原・岸根地区地域交流教育推進会 (通称: すこやかサークル) の中心的役割を担っている。地域で子どもを育てることを目的とし、各団体が様々な交流がある。子どもは親や教師以外の人と体験活動を介し接することで自己理解を育み、相手や地域 (環境) とより良い関係を築くための努力をするようになり、集団における規範意識を形成する。そしてその意識が相互に啓発し、集団に士気が広まり、互いに影響を与えながらより良い集団を作るのである。より良い集団とは意欲が高まっている集団と言える。学校から生徒による生き生きとした大きなエネルギーを地域に発信し、地域に支えてもらう学校づくりは、地域の活性化へとつながる。地域が団結することで生徒が社会に属している意識をもつことができ、社会への希望や将来への意欲が育まれる。コミュニケーション技術を磨くことは社会へとつながっていくことでもある。今やコミュニケーション技術は意欲の向上だけでなく学びの技術、手段ととらえる時代に来ていると言える。

高校生には進学・就職等の進路を問わず、学習意欲を高め、学力水準を確保することが求められている。

小学生との交流により、「話す」ことで自身の英語を顧みてより効果的に話したいと望むことが期待できる。また、体験をきっかけに英語に興味をもち、学習に打ち込むようになることも十分考えられる。相手が変わるたび「話す」体験が増え、話すことのバリエーションや奥深さに生徒が気付くことでさらに学習への動機づけとなるであろう。一方、小学生には「音」からの慣れ親しみからの言語や文化への理解が求められている。身近な高校生による豊かな英語表現を取り入れ、すぐに使うことができ、授業後も様々な場面での使用が考えられ、英語への興味をさらに広げることができる。学力低下が叫ばれている昨今、コミュニケーションを媒介とした「話す」意欲の向上と「話す」活動が生徒の英語そのものへの関心を高め、英語学習への主体的な取組みにつながる。学力向上と大学進学との関わりについてより一層の効果が期待される。

## 6 コミュニケーションとリーダーシップ

現代では自分と異なる他者を理解する機会が少ない。そのために、高校生は異質な他者とのコミュニケーションをとりたがらなくなっており、英語学習本来の目標「コミュニケーションをとろうとする態度」の学びに対して消極的になり、意欲の低い状態を引き起こしている。社会において、広い視野と地球規模的・国際的感覚をもち共生する人材が求められている。それには異文化・異文明の人と直にコミュニケーションを体感するのがコミュニケーションをとる態度の育成に不可欠であり、その場の提供が今回の授業の工夫、異年齢交流により可能になると考える。積極的にコミュニケーションをとることが、相手を理解し、話すことに興味をもち、その言葉の表現や語彙の自主的な学びへとつながるのである。また、話すことが人と人を結びつける有効な行為であることから、人との関わりを築き、互いの立場や考えを尊重しながら伝え合う「コミュニケーション」の模索を校種に限らず挑戦していく姿勢が必要と考える。



第2図 意欲の高まり

本研究では役割をもたせ、他者と協力し、自身の行動に責任を置くことで、自然な発話が期待でき、その体験が意欲の向上に好影響を与えることを述べてきた。話す意欲が増すことで「話す」ことの行動化へとつながる。小学生と高校生が生き生きと会話がはずむことで、より強いコミュニケーションとリーダーシップが養われるであろうと考える。生徒は英語そのものへの苦手意識や関心の低さから本来の「話す」目的を誤解しているように感じる。小学生とやりとりしたいという気持ちの発現が話す意欲の増す源になる。英語を使う・使ってみたいと思う実践の場を与えることで、普段英語に興味をもてない生徒も夢中になって英語を使おうと頑張ると考えられるが、その「頑張る」力が学習に必要な意欲である。生徒個々がもつ独自の「頑張り」を引き出し、高める支援が今後、教員に望まれる。

### おわりに

実際、日常生活で英語に触れる場面は少ない現状ではあるが、グローバル化が進む中、英語を使いこなす人材が求められていることは確かな事実である。本研究では、役割のある実践から意欲の向上を試みることで、興味をもち、学習に打ち込む姿を追求した。異年齢の交流により、話す意欲の向上だけでなく話すことへの行動化へとつながり、相手を思いやる態度や協力してより良い人間関係を築く姿勢を育むことができ、自身の学力に好影響を与える可能性が高まる。また、意欲をもつことで自身の将来の目標ができ、より人と関わって目標の達成を目指す集団となることが多いと考えられる。このことはまた、今も重要課題として各学校が取り組んでいる不登校や自殺、いじめなどの解決策への効果も期待できる。生徒には普段と異なる集団での学習から、コミュニケーションの最初の一步を今一度確認させ、英語へのさらなる興味へとつなげてもらいたい。

相互理解・異文化理解のために、自己と他者を関わらせ、意欲的に取り組むカークリーダーシップが、より良い集団・社会の一員を作っている。意欲をもたせることは、生徒が自己を発見し、健やかに、輝いて生きることへとつながっている。自分に自信をもち、社会に、世界に羽ばたく人材を育てることが今、求められている。

### 参考文献

- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 2007 「平成 17 年度教育課程実施状況調査 (高等学校) パーパーテスト調査集計結果及び質問紙調査集計結果」
- 国立教育政策研究所 2010 「先進国における子どもの幸せ 生活と福祉の総合的評価」

- (www.nier.go.jp/UnicefChildReport.pdf (2011. 7. 11 取得))
- (財) 日本青少年研究所 2005 「高校生の学習意識と日常生活調査報告書 日本・アメリカ・中国の3ヶ国の比較」
- (財) 日本青少年研究所 2007 「高校生の意欲に関する調査—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—」  
(http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/2007/gaiyo2.pdf (2011. 5. 19 取得))
- (社) 日本経済団体連合会 2010 「新卒採用 (2010年3月卒業者) に関するアンケート調査結果」  
(http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2010/030kekka.pdf (2011. 7. 11 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)」
- 中央教育審議会 2011 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」
- 日本学術会議 2007 「対外報告 我が国の子どもを元気にする環境づくりのための国家的戦略の確立に向けて」  
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-o-20-t39-4.pdf (2011. 7. 11 取得))
- 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
- 横浜市教育委員会 2009 『横浜版学習指導要領 YICA 外国語科』 (株) ぎょうせい
- 横浜市教育委員会 2009 『横浜版学習指導要領総則編』 (株) ぎょうせい
- University of Wisconsin- Madison “Rubric for leadership course”  
(http://cfli.wisc.edu/cmsfiles/Rubric\_for\_Leadership\_Course.doc (2011. 5. 16 取得))
- Research Center for Group Dynamics, University of Michigan (http://www.rcgd.isr.umich.edu/ (2011. 5. 16 取得))
- Cartwright, D. & Zander, A. 1953 “Group dynamics: Research and theory. Row, Peterson & Co.
- Cartwright, D. & Zander, A. 1959 “Group dynamics: Research and theory.” 三隅二不二・佐々木薫訳 『グループ・ダイナミックス』 誠信書房
- 狩野素朗 1991 「集団構造の解析」 (三隅二不二・木下富雄編 『現代社会心理学の発展Ⅱ』) ナカニシヤ出版 pp. 182-205
- 狩野素朗 1985 『個と集団の社会心理学』 ナカニシヤ出版
- 蜂屋良彦 1991 「集団の課題構造とリーダーシップ」 (三隅二不二・木下富雄編 『現代社会心理学の発展Ⅱ』) ナカニシヤ出版 pp. 206-228
- 三隅二不二 1982 「リーダーシップPM論の研究」 (三

# 教科・科目で行うキャリア教育

— 日常の授業を通して —

黒柳 幸子<sup>1</sup>

新学習指導要領では、高等学校普通科でのキャリア教育推進が明記されるが、その実践は必ずしも十分とは言えない。今日キャリア教育に求められるものは、社会的・職業的自立に向けた教科・科目における取組みであり、勤労観・職業観の形成のみに留まらない。本研究では、教科・科目の授業に外部教育資源を取り入れ、キャリア発達と教科目標達成の両方が図り得ることを検証した。またコーディネートシステムが果たす役割についても考察した。

## はじめに

教育・雇用・労働を巡る新たな課題が生じる近年、後期中等教育の役割は、その重要性を一層増しつつある。特に、高等学校における体系的なキャリア教育の推進は、若者の社会的・職業的自立支援に向けて喫緊の課題の一つであろう。

さて、2011年1月の中央教育審議会答申において、従前のキャリア教育への取組みは、勤労観・職業観に焦点が絞られがちで、教員の受け止め方や、学校における実践内容・水準にばらつきがあることが課題として指摘されている。

この課題を踏まえ、同答申はキャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義し、学校教育と職業や人材育成との関連付けを図ることを重要であるとしている。

本稿では、答申の趣旨を踏まえて、若者の社会的・職業的自立に向けた教育活動として外部教育資源活用授業を提案し、その効果を検証するため、1において本研究がどのような問題意識に基づくかを示し、2においてはキャリア発達と教科目標達成が両立し得ることについて仮説を述べる。3、4では、検証授業についての準備と実際を示し、最後に5でその結果から成果と課題を考察する。

## 研究の内容

### 1 研究のねらい

「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」（国立教育政策研究所 2011）とされる高等学校において解決すべき課題の一つは、キャリア教育実践の機会の設定・充実である。また、社会の変化への対応の観点から、「教科等を横断して改善すべき事項」（中央教育審議会 2008）として、教科・科目等の教育活動全体を

1 神奈川県立湘南台高等学校  
研究分野（キャリア・シチズンシップ教育）

通じた取組みが求められている。

さて、教科での取組みについては、神奈川県立総合教育センターが、教科の学習内容とキャリア教育のねらいを照らし合わせ、キャリア教育の視点を意識して教科の学習活動を行う授業実践例を示す等、様々な視点からの実践が試みられており、今後も更なる実践が求められるところである。

本研究では、教科教育の目標である「基礎的・基本的な知識・技能の習得」が、社会的・職業的自立に向けての重要な要素であることを踏まえ、教科・科目の目標に沿いつつ、キャリア諸能力の育成を意識して行う学習活動により、キャリア発達と同時に教科目標が達成される可能性を検証する。具体的には、教科・科目の授業に外部教育資源を取り入れた授業の実践効果を検証し、コーディネート例を提案する。次に、学校・学科の特色や、多様な生徒の実態に適合可能な汎用性を追究することで、キャリア教育の定着の新たな可能性を探る。

### 2 仮説

教科指導を通じたキャリア教育実践の効果を検証するために、以下の仮説を設定した。

教科・科目の目標に沿いつつ、「基礎的・汎用的能力」等のキャリア諸能力の育成を意識して行う学習活動は、生徒のキャリア発達を促すとともに、教科教育の目標である「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「学習意欲の向上」等につながる。その手立ての一つとして、外部教育資源の活用は有効である。

### 3 検証授業の準備

#### (1) 教科の選定について

「キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議」の報告書である「学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために」（文部科学省 2011 以下、「報告書」）の巻末資料からは、高校における外部教育資源を活用する取組実績は、総合的な学習の時間に多く見ら

れ、それに理科、家庭、地歴・公民と続くことが分かる。よって、あえて実践の少ない教科で検証を行うことが研究の幅を広げると考え、「伝え合う力を高め言語感覚を育成する」国語科、「実践力の育成と体力の向上を図る」保健体育科、「概念や原理・法則を理解し事象を考察し表現する力を養う」数学科を選定した。

## (2) コーディネートについて

「報告書」では、キャリア教育で外部との連携・協働が難しい理由として、情報不足や教員の負担感を挙げるとともに、産業界が学校に対して高いハードルを感じている点を指摘している。また、小学校を中心にワークショップ等の教育活動を行っている、社団法人神奈川県建築士会子どもの生活環境部会のメンバーからの聞き取り（2011年11月）では、「学校に参入するには個人的な人脈作りから始めなければならず、特に高等学校への参入が難しい」と指摘された。そのことから、教育を支えようとしている外部と、援助を必要としている学校を結びつけることが、連携・協働への解決すべき課題であると考えられる。

そこで、現在、経済産業省の支援を受け、全国規模

第1表 コーディネートについて

【既存の県内コーディネートシステムの利用】	
県立産業技術短期大学校内に置かれた人材育成支援センターに連絡を取り、「能力開発スタッフバンク情報」名簿を利用した。県が運営する人材バンクのこの名簿には、職業訓練指導や地域における技術の普及・振興等の指導を担うことができる人材が登録されており、原則有料で学校を含む諸機関が講師や技術指導等に活用ができる。人材育成支援センターから提供頂いた公開可能な登録者情報をもとに、建築設計事務所に連絡を取り、数学の授業への協力を依頼した。	
【その他の県内機関の利用】	
既に出前授業の実践経験と、問い合わせへの窓口を持つ企業等の中から選定した。効率的なこの方法により、国語の授業を新聞社に依頼した。保健体育に関しては、インターネット検索により単元のねらいを実現できるような団体を探す方法によった。これにより、社団法人に依頼することができた。	

第2表 授業形態について

	ねらいと形態
国語	「言葉による創造的な活動により自己表現能力を育てる」をねらいとする。 ・単元の流れに沿って、講師が場面場面で指導にあたる一斉授業形態
保健体育	「運動への自己の適した関わり方を見つける」をねらいとする。 ・丁寧な技術指導を実現するTT（ティーム・ティーチング）
数学	「生きた情報を受け取り、導入効果を高める」をねらいとする。 ・授業進行を全面的に講師に任せる一斉授業形態

で「キャリア教育コーディネーター」の育成が進んでいることや、「報告書」が提示する校内に連携担当のコーディネーター役を置いた二つの実践事例を参考に、今回は筆者が校内コーディネーターとして学校と外部の間に立ち、授業計画を試みた。なお、校内コーディネーターとしての外部教育資源へのアプローチは、第1表のとおりである。

## (3) 授業形態について

単元目標の達成を図る意味から、各教科担当教員とも協議し、それぞれの教科目標を踏まえた形態をとることとした（第2表）。

## 4 検証授業の実際

### (1) 国語科「現代文研究」における取組み

現代文研究は、第3学年の自由選択科目群に置かれた2単位の学校設定科目で、語彙力や読解力の育成の他に、説明文や紹介文の書き方にも重点を置き授業展開している。生徒は1年次に「国語総合」を、2・3年次には「現代文」を履修し、基本的な理解力や表現力を身に付けているが、伝わりやすく書くこと、話すこと及び自ら進んで表現する姿勢に欠けることが、国

第3表 「現代文研究」 指導計画

単元名：インタビューを通して人物紹介の記事を書く (検証授業は4時間目)		
受講対象者：県立湘南台高等学校第3学年選択者17名		
講師：神奈川県新聞社湘南総局長 佐藤 浩幸氏		
	主な指導内容	評価規準
第一次	1 ○インタビュー下書き用紙、資料を配布、単元の授業計画説明 ○グループ決め	◎資料から必要な情報を集めるための方法を身に付け、必要な情報を読み取っている。【読む能力】 ◎わかりやすく正確かつ個性豊かに文章を表現している。【書く能力】
	2 ○インタビュー ○記事作成	
第二次	3 ○記事作成	◎語句の意味・用法を的確に理解し、意味を確かめ必要に応じて適切に用いている。【知識・理解】 ◎情報を集め表現することに関心を持ち、身に付けようとしている。【関心・意欲・態度】
	4 【外部講師を招いた取組み】 ○新聞社の仕事と役割について説明 ○人物紹介を書く上での国語表現的なポイント説明 ○記事作成 ○質疑応答	
第三次	5 ○記事の完成 ○記事の発表	◎発表内容が他にしっかり伝わるように、わかりやすく話すことができる。【話す・聞く能力】 ◎語句の意味、用法を的確に理解し、内容を伝えるために語句を選んで発表している。【知識・理解】
	6 ○アンケート実施 ○学習の振り返り、まとめ	



語を学習する上での課題の一つとなっていた。

授業の計画にあたっては、国語の教科目標のうちの「国語を的確に表現し的確に理解する能力の育成」「伝え合う力を高める」を重視し、書く力、聞く力、話す力、考える力を身に付けさせることにより、キャリア諸能力の育成を図ることとした。具体には、新聞記者を授業に招き、第三者の視点から人物紹介記事を書くという6時間の単元を設定した。また、新聞を利用する授業に係る小学校第4学年用教科書の該当箇所を生徒に示して、既習の内容をいかす授業を目指した(第3表)。

### (2)保健体育科「体育」における取組み

第2学年の「体育」は3単位の必修科目で、年間に2種目を選択できる。教科の課題としては、生徒はおおむね興味・関心をもって授業に取り組んでいるものの、生涯にわたってスポーツを継続するという意識をさほど強くはもっていないことが挙げられていた。

授業の計画にあたっては、基本技術指導とともに、保健体育の教科目標のうちの「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てる」「公正、協力、責任、参画などに対する意識を高める」を重視し、他者理解能力やコミュニケーション能力など

### 第4表 「体育」 指導計画

単元名：テニス(検証授業は3時間目)		
受講対象者：県立湘南台高等学校第2学年選択者26名		
講師：神奈川県車いすテニス協会 会長 岡村 道夫氏 プレーヤー 小嶋 謙氏		
	主な指導内容	評価規準
第一次	1 ○競技の特性についての説明	◎競技の特性や技術の構造を理解している。【知識・理解】
	2 ○基本技術指導 ○ルール説明 ○ゲーム	◎自分の能力に応じた課題を設定し、その解決を目指して練習している。【思考・判断】
第二次	3 【講師を招いた取組み】 ○講師、教員によるデモンストレーション ○車いすテニス体験 ○基本技術指導 ○講師より車いすテニスについて講義	◎互いに教え合い協力しながら練習やゲーム運営ができる。【運動の技能】 ◎テニスに関心をもちラリーを続ける楽しさを共に味わうことができる。【関心・意欲・態度】
	4 以降 ○ゲーム ○学習の振り返り	◎テニスの特性を理解し、既習の技能を活用して、正規に準じたルールに基づきゲームができる。【知識・理解】 ◎技能を高め工夫し練習や試合にいかすことができる。【運動の技能】



第1図 体育授業風景

のキャリア諸能力の育成を図ることとした。具体には、神奈川県車いすテニス協会から講師を招き、

身体条件の違う相手とのゲームを体験することで、仲間と連携することの大切さや、勝敗を争う楽しさを味わわせることに重きを置いた(第4表)。

### (3)数学科「数学Ⅲ」における取組み

「数学Ⅲ」は、第3学年の必修選択科目群に置かれた4単位の科目で、進路希望に沿って選択した生徒が多い。科目の課題としては、生徒の多くが学びを通じて創造性の基礎を培っているという意識をもてないでい

### 第5表 「数学Ⅲ」 指導計画

単元名：積分の応用(検証授業は1, 2時間目)		
受講対象者：県立湘南台高等学校第3学年選択者19名		
講師：(株)アステデザインソシエツ 建築家 山口 明宏氏		
	主な指導内容	評価規準
第一次	1 【講師を招いた取組み】 ○設計・建築に係る仕事、数学の活用例の説明 ○視聴覚教材による作品紹介 ○ワークシートを利用した数学演習 ○質疑・応答	◎実事例から積分法の活用例に触れ、積分のよさを学ぼうとしている。【関心・意欲・態度】 ◎社会における数学活用の場面を通して日常の事象を数学的に考察することができる。【数学的な見方や考え方】
	2	
第二次	3 ○面積定義の振り返り ○既習の「土地の面積の求め方」を参考に、2次関数 $y=x^2$ と $x$ 軸、直線 $x=1$ とで囲まれた図形の面積の求め方の解説 ○演習	◎区分求積法を用いて、数列の和の極限と面積の関係について考察することができる。【数学的な見方や考え方】 ◎区分求積法について理解することができる。【知識・理解】
	4	
第三次	5 ○曲線で囲まれた図形の面積の求め方の解説 楕円 サイクロイドで囲まれた図形 ○演習	◎積分法の有用性を認識し、基本関数の積分公式や置換積分法、部分積分法などを用いて様々な面積を求めることができる。【表現・処理】 ◎楕円、サイクロイド等で囲まれた面積の求め方について理解する。【知識・理解】
	6	

ることが挙げられていた。

授業計画にあたっては、数学の教科目標のうちの「事象を数学的に考察し処理する能力」、「それらを積極的に活用する能力を育成する」を重視するとともに、数学を活用する事例から、数学の有用性や面白さに気付かせ、役割把握・認識能力や職業理解能力などのキャリア諸能力の育成を図ることとした。その際、数学の活用に関して、低気圧や高気圧の性質を理解させる手立てとして二次方程式の解の公式を扱い、「その意味を考えることにより二次方程式が実際に役立つことを述べる」とする先行研究（黒柳 2005）や、「学習し身に付けたものを、日常生活や他教科等の学習、より進んだ算数・数学の学習へ活用していく」（中央教育審議会 2008）という算数・数学科の改善の基本方針を踏まえて、身近な生活課題への対応を題材とした（第5表）。

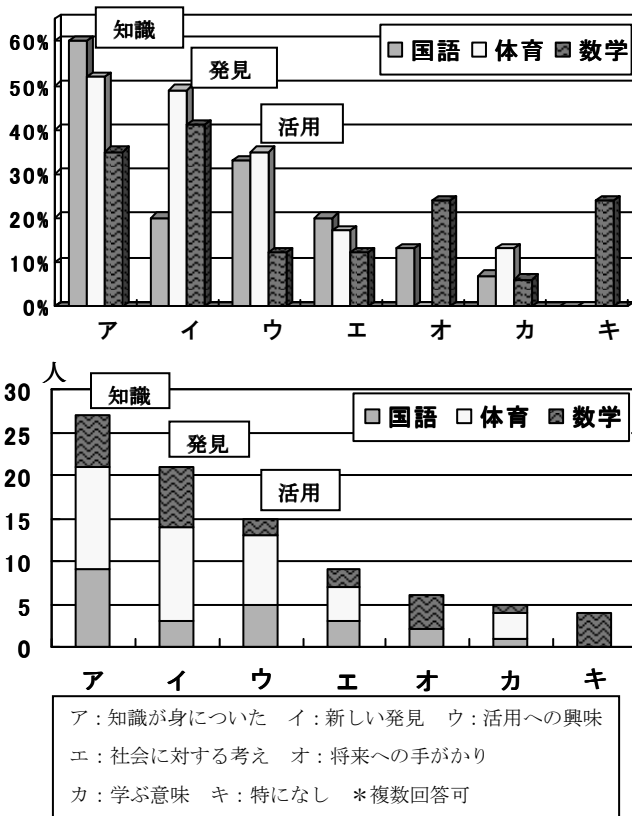
## 5 成果と課題

### (1) 生徒アンケートの結果

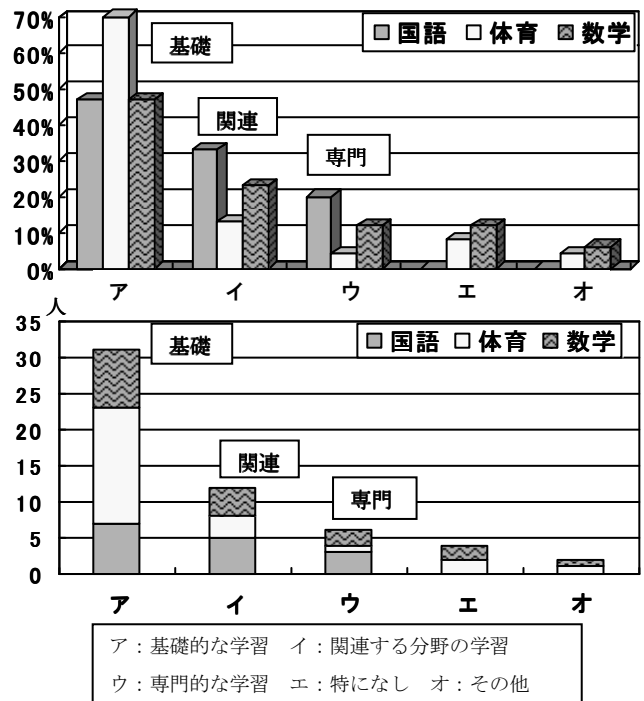
アンケートでは、授業を通じて得たこと、今後の学習に何が必要かについて、選択肢設問と自由記述で回答を求めた（受講生徒は3科目合計55人）。

第2図の集計結果Ⅰでは、検証授業を通して生徒が得たことの上位は、「知識」（3科目合計人数27人）、「新しい発見」（21人）、「活用することへの興味」（人数15人）が主なものであった。

第3図の集計結果Ⅱでは、検証授業後に生徒が今後必要と認識した学習は、圧倒的に「基礎的な学習」（3



第2図 集計結果Ⅰ「授業から得られたこと」



第3図 集計結果Ⅱ「今後必要と思われる学習」  
科目合計人数31人）であった。

### (2) 成果

#### ア 設定した仮説について

第2図、第3図に特徴的に現れているのは、生徒の関心が、キャリア発達に関する「将来への手がかかり」や「社会に対する考え」といった項目以上に、「知識」や「基礎」に向かったことである。

また第2図からは、「知識」だけでなく、「新しい発見」を通じて、「活用すること」への興味にまで生徒の関心が及んだことがうかがえる。

第3図からは、生徒は学習における「基礎」の重要性を認識したことが分かり、この認識は、後述の第6表に示した、生徒の「楽しかった」「分かって良かった」「もっと知りたい」等の記述を考え合わせると、今後の学ぶ意欲につながるものと推測される。

さらに、第6表の生徒記述からは、外部との関わりによって、生徒が自己のキャリア形成に向けて進んで学ぼうとする意欲を高める等、「キャリア・プランニング能力」の育成につながった可能性を読み取ることができる。また、外部との関わりによる体験と発見が、生徒の他者理解を促し、コミュニケーションの大切さを実感させる等、「人間関係形成・社会形成能力」の育成につながったことも推測される。

以上の集計結果から、設定した仮説について、以下のことが言えると結論づける。

教科・科目の目標に沿いつつ、キャリア諸能力の育成を意識して行う学習活動は、生徒のキャリア発達を促すとともに、教科教育の目標である「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「学習意欲の向上」につながり、キャリア教育・教科教育両方の目的を達成する活動と

なる。その手立ての一つとして、外部教育資源の活用は有効である。

### イ キャリア教育定着の可能性について

外部教育資源を取り入れた授業に対し、検証授業を行った教員からは、生徒の受講姿勢、課題への取組み、成果物等全般にわたって良好であったとの講評を得た。すなわち、外部教育資源活用授業は、学習指導要領を踏まえて行う学習活動として、教科目標を充分達成でき、同時にキャリア発達をも促すものであることが確認され、このことはキャリア教育定着の一つの道筋になると考えられる。

今回の様々な形態の授業実践から、外部教育資源活用授業は、生徒の実態に合った形態をとることによって、大きな効果を上げることがうかがえる(第6表)。また、数学における実践のように、勤労観・職業観の育成を前面に出すことで授業内容への興味・関心を喚起する等、授業のねらいと育成すべき能力をいかに捉

第6表 授業形態と効果

( ) 内数字は人数、生徒記述は一部要約

	国語	体育	数学
形態	【一斉授業】 教師(1)・講師(1) *教員が主導する形式	【TT】 教師(1)・講師(2) *集団を2つに分ける形式	【一斉授業】 講師(1) *講師が全面的に主導する形式
確認した効果	記事作成作業において、丁寧な個別指導や、情報のやり取りが可能であった。プロの記者の指導により、課題への動機付けが強まり、表現への関心が高まった。	多面的で弾力的な基本技術指導が可能であった。現役のプレーヤーと触れ合い、多様な他者と自分との結び付きや、生涯スポーツへの関心が高まった。	実社会での活用例を紹介することにより、導入効果を高めることができた。建築に係る多様な職業を知り、社会との関わりに関心が向かった。
効果を確認できる生徒の記述例	・友達の知らない部分を詳しく知って、楽しかったし勉強になった。 ・相手の意見をまとめるのは難しかったが、自分と違う考えが分かって良かった。 ・仕事について詳しく話を聞くということはできないので、良い経験になった。	・スポーツにも色々な形があることを知ることができた。 ・みんなと同じように楽しめるのですごいと思った。 ・一緒にスポーツができて楽しかった。 ・他にどんな障害者スポーツがあるか聞きたい。	・職業についてもっと詳しく知りたい。 ・良い経験になった。 ・あの家が欲しくなった。 ・とてもいい授業でした。

えるかが重要であることも確認できた。

次にあげる教員及び外部講師のアンケート自由記述から、今回の実践は、教員及び講師にとって、これからのキャリア教育の在り方を深く考えさせるきっかけとなったことがうかがえる。それは、教員としての新たな発見と効果の実感が、今後の指導の深まりと主体的な取組みに発展する可能性と言える。また、講師の側にあっても、学校教育への理解が深まったことにより、学校と今後の積極的な関わりへの道筋を実感したことも成果の一つであろう。

#### (教員の自由記述)

・キャリア教育の教科指導の中での実践を考える時、現役の職業人との協働のプログラムは、何よりも望んできたことだが、年間の指導計画との関係や、協力者の確保、プログラム全体の中での位置付け、準備期間や調整業務等を考えると実行することを躊躇していた。指導者自身が、これまでにない効果を実感することができた今回の経験を踏まえ、今後も、職業人との交流を起点とした生徒個々が自分の生き方やキャリアについて考える、表現を中心とした授業を積極的に創っていきたい。

・キャリア教育には多くの課題がありますが、特に教科的な視点が欠けているように思います。知識の集積ばかりではなく、社会性(コミュニケーション能力)や課題への対応力など、生徒のキャリアプランニングに結び付ける機会が教科指導の場面でもあって然るべきです。生徒の心を揺さぶり、自分の将来に光がふっと灯るような授業ができれば・・・私の本望です。

#### (外部講師の自由記述)

・外部の方が公的機関や学校などの授業へ入り込むのは非常に困難です。(中略) 社会人講師のテーマ選びはご苦労も多いとは思いますが、ぜひ他校に広がるように、今回の授業を次に活かし展開していただきたいと思います。

・これから進めていくには教科目標(いかに意義があったか)との綱引きだと思います。職業としての楽しさ、面白さを伝えながら教科目標も達成するカリキュラム作りは高校数学の中でも十分できると強く確信させていただいた授業でした。

#### ウ コーディネートについて

校内にコーディネーター役を置くことは、各校の実態に即した取組み、学校内外間の協働の円滑化に効果的と言える。また、授業のねらいと「生徒の知りたいこと」の焦点を結び合わせ、受講への動機づけを生徒に十分に行い、外部教育資源との丁寧な情報交換と調整を行うことが、より豊かな学びの創出に必須であることが確認できた。

### (3) 今後の課題

高等学校におけるキャリア教育の推進には、なによりも教員の意識の醸成を図っていくことが必要である。そのためには、実践を重ねながら、推進への具体的手立てへの議論を深めていくことが重要と考えられる。

例えば、外部教育資源の活用推進の障壁の一つであった情報の得にくさへの対処に取り組むことである。神奈川県においては、今回利用した人材育成支援センター以外では、NPO等のボランティア活動を支援している「かながわ県民サポートセンター」が相談窓口の一つとして挙げられる。また、ハローワークと連携し若者の就職活動を支援している「かながわ若者就職支援センター」では、高等学校への出前授業の紹介を行っている。その他、県内に限らず、各業界団体のほとんどが公益法人として社団法人、協会等の組織を構えて業界のPRに努めているため、特定の職種職業に関する情報や知識の提供について、学校からの要請に応えてくれるものと思われる。こうした学校と外部をつなぐ機関等へのアプローチから、情報の蓄積、校内組織の立ち上げへと深化させることが必要である。

また、新学習指導要領の実施により、今まで以上に学習内容の精選と、キャリア教育をカリキュラムの中に位置づけることが求められる。そのためには、生徒の発達段階に応じて目標や内容を設定し、他の教育活動と関連付けることが、キャリア教育を「特別でない取組み」とするための鍵となるだろう。

### おわりに

今回の実践から、キャリア教育の充実に向けて、教科・科目の専門性をいかしつつ、授業内容を実社会と関連付け、教科等を横断し教科教育の閉鎖性を乗り越えて取り組むことは、今求められている授業改善につながるとの実感を得た。このことは、キャリア教育実践の機会の設定・充実とともに、教科・科目等の教育活動全体を通じた取組みを推進する可能性の一つと考えている。

これからも、若者の社会的・職業的自立に向けた教育実践事例を多く積み上げ、「キャリア教育とは何か」という問いの答えに近づいていきたい。

### 引用文献

- 神奈川県立総合教育センター 2007 『高等学校における「教科でのキャリア教育」推進のためのガイドブック』
- 国立教育政策研究所 2011 「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」 p. 91
- 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. 65, p. 84

中央教育審議会 2011 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のありかたについて（答申）」 p. 16

文部科学省 2011 「学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために」（「キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議報告書」）

([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/12/\\_icsFiles/afieldfile/2011/12/09/1313996\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/12/_icsFiles/afieldfile/2011/12/09/1313996_01.pdf) (2012.1. 4. 取得)) pp.15~16, p.60

黒柳正雄 2005 「二次方程式の解の公式と傾度風～低気圧と高気圧の性質～」 (『数学教育』第47巻第1号 東京理科大学数学教育研究会) p. 6

### 参考文献

- 神奈川県総合学科教育研究会校外連携部会 2010 「平成21年度 校外連携部会 夏期校外連携講座のアンケート調査結果報告」
- (社) 神奈川県建築士会 2011 『2010年 子どもの生活環境部会 活動報告書』
- 文部科学省 2011 『高等学校キャリア教育の手引き』
- 阿部謹也 2001 『学問と「世間」』 岩波書店
- 児美川孝一郎 2007 『権利としてのキャリア教育』 明石書店
- 佐藤史人 2011 「高校普通科における職業教育・キャリア教育に関する現状と課題」（『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第61集）
- 星加良司 2009 「機会平等・合理的配慮・アフターマテイクアクションー障害関連施策の規範的正当化の可能性をめぐる一」（『厚生労働科学研究費補助金障害保健福祉総合研究事業 平成20年度 総括研究報告書』）
- 高橋美保・石橋太加志・石津和子・森田慎一郎 2011 「高校生におけるキャリア教育の課題ー失業に焦点をあてたキャリア教育の有効性の検討から」（『「学校における新たなカリキュラムの形成」研究プロジェクト平成22年度報告書』東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター）
- 竹本弥生・高橋 智 2011 「『教師の専門性』意識の検討ー小学校・中学校・高校教師への質問紙調査からー」（『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ』第62集）
- 田中裕喜 2005 「教師の専門性と教師教育の課題」（『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』No.55）
- 本田由紀 2009 『教育の職業的意義ー若者、学校、社会をつなぐ』 筑摩書房
- 松田光一 2010 「高等学校におけるキャリア教育の可能性」（『北海学園大学学園論集』第143号）
- 山下省蔵 他 2010 『工業数理基礎』 実教出版
- 中洲正堯 他 2011 『小学生の国語 四年 学びを広げる』 三省堂

# 不登校経験者の高校段階における学校復帰に関する研究

— 不登校経験者等の聞き取りを通じて —

山田佳典<sup>1</sup>

神奈川県では、不登校を喫緊の課題として、問題の根源的な解決を目指し、その対応を強化している。本研究では、小・中学校で不登校を経験し定時制高等学校で登校を継続している生徒と、それを支える教員に聞き取りを行った。生徒の不登校時の心理状況や登校に至ったプロセスと、その後の登校を継続させる支援を明らかにした。また、聞き取った内容の分析をもとに、不登校に関する取組みの充実を図る手立てを探った。

## はじめに

文部科学省では「不登校とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないまたはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的理由によるものを除く）」（文部科学省 2011）と定義している。平成18年度から22年度までの過去5年の全国の不登校児童・生徒数は、小学校約2万人、中学校約10万人、高等学校約5万人とほぼ横ばい状態であり、依然として多くの児童・生徒が学校に通えていない状況がうかがえる（文部科学省 2011）。

本研究では、小・中学校で不登校を経験し現在は定時制高等学校に在籍する生徒と彼らを支える教員・管理職に聞き取りを行うことで、不登校時の心理状況や登校を継続させる支援を明らかにすることを旨とした。

## 研究の内容

### 1 研究テーマの設定・研究の目的

#### (1) 神奈川県の取組みと不登校者数

不登校児童・生徒の減少に向け、県教育委員会は、「神奈川県不登校対策検討委員会」を平成19年10月に設置し、不登校についての分析・検討を行い、対策にあたってきた。しかし、不登校に関する取組みについては、不登校の原因が多様であること、不登校の渦中にある当事者と直接話をするのが難しいケースも少なくなく、本人と話ができたとしても、本人も学校に行けない原因が分からないという場合も多いことから、態様に応じた適切な支援を行うことが難しい。

本県の不登校児童・生徒数は平成22年度では、小・中学校は約1万人、高等学校では約3千人となっており、不登校は依然として大きな教育課題となっている（神奈川県教育委員会 2011）。

1 神奈川県立海老名高等学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育）

### (2) テーマの決定、研究の目的

多くの先行研究では、不登校児童・生徒の不登校の原因や心情を理解することの大切さが説かれているが、不登校状態にある生徒と直接コミュニケーションをとることは難しく、本人がどのような心情・状態にあるのかを把握することが非常に困難であるように思う。

神奈川県立総合教育センター（2010）によると県立定時制高校では約40%の生徒が小・中学校時に不登校を経験しており、生徒の支援体制の充実が図られているのではないかと考えた。本研究は、小・中学校で不登校を経験し、定時制高等学校に継続して登校している生徒への聞き取りを通して、学校復帰と登校継続につながる教員の支援について考察することをねらいとし、研究テーマを設定した。

なお、本研究における「学校復帰」とは「学校に定期的・継続的に通えるようになった状態」と定義した。

## 2 研究の手立て

### (1) 聞き取りの対象（調査協力者、研究対象）

神奈川県立総合教育センターから、定時制高等学校に聞き取り調査の協力を依頼し、協力の得られた3校5名の生徒と彼らを支える教員・管理職に半構造化面接（調査対象者に自由に語ってもらう部分と、質問の枠組みに沿って、厳密に回答してもらう部分に分けるやり方）による聞き取りを行った。

研究対象の選出については、学年や性別等は指定せず、研究の趣旨のみを伝え、定時制高等学校の教員に依頼した。対象の概要は第1表の通りである。不登校当時の心情等、自身の経験を冷静に語る事が可能な生徒が多く、筆者の想像以上の回答が得られた。教員への聞き取りについては、聞き取りに応じてくれた生徒の担任（元担任）および管理職に話を聴いた。

### (2) 調査の時期・調査場所・データ収集方法

安定した状態で話ができることを第一に、学校の一室を借り、筆者と神奈川県立総合教育センター指導主事もしくは教育心理相談員2人が生徒1人に対し（場合によって当該生徒と関係の深い教員が付き添い）聞き取りを行った。実施時期は2011年10～11月である。

データ収集は、聞き取り生徒の心理的負担が軽減できることに加え、彼らの感情や自身の考えが話せることを重視して、半構造化面接を用い、30分程度の聞き取りを行った。音声は承諾を得た上で、ボイスレコーダーに録音した。

第1表 聞き取り対象の概要

性別と学年	不登校期間
高1 女子	中3の3学期
高2 女子	小6～高1
高2 女子	小6～中学卒業
高2 女子	中1秋～中学卒業
高2 男子	小2・3～中学卒業
(備考) 生徒の中には高校1年時に休学していた者、学年の切り替わりを機に学校復帰したが再び不登校となった者、教育支援センターに通っていた者もいた。	

### 3 聞き取りの内容・結果と分析

生徒への聞き取り結果については第2表・第3表の通りである。調査協力者の各回答を高等学校入学前・入学後に分け、キーワード、キーセンテンスを拾い出してまとめ、分析した。教員・管理職への聞き取り結果は第4表の通りである。

第2表 生徒への聞き取り結果（不登校時の様子）

	不登校時の様子
不登校のきっかけ	友人が陰口を言っていたのを知り、人間不信になった(A)。小学校6年生の時に友だちとトラブルになり、そこから(B)。嫌な授業に行きたくないと思っていた。それが募って。人間関係を作るのが下手で、話せる子はいたが、本当の友だちと思える人がいなかった(C)。友だちと喧嘩。「一人ひとりと話がしたい」と伝えるが、その場には相手が全員おり、さらにいろいろ言われた(D)。クラスが嫌だったわけでもないが、何か行けなくなってしまったとしか言いようがない(E)。
不登校時の様子	行きたい！行きたいけど行けない。何やってるんだろう、自分は(A)。最初の頃は気持ち悪くなったりした。だんだん状態はよくなったが、他の生徒の目が気になり行けなかった。登校するのは自分の中で解決するまでは無理だった。当時は自分が全部悪いと思っていたので、先生が友人関係を調整してくれたとしても、登校は無理だったと思う。中3のころ相談室に登校したが、仲の良い子がいるわけではないので、途中で行かなくなった(B)。学校に行かなきゃと常に思っていた。家族以外の人は受け入れていなかったの、何を言われても行く気にはなれなかったと思う。中学の時は相談室登校を数回行ったが、かなりの負担だった(C)。個人個人が嫌いというより、その場にいることが嫌、全体的な雰囲気

	だった(D)。家に一人の時は「これでいいのか。まずいんじゃないか」と考えていた。家に一人だとすごく寂しい。学校に行って友だちがほしいと思ったが、学校を見るとどうしても動けなくなり、苦しかった(E)。
教員	学校に行くのは嫌だったが、先生に誘われるのは嫌じゃなかった。先生に誘われ登校できることもあった(A)。しつこい電話や家庭訪問が嫌だった。プレッシャーをかけられてしまうと考え込んでしまった半面、行事に参加しないだろうと、誘われもしなかったのが嫌だった。友人が手紙を届けに来てくれるよう配慮してくれたが、徐々に頻度が少なくなっていった(B)。先生はプリントとか、行事連絡とか、本当にたまに来るだけで、そんなには来なかった(C)。中2の先生が熱心に関わってくれた(D)。会うたびに「学校に早くおいでよ」と言われ、気持ちを分かってもらえていないと思った(E)。
学校復帰	中学への復帰は難しいが、高校は絶対通うと決めた(A)。中3の2学期から受験に向けた気持ちが高まった。こんなことをいつまでしていてもしょうがない。仕事とかしたいから(B)。中3の初めに、高校に入らないと人生がヤバイと思った(C)。卒業ギリギリまで高校に行く気はないと担任に話していたが、自分の夢を追いかけるには高校に行かなければならないと分かった。友人が現在の学校に行こうと誘ってくれた(D)。中3の夏休みあたりに担任の先生から高校をどうするのか尋ねられた。中学校の卒業が近づいてきて、さんざん親に迷惑を掛けて学校も行かず就職もできなかったらまずいと思った。学校に行こうとずっと思っていたが、なかなか動けず、中学も卒業でこのままでいいかもしれない、気持ち悪いとか嫌だとか言っていられないと思った(E)。

#### (1) 不登校時の様子のまとめと分析

##### ア 聞き取り生徒の特徴

友人とのトラブル、人間関係をつくることは得意ではない、人間関係の困難に対しての適切な対処方法が分からないなど、どの生徒も人間不信・人間関係のつまずきを理由に不登校に至ったと考えられる。

##### イ 不登校時の心理状況

###### (ア) 学校に行きたいけど行けない

「学校に行こう」という気持ちをもっているが行けない生徒が多かった。不登校が継続した原因としては「他者の目が気になる」「自分が全部悪いと思っていた」「家族以外を受け容れられなかった」などと認識していた。また、教員や友だちの働きかけを肯定的に受け入れることが難しく、「行きたい」気持ちを「行く」エネルギーに変えられず、動きたくても動けなかったと想像される。「学校に行こう」という気持ちは、明確な思いというより義務感や漠然とした思いだったと考えられる。

###### (イ) 自身の考えに固執し助言が届きにくい場合がある

伊藤(2009)の通り、人の目を過度に意識し、自分で

作った人の目に振り回され、教員等の助言が届きにくい様子が見えられた。

#### (ウ) 子どもの心理状況は変化する

不登校が継続する要因は、例えば「身体の不調で登校出来ない」から「心の不調で登校出来ない」に変化することがある。また、気持ちもその時々で変化する。教員に「おいで」と言われると嫌だが、行事の連絡が来ないと寂しいと思ったりするのはそのためである。教員が「生徒の話を聞きたい」「つながりたい」と思っても、生徒の微妙な気持ちに正確に寄り添うことは難しく、そのことが、生徒の「分かってもらえない」感や、学校への否定的な感情につながっていく。教員は難しいながらも、生徒とのつながりを維持することに重きを置き、見守る姿勢も必要なのではないか。

#### (I) 高校受験をきっかけに変化する

生徒全員が中学3年時に高校に通おうという気持ちが高まってきていた。進路決定が目前に迫り、「仕事・就職・夢」など将来を意識し、学校に行く覚悟のようなものが決まっていたと思われる。

#### ウ 学校・教員の対応

聞き取りから推測すると、家庭訪問や電話連絡、機会を捉えての登校の促し、友だちを介して手紙を届ける等の働きかけがあった。しかし、本人の気持ちや状況が変化したり、自分の考えに固執したりしている生徒には教員の助言が届きにくく登校には至らなかった。

教員の働きかけが功を奏して、登校できた生徒も1名いたが、クラスが替わり友だちや担当教員が替わったことで、再び不登校状態になった。このことは、登校後の長期的な配慮の必要性を示唆する。

共通するのは、他の生徒と同じく進路を考えさせる関わりをもったことである。このことが高校での再登校につながったと思われる。

第3表 生徒への聞き取り結果（高校入学後の様子）

	高校入学後の様子と心理状況
学校復帰時に	周りの目は気にしないよう、表面上は無理して明るくして耐えてとりあえず行っていた(A)。登校し始めた頃は腹痛・頭痛を起こす時もあり、家を出る際もぐずぐずしていた。ただ我慢して行っていた。他人が自分の全てを見ているのではないかと思っていた。いつまでも親に頼っていてもしょうがない。こんなこといつまでしていてもしょうがない。仕事とかしたいので(B)。友だちができるかなど、不安ばかりだった。入学してすぐは中学生の時に逆戻りし、教室に入れなかった。一回椅子に座ったら立てないほど緊張していた。担任の先生に気持ちを話すと理解してもらえ、数日は教室と違う部屋に行ったりしていた。学校の雰囲気慣れるのに必死だった。人の目が気になり、勉強どころではなかった(C)。入学当初の緊張・不安はかなり高く周りが怖かった(D)。クラスの人と話せるのかなど、すごく不安だった。登校については、誰かに言われると何もできなかった

	ので、やっぱり自分で考えないとダメなんだと思う(E)。
学校生活に	みんないい人。意地悪するという感じがなく優しい。話し掛けるとみんなやさしく接してくれる。人と打ち解けるのが苦手で、話すことはできるが今はまだ仲の良い友だちはいない。一人のほうが楽しい。「みんなで一緒にやれ」、「こうやってやれ」と言われない。先生が班決めの際を緩やかにしてくれた(A)。部活をしたり、友だちと一緒にいるのが楽しい。今は一人が「あの子嫌だ」と言い始めてもみんなそうなることが少ないように感じる。休学中に「待っているから来たい時に来ればいいよ」と言われた。先生たちの親しみやく少し緩い感じがいい。「～しなさい」というより、「やってみない？」という感じで言ってくれる(B)。最初は「明日も休まないで行けるかな」など不安だったが、先生が毎日話を聴いてくれ自分自身でも休まないようにしようと思って登校し、学校に行くにつれ行くのが普通になり、周りの声が気になることもほとんどなくなった。今は欠席0。行事も高2になってから全部行っている。今は部活をしたり、普通の学校生活。大学に進学したい。勉強以外困っているところはない。気を遣わない、心から友だちだと思える人ができた(C)。現在通っている学校は一人ひとりがいろいろ抱えており、他の生徒のことも考え、自分がされたくないことはしない。自分の感覚を分かってくれる人だといろいろ話せるので、似た人の存在は大きい。先生が熱心に相談に乗ってくれる。将来の目標がある(D)。思ったよりも緩かったのでやっていけそうだと思った。毎日学校に来るだけで精一杯。無理やり来ている感じ。話せる人はできたが、そこまで仲良くなっていないと思う。支援センターはみんな似たような感じだったので仲良く過ごせたが、普通の学校ではちょっと違う(E)。
学習に	どれも同じように苦手。分かりやすく教えてくれる。できると楽しい(A)。不登校時は勉強していなかった。授業は分かりやすい(B)。とにかく勉強を教えてもらいたい。大学に入るためにも。毎日勉強で、ストレスが溜まる。中学の時勉強しなかったから、基礎も分からないままやっていた。授業が本当に分からなかった。学習に対する焦りや不安は以前はなかったが、今はある(C)。授業には全然ついていけなかった。先生は熱心に教えてくれ、質問もしやすい雰囲気がある(D)。授業内容は、他の子にとっては分かりやすいのだと思うが、中学校を出ているのが前提なので、自分にはよく分からない。質問をしやすい雰囲気はあるが、基礎ができてないから質問をしても分からないと思う(E)。
不登校を	距離をとり、普通に接して学校に行けばよかった。仲良くしてくれた子を信じておけばよかった。中学の先生の「考え過ぎだよ」という言葉を、今になって納得できるようになった(A)。考え過ぎていた。不登校前後での変化・成長は特に感じない(B)。中学の時に気持ちを吐き出す場があれば多分、学校に行けていたと思う。自分はこういう性格なんだと高2になって分かってきた。登校できるようになった理由はよく分からない。変化・成長の実感はない(C)。先生と話をすることで、自分が知らなかったことを知り、見方

	や考え方に幅が出てきた。学校に行けなくなった子の気持ちが分かるようになった(D)。得たものは何もない。全部無駄にしたと思う。気持ちを理解してくれる人がいたら、楽だったと思う。一人で悩まず、相談できるのが一番いい(E)。
教員に望むこと	自分からは先生に話しに行けない子もいるので、様子の変化に気づいたら先生から声を掛けてほしい(C)。話を自分のことのように聴いてくれ、熱心に相談に乗ってほしい(D)。学校や先生には特に期待しないでずっと来た。先生が気持ちを分かってくれたら嬉しいが、自分一人だけに集中することは無理だなと思っていた。普通に接してくれるのがいい(E)。

	で支援を行っている。学校全体で押し付けない・生徒と関わりをもつ指導体制を共有している。生徒指導というよりは生徒支援に近い形の対応を全体で共有している。
--	-----------------------------------------------------------------------------

第4表 教員・管理職への聞き取り結果

	学校・教員の支援
学校復帰時	クラス分けの際、不登校経験者を多く集めたクラスを編成している。無理して登校させることはせず、別室登校を勧めたり、出たくない授業があるならこの部屋で休んでもよいという形で受け容れた。「学校に来なければいけない」ということは本人が一番強く思っているので、「何が何でも来い」という指導はしなかった。登校が継続するように対応しなければいけない。学校説明会の機会を大事にしている。この学校に行きたいという思いが高まると、それが原動力になり、生徒は変化し始める。登校が安定するまで家庭と連絡を取り続けた。
現在の学校生活	授業に遅れてきても、「よく来たな」と対応する先生が多い。学校全体が「～しなさい」という形で押し付けない方針で生徒に対応している。言葉以上に表情や態度など体全体で生徒を受容する姿勢をとるようにしている。行事等を利用して節目節目に登校の誘いをかけた。本人の話を受け入れつつ、違う見方もあると頑なさを解きほぐす話をしていた。教師の声は届いているが、生徒の中にはすぐには行動に移せない者もいる。長い目で見ることも必要。本人と周囲の意思を確認しながら、弾力的に物事を進めている。一人ひとりの様子や、自身とのやりとりを記録に残すなど、きめ細やかな指導を行ったり、生徒の情報を他の先生も分かるように、情報発信をしたりしている。
学習について	授業で楽しさを感じられるようにしている。実学講座を設置し、他者や社会とそれとなく関わる工夫をしている。コミュニケーションスキルを磨いて社会人としてのスキルアップになるとよい。生徒の学力差が大きい。授業を大事にする姿勢を共有している。教科書も中程度以上の内容を含んだものにし、それを噛み砕いていかに生徒に伝えるか工夫している。学期ごとに学びなおしを行い、学習内容の理解促進に努めている。また大学進学補習を行っている。生徒同士が教える授業形態をとったり、中学校の学びなおしの科目を用意している。
共通認識	不登校対応というより、自立支援といった観点で、不登校だった生徒にもそうでない生徒にも、平等に関わっている。自分が関わっても大丈夫、楽しいという感覚から自己肯定感の向上を目指し、それが社会参画につながればいいという思い

## (2) 高校入学後の分析と考察

### ア 高校入学時の生徒の心理状況

#### (7) 「もう一度通いたい」という思いをもっている

生徒はみな「学校に通いたい」という気持ちをもっていることがうかがえた。

#### (4) 集団が苦手な強い不安と緊張を持っている

「学校に通う」と決意して高校に入学したものの、周囲の目が気になるなど、緊張が強くなっている様子が見られる。

#### (7) 学習への不安を持っている

学習に対する不安は一様に強く、自信のなさも読み取れた。

#### イ 登校を継続させることについて

生徒が登校を継続させていくには、(ア)不安がありつつ通える段階、(イ)不安が軽減し毎日通える段階、(ウ)周囲の人と高校生活を楽しめる段階という三つの段階があると考えられる。

#### (7) 不安がありつつ通える段階

「周りは気にしないよう表面上は無理して明るくして耐えてとりあえず行っていた」「登校し始めた頃は腹痛・頭痛がする時もあり、最初のうちはただ我慢して行っていた」「教室に入っても一回椅子に座ったら立ってないくらい緊張していた」などの状態がこれに当たる。

#### (4) 不安が軽減し毎日通える段階

『明日も休まないで行けるかな』など不安だったが、学校に行くにつれて学校に行くのが普通になってきた。今は欠席0。周りの声が気になることも、ほとんどなくなった」などの状態がこれに当たる。

#### (7) 周囲の人と高校生活を楽しめる段階

「部活をしたり友だちと一緒にいるのが楽しい」「気を遣わず心から友だちだと思える友人ができた」「今は部活をしたり普通の学校生活。勉強して大学に進学したい」「将来の目標がある」などの状態がこれに当たる。

## 4 考察

### (1) 高校入学前の支援について

小澤(2003)らが述べているように学期や学年・学校の変り目は学校復帰に向けて、気持ちが大きく動き始める。中でも、進学はより強い動機となり、高校に入って「もう一度学校に通いたい」という思いを強く後押ししたと考えられる。

聞き取りを行った高校は、生徒の学校復帰の動機を高めることを意識した働きかけをしている。生徒の中には、複数の学校の説明会に参加して現在の学校に魅力を感じ「この学校に行きたい」と強く思うようになった者、自ら申し込んで個別に複数回の学校見学をし



た者もいる。また、文化祭などでその高校を知る機会をもったことにより、学校に通いたいという気持ちがさらに高まった者もいる。聞き取りを行った生徒の進路情報を求める意識は一律に高く、その学校文化を肌で感じるような中学校での進路選択に向けた丁寧な指導が、学校復帰に向けた支援として有効であると考えられる。学校復帰の第一歩は、入学前からの関わりから始まっているといえる。

## (2) 高校入学直後の支援について

生活環境が変化する時は誰でも不安や緊張を抱く。特に、高校入学をきっかけに「学校に通いたい」という思いで再び学校に通い始めた者は、より強い不安や緊張を経験する。そして、その不安や緊張は長く続いたり、何度もよみがえったりする。生徒の中には、入学直後に教室にいることが苦しくなり、そのことを担任に話し、座席の工夫や別室登校による支援を受けた結果、緊張や不安が軽減した者がいる。約3ヶ月教室に入れず廊下等で過ごしていたが、教科担当の入室の言葉掛けをきっかけに教室に入れるようになった者もいる。入学後登校を継続できず休学し、2度の高1を経験した者もいる。この事は「高校に入ってもう一度学校に通いたい」という本人の思いだけでは、学校復帰につながりにくいことを示している。

生徒の目標を社会的自立におき、本人のできることから始めることを支援する弾力的な取組みや、教員が情報共有をし、担任以外でも生徒に働きかけられるきめ細やかな支援体制をつくること、長い目で見て継続して支援し続けることが、学校復帰に大きな力となる。緩やかにつながり続け、生徒の気持ちが整うのを待つことも高校入学後、「高校に行きたい」という気持ちだけでは登校できなかった生徒に必要な支援である。

学習の不安に対する支援も必要である。聞き取りの中では、中学時の内容を復習する講座の開設、学期ごとの学習内容の復習、進学意欲の高い生徒を対象の補習講座の開設など、学校全体で生徒の不安を和らげる工夫が見られた。生徒は「先生が熱心に教えてくれるので、授業が終わった後に分かったという実感がある」などと語っており、教育課程を工夫し、教員が教授方法や授業の雰囲気作りに配慮し、分かったと実感できる授業を行うことが有効な支援であると考えられる。

## (3) 登校を継続させる支援について

学校復帰が第一の目標ではあるが、登校が安定すると、教員は生徒により楽しく充実した学校生活を送って欲しいと願うものである。小林(2002)が「不登校体験者で学校に復帰した人が一番得るものは『自分が信頼できる人と出会えた』という体験だった」と述べるように聞き取りを行った生徒の中には、高校で信頼できる友人ができたり、仲間と部活動や行事を楽しんでいる者もいる。

人と関わることに抵抗があり、踏み込めない生徒に

とって、授業を通してコミュニケーション能力を磨いたり、生徒同士が教え合う活動を取り入れていくことは信頼できる人に出会うチャンスを広げることにつながる。教員一人がつながることから始め、ゆっくりと友だちにつながり支援も考えられるだろう。一人が楽しい、グループに所属することがきつと感じる生徒もおり、この段階では、一人でいることが許される環境を整えることが最も必要な支援であると考えられる。

小林(2002)は就職し職場に入った人が一番得たものは「自分に対する自信」だったと述べているが、将来についての目標を持っている生徒が、それを実現させることはさらなる生きる自信、生きる力につながる。実学講座やボランティアなど社会につながる活動を行うこともそうした力を養う一つの方法である。目標に向かって学び始めると、ストレスも生じるが、それを上手に利用して、目標に向かって進むことを支援することも生きる力を身につけるために必要である。

登校をより安定させるための鍵は「学校に行こう」「学校に行きたい」というモチベーションの向上にある。その背景には、学習の楽しさを実感したり、進路目標を持ったり、友人ができたり、教員と話をすることによって違う見方や考え方ができるようになったり、部活動を楽しんだりすること等があげられる。学校が楽しい場所であると感じ、モチベーションを向上させることが登校を継続させる大きな要因となる。そのために必要な条件は、本人の状態を把握すること、状態に応じてその時々に必要な対応を段階的に行っていくことである。聞き取りを行った学校は、様々な方法で緩やかに生徒とつながる関わりを持ち続けていた。そこから得た情報をもとに、座席の位置を考慮したり、別室登校を呼びかけたり、一人でも何とか自分の所属する教室にいられる環境をつくったりしていた。また、登校が安定してきた際は、徐々に人間関係を結ぶよう授業内容や授業形態を工夫したり、その時々個人の様子に応じた段階的な支援を行っていた。

また、最も大切なことは生徒を受容することであろう。生徒の中にも明確な進路目標を持ったり、親しい友人ができたりしてモチベーションが高まっている者と、集団の中で生活はできているものの、登校するだけで精一杯な者と学校復帰後の状態はまちまちである。

学校復帰後に必要な支援は、学校をあげた支援の上に、時にはつながりながら待つ支援、一人でいることを認める支援も含め、個を見つめ一般的な価値観や他の生徒との比較で生徒の価値を決めつけることなく、本人の希望や成長のスピードを尊重した支援である。

## (4) 学校を挙げての支援

不登校対策の取組みを充実させるには、カリキュラムの設定や学習指導方針、長期的なスパンで対応する支援体制の確認(共有)、学校内における安全・安心な環境づくりなど、担任だけでなく、学年団、学校全体

で対応する姿勢が必要である。聞き取り生徒が望んでいた「生徒の話を熱心に聴く」ということは、担任教諭以外も行える支援である。

#### (5) 不登校経験者を支えるもの

学校復帰を果たしたことによる自身の変化や成長を聞いてみると、「変化や成長を感じない」と答えた者もいるが、教員は生徒の変化や成長を「客観的に物事を語れるようになった」「自分の考えをはっきり言うようになってきた」と捉えている。改めて聞くと、本人は変化や成長を感じないと答えるものの、現実としては自分を振り返り成長している様子を感じている。それはまさしく「自己理解」である。まだ滑らかに語る段階には至っていないが、肯定できなかった過去を振り返り、現在の自分とのつながりを感じ、変化し続けている自分を意識している。それを支えたものは何より教員が彼らに寄り添い、つながり続けたことであろう。彼らは、感情や感覚の波にもまれる中で教員の温かい見守りによって、また、つながりによって、語り合いによって、自己理解を深めていった。その意味で、教員は生徒の自己理解の促進者であるといえる。

教員が促進者になり得たのは、学校全体による支えがあったからである。学校全体で「押し付けない、生徒と関わりをもつ」「生徒の楽しいという感覚から自己肯定感の向上を目指す」等の共通認識ができていいるからこそこれらの教員の取組みが有効に働くのである。

生徒の言語による語り、無言の語りに耳を傾ける教員の緩やかだが止むことのない地道な関わりが生徒の安心感へとつながり、学校復帰にとどまらず誰かに相談したい気持ち・友だちを信じる気持ち・自分を出して友だちと関わる気持ちを引き出した。今後もこうした教員の関わりが、多くの不登校経験者の学校復帰を支え、自己理解を進め、生きる力を育むことと確信する。

## 5 課題

本研究では人間関係をめぐる問題から不登校に至った生徒を対象にし、不登校の多様さに対応していない。多様性のある不登校の取組みを充実させるためには、更に様々な生徒の声に耳を傾け、分析・考察することが必要であると考えられる。

### おわりに

今回の聞き取りでは生徒の変化が語られたが、話している時間の中でも、緊張した表情で言葉短く語る姿から、笑顔で自分の内面を語る姿になっていった。

自分の体験を語り、「学校に行けなくなった子の気持ち分かるようになった」「一番辛かったことは親を泣かせてしまった事。だから他の人にも不登校はしてほしくない」と他の生徒に思いをはせ、現在学校を休ん

でいる生徒に対する教員の支援として「様子の変化に気づいたら先生から声を掛けてほしい」「熱心に相談に乗ってほしい」と語る姿は聞く者の胸を熱くする。

不登校の子どもに対しての時に、自身の気持ちが届いていないのではないかと不安になったり、焦燥感や無力感を抱いたりすることもあるだろう。しかし、学校・教員の緩やかだが止むことのない地道な関わりが、生徒の安心感へとつながり、不登校の児童・生徒を徐々に学校復帰・登校継続へと導く。

聞き取り調査にあたり、協力いただいた生徒の皆さんと先生方には多大なご理解とご協力、ご支援を賜った。惜しめない協力をくださった各学校・関係者・生徒の皆様に改めて心よりお礼申し上げます。各人の語り不登校児童・生徒の心理状況を理解し、不登校に対する取組みを充実させる一助となることを願って止まない。

### 引用文献

- 文部科学省 2011 「平成22年度 児童生徒の問題行動等 生徒指導上の諸問題に関する調査について」 p. 46  
小林正幸 2002 『先生のための不登校の予防と再登校 援助—コーピング・スキルで耐性と社会性を育てる—』ほんの森出版 p. 195

### 参考文献

- 現代教育研究会 2001 「不登校に関する実態調査—平成5年度不登校生徒追跡調査報告書—」  
文部科学省 2003 「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」  
文部科学省 2011 「平成22年度 児童生徒の問題行動等 生徒指導上の諸問題に関する調査」について  
神奈川県教育委員会 2009 「神奈川県不登校対策検討委員会 報告書」  
神奈川県教育委員会 2011 「平成22年度 神奈川県児童・生徒の問題行動等調査 調査結果概要〔速報値〕」「同 調査結果一覧〔速報値〕」  
神奈川県立総合教育センター 2010 「平成21年度 県立高等学校定時制課程に在籍する生徒に対する長期欠席等に関する調査報告書」  
石川瞭子 2007 『不登校を解決する条件—中・高生を中心に—』 青弓社  
伊藤美奈子 2009 『不登校—その心もようと支援の実際—』 金子書房  
小澤美代子 2003 『上手な登校刺激の与え方—先生や家庭の適切な登校刺激が不登校の回復を早めます!—』 ほんの森出版 p. 89  
小林正幸・大熊雅士 2009 『不登校にしない先生・登校を支援できる先生』 明治図書  
森田洋司 2003 『不登校—その後 不登校経験者が語る 心理と行動の軌跡—』 教育開発研究所

# 高校生の健康な発達のための 効果的な校内連携による支援についての研究

—保健室経営計画の活用を通して—

齋木真理子<sup>1</sup>

高校生の抱える健康課題は多様化している。その理解と支援のためには校内の連携は不可欠であり、養護教諭を中核とした関係者との連携を図ることが求められている。そこで、保健室経営計画の活用が養護教諭からの働きかけとして有効であると考えた。教諭と養護教諭を対象に、校内連携の現状や課題についての意識調査を行い、支援に有効な保健室経営計画の作成を試みた。また、その計画に基づく取組みを試行し、効果を考察した。

## はじめに

日々の養護教諭としての職務を振り返ると、保健室での生徒の対応が最も主要なものである。そこでは、けがや身体的不調の処置だけでなく、生徒にその原因を振り返らせ、予防や対処方法を考えさせることも多い。それは、平成9年の保健体育審議会答申の中でヘルスカウンセリング(健康相談活動)と整理され、養護教諭の特徴的な職務である。「保健室利用状況調査に関する調査報告書(平成18年度調査結果)」(2008)によると、高等学校においても、保健室来室者は多く、一校一日平均35.6人である。来室理由は、「けがや鼻血の手当」は少なく、「体調が悪い」「なんとなく」が多い。「中央教育審議会答申」(2008)でも「メンタルヘルスに関する課題を抱える子どもが増加するなど新たな課題が生じている」としている。その課題の解決に向けて養護教諭は重要な責務を担っていると明記され、さらに学校内における連携を推進することが必要であるとされている。しかし、高等学校では、生徒数、職員数も多く、十分な連携を図りにくい状況もある。

そこで、学校保健に関する教職員の意識や生徒の健康課題、校内職員の連携についての問題点を探ろうと考えた。そして、生徒の健康課題解決のための効果的な校内連携を図るための一つとして、保健室経営計画に着目した。保健室経営計画は、中央教育審議会答申で「子どもの健康づくりを効果的に推進するためには、学校保健活動のセンター的役割を果たしている保健室の経営の充実を図ることが求められる。そのためには、養護教諭は保健室経営計画を立て、教職員に周知を図り連携していくことが望まれる」と示されている。采女(2011)も、保健室経営計画の効果として、健康課題を教職員間で共有できる、教職員へ周知することで

理解や協力が得られやすくなると言っている。本研究で、保健室経営計画を試作し、具体的取組みを実施し考察した。

## 研究の内容

### 1 研究の方法

はじめに、県立高等学校の教諭と養護教諭対象に、アンケート調査を実施した。

生徒の健康課題についての考え、校内体制、保健室の様子、養護教諭や保健室に望むこと、という内容で実施した。アンケート項目作成にあたっては、後藤・古田(2010)の研究を参考にした。「全くその通り」「まあその通り」「あまりそうではない」「全くそうではない」の四つから回答を選択する形式と記述回答による形式の質問紙を送付し、回収した。

その結果も参考にし、A高等学校について生徒の実態を踏まえた保健室経営計画の作成を試み、B地区の養護教諭の研究会で検討した。さらに、保健室経営計画の中の具体的取組みの一部を試行し、考察した。

### 2 結果と考察

#### (1) アンケート結果について

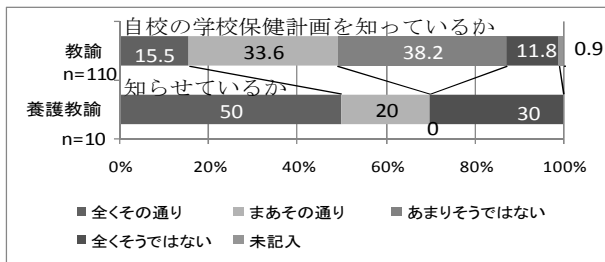
対象者：県立高等学校10校の教諭、各校10～12名の合計110名と、養護教諭、各校1名の合計10名から回答を得た。(9月上旬に実施)

すべての項目で、学校によるばらつきはあまり見られなかった。4件法による回答では、ほとんどが「全くその通り」「まあその通り」を選んでいった。

『自校の学校保健計画を知っているか(教諭用)、知らせているか(養護教諭用)』という質問では、学校保健計画を示されていることを、知っていると答えたのは、教諭全体の半数以下だった(第1図)。示されていても記憶に残っていない教諭も多いと考えられ、提示の仕方、活用の仕方に工夫が必要だと考えられる。

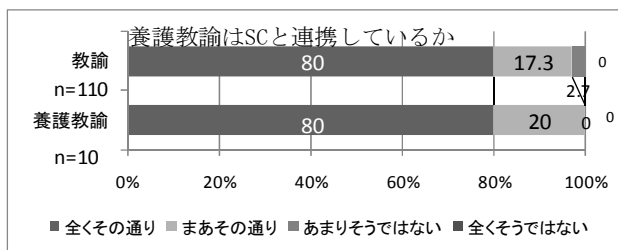
1 神奈川県立平塚農業高等学校

研究分野(一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育)

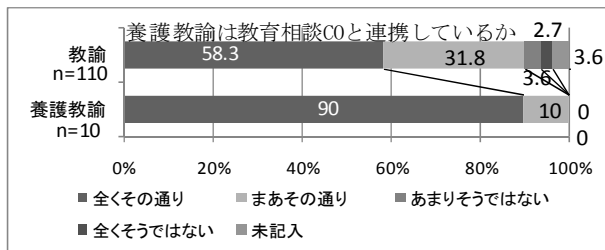


第1図 学校保健計画について

『養護教諭はスクールカウンセラー（以下、SC）と連携しているか』『養護教諭は教育相談コーディネーター（以下、教育相談CO）と連携しているか』という質問に対する回答結果によると、養護教諭とスクールカウンセラーや教育相談コーディネーターとの連携は出来ていると考えられる（第2図、第3図）。ただし、教育相談コーディネーターとの連携については、養護教諭では「全くその通り」を90%が選んだのに対して教諭では60%に満たない。教育相談コーディネーターの活動が明らかでない場合、または、教育相談コーディネーターの扱うケースに養護教諭が関わっていないと見られている場合があると予想される。

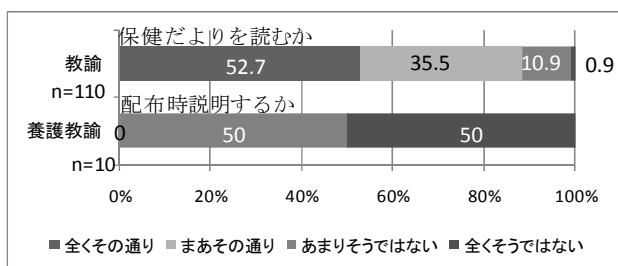


第2図 養護教諭とSCの連携



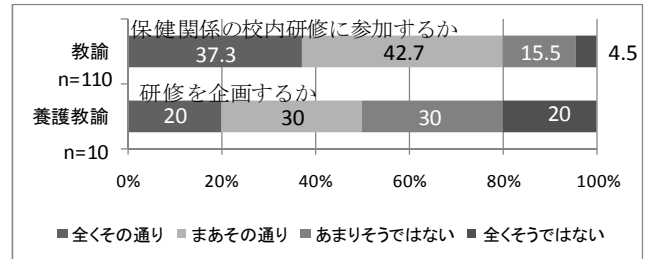
第3図 養護教諭と教育相談COの連携

教諭に対しての、『保健だよりを読むか』『保健関係の校内研修会に参加するか』という質問には、肯定的な回答が多かった（第4図、第5図）。日常作成しているであろう保健だよりは、教諭にも読まれていると考えられる。養護教諭が働きかける場合、研修会と併せ



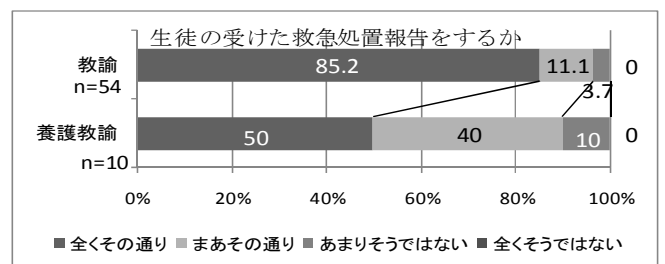
第4図 保健だよりについて

て有効な手段と考えられる。



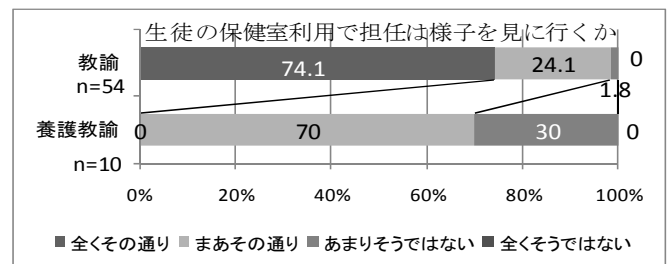
第5図 校内研修について

『生徒の受けた救急処置について、養護教諭から報告されるか(教諭用)、担任に報告するか(養護教諭用)』という質問の回答から、救急処置についての報告はなされていると考えられる（第6図）。個人についての具体的な内容の連絡は行き届きやすいだろう。



第6図 救急処置報告

『生徒が保健室を利用した場合、担任は様子を見に行ったり聞いたりするか』という質問では、担任自身は様子を見に行ったり聞いたりしていると答えているが、養護教諭では「まあその通り」という答えが70%で、差がある（第7図）。担任は把握しているもの、例えば大きな外傷や高熱等、受診や早退が必要な場合や授業に参加できない等の重症の場合については、様子を確認していると思われる。けれども、養護教諭の側は、頻回来室者や休憩時間の来室者、はっきりとした主訴を持たない生徒等についても、担任にもっと関心をもって欲しいと希望していると考えられる。



第7図 担任が生徒の様子を見に行くか

『教員同士が日常的にコミュニケーションをとっているか』という質問では、「全くその通り」「まあその通り」を合わせた肯定的な回答を、教諭は約90%が、養護教諭は100%が選んでいた。『生徒の保健室利用のきまりは教職員間で共通理解されているか』という質問では、教諭の約85%、養護教諭の90%が肯定していた。『生徒の様子について、教諭と養護教諭は日常的に情報交換するか』という質問では、同様に教諭の80%、

養護教諭の90%が肯定していた。『生徒の問題解決のために養護教諭が教諭に働きかけているか』という質問では、どちらも100%近くが肯定していた。学校によって多少の差はあるが、否定的な回答になった所はなかった。

今回の結果として、普段から職員間でコミュニケーションがとれており、情報交換が行われていると言える。

次に、記述回答について示す。

第1表 『生徒の健康上の課題と感ずること・多い順』

教諭	養護教諭
1. メンタルな問題 (精神的に弱い、精神的な健康を害する生徒が多い、等)	1. 生活習慣
2. 家庭や保護者の問題	2. 身体的な問題
3. 生活習慣	3. メンタルな問題 (自分を表現できない、自尊心が低い、等)

生徒の健康上の課題については、教諭はメンタルな問題を多く挙げていたが、養護教諭は生活習慣についてが一番多かった(第1表)。メンタルな問題とまとめたが、教諭では弱さや疾患に目が向いている一方、養護教諭では自己肯定感に関わることが挙げられていた。

養護教諭は、やはり身体的な不調を訴えられることが多いと考えられるが、それらの来室生徒の体調不良や不定愁訴の原因が生活習慣の乱れと考えている様子が見られる。教諭では2番目に家庭や保護者について挙げられ、担任や部活動顧問は直接保護者に連絡をとることが多いという立場のためと考えられる。平成21年改正の学校保健安全法では、養護教諭その他の職員が、必要に応じて保護者に対して必要な助言を行うものとされ、担任だけでなく養護教諭も、これまでに以上に積極的に保護者に関わっていくべきだろう。

○教諭対象『養護教諭や保健室に望むこと』

職員との連携、生徒の情報交換、専門的な助言、生徒への保健指導、生徒の悩みに寄り添う、生徒が担任に言えないことを聞いてほしい、養護教諭複数配置開かれた保健室、落ち着ける部屋に、甘える生徒に厳しくしてほしい、サボりの場所にならないように

以上の他、「今のままで良い、現状で満足」という回答も複数の学校で書かれていた。「生徒への対応や保健指導」も挙げられているが、「生徒についての情報共有や連携について」が多い。「専門的事柄についての研修会開催の希望」もあり、先述のアンケート同様、研修会開催は養護教諭からの働きかけに有効な手段と考えられる。教諭が保健室について望むこととして書かれた内容は、現状では保健室に対して不満に感じられている内容と同じことだろうと予想される。そこで、保健室では来室した生徒を受容するが、最終的には教育活動に参加させるのが目標であるという方針をきちん

と示していくべきだろう。

○養護教諭対象『健康課題解決のために取り組んでいきたいこと』

保健指導  
スクールカウンセラーや担任との連携

保健指導の形態として個別の指導が多く挙げられ、内容としては内面を言語化する練習や本人に生活を振り返って考えさせる、自分自身で考えて行動を選択出来るようにする等だった。

○養護教諭対象『校内連携の現状の課題と解決方法』

情報交換や連携をする時間がとれない、メモやメールを多用する、職員室に顔を出すようにする、立ち話的な短時間の情報交換をする、

研修(プレゼンについて、教育相談コーディネーター養成研修講座)を受けたい

情報交換の工夫だけでなく、研修の希望もあった。徳山(2009)も研修について、養護教諭の力量形成のために、組織マネジメントに関する内容やヒューマンスキルに関する内容を取り入れていく発想がもたれている、としている。

## (2) 保健室経営計画の作成

アンケート結果も参考にしながら、養護教諭の職務の整理をし、校内職員の理解を得られやすいような保健室経営計画の作成を試みた。アンケートから、情報交換や情報提供、生徒への保健指導等を教諭が養護教諭に望んでいると分かったので、それらを盛り込むよう考えた。また、アンケート調査に協力いただいた学校等の保健室経営計画の形式も参考にした。学校毎に特徴も見られた。部活動が盛んで外傷の多い学校は救急体制の周知に力を入れ、教職員のコミュニケーションが取りにくい学校では連絡方法の徹底について触れ、授業でコンピュータを多用する学校で、色覚異常の場合の指導についての資料を添付する、等があった。

作成の手順として、まず生徒や学校の実態把握のためのアセスメントを行った。次にデータや情報の収集をし、問題点や重点的に力を入れるべきことを明らかにした。それらを保健室の機能の中で、養護教諭の職務としてどうすべきかを考え、方針を立てた。その経過を示すことで、教職員への説明となり、理解されやすいのではないかと考えた。

A高等学校について、作成の留意点を含めた保健室経営計画を示す。

◎学校教育目標(学校として設定されたもの)

◎学校保健目標(グループ目標として設定)

生徒・学校の実態の整理をし、学校保健の視点でアセスメントする

I 保健室で感じる生徒の心身の状態

- ・保健室来室者、頻回来室者が多い
- ・精神的に不安定な生徒が多い(リストカット、友人間でのトラブル等)

- 生活習慣、食生活の乱れている生徒が多い
- 肥満傾向、やせすぎの生徒がいる
- 専門教科への関心が薄い、授業参加の意欲が薄い生徒がいる

どのような生徒を育成したいか、という観点から保健室の機能を示す

#### II 学校保健推進にあたり、養護教諭が留意する点

- 生徒が授業参加、学校生活に適應できるよう、健康管理と環境の管理に努める
- 社会生活が営めるように、また、自分と家族の健康が維持できるよう、知識や生活習慣を身に付けさせる

保健室の方針の設定

#### III 保健室経営目標

- 授業参加等、学校生活に適應できるよう、健康管理と環境の管理に努める
- 自分自身で生活の管理や健康管理ができる生徒の育成
- 自己肯定感を高められ、自分自身を大切に出来る生徒の育成
- 生徒の支援のために、校内連携を図る

#### IV 具体的取組み (第8図)

IV 具体的取組み

項目	具体的取組み	評価	
保健管理	<b>救急体制</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>校内救急体制を周知徹底する</li> <li>救急処置実施時の関係者への連絡の徹底をする</li> <li>実習場所等での救急体制を整備する</li> </ul>	職員への連絡や体制の周知ができたか (自己評価)
	<b>健康診断</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>校医、担任、教科担当との連絡を密にし、円滑に実施する</li> <li>治療勧告など事後措置を早く行う</li> <li>健康診断結果を全校に示し、健康課題を明らかにする</li> </ul>	関係者との連携をはかり円滑に実施できたか (自己評価)
	<b>要配慮生徒</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>健康調査だけでなく、日常的に情報を把握し支援する</li> <li>全職員が状態を理解し対応できるよう、周知徹底する</li> </ul>	的確な情報の把握ができたか (自己評価)
	<b>感染症対策</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校医や地域からの情報を集め、保健だより等で全校へ情報提供をする</li> <li>生徒の状態の把握に努め、早期の対応を図る</li> </ul>	的確な情報の提供ができたか (自己評価)
保健相談 (保健室での対応を含む)	<b>健康相談</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>来室した生徒を、まず受容する</li> <li>来室理由を言語化できるよう指導する</li> <li>対応の優先順位を生徒に分かりやすくし、不公平感を持たせないようにする</li> <li>主訴にとらわれず、課題を明らかにし対応する</li> <li>保健室での様子を担任等と共有し、連携する</li> <li>授業等の場面の生徒の様子について情報収集する</li> <li>可能な限り授業や学校活動に参加できるようにする</li> <li>以後の指導や連携に生かせるような記録をとる</li> </ul>	生徒が自分の状況を説明できるようになったか (自己評価)
	<b>保健指導</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>健康課題に適した教材の掲示や保健だより作成をする</li> <li>適切な生活習慣が身につくように働きかける</li> <li>個別の保健指導は、生徒のニーズを明らかにしながら行う</li> </ul>	生徒に生活習慣や健康の知識が身についたか (自己評価)
校内連携	<b>担任・学年団</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の指導や支援に役立つ情報を提供する</li> <li>生徒の保健室利用状況や、学校全体の健康課題を伝えていく</li> <li>頻回来室者や問題を抱えた生徒について情報交換を密にし、連携していく</li> <li>生徒の課題の早期発見や生徒理解のために、教科担当も含めて情報収集をし、情報交換会を実施する</li> <li>クラスや授業での生徒の様子を把握する</li> </ul>	健康課題を教職員全体で共通理解できたか (自己評価)
	<b>管理職</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>大きな事故、重症化、長期化が予測される場合、速やかに連絡する</li> <li>日常的に保健室で把握した生徒の様子を伝える</li> </ul>	管理職に生徒の様子を把握して貰えたか (自己評価)
	<b>教育相談</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スクールカウンセラーを活用する</li> <li>教育相談コーディネーターと協働する</li> <li>関係者で連携し、ケース会議等の対応を迅速にする</li> <li>校内職員への研修を実施し、多様な生徒について共通理解を図る</li> </ul>	スクールカウンセラーや教育相談コーディネーターと協働し、生徒の対応ができたか (自己評価)

評価の指標：4…十分できた 3…ほぼできた 2…あまりできなかった 1…できなかった

第8図「IV具体的取組み」

具体的取組みとして、養護教諭の主要な職務の項目を網羅するように作成し、それを教職員へ一覧表で示すことで、職務内容を確認してもらうことにもなる。また、養護教諭が特に力を入れたい項目だけを示す方法も考えられる。例えば、担任・学年団との情報交換を密にするための取組方法、生活習慣について年間通しての保健指導計画、教育相談を活性化するための体制作り等の、その年度に中心としたい項目だけを示す。そうすることで、教職員に学校としての健康課題や生徒の抱える課題等が理解されやすくなるのではないかと。特に、学校独自の課題がある場合には、このようにポイントを絞った方が有効だと考えられる。

宮田は「保健室経営計画を作成することは、児童生徒の実態に対して何を問題にするのか、自分なりの問題意識を明確にしていくことでもあり、児童生徒の実態の観察がきめ細やかに行われることにつながると考えられる」「児童生徒の課題や日々の活動を見直す観点が明確になることで、より確かな役割意識を持つことができる」と考える(宮田 2009)としている。養護教諭自身が養護教諭の役割意識をもつだけでなく他者にも理解されやすいのではないだろうか。

#### (3) 保健室経営計画の検討

県高等学校教科研究会養護部会B地区研究会で、12名の養護教諭に保健室経営計画案を示し検討した。以下のような意見が出された。

- 学校保健目標はグループ目標としてたてるべき。
- 学校保健計画は、行事にリンクしたものが…
- 保健室経営計画は、他校の書式でも、あると参考にして書きやすい。
- 保健室経営計画があると、引き継ぎに役立つ。また、複数配置の場合も方針を明らかにできる。
- 「評価」は必要か？
- 年度当初に職員に知らせて、評価してもらおうとしたら、その様式はどうあるべきか？
- もし、生徒に評価してもらおうのなら、前もって生徒にも知らせるべきか？
- 自己肯定感についての評価はどうするのか？
  - ・自信がついた発言をした時。
  - ・一人ひとりの指導計画をたてて、スモールステップで目標を立てる。
  - ・最初より変化しているかどうか。
  - ・頻回来室者等は支援シートや個別計画だけではなく本人に目標等を書かせるシートはどうか。
  - ・C高等学校では、年2回、全校生徒にストレスチェックを実施。自己評価で自己肯定感の項目がある。結果は担任が生徒の指導に使い、パソコンでデータ管理している。
- 評価の基準は？自分の感覚になってしまう。

特に、「評価」についての話題が多く挙がった。自己評価は自分の感覚だけになってしまうのか、他

者（教諭・生徒等）に評価してもらうにはどうしたらよいか、という意見や質問が出された。現時点では、成績をつけるための評価ではなく、次年度へ生かしていく振り返りのためのものとして、自己評価を考えた。また、教諭や生徒から評価を受ける場合でも、一枚の用紙で全ての項目を評価する授業評価のようなものである必要はないと考えられる。保健だよりの感想を切り取って提出してもらい、教職員対象の研修会や生徒対象の保健指導講座の実施後の感想から読み取る、感染症流行時に管理職から対応について意見をもらう、等がすぐに実施できる内容として考えられる。

本研究では、方針と養護教諭が力を入れたい項目を示すことで、校内の生徒理解や保健室の機能の理解につながると考え、評価はあまり検討していない。また、様式は多種考えられるが、モデルがあるとそれを学校によって変更しながらでも作成しやすいと考えられるので提示した。

#### (4) 保健室経営計画の中の具体的取組みの試行

A 高等学校 1 学年の先生方に協力を得て、実施した。

##### ア 情報提供

教諭向け保健だよりの形式で情報提供をした。その内容は、生活リズムが乱れがちな 9 月上旬に「睡眠」、9 月下旬には高校生によく見られる髪染めについての害等の「おしゃれ障害」を、10 月上旬に「目について」をテーマとした。雑学のコーナーも付け、興味をもってもらえるようにした。裏面には、その時々の保健室での生徒の様子や頻回来室者について記載した。学年会で配付するので個人情報を守られると考え、生徒名入りで記載した。また、予防接種等の地域保健の具体的な情報も載せた。藤田は「教師向け保健だよりに、子どもたちが目を輝かせて食いついてきそうな教材を盛り込んで、学級担任たちに働きかけてみるのも有効な方法の一つ。授業の生き生きとした様子が予測できるような教材には、学級担任たちの食指がうごくはず」（藤田 2008）と言い、直接養護教諭が保健指導を行うのではなく、学級担任が保健指導することも生徒の支援であり、その材料を提供するという連携の仕方もあると考えられる。

##### イ 生徒の情報交換会

D 高等学校で実施している取組みを参考に、10 月下旬に情報交換会を実施した。1 学年の授業を担当している教諭全員に、気になる生徒を挙げてください、として、以下の視点の項目を示して用紙を配付した。

○欠席・遅刻・欠課が増えてきた生徒 ○成績が著しく低下した生徒 ○病気・大きなけがをした生徒  
○友人間のトラブルがあった生徒 ○服装・頭髮・化粧等に大きな変化があった生徒 ○問題行動がある生徒 等

寄せられた情報を一覧表にまとめ、学年会で情報交換会を実施した。26 人について挙げられ、その内容は、

学習成績に関して 11 人・遅刻欠席に関して 8 人・授業中の取組みに関して 8 人・服装等の乱れ 2 人・その他 4 人だった（重複あり）。事例とその場で話し合われた内容を一部挙げる。

ケース 1 授業中の様子について教科担当から挙げられた生徒

生徒の状況について担任から説明され、ストレスによるものと判明し、学年全体・保健室での対応が確認された。

ケース 2 学習への取組みが悪いと教科担当から挙げられた生徒

学校生活の問題が明らかにされ、他の生徒たちへの影響も懸念される事が分かり、本人だけでなく他の生徒たちへの対応が決まった。

ケース 3 精神的に不安定で早退欠席が増えたと教科担当と養護教諭から出された生徒

励ますような言葉かけはプレッシャーになる、と対応の仕方が確認された。

生徒達の様子は日々変化するが、各教科によって変わることもある。学校によって差はあるが、高校では授業以外で担任とクラスの生徒が関わる時間が多くはないと言える。クラス単位で授業を受けない場合もある。そこで、学年の教諭だけでなく、全教科担当に気づいたことを挙げてもらい、様々な視点で情報を集めた。実施してみると、授業中の取組みの悪さや成績の下降について等、担任が把握していない事柄も挙げられた。状況がひどくなれば、担任へ連絡されるであろうが、その前の段階で把握できれば、早期に対応できることもある。今回の参加者は学年所属の教諭だけで、情報を挙げた教科担当に十分なフィードバックがなされなかったため、職員全体の場で行われるべきであると考えた。

以上の二つの取組みを実施し、有効であったかどうかを 1 学年の教諭 7 人に聞き取り調査した。

##### ○情報提供について

- ・生徒に話すネタになった
- ・配るだけでなく説明が必要、生徒に伝えたいポイントをはっきりさせてほしい

##### ○情報交換会について

- ・生徒の理解になった（5 人）
- ・授業を担当していないクラスの様子、生徒の家庭の様子も分かった
- ・強い口調で言うてはいけない生徒や対応する時に気をつけなければならない内容が分かった
- ・1 年生のこの時期に実施したのはよかった
- ・これまでは学年会や成績会議で行われていた

##### ○情報交換会によって生徒の支援について学年全体の意識が高まったか

- ・高まった（4 人）
- ・他のクラスの生徒にも声をかけていける

○校内での生徒の情報共有や連携して支援する場合の課題

- ・“あの生徒、変わってるね”で済ませてしまわず、公の場で話し合いができるとうい
- ・職員が一枚岩、同じ姿勢でないといけない、学校としてこういう生徒にはこうするという共通認識が必要
- ・本来ならケース会議にするべきところを時間がとれない
- ・担任が忙しすぎて生徒に関わる時間が十分ではなく、問題が小さいうちに気づいても対応できない

上述のように、試行した取組みは、生徒理解や情報共有になり、教諭の意識を高めるのに役立つといえる。校内で日常的にコミュニケーションをとることが、連携する上で有効だと一般的には考えられる。アンケート調査では、コミュニケーションがとれているという結果だったが、上記の意見のように“公の場”での話し合いも必要であろう。雑談で済ませず、会議の場で取り上げることで、参加した教諭の生徒理解になり、具体的な支援の検討がなされると考える。

#### (5)まとめ

高校生の時期は、身体的成長とともに精神的自立を目指し、社会で生活していくための準備の段階にある。このような発達の支援や、よりよい学校生活の支援のための校内連携は不可欠である。アンケート調査では、日常的に校内教職員のコミュニケーションがとれ、情報交換ができていくという結果だった。けれども、教諭と養護教諭では、生徒の健康課題の把握に違いも見られ、さらに情報共有していくべきであろう。そのためには養護教諭から働きかけたり、情報収集・共有の場を設定していくことも必要である。

保健室経営計画に生徒の実態を踏まえた具体的な取組みの項目を立て、それを実践していくことで、生徒の健康課題の理解と養護教諭の職務について校内職員の理解を得られると考えられる。本研究では、具体的な取組みの一部として、情報提供と情報交換会を試行したが、生徒理解や生徒支援についての学年全体の意識の高まりにつながったという結果を得た。

また、保健室経営計画によって、養護教諭自身も職務を整理することができ、生徒対応の際にも養護教諭の対応方法やその「学校としての保健室の方針」が揺れ動くことがなくなるだろう。当事者だけの保健室ではなく、その学校としての保健室がどうあるべきかを示すことは、職務の整理と連携を図る上で有効だろう。

一方、アンケート調査から、本来、学校保健安全法で策定が義務付けられている学校保健計画を提示されていても、校内職員の記憶に留められていないことも多いとわかった。その理由としては、学校全体の保健に関する活動の基本となる学校保健計画が、形骸化してしまっている可能性も考えられる。

今回作成した保健室経営計画は、研究のための作成だったが、実際には年度初めに企画会議や職員会議に提示し校内に周知していくものである。学校保健計画とともに、毎年示しても形骸化することのないようにするためには、日常の学校生活において活用していかなければならない。

保健室経営計画を示すことは保健室の機能を明確にし、学校運営の中で有機的な役割を果たすことであり、学校保健活動のセンター的役割を担うことにつながると考えられる。そして大切なのは、計画を実行に移し、さらに、その反省や評価も示して次年度につなげ、学校全体で生徒支援をすすめていくことである。

#### おわりに

本研究を通して、各学校の教諭や養護教諭の意識の調査をし、校内連携の様子をうかがうことができた。それらの実態も踏まえた保健室経営計画を作成し、さらに実施した具体的取組みにより、生徒理解や指導につながったと考えられる。これからも学校の中で現状に即した計画の作成、実施、振り返りのための評価、改善、というサイクルを作り、校内連携のもとに生徒の支援に役立てていきたい。

最後に、ご多忙中アンケートにご協力いただいた学校の皆様、参考資料等ご指導いただいた県立松陽高校今富久美子先生、県立保健福祉大学畑中高子准教授に深く感謝を申し上げます。

#### 引用文献

- 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)」保健室経営検討委員会 2010 「保健室経営計画作成の手引」日本学校保健会 p. 45
- 藤田和也 2008 『養護教諭が担う教育とは何か』農文協 pp.186-187
- 宮田幸江 2009 「保健室経営計画と養護教諭の役割意識の関連について」(<http://repository.aichi-edu.ac.jp/dspace/bitstream/10424/2845/1/shuron-21-19.pdf> (2011. 5. 31 取得)) p. 6

#### 参考文献

- 采女智津江 2011 「全国養護教諭連絡協議会第16回研究協議会 基調講演」([http://www.kknews.co.jp/kenko/2011/0319\\_1a.html](http://www.kknews.co.jp/kenko/2011/0319_1a.html) (2011. 5. 31取得))
- 後藤多知子・古田真司 2010 「養護教諭のリーダーシップ行動に関する研究—学校保健活動における協働の視点から—」学校保健研究52
- 徳山美智子 他 2009 「校内連携を生かした学校保健を推進するために」日本養護教育学会Vol112, No 1



# 学校におけるアセスメントの充実に向けた 評価の観点について

— アセスメント検査「ボールペン分解・組立検査」の評価表の作成 —

三浦秀暢<sup>1</sup>

特別支援学校高等部1年生段階で、学校アセスメントの実施を通して、基礎的な作業能力を把握することは、個別教育計画作成のために有効であると考えます。しかし、学校では学校アセスメントの実施回数が少ないため、全ての教員が検査の記録、評価に十分に慣れてはいないという課題があると考えます。そこで、多くの観点を含むボールペン検査を対象とし、多角的な視点で簡潔に記録及び評価ができる記録表と評価表を作成しました。

## はじめに

平成20年1月の中央教育審議会「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）」（2008）では、「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」ことが挙げられた。

特別支援学校高等部には、障害の程度が軽度から重度、障害の重複した生徒など、多様な生徒が所属している。一人ひとりの教育的ニーズに対応した適切な教育や支援を行っていくためには、一人ひとりの実態や特性を把握していくことが重要であると考えます。

生徒の実態や特性を把握する方法の一つとして、学校でのアセスメントがある。神奈川県立総合教育センターの特別支援教育推進課では、アセスメント事業を実施し、学校の要請により学校でのアセスメント（以下、学校アセスメント）を支援している。学校アセスメントは、高等部1年生が受検する基礎的な作業検査のことで、生徒の特性や課題などの把握に活用されている。そして、アセスメントの結果を授業計画、個別教育計画などの作成に生かしている。

## 研究の内容

### 1 問題の所在

学校アセスメントを有効に活用していくには、1名の教員が複数の生徒の行動を観察し記録を取ること、その結果から得意なこと、不得意なことを評価すること、さらに、他の教員と情報を共有することが必要である。特別支援教育推進課では、検査マニュアルを開発し、説明会や研修会を行い、この事業をきめ細かく

#### 1 県立伊勢原養護学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育

実施している。

学校では、時間的な制約から学校アセスメントの事前研修が十分できず、また年に1回の実施のため、全ての教員が学校アセスメントの記録や評価に十分に慣れているわけではない。

### 2 研究の目的

この課題を受けて、複数の生徒の行動をわかりやすく記録することができ、より具体的に評価できる評価表を作成していくことを研究の目的とした。

本研究の対象として、次の理由でボールペン分解・組立検査を選ぶこととした。

①学校アセスメントにおいてボールペン分解・組立検査は基本検査として行っており、実施した学校の全員が受検している。

②ボールペン分解・組立検査には「指示理解」「課題理解」「手順の理解」など、多くの評価の観点が含まれている。

これらのことから、本研究では、ボールペン分解・組立検査の記録表と評価表の改善を目指すこととした。

### 3 研究の方法

#### (1) 記録表の改善の変遷

まず、ボールペン分解・組立検査の記録表及び評価表を作成した。次に、それを使用して、学校アセスメントにおいて記録を取り、修正、改善を図った。主にボールペン分解検査を中心にみていくこととする。

#### ア 第一段階 課題の分析

まず、第一段階においては、現在使用している学校アセスメントの記録用紙の観察項目を増やすことで、より生徒の特性を捉えることができると考えた。そこで第一段階では、ボールペン分解・組立検査の過程の課題を分析し、また、検査前の教示に関する観察項目の追加を行った。その結果、より細かく記録できるようになった。

また、1名の教員が複数の生徒の記録を取ることが

あるため、一枚で3名の生徒を記録できる記録表を作成した（第1表）。

### イ 第二段階 時間軸の追加

第二段階では検査中の時間経過とともに、生徒の作業の様子を記録することが難しいという課題の改善を図った。「前半・中盤・後半」の時間経過で記録する項目を加えた。その結果、「どの時点まで手順を覚えているのか」「どこまで集中力、持続力があるのか」といった、生徒の時間経過による変化を記録することができるようになった。さらに改善し、具体的な時間経過で記録できるように、「3分・6分…」とした。

第一段階では結果記入の仕方を決めていなかったもので、第二段階では、「○：できる」「△：支援があればできる」「×：できない」のいずれかを丸で囲んで記録できるように統一した（第2表）。

第1表 ボールペン分解検査記録表（第一段階）

課題 (10分間)	A ( ) 利き手 (右・左)		
箱を取りに行く	全体教示		
	指差し		
	個別対応		
箱を見本通りに置く	全体教示		
	人の様子を見て置く 個別対応		
道具を置く位置の理解	箱を斜めに掛けて置く		
	トレイの位置		
	ペンの位置・向き		
説明を聞く	教示者の手元を見る		
	よそ見があるが聞いている 全く聞いている様子なし		
アドバイスの受け入れ	全て受け入れる		
	一部受け入れる		
	全く受け入れない		
ボールペンを持つ手	非利き手（教示通り）		
	利き手 スムーズ		
部品の区別	時々迷う		
	混入あり		
尾栓の外し方	指先のみ使って取る		
	手首まで動く 困難		
両手の協応動作	できる		
	できない		
手順の理解	終始指示通りで一定		
	途中から崩れる		
	途中から提示した手順に戻る		
	自己流だが一定 手順に規則性が見られない 一定のペース		
手順の持続	よそ見や手休めはあるが、作業継続に言葉かけ不要		
	作業が止まることがあるが、言葉かけによって再開する		
	取り掛かりが遅い、続かない		
作業の姿勢	安定		
	前かがみ 横座り		
	不安定		
作業終了の報告	本人	言葉	
		身振りなど	
	請求されて	言葉	
		身振りなど	
請求されても伝えられない			
記録 (50本)	分	秒/50本中	
標準値 4分30秒		タイムオーバー ( ) 本	
備考			

注) ボールペン分解検査記録表の一部抜粋（縮小）  
本来は3名分だが、1名分掲載

### ウ 第三段階 記録方法の改善

第二段階では、観察項目として達成度の結果を中心に、記録を取っていた。しかし、生徒の特性を捉えるためには、「どのような特性を持っているのか」「課題は何か」など、より具体的特性を捉える必要があると考えた。そこで、観察項目の結果だけではなく、「軸を回していた」「投げるように置いていた」などといった生徒の行動を記録できるように記録方法の改善を図った。

第二段階までの記録表では、検査中の生徒の様子などを自由に書き込む欄として、記録表の一番下に備考欄を設けていた。しかし、生徒は検査前、練習中、検査中で違った様子を見せるため、その様子を比較することで、より生徒の特性を捉えることができると考えた。そこで、第三段階では、それぞれの活動別に生徒の様子を書き込む欄として「他に気づいた点を記入」を設けた（第3表）。

第2表 ボールペン分解検査記録表（第二段階）

観察観点		A ( ) (右・左)		
理解	箱を取りに行く	全体教示を聞いて箱を取りに行くことができる	○・△・×	
		全体教示を聞いて道具を置く	○・△・×	
理解	道具を置くこと	箱を正しく置くことができる	○・△・×	
		皿を正しく並べることができる	○・△・×	
理解	ボールペン5本分解練習	作業が始めることができる	○・△・×	
		作業を一人で行う	○・△・×	
		手順通りに作業ができる	○・△・×	
		指先で尾栓を外す事ができる	○・△・×	
操作		5本で練習を終える	○・△・×	
理解				
	作業の時間	0-3分	3-6分	6-10分
理解 操作	「始め」の言葉で始める 非利き手でペンを持つ キャップを外して一番右の皿に置く 手首を返して軸の方向を変える 指先を使って尾栓を外すことができる 外した尾栓をその隣の皿に置く 芯を抜く左から2番目の皿に置く 軸を一番左の皿に置く	○・△×		
		○・×	○・×	○・×
		○・×	○・×	○・×
		○・×	○・×	○・×
		○・×	○・×	○・×
		○・×	○・×	○・×
		○・×	○・×	○・×
		○・×	○・×	○・×
理解	一人で作業を行うことができる	○・△×	○・△×	○・△×
持続力	よそ見、手休めをしないで作業している	○・×	○・×	○・×
特性	部品を丁寧に置いている	○・×	○・×	○・×
		自己流で分解している	○・×	○・×
操作	姿勢の状態	安定・前かがみ 横座り・不安定	安定・前かがみ 横座り・不安定	安定・前かがみ 横座り・不安定
特性	備考			
特性	終了の報告	作業終了の報告ができる		○・△・×
	記録			
	標準値 4分30秒 (50本)		分 秒/タイムオーバー	

注) ボールペン分解検査記録表の一部抜粋（縮小）  
本来は3名分だが、1名分掲載

## エ 第四段階 記録の視点の明確化

第三段階では、記録表を使って実際に検査を行ったり、試行したりしていく中で、記録の視点が不明瞭であること、記録者によって記録の視点の捉え方に差異が生じることが分かったので、記録の視点をわかりやすくすることが必要と考えた。

そこで第四段階では、記録の視点を整理し、例えば、指示理解では「全体教示」「個別の言葉かけで再教示」「個別のジェスチャー、実物提示」「いずれの提示でも困難」というように4段階に分けた。その結果、各記録の視点において、生徒がどの段階に到達している

るか把握できるようになった。

以上の検討の結果、記録表を作成した。ボールペン分解検査記録表を第4表、ボールペン組立検査記録表を第5表に示した。

### (2) 評価表の改善の変遷

#### ア 第一段階 観点ごとの評価

記録表を生かし、生徒の特性をわかりやすく評価できる表を作成した。まず第一段階では、観察項目毎に自由記述形式で、「理解」「作業遂行」「コミュニケーション」「その他」の四つの観点で評価できる評価表を作成した(第6表)。

第3表 ボールペン分解検査記録表(第三段階)

生徒の活動	課題	NOの場合 →		生徒の特性・課題点	観点整理
箱を取りに行く	全体教示で箱を取りに行くことができるか	Y・N→	どう働き掛ければ取りに行けるか	・言葉掛け ・ジェスチャー ・手添え	理解
箱を見本通りに置く	箱を見本通りに置くことができるか	Y・N→	生徒はどのように置いているか	・向きは違うが、斜めに置くことができる ・斜めに掛けることができない	認知
トレーを見本通りに置く	トレーを見本通りに置くことができるか	Y・N→	生徒はどのように置いているか	・トレーの向きを間違えて置く ・ゴム皿の位置が違って置く	理解
他に気づいた点を記入					
教示を聞く	教示に注目しているか	Y・N→			理解
再教示	再教示が必要であるか	Y・N→	どうすれば再開できるか	・言葉掛け ・ジェスチャー ・モデリング ・手添え	理解
5本練習を行う	5本で練習を終えることができるか	Y・N→	「5本作業する」ことを理解しているか	・言葉の指示で活動を再開する ・言葉の指示でも活動ができない	理解
他に気づいた点を記入					
全体教示で始める	全体教示で活動が始めることができるか	Y・N→	どう働き掛ければ始めることができるか	・言葉掛け ・ジェスチャー ・手添え	作業遂行
手順通りに活動する	手順通りに活動ができるか	Y・N→	どの活動ができていますか	・利き手でペンを持つ ・手順が一定でない ・手首を使っていない	
作業の状態	作業ができるか	Y・N→	どの作業が困難であるか	・キャップ ・尾栓 ・芯取り ・部品を置く	
指先を使って尾栓を閉める	指先を使っているか	Y・N→	どのように閉めているか	・手首を使う ・軸を回す	
工程数			全工程・2工程・1工程		
他に気づいた点を記入					
報告する	終了の報告ができるか	Y・N→	どうすれば報告できるか	・促されれば報告できる ・促されても報告できない	コミュニケーション
集中力	よそ見・手休めがあるか	Y・N→	いつから手休めは見られたか	・最初から ・途中から ・最後の方	作業遂行
姿勢の安定	姿勢は安定しているか	Y・N→	姿勢はどうであるか	・横座り ・前かがみ	作業遂行
部品を並べる	部品を並べているか	Y・N→	どのように部品を置いているか	・バラバラに置いている ・投げるように置いている	作業遂行
他に気づいた点を記入					
記録	標準値 4分30秒(50本)		分 秒 タイムオーバー( 本/50本中)		
	ミス		尾栓( 本/50本中) キャップ( 本/50本中)		

注) 記録表一枚で1名を記録

第4表 ボールペン分解検査記録表（第四段階）

観察項目	生徒番号( )	主な観点
①箱を取りに行く	①いずれの提示でも困難 ②個別ジェスチャー、実物提示 ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	指示理解
②箱を見本通りに置く	①いずれの提示でも困難 ②個別ジェスチャー、実物提示 ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	指示理解
③トレイを見本通りに置く	①いずれの提示でも困難 ②個別ジェスチャー、実物提示 ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	位置構成
④練習を行う	①いずれの支援でも困難 ②個別支援(手本、手添え) ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	課題理解
⑤指示された本数を分解する	①いずれの支援でも困難 ②指の本数などで再教示 ③個別の言葉かけの再教示 ④指示された本数を完成	数量の理解
時間経過	～3分    ～6分    ～10分	
⑥全体教示で始める		指示理解
⑦非利き手で持つ		手順の理解
⑧キャップを外す		手順の理解
⑨手首を返す		手順の理解
⑩小指で芯を押さえて尾栓を外す		手指の巧緻性
⑪芯を抜く		手指の巧緻性
⑫軸を置く		手順の理解
⑬手順通りの順番に行う		手順の理解
⑭部品を正しい所に置く		手順の理解
⑮よそ見をせず、注視		集中力
⑯姿勢の安定		持続力
⑰終了の報告		報告
⑱備考		その他
結果 (50本標準 4分30秒)	分 秒 (10分間 本) 不良： キャップ 栓	作業速度

注) ボールペン分解検査記録表の一部抜粋 (縮小)  
本来は3名分だが、1名分掲載

第5表 ボールペン組立検査記録表（第四段階）

観察項目	生徒番号( )	主な観点
①練習を行う	①いずれの支援でも困難 ②個別支援(手本、手添え) ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	課題理解
②指示された本数を組み立てる	①いずれの支援でも困難 ②指の本数などで再教示 ③個別の言葉かけで再教示 ④指示された本数を完成	数量の理解
時間経過	～3分    ～6分    ～9分    ～12分    ～15分	
③全体教示で始める		指示理解
④非利き手で持つ		手順の理解
⑤芯を入れる		手指の巧緻性
⑥尾栓を閉める		手指の巧緻性
⑦手首を返す		手順の理解
⑧キャップをはめる		手順の理解
⑨非利き手で箱に入れる		手順の理解
⑩手順通りの順番に行う		手順の理解
⑪よそ見をせず、注視		集中力
⑫手休めない		持続力
⑬姿勢の安定		持続力
⑭終了の報告		報告
⑮備考		その他
結果 (50本標準 7分)	分 秒 (15分間 本) 不良： キャップ 栓	作業速度

注) ボールペン分解検査記録表の一部抜粋 (縮小)  
本来は3名分だが、1名分掲載

第6表 ボールペン分解・組立検査評価表（第一段階）(縮小)

観点		考えられる課題点 その生徒の段階	考えられる手立て 支援方法
理解	言語 指示 課題		
作業遂行	持続力 手指の巧緻性 目と手の協応 姿勢		
コミュニケーション			
その他			

第7表 ボールペン分解・組立検査評価表（縮小）

観点	評価の基準				分解検査	組立検査	記録表の関係項目
	①いずれの指示でも理解が難しい	②個別のジェスチャーやサイン、実物提示等で理解ができる	③個別の言葉かけで理解ができる	④全体数示で理解ができる			
指示				④全体数示で理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目①「箱を取りに行く」、②「箱を見本通りに置く」、⑥「全体数示で始める」から判断する 組立検査では、観察項目③「全体数示で始める」から判断する
課題		②個別の手添え等で理解ができる	③個別の言葉かけで理解ができる	④全体数示で理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目④「練習を行う」から判断する 組立検査では、観察項目①「練習を行う」から判断する
手順	①いずれの指示でも理解が難しい	②一部の手順の理解ができる	③おおむね手順の理解ができる	④完全に手順の理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑥「全体数示で始める」～④「部品を正しい所に置く」と⑤「終了の報告」から判断する 組立検査では、観察項目③「全体数示で始める」～⑩「手順通りの順番に行く」と⑩「終了の報告」から判断する
位置構成	①位置・構成の理解が難しい	②位置・構成の一部の理解ができる	③おおむね位置・構成の理解ができる	④位置・構成の理解ができる	① ② ③ ④	—	分解検査では、観察項目③「トレイを見本通りに置く」の記録から判断する
2～3本までの数量	①数量の理解が難しい	②視覚的な支援があれば、理解ができる	③言葉かけの支援があれば、理解ができる	④数量の理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑤「指示された本数を分解する」から判断する 組立検査では、観察項目②「指示された本数を組み立てる」から判断する
手指の巧緻性	①手指を使った操作が難しい	②手全体を使った操作ができる	③指の腹を使った操作ができる	④指先を使った操作ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑧「キャップを外す」～⑩「芯を抜く」から判断する 組立検査では、観察項目⑤「芯を入れる」～⑤「キャップをはめる」から判断する
集中力	①集中力が極めて短い	②集中力が短い	③時間経過とともに、集中力が落ちる	④終始、集中して取り組むことができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑬「よそ見をせず、注視」から判断する 組立検査では、観察項目⑩「よそ見をせず、注視」から判断する
取組み状況	①着席が難しい	②持続して作業をする時間が短い	③時間経過とともに、作業が落ちる	④終始、継続して作業ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑫「姿勢の安定」から判断する 組立検査では、観察項目⑫「手休めがない」と⑬「姿勢の安定」から判断する
姿勢	①終始、安定していない	②時折、崩れる	③時間経過とともに崩れる	④終始、安定している	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑭「姿勢の安定」から判断する 組立検査では、観察項目⑬「姿勢の安定」から判断する
終了の報告	①促された報告が難しい	②促された報告ができる	③間をあげて報告ができる	④すぐに報告ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑯「終了の報告」の記録から判断する 組立検査では、観察項目⑯「終了の報告」の記録から判断する 時間内に作業が終了できなかった生徒は「評価しない」とする
作業量	①時間内に作業が終わらない	②遅い	③やや遅い	④標準	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査、組立検査の時間経過の記録と検査結果記録から判断する
標準比	～4%	50%	60%	70%	80%	90%	101%～
ボールペン分解検査	～9分1秒	9分	7分33秒	6分25秒	5分36秒	5分	50本（分） 10分（秒）
ボールペン組立検査	～14分1秒	14分	11分45秒	10分4秒	8分45秒	7分47秒	50本（分） 10分（秒）

## イ 第二段階 観点の整理・追加

第二段階では、より詳しく生徒の特性や課題を把握する必要があると考えた。そこで、「取組みの状況」と「操作」を「作業遂行」に合併し、「報告」の追加を行うなど、観点の整理、追加を図った。

## ウ 第三段階 基準の明確化と4段階評価

第二段階では、評価表を作成していく中、基準が不明瞭であり、記録教員によって捉え方に差異が生じる可能性があることが分かった。また、自由記述で評価表を作成しなければならなかったため、時間もかかった。そこで第三段階では、記録表を4段階に整理したことを利用し、要素を抽出し、4段階の基準で評価できるようにした。その結果、簡潔に評価することができるようになった。また、同学年の高校生1年生の平均値を100%として、計算された「標準比」(総合教育センター 2011)を評価表に加え、作成した(第7表)。

## 4 まとめ

### (1) 指導の充実に向けた記録、評価の工夫

この研究では、1名の教員が3名の生徒の記録を取ることができる記録表を作成した。観察項目を明らかにし、より記録しやすくしていくことで、生徒の特性を把握することができるようになったのではないかと考える。また、記録表に時間軸を取り入れたことで、時間経過に伴う生徒の変化を捉えられるようになり、生徒の特性を捉えやすい記録表を作成することができたと考える。

評価表については、ボールペン分解・組立検査の観点と規準を整理し、4段階で評価が行えるようにした。その結果、一回で理解できるのか、再教示をすると理解できるのかという到達度を捉えることができるようになり、また総合的に評価できるようになったと考える。以上のように、生徒の特性や課題を簡潔に捉えられる記録表、評価表は指導の充実につながるのではないかと考える。

### (2) アセスメント結果の活用

生徒の特性や課題を捉える学校アセスメントは生徒への指導や支援などが有効か、今後どのような指導や支援が考えられるかなどを検討する材料の一つになるのではないかと考える。また、アセスメント結果を残しておくことで、個別教育計画の作成や次年度への引き継ぎ資料、就労に向けての一つの資料として活用できるのではないかと考える。

## おわりに

今回の研究では、作成された記録表と評価表を十分実践で使うことができなかった。今後は、記録表と評価表の活用の有効性を高めていくために、学校アセスメントで試用し、さらに記録表と評価表の改善、修正

を図る必要がある。

## 引用文献

- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申) ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf)) (2011/11/30 取得) p. 133
- 神奈川県立総合教育センター 2007 『アセスメントハンドブック -評価の手引き- 資料編』 p. 46, p. 48
- 神奈川県立総合教育センター 2011 『学校アセスメント標準比早見表』

## 参考文献

- 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター 1998 『知的障害者の職業的生活技能の評価法開発に関する研究』 日本障害者雇用促進協会 障害者職業総合センター
- 石塚譲二 2009 『特別支援教育×キャリア教育 インターンシップ・就労支援はここまで変わる』 東洋館出版社
- 須田正信・小田浩伸・大谷博俊・伊丹昌一 2009 『基礎からわかる 特別支援教育とアセスメント』 明治図書

# 特別支援学校（知的障害教育部門）と県立高校の 交流及び共同学習の在り方について

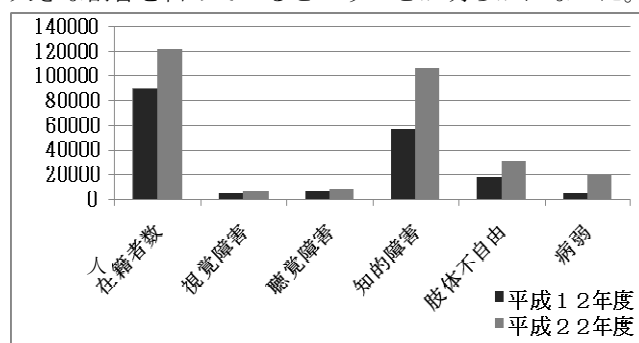
— 分教室と分教室設置校の活動を通して —

高橋 洋之<sup>1</sup>

神奈川県は、平成23年度現在、14の県立特別支援学校に17の分教室を設置し、共に育ち合う教育の場としての具現化を図るために、分教室と分教室設置校との交流及び共同学習を推進すると提言している。本研究では、県内の分教室と分教室設置校の活動の実際や、そこから見えてきた成果と課題を探った。また、A分教室で二度の授業実践を行い、今後の分教室に関する交流及び共同学習の在り方について考察した。

## はじめに

近年、特別支援学校に在籍する児童・生徒数の増加と、特別支援学校への進学希望者数に見合う資源や教室不足等の問題が全国的に課題として取り上げられている。文部科学省の調べによると、平成22年度までの10年間に、在籍児童・生徒が31,711人増え、中でも知的障害教育部門の児童・生徒（特に高等部）の増加が大きな割合を占めているということが明らかになった。



第1図 全国の特別支援学校在籍児童・生徒数の推移  
(文部科学省 特別支援教育資料(平成22年度)を元に作製)

特別支援学校の過大規模化の対応として、全国で分校や分教室が設置されるようになり、神奈川県でも平成16年度より県立高校内に特別支援学校の分教室（以下 分教室）が設置されるようになった。平成23年度現在、特別支援学校14校で17箇所に分教室を有するまでになった。県では、今後も特別支援学校の希望者は増えるという見通しが持たれている。

一方、県は、平成19年8月に策定した「かながわ教育ビジョン」や平成21年6月の「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議 後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」の中で、「共に育ち

1 神奈川県立小田原養護学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育）

合う教育」や「交流及び共同学習」の推進を提言すると共に分教室について触れている。

「交流及び共同学習」は平成16年に一部改正された障害者基本法で新しく使われるようになった言葉で、平成20年、平成21年に告示された幼・小・中・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領（以下 新学習指導要領）でも「交流及び共同学習」を推進するという内容が示された。

本研究では、県内の分教室と設置校に聞き取りを行い、交流及び共同学習の活動の実際や、成果と課題について明らかにするとともに、その背景を探った。また、A分教室において設置校との授業実践を行い、今後の分教室と設置校における交流及び共同学習の在り方を考察することを目的とした。

## 研究の内容

### 1 交流及び共同学習の意義

交流及び共同学習は、豊かな人間性をはぐくむ「交流」の面と教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の両面が一体としてあることをより明確に表したものである。この両面は分かちがたいものとして捉え、活動を推進していく必要がある。

### 2 高等部と高校における先行研究

夏目・名越・山中（2009）は、全国の特別支援学校高等部分校または分教室設置校及びその高校内に設置されている分校または分教室に対し、交流及び共同学習についての調査を行い、全国の活動の実際やそれに伴う成果と課題についてまとめている。

### 3 県内の分教室と設置校における交流及び共同学習

#### (1) 聞き取りのねらいと対象者

県内の分教室と設置校との交流及び共同学習の実際や成果と課題を把握することを目的とし、県内の分教室7箇所と設置校1校に聞き取りを実施した。

## (2)聞き取り項目

以下の3点について聞き取りを行った。

- ア 分教室と設置校における交流及び共同学習の実際について
- イ 成果と課題について
- ウ 今後の活動について

## (3)聞き取り結果

### ア 交流及び共同学習の実際

活動の実際について「特別活動」「授業」「部活動」「その他」の4項目にまとめた。

### (7)特別活動

7箇所中6箇所の分教室と設置校から回答が得られた。活動は先行研究に挙げられたものと違いが見られなかったが、具体的な活動として様々な関わり方がされていることがわかった。「球技大会で分教室の生徒と設置校の生徒（以下 高校生）の混合チームでサッカーをする」「体育祭で分教室チームがクラス対抗競技に参加する」「合唱コンクールに高校生と同様に参加する」「文化祭でアロマキャンドルの作り方を高校生に教える」というように、設置校の行事にただ参加するだけでなく、分教室の生徒と高校生が対等、もしくは分教室の生徒が教える立場になって行っている活動があるということがわかった。

特別活動において交流及び共同学習が多く行われている理由には、高校生にとっても分教室の生徒にとっても活動のイメージがもちやすいということや、目標を明確にしやすく、計画が立てやすいということなどがあるのではないかと考えられる。

また、委員会の取組みとして、設置校の放送委員会が、「一つの校舎に二つの学校がある」という内容で分教室の教員に聞き取りを行い、コンテストに出場したということが挙げられた。

### (4)授業（生徒同士の活動）

7箇所全ての分教室と設置校から回答が得られた。分教室では、「家庭科」「社会」「体育」「総合的な学習の時間」「職業・作業学習」における活動、設置校では、「総合的な学習の時間」「家庭科」「選択科目」における活動が挙げられた。

この項目における交流及び共同学習を、次のように四つの形態に分けることができた。

- ①設置校の授業で、交流及び共同学習として取り組みやすい内容の時に分教室の生徒が参加する
- ②分教室の授業で、交流及び共同学習として取り組みやすい内容の時に高校生が参加する
- ③一定期間、お互いの授業に参加する
- ④通年で授業を一緒に作り上げていく

①の形態においては、「設置校の総合的な学習の時間で行われるサッカーに参加する」「設置校の家庭科で出展している校外のコンテストに分教室の作品を出展する」「高校生に分教室の活動や様子を分教室の生

徒が発表する」「設置校の携帯電話教室に参加する」などといった活動が挙げられた。

②の形態においては、「分教室の作業で行う収穫祭に高校生が参加する」といった活動が挙げられた。

③の形態においては、次のような活動が挙げられた。設置校の総合的な学習の時間で設定されているテーマの中で、分教室の生徒が参加できそうな内容に数名が参加している。今年度は、染色や繊維について学ぶ学習や山登りなどに参加している。年度によっては、フラダンスやエコバッグ作り、漢字検定の受検を目的とした学習などに参加していたこともある。さらに、テーマの中に特別支援学校の活動を体験する内容のテーマが設定されていて、選択した高校生は、分教室の生徒が職業訓練で取り組んでいる革工芸を分教室の生徒と共に行う。この活動は、高校生が分教室の生徒から作業の仕方を教わりながら進められる活動である。

④の形態においては、次のような活動が挙げられた。設置校の総合的な学習の時間「フードデザイン」と分教室の家庭科における交流及び共同学習が通年で行われている。具体的な活動は、分教室の生徒と高校生が混合でグループを作り、授業の中で収穫したたけのこや里芋、ゴーヤなどの季節の食材で調理をしたり、「人はなぜ食べるのか」といったテーマでグループディスカッションをしたりしている。他にも農作業やゲストティーチャーを招いての講義や演習などが行われていて、それぞれの教育課程に沿った目標が設定されている。

①、②形態の活動は、聞き取りを行ったほとんどの分教室で行われていた。単発的で比較的取り組みやすい活動のため、多くの分教室で行われていると考えられる。③、④形態の活動はあまり行われていない。この理由としては、先行研究の課題の一つとして取り上げられている教科教育における活動の難しさが背景にあると考えられる。教育課程や知的な理解度の違いによる活動の制限や、効果的な学習にするための目標を設定することの難しさが交流及び共同学習を継続して行うことの妨げになっているのではないかと考えられる。しかし、上記のように作業を取り入れた学習や分教室の生徒にも身近なテーマにおける学習、または、個人個人が得意とする科目での参加など、教育課程や活動への参加形態の工夫で授業における活動の可能性が広げられるということがわかった。

### (5)部活動及びサークル

聞き取りの中では、部活動及びサークルにおける活動が多くは行われていないということがわかった。内容としては、設置校の部活動を体験するといった活動の他に、「設置校の美術部が分教室の校名のプレートを作製し、それが昇降口に掲げられている」というような間接的な活動や、「設置校の吹奏楽部の定期演奏会に分教室の生徒が参加し、部員とともに合唱やハン



ドベルの演奏を行う」というような直接的で体験だけにとどまらない活動が行われていることもわかった。

部活動における活動が少ない理由として、分教室の教員が毎回の活動に付き添うことが難しいということや、合同での大会やコンテスト・コンクールなどへの参加が難しいということも影響しているのではないかと考えられる。

### (I) その他

先行研究では触れられていなかった新しい活動について話を聞くことができた。

生徒同士の関わりとして、福祉系の進路を希望する生徒が自主的に分教室の生徒と交流を図ったり、4月にうまく学校生活をスタートできなかった高校生が分教室で昼食を食べたりしていたということが挙げられた。これは、分教室の存在を、分教室と設置校という関係以上に、高校生が身近な存在として受け入れているということを表していると考えられる。

教員の取組みとして、設置校の教員や部活動の外部講師が分教室の生徒を対象に授業や実験、部活の体験を行ったり、職業訓練のお客として設置校の教員が協力したりする活動などが挙げられた。実験や部活の体験では、日常生活で馴染みのない白衣や着物を着た教員や講師が、日常生活とは違った活動場所で指導を行うというように、分教室ではなかなか味わえない環境になっている。そのことが生徒の中に緊張感や満足感を生み、生徒が高い学習意欲を持ったまま活動に取り組むことができています。さらに、設置校の教員が分教室との関わり方についての研究や、分教室と設置校の教員で合同研修会を行っている所もあるということがわかった。これらの活動では特に、設置校側が特別支援学校高等部段階の過大規模化の課題について、障害の有無に関わらない後期中等教育段階全体の課題として捉えているということや、分教室の生徒にも同年代の生徒と同様の環境や資源を提供しようと考えていることが背景にあるのではないだろうか。この他に、設置校の初任者や教育実習生が分教室の授業を参観したり、活動と一緒に参加したりしているという回答も得られた。このことは、設置校の教員にとどまらず、教員を目指す者が早い段階で支援教育について触れられる絶好の機会になっている。

P T Aの活動として、分教室の保護者や生徒が、設置校の文化祭で設置校の保護者と一緒に販売を行ったり、保護者同士が体育祭のお茶の供給を行ったりというように、設置校の保護者と分教室の生徒及び保護者における交流も行われている。交流が深まり、家庭でも話題となることで、設置校側の分教室の生徒についての理解だけでなく、分教室側の高校生についての理解も広がっていく。また、そのことが分教室の生徒が学校やその地域での過ごしやすくなることにもつながっていくと考えられる。

この他に、複数の分教室から、授業の一環として通学路や校内などの環境整備を行っているということが挙げられた。この活動は、先行研究でも複数の分教室から挙げられている。環境整備は、地域貢献の他にも分教室と設置校の両者が快適に学校生活を送るための活動でもある。お互いの目的やねらい、参加形態は様々あるが、環境整備に関する回答が複数挙げられているということは、この活動が比較的取組みやすく、双方にとってメリットがある活動になっているということが考えられる。

## イ 成果と課題

### (7) 分教室の成果

「日常生活と違う相手と関わることができる」「高校生との関わりの中でコミュニケーションに必要なアドバイスをその場ですることができる」「困っている時に声をかけてくれた」「他生徒と関わりを持とうとしなかった分教室の生徒が高校生の中で生き生きしていた」「分教室の生徒の幼さをありのままに認めてくれる」「P T A同士の関わりが広がった」「高校のP T Aに理解してもらえた」「行事交流はアピールの場になる」「満足感を学校で味わえる」「本校とは違う施設が使える」など、コミュニケーション能力の向上や輪の広がり、相互理解、自己肯定感の構築につながっているという内容や施設利用面についての成果が挙げられた。

### (4) 設置校の成果

「先入観がなくなっている」「分教室の生徒も社会の中にいるということが普通の生活の中でわかる」「高校生と分教室の生徒がごく自然に会話している」など、分教室の生徒や障害についての理解やコミュニケーションの輪の広がりについて挙げられた。さらに、「分教室の存在自体がインクルージョンに向けた活動になっている」というように、広い視野で捉えた意見も聞くことができた。

### (4) 課題

設置校からは「運営上の課題はあるがそれ以外は特になし」ということが挙げられた。分教室からは「日程調整が難しい」「集団として限界がある」「カリキュラムを一緒に作っていければ良いがそれは難しい」「いろいろな形の交流があるが、教育課程の違いがあり難しい」「作業や行事交流はやりやすいが、共同学習になると難しい」「知的理解の部分で対等な立場での活動は難しい」など、教育課程や集団規模、知的理解度の違いに関すること、「設置校の教員に負担をかけている」「部活動に参加したいが事故対応を考えると難しい」など、双方の体制に関すること、「行事交流を行っているが、一つの教室で集団が混在しているだけになってしまう」というようにねらいの設定の仕方に関すること、「使用教室が限られてしまう」というように施設面に関することなどが挙げられた。さらに、「分教室の生徒の中には、高校生と顔を合わせた

くない子もいる」「早急に新しいことを進めようとしても…」というように、生徒の心理面に関することも課題として挙げられた。

#### ウ 今後について

分教室に対して、今後の活動について聞き取りを行った。期待する活動として「同じくらいの集団の規模で、名前と顔が一致するような関わり」「特別支援に関わることをPRできる活動」「数学ができる分教室の生徒が高校生と一緒に授業に参加」「分教室にも生徒会を作り、高校の生徒会と交流」「教員同士の交流」などが挙げられた。さらに、期待されることとして「一緒にいる時間を経験する人が増えることで、社会参加のベースになっていく。そういう所で育った人が増えていけば…」「人間関係が幅広くなる」「教育目標、課題など似たような生徒が集まってきているので、過大規模化の対応としてではなく、小・中の特別支援学級のような位置づけをするなど、分教室の方向性について検討されるべき」ということも挙げられた。

以上のことから、分教室と設置校における交流及び共同学習は、課題は多くあるものの、実施することによって得られる教育的成果は十分あると考えられる。さらに、今後も様々な活動が行われることが期待される。しかし、それと同時に、生徒の心情に配慮する、ねらいをはっきりさせる、双方の学校の負担を配慮するなど、活動は慎重に進めていくことが必要だということがわかった。また、「相手校の生徒との関わりを好む」というように、それぞれ の存在が学校生活における心の拠り所になっている場合があることもわかった。このことから、後期中等教育段階の生徒の発達段階では、交流及び共同学習という設定された教育活動だけでなく、両者が同じ施設・環境で生活する中で自然に行われる関わりは非常に意義のあることだと言える。

### 4 A分教室と設置校（B高校）の交流及び共同学習

#### (1) A分教室について

A分教室は平成23年4月からスタートした。1年生、男子生徒5名、女子生徒8名の計13名が在籍している。

開設にあたり、A分教室本校の教員がA分教室設置校（以下 B高校）の教員向けに特別支援学校についての説明会を開き、在籍する生徒や学校についての共通理解を図った。さらに、B高校の生徒には、各クラスの授業の中で特別支援学校や分教室について説明を行った。

これまでのB高校との交流及び共同学習は、「分教室の作業体験」「ゲーム」「調理」「美術」「行事参加（文化祭、マラソン大会、避難訓練、野球応援）」「高校生による誕生カード作成」「A分教室の本校職員による高校生対象の授業」などといった内容で、福祉選択の生徒やボランティア部の生徒との活動を中心

に行っている。

#### (2) 本研究における交流及び共同学習

先行研究で課題としてあげられている「高校段階の教科教育」における活動で、打合せの時間やそれぞれの教育課程に沿った目標を設定して行うことを前提に、A分教室とB高校における交流及び共同学習の実践を行った。また、実践にあたり指導案の作成も行った。

#### ア 題材

B高校は、この地区の県立高校で唯一教科「福祉」が設置されている学校で、この教科が設置校の特色の一つにもなっている。本研究では、この教科の中の「社会福祉援助技術」で行われる「ベッドメイキング」を題材とした。B高校は教科「福祉」、分教室は「総合的な学習の時間」に位置付けて実施した。

#### イ 題材設定の理由

「福祉」という教科がB高校の特色となっていることに加え、特別支援学校高等部の専門学科として「福祉」が新設されたということや、福祉に関わることを就労先の選択肢として挙げる特別支援学校の生徒がいるということが設定の理由である。さらに、ベッドメイキングの活動はペアで行うため、分教室の生徒が高校生とコミュニケーションをとることが必須となる活動になっているということも理由の一つである。

設置校の特色を生かした、その場の共有だけにとどまらない、継続して行える活動、各教科・領域等の学習の中でそれぞれの生徒が目標をもち、その目標へ向けて生徒同士が協力し合ったり助け合ったりできる活動を行うことを目指した。

#### ウ 対象生徒

本研究では、「社会福祉援助技術」を選択している2年生20名と分教室の1年生13名を対象とした。両者はこれまでに調理における交流及び共同学習を行っている。設置校の実習や施設の都合から、それぞれの生徒が半分に分かれて二日間で全員が行う日程となった。

#### エ 活動の流れ

実践に向けて、B高校福祉担当教員と分教室教員との合同の打合せを二度行った。一度目は、本研究の概要説明や活動内容、教育課程の位置づけ、双方のねらいの検討、日程の調整などを中心に行った。二度目は、指導案の検討や両者の共通目標、それぞれの教育課程に沿った目標、分教室の個別目標についての検討、お互いの生徒についての情報交換、さらに、その情報をもとに生徒のペアリングなどを行った。また、活動の後には両校の教員での振り返りの時間を設定した。

#### オ 目標と評価

実践にあたり、分教室と設置校それぞれの題材目標や本時の教科等の目標のほかに、本時における両者の共通目標を設定した。さらに、分教室には本時の個別目標を設定した。振り返りの時間を利用し、共通目標やそれぞれの目標に沿って評価を行った。

## カ 活動中の様子

高校生が教える立場、分教室の生徒が教えられる立場で活動が始まった。高校生がそれぞれの相手である分教室の生徒に伝わりやすいように身振り、手振りを工夫しながら伝えていくうちに、お互いに笑顔や会話が生まれ、息を合わせようとしてお互いに声を掛け合う場面も見られるようになった。また、活動が進むにつれ、高校生から「普段のペアとやるより早くできた」「この子、覚えが早い」などといった分教室の生徒の取組みを認めるような声が聞こえてきた。最終的には、教える立場と教えられる立場を超えて、対等の立場で活動している姿を見ることができた。

## キ 活動後の感想

### (7) 分教室の生徒の感想

「緊張したけど楽しかった」「ほめられて嬉しかったです」「ちょっと難しかったけど楽しかったです」「家でもできそうでした」「ベッドがきれいになりました」「先輩と一緒にまたやりたいです」「わかりやすく教えてくれてうれしかったです」というように、今回の活動に対して意欲的な感想を持っている生徒がほとんどで、難しいことを同年代の人と一緒に成し遂げられたという達成感や喜び、自己肯定感が得られる時間になったということがわかった。

### (4) 高校生の感想

「自分よりできることがあるんだなって思った」「覚えがはやくてとても上手だった」「仲良くなれたし、お互い協力してできたので良かった」「思ったより速く、きれいにできたのでびっくりしました」「1、2回教えただけですぐきれいにできて、私がやる早さと合っていて、手早くきれいにできあがりしました」「分教室と言われると意識してしまうが、変わらないと思った」「関わりにくいと思ったけど、実際は関わりやすかった」「障害に対する偏見や先入観があったが、関わってみたら1個下の普通の後輩って思った」というように、今回の活動で分教室の生徒に対する理解が深まった高校生が多く、障害に対する偏見がなくなり、同年代の人として関わられるようになった生徒がいたことがわかった。さらに、自分より得意なことがあるのかもしれないと自己を振り返り、自己理解につながっていくような感想を持った生徒がいたこともわかった。

## ク 教員の振り返り

### (7) 成果（A分教室教員）

「分教室の生徒の中に一人前として扱ってもらえたという思いがある」「同年代の生徒と同じ立場で活動を成し遂げられたという自尊心の高まりが感じられた」「新しい活動に対する積極性が見られた」という成果が挙げられた。

### (4) 成果（B高校教員）

「分教室の生徒にも得意なことと不得意なことがあり、障害を人それぞれの個性として感じられるように

なった」「社会にはいろいろな人がいろいろな関わり方があるということを経験して感じられた」という成果が挙げられた。

## (9) 課題

「事前の配慮が必要で、集団対集団の活動は難しいのではないか」「生徒同士のマッチングがうまくいかないと難しい」「ベッドメイキング以外ではどのような活動が考えられるだろうか」「1学期の交流があったから成り立ったと思う」など、事前の情報共有や活動内容の精選などを行う緻密な打合わせが必要だという内容の課題が挙げられた。

## ケ 成果と課題

### (7) A分教室の成果

今回の活動は、A分教室の生徒にとって、自己理解に向けた一歩となっており、自尊感情の向上、コミュニケーション能力や社会性の育成につながっていると言える。さらに、目標として設定したベッドメイキングの技術の習得も成果としてあげられる。

### (4) B高校の成果

今回の活動は、高校生にとって分教室の生徒や障害についての理解が深まったことだけでなく、相手に合わせたコミュニケーションの取り方や教え方の経験を積むことができたこと、自己理解につながる経験になったということが大きな成果として挙げられる。

これらの成果は、担当者同士の事前の打合せで準備や配慮事項の確認を行ったこと、違う校種間でペアになって行ったこと、コミュニケーションが必須の活動であったこと、お互いの生徒が拒否感を示さずに学習に臨んだことなどが大きく影響していると考えられる。

また、直接生徒に関わる成果ではないが、高校の教員から「高校の福祉の内容で交流及び共同学習を行うという視点はなかった」という感想が聞かれた。このことから、今回の活動で、A分教室とB高校における交流及び共同学習の在り方についての可能性を広げることができたのではないかと考えることができる。

### (9) 両者の成果

活動をより効果的、スムーズに進めるために、担当者同士の打合せを二度行った。そこで内容やねらい、集団規模、参加形態などについて話し合い、活動後にはそれぞれの活動に対する評価や振り返りも行った。この打合せや振り返りが、生徒にとってお互いが良い刺激となり、影響を与え合える存在になれたことにつながったと考えられる。

## (1) 課題

双方にとって多くの成果が得られた活動になったが、単発的な活動に止まった。更に相手を認め、自己理解につながる学習を行うためには継続した活動が必要である。共に学び、双方に成果のある活動にするために、お互いの教育課程を大切にしながら内容の精選をして、継続した活動を探っていくことが今後の課題である。

## 5 考察

それぞれの分教室と設置校が、それぞれの持つ環境の中で交流及び共同学習を進めている。上記の成果と課題も含め、これからの交流及び共同学習をより効果的なものにするために、次のようなことが考えられる。

特別活動は、交流及び共同学習として取り組みやすい活動だと言える。更に進める場合は、分教室側の行事に高校生が参加するという方法も考えられる。授業においては、日程調整が難しいなどの課題はあるが、お互いの取り組みやすい授業に参加していくことから始め、複数回参加することが継続した参加につながる。継続した活動で様々な活動を積み重ねることが、生徒の自己理解や、双方の生徒にとって課題であるコミュニケーションの学びにもつながっていく。また、教育課程上の違いや集団規模の違い、時間割が毎年変わるなどの制約はあるものの、双方の教育課程に沿った活動を大切にしながら共通の活動を作り上げることで、それぞれの発達段階に合った学習成果を得ることができる。部活動やサークル活動は、体制的な課題もあるが、自主性が大きく関係する活動で、個人と個人の関係を作りやすい場として期待できる。

高校生にとっては、道徳的な「障害者」理解から現実的な個性をもった存在としての理解への広がり、自分との対比をすることの延長線上に自己理解がある。分教室の生徒にとっては、一緒に活動を繰り返していくことが、過大評価や過小評価をしない、等身大の自己を理解することにつながり、社会性を身に付ける機会にもなる。このためには、時間の確保が難しいという意見もあるが、打合せを行い、内容の精選や活動の評価、改善をしていくことが必要である。年間計画の中に打合せの時間を入れるというように、計画的に行うことによって、時間的な見通しが持て、時間の確保や実施がしやすくなる。生徒の心理面や個人情報などにも気をつけなければならないが、保護者同士の交流や、発表や研究などで他校の人や地域の人に取組みを理解してもらうことも、地域での暮らしやすさにつながる。

交流及び共同学習は、先行研究に比べ、活動が多様化、深化している様子が伺えた。この活動の多様化、深化の要因の一つとして、特別支援学校の過大規模化についての高校側の理解が更に広がってきたということが考えられる。聞き取りの中で、どの分教室も設置校側から積極的な関わりや、活動の提案をされたりしていることがわかった。また、分教室と設置校の双方、もしくは片方に「相手校種の経験教員が複数名所属していることが交流及び共同学習の推進につながっていると思う」という意見を複数の分教室と設置校から挙げられた。このように、相手校の生徒の特性や相手校の教育課程などについて詳しい教員が、双方もしくは片方に所属していることも交流及び共同学習を多様化、

深化させている要因の一つになっていると考えられる。このことから、お互いの学校や生徒について理解を深めるために教員同士が相手校について知るための機会を設けることも効果的だと考えられる。

交流及び共同学習が、学習として双方にとって効果的な学びを成立させるために、教科や単元、教材などの精選やねらいを明確にしていくことが必要である。

分教室の生徒で高校生との交流を望む生徒や、高校生で分教室の生徒との交流を望む生徒、逆にそれを望まない生徒もいる。生徒の実態に応じて参加の仕方を工夫したり、それぞれの教員が生徒情報を共有し、必要な配慮をしたり、実際の活動以外で生徒の様子を捉えたりすることも充実した交流及び共同学習を行うための大切な要素である。こういった活動が、社会の中に生きる様々な人がそれぞれ持つ自分の力を発揮し、共に助け合い、支え合ってよりよく生きていくための土台を築いていく。

## おわりに

本研究で取り上げた「交流及び共同学習」は、分教室と設置校における活動以外にも、様々な形態の活動がある。それらの活動が、神奈川県だけでなく、日本全体で喫緊の課題として取り上げられている「インクルージョン教育」に深く関係していると考えられる。本研究が、今後の交流及び共同学習の推進だけでなく、インクルージョン教育に向けた一助となることを期待する。また、多忙な中、聞き取りや授業の参観、交流及び共同学習の実践にご協力いただいた学校や対応してくださった方々に深く感謝を申し上げる。

## 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「神奈川教育ビジョン」p. 52
- 神奈川県教育委員会 2009 「かながわの特別支援教育推進プロジェクト会議 後期中等教育段階における様々な支援の在り方（報告）」p. 8
- 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領解説 総則編』pp. 85-87
- 文部科学省 2009 『特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編』pp. 109-112
- 夏目保男・名越斉子・山中冴子 2009 「高等学校と高等学校内に設置の特別支援学校高等部分校・分教室との『交流及び共同学習』についての調査研究」（埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター 紀要 No. 8）pp. 181-191
- 富永光昭 2011 『小学校・中学校・高等学校における新しい障害理解教育の創造 交流及び共同学習・福祉教育との関連と5原則による授業づくり』福村出版

長期研究員研究報告第 10 集（平成 23 年度）

発行 平成 24 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)81-1609 (企画広報課 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

