



神奈川県

ISSN 1348-4117

平成 24 年度  
長期研究員

# 研究報告

第11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、実施されている新しい学習指導要領では、「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・表現力等の育成及び学習に取り組む意欲を養うことの実現を目指しており、授業改善の取組みの推進が一層求められています。

また、本県が直面する喫緊の教育課題であるいじめ・不登校等の未然防止を進めるに当たっても、「魅力ある授業づくり」が必要不可欠であり、各学校では、子どもたち一人ひとりの個性や教育的ニーズに応じた授業づくりをこれまで以上に進めていく必要があります。

このような中、総合教育センターが実施する長期研修講座には、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 23 年度までに 911 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 24 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 3 名・養護教諭 1 名、中学校教諭 3 名、高等学校教諭 4 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」「神奈川の教育研究」「一人ひとりのニーズに応じた教育研究」という四つのテーマのもとに、自らが設定した研究主題について研究を重ね、この度、その成果を「長期研究員研究報告第 11 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 25 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

- 「国語表現」の年間指導計画の研究-----1
  - － 評価規準に着目して －
    - 研究分野（授業改善推進研究 国語） 松本 久美
  
- 「日本の諸地域」における動態地誌的な学習による授業の研究-----7
  - － 「確かな学力」を育む授業の工夫 －
    - 研究分野（授業改善推進研究 社会） 清田 直紀
  
- 高等学校における数学的な思考力や表現力を育む授業づくり-----13
  - － 教師の役割に着目した授業改善 －
    - 研究分野（授業改善推進研究 数学） 厚美 香織
  
- 小学校理科における問題解決の能力を育成する指導の在り方-----19
  - － 仮説を立てることに重点をおいた授業づくりを通して －
    - 研究分野（授業改善推進研究 理科） 成瀬 直美
  
- 他者とのより良い関わり合いの中で音楽の喜びや楽しさを生む授業づくり-----25
  - － リズムアンサンブルを通じて －
    - 研究分野（授業改善推進研究 音楽） 吉田 布由美
  
- コミュニケーションへの積極的な態度を育成する外国語活動の指導方法-----31
  - － 児童の伝え合おうとする意欲を引き出す授業の工夫 －
    - 研究分野（授業改善推進研究 外国語活動） 荒野 泰宏
  
- 中学校における生徒指導に関するOJTの在り方について-----37
  - － 若手教員の育成を中心に －
    - 研究分野（今日的な教育課題研究 児童・生徒指導） 原田 純志

- 高度経済成長期の神奈川における県立高等学校に関する研究-----43  
 — いわゆる「職業高校」を中心として —  
 研究分野（神奈川の教育研究 神奈川の教育史） 秋山 幸二
- 教育的ニーズのある児童への言語活動における支援の在り方について-----49  
 — 算数科の授業を通して —  
 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）  
 土山 幸一
- 特別なニーズのある子どもに対する組織的な健康支援-----55  
 — 養護教諭のコンサルテーション機能 —  
 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）  
 小澤 香江
- 高等学校における自己学習力を育てる個に応じた学習支援-----61  
 — 認知カウンセリングを活用した地理歴史の個別指導 —  
 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）  
 吉田 辰彦
- 特別支援学校（知的障害教育部門）と特別支援学級との交流及び共同学習の在り方-----67  
 — 多様な学びの場につながる教育活動の提案 —  
 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）  
 中野 綾子
- 小学校特別支援学級への効果的な支援に関する研究-----73  
 — 特別支援学校のセンター的機能を活用した授業づくりへの支援を通して —  
 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）  
 宇塚 みゆき



# 「国語表現」の年間指導計画の研究

— 評価規準に着目して —

松本久美<sup>1</sup>

教科、科目の目標を効果的に実現するために、評価規準に重点を置いた年間指導計画の在り方について研究を行った。どの時点で、どのような評価を行うかという視点を持ち、年間を見通して評価規準を適切に配置することは、授業改善の基盤でもある。そこで、本研究では選択科目「国語表現」を例として取り上げ、具体的な年間指導計画を作成することを通して、その方法、手順、留意点を整理した。

## はじめに

授業改善の大きな要素の一つとして、どの時点でどのような評価を行うかという視点を持ち、年間を見通して評価規準を適切に配置するということがある。

「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 国語）」（国立教育政策研究所 2012 以下「評価規準の参考資料」）にも示されているように、目標に準拠した学習評価を行うことには「全ての生徒に確かな学力を身に付けさせる」「生徒の学習意欲を向上させる」「生徒の様々な進路希望の実現につながる」「高等学校卒業の質的保証がされる」などの効果がある。一方で、そのためには、「評価方法の工夫」と「評価時期の工夫」が必要となる。評価方法の工夫については、授業づくりという視点で、これまで様々な研究がなされてきた。しかし、時期の工夫についての研究は、まだ少ないように思う。そこで今回、目標に準拠した学習評価の確実な定着を目指した、よりよい年間指導計画について研究することとした。

年間指導計画作成の重要性は誰もが感じていることではある。しかし実際には十分に検討がなされず、教科書の教材配列を中心とした年間指導計画で新年度がスタートしてしまうこともある。特に選択科目「国語表現Ⅰ・Ⅱ」は、これまでの筆者の授業実践から、年間指導計画という観点では、最も課題が多いと感じている科目である。例えば、自主教材を多く使用しているために、担当者によって指導内容の差が大きくなってしまったり、「書くこと」の指導が優先され「話すこと・聞くこと」の指導が十分にされていないことなどの課題が挙げられる。これは、年間を見通した上で目標の実現に向けて段階的に指導していくことができていなかった結果と考える。

そこで本研究では高等学校学習指導要領（文部科学省 2010 以下、学習指導要領）で新たに設けられた選

択科目「国語表現」の具体的な年間指導計画を作成することを通し、国語科全科目における評価規準に重点を置いた年間指導計画作成の手法、手順、留意点を整理することとした。

## 研究の内容

### 1 「国語表現」年間指導計画の現状における課題

今年度、県教育委員会に提出された県立高等学校 143校の年間指導計画のうち「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」に関わる部分を分析した結果、次のような課題が見られた。

学習指導要領では、国語科の各科目は「目標」「内容」「内容の取り扱い」で構成され、さらに「内容」の中に「指導事項」がある。まず「目標」について、本来であれば学習指導要領の「目標」を基にして、学校の状況に応じて自校の「目標」が設定されるべきであるが、そのような例はあまり見られなかった。さらに目標は「指導事項」を繰り返し指導することで実現されるため、どの学校においても、全ての指導事項を必ず指導しなくてはならない。しかし、提出された年間指導計画の中には、この指導事項について全く触れていなかったり、一部の指導事項しか入っていないというものがあつた。

また、国語科の評価の観点は「関心・意欲・態度」「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」「知識・理解」の五つであるが、科目によって取り上げる評価の観点が異なる。例えば「国語表現」は「読む能力」を除く4観点で評価する。しかし、実際には「国語表現」であるにもかかわらず「読む能力」を観点に入れている学校が複数見られた。

また、科目の観点の主旨は示されているものの、単元ごとの評価規準が示されていないため、どのように生徒に力を付けていくのかというプロセスが見えないものや、教科書の教材配列そのものをもって年間指導計画としているものが大部分であつた。

以上のように、現段階では「指導事項」や「評価規準」に着目した年間指導計画はあまり作成されていな

1 神奈川県立大楠高等学校  
研究分野（授業改善推進研究 国語）

いと言える。

今回、分析を行ったのは「国語表現Ⅰ・Ⅱ」であるが、国語科の他の科目においても同様の課題が見られる。

## 2 「国語表現」年間指導計画の作成手順と留意点

年間指導計画を工夫するということは、単に教材の並べ方を工夫することではなく、科目の目標を実現するために、それぞれの単元の評価に係る最適の時期や方法を整理し、どの時点で、どのように評価を行うかを明確に示すことである。このような年間指導計画が各校で作成されることが、目標に準拠した学習評価の確実な定着を支え、それが、ひいては授業改善にもつながると考える。

このような観点から年間指導計画を作成するためには、その作成手順を整理する必要があると考えたが、年間指導計画の具体的な作成手順についてはあまり資料がない。そこで、既に「評価規準の参考資料」等様々な文献に示されている単元の評価の進め方や手順を参考に、それらの要素を組み合わせながら年間指導計画の作成手順を考えた。

- |     |                              |
|-----|------------------------------|
| 手順1 | 「科目の目標」の設定                   |
| 手順2 | 「内容のまとめりごとの評価規準に盛り込むべき事項」の作成 |
| 手順3 | 「評価規準に盛り込むべき事項」の配列           |
| 手順4 | 「単元の評価規準」の設定                 |
| 手順5 | 「学習活動」の設定                    |

この手順に従い、具体的な「国語表現」の年間指導計画を作成し、細かな留意点を整理した。以下、その手順ごとに留意点を述べる。

### (1) 手順1 「科目の目標」の設定

自校の「科目の目標」を設定する際に、まず学習指導要領を確認することは言うまでもないが、加えて自校の教育目標を踏まえることも不可欠である。教育目標は、各校が求める生徒像や、育みたい生徒像から設定されたものであり、教科の目標、科目の目標は、それを実現するためのものでなくてはならない。それには、日々の授業実践や授業見学、校内授業研究を通して生徒の実態を適切に把握した上で、生徒の状況分析をすることが欠かせない。その上で掲げた目標に対して生徒が今どの段階にあるのかについて、研究協議や教科の打合せにおいて担当教員間での共通理解を図ることが重要である。このように、学習指導要領の科目の目標、学校の教育目標、生徒の状況分析に基づく身に付けさせたい力等を総合して各校の「科目の目標」を設定する。

### 【科目の目標の作成例】

「国語表現」の目標（学習指導要領）

国語で適切かつ効果的に表現する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、言語感覚を磨き、進んで表現することによって国語の向上や社会生活の充実を図る態度を育てる。

↓ **学校の教育目標や生徒の実態を加味する**

<科目の目標例>（後述3 年間指導計画例ⅠⅡより）

例Ⅰ 国語で適切かつ効果的に表現するために、語彙を豊富にし、漢字を読み書きする力を身に付け、話をしっかりと受け止めて文章で表現できる力を育成するとともに、あらゆる事象に課題意識をもち質問できる力の育成を図る。

例Ⅱ 国語で適切かつ効果的に表現するために、情報を分析して活用する力を身に付け、進んで表現することによって、社会的な事象に関心をもち、その課題を解決するのに役立つ力を育成する。

### (2) 手順2 「内容のまとめりごとの評価規準に盛り込むべき事項」の作成

国語科では言語活動を通して、「指導事項」を学習するとされている。この「指導事項」は1回限りのものではなく、1年間の中で、分割したり繰り返したりして何回も指導することで目標を実現するものである。この「指導事項」には複数の要素が含まれているので、もれなく効率的に指導するためには、その要素を整理する必要がある。このように「指導事項」の要素を整理したものが「内容のまとめりごとの評価規準に盛り込むべき事項」（以下、「評価規準に盛り込むべき事項」）である。これは、全ての学校で必ず指導しなくてはならないものなので、年間指導計画を作成するためには、まず第一に、この「評価規準に盛り込むべき事項」を作成することが不可欠である。「評価規準の参考資料」には、必履修科目の「国語総合」の例は明記されているが、選択科目については示されていない。そこで、この「国語総合」の例を参考に「評価規準に盛り込むべき事項」の作成方法を検討した。

「国語総合」については学習指導要領の「内容」が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に分かれ、それぞれに指導事項が示されているが、選択科目については領域等に分けた形で示されていない。国語科の評価の観点は、この領域等に基づいているので「評価規準に盛り込むべき事項」を作成するためには、まず各指導事項の要素が、どの領域等にあたるのか、どの観点で評価すべきなのかを明らかにしなくてはならない。科目によっては、一つの指導事項が複数の観点にわたる場合もある。これについては「評価規準の参考資料」に「選択科目の評価の観点と指導事項との対応」の表があるので、それに拠ること



ができる。次の例は、一つの指導事項の前段と後段で別の観点になっているものの例である。

**【前段と後段で観点が異なる例】**  
「現代文A」指導事項イ（学習指導要領）  
文章特有の表現を味わったり、語句の用いられ方について理解を深めたりすること。

↓ **観点で分ける**

<評価規準に盛り込むべき事項例>  
○文章特有の表現を味わう。（読む）  
○語句の用いられ方について理解を深める。（知識・理解）

次に、指導事項の要素を観点ごとにさらに細分化し整理していく。指導事項の文章は、要素の並び方にくつかのパターンがある。そこで、ここでは、指導事項の要素を整理する方法を「並列のパターン」と、「発展のパターン」の二つに分けて考えてみた。

#### ア 並列のパターン

指導事項の文章が「まとめたり深めたり」というように「～したり～したり」という場合である。この場合には、次の例のように「～自分の考えをまとめる」という要素と「～自分の考えを深める」という要素に分けることができる。

**【並列のパターン作成例】**  
「国語表現」指導事項 ア（学習指導要領）  
話題や題材に応じて情報を収集し、分析して、自分の考えをまとめたり深めたりすること。

↓ **内容で分ける**

<評価規準に盛り込むべき事項例>  
○話題や題材に応じて情報を収集し、分析して、  
自分の考えをまとめる。（話す・聞く）（書く）  
○話題や題材に応じて情報を収集し、分析して、  
自分の考えを深める。（話す・聞く）（書く）

#### イ 発展のパターン

指導事項は必ずしも1回で行わなければならないものではない。生徒の実態に応じて、段階的に進めるために、分けて行うこともできる。最終的には指導事項の一文全ての要素を指導するとしても、発展のパターンによって要素を段階的に整理しておく、一度で指導することが難しい場合に活用しやすい。

次の例は、話し合うことに関する指導事項で、最終的には「課題を解決するため」の話し合いができることを目指している。相手を尊重して話し合うことについては、「国語総合」で既に指導しているところではあるが、「課題を解決する」ためには、相手だけではなく「異なる考え」そのものを調整し、合意を形成することが求められる。生徒の実態から、これらを一度に指導することが難しい場合は、段階を踏んで指導できるようにあらかじめ要素を分けておくとよい。

**【発展のパターン作成例】**  
「国語表現」指導事項イ（学習指導要領）  
相手の立場や異なる考えを尊重して課題を解決するために、論拠の妥当性を判断しながら話し合うこと。

↓ **段階を付ける**

<評価規準に盛り込むべき事項例>  
○相手の立場や異なる考えを尊重して、話し合う。（話す・聞く）  
○相手の立場や異なる考えを尊重して課題を解決するために、論拠の妥当性を判断しながら話し合う。（話す・聞く）

#### (3) 手順3「評価規準に盛り込むべき事項」の配列

手順1で設定した「科目の目標」の実現のために、手順2で作成した「評価規準に盛り込むべき事項」を、どのような順序で扱うべきか、その配列を検討する。配列は科目の目標を実現するための様々なステップやプロセスを整理し、それを各校の生徒の実態に応じて組み合わせて決定する。

科目の目標を実現するためのステップやプロセスとはどのようなものか「国語表現」を例に考えた。まず、「話すこと・聞くこと」「書くこと」という領域ごとにステップを設定する。一般的に、話す場合も書く場合も身近なテーマや具体的なテーマについて行う方が取り組みやすく、社会的なテーマや抽象的なテーマになるに従って難しくなると考えられる。そのようなステップの考え方は、高等学校学習指導要領解説国語編（文部科学省 2010 以下、学習指導要領解説）の付録「小学校、中学校、『国語総合』の目標及び内容の系統表」からも、読み取ることができる。そこで、この系統表の内容を参考に、例として領域ごとの能力育成のプロセスを具体的な活動の形で10段階に分けて設定した。

**【「話すこと・聞くこと」の能力育成プロセスの活動例】**

- ①書かれたものを読む、聞く
- ②自分で書いたものを読む、聞く
- ③事実を伝える、聞く
- ④事実を説明する、聞く
- ⑤自分の考えをまとめて話す、聞く
- ⑥他者と意見を交わす
- ⑦他者と意見を交わして自分の考えを広げ深める
- ⑧数名で意見を交流し結論を出す
- ⑨具体的な課題、身近な課題の解決のために話し合う
- ⑩抽象的な課題、複雑な課題の解決のために話し合う

このプロセスは一例である。生徒の実態により、必ずしも①から全てを行う必要はなく、④や⑤の途中段階からスタートすることや、さらに高度な段階を設定することも可能である。学校や生徒の実態に応じて領域ごとの能力育成のプロセスを検討し、それに沿って領域ごとの配列を決定する。

次に、各領域のプロセスを組み合わせる。「話すこと・聞くこと」と「書くこと」はそれぞれ別に行うのではなく、関連させて行うことで、より効果的に能力が育成されるのではなからうか。例えば「書くこと」については、書いて終わりにするのではなく、書いたものを他者に批評してもらったり、そのことについての話し合いをしたりすることで、思考が広がり深まり、それがさらに「書く能力」を高めていく。また、「話すこと・聞くこと」については、話す前に「話したいことを書いて整理する」、聞いた内容を「簡単なメモにまとめる」など、音声言語を文字化することで「話すこと・聞くこと」を客観的に捉えることが可能となり、それが「話す・聞く能力」を高めることにつながる。このように二つの領域の能力は関連性を持ち、螺旋状に成長していくと考えられる。そこで、領域ごとに配列したものを、その関連性や生徒の実態に応じて組み合わせ、科目全体の「評価規準に盛り込むべき事項」の配列を決定する。

この配列が、単元の配列になるわけだが、単元ごとの活動だけでは、能力の育成において十分でない部分が出てくる。それについては、帯単元を活用することで補うことができる。例えば、短時間で繰り返し行う方が有効な学習活動（漢字・語句の小テスト等）が取り入れやすくなる。また、予備知識が必要な単元を実施するには、帯単元で積み重ねた知識を単元の中でいかすことが可能になる。また、直接には配列と関係ないが、例えば、毎授業初めの10分間で小テストを行うことで授業の流れに変化が付き、集中させやすくなるといった利点も帯単元にはある。

#### (4) 手順4 「単元の評価規準」の設定

手順3で配列した「評価規準に盛り込むべき事項」を基に「単元の評価規準」を設定する。高等学校は地域や生徒の実態に即して、各校で評価規準を設定することになっている。「評価規準の参考資料」には「国語総合」の評価規準の設定例があげられているので、それを分析し、設定の方法を整理した。その際、基本となるのは学習指導要領解説の記述を組み合わせる方法である。

**【評価規準の作成例】**

「国語表現」指導事項ウ（学習指導要領）  
主張や感動などが効果的に伝わるように、論理の構成や描写の仕方などを工夫して書くこと。

↓ 内容で分ける

＜評価規準に盛り込むべき事項例＞

A 主張などが効果的に伝わるように、論理の構成などを工夫して書く。（書く）

B 感動などが効果的に伝わるように、描写の仕方などを工夫して書く。（書く）

↓

※Bを例として取り上げる。右上の表に続く

↓

学習指導要領解説の記述の一部

感動を表現する際には、触発する契機となった人物や事件、自然などの、何が、どのような印象を与えたのか、その特徴はどうであったのかなどを的確に把握し、読み手に、実際にそれを見聞きすると同様のイメージや印象を与えるよう描写する必要がある。

↓ 記述を組み合わせる

＜評価規準例＞

感動などを効果的に伝えるために、その契機となったものについて、特徴を的確に把握し、読み手に同様のイメージや印象を与えるような描写をしている。

↓ 生徒の実態に合わせる

(例B1)

自分の感動を客観的に捉え、読み手に伝わるように工夫して書いている。

(例B2)

感動を伝えるための描写の工夫とその効果について整理分析を行い、題材や読み手に応じてそれらを使い分けて書いている。

また、評価規準を設定する上で重要なことは、生徒の実態に合わせて作成することである。したがって、同じ指導事項を扱う場合でも、生徒の実態によって評価規準は異なってくる。

(例B1)は自分の感動を読み手に伝わるように工夫して書くことを目指している。(例B2)は個別、具体の工夫だけでなく、一般的な描写の工夫と効果そのものについて理解し、それを活用することを目指している。つまり、(例B2)の方が(例B1)の評価規準よりも高いレベルを目指して設定している。

他にも「評価規準に盛り込むべき事項」から直接、学校や生徒の実態に応じて評価規準を作成することも可能である。

これらの方法を組み合わせながら「評価規準に盛り込むべき事項」ごとに評価規準例をあらかじめ複数作成しておき、その中から各単元に合わせて選んで設定していくと、漏れがなく設定もしやすい。

#### (5) 手順5 「学習活動」の設定

手順4で設定した「単元の評価規準」を基にして、その単元の目標を実現するための「学習活動」を設定する。教材は学習活動に応じて教科書などから選ぶ。学習活動を考える際に大切なことは、その活動が目標の実現のために効果的かどうかということである。

今回「国語表現」の学習活動を設定するにあたっては次の三つの点に配慮した。

一つ目は、思考や判断を促す場を設定することである。国語科の5観点のうち「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」には、他教科の観点で言うところの「思考・判断・表現」が含まれている。そこで「話

す・聞く」「書く」という活動であっても、単なるコミュニケーションスキルを身に付ける活動に終わらぬように、個々の生徒がじっくり考える場面を設定することが不可欠である。

二つ目は、学習形態の意義や効果を吟味することである。学習形態の在り方については、形態ありきではなく、あくまでも学習目標を実現するのに効果的であることが重要である。

三つ目は、生徒が主体的に取り組みやすい題材を用いることである。生徒の生活環境や身に付けさせておくべき力等は、学校によってかなり異なる。生徒が主体的に学習に取り組むためには、まず彼らが自らの生活と結び付けやすく、実感をもって考えられるテーマ、題材を設定することが必要であると考えた。

以上が目標に準拠した学習評価の確実な定着を目指した「年間指導計画」を作成するための手順及び留意点である。

### 3 「国語表現」の年間指導計画例

ここまで述べてきた作成手順と留意点を基に、所属校の年間指導計画例Ⅰと別の高等学校を想定した年間指導計画例Ⅱを作成した。

#### (1) 年間指導計画例Ⅰの作成にあたっての視点

##### ア 所属校（クリエイティブスクール）

「持っている力を必ずしも十分に発揮できなかった生徒に対して、これまで以上に学習意欲を高め」「基礎学力や社会性を身に付ける」取組みを行うことを目的につくられた。（2012「輝けきみの明日」）

##### イ 教育目標

- ・学習意欲を高め、社会生活を営むために必要な基礎学力を身に付けさせる。
- ・集団生活を通して社会人として必要な規範意識とコミュニケーション能力を身に付けさせる。
- ・様々な体験活動を通して自己有用感を醸成し、自らの目標をもつことができるようにする。

##### ウ 生徒の実態

語彙が乏しく、漢字の読み書きが不得意である。感じたことや考えたことを文章で表現することや人間関係づくりが不得手である。グループ活動や「話す・聞く」活動の経験が少ない。

##### エ 科目の目標

国語で適切かつ効果的に表現するために、語彙を豊富にし、漢字を読み書きする力を身に付け、話をしっかりと受け止めて文章で表現できる力を育成するとともに、あらゆる事象に課題意識をもち、質問できる力の育成を図る。

##### オ 配列

まず、自分自身の中で文字を使って思考を深めたり、広げたりして表現する力を身に付けさせるために、前

半で「書くこと」に関するプロセスに重点を置く。

次に、文字だけでなく音声言語による表現を目指すために、後半で「話すこと・聞くこと」に関するプロセスに重点を置く。

##### カ 学習活動

思考や判断を促すための配慮としては、まず一人で考える時間をできるだけ多く設ける。その上で作品を見せ合ったり、作品集をつくったりすることで、自分の考えをさらに深めたり広げたりできるようにする。

学習形態の配慮としては、人間関係の悪化を招いたり、授業の欠席につながったりすることがないように、グループ活動は後半に設定する。

生徒が主体的に取り組むための配慮としては、身近な題材を多く取り上げる。視覚教材を多く取り入れる。生徒の人間関係やプライバシーに配慮した題材設定をする。

#### (2) 年間指導計画例Ⅱの作成にあたっての視点

##### ア 想定校

多くの生徒が進学希望の全日制普通科の高等学校。

##### イ 教育目標

- ・豊かな自己形成と自己実現にむけた課題解決に対する意志を育成する。
- ・社会のリーダーとなる人材の育成を目指して、幅広い人間性と高い教養を身に付けさせる。
- ・平和で民主的な社会の形成者としての資質を養う。

##### ウ 生徒の実態

ある程度の長さの文章を書くことはできる。情報を収集することはできるが、それを分析したり整理したりして活用することは不得意である。創造力にやや欠ける。

##### エ 科目の目標

国語で適切かつ効果的に表現するために、情報を分析して活用する力を身に付け、進んで表現することによって、社会的な事象に関心をもち、その課題を解決するのに役立つ力を育成する。

##### オ 配列

「話す・聞く能力」「書く能力」はある程度あるので、さらに力を伸ばすために、書いたものを話すことで自分の考えを整理し、聞くことで考えを広げ、書くことにかせるよう「話すこと・聞くこと」と「書くこと」をバランスよく配列する。

##### カ 学習活動

思考や判断を促すための配慮としては、身近な問題であっても社会的な問題であっても、事実を説明するだけでなく、必ず創造的な主張を求める学習活動となるようにする。

学習形態の配慮としては、人間関係づくりはおおむね問題ないと考え、できるだけいろいろな意見を知る機会をつくるためにグループ活動は前半から設定する。

生徒が主体的に取り組むための配慮としては、抽象

的概念的思考を求める際にも必ず自らの生活に照らして思考するところからスタートできるようにする。

### (3) 年間指導計画例の運用にあたって

今回の「国語表現」年間指導計画例は1年次に学習した「国語総合」を受けて、2年次に行くことを想定して作成した。「国語表現」で身に付けた表現力が他の選択科目の学習にも効果的に働くと考えたからである。指導計画はそれぞれの科目だけを考えてつくるのではなく、教科全体の流れを見通した上でつくりなければならない。生徒の成長を見据えて、進路や目標の実現のために、どの時期にどのような指導が必要かをよく考えて国語科全体として総合的につくることが重要である。そこで、今回の「国語表現」の年間指導計画例の作成を通して整理した手法や留意点をまとめ、国語科全科目で年間指導計画を作成できるようなマニュアルを作成した。

## 4 まとめ

「国語表現」の年間指導計画例を実際に作成することで「指導事項」や「評価規準」に着目した年間指導計画の具体的な作成手順や留意点が整理できた。

本研究を通して、最も重要であり、かつ時間がかかると感じたことは「評価規準に盛り込むべき事項」の配列である。領域ごとの能力育成のプロセスを考えることはもちろんであるが、加えて領域相互の関連性を考えた配列が、科目の目標の実現には欠かせない。

もちろん、学習活動や教材は、「面白そうだから」ではなく「何のためにやるのか」を考えて設定することが大切であり、これまでも「単元」という単位で、「目標実現に効果的な授業」の研究はなされてきた。しかし、今回、年間指導計画の研究を行うことで、単元ごとの授業の工夫だけでなく、個々の単元をどのように配列していくかが大変重要であるということが、改めて明確になったように思う。

冒頭にも述べたが「評価方法の工夫」と「評価時期の工夫」は、目標に準拠した学習評価を行う上で、どちらも欠くことができない車の両輪である。一つひとつの授業がよい授業であっても、それが無計画に実施されるなら、効果も半減してしまうだろう。科目、そして教科という単位で、全体の流れを見通して能力の育成を考えることで、単元ごとの授業の工夫が、より一層いきてくるのではないだろうか。

## 5 今後の課題

年間指導計画をこのように改善し、手順等を整理して示すことで、学習指導要領の指導事項を押さえ、目標の実現に向け効率的にステップアップすることができる。また、評価の観点が適切に示され、単元ごとに評価規準が示されることによって、教員のみならず生徒にも学習の目標や、今どの段階にいるかが明確とな

る。異動してきたばかりの教員も学校に応じた指導がしやすくなるであろう。さらに、教材の配列をそのまま年間指導計画としていないので、教科書が変わっても利用できるといった効果が予想される。

しかし、本研究の対象は年間指導計画であるため、これらの効果の検証には少なくとも1年が必要になり、今回の研究では検証を行うことはできなかった。次年度以降、各学校現場で実際にこの手法に基づいて作成していただくことを期待するとともに、自分自身で計画に基づいて授業を実践し、国語科の他科目の計画を作成していくことで、これらの有効性について検証していきたい。

## おわりに

今回、年間指導計画の作成に際し、普通科高校（学力向上進学重点校、キャリア教育推進校）や専門学科高校など各校の授業を見学させていただき、様々な学校の実態把握をすることができた。また、所属校において1単元4時間の研究授業を2クラスで行わせていただき、大変有益な資料を得ることができた。

本研究を進めるにあたり、多忙な中、授業参観や研究授業、研究協議に御協力いただいた学校や先生方に深く感謝申し上げます、研究の結びとしたい。

## 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2012 「輝けきみの明日」
- 神奈川県教育委員会 2012 「組織的な授業改善に向けて」
- 神奈川県高校教育指導課 2012 「学習評価の手引き」
- 国立教育政策研究所 2012 『評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 国語）』 教育出版
- 文部科学省 2010 「高等学校学習指導要領」
- 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
- 兵庫県高等学校教育研究会国語部会編 1995 『自己をひらく表現指導』 右文書院
- 富谷利光 2006 『達成感のある国語表現の授業』 教育出版
- 鳴島甫・高木展郎 2010 『高等学校学習指導要領の展開 国語科編』 明治図書
- 西辻正副 2012 『評価規準をどう生かすか』 明治書院
- 西辻正副 2012 「これからの時代に求められる能力とその育成に向けた指導」（文部科学省平成24年度高等学校各教科等教育課程研究協議会資料）

# 「日本の諸地域」における 動態地誌的な学習による授業の研究

— 「確かな学力」を育む授業の工夫 —

清田直紀<sup>1</sup>

平成24年度より完全実施された中学校学習指導要領では「動態地誌的な学習による国土認識の充実」が示された。そこで本研究では「動態地誌的な学習」の明確な解釈を試み、その解釈に基づく単元・授業を提示した。追究の過程や結果を表現する授業に「観光」の視点を取り入れ、「観光プランづくりをとおして地域的特色をとらえさせる学習」を開発・実施した。そして、開発した単元・授業が「確かな学力」を育むものであるかを検証した。

## はじめに

「動態地誌的な学習」とは何か。この言葉を初めて目にした時、私はその言葉の意味する学習の具体的な姿を思い描けなかった。「動態地誌的な学習」とはどのような学習で、単元・授業はどのような形になるのか。この問題意識が本研究の根本的な動機になっている。

「動態地誌的な学習」とは平成24年度より完全実施された中学校学習指導要領（以下、「指導要領」）で設定された「日本の諸地域」を学習するスタイルを指す。平成20年1月に出された中央教育審議会答申（以下「答申」）では思考力・判断力・表現力等の育成の重要性が言及されており、これに対応する形で「動態地誌的な学習」が導入されたととらえられる。

しかし、「指導要領」には「動態地誌的な学習」という言葉は記載されていない。「内容の取扱い」には「地域の特色ある事象や事柄を中核として、それを他の事象と有機的に関連付けて、地域的特色を追究する」という説明はあるが、先行研究の検討をとおして解釈の仕方が複数存在していることが分かった。

そこで、本研究では「動態地誌的な学習」の明確な解釈を試み、それに基づく具体的な単元・授業を「関東地方」を例に設計した。また、本研究の単元・授業が「確かな学力」を育むものになるよう単元第6・7時（学習展開「3次」）に「観光」の視点を取り入れた学習を開発するなどの工夫を施した。そして、授業の実践と生徒の変容の分析をとおして、開発した学習や施した工夫の有効性について検証した。

## 研究の内容

### 1 「動態地誌的な学習」の明確な解釈

#### (1) 先行研究の定義

1 横須賀市立衣笠中学校

研究分野（授業改善推進研究 社会）

ここでは先行研究者2名を取り上げ、「動態地誌的な学習」のとらえ方を確認する。まず、山口（2011）は「動態地誌的な方法とは『ある内容・題材に重点を置いて教材構成をする地誌学習の方法』」としている。

これに対し、塩満（2010）は「地理的事象間のネットワークを組み立てることで、地域を『地理的事象が相互に作用しあい、全体として特性を有する集合体』としてとらえることをめざす学習」（p.115）と定義し、「『因果の連鎖』による地域性把握」（p.182）という、授業で取り扱われる学習内容が次々につながって地域的特色をとらえていく過程を重視している。山口の解釈は幅が広く、塩満はより限定的にとらえている。

#### (2) 静態地誌的な学習・総合的な学習の時間との比較 ア 動態地誌的な学習と静態地誌的な学習の比較

「動態地誌的な学習」と対比されるものに静態地誌的な学習がある。朝倉（2008）は静態地誌的な学習について「『この地域はどんな特色をもっているのか』という問いを立て、自然の特色、農業の特色、工業の特色、というように、取り上げた地域の特色を項目ごとに（中略）明らかにする方法」としている。中学校学習指導要領解説社会編（以下、「解説」）には、項目ごとの地誌的知識の習得に偏重した学習に陥らないようにするという記述があり、「動態地誌的な学習」が求められていることが分かる。

#### イ 動態地誌的な学習と総合的な学習の時間の比較

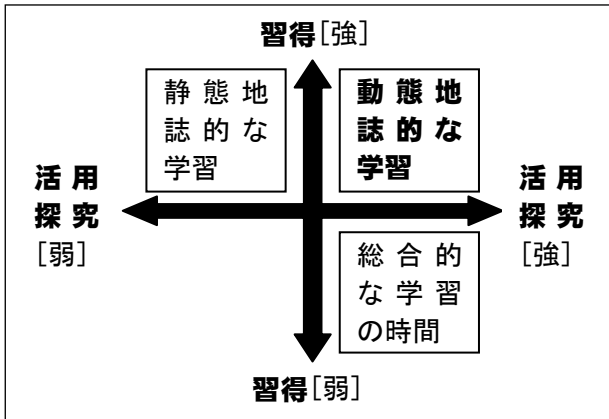
「動態地誌的な学習」の学習展開と総合的な学習の時間（以下「総合学習」）の「課題の設定→追究→まとめ」という学習展開は一見すると類似している。しかし両者には違いが二つある。

一つ目は、社会科には「習得すべき知識・技能」があり、「総合学習」にはそれがないということである。「答申」では「基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、教科で行うこと」（p.130）としている。二つ目は「課題設定の違い」である。「総合学習」では生徒の興味や学校・学級単位で課題を設定するが、「動態地誌的な学習」では「指導要領」

に七つの「考察の仕方」が設定されており、それらを各地方に当てはめながら全ての考察の仕方での学習させるよう求められている。

### ウ 各学習の位置付け

ここまで述べてきた「動態地誌的な学習」と静態地誌的な学習や「総合学習」との違いを第1図で示した。縦軸は知識・技能の「習得」の強弱、横軸は「活用・探究」の強弱を表している。



第1図 各学習の位置付け

### (3) 「動態地誌的な学習」の「授業設計の視点」

本研究では「動態地誌的な学習」について「指導要領」「解説」「答申」を整理し、五つの「授業設計の視点」（以下、「視点」）を設定した（第1表）。本研究では、この五つの視点に基づいた単元・授業を「動態地誌的な学習」として解釈しとらえる。

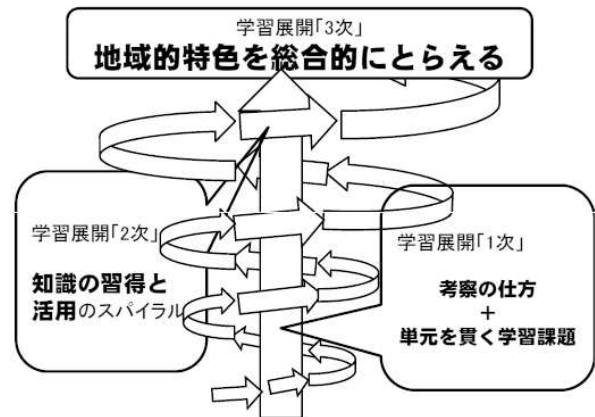
第1表 「動態地誌的な学習」の「授業設計の視点」

- 1 地域の特色ある事象を中核とする（中核的事象）
- 2 中核的事象と他の事象を関連付けて地域の特色をとらえる
- 3 単元は3段階の学習展開で構成する
  - 1次 地域の特色を示す地理的事象を見いだす段階
  - 2次 中核とした地理的事象を他の事象と関連付けて追究する段階
  - 3次 追究の過程や結果を表現する段階
- 4 「単元を貫く学習課題」が設定されている
- 5 「習得・活用・探究」型の学習スタイルである

視点1・2は「指導要領」の「地域の特色ある事象や事柄を中核として、それを他の事象と有機的に関連付けて、地域の特色を追究する」という記述を基に設定した。視点3は「解説」の「動態地誌的な学習」の学習展開例を基に設定した。さらに「解説」では学習展開の「1次」で「地域の特色を追究するための適切な課題を設定」することを求めている。本研究ではこれを「単元を貫く学習課題」ととらえ視点4とした。視点5は「答申」の「改善の基本方針」にある「社会的な事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、それらを活用する力や探求する力を育成する」（p.79）という記述を基に設定した。

五つの視点から「動態地誌的な学習」を概念図（第2図）で示した。図は、視点3～5の各要素を組み合わせ作成した。知識の習得と活用のスパイラルを徐々

に大きくしながら、「単元を貫く学習課題」の解決をとらえて地域の特色に迫るイメージでとらえ、「らせん階段型」の概念図とした。



第2図 動態地誌的な学習の概念図「らせん階段型」

## 2 明確な解釈に基づく単元・授業の設計

### (1) 先行研究の単元・授業モデルの課題

単元・授業を設計するにあたっては、1での明確な解釈に基づくとともに先行研究における単元・授業モデルの課題（以下、「課題」）を明らかにして、その克服を試みた。先行研究の単元・授業モデルの分析から「課題」は次のようになる。

「単元を貫く学習課題」の解決で単元の学習が終了し、**地域の特色をとらえる単元構成になっていない。**

この「課題」は複数の先行研究に見られた。具体的には「単元を貫く学習課題が設定されていても、その解決で単元の学習が終了してしまっている」「単元を貫く学習課題が地域の特色をとらえる規模になっていない」などである。まとめると「課題」の核心は次のように言えると考えた。

学習展開「3次」（追究の過程や結果を表現する段階）の学習が「単元を貫く学習課題」の解決・まとめに止まっており、「動態地誌的な学習」の目標である「**地域の特色をとらえる**」に達していない。そして、達していないことへの課題意識や言及が見られない。

これは視点2の「地域の特色をとらえる」という点について不十分であることを示す。塩満(2010)は「単元を貫く学習課題」について、「諸事象を関連付けて考察するための中核となる問いであり、地域性を記述するための手がかりを得るための問いなのである」（p.185）と指摘している。つまり「単元を貫く学習課題」の解決がそのまま「地域の特色をとらえる」ことではないということである。

### (2) 「観光」の視点を取り入れた学習の開発

本研究では(1)で示した「課題」を克服すべく『観光』の視点を取り入れた学習を開発した。以下、開発した学習に施した工夫を「授業の工夫」とよぶ（第

2表)。授業の工夫は学習展開「2次」までの学習内容を「3次」で「地域的特色をとらえる」ものに再構成するための「装置の役割」を担っている。

## 第2表 授業の工夫

- 1 「外国人」の視点を活用した学習・発問などの工夫
- 2 観光プランづくりをとおして地域的特色をとらえる学習  
(以下、「観光プラン学習」)
- 3 教師の積極的関与

「観光」の視点を取り入れた理由は生徒の学習意欲を向上させるためである。「観光」とは主として楽しむことを目的に旅行などに出掛けることである。多くの生徒たちは小学校時代の修学旅行や遠足、家族旅行などで楽しい経験をしていると予想し、「観光」の楽しいイメージを授業に取り入れようと試みた。塩満(2010)は自身の研究の中で「人の姿や身近なものから地域性をとらえる手立てが欠けている」(p.211)と述べている。この指摘から、本研究では生徒にとって身近で経験の蓄積もある「観光」の視点を授業に取り入れた。

### ア 「外国人」の視点を活用した学習・発問などの工夫

#### (7) 「外国人観光客」の視点を活用した学習

「外国人観光客は都市観光を楽しむ傾向がある」という調査結果から「流行・情報の発信地としての都市」が多いという関東地方の新たな一面をとらえさせることができると考えた。日本政府観光局の調査(2011)によると外国人観光客の約6割が関東地方を訪れる。さらに、訪れる場所の上位30カ所のうち21カ所が関東地方、そのうちの17カ所が東京に集中している。これらから「流行・情報の発信地としての都市」が多いという一面をとらえさせる学習を実施した。この学習では、生徒にも身近な「流行」や「最先端のファッション」、「ショッピング」という面が強調されることから学習意欲を高めることにもつながる。

さらに、「外国人観光客」の視点を活用した学習には学習展開「2次」と「3次」を自然な流れで結び付ける役割がある。つまり、「外国人観光客」の視点を活用することで学習展開「3次」の「観光プラン学習」につなげる役割も担っているということである。

#### (4) 「外国人の友達」の視点を活用した発問等の工夫

「観光プラン学習」の発問・指示に「海外に住んでいる『外国人』の友達」という条件を設定した(第3表)。この条件を設定することで「観光プラン」は自分が楽しむためではなく、地域的特色を客観的にとらえることが目的であると生徒に認識させられると考えた。

### イ 「観光プラン学習」

#### (7) 「観光プラン学習」とは

本研究で開発した「観光プラン学習」とは「観光プランづくり」と「地域的特色を説明文にまとめる」学習の二つで構成する。「観光プランづくり」でその地域のもつ機能や性格について認識を深め、それらを活用して「地域的特色を説明文にまとめる」という学習で

ある。発問・指示は第3表のとおりである。

## 第3表 「観光プラン学習」の発問・指示

### 【観光プランづくり】

**海外に住んでいる外国人の友達**が関東地方に観光旅行に来ます。関東地方全体の特色がバランスよくわかるようなプランにしたいと思っています。あなただったら、どこをすすめますか。3つ(単元第6時)[5つ(単元第7時)]書いてください。また、その場所をすすめる理由も書いて下さい。

### 【地域的特色を説明文にまとめる】

**海外に住んでいる外国人の友達**に「関東地方とはどんな地域ですか?」と聞かれたとしたら、あなたはどのように説明しますか。関東地方の特色を意識して書いて下さい。

「観光プランづくり」では「観光地」を「その地方のもつ機能や性格を表す場所」ととらえさせる。例えば国会議事堂＝「首都機能」、日光＝「歴史・文化」などである。このとらえ方に基づいて「観光プラン」をつくることで地域的特色に対する認識を深めさせる。

#### (4) 「観光プラン学習」を開発した理由

「観光プラン学習」を開発した理由は、「観光プラン学習」が「視点」に沿い、「課題」を克服する優れた点をもつからである。具体的には次の三点がある。

- 1 学習展開「2次」までの学習内容を「3次」で「地域的特色をとらえる」ものに再構成する
- 2 「思考力・判断力・表現力」を高められるとともに視点5に沿った「習得・活用・探究型」の学習スタイルである
- 3 学習意欲を高める学習である

1について、「観光プラン学習」は「単元を貫く学習課題」に基づいて考えてきたことを「地域的特色をとらえる」ものに再構成するために開発した。前述したように、この授業の工夫は学習展開「2次」までの学習内容を「3次」で「地域的特色をとらえる」ものに再構成する「装置」としての機能をもっている。

2について、「観光プラン学習」には思考・判断・表現する場面が多くある。次に具体例を挙げる。

- ・観光地がどのような機能・性格を表すか考える
- ・関東地方の特色が伝わるプランとなるように、観光地を評価しどれを選択するのか判断する
- ・選択した理由をワークシート(第3図)に記述する
- ・お互いのプランについて説明しあう 等

この「観光プランづくり」は2回実施する。「観光プランづくり①」では選択する観光地を三つ、「観光プランづくり②」では五つ(第3図)にした。生徒は1回目から2回目のプランづくりの間に全体での発表などを経て、地域的特色への理解がより深まった状態になっている。その状態で、選択できる観光地が二つ増加という設定で再びプランづくりを行えば、地域的特色についてさらに考えを深めることができる。このような学習の流れは、単元をとおして「習得」してきた知識などを「活用」させる学習と言える。また観光プランは「外国人の友達へ提案」、地域的特色の説明文は「外国人の友達に説明」するためという設定で作成する。これらは「探究」すべき過程ととらえられる。

おすすめの場所	その場所をすすめる理由
霞が関	国会議事堂や皇居など日本の重要な機関が集中する。また、国の最大の航空ターミナルである。日本最大の橋、輸入税関を誇る皇居などから
羽田・成田空港 京浜工業地帯 工業団地(地帯)	色んなものを集めて見られる。
日光	歴史的な建物が見られる。貴重な自然系が見られる。
伊豆諸島	年間を通して温暖な気候で美しい自然、世界自然遺産。

第3図 生徒のワークシート記入例

3について、「観光プラン」には唯一の「正解」があるわけではないので、生徒の多様な考えが認められる。よって、生徒は「間違えたらどうしよう」という重圧を感じることなく学習に取り組むことができる。このことは生徒の学習意欲を高めると考えた。

#### ウ 教師の積極的関与

「教師の積極的関与」(第4表・第4図)とは課題である視点3の学習展開「2次」から「3次」への転換を図るための工夫である。

第4表 「教師の積極的関与」の流れ

1	黒板右側に貼られた各グループの観光プランについて「書き添える」コメントをする。「スカイツリー、ディズニーランドが多く、関東地方の楽しい一面しか伝わらないのでは？」等
2	「観光地はその地方の機能や性格を表す」という考えを再確認する。
3	単元第1～5時の学習内容について振り返らせる。 ①教科書にある太字用語(重要語句)に通し番号をふらせる。 ②太字用語は15個あり、関東地方の機能や性格を表していることを説明。15個の太字用語を書いた模造紙を黒板の左側に貼る。(第4図参照) ※教科書の太字は次のとおりである 1 首都 2 都心 3 東京国際(羽田)空港 4 副都心 5 再開発 6 ニュータウン 7 東京大都市圏 8 過密 9 京浜工業地帯 10 京葉工業地域 11 工業団地 12 北関東工業地域 13 横浜港 14 成田国際空港 15 外国人労働者 ③15個のうち、関東地方にしかないものに○を付けさせ「地方的特殊性」に焦点をあてる。 ④自分やグループの観光プランが太字用語の表している機能や性格が伝わるプランになっているか振り返らせる。
4	太字用語以外にも関東地方の機能や性格を表している観光地があることを確認する。 ※歴史(日光・鎌倉)、自然(小笠原諸島)、文化(温泉)など
5	「他地域との結び付き」を中核とした考察の仕方に沿った知識の整理を促すために教科書のグラフを参照・読み取らせる。
6	5を受け、「都市観光」「流行・情報の発信地」「首都機能」「政治・経済・文化の中心」について特に強調。この四つについて記入した紙を黒板の中央に貼って示す。(第4図参照)

塩満(2010)は自身の授業実践を振り返り、学習展開「3次」について「最終的なまとめを行わせる際は、各単位時間で取り扱った中心的な事象や地名を掲げ、これらを結び付けて記述することを指示したり、ワードを結んだ構造図を作成させたりするなどの工夫を行うことも必要」(p.185)と指摘した。この指摘から、本研究では、単元第1～5時で学習した「教科書の太字用語(重要語句)」を振り返らせる指導や、設定した考察の仕方である「他地域との結び付き」に沿った知

識の整理などを「教師の積極的関与」の中に設定した。



第4図 授業の工夫3「教師の積極的関与」

前述した「観光プラン学習」は学習展開「2次」までの学習内容を「3次」で「地域的特色をとらえる」ものに再構成する「装置」である。そして「教師の積極的関与」は、その「装置のスタートボタン」とも言える役割を担っている。

#### (3) 本研究で設計した単元・授業

(1)で指摘した課題と、その課題を克服するために(2)で述べた授業の工夫を組み込んで単元計画(第5表)を設計した。

第5表 本研究の単元計画

(関東地方 他地域との結び付きを中核とした考察)

次	時	指導計画(学習内容等)
1次 地域の特色を示す地理的事象を見いだす段階	1	日本における関東地方～地形や気候、構成する都県を学ぶ～ ①関東地方について概観する ②単元の「考察の仕方」を確認する ③「単元を貫く学習課題」を設定する 「東京を中心とする関東地方はなぜ他の地域との結び付きが強いのだろうか?また、どのように結び付いているのだろうか?」
	2	日本の首都、関東地方の中心地・東京～政治・経済・文化の中心～ 【関連付ける事象】首都、都心、東京国際空港 等
	3	関東地方内部における東京と周辺地域のつながり①～都市圏と交通網～ 【関連付ける事象】東京大都市圏、過密 等
	4	関東地方内部における東京と周辺地域のつながり②～産業の特色と変容～ 【関連付ける事象】京浜工業地帯、京葉工業地域 等
	5	関東地方と世界のつながり～政治・経済を中心に～ 【関連付ける事象】横浜港、成田国際空港 等
3次 追究の過程や結果を表現する段階	6	観光プランづくりをとおして地域的特色をとらえる 1 旅行体験などから「観光」へ意識を向ける 2 関東地方の観光地をとらえる 3 「なぜ外国人観光客は都市観光を楽しむのか」について考え、「流行・情報の発信地としての都市」という新たな関東地方の一面をとらえる 【授業の工夫1】 4 観光プランづくり①【授業の工夫2】 ・個人で作成→4人グループで発表→グループで作成
	7	5 各グループのプラン発表 ・発表内容を共有化する ・発表を聴いての感想 6 教師の積極的関与【授業の工夫3】 7 観光プランづくり②【授業の工夫2】 8 地域的特色を説明文にまとめる【授業の工夫2】



### 3 授業の実践と生徒の変容

本研究では学習展開「3次」にあたる単元第6・7時の授業を実践した（平成24年10月18・19日の2日間、横須賀市立衣笠中学校2学年2クラス（78名）を対象に検証授業を実施）。授業の実践を経て生徒がどのように変容したかを見取り分析することで授業の工夫の有効性について検証した。生徒の変容を見取る視点は学校教育法にある「学力の3要素」（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学習意欲」）とした。

なお、本研究において実施した授業では教師の積極的関与の度合いに次のような差をつけた。差をつけることで生徒のワークシートの記述内容に変化があるかどうかを確認し、授業の工夫の有効性について分析しようと試みた（つけた差は、当然のことながら生徒に著しい学力差が生じない程度に留める配慮を行っている。つけた差とは両クラス共通で学習した内容についての「振り返り」の差であり、A組で学習したことをB組で学習させなかったということではない）。

**A組：教師の積極的関与（第4表）の1～6を実施**

**B組：教師の積極的関与（第4表）の1～4を実施**

#### (1) 「思考力・判断力・表現力」の変容

##### ア 変容の見取り方

「思考力・判断力・表現力」の変容は本研究の授業前に実施したアンケート（以下、「事前アンケート」とワークシートの「関東地方の特色に関する説明文」を比較・分析して見取る。記述を見取るポイントは、本研究の単元で設定した考察の仕方である「他地域との結び付き」を意識した記述がどの程度表現できているかとする。「他地域との結び付き」を意識できていると推定される用語・具体例を第6表のように8種設定し、その用語・具体例の記述数の増減を比較した。

第6表 「他地域との結び付き」の記述例

- 1 首都（例 首都・東京は～）
- 2 日本の中心（例 東京は政治の中心地として～）
- 3 東京大都市圏
- 4 交通網（例 東京国際空港、成田空港、など）
- 5 過密
- 6 流行・情報の発信地としての都市
- 7 ～との結び付き・関連・関係の記述
- 8 その他（例 他地域から人口が集まり～等）

##### イ 変容の分析

結果は第7表のようになった（○は「増加」、▲は「増減なし」、×は「減少」を表す。「他地域との結び付き」を意識した記述の「増加」「増減なし」「減少」のすべてにおいて差が確認された。「増加」についてはA組の方が約40%高く、「変化なし」「減少」についてはA組の方が約20%低い数値となった。特にA組の「減少」は一人もいなかった。

第7表 「他地域との結び付き」を意識した記述

	「他地域との結び付き」を意識した記述		
A組	○：87%	▲：13%	×：0%
B組	○：48%	▲：33%	×：19%

### ウ 変容の差に関する考察

このような違いが見られた要因として授業の工夫3の教師の積極的関与の度合いの差が挙げられる。教師の積極的関与の5・6を実施したことが、より「他地域との結び付き」に沿った特色をとらえることにつながったと考えられる。

#### (2) 「知識・技能」の変容

##### ア 変容の見取り方

「知識・技能」の変容は「事前アンケート」とワークシートの「関東地方の特色に関する説明文」を比較・分析して見取る。記述を見取るポイントは説明文中の「基礎的な知識」（第8表）に関する記述がどの程度表現できているかとする。「基礎的な知識」は国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査」（平成19年1・2月実施）にある「社会科における基礎・基本となる知識や概念に関する調査」を参考に設定した。

第8表 本研究における「基礎的な知識」

- 1 地名・固有名詞
- 2 教科書の重要語句（単元の太字用語15個）
- 3 事実関係（「～に～がある」など）

##### イ 変容の分析

結果は第9表のとおりである（○は「増加」、▲は「増減なし」、×は「減少」を表す。「3事実関係」の記述はA組B組ともに望ましい変容である「増加」の割合が90%を超えた。記述の「増加」は生徒たちが学習内容を理解し、知識を習得したことや、知識を活用して自分なりに考えたことなどを記入できるようになったことが要因と考えられる。

第9表 「基礎的な知識」の増減

	1 地名・固有名詞	2 重要語句	3 事実関係
A組	○：66% ▲：17% ×：17%	○：57% ▲：39% ×：4%	○：91% ▲：9% ×：0%
B組	○：81% ▲：15% ×：4%	○：44% ▲：37% ×：19%	○：93% ▲：7% ×：0%

しかし「1地名・固有名詞」「2重要語句」の「減少」部分で対照的な結果になった。「1地名・固有名詞」ではA組の「減少」数はB組の4倍、逆に「2重要語句」の記述数ではB組の「減少」数がA組の5倍に達した。

#### ウ 変容の差に関する考察

このような変容の差が見られた要因も教師の積極的関与の度合いの差にあると推測する。「他地域との結び付き」を意識した記述には「2重要語句」が多く含まれる。よってA組では「他地域との結び付き」を意識した記述が増加したことで「1地名・固有名詞」の記述が減少し、B組ではその逆の傾向が見られたと考えられる。

#### (3) 「学習意欲」の変容

##### ア 変容の見取り方

「学習意欲」の変容は単元第7時に使用したワークシートの「授業の感想」の記述から分析する。記述を

見取るポイントは二つ設定した（第10表）。

おわりに

### 第10表 「学習意欲」を見取るポイント

**知識が増えたこと・気付いたことへの言及**  
例：～が分かった ～学べた ～がおもしろいと思った

**意欲的な記述・さらなる向上への言及**  
例：はじめは～だったけど～だった もっと～を調べたい

本研究では10名の生徒の記述を取り上げる。「事前アンケート」の学習意欲（第11表）について集計値が高かった群と低かった群からそれぞれ5名ずつ選んだ。

### 第11表 事前アンケートの「学習意欲」の項目

- 1 社会科の勉強が好きですか。
- 2 教科書や地図帳にある写真や地形図を見て、調べたい事柄や疑問を見つけるのが好きですか。
- 3 様々なグラフや図表を読み取る学習は好きですか。
- 4 ペアやグループで学習する活動がある授業は好きですか。
- 5 自分の考えや調べたことを文章にまとめたり、説明文を書くなどの活動は好きですか。

高い群と低い群を分けて取り上げたのは授業の工夫が学習意欲の高低に関わらず、すべての生徒にとって有効であるかを分析するためである。「学習意欲」集計値が低かった生徒（第12表）と「学習意欲」集計値が高かった生徒（第13表）の記述は次のとおりである。

### 第12表 「学習意欲」集計値が低かった生徒の記述

- 生徒A 今日は関東地方についてさらに深く知れたと思う。ひさびさにおもしろかったです。
- 生徒B 関東地方は、いろいろな特色があることがわかりました。首都の東京には有名な場所がたくさんあることもわかりました。
- 生徒C 関東地方についてよく学ぶことができました。
- 生徒D 色々な観光地などがある。建物とか多いと思う。関東地方で色々楽しめる。
- 生徒E 前回に続けて関東地方のことを良く知れた。

### 第13表 「学習意欲」集計値が高かった生徒の記述

- 生徒F 自分が思っていたより、観光地がいっぱいあった。草津温泉はどこにあるか調べる。
- 生徒G 関東地方は今まで自分が知らなかったことがまだまだあるので、これからどんどん知っていこうと思います。関東地方は意外とすばらしいところだとわかりました。
- 生徒H 改めて自分の住んでいる関東地方のことを知った。だけど、まだ知らない関東地方の良いところ、抱えた問題もあると思うので、それらを見つけて知っていきたい。
- 生徒I 関東地方は楽しめる場所がたくさんだと思っていたが、工業が盛んだったり自然が多かったりと色々なものがあるんだなあと思いました。14年も関東地方に住んでいるのに、知らないことが意外とあるんだと思って、もっと関東地方について知りたいなと思いました。プランは昨日つくったものと結構ちがうものができました。
- 生徒J 今回の授業で関東地方の特色についてまとめることができました。関東地方にはバランスよく楽しめる場所があるとわかりました。

### イ 変容の分析・考察

第12表の記述には、知識が増えたこと・気付いたことへの言及などが見られた。他方、第13表の記述には意欲的な記述・さらなる向上への言及が見られ、記述量も多い。その他の生徒の記述を分析しても学習意欲の低下がうかがえるものはなかった。

これらのことから「観光」の視点を取り入れた学習や授業の工夫が、学習意欲の高い生徒だけでなくすべての生徒の「学習意欲の向上」にとって有効だったと考えられる。

本研究の目的は「動態地誌的な学習」の明確な解釈と、それに基づく具体的な単元・授業を「授業の工夫」を組み込んで設計することであった。また、授業の実践と生徒の変容の分析をととして「授業の工夫」の有効性を検証することであった。

前者については、静態地誌的な学習や「総合学習」との違いを意識し、設定した「授業設計の視点」に基づいた単元・授業を提示できた。また、学習展開「2次」の学習内容を「3次」で「地域的特色をとらえる」ものに再構成する「装置」としての「観光プラン学習」や「装置のスタートボタン」としての「教師の積極的関与」などの「授業の工夫」を組み込むことができた。後者については「他地域との結び付き」に沿った記述の増加や学習意欲の向上など生徒の変容が見られた。今後は、他の地方についても、「課題」を克服する学習プランを開発していきたい。

「動態地誌的な学習」による単元・授業は書籍や出版物などで数多く提示されるようになった。しかし、「授業実践に基づく研究」の蓄積が進んでいない。本研究を開始した時点（平成24年4月）で入手できたのは塩満のものが唯一であった。今後は、各地方の「授業実践に基づく研究」とその成果が広く発信されることが望まれる。

### 引用文献

- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領」東山書房 p. 35
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版 p. 49
- 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）」
- 朝倉啓爾・伊藤純郎・橋本康弘 2008 『中学社会をよりよく理解する』日本文教出版 p. 19
- 塩満貞徳 2010 「動態的地誌学習による授業設計—中学校社会科地理的分野『日本の諸地域』を例にして—」
- 山口幸男編 2011 「動態地誌的方法によるニュー中学地理授業の展開」明治図書 pp. 15-16

### 参考文献

- 国立教育政策研究所 2007 「特定の課題に関する調査」([http://www.nier.go.jp/kaiatsu/tokutei\\_shakai/06002020000007001.pdf](http://www.nier.go.jp/kaiatsu/tokutei_shakai/06002020000007001.pdf) (2012. 6. 20 取得))
- 日本政府観光局 2011 『JNTO 訪日外客訪問地調査 2010』結果概要 ([http://www.jnto.go.jp/jpn/downloads/110126\\_houmonchi2010\\_attach.pdf](http://www.jnto.go.jp/jpn/downloads/110126_houmonchi2010_attach.pdf) (2012. 5. 31 取得))

# 高等学校における 数学的な思考力や表現力を育む授業づくり

— 教師の役割に着目した授業改善 —

厚美香織<sup>1</sup>

本研究の目的は、数学的な思考力や表現力を育むための授業改善の視点を明らかにすることである。授業では、生徒が「教師の説明を聞く」「与えられた方法で問題を解く」というだけの受動的な学びではなく、「生徒自らの問題解決を通して概念や法則を習得・活用していく」という数学的活動を実現したい。そのために、数学Ⅰ「データの分析」における教授実験を行い、数学的活動を支える教師の役割について分析・考察を行った。

## はじめに

国内外の調査において、我が国の生徒は、思考力・判断力・表現力等が必要な読解力が問われる問題、記述式問題、知識や技能を活用する問題の解決能力に課題があると指摘されている。この課題を踏まえ、平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領では、全教科等を通して、思考力・判断力・表現力等の育成の重視と言語活動の充実を掲げ、数学科においても数学的な思考力や表現力を育むことが求められている。

一方で、教師は授業についてどう考えているのであろうか。ここに、文部科学省が行った「授業や学習指導において心掛けていることは何か」という教員対象のアンケート結果（日本システム開発研究所 2010）を示す（第1表）。

**第1表：授業や学習指導において心掛けていること**  
(複数回答可) (数学科の回答を抜粋)

教科書にあることを丁寧に教える授業	58.2% (全教科中1位)
繰り返し教えたり、確認のためのドリルの時間を十分に取ったりする授業	37.3% (全教科中1位)
児童生徒がグループで話し合い、考えなどをまとめる授業	1.8% (全教科中最下位)

この結果を見ると、数学科の教員の多くは、「教科書にあることを丁寧に教える授業」「繰り返し教えたり、確認のためのドリルの時間を十分に取ったりする授業」が大切だと答えている。一方で、「グループで話し合い、考えなどをまとめる授業」が大切だと答えたのは、わずか1.8%となっていた。この結果から、高等学校数学科の授業では、生徒が他者とともに「考える」ことよりも、「内容の理解」「技能の習熟」の方が大切にされていることが分かる。

また、これまでの筆者の授業を振り返ってみると、進度やテストにおける平均的な到達度を気にするあまり、「講義→例題→問題演習」の流れが多かった。すな

わち、「講義」は教師による用語・定理等の説明であり、「例題」は教師による解法の説明であり、「問題演習」は生徒が教師の解法を真似て解くという内容であった。しかし、ここで重要なポイントは、生徒が「問題を解く」場面が、生徒の「数学的な思考力や表現力を発揮し、育む場になっていたか」ということである。二宮(2011)は「予備校の名物講師による『よい授業』が、仮に『生徒が何を学んだか』という観点を疎かにしている状態において『教師が何を教えたか』をもってよい授業ととらえているのであれば、それは大いに考え直す必要があるものである。」と述べている。すなわち、教師が教える内容や、教師の説明の仕方だけがよい授業の要素ではなく、「生徒が何を学び、何を考えたか」ということを授業づくりの中心に据えるべきであると述べているのである。

そこで本研究では、生徒の数学的な思考力や表現力を育むために、「生徒が何を学び、何を考えたか」が中心となる授業を教師はどのように創るべきか、という授業改善の視点を明らかにしていくことにした。

## 研究の内容

### 1 数学的な思考力や表現力の育成

#### (1) 数学的な思考力や表現力とは

本研究の対象である数学的な思考力や表現力について、数学科の評価の観点から整理していくことにした。

数学科において「思考・判断・表現」にあたる評価の観点は「数学的な見方や考え方」である。この観点の趣旨は次の通りである。

「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたりすることなどを通して、数学的な見方や考え方を身に付けている。」(国立教育政策研究所 2012)

ここでは、数学的な見方や考え方を身に付けるには、「事象を数学的に考察し表現する」だけでなく、「思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えることが重

1 県立鎌倉高等学校  
研究分野 (授業改善推進研究 数学)

要である」ということが強調されている。

このことを踏まえて、本研究における数学的な思考力や表現力を「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたりする力」と捉えることにした。

## (2) 数学的な思考力や表現力の育成に向けた授業改善の必要性

従来の高等学校数学科の授業では、「講義→例題→問題演習」のスタイルが多い。もちろんこの種の授業でも、教師の説明を聞き、与えられた解法を真似して問題を解きながら、独力で「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたり」できる生徒はいるだろう。しかし大部分の生徒は、自分の力だけではこのように考えることができない、あるいは考える必要性を感じていないというのが現状であろう。

松原（1968）は、授業の中で複数の考えが検討されて、集団としてより良い結論にたどり着く過程を生き活きと描いており、「共通の課題を討議などの形で解決へ導く、このような1つの集団の態度を『集団思考』（p. 140）と呼んだ。そこでは「ひとりひとりの思考がばらばらでなく、それらが有機的に関連し合って、ひとりの頭から出た考えが否定されながら、それをこえてさらによい思考をよび、それがまた次の考え方に影響を与えるという、いわゆる弁証法的な進展で課題解決に向かう」（p. 150）とも述べている。

例えば、人はある問題に出会った時、今までの経験や知識に照らし合わせてその問題を解決しようとする。おそらく多くの人は初めから多面的なものを見方をすることは苦手であろう。しかしながら、「三人寄れば文殊の知恵」と言われるように、他者と議論することによって自分の考えを見直し、より良い解決へ向かうことがある。数学的な思考力や表現力を育む上でも、同様のことが言える。したがって本研究では、高等学校数学科の授業において、集団で「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたり」する数学的活動を実現することで、生徒一人ひとりの数学的な思考力や表現力に発展性をもたらすことができると考えた。

## 2 数学的活動を支える教師の役割

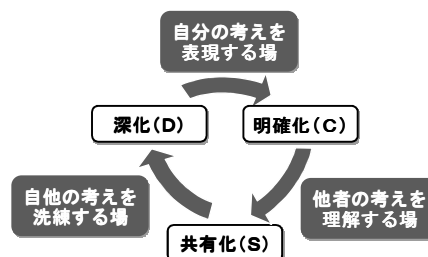
### (1) 数学的活動を支える教師の役割

「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたり」する数学的活動を実現するために、教師はどのような役割を果たすべきなのだろうか。

藤井（2010）は、思考指導が行われる「問題解決型の授業」が満たすべき要件を、「集団思考」のあり様と捉え、授業における「集団思考」の様相を分析し考察している。その中で、「集団思考」には「個人の考

えの確立と明確化」「共有化」「深化」の過程があり、この流れを志向する教室文化があると述べている。

そこで本研究では、藤井（2010）の3つの視点を参考に、教師が次の3つの場を創り、「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたり」する数学的活動を実現することを考えた。それは、「自分の考えを表現する場」「他者の考えを理解する場」「自他の考えを洗練する場」を授業で創ることである。具体的には、次の図に示す形になろう（第1図）。



第1図 CSD思考サイクル

まず、「自分の考えを表現する場」を教師が創ることで、生徒一人ひとりの考えを明確にさせる（明確化：Clarify）。次に、「他者の考えを理解する場」を教師が創ることで、生徒たちの多様な考えを共有させる（共有化：Share）。さらに、「自他の考えを洗練する場」を教師が創ることで、生徒たちに考えを深めさせる（深化：Develop）。このサイクルを循環させることで、「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたり」する数学的活動が実現される。このサイクルをCSD思考サイクルと呼ぶことにする。最終的には、この場で培った経験をもとに、次なる問題に対して、生徒自身がこのサイクルを独力で循環させ問題解決することが目標である。このように、教師が3つの場を創り、このCSD思考サイクルを授業で循環させることを「数学的活動を支える教師の役割」と定義する。

### (2) 数学的活動を支える教師の役割の具体例

#### ア 「自分の考えを表現する場」を創る

「自分の考えを表現する場」を創るとは、生徒一人ひとりに自分の考えを表現させる機会を設けることである。具体的には、教師が意図的に次の2つの支援をすることによって、生徒たちに自分の考えを明確にさせることができると考えた。

#### ①問題の工夫

次の4つの条件を満たす問題を作成した。

- ・問題解決を通して、数学的な概念や法則を習得・活用できる問題であること。
- ・問題解決を通して、数学的な見方や考え方を身に付けられる問題であること。
- ・生徒一人ひとりにとって解決する必要性のある問題であること。
- ・多様な思考ができる問題であること。

②メモ用紙やグループ活動の活用

生徒一人ひとりにメモ用紙を配付し、自分の考えとその根拠を書かせた。また、4～5人のグループで議論させ、グループで結論づけた1つの考えとその根拠をメモ用紙に書かせることにした。

イ「他者の考えを理解する場」を創る

「他者の考えを理解する場」を創るとは、前述アの場面で生み出された多様な考えについて、生徒が理解する機会を設けることである。具体的には、単に考えを生徒に発表させるのではなく、代表的な考えを黒板に提示し、それを考えた生徒とは別の生徒にその根拠を問うことにした。その結果、他者の考えの理解を促し、多様な考えを共有することができると考えた。

ウ「自他の考えを洗練する場」を創る

「自他の考えを洗練する場」を創るとは、前述イの場面で共有された自他の考えを洗練する機会を設けることである。具体的には、教師が議論を促進させる考えを取り上げ、生徒自身にその考えに対する評価を問うことにした。そうすることで、考えを深化させることができると考えた。

3 教授実験

(1)授業の構成

教授実験は、所属校第1学年の1クラス40名を対象に、数学Iの単元「データの分析」の授業を行った。時間数は8時間である。以下に、それぞれの授業のねらいと扱った問題を挙げる。

- ・第1時：データの特徴を1つの数字で表す方法である平均値、中央値、最頻値について正しく理解することができる。

お寿司のしゃり1個分の重さ20gを感覚で量ります。どの班が正確でしょうか？

- ・第2時：分散及び標準偏差を用いてデータの傾向を捉え、それらを的確に表現することができる。

ポテトを買ったところ、次の重さ(g)でした。あなたが経営者だったら、どの店を優良店としますか。

A店	72	78	75	71	74		
B店	76	71	74	79	74	70	
C店	75	74	70	79	71	76	73

- ・第3時：分散及び標準偏差を求めることができる。

Aさんはあるテストで、英語70点、数学50点取りました。どちらの教科が得意でしょうか。(次に示したのはこのテストを受けた10人のデータである)

{英語の点数} = {52, 58, 70, 65, 63, 48, 44, 60, 62, 78}

{数学の点数} = {42, 39, 50, 33, 37, 36, 38, 46, 39, 40}

- ・第4時：データの特徴を表す適切な代表値を考えることができる。

二人以上の世帯の平均貯蓄現在高は1664万円です。分布はどうなっているのだろうか。(H23総務省家計調査)	貯蓄額(万円)		世帯数(世帯)	
	以上	未満	以上	未満
	0	~ 100	1125	1000 ~ 1200
	100	~ 200	620	1200 ~ 1400
	200	~ 300	527	1400 ~ 1600
	300	~ 400	516	1600 ~ 1800
	400	~ 500	490	1800 ~ 2000
	500	~ 600	454	2000 ~ 2500
	600	~ 700	418	2500 ~ 3000
	700	~ 800	378	3000 ~ 4000
	800	~ 900	345	4000 ~
	900	~ 1000	331	計
				10001

- ・第5時：データの特徴を詳しく捉える方法として四分位数、四分位範囲を理解することができる。

ロンドンオリンピック女子サッカーの各国登録選手の身長(

cm)のデータがあります。データの中央値近くを取り出して散らばり具合を比較する方法で、データの分布を比較してみよう。(ロンドンオリンピック公式HP)

日本	154	155	157	157	161	162	162	163	164	164	164	164	165	165	165	166	168	170	172
フランス	160	161	162	163	164	166	168	168	169	169	169	170	172	173	173	175	178	181	
ブラジル	159	161	161	162	162	162	163	164	166	170	170	171	171	172	172	178	180		
アメリカ合衆国	163	165	165	165	165	165	168	168	170	170	170	173	173	173	175	178	178		

- ・第6時：箱ひげ図を用いてデータの散らばり具合を視覚的に捉え、データの傾向を的確に表現することができる。

あなたはドラッグストアを2店舗経営しています。平日の売り上げデータを分析したところ、どちらの店舗も「一人当たりの購入金額は3,030円」でした。エリアマネージャのBさんは、一人当たりの購入金額を3,500円まで引き上げたいと考え、「3,500円以上ご購入のお客様に次回来店時に使える200円の商品券プレゼント」というキャンペーンを実施したいという提案を出してきました。あなたはこの提案にどう対応しますか。

(一方は標準偏差が小さいもので、他方は標準偏差が大きく、低い金額に偏りがある分布にした。)

- ・第7・8時：散布図、相関係数を用いてデータの傾向を捉え、それらを的確に表現することができる。

横浜市の平均気温(℃)と一世帯当たりの菓子支出金額(円)との関係を調べてみよう。(H23気象庁、H23総務省家計調査)

	横浜市平均気温	ビスケット	キャンデー	チョコレート	ようかん	まんじゅう	ケーキ	ゼリー	アイス
1月	5.3	239	195	457	44	120	556	73	346
2月	7.2	230	183	1119	35	98	504	84	289
3月	8.1	351	219	397	28	114	599	123	330
4月	14.5	254	190	289	34	148	517	153	462
5月	18.2	266	184	263	58	146	512	196	672
6月	22.4	238	162	194	82	96	422	240	791
7月	26.7	216	157	160	98	92	384	400	1285
8月	27.1	304	153	156	128	138	436	337	1241
9月	24.9	240	159	210	51	120	470	148	767
10月	19.2	261	201	310	42	143	522	97	516
11月	14.8	286	204	356	45	122	549	83	393
12月	7.5	329	208	463	86	139	1385	81	422

(2)教授実験における生徒の反応とその分析

生徒の思考の変容について、教授実験の初期段階の第2時と後期段階の第7時を比較した。

ア 第2時における生徒の反応とその分析

①「自分の考えを表現する場」における生徒の反応

生徒一人ひとりに、今までの経験や知識をもとに自分の答えと理由を書かせ、回収した。そのほぼ全てに生徒自身の考えとその根拠が書かれており、「事象を数学的に考察し表現する」ことができ、自分の考えを明確にさせることができた。

②「他者の考えを理解する場」における生徒の反応

次に、それぞれの答えの代表的な根拠を提示した後、その根拠を示した生徒ではなく、他の生徒に説明させた。ここで生徒S1の示した根拠は次のようであった。([ ]は筆者が補足したもの。)

答え:A店

A店	2	4	1	3	0	[合計]10	[平均]2
B店	2	3	0	5	0	4	[合計]14 [平均]2.33
C店	1	0	4	5	3	2	1 [合計]16 [平均]2.28

以下はS1の根拠についての議論の様子である。

T : S1さんは、2、4、1、3、0で10と出してるけど、これは何かな？

S2 : 74を基準にした誤差。

(中略)

T : S1さん、A店だという理由は？

S1 : その合計の誤差を、個数で割って。平均どれだけずれてるか。

T : S1さんが、個数で割ったと言ってたけど、どうして個数で割らなきゃいけないの？

S3 : 合計は、その個数が少ない方が少なくなるだろうから、個数が多ければ多いほど、その誤差の合計は増えるし、

割らないとだめじゃない。

このように、「他者はどんな根拠に基づいてどんな判断をしたのか」を教師が問うことによって、生徒たちは他者の考えの背後にあるアイデアを探究していた。この問いを繰り返すことで、多様な考えを共有させることができた。その後、S1のアイデアを発展させて、分散及び標準偏差を説明した。

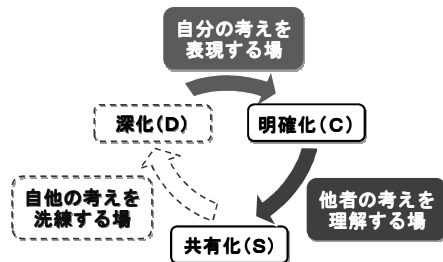
### ③第2時の分析

授業後の生徒の振り返りでは、次のような内容が書かれていた。

- ・同じことを考えているのに、たくさんの考え方があって面白かった。
- ・自分が思った方法以外にもたくさんの比べ方があって驚いた。
- ・いろんな考え方があったと思った。人の意見を聞くのって面白かった。
- ・1つの視点からしか見ないのではなく、多数の視点から物事を見極めるのが大切だと思った。
- ・すごい考え方の人がいて、尊敬した。面白かった。

このように生徒たちは、多様な考えを共有するよさや有用性を感じていることが分かった。

第2時をまとめると、第2時では「自分の考えを表現する場」と「他者の考えを理解する場」に慣れさせることに注力したため、「自他の考えを洗練する場」を創ることができなかった。その結果、互いに考えを深化させるまでには至らなかった(第2図)。



第2図 第2時における思考活動の評価

### イ 第7時における生徒の反応とその分析

#### ①「自分の考えを表現する場」、「他者の考えを理解する場」における生徒の反応

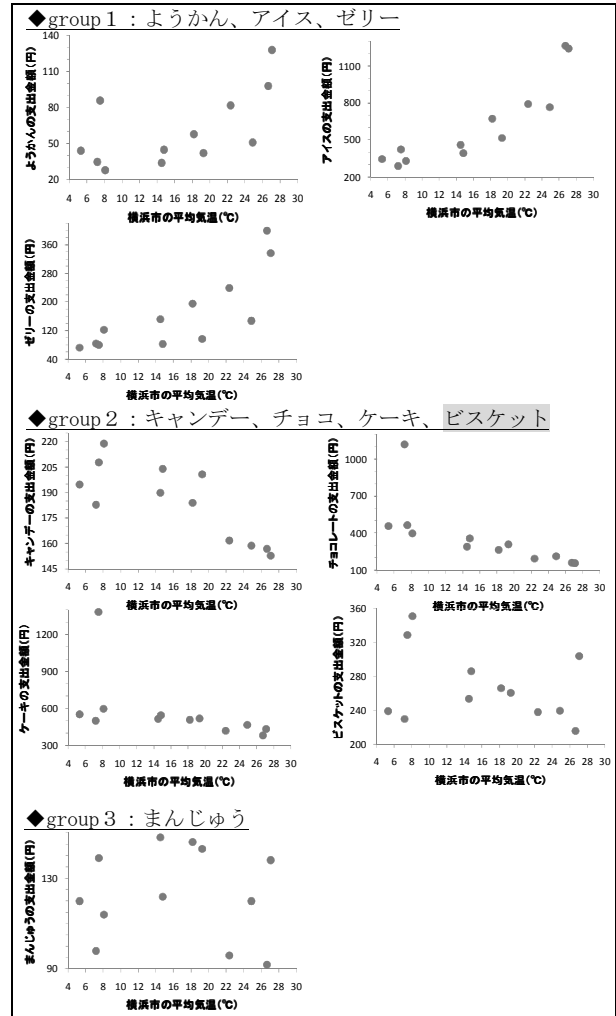
第7時では、気温と菓子支出金額の関係を散布図に表し、その中で似ているもの同士に仲間分けをするという課題を設定した。まず、自分で考えさせ、その後グループごとに判断とその根拠を書かせた。次に示すのは、グループごとに生み出された答えである。

<p>類型1 (5つの班が次のようにグループ分けをした。)</p> <p>group 1 ようかん、アイス、ゼリー</p> <p>group 2 キャンデー、チョコ、ケーキ</p> <p>group 3 ビスケット、まんじゅう</p>
<p>類型2 (1つの班が次のようにグループ分けをした。)</p> <p>group 1 ようかん、アイス、ゼリー</p> <p>group 2 キャンデー、チョコ、ケーキ、ビスケット</p> <p>group 3 まんじゅう</p>
<p>類型3 (2つの班が次のようにグループ分けをした。)</p> <p>group 1 ようかん、アイス、ゼリー</p> <p>group 2 チョコ、ケーキ</p> <p>group 3 ビスケット、まんじゅう、キャンデー</p>

#### ②「自他の考えを洗練する場」における生徒の反応

ここでは、次のように、あえて少数派である上記類

型2の分類を取り上げることで、多くの生徒にとって自分とは異なる考えに出会わせることにした。

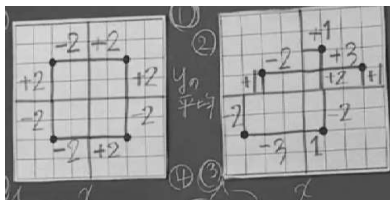


以下はビスケットの散布図についての議論の様子である。([ ]は筆者が補足したもの。)

- T : この[類型2の]仲間分けに対して何か反論ありますか。  
 S4 : 気温が低くて売れるっていうのはビスケットは違うかな。  
 T : じゃあこれは、どの仲間なの？  
 S4 : バラバラの仲間。  
 T : それに対して、[類型2と判断をした]5班は、反論はありますか？  
 S5 : ビスケットは、全体的に、大まかに見たら右下がりだと思います。  
 T : 大まかに見たら、右下がりなんじゃないかな。みんなそれを聞いて、どうですか。どうぞ。  
 S6 : 大まかに見たら、別に右上がりでもいい。  
 T : 大まかに見たら、右上がりでもいいかな。  
 S : 見える、見える (多数)

第2時では、教師が「自他の考えを洗練する場」を創ることができず、生徒たちは他者の考えを理解するという事に留まっていた。それに対して第7時では、教師が「反論はありますか」と評価を問うことで、生徒が自分とは異なる見方に対して反論しようとする行為が見られた。これは、第2時には見られなかった行為である。またその評価の中で、ビスケットの散布図が「バラバラ」にも「右下がり」にも「右上がり」にも見えると3つ(下線部)に判断が分かれた。そこで、

教師はこのビスケットの散布図を「誰もが納得する分類の方法はないか」と問うことにし、単純化した散布図を2つ提示した。第3図は、左側の散布図を「バラバラ」、右側の散布図を「右上がり」と分類し、2つの変量とそれぞれの平均値との差（偏差）を書き加えたものである。これを用いて、右側の散布図が「右上がり」と分類した根拠をグループで議論させたところ、以下のものであった。（[ ]は筆者が補足したもの。）



第3図 散布図を単純化したもの

- S7:俺はこれ全部2乗して個数で割らなきゃいけないと思ってる。  
 S8:でも2乗して個数で割ったら[右の散布図も左の散布図も]プラスだから。2乗しちゃいけない。  
 S7:そっか、だめだ。[偏差を]全部足すのか。でも、[偏差を]全部足すと0だったよ。0だった気がする。  
 S8:0だ、0だよ。[右の散布図も左の散布図も]両方0。  
 S7:えー、じゃあどうしょ。あーだめか。  
 S9:わからない。  
 S7:あー、分かったかも。ここ[それぞれの平均]を基準にしてさー。きたきたきたきた。  
 S8:何が？  
 S7:これ[右の散布図を4つの範囲に分けて、偏差を]全部足して[みると]、足したらここ[右上]が一番大きくなる。ここ[平均]からの差。  
 S8:あー、そういうことね。  
 S7:だから、右上がり。  
 S9:本当だ。

この議論の中では、まず「全部2乗して個数で割る」「偏差を全部足す」という考えがうまくいかないという結論に至った。次に、相関係数の概念につながる偏差積までは到達しなかったものの、平均（中央）を基準にした4つの範囲に区切り、偏差を比較するという考えに至った。その後、相関係数の概念を説明し、グラフ電卓(TI-Nspire)を使用して、平均気温と8種類の菓子支出金額の相関係数を算出した。

### ③第7時の分析

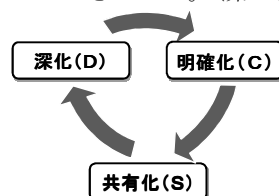
授業後の生徒の振り返りには、次のような内容が書かれていた。

- ・友達と議論することで意見を共有したり、主張すれば、よりその問題について深めることが出来ると思うので、いい体験が出来たと思った。
- ・自分で考えたり、その考えをみんなで共有することがいいことだと思いました。自分が思いもつかなかったことが知れるからです。これからもっと知っていくことを大切にしたいです。
- ・友達と議論すると範囲が広がって、意見のぶつかり合いなどもあってなかなか面白かった。
- ・自分で考えて、考えたことを友達と議論することによって、新しいことが分かるようになるのではないかなと思った。
- ・グループで考えたり、みんなの意見を聞くのも、自分で考えてなかったことが分かって楽しかったし、自分の中でもいろいろな考え方がもてるようになっていった。また、その中で新たな事を発見できることもすばらしいと思った。

第2時での振り返りは、ほとんどが「他者の考えを理解する」ことよさに留まった内容であった。それ

に対して第7時の振り返りでは、明らかに他者との議論の結果、理解が深まり、多面的・発展的に考えるよさや有用性について述べられている。また一部には、自他の考えを洗練することで何かを発見できる可能性に気付いている。

第7時をまとめると、第7時では教師が「自他の考えを洗練する場」を創ることによって、考えを深化させることができた。また、グループの議論において、教師の支援がなくとも自他の考えを洗練し、自ら考えを深化させることができていた。（第4図）。



第4図 第7時におけるグループの思考活動の評価

## 4 数学に対する生徒の意識の変容

教授実験終了時の生徒の振り返りには、次のような内容が書かれていた。

- ・数学は、問題を解いて、計算ばかりだと思っていたけれど自分の意見や考えを言ったり、友達の考えを比べたりするのが楽しかったです。
- ・普段は教科書を読んで、方法を聞いて解くということがほとんどだったので、こういう授業は新鮮でした。
- ・ただ先生の言っていることを聞くのではなく、数学とあまり関係がなさそうだと思っていた問題から、計算をして、数学的に考えるというのが面白かったです。

これは、少なくとも上記の生徒たちが教授実験前に、数学は「教師の説明を聞く」「与えられた方法で問題を解く」だけの受動的に学ぶものであると捉えていたことを示している（実線部分）。しかし、教授実験を終えて、生徒の意識が「数学では自らの問題解決を通して概念や法則を習得・活用していく面白さや、自分で考えたり、他者とともに考えたりする楽しさを感じることができた」と変化したことが分かる（波線部分）。

また、教授実験が数学に対する生徒の信念・目的・態度に及ぼした効果について、より詳しく検証するため、アンケート調査を行った。質問項目は、中原他（1995）を参考に作成し、「そう思う（4点）」「ややそう思う（3点）」「あまりそう思わない（2点）」「そう思わない（1点）」の4件法を用い、評価した。対象クラス40名の項目別の平均値を事前と事後で求めた（第2表、第3表）。

第2表に示した質問1は、数学がおもしろい・楽しいと思うときはどんな時かを聞くもので、数学的活動を行う動機や目的観に関連したことを尋ねるものである。ここでは、「社会性」「創造性」の項目で肯定的な変化が見られた。これは、生徒が教授実験を通して、他者とともに数学的活動を行うことで得られる満足感、探究的な内容で達成されたときの満足感を得た結果と言える。

第3表に示した質問2は、どのようにすれば数学がよくなるようになるかと考えているかを聞くもので、生徒の数学の学習方法や数学の性格についての信念を尋ねるものである。ここでは、「社会性」の項目で平均値が高くなり、肯定的な変化が見られた。これは、教授実験を通して、他者とともに学び合うことが、より良い理解や問題の解決につながると感じた結果と言える。

第2表 質問1「数学がおもしろい・楽しいと感じるときはどのようなときですか」の事前・事後比較

	事前	事後	増減
(1) 簡単な練習問題をたくさん解いたとき[問]	2.63	2.65	0.02
(2) 難しい問題をじっくり時間をかけて解けたとき[問]	3.29	3.20	-0.09
(3) 定理や内容の意味が分かったり納得したりしたとき[理]	3.37	3.23	-0.14
(4) なぜそのようになるのかを考えているとき[創]	2.26	2.45	0.19
(5) 自分の考えを、他の生徒が理解してくれるとき[社]	2.31	2.85	0.54
(6) 他人にうまく説明できたとき[社]	2.89	3.23	0.34
(7) 友達と協力して作業したり問題を解いているとき[社]	2.11	2.48	0.37
(8) 自分で問題の別の解法を見つけたとき[創]	2.83	2.90	0.07
(9) 習った事柄を、自分なりに発展させてさらに新しいことを見つたり、問題を解決したりするとき[創]	2.71	2.83	0.12

[問]: 問題を解く、[理]: 理解、[創]: 創造性、[社]: 社会性

第3表 質問2「どのようにすれば数学がよくなるようになりますか」の事前・事後比較

	事前	事後	増減
(1) 基礎的なことを理解する。[理]	3.83	3.83	0.00
(2) 先生の説明をしっかりと聞く。[理]	3.34	3.43	0.09
(3) 解き方のパターンを覚える。[暗]	3.46	3.30	-0.16
(4) 練習問題をたくさん解く。[問]	3.63	3.70	0.07
(5) 難しい問題を解くようにする。[問]	3.20	3.13	-0.07
(6) 自分の考えを他の生徒に説明しようとする。[社]	2.97	3.25	0.28
(7) 他の生徒の考えを理解しようとする。[社]	2.57	2.98	0.41
(8) 教科書に書かれていることや先生から説明された数学の内容はすぐ呑み込みにせず、自分で一度考えてみようとする。[創]	3.11	3.13	0.02
(9) 先生の示した方法で問題を解き、独自の考え方は考えないようにする。[暗]	1.91	1.95	0.04
(10) 問題の答えをただ得ることよりも、考え方を理解しようとする。[理]	3.54	3.63	0.09
(11) 自分で何か考え出そうとする。[創]	3.14	3.13	-0.01
(12) 問題の異なった解法を見つけようとする。[創]	2.69	2.78	0.09
(13) 自分で納得がいかない事は質問して解決しようとする。[理]	3.51	3.43	-0.08

[理]: 理解、[暗]: 暗記、[問]: 問題を解く、[社]: 社会性、[創]: 創造性

### おわりに

本研究の目的は、生徒の数学的な思考力や表現力を育むために、「生徒が何を学び、何を考えたか」が中心となる授業を教師はどのように創るべきか、という授業改善の視点を明らかにすることにあった。そこで、「明確化」「共有化」「深化」というCSD思考サイクルを循環させるために、「自分の考えを表現する場」「他者の考えを理解する場」「自他の考えを洗練する場」を教師が創り、教授実験を行った。

教授実験の前半では、CSD思考サイクルを一巡させるに至らなかったが、継続して教師がこのサイクルを意識し授業で循環させることによって、「事象を数学的に考察し表現したり、思考の過程を振り返り多面的・発展的に考えたり」する数学的活動を実現できた。

その結果、生徒の数学的な思考力や表現力の高まりが見られた。また、教授実験の生徒の振り返りとアンケート調査から分かったことは、数学を学ぶ上で、他者と考えを共有し、深めることが重要であると生徒たち自身が実感したことである。これらのことから、教師が3つの場を創り、CSD思考サイクルを意識した授業を継続的に行うことは、生徒の数学的な思考力や表現力を高めるのに有効であったと言える。

結論として、生徒の数学的な思考力や表現力を育む授業改善の視点には、教師が「自分の考えを表現する場」「他者の考えを理解する場」「自他の考えを洗練する場」という3つの場を創るだけでなく、CSD思考サイクルを意識した授業を継続的に行うことが必要であると言える。こうした授業改善の取り組みを行うことにより、生徒の思考活動が習慣化し、生徒が独力でCSD思考サイクルを循環させ、数学的な思考力や表現力をより高めることになると考える。今後は、今回授業した単元以外においても上記理念を念頭に置き、継続して研究に励みたい。

### 引用文献

- 国立教育政策研究所 2012 「評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料（高等学校数学）」教育出版 p. 23
- 日本システム開発研究所 2010 「平成21年度文部科学省委託調査報告書 学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」p. 14
- 二宮裕之 2011 「指導」（高等学校数学教育研究会編『高等学校数学教育の展開』 聖文新社 p. 79
- 藤井斉亮 2010 「日本の授業における『集団思考』の様相— 集団は個人の総和を超えるか —」（清水美憲編著『授業を科学する— 数学の授業への新しいアプローチ —』 学文社 p. 159
- 松原元一 1968 『思考の様相＝算数・数学の指導事例から＝』 近代新書 p. 140, p. 150

### 参考文献

- 青山和裕 2010 「実験・計測データを活用した統計授業の展開について～高等学校数学I『データの分析』での授業実践から～」イブシロンVol. 52 pp. 51-58
- 中澤房紀 2010 「TI-Nspire CXを使った新しい学習指導要領に対応した統計の授業と教材」 T<sup>3</sup>Japan 第15回年会誌 pp. 16-25
- 中原忠男他 1995 「数学に対する生徒の信念・目的・態度の調査研究（I）」 広島大学教育学部学部附属共同研究体制研究紀要第23号 pp. 57-65
- Iddo Gal 2012 「統計リテラシーのこれから— その教育と評価への挑戦 —」 日本数学教育学会誌第94巻第5号数学教育66-3 pp. 2-10



# 小学校理科における 問題解決の能力を育成する指導の在り方

— 仮説を立てることに重点をおいた授業づくりを通して —

成瀬直美<sup>1</sup>

小学校理科の学習指導要領解説に、比較する、関係付ける、条件に目を向ける、推論する、という各学年で中心的に育成する問題解決の能力が示されている。本研究では、それらの能力を育成するために、見通しをもって学習に取り組むことが重要と考え、仮説を立てることに重点をおいた授業づくりを行った。その結果、観察・実験の計画や実施に主体的に取り組む姿が見られ、問題解決の能力の育成に有効であることが確かめられた。

## はじめに

平成20年3月に告示された小学校学習指導要領において、理科の目標は「自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。」とある。

今まで実践してきた授業を振り返ると、身近な自然の事象を教材として活用することや、できるだけ実物に触れさせること、導入を工夫することにより、児童は自然の事象への興味・関心を高め、問題を見いだすことはできるようになってきている。しかし、観察、実験に興味・関心をもち、指示した通りに取り組むことはできても、主体的に取り組むまでには至っていなかった。この課題を改善したいと考え、仮説を立てることに重点をおいた授業づくりを通して、問題解決の能力を育成することとした。

## 研究の内容

### 1 研究の構想

#### (1) 問題解決の過程

小学校学習指導要領解説理科編に問題解決の能力の育成について次のように述べられている。「児童が自然の事物・現象に親しむ中で興味・関心をもち、そこから問題を見だし、予想や仮説の基に観察、実験などを行い、結果を整理し、相互に話し合う中から結論として科学的な見方や考え方をもちようになる過程が問題解決の過程として考えられる。このような過程の中で、問題解決の能力が育成される」(文部科学省 2008 p. 8) とある。問題解決の過程の中で大切な活動の一つである観察、実験に主体的に取り組ませることで、

問題解決の能力を育てることにつながると考える。

#### (2) 見通しをもつことと主体的な取り組み

児童が主体的に観察、実験に取り組むためには、見通しをもつことが重要であると考え。小学校学習指導要領解説理科編では、「『見通しをもつ』とは、児童が自然に親しむことによって見いだした問題に対して、予想や仮説をもち、それらを基にして観察、実験などの計画や方法を工夫して考えること」また、『見通し』は、児童自らが発想したものであるため、観察、実験が意欲的なものになる」(文部科学省 2008 p. 7) とある。見通しをもつことで、児童は興味・関心を高め、自分の考えが正しいのか確かめたい、という意欲を喚起し、主体的に観察、実験に取り組むようになると期待できる。

#### (3) 仮説を立てること

仮説とは、広辞苑(2008)に「自然科学その他で、一定の現象を統一的に説明しうるように設けた仮定。」と書かれている。一般的に、仮説を立てるとはこのような仮定をつくることである。本研究では、予想から結果を得るまでの活動を分けずにとらえさせるため、予想・計画・実施・結果の一連の活動を「仮説を立てること」と定義した。4つを一まとまりに意識することで、実験の結果までを見通して、活動に取り組むことができるようになる。

児童は予想する時、既習知識や日常生活の経験を基に、結果を予測する。計画する時、予想の根拠を基に、どのような方法で確かめられるかを考える。そして、計画を実施しながら、予想や計画を振り返る。結果を得た後、予想を検証するだけでなく、計画や実施についても振り返る。予想・計画・実施・結果は相互に関連しており、それらが一連の活動であると意識させることは、主体的な取り組みになり、問題解決の能力の育成につながると考える。

#### (4) 問題解決の能力

小学校学習指導要領解説理科編では、学年ごとに中心的に育成する問題解決の能力が示されている。第3

### 1 平塚市立松延小学校

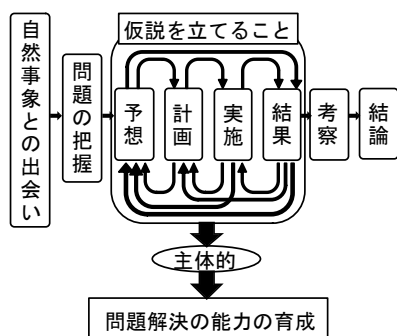
#### 研究分野 (授業改善推進研究 理科)

学年では、身近な自然の事物・現象を比較しながら調べること、第4学年では、自然の事物・現象を働きや時間などと関係付けながら調べること、第5学年では、自然の事物・現象の変化や働きをそれらに関わる条件に目を向けながら調べること、第6学年では、自然の事物・現象についての要因や規則性、関係を推論しながら調べることである。また、これらの問題解決の能力は、その学年で中心的に育成するもので、下の学年の問題解決の能力は、上の学年の問題解決の能力の基盤となるものであるとも示されている。

本研究では、比較する、関係付ける、条件に目を向ける、推論する、という4つの問題解決の能力に着目し、「仮説を立てること」の一連の活動の中で育て、伸長できるよう、計画的に取り入れることとした。

### (5) 研究仮説

「仮説を立てること」と問題解決の能力の育成との関係を研究構想図（第1図）に示す。



第1図 研究構想図

本研究では、「仮説を立てること」に重点をおいて指導することで、児童は活動に見通しをもち、主体的に予想から結果を得るまでの活動に取り組むと考える。それらの活動を通して、問題解決の能力を育成することが期待できると考えた。

### (6) 研究の手立て

所属校の児童を対象に、観察や実験等の活動に関する意識調査を検証授業の前に実施した。この調査結果から、予想の根拠や予想を確かめる計画をあまり考えたことがない傾向が見られた。

そこで、指導計画の作成にあたり、仮説を立てる順序を示し、どの児童も自信をもって取り組み、4つの問題解決の能力を使えるよう配慮した。具体的には、次のような手立てを行った。仮説を立てる前に、既習知識や日常生活の経験を思い出すことができるような情報を提示すること。予想から結果までの流れを見通すようなワークシートを作成すること。児童が友達の意見を参考にし、考えを深めたり、広げたりできるように、グループ活動を取り入れること。問題解決の能力を意識して使うために、「仮説を立てること」を単元の中で繰り返し行うこと等である。

## 2 検証授業

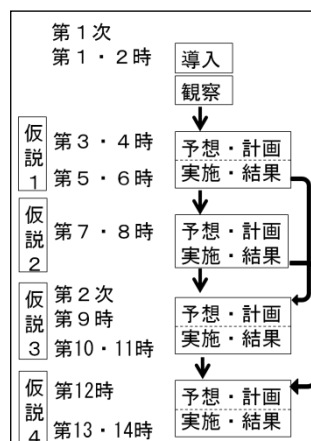
### (1) 検証授業の概要

検証授業は、平塚市立松延小学校第5学年の3クラス（83名）を対象に、単元「ものどけ方」で行った。本単元は全14時間扱いとした。

### (2) 単元の指導計画

単元の目標は「物を水に溶かし、水の温度や量による溶け方の違いを調べ、物の溶け方の規則性について考えをもつことができるようにする」である。本単元では、水溶液の定義を理解できるように、水に物を入れて観察する時間を設けた。

単元の指導計画を第2図に示す。なお、矢印は内容関連を表している。



仮説を立てる活動を仮説1から仮説4までと計画した。予想の根拠を考え、それを基に計画する時、計画を実施して結果を得る時は4つの問題解決の能力を意識し使う機会なので、予想・計画・実施・結果という仮説を立てる活動を繰り返し位置付けた。

た。

### 第2図 単元の指導計画

仮説を立てることは次のような活動の流れで行った。問題を提示した後、情報の提示を行って、思考を促した。発問に対し、各自で予想や計画をし、ワークシートに文章や図で記入した。その後、各自の予想や計画をグループで話し合い、決まったことをグループのワークシートに記入した。学級でグループの計画を発表し、もう一度計画を見直した。そしてグループで計画を実施し、結果をグループでまとめた。考察は各自で行い、学級で話し合い、結論を導いた。

次に、各仮説を立てる際に児童に示した発問を第1表に示す。

第1表 各仮説を立てる際に示した発問

仮説1の発問	食塩、砂糖、ミョウバンは溶ける量に限度はあるのだろうか。
仮説2の発問	前時の実験で、食塩は水に溶けると見えなくなった。食塩はなくなってしまったのだろうか。
仮説3の発問	食塩とミョウバンは、水に溶ける量を増やすことはできるのだろうか。
仮説4の発問	水溶液の中に溶けている物は取り出すことができるのだろうか。

これらの発問は、児童がもつであろう疑問や、児童が知りたい、調べたいと思うこと等を考慮して作成した。発問の順番は、児童が仮説を立てやすいように、

単元の流れに沿って決めた。

### (3) 検証授業の展開と結果

#### 【導入と観察】第1・2時

単元の導入では、まず試験管に透明なミョウバンの飽和水溶液を入れ、ミョウバンが少しずつ析出していく様子を見せた。児童はこの現象を見て、本単元に興味・関心をもち、最後にこの現象が説明できるようになりたいという意欲をもつことができた。

次に、児童にとって身近な物であり、水に入れた時に透明か、濁っているかが見分けやすい物を教材として選び、水に入れて観察させた。選んだ教材は、食塩、コーヒースュガー、みそ、ミョウバン、小麦粉である。食塩、コーヒースュガー、ミョウバンを水に溶かした物は透明であり、みそと小麦粉は水に入れると濁って、粒が下に沈む。様子を観察し、各自で記録した時は、溶けたか、溶けないかの意見が分かれた。しかし、グループで話し合うことで、食塩、ミョウバン、コーヒースュガーは水に溶けるが、小麦粉とみそは水に溶けない、という意見が全てのグループで得られた。児童は、溶ける物と溶けない物の判断ができるようになり、水の中で物が全体に広がり、透明になった液が水溶液であるということを理解した。

また、5つの同じ容器にそれぞれ100mLの水を入れ、スプーンすり切り1杯ずつ5つの物を入れ、条件を一定にすることで、問題解決の能力の一つである、条件に目を向けることを意識できた。

#### 【仮説1】第3～6時

仮説1では、「食塩、砂糖、ミョウバンは溶ける量に限度はあるのだろうか」という発問をした。本時は前時の内容を思い出させ、水の量や物の量に目を向けさせるようにし、溶ける量に限度はあるのかを考えさせた。仮説を立てる前に、海水に溶けている食塩の量と市販のジュースに入っている砂糖の量を情報として提示した。情報を提示することで思考を促し、児童は根拠のある予想をすることができた。

仮説を立てる時にワークシートを使うことで、児童は「仮説を立てること」の流れが分かり、結果を予想していた。そして予想した後、第1・2時の観察で使用したワークシートを参考にし、どの児童も計画をすることができた。計画の際に、準備する物、方法(文章と図での記載)のどこから記入してもよいとしたので、各自で欄を選んで取り組んでいた。

ここでは、水に溶けやすく、市販のジュース等に入っていて、児童にとって身近である砂糖を扱ったためか、児童の多くは溶ける量に限度がないと予想した。しかし、砂糖も100mLの水にスプーン90杯以上を入れると、溶け残りができるという結果から、児童は一定量の水に溶ける量には限度があることを理解することができた。また、児童は砂糖を食塩やミョウバンと比較することにより、物によって溶け方が違うことにも

気が付いた。

#### 【仮説2】第7・8時

仮説2では、「前時の実験で、食塩は水に溶けると見えなくなった。食塩はなくなってしまったのだろうか」という発問をした。100mLの水に食塩、ミョウバン、砂糖を溶かし、飽和させた物を見せると、児童は他の2つに比べて砂糖水の体積が大きいことに気が付いた。また、第2時で扱ったコーヒースュガーが溶けた様子をもう一度見せたり、海での経験を思い出させたりした。児童にとって身近な事象を提示したことで、根拠のある予想をし、それを確かめる計画をすることができた。重さに関係付けて計画するグループや、肉眼で見えない物は虫めがねや顕微鏡で見えるという、既習知識に関係付けて計画するグループがあった。虫めがねや顕微鏡を使っても、液体が見えるだけで、食塩は見えなかった。このグループの児童は他のグループの結果を見ながら「次はもっと考えて計画しよう」と発言し、次の仮説への意欲を見せた。各グループの実施結果を学級で共有し、各自で考察した。

#### 【仮説3】第9～11時

仮説3では、「食塩とミョウバンは、水に溶ける量を増やすことはできるのだろうか」という発問をした。砂糖を湯に入れた経験やスポーツドリンクの粉を水に溶かした経験等を思い出させ、溶ける量は水の量や温度に関係があることに気付かせた。砂糖は水より湯に入れた方が溶けやすいことやスポーツドリンクの粉は水の量が少ないと味が濃く、水の量が多いと味が薄いことから予想し、湯を使う計画や水を増やす計画等を考えることができた。水の量について比較する計画をしたグループと、水の温度で比較する計画をしたグループがあったので、水の量と温度のそれぞれの結果をグラフにし、学級全体で共有した後、各自で考察した。

#### 【仮説4】第12～14時

仮説4では、「水溶液の中に溶けている物は取り出すことができるのだろうか」という発問をした。児童は、仮説2で水を蒸発させて食塩を取り出した経験や、海水から塩を作るという知識に関係付けて、根拠のある予想をし、水を蒸発させる計画をした。また、水の量や温度を変えると溶ける量が変わるという仮説3で得た知識から推論して考えることができた児童は、水溶液を冷やして取り出す計画をした。計画がグループによって違うため、結果を学級で共有し、各自で考察した。

最後に学習のまとめとして、単元の導入で扱った、ミョウバンが析出していく現象について、説明する文章を書かせ、学習内容が理解できているかを確認した。

## 3 分析結果

### (1) 検証授業における児童の変容

仮説1で根拠を考えることができなかった児童が、

仮説2、3、4と経るごとに、根拠のある予想をするようになった。仮説2、3で、既習知識や日常生活の経験を関係付けて、仮説4では、自分のグループ以外の計画や結果を参考にして、根拠のある予想をするこ

<仮説1>食塩、さとう、ミョウバンはとける量に限度はあると思う。  
 <仮説2>食塩はなくなっていないと思う。このまえの実験で入れていくごとに水のかさがふえたから。  
 <仮説3>水のとける量はかえられる。水の量をふやすとジュースの味がうすくなるから。  
 <仮説4>水溶液にとけているものは、とりだせる。べつのグループが、べつの実験でとりだしていたから。

とができていた児童のワークシートの記述を示す。  
 また、予想や計画についてグループで話し合うことは、自分の考えに自信をもつ機会や、友達の意見を参考にする機会となったことが分かる記述を示す。

<予想についての振り返りと感想>  
 ・あっているかわからなかったけど、自分の予想とちよっと、にている人がいたのでよかった。  
 ・予想や理由がわからなかった時は、一人の子にヒントをもらったりして書いていた。  
 <計画についての振り返りと感想>  
 ・実験方法はあまり分からなかった時に、グループの人が考えていたので、よかった。  
 ・話し合うと、こういう方法もあるなど、自分では気づけなかったことまで気づけた。いろいろな考えが出てきておもしろい。

グループ活動を取り入れることで、児童は考えを深めたり、広げたりすることができた。

さらに、グループの計画を発表し合うことで計画を見直し、条件に目を向けたグループもあった。

仮説1の計画を発表した時に、食塩、砂糖、ミョウバンをそれぞれ15杯まで入れると計画したグループに「どうして15杯ですか」と質問する児童がいた。質問されたグループの児童は、予想と計画を見直し、話し合った。そして、15杯より前に限度になったら、そこで実験は終わり、15杯目も溶けてしまったら実験を続けると決めた。

次に、仮説1の第5・6時で計画を実施している授業の様子を示す。(T:教師 C:児童)

<授業記録>  
 T:机の上の必要ない物はしまっ、準備を始めましょう。  
 T:準備を始めましょう。  
 C:さとうないよ。  
 T:今出すからね。  
 T:すり切り用のスプーンも持って行ってよ。  
 T:準備できたら、始めて。

児童は教師の指示を待っている。準備に必要な物を

ワークシートに記載していても、全てが揃わないうちに実施しているグループがあったので、個別に指導した。

仮説3の第10・11時で計画を実施している授業の様子は次のようである。

<授業記録>  
 T:準備を始めましょう。  
 C1:俺ミョウバン。  
 C2:ピーカー取ってくる。  
 C3:先生、お湯ください。

児童はグループのワークシートを見ながら他の児童と分担し、声をかけ合いながら協力する姿が見られるようになった。

計画の実施についての児童の記述を示す。

<振り返りと感想>  
 ・自分たちで考えて実験したから分かりやすかった。  
 ・実験では、自分から道具をもってきていた。

児童は自分で予想や結果を考えたことで、主体的に計画を実施することができたと記述している。

「仮説を立てること」を一連の活動としてとらえることで、計画を実施して結果を得ながら、予想や計画を振り返ることができていたグループもあった。

仮説1で砂糖を限度まで溶かすことができなかったグループが、「水の量を少なくしていればよかった」と振り返り、仮説2や3では、水の量について、丁寧に話し合っ決めていた。また、仮説3で湯を使って調べたグループは、温度が下がってきた時に他のグループの様子を見て「お湯が冷めたから、ガスコンロを使ってもいいですか」とガスコンロを取りに来ていた。このように、児童は予想と違う結果を得たり、他のグループの実験を見たりした時に、自分の予想や計画を振り返っていた。

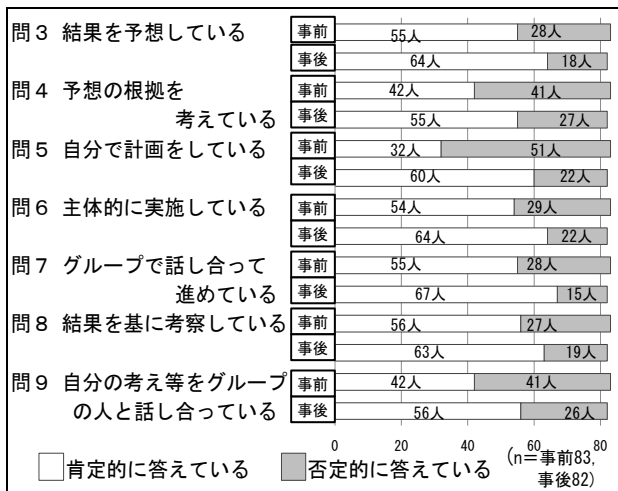
## (2)意識調査から見た児童の意識の変容

検証授業の前後に行った意識調査では、10の問いに対し、問1を除いて①そうしている②どちらかといえばそうしている③どちらかといえばそうしていない④そうしていない、の4つの中で当てはまる番号を答えるように指示した。質問内容を第2表に示す。

第2表 意識調査の内容

問1	問題を見いだしているか
問2	観察や実験が好きか
問3	結果を予想しているか
問4	予想の根拠を考えているか
問5	自分で計画をしているか
問6	主体的に実施しているか
問7	グループで話し合っ進めているか
問8	結果を基に考察しているか
問9	自分の考え等をグループの人と話し合っているか
問10	結果が予想と合わなかった時、その原因を調べたいと思うか

問3から問6までは、「仮説を立てること」についての質問、問7と問9はグループでの話し合いについての質問、問8は考察についての質問である。それらに対する意識の変容について示す（第3図）。なお、検証授業前を事前、授業後を事後と表す。

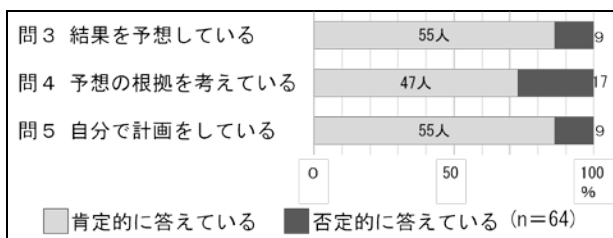


第3図 意識調査の結果

問3から問6までの意識の変容を見ると、肯定的に答えている児童数は、事後どれも増えている。「仮説を立てること」に繰り返し取り組むことで、意欲的に仮説を立てるようになった傾向が見られた。

また、問7と問9に肯定的に答えた児童は、事後どちらも増えている。各自で考えたことをグループで話し合い、「仮説を立てること」に取り組んでいたことが分かる。

第3図において、問6の事後に肯定的に答えている児童64人が、予想や計画にどのように取り組んでいるかを分析した（第4図）。



第4図 問6で肯定的に答えた児童の意識

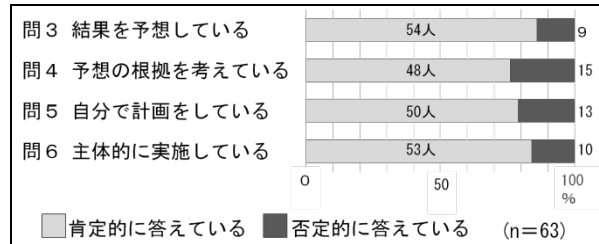
64人の児童のうち、問3に肯定的に答えた児童は55人、問4に肯定的に答えた児童は47人、問5に肯定的に答えた児童は55人であった。

問6に肯定的に答えた児童のうち、問3、問5で86%、問4で73%が肯定的に回答していることから、主体的に計画を実施している児童は、予想やその根拠、計画を自分で考えている傾向にあることが分かった。

「仮説を立てること」は、主体的に計画を実施することに有効であることが確かめられた。

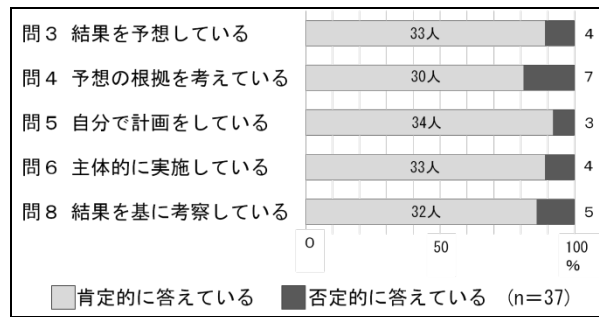
また、第3図において、問8の事後に肯定的に答えている児童63人が、「仮説を立てること」にどのように取り組んでいるかを分析した。

問8で肯定的に答えた児童のうち、約80%が問3から問6までについて、肯定的に答えている。このことから「仮説を立てること」は、考察への意欲につながっていると考えられる。第5図に示す。



第5図 問8で肯定的に答えた児童の意識

最後に、児童の探求心を調べるために、問10に「結果が予想と合わなかった時、その原因を調べたいと思うか」という質問を入れた。問10で事後、肯定的に答えた児童37人が、「仮説を立てること」と考察にどのように取り組んでいるかを分析した（第6図）。



第6図 問10で肯定的に答えた児童の意識

問10で肯定的に答えた児童のうち、80%以上が問3から問6までについて、肯定的に答えている。問8の「結果を基に考察しているか」についても、86%の児童が肯定的に答えている。「仮説を立てること」は、児童の探求心につながる傾向にあることが分かった。

また、自分たちで計画し実施したことについて、児童が振り返っていた記述を次に示す。

＜計画し実施したことについての振り返りと感想＞

- ・みんな楽しそうな実験方法を考えていたので、楽しみだった。
- ・グループでそれぞれの実験方法で実験しているから、いろいろな実験方法が見つかったと思う。

グループで話し合って計画したことと、グループによって違う方法で結果を得たことが、考察への意欲につながったと考える。

### (3) 問題解決の能力

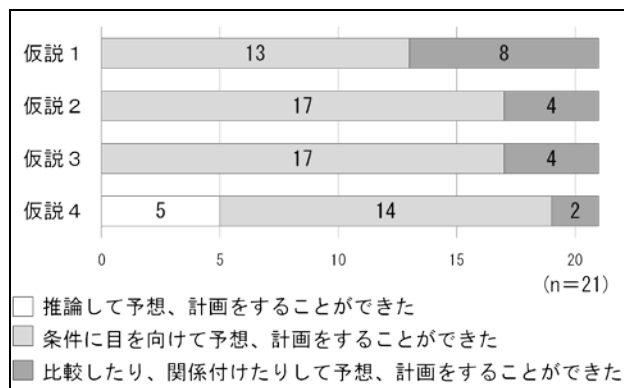
「仮説を立てること」で4つの問題解決の能力を意

＜仮説1＞食塩はとける量に限度はないと思う。なぜならば、前にやった時はとけたから。  
さとうはとける量に限度はないと思う。なぜならば、ジュースに入っているから。  
ミョウバンはとける量に限度はないと思う。  
＜仮説4＞水溶液にとけているものは、とりだすことはできる。なぜならば、じょうはつさせれば水がへるから、とけのこりがでてくる。

識し、身に付けている問題解決の能力を使って、予想の根拠を記述していた児童の記述を示す。

仮説1で、根拠を記述することができなかった児童が、繰り返し「仮説を立てること」に取り組むことで、仮説4では、条件に目を向けて比較した根拠を記述することができるようになった。

また、問題解決の能力を使って予想や計画をすることができたかについて、全21グループのワークシートを分析した（第7図）。



第7図 グループのワークシートの記述

第5学年で中心的に育成する問題解決の能力である、条件に目を向けることを使って、予想や計画をすることができていたグループは、21グループ中、仮説1で13、仮説2で17、仮説3で17、仮説4で14であった。仮説4では5つのグループが第6学年で中心的に育成する問題解決の能力である、推論することを使って、予想や計画をすることができた。

仮説1では、第1・2時において食塩、砂糖、ミョウバンが溶ける様子を比較して考えることから、条件に目を向けることにつながった。仮説2では重さ等を、仮説3では水の量や温度を関係付けて考え、予想や計画をする時に条件に目を向けられるようになった。

話し合った時に比較したり、関係付けたりすることはできたが、条件に目を向けることができていなかったグループも、学級で発表することで、他のグループの計画を参考に条件に目を向けた計画にすることができた。

このように、「仮説を立てること」に繰り返し取り組んだことで、自分たちで問題解決の能力を使って、予想や計画ができるようになったことが分かる。

単元の最後に、単元の導入で行ったミョウバンが析出していく現象の説明をワークシートに書かせた。3人の児童の記述を示す。

<児童の記述>

- ・何かを試験管の中に水といっしょにいれて水溶液にして、氷で水の温度を下げると何かが出てくる。キラキラしていたものはミョウバンだと思う。
- ・試験管の中に水溶液が入っていて、氷水に試験管を入れたら、水溶液にとけていた物が出てきた。溶ける限度があるから出てきた。
- ・ひやすととける量が変わるのでとけなくなったのがでてきたと思う。

児童の記述には、本単元の学習内容である、物の溶け方の規則性が書かれている。まだ不十分な記述もあったが、他の児童も溶ける量や温度を関係付けることや、条件をそろえて比較するという問題解決の能力を使って説明することができていた。

研究のまとめ

予想・計画・実施・結果を、一連の活動としてとらえさせ、仮説を立てさせたことで、児童は見通しをもち、主体的に予想を確かめる計画や実施に取り組むことができるようになった。また、各自で考え、グループで話し合い、そこで計画を深め、実施したことが、結果を考察する意欲につながった。

「仮説を立てること」を通して、比較する、関係付ける、条件に目を向ける、推論する、という問題解決の能力を獲得したり、高めたりする姿が見られた。

しかし、仮説を立てることは、時間の確保が必要となる。そのために、どの単元で取り組むのか、また指導計画のどの部分で取り組むのかを考え、仮説を立てる活動を年間指導計画に位置付けていくことが必要であるだろう。また、問題解決の能力は3年生から段階的に育成していくことが必要であると改めて感じた。

おわりに

研究を通して、問題解決の能力を育成することの重要性和難しさを改めて実感した。本研究の成果と課題を踏まえながら、今後も児童が主体的に問題解決に取り組めるように努めていきたい。

引用文献

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 理科編』 大日本図書 p. 7-8  
 新村出 2008 『広辞苑』 岩波書店 p. 534

参考文献

国立教育政策研究所 2007 「特定の課題に関する調査（理科）調査結果（小学校・中学校）」  
 日本理科教育学会 2010 「理科の教育5月号通巻694号」 東洋館出版  
 日置光久・村山哲哉 2009 『新理科で問題解決の授業をどうつくるか』 明治図書  
 日置光久・矢野英明 2007 『シリーズ日本型理科教育3理科でどんな「力」が育つかーわかりやすい問題解決論ー』 東洋館出版  
 小林辰至 2009 『問題解決能力を育てる理科教育ー原体験から仮説設定までー』 梓出版

# 他者とのより良い関わり合いの中で 音楽の喜びや楽しさを生む授業づくり

— リズムアンサンブルを通じて —

吉田 布由美<sup>1</sup>

生徒が自己のイメージや思いを伝え合ったり、他者の意図に共感したりできるようにするなどのコミュニケーションを図る指導を工夫した音楽の授業づくりが求められている。本研究では、他者との関わり合いを大切にしたい音によるコミュニケーションを取り上げ、個人では得られない協同する喜び、伝え合う喜び、音や表現が合った時の喜びを体感することを通じて、音楽の喜びや楽しさを生むことへの成果を検証した。

## はじめに

中学校学習指導要領解説音楽編（平成20年9月）（以下、「解説音楽」）の「指導計画の作成と内容の取扱い」に、「生徒が自己のイメージや思いを伝え合ったり、他者の意図に共感したりできるようにするなどコミュニケーションを図る指導を工夫すること」（p. 65）が新たに記載された。

この背景として、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）（以下、「中教審答申」）の「7. 教育内容に関する主な改善事項」において、音楽科における言語活動の充実のための改善の観点として、「体験から感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを使って表現する」（p. 53）「合唱や合奏、球技やダンスなどの集団的活動や身体表現などを通じて他者と伝え合ったり、共感したりする」（p. 54）ことが重視され、自己表現の場面、体験の共有の必要性が示されたこともコミュニケーションを図る指導の充実につながっていると考えられる。

しかし、自己の指導経験を振り返ると、生徒の中には、自分の気持ちがあまく伝えられない、他者とのより良い関わり合いの経験が少ないといったことから、音楽活動の中でも自らの表現する力を十分発揮しきれない、合唱・合奏の活動に喜びや楽しさを見いだせない生徒を見ることがあった。

## 研究の内容

### 1 研究の目的

西園・伊野（2008）は、「音楽は世界中どこに行っても共通に心を通い合わせることができる手段となり、共有し合えるものである。音楽活動はまさに音による

コミュニケーション活動」であると述べている。また、村山（2012）は、「みんなで楽しむ音楽活動は、音楽の楽しさや喜びをさらに大きく」と述べている。音楽は、言葉にならない思いを表現する一つの手段になり得る。また、音楽を共に表現したり、鑑賞する時の一体感、感動の共有は、音楽の醍醐味の一つとして、人と人を結び付ける力があると考えている。

そこで本研究では、他者とのより良い関わり合いを大切にしたい音楽活動の中で、音楽の喜びや楽しさを見いださせるための指導の在り方について実践を通じて明らかにしたいと考えた。

### 2 目指す生徒の姿

中教審答申に、改善の具体的事項として、「合唱や合奏など全員で一つの音楽をつくっていく体験を通して、表現したいイメージを伝え合ったり、協同する喜びを感じたりする指導を重視する」（p. 96）と記載された。このことを踏まえ、音楽活動の中で他者とのより良い関わり合いをもたせるという観点から、次の三つを行うことにより、音楽の喜びや楽しさを実感する様子を目指す生徒の姿とした。

- ①協同する
  - ②リズムや表現を合わせる
  - ③表現したいイメージを伝え合う
- ことにより音楽の喜びや楽しさを実感する姿

### 3 リズムアンサンブルの有効性

今回のテーマについて取り組む上で、初めに扱う題材として、リズムアンサンブルの活用は次の2点において有効であると考えた。

①「音楽はリズムをもち、音程が確立して、はじめて音楽であるということができるのである」（黒沢 1990）、このことからリズムは音楽の原点であるといえる。そこで、リズムを学ぶことは、他の音楽活動にもよい影響があると考えた。

1 藤沢市立御所見中学校  
研究分野（授業改善推進研究 音楽）

②読譜に伴う既成の概念で束縛されることが少なく、表現活動に入っていきやすいと考えた。

以上のことから、他者とのより良い関わり合いの中で音楽の喜びや楽しさを生む授業をつくるための一つの手段として、本研究では、リズムアンサンブルを取り上げることとし、今回は、その中のクラッピングを行うことにした。

#### 4 研究の構想

リズムアンサンブルを通じて、小グループで一つの音楽をつくっていく。その活動の中で、**協同する** **合わせる** **伝え合う**という音によるコミュニケーションから、他者とのより良い関わり合いの中で音楽の喜びや楽しさを生む授業づくりを目指す。第1図は研究構想図である。



第1図 研究構想図

#### 5 所属校生徒の実態調査

生徒の実態把握と授業後の変容を見る目的で、「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、事前・事後調査として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。事前と事後は発問順番のみを変え、同じ設問で行った。

#### 6 研究の手立て

##### (1) 学習形態・方法の工夫

##### ア 指導形態の工夫

##### (ア) 小グループの活用

今回の研究では、1グループ6名を基本の人数として行った。小グループで活動することで、一人ひとりの発言回数が増え、一人ひとりがグループ活動に関わる場面をつくることができるようにした。

##### (イ) 生活班の活用

他教科の授業、昼食時間、係活動等で生活班を活用することが多いため、同じ班を活用することで、活動にスムーズに入っていくことができると考えた。

##### イ 指導方法の工夫

生徒同士が関わり合い、リズムを聴き合う、表現方法を話し合う等の学び合いの活動を音楽活動の中に意識して設定することとした。

##### (2) 教材の開発

音楽活動の中で、関わり合い、コミュニケーションをとる必要がある楽曲を使用したいと考え、リズムアンサンブルの楽曲を開発した。開発にあたっては、以下の工夫を行った。

##### ア 形態の工夫

##### (ア) 3パートの編成 **協同する**

1グループ6名を3パートに分け、複数名で一つのパートを受けもつこともできるようにし、学び合う機会を増やした。

##### (イ) リーダーパートの設定 **協同する**

第1パートをリーダーパートとして設定した。難易度を若干高くし、他のパートを導くような編成にすることで、グループ活動の活性化をねらった。

##### イ 楽曲の工夫

##### (ア) ユニゾンのリズム **合わせる**

リズムが合ったという実感を得やすくするために、すべてのパートが同時に同じリズムになる、ユニゾンのリズムを楽曲中に多く使用した。

##### (イ) 呼びかけ応答のリズム **協同する**

協同する観点から、会話のようになっている呼びかけと応答のリズムを使用した。また、創作活動でも、このリズムを使用できるように考えた。

##### (イ) 創作活動 **伝え合う**

音楽をつくる過程でコミュニケーションの方法を学び、仲間と共に表現したいイメージを伝え合う場面の手立てとして、今回は、楽曲中の2小節ずつ、2カ所を創作部分とした。

##### (イ) 日本の伝統音楽のリズム **合わせる**

「間」等を含めた日本の伝統的なリズムは、相手の息づかいや雰囲気を感じて合わせる必要があり、他者との深い関わり合いをもたせることに有効と考え、楽曲中の3小節間に設定した。また、今回は、歌舞伎の伴奏音楽としても使われる小鼓・大鼓のリズムを取り入れ、「間」についても楽譜上の一カ所に設定した。

第2図 自主開発教材「リズムのWA」

楽譜は、2種類作成した。1種類目は、初めに提示する時に使用した。リズムを理解させやすくするために、リズムに言葉をつけた楽譜である。2種類目は、リズムにボディーパーカッションを加えたものを作成し、題材の中間部分で使用した。



第2図は、初めに提示する時に使用した（1種類目の）楽譜である。

## 7 検証授業

### (1) 検証授業の概要

実施期間：平成24年9月25日～10月23日

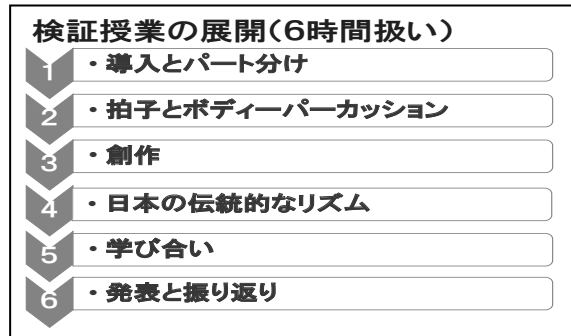
対象生徒：第2学年3学級（114名）

授業時数：6時間

題材名：「他者とのより良い関わり合いの中で音楽の喜びや楽しさを味わおう」

教材名：「リズムのWA」（自主開発教材）

本題材では、音楽活動の中でコミュニケーション、他者との関わり合いを多くもたせることをねらいとして作った開発教材「リズムのWA」を使って、グループごとにリズムアンサンブルを行った。6時間を通して、「グループでの創作活動」、「グループで間を合わせる」等の学習活動を行い、最終的に音楽の喜びや楽しさをもたせられるような組み立てとした。検証授業の展開を第3図として示す。



第3図 検証授業の展開

### (2) 検証授業の様子と展開

#### 第1時【導入とパート分け】

題材の目標の提示、リズム遊びの導入を行った後、「グループで一つの音楽を作るためにはどのようなパート分けにすればよいか」というように、協同することを念頭に置いてパート分けを行い、グループの話し合いによりパートを決定させた。

グループごとに工夫して、どのようなパート分けにすればより良い音楽活動になるか考える姿が見られた。

#### 生徒の感想から

○手をたたく音が大きい人をリーダーパートにして、リズムの土台をつくるようにし、音が小さい人には、サポートができるようにペアを組んだ。

#### 第2時【拍子とボディーパーカッション】

拍子を意識した表現活動と、ボディーパーカッションを取り入れた表現活動を通じて、グループで関わりをもたせリズムを合わせる活動を行った。始めに拍子について学び、拍子を感じながら合わせる活動を行った。特に1拍目の強拍をグループごとに合わせようとする姿が見られた。

次に、足とひざのボディーパーカッションが入る楽譜に取り組んだ。「ボディーパーカッションになると難しい。でも、できるとすごく達成感がある」という感想があり、「達成感やできる喜びを感じた」という記述が多く見られた。また、全体を通じてより良い他者との関わり合いを感じられる感想も聞かれた。

#### 生徒の感想から

○友だちと息が合うととても楽しい。  
○分からない所も仲間聞いて分かるようになった。  
○グループでリズムアンサンブルをすると、コミュニケーションができるからよい。

#### 第3時【創作】

導入で、一人ひとりが4拍のリズムを創作し、クラス全員で繋げていくリズムリレーを行った。参加した全員がリズムリレーを行うことができ、それぞれの個性的なリズムに関心をもって取り組む姿が見られた。また、一人の音にクラス全員が耳を傾け、リズムを繰り返したたくことで、個人の創作したリズムをクラス全体で共有する場となった。

次に、その活動を楽曲中の創作活動につなげた。始めに個人で2小節（8拍）のリズムを考えさせ、次にグループごとに表現したいリズムを伝え合いながら、グループのリズムを創作していく活動を行った。

#### 生徒の感想から

○創作をしてみて、自分達でリズムを考える時、一人ではあまり意見がわからなかったけど、みんな意見を出し合うと、こんなものもあるのかと、発見できたことがたくさんあった。その中の一つに決めるのが、みんな良くて難しかった。  
○グループで考えると、思ってもみなかったものがでてきて、「こんなのがあった」って思ってたし良かった。

#### 第4時【日本の伝統的なリズム】

楽譜上の3小節にわたって組み込まれている「日本の伝統音楽のリズム」をグループで合わせる活動を行った。「アイコンタクト」や「息づかいを見る」、「表情を見る」というグループごとの工夫が見られた。また、「心を合わせなければ合わない」といった記述も多く見られた。この活動を通じて、より深いコミュニケーションを使って、リズムや表現を合わせていった。

#### 生徒の感想から

○周りの手の動きや、音などで間をとったので、目と耳も使わなければならないのだと分かりました。間をとることで、周りとうどう合わせるか考えられました。  
○僕たちの班は、一人が大きく動作をして、それに周りが合わせるということをやりました。

- 「間」を合わせる時はリーダーが息を吸うのを見て合わせた。
- 「間」のリズムが、班のみんなと心を合わせなければいけないと思いました。合わせるために、顔を見たり、合わせようとする気持ちが必要だと思いました。
- 「間」を合わせるためには、アイコンタクトをしたり、相手のことを見ておかないといけないんだなと思いました。
- 今回は、班のみんなで役割を果たし、とても合わせられたと思いました。心をひとつにしてやれば、とても「リズムが合った」と感じることができました。合わせる大切さを学びました。

### 第5時【学び合い】

班で学び合い（聴き合い）を行いながら、リズムアンサンブルを仕上げる活動を行った。グループで互いに意見を出し合い、教え合う様子が多く見られ、楽曲の完成度が高まっていった。

また後半では、ペアになって順番に聴き合いを行い、互いへの良い点やアドバイスを付箋に書き、交換するという学び合いの活動を行った。ほどよい緊張感の中、互いの音に耳を傾ける姿が見られ、もらったアドバイスを見てその後の表現を工夫する姿が見られた。リズムが合った時には、歓声があがり、楽しそうに活動に取り組む姿が見られ、達成感や自信がもてたという感想がここまでの中で一番多く記載された。

#### 生徒の感想から

- みんなで協力して楽しく音楽が学べたと思う。
- リーダーが分かるまで教えてくれたので、ありがたかった。
- みんなでできない所を教え合い、協力、学び合いにもできて、自信もついた。

### 第6時【発表と振り返り】

これまでの練習の成果として、グループごとに発表を行った。各グループともに、真剣な表情で発表に臨み、コミュニケーションを取りながら、アンサンブルを行っていた。また、発表が終わった後に拍手と喝采を浴びると、満足そうな表情を浮かべていた。班の中には、練習ではうまくいっていたが、本番では途中で止まってしまう等思うようにいかなかった班もあったが、感想を見ると「間違ってしまったけど、やったことに意味があった」といった前向きな感想が多く、「できた」「できない」だけではない音楽の楽しさを感じさせることができた。

#### 生徒の感想から

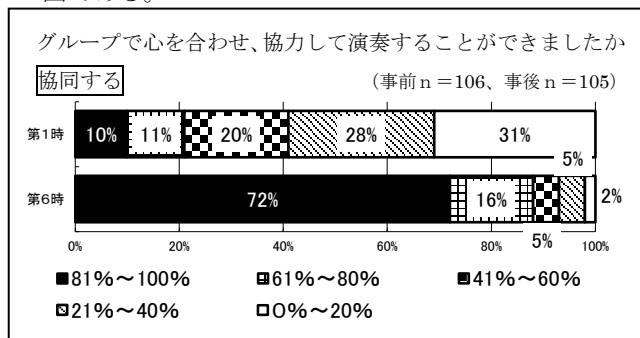
- みんなと合わせることは、心を合わせること。ピッチリみんなと合わせられた時は、すごくうれしかったし、自信をもてました。

## 8 結果と考察

### (1) 音楽の喜びや楽しさの向上

#### ア 振り返りシートから

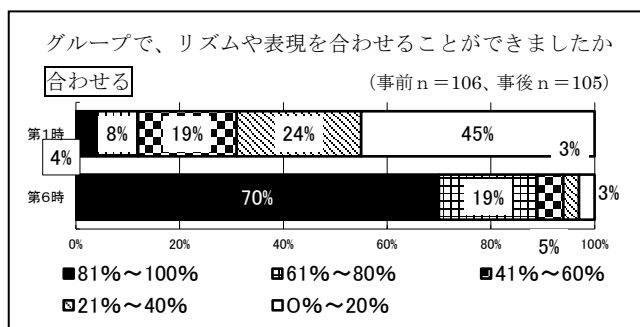
振り返りシートは、毎時間、授業のまとめとして生徒が記入したシートである。各項目の達成率0~100%の中で記入している。それを五つの段階に分け、第1時と最終日の第6時を比較したものが、第4・5・6・7図である。



第4図 振り返りシート①

第4図の結果では、「グループで心を合わせ、協力して演奏することができましたか」という質問に対し、第6時に達成率を81%~100%とした生徒は全体の72%となり、第1時と比較すると62ポイントの伸びが見られた。

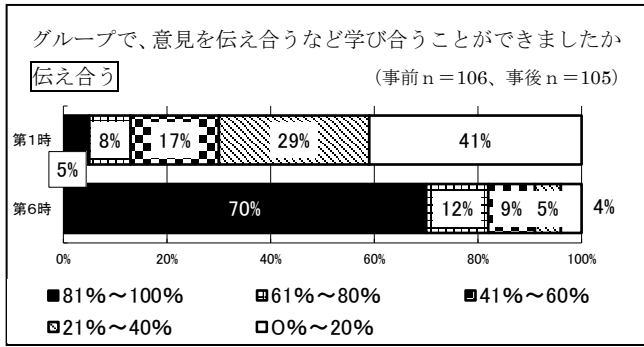
その中で、生徒の感想からも分かるように、第5時で「協力して音楽活動を行うことができた」という内容の記載が多く見られた。そこから、第5時で行った学び合いの活動が、グループで心を合わせ協力して演奏することに特に有効であるということが分かった。



第5図 振り返りシート②

第5図の結果では、「グループで、リズムや表現を合わせることができましたか」という質問に対し、第6時には達成率81~100%の生徒が全体の70%となり、66ポイントの伸びが見られた。

特に、第4時では、「間」を合わせるためにグループ内で工夫した様子が振り返りシートに多数記載されていた。日本の伝統音楽のリズムを扱ったことは、「合わせよう」「どのようにしたら合うだろう」という生徒同士の意識を一層高め、リズムや表現が合ったという実感をもたせることに有効であったと考えられる。

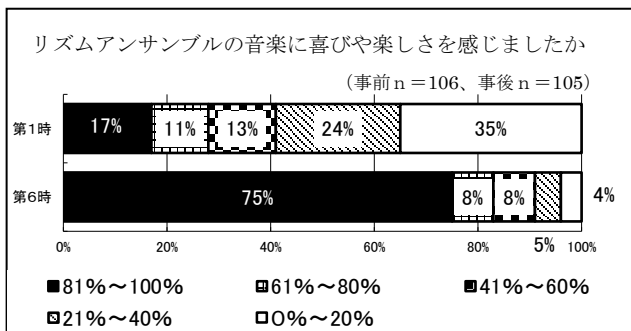


第6図 振り返りシート③

第6図の結果では、「グループで、意見を伝え合うなど学び合うことができましたか」という質問に対し、達成率81~100%の生徒が全体の70%となり、65ポイントの伸びが見られた。

振り返りシートの結果を分析すると、すべての観点において徐々に達成率があがっていることが見て取れ、**協同する** **合わせる** **伝え合う**が相互に関連して、相乗効果を出していることが推測できた。

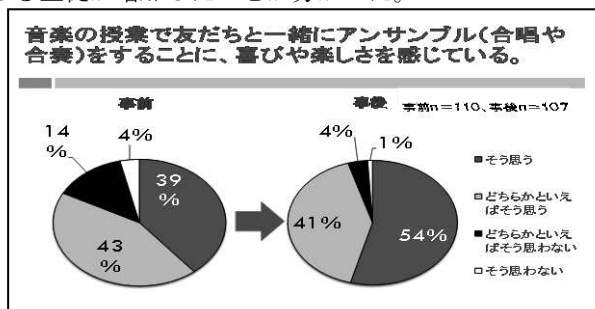
そして、以上の3点が上がるにつれ、第7図の「リズムアンサンブルの音楽に喜びや楽しさを感じましたか」の質問に対しても向上が見られた。



第7図 振り返りシート④

### イ 事前・事後調査の比較から

第8図は、音楽の意識調査アンケートの事前・事後を比較したものである。事前には、「そう思う」という回答が39%だったのに対し、事後では、54%と15ポイント増加した。また、「そう思わない」という解答に関しては4%から1%に減少し、他者ととともにアンサンブルという音楽を行ったことに、喜びや楽しさを感じる生徒が増加したことが分かった。



第8図 音楽の意識調査アンケート

### ウ 生徒の感想から

次に示すのは、授業の最終日である第6時に書いた生徒の感想である。

#### 生徒の感想

○一人ではなく、みんなで合わせるので、一人が失敗すると、皆が失敗してしまう。それがないようにするために、練習を重ねて来て、班で合わせることの楽しさ、喜びが分かるようになってきた。

○私は、一人で演奏するより、みんなでした方が楽しいと分かりました。みんなでやると、最後までバッチリ合わせられた時のうれしさはすごいし、相手を見ていないといけなかったり、大変だけど、協力がいっぱいできて、絆が深まった気がします。

○すべての班が創作のところが違うのもおもしろかったです。いろんな人がいるといろんなリズムができるなと思いました。

一人ではなく、他者と音楽を合わせたことの楽しさ、そこで生まれた喜び、絆、多様な表現への気付き、自信が増していく姿が見られた。

### エ 追跡調査から

生徒Aの振り返りシート、音楽の意識調査アンケートを追跡した。生徒Aは、事前アンケートで「音楽が好きだ」という質問に対し、「そう思わない」と回答していた生徒である。また、振り返りシートの「リズムアンサンブルの音楽に喜びや楽しさを感じましたか」についても第1時では、5段階のうち1番達成率の低い段階であった。

しかし、第2時・第3時を通して前向きな姿が見られるようになり、第4時では「もっと協力していきたい」、「もっとうまくなりたい」という記載があった。また、第5時では表現の工夫についての記載があり、より良い音楽にしていきたいという態度が育まれていく様子が見られた。そして第6時では、「みんなと合わせると楽しかった」、「教え合ったりできてよかった」、「自信がつけられたから、うまくなってきたのだなと思った」という記述が見られた。最終日である第6時では、振り返りシートの「リズムアンサンブルの音楽に喜びや楽しさを感じましたか」について、5段階のうち1番達成率の高い段階まで上昇し、6時間の検証授業の中で音楽の喜び、楽しさを感じていたことが分かる。

そして、事後アンケートの「音楽が好きだ」という音楽全般について問う質問に対しては、1段階上の「どちらかといえばそう思わない」と回答した。今回の検証授業の中では、音楽を楽しみ、達成率も増加した姿が見られたが、このような体験を積み重ねていくことにより、さらに音楽活動全般において「音楽が好きだ」

といった心情を育むことができると考える。

## (2) 自己肯定感・音楽活動の基礎的な能力の向上

今回の検証授業では、リズムアンサンブルを他者と関わり合いながらつくりあげていく活動を通じて、音楽の喜びや楽しさを得ることに焦点を当てたが、振り返りシートの結果から、「アンサンブルで達成感や自信がもてましたか」、「自分の役割を果たすことができましたか」という質問に対し達成率の増加が見られた。他者と関わり合いながら音楽をつくる活動は、自己肯定感の向上にもつながるのではないかと考える。

また、事前・事後アンケートの音楽の学習調査の比較から、音楽活動の基礎的な能力の向上も見られた。解説音楽では、音楽科の目標で、『音楽活動の基礎的な能力』とは、生涯にわたって楽しく豊かな音楽活動ができるための基になる能力を意味している」とし、「音楽を形づくっている要素は、生徒が生涯のうちに会える多様な音楽を理解するための重要な窓口となる」(p. 8)としている。また、音楽活動を行うためには、音楽に関する知識技能が必要となるという内容も記載されている。音楽活動の基礎的な能力の向上は、今後の音楽活動をより良くしていく力にもなると考える。

## 研究のまとめ

### 1 研究の成果

本研究では、他者との関わり合いを大切にされた音によるコミュニケーションを取り上げ、個人では得られない協同する喜び、音や表現が合った時の喜び、伝え合う喜びを体感させるための指導の工夫により、音楽の喜びや楽しさを生むことへの成果が見られた。「協同する」、「合わせる」、「伝え合う」といった他者との関わり合いを授業に取り入れることは、音楽の喜びや楽しさを生むことにつながることが分かった。

### 2 今後の課題

第8図で示したとおり、「音楽の授業で友だちとリズムアンサンブルをすることに喜びや楽しさを感じている」という問いに対し、最終的に、合わせて5%の生徒が「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」と回答した。5%にあたる生徒のワークシート、アンケート等から分析した結果、次の4点の原因が考えられた。

- ①当日の発表がうまくいかなかった
- ②音楽の基礎的な知識の不足
- ③人間関係によるもの
- ④欠席によるもの

①については、発表の結果にこだわらず、前向き、肯定的な意見が多く見られた。しかし、結果がでなかったことで喜びや楽しさを見いだせなかったと感じて

いる生徒が若干名いた。最終的に一人ひとりが自分の表現したいことを表現できるよう指導していくことも必要である。その上で、結果だけではなく、活動の過程も大切だということも伝える必要性を感じた。

②については、基礎的な知識が身に付いていないことが原因と見られる生徒がいた。質問をしたりワークシートに自分の困っていることを記入したりしている生徒には、授業者が個別の指導をしたり所属しているグループに多く目を向ける等支援したりすることで、徐々に音楽活動に加わり、グループの仲間に助けられながら表現できる部分を増やしていった。今後、支援が不十分であった生徒の具体的な支援の在り方も探っていきたい。また、表現活動に入っていくための下地づくりについては、日常の音楽の授業の中でも継続して行っていく必要性を感じた。

③④については、音楽の授業以外の要因も考えられる。しかし、分析をする中で、欠席をしてしまったためそこから活動がうまくいかなかったことも原因の一つに考えられる生徒がいた。欠席者に対するワークシートの提示の仕方や、声かけの仕方についてさらに見直すことも今後の課題だと考える。

## おわりに

本研究では、音楽を通じて、徐々に生徒同士の輪ができ、目の輝きが増していくことを実感した。今回は、リズムアンサンブルを取り入れたが、今後、合唱や器楽といった音楽活動にも他者との関わり合いという視点を大切にされた授業展開の工夫を考え、他者と共に味わう音楽の素晴らしさ、喜び、楽しさを伝えられるよう、教材研究、授業改善を進めていきたい。

## 引用文献

- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社
- 黒沢隆朝 1990 『楽典』音楽之友社 p. 13
- 西園芳信・伊野義博 2008 『中学校教育課程講座 音楽』(株)ぎょうせい p. 48
- 村山ひろみ 2012 「他者との協同による音楽づくりの授業—対話による音楽表現—」(<http://ci.nii.ac.jp/naid/110008895580>(2012. 5. 14 取得))

## 参考文献

- 中村祐治・堀内かおる・岡本由希子・尾崎誠 2006 「これならできる授業が変わる評価の実際「関心・意欲・態度」を育てる授業」開隆堂出版株式会社

# コミュニケーションへの積極的な態度を 育成する外国語活動の指導方法

— 児童の伝え合おうとする意欲を引き出す授業の工夫 —

荒野 泰 宏<sup>1</sup>

小学校外国語活動において、コミュニケーションへの積極的な態度を育成するには、児童が外国語を注意深く聞き、自ら思いを伝えようとする意欲を引き出すことが重要であると考えた。そこで本研究では、必然性のある場の設定と方略的能力を意識したコミュニケーション活動の工夫を行い、その効果を検証したところ、コミュニケーションへの態度の変容が確認できた。

## はじめに

平成23年度より第5、6学年で年35単位時間の外国語活動が必修化された。小学校学習指導要領解説外国語活動編（以下、学習指導要領解説）における外国語活動の主なねらいは、「コミュニケーション能力の素地を養う」ことであり、このねらいは、次の三つの柱から成り立つとしている。一つ目は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める」、二つ目は「外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る」、三つ目は「外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」である。（文部科学省 2008 p.7）

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、小学校外国語活動では、「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を目標として行うことが適当だ」としている。

平成21年に文部科学省から発表された「英語教育改善のための調査研究事業に関するアンケート調査（児童用）」では、英語の授業で楽しいと思うことの項目において、75.1%の児童が「英語のゲームをすること」に楽しさを感じている。しかし、「英語で友達と会話をすること」に楽しさを感じている児童は、38.9%である。英語のゲームは、ほとんどが英語の決められたセリフのやりとりで構成されていることからすると、児童は、ゲームをすることの楽しさを感じているが、英語のやりとりに楽しさを見出すまで至っていないことがわかる。このようにコミュニケーションへの積極的な態度の育成が求められている一方で、その育成が十分でないことが考えられる。

これまでの自身の実践を振り返ると、授業は教師主

導で、挨拶ーチャンツーゲームの練習ーゲームー振り返りー挨拶という展開で行うものが多かった。聞くこと、話すことなどのスキル面については、慣れ親しませることができたが、「コミュニケーションへの積極的な態度」の育成に至るには不十分であったと感じている。それは、児童はゲームを楽しんでいたが、それ以上の相手への働きかけがみられなかったからである。

そこで、児童の伝え合おうとする意欲を引き出す授業の工夫をして、コミュニケーションへの積極的な態度を育成する外国語活動の指導方法を研究した。

## 研究の内容

### 1 研究構想

#### (1) コミュニケーションへの積極的な態度とは

学習指導要領解説では、コミュニケーションへの積極的な態度を、「日本語とは異なる外国語の音に触れることにより、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度などのこと」（文部科学省 2008 p.7-8）と定義している。

大城（2008 p.46）は、コミュニケーション能力とは以下の四つの要素から構成されているという考え方が最も広く受け入れられていると述べている。

- ①文法能力(文や文章を作り出す能力)
- ②社会言語学的能力(発話の適切さを判断できる能力)
- ③談話能力(文レベルではなく文章の構成に関わる能力)
- ④方略的能力(語彙力などの不足等を補ってコミュニケーションを続けていく能力)

そして、大城（2008 p.45-46）は、その一つの方略的能力の観点から、「コミュニケーションへの積極的な態度」とは、「単語がわからないから、そこでコミュニケーションをストップしてしまうのではなく、表現方法を工夫して、語彙以外の手段を使ってでも意図

1 南足柄市立南足柄小学校  
研究分野（授業改善推進研究 外国語活動）

を伝えようとする」と述べている。

これらをもとに、本研究では、コミュニケーションへの積極的な態度を、「相手への理解」「伝える意欲」「コミュニケーションに対する実感」の三つの項目で捉えることにした。そして、その三つの項目を、さらに具体化して目指す姿を設定した。

#### 【相手への理解】

- ・話す人を見て、聞いている。
- ・話を聞いて、うなずいたり、首を横に振ったりしている。
- ・話を聞いて、返事したり、聞き返したりしている。

#### 【伝える意欲】

- ・相手を見て、話している。
- ・相手に伝わる声の大きさと話している。
- ・ジェスチャーなどを交えてなんとか伝えようとしている。
- ・相手からの問いかけに対して、自分の意思をはっきり伝えようとしている。

#### 【コミュニケーションに対する実感】

- ・コミュニケーションをとったとき、喜んだり、困ったりしている。
- ・日本語の大切さを改めて認識している。

### (2) 事前の意識調査から

この目指す姿をもとに、所属校の第5学年児童110名に事前の意識調査を行った。

#### ア 相手への理解

「英語を聞くときにどのようなことに気をつけていますか」の質問では、「話す人を見て」が70%、「聞き返す」が31%であった。このことから、英語を聞くときに、相手の方を見て聞こうという意識はあるものの、聞き返しをして相手を注意深く理解しようという意識があまりないのではないかと考えられた。

#### イ 伝える意欲

「英語を話すときどのようなことに気をつけていますか」の質問では、「相手の方を見て」が64%、「声の大きさ」が57%、「ジェスチャーを使って」が27%であった。このことから、英語を話すときに、声の大きさに気をつけて、相手の方を見て話そうとする意識はあるものの、ジェスチャーを使って、自分の意思をわかりやすく伝えようとする意識はあまりないのではないかと考えられた。

#### ウ コミュニケーションに対する実感

「友達との英語のやりとりに楽しさを感じていますか」の質問では、楽しいと回答した児童は40%で、授業での英語のやりとりに楽しさを感じている児童は半数に満たないことが分かった。

しかし、「外国人が英語で話しかけてきたらどうしますか」の質問では、「身振り手振り、知っている英語でなんとかする」「日本語で答える」「英語で受け答える」などの自分で対応しようという回答が、合

計71%もあった。そういった思いを伝える必然性のある場面では、コミュニケーションを図ろうとする意識があると考えられた。

### (3) 研究仮説

事前の意識調査から、必然性のある場面では、コミュニケーションを図ろうとする意識があるものの、様々な手段を用いて積極的にコミュニケーションを図ろうとしていないということが分かった。

これらを踏まえ、次のような研究仮説を設定した。

外国語活動の指導において、以下の2点に着眼した指導を行えば、児童の伝え合おうとする意欲を引き出すことができ、コミュニケーションへの積極的な態度が育成されるであろう。

(1) 必然性のある場の設定

(2) 方略的能力を意識した活動の工夫

## 2 研究の方法

### (1) 必然性のある場の設定

#### ア 情報に差がある活動

高橋(2009)は、「本来コミュニケーションは、すでに対話者双方が理解していることに対しては行わない。対話者との間に、コミュニケーション・ギャップが生じている時に、コミュニケーションを図ることに意義がある」と述べている。そこで、活動の中で一方が情報を知っていて、もう一方は知らないという情報に差がある状況を作り出し、知らない情報を集めないと解決できない課題を与える。そうすることで、相手と何度もやりとりしようとする意欲をもたせることができ、コミュニケーションを図らなければならない必然性が生まれてくる。

#### イ 困難な場面の設定

Ellis(2003)は、学習者のアウトプットを後押しするには、コミュニケーション活動中の教師の言葉がけ(投げかけ)が必要であると述べている。コミュニケーション活動中に、教師が英語で「One more time」等の言葉がけ(投げかけ)をすることで、意図的に児童を困らせる場面をつくる。その結果、コミュニケーション活動が単なる覚えた英語のフレーズのやりとりの場ではなく、外国人と話をしているような現実味のある場にすることができる。

### (2) 方略的能力を意識した活動の工夫

方略的能力とは、「語彙力などの不足等を補ってコミュニケーションを続けていく能力」であるが、本研究では、「知っている英語や簡単な英語で表現方法を工夫し、ジェスチャーなどを使ってコミュニケーションをなんとかして続けていく能力」とする。

#### ア つなぎ言葉の指導

つなぎ言葉とは、接続詞と同義に使用されることが多いが、本研究では、「会話をつなぎ簡単な言葉」とする。英語のやりとりの中で、児童がつなぎ言葉を使

うことができれば、そのやりとりはより現実的になり、コミュニケーションの楽しさを実感できるであろうと考えた。例えば、聞き返すときに使う英語表現一つに慣れることで、相手の思いを繰り返し聞くことができ、注意深く相手を理解することができる。

### イ ジェスチャーの指導

ジェスチャーとは、身振り手振りのことであるが、本研究では、身振り手振りに加え、相手の方を向いたり、うなずいたり、顔の表情に気をつけたりすることもジェスチャーの一つととらえていく。コミュニケーションを図る上で、そういったジェスチャーを使うことができれば、より自分の思いを伝えやすくなり、より注意深く相手の話すことを聞くことができるようになるであろうと考えた。

## 3 検証授業

### (1) 検証授業の概要

実施期間	平成24年10月3日～25日
対象児童	第5学年 3学級 110名
授業時数	5時間(各学級)
単元名	「英語でスポーツクイズをつくってALTと楽しもう」
単元の目標	外国のスポーツについて知り、進んでスポーツクイズを出したり、その答えに反応したりすることができる。

### 単元の展開

時間	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時
0分	①あいさつ ②フラッシュカード(スポーツ)				
3分	コミュニケーションについて話し合う。	つなぎ言葉とジェスチャーの練習 That's right. / No. / Close. / One more time. More. / Less.			
8分	教師とALTのだすスポーツクイズを楽しむ。	スポーツクイズを考える。	クイズに必要な英語を調べ、道具を準備する。	クイズの練習をする。	クイズ大会を楽しむ。
40分	①振り返り ②次時に向けて				

### (2) 授業づくりの工夫

#### ア クイズ作りで情報に差をもたせる

クイズのテーマは、ロンドンオリンピックが行われたこともあり、児童が興味・関心をもてるスポーツにした。クイズの問題は「What sport is this?」と

「Who is this?」のどちらかを出題するようにした。児童がALTにヒントを一つずつ出して、答えに導くことになるが、相手もたない情報をどのような方法で伝えようとするか、互いの情報の差を埋める過程で、児童は意欲的に伝えようとする姿勢を示すと考えた。

クイズ作成の手順は、第1時では児童のクイズ作成の参考になるように、教師とALTがスポーツクイズを児童に出題した。

第2時では、6～7人のグループに分かれ、グループごとにクイズの問題とヒントを日本語で作成した。6～7人で話し合い、一つのクイズを完成させる活動を通して、仲間と協力して完成させたいという思いがもてるようにした。「仲間と協力して」という中に、自然とコミュニケーションが生まれていく。

第3時では、第2時で作成した日本語の問題とヒントを英語の文に直した。その中で、「わからない英語はALTに聞く」という場を設けた。この活動で、「自分で英語を調べられた」という実感をもつことができ、英語がより身近になり、「これは英語で何と言うのだろう」という意欲につなげることができる。

第4時では、第3時で作ったクイズの問題とヒントが相手に伝わるようにグループごとに練習する時間を設けた。「よりよいものにしたい」という気持ちをもって練習し、自信をもってクイズ大会を迎えられるようにした。

そして第5時では、グループで作成したクイズをALTとJTEに出題する形式でクイズ大会を開いた。

#### イ 聞き返しや問いかけによる困難な場面の設定

クイズ大会で、児童の出題に対し、ALTとJTEは簡単な英語で聞き返しや問いかけをして(第1表)、練習したとおりに進行することができないような場面を設定した。あえて困難な場面を設定することで、児童はこれまでの知識や経験、ジェスチャーを駆使し、なんとか答えようとする必然性が生まれると考えた。

#### 第1表 クイズ大会で使われた聞き返しや問いかけ

聞き返し	One more time. / Pardon? / Big voice.
問いかけ	Famous player? / Good player? First letter? / More hints?
その他	I know. / I don't know. / Oh, I see.

#### ウ つなぎ言葉とジェスチャーの指導

困難な場面を切り抜けるための方法として、つなぎ言葉とジェスチャーの指導を行った。

まず、第1時でコミュニケーションについて話し合い、「コミュニケーションは言葉のやりとりだけで行われるものでなく、表情やジェスチャーでも成立する」という意識付けをした。さらに、「どのような言葉を知っていればコミュニケーションが図れるのか」ということから児童に必要なつなぎ言葉を考えさせ(第2表)、第2時からのつなぎ言葉とジェスチャーの練習の意欲づけをした。第2時からは、つなぎ言葉とジェスチャーに慣れ親しませるために、カード当てゲームを行った。

第2時の数字当てゲームでは、一人3枚ずつ数字のカードをもち、自分の持っているカードから1枚選んで、「What's this?」と問いかけ、相手の答えに対し、正答なら「That's right.」、誤答なら「No.」だけでなく、「Close.」「More.」「Less.」などのその答えに適した受け答えをして、相手の答えを導くものであ

る。その際、言葉だけでなく指で上を指したり、下を指したりするなど、ジェスチャーも使うように意識させた。第3時から、カードにスポーツカードを1枚混ぜ、そのスポーツにあったジェスチャーを自分で考えて使わざるを得ない状況にした。第4時、第5時と1枚ずつスポーツカードを増やし、最終的には3枚すべてスポーツカードにした。児童にとってジェスチャーを使う必然性が生まれ、ジェスチャーに対する抵抗が少なくなると考えた。

第2表 本単元で取り上げたつなぎ言葉

返答	That's right. / No. / Close.
聞き返し	One more time.
ヒント	More. / Less.

#### 4 検証授業の結果と考察

考察は、検証授業における授業づくりの工夫が、授業において児童の伝え合う意欲を引き出せたかどうかという点を中心に行った。

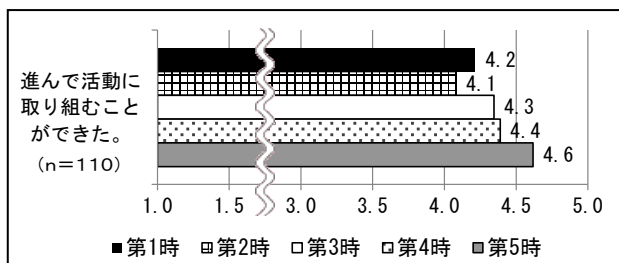
##### (1) 必然性のある場の設定の効果

##### ア クイズ作りによる活動に対する意欲の変化

今回、クイズ作りをさせたことは、児童が活動に対して意欲を持つ上で概ね有効であった。

このことは、授業後の振り返り「進んで活動に取り組むことができましたか」の平均値が、第1時より第5時の方が高くなっていることから判断できる(第1図)。

第1図は、「進んで活動に取り組むことができましたか」の項目に対する平均値のグラフである。授業後の振り返りは、項目ごとに、1が「できていない」、5が「できている」の1から5で自己評価させた。第1時は、教師主導で行われ、児童は教師の出すクイズを楽しんだ。第2時から第4時で、クイズ作りを行った。第5時は、自分たちで作ったクイズをALTとJTEに出して、クイズ大会を楽しんだ。つまり、第1時は、これまで通りの教師主導のコミュニケーション活動であったが、第5時は、自分たちで作ったクイズによるコミュニケーション活動である。



第1図 進んで活動に取り組むことができました

また、クイズ作りが活動に対する意欲をもたせるとともに、クイズ大会に向けての伝える意欲を引き出したことが、授業の振り返りの自由記述から判断できる。注目した点に下線を引いた。

#### 授業の振り返りから

児童A

第3時: クイズを作るとき、英語を調べるのが難しかったけど、英語が楽しくなってきた。

第4時: 英語になれてきたから、あとは、ALTにうまく伝えられるかが心配。だから、家でも練習してみたいと思いました。

#### イ 聞き返しや問いかけによる伝え合う意欲の変化

クイズ大会において、ALTやJTEが聞き返しや問いかけをしたことは、児童の相手を注意深く理解しようとする意欲を引き出す上で有効であった。

このことは、JTEが「Please first letter?」と問いかけをした際の児童の対応から判断できる。

児童B : Hint 3. Nadesiko Japan team.

JTE : Famous player?

児童B : Yes. Yes.

JTE : Please first letter?

児童B : …

児童全員 : (グループ同士で顔を見合い無言)

児童C : 頭文字かな?

JTE : Yes.

児童C : さ。

JTE : Thank you. That is さわ ほまれ.

児童全員 : That's right.

最初は意味が分からなくて戸惑っていた児童が、頭文字であることに気づき、コミュニケーションを続けることができた場面である。授業後、このグループに、なぜ「first letter」が分かったのかを聞いたところ、児童Cは「JTEのジェスチャーを見ていたらなんとなく分かった」と答えた。相手のジェスチャーや言葉を注意深く聞いたからこそ、コミュニケーションを続けることができたと考える。

また、クイズ大会において、ALTやJTEが聞き返しや問いかけをしたことは、児童のジェスチャーなどを使って自分の意思を伝えようという意欲を引き出す上でも有効であった。

このことは、ALTが「One more time.」と聞き返しをした際の児童の対応から判断できる。

児童A : Hint 3, Russia.

ALT : One more time.

児童A : Japan. (上を指さしながら) Big. (両手でロシアの国の形を表した)

クイズの答えは、サッカーの本田圭佑選手である。児童Aは、ヒント3でロシアと言ったが、ALTに聞き返された。国の名前を、ジェスチャーで伝えようとはなかなか思い浮かばないものであるが、児童Aはジェスチャーを使いなんとかロシアを伝えようとしている。

また、クイズ大会でのALTとJTEの聞き返しや問いかけによって、クイズ大会が単なる英語の発表会ではなく、コミュニケーションを図る場になっていたこと



も児童の授業の振り返りから判断できる。注目した点に下線を引いた。

### 授業の振り返り

自分の言葉をALTが一生けんめい考えていることで、こっちもとまどうけど、「もう一度」とか言ってくれることで、少しのコミュニケーションだと思った。

### (2) 方略的能力を意識した活動の効果

#### ア つなぎ言葉とジェスチャーを使ってコミュニケーションを図ろうとする意欲の変化

単元で、カード当てゲームを取り入れたことは、つなぎ言葉やジェスチャーなどを使ってコミュニケーションを図ろうとする意欲を引き出す上で有効であったことが判断できる。

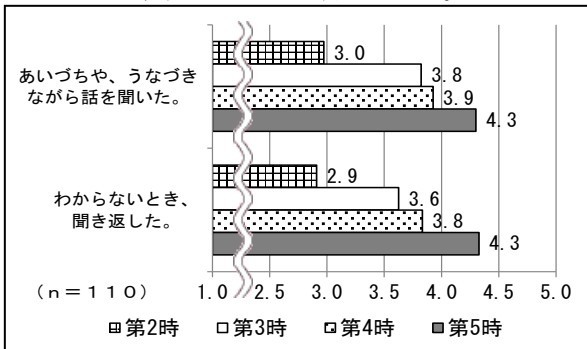
そのことは、第2時の授業の振り返りの自由記述から読み取れる。注目した点に下線を引いた。

### 授業の振り返り

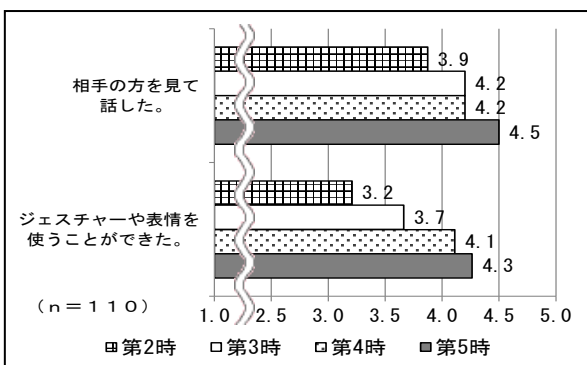
- これからちょっとずつつなぎ言葉をおぼえて、ALTなどの外国人と、英語のつなぎ言葉を使ってしゃべってみたい。
- ジェスチャーを使うとよく伝わるのがわかった。これから、日常でもジェスチャーを使っていこうと思う。
- つなぎ言葉を使うと、すごく話がかみあって、話はずんで、話が楽しかった。コミュニケーションが取れたような気がした。

#### イ「聞くこと」と「話すこと」の態度の変化

また、つなぎ言葉とジェスチャーの指導をしたことは、コミュニケーションを図る態度にも変容をもたらしたことが、次のことから判断できる。



第2図 「聞くこと」に関する自己評価



第3図 「話すこと」に関する自己評価

第2図は、授業の振り返りの「聞くこと」に関する項目の平均値のグラフである。ここから、第2時以降、相手の話を聞くときに、あいづちや聞き返しを使うことが多くなったことが分かる。

第3図は「話すこと」に関する項目の平均値のグラフである。ここからは、第2時以降、児童が話すときに、相手を見て、ジェスチャーを使って話すことが多くなったことが分かる。

そして、実際のクイズのやりとりの中で、つなぎ言葉やジェスチャーを駆使して、やりとりをしていることが、次のクイズ大会の様子から判断できる。

児童全員 : What sport is this?  
 児童A : Hint 1. It's fast.  
 JTE : First?  
 児童A : Fast. Fast. (ジェスチャー)  
 JTE : OK. OK.  
 児童B : Hint 2. It has a racket.  
 JTE : One more time.  
 児童B : It has a racket. (ジェスチャー)  
 JTE : More hints.  
 児童C : Hint 3. Gesture. (ジェスチャー)  
 JTE : OK. I know. The answer is tennis.  
 児童全員 : Close.  
 JTE : Badminton.  
 児童全員 : That's right.

クイズの答えは、バドミントンである。児童Aと児童Bは、JTEの聞き返しの後に、ジェスチャーを交えて相手に伝えようとした。JTEが、テニスと答えた後、「Close.」とつなぎ言葉を使うことができています。

また、つなぎ言葉やジェスチャーを使ってやりとりをした後に、コミュニケーションに対する実感を高めたことが、次のクイズ大会後の感想から判断できる。

- ・意外な反応があり、思い通りにいかなかった。
- ・意外と難しかったけど、楽しかった。
- ・ジェスチャーを使ったら理解してもらえた。
- ・日本語が使えないと伝えるのが難しいと思った。

## 5 成果と課題

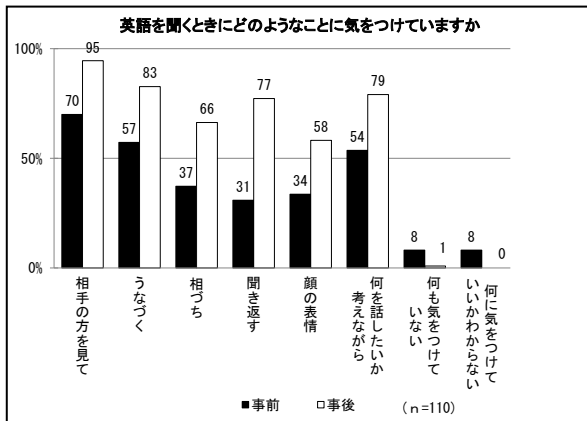
### (1) 研究の成果

本研究が目指す姿に近付いたかどうかを、検証授業前後の意識調査から分析した。

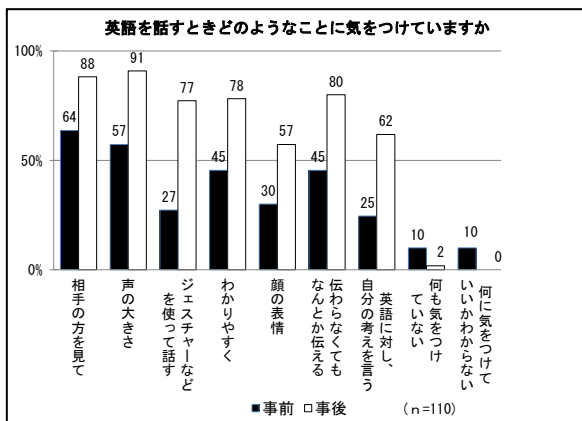
「英語を聞くときにどのようなことに気をつけていますか」という質問に対して、気をつける項目が増えている(第4図)。そこから、英語をただ聞くということから、諸感覚を使いながら相手を理解しようとする意識に変化している。

「英語を話すときにどのようなことに気をつけていますか」という質問に対して、気をつける項目が増えている(第5図)。ただ言葉だけで伝えるということから、体や目、ジェスチャーなどを使って、自分の意

思を伝えようとする意識に変化している。



第4図 聞くことに関する意識の変化



第5図 話すことに関する意識の変化

また、「コミュニケーションと聞いて思いつくことを自由に書いてください」という質問の回答から、コミュニケーションは、ジェスチャーなどの非言語的なものも使って行われるものであるという意識に変化していることが判断できる（第3表）。

第3表 コミュニケーションに対する意識の変化

	検証授業前	検証授業後
児童A	会話をする。	ジェスチャーなどを使って、分からない英語でもどうにか考えて、理解して、相手に伝えられよう。

そして、「友達との英語のやりとり」に楽しさを感じているかの質問では、楽しいと回答した児童は、事前調査では40%であったが、事後では63%になった。

これらの結果から、授業において「必然性のある場の設定」と「方略的能力を意識した活動の工夫」に着眼した指導を行うことは、コミュニケーションへの積極的な態度の育成につながるといえる。

今回、児童が非言語的な手段を使ってコミュニケーションを続けようとする場面が見られたことは、大きな成果である。その要因は、活動に情報の差をもたせただけでなく、困難な場面も設定して必然性を生み出したことである。英語でヒントを言ったがALTに聞き返され、児童は英語が通じないことに戸惑うが、それが逆に英語のやりとりに現実味を与え、ジェスチャー

などを使って伝えたいという意識につながった。

外国語を通じたコミュニケーション活動において、事前に支援をしっかりとした上で、児童が自ら進んで乗り越えられるような少し難しい課題を用意する指導方法は、コミュニケーションへの積極的な態度を育成する上で大変有効であるといえる。

## (2) 今後の課題

コミュニケーション能力の素地は、三つの柱で構成される。本研究では、その一つであるコミュニケーションへの積極的な態度の育成をテーマにした指導を行ったが、言語や文化についての体験的な理解と関連を深めることはできなかった。今後の課題は、三つの柱のバランスを考えながら、コミュニケーションへの積極的な態度の育成を中心とした指導を、2年間の外国語活動の授業に、どのように体系づけるかである。

## おわりに

本研究で、コミュニケーションへの積極的な態度を具体化した姿は、小学校の話し合い活動の話し方・聞き方に共通する。外国語活動でのコミュニケーションへの積極的な態度の育成とともに、他教科での言語活動の充実を関連させる必要がある。今後も、学校生活全体で言語活動の充実を図りながら、コミュニケーションへの積極的な態度の育成が図れるよう、指導の工夫を重ね、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）」 ([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) (2012. 4. 19 取得)) p. 64
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社
- 高橋美由紀 2008 「小学校外国語活動におけるコミュニケーション能力の育成」(高橋美由紀『これからの小学校英語教育の構想』アプリコット) p. 15
- 松川禮子・大城賢共編著 2008 『小学校外国語活動実践マニュアル』 旺文社

## 参考文献

- 文部科学省 2009 「英語教育改善のための調査研究事業に関するアンケート調査(児童用)」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/06/1299796\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2010/12/06/1299796_1.pdf) (2012. 4. 19 取得))
- Rod, Ellis 2003 『Task-based Language Learning and Teaching』 Oxford University Press p. 277

# 中学校における生徒指導に関する OJTの在り方について

— 若手教員の育成を中心に —

原 田 純 志<sup>1</sup>

教員の大量退職、大量採用の時代に入り、若手教員の育成は喫緊の課題である。中でも、若手教員が学校で最初に直面する課題の大部分が生徒指導であることを考えると、生徒指導に関する人材育成(OJT)は急務と考える。本研究では、若手教員の生徒指導力を向上させていくために、育成する側に必要な人材育成の効果的な視点について、若手教員と課題を共有しながら解決していく過程を分析、検証することで究明した。

## はじめに

教員の大量退職、大量採用の時代に入り、各学校に若手教員が急増する。また、これから数年すると中堅教員の年齢層が薄くなる。このことは、文部科学省から出された「平成22年度学校教員統計調査報告」(2010)所収のデータから推測することができる。それはまた、若手教員が生徒指導において、学校現場で大きな役割を担うことを示している。文部科学省の平成23年6月の「生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書)」(2012)において、現場における実践の中で先輩教員から若手教員への知識、技術の伝承が困難になってくることが、今後の重要な課題の一つとして示されている。すなわち、学校現場における若手教員の効果的な育成が求められているのである。今まで以上に、学校の中で若手教員が生徒指導の即戦力として期待され、教育課題に対応していくためには、有効な人材育成の手立てを講ずることが急務である。その解決方法として、OJTの実践があげられるが、生徒指導に関するOJTの先行研究は少ない。

そこで、OJTを活用した若手教員の人材育成が、学校全体としての、より充実した生徒指導をもたらすものと考え、このテーマを設定した。

## 研究の内容

### 1 研究の構想

#### (1) 今、中学校で求められる生徒指導力とは

「生徒指導提要」(文部科学省 2010)において、生徒指導とは、「一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」(p. 1)とされて

いる。また、生徒指導は、「問題行動など目前の問題に対応するだけのもの」(p. 1)にとどめず、「個々の生徒の自己指導能力の育成を目指すもの」であり、日々の教育活動においては、①生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること(p. 5)の3点に特に留意するものとされている。つまり、問題が起こってから対応する生徒指導だけに力を入れるのではなく、自己指導能力の育成に力点を置いた生徒指導が、現在求められているのである。

#### (2) 若手教員が身に付けるべき生徒指導力とは

「生徒指導提要」では、「人格の完成については、(中略)生徒自身が主語となる形で行われていく必要がある」(p. 12)と示されている。そこで、若手教員が身に付けるべき生徒指導力を次のように定義した。教科指導においては、「生徒が自ら主体的に学習に取り組む態度を育成する力」、学級経営においては、「生徒が集団の一員として、自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育成する力」と捉えた。

次に、これらの力の評価基準を東京都教育委員会の「OJTガイドライン」における「基礎形成期」(若手教員)の生徒指導力に関する部分を参考に、次の5点に整理し、若手教員育成の教育効果測定の基準とした。これらは、若手教員が身に付けるべき基本的生徒指導力である。

- ① 自分で明確な課題を設定できる
- ② 自分から育成する側に相談できる
- ③ 自分から努力するようになる
- ④ 課題解決方法を自分の考えで話せるようになる
- ⑤ 課題解決に向けて、自分の指導を改善できるようになる

#### (3) 中学校における生徒指導力に関するOJTの必要性

一般的に、OJTとは、日々の学校業務全般を通しての計画的な人材育成のことである。若手教員を仕事の中で育てるということは、何も目新しいことではな

1 小田原市立泉中学校  
研究分野(今日的な教育課題研究 児童・生徒指導)

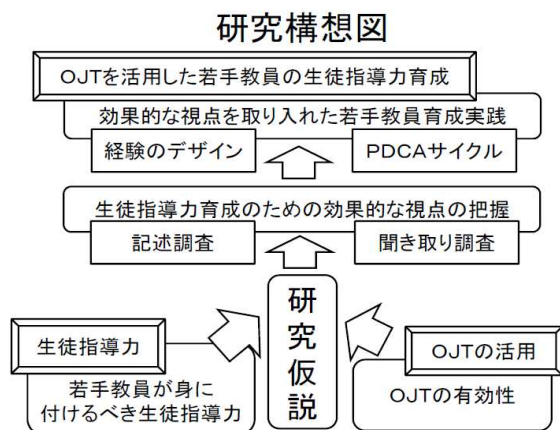
く、これまでも日常的に行われてきた。しかし、今までと違う点は、若手教員の急増と、中堅教員の年齢層が薄くなるといういびつな年齢構成によって、若手教員に対し、個々に伝えられてきた生徒指導の方法を、学校全体として伝えていかなければならないということである。それは、意図的、計画的、継続的で見える形でなければならない。OJTについて先行して研究している学校では、「OJTを行うと会議や日常の職務が圧迫されるという警戒感がある」(府中市立府中第五小学校 2012)ということが紹介されており、学校現場の多忙化の中でも進めることができる育成方法が必要とされている。

また、平成23年度神奈川県立総合教育センターから出された「若手教員育成リーフレット『学校で育てる』」に記載されたアンケート結果によると、若手教員の教育活動に取り組む中で課題として上位にくるものが、授業づくりと学級経営である。より良い授業や互いを高め合えるような学級づくりが生徒指導の中心であるので、若手教員が身に付けなくてはならない力の大部分が生徒指導力ということになる。若手教員が、その力を向上させようとするときに、定期的に行われる教育センターなどでの研修や、学校現場でまとまった人数で行われる会議や校内研修(これも広義のOJTに含まれてはいるが)はもちろん有効である。しかし、最も教員が時間を費やし、生徒に向き合っている日々の学校生活の中に、教員の力量を高めるフィールドを求めべきであり、若手教員の育成にOJTが最も有効であると考えられる。

#### (4) 研究仮説

以上のことを踏まえ、研究仮説を次のように立てた。また、研究構想図は次のとおりである(第1図)。

学校現場において、若手教員が生徒指導の経験を積んでいく中で、育成する側が効果的な視点をもって支援ができれば、若手教員の生徒指導力は育成されるであろう。



第1図 研究構想図

## 2 生徒指導力育成のための効果的な視点の把握

### (1) 記述による調査

#### ア 目的と方法

平成20年に、神奈川県立総合教育センターが「学校内人材育成(OJT)実践についてのガイドブック」、東京都教育委員会が「OJTガイドライン」(平成22年度改訂)を出している。神奈川のは育成の観点を四つに整理しており、東京のものは教員が身に付けるべき力を四つに整理している。本研究では、それらを組み合わせた記録シートを使用した。四つの力のうち、特に生徒指導に必要な力として書かれた部分を整理すること、及び、記録に残すことでOJTの意識化や振り返りに生かすことを目的とした。

※四つの育成の観点(神奈川県立総合教育センター) ①集団としての人材育成 ②個別に実施する人材育成 ③管理職等のマネジメントによる人材育成 ④職場の活性化による人材育成

※四つの身に付けるべき力(東京都教育委員会) ①学習指導力 ②生活指導力・進路指導力 ③外部との連携・折衝力 ④学校運営力・組織貢献力

研究協力校における日常的なOJTの状況を把握するために、6月から10月にかけて、教員経験5年未満、管理職、総括教諭を対象に、「OJT活動実践状況記録シート」への記述を依頼した。

#### イ 結果と分析

記録シートに記述された内容を整理すると、学習指導力と生活指導力の二つの項目に対する記述が圧倒的に多く、いわゆる生徒指導力に関するものであった。それは73%(回答総数145件中107件)を占めていた。また、人材育成の方法についても、集団としての人材育成よりも、日々の教育活動の中で行われる個別の人材育成が圧倒的に多かった。

記述内容を比較すると、若手教員は、生徒指導での問題行動が起きてからの対応に関する記述が目立つのに対し、育成する側の総括教諭や管理職の記述は、問題行動の未然防止に関する生徒指導の内容についての記述が多かった。このことから、若手教員が身に付けたいと感じている生徒指導力と、育成する側が身に付けさせたい生徒指導力に対する意識の違いがあることが分かった。

### (2) 聞き取りによる調査

#### ア 目的と方法

聞き取りによる調査は、若手教員の生徒指導力を育成するための効果的な視点の把握を目的とし、記述調査と並行して、若手教員と育成する側の教員に、定期的に行った。

#### イ 結果と分析

聞き取り内容は、五つの項目に整理してまとめた。



一人ひとりの表現の違いはあるが、各聞き取り項目から浮かび上がってくるキーワード（具体的内容の共通点）は、以下に示すものである（第1表）。

第1表 聞き取り調査の結果

対象	聞き取り項目	具体的内容	キーワード
育成する側	OJTを、計画的に行い、機能させるにはどうしたらよいか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・若手教員が生徒指導の課題について「見える化」する必要がある</li> <li>・学校の方針として掲げて推進すべきである</li> <li>・校務分掌に推進担当者を設置する必要がある</li> </ul>	見える化する
	どうやって育成すると有効か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・若手は経験からしか成長しない</li> <li>・何度も経験させる</li> <li>・本人に少しだけ難しい仕事を与える</li> <li>・授業参観をさせ、気付いたことを言わせる</li> </ul>	経験させる
	どんなときに若手教員に生徒指導力が付いたと感じるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視点が、自分中心から、生徒の活動に移ったとき</li> <li>・授業に明確な目的が見えてきたとき</li> <li>・自分から先輩に聞いてくる</li> <li>・自分の言葉で、実践成功例を話すことができるようになったとき</li> </ul>	行動が変化する
育成される側	どうやって指導力を向上させたか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・困った時に、相談しやすい先輩教員に聞いた</li> <li>・抱えている課題の内容に応じて、相談する先輩教員を選択した</li> <li>・各学年に生徒指導担当として配置されている先輩教員に相談した</li> </ul>	複数の相談しやすい教員が存在する
	どんなときに成長を感じるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先輩方の素晴らしい指導法をそのまま真似しても、うまくいかなかったが、実践可能な指導方法に自分なりにアレンジできたとき</li> </ul>	自分でアレンジしてできる

### (3) 記述調査と聞き取り調査から見えてきた若手教員育成の効果的な四つの視点

記述調査ではっきりとした「課題意識のずれに気付く」と、聞き取り調査で見えてきた「五つのキーワード」を合わせて六つの観点とし、それらを、効果的な四つの視点、「共有化」、「経験と助言」、「教育効果測定」、「職場の雰囲気」に整理することができた（第

2図）。

### 2種類の調査により見えてきた若手教員育成の効果的な四つの視点



第2図 効果的な四つの視点

### 3 効果的な視点を取り入れた若手育成実践

#### (1) 育成方法を組み立てる

##### ア 経験をデザインする

日々の学校業務を通して行われるものが、OJTでなくてはならないので、決められた時間にどうやって研修(人材育成)を設定するかという視点ではなく、若手教員が日々経験を積んでいく中で、「どのように効果的に支援するかということ」が重要であると考えた。つまり、OJTの有効性から考えてみても、これからは「経験をデザインする」(酒井謙 2010)という発想が、人材育成では必要であると考えた。

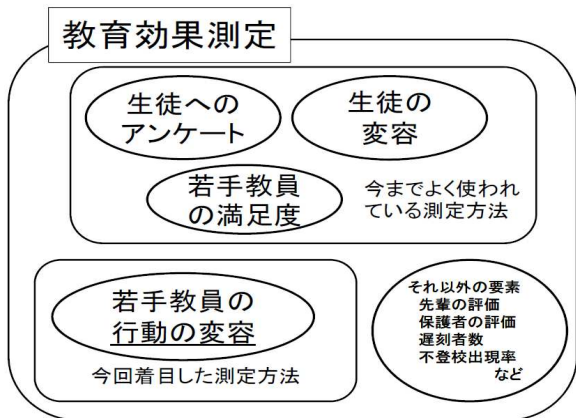
##### イ 若手教員育成担当者を決定する

研究協力校には、総括教諭5名に対し、経験5年未満の若手教員が10数名いる。育成過程の様々な場面で、経験を積みながら、効果的に支援するという視点の下、総括教諭1名に対し、若手教員2名の割合で担当を依頼した。もちろん、OJTは、学校全体で取り組んでいかなくてはならないものなので、育成担当者は窓口的存在であり、課題に応じて誰に相談すればよいかを示唆する存在として依頼した。

##### ウ 教育効果を測定する

生徒指導力の育成が図られたかどうかという測定ができれば、育成は効果的に進むことが考えられるが、教育現場でそのことを測定することは難しい。企業とは違い、営業成績のようなものを育成結果として数値と対応させることが、本来、教育現場にはなじまない性質のものだからである。ただ、測定しないと育成はうまく進まない。そこで、教育現場でも測定できる方法を考えた。第3図にも示したように、測定方法には、生徒へのアンケート、生徒の変容、若手教員の満足度等がよく使われている。継続的、計画的に、PDCAサイクルを繰り返しながら若手教員育成を進める場合、年間で何度も生徒へのアンケートを実施することは、生徒教員双方に負担が掛かる。生徒の変容と若手教員

の生徒指導力向上を具体的に関係付けるのもそれなりの時間や担当者の配置などが必要である。若手教員の満足度が高いだけではなく、的確な生徒指導力が付いているのかという確認の必要がある。そこで、本研究では、若手教員の行動の変容に着目することで、効率的に育成が図れたかを測定できないかと考えた。



第3図 教育効果測定

エ 若手教員の行動が変わると生徒指導力が付いたと判断する

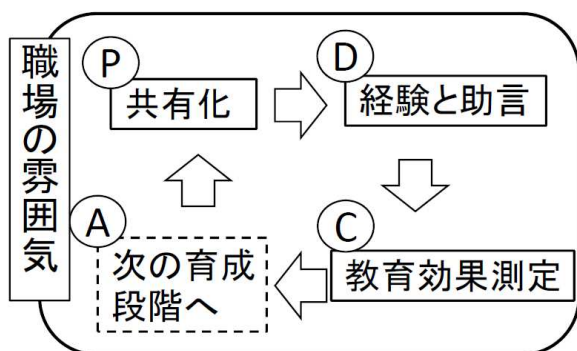
生徒指導では、いろいろと紹介されている成功例が自分にとって実践できるかどうかを見極める作業が、全ての教員に必要であると考えます。つまり、経験を積みながら試行錯誤する中で、自分で実践できる生徒指導になったとき、育成する側にも若手教員の「行動の変容」が目に見える形になるのである。逆に言えば、若手教員の行動が変わるという視点をもって、育成する側が接することが、効果的に育成を進めることができるということなのである。

(2) 若手教員育成実践の流れ

若手教員育成の流れを効果的な視点と合わせてまとめた図が、以下に示すものである(第4図)。

※ P・・・計画(Planの略) D・・・実施(Doの略)

C・・・評価(Checkの略) A・・・改善(Actionの略)

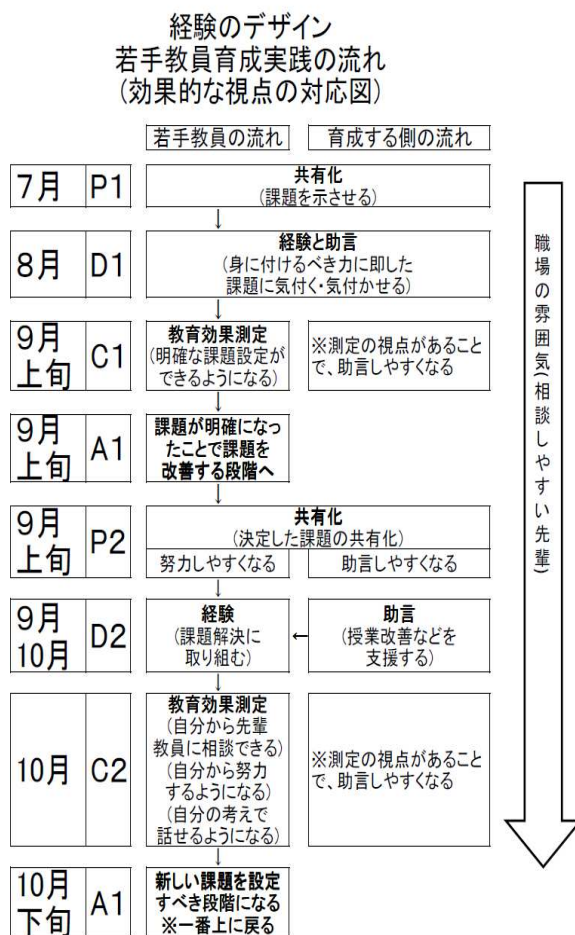


第4図 効果的視点とPDCA対応図

四つの効果的な視点のうち、「共有化」「教育効果測定」「経験と助言」の三つをPDCAに組み込んだ。

「職場の雰囲気」については、PDCAの全ての要素に関わっているものなので、組み込んではいない。どんなに立派な理論があっても、その理論に基づいた助言を聞きたいと若手教員が感じるような職場にしておかなければならないということは、育成する側に必要な視点である。今回の実践では、PDCAを2サイクルすることで、ある一定の成果を得ることができた。

若手育成実践の流れである「経験のデザイン」の概要は以下に示すとおりである(第5図)。



第5図 若手教員育成実践の流れ

P1 共有化

～若手教員に自分の生徒指導の課題を示させる～

研究協力校で、7月に若手教員に「現在の生徒指導での課題」を挙げてもらった。この段階では、若手教員のほとんどが明確な課題を示すことができなかった。課題を示すことができたとしても、日頃からベテラン教員や中堅教員が若手教員に身に付けてほしい力とはかけ離れたものであった。課題意識のずれを埋めないことには、育成は効果的に進んでいかないことが感じられた。

D1 経験と助言

～若手教員自身に身に付けるべき力について気付かせる～

若手教員育成担当者(総括教諭)を中心に、若手教

員が示した課題が本当にその若手教員の身に付けなくてはならない力であるのか、チェックをしてもらった。今までも、若手教員に課題を記述させる実践例は数多くあったが、本研究では、生徒指導力を引き上げるという視点を取り入れるため、身に付けるべき力を本人に気付かせるという取組みを行った。本人に気付かせるということはとても大切なことで、育成する側は、若手教員の課題を細かく示すことはせず、話合いの中で、本人が自分で気付くようなやり取りを行った。若手育成ではこのプロセスがとても重要なものとなった。

#### **C1、A1 教育効果測定**

～身に付けるべき力に沿った課題設定ができたか判断する～

9月になり、もう一度「現在の生徒指導での課題」を示してもらった。10名の若手教員のほとんどが、7月に示したものより具体的で、本人が身に付けるべき力に沿った課題を設定することができていた。課題を自分で設定できたかどうかという視点があることで、育成する側も助言しやすいという効果が見られた。課題が明確になったことで、その課題を解決する段階へ進むことになった。

#### **P2 共有化**

～明確になった課題を学校全体で共有化する～

若手教員に漠然とした課題を示させるだけでなく、今回のように、若手教員と育成する側が互いを尊重し、一緒に考えた結果、若手教員自身から身に付けるべき力に即した課題設定をすることができた。そのことで、若手教員の自分から努力する姿勢が生まれた。また、若手教員と育成する側の課題解決の方向性が一致するようになった。若手教員が身に付けるべき力に沿った課題が決定したので、教員全員に周知した。そのことで、教員全員が助言できる状況になった。

#### **D2 経験と助言**

～若手教員が、自分から課題解決に取り組む～

若手教員も課題が明確になったことで課題解決に向けて自分から進んで努力するようになった。このことは、前向きな気持ちをもって自分の指導力を向上させようとしている状態を表している。育成する側とされる側で、課題意識のずれがなくなったことから、育成する側も、助言や支援がしやすい状況が生まれた。若手育成担当者（総括教諭）を中心に、具体的にどのように課題を克服していくかについての支援も増えた。

#### **C2、A2 教育効果測定**

～若手教員の行動の変化が見られる～

以上のような実践を経て、「自分から努力するようになる」「自分から他の教員に相談するようになる」「課題解決方法を自分の考えで話せるようになる」「課題解決に向けて、自分の指導を改善できるようになる」などの「教育効果測定」ができるようになった。この

ことにより、ある一定の生徒指導力向上が見られたと判断できた。

#### **(3) 生徒対象のアンケートの実施**

以上のように、若手教員育成のプログラムは、PDCAを2サイクルとした。それに加えて、生徒対象アンケートを9月と10月に実施した。アンケートは、それぞれの若手教員の課題克服に関する2項目と生徒指導力の向上を問う「主体的に取り組む」という内容を含んだ共通2項目、計4項目を設定した。

### **4 実践事例**

#### **(1) 社会科若手教員A教諭の場合**

##### **A 共有化**

A教諭は、7月の段階では、「現在の生徒指導での課題」を、「社会科のワークシートの作り方」として挙げた。課題が本人にとって身に付けなくてはならない力であるかを育成する側のL総括教諭がチェックした。日頃から、A教諭の授業を見ているL総括教諭は、A教諭の課題が、「生徒がワークシートの穴埋めに夢中になっていて、主体的に授業に参加していない授業展開である」と感じていた。A教諭の示した課題や授業の方法は、生徒が主体的に学習する態度を育成する視点ではなく、育成する側と育成される側の課題意識のずれが明確になった。

##### **イ 経験と助言**

放課後などを使い、A教諭とL総括教諭で「課題設定」の話合いをもった。生徒が考える授業ではないことを課題とすべきであることに気付いてもらった。その上で、生徒指導力の定義に即した新しい課題設定を促した。

夏休み中、A教諭は、生徒が主体的に学ぶ力を身に付けさせるための課題を見つめ直すことになった。自分から、同じ教科や学年の教員などにアドバイスを受けるようになった。

##### **ウ 教育効果測定**

9月にもう一度、A教諭に「現在の生徒指導での課題」を示してもらった。その課題は、「生徒が思考力を高めることのできるワークシートを活用した授業」という、生徒自身が主体となる形で行われていく教育活動を意味する明確なものであった。自分で課題に気付き設定することができたことは、先に述べた、生徒指導力が付いたという評価基準の「自分で明確な課題を設定できる」を満たしている。

#### **(2) 生徒対象のアンケートの結果**

育成実践の前と後（9月と10月）では、4項目全てにおいて、肯定的な意見の割合の上昇が見られるという結果になった。

若手教員の行動が変わったことが、若手教員に生徒指導力が付いたということ、生徒のアンケート結果からも読み取れるものとなった（第4表）。



## 第4表 生徒対象のアンケート

### A 教諭担当2クラスの9月と10月の変化

	アンケート項目	9月の 肯定意見	10月の 肯定意見	上昇率
生徒指導 共通 課題 項目	社会の授業に自分から進んで取り組めましたか	75.3%	88.1%	12.8%
	社会の授業は質問や発表しやすいですか	68.5%	80.6%	12.1%
本人 設定 課題	ワークシートは、じっくり考えるヒントになっていますか	83.6%	91.0%	7.4%
	自分の考えたことをワークシートに書くことができましたか	80.8%	82.1%	1.3%

## 5 成果と課題

### (1) 成果

若手教員と育成する側が、課題設定の段階から話し合いをもち、一緒に考えることは、若手教員、育成する側の双方に多くの変容(下記のア、イ)をもたらした。育成する側が若手教員と「生徒指導の課題」を一緒に考えることや、若手教員自身に気付かせることにより、若手教員が自分で考え、行動することが多くなった。そのことは、結果的に育成する側との信頼関係を高めることにもなった。信頼関係が生まれることで、若手教員が自分から前向きに行動する場面が多く見られた。

若手教員が前向きに行動することで、経験を支援する側も助言がしやすい状況が生まれていった。

若手教員育成においては、生徒指導力が付いたかどうかを測定するという視点が必要で、実践を通して「自分から努力するようになる」「自分から他の教員に相談するようになる」「課題解決方法を自分の考えで話せるようになる」「課題解決方法を実行し、自分の指導を改善できるようになる」などの変容が見られ、自分から積極的に生徒指導の課題に取り組む若手教員の姿を見とることができた。なお、これらの変容は、聞き取り調査を基にしている。

#### ア 実践を通して分かった、若手教員の変容

##### <実践前>

- ・生徒指導の課題が漠然としていて、何を努力すればよいか分からなかった。
- ・生徒指導に関して自分の目指す生徒像が、明確でなかった。
- ・自分の生徒指導に対する思い込みが大きかった。

##### <実践後>

- ・自分の生徒指導の課題が整理でき、明確になったことで、自分で授業改善などの努力ができるようになった。
- ・生徒指導に対する自分の考えを話せるようになった。
- ・若手教員の方から、先輩教員に相談するようになった。

#### イ 実践を通して分かった、育成する側の変容

##### <実践前>

- ・生徒指導について一方的に教えること、助言し続け

ることが育成と捉えていた。

- ・これまでの自分の指導法が全て正しいと思い込んでいた。

##### <実践後>

- ・若手教員と課題を共有しないと、若手教員自身に課題を克服しようとする姿勢が生まれないことを再認識した。
- ・若手教員の「行動が変わる」ためのアドバイスを心掛けるようになった。

### (2) 課題

若手教員と育成する側の意識のずれを埋めるため、生徒指導力に即した課題設定に多くの時間を取る試みを実践したが、実際には、部活動などの指導後に意図的に時間を設定したことが多かった。OJTのメリットとして、「新たな研修時間や場所を必要としない」ことが挙げられるが、ある一定の育成効果を上げようとしたとき、多忙化の中でも継続可能な時間確保の方策が必要である。

### おわりに

中堅教員が少なくなるというこれからの学校現場での年齢構成を考えると、今、育成されている側の若手教員が、数年後に育成する側にならなくてはならないという喫緊の課題は、学校全体で危機感を共有していなければならないことである。今回のような実践が少しでも学校現場で参考にされることを願うばかりである。

### 引用文献

- 府中市立府中第五小学校 2012 「学校におけるOJTを活用した人材育成 実践報告書」 p.10  
 文部科学省 2010 「生徒指導提要」 p.1 p.5 p.12  
 酒井譲 2010 『「日本で最も人材を育成する会社」のテキスト』 p.7

### 参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2008 「学校内人材育成(OJT)実践のためのガイドブック」  
 東京都教育委員会 2010 「OJTガイドライン【改訂版】」 (<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2008/10/DATA/20ian603.pdf> (2012.4.19 取得))  
 文部科学省 2011 「生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書)」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm) (2012.4.19 取得))  
 浅野良一 2009 『学校におけるOJTの効果的進め方』 教育開発研究所



# 高度経済成長期の神奈川における 県立高等学校に関する研究

— いわゆる「職業高校」を中心として —

秋山幸二<sup>1</sup>

新制高等学校は、戦前の複線型学校体系を廃し、課程・学科の別によらず均一な単線型制度として発足した。本研究では、行政資料や県議会の記録、新聞記事等から、高度経済成長期の神奈川の県立高等学校の特質を職業高校を中心に考察した。その結果、神奈川の県立高等学校が、多様化政策の推進や進学率の上昇等により、外見の単一性を保ちながら、内実は大きく変容していたことが明らかになった。

## はじめに

高度経済成長期（昭和35～48年）の神奈川県では、「高校百校新設計画」に先立ち、多数の県立高等学校が新設された。そのうち、経済界・産業界の要請に応じて、工業分野を中心に開設された職業高校は、19校に上った。並行して、中学校卒業者の急増と高校進学率の急上昇を背景に、普通高校が16校開設された。

当時は、社会の動向や多様な要請に基づいて、高校教育の在り方や役割について、異なった教育観に立脚した様々な意見や見解が表明されていた。

そこで、本研究では、まず高度経済成長期における経済界・産業界の動向と県立高校における産業教育との関わりの特徴を究明した。次に、県立高校全体の動向や変容の特質を明らかにするとともに、高校教育に対する当時の意見や見解を整理した。

## 研究の内容

### 1 経済界・産業界と県立職業高校の動向

#### (1) 工業教育の振興

##### ア 神奈川県産業教育審議会の答申（昭和35年）

昭和27年制定の産業教育振興法に基づいて設置された神奈川県産業教育審議会（以下、県産審と略す）を中心に、神奈川県においても産業教育についての県全体にわたる総合計画の立案が進められた。

神奈川県教育委員会（以下、県教委と略す）は、高度経済成長の進展によって大量に必要とされた工業高校卒の技術者・技能者の養成を図るため、本県の工業教育振興の方針を定めることとした。

県産審は、「工業教育調査会」を設け、産業界（県内企業）や県立工業高校の卒業生へのアンケート調査（以下、アンケートと略す）を行い、昭和35年10月、

「神奈川県における工業教育の振興策について」の答申を行った。主な内容は、①公立工業高校の1学年定員1,750名を昭和40年までに2,880名（1.65倍）にする、②県立校は既存の工業高校3校（川崎、神奈川、横須賀）のほか、工業科を置く高校3校（商工、平塚工業、小田原城東）からの分離拡充及び新設3校で、計9校とする、である。

##### イ 「県財政に占める教育費の限界について」

昭和38年度から本格化する高校進学者の急増に備えるため、県教委は昭和35年6月、東京大学教授遠藤湘吉氏に調査を委託し、36年度からの高校新設に対する基本方針の提示を求めた。

調査結果は36年1月、「県財政に占める教育費の限界について」の表題で公表された。その主な内容は、①高校進学希望者数の推計と県内の高校の現状、②新規卒業生（中学・高校）の雇用問題、③神奈川県における高校教育費、である。また、昭和38～40年度の高校生急増期を乗り切るために、県立の新設高校8校（普通・商業4校、工業4校）が必要なこと、その経費は県財政でまかなえること、現行学区制の改善が急務であることが示された。

##### ウ 県立工業高等学校4校の開校

県教委は、昭和45年度までの県立高校の新設を立案し、昭和36年2月、「神奈川県立高等学校整備計画」（以下、整備計画と略す）を作成した。その中で、既設の工業科の分離、統合、拡充とともに、新設する工業高校4校の設置地区を定めた。

昭和36年2月の県議会で、普通高校3校・工業高校4校を新設するための予算が承認された。同年3月、県教委は、学識経験者、企業の技術者、工業科教員などから成る「新設工業高校設立準備委員会」を設置し、開設する学科の種類、教育内容、必要な施設や人員等、具体案の作成を進めた。

新設工業高校4校の開校は、当初の予定より1年繰り上げられ、昭和37年4月に、磯子工業高校（横浜市）・向の岡工業高校（川崎市）・相模台工業高校（相模原

1 神奈川県立茅ヶ崎西浜高等学校  
研究分野（神奈川の教育研究 神奈川の教育史）

市)・小田原城北工業高校(小田原市)が開校した。

4校の設置学科や施設・設備等は、地域産業との関連、産業界の要望等を考慮し、学校ごとに特色が出るように決定された。学科の配置は、前出のアンケート結果をかなり忠実に反映させていた。しかし、企業からの要望が多かった金属に関する学科の設置は、学科を細分化しすぎるとして見送られた。

## エ 工業高校卒業生に対する産業界の要請

昭和35年および45年改訂の「高等学校学習指導要領」は、教科「工業」の目標に「工業の各分野における中堅の技術者に必要な知識と技術を習得させる」ことを挙げている。

前出の昭和35年の県産審答申では、本県の工業高校卒業生の役割は「現場での作業に従事する技能者」と「専門的、技術的な業務にあたる中級技術者」とに分けられ、どちらも重要であるとされている。

前出のアンケートには「採用実績から見た工業高等学校卒業生に対する意見」の表題で、県内企業134社の回答が掲載されている。その中で、「工業高校卒は大学卒の下の中級技術者として、なくてはならないか」との質問に対する大企業(従業員500人以上)と中企業(同499~100人)の回答結果を第1表に示した。当時の多くの企業が、工業高校卒業生に中級技術者として期待を寄せていたことが分かる。

第1表 「工業高校卒は大学卒の下の中級技術者として、なくてはならないか」に対する回答

	大企業	中企業	計
賛成	60	36	96
反対	0	1	1
どちらでもない	2	5	7

## (2) 農業教育の改革

昭和30年代中頃、全国的に高校農業教育の改革が急務とされ、神奈川県でも、昭和34年から検討が始められた。県教委は、各方面の代表から成る農業教育研究会で検討を進めるとともに、昭和36年、東京大学教授磯辺秀俊氏に調査を委託した。

その結果は、翌年、「農業教育調査報告書」として公表された。以下はその中の改善方策の要点である。

- 農業自営者を養成する学科(農業科、農芸科、園芸科、畜産科、等)を再編成する。
- 農業関連産業の従事者を養成する学科の増設、細分化、新設を行う。
- 普通科を併設している農業高校を農業科の単独校とする。
- 現状の農業高校4校(愛甲農業、平塚農業、相原、吉田島農林)を存続させた場合でも、学校・学科の配置を本県の農業教育全体の見地から適切に考慮する。
- 中学校における農業高校への進学指導が適切に行われるような措置を講じる。

昭和39年3月の県議会で農業高校の体質改善問題が

取り上げられ、県教委の農業高校近代化のための改革案が明らかにされた。その中で、農業後継者の最低必要数の確保、自営者養成高校の新設、同校への寄宿舎の設置等が示された。

改革案に基づいて、愛甲農業高校は廃止され、同校を引き継いだ中央農業高校が昭和40年4月に開校し、文部省より「自営農養成農業高等学校」に指定された。他の農業高校3校は存続することとなり、設置学科の改廃が行われた。当初予定されていた中央農業高校への自営農養成機能の集中は、見送られた。

## (3) 商業教育の動向

昭和38年4月開校の平塚商業高校は、県立として初めての、商業科のみを置く高校であった。39年に県内の高校で最初の最新式LL教室を設置するなど、当初から会話を中心とする英語教育に力点を置いていた。第1回入学生は、第2学年から秘書・総務・貿易の3コースに分かれて学び、就職の実績は良好であった。

昭和44年、国の「理科教育及び産業教育審議会」(以下、理産審と略す)は産業界の要請に応じ、高校の商業科への情報処理科設置を建議した。本県も、小田原城東高校で研究を進め、昭和48年度、同校と新設2年目の厚木商業高校に情報処理科を設置した。

昭和47年4月開校の厚木商業高校には、企業等の要請に応え、従来の商業科という大学科を細分化した秘書科が県内で初めて設置された。高校の商業科への小学科制導入には、関係者の反対意見もあった。

## (4) 職業高校の動向に見られる特徴

高度経済成長期の県立高校における産業教育についての考察から、以下の諸点が明らかになった。

- ①経済界・産業界が求める人材の育成を図るため、学校や学科の新設・改廃、施設・設備の改善、教育内容の改革が積極的に行われた。
- ②工業科と農業科の大規模な改編に際して、政策の立案過程に共通点が多く見られる。大学の専門家に詳細な調査を委託したこと、産業界の関係者を交えた委員会で決定した方針に沿って県教委が計画を決定したこと等である。
- ③昭和38~40年度を中心とする高校生急増への対策として実施された高校の新設、学科の改廃、学級数の増加に当たって、普通科に比して、職業科の定員が大幅に増やされた。
- ④国の方針や産業教育関係者の意見に基づき、普通科と職業科の併設を廃する方向で改革が行われた。昭和35年度に併設していた7校のうち、吉田島農林以外の6校は、昭和42年度までに普通科の単独校(茅ヶ崎、上溝、大秦野、厚木東)もしくは職業科の単独校(平塚工業、相原)となった。
- ⑤高度経済成長の終焉(昭和48年)まで、産業教育の振興が一貫していた。産業教育振興法による国庫補助を中心に、県立高校の産業教育施設・設備

の整備拡充が進んだ。県立高校の普通科と職業科の生徒数（全日制・定時制の合計）を比較すると、おおむね7対3で推移している（第2表）。

**第2表 県立高校の生徒数の推移（全日制・定時制の合計）**

		昭和36年	40	44	48
生徒数 (人)	普通科	30,596	48,568	46,630	50,552
	職業科	9,660	20,474	21,385	20,153
比 (%)	普通科	76.0	70.3	68.6	71.5
	職業科	24.0	29.7	31.4	28.5

## 2 県立高等学校の変容

### (1) 高校生急増期対策

昭和38年度から40年度にかけての3年間、我が国はいわゆるベビー・ブーム世代の高校進学によって高校生急増期を迎えた。神奈川県でも、中学卒業者の急増と重なって、高校進学率が急上昇した（第3表）。

**第3表 県内中学校卒業生数と進学率（国・公・私立中学校の合計）※太枠内は高校生急増期**

卒業年	卒業生数 (人)	卒業生数 対35年比	進学率 (%)	進学率 対35年比
昭和35年	55,209	100	64.9	100
36	46,558	84.3	68.6	105.7
37	61,811	112.0	72.9	112.3
38	85,898	155.6	75.2	115.9
39	78,640	142.4	78.8	121.4
40	80,604	146.0	80.8	124.5
41	72,095	130.6	82.4	127.0
42	65,776	119.1	84.8	130.7

県当局は、前出の整備計画に基づいて、昭和38年度までに普通高校3校、工業高校4校を新設することを決定した。実際には、普通高校と商業高校が各1校追加され、計9校の県立高校が開校した。

さらに、当初の予定になかった県立技術高校4校の開校が急ぎょ決定され、38年4月に開校した。その結果、昭和37～38年度に開設された県立高校は、13校（普通高校4校、職業高校9校）に上った。

高校生急増に備えた高校新設の予算を計上した昭和37年3月の県議会では、ある議員から、公立高校の収容定員を県の計画より大幅に増員すべきであるとの意見が出され、審議が紛糾した。

県当局は、高校生急増期のピーク時である昭和40年度の高校進学率を約70%と見積もり、県の計画で必要な収容数は確保可能であるとした。答弁で、鈴木重信教育長は、高校進学希望者を全員入学させた場合に予想される弊害として、学力の低下、就職状況の悪化、学習についていけない生徒の非行化等を指摘した。

その議員の批判の背景の一つは、公立と私立で高校の授業料等の教育費に大きな差があったことである。当時の保護者の年間負担額は、公立に対して、私立はその数倍から10倍程度であった。その結果、中学卒業生の中には、私立高校へ進学できないために高校進学を断念するケースが少なくなかった。

議会外の県民の声に応じて、昭和37年3月から翌年3月の県議会では、高校生急増対策に関する四つの意見書が可決された。意見書は、国に対しては都道府県における高校建設への助成を要望し、県に対しては人口の増加等に対応して県立高校の更なる新設を要望している。

県当局は、このような動きに促されて、昭和39、40年度に前出の13校に加えて、新たに5校の県立高校（普通高校3校、職業高校2校）を開校することとした。その結果、急増期の37～40年度に新設された県立高校は18校に上った。内訳は、普通高校7校、職業高校11校で、職業科を重視する県の考えが表れていた。

### (2) 高校全入運動

昭和35年頃から日教組を中心にして、高校全入運動が全国で始まった。文部省や都道府県の高校生急増対策を批判し、希望者全員を高校に入学させるべきであるとの立場から、行政当局に高校増設を要求する運動であった。

神奈川県でも、昭和37年初頭から高校全入運動が本格化した。県議会への働き掛け、県内各地での署名運動や高校増設要求集会、県の38年度予算編成と並行しての陳情活動等が活発に行われた。

高校全入運動が盛んになると、高等学校の基本的な性格をめぐって、相対立する意見が主張されるようになった。

新制高校の発足時、文部省は希望者をなるべく多く高校に入学させることが望ましい、という方針であった。しかし、全国的に高校進学率が高まり、多様な生徒が高校に入学してくると、高校の入学者選抜の在り方が問題となった。

文部省は、昭和38年に学校教育法施行規則の一部を改正した。注目すべきは、志願者が定員を超過すると否とにかかわらず、高校は入学者選抜を行い得ると改めたことである。文部省が各都道府県に送付した通達「公立高等学校における入学者選抜について」では、「高等学校の目的に照らして（略）高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適切ではない」とされ、適格者主義の立場が示されている。

この通達は、志願者のなるべく多数を入学させることが望ましいとも述べ、戦後教育の基本的な考えである教育の機会均等の理念をあくまでも重視している。その後の各都道府県の教育施策も、入学者選抜の実施を前提としながらも、できる限り多くの希望者を入学させるべく高校の新增設に努めるものであった。

一方、高校全入運動の側は、希望者全入主義を唱える。教育の機会均等の理念から高校進学希望者を全員入学させるべきだとする考え方であり、学力試験による入学者選抜の実施に反対する。

適格者主義と希望者全入主義は、どちらも教育の機

会均等の理念を重視していた。しかし、その解釈の仕方には大きな隔りがあった。

昭和37年5月、県教委の「学区制対策委員会」が開かれた。出席した鈴木教育長は、適格者主義の考え方に基づいて、次の趣旨の発言をしている。

○我が国の今の教育制度の弊害から、中学校卒業後の教育の機会が一回限りという考えが強い。高校に入学できなければ中学浪人、と決めつけるべきではない。

○生徒の個々の能力を画一化すべきではない。

○能力の差を認め、能力に応じて伸ばしていくことこそが教育である。

希望者全入主義の側は、希望者全入は高校教育の質の著しい低下を招きかねない、との批判に対して、学力や能力の解釈の仕方そのものを問題視する。入学者選抜における筆記試験の結果と、高校教育を受けるにふさわしい能力とを単純に結び付けることに反対する。

これについて、荻谷（1995）は、「全入運動の支持派はペーパーテストの有効性を疑うとともに、たとえテストで学力が測られたとしても、学力が低いのは能力のせいではない、戦時中や戦後の混乱が学力低下の原因であると見る。全入か選抜かをめぐる対立は、能力や学力の見方を巻き込んで展開したのである。」（p. 186）と評している。

### (3) 県立高等学校の多様化

#### ア 後期中等教育の拡充整備

文部省は、昭和35年の「所得倍増計画」策定に際し、10年後の昭和45年の全国の高校進学率を70%と推計していた。これには、当時の多くの高校関係者が抱っていた高校教育に対する基本的な考え方が影響していた。それは適格者主義の考え方である。高校が高校であるためには、進学率には一定の限界があるはずで、同一年齢層の8割以上もの生徒が進学する学校は、もはや高校とは言えないのではないかと、という考えが、当時はまだ教育関係者の間に根強く存在したのである。（菱村 1995 pp. 63-64）

昭和35～45年頃は、世界的に教育の普及や改革に大きな関心が寄せられた時代であり、各国で中等教育の拡充と改革が大きな課題となっていた。我が国でも、昭和38年には全国の高校進学率が66%を超えていた。だが、中学校卒業者の3分の2が高校で学ぶようになった一方で、残りの3分の1の青少年は高校へ進学しておらず、彼らの教育や訓練をどうするかが大きな課題であった。

中央教育審議会（以下、中教審と略す）は、昭和41年10月の答申「後期中等教育の拡充整備について」で、「後期中等教育の完成」の考え方を示した。我が国の経済成長を持続させるためには、中学校卒業後の15～18歳の全ての青少年が何らかの形で教育や訓練を受けられるようにすべきこと、その具体的な方策として、

高等学校以外の教育訓練機関の整備拡充を図ること、そのために新たな制度や教育機関を創設・設置することが提言された。

しかし、後期中等教育をめぐる現実の動きは、この答申が示した方向へは進まなかった。高校進学率（全国）の上昇は昭和40年代に加速化し、46年には80%を超え、49年には90%に達した。その後の社会の動向は、中教審答申が描いた、様々な教育訓練機関による多様な後期中等教育の実施という方向に進まず、高等学校がほとんど全ての青少年の後期中等教育を一手に引き受ける機関となっていった。このことは、必然的に高等学校自体の多様化を要請することになる。（菱村 1995 pp. 66-67）

#### イ 高等学校教育の多様化

中教審の昭和41年答申は、当時の中学校卒業者の70%以上を収容している高等学校を多様化していくという方策を新たに示していた。答申の中では、普通科及び職業科の両方で、「学科等のあり方について教育内容・方法の両面から再検討を加え、生徒の適性・能力・進路に対応するとともに、職種の専門的分化と新しい分野の人材需要とに即応するよう改善し、教育内容の多様化を図る」とされた。

これを受けて、理産審は昭和42・43年に「高等学校における職業教育等の多様化について」の答申を行った。森林土木科、金属加工科、電気工作科、建築施工科、事務科、貿易科、秘書科、洋裁科、服飾デザイン科等の17学科の新設が提言された。これらは、従来の職業科になかった新設の学科であるだけでなく、既存の工業、商業等の各学科内部での学科の細分化を促すものであった。

この頃から、高等学校の職業科を中心とする学科の新設が各都道府県で積極的に進められた。その結果、昭和40年の学科の種類は171であったが、48年には277となり、そのうち職業に関する学科は257（工業に係る学科が最も多く140）に達していた。

#### ウ 県立技術高等学校

県立技術高等学校は、「定時制課程（特別）」のみを置く、神奈川県独自の職業高校である。県教委と県労働部とが提携して、工業の現場作業に従事する技能者を養成する高等学校を公共職業訓練所に併置する構想を固め、昭和38年4月、4校（横浜、川崎、平塚、大船）が開校した。また、昭和42年4月、3校（追浜、相模原、秦野）が開校し、計7校となった。

技術高校7校の入学定員の合計数は、昭和44～47年度に最大に達した。例えば、44年度の県立高校の工業科の入学定員は、全日制の合計3,080名、技術高校以外の定時制の合計は1,240名であり、技術高校の合計は1,050名であった。

それゆえ、技術高校の入学定員の比重は、県立高校の工業科全体5,370名に対して19.6%を占め、定時制課

程の工業科全体2,290名に対して45.9%を占めている。このように、当時の本県の県立高校の工業科において技術高校の占める比重は、決して小さくなかった。

同じ4年制でありながら、従来の県立工業高校の定時制課程と技術高校との最も大きな相違点は、生徒の授業形態である。

技術高校の第1学年の生徒は、全日登校する（第4表）。年間52週のうち、休業は4週であった。生徒の身分は、高校生であると同時に公共職業訓練所の訓練生でもある。第1学年は後者の比重が大きく、1年の終わりに職業訓練所の修了資格が付与される。

第4表 技術高等学校の第1学年の授業形態

	35週	13週	4週
午前	技術高校(普通教科・専門教科・特別教育活動)	職業訓練所(実習)	休業
午後	職業訓練所(実習)		

〔柏木 1998 p.103 に基づいて作成〕

第1学年の終わりに全員が就職する。就職先は、中小企業が多かった。例えば、昭和40年度では、従業員200人以下の企業が就職者全体の約78%であった。第2学年から4学年までは、昼間は就職先で就業し、週のうち昼間1日、夜間2日のみ登校する。

このような変則的な授業形態を採用した理由の一つは、当時の県内の高校の定時制課程の中途退学率が高かったことであり、昭和40年頃の公立高校では30%を超えていた。昼間働きながら週6日の夜間授業を受けることは、肉体的にも精神的にも疲労が大きい、と県教委は見ていた。

技術高校のシステムは、働きながら学ぶ生徒の中途退学を減らすことを狙いの一つとし、中教審答申が案を示した高等学校以外の後期中等教育の教育訓練機関との類似点を数多く持っていた。

## エ 多様化政策の推進

### (7) 職業学科の多様化

技術高校は、中教審の答申（昭和41年）と理産審の答申（昭和42・43年）が示した高等学校教育の多様化路線の典型として捉えることができる。技術高校に設置された学科の種類は、従来の本県の工業高校に設置された学科とは全く異なっていた。例えば、従来の工業高校の機械科という大学科に対して、機械科を細分化した機械工作科、機械仕上科、機械製図科、等の小学科のみで、大学科は置かれなかった。

本県における高校教育の多様化の別の典型は、昭和39年開校の二俣川高等学校（現、二俣川看護福祉高等学校）と、昭和40年開校の貿易外語高等学校（現、横浜国際高等学校）である。これら二校は、新しいタイプの職業高校であり、本県が全国で初めて実現させた。

昭和40年代に入ると、県教委は高等学校への体育科、理数科、芸術科の設置について調査・研究を行ったが、高度経済成長期の終焉までいずれも実現しなかった。その他に、女子のみを対象とする総合産業高校と工業

高校の設置が検討されたが、実現に至らなかった。

### (4) 職業高校の設置比率

昭和40年8月、県産審は「職業高校の設置の比率について」の答申を行い、本県の公立高校の設置比率（高校数）を、現状の普通科6.5対職業科3.5から、50年度までに5対5に近づける必要があるとした。その理由として、本県の産業界の要請、生徒の能力・適性に応じた進路の実現が挙げられている。

当時の新聞には、「内山県知事も職業高校に重点を置く教育方針には賛意を示し」としているとし、職業学科の多様化と職業高校の増設によって「県の高校対策は従来の米国型教育制度から“欧州型”への曲がりかどにさしかかった」と評したものもある。

昭和44年、神奈川県「改訂第3次総合計画」が策定された。これを受けて同年、県教委は同計画に基づく「県立高校新設基本方針」（以下、基本方針と略す）を作成し、長期的な計画の立案に着手した。

基本方針は、県立高校の新設にあたって職業科の比率を高める必要があるとし、昭和47～50年度に開設する14校の素案を示した。内訳は、普通高校8校、職業高校6校（工業3校、商業2校、食品産業1校）である。実際には、この後の県立高校の新設は、この計画通りに進行せず、途中からは「高校百校新設計画」に引き継がれていくこととなる。

### (7) 普通高校の動向

高校生急増期を過ぎても、高校進学率の上昇は続いた。理産審は昭和43年の答申で、職業学科の多様化に加えて、教育課程の多様化も提言した。これを受け、教育課程審議会の昭和44年の答申は、教育課程改訂の基本方針として、進学率の上昇によって高等学校に入学する生徒の能力・適性・進路等が著しく多様化していることを考慮し、普通科を含めた高校の教育課程の弾力的な編成を示した。

昭和30年代後半、県内の公立高校を対象に実施された「高校学力調査」の結果について、普通科と職業科の差、職業科の中で農・工等の学科による差が目立っていると報じた新聞記事がある。このことから、学力の多様化が始まっていた、と考えられる。

当時の県立高校普通科の卒業生の進路を比較すると、大学進学者の多い高校、進学と就職が半々の高校、就職者の多い高校が存在し、そうした傾向が固定化していたことを確認できる。新聞は、特定の伝統校や進学実績のある高校への越境入学が絶えないことを度々報じている。このように、県立の普通高校の多様化が進んでいた。

昭和37年度の学区改正によって、全県にわたって学区が拡大した。経済成長により高学歴志向が強まると、大学受験に有利と考えられていた一部の公立高校への入学競争が激化し、多様化が更に進展した。

例えば、難関大学の合格者を毎年多く輩出する一部

の県立高校は、昭和40年代に、生徒や保護者の求めもあって進学指導体制を強化した。また、30年代に新設された県立普通高校の多くは、設立時から徹底した進学指導体制を採用し、生徒の進学実績を着実に伸ばすことで学校の評価を高めようと努めた。

#### (E) 多様化政策をめぐる

昭和30年代末から40年代にかけて、本県で推進された高校教育の多様化政策について、当時の新聞には好意的な評価が散見される。しかし、一部の住民や県会議員等から、懐疑的な意見や批判が出されていた。

例として、昭和46年に住民団体から県議会へ提出された請願の一部を示す。計画段階で県立藤沢工業高校（48年4月開校）の普通高校への変更を求めている（下線は筆者が付した）。

「適齢子弟をもつ父母は職業高校より普通高校を切望していますが、その最大の理由は大学進学への配慮よりは、こどもの適性、能力に応じて進路を分化する場合、分化の年齢、時期をできるだけ遅らせることがより教育的だという考えからであり、今日この考え方は国際的傾向になっています。およそ職業教育、専門教育が早ければ社会に出てすぐに役に立つように思われがちですが、機器のめまぐるしい進歩や、企業が要求する人間像などを考えると『すぐに役立つものはすぐに役に立たなくなるもの』であり基礎的教育的積みかさねこそ大切だといわれます。」

高等学校の産業教育の意義を疑問視しているようにも受け取れる下線部に見られる考え方は、この請願に限らず、昭和40年代の県内の住民運動等による請願・陳情の中に数多く見いだされる。

#### (4) 県立高等学校の内実の変化

我が国の戦前の中等教育制度は、いわば複線型であり、小学校卒業後の中等教育段階での教育の目的や内容が、学校種ごとに著しく異なっていた。また、高等教育への接続は、ごく一部の旧制中学校に限られていた。

戦後の新制高等学校は、「中等教育の機会を広く国民に開放するという理念」（飯田 1992 p. 3）に基づき、当時のアメリカ合衆国で普及していた大衆教育制度をモデルとした単線型の中等教育制度としてスタートした（第5表）。

第5表 中等教育制度の複線型と単線型

複線型	単線型
戦前の日本や、1940～50年代のヨーロッパ諸国（イギリス、旧西ドイツ等）が典型	戦後の日本（六三三制）や、20世紀のアメリカ合衆国が典型
学校種ごとの教育目的や内容の差が大きい、初等教育後に進学課程と就職課程とに分岐する、原則として進学課程のみが高等教育に接続する	制度として単一・平等、広く大衆に開放された中等教育制度、全ての高等学校が高等教育に接続する

新制高校の制度としての狙いは、初等学校に続く学校が複雑に分岐していた戦前の学校体系を、新制中学

校とともに単一化・一元化することにあつた。それによって、全国どこの高校のどの課程・学科を卒業しても、資格は同一で、上級学校への進学等においても一様に扱われることとなった。（飯田 1992 pp. 6-7）

しかし、高度経済成長期の神奈川の県立高校の動向を見ると、普通科と職業科のどちらにおいても、多様化が進行した。一部の普通高校は、大学受験に特化していた。一方、職業高校から大学へ進む者は少数であり、工業科では、工業高校と技術高校とを比べると、教育内容や進路等が著しく異なっていた。

高度経済成長期の県立高等学校は、学校制度としての外見では、あくまでも単一性が保たれていた。ところが、制度内部の現実としては、教育の目的、教育課程、卒業後の進路（高等教育への接続、就職状況）等で、多様化が進展していた。筆者は、そうした動きによって、当時の県立高等学校の内実が、複線型の教育制度に類似する状態に近づきつつあった、と考える。

#### おわりに

神奈川の県立高等学校の動向についての考察から、高度経済成長期は、本県の戦後教育史の中での大きな変動期であるとともに、転換期であることが分かった。多様化政策の典型である技術高校は、昭和48年に募集が停止され、51年に廃止となった。普通高校の建設を要求する住民運動の高揚もあり、県立の職業高校は48年を最後に開設されていない。同年、「高校百校新設計画」による高校新設が開始される。

この時期の高校全入や多様化政策をめぐる考え方の対立には、現代でも参考になる教育観や価値観が反映していた。したがって、当時の様々な意見や見解を見直すことは、今後の本県の高等学校の在り方や役割を模索する上でも意義のあることではないだろうか。

#### 引用文献

- 飯田浩之 1992 「新制高等学校の理念と実際」（門脇厚司・飯田浩之編『高等学校の社会史——新制高校の〈予期せぬ帰結〉』東信堂） p. 3  
 荻谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ——学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論社（新書） p. 186

#### 参考文献

- 柏木操男 1998 「神奈川県立の技術高等学校の設立と廃止」（神奈川県立教育センター『平成9年度研究集録第17集』）  
 菱村幸彦 1995 『教育行政からみた戦後高校教育史』学事出版

# 教育的ニーズのある児童への 言語活動における支援の在り方について

— 算数科の授業を通して —

土山 幸一<sup>1</sup>

今日「かながわの支援教育」の具体的、効果的な取組みを推進することが一層求められている。本研究では学習面に不安感の高い教育的ニーズのある児童4名に注目し、全体授業の中で学習形態の工夫や個に応じた支援策を取り入れた授業づくりを考案し、算数科の授業で実践を試みた。その結果、児童主体の言語活動が展開され、対象児童について効果が確認された。

## はじめに

神奈川県教育委員会（2008）は「支援教育」について「障害の有無にかかわらず、さまざまな課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに、適切に対応していくことを学校教育の根幹に据えた教育」としている。また、「かながわ教育ビジョン」（神奈川県教育委員会2007）の中でも「共に育ちあう教育」が重点的な取組みに位置づけられており、あらゆる子どもの教育的ニーズに応じた、よりよい支援が一層求められている。文科省もインクルーシブ教育システム構築につながる具体的な実践を求めている。

今日、通常の学級には様々な教育的ニーズのある児童が在籍しており、学校現場では日々努力が続けられている。その支援の方法は様々あるが、主に個人や少人数への指導など、ニーズのある児童を対象とした個別支援が中心である。それに対して、通常の学級集団を生かした、児童相互の関わり合いのある授業づくりの取組みは、今後の課題となっている。

本研究では、通常の学級における授業の中での工夫や個に応じた支援策を取り入れて、言語を介した児童相互の関わり合いのある授業づくりを考案し、実践を試みた。その過程で、学習面に不安感の高い教育的ニーズのある児童の変容を臨臨床的にとらえ、考察を行った。

## 研究の内容

### 1 テーマの設定

今日、学校現場では「言語活動の充実」について研究・実践が重ねられている。所属校においても、平成

#### 1 座間市立相武台東小学校

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）

22年度～平成23年度の2年間、座間市教育課程等研究推進校の委託を受け、言語活動の充実をテーマに研究を進め、筆者も研究主任として携わった。日々刻々と変化する社会を生きる児童にとって、生きる力を支える思考力・判断力・表現力につながる言語活動の充実は重要である。しかしながら、通常の学級に在籍し、教育的ニーズのある児童の中には、言語活動に大きな苦手意識をもっている児童も少なくない。

そこで、本研究では、学習面に不安感の高い、教育的ニーズのある児童に注目し、通常の学級における授業の中で、言語活動における効果的な支援の在り方を考えたいと思い、テーマを設定した。

## 2 研究の目的

言語活動の充実のためには、基礎的な言語の技能の育成が重要である。所属校においても小学校6年間で、言語活動について育てたい力の系統表を作成し、あらゆる教育活動の中で日常的な取組みが行われている。具体的には話し方・聞き方のルールやマナーの浸透、発表の仕方の基本（型）の定着などである。学級経営の観点から見ても、低学年からの継続的な言語活動の指導が大切であり、それらの実践の積み重ねが、温かで親和的な学級・学校風土を築いていく。所属校での研究授業をはじめ、他校の研究会等で筆者が参観した幾つかの授業も、フォーマルな言語活動を介した活発な発表が多く、効果も認められた。ただその反面、このような発表が児童の実態から言語活動の充実の手立てを考えるとというよりも、はじめに実践ありきになっていなかったかという反省が自身の経験からも感じられる。つまり、フォーマルな言語活動による教師主導の授業実践によって、例えば、基礎学力が低く、考えをまとめたり表現したりすることが苦手な児童の学習意欲を一層減退させてしまうという面もあったのではないかと考えるのである。また、様々な教育活動において、それらニーズのある児童への支援方法は、授業



場面を離れての個別支援に頼りがちである。その成果を否定するものではないが、現実として通常の学級に在籍する教育的ニーズのある児童にとって、学校生活の主たる場は在籍する学級である。児童の集団への適応を考えれば、通常の学級での授業の中においても、支援策を考える必要がもっとあるのではないかと考える。

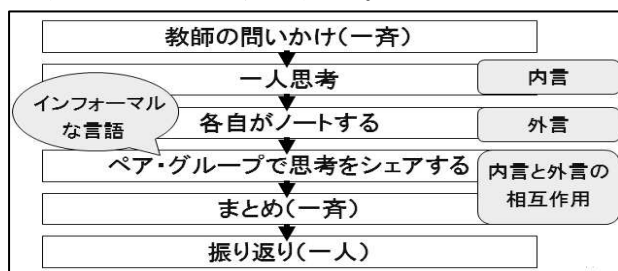
そこで、本研究の目的は「通常の学級で学習面に不安感の高い教育的ニーズのある児童を対象に、児童相互の関わりを構造的に取り入れた授業をつくる。その中で言語活動が苦手な児童も参加しやすいインフォーマルな言語を介した学習活動を行い、そこで生じる児童の変容を臨床的にとらえ、考察していくこと」とした。尚、ここでのインフォーマルな言語とは、同クラスの児童間で日常的に交わされる、平易で簡略化された言語表現をとらえている。

### 3 研究の方法

#### (1) 手立て (クラス全体)

##### ア 授業の構造化

研究の手立ては、クラス全体に対してと個への手立てに分けて考えた。はじめに全体への手立てだが、授業の中で、教育的ニーズのある児童を含め、児童相互が言語を介して関わり合う活動を構造的に入れ込んだ(第1図)。これは広島大学教授 深澤広明の提唱した“「学習形態の交互転換のある授業」モデルの試案”を参考にした。理由は学習の流れが自然で学校現場にも日常的に取り入れやすいと思われたからだ。そして学習形態の工夫などを通し、発言等が苦手な児童がインフォーマルな言語を介した活動を十分時間をかけて行うことで、内言と外言の相互交換が行われ、数学的な思考も深まると考えた。



第1図 授業の流れの構造化

ここでは

内言＝音声を伴わない自分自身の為の内的言語

主として思考の道具としての機能

外言＝他人に向かって用いられる音声言語

主として伝達の道具としての機能

ととらえる。思考が深まるということは内言が発達することである。そして、外に発する外言の蓄積が更なる内言の発達を可能にする。そこで、授業において思考の結果として発せられるフォーマルな発言(ルールに則り、期待される回答)ではなく、思考の過程で生

じる自分への問いかけとなるようなインフォーマルな発言(内言につながる)に注目し、それらの効果的な相互作用を考え、授業を構造化した。

ヴィゴツキー(1896-1934)の提唱した「発達の最近接領域」の理論に関連して、佐藤(2004)は「ヴィゴツキーは、子どもの精神発達は他者とのコミュニケーションを内化する過程であると言う。彼は『一人で到達できる段階』(現下の発達水準)と『他者の援助によって到達できる段階』(明日の発達水準)の間のゾーンを『発達の最近接領域』と名付け、教育は『発達の最近接領域』に合わせて行うべきであると提唱した。」と述べている。本研究では一人で到達できる段階(一人思考)からペア・グループ学習(他者とのコミュニケーションを通して内言と外言が相互作用する活動)によって、児童に望ましい変容が見られると考える。

#### イ インフォーマルな言語活動について

- ・児童間で普段交わされる平易な言語表現でよい。(いわゆる“話し言葉”)
- ・様々な習熟度の児童がペアやグループを編成し、そこで行われる小単位の学習が主たる場面になる。
- ・個人内では“分かっている”児童が、周囲に教えることで自己の理解度を客観視する。また、理解が浅く、自信がなかった児童が周囲の発言などから自己の考えを確認できる。

#### ウ その他の手立て

- ・グルーピング=男女混合4人班(人間関係や能力差を考慮)
- ・本時の流れを導入で提示(黒板に掲示)
- ・学習シートの工夫 ・具体物の操作

#### エ クラスの様子

4月以来、学級担任の指導の下、話し方・聞き方の型がしっかり入っており、クラスとして言語活動へのスキルは高い。友だちの意見をしっかり聞くことを大切に学級経営が進められ、とても親和的で温かいムードがある。話し合い活動では、児童が互いの意見や考えを「聴いて・考えて・つなぐ」ことを担任は目指している。そのため、児童は一斉授業での話し合いにも慣れ、かなり高度な討論もできる力がある。しかし、一部の児童に活躍が偏りがちである。また、グループ単位での話し合い活動には馴染みが薄いという実態がある。

#### (2) 研究対象児童

##### ア 教育的ニーズのある児童(A～D児 4名)

ある小学校中学年を対象にアセスメントを行った。方法としては授業参観を行い、学級担任や学校長との協議、更には授業参観の記録ビデオをもとに、県立総合教育センター(教育相談センター)に勤務の教育心理相談員にもアセスメントに協力してもらい、A～D児4名の児童を研究対象に決定した(第1表)。



第1表 対象児童の実態

A児	B児	C児	D児
<ul style="list-style-type: none"> <li>・入学以来、登校渋りがある。</li> <li>・集団生活に馴染めず苦勞</li> <li>・言語活動には消極的で大人しい印象</li> <li>・算数が得意だが全体への発表活動が苦手である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平仮名の読み書き、計算に時間がかかる。</li> <li>・授業中の反応が曖昧なことが多い。</li> <li>・一人思考では理解ができない場面が多く、一斉授業ではあまり発言できない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平仮名の読み書き、計算に時間がかかる。</li> <li>・早い段階から基礎的な学力が低い。</li> <li>・考えることを避け、安易に甘える様子もある。</li> <li>・黒板の文字を写すのに時間がかかる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登校渋りができた。</li> <li>・平仮名の読み書きに時間がかかる。</li> <li>・書字が乱れる。</li> <li>・授業への集中が続かず、ぼーっとすることが多い。</li> </ul>

イ 教科の選定

教科の選定については、中学年の実態として算数嫌いの児童が発生しやすいこと、また研究対象のB、C、D児についても算数が苦手で、1学期の評価では全観点で低い位置にあることから、今回、算数科の授業を

通して、研究を進めていくことにした。また、算数科では数・式・図・表・グラフなど幅のある表現活動が期待できることも考慮した。

(3) 研究の実際【検証授業】

単元名	「分けた大きさの表し方を考えよう（分数）」
単元時数	12時間
授業時数（筆者が担当）	5時間

単元の評価規準

算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての技能	数量や図形についての知識・理解
<ul style="list-style-type: none"> <li>・分数を用いると整数で表せない等分としてできる部分の大きさや端数部分の大きさを表すことができるなどのよさに気付き、進んで生活や学習に活用しようとしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・等分してできる部分の大きさや端数部分の大きさを表すとき、単位分数の幾つ分かで表すことを考えている。</li> <li>・簡単な場合について、分数の加法及減法の計算の仕方を考えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・等分してできる部分の大きさや端数部分の大きさを分数を用いて表すことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分数が用いられる場合や分数の表し方について知り、分数の意味について理解している。</li> <li>・分数の構成や分数の大きさなどについての基礎的な知識をもっている。</li> <li>・簡単な場合について、分数の加法及び減法の意味を理解している。</li> </ul>

指導と評価の計画（全12時間）

☆（★）検証授業

1～3時間のねらい・・・前学年の復習、単位量・等分について意識する。1/3mは1mを3等分した1つ分として理解する。分数の大きさは単位分数の幾つ分かで表すことを理解する。（授業者は担任）

時間	ねらい	評価規準（評価方法）			
		算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての技能	数量や図形についての知識・理解
4 ☆	「分数」「分母」「分子」の用語の意味を知り、液量についても、端数部分の大きさを分数で表せることを理解する。			1Lを等分し、それをどこか集めた大きさを、分数を用いて表すことができる。（シート記述の分析・観察）	分数、分母、分子の意味を理解している。（ノート記述・振り返りシート分析）
5	等分することや、単位分数の幾つ分かで大きさを表すことの理解を深める。	分数物差しを作って、身の回りの物を測る活動に取り組んでいる。（学習活動の観察・ノート記述の観察）	分数は都合に応じてn等分して表すことを考えている。（学習活動の様子）		
6 ☆	数直線に表された分数を読み取り、分数の大きさの表し方や大小について理解する。			数直線に表された分数の大きさを読み取ることができる。（シート記述の分析・観察）	5/5は1と等しい大きさであることを理解している。（シート記述の分析・観察）
7 ☆	単位分数の幾つ分という表し方を基に、基準量を超える大きさも分数で表せることを理解する。		整数や小数と同じように、単位の幾つ分として分数をとらえて考え、説明している。（シート記述の分析・観察）		単位量を超える大きさも分数で表せることを理解している。（シート記述の分析・観察）
8 ☆	分母が10の分数と1/10の位までの小数の関係について理解する。				数直線上に表された1/10を単位とした分数について、その大きさや小数との関係を理解している。（シート記述・練習問題の分析・観察）
9 ★ ・ 10	分数の加法及び減法について理解し、計算ができる。		単位分数の幾つ分かで考えると、整数と同じように分数の加減計算ができることを考え、説明したり、まとめたりしている。（シート記述の分析・観察）	分数の加減計算ができる。（シート記述・練習問題の分析・観察）	分数の加減計算の仕方を理解している。（シート記述・練習問題の分析）

11～12 時間目のねらい…学習内容の定着を確認し、理解を確実にする。(授業者は担任)

★**検証授業** 本時時数 9 / 12

●**本時の目標** 分数の加法及び減法の計算の仕方について理解し、それらの計算ができる。

●**本時の評価規準** (数学的な考え方)

単位分数の何こ分かで考えると、整数と同じように分数の加減計算ができることを式や図を用いて考え、説明したりまとめたりしている。

●**対象児童について「目指す児童の姿」**

A児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自力解決時に、分数のたし算について、自分の考え方を1つ以上シートに表現している。</li> <li>・ペア・グループ学習でたし算の考え方を意欲的に説明している。</li> <li>・グループの友だちの考えを聞いて、表情や言語で反応している。</li> <li>・授業のまとめで自分の考えを発表する。</li> </ul>
B児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自力解決時に分数のたし算について、わかっていることをシートに書く。(例：1リットルますの絵をかく。)</li> <li>・ペア・グループ学習で自分が何を書いたかを友だちに話す。</li> <li>・「〇〇さんのやり方がいい」「わかりやすい」「あ、そうか。なるほど」などと反応している。</li> </ul>
C児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自力解決時に分数のたし算について、わかっていることをシートに書く。(例：1リットルますの絵をかく。)</li> <li>・ペア・グループ学習で自分が何を書いたかを友だちに話す。</li> <li>・「〇〇さんのやり方がいい」「わかりやすい」「あ、そうか。なるほど」などと反応している。</li> </ul>
D児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自力解決時に分数のたし算について、わかっていることをシートに書く。(例：1リットルますの絵をかく。)</li> <li>・ペア・グループ学習で自分が何を書いたかを友だちに話す。</li> <li>・「〇〇さんのやり方がいい」「わかりやすい」「あ、そうか。なるほど」などと反応している。</li> <li>・ペア・グループ学習で分数のたし算について、友だちに質問する。</li> </ul>

●**本時の学習**

	学習活動 児童の反応例 (C)	指導上の留意点 (★)	研究対象児童への留意点 (☆) 評価 (*)
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の流れを知る。</li> <li>・前時の学習を振り返り、本時の学習を知る。</li> <li>・問題を読み、題意をとらえる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★授業の見通しを持たせる。(板書掲示)</li> <li>・<math>1/10=0.1</math></li> <li>・<math>2/10</math>は<math>1/10</math>の二つ分の大きさである。(板書)</li> </ul>	
	ジュースがペットボトルに $3/10L$ 、びんに $2/10L$ 入っています。合わせて何Lありますか。		
	C… $5/10$ だよ。たし算するんだよ。 C… 「合わせて」だから ・式 = $3/10 + 2/10$ を確認する。(全体)	★なぜ、たし算なのか。児童から答えさせたい。	
	3/10 + 2/10 の答を考えよう。どうしてその答になるのかをシートに書いてみよう。		
自力 解決 8分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習シートに <math>3/10 + 2/10</math> の答と、どうしてその答になるのかを考えて表現する。</li> <li>C… <math>3/10L = 1/10L</math> が3つ分。<math>2/10L = 1/10L</math> が2つ分。合わせると <math>1/10L</math> が5つ分だから答 <math>5/10L</math>。(1Lますの絵を添えて説明する場合もある。)</li> <li>C… 数直線で説明する。<math>3/10L = 1/10L</math> が3つ分。そこに <math>2/10L = 1/10L</math> が2つ分が足されるので。合わせると <math>1/10L</math> が5つ分だから答 <math>5/10L</math>。</li> <li>C… 小数の計算 <math>0.3 + 0.2 = 0.5</math> <math>0.5 = 5/10</math></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★自力解決・事前指導</li> <li>・時間… 8分</li> <li>・学習シートの使い方(裏表どちらも使用可。無地とマス目)</li> <li>・文や絵・図で書く。</li> <li>・早く終わった児童は、違うやり方・考えをシートに書く。また、わかりやすい説明ができるように話し方を考える。</li> <li>・自分で似たような問題を作り、答を出す。</li> <li>★ペア・グループ学習で取り上げたい考えや説明を書いている児童にを励まし、グループ学習の意欲づけをする。</li> <li>★全員がシートに記入した上で、ペア・グループ学習に移る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆学習の様子を見て、手が全く進んでいないようだったら、まず1リットルますの絵をかく方向に助言する。(B・C・D児)</li> <li>☆1リットルますの絵を全くかけない場合は、補助シートを渡す。(B・C・D児)</li> <li>☆シートに書かれた児童の考えをほめ、後のペア・グループ学習で、発表できるよう励ます。(A児)</li> <li>☆B・C・D児の助けになるであろう児童に対し、ペア・グループ学習での支援のアドバイスをする。自分の考えを声に出して説明させる。</li> </ul>
ペア・ G 解決 15分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まず、近くの友だちと考えを伝え合ったり、教え合ったりする。</li> <li>・4人グループで考えを伝え合ったり、教え合ったりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>★ペア・グループ解決・事前指導</li> <li>・時間… 15分</li> <li>・自分のシートに書いた、文や絵・図を使って、友だちに説明する。</li> <li>・自分ばかり話すのではなく、友だちの考えも聞く。</li> <li>・わからない児童に教えてあげてもよい。但し、教え合いのルールを守る。(・教える側…ただ答だけを教えたり、写させたりしない。考え方を教える。)</li> <li>・聞く側…どこまで自力解決できたか、相手の児童に伝える。)</li> <li>・早く終わったペア・グループは、違うやり方・考えをシートに書く。また、わかりやすい説明ができるように話し方を考える。</li> <li>・似たような問題を作り、友だちと出し合う。</li> <li>★自力解決で出していた、考え(途中も含む)をペアやグループで表現できない児童に対して、シートに書かれた考えをほめ、発表を促す。(B・C・D児)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☆自力解決で出していた考え(途中も含む)をペアやグループで表現できない児童に対して、シートに書かれた考えをほめ、発表を促す。(B・C・D児)</li> <li>☆友だちの考えを聞いて、どう思ったか。(わかりやすいか)教師が発言を促す。(B・C・D児)</li> <li>☆友だちの考えに付け加えや意見はないか、発言を促す。(A児)</li> <li>☆状況を見て、まとめでの発表に向けて励まし、助言する。(A児)</li> </ul>
	近くの人とペアになって、 $3/10 + 2/10$ の答と、どうしてその答になるのか、発表し合おう。よい考えを自分のシートにメモしよう。		
	インフォーマルな言語活動		
	*【数学的な考え方】 単位分数の何こ分かで考えると、整数と同じように分数の加減計算ができることを式や図を用いて考え、説明したりまとめたりしている。		

ま と め 1 7 分		<p>トに書かれた考えをほめ、発表を促す。</p> <p>★ <math>3/10L = 1/10L</math> が3つ分。 <math>2/10L = 1/10L</math> が2つ分。合わせると <math>1/10L</math> が5つ分だから答 <math>5/10L</math>。1L ますの絵を使って説明することを軸に、机間支援の過程で、本時のまとめ方を検討する。(全体での発表を指名する児童の選出)</p> <p>★ 児童の学習状況を見て、まとめでの発表に向けて、発表させたい児童に対して励まし、助言する。</p>	
	<p><math>3/10 + 2/10</math> の答と、どうしてその答になるのか、発表しよう。(全体)</p> <p>・ <math>3/10L = 1/10L</math> が3つ分。 <math>2/10L = 1/10L</math> が2つ分。合わせると <math>1/10L</math> が5つ分だから答 <math>5/10L</math> を全体で確認する。 C …いくつ分 = 分子の数だ</p> <p>・ 今日の学んだことを確認する。 「分数でもたし算ができる」 「<math>1/10L</math> の○つ分を求めること」 ・ 適用問題を解く。 <math>4/10 + 3/10</math> など分子は10の計算にする。 ・ 振り返りカードを書く。</p>	<p>★ 「<math>1/10L</math> が5つ分だから」を児童から出させたい。</p>	<p>☆ 状況を見て、A児を発表させたい。 ☆ 様子を見て、学んだことの繰り返しや適用問題でB・C・D児に発言させたい。</p>
	<p>【授業記録(第1時～第4時)】 担任・校長等がA～D児の様子を記録</p>	<p>本時の記録 記録・ビデオ(2台) 4名でA～Dの様子を記録</p>	

### ● 個への手立てと変容

以下がA～D児について個への手立てと変容についてである。

#### 【A児】

[手立て]

#### ◇ グルーピングの配慮

- ・ 人間関係を考慮し、C児と同じグループにした。個人内では理解できた内容を周囲にわかるように説明する過程でより理解が進むことを期待した。

#### ◇ 賞賛場面の設定

- ・ 普段、一斉授業の中では積極的に発表できない傾向があるが、ペアやグループでの学び合いを通して、自信を深めさせたい。
- ・ まとめの段階での発表等、活躍の場を設定したい。

#### ◇ 課題が早く終わった後の指示を事前しておく。

- ・ 別の考えをシートに書くなど暇な時間を作らない。

[変容]

- ◎ ペア学習での説明を基に、グループでは工夫を加え、わかりやすく説明していた。
- ◎ 友だちの考えをよく聞き、反応していた。
- ◎ まとめの段で全体へ発表ができた。

★ ペア→グループ→全体と段階を踏んで学習したことで、A児の自信が高まった。説明もわかりやすく変わっていった。

#### 【B児】

[手立て]

#### ◇ グルーピングの配慮 (人間関係)

#### ◇ 学習シートの配慮

- ・ 補助シートを用意した。(1L ますが記入済み)

◇ 自分の学習状況を把握できるよう、こまめに声をかける。何かしら自分の考えを学習シートに記入させ、ペア学習に臨ませた。理解の度合いに沿って、B児の学習の見通しや支援のアドバイスを周囲の児童に助言する。

[変容]

- ◎ 一人思考で自分の考えの一部を書く。

○ ペア、グループ学習で考えを出せなかったが、聞く姿勢はよい。

◎ まとめの段階で、何人かの友だちの意見を参考に、学習シートを自力で分かりやすくまとめた。

#### 【C児】

[手立て]

#### ◇ グルーピングの配慮

- ・ A児との人間関係を考慮し同じグループにした。
- ・ 「わからない。」と言いやすいメンバーにした。

#### ◇ 学習シートの配慮

- ・ 補助シートを用意した。(1L ますが記入済み)

◇ 基本的な事項を再確認しつつ、自分の学習状況を把握できるよう、こまめに声をかける。何かしら自分の考えを学習シートに記入させ、ペア学習に臨ませた。理解の度合いに沿って、C児の学習の見通しや支援のアドバイスを周囲の児童に助言する。

[変容]

- ◎ 一人思考で自分の考えの一部を書く。
- ペア、グループ学習で考えを出せなかったが、前向きな表情で取り組んだ。
- 友だちのリードで学習シートに1L ますの正確な絵をかいた。

#### 【D児】

[手立て]

#### ◇ グルーピングの配慮 (人間関係)

#### ◇ 学習シートの配慮

- ・ 補助シートを用意した。(1L ますが記入済み)

◇ 自分の学習状況を把握できるよう、こまめに声をかける。理解の度合いに沿って、D児の学習の見通しや支援のアドバイスを周囲の児童に助言する。また、D児は欠席が続いていたので、随時、学習状況を見て、助言を行う。表情や集中力の度合いを見て、声をかける。

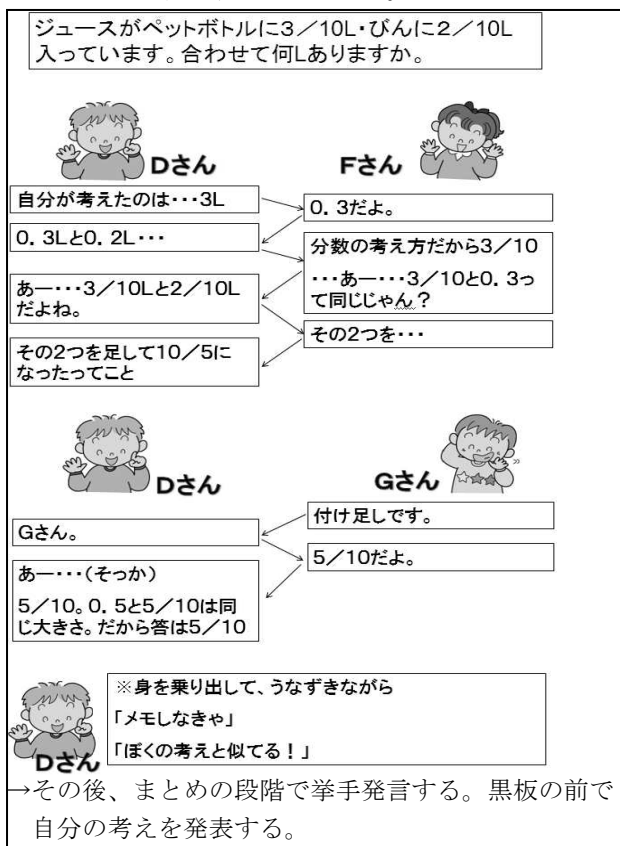
[変容]

- ◎ 一人思考で自分の考えの一部を書く。
- ◎ インフォーマルな言語を多用して、ペア、グルー

プでは自分の考えを積極的に説明した。また、友だちの考えを聞き、「僕の考えと似ている！」など反応していた（第2図）。

◎挙手をして、黒板を使って考えを説明できた。

★段階を踏んで学習したことで、D児の自信が高まった。インフォーマルな言語が交わされ、相互に言語活動がしやすい場になっていた。



第2図 D児のグループ学習の様子

#### 4 考察

個人差はあるが、対象児童について目指す児童の姿に迫る変容が認められた。これらを考察すると、検証授業以前は取組みのなかった、自力解決後にペア学習を経てグループ学習に進むというスモールステップの学習過程、また、そこでの時間をかけた十分な思考の保障が大きかったのではないかと考える。ペアやグループでインフォーマルな言語を介した思考のシェアはクラスの随所で見受けられ、特にD児の変容は目覚ましいものがあった。このように授業の流れの中で児童相互の関わりのある授業づくりを構造的に入れ込むこと、また言語活動が苦手な児童も参加しやすいインフォーマルな言語を介した活動を取り入れることで一定の効果が認められた。児童の更なる変容を目指すためには、アセスメントの継続的な深化とともに、例えば一人思考時での個に応じた支援策の改善が考えられる。特に今回はペアやグループでの関わり合い・学び合いに視点を置いたため、授業や教材研究で「どこまで支援の手を差し伸べるか。」が難しかった。具体的には補

助的な学習シートをもっと早く出すことや、適宜、学習支援員を活用することで効果的な学習に更につながったのではないかと考える。

いずれにしても『一人で到達できる段階＝一人思考』から『他者の援助によって到達できる段階＝ペア・グループ学習（他者とのコミュニケーションを通して内言と外言が相互作用する活動）』によって、児童の主体的な言語活動が展開され、支援の効果の一端を確認することができた。今後、通常の学級における教育的ニーズのある児童を含めた、言語活動を中心とした授業実践は益々重要である。様々な機会の研究を重ねていきたい。

#### おわりに

児童・生徒の抱える教育的なニーズは、日々複雑化・多様化しており、通常の学級での授業における効果的な支援に関する研究は、今後、ますます重要になってくると思われる。学校教育は全ての子どもに学びを保障し、個々の成長を支え、将来の社会自立に向けての様々な力をつけていくことを使命とする。今後も更なる研究・修養に努め、現場の教育力を結集しつつ、よりよい実践を求めていきたい。

#### 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」  
 神奈川県教育委員会 2008 「支援教育」  
 佐藤学 2004 『習熟度別指導の何が問題か』 岩波書店 p.62

#### 参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2010 『明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～』  
 神奈川県立総合教育センター 2012 『支援を必要とする児童・生徒の教育のために』  
 西川純 2008 『気になる子の指導に悩むあなたへ』 東洋館出版社  
 服部四郎 1974 「言語の構造と機能」(大河内一男『東京大学公開講座 言語』) 東京大学出版会  
 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 算数編』  
 吉田茂孝 2010 「特別支援教育における『学習形態の交互交換のある授業』モデルの構造」(高松大学『研究紀要』第52・53合併号)  
 ヴィゴツキー 2009 「『発達の最近接領域』の理論」 三学出版

# 特別なニーズのある子どもに対する組織的な健康支援

— 養護教諭のコンサルテーション機能 —

小澤香江<sup>1</sup>

養護教諭は子どもについて日常的に他職員と話し合っていく過程で、何らかのコンサルテーションを行っている。それを「意図的」に行うことがさらなる支援の強化につながると考え、本研究では、まず養護教諭への調査等を行い「養護教諭のコンサルテーション機能」について整理・明確化した。その上で支援を必要とする児童について担任・学年との話し合いや授業を実施し、養護教諭のコンサルテーション機能の有用性を探った。

## はじめに

日常において、養護教諭が子どもの支援に向けて職員と話し合っていることは、コンサルテーションに該当し、校内支援体制を支える重要な役割を担っていると考える。

石隈(1999)によると「コンサルテーションとは、異なった専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス(作戦会議)である。自らの専門性に基づき他の専門家の子どもの関わりを援助する者をコンサルタント(中略)と呼ぶ」とされている。コンサルタントの多くは外部の専門家が担っているが、校内では養護教諭も様々な場面で専門的な見方を伝えたり子どもへの関わりに関して意見を述べたりしながら、職員の子どもの支援を援助するコンサルタントの役目を果たしている。

従って「養護教諭の行うコンサルテーション」とは、「専門性に基づき、教員の子どもの関わりを援助すること」と言うことができ、コンサルテーションを漠然とではなく、専門性を生かし積極的に行っていくことが、さらなる支援教育の推進につながるのではないかという考えに至った。

そこで、養護教諭のコンサルテーション機能について支援教育の視点から研究し、どのようなコンサルテーションが有効なのか考察していきたいと考えた。

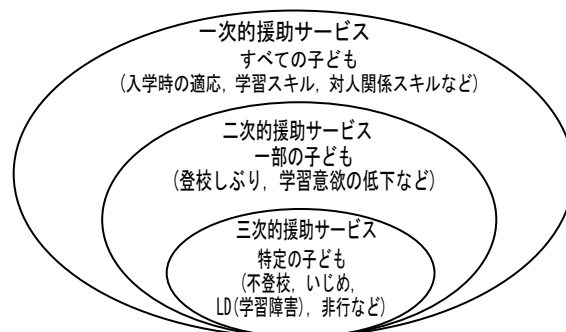
## 研究の内容

### 1 研究の背景

養護教諭の職務については、時代背景や子どもの状況から平成9年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)の更なる重要性」が謳われ、その後保健室利用者数の増加、メンタルヘルスや

アレルギー疾患など健康課題の多様化、特別支援教育の開始などの状況から、平成20年中央教育審議会答申において養護教諭の「コーディネーターとしての役割」「連携した保健指導の充実」などが重要とされた。神奈川県では教育相談コーディネーターを中心とした支援体制を目指しているが、養護教諭は教育相談コーディネーター以上に健康面の情報を得られることから、教育相談コーディネーターとは違った角度からのコンサルテーションが可能となる。

また、養護教諭は3段階の援助サービス(第1図)に相当する支援を行っていると言える。日常的には保健室に来た子どもの状態から学級担任等と話し合い、校内で支援するということが行われており、これは二次的援助サービスに該当する。また特に個別に対応を要する場合に管理職や教育相談コーディネーター等へ連絡し、必要に応じて外部機関と連携して支援するが、これは三次的援助サービスに当たる。さらに風邪の流行時期に保健指導を行うなど集団への支援を行うことは一次的援助サービスに該当する。このように養護教諭は保健室に来る子どものことで連携していく際、自然に支援教育と同じ流れの中で対応しているのである。



第1図 3段階の援助サービス, その対象, および問題の例(石隈 1999 p. 144)

このような背景から養護教諭が3段階の援助サービスを意識し、専門性を生かしたコンサルテーションを積極的に行っていくことができれば、より良い子どもへの支援につながり、支援教育の推進につながると考えた。

1 平塚市立崇善小学校

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 研究の目的

支援教育の考え方を基本に、養護教諭が子どもの把握や健康面に配慮した支援方法など、専門性を生かしたコンサルテーションを適切に行うことが、より良い子どもへの支援に有効であることを実証する。

## 3 研究の方法

まず小学校養護教諭への調査を行い、コンサルテーションの特徴や基盤となるもの等について整理する。さらに、その結果を生かして支援の実践を行い、コンサルテーションの有用性について検証し考察する。

### (1) 養護教諭への調査

養護教諭への調査はA市小学校養護教諭29名にアンケート方式で予備調査を行い、その記載内容や経験年数をもとに5名の養護教諭に聞き取り調査を行った。コンサルテーションの場面や工夫、実態、課題、若手教員に対する配慮などの項目から養護教諭のコンサルテーションの状況を調査した。

予備調査の結果、約7割の養護教諭が「ほぼ毎日」学級担任と情報交換を行っている、5割は保健室来室児童をチーム支援につなげたことがあるという結果であった。多くの養護教諭は積極的に職員と関わろうとし、子どものことで話す時間を確保するために工夫していることがわかった。

#### 日常のコミュニケーションで工夫していること

- ・時間の確保や調整  
例)放課後は職員室で執務をする、事前にメモで知らせる、相手の都合の良い時間の利用、給食を職員室で職員と食べる
- ・積極的な声かけ  
例)小さなことでも話す、顔を見て話すようにしている、放課後教室に向かう
- ・相手への気遣い  
例)体調を気遣う、肯定的な言葉かけ

教員経験が1～5年位の教職員とのコミュニケーションについては上記のことに加え「細やかで具体的な説明をする」「小まめに声をかける」「励ます」「連携の大切さを伝える」「他の職員へつなぐ」ということに特に配慮しているということがわかった。

#### 教員経験が1～5年位の教職員とのコミュニケーションにおいて、特に工夫していること

- ・細やかで具体的な説明  
例)「これくらいわかっているかな」と思うことでも伝える、経験談を交える、保護者への伝え方について事前に説明したり一緒に伝えたりする
- ・相手への気遣い  
例)体調面→「最近、疲れてない？」などの声かけ  
行動面→担任の関わりで子どもが良くなった面を伝える・努力している部分を伝える・励ます
- ・連携やチーム支援について伝える  
例)「チームで見ている」と声かけ、子どもへの支援と一緒に考える自分でやること、報告や相談することについて整理する
- ・コーディネートする  
例)他の先生のよいやり方を伝える、指導してもらえるように動く、必要に応じて学年主任、管理職へつなげる

聞き取り調査において、ある養護教諭は「学校に一歩足を踏み入れてから、仕事が終わって学校を出るまで一日中誰かと話しているという感じがする」と語った。また別の養護教諭は「書類は机上に置かず、でき

るだけ手渡している」と述べている。このことは、養護教諭が積極的に職員とコミュニケーションをとるための努力や工夫をしていることを表している。

調査の結果から、養護教諭のコンサルテーションには三つの特徴があることがわかった。一つ目は、立ち話程度から支援会議に至るまで時や場所を限定せず行われているということ、二つ目の特徴として、コンサルテーションの多くの場面が日常のコミュニケーションの中で知らず知らずのうちに行われているということ、三つ目は、対象が校内のほとんど全ての職員であるということである。

聞き取り調査において、経験豊富な養護教諭は学級担任とのコミュニケーションの中から学級や学年の状況をアセスメントし、学級担任の力量や状態、子どもの様子等その時々に合わせて、効果的と思われる助言を行っていることがわかった。しかしコンサルテーションを行っているという自覚や認識が全くなく、経験の中で身に付いてきたことを自然に行っているということも語られた。

筆者はこの自然に行っているコンサルテーションが、無意識であることこそが課題であり、今後は支援教育の一環として働きかけているという養護教諭自身の自覚のもと、コンサルテーションを計画的かつ確実にやっていくことが、子どもを支援していく上で重要なのではないだろうかと考えた。

以上のことから、養護教諭がどのようなコンサルテーションすれば子どもの望ましい成長につながるかを明確にする必要があると考え、小学校の実践を通して子どもの実態を踏まえたコンサルテーションのあり方を探った。

### (2) 小学校での支援の実践

#### ア 実践のねらい

養護教諭への調査結果で明らかにされたコンサルテーションの内容と場面での工夫を元に、B小学校において実践を行った。今回対象とした学年は、昨年度の保健室の利用状況から、職員も子どもも心と体の関係についての知識をさらに身に付けることで充実した活動ができると考え、コンサルテーションを行うこととした。

コンサルテーションの内容には、第一に養護教諭が関わった子どもの様子と見解、第二に身体症状が心理面や学習面に与える影響、第三により良い集団づくりのために健康面からアプローチできることについて、意図的に盛り込んだ。

コンサルテーション場面の工夫としては、場や相手による違いを考慮する、肯定的な言葉で伝える、良い点を強調する、学級担任が行っていることに対し意味付けや価値付けをする、経験の浅い職員へは細かく具体的に伝えること等を意図して行った。

## イ 子どもの状態の把握と支援会議

子どもの把握は7月始めから学級担任（以下、担任）・個別指導担当・教科担当・教務主任・教育相談コーディネーター・養護教諭・スクールカウンセラーが行った。担任はSOSチェックリスト（石隈1999）にいくつかの項目を加えたものをもとに観察を行い、他の6名の職員は関わる際に注意して観察を行った。教育相談コーディネーターは7月末の支援会議までに各学級の授業の様子を観した。また支援会議においては、教育相談コーディネーターが司会進行をし、個別に支援が必要な子ども及びその他の子ども達の様子について全員でアセスメントするとともに、どのような支援が必要か2回に分けて話し合った。

支援会議でのコンサルテーションにおいては次のことを意図して行った。

### 支援会議におけるコンサルテーションの内容

- ・ 昨年度までの保健室でのエピソード、背景、友達関係などについての情報提供と見解
- ・ 身体面が心理面や行動面に及ぼす影響について  
例)アトピー性皮膚炎の悪化する〇月位はイライラしやすい、視力低下や耳疾患が情緒不安定や大ケガにつながる
- ・ 状況から考えられる心身両面への影響について  
例)友達関係からくる頭痛→保健室で話すことで乗り越えた、音楽会の練習開始時期に不安感の増強から腹痛が頻発

## ウ 子どもへの健康調査と話し合い

「心と体の健康調査」を子ども自身が記入したものを元に、担任と養護教諭で個々の子どもの状態と対応について気付いたことを話し合った。また学級全体の傾向や状態、対応について出し合った。以下は、ここでのコンサルテーションで意図した内容である。

### 担任との話し合いにおけるコンサルテーションの内容

- ・ 担任が無意識に行っていることへの意味づけや価値づけ  
例)無意識に行っている穏やかな声かけが子どもの素直な感情表出につながる
- ・ 困った行動の背景にある心の状態  
例)「困った行動の裏にはこんな気持ちもあるんだね。」
- ・ 昨年度よりも成長した子どもの様子  
例)昨年度は友達にされたことでよく保健室に来ていたが今年度になりトラブルが減っている
- ・ 学級全体の様子から学級経営に生かせること  
例)外で遊ぶ・体を動かすことで嫌な気持ちを解消している子が多い  
→学級レクリエーションの工夫
- ・ 経験の浅い担任に対しては具体的な場面における関わり方、小さなことでも良い面を伝える、他職員につなげる  
例)「保健室でちょっと見ると満足して教室に戻れるかもしれないね」「子どもをよく見ているね」「そういう声かけが子どもには分かりやすいよね」

## エ 日常における支援

支援会議等で話し合われたことを元に担任及び関係職員が9月より子どもへの支援を行った。

子どもへのプラスの言葉かけ、教室の環境整備、見通しのもてるわかりやすい指示など、チームの中でそれぞれの職員より提案されたものを学級の特色や取り入れやすさなどを考慮に入れて実践した。養護教諭はどの学級も姿勢の乱れている子どもが目立っていたことから「良い姿勢」のイラスト入り掲示資料を作成し担任が指導に活用できるようにした。

## オ 養護教諭による集団への支援（保健指導）

子どもへの健康調査から約5割の子どもに怒りや不

安の適切なコントロールができない、上手に自己表現できないという結果が出た。職員から見た子どもの状態も自己表現の未熟さや怒りがトラブルにつながっているとのことであった。このような状況について支援策を検討する中で、養護教諭が「心の健康」に視点を当て、9月に各学級2時間の保健指導を行うこととなった。1時間目はストレスマネジメント、2時間目はアサーティブコミュニケーションを中心に保健指導を実施した。

### 〈題材名とねらい〉

#### 1 時間目「ストレスとじょうずにつき合おう」

- ・ 心の状態が体に影響することを知り、ストレスを上手に解消する方法を学び、必要なときに実践しようとする意欲を持つ。

#### 2 時間目「コミュニケーションの達人になろう」

- ・ 友達と良好な関係を築くための上手な関わり方を学び、実践への意欲がもてる。

### 〈授業の流れ〉

第1時では、怒ったり悩んだりする場面について振り返り、それは誰でも抱く感情であることを確認をした。その上で怒りや悩みが強くなると体にも症状が出てくることを保健室での実例を挙げて説明した。そして上手に解消する方法について共有し、どこでもできる実践法として腹式呼吸を全員で行った。

第2時では、ロールプレイを用いて子ども同士の場面で良くない受け答えを行い、その時の気持ちを感じさせた。その上で良い受け答えのロールプレイを行い、良い受け答えは相互の気分を良くすることを実感した。ロールプレイは全員が隣同士で行ったが、代表による実演も取り入れた。代表で行う児童については予め担任と話し合い、良い受け答えの学びを深めてほしい子を意識して指名した。

### 〈授業後のコンサルテーション〉

2時間の授業の後、学校生活の中で指導に生かしていくよう関係職員に依頼した。例えば、子どもたちが落ち着かない時や緊張する場面などに腹式呼吸を全体でやる、子ども同士のトラブルが起きた時に指導の際に授業を思い出させ、アサーティブな言葉のやりとりについて考えさせる、怒りを爆発させそうな場面の時は怒りを緩和できるよう声かけをするなどの指導を実践していくよう依頼した。特に経験年数の浅い教員については具体的な子どもへの関わりについてコンサルテーションを行った。その結果、緊張する場面において学級全体で腹式呼吸を行う、ケンカの後で「どう言えばよかったかな？」キレてしまった際に「その前にどうすればよかったかな？」と自分の行動を振り返らせるなどの指導が行われた。

## 4 研究実践の結果

9月始めより支援を実施し、約一ヶ月後の10月に評

働を行った。

### (1) 子どもの変化

子どもがどのように変化したかを評価する方法として、「心と体の健康調査」を10月に再度実施し9月との比較を行った。また担任・関係職員が子どもの状態の観察を行った。支援会議のメンバーで、これらの結果について話し合った内容が、以下の通りである。

#### ア 個別に支援が必要な子どもの変化

##### ～児童Cの変化の様子～

児童Cは昨年度、保健室に頻回に来室していた子どもの一人である。友達とのトラブルが多く、ケンカも絶えなかった。学習においても苦手なものには取り組もうとせず、離席がちになった。

担任は今までの工夫に加え、9月から登校時の声かけ、下校時には一日の振り返りを行う、肯定的な言葉かけをする、キレそうになった際に教室以外の落ち着ける場所に行くことを本人と決めるなどの支援を行った。また児童Cが落ち着いて過ごせるよう教室の掲示等、刺激を抑えた環境にするなどの配慮を行った。

このような支援の結果、10月の健康調査では、友達関係での嫌なことが減り、イライラする気持ちも減ったとの回答が見られた。担任や関係職員から見ても、教室を飛び出すことやケンカをすることが減り、学習中にわからないことがあると進んで聞きに来るようになったとのことである。一方、嫌なことを我慢する、楽しいことを見つける、外で遊んでストレスを解消することは「できない」という方向に後退しており、自分自身に対して厳しい見方をするようになったとも考えられる。こうした変化については担任とその後の支援について話し合った。

##### ～児童Dの変化の様子～

児童Dは少しのことで怒り、すぐに叩く、泣きわめくなどの行動に出てしまい、自分の気持ちを言葉で表現することに課題がある。

そのため、担任は登校時「今朝の気分」についてD児と会話する、不調時は小まめに声かけやアイコンタクトをする、下校時は一日を振り返り、できた部分について話すなどの支援を行った。

その結果、10月の健康調査では友達関係でのつらい気持ちやイライラすることが減少、ご飯やお菓子を食べてばかりということもなくなったと回答している。また良い方に考える、腹が立ってもある程度我慢する、困ったことを相談することができるようになったと回答した。しかし、嫌なことを外で遊んで忘れるということは、できない方向に後退した。

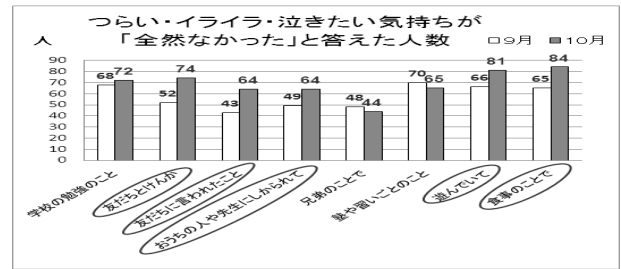
担任等から見た変化では、怒って物を投げる回数が減り、トラブル時も素直に謝ることができるようになったとのことであった。またケンカから相手を傷つけ、保健室に来た際、養護教諭による「こういう時、これからはどうすればいいかな？」の問いに「怒ったとき

は深呼吸する。」と保健指導の内容を思い出す姿も見られた。児童Dについても、悪化した部分について担任とこれからの支援について話し合った。

#### イ 学年全体の子どもの変化

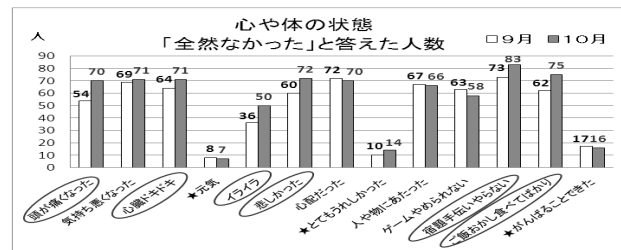
第2図から第4図は学年全体の子どもの9月と10月の健康調査を比較したものである。大幅な改善が見られた項目を○、悪化した項目を□で囲んでいる。第3図の★印のついた項目は少ない数の方がよいとされるものである。

第2図からは、友達関係や学校生活での改善が多く、学年の15～20%の子どもたちが学校生活でつらい気持ちやイライラした気持ちが減ったことがわかる。



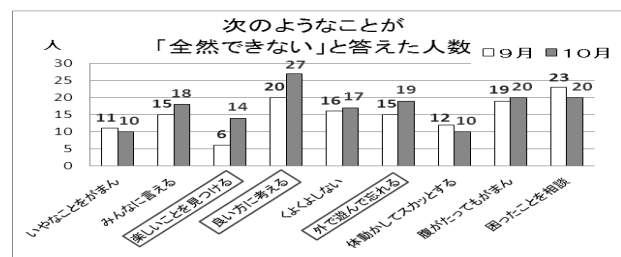
第2図 心と体の健康調査①

第3図からは、頭痛や動悸、イライラや悲しい気持ちが減少したことがわかる。また宿題や手伝いをやるようになる、ご飯やお菓子を食べてばかりという行動の減少から、児童の自覚する心身の状態に改善が見られ行動面にも良い結果が出ているとすることができる。



第3図 心と体の健康調査②

一方、第4図では「(自分で)楽しいことを見つける」「嫌なことがあっても)良い方に考え(られ)る」の項目で「できない」人の数が大幅に増加し、自分自身に厳しくなった面が見られた。悪化の原因として考えられることの一つは保健指導の結果、自分のことが客観的に見えてきたからではないか、二つ目は保健指導の授業を踏まえた職員の関わりが子どもの心の成長につながったのではないかとということが、話し合いの中で挙げられた。



第4図 心と体の健康調査③



健康調査の自由記述欄にも10月の調査では、9月に比べて記述が増え、「人に聞いてもらいたいけど言えない」「おなかがよく痛くなる」「友達といつもケンカになってしまう」「ケンカしたとき、だれにも話せない」など、自分の悩みや自分の心を見つめるような表現が記されていた。

また、担任から見た学級全体の様子にも改善が見られた。ケンカや順番の取り合いが減り、励まし合うような声かけや良いことがあるとみんなで拍手するなどの様子も出始めた。また自分から強い口調を反省できる姿が見られたり、授業中の挙手も増えたりしたとのことであった。

このような子どもの状態の変化は、話し合いで共有した内容を元に、個別の支援が必要な子ども以外の子どもへも未然防止的な関わりをしたり、学級全体へわかりやすい指示や明るく優しい雰囲気づくりなどを行っていった結果であると思われる。

今回悪化した部分については、担任と一人ひとりについて話し合い、対応を検討した。

## (2) 学級担任及び関係職員の感想

チームで支援していくことに対する効果を実感できたとする感想が聞かれた。特に「その後の学年での話し合いに役立った」「みんなで支援をしていこうという姿勢が強まった」などの感想が出された。「養護教諭と子どものことについて話し合うことで、子どもの理解につながった」との意見も出された。

### 職員の声～支援を振り返って～

- ・少しのことでもほめる、肯定的なメッセージを伝えることで、子どもの中の判断基準ができていくということが理解できた
- ・「よい姿勢の達人になろう」の提示資料が効果的だった。視覚的な情報を使うことで子どもたちが理解しやすくなり行動化に結びつくということがわかった
- ・学年の子どものことを話し合う機会が持てたことで、他学級の子どものことがよくわかり、その後の学年会での話し合いにおいても役立った
- ・担任以外の教員の意見を聞くことができ、子どもへの関わり方のヒントになった
- ・学級担任だけでなく、みんなで子どもを支援していこうという姿勢が強化できたと思う
- ・個別に支援が必要な子どもだけでなく、学級のその他の子どもの支援についても考える機会になった
- ・ストレスマネジメントやアサーティブコミュニケーションの指導が当該学年でも理解でき、その後の子どもへの指導に役立っていることができた

## 5 考察

本研究の結果から、養護教諭が意図的にコンサルテーションを行っていくことが、個別及び集団への支援に有効であり、支援教育の推進につながると言うことができる。以下にその論拠を述べる。

### (1) 「心身の健康」という視点からの見立て

今回の支援会議においては、これまでの保健室入室時の子どもの様子を伝え、また担任等から現在の状態に関する報告を受けて見立てを述べた。養護教諭は子どもの成長の様子や進級による変化を把握しやすい位置にいる。数年間に渡って全ての子どもと関わる中で知り得た子どもの状況と、心身の健康面とを結びつけて「今」の状態を見立て意見を述べるができるの

は、養護教諭のコンサルテーションの大きな特徴の一つと言えるのではないだろうか。この特徴を生かしコンサルテーションすることで、健康面から生じる課題を共有でき、職員の子どもについて見立てていく力の向上につながると考える。この力が、子どもを支援していく際に必要な「気付き」にもつながるのではないだろうか。

また担任との話し合いにおいては、健康調査の結果から養護教諭の見立てを伝えることで、子どもの心に寄り添うような話し合いにつながっていった。例えば普段教員の前ではしっかり者を装っているながらも陰口の多い子が、健康調査の中で「みんなに思ったことを言えない」「いやなことを良い方に考えることができない」「悩みを相談できない」という回答をしていた場合「この子は嫌な気持ちを上手に解消できないんだね。また自己主張できているように見えるけど、自分では思ったことをみんなに言えてないと思っている。だから陰でいろいろ言ったりしてしまうのかも。」と共有したことで、その後、この子の内面に寄り添うような姿勢で話し合いが展開されていった。

養護教諭が職員と情報を共有し、心身の健康という視点から見解を述べることで、子どもを多方面から捉え理解することにつながると考える。

### (2) 担任の行っていることの意味付けや価値付け

担任との話し合いで意図したことの一つが、担任の行っていることに対する意味付けや価値付けであった。養護教諭という専門的な立場から一人ひとりの子どもの健康調査結果をチェックし、子ども自身が自覚している健康状態を担任と確認した。その後、担任がその子をどうとらえているかについて聞いた。そして養護教諭は「穏やかに関わる」「ユーモアのある関わり方をしている」など、担任の関わりが、子どもの心身に良い影響を及ぼしていると思える部分を伝えた。担任は、このやりとりで自分の行っていることが子ども達にプラスの影響を与えていると初めて気付き、自信や安心につながったようである。

養護教諭は保健室で日々複数の子どもと関わり、その子を通して、担任が子どもや学級全体に与える影響を知る立場にある。日常の子どもとの関わりや職員とのコミュニケーションなどからアセスメントしたことを、コンサルテーションに効果的に盛り込むことができれば、担任の持つ力を支援に生かすことができると考える。そのことが個別の支援のみならず、一次的援助サービスの視点から子どもたち全体を支援していくことにつながっていくのではないだろうか。

### (3) 学級全体への支援

養護教諭はコンサルタントとしての立場の他に、子どもを直接支援する立場にもある。今回は、支援チームの一員として学級の子どもたちへの保健指導も行った。授業後の話し合いで授業の様子から、気になる子

どもについて今後の支援内容を助言するとともに、授業内容で、子どもへの関わりに生かせる点を伝えるなど、ここでも養護教諭がコンサルテーションを行う結果となった。このことは、今回の授業が単なる実践にとどまらず、その後の指導や支援に生かせるというメリットを持ち合わせていることを示している。支援会議の中で意図的にコンサルテーションを行ったことで、個々の子どもだけでなく、集団の健康状態の把握や共有がなされたことが、一次的援助サービスとしての集団への保健指導の実現、授業の後の担任等の支援につながったと考えられる。子どもの支援に向けて日常の中で職員と話し合い、その際にコンサルテーションを意図的に行っていくことは、個別の支援のみならず集団への支援にも広がっていくということが言える。

また職員との話し合いにおいて、保健室では見られない子どもの様子を知ったり、それぞれの職員の持つ力を感じたりすることができた。専門性を生かして積極的にコンサルテーションを行うことで、各職員の支援に生かせる力を認識でき、子どもへのより良い支援につなげていくことができると考える。

## 6 研究のまとめと今後の課題

養護教諭の関わりが「担任等の持っている子どもに関する悩みや疑問に対して、聞かれたことを説明する」といった受動的なものであっては、より良い子どもの支援につながらない。また子どもに熱心に接していれば自然に支援教育の目的が達成されていくというわけでもない。従って、専門性を生かしたコンサルテーションを行うという明確な自覚のもとに、適切な働きかけをしていくことが重要である。そしてその成果を確認しながら、日々の支援に向けて計画的にコンサルテーションを行っていく必要がある。

本研究で試みたコンサルテーションは、一つ目が関わった子どもの状態と見解を伝えること、二つ目は身体症状が心理面や学習面に与える影響について意見を述べること、三つ目は集団への健康支援について助言することであり、その全てが子どもの理解と支援につながるものであった。特にコンサルテーション場面において重要なのは、肯定的な言葉で伝える、良い点を強調する、心身の健康という視点から担任の子どもへ関わりの意味付けや価値付けをする、経験の浅い職員へは具体的に説明するなどの工夫を行うことであることがわかった。

このような視点で日常的な会話レベルから支援会議に至るまで積極的かつ計画的にコンサルテーションを行っていくことが、特別なニーズのある子どもに対する組織的な健康支援の実現につながる。

また積極的・計画的なコンサルテーションは職員の専門性を引き出すことにもなり、職員と養護教諭間に相互コンサルテーションの作用が生まれる。本研究に

おける意図的なコンサルテーションは、経験の浅い職員に対して特に有効だったと実感したが、筆者自身も話し合いにおいて職員から学ぶことが多かった。積極的・計画的なコンサルテーションは、経験の浅い職員や養護教諭にとってだけでなく、経験豊富な養護教諭にとっても学び合いの機会となり、学校全体の職員の支援力の向上にもつながるであろう。

さらに、コンサルテーション機能を発揮していくために養護教諭に求められる力として、得られた情報を専門的な知識や技術を元に「アセスメントする力」、連携において欠かせない「コミュニケーション能力」、チームで支援するための「つなぐ力」の三つが必要であると考えられる。これらの力量を高めていくために、現在ある養護教諭の校外組織等を生かし、養護教諭同士が情報を共有するなど、より意識的に学びあう場を設定していくことが、今後の課題と考える。

## おわりに

養護教諭のコンサルテーション機能は、子どもを学校組織の中で支援していく際に大変重要なものである。

一人ひとりの子どもが心身ともに健康に成長していくために、多くの養護教諭の方が積極的かつ計画的に職員と関わり、コンサルテーション機能を意図的に活用していただくことを願っている。

多忙な中、調査にご協力くださった養護教諭の方々、実践研究にご協力いただいた学校の先生方に深く感謝申し上げたい。

## 引用文献

石隈利紀 1999 『学校心理学』誠信書房 p. 144, p. 261

## 参考文献

文部科学省 1997 「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について（保健体育審議会答申）」  
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）」  
石隈利紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門』 図書文化  
藤田和也 2008 『養護教諭が担う「教育」とは何か』 農文協  
大野太郎 ストレスマネジメント教育実践研究会 (PGS) 編 2003 『ストレスマネジメント フォ キッズ』 東山書房  
神奈川県立総合教育センター 2010 『明日から使える支援のヒント～教育のユニバーサルデザインをめざして～』

# 高等学校における自己学習力を育てる 個に応じた学習支援

— 認知カウンセリングを活用した地理歴史の個別指導 —

吉田辰彦<sup>1</sup>

神奈川県は、支援教育の推進を重点的な取組みとして定め、その中で学習につまずいたり、学習に不安のある子どもに適切な支援をすることの必要性を示している。本研究では、高等学校において地理歴史の学習につまずく生徒を対象に、認知カウンセリングを活用した個に応じた学習支援を実施した。アセスメントをふまえて、自分に適した学習方略を身に付けることで自己学習力を高めることを実践的に考察した。

## はじめに

神奈川県は、「かながわ教育ビジョン」（平成19年8月）の中で、障害の有無にかかわらず、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な支援教育の推進を重点的な取組みとして示している。また、「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」（平成24年3月）の中では、学習面に不安のある子どもが支援の必要な子どもとして明示されており、障害の有無にかかわらず教育的ニーズに対して適切な支援をすることが必要であることが述べられている。

学習のつまずきは、高等学校において長期欠席や不登校の大きな原因の一つとなっている。また、所属校での経験として、学習のつまずきが学習や学校生活への意欲の低下につながっている例もみられる。このことから、本研究では学習につまずく生徒への学習観などに配慮した個に応じた学習支援について考察した。

## 研究の内容

### 1 研究の目的

学習につまずく生徒は、何らかの教育的ニーズを持っており、つまずきの原因も多様である。このことから、支援の内容としては、教育的ニーズの高い特定の生徒に対して行う個に応じた支援が必要である。ところが、学校の授業は集団が持つ共通のニーズに対して行われることが多いため、学習につまずく生徒の困難を授業だけで完全に解決していくのは難しい。また、高等学校における授業以外の学習支援としては、補習や講習が行われている。しかし、高等学校における補習や講習は、多くの場合において一斉指導で行われ、学習のつまずきの解消には結びつきにくい生徒もいる。

このため、学習につまずく生徒を支援するためには、個々の生徒の学習観や学習方法を考慮に入れた個に応じた学習支援が必要であると考えた。しかし、学習内容を教授するだけでは限界がある。そのため、学習につまずく生徒を支援するためには自己学習力を育てることが重要だと考えた。自己学習力を育てることは、学習のつまずきを自分で解決していく力を育てることにつながり、学習者の自立につながる。これらのことから、本研究では、個に応じた学習支援を行い、学習につまずく生徒の自己学習力を育てる方法を考え、その有効性について考察することとした。

### 2 自己学習力

自己学習力は広い意味合いを持っている。植阪（2010）は、自己学習力には二つの意味合いがあるとし、「一つ目は、学習全体の目標や計画を自ら立て、それを実行し、評価するという学習全体を進める力と、二つ目として、学習場面においてつまずきが生じた時、自らのつまずきの原因に自覚的になり、修正するという個々の学習を進める力である」と述べている。所属校では、学習につまずく生徒から「勉強の仕方がわからない」という発言を多く聞いた。このことから、学習につまずく生徒には、つまずきに応じ学習方法を修正する力が必要であると考え、本研究では後者に注目することとした。

### 3 研究の方法

#### (1) 対象教科・科目

学習支援の教科・科目を地理歴史で設定した。地理歴史は、工夫をしなくても時間をかけてひたすら暗記すれば成績があがると考えられることが多い。この学習観が強調されるあまり、地理歴史の学習につまずく生徒には積極的な支援がされていない可能性があり、個に応じた学習支援を行うことにより大きな効果が期待できると考えた。

1 神奈川県立相模原高等学校  
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) 個に応じた学習支援の方法

本研究では、個に応じた学習支援を行うにあたって認知カウンセリングの理論や方法を取り入れた。認知カウンセリングは、「何々がわからない」などの認知的な問題を抱えているクライアントに対して個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるものである（市川 1993）。認知カウンセリングのねらいは六つあり、その中の一つには「自分に適した学習の方略を知っている、あるいは探索、検討する」という内容が含まれる。植阪（2010）は「学習上の悩みを抱え、自己学習力が十分とは言えない学習者に対する支援には、学習内容を教えるのみならず、学習方法の指導が有効である」と述べている。これらのことから、認知カウンセリングの対話的な関わりを通じ、生徒にあった学習方略を探す支援をすることで自己学習力の基礎を育てることができると考えた。

## (3) 学習観や認知特性の把握の方法

### ア アセスメントについて

認知カウンセリングを実施する際、生徒の実態を知り支援の方針を立てるため、アセスメントとして質問紙と面接を実施した。本研究では、質問紙は学習チェックシートと学習バランスシートを用意した。学習チェックシートは、対象生徒の学習意欲、生活習慣、好きな科目・嫌いな科目、得意な科目・苦手な科目、学習観、原因帰属、学習動機、学習方略の意識などについて調べ、学習バランスシートは認知特性と感覚様式を調べるものである。認知特性は、個人が知覚、記憶、思考など様々な認知を必要とする場面において採用する情報処理様式である。本研究のアセスメントでは、発達検査として広く利用されるWISC-IIIを参考に対象生徒の認知特性を把握する方法として、言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度といった認知特性と、視覚、聴覚、運動感覚の感覚様式が関連するエピソードをまとめて質問紙とし、学習バランスシートを作成した。認知特性と感覚様式は、このシートの結果と、面接での発言や学習履歴、相談・指導での行動観察や環境要因などを合わせて総合的にアセスメントし、学習支援に活かした。

### イ 白紙の使用

通常の補習ではプリントや補助教材が利用されるが、本研究では、図や文の記述に生徒の最も得意な形や既有知識の構造が表現できるよう、白紙を意図的に利用した。また、生徒が作り上げた形にそって支援者がアドバイスできるので有効な方法であると考えた。

## (4) 体制化方略

市川（2000）は、「人間が記憶するときには既有知識に合うように内容を取り込む」と述べている。このことから既有知識を使いながら覚えるべき材料を関連付けていくことは非常に有効な学習方法である。そこで、本研究では、関連付けて覚える方法（体制化方略）に

注目し、相談・指導を展開する。ただし、生徒の知識体系は一律ではない。このことを踏まえれば、生徒がもっている知識体系を確認しながら新たな知識を関連付けていくことが重要である。また、体制化にも一人ひとり得意な方法がある。アセスメントを通じて生徒の学習観や認知特性などに配慮した体制化方略を工夫することでより効果が期待できる。

## (5) 検証の方法

自己学習力の育成には、学習方略の指導が有効であることが示されている（植阪 2010）。このことから学習方略の支援を行い、その後の生徒の学習活動が変容し、支援の中で獲得した学習方略の使用がみられるようであれば自己学習力の基礎が育ったということができると考えた。生徒の学習活動の変容は、振り返りの中で質問紙と聞き取りで検証する。

## 4 学習支援の実際

### (1) 対象生徒

世界史Bで希望した生徒は事例A、日本史Bで希望した生徒は事例B、世界史Bで希望したもう一人の生徒は事例Cとした。以上の三事例を対象生徒とする。

### (2) 学習相談の流れ

学習相談は7月から11月にかけて実施し、対象生徒に初回面接と五回の相談・指導、振り返りを行った。

### (3) 事例A

#### ア 実態

Aは、学習相談に参加した理由を「世界史は覚えるのが苦手。ノートを見直しても見るだけで終わってしまう」と答えた。世界史の学習方法に困っており、第1表に示すように、体制化の意識が高いが、単語帳を作成し、単純に暗記する学習方法をとっている。

#### イ 学習チェックシートの主な結果

第1表 学習チェックシートの主な結果

好きな科目	・古典と現代文
学習に関する自己肯定感	・自分の勉強への取り組みや考え方には自信がない
学習動機	・明確な動機はみられない
学習観	・暗記志向と方略志向の意識が高い
学習方略	・体制化の意識が高い

#### ウ 学習バランスシートの主な結果

第2表 学習バランスシートの主な結果

	質問紙	面接・行動観察	結果
言語理解	・文章問題は得意 ・文章の内容は理解できるほうだ	語彙が豊富 よく考えて話をする	得意
知覚統合	・データや表をまとめるのは得意なほうだ ・見取り図や展開図を書くことが得意	—	得意
注意記憶	・集中力や注意がそれやすい ・集中の持続が苦手	—	苦手

処理速度	・書くことや計算は早い ・音読は早い	授業のテンポが早い ノートをゆっくりまとめる	苦手
感覚様式	・漢字はひたすら書いて覚える ・歌の歌詞はひたすら歌って覚える	—	運動感覚優位

### エ つまづきの見立て

Aは、授業の様子を「口頭での説明が多く、情報量が多い」と話した。口頭での説明が多く、情報量が多い授業は、第2表に示すように注意記憶と処理速度が苦手なAにとって困難が大きい。その結果、Aはノートをまとめるだけになってしまい、つながりがわからなくなってしまう。Aは知覚統合が得意で、関連付け、まとめ上げることは得意である。単語帳の作成では、単純な暗記作業に留まり、Aの得意なまとめ上げる力を活かすことができない。これらのことから、つまづきの原因は授業への不適応や自分に合わない学習方法にあると考えた。

### オ 支援の方針

体制化の方法
・矢印を利用した関連付け
・おもしろいエピソードを利用した関連付け

登場する人物や用語について、定義、背景、影響を調べ、それぞれ矢印でつなぐことで人物や用語のつながりを明らかにし、関連付けて覚えることで知覚統合の力を活用することを考えた。また、口頭での説明が多い授業に困難を感じていたことから、メモを活用して情報を見える形で残すことを考えた。

### カ 学習支援のプロセス

Aは面接で、相談・指導の内容について授業の復習を希望した。このことから、授業の復習を中心に、学習方法の相談・指導を進めた。

#### 【第1回相談・指導】

アセスメントのフィードバックと、「古アメリカ世界」の復習をした。この時、メモの活用を提案した。

#### 【第2回相談・指導】

「オランダの独立と商業覇権」について白紙にまとめさせ、説明をさせた。また、内容について話し合った。この時、矢印を利用した関連付けを提案した。

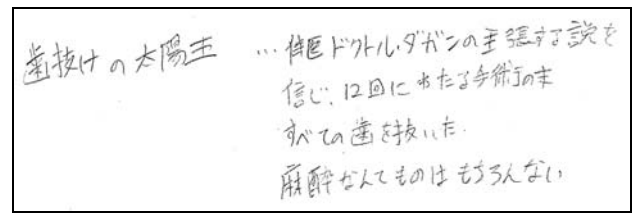
#### 【第3回相談・指導】

前回の続きをさせ、内容について話し合った。また、Aは第1表に示すように「好きな教科は古典」と答えており、古典が好きな理由を「とんちが利いた面白い話があるから」と話したことから、人物や事件についてのおもしろいエピソードを調べることで関連付けて学習することを提案した。「フランス絶対王政の追求」についてまとめてくると、ルイ14世のおもしろいエピソードを調べることを宿題とした。

#### 【第4回相談・指導】

「フランス絶対王政」の内容について説明させ、内容について話し合った。また、Aはルイ14世について、

第1図に示したエピソードを調べてきた。このエピソードについても発表させた。



第1図 Aが作成したルイ14世のエピソードの一部【第5回相談・指導】

相談・指導のまとめと学習方法の提案をした。

### キ 学習支援の結果

#### (ア) 質問紙から

「自分の勉強への取組みに自信が持てる」という点と「勉強で覚えられないことが出てきたら自分が覚えやすいように工夫して覚える」が大きく向上した。

#### (イ) 面接から

関連付けについて考えることが「パズルみたいで楽しい」、学習について「関心が高まった」、「自分からやろうと思うようになった」などの学習意欲が向上したことを示す発言が得られた。また、「ノートの取り方を工夫した」という発言があり、板書のページとプリントのページに分けて整理する工夫をし、メモを書き込むための余白を作る工夫をしたとのことだった。学習方法も関連付けを意識したノート作りへと変えたという発言があり、学習方法が変容したことがわかった。

#### (ウ) 結果

Aは、学習意欲の向上や学習方法の変容があったことがわかった。特に学習方法の変容では、相談・指導の中で提案しなかった授業ノートの変容も見られた。このことは、Aが自分のつまづきに応じて学習方法を修正した事実を示している。これらのことからAは自己学習力が育ったと考えた。

#### (エ) 事例B

##### ア 実態

Bは、学習相談に参加した理由を「日本史が苦手。勉強の仕方がわからない」と話し、第3表に示すように学習観では方略志向が高く、学習方法を工夫したいと考えている。日本史が苦手な理由は、「覚えることが多く、紛らわしくて覚えにくい。つながるまでが遅い」と答えた。日本史では、ノートを下敷きで隠して見ることと、漢字ミスを防ぐため書いて覚える学習方法をとっている。ただし、定期テストでは平均点以上の点数がとれており、日本史Bの学習にはそれほど困っていない。Bは「社会の先生になりたい」と話し、学習方法を工夫したいという考えは、達成動機の高さに由来すると考えた。

##### イ 学習チェックシートの主な結果

第3表 学習チェックシートの主な結果

得意な科目	・地理とリーディング
-------	------------

学習に関する自己肯定感	・自分の勉強への取り組みや考え方にはあまり自信がない
学習動機	・実用志向が高い
学習観	・方略志向の意識が高い
学習方略	・体制化と精緻化の意識が高い

#### ウ 学習バランスシートの主な結果

第4表 学習バランスシートの主な結果

	質問紙	面接・行動観察	結果
言語理解	・文章問題は得意 ・文章の内容が理解できるほうだ	発話量が多い 表現力が豊か	得意
知覚統合	・話す内容がまとまりにくい ・データや表をまとめるのが苦手	—	苦手
注意記憶	・集中力や注意がそれにくい ・人から聞いたことは忘れないほうだ	—	得意
処理速度	・音読は早いほうだ ・目で見たことをすぐに覚えるのは得意	ノートを素早く書きあげる	苦手
感覚様式	・歴史の用語は書いて覚えるほうだ ・歌の歌詞は歌って覚えるほうだ	—	運動感覚優位

#### エ つまづきの見立て

第4表が示すように、Bは知覚統合が苦手である。Bはひたすらノートを見て学習し、定期テストでは平均点以上の点数をとっていることから、目で見て覚えることは得意である。ただし、Bは「つながるのが遅い」と発言し、覚えた知識を関連付けていくことは苦手である。これらのことから、関連付けていくことの苦手がつまづきの原因であると考えた。

#### オ 支援の方針

##### 体制化の方法

- ・図や年表を利用した関連付け

第4表に示すように、Bは注意記憶が得意であり、継時処理が得意である。Bは「地理が苦手だったが地図図を利用して学習し、克服した」と発言した。このことは図を利用し、部分に分けて順番に学び、学習に成功した体験であると考えた。Bは、継時処理が得意で目で覚えることが得意であることから、図や年表にまとめると理解しやすい。これらのことから、本人にあったまとめ方を知るため、図や年表にまとめる練習をすることが有効であると考えた。

#### カ 学習支援のプロセス

Bは、問題演習を希望したので、問題演習を実施し、どのように考えて答えを出したかを説明させる流れで相談・指導を進めた。

##### 【第1回相談・指導】

アセスメントのフィードバックと、Bが希望した古代の問題演習を実施し、内容について話し合った。

##### 【第2回相談・指導】

古代の問題演習を実施し、内容について話し合った。

##### 【第3回相談・指導】

古代の問題演習を実施した。ここまでの相談・指導で、飛鳥時代の内容が苦手だとわかったので、「飛鳥の朝廷」と「律令国家の成立」の内容を白紙にまとめてくることを宿題とした。

##### 【第4回相談・指導】

Bは「飛鳥の朝廷」と「律令国家の成立」について第2図に示すように年表にまとめてきた。その内容について説明させ、内容について話し合った。この時、年表にまとめて関連付けることを提案した。

第2図 Bが作成したノートの一部

##### 【第5回相談・指導】

相談・指導のまとめと学習方法の提案をした。

#### キ 学習支援の結果

##### (7) 質問紙から

「効果的に学習をすすめるには、同じことを繰り返して暗記することが効果的だ」、「学習方法を工夫するよりひたすら勉強した方が効果的だ」といった暗記や学習量を重視する学習観が高まった。また、「問題を解く過程で図や表を書いて要点を整理して考えることが多い」といった図式化方略の意識が高まった。

##### (4) 面接から

「ノートを下敷きで隠して言えるようになるまで見た」、「図や表にして覚えることはしなかった」という発言があり、日本史の学習方法に変化がないことがわかった。ただし、「化学で表にまとめて覚えることをしてみた」という発言があり、他教科で学習方法を変容させたことがわかった。また、「テストが終わってから日本史の学習方法を改革しようと思っている」と発言し、学習方法を工夫しようという意識が向上したことを示す発言が得られた。

##### (5) 結果

Bは、質問紙や面接から、学習意欲の向上がみられた。ただし、学習活動の変容は、日本史の学習においてはみられなかった。しかし、Bはつまづきが大きかった化学で学習活動を変容させた。このことは、Bが他教科において、自らのつまづきに応じて、学習方法を修正した事実を示している。このことから、Bは自己学習力が育ったと考えた。

##### (5) 事例C

##### ア 実態

Cは、第5表に示すように学習観や学習動機を持っているにもかかわらず、学習習慣が定着していない。学習相談に参加した理由は「世界史の学習時間を作るため」と答えた。テストについては「及第点が取ればよい」と発言し、達成動機が低いことがわかる。世界史Bでは、問題集を見る学習方法をとっている。また、「エピソードが多いとわかりやすい」と発言した。

### イ 学習チェックシートの主な結果

第5表 学習チェックシートの主な結果

好きな科目	・現代文と生物
学習に関する自己肯定感	・自分の勉強への取組みや考え方については自信がない
学習動機	・訓練志向が高い
学習観	・結果志向と暗記志向が高い
学習方略	・体制化方略の意識が高い

### ウ 学習バランスシートの主な結果

第6表 学習バランスシートの主な結果

	質問紙	面接・行動観察	結果
言語理解	・文章問題は得意 ・言葉の間違った意味で使うことがある	語彙が豊富 論理的に説明する	得意
知覚統合	・文章の要約は得意 ・見取り図や展開図を書くことが得意	—	得意
注意記憶	・人から聞いたことをすぐ忘れる ・言葉や数をすぐに覚えるのは苦手	—	苦手
処理速度	・計算が遅い ・書くのが遅い	—	苦手
感覚様式	・漢字や歴史の用語は繰り返し見て覚える	—	運動感覚優位

### エ つまづきの見立て

Cは知覚統合が得意で、関連付け、まとめ上げることは得意である。Cはノートやプリントを見る学習方法をとっているが、この学習方法では知覚統合の力を活かすことができない。この学習方法と認知特性の不一致がつまづきの原因と考えた。また、学習動機が育っていないこともつまづきの原因の一つと考えた。

### オ 支援の方針

体制化の方法
・矢印を利用した関連付け
・エピソードを利用した関連付け

Cの支援の方針としては、学習動機が育っておらず、学習習慣が成立していない様子がみられたので、相談・指導の中で自分について考えさせ、自己理解を深めることで学習動機を育成することを考えた。また、「エピソードの多い授業が分かりやすい」という発言から、エピソードを調べることで知識の関連付けをし、興味関心を引き出すことで学習動機を育成しようと考えた。認知特性としては、知覚統合に得意があり、知識同士を関連付けまとめあげることが得意であると考

えられるので、矢印を使った関連付けを提案した。

### カ 学習支援のプロセス

Cは、近代の復習を希望した。このことから、近代の中で、特に近代の内容を中心に相談・指導を進めた。

#### 【第1回相談・指導】

アセスメントのフィードバックをした。また、Cが希望した近代の内容から「三国同盟と三国協商」の内容について、授業のノートを使用した復習をした。

#### 【第2回相談・指導】

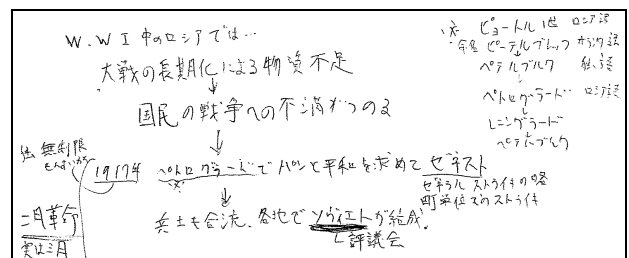
「バルカン情勢の緊迫・大戦の勃発」の内容について白紙にまとめさせた。また、内容について説明させ、話し合った。

#### 【第3回相談・指導】

「戦争の長期化と総力戦・大戦下のアジアとアフリカ」について白紙にまとめさせ、説明させた。また、まとめた内容について話し合った。この時、白紙にまとめる際に矢印を利用した関連付けを提案した。また、「ロシア革命」についてまとめてくると、Cが興味を持つエピソードを調べてくることを宿題にした。

#### 【第4回相談・指導】

Cは、「ロシア革命」について第3図に示すように矢印を使用しながらまとめてきた。まとめてきた内容について説明させ、話し合った。この時、重要事項はアンダーラインなどで強調することを提案した。また、第3図の右上にはCが調べてきたエピソードが書いてあり、この内容について発表させた。最後に「ヴェルサイユ体制」についてまとめてくるとを宿題とした。



第3図 Cが作成したノートの一部

#### 【第5回相談・指導】

「ヴェルサイユ体制」について説明させ、内容について話し合った。また、相談・指導のまとめと学習方法の提案をした。

### キ 学習支援の結果

#### (7) 質問紙から

「学習方法を工夫するよりひたすら勉強した方が効果的だ」といった学習量を重視する学習観が高まった。また、学習方略に関する部分の「問題を解く過程で図や表を書いて要点を整理して考えることが多い」、「勉強していて難しい言葉があれば、自分がわかるような言葉に置き換えて理解する」などの体制化方略や精緻化方略の意識が向上した。

#### (4) 面接から

質問紙では、学習量を重視する部分が高まっている

が、「恐ろしいくらい勉強していない」と発言し、学習習慣が育っていないことから、意識と行動に違いがあることが分かった。また、質問紙で体制化方略や精緻化方略の意識が高まっているが、学習方法についても「プリントを見るだけです」と発言し、学習方法にも変容はみられず、ここでも意識と行動に違いがあることが分かった。ただし、Cは「なぜ勉強しないのかが分かった」と発言したことから、一定の自己理解が深まったことが分かった。

#### (4) 結果

質問紙から学習に対する意欲や意識の一定の向上がみられた。しかし、振り返りの面接から学習習慣が成立していないことが分かり、学習方法も変容しなかったことが分かった。実際の行動に結びつかなかった理由は、学習への意欲や意識に対しての自己理解が深まった段階に留まったためであると考えた。

### 5 考察

本研究では三つの事例があり、二つの事例で自己学習力が育ったと判断した。二つの事例で自己学習力が育ったのは、生徒が対話的な関わりを通じて自己理解を深めたためである。この対話的な関わりの中で留意した点は、生徒の話を書くことである。生徒の教科の内容の理解の仕方は多様で、理解の仕方の中には学習観や学習方略、認知特性などが含まれている。本研究では、対話的な関わりの中で、生徒に内容や用語を聞くだけではなく、「どうしてそのように考えたのか」、「なぜそうなったのか」、「その後どうなったのか」という質問をすることで記憶より理解を引き出した。この質問をすることで、学習支援を行う者の生徒の学習観などへの理解が深まると同時に、生徒は自分の考え方を説明する中で、内容の理解に加えて学習観や学習方略、認知特性に気づき、自己理解も深まっていく。また、生徒は自己理解が深まったことから、自分の学習観や学習方略、認知特性に合わせて学習方法を工夫し、学習活動を変容させることができたと考えた。事例Cでは、自己学習力が育たなかったと判断したが、その理由は学習への意欲や意識に対しての自己理解が深まった段階に留まったためと考えた。このことから、事例Cには実際の行動につなげるための心理援助が必要だったと考えた。

### 6 成果と課題

#### (1) 研究の成果

本研究の成果は、認知カウンセリングを活用した学習支援が、学習につまずき学習方法を工夫したいと考える生徒の自己学習力の育成に有効であることを確認できたことと、もう一つは学習につまずく生徒への個に応じた学習支援の一つのスタイルを提案できたことである。また、本研究では認知カウンセリングの手法

を取り入れ、対話的な関わりをすることで、生徒の学習意欲の向上や学習活動の変容を確認することができた。このことは、対話的な関わり的重要性を示している。学習につまずく生徒の支援は重要なテーマであるが、このテーマの解決には対話的な関わりが大きな役割を果たしていくと考えられる。対話的な関わり的重要性を確認できたことは本研究の成果の一つである。

#### (2) 今後の課題

生徒の学習観や認知特性は多様で、それに基づく体制化の方法も多様であるはずだが、本研究では体制化の方法が類似した形になってしまった。このことに対する対策としては、アセスメントの精度を高めることと、学習相談を行う者の教科指導の幅を広げ、多様な学習方法の知識を準備しておくことが必要である。また、学習動機が成立していない生徒へのアプローチの仕方についても課題が残った。事例Cについては、学習全体を進める力を育てることで、自己学習力を育てることができると考えた。

#### おわりに

所属校では、生徒の声として「問題集を何周もやった」という話をよく聞いた。「問題集を何周したか」という学習観は、生徒だけではなく教える側の学習観ではないだろうか。高校の生徒は、学校教育の中で、知識を身に付け理解を深めるだけでなく、「学習観を学習している」ことは十分に考えられる。また、保護者あるいは塾や家庭教師などの影響も受けながら、その学習観を形成してきている。高校に入って学習が伸び悩む生徒は少なからずいる。また、今後は言語活動の充実や協同学習、グループワークを取り入れた授業が増えることが予想される。教員や生徒同士が関係を深めながら学習する場合、教科の知識や考え方の理解と同時に自己の学習について考える力をつけなければならない。そのためには、本研究で示した対話的な関わりを通して生徒の自己学習力を伸ばすことが重要になる。

#### 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」
- 神奈川県立総合教育センター 2012 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」
- 市川伸一 1993 『学習を支える認知カウンセリング』ブレーン出版 p. 10
- 市川伸一 2000 『勉強法が変わる本』岩波書店 p. 51
- 植阪友理 2010 「学習方略は教科間でいかに転移するか - 『教訓帰納』の自発的な利用を促す事例研究から -」 (『教育心理学研究』 第58集 p. 80)



# 特別支援学校（知的障害教育部門）と 特別支援学級との交流及び共同学習の在り方

— 多様な学びの場につながる教育活動の提案 —

中野綾子<sup>1</sup>

学習指導要領に交流及び共同学習が明記され、インクルーシブ教育へ向けて、重要な教育活動として期待されている。特別支援学校小学部と小学校特別支援学級との交流及び共同学習において、目標、評価などの情報共有の効率化を図るためのシートを用いて、教育的ニーズに合った実践を試みた。双方にとっての学び、成長の場になっているかに焦点を当てながら、多様な学びの場につながる交流及び共同学習の在り方を考察した。

## はじめに

平成16年6月の障害者基本法の改正で、障害のある子どもと障害のない子どもの交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を促進することが規定された（第14条第3項）。学習指導要領では、小学校において交流及び共同学習を促進すること、特別支援学校において交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことが位置付けられている。本県でも、児童がその居住する地域の学校において、同世代の児童と活動を共にし、交流することを居住地交流と呼び、推進している。平成22年12月の特別支援教育の在り方に関する特別委員会の論点整理の中で、「通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」（文部科学省 2010）とある。筆者は、特別支援学校と連続した学びの場である特別支援学級において交流及び共同学習を行うことにより、新たな学びの場の可能性を見出し、いけると考えた。

交流及び共同学習には、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性を育む交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があると考えられる。筆者は、この両面を押さえた交流及び共同学習の実践を積み重ねていくことが、連続性のある「多様な学びの場」の整備、拡大、そしてインクルーシブ教育システムの構築につながっていく取組みの一つになると考える。

本研究では、特別支援学校と連続した学びの場である特別支援学級との交流及び共同学習に焦点を当て、双方の学びにつながるための教育活動の実践を試み、そこから、インクルーシブ教育へ向けての交流及び共同学習の在り方を考察する。

## 研究の内容

X特別支援学校（知的障害教育部門）と、居住地交流が行われている小学校3校の特別支援学級を対象とした。X特別支援学校の居住地交流は小学部99名中33名が希望し、通常の学級との居住地交流は5名、特別支援学級との居住地交流は23名、両方との居住地交流は5名であった。そのうち、低学年は17名、高学年は16名である。なお、この研究で行った交流及び共同学習、居住地交流を交流と表記する。

本研究では、最初に事前調査を行い、交流の課題を把握し、それを基に特別支援学校と特別支援学級の連携に活用できる「交流シート」を作成した。次に、X特別支援学校の二事例において、特別支援学級との交流における連携の在り方を、打合せと実践の様子、聞き取り調査から探り、交流が学びの場として機能したかを検証し、交流を充実させる観点を明らかにする。

### 1 事前調査

#### (1) 対象者とねらい

事前調査の対象者はX特別支援学校と交流が行われている小学校3校の特別支援学級を担当する教員11名とX特別支援学校の小学部の教員52名である。特別支援学級教員には学校ごとに聞き取り調査を行い、X特別支援学校の教員にはアンケート調査を実施した（回収率は79%）。交流とそれに伴う学校間の連携の現状と課題を把握することをねらいとした。

#### (2) 質問項目

特別支援学級の教員への聞き取り調査とX特別支援学校の教員へのアンケート調査は、「ア 交流の現状」「イ 交流の課題」「ウ 学校間の連携」について行った。

#### (3) 調査結果

##### ア 特別支援学校の児童の現状と課題

特別支援学校の児童の交流の現状は、教員からの支援がなくても、活動に自発的に取り組めたことが、複数の特別支援学校の教員から挙げられた。このことから、同年齢の児童に支えてもらう環境において、児童

1 神奈川県立瀬谷養護学校

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）

からの働きかけや活動の様子に刺激を受けて力を発揮できているのではないかと予想される。また、「児童の地域生活の基盤ができた」と感じている特別支援学校の教員は、通常の学級との交流では43%、特別支援学級との交流では62%となり、特別支援学級との交流の方が有意義に感じている教員が多いことが分かった。

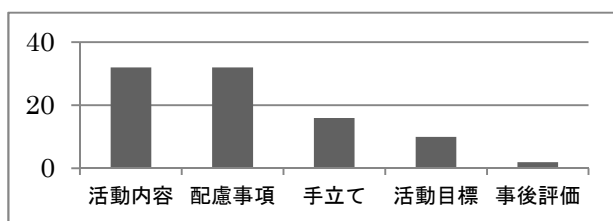
課題としては、地域生活の基盤を作るには回数が少ない、交流時の活動が単発になり、継続性がもちにくい等が挙げられた。X特別支援学校では学期1回や年2回のペースで実施している児童が多いことが分かった。保護者が引率することで、児童が自立して取り組めないことも挙げられた。

#### イ 特別支援学級の児童の現状と課題

特別支援学級の児童は交流を行う中で、優しく接することができるようになった、児童同士で支え合うようになった等が特別支援学級の教員から挙げられた。特別支援学校の児童が入り、特別支援学級の児童の立場に変化が生じたことが、良い影響を与えているのではないだろうか。課題としては、特別支援学校の児童が参加することでテンションが上がり、落ちつかなくなる場合があるとの回答が挙げられた。

#### ウ 特別支援学校の教員の取組みの現状と課題

特別支援学校の教員からは、めざす姿を共通理解できた時、打合せにおいて意思疎通が図れた時に効果的な交流が行えたと感じている教員が多くいた。学校間で共有している事柄を複数回答可として聞くと（第1図）、活動内容と配慮事項が多く、次いで手立てとなったことから、円滑に参加するための情報を共有していることが分かる。交流は特別支援学校の授業扱いであるため、個別教育計画と関連づけて目標を設定し、実施後に評価をすることが求められる。しかし、調査結果からは、それらの情報を共有することが十分にできていないことが分かった。



第1図 学校間で共有している事柄

連携を取るために様々な工夫がなされていたが、学校や担当する教員により、実施の仕方に違いがあることがわかり、個々の教員に任されているのが現状であった。毎回、顔を合わせて打合せを行うことは現状では厳しく、電話やFAXを使用する場合が多かった。

#### エ 特別支援学級の教員の取組みの現状と課題

特別支援学級の教員からは、双方の児童が取り組みやすい活動設定を工夫していることが挙げられた。活動内容を伝えるのが直前になり、打合せが十分に持たない場合があること、特別支援学校の教員や保護者が

どう感じているのかがわからずに不安であることが挙げられ、事前事後のやりとりが不足していることや、不安を抱えたまま進められていることが分かった。事前に情報を聞いても、日常的に関わっていない児童の対応に難しさを感じていることも分かった。

#### (4) 交流及び共同学習の課題

特別支援学校の児童にとって、交流という活動を通して、教科あるいは領域に関する目標を達成できた時に、交流が学びの場として機能したと考える。そうした交流の実現には、児童のニーズに合った活動設定が重要であり、そのための情報を、双方の教員で共有しておく必要がある。双方間での文章等による情報共有には負担感があり、特に初めて交流を担当する教員にとっては、他校種の教員と連携を取って進める難しさもある。経験に関わらず誰が担当してもよりよい交流が実施されるように、効率的に情報を共有できる観点が必要である。また、双方の児童にとって、交流が特別なものにならないよう、日常的に行っていくことも必要である。適度な間隔で活動に継続性がもてる回数確保することが求められる。

以上のことから、次の二点に課題を整理した。

- ・特別支援学校の児童の情報を効率よく共有し、ニーズを確認し合って行うためのベースを作る。
- ・日常の学びとの連続性を考慮し、継続した活動となるよう目標設定と事後の評価を行う。

## 2 「交流シート」の作成

### (1) シート作成に向けて

#### ア 作成目的

上記の課題解決に向け、特別支援学校の児童の情報を整理し、学びの場として機能する効果的な交流を行うための「交流シート」（第1表）を作成した。

#### イ 作成上の配慮事項

児童のニーズに合った活動を実施し、その時間が学びの場として機能したかを確認できるよう、以下に示す配慮事項を踏まえて観点を整理し、構成した。

- ・特別支援学校の児童の実態や目標（個別教育計画との関連づけ）、評価を明確に示す。
- ・目標達成に向け、支援方法や関わり方を明確に示す。
- ・双方の児童にとって学びの場になっていたかを確認できるように、双方の児童の評価を行えるようにする。
- ・改善点や課題を明確にし、活動に継続性をもたせる。

### (2) シートの活用法

以下に示す①～③の手順で記入し、情報を共有した。

- ① 事前に特別支援学校の教員が活動内容等の情報を聞き取り、Plan（6カ所）を記入し、共有する。
- ② 実践後に特別支援学級の教員がCheck、Action（4カ所）を記入し、共有する。
- ③ シートを基に振り返りをし、成果と次回への課題を整理し、共有する。

第1表 交流シート

交流シート 月 日 時間目 教科	
<小学校>	<特別支援学校>
<b>Plan</b> 単元、ねらい 本時の目標	<b>Plan</b> 本時の実態 (特別支援学校の児童の実態)
<b>Check</b> 本時の評価 (特別支援学級の児童の評価)	<b>Plan</b> 個別教育計画の目標 本時の目標
<b>Check</b> 本時の評価 (特別支援学級の児童の評価)	<b>Plan</b> 手立て (教材の工夫・課題提示方法等)
<b>Check</b> 関わりの評価 (教員・子ども同士)	<b>Plan</b> 関わりのポイント (教員・子ども同士)
<b>Action</b> 次の課題	<b>Plan</b> 評価規準 (めざす姿へのステップ)

### 3 交流及び共同学習の事例

教科を音楽に絞り、実践を行った。音楽は、児童同士が関わり合う活動を設定しやすいこと、児童の実態に幅がある集団でも、それぞれのねらいをもって、同じ活動に取り組ませやすいことから交流と共同学習の両面を押さえた活動が実現しやすいと考えた。そこで、継続的に交流が計画されていた二事例を取り上げて、経過を見ていった。筆者は、双方のニーズを整理しながら連携をサポートし、それぞれの目標をもって交流を行えるようにし、実践時は、状況によってサブ教員として入り、双方の児童を支援した。シートの記述や実践を見ての気付きを伝え、助言した。

#### (1) ケース 1

##### ア 対象児童 (以下 A児)

小学部高学年の自閉症を併せ有する中度知的障害の児童。交流実施5年目。発語はなく自分からの発信は少ないが、できた時に拍手や親指を立てるサインをする。思いと違うことや苦手な場面では、つばをためた

り動きが止まったりする。集中が途切れると、爪を気にしたり、上履きを脱ぎ履きしたりする。音楽では、簡単な模倣やリズム打ちができる。

#### イ 実践計画

特別支援学級の教員の一人が、A児が3年生の時から関わっており、実態を把握していた。A児が活動する様子を互いにイメージでき、打合せがスムーズに進んだ。10月に計画されていたX特別支援学校との学校間交流で、特別支援学級の児童が発表する場で一緒に発表することとした。発表を合奏に決め、楽器演奏に目標を絞った(第2表)。

第2表 ケース 1 実践計画

目標	二通りの鳴らし方で鈴を鳴らす。
支援方法	手本を示す。 鳴らし方が変わる時に声をかける。 できた部分を言葉とサインでその都度褒める。
評価基準	Step 1 (△) 教員と一緒に鳴らす。 Step 2 (○) 教員の声かけで鳴らす。 Step 3 (◎) ほぼ一人で鳴らす。

#### ウ 実践の様子

特別支援学級の教員が児童をよく理解し、双方にとってわかりやすくなるよう、初回から工夫できていた。A児も特別支援学級の児童も落ち着いて活動し、力を発揮できた。X特別支援学校で発表する木琴、カスタネット、鈴を使った合奏の練習を継続した。他の楽器と合わせやすく、周りの児童を意識して活動しやすいと思われるカスタネットと鈴を扱った。これまで積み重ねてきた成果が様々な場面で見られた(第3表)。

特別支援学校の教員から、「普段は教員の声かけがないと動き始めないことが多く、同じような発表場面では、尻込みをして後ろに下がることもあった。今回は、隣の児童を意識して活動し、中央で堂々と発表できているのを見て成長を感じた。よい緊張感の中で、集中

第3表 ケース 1 実践経過

	シートで行った確認・改善事項	実践の様子	評価と評価達成状況
1 回 目 9 / 12	・児童の最近の様子、本活動で予測される実態を確認、目標設定、楽器の選定 ・支援方法の確認(鳴らし始めや、「ウン、タン、タン」等リズムの声かけ) ・手本になる児童、関わりを持ってそうな児童を近くに配置	・特別支援学級の児童の受け入れがスムーズで、自然とクラスに溶け込み活動できた ・簡潔な説明や視覚的教材等を用いて、双方児童にとってわかりやすい授業を展開していた ・カスタネットでは、指を入れる部分が気になり、集中が途切れることが見られた	・リーダー教員の手本とサブ教員の声かけで、手首をたたいて鳴らす、振って鳴らすことができた ○
2 回 目 10 / 10	・初回に関わりが持てた児童を隣に、席は後方から前方に変更(リーダー教員が見えやすい) ・支援方法の確認(リーダー教員は全体にリズムの声かけをすると共にリズムを視覚的に提示、サブ教員は声かけを最小限にして見守る) ・楽器ごとにまとまって座る、鈴に決める(教員の声かけを減らし、リーダー教員や周りの児童を見て取り組めるようにする)	・始めは、タオルをもって指に巻き付け、母の方を何度も振り返り不安な様子だったが、活動が始まると、徐々に母を向くことが減る ・リーダー、サブ教員の声かけがなくても、リーダー教員や周りの児童を見て、自発的に行うようになった ・楽器ごとにまとまって座ることで、周りの児童を見て鳴らす、休むに気づき、二通りの鳴らし方を意識できた ・繰り返し行くと、後半にリズム通り鳴らすことができた	・サブ教員の言葉かけがなくても、周りの児童の様子やリーダー教員の手本を見て、鳴らす場面を理解して行えた ◎
3 回 目 10 / 31	・ステージ発表時の実態を確認 ・発表前にステージで練習する時間を当日設定 ・関わりが持てた児童と並ぶ ・楽器ごとにまとまって合奏する ・支援方法の確認(リーダー教員に注目しやすい場所で行う。サブ教員は動きが止まった時に声かけをする。できている時には最小限にして見守る)	・特別支援学校の集団から離れて、特別支援学級の児童と並んで発表を待ち、共にステージに入場 ・鈴グループの児童と中央に並んで立ち、始めの礼を一緒にし、合奏が始まると少ししてから鳴らし始めた ・周りの児童やリーダー教員の手本を手がかりに、手首をたたいて鳴らす、振って鳴らすという両方を行い、最後まで演奏し、終わった後には自分から拍手をしてできたことを満足げにアピールしていた	・発表時、周りの児童の動きや、リーダー教員の手本を見ながら、一緒に合奏できた ◎

を持続して活動に取り組めていたと思う。」とあった。

特別支援学級の教員からは、「4年前は泣いていることが多く、入室にも時間がかかった。学校間交流で特別支援学校に行った時に笑顔で活動する姿を見て、こんな表情もすることを知り、交流時も笑顔が増えるようにと思い、工夫していった。興味のもてそうな活動を担任に聞いて設定し、回を重ねていくうちに、笑顔が見られるようになった。自分の名前が書けるようになっていたり、同じ部屋で食べられるようになったりと成長も感じられた。」とあった。特別支援学級の教員は、特別支援学校で活動するA児の日常の様子から交流時とは違う一面を発見し、A児の成長を目の当たりにすることで交流を継続してきた良さを実感し、各回の交流に生かしていた。

## (2) ケース 2

### ア 対象児童 (以下 B児)

小学部低学年の自閉症を併せ有する軽度知的障害の児童。交流は初めての実施。昨年度まで、交流する特別支援学級に在籍。情緒的に安定せず、集団での活動が難しいこと等から、X特別支援学校に転学した。多動で離席が多い。集中が持続しにくいことや意欲が低いことから、活動に取り組める時と取り組みにくい時がある。音に過敏で耳をふさぐ、思い通りにならない時に大声を出す、泣き叫ぶことがある。

### イ 実践計画

心理的に安定して活動できるよう配慮することが、力を発揮するために必要であると教員間で共有して、打合せを進めた。B児が興味をもって取り組みやすい身体模倣の活動に目標を絞った (第4表)。

### ウ 実践の様子

B児が昨年度まで在籍していたことから、多くの児童がB児の名前を呼んでよく声をかけていた。B児は、

混乱なく落ち着いてその場にいることができた。配慮事項は結果で詳しく述べるが、活動の流れを一定にすること、聞いた経験のある歌を取り入れること等を話し合った。毎回の繰り返しで取組むことがわかり、徐々に笑顔が増え、安定した状態で行えた (第5表)。

## 第4表 ケース 2 実践計画

目標	曲に合わせて簡単な身体模倣をする。
支援方法	手本を目前で示す。 最初の動作は手を添えて活動を促す。
評価基準	Step 1 (△) サブ教員が手を添えて一緒に行う。
	Step 2 (○) サブ教員の手本を見て、後半は一人でやる。
	Step 3 (◎) リーダー教員を見てやる。

特別支援学校の教員からは、「他児童が本を読んでいると、取って読むことがあった。活動時も、教員を見て真似ようという気持ちにはなりにくいが、児童がやっていると自らがやってみようという気持ちになるのだろう。児童が自発的に取り組む環境に刺激を受け、普段は跳ばない大縄を跳んだり、隣の児童を見て鍵盤ハーモニカを弾いたりすることができたと思う。」とあった。

特別支援学級の教員からは、「授業を組む時にシートを参考にした。初めは手探り状態で支援していたが、二、三回目から支援がしやすくなった。学期一回より月一回のペースだと教員も児童らも覚えていて効果的だと感じた。B児が落ち着いて参加できていて成長を感じた。本棚を布で覆ったことは、特別支援学級の児童にとっても効果的で、交流以降も続けている。集中しやすい教室環境作りはどの子にも大切であることを改めて実感した。」とあった。

B児にとって効果的な支援の在り方を一緒に考え、工夫していくことができた。特別支援学級において、心理的に安定して活動できたことは、意欲を引き出す

第5表 ケース 2 実践経過

	シートで行った確認・改善事項	実践の様子	評価と評価達成状況
1 回 目 7 / 13	・児童の最近の様子、活動で予測される実態を確認 ・本活動の目標、評価のポイントを整理 ・個別教育計画の目標から、日常取り組んでいることを伝え、支援方法を確認 (主に立ち歩きに関すること、名前を呼んで席に戻るよう促す、次に手を引き着席を促す)	・始まると着席できたが、本棚に本を取りに行く、CDデッキ、リモコンを触るなど離席が目立つ ・B児が知っている歌が始まると、耳をふさぎずにリーダー教員を見て、注意を向けて聞いている様子が見られた ・サブ教員が隣で声をかけ、目前で手本を示しても手を膝に乗せたまま模倣することはなかった	・サブ教員が促しても身体模倣は見られなかったが、集中して歌を聞いた △
2 回 目 10 / 16	・本、機器類を布で覆うことを確認 ・関わりが持てた児童を隣にし、リーダー教員が見えやすい位置、離席しにくい2列目に配置 ・支援方法の確認 (リーダー教員はB児の名前を呼んで注目させてから伝える。始めをサブ教員が支援する。視覚情報を用いて言語指示は簡潔に) ・適切な関わり、苦手な関わり (大声、過度な関わり) を特別支援学級の児童に伝えることを確認	・本棚、機器類は一度確認した後は見に行かず離席が減った ・サブ教員が始まりを伝え、手本を示すことで模倣を始め、途切れながらも行えた。 ・表情が和らぎ笑顔も見られ、曲の一部をリズム通り歌った ・特別支援学級の児童の交流児童に対する関わり方は、離席しないように体を押さえたり、手を引っ張ったりと力加減が難しい様子があり、サブ教員の声かけが必要だったが、抱きつく等の過度な関わりは見られなくなった	・サブ教員が目前で手本を示すと注目して行い、一部歌うこともできた ○
3 回 目 11 / 5	・席の配置、特別支援学級の児童に関わり方を伝えることを再確認 ・動きのある活動を取り入れ、着席時間に配慮 ・歌唱で、歌う活動+簡単な模倣を一部に入れる ・支援方法の確認 (リーダー教員はB児の名前を呼んで注目させる。事前に隣の児童に声をかけ、B児にやることを伝えるよう促す。それでも難しい時には、サブ教員が始めの動きを支援する)	・隣の児童が声をかけてくれたこともあり、サブ教員が支援しなくても、周りの児童と一緒にできた ・他児童を真似て、手を広げて後ろをついて走り、曲が終わると止まり、周りの動きを見て自分から席に戻った ・自分から意欲的に動き、笑顔で取組むのを見て、特別支援学級の児童、教員、保護者が笑顔になった ・特別支援学級の児童は、力を加減して優しく関わるが増えた	・周りの児童を見ながら身体模倣ができた ・やるべきことが分かると、自発的にできた ◎

ことにつながった。また、特別支援学校でできるようになったことが、特別支援学級においてもできたことや、児童が生き生きと活動する姿を確認することができ、今回の活動が児童に適していたということを、双方の教員、保護者とも実感することができた。

## 4 結果

### (1) 事後の聞き取り調査結果

実践後に、交流に関わった双方の教員と特別支援学校の児童の保護者に聞き取り調査を行った。シートを用いたことで情報が効率よく共有できたこと、それにより効果的な交流が行われたことが報告された。

#### ア 特別支援学校の教員より

- ・特別支援学級での児童の活動の様子をイメージし、支援方法を具体的に伝えることができた
- ・特別支援学級の教員が、児童がどのような支援で活動できたか伝えてくれて、活動の様子がより分かった
- ・目標等を伝えることで、他児童と同様にできなくても、できたところを認め、評価していただけた
- ・シートで伝えた情報を、活動に生かしていただけた
- ・児童同士の関わりの中で、普段は苦手とする関わりに応じることができていた
- ・周囲の取組みに刺激を受け、普段はできないことができた
- ・シートのやりとりが滞ることがあり、多忙な中、相手校教員に書いてもらうのは負担なのではないかと感じた

#### イ 特別支援学級の教員より

- ・シートを基に、活動しやすくなる設定や工夫を話し合えた
- ・活動ごとの実態がわかり、活動時の様子をイメージできた
- ・特別支援学級の複数の教員間で情報を共有して臨めた
- ・目標に向かうためにどのような手立てを講じれば良いか等、特別支援学校の教員に聞く事項を整理できた
- ・どの位支援をしていいのかが具体的なことは見えにくかった
- ・目標が達成できたかが分かりやすかった
- ・保護者と一緒の場面を減らし、他児童や教員と共に活動するという視点をもつことができた
- ・関わりのキーになる児童を決めておくと、関わる場面が増えた

#### ウ 保護者より

- ・当初は入室までもにも時間がかかり辛かったが、徐々に行動がスムーズになり、継続して取り組んで良かったと思った
- ・学校でできるようになったことが交流時でもでき、うれしかった
- ・心理的に安定して参加することができ、安心した
- ・経験した内容が取り入れられていて参加しやすく、また、実態に合った活動を用意してくれた感じがかった
- ・交流時に緊張し、帰るとかなり疲れた様子が見られ、本人なりに自分の力を発揮してがんばっていると感じた
- ・教員が、大きな声が苦手であることを、朝の会で子ども達に伝えてくれていたのがうれしかった
- ・学期一回のペースではなく、間隔をあけずに行くことで、子どもが覚えていて参加しやすかった
- ・引率することを負担に感じたことがあった。親依存が高い子なので、引率しない場合の様子が知りたいと思った
- ・地域にどんな子がいるか、親自身が知ることができた。校内でも校外でも声をかけてくれるようになった

### (2) 実践から分かったこと

#### ア 心理面への配慮

双方の児童が興味をもてる活動を設定することで、特別支援学校の児童も活動に向かいやすくなった。双方の教員が、特別支援学校の児童が成功体験を積み重

ねることの大切さを共有することで、児童に声をかけたりサインで示したりする場面が増えた。教員の姿勢を見て、特別支援学級の児童が褒める姿も見られた。特別支援学級の児童は、共に活動することで、手本となるために意欲的に取り組んだり、児童に配慮したりするようになった。特別支援学校の児童が安定していると、保護者の介入が減り、教員や児童とのやりとりが増えた。

#### イ 障害特性への配慮

特別支援学校の教員は、知的障害を併せ有する自閉症の児童の実態を考慮し、見通しがもてるように活動の流れを一定にし、更に教科やその中の活動に的を絞って行うようにした。特別支援学校の児童は、活動内容を理解して取組み時間が延び、目標の達成につながった。特別支援学級の教員にとっては、児童の実態を把握し、支援がしやすくなった。

#### ウ 環境面への配慮

双方の教員は、特別支援学校の児童が、リーダー教員に注目しやすい座席配置と隣り合う児童の組合せに配慮した。また、B児の離席を減らすことを目的に、棚にある機器類や本を布で覆ったことは、双方の児童にとって集中しやすい環境になった。また、視覚情報の用意、簡潔な言語指示により、双方の児童にとって説明がわかりやすくなった。特別支援学校の児童への配慮は、特別支援学級の児童にとっても効果的な配慮となることを、双方の教員が気付くことができた。

### (3) 特別支援学級の児童の変容

特別支援学級には、交流に参加した特別支援学校の児童に興味をもち、積極的に関わる児童が多かったことから、児童同士の関わりが生まれやすかった。次の活動を明確に伝えたり、手を引いたり、特別支援学校の児童にもわかりやすい支援が自然と見られた。初回は、会話が成立しないことに違和感をもった特別支援学級の児童が、次には「よろしく」と言って笑顔で握手を求め、また、「できたね」という言葉に加えて、ハイタッチをして共に喜ぶ児童もおり、特別支援学校の児童も応じることができた。特別支援学級の児童に、事前に関わり方を伝え、教員がモデルとなって示すことにより、児童同士のよりよい関わりが増えた。活動に乗りにくい特別支援学級の児童が、特別支援学校の児童と活動したいと言い、普段は見せない優しさをもって接し、共に活動できたこともあった。

## 5 考察

### (1) 「交流シート」について

シートの利点は、シートの観点に沿って考え、情報を共有できることである。筆者は、話し合いが円滑かつ、活発になるよう、双方の教員に働きかけ、助言をした。シートを活用した打合せが、授業作りや児童への関わり方等に生かされ、目標が達成されやすくなった

た。特別支援学級の教員にとっては、活動時のめざす姿が明確になり、目標の達成状況がわかりやすくなった。双方の教員で、目標の達成状況を共有し、その交流が学びの場になったことを確認できるツールにもなった。一方、シートのやりとりが滞ったことがあり、シートの記入が教員の負担になっていたことが考えられる。重要なことは、シートの観点に沿って考え、情報を共有し、取り組んでいくことであった。特別支援学校の教員が、特別支援学級の教員とのやりとりの中で、観点に沿って聞き取り記入し、その後にシートを共有することで、改善できるのではないかと考える。

児童が参加するために必要と思われる情報を観点にしたが、観点やその並び順等は、今後実践を積み重ねていく中で、改良していく余地がある。

## (2) 特別支援学級との交流及び共同学習について

特別支援学校の児童にとっての交流及び共同学習の場について考えると、特別支援学校と特別支援学級は、教室にいる教員、児童の数、授業環境、学習の進度が似ている場合が多く、特別支援学校の児童が、落ち着いて活動しやすいと考えられる。通常の学級は、環境面だけでなく、教育課程や授業において実現する目標が違い、双方の学びの目標の差が大きく、共通の活動を設定することが難しい。それに対し、特別支援学級は特別支援学校の児童の実態に合った活動が設定しやすい。また、次年度に継続した時にも、構成メンバーの入れ替えが少ないため、児童同士の関わりがもちやすいと考える。

特別支援学校の児童にとっては、在籍校においてきめ細かい支援を受けて「できること」を増やしていくと共に、特別支援学級の交流に参加し、他の児童から刺激を受けて社会性を伸ばしたり、通常と違った環境に適応したりという経験の場となった。

また、特別支援学級の児童にとっては、通常の学級との交流と違い、迎える側の立場になる。児童に配慮して接することや、適切な距離で関わるができるようになる等、特別支援学校の児童が参加することは、特別支援学級の児童の社会性を伸ばす一因となり、それらの経験が自信や意欲にもつながった。

これらのことから、特別支援学校の児童にとっては、特別支援学級が学びの場として機能しやすい要素をもっており、特別支援学級の児童にとっても、よい学びの機会になっていることが言えるのではないだろうか。

## (3) 今後の交流及び共同学習の在り方について

交流及び共同学習が学びの場として機能するためには、以下の三点が重要である。一つ目は、児童の実態及び目標や支援方法等を共有するため、必要な観点に沿って情報を記入するシートを用意することである。授業作りや活動に生かされ、目標達成に向けての支援方法等を明確にすることができた。また、実践後には、教員間で成長や変化等の気づきを共有し、互いに確認

することも大切である。それにより、特別支援学級の教員が安心して児童を受け入れ、授業がしやすくなり、特別支援学校の児童が参加しやすい環境が整っていく。

二つ目は、実施の間隔をあげないことである。各学期一回のペースで実施するのではなく、ある時期に集中的に計画し、実施すると、双方の児童に経験の積み重ねが見られた。また、双方の教員にも実践の積み上げが見られ、有意義な交流となった。

三つ目は、特別支援学校の児童が重点的に取り組むポイントを絞り、その活動を継続して実施することである。それにより、児童が交流への見通しを持ちやすくなるだけでなく、双方の教員の話し合いがしやすくなり、特別支援学級の教員にとっても授業が組み立てやすくなる。また、特別支援学級の教員や児童は、特別支援学校の児童に対する実態把握や関わり方等の理解が進みやすかった。これら三つのポイントを押さえることで、交流及び共同学習が学びの場として機能しやすくなると考えた。

これら三つのポイントを押さえ、学びの場として機能することを意識した交流及び共同学習の機会を設けていくことで、より児童の教育的ニーズに応えることができる。今回の事例では、特別支援学校、特別支援学級の双方の児童にとって良い効果があったことから、児童の教育的ニーズに合った活動の場が保障され、より充実していくことが望まれる。学びの場として機能する交流及び共同学習の場を継続し、拡充することにより、インクルーシブ教育システムの構築につながり、地域の中で児童が生活していく、共生社会の形成につながる取組みになっていくと考える。

## おわりに

交流及び共同学習が、地域生活の基盤を作り、多様な学びの場の整備につながっていく効果的な取組みであることを再認識した。また、教育的ニーズに合った活動が行われることで、自身の力を発揮しやすくなり、双方にとってよい学びの場となることが分かった。多忙な中、事前調査や交流及び共同学習の実践にご協力いただいた関係者の方々に深く感謝申し上げる。

## 引用文献

文部科学省 2010 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm) (2013. 1. 31 取得))

## 参考文献

文部科学省 2008 「交流及び共同学習ガイド」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm) (2013. 1. 31 取得))



# 小学校特別支援学級への効果的な支援に関する研究

— 特別支援学校のセンター的機能を活用した授業づくりへの支援を通して —

宇塚 みゆき<sup>1</sup>

小学校特別支援学級を担当する教員に対して、特別支援学校のセンター的機能の活用の一つである訪問相談を実施し、授業づくりに関する効果的な支援についての実践研究を行った。そこでは特別支援学級の経験年数が少ない教員の授業づくりに関するニーズが認められ、特別支援学校の具体的な知識・技術の紹介や、それらの視点に基づいた助言等の支援が有効であった。

## はじめに

特別支援教育における小・中学校と特別支援学校の関係について学習指導要領では、小・中学校は障害のある児童・生徒等について特別支援学校の助言又は援助を活用することが、また、特別支援学校は地域における特別支援教育のセンターの役割として障害のある児童・生徒の教育を担当する教員等に対して必要な助言または援助を行うことが示されている。

神奈川県では、「学校教育指導の重点」(2012)で、障害の有無にかかわらず「一人ひとりの教育的ニーズに応え、共に育ち合う支援教育の推進」を掲げており、そのための校内支援体制づくりや、特別支援学校と地域の小・中学校等が連携を深めていくことを明示している。そして神奈川県立の各特別支援学校では、センター的機能を推進する担当グループを設置し、地域の小・中学校等への支援を実施している。

特別支援学校のセンター的機能の取組みは一定の成果をあげているが、小・中学校の特別支援学級の現状等から、今後特別支援教育を推進し更なる充実を図っていくには小・中学校の特別支援学級への効果的な支援の内容・方法等を開発していくことが求められる。

本研究では、特別支援学校のセンター的機能の充実に向けて、地域の小・中学校の特別支援学級への効果的な支援のあり方に関する実践研究を行った。

## 研究の内容

### 1 背景

#### (1) 特別支援学校のセンター的機能

地域の小・中学校に対する特別支援学校のセンター的機能の役割には、学習指導要領で示された教員への助言又は援助等による支援として、個別の指導計画や

個別の教育支援計画作成への支援、教材・教具の紹介や貸し出し、児童生徒の理解や対応に関する具体的な支援、特別支援教育についての理解促進といった内容がある。各特別支援学校では、教員への相談の実施、施設の開放、研修会の開催、公開授業や教材・教会展の開催、授業研究会への講師派遣等、学校や地域の実情に応じた取組みを弾力的に実践している。

教員への相談による支援には、主に電話相談、来校相談、訪問相談の三つの形態がある。相談による支援の流れとして、一般的には次のように行われている。まず相談の依頼の受け付け後、相談内容の確認を行う。次に相談内容に関する情報を収集し、支援内容の検討を行う。相談者に支援内容を提案し、相手と確認の上実施となる。支援後は支援の結果を評価し、今後の対応について話し合い等を行い進めていく。

相談の依頼内容に関しては、「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」(文部科学省 2012)によると、実態把握、指導・支援、個別の指導計画や個別の教育支援計画、校内支援体制の構築、他機関との連携、就学や進路等に関する項目の内、指導・支援についての相談・助言が一番多い調査結果となっている。また、「神奈川における特別支援教育について～その現状と課題～」(神奈川県特別支援教育推進協議会 2011)では、特定の児童・生徒の課題への個別的な対応について助言を求める傾向もみられる。

#### (2) 特別支援学級の現状

現在の教職員全体の年齢構成は、大量採用期の層が退職期を迎えることで新規採用の人数が増加し、経験年数が少ない教員の割合が増加傾向にある。

特別支援学級の現状について、全国特別支援学級設置学校長協会調査部の「平成23年度全国調査報告書」(2012)では、特別支援学級の経験年数が2～3年の教員が多い調査結果となっている。「神奈川における特別支援教育について～その現状と課題～」(神奈川県特別支援教育推進協議会 2011)の中では、在籍児童数と学級数の増加、障害の多様化、専門性の育成等といった

1 神奈川県立麻生養護学校

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)



課題が挙げられている。また、特別支援学級における教育課題として、学級の実態に合わせた教育課程の編成・評価、将来を見通した指導内容の選択、指導の手立ての工夫等も挙げられ、そのほとんどは授業に関連した内容のもので占められている。

これらのことから、特別支援学級の経験年数が少ない教員に対して、特別支援教育の専門性の育成を目的とした授業に関する教育実践の支援をしていくことが必要と考えられる。

こうした課題の改善を目的とした先行研究として、大井・伊藤(2010)は、授業コンサルティングによる授業研究会等を活用した授業改善の取り組みを行っている。

本研究では、先行研究の成果を踏まえ、特別支援学級の課題の改善にむけて、訪問相談を活用した授業づくりへの支援の取り組みを取り上げる。現在、各特別支援学校で行なわれている訪問相談の形態を用いて、特別支援学級の経験が少ない教員に対して授業づくりの過程を重点課題とした支援を行なうものとする。

## 2 研究の目的・方法

目的は、小学校の特別支援学級を担当する教員に対して訪問相談を実施し、授業づくりに関する効果的な支援を明らかにする。

方法は、特別支援学級を担当する教員に対して訪問相談を行い、授業づくりの支援を通じた実践研究とする。

## 3 研究の対象

研究の対象者は、A小学校特別支援学級を担当している教員経験6年目の教員とする。今年度A小学校へ転勤し、特別支援学級を担当するのは初めてである。支援の対象とする授業は、対象者である教員が担当している音楽科の授業とする。(以下対象者は「音楽科の担当教員」と表記する)

A小学校は、知的障害学級1学級、自閉症・情緒障害学級が2学級、合計3学級の特別支援学級があり、2年生～6年生まで14名の児童が在籍している。特別支援学級を担当する教員は合計4名。支援員や学生ボランティアが1～2名加わる時間がある。音楽科、体育科等は3学級合同で授業を行っている。個々の児童の実態に応じて通常の学級と交流していて、そのため6年生は音楽科の授業時間に参加できないことが多い。

## 4 研究の計画

訪問期間は7月～11月、訪問回数は10回。

7月に研究協力の依頼のため1回訪問。

9月～10月上旬に、情報の収集のための授業観察や聞き取り、支援内容の提案、事前確認のため5回訪問。

10月中旬～下旬に、支援の効果を検証するための授

業観察として3回訪問。

11月に、実施した支援に対する評価のための聞き取りとして1回訪問。

研究の流れについては、訪問相談による支援の流れに沿って行うこととした。実際の訪問相談は相手からの依頼を受けてから始まるが、今回は研究のため、第1表の通りとする。

第1表 支援の流れ

(1)	相談内容の確認 ・ 面談による聞き取り
(2)	情報の収集 ・ 授業の観察 ・ 面談による聞き取り
(3)	支援内容の検討
(4)	支援内容の提案と実施 ア 支援内容の提案 イ 支援内容の実施
(5)	支援についての評価 ア 支援の効果の検証のための授業観察 イ 実施した支援についての評価

## 5 研究の実際

### (1) 相談内容の確認

音楽科の担当教員の授業に関する相談内容について面談による聞き取りを実施した。面談では「合同で行う音楽科の授業がまとまらない。集団が複数の学年にまたがり、能力差や経験の差が大きいのでどのような題材が合うか知りたい。通常の学級で行っていた音楽科の内容をそのまま行うことができない。児童の反応も違う。学校内では特別支援学級の参考となる音楽科の授業実践に触れる機会が身近になく、イメージがもてない」ということが話された。聞き取った情報を整理し、次の三点を相談内容とした。

- ①音楽科の授業への児童の参加態度を改善したい。
- ②児童の実態に合った音楽科の題材を知りたい。
- ③授業において児童の実態に合った支援や工夫を知りたい。

### (2) 情報の収集

支援内容の検討をするため、相談内容に関する情報の収集として、音楽科の授業観察と特別支援学級を担当する教員に面談による聞き取りを行った。

授業観察では、児童の様子や教員の指導・支援等について観察し記録を取った。在籍児童の特徴としては、元気で活発な児童が多く、発語や友だち同士の関わりも見られる。授業の場面では周囲の言動に過剰に反応し、連鎖して騒がしくなってしまう、授業がまとまらない場面があると感じられた。また2、3年生と6年生では能力や経験の違いから音楽科の授業での実態や児童の興味のもちように差が見られた。

次に面談による聞き取りとして、音楽科の担当教員

に年間指導計画や一学期に取り上げた音楽科の授業内容やねらいについて確認を行った。更に、音楽科の担当以外の教員にも昨年度に行った授業の題材や広く児童や学級の様子について話を聞いた。

### (3) 支援内容の検討

収集した情報を分析し、支援内容と支援方針の検討を行った。

#### 【相談内容①に対する支援】

授業観察から、一人の児童が周囲の注目を引くような言動をしてしまうと他の児童も刺激を受けて騒がしくなってしまうことから、各教員が担当する児童に適切に対応し効果的なティーム・ティーチング(以下 TT)が行なえるとよいと考えた。そのためには、事前に授業内容を教員間で確認する必要がある。そこで簡略化した指導案(以下 略案)を作成して、配慮点や役割の分担を明確にしておくこととよいと考えた。略案は、授業にかかわる教員が授業の内容や児童のねらい、TTとしてどのように動けばよいのかといったことを教員間で共有し、役割分担を確認するための資料となる。略案を用いることで、共通理解が進めば事前の確認が円滑に行え、短時間で必要な事項について確認できるようになる。そして略案を書くことで音楽科の担当教員は、授業のイメージが明確になる。

活動に集中させるには、児童の興味を引くような題材を取り入れたりその提示の仕方を更に工夫したりすることが必要と思われたため、特別支援学校で行なっている題材や指導・支援の工夫等の紹介が参考になると考えた。

また、注目や達成感を得られる活動場面でできるだけ多く設定することで、不必要な場面での注目を引くような言動が減少することが考えられる。児童の実態に応じた学習内容として、順番を待つ、教師の指示に合わせて行う、強弱をつけて歌う、相手の話に耳を傾ける、音に耳を傾けて集中して聴くといった活動を授業の構成に取り入れるとよいと考えた。

#### 【相談内容②に対する支援】

授業観察から児童の音楽科の能力について実態を整理し、個々の児童の音楽科の授業のねらい、配慮点について確認するとよいと考えた。その上で、特別支援学校で取り上げられることの多い題材や個々の実態に応じたねらいが設定しやすい題材を紹介することは、実態にあった音楽科の授業の題材を選ぶ参考になると考えた。題材の紹介の際には、その特徴や可能な展開、選定の観点、各題材を行う順番、配慮点等、特別支援学校における活用のされ方についても具体的な実践例を用いて丁寧に説明するとよいと考えた。

#### 【相談内容③に対する支援】

授業観察から、音楽科の担当教員の教示について、楽器の扱い方の説明や範示の工夫をすることで、より各児童が集中して活動に取り組むことができると考え、

助言を行うこととした。また、特別支援学校の授業や個別の児童への指導・支援の工夫、配慮事項の紹介も参考になると考えた。音楽科の担当以外の教員が個々の児童に対し、学習活動ごとに適切な指導・支援を適時行えるよう、略案で共通理解を図るとよいと考えた。

支援の方針としては、授業づくりを支援する過程を通して音楽科の担当教員と支援内容について確認し、検討を行い、必要に応じて修正等行いながら進めていく。

### (4) 支援内容の提案と実施

#### ア 支援内容の提案

検討の結果、提案する支援内容は、(ア)実態の把握、(イ)題材の選定、(ウ)授業の構成、(エ)児童への支援の工夫、(オ)略案の作成とし、資料を用いて説明をした。

#### イ 支援内容の実施

##### (ア)実態の把握

【提案内容】(訪問相談2回目、3回目)

音楽科の個々の児童のねらいや実態を記入する用紙の提示を行った。音楽科の実態に関する部分は、特別支援学校学習指導要領の知的障害である児童の音楽科の内容を参考に「身体表現/器楽/歌唱/鑑賞」の観点に分けて記入することを提案した。評価については、簡単に記入できるよう評価基準を四段階に整理した表を参照にして、記号で書き込むようにした。

##### 【実施】

用紙の一部が使用され、特別支援学級を担当する教員全員で実態把握が行なわれた。評価については、児童間に段階の差が見られない結果となるため使用されなかった。

##### (イ)題材の選定

【提案内容】(訪問相談4回目、5回目)

特別支援教育の授業で取り上げられることの多い題材(曲や楽器)や授業のアイデアを表にまとめた資料を紹介し、音楽科の担当教員と検討を実施した。この資料は、小学校の音楽科の教科書、特別支援学校用に編集された教科書、特別支援学校の実践例をもとに「身体表現/器楽/歌唱/鑑賞」に分けてまとめたものである。また、関連する書籍やパネルシアター等の実物を提示しながら紹介し、題材選定の参考にしてもらったこととした。

##### 【実施】

教員の指示に合わせて楽器の音を鳴らしたり休んだりする活動のねらいに対し、紹介した題材や選定の観点を参考に打楽器演奏の曲が選定された。そして児童にとっての分かりやすさという観点から、よりリズムをとりやすい曲へ変更が行われた。

##### (ウ)授業の構成

【提案内容】(訪問相談4回目、5回目)

障害のある児童の特性に合わせた音楽科の授業の構成の工夫についてまとめた資料を提示した。活動的な

場面の他に、静かな音に耳を傾ける鑑賞の設定や、注目や達成感が得られる活動として、リコーダーや鍵盤ハーモニカの発表を構成に入れることを提案した。

#### 【実施】

静かに耳を傾ける場面の設定として、まずCDで虫の鳴き声を聴くことを行い、それから「虫のこえ」の曲を鑑賞するようにした。また、リコーダーと鍵盤ハーモニカの練習後に発表の場面も取り入れた。

#### (I) 児童への支援の工夫

【提案内容】（訪問相談5回目）

授業で扱う題材に対し児童の実態に応じた支援の工夫について助言をした。特別支援学校の指導支援の工夫、配慮事項等について、授業を構成する「環境／教材／教師／子ども」の観点でまとめた資料を紹介し、参考にして工夫を考えるように勧めた。

#### 【実施】

助言や資料を参考にしつつ授業全体の見直しを行った。主に教示の工夫が取り入れられた。各児童への伝わりやすさを意識し、声のトーンや楽器の提示を大きくメリハリをつけて見せる、挨拶の時の正しい姿勢の手本を見せる等の教示が、今まで以上に児童への伝わりやすさを意識した方法へと工夫された。また、音楽科の担当以外の教員は、分担された児童に対して実態に合わせた言葉かけ等を行った。

#### (II) 指導案(略案)の作成

【提案内容】（訪問相談5回目）

見本となる略案の記入用紙を提示し、音楽科の担当教員が作成することを提案した。更に、事前に授業の内容や各教員の分担や動きを確認する機会を設けることを提案した。略案の作成に当たっては、教員間で共有できていることは簡略化していき、必要に応じて加除修正していくものとした。

#### 【実施】

10月に実施する授業に向けて、音楽科の担当教員は、各教員の役割分担や配置、配慮点を載せた略案を作成した。そして授業の実施前に作成した略案をもとに筆者も参加し、教員間での事前確認を行った。事前確認を行うことで音楽科の担当以外の教員から意見が出され、略案に反映された。授業終了後に筆者と音楽科の担当教員とで振り返りを行い、改善事項は次の授業に反映することとした。2回目の授業前は、音楽科の担当教員が略案を作成し、必要事項について他の教員と事前確認を行うこととなっていたが、時間が取れず行うことができなかった。そのため、略案の利用について確認し、3回目の授業に当たっては、略案作成と簡単な事前確認を実施した。

#### (5) 支援についての評価

##### ア 支援の効果の検証のための授業観察

提案した支援の効果を確認するために授業観察を行った(第2表)。評価方法については、情報の収集にお

いて観察した授業と、検証のための授業(3回目)の様子を比較することとした。(ア)実態の把握については、支援内容の提案を行うにあたっての基礎的な事項となるため、他の(イ)～(ロ)に反映されているものとする。

第2表 支援の効果に関する授業観察の結果

○=効果あり ×=変更の必要あり △=変化なし

提 案	評価	児童の様子(児)・教員の様子(教)
(イ) 題材の選定	○	・実態に合った曲へと変更したことでリズムが取りやすくなった。(児) ・興味を持ち集中する活動場面が増えた(児)
(ロ) 授業の構成	○	・鑑賞や発表を取り入れたことで、授業の構成にメリハリがついた(教) ・鑑賞では全員がじっと音に聴き入る様子が見られた(児) ・張り切って発表する様子や、友だちの発表に拍手をする様子が見られた(児)
(ハ) 支援の工夫	○	・以前より分かりやすさを意識した教示の仕方へと工夫がなされた(教)
(ニ) 指導案(略案)の作成	○	・教員同士の動きや支援の分担が整理されていた。配置図の確認が生かされていた(教)

#### イ 実施した支援についての評価

提案した各項目(ア)～(ロ)に沿って、今回実施した支援が適切であったか、面談による聞き取りを行った。聞き取りの対象は音楽科の担当教員とした(第3表)。提案した内容については、必要ないという項目はなく、おおむね良かったという評価であった。

第3表 音楽科を担当する教員からの評価

○=よかった ×=必要なかった △=要検討

提 案	評価	意 見
(ア) 実態の把握	○	・実態把握は必要 ・実態の項目例が学級の実態に合っているとよかった
(イ) 題材の選定	○	・他教科でもあるとよい ・参考例の載っている本等も記載があると更によい
(ロ) 授業の構成	○	・特別支援学校の音楽科の取組みの紹介は参考になる
(ハ) 支援の工夫	○	・通常の学級にも通じる。時々見返したい
(ニ) 指導案(略案)の作成	○	・書くことで今日の流れを意識して授業に臨めた

提案した参考資料等については、「今回児童の特性を考慮した授業の構成を工夫する意味を確認することができた。特別支援学校の取組みと現在行っている授業を比較して考えられる。また後日、見返せる。教員間の話し合いのきっかけになる。枠組みがあることで記入しやすい。参考図書などが書いてあると自分でも調べられる。」といった意見が挙げられた。

略案については、「今までITをより円滑に進め、短時間で共通理解を図るための資料として略案を作成したり活用したりしたことはなかった。書くことで授業の流れが確認できた。他の教員と情報を共有することで事前に助言が得られた。慣れていないため作成に時間がかかった。」等の意見が挙げられた。時間がかか

り、事前の確認がうまくいかなかった原因は、まだ作成や活用に慣れていない点が考えられる。

また「次の単元の授業づくりに向けて、実態把握から目標や児童への支援内容をどのように設定していけばよいか、まだ難しさを感じている。」という意見も挙げられた。今回の単元についてはいくつかの授業改善がなされたが、次の授業へと更に展開していくには不安が残ると受け取れた。

## 6 研究の結果

音楽科の担当教員から聞き取って整理した相談内容は次の三点であった。

- ①音楽科の授業への児童の参加態度を改善したい。
- ②児童の実態に合った音楽科の題材を知りたい。
- ③授業において児童の実態に合った支援や工夫を知りたい。

相談内容①については、児童が過剰に反応して騒がしくなってしまうといった状況から、略案を活用してTTの動きの共通理解を図り、役割分担をして児童に支援を行うようにした。また、児童の分かりやすさという視点を持ち、興味や注目を引く教示の工夫、鑑賞で音に耳を傾けて集中するための工夫、他者が注目し達成感が得られる発表場面の設定をすることで、児童が学習活動に集中するのではないかと考えた。そうした視点をもった題材の設定や構成、支援の工夫等が授業で行われ、個々の児童が興味をもって各活動に取り組むといった参加態度の変化が見られた。

②の相談内容については、児童の音楽科の能力に差が見られたので、特別支援学校で取り上げることの多い題材や、児童の実態に応じたねらいを設定しやすい題材、選定の観点についての紹介が参考になると考え、資料を用いて紹介した。音楽科の担当教員は、それらを参考にして打楽器の題材を選定した。以前よりリズムが児童に分かりやすい題材となっていた。

③の相談内容については、音楽科の担当教員の教示を工夫すると、各児童がより活動に集中して取り組むことができると考えたため、楽器の提示を大きくメリハリをつけて見せる等の助言を行った。音楽科の担当教員の教示は、今まで以上にこの学級の児童への伝わりやすさを意識した方法へと工夫された。

## 7 考察

### (1)結果からの考察

A小学校特別支援学級で得られた結果からは、特別支援学級の経験年数が少ない教員の授業づくりを支援するにあたっては、訪問相談による特別支援学校の実践的、具体的な知識・技術等の紹介や助言が有効であることが分かった。その際に実態の把握をはじめ授業を計画・実施するための参考資料、記入用紙等を用いることで、支援内容をより分かりやすく示すことがで

きた。

### ア 経験年数が少ない教員への授業に関する支援

A小学校に限らず、特別支援学級での経験年数が少ない教員への、授業づくりに関する支援は、多くの学校で必要とされると考えられる。そのため効果的な支援の一つとして、こうした教員のニーズに応える支援が必要と考える。

### イ 訪問相談

訪問により相談内容に関して直接的に支援することができた。実際に訪問することで、その場でしか得られない情報を得ることができ、相談者のもつ相談内容や状況に即した具体的で即効性がある支援が行なえるため、授業づくりへの支援に有効な支援形態と考えられる。

### ウ 特別支援学校の実践的、具体的な知識・技術の紹介

特別支援学校は周囲に参考にできる授業実践をしている教員が複数いる状況であるのに対し、特別支援学級の経験年数が少ない教員は、担当する授業の実践に触れる機会が少ないと考えられる。そこで、特別支援学級の授業づくりの参考として、特別支援学校の授業づくりに関する実践的、具体的な知識・技術の紹介やそれに基づいた助言が有効となる。その際、参考資料や記入用紙の活用でより理解が促進され、実践に生かされやすいため、支援の際に提供できるようにしておくよと考える。略案は、作成に慣れていない教員に対して、作成の意義や活用についての丁寧な説明を行う必要がある。また、記入例を教科ごとにまとめておき、提示できるようにしておくとう利であろう。

特別支援学校で使用している教材・教具の紹介も効果的な支援となる。紹介の際には、ねらいと効果、実施対象者、使い方、作り方または参考図書等についても分かるようにしておくことが重要である。

特別支援学級は特別支援学校と比べて複数の学年がまたがった集団での場面が多く、授業のねらいを絞りにくい点、通常の学級との交流及び共同学習への参加等により児童の出入りが多い点等、置かれている状況に違いもみられる。紹介した内容が活用しやすくなるように、特別支援学級の状況や支援のニーズを踏まえた資料の整理や提案が行えると、より効果的に支援が実施できると考えられる。

## (2)研究の課題

### ア 訪問回数

今回は研究のため、A小学校に10回の訪問相談を行っているが、実際に実施するには現実的な回数ではない。解決手段としては、地域の学校が利用しやすい情報の提供が考えられる。例えば、特別支援学校のホームページに学校で使用している教材や略案の記入例、授業における工夫等を検索しやすく項目立てをし、教員の利用しやすさを踏まえて整理し掲載しておく。また、特別支援学校の取組みを紹介するようなテーマの

研修会の実施も考えられる。例えば、研修会では授業づくりをテーマとした授業の様子の映像や模擬授業などを見せ、授業の見立てや考え方からどのような支援をし、授業を展開したかといった授業づくりのプロセスを具体的に説明していく。

これらの情報提供により、地域の小・中学校の特別支援教育の理解が促進され、授業力の向上にもつながることが期待できる。

特別支援学校の実践的、具体的な知識・技術に関する情報の提供と訪問相談を組み合わせ活用し、具体的な支援が必要な場合は訪問相談を利用してもらう。このような手段をとることで訪問相談の回数が短縮されると考える。

### イ 授業力の向上につながる支援

提案した支援内容への評価の聞き取りの際、参考意見として「次の単元の授業づくりに向けて、実態把握から目標や児童への支援内容をどのように設定していけばよいかまだ難しさを感じている」という意見があった。対象とする授業を改善する支援だけでなく、授業力の向上につながる支援を行っていくことも必要である。特別支援学級を担当する教員を支援し、その教員の専門性が高まれば、特別支援学級の授業力向上だけでなく、特別支援学級の指導・支援の工夫が通常の学級の教員の参考となり、ひいては通常の学級に在籍する特別な支援が必要な児童・生徒への授業での支援に対する効果も期待できる。そのことは、地域の小・中学校における特別支援教育の充実につながると考えられる。

### おわりに

特別支援学校のセンター的機能の充実を図るためには、地域の学校の現状を知った上で支援を生かしてもらえるように努めなければならない。また、特別支援学級の取組みの中で、特別支援学校にとっても参考にできる点は取り入れていけるとよい。特別支援学校と地域の学校が互いに連携しあっていく視点をもつことで、これまで以上に特別支援学級へより効果的に支援が行なわれると考えられる。

今回の研究では、A小学校へ何度も訪問させていただいた。実際に特別支援学級の実態にふれることで、より深く理解することができた。所属校の関係者には、訪問相談の場に同行させてもらう等、この実践研究を行う上での配慮点等を事前に学ばせてもらった。両校の先生方には、多忙な状況にもかかわらず貴重な時間をさいていただいたことに感謝を申し上げ、ここにお礼としたい。

### 引用文献

神奈川県教育委員会 2012 「平成24年度学校教育指導

の重点」 (<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6685/> (2012.12.26取得))

### 参考文献

- 神奈川県特別支援教育推進協議会 2011 「神奈川県における特別支援教育について～その現状と課題～」 (<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f360882/p396261.html> (2012.4.17取得))
- 全国特別支援学級設置学校長協会調査部 2012 「平成23年度全国調査報告書」 (<http://zentokukyo.web.fc2.com/2011/2011chousahoukoku.html> (2012.7.20取得))
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2008 「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する状況調査報告書」
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著 2012 『特別支援教育を推進するための地域サポートブック 実践から学ぶ』 ジアース教育新社
- 文部科学省 2008 「小学校学習指導要領」
- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領」
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)』
- 文部科学省 2012 「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1327787.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1327787.htm)(2013.1.11取得))
- 大井雅博・伊藤敦子 2010 「特別支援学級への授業コンサルティング」(日本特殊教育学会「第48回大会発表論文集」) p.683
- 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲 2012 『特別支援学校のセンター的機能 全国の特色ある30校の実践事例集』 ジアース教育新社

長期研究員研究報告第 11 集（平成 24 年度）

発行 平成 25 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)81-1759 (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

