

平成 26 年度

長期研究員

研究報告

第 13 集



神奈川県立総合教育センター

※ 表紙の写真は、神奈川県立総合教育センターの敷地内に毎年咲く蓮の花を写真に収めたものです。たくましく大きな美しい花を咲かせる蓮の花のように、長期研究員が神奈川の教育を担うリーダーとして力強く活躍するイメージで作成したものです。

はじめに

平成26年11月20日、文部科学省は中央教育審議会に、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」について諮問しました。その中で、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方や、新たな学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策等について、検討を求めています。

神奈川県においても、「かながわ教育ビジョン」の改定を見据えて、子どもたちの確かな学力の向上を図り、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他の能力の育成を図るための組織的な授業改善に向けた校内研修・研究の推進と、評価活動の充実を目指した取組を推進しています。

このような中で、総合教育センターが実施する長期研修講座は、理論的かつ実践的な教育研究、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を目的としています。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25年度までに934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26年度においても、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2名、中学校3名、高等学校3名、特別支援学校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13集」としてまとめました。研究の過程では、各学校のご協力をいただいて調査・アンケートの実施や検証授業を行い、研究の充実を図ることができました。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各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27年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 林 誠之介

目 次

- より良い意見を構築する力を高める授業の工夫 …………… 1
 - 相互に評価する活動を通して —
研究分野（授業改善推進研究 国語） 田川 裕之

- 数学への関心・意欲・態度を高めるための授業づくり …………… 7
 - 実験、体験を取り入れた授業を通して —
研究分野（授業改善推進研究 算数・数学） 長濱 正義

- 主体的な活動を促し豊かな表現力を引き出す芸術（音楽）の授業づくり …………… 13
 - デイサービスセンターとの交流を通して —
研究分野（授業改善推進研究 音楽） 坂野 敦子

- 能動的に作品を鑑賞する力を育む図画工作の授業 …………… 19
 - 「みて、感じて、伝え合う」ことを通して —
研究分野（授業改善推進研究 図画工作） 高橋 健

- 主体的に学習に取り組む態度を育む「関心・意欲・態度」の評価の在り方 …………… 25
 - 子どもの姿をもとにした授業づくりを通して—
研究分野（今日的な教育課題研究 単元における評価規準の設定に
関する研究） 星野 真吾

- 今必要なコミュニケーション能力の育成方法の研究 …………… 31
 - 情報ツールの活用を通して —
研究分野（今日的な教育課題研究 新しい情報ツールが児童・生徒に及ぼす
影響に関する研究） 須田 幸年

- 授業におけるICT活用の課題と解決に向けた取組について …………… 37
 - タブレット端末の活用を通して —
研究分野（今日的な教育課題研究 教育の情報化を推進するための研究）
柴山 克久

- 個別教育計画の「見直し、修正」に関する研究 ……………43
 - 日々の「見直し、修正」を推進するシステムの提案 —
研究分野（今日的な教育課題研究 個別教育計画を活用した指導の充実に
関する研究）
井上 優子

- 高等学校におけるインクルーシブ教育の推進に向けたチーム支援 ……………49
 - 支援シートの作成や活用を通して —
研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育）
北邨 恵順

- 多様性を認め合う関係づくりを目指したセクシュアリティ教育の試み ……………55
 - 支援教育の視点に立った組織的な取組を通して —
研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育）
福島 静恵

より良い意見を構築する力を高める授業の工夫

— 相互に評価する活動を通して —

田川裕之¹

今、我が国の子どもたちには、多様で変化の激しい社会を「生き抜く力」が求められている（文部科学省・第2期教育振興基本計画）。その力の一つとして「話し合う能力」に着目し、その育成を図るための授業方法について研究を行った。本研究では、中学校3年生の国語科で身に付けるべき「課題の解決に向けて話し合う能力」を「他者との合意形成を図り、より良い意見を構築する能力」と捉え、授業及び考察を行った。

はじめに

私は、これまで、学習の主体者としての生徒が「自らの意見を持つ」ということを大切に授業を行ってきた。ただ、それは物語の主題や説明文の論旨をまとめた上で意見を述べる等、「読むこと」領域での指導に偏っており、「話すこと・聞くこと」領域での指導は不十分であった。

具体的に言えば「話し合いの方法」についての丁寧な指導が欠けており、よって、話し合い活動が十分にできていないことが本校の生徒の課題となっている。生徒の実態として、日常生活における親しい仲間同士での会話は容易にできるが、授業等において建設的な話し合いが成立しにくいという点がある。また、他者の意見を批判的に捉えることに躊躇する傾向もあるため、意見に対して自分の感想を述べる程度で話し合いが終わってしまうという点も挙げられる。そこで、本研究では意見の交流を通して互いの考えをいかし合い、自らの考えを深め広げ、集団としてのより良い意見を構築する力を高めるための授業の在り方を探りたいと考えた。

研究の内容

1 テーマ設定の理由

平成20年の中央教育審議会答申における、学習指導要領改訂の基本的な考え方の一つに「思考力・判断力・表現力等の育成」があり、そのためには「互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる」学習活動が重要であるとされている。

前述の通り、本校の生徒には集団での話し合いを苦手としている実態がある。他者と、より有効な交流を図り、一人ひとりの異なる考えを受け止め、いかし合う力を身に付けさせたい。そこで、本研究では、生徒が「話し合う能力」を高めるための「話し合いの方法」の指導を見直すこととした。

話し合いの方法の指導は、国語科の「話すこと・聞くこと」領域で行う。中学校学習指導要領（文部科学省2008）によれば「話し合う能力」に関する各学年の目標は、第1学年で「話題や方向をとらえて話し合う能力」、第2学年で「相手の立場を尊重して話し合う能力」、そして第3学年ではそれらを経て「課題の解決に向けて話し合う能力」を身に付けることとなっている。本研究は、中学校第3学年を対象とした。第3学年で求められる「課題の解決に向けて話し合う能力」とは、中学校学習指導要領解説国語編（文部科学省2008 以下、学習指導要領解説）では「立場や考えの違いを認めつつ、課題の解決に向けて自他の考えを整理し、合意形成を目指して話し合う能力のこと」とされている。本研究では、この記述に基づき「課題の解決に向けて話し合う能力」を「他者との合意形成を図り、より良い意見を構築する能力」と捉えた。

話し合いによって「より良い意見」を築き上げるためには、互いの考えの共通点と相違点を精査し、一人ひとりの意見を集団の意見として再構築する必要がある。誰かの考えに安易に迎合するのではなく、課題の解決のために、一人ひとりの異なる考えをいかし合いながら、互いが理解し納得した上での意見構築を目指して話し合う。こうした合意形成を図る過程で生まれた意見を「より良い意見」と考えた。

さらに、その学習過程の中に生徒が自らの話し合いを客観的に捉えられるよう、互いの意見を「相互に評価する活動」を取り入れることとした。ここでの「相互評価」とは、他者の意見を批判的に捉えることによって生徒が自分たちの話し合いの在り方を分析することである。そうした学習活動の場を設けることは、生徒が自分たちの話し合いを対象として客観的に認識すること、いわゆる「メタ認知」の機会となる。それが、より良い意見を構築するための「話し合いの方法」を身に付けること、集団で話し合うことの意義を実感させることにもつながると考える。

1 横須賀市立衣笠中学校
研究分野（授業改善推進研究 国語）

2 生徒の実態と課題の把握

研究を進めるにあたり、本校の生徒の実態をアンケ

ートにより調査した。対象は第3学年171名である。「話し合い活動が好きですか」という質問に対して「好きだ」「どちらかというが好きだ」と回答した生徒は合わせて約60%であった。「好き」な理由として圧倒的に多かったのは「仲間の意見を聞くことで、考えが広がったり深まったりする」ということであった。一方、話し合い活動が「好きではない」「どちらかというが好きではない」と回答した約40%の生徒は、その理由として「自分の意見がまとまらない・出せない」ということを最も多く挙げていた。また、話し合い活動の好き嫌いによらず、話し合いの際に自分の意見をどれだけ持って参加しているかということを見ると、約56%の生徒が「自分の意見を持っていない」状況であった。

生徒は他者の意見を聞くことは、役立つから「好き」であり大切であると考えている。しかし、同時に多くの生徒が自分の意見を出すことが難しいと感じている。自分で考えをまとめきれないために、他者の意見に引きずられてしまったり、はじめから自分ではほとんど考えないという状態で話し合いに臨んだりしているのである。また、意見を持っている生徒であっても「自分の意見に自信がない」という回答が目立った。これらの結果から、本校の生徒の話し合いは、「話し合う」というよりも、むしろ意見を「聞き合う」ことにとどまっているのではないかと考えた。

これらの調査結果及びこれまでの授業実践から、生徒の課題を整理した。

- ・自分の意見をまとめきれない。
- ・自分の意見に自信が持てず、周囲に伝えられない。
- ・話し合いが人間関係に左右され、集団の意見として成立しにくい。
- ・他者の意見を「批評」する方法が分かっていない。

これらの課題を解決するため、以下の四つの方策を立てた。

3 課題解決のための方策

(1) 個人のアイデアを出しやすくする。

話し合いが成立するためには、与えられたテーマに対し、自分はどのように考えているのかを示すことが基本であるが、前述の通り、生徒は自分の意見を出すことに難しさを感じている。そこで、アンケートの中の「自分の意見がまとめられない」という回答に着目した。生徒には、意見を「自分で」まとめなければならないという意識があり、それがすなわち「良い意見を出すこと」であると考えている。そのような思い込みが、彼らにとって高い壁となり、自分の考えを出しにくくしていると考えた。意見をまとめ、より良くしていくことはグループで行うべきことであり、はじめから「完成した意見」を出す必要はない。話し合いの基本材料となる「アイデア」を出すことが大切である。まずは、質よりも量を重視すべきであることを実感するための

学習活動を設定することが有効であると考えた。(方策A)

(2) コンセプトを意識させることにより、合意形成をしやすくする。

話し合いを始める段階では、一人ひとりのアイデアは当然のことながら多種多様な内容となっている。そのばらばらの状態から、限られた時間の中で合意形成を行うことは、話し合いに慣れていない生徒にとっては極めて困難なことである。

そこで、話し合いの早い段階でコンセプトを決める場面を設定し、話し合いの「方向性」を意識させた。話し合いの方向性が定まることで、多種多様な材料をある程度絞り込むことができる。それにより話し合いが拡散することを防ぎ、合意形成がしやすくなると考えた。(方策B)

(3) アイデアそのものを整理することにより、話し合いをまとめやすくする。

これまでの話し合いでは、発言力のある生徒が強引に自らの意見を通したり、「この人が言ったから」と周囲の生徒が妥協したりと、意見の内容よりも人間関係に左右されてしまうことが多かった。アイデアそのものの内容や特徴を分析し整理するという活動を取り入れることにより、本質的な合意形成に近づき、人間関係と切り離された話し合いを行うことができると考えた。(方策C)

(4) 活動を客観的に見直すことにより、話し合いの方法を学びやすくする。

話し合いの方法を身に付けるための指導が不十分であった結果、生徒は話し合いの時間を漫然とした「おしゃべりの時間」として過ごすことが多かった。また、より良い話し合いの方法が分からないため、その状況を改善しようという意識も持ちにくかった。そこで、他者からの視点を取り入れることで、自分たちの話し合いを客観的に見直し、話し合いの方法に着目できるようにした。それにより、生徒が話し合うことの意義を理解し、その方法が学びやすくなると考えた。(方策D)

以下、これらの方策に基づいた授業の展開及び考察である。

4 授業の展開

(1) 概要

【実施期間】平成26年11月17日(火)～25日(火)

【対象】所属校第3学年2組・4組

【単元名】課題解決のための話し合い方を学ぼう

【単元目標】

話し合いが充実するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えをいかし合うことで話し合う力を高め、意見を構築する力を養う。

【評価規準】

・社会生活の中の話題について関心を持ち、課題の解

決に向けて積極的に話し合い、互いの意見や考えをいかそうとしている。(国語への関心・意欲・態度)
・課題の解決に向けて、より多くの発言を求めたり、意見の調整の仕方を提案するなど、話し合いの進行の仕方を工夫して話し合っている。(話す・聞く能力)
・話し合いが充実するように、語句の読み方や意味、使い方などに注意しながらテーマに関する資料を読んでいる。(言語についての知識・理解・技能)

(2) 展開

単元を四つのまとまりに分け、全体を構成した。

第1次：学習の見通しを立てる
第2次：話し合いのテーマを理解する
第3次：話し合って意見を構築する
第4次：学習活動を振り返る

第1次：学習の見通しを立てる

① 学習目標と流れを理解する

「学習の見通し」とは、活動のスケジュールを知ることだけではなく、何を何のためにどのように学ぶのかを知ることである。生徒には、教員用の学習指導案を再構成した本単元の学習計画表を配付した。そこには単元目標、評価規準、活動内容、学習のポイント、評価方法を明示した。

② 現時点での話し合う力を確認する

身近な言葉の定義付けを話し合いによって行った。話し合い方を示さずに話し合わせることにより、現時点での話し合う力を確認させ、合意形成の難しさを実感させることをねらいとした。生徒は、この作業を踏まえて「合意形成」という言葉とその意味を理解した。

③ 話し合い活動のルールを自分たちで設定する

話し合いをする上で必要なことを、自分たちでルールとして設定した。生徒が自分で考え、更に学級で共有することにより、話し合いのルールを自分たちのこととして捉え、話し合いの方法を学ぶことの意義を理解させることをねらいとした。

さらに、共有したルールの中から個人的に重視したいことを一つ選ばせて、「話し合う力を付けるための自己目標」として設定させた。(方策D)

第2次：話し合いのテーマを理解する

ここでは、これから行う話し合いのテーマの内容の理解を目指した。テーマは、「より良い意見を構築する力を養う」という単元目標を踏まえ、一つの結論が想定されるものではなく、生徒がアイデアを出し合って、企画を工夫しやすいものとした。

本単元では、「海外からの留学生への横須賀市の案内・紹介」「学校で取り組む地域貢献活動」「小学生への学校紹介」の三種類を準備し、学級ごとに一つのテーマを提示した。

また、テーマに関する新聞記事やインターネットの記事等を配付し、自分のアイデアを考え出すヒントとなるようにした。

第3次：話し合って意見を構築する

① 自分の考えを持つ

案を立てる上での基本となるアイデアを、付箋紙に書き出した。この作業は、話し合いを行うにあたり、アイデアをできるだけ多く出すことが大切であることに気付かせるために行った。(方策A)

② グループのコンセプトを設定する

アイデアの書かれた付箋紙を内容や視点等に沿って分類し、その中からグループの話し合いの核となり得るものを選んだ。選んだものをグループの「コンセプト」として設定した。(方策B)

③ コンセプトに基づいたアイデアを分析・整理する

座標軸を用いてアイデアを分析・整理した。座標軸はテーマによって変わるが、本単元の場合、話し合いのテーマが企画を立てていく内容であるので、縦軸には効果の多寡、横軸に実行のしやすさを設定した。整理したアイデアを組み合わせ、具体案としてまとめている、第一次案とした。(方策C)

④ 相互に評価する

ここまで行ってきた自分たちの話し合い活動を客観的に見直すため、相互評価を行った。自分たちのグループの案を第三者に説明することを通し、話し合いの経過を振り返るとともに、他のグループからの評価により、別な視点から自分たちの話し合いを見直した。相互評価活動は、複数のグループから評価を得られるように、グループを替えて二度行った。(方策D)

相互評価を経た後、その内容をいかしながらグループとしての最終案をまとめる作業を行った。

⑤ 学級全体で意見を共有する

グループごとどのような最終案になったのかを、学級全体で共有した。その際に、第4次に行う話し合い活動の振り返りにつなげるため、「どのような点を工夫したのか」「苦労したことは何か」など案の内容だけでなく、意見を構築するまでの話し合い活動の過程について、グループで一人ずつ発表させた。

第4次：学習活動を振り返る

第1次で設定した自己目標がどの程度実現できたのかを分析させた。それを受けた振り返りは、話し合いの意義を理解し、自分たちの話し合いをより客観的に捉えることを目的に行った。個人で考えてから、グループごとに集まって話し合うようにした。(方策D)

(3) 評価の方法

ア 話す・聞く能力

話し合いの進め方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えをいかし合っているかを、話し合い活動の行動観察と、第3次でのワークシートの記述内容から分析した。

グループ内で出したアイデアの有効性を話し合って整理したり、相互評価活動によって受けた助言をいかなるグループ案をより良いものにしたりしている

生徒を「おおむね満足できる」状況と評価した。

イ 国語への関心・意欲・態度

自分たちの話し合いを客観的に捉え、話し合いの意義を理解できているかを、第4次での学習の振り返りのワークシートの記述内容から分析した。

より良い話し合いの方法を考え、本単元を通して身に付けた力のいかし方を理解している生徒を「おおむね満足できる状況」と評価した。

ウ 言語についての知識・理解・技能

語句の読み方や意味・使い方などに注意しながら、話し合いのテーマに関する資料の内容を読んでいる生徒を「おおむね満足できる」状況と評価した。

5 授業の考察

先に立てた「課題解決のための方策」を中心に授業を分析した。

(1) 個人のアイデアを出しやすくする。

自分の意見を出すことが困難である生徒に対して、自分の中で意見をまとめることよりも、まずは数多く出すことを優先させる指導を行った。生徒は周りの目を気にして「良いアイデア」を出そうとする。しかし、話し合いの基本材料となるアイデアは「質より量」が重要である。思いついた内容を付箋紙に書き出し、次々に貼っていくことにより、「誰が考えたか」ということよりもアイデアそのものに注目できるようになった。また、書くという行為を通して自分の考えを整理することができた。付箋紙が貼られた状態で残っていることは、一人ひとりのアイデアが大切にされているという感覚を得ることを可能にし、生徒一人ひとりにアイデアを数多く出そうとする意欲を持たせることにつながった。

なお、話し合いのテーマについては、中学生が身近な話題として捉えつつ、アイデアを出し合って企画を工夫しやすいものを提示した。話し合いの目的が「話し合いの充実」にあるならば、テーマは生徒自身の課題意識に基づき、切実感を持って臨めるものであることが望ましい。しかし、今回の目的は「話し合いの方法を学ぶこと」である。そこで、生徒個々の興味・関心からある程度距離を置きながら、話し合いの方法の良さ悪しを意識しやすいテーマをあえて教員側から提示した。

(2) コンセプトを意識させることにより、合意形成をしやすくする。

第3次で、アイデアを出す際にまず出てきたアイデアからグループとしての基本コンセプトを設定させ、さらに、そのコンセプトに基づいてアイデアを追加させた。コンセプト設定後に追加されたアイデアの方が方向性が同じであるため、グループ内での合意が得られやすかったようである。

このことから、グループの話し合いの方向性を「コンセプト」として定めることが、合意形成を図る上で有

効であることが分かった。ただ、コンセプト形成の指導法に関しては、改善の余地があった。合意形成をするためには、適切なコンセプトの設定が不可欠だが、生徒はコンセプトとは何か、どのようなものが良いコンセプトなのかということが分かっていなかった。本単元では、自分たちのアイデアを分類し、その中からコンセプトを選択させた。しかし、そのコンセプトが曖昧なケースが多く見られた。選択させること自体はコンセプト形成のきっかけにはなったが、それだけでは不十分であった。

(3) アイデアそのものを整理することにより、案をまとめやすくする。

第1次では、まず話し合いの方法をあえて示さずに現時点での自分たちの話し合う力を確認したのだが、話し合いが人間関係に左右されてしまうという生徒の実態が改めて明らかになった。この時、話し合いは一見円滑に進んでいたように見えた。しかし、これは合意形成がなされたわけではなく、個人の見解をグループ内で議論せず、発言力のある生徒の意見に迎合してしまったことによるものと推察される。

第3次の段階では、このような実態に対し、人間関係と切り離されたグループ案のまとめが行えるように、アイデアそのものを整理する方法をとった。座標軸を用い、その位置関係から、アイデアの性格が整理されたため、グループ案をまとめやすくなった。座標軸上での付箋紙を用いたアイデアの分析は、「誰が考えたアイデアか」という考えにとらわれにくくなる。そのため、アイデアの内容のみで検討がなされ、人間関係に左右されない本質的な合意形成に近づくことができた。

(4) 自分たちの話し合いを客観的に見直し、その方法を学びやすくする。

本単元では、生徒自身に目標を設定させ、グループ同士の相互評価活動を取り入れることによって、自分たちの話し合いの方法を分析することを目指した。生徒は、賛成・反対・疑問・助言といった視点による他者からの評価を基に、自分たちの話し合いを客観的に見直し、意見を再構築した。

事後アンケート調査での「他の班の意見に対して評価をすることができましたか」という質問に対して約97%の生徒が「できた」と回答し、「もらった評価は、班の意見をより良くするためにいかすことができましたか」という質問に対しては約94%の生徒が「よくできた」「どちらかと言えばできた」と回答していた。

他者から客観的な視点を取り入れることに関しても、「他の班（人）を評価したり、逆にしてもらったりすることに関してどう思うか」という質問に対して「アドバイスによって新しい発見がある」「良い点や悪い点は、客観的に見ないと分からないこともあるので良いと思う」という肯定的な回答をした生徒が合わ

せて約70%であった。このことから、多くの生徒が、他者からの客観的な視点によってより良い意見を構築することができ、話し合うことの意義を理解し、その方法を学ぼうとする意欲を高めることができたと考えられる。

ただ、他者からの客観的な視点を取り入れることが有効であることが分かっているにもかかわらず、もらったアドバイスをどのように受け入れればよいか分からず、困っている状況の生徒もいた。本単元では、アドバイスをいかず指示はしたが、これに加えてアドバイスのいかし方についての指導を行う必要もあったと考える。

6 成果と課題

(1) 成果

ア 話し合いの方法を学んでいるということを中心的に意識することにより、より良い話し合いを行おうという生徒の意欲が高まった。

生徒自身が、これまでの話し合いの経験における課題点を整理し、その解決策を考えることを通じて、話し合いの「方法」を学んでいるという意識を高めることをねらいとした。具体的には話し合い活動をうまく進めるために必要なことを、教員側から示すのではなく、生徒自身に考えさせ、さらに自己目標として設定させた。

その結果、話し方や進行の仕方、合意形成するために必要なことなどを主体的に意識することができ、話し合いの内容ではなく、話し合いの「方法」への意識を高めることができた。

イ 個人のアイデアを出しやすくすることにより、話し合いが活性化した。

本単元では、話し合いの基本材料となるアイデアを出す際に、付箋紙を活用した。これは、話すよりも書く方がアイデアを出しやすく、かつ「誰のアイデアか」ということにとらわれることなくアイデアそのものに意識を向けやすくなるからである。

事後アンケート調査での「自分のアイデアを出すことができましたか」という質問に対して約92%の生徒が「アイデアを出すことができた」と答えた。その理由としては、「付箋紙を使ったためアイデアを出しやすかったから」という内容が約87%であった。また、話し合いの内容については、約83%の生徒が「皆で意見を出して話し合えた」ことを理由に「班の全員が納得できる意見を構築することができた」と答えた。

人間関係を意識せずにアイデアを数多く出すことで話し合いが活性化することに、多くの生徒が気付いたと言えるだろう。

ウ 相互に評価する活動を取り入れることにより、互いの考えをいかし合い、より良い意見を構築することにつながった。

自分たちの話し合いを分析することを目的に、相互に評価する活動を取り入れた。その結果、前述の通り、

生徒が自分たちの話し合いを客観的に見直すことができ、グループ内の合意形成を図る上で有効であった。

エ 自分たちの話し合いを見直すことにより、より良い話し合いの方法に気付くことができた。

自分たちの話し合いに対する考えが、本単元を通してどう変化したのかについて客観的な見直しを行わせた。単元の初めと終わりで「より良い話し合いのために必要なことは何か」という質問をした。

【より良い話し合いのために必要なことは何か】

(生徒の主な回答)

<単元の初め>

- ・相手が話すときは目を見て話すこと
- ・役割分担をしっかりすること
- ・司会者の雰囲気づくり

<単元の終わり>

- ・全員ができる限り多くの意見を出すこと
- ・他の人の意見も取り入れること
- ・個人の意見のメリットとデメリットを考えること

単元の初めの段階では、話し合う際の所作や態度、雰囲気づくりなどが主な回答であったのが、単元の終わりの段階では、数多くのアイデアを出すことや他者の考えも取り入れること、意見そのものの内容を検討することなど、合意形成のためのより良い話し合いの在り方について質的な高まりが見られた。

オ 話し合うことの意義を理解することにより、生活の中での話し合いの在り方を考えることができた。

第4次で、話し合うことの意義を確認した。話し合うことの難しさを感じながらも、個人で考えることとの違いと重要性を理解できていた。

【個人で考えることと集団で話し合うことの違い】

(生徒の主な回答)

- ・集団で話し合うと考えが深まる
- ・予想外の意見が出て考えが広がる
- ・集団の方が、意見がより良くなる
- ・集団だと意見をまとめるのが大変

話し合う能力のいかし方についても、国語科以外の各教科の学習や将来に結びつけて考えることができていた。

【身に付けた力をどんな場面でどういかしたいか】

(生徒の主な回答)

- ・あらゆる場面の話し合いにいかしたい
- ・国語以外の班活動でも平和に話し合いたい
- ・将来、社会に出て会議などが行われたときに、今回の話し合い活動の経験をいかしていきたい

(2) 課題

ア グループの話し合いの方向性を定めることの重要性とその考え方についての指導

グループとしての話し合いの方向性を定める指示をする際に、「コンセプト」という言葉を用いた。しかし、「コンセプト」が何であるかということの捉え方に差

が生じてしまった。言葉の意味の説明は行ったが、コンセプトの決め方の指導については十分とは言えなかった。生徒は、直接に具体で物事を考えていくことには慣れているが、抽象から具体を生み出していくという作業には慣れていない。本単元の事例で言えば「横須賀の名所と名物を楽しみ、日本の文化を体験する」や「地域の人を元気づける」など、まず、核となる方向性を定めることが、合意形成をしやすくするという理解させたい。そのためには、コンセプトの捉え方とその設定方法について、効果的な指導方法を研究する必要がある。

イ アドバイスのいかし方への手立て

グループ内で合意形成をすることに関しては、多くのグループがおおむねできていた。これは、意見構築までの細かな段階を踏んだ手立てを講じた結果と考えられる。しかし、他のグループとの相互評価活動の段階では、もらったアドバイスに納得していないにもかかわらず、グループ案を変更してしまったところがあった。変更をする際に「こういうことを言われたけれど、自分たちは納得できていない。どうしたらいいのか」と質問をしてきた生徒も多くいた。先に本校の生徒の課題として「他者の意見を『批評』する方法が分からない」ことを挙げたが、同時に「批評のされ方」も分からないと言える。

また、相互評価活動は付箋紙のやり取りではなく口頭によるものなので、人間関係を気にする意識が再び生まれてしまったことも戸惑いの一因であろう。授業では、相互評価によってももらったアドバイスをいかすという指示しかしていない。アドバイスの取捨選択を含めた折り合いの付け方についての指導を、時間をかけて行う必要がある。

ウ 系統性を持った「話し合う能力」の育成の在り方

本研究では、中学校3年生を対象として授業と考察を行った。今回の短期間での授業でも、実践を通して生徒が「話し合いの方法を学ぶこと」の重要性を認識することができた。だが、「話し合う能力」は一朝一夕に育まれるものではない。その基礎には「話す」「聞く」各々の能力の育成が必要である。加えて、その前提となる小学校における指導とのつながりを意識することも不可欠である。

改めて、中学校3年間の、ひいては義務教育9年間の系統性を持った領域の指導の必要性を感じるようになった。

エ 各教科の言語活動の充実につながる言語能力の育成の在り方

国語科の授業においては、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」、「読むこと」といった言語能力そのものの育成が求められている。各教科の授業においては、国語科の授業で培った能力を活用して、教科のねらいに即した言語活動を行うことが重要である。この

二つがバランスよく行われることが言語能力を更に向上させていくことにつながるのである。

国語科と他教科との連携の在り方については、今後探求すべき課題である。

おわりに

私の授業実践上の課題は「話すこと・聞くこと」領域、とりわけ「話し合う能力」に関する指導の不足であった。当然のごとく、生徒もその力を十分に身に付けているとは言い難かった。本校の教員からのアンケート調査結果を見ても、大半の教員が国語科の授業で「話し合う能力」を身に付けておいてほしいと考えていた。

話し合い活動は、学習指導要領解説によれば「それぞれの生徒が話し手でもあり聞き手でもある言語活動であり、また、話すことと聞くことが同時に展開する言語活動でもある」とされている。「話す能力」及び「聞く能力」が培われていなければ、「話し合う能力」を高めることは難しい。話し合っている中で身に付けるものもあるかもしれないが、今後は「話す能力」及び「聞く能力」を育む授業を根本から見直し、「話し合う能力」を高めるための基礎となり、各教科での学習に資するものとなるような学習の在り方を研究していきたい。

本研究を進めるにあたり、多忙な中、御協力いただいた横須賀市立衣笠中学校の先生方に深く感謝申し上げます、結びとしたい。

参考文献

- 文部科学省 2013 「第2期教育振興基本計画」
- 文部科学省 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社
- 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（中学校 国語）』
- 釘山健一 2008 『「会議ファシリテーション」の基本がイチから身につく本』すばる舎
- 田中洋一 2009 『中学校国語科 国語力を高める言語活動の新展開「話すこと・聞くこと」編』東洋館出版社
- 宮内泰介 2013 『グループディスカッションで学ぶ社会学トレーニング』三省堂
- 村松賢一 2001 『21世紀型授業づくり17 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習-理論と実践-』明治図書出版

数学への関心・意欲・態度を高めるための授業づくり

— 実験、体験を取り入れた授業を通して —

長濱正義¹

日々の授業において関心・意欲・態度の指導とその評価方法に対して疑問を感じていた。そこで、生徒の関心・意欲・態度をより高め、その姿を見取る方法の改善のために、実験、体験を取り入れた授業改善推進研究を行った。「既習内容の利用」と「予想を立てる」ことをポイントとして授業を構築することで、生徒の数学への関心・意欲・態度を高め、その姿を見取ることもできた。そのことにより、指導及び評価方法に対して有効な視点が得られた。

はじめに

私は日頃の授業をする中で疑問を抱えていた。それは、「どうすれば生徒の意欲を引き出せるのか、どうすれば数学に関心を持たせられるのか」という疑問である。また、その疑問は関心・意欲・態度の観点の評価基準を考え、評価するときにはより大きな疑問となった。生徒が数学に関心を持ったり、既習内容を利用して様々な問題を解こうとしたりする姿をもっと育てられないかという思いが、数学への関心・意欲・態度を研究するきっかけとなった。

平成22年に中央教育審議会から出された「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」によると、教師が「関心・意欲・態度」の学習評価を円滑に実施できているとは感じていないと答えた割合が小学校で約40%、中学校で約30%である。つまり、多くの教師が関心・意欲・態度の観点に不安や疑問を抱えていることが分かる。また、同報告には評価の注意点として、「授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみに着目することにならないよう留意する必要がある」と記述されている。

また、神奈川県立総合教育センターの調査「学習評価に関するアンケート集計結果」（2014）によると、「関心・意欲・態度をどのような方法で評価しているか」という項目に対して「レポートやノート、ワークシートの内容」「学習への取組状況」「宿題提出の状況」と答えた割合が多かった。その内訳を見てみると「指定した分量を書いているか、分量を多く書いているか」「板書してあるものをすべて書いているか」「提出状況、提出期限が守られているか」など回数や分量に着目した評価方法が多く見られている。これは先ほど述べた「挙手や発言の回数といった表面的な状況」

に該当するもので、その教科の内容への関心・意欲・態度ではなく、分量や回数、学習姿勢、ルールやマナーに関する部分を評価していると考えられ、指導方法、評価方法ともに改善しなければならないといえる。

そこで、本研究では、指導、評価方法を見直し、数学への関心・意欲・態度を高めるための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) 関心・意欲・態度について

ア 関心・意欲・態度の三つの姿

国立教育政策研究所が平成23年に出した「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（中学校数学）」では、関心・意欲・態度の観点の主旨を「数学的な事象に関心を持つとともに、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感し、数学を活用して考えたり判断したりしようとする」（p. 21）としている。そこで、本研究ではこの趣旨に沿って、身に付けさせたい力を、実際に現れる具体的な生徒の姿として、三つに整理した（第1表）。また、その高めた関心・意欲・態度を適切な方法で評価することを目的とした。

なお、下の三つの姿に整理したが、それぞれつながりがあり、切り離されるものではない。

第1表 数学への関心・意欲・態度の三つの姿

- ① 数学的な事象に関心を持つ姿
 - ② 数学的活動の楽しさやよさを実感する姿
 - ③ 数学を活用して考えたり判断したりしようとする姿
- （以下、「姿の①」のように番号で表す）

イ 関心・意欲・態度を高めるために

平成20年度版の中学校学習指導要領の数学科の目標に「数学のよさを実感」（p. 47）し、「それらを活用して考えたり判断したりしようとする態度を育てる」（p. 47）とあり、これを実現するために具体的な姿と

1 藤沢市立藤ヶ岡中学校

研究分野（授業改善推進研究 算数・数学）

して表したものが姿の②③である。また、数学科の目標の冒頭に「数学的活動を通して」(p.47)という点が平成20年度の学習指導要領から付け加えられ、数学的活動が強調されることとなった。このことから、関心・意欲・態度を高めるために、数学的活動が重要であることが分かる。

中学校学習指導要領解説(数学編)(以下「解説数学編」)には、「数学の学習で大切なことは、観察、操作や実験などの活動を通して事象に深くかかわる体験を経ること」(p.26)と明記されている。そこで、本研究では数学的活動の具体的手法として実験、体験を取り入れることとした。

(2) 実験、体験について

ア 実験、体験に関する文献

本研究で述べる「実験、体験」とは特に新しいものというわけではなく、古くからその必要性について指摘されている。例えば、エドガー・ゲールは、60年ほど前に「経験の三角錐」という経験方法の分類を行い、数式やグラフなどの概念化する経験と、実際に見たり触ったり、操作したりする経験とを組み合わせることが大切であると述べた。また、問題解決学習の提唱者であるジョン・デューイは、生徒が自発的、能動的活動を通して体験的に学べる教育方法が重要であると述べた。日本でも、小倉金之助が大正13年頃「実験・実測を重視する」ということを主張し、公式や数学の概念のみを暗記するような教育方法は良いものではないと述べた。

3人の指摘で共通していることは、公式の暗記や計算の学習だけでなく、操作したり、道具を使ったり、自発的に体験したりすることを取り入れることも重要だということである。この考え方は、現在の教育活動にも引き継がれている。「解説数学編」には、「数学的活動は(中略)数学を学ぶことの楽しさや意義を実感したりするために、重要な役割を果たす」(p.14)、「数学的活動には、試行錯誤をしたり、資料を収集整理したり、観察したり、操作したり、実験したりすることなどの活動も含まれ」(p.15)とあり、上記の3人の時代から言われてきていることと同じく、実験、体験を重視していることが分かる。

イ 実験、体験の捉え

「解説数学編」には「数学的活動」として、「ア 数や図形の性質などを見いだす活動」「イ 数学を利用する活動」「ウ 数学的に説明し伝えあう活動」(p.33)が挙げられている。本研究での実験、体験は上のイと特に関連しており、そこに焦点を当てて考えることとした。本研究での実験、体験とは、「数学を利用し、作業を通して課題解決を図る活動」と捉える。具体的

には、与えられた課題に対して道具を使って確かめたり、体を動かし体験したりする活動、課題解決に既習の数学を実際に用いて体験する活動、などである。

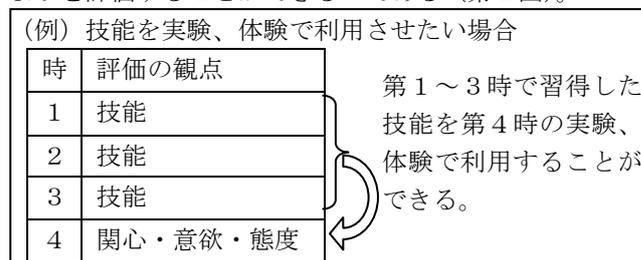
(3) 実験、体験を取り入れるための工夫

実験、体験を授業に取り入れたとしても、「活動あって学びなし」となることは避けたい。そこで、この実験、体験を数学的活動としての効果を高めるために、次の二つの項目をポイントとして取り入れた。

ア 既習内容の利用

数学では実験、体験を単元の導入に取り入れることが多い。それは、「今後の学習に意欲を持たせるため」という目的がある。しかし、導入段階での活動では、これから学ぶことに対する知識や技能、考え方を備えていない生徒にとって、その活動を数学的に捉えることは難しい。「解説数学編」には「数学のよさを実感できるようにするためには、数学を学ぶ過程で、数学的な知識及び技能、数学的な見方や考え方などを用いることによって(中略)明確に意識できるようにすることが大切」(p.18)と明記されている。よって、数学のよさを実感する、という姿の②を実現する活動にするには、数学的な知識や技能、見方や考え方を用いることができるように、適切に単元構想に設定することが大切である。

また、導入段階で関心・意欲・態度の評価をすることは、生徒のこれまでの学習や生徒自身の資質の差を評価することになってしまい、指導したことについての高まりを評価することにならない。そこで、単元で学習した内容を利用できるような活動にするために、実験、体験を知識や技能の学習の後や見方の学習の後に設定することを考えた。それによって生徒は、実験、体験の場面で、単元で学習した知識や技能、考え方を使おうとする姿が引き出せると考えた。こうすることで、生徒個人の持つ資質や能力、前学年までの学習状況を評価するのではなく、指導したことについての高まりを評価することができるのである(第1図)。



第1図 既習内容を利用させるための工夫

生徒全員が実験、体験を取り入れた学習を数学的に考えようとし、既習内容を利用しようとする工夫は姿の③にもつながると考えられる。

イ 予想を立てる

「解説数学編」によると、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感するには、「その過程で様々な工夫、驚き、感動を味わい、数学を学ぶことの面白さ、考え

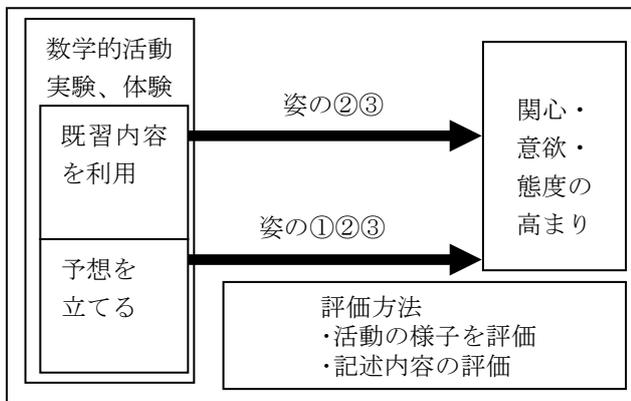
ることの楽しさを味わえるようにすることが大切」(pp. 17-18)とあり、工夫や驚き、感動を味わうことも実験、体験には必要な要素であると考えた。その具体的な方法として予想を立てることを取り入れた。

この「予想」を授業に取り入れることの効果について相馬(2013)は、「関心・意欲や課題意識を持って考え続けさせることができた」、「問題解決の充実感を味わうことができた」(p. 11)と述べている。私は、この充実感には、驚き、感動、面白さ等も含まれていると考えた。生徒自身が予想を立てることで与えられた課題に関心を持ち、単元で学習した知識や技能、見方や考え方を利用して数学的に考えようとする。また、この予想が目的意識や見通しのきっかけとなり、導き出した考えが実験、体験を通して驚きや感動、面白さにつながるものであると考えた。これは姿の①②につながると考えられる。

また、相馬は予想の意義として、「学習意欲を高める」「考え方の追究を促す」「思考の幅を広げる」(p. 29)の3点を挙げている。特に、考え方の追究を促すことは、姿の③に近づける要素と考えられる。他の二つの意義についても関心・意欲・態度には必要不可欠な要素といえる。

ウ 全体図

本研究では、第2図に表されるように関心・意欲・態度を高めるための数学的活動として、実験、体験を適切に扱いながら指導、評価をしていく。



第2図 関心・意欲・態度を高めるための全体図

(4) 評価について

ア 評価規準

実験、体験を取り入れた授業は、姿の①②③を偏りなく育成させる。本研究では、授業における評価規準を、より形として表れやすい姿の③を中心にして組み立て、「既習内容を利用しようとする」と設定した。例えば、実験、体験の前に知識の観点の学習を行っていれば、その知識を既習内容として使おうとする態度で評価する。つまり、指導したことについての高まりを評価するために、指導した内容を既習内容として「利用しようとする姿」に着目し評価することができる。

イ 評価方法

評価方法は、授業中(活動中)の観察による評価とワークシートの記述による二つの視点で行う。つまり、観察によっておおむね満足と評価できない場合には記述によって評価を再検討する。どちらか片方でおおむね満足できると評価できた場合、その生徒は規準をおおむね満足していると評価する。また、どちらの方法でもおおむね満足できると評価できなかった生徒は、既習内容の習得に課題があったと考えられるので、個別での支援をするきっかけともなる。

ウ 評価の妥当性と信頼性

「妥当性」と「信頼性」を高めるためには、「評価方法を検討する際には、評価の観点で示される資質や能力等を評価するのにふさわしい方法を選択すること」が有効である(「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 数学)」p. 13)。本研究では、「妥当性」「信頼性」を高めるという点では評価規準の設定方法に工夫がある。本研究の評価規準は姿の③に着目をした。具体的には、知識や技能、考え方の観点を指導した後、それらを利用して考えたり判断したりしようとする姿としている。既習内容を利用しようとする姿を見取っているため、指導したことについての高まりを評価することになる。つまり表面的な状況だけでなく、教科の内容への関心・意欲・態度を見ているので「妥当性」があるといえる。また、「信頼性」は観察のみ、記述内容のみの評価ではなく、観察と記述内容を共に評価の視点にすることで、活動の様子やその場で考えている様子を評価しているため「信頼性」はあると考えられる。

2 検証授業について

(1) 単元構想

本研究の検証の授業実践は、中学1年の単元「比例・反比例」で行い、その時の単元構想は第2表に記した。この単元構想では、既習内容を利用できるように実験、体験を取り入れている。その場面は第2時、第10時、第16時である。本研究では第2時と第10時の検証を行った。

(2) 第2時の事例

ア 授業の流れ

教師の課題提示の後、生徒は振り子の紐の長さ1往復の時間との関係が比例、反比例の関係になるか個人で予想を立てた。その予想を基に班で紐の長さを変えながら実験をした。その後、班で実験の結果を考察し、比例にも反比例にもならないことに気付き、次に関数になるかどうかを班で話し合った。最後に各班の発表をいかして、クラス全体でまとめを行った。実験、体験は第1時に学んだ比例、反比例の性質や関数の定義を既習内容として使い、考えたり、判断したりしようとする場面として設定した。

第2表 実験、体験を取り入れた単元構想

時	学習内容	観点
1	比例反比例の関係を理解する。関数関係の意味を理解する。	知識
2 検証 授業	振り子の紐の長さ1往復の時間の関係について、比例や反比例の知識を利用して予想を立ててから実験することで、関数関係を身近に感じ理解しようとする。	関心
3 4	比例の関数関係を表、式を用いて的確に表現する技能を身に付ける。	技能
5	座標について理解し、平面上にある点の座標を表す方法、読み取る方法の知識を身に付けている。	知識
6 7	比例の関数関係を表、グラフを用いて的確に表現する技能を身に付ける。	技能
8 9	比例の関数関係を式、グラフを用いて的確に表現する技能を身に付ける。	技能
10 検証 授業	特定の歩き方をし、歩く時間と進んだ距離のグラフを予想し、実験の記録をとることで表、式、グラフに対する技能を利用しようとする。グラフの特徴など体験を通して理解を深めようとする。	関心
11 12	反比例の関数関係を表、式を用いて的確に数学的に処理したりする技能を身に付ける。	技能
13	反比例の関係を表わすグラフの特徴などを理解し、知識を身に付ける。	知識
14	比例の事象を論理的に考察し表現し、数学的な見方や考え方を身に付ける。	考え方
15	反比例の事象を論理的に考察し表現し、数学的な見方や考え方を身に付ける。	考え方
16	伝言ゲームを行い、クラス全員に伝わる時間を5人の時を踏まえて予想を立て、今までに身に付けた比例の見方、考え方を意欲的に問題の解決に利用しようとする。この実験を比例と捉えることで予想を考えようとする。	関心

イ 評価

第2時での評価規準は、「xの値を2倍3倍することでyの値の変化を調べ、比例か反比例か判断しようとしている姿」「xの値をただ一つに決めたとき、yの値もただ一つに決まるという関数関係を調べようとする姿」とする。これは、第1時に学習した知識を利用しようとする姿であり、姿の③を具体的に示したものである。この姿を観察とワークシートで見取る。観察では「どうしてそのように調べたのか」という質問に対する返答や活動が、第1時の知識を根拠にしているかどうかで評価する。ワークシートでも同様に、第1時の知識を使おうとしているかどうかについて評価する。

(7) 観察の様子

多くの生徒が、25cmの次に50cm、75cmと紐の長さを変えて計測をしていた。その生徒たちに「どうして、この長さを調べているのか」という質問をしたときの対話は次のようなものであった。

S 1 「だって紐の長さを2倍とか3倍とかにすれば時間も2倍3倍になるはずだから。」

このように考えている生徒は、「xを2倍3倍するとyも2倍3倍になる」という比例の性質を利用しているので評価規準を満たしていることが分かる。

また、25, 30, 35, 40, 45, 50cmと調べている班で同じ質問をすると、次のような対話ができた。

S 2 「比例だから25cmの2倍3倍を調べなきゃいけないんだ。」

S 3 「全然違うのを調べちゃったかな。」

S 2 「でも25cmと50cmが使えるよ。」

この生徒たちは、25cmの2倍が50cmであることに気がつき、紐の長さを2倍にしたときの関係を調べようとしている。これは先ほどの生徒と同様に評価規準をおおむね満足できていると判断できる。

関数かどうかに関しては予想が二つに分かれた。全班的50cm(ほとんどの班が1.2秒)と100cm(ほとんどの班が2秒)の結果を見て、以下のような予想が出た。

S 1 「関数じゃない、同じ長さなのに全部の班がぴつたり同じになっていない。」
S 2 「関数になる、この差は誤差だから厳密に実験をすれば同じ結果になると思う。」

この考え方はどちらも「一方を決めればもう一方もただ一つに決まる」という前時の知識を基に判断しようとしている姿と評価でき、どちらの考え方も評価規準をおおむね満足できていると評価できる。

(4) 記述の様子

xが2倍3倍しても、yは2倍3倍にも1/2倍1/3倍にもならなかった。

うちの班の場合は、紐の長さは同じなのに、1往復する時間が毎回違う。

この生徒は、まずxとyの2倍3倍の関係に着目し、比例か反比例かどうかを判断できている。また、関数関係は、自分の考えでは「1往復する時間が毎回違う」ので「関数ではない」と考えている。これは誤差があり毎回違う結果が出るので、ただ一つには決まらないということを示している。つまり、関数の定義、「一方を決めればもう一方もただ一つに決まる」という知識をしっかりと利用できていると評価できる。よって、どちらの記述もおおむね満足できていると評価できる。

(3) 第10時の事例

ア 授業の流れ

教師の課題提示の後、生徒は4種類の方法で歩いた時の時間と距離のグラフを予想した。その後、班でその予想を共有し、その予想を基に班で実験をした。実験から表やグラフを作成し、それを基に4種類のどれが比例になるか班で判断した。最後に予想と結果から、比例になる歩き方について考察した。実験、体験は第3～9時で学んだ技能を既習内容として使い、考えたり、判断したりしようとする場面として設定した。

イ 評価

第10時での評価規準は、「グラフを使い、比例かどうかを予想し、判断しようとしている姿」「直線で、原点を通るという比例の特徴を使い、比例かどうか判断しようとしている姿」とする。これは、第3～9時に学習した技能を利用しようとする姿であり、姿の③を具体的に示したものである。この姿を観察とワークシートで見取る。観察では「どうしてそう判断したのか」という質問に対する返答や活動が、第3～9時に学習した表やグラフを利用しているかどうかで評価する。ワークシートでは、比例になる、または比例にならない

いと判断した理由に比例のグラフの特徴に関する記述や、グラフをかく技能をいかそうとしている記述があるかどうかで評価した。

(7) 観察の様子

以下は、最初の予想の段階でのある生徒に「どうしてこの歩き方は比例になると思ったのか」と質問をしたときの対話である。

S 1 「これは原点も通りそうだし、普通に歩けばグラフはまっすぐになると思う。」

S 2 「どんどん早く歩くからグラフも曲がっていくと思うから比例にはならないと思う。」

このような対話ができただけの生徒は、「原点を通ること、グラフが直線になること」という比例のグラフの特徴を使って判断しようとしている姿が見えるので、評価規準をおおむね満足できていると評価できる。

実験後、同じような対話をして見たが意見が分かれた。それは誤差が大きい班と小さい班があったからである。そこで、生徒に「どうしてその判断をしたのか」と聞いてみると、下のような理由を挙げた。

S 1 「グラフの点がばらばらになった。点を1つずつ結ぶとグニャグニャに曲がるから比例とはいえない。」

S 2 「点は少しずれているけどこれは誤差の範囲だと思っからだいたい真ん中を結んで直線で引いた。だから原点も通るし比例といえる。」

S 3 「これはまっすぐ引いたけど原点は通らないから比例とはいえないと思う。」

意見は違っていても、どの生徒も比例のグラフの特徴を使って判断しようとしている姿が見られるので、評価規準をおおむね満足できていると評価できる。

(4) 記述の様子

Aは少しの誤差はあったけど原点を通る直線になった。Bは時間が2倍3倍…になると距離も2倍3倍になったから。直線！

この生徒はAとB（A・Bは歩き方の種類）で、比例と判断した理由を変えているが、Bの実験の結果がちょうど2倍3倍の関係になったので、それを強調したためにこのように書いてある。両方とも直線に着目できていて、比例のグラフの特徴を利用しようとしている姿が見られるので、評価規準をおおむね満足できていると評価できる。

(4) 検証授業のまとめ

検証授業の前後で該当クラスの生徒35人にアンケートを取った。その時の結果が第3表である。

この結果から実験、体験に「既習内容の利用」と「予想」の二つのポイントを取り入れることで、様々な効果があったと考えられる。生徒は、全体的に数学の学習が好きになったり、楽しさや分かりやすさを感じていたりしている。また、既習内容を使う機会を実感しているため、姿の③に近づけられたと考えられる。予

第3表 事前事後の生徒アンケート結果

	検証前	検証後
数学が好き	22	31
実験して調べることが好き	9	29
既習内容を使う機会がある	20	26
予想することはワクワクした等		25
実験を取り入れてわかりやすかった、楽しかった等		30

想を取り入れたことで、ワクワクしたり正解が気になったりして、姿の①②の考えることの面白さを実感したり、課題に対して関心を持ったりしたこともわかる。

また、アンケートにおける具体的な記述には以下のような感想があった。

実験をしてグラフに表すのはとても楽しかった。このような実験をすることで比例について考えようとする力が増した。表、グラフ、式を書くことを身につけられた。

表はぼくも活用しました。表にすると見やすく、すぐに比例かどうかわかりました。これからは表や式を活用して比例についてもっとわかっしていきたいです。

「比例について考えようとする力が増した」という感想は姿の③に近づけられたと考えられる。また、別の生徒の「表にすると見やすく」や「これからは表や式を」という感想は姿の①②に近づけられたと考えられ、今回の二つのポイントが関心・意欲・態度を高めるための授業づくりへの効果があったといえる。

3 研究のまとめ

本研究で実験、体験に二つのポイントを取り入れた事で以下のような効果があった。

単元構想の工夫によって、「既習内容の利用」をする実験、体験を設定することで、生徒のどのような考えを導きたいのか、生徒のどのような姿を目指すのかということが、具体的な姿として明確になった。そのことによって、評価をする際にも今までは見逃していた生徒の発言や活動、記述内容を意識して見取ることができた。また、その発言や記述内容は回数のような表面的な状況ではなく、数学の内容への関心・意欲・態度として根拠を持って評価することができた。単元構想を組み立てる際には、どうすれば生徒が主体的、能動的に活動できるか、というアクティブ・ラーニングの視点を持つことができ、実験、体験だけでなく普通の授業の改善にもなる手立てを見付けられた。

授業の中に生徒が「予想を立てる」場面を設定することも、様々な利点を見いだすことができた。今まで生徒に課題解決の目的意識を持たせたり、生徒主体に活動させたりするのに大変苦労をした。理論や概念を「教えること」で生徒に目的意識を持たせ、自主的に課題を考えさせようとしていた。しかし、なかなかうまくいかず、教師が一方向的に説明する時間が増えてし

まうこともあった。今回のように生徒自らが予想を立てる場面を設定することで「こうなるはずだ」と自然に目的意識を持ち、自主的に活動しようとする意欲を引き出すことができた。また、予想が生徒同士で分かれたり、結果と違ったりすることが「なぜだろう」「おかしいな」と課題に対して自然に関心を高めることにもつながった。

また「既習内容の利用」と「予想を立てる」ことの二つには相乗効果があった。予想の場面で生徒が自主的に既習内容を振り返り、「今まで何を勉強してきたのか」と考え、教科書やノートで調べ始める場面があった。また、「自分の力で考えられるかもしれない」と感じて行動する姿や、どのように利用できるのかということを考え始める姿も見取ることができた。これは、数学的な根拠を基に予想しようとする姿であり、その根拠である既習内容を利用しようとするため、他の観点の育成にも有効な数学的活動となった。

本研究の成果として、実験、体験の有効性を改めて実感できた。生徒が理論、概念だけを理解していても、それを利用しようとする気持ちが伴っていないと、学力として十分であるとはいえない。そこで、実験、体験を取り入れることによって、考えようとする姿、関心を持とうとする姿が引き出され、学力の高まりにつながる。特に、今回の提案にある二つのポイント「既習内容の利用」と「予想を立てる」ことは生徒の数学への関心・意欲・態度の高まりにつながると考えた。具体的な事例として、第2時では、「100cmと200cmでも比べてみたい」、第10時では、「理想と少し違うからもう一回実験して確かめてみたい」などのつぶやきが出てきた。これは教師の指示によるものではなく、生徒自身の気持ちが表出したものであるといえる。また、第2時では振り子の紐の長さとして1往復の時間が、比例にも反比例にもならないことに気が付いた生徒から、「じゃあ関数にはなるのかな」という発言があり、生徒の視点で課題を提起することができた。生徒が主体的に既習内容を利用し、予想を立てた場面といえる。

このような姿は数学への関心・意欲・態度の高まりの第一歩となる。このような姿を数学の授業の中で繰り返し引き出し、育てることで数学への関心・意欲・態度が高まると考えられる。また、身に付けたい力を、具体的な姿にした「既習内容を利用しようとする姿」を観察やワークシートで見取することで、表面的な状況のみに頼った評価ではなくなる。このことから、数学への関心・意欲・態度を高めるための授業づくりに、二つのポイントを取り入れた実験、体験は有効であるといえる。

課題としては、本単元だけでなく、3年間の数学教育の指導目標や内容及び評価の在り方を展望した、実践における検証が必要だと感じた。学年が上がるにしたがって数学科の授業で扱う内容はより抽象的になる

ので、具体的に実験、体験の教材を考えることが難しくなる。しかし、「数学解説編」にある「数学の学習で大切なことは、観察、操作や実験などの活動を通して事象に深くかかわる体験を経ること」ということを踏まえて、できるだけ実験、体験できるものを取り入れ、どの学年でも、理論や概念だけでなく、関心・意欲・態度が伴った知識や技能、考え方を高める授業づくりが大切だと考える。今後も学年に合わせて2つのポイントを踏まえた実験、体験を精選する必要がある。

おわりに

単元構想から見直し、実験、体験に関心・意欲・態度以外の3観点の学習の後に取り入れるということは、今まで経験がなかった。その為、時間が掛かり試行錯誤の連続であった。しかし、生徒の関心・意欲・態度を引き出せた実感と、それを評価できた実感がある。今後もこの手法を継続的に取り入れることで更なる充実感を生徒に与え、評価もよりスムーズにできるようにしたい。

引用文献

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 数学編』 教育出版
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【中学校数学】』 教育出版
相馬一彦 2013 『「予想」で変わる数学の授業』 明治図書

参考文献

- 文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/singi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm(2015. 1. 30 取得))
神奈川県立総合教育センター 2014 「学習評価に関するアンケート 集計結果」
石村秀登 2010 『『体験的な学習活動』に関する一考察 - 体験と経験の可能性 - 』 (<http://www.pu-kumamoto.ac.jp/~tosho/file/ppd/kb/16/1605.pdf>(2015. 3. 5 取得))
小倉金之助 1953 『数学教育の根本問題』 玉川学園大学出版部
佐藤英二 1997 「小倉金之助の数学教育における直感と論理」 (<http://hdl.handle.net/2261/804>(2015. 3. 5 取得))
出口陽正 1997 『実験できる算数・数学 たのしい授業プラン集』 仮説社
エドガー・デール 1950 『学習指導における聴視覚的方法』 政経タイムズ社出版部

主体的な活動を促し豊かな表現力を引き出す 芸術（音楽）の授業づくり

— デイサービスセンターとの交流を通して —

坂野 敦子¹

高等学校芸術科においては「豊かな情操を養う」ことが総括的な目標として掲げられている。この目標の実現に向け、生涯にわたり芸術を愛好する心情を育てるために創造的な表現に焦点を当てた。本研究では、敷地内に併設されているデイサービスセンターの利用者の方との交流を通じた学習活動を設定し、聴き手を意識した創造的な音楽表現に取り組むことで「音楽への関心・意欲・態度」及び「音楽表現の創意工夫」の変容について検証した。

はじめに

本校は、全国でも珍しい、敷地内にデイサービスセンターが併設された学校である。普通科一般コースの他に福祉教養コースが設置されており、学校全体で福祉教育に力を入れている。音楽科の授業では、毎年、デイサービスセンターで演奏会を行っており、利用者や職員に喜ばれている。しかし、その内容は学習成果を発表するものに過ぎず、ボランティア活動の延長でしかない。生徒は発表を聴いてもらい、喜んでもらえるという充実感は味あえるが、聴き手のことを生徒自身が考えることはなかったため、取組が教師主導になっているという課題があった。また、芸術科の目標である「豊かな情操を養う」ことにつながる「創造的な音楽表現」の指導についても、通常授業の中では動機付けが難しく、学習指導の充実の面で課題を感じていた。

そこで、この2点に着目し、学習の動機付けとしてデイサービスセンターとの交流を価値付けることはできないかと考えた。つまり、「聴き手」として利用者を意識することで、生徒自身がどのような発表をすべきかを主体的に考え、発表における音楽表現の工夫に自発的に取り組むような学習活動が考えられるのではないかということである。そこで、学校の特色をいかした取組を学習指導の充実に関結び付けることが可能であると考え、本研究に取り組むこととした。

研究の内容

1 研究の背景

高等学校学習指導要領（平成21年3月）芸術音楽I「目標」には「音楽の幅広い活動を通して、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育てるとともに、感性を高

1 綾瀬西高等学校

研究分野（授業改善推進研究 音楽）

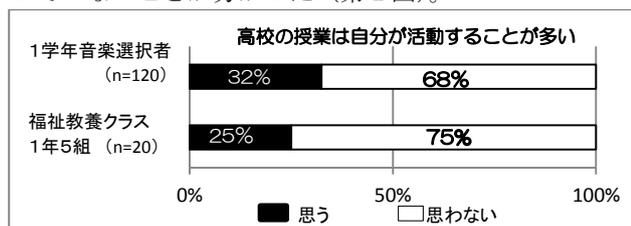
め、創造的な表現と鑑賞の能力を伸ばし、音楽文化についての理解を深める。」と示されている。この目標にある「創造的な表現と鑑賞の能力を伸ばす」ことについて、高等学校学習指導要領解説芸術（音楽）編（平成21年12月以下「解説書」と表記）には「生涯にわたって豊かな音楽活動ができるための基になる能力を育てること」と記述されている。豊かな音楽活動ができるための基になる能力の具体的な内容については、解説書においての「内容」A表現の中に「表現したい音楽のイメージを膨らませながら、思いや意図をもって演奏することを重視」との記述がある。これらの記述を総合すると、教科の目標達成の手立ての一つとして、「表現したい音楽について生徒が主体的に考えることが求められている」と解釈することができる。

これまでの筆者の学習指導において、教材としての楽曲に対する理解を促すことや、表現することは一定の成果があったが、生徒自身が選曲し、自らが表現しようとする楽曲に対して「思いや意図をもつ」ことは困難であった。そこで、「デイサービスセンター利用者との交流」という仕掛けを作り、その学習の過程で生徒が意思を持って楽曲を選び、意思を持って表現方法を考え、意思を持って自らの表現の能力を高めようとする態度を形成する授業づくりについて研究を進めた。人生経験豊富な利用者には、少なからず「思い出の音楽」や「忘れられない思い出」が存在する。こうした利用者との触れ合いを通じて、従来の指導では感じ取らせにくい「人びとの心の支えとなっている音楽の存在」や「心を動かす音楽の力」に気付かせる貴重な経験が出来るのではないかと考えた。

事前調査を、本校生徒1学年音楽選択者120名と交流を実施している綾瀬西デイサービスセンター職員10名に対して行った。

生徒対象では、学校生活全般についての実態を調査した。その中で「高校の授業は自分が活動することが多いか。」という質問に対し、1学年音楽選択者全体の

68%、検証授業を実施する福祉教養クラスの75%の生徒が「思わない」と回答した。つまり生徒の多くが、高校の授業において自ら進んで活動している実感を持っていないことが分かった（第1図）。



第1図 生徒対象事前調査結果（抜粋）

また、デイサービスセンター職員に対して、利用者の音楽環境についての調査を含む、本校生徒との交流についての意見聴取を行った（第1表）。唱歌や童謡等が認知症の方との意思疎通の架け橋になる等、利用者にとって音楽の存在がいかに大きいかを再確認できた。

第1表 センター職員対象事前調査記述結果

デイサービスセンター利用者に音楽活動がもたらす効果（抜粋）
<ul style="list-style-type: none"> ・身体訓練のBGMとして非常に効果がある。 ・生演奏を聴くこと、歌等で参加することも利用者の方にとっては非常に良い刺激になる。 ・唱歌や童謡は認知症の方も覚えていたことが多く、効果的に使用されている。
綾瀬西高校生との交流で喜ばれているもの
演奏会・発表会 <ul style="list-style-type: none"> ・普段歌わない人も知っている曲だと楽しんでいる。 ・演奏している様子が微笑ましい。 七夕会・文化祭・クリスマス会における演奏活動 <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が来てくれるだけでも喜ばれる。 ・生徒と触れ合うことで若い力がもらえる。 ランチ交流 <ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくり話ができる。 ・生徒と利用者さんとの距離が近く普通に楽しく会話ができる。

そして、「綾瀬西高校との交流を、今後さらに発展させるために考えられることは」という問いには「十分なコミュニケーションを取りながら、生徒主体の音楽活動を期待している」との回答が得られた。

2 研究の目的及びその方向性～本校の特色をいかした音楽科の学習プログラムの構築～

前述した背景を基に本研究では以下の目的を掲げた。

(1) 題材設定

本校では、音楽の授業が2年間にわたって展開される。音楽の学習目標を達成するために、第1学年の段階で基礎的な技能や表現を身に付けていくための土台づくりを進める。そこで、題材として、デイサービスセンター利用者に対する楽曲の発表を「聴く人の心に残る音楽を目指して表現の工夫をしよう～デイサービスセンターとの交流を通して～」と設定した。

(2) 教材の開発

学習の過程においては、利用者との交流を通じて得た内容を主体的に捉え、その内容を分析して表現方法を考えるという「言語活動」が含まれている。この言語活動を適切かつ円滑に進めるためには、生徒の思考

の過程や、生徒の気づきを記録していく必要があると考えた。このような活動においては、「思考・判断」の可視化が不可欠であるため、ワークシートを開発する。

(3) 評価について

解説書の音楽Iの3内容A表現には、「音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きを感受して演奏すること」と述べられている。ここで述べられた「音楽を形づくっている要素（以下、音楽の諸要素と表記）の知覚と感受」はA表現とB鑑賞に共通に位置付けられており、音楽表現におけるポイントの一つである。そこで、生徒の活動において、音楽の諸要素がどれだけ意識されているかを記録し、それをもとに音楽表現が適切に行われているかどうかを判断した。

また、中村、尾崎(2012)は、学習における「思考・判断・表現」や「態度」の変容を評価する手法として、学習前後に同一の内容について記述させ、その記述を「量的変化」「質的变化」「情意面の変化」に分類することによって目指す能力に迫る力が形成されたかどうかを判断する方法を述べている。本研究実践の検証においては、この研究内容に基づく評価を基本に、能力や態度の育成の状況を判断した。

3 研究の手立て

(1) 教材の精選

本研究は、「聴き手を意識する」ことを重視するため、交流において選曲そのものが重要である。デイサービスセンター職員に対する意見聴取の中から得られた「認知症の方にとって唱歌や童謡がコミュニケーションの架け橋となる」ことや「知っている歌と一緒に歌う等、利用者が参加する取組がよい刺激になる」ことをもとに、親子で長く歌い継いでほしい童謡・唱歌や歌謡曲より選定した「日本の歌百選」から、生徒が発表曲を選ぶ活動を行った。この教材は、小曲で取り組みやすい楽曲が多く、表現を工夫することに意識が集中できるという利点がある。(②創意工夫)

(2) グループ活動の工夫

今回の実践においては少人数のグループを活動の母体とした。交流授業やグループでの話し合いにおける言語活動、それをいかした練習への取組、発表に向けての表現の工夫等、合意形成の取組では個人がグループに関わる場面を多くする必要がある。生徒達が自ら気づき、考え、それをいかそうと、こだわりを持って表現の工夫をする活動を促すことで、生徒は自らが主体的に活動に参加したという実感を持つようになると考えられる。(①関・意・態②創意工夫)

(3) ワークシート等の開発

交流の中で、個人が気付いた音楽表現にいかすことのできる内容や、練習中に技能面での表現の工夫で気付いたこと等を記録し、グループでの活動に役立てるためにワークシートを開発した。

ア 個人用Ⅰ：表現の工夫を記入させる。音楽の諸要素の理解や楽曲の表現の工夫に役立てるために、楽譜と共に活用させた。(②創意工夫③技能)

イ 個人用Ⅱ：初発・終末の感想記入用、毎時間の振り返り用と3段階で記入させた。(①関・意・態)

ウ グループ用：交流活動での内容をグループとして一つにまとめ、表現の工夫にいかすために記入させた。

(①関・意・態②創意工夫)

エ 楽譜の有効活用：曲想に関することや奏法の工夫等を記号や言葉で楽譜に書き込み、音楽表現にいかすために記入させた。(①関・意・態②創意工夫)

(4) 表現の工夫を重視した演奏会

歌唱では発声・言葉の発音・姿勢や身体の使い方・呼吸法、器楽では楽器の音色や奏法の特徴をいかした音楽表現に着目した評価に配慮した。楽曲にふさわしい音楽的特徴や創意工夫をいかした音楽表現に必要な技能を個人で身に付けさせた。次に、グループで、聴く側との共演等も考慮した上で音楽の諸要素を用いて表現し、演奏させた。(③技能)

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

検証授業を実施するにあたり、2時間連続の授業形態であること、第1学年の中で比較的デイサービスセンターでの交流経験が多い普通科福祉教養コースの音楽選択者を対象と定め、検証授業を行った。

実施期間：平成26年9月29日～11月17日

対象生徒：第1学年5組(20名)

授業時数：9時間(6日)

題材(単元)名：「聴く人の心に残る音楽を目指して表現の工夫をしよう～デイサービスセンターとの交流を通して～」

教材名：MOUSA1(教育芸術社・音楽Ⅰ)

「日本の歌百選」

(2) 検証授業の展開

ここでは授業の流れにそって、グループ活動における生徒の思考の変容を中心とした記述をする。また、以下において、生徒の能力や態度が形成されていく過程の評価の指標として、学習活動において知覚・感受した音楽の諸要素について□で記載する。

第1次【楽曲理解への関心を高め、音楽の諸要素を知覚・感受する】第1・2時

- ・題材についての理解
- ・「故郷」を活用した楽曲理解に対するアプローチ
音楽の諸要素の知覚(伴奏の変化等によるリズム□速度□フレーズ)の学習
手話による歌詞の文語表現の理解
- ・聴き手を意識した楽曲表現につなげるための「発表曲」の選曲と、交流授業における利用者と話題にする内容の精選

第2次【交流授業により楽曲理解の深め、諸要素を意識した表現の工夫をする】第3～6時

- ・手話と歌唱による「故郷」を教材としての利用者とのコミュニケーション
- ・発表曲の表現の工夫につながる利用者との交流
- ・話題となった内容のまとめと楽曲の表現方法についての話し合い

〈グループ活動の概要〉

A班：「翼をください」を選曲。利用者に歌詞のイメージが暗いと言われ、音色(おんしょく)を工夫して明るく前向きに表現できないか楽器編成について話し合った。

B班：「ちいさい秋みつけた」を選曲。利用者に秋の思い出や歌詞等について聞き、二部合唱のハーモニーによる歌唱を引き立たせたいと意識して表現にいかそうと取り組み始めた。

C班：「雪」を選曲。発表時期の季節感を考え、利用者や冬について話し合い、音色で雪らしさを表現するためにミュージックベルを使用することを決めた。

D班：「幸せなら手をたたこう」を選曲。利用者と共に楽しむことを考え、一緒に歌うためには、音域が高すぎることに気づき、調を変えることを思い付き、練習を始めた。

第3次【中間発表会に対する相互評価及び交流授業による音楽表現の工夫を再考する】第7・8時

- ・交流授業における楽曲の最終仕上げ
- ・意図した表現ができていないかどうかの自己評価と改善に向けての音楽表現の工夫
- ・中間発表における相互評価から、楽曲の表現方法の再考
- ・発表のコンセプトについての全体での意見交換、役割分担や発表順番の決定

〈グループ活動の概要〉

A班：音色の工夫のため、ウクレレ・リコーダー・キーボードを使い、展開部から速度を速めることで、明るく聴こえるのではないかと練習を進めた。

B班：発表会では、まず、自分達の表現の成果として合唱を聴かせ、その後、模造紙に大きく書いた歌詞を見ながら利用者と共に全員で歌う構成を考えた。二部合唱の練習を進め、強弱やrit.等にも意識を向けた。

C班：利用者がミュージックベルを持ち演奏する際に、タイミングが合うように遅い速度設定とし、共演する利用者が演奏しやすいように、鳴らす時には合図を出す等の配慮をすることも考えた。

D班：利用者呼びかけ、ハーモニカ・カスタネット・鈴で共演することを決めた。ゆっくりとはっきり演奏することを心掛ければ、一緒に歌も歌いやすくなることに気づき、速度の工夫に取り組んだ。

第4次【交流発表会】第9時

- ・コンセプト「はじめはしつとりと、最後は明るい雰

「囲気で締めくくろう」

全員「故郷」：落ち着いた**速度**で、**旋律**の言葉を大切に
にして手話と歌で発表した。

A班「翼をください」：ウクレレ・リコーダー・キー
ボードの**音色**や奏法の特徴をいかし、表現を工夫した
ことに加え、展開部からタンバリンが躍動感のある**リ
ズム**に変化し、**速度**も速め、活気のある明るい雰囲気
に仕上げた。

B班「ちいさい秋みつけた」：歌詞を大切に、**ハー
モニー**にこだわり二部合唱とし、ピアノ伴奏と合わせ
て**フレーズ**、**強弱**、**速度**で曲想を表現した。

C班「雪」：ミュージックベルにより**音色**で雪の雰
囲気を表現した。また、遅い**速度**設定にして、利用者と
共演した。

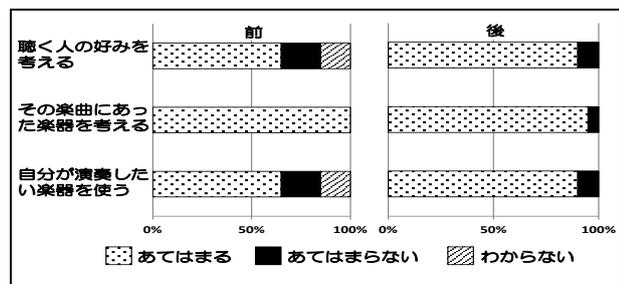
D班「幸せなら手をたたこう」：聴いても見ても楽し
めるようにカスタネット・タンバリン・鈴の他にパフ
ォーマンスを入れて**リズム**を体全体で表現した。共演
する利用者を考え、**調**をへ長調からイ長調に下げ、演
奏しやすいうちにゆっくりとした**速度**を心掛けた。

各グループ、それぞれが聴く側との交流を考えて工
夫し、最後はその場にいる全員が手拍子をする場面も
あり、一体感を感じることができた。

5 検証結果と考察

(1) 聴き手を意識した音楽表現の工夫について

検証授業の前後で当該クラスの生徒に対してアンケ
ート調査を実施し、音楽表現の工夫に対する意識の変
容について比較した。大きな変化が見られたのは表現
手段の選択についての項目である（第2図）。

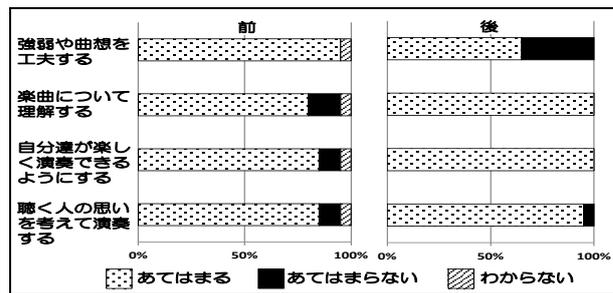


第2図 楽器編成について (n=20)

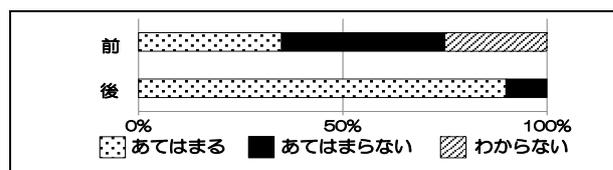
授業前には、聴き手の好みに合わせて演奏すること
よりも、演奏者が楽曲に合った編成で演奏する方が効
果的であるとの回答が多数を占めていた。しかし、授
業後は、聴く人をはっきりと意識して表現することに
肯定的な印象を抱いた生徒が増加した。

また、音楽表現の工夫についての質問項目では、音
楽の諸要素を意識しながら、聴き手を意識した表現の
工夫、楽曲の理解や生徒自身が楽しく演奏することの
有効性が実感されている。その一方で、強弱や曲想に
対する工夫の有効性が実感できていないことが明らか
になった（第3図）。これは、利用者の特性から、**強
弱**に関する表現においては「強いはっきりした音」が

好まれるというところから得られた実感であると推察
できる。こうした特殊な部分を除けば、総体的には、
聴き手を意識した音楽表現の工夫の重要性が認識され
ていると考えられる。



第3図 練習について (n=20)



第4図 達成感について (n=20)

また、「人前で発表することで達成感を味わったこと
があるか」という質問項目では、「ある」と回答した生
徒は、授業前は30%であったのに対し、授業後は90%
となった（第4図）。今回の交流授業を組み込んだ授業
展開を通して、演奏者と聴き手が思いを共有するとい
う貴重な体験となり、「生涯にわたり音楽を愛好する心
情」につながる感動を味わうことができたのではない
かと考えられる。

(2) 音楽表現の工夫と音楽の諸要素の理解

生徒にとって音楽表現を工夫するということが授業
の前後でどのように変化したか見取るため、授業の初
発と終末において「表現を工夫する」ことについて思
いついたことや気付いたことを記入するワークシート
によりその変容を分析した（第2表）。

第2表 「表現を工夫する」ことについての生徒の授
業初発と終末の記述式ワークシートより

生徒A	
初発	・強弱を意識する ・音の高さ・音程？
終末	・強弱を意識する・音程など ・リズムを途中おくらせる。 ・強弱を意識して、歌ったことにより、音がふくらんだ 気がしました。だんだん強くなったりするところ。
生徒B	
初発	・歌うときの表情 ・楽器の演奏のしかた
終末	・歌うときの表情→音色がかわった ・強弱をつける→歌いやすくなった ・歌とピアノにした→ハーモニーをきいてもらえた。

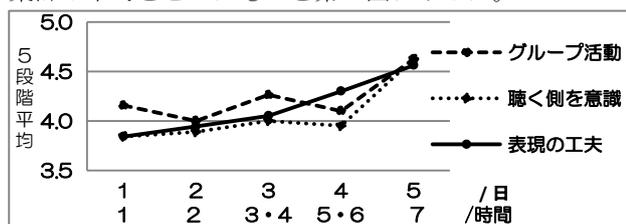
その結果として、生徒が音楽の諸要素を意識して表
現を工夫することができるようになった記述が見られ
た。例えば、生徒Aの初発の記述では、とりあえず知
っている言葉を記入し、何を書いたらよいか戸惑っ
ている様子が見られるが、終末では、内容が具体的に

なり、取組を通じて自分が感じたことを自分なりに表現しようとする記述に変容している。生徒Bも同様に、初発では「表情」「演奏の仕方」といったぼんやりとした表現にとどまっていたが、終末では「音色」「強弱」「ハーモニー」といった音楽の諸要素に関する用語を用い、その諸要素を工夫する手段について具体的な記述が見られた。以上のような見取りから、音楽表現の目的を明確にした学習活動を組み立て、その活動の中で音楽の諸要素を知覚・感受するような場面を設定することによって、生徒の音楽表現の工夫の手段は具体性を持つようになる。

また、表現内容や利用者との共演の工夫等を楽譜に記述することが、進捗状況の把握やグループでの共有に有効的にはたらき、音楽の諸要素をいかした練習を積み重ねていくことができた。視奏する習慣が身に付いた生徒もおり、演奏時に留意する箇所に意識が向き、表現の工夫を視覚的に助言し、見取ることができた。

(3) 学習活動に対する主体性の変容

毎時間の授業の振り返りとして、3項目（①グループの中で意欲的に取り組めた②聴く側を意識した積極的な活動ができた③表現を工夫することの大切さを理解した）の達成度を5段階で自己評価させた。得点を集計し平均をとったものを第4図に示した。



第4図 毎時間の振り返りシートによる学習活動の達成度の変容 (n=20)

グループ活動や聴く側を意識した活動では、初めての交流授業（3日目・3時間目）をきっかけに、主体的に捉えた生徒が増えている。学習活動の方向性が見えたことで意欲が高まり、積極的な取組になったと考えられる。そして生徒の記述からも、授業を重ねるたびに表現によって楽曲が大きく変化することを感じ取り、表現の工夫の大切さに気付いた。発表直前の授業（5日目・7時間目）では、3項目すべてが4.5ポイントを超えていることから、グループで積極的に意見を出し合い、聴く側の存在を意識した活動への意欲が非常に高まったと考えられる。

(4) 音楽表現の技能の変容

ア 観察

中間発表会以降、本番に向けて意識が高まり、表現の工夫を深める等、各グループの練習に対する取組に変化が見られた。グループ合奏をより良いものにさせようと、「旋律」と伴奏のバランスを考える等、意欲的に練習をし、基本的な奏法を身に付けていった。また、ワークシートでは「強弱をつけると歌いやすくなった」

（第2表・生徒B）と簡潔に記載されていたが、観察の中では、「強弱」をつけることで、曲想を歌詞の内容や楽曲の背景と関わらせて感じ取り、イメージを持って歌うことができたため、歌いやすくなったと実感したと見取ることができた。

イ 演奏

中間発表会と交流発表会における演奏を比較したところ、読譜、呼吸法、奏法等、基本的な演奏技能の向上が見られた。しかし、特に交流発表会では、「速度」の変化や「強弱」等がうまく表現しきれないところがあった。「強弱」・「音色」・「速度」等の音楽の諸要素を知覚・感受し、共演という形態や楽器の特徴をいかした表現等、聴く側の思いを考慮した豊かな表現の工夫をしようとする姿勢は十分にあったが、発表という場では緊張のため、身に付いた技能が十分に発揮できなかったと考えられる。本来、歌唱では発声・発音・呼吸法、器楽では奏法・呼吸法等の表現に意識を向け、ゆとりを持った演奏ができる技能を身に付けていかなければならない。この題材の前に、基礎的な技能を身に付ける題材設定が必要であると考えられる。

「速度」と「強弱」に関する工夫は音楽を表現する上で取り組みやすい内容である。全グループが「歌いやすくなり」「速度をあげて躍動感を」等、「速度」に関わる何らかの工夫をした。「強弱」においても、「強いはっきりした音」を意識し、すべてのグループが工夫して取り組んだ。曲想を意識した上で「強弱」の変化の工夫したのは1グループだった。楽曲の流れの中での「強弱」の工夫は、音楽表現をより深める。曲想を理解した上での表現は、音量の強・弱が伝わりにくくても、音の深みや厚み、膨らみや広がりには十分に伝わるからである。このような、表現を追求していくための指導の機会が必要であることを再認識した。

(5) 学習活動による指導効果の向上

「故郷」の手話を交えた歌唱は、歌詞の文語表現を理解する上で大変有効であった。多くの生徒が手話によって歌詞の意味を知り、理解し、楽曲全体を深く自分のものとすることができた（第3表）。利用者の身体訓練に役立ち、交流のきっかけとして取り入れる目的であったが、音楽の諸要素の知覚や感受と併せて、今後は意図的に取り組む価値を見いだすことができた。

第3表 ワークシート（生徒の記述）より

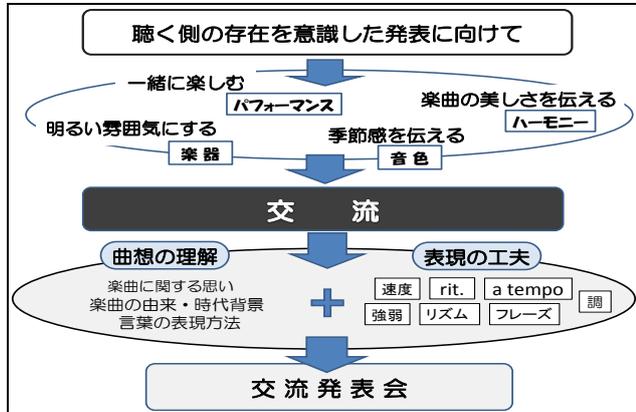
- ・歌詞を知って曲の想像の仕方が変わった
- ・何げなく歌っていたけど意味が分かっているような意味があるんだなと思いました
- ・意味が深く、一つ一つに意味があると思った
- ・意外と簡単にできたし、歌詞も覚えられた

6 研究のまとめ

(1) 研究の成果

はじめに各グループが聴く側との交流を通じて分析

し発想した表現方法には、いくつかの方向性が見られた。しかし、その表現方法が交流による利用者の反応や感想を得て、曲想の理解や音楽の諸要素という音楽科が目指す能力の育成に焦点化されていき、交流発表会で表現できたことは、この活動が筆者の目指した「主体的な活動」「豊かな表現力」につながるものであったと考えている（第5図）。



第5図 グループ活動の流れ

ア 主体的な活動の活発化

一つ目の成果として、聴く側を意識したグループ活動があげられる。生徒が自ら気付いて行動した一つ一つの小さなステップをグループで共有し、表現の工夫を発展させていくことに効果的に作用した。

二つ目は、そのグループ活動を充実させた言語活動である。ワークシートを使った言語活動に、抵抗感を持ち、とまどっていた生徒も多かったが、徐々に慣れていき、効果的な表現の工夫の具体的記述が増え、充実したものとなった。

この交流授業を通して、生徒が取り組みたくなる場面を作ることが、自然と言語活動を充実させる結果となり、さらに表現を高めようという主体的な活動の活発化につながった。

イ 音楽表現の工夫

聴く側との交流を通して、生徒は目的を明確に持ち、さらに曲想を理解し、表現の工夫を深めていった。5検証結果と考察で述べたように、音楽の諸要素を知覚・感受した上での表現の工夫は、音楽を表現していく過程を大切に、創造的な表現を伸ばす活動につながった。そして、この活動の成果を生徒自らが実感できたことにより、感性が高められ、さらに豊かなものにしていこうという意識が生まれた。

ウ 豊かな情操

「利用者が楽しみに待っている、そのためにこんな工夫をしよう、次回はあんな話をしよう」等、生徒は自然と聴く側を尊重し活動するようになった。この交流を通して、生徒は、楽曲を深く理解しただけでなく、利用者と共に曲想について考え、表現することによって、音楽に対する捉え方や考え方を深化させた。それは、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育てることに

なり、豊かな情操を養うことにもつながったと考える。

(2) 今後の課題

本研究を通して、表現することを重視した題材に入る前に、基礎的な技能を身につけておくことの必要性を課題として認識した。この研究をより効果的な実践につなげるために、年間指導計画を立てた（第6図）。

	1学期	2学期	3学期
内容	歌唱 器楽	歌唱 器楽	歌唱 鑑賞
発表	ボディー パーカッション 箏	リコーダー ウクレレ 交流授業	合唱発表会
	基礎	応用	発展

第6図 「音楽I」年間指導計画

なお、本研究は、聴く側の存在が重要であり、本校が特色ある環境だからこそ実現できた。高齢化が進む今、本校のような環境が今後、増えていく可能性はあると思う。また、聴く側を近隣の保育園や幼稚園・小学校等と考えると、地域連携の視点からも十分に検討出来るのではないかと考える。その実現には学校や施設間の連携や協力体制についての検討が課題である。

おわりに

研究の成果でも述べたが、表現や鑑賞する上で音楽における言語活動は必要不可欠であると実感した。自分の考えを言語化するという習慣を持つことは、グループでの話し合い活動の活発化にもつながり、音楽表現を豊かにするための技能を身に付けることに大きな影響がある。音楽科においても限られた時間の中で言語活動をどのように効果的に取り入れ、身に付けさせていくかが大事である。

本研究の成果を踏まえ、今後も生徒の主体的な活動が引き出せる工夫を常に考え、音楽表現の能力を高め、豊かな情操を養う授業づくりを心掛けていきたい。

引用文献

- 文部科学省 2008 『高等学校学習指導要領解説 芸術編』 教育出版 p. 11, p. 15
- 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【高等学校芸術〔音楽〕】』 教育出版 p. 33

参考文献

- 中村祐治・尾崎誠 2011 『「学力の3要素」を意識すれば授業が変わる!』 教育出版
- 山本敦子 2011 「高齢者を対象とした音楽療法の実践に関する一考察—プログラム例の分析を通して—」 (高田短期大学紀要第29号) pp. 141-152
- 野ばら社編集部 2007 『日本のうた 101 プラス6曲』 野ばら社

能動的に作品を鑑賞する力を育む図画工作の授業

— 「みて、感じて、伝え合う」ことを通して —

高橋 健¹

図画工作科の目標に新たに加えられた「感性を働かせながら」という文言は、自分の感覚や感じ方を一層重視することを表している。本研究では、作品のよさや美しさを能動的に感じ取っていく資質や能力を育てる学習活動の充実を図るために「鑑賞に特化した授業」を年間指導計画に位置付けた。「言語活動の充実」と「美術館学芸員との連携」を手立てとした検証授業を行った結果、能動的に鑑賞する児童の姿が認められた。

はじめに

平成20年1月の中央教育審議会の答申においては、図画工作科改訂の基本方針として、鑑賞の指導の重視が示された。しかし、上野(2012)は、「鑑賞領域の指導に関してはその研究も実践も十分とは言えない実態があった」(p.79)と指摘している。自身の図画工作科の指導経験を振り返ってみても、「A表現」に比べ、「B鑑賞」では指導の在り方の不十分さに課題を感じていた。これらのことから、系統的に鑑賞の能力を育むことの必要性があると感じた。

そこで、小学校学習指導要領の図画工作科の目標に「感性を働かせながら」という文言が加えられたことに着目した。これは、児童の感覚や感じ方を一層重視することを示している。

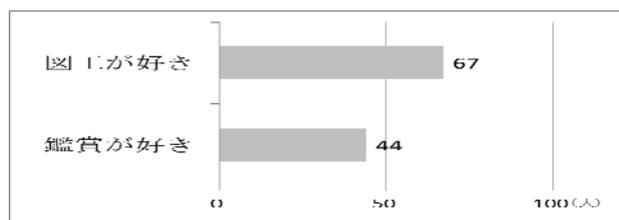
これらを踏まえ、児童の「感性」に重点を置いた鑑賞指導の充実を図り、鑑賞の能力の育成を目指していく必要があると考え、授業改善研究を行うこととした。

研究の内容

1 研究テーマについて

(1) 能動的に作品を鑑賞する力

研究を進めるに当たり、所属校第5、6学年111名の児童を対象に鑑賞に関する実態調査を行った。回答からは、図画工作科の中で「B鑑賞」の学習に対する関心が低く、鑑賞の能力の育成は不十分であると推察できる。(第1図)。(n=111)



第1図 所属校の児童の実態

1 綾瀬市立土棚小学校

研究分野 (授業改善推進研究 図画工作)

このような実情を視野に入れ、鑑賞の能力を系統的に育むためには、身に付けさせたい力を明確にする必要があると考えた。小学校学習指導要領解説図画工作編(以下「解説図画工作編」)には、「『B鑑賞』の内容は、鑑賞の活動を通して、形や色、作品などのよさや美しさを能動的に感じ取っていく資質や能力を育てる学習活動」(p.12)とある。つまり、この資質や能力の育成には、能動的な学習活動を通して身に付けさせていくことが重要であると理解できる。

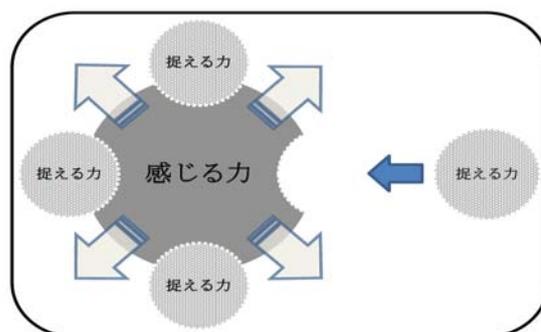
このことから、研究テーマを「能動的に作品を鑑賞する力を育む図画工作の授業」とした。

「能動的に作品を鑑賞する力」とは、他者が評価した内容や作品についての知識や情報を基に鑑賞するのではなく、自分の感覚や行為などに基づいて作品と関わる力である。この力は「感じる力」と「捉える力」の二つの力によって構成されていると考え、次のように定義した(第2図)。

「感じる力」とは、「自分の感覚を大切にしながら、作品のよさや美しさを感じ取る力」とする。

また「捉える力」とは、「作品の造形的な特徴を捉え、自分のイメージを持つ力」とする。「解説図画工作編」で新たに示された〔共通事項〕で、形や色などの造形的な特徴を捉え、自分のイメージをもつ資質や能力の重要性を指摘していることと関連する。

そして、この「捉える力」は、「感じる力」に深みを与えるために必要な力である。つまり、「感じる力」を中核として、それに付加されるものとして「捉える力」を位置付けた。



第2図 能動的に作品を鑑賞する力の構成

(2)「みて、感じて、伝え合う」こと

サブテーマは、「能動的に作品を鑑賞する力」を育むための、児童の学習活動の視点として具体化した。

「みて、感じて」とは、自分の感覚や行為で作品を味わう学習活動を保障することである。作品を直感的に「見る、感じる」ことを大切にしながら、視覚的に「見る」ことや、分析的に「観る」ことなど、多様な鑑賞の視点を持てるようにすることである。このことから、「みて」は平仮名表記とした。そして、「伝え合う」とは、自分が「みて、感じた」ことの視点を明らかにし、お互いに交流し共有することである。

つまり、この「みて」「感じて」「伝え合う」という一連のプロセスを通して、鑑賞の能力を育成できると考えた。

2 鑑賞に特化した授業

「B鑑賞」の指導は、「A表現」の指導に関連させながら行うことが原則ではあるが、「解説図画工作編」には、「指導の効果を高めるため必要がある場合には、児童の関心や実態を十分考慮した上で、すべての学年の児童に、鑑賞を独立して扱うことができる」(p. 59)とある。これを踏まえ、鑑賞に特化した授業を扱うことで、「能動的に作品を鑑賞する力」の育成が効果的に実現できるものと考えた。

本研究では、既存の題材の鑑賞領域を特化するのではなく、「能動的に作品を鑑賞する力」の育成という観点で新たに題材を選択し、構想した。このことから、鑑賞に特化した授業の呼称を「独立した鑑賞の授業」とした。

(1) 年間指導計画の再考

独立した鑑賞の授業を年間指導計画に位置付けるに当たっては、鑑賞の能力の育成と題材配列の関連性を考慮することを重要な視点とした。

各学年の目標や内容は、学校や児童の実態などに応じ、弾力的な指導を重視する観点から、複数学年にまとめて示されている。学校では、学校教育目標や児童の実態を踏まえ、難易度や内容の軽重など様々な面を考慮して題材を配列している。つまり、鑑賞の能力は、上学年に向かって系統的に育成することに加え、スパイラルな観点で育成していくことが求められている。

そこで、独立した鑑賞の授業は、各学年の題材配列について児童の学習意識の連続性を十分に考慮しながら、年間指導計画に位置付けることとする。

なお、本研究では、小学校段階における鑑賞の能力の実現状況を意識し、第6学年の図画工作科の年間指導計画を立案するとともに、鑑賞の能力の系統性を重視する観点から中学校まで視野に入れ、授業改善研究を進めた。

(2) 独立した鑑賞の授業の特性

系統的に鑑賞の能力を育成するためには、児童の発

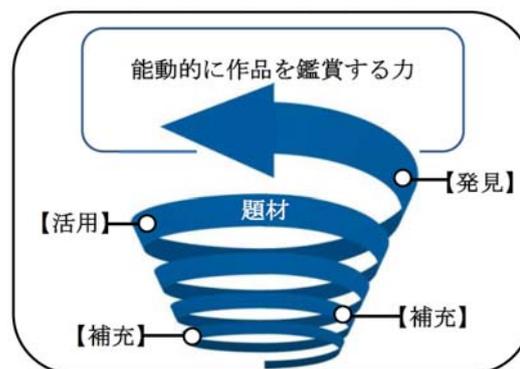
達段階に応じて、必要な学習内容を焦点化して指導することが重要である。そこで、身に付けさせたい力を明確にした上で、その能力育成のプロセスに着目すると、独立した鑑賞の授業には【補充】【活用】【発見】の三つの特性を持つ学習活動が設定できると考えた。

【補充】は、身に付けさせたい鑑賞の能力を焦点化し、補足させる学習活動とする。「A表現」と関連させた鑑賞の学習では、改善点に重点が置かれ、よさや美しさを感じ取り、特徴を捉えるための鑑賞の能力の育成には不十分になる傾向がある。そこで、当該学年の【共通事項】に示されている形や色、イメージなどの造形要素に着目できる学習活動を扱うようにする。このような学習活動を取り入れることで、児童の「み方・感じ方」が拡張し、多様な「み方・感じ方」で作品を鑑賞できるようになると考えた。

【活用】は、身に付けた鑑賞の能力を活用する学習場面を設定し、その能力を適用させる学習活動とする。鑑賞の能力育成という観点から、これまでに身に付けた能力は、新しく出会った作品を鑑賞するときに活用できることを目指す必要がある。例えば、既習の平面的な絵画作品で培った鑑賞の能力を、伝え合いを通して多様な「み方・感じ方」に気付き、立体的な造形作品に適用する学習活動を扱うようにする。このような学習活動を取り入れることで、児童の鑑賞の能力が向上するとともに、汎用が図られると考えた。

【発見】は、発展的な内容を含む学習活動である。表現と関連した鑑賞や【補充】【活用】の独立した鑑賞の授業の積み重ねによって「み方・感じ方」に柔軟性が増した児童に対し、更に膨らみを持たせ新しい「み方・感じ方」の気付きを促す学習活動が必要になると考えた。例えば、自分の「み方・感じ方」をした上で、作品や作者に関する必要な知識や情報を得ることで、「み方・感じ方」の変化が促されるような学習活動を取り入れる。このような学習活動は、次学年の目標や内容への接続を滑らかにするとともに、表現（造形活動）の能力向上にも結び付くことになると考えた。

そして、この三つの独立した鑑賞の授業は、効果的に鑑賞の能力を育成するために、児童の実態に応じて弾力的な扱いも可能であると考えた（第3図）。



第3図 独立した鑑賞の授業の位置付け

(3) 独立した鑑賞の授業の手立て

児童の能動的な鑑賞を保障し、効果的な鑑賞の能力の育成を実現するために、独立した鑑賞の授業に共通した手立てとして、「言語活動の充実」と「美術館学芸員との連携」を講じた。

ア 言語活動の充実

「解説図画工作編」には、鑑賞を独立して扱う際の配慮事項として、「言語活動の充実について配慮すること」(p. 59)と明記されている。「B鑑賞」で言語活動の充実を図ることは、感じ取ったことを表出させ、形や色、イメージなどの〔共通事項〕の視点を基に分類し、鑑賞の能力を育成するのに有効である。サブテーマにある「伝え合う」活動を明確にするため、次のようにポイントを整理した。

言語活動の充実のポイント

- 〔共通事項〕を基にした対話的な鑑賞の導入
(作品・他者・自分自身との対話)
- 鑑賞の能力を深化させる鑑賞シートの工夫

児童の感覚や感じ方を大切にするという観点から、話すこと、伝え合うことの具体的な活動として、対話的な鑑賞を取り入れた。それは、児童の発した言葉を十分受容することを基に、意味を探りつなぐことで「み方・感じ方」が深められると考えたからである。対話の対象は、教師や友人だけでなく、語りかける作品や向き合う自分自身も含めるようにした。

そして、書くことの充実に向けて鑑賞シートの工夫を行った。学習展開に応じて児童が感じ取ったことを整理し、深化できる鑑賞シートの作成をした。また、選択肢を入れることや単語でメモを取ることなど、文章表現力に重点を置き過ぎないよう配慮した。

イ 美術館学芸員との連携

「解説図画工作編」には、「各学年の『B鑑賞』の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用したり、連携を図ったりすること」(p. 61)の記述がある。専門的な知識や経験を持つ学芸員と協働することは、児童と作品との親和性を高め、鑑賞の能力育成のための大きな手立てとなると考え、次のようにポイントを整理した。

美術館学芸員との連携のポイント

- 鑑賞の能力育成をねらいとした協働での授業づくり
- 児童の「み方・感じ方」の明確化及び賞賛

学校と美術館それぞれが担う鑑賞教育の長所をいかして連携をするためには、明確なねらいを持つことが不可欠である。本研究では、学校で鑑賞の授業を実施することを想定している。そこで、授業づくり全体に関わることと児童に対する関わりを大きな柱とした。

なお、連携に当たっては、これまでの図画工作・美術に関わる学校連携の経験や、所属校の地理的な環境を踏まえ、県立近代美術館葉山に所属する学芸員との連携を図ることとした。

3 検証授業について

(1) 【活用】における検証授業

- ・実施日時 平成26年10月31日
- ・対象 綾瀬市立土棚小学校
第6学年 1学級 24名
- ・題材名 「どれを選ぶ？」

題材目標 (身に付けさせたい力)

自分らしい「み方・感じ方」を大切にするとともに、相手(担任)をイメージしながら形や色、それら(カップ)の造形的な特徴を基にしたイメージ等に着目し、カップのよさや美しさを感じ取る。

授業の概要

- ①自分の「み方・感じ方」を大切にしながら、根拠を持って五つのカップの中から一つ選ぶ。
- ②「担任への贈り物を選ぶ」という視点で、カップを選び直す。
- ③対話的な鑑賞を通して、多様な「み方・感じ方」を「伝え合い」、共有する。
- ④最終的に贈り物にするカップの一つを選び直す。

ア 題材(カップ)について

「解説図画工作編」第5学年及び第6学年の「B鑑賞」の目標にある「暮らしの中の作品」(p. 52)という文言に着目し、鑑賞の対象としてカップを選んだ。身近なものを対象とすることで、対象と児童との意識的な距離を縮め、能動的な関わりが保障できると考えた。

カップは、実際に手に取ったり、飲み物を入れて使う場面を想像したり、自分の様々な感覚を働かせながら鑑賞できる利点も備えている。立体の造形作品であるカップを扱うことで、既習の絵画作品等で培った鑑賞の能力を適用させる学習活動を設定できると考えた。

検証授業実施前には、身に付けさせたい力を踏まえ、それぞれのカップの造形要素を明らかにし、形、色、バランス、材質感、機能性、イメージの六つの視点に分け、題材の特徴として整理した(第1表)。

第1表 題材の造形的な特徴

A		丸い形で抹茶茶碗に似ている。緑色と茶色の二色に分かれ、それぞれの材質感も違う。他と比較して大きい。
B		表面は花柄の模様に囲まれ、色が鮮やかである。取っ手とのバランスが良い。手作り感がある。
C		白色の中に花の模様が映える。飲み口が広く、軽くて持ちやすい。外国で用いられるイメージがある。
D		真っ白で、形もシンプルである。表面はつるつるしている。低く安定感があり、適度な容量である。
E		平面的で角ばっている。白色と茶色が混ざっていて、落ち着いた感じがある。表面の触り心地が良い。

イ 特性による授業の展開の工夫

カップを「選ぶ」という過程で児童の思考が刺激され、鑑賞の能力が引き出されると想定した。そこで、カップの数を複数にし、特徴を比較しながら選ばせるような場の設定をした。それぞれの特徴を顕在化して選ばせることで、活用の幅を広げるねらいがある。なお、児童の鑑賞の能力の実現状況と選択幅を考慮し、五つにすることが適当であると判断した。

また、学習活動の後半に、「担任への贈り物にするならどれを選ぶか」という場面設定を加えた。これは、自分の「み方・感じ方」に相手意識も加えることで、カップに対する感じ方や捉え方を拡張させるねらいがある。児童は「自分」と「相手」という二つの意識を行き来しながら、カップを「選び直す」過程で、多岐にわたる視点で更に多様な鑑賞の能力を適用することができると考えた。

ウ 鑑賞シートの記述から

担任への贈り物を選ぶ場面では、自分なりの担任のイメージと〔共通事項〕を結び付けて、「選び直し」をする様子が見られた。これは、相手意識を加えた場面設定だけでなく、学芸員が児童の視点を明確にしたり、賞賛したりする関わりを適宜行ったことも、鑑賞の能力を活用することに結び付いたと考えられる。

その結果、24名中16名の児童が、担任のイメージに合わせて選び直した。次に示したのは、C1児の記述である。

C1児の鑑賞シートの記述①

(1)自分が贈り物として選んだカップとその理由を書きましょう。

自分は最初に(A)のカップを選びました。

(選んだものを○で囲む)

A



B



C



D



E



【選んだ理由】

日本茶などの日本の物を入れるとEの物に合うように思いました。
洋ふうのイメージもあがり、飾りついている所がある。先生には愛着のイメージがあるから思いました。



記述①からは、最初に「日本茶などの」という記述をしたことから、自分の「み方・感じ方」を大切にしていって抹茶茶碗に似たAのカップを選んだことが想像できる。そして、担任への贈り物にするという相手意識を加えた場面設定では、「錆びついている感じ(使い込んでいる)」の「色」に着目し、普段から物を大事にしている担任のイメージから「愛着」という言葉を派生させた。C1児は、作品の造形要素と担任のイメージを結び付けながら鑑賞している。このように「選び直す」過程を経て、鑑賞の能力を活用し、Eのカップに選び直した軌跡を見取ることができる。

C1児の鑑賞シートの記述②

(2)友だちの発表を聞いて「いいな!」と思ったことをメモしましょう。

パソコンなどの機械を使っている時にコーヒーを飲むことから、先生みたいなシンプルな所が良い(口をふくむ人の意見)

(3)最終的に1つ贈り物として選ぶなら? (選んだものを○で囲む)



【選んだ理由】

コーヒーも合うけど周りが中の所が白くついて、色が少し変わっていてサビとかついている、かなりつかって主ないやうな感じが、好き(思う)けれど、2本が気に入るから、気に入るから、同じような感じが、Eには、先生には愛着のイメージがあるから。



さらに、記述②からは、友人との対話を通して「Dの真っ白なシンプルなカップもよい」とメモを取り、「み方・感じ方」を広げていることが分かる。最終的には、自分の「み方・感じ方」を大切に、自分が贈り物として考えていたEのカップを選んだが、他の児童が特徴として挙げた「取っ手の大きさ」が根拠に加わっている。このように、対話を通して多様な「み方・感じ方」を受容し、自分の「み方・感じ方」の深化に結び付けることができたと考えられる。

(2)【発見】における検証授業

- ・実施日時 平成26年11月28日 (対象は同様)
- ・題材名 「何が見える?」

題材目標 (身に付けさせたい力)

自分らしい「み方・感じ方」を大切にするとともに、表現する人(作者)の思いや作品の特徴を捉え、絵のよさや美しさを感じ取る。

授業の概要

- ①自分の「み方・感じ方」で作品を鑑賞する。
- ②対話的な鑑賞を通して、多様な「み方・感じ方」に気づき、自分の「み方・感じ方」を深める。
- ③学芸員から、作者関根正二の人生についてのエピソードを聞く。
- ④作者を作品に描かれた《少年》に投影させながら、イメージを膨らませ、再度対話的な鑑賞を行う。
- ⑤鑑賞シートに感じたことを記述する。

ア 題材《少年》について

関根正二作《少年》は、連携を図る学芸員所属の県立近代美術館が寄託を受けている作品である。学芸員を仲介して、本物の美術作品に触れることで、児童の能動的な鑑賞が促されることが期待できる。

また、関根の作品を象徴する花や頬の「赤色」や、じっと見つめ何かを想像する少年の「表情」から、新しい「み方・感じ方」を発見するための手掛かりとなる造形的な特徴が捉えやすい作品であるといえる。

さらに、「解説図画工作編」の第5



関根正二《少年》
神奈川県立近代美術館寄託

学年及び第6学年の「B鑑賞」の目標にある「表現の意図や特徴」(p.52)、中学校学習指導要領の美術科第1学年「B鑑賞」の目標にある「作者の心情や意図と表現の工夫」(p.44)という文言の接続に着目した。関根は、才能を認められながらも20歳で早世した画家である。しかし、短い人生の中、多くの画家との出会いにより、関根自身も画家を目指していく姿は、第6学年の児童にとっても共感できる側面を持つと考える。《少年》は、関根が17～18歳のときに、自分の思いを少年に投影させて描いた作品である。つまり《少年》を鑑賞することは、作者関根の生き方も含めて感じ取ることになる。児童は、作品と作者の心情、表現の意図等を絡み合わせながら鑑賞ができると考えた。

イ 特性による授業の展開の工夫

児童が作品を鑑賞し、紡ぎ出した言葉の中にこそ新しい「み方・感じ方」が内在していると捉え、対話的な鑑賞を取り入れた。児童一人ひとりの発言を受容するとともに、意味を探り、発言をつなぎながら「み方・感じ方」の広がりや深まりを追究させた。

対話に深まりが感じられた後、学芸員から事前に内容を焦点化した作者の人生に関する話を聞く場面を設定した。これにより、作品と作者の人生を重ね合わせた鑑賞ができ、最初の「み方・感じ方」とは異なる新しい「み方・感じ方」の気づきに結び付くと想定した。

ウ 鑑賞シートの記述から

児童は、授業の冒頭にプロジェクションされた作品を個人で鑑賞し、対話による鑑賞をした。「何だか全体的に暗い感じがする」「何かを見つめている」等、感覚的に感じ取ったことを発言した。対話の中で、C2児が自分なりに感じたことを記述したメモを基に、「描かれている人は男なのか女なのかかわからない」との発言が、新しい「み方・感じ方」を発見する起点となった。

C2児の鑑賞シートの記述

プロポーズしてふれたい、プロポーズしようとしている人。花を持って、男か女かわからない。

対話を重ねるなかで、発言は中央に描かれている人物へ焦点化した。再びC2児が上記の発言と関連させ「描かれている人物は男で、手に持った花を見つめ、プロポーズしようとしている」と発言した。これは、これまで獲得した能力を基に、対話的な鑑賞が児童の発言から新しい「み方・感じ方」を引き出したといえる。

対話の深まりとタイミングを図り、学芸員は新しい「み方・感じ方」の発見を促すことをねらいとし、児童の対話を踏まえながら作者関根正二の太く短い人生についてのエピソードを伝えた。児童の対話を賞賛しながら、作品との情動的な距離を縮めていく語り口は、専門的な経験をいかした効果的な内容であった。

C3児の鑑賞シートの記述

「ほ、下かして赤く、一つの花を見ている。洋服と背景の区別がし、かりついでいふいふに作品の良さを感じる。全体の色が暗いので、悲しいイメージがある。



自分は、ふられた。それも彼女の好きな人は自分の友人。自分でできることはもう...!! 絵を描く人生はどうだろう!! でも画家になるには、絵について学ばなければならぬ人へどうする。

C3児の記述には、自分の「み方・感じ方」で鑑賞したときに、造形的な特徴から「全体の色が暗いので、悲しいイメージがある」と感じ取った。その後、対話を重ね、学芸員の話を書くことを経て、「絵を描く人生はどうだろう」とイメージを膨らませている。児童は、作者を少年に投影させながら、新しい「み方・感じ方」に変容していることを読み取ることができる。

C4児の鑑賞シートの記述

パッと一度見た時は背景とか暗そうとかイヤなことかあるのかと思ったりでこの作品を聞いた「さあ、この人生の話をきいてまた絵を見ると背景とか暗いので、今の自分とかこれからの自分とかを見つめて考えてみようと思った。

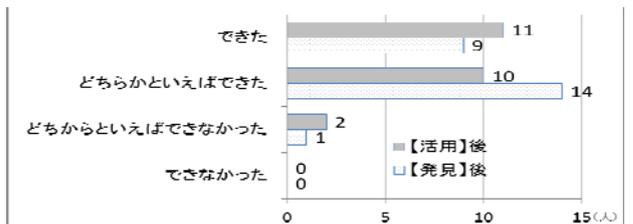
C4児の記述からは、最初に感じていた暗いイメージから、「今の自分とかこれからの自分とかを見つめて考えてみようだった」と変化している。これは、少年が力強く将来を見据えているという「み方・感じ方」に深化していると読み取ることができる。このように、本時の授業展開が、作品と作者を絡み合わせた鑑賞を創造し、授業の冒頭とは異なる新しい「み方・感じ方」を発見できたことが見取れた。これは、中学校第1学年の目標を含む内容から、小・中学校の系統的な鑑賞の能力の育成にも結び付くと考えられる。

4 研究のまとめ

(1) 研究の成果

鑑賞シートの記述のからは、【活用】【発見】の授業展開に沿った思考の広がりや深まりと共に、鑑賞の能力が表出した内容が分析できた。

検証授業後には、能動的な取組に対する意識について把握するため、「進んで学習に参加できたか」という質問をした(第4図)。 (【活用】後n=23【発見】後n=24)



第4図 進んで学習に参加できたか

【活用】の検証授業後には23名中21名、【発見】の検証授業後には24名中23名の児童が、「できた」「どちらかといえばできた」と回答した。

児童の鑑賞シートの記述や事後アンケートの結果からは、能動的に鑑賞する児童の姿が認められた。

これらの結果から、本研究の取組が鑑賞の能力の育成に効果的なものであったと判断できる。その大きな要因として、「B鑑賞」の領域で系統的に身に付けさせたい力を明確にし、年間指導計画の題材配列について、児童の学習意識の連続性を考慮して見直したことが挙げられる。その上で、研究全体を通して分析すると、独立した鑑賞の授業づくりについての視点を整理することができる。

まず、鑑賞の対象となる作品を選ぶ際には、児童と作品との意識的な距離を縮め、その必然性に配慮する必要がある。そして、授業実施時期に、児童の鑑賞の能力の実現状況を客観的に把握し、作品を「題材化する」作業が求められる。そのことが能動的な関わりを促進させると考える。

次に、鑑賞における「言語活動の充実」では、対話的な鑑賞が、自分の感覚や感じ方を基にした「み方・感じ方」を引き出すための有効な手立てとなる。対話的な鑑賞により、グループや学級全体でお互いに多様な「み方・感じ方」に気付き共有する。拡張した「み方・感じ方」は、個人へフィードバックされ、深化が図られることが確認できた。このような思考の変容を促進させるためには、感じ取ったことを言語に変換する活動も欠かせない。そのため、本研究では児童が思考を整理し、段階的に深化できる鑑賞シート作成を試みたことが有効だった。

さらに、美術館学芸員との連携に関して、具体的な方策が明確になった。図画工作科で育成すべき鑑賞の能力のための授業づくりを協働で行うことである。特性に合致する作品選定や授業展開の工夫などの協議を積み重ねたことが、能動的な鑑賞を保障することに結実した。このような学芸員の専門的な知識や経験をいかすことは、効果的な指導の支えとなる。

本研究では、児童一人ひとりの「感性」をいかした鑑賞の能力育成を軸に研究を進めてきた。その効果的な育成のためには、特性を持たせた独立した鑑賞の授業が有効であったといえる。そして、年間指導計画作成時には、あらかじめ独立した鑑賞の授業を位置付けられる「余裕(時間)」を設けておくことで、有機的な接続と弾力的な扱いが可能になり、より効果的に鑑賞の能力を育むことができると考える。今後の更なる鑑賞指導の充実を図る重要な視点として述べておきたい。

(2) 研究の課題

本研究では、独立した鑑賞の授業の位置付けについての方向性を示した。しかし、【補充】については、具体的な検証に至らなかった。系統的に加え、スパイラ

ルに鑑賞の能力を育むという観点から、特性や位置付けの有効性については更に検証してみる必要がある。

また、美術館学芸員と連携を図るためには、学校側の積極的なアプローチが鍵であると考えられる。美術館には、美術・鑑賞教育を普及活動する役割が存在する。本研究では、学芸員が学校に訪問する形での連携を図った。美術館が近隣にあれば、実際に訪れてみるなど、連携の仕方は多様にある。相互啓発的な関係を構築するためにも中長期的な視点で関わるのが重要である。

おわりに

検証授業後には、鑑賞が「好き」と感じる児童が増加した。「好き」と「鑑賞の能力」は必ずしも相関関係にあるわけではない。しかし、小学校段階では、「好き」という意識が能力の育成の基盤になるとともに、生涯にわたって鑑賞に親しむ素地になる。

豊かな人間性が今まで以上に求められる時代である。良いもの美しいものに能動的に関わり、より良く生きようとする児童を育てていくことは、大きな課題である。それに伴い、図画工作科における鑑賞教育の担う役割も大きなものとなる。本研究が、授業改善の一助となることを願いたい。

最後に、授業づくりから検証授業での関わりまで携わっていただいた、県立近代美術館葉山の松尾子水樹学芸員、鈴木智香子学芸員には深く感謝を申し上げる。

引用文献

- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説図画工作編』 日本文教出版
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説美術編』 日本文教出版
- 上野行一 2012 「対話による美術鑑賞教育の日本における受容について (<http://www.ntu.ac.jp/research/publication/pdf/vol8/v8pp79-86> (2014. 9. 1取得))

参考文献

- 文部科学省 2011 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【小学校図画工作】』
- 日本美術教育学会 2004 「図画工作・美術科における鑑賞学習指導についての調査報告-2003年度全国調査結果-」(<http://www.aesj.org/html> (2014. 6. 1取得))
- 上野行一・奥村高明 2008 『モナリザは怒っている!?!』 淡交社
- 酒井忠康 2009 『早世の天才画家 日本近代洋画の十二人』 中公新書
- 平野明 2003 「地域との連携を図った図画工作の指導計画-地域の美術館等の活用を中心に-

主体的に学習に取り組む態度を育む 「関心・意欲・態度」の評価の在り方

—— 子どもの姿をもとにした授業づくりを通して ——

星野真吾¹

主体的に学習に取り組む態度を育むためには、目標に準拠した「関心・意欲・態度」の評価が重要である。しかし、観点の趣旨の理解、具体的な評価方法、評価を指導へ生かす方法等、学習評価に際しては課題が考えられる。そこで、「単元構想」「子どもの具体的な姿」「指導に生かす評価」をキーワードに、「関心・意欲・態度の評価構想シート」「こころみカード」の開発を行い、適切な「関心・意欲・態度」の評価の在り方を探った。

はじめに

学校現場において目標に準拠した評価が進められる中で、「関心・意欲・態度」の評価に課題があることが文部科学省の調査から明らかになっている。その要因として、本観点の趣旨や具体的な評価方法などについての共通理解が不十分であることが考えられる。「関心・意欲・態度」は、子どもが主体的に学習に取り組む態度を育むために、また、他の観点における資質や能力を高める上でも重要な観点であり、その適切な評価が求められている。

そこで本研究では、評価規準に基づいて、適切に「関心・意欲・態度」を評価すること及び、指導に生かす評価の実現を目指して、具体的な評価方法の開発を行った。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 「関心・意欲・態度」の観点とは

2010年3月の中央教育審議会報告「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、「関心・意欲・態度」を、「各教科が対象としている学習内容に関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの」としている。また、本観点の評価によって主体的に学習に取り組む態度を育むことが、「知識・技能」や「思考・判断・表現」といった他の観点到に係る資質や能力の定着にも密接に関係していることから、「関心・意欲・態度」が子どもたちの学力の向上を図る上で重要な評価の観点であると示されている。

さらに、子どもたちの学習意欲について課題がある

現状を踏まえ、「児童生徒が意欲的に取り組めるような授業構成と継続的な授業改善を教師に促していくことの重要性は高い。」としており、本観点は、指導者である教師にとっても、重要な観点であると言える。

(2) 「関心・意欲・態度」の評価の現状と課題

平成21年に文部科学省が実施した「学習指導と学習評価に対する意識調査」の報告書において、「関心・意欲・態度」の評価を、円滑に実施できている(「そう思う」+「まあそう思う」)と回答した割合は4観点中最も少ない58.6%であった。また、評価方法については79.6%の教師が「授業における教員の発問に対する反応等の観察(又は授業において課されている実技課題への取組状況等の観察)」を選ぶ一方で、51.2%が「挙手や発言の回数、宿題提出、忘れ物の頻度など」を選んでいる。

本研究において実施した同様のアンケートでも、「授業における教員の発問や他の児童の発言等に対する反応の観察」や「児童が記述したノートの内容」を、6割を超える教師が本観点の評価材料としていた。「ノートやワークシートなど、児童が記述したものを基に『関心・意欲・態度』の評価をする時、記述や表現のどのような点に着目して評価をしますか」という問いに対して、「自分なりの考え」や「自分自身の言葉」が表現されているかを重視するとの回答が多い一方で、「書かれている文の長さ」や「取り組みの丁寧さ」を挙げている回答も見られた。また、「関心・意欲・態度」の評価に困難さを感じる(「とても感じる」+「どちらかというと感じる」)とする回答は9割に上り、その理由として、評価方法や評価場面の分かりにくさや評価のための時間がとれないことが挙げられていた。

これらのことから、「関心・意欲・態度」の評価における課題を、本研究では次のように整理した。

1 小田原市立曽我小学校
研究分野(今日的な教育課題研究 単元における評価規準の設定に関する研究)

- 「何を」評価すればよいのかが分かりにくい
- 「いつ」評価すればよいのかが分かりにくい
- 「どのように」評価すればよいのかが分かりにくい

2 研究の目的

(1) 研究テーマについて

「関心・意欲・態度」の適切な評価を行うためには、何を(評価対象)、いつ(評価場面)、どのように(評価方法)評価するのかを明確にするとともに、挙手や発言の回数や提出状況といった表面的な事柄の見取りを中心とした評価を改善していくことが必要である。

そこで、評価規準に基づいて、各教科の学習内容に対しての「関心・意欲・態度」の適切な評価について追究したいと考え、「主体的に学習に取り組む態度を育む『関心・意欲・態度』の評価の在り方」をテーマとした。さらにその評価を授業改善に生かしていくために、「子どもの姿」を常に意識して授業づくりや評価を行うことが有効であると考え、サブテーマを「子どもの姿をもとにした授業づくりを通して」とした。

具体的には、「関心・意欲・態度」の目標を実現した「子どもの姿」をイメージして指導や評価の計画を立てることで、目標に準拠した評価の実現につながることを考える。さらに、授業における「子どもの姿」を適切に見取ること、それを次の指導に具体的に生かす手立てが明らかになり、評価による授業改善が図られると考える。

(2) 「関心・意欲・態度」の適切な評価とは

横浜国立大学の尾崎・中村(2006)による「中学校技術科における関心・意欲・態度の評価に関する研究」は、「関心・意欲・態度」を学力として育てる指導構成の在り方と、その力を発問に対する学習ノートの記述から読み取る指針や方法について提言している。本研究ではさらに、指導のプロセスや評価場面ごとのねらい、また、小学生の記述のしやすさを考慮した発問の設定の必要性を考えたい。

また、広島県立教育センターが行った「生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究(二年次)」(2013)は、評価の対象を具体的に示すことが生徒の記述の適切かつ効率のよい評価につながることや、指導計画に即した3回程度の評価場面の設定により生徒の「関心・意欲・態度」の変化等を見取ることができると指摘し、その具体的な手立てを示している。

本研究ではさらに、指導に生かす評価の視点を重視し、その実現のために、評価を具体的に授業改善につなげる手立てについても明らかにしたいと考える。

これらの先行研究や前述の「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」を参考にし、本研究で目指す適切な「関心・意欲・態度」の評価に必要なことを次のように考えた。

まず、評価規準を基に、単元の目標を実現した子どもの具体的な姿を描いて評価することである。目指す姿がより明確になることで、その実現に向けた指導や評価の構想や実際の評価が行いやすくなることを考える。

次に、単元構想の中に複数回の評価場面を設定することである。その際、教師の発問に対する子どもの記述内容を基に、他の観点の評価と関連付けて評価することが重要となる。

そして、見取った子どもの姿を基に指導を振り返り、次の授業に具体的に生かす評価を行うことである。

3 「関心・意欲・態度」の適切な評価のための具体的な手立て

(1) 「関心・意欲・態度」の評価構想シート

「関心・意欲・態度」の適切な評価のためには、単元全体の見通しを持つことが必要となる。そこで、本単元の目標を実現した子どもの姿を具体的にイメージし、単元における評価場面や評価方法を明確にするための「『関心・意欲・態度』の評価構想シート」(以下、「評価構想シート」)を作成した(第1図)。

一般的には、単元の学習活動や内容、指導上の留意点や評価といった項目を中心に単元を構想することが多いが、「評価構想シート」には、「評価規準と期待される子どもの姿、キーワード」と「○実際の子どもの姿と次時以降への見通し」の欄を加えた。

「評価規準と期待される子どもの姿、キーワード」の欄には、評価場面における評価規準を実現した子どもの姿の例を、実際の子どもの記述における言葉や様子で記入する。さらに、見取りやすさを高めるため、評価の視点をキーワードとともに一文で示すこととした。これにより、目指す子どもの姿が評価規準よりも

「関心・意欲・態度の評価構想シート」

学習活動と内容(時数)	評価規準と期待される子どもの姿、 <u>キーワード</u>	評価の方法	・指導上の留意点 ☆支援	○実際の子どもの姿と次時以降への見通し
○大雨が降った時の酒匂川の様子や宝永の富士山の噴火についての資料を基に、地域の水害の実態や歴史などへ疑問を持つ。(1)	関一① 「こう水の後、昔の人たちは、どうやって生活していたのか知りたいな」 「こう水の後、酒匂川やこの地域はどうなったのかな」のように、 <u>水害と人々の生活との関わり</u> に疑問を持った記述や発言がある。	ころみカードの記述の確認 机間での問いかけへの反応の確認	・時代背景の確認、酒匂川の洪水関係資料(映像・写真等)、噴火関係資料、流域地図の用意をする。 ・ころみカードでの問い 「酒匂川のこう水についてもっと知りたいと思うことと、今日感想を書いてみよう。」 ☆絵や図等で噴火と洪水との被害をイメージしやすくする。	○「こう水が起きた時は、自分の生活をしていたのかな」 <u>水害と人々の生活</u> についての関心多数!!(OK) ○「どうやって、火をたいたの?」 <u>水害と人々の生活の関わり</u> について関心多数!!(注) ○「次の時間、最初に <u>焦点化</u> する」 ○「子どもたちの記述から、関心のありかを考え出し、関心の確認」 ○「横道紙の <u>領域</u> に注目して考えたり、調べたりする子が多い」
○市の社会科副読本や諸資料(年表や地域の読本等)を基に、宝永の噴火前後の酒匂川	思一①生活の変化・酒匂川や地域の変化 技一①大久保氏の大工事・噴火後の洪水による苦しい生活・文命堤・かすみ堤・		・洪水による生活の変化や堤防を築く治水の取組を押さえさせる。 ・文命堤で毎年続く祭や水防用具を	

第1図 「『関心・意欲・態度』の評価構想シート」(一部・記入済例)

明確になり、学習活動や教材、発問等の指導計画を効果的かつ効率的に立てられる。また、実際の評価場面では、尺度がより明確になることで、実際の評価とそれを踏まえた指導・支援が行いやすくなるを考える。

「○実際の子どもの姿と次時以降の見通し」の欄は、評価を次時以降の授業改善に生かし、指導と評価の一体化を実現するための欄である。ここには、授業での実際の子どもの姿を記入する。そして、期待される姿と実際の姿を照らし合わせ、その後の指導の改善点や変更点を適宜記入していく。評価を子どもの能力の把握や測定のみで終わらせることなく、教師の指導の省察や授業改善につなげることも意図している。

(2) ころみカード

子ども一人ひとりの学習内容に対する「関心・意欲・態度」を適切に見取り、評価を通してその力を育てることを目的に「ころみカード」を作成した(第2図)。

ころみカード

名前

(社会 昔から今へと続くまちづくり)の学習
～酒匂川とともに～

4月4日「酒匂川の流水について知りたいこと」の感想を書いてみよう。

今日この勉強をして昔はきかないとべんりな物がないから自分たちはせいたくしているんだなあと思いました。この水が流れている時はどんな生活をしているのかなと思いましたが、電気がない生活で現代の私たちが生活するのは大変な気がします。この水が流れている中で私たちはどうやって生活しているのか、確かめてみたいと思います。

第2図「ころみカード」(1/3回分・記入済例)

「ころみカード」は、教師の発問、子どもの記述、記述に対しての教師のコメントを1セットとし、単元での本観点の評価回数として考える3回分を1枚にまとめたワークシートである。1枚にまとめることで、単元を通した学習の深まりや変容を、教師も子ども自身も振り返ることができる。

「ころみカード」を使用した1単元における本観点の3回の評価は、単元の導入・中盤・終末を基本としたい。導入における評価は、この後の単元の学習指導に生かす評価として位置付けるものである。中盤における評価は学習が深まっていく段階での「関心・意欲・態度」の育ちを評価するとともに、初回と同様に指導に生かす評価としての位置付けである。終末の評価は、単元の総括における評価となり、特にこの評価によって「態度」に関わる力を見取ったり、その力の高まりへの気付きを子どもに促したりするものである。このように、段階的に本観点の評価を位置付けることで、評価を生かした授業づくりの実現につながると考えた。

「ころみカード」による評価をより効果的に行うためには、「評価構想シート」と関連させて活用していくことが重要である。教師の発問欄には、本観点の

評価規準の実現状況の見取りにつながるように、単元のプロセスに合わせた発問を示すことが重要となる。そこで、「評価構想シート」の中で、期待される子どもの姿とそれを実現するための指導計画を明確にし、発問を設定する。そして、発問に対して子どもの記述欄に書かれた内容が、本観点の評価資料となる。「評価構想シート」に描いた「期待される子どもの姿やキーワード」を尺度とし、記述を基に実際の評価を行う。

教師のコメント欄として、子どもの記述に対しての励ましや支援を記述する欄を設けた。これは、評価を通して子ども一人ひとりを認め、対話することで、個々への評価をフィードバックし、子どもたちの「関心・意欲・態度」を育てていくための重要な欄である。

4 実践を通しての検証

(1) 検証授業の概要

検証授業は、所属校の第4学年(12名)を対象に、社会科の単元「昔から今へと続くまちづくり～酒匂川とともに～」において実施した。学習指導要領の内容を踏まえ、単元の目標は「地域の発展に尽くした先人の具体的事例を調べ、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする」である。ここでは、目標が実現した子どもの姿として、地域の発展に尽くした先人の働きや苦心に関心を持って、意欲的に調べることで理解を深め、これからの地域や自分自身のより良い在り方を考えようとする姿を目指した。そして、この姿を実現するためには、「関心・意欲・態度」を育てていくことが特に重要な単元であると考え、本単元がこの研究の成果及び、課題を検証する実践の場としてふさわしいと判断した。なお、本単元では、地域を流れる「酒匂川の水害とその治水」を教材として取り上げた。

単元を通した授業実践の中で、作成した「評価構想シート」及び、「ころみカード」を活用し、本単元の評価と指導に有効であるかどうかを検証した。

(2) 授業実践の分析

授業に際し、まず、単元の目標を踏まえて評価規準を設定した。次に、評価規準を実現した子どもの具体的な姿を描き、「評価構想シート」に指導計画とともに記載した。さらに、その姿を見取るために「ころみカード」で示す適切な発問を、3回の評価場面ごとに設定した。具体的には次のようになる(第3図)。

また、授業での実際の子どもの姿を「評価構想シート」に適宜記入し、授業改善に生かすことを試みた。

「評価構想シート」及び「ころみカード」を活用した授業実践について、次のように分析した。

ア 「評価対象」が分かりにくいという課題について

1回目の評価場面では、単元の学習内容の中心となる「水害と人々の生活との関わり」をキーワードとし、それを「知りたい」「調べてみたい」と関心や意欲を

	評価規準	期待される子どもの姿及びキーワード	「こころみカード」での発問
① 導入	酒匂川の水害を乗り越え、地域の発展に尽くした先人の働きに関心を持ち、意欲的に調べようとしている。	「こう水の後、昔の人たちは、どうやって生活していたのか知りたいな」 「こう水の後、酒匂川やこの地域はどうなったのかな」 <u>水害と人々の生活との関わり</u>	「酒匂川のこう水についてもっと知りたいと思うことと、今日の感想を書いてみよう」
② 中盤	水害に苦しめられながらも、この地に住み続けてきた先人の思いや苦労をインタビューや見学を通して明らかにしようとしている。	「元々お米を育てるのにはいい場所だから住み続けようとかがんばったんだと思うよ。地域の人に聞いてみたいな」 「土手を守るためにほかにはどんな工夫をしたのか知りたいな」 <u>先人の思いについての考え・さらに知りたいこと</u>	「Bさんに聞きたいことや話したいこと、見学で確かめたいことはどんなことですか」
③ 終末	酒匂川の水害とたたかいながらも、その恵みを享受し、地域を発展させようとしてきた先人の生き方に関心を持ち、これからの地域社会のより良い発展を考えようとしている。	「こう水に負けず昔の人たちが田んぼを守ってくれたから今もお米が作れるんだと思いました。これからも田んぼや酒匂川を大切にしたいです」 「今も大雨が降るのでこう水が怖いんです。昔の人たちを見習ってみんなで協力することが大事だと思いました」 <u>今後の生活や地域の在り方に対するの考えや思い</u>	「酒匂川と共に生きてきた人々のことを学習して、昔の地域や自分たちのこれからの生活について考えたことや思ったことを書いてみよう」

第3図「各評価場面における評価規準から発問設定までの流れ」

持つ姿を、評価対象として設定した。そして、その具体的な姿を描いて評価を行った(第3図①)。実際の子どもの記述からは「こう水がおきた時はどんな生活をしているのかなと思いました。」「米はどうやってそだてたのか?」(一部抜粋)のように、キーワードに関連した事柄(下線部)について知りたいと意欲を持った姿、すなわち、この場面での目標を実現した姿を多く見取ることができた。一方で、記述の分量は多いものの、水害の引き金になった富士山の宝永噴火自体に関心を持ち、「どうやってふん火したのか」のような単元の学習内容とずれている記述もあった。キーワードを設定したことによって見取りの視点が定まり、期待される子どもの姿を描いたことで見取りの尺度が具体的になったため、学習内容に対する関心や意欲であるかの判断が容易にできた。他の2回の評価場面でも同様の有効性が感じられ、「評価構想シート」の活用により「何を評価すればよいか分かりにくい」という課題を解決することにつながった。

しかし、「評価構想シート」で教師が想定した子どもの姿やキーワードはあくまで一例である。子ども一人ひとりの表現の違いや巧拙などを考慮しながら、受容的な姿勢で目標の実現につながる姿を見取ろうとすることが重要である。そのために教師は、期待される姿を尺度として明確に持ちつつも、自身の見取りを常に見直す意識を持って評価に臨むことが大切である。

イ 「評価場面」が分かりにくいという課題について

1回目の評価は、本単元の学習に対する関心や意欲の高まりとその関心の対象を見取るために、導入である第1時の終末に設定した。2回目の評価場面では、それまでに得た知識や理解を基に、新たな知識を得ようとしていたり、考えを深めようとしていたりする学習を深め

ていくための関心や意欲を評価した。そのために、先人の働きを知る学習から、これからの地域や自分たちのより良い在り方を考えていく学習への転換点に評価場面を設定した。具体的には、単元中盤のゲストティーチャーへのインタビューと史跡の見学の前の時間である。3回目の評価においては、単元を通して学んだ先人の功績や生き方から、自分のこれからの生き方や地域の発展を考えようとして実践しようとしていたりする意欲や、その心の在りようを態度として評価した。単元の学習によって育まれた「関心・意欲・態度」の総括としての評価であり、まとめとして取り組んだ社会科新聞作りの計画の中に設定した。

次に示すのは、1回目と3回目の評価場面におけるA児の「こころみカード」への記述である。

○「こころみカード」へのA児の記述(1回目)
「わたしは、酒匂川についてもっと知りたい事は、こう水がおきたときにそのどろ水が海に流れたらどういいうえいきょうをうけたのか知りたいです。あと、こう水がおきたら自分はどうすればいいのか知りたいです。」
○「こころみカード」へのA児の記述(3回目)
「昔の人々は水を大切にしていたけれどこう水がくりかえされていた。でも水を大切にしていることで、自分たちが生きられるし、きびしい生活からさけることができるからこれからは自分の知恵を使って水を大切にしたいです。」

単元の指導に生かす評価として位置付けた1回目の評価の記述の中で、洪水によって泥水が海に流れたことによる影響について関心を持っていることが見取れた。この記述にある「えいきょう」が、当時の人々の生活に対してではなく、当時の生態系もしくは海への「えいきょう」であった場合、A児の関心や意欲は本

来の学習内容とかけ離れていくことが考えられた。そこで、洪水が与えた人々の生活への「えいきょう」に関心が向くように、教師のコメント欄で個別の支援を行った。3回目では、水害と人々の生活との関わりについての記述が見取れたことから、単元の学習内容とかけ離れることなく学習を深めたことが分かった。

一方、波線部の記述からは、A児が、水害を自分たちのこの先の生活にも関わる問題として認識していることが見取れた。事前に「評価構想シート」で単元全体の評価を見通したことにより、自分のこれからの生活や地域の在り方について考えようとする姿を、単元を通して育てることが明確であった。そこで、コメント欄において、波線部の記述につながったA児の気付きやその意識を持って学習を進めることの良さを認め、評価した。その結果、単元の総括としての評価である3回目の記述からは、A児が、先人の苦労やこの地への思いについて理解を深めながら、「自分はどうすればいいのか」について、単元の終末まで学習したと結び付けて考える姿が読み取れた。

「ころみカード」による3回の評価場面を「評価構想シート」に意識的に位置付けることで、「いつ評価すればよいか分かりにくい」という課題の解決につながった。さらに、「単元の指導に生かす評価」「学習の深まりへの評価」「単元の総括としての評価」という3回の評価の位置付けを意識し、評価を行うことで、子どもの「関心・意欲・態度」を育てることにもつながった。

ウ 「評価方法」が分かりにくいという課題について

「どのように評価すればよいか分かりにくい」という課題を解決するためには、評価方法が単元を通して同じであることが望ましいと考える。検証授業では、評価規準を基に「評価構想シート」に期待する子どもの姿を描き、「ころみカード」での発問に対する子どもの記述を基に評価するといった方法を、3回全ての評価場面で統一することができた。

評価規準を基に「評価構想シート」に期待する子どもの姿を描き、「ころみカード」の子どもの記述から見取る評価方法が、単元を通して一貫していることで「どのように評価すればよいか分かりにくい」という課題を解決できた。

一方で、記述から評価をするためには、「ころみカード」における発問の「質」が重要であることが分かった。2回目の評価の発問にある「話したいこと」(第3図②下線部)は、ゲストティーチャーに対しての質問だけではなく、学習の中で深めてきた個々の先人への思いや考えを伝えようする意欲を見取る意図を持って発問の中に含んだ語句であった。しかし、その意図が伝わらず、混乱する子どもも多かった。記述を実際の評価資料とするためには、特に発問を吟味する必要がある。

エ 授業改善に生かす評価の実現について

「評価構想シート」や「ころみカード」によって評価規準に基づいた評価が3回行われたことで、評価の妥当性や信頼性が向上しただけでなく、評価を通じた指導や授業改善の機会も確保することができた。

例えば、1回目の評価では、中心となる学習内容とかけ離れた記述が複数見取れたため、目標の実現に向けて、学習対象をより焦点化する必要があると判断できた。そこで、「ころみカード」の記述から子どもたちの関心のある事柄を模造紙に書き出し、次時の冒頭において全員で確認する時間を設けた。そのことにより、多くの友達が洪水時の人々の衣・食・住に関心を持っていることに気付かせることができた。そして、学習内容とかけ離れた部分に関心を持っていた子どもに、洪水と人々の生活の関わりについて興味を持たせることができた。

授業者として日常的に「評価構想シート」へ実際の子どもの姿を記入していくことで、子どもの興味や思考の流れをより細かに把握することができ、子どもの学習意欲を高める教材・教具や学習活動の工夫・改善に具体的に生かすことができた。そして、その効果を実感できたことで、子どもを日常的に見取り、それを指導に生かそうとする意識をより高めることができた。

(3) 研究協議の内容

全15時間の検証授業の中の第9時に研究授業を行い、その後、協議会を実施した。

研究協議では、「評価構想シート」及び、「ころみカード」の有効性と課題点について意見交換を行った。研究協議における主な意見を次に示す。

- ① 期待する子どもの発言などを想像することでどんな発問がよいかをあらかじめ考えられる。具体的な子どもの姿を描くことで、それを求めていくために教材研究が始まり、深まる。
- ② 評価規準だけでは漠然としがちだが、それが子どもの姿として自分の中に落ちていることが大事であり必要なことだ。数値では評価しにくい「関心・意欲・態度」は、具体的な子どもの姿を描かなければ評価ができないのではないか。やはり具体的な姿が大事である。
- ③ 授業での子どもの姿を記入していくことで、授業が再構成されていくことはよい。うまくいかなかったら振り返りもでき、次の時間はこうしようという工夫ができるからよい。
- ④ これだけ書くのは大変。書く量が少ないとよい。より簡素にするために、「評価規準と期待する子どもの姿」の欄は、「関心・意欲・態度」の観点のみの記入でよいのではないか。

①～③の意見からは、「評価構想シート」及び「ころみカード」の有効性への実感が読み取れる。有効性をまとめると次のようになる。

- ① 単元構想・指導計画への有効性
- ② 「関心・意欲・態度」の評価のしやすさへの有効性
- ③ 評価を指導に生かす上での有効性

これらの他にも、「関心・意欲・態度」は学力として育てられることや、評価を指導に生かす良さを実感した声も聞かれた。さらに、本観点の評価を共通理解する上での有効性も挙げられていた。このような理解や実感が、本観点への適切な評価への意識をさらに高めていくと考える。

④の意見は「評価構想シート」の課題を指摘している。「実際に『評価構想シート』を使ってみたが書くことが多く、第2時までで疲れてしまった」という声もあった。「評価構想シート」は、実用的であることも求められる。記入する内容を「関心・意欲・態度」の観点に特化したり、使用者が自身のニーズに合わせて選択したりするなど、記載内容や活用の仕方については検討の余地があることが分かった。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

「評価構想シート」及び「こころみカード」の活用によって、「関心・意欲・態度」の評価における課題を解決することができた。

「評価構想シート」を使い単元構想をする段階で、目標を実現した子どもの姿を具体的に描くことにより、評価対象と評価場面を明確化することができた。そして、描いた子どもの姿を基に、3回の評価場面の位置付けを理解して「こころみカード」に発問を示し、その記述内容を見取る評価方法により、目標に準拠した本観点の適切な評価を実現することができた。

さらに、教師が、目指す子どもの姿を描くことや、実際の子どもの姿を基に授業づくりをする手立てを理解し、その有効性を実感することで、評価を指導に生かす意識が高まり、授業改善につながられた。

よって、「関心・意欲・態度」の目標に準拠した評価を実現し、指導と評価の一体化を図ることにつながる「評価構想シート」及び「こころみカード」による評価方法を開発できたことが本研究の成果である。

(2) 課題とその解決に向けて

検証授業で作成した「評価構想シート」は、記載内容が多く、有効性は認められるが、取り組みにくい面があった。目標を実現した子どもの姿や評価場面、評価方法を明らかにすることや、評価結果を次の指導に生かすという「評価構想シート」の目的を踏まえつつ、より実用的なものとなるように、活用の仕方を検討していく必要がある。

「こころみカード」においては、適切な発問の設定が重要となる。目標の実現状況を見取るためだけの発問ではなく、子どもの「関心・意欲・態度」を引き出し、子ども自身がその高まりを感じるきっかけとなる

発問が望ましい。評価によって「関心・意欲・態度」を適切に見取り、育てるためには、例えば、子どもの情意的な部分に加え、行動としても表れる態度を見取ることができる発問の工夫も必要だと考えられる。

また、適切な発問の設定には、目標を実現した子どもの姿を描くことが不可欠である。評価規準を基にしたながらも、目の前の子どもの実態に寄り添い、その姿を描く指針を一人ひとりの教師が持つことが求められる。

最後に、「評価構想シート」及び「こころみカード」の他教科や他学年における汎用性を、実際に検証できていないことが課題として挙げられる。検証授業から、その有効性は十分にあると考えるが、実際に活用する際には、教科の特性や、学年及び、発達段階に合わせた記述の量や表現方法に配慮する必要があると考える。今後、実践を重ね、検証していきたい。

おわりに

「関心・意欲・態度」を適切に評価することで、子どもの「主体的に学習に取り組む態度」を学力として育成することができる。教育によって育まれたこの学力は、子ども一人ひとりが豊かな人生を実現していくための大きな力となるものである。

本研究を通して、学習評価は子どもと教師の「対話」そのものであると実感した。その「対話」によって子どもたちは認められ、励まされて、より良い学び、より良い人生への新たな視点を持つ。教師もまた、学習評価という「対話」から、より良い授業への視点を与えられる。これからも評価を通して、子どもたちと「対話」し続ける教師でありたい。

引用文献

文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm (2014.4月取得))

参考文献

財団法人日本システム開発研究所 2010 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」
 広島県立教育センター 2013 「生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究(二年度)」 (http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/kanko_butu/h24/kenkyu01.pdf (2014.5月取得))
 尾崎誠・中村祐治 2006 「中学校技術科における関心・意欲・態度の評価に関する研究」 (<http://kamome.lib.ynu.ac.jp/dspace/bitstream/10131/1620/1/KJ00004471687.pdf> (2014.5月取得))

今必要なコミュニケーション能力の育成方法の研究

—— 情報ツールの活用を通して ——

須田 幸年¹

生徒の現状として、コミュニケーションが価値観の近い者同士だけで行われるという閉鎖的な傾向があり、関わりが少ない相手ほど、無関心になりやすい特徴が挙げられている。そこで、生徒が高めるべきコミュニケーション能力を「他者に対する関心」と考え、生徒が主体的に活動に取り組めること、教師が学級の実情に合わせて活動を選択できること等の工夫を取り入れた、コミュニケーション能力育成のためのプログラムを作成した。

はじめに

平成23年の「コミュニケーション教育推進会議審議経過報告」（以下、「審議経過報告」）の中で、「子どもたちは、気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向」があることを指摘している。

また、私が担当していた学級内の生徒の姿を振り返ってみると、価値観が近い者同士だけの閉鎖的なコミュニケーションが目立ち、関わりが少ない相手の気持ちに無関心なまま過ごしてしまう様子が見られた。

そこで本研究では、生徒のコミュニケーションの実態を整理することを通して、今育成すべきコミュニケーション能力を焦点化し、その能力を高めるための育成方法を考案する。育成方法考案にあたり、生徒の生活と密接に関わる情報ツールの有効性や価値を、同時に探った。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 生徒のコミュニケーションの実態

コミュニケーション能力に関連して、「国民生活白書」（内閣府 2007）では、核家族化・少子化・都市化などにより、社会全体で人間関係が希薄になっていることが示されている。また、先に述べたように「審議経過報告」の中では、子どもたちが、気の合う特定の集団内で、コミュニケーションをとる現状があることや、コミュニケーションをとっているつもりが、実際は、自分の思いを一方向的に伝えているにすぎない場合が多いことなどが示されている。さらに、保坂・岡村(1992)は、中学生の発達段階として、内面的な類似性を元に、集団が作られやすい時期であることを述べている。

これらのことから、中学生の集団においては、考え方や境遇など、価値観が近い者同士だけの閉鎖的なコミュニケーションが行われる傾向があり、関わりが少ない相手ほど、無関心になりやすいという課題があると考えられる。

(2) 情報ツールがコミュニケーションに及ぼす影響

近年、注目すべき社会の急激な変化として、スマートフォンやタブレットPCの普及があげられる。「高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査」（総務省 2014）によれば、中高生のスマートフォン利用率は年々高まり、また、その中のほとんどの生徒は、コミュニケーションツールであるソーシャルネットワーキングサービス（以下SNS）を使用していることが明らかになっている。

また、スマートフォンやタブレットPCといった情報ツールは、生徒にとって、身近な存在であり、多機能であるにもかかわらず、使い方の説明を十分受けなくとも容易に使いこなせるという特性を持つ。

生徒にとって、価値観の近い者同士で行われるSNSによるコミュニケーションは、容易に使いこなせるという情報ツールの特性を、負の方向に作用させ、過剰なつながりを起こすことが考えられる。社会学者の土井(2014)によれば、SNSにより、「つながり過ぎる」ことが、価値観が近い者同士だけのコミュニケーションを過密にし、周囲に注意を払う余裕を失わせていることを指摘している。このことが、閉鎖的なコミュニケーションの機会を増やし、関わりが少ない相手ほど、無関心になりやすいという中学生の課題を助長していると考えられる。

2 今必要なコミュニケーション能力

コミュニケーション能力の捉え方は、「感情や意思を相手に伝えられる」「信頼関係を築いていける」「意思疎通ができる」など、様々である。「審議経過報告」では、今の生徒に求めるコミュニケーション能力を、「いろいろな価値観や、背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したこ

1 大磯町立大磯中学校

研究分野（今日的な教育課題研究 新しい情報ツールが児童・生徒に及ぼす影響に関する研究）

とのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力」と捉えている。

そして、そのコミュニケーション能力を学校教育において育むためには、「①自分とは異なる他者を認識し、理解すること。②他者認識を通して自己の存在を見つめ、思考すること。③集団を形成し、他者との協調、協働が図られる活動を行うこと。④対話やディスカッション、身体表現等を活動に取り入れつつ正解のない課題に取り組むこと。などの要素で構成された機会や活動の場を、意図的・計画的に設定する必要がある」と述べている。

本研究では、「関わりが少ない相手ほど、無関心になりやすい」という中学生の課題と、それを軽減する上で、関連性の高い「①自分とは異なる他者を認識し、理解すること」に注目した。それらを踏まえ、育成すべきコミュニケーション能力を、価値観の異なる「他者に対する関心」とした。

3 コミュニケーション能力育成プログラムの開発

(1) 「他者に対する関心」を高めるには

本研究で目指すのは、関わりの少ない価値観の異なる他者に対し、進んで関心を持つようとする意識を高めることである。そのためには、他者の情報を多く持つことが必要である。

「プロフィール」や「気持ち」など、他者の情報を知り、自分との共通点や相違点を見出した時に、人は「納得」「共感」「興味」「発見」といった反応を示すと考える。この反応は、他者に対する関心が高まった生徒の具体的な姿でもある。そして、その反応を起こすためには、互いにやり取りする情報量を増やし、コミュニケーションにおける発信力・受信力を引き出すことが重要であると考えられる。

(2) 情報ツールの活用について

2014年文部科学省が公表した「学びのイノベーション事業実証研究報告書（概要）」によると、情報ツールを活用した授業は「意欲を高めること」に効果的であることが明らかになっている。そして、「子どものICT利活用能力に係る保護者の意識に関する調査報告書」（総務省 2014）によれば、「9割以上の保護者が、子どもの将来にとって、ICTの利活用が必要と認識」とある。

これらのことも含め、情報ツールは、生徒にとって影響の大きいものであり、期待も大きい。また、使い方の説明を十分受けなくとも、容易に使いこなせるという特性も持つ。これからの時代を生きる生徒にとって、情報ツールの活用は、コミュニケーション能力の育成においても、欠かせない視点であると考えられる。そこで、重要なことは、「活用するか」「活用しないか」という議論ではなく、「どう活用するか」である。本

研究で開発するプログラムでは、情報ツールの有効性や価値を踏まえ、「他者に対する関心」の育成につなげたい。

(3) プログラムの概要

価値観の異なる「他者に対する関心」を高めるために、「コミュニケーション能力育成プログラム」の開発を行う。このプログラムは、学級活動の時間に位置付ける。

中学校学習指導要領に示されている、学級活動の目標は、「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる」である。

「他者に対する関心」を育成することで、相手の状況や気持ちに気付きやすくなる。それが、「他者と関わろうとする意欲」になり、学級活動の目標とされる望ましい人間関係の形成につながると考える。

「他者に対する関心」を高めるために、開発したプログラムは、第1図のように、学級の実態に合わせて、活動を選択できるよう、「BASIC」「STANDARD」「TRY」といった三段階の構成になっている（第1図）。

身に付けさせたい力	学習活動
プログラムBASIC「自己紹介エクササイズ」	
人のプロフィールを知り、関心を示せるようにする 発信：自分の紹介が出来る 受信：相手がどんな人物か知れる	<ul style="list-style-type: none"> ・プロフィールを伝え合えるショートエクササイズを行う ＊学級の実態に合わせ、やりやすいエクササイズを行う
プログラムSTANDARD「画像に書き込む『モノ』の気持ち」	
人の気持ちに関心が持てるようにする 発信：自分の気持ちを伝えられる 受信：人の気持ちを受け入れられる	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な『モノ』の気持ちを想像し考える ・考えを班で共有する ・考えを班で分類する ・どう表現するか、意見をまとめる ・表現されたものをクラスで共有する
プログラムTRY「仲間をPRするCMづくり」	
その人らしさに関心を持てるようにする 発信：自分らしさを伝えられる 受信：その人らしさを認められる	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビューで長所を伝えあう ・タブレットPCを活用しCMを作成する ・CMを視聴し、その人らしさをクラスで共有する

第1図 プログラムの概要

「プログラムBASIC」では、クラス開きなど、互いに初めて顔を合わせる生徒が多い学級において、プロフィールを伝え合い、互いを知り、関心を示せるようにする。具体的には、「質問ジャンケン」のように、多くの質問ができる機会を意図的に設定し、趣味や好きな食べ物、得意教科などを伝え合うことができるショートエクササイズを行う。ショートエクササイズであれば、互いに関心の高い情報を、短時間で多くやり取りでき、集中して取り組めるため、発信力と受信力が高まると考えた。

「プログラムSTANDARD」では、互いに、相手のプロフィールを把握できており、次の段階として、人の気持ちを理解する必要がある生徒が多い学級において、「人の気持ち」に関心が持てるようにする。具体的には、自分の気持ちを表現し、伝え合う活動を行う。

「プログラムTRY」では、互いに相手の気持ちに関心を示せる関係ができており、さらに、より良い関係づくりを目指そうとする生徒が多い学級において、特技や夢など、「その人らしさ」に関心を示せるようにする。具体的には、互いの長所をPRしながら、その人らしさを表現し合う活動を行う。録画・再生が手軽なタブレットPCの活用により、CMを作成する過程で、何度も自分を客観視し、修正していくことを通して、より伝わる自分CMになり、発信力が高まると考えた。また、CMという短い時間内で、ポイントをしぼったPRを考えさせることにより、その人らしさを数秒内で認識できる構造にすることから、受信力が高まると考えた。

4 検証授業の実際

(1) 生徒の実態

所属校の生徒は、小学校から学年のメンバーが変わらず、気軽に声を掛け合える関係がある。また、検証授業を実施した第2学年は、習い事、部活動、SNSなど、共通の目的でつながっている仲間との関わりが多く、そのつながりに意識を向け過ぎるあまり、関わりの少ない級友の気持ちに気が付かず、無関心なまま過ごしてしまう傾向が見受けられる。しかしクラス替えや、学校行事など、何かのきっかけで、これまでにない相手との新しい関わりができたとき、それに期待感や喜びを示す生徒は多い。そのため、全ての生徒が互いの気持ちに関心をもち合うことにより、関わりが広がり、学年全体で、より良い人間関係を形成できると考えた。

これらの理由から、「プログラムSTANDARD」を、本学年で行うこととした。

(2) 「プログラムSTANDARD」の工夫点

「プログラムSTANDARD」の「人の気持ちに関心が持てるようにする」というねらいを達成させるためには、互いの気持ちを、できるだけ多く伝え合う活動が必要である。そこで、発信力と受信力を高めるために、次の三つの工夫をした。

ア 身近な「モノ」の擬人化

自分の気持ちを伝えやすいように、身近な「モノ」を擬人化し、どんな気持ちでいるか、考える活動を設定した。これを取り入れた理由は次の二点である。

一点目は、生徒にとって慣れ親しんだ「身近なモノ」は、多くの生徒にとって関心が高いものであり、多角的で、多様な捉え方が出来ることから、発信力が高まると考えたからである。また、納得できる答えも多く、

気持ちを想像しやすいこと、表現された気持ちに関心をもちやすいことから、受信力の高まりにもつながると考えた。

二点目は、擬人化により「モノ」の気持ちを代弁するという表現方法であれば、人前で自分の気持ちを直接表現することに抵抗を示す生徒でも、発言しやすいため、発信力の高まりにつながると考えたからである。また、受け取る側は代弁した「モノ」の気持ちを、その人の考え方や気持ちとして受け取りやすく、受信力が高まると考えた。



第2図 身近な「モノ」の擬人化

イ 発想が広がる三つの班活動

他者の発想から、自分の発想を広げる学習活動を展開するために、「共有」「分類」「まとめ」という三つの班活動を設定した。

「共有」では、他者の発想を知るために、「モノ」の気持ちを、付箋紙に書いたものを伝え合う活動を行った。「分類」では、班で出た発想の共通点や相違点を見付けるために、付箋紙を分類する活動を行った。「まとめ」では、それぞれの発想の意味をより理解し合うために、「モノ」の気持ちをどう表現するのが最も適切か、班で考えながらまとめていく活動を行った。

三つの班活動を通し、生徒が、他者の発想を元に、新たな発想を生み出していく過程で、「納得」「共感」「興味」「発見」といった反応をおこし、より相手の発想を受け取りやすくなり、受信力の高まりにつながると考えた。また、新たな発想が生まれたことで、発信力の高まりにつながると考えた。

ウ タブレットPCの活用

班活動の「まとめ」の場面で、タブレットPCの画面に映し出された写真に直接「モノ」の気持ちを書き込みながら話し合うという活動を取り入れた。生徒にとって、身近なタブレットPCの活用は、自分たちで次々と使いこなせること、書き込んだり、消したりといった操作が、紙を使用したときより、素早く、綺麗にでき、多くの情報を効率的に示すことができることから、発信力の向上が期待できる。さらに、写真に直

接書き込み、言葉と重ね合わせた状態で確認でき、視覚的に捉えやすいことから、受信力の向上も期待できると考えた。

(3) 検証授業の概要

実施日：第1時 平成26年10月24日

第2時 平成26年10月28日

教科等：学級活動

対象：A中学校2学年 全4クラス 146名

活動名：画像に書き込む、「モノ」の気持ち

ねらい：身近な道具の気持ちを表現する活動を通して、互いの思いや考えを認め合い、人の気持ちに関心を持つことができる。

活動の流れ

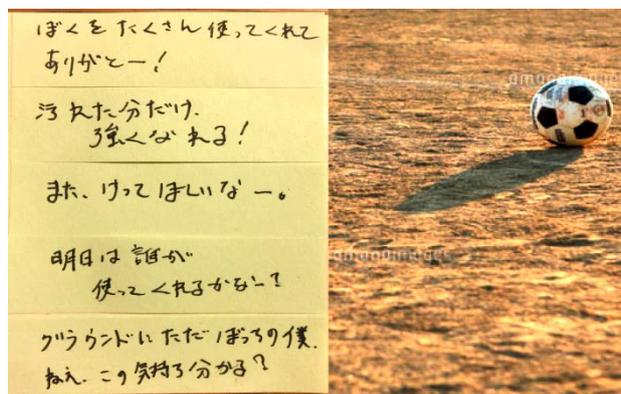
- 1【個人思考】身近な「モノ」の気持ちを個人で考え、付箋に書き出す。
- 2【班活動(1)共有】考えを伝え合う。
- 3【班活動(2)分類】班で出た発想の、共通点、相違点を見付ける。
- 4【第1時の振り返り】ねらいが実現できたかどうか、振り返り用紙の記入により振り返る。
- 5【班活動(3)まとめ】「モノ」の気持ちをどう表現するか、タブレットPCに書き込みながら意見をまとめ、できたものをスライドとして保存する。
- 6【クラス共有】各班で保存したスライドを再生し、クラスで見合う。
- 7【第1時、第2時の振り返り】ねらいが実現できたかどうか、振り返り用紙の記入により振り返る。

(4) 検証

検証は、主に授業中の生徒の様子、生徒振り返り用紙により行った。なお、「他者に対する関心」が高まったと判断する検証の視点は、相手の気持ちに対する「納得」「共感」「興味」「発見」を示した生徒の姿である。

ア 身近な「モノ」の擬人化の場面で

まず、提示された「モノ」の写真を見ながら、個人で「モノ」の気持ちを一つひとつ付箋に書き出させた。ほぼ全員の生徒が、考え込むことなく、5分間の中で、次々と書き出していた(第3図)。



第3図 付箋の記述の一例

そして、班活動(1)においては、一人ひとりが、積極的に付箋の内容を伝えており、聞いている側も「分かる、分かる」「なるほど」「ああ、そんな考えもあるんだね」などの声をあげていた。また、振り返り用紙には、以下のような記述が見られた。

生徒振り返り用紙より(抜粋)

- ①いつも身近にあるものだから、その気持ちを想像しやすく、たくさん書けた。
- ②「モノの気持ちだ」と言い訳できるので、恥ずかしくない。
- ③みんなの気持ちがよくあらわれていて面白かったので、ちゃんと受け入れることができた。

①の記述から、身近な「モノ」を使ったこと、また、②の記述から、擬人化を使ったことで、発信力が高まったことが分かる。③の記述から、擬人化が人の気持ちをよくあらわしていることから、相手の発想を受け取りやすく、受信力が高まったことが分かる。

イ 発想が広がる三つの班活動の場面で

個人で「モノ」の気持ちを付箋に書き出した後、4人でグループを作り、班活動を行った。

「共有」では、互いに付箋の内容を伝え合い、考えを共有する中で、新たな考えを思い付く生徒の姿も見られた。

「分類」でも、分類する作業の中で、発想の共通点や相違点に気づき、「え、自分の考えてそれと同じなんだ」「そういう分け方があるんだね」などの声が聞かれ、新たに考えを広げる姿も見られた。

「まとめ」では、前時で分類まで行った付箋用紙を基に話し合いながら、「それ、おもしろいね」など、互いに声を掛け合い、意欲的に話し合いを進めている姿が見られた。そして、振り返り用紙には、以下のような記述が見られ、互いの気持ちを、より理解し合う様子が見えた。

生徒振り返り用紙より(抜粋)

「班活動(1)共有」の場面で

①他の人の意見を取り入れ、新たに付箋を書くことが出来た。

「班活動(2)分類」の場面で

②分類しているとき、自分が思い付かないような発想で分けていた人がいたけど、面白い意見だったので、同意した。

③(意見を)聞いたことで、視野を広げられたと思うから。

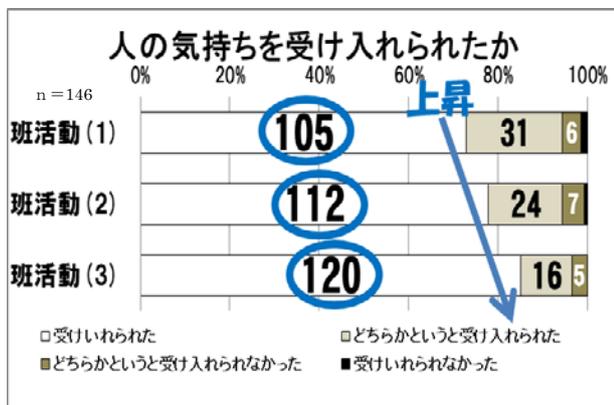
④書いた人によって、言葉が同じでも、うれしい系か、悲しい系か異なることが分かった。

「班活動(3)まとめ」の場面で

⑤(相手の)主張を理解し、活用できたと思うから。

⑥多数決でなく、しっかり理由を聞き、納得した上で決めた。

①～⑤の記述から、人の発想から、新たな「発見」をしたことが分かる。また、②、⑤、⑥の記述から、他の人の意見に「納得」し、また、②の記述から、「興味」を示しているのが分かり、「他者に対する関心」が高まったと考えられる。



第4図 振り返り用紙自己評価

また、「人の気持ちを受け入れられたか」という4段階の自己評価に対し、班活動(1)～(3)を通して、「受け入れられた」と回答した生徒が、徐々に増えていることが分かる(第4図)。これは、班活動で他者の発想を参考にしていく過程で、「納得」「共感」「興味」「発見」が生まれ、「人の気持ちを受け入れる」意識が徐々に高まった結果だと考えられる。

ウ タブレットPCの活用の場面で



第5図 タブレットPCに書き込んだ様子の一例

班活動(3)において、配付した学校用タブレットPCを、生徒は初めて使用した。しかし、授業前の簡単な説明だけで自分たちで画像に映し出された「モノ」に、次々と書きこみながら、意見交換を活発に行っており、書き込みや表現の色使い、笑顔のスタンプなど、自分たちで使えそうだと判断した機能を使い、表現のバリエーションを増やししながら、取り組んでいる姿も見られ、発信力の高まりが感じられた。また、写真と言葉が重なったことで、「おお、本当に『モノ』がしゃべっているみたいだ」というような声も聞かれ、他者が表現したものを、興味深く確認する姿も見られたことから、受信力の向上につながったことも感じられた。また、振り返り用紙には、以下のような記述が

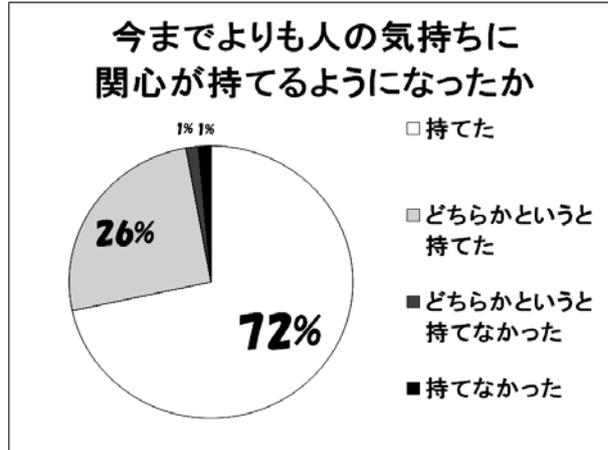
見られた。

生徒振り返り用紙より(抜粋)

- ①タブレットPCに書き込むことで、表現の幅が広がり、相手の気持ちが分かりやすかった。
- ②タブレットPCを使うことで、たくさん話し合えたことで、クラスみんなへの関心が高まった。
- ③タブレットPCを使って気持ちを表すのが楽しかった。表現されたみんなの言葉を見るのも楽しかった。

①の記述から、色や文字の太さ、スタンプなど、表現の幅が広がったことで、相手の気持ちが理解しやすく、「納得」や「発見」を示しているのが分かる。また、②、③の記述から、画像に気軽に多くの情報が次々と表されたことで、話合いが活発化し、他者への「興味」を示しているのが分かる。これらのことから、タブレットPCの活用により、やり取りする情報量が増えたこと、理解しやすかったことで、「他者に対する関心」の高まりにつながったことが考えられる。

(5) プログラムSTANDARDの有効性



第6図 生徒振り返り用紙自己評価

これまで述べてきたように、身近な「モノ」の擬人化、発想が広がる三つの班活動、タブレットPCの活用という三つの工夫により、「他者に対する関心」が高まったことが確認できた。そして、生徒の振り返り用紙の自己評価で、「今までよりも人の気持ちに関心が持てるようになったか」の質問に対し、「持てた」「どちらかという持てた」と答えた生徒が98%にのぼった(第6図)。さらに、振り返り用紙生徒感想からは、「他者に対する関心」の高まりによって、望ましい人間関係の形成につながる「他者と関わろうとする意欲」を感じさせる生徒もいた。

生徒振り返り用紙感想(抜粋)

- ①もっと人の気持ちが知りたくなった。
- ②相手と話すことに抵抗がなくなった。
- ③人としゃべるのが楽しくなった。
- ④授業をやってから、あの人は何を考えているんだろうと気になるようになった。

これらのことから、プログラムSTANDARDで取り入れた手立てが多くの生徒に有効であったと言える。

5 研究のまとめ

(1) 成果

本研究では、今の中学生に必要なコミュニケーション能力を、価値観の異なる「他者に対する関心」に焦点化し、育成方法を考えた。「他者に対する関心」を高めるために大切な視点は、「プロフィール」「気持ち」など、他者の情報を多く持つことである。検証を通し、生徒の発信力・受信力を引き出し、伝達を活発化させ、相手の情報を多く知ることができる工夫をすることで、生徒の中に「納得」「共感」「興味」「発見」という反応が生まれ、「他者に対する関心」が高まることが確認できた。さらに、検証後、他者に対する関心が高まったことで、それまで関わりが少なかった他者に対し、どんな人なのかと、情報を得ようとしたり、積極的に関わろうとしたりなどの変容を見せる生徒もいた。

スマートフォンやタブレットPCといった、情報ツールは、話合いの場面で、「書き込みながら話し合う」という活用方法により、発信力と受信力を向上させる効果があり、「他者に対する関心」を高める過程でも、有効であることが確認できた。

生徒の振り返り用紙の自己評価で、「今までよりも人の気持ちに関心が持てるようになったか」の質問に対し、「どちらかというとしてなかった」「持てなかった」と解答した生徒は四人だった。そのうちの一人の生徒は、担任によると、「彼は人と関わることが苦手で、他者に関心を示すことはほとんど無い。しかし、タブレットPC活用場面では、積極的に自分の意見を伝えていた。」とコメントしている。このように、他者に無関心だった生徒が、情報ツールによって、他者と関わるきっかけを持てたことも、他者への関心につながる大切な成果だと考える。

(2) 今後の展望や課題

今の中学生には、価値観の異なる「他者に対する関心」が、望ましい人間関係を形成する上で、大切な要素であると考えます。今回提案したプログラムSTANDARDに取り入れたような、生徒の発信力・受信力を引き出し、伝達を活発化させ、相手の情報をできるだけ多く知ることができる工夫を施した活動を、各教科、学級活動、行事など、様々な場面で、意図的・計画的に繰り返し行うとより効果的であると考えます。

今後は情報化がさらに進み、授業の中で情報ツールを活用する場面が多くなる。そういったことから、生徒のコミュニケーション能力の育成にとって、有効にはたらく活用の仕方を考えていく必要がある。

おわりに

「関わりが少ない相手ほど、無関心になりやすい」という課題は、生徒だけのものではなく、我々大人にもあてはまる課題であると考えます。生徒とともに、他者を知ること、関心を持つようとする意識を持ち、変わり続けようとする姿勢を、我々大人も持つことが大切である。そうすることで、社会全体として、他者に関心を示しあう関係が生まれ、より良い人間関係の形成につながるのではないだろうか。

引用文献

- 文部科学省 2008『中学校学習指導要領解説特別活動編』p. 25
- 文部科学省 2011「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」（平成23年コミュニケーション教育推進会議審議経過報告）
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_1.pdf (2014. 10. 10取得))

参考文献

- 総務省 2014「高校生のスマートフォン・アプリ利用とネット依存傾向に関する調査」
(http://www.soumu.go.jp/iicp/chousakenkyu/d_ata/research/survey/telecom/2014/internet-addiction.pdf (2014. 10. 11取得))
- 総務省 2014「子どものICT利活用能力に係る保護者の意識に関する調査報告書」
(http://www.soumu.go.jp/iicp/chousakenkyu/d_ata/research/survey/telecom/2014/2014children-ict.pdf (2014. 7. 21取得))
- 内閣府 2007「国民生活白書」
(http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h19/10_pdf/01_honpen/pdf/07sh_hajimeni.pdf (2014. 9. 3取得))
- 文部科学省 2014「学びのイノベーション事業実証研究報告書」
(http://jouhouka.mext.go.jp/school/pdf/manabi_no_innovation_report_gaiyo.pdf (2014. 10. 26取得))
- 土井隆義 2014『つながりを煽られる子どもたち——ネット依存といじめ問題を考える』岩波ブックレット
- 保坂亨・岡村達也 1992「キャンパス・エンカウンター・グループの意義とその実施上の試案」
(<http://mitizane.ll.chiba-u.jp/metadb/up/AN00179512/KJ00004298925.pdf> (2014. 6. 4取得))

授業におけるICT活用の課題と 解決に向けた取組について

— タブレット端末の活用を通して —

柴山克久¹

授業でのICTの活用はまだ十分とは言えない状況である。本研究では、活用促進に向け、今後普及が見込まれるタブレット端末に着目し、アンケート調査で明らかになった活用に関する課題を解決する手立てを示した「ICT活用ガイド」を作成した。活用ガイドによる授業づくり支援や、その周知に向けた所属校での報告およびタブレット体験会等の取組を通し、課題の解決へ検討を深め、今後のICT活用の方向性を考察した。

はじめに

総務省の「フューチャースクール推進事業」（2010-2013年度）と連携した文部科学省の「学びのイノベーション事業」（2011-2013年度）では、先進的なICT活用の試みが行われ、教育効果の検証が行われた。ここには情報端末（タブレット端末）の有効性やICT活用授業の効果を検証したデータが示されている。また、先行研究として「グループ活動におけるタブレット端末を有効活用した授業実践モデルの検証」（中岡・豊田 2014）のような、協働学習における先進的実践事例の研究も多数行われている。しかし、授業におけるICT活用はまだ十分とは言えない状況であり、活用によって効果的な授業ができるよう促進していく必要があると感じている。そこで、本研究では、今後全国的に普及が見込まれるタブレット端末を中心としたICT機器に着目し、その活用の促進につながる方策を考えた。

ICT活用の促進のためには、活用の効果を周知するだけでなく、機器導入時の課題を明らかにし、解決に向けて取り組むことが重要であることから、課題解決を示す冊子形式の「ICT活用ガイド」（以下「活用ガイド」）を作成することとした。

さらに活用ガイドによる課題解決を試行し、ICT活用促進に必要なものについて追究した。

研究の内容

1 授業におけるICT活用の課題

県内の学校にタブレット端末が配付され、授業への活用が進められる中、「教室に機器が設置されていれば使いたい」、「もっとタブレット端末の台数があれ

1 神奈川県立横浜緑ヶ丘高等学校

研究分野（今日的な教育課題研究 教育の情報化を推進するための研究）

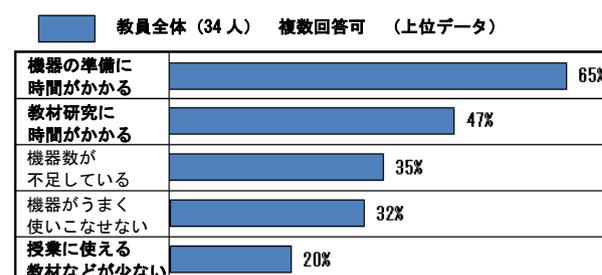
ば使いたい」という声も聞かれる。

教員はICT活用への意欲はあるが、何らかの課題を抱えているために活用への一歩が踏み出せない状況にあるのではないだろうか。

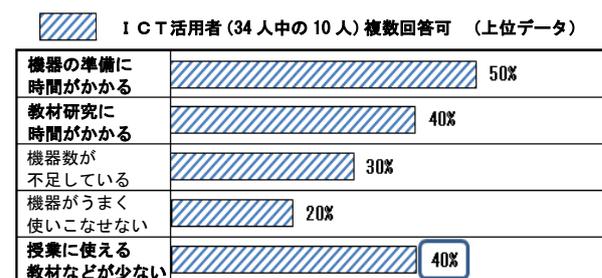
全国の教員に抽出調査をした「学校でのICT活用についての実態調査」（社団法人日本教育工学振興会・日本マイクロソフト株式会社 2011）では、教員が授業のICT活用には賛成意見が多いにも関わらず、活用が十分に進んでいないデータと共に、授業へのICT活用が進まない原因が、「時間がかかる」、「コンテンツが少ない」、「設備が十分でない」、「人的支援がない」の四つであると指摘している。

そこで、所属校教員のICT活用の実態を把握し、課題を明らかにするため、アンケート調査を実施した。

結果を見ると、授業におけるICT活用の課題についての問いに対し、「機器の準備時間」や「教材研究の時間」等の「準備時間」の課題が上位にあがっている（第1図）。



第1図 授業におけるICT活用の課題（教員全体）



第2図 授業におけるICT活用の課題（ICT活用者）

また、前述の調査であげられている「コンテンツ」について、教員全体では、「教材が少ない」を課題とするのは20%であるが、日頃ICTを活用している教員についてみると、課題とする回答が40%と高くなっている（第2図）。

さらに自由記述には、「教室まで機材を運ぶのが大変」、「教材準備に時間がかかる」、「授業で使用可能なWebサイトが少ない」、「授業に便利なソフトウェアが少ない」等の課題が記入されていた。

これらのことから本研究は、「準備時間」と「教材不足」の課題に着目した。そして、準備時間では「機器の運搬や設置の時間」と「教材作成の時間」がかかる、教材不足では「Webサイトやソフトウェア等のデジタル教材の不足」に焦点化して、研究を進めることとした。

2 課題解決に向けた取組

(1) 活用ガイド作成

ア 活用ガイド概要

ICT活用促進を図る手立てとして、「ICT活用ガイド」を作成した。これは、授業に効果的なタブレット端末の活用を導入しやすくすることを目的とし、授業の目標からタブレット端末で活用できる項目を探し、授業づくりの手助けとなるよう工夫したものである。作成にあたり、『すべての子どもがわかる授業づくり』（高橋・堀田 2009）等を参考として内容を構成した（第1表）。

第1表 活用ガイドの構成

・ ICT活用の目的
・ タブレット端末の機能紹介
・ 実践例から見たICT活用の効果と課題
・ 授業におけるICT活用の課題
・ ICT活用へのプロセス
・ タブレット端末を活用した授業の目的別一覧
・ 授業へのICT活用支援シート
・ 準備や提示の工夫

イ 活用ガイドの工夫点

まず「準備時間」の課題解決を図るため、ICT活用のプロセスが分かる「授業へのICT活用支援シート」（以下「活用支援シート」第3図）を作成し、ICTを活用した授業づくりの手順を明確に示すことで、準備時間の短縮を図った。

活用支援シートへの記入は、タブレット端末を活用した授業の目的別一覧（以下「授業の目的別一覧」第4図）を見た後に行うこととした。これは、タブレット端末は実物投影機と比べ、多機能ゆえ活用目的を選びづらく、導入時のハードルが高く感じる場合に対して、授業の目的別一覧によりどのようなことができるかをイメージすることで導入しやすくなると考えた

ためである。

また、準備段階の工夫について、プロジェクタートやマグネットシート等の利用による準備時間の短縮を図る方法も示した（図は後に掲載）。

「教材不足」の課題に対しては、デジタル教材を事前に準備しなくても、ICTの活用場面があることを示している。具体的には、授業の目的別一覧の中で教科書や生徒のノート等の身近な素材の効果的な活用法をまとめた。

授業へのICT活用支援シート

- 前ページの「タブレット端末を活用した授業の目的別一覧」を見て、タブレット端末が授業でどのような活用ができるのかイメージして下さい。
- 普段通りに授業案を考え、授業の目標（ねらい）を書き出してみましょう。

授業の目標（ねらい）

- 授業の目標（ねらい）の中で「タブレット端末を活用した授業の目的別一覧」で活用可能なものがあれば○をつけ、p10～の目的別一覧詳細を確認しましょう。
- ラフ図で活用場面をイメージしてみましょう。（一部でよい）

教員による活用（スクリーン投影の工夫）

- 教科書・参考書を示す
- 写真や映像・実物を示す
- やり方のガイドを示す
- 生徒の作品やアイデアを示す

黒板・スクリーン・ICT機器・生徒・活用場面をイメージしましょう。

第3図 授業へのICT活用支援シート（一部）

2 写真や映像・実物を示す

資料を撮影して提示

5 映したものに書き込む・動かす

撮影したものに書き込む

第4図 タブレット端末を活用した授業の目的別一覧（一部）

第2表 公開検証授業実施結果

	国語	数学	英語
授業概要	詩について、生徒が読み取ったことをまとめて発表する授業である。 発表にあたって、資料をタブレット端末で撮影し、スクリーンに投影した。	円順列導入の授業である。 演習問題での生徒の解答をタブレット端末で撮影し、スクリーンに投影して全体で共有した。	「There 構文」の使い方を理解し、実際に使うための授業である。 グループ内でスクリーン上の画像を英語で説明し合い、その結果をタブレット端末で撮影して説明の仕方を全体で共有した。
取組前の課題	① 資料作成に時間がかかる。 ② 発表者に集中しない。	① 機器や教材の準備に時間がかかる。	① タブレット端末独自の機能を有効に活用できていない。
主な活用ガイドの利用点 ①活用支援シート ②授業の目的別一覧 ③準備段階の工夫	① 授業の目的別一覧から提示の工夫を発見した。 ② ・写真を撮影して投影する。 ・生徒のアイデアを発表させる。 ・映したものに書き込む・動かす。 ③ プロジェクターカート、マグネットシート利用。	① 授業の目的別一覧から生徒の解答を投影・比較できることを発見した。 ② ・写真を撮影して投影する。 ・生徒の解答を発表させる。 ・二つ以上の物を映して比較する。 ③ プロジェクターカート、マグネットシート利用。	① 授業の目的別一覧からタブレット端末の独自機能を発見した。 ② ・写真を撮影して投影する。 ・生徒のアイデアを発表させる。 ・映したものに書き込み・動かす。 ・習熟のため繰り返して示す。 ③ プロジェクターカート利用。
実践者コメント	・タブレット端末で発表資料を撮影し、スクリーンに投影することで資料作成の時間が大幅に短縮された。 ・タブレット端末の操作で視線が発表者に集まり、「話す・聞く」という目的が正しい方向で実現できた。	・生徒の解答を撮影し、容易に画像が切り替えられ、すぐに投影できた。短時間に多くの解答を比較することができた。 ・ICT機器を使用しない理由であった、機器の持ち運びの手間が改善できた。	・プレゼンテーション機能しか使っていなかったが、カメラ機能や書き込み・拡大機能を使うことが出来た。 ・タブレット端末を持ち歩いて使うことで、机間指導しながら説明できる事が有効であると感じた。

(2) ICT活用の公開検証授業

ア 検証結果

作成した活用ガイドの検証のため、所属校の三人(国語・数学・英語)の実践協力教員(以下「実践者」と打ち合わせを重ね、タブレット端末などICTを活用した教員への公開検証授業(以下「検証授業」)を実施した。検証にあたり、実践者の課題を明確にし、その解決に向けた活用ガイドを使った取組を進めた(第2表)。

その中で活用ガイドが、ICT活用の課題解決につながったかどうか検証した。

イ 実践者ごとの取組

(7) 国語

実践者の授業でのタブレット端末利用は初めてである。昨年、同じ題材での授業実践においては、生徒の作った発表資料の冊子化に時間がかかったこと、発表時に生徒達の関心が発表者ではなく、資料に集まってしまったことが課題であった。

活用ガイドを利用して生徒作成の発表資料をスクリーンに投影することで、教材準備の時間が短縮できた。また、冊子資料を配布しないことで、生徒の関心も発表に集中していた。

生徒アンケートには、「タブレット端末の機能で分

かりやすく伝えられたこと」、「視線や関心が発表者に集中し、話す・聞くが実現できていたこと」などが挙げられていた。

国語の実践では、ICT活用に当たって授業者が抱えていた課題が解決でき、「話す・聞く」という授業のねらいを効果的に実現できることが確認できた。

(4) 数学

国語と同様に実践者の授業でのタブレット端末利用は初めてである。ICT活用は準備に時間がかかるという認識があり、今回の実践では準備時間の短縮を目指した。

授業の目的別一覧を参考に、演習問題での生徒の解答をタブレット端末で撮影し、比較対象をスクリーンに投影して、グループ討論するという授業を実施した。生徒の解答をそのまま利用することで、身近な素材の活用による、教材の作成に時間をかけない授業が実践できた。また、プロジェクターカート、マグネットシートの利用（第5図）で持ち運びの手間が改善され、機器準備の時間が短縮できた。

さらに、生徒アンケートでは「多くの解答をすぐ見ることができた」、「授業がスムーズに進行した」というコメントがあり、ICT活用によって円順列に関する問題への様々な考え方を提示し、考える時間を確保するねらいにもつながったことが確認できた。このことから、準備時間の課題が解決しただけでなく、授業の効率化にもつながったといえる。

(ウ) 英語

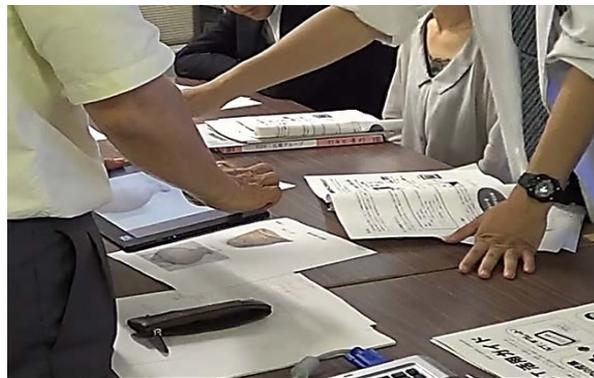
実践者は普段からタブレット端末を使用し授業しているが、ノートパソコンとしての機能のみを使用しており、今回はタブレット端末独自の特徴を活かすことを課題とした。そこで、活用支援シートを利用した授業の内容を検証した。

授業では、グループで写真に写った家具の配置を英語で説明し合うゲームを実施した。その中で、グループ活動の結果を記した用紙を撮影し、スクリーンで共有して説明する際、写真への書き込みや拡大等のタブレット端末独自の特徴を活用した。また、机間指導しながら解説や生徒への発問を実施することもできた。

生徒アンケートでは、「授業の効率が良い」、「写真を上手く使っていて分かりやすい」、「生徒同士で英語を話す時間が確保されている」という項目が挙がり、ICT活用が、Thereの構文を使えるようにするというねらい実現のための時間確保と、分かりやすさに効果があることが確認できた。

(3) 校内報告会・タブレット体験会の結果と考察

活用ガイドの所属校教員への周知とタブレット端末使用による活用促進を図るため、校内報告会およびタブレット体験会（第6図）を実施した。あわせて活用ガイドの内容と報告会の感想を問うアンケート調査も実施した。



第6図 タブレット端末での活用体験の様子

ア 検証授業の紹介

校内報告会で検証授業における生徒の反応を紹介したところ、アンケート調査から以下の回答（抜粋）が得られた。

- ・自分の授業で（国語の）発表形式を活用したい。
- ・タブレットが扱いやすいというイメージができた。
- ・生徒が良い反応を示している場面があり、ICT活用の効果を感じた。
- ・ICTのメリットが活かされ、授業に集中・一体感が生まれるのは良い。
- ・生徒が前を向いて授業を受けるのは良い。普段から気軽に使えるようになりたい。

回答からは、実践例の参観を通して、ICT活用への意欲向上や効果を実感している事が読み取れた。このことから、活用ガイドに実践例を掲載することは効果があるといえる。

イ タブレット端末体験について

タブレット端末の活用体験では、身近な教材をカメラ機能で撮影し、プロジェクターでスクリーンへの投影を行った。体験実施後のアンケート回答は、肯定的な意見と課題の指摘の二つに大きく分かれた。

【肯定的意見】

- ・画像に書き込めるのはとても便利。授業中に使っていきたい。
- ・生徒の解答をクラスで共有するのはとても便利だと感じた。前向きに取り組みたい。
- ・実際に使ってみると便利さ不便利さが分かり、今後につなげられそうに感じた。
- ・まず、体験することから。良い経験が積めた。
- ・上手に使えば効果的なので、使うところを厳選して使いたい。

【課題の指摘】

- ・使い慣れないと操作に時間がかかる。
- ・操作が難しく大変である。
- ・単独で行うには、かなり操作練習が必要であると感
じた。
- ・操作をいかに普及させるかが課題である。

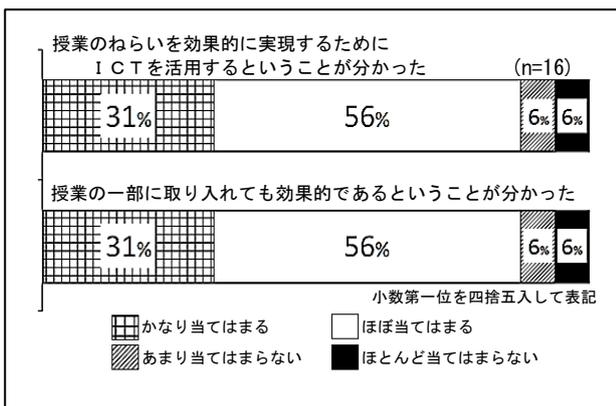
肯定的な意見では、タブレット端末活用による利点に着目したものが多く、実際に操作を体験したことで活用のイメージが沸き、効果が分かったことで活用の意欲が向上したといえる。

また、課題の指摘ではタブレット端末の操作に関するものが多く、操作が視覚的に容易にできるというイメージと違っていたことが、困難に感じたといえる。

タブレット端末の操作体験を通して、活用への潜在的な課題が「機器の操作」であることが浮かび上がった。

(4) 活用ガイドを通した取組における考察

校内報告会で周知した活用ガイドが、授業にタブレット端末の活用をすることに役立つかを問うアンケートを実施した。



第7図 活用ガイドについてのアンケート結果
(一部)

第7図のグラフを見ると、「授業のねらいを効果的に実現するためにICTを活用することが分かった」、「授業の一部に取り入れても効果的であることが分かった」の問いに対し、どちらも約87%の教員が肯定的な回答をしていることが分かる。活用ガイドは授業のねらいの実現を目指してICT活用を考えられるように工夫した。この点が授業への活用を考える際、前提とされることにつながるものが、アンケート結果から確認できた。

また、実践者からも「授業のねらいに向けたICT活用の方向性が分かりやすかった」という感想があったことから、活用ガイドはICT活用の目的や意図を明確にすることに有効であると考えられる。

本研究では、「準備時間」と「教材不足」の課題に着目して解決に取り組んだ。これらは検証授業を通し

た取組から、一定の解決を得ることができた。

しかし、検証授業後、国語・数学の実践者は、活用の課題として、「タブレット端末を授業で活用できるまでの機器操作が一番大変であった」という点を挙げていた。この二人は授業以外で他のタブレット端末を扱った経験から、当初機器の操作に関する不安を抱えてはなかった。しかし、授業で実践して初めて、「カメラ機能で鮮明に撮影するための事前設定や、アプリをすぐ起動するためのアイコン配置に手間取った」等が分かったという。

実践を通して、機器操作を習熟して授業に臨む必要があったということが、一番の課題であったことを挙げていた。

また、タブレット体験会で実際に機器に触れた教員も、課題として「機器の操作」を多く指摘していた。このことから、タブレット端末を授業で初めて活用する際には、準備時間や教材不足の課題よりも「機器の操作」への課題のウエイトが大きいことが分かった。

今回の実践により、冊子形式による活用ガイドは「ICT活用の目的や意図の明確化に効果的」であること、タブレット体験会は「実際に体験することにより意欲向上に効果的」であることが明らかになった。それぞれの長所を組み合わせることで、より効果的な活用促進への手立てを講じることができると考えられる。

さらに、タブレット端末は、実物投影機に比べ、カメラ機能による実物投影の他、データの保存やソフトウェア利用等のパソコンとしての機能も兼ね備えている。そして、持ち運びが容易なことから授業中に教員が机間指導しながら活用できるという利点もある。これらのことから、タブレット端末をカメラとパソコンの機能を併せた「統合的な提示装置」として活用することにより、授業の幅を広げられると考える。

3 研究のまとめ

本研究において、授業におけるICT活用の課題解決に向けた取組を通して以下の二つの事柄が明らかになったといえる。

- ・タブレット端末の操作体験を通して分かった「機器の操作」への課題解決が、ICT活用への意欲向上につながる。
- ・「活用ガイド」を通じて活用の目的や意図を明確にすることがICTの効果的な活用へつながる。

そして、本研究が目指したタブレット端末を中心としたICT活用促進のためには、まず「ICT機器の操作に不安がある」という課題を解決することが必要である。そして、「授業への活用の目的や意図を明確にする」ために、操作体験会や授業づくり研修会を行うことが有効であるといえる。

具体的には、「タブレット端末を中心としたICT機器の操作研修」を導入時に行い、タブレット端末の

活用に対し意欲を高めた後、あまり間隔を空けずに「活用ガイドを使ったICT活用の目的・意図を明確にする授業づくり研修」を行うことが有効である。

タブレット体験会により、ICT活用への意欲向上効果が見られたことから、活用の目的や意図を研修する前に、まず端末の操作を体験することで、その後の研修効果が上がるといえる。

タブレット端末の操作研修を実施の際は、授業に使いやすいカメラ機能を中心に、「統合的な提示装置」として端末を活用すると、生徒の解答や作品を映す等で「教材不足」の課題解決ができる。そして、使ったデータを保存することで、次の授業に活かすことも可能である。

さらに、各学校の教育課程を踏まえ、教科目標に沿ったICT活用を実現するためには、学校単位で組織的に取り組むことが効果的である。

検証授業において、「他の実践者の取組を参考にさせてもらった」という声もあったことから、組織で取り組むことにより、機器の操作方法や活用目的を共有することができる。また、教科の担当者間で教材やソフトウェアを検討しながら活用することで、より効果的な活用を見出すことができる。

これらの研修を行った後、活用状況や課題点等を振り返り、ICT活用への情報を共有する機会を定期的に設けることにより、組織が一体となった取組が継続していくことにつながると考える。

4 ICT活用促進に向けた今後の課題

本研究では、活用ガイドを使用して課題解決に取り組んだため、「学校でのICT活用についての実態調査」（社団法人日本教育工学振興会・日本マイクロソフト株式会社 2011）で指摘されている「設備が十分でない」、「人的支援がない」という課題に関しては追究していない。

しかし、所属校におけるICT活用の実態調査において、ICT機器や無線LANをはじめとするネットワーク環境の整備、ICT支援員などの人的支援を求める点も課題として挙がっており、機器や人的支援の面での学校における工夫について検討していく必要がある。

また、機器の整備面に関して、国は世界最先端IT国家創造宣言（閣議決定 2013）で2010年代中に1人1台の情報端末配備、無線LAN環境の整備等、全ての学校で教育環境のIT化を実現するとして取り組んでおり、今後各方面での整備が進むことが推測できる。

国や各自治体の取組により、タブレット端末の普及が進んだ場合、機器のメンテナンスや充電保管庫の配備、タブレット端末の破損への対応が必要であることが、フューチャースクール推進事業（2010-2013年度）でも報告されている。

今後、ICTに関する環境は常に変化し続けていくことから、本研究で扱ったタブレット端末を授業で初めて活用する時の課題も、整備や普及状況により変化していくことが予想される。

このことから、変化していく課題を分析し、その解決の手立てを検討し続けることが、ICT活用促進には重要である。

おわりに

ICT活用を発展させていくためには、生徒への学習効果を目指した先進実践事例だけでなく、活用する教員側に配慮した取組も研究していく必要がある。

本研究では、所属校を研究対象として研究を進めたが、校種や整備状況の違いにより、取り組むべき課題は多様であると推測できる。

ICT活用には様々な課題が存在するが、授業におけるICT活用を促進する目的は、より効果的な授業を生徒が享受するためであるということ、教員は自覚しなくてはならない。活用促進には課題解決が必要だが、教員の意識も変えていく必要があることを改めて感じた。これには組織的な取組での意識改革を期待したい。

最後に多忙な中、協力して頂いた所属校の教員の皆様には深い感謝を申し上げ、研究の結びとしたい。

参考文献

- 閣議決定 2013 「世界最先端IT国家創造宣言」
p. 21 (http://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/pdf/it_kokkasouzousengen.pdf (2014. 5. 14取得))
- 国立大学法人上越教育大学 2013 「フューチャースクール推進事業成果報告書 上越教育大学附属中学校」
p. 20, 25 (http://www.soumu.go.jp/main_content/000227009.pdf (2014. 12. 17取得))
- 社団法人日本教育工学振興会・日本マイクロソフト株式会社 2011 「学校でのICT活用についての実態調査」
p. 3, p. 10 (http://www2.japet.or.jp/ict-chosa/ict_chosa_data.pdf (2014. 5. 14取得))
- 文部科学省 2014 「学びのイノベーション事業実証研究報告書」
- 高橋純・堀田龍也 2009 『すべての子どもがわかる授業づくり』 高陵社書店
- 中岡正年・豊田充崇 2014 「グループ活動におけるタブレット端末を有効活用した授業実践モデルの検証」（『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』 No. 24）

個別教育計画の「見直し、修正」に関する研究

—— 日々の「見直し、修正」を推進するシステムの提案 ——

井上優子¹

県立特別支援学校では個別教育計画を作成し、一人ひとりの障害の状態や発達段階等に応じた指導を行っている。個別教育計画は、児童・生徒の実態や変化に応じて適宜見直しを行い、必要があれば修正することが求められる。本研究では、個別教育計画に関わる「見直し、修正」についての実態調査（アンケート調査等）及び検証を通して、日々の「見直し、修正」を行う上で必要な要素について考察し、システムモデルとして提案する。

はじめに

個別教育計画は児童・生徒の実態に即した教育計画であり、個々の目標や指導の手立て等、日々の指導を実践する上での基礎となるものである。特別支援学校学習指導要領解説では、効果的な指導を進めるために、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)（以下、PDCAという）サイクルの中で指導の改善に努めることの必要性が示されている（文部科学省2009）。

県立特別支援学校においては、個別教育計画に関わる書式やその運用方法が学校ごとに設定されている。個別教育計画の「見直し、修正」に関しては、個別教育計画作成に関する手引き（以下、手引き等という）の中で、修正の際の方法、手続き（以下、方法等という）や「見直し、修正」の重要性について触れる等、様々な工夫が行われている。長野県総合教育センター（2010）が「個別の指導計画を修正・加筆しながら活用していくことで、さらにその子の主体的な姿を見い出すことが大切である」と述べているように、計画の「見直し、修正」を行いながら指導の改善を図っていくことが求められている。しかし「見直し、修正」実施の実情については「見直し、修正」を行っている者が少ないことが指摘されている（磯崎、立脇2003）。筆者自身が「見直し、修正」を行おうとした際にも、周りには実際に「見直し、修正」を行ったことがある者がおらず、「見直し、修正」の方法等が周知されていなかったことにより、取り組みにくかった経験がある。

そこで本研究では、アンケート調査で「見直し、修正」の現状と課題を分析し、検証を通して日々の「見直し、修正」を推進するシステムモデルを提案する。そしてシステムモデルを示すことで「見直し、修正」及び個別教育計画の活用が推進されることを目指していくこととした。

研究の内容

1 研究の構想

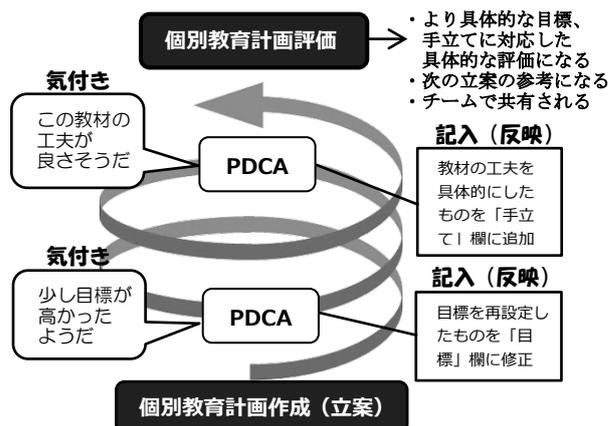
(1) 個別教育計画とは

神奈川県教育委員会では、「個別教育計画」は「個別の指導計画」の意味も含む教育計画であると整理しており、国によって個別の指導計画の作成が義務付けられる以前より県立特別支援学校において作成されてきたものである。

なお、個別の指導計画とは、『個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確に』したものである（神奈川県教育委員会2005）。

(2) 「見直し、修正」の意味

本研究では、「見直し、修正」の意味を、「個別教育計画の立案後から期末評価までの間に、必要に応じて内容の追加、削除、変更等を行い、個別教育計画に記入すること」（第1図）として使用する。



第1図 個別教育計画の「見直し、修正」

また、「見直し、修正」のタイミングについては、学期毎や前後期等、各学校で設定された評価の区切りの時に行うものではなく、計画の立案後から期末評価までの間、日々の指導の中で気付きがあった時に適宜行うことが大切であると考える。

児童・生徒の実態が変化したり、実態把握が進み目

1 神奈川県立三ツ境養護学校

研究分野（今日的な教育課題研究 個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究）

標や活動内容が変更、精選されてきたりすることは日々の中で起こり得ることである。その気付きを個別教育計画に反映させることで、目標や手立て等は、より実態に対応したものになる。

長沼 (2014) は、授業改善を目指した目標設定について「曖昧な目標に対しては、的確な評価ができません。(中略)適切な目標を設定することで、指導の意図が明確になり具体的な指導内容を設定することにつながります。」と述べている。このことから、適切な目標設定は授業改善のために必要であり、個別教育計画の目標が曖昧な場合はそのままにせず、必要に応じて「見直し、修正」し、適切な目標設定をすることが重要と考える。

2 研究の方法

本研究では、県立特別支援学校を対象に個別教育計画の「見直し、修正」についてアンケート調査を実施し「見直し、修正」を行う上での課題を分析する。分析した結果を受け、所属校の協力者（以下、検証協力者という）と「見直し、修正」を推進するための取組（検証）を行う。研究のまとめとして日々の「見直し、修正」を推進するためのシステムモデルを提案する。システムモデルには「見直し、修正」に必要な要素とともに、推進のための活用例、具体例を提示する。

3 アンケート調査の結果と考察

(1) アンケート調査の概要

実施期間 平成26年7月～8月

- 対象
- ・ 県立特別支援学校27校
個別教育計画を担当する総括教諭：27名
各学部（幼、小、中、高）担任2名
（経験年数5年以下1名、6年以上1名）：239名
 - ・ 所属校
担任、クラス外教諭、総括教諭：82名

設問内容概要

設問 A	個別教育計画の「見直し、修正」について 回答者：担任（6問）
設問 B	教員間の情報共有について 回答者：担任（3問）
設問 C	個別教育計画作成に関する「研修等」、「手引き等」、「システム」について 回答者：担任（6問）、総括教諭（7問）

(2) 「見直し、修正」の現状

ア 「見直し、修正」システムの有無

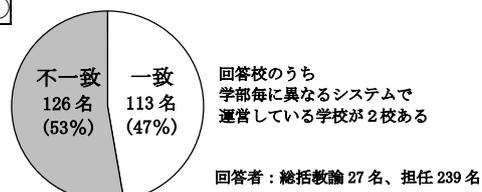
「各校における『見直し、修正』システムの有無について」の設問（回答者：総括教諭）に対しては、システムがある学校は27校中22校、システムがない学校は5校であった。

イ 総括教諭と担任との回答の不一致

同じ設問（「各校における『見直し、修正』システム

の有無について」)に対して同校の担任の回答と総括教諭の回答の比較を行い、回答の一致状況を示した（第2図）。ここでは、両者の間に全体のうち53%の不一致があり、一致よりやや多いことが分かった。

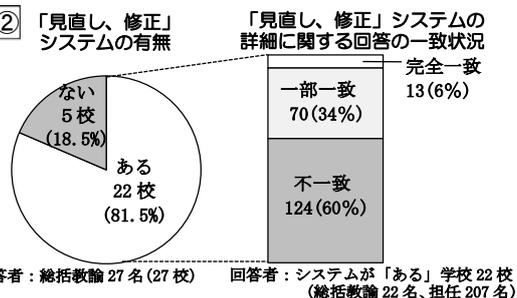
設問 C-①



第2図 「『見直し、修正』システムの有無」についての回答の一致状況

次に、「見直し、修正」システムが「ある」と回答した22校にシステムの詳細（書式、確認方法、修正時期、打ち合わせの有無）について質問した。さらにその回答を総括教諭と担任とで比較し、回答の一致状況を整理した（第3図）。ここでは、総括教諭と担任との回答の完全一致が6%、一部一致が34%、不一致が60%だった。学校としてのシステムと完全に一致している回答者が非常に少なく、不一致の回答者が半数以上を占めている。このことから、多くの学校で「見直し、修正」システムはあるが、その内容についての認識にずれがあり、周知が十分ではないことが分かった。

設問 C-②

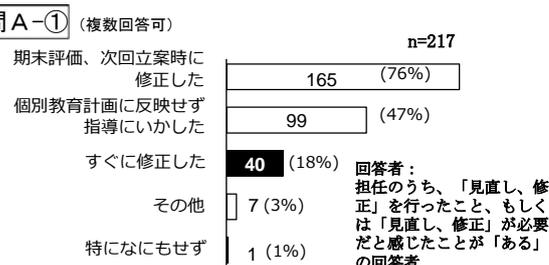


第3図 「見直し、修正」システムの有無とシステムの詳細に関する回答の一致状況

ウ 即時的に「見直し、修正」を行った割合

個別教育計画の作成に当たって、「見直し、修正」が必要と感じたことがあると回答したのは全体のうち91%だった。そのうち「見直し、修正」の必要性が生じた時に即時的に修正を行ったのは18%だった。最も多かった回答は「期末評価、次回立案時に修正した」、次いで多かったのは「個別教育計画に反映せず指導にいかした」だった（第4図）。

設問 A-①



第4図 「見直し、修正」の必要性が生じた時の対応

ここでは「見直し、修正」を必要と感じている人が多い一方で、即自的に修正を行った人の割合が少ないことが分かった。

(3) 「見直し、修正」を行う上での課題

アンケートの回答から、個別教育計画の「見直し、修正」を行う上での課題を分析した。記述回答の内容から、「見直し、修正」を行う上での課題が大きく三つあることが推察された(第5図)。そこで、三つの課題に着目しながらアンケート分析を進めた。

ア 教員間の情報共有の難しさ

「日々の指導のPDCAの過程で生じた修正内容を個別教育計画に反映しにくい理由」について最も多かった回答は、「情報共有、作業などの時間の無さ」、次いで多かったのは、「日々の中で個別教育計画について話題が挙がりにくい」だった(第6図)。

また、記述回答においても情報共有を行うことが難しい現状について書かれており、時間の無さの理由として会議等や、事務仕事が多いことが挙げられていた。個別教育計画の作成をチームで行うように、「見直し、修正」においてもチームで気付きを共有することが必要である。しかし、現状は情報共有の機会や時間がなく、教員間で情報共有をする上で難しさがあり、そのことが「見直し、修正」のしにくさにつながっていると考えた。

イ 個別教育計画と日々の指導とのつながりにくさ

記述回答において個別教育計画を日々の指導の中でいかすことができていないことに関する内容が複数あった。これは、個別教育計画と日々の指導とのつながりが少ないことが示唆される。個別教育計画と日々の指導とのつながりが少ないと、記述回答「評価の時に実施していない内容があることが分かる」(第5図下線部①)というように、個別教育計画が形骸化していくことが懸念される。個別教育計画は、日々の指導と関連させて必要に応じて修正していくことが求められているが、個別教育計画が形骸化すると「見直し、修正」を行い指導の改善を図ることは難しい。

これらのことから、個別教育計画と日々の指導とつながりにくい現状があり、そのことが「見直し、修正」のしにくさにつながっていると考えた。

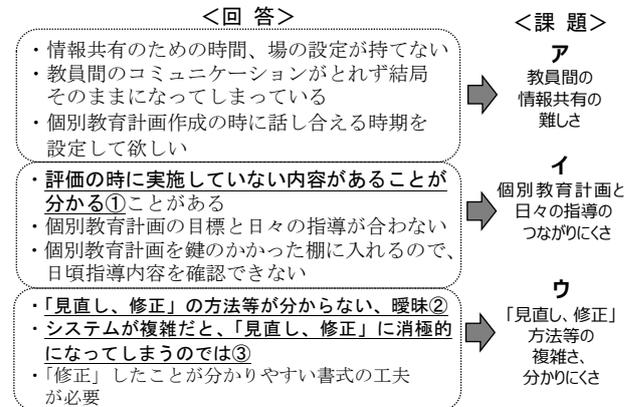
ウ 「見直し、修正」の方法等の複雑さ、分かりにくさ

「見直し、修正」を行う上で、その方法等は校内で共通認識が図られている必要がある。しかし調査結果(3(2)イ参照)からは「見直し、修正」の方法等について、自校の方法等を正確に把握している割合が少ないことが分かった。このことは、記述回答『「見直し、修正」の方法等が分からない、曖昧』(第5図下線部②)という指摘と関係していると推察できる。

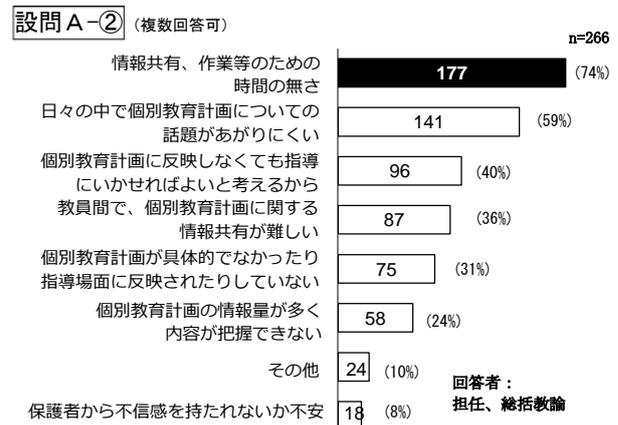
さらに、記述回答において「システムが複雑だと、『見直し、修正』に消極的になってしまうのでは」(第5図下線部③)という指摘があった。「見直し、修正」

の必要性が生じてその方法等が複雑であると、忙しい日々の中でわざわざ学期途中に「見直し、修正」しようという意欲は薄れてしまうと考えられる。

そして、その方法等が十分に周知されていない現状があり、そのことが「見直し、修正」のしにくさにつながっていると考えた。



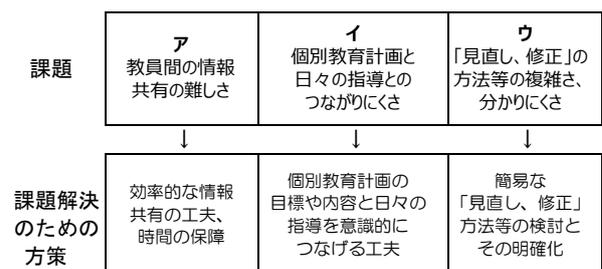
第5図 アンケート記述回答(一部抜粋)から見た「見直し、修正」に関わる課題



第6図 日々のPDCAの過程で生じた修正内容を個別教育計画へ反映しにくい理由

(4) 「見直し、修正」に関わる課題解決のための方策

上記(3)で整理した通り、アンケート結果からは、「見直し、修正」を行う上での課題は三つにまとめることができる。また、各課題に対し、効率的な情報共有の工夫と時間の保障、個別教育計画の目標や内容を日々の指導に意識的につなげる工夫、簡易な「見直し、修正」の方法等の検討とその明確化が大切であり、それが課題を解決するための方策となると考えた(第7図)。



第7図 「見直し、修正」に関わる課題解決のための方策

さらに、具体的な方策の検討に当たっては、日々のPDCAの過程で生じた修正内容を個別教育計画に反映しにくい理由として最も多い回答が「時間がない」である現状を踏まえ、少ない時間で効率よく取り組める内容であることに十分留意し、検討していくことが求められる。

4 検証

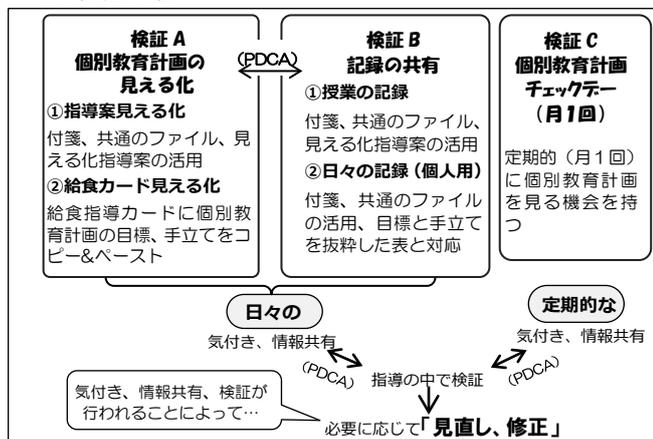
(1) 検証内容の概要

「見直し、修正」の課題ア「教員間の情報共有の難しさ」、イ「個別教育計画と日々の指導とのつながりにくさ」に関わる課題解決のための方策について、具体的な方法（検証A、B、C）を挙げ、検証を行った（第8図）。

実施期間 平成26年10月6日～10月29日

対象 三ツ境養護学校 肢体不自由教育部門
小学部4年生担任4名（検証協力者）

(2) 検証内容



第8図 検証全体像

検証A

「個別教育計画の見える化」はPDCAサイクルのPlan-Doに当たり、日々の指導の中で個別教育計画を意識する取組である。個別教育計画の目標・手立てをコピー&ペーストした指導案と給食指導カードを活用することで、個別教育計画の目標・手立てを意識した指導につながると考えた。

検証B

「記録の共有」はPDCAサイクルのCheckに当たり、個別教育計画の観点を持って指導内容の記録を蓄積し、教員間で共有する取組である。今回は検証Aの授業の記録と、対象児童の日々の記録においてこの取組を行った。ここでは共通の記録ファイルを活用するとともに、「日々の記録」では個別教育計画の目標・手立てを抜粋した表を記録ファイル先頭にファイリングした。このことにより情報が集約され、記録を蓄積する過程で教員間の情報共有が図られると考えた。

検証C

「個別教育計画チェックデー」は、月に一回個別教育計画を確認する日を設定し、情報共有や修正を行う

ための時間を保障するというものである。

検証AとBは日々の気付きと情報共有を促し、検証Cは定期的な気付きと情報共有を促すことをねらっている。このように毎日の枠組みと、定期的な枠組みの中で気付きと情報共有を促すことが、指導におけるPDCAを促進させ、「見直し、修正」の必要性に気付きやすくさせると考えた。

(3) 検証結果

検証A、B、Cの実施後、検証協力者から聞き取りを行った。検証結果から、検証A、B、Cが「見直し、修正」に関わる課題解決のための方策として有効であるといえる。

<聞き取り内容>

検証A	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーとして授業を作る上で、一人ひとりのねらいを整理でき、サブティーチャーに伝えるツールとしてもよかった。 ・それぞれの子どもの目標、手立てを意識する助けになる。全体を意識した授業づくりができた。
検証B	<ul style="list-style-type: none"> ・「授業の記録」を書くときに指導案の目標と照らし合わせながら書いた。ただ様子を書くだけではなく、観点を持って記録できた。 ・ファイルが所定の場所にあることで記録を共有、蓄積できている。
検証C	<ul style="list-style-type: none"> ・個別教育計画の中で取り組んでいない内容や、指導に行き詰まっている部分の共有と、今後どうやっていくかについて教員間で話し合えた。

検証A「個別教育計画の見える化」では、「指導案」と「記録ファイル」に個別教育計画を見える化することで、日々の指導の中で個別教育計画を意識した指導、記録の蓄積ができたといえる。検証B「記録の共有」では、所定の記録用ファイルや方法があることで、記録を共有することができた。

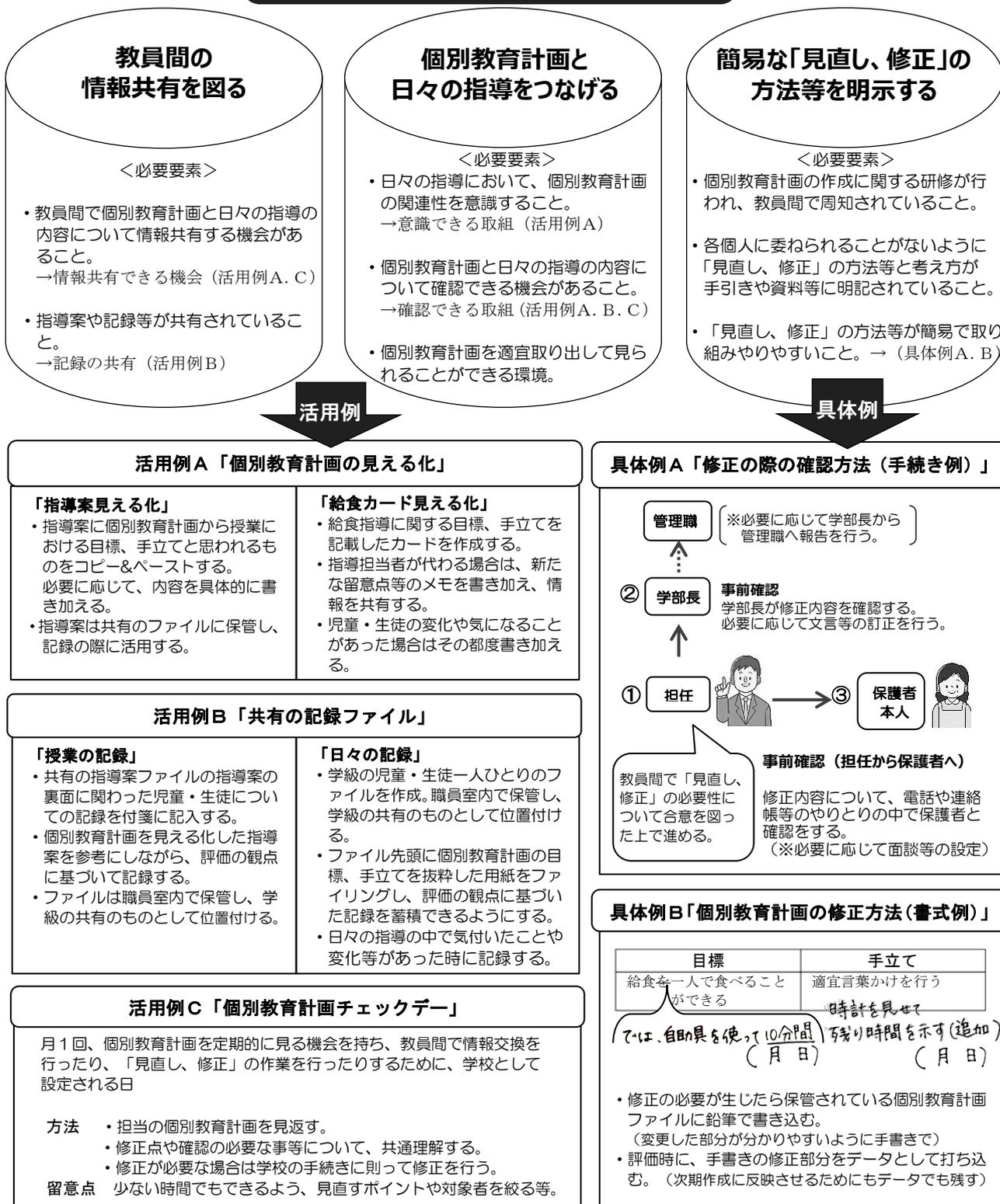
このような取組を行うことが業務の負担になると懸念されるところもあるが、ポイントとなる授業や場面の中で限定的に行うことも可能である。また、この検証A、Bは、指導案と授業記録等の蓄積があれば、今までの実践に個別教育計画を見える化する要素を加えることで取り組むことができる。

検証C「個別教育計画チェックデー」は、検証期間の最終週に行った。ここでは、次の指導に向けた情報共有ができたことが大きな成果だったといえる。

日々の業務に追われる中では、まとまった時間を取ることが難しく、情報共有も連絡事項のみに留まってしまうことが多い。しかし、今回のように「見直し、修正」のための時間を設定することで、「個別教育計画に記載しているが取り組んでいないこと」等、今後の指導に関することまで話し合いを深めることができた。

なお、検証後に行ったアンケートの中では、検証協力者全員が検証A、B、Cにおいて「指導の際、児童の目的、手立てを意識する上で有効だった」と回答している。

日々の「見直し、修正」を推進する三本柱



第9図 日々の「見直し、修正」を推進するシステムモデル

5 日々の「見直し、修正」を推進するシステムモデル
アンケート、検証、検討の結果を受けて日々の「見直し、修正」を推進するシステムモデルを作成した（第9図）。このモデルは「見直し、修正」を推進する三本柱と、活用例及び具体例で構成した。三本柱の中には、

柱を構成するための必要要素を記載している。
検証後の聞き取りから成果、課題を整理した内容をシステムモデルの中で活用例A、B、Cとして提示した。活用例には、日々の「見直し、修正」の推進を図る方策を示した。これによって日々の中で「見直し、

修正」の必要性への気付きが促進されることが期待できる。

また、検証結果を踏まえ、「見直し、修正」の課題ウ『見直し、修正』の方法等の複雑さ、分かりにくさ』に関わる課題解決のための方策について、検証協力者と所属校の個別教育計画担当の総括教諭とで検討した。その内容をシステムモデルの中で具体例A、Bとして提示した。具体例には、簡易に取り組める「見直し、修正」の方法等の例を示した。

6 研究のまとめ

(1) 成果

本研究では、各学校での「見直し、修正」の現状と課題を整理した。アンケート分析の結果、「①教員間の情報共有の難しさ、②個別教育計画と日々の指導とのつながりにくさ、③『見直し、修正』方法等の複雑さ、分かりにくさ」の三点が「見直し、修正」のしにくさにつながる課題であることが分かった。

次に、課題、工夫の分析と検証結果から「①効率的な情報共有の工夫と時間の保障、②日々の指導と個別教育計画を意識的につなげる工夫、③簡易な『見直し、修正』の方法等の検討とその明確化」の三点が日々の「見直し、修正」を推進する上で有効な方策であると考え、検証を行った。

課題に対する方策として検証A、B、Cを行った結果、全ての検証において成果が見られた。そして、検証、検討を踏まえ「日々の『見直し、修正』を推進するシステムモデル」を提案した。

(2) 今後の課題

本研究ではシステムモデルを提案したが、有効性の検証については今後、指導の中でさらに検証していく必要があると考える。

また、調査の中で「見直し、修正」の方法等がまだ十分に周知されていない現状がうかがえた。毎年多くの異動があり、校内の体制・システムが変化していく現状を踏まえると、研修や手引き等を活用して共通理解を図ることは必須である。そして、「見直し、修正」の方法等を分かりやすく示すことで、学校全体で一定の方向性を持ち、個別教育計画の作成および活用が進められると考える。

そして、今回の検証の中で「個別教育計画チェックデー」として、個別教育計画のチェックと教員間で情報共有するための時間を設定したが、このような時間をクラス単位で定期的に設定するのは難しいことも考えられる。そこで、学校全体で事務仕事や会議等の整理を行い、情報共有の時間を設定することも重要な観点であるといえよう。

さらに、多くの学校では、個別教育計画を電子データで作成し校内サーバーに保存していると思われるが、PCが教員一人に一台配置されている学校は少ない。

そのため、いつでも個別教育計画のデータにアクセスできる環境はまだ整っていない。今後、校内のICT環境の整備が進めば、PC等で個別教育計画を簡単に共有、活用できると思われる。しかし、今はその環境が整っていないことから、全てのことをデータ上で行うのは現実的ではない。現段階では、具体例B「個別教育計画の修正方法（書式例）」のように、作成は電子データで、修正は手書きでというように、臨機応変に方法を選択しながら個別教育計画の作成と活用を進めていけるとよいと考える。

児童・生徒の実態が変化すれば、個別教育計画及び日々の指導内容は変化していくと重ねて申し上げたい。本研究で提示したシステムモデルを実践にいかしていただき、個別教育計画の活用と指導の充実につながることを期待したい。

おわりに

研究を通して、個別教育計画を作成、活用する必要性と難しさを改めて実感した。アンケート調査においては、各校様々な課題がある中、工夫して取り組んでいる現状が分かった。検証に当たっては各校の取組から多くのヒントをいただいた。本研究の「見直し、修正」を推進するシステムモデルとともに、多くの学校の工夫や取組が今後さらに発展、発信され、県全体での共有が進むことを望んでいる。

本研究を進めるに当たって、調査にご協力くださった先生方、検証にご協力いただいた先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2005 「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～（改訂版）」p.16
- 長野県総合教育センター 2010 「特別支援教育 教育課程学習指導手引書『共通・連携編』」 p.40
- 長沼俊夫 2014 「肢体不自由教育実践 授業力向上シリーズNo.2—解説 目標設定と学習評価—」 p.24

参考文献

- 磯崎洋二・立脇寛人 2003 「授業とつながる個別教育計画—個別教育計画に基づいた個別カリキュラムの検証・開発 中間報告—」
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説総則編』 教育出版株式会社
- 文部科学省ホームページ「個別の指導計画と個別の教育支援計画について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/0609_0604/003.htm (2014.4.25取得)

高等学校におけるインクルーシブ教育の 推進に向けたチーム支援

—— 支援シートの作成や活用を通して ——

北 邨 恵 順¹

インクルーシブ教育の推進が喫緊の課題となっている今、小・中学校と同様に高等学校においても、支援の必要な生徒に対して、多様かつ柔軟な支援を展開することが求められている。本研究では、高等学校の事例において、ケース会議を実施し、支援シートを作成した。チームで生徒を支えるという実践の中で、校内の支援体制の変化や、チーム支援に対する教員の意識の変化等を調査し、支援シートを活用したチーム支援の有効性について考察した。

はじめに

平成 26 年 1 月 20 日、日本は「障害者の権利に関する条約」を締結した。この条約では、障害者の人権、基本的自由の享有の確保及び、障害者固有の尊厳の尊重を促進することを目的とし、これらを実現するため、障害に基づくあらゆる差別（合理的配慮の否定を含む）の禁止、障害者の社会参加、包容の促進、条約の実施を監視する枠組みの設置等の措置を締約国に求めている。これらの趣旨を踏まえ、学校教育においては、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進が図られている。

平成 21 年 3 月告示の『高等学校学習指導要領』（2009）には、「障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うとともに、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」と明記され、高等学校でも特別支援教育の推進が求められている。

本県では、これまで一人ひとりに応じた「必要な教育」を「必要な場」で実施し、それぞれがもっている能力を最大限にいかすなど、「共に学び共に育つ教育」の理念の具現化を目指してきた。また、平成 14 年 3 月「これからの支援教育の在り方」（報告 2002）において、障害の有無に関わらず、すべての子どもを対象として教育的ニーズに対応する「支援教育」という考え方を提言し、全国に先駆けた取組を進めてきている。

総合教育センター教育相談課（以下 教育相談センター）では小・中・高等学校における支援教育の推進

のため、平成 16 年度より教育相談コーディネーター（以下 教育相談 C o）の養成やフォローアップ研修を行っている。現在では、教育相談 C o を中心に各学校でチームによる支援が進められてきている。高等学校においても、教育的ニーズのある生徒は在籍しており、多様かつ柔軟な指導や、組織的な対応を求められることが増えている。

本研究では、所属校と連携のある高等学校（以下 A 高校）に協力を依頼し、チーム支援の現状を調査するとともに、当該校に在籍する支援の必要な生徒を対象に、個別の支援計画（本県で扱われるものを指す場合は、以下 支援シート）の作成・活用を通して、チームでの支援を実践した。その過程で、チーム支援に対する教員の意識の変化や、チーム支援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

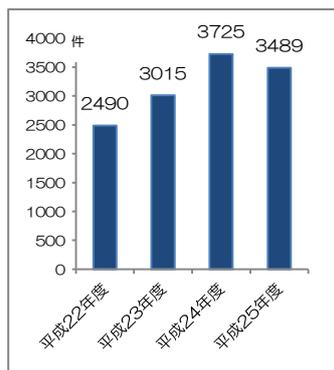
(1) 高等学校における支援の必要性

文部科学省から平成 24 年 12 月に出された「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査」（2012）では、小・中学校の通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す児童・生徒の割合は 6.5% となっている。また、平成 21 年 8 月の文部科学省「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」(2009) では、高等学校に進学する生徒のうち、発達障害等のある特別な支援が必要とされる生徒は、約 2.2% という結果も出ている。

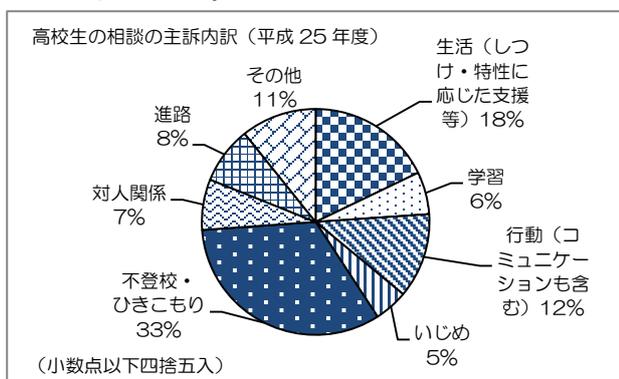
これらの結果からも、高等学校にも支援の必要な生徒が在籍していることが考えられ、こうした生徒を受け入れるそれぞれの学校において、支援体制の整備や充実が求められている。

1 神奈川県立伊勢原養護学校
研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育
研究 支援教育）

教育相談センターにおいても、高等学校に在籍する生徒に関する相談件数はここ数年増加傾向にある（第1図）。相談件数増加の背景としては、支援を必要としている生徒を高等学校の中で支えていこうとしていることや、平成22年度から始まった教育相談C o 地区会議により、教育相談C o 同士のつながりや、教育相談センターとの連携が図られていることが考えられる。



第1図 高校生の相談件数
(転編入学の相談は除く)



第2図 高校生の相談の主訴内訳

第2図は、平成25年度の相談の主訴内訳である。不登校・ひきこもりに関する相談が3割を占めている。これは、小・中学生に比べ高い割合であり、こうした生徒の中には、中学校まで何らかの支援を受けていた生徒や、発達障害等の診断が出ている生徒もいるなど、その背景が多様化、複雑化しているのが特徴である。

(2) 支援の継続性

小・中学校の通常の学級に6.5%いると言われている支援の必要な児童・生徒の中には、通級や、少人数による指導を受けている者もいる。そして、中には、個別の支援計画(支援シート)や、個別の指導計画を作成し、何らかの支援を受けながら通常の学級に在籍している児童・生徒も多い。

さらに、高等学校卒業後の進路先となる大学や専門学校にも、学生相談室に専門のスタッフを置き、支援の必要な学生を支えている学校が増えている。具体的には、心身の健康に関することや、進路先についての相談、また、履修登録の相談やその手続きのサポート等、必要な支援を受けながら自己実現に向け学んでいる学生も多いのである。

こうした状況を踏まえ、支援の必要な生徒に対する高等学校の支援の現状を見ると、必ずしも十分であるとは言えず、継続した支援のために、高等学校でも、多様かつ柔軟な支援がより一層図られる必要がある。

2 研究の方法

(1) 支援シートについて

平成17年度より策定・活用することとされた「個別の支援計画」を、本県では「支援シート」と呼んでいる。支援シートには、就学前から小、中、高等学校、その先の進路等の機関が、一貫した支援を引き継ぐための支援シートIと、教育、労働、保健、医療、福祉等の関係機関の連携(横のつながり)を図るための支援シートIIがある。本人や保護者とともに必要な支援を検討し、見直しや、評価を繰り返しながら作成し、支援にあたる諸機関が情報を共有するものである。今回の実践では、生徒の情報と、支援者の役割を整理するために支援シートIIを使用した。

(2) A高校の概要

A高校は全日制普通科で生徒数は880名、常勤職員は56名の高等学校である。平成25年度のデータでは、卒業生の約73%が4年制大学、約7%が短大、約13%が専門学校へ進学している。

(3) 研究の流れ

本研究では、高等学校におけるインクルーシブ教育を推進するきっかけとして、支援シートを作成・活用したチーム支援を実践した。

まず、A高校の全教員を対象としたアンケート調査を実施し、A高校におけるチーム支援の現状や、支援シートがどの程度活用されているかなどを調査した。

ケース会議は、A高校で中心となり活動している教育相談C o (以下 C o 1)が、関係者を集め実施し、特別支援学校との連携も図った。ケース会議で話し合われたことや、学年会等で情報共有されたことを支援シートにまとめ、必要に応じて見直し、修正を行った。さらに、ケース会議の参加者には、事前・事後アンケート調査を実施し、ケース会議に期待することや、その達成度、実際に支援シートを活用した支援に対する意見などを集めた。

C o 1には、今回の実践を通して、その都度話を聞き、校内支援体制の現状や今後のチーム支援についての意見等を聞いた。また、スクールカウンセラー(以下 S C)にも、A高校での活動の現状や、今後のチーム支援における役割などについてインタビューした。

3 研究の実践

(1) 実践の流れ

実践は、次の表1のとおり行った。

表1 実践の流れ

実施日	実施内容	支援シート作成
9月13日	ケース会議①	
6月25日	ケース会議②(特別支援学校と連携)	支援シート[6月版]
夏季休業中		支援シート[8月版]
9月1日	全教職員情報共有	
10月1日	ケース会議③	支援シート[10月版]
12月18日	実践振り返り	

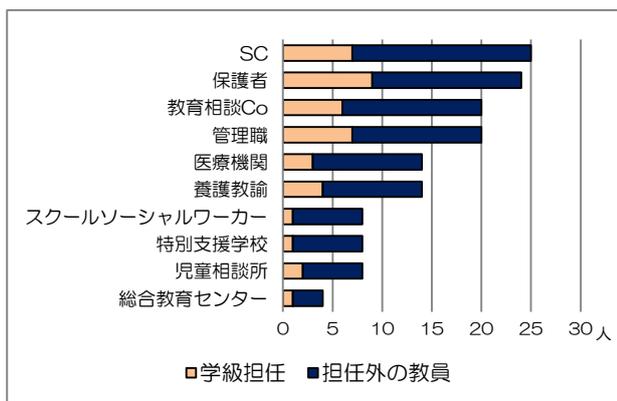
(2) A高校の実態把握

ア 全教員対象アンケート調査

本研究の事前調査として、A高校の全教員を対象としたアンケート調査を実施し、校内のニーズや、支援の必要な生徒に対しての連携先、支援シートの活用経験等について実態を把握した。アンケートの主な結果は以下のとおりである。

「個別の支援が必要な生徒は在籍しているか」を学級担任と、担任外の教員に分けて尋ねた。その結果、学級担任のうち27%が「いる」と答え、担任外の教員も35%が「いる」と答えている。

「支援の必要な生徒について誰（どこ）と連携できるとよいか（複数回答可）」を聞くと、主に回答のあったものは第3図のとおりであった。



第3図 教員が考える連携先

SCや教育相談Co、管理職など、校内の資源を連携先として考える教員が多く、特別支援学校など、校外の機関との連携は、イメージを持ちにくいという結果が読み取れた。

支援シートの活用について、「支援シートを知っている」と答えたのは46%。そのうち、「活用した経験がある」と答えた教員は一人もいないという結果だった。

イ Co1への聞き取り調査

Co1には、教育相談Coとしての活動内容や、校内支援体制の現状について聞き取り調査を実施した。

A高校には、既に教育相談Co養成研修講座を修了した教員が3名いるとのことであったが、主に活動しているのはCo1のみであった。Co1は、A高校に赴任してから教育相談Co養成研修講座を受講し、教育相談Coとしての経験は現在3年目である。支援の必要な生徒の情報をまとめているものの、関係者を集め、具体的な支援策を検討するようなケース会議を開催した経験は少なかった。

A高校の生徒像や校内の支援体制の現状については、「A高校は比較的落ち着いており、支援の必要な生徒の存在が目立たない」、「教員集団の中でも生徒理解に差があったり、情報が一部の教師に限られたりしている」と、生徒理解や情報共有の面での課題を感じていた。また、支援シートについては、「今までに作成した

経験がないが、生徒に関する情報の整理ができ、問題になることが生じた際にもポイントが押さえられているので確認できる」とことや、「担任や学年のメンバーが入れ替わっても引き継ぎがしやすいのではないかと、活用に期待を寄せていた。

ウ SCへの聞き取り調査

SCは、A高校へ年間10回の来校。SCは、主に生徒や保護者など、個別の相談は受けているが、A高校でのケース会議に参加した経験は少なかった。

A高校での相談の特徴については、「話を聞くと大変なケースもあるが、そのような生徒でも1~2回の相談で終わり、自分の力で卒業していく」と、生徒一人ひとりが力を持っていると感じていた。年間10回という限られた回数の中で、どのような動き方が良いのかを探っている状況であるとしながらも、「関わった生徒のケース会議が行われる際には参加していきたい」と、今後の活動に意欲的だった。

エ 実態把握からの考察

全教員を対象としたアンケート調査からは、支援の必要な生徒の存在に気づきながらも、教員間で情報共有がうまくいかなかったり、担任・担当者が一人でも対応したりするなど、周りの教員と連携しながらチームとして対応する経験が少ないことが分かった。また、個人で対応していくことに限界を感じ、専門的なスキルを備えた外部機関との連携や、支援教育の必要性を感じている教員がいることも明らかになった。

これらの意見からも、支援の必要な生徒に対し、校内の教職員が連携してチームで支えることや、チームの一員として校外の資源も活用していくことが、A高校における支援の幅を広げていくことになると考えられた。そして、支援を引き継いだり、チーム内の役割分担を明確にしたりするために、支援シートが大きな役割を果たすことが期待できた。

(3) ケース会議①と対象生徒の決定

A高校では、交友関係のトラブルから自傷行為を繰り返す、欠席が増えている女子生徒（以下 生徒B）についてケース会議①を実施した。ケース会議①では、生徒Bについて、「継続した支援と、学校だけではなく他機関と連携した支援が必要な生徒である」と捉えた。後日、A高校の管理職より、「特別支援学校のセンター的機能を利用したい」との依頼があり、所属校と連携することになった。そこで、この生徒Bに対して、支援シートを作成・活用したチーム支援を実践していくことが決まった。

(4) ケース会議②と支援シート[6月版]

特別支援学校のセンター的機能の一環で、生徒Bの学校での様子を所属校の自立活動教諭（専門職としての臨床心理士）が行動観察し、ケース会議②を実施した。会議の進行やホワイトボードへの記録は特別支援学校職員が行った。

【ケース会議②】

日時：6月25日 16:00～ 参加者：8名
A高校：副校長、生徒B担任、学年T、生活指導担当T、
C○1、他学年T
特別支援学校：連携支援グループリーダー、自立活動教諭

ケース会議②では、生徒Bについて、「医療機関との連携も必要な生徒である」と捉えた。また、特別支援学校の自立活動教諭から、自傷行為への対応方法やその背景について理解を深める助言があった。ケース会議②を受け、C○1は保健福祉事務所から医療機関に関する情報を得た。さらに、生徒Bの出身中学校から当時の様子や支援についての情報を収集した。すると、中学校時代にも自傷行為があり、休みがちな生徒であったことが新たに分かった。そして、ここまでの情報を整理し、支援シート[6月版]を作成した。

(5) 全教職員情報共有と支援シート[8月版]

夏季休業期間中にも、生徒Bからの連絡や、教員間の情報交換から、交友関係のもつれや、自傷行為がエスカレートしているなどの情報が集まった。A高校では学年会を開き、夏季休業後の対応等を協議した。これまでの情報が支援シート[6月版]にまとめられていたので、会議では具体策の検討に時間を使うことができ、支援シート[8月版]には支援策が盛り込まれた。ケース会議②までは、関係者にとどめていた情報共有も、夏季休業明けの職員会議では、9月以降の学校生活を考慮し、C○1から全教職員へ情報提供を行った。その際にも、支援シート[8月版]をもとに、情報共有だけでなく、具体策も含めて共通理解を図った。具体的には、休み時間に学年の教員が中心となり、教室や廊下を見回ることや、登下校の見守りを全教職員で協力して行っていくことが共有された。

こうした対応により、休み時間のトラブルを未然に防ぐことができたり、登下校時の情報が、担任やC○1に集まったりした。生徒B自身も、担任へ連絡を入れてくるが増えるなど、担任との信頼関係が強くなってきたことが感じられた。

(6) ケース会議③と支援シート[10月版]

夏季休業後、支援シート[8月版]をもとにした組織的な対応により、順調なスタートを切ったが、教員が介入することができないところで交友関係がもつれたことを機に、生徒Bは学校に登校しなくなった。その間も、担任は生徒Bに連絡を取り、関係者と情報を共有した。後日の振り返りで担任は、こうした関係者間のやり取りについて、「話が早く対応しやすかった」と、ケース会議や支援シートで、生徒Bのこれまでの情報をまとめ、共有していたことの利点を挙げていた。

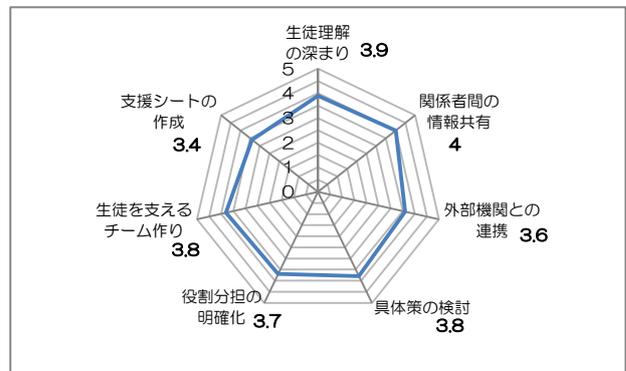
後期が始まる10月1日には、改めて学年団の教員、管理職を集め、C○1と教育相談C○養成研修講座を今年度受講中の教員（以下 C○2）が中心となり、

ケース会議③を実施した。登校日数が減り、情報が少なくなる中、これまでの支援の振り返りや、今後の対応方針を確認した。学年会の時間を利用したため、同じ学年を担当してはいるものの、普段、生徒Bと関わることが少ない教員も参加し意見を交わした。

【ケース会議③】

日時：10月1日 15:40～ 参加者：15名
副校長、学年主任、生徒B担任、学年T（9名）、C○1、
C○2、生活指導グループリーダー

事前に参加者には、ケース会議への期待や、チームを組んで生徒を支援していくことに対する意見を聞いた。ケース会議に期待することとしては、「関係者間の情報共有」や「生徒理解の深まり」が高く、作成した経験のない支援シートについては、他の項目と比較すると、期待度が低いという結果であった（第4図）。



第4図 ケース会議に期待すること

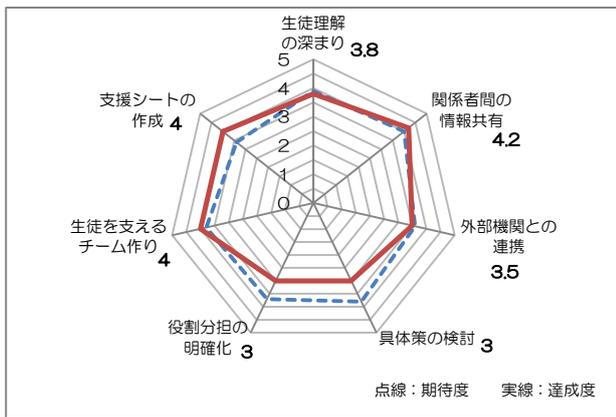
チームで支援していくことに対しては、「一人で抱え込まずに済み、多くの視点で生徒を捉えることができる」といった期待の一方で、「学校がどこまで関わっていけばいいのか」、「多忙な中、皆が時間を合わせて集まるのが難しい」という課題も挙げられていた。

ケース会議③の中で、これまでの支援を振り返ると、教科担当者の1名から、「生徒Bと成績について話した際に、『月に1～2度、都内のアニメショップに行っている』と話していた」との話が出た。何気ない会話の情報提供であったが、生徒Bの一面を知る手がかりとなり、生徒理解が深まった。これをヒントに、対話のきっかけとして生徒Bとのコミュニケーションを図り、生徒Bの居場所づくりを進めることなどが話し合われた。会議で話し合われた情報をもとに、C○1を中心に支援シートの見直し、修正を行い、支援シート[10月版]を作成した。

(7) 実践後の振り返り

今回の実践後、ケース会議参加者には、ケース会議に期待したことに対する達成度や、チーム支援に対する意識の変化等をアンケート調査した。

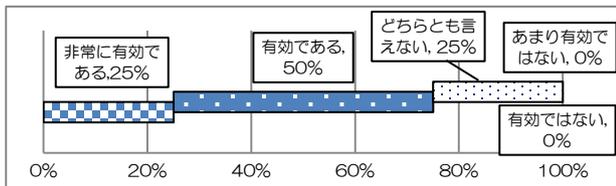
ケース会議の達成度は「関係者間の情報共有」、「支援シートの作成」が高く、「具体策の検討」、「役割分担の明確化」が低い結果となった（第5図）。



第5図 ケース会議の達成度

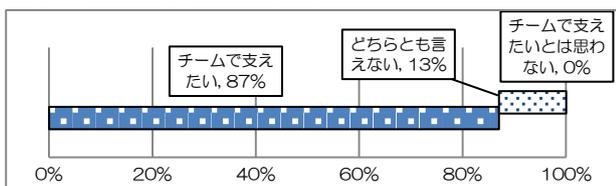
この結果からは、ケース会議以外の場でも、日ごろから取り組まれていた関係者間の情報共有に手ごたえを感じている教員が多いことが分かる。また、A高校で初めて作成された支援シートについても、比較的に高い達成度を感じていることが見てとれる。一方で、「具体策の検討」や、「役割分担の明確化」については、これまでのケース会議が情報共有に重点を置いていた結果が表れたと言える。

第6図は、「支援の必要な生徒に対してチームで支援することは有効であるか」を調べた結果である。担任・担当者が一人で抱え込まずに対応できることや、複数の教員が関わることで、生徒を多角的に捉えられたことなど、「チームで支援していくことは有効である」と感じた教員が75%いた。「どちらとも言えない」と答えた理由には、生徒と直接関わることができなかったことや、生徒が登校しなくなり、チームで対応した効果があったか否かは分からないことが挙げられていた。



第6図 支援の必要な生徒に対してチームで支援することは有効であるか

また、「今後、支援の必要な生徒がいた場合にチームで支えていきたいか」との項目では、チーム支援に前向きな教員が多数を占め(第7図)、今回の実践の手ごたえを感じた。一方で、「どちらとも言えない」とする理由には、ケースによっては、個人で対応したほうがよい事もあることや、多忙な中、時間を合わせてケース会議をする負担が挙げられていた。



第7図 今後、支援の必要な生徒がいた場合、チームで支えていきたいか

自由記述にあった意見からは、校内支援体制や一人ひとりの意識に変化があったことがうかがえた。

【自由記述】

- 「大きな問題のない学校」と思っていたが、よく観察すると、一人ひとりが悩みや生活上の困難を抱えていることがよく分かった。
- 生徒の本質を探るために、生徒との対話の必要性を感じた。
- 生活指導グループに任せきりの対応を変えることができた。

さらに、「今後のチーム支援において、支援シートを活用してみたいか」を聞くと、回答のあったすべての教員が、「チーム支援において有効であり、活用してみたい」にチェックを入れていた。

(8) 考察及びその後の経過

振り返りアンケートからは、今回の実践を通して、関係者が情報共有し、チームで生徒を支えることの必要性や、支援の記録等のために支援シートを活用していくことに有効性を感じた教員が多いことが明らかになった。一方、ケース会議の達成度が伸びなかった「役割分担の明確化」や、「具体策の検討」はケース会議の課題として挙げられていた点と重なる。学校や個人が担う範囲を整理することや、限られた時間を情報共有だけではなく具体策の検討に使うためには、支援シートを日頃から活用することが有効であると考えられる。

自由記述の中には、「生徒との対話の必要性を感じた」という言葉があった。この「対話」は、今回の実践のキーワードであると感じた。「行動の背景には何があるのか」を探ることから始まった、生徒Bと教員との「対話」であり、「生徒BをA高校の中でどのように支えていくか」、「どのような支援があればこうした生徒たちを支えることができるのか」とチームで検討した教職員同士の「対話」でもある。チームで情報交換し、検討を重ねながら支えていくというA高校におけるチーム支援の土台をC o 1が中心となり築いていった今回の実践であった。ある教員のアンケートの中には、「少なくともこうした機会がなければ生徒Bについては何も知らないままだった」との意見もあり、このようなそれぞれの教員の一步一步が、今回の実践で得られた大きな成果である。

しかしながら、「チームで支えていこう」という思いとは裏腹に、生徒Bはその後も欠席が続き、家庭より退学の意向が学校に伝えられている。C o 1は、「他に何かできる支援はないか」を探っている状況であるが、今回のケースについては、保護者を含めたチームづくりの必要性と、思い通りには進まない現実の厳しさを感じていた。一方で、教員一人ひとりの意識の中には、生徒に寄り添い、生徒の立場に立った支援をしていこうという変化が生じてきていたことには、チーム支援の手ごたえを感じていた。その後の学年会で生徒情報をまとめる記録用紙が配られるなど、生徒情報を学年

で共有するための独自の工夫が見られていたこともその裏付けとなっている。

今後についてはまだ流動的な部分が多いが、支援シートを活用しながら、ケース会議、学年会での情報交換を繰り返し、次の学年へと支援を引き継いでいくことを考えている。また、さらにきめ細かな支援のために、個別の指導計画を作成し、教科ごとに必要な配慮や支援を整理していくことも有効であると考え。

4 研究のまとめ

本研究は、高等学校におけるインクルーシブ教育を推進していくきっかけとして支援シートを作成・活用したチーム支援を実践したものである。高等学校において、支援の必要な生徒を学校で支えていく取組は今に始まったことではない。本県の高等学校では、昭和50年代から心身に障害のある生徒が共に学び共に育ってきた歴史があり、今までの実践の中にも、このような生徒が高等学校の中で支えられ、自己実現し、社会で活躍している例もある。A高校の教員にも、生徒の実態に合わせて支援していこうという意識があることは実践前のアンケートからも感じる事ができた。しかしながら、チームで対応する経験の少なさもあり、これまでは実践にうまく移すことができていなかったのだろう。生徒のさまざまな教育的ニーズに応える支援の多様性。その実現のために、個ではなくチームで対応することは、A高校だけではなく、他の高等学校においても、生徒を支える大きな力になるはずである。

今後、一人ひとりの教職員の力を組織的に機能させていく教育相談C○の役割や、支援を引き継ぐツールとしての支援シートの活用が、チーム支援をより効果的に進めていく重要な役割を果たすと確信した。

一方で、チーム支援の中心として大きな期待が寄せられる教育相談C○へは、フォロー体制を充実させていかなければならないだろう。例えば、教育相談C○を複数指名し、各学年に配置することや、管理職が教育相談C○の役割を深く理解し、今まで以上に支えていくことなども必要になると感じた。

本研究で、生徒の情報の整理や、支援者の役割分担などを明確にするために使用した支援シートⅡについては、本人や保護者とともに必要な支援を検討したり、見直しや評価を繰り返したりしながら作成していき、支援を引き継ぐ際には、支援シートⅠをまとめることが有効であると考え。これらのシートを活用することで、支援する人や、場所が変わっても、本人のライフステージに沿った必要な支援が継続的に行われることを今後の実践でも目指していきたい。

また、高等学校で作成したものを次の機関へ引き継いでいくことだけではなく、中学校からの支援をしつかりと引き継げるよう、その活用が広がっていくことを期待する。支援をつなぐこのようなツールが今後さらに活用され、支援の必要な生徒に対して、多様かつ

柔軟な支援が実践されていくことで高等学校のインクルーシブ教育がさらに推進されることを強く願っている。

おわりに

本県では、平成27年1月、県立高校改革基本計画がまとめられ、今後、具体的な取組が各校で進められることになる。その中には、インクルーシブ教育も重点目標に入っている。システムの整備とともに、各校において「対話」を通じた、多様かつ柔軟な支援が広がり、共に学び共に育つことができるインクルーシブ教育が、高等学校でより一層進められることを期待する。

最後に、ご多用の中、本研究に協力していただいたA高校に感謝申し上げたい。中でも、中心となりインタビューやケース会議の実施にいたる準備などしていただいたC○1には深く感謝申し上げるとともに、今後、高等学校における教育相談C○の先達として更なるご活躍を願いたい。

引用文献

文部科学省 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

参考文献

- 外務省 2014 「障害者の権利に関する条約」(http://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (2015. 2. 19取得))
- 文部科学省 2012 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
- 文部科学省 2012 「文部科学白書」
- 文部科学省 2009 「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」
- 文部科学省 2007 「特別支援教育の推進について(通知)」
- 神奈川県 2013 「神奈川の教育を考える調査会 最終まとめ」
- 神奈川県 2002 「これからの支援教育の在り方(報告)」
- 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)」
- 神奈川県立第二教育センター 1986 「昭和60年度 高等学校心身障害生徒教育調査研究事業報告書 神奈川県立高等学校心身障害生徒のかかえる諸問題と解決への視点」
- 神奈川県立総合教育センター 2014 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」

多様性を認め合う関係づくりを目指した セクシュアリティ教育の試み

— 支援教育の視点に立った組織的な取組を通して —

福島 静 恵¹

生徒が抱える問題の中でも、性に関わるものは潜在化しやすく、心身の発達や社会生活を送る上で大きく影響する。生徒の心身の健全な発達を支えるためには、全ての生徒に予防的・開発的な教育を行い、学校の支援体制を充実させる必要がある。そこで、多様性と自尊尊重を基本理念とした「セクシュアリティ教育」の授業を、養護教諭が中心となって組織的にを行い、その効果と課題を支援教育の視点から検証した。

はじめに

日々、養護教諭として生徒と関わる中で、生徒の不適応行動や心身症状といったメンタルヘルスの問題が深刻化していると感じる。その中でも特に「性」に関わる問題は潜在化しやすく、そのことによってより深刻化していることを懸念してきた。

例えば、性暴力被害や支配的な恋愛関係などに苦しむ生徒や、恋愛はアニメーションコンテンツなどの仮想現実の世界だけでよいという生徒もいた。また、同性愛や性同一性障害などの性的マイノリティの生徒の多くは、抑うつ傾向やいじめ被害経験があり、自傷、不登校などの重大なメンタルヘルスの問題を抱えている（教職員のためのセクシュアル・マイノリティサポートブック 2014）。

筆者は、養護教諭として、このような生徒たちの問題に対して、これまで保健室での個別支援に加えて、学年一斉授業の実践にも取り組んできた。しかし、この実践を、問題が表面化した生徒だけでなく、思春期の全ての生徒が性的存在としての自己を肯定的に確立し、豊かな人間関係を築いていけるような、より良い取組にする必要があると痛感してきた。

そのためには、性を「セクシュアリティ」という幅広い概念で捉え、自他を尊重し、多様性を認め合う関係づくりを組織的に支援する必要があると考えた。

研究の内容

1 研究の構想と目的

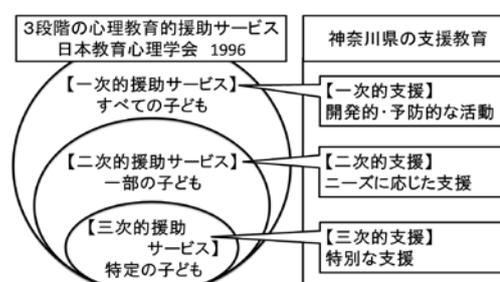
(1) 神奈川県の「支援教育」と養護教諭の役割

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、障害の有無にかかわらず、一人ひとりに適切に対応することを目指す「支援教育」

1 神奈川県立鶴見高等学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育
研究 支援教育）

を推進している。そして、日本教育心理学会（1996）の「3段階の心理教育的援助サービス」を参考に、支援の段階を次の3段階に整理している（第1図）。



第1図 神奈川の支援教育の3段階（筆者一部加筆）

この支援教育の3段階に養護教諭の職務を当てはめると、保健室に来室した生徒への対応などは二次的支援に当たる。また、特に個別に対応を要する場合には、支援チームや外部機関と連携して三次的支援を行っている。全ての生徒が健康に学校生活を送るための一次的支援には、健康診断、集団対象の保健指導や保健学習、学校環境衛生等の職務が該当する。

これからの養護教諭に期待される役割として、日本学校保健会（2012）は、一次的支援の一つである「保健学習などへの積極的な授業参画と実施」を挙げている。文部科学省も「学校における性教育の考え方、進め方」（文部省 1999）で、養護教諭には「保健室の機能を通じて得られる児童生徒等の性にかかわる様々な情報などを整理し、それらが学校全体で行われる性教育や個別的な指導に適切に反映されることが期待されている」と述べている。つまり、特に性のように潜在化しやすい課題に対して、一次的支援に積極的に関わることは養護教諭に期待される役割の一つである。

このことは、学校として支援体制を充実させていくために、一次的支援の中で養護教諭の専門性や職務の特質をいかすことが求められていることでもある。中央教育審議会答申（2008）でも、「養護教諭は学校保健活動の推進に当たって中核的役割を果たしており、現代的な健康課題の解決に向けて重要な責務を担ってい

る)、そして「養護教諭がその役割を充分果たせるようにするための環境整備が必要である」と示されている。

しかし、養護教諭の職務等に関する調査（日本学校保健会 2010）によると、「ホームルーム活動における保健指導（授業）」を実施している養護教諭は、小学校 70%、中学校 37%に比べて、高等学校では 14%にとどまっている。高等学校の養護教諭が授業等に積極的に関わるためには、様々な環境整備が必要であるが、養護教諭自身も、この支援教育の 3 段階を意識して主体的に取り組む必要があると考える。

(2) セクシュアリティ教育とは

ア セクシュアリティと性の権利

セクシュアリティは、性的な事柄を包括的に示す概念で「生涯を通じて人間であることの中心的側面をなし、生物学的性、性自認、性役割、性的指向、エロティシズム、喜び、親密さ、生殖がそこに含まれる」と定義される（WHO 2006、性の健康世界学会訳）。そして、このセクシュアリティの「身体的、情緒的、精神的、社会的に良好な状態（well-being）」が「性の健康」であり、その達成と維持には、セクシュアリティに関する幅広い理解と「性の権利」の尊重が不可欠なものであるとされている。

性の権利はセクシュアリティに関する人権であり、具体的には「平等と差別されない権利」「自律性と身体保全に関する権利」「包括的な性教育（セクシュアリティ教育）を受ける権利」などを含めた 16 の権利があるとされている。

イ セクシュアリティ教育の理念

本研究は、WHO 欧州地区事務所（WHO/EUR）とドイツの健康教育局（BZgA）が発行した「欧州におけるセクシュアリティ教育の標準」（2010）の理念と、ねらいとする成果（第 1 表）を基に構想した。

第 1 表 セクシュアリティ教育がねらいとする成果

1	多様な価値観や生き方を尊重する社会の実現に貢献できる
2	セクシュアリティの多様性を尊重できる
3	自他尊重に基づいた意思決定・行動選択ができる
4	性について科学的な知識理解を得ることができる
5	感情表現ができ、肯定的に性的自己を確立できる
6	性に関する事柄について適切な情報を入手できる
7	性や人間関係を取り巻くライフスキルを獲得できる
8	問題や疑問が生じた時に自ら支援を得ることができる
9	人権の視点から、セクシュアリティや多様な価値観に関する社会の在り方について意見を言うことができる
10	対等な人間関係を築くことができる
11	セクシュアリティに関わる話し合い活動ができる

（WHO/EUR, BZgA 2010「Standards for Sexuality Education in Europe」筆者訳、要約）

セクシュアリティ教育の理念は、自他尊重と性や価値観の多様性尊重であり、人権やセクシュアリティに対する肯定的なアプローチを基礎に置いていることが特徴である。

(3) セクシュアリティ教育充実の必要性

前述の「学校における性教育の考え方、進め方」の中で、わが国の性教育について、「セクシュアリティという概念が浸透せず、（中略）狭い概念で性教育をとらえている者が少なくなかった」という記述がある。これは、日本の性教育もセクシュアリティの概念の理解の基に進める方針であると解釈できる。

また、2014 年の中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」において今後重要であると述べられた「人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えること」は、セクシュアリティ教育がねらいとする成果（第 1 表）と共通点が多い。

さらに、神奈川県では、人権教育ハンドブック（2013）で、交際相手からの暴力（デートDV）、性的マイノリティなどの性に関わる問題を取組課題に挙げている。

これらのことから、セクシュアリティ教育を充実させる必要があると言える。

神奈川県の支援教育の視点からも、セクシュアリティ教育を充実させる必要性が増していると考えられる。

電通総研（2012）が実施した約 7 万人を対象とした調査では、性的マイノリティは 5.2%と推定され、学級に一人程度の割合で存在すると考えられる。佐倉（2010）は、当事者が学校生活の中で直面する問題は、「周囲が性的マイノリティを否定的に取り扱うことで、いじめを含む、学校社会からの疎外が発生」すること、「学校文化全般に組み込まれた（中略）二元的性別観や異性愛主義が、性的マイノリティのありようと適合しないために、さまざまな局面がストレスフルになること」であると指摘した。このような実態に配慮し、文部科学省（2010）は「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について（通知）」で、学校においても性同一性障害の児童・生徒の心情に十分配慮したきめ細やかな対応が求められると示した。

性的マイノリティの児童・生徒への対応を考える際に、個別の配慮はもちろん、その存在を受容する学校環境の整備が不可欠である。これは、教育課程審議会（1997）で、学校が子どもたちが安心して自分の力を発揮できる場であるために、その基盤として子どもたちの好ましい人間関係や子どもたちと教師との信頼関係を確立する必要があると示していることに通じる。自他尊重と多様性尊重を理念とするセクシュアリティ教育は、生徒同士、生徒と教員の関係性も含めた支援的な学校環境の整備に貢献すると考えられる。

このように、セクシュアリティ教育は、全ての生徒が性的存在としての在り方・生き方を考えるという教育的意義と、全ての生徒が安心して通える学校づくりを推進するという支援的意義の両面から、その充実が必要である。

しかし、論文検索サイト CiNii で「セクシュアリティ教育」の先行研究を検索した結果、実証分析型研究は1件で、日本での実践研究例は少ない現状がある。

(4) 研究の目的

本研究は、高等学校で組織的に行う「セクシュアリティ教育」の取組が、生徒の自他尊重や多様性に対する理解の深まり及び学校の支援体制の充実につながるものであるのかを「支援教育」の視点から検証する。

2 研究の方法

(1) 過去の実践の成果と課題（予備調査）

<過去の実践の概要>

位置付け：総合的な学習の時間（分野：キャリア教育、テーマ：自己理解・他者理解）の探究的な学習における情報収集の時間「思春期講座」として。

実施状況：2010年度より、各学年で年間2時間程度。授業形態：第2学年の思春期講座は、講義形式の学年一斉授業で、養護教諭が以下のねらいで実施した。

1時間目：性的マイノリティの方の話を通して、性の多様性を理解し、自他のセクシュアリティを尊重する態度を育てる。

2時間目：生徒アンケート「性について知りたいこと」を基に、男女の性意識の差、性のリスク面（性感染症、性行為の強要、デートDV等）などを理解し、若者の性の在り方や関係性について考える。

ア インタビュー調査の概要

- ・目的：過去の実践の成果と課題を検証し、検証授業に向けての改善方針を明らかにする
- ・対象：2012・2013年度卒業生のうち、調査協力を得ることができた者7名（男性3名、女性4名）
- ・期間：2014年6月から7月まで
- ・方法：一人1時間程度の個別の半構造化面接
- ・内容：授業の内容で覚えていること、養護教諭への印象の変化の有無、日常の性に関する話題等
- ・分析方法：KJ法

イ インタビュー調査の結果と考察

<インタビュー調査の発話例>

例1：自分の体にまつわることだから、聞きたいけど聞けないので、今知れてよかったなと思って。

例2：本人が来てくださったから、自分の中で印象に残ってるんですよ。ゲイみたいな人も自分の中で変に感じることもないし。

例3：福島先生が、そういう性の話とかを、ああいう体育館とかでしてくれることによって、あ、相談いっつても行けるなみたいなの。

例4：（性のことを友達同士で話したりは）ないですね。みんな恥ずかしいのかな。保健の授業もうつむいてる人多かったりとか。

例5：まだやってないの？！とか言われて、え、普通やんの？みたいな感じだったから。うーん、流れ、ノリ。雰囲気っていうか。今思うと馬鹿だなんて。

例6：（性や恋愛の話は）いやー・・・先生とですよ。ね、してないです。

得られた発話を分析し、その中から過去の実践の成果と課題を示す6つのカテゴリーを得た。

<有意義な講座：例1>、<性的マイノリティへの肯定的態度保持：例2>、<養護教諭への親近感・相談のきっかけ：例3>の三つのカテゴリーを成果として挙げることができた。このことから、総じて過去の実践が一次的支援としてある程度機能し、また、二次的支援にもつながっていたと考えられる。

課題としてはく性を話題にすることへのためらい：例4>、<同世代のプレッシャーによる行動選択：例5>、<教員への心理的な壁：例6>のカテゴリーが抽出された。このことから、自分や周囲の価値観が分からないままに不安や焦りで行動選択をしている生徒の実態と、生徒にとって教職員が性の相談対象になり得ていないことが分かった。

ウ 検証授業に向けた改善方針の考察

青少年の性行動全国調査報告を基に、中澤（2013）は、「生徒に知識を与える伝達型の授業のみならず、青少年自身が意見を交わしながら思考を深め、性的自己決定力を養う機会が求められている」と述べている。また、前述の道德教育についての中教審答申においても、自ら感じ、考え、他者と対話し協働するプロセスが重要視されている。さらに、欧州セクシュアリティ教育（第1表）でも「セクシュアリティに関わる話し合い活動ができる」ことが成果として求められている。

これらのことから、一次的支援として実施するに当たり、生徒同士が互いに対話しながら学び合い、授業を通じて関係性が深められるような学習過程が求められていることが分かった。

さらに、文部科学省は、性教育は学校教育全体を通じて取り組むことが重要と示しており（中央教育審議会 2005）、一次的支援という視点から考えても、養護教諭個人に対する親近感や相談だけでなく、学校全体への信頼につながるよう、組織的な取組にする必要があることが分かった。

以上を踏まえ、検証授業の改善に向けた実践の改善方針を第2表にまとめた。

第2表 検証授業に向けた実践の改善方針

- ①生徒同士の関係づくりを支援する工夫をすること
- ②生徒同士の学び合いを促進する工夫をすること
- ③学校全体で組織的に取り組むこと

(2) 検証授業

ア 検証授業の概要

<検証授業の位置付けとねらい>

昨年度までと同様、総合的な学習の時間「思春期講座」として実施し、以下3点を3年間のねらいとした。

- ・自分の心身との対話を通じて、自己理解を深める
- ・他者との違いに気付き、多様性を尊重し合う姿勢を育てる
- ・主体的により良い集団（関係）、社会を築いていこうとする態度を育てる

- ・対象：所属校第2学年 在籍生徒 277名（7クラス）
- ・検証授業に向けた実践の改善点（第2表を基に）

第1回の授業では、事前に性的マイノリティ当事者への質問を集めての公開インタビュー（③の方針を基に改善、以下数字のみ表記）や、生徒同士が話し合う時間を設ける（①②）工夫をした。

第2回の授業は、教室で担任が実施する形式に変更した（③）。内容として、理想のパートナーシップを考える事を通じてセクシュアリティが一人ひとり異なることを体験するワーク（②）と、価値観の違いから関係に悩む二人へアドバイスを考えるグループワーク（①②）を考案し、お互いのセクシュアリティを尊重するパートナー関係を考える機会を設けた。

事後指導では担任の感想も感想集に掲載した（③）。

- ・検証授業の内容

日程 (場所:担当)	内容
10月16日 事前指導 (教室:担任)	・性的マイノリティの方への質問収集 ・事前調査（性的マイノリティの理解度、自己理解/他者理解尺度（青木 2011））
11月6日 第1回 思春期講座 (体育館: 筆者、 NPO法人 SHIP)	・性的マイノリティについて知る ・セクシュアリティの概念を理解する ・セクシュアリティをめぐる世界的な状況を知る ・身近な性的マイノリティの現状を知る（当事者からの話・公開インタビュー） ・セクシュアリティの尊重を考える
11月13日 第2回 思春期講座 (教室:担任)	個人ワーク パートナーシップで重要視することを考える 全体ワーク 個人ワークで書いたものを無記名で提出⇒10人分を無作為に選び、黒板に提示⇒他者の価値観を知り、気付いたことを発表（シェアリング） グループワーク 価値観が違う他者同士の関係性について考える 個人ワーク 自分のセクシュアリティについて考えを深める
12月4日 事後指導 (教室:担任)	・感想のまとめによる振り返り ・事後調査（性的マイノリティの理解度、自己理解/他者理解尺度（青木 2011））

イ 学年との協議

事前協議は、9月から実施直前まで計3回実施し、ねらいや授業内容についての共通理解を図った。担任が担当する第2回では、学習指導案の他に教師の発問例を記載した授業のシナリオも作成した。

事後協議は、第2回の授業後に行い、生徒の取組状況や、授業を実施した感想、改善点などを話し合った。

3 研究の結果と考察

「授業への取組状況の生徒自己評価」、「事前調査・事後調査の結果比較」、「授業後の振り返りシートの記述」、「担任との事後協議の内容」の4点から検証した。

(1) 授業への取組状況の生徒自己評価

各授業後に、自身の取組状況について生徒による自己評価を実施した。項目は「興味を持って参加できた」「セクシュアリティについて理解できた」「自分自身について考えることができた」「他者について考える事ができた」「よりよい関係づくりについて考える事ができた」「よりよい集団・社会の在り方について考える事ができた」の6項目で、「当てはまらない1点」から「よく当てはまる5点」までの5段階評価とした。その結果の平均値を第3表に示した。

全2回を通じ、全ての項目で生徒の自己評価は高かった。特に、第1回は「他者理解」「内容理解」が、第2回は「他者理解」「自己理解」の評価が高く、各回の授業の内容と対応していた。このことから、生徒の自己評価の側面からは、授業のねらいが達成できたと考えられる。

第3表 授業への取組状況の生徒自己評価の平均値

	興味	内容理解	自己理解	他者理解	関係づくり	社会の在り方
第1回	4.17	4.26	3.96	4.28	4.12	4.09
第2回	4.11	4.03	4.17	4.23	4.08	3.88

(2) 事前調査・事後調査の結果比較

授業実施1か月後に行った事後調査において、性的マイノリティへの理解度（第4表）は事前調査と比較して上昇しており、正答率の変化は統計上も有意差が見られた。授業により性的マイノリティへの理解が進んだと考えられる。しかし、正答率が過半数に満たない設問もあり、問いの設定が適切であったかどうかも含め、課題として残った。

第4表 性的マイノリティの理解度の事前・事後比較

設問 ※正答は網掛け	事前 (%)		事後 (%)	
1：同性愛の正式名称は性同一性障害である**	○	25.9	○	13.1
	×	50.0	×	74.9
	?	24.1	?	12.0
2：性的マイノリティの方の割合は100人に1人くらいだ**	○	18.6	○	41.7
	×	19.7	×	36.4
	?	61.7	?	22.0
3：同性を好きになるか異性を好きになるかは本人の希望で選択できる**	○	72.5	○	51.5
	×	11.0	×	41.0
	?	16.5	?	7.5
4：ホモやおかまは差別的な用語なので使わない方がいい**	○	51.1	○	88.8
	×	15.0	×	6.0
	?	33.9	?	5.2
5：同性愛の男性（女性）は本当は女性（男性）になりたい**	○	10.6	○	4.9
	×	43.4	×	82.3
	?	46.0	?	12.8

(t検定, 両側, **p<.01) 事前：n=274、事後：n=269

自己理解・他者理解尺度（第5表）について、標準偏差に大きな差が見られないことから、そのまま平均値を比較したところ、事後調査の値の方が総じて高かった。本検証授業だけが事後調査の結果に影響を与えたわけではないだろうが、生徒の自己理解・他者理解度を高める一因になったことが認められる。

第5表 自己理解・他者理解尺度の事前・事後比較

項目	事前		事後	
	平均	S D	平均	S D
現状の自己理解度*	3.71	1.35	4.01	1.28
自分らしさへの欲求	5.05	1.26	5.15	1.14
自己理解欲求	4.65	1.22	4.81	1.07
自己の情緒把握度	5.36	1.29	5.30	1.20
自己理解得点(合計)	4.69	0.96	4.82	0.90
現状の他者理解度*	4.08	1.09	4.30	1.17
他者理解欲求	4.59	1.23	4.76	1.24
他者受容度	4.88	1.08	5.00	1.04
他者分析欲求	4.42	1.19	4.57	1.23
他者理解得点(合計)*	4.49	0.91	4.66	0.98

(t検定, 両側, *p<.05) 事前: n=274、事後: n=269

※「全く当てはまらない1点」から「非常に当てはまる7点」までの7件法

(3) 授業後の振り返りシートの記述

第6表 第1回振り返りシートの記述(要約)

自己理解	<ul style="list-style-type: none"> 自分をもっと知り、尊重する必要がある。 誰がどんな考えでも当たり前と知って安心した。 自分にも、もっとできることがあるかもしれない。
他者理解	<ul style="list-style-type: none"> 人それぞれ当たり前が違う。個人として接したい。 完全に理解するのは難しいが考え続けたい。 「ゲイ」とかでからかうのは今日で止める。
社会の在り方	<ul style="list-style-type: none"> みんなが違っていいという環境づくりが必要。 日本も尊重し合える社会を目指したい。 異なる価値観を認め、共存を考える人が増えればよい。

第7表 第2回振り返りシートの記述(要約)

自己理解	<ul style="list-style-type: none"> 自分らしさを確立したい。自分を尊重したい。 自分の内面と向き合えた。将来を考えた。 自分の事を知り、他の人にも知ってもらいたい。
他者理解	<ul style="list-style-type: none"> これからいろんな人と触れ合ってみたい。 同じ考えの人はいなくて、大変だけど面白い。 理解できない考え方もあると知るのは大切だ。
人との関係性	<ul style="list-style-type: none"> 自分も相手も素直に伝え合うことが大切だ。 違う価値観も自分に取り入れていければよい。 それぞれ大切にしている事を共有できればよい。

各回の記述内容(第6表、第7表)から、セクシュアリティの多様性を理解し、自己や他者、社会の在り方、人との関係性について考えを深めている様子が見られた。他者との違いを肯定的に受け止めることで、自己の確立や自分とは異なる他者との関係づくりへの意欲が生じたと判断できる。このことから、生徒の思考面でも授業のねらいが達成できたとと言える。

また、生徒同士が対話する授業の進め方への肯定的な記述が多く(第8表)、改善方針(第2表)①②が生徒からも支持されたと考えられる。

第8表 思春期講座2回を通じての生徒感想(要約)

<ul style="list-style-type: none"> 大事なことを話し合える場を設けてもらえて嬉しい。 見たり聞いたりするよりも、友達と話したり自ら意見を言った方が理解が深まっている。 ぎくしゃくしがちな話だが、受けてためになった。

(4) 担任との事後協議の内容

事後協議の内容は、以下のとおりである。

担任から見た生徒の取組状況	<ul style="list-style-type: none"> どんな考えがあってもいいという安心感が生まれた。 日頃話さない人と正直な話ができ楽しかった様子。 生徒が予想以上に真摯に取り組んでいた。
授業を実施した感想	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の内面にしっかりと向き合えた。優しさが見えた。 クラス一体として取り組むことができた。 生徒は今後話がしやすいかもしれない。 最初はやりたくないと思っていたが、やってよかった。 シナリオがあったからできた。 全2回を通じて自分自身が勉強になった。
課題	<ul style="list-style-type: none"> 言葉選びやグループ分けに気を遣った。授業者同士で事前に見せ合う機会等があれば、更に有意義なものにできた。 副担任の関わりも検討が必要。 今後、どうつなげて深めていくかが課題になる。

担任は生徒の取組状況からこの授業に手応えを感じ、自身にとっても有益であったと肯定的に評価していた。

また、学年と事前協議を重ねたことや教師の発問例を作成したことが、学年全体での担任による授業を可能にしたと考えられる。実際の授業場面では、発問例を基に担任それぞれが個性を發揮しながら工夫しており、課題として挙げた「事前に授業を見せ合う機会」や「副担任の関わり方を明確にする」等の準備があればさらに有意義な授業になると思われた。

さらに、担任から「他の人がどんな授業をしたか見たかった」という声が多く聞かれた。同じ学習指導案を通じて教員同士が学び合うことは、取組の改善はもちろん組織的な授業改善にもつながると考えられる。

(5) 検証授業の成果

検証授業により生徒がセクシュアリティの多様性を理解し、それを通じて自己を尊重し、自分とは異なる他者との関係づくりへの意欲を持つことができたと考えられた。これにより、生徒の自他尊重と多様性尊重の態度が高まったと言える。

次に、担任がこの授業を行うことで、組織として多様性を前提とする姿勢を打ち出すことができた。

さらに、生徒同士の学び合いを中心とした授業により、教員が生徒の内面や実態を理解する貴重な機会になった。同時に、生徒が教員に心を開ききっかけにもなり得た。

以上のことから、組織的にセクシュアリティ教育を行うことは、「支援教育」を推進する一次的支援の手立てとして有効であると判断できた。このことは、学校の支援体制の充実につながると考えられた。

4 研究のまとめと今後の展望

本研究は、「支援教育」の一次的支援を組織的に充実させることで、二次的支援・三次的支援が必要となる

問題の発生を未然に防ぐことができると同時に、問題が生じた時に生徒が相談しやすい体制につながるという考えの基に進めた。そして、「支援教育」推進の手立てとして、「セクシュアリティ教育」を生徒同士の学び合いを通じて組織的に行う試みをした。

個人の生まれ持った性質や生まれ育った文化、感情等の様々な要素で形成される「セクシュアリティ」は、生徒が自他を尊重し多様性を認め合う関係性を学ぶことに役立つ。本研究では、それを養護教諭と、生徒にとって身近な存在である担任が実施することで、学校の支援体制の充実につなげることができたと考える。

このような取組を進めることができたのは、大きく三つの要素があると考え。まず、生徒が抱える問題を校内で共有しながら計画したことで、その必要性が理解されたこと。次に、3年間を通じた「総合的な学習の時間」のプログラムに位置付けられていたこと。最後に、過去の実践の積み上げにより教員にこの取組が認知されていたことである。

本研究の取組を通じて、前述の中央教育審議会答申で示された養護教諭が担う学校保健活動推進の中核的役割は、一次的支援に積極的に関わることで果たせることが分かった。そして、養護教諭がその役割を十分に果たせるようにするために必要な環境整備には、生徒の問題や養護教諭を含めた各々の役割を共通理解し、組織的に取り組む校内体制が重要であると分かった。

学校で組織的にセクシュアリティ教育を実施することは、生徒が性的存在としての自己を肯定的に受け入れ、豊かな人間関係を築いていくことを助ける効果的な取組である。そして、全ての生徒が安心して通える学校づくりにもつながる可能性がある。しかし、これを各学校の実態に合わせて実施していくことは簡単ではない。そのためには、セクシュアリティ教育の必要性や生徒が抱える問題についての教職員の共通理解、教育課程への位置づけなど、乗り越えるべき課題が様々ある。

取組を一步でも前進させていくには、養護教諭が、保健室で捉えた子どもの実態の共通理解を図り、コーディネーターとなって実践を積み重ね、組織的に取り組める体制づくりを推進することが求められる。

おわりに

本研究は、保健室で様々な心の内を話してくれた生徒たちの声から生まれたものである。

人間の性は、その人の人格から切り離すことができない。情報社会により子どもたちを取り巻く環境の変化がスピード感を増し、家庭の様相が多様化する中で、思春期の子どもたちが性的存在としての在り方・生き方を自ら形成する過程が奪われているように感じる。

子どもたちが心身共に健康で幸せ (well-being) な

性的自己を形成していくために、学校教育の果たす役割は大きい。本研究がその一助となることを願う。

本研究の結びに当たって、研究への協力、支援、助言をいただいた鶴見高等学校の皆様、卒業生の皆様、特定非営利活動法人SHIP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

- WHO Regional Office for Europe and B Z g A 2010 『Standards for sexuality Education in Europe』
性の健康世界学会 2014 「性の権利宣言」 (<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2014/10/DSR-Japanese.pdf> (2014. 12. 24 取得))
文部科学省 2008 「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について (答申)」
文部科学省 2014 「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」
文部省 1999 『学校における性教育の考え方, 進め方』 p. 9, p. 28
佐倉智美 2010 「性的マイノリティが学校で直面する問題—当事者の語りの中の学生時代から—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録(62)』 p. 442
中澤智恵・日本性教育協会／編 2013 『「若者の性」白書 第7回青少年の性行動全国調査報告』小学館 p. 197

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2013 「人権教育ハンドブック」
神奈川県立総合教育センター 2014 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」
文部省 1997 「教育課程の基準の改善と基本方針について (中間まとめ)」
教職員のためのセクシュアル・マイノリティサポートブック制作実行委員会 2014 「教職員のためのセクシュアル・マイノリティサポートブック (改訂版)」
文部科学省 2005 「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会 これまでの審議の状況 —全ての子どもたちが身に付けているべきミニマムとは?—」
電通総研 2012 「L G B T調査」 (<http://dii.dentsu.jp/project/other/pdf/120701.pdf/> (2014. 12. 16 取得))
日本学校保健会 2012 『学校保健の課題とその対応—養護教諭の職務等に関する調査結果から—』
文部科学省 2010 「児童生徒が抱える問題に対する教育相談の徹底について (通知)」
青木万里 2011 「他者理解尺度の作成と活用実践」『鎌倉女子大学紀要第18号』

長期研究員研究報告第 13 集（平成 26 年度）

発行 平成 27 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/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

善行庁舎
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
TEL (0466) 81-0188
FAX (0466) 84-2040
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

亀井野庁舎（教育相談センター）
〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4
TEL (0466) 81-8521
FAX (0466) 83-4500

