

平成 25 年度

長期研究員

研究報告

第12集



神奈川県立総合教育センター



はじめに

今、学校教育に求められていることは、児童・生徒がこれからの社会を生き抜くための「生きる力」を育むことです。この「生きる力」を支える『確かな学力』、『豊かな心』、『健やかな体』の育成に向け、各学校では組織的な取組が求められています。

また、平成23年度より実施されている新しい学習指導要領では、「生きる力」の理念の実現に向け、基礎的・基本的な知識・技能の習得や、思考力・判断力・表現力等の育成及び学習に取り組む意欲を養うこととしており、授業改善の推進が一層求められています。

このような中、総合教育センターが実施する長期研修講座には、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、将来の本県教育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24年度までに924名の修了者を輩出しています。修了者の多くは、県内の学校や行政機関等で、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25年度は、10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4名、中学校教諭1名・養護教諭1名、高等学校教諭2名、特別支援学校教諭2名となっています。長期研究員は、「授業改善推進研究」「今日的な教育課題研究」「一人ひとりのニーズに応じた教育研究」という三つのテーマのもとに、自らが設定した研究主題について研究を重ね、この度、その成果を「長期研究員研究報告第12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調査・アンケートの実施や検証授業を行い、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26年3月

神奈川県立総合教育センター 所 長 林 誠之介

\bigcirc	主体的な読み手を育	てる国語の授業の在り	0 方		1
	- 「読むこと」の系	系統的な指導を通して	_		
	研究分野	(授業改善推進研究	国語)	赤羽	裕子
0	小学校中学年社会科	における社会参画意詞	畿の育成		7
	- 価値判断や意思決	や定する場面を位置付	けた授業づくりを通して -		
	研究分野	(授業改善推進研究	社会)	加藤	薫
0	数学的な考え方を育	む授業づくり			13
	- 学び合いを深める	らための教師の関わり	方 一		
	研究分野	(授業改善推進研究	算数・数学)	佐々木	崇浩
0	放射線を科学的に理	解するための授業の役	至り方		19
	- 可視化させる実験	検を通して -			
	研究分野	(授業改善推進研究	理科)	稲田	紘二
0	4 技能の統合的な活	用を目指す授業づくり)		25
	— Dictoglossを用い	た実践を通して -			
	研究分野	(授業改善推進研究	外国語(英語))	高野	真依
0	幼小の接続を滑らか	にする幼児理解を生た	かした児童理解の在り方		31
	- 交流場面における	5 「聞く・話す」に視	点をおいた見取りを通して -	_	
	研究分野	(今日的な教育課題の	研究 入学期における児童の	小学校へ	の適応に
		関する研究)			

八木 双美子

\bigcirc	戦後神奈川県における青少年行政に関する研究		37
	- 県立青少年会館を中心に -		
	研究分野(今日的な教育課題研究 神奈川の教育史に関する	研究)	
		峯 -	一路
0	キャリアアセスメントの特色を踏まえた進路指導への効果的な活用に関	する研究	究43
	- 進路相談事例と進路学習の実践状況の検討を通して -		
	研究分野(今日的な教育課題研究 就労支援に向けたアセス	メントの	の活用に
	関する研究)		
		塩沢	恵子
0	中学校の養護教諭が行う健康相談活動を校内のチーム支援に生かすため	oの研究 -	49
	- 保健室来室者へのヘルスアセスメントの実践より -		
	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	;)	
		城所	康子
0	ブロック内の自立活動教諭(専門職)の活用を含めた支援チームのケー	-ス会議の	の活性化
	- 個別教育計画の見直しを通して		55
	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	:)	
	I	句原	俊幸

主体的な読み手を育てる国語の授業の在り方

―― 「読むこと」の系統的な指導を通して ――

赤羽裕子1

小学校国語科の学習指導要領解説では、「読書活動の充実」が改訂の要点に挙げられている。朝読書などの取組は各学校で定着しつつあるが、国語の授業での読書指導については改善の余地があると考える。そこで本研究では、実態調査から授業改善の視点を見いだし、「読むこと」の学習における『読書のよさ』『本を読む力』『交流』を重視した授業の工夫と教材開発を通して、主体的な読み手を育てる授業の在り方を探った。

はじめに

読書は、自分の日常生活では体験できない暮らしや 出来事に出会ったり、様々な生き方等を知ったりする ことができ、人間形成に欠かせないものである。また テレビやインターネット等、多種多様な情報があふれ る現代社会では、自らの目的に応じて情報を選び取り、 活用できる主体的な姿勢が求められている。

平成25年5月の「第3次子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」(文部科学省2013)には、「子どもの読書活動は、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で欠くことのできないもの」とある。「読書離れ」「活字離れ」が指摘されて久しいが、児童の生涯にわたる読書習慣の形成には、家庭・地域はもちろん、学校での取組の強化が必要である。

研究の内容

1 研究の目的

小学校学習指導要領解説国語編(平成20年8月)(以下、「解説国語編」)によれば、「C読むこと」の目標は、読む能力と読書態度から構成されている。また「『C読むこと』の指導では、児童の読書意欲を高め、日常生活においても読書活動を活発に行うように促し、児童の読書力を向上させることが重要」(p.104)とあり、読書指導は「読むこと」の指導の重要な位置を占めている。読書力の向上には、基礎となる読む能力の習得が必要であり、さらに杉本(2010)が「読書の意義を実感させ、そのよさを知らせることが第一」(p.1)と述べるように、「読書は楽しい」「読書は役に立つ」と実感する経験を積み重ねることが「読むこと」の学習に求められているのである。

本研究では、読書の意義やよさを実感させ、読書意欲を高めることを目指して研究を進めることとした。

1 二宮町立二宮小学校 研究分野(授業改善推進研究 国語)

2 テーマ設定の理由

読書意欲を高めるためには、国語の授業での学びと 読書のつながりを効果的に持たせることが必要と考え、 テーマを設定した。

(1)主体的な読み手とは

解説国語編、「C読むこと」の指導計画作成上の配慮事項には「読書の指導では、読み手としての主体性を育てること、目的をもち意欲的に読書をする態度を育てること、読書をする喜びが分かり進んで読もうとすることなどを通して読書意欲を高めることを重視する」(p. 104)とある。

「読み手としての主体性」とは、読んだものを評価したり、客観的・主観的の両面から判断・選択したり情報や内容を得ることのできる態度と考える。「目的をもち意欲的に読書をする態度」とは、楽しむために読む、知識を得るために読む等、日常生活につなげて読むことのできる態度と考える。「読書をする喜びが分かり進んで読もうとすること」とは、読書行為を自発的にし、進んで本を手に取る態度と考える。

これら3つを、「主体的な読み手」の態度と捉えた。

(2) 小中の系統性を見て

第1図は、小学校・中学校の国語科「C読むこと」の目標の中から読書態度に関する目標を取り出したものである。まずは楽しむことから始まり、幅広い読書から物事を吸収・思考し、自己を耕し成長のきっかけとなるよう、段階を踏んだ目標の系統性が見られる。各学年の指導は、前後の学年の目標とのつながりを意識して指導することが大切である。それにより子どもは学習の連続性を感じ、教師にとっても目指すべき子どもの姿の把握につながると考える。

校種	学年	目標
小	1.2	楽しんで読書しようとする
小	3.4	幅広く読書しようとする
小	5.6	読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする
中	1	読書を通してものの見方を広げようとする
中	2	読書を生活に役立てようとする
中	3	読書を通して自己を向上させようとする

第1図 国語「C読むこと」に関する目標の中の読書態度に関する目標

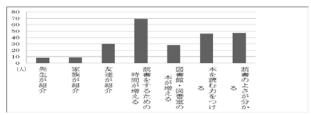
(3)目指す子どもの姿

本研究では、小学校の学習のまとめと、中学校への 系統性を意識し、第6学年を対象とした。第6学年の 目指す子どもの姿を、次の3つの姿とした。

- ・自ら判断して、作品や内容を読む姿
- ・自らの生活に読書を取り入れて読む姿
- ・自ら進んで本を手に取り、読む姿

3 実態調査から

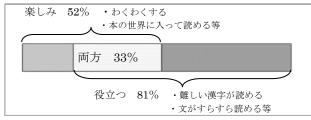
所属校第6学年児童107名と、町立小・中学校教師90名を対象に、読書・国語に関する実態調査を行った。 児童への「読書は好きですか」の回答は、「好き」 「どちらかというと好き」が合わせて86%であった。



第2図 どうしたらもっと読書をするようになると思いますか

第2図「どうしたらもっと読書をするようになると 思いますか」(複数回答可)には、「読書をするため の時間が増える」が69名と最も多い。この回答と「読 書は好きですか」の回答との相関関係をみると、読書 が「好き」な児童ほど「読書をするための時間が増え る」の割合が高く、読書が「どちらかというと好き」 「どちらかというと嫌い」の児童は、時間よりも「本 を読む力をつける」や「読書のよさが分かる」の割合 が高い。国語の授業では、「本を読む力」と「読書の よさ」に着目した取組が必要と考える。

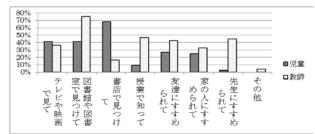
第3図は、「読書のよさは何ですか」の自由記述を 分類し、図に表したものである。『役立つ』に分類された回答が81%を占め、『楽しみ』の分類は52%であった。両方を回答した児童は全体の33%で、『役立つ』意識の方が高い。『役立つ』の記述内容をさらに分類すると、「新しい漢字、難しい漢字が読める」「文がすらすら読める」という学習面に関する役立ちと捉えている回答が多かった。このことから、読書が将来や自分の成長に役立つという長期的な視野を持たせること、読書を楽しいと感じさせることが必要と考える。



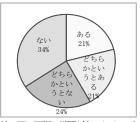
第3図 読書のよさは何ですか

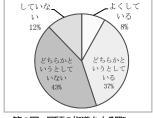
第4図は、児童が読書をするきっかけと、教師が考える児童が読書をするきっかけを示している(複数回答可)。児童の回答は、書店や図書館・図書室、テレ

ビや映画など学習以外での機会が多い。一方、教師が考えるきっかけは、「図書館や図書室で見つけて」に次いで、「授業で知って」「先生にすすめられて」となり、教師側の捉えと実際の児童の回答に認識の差が認められた。第5図では、国語の学習がきっかけで新しい本を読んだ児童は半数に満たない。このことから、授業・教師からの働き掛けを見直す必要があると考える。また第4図から、「友達にすすめられて」は、児童・教師共に高く、きっかけとして意識的に位置づけていくことが有効であると考える。



第4図 児童「本を読むきっかけとして多いものは何ですか」 小学校教師「児童が本を読むきっかけとして考えられるものは何ですか」





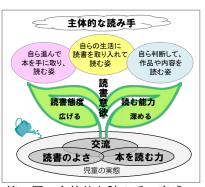
第5図 国語の学習がきっかけで、自分で新しい本を読んだことはありますか

第6図 国語が指導をする際に 読書指導を意識していますか

教師への質問「国語の指導をする際に、読書指導を 意識していますか」(第6図)には、どちらかといえ ばを含め「意識している」は半数以下であった。また 読書指導を行う上で、「国語の指導と読書指導の関連 が分からない」「読書指導の方法が分からない」「時 間がない」が課題として挙げられた。また「読書に関 して、小学校で身に付けておきたいこと」として、小 学校教師が「読書の楽しさ」、中学校教師が「読書習 慣」を多く挙げた。小学校では、国語の授業と関わり を持たせた読書の経験を積み重ねることが必要である。

4 研究の構想

第7図は主体的 な読み手のである。 実態調査を高さいる。 実態意欲、「本高書のである。 ために、「交業になる」 で業になった。 ために、「交業に取り、で、 ために、「なった。 を考えると考える。



第7図 主体的な読み手の育成

(1)「読書のよさ」を感じる

読書の目的は、「楽しみ読み」「調べ読み」「考え 読み」に分類される(田近 2009)。自由に好きな本を 読んだり知ったりすることで、『楽しみ読み』のよさ を味わう。本研究では、知識を得たり考えを広げたり 深めたりするための「調べ読み」「考え読み」を合わ せて捉え、『役立ち読み』と定義する。『役立ち読み』 は、今の自分のために読むだけでなく、自分の将来や 成長に役立つという長期的な視野を持たせることにつ ながると考える。そして、この『楽しみ読み』『役立 ち読み』の2つの読書の目的を通して読書の幅を広げ、 「読書のよさ」を感じさせることを目指した。

(2)「本を読む力」を活用する

本研究では「本を読む力」を、「C読むこと」の目標の読む能力と同義とし、読書態度を含むものとした。本研究では、小学校6年間を通し読む能力として学習してきたことを確認し、活用することで読みを深め、国語の学習の有用性や自身の成長と共に、読書へのつながりを感じさせることを目指した。

(3) 友達と「交流」をする

本を読むきっかけとしての交流、作品の読み取りの 交流等、友達との「交流」を設定する。読書を個人の 楽しみに留まらせず、交流を多く設定し、自分との違 いやよさに気付き、見方や考え方を深めたり広げたり することが、読書意欲を高めることにつながると考え た。

研究の方法

以上の3つの視点を国語の授業に取り入れ、読書意欲を高めることを目指す。国語科における読書活動には、読書単元に代表される読書に親しみ読書習慣を身に付ける読書活動と、文学的な文章を読む単元や説明的な文章を読む単元など、読みの能力や技能の確かな定着を図る読書活動がある(中村 2010)。したがって2つの単元からアプローチすることで、より確かな読書意欲の向上が図られると考える。本研究では、「読書のよさ」を感じるための読書単元についての計画・考察と、小学校6年間で身に付けた「本を読む力」を確認するための文学的文章を読む単元について計画した。なお、「交流」については、各単元に学習活動として入れていく。

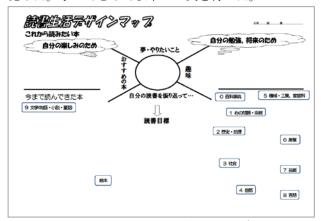
また調べ読みなど情報を活用する学習は、説明的な 文章を読む単元だけでなく他教科でも行われるが、文 学的な文章を読む学習は国語科のみで行われるため、 取り上げる必要があると考える。

1 読書単元「本は友達」

実施期間:平成25年12月16日~12月17日 対象児童:第6学年3学級(105人) 本単元で目指す子どもの姿を、「自ら進んで本を手に取り、読む姿」と「自らの生活に読書を取り入れて読む姿」の2点とした。

(1)「読書のよさ」を感じさせるための手立て

自らの読書生活を振り返り、本の存在について考える活動である。杉本(2010)は、「読み手が自身の読書生活に目を向け、今までの在り方を振り返り、現状を捉え、これからの読書生活を組み立てていく力」として「読書生活デザイン力」を挙げている。そのことを考え合わせ、第8図「読書生活デザインマップ」を開発した。手立てとして以下の工夫を行った。



第8図 読書生活デザインマップ

ア 教材の開発

(ア)読書傾向を把握する

「今まで読んできた本」の欄に書名を書いた付せん を貼る。その際、十進分類法を基にジャンルに分けて 貼ることで、自分の読書傾向を把握させる。

(イ)「これから読みたい本」を記入する

「これから読みたい本」の欄を設け、読書を楽しみ にする気持ちや目標を持ち、自ら読書生活を計画(デ ザイン)しようという意欲を持たせる。

(ウ)「読書のよさ」を感じる

「趣味(好きなこと)」と「夢・やりたいこと」の欄を設け、趣味をより深化させたり、夢をより具体化させたりするための手段として読書が自分の将来や成長に役立つという『役立ち読み』の意識付けをする。また改めて読書の意義として、楽しむために読んでいることを認識させる。

(エ)読書の積み重ねを実感する

「これから読みたい本」は異なる色の付せんに記入して貼る。読後には付せんを「今まで読んできた本」の欄に移動し、読書の軌跡を辿れるようにする。また付せんを追加できることで、継続した取組を促し、積み重ねを実感させ、読書生活の充実につなげる。

イ 交流をする場の工夫

(7)「おすすめの本」で交流する

心に残っている本や友達に薦めたい本を、写真と共 に紹介する欄を設け、友達の読んでいる本に興味を持 たせ、交流のきっかけとする。

(イ)「今まで読んできた本」で交流する

友達から新たな本の紹介を得たり、友達と比べたり して自分の読書傾向をより深く把握させる。

(2)「本は友達」の単元構想(全3時間)

第1時【読書生活を振り返る】

料理をするときの料理本や、ゲームの攻略本、漫画 等日常の様々な場面で読書が行われていることを知り、 読書の認識を広げる。自分と本との関わり方について グループで交流し、共通点や相違点から自らの読書生 活を振り返る意欲を持つ。

第2時【読書生活デザインマップを作る1】

お薦めの本をグループで交流する。読んだ本の書名 を書いた付せんを十進分類法を基に読書生活デザイン マップに分類して貼り、読書量や傾向を把握する。

第3時【読書生活デザインマップを作る2】

前時に作成した読書生活デザインマップを基に、グループで交流する。「趣味(好きなこと)」と「夢・やりたいこと」を記入し、それらをより深化・拡充したり、具体化したりするための読書目標を立てる。その目標を基に、これから読みたい本を『楽しみ読み』『役立ち読み』の2つの目的から考え、読書生活を計画(デザイン)する。

(3)考察

ア 自ら進んで本を手に取り、読む姿

(7) 読書傾向を把握し、自己を見つめ直す

自分の読書傾向を把握することや、それにより自分を見つめ直すこと、友達との交流により刺激を受けることなど、様々な場面から児童は、読書への意欲を高めていった。自ら進んで手に取り、読む姿につながる感想が多く見られた。

児童の感想

- ①マップを作ってどういう本をいっぱい読んでいるか分かったし、次の目標もできました。友達が紹介してくれた本も読んでみようと思います。
- ②自分の読んでいる本の傾向が一目見て分かった。
- ③マップを作って友達のを見ると、こんなに知らない本がいっぱいあって、興味も本だとわかないと思ってたけど、興味がどんどんわいてきて、ちょっとびっくりしました。

①は実態調査で読書が「どちらかというと嫌い」と 回答した児童の感想である。読書を客観的に捉え、友達と交流をしたことが、読んでみようとする意欲につながっている。また②のように読書傾向が分かったと記述した児童が多く、読書生活デザインマップの作成が、メタ認知につながっていると考える。③からは交流により、自己を見つめ直し、読書に対し認識を改めていることが分かる。交流時の発言にも、「これ読みたいんだよ」「それおもしろそう」といった言葉が聞かれ、読みたいと思える本が見付かるなど興味の高まりが読み取れる。

(イ)課題意識から意欲、行動へつなげる

読書傾向を把握した児童は、現状に安心したり危機

感を持ったりしながら、それぞれ課題を見出していた。 読書の課題を通じて、これからの自分は「もっとこう したい」という、読書を含む自らの目標を掲げ、その 意欲が行動につながっていく感想が多く見られた。

児童の感想

- ①友達の話を聞いてみると、これおもしろそう!とか、読んでみたい♪という本があったので、今日借りて読んでいます。また友達も私のオススメの本を読んでみたいと言っていたので、貸したいと思います。
- ②作っていて、もっと読書がしたくなった。小説や 分厚い本にもチャレンジしたくなった。
- ③新しく読みたい本があったら付せんをはって、読んだら下にはるをやってみたくなって、楽しみになりました。

①から友達の賛同が、自身が認められているという安心感につながったこと、授業をきっかけに友達と本を貸し借りする様子がうかがえる。②のような感想を持つ児童が多かった。十進分類法を基に分類したことが、今まで読んでいないジャンルに目を向け、読書の幅を広げるきっかけとなった。また付せんの移動が可能な形式が、③のように継続して取り組みたいという意欲につながった。

第9図は、1月 の朝読書ので、 後の時で、 である。 日である。 日である。 日である。 日である。 に行った 語書た に行った 語書た



第9図 1月実施後の読書生活デザインマップ

あり、友達との交流で知って読んだ本もあった。冬季休業を挟み、84%の児童が新たな読書を行い、そのうち65%が授業で計画した本を読んでいた。また実態調査で、読書が嫌い・どちらかというと嫌いと回答した児童においても、14名中12名が新たな読書を行っていた。国語の授業が日常での読書行為のきっかけとなっていて、これは「自ら本を手に取り、読む姿」に近づいたものと考える。

イ 自らの生活に読書を取り入れて読む姿

児童の感想

- ①読書は勉強や趣味にピアノにも役立つので、これ からも読書したいなと思いました。
- ②将来一人ぐらしになったときのためにも、料理の本を見ながら料理を作ってみるのもいいと思いました。
- ③将来の夢に向けても本で勉強できることはたく さんあると思うので、今までよりもっと本を読ん でみたいと思いました。
- ④読書というものは、自分自身を変え、未来につな げられる大切なことだということに気付いた。
- ①は現在の自分に役立てるために読みたいと考え、 ②は将来の自分のために読むことを意識している。これから読みたい本として、ダンスやスペイン語の本と

いった将来の自分に役立つ本を記入した児童も多く見られた。③④から「読書」の存在を捉え直していることが分かる。読書を自身が成長する方法の一つと捉え、 生活に取り入れようとする意識が生まれたと考える。

また1月に朝読書で読んだ本を反映した後の読書生活デザインマップでは、『役立ち読み』で計画した本を、実際に読んだ児童は少なかった。これは『役立ち読み』の具体的な書名が浮かばなかったため、テーマやジャンル名を記すに留まったことが要因の一つと考える。児童の主体的な行動を促すには、学校図書館等との連携を図り、本を直接探すことができる機会を設定したり、インターネットや書店で探す意識を持たせるなど、計画から行動までの段階的な指導や、日常的な働き掛けが必要である。

しかし児童が読書の目的を、『楽しみ読み』と共に、 長期的な視野を持った『役立ち読み』と捉えたことは、 読書の認識を広げたと言える。それは、今後の読書生 活に効果的に影響すると考える。

2 文学的文章を読む単元「海の命」

本単元で目指す子どもの姿を、「自ら判断して、作品や内容を読む姿」と「自らの生活に読書を取り入れて読む姿」の2点とした。

(1)「本を読む力」を確認し、活用するための手立て

上谷(2005)は「高学年では、それまでに学習してきたさまざまなジャンルの読み方を復習し、定着させたい」「低学年から親しんできた作品を、高学年の視点で取り上げさせたい」(p. 167)と述べている。小学校最後の文学的文章を読む単元「海の命」は、人物の生き方を考えることが目標にある。他者の生き方を考えることが、自分の生き方を振り返ることにつながる。ここでの読み取りが、これからの読書を生活に取り入れる際に効果的であり、中学校への橋渡しとして適した教材であると考える。

単元の構想には、以下の工夫を行った。

ア 「本を読む力」の確認

6年間で身に付けた、「本を読む力」に含まれるあらすじや人物像、情景といった言葉を「学習用語」として整理し、確認する。「本を読む力」を活用する意欲を高めると共に、小学校の学習のまとめを意識させ、「海の命」を読む。学習課題を解決するために、「学習用語」から適した読み方を選択したり、内容を関連付けたりしながら読むことで、学習の有用性を感じさせることを目指した。

イ 交流をする場の工夫

交流に主体的に参加するためには、自分の考えを明確に持つことが必要である。叙述に即して自らの考えを構想できるように、ワークシートや付せんを活用する。そして考えを交流し、比較することにより、読みの違いに気付いたり、新たな考えが生まれたりし、作

品を深く読み取る楽しさを感じることを目指した。

ウ 既習作品の利用

児童にとって親しみがあり、安心して読むことができる既習作品を利用する。学習当時は、一人の人物に感情移入して持っていた感想が、その後の経験や成長から、当時と異なった感想を持つことができると考える。そこで、命や、人間と動物との関わり等、「海の命」と共通点のある既習作品『ごんぎつね』『大造じいさんとガン』を読み返す。読み返すことにより、国語の学習の有用性と、読み返すことの楽しさを感じ、読書意欲を高めることを目指した。

(2)「海の命」の単元構想(全7時間)

第1時【「学習用語」を確認し、「海の命」を読む】

6年間で学習した文学的文章の作品の挿絵を提示し、 学習したことを振り返りながら「学習用語」の確認を する。「海の命」を読み、感動したところ・もっと深 く考えたいところを中心に、感想を付せんに記入する。 基本的な設定(時・場所・登場人物等)を確認し、あ らすじを一文でまとめる。

第2時【学習課題を設定し、自分の考えを交流する】

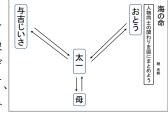
感想を交流し、最も感想が多いと予想される場面に 着目する。主人公の見方・考え方が大きく変化する「山 場」という用語を学習し、学習課題「なぜ、太一はク エをとらなかったのか」を設定する。

学習課題に対する今の自分の考えを持ち、交流する。 学習課題をスムーズに解決できないことから、全体を 通しての読み取りや、登場人物に着目しての読み取り の必要性を感じさせ、次時からの学習に見通しを持つ。

第3時【「人物関係図」を作成し、人物同士の関わり

を読み取り、交流する】

人物像が分かる叙述を 付せんにまとめ、人物像 を読み取る。またそれぞ れの人物が太一にとって、 どのような存在かを読み



取り交流する (第10図)。第10図 第3時ワークシート

第4時【父と与吉じいさの生き方が太一に与えた影響

を読み取り、交流する】

前時のワークシートから、父と与吉じいさの生き方や考え方に関する付せんを選び、本時のワークシートに整理する。太



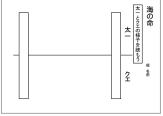
一の生き方に与えた影響 **第11 図 第4時ワークシート** について読み取り、交流する(第11図)。

第5時【山場を読み取り、学習課題について再考する】

山場での太一とクエの様子に関する叙述を付せんにまとめ、時系列でワークシートに整理する。もりを「つき出す」から「足の方にどけ」へ変化する行動と、「泣きそうになりながら」から「ふっとほほえみ」へ変化

する心情に気付き太一の 心の葛藤が表れる部分に 焦点を当てる(第12図)。

学習課題「なぜ、太一はクエをとらなかったのか」について、第3・4時の学習を踏まえて再考する。



第12図 第5時ワークシート

第6時【学習課題について交流し、作品から伝わるメッセージをまとめる】

学習課題について、根拠と理由を明確にして、自分の考えを持ち、交流する。その際、伏線となる叙述と山場を関連付け



て読み取れるようにする。第13図 第6時ワークシート 「海の命」を再読し、作品から伝わるメッセージについて考え、交流する(第13図)。

第7時【既習作品を読み返す】

『ごんぎつね』『大造じいさんとガン』から選択し、「山場」や「作品から伝わるメッセージ」を視点に読み返す。読み取ったことを、交流する。また既習作品を学習した当時の感想を紹介し、現在の自分の感想と比べることにより、自身の成長を感じる。

(3) 予想される児童の姿

ア 自ら判断して、作品や内容を読む姿

自ら判断する場面とは、作品の読み取りの際に叙述を抜き出し、自分の考えや作品から伝わるメッセージをまとめたり、交流したりする場面である。そこで児童は、課題に対して自分が重要と考える叙述や意見を選択し、作品のよさや価値を判断することが予想され、主体的に作品と向かい合うことができると考える。

イ 自らの生活に読書を取り入れて読む姿

身に付けた力を確認・活用して「比べ読み」をすることにより、学習したことを他の作品でも活用できることが実感できる。また登場人物の生き方について考える学習は、自己を見つめることにもつながり、読書から何かを得ようとする態度を育て、自らの生活に読書を取り入れることができると考える。

研究のまとめ

読書単元では、読書生活デザインマップで読書生活を振り返り、計画することにより、児童の読書のジャンルや意識の幅を広げ、「読書のよさ」を感じさせることができたと考える。考察を踏まえ、読書生活デザインマップに新たに「読みかけの棚」の欄を設け、継続した読書の意識を持たせる。また読書単元は、ねらいを明確にして年間指導計画に設定することが重要である。今回は中学校への橋渡しとして、12月に設定し

た。小学校生活最後の1年間を意識させるためには、 単元を4月に設定することが効果的である。また教師 が、読書生活デザインマップを児童の読書の実態を見 取るためのカルテと捉えることにより、一人ひとりに 合った本を紹介したり、交流の場を定期的に設けたり するなど、目的に応じた様々な活用の可能性がある。

文学的文章を読む単元「海の命」は単元構想で示した。既習学習を整理し確認することは、本単元だけでなく、学年最初や学年末などで取り入れることが重要である。それにより児童は学習の確認と積み重ねを意識することができる。また既習作品を読み返すことは、読みの深まりや自身の成長を認識し、学習の有用性を感じることから、読書意欲を高めることにつながる。

説明的文章を読む単元においても、文学的文章を読む単元と同様に「本を読む力」があることから、読書へつなげる授業の工夫をする必要があると考える。

おわりに

国語科の授業から、主体的な読み手を育てる研究を 進めてきた。本について語り合う児童の姿には、楽し い本を紹介したい、知りたいという意欲が感じられた。 読書指導は、国語科に留まらず、他教科でも積極的に 取り組み、朝読書も学習規律の確立等、副次的な効果 だけでなく、読書指導の取組として見直すことが大切 である。また学校だけでなく、家庭や地域の協力も不 可欠である。これからも児童の読書意欲を高めていく 授業の改善を進めていきたい。

引用文献

文部科学省 2013 「第3次子どもの読書活動の推進に 関する基本的な計画」 (http://www.mext.go.jp/ b_menu/houdou/25/05/__icsFiles/afieldfile/20 13/05/17/1335078_01.pdf (2013.9.1 取得))

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説国語編』 『中学校学習指導要領解説国語編』 大日本図書 上谷順三郎 2005 「読書力・情報活用力を高める授業 のために」(光村図書出版『「読むこと」の指導[高 学年]一人一人に確かな「読む力」をつけるため

杉本直美 2010 『自立した読み手が育つ読書生活デザインカー子どもが変わる読書指導』 東洋館出版

参考文献

田近洵一·井上尚美 2009 『国語教育指導用語辞典』 教育出版

中村孝一 2010 「国語の授業を二つの読書活動へ繋げる工夫を」(『教育科学/国語教育』9月号)明治 図書

小学校中学年社会科における社会参画意識の育成

―― 価値判断や意思決定する場面を位置付けた授業づくりを通して ――

加藤薫1

小学校社会科における改善の具体的事項として、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うことが求められている。そのためには社会科学習の初期段階から、価値判断力や意思決定力を養うことが重要であると考えた。そこで、それらの力を養う場面を位置付けた学習指導過程と手立てを明確にし、自分の事として社会的事象を捉えることができる教材に着目した授業を行ったところ、よりよい社会を形成していこうとする意識の高まりが認められた。

はじめに

「新学習指導要領」に基づく教育がスタートして三 年がたとうとしている。社会構造の急激な変化に伴い、 それに対応する力が強く求められているが、子どもや 若者が社会とつながる力は、ますます弱くなっている 感がある。例えば、高度情報化社会といわれるなかで、 あふれる情報を処理しきれず振り回されている現状が ある。目の前の子どもにしても、「調べ学習」の際にイ ンターネットを用い情報収集をするが、集めることに 終始してしまったり、大量の情報を持て余し放り出し てしまったりといった様子が見受けられる。また、リ アルな生活から学ぶことよりも、バーチャルな世界か ら学ぶことが多く、現実感覚が希薄になり、それに伴 う社会や人との関わりの未熟さや弱さも見られる。「友 達とうまく関われない」「相手の気持ちを想像すること が難しい」などの困り感を抱えている子どもの相談も 多く受けてきたが、その相談内容に年々幼さを感じる ようになってきた。このような子どもたちの実態は、 「生きる力」を育むことの難しさと大切さを端的に示 しているといえる。

今、子どもたちは、他者の存在を大切にすることや社会との関わり方を学ぶことがますます必要になっていると考える。また、主体的に社会へ関わることで社会の中の自分を見つめ直し、自己肯定感や自己有用感を味わわせたいと強く感じる。このことは、平成20年1月中央教育審議会答申における小学校社会科学習指導要領改善の具体的事項の一つに、「持続可能な社会の実現など、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うことを重視して改善を図る」という文言で表れている。また、小学校中学年社会科の目標には「地域社会の一員としての自覚をもつようにする」とあり、小学校社会科の初期段階にこそ、これらの問題を解決する重要な役割があるのではないかと考えた。

1 小田原市立富水小学校 研究分野(授業改善推進研究 社会)

研究の内容

1 研究の構想

これらの問題意識から、社会との関わり方を学ぶー つのアプローチとして、小学校中学年社会科において 社会参画意識を育むための授業について研究を行うこ ととした。

(1) 社会参画の視点を取り入れた社会科授業

中央教育審議会答申を受けて、小学校社会科改善の具体的事項の中で、社会参画の視点を取り入れた社会科授業が求められている。筑波大学の唐木 (2010) は、社会参画の視点を取り入れた社会科授業を「1 科学的社会認識の育成を目指す社会科授業」「2 意思決定力の育成を目指す社会科授業」「3 社会的実践力の育成を目指す社会科授業」「3 社会的実践力の育成を目指す社会科授業」の三つにまとめ、1→2→3へと社会科授業を発展させることを提案している。特に、「社会的実践力」にあたる「提案・参加」を一つの到達点として重視し、それには、「科学的社会認識」や「意思決定力」の充実も必要であるとしている。本研究においては、この考えをベースとして社会参画の視点を取り入れた社会科授業を目指したいと考える。

(2) 社会参画意識と価値判断・意思決定

社会参画意識とは、「よりよい社会を形成していこうと行動する思いや考え」と捉える。児童がこの社会参画意識を持つには、自分と社会とはつながっており、自分も社会の一員であるという大前提のもと、社会的事象を自分の事として捉え、その上で「よい社会」についてのイメージを持てるようになることが必要である。では、社会参画意識を育成するための具体的な要件は何か。本研究では、それを「価値判断」と「意思決定」の能力と規定した。

まず「価値判断」であるが、児童が自分なりの「よい社会」をイメージするためには、身の周りの様々な社会的事象を分析的に処理し、個々の情報に価値付けを行っていく必要がある。その上で、それらの情報を用いて「よい社会」をイメージしていく。この段階を「価値判断」の段階とした。唐木が言うところの「科

学的社会認識」である。ただし、中学年の児童の価値 観は、社会的事象に対して他人事であったり、独り善 がりであったり、その場の思い付きであったり、きれ いごとであったりすることがある。そこで、なるべく 多くの他者の価値観に触れさせ、今ある価値観に揺さ ぶりをかけることで、児童が自らの価値観そのものを 見直し、広がりや深まりのある価値観を持てるように 配慮した。

次に「意思決定」である。社会参画意識では、前述の通り、ただ思うだけではなく「行動する」ことが重要なポイントとなる。行動するためには、自らの手元にあるいくつかの「よりよいもの」や「できること」を分類・整理し、これだというものを決定する必要がある。そこで、「意思決定」とは、個々の思考を行動に移すことを表明する段階とした。さらに言えば、ここでの行動は「よりよい社会を形成する」ための意思決定も想定しなくてはならない。他者の価値観や考えを互いに尊重し合いながら、整理し、調整し、すり合わせ、皆が納得できる解を求め、合意を形成する力を養うことが不可欠であるといえる。

このように価値判断をし、意思決定した「自分たちの思い」を実社会に向け提案し、具体の活動に参加することで、中学年の児童は社会に参画しているという実感を得ることができる。同時に、自分たちで下した決定だからこそ責任ある行動が求められるという自覚が、自らの考え方や行動を見直させ、さらに社会参画意識が高まっていくことも期待できる。

以上のような論に基づき、本研究の研究仮説を設定した。

社会科学習初期段階である小学校中学年において、自分の事として社会的事象を捉えることができる地域教材を用い、価値判断や意思決定する場面を位置付けた授業を行うことで、児童の社会参画意識を高めることができる。

2 研究の方法

価値判断や意思決定する場面を位置付けた授業づくりを行うために次の四つの視点を持ち、単元構成と指導の手立てを考え、検証授業を行った。

(1)四つの視点と指導の手立て

ア 社会的事象を自分の事として捉えさせる

価値判断・意思決定する場面を位置付けた授業をするためには、社会的事象を児童が自分の事として捉えられるようにすることが重要である。そこで、児童にとって「身近で切実な問題」について考えさせた。また、単元を通して社会的事象を俯瞰的な視点から構造的に捉えられるようにした。

イ 他者の存在に気付かせる

児童が自分なりの価値観を持って判断できるようになるためには、他者の思いや考えによって今ある価値観が揺さぶられ広げられるという経験が必要である。 そこで、「様々な人の本音を聞く活動」を取り入れ、自らの価値観を見直す機会を設けた。

ウ 自分なりの考えを持たせる

知識・理解を深め、学習してきたことをいかしながら価値判断し、自らの意思決定につなげるため、自分なりの考えを持つことに重点を置いた授業づくりを考えた。

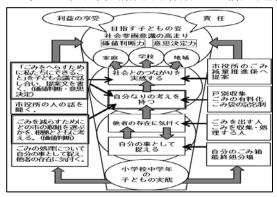
そこで、価値判断する場面として、いくつかの答えがある中で、公平性のある判断基準に気付きながら話し合い、自分なりの答えを選択できる授業方法を考えた。また、意思決定する場面として、合意を形成する方法を体験させることを意図したグループでの話合い活動を取り入れた。

エ 社会とのつながりを実感させる

実社会への提案を通じて、一人ひとりの思いを社会に反映させる体験は自己有用感につながる。同時に、そのためには一人ひとりの責任ある行動が必要であることも感じ取らせたい。そこで、児童の意思決定のプロセスの中で得た多くの気付きを土台として、実際に社会へ提案していく単元構成とすることで社会参画の実感を伴った学習となるようにした。

(2) 単元構成

(1)のア〜エの四つの視点を踏まえ、「持続可能な社会の実現に関わる学習内容」を研究構想に当てはめることで価値判断・意思決定する場面を位置付けた単元構成を考えた。本検証授業では、「廃棄物の処理」の単元から次のような単元構成図を作成した(第1図)。



第1図 単元構成図 4年「廃棄物の処理」

3 検証授業

(1)検証授業の概要

【実施期間】 平成25年10月9日~11月8日

【対象】 小田原市立富水小学校

第4学年 1学級 33名

【単元名】 「どうする?!私たちのごみ箱」

【学習指導計画】

第1図から、第1表のように学習指導計画を立て、

価値判断・意思決定する場面を第8時と第10・11時に 位置付けた。

第1表 価値判断・意思決定する場面を位置付けた学習指導計画

時	価値判断・意思決定する場面 を位置付けた授業の流れ	主な学習活動
第1時		・パッカー車とごみステーションの写真や学級のごみを見て、ごみの量や種類に関心を持つ。・家庭から出るごみの量や種類を調べる計画を立てる。
第2時	自分の事として捉える	- ごみを出している人にパネリストとして参加していただいて、ごみの量や種類についてパネル ディスカッション派式でそれぞれの考えを聞く。 ・ごみを出している人の考えをワーケシート(7)にまとめる。
第3時	•	・小田原市のごみの量のグラフや最終処分場の問題の提示から、「ごみを減らすにはどうしたらよいか?」という学習問題を捉える。
第4時	•	ごみ処理の方法や分別リサイクルについて調べ、ごみを収集・処理する人の考えを予想するとともに、見学の視点を持つ。
第5時 第6時	他者の存在に気付く	環境事業センターの見学を通して、調査・インタビューを行い、ごみの処理のしくみを知るとともに、ごみを収集・処理している人の考えを知る。
第7時		- 見学を選して、分かったことなどを発表する。 ・いろいろな立場の人の考えをワークシート①にまとめる中で、分別のルールが守られていな い現状について話し合う。
第8時	価値判断する場面	 「ごみを減らすために、三つの市の取組のうちどの市のごみの出し方を選ぶか」について話し合い、価値判断をして、自分の考えを持つ。(ワークシート②に自分の考えを選んで書く。)
第9時	自分の事として捉える 他者の存在に気付く	・市役所の人の話を聞き、小田原市民の一員として「私たちにできることは?」という問題意識を持つ。・市役所の人の考えをワークシート①に記入する。
第10時	価値判断·意思決定	・「ごみを減らすために私たちにできること」を考え提案するために、子ども金舗を開く。 【子ども会議の流れ】 1 付箋に考えを書き、個人用シート(ワークシート③)にまとめる。
第11時	する場面	2 グループ用シート(ワークシート会)を活用して、それぞれの考えを分類・整理する。 3 グループ用シートを活用して、含意を形成してグループで意思決定をする。 4 グループの案を学級全体へ提案し、承認を得る。
第12時	提案(参加)	・各自で提案文を書き、単元の学習のまとめをする。・小田原市の環境政策課ごみ減量推進係へ提案文を送る。

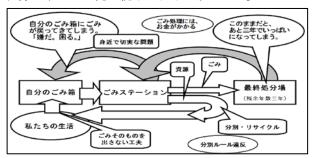
(2) 学習指導の実際

ア 自分の事として捉え、他者の存在に気付く段階 【第1時~第7時】

この段階では、単元を通して児童が「自分の事として捉える⇔他者の存在に気付く」ことを繰り返していくことで、今ある価値観を少しずつ広げていけるようにした。その手立てとして次の二点を考えた。

①「身近で切実な問題」を構造的に捉える工夫

本検証授業で扱った「廃棄物の処理」の単元では、 児童に次のような「ごみの処理」における構造(第2 図)に気付かせていくことで、「身近で切実な問題」を 自分の事として捉え続けられるようにした。



第2図 「ごみの処理」における構造

第2図の網掛けの矢印は、「最終処分場があと三年でいっぱいになると、出したごみが自分のごみ箱に戻ってきてしまう(=ごみが出せなくなる)」という児童にとって「身近で切実な問題」の部分を表した。

②様々な人の本音を聞く活動

パネルディスカッションを行い、ごみの処理に関わる様々な人の意見を聞く場を設定した。その際、パネリスト(家の人・技術吏員さん・商店の店長さん)には、ごみ処理で困っていることなどの本音を語っていただき、「きれいごと」ではない様々な考えや問題があることに気付いていけるようにした。

イ 価値判断・意思決定する力を養う段階 【第8時】

第8時の学習は価値判断する場面として位置付けた。 児童が今ある価値観を広げて自分で判断・選択するこ とができるように、「①学習課題の設定」「②課題解決 的な学習方法」「③指導の工夫」の三点を意識して、授 業を展開した。

①自分の事として捉えるための学習課題設定

第7時までの学習の後に、自分の事として捉えられる内容として、「ごみを減らすために、どのようなごみの出し方をすればよいか」について考えさせた。戸別収集する方法(A市)、ごみ袋を記名制にする方法(B市)、ごみを有料化する方法(C市)の三つの市の取組を提示し、「ごみを減らすために、自分が住民だとしたらどの市の取組を選ぶか」という学習課題を設定した。

②児童が自分で判断するための選択形式の話合い

はじめに、A市・B市・C市のごみの出し方を提示した。次に、学習してきたことを踏まえ、「どの市のごみの出し方がよいか」を選び、その根拠をワークシートに書かせた。その後、学級全体で意見を交流し、友達の考えを踏まえた上で、もう一度よりよいと思う考えについて根拠を明確にして各自に考えを持たせた。

③児童が自分で判断するための指導の工夫

自分なりの根拠を持ってよりよい取組を選ぶためには、公平性のある判断基準が必要である。今回取り上げた各市の取組は、どれも「ごみを減らす」ことにつながる取組である。同時に、様々な人の意見を取り入れると、長所も短所も出てくる取組でもある。そこで、判断する際の基準を「いろいろな人の立場に立って考える」という点におきながら話合いを進めた。

ウ 提案・参加につなげ社会参画意識を高める段階 【第9時~第12時】

この段階は、様々な人の考えや社会的事象を根拠に、価値判断・意思決定する場面として位置付けた。ここでは、児童が合意を形成するなどして、グループで意思決定をすることができるように、「①学習課題の設定」「②課題解決的な学習方法」「③指導の工夫」の三点を意識して、授業を展開した。

①自分の事として捉えるための学習課題設定

第9時には、小田原市役所のごみ減量推進係の方を招き、市のごみ処理の現状・取組・課題について話していただいた。その中で「市民の一人として、ごみを減らすためにできることを考えて提案してほしい。」と呼び掛けていただくことで、自分たちの考えを社会へ提案するという方法があると気付かせるようにした。

そして「ごみを減らすために私たちにできることを 考えて提案しよう」という学習課題を設定し、「子ども 会議」を開くことにした。

②グループで意思決定をするための「子ども会議」

第10・11時の学習のねらいは、グループでの話合い活動を通して、合意を形成する方法を体験させることである。そこで、次のような学習の流れで「子ども会

【「子ども会議」の流れ】

- 1 付箋に考えを書き、個人用シートにまとめる。
- 2 グループ用シートを活用して、それぞれの考えを 出し合い分類・整理する。
- 3 グループ用シートを活用して、合意を形成してグ ループで意思決定をする。
- 4 グループの案を学級全体へ提案し、承認を得る。

ここでは、グループでの話合いを価値判断・意思決 定する場面として位置付けた。児童の実態を考慮して、 よりよい考えを自分たちで選ぶために分類・整理する 場面と、グループで意思決定をするために合意を形成 する場面に分けて段階的に話し合った。

③グループで意思決定をするための指導の工夫

分類・整理する場面では、価値判断・意思決定する ためのグループ用ワークシート(第3図)を活用した。

このワークシー トの表の縦列には、 ごみを減らすため に学習してきた四 つの項目を入れた。 また横列には、「自 分一人で」「友達と 一緒に」「大人と一 緒に」という項目を 入れることによっ て、社会参画を意識 し、学校・家庭・地 域へ反映させたい 考えを自分たちで



第3図 グループ用ワークシート

分類・整理することができるようなマトリックス形式 の表にした。

また、合意を形成する場面では、分類した表を振り 返る時間を確保した。児童は、次のように付箋や分類 した表の意味を考えていった。

- ・重なっている付箋(意見)
- →みんなが考えた重要な考え
- ・一枚の付箋(意見)
 - →一人しか思い付かなかった特別な考え
- 表に空欄がある。
 - →誰も考えなかった所なので、課題となる部分か もしれない。

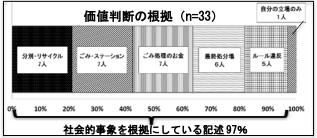
このように一つ一つの意見を大切にすることで、友 達の考えを排除することなく、よりよい考えを選んだ り、考えと考えを結び付けたり、新たな考えを出し合 ったりする話合いをさせ、グループの提案を一つに絞 り、グループで意思決定をさせた。そして、児童の提 案を市役所のごみ減量推進係へ提出した。

4 結果と考察

(1)価値判断・意思決定の基礎力の育成

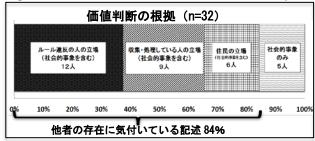
ア 第8時

第8時の価値判断する場面を位置付けた授業におい て、第1時~第7時までの学習をいかして、どのよう な事柄を判断の主な根拠としているかワークシートの 記述を基に分析したところ第4図のようになった。



第8時のワークシートによる分析①

97%の児童が「自分の立場のみ」以外の「ごみ処理 にかかるお金」「最終処分場の残余年数」「ルール違反」 などの「『ごみの処理』における構造」(第2図)で気 付かせてきた「社会的事象」を判断材料にして記述し ていた。このことから大半の児童は「身近で切実な問 題」を構造的に捉えることができたと考えられる。



第5図 第8時のワークシートによる分析②

また、「社会的事象」を判断材料とした児童の84%は、 第2・3時に扱った「様々な人の本音」を踏まえ、「い ろいろな人の立場に立った」記述をしている(第5図)。 このことから、社会的事象を自分の事として捉えなが ら、他者の存在に気付く段階において、「身近で切実な 問題」を構造的に捉えさせるとともに、様々な人の本 音を聞く活動を取り入れたことで、価値判断・意思決 定するための基礎を整えることができたと考えられる。

第8時の手立ての有効性については、A児を例に検 証する。「ルール違反の人の立場」に立って考えたA児 は、はじめ、「ルール違反をする人がいるから、戸別収 集するA市にしてごみを減らした方がよい」という考 えであった。しかし学級全体での意見交流後、ルール 違反をしてしまわないように燃せるごみ袋と燃せない ごみ袋の二種類が有料であるC市の取組に選び直した。 ルール違反をしてしまう人の気持ちも考えて、罰則と して考えるのではなく、どうしたらルールを遵守して もらえるかという考えに至り、価値観を広げ自分なり の判断をして選ぶことができたといえる。また、考え を変えなかった児童においても、学級全体の意見交流 を通して、より根拠を明確にして選ぶ姿が見られた。

以上のことから、第8時において、自分で選ぶ根拠 を明確にさせ、公平性のある判断基準に気付かせたこ

とは、社会的な見方を広げるとともに、価値判断力の 基礎を身に付ける上で有効であったと考えられる。

しかし、「自分の立場のみ」で判断しているB児は、 戸別収集のA市を選んだ理由が「自分の家の前にごみ をすぐおけるからいい」と記述している。学級全体で の意見交流後も「やっぱりA市の方がいちいちごみを ごみステーションに持って行かなくてすむから」と記 述していた。そこで、このB児については、その後の 姿を観察した。

イ 第10・11時

約20分間で一枚の付箋に一つの考えを書き、個人用シートに貼らせた。どの児童も学習してきたことや自分の生活との関わりから意欲的に書く姿が見られた。また、付箋の内容では、個人用シートの四つの項目から書いているものが多く、その効果が表れている。

個人用シートの四つの項目と児童の付箋の記述(一部)「ごみそのものを出さないようにする工夫はあるかな?」

- ・裏紙を使う・壊れた物は直して使う・残さず食べる・ 水筒を使う・着られなくなった服をゆずるなど 「どうやったら分別できるかな?」
- ・分別箱を作る・ルールを守る・紙をまとめる・ごみ 袋に名前を書く・ごみを捨てる前に考えるなど 「どうやったらリサイクルできるかな?」
- ・給食の牛乳パックのリサイクル・リサイクルができるかを考える・段ボールコンポストなど
- 「どうしたら協力したり、広めたりできるかな?」
- ・市民にアンケートをとる・ポスターを作る・ごみステーションに段ボールコンポストを作る・学校でごみ減量推進委員会・「ごみを減らす週間」など

B児は、20個もの考えを付箋に書くことができた。 第8時では、学習したことをいかして考えることが難 しかったB児であったが、付箋に短い言葉で考えを書 くことによって、第9時までに学習したことから多く の考えを持ち、書き出すことができたといえる。ふだ んは、学級やグループの話合いでほとんど発言しない B児であったが、「子ども会議」では、付箋を手がかり に自分の考えを友達に伝えることができた。また、付 箋と表を使って視覚化し、友達と一緒に考えを分類・ 整理することで、自身の思考も整理できたようである。 第12時に書いた学習感想「ごみ日記」には、次のよう な内容を記述している。注目した点には下線を引いた。

第12時におけるB児の学習感想「ごみ日記」の記述

わたしは、市役所の人にていあん書を書きました。ごみをへらすためにわたしたちにできることは、ダンボールコンポストをやったり、そのかんばんを作って町の人に見てもらうことと書きました。なぜかというと、生ごみがリサイクルできてすごいなと思ったからです。わたしたちのていあんが使われるといいなと思いました。

この記述から、B児にとっても、価値判断・意思決定する場面を位置付けた授業は自分の考えを根拠とともに述べるための基礎力を高める上で有効であったと考えられる。

また、前述しているA児は、単元のはじめから問題 意識が高く、知識も豊富で理解力がある。しかし、学 習経験が生活場面での実践に結び付かないことが課題 である。そこで、他者との関わりの中で集団としての 意思決定をする力の基礎が実社会への参画意識につな がっているかを確認するために、このA児が所属する グループの「子ども会議」を分析した。

A児の個人用シートには14枚の付箋が貼られ、学習 したことだけではなく、様々な視点から学校や地域社 会へ投げ掛けていくアイディアが書かれていた。



第6図 A児所属の グループ用ワークシート

に質問をしたり、似ている考えや違う考えなどを線で結んだり、空欄箇所についての他の考えはないかと考えたりする姿が見られ、ワークシートの活用が効果的であったといえる(第6図)。

以上のことから、「子ども会議」において、価値判断・ 意思決定するためのワークシートを活用し、合意を形 成する話合いをさせたことは、集団としての意思決定 力の基礎を身に付ける上で有効であったと考えられる。

(2)社会参画意識の高まり

A児のグループでは、はじめ、「ポスターを作る」「ご みのことを放送で教えてあげる」などの社会へ広めて いく内容が話合いの中心であった。しかし、分類・整 理した表を振り返り、合意を形成する場面では、「ごみ そのものを自分たちが出さない工夫をすること」に論 点が焦点化され、「物を大切に使う」という結論に至っ ている。

第12時におけるA児の「提案文」の記述

ごみをへらすために、私たちにできることは、物を大切に使うという案が出ました。なぜなら、<u>物を</u>大切に使えば、紙やえんぴつ、消しゴムなどいろいろなものがごみにならないと考えたからです。

これは、市役所への提案というよりは宣言のように 思えるが、「ごみを減らす」ということを自分の事とし て捉えているからこそ、自分の身近な生活に立ち返っ た提案文となった。また、A児が書いた学習感想には、

第12時におけるA児の学習感想「ごみ日記」の記述

私は「子ども会議」で自分の考えを出すときに、大きく二つのことを考えました。「自分でできること」と「自分だけではできなく、みんなで協力しなければできないこと」です。そこから考えたことは、やっぱり自分だけではできない。みんなと協力して初めてごみがへってくると思いました。

と、記述されていた。この記述からA児は、「子ども会議」において、話合いの内容と話合いの方法の両面で、 他者と関わることの大切さを感じることができたとい える。さらに、次のように続けて書いている。

私は、もう一つやってみたことがあります。それは、家族のごみのすてかたをしっかりと見て、注意をしてきました。なぜかというと、紙ごみなどをしっかりと分別をしてごみが少しでもへると思ったからです。それをためした結果、いつも出す生ごみの量は指定ぶくろの約二つ分の生ごみでしたが、一つのふくろの分だけになりました。

この記述から、問題を自分の事として捉え直すことによって、A児の思いや考えが家庭での実際の行動につながったといえる。他者の存在に気付くなかで、最後にもう一度自分の事に立ち返り考える姿は、社会参画意識の高まりの表れだと考えられる。

最後に市役所へ提案文を届けたところ、「段ボールコンポストを広める取組など実行できることを共に考えたい」と前向きな回答をいただいた。そのことによって、児童のごみ減量に対する意識が学習後も続いている。学級では、ごみ減量推進実行委員が中心となって、給食の残菜を段ボールコンポストで堆肥化したり、その残菜の量を生ごみの減量分として記録したりして提案内容の一部を実行している。

また、市役所への提案から約一か月後に保護者への アンケートを行ったところ、家庭では次のような会話 や行動の変容が見られた。

保護者アンケートの記述

- ・ごみについて勉強してから、ごみを捨てる時に、 「これは燃せるごみ?」「プラ?」と聞くようにな り分別を意識するようになりました。
- ・段ボールコンポストを楽しんで毎日しっかりできています。きちんと分別する姿もよく見られます。 (A児の保護者)
- ・実行まではできていませんが、「段ボールコンポストがしてみたい。材料は市役所でもらえるんだって。」と話していました。ごみのことに限らず、ふだん、物や資源を大切にしようとする気持ちが表れています(水道や電気についてなども)。改めて、大人も考えさせられた良い機会になったと思います。(B児の保護者)

これらの児童の会話や行動の変容は、市役所への提案を単元上の到達点としたことによって、児童の身近な生活場面(特に、家庭や学校)にも転移が起こり、社会参画意識の高まりが認められたと考えられる。

5 研究のまとめ

本研究を通して、児童が「自分の事として捉える⇔

他者の存在に気付く」ことを繰り返し学習していくなかで、自分なりの価値観を広げ、もう一度自分の価値観を見つめ直す姿が授業の様々な場面で見られた。はじめは、社会的事象に対して他人事であったり、思い付きであったりした中学年の児童の考えが、他者の考えに触れることによって揺さぶられ、「よりよい考えを提案しよう」という確かな思いとなり、その思いを地域社会まで広げていったことは一つの成果である。

さらに、児童はそれにとどまらず、単元の最後にも う一度自分の事に立ち返って考えていった。学習後の 家庭での会話や行動の変容は、社会の中でごみを出し ている自分を見つめ直し、個々の児童が自ら「自分に できることは何か」を考えて意思決定した姿である。 児童が価値判断や意思決定する力の基礎を身に付ける ことによって、授業から離れたところでも、社会参画 意識を高めていったことは研究の大きな成果である。

これらのことから、子どもと社会との関わり方を考えていく上で、「もう一度自分の事に立ち返って考えること」が重要であると分かった。そのことによって、自分にとっても社会にとってもよりよい考えを生み出そうとする姿勢を形成できるとともに、子ども自身が社会とのつながりを実感することができるからである。

おわりに

検証授業前後に、社会科学習に対する意識調査を行った。授業前には、「好き」「少し好き」と回答した児童は70%だったが、授業後は94%となり大きく増加した。このことは、価値判断や意思決定する場面を位置付けた学習を通して、児童が社会参画の意識を持ち、地域社会の一員として自己有用感を味わえたからだと考える。本研究を基に、今後も実践を積み重ねることで、社会科学習が本来持っている楽しさを味わうことができる子どもを育てる一助となればと考える。

引用文献

中央教育審議会答申 2008 「幼稚園、小学校、中学校、 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改 善について(答申)」 p.80

参考文献

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 社会編』 東洋館出版社

唐木清志・西村公孝・藤原孝章 2010 『社会参画と社 会科教育の創造』 学文社 pp. 22-26

- 波 巌 2010 『小学校社会科 よりよい学習指導案から よりよい授業実践へ 一社会に参画する授業づく りの実践技術と理論―』 東洋館出版社
- 長谷川康夫 2002 『教科書を豊かに発展させる授業 社 会科 問題意識から学びを深める』 学事出版

数学的な考え方を育む授業づくり

--- 学び合いを深めるための教師の関わり方 ---

佐々木崇浩1

神奈川県学習状況調査の結果等から、児童の「数学的な考え方」に課題がみられるとの指摘がある。こうした現状から、「数学的な考え方」を育むために「学び合い」を学習手段として授業実践研究を行った。「学び合いを深めるために教師の関わり方が重要である」という視点で検証授業を行った結果、学び合いの深まりを通して「数学的な考え方」が育まれる様子が認められるとともに、教師の関わり方の方向性を探ることができた。

はじめに

平成25年度全国学力・学習状況調査の結果によると、 算数Aの正答率が77.3%であるのに対し、算数Bは58. 6%となっている(第1表)。平成20年に現行の学習 指導要領に改訂されたが、依然として既習内容を活用 して課題解決する力に課題があると言える。

第1表 全国学力·学習状況調査

	算数A	算数B
H22 (2010)	74.4%	49.6%
H23 (2011)	実施せず	実施せず
H24 (2012)	73.5%	59.2%
H25 (2013)	77.3%	58.6%

筆者自身も既習内容を活用して筋道立てて考える力や考えたことを表現し、交流し合う力に課題を感じていた。こうした数学的な考え方を育むために、授業改善を進めてきたが、十分な成果が上がっているとは言えず、授業づくりの難しさを感じている。

そこで、本研究では、数学的な考え方を育むために、 学び合いを有効な学習手段と捉え、授業実践研究を行 うこととした。学び合い場面における個の思考の変容 を分析し、学び合いを深めるための教師の関わり方を 探ることを通して、数学的な考え方を育む授業づくり について研究を進めていくこととした。

研究の内容

1 研究テーマについて

(1)数学的な考え方

ア 数学的な考え方の捉え

国立教育政策研究所「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【小学校算数】」では、「評価の観点及びその趣旨」として「数学的な考え方」の観点を「日常の事象を数理的にとらえ、見通しをもち

1 横須賀市立走水小学校 研究分野(授業改善推進研究 算数・数学) 筋道立てて考え表現したり、そのことから考えを深め たりするなど、数学的な考え方の基礎を身に付けてい る。」としている。

本研究では、「評価の観点及びその趣旨」を基に、学習の場面に照らし合わせて、数学的な考え方を次のような力と捉える。

本論文における数学的な考え方の捉え

- ① 既習内容を基に筋道立てて考える力
- ② 言葉、数、式等を用いて考えたことを整理し、表現する力
- ③ ①と②を基に友達と交流し合い考えを深める力

この3つの力は、学習を進めていく場面と対応して 捉えることもできる。①と②は一人学習の場面、③は 全体学習の場面である。

③は、①と②を経て、他者の考えに気付き自分の考えを深める場面であり、数学的な考え方では重要な力であると考える。

なお、上記のように数学的な考え方を段階的に3つに分けて捉えたが、この3つの力は切り離されるものではない。

イ 数学的な考え方を育むためには

小学校学習指導要領解説算数編では「<u>数学的な思考力、判断力、表現力等を育成するため(※)</u>に、各学年の内容の指導に当たっては、言葉、数、式、図、表、グラフを用いて考えたり、説明したり、互いに自分の考えを表現し伝え合ったりするなどの学習活動を積極的に取り入れるようにすること。(下線は筆者)」と示されている。

笠井(2011)は、下線(※)は、「数学的な考え方を育成するため」と言い換えが可能であるとしている。よって、数学的な考え方を育むためには、自分の考えたことを表現したり、伝え合ったりする学習活動を積極的に取り入れることが重要となる。

自分の考えを伝え合う学習活動に焦点を当てると、「学び合う」という学習手段は効果的に働くと考えられる。

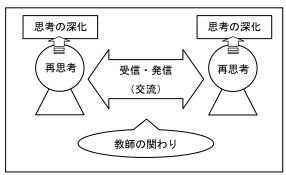
(2) 学び合い

「学び合い」についての研究は多くなされており、 その有効性も確認されている。学習中、互いに考えを 交流し合うことで、多様な考えに出会ったり、新たな 気付きを得たり、自分の考えを客観的に見たりする活 動は算数の学習においても効果的に働くと考える。

先に述べた数学的な考え方の捉えの③が実際の学習 場面における学び合いに当たる。

また、学び合いを深めていくための前提として、「みんなで分かっていこう」とする学習態度が児童に身に付いていることが重要である。学び合いは、こうした学習態度を原動力とした学習の過程であるとみることができる。

学び合い場面における個の学びは「受信・再思考・ 発信」のプロセスと捉えることができる(第1図)。



第1図 学び合い場面

「受信」とは、友達の考えを聴く活動である。「受信」 により、友達の考えと自分の考えとの類似点や相違点 に気付いたり、新しい考えに出会ったりする。

「再思考」とは、受信したことについて自分の考えと比べながら友達の考えを分かろうとする活動である。 「再思考」により自分の考えを修正したり、補強したりすることができる。また、自分の考えの良さに気付き考えを強化することもできる。修正・補強・強化によって考えは整理され再構成される。

「発信」とは、「再思考」によって整理され再構成された考えを周りの友達に分かってもらおうとして表現していく活動である。自分の考えを「発信」することにより、友達からの反応や意見が得られる。そのことによってさらに自分の考えが修正・補強・強化されることとなり、より筋道の通った考えになっていく。

さらに、「受信・再思考・発信」のプロセスを何度も 繰り返すことにより多様な気付きが促され、思考の深 化がなされる。学び合いは「受信・再思考・発信」と いうプロセスをたどりながら、個々において数学的な 考え方が育まれていく過程であると捉えることができ る。

学び合いを行う形態としては、ペア・グループ・学級全体が考えられるが、本研究では学級全体での学び合いを基本とする。なぜなら、児童にとって、全体で学び合いを進めていくことは「みんなで分かっていく」

活動であると捉えているからである。その過程を充実 させることで個々の思考の深化も図ることができるの である。

学級全体で学び合いを進めていく際、ペアやグループによる「確認」や「相談」といった学習活動を適切に取り入れることが重要である。「確認」とはある児童の発言内容について理解できているか確かめることである。「相談」とは学習が行き詰った時、それを打開するために話し合うことである。こうした活動は、児童にとって思考を整理する時間となる。

「確認」と「相談」を取り入れることは「受信・再 思考・発信」の機会をつくることでもある。学級全体 という大きい集団ではなく、ペアやグループという小 さい集団だからこそ「受信・再思考・発信」の機会を 保障することができる。

本研究では、「確認」と「相談」がしやすくなるという点から、グループよりもペアによる学び合い(以下、ペア学習)を多用することとした。

(3) 学び合いを深めるための教師の関わり

学び合いを深めていくためには、教師が児童の発話を「焦点化」したり「共有化」したりしながら授業をコーディネートしていくという視点に立ち、関わっていくことが重要である。

ア 焦点化

「焦点化」とは、学び合い場面において、身に付け させたい力につなげるために、その場の視点を明確に していくことである。

例えば、ある児童の考えに着目させたり、学習場面を整理したりすることによって、考えるべき内容を示していくことが挙げられる。

実際の学習場面では、ある児童の考えを取り上げた後、他の児童に「〇〇ってどういうこと?」と問い返したり、「本当にそうかな?」「いつでもそうかな?」のように、児童の思考に揺さぶりをかけたりする発問がある。問い返したり揺さぶりをかけたりすることで思考を促し、考えるべき視点を明確にするという関わりである。

他にも、児童の多様な考えを整理したり、相談させる目的を明確にしたりすることも「焦点化」に向かう教師の関わりとして挙げることができる。

なお、上記のような学び合い場面における「焦点化」 の前提として、課題設定の際にも「焦点化」の視点を 持ち、身に付けさせたい力につなげるための課題の工 夫を行うことが重要である。

イ 共有化

「共有化」とは、学び合い場面において、身に付け させたい力につなげるために、個々の考えを共有させ 学級全体で理解を図ることである。

例えば、発信された児童の考えが理解されているか どうか確認したり、問題を解決するために相談させた りすることが挙げられる。

実際の学習場面では、ある児童の発言内容について確認させるために、他の児童に復唱の指示をしたり、その内容についてペアで確認し合うよう指示をしたりすることがある。

また、学習が行き詰った時、適宜相談の時間を作っていくことは、多様な気付きや思考の深化に向かう力にもなる。

さらに、板書の工夫も「共有化」のための関わりの一つと言える。囲みを付けたり矢印を引いたりして学習内容を視覚化していくことは、児童の考えを整理し、共有させるための手助けとなる。

なお、「共有化」の前提として、学び合う学習集団となるための態度が備わっていなければならない。 具体的には、主体的に問題に取り組もうとする態度や話す態度 (聞き手の反応を確かめながら話すこと)、聴く態度 (話し手の言いたいことを分かろうとしながら聞くこと) が必要と考えられる。

2 検証について

学び合いの有効性や「焦点化」「共有化」という視点での教師の関わりの有効性について検証を行うため、授業実践を行った。教室談話分析やノート記述からの見取りによって数学的な考え方を育む授業づくりを探った。

(1)授業概要

検証授業は、所属校第6学年の1クラス17名を対象 に、「比例」の単元で行った。

この単元で育みたい数学的な考え方は「表、式、グラフを用い、比例の関係の特徴を調べることを通して、 比例の性質について考え、表現している」である。

	ク性質について考え、表現している」である。
時	学習内容
1	いろいろな数量の関係をグラフに書き表すことを通
	して、比例の関係を思い起こす。
2	比例の関係を表に表すことを通し、表を「横の関係」
	で見て、一方が2倍、3倍…になると、もう一方も2
	倍、3倍…になるという関係に気付く。
3	第2時に作成した表を「縦の関係」で見て、商の値が
	一定となることに気付き、y=決まった数×xという
	比例の一般式を導く。
4	比例の表を基に、比例の関係をグラフに表す。
5	比例の性質を使って、比例のグラフの簡単なかき方を
υ	上別の注真を使って、比例のクラブの間単ながら力を 考える。
	与んる。
6	ジュースに含まれる砂糖の量とジュースの量との関
	係を比例とみることによって問題を解決する。
7	学校で集めているペットボトルキャップの集めた期
	間と集まった個数を比例とみることによって、3か月
	後に集まっている個数を予測する。
8	身の回りから比例関係を見付け、比例の問題を作る。

第8時に作った比例の問題を解き合うことを通し、比例の理解を深める。

(2)分析方法

ア 教室談話分析

学び合い場面における発話の相互作用から数学的な 考え方が育まれる様子を分析するため教室談話分析の 手法を用いた。

教室談話とは、秋田(2006)によると「教室という 教育実践の場において、使用されている話し言葉(発 話)による相互作用」と定義される。発話の相互作用 であるから、児童ばかりでなく、当然教師の言葉も含 まれる。

また、挙手や指名により明確な手続きを踏んだ発話 (いわゆる発言)だけでなく、児童の何気ないつぶや きや相づちも発話に含まれる。つぶやきや相づちも相 互に関連して発せられる言葉だからである。

イ ノート記述からの見取り

ノート記述によって、児童の考えが変容した様子を 見取ることができる。また、学び合い場面において発 話が確認できなかった児童の学びを見取る材料にもな る。

教室談話とノートの記述は、児童の数学的な考え方を分析していくために互いに補完し合うものである。 ノート記述は、主に授業の最後に行う「振り返り」の 記述を基に見取りを行った。

3 事例について

検証授業中において、数学的な考え方が育まれたと 認められる学び合い場面を取り上げ、発話の相互作用 と教師の関わりについて分析を行った。

また、ノートの記述から学び合いの効果について分析を行った。

(1)事例1 (第2時)

学習問題 水道から水槽に一定量の水を入れていく時、 水を入れる時間とたまっていく水の深さは比例関係にあるか。

評価規準 表を用い、比例の関係の特徴を調べることを 通して、比例の性質について考え表現している。

この場面で身に付けさせたい数学的な考え方

「伴って変わる二つの数量があり、一方が2倍3倍…になると、それに伴ってもう一方も2倍3倍…になる」という比例の性質について考え表現している。

教室談話(全体→ペア)

(全体学習の様子)

- C1 比例していると思う。
- T <u>どうしてそう考えたの?(※1)</u> ヒント言える?(※2)
- C1 同じ量だから
 - `<u>みんなもこの続きを隣の人と話してごらん (※3)</u>

(ペアでの学び合いの様子)

- C2 だって、ずっと水入れて…1秒ずつだから…
- C3 同じ量ずつ入れているから変わらない。比例していると思う。

(略)

C 2 だってさ、1分で3cmだったら、そのままいった ら比例になる。

ア 教室談話分析

全体学習からペア学習に移った後のC2とC3のペアによる学び合いの場面である。始めにC2が比例である理由を話し始める。「水槽に一定量ずつ水を入れていく」という場面が比例であるということはイメージできているような話し方をしているが、筋道立てて理由を説明するまでには至っていない。それに対し、C3は、「同じ量ずつ」という言葉を使って自分なりに理由を説明している。C2の「ずつ」という言葉からつなげた発言であるとも読み取れる。

C3とのペアでの学び合いを経て、C2は考えを整理し、自分なりに比例である理由を説明することができるようになっている。最初はあいまいだった説明が、「1分で3cmだったら」という仮定と、(二つの数量関係が)そのままいったら」という比例の性質を表す表現を使って説明することができている。

このことから、自分の考えを発信したり、友達の考えを受信したりして再思考した結果、C2は自分なりに筋道立てて説明ができるようになったと見取ることができる。この短時間のペア学習でも、数学的な考え方が育まれた場面であると分析することができる。

イ 教師の関わり

(7)焦点化

前時で学習した比例の性質を想起し、「水を入れる時間」と「たまっていく水の深さ」は比例の関係にあることを筋道立てて表現させたい場面である。

「比例していると思う」という児童の発言に対し、「どうしてそう考えたの?(※1)」と理由を問う発問をした。これは、「比例の意味を考えさせる」ことに焦点を当てた発問である。比例の意味については、前時に学習済みであるので、前時の学習内容を想起させることに視点を置いた関わりであると言い換えることもできる。

(イ)共有化

この事例は前時の学習内容を想起させる場面である。 前時の確認であるから、C1の発話をきっかけに全員 に「受信・再思考・発信」の機会を保障した方が良い と考えた。このような意図から、まずは「ヒント言え る?(※2)」という発問をC1に投げかけ、「同じ量」 という言葉を引き出してから、「続きを隣の人と話して ごらん(※3)」と指示し、ペア学習を取り入れた。

ペア学習で学び合うことは、ペアでお互いの思考を

共有し合うということである。この場面では、全員に 「受信・再思考・発信」の機会を保障しつつペアで共 有化をさせたいという視点からの教師の関わりである。

(2)事例2 (第5時)

学習問題表からグラフをかく。

L	7 11111			•••				
	時間(分)	1	2	3	4	5	6	
	深さ(cm)	0.8	1.6	2.4	3. 2	4	4.8	

評価規準 グラフを用い、比例の関係の特徴を調べることを通して、比例の性質について考えている。

この場面で身に付けさせたい数学的な考え方

比例のグラフは原点を通る直線で表されるという既習内 容から簡単なグラフのかき方を考えている。

教室談話

T 簡単なかき方はあるかな? (※4)

(C1 挙手)

- T C1さんの周りに集まって。
- C1 1分で0.8の所に点を打って、そのまま定規を当てて引いちゃうと楽。比例だから折れ曲がることはないから。
- C2 そうすると楽だと思う。
- C3 同じ。
- C4 ぼくもそうした。
- C5 もっと簡単な方法があるよ。小数点以下の点は面 倒だから、5分の所は整数だからそこに点を打っ て線を引くとできる。
- C2 あぁ~ (※5)
- C3 なるほど~ (※6)
- C4 <u>あぁ、整数になったところに点を付けてそこを引</u> くってこと!(※7)

ア 教室談話分析

C1は、ある一点と原点を結ぶだけで良いという説明をしている。 $C2 \cdot C3 \cdot C4$ は、この考えを聴いて納得の反応を示す。

C5の発話は、C1からC4までの話を受けた上での発話である。C5のもっと簡単なやり方を聴いて、C2・C3は「あぁ~(\times 5)」「なるほど~(\times 6)」のようにさらに納得の反応を発信している。自分では思いつかなかった新しい考えに触れ、考えが深まった場面である。

さらに、C 4 はC 5 の説明を受け、「あぁ、整数になったところに点を付けてそこを引くってこと!(※7)」と自分の言葉で言い直しをしている。C 4 はC 1 の説明に対し、同じやり方をしたと発話しているので、比例の性質についても理解しながらC 5 の説明を聴いていると捉えることができる。その上で自分の考えを修正し、「より簡単なかき方」について考えを深めていると捉えることができる。

イ ノート記述からの見取り

次に示すノートは、C2の振り返りの記述内容である。C2は最初にC1のやり方に納得しているが、その後のC5の説明を聴いた結果、C5の考えに価値を見いだし、自分の考えを深めていると見取ることができる。次の学習に生かされることが期待できる振り返りである。

C2のノート記述

C 5 さんの整数のところに点をおくということは すごいと思った。

ウ 教師の関わり

(7)焦点化

前時では、表の数値に対応する点を一点ずつとることによって点が直線上に並ぶことを確かめた。本時は、比例ならばグラフは原点を通る直線で表されることを既習と考え、原点とある一点を結べば簡単にグラフに表すことができる考えを導き出させる時間である。そのために、深さにあたる数値を小数と整数を混在させた課題の工夫を行った。

予想される児童の反応として、次の3つの場合を想 定した。

- 一点ずつ点をとる。
- ② 原点を通る直線であることから原点と表の一つ 目の数値の二点を結ぶ。
- ③ ②と同じ考えではあるが整数の点を選んで結ぶ。 実際の場面では、①の考えが多く、グラフが完成したことに満足をしている様子もうかがえたので、さらに児童の思考を促すために「簡単なかき方はあるかな(※4)」と発問をした。簡単なグラフのかき方を考えることに焦点を当てた教師の関わりである。

(1)共有化

「簡単なかき方はあるかな?(% 4)」により、③の考えにつなげるための仕掛けとして、②の考えで解決している児童(C 1)の考えを始めに取り上げ共有させた。

また、少人数学級の特質を生かし、C1の机の周りに学級の全ての児童を集め、C1のノートを実際に見ながら交流し合えるようにした。

(3)事例3 (第6時)

学習問題 500m l で 19 個分の角砂糖が入っているジュースの角砂糖 7 個分のジュースの量を求める。

評価規準 表、式、グラフを用い、比例の関係の特徴を調べることを通して、比例の性質について考え表現している。

この場面で身に付けさせたい数学的な考え方

ジュースの量とその中に含まれる砂糖の量が比例の関係 にあることに気付き、角砂糖7個分のジュースの求め方 を考え表現している。

ノ	ㅡㅏ	記	<u>†</u> (j	第6日	時)									
	-	131	IJ	返	IJ-									-
	0	最	初	は		分	か、	કે	tà	4,	,	<i>†</i> =	17	
	۲.,	,	50	0	+	19	8	3	h	15.	1	個	分	
	γ/,	出	3	か	Ś	7	41	1=	7	を	Χ	<i>t</i> =	5	
	7	個	分	が	出	3	۲	加	'n	9	が	4	4	
	1=	h) t	出	3	٤	ح	か"	お	ŧ	L	3	か	,
	2	t		す	Ž.,,	ti	٤	B		E				

ア ノート記述からの見取り

ノート記述で取り上げた児童は、第6時の授業中一度も発話が確認できなかった児童である。

注目すべき所は、一人学習の段階では分からなかったものが、学び合いを経て「かんたんに出る」と記述できている点である。「500÷19をすれば1個分が出るからそれに7をかけたら7個分が出る」というように、授業中に学んだことを自分の言葉でまとめることができているからこそ「かんたんに出る」という記述内容になったと考えられる。このことは、学び合い場面の展開を主体的に受信し、自らの思考の中に落とし込み、思考を整理し再構成できた結果だと捉えることができる。

また、「すごい」という情意的な表現から、学習内容を簡単にまとめることができたことへの喜びの表れと 読み取ることもできる。

イ 教師の関わり

(7)焦点化

学習の最後に振り返りの場面を設け、ノートに記述させた。その際、振り返りのポイントを大きく2つに分けて示した。

一つは「本時で分かったこと」である。これにより 「自分が分かった内容」を知ることができる(メタ認 知)。学習した内容を振り返り、把握することで、次の 学習への活用が期待できる。

もう一つは、「友達の考えで初めて知ったことやなる ほどと思ったこと、自分の考えが変わるきっかけとな ったこと」である。これにより自分の考えの変容を知 ることができる。

児童は、板書事項を手掛かりに友達の発話内容を振り返ることにより、学習の流れを思い起こし、自分の学びの足跡をたどることができると考えられる。

また、振り返りの記述は、教師にとって児童の学びを見取ることができる材料にもなる。学び合いの際に発話が確認できなかった児童についても、どのような学びをしていたか、その道筋を見取ることができる。

4 考察

(1)成果

教室談話分析の結果、児童の発話の中に数学的な考 え方が育まれる様子を認めることができた。児童の発 話は相互に関連しており、自分とは異なる考えを受信することによって再思考が促され、思考が整理され再構成されて新しい考えを持つことができたという様子を分析することができた。ここから、個の学びを「受信・再思考・発信」というプロセスで捉え、これが繰り返されていくことが数学的な考え方を育むための有効な学習手段となることが確認できた。

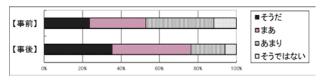
その際、学習目的を明確にしたり、児童の学びを共 有させたりする視点を持った教師の関わりが学び合い を深めていくことも確認できた。

教師は、単元(本時)で身に付けさせたい力の実現に向け、児童の学びを適切に見取りながら、「焦点化」と「共有化」という視点を持って授業を展開することが重要である。

このことは、児童が「みんなで分かっていく」ことを支えていく教師の関わりであるとも言える。実際の学習場面では、児童の考えを事前に予測した上で、「焦点化」と「共有化」という視点を持ちながら授業をコーディネートしていくことが求められる。

振り返りをノートにまとめさせることの重要性も改めて確認することができた。児童にとっては、学習内容を整理し再構成する機会となり、教師にとっては、児童の学びを見取る材料となる。

最後に、検証授業の対象児童 17 名に対して行った算数の授業に関わる事前事後アンケート結果を掲載する (第2図)。質問項目は、「話し合いがきっかけで考えが深まる」で、学び合いの授業によって数学的な考え方が育まれたかどうかということを児童の意識面で問うねらいで行ったアンケートである。



第2図 事後アンケート結果「話し合いが きっかけで考えが深まる」

「そうだ」と「まあそうだ」を合わせた数が、17名中9名から13名と増える結果となった。このアンケート結果から言えることは、教師が「焦点化」と「共有化」という視点を持って数学的な考え方を育む授業づくりをした結果、児童の意識面でも数学的な考え方の育成において改善が図られたということである。

(2)課題

本研究では、教師の主な関わりとして発問と指示の場面を教室談話によって分析した結果、「焦点化」と「共有化」という視点を持って関わっていることが確認できた。教師の関わりは多岐にわたるため、今後は発問と指示以外の教師の関わりについても本研究テーマに沿って研究を進めていくことが必要である。

また、数学的な考え方を育むため、今回は、学び合いを手段とした授業づくりやその際の教師の関わりに

ついて検証を試みたが、学習課題の設定については触れることができなかった。学び合いを深めていく要素として、児童が進んで話し合いたくなる学習課題の設定が不可欠であり、児童の既習状況把握・授業実践・検証という一連の流れの中で学習課題の妥当性について検証してみる必要がある。

さらに、本研究では全体学習とペア学習の場面について分析を進めてきたが、グループ学習については分析することができなかった。学び合いの一形態としてグループ学習の有効性について研究することも今後の課題である。

おわりに

教室談話やノート記述から児童の学びを見つめ、数 学的な考え方が育まれた姿を分析できたことは非常に 意義深かった。

本研究は、全校児童が約100名という小規模校における一つの学級を対象にした事例である。児童が代われば、当然違った学びがあるはずである。今後も今回のような事例を積み重ねていくことが必要である。

また、数学的な考え方については、各単元の具体的な場面で育てていくとともに、時間をかけてじっくり育成していくべきものである。児童の成長を長期的スパンで見つめていきたい。学年を超え、6年間をかけて積み上げていくという学校体制づくりについても考えていきたいと思う。

引用文献

国立教育政策研究所 2011 『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【小学校算数】』 教育出版 p. 23

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説算数編』 東洋館出版社 pp. 187-188

秋田喜代美 2006 『授業研究と談話分析』 放送大学教育振興会 p. 53

参考文献

秋田喜代美・藤江康彦編 2007 『はじめての質的研究 法 教育・学習編』 東京図書

笠井健一 2011 『評価と指導 2011 年 8 月号』 図書文 化

片桐重男 2004 『数学的な考え方の具体化と指導 - 算数・数学科の真の学力向上を目指して - 』 明治図書

盛山隆雄 2013 『「数学的な考え方」を育てる授業』 東洋館出版社

田中博史 2001 『算数的表現力を育てる授業』 東洋館 出版社

放射線を科学的に理解するための授業の在り方

―― 可視化させる実験を通して ――

稲田紘二1

原子力発電所の事故をきっかけに、放射線等への関心が高まり、子どもたちから疑問や不安の声が聞かれるようになった。放射線についての指導の在り方を探ることは、喫緊の課題であると考える。本研究では、目に見えない放射線を科学的に理解するためには、可視化が有効な手立てになると考え、教材開発と授業研究を行った。放射線の観察と測定を中心とした授業実践の結果、生徒の科学的な理解を深めることができた。

はじめに

2011年3月、東北地方太平洋沖地震が引き金となり、福島第一原子力発電所の原子炉が破損した。それによる放射性物質の流出は、事故から約3年経過した現在も続いている。環境や健康等、生態系全般への影響が心配される。生徒からは、放射線の性質に関する疑問や、放射線が生物へ及ぼす影響等について、不安の声が聞かれるようになった。放射線についての学習や指導の在り方を探ることは、喫緊の課題であると考える。

放射線は、通常肉眼では見ることができない。そのことが、放射線を理解する大きな妨げになっていると考えた。そこでまず、生徒が放射線について学習する際、目や耳で認識できるようにすることを目指し、授業計画の作成と教材開発を行った。次に、検証授業を行い、授業前後の調査結果や生徒、教員の声等を基に、生徒が放射線について科学的に理解するための授業の在り方を探った。

研究の内容

1 研究の構想

(1)理科における放射線の扱い

平成21年度の学習指導要領改訂で、30年ぶりに放射線が中学校理科の学習内容として取り上げられることになった。そのため教員の中には、放射線について教わった経験の無い者も多く、放射線を理解する授業の在り方についての実践や研究が求められている。

文部科学省は、「このような特別の状況に国民一人一人が適切に対処していくためには、まず、放射線等の基礎的な性質について理解を深めることが重要である」と述べている(2011)。そして、2011年10月には、学校教育における放射線等に関する指導の一助として使用するため、『放射線等に関する副読本』(以下 副読本)を配付した。副読本は、学習指導要領で示され

1 大和市立光丘中学校 研究分野(授業改善推進研究 理科)

ている学習内容を大幅に増やした内容になっており、 小学校用、中学校用、高等学校用、教師用解説書があ る。学校での指導場面を念頭に作成されているが、指 導計画や指導方法は、授業者に任されたものとなって いる。

そこで、本研究が今後の放射線等についての授業実践の参考となることを目指し、生徒が放射線について理解を深めるための教材開発と授業研究を行った。

(2)目指す子どもの姿

東日本大震災直後には、福島からの転校生に対して「放射能がうつる」といった誤った認識によるいじめの事案についての報道があった(毎日新聞 2011.4.13)。放射線に関する科学的な理解が不足していることが原因と考えられる。所属校においては、生徒対象に行った放射線についてのアンケートで、「怖いものだと思う」「どうしていいか分からない」「見えないから実感がわかない」等の回答が見られた。これらのことから、まずは放射線の基礎的な性質について、生徒が科学的に理解する必要性を強く感じた。

そこで本研究では、放射線の基礎的な性質について 生徒が科学的に理解することを目指した。さらに、科 学的な理解が、生徒の学習意欲を高め、自ら考え、判 断しようとする態度の育成につながることも意識して 研究を進めた。

(3) 科学的に理解するためのアプローチ

文部科学省は、「科学的」ということは、実証性、 再現性、客観性等の条件を検討する手続きを重視する 側面から捉えることができると述べており、「実証性 とは、考えられた仮説が観察、実験などによって検討 することができるという条件である。再現性とは、(中 略)同一の実験条件下では同一の結果が得られるとい う条件である。客観性とは、実証性や再現性という条 件を満足することにより、多くの人によって承認され、 公認されるという条件である。」(小学校学習指導要 領解説理科編 2008)としている。

本研究では、放射線の性質について、実証性や客観性を重視した実験を行うことで、生徒の科学的な理解を目指した。具体的には、放射線源からの距離と放射

線量の関係性や、金属等による遮蔽効果について、実際に測定し、実証する実験を行う。その際、1人1台の測定器を使ってグループで実験することで、互いに測定結果を比較・検討し合う活動等を計画した。

神奈川県大和市立中学校全9校31名の理科教員を対象に実施した放射線に関するアンケートの中で、「放射線について現状と課題をどのように考えるか」と質問したところ、半数以上の教員が現状について、「生徒の理解は不十分と感じる」と回答した。また、課題として、「見えないことが理解を妨げている」という回答が見られた。このことは、生徒の「見えないから実感がわかない」という声と合致している。

これらの声から、放射線の学習においては、単に知識を伝達するだけでなく、観察や測定を通して、生徒が放射線の存在を実感することが、放射線についての理解を助けると考えられる。そこで本研究では、放射線を可視化させる実験を行い、生徒が放射線の存在を実感することで理解を促していくことを目指した。

ここで言う可視化とは、人間が直接見ることのできない現象を目で見えるようにするという意味に加え、数値等の客観的に判断できる指標や図を用いて表すことも指す。これまでの理科指導において、肉眼では見えない現象について学ぶ際に、理解しやすくするための手立てとして、可視化を用いてきた。そこで、今回は放射線の可視化を試みた。具体的には、放射線の軌跡の観察や、放射線量の測定、測定結果の比較・図示等の学習活動を想定して、教材開発と授業研究を行った。

2 研究の実践と展開

(1) 単元計画

中学校学習指導要領解説理科編(文部科学省 2008) では、放射線に関する事項は、第3学年の単元「科学 技術と人間」の中に、次のように記載されている。

(7)科学技術と人間(一部抜粋)

エネルギー資源の利用や科学技術の発展と人間生活 とのかかわりについて認識を深め、自然環境の保全と 科学技術の利用の在り方について科学的に考察し判断 する態度を養う。

ア(イ)エネルギー資源

原子力発電ではウランなどの核燃料からエネルギーを取り出していること、核燃料は放射線を出していることや放射線は自然界にも存在すること、放射線は透過性などをもち、医療や製造業などで利用されていることなどにも触れる。

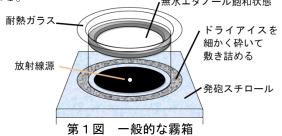
本研究では、単元「科学技術と人間」の中で、放射線に関する学習を2時間設定し、単元計画を作成した。放射線を可視化させる実験を中心に据え、学習指導要領に記載されている事項に、副読本の内容を加えた授業を計画した。

(2) 教材の工夫

放射線を可視化させる実験を行うための教材として、 霧箱、簡易放射線測定器「はかるくん」(以下 はか るくん)、線量マップに注目した。生徒による実験を 想定し、教材開発や教材の効果的な活用方法の研究を 行った。

ア 霧箱

霧箱 (第1図) を用いると、放射線の軌跡を肉眼で確認することができる。放射線源を入れた容器の中を、エタノールの蒸気で飽和させ、容器の底をドライアイスで冷却する。すると、容器下部にエタノールの過飽和状態ができる。そこに放射線が通ると、放射線の軌跡上でエタノールが凝縮するため、軌跡の観察が可能になる。 無水エタノール飽和状態



放射線の軌跡を可視化させて観察できる霧箱は、生 徒が放射線の存在を実感することにつながる教材であ ると考え、授業に取り入れることにした。

生徒による観察実験を想定し、次の三つの視点で霧 箱の開発研究を行った。

- ◇放射線の検出性能を高め、確実に観察できること◇大きく、見やすくすること
- ◇入手しやすいもので準備できること

何度も予備実験を行い、次の①~③について観察に 適した条件を探った。

- ①温度条件
- ②容器の材質と大きさ
- ③使用する放射線源

温度条件については、温度計で測定しながら予備実験したところ、容器上部と下部の温度差は40~50℃以上必要であると分かった。条件を満たすためには、ドライアイスを使う方法が一般的である。本研究においても、ドライアイスを使った霧箱を作成した。

容器の材質と大きさについては、材質の熱伝導率と容器の大きさ、厚さのバランスが重要である。生徒が観察しやすいように、大きな容器を使うのであれば、熱伝導率が高い材質を用いる必要がある。耐熱ガラスの熱伝導率は約1 [W/m·K] である。容器に適している素材としては、ステンレス(約16 [W/m·K]) やアルミニウム(約237 [W/m·K]) 等が考えられる。

本研究の検証授業では、入手しやすいもので準備できるという視点から、実験室にあったステンレスバットを使用した。その結果、ドライアイスを板状のまま土台とするだけで、放射線の軌跡を観察することがで

き、準備に必要な時間を大幅に短縮することができた。

冷却に際しては、温度低下による容器の変形が少なからず生じることにも注意が必要である。容器の変形によりドライアイスとバットとの接触面積が減ると、容器下部の温度が下がらず、放射線の軌跡が見えづらくなってしまう。今回の検証授業では、縦300[mm]×横220[mm]×深さ60[mm]×厚さ0.5[mm]のバットを使用した。幾分か変形は生じたが、セットして1分程で観察可能な状態となり、以後6時間は持続して観察できた。第2図が、作成した霧箱である。

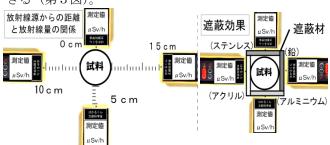


使用する放射線源については、今回は、酸化トリウムを含むマントル(キャンプ用ガスランタンの芯)を用いた。予備実験では、一般的な放射線源として用いられる花崗岩やカリ肥料等と比べ、マントルから放出される α 線を中心とした放射線の軌跡の方が、鮮明に観察することができた。生徒による観察の際に有効であると考え、本研究ではマントルを使用した。

イ はかるくん (簡易放射線測定器)

はかるくんは、文部科学省が貸し出している簡易放射線測定器の名称である。 β 線、 γ 線の線量がそれぞれ数値化して表示される。検証授業 $3 \, r$ 月前に借用申請したところ、はかるくん40台と特性実験セット10台を準備することができた。生徒による放射線量の測定実験を想定し、はかるくんを使った効果的な実験方法を探った。

特性実験セットには、船底塗料等の放射線源や、アクリル、アルミニウム、ステンレス、鉛でできた遮蔽材(それぞれ厚さ5[mm])等が含まれている。このセットを使い、放射線源からの距離と放射線量の関係を調べる実験と、遮蔽効果を調べる実験をすることができる(第3図)。



第3図 特性実験セットを使った実験

はかるくんには、 β 線測定用、 γ 線測定用、そして β 線と γ 線両方の測定ができる機種がそれぞれあり、 使用目的に応じて使い分ける。 β 線と γ 線では、それ ぞれ測定単位も値の大きさも異なる。本研究では、 β

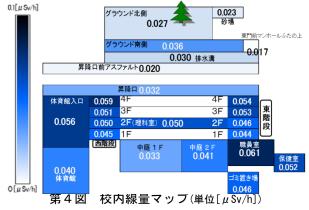
線と γ 線を両方測定できる機種を用いて予備実験を行い、より有効な測定結果を導く方法を調べた。

その結果、本研究では、一般的な環境調査と比較できるようにするため、 γ 線の空間線量 [μ Sv/h]を測定した。また、はかるくんを1 人 1 台使い、自分の測定値を同じグループのメンバーの測定値と比較・検討できるようにした。

また、はかるくんは、放射線検知時にブザーが鳴るように設定できる。放射線量の数値化に加え、耳でも 確認することで、生徒が放射線の存在を実感できると 考えた。

ウ 校内線量マップ

表計算ソフトウェアを使って、校内のどこでどのくらい放射線量が測定されたかを可視化して示す、校内線量マップを独自開発した(第4図)。

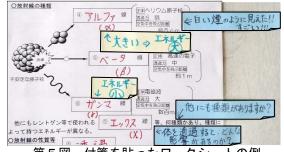


はかるくんで測定した値を、校内地図の各場所に入力すると、数値の大小によって色の濃さが変化するように設定した。存在量の数値表示と合わせて、存在場所を色の濃淡で表示させることは、測定値の比較・検討を容易にし、生徒の理解の助けになると考えた。また、数値に対して苦手意識を持つ生徒に対しても、校内線量マップは理解を助ける教材になると考えた。

エ ワークシートと付箋紙

可視化させる教材に加え、生徒が自分の考えを整理するための工夫として、付箋紙を使った。

ワークシートに付箋紙を貼っていくことで、授業中 に自分が考えたことや、気付いたこと、疑問等を記録 していくようにした(第5図)。



第5図 付箋を貼ったワークシートの例

これにより、生徒は自分自身の学習の過程や、成果 を確認しながら学習を進めることができる。そして、 測定実験の際には、生徒が互いの考えを、口頭だけで なく、文字によっても伝え合うことで、学習効果が高 まると考えた。また、普段あまり発言しない生徒や、 発表することが不得手な生徒にとっても、考えを表出 しやすくなると考えた。

(3) 検証授業

ア 検証授業における放射線の扱い

事前調査では7割以上の生徒が、放射線について「怖いものだと思う」と答えた。この結果からは、「放射能がうつる」といった誤った認識をしている生徒がいることも想定された。そこで、授業の中で、生徒が放射線を科学的に理解するため、次の二つのことに特に留意した。

一つは、放射線を可視化させる実験を取り入れた授業にしたことである。学んだ知識について、生徒が自分で行った観察や、測定の結果と結びつけることで理解を促すことを目指した。

もう一つは、放射線使用のメリット・デメリットの 両面を知らせ、これから放射線をどのように利用して いくのか、生徒が考えられる授業にしたことである。 放射線の基礎的な性質とともに、放射線利用や生物へ の影響について伝え、今後の利用について考え続けて 行こうとする態度を育成することを目指した。

イ 検証授業の展開

検証授業は、大和市立光丘中学校第3学年全7クラス250名を対象に行った。

1時間目は、放射線の存在を実感するとともに、放射線の基礎的な性質を知ることを目標として、観察と測定を中心に授業を行った(第6図)。

1時間目 目 放射線の存在を実感するとともに 焼 放射線の基礎的な性質を知る。

- ① 霧箱を使った放射線の軌跡の観察 学習の導入として、放射線の存在を確かめる
- ② 基礎的な性質の説明 放射線の種類や透過性といった基礎的な性質、 技術利用、生物への影響等を知る (プレゼンテーションソフトウェアの活用)
- ③ はかるくんを使った放射線量の測定
- ④ 校内線量マップの作成 放射線量の測定をグループで行い、放射線が周 囲にどれくらい存在しているのかを確かめる

第6図 1時間目の流れ

学習の導入として、はかるくんを使って理科室内の 放射線量を測定し、数値で示すとともに、生徒に放射 線検出時のブザー音を聞かせた。

次に、霧箱の観察を行った。生徒は、前方2ヶ所に 設置した霧箱を交替で観察した。

放射線の説明は、大きく分けて、次の3つの内容に ついてスライドを使って行った。

- ◇放射線の種類(α、β、γ、X線等)
- ◇放射線の性質(透過性、遮蔽効果、生物への影響等)
- ◇放射線の利用(医療、製造業、農業、エネルギー等)

続いて、はかるくんを1人1台使い、校内の放射線量を測定した。グループ別に場所を分担して、同じ場所を3回測定し、平均値を求めた。結果を報告し、マップに値を入力していくことで、報告完了と同時に校内線量マップが完成した。完成した線量マップは、プロジェクターを使いクラス全体で共有し、値を比較・考察した。また、学校外の地域の放射線量等とも比較し、気付いたことや疑問等を付箋に記入した。

2時間目は、グループによる実験を通して、放射線を科学的に理解することを目標として、前時に学習した放射線の性質を実験し、考察した(第7図)。

2時間目 | 目標

グループによる実験を通して 放射線を科学的に理解する。

- ① 特性実験セットを使った放射線量の測定 距離や遮蔽による放射線量の変化の仕方を確認 する実験をグループで行う
- ② 放射線量を減らす方法の考察 個人、グループ、全体で考え、まとめる
- ③ 学習の振り返り・まとめ

第7図 2時間目の流れ

まず、前時に生徒が挙げた質問の中で、「測定値が時間とともに変化する理由」「マントルの放射線量」「他クラスの測定結果」等を説明した。

次に、放射線源からの距離と放射線量の関係を調べる実験と、遮蔽効果を調べる実験を行った(第3図)。 実験前に結果を予想し、測定後に共有・比較して、気付いたことや疑問等を付箋・ワークシートに記入した。 最後に、2時間の授業を振り返り、まとめを行った。

2時間ともに、グループによる実験を中心とした活動を行った。放射線量の変化を実際に測定することや、生徒が互いの結果を比較・検討する活動を行うことは、 実証性、客観性の視点から科学的な理解を目指すために有効と考え、授業の中心に据えて計画した。

ウ 検証授業における生徒の様子

[1時間目]

生徒の多くが、理科室内で放射線が検出されると思っていなかったようで、導入ではかるくんのブザー音を聞かせたときには、どよめきが起こり、信じられないといった表情を浮かべる生徒もいた。

霧箱の観察では、生徒から、「本当に見える」「わあ、 すごい」といった驚嘆の声が聞かれた。これから学習 する放射線の存在について実感したようであった。

スライドを使った放射線の説明について、生徒からは、「どこが大切なのか理解しやすい」「写真や図が一緒に見えて分かりやすかった」という感想が聞かれた。 生徒は、説明を聞きながら、ワークシートや付箋に考えたことや疑問等を記入していた。

測定実験では、意欲的に実験を進める生徒の姿が見られた。はかるくんを1人1台使ったことが、生徒の意欲喚起につながったようである。また、自分の測定結果を、グループ内の他のメンバーだけでなく、他グ

ループや学校外の地域の値とも比較したことで、測定 結果に客観性を持たせることができ、生徒は放射線の 存在を実感することができたようである。

ワークシートには、「外よりも校舎内の値の方が大きくて驚いた」「思っていたより(測定値に)ばらつきがなかった」等の記述があった。また、生徒は授業の中で多くの疑問を持ったようで、付箋に多くの質問が書かれていた。その質問については、2時間目のはじめに取り上げて解説する時間を設定した。

[2時間目]

実験では、放射線源から離れるほど放射線量は減る こと、γ線の多くは鉛によって遮蔽されること等の放 射線の性質を、数値を比較することで実証できた。

実験前の予想では、放射線源からの距離と線量の関係について、「前時の観察で、放射線があまり遠くまでは飛んでいなかったことから、放射線源から離れるほど線量は減るのではないか」といった、観察結果を根拠にして予想した生徒がいた。遮蔽物と線量の関係については、「遮蔽物の密度が高い方が、放射線を防ぐのではないか」といった、これまでの理科の学習内容と結びつけて予想した生徒がいた。

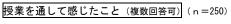
ワークシートには、「学んだ知識を実験によって確認できたことで理解が深まった」「測定値を比べて確認し合ったことで、傾向が分かった」等の記述が見られた。これらのことから、放射線の性質を実証しながら学んだことや、測定結果をグループで比較・検討したことが、生徒の理解につながったと考えられる。

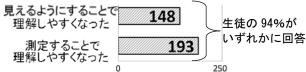
3 アンケート調査の結果と考察

放射線を可視化させる実験が、生徒の理解を深める 有効な手立てとなったかを検証するため、検証授業の 前後に調査を実施し、その結果を分析した。

(1) 可視化による理解の深まり

「授業を通して感じたこと」として、94%の生徒が、「見えるようにすることで理解しやすくなった」「測定することで理解しやすくなった」のいずれかに回答した(第8図)。





第8図 観察・測定による理解の深まり

生徒の感想には、「放射線の軌跡を肉眼で観察したことで、放射線のイメージがわいた」「放射線を自分で測定したことで、放射線が自分の周囲に存在していることを実感した」等の記述が見られた。これらの記述から、放射線を可視化させる実験を行ったことで、生徒は放射線の存在を実感できたことがうかがえる。

また、「授業を終えて理解が深まったと思う内容」

として、放射線の測定方法や正体、放射線を防ぐ方法 を挙げた生徒が多かった。これは、はかるくんを1人 1台使ったことや、実験を中心とした授業とした結果 と考えられる。

また、放射線の性質や種類、存在量等すべての質問項目で、過半数の生徒が「理解が深まった」と回答している(第9図)。

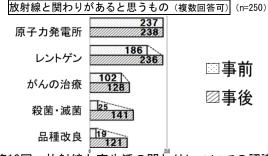


第9図 授業を通して理解が深まった内容 250

以上の結果から、放射線を可視化させる実験が、生 徒の理解を助ける有効な手立てになったと考えられる。

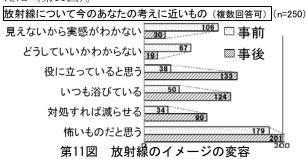
(2) 意識の変容

「放射線と関わりがあると思うもの」を選ぶ質問では、授業前に回答が少なかった「殺菌・滅菌」「品種改良」等の項目で、授業後の回答数が増えた。生徒の感想には、「様々な分野で利用していると知り、身近にあると実感した」とあった。授業を通して、放射線と日常生活との関連付けができたと考えられる(第10図)。



第10図 放射線と実生活の関わりについての認識

「放射線について今の考えに近いもの」を選ぶ質問では、「見えないから実感がわかない」「どうしていいか分からない」と回答した生徒は減少し、「対処すれば減らせる」「怖いものだと思う」等の項目では回答が増えた(第11図)。



生徒の感想には、 $\lceil 0.050 \left[\mu \text{ Sv/h} \right]$ と少量でも、常に自分が放射線を受けていることに驚いた」 $\lceil 9$ 近な事に使われていると知り、意識が高まった」等があった。

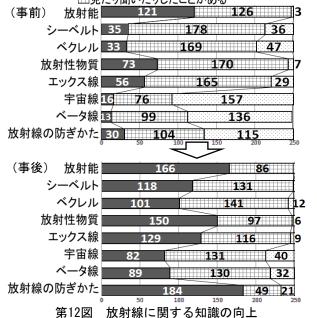
放射線の性質とともに、技術利用や対処法を学ぶことで、「怖いものだと思う」という回答は減るのではないかと思っていたが、予想に反し増えていた。増えた理由を、生徒の感想や理解の深まりの状況から考えると、学習前の漠然とした「怖い」から、放射線について理解した故の「怖い」へと変化したからではないかと考えられる。つまり、生徒は放射線と実生活の関わりと、放射線が生物に及ぼす影響を併せて学んだことで、日常生活と関連付けて考えるようになり、根拠のある「怖さ」として実感するようになったからではないかと考察している。

また、生徒の学習意欲や態度にも変容が見られた。 ワークシートでは、82%の生徒が「放射線についてもっと詳しく知りたい」と回答した。また、「他人事ではない。これからちゃんと深く考えよう」「どのように放射線と暮らしていくのか考えていきたい」等の記述があった。これらのことから、放射線への理解が、生徒の学習意欲を喚起し、今後の放射線利用について考えようとする態度の育成につながったことがうかがえる。

(3) 理解を伴った知識の習得

「次の言葉の内容を知っていますか」という質問に対して、授業後はすべての項目で「内容を知っている」という回答が大きく増えた(第12図)。

次の言葉の内容を知っていますか (n=250)
■内容を知っている □見たことも聞いたこともない
□見たり聞いたりしたことがある



可視化による理解の深まり、意識の変容、生徒のワークシートの記述等を併せると、生徒は、今回学んだ知識について、これから自分の生活に役立てて行くことができる、理解を伴った知識として習得することができたと考える。

研究のまとめ

放射線を可視化させる実験を中心とした授業を通して、生徒の知識の向上と理解の深まりが見られた。さらに、放射線についての学習意欲の高まりや、これからの放射線利用について考えていこうとする態度の育成を図ることができた。

放射線を科学的に理解する授業の在り方として、放射線を可視化させる実験を取り入れることが有効であることが分かった。実験においては、実証性や客観性の視点から結果を検討する手続きを重視し、科学的な理解を目指すことが大切である。

また、放射線を学ぶにあたっては、放射線使用のメリット・デメリット両面を伝え、これから放射線をどのように利用していくのか、生徒が考えられる授業にすることが重要であることが分かった。

本研究では、中学校理科において、生徒が放射線の基礎的な性質について科学的に理解することを目指した。放射線についての理解をさらに深め、自ら考え、判断する力を育むためには、理科だけでなく様々な分野の知識が必要となる。本研究の成果と課題を踏まえながら、放射線について、他教科や総合的な学習の時間等における指導の在り方を併せて考えていくことを、今後の課題としたい。

おわりに

放射線等の科学技術全般について、まず理解を深め、これからどのように利用していくのか考え、判断していく力を育むことが求められている。生徒には、近い将来、大人として意思決定を任される場面が訪れる。学んだ知識を生活に役立てて、根拠に基づいて考え、判断しようとする態度を持ち続けることを強く願う。

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. 10

文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説理科編』 大日本図書 pp. 52-54

文部科学省 2011「放射線等に関する副読本」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/detail/1311072.htm(2014.2.25取得))

参考文献

日本科学技術振興財団 「はかるくんWeb」(http://hakarukun.go.jp/(2014.2.25取得))

放射線等に関する副読本作成委員会 2011 『中学生の ための放射線副読本』文部科学省

毎日新聞 「『放射能怖い』福島からの避難児童に偏見」 (2011.4.13)

4技能の統合的な活用を目指す授業づくり

Dictogloss を用いた実践を通して ——

高野真依1

新学習指導要領では4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成することが求められている。 そのためには授業の中で生徒が英語を使う場面を設定し、生徒自身の主体的な自己表現活動を促すことが必要であると考えた。本研究ではその手法として、リスニング、ピア・ラーニング、アウトプットを含むDictoglossを用いて、生徒主体のコミュニカティブな授業展開の中で文法指導と言語活動を一体的に行い、その成果を検証した。

はじめに

平成20年1月、中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の答申(以下 答申)を示した。その中で、基本方針として「『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』及び『書くこと』の4技能の総合的な指導を通して、これらの4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行うよう改善を図る」ことが記載されている。ここで示している「総合的」とは「バランスよく」という意味であり、「統合的」とは「二つ以上の技能を結び付けて」ということである(向後 2011)。

平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領 (以下 新学習指導要領) では外国語科の目標を「コミュニケーション能力を養う」こととし、このコミュニケーション能力の中核をなすものとして、「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする」 (p. 110) 能力を育成することが新たに加えられた。また、英語に関する各科目に共通する内容等の中で「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」 (p. 115-116) と記されている。

これまでの自身の実践を振り返ると、生徒に英語を好きになってもらいたい、生徒の英語力を高めたいという気持ちは持ちつつも、言語活動の中の技能の統合についてはあまり意識してこなかった。文法指導も単独で行い、言語活動との一体化を図ることは少なかったと思う。また、授業を英語だけで行うことは生徒にとって本文内容把握や文法項目の定着が難しくなるだろうとの判断から、試みることはなかった。

1 神奈川県立新栄高等学校 研究分野(授業改善研究 外国語(英語)) しかし、答申や新学習指導要領の内容を受け、生徒の英語力を高めるためには、自身の従来の授業を改善する必要があると感じた。そこで、本研究では文法指導と言語活動を一体的に行うことができるDictoglossを手法として用い、英語だけで行う生徒主体のコミュニカティブな授業展開の中で、4技能を統合的に活用させる授業づくりに取り組み、生徒が学習した文法を使いながら、考えや意見を生徒自身の英語で表現することを目指した。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 第二言語習得理論

第二言語習得理論とは、学習者が母語ではない言語を学ぶ過程を科学的に解明する学問である。M. Swain (2000) はアウトプット仮説 (the Output Hypothesis) を提唱し、第二言語習得のためには、まず、十分なインプットを受け、学習者がその言語を使って話したり、書いたりして産み出すアウトプットが必要不可欠であると主張している。

しかし、日常生活の中で生徒が英語を使用する機会はかなり限られており、インプット、アウトプット共にその量は非常に少なくなっている。生徒が英語で何かを伝えたいという気持ちを持ちにくいことや英語を話す必要がないと思ってしまうことの背景には、このような現状があると考えられる。

(2)生徒の実態



第1図 事前調査

対象クラス36名に対して7月に実施した事前調査 「英語学習に関するアンケート」で、「高校卒業まで にできるようになりたいことは何か(複数回答可)」の問いに23名の生徒が「簡単な英会話ができるようになりたい」と回答している(第1図)。しかし、その23名のうちの16名が英語を学ぶことが「嫌い」、「どちらかというと嫌い」と答えていることが分かった。その16名を含むクラスの6割の生徒が「難しい」、「単語や文法が分からない」、「苦手である」という理由から、英語を学ぶことに関して、消極的な意見を持っていた。

この調査により、生徒は将来的には「英語を話せるようになりたい」という希望を持っているものの英語学習に対して苦手意識を持っていることが分かった。このような生徒の実態を踏まえ、文法学習と言語活動を結び付けながら、生徒の英語力を高める必要があると考えた。

以上を踏まえ、本研究では、生徒の英語力を高める 授業づくりの視点として、まず、「英語で授業」を行 うことでインプットの機会を増やすことにした。さら に、Dictoglossを用いて、4技能を統合的に使うアウ トプットの場を設けて、文法指導と言語活動を一体的 に行うこととした。

2 Dictoglossとは

(1)Dictoglossの定義と目的

Dictogloss はR. Wajnryb (1990) によって提唱された文章復元法と言われる言語指導法であり、以下のように定義される。

- a. 短く、内容の濃い(理解に集中力を要する)文 がノーマルスピードで(2回)読まれる。
- b. 文が読まれている間、学習者は理解できた語句 をメモする。
- c. 学習者は少人数のグループで各々の断片的なメ モや記憶を基に、情報や知識を共有し、文を復 元する。
- d. それぞれのグループは原文を正確に復元するのではなく、グループ内の知識を基に文を復元する。その際、文法の正確さや話の首尾一貫性が重視される。
- e. 学習者は原文と復元した文の分析・比較を行い、 復元した文の訂正・加筆をする。

Dictoglossはリスニング、ピア・ラーニング、ライティング、プレゼンテーション&分析の四つの活動から成り立っている。ピア・ラーニングのピアとは「仲間」の意味で、今回の研究実践ではグループで行う活動のことを指している。この活動手順を図示すると第2図のようになる。これを見ると、Dictoglossは「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能の統合を図ることができる活動であると分かる。

また、WajnrybはDictoglossの目的として、

- ・文章復元のタスクの中で、文法を学習者に意識させ ながら、アウトプットの機会を学習者に与える。
- ・原文を復元する過程やその後の分析を通して、学習



第2図 Dictogloss の定義と活動の統合

者にその言語について何を知っていて、何を知らないのかを気付かせる。

・学習者自身が訂正する過程の中で言語選択の総合的 な分析をし、言語使用能力を向上させる。 ということを挙げている。

つまり、Dictoglossとは、「できる・できない」ことを自覚させ、その言語に対する意識を高めさせる活動であると言える。また、村野井(2006)もDictoglossについて「学習者に自分の表現能力の限界を気付かせる上で有効なアウトプット活動である」と述べている。

(2) 先行研究の概要

今井(2005)は中学生を対象とした研究実践を行い、 タスク活動後にDictoglossを連動させることで、目標 文法項目の理解が促進され、定着することを実証した。 さらに、Dictoglossの前にDrillやExerciseのような言 語形式の獲得に重点を置いた活動を行った上で、流暢 さを高めるタスクを行うことが大切であることも示唆 している。

岩本(2013)は一単元の指導計画の中にある「文法問題演習、英作文練習」の時間において、Dictoglossが英語の基礎学力の定着に与える影響について検証した。その中で、「Dictoglossを他の活動と組み合わせて実施することで、英語の基礎学力の定着によい影響を与える可能性がある」と述べている。

前田(2012)は日本英語検定協会が作成した『Step -up Listening』を教材として、リスニング能力を伸ばすことを目的にDictoglossを用いた。その結果、リスニング能力だけではなく、ライティング能力も伸ばせると分析した。

これらの先行研究から、Dictoglossをタスクなどの他の活動と組み合わせて行うことが、特定の文法項目の理解や基礎学力の定着につながる可能性があること、さらに、生徒のライティング能力の伸長に関係することが予測できた。

3 研究の手立て

(1) 所属校におけるDictogloss手順の工夫

今回の研究では、Dictogloss を特別な活動としてではなく、日常的な学習活動として取り入れたいと考えた。そこで、Grammar Dictation (Wajnryb 1990)に書かれている手順を参考に、所属校の生徒の実態に合わせ、次のような指導手順を考えた(< >内は指導上の留意点)。具体的には、教科書の本文内容と目標文

法項目を別々の時間に教えるのではなく、それらの活動を同時に行いながら、2時間で1Partを指導する授業展開を計画した。まず、インプットとして、生徒に本文内容理解と目標文法項目の学習に取り組ませ、その学習した内容をDictoglossを用いてアウトプットさせることとした。

Dictoglossの手順

リスニング

3回、英文が読まれるのを聞く。1回目は聞くことに集中し、2回目と3回目は読まれる英文の中から重要だと思う語句をワークシートのNote-taking (メモ)の欄に書く。<ノーマルスピードで読み、ポーズを入れないものとする。>

② ピア・ラーニング&ライティング

Note-taking欄に書いた語句を基にグループで話し合い、Reconstruction (復元)の欄に文を復元する。<英語が苦手な生徒が多いので、話合いは日本語で行わせた。時間は10分。>

③ プレゼンテーション

グループで復元した文を発表する。<事前に重要な語句をカードに書き、準備した。生徒が発表した中にそれらの語句が含まれていれば、黒板に貼り、クラス全体で共有させた。>

④ 訂正・分析

原文と復元した文を比べ、訂正する。その後、 Analysis and Notice (分析と気付き)の欄で振り返る。

7月に行ったPre-testの結果を参考に学級担任や教 科担当と話し合い、英語が苦手な生徒ばかりが集まら ないように配慮しながら、Dictogloss活動のためのグ ループ分け(4人1組)を行った。

(2) Dictogloss 教材の作成

The Dutch are always looking for ways to live in harmony with water, such as building floating houses. When the water level goes up, the houses also float up. Their way of life tells us that we can find ways to enjoy living under difficult conditions.

第3図 Lesson 7-4 Dictogloss 教材

Dictoglossが教科書を使用する通常の授業でいかされるように、各Partの本文内容と目標文法項目を復習させるための教材(第3図)を作成し、これを用いて、文法指導と言語活動を一体的に行った。太字で示した文は目標文法項目である「S+V+01+02(=that節)」を含む文である。

作成に当たり、各PartのDictogloss教材が本文内容 事項三つと目標文法項目を含むこと、そして、3文で 成り立ち、合計語数に大きな違いがないように留意し た。また、教科書本文と全く同じ文を使用しないこと や、あまり簡単になりすぎないように単語や表現を言 い換えることなどについても工夫した。

(3)授業全体の工夫

ア ICTを活用した「英語で授業」

英語によるインプットの機会をできるだけ多く生徒

に与えるために、授業は全て英語で行った。生徒が英語による教師の指示や説明を聞いて理解し、言語活動に取り組むことで、教室を実践的なコミュニケーションの場とすることができると考えたからである。その際、一方的に生徒に話すのではなく、生徒の状況をよく観察し、理解できていない様子が見られたときは、簡単な表現を用い、「You can do it.」など状況に応じた言葉掛けを行った。

しかし、事前調査において6割の生徒が英語を学ぶことが「嫌い」、「どちらかといえば嫌い」と答えたことを踏まえ、英語だけで展開される授業に対する抵抗感を減ずるためにICTを活用した。授業全般を通してプレゼンテーションソフトを使用し、その場面での活動内容が分かるスライドを常に提示した。

イ ワークシートの工夫

検証授業に当たり、3種類のワークシートを作成した。1点目は、語彙のワークシートである。発表語彙(自己表現活動で使わせたい語彙)と、受容語彙(意味だけ理解できればよいと判断した語彙)の区別を明確にし、生徒が学習しやすいようにした。ここでの発表語彙はDictoglossで生徒が使うものとした。2点目は、本文内容理解と目標文法項目のワークシートである。目標文法項目に関しては、問題演習や英作文などで繰り返し触れることで定着させる工夫をした。3点目は、Dictoglossのワークシートである。英語が苦手な生徒をサポートするため、Dictoglossの活動における手順や指示をワークシート内に日本語で示した。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

科目名 コミュニケーション英語 I 使用教科書 Grove English Communication I

(文英堂)

単元名 LESSON 7 The Netherlands -

Living with Water

単元目標

- ●行きたい国についての自分の考えをまとめ、文 を書き、話すことができる。
- ●自分の考えや気持ちを伝えたいという自己表現活動に興味を持つ。
- ●英語を聞いて、情報や考えなどを理解したり、 概要や要点を捉えたりすることができる

(2)検証授業の流れ

Lesson 7 を全10時間で指導する計画を立てた。まず、1時間目に準備段階として単元の概要把握を行った。2~9時間目で四つのPartについてDictoglossを用い、本文の内容理解と目標文法項目の学習を行った。9時間目の最後には、まとめの自由英作文をライティング・タスクとして実施し、10時間目にそれを発表し、共有させることとした。検証授業は、以上のうちPart 2

からPart 4 までとライティング・タスクの部分で行った。

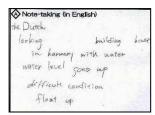
ア Dictoglossの活用

各Partとも2時間を1セットとして実施した。大きく分けて、前半(1時間目)はDictoglossに取り組む前の情報と言語知識のインプットの段階、後半(2時間目)は実際にDictoglossを行い、自らの力を確認し、自己評価を行う段階と位置付けた(第4図)。



第4図 検証授業の流れ

具体的には、前半ではまず、語彙のワークシートを使用し、ペアワークで新出単語・熟語の確認を行わせた。次に、本文内容理解と目標文法項目のワークシートを使い、内容についてのYes / No questionを解かせた。「No」の問題については、本文と異なる箇所を必ず確認し、正しく直せるまで考えさせた。その後、文法項目を導入し、例文の確認をさせた。





第5図 Note-taking欄 第6図 ピア・ラーニング

Dutch always	76	harmon	x with no	eter.
When the water	level g	oes up.	the houses	also
>			ons.	flo
such as float	ing houses			
	J			
Their nay	A 1.1.	+11-	-1-	HE 70

第7図 Reconstruction 欄

後半では、それぞれの前時にインプットした本文内容と目標文法項目の復習をさせ、学習したことをアウトプットさせるためにDictoglossを行った。生徒には読まれる英語を聞きながら、「Note-taking」の欄に重要だと思う語句を書き留めさせた。第5図はその一例である。それを基に聞き取れた単語や内容はどのようなものだったかをグループで話し合い(第6図)、協力して「Reconstruction」欄に文を復元させた。その後、クラスで発表し、全体で共有させた。最後に、原文と評価スケールを示したハンドアウトを見ながら、間違えた箇所や復元できなかった内容等を色ペンで訂正・加筆し(第7図)、自己評価をさせた。

イ ライティング・タスクの実施

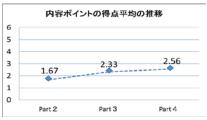
四つの Part の学習の後にライティング・タスクとして、「自分の行きたい国」という題で自由英作文を書かせた。Dictogloss を用いた授業だけでは生徒の書く力を測ることが難しいと考えたからである。また、アウトプットすることが「頭の中では分かっている英語に関する知識を実際の運用の中で使える知識に変えてくれる」(伊東 2008)ということを踏まえて、自由英作文という言語使用の場を設定することにより、目標文法項目の定着を図ることを目指した。

具体的には、作文をさせる前に、マインド・マッピングで生徒自身の考えを整理させてから、取り組ませた。その際、それぞれの Lesson において学習した目標文法項目を三つ挙げ、少なくともどれか一つを使うように指示し、制限時間を 10 分とした。

5 検証結果と考察

(1) Dictogloss の活用について

ア ワークシートの分析



第8図 Dictogloss 内容ポイントの推移

ここではDictoglossの復元文を用いて、「内容の再生(復元)度」と「文の正確さ」について検証する。第8図は「内容の再生度」を示す内容ポイントの推移である。内容ポイントとはDictogloss教材に含まれる各Partの内容三つを点数化したもので、それぞれ2点とし、合計6点とした。また、内容が全て書けていなくてもキーワードが書けていた場合には中間点の1点を与えた。この結果から、Dictoglossの回数を重ねるごとに少しずつではあるが、再生されるべき内容ポイントの数値が上がっていることが分かる。

第1表 各Partにおける文の正確さの割合

	Part 2	Part 3	Part 4
文の正確さ	20. 4	23. 2	5. 6

第1表は各Partにおける「文の正確さ」の割合である。「文の正確さ」とは各グループの再生文における文法的な誤りのない文の割合であり、表中の数値は全グループの平均値である。この表からPart 4 の数値がかなり低くなっていることが分かる。原因として、Part 4 の文法項目「S + V + 01+ 02(=that節)」の文に主語と動詞が二つずつ含まれており、生徒にとって理解が難しかったことが考えられる。

やはり、短期間の取組のため、生徒がDictoglossの活動そのものに習熟しておらず、内容と言語形式の両方に注意を向けることが難しかったのではないかと推

察される。

イ Pre-test & Post-testの分析

Dictogloss が文法知識の習得に与える影響を検証するために、英検3級の問題を基に検証授業前の7月にPre-test、検証授業後の11月にPost-testを行った。このtestでの問題数は全15問である。対象生徒は36名であったが、Post-testを受けていない生徒2名を除く34名のデータを分析した(第9図)。

	平均正答数	最多正答数	最小正答数
Pre-test (7月16日実施)	7. 97	13	4
Post-test (11月26日実施)	7.47	13	1

第9図 Pre-test & Post-test 結果

平均正答数を比較すると、Post-testにおいてやや下がっている。しかし、Post-test中の、Part 2 の目標文法項目「 $It is + \sim (for \cdots) + to$ 不定詞」に関わる問題について見てみると、約76%の生徒が正答している。これは全15間で最も高い正答率であった。

今回の結果から、短期間であっても、特定の言語形式に対する意識付けにはある程度の効果があると分析した。より多くの文法項目に注意を向け、自分の文法知識を再構築させるには、Dictoglossの継続的な実施が必要だと考える。

ウ ライティング・タスクの分析

生徒の書く力を測るために、本単元の9時間目にライティング・タスクとして自由英作文を書かせたが、比較材料として検証授業前のLesson6でも同様の作文を書かせた。Lesson6はテーマを「好きな有名人」とした。どちらも持っている知識を使い、自分の興味・関心について書くという意味で、等価のタスクであると判断した。

ここでは生徒の書く力の「流暢さ」と「正確さ」を 検証するため、二つの英作文を「語数」、「目標文法 項目の使用率」、「正確な文の割合」という三つの観 点に基づいて分析する。これは、「流暢さについては、 概念自体が広いうえ、言語能力に関する様々な要素を 含みうるという点を考慮し、流暢さに関わる要素の『何』 を測るかによって測定方法を使い分ける必要がある」 (桜木 2011)という考え方を踏まえ、ライティング・ タスクにおけるの語数を「流暢さ」と考えたからであ る。また、「目標文法項目の使用率」と「正確な文の 割合」を「正確さ」と定義した。

第2表は、比較可能な34名(Lesson 7のライティング・タスクを受けていない2名を除く)の英作文を「語数」、「目標文法項目の使用率」、「正確な文の割合」の三つの観点で測ったそれぞれのLessonのクラス平均値である。各観点についての詳細は次のとおりである。①語数

自己表現活動に対する生徒の積極性を重視し、スペリングが誤っているものも含めて、書かれている全ての英単語を数えた。

②目標文法項目の使用率

時制や人称などと合わせて、目標文法項目が適切に 使われている文の数を数えた。それぞれのタスクにお ける同じ文法項目の重複を除き、異なる文法項目が使 用されている文のみとした。全員の生徒が少なくとも どれか一つの文法項目を使えていれば、第2表の数字 は「1」となる。

③正確な文の割合

生徒の書いた全ての文における文法的な誤りのない 文の割合を算出した。

第2表 ライティング・タスクの分析

	語数	文法使用率	正確な文の割合
Lesson 6	18. 03	0. 235	37. 5
Lesson 7	26. 24	0. 559	51. 7

第2表のとおり、全ての観点で明らかな数値の増加 や上昇が見られた。特に語数の増加については、*t*検定 により、統計的に有意な伸びであることが認められた。

これらの分析から、ライティング・タスクにおける 語数の増加は、生徒の書く力における流暢さの向上を 表しており、文法使用の値の上昇や正確な文の割合の 増加は正確さの向上を示していると考える。Dictoglossを用いて4技能を統合的に活用させる授業を行ったことにより、英作文に対する生徒の抵抗感が少な くなり、自己表現活動への積極性が向上したと同時に、 文法への意識もある程度高まったと言えるのではない かと分析する。

(2) 授業全体に工夫について

ア ICTを活用した「英語で授業」について

検証授業前は生徒が英語の指示や説明だけで本当に 理解できるだろうかと不安であったが、生徒は次第に 英語だけで行われる授業に慣れ、授業の形式を肯定的 に捉えるようになった。事後調査でも「頑張って覚え ようと思った」、「英語を理解できるようになりたい」、 「分からない部分もあったけれど、大切な点は分かっ た」などの生徒の感想が見られた。特に、ICTを活 用した授業については、多くの生徒が「授業がスムー ズ」、「図などがあったので分かりやすい」と肯定的 な感想を記述しており、生徒の理解を助ける有効な方 法であったと考える。

イ ワークシートの工夫について

約64%の生徒はワークシートについて肯定的な意見を書いており、「単語を覚えやすくなった」、「本文の内容が楽しく理解できて良い」、「文法も分かりやすく感じた」といった意見が見られた。また、先述のPre-test&Post-testの結果からも単元の学習に関する文法の力が向上していることが分かった。このことから、

ワークシートにより情報を整理して提示したり、活動の内容や手順を示したり、また、タスクに対する親しみを持たせたりすることで、単語や文法及び内容の理解が深まったと言える。生徒に身に付けさせたい力を意識してワークシートを工夫することの大切さを確認できた。

6 研究のまとめ

(1)研究の成果

学習指導要領の改訂に伴う新たな授業づくりにおいて、4技能を統合的に指導するDictoglossを用いた実践の有効性を検証した。その結果、目標文法項目に一定の定着が見られ、ライティング・タスクでは流暢さと正確さにある程度の向上が見られた。これらの検証結果はDictoglossに関する先行研究から得られた当初の予測とほぼ一致するものであった。

やはり、インプットの量を増やし、生徒にアウトプットさせることで英語使用の機会が増えたことが、このような成果の一番の要因だと考える。そして、Dictoglossによって自分が理解できていること、できていないことに気付く機会を与えたことも、生徒の文法に対する意識の高まりや書くことへの意欲向上において有効であった可能性が高いと分析する。

また、ICTを活用し、ワークシートを工夫しながら英語で授業を行えば、本文内容・文法項目の理解、自己表現活動に意欲的に取り組ませることができることが分かった。特に、英語による授業の中で、重要な部分を意欲的に集中して聞く生徒の姿が見られたことも大きな成果であった。

(2) 今後の課題

当初はDictoglossの活動を繰り返すことで、リスニングやライティングの能力が向上し、復元された英文の質も徐々に高まっていくだろうと予想していた。しかし、今回の検証授業でそのような結果を得ることはできなかった。その要因としてDictogloss活動の回数の少なさ、及び、ピア・ラーニングでのグループ内リーダーの有無によって、Dictogloss活動の質に差が生じたことが挙げられる。

今後は生徒の特性をいかし、グループ分けを行うとともに、Dictoglossを行う回数を増やすことが必要だと考える。また、Dictogloss教材を読む回数やスピードを変えたり、英語が得意な生徒にはピア・ラーニングを英語で行わせたりすることも可能であると考える。

おわりに

本研究でDictoglossを用いた授業改善に取り組み、 感じたことはDictogloss活動自体に生徒の英語力を高 めることができる「力」があるということである。回 数を重ねていくことで、成果は上がるのではないかと 思う。また、教師の「これはできないだろう」などという思い込みで、生徒の限界を決めてはいけないということに改めて気付くことができた。生徒は教師が思っている以上に柔軟性があり、生徒の可能性を信じ、挑戦させることの大切さを感じた。

現在、日本の英語教育は変革の時を迎えている。英語教育が置かれている状況に常に向き合いながら、生徒にどのような力を身に付けさせたいかという明確な目標を立て、それを実現するためにはどのような方法がよいのかを探究することが、今、求められている。自身もDictoglossについての研究をさらに深め、教材研究、授業改善に取り組み、生徒の英語力だけでなく、英語学習に対する意欲も高めることのできる教師であり続けたい。

引用文献

中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高 等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善 について(答申)」 p.110

文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領』

伊東治己 2008 『アウトプット重視の英語授業』 教育 出版 p. 12

岩本藤男 2013 「中学校の英語授業でDictoglossが果たす役割」(『中部地区英語教育学会紀要』第42号)中部地区英語教育学会 p. 166

桜木ともみ 2011 「『複雑さ・正確さ・流暢さ』指標 の構成概念妥当性の検証:日本語学習者の発話分 析の場合」 (『JALT Journal, Vol. 33, No. 2』) 全国語学教育学会 p. 169

村野井仁 2006 『第二言語習得研究から見た効果的な 英語学習法・指導法』 大修館書店 p. 108

Wajnryb, R. 1990 *Grammar Dictation*. Oxford:
Oxford University Press. pp. 5-19

参考文献

今井典子 2005 「中学校における正確さと流暢さを同時に高める言語活動の開発とその評価のあり方」 (『STEP BULLETIN』第17回 英検研究助成報告書) 日本英語検定協会 pp. 133-151

向後秀明 2011 「4技能統合におけるスピーキング指導はどうあるべきか」(『英語教育』2011年7月号』) 大修館書店 pp. 10-11

前田昌寛 2012 『高校英語「授業は英語で」はどこまで?―コミュニケーション能力を伸ばすためのマニュアル―』 北國新聞社

Swain, M. 2000 The output hypothesis and beyond:

Mediating acquisition through collaborative
dialogue. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural
Theory and Second Language Learning. Oxford:
Oxford University Press. pp. 97-114

幼小の接続を滑らかにする 幼児理解を生かした児童理解の在り方

── 交流場面における「聞く・話す」に視点をおいた見取りを通して ──

八木双美子1

子どもの発達や学びの連続性を保障するために、幼小の円滑な接続が求められている。本研究では、小学校教員の幼児理解が重要だと考え、幼小の教員による意見交換会を行った。年長児と1年生の交流授業において幼児を見取り、具体的な姿に基づいて意見交換を行うことにより、幼児理解が深まった。そして、幼小の接続を滑らかにするための児童理解につながるものとして幼児理解が有効であることが明らかになった。

はじめに

文部科学省が平成17年に示した「子どもを取り巻く 環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)」において、「近年の幼児の育ちについて は、基本的な生活習慣や態度が身に付いていない、他 者とのかかわりが苦手である、自制心や耐性、規範意 識が十分に育っていない、運動能力が低下しているな どの課題が指摘されている」と示されている。一方で、 小学校1年生の教室において、児童が学習に集中でき ない、教員の話が聞けずに授業が成立しないなど学級 がうまく機能しないという一面があるとも示されている。

児童の小学校生活への適応のためにも、幼小が滑らかに接続する必要があり、そのためには、子ども一人 ひとりの発達や学びをつなぐことが重要である。

本研究では、教員の果たす役割が重要であると考え、 小学校教員による幼児理解を深めるための手立てについて検証した。

研究の内容

1 幼小接続の現状

平成21年度から全面実施された幼稚園教育要領と平成23年度から全面実施された小学校学習指導要領、平成21年度から適用された保育所保育指針において、改めて幼小接続に関して幼小が相互に留意する旨が規定され、各学校・施設での幼小接続が意識されるようになった。

一方、文部科学省が平成21年12月に市町村・政令指 定都市・中核都市の教育委員会に対して実施した調査 では、「幼稚園と小学校における教育が接続すること

1 茅ヶ崎市立浜須賀小学校 研究分野(今日的な教育課題研究 入学期におけ る児童の小学校への適応に関する研究) は重要であるか」という問いに対し、99%が重要である と回答しながらも、「教育課程上の接続のために取組 を行っているか」という問いに対して、80%が十分実施 されているとは言えないと回答した。

その理由として、「接続関係を具体的にすることが難しい」(52%)、「幼小の教育の違いについて十分理解しているとはいえない」(34%)、「接続した教育課程の編成に積極的になれない」(23%)の三点が挙げられている。

2 研究テーマの設定

本研究では、幼小接続のための取組が進まない三つの要因のうち、「教育の違いについて十分理解しているとは言えない」に注目した。それは、教育の違いについて理解することで、子どもの発達や学びをつなぐ具体的な取組を見出すことができると考えたからだ。

教育の違いを理解する方法は様々考えられるが、本研究においては、子どもを見取り、理解する際の幼小教員の視点に注目した。子どもを見取る際の視点には、それぞれの教育が目指すねらいや方法が関わるため、教員が行っている見取りの違いから教育の違いを見出せると考えた。

幼小の教員が同じ場で幼児の見取りを行い、見取った幼児の姿について意見交換することで、自分の見取りと意見交換する相手の見取りとの違いや共通点を実感しながら、互いの教育の違いを理解できると考えた。

また、幼小の教員が、幼児期の教育の視点での子どもの育ち(以下、「子どもの育ち」という。)を共有することで幼児理解を深められるだろうと考えた。

そして、深めた幼児理解を入学期の児童理解に生か すことが幼小の接続を滑らかにすると考え、研究テー マを「幼小の接続を滑らかにするための幼児理解を生 かした児童理解の在り方」とした。

意見交換会が充実するために、見取りの視点を定め、 サブテーマを「交流場面における『聞く・話す』に視 点をおいた見取りを通して」とした。 ここで、本研究における「幼小」、「教員」、「幼児」 の定義を述べておく。

「幼小」…幼稚園だけではなく、保育所、認定子ども園を含む幼児期の教育を担う施設で行われる幼児期の教育と児童期の教育という意味で用いる。

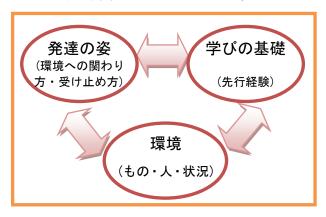
「教員」…幼小の教育を担う施設における教員や保育士、両者の意味で用いる。

「幼児」…入学期の児童につながる年齢の子どもと して年長児という意味で用いる。

3 「子どもの育ち」

本研究において小学校教員が深める幼児理解とは、 幼児期の教員と同じ視点で幼児理解を深めるというこ とである。

そこで、幼時期の教員の視点を共有するために「子どもの育ち」を三つの観点で整理した(第1図)。この「子どもの育ち」は、入学期の児童理解へつなげるために小学校教員が捉えたいことである。



第1図 「子どもの育ち」

幼稚園教育要領解説に示される通り、幼児期の教育は環境を通して行う教育であり、「子どもの育ち」を支えるものは、環境だと考えた。ここでいう環境とは、幼稚園教育要領解説によると、子どもの周りにある全てのもの・子どもが関わる全ての人・子どもが過ごすために関わる様々な状況である。意見交換の際、環境の観点を持つことで、教育方法や指導方法について幼児期の教育の視点での意味やねらいを明確化できると考えた。

そして、この環境を土台として、多くの幼児が示す 発達の姿と学びの基礎を位置付けた。

発達には個人差があるが、大筋で見ると同じような 道筋をたどると幼稚園教育要領解説で述べられている。 発達の姿とは、幼稚園教育要領解説によると、その時 期の幼児の環境への関わり方、環境の受け止め方に他 ならず、集団や一人の幼児の姿を意見交換によって共 有する中で見出せるその時期の特徴である。発達の姿 の観点で捉えることで、入学期の児童のより正確な見 取りにつながると考えた。

学びの基礎は、児童にとって、小学校以降の生活や 学習に生かされる先行経験であり、小学校教員が捉え ることで幼児期の教育の学びの芽を小学校の学びへと 生かしていけると考えた。

三つの観点はそれぞれ相互に関わり、影響し合うものである。

4 研究の仮説

研究テーマに迫るために、次のように研究仮説を立てた。

具体的な幼児の姿を基に、幼小の教員が行う意見 交換会において、小学校教員の幼児理解が深まり、 幼小の滑らかな接続へつながるだろう。

そして、仮説を検証するために、幼児理解を深める場となるよう、意図的に幼小教員の意見交換会を計画し、実施した。意見交換会の目的は、見取った幼児の姿を基に幼小の教員が意見交換を行うことで、「子どもの育ち」を共有し、小学校教員が幼児理解を深めることである。また、小学校教員が幼小の教育の違い理解することである。そこで、意見交換会が充実するよう二つの手立てを設けた。

5 意見交換会の充実に向けた手立て

(1) 見取りシート

幼小の教員による意見交換会において、幼児の「聞く・話す」姿に視点をおいて幼児を見取るためのシート(以下、「見取りシート」という。)を作成した。これによって、同じ視点で見取ることとなり、幼児の姿を共有できると考えた。

見取りの視点を「聞く・話す」としたのは、「聞く・話す」が、活動の中で表出する力ということに加えて、 うつむいて聞いている、笑顔で話しているなど、表情 や態度からもその時の幼児の内面を見取ることができ る有効な言語活動と考えたからである。

また、「聞く」力を、小学校教員は入学した児童に足りない力として、幼稚園の教員は小学校入学前に身に付けさせたい力として挙げており、双方に関心の高い力であることから、「聞く」を視点として取り上げた。

作成にあたっては、幼児期の教育の見取りの視点を取り入れるために、幼稚園教育要領解説や保育所保育指針解説書に記されている幼児の「聞く・話す」に関わる文言から項目を精選し、活動前・中・後に分類した。活動前後にも意識して「聞く」姿を見取ることで、双方に関心が高い「聞く」力について、幼小の意識の違いを話し合えると考えたからである。

そして、「聞く・話す」姿について具体的に見取る ために、どんな活動・だれと・どのようにという視点 を入れた。 さらに、見取りの元となった表情やしぐさ、言葉などを記載できるようにメモ欄を設けた。多くの幼児が示す姿を「全体的」、一部の幼児の姿を「一部」として分けて記入できるように項目を設けた。

第2図が作成した「見取りシート」の一部である。

実施	日:平	成()年()月() 日	('')	曜日	記入	ř			
見取	りに使	った時間:()分間		1						
シー	トの目	的 〇交流活動中における幼児	の「聞く・記	計」姿を	見取り	ます。				
及び	舌用方	法 〇記述した幼児の具体的な	姿を基に、重	見交換会	を行い	ます。				
		〇本シートを使用した意見	交換会を通し	て、幼児	理解を	深め、	児童理	解に	こつなげ	ます。
記述	方法	〇当てはまる姿が見られた	頁目に図をつ	つけます。			7			
		○特定の幼児に関する場合	ま、「一部」	の欄に図	をつけ、	可能	ならば	名前	を記入	します。
○補足の記述が必要な場合は、各項目の余白、メモ欄に記述します。										
参考情報 ○交流活動時の年長児の名札は「緑色」、児童の名札は「茶色」です。										
				114						
		項目		聞いてい	る				話してい	いる
		7.1	全体的・		(名前)		全体的		一部	(名前)
	·	①先生の顔を見て		- [)		٠	<pre>(</pre>)
交流	全体指導	②姿勢正しく	_ ·)		٠)
交流活動	損薬	③落ち着かない様子で		())
前	の退	④周りを見て合わせて	_ ·	()			<pre>(</pre>)
	160	⑤みんなから離れて	□ .	□ ()			□ (1)
	Į.	①数わりながら		□ ()		ď	□ ()
	h	②物を作りながら		()			□ ()
	な活	③物を使って遊びながら		□ ()			□ ()
	動	④一緒に遊びながら		□ ()			□ ()
		①1対1の相手と	П	П ()	П		П ()

第2図 「見取りシート」(一部・未記入)

「見取りシート」は幼児と児童が行う交流活動において、小学校教員が幼児の「聞く・話す」姿を項目に沿って記入した。そして、意見交換会において、幼小の教員が記入した「見取りシート」(第3図)を参考にして話し合った。

		項目			聞いて	CV	5			話し	TV	る	
		供日	全体的		一部		(名前)	全体的	٠.	一部		(名前)	
	۵	①先生の顔を見て	ď	÷		()		٠		()
交液	全体	②姿勢正しく	ď			()				()
交流活動	指導	③落ち着かない様子で			R	(3	まかれるいる				()
前	の出	④周りを見て合わせて		٠,		(.)				()
	188	⑤みんなから離れて				()				()
	Ł	①教わりながら	M		V	(b-)				()
	1	②物を作りながら	Œ			()				()
	な活	③物を使って遊びながら				(()				()
	90h	④一緒に遊びながら				()				()
	だれと	①1対1の相手と	ď,	<i>.</i> .		(.)				(d)
		②グループの人の話を	. DZ			()				()
交		③関の先生の話を		٠.		()			w	(e)
交流活動		④年長児の話を			Ø	()				()
助中		⑤1 年生の話を	DZ			()	ないまかりょうく				()
	y	①視線を合わせて				()			V	(f. 9	1)
		②体を使って表現しながら			Œ/	(C (実顔)				(0)
	0	③物を使って表現しながら				()				()
	ように	④質問しながら				(-)				()
	15	⑤自分の考えを持って				()				()
		⑥理由を				()				()
		①先生の顔を見て				(.)				()
交	全体	②姿勢正しく				()				()
交流活動	指導	③落ち着かない様子で				()				()
動後	中の坦	④周りを見て合わせて				()				()
	場	⑤みんなから離れて				()				()
メモ んく遊びさせつ かんじょびかう													

第3図 「見取りシート」(記入済例)

(2) 幼児と児童との「交流活動」

幼児の見取りを行う場面として、幼児と児童との交 流活動(以下「交流活動」という。)を設定した。

「交流活動」が見取りの場となるためには、実施教科にかかわらず、幼児の「聞く・話す」を引き出せる活動、「聞く・話す」が活発になるように幼児が主体的に関われるような活動、楽しく関わりながら気持ちを高め合える活動が必要だと考えた。そこで、本研究においては、生活の単元で、活動内容は幼児にとって身近であり、幼児と児童が一緒に遊んだり、聞いたり話したりできるようなものがふさわしいと考え、児童と一緒におもちゃを作り、遊ぶ活動を設定した。

また、「交流活動」は、小学校教員が小学校で行う 学習で実施した。「環境」が大きく変化するときは、 入学期もそうであるように、誰でも緊張や不安を抱く。 そうした状況下における幼児の「聞く・話す」姿を、 幼小の教員が一緒に見取り、意見交換を行うことで接 続期の児童理解へとつながると考えたからである。

さらに、児童の「交流活動」への意欲を高めるために、単元の初めに児童が幼児を訪問し、幼児と交流を持つ活動を位置付け、小学校へ招待したいという児童の主体的な活動を引き出し、幼児と児童にとって次の交流への期待が膨らむようにした。

「交流活動」は、所属校第1学年5クラス(145名) と、幼児と児童が歩いて行き来できる近隣の私立幼稚園のA園・認可保育園のB園・公立保育園のC園の合計5クラス(144名)を対象にして行った。実施に当たっては、幼小の担当者が事前に打合せを行い、幼小交流へ向けた計画(第1表)を立案した。

第1表 幼小交流授業へ向けた計画

77 1 1X	効小又加及未、同口に可回
月	内容
7~ 8月	○幼小交流の日程調整○目標・ねらいの調整・確認○活動のおおよその流れの調整・確認
9月	○幼小交流活動(交流訪問) 場所:A・B・C園 指導者:年長児の教員
10月	○幼小交流活動(「交流活動」) 場所:所属校 指導者:第1学年の教員 ○意見交換会

単元の概要

- ①教科名:生活
- ②単元名:えんのともだちとこんにちは(12時間扱い)
- ③単元の流れ

小単元	時間	小単元名
1	2	私たちの学区には何があるだろう
0	9	学区探検で発見しました
2	2	―園へ行こう(交流訪問)―
3	○○園の年長児	○○園の年長児を招待しよう
5	8	―小学校へ招待しよう(交流活動)―

④本時の目標 (小単元3の6時間目)

おもちゃを作って遊ぶ活動を通して、年長児の気持ちを考えて、聞いたり話したりしながら、楽しく交流できる。

⑤本時の指導上の配慮事項

「交流活動」では、幼児が聞いたり話したりすることが活発になるよう活動の工夫をした。

まず、おもちゃの作り方を教えて、作ったおもちゃで遊ぶ活動を設定した。それは、教えるときも遊ぶときも、聞いたり話したりする活動が活発になると考えたからである。

また、幼児・児童が聞いたり話したりする機会が多くなるよう少人数のグループ活動を設定した。

6 意見交換の実際

「交流活動」に関わった幼小の教員が参加して、同日 の放課後に意見交換会を実施した。

小学校教員が「見取りシート」に記入した幼児の姿について幼小の教員が意見交換を行い、具体的な幼児の姿について、「子どもの育ち」を共有した。その際、それぞれの見取りを可視化して共有を図り、小学校教員が幼児理解を深められるようにした。

ここでは、意見交換の中から二つの事例を取り上げ、 意見交換の内容を分析し、幼児理解の深まり、幼小の 教育の違い、意見交換会の充実に向けた手立ての有効 性ついて述べる。

(1)事例 1 幼児の「聞く」姿勢

「交流活動」の始めに、小学校教員が幼児・児童全員へ指示をする場面で、小学校教員が「話します」と声をかけると、幼児・児童それぞれが、話している教員の方を向き、聞く姿勢になった。

この場面について、小学校教員は第4図のように「見取りシート」へ記入している。「全体指導の場」、「落ち着かない様子で」、「①先生の顔を見て」と「②姿勢正しく」という項目の「聞いている」、「全体的」にチェックを入れた。そして、「お話しますに反応」と幼児の様子を書き加えている。

	項目		聞いている
		全体的・	一部 (名前)
^	①先生の顔を見て、おきないします	Ŭ.}·	□ ()
至体	②姿勢正しく	1/2	
全体指導	③落ち着かない様子で		(きょうきょう)
の場	④ 周りを見て合わせて		П (

第4図 事例1の「見取りシート」記入(一部)

また、「③落ち着かない様子で」という項目には、 「一部」にチェックを入れ、「きょろきょろ」と、注目 した幼児の姿についての記述がある。意見交換会では、 この記述を基にして話合いが行われた。

[意見交換会の内容]

小T 1	「話します」で幼児も反応していました。
幼T 1	園でも同じようにしています。
	年長組は「○○組さん」と呼びかけたら、
	自分の名前でなくても、自分のことだと分
	かるように練習しています。
小T 2	1年生と同じです。幼児の中には、 <u>1、</u>
	2分経つと落ち着かない様子の子もいまし
	<u>た</u> 。
幼T 2	広がっていると集中するのは難しいです
	。園では、子どもの視線が届くように教員
	の前に集めて話します。
小T 3	きょろきょろし始めた子は自分に話して
	<u>いるのではないと思ったようでした。</u>
幼T 3	<u>言葉が難しかったかもしれませんね</u> 。分
	かる言葉・理解できる言葉・短い言葉を使
	うようにしています。また、目を合わせて
	確認しながら話しています。

聞く姿勢が取れたことを共有した後、1、2分経過後の幼児の姿について意見交換をした。

「幼児の中には、1、2分経つと落ち着かない様子の子もいました」という小学校教員の見取りは、「1、2分しか聞く姿勢が続かず、落ち着かなくなる」という見取りである。それに対して、幼児期の教員は、「広がっていると集中するのは難しいです」と話している。「広がっていると」の言葉に、広がっていなければ聞く姿勢が続くということがうかがえることから、幼児期の教員は、幼児が長い時間でも聞く力があると捉えていることが分かる。

ここに見取りの違いがある。小学校教員が多くの幼児が示した姿を見取ったのに対して、幼児期の教員は環境に照らした発達の姿を見取っている。

さらに、幼児のきょろきょろした姿を、小学校教員 は落ち着かない様子だと見取り、その理由を幼児自身 に向けて話していないと感じていると思ったが、幼児 期の教員は、言葉が難しかったと見取り、幼児が集中 して話が聞ける園での環境を伝えている。幼児期の教 員は、環境を踏まえた学びの基礎に照らして見取りを しており、ここにも、幼小の見取りの違いが見られた。

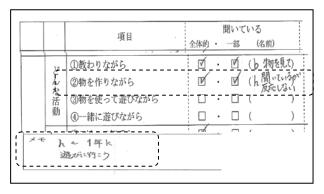
ここで、事例1から幼小教員が共有した幼児の姿を「子どもの育ち」の三つの観点で見ると、環境での意識の違いがあることが分かる。幼児期の教員は小学校教員が考える以上に、教員の前に集めて、視線が届く位置に小さく集合させて、何度も繰り返す、確認する、分かる言葉・理解できる言葉・短い言葉を使うといった環境を意識している。こうした環境を基盤として、小学校教員の話し始める合図の言葉の意味が分かり、聞く姿勢をとるといった学びの基礎が育っていたと言える。この幼児の発達の姿は、聞く姿勢は続かないで

はなく、広がっていると集中できない・難しい言葉で は理解できないであることを、小学校教員は意見交換 会によって知ることができた。

このことから、小学校教員は「交流活動」で実際の 幼児の姿を見取っただけでは明確でなかった「子ども の育ち」を知ることとなり、幼児理解が深まったと言 える。

(2) 事例 2 活動の切り替え

おもちゃ作りに集中して、同じグループの1年生から遊びに行こうと促されても、仕上げの色塗りに夢中になって、なかなか動かなかった幼児がいた。この場面について、小学校教員は第5図のように「見取りシート」へ記入している。「どんな活動」、「②物を作りながら」の項目の「聞いている」、「一部」にチェックを入れ、「聞いているが反応しない」と注目した幼児の姿について記述している。また、メモの欄には、その時の内容と状況を意見交換会で思い出せるように記述している。



第5図 事例2の「見取りシート」の記入(一部)

この見取りから、活動の切り替えの時期と教員の関わりについて、次のような意見交換がなされた。

[意見交換会の内容]

幼児が活動に集中している状態は続け 小T 4 させたいが、一方グループの1年生は遊 ぶ時間があった方が楽しいだろうと考え て、幼児を誘っていました。限られた授 業時間の中で、夢中になっている時の活 動の切り替えをどうするべきかが難しい と感じます。 幼T4 活動が時間内に終わらなくても、他の 時間にしようかと言える時間的・空間的 余裕が園にはあります。しかし、小学校 入学後、無理に合わせなければいけなく なったときに、このことでどんな影響が でるか知りたいです。 幼T5 年長児はカレンダーや時計を使って (1時間以内の長針) 見通しを持たせる ようにしています。それは、子どもの中 で納得できることが大切だと考えている からです。

小学校教員は、仕上げの色塗りに夢中になって1年 生の声かけにも反応しないと見取り、小学校の日課の 中でこのような幼児の姿に活動の切り替えの難しさを 感じていると伝えている。それを受け、幼児期の教員 は、園では取り組む十分な時間的・空間的余裕がある としながら、このように夢中になって活動する多くの 幼児が示す発達の姿が、小学校にどのようにつながっ ているのか関心を示している。

ここでは、「見取りシート」の記入がきっかけとなり、活動の切り替えの時期と教員の関わりについて幼 小教員の協議を行った。

幼児期の教員は、幼児が集中して取り組む行動を支える園での環境について伝える一方で、カレンダーや時計、予定をメモしたホワイトボードなどを使って見通しを持たせ、活動を切り替える経験をさせるための環境を意図的に作っていることも伝えている。

幼小教員が共有した「子どもの育ち」を三つの観点で見ると、幼児期の教員が学びの基礎を育むため意図的に作っている環境の意味やねらいに幼小の意識の違いがあることが分かる。幼児期の教育では、環境を通じて見通しを持たせ、活動を切り替える経験を重ねることで、学びの基礎を身に着けさせていることが分かる。そして、活動に集中して取り組む、活動の切り替えができるといった発達の姿を理解した。幼児期の教員によるこの環境による援助が全体に対して行われていることから、注目した幼児だけの姿ではなく、多くの幼児が示す発達の姿だと分かる。

小学校教員は意見交換会における協議を通して、「子 どもの育ち」を共有することができ、幼児理解が深ま った。

7 成果

本研究では、小学校教員が幼児理解を深めるための 手立てとして、幼小の意見交換会を実施し検証を行っ た。意見交換会では、「見取りシート」を活用し、「交 流活動」の設定を工夫したことで充実した話合いがで き、小学校教員の幼児理解を深めることができた。

「見取りシート」の活用による成果として、次の三 点が考えられる。

まず、一点目として、幼児を見取る視点を明確にして、小学校の教員に幼児期の教育の視点を提示したことで、具体的な幼児の姿が見取れるようになったことである。そして、視点を合わせて意見交換したことで、話合いの内容を焦点化することができた。

次に、二点目として、小学校教員が幼児全体の示す 姿と個々の幼児の姿を見取ったことである。それは、 活動全体を通じて、全体的に捉えられる姿と個々の姿 が見取れるよう、また、事前・事後の姿も確認できる よう、「全体的・一部」、「交流活動前」、「交流活動後」 の記入欄を設けたため、小学校教員がそれらを意識し て見取ったのである。

そして、三点目として、「見取りシート」にメモ欄を 設けたことにより、幼児の表情や内面の見取りができ たことである。内面を見取ったことが意見交換会での 話合いの深まりにつながった。

「交流活動」は小学校で行う学習活動を設定した。 そのことによって、不安や戸惑いを覚えながら交流 を楽しもうとする幼児の姿について、幼小教員は幼児 の入学後の姿と関連させながら意見交換することがで きた。事後に取材した、幼児期の教員の感想「戸惑う 幼児の姿を見ることができ、どのように乗り越えるだ ろうかと見守りました」や小学校教員の「園でも小学 校と同じような経験があることを知ったので、次の1 年生には生かしていきたい」という感想から、入学期 4月の児童の姿と重ねながら幼児を見取っていたこと が分かった。

さらに、幼小教員による意見交換会では、「子ども の育ち」を共有することで、小学校教員は実感から教 育の違いを理解・意識することができたことも成果で ある。

これまでの小学校教員は幼児をイメージで捉えていたのではないだろうか。しかし、本研究での意見交換会に向けた取組として、「見取りシート」を活用し、実際に具体的な幼児の姿を見取ることによって、幼児の姿は確かに見られた幼児の姿となった。そして、意見交換会では、見取りの違いからそれぞれの教育の違いに気付き、「子どもの育ち」を共有することで、幼児期の教員と同じ視点で小学校教員が幼児理解を深めることができたと言える。

8 今後の展望

研究にあたって、幼小接続のための取組が進まない 要因のうち、「幼小の教育の違いについて十分理解して いるとはいえない」ことに着目した。

本研究における意見交換会での取組において、幼小の教員が互いの教育の違いを理解し、小学校教員が幼 児理解を深められることが検証できた。

また、検証の際に幼小の教員が共有した「子どもの育ち」が、入学期の児童理解の在り方につながることも見えてきた。

今後は、本研究の試みを基に、小学校教員がこうした児童理解の在り方を実践・見直しをしていくことで、幼小接続への教職員の意識を高め、学校独自の入学期のための教育課程の編成を考えていく必要がある。

おわりに

本研究では、児童の小学校生活への適応のために、 幼小が滑らかに接続する必要があると考え、子ども一 人ひとりの発達や学びをつなぐ手立てとして、幼小教 員の意見交換が有効であることを明らかにした。

意見交換会により、幼小の教員が教育の違いを理解することで、双方の教員は教育の違いを意識しながら、それぞれの教育が担う役割を果たしていけると実感していた。そして、小学校教員は入学期の児童の戸惑いに寄り添えるようになった。こうした小学校教員の幼児理解の深まりが、小学校生活への適応を目指した具体的な関わり方につながると考えられる。幼児理解をすれば、教員の関わり方は変わる。だからこそ、見取りが違うことを、具体的に意識できる機会を持つことが大切だろう。

入学して、顔見知りになった教員が、幼児期の教員がしていたように関わりながら、児童が徐々に小学校教育に慣れるように援助していくことで、児童は安心して小学校生活を送ることができるようになっていくだろう。

最後に、調査や交流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 2005 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102/002.htm(2014.2.25 取得))

参考文献

お茶の水女子大学附属幼稚園小学校中学校子ども発 達教育研究センター 2008 『「接続期」をつくる』 神奈川県立総合教育センター 2006 「幼・小 小・中 校種間連携学習指導事例集」

厚生労働省 2008 『保育所保育指針解説書』 フレーベル館

国立教育政策研究所教育課程センター 2005 『幼児期 から児童期への教育』 ひかりのくに

文部科学省 2008 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館

文部科学省 2010 「幼児期の教育と小学校教育の円滑 な接続の在り方について(報告)」

木下光二 2010 『育ちと学びをつなげる幼小連携―小 学校教頭が幼稚園へとび込んだ 2 年間』チャイル ド本社

木村吉彦監修・仙台市教育委員会編 2010 『スタートカリキュラムのすべて―仙台市発信・幼小連携の新しい視点―』ぎょうせい

永井聖二・神尾美津子 2011 『幼児教育の世界』学文 社

戦後神奈川県における青少年行政に関する研究

---- 県立青少年会館を中心に ----

峯 一路¹

昭和40年代、神奈川県は、青少年に対して団体活動・余暇活動の場を与えるため、日帰り施設である21館の 県立青少年会館を、市部を中心に設置した。働く場を求めて青少年が県外から流入する中で、勤労青少年に配 慮した会館の運営が行われた。本研究では、会館の設置に至る経緯、利用の状況及び会館が行った自主事業等 の調査を行い、戦後神奈川県の青少年行政において青少年会館が果たした役割について考察した。

はじめに

昭和30年代以降の神奈川県は、「非行の防止」とあわせて「健全育成」を青少年行政の軸として掲げるようになり、様々な青少年健全育成施設を設置した。その一つが、神奈川県立の青少年会館である。青少年会館は、青少年に団体活動の場を提供することを主な目的として、市部を中心に計21館設置された。来館する上での地理的・時間的な制約が少なく、また、単に施設や設備を貸すことにとどまらず独自に主催した事業を通して行政が青少年と関わったという点において、青少年会館は青少年にとって身近な施設になり得たと考えられる。しかし、昭和60年代になると、県は青少年健全育成施設の見直しを図り、青少年会館の廃止または市への移管を進めた。

本研究では、県の刊行物や県議会の記録、新聞記事等を参考に、青少年会館の設置に至る経緯や利用の状況及び実施された事業等について調査した。これらの調査によって判明した事実を基に、昭和 40 年代から50 年代にかけての神奈川県が青少年の健全育成についてどのように考え、また、青少年会館が青少年を健全に育成する上でどのような役割を果たしたのかを考察した。

研究の内容

1 本県における青少年行政の概要

(1) 当時の青少年をめぐる状況

「青少年白書」(内閣府 2000)や「青少年行政20年 史」(神奈川県 1971)を参考に、昭和20年代から昭和 40年代にかけての青少年をめぐる状況を概観すると、 次のように整理できる。

昭和20年代の国の施策の中心は、増加する「浮浪児」

1 神奈川県立大和南高等学校 研究分野(今日的な教育課題研究 神奈川の教育 史に関する研究) や青少年非行(刑法犯少年の数の戦後最初のピークは昭和26年)への対策であり、この背景にある貧困等の問題に対処するために、児童福祉が行政課題として取り上げられるようになった。昭和30年代には、経済の高度成長を背景として、有害な出版物の氾濫や交通事故の増加、青少年非行の増加及び質の変化(刑法犯少年の数の戦後第2のピークは昭和39年)、勤労青少年の福祉の不足など、青少年をめぐる問題が多様化した。

本県においては、中学校や高等学校を卒業した後に働く場を求めて本県に流入した青少年が、職への定着など新しい環境への適応に関する問題を抱えていた。流入青少年の数は昭和30年代に増加し、他県出身者が本県で就職した新規学卒者の総数に占める割合は、昭和44年に60%を超えた。昭和45年には勤労青少年福祉法が制定され、地方公共団体が勤労青少年の福祉を増進する責務を有することが規定された。勤労青少年に対し高い関心が払われるようになったのである。

また、勤労青少年の動向は、本県における青年の団体活動にも影響を与えた。本県では、第二次または第三次産業に従事するため、横浜市・川崎市などの都市部へ転出する者が増加した。これに伴い、地域を基盤として団体活動を行ってきた青年団が衰退した。このような団体に代わり、職場や施設を中心とした小規模の団体が都市部を中心に生まれ、興味・関心に応じた活動を行うようになった。しかし、このような団体は、喫茶店で会合を行うなど、活動場所に恵まれていたとは言えなかった。

(2) 本県における青少年行政機構の再編

青少年問題が多様化する中、昭和30年代半ばまでの本県の青少年行政は、警察、教育、民生などの各部がそれぞれの目的に応じた施策を個別に実施していた。例えば、有害な社会環境の是正については、民生部が出版物の規制を、警察本部が薬物の取締りをそれぞれ担っていた。このような中で施策を統一的に進める必要性が高まり、青少年行政の一元化が議論されるようになった。昭和38年12月、県議会は、知事、教育委員会、公安委員会に対し、青少年対策関係組織を総合統

一するよう要望した(神奈川県 1971)。

昭和39年2月、県は知事部局の部外課として「青少年企画課」と「青少年育成課」を新設した。両課には、これまで民生部児童課、教育庁青少年教育課、警察本部少年課が担当していた事務のうち青少年の健全育成に関する部分が移管・統合された。

昭和39年3月、県は知事を本部長とする「青少年総合対策本部」(以下、「青対本部」と表記する。)を設置した。青対本部は知事を本部長、副知事を副本部長、関係部局長を本部員として構成された。青対本部の所掌事務は「青少年対策の総合的な企画、調整及び推進に関すること」と「青少年対策について県関係部局間の相互連絡に関すること」である(神奈川県青少年総合対策本部 1970)。青対本部の関係課は、知事部局6部10課、青少年2課、教育庁3課、警察本部3課にわたっており、青少年企画課を事務局とする全庁横断的な連携体制が整えられた。このような機構の設置は全国に先駆けたものであり、国は昭和41年になって、総理府に青少年局(現内閣府子ども・若者育成支援推進本部)を設置している。

昭和44年、県は、業務量の増大に対応するために青 少年事務局を発足させた。青少年企画課・青少年育成 課の両課は青少年事務局に所属することになった。

(3) 県が考える青少年の「健全育成」

青対本部は「基本方針」と「対策」を定め、青少年 行政に関する施策の推進に当たった(第1表・第2表)。 なお、昭和45年度以降、「対策」は「対策推進要綱」と して整理されている。

第1表の基本方針には、「健全育成のための施策を主軸とし、あわせて非行の防止を図る」ことが示されている。昭和30年代半ばから増加した多様な青少年問題を解決するに当たっては、単に補導などの対策にとどまることなく、青少年の自覚と健全な心身の育成が必要だという認識が高まっていた。本県の青少年行政は、非行防止と健全育成の二つを軸として展開されるようになったのである(神奈川県 1971)。

第1表 県青少年総合対策本部が定めた「基本方針」 (昭和43~44年度)

- ○時代の推移に対応する青少年の社会的関心の実態を把握しつつ、健全育成のための施策を主軸とし、あわせて非行の防止を図る。
- ○家庭、学校、職場及び地域が健全育成の基盤であると する立場を軸として、各部局の施策及び民間活動の総 合的、かつ、効果的な促進を図る。

(神奈川県 1971 「青少年行政 20 年史」 p. 53 を基に作成)

青対本部が掲げた対策の一つに「青少年団体の育成」 がある(第2表)。青対本部は、健全な人間関係を構 築することが健全育成につながるという前提に立ち、 青少年による団体活動を重視する姿勢を示していたと考えられる(神奈川県青少年総合対策本部 1964)。県は、青少年育成課の業務の第一に「青少年関係団体の指導及び育成に関すること」(神奈川県 1964)を掲げ、また、昭和40年策定の「第三次総合計画」では、青少年行政に関する具体的方策として、地域における民間組織の育成を冒頭に掲げた(神奈川県 1965)。

しかしながら、前述したように、地域を基盤として 団体活動を行ってきた青年団は既に衰退していた。また、青少年の組織率は、少年(6~15歳)で約50%、 勤労青少年(15歳~24歳)で約10%(昭和44年時点)であり、青少年育成課はこの状況を課題であると認識 していた(神奈川県青少年育成課 1969)。なお、青少年育成課は「何らかの団体への参加」の意味で「組織」の語を使用しており、本研究でもこれに倣う。

このような中で、県は、青少年の組織化を推進するための様々な事業を実施した。具体的には、昭和42年度以降、県は新たに結成された団体に対して補助金を支給した。また、昭和45年度以降、県立の青少年会館も組織化の推進に関する事業を主催した(神奈川県青少年総合対策本部 1992 p. 204)。なお、青少年会館の事業については後述する。

第2表 青対本部が定めた「対策」(昭和43~50年度)

70 2 2	(日为不能》是607年·对宋)(昭和1900年度)
	○家庭教育の充実と学校における生徒指導の強化
昭和43~47年度	○青少年の保健と福祉の充実
	○地域における健全育成活動の促進
	○青少年団体の育成とスポーツ、レクリエーションの奨励
	○勤労青少年の教育の振興と福祉の増進
	○健全育成施設の整備と運営の充実
	○社会環境浄化活動の推進
	○青少年非行防止活動の強化
昭	○明るい家庭づくりと学校・社会における生徒指導の充実
和48~50年度	○よい仲間づくりと指導者の養成
	○働きがいの充実とスポーツ、レクリエーションの普及
	○青少年健全育成施設の整備、活用と福祉の増進
	○よりよい社会環境づくりと非行防止活動の強化

(神奈川県 1971 「青少年行政20年史」 p. 53、神奈川県 1972 「青少年行政年報」、神奈川県 1975-1976 「青少年白書」を 基に作成)

(4) 神奈川県立の青少年健全育成施設

青対本部が掲げた対策の一つに、「健全育成施設の整備」がある(第2表)。昭和30年代半ばから昭和50年代後半にかけて、県は、青少年が諸活動を行うための拠点として、青少年企画課を中心として青少年健全育成施設を設置した(第3表)。

これらの施設の「設置の目的」を見ると、「団体活動」「団体訓練」「団体生活」といったように、「団体」の

語が多く用いられている。このことからも、健全育成 を推進する上で団体活動を有用な手段とみなす県の考 えが見てとれる。

第3表 神奈川県立の青少年健全育成施設

形態	施設種別	設置の目的	数		
		青少年に団体活動と余暇活動の場			
	青少年会館	を与え、もって青少年の健全な育	21		
日		成を図る			
帰り	青少年	青少年の健全な育成を図り、併せ	1		
利	センター	て県民の教養の向上に資する			
用	花月園	児童に健全な遊びを与えて、その			
	こども	健康を増進し、及び情操を豊かに	1		
	センター	する			
		団体訓練又はその指導者の研修等			
	青年の家	を実施することにより、健全な青	5		
		年の育成を図る			
		青少年に、自主活動を主とする団			
宿	青少年の家	体生活と余暇善用のための諸活動	4		
泊		の場を与える			
利	三浦臨海	青少年に、自主活動を主とする団			
用	青少年	体生活と余暇活動の場を与え、も	1		
	センター	って青少年の健全育成を図る			
	細立ば	青少年に団体活動及び余暇活動の			
	観音崎	場を提供し、併せて青少年指導者	1		
	青少年の村	の研修、実践活動を促進する			
	青少年	野外活動を通じて健全な青少年の	0		
野	キャンプ場	育成を図る	6		
外 活	青少年サイ	都市近郊の手近な場所に自然に親			
動	クリングコ	しみながら、サイクリングを楽し	5		
	ース	める場を確保提供する			

※昭和58年時点で設置されているものを掲載

(神奈川県 1983 「青少年白書」を基に作成)

2 県立青少年会館

(1) 県立青少年会館の設置

県が整備した青少年健全育成施設の中で、設置数が 突出しているのが青少年会館である。青少年会館は、 昭和41年に設置された「神奈川県立青少年会館」(昭和48年度以降は「神奈川県立紅葉ヶ丘青少年会館」に 改称。以下「紅葉ヶ丘青少年会館」と表記する。)が最初である。この施設は、横浜市西区の「神奈川県文化 センター」(県立音楽堂、県立図書館、県立青少年セン ターが所在)の一角に設置された。その経緯について は、次のように整理できる。

昭和37年に結成され、団体相互の連携と地域連帯を 深めるための活動を行っていた神奈川県青少年団体連 絡協議会は、昭和38年に、都市の勤労青少年グループ が余暇活動のために利用できる施設を建設するよう県 に要望した。また、県議会の青少年問題特別委員会も、昭和38年に、都市の青少年を健全に育成する場としての施設を建設するよう県に要望した。一方、県立青少年センターや県立図書館では、利用者の増加に対応するための増築が検討されていた。これらのことを踏まえ、県は昭和40年の「第三次総合計画」で事業費1億4,400万円を要する「青少年会館(仮称)」設置計画を示した。その計画の実施により、紅葉ヶ丘青少年会館が青少年センターに併置され昭和41年に開館した(神奈川県1972 pp.6-8)。

紅葉ヶ丘青少年会館の運営が軌道に乗ると、他の地域でも青少年会館の設置を要望する声が高まった。県は、各地域への青少年会館設置の第一歩として昭和44年に小田原青少年会館を設置し、昭和44年策定の「第三次総合計画(改訂版)」(神奈川県1969)で、事業費19億400万円を要し各地域に青少年会館を建設する計画を示した。昭和44年度から昭和49年度にかけて19館が設置され、最終的には21館となった(第4表)。

第4表 神奈川県立青少年会館の設置時期

設置年度	名 称
昭和 41 年度	紅葉ヶ丘青少年会館 (横浜市西区)
	小田原青少年会館、川崎青少年会館、茅ヶ
昭和 44 年度	崎青少年会館、相模原青少年会館、横須賀
	青少年会館
昭和 45 年度	厚木青少年会館、鎌倉青少年会館、秦野青
哈和 45 平度	少年会館
	平塚青少年会館、高津青少年会館(川崎市
	高津区)、足柄上青少年会館(足柄上郡開
昭和 46 年度	成町)、大和青少年会館、藤沢青少年会館
哈和 40 平度	※足柄上青少年会館の付属施設として、昭
	和 53 年度に「南足柄文化スポーツ会館」
	が南足柄市に設置されている。
昭和 47 年度	三浦青少年会館
昭和 48 年度	逗子青少年会館、神之木台青少年会館(横
响和48 牛皮	浜市神奈川区)、伊勢原青少年会館
四和 40 年中	津久井青少年会館(津久井郡津久井町)、
昭和 49 年度	海老名青少年会館、座間青少年会館

(神奈川県青少年総合対策本部 1974 「青少年対策要覧」、神 奈川県立足柄上青少年会館 1997 「平成8年度版事業概要」 を基に作成)

(2)施設の概要

青少年会館には、集会室、和室、音楽室、美術室、 プリントコーナーなどが設けられ、団体活動や余暇活動の場として青少年や各種団体に利用された(第5表)。 スポーツコーナー、学習室などの施設は、個人による 利用も可能であり、団体・個人を問わず青少年は原則 無料で利用することができた。開館日は、月曜日、祝 日の翌日及び年末年始を除き年間で300日程度である。 勤労青少年の利用を促進するために午前9時から午後 9時30分まで開館され、職員は二交代で勤務した。

第5表 会館利用団体(昭和47年度 川崎青少年会館)

	会館を利用した団体の概要	団体数
1	美術・演劇・文化等文化活動を主とする団体	18
2	研究・学習・教養を主とする団体	40
3	スポーツ・野外活動を主とする団体	34
4	レク・話し合い・趣味・余暇活動を主とする団体	55
5	ボランティア活動を主とする団体	6
6	親睦を主とする団体	22
7	子ども会等児童生徒の団体	4
8	その他(連合体、婦人団体、事業所関係団体)	29
	計	208

(神奈川県立川崎青少年会館 1973 「事業概要」を基に作成)

特色ある施設を備えた青少年会館も存在した。例えば、工場が集中する地域に設置された川崎青少年会館は、地方出身の勤労青少年との面会のために来館する保護者や出身校の教師のための宿泊施設を備えていた。相模原・横須賀・三浦の各青少年会館には、地元の演劇団体の要望を受けてホールが設けられた。また、足柄上青少年会館には、その広大な敷地を利用して、総合運動場やプール、テニスコート、バレーコートなどのスポーツ施設が設けられた。

(3) 県立青少年会館の運営

各会館は、昭和44年に定められた「神奈川県立の青少年会館運営基本方針」(第6表)に基づき運営された。第6表で示した方針からは、青少年会館が健全な活動として「趣味、スポーツ、レクリェーション並びに文化活動」を想定したことや、場を提供する上で「勤労青少年に格段の配慮」をしようとしたことが分かる。また、方針には「社会情勢の推移」や「青少年の希求」を踏まえ施設の運営や設備の充実に努めることも示された。

青少年会館で行われた事業の中には、会館が独自に 主催したもの(以下、「自主事業」と表記する。)が あった。つまり、青少年会館は、既存の団体に対して 単に施設・設備を貸すことにとどまらず、職員は、趣 味や団体の指導、行事の企画・運営を担当したのであ る。昭和45年度以降の自主事業には、各館で概ね共通 の柱が定められ(第7表)、その具体的な内容の計画・ 実施は、各館ごとに行われた。昭和45~51年度の自主 事業の柱の名称からは、青少年会館が青少年の組織化 を進めようとしていることや、勤労青少年を利用者と して想定したことがうかがえる。

来館を呼びかけるポスターなどを目にして自ら赴く 青少年もいたものの、自主事業への参加者をどのよう に集めるかは設置当初の課題であった。例えば、藤沢青少年会館は企業訪問を行い、自主事業への参加を呼びかけている(神奈川県立藤沢青少年会館 1991)。

昭和52年度以降は自主事業の柱から勤労青少年に 関する項目が消え、青少年の社会参加を促す項目が新 設された。このことから、青少年会館の利用者層が変 化したことが推測される(この点、後述)。

第6表 神奈川県立の青少年会館運営基本方針

- 1 青少年に趣味、スポーツ、レクリエーション並びに文化活動等の健全な団体活動と余暇活動の場を与え、青少年をすこやかに育成することを目標とする。
- 2 青少年会館は特別の設備のほかは無料で開放し、積極的に 場の利用の促進を図る。
- 3 会館の運営にあたっては、各青少年関係機関、団体、企業 体、健全育成施設及び青少年指導者が相互に密接な連携を 保ち、効果ある青少年育成活動の推進を期する。
- 4 勤労青少年の福祉増進を図るため、会館の利用については 勤労青少年に格段の配慮をする。
- 5 青少年が会館を利用するにあたっては、公共施設の愛護と 正しい利用に意を用いさせ、あわせて公徳心のかん養に資 するようにする。
- 6 青少年会館の事業等については、広報などにより広く周知 徹底をはかり、あわせて適正な使用と管理の万全を期す る。
- 7 会館活動の活発化と会館相互の連携をはかるため、連絡会 議を開催するなど連絡体制を確立し、また、職員の研修を 行ない、資質の向上につとめる。
- 8 社会情勢の推移に着目し、また、青少年の希求を把握し、 常に施設運営と設備の充実につとめる。

(神奈川県 1971 「青少年行政 20 年史」 pp. 337-338 を基に 作成)

第7表 青少年会館自主事業の柱

	昭和 45~51 年度	昭和 52~57 年度
1	指導者の養成と組織化の推進	文化活動の推進と教養 の向上
2	勤労青少年の職場生活の向上	スポーツ・レクリエー ション活動の充実
3	教養の向上と文化活動の推進	交流と連帯の推進
4	余暇活動の充実	青少年指導者養成
5		青少年社会参加推進

※青少年センターと一体的運営がなされている紅葉ヶ丘青少年 会館では、自主事業の柱の名称が上記とは一部異なる。

(神奈川県青少年総合対策本部 1992 「かながわ青少年のあゆみ」 pp. 387-388 を基に作成)

(4) 青少年の組織化と交流

ア 勤労青少年の組織化

青少年会館の自主事業と青少年の健全育成との関係について、川崎青少年会館の具体的な事例を基に考察した。川崎青少年会館が昭和46年度に実施した自主事業を、第8表にて示した。この1年間には延べ56回・173日の自主事業が実施され、延べ7,213人が参加している。

第8表 昭和46年度川崎青少年会館の自主事業

自主事業の柱	事業の名称
指導者の養成と	グループ指導者研修会、グループサークル
組織化の推進	交歓会、勤労青少年のつどい
	転入青少年交歓のつどい、婦人と勤労青少
勤労青少年の	年のつどい、明るい職場づくりのつどい、
	職業意識啓発講座、カウンセリング講座、
職場生活の向上	はたらく若い女性講座、勤労青少年の日の
	つどい
教養の向上と	教養講座、女子青年文化教室(手芸教室、
文化活動の推進	茶道教室)、会館文化祭
	フォークダンスのつどい、館外活動のつど
	い、スポーツ教室(卓球)、卓球大会、フ
余暇活動の充実	リーテニス大会、剣道大会、トレーニング
	特別教室、はたらく女性の健康教室、母と
	子の健康教室、若人のつどい

(神奈川県立川崎青少年会館 1980 「あゆみこの 10年」 pp. 87 -91 を基に作成)

川崎青少年会館の自主事業は、ほぼ全てが勤労青少年を対象とするものであった。それぞれの事業内容には、「仲間を知ろう」「話し方と人間関係」「職場の中での人間関係」「愛と結婚」など、他者との関係の構築とその維持に主眼を置くものが多い。例えば、「勤労青少年の職場生活の向上」の事業として実施された「転入青少年交歓のつどい」では、レクリェーションや講演、キャンドルファイヤーなどが行われた。また、昭和46年度から昭和47年度にかけて、自主事業に参加した青少年によって、6つの青少年団体が結成された。その一つに、茶道教室修了生20名で結成された「水無月会」がある(神奈川県立川崎青少年会館1980)。

同様の自主事業は、他の青少年会館においても行われていた。紅葉ヶ丘青少年会館では、昭和43年度に「転入青少年交歓のつどい」(年2回3地区の計6回)が始まり、初年度には440名の青少年が参加している。昭和46年度からは、従来の内容に加え、地方出身者の組織化を目指して「ふるさとのつどい」(年6回)が実施された。この事業に参加した青少年によって地方出身グループ「若い芽」が発足している(神奈川県立青少年センター1972)。

このように、青少年会館が主催した自主事業は、青 少年が組織化されるきっかけとなったのである。

イ 利用団体間の交流

(7) 会館内における青少年団体の交流

昭和49年5月、紅葉ヶ丘青少年会館を利用する団体 の連絡協議会として「紅葉ヶ丘グループ交友会」が発 足し、「仲間を広く求め友情の輪を広げよう」という目 標に沿って活動した(神奈川県立青少年センター 1982 pp. 83-84)。発足に際して、当時の職員は「組織化に無 関心なグループも少くなかった。何回となくリーダー 格との話し合いを持ち、時間もかけて誕生までには長 い陣痛期を要した」(神奈川県立紅葉ヶ丘青少年会館 1977 p. 19) と振り返っている。その後加入団体は増加 し、昭和57年には126団体に達している。紅葉ヶ丘グ ループ交友会が関わった会館青年祭(ふるさとまつり 「もみじのつどい」)は、昭和51年には自主事業(美 術講座・音楽講座) の受講生と一体となって実施され た。他の青少年会館においても、高津青少年会館の「高 津サミット3000番」のような利用団体の連絡協議会が 組織された(神奈川県立高津青少年会館 1992)。

(イ)会館の枠を越えた青少年団体の連携

昭和50年代半ば以降、会館を利用する団体が他の会館の団体と交流する事例がみられるようになった。その一つに、昭和57年の合同美術展「青春の軌跡展」がある。これまで、予算の関係から発表の場に恵まれていなかった紅葉ヶ丘青少年会館の利用団体が参加を呼びかけたところ、横須賀・三浦・秦野の各青少年会館の利用団体が応じ、約40人の青少年が出展することになった。彼らは自ら費用を負担して県民ホールの1室を借り、1年の準備の後に展覧会を実施した(昭和57年6月25日付神奈川新聞)。

3 県立青少年会館が果たした役割

青少年会館が設置された時期の本県では、青少年をどのように組織化するかが課題であった。先に述べた川崎青少年会館の自主事業「転入青少年交歓のつどい」に参加したある青少年は、会館に寄せた手紙の中で「田舎から出て来て一年、(中略)会社内のことしか知らなかったのですから。これからもいろんな催し物をして下さい」と、青少年会館への期待を綴っている(神奈川県立川崎青少年会館 1980 p.8)。この手紙からは、本県に流入した青少年が、会館という場を通じこれまで触れることのなかった職場外の環境を知り得たことが分かる。青少年会館は自主事業を通して組織化の機会を青少年に提供し、これに応じた青少年は団体を結成し活動を行った。青少年会館は、いわゆる仲間づくりを職場外で実現できる場であったと考えられる。

つまり、青少年会館の設置目的である「団体活動の場を与える」ことは、既存の団体に活動のための施設や設備を貸すことに加え、青少年が組織化される機会を提供することをも含んでいたと言える。このことは、

設置当初に川崎青少年会館に勤務した職員が「単なる会合の利用に終らないよう(中略)有効適切な運営を図ると云うのが大きな課題であった」(神奈川県立川崎青少年会館 1980 p.21)と振り返っていることからも推測できる。

各地域に設置された青少年会館の運営が軌道に乗る一方で、勤労青少年の減少や青少年による非行の増加など、本県の青少年をめぐる状況にも変化が生じていた。県は、青対本部の対策から「勤労青少年」の語を除き(第2表)、青少年の自立の促進を目指し青少年行政の方向性を見直し始めた。また、青少年に関する多様な業務を担ってきた青少年事務局は、昭和52年に廃止された。本県の青少年行政は転換期を迎えたのである(神奈川県青少年総合対策本部 1992 pp. 140-142, p. 147)。昭和50年代の青少年会館は、自主事業の柱から勤労青少年に関する項目を外すとともに(第7表)、自主事業の主な対象を勤労青少年からその他の青少年にも広げていった。しかしながら、団体活動を青少年の健全育成の中心とする青少年会館の方向性は変わらなかった。

このような中で、青少年会館は、単に青少年を組織化することにとどまらない場となった。昭和52年度以降の自主事業については詳述できなかったが、自主事業の柱として新設された「交流と連帯の推進」(第7表)は、団体活動を健全育成の中心とする方向性を発展させたものと考えられる。会館が主催した自主事業以外にも、紅葉ヶ丘グループ交友会の活動や合同美術展の開催などの例に見られたように、青少年会館の中で団体間の交流が進み、さらには団体が館の枠を越えた合同の事業を企画・実施するまでに至った。会館側から与えられたものではない、青少年自らが企画した事業が行われたのである。青少年会館は、青少年の自主性を育む場としても機能した。

昭和52年度以降に設けられた自主事業の柱は、青少年会館だけでなく他の県立青少年健全育成施設にも採用されている。このことは、青少年会館の運営が肯定的に評価されたことの現れではないだろうか。勤労青少年が減少したにも関わらず、青少年会館の延べ利用者数は、昭和46年度には約95万人(10館)であったが、昭和54年度には約227万人(青少年会館21館及び足柄上青少年会館付属施設)に達した(神奈川県青少年総合対策本部 1992 p. 392)。

以上のように、青少年会館は、社会情勢の変化を受けつつ、また利用者層の変化を伴いながら運営を続けてきた。青少年会館は、勤労青少年を初めとする未組織の青少年の組織化や青少年団体の交流を促すことで、仲間づくりや自主性の養成に寄与してきた。すなわち、健全な人間関係を構築し青少年の健全育成を果たしてきたのである。

おわりに

県は、昭和63年1月の「かながわ青少年プラン」に おいて、地域に密着した青少年会館などの青少年健全 育成施設は市町村などの地域で運営することが望まし いという姿勢を示した。その後、青少年会館が所在地 の市・町へ移管される動きが進み、平成9年度末まで に全ての会館が市・町へ移管または廃止された。

本研究では、青少年会館が青少年の健全育成に果たした役割を団体活動の側面から明らかにしたが、他の施設が果たした役割や青少年会館の移管・廃止の経緯については十分に言及できなかった。これらについての詳細な調査を進め、他の施設が青少年の健全育成に果たした役割や施設間の関連性、さらにはこれらの施設の移管・廃止が現在の青少年行政に与えた影響を明らかにしていくことを、今後の課題としたい。

引用文献

神奈川県 1964 神奈川県規則第6号 昭和39年2月18 日付「神奈川県行政組織規則の一部を改正する規 則」(『神奈川県広報』号外第3号)

神奈川県 1971 「青少年行政20年史」 p. 53, pp. 337-338

神奈川県 1982 「青少年センター20年のあゆみ」 pp. 83-84

神奈川県青少年総合対策本部 1970 「青少年対策要覧 (昭和45年度) | p. 28

神奈川県立川崎青少年会館 1980 「あゆみこの10年― 開館10周年記念誌―」 p.8, p. 21, pp. 87-91

神奈川県立紅葉ヶ丘青少年会館 1977「創立 10 周年を 迎えて」 p. 19

参考文献

神奈川県 1965, 1969 「第三次総合計画」 神奈川県 1970-1972 「青少年行政年報」 神奈川県 1972 「青少年センター十年史」 pp. 6-8, pp. 120-121

神奈川県 1975-1976, 1983 「青少年白書」 神奈川県立川崎青少年会館 1973 「事業概要」 p. 8 神奈川県青少年育成課 1969「神奈川県の青少年教育」 神奈川県青少年総合対策本部 1964 「青少年対策資料 要覧」

神奈川県青少年総合対策本部 1992 「かながわの青少年とともに 青少年行政40年のあゆみ」 pp. 140-142, p. 147, p. 204, pp. 387-388, p. 392

神奈川県立高津青少年会館 1992 「記念誌 ふれあい をもとめて」

神奈川県立藤沢青少年会館 1991 「あえる気がして」 神奈川新聞社 1982 「神奈川新聞」 6月25日付 内閣府 2000 「青少年白書 平成11年版概要」

キャリアアセスメントの特色を踏まえた 進路指導への効果的な活用に関する研究

—— 進路相談事例と進路学習の実践状況の検討を通して ——

塩 沢 恵 子1

総合教育センターでは、平成25年度より特別支援学校等の就労支援をサポートするため「キャリアアセスメント」を実施している。本研究では、特別支援学校分教室を対象にアンケートを行い、進路学習の実施状況や課題等を明らかにした。また、特別支援教育推進課が開発した「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を参考に、所属校分教室で進路相談を実施し、進路指導へのキャリアアセスメントの有効性について検証した。

はじめに

「かながわグランドデザイン 実施計画 主要施 策・計画推進編 2012-2014」(神奈川県 2012)では、 特別支援学校高等部 (知的障害教育部門) の就職率を 25.2% (2011年度) から31% (2014年度) へ伸ばす目 標を設定している。

「平成25年度学校教育指導の重点」(神奈川県教育委員会 2013) においても、特別支援学校教育指導の重点として、キャリア教育の推進、就労を促進するための職業教育の充実を挙げている。

神奈川県教育委員会は、特別支援学校の過大規模化に対応して、平成16年度から県立高等学校内に「分教室」を設置している。平成25年度は、県立特別支援学校27校のうち分教室のある学校は16校であり、20分教室が設置されている。分教室に在籍する生徒は、比較的障害が軽度で自力通学や集団学習が可能な生徒であり、企業就労を希望している者も多い。そのため、特別支援学校の分教室では、就労に向けた進路指導の充実が求められており、とりわけ就労支援に向けた取組が課題と考えられる。

総合教育センター特別支援教育推進課では、学校における就労支援をサポートすることを目的に、従来からある「特別支援学校等アセスメント事業」に「キャリアアセスメント」を加え、平成25年度より実施している。また、平成25年度研究「就労支援に向けたアセスメントの活用に関する研究」において、「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を開発し、アセスメントの効果的な活用について研究を行っている。

本研究は、特別支援教育推進課の平成25年度研究と 連携し、分教室での進路学習の実施状況を調査すると

1 神奈川県立藤沢養護学校

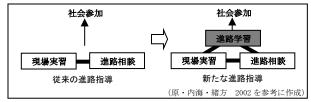
研究分野(今日的な教育課題研究 就労支援に 向けたアセスメントの活用に関する研究) ともに、進路指導におけるキャリアアセスメントの有 効性について研究を行うこととした。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 進路指導の質的転換

原・内海・緒方(2002)によれば、従来の進路指導は、産業現場等における実習(以下、現場実習という)と進路相談を中心に行われていたが、1990年代後半から生徒の自己選択・自己決定を意図した進路学習が提唱され、この三要素を相互に関連付けて指導することが大切であると考えられるようになった(第1図)。この新たな進路指導への転換の背景には、自立観の変化、就労・福祉環境の整備、福祉システムの転換、産業構造の変化が挙げられる。



第1図 新たな進路指導への転換

(2) 進路指導における課題

渡辺・杉山・亀山(2006)は、進路学習とは「進路に関連する事項を計画的、段階的に学び、現場実習や職場見学等による進路体験に基づいた社会的認識や自己認識(自己理解)を培うことが目標になる。これらの学習や体験をもとに、個別の進路相談において、主体的に実習先や進路先を選択することになる。(中略)しかし、実習活動を中心とする伝統的な進路指導観から体験的に『進路・職業を知る』ことに進路指導の重点が置かれがちな傾向も根強く、自己理解の実践的位置付けは必ずしも十分ではないという指摘もある」と述べている。

この指摘は、生徒が主体的に進路選択をするにあた

り、自己理解が重要であるとされているものの、自己 理解を深める進路学習の実践はまだ不十分であること を示唆する。また、進路学習は進路に関する事項を計 画的、段階的に学ぶものであるとされているが、本県 の分教室の歴史が浅いことを考慮すると、分教室での 進路学習の在り方(指導計画や現場実習・進路相談と の関連付け等)にも課題があると推察され、進路学習・ 進路相談・現場実習を相互に関連付けた効果的な進路 指導にも課題が生じると考えられる。

(3) キャリアアセスメントとキャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例の概要

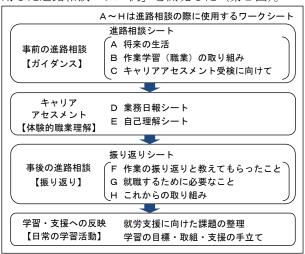
総合教育センターの「特別支援学校等アセスメント事業」として、「学校アセスメント」「センターアセスメント」「専門職相談・アセスメント」が実施されており、これらは学校の要請に応じ基礎的な作業検査や専門職(臨床心理士・作業療法士・言語聴覚士)による検査を通して指示理解や手指の巧緻性等について評価を行い、主に個別教育計画の作成に活用されている。

キャリアアセスメントは、これらのアセスメントとは異なり、就労支援を目的としたアセスメントである(第1表)。

第1表 キャリアアセスメントの概要

目的	就労支援
	主に高等部2・3年生
対象	・就労を目指し、就労支援に向けた助言が必要な生徒
	・集団での学習が可能で、一日の振り返りができる生徒
評価	・職務遂行能力等の就労準備性
の	・職業に関する自己理解
観点	・作業のセルフマネジメント(自分で正確に作業を進める力)
	事務作業
	数値チェック、物品請求書作成
検査	OA作業
内容	数値入力、文書入力、コピー&ペースト
	実務作業
	ナプキン折り、ピッキング、プラグ・タップ組立、重さ計測

特別支援教育推進課では、キャリアアセスメントの 効果的な活用方法として「キャリアアセスメントを活 用した進路相談モデル例」を開発した(第2図)。



第2図 キャリアアセスメントを活用した 進路相談モデル例

2 研究の方法

本研究では、まず分教室における進路学習の実施状況を把握し、課題等を明らかにするため、特別支援学校分教室を対象に質問紙による調査を実施した。

また、進路指導におけるキャリアアセスメントの有効性を検証するため、所属校である藤沢養護学校鎌倉分教室を訪問し、事例生徒4名を対象に「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を本研究用に一部改変した進路相談を担任等と連携して実施した。

3 結果及び考察

(1) 質問紙調査

実施期間 平成25年7月~8月

対象 県立特別支援学校知的障害教育部門高等部

20分教室

回答者 分教室長、進路指導担当、進路学習の授業

担当者等

回収率 100%

設問1「進路学習で取り扱っている分野について」 の調査結果は、次の通りである(第3図)。

【設問1】進路学習に関する項目A~Fの実施状況を、三つの選択肢「重要な分野だと考えて扱っている」「扱っているが、改善・工夫の余地がある」「現状では特に扱っていない」から選択して回答

- A 自己理解・将来設計に関する学習
- B 職業理解・働くことに関する学習
- C 他者との関わり方に関する学習
- D 余暇に関する学習
- E 暮らしに関する学習
- F 社会の仕組みに関する学習

(作業学習は、全ての分教室で実施されていることが明らかであるため 項目から除外した)



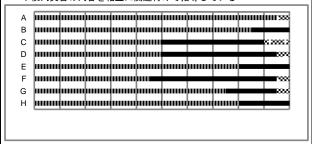
第3図 質問紙調査結果(設問1)

設問1の調査結果から、進路学習で「重要な分野として扱っている」と回答した割合は「B 職業理解・働くことに関する学習」が最も高く、次いで「A 自己理解・将来設計に関する学習」であった。項目Aは主体的な進路決定をするために重要な項目であるにも関わらず、「改善・工夫の余地がある」と回答している分教室も少なくない。項目A、B以外については、「重要な分野として扱っている」と回答した割合と、「改善・工夫の余地がある」「扱っていない」と回答した割合がほぼ同じであった。進路学習の分野ごとの実施状況について、職業理解や働くことに関する分野は重点的に実施されているが、その他の分野では実施に課題がある分教室が多いことが分かった。

次に、設問2「進路学習や個別教育計画に関する取組について」の結果を示す(第4図)。

【設問2】進路学習や個別教育計画に関する項目A~Hの取組状況を、三つの選択肢「取り組んでいる」「今後の課題である」「その他(具体的に記述)」から選択して回答

- A 個別教育計画の中で、作業学習に関する目標について目標等を設定 している
- B 個別教育計画の中で、進路学習 (ここでは作業学習を除く。以下同じ) に関する目標について目標等を設定している
- C 作業学習で、生徒一人ひとりが自分の目標を意識して学習している
- D 進路学習で、生徒一人ひとりが自分の目標を意識して学習している
- E 進路学習の内容として、「働く」ことだけでなく、「暮らす」ことや 「楽しむ」ことの学習も取り入れている
- F 高等部3年間の学習の積み上げを意識して、進路学習の年間指導計画を作成している
- G 現場実習、校内実習、作業学習における目標や課題を、他の学習場面でも意識的に関連付けて指導している
- H 職業理解や自分の作業上の特性理解のために、進路学習と現場実習 や校内実習の内容を相互に関連付けて指導している



第4図 質問紙調査結果(設問2)

項目A、Bは個別教育計画の中に作業学習や進路学習に関する目標を設定しているかという項目で、どちらも「取り組んでいる」と回答した分教室が多かった。しかし、項目C、Dの作業学習や進路学習で生徒が自分の目標を意識して学習しているかという項目では、「取り組んでいる」と回答した分教室が約半数にとどまった。つまり、教員は個別教育計画に作業学習や進路学習の目標を設定しているが、生徒は自分の目標を意識して学習するには至っていないケースが多く、教員の意図と生徒の意識に差があることを示しており、生徒が自分の目標を意識し、主体的に学習に取り組むことが課題であると言える。

また、項目Fの高等部3年間の進路学習の計画についても「今後の課題である」と半数の分教室が回答しており、計画的な進路学習の実施にも課題があると言える。自由記述の中には、「3年間を見通した進路指導計画を立て、現場実習の事前・事後学習だけで終わらないよう教育課程の中に位置付けて指導している」「系統的な進路指導のプログラムを作成した」等進路学習の内容や指導計画を整備している分教室もある一方で、「年間計画についてはまだ完成しておらず、総合教育センターで作成したものを参考にしている」「3年間を通じての単元設定が必要」等の記述もあり、分教室による取組の差とともに、計画的、系統的な進路学習を実施する上での課題が示されている。

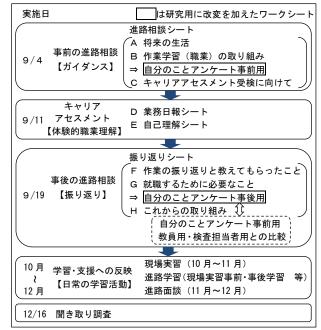
以上のことから、分教室における進路学習は、職業 理解や働くことに関する学習に重点が置かれている傾 向にあること、進路学習の実施にあたり改善・工夫が 必要な分野が少なくないこと、高等部3年間の学習の 積み重ねを検討する必要があること、学習や進路選択 に対する生徒の主体性を育てること等の課題が明らか になった。

(2) 事例検討

対象 藤沢養護学校鎌倉分教室生徒4名

(1・2年生各2名、療育手帳B2)

内容 「キャリアアセスメントを活用した進路相談モデル例」を本研究用に一部改変した進路相談及 び実施後の聞き取り調査(第5図)



第5図 研究で実施した進路相談

鎌倉分教室では、キャリアアセスメント後に現場実習や進路面談が予定されていたため、受検後の生徒の現場実習や日常の学習での取組状況等を聞き取り、キャリアアセスメントを受検したことによる職業に関する自己理解や学習への取組の変容、進路指導への有効性等を考察した。

職業に関する自己理解の変容を分析するにあたっては、「B 作業学習(職業)の取り組み」「G 就職するために必要なこと」の内容を一部改変し「自分のことアンケート事前用」「自分のことアンケート事後用」として活用した(第6図)。

O自分のことアンケート (
にもじょうせいが	話について】									
近日 	内容	できる。	だいたい。 できる	あまり できない	できない	メモ				
1 出席	まいにももこく 毎日遅刻せず登 校する									
2 時間	きゅうけいじかん まも つぎ じゅぎょう 体 態 時間を守って次の 授 業 に さんか 参加する									
3 鼻だしなみ	じゅぎょう かつどう あ 授業や活動に合わせた服装を ととの し、身だしなみを整える									
4 あいさつ	じぶん 自分からあいさつをする	-								

第6図 自分のことアンケート事前用(一部抜粋)

「自分のことアンケート事前用」は、日常の学習活動 (特に「職業」の授業)において、出席・時間・身だしなみ等の項目について4段階(できる・だいたいできる・あまりできない・できない)で自己評価を行い、「自分のことアンケート事後用」は、キャリアアセスメント当日の自分の取組について同じく4段階(できた・だいたいできた・あまりできなかった・できなかった)で自己評価を行うワークシートである。

本研究では、事後の進路相談で「自分のことアンケート事前用」と「自分のことアンケート事後用」の自己評価を比較したり、キャリアアセスメント当日に行動観察を行った教員や検査担当者の評価(「自分のことアンケート事後用」と同じ様式のシートに転記したもの)を比較したりする学習を取り入れた。

ア 事前の進路相談

キャリアアセスメント受検前に、「A 将来の生活」「B 自分のことアンケート事前用」「C キャリアアセスメント受検に向けて」のワークシートを使用し、進路相談を実施した。生徒は担任等とやりとりをしながらワークシートに記入した。

「A 将来の生活」シートでは、進路に関する質問項目に回答していくことで、生徒の職業に関する自己理解等の度合いを把握することができた(第2表)。

第2表 「A 将来の生活」シートより(回答は選択式)

为 Z X	· A 1寸木の	エルコン	アチグ(凹台	16运八八
生徒項目	生徒 A (1 年生)	生徒B (1 年生)	生徒 C (2 年生)	生徒 D (2 年生)
卒業後 の進路	まだ わからない	まだ わからない	すぐ 就職したい	すぐ 就職したい
希望職種	わからない	物を売る	品物を集め る・分ける、 パソコン入 力、掃除	品物を集め る・分ける、 物を売る、 掃除
希望 月収	1~5万円	5~10万円	10~15万円	25~30万円
給料の 使途 (記述式)	生活	生活 費 、 貯金、趣味	欲しい物、 生活費	旅 が 大 で 大 の の の は に で し に の に る に の に る に 。 に る に る に る に る に る に る に る に る に る に る に る に る に る 。 に る に る に る に る に る に る に る に 。 に る に る に 。 に る 。 に 。 に 。 に
労働 時間	7~8時間	5~6時間	5~6時間	5~6時間
ひとり 暮らし の希望	わからない	わからない	家族と 暮らしたい	ひとり 暮らしが したい

生徒A、Bはいくつかの項目で「わからない」と回答していることから、将来の生活のイメージを十分持てていないことが分かる。

生徒Dは、5~6時間の労働で希望月収は25~30万円と回答しているが、現実的でない。また、ひとり暮らしの希望があるが、給料の使途として挙げられたものは全て趣味に関するもので、自活のために必要な金銭についての概念が十分でないことがうかがえる。

このように、事前の進路相談はキャリアアセスメント受検にあたってのガイダンスとしての役割だけでなく、生徒の実態把握の機能も持つ。学校でこのワークシートを使用したガイダンスを高等部1年次に実施すれば、生徒の進路に関するイメージ等を把握でき、そ

れに応じて進路学習で取り扱う分野や指導計画の検討 に活用できる。このように事前の進路相談を実施する ことは、前述の進路学習に関する調査で明らかになっ た「進路学習で取り扱う分野の検討」及び「学習の積 み重ね」という課題に対する有効な手立てと考えられ る。

事前の進路相談では、この他に「B 自分のことアンケート事前用」で日常の学習活動についての自己評価を、「C キャリアアセスメント受検に向けて」で受検の目的を理解する取組を行った。

イ キャリアアセスメント当日

(ア) 当日の実施状況

キャリアアセスメントは、個別に検査担当者が付いて 実施された(第7図)。検査 担当者から一日の流れ(第 3表)等を聞き「D業務日 報シート」にメモし、検査 項目や場所を自分で確認し



第7図 当日の様子

ながら取り組んだ。また、作業を遂行する上で何らかの困難さが見られた場合どうすれば正確に作業を進められるか(指を差して確認する、課題が終了したら見直しをする等の「作業のセルフマネジメント」)等についてアドバイスを受けながら行われた。

第3表 キャリアアセスメント当日の流れ(例)

時間	検査内容
9:00~	面接1 朝礼
9:30~	作業1(ナプキン折り、重さ計測、数値チェック)
10:50~	作業 2 0A作業 (数値入力、文書入力、コピー&ペースト)
11:50~	昼食・休憩
12:50~	作業3 (物品請求書作成、プラグ・タップ組立)
14:00~	作業4(ピッキング)
15:30~	面接2

作業検査終了後の面接2では、取り組んだ作業の得意・不得意、感想を「E 自己理解シート」に記入し、それを基に本人と面接担当者がやりとりをしながら行われた。また、検査担当者から本人に作業等の取組状況がフィードバックされた。

(イ)事例生徒の取組状況と考察

面接2における生徒の感想から、様々な作業検査を 通し、自分の得意・不得意や仕事の大変さを体験的に 理解できたことがうかがえた (第4表)。

第4表 キャリアアセスメントを受検した感想 (仮名遣い等は原文のまま)

生徒A:自分のできることとできないことがわかり、とてもよい1日でした。

生徒B:ピッキングは物をさがすのがたいへんだった。パソコンはキーボードのいちにまよったりしました。でもプラグタップの 組立はたのしかった。

生徒C: 今日は試検をやって自分の不得意な所がよく見つかったので 良かったです。

生徒D:仕事はたいへんだなと思いました。

生徒Aは、自分のできること・できないことが分かったと記述しており、職業に関する自己理解が深まっ

たことがうかがえる。

生徒Bは、プラグ・タップの組立が楽しかったと記述している。面接2で、生徒Bは普段からプラモデルを組み立てるのが好きで、細かい作業は得意だと話していた。このように、様々な作業の体験を通して、自分が能力を発揮できるものを見つけることは、主体的な進路選択につながる大切な要素だと思われる。

ウ 事後の進路相談

(7) 進路相談の内容

「F 作業の振り返りと教えてもらったこと」「G 自分のことアンケート事後用」「H これからの取り組み」のワークシートを使用し、生徒は担任等とやりとりをしながら記入した。

(イ)事例生徒の取組と考察

「F 作業の振り返りと教えてもらったこと」では、できた作業・難しかった作業や、当日検査担当者からアドバイスされた正確に作業を遂行するための方法等についての振り返りを行った。どの生徒も「メモをとる」など当日のアドバイスをよく記憶していた。特に、生徒Dは、正確に作業をするために、指を差しながら確認すること、指示を忘れた場合は相手にもう一度聞いたり、メモをとったりすることと記入し、確認の方法、記憶の保持等の困難さを補う方法を具体的に記憶していた。これらを日々の授業や日常生活で実践することにより、職務遂行能力等の就労準備性の獲得につながると考えられる。

「G 自分のことアンケート事後用」では、キャリアアセスメント当日の作業態度等について自己評価を行い、「B 自分のことアンケート事前用」と比較したり(第5表)、「G 自分のことアンケート事後用」の自己評価と、受検当日行動観察を行った教員や検査担当者の評価を比較し、他者からの評価の相違等に気付いたりした。

第5表 受検前後の回答の比較(数字は質問項目数)

	生徒A		生行	ŧΒ	生行	ŧc	生徒D		
アセスメント受検	前	後	前	後	前	後	前	後	
できる できた	3	4	13	16	2	5	11	9	
だいたいできる だいたいできた	9	13	4	1	10	11	3	7	
あまりできない あまりできなかった	5	0	0	0	5	1	1	1	
できない できなかった	0	0	0	0	0	0	2	0	

生徒A、C、Dは事前に「あまりできない」「できない」と回答していた項目が事後には減少しており、それまで否定的に捉えていたことが、キャリアアセスメントや進路相談を通して肯定的な自己評価に変容したことがうかがえる。生徒A、Cは「できる」「できた」と回答した項目が少ないが、生徒Aは、回答欄に「できると思うようになりました。キャリアアセスメントでできたから」という感想を残していることから、キャリアアセスメントで「できた体験」をしたことが、

自己肯定感や有能感を実感することにつながったと思 われる。

生徒Cは、自己評価と他者からの評価を比較し、自分が「あまりできなかった」と評価した項目に対し、他者からは「できた」「だいたいできた」と良い評価がされたことから、「人からの評価は思ったよりも良くて、うれしかった」と感想を記している。このように他者から良い評価を受けるという経験も、自己評価の修正や自己肯定感の芽生えにつながると考えられる。

生徒Bには否定的な評価が見られなかったが、他者からの評価との比較を行ったところ、本人が「できた」と評価していても、他者からは「だいたいできた」「あまりできなかった」と評価されている項目があり、評価が合致しない部分があった。そこで生徒Bは、他者からの評価で「できた」という評価が得られなかった挨拶と仕事の速度について、「H これからの取り組み」のワークシートに目標を自分で考え、記入した(第6表)。

第6表 生徒Bの目標(仮名遣い等は原文のまま)

私の目標 1	声を出す。	
取り組み 1	学校で	あいさつをなるべく大きな声をだす。 手をあげてしつもんする。
	家庭で	あった人にあいさつをする。
私の目標 2	仕事になる	hたらそくどをあげる。
取り組み2	学校で	職業の時にやる。
取り組みと	家庭で	とくになし。

自己評価と他者からの評価の差に気付くことは、自己評価や自己理解の深化につながると考えられる。また、検査担当者等の他者からの客観的なフィードバックから導き出された目標は、就労を想定した時に必要なスキルを獲得するための目標と考えることができる。このようにして目標を導き出すことにより、自ら目標を意識して学習に取り組むことや、就労準備性を獲得していくことにつながると考えられる。

エ 聞き取り調査から

事例検討のまとめとして、キャリアアセスメント後に行われた現場実習や日常の学習活動の様子について 事例生徒、担任等に聞き取り調査を実施した(第7表)。

第7表 生徒の聞き取り調査の結果

	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
キャリアア セスメント の事後の 進路相談で 立てた目標	・分からない ことはすぐ 聞く ・次の指示を 聞く	・声を出す ・仕事に慣れ たら速度を 上げる	・分からない ところや気 になるとこ ろは質問す る	・時間内に作業を終わらせる
目標を意識 して学習に 取り組んで いるか	・取り組んで いる	・取り組んで いる	・取り組んで いる	・学校では意 ・学校ででいい。 がいなまり意 ・説していな ・説していない。
現場実習で意識したこと(目標)	・自分かる・返事をする・公力とは聞く・説明を・説明を	・挨拶をする 際に声を出 した・一定の速度 で作業をし た	・分からない ことはすぐ 聞く ・声の大きさ ・自信を持つ	・作業を早く・作業を早くる・ちょ技婆・ちからなする・このからはする・このでは、・このでは、・このでは、・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によります。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。・によりまする。

生徒は、キャリアアセスメントの事後の進路相談で立てた目標を日常の学習でも意識して取り組んでおり、現場実習でも実践したと回答した。進路相談を通じて自分で(必要に応じて教員による支援を受けて)目標を立てて学習に取り組むことは、分教室における進路学習についての調査結果で明らかになった、生徒の学習への主体的な取組を引き出すという課題に対する有効な手立てになると考えられる。

担任や進路指導担当からも、生徒の取組について、「キャリアアセスメントの評価を現場実習の目標を立てる際の参考としていた」「生徒Bの現場実習の様子を見学した際、実習先の職員から、挨拶や返事などを大きな声で行うように努力していたと話があった」「生徒Cは、現場実習で職員に言われたことを忘れないよう書き留めていた。職員からは、メモをとるような実習生はなかなかいないと評価が高かった」等、キャリアアセスメントで経験したことが実習の目標設定や実践につながっていることが挙げられた。

事後の進路相談で、キャリアアセスメントを振り返り、その評価を参考に自分で目標を設定したことは、このようにキャリアアセスメントで体験的に学んだことをその後の学習の中で般化させるために有効な学習になったと考えられる。

また、聞き取り調査の中で、進路指導担当からは、 今回のように1年生が受検することは、キャリアアセスメントの評価を現場実習の職種選定の参考にしたり、 第三者的な視点での評価として実習先や就労先へ情報 提供をしたりする等、有効に活用できるとの話があった。キャリアセスメントは、今年度は主に高等部2・ 3年生を対象としているが、3年生の段階で受検するよりも、早い段階で就労準備性や職業的な自己理解等の評価が得られた方が、進路指導においては有効性が高まるのではないかとの指摘があった。

4 まとめ

キャリアアセスメントは、その特色として、職務遂行能力等の就労準備性の把握、職業に関する自己理解の促進等があるが、キャリアアセスメントを活用した進路相談を実施することで、現場実習等の働く体験を深めて日常の学習活動と関連付け、本人が主体的に学習に取り組む等の有効性を見ることができた。キャリアアセスメントを活用した進路相談により、進路学習の実践を改善、充実させることができると考えられる。

事例生徒の取組状況から、キャリアアセスメントが 生徒の自己肯定感を高める機会になったと考察したが、 生徒が進路を自己選択、自己決定するための基礎とし て自己肯定感は重要であり、働く体験を通して事例生 徒の感想にもある「できると思うようになりました」 「楽しかった」「うれしかった」という体験をすること は、自己肯定感を培うための大切な学習だと思われる。 肯定的な自己理解を促す点からも、キャリアアセスメントを活用した進路相談は、進路指導に有効であると 考えられる。

おわりに

研究を通して、生徒が自己肯定感を培い、主体的に 学び進路選択をすることの大切さを再認識した。

本研究では、軽度知的障害の生徒の就労支援をテーマにしたが、この中で述べた自己肯定感は、障害の種別や程度に関わらず進路選択において大切であると考える。生徒誰もが「こう生きていきたい」という進路を自ら決定し、自分らしく生きていけるよう支援して行きたい。

引用文献

渡辺明広・杉山晴美・亀山修児 2006 「主体的な進路 選択―知的障害養護学校における進路学習につい ての授業研究」(『静岡大学教育実践総合センタ ー紀要』N12) p.134

参考文献

- 神奈川県 2012 「かながわグランドデザイン実施計画 主要施策・計画推進編 2012-2014」
- 神奈川県教育委員会 2009 「後期中等教育段階における様々な支援の在り方(報告)」
- 神奈川県教育委員会 2013 「平成25年度学校教育指導 の重点」神奈川県教育委員会
- 神奈川県教育委員会 2013 「平成25年度神奈川の特別 支援教育資料」
- 内海淳 2004 「第1章 新たな進路指導・『移行支援』 への転換」(松矢勝宏監修『主体性を支える個別 の移行支援 学校から社会へ』 大揚社)
- 近江龍静・内海淳・鎌田裕之・佐藤圭吾 2007 「主体 的な進路選択と社会参加を促す進路学習」(『秋 田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 第29号)
- 原智彦・内海淳・緒方直彦 2002 「転換期の進路指導 と肯定的な自己理解の支援—進路学習と個別移行 支援計画を中心に—」(発達障害学会 『発達障害 研究』 第24巻 第3号)
- 三島賢治・篠原朋子 2008 「特別支援学校(知的障害 教育部門)における就労を目指した進路学習の実 践的研究」(神奈川県立総合教育センター『平成 19年度研究集録』 第27集)
- 望月葉子 2002 「軽度発達障害者の『自己理解』の重要性-通常教育に在籍した事例を中心にして一」 (発達障害学会 『発達障害研究』 第24巻 第3号) 山田良寛・廣瀬忠明 2013 「就労支援に向けたアセス メントに関する研究」 (神奈川県立総合教育セン ター『平成24年度研究集録』 第32集)

中学校の養護教諭が行う健康相談活動を 校内のチーム支援に生かすための研究

―― 保健室来室者へのヘルスアセスメントの実践より ――

城 所 康 子1

子どもの心身の健康課題の多様化に伴い、その解決に向けて学校の組織的対応が求められている。そのためには、保健室に来室する子どもの訴えから心身の状態と教育的ニーズを把握することが重要である。本研究では、自分自身について自らの言葉で表現できつつある中学生を対象としたヘルスアセスメントシートを用いた健康相談活動の実践と、関係職員からの聞き取り調査を行い、保健室の機能を生かしたチーム支援の有効性を検証した。

はじめに

子どもの心身の健康問題が深刻化しているとして、 平成9年保健体育審議会答申において、「養護教諭は 児童生徒の身体的不調の背景に、いじめなどの心の健 康問題がかかわっていること等のサインにいち早く気 付くことのできる立場にあり、養護教諭のヘルスカウ ンセリング(健康相談活動)が一層重要な役割を持つ てきている」と提言された。平成20年学校保健安全法 においては、養護教諭やその他の職員と連携した健康 相談が新たに位置づけられ、同年の中央教育審議会答 申では、関係職員や関係機関とのコーディネーターの 役割を担うことが示された。平成23年には、文部科学 省から、「教職員のための健康相談及び保健指導の手 引」が各学校に配付され、健康相談の目的として、「児 童生徒の心身の健康に関する問題について、児童生徒 や保護者等に対して、関係者が連携し相談等を通して 問題の解決を図り、学校生活によりよく適応していけ るよう支援していくこと」が示されている。さらに、

「健康相談が必要と判断された児童生徒に対し、心身の健康問題の背景にあるものを的確にとらえ、相談等を通して支援すること」とされている。

神奈川県では、自分一人では解決できない様々な課題を教育的ニーズと捉え、一人ひとりに応じた支援を 目指し、教育相談コーディネーターを中心とした支援 教育を推進している。

そこで、養護教諭が行う健康相談活動を支援教育の 視点で捉え、来室生徒の訴えから心身の状態と教育的 ニーズを把握し、その情報を校内のチーム支援につな げ、組織的な対応を行うことが、生徒への具体的な支 援・指導に繋がると考え、本研究を設定した。

1 南足柄市立南足柄中学校 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)

研究の内容

1 研究の背景と目的

「保健室利用状況に関する調査報告書」(日本学校保健会2013)において、保健室利用者及び生徒一人当たりへの対応時間が増加していることが明らかになっている。来室の背景には、友人や家族との人間関係があり、心身の健康問題に大きな影響を与えていると述べている。また、「子どものメンタルへルスの理解とその対応」(日本学校保健会2007)では、「子どものメンタルへルスに関する問題を解決するための連携の推進に当たって特に必要と思うこと」として、養護教諭及び学級担任ともに、「校内関係者で問題解決に向けて情報共有を図ろうとする意識の向上」と「支援のための校内組織づくりや充実」を上位に挙げている。

中学生の悩みが、様々な健康問題と関連していることから、生徒の心身の状態と教育的ニーズを把握した上で、学校が組織的に対応していくことが重要である。 来室生徒の訴えから、心身の状態と教育的ニーズを明らかにしていくことが問題解決に向けた有効な手立てになるのではないかと考えた。

そこで、子どもの健康問題の早期発見や背景要因の気付きと分析等を目的としている「ヘルスアセスメント」に着目した。そして、記録用紙(以下ヘルスアセスメントシートとする)を用いた健康相談活動の実践と、関係職員への聞き取り調査から、保健室で把握された生徒の心身の状態と教育的ニーズが、その後の校内のチーム支援に生かされ、効果的な生徒への支援につながっているかについて考察することにした。なお、本研究では、ヘルスアセスメントの定義を、「学校における教育機能、環境及び養護教諭の職や保健室の機能を活かし、フィジカルアセスメント・心理的アセスメント・社会的アセスメント・生活習慣アセスメントを統合したもので、健康相談活動の全過程を通して展開するもの」とした。(三木 2013p. 91)

2 研究の方法

(1) ヘルスアセスメントシートを用いた健康相談活動の実施

ア 調査対象

南足柄市内中学校3校の保健室来室者に実施した。 3校の学校規模は、各校とも全校生徒約400名で各学年 3学級から4学級の中規模校である。

イ 調査期間

平成25年7月から10月中旬まで

ウ 調査方法及び調査内容

保健室来室者のうち、すでにチーム支援が行われている生徒(以下継続ケースとする)及びチーム支援が必要と思われる生徒(以下新規ケースとする)に、ヘルスアセスメントシートを用いた健康相談活動を行う。ヘルスアセスメントシート(第1図)は、三木氏作成のものを改変して活用した。(三木pp. 236-237)改変内容は、次の二点である。①表面に生徒自身が書き込めるようにアセスメント項目を並べ変えた。②裏面に養護教諭が主訴に対して行った「アセスメント順」「経過観察の必要性の有無」「その他気になったこと」を書き込む養護教諭アセスメントの欄を追加した。なお、アセスメント項目はそのまま使用し、アセスメントシートへの記入は、生徒自身もしくは養護教諭が書き込むことにした。

(2)養護教諭及び関係職員からの聞き取り調査の実施 ア 調査対象

南足柄市内中学校3校の養護教諭3名及びケース会議等に参加した関係職員19名。管理職、教育相談コーディネーター、学年主任、学級担任、スクールカウンセラー(SC)、スクール・ソーシャル・ワーカー(SSW)、支援員である。

イ 調査期間

平成25年7月から12月まで

ウ 調査方法及び調査内容

ケース会議等のチーム支援終了後、「養護教諭との 連携について」及び「校内のチーム支援について」ロ 頭による聞き取りを実施した。また、ヘルスアセスメ ントシートを用いた健康相談活動実施後の感想を養護 教諭から聞き取った。

3 研究の実際と考察

(1) ヘルスアセスメントシートを用いた取組の分析

調査校 3 校において、チーム支援が必要と判断した 全事例のヘルスアセスメントシートについて分析を行った。実際に使用した養護教諭から、複数の生徒が同時に来室している場合に、ヘルスアセスメントシートを渡す生徒と渡さない生徒を区別した対応は行いにくいとの指摘があった。よって、9月以降は、保健室の状況に応じた使用に変更した。その場合は、対象となる生徒のヘルスアセスメントシートを集計することに

		1			年	組	氏名	B									
		2	-	月 日		曜日			安田	時刻	時	分	-		_	授業	
					_	頭痛		腹痛						気持ちが悪い	(部	位)	
7	١.					のど痛		下痢		鼻づまり		ぜんそく		脳貧血		a	100
イジ	来室	3	主訴	:		全身痛		胃痛				息苦しい				6.	. >
カル	時ア					寒気		吐き気								1	1
アセ	セス					熱っぽい		嘔吐								11	1/
スメン	スメ、	4	いつ	から							8	体温		度		151	- 12
ر د	١	5	발발	が 4の部位)			П		П	バイタル	9	脈拍		/分		1	1
٢			どの	ように 5の程度)	低	۰ 0 1	2	3 4 5 7	高い	サイン	10	呼吸		/分			UL
		6		スケール	1	D (I) (ð.	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	ĝ.		11	血圧	Ī			4	17
		7	_	外傷等		あり		なし			12	アレルギー		なし		あり→	どんな:
4	\$	ŕ	朝食			食べた		少し食べた	П	食べない		体質 何を	_	どのくらい	Ë	007	誰と?
活習慣	習慣	22	-		_		_		F		L		-		Ļ		誰と?
19 (7	94 (F	22	給食			食べた		少し食べた		食べない	Ë	何を	-	どのくらい	۱.		
行動)アセ	#B		-	食事		食べた		少し食べた		食べない	Γ.	何を	-	どのくらい	L		誰と?
	7 tr	23	排便			出た:いつ・	_	症状	_			出ない		便秘			
X X	, ,		月紹			順		不順		多い		普通		少ない		月経痛あ	y
ント	> 1	24	睡眠	!		よく眠れた		眠れない	L	睡眠時間→	寝た	時刻:	~1	尼きた時刻	:		合計 5
	é	37	なぜ う?	(痛く)なったと思		わからない		わかる→	具有	本的に:							
	分自身	38		なとき(痛く)なるの かる?		わからない		わかる→	具化	本的に:							
心理	のア	39		も(痛く)なるの?		ない		たまにある		よくある→	頻度	*:					
的 ア セ	セスメ	40	いる: (自)	łが好き?嫌い?)		ブラス思考		マイナス思考	具	*的に							
えメン	ント(41		事、いやなこと、心 はあるか?		ない		わからない 答えられない 応えない		ある→	具体	的に:					
1	自己概	42	問題や	運動のこと		特にない		問題ある→	具	*的に:							
	*	43	その心	勉強のこと		特にない		問題ある→	具有	本的に:							
	Ŭ	44	配事	進路のこと		特にない		問題ある→	具有	本的に:							
	自分	45		クラスのこと		特にない		問題ある→	具有	本的に:							
	を取り	46		友人関係のこと		特にない		問題ある→	具化	本的に:							
社	巻く	47	100	部活動のこと		特にない		問題ある→	具化	*的に:							
会的ア	アセス	48	題やそ	教師のこと		特にない		問題ある→	具化	*的に:	L				L		
セス	メント	49	の心配	委員会・生徒会の		特にない		問題ある→	具化	*的に:	L				L		
メント	(役割	50	事など	家族のこと		特にない		問題ある→	具有	*的に:							
	相互	51		家庭内の役割のこと		特にない		問題ある→	具化	本的に:							
	佐存	52		生活習慣のこと		特にない		問題ある→	具有	*的に:	L						
	~	53		余暇活動・休日の 通ごし方のこと		特にない		問題ある→	具有	本的に:							

		13	姿勢		よい		よくない		動作がスムーズでない					Г	
		14	皮膚色·顔色		よい		普通		よくない						
	- #9	15	四肢触感		普通		冷たい		熟い		冷や汗		かさかさ		その他:
	##	16	毛髪・爪		よい		よくない	Г							
:	態アセスメ	17	体臭・口臭		なし		あり	Ĺ							
アセスメ		18	表情		よい		よくない	İ							
.	シト	19	しぐさ・話し方		気にならない		気になる	ĺ							
		20	成長・発達		気にならない		気になる	İ							
		21	衣服・容姿・持ち物		気にならない		気になる	İ							
活セス	習慣	25	行動		落ち着き無し		暴力的		不自然行動						
î	胸部	26	腹部の張り		なし		あり	T						所	R.
	アセスメ	27	腹部冷感		なし		あり	Г							
	ᄼ	28	痛み・部位		持続的		変動(間歇 的)		部位は臍周辺		一定しない				
	100年級	29	圧痛	Н	なし		あり→		頭蓋		副鼻腔			所	Ŕ.
	面積部 アセスメ ント	30	額面の表情(神経系の パランス)	0	所見なし	0	所見あり→	具任	*的に:						
r J	口腔 咽頭 アスメ ント	31	口腔及び口腔内(舌及		所見なし		所見あり→		口内炎		その他			ωį	どの様子
)		32	び口蓋含む) 歯及び歯肉	_	所見なし	_	所見あり→				() 歯肉炎・歯周		その他		N
			咽頭・扁桃腫脹	_	所見なし	-	所見あり→		編棋肥大		疾患 その他	_	()		Q J
	リンパ 節のア セスメ ント			F	所見なし	F	所見あり→	F	耳介前		耳下腺		顎下	所	e ·
		34	題展	_	MI SEAC		N136809-	H	おとがい下]	後頭		乳頭突起		
					所見なし		所見あり→	_	胸郭樽状(肺		漏斗胸		その他	所	R
	胸部	35	胸郭·肋骨(左右対称・ 変形・圧痛等)	Ē		F		F	気腫疑い)				()		
	アセス		义形"注编号)						胸郭拡張障 害(吸気時)		左右対称で ない(視診触 診)				
	メント	36	呼吸	0	所見なし		所見あり→		喘鳴		呼吸困難(鼻質呼 吸・ロすぼめ呼吸 等)		その他 ()		
									呼気時異常	音(グ	ーグー, ビービ バリ, ブッブッ)	:	ラークー、バリ		
		養	護教諭アセスメン	ハ				Ī							
	O±	徒の	主訴			_									
	OF	セス	メント順	1		2		3		4		5		6	
				7		8		9		10		11		12	
	O経	過初	見察必要の有無	ð	5 4)	な	L								
	〇他	、気	になった様子など												
						_		_						_	

第1図 ヘルスアセスメントシート (三木 2013を一部 改変したもの)

した。次に、養護教諭アセスメントのアセスメント順に記載された項目を集計し、チーム支援が必要と判断した際、養護教諭がどのアセスメント項目を使用したのかを分析した。そして、その項目をフィジカルアセスメント、心理的アセスメント、社会的アセスメント、生活習慣アセスメントの4つのアセスメントに分類し、グラフ化した。以下、分析結果について述べる。

ア チーム支援が必要と判断した事例

調査期間中の3校の全事例は、23ケースであった。 その内訳は、継続ケースが12ケース、新規ケースが11ケースである。それぞれの事例を第1表及び第2表(複数回答)に示した。

第1表 来室時の主訴とその要因(継続ケース)

主訴	件数	チーム支援が必要な背景
頭痛	4	不登校 学習意欲の低下等
気持ちが悪い	1	家庭環境
腹痛	1	不登校からの復帰
のど痛	1	学習意欲の低下
寒気	1	学習のつまずき
息苦しい	1	不登校からの復帰
いらいら	1	リストカット
主訴なし	2	別室登校 学習のつまずき

【事例A】生徒Aは、小学校4年生から不登校になり、 中学2年生では適応指導教室に通室していた。中学2 年生の半ばから、別室登校を始め、徐々に学校・学級 で過ごす時間が増えていた。この日の主訴は腹痛であ った。ヘルスアセスメントシートには、心理的アセス メントの悩み事ありの欄に「進路のこと」、社会的ア セスメントの勉強の欄に「何年も学校へ行っていなか ったからやばい」と記入されていた。養護教諭は、学 級担任に、Aが学習面と進路面で不安を抱えている状 況を伝えた。そのことにより、学年チームや教育相談 コーディネーター、支援スタッフの中で支援内容の見 直しが行われた。現在の状況を維持しつつ、別室対応 では、学習面の支援を強化していくことにした。この ケースからは、このまま学校への登校が定着出来れば 良いと考えていた教師側のAへの対応とA本人の困り 感にずれが生じていたことが確認され、Aの教育的ニ ーズに応じた支援内容に修正することができた。

第2表 来室時の主訴とその要因(新規ケース)

主訴	件数	原因と思われる背景
頭痛	5	学校生活 部活動等
気持ちが悪い	6	いじめ 学習 学校生活等
腹痛	1	家庭環境
のど痛	1	学級内でのいじめ
息苦しい	1	家庭環境
めまい	1	学級
耳が痛い	1	学級への不適応

【事例B】生徒Bは、前日、体調不良で早退し、翌日 も頭痛等の体調不良を訴えて保健室に来室した。心理 的アセスメントの問題ありの欄に「今の自分がどうな ってしまうかこわい」、社会的アセスメントの教師の 欄に「担任のことが好きになれない」、家族の欄に「親 が喧嘩ばかりで嫌」と記入されていた。養護教諭は、 多くのアセスメント項目で、否定的な捉えをしている Bの様子を、本人の了解を得て、学級担任へ伝えた。 学級担任は、すぐに家庭連絡及び家庭訪問を行った。 そして、学級担任と保護者がそれぞれの立場でBの困 り感に寄り添う対応を行うことにした。その結果、B は学校生活や家庭生活での安定を見せ始め、併せて学 級担任への信頼感が高まっていった。その後、Bの体 調は改善し、学校生活に適応していった。このケース からは、生徒自身もはっきりと分からない困り感と身 体症状が、ヘルスアセスメントシートにより整理され、 学級担任が迅速かつ的確なタイミングで家庭と連携し たことにより、早期解決に向かった。

【他の事例】保健室来室時の訴えからは把握しにくいケースがある中、生徒自身の言葉で困り感や思いがヘルスアセスメントシートに素直に記入されているケースがあった。このことから、学校生活等で苦戦している場合に、困り感をサインの一つとして身体症状で表したり、身体症状に理由を置き換えて保健室を利用したりしている生徒がいることが確認できた。

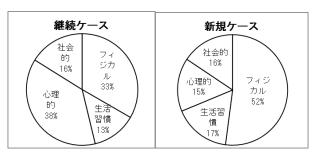
イ ヘルスアセスメント項目別の考察

養護教諭がチーム支援が必要と判断した事例に使用 したアセスメント項目とその数を第2図に示した。

			アセ	スメント番号及び項目	使用数と各アセス	スメントにおける割合
養			1	名前	1	1%
護			3	主訴	17	21%
教			4	いつから	16	20%
諭			5	どこが	8	10%
が		フィジカ ル	6	どのように	2	3%
チ		アセスメント	8	体温	13	16%
- 1		81	13	姿勢	6	7%
厶		01	14	皮膚色·顔色	6	7%
支			18	表情	3	4%
援			19	しぐさ・話し方	7	9%
が			20	成長·発達	1	1%
必			36	呼吸	1	1%
要						
ځ		生活習慣	22	食事	12	43%
判		アセスメント	23	排便•月経	2	7%
断	4	28	24	睡眠	9	32%
L		20	25	行動	5	18%
t:						
際			37	なぜ痛くなったか	5	10%
15			38	どんな時に痛いか	4	8%
使		心理的	39	いつも痛いか	4	8%
用		アセスメント	40	自分のこと	6	12%
L		49	41	悩み事	11	23%
た		70	42	運動のこと	6	12%
ア			43	勉強のこと	7	15%
セ			44	進路のこと	6	12%
ا م						
, k			45	クラスのこと	7	23%
シ		社会的	46	友人関係のこと	9	29%
ر ا		アセスメント	47	部活動のこと	3	10%
項		31	50	家族のこと	5	16%
日			52	生活習慣のこと	5	16%
Ľ			53	余暇休日のこと	2	6%
** ~	_			Salva Nor of To The		

第2図 養護教諭が判断の根拠に使用したアセスメン ト項目

判断の根拠に使用した項目は全53項目中、32項目であり、判断の根拠に使用された総項目数は189項目であった。また、各アセスメントにおいて使用された項目の割合が高かったものとしては、「主訴」「いつから」「体温」「食事」「睡眠」「悩み事」「勉強のこと」「友人関係のこと」「クラスのこと」であった。養護教諭は、チーム支援が必要と思われる生徒に対して、これらのアセスメント項目を使用して判断していることが分かった。続いて、継続ケースと新規ケースに使用したアセスメント項目に違いがあるかを、それぞれ分析したところ、第3図の結果になった。



第3図 使用したアセスメント項目とその比較

新規ケースではフィジカルアセスメントの割合が高くなり、継続ケースでは心理的アセスメントの割合が高くなった。このことから、新規ケースでは身体症状を中心にした対応を行い、その結果、器質的疾患が除外されると、その背景に何らかの原因があるのかもしれないと推測しながら、心理的・社会的・生活習慣アセスメントから判断して対応していることが考察できた。一方、継続ケースでは、概ね生徒の状態や生徒を取り巻く環境が把握できていることから、心理的アセスメントに重点を置いた対応が行われることが分かった。しかし、新規ケースとの比較によると全体におけるフィジカルアセスメントの割合は減るものの、フィジカルアセスメントについても、心理的アセスメントと同様に使用されている点は注目したいところである。

(2)養護教諭及び関係職員への聞き取り調査の分析ア 養護教諭への聞き取り調査

(ア)ヘルスアセスメントシートについて

調査期間終了後、ヘルスアセスメントシートを用いた健康相談活動について聞き取り調査を行った。結果は次のとおりである。

ヘルスアセスメント使用後の感想

- ・生徒の困っている内容が具体的になる。
- ・普段の問診からは得られにくい情報が得られる。
- ・丁寧なアセスメントと具体的な保健指導ができる。
- ・書かれた内容について、その場で聞き返すことができ、更に詳しい状況を把握することができた。

ヘルスアセスメントシートを用いることによって、 フィジカルアセスメントを丁寧に行う意識が強化され たり、従来よりも生徒の状況に応じた具体的な対応や 保健指導につながったりすることが考察できた。また、 ヘルスアセスメントシートを媒介することで、学級担任への情報伝達時間が短くなり、すぐに支援内容について話し合えることも分かった。「フィジカルアセスメントを大切にしないと説得力がない」「すぐに心理的なものとは判断できない」「継続ケースでは対応ばかり考えていて、フィジカルアセスメントの意識が薄れていた」と答えていることから、保健室はフィジカルアセスメントを中心とした対応が基本であることが注目される。

生徒の様子から感じたこと

- ・言葉で伝えたり表現したりするのが苦手な生徒にとって有効であった。
- ・なぜ、そうなったのか原因を考える姿が見られた。
- ・漠然としていた悩みが整理され、今の困り感が浮か び上がってくるようであった。悩みが明確になり、 SCとの面談を予約した生徒がいた。
- ・記入することで自己理解している生徒がいた。

また、ヘルスアセスメントシートは、生徒自身の困り感を、生徒自らの言葉で表現させることを補助する 役割を担い、サインとして出した身体症状の背景にある原因を的確に捉えることができる有効なツールであることが分かった。

(イ)チーム支援について

聞き取る内容は、①保健室来室者への日常の対応について②チーム支援が必要と判断した生徒への対応について③校内の支援体制について④効果的なチーム支援が図られたと感じる時についてである。得られた回答を研究のねらいと照合するため、チーム支援の実際とチーム支援について、次のように整理・分類し、考察した。

チーム支援の実際

- ◆誰と連携することが多いか 学級担任、学年主任、部活動顧問
- ◆どのような方法で情報を伝えているか
- 時間を設定する。
- ・学級担任の授業外の時間帯に情報交換を行う。
- ・校内の様々な組織会議で報告する。

チーム支援について

- ・職員室での会話が役立ち、来室背景が分かってくる。
- ・伝えるタイミングが良いと早期解決に向かう。
- ・日常の情報交換が、不登校の早期発見・早期対応に 繋がる。
- ・スクールカウンセラーとの連携は大切にしている。
- ・ケースに応じてすぐに対応できるようにしている。
- ・情報を伝えたい職員を探しては、話をしている。

聞き取り調査において、「身体症状から、生徒の背景を探っていくためには、学級での様子や家庭環境等、様々な関係職員に聞かなければならない」「生徒の状況は翌日に持ち越さず、なるべくその日のうちに学級担任に伝えるようにしている」と答えている。これは、

生徒が訴える身体症状の背景に心理的要因があると推測された場合、心理的アセスメントや社会的アセスメントを有効に活用しながらその背景を探っていくが、フィジカルアセスメントの検温結果や生活習慣アセスメントの就寝時間等のような確実な情報とは言い難い。そこで、養護教諭は関係職員に保健室での情報を伝えつつ、関係職員から生徒の情報を得る行動を起こして、生徒に関する情報をまとめ、多面的・総合的に理解した上で、身体症状とその背景に迫っていると考えられる。また、連携を生かすための方法として、日常的に職員とのコミュニケーションを図り、連携の基盤作りを行っていることが分かった。

イ 関係職員への聞き取り調査

ケース会議終了後、養護教諭との連携及び校内のチーム支援について聞き取り調査を行った。結果は次の とおりである。

養護教諭との連携について

- ・心身の両面からアプローチでき役立つ。(学級担任)
- ・SCや保護者とつながっており、状況を把握してくれているので話しやすい。 (学級担任)
- ・保健室の情報により、学級内での生徒の様子に目が 届く。(学級担任)
- ・積極的な情報提供と生徒指導が大変助かっている。 (学年主任)
- ・気になる生徒の情報をキャッチしてくれている。
- ・生徒の情報がある。養護教諭との情報交換は欠かせない。(SC)
- ・生徒の本音が語られる保健室からの情報は、支援の 具体性が見えてくる。(管理職)

養護教諭との連携について関係職員は、①生徒との 関わりがあり、具体的な情報を持っている②身体面か らのアプローチができる③職員への積極的な情報提供 がある④保護者の情報がある⑤SC等との連携が行わ れることを挙げ、養護教諭との連携を肯定的に捉えて いることが分かった。特に、学級担任は普段の行動観 察に養護教諭からの情報を加えて、生徒の健康観察や 教室での生徒の行動観察を丁寧に行ったり、生徒への 言葉かけを増やしたりする等、何らかの形で生徒の状 態を把握し、関わりを深めようとすることが分かった。 養護教諭と学級担任による日常的な情報の連携が始ま ることで、それぞれの役割に応じた対応を行う行動の 連携につながり、チーム支援に移行していくことが分 かった。学級担任は養護教諭からの情報を学年主任及 び学年所属に報告して、学年内の情報の連携を強化す る行動を起こしている。一方、養護教諭も学年主任や 学年所属と連携しながら、学級担任が連携しやすいよ う、教育相談コーディネーターやSCとの情報の連携 を強化していく。そして、校内の組織を生かしてそれ ぞれの情報を重ね合わせながら、チームとして対応し ていくことを考察することができた。また、チーム支 援については、次のように答えている。

チーム支援について

- ・自分だけで抱え込まなくて良いと思うと安心する。 (学級担任)
- ・支援方法が整理され、違うアプローチの仕方が得られる。(学級担任)
- ・大勢がこのケースについて知っていてくれるという 安心感がある。(学年主任)
- ・学年等の組織を生かしている中学校はチーム支援が しやすい環境にある。(SSW)
- ・専門家からの指摘は、生徒への支援策を広げてくれる。(管理職)

「一人で抱え込まなくても良いという安心感があ る」「支援の方向性が整理された」「支援の幅が広が った」等と答えていることから、チーム支援を行うこ とによって、チームで役割を分担し、協働する意識が 高まることが分かった。そして、SCやSSW等の専 門性を生かした視点が加わることで、学校内の資源だ けでなく、医療機関や福祉機関、そして相談機関等、 学校外の資源も利用しようとする意識が広がっていく ことが分かった。このことから、中学校におけるチー ム支援については、①学級担任が連携しやすいチーム 体制であること②学年によるチーム支援が根幹にあり、 その連携が欠かせないこと③教科や部活動等において 学年以外の職員も、様々な活動場面を通して、生徒に 関わることが大切であることが分かった。そして、こ こにチーム支援の良さがあり、生徒理解を深める支援 に繋がることが分かった。

以上、養護教諭及び関係職員への聞き取り調査の結果から、養護教諭は、生徒の心身の状態を把握し、生徒の情報を学級担任等につなぐ役割があること。養護教諭と学級担任等は、相互に生徒の情報を補い合いながら情報の共有を図り、校内の組織に応じたチーム支援が行われること。そして、生徒に関する情報交換が増えることで生徒理解が深まり、より具体的な解決に向けた指導・支援に繋がることが明らかになった。

4 研究の成果

本研究では、保健室来室者の心身の状態から教育的ニーズを把握し、校内のチーム支援につなげた結果、より良い学校生活への適応が確認できた。生徒が保健室で訴える様々な身体症状から健康相談活動を行うことは、保健室の機能と養護教諭の専門性を生かしたものと言える。生徒自身の困り感を、生徒自らの言葉で発信できるヘルスアセスメントシートは、困り感が明確になり、具体的な支援に直結する有効なツールであることが分かった。養護教諭が行ったヘルスアセスメントの結果は、学級担任による生徒の行動観察や言葉かけにつながり、相互に情報を提供し合う情報の連携によって、チーム支援につながった。そして、刻々と

変化する生徒の状況に応じた具体的なチーム支援が、生徒理解に生かされていくことが明らかになった。

5 研究のまとめと今後の課題

本研究のまとめを次の二点に示す。第一に、ヘルス アセスメントシートは、養護教諭のアセスメント意識 を強化させ、生徒の困り感や教育的ニーズを把握する ための有効なシートであること。第二に、中学校にお いては、学級担任が連携しやすく、学年を中心とした チーム支援が効果的であること。

まず、ヘルスアセスメントシートは、養護教諭がアセスメント項目を目にすることができることから、そのアセスメント内容に偏りや見落としがなかったかを確認することができ、従来の対応よりも、より系統的・総合的なアセスメントが行われることが分かった。そして、フィジカルアセスメントを始めとした、それぞれのアセスメントの精度を高め、養護教諭のアセスメントカの向上につながった。さらに、中学生にとっては、自らの困り感を書き出しやすいシートであり、その内容は、生徒の心身の状態や困り感を把握するだけにとどまらず、生徒の支援方策を打ち出す糸口になり、その後のチーム支援を進めるための重要な足掛かりになった。こうした一連の流れにより、生徒の困り感や教育的ニーズが表面化されたと考える。

次に、刻々と変化する生徒の状況に対応していくためには、学級担任を中心にしたチーム支援が欠かせず、中学校においては、学年によるチーム支援が鍵となることが分かった。本研究は、養護教諭のヘルスアセスメントシートによるアセスメント結果が、関係職員の生徒理解を深めるきっかけになり、解決に向けた具体的なチーム支援につながった。情報が増えることで生徒理解が深まり、より具体的な解決に向けた支援につながっていた。様々な活動場面で多くの職員が生徒と関わる中学校こそ、日常における情報の連携と役割に応じたチーム支援が必要であり、学校が組織的に対応していくことの重要性があると考える。

一方で、いくつかの課題も残る。本研究は、保健室 来室者から、心身の状態と教育的ニーズを把握し、校 内のチーム支援に生かす内容であったため、保健室で 把握された教育的ニーズに対して、その後、養護教諭 がどのような指導・支援を行ったかについては追及し ていない。把握した教育的ニーズと指導・支援は相互 に関連して展開していくものであることから、ヘルス アセスメント結果を養護教諭が個別の指導・支援に生 かすための手立てについて、今後検討していく必要が ある。次に、本研究の対象者は、身体症状を訴えて来 室した生徒に限定していることから、教育的ニーズが あるが、身体症状に表出させず、保健室を利用しない 生徒が多くいることも忘れてはならない。よって、様々 な活動場面で、あらゆる生徒の教育的ニーズを捉えよ うとする学校全体における取組が必要である。そして、 様々な課題に直面した生徒が、適切な援助スキルや対 処スキルを身に付け、様々な課題に対処していくこと ができるための予防的な活動も必要である。先行研究 によると、ピア・サポートやソーシャルスキルトレー ニング、ライフスキルトレーニング等が有効であると されている。これらの活動を取り入れることで、自ら 解決していく力を身に付けることや、そのスキルを生 かして、生徒同士がお互いを援助し合う風土が生まれ てくることが期待できる。そのために、まずは校内で 一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行い、校内 の支援を積み重ねていくと同時に、学校全体の援助機 能を実態に合わせて工夫し、向上させることが、さら なる支援教育の推進につながっていくと考える。

おわりに

保健室来室者へのアセスメントの実践から、生徒の教育的ニーズを把握し、学校が組織的に対応していくことの重要性と有効性を確認することができた。保健室の機能と養護教諭の専門性を生かした関わりを通して、子ども一人ひとりが充実した学校生活が送ることができるよう、今後の支援教育に生かしていきたい。また、各校種や各学校の状況に応じた支援教育が今後も推進されることを願っている。

最後に、ヘルスアセスメントシートの使用について 快諾いただいた女子栄養大学三木とみ子客員教授、ご 多用な中、聞き取り調査にご協力いただいた南足柄市 内中学校の皆様、そして県立保健福祉大学畑中高子准 教授に深く感謝を申し上げる。

引用文献

- 文部科学省 1997 「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について(保健体育審議会答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_hoken_index/toushin/1314691.htm(2013.5.30取得))
- 文部科学省 2011 『教職員のための 子どもの健康相 談及び保健指導の手引』 p.1
- 三木とみ子・徳山美智子 2013 『養護教諭が行う健康 相談・健康相談活動の理論と実際』 p. 91 pp. 236-237

参考文献

- 神奈川県立総合教育センター2013 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」
- 日本学校保健会 2007 『子どものメンタルヘルスの理解とその対応に一心の健康つくりの推進に向けた組織体制づくりと連携ー』

ブロック内の自立活動教諭(専門職)の活用を含めた 支援チームのケース会議の活性化

— 個別教育計画の見直しを通して —

向原俊幸1

理学療法士などの専門家が自立活動教諭(専門職)として配置されている本県の特別支援学校では、専門職との連携モデルを作り、その活用を広めていくことが求められている。本研究では、①専門職との連携モデルを作る。②ケース会議を活性化させる。の二つを目的として、専門職が参加するケース会議の実践やツールの開発を行った。実践後の専門職及び参加者への聞き取りから、専門職と連携したケース会議のモデルについて考察した。

はじめに

平成21年に改訂された特別支援学校の新しい学習指導要領では、「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」(文部科学省 平成21年 p.3) ことが求められている。特に自立活動の指導に当たっては、一人ひとりの実態を的確に把握して個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開しなければならないと解説されている。また、個別の指導計画の作成や評価に当たっては、「校内で専門的な知識や技能のある教師が関与すること」(文部科学省 平成21年 p.14)や必要に応じて外部の専門家などと連携を図っていくことが規定されている。

本県では平成20年度より、児童・生徒への指導に関する専門性をさらに高めるために、医療などに関する専門職として理学療法士(以下 PT)、作業療法士(以下 OT)、言語聴覚士(以下 ST)、臨床心理士(以下 心理)の県立特別支援学校への配置を開始した。これらの専門職は、自立活動教諭として特別支援学校の教員チームの一員となり、子どもたちの支援に当たっている。県立特別支援学校には配置された専門職が校内だけでなく、ブロック内で相互に支援し合えるようなシステム作りも求められており、平成25年度には県内の六つのブロック各々に4職種の配置が完了した。

「協働支援チーム宣言」(2010)では、専門職の役割として、教職員チームの一員として個別教育計画の作成などの校内支援に関わることや、地域の学校への支援も行うことなどが挙げられている。また、県立特

1 神奈川県立三ツ境養護学校 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) 別支援学校には、専門職との連携モデルを作りその活 用を広めていくこと、そして、教員には、専門職に意 見を求め、それらを指導に反映させながら、自らの教 育力を向上させていくことが期待されている。

一方で、児童・生徒の個別教育計画の作成などに専 門職が携わる機会は増えてきているが、教員と専門職 の連携が十分取れていないケースも見られる。

今村(2011)が実施した「専門職と教職員チームが協働した個別教育計画の作成についての現状の把握」を目的とした「個別教育計画作成への専門職の役割に関するアンケート調査」では、専門職が配置された特別支援学校12校中、個別教育計画作成への専門職の参加は10校あったが、個別教育計画の見直しに参加しているのは4校であった。また教員に求められることとして、「学校として『専門職とのチームアプローチへの意識を更にもつこと』」が挙げられている。

そこで本研究では、個別教育計画の作成ではなく、 見直しに限定した上で、ブロック内の専門職を含めた 教員との連携モデルを作ること、専門職を含めたケー ス会議を活性化することという二つを目的に、専門職 への聞き取り調査を実施し、ケース会議の実践研究を 行った。

研究の内容

1 研究の方法

本研究では、事前の聞き取り調査とケース会議の実践の二つを中心に研究を進めた。事前の聞き取り調査では、ブロック内の専門職の個別教育計画作成や見直しへの参加状況を把握し、現状と課題についてまとめた。ケース会議の実践では、現行のケース会議を分析し、ツールの開発とケース会議のコーディネートを行った。また、作成したツールとコーディネート案を基に、ケース会議を実践し、その成果と課題から、専門職と連携したケース会議のモデルについて考察した。

(1)事前の聞き取り調査

ケース会議の活性化に向けたブロック内の専門職の活動状況を把握することを目的に、7月に聞き取り調査を行った。内容は「校内及びブロック内の特別支援学校や特別支援学級での個別教育計画作成(見直し)への専門職の参加状況について」とした。対象は県内の六つのブロックの一つで、昨年度から活動しているA特別支援学校(以下 A校)のPTと心理、B特別支援学校(以下 B校)のOTの専門職3名とした。

(2) 現行のケース会議の分析

本研究で、実施・実践したケース会議の日程は、第 1表のとおりである。いずれもA校において、実施・ 実践した。また、B校OTによる巡回相談に該当する ものは、第1表に示してある。

このうち、現行のケース会議の分析に充てたのは、 6月と7月の巡回相談時に行われた3回のケース会議 である。ケース会議の分析は、第2表の方法で行うこ ととした。

第1表 ケース会議の日程

実施月	事例1	事例 2	事例 3	事例4	巡回相談 の該当
6月	支援策検討	支援策検討			0
7月			支援策検討		0
9月				支援策検討	
				振り返り	
10月			経過報告		
	振り返り	振り返り			0
12月			振り返り		0

第2表 ケース会議の分析方法

- ① I C レコーダーによる音声記録を逐語記録として書き起こす。
- ②会議後に、参加者から自由記述などによる感想を 回収する。
- ③対象の子どもの担当者から、個別教育計画の変容 を聞き取る。

(3)ケース会議の実践

実践研究の対象としたケース会議は、第1表で網かけされた5回のケース会議である。開発したツールを活用し、コーディネート案に基づいたケース会議を実践した。また、実践したケース会議を第2表の方法で分析した。

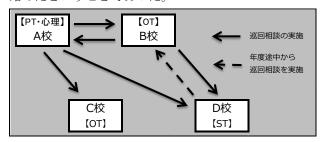
2 研究の実際

(1)事前の聞き取り調査の結果

ア 専門職のブロック内の活動状況

A校とB校を含むブロックは、今年度からD特別支援学校(以下 D校)にSTが配属されて4職種が配置された。A校とB校に関連する専門職の活用状況は、第1図のようになっている。C特別支援学校(以下C校)には、年度途中に非常勤のOTが配属された。D校のSTは、初任のため、年度途中から巡回相談を

始めたということであった。



第1図 A校とB校に関連する専門職の活用状況

また、専門職は、ブロック内の小・中学校などへも 巡回相談を実施している。今年度実施した巡回相談は、 A校はPT・心理ともに小学校が複数校であったが、 昨年度はPTが中学校へ、心理が保育園へ実施した。 また、B校のOTは、今年度小学校と幼稚園へ巡回相 談を実施した。

イ 専門職の個別教育計画に関する取組

事前の聞き取り調査から見えた、校内での主な取組 として次の二つが挙げられた。

- ①専門職や自立活動専任を中心として、各学部の1年生を対象に個別教育計画の作成に携わっている。 専門職は当該クラスに入り、授業の様子などを見て、子どもをアセスメントし、ケース会議などでフィードバックしている。
- ②小学部1年生を対象として、夏休み前に連携支援 部のリーダーや専門職、学部長、担任で個別教育 計画の検討会を行っている。自立活動の領域に限 定して話し合い、後期の個別教育計画への見直し にいかしている。

ウ 専門職の活用に関する現状と課題

(7) 教員間の意識

専門職は子どもをアセスメントし、個別教育計画の 実態把握や課題設定に教職員チームの一員として参加 している。学校も、専門職が個別教育計画の作成に携 わる機会を校内体制として保障している。

その一方で、学校全体として取組を始めたが、まだ有効に活用しきれていない現状が把握できた。夏休み前の個別教育計画の検討会は、専門職の活用方法について職員会議で広報するなどの工夫を図り、定着を図っている段階であるということだった。昨年度から実施された個別教育計画の作成に携わる取組も、まだ教員間には浸透していない学校もあるようである。

また、教員に専門職の専門性や活用方法の理解が図れていない場合もあり、専門職への相談内容が精選されていなかったり、専門職に一任してしまったりすることも見られる。

(イ)ブロック内の活用

ブロック内の特別支援学校間の巡回相談は増えてきている。今年度から4職種がそろったことで、特別支援学校においては、ブロック内の専門職をそれぞれ活

用する相談体制ができつつある。

ブロック内の学校などへの巡回相談は、幅広い校種に対し実施している。このことから、専門職が特別支援学校のセンター的機能の一翼を担っていることが分かる。一方で、ブロック内の特別支援学校間や小・中学校などへの支援が増えると、一つ一つのケースに携わる時間が少なくなるというジレンマも抱えている。

(2) 現行のケース会議の分析

次の事例 $1 \cdot 2 \cdot 3$ の1回目のケース会議について分析した。

【事例1】○学部(肢体不自由教育部門)の子ども

主訴 ・食具の使い方と環境の設定など

参加者:担任5名(うち記録1名)

専門職2名(OT・PT)、 自立活動専任

【事例2】△学部(肢体不自由教育部門)の子ども

主訴 ・日常生活の姿勢など

参加者:担任6名(うち1名記録)

専門職2名(OT・PT)、 自立活動専任

【事例3】□学部(肢体不自由教育部門)の子ども

主訴 ・もっと手を使える場面を増やしていきたい

参加者:担任6名(うち記録1名)

専門職3名(OT·PT·心理)

自立活動専任

ケース会議の分析から、次のような専門職を含めたケース会議の利点と課題点が出てきた。

ア 利点

(7)新たな気付き

担任から「専門職に見てもらうことで、思い込みや 決めつけ、子どもの捉え方は一度リセットされた」と いう感想が挙げられた。専門職の視点から意見をもら うことによって、担任に新たな気付きが生まれた。

(イ) 自己肯定感が高まる

担任が「もっと〇〇しなければ」という焦りを感じていた時に、専門職から現状を肯定され、「専門職に言われてホッとした」という担任の感想が挙げられた。 専門職の分析によって、担任の自己肯定感が高まった。

(ウ) 悩みの共有とチームの形成

担任だけで漠然とした不安を抱えていた中で、「担任の迷いや不安を聞いてもらえてすっきりした」という担任の感想が挙げられた。ケース会議を実施し、チームとして悩みを共有したことで、それぞれが解決策を考えていくことができた。

イ 課題点

(7) 個別教育計画の共有の仕方

担任から「個別教育計画を見ながら行えると、もっと具体的な支援策に繋がったと思う」という感想が挙げられた。また専門職から個別教育計画に関する質問があった時に、担任がすぐに該当箇所を提示できなかったこともあり、個別教育計画をケース会議の中でどのような形で共有していくかが課題となった。

(イ)問題の絞り込み

巡回相談に限らず、放課後にケース会議を実施する時間は限られている。特に巡回相談では、放課後に複数のケース会議を実施するので、一つのケースの検討時間は30分程度である。しかし、短い時間の中では、複数の相談内容を焦点化することができなかった。

ウ 分析結果から

課題点から、ケース会議において、個別教育計画の 内容がすぐに確認できるような視覚的なツールを開発 し、あわせて、効率的に話し合えるような会議の進め 方に関するコーディネート案を作成することとした。

(3) ツールの開発

ツールを開発するに当たり、次の3点に留意し、ケース会議で使用する「個別教育計画との関連シート」 (以下 関連シートと言う)を作成した(第2図)。関連シートは、相談内容によって形式を多少変えた。

- ①相談内容のみに絞った話合いをするためのツール となる
- ②担任の負担にならず、簡単に用意ができる。
- ③個別教育計画の必要な部分を取り上げられる。

主訴		
子どもの実態		
本人(保護者)の願い		
どんなことを	誰が	どの場面で
目標	≢立て	指導場面
		<u> </u>
次回の予定		

第2図 「個別教育計画との関連シート」

(4) ケース会議のコーディネート

コーディネート案として、次の二つを作成した。

ア 目安となる時間の設定

A校の巡回相談で実施されているケース会議の時間は、30分前後である。そこで、30分という時間の枠組みの中で、ケース会議をまとめられるような進行の目安(第3表)を作り、司会がそれを意識して進めていくこととした。時間は、分析した現行のケース会議を参考に配分した。

第3表 進行の目安

【担任からの状況報告】

↓10分

【専門職との質疑応答】 分析と支援策の検討

↓15分

【まとめ】 ホワイトボードを利用しながらまとめ

イ 参加者の役割の明確化

ファシリテーションの理論を参考にして、司会、記

録、担任、専門職の役割を明確化するとともに、ケース会議の前にそれぞれに確認した。

(7)司会の役割

「進行の目安」(第3表)を意識した効率的な進行をする。ホワイトボードを活用して支援策と次回の予定を確認する。

(イ)記録の役割

司会や専門職とケース会議の進め方を打合せしておき、話合いの項目を事前にホワイトボードに書き出しておく。会議中の発言もキーワードを拾いあげ、ホワイトボードに書き出していく。

(ウ)担任の役割

現在の取組を短時間で報告する。提案された内容から、実際にやれそうな支援策を検討する。また必要に応じて個別教育計画の見直しを行う。

(エ)専門職の役割

実施したアセスメントに基づき、具体的な支援策を 提案する。

(5)ケース会議の実践

作成した関連シートやコーディネート案を基に、A 校でケース会議を実践した。実践したケース会議は、 資料として関連シートを活用した事例と、関連シート に沿って実践した事例の2パターンである。

ア 2回目の巡回相談のケース会議で資料として関連 シートを活用した事例1・事例2・事例3

(7) 実践内容

事例1の1回目のケース会議では、「食事中にむせることがあるので、食具の使い方や環境作りについてアドバイスがほしい」という相談内容(主訴)に対して、専門職から「スプーンに1回に載せる量を減らすこと」「食べ物を口に入れる間隔をあけること」「食事中に姿勢が前のめりにならないように、介助する時にスプーンを視界の上方から差し出すこと」などの支援策が提案された。2回目のケース会議の前に、提案された支援策や個別教育計画の短期目標などを転記して、関連シート(第3図)を準備した。

主訴	食事中にむせることがある			
子どもの実態	・介助皿を使用。 ・むせることが時々ある。			
	1			
	どんなことを		誰が	
スプーンに1回に載せる量を減らす				
	口に入れる間隔をあり	tる		
	1		I.	
	短期目標	手立て		
スプーンですくっ	て食べる。	・食べ物をよく見るように言葉をかける。・補助具の付いたスプーンを用いる。		
次回の予定				

第3図 事例1の関連シート(個人が特定されないように詳しい内容は省略)

関連シートはホワイトボードやその横に掲示して、 個別教育計画との関連を確認しながら会議を進行していった。担任からの状況報告では、支援策がうまくいき、「むせることが少なくなってきた」という報告があった。また専門職との質疑応答の中で、姿勢を良くするための足台について、担任と専門職が一緒に考えて、アイデアを出していく場面も見られた。

事例2では、「日常生活の姿勢についての工夫や配慮について」という相談内容に対して、1回目のケース会議で「斜面台を試してみること」「筋肉を回復させる時間を作ること」などの支援策が専門職から提案された。2回目のケース会議では、斜面台を使用することで子どもの「見やすくなった」という感想が担任から報告された。ケース会議後には、専門職から実技を交えたストレッチの講習会が行われた。

事例3では、「もっと手を使える場面を増やしていきたい」という相談内容に対して、1回目のケース会議で「得意な感覚を使って見ることを促すこと」「環境(道具)を見直すことで能力を引き出すこと」などが専門職から提案された。2回目の経過報告のケース会議では、足台を使用したり、背中にクッションを入れたりすることで、姿勢が安定してきたことや、キラキラしたものや動くものを題材に使用したり、買い物学習を取り入れたりすることで手を使う機会が増えてきたことが担任から報告された。

事例1・2・3ともに会議では、冒頭に司会から会議の進め方が説明され、その後担任から夏休みを挟んで約4か月間に取り組んできた内容や様子について、ホワイトボードの項目に沿った報告があった。うまくいっていることに関しては、担任を評価する場面も見られた。一方的に専門職が話すのではなく、担任との質疑応答の中で答えを導き出していくような形で進めることが多く、専門職は教員と協働して取り組むことを意識していた。

(イ)成果と課題

[関連シートについて]

ケース会議後の参加者の感想では、関連シートを掲示することで、個別教育計画の目標や手立てに反映させやすかったことや「個別教育計画の手立てなどが、みんなで確認しやすい」などが挙げられた。個別教育計画の内容を参加者全員で見て確認することで、会議の内容と個別教育計画の関連性を今まで以上に意識して取り組むことができるようになった。また、関連シートの【子どもの実態】や【短期目標】の欄を記入しておき、1回目のケース会議において【どんなことを】の欄から検討していく形式だと使いやすいという意見もあった。

一方で、課題点として、シートの大きさや拡大する 方法などが挙げられた。人数が多くなれば、部屋の大 きさによってはシートが見えにくくなることも考えら れる。その時には、手元の資料として配付したり、シートを見やすく拡大したりする必要が出てくる。本研究では、エクセルで作成したシート(A4)を拡大し、貼り合わせてA2版にして使用したが、書画カメラを活用したり、拡大コピー機を利用したりすることもできる。

[コーディネートについて]

ホワイトボードで会議の内容を可視化することで、 参加者がホワイトボードの方向を向いて話合いが行われ、会議に一体感が生まれた。参加者の感想でも「全 員が同じ方を向いて話が進むので、意見や発言がしや すい雰囲気だった」と挙げられた。また予めホワイト ボードに話合いの項目を記入しておくことで、担任の 取組報告が、要点を絞って短時間でできるようになっ た。担任の感想からも「(ホワイトボードで) 話の流れ や要点が分かりやすかった」と挙げられた。司会や記 録の役割を明確にし、事前の打合せで連携を取ったこ とで、会議が「分かりやすくて良かった」という感想 も挙げられた。

[その他]

1回目のケース会議の後には、逐語記録とともに、会議の内容をまとめたプリントを担任や専門職に配付し内容を共有した。2回目のケース会議の前には、担任から現在の取組を聞いた上で、会議の進め方を考え、直前には専門職と会議の進め方や関連シートの使い方を確認するなど、事前準備を綿密に行った。会議の冒頭では、司会が会議の進行の目安を説明してから始めることで、参加者全員が見通しを持ってからスタートした。

また、2回目のケース会議後の担任の感想で「(子どもの)実態の変化や支援の有効性についても評価してもらえて良かった」や「2回目の相談があるので、その間の子どもの成長、さらにこれからの課題を客観的に捉えることができた」と挙げられた。振り返りのケース会議を実施することで、支援の有効性を評価することができた。

イ 1回目から関連シートに沿ってケース会議を実践 した事例 4

事例4は次のとおりである。

【事例4】□学部(知的障害教育部門)の子ども

主訴 ・コミュニケーションの方法

司会・記録:長期研究員

参加者:担任2名、専門職(心理)、 教頭(1回目のみ参加)

(7) 実践内容

相談内容(主訴)である「コミュニケーションの方法について」に関連する個別教育計画の目標を立てていなかったため、関連シートは個別教育計画から【子どもの実態】や【本人(保護者)の願い】を転記したものを準備した。1回目のケース会議では、担任と専

門職の話合いの中で、要求が通らない時に引っ掻くことが減ってきていることが確認され、その要因として担任の子ども理解や、その子どもに対して短い言葉で話しかけるというクラスの雰囲気が挙げられた。そして、次のケース会議までに、子どものコミュニケーションの発信方法を改めて探るとともに、それらに一つ一つ応じていくことでコミュニケーションの発達段階を確かめることや、子どもとの関わりを振り返る中で、落ち着いてきている要因を探っていくことの二つのことを行うこととした。

2回目のケース会議の前に、関連シート(第4図) を準備した。担任から取組の報告があり、上記の二つ に対して、コミュニケーションを楽しむ段階であるこ とや、子どもの語彙を探る中で、知っている言葉で伝 えることが大事であることが確認され、個別教育計画 の子どもの実態の欄に付け加えていくことになった。

	1					
主訴	現在のコミュニケーション方法について					
子どもの実態	・人を押したり、引っ掻いたりすることがある。					
		→				
本人(保護者)の願い	・社会性、協調性を身に付けさせたい。					
		—				
どんなことを			誰が	どの場面で		
落ち着いている要因を探る。			担任	日常生活		
		▼				
目標			手立て	指導場面		
次回の予定						

第4図 事例4の関連シート(個人が特定されないように詳しい内容は省略)

(イ)成果と課題

関連シートがあることで、会議のゴールが明確になり、話合いも活発に行われた。担任の感想からも、参加者全員で同じシートを見ることで「話し合いやすい雰囲気で良かった」と挙げられた。

この事例での課題として、目標そのものを立てていかなければならなかったため、長期目標を可視化する必要があった。また、参加者の都合で、一人が司会と記録を兼任したことと、こういった進行の仕方に慣れていなかったことから、関連シートを使用したにも関わらず、拡散した話合いを収束させていくことが難しかった。

研究のまとめ

資料として関連シートを活用したケース会議と、関連シートに沿って実践したケース会議の二つの実践において、関連シートを作成することで、相談内容と個別教育計画の関連性がより明確になり、ポイントを絞った話合いをすることができた。また、ケース会議をコーディネートすることで、会議に一体感が生まれ、

参加者が要点を絞って発言できるようになった。以上 のことから、ケース会議を活性化させるために、作成 した関連シートとケース会議のコーディネートが有効 であることが分かった。

そこで、専門職と連携した効果的なケース会議を実施していく上での大切な視点として、次の四つを示す。

1 教員の主体性

専門職を活用するシステムはできているので、今後は教員が主体となって専門職を活用することが重要になってくる。教員一人ひとりが専門職の助言などを取り入れて、個別教育計画に反映させていくことが大切である。

2 会議の可視化

ケース会議を活性化させるためのキーワードとして 視覚化が挙げられる。本研究では、ケース会議で使用 するツールとして関連シートを作成し、個別教育計画 の内容を可視化した。また、コーディネート案として 記録の役割を明確化し、ホワイトボードを使用して「会 議の見える化」を実施した。ケース会議の参加者の感 想からも、可視化することで分かりやすく、話しやす いといったものが多く挙げられた。

3 音声記録の活用

本研究では、ICレコーダーによる音声記録を逐語記録として書き起こして、ケース会議の参加者に回覧した。音声記録を繰り返し聞くことで、改めて専門職の専門性や多様な視点に気付くことが多かった。逐語記録を作成することは、時間がかかるため現実的ではないが、ICレコーダーなどによる音声記録を残しておくことは、簡単に会議を振り返ることができるため有効であると考える。

4 経験の積み重ね

今回のケース会議後の参加者の感想に「専門職に入ってもらってよかった。またお願いしたいと思います」というものがあった。担任がやって良かったと思えるケース会議を積み重ねていくことが、教員と専門職の連携を強め、支援チームのチーム力をさらに高めていく。また、その経験を広めていくことが、教員と専門職の連携モデルを作りあげていくことになる。

これらの四つの視点をふまえた上で、本研究の成果 として、専門職と連携したケース会議のモデルを[会議 の事前][当日][事後]の三つに分けて提案する。

[会議の事前]

- ・司会が、担任から相談内容に関する現在の取組を 聞いた上で、会議の進め方を考える。
- ・関連シートを基に、相談内容や個別教育計画の内容を専門職と確認しておく。

[当日]

- 関連シートを掲示する。
- ・司会は、時間配分を意識して進行をする。
- ・記録は、ホワイトボードを使用して、会議を可視

化する。

- ・専門職の提案した支援策を元に、担任は実際にやれそうな支援策を検討する。
- ・検討された支援策と次回の予定を確認する。
- ・音声記録を会議録として残しておく。

[事後]

- ・担任は検討した支援策を実施し、その効果を検証 する。
- ・振り返りのケース会議を実施し、支援の有効性を 評価する。
- ・必要に応じて個別教育計画の見直しを行う。

おわりに

特別支援学校では従来、専門的な知識・技能を習得していたベテランの教員が、個別教育計画の作成・評価の中心となってやってきた。しかし、若手の教員が増えてきている現在では、専門職を含めた校内支援体制を定着させ、今まで以上にチームによる個別教育計画の作成・評価を活性化させていく必要がある。そのためにも、自立活動教諭だけでなく、一人ひとりが校内支援体制を担う一員としての自覚をもち、自分自身の役割を全うしていかなければならない。

最後に今回は忙しい中、多くの専門職、教員に協力をして頂いた。深く感謝を申し上げ研究の結びとしたい。

引用文献

文部科学省 平成 21 年 『特別支援学校学習指導要領解 説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部)』 今村政司 2011 「授業改善につながる『個別教育計画』 作成についての一考察 一自立活動教諭 (専門職) とのチームアプローチー」 (神奈川県立総合教育センター 長期研究員研究報告 第9集) p. 105

参考文献

神奈川県教育委員会 2010 「協働支援チーム宣言」 神奈川県教育委員会特別支援教育課 2013 「自立活動 教諭(専門職)の手引き」

神奈川県立総合教育センター 2009 「はじめよう ケース会議 Q&A」

文部科学省 2003 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」

立花ますみ・春日彰・柴山洋子・大塚潤子 2008 「校 内支援体制におけるケース会議の充実に関する研 究―インクルージョン教育を推進する学校づくり に向けて―」

三田地真実 2007 『特別支援教育「連携づくり」ファ シリテーション』 金子書房

長期研究員研究報告第12集(平成25年度)

発 行 平成26年3月

発行者 林 誠之介

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/

神奈川県立総合教育センター

善行庁舎 〒11万古 電井野万吉 (教) 〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1 〒252-0813 藤沢市 TEL (0466) 81-0188 TEL (0466) 81-88 FAX (0466) 84-2040 FAX (0466) 83-48 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



