

平成 27 年度

長期研究員

研究報告

第14集



神奈川県立総合教育センター

※秋に植えた球根や苗が冬の寒さにじっと耐えた後、春になると次々と色とりどりの花を咲かせるように、長期研究員としての1年間の取組が、これからの神奈川の教育を推進するための力となっていくことを願って表紙の写真をイメージしました。

はじめに

平成27年8月26日の中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」には、「グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。こうした社会的変化の影響が、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでいる中で、教育の在り方も新たな事態に直面していることは明らかである。」と示されています。

社会状況が変化する中、神奈川県においても、平成27年10月に「かながわ教育ビジョン」が一部改定されました。その概要の中で、自分らしさを大切にし、自立して、たくましく生き抜くことのできる、自己肯定感を基盤とした生涯にわたる「自分づくり」がますます重要となってきたことが指摘されています。

総合教育センターが実施する長期研修講座は、学校における基本的な課題や当面する諸問題を踏まえて、神奈川県立総合教育センターが設定した研修を行い、教員としての資質の向上とともに、学校教育の充実を図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26年度までに944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27年度においても、小学校3名、中学校2名、高等学校3名、特別支援学校2名、計10名の長期研究員が1年間にわたり学校を離れ、教育研究に取り組んでまいりました。そして、「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た成果を「長期研究員研究報告第14集」としてまとめました。研究の過程では、各学校の御協力をいただいて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、御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、御支援・御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28年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 北村 公一

目 次

- はじめに
- 児童の興味・関心をいかした理科の授業づくり ……………1
— 身近にある地域素材を通して —
研究分野（授業改善推進研究 理科） 石渡 慎平
- 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する指導方法 ……………7
— 「話すこと」に意欲的に取り組む場面設定の工夫 —
研究分野（授業改善推進研究 外国語（英語）） 宇田 晃
- 世界史の学習意欲を高める授業 ……………13
— 世界史と自らの生活をつなげる授業を通して —
研究分野（授業改善推進研究 地理歴史・公民） 諸見里 忠
- 気付きの質を高める生活科の授業づくり ……………19
— 子どもの思いや願いをいかした学習活動を通して —
研究分野（授業改善推進研究 生活） 長戸 麻衣
- 学習指導にいかす「思考・判断・表現」の評価の在り方 ……………25
— 育ちの過程を見取る授業を通して —
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） 長谷川 政訓
- コミュニケーションを促す「聴き方」に関する研究 ……………31
研究分野（今日的な教育課題研究 児童・生徒のコミュニケーションの
在り方に関する研究） 市川 親代子
- 学校生活に根ざした道德の授業 ……………37
— 話し合いを通して、道德的価値の自覚を深める —
研究分野（今日的な教育課題研究 道德教育の充実に関する研究）
森 益子
- 個別教育計画活用における保護者との連携 ……………43
— 連携の場に有効なツールの導入を通して —
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） 花田 成孝
- インクルーシブ教育を進めるための一人ひとりのニーズに応じた学習支援に関する研究 ……………49
— 高等学校における「個別の指導計画」の作成・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）
島村 千恵子
- 特別支援学校における養護教諭が発信するチーム支援について ……………55
— PDCAサイクルを活用した健康課題への支援を通して —
研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育）
笠原 奈々

児童の興味・関心をいかした理科の授業づくり

— 身近にある地域素材を通して —

石 渡 慎 平¹

小学校学習指導要領の理科の目標には、科学的な見方や考え方を養うことが明記されている。その実現のためには、児童の興味・関心をいかして、主体的な学びにつなげることが必要であると考え、児童が身近な自然等を体験的に学習できるように地域素材の教材化に取り組んだ。また、観察、実験の前段階を大切に、その方法を考え、結果を予想する学習過程を指導計画に盛り込み、検証授業及び考察を行った。

はじめに

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

児童に学習の見通しを持たせるためには、単元の導入における指導が大切となる。また、児童が自ら興味・関心を持って主体的に取り組めるようにするため、観察、実験の前段階においてその方法を考えたり、結果を予想したりする学習過程を重視することが必要となる。

さらには、自然を愛する心情を育て、豊かな自然体験を積ませるため、身近な地域素材を教材化することも重要であると考え。

研究の目的

科学的な見方や考え方とは、2008年8月に告示された小学校学習指導要領解説理科編(以下、「解説理科編」という。)によると、実証性、再現性、客観性のある思考や表現によって現れると考えられる(文部科学省 2008 p.10)。それらを育成するには、理科において重点とされている、比較・関係付け・条件制御・推論といった問題解決の能力を身に付け発揮できるようにすることが重要であるといえる(文部科学省 2008 p.8)。

本研究は、児童の興味・関心を引き出し、いかすことで科学的な見方、考え方や表現を養うことができると考え、その具体的方策について、実践を通して考察することを目的とした。

研究の内容

1 研究テーマについて

「解説理科編」の改善の基本方針の中には「観察・実験や自然体験、科学的な体験を一層充実する」(文部科学省 2008 p.3)という文言がある。

このことに関して、次のようなデータがある。

相模原市立総合学習センターによる「生活体験調査」の一設問に「トンボやセミを手でつかんだことがある」という問いがある。これについて児童が「よくある」と答えた割合は、1988年には70%であったのに対し、25年後の2013年は17.8%であった。児童の身近な自然等への直接体験が減っていることを示す一例といえる。

また、「解説理科編」には、理科の目標について、問題解決の流れに沿った重点として、次のことが示されている。

「(1) 児童が身近な自然を対象として、自らの諸感覚を働かせ体験を通した自然とのかかわりの中で、自然に接する関心や意欲を高め、そこから主体的に問題を見出す学習活動を重視する。

(2) 児童が見通しをもって観察、実験を行い、自然の事物・現象と科学的にかかわる中で、問題解決の能力や態度を育成する学習活動を重視する。

(3) 児童が観察、実験などの結果を整理し、考察、表現する活動を行い、学んだことを生活とのかかわりの中で見直し、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図る学習活動を重視する。」(文部科学省 2008 p.11)

このことから、自然との関わりは理科の目標の実現において重要となる。また、児童が体験を通して主体的に問題解決をする学習活動も重要である。

児童が主体的に事物、現象に対峙するにあたり、必要となるのは、事物、現象への興味・関心である。つまり、科学的な見方や考え方を育成するための問題解決の学習の第一歩として、児童の興味・関心を引き出すことを指導者が意識する必要があるということである。

児童の身近な自然等への直接体験が減っている今、その興味・関心を高め、いかしていくための体験的学

1 三浦市立初声小学校
研究分野(授業改善推進研究 理科)

習につながる様々な工夫が、理科の授業では一層必要であると考え、このテーマを設定した。

興味・関心を持ち、事物、現象に対峙するからこそ、児童には知的好奇心や探究心が芽生え、「なぜだろう？」等の「問い」を持つことができる。それこそが、主体的に問題解決をしようとする姿の出発点である。

児童の興味・関心を引き出し、いかすことで科学的な見方や考え方を養うことを目的とし、先述の「解説理科編」での問題解決の流れに沿った重点に基づいて次の三点を手立てとした。

- (1) 豊かな体験活動をさせるために、観察、実験の活動を単元計画の中でできるだけ取り入れる
- (2) 観察、実験により興味を持って取り組むよう、その方法や結果を予想する学習過程を可能な限り設定する
- (3) 自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図るために、地域素材を教材化する

本研究により、この三点の手立てを講じることで科学的な見方や考え方が育成されるか、検証授業を通して明らかにしたい。

また、理科の学習を通して目指す児童像として、身の周りで起こる自然現象や事象に改めて目を向け、興味を持ち、身に付けた科学的な見方や考え方で物事を捉え直そうとする姿はもちろんのこと、主体的に問題解決しようとする姿を挙げたい。本研究を通して、その姿に近づけることについても検証していく。

2 身近にある地域素材について

「解説理科編」の改善の基本方針の一つとして、「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「(2) 生物、天気、川、土地などの指導については、野外に出掛け地域の自然に親しむ活動や体験的な活動を多く取り入れるとともに、自然環境を大切にし、その保全に寄与しようとする態度を育成するようにすること」(文部科学省 2008 p. 71) とある。

このことを踏まえ、身近にある地域素材を教材化するに当たり、次のことが考えられる。

第一には、学区の地域性により自然体験を積むこと等が困難な場合である。この場合、多くは写真や動画等を活用することが考えられるが、地域に有する自然素材を広く捉え、類似性を持った素材を積極的に教材化することが望ましいと考える。

第二には、学区の地域性により、他の地区には見られない特殊な地域素材が存在している場合である。地域の特性をいかすことは、各教科における教材としての価値のみでなく、児童に郷土愛を育む点等からも、教育的効果が高いと考えられる。

いずれの場合も、大切なのは地域素材が学習指導要領の内容と合致しているかどうかということである。指導者はその点を考慮し、また児童の実態や発達段階

に応じて、積極的に地域素材を教材化することが必要であろう。理科の学習においては、地域性をいかすことが、児童の興味・関心を十分に引き出し、高めていくことにつながると期待できるからである。

指導者は、常日頃から身近にある地域素材に目を向け、その価値を見出し、教材化すべく工夫を考えていく必要がある。その際は、どのようにしたら教材と成り得るのか。本研究において、その点も少しでも明らかにできるようにしていきたい。

3 検証授業

(1) 概要

【実施期間】平成 27 年 10 月 7 日 (水) ~ 29 日 (木)

【対象】三浦市立初声小学校第 5 学年 1 組 (31 名)

【単元名】「流れる水のはたらき」

【指導時間】12 時間扱い

(2) 単元構想

全国学力・学習状況調査の結果 (2015) によれば、児童は「観察、実験をすることが好き」という結果が出ている。しかし、問題意識を明確に持たせないまま観察、実験をしても、新たな発見や気付きは期待できない。そこで観察、実験では、前段階において、その方法を考えさせたり、予想させたりすることを重要視した。

村山 (2011) は、『「実感を伴った理解」は子どもが自ら問題を見だし、見通しをもって追究するといった主体的な問題解決を通して得られる理解である』と述べている。

児童が自ら「問い」を見だし、見通しを持って追究していくためには、単元の導入での手立てが鍵となる。特に、導入で用いる資料は、単に児童の興味・関心を引き出すだけでなく、学習指導要領の内容をできるだけ多く踏まえていることが望ましい。そうすることにより児童も単元の流れを見通すことができるからである。

また主体的に問題解決をしていくためには、観察の視点や実験の方法を考えたり、結果の予想や仮説を考えたりする観察、実験の前段階での指導の在り方が大切となる。

本単元「流れる水のはたらき」については「ア 土地を侵食したり、石や土などを運搬したり堆積させたりする働きがあること」、「イ 川の上流と下流によって川原の石の大きさや形に違いがあること」、「ウ 雨の降り方によって、流れる水の速さや水の量が変わり、増水により土地の様子が大きく変化する可能性があること」(文部科学省 2008 p. 51) の三点を指導内容にしている。しかし、本単元を指導するに当たり、本学区内の近隣には自然の川がないという制約があった。そこで単元の導入では、洪水のニュース映像を用い、流水実験やペットボトルを用いた検証実験等も取り入れた。

また、地域の自然に触れさせることが必要であると考え、学区内の黒崎海岸の観察を発展学習として指導計画に位置付けた。

これらの考えに基づき作成した単元指導計画が第1表である。先述にある学習過程の予想から考察までのつながりを第1表の右側に示した。

第1表 単元指導計画（概要）

活動計画・評価計画		観察 実験
1	・ 洪水の映像を見て、水の様子や川の周りの様子を丁寧に観察する（思考・判断） ・ 単元の学習課題をつかみ学習計画を立てる	
2	・ 流水実験の水の出し方など、実験方法を考える（関心・意欲）	方法
3	・ 流水実験を観察する（技能）	予想
4	・ 水の流れにはどんな働きがあったか観察結果をまとめる（知識・理解）	実験
5	・ 石の大きさに気付き、角張った石は流されることで丸みを帯びた石になることを考える ・ どうすれば、比べられるか考え、実験の予想をする（思考・判断）	考察
6	・ 石は削られるかどうか実験をする（技能）	方法
7	・ 結果について話し合う（知識・理解、表現） ・ 流れる水の働きや、流れる水の強さを実感し、上流と下流の石の大きさの違いを理解する	予想
8	・ 増水した川の持つ作用の大きさを考える ・ 洪水に備えていることを学ぶ（水の流れが分かる）（知識・理解）	実験
9	・ 海岸の観察の視点を考える（思考・判断）	考察
10	・ 海岸の観察をする（技能）	観察
11	・ 海岸の水のはたらきを発表する（表現）	考察
12	・ 海で見てきたことと今までの学習をまとめる（新聞作り）（表現、関心・意欲）	

なお、発展学習で取り上げた黒崎海岸は磯浜である。波の侵食作用で形成された入り組んだ岩場、波により侵食され丸くなった潮溜まりの石、波により壊され潮流により運ばれた防波堤の一部、堆積した砂等、川と同様の水のはたらきによって土地が変化の様子が見られる場である。

(3) 授業の実際

ア 第1時（映像から水のはたらきを考える）

第1時は児童の興味・関心を高めさせるとともに、単元の学習課題をつかませ、学習の見通しを持たせる大切な時間である。第2表が第1時の概要である。

導入の資料として用意したのは、検証授業を行う前

月に発生した洪水のニュース映像である。この映像には、本単元で扱う科学的な言語である「侵食」、「運搬」、「堆積」に関わる事象がはっきり映っている。

第2表 第1時指導計画（概要）

学習内容
1 課題をつかむ ○生活経験から水のはたらきに気づく ○洪水の映像を見て、水の様子や川の周りの様子を丁寧に観察する
2 分類をする ○児童が見付けた事象を分類する ○分類したものに名前を付ける（削る・流す・溜める）
3 実験計画を考える ○流れる水のはたらきを確かめるための観察、実験の方法を考える
4 次時の確認をする ○次時は地面に水を流して観察するための実験のやり方を考えることを伝える

水の色や流されていく建造物などに注目させ、まず事象をしっかり把握させた。その上で、それらが持つ意味を考えさせ、流れる水のはたらきを分類し学習計画を立てさせた。

児童は、映像を見て水の勢いにより流されている物や、破壊された物、波を立てて流れる泥水などに注目し、流れる水のはたらきについて答えていた。提示した映像教材は、時事的なものに加え、自然が起こした迫力のある事象であったことから児童の興味・関心を高めるために効果的であった。また、次時からの学習の見通しを持つことができた。

イ 第2～4時（流水実験）

第2時は第3時に行う流水実験の方法を計画したり、結果の予想を行ったりするための時間である。1時間目の導入で分類した侵食、運搬、堆積という流れる水のはたらきを、実験で再現するにはどうすればよいかを考えさせた。児童は土山を作ることや、実験の最初は水を少量で流し、次第に流れを強めていくこと等に気付いていった。

第3時の実験は第2時で児童が考えた方法や、予想をしたことをいかし実施した。第2時で方法や予想を考えたことから児童は僅かな水の濁り、僅かな砂の動きにも目を向けていた。また、流れる水の量が多くなると、飛躍的に流れる水のはたらきが増大することに驚いた様子であった。実験の前段階の指導により時間をかけたことが第3時以降の意欲的な児童の学習につながっていった。

ウ 第5～7時（ペットボトルを使った実験）

第5時は、前時までの流水実験等の結果を受け、川の上流、中流、下流の流れや川原の様子の違いを捉え

させ、一層、流れる水のはたらきに対して理解を深めさせる時間である。その比較は上、中、下流、それぞれの川の流れや川原の様子を映した動画により行った。児童は川の流れの速さや川幅、川原の石の大きさや丸み、砂の量などを的確に捉えていた。

下流になるほど石の大きさが小さくなり、丸みを帯びてくる理由として、児童からは二つの仮説が出された。一つは、水が石の表面を削っていくという考えであり、もう一つは、水に流されることにより他の石等にぶつかり、それで削れていくという考えである。これは、児童が流水実験で行った物が上流から下流に流れることから考えたのであろう。

そこで、第6時でペットボトルに水と石を入れ、振り続けるという検証実験を取り入れた。実験に先立ち、児童には実験の方法や注意点を考えさせた。石は事前によく洗っておく、ペットボトルに石を複数入れたものと一つだけしか入れていないものを用意する、ペットボトルの振り方の強弱を変えてみる等の考えが児童から出された。

ペットボトルに複数の石を入れ、強く振ったペットボトルの底に僅かな砂を見つけた児童は、思い通りの結果に満足そうであった。

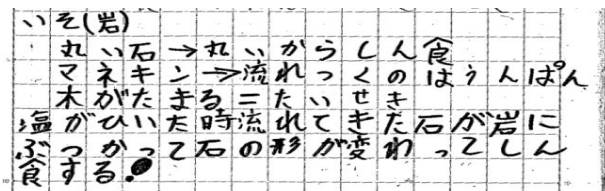
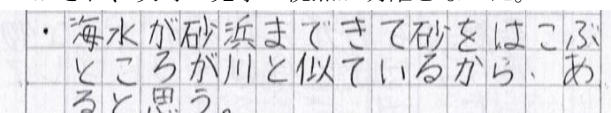
エ 第9時(海でも水のはたらきが見られるか考える)

第9時は前時までの学習をいかし、地域教材である「海」へと目を向けさせるための重要な時間と捉えた。その指導計画が第3表である。

第3表 第9時指導計画(概要)

学習内容	
1	流れる水のはたらきが川以外でも見られるか考える
2	海で見られる水のはたらきを考え、予想する ○どの場所で、どのはたらきの様子が見られそうか考え、観察の視点を決める ○個々でノートに予想したことを書く ○個人の意見を出し合いグループでより具体的に考える
3	グループで話し合ったことを発表する
4	次時の確認をする ○海岸で観察する事物を明確にするために自分の視点を確認する

今までの学習をいかし、「川以外でも流れる水のはたらきが見られる場所があるだろうか」と問いかけたところ、「海にもあるはず」と答える児童が多かった。「海でどのようなものが見られたら、流れる水のはたらきがあると言えるだろうか」という発問に対する児童の考えの一例が、下のノートである。前時までの学習がいかされ、次時の見学の視点が明確となった。



児童は、個人で考えたことを基にグループで話し合いをし、海での見学の視点を絞っていった。

川と海の違いは、土地を変化させる力が主に流水によるものと主に潮によるものの違いである。また、流れる水のはたらき、侵食、運搬、堆積のうち海ではたらきは堆積が大きなウエイトを占めるが、主に海底で生じる現象であり、海岸では捉えにくい。しかし、磯浜においては、侵食や運搬の現象を観察することは容易である。

オ 第10・11時(海での水のはたらきを実証する)

前時で予想した海岸の土地の様子を観察する時間である。グループごとに、水のはたらきである侵食、運搬、堆積の証拠探しの活動に取り組んだ。

丸い石や崖近くに堆積する砂を見付けて、大声で友達を呼び、予想したものと観察した物を確認し合う児童も見られた。児童がお互いの発見を「侵食」、「運搬」、「堆積」の科学的な言葉を使って説明し合っている姿も見られた。実際に、児童は海で直接体験をしたことで、流れる水のはたらきをより科学的に捉えることができた。

(4) 考察

以上から、次の二点について考察する。

ア 科学的な見方や考え方の育成について

先述のとおり、科学的な見方や考え方とは、実証性、再現性、客観性のある思考や表現によって現れると考える。これらは言語活動の中で、比較・関係付け・条件制御・推論といった問題解決の能力がどのように発揮されるかで見取ることができると考える。

児童の姿から、これらの思考や表現がどのように見られたのか、三つの観察、実験での言語活動の場面について考察する。以下、科学的な見方や考え方が表れている場面にはその言葉(実証性、再現性、客観性、比較・関係付け・条件制御・推論)に下線を付与して示す。

第一には、第2～4時の流水実験の場面である。

第2時で実験の結果を予想するにあたり、侵食、運搬、堆積それぞれの作用の根拠となるのは、第1時に観察した映像資料である。「(映像のように)水の量を増やしたら結果はどうなるか」という考えが児童から出されたことは、映像資料により、流れる水の量への関心が高まり、比較する視点が生まれたからであると考えられる。

また、実験方法の考察の場面で「石を(岩に見立てて)置いてみる」「木等を用意する」等、「実際の川に近い状態を作って確かめたい」という考えが多く出されたのは、映像での情報と関係付けた思考である。

さらに、児童は、映像資料視聴後に流れの速さによる違いを踏まえて、流す水の量等をどのようにしたらよいかを考えていた。これは比較の思考である。

これらの考えは、流水実験の実証性、再現性につながっていた。

第二には、第5～7時に行ったペットボトルでの実験での場面である。

前段階の流水実験や川原の映像資料により興味・関心が高まった上で、児童からは先述のとおり二つの仮説が出されたが、これは、石の形態や川原の様子と、水の流れや他に考えられる要因とを関係付ける思考であるといえる。そのため、仮説の根拠として、例えば「石と石のぶつかり」説の主張としては自らが体感、実感している石の固さと水の性質を考えることで、水の流れだけでは削れないのでは、と説明していた。これは比較の思考である。石や水を触り、実感が伴っているからこそ、その主張には自分なりの根拠を持っていたものと考えられる。

また、実験の際には、児童は、方法を考える段階で、入れる石の数以外の条件を揃える等、条件制御を踏まえることで、その実験を確実に実証性のあるものにした。さらに結果を比較することで、何が明らかになるのかを考察していた。これも科学的な見方や考え方である。

第三には、第9～11時の海での観察場面である。

ノートの記述から、課題に対して、「砂を運ぶところが川と似ている」と考える児童がいたが、これは既習事項との比較の思考である。また、「石が丸ければ侵食のはたらきがある」や「潮が引いた時、流れてきた石が水辺にある岩にぶつかって石の形が変わって侵食する」などの予想は、既習事項と関係付ける思考が働いている。海でも流れる水のはたらきが見られるはずだという仮説を持った姿は、川での流れる水のはたらきと比較し、関係付ける思考の姿であり、実証性や客観性のある観察につながるものになっているといえる。

第10、11時には、児童は観察した事柄を説明する活動の中で、科学的な言葉や概念を使っていたが、これは「解説理科編」にあるとおり、その学習活動を通して、自らの考察を充実させ、深めることにつながっていたと考えられる。

また、身近な海についての学習であったため、理科の学習として海を捉え直して考える姿は、自らの経験との比較や関係付けの思考の姿である。このことから、科学的見方や考え方を引き出すという地域素材の教材としての価値も確認できた。

イ 主体的な学びへのつながりについて

検証授業の前後に児童の理科に対する意識調査アンケートを行った。「理科が好きな理由」についての設問について、「自然に興味があるから」という選択項目を設定したところ、その項目を選択した児童の割合は、

検証授業前は27%であったのに対し、授業後は44%であった。このように、自然に対し意識を持つようになった児童は増加している。

また、検証授業のノートに「普段海に行っても（流れる水の作用を)見ないので、今度行って見てみたい」という記述が見られたほか、事後アンケートの記述欄に「海に行く機会があれば（流れる水の作用を)見てみたい。もう一度確かめたい。」という記述があった。「見てみたい」「確かめたい」という気持ちは、自ら問いを持った時に起きる。これらのことから、児童にとって身近にある海を教材として扱うことで、身近な自然を改めて意識し、関心を高め、実感を伴った理解から主体的に発展的に考えようとする態度として表れたといえる。

さらに、自ら題材を決めて調べる宿題において、侵食、運搬、堆積作用がアマゾン川でも見られるのかを調べてきた児童の姿があった。学習したことをきっかけに興味・関心を高め、問いを持ち、主体的な学びにつながった事例であると捉えられる。

研究のまとめ

1 成果

先述の三つの手立てについて、実践を通して児童の姿から検証した成果については次のとおりである。

(1) 豊かな体験活動をさせるために、観察、実験の活動を単元計画の中にできるだけ取り入れる

体験活動から児童の興味・関心を喚起させることで、事象や現象に対して改めて意識し、比較、関係付け、条件制御等の問題解決の能力を使って考察していた姿から、科学的な見方や考え方を育てることができたといえる。

(2) 観察、実験により興味を持って取り組むよう、その方法や結果を予想する学習過程を可能な限り設定する
観察、実験の方法や結果を予想させることは、問題解決の能力を引き出し、実証性のある観察、実験の実施につながった。

また、実験への興味・関心を高めるよう意図的に学習活動に取り入れた教材や内容について、それを根拠に思考、表現する姿が見られたことから、興味・関心をいかすことの有用性が実証された。

さらに、「予想」「実験」「考察」の一連の流れを意図的に学習過程に組み入れることで、考察したことを基に予想したり、さらに発展的に考えたりする思考の流れができた。このことは、単元終了後にもっと考えてみたいという姿に見られるように、主体的な学びへとつながったといえる。

(3) 自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図るために、地域素材を教材化する
地域教材が、児童にとって身近であるからこそ、児

童はその経験を根拠にして実感を持って思考することができた。これは科学的思考へつながるものである。

また、逆に身近であっても教材としての視点を持っていなかった児童にとっては、侵食、運搬、堆積作用がはたらいっている場所として身近な海を捉え直すことで、地域素材に新たな科学的な価値を見いだすことができたと考える。

加えて、単元計画の中で地域素材を発展学習教材として位置付けたことにより、児童の興味・関心をいかした主体的な学びにつなげることができた。

以上のことから、三つの手立てを講じたことで、目指す児童の姿につなげることができたという、本研究の成果としたい。

2 課題

科学的な見方や考え方の育成という点で、上記の成果が挙げられる一方、課題が二点見えてきた。

(1) 限られた指導時数内で、実験、観察をできるだけ多く取り入れることの困難さ

本研究では、一単元において計画的に学習指導計画に位置付けることでその推進を図った。しかし、多くの場合、全ての単元で同様に観察、実験を位置付けていくことは、準備や予備実験等の時間の確保と併せ、現実的に難しいものであると思われる。

解決策としては、年間指導計画作成時に地域の特性を踏まえた単元の重点化を図ることや、効率的に準備や予備実験を行うために理科教育の環境を整備したり、学年単位等で活動できるよう組織的に行ったりすること等が考えられる。

(2) 地域素材を教材化する

本研究で成果として挙げたとおり、このことは教育的に大変価値の高いことである。

しかしながら当然、指導者がその素材の教育的価値そのものに気付かなければ教材化することはできない。

指導者が自らアンテナを張り、地域素材を教材化する力量、つまり「教材開発力」が必要である。また、地域のことをより知る必要があるため、地元の有識者や施設、団体等との連携を密にすることも非常に有効であると考えられる。特に、地域素材に精通している地元の人材活用は教育活動全般で重要である。

このように考えると、より良い授業づくりのためには、個の研究により自らを高めていくことはもとより、学校全体あるいは学年やグループ等で組織的に取り組んだり、外部機関等に働きかけたりすることも不可欠であるといえる。

本研究を通して、児童を目指す姿に近付けるには、チームとして多くの人々の関わりが必要であると改めて実感した。

おわりに

理科を教えることを苦手としている若手教員も多いという調査結果がある(科学技術振興機構 2008)。だからこそ、多忙感が否めない学校現場の現状においても、教材研究や教材開発は十分に時間を確保して行いたい。

本研究を通じて、学校現場の現状を考えつつも、学習指導要領に示されている目標を実現できるよう、授業を組み立てていくことの大切さを感じた。また、身近な地域素材を教材化することで、児童に自然体験を積ませることができ、更なる意欲につながるものが分かった。今後も、身近にあるものに価値を見だし、授業研究を通して自己研鑽に励みたい。

課題でも述べたように、教師個々の力だけでなくチームで理科に取り組み、授業技術や教育教材等を共有していくことで、教材研究の幅が広がるのではないだろうか。本研究がその一助になれば幸いである。

引用文献

- 相模原市立総合学習センター 2015 「生活体験調査から探る さがみっ子の今」(『さがみはら教育』158号) p.12
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説理科編』大日本図書
- 村山哲哉 2011 「実感を伴った理解を図る理科教育の創造」(東洋館出版社『初等教育資料』平成23年7月号 (No. 875) p.53

参考文献

- 科学技術振興機構 2008 「小学校理科教育実態調査」
<http://www.jst.go.jp/pr/announce/20081120/>
(2015年4月取得)
- 国立教育政策研究所 2015 「平成27年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料 質問紙 調査の結果 全国-児童(国、公、私立)【表】」
<http://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukoku/factsheet/primary/>
(2015年9月取得)
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説理科編』大日本図書
- 久本卓人 2013 「地域リソースを活用し「実感を伴った理解」の獲得を図る理科授業 - 『流れる水のはたらき』及び『大地のつくりと変化』における取組み-」 自主研究レポート集30『探究』

積極的にコミュニケーションを 図ろうとする態度を育成する指導方法

— 「話すこと」に意欲的に取り組む場面設定の工夫 —

宇田 晃¹

英語学習における「話すこと」は、教師に提示された英文や、生徒それぞれが書いて準備した英文を再生することが多く、意欲が高まらない一因となっている。そこで、本研究では生徒の実生活に即した場面を設定し、その場にふさわしい表現を予測させた。コミュニケーションを図る楽しさを味わわせることによって生徒の話す意欲を高めることができると考え、実践・検証を行った。

はじめに

「外国語を通じて、…積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」は、小学校、中学校、高等学校それぞれの学習指導要領に示されている外国語（活動）の共通の目標である。小学校外国語活動では、外国語に慣れ親しむコミュニケーション活動により、「コミュニケーションを図る楽しさ」を体験させることで、英語に対する肯定感の育成に一定の成果を上げている。ところが、中学校になるとその肯定感は下がり、高等学校では学習意欲そのものに課題があると指摘されている（文部科学省 2015）。

「コミュニケーションを図る楽しさ」は、自分の考えや気持ちが、外国語で相手に通じたという成功体験によって味わうことができる。ところが、中学校では、話す活動がモデル対話の暗唱や、話す内容を事前に準備して再生する活動となり、この成功体験と結びつかず、話す意欲が高まらない一因となっている。

小学校学習指導要領解説外国語活動編では、「コミュニケーションの楽しさを味わうことなしに、コミュニケーションへの積極的な態度を育成することは難しい」（文部科学省 2008）としている。

この「コミュニケーションを図る楽しさを味わうこと」を中学校の指導にもいかすことで、外国語で伝え合う意欲を高め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成できると考えた。

研究の目的

本研究は、「話すこと」への意欲を高めるために、英語で「やりとり」をする言語活動の指導方法を工夫・改善し、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を目的とする。

研究の内容

1 「話すこと」の課題と実態

(1) 「やりとり」の指導と課題

「話すこと」は、その場で考えて話す「やりとり（Spoken Interaction）」と、原稿等を準備して話す「発表（Spoken Production）」とに分けられる。中学校学習指導要領では、「話すこと」の指導事項としてこの「やりとり」のことを、「聞いたり読んだりしたことなどについて、問答したり意見を述べ合ったりなどすること」と表記している。即興性のある会話や討論等の「やりとり」は、伝えたいことを表現するために、単語や文法などを瞬時に活用する力が求められる高度な技能だといえる。

中学校学習指導要領解説外国語編（以下、「中学校解説」という。）には、「実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動においては、具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにすること」（文部科学省 2008 p. 20）と示されている。しかし、多くの授業で行われる「やりとり」の言語活動は、単元の文法事項を含んだ例文のパターン練習となり、実際の使用場面をイメージしにくく、ともすれば生徒全員が同じ表現を使うような指導になりがちである。「やりとり」の指導方法に、自分の考えや気持ちを表現する「自己表現」の充実を図り、「コミュニケーションを図る楽しさ」を体験するための手立てが必要である。

(2) 英語の使用場面のイメージを持つこと

「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」（ベネッセ教育総合研究所 2014）では、英語が好きであると、日常生活や将来の仕事等で英語を使うイメージを持つことにつながりやすいと考察している。

また、「平成 26 年度英語力調査（高校 3 年生）結果の概要」（文部科学省 2015）では、英語力が高いほど、将来の英語使用のイメージが明確な生徒の割合が高いと分析している。

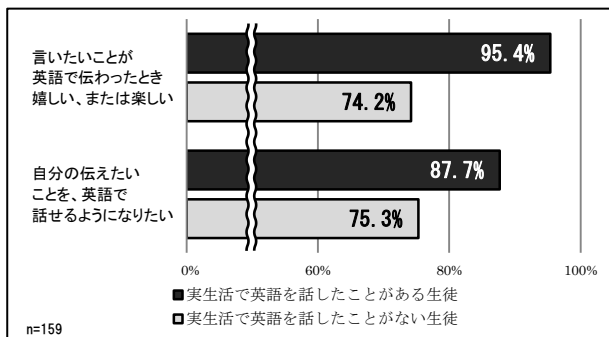
1 山北町立山北中学校
研究分野（授業改善推進研究 外国語（英語））

これらの調査結果から、実際の英語の使用場面のイメージを持つことが英語学習の肯定感と関連していると推測できる。

(3) 生徒の実態

平成 27 年 7 月に山北中学校 1、2 年生 161 名を対象に事前アンケート調査を行った。英語学習に関する調査において、「言いたいことが英語で伝わったとき嬉しい、または楽しい」と回答した生徒が全体の 82.4%、「自分の伝えたいことを、英語で話せるようになりたい」と思う生徒が 79.9%であった。全体の約 80%の生徒がコミュニケーションを図る楽しさを感じ、英語で話せるようになりたいと意識していた。また、生徒の英語の使用状況に関する調査では、40.9%の生徒が「実生活で英語を使って A L T 以外の外国人と話したことがある」と回答した。

この調査結果を、実生活で英語を話したことがある生徒とない生徒で分析し、英語の使用状況による学習意識の差を比較した（第 1 図）。その結果、実生活で英語を話したことがある生徒の「伝わったとき嬉しい、または楽しい」と思う割合が 95.4%と非常に高く、また「話せるようになりたい」という意欲も 87.7%の生徒が示していた。しかし、実生活で英語を話したことがない生徒は、「伝わったとき嬉しい、または楽しい」と思う割合が 74.2%、同時に「話せるようになりたい」という意欲も約 75.3%と実生活で英語を話したことがある生徒と比べて低いことが分かった。



第 1 図 英語の使用状況による学習意識の差

2 研究の仮説

以上のことから、生徒に英語を使用するイメージを持たせるために、実生活で外国人と英語で話すような具体的な場面を設定することが、「話すこと」への動機付けの手立てになると考えた。そして、実際のコミュニケーションで実感できる嬉しさや楽しさを、題材を通して味わわせることで、話せるようになりたいという意欲を高められると考え、次の仮説を立てた。

仮説

「実際の英語の使用場面を設定したタスクを行うことで、意欲的に英語で伝えようとする態度を育成できるであろう。」

3 研究の方法

「実際の英語の使用場面」の設定については、「実生活に即した場面」と「場面にふさわしい主体的な表現」の二つに分けて整理した。

(1) 「実生活に即した場面」の設定

ア 具体的にイメージできる場面設定

学習開始時の動機付けとしてドルニェイ (2005) は、「教材を学習者にとって関連の深いものにする」ことを挙げている。

題材について中学校解説には「生徒の身近な暮らしにかかわる場面」(文部科学省 2008 p.21) とある。生徒が具体的にイメージできる、実生活に起こりそうな場面を設定することで、学習への動機付けを図る。

イ 自己表現意欲を高める設定の工夫

題材を身近なものにするだけでは、話す意欲は高まらない。田中武・田中知 (2003) は表現意欲を高めるポイントとして、必然性、具体性、自己関連性、自由度を高めることを挙げている。場面設定においては、登場する地名や人物を生徒が身近に感じられるものにする自己関連性ととも、英語で表現する必要があると思わせる必然性を高めることが重要である。そうすることにより、英語での自己表現意欲が高まる。

ウ 生徒の英語の使用状況をいかした設定

山北中学校の生徒の英語の使用状況を場面設定にいかすために、実生活で英語を話したことがある生徒に対して、その会話の内容について調査した。その中で最も多かったのが、最寄り駅や沿線の駅、電車内で目的地までの案内をするものであった。他の回答には、温泉の入り方に関する質問や、観光名所について話しかけられるなど、地域の特色が現れるものもあった。

検証授業では、回答が最も多かった目的地までの案内を、最寄りの山北駅で行う設定にした。

(2) 「場面にふさわしい主体的な表現」の設定

場面にふさわしい会話の内容を生徒自身が設定する。現実に話す場面を意識させるために、会話のモデルとなるスキットを自ら予測させることとした。

ア タスク

生徒が主体的に課題に取り組む工夫としてタスクを行う。生徒に与えられる課題がタスクと見なされるための条件として松村 (2012) は、「活動成果の重視」、「意味へのフォーカス」、「自然な認知プロセス」、「学習者の主体的関与」の 4 点を挙げている。

ここでのタスクとは、生徒一人ひとりが課題を解決するために英語を使う活動とする。また、間違いを恐れずに意欲的に伝えようとする態度を尊重するために、形式 (文法等) より意味 (内容) を重視する。使用する単語や文法等の言語材料は指定せずに、主体的な判断で目的を達成する活動とする。

このような活動の場合、生徒への支援として、使用が予想される単語や文を教師が例示し過ぎることがあ

る。これは、知識や技能を活用する力を育む機会を失わせると同時に、生徒の表現内容に固定的なイメージを持たせ、表現の自由を制限してしまう。生徒にとって「実際の英語の使用場面」とするには、個々の主体的な判断に従って会話を進めることが大切である。

また、タスクの設定は、課題を解決して相手に喜ばれたり感謝されたりするものが望ましい。それにより、英語が通じる楽しさだけでなく、伝え合う内容や相手を思いやるなど情意面においての「コミュニケーションを図ることの大切さ」を知ることができ、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成につながるからである。

イ 協働学習

タスクを行い、生徒一人ひとりが考える課題解決の方法を尊重すると、表現する内容もそれぞれ異なってくる。こうした場合には、英語による表現が困難になりがちなため、教師にその答えを求めてしまうことも多い。そこで、英語表現そのものについての質問には答えないこととし、仲間と協働して主体的に課題に取り組む学習形態を活用することとした。

一人では気付くことができなかつたスキットの展開や英語での表現方法を共有し、表現の選択肢を生徒自身で増やす。そうすることで、生徒同士の相互作用をいかしながら課題解決へと向かい、ふさわしい表現を自ら考えたという実感を持つことができる。

ウ スキットの予測

課題は、準備時間をとらずにその場で考えて話す即興性のある「やりとり」に、生徒がどのような学習をして臨むかである。本研究では、設定した場面で使用される表現を生徒が予測し、事前に英語で準備することとした。

予測について言語学者の井口（2013）は、「私たちは文章を理解しようとする場合、ある程度その内容を予測しながら聞いたり、読んだりしているのではないかと仮定している。そして、「母語の場合には言語内・言語外の知識から次の内容も予測しやすいが、外国語の場合には予測のための知識が不足しているということもある」（井口 2013 p. 123）と述べている。脳科学ではまだ検証されていない見地であるが、「母語でも外国語でも、その文の内容を理解し、ある程度次に来る文の内容を予測できるというのはきわめて重要なことであり、これができてこそ実際にコミュニケーションが成り立つ」（井口 2013 p. 125）また、「会話教材としてはあらかじめ予測される語彙をあげておくことにより、スムーズな会話が成立する」（井口 2013 p. 133）としている。

しかし、予測される語彙が人それぞれ異なることを、堀口（1990）は、次のように述べている。予測は「聞き手の話し手に関する知識や情報、聞き手と話し手との関係、聞き手と話し手との了解事項の有無、話し手

の声の調子や表情や身振り、話の内容に関する知識、常識、場面、文脈などいろいろな要素が作用しあって可能になる」（堀口 1990）としている。

コミュニケーションの成立には、言語予測が重要な役割を果たしているだろうが、その予測は個人が持つさまざまな条件によって異なるというのである。

そこで、生徒自身が場面や状況にふさわしいと思うスキットを予測し、使用するであろう表現を英語で準備してから、実際の「やりとり」を行うこととした。これは、会話の際に無意識に脳が作業している過程を、意図的に表出したこととなる。このことが、英語でのスムーズなコミュニケーションを図るための準備として、自然な認知過程であると考えた。もちろん、会話が進む中でスキットが予測通りに展開するとは限らない。しかし、そこで英語での表現を準備した経験をいかして、その場で考えて話すことこそが、即興での「やりとり」の目標であると考えた。

4 検証の方法

検証授業を行い、研究の仮説と研究の方法の有効性について、次の検証結果から分析・考察する。

(1) 生徒の感想

毎授業後に行った振り返りシートと、検証授業後に行った事後アンケート調査（山北中学校1、2年生161名10月実施）に記述された生徒の感想等を分析し、「実際の英語の使用場面」を設定した効果について考察する。

(2) パフォーマンステストの評価結果

パフォーマンステストを評価するためにループリックを作成した（第1表）。「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価結果を分析し、学習活動に対する生徒の変容を考察する。

(3) 事前・事後アンケート調査の結果

事前・事後アンケート調査の結果を比較し、検証授業後の生徒の学習意識の変容を分析・考察する。

5 検証授業

(1) 実施期間 平成27年10月19日(月)～28日(水)

(2) 対象生徒 第1学年2学級75名

第2学年3学級86名

(3) 題材名 外国人旅行者への対応 ～山北駅で～
タスク「山北駅で、困っている外国人旅行者に話しかけられ、場面や状況に合った案内や対応をする」

(4) 題材の目標

- ・積極的にコミュニケーション活動に取り組み、コミュニケーションの楽しさを感じることができる。
- ・場面や状況に対応できるコミュニケーション能力を養い、自分の考えや気持ちを適切な英語で表現することができる。

第1表 「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」についてのルーブリック（「外国語表現の能力」は省略）

項目		評価規準	評価の判断基準		
			A（5点）	B（3点）	C（1点）
コミュニケーションへの関心・意欲・態度	言語活動への取組	アイコンタクト	積極的に話して伝えようとするために、相手を見ている。	会話を続けられないために、相手から目をそらしてしまう。	ほとんど目を合わせるものがなく、下を向くことがある。
		声	その場にふさわしい適切な声量と明瞭さで伝えようとしている。	その場にふさわしい適切な声量と明瞭さで伝えている。	どちらも足りない。
	コミュニケーションの継続	つなぎ言葉	つなぎ言葉を使って不自然な沈黙をなくし、内容を確認・整理して適切に会話を続けようとしている。	自然で適切な会話を続けようと、つなぎ言葉を使っている。	つなぎ言葉等をほとんど使わず、不自然な沈黙があり会話が進まない。
		相づち 身振り手振り	相づちで相手に理解を示し、身振り手振りをうまく利用し、分かりやすく伝えようとしている。	相づちや身振り手振りをういて自然な会話をしている。	話すよりも相づちや身振り手振りが多く、伝わりにくい。または、相づちや身振り手振りが少ない。

(5) 題材の各時間の学習活動

ア 第1時【場面設定・スキットづくり】

場面設定を教師が提示し、タスクを与えた。タスクは、「山北駅改札口で外国人旅行者らしい女性に英語で話しかけられる。『この電車は小田原へ行きますか（2年生の例）。』等に案内や対応をする。（学年により発問は異なる）」である。教師のモデルを参考にさせ、話しかけられた内容に続くスキットを予測させた。その後、同じ質問のグループに分かれ、スキットの予測を共有し、使用するであろう表現を英語で準備した。

イ 第2時、第3時【リハーサル・スキットづくり】

第1時に続きスキットづくりを進めた。また、事前にルーブリックを知らせておき、一人ずつリハーサルを1分間行った。外国人からの質問や自分の表現を生徒同士でフィードバックし、予測したスキットの吟味、修正、補充を協働で行った。

ウ 第4時【パフォーマンステスト】

一人ずつALTとパフォーマンステストを1分間行い教師が評価した。パフォーマンステストで行った会話を記録しておき、活動後に単語や文法の誤りやより適切な表現方法についてフィードバックした。

6 検証結果の分析・考察

(1) 生徒の感想について

<p>生徒の感想（振り返りシート、事後アンケート調査より）</p> <p>「実生活に即した場面」について</p> <ul style="list-style-type: none"> 山北駅というすごく身近な場所が設定されているので同じような質問をされてもおかしくない。 本当に外国人に会ったときどうしようとか、自分から英語を知りたいって思う気持ちが出てきた。 自分の好きなように回答ができたから、話を考えるのが面白いし、リアルな状況だから考えやすい。
--

「場面にふさわしい主体的な表現」について

コミュニケーションへの課題意識

- 相手の思いを考慮することが難しいと感じた。
- どうやって相手に伝えれば一番伝わるかを考えるのが難しかった。

協働学習の有効性

- みんなの場面設定を聞いて「なるほどな」と思った。
- グループの人に外国人に「なんて聞かれた？」とか聞いて、聞かれた質問についてみんなで考えた。
- すごく頭を使った上に、考えることで覚えるし、自分の意見を言ったりできたし、意見を教えてもらって単語を覚えられて嬉しかった。もっとやりたい。

知識や技能の定着に関する課題意識と学習意欲

- 伝えたい気持ちでいっぱいだけど、それを思うような言葉や文章にすることが難しいと思った。
- 今まで習った文法や知らない単語をもっと覚える必要があると思った。
- 思っていることを英語にして伝えられないのがいやだから、単語を覚えて知識を増やしたい。

スキットの予測について

- 色んなパターンを想定し、それに対応できるようになったのは良かった。すごく難しかった。
- 会話を予想しても、ほぼその場で考えなくてはならないから難しいけど、できたときは楽しい。
- 準備が短かったが、暗記せずに会話ができたときに達成感があった。

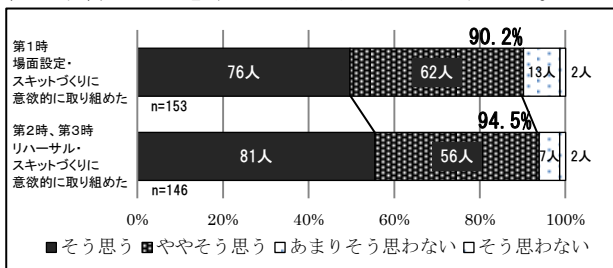
「実生活に即した場面」について、生徒は題材に対して具体的なイメージを持ち、自らの生活に実現性を感じて取り組んだ様子が分かる。英語で表現しようとする必然性と自己関連性が高まっていると考えられる。

「場面にふさわしい主体的な表現」を考える活動では、相手の気持ちを考えて会話の内容を考えるという

コミュニケーション能力そのものが課題となっている。しかし、協働学習によりお互いの考えを共有することで、スキットのさまざまな展開に気付き、その課題は克服されている。また、生徒はその展開に対応するために、より多くの表現を準備しようとするが、既習の知識や技能が定着していないことに自ら気付いた。そして、もっと多くの単語を使えるようになりたい、既習の文法等の知識を確実に身に付けておきたいという長期的な意欲が学習の段階を重ねる中で高まっている。

生徒は、スキットが予測通りに展開しないことで難しさを感じているが、英語での表現を準備した経験をいかしてその場で考えて話すことで、達成感が得られている。

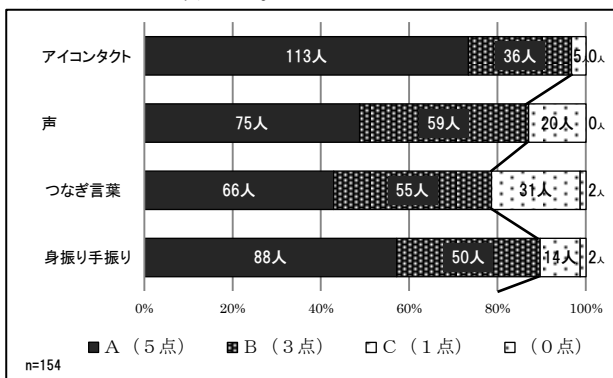
第2図は、第3時までの振り返りシートの「学習活動に意欲的に取り組みましたか」という質問に対する回答の結果である。「実際の英語の使用場面」の動機付けにより、生徒の習熟度にかかわらず、90%以上の生徒が学習活動に意欲的に取り組めたと回答した。



第2図 学習活動に取り組む意欲

(2) パフォーマンステストの評価結果について

第4時に行ったパフォーマンステストの「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」の評価結果を第3図に表した。各項目でB(3点)以上の生徒が約80%以上を占めている。このことから「実際の英語の使用場面」を題材とした学習に高い関心・意欲を持って取り組めたことが分かる。



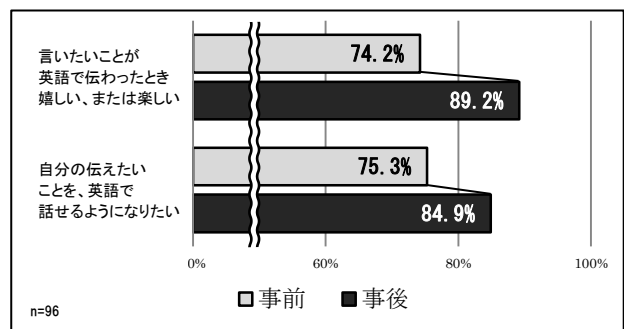
第3図 パフォーマンステストの評価結果

一方で、「意欲的に取り組めたか」という振り返りに対して、「(あまり) そう思わない」と回答した生徒が5.5% (9名) いた。これは、旅行者を助けるために何をすれば良いか分からないという生徒や「そもそも会話をしたくない」という生徒であり、社会的コミュニケーション能力や社会的スキルに課題が考えられる。

(3) 事前・事後アンケート調査の結果について

生徒の感想に「最初は、何でこんなことをしなくてはならないのかと思っていたけど、自分で何て伝えるか考えて、本番で話を通じたときにはとても楽しかったし、嬉しかった」とあった。話す学習に対して抵抗感があつた生徒においても、英語で伝える楽しさを感じ、話す意欲が高まったことが確認できた。

実生活で英語を話したことがない生徒の学習意識の変容を、事前と事後で分析した(第4図)。「伝わったとき嬉しい、または楽しい」と感じる生徒が15.0ポイント増え、「話せるようになりたい」が9.6ポイント増えた。また、全体では91.1%が「伝わったとき嬉しい、または楽しい」と感じ、「話せるようになりたい」という生徒が85.4%に増加した。実生活で英語を話す想定での「やりとり」を体験をしたことで、「コミュニケーションを図る楽しさ」を味わい、「話すこと」に意欲的に取り組む態度が育成されたといえる。



第4図 「実生活で英語を話したことがない生徒」の検証後における学習意識の変化

生徒の感想には、「(自分の考えが) 伝わって相手が『ありがとう』と言ってくれたときに、達成感があつた」とあり、単に英語が通じれば良いと考えるのではなく、相手と意見や考えのやりとりが成立したことに達成感を感じたことがうかがえる。また、検証授業後に、92.4%の生徒が「英語を話すには、自分の意見や考えをしっかりと持っていることが大切である」と回答したことから、コミュニケーションを図る上で、伝え合う内容に大切さがあることに気付いたことが分かる。

研究のまとめ

1 研究の成果

題材に「実際の英語の使用場面」を設定することで、生徒が英語を使用するイメージを持ち、意欲的に「やりとり」を行うことができた。その結果、英語で伝える体験を通して、コミュニケーションを図る楽しさを味わい、「話すこと」に意欲的に取り組む態度の育成に成果を上げることができた。

本研究の手立てとした「実際の英語の使用場面」とは、実生活において英語で話すことを身近に感じさせ

る場面である。この場面の設定により、生徒に「英語でのコミュニケーション」との自己関連性を高めたことで、「話すこと」への意欲を高めることができたといえる。

また、スキットの予測をしてから「やりとり」を行うことが、暗記して再生するだけの活動ではなく、あくまでもその場で考えて話す活動として成立し、事前にある程度の準備を行いながらも「即興性のある場面」としての性質を保つことができた。「やりとり」の指導において、スキットの予測が指導方法の一つとして有効であることが確認できた。

2 今後の課題

本研究で示した手立てを、CAN-DOリストや指導計画に効果的に関連付け、定期的実施していくことで、「話すこと」への意欲とともに知識や技能を活用する表現の能力の育成にもつなげていきたい。ところが、この表現力の育成について、検証授業を行う中で課題があった。「話すこと」の場合、意味が異なるほどの重大な文法等の誤りでなければ、ジェスチャー等の助けにより、誤りがあっても意味を通じさせることができる。一方、授業において生徒が英語を発信したときには、誤った表現やより良い表現があることを、適宜フィードバックして指導する必要がある。知識や技能を確実に習得させて活用させるだけではなく、コミュニケーションのためにどのように知識や技能を習得させるかという視点を持って指導することが課題である。

また、外国語科では、知識や技能を活用する力を育成することが、「コミュニケーションを図る態度の育成」につながると捉えがちである。しかし、コミュニケーション能力そのものの育成が外国語科の直接的な指導内容の一つであることを再確認しなければならない。重要なことは英語に限らず「言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さ」を指導することである。同様の目標を持つ国語科と連携して指導計画を立てながら、各教科においても言語活動をより一層充実させるなどして解決が図られなければならない。

おわりに

中学校においても、小学校と同様に「コミュニケーションを図る楽しさ」を体験させることを目標として捉えておきたい。さらに、小学校外国語活動の目標には、「外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさ」だけでなく、「言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さ」が併記されている。英語に慣れ親しむにつれて、英語で通じたという喜びや楽しさは段々と薄れていく。英語を英語で理解できるようになったとき、生徒が積極的にコミュニケーションを図ろうと

するかどうかは、「コミュニケーションを図ることの大切さ」を知っているかどうかである。高等学校外国語においては、英語を英語で考えることが基本となり、通じる楽しさよりも伝え合う内容に重きが置かれ、生涯にわたり積極的に使える英語力を身に付けることを目指す。中学校では、小学校から高等学校へとつなぐために、英語を用いて自分の気持ちや考えを伝え合う楽しさを味わい、言語を用いて伝え合う大切さに気付いていくことが求められる。コミュニケーションを図る「楽しさ」から「大切さ」への移行、これこそが小中高の連携を図る上での中学校の役割であり、「コミュニケーション能力の基礎」といえよう。

引用文献

- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』 東洋館出版社 p.10
- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説外国語編』 開隆堂出版
- 井口靖 2013 「文の理解における予測について」
<http://miuse.mie-u.ac.jp/bitstream/10076/12256/1/10C16168.pdf> (2015年12月取得)
- 堀口純子 1990 「コミュニケーションにおける聞き手による予測の型」 p.1
https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=3398&file_id=17 (2015年12月取得)

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 2014 「中高生の英語学習に関する実態調査2014」
<http://berd.benesse.jp/global/opinion/index2.php?id=4369> (2015年6月取得)
- 文部科学省 2015 「平成26年度 英語力調査(高校3年生) 結果の概要」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/03/1358071_01.pdf (2015年11月取得)
- 文部科学省 2015 「平成26年度 小学校外国語活動実施状況調査の結果 [概要]」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1362168_01.pdf (2015年11月取得)
- ゾルタン・ドルニュイ 2005 『動機付けを高める英語指導ストラテジー35』 大修館書店 p.32
- 田中武夫・田中知聡 2003 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 大修館書店 p.29
- 松村昌紀 2012 『タスクを活用した英語授業のデザイン』 大修館書店 pp.8-9

世界史の学習意欲を高める授業

— 世界史と自らの生活をつなげる授業を通して —

諸見里 忠¹

本研究は、高等学校地理歴史科の中でも学習意欲に関して課題が多いと言われている世界史の授業の方法に関する具体的な手立てを探究したものである。世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開、世界史と自らの今後の生活とをつなげる授業展開という二つの手立てを提示し、授業を行った結果、世界史の学習意欲を高める手立てとしての有効性が検証された。

はじめに

神奈川県立総合教育センター『＜高等学校＞学習意欲を高める数学・理科 学習指導事例集～生徒の学ぶ意欲をはぐくむヒント～』において、学習意欲を高めるためには、授業が分かりやすい、面白い、学習内容が自分にとって役に立つと感じさせることが効果的であると示されている。

しかし、2003年に国立教育政策研究所が行った調査では、「世界史B」は高等学校地理歴史科のなかで、「分かる」、「面白い」、「自分にとって役に立つ」に該当する項目の数値が低く、学習意欲に関して課題が多い。私が世界史の授業を行った生徒からも、「受験以外では使わない」、「進学しなければ役に立たない」といった声を聞いてきた。

そのため、生徒に世界史を「分かる」、「面白い」、「自分にとって役に立つ」と感じさせ、学習意欲を高める研究を行いたいと考えた。生徒に「分かる」、「面白い」と感じさせるためには、世界史が身近なものと結びついていることを理解させることが大切である。

そこで本研究では、自らの住んでいる地域の素材を用いた具体的な手立てを考案し、学習意欲を高められるかどうかを検証した。

研究の目的

本研究は、世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開と、世界史と自らの今後の生活とをつなげる授業展開という二つの手立てを見出し、世界史の学習意欲を高めることを目的とした。

研究の内容

1 研究の背景

高等学校学習指導要領解説地理歴史編にある世界史

- 1 神奈川県立磯子工業高等学校
研究分野（授業改善推進研究 地理歴史・公民）

Aの目標には、「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ」（文部科学省 2014）とあり、世界史を日本史と関連付けて理解させることが示されている。

また、現在の歴史教育では、2011年の日本学術会議高校地理歴史科教育に関する分科会において、世界史Aと日本史Aを統合した「歴史基礎」（2単位）を新設し、必修とする案が示されたこともあり、世界史と日本史を関連付ける取組が多く行われている。2015年には、中央教育審議会教育課程企画特別部会において、「自国のこととグローバルなことが影響し合ったりつながったりする歴史の諸相を、近現代を中心に学ぶ科目『歴史総合（仮称）』（「教育課程企画特別部会論点整理」 2015）の設置が検討されていることから、今後も世界史と日本史を関連付ける取組がより一層行われ、自らの住んでいる地域との関わりも求められると考える。

世界史と自らの住んでいる地域に関する研究は、近年、数多く行われており、生徒に「分かる」、「面白い」と感じさせる成果が出ている。2015年に行われた、全国歴史教育研究協議会第56回研究大会における、県独自教材『世界と日本』を活用した実践報告では、「アンケートで生徒からは、世界史だけの勉強よりも日本史や地域史と関連付ければよりよく理解できるという意見が多かった。」「生徒は身近な地域の話に強い関心を示す。」「（全歴研研究報告（56回 東京大会）2015）といった成果が発表されている。

しかし、授業展開としては、地域の内容を導入で用いることにとどまったり、紹介程度になることが多く、世界史の内容と自らの住んでいる地域とをつなげるのが難しい。また、「自分にとって役に立つ」に該当する成果は発表されていない。そのため、世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開の方法を示すとともに生徒に世界史が「自分にとって役に立つ」と感じさせることが課題であると考えられる。

2 研究テーマについて

研究の目的で述べた二つの手立てに基づく授業を実

践することで、生徒に「分かる」、「面白い」、「自分にとって役に立つ」と感じさせ、世界史の学習意欲を高めたいと考え、「世界史の学習意欲を高める授業」という研究テーマを設定した。また、「自らの住んでいる地域」、「自らの今後の生活」という二つの意味を、「自らの生活」という言葉に込めて、研究サブテーマを「一世界史と自らの生活をつなげる授業を通して」と設定した。

3 研究の手立て

(1) 二つの手立て

ア 世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開

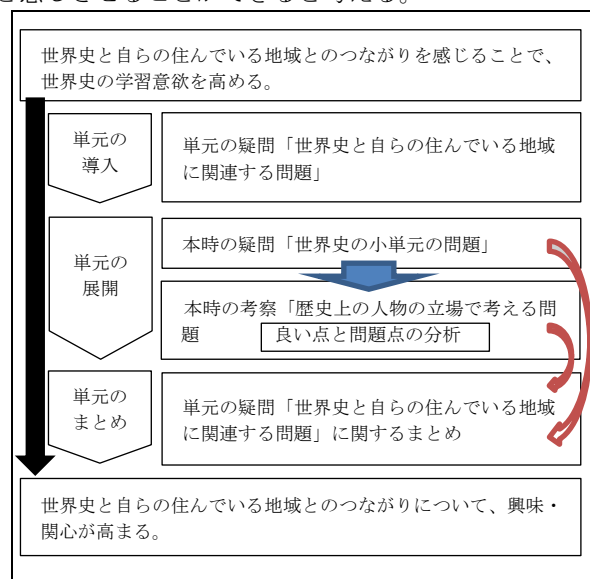
具体的方法として、授業を一単元ごとに組み立て、単元の導入では、「単元の疑問」として「世界史と自らの住んでいる地域に関連する問題」を示す。単元の展開は、数時間に及ぶことが多いが、一時間ごとに「本時の疑問」として「世界史の小単元の問題」を示す。単元の展開の後半では、「本時の考察」として「歴史上の人物の立場で考える問題」を示す。「本時の考察」は、「本時の疑問」で扱った内容を考察の材料とするような形式で構成する。単元のまとめでは、「単元の疑問に関するまとめ」を行う。この時に、「本時の疑問」、「本時の考察」で扱った世界史の内容を使用する形式で構成する。この授業展開を、研究構想図として第1図に示した。研究構想図をもとに、単元ごとに「単元の疑問」、「本時の疑問」、「本時の考察」を設定すれば、世界史と自らの住んでいる地域とをつなぐ授業が実践できる。そして、生徒に「分かる」、「面白い」と感じさせることができると考える。

また、この手立ては日本史と関連付ける授業展開にもなることから、「歴史総合（仮称）」にもつながるものだと考える。

イ 世界史と自らの今後の生活とをつなげる授業展開

具体的方法として、「本時の考察」において、自分が歴史上の人物の立場だったらどうするのかという具体的な場面を取り上げ、良い点と問題点を分析した後、自分の考えを決断する授業展開を考えた（第1図）。討論のテーマ設定について鳥山は、「(2)『一般的な方針』ではなく、『個別具体的な事件』をとりあげること。抽象的なテーマは言葉の受け売りになりやすく、身につけている自分自身の判断とは切れてしまいやすい。具体的であることによって、さまざまな角度からの多様な意見が生まれる。また、現実の場面で決断を求められる場合には、つねに具体的個別的な問題として立ち現れるものである」（鳥山 2003）と述べている。この見解は、「歴史上の人物の立場で考える問題」のテーマ設定においても有効であると考え。良い点や問題点といった多様な側面から物事を捉えた上で、自分の考えを決断することは、実生活においても大切で

あるため、世界史と自らの今後の生活とをつなぐ授業実践になる。そして、生徒に「自分にとって役に立つ」と感じさせることができると考える。



第1図 研究構想図

(2) 世界史と地域に関する年間指導計画（案）の作成
二つの手立てに基づく授業を、複数の地域・単元で実践できなければ、有効な手立てとはいえない。そのため、二つの手立てに基づく授業案を作成し、世界史と地域に関する年間指導計画（案）（以下、年間指導計画（案）という。）として示した（第1表）。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

検証授業は、横浜市に位置する学校で11月に実施したため、年間指導計画（案）の6に基づいて行った。
実施日：平成27年11月6日（金）、11月13日（金）
授業時数：4時間

対象：定時制課程2年次3組（21名）、なお2日間とも授業に参加した生徒は11名

単元の目標

- ・世界史と自らが住んでいる地域とのつながりを感じることで、世界史の学習意欲を高める。
- ・19世紀のフランスの国内・対外政策と文化について多面的・多角的に考察することを通して、国民国家の発展と日本との関わりを理解する。

本研究の手立てから

[世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開]

19世紀のフランスと日本・神奈川との関わりについて興味・関心を高める。

[世界史と自らの今後の生活とをつなげる授業展開]

「本時の考察」において、19世紀のフランスの政治と文化について多面的・多角的に考察し、自分の考えを表現したことから、実生活で多様な側面から物事を捉えた上で、自分の考えを決断する大切さに気付く。

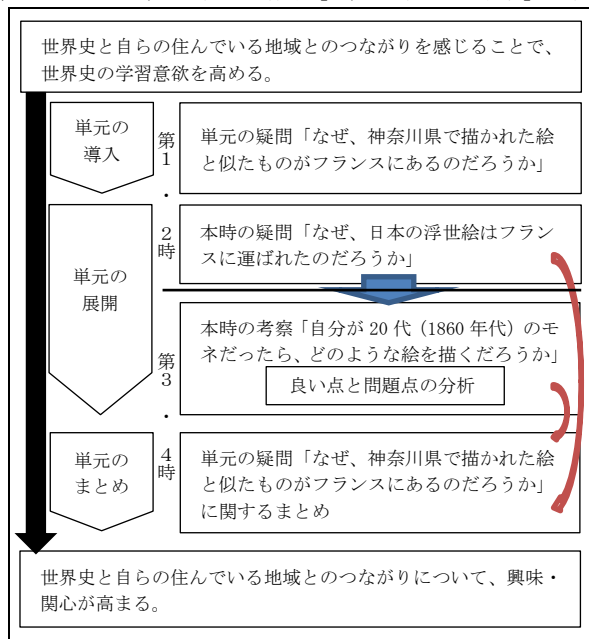
第1表 世界史と地域に関する年間指導計画(案)抜粋

※下線部は日本史との関連を示した部分

	扱う単元	国名 地域名	素材(地域)	導入で活用 する資料	単元の疑問	本時の疑問	本時の考察	単元の疑問に関するまとめ(例)
1	・東アジアと国際的な大王朝	朝鮮	江の島(藤沢市)	江の島の写真				
2	・諸民族によって統治された時代 ・ユーラシアを結ぶ陸の道・海の道	中国	円覚寺(鎌倉市) 常立寺(藤沢市)	円覚寺の写真	なぜ、円覚寺は建立されたのだろうか?	モンゴル帝国の問題点とは、どのような点なのだろうか?	自分がフビライ=ハンだったら、どのような対応をするか? →「日本を攻める」「国内の安定を第一に考える」	元寇で亡くなった武士やモンゴル軍を弔う目的で建立されたため。
3	・ヨーロッパの新しい国際関係	オランダ イギリス	按針塚(横須賀市)	三浦按針の墓の写真				
4	・国民国家の発展と列強の成立	ドイツ	夏島(横浜市金沢区)	夏島遠景、憲法の表紙				
5	・南北戦争と戦後の発展	アメリカ 合衆国	横浜発祥のもの(横浜市)	アイス、食パンやウチキパンの写真など				
6 検証授業	・国民国家の発展と列強の成立 ・科学の世紀-19世紀の文化と第2次産業革命-	フランス	富嶽三十六景『神奈川沖浪裏』(神奈川県全域) または富士三十六景『さがみ川』(海老名、厚木市)	『神奈川沖浪裏』と交響詩『海』の表紙 または『さがみ川』と『タンギー爺さん』	なぜ、神奈川県で描かれた絵と似たものがフランスにあるのだろうか?	日本の浮世絵は、どのような歴史的背景のなかで運ばれたのだろうか?	自分が当時のフランスの画家だったら、どのような絵を描くか? →「歴史的な絵を描く」「浮世絵などを参考に、新たな絵を描く。」	横浜などの開港により、日本も万国博覧会に参加するようになり、浮世絵がフランスに運ばれた。当時のフランスでは、文化の大衆化に伴い、反サロンの声が高まっており、日本の浮世絵を参考に新たな作風の印象派が誕生したため。
7	・東アジアと欧米列強	イギリス	イギリス伝来の横浜発祥のもの(横浜市)	アイス、食パンやウチキパンの写真など				
8	・東アジアと欧米列強	イギリス	横浜線開通(相模原市など)	蚕の写真				
9	・東アジアと欧米列強	ロシア	記念艦「三笠」(横須賀市)	記念艦「三笠」または東郷平八郎の写真				
10	・ドイツの挑戦とバルカン半島の緊張 ・総力戦となった第一次世界大戦	ドイツ	京浜工業地帯(川崎市、横浜市鶴見区)	埋め立て前の川崎市、鶴見区の地図と、現在の地図	なぜ、川崎市と鶴見区は今から約100年前に工場がたたくさんできたのだろうか?	なぜ、初の世界大戦は起こったのだろうか?	自分がドイツの皇帝だったら、戦争を続けるか?(無制限潜水艦作戦前) →「戦争継続」「降伏する」	埋め立てを行っている途中で、第一次世界大戦がはじまり、日本も日英同盟を理由に参戦した。戦争の長期化につれて、欧米からたたくさんの受注が入るようになり、工場がたたくさん立てられたため。
11	・ヒトラーの要求と第二次世界大戦	ドイツ	箱根(箱根町)	現在の箱根の写真				

(2) 検証授業の構想

第1図にある、「単元の疑問」、「本時の疑問」、「本時の考察」は、学校や生徒の現状に合わせて設定する必要がある(第2図)。そのため、第1表の6と第2図にある、「本時の疑問」、「本時の考察」を見



第2図 検証授業の構想図

比べると、表現が異なっている。これは、考える授業に消極的な生徒が多い現状を踏まえ、より具体的なテーマを設定し、考えやすくしたからである。

(3) 検証授業の展開

今回は、第1時から第4時を第2表の形で実施した。

第2表 第1時から第4時に実施した内容

第1時	「単元の疑問」、「本時の疑問」の提示 「本時の疑問」の考察
第2時	「本時の疑問」の考察 「本時の疑問」のまとめ
第3時	「本時の考察」の提示 「本時の考察」を考える
第4時	「本時の考察」を考える 「単元の疑問」のまとめ

ア 授業での工夫

授業は、「単元の疑問」、「本時の疑問」、「本時の考察」の設定と同様に、学校や生徒の現状に合わせて実施する必要がある。ここでは、検証授業において、工夫した点を述べる。

(ア) 「単元の疑問」の提示

19世紀のフランスと日本・神奈川との関わりについて、興味・関心を持たせるためには、「単元の疑問」を提示する前に、イメージを持たせ、授業への興味・関心を高めさせる必要がある。文献資料や年表といった文字資料よりも視覚資料に興味を感じる生徒の現状

を踏まえ、本時の最初に、単元の導入として「神奈川沖浪裏」と「海」の楽譜の表紙の写真を見せた。そして、二つの写真を見て感じたことを発言させてから、それぞれの写真が神奈川とフランスに関わりのあるものであることを説明した。このようにして、フランスと神奈川のつながりに関する興味・関心を高めさせた。その後、第2図にある「単元の疑問」を提示した。

(イ)「本時の考察」の提示

19世紀のフランスの政治と文化について多面的・多角的に考察し、自分の考えを表現する授業に、意欲的に取り組ませるためには、「本時の考察」を提示する前に、イメージを持たせる必要がある。思考する授業に慣れていない生徒が多い現状を踏まえ、モネの少年時代や画家になるためにパリへ向かったことを紹介することで、イメージを持たせ、考えやすくした。その後、第2図にある「本時の考察」を提示した。

(ウ)「本時の考察」提示後の授業展開

論理的に自分の考えを表現することに慣れていない生徒が多い現状を踏まえ、「本時の考察」を提示した後は、次のような形で進めた。「本時の考察」に対する自分の考えは、「Ⅰ. 歴史の絵を描く。」、「Ⅱ. 日本の絵を参考にして、新たな絵を描く。」、「Ⅲ. その他」の選択肢から選ばせる形式で記述させた。その際に、各選択肢の良い点と問題点をまとめ(第3表)、論点整理をさせてから選択した理由を記述させた。

第3表 各選択肢の良い点と問題点のまとめ

選択肢	良い点	問題点
I	(サロン / 都市に住む市民) (どちらか正しい方に○をつける) のなかでは評価されやすい	自分の描きたい絵が (描ける / 描けない) (どちらか正しい方に○をつける)
II	自分の描きたい絵が (描ける / 描けない) (どちらか正しい方に○をつける)	サロンの評価は?

5 検証結果と考察

(1) 実施単位における生徒の達成度

ア 単元の目標の達成度

ここでは、単元の目標である、「19世紀のフランスの国内・対外政策と文化について多面的・多角的に考察することを通して、国民国家の発展と日本との関わりを理解する。」に関する評価規準の一つを取り上げ、生徒の記述を分析する。

<p>学習内容・学習活動における評価規準(思考・判断・表現)</p> <p>19世紀のフランスの政治と文化について、歴史的背景を踏まえた上で多面的・多角的に考察し、表現している。</p> <p>「十分満足できる」状況 (A)</p> <p>「本時の考察」に対する自分の考えについて、良い点と問題点の両面を考慮の中で、政治と文化の視点から捉え、表現している。</p> <p>「おおむね満足できる」状況 (B)</p> <p>「本時の考察」に対する自分の考えについて、良い点と問題点の両面を考慮の中で、政治または文化の視点から捉え、表現している。</p>

「十分満足できる」状況 (A) と判断した生徒は8人、「おおむね満足できる」状況 (B) と判断した生

徒は3人である。なお、一部の生徒の記述を掲載する。

<p>「十分満足できる」状況 (A) と判断した生徒1の記述</p> <p>選択肢: <u> I </u></p> <p>選んだ理由</p>	
<p>歴史の背景(良い点、問題点を使う)</p> <p>a サロンでは評価されやすいが、自分の描きたい!と思う絵(アイデア?)があっても描けない苦しみがある。</p> <p>売れるまで描けないかもしれない。</p> <p>売れたら描けるが、かなりの年月がかかる。</p>	<p>自分の考え</p> <p>a サロンで高評価をもらわないといけなく、<u> b 高評価を得るためには、皇帝(王)に良い!</u>と言われるような作品を作らないといけないから(歴史画)</p>
<p>「おおむね満足できる」状況 (B) と判断した生徒2の記述</p> <p>選択肢: <u> I </u></p> <p>選んだ理由</p>	
<p>歴史の背景(良い点、問題点を使う)</p> <p>c サロンのなかでは評価されやすいが自分の描きたい絵を描けない。</p>	<p>自分の考え</p> <p>c サロンに出品して評価されれば安定した生活が送れるから。</p>
<p>※下線は筆者による記載</p>	

生徒1の記述を見ると、下線部aのサロンという文化の視点、下線部bの国王権力という政治の視点を理解したうえで記述していることが分かる。生徒2は、下線部cのサロンという文化の視点を理解したうえで記述していることが分かる。このことから、生徒全員が歴史的背景を踏まえた上で、多面的・多角的に考察し、自分の考えを表現しているため、単元の目標を達成したと判断できる。

イ 本研究の手立てからの達成度

(ア) 世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開

「単元の疑問」である、「なぜ、神奈川県で描かれた絵と似たものがフランスにあるのだろうか」という問いに興味を持てたかという質問に対し、11人中10人の生徒が「興味を持てた」、「どちらかといえば興味を持てた」と答えている。また、第2時の最後に記入した質問や感想は、次のようなものであった。

<p>生徒3の質問</p> <p>次は絵のことだけでなくもっと日本とフランスのせってんを聞きたいです。</p> <p>生徒4の感想</p> <p>フランスと日本は案外関わりがあったことを知ることができました。日本がほかの国とどんな関わりをもっていたのか興味がありました。</p>

「本時の考察」である、「自分が20代(1860年代)のモネだったら、どのような絵を描くだろうか」という問いに興味を持てたかという質問に対し、11人中9人の生徒が「興味を持てた」、「どちらかといえば興味を持てた」と答えている。また、第4時の最後に記入した感想は、次のようなものであった。

<p>生徒3</p> <p>学習前はフランスの事も全然分からなく日本とフランスの共通点など全く分からなかったんですが、4時間授業を受けてどんどん日本とフランスではなく神奈川とフランスまで分かるとは思いませんでした。しかもそれだけではなくフランスの歴史にもふれられすぎないーて思いました。</p> <p>生徒4</p> <p>思っていた授業よりはるかに楽しかったので頭に入ってきた気がしました。歴史はいろいろなことがあり、深いなと感じました。</p>
--

授業後、生徒4に感想の詳細を聞いたところ、「今まで何も知らなかった地元の横浜の歴史について、分かったことが楽しかった」と答えた。また、歴史は深いと感じた理由は、「過去にいろんなことがあったから、今があると感じたため」と答えた。

このような記述や発言が多く見られたことから、生徒にフランスと日本・神奈川との関わりについて、興味・関心を持たせることができたと判断できる。

(1) 世界史と自らの今後の生活とをつなげる授業展開

今回は、「本時の考察」に対する自分の考えを、良い点と問題点の両面を考えた上で述べる取組をもって、19世紀のフランスの政治と文化について、多面的・多角的に考察し、表現していると判断する。そして、実生活で多様な側面から物事を捉えた上で、自分の考えを決断する大切さに気付く取組ができたと考える。生徒の記述した自分の考えを見ると、生徒全員が良い点と問題点の両面を考えた上で述べており、世界史と自らの今後の生活とをつなげる取組ができたと判断できる。生徒が、世界史と自らの今後の生活とのつながりに気付いたかどうかは、アンケートにある「自分にとって役に立つ」の記述の変容を分析する。

(2) 研究全体を通じた生徒の変容

「分かる」、「面白い」、「自分にとって役に立つ」の変容から、世界史の学習意欲の高まりを見取することを目的に、検証授業前に事前アンケート、第2時の最後に中間アンケート、第4時の最後に事後アンケートを行った。数字の変容は第4表のとおりである。

第4表 事前・中間・事後アンケート結果 (n=11)

	事前	中間	事後
授業が分かりやすかった	11	11	11
授業が面白かった	9	11	11
授業は今後の生活や将来の自分のため(進学先や就職先など)に役に立つと思った	7		10

ア 「分かる」の記述の変容

生徒5の記述 事前アンケート 回答：分かりやすかった 理由：d 黒板に書く際に色などを使ってくれるのでわかりやすい。 中間アンケート 回答：分かりやすかった 理由：e 最初に知りたい目標がわかるのでわかりやすい。 事後アンケート 回答：分かりやすかった 理由：プリントやf その人の気持ちになって考えるというのがわかりやすいと思う。
生徒6の感想 単元の疑問を通じて、日本とフランス(外国)とのつながりや外国での出来事(市民に権力が強くなっていった事など)が分かり(後略)

※下線は筆者による記載

生徒5の記述を見ると、理由が変化していることが分かる。下線部dでは、授業内容について触れていないが、下線部e、fでは、授業内容に関する記述に変

化している。下線部eにある「最初に知りたい目標」とは、「単元の疑問」を指しており、「なぜ、神奈川県で描かれた絵と似たものがフランスにあるのだろうか」を設定したことが、記述の変容につながったといえる。

生徒6の感想を見ると、検証授業で設定した「単元の疑問」が、日本とフランスとのつながりが分かることにつながったといえる。

イ 「面白い」の記述の変容

生徒2の記述 事前アンケート 回答：面白かった 理由：たまにg マンガでせつめいするから 事後アンケート 回答：面白かった 理由：h モネ視点で授業を受けられたから
生徒7の記述 事前アンケート 回答：どちらかといえば面白くなかった 理由：i 勉強が好きではない。 事後アンケート 回答：面白かった 理由：j 歴史を学んでその時代の風潮を汲んで偉人の気持ちを考え比べるのは面白かったです。

※下線は筆者による記載

生徒2の記述を見ると、理由が変化していることが分かる。下線部gでは、授業内容について具体的に触れていないが、下線部hでは、授業内容に関する具体的な記述に変化している。

生徒7の記述の下線部i、jを見ると、「勉強が好きではない」と答えていた生徒が、面白かったと変化したことが分かる。生徒2、7ともに、「本時の考察」として、「自分が20代(1860年代)のモネだったら、どのような絵を描くだろうか」を設定し、自分がモネの立場になって考えたことが、記述の変容につながったといえる。

ウ 「自分にとって役に立つ」の記述の変容

生徒6の記述 事前アンケート 回答：どちらかといえば役に立たないと思った 理由：進学ではなくk 就職しようと考えている為 事後アンケート 回答：どちらかといえば役に立つと思った 理由：この授業でl 情報の取捨選択をしましたが、世の中に出てもとても重要なことだと思ったから。
生徒8の記述 事前アンケート 回答：どちらかといえば役に立つと思った 理由：m なんとなく 事後アンケート 回答：どちらかといえば役に立つと思った 理由：n 人生のせんとくみたいのがあって、実際自分にもこれから、色々なせんとくがある。o 失敗しないせんとくをしたいから、授業でやってみたいにしん重に考えて、選ぶ必要があると思った。

※下線は筆者による記載

生徒6の記述の下線部k、lを見ると、検証授業前後で考え方が変化したことが分かる。これは、「本時の考察」を良い点と問題点を分析した後に、自分の考えを決断する取組が、記述の変容につながったといえ

る。

生徒8の記述の下線部m、oを見ると、世界史学習の意義を理解していなかった生徒が、検証授業後には、授業で学んだことをいかそうと考えていることが分かる。下線部nと合わせてみると、検証授業で設定した「本時の考察」を人生を左右する決断と捉え、自らの今後の生活につなげて考えていることが分かる。

また、次のような記述も見られた。

生徒9の感想

意しきしない「なぜ」と思う事もないことですが、その「なぜ」と思うことをしらべて考えてみると、日本がどのように発展してきたかが分かって、小さなことにも「なぜ」と思うようにしてみます。

生徒9の感想を見ると、「単元の疑問」や「本時の疑問」を設定したことが、疑問を持つことの大切さに気付くことにつながり、自らの今後の生活に役に立つと感じさせる効果を生み出したことが分かる。

このように、今回行った二つの手立ては、さまざまな視点から、自らの今後の生活に役に立つと感じさせる効果も期待できる。

研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 二つの手立ての実践から

ア 世界史と自らの住んでいる地域とをつなげる授業展開

検証授業で設定した「単元の疑問」と「本時の考察」が、フランスと日本・神奈川との関わりについて、興味・関心を持たせることにつながり、生徒に「分かる」、「面白い」と感じさせた。このことから、「単元の疑問」として、「世界史と自らの住んでいる地域に関連する問題」と「本時の考察」として、「歴史上の人物の立場で考える問題」を設定することは、世界史の学習意欲を高める上で、有効な手立てだといえる。

イ 世界史と自らの今後の生活とをつなげる授業展開

検証授業の「本時の考察」で実践した取組は、実生活で多様な側面から物事を捉えた上で、自分の考えを決断する大切さに気付かせることにつながり、生徒に「自分にとって役に立つ」と感じさせた。このことから、「歴史上の人物の立場で考える問題」について、良い点と問題点を分析した後に、自分の考えを決断する取組は、世界史の学習意欲を高める上で、有効な手立てだといえる。

(2) 年間指導計画（案）の実践から

生徒の現状に合わせて、「単元の疑問」、「本時の疑問」、「本時の考察」を設定し、工夫して授業を実践したことが、世界史の学習意欲を高めることにつながった。

2 今後の展望

今回は、年間指導計画（案）にある一つの授業を実

践し、学習意欲を高める二つの手立ての有効性を実証できた。他の単元も実践することで、学習意欲を高める手立ての有効性を確かめたい。また、世界史と日本史・自らの住んでいる地域をつなげる方法としての有効性を確かめたい。そして、「歴史総合（仮称）」における授業作成の糸口にしていきたい。

おわりに

世界史の学習意欲を高めるためには、自らが住んでいる地域とのつながりを理解させ、興味・関心を高めさせること、自らの今後の生活に役に立つと感じさせ、学習の意義を持たせることが大切である。本研究が、世界史の学習意欲を高める手立ての一つとして、高等学校教員の役に立てば幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力頂いた磯子工業高等学校の先生方に深く感謝を申し上げる。

引用文献

- 全国歴史教育研究協議会 2015 『全歴研研究報告（56回 東京大会）』 p.27
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会 2015 「教育課程企画特別部会 論点整理」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (2015年12月取得) p.36
- 文部科学省 2014 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』 教育出版 p.14
- 鳥山孟郎 2003 『考える力を伸ばす世界史の授業』 青木書店 p.196

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2012 『郷土史かながわ』
- 神奈川県教育委員会 2012 『近現代と神奈川』
- 神奈川県立総合教育センター 2009 『〈高等学校〉学習意欲を高める数学・理科 学習指導事例集～生徒の学ぶ意欲をはぐくむヒント～』
- 鎌倉市教育委員会 2003 『中学校社会科学習 私たちの鎌倉』
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2003 「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/index.htm (2015年5月取得)
- 歴史教育者協議会 2013 『歴史地理教育804号』
- 鳥山孟郎 2008 『授業が変わる 世界史教育法』 青木書店

気付きの質を高める生活科の授業づくり

— 子どもの思いや願いをいかした学習活動を通して —

長戸麻衣¹

生活科では、子どもの思いや願いを基盤として、気付きの質を高める学習指導が重視されている。そのためには[振り返り]から[伝え合い]への学習活動の連続により、次の活動や体験への見通しが立つことが有効であると考えた。検証授業では子ども一人ひとりの表現や行動を見取り、学びのプロセスを分析した。その結果、学習対象への思いや願いを膨らませていく中で、気付きの質の高まりを見いだすことができた。

はじめに

平成元年に生活科が設立されてから、27年が過ぎようとしている。生活科では設立以来、直接的に学習対象に働きかける活動や体験を通して得られる気付きが重視され、活動や体験を中心とする実践が行われてきた。しかし、平成20年の学習指導要領改訂の際には、「活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていない」（文部科学省 2008 p. 3）という課題が指摘された。今もなお、生活科の課題の一つとなっている。

自身のこれまでの実践を振り返ってみると、気付きの質を高めるための取組を行ってきたものの、十分な手応えを得られずにいた。所属校教員及び横須賀市生活科研究会員に対して行ったアンケート調査（平成27年7月実施）においても、96%の教員が気付きの質を高める学習指導に課題を感じているという結果が出た。

そこで、気付きの質を高める授業を目指し、授業改善研究を行うこととした。

研究の目的

ここで改めて、生活科の特質を述べておく。生活科では、子ども一人ひとりの思いや願いを実現させる活動を展開していくことが、設立当初から理念として掲げられている。そのため、今日まで、子ども主体の活動や体験を充実させた実践が行われてきた。

一方、先述したように、気付きの質を高める学習指導が十分に行われていないとの指摘がある。

これらのことから、子どもの思いや願いの実現を中心とした学習活動を展開する中で、気付きの質が十分に高まっていないことが、生活科の課題であると捉えた。子どもの思いや願いの実現と気付きの質を高めることを、どのように結び付けたいだろうか。本研究は、この点を明らかにして生活科の授業改善を行う

ことを目的とする。

研究の内容

1 研究テーマについて

「気付き」については、小学校学習指導要領解説生活編（以下、「学習指導要領解説」という。）で明確に示された。これによると、「気付き」とは、知的な側面だけでなく、情意的な側面も含んだ、一人ひとりの認識である。また、子どもが主体的に学習対象に関わることで生まれるものである。この主体的に関わることの根底には、子どもの思いや願いが存在しているのである。「気付き」はその思いや願いが原動力となって生まれるものであり、更なる対象への関わりに連続していくものである。この連続の中で、対象への関わり方が見えてくるのが、気付きの質の高まりであると捉える。

したがって、気付きを生み出す原動力となる子どもの思いや願いをいかし、連続させ、それを膨らませていく学習過程に沿う中で、手立てを講じることが、気付きの質を高めることに密接な関係があると考えられる。

以上の考えから、本研究テーマを設定した。

2 気付きの質を高める学習活動

本研究では、子どもの思いや願いに沿って、気付きの質を高める学習活動の展開を、第1図のようにイメージした。

この図では、横軸で単元における時間の経過を、縦軸で子どもの思いや願いの充足度合を示し、子どもの思いや願いが膨らむ様子を曲線で表している。

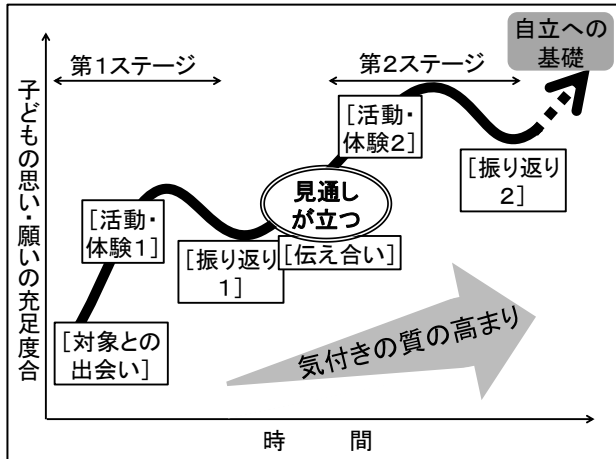
単元の始めに[対象との出会い]の場面を設定し、対象に関わりたいという子どもの気持ちを高めた後、対象に直接働きかける場として[活動・体験1]を設定する。この[活動・体験1]を通して、好奇心やワクワクする気持ちが満たされると、子どもの気持ちは一旦落ち着く。ここまでを第1ステージと捉えると、次の第2ステージへ挑んでいくためには、子どもの思いや願いをもう一度膨らませることが必要であり、そ

1 横須賀市立鷹取小学校
研究分野（授業改善推進研究 生活）

のことが気付きの質の高まりにつながる考えた。

そこで本研究では、学習指導要領解説に示されている「振り返り表現する機会を設ける」と「伝え合い交流する場を工夫する」（文部科学省 2008 p.64）ことに着目し、第1図に示すように「振り返り1」と「伝え合い」の学習活動を設定した。また、これらの学習活動の連続により次の活動や体験への「見通しが立つ」ことにも焦点を当てた。

以下、本研究で着目した学習活動が、どのように気付きの質の高まりにつながるのかを述べる。



第1図 気付きの質を高める学習活動展開

(1) 「振り返り1」により気付きを自覚化する

「活動・体験1」で対象に直接働きかけることを通して、子どもの中に気付きが生まれる。この気付きは、瞬時に生まれるものであったり、曖昧なものであったりするため、多くは自覚化に至っていない。そこで、「振り返り1」を設定し、気付きの自覚化を図る。

「振り返り1」では、「活動・体験1」で自分が対象にどのような働きかけをしたか、またその働きかけに対し、対象にどのような変化が生まれたかを、子ども自身に振り返らせる。そのことにより子どもは、曖昧だった気付きを捉え直し、比べたり関連付けたりする。このような思考の結果を絵や言葉等で表現することにより、子どもは気付きを自覚化するのである。

(2) 「伝え合い」により次の活動や体験への見通しが立つ

気付きの質を高めるためには、自覚化された気付きが、対象への新たな働きかけとなる必要がある。そこで、新たな働きかけの原動力となる思いや願いを明確に持つために、「伝え合い」を設定する。

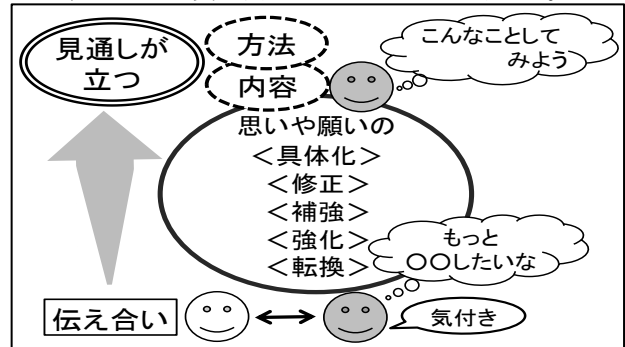
「伝え合い」では、子ども同士が気付きを交流させる。この交流を通して、友達の気付きを知ったり、自分の働きかけが称賛されたりすることで、気付きが相対化される。

例えば、「振り返り1」の段階では曖昧であった次の活動への思いや願いが、＜具体化＞することが期待できる。また、「振り返り1」の段階で思いや願いが既に明らかになっていた場合には、対象への働きかけ方が

＜修正＞されたり、それまでにない視点が加わることにより＜補強＞されたりする。他にも、友達から称賛されることで思いや願いが＜強化＞されたり、友達のアイデアを受け入れてそれまでの思いや願いの方向性が＜転換＞したりすることも考えられる。

このように次の活動への思いや願いが膨らむことにより、対象にもう一度関わりたいという気持ちが高まる。そして、「こんなことしてみよう」と内容の具体性が増すのである。それだけではなく、思いや願いを実現させる方法を考えることにもつながる。つまり、「見通しが立つ」のである（第2図）。なお、本研究では、見通しは子どもの思いや願いが膨らんだ上で生まれるものであると捉え、見通しが「立つ」と表す。

見通しが立つことにより、「活動・体験2」では対象への新たな働きかけが生まれる。この働きかけを行うことで、それまでにない気付きや達成感、満足感が生まれ、気付きの質の高まりにつながる。と考える。



第2図 「伝え合い」により見通しが立つイメージ

3 研究仮説と検証の観点について

本研究ではテーマに迫るため、次のような仮説を立てた。

「振り返り」から「伝え合い」への学習活動の連続により、次の活動や体験への見通しが立つことで、「活動・体験2」が膨らんだ思いや願いを実現させる場となり、気付きの質を高めることができるだろう。

この仮説を実証するために、以下のような検証の観点を設けた。

検証の観点①

「振り返り1」では、「活動・体験1」で生まれた気付きを捉え直し、自覚化することができたかを見取る。

検証の観点②

「伝え合い」により、思いや願いが膨らみ、「活動・体験2」への見通しが立てられたかを見取る。

そして、検証の観点①と②を踏まえ、気付きの質の変容を検証するために検証の観点③を設定した。

検証の観点③

「振り返り1」を起点とし、「振り返り2」までのプロセスを見取ることで、子どもの思いや願いの膨らみに沿って、気付きの質が高められたかを考察する。

4 検証授業の概要

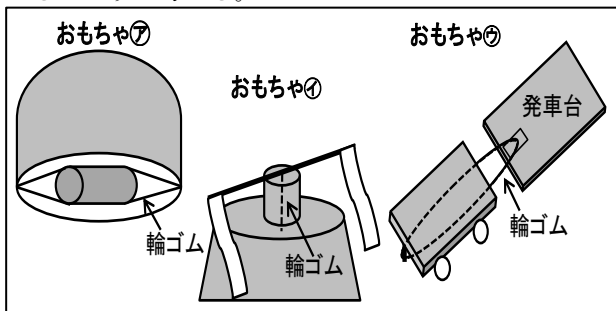
本研究では、生活科の内容(6)「自然や物を使った遊び」を扱った、2年生の「つくってワクワクあそんでワイワイ」(ゴムでうごくおもちゃづくり)という単元で、仮説の検証を行った。

(1) 教材について

本単元では、ゴムが子どもにとって身近であることから、おもちゃの動力としての教材を、ゴムに焦点化した。また、ゴムの伸び縮みする性質を利用すると、おもちゃが跳びはねる、走る、回る、など子どもにとって魅力的な動きが生まれる。さらに、おもちゃの材料や作り方をえたり、ゴムを引っ張る強さやねじる回数を変えたりするなど、多様な働きかけができる。

本単元の学習では、ゴムを動力とした三つのおもちゃを提示した(第3図)。おもちゃ①は、乾電池を回すことでゴムがねじれ、それが元に戻ろうとする力で、上下の動きを伴いながら進む。おもちゃ②は、プロペラを回すことでゴムがねじれ、それが元に戻ろうとする力でプロペラが回転する。おもちゃ③は、発車台に留めたゴムを車体に引っ掛けてゴムを伸ばすと、縮む力で勢いよく進む。

これら三つのおもちゃは動きが異なり、それぞれに子どもを惹き付ける面白さがある。この面白さが、子どもの遊んでみたい、作ってみたいという気持ちを高めるだろうと考える。



第3図 ゴムで動く三つのおもちゃ

(2) 単元の指導計画

単元の指導計画については、第1図に対応する形で作成した(第4図)。

ア [対象(ゴムで動くおもちゃ)との出会い]

教師がゴムで動くおもちゃとの出会いを演示することで、子どもの遊んでみたい、作ってみたいとワクワクする気持ちが高まる。そして、ゴムの性質とおもちゃの動き方について考えさせることで、子どもはゴムの面白さが分かり、対象に働きかけてみたいという思いや願いが更に高まるだろうと考える。

イ [活動・体験1] (おもちゃ作り1)

十分な時間の確保と試す場の設定により、子どもは試行錯誤を繰り返して、おもちゃ作りに取り組むことができる。それにより、自分のおもちゃに関する気付きが生まれると考える。

ウ [振り返り1]

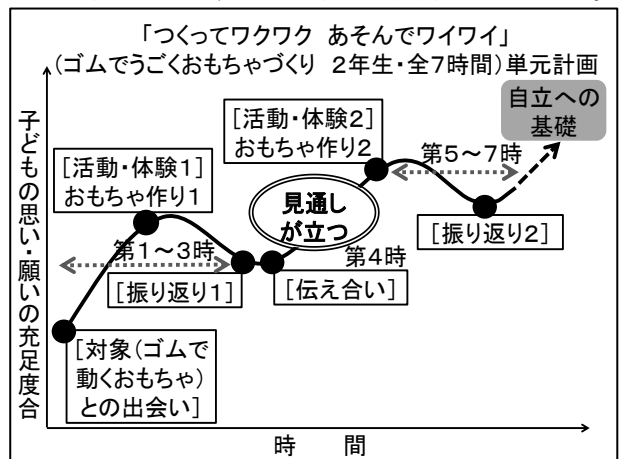
ワークシートにおもちゃ作りで工夫したことを表現させる。ワークシートは絵を中心に表現する形式とし、言葉での表現には、吹き出し型の付箋を使用できるようにする。このような手立てにより、内面を表出しようとする子どもの意欲が高まり、気付きの自覚化が促される。

エ [伝え合い] により見通しが立つ

グループや学級全体で気付きを交流させる。このときのグループは、[振り返り1]での表現や子どもの実態を考慮して構成する。

気付きの交流を通して、[活動・体験2]への思いや願いが<具体化><修正><補強><強化><転換>され、もう一度対象に関わりたいたいという気持ちが高まるだろうと考える。

その上で、[活動・体験2]へ向けての「パワーアップ大作戦」を考えさせる。「パワーアップ」とは、第2ステージへ挑むという意味であり、「作戦」は見通しに当たる。ワークシートに設計図を描いたり、材料を書いたりすることで、思いや願いが表出・整理される。



第4図 単元指導計画

オ [活動・体験2] (おもちゃ作り2)

子どもが立てた見通しを基に、おもちゃ作りに取り組む活動を設定する。思いや願いの実現に向かっていく過程で新たな気付きが生まれると考える。

カ [振り返り2]

[活動・体験2]を通して得られた気付きや感じたことを、付箋を用いてワークシートに表現させる。対象についての新たな気付きだけでなく、達成感や満足感も表現されることを期待する。

5 検証授業の実際

対象への働きかけ方や気付きの質の高まりは、子ども一人ひとり異なる。生活科ではこの多様性を尊重することが重要である。そのため本研究では、子ども一人ひとりの行動やワークシートでの表現等を記録した質的データを基に、研究仮説を実証することとした。

以下、検証の観点①から③について、データを分析

した結果について述べる。

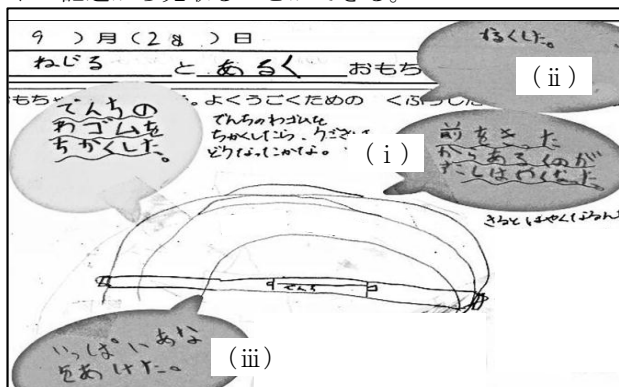
(1) 検証の観点①について

ア 容器を切ることに関する気付きを自覚化したA児

A児はおもちゃ⑦を作った。[活動・体験1]で、最初に作ったおもちゃはほとんど動かなかったため、大きな容器に変えてもう一度作るが、これもほとんど動かなかった。

その後、友達が容器を切っている様子を見て、A児も容器のへりを切ることにした(a)。こうして作ったおもちゃを試してみると動くようになったため、へりを切るだけでなく、容器の他の部分を切り取ることも試した。活動の最後には、友達同士でおもちゃを競走させているグループに自ら加わった。その際、友達におもちゃの切り取り方が面白いと褒められた。

A児は(a)の行動から、容器を切ったらおもちゃが動くだろう、と気付いたと考えられる。この気付きが自覚化された様子が、[振り返り1]でのワークシートの記述から見取ることができる。



第5図 A児のワークシート

ワークシートには、「前をきったからあるくのがすくはやくなった(i)」、「かるくした(ii)」、「いっぱいあなをあけた(iii)」と表現されている(第5図)。これらの記述から、容器を切ることが軽量化につながり、動きや速さに影響を及ぼすという気付きも自覚化されたと考えられる。

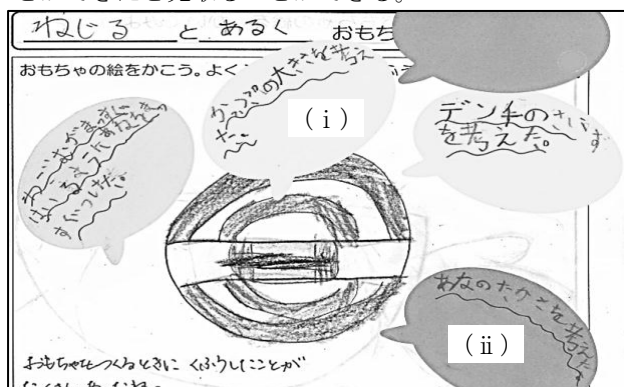
イ 友達との関わりを通して生まれた気付きを自覚化したB児

おもちゃ⑦を作ったB児は、始めは、作り方が分からず、友達に教えてもらったり、一人で作ることに自信が持てずに、手伝ってもらったりしていた。そして出来上がったおもちゃを試し、よく進むことに喜んでいる様子が見られた。

よく進むおもちゃが作れたことで自信を得たB児は、その後、おもちゃ作りでつまづいている友達に進んで声をかけ、親身になって改良の方法を考えていた。

[振り返り1]でのB児のワークシートには、「かっぱの大きさを考えた(i)」、「(ゴムを通す)あなのたかさを考えた(ii)」など、おもちゃ作りの改良点がいくつも書かれており、ここからもB児の自信の程が垣間見える(第6図)。

B児の様子から、自分のおもちゃ作りが成功したことで得た自信が、友達のおもちゃ作りに関わることで、より確かなものになったと考えられる。このような過程で生まれた気付きを、[振り返り1]で自覚化することができたと見取ることができる。



第6図 B児のワークシート

(2) 検証の観点②について

ア 友達のアイデアを基に見通しを立てたC児

おもちゃ⑦を作ったC児は、[活動・体験1]では十分な満足感を得られたが、[振り返り1]の段階では、次の活動への思いが曖昧であった。

[伝え合い]では、まず、気付きをグループ内で交流した後、学級全体で、友達のおもちゃの良いところを発表する活動を行った。このとき、おもちゃ⑦を作った子どもから、車がもっと高く跳ぶようにするために、発車台に付けるゴムを2本(二重)にするというアイデアが発表された。これは自分とは異なるおもちゃを作った友達のアイデアであったが、C児はこれをおもちゃ作りに応用しようとひらめき、「もっとはやくはしるようにしたい」という思いが具体化>したと見られる。

全体交流の後、再び同じおもちゃを作る子ども同士のグループに戻り、おもちゃの「パワーアップ大作戦」を立てる活動を行った。C児のワークシートには、ゴムを2本に増やす作戦が描かれていた。同じグループで伝え合いを行った子どもたちには、乾電池を2個や3個に増やす作戦が生まれた。

このことから、おもちゃ⑦を作った子どものアイデアがC児へ、更にグループでの交流を通して他の子どもたちへと派生し、見通しが立てられたと推測できる。

イ D児の作戦が共有されたグループの様子

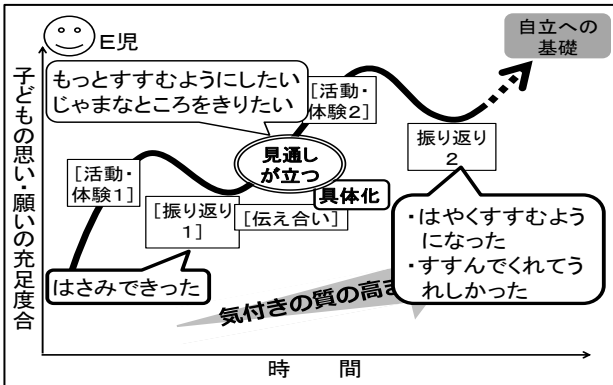
おもちゃ⑦を作ったD児は、[振り返り1]では、「(乾電池を回す向きを意識すると)きれいにトコトコ歩くと、動きに関する気付きを表現していた。しかしそれとともに、もっと派手なおもちゃを作りたいという思いも記述されており、この段階では動きよりも装飾に思いが向かっていたといえる。

[伝え合い]のグループ交流では、友達とおもちゃを交換して遊んだ。このとき友達のおもちゃが曲がっ

て進むことを知り、動きの面白さに再び着目した。ワークシートにも「もっとがたがたした動きにしたい」と表現されており、それまでの〔活動・体験2〕への思いが＜転換＞したと捉える。さらに、がたがたした動きを強調したいと考え、容器に羽を付ける作戦を立てた。このD児の作戦の面白さが、同じグループの他の子どもたちにも伝わり、他の子どもたちのワークシートにも羽を付ける作戦が描かれた。交流によりD児の作戦が共有されたと見取ることができる。

(3) 検証の観点③について

ア 容器のへりを切ることにこだわり続けたE児（第7図）



第7図 E児の気付きの質の変容

E児はおもちゃ⑦を作った。教室に掲示した作り方の説明図を何度も確認しながら、慎重におもちゃ作りに取り組んでいた。しかし、おもちゃがあまり動かない、と教師に自信なく話し、友達との競走には参加しようとしなかった。競走で一番になった友達が、おもちゃが速く進む秘密を話していると、そっと近寄って聴く姿が見られた。そこからヒントを得たE児は、容器のへりを切る行動に及んだ。少しずつ切っては動かさずか試して、また切るということを繰り返し、それは活動の時間が終わっても続いた。この行動から容器のへりを切るとおもちゃが動くようになることに気付いたと考えられる。

〔振り返り1〕でのワークシートには「はさみで切った」という表現が見られ、切るという行動から生まれた気付きが自覚化されたと捉える。この段階では切ることに夢中になってはいたが、いまだ次のステージを捉えきれておらず、次の活動への思いや願いが曖昧な状態であると見取った。そこで、E児にとっては、〔伝え合い〕での友達との関わりを通して、〔活動・体験2〕を第2ステージとして捉え、そこに向かう思いや願いが具体化することが必要であると考えた。そのため、E児と同じグループは〔活動・体験1〕での満足感が高い子どもと、次の活動への思いや願いが既に明確になっている子どもで構成した。

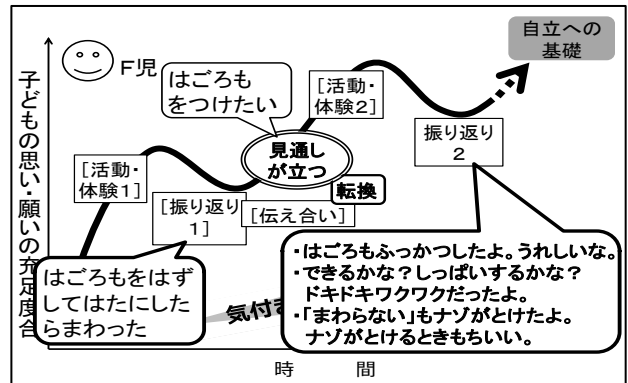
〔伝え合い〕でこのような友達に触発されて、E児の中に「(第2ステージでは) もっとすすむようにしたい」という思いが芽生えた。この思いを実現させる方

法として、E児はこれまで取り組んできた容器のへりを切ることを、更に進めようと考えた。この考えが「じゃまなところを切る」という作戦となり、思いや願いの＜具体化＞に及んだと考える。

〔活動・体験2〕では、容器のへりを切るからおもちゃ作りに着手し、動きの調整を図っていた。教室の中央で、作ったおもちゃを進んで試す姿から、〔活動・体験1〕の時点では生まれていなかった満足感が感じられた。この気持ちは更に高まり、乾電池を小さなボールに替えるという新たな挑戦につながったと推察する。

〔振り返り2〕でのワークシートには試行錯誤の結果として、「はやくすすむようになった」という表現が見られた。加えて、「すすんでくれてうれしかった」という情意面も記述されていた。このような自信や喜びの表現から、気付きの質が高まったと分析する。

イ 羽衣への思いが再燃したF児（第8図）



第8図 F児の気付きの質の変容

F児はおもちゃ⑧を作った。〔活動・体験1〕では、プロペラが美しく回転することを想像して、プロペラの先に長いリボンのような飾りを付けた。F児はこれを「羽衣」と名付けた。しかし羽衣を付けるとプロペラの回転に支障が出たため、友達からアドバイスをもらったり、友達に試してもらったりして、どうしたらよく動くか考えた。そして、羽衣の重さでプロペラが回転しづらくなるのではないかと考え、羽衣から小さな旗状の飾りに付け替えた。

〔振り返り1〕では、「はごろもをはずして、はたにしたらよくまわった」と表現されていた。他にも動きに関する気付きが記述されるとともに、「(おもちゃの一つを) もっとかざりたい」という次の活動への思いも書かれていた。この記述に、おもちゃの動きを第一に考え、装飾との調整をつける試行の過程が表れていると見取った。

しかし、次の〔伝え合い〕で、グループの友達に羽衣について話すことで、「はごろもをやっぱりつけたい」という思いが再燃した。これは、一度断念した羽衣を付けることに再び挑戦しようという＜転換＞であると捉える。

そして〔活動・体験2〕では、プロペラの回転と羽

衣の華やかさの両方を実現させようと、様々な材料で新たに2パターンのおもちゃを作り、試した。

[振り返り2]では、プロペラがよく回ったという結果とともに、「はごろもふかつたよ。うれしいな。」と表現されていた。加えて、「できるかな？しっばいするかな？ドキドキワクワクだったよ。」「『まわらない』もナゾがとけたよ。ナゾがとけるときもちいい。」という記述も見られた。おもちゃ作りの面白さや、おもちゃ作りを通して得られた達成感や喜びが見られたことから、気付きの質が高まったと捉える。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、気付きの質を高めるためには、子ども一人ひとりが思いや願いを膨らませていく学習活動の展開が重要であろうと考えた。この中に第1ステージと第2ステージを設けた。そして、第1ステージから第2ステージにつなぐために必要なステップとして、[振り返り1]、[伝え合い]という学習活動を設定した。この学習活動の連続により、次の活動や体験への見通しが立つことで、[活動・体験2]が膨らんだ思いや願いを実現させる場となったことが、気付きの質を高めるために有効であった。

また、単元の学習を終えた後、家庭におもちゃを持ち帰り、家族に紹介するという活動を設定した。その時の様子について、保護者から聞き取りを行ったところ、以下のような内容であった。

- ・「こっちの方が上手にできたよ」と見せてくれる姿は、楽しそうで、一生懸命作ったんだなあ、と感じました。
- ・きらきらした目で楽しそうに紹介してくれました。一緒に遊んでいたときもすごく楽しそうでした。
- ・帰ってくるとうれしそうに「これからおもちゃの説明をします」と言って、堂々と大きな声で発表してくれました。工夫したところや大変だったところを、おもちゃを持って、一生懸命説明してくれました。

これらの記述から、学習を通して得られた達成感や満足感が、自信を持って家族におもちゃを紹介する姿へと連続していったといえる。生活科では、気付きの質の高まりを、より確かなものにしていくために、家庭との連携を図ることも重要であると分かった。

2 今後の課題

本研究では、生活科の学習活動の展開に焦点を当てて、気付きの質を高める手立てを探った。これまで気付きの質を生活科の授業内で捉えてきたが、これを授業内だけでなく、学校生活全体へと広げるという視点を持つことが必要であると改めて分かった。

気付きの質を広げるためには、まず、他教科の学習

等で得た知識や技能、考え方等を、生活科の学習にかすことが考えられる。例えば、図画工作科で習得した、用具を適切に使う技能をおもちゃ作りに活用することで、より自分の思いや願いに沿った活動が可能になる。

あるいは、生活科の学習で得た気付きを、他教科の学習等に発展させることも必要である。例を挙げると、生活科でのおもちゃ作りを通して生まれた気付きの質の高まりにより、作ったおもちゃについて身近な人に伝えたいという思いや願いが膨らむ。それを、国語科の書く活動や話す・聞く活動へとつなげていくのである。

つまり、生活科の指導計画を作成する際、指導内容だけではなく、気付きの質を高めるという視点で、他教科の学習等との関連を持たせることが必要である。その視点を持って、改めて、指導計画を見直すことが今後の課題であると考えられる。

おわりに

本研究を通して、気付きの質の高まりには、子どもが思いや願いを膨らませ、その実現に向けて夢中になって活動に取り組むことが必要不可欠であると感じた。

具体的な活動や体験を通して、自立への基礎を養うという生活科の学び方は、遊びの要素を併せ持つものである。この生活科の学び方について理解することは、幼児期の遊びから小学校の学びへの接続をスムーズに進める上で重要であると考えられる。また、生活科は、小学校6年間の学びの基盤を作っていくものであると、改めて実感した。

本研究を出発点として、子どもの思いや願いに寄り添い、子どもの学びを支えていく授業実践を今後も追究していきたい。

引用文献

文部科学省 2008『小学校学習指導要領解説 生活編』
日本文教出版

参考文献

- 朝倉淳 2008 『子どもの気付きを拡大・深化させる生活科の授業原理』 風間書房
- 朝倉淳・鹿毛雅治・田村学 2011 「鼎談 気付きの価値を、今、改めて考える」(東洋館出版社『初等教育資料』8月号)
- 佐藤真 2010 『各教科等での「見通し・振り返り」学習活動の充実』 教育開発研究所
- 田村学 2009 『今日的学力をつくる新しい生活科授業づくり』 明治図書

学習指導にいかす「思考・判断・表現」の評価の在り方

— 育ちの過程を見取る授業を通して —

長谷川政訓¹

目標に準拠した評価が進められる中、「思考・判断・表現」の評価に課題があることが明らかになっている。学習指導の改善や個に応じた指導の充実につながる評価を行うためには、育てたい力を明確にし、その育ちの過程を適切に見取っていくことが大切である。本研究では、育ちの過程を見取る授業を実現するための具体的な手立ての開発を行い、学習指導にいかす「思考・判断・表現」の評価の在り方を探った。

はじめに

現行の学習指導要領の下、学校現場においては目標に準拠した評価が行われている。国立教育政策研究所教育課程研究センター「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」(2011) (以下、「参考資料」という。) は、目標に準拠した評価に関し、「児童一人一人の進歩の状況や教科の目標の実現状況を的確に把握し、学習指導の改善に生かすことが重要」であり、「学習指導要領に示す内容が確実に身に付いたかどうかの評価を行うことが重要」と示している。

しかし、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」(2009) (以下、「意識調査」という。) によると、「4 観点の評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられている」の項目に対し、「あまりそう思わない」及び「そう思わない」と回答した小学校教員は約 24% であり、4 人に 1 人の割合で学習指導にいかす評価に課題を感じていることが分かる。

観点別に見ると、同「意識調査」において「評価の資料の収集・分析、評価の決定を円滑に実施できているか」という設問に対し、「思考・判断」(観点の変更前の調査のため) の観点で「あまりそう思わない」及び「そう思わない」と回答した小学校教員の割合は約 26% である。思考力・判断力・表現力等の育成が喫緊の課題となっている現状を考えると、これは決して軽視できる数字ではない。

国立教育政策研究所教育課程研究センターの行った「小学校学習指導要領実施状況調査」(2015) によると、約 34% の学校が「思考力・判断力・表現力の育成」について、「ほとんど実現できていない」及び「どちらか」として実現できていない」と回答しており、評価をいかにした学習指導の改善や個に応じた指導の充実が十分には行われていない現状が明らかになっている。

研究の目的

学習評価における指導と評価の一体化を目指して、「思考・判断・表現」の評価を学習指導の改善や個に応じた指導の充実にいかすための、具体的な手立てを開発することとした。

研究の内容

1 「思考・判断・表現」の観点について

中央教育審議会による「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2010) (以下、「報告」という。) には、評価の観点の整理された旨が示されている。

観点の変更

【変更前】	【変更後】
「関心・意欲・態度」	→「関心・意欲・態度」
「思考・判断」	→「思考・判断・ <u>表現</u> 」
「技能・ <u>表現</u> 」	→「技能」
「知識・理解」	→「知識・理解」

「思考・判断・表現」は、学力の 3 要素の一つとして挙げられる「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」を評価する観点であり、この観点における適切な評価を行うことは、思考力・判断力・表現力等の育成につながる。

研究を進めるに当たり、「報告」の「思考・判断・表現」に関する記述を整理した。

「思考・判断・表現」の観点

○観点の説明

・それぞれの教科の知識・技能を活用して課題を解決すること等のために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。

○観点変更の趣旨

・この観点に係る学習評価を言語活動を中心とした表現に係る活動や児童・生徒の作品等と一体的に行うことを明確にするものである。

○留意点

1 平塚市立大野小学校

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)

- ・基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、言語活動等を通じて評価することに留意する必要がある。
- ・様々な評価方法を採用入れることが重要である。
- ・思考・判断の結果だけでなく、その過程を含め評価することが特に重要である。

「報告」から抜粋（下線は筆者）

「知識・技能を活用して課題を解決する」という記述から、「思考・判断・表現」は、知識・技能の習得にあたる「知識・理解」、「技能」と関連付けた評価を行う観点であることが分かる。

また、思考・判断を評価するためには、思考・判断したことを「言語活動等を通じて」可視化しなければならない。どのような表現が見られれば学習指導のねらいが達成されたとするかを具体的な活動に即して想定しておくことが必要な観点だといえる。

そして、思考力・判断力・表現力等は育成に時間がかかる学力である。1 単位時間の評価だけで適切に見取することは難しい。「思考・判断の結果だけでなく、その過程を含め評価することが特に重要である」という指摘を含めると、適切な評価を行うためには、単元を通した評価構想を立て、思考・判断の過程を見取る場面を設定することが重要だといえる。

2 研究テーマ

本研究のテーマは「学習指導にいかす『思考・判断・表現』の評価の在り方」である。「思考・判断・表現」の観点において学習指導にいかす評価を行うためには、育てたい力が具体的な学習活動に即して可視化され、明確になっていなければならない。また、単元を通して児童が育っていく過程を見取るための見通しをもつことも必要である。

そこで、サブテーマを「育ちの過程を見取る授業を通して」とした。本研究においては「育ちの過程」を、単元を通しての学習過程と捉えた。単元を通して児童が育つ過程を見取り、学習指導にいかす「思考・判断・表現」の評価を行うために必要なことを具体的に整理することとした。

3 学習指導にいかす評価を行うために

(1) 観点同士の関連を明らかにした評価構想

「思考・判断・表現」の適切な評価を行うためには、活用する知識・技能が明らかにされている必要がある。しかし「意識調査」によると、「評価の4 観点は、観点どうしの関係性が分かりにくい」という設問に対し、「そう思う」及び「まあそう思う」と回答した小学校教員は約 46%であり、半数近い教員が観点同士の関連を曖昧にしたまま評価を行っていることが分かる。

こうした課題を解決するためには、知識・技能の習得に当たる「知識・理解」、「技能」と、その活用を見

取る「思考・判断・表現」の観点との関連性を明らかにした評価構想を立てることが重要となる。

そのことにより、学習活動において児童のつまづきが見られた際、どの観点に対して課題があるのかを見極めることができ、単元を通して学習指導にいかす評価を行えるようになると考えられる。

(2) 学習過程の中での思考・判断する姿の具体化

「思考・判断・表現」の評価を適切に行うためには、思考・判断を可視化しなければならない。

そのための手立てとしては、例えば、児童が考えたことや思ったことを発言させたり、ノートやワークシートに書かせたりすることが考えられる。このような手立てをとることで、教師は児童の考えや思いを見取ることができる。

さらに「思考・判断・表現」の評価規準を実現した児童の姿を、具体的に想定しておくことにより、その実現状況を見取ることができる。そして、想定した児童の姿と授業中の児童の姿にずれがあった場合、学習指導にいかす評価につなげることができる。

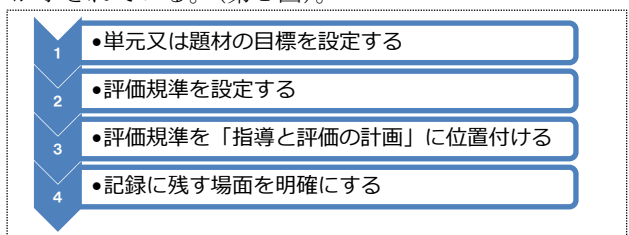
(3) 育ちの過程を見取る適切な評価場面の設定

横浜国立大学の高木は、従来の多くの授業研究が、1 単位時間の目標の実現を目指して行われていたことを指摘し、思考力・判断力・表現力の育成を目指すこれからの授業は、1 単位時間を大切にすると同時に、単元全体の中での学力育成を図ることが重要であると述べている（高木 2015）。

前述したように、思考力・判断力・表現力等は、知識・技能と関連しながら、単元全体を通して育成されていくものである。また「思考・判断・表現」の評価は、「結果だけでなく、その過程を含め評価する」点から、育ちの過程を見取る必要がある。そのためには、単元の各時間で行われる自力解決や集団思考・討議などの学習活動で見られる、児童が思考・判断する姿を想定し、その育ちの過程を見通さなければならない。そうすることにより、単元の途中における「思考・判断・表現」の評価規準の実現状況から、指導にいかす評価や、記録に残す評価を行う時間、つまり適切な評価場面が明確になる。

4 研究の手立て

単元の指導計画及び評価構想を立てることについては、先に挙げた「参考資料」において次のような手順が示されている。（第 1 図）。



第 1 図 評価の進め方や手順(「参考資料」を基に整理)

第1表 「思考・判断・表現」の評価構想表

単元名 単元目標		がい数を使った計算(5時間) 目的に応じて和、差、積、商をがい数で見積ることができる。		イ 学習過程の中での思考・判断する姿			
時数・学習活動	主な評価規準	育ちの過程		学習過程の中での思考・判断する姿 (◎は記録に残す評価場面)			
		育ちの過程	育ちの過程	問題把握	自力解決	集団思考・討議	振り返り・まとめ
0			筆算を用いて正確な答えを求めることができる。				
1	買い物の合計金額をがい数で求めるような場面で、目的に応じて四捨五入をしたり切り上げたりして四捨五入で見積ったり、切り上げたりして計算をすることがあることを知る。	計算の結果のおよその大きさをとらえる場面で、目的に応じて、四捨五入をしたり切り上げたりしてがい数で処理することのよさを理解している。(知)	和や差を見積る場合、がい算(四捨五入)を用いると、暗算で答えを求めることができる。 四捨五入以外にも、大きく見積る切り上げという方法がある。	「だいたいいいなら分かる」「四捨五入で見積らばいい」 ◎発言、記述 買い物の合計金額を求める場面で、がい数で計算を見積り、およその答えを求めている。		「多めに見積っているから、実際の代金は見積りよりも少なくなる」 ◎グループでの説明、記述 ●円以内になるよう見積る場面で、切り上げて処理することがふさわしい理由を考えている。	
2	積や商をがい数にしてから計算する。	積や商の見積りの場面で、数値を目的に応じたがい数に直して計算できる。(技)	計算の目的に応じて、何の位までのがい数にしたらよいかを判断する必要がある。			「実際の代金に近い数字で計算した方が、答えも正確になる」 ◎グループでの説明、記述 ・できるだけ正確に代金を見積る場面で、十の位で見積った方がよい理由を考えている。	
3	買い物の場面で、目的に応じて切り上げたり、切り捨てたりする仕方を考え、和を見積る。	計算の目的に応じて、四捨五入、切り上げ、切り捨てを使い分け、適切な処理の仕方を考えている。(考)	四捨五入、切り上げ以外にも、小さく見積る切り捨てという方法がある。	「すべての数を少なめに見積っている」「切り上げと反対だ」 ◎発言 ・四捨五入や切り上げと比べ、切り捨てがどのようながい数の処理の仕方なのか考えている。		「少なめに見積っているから、実際の代金は見積りよりも多くなる」 ◎グループでの説明、記述 ●円以上になるよう見積る場面で、切り捨てて処理することがふさわしい理由を考えている。	◎テストの記述 買い物の場面で、目的に応じて四捨五入や切り上げ、切り捨てを使い分けて問題を解いている。
4	日常生活においてがい数が必要な場面を想像し、目的に応じたがい算の仕方を判断する問題をつくる。	がい数で計算の結果を見積るよきと悪い場面を想像し、目的に応じてがい算の仕方を判断する問題をつくらせる。(知)	がい数の処理の仕方には、四捨五入、切り上げ、切り捨てという方法があり、目的に応じて、いろいろな場面で使われている。	◎作問 ・作問後、問題を解き合い、正しく問題を作れているか相互評価を行う。			
5	学習内容の理解を確認し、定着を図る。	大きな数の和、差、積、商の見積りの場面で、数値を必要に応じたがい数に直して。(技) 計算の目的に応じて、四捨五入、切り上げ、切り捨てを使い分け、適切な処理の仕方を考えている。(考)	がい数の処理の仕方には、四捨五入、切り上げ、切り捨てという方法があることを理解し、目的に応じて、いろいろな場面で使い分けすることができる。				◎テストの記述 買い物の場面で、目的に応じて四捨五入や切り上げ、切り捨てを使い分けて問題を解いている。

ア 育ちの過程

ウ 「思考・判断・表現」の記録に残す評価場面

「参考資料」を基に、育てたい力を明確にし、その育ちの過程を見取る構想を立てるための手立てとして、「思考・判断・表現」の評価構想表(以下、「評価構想表」という。)を開発した(第1表)。

「評価構想表」には、「単元名」、「単元目標」、「時数・学習活動」、「主な評価規準」の欄に加え、「育ちの過程」、「学習過程の中での思考・判断する姿」の欄を設けた。

「育ちの過程」(第1表内ア)は、単元目標の実現に向け、各時間の主な評価規準を実現しながら児童が育つ過程を記述する欄である。

はじめに単元目標を実現した児童の姿を想定し、「育ちの過程」の単元末の部分に記述する。その後、単元の目標を実現した姿と対応させながら、各時間の主な評価規準を実現した児童の姿を、第1時から順に「育ちの過程」の欄に位置付けていく。そのことにより、観点同士を関連付けた毎時間の学習の成果を積み上げていく「育ちの過程」が明確になる。

「学習過程の中での思考・判断する姿」(第1表内イ)は、記録に残す「思考・判断・表現」の評価を行うまでの見取りを、いつ・どのような方法で行うのかといった見通しを立てる欄である。この欄は、具体的な学習活動場面を想定しやすいよう、1単位時間の中で児童

が思考・判断する姿を「問題把握」、「自力解決」、「集団思考・討議」、「振り返り・まとめ」の四つの視点で記述できるようにした。

児童が思考・判断する姿を見取る学習過程の見通しを立てるに当たり、まず、「『思考・判断・表現』の記録に残す評価場面」(第1表内ウ)を明確にする。具体的には、「思考・判断・表現」の評価規準と学習活動に照らして、記録に残す評価を行う時間と評価方法を設定し、「思考・判断・表現」の評価規準を実現した児童の姿を記述する。そして、記録に残す評価を行うまでの各時間における児童の思考・判断する姿を記述する。

知識や技能の習得が主となる時間においても、児童が思考・判断する姿を想定することにより、観点同士の関連が明確になるとともに、単元全体を通した思考・判断の学習過程を見通すことになり、授業中の児童の学習状況を適切に見取ることで、学習指導にいかす評価を行うことができる。

5 検証授業について

(1) 検証授業の概要

本研究の検証授業は、所属校の第4学年1クラス(34名)を対象に、算数科の単元「がい数を使った計算」

(全5時間)で行った。単元の目標は学習指導要領及び「参考資料」を基に、「目的に応じて和、差、積、商をがい数で見積ることができる」とした。

この単元以前に、児童は「がい数」という単元で、四捨五入して数字を処理する仕方や、そのよさについて学習してきた。本単元では新たに、生活の中の加減乗除の計算を用いる場面で、目的に応じて和、差、積、商をがい算で見積ることを学習する。また、その過程で、切り上げ、切り捨てという新たながい数の処理の仕方を学ぶ。既習事項との比較によって新たな知識・技能を習得し、その知識・技能を活用し、更に新たな知識・技能を習得していく。この繰り返しにより進行する本単元では、知識・技能を確実に習得することが重要である。観点同士の関連を明らかにし、単元を通して育ちの過程を見取りながら目標の実現を目指す本研究の検証に適した単元である。

検証授業では、「評価構想表」を活用することで、学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげることができたかどうかを検証した。

(2) 単元の評価構想

まず「参考資料」に示された評価の進め方や手順を参考に、単元の目標を踏まえ評価規準を設定した。

そして単元目標を実現した児童の姿を以下のように想定し、単元目標の実現に向けた「育ちの過程」(第1表内ア)を描いた。

【単元目標を実現した児童の姿】

がい数の処理の仕方には、四捨五入、切り上げ、切り捨てという方法があることを理解し、目的に応じて、いろいろな場面で使い分けができる。

次に、「思考・判断・表現」の評価規準から評価方法を以下のように設定した。

【「思考・判断・表現」の評価規準】

計算の目的に応じて、四捨五入、切り上げ、切り捨てを使い分け、適切な処理の仕方を考えている。

【評価方法】

単元末の評価問題への記述から評価する。

【単元末の評価問題】

○Aさん、Bさん、Cさんの3人は、それぞれ次の3つの品物を買おうと思っています。500円以上買くと、ふくびき券がもらえます。

じゃがいも	にんじん	たまねぎ
197円	128円	163円

Aさん、Bさん、Cさんは次のように考えました。

A「四捨五入で見積ると、 $200+100+200=500$ か。

代金の合計はだいたい500円になるから、ふくびき券がもらえるかな。」

B「500円しか持っていないから、ふくびき券は関係ないな。500円以内で買えるかを知りたいから、切り上げて見積ろう。 $200+200+200=600$ だから、500円では買えないな。」

C「500円以上買くと、ふくびき券がもらえるのね。切り捨てで見積ると、 $190+120+160=470$ になったわ。ふくびき券がほしいから、あと30円分おやつを買おうかしら。」

間違えている人に、正しいやり方を説明しましょう。

この問題を解くためには、まず、四捨五入、切り上げ、切り捨てが、どのようなときに用いられるのかを理解し、具体的な場面において適切な処理の仕方を判断できる力が必要である。目的に応じて適切な処理の仕方を判断する力が身に付いていれば、A、B、Cはそれぞれ正しい処理の仕方を選択していることが分かる。

正答を導くには、さらに、具体的な問題場面に即し、何の位までのがい数にするのかを判断する力、つまり、この問題場面において、Bは代金を大きく見積り過ぎていると判断できる力も必要である。

このように、本単元で育てたい思考力・判断力・表現力等を、「四捨五入、切り上げ、切り捨てを使い分け、計算の目的に応じて何の位で見積るのかを判断する力」とした。そして、本単元で活用する知識・技能の習得が終わる第3時と単元末の第5時に、記録に残す評価を行うこととした(第1表内ウ)。

最後に、「学習過程の中での思考・判断する姿」(第1表内イ)を想定し、思考・判断の学習過程の見通しを立てた。

以上の手順で作成した「評価構想表」を基に検証授業を行い、「評価構想表」の有効性を分析した。

(3) 検証授業の実際

ア 観点同士の関連を明らかにした評価構想

以下に示したのは、第1時の評価場面におけるA児の解答である。

【第1時の評価問題(「知識・理解」の観点)】

○288円、186円、124円の品物を買って、1000円を払ったときのおつりは、およそいくらですか。

【A児の解答】

$$288+186+124=598$$

$$1000-598=402$$

答え 約400円

A児の解答から、およそいくらで求めるという題意を理解し、正答を導くことはできていることが分かる。しかし、A児の解答にある式からは、この時間の目標である、「目的に応じてがい数で処理することのよさを理解している」という点で課題があると見取ることができた。A児はこの後の学習場面においても、四捨五入や切り上げを用いずに答えを求めていた。

次に、第2時のA児の発言を示す。

○(本時の学習場面において) 118×39 は、① 100×40 と② 120×40 のどちらで見積ればよいですか。

A児「いちいち考えるのは面倒。普通に計算をした方が楽。」

この発言からA児は、がい算で答えを見積るより、計算で正答を求めることによさを感じていることが分

かる。また、計算能力に優れているA児は、簡単な計算ならばすぐに答えを導き出せることから、このような発言をしたと考えられる。

これらの見取りから、第1時の評価問題は、A児にとって、がい算で計算するよさを感じにくいものであったといえる。そこで第4時の学習内容を変更し、第1時よりも多くの品物の代金を見積る複雑な課題を設定したところ、A児は、がい算を活用して立式し、正答を導くようになった。

「評価構想表」に、単元を通した育ちの過程を描くことで、観点同士の関連が明らかになり、学習過程における見取りができた。そのことにより、児童のつまずきの原因を知ることができ、個に応じた指導につながった。

イ 学習過程の中での思考・判断する姿の具体化

第2時は、積や商を見積る場合でもがい算を用いることができることを知り、計算技能の習熟を図る時間である。

【第2時の評価問題（「技能」の観点）】

○39 人分のジュースを買います。代金の合計を見積りましょう。

ミックスジュース	98 円	みかんジュース	75 円
りんごジュース	118 円	スポーツドリンク	147 円

この時間の学習過程に、「目的に応じて何の位で見積るのかを判断する活動」を設定し、児童が思考・判断する姿の見取りを行った。

全体でミックスジュースの値段を $100 \times 40 = 4000$ と見積った後、個々に他のジュースの値段を見積らせたところ、ほぼ全員が次のように計算を行った。

みかんジュース	$80 \times 40 = 3200$
りんごジュース	$120 \times 40 = 4800$
スポーツドリンク	$150 \times 40 = 6000$

その後、教師が全て $100 \times 40 = 4000$ と見積った式を提示し、その正誤について話し合わせた。話し合いの際、「がい算を用いると、暗算で答えを見積ることができる」という前時の学習内容を踏まえ、「実際の代金に近い数字で計算した方が、答えも正確になる」という発言を想定しておいた。それにより、授業場面においても「 100×40 だと計算は楽だけど、だいたい過ぎる」、「代金の違いを比べたいときは、できるだけ代金に近い数で見積った方がよい」という発言を取り上げることができ、考えが持てなかった児童に対し、思考を促す助言を与えることができた。

「評価構想表」により、「学習過程の中での思考・判断する姿」を具体的に想定しておいたことで、学習指導にいかす評価を実現することができた。

ウ 育ちの過程を見取る適切な評価場面の設定

「思考・判断・表現」の育ちの過程を見取る場面を複数回設定することで、単元の途中で児童の学習状況を見取ることができ、評価をいかした授業改善や個に

応じた指導を行うことができた。

例えばB児は、第1時の切り上げを用いる場面において、数直線上に示される四捨五入の範囲を理解することはできたが、切り上げが示す範囲を考慮することができなかった。そこで、「大きく見積って〇〇」の範囲を数直線上に示し、切り上げを用いる場面を児童同士で説明し合う活動を行った。そのことによりB児は、この時間の終わりには、切り上げが示す範囲を理解することができた。その後B児は、第1時の学習をいかし、第3時の切り捨てのよさを考える場面において、切り上げの考えから類推し、数直線上に切り捨てが示す範囲を考慮することができた。

しかし学習中の児童の様子を観察することのみでは、全児童の学習状況を把握することは難しい。「評価構想表」の計画に基づき、活用する知識・技能を全て学び終える第3時に、評価問題による全員の学習状況の見取りを行った。

【第3時の評価問題（「思考・判断・表現」の観点）】

○126 円、221 円、178 円の品物を買ったとき、代金の合計は 500 円以上になりますか。適切な方法で見積り、答えを求めましょう。

この問題の正答を導き出すには、単元末の評価問題同様、「どの処理の仕方で見積るか」と「何の位で見積るか」という判断を組み合わせなければならない。

この評価問題を行ったところ、出席者 31 名のうち、半数に当たる 15 名が正答を求めることができなかった。その原因としては、第3時で活用する知識・技能が身に付いていないまま、評価問題に取り組みせたことが考えられた。そこで、授業後に誤答を分析し、児童のつまずきの原因を探った。

【正答】

切り捨てて、十の位までのがい数にして見積る。

$$120 + 220 + 170 = 510$$

少なく見積って 510 なので、代金の合計は 500 円以上になる。

①「切り捨て」と判断し、十の位までのがい数にして見積ったが、計算を間違えた。 $120 + 220 + 170 = 490$ 500 円以上にならない	1 名
②「切り捨て」と判断したが、百の位までのがい数にして見積ったため、正しい答えを出せなかった。 $100 + 200 + 100 = 400$ 500 円以上にならない	7 名
③「切り捨て」以外の処理の仕方を選んだ（「切り捨て」と判断したが、適切に処理を行うことができなかった）。	6 名
④がい算を用いず、筆算で計算し、正しい答えを導き出した。	1 名

①の誤答からは、「思考・判断・表現」の観点では「おおむね満足できる」状況にあるものの、計算技能に課

題があることが分かる。

②の誤答からは、何円以上になるかを考える場面では、切り捨てて少なく見積ればよいことを理解し、正しい判断ができていないが、何の位で見積ればよいのかを判断できていないことが分かる。

③の誤答からは、切り捨ての意味や処理の仕方が十分に身に付いていないことが分かる。

④の誤答からは、答えを見積るという題意を読み取れていない、あるいは、がい算を用いるよさを理解できていないことが分かる。

活用する知識・技能を明確にして評価問題を作成したことで、誤答から児童一人ひとりが何につまずいているのかを見取ることができた。

この見取りをいかし、第4時に補充指導を行った。

②については、第2時の学習活動を振り返り、適切な位で見積ることの意味を再度考えさせた。その後、いくつか類題を解き、目的に応じて何の位で見積るかを判断する練習を行った。

③については、切り上げや切り捨ての意味理解を図る指導を行った。カードに示された数字を、教師の指示した仕方で処理する練習を繰り返し行い、切り上げや切り捨ての「知識・理解」を確実にした。

④はA児である。別項において詳細を分析したため省略する。

このように、第3時までに見取った児童の学習状況を踏まえ、誤答の分析を行った。そして個々のつまづきに応じた指導を行った結果、単元末の記録に残す評価場面において、出席者32名のうち31名が、正しく答えを求めることができた。

「評価構想表」により記録に残す評価場面を2回設定したことで、1回目の評価をいかし、育てたい思考力・判断力・表現力等の育成を図ることができた。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究は、学習指導にいかす「思考・判断・表現」の評価を行うために、「評価構想表」を開発した。「評価構想表」を活用して、観点同士の関連を明らかにしたり、学習過程の中での思考・判断する姿を想定したりすることを通して、「育ちの過程」を見取る適切な評価場面を設定することができた。

そのことにより、児童を見る視点が明確になり、児童一人ひとりの学習状況を把握することにつながり、思考力・判断力・表現力等が身に付いているかどうかを見取ることができた。そして、その見取りに基づいて、1単位時間における学習指導の改善や個に応じた指導を通して、単元全体の中で思考力・判断力・表現力等を育成することができた。

2 今後の展望

検証授業を参観した教員から、「評価構想表」の作成は指導にいかす評価を行う上で意義あるものであり、有効であると感じられるものの、構成する要素が多岐にわたり、作成に時間がかかりそうで日常的に活用するのは難しいという意見があった。

評価計画は担任が個人で行うものではなく、学校として組織的に取り組むべきものである。「評価構想表」には、初見でも各項目の意味や作成の意義が伝わるような明瞭性が必要である。また、複数の教科を一人の教師が指導する小学校においては、日常的に活用できる簡便性も求められる。

「評価構想表」の明瞭性、簡便性を高めていくためには、組織的に活用し多様な視点で改善を図ることが必要である。他学年や他教科での有効性の検証も念頭に入れ、今後も学校現場で活用を続けたい。

おわりに

思考力・判断力・表現力等の育成は、自分自身の授業実践における大きな課題であった。本研究により、学習指導にいかす評価の在り方を整理し、その課題を解決する手立てを開発することができたことは、今後学校現場で授業実践を進めていく拠り所となる。

適切な評価を行うことは難しい。しかし、この研究で得たものをいかし、学校現場での実践において学習指導にいかす評価の実現を目指したい。

引用文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2011 「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（小学校 国語）」
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2015 「小学校学習指導要領実施状況調査」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/10.pdf (2016年1月取得)
- 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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2010/02/19/1289879_1.pdf (2016年1月取得)
- 文部科学省 2010 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/004/gaiyou/1292163.htm(2012年8月取得)

参考文献

- 高木展郎 2015『変わる学力、変える授業』三省堂

コミュニケーションを促す「聴き方」に関する研究

市川 親代子¹

多様な価値観や背景を持つ人々が対話を通して共生していくために、コミュニケーション能力の育成が求められている。しかし、児童・生徒は「聴くこと」への意識が低い傾向にある。そこで本研究では、コミュニケーション能力の一つである「聴く力」の育成に向け、傾聴を軸にした授業づくりを行った。生徒が自分の「聴き方」を意識し、「聴く力」を高めることで、コミュニケーション能力全体が高まっていくことを検証した。

はじめに

平成 23 年 1 月にまとめられた、文部科学省「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について 中央教育審議会答申」では、基礎的・汎用的能力の確実な育成をキャリア教育の中心に位置付けている。その基礎的・汎用的能力の一つである「人間関係形成・社会形成能力」の内容には、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることが含まれている。そして、その具体的な要素に「コミュニケーション・スキル」が挙げられている。

一方、現状として、平成 23 年 8 月、コミュニケーション教育推進会議「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組～（審議経過報告）」（以下、「報告」という。）において、「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」が見られ、「コミュニケーションをとっているつもりが、実際は相手の話を聞かずに自分の思いを一方向的に伝えているにすぎない場合」が多いと指摘されている。

近年、言語活動の充実が求められ、学校教育で伝え合う活動が重視されつつある。しかし、伝え合うためには、聴き合う関係づくりが必要であり、各個人に「聴く力」が備わっていなければならない。そこで本研究では、コミュニケーション能力の中でも「聴く力」に焦点を当てることとした。

研究の目的

コミュニケーション能力の育成は喫緊の課題である。本研究では、傾聴を軸に生徒が自分の「聴き方」を振り返り、実践的に「聴く力」を高めることにより、コミュニケーション能力を育成することを目的とする。

研究の内容

1 「聴くこと」への意識付けの必要性

神奈川県立総合教育センターが、平成 26 年度に神奈川県内の児童・生徒 5,391 人を対象に実施したコミュニケーションに関する質問紙調査の分析（以下、「調査」という。）では、「児童・生徒は日頃の伝え合いの中で、『伝える』ことに意識はあるが、『伝わったかどうか』には、『伝える』ことほど意識が向いていない」ことが指摘されている。このことと、「報告」が示す「相手の話を聞かずに自分の思いを一方向的に伝えている」ことから、児童・生徒は「伝えること」よりも「聴くこと」、そして「コミュニケーションをとる相手」への意識が低い傾向にあると判断できる。

さらに、「調査」では、児童・生徒は「伝えている」のに、相手に「伝わっていない」と感じていることも指摘されている。コミュニケーションで伝達するメッセージは、言語と非言語の二つがあり、二つのメッセージは補完的なものである。今までの教育実践を振り返ると、自身も含めて、授業では言葉による言語的メッセージが中心になり、声や身振りによる「非言語的メッセージ」を日常の会話につなげる取組は少なかったといえる。上記のことを踏まえ、「聴くこと」を中心に、「コミュニケーションをとる相手」、「非言語的メッセージ」の意識付けを行うこととした。

2 本研究におけるコミュニケーションとは

コミュニケーションとは、お互いにメッセージを伝え合い、個人が持つイメージを個人間で共有しようと努力する過程である。会話によるコミュニケーションでは、話し手から発信される全てのメッセージを、聴き手が言語・非言語両方のメッセージを用いて確認しながら、話し手のイメージを共有し、理解していく。そして、会話によるコミュニケーションは、話し手と聴き手の役割を交替しながら、相互理解を深め、人間関係を形成・維持・改善する機能を持つものである。

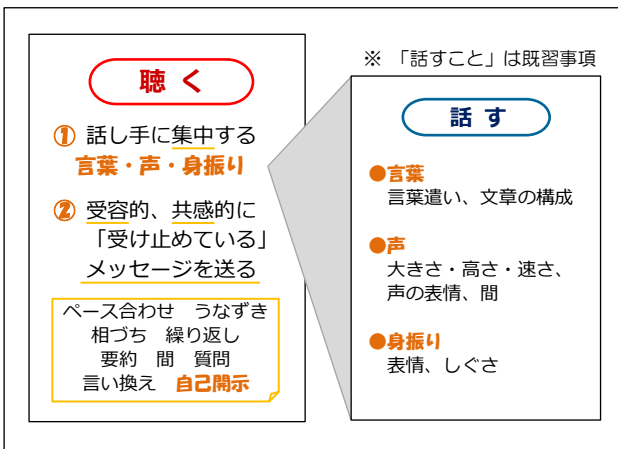
本研究では、「非言語的メッセージ」のうち、音声による準言語（以下、声という。）と非音声による身体動作（以下、身振りという。）のメッセージを中心

1 神奈川県立鶴見総合高等学校
研究分野（今日的な教育課題研究 児童・生徒のコミュニケーションの在り方に関する研究）

に扱う。そして、検証授業では、距離感や位置関係といった空間の使い方にも触れることとした。

3 「聴くこと」とは

「聴くこと」とは、傾聴を取り入れた行為のことであり、「聴き方」のゴールは、話し手が聴いてもらえた実感できるように「聴くこと」である。話し手にそれを実感させるためには、聴き手が理解したことを伝え返す必要がある。傾聴とは、聴き手が話し手に集中し、全てのメッセージを受容的、共感的に理解するように努め、その理解を言語・非言語両方のメッセージで表現することである。本研究では、良好な人間関係の形成には「私は〇〇なところを△△と思う」などのフィードバックや「自己開示」も必要であると考え、部分的に積極的傾聴の技法を取り入れた（第1図）。



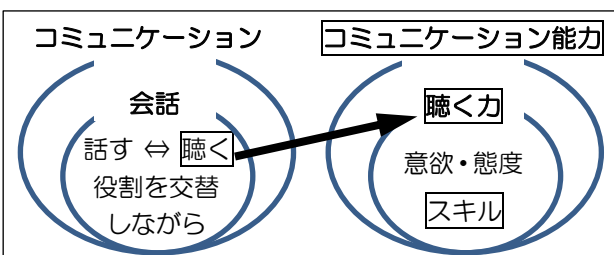
第1図 「聴くこと」の内容(①、②)と技法

「聴くこと」の効果には以下のようなものがある。

- ・聴き手は知見を広め、信頼を得ることができる
- ・話し手は聴き手の反応により、新しい見方や意味付けができるようになる
- ・聴き手と話し手の両者は自他の理解が深まる

本研究では、傾聴を取り入れた能動的な応答行為を「聴く」と表記し、言葉によるメッセージのみを受動的に受信する狭義の「聞く」と区別した。しかし、後述する質問紙調査と生徒の記述を基にした箇所は、「聴く」を含む、広義の「聞く」の表記を用いた。

4 研究の構想



第2図 「聴く力」とは

第2図の左側に示すように、会話はコミュニケーションの形態の一つである。実際の会話では、話し手と

聴き手の役割を交替しながら会話が進むことで、相互理解が深まる。また、「聴く力」とは、第2図の右側で示すように、意欲・態度、スキルといったもので構成される。

本研究では、「聴く力」の育成を中心的な取組と位置付けた。聴き手が「聴く力」のスキルを高めることで、「聴くこと」の効果が更に発揮され、効果の実感とともに、「もっと聴きたい・もっと聴こう」という意欲・態度につながっていくものと考えた。さらに、「コミュニケーションをとる相手」のことを考え、言語・非言語両方のメッセージを送受信することは、「話す力」にも共通する要素である。このことから、「聴く力」だけではなく、「話す力」も高まることが期待できる。本研究は、コミュニケーション能力全体の高まりを「聴く力」と「話す力」の高まりとして捉え、それを「聴くこと」と「話すこと」の自己評価を含めた記述や観察によって検証した。

5 研究の手立て

(1) 研究の方法

研究を進めるに当たり、コミュニケーションに関する実態を把握するために所属校で質問紙調査を実施し、その結果を踏まえて、検証授業を行うこととした。

質問紙調査を研究の方法に加えた主な理由は、所属校でも「調査」や「報告」と同様に「相手意識」や「聴くこと」に課題を抱えているのか、生徒・教員間で「聴くこと」に対する意識のずれが生じているのかを、確認する必要があると考えたためである。

(2) コミュニケーション能力育成のための手立て

「調査」や「報告」を受けて、コミュニケーション能力を育成するための手立てを、以下のように設定した（第1表）。

第1表 コミュニケーション能力育成のための手立て

ア 「聴くこと」への意識付け
聴き手が反応しない聞き方(以下、無反応な聞き方という。)を体験させる。その後、「聴き方」のゴールと「聴くこと」とは何かを示し、自分の「聴き方」について振り返りをさせる。
イ 会話の場面で「聴く力」の育成
ロールプレイを行うためのペア・グループの編成を工夫する。そして、「コミュニケーションをとる相手」から受け取ったメッセージ・印象をフィードバックする時間を設ける。

ア 「聴くこと」への意識付け

自身の今までの経験から、生徒は、「聴くこと」について、話し手が言語化した内容を一方的に理解することだと捉えているのではないかと思うことがあった。そこで、「聴くこと」の導入として、聴き手が反応しないと、話し手は思うように話を続けることが難しくなることを体験させ、反応を返すことの必要性を自覚させることとした。

「聴くこと」には、共感的な理解が必要である。検証授業を構想するに当たり、「聴くこと」には何が必

要なのかを整理して、「聴くこと」の内容と技法を生徒に示す必要があると考えた。それに加えて、「聴き方」のゴールを示すことで、生徒が自分の課題を設定することができるようにした。

イ 会話の場面で「聴く力」の育成

「聴く力」のスキルを高めるために、2～3人組の少人数でロールプレイを行うことにした。そのことにより、活動に必然性を持たせ、それぞれの役割の視点で、自他を比較し、自分の「聴き方」を捉えることができるようになることを考えた。

また、「報告」で指摘されている「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」を踏まえ、メンバーが固定化することがないように、毎回異なる組合せにした。それは、普段から行動を共にしている相手以外とも会話を楽しみ、相手から認められる経験が、人間関係を広げるためには必要であると考えたためである。

日常の会話では、話し手が聴き手に「受け止めてもらえた・分かってもらえた・聴いてもらえた」という思いを言語として伝え返すことは少ない。そのため、聴き手はどの程度「聴くこと」ができてきているのかを把握しにくい状況にあるといえる。そこで、話し手から聴き手に対して、アサーティブな（自他尊重の）表現による、具体的なフィードバックを取り入れることとした。また、「コミュニケーションをとる相手」や周りの人がどのように受け取っているのかを知り、そこから気付きを促すために、聴き手から話し手に、観察者から両者にフィードバックを行うことにした。

6 コミュニケーションに関する実態調査

所属校の生徒が、毎日の生活の中で自分の気持ちを十分に周りの人に伝えられているか、他の人の思いを受け取っているかといった実態を把握し、指導にいかす目的で、質問紙調査を行った。

(1) 質問紙調査の概要

実施期間	生徒：平成27年7月上旬 教員：平成27年7月～8月
調査対象及び人数	生徒：1～3年次 680名（回収数） 教員：総括教諭、教諭、実習指導員 57名

(2) 質問紙調査から見た生徒の実態

ア 話すこと・聞くことに対する意識のずれ

話すこと・聞くことについて、毎日の生活（授業を含む学校での生活、家庭での生活、学校と家庭以外の全ての生活）における生徒の自己評価と、教員が授業やホームルームの時間を感じている生徒の印象を、11項目で調査した。回答は「できている、だいたいできている、あまりできていない、できていない」の4段階で行い、そのうち「できている、だいたいできている」と肯定的に答えた割合を以下の表にまとめた（第2表、第3表）。全11項目において、話すこと・聞くことに対する生徒の自己評価の割合が、教員の印象の割合を上回る結果となった。その中で、生徒・教員間の意識のずれが認められた上位3項目を以下に示す。

ことに対する生徒の自己評価の割合が、教員の印象の割合を上回る結果となった。その中で、生徒・教員間の意識のずれが認められた上位3項目を以下に示す。

・相手や目的に合った言葉遣いで話すこと	80%	69%
・話をしている人の伝えたい内容を、聞き漏らさないように聞くこと	88%	47%
・相手がどんな気持ちで話しているのかを考えて、聞くこと	82%	47%

第2表 生徒の自己評価と教員の印象【話すこと】

質問項目	生徒	教員
聞き取りやすい声の大きさや速さで話すこと	80%	69%
相手や目的に合った言葉遣いで話すこと	88%	47%
自分の思いを込めて話すこと	86%	74%
内容を整理して、相手に話すこと	67%	51%
お互いの考えの違いや、似ている点を考えて、話すこと	77%	44%
相手がどんな気持ちで聞いているのかを考えて、話すこと	82%	47%

第3表 生徒の自己評価と教員の印象【聞くこと】

質問項目	生徒	教員
話をしている人を見ながら聞くこと	89%	62%
話を聞いている途中で、話が少し途切れても待つこと	90%	58%
話をしている人の伝えたい内容を、聞き漏らさないように聞くこと	81%	39%
お互いの考えの違いや、似ている点を考えて、聞きながら聞くこと	81%	42%
相手がどんな気持ちで話しているのかを考えて、聞くこと	88%	46%

イ 生徒が伝え合う姿から教員が感じる課題

生徒同士の会話や話し合いなどの姿を見て、教員がどのような課題を感じているのかについて9項目で調査し、回答数の割合が高い順に整理した（第4表）。その結果、回答者の70%以上が以下の2項目を課題と感じていることが分かった。

・特定の相手としか会話をしていない	82%
・相手の気持ちを考えながら聞くことができない	70%

この結果には、「調査」や「報告」が示している内容と同様の傾向が表れている。

第4表 生徒の伝え合う姿からの課題【複数回答可】

①特定の相手としか会話をしていない	82%
②相手の気持ちを考えながら聞くことができない	70%
③伝えつつもりでも、伝わっていないことがある	61%
④一方的に自分の思いや考えを伝えようとしている	60%
⑤相手の話を聞こうと努力していない	56%
⑥人と関わるのが苦手である	54%
⑦話し合いで解決しようとする姿勢が見られない	46%
⑧本当の気持ちを伝えていない	23%
⑨その他（自分が発言しなくても済む場合は発言しない）	2%

ウ 意識のずれと課題の確認

今回の質問紙調査の結果から、「相手の気持ちを考えながら聞くこと」について意識のずれや課題があることと、「特定の相手としか会話をしていない」現状があることが確認できた。

7 「聴く」授業の計画と実施

(1) 検証授業の概要

実施日	平成 27 年 8 月 26 日、9 月 9 日、10 月 7 日
科目	学校設定科目 コミュニケーション (2 年次、3 年次選択)
対象生徒	3 年次 16 名 (今年度は 3 年次のみ)
授業時数	6 時間扱い (2 時間×3 回)
単元名	良い感じを与えるコミュニケーション 「傾聴と人間関係づくり」
単元目標	・信頼関係を築くための基礎となる傾聴を理解する ・自分の聴き方について振り返り、課題を見付ける ・傾聴を基礎とした、聴く態度やスキルを身に付け、コミュニケーション能力の向上を図る

(2) 対象生徒の実態

検証授業を行った「学校設定科目 コミュニケーション」の選択者は、「コミュニケーションは苦手」としながらも、「将来は絶対必要だから」という理由で、科目を選択した生徒が多かった。4 月当初から毎回行っている 1 分間スピーチにより、6 月には他の生徒の前に立って話すことには慣れてきたものの、メモを持ちながらスピーチをする姿が多く見られた。生徒間でスピーチ以外の形式で話をするのは、今回の授業が初めてであったが、それ以前から聴き手となった際には笑顔で挨拶を返すことはできていた。

(3) 検証授業の内容

第 5 表は、検証授業のねらいと主な学習活動を示したものである。この科目では、年間を通して授業の終了時に、「今日の振り返り」をワークシートに記入させている。検証授業においても、同様に 10 分間を個人の振り返りに充てた。そして、その中で「話すこと」、「聴くこと」に対する自己評価について、理由を付して 0～10 の範囲で数値化させた。なお、後述する結果には、追跡調査として検証授業 1 か月後 (11 月 4 日) に、個人の振り返りとして行った自己評価の結果を加えている。

また、生徒が見通しを立てて取り組むことができるように、検証授業 1 回目には、本研究の取組を行う理由について触れ、毎回授業の始めに 2 時間分の「今日の流れ」を説明することにした。

以下に示す第 3 図は、検証授業 3 回目に使用した価値観カード (自作) である。

1 個性	2 お金	3 美しさ	4 努力	5 仲間
6 評価	7 愛される	8 時間	9 家族	10 思いやり
11 健康	12 冒険心	13 愛する	14 安定性	15 スマフォ

第 3 図 価値観カード (自作)

第 5 表 検証授業のねらいと主な学習活動

1 回目	「聴くこと」は表現	8 月 26 日
<ねらい>	・話し手に集中する ・「受け止めている」メッセージを送る	
<主な学習活動>	●今日の流れの説明 ○傾聴の内容と技法 「話すこと」、「聴くこと」に対する授業前 (説明前) の自己評価を行う。その後、ペアワークで話し手・聴き手の役割を分担し、無反応な聞き方を体験する。体験から得た各個人の気付きを全体で共有する。「聞く」と「聴く」の違い、「コミュニケーション」とは何か、「聴き方」のゴール、「聴くこと」の内容と技法の説明を受ける。その後、「話すこと」、「聴くこと」に対する授業前 (説明後) の自己の再評価を行う。 ○効果的な質問 ペアワークで、傾聴の技法を、①質問以外は使ってよい、②質問も含めて全て使ってよいという場合分けをして体験する。体験から得た各個人の気付きを全体で共有する。質問の重要性と、閉じられた質問・開かれた質問の効果について説明を受ける。 ●今日の振り返り	
2 回目	「聴くこと」は受容	9 月 9 日
<ねらい>	・否定しないのでありのままを受け止める	
<主な学習活動>	●今日の流れの説明 ○ビデオによる前回の振り返り 前回の無反応な聞き方、傾聴の技法を取り入れた会話の映像から、自分の癖などに気付く。 ○感じ方の違い 非言語的メッセージの説明を受ける。その後、一方的な説明による伝わり方を、クラス全体で体験する。また、メジャーを用いて相手との関係性による距離の取り方の違い、椅子の角度を変えて位置関係の違いを、ペアで体験する。 ○他者の聴き方 3 人組のグループワークで、話し手を 1 人、聴き手を 2 人に役割分担し、会話の後にお互いに良いところのフィードバックをして、グループで振り返る。初めの役割分担は表情の筋肉を意識するため、顔ジャンケンで行う。 ●今日の振り返り	
3 回目	「聴くこと」は共感	10 月 7 日
<ねらい>	・相手の立場から理解を深めようとする	
<主な学習活動>	●今日の流れの説明 ○アサーティブな自己表現 コミュニケーションの三つのタイプ、「共感+『私は○○なところを△△と思う』」などのアサーティブな表現について説明を受ける。 ○深める聴き方 (価値観カードソート) 3 人組のグループワークで、話し手・聴き手・観察者に役割分担し、話し手が第 3 図の価値観カード (自作) を大切な順に並べ、会話を以下のように展開する。 ・話し手：カードを大切な順に並べ、その理由を話す ・聴き手：話し手のカード並べを観察し、会話を引き出す ・観察者：話し手・聴き手を観察する 役割ごとにアサーティブな表現でフィードバックして、全ての役割を体験後、グループで振り返る。 ●今日の振り返り	

8 「聴く」授業の結果と考察

(1) 無反応な聞き方による意識付け

検証授業1回目に、無反応な聞き方を体験した後の生徒全員の発言を以下に示す(第6表)。

第6表 無反応な聞き方後の生徒全員の発言

話し手が感じたこと	聞き手が感じたこと
<ul style="list-style-type: none"> つまらない、悲しい 興味なさそうだから、話すのをやめたい 目が合わないと話しにくい 独り言を言っているみたいで恥ずかしい 話を聞いてもらえなくて、つらい 	<ul style="list-style-type: none"> つらい、かわいそう ごめんなさい 話の内容に突っ込みたい 罪悪感 時間が長く感じる

ここでの話し手の発言から、無反応な聞き方は、聞こうとしていない態度の現れであると感じていたことが分かる。また、聞き手の発言から、反応したいという思いが自然に生じている様子うかがえる。このワークは、聴き手が反応を返すことだけでなく「聴くこと」の必要性を強く印象付け、これ以降に展開する傾聴への積極的な取組につながった。

(2) 受け取ったメッセージ・印象のフィードバック

検証授業3回目の価値観カードソートでは、話し手あるいは聴き手から受け取ったメッセージ・印象を聴き手・話し手・観察者の視点で付箋に書き出し、会話によるフィードバックと付箋の交換を行った。第7表は、話し手と観察者が、聴き手のAさんに送った付箋の内容である。この記述から、Aさんは傾聴を用いて話し手を楽しませる「聴き方」ができていることが分かる。Aさんはフィードバックを受けて「聴き上手になれたと思う」と振り返り、検証授業2回目と比較して「聴くこと」の自己評価が1ポイント上昇していた。

第7表 聴き手のときのAさん

話し手から	観察者から
質問が明確になって話しやすかった。うなずきなどもたくさんあって、話していて楽しかった。	すごく相手に楽しそうに話させていた。共感したりしていて良かった。

また、第8表は聴き手と観察者が話し手のAさんに送った付箋の内容である。これを受けて、Aさんの「話すこと」の自己評価も、1ポイント上昇していた。

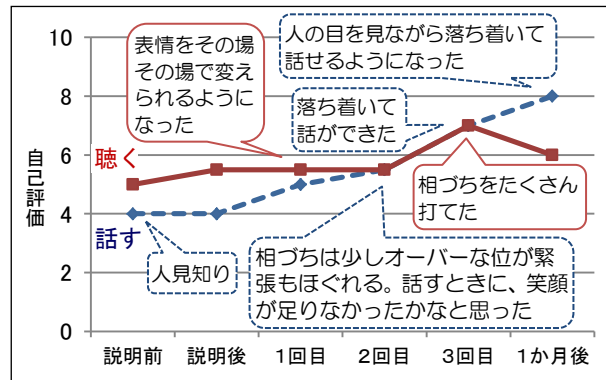
第8表 話し手のときのAさん

聴き手から	観察者から
すごく笑いながら話していて印象良かった。	答えにくい質問なども、まず笑顔返してきて雰囲気が良かった。

(3) 自己評価の高まりと気付きによる変容

ア 個人の自己評価の高まりとその理由

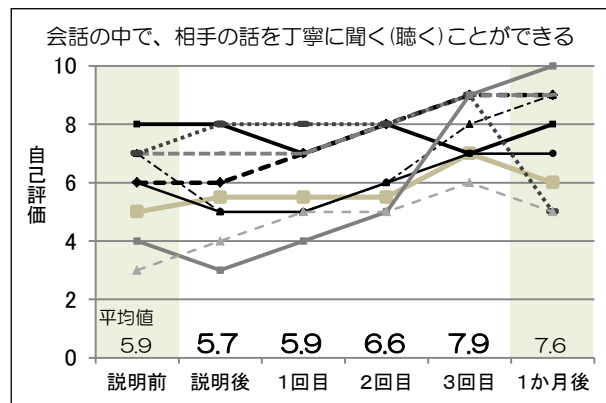
第4図は、Bさんの「聴くこと」、「話すこと」に対する自己評価とその理由を示したものである。検証授業の回を重ねるごとに、自己評価の高まりが見られた。さらに、数値的な変化が見られないときにも、自己評価の理由から表情や相づちを改善する様子を読み取れ、個人の変容を見取ることができる。



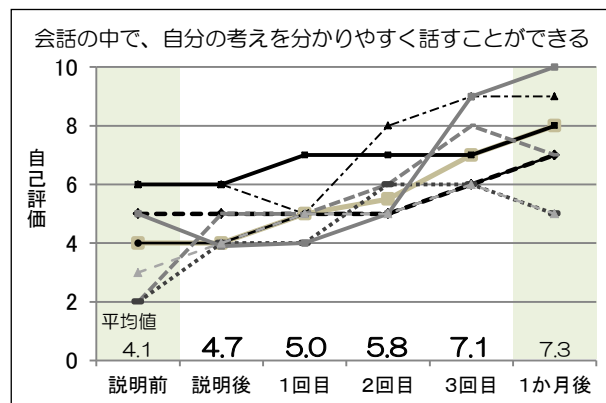
第4図 Bさんの自己評価とその理由

イ 全体的な自己評価の高まり

全ての検証授業に参加した9名の生徒の自己評価と各時点の平均値を以下に示す(第5図、第6図)。第5図は「聴くこと」、第6図は「話すこと」の自己評価と平均値である。どちらにおいても、検証授業の回を重ねるごとに自己評価の全体的な高まりが見られた。



第5図 「聴くこと」の自己評価と平均値



第6図 「話すこと」の自己評価と平均値

ウ 各個人の気付きによる変容

検証授業まで、Cさんは日本語を母語としないことから「全ての言葉が分かる訳ではないので自信がない」と述べていた。しかし、授業に取り組む中で「言葉は分からなくても、ジェスチャー(身振り)で伝えることができる」ことに気付き、伝えることに自信を付けていった。また、健康上の理由でマスクをしているDさんは、検証授業2回目に話し手から「よく笑っていた」、「マスクで(表情が)ちょっと分かりづらくて…」

というフィードバックを受け、検証授業3回目とその後のスピーチの際には、「非言語的メッセージ」の伝達を意識してマスクを外すようになった。さらに、検証授業1か月後の追跡調査では「話すときに、相手の表情をよく見るようになった。面接のときにかなり役に立った」と振り返っていた。

エ 新たな人間関係の広がりや相手意識の高まり

ワークシートによる振り返りでは、検証授業1回目の記述は自分のスキルや感情面に限られていたが、回を重ねるごとに「(今日のメンバーと)また話したい」、「これから、あまり話したことがない人とたくさん話す」など、普段から行動を共にしていない相手とも会話を求める記述が増加した。検証授業3回目には、参加した11名中の5名にその記述が見られた。

また、検証授業3回目に良い聴き手について、自分なりの言葉で定義させたところ、「相手が話をしたところを聴き出していく人」、「相手が話しやすい状況を作って自分の意見もちゃんとと言う人」など、生徒全員の記述に「相手、話し手、共感、合わせる」のいずれかのキーワードが含まれていた。

(4) 検証授業後の変化

検証授業後のスピーチでは、「みんなほとんど原稿を読まなくなった」、「ジェスチャー(身振り)をするようになった」と生徒・教員が共に感じるようになった。また、検証授業中に、傾聴を日常にいかすことを意識させた結果、できるようになったことが増え、傾聴を妨げる要因の自覚を促す効果もあった(第9表)。

第9表 検証授業1か月後の記述からの分類

意識しなくてもできるようになったこと
・相手を理解しようと接すること ・友だちの話を聞くときに、相づちを入れること
意識すればできるようになったこと
・意識すると相手の話を聞けて、姿勢も良くなる ・聴くときにしっかり言葉を考え、意見を言うこと
聴くことができないときの自覚
・疲れていると、すぐに顔に出してしまう ・違うことをやっていると、話し手に集中できない

研究のまとめ

1 研究の成果

検証授業において生徒が無反応な聞き方を体験することにより、「聴くこと」の必要性を感じるようになった。また、「聴き方」のゴールと「聴くこと」の内容と技法を示すことで、生徒はそれらと照らし合わせて自分で課題を設定し、意欲的に「聴く力」を高めていった。さらに、他者との会話や他者からのフィードバックにより、自分が現在できていることに自信を持ち、新たな課題を見つけて取り組む姿が見られた。それは、新たな人間関係を広げようとする意欲や行動目標にもつながった。検証授業の回を重ねるごとに、全体的に「聴くこと」と「話すこと」の自己評価が高ま

ったことから、「聴く力」と「話す力」というコミュニケーション能力全体が育成されたと考える。

良好な人間関係の形成に向けたコミュニケーション能力の育成には、生徒が自他の理解を深めるために、他者と伝え合う活動を設けることが重要である。

2 課題と今後の展望

本研究は、高等学校における学校設定科目選択者16名の取組によるものであるが、特別活動におけるホームルーム活動や、総合的な学習の時間などで、他校でも取り扱うことが可能であると考えられる。しかし、その導入には、発達段階や集団の特性、既習事項、目指す姿などの違いによる学びのペースへの柔軟な対応が必要になる。その点を含めて、配慮や改善が必要な点については今後の検討課題である。

また、検証授業後に「意識しないとできない」ことを理由に、検証授業3回目と比べて大幅に自己評価を下げる生徒がいた。このような生徒が、「意識すればできるようになったこと」として捉え直す機会を得るためにも、定期的・継続的に振り返る機会を設け、教員が生徒と対話を重ねることが必要である。

おわりに

良好な人間関係の形成には、お互いに聴き合い、伝え合うことが必要である。本研究では、「聴く力」の育成がコミュニケーション能力全体の高まりにつながることを検証した。今後は、コミュニケーションには、人間関係を形成・維持・改善する働きがあることを、生徒が実感できるような教育実践を行っていきたい。

本研究を進めるに当たり、御協力いただいた所属校の皆様へ深く感謝を申し上げ、研究の結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県立総合教育センター 2015 「児童・生徒のコミュニケーションの在り方に関する研究(中間報告)―情報ツールが及ぼす影響の分析を通して―」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第34集) p. 20
- コミュニケーション教育推進会議 2011 「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組～(審議経過報告)」 p. 3
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_2.pdf
 (2016年1月取得)
- 文部科学省 2011 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について 中央教育審議会答申」(ぎょうせい『文部科学時報』第1623号) pp. 25-26

学校生活に根ざした道徳の授業

— 話し合いを通して、道徳的価値の自覚を深める —

森 益 子¹

道徳教育の充実が求められ、「考え、議論する」道徳科への転換が図られている。しかし、生徒は思春期特有の悩みや心の揺れを抱え、道徳の授業で積極的に気持ちを語れないことがある。そこで、生徒が道徳的課題を自分事として考えて、主体的に話し合う道徳の授業を構想した。授業実践を通して検証した結果、学校生活に関連した題材を意図的に扱うことが有効であることが明らかになった。

はじめに

今、人格の基盤となる道徳性を育む道徳教育の充実が求められ、小学校、中学校で改善が進められている。それは、他者とともによりよく生きる力を育むためであり、多様な価値観を持つ人々との対話や協働が重要とされているからである。道徳の時間においては、児童・生徒が主体的に行動できるように内面的資質を高め、よりよい生き方を考え続ける力を養うことが求められている。

しかし、道徳の時間に関しては、「発達の段階が上がるにつれ、授業に対する生徒の受け止めがよくない状況にある」（中央教育審議会答申 2014）と指摘されるように、生徒が積極的に授業に取り組めない実態が報告されている。そこで、生徒が主体的に道徳の授業に取り組み、よりよい生き方を考え続ける力を育むことが大切であると考えた。

研究の目的

学習指導要領に示されている道徳の時間の目標は、道徳的価値及び、それに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、将来出会うであろう様々な場面、状況においても道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践できるような道徳的実践力を育成することである。道徳の時間の目標を実現するためには、生徒が主体的に道徳の授業に取り組み、題材を自分自身の問題として捉えることが大切である。それは、道徳的課題について他者とともに考えを深め、道徳性を身に付けていくことが、よりよく生きるための基盤となるからである。そこで、「考え、議論する」道徳の授業の実現に向けて、生徒が道徳の授業に主体的に取り組むようになる具体的な手立てを見いだすことを研究の目的とした。

研究の内容

1 道徳の時間の課題

昭和33年に道徳が教育課程に位置付けられてから、道徳教育の在り方は議論され続けてきた。また、道徳の時間の指導については様々な課題が繰り返し指摘されてきた。平成26年10月には、中央教育審議会から、「各教科等に比べて軽視されがち」、「資料の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」、「発達段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」といった課題が挙げられた。そして、平成27年3月に、学習指導要領が一部改正され、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」として位置付けることや、「道徳的課題を一人ひとりの生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する』道徳科」へ転換を図ること等が示された。一方、「道徳教育実施状況調査」（文部科学省 2012）では、「指導の効果を把握することが困難」、「効果的な指導方法が分からない」、「適切な教材の入手が難しい」といった課題を、教職員が持っていることが示された。

中央教育審議会から指摘されているような課題のある指導方法による授業が続けば、生徒は学習に対する充実感を十分得ることができない。また、心情理解を通して、道徳的価値を理解することができたとしても、道徳的実践につなげることは難しいであろう。道徳の時間の課題を解決するためには、道徳的価値を理解させ、実践につなげていく授業づくりを考えていく必要がある。

2 研究テーマについて

(1) 学校生活に根ざした道徳の授業

生徒は、多くの人や事物との関わりを通して、様々な考え方に触れ、喜びや葛藤などを感じながら成長する中で、道徳性を育てていく。ゆえに、生徒にとって学校における人との関わりや様々な学びは、道徳性の発達に大きな意味を持つ。そこで、道徳の授業の題材と学校生活における人間関係や行事、体験活動などの

1 海老名市立今泉中学校
研究分野（今日的な教育課題研究 道徳教育の充実に関する研究）

事柄を関連させれば、生徒が道徳的課題を身近に感じ、学校生活における経験を振り返りながら道徳的課題について、自分の考えを持つことができると考えた。

本研究では、学校生活と関連付けた題材や学校生活の経験から生まれてくる生徒一人ひとりの考えなどをいかした授業を「学校生活に根ざした道徳の授業」と整理した。

(2) 「自分事として捉える」

本研究では、生徒が道徳的課題を「自分事として捉える」ことが、「考え、議論する」道徳の授業に有効だと考えた。なぜならば、道徳的課題を自分に関わる問題として捉えることで、議論する主題に対して問題意識を持つことができるからである。また、生徒が、道徳の授業に主体的に取り組むことができるからである。

(3) 話し合いを通して、道徳的価値の自覚を深める

「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(文部科学省 2015)には、「中学生の発達の段階においては、ふだんの生活においては分かっていると信じて疑わない様々な道徳的価値について、(中略)他者との対話などを手掛かりとして自己との関わりを問い直すことによって、そこから本当の理解が始まる」と示されている。生徒は他者との話し合いを重ねる中で、自己や他者の理解を深め、広い視野から多面的・多角的に考えるようになる。そして、自分が気付かなかった新しい見方を知り、他者の思いに気付くことで、道徳的価値の自覚を深めていくことができる。以上のことから話し合いを取り入れた道徳の授業が有効であると考えた。

3 研究の仮説

研究テーマに迫るために、次の仮説を立てた。

生徒に、道徳的課題を自分事として捉えさせて、話し合わせれば、自分自身を振り返り、よりよい生き方を考えていくことができるだろう。

4 仮説の検証に向けて

(1) 関連を図った道徳の授業づくり

ア 生徒の実態を把握し、指導の重点を意図する

1学期終了時点で、所属校における生徒の実態は、「人の気持ちを考えない発言により、人間関係のトラブルが多い」ということであった。他者との良好な関わりは、生徒の生活を支え心の糧となることから、2学期の指導の重点を、思いやりを持ち、互いの個性を大切に、よりよい人間関係を築かせることとした。日常生活や学習活動で継続的に道徳教育を指導することも大切であると考え、教員間で共通理解を図った。

イ 道徳教育の全体計画別葉の見直し

指導の重点を踏まえて、他の教育活動と道徳の時間を関連付けるため、道徳教育の全体計画別葉(各教育

活動と関連付けて、道徳の時間の計画を立てたもの)を見直した。具体的には、人間関係を向上させることをねらい、9月下旬の体育祭や10月下旬の合唱コンクールの行事と道徳の時間を関連付けた。生徒は、「思いやり」や「友情」の大切さは理解できている。しかし、実践に移すことは難しい。そこで、つながりのある内容項目「思いやり」、「自他の尊重」、「友情・信頼」を連続して、道徳教育の全体計画別葉に配置した。それは、1時間では限られた場面だけの浅い理解であったとしても、3時間連続することで、それぞれの内容項目を関連させることにより理解を深めることができ、実践につながると判断したからである。

ウ 資料の選定

授業実践に当たり、生徒が資料の内容を自分との関わりで考えられるよう、体育祭、合唱コンクールの行事との関連を意識して、次の資料を選定した(第1表)。

第1表 資料の選択理由とあらすじ

内容項目	「思いやり」 〈指導時期：体育祭後〉
選択理由	体育祭の練習の中で、生徒は他者の言動に思いやりや感謝の気持ちを抱く。この機会に、思いやりについて考えを深めさせる。
資料名	「カーテンの向こう」(作者 垣内秀明)
あらすじ	中東のある病院での出来事。重症患者ばかりの病室で窓際に横たわるヤコブだけが、カーテンの向こうの様子を見られ、周りの人に外の明るい様子を伝える。あるとき、ニコルが場所を変わるように頼むが、ヤコブは頑として譲らない。主人公の私はヤコブが死ねばいいと思うようになる。ヤコブが死に、私が窓際に移った。期待に打ち震えて見た窓の外は、冷たいレンガの壁であった。
内容項目	「自他の尊重」 〈指導時期：合唱コンクール前〉
選択理由	合唱コンクールの練習中に、声の大きさをめぐり生徒間トラブルが起りやすい。見方を変えることにより、人の良い面を考えさせる。
資料名	「まるごと好きです」(作者 工藤直子)
あらすじ	筆者は、中学生の頃から「出会った人をまるごと好きになる」という考え方を身に付けている。人は良いところも悪いところもあり、どの部分を見るかで別人のように変わってしまう。結局、自分の見方次第であり、筆者は「まるごと好きになる」という自分に合った方法で、たくさんの人と好意的に付き合っている。
内容項目	「友情・信頼」 〈指導時期：合唱コンクール後〉
選択理由	合唱コンクール終了後に、生徒は他者との交流を通して様々な思いを抱く。友達関係には何が大切かを考えさせる。
資料名	「違うんだよ、健司」(中学校道徳 文部科学省読み物資料集)
あらすじ	僕のクラスに転校してきた健司は、僕が耕平に対して適当に言動を合わせていることに対して、「そんなの友達と言えるか」と言う。部活を休み、授業で居眠りするようになり、様子が変わった耕平を心配して、健司は三人で親戚の家に遊びに行こうと誘う。そこで出会った健司の祖母とその友達の会話や様子を見て、三人は、初めて心を開いて語り合い、相手を理解するようになる。

(2) 自分の考えを表現させる工夫

他者の様々な考えに触れることで、生徒は視野を広げられ、自分の道徳的価値を見つめ直すことができる。そこで、発問や友達への考えに対して自分の考えを持ち、友達と活発に話し合えるように以下の工夫を試みた。

- ・賛成、反対という自分の立場を明確にさせる。
- ・少人数で考えを伝え合わせる。
- ・自分の考えに理由や例を挙げて、話をさせる。

具体的には、発問に対する自分の考えをワークシートにまとめさせた。また、賛成か反対かとその理由を書かせることも行った。授業の終末部分では、自分を振り返らせ実践意欲につなげるため、生徒が今後の生活にいかそうと考えていることをワークシートにまとめさせた。

5 授業実践

第2学年の全クラスに対して、生徒が資料に内包される道徳的課題を自分事として捉えて、話し合う授業実践を行った。前述した内容項目と資料を扱って、授業を3回連続させることで、生徒同士の人間関係を向上させる願いを持って取り組んだ。なお、3回目の授業は、内容項目を連続させたことによる生徒の変容を見取るために、検証授業として位置付けた。

(1) 授業実践1 「カーテンの向こう」

ア 学習活動の流れと生徒の反応

ねらい：人との関わりを通し、相手の立場を尊重し思いやりを持って接する、温かい心情を養う。

導入部分では、体育祭の練習の中で思いやりを感じた場面を思い起こさせた。体育祭の大縄練習で励まされたことから、多くの生徒が他者から思いやりを感じていた。終末部分では、学校生活で他の人に思いやりを、どのように示すことができるかを考えさせた。

生徒の感想からは、「友達に対して、気付かれない思いやりを大切にしたい」、「相手が自分の言葉や態度で喜ぶ、そんな思いやりを大切にしたい」など、友達に思いやりを示そうという意欲が見取れた。

イ 題材に体育祭を関連付ける

題材に体育祭を関連付けたことで、生徒の思いやりについての関心を高めることができた。体育祭の練習中の言葉掛けや場面を思い出させることで、生徒を題材に引き込むことができた。学校行事との関連を図った道徳の授業が有効であることが分かった。

(2) 授業実践2 「まるごと好きです」

ア 学習活動の流れと生徒の反応

ねらい：見る角度を変えることで人の良さを発見でき、人間関係を上げられることを理解させる。また、違う個性を認め、謙虚に学び合う態度を養う。

導入部分では、自分で理解した資料の内容を全体で共有したことにより、内容理解を深めることができた。

具体的には、生徒が技術科で学んだ投影図の考え方をを用いて、内容を理解することができた。終末部分では、授業で学んだことの中から、日常生活にいかそうと思うことをまとめさせた。

生徒の感想から、他者の考えの多様さに驚いたことや、他者の考えに触れて、新たな気付きを見いだした様子が伺われた。生徒の中には、「合唱コンクールの練習で音が外れてしまう人は、見方を変えれば頑張っている人だ」などの感想が見られた。授業の発言やワークシートから、人の考え方は様々であり、他者を大切にしていこうとする態度へと、生徒が変容していったことを見取ることができた。

イ 自分事として捉え、話し合う

導入部分で、資料を自分との関わりの中で捉えさせることにより、展開部分で、自分の経験を基に話し合わせ、生徒の多様な考えを引き出すことができた。しかし、授業の中で生徒が本音を語り、互いを理解し合うには、まだ課題があると思われた。次の内容項目「友情・信頼」で、再度、生徒の実生活と重ね合わせて深く考えさせていこうと考えた。

(3) 検証授業 「違うんだよ、健司」

ア 検証授業の概要

実施日：平成27年11月2日

対象：所属中学校 第2学年4組

主題名：「友情・信頼」

ねらい：自分とは違う良さを持った相手を理解しようとする姿勢が友達関係を深めていくことに気付かせ、友達を信頼し、互いに励まし合い高め合おうとする道徳的実践意欲を育てる。

イ 検証授業の内容

(ア) 自分事として捉えさせる

授業前に実施した友達に関するアンケートでは、「友達はあなたにとってどんな存在ですか」という質問に対して、「本音を言い合える存在」、「支え合える存在」とねらいに迫る回答を示した生徒は38人中、僅か4人であった。友達との関係を深めることを躊躇する生徒が多くいることから、相手を思いやり、心から支え合える友達関係を築くことを学んでほしいと考えた。

教師が資料を範読した後、導入部分で、「登場人物の3人の付き合いをどう思うか」という発問をした。生徒の主な回答は、「ぎこちない」、「表面的」、「最後は仲が良くなった」などであった。また、「悩みを言い合えて、支え合える関係」と具体的な価値理解を示せたのは4人で、「気を遣い過ぎ」、「ぎこちない」など価値理解が深まり始めている生徒は13人であった。生徒は自分自身の友達関係と重ね合わせ、自分事と捉えている内容をワークシートに書いていた。

このクラスの実態として、多くの生徒は、日頃、学校生活の中で、友達に表面だけ合わせて自分の言いたいことを言えていないということが見られる。そこで、

資料と自分の友達関係を関連付ける意図で発問を設定した。以下は授業記録である。(○印は発問、Sは生徒、Tは教師)

○ : 「僕が『適当に合わせた付き合いが最高』と言うのをどう思いますか。日常生活で友達と一緒にいる場面を考えてみよう。自分だったら適当に合わせますか。」

S 1 : 友達に合わせる。面倒なことを避けるため。
(間が空くが、生徒が考える時間を確保する。)

T : S 1 さんの意見につなげよう。

S 2 : 私は、本当に仲が良かったら自分の意見を言った方がいいと思う。

S 3 : S 1 に賛成だけど、犯罪とかになるなら自分の意見を言わなければいけない。場面によって判断する。

T : なるほど。他には。「適当に合わせる」、「適当に合わせない」、どちらの立場ですか。

S 4 : S 1 さんと同じで、友達と意見がぶつかって関係がギクシャクするようなら、友達に合わせる。

S 5 : どちらが正しいかは分からないのだから、自分の意見を伝えるのが本当の友達だ。

S 6 : 合わせるのもいいが、友達だったら相手のことを考えた方がいい。

T : S 6 さんは、友達に合わせて付き合うの？

S 6 : 適当に合わせない方。

T : もう一度、説明して下さい。

S 6 : 適当には合わせない。自分の意見をしっかりと持たないと、相手にも軽く見られてしまうから、自分の意見をちゃんと言う。

S 7 : 本当の友達なら小さなことでは関係は壊れない。
だから、自分の意見を伝えた方がいい。

(自分の立場を示すために、クラスの生徒に挙手させると、3分の1が適当に合わせると答え、他の生徒は適当に合わせないと答えた。)

T : 友達との関係を重視して合わせていくか、自分の思いをはっきり伝えていくか、友達関係は難しいものです。

S 3 が言った意見は、中立の立場でこの話合いの場を上手くまとめられるものである。しかし、他の生徒の考えも引き出すため、自分なら「適当に合わせる」、「適当に合わせない」のどちらの立場なのかを明確にするように指示した。S 1、S 4 の友達に合わせる考え方は、人間関係を円滑にする上で多くの生徒に見られるので、他の生徒も共感したと思われる。S 6 の意見は、思いやりについて具体性に欠けたので説明を促したところ、S 6 は、相手のことを考えるという行為を、まだ他律的に捉えている説明をした。そして、S 5、S 7 から相手との対等な関係を築くため、または自分の意思を持って付き合う大切さが説明され、話合いが収束した。

(イ) 道徳的価値の自覚を深めさせるために

資料の後半部分では、3人が健司のおばあちゃんたちの仲の良さに触れ、互いの気持ちを理解するようになる。耕平の心情を理解させるために「どうして耕平はポツリポツリと悩みを打ち明けることができたのか」という発問を投げ掛けた。

生徒は、「健司と僕の2人が気に掛けてくれたから」「おばあちゃんたちみたいに仲良くなりたかったから」、「耕平は、言った方が2人のためにもなると思ったから」、「僕が変わったから耕平も変わった」という耕平の心情を理解した。さらに、最後の発問を通して、友情の深まりには何が大切であるかを考えさせた。この授業で自分の考えを発言できていない生徒に配慮し、2人組で考えを伝え合う活動を取り入れた。以下は授業記録である。

○ : 「健司が教えてくれた大事なことは何ですか」
(2人組で考えを伝え合う活動の後)

S 8 : 友達を思う優しさや、友達を気遣うこと。

S 9 : 初めは気にしなかったけど、健司に言われたことで、自分の意見を相手に伝えるのが大事だと考えるようになったこと。

S 10 : 友達に本音を伝えること、それが本当の仲の良い友達だということ。

S 11 : 相手の気持ちを考えること。それで3人とも互いが良い方向に変わっていったこと。

S 12 : 健司は3人の信頼関係を作りたくて、思いやりを持って2人に接した。そのような思いやりの大切さを教えてくれた。

T : 自分の思いを相手に言うことだけでなく、友達という相手の思いを理解することも大切です。一緒にいるから友達と言えるのですか。その友達とどんな心でつながっているのかが大切です。

生徒は友達との様々な体験を通して、時間を掛けて互いを理解しながら友達関係を深めていく。友達とは対等な関係であり、苦しいときには支え合い、楽しさを分かち合うことで、仲が深まっていく。検証授業では、資料を読み、話合いを通して、友達の大切さを考えた。そして、相手を思いやり、理解し合うことで本当の友情が育まれていくことを生徒が理解できるようになっていった。

6 生徒の変容

(1) 生徒の授業での発言から

検証授業の実践事例を示したクラスは、合唱コンクール前の道徳の授業までは、生徒の発言が少なく、つながりのある意見が出されることも少なかった。しかし、行事前後の自分たちの友達に関する意識を比較させたことで、検証授業時の生徒の発言意欲が高まった。そして、授業の中の話合いでは、自分たちの日常生活の様子を出し合いながら、考えを伝え合うことができ

た。

生徒が人との関係に様々な思いを抱き始めた時を逃さず、道徳の授業の題材と学校生活の関連を図ったことで、生徒が道徳的課題について、自分の考えを持つことができた。

(2) 生徒のワークシートから

授業の終末部分に、これまでの友達関係を振り返らせ、授業で学んだことをワークシートにまとめさせた。

次の記述は、生徒のワークシートからの抜粋である。

- ・3人のような関係はとてもうらやましいと思いました。これから、もっと本音で話せる友達を作っていきたいし、自分も本音で話してもらえるような人になりたいと思いました(生徒A)。
- ・少し適当に付き合う部分もあったから考えさせられた。自分の周りには本当の友達がいるかを考え始めた。もう少し積極的に友達に意見を言えるようになりたい(生徒B)。
- ・私は友達とたくさん本音を言い合っている関係なので、この関係がとて良いことを改めて感じました。友達を大切にしていきたい(生徒C)。
- ・人に合わせてしまう付き合いもあるけど、本当のことを言い、隠しごとや嘘のない友達関係の方が、悩みも相談できるから大事だと思った(生徒D)。

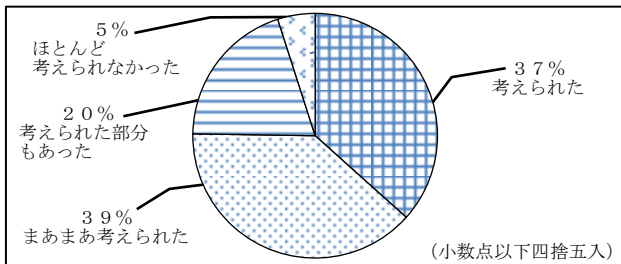
生徒A、B、Dは、自分の友達関係を見つめ直している。生徒Cは改めて自分自身の友達関係を振り返り、良い関係と感じたことを書いている。このように、個々の生徒が自分を振り返り、自分の課題を見いだしていることを見取ることができる。また、本時のねらいを理解し、生徒A、B、Cの下線部に書かれたような実践意欲を示した生徒は28人になった。

このような生徒の変容は、資料を自分事として捉え、話合いを通して友達の考えを知り、自分は何を大切にすべきかを主体的に考えることができたからである。

(3) 授業後のアンケート

ア 自分事として捉えられたか

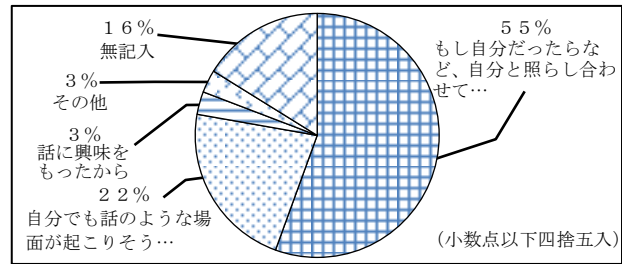
3回連続の道徳の授業を全クラスで行った後、第2学年177人を対象にアンケートを実施した。授業内容を「自分事として考えられたか」という質問に対して、「考えられた」、「まあまあ考えられた」と回答した割合は計76%であった(第1図)。



第1図 自分事として考えられましたか (N=177)

自分事として「考えられた」、「まあまあ考えられた」と答えた生徒の主な理由とその割合は、「もし自分だったらなど、自分と照らし合わせて考えられた」

が55%、「自分でも話のような場面が起こりそうだから」や「実際にそういう場面があった」という生徒が22%であった(第2図)。

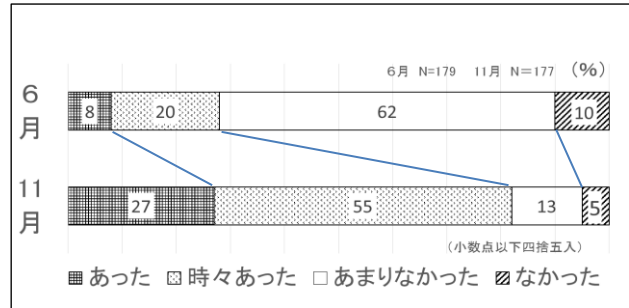


第2図 自分事として「考えられた」、「まあまあ考えられた」と答えた生徒の理由 (n=134)

学校生活に関連させた題材を意図的に扱ったことで、資料に内包される道徳的課題を自分事として捉えたことを見取ることができる。

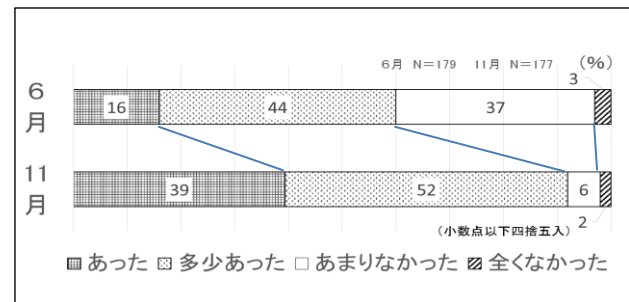
イ 話合いによる生徒の変容

6月と11月に、道徳の授業に関する生徒アンケートを実施した。「道徳の授業で自分の考えが変わったり、迷ったりしたことはありますか」という質問に対し、11月は計82%の生徒が「あった」、「時々あった」と回答し、6月と比較して54ポイント増加した(第3図)。



第3図 道徳の授業で自分の考えが変わったり、迷ったりしたことはありますか

生徒の記述から「人の意見に納得して、心にストンと当てはまった」や「他の人の意見を聞いて、違う見方ができると気付いた」など、他者の様々な考えから気付きを得たことが分かる。また、「道徳の授業で学んだことはありますか」という質問に、「あった」、「多少あった」と回答した生徒が計91%に達した(第4図)。



第4図 道徳の授業で学んだことはありますか

6月の時点では、生徒は他者の考えを意識することは少なかったが、11月には他者との話合いを通して、自分を見つめ、新たな考え方に気付くようになって

いった。そして、授業での振り返りや他の教育活動における学習を重ねた結果、道徳の授業を自分自身の生活に役立つ授業として感じていくようになったといえる。

研究のまとめ

1 研究の成果

生徒が道徳的課題を自分自身の問題として捉え、話し合うためには、本研究で示した三つの手立てが有効であることが分かった。

まず、各教育活動と道徳の授業との関連を図った道徳教育の全体計画別様を見直したことにより、学校生活に根ざした道徳の授業を構想することができた。

次に、資料を自分事として捉えさせ、学校生活に関連させた発問を投げ掛けることで、生徒が道徳的課題を自分の生活に関わる事として捉えられた。そのことにより、生徒は、授業で主体的に考え、他者と話し合うことができた。

最後に、授業における具体的な取組として、話し合いの中で生徒の考えを表現させた。本研究で取り組んだ「自分の考えを話しやすくする工夫」が有効であったといえる。また、生徒の思考を大切に、生徒の本音に共感することで、話し合いの内容を深めることができた。その結果、生徒は他者の様々な考え方から、自分を振り返ることができた。さらに、他の教育活動を通して、よりよい生き方を考えるようになったといえる。

以上、述べてきたように、本研究の手立てを用いて道徳の授業を行えば、生徒が道徳的課題を自分事として捉えて、主体的に話し合うことができるといえる。

また、今回の授業実践と検証授業において、つながりのある内容項目の授業を3回連続することで、生徒の道徳的価値の理解が深まった。生徒が学んだことを実践につなげた事例として、友達に自分の考えをはっきりと伝え、人間関係を修復したことが所属校の第2学年の教員から報告された。

これらのことから、生徒に主体的に考えさせ、話し合わせることで、生徒が道徳の授業に充実感を持つことができ、生徒の道徳的実践力を養うことにつながっていくことが分かった。

2 今後の課題

検証授業を終えて、今後の人間関係にいかせると意欲を示した生徒とは対照的に、授業で学んだことは全くなかった、と答えた生徒が僅かにいた。その主な理由は、長い文章を読むことが嫌いであるということであった。道徳の時間は、資料の内容を理解する中で、話の展開を想像したり、登場人物の思いに共感したりする活動が欠かせない。また、授業の終末部分で、ワークシートに自分の振り返りを記録として残す活動も

ある。

このような活動を成立させるには、生徒が資料を読んで理解する力や、自分の考えや判断を言葉で表現する力を養うことが大切になる。そのためには、他教科と連携した言語活動を更に充実させることが大切である。同時に、授業の題材となる資料を探り続け、生徒が主体的に関わる道徳の授業の工夫をしていく必要がある。

おわりに

本研究では、生徒が題材に内包される道徳的課題を自分事として捉えて、「考え、議論する」道徳の授業を構想してきた。授業実践では、特別な資料を用いたわけではなく、一般的な読み物資料を自分事と捉えさせることで、話し合いへの関心を高めさせることができた。また、教員間で指導の重点を共有したことにより、指導の効果を上げたといえる。このような工夫は、どの中学校においても実践できることである。

そして、何よりも大切なことは、毎回の道徳の時間を大切にして、教師と生徒が道徳的課題を一緒に考え続けることではないかと感じている。

引用文献

- 中央教育審議会 2014 「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2015年7月取得)
- 文部科学省 2015 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/29/1356257_2.pdf (2015年9月取得)

参考文献

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 道徳編』 日本文教出版
- 文部科学省 2012 「違うんだよ、健司」（『中学校道徳 読み物資料集』） http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/03/16/1318784_5.pdf (2015年7月取得)
- 垣内秀明 2012 『カーテンの向こう』 http://www.tos-land.net/teaching_plan/contents/2107 (2015年7月取得)
- 工藤直子 1996 『まるごと好きです』 筑摩書房

個別教育計画活用における保護者との連携

— 連携の場に有効なツールの導入を通して —

花 田 成 孝¹

県立特別支援学校では、個別教育計画を作成し、それに基づいて指導を行っている。個別教育計画を活用した指導を充実させるには、今まで以上に保護者と連携することが求められる。本研究では、日々の連携手段である連絡帳の中に、二つのツール（個別教育計画の目標を掲示する様式、目標に関することを主に記録する様式）を導入し、指導の充実のための「子ども理解」を教員・保護者間で深める過程を考察した。

はじめに

「親は一生 教師は一時」という言葉がある。教員は一年が区切りの仕事であるのに対して、障害のある子どもの保護者は一生、「その子どもと何らかのかかわりをもちながら生きること」になることを表した言葉である（佐藤 2015）。

特別支援学校には、学校まで（スクールバスの乗り場まで）毎日子どもの送迎をしている保護者、子どもの体調の変化等で何度も仕事を抜け出し学校に駆けつける保護者、連絡帳に毎日家庭での子どもの様子を書いて担任に伝える保護者がいる。このような日々の保護者との連携が、特別支援学校での教育を支えている。

平成 24 年に中央教育審議会初等中等教育分科会によって出された報告「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」でも、「学校と家庭が密接に連携することが障害のある子どもの支援を行う上で重要」と示され、学校と家庭の連携の重要性が再度強調されている。

神奈川県立特別支援学校は、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育活動に関する計画（個別教育計画）を作成し、作成するに当たっては、保護者の意見を十分反映させることに配慮している。そして、指導の充実のために「個別教育計画」を生かしたチームでの授業づくりを充実させることを目指している（神奈川県教育委員会 2015）。

しかしながら、神奈川県立総合教育センター特別支援教育推進課が平成 26 年に県立特別支援学校の学部長、分教室長を対象に行ったアンケートからは、個別教育計画活用における教員と保護者の連携について

「（子どもの）実態の捉えや将来のイメージが保護者と異なることから共通理解が難しい」との現状における課題が示されている（羽賀・山田 2015）。

筆者も特別支援学校の教員として、保護者との連携

の大切さを感じながら、日々子どもと向き合っている。

特に、毎日保護者とやりとりする連絡帳は、そこに書く子どもの様子を通して、保護者との信頼関係を築き、保護者と共に子どもを理解する重要な手段になると感じていた。そこで、教員・保護者間で子どもを共に理解するための手段として連絡帳を活用できないかと考えた。

研究の目的

子どもについて、教員・保護者間での共通理解が難しいとの課題はあるものの、障害のある子どもの発達を援助するためには、「学校と家庭とが障害やその対応について、共通理解して指導に当たることが大切」（神奈川県立第二教育センター 1993 p.16）である。つまり、特別支援教育における保護者との連携は、重要な意味を持っている。連携とは、「子どもに関する情報を密に取り合って、一つの目的のために一緒に物事をしていくこと」（中川・高岸 2015）であるが、本研究における連携の目的は、教員・保護者間で「子ども理解」を深め、指導を充実させていくことにある。

また、教育は、「その内容や方法が児童生徒の実態に合ったものである時に、最大の効果が期待される」とも言われる（神奈川県立第二教育センター 1993 p.6）。神奈川県立特別支援学校においては、「はじめに」の項で示したとおり、一人ひとりの教育的ニーズに応じた個別教育計画を作成し、教育活動が行われている。その教育的ニーズを捉えるためには、的確な実態把握が必要である。

教育の最大の効力を発揮するためには、子どもの実態把握の基に作られる個別教育計画の目標を教員・保護者間で意識し直すことが必要であると考えた。

そこで本研究では、個別教育計画の目標を意識する中で子どもの様子を捉え、ねらいを明確にし、指導を充実させるための基となる、「子ども理解」を教員・保護者間で連携して深めることを目指していくこととした。

1 神奈川県立茅ヶ崎養護学校
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）

研究の内容

1 研究の方法

(1) 研究の手立て

ア 手立ての概要

本研究では、保護者と連携し「子ども理解」を深めるために、次のような手立てを用いた。

これまで利用してきた連絡帳（第1図右）を基盤とし、そこに付加する二つのツールを導入した。一つは、個別教育計画の目標を掲示する様式（以下ツール1）、もう一つは、目標に関する内容を主に記録する様式（以下ツール2）である。

個別教育計画の目標を毎日確認できれば、その目標を意識しやすくなる。教員と保護者との間で毎日やりとりが行われている連絡帳の中に、ツール1を導入することで、目標の確認が毎日必然的に行われ、目標に基づいた子どもの様子を捉えやすくなることをねらいとした。また、ツール2は、連絡帳に書かれた子どもの様子を教員が記録することで、子どもの成長を捉え、支援の手立てを考えるための記録になることをねらいとした。

イ 連絡帳

特別支援学校では、個別面談、子どもの送迎時の会話、電話連絡、連絡帳等、保護者とのやりとりの場が様々あり、本研究では、その中で連絡帳に着目した。

本研究において所属校知的障害教育部門高等部2年生の教員と保護者を対象に行ったアンケートによると、学校での様子を知る一番の手段として連絡帳を挙げる保護者が20名中16名、また、家庭での子どもの様子を知る一番の手段として連絡帳を挙げた教員は、11名中9名といずれも80%をこえている。このように、教員と保護者が連絡帳を情報共有手段の中心としていることが分かる。

ところが、その連絡帳に知りたいことが書かれていないと思う保護者が20名中8名おり、その8名がより知りたいと思う内容として、学校での子どもの様子、学習内容、担任の思い等が挙げられている。このことは、教員と保護者が、限られた時間の中で、連絡帳で何を伝えることが必要なのかという問題でもある。

また、子どもの様子を知る手段としての連絡帳は、教員・保護者双方で毎日やりとりすることが特別支援学校では定着していることから、情報共有の意義は大きい。そのような理由から、連絡帳に着目したのである。

ウ ツール1

個別教育計画前期の目標の中から2～3項目、重要と思われる目標を各担任が選び、その目標の様式（ツール1）を作成した（第1図左）。研究対象学年の連絡帳は、A4サイズの様式を用い、それをファイルにして毎日使用している（第1図右）。そのファイル

の一番最初のページにクリアポケットをとじこみ、その中にツール1を入れた。このようにすることで、連絡帳様式の隣にツール1が位置することになり、連絡帳記入者が常にツール1に書かれた目標を意識しやすくなるようにした。

(A)さんの目標		月	日	曜日	名前	
① コミュニケーションの力をのばす	時間割	1 ホームルーム				持ち物等
	給食	2				
	提出物	3				
	受取り確認	4				
	下校	5				
	家から	6				
	学校から	7				
② 自分でできることを増やす	提出物	8				今日の downstairs 方 →
	受取り確認	9				
③ その他	提出物	10				(記入:)
	受取り確認	11				

第1図 ツール1の例（左）、連絡帳様式の例（右）

エ ツール2

連絡帳でのやりとりの中で、主に教員の視点から目標に関連した内容をまとめて記録する様式（ツール2）を作成した（第2図）。子どもの様子を蓄積することにより、教員・保護者双方にとって、子どもの成長の記録になるとともに、教員にとっては、個別教育計画の目標に基づいた支援の手立てやねらいの明確化、評価、見直し、次の個別教育計画の目標を考えること等の一助となることを目指した。

(A) 前期・後期 記録	
① コミュニケーションをのばす	
学	6/8 気になる子に「きょうなら」「もうおわり」と言われ手をふって更衣室へ。
学	6/25 リコーダーを吹いてもらい「もう1回」とリクエストする場面があった。
家	6/29 今朝は「がっこ〜」と元気に行く気満々。
学	7/1 「雨で濡れているから中でね」と一緒にペラダを確かめると、納得して室内でボール遊び。
学	7/1 給食のおかわりで「きのこしかないよ」と言うと「それでいい」というような返事。やりたくないことはスルーしている様子。こちらの言っていることはかなりの確率で分かっているのではと思う。
学	7/2 授業参観で父に紹介してくれるよう頼むと、父に声を掛けてくれた。
学	7/8 先生が「やだ」「だめだよ」と言うので「だめじゃないの〜」と返事を返した。
家	7/9 質問に対して自分なりの返事をして会話をしたいという意識が強くなっていると感じる。
家	7/13 「プール楽しかった」の問いかけに「〇〇だった」と類をなぞって笑顔で答えた。
学	7/17 「雨で濡れるよ」の言葉かけで、自分でペラダから教室に戻ってボール遊び。
② 自分でできることを増やす	
学	5/18 レントゲン大成功。
家	5/27 建て替えや小さい子の声が苦手なので耳をふさいだり、窓を閉めたり練習になった。
学	7/2 配膳で配りの仕事を頑張った。
学	7/7 廊下で気になる声があると自分でドアを閉めて席に戻り、授業を続けた。
家	7/8 実習先で給食を食べられたことを思うと強くなったと感じる。慣れない場所では食べなかったのだ。
家	7/8 家でのトイレは「くっく〜」と言ったり、さっと一人で行ったりしている。
学	7/9 本人の要望を伝えるコミュニケーションが多いが、挨拶の時にも言葉が出ていた。
学	7/15 授業参観の時、楽器を持って合奏に参加できた。→自分なりにできそうだと自信がいったから。
家	7/16 病院では待合場所を工夫して、怒ることなく受診できた。
学	7/17 落ち着いて終業式に参加できた。

第2図 ツール2の例

(2) 研究の対象と経過

研究の対象は、所属校の知的障害教育部門高等部2年生の生徒3名の保護者と、その担任等7名である。連絡帳にツールを用いた取組を開始したのは、7月1日からである。ツール使用開始前に、教員と保護者の連携についての質問紙による調査を行い、ツール使用

開始後には、インタビューや質問紙による調査を行った（第1表）。

本研究において筆者は、取り組む教員に対して、ツールの提案と、実施に関するコーディネート等を行った。

第1表 研究の対象と経過について

研究の対象	
茅ヶ崎養護学校 知的障害教育部門高等部 2年生 (保護者) 生徒A、B、C 3名の保護者 (教員) 生徒A、B、Cの担任6名と学年チーフ	
研究の経過	
7月	質問紙による調査（高2教員11名、 高2保護者20名） ツールの使用開始（2015年7月1日～）
8月	インタビュー調査（研究協力 教員3名、 保護者3名）
9月	質問紙による調査（研究協力 教員4名） 個別面談の参観（生徒A、Cのケース）
10月	学年会での聞き取り調査（高2教員7名）
11月	質問紙による調査（高2教員9名、 研究協力保護者3名）

(3) 連絡帳の分析方法

本研究では、連絡帳に記述された量・内容をツールの使用前後で比較し、その変化について分析した。

センテンス数についての分析対象期間と分析方法は、第2表のとおりである。

なお、記述内容については、長期間の記述を見ることでより変化が捉えやすくなるため、分析対象期間を、2015年4月6日から、2015年7月17日までとした。

第2表 センテンス数の分析対象期間と分析方法

分析対象期間	ツールの使用前後13日間 使用前 2015年5月26日～6月30日 使用后 2015年7月1日～7月17日
分析方法	・やりとりの内容を一文（センテンス）毎に分ける ・センテンスを次のカテゴリーに分類 ①目標1に関すること ②目標2に関すること ③目標以外の様子に関すること ④事務連絡⑤感謝・ねぎらい⑥依頼・お願い ⑦謝罪⑧その他

2 ツール使用の結果

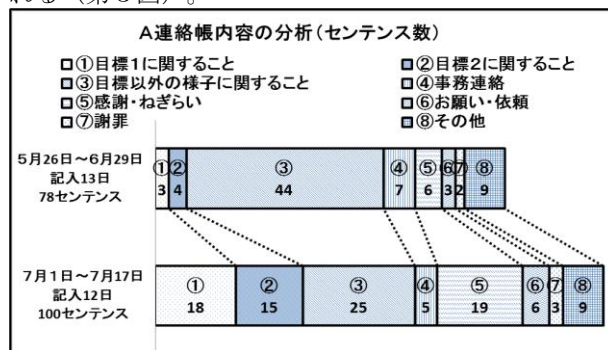
(1) 連絡帳センテンス数の変化

本稿では、紙面の関係上、生徒Aの分析を中心に示す。

ツール使用前の生徒Aの連絡帳の総記述量は、78センテンスだったのに対して、ツール使用後は100センテンスに増加した。

生徒Aは、目標を「目標1 コミュニケーションの力をのばす」、「目標2 自分でできることを増やす」の二つに設定した。目標に関する記述は、目標1、2を合わせてツール使用前は7センテンスだったのに対し、ツール使用后33センテンスに増加している。その一方で、目標以外の様子に関する記述が44センテンスから25センテンスに減少した。ツール使用后、連絡帳の内容が目標に関する記述に焦点化されていることがうかがえる。

他の項目として、感謝、ねぎらいの言葉が6センテンスから19センテンスに増加していることも読み取れる（第3図）。



第3図 生徒Aセンテンス量分析表

(2) 連絡帳記述内容の変化

ア 目標を意識した記述

(ア) 生徒の様子についての具体的な記述

第4図におけるツール使用前の例に挙げた記述には、生徒Aの具体的な発言内容について記述されている。このように、教員は、ツール使用前から保護者に生徒Aの学校での様子が想像できるように具体的に記述していることがうかがえる。しかし、教員の具体的な記述は、ツール使用前後で次のような変容を見せていることが読み取れる。

5月25日の記述は、生徒Aが教員のリコーダーを吹くという行動に対して「もう一回」と発言をした、という内容である。それに対して、7月8日の記述は、教員が「嫌です」と言ったことに対して、生徒Aが「やじゃないのー」という言葉で返している様子を表している。つまり、ツール使用後の記述には、生徒の言葉と教員の言葉の両方が具体的に書かれているのである。

使用前 5月25日 (学校)

●休憩時間に教員がリコーダーを吹いていると、Aさんが「もう一回」とリクエストする場面がありました。

↓

使用后 7月8日 (学校)

●休憩時間、教員が片付けようとしていたボールに手を伸ばしたAさん。教員が「駄目です」「嫌です」と言うと、Aさんが「やじゃないのー」という返事しました。タイミングがバッチリの返事でした。

第4図 様子についての具体的な記述例

(イ) 支援の方針の共有に関する記述

次に、生徒の様子の具体的な記述とともに、教員が支援の手立てに関する方針を伝えている記述の例を第5図に示す。

5月21日に、学校から生徒Aの作業学習での様子が伝えられるとともに、その様子を基にした今後の指導の方針が保護者に伝えられている。その記述を基に保護者は、生徒Aの学校での様子を整理して記述している様子を読み取れる。それに対して、7月1日に学校から伝えられた生徒Aの様子は、教員とAさんとの具体的な会話の様子であり、5月と比較し、より具体的である。その記述を受けて保護者は、家庭での生徒Aの様子を踏まえた解釈を伝えている。

また、生徒Aの連絡帳では、5月22日の保護者の記述のように、ツール使用前から感謝やねぎらいの言葉が教員・保護者双方から記述されている。しかし、センテンス数の変化の分析の際に述べたとおり、ツール使用后、感謝・ねぎらいの言葉が特に増加した。5月22日に保護者が記述している感謝の言葉は、教員の指導に対するものである。それ以外にもツール使用前には、保護者から生徒Aの着替えの補助をする教員に対する感謝の言葉や、教員から生徒Aを送迎する保護者に対するねぎらいの言葉等が記述されている。ツール使用前は、このような、指導や支援に対する感謝として多く記述されている。それに対して、7月2日や7月10日の記述のように、ツール使用后に記述される感謝・ねぎらいの言葉は、生徒Aの様子を具体的に伝えた事に対する感謝の言葉である。特に教員は、感謝の言葉と共に、保護者との共感の言葉を記述している。

使用前 5月21日 (学校) ●作業学習は、Aさんのペースでゆっくり取り組む中で、一人で一回分やり切ることもあり、 <u>やる事が分かっていることは確認できます。短いスパンの繰り返しで取り組んでいきます。</u>
使用前 5月22日 (家庭) ●作業の取組、スムーズにいかないこともありますが、 <u>御指導頂きありがとうございます。作業内容の理解と、この時間は“作業をするんだ”という自覚が出て来たとも思います。</u>
使用前 5月22日 (学校) ●(作業の件)大切な事なので、時間をかけて少しずつ取り組める時間を増やしていきたいと思っています。まずは、 <u>その中で先生・友達との関係づくりから始めます。</u>
使用后 7月1日 (学校) ●給食の時、Aさんがおかわりが欲しいような表情をしていたため、「きのこしかないよ」と教員が言うとAさんが「 <u>それでいい」「ください」というような返事をしました。</u>

使用后 7月2日 (家庭) ● <u>コミュニケーションの様子を教えてください、ありがとうございます。</u> ●こちらの言っていることはかなりの確率で分かっているのではないかと、思うことはよくあります。
使用后 7月2日 (学校) ● <u>お母さんの感じていらっしゃることを、同感です。Aさんが分かっていることを前提に、分かり易い短い指示や言葉かけを心がけています。</u>
使用后 7月10日 (学校) ● <u>家での様子を詳しくありがとうございます。お母さんの色々な工夫がAさんの今の力になっているのだと思いました。</u>

第5図 支援の方針の共有に関する記述例

イ 家庭への質問に関する記述

ツール使用前の連絡帳の記述では、第6図にある4月15日に一度だけ、教員から保護者への質問があった。それは、家庭でAさんの爪を切ることができなかった事に対する返信としての質問であり、どのように爪を切っているのか教員が純粋に興味をもったことによる質問であると思われる。それに対して、ツール使用後の学校からの質問は、「自分でできることを増やす」という目標2に関わる、教員が知りたい情報として出てきた質問に変化したと考えられる(第6図)。

使用前 4月15日 (家庭) ●Aの爪が伸び気味ですが、 <u>切ることができませんでした。すみません。</u>
使用前 4月15日 (学校) ●Aさんの爪、いつもどのように切っているのですか。 <u>教えてください。</u>
使用后 7月8日 (学校) ●掃除の時間、机や椅子を廊下まで運んで、雑巾で床を拭きました。家でのお手伝いやお仕事(決まったもの)はありますか。
使用后 7月9日 (学校) ● <u>家での着替えの様子を教えてください。</u>

第6図 家庭への質問に関する記述例

3 ツール使用に関する考察

(1) 連絡帳における教員の記述の変化

ア 目標を意識した記述

第4図、第5図に示した通り、ツール使用後の教員の記述は、使用前に比べて、生徒の様子が具体的にになっている。第4図の例からみると、ツール使用前には、相手の行動に対する反応としての生徒Aの言葉や、行動に対する教員の言葉のどちらか一方の会話し

か記述されていないが、ツール使用後は、教員の言葉とそれに対する生徒Aの言葉、という両者の会話が丁寧に記述されるようになっていく。このような記述に至った背景として、教員へのインタビューには、ツール1の導入によって目標を意識したことで、「子どもをより丁寧に見るようになった」との声があった。そのことで、生徒Aが言葉に言葉で返す、というコミュニケーション能力を発揮していることへの教員・保護者双方での気づきがあった結果ともいえる。

また、「目標への意識を新たにし、目標に関する子どもの様子を具体的に書くように意識した」との教員の声もあった。生徒Aの「コミュニケーションの力をのばす」という目標を教員が再認識することで、記述の内容に変化が表れたと考える。

イ 家庭への質問に関する記述

相手を深い意味で理解するには、「何がわかり、何がわからないかの区別がわからねばならない」（土居 2014）と言われている。言い換えるならば、子どものことを深く理解するために、子どもの「この部分について分からない」ということを教員が認識することが必要になるのである。

ツール1の導入により、第6図のような目標に関わる家庭への質問が出てきた。これは、「子どものことを知りたい」、「深く理解したい」という意識が教員に明確になり、質問の形で表れたということができるだろう。

(2) 連絡帳における保護者の記述の変化

第5図の例のように、教員の記述の変化にもなると、保護者の記述にも変化がみられた。教員の記述をきっかけとして保護者も子どもを見つめ直し、その解釈を教員に伝える様子がある。伝え合いによる相互の子ども理解の深まりが連絡帳の記述からみられた。

保護者へのインタビューでは、「（教員が）目標を意識していることが、連絡帳の記述から伝わり、目標に対する取組の様子がはっきり分かった」との感想があった。これまで個別教育計画の様式に書かれた評価内容では十分に知ることのできなかつた目標に関する子どもの様子を、連絡帳の記述を通してより知ることができたのである。

また、「目標に関することを（教員に）伝えようという意識が高まり、家庭での取組を考えるきっかけにもなった」との感想もある。保護者は、子育ての手立てを教員と共有し、教員と共に子どもを支えるパートナーとして、連携をより一層深める姿がみられた。

保護者は、教員の具体的な記述から、目標に関する子ども理解の深まりや教員の指導に対する信頼感の深まりがみられ、教員と一緒に子どものことを考える記述に変化したと考えられる。

(3) ツール2使用後の変化

教員へのインタビューによると、ツール2を作成し

たことで、「個別教育計画における評価がしやすくなった」との声があった。記録としてあることで、教員は、子どもが成長する過程や、教員自身がこれまで行った支援の手立てを振り返りやすかったからである。そのことで、個別教育計画作成や評価における教員の仕事の効率が上がることもつながった。

また、ツール2は、9月に行われた個別面談の場で教員によって活用された。当日は、ツール2を基に、一学期の生徒Aの様子を教員と保護者と一緒に振り返った。このことのメリットとして教員は面談終了後、「記録を基に4月から7月の間の子ども様子を振り返ることで、成長を改めて確認し、保護者と直接話中で共有できたこと」を挙げた。教員と保護者における子どもの成長を共有するものとして、ツール2は機能したと考える。

(4) 目標について考える機会

教員のインタビューによると、「やりとりを通じて、現在の目標やそれに対する取組が適切であることが確認された」との声があった。これは、教員の目標自体を形骸化させない意思の表れである。仮に目標が適切でないと判断した場合には、積極的に修正することにつながる事が期待される。ツール1は、教員・保護者双方で個別教育計画の目標について意識し、その事について記述することにつながった。ツール2は、個別教育計画の目標そのものの意義について考えることにもつながった結果である。

また、本研究で設定した目標の数について、教員・保護者双方から、「目標の数が2～3個であったので、意識しやすかった」との感想があった。これを踏まえて10月の学年会での聞き取りの際、学年リーダーより「いくつかある個別教育計画の目標の中で、より重点を置く目標を意識することや、「個別教育計画の目標の数を厳選する」ことが必要ではないか、との意見があった。高等部として個別教育計画本体の書き方について検討するきっかけにもなっている。この流れは、単に個別教育計画の目標の数を減らすのではなく、一人ひとりの教育的ニーズに合った目標をどのように設定するのか、再考する流れとして捉えたい。

研究のまとめ

1 ツール1の有効性

ツール1は、個別教育計画の中から、2～3項目の目標を取り出して作成するため、教員の作成自体の負担は少ない。その上、教員と保護者が個別教育計画の目標を意識する目的は、達成できた。

さらに、目標を意識することで、教員は、子どもの見方が丁寧になり、連絡帳に記述する子どもの様子も具体化した。

また、ツール1に掲げた目標を2～3項目に絞った

ことで、連絡帳でやりとりされる話題が、目標に関することに焦点化した。これにより、教員と保護者が同じ視点でやりとりすることができ、教員と保護者と一緒に子どもを理解しようとする連携の様子がみられた。

2 ツール2の有効性

ツール2は、教員が連絡帳から必要なエピソードを抽出し、記録を作成した。これにより、教員は、個別教育計画作成における効率性の向上、目標に基づいた支援の手立ての明確化、子どもの変化の実感等につながった。

保護者にとっては、ツール2の効果が直接あらわれたわけではない。しかし、教員がツール2で子どもの様子を振り返り、整理した上で連絡帳を記述しているため、目標に関する子どもの様子が分かり、目標について家庭でできることを探る動きもみられた。

また、連絡帳のみならず、面談の場でツール2を活用することによって、教員の感じた子どもの成長を保護者と共有することにもつながった。

つまりツール2は、教員にとって、子どもの様子の振り返りや個別教育計画の目標の検討、子どもの成長の保護者との共有など、多様な機能を発揮した。そのことが、教員と保護者の「子ども理解」につながったのである。

3 今後に向けて

(1) 対象範囲

今回の取組は、知的障害教育部門高等部の3名という、限られた範囲でのものであった。学部や教育部門の違いなど、教育課程や子どもの学習の状況が異なる場合の取組の有効性について、今後検証していく必要がある。

(2) 指導の充実へのつながり

本研究の取組により、教員・保護者双方における子ども理解が深まったといえる。しかし、それによって指導の充実につながった実践例を示すところまで到達できなかった。今後も継続して取り組むことで、指導の充実につながった実践例をあらわしていきたい。

おわりに

今回は、日頃使用している連絡帳に二つのツールを導入し、教員・保護者間が連携することで「子ども理解」を深めた事例を紹介した。今回のような二つのツールを連絡帳に付加したことで、教員と保護者の子どもの見方が丁寧になり、連絡帳は、子ども理解を深める道具として価値付けられたといえる。

さて、今回研究に協力していただいた知的障害教育部門高等部2年生の中では、現在も少しずつ対象を拡大した取組を進めている。さらに取組を拡大するには、

いくつかの条件をクリアしなければならない。一つは、本研究で開発したツールを、「使い手」がそれぞれの実情に合わせて活用の仕方を主体的に工夫することである。もう一つは、教員が、保護者には様々な背景があることを理解することである。加えて、学年会での聞き取りでは、「たとえ保護者の取組への意識が様々であったとしても、教員としては、常に目標を意識して指導を続けていくことが必要」との意見が教員から出たが、今後継続して取り組む際の姿勢として重要である。

子どもを取り巻く環境が変化しても、教員が子どもを理解することは、変わることのない重要な営みである。今後も、保護者との連携の手段として連絡帳を用いつつ、他の様々な連携手段を組み合わせ、教員と保護者で共に「子ども理解」を深めたい。

最後に、ご多忙中、研究に協力していただいた茅ヶ崎養護学校知的障害教育部門高等部2年生の保護者の皆様、先生方に深く感謝申し上げます、結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県立第二教育センター 1993 「一人ひとりを大切にしたい個別教育計画作成のために」
- 中央教育審議会 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）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/044/attach/1321669.htm (2016年1月取得)
- 佐藤慎二 2015 『実践 通常学級ユニバーサルデザインⅡ 授業づくりのポイントと保護者との連携』 東洋館出版社 pp.110-112
- 土居健郎 2014 『新訂 方法としての面接』 医学書院 pp.28-29
- 中川宣子・高岸正司 2015 「特別支援教育における家庭・学校間の連携システムの構築—「デジタル連絡帳」の活用—」(京都教育大学附属教育実践センター機構教育支援センター『教育実践研究紀要』第15号) p.174
- 羽賀晃代・山田良寛 2015 「個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究(中間報告)」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第34集 平成26年度) p.36

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2015 「平成27年度学校教育指導の重点」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/757238.pdf> (2016年1月取得)
- 日本生活中心教育研究会 2012 『特別支援の「子ども理解」よさが生きる教育サポート』 ケアアンドエイチ p.32

インクルーシブ教育を進めるための一人ひとりのニーズ に応じた学習支援に関する研究

— 高等学校における「個別の指導計画」の作成・活用を通して —

島村千恵子¹

インクルーシブ教育が推進され、一人ひとりのニーズに応じた支援が求められている。特に学習は学校生活の基本的な営みであり、つまずきを感じる生徒個々への支援が必要である。本研究では、高等学校に合った個別の指導計画の様式を考案し、その作成・活用を通して学習支援の在り方を検討した。そして、生徒の学習を支援する力の向上と、生徒の達成感や自己理解を図ることを目指し、個別の指導計画の有効性を考察した。

はじめに

平成26年度公立学校等生徒の異動の状況によると、神奈川県立公立高校等においては3,074人もの生徒が退学している。そのうち、学業不振を理由とする生徒は312人となっている。生徒の在学中に、様々な支援が行われることはもちろんのことである。しかし、これらの生徒の中には、学習が苦手だという気持ちのまま、達成感や自己肯定感を持っていないままに退学していく生徒が少なくないのではないかと私は、生徒がつまずく背景を知り、得意なことや苦手なこと、できる方法など、生徒が自己理解できるようになるための支援が必要だと思っている。生徒たちが自己理解をした上で、社会に出てほしいと考えている。一斉授業の中で、生徒一人ひとりが自己理解できるような支援は難しいかもしれない。しかし、一人ひとりのニーズに応じた教育が進められている今、生徒一人ひとりの力や背景を見立て、生徒のニーズに合わせた適切な支援ができる力が、教員に求められている。

研究の目的

現在、インクルーシブ教育システムの構築に向けた、特別支援教育が推進されている。平成28年4月から、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律が施行されることになり、差別の禁止とともに、合理的配慮の提供が義務となる。そこで、合理的配慮の観点の一つである、個別の指導計画の作成・活用について研究し、障害のある生徒だけでなく、学習につまずきを感じている生徒の支援にもつなげたいと考えた。

高等学校学習指導要領は「障害のある生徒などに

- 1 神奈川県立綾瀬西高等学校教諭
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）

については、（中略）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」としており、個別に計画を作成し、生徒の状態や指導内容、指導方法を工夫することが求められている。

「子ども一人一人の障害の状態や発達段階などを的確に把握し、それに基づいて、目標や指導・支援内容、評価の観点を明確にすることが求められており、その役割を果たすのが個別の指導計画」（海津 2012）である。個別の指導計画の内容は一般的に、生徒の実態の把握、実態を基にした目標の設定、目標を達成するための指導内容・手立て、指導の評価である。その作成・活用の過程の中で、教員が、生徒の学習を支援する力をつけられるのではないかと考えた。教員の支援を受け、生徒が達成感を得て、自己理解ができるようになることも目指したい。そこで研究の目的を「生徒の学習を支援する力の向上」と「生徒の達成感や自己理解の向上」とし、個別の指導計画の有効性を考察することにした。有効性の観点は第1表のとおりである。

第1表 個別の指導計画の有効性の観点

- 1 生徒の状況を見立てる力が向上したか。
- 2 適切な支援ができる知識・技能が向上したか。
- 3 チーム支援のための情報共有が図れたか。
- 4 生徒の達成感や自己理解が向上したか。

研究の内容

1 研究の方法

(1) 研究調査対象校

A高等学校は、全日制普通科、3学期制であり、900名余りの生徒が学んでいる。1年生は、国語・数学・英語の3教科で少人数制の授業を行っており、特に数

学は、学び直しのクラスを設けている。

平成 26 年度から 3 年間、文部科学省の委託事業として「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育」の研究開発に取り組んでいる。具体的には高等学校普通科における通級による指導の場を自校内に設置し、学習指導要領に定められた単位数を超えて、教科・科目ではない特別な指導の領域として自立活動領域を設けている。自立活動領域は、「リベラルベーシック（基礎学力の向上）」、「コミュニケーション（社会的自立や社会性の獲得）」、「ソーシャルスタディ（生活能力の向上）」、「社会参加・社会福祉体験（職業選択や職業生活を営むために必要な能力を高める）」という 4 つの領域を設けている。通級による指導の場では、3 名の生徒が学んでいる。

(2) 様式の考案

学習指導要領で個別の指導計画を作成することになっている自立活動領域を始め、通常の学級の授業における個別の指導計画について、様式を考案することとした。

(3) 作成チームの設定

個別の指導計画の作成・活用に当たって、作成チームを設定した。まず学級担任と教育相談コーディネーター（筆者）が中心となり、教科担任、領域を担当する教員（以下、「領域担任」という。）と連絡し合って作成することとした。そして、管理職やスクールメンター、スクールカウンセラー、特別支援学校の指導や助言を受けることとした。

(4) 調査の方法

平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査によると、高等学校における個別の指導計画の実施率は 27.2 パーセントと低く、作成・活用した経験のある教員は少ない。A 高等学校でも、初めて個別の指導計画に携わる教員が多い。そこで、教育相談コーディネーター（筆者）が、様式の項目に従って学習の様子や目標、授業内容や手立て、評価を、学級担任や領域担任、教科担任から聞き取る形で作成することとし、授業や職員会議で活用することとした。その際に、感想や意見を聞き、考察することにした。生徒の変容については、個別の指導計画からうかがうこととした。

2 研究の経過

(1) 個別の指導計画様式の考案

自立活動領域における個別の指導計画（以下、「自立活動版」という。）、通常の学級での授業における個別の指導計画（以下、「科目版」という。）、実態把握票、生活面等を加えた個別の指導計画（以下、「総合版」という。）の 3 種類の様式を考案した。

ア 自立活動版

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編を参考に、1 学期は自立活動版の様式を考案し、作成・活用した。

学期ごとの作成とし、生徒の全体像として「本人の特徴」、それぞれの領域について「学習の状況（実態）」、「目標」、「授業内容・手立て」、「学習の様子・評価・次への課題」の欄を設けた。

イ 科目版

7 月に科目版の様式を考案し、2 年生の物理基礎で作成・活用した。単元ごとに授業内容が変わることを考慮し、単元ごとの作成・活用とした。「直前の学期の評価」、「観点別評価」とともに「学習の状況（実態）」、「目標」、「観点（関連する観点別評価）」、「手立て」、「評価」の欄を設けた。「学習の状況（実態）」では、テスト、提出物、実験・作業、授業態度等の項目を設けて実態を細かく把握できるようにした。その実態を基に目標や手立てを書くこととした。

ウ 総合版

さらに、総合版の様式を考案し、作成・活用した。これは、京都府スーパーサポートセンター作成の「高等学校における個別の指導計画」と A 高等学校が実施している「生徒プロフィールチェック」を参考に考案した。1 ページ目は「最近の学期末成績」、「支援が必要な項目」、「学習面、運動面、対人関係・社会性、生活面のチェック欄」と「特記事項、支援の経過」を記述する欄を設けた（第 1 図）。2 ページ目は、教員から見た「気になる行動・場面」、「本人や保護者の希望」、「希望する進路」、中学校からの引継ぎなどの「連携」、「1 年間の取組の様子」とした。3 ページ目は「各教科・科目」と「生活面・行動面」の個別の指導計画を記入することとした。「各教科・科目」では、教科横断的な情報共有ができるように複数教科を記入できるようにした。さらに支援の優先順位の高いものから記入することとした（第 2 図）。

個別の指導計画<実態把握票>		神奈川県立 高等学校	
作成日:平成 年 月 日(作成者:)		担任:1年()2年()3年()	
年 組	ふりがな 生徒氏名	生年月日	平成 年 月 日
			ふりがな 保護者氏名
本人の状況			
最近の学期末成績(成績、欠時欄は左から1学期、2学期、学年末)			
教科・科目			
成 績			
欠 時			
《支援が必要な項目》※□にチェック			
<input type="checkbox"/> 進級 <input type="checkbox"/> 学習 <input type="checkbox"/> 集団参加 <input type="checkbox"/> 遅刻 <input type="checkbox"/> 登校 <input type="checkbox"/> 対人関係・社会性 <input type="checkbox"/> コミュニケーション <input type="checkbox"/> 進路 <input type="checkbox"/> その他()			
《学習面》		特記事項・その他	
全体指導での指示理解	<input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> 苦手	支援の経過(月日)	
板書の書き写し	<input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> 苦手		
書字	<input type="checkbox"/> 乱雑		
課題等の提出	<input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> 少ない		
集中力の持続	<input type="checkbox"/> できる <input type="checkbox"/> 苦手		
ケアレスミス	<input type="checkbox"/> 少ない <input type="checkbox"/> 多い		
未修得単位	<input type="checkbox"/> ない <input type="checkbox"/> ある()		

第 1 図 総合版 実態把握票（部分）

個別の指導計画 (学期)		年 組 氏名		
神奈川県立 高等学校				
各教科・科目				
教科・科目 (優先的に支援するもの)	学習の状況 (実態)	目 標	授業内容・手立て	評 価
生活面・行動面				
	様 子 (実態)	目 標	手立て	評 価
対人関係・社会性				
コミュニケーション				
その他				

第2図 総合版 科目・教科、生活面・行動面

(2) 個別の指導計画の作成・活用

ア 自立活動版

(7) 作成・活用の流れ

自立活動版作成・活用の流れは第2表の通りである。

第2表 自立活動版作成・活用の流れ

日付・時期	内容
5月～6月	授業見学
5月27日	通級指導の場の利用生徒について学級担任から聞き取り (実態把握)
6月4日・18日	領域担任から聞き取り (生徒の実態・目標・手立て・授業内容)
7月1日・3日・8日	領域担任から聞き取り(評価)
7月14日・16日	聞き取り内容の確認
7月17日	職員会議にて共有
7月下旬	社会参加・社会福祉体験実施
9月17日	社会参加・社会福祉体験評価の聞き取り

聞き取り対象教員は、自立活動の領域を担当している教員9名である。

(イ) 教員の変容・気付き

初めて個別の指導計画に関わることになった領域担任から「様式に沿って記入していくことで、これまで漠然と理解していた実態や、授業の流れが整理された」という意見があった。様式に沿って実態や目標、授業内容・手立て、評価を文章化したことで、授業の流れが整理され、明確になったものと思われる。

(ロ) 情報共有

数学の教員から聞き取った、計算に関する情報を物理の教員に伝えたところ、その教員が授業で生かせる内容とのことであった。教科が違うと情報交換がしに

くいことがあるが、教育相談コーディネーターが間に入ることによって、情報の共有が図れることの一例となった。

また、職員会議で、職員全体に向けて完成した自立活動版の個別の指導計画を発表した。これは、学習の状況(実態)、手立て、授業の様子や評価を共有することで、一貫したチーム支援につなげることを目的とした。その会議後に職員から「文章化された情報を読むことによって、記憶や記録が残り、情報共有がしやすい」との感想があった。

(エ) 生徒理解

各領域担任から評価を聞き取ってまとめる段階で、ある生徒について、記憶はできているが情報の取り出し方につまづきがあるのではないかと気付くことができた。このことは、7月に行われた特別支援学校の教員による助言の「記憶を取り出すときに、手掛かりがあれば思い出せる」という言葉とつながり、新たな支援方法が見いだせた。

(オ) 生徒の変容

第3表は、自立活動版の一部分である。

第3表 自立活動版の個別の指導計画 (部分)

領域	リベラルベーシック (数学)
学習の状況 (実態)	かけ算や、繰り上がり、繰り下がりにもミスが見られる。
目標	計算のミスを減らし、問題の8～9割程度正解できるようになる。
授業内容・手立て	小数のかけ算に取り組む。確実にできる方法を見つけて、定着できるように繰り返し練習する。
学習の様子・評価・次への課題	始めは混乱していたが、本人に合った計算方法を提示したことで、ほぼ間違えずに計算できるようになった。

第3表から、教員が、生徒本人に合った解き方を提示したことにより、できることを着実に増やしていることが分かる。担当教員から「この生徒は計算のミスが減り、計算にかかる時間が以前より短くなったことで、とても良い表情をしている」との話があり、生徒が達成感を得て自己肯定感を高めていることが分かった。また、「ある生徒は、苦手な科目について意欲が向上している」との話があった。

そのほかコミュニケーションやソーシャルスタディ、社会参加・社会福祉体験の評価から、自己理解が進んでいることが分かった。学級担任によると、学校内だけでなく外部からの指導を受け、意見を聞くことで、できること、苦手なことの理解がさらに進んだとのことである。

イ 科目版

(ア) 作成・活用の流れ

学級担任や、教科担任からの聞き取りを進める中で、物理基礎の科目で、学習につまずき、支援が必要であると思われる生徒がいることが分かった。そこで、この生徒を対象に、科目版を作成・活用した。聞き取り対象教員は、物理基礎の教科担任1名である。科目版作成・活用の流れは第4表の通りである。

第4表 科目版作成・活用の流れ

日付・時期	内容
6月4日	教科担任から聞き取り（対象生徒設定）
8月31日	教科担任から聞き取り（対象生徒の実態・目標・手立て・授業内容）
9月～11月	授業
11月2日・11日	教科担任から聞き取り（途中経過）
12月18日	教科担任から聞き取り（評価）
12月21日	職員会議にて共有

(イ) 教員の変容・気付き

実態の一つひとつに目標を設定し、どの評価基準の観点に当たるかを設定したので、一つの観点到偏らないものになった。また、一つひとつの目標に対して手立てを設定したので、きめ細かい支援ができることが分かった。

しかし、その一方で、作成に時間がかかること、学期ごとに書くよりも書く回数が多いこと、支援する点が多くなるとクリアしなければならないことも増え、一斉授業の中では教員にも生徒にも負担であることが分かり、課題となった。

(ロ) 情報共有

職員会議で情報を共有することができた。しかし、一科目だけ記載する様式なので、教科横断的な情報共有がしにくいという課題があることが分かった。

(ハ) 生徒理解

実態把握をする際には、生徒が学習に取り組む姿勢、出席の状況、提出物の提出状況、テストの素点、観点別評価表を参考に様式への記入を行った。その結果、様々な情報を一枚のシートに収めることによって情報がまとめられ、生徒に対する理解が深まった。

しかし、「学習面のつまずきの背景として生活面の実態を知りたいが、この様式では生徒のつまずきの背景がわからない」という意見があった。このことも課題として、様式を改善する必要があると感じた。

(ニ) 生徒の変容

第5表、第6表は科目版の一部である。第5表は提出物に関する部分であり、第6表は実験・作業に関する部分である。

第5表 科目版の個別の指導計画（提出物）

科目（単元）	物理基礎（力の合成）
学習の状況（実態）	欠席が多く、授業への意欲があまり感じられない。学習支援員が声を掛けると、ワークシートに必要事項を書き入れることがある。
目標	ワークシートを7割程度出せるようになる。 ワークシートに感想が書けるようになる。
観点	1（関心・意欲・態度）
手立て	学習支援員や、教員が直接言葉かけをして書くことや提出することを促す。
学習の様子・評価・課題	学習支援員が授業に入れなくなった。ワークシートは、教科担任や学級担任の促しにより、遅れて提出できた。感想は、まだ自分の言葉で表現できないことがあるが、授業中の発言が増えている。

第6表 科目版の個別の指導計画（実験・作業）

科目（単元）	物理基礎（力の合成）
学習の状況（実態）	1学期には実験を欠席した。補習は出席し、レポートを提出できた。
目標	実験に参加し、レポートを作成して提出する。
観点	1（関心・意欲・態度） 3（観察・実験の技能）
手立て	実験の際は複数の教員で授業に当たる。一人は全体指示、もう一人は個別に生徒を支援する。
学習の様子・評価・課題	実験に参加するようにとの全体指示で、授業に参加することができた。グループ学習では、協力する姿が見られた。レポートについては、自分から教員に質問することができ、時間内に提出できた。

第5表、第6表から、生徒の意欲が向上していることがわかる。実験では、1学期は欠席で補習を受けていたが、2学期は授業に参加できた。また、グループ学習やティームティーチングによって、時間内にレポートを提出できた。教科担任の話によると、学級担任が具体的に、授業中の発言を増やすことやワークシートの提出を促したことが意欲の向上に大きくつながっ

たとのことである。教科担任も、促しや言葉掛けを続けていた。しかし、テストの正解数を増やすという目標は達成できなかった。そこで教科担任は、次の目標として、問題が解けるようになる、という目標を立て、補習という手立てを考えることができた。

ウ 総合版

(ア) 作成・活用の流れ

科目版の課題を改善するため、総合版を考案した。様式を考案したのが11月であったが、学級担任や教科担任の協力を得て作成・活用を行った。対象生徒は、通級による指導の場を利用している生徒2名と科目版の対象生徒1名、聞き取り対象教員は、学級担任2名と、教科担任2名である。作成・活用の流れは第7表の通りである。

第7表 総合版作成・活用の流れ

日付・時期	内容
11月11日・18日	教科担任から聞き取り（教科・科目）
11月26日・12月1日	学級担任から聞き取り（実態把握票、生活面・行動面）
12月18日	評価・聞き取り内容の確認
12月21日	職員会議にて共有

科目版の課題改善については、学級担任と教育相談コーディネーター（筆者）の2名で話し合いながら記入していくことにより、気付きが増えて記入がしやすく、書く時間が短縮できた。同時に、今後の方針を相談することもできた。実態把握票によって、生徒の背景理解にもつなげることができた。また、優先するものから記載したので支援が焦点化できたこと、複数教科を記載できるようにしたことから、科目版の課題を改善することができたと考える。

(イ) 教員の変容・気付き

新たに聞き取りをした教科担任から「対象生徒を以前より意識するようになった」という意見があった。まず、生徒一人ひとりを意識するようになることが、より詳しく実態把握をすることや、支援することにつながる。

(ロ) 情報共有

学級担任からの聞き取りの中で「保護者や本人の希望を書く欄があり、三者面談の際、活用できる」という意見があり、新たな作成・活用の場を考えることができた。三者面談や、生徒との二者面談の際に、本人や保護者の希望を記入することで、保護者や生徒本人との情報共有ができる。

(ハ) 生徒理解

実態把握票を記入していく過程で、学級担任から「実態把握票によって、生徒の実態への気付きがあった」という意見があった。今まで見過ごしていたことが、チェック表によって、生徒の課題として意識されたの

である。このことは、生徒に対する新たな支援につながる。

(ニ) 生徒の変容

生徒のうちの1名は、ワークシートで繰り返し練習することによって、物理基礎のテストで正解を増やし、目標を達成することができた。また、別の生徒には、教室で行われる授業では授業に集中しやすいように、座席を前にすることを手立てとした。どの科目も、より集中できるようになった。さらに、別の生徒には物理基礎、数学Aの指導計画を作成した。どちらも学級担任や教科担任が望ましい授業態度や提出物などを具体的に示したことで、生徒の意欲が向上し、目標を達成できた。

研究のまとめ

個別の指導計画の有効性の観点（第1表）に従い、個別の指導計画の作成・活用の有効性を考察する。

1 生徒の状況を見立てる力が向上したか

「対象生徒を以前より意識するようになった」という意見から、個別の指導計画の様式に記入することによって、対象生徒一人ひとりの状況を、以前より意識するようになったという教員の変容がうかがえる。また、「様式に沿って記入していくことで、これまで漠然と理解していた実態や、授業の流れが整理された」という意見からは、漠然と感じるだけであった生徒の実態が文章化されたことで整理され、明確になったことが分かる。「実態把握票によって、生徒の実態への気付きがあった」という意見や、評価の記述から生徒のつまずきに気付くことができたことから、生徒の状況を見立てる力の向上がうかがえる。

これらのことから、個別の指導計画の作成・活用は、生徒の状況を見立てる力の向上に有効であったと考える。さらに、話し合いによって相談ができ、新たな気付きにつながったことから、教員がチームとなり、見立てを共有、検討し、生徒に関わっていくことが、見立てる力を向上させるために必要であると考えられる。

2 適切な支援ができる知識・技能が向上したか

「様式に沿って記入していくことで、これまで漠然と理解していた実態や、授業の流れが整理された」という意見から、個別の指導計画は、生徒の状況（実態）だけでなく、手立てや授業内容も文章化することで整理され、教員自身の知識や技能の確認につながっている。また、評価の記述から、生徒のつまずきに気付くことができ、特別支援学校の教員からの助言によって、新たな支援方法を知ることができた。これらのことから、個別の指導計画を記録として活用し、積み重ねを図っていくとともに、教員の研修や特別支援学校など

の関係機関と連携を深め、知識・技能を向上させていくことで、さらに有効性が高まると考える。

3 チーム支援のための情報共有が図れたか

個別の指導計画の様式を活用することにより、「記憶と記録が残り、情報共有がしやすい」という意見から、個別の指導計画の作成・活用は有効だと分かる。

手立てを共有することで、有効だった手立てを他の授業に生かすことができ、チームとして一貫した支援をすることができる。また、記録として情報共有することは、引継ぎがしやすいだけでなく、他の生徒の支援への参考にもなるというメリットがある。また、教育相談コーディネーターが間に入ることによって情報の共有が図れたことは、個別の指導計画が、教科横断的な情報共有に有効であることを示している。「三者面談の際に活用できる」という意見からは、保護者や生徒本人との情報共有に活用できることが分かる。作成・活用の場としては、職員会議のほかにケース会議、学年会が考えられる。複数の教員で作成すると、視点が増え、個別の指導計画をスムーズに作成できる。同時に、教員がチームとして、一貫して生徒の支援をする上で有効な手段であると考えられる。

4 生徒の達成感や自己理解が向上したか

研究の経過で述べたように、生徒は達成感を得て自己肯定感を高め、自己理解を進めている。学習意欲も向上させている。個別の指導計画を作成し、評価を行うことで、このような生徒の変容が読み取りやすくなっている。

通級による指導の場のような少人数の授業では、生徒は大きく変容している。しかし、通常の学級における授業では、生徒の変容は通級による指導の場に比べて小さい。このことから、通常の学級における一斉授業の中での個別支援の方法を検討し、さらに教員の知識・技能の向上を図ることが必要であると考えられる。

5 今後の課題と展望

本研究ではA高等学校の協力のもと、3種類の個別の指導計画の様式を考案し、作成・活用した。平成27年度から、文部科学省では高等学校における通級による指導が検討されている。自立活動版は、通級による指導において活用できる。科目版については課題も多かったが、生徒の情報を一つにまとめることができ、実態を細かく把握し、支援しようとするときに活用できる。総合版は、チェックシートを導入したことにより、取り組みやすい個別の指導計画になったと考える。まだ改訂の必要はあるが、情報の内容、取り組みやすさ、情報共有の点で、総合版の様式が最も活用できるのではないかと考えている。今後は、検証を行えるように事例を増やして行くことが重要である。

また、「一定の地域内では、できるだけ統一した様式で使うことが、小中の連携や、地域の連携に役に立ちます。」（東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会、小貫 2010）とあるように、地域の小学校、中学校、高等学校において活用できるよう、様式の検討ができれば、さらに個別の指導計画の意義が高まると思う。

おわりに

神奈川県では、平成28年1月に県立高校改革実施計画が示され、平成28年4月から、インクルーシブ教育実践推進校において、障害のある生徒に高校教育を受ける機会を拡大する取組が始まる。時を同じくして合理的配慮の提供が義務となる。ますます一人ひとりのニーズに応じた支援が求められる。

これからの高等学校において、学習支援を始め、様々な支援をしていくために、個別の指導計画は有効な手段である。これからも、様式とともに、より良い内容を持った個別の指導計画を作っていきたい。計画を授業や生活面の支援に生かせるように知識や技能を身につけていきたい。学校全体がチームとなり、有効な手立てを共有し、積み重ねていけるようにしていきたい。そして生徒一人ひとりが適切な支援を受け、やがて社会的責任を果たしながら充実した人生を送ることができるよう、支援していくための努力を続けていきたい。

引用文献

海津亜希子 2012 『個別の指導計画作成ハンドブック 第2版』 日本文化科学社 p.14
東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会 with 小貫 悟 2010 「通常学級での特別支援教育のスタンダード」 p.57

参考文献

神奈川県 「平成26年度公立学校等生徒の異動の状況」
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6559/p952755.html> (2016年1月取得)
神奈川県立綾瀬西高等学校 「生徒プロフィールチェック」 平成27年度版
京都府スーパーサポートセンター 「高等学校における個別の指導計画」
http://www.kyoto-be.ne.jp/uji-s/ssc_topics20130408_2.html (2016年1月取得)
文部科学省 平成21年 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』
文部科学省 「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356211.htm (2016年1月取得)

特別支援学校における養護教諭が発信する チーム支援について

— PDCAサイクルを活用した健康課題への支援を通して —

笠原 奈々¹

特別支援学校の養護教諭は、専門性を持つ様々な職種と協働し、児童・生徒一人ひとりのニーズに応じた健康課題の改善に向けて支援をしている。支援を確実に成果につなげるためには、取組を形骸化させないことが重要であり、その意識をチームの中で高め、取り組む必要がある。本研究では、養護教諭の発信やPDCAサイクルを意識した取組が、健康課題の改善に向けたチーム支援において有効であることを検証した。

はじめに

特別支援学校に通う児童・生徒の数は増加し、障害・疾病も多様化している。その程度が、軽度から最重度まで様々である中、子どもたちが抱える幅広い健康課題に対応するため、養護教諭には、障害・疾病についての専門的知識が求められる。また、年齢に応じた発達・発育と、個の障害・疾病の状態に応じた発達・発育という二つの大きな視点から、児童・生徒の健康課題を捉えていくことが必要となる。養護教諭は、いち早く児童・生徒の健康課題に気づき、発信できるという職務の特質を生かしながら、学校保健に関してリーダーシップを取っている。現代的な健康課題（生活習慣の乱れ、いじめ、不登校、虐待等）への対応も含め、特別支援学校においても、養護教諭が日々の職務で得る情報や気づきが、健康課題の改善に向けた大きな手掛かりとなることは言うまでもない。

しかし、自分の状態を表現することが苦手な子どもや、コミュニケーションスキルが低い子どもの場合、その困りに気づきにくい。また、身体健康課題が心に影響を及ぼしたり、逆に心の健康課題が身体症状として現れたりすることがあるなど、原因を探るのに時間がかかることもある。家庭的背景が、健康課題を複雑化させてしまうこともある。以上のことから、子どもの健康課題を捉えるには、多角的な実態把握が必要であるが、複数配置とはいえ、養護教諭だけで全ての情報を直接確認することは難しい。

中央教育審議会答申（平成20年）では、多様な健康課題への組織的対応として、養護教諭を中心に、関係教職員が健康相談や保健指導、健康観察等に積極的に参画することが提言されている。特別支援学校では、養護教諭やクラス担任が複数であり、多角的に児童・

生徒を支えている。また本県では、平成20年度より自立活動教諭（専門職）として、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士（以下、PT、OT、ST）、心理職を配置しており、それぞれの専門性を生かすことで、より児童・生徒の個のニーズに応じたチーム支援を行っている。そのニーズが健康課題の改善であれば、養護教諭が、チームの中で教職員の連携をコーディネートしていく必要がある。そして、心身面から健康課題に気付くことができるという専門性を軸に、教職員や児童・生徒、家庭へアプローチしていくことが求められる。

研究の目的

教職員は、児童・生徒の健康面について、普段から情報を伝え合ったり、個別に相談したりすることが多い。それは児童・生徒の健康・安全に高い関心があるからである。一方で、「支援」という言葉の受け取り方には差があり、チーム支援の形を築くことが難しいケースもある。

児童・生徒が抱える課題は健康面だけではない。改善が必要な様々な課題に優先順位をつけざるを得ないこともある。特別支援学校に通う児童・生徒の「困り」の気づきにくさや、行動や学習の定着の難しさがあるといった実態から、健康課題の改善には継続した支援と時間が必要であることは明らかである。

また、障害が軽度であり、表面的には問題がないように見えていても、自分の「困り」を表現することが難しいため課題が表面化せず、支援されずに時間が過ぎてしまう児童・生徒もいる。適切なタイミングで支援をするためにも、課題の早期発見と、より丁寧な実態把握、効果的なチーム支援を目指す必要がある。

そこで本研究では、養護教諭が児童・生徒の健康課題を発信し、その改善に向けて、教職員がどのように連携し、支援したかという実践から、より良いチーム支援のあり方を探ることとした。

1 神奈川県立中原養護学校
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）

研究の内容

1 研究の方法

(1) 実践前の調査

各校におけるチーム支援や、健康課題の改善に向けた支援の実態、課題と思われることなどを聞き取った。

調査期間	実施内容	対象者
7月24日	グループインタビュー (座談会形式)	県立学校保健会特別支援学校部会の養護教諭13名 * 知的障害教育部門単独校が3校、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門の併置校が2校。各校に分教室(本県独自の形態)がある。
7月～9月	聞き取り	所属校の教職員

(2) P D C A サイクルを意識した実践

ア 実践対象

県内のA特別支援学校の知的障害教育部門高等部生徒を対象とした。養護教諭が、日頃の気付きを基に、支援が必要と思われる3事例を選定し、実践を行った。

イ 実践期間

平成27年9月から11月

ウ 実践内容

3事例について、Plan-Do-Check-Actionを意識しながら、健康課題の改善に取り組んだ。また、記録ツールとして、養護教諭が、児童・生徒の健康課題の気付きを確認するための健康課題気付きシートと個々の健康課題改善シートを独自に作成し、活用した。

(3) 実践後の調査

健康課題の改善の様子や教職員の意識の変容について振り返る中で、養護教諭の関与や、ケース会議の活用、使用した健康課題改善シートの有効性について意見を収集した。

調査期間	実施内容	対象者
11月下旬	聞き取り	実践に関わった教職員

2 研究の実際

(1) 実践前の調査から分かったこと

ア ケース会議

先行研究では、小学校、中学校において養護教諭の情報や気付きを基に実施したケース会議が、児童・生徒への理解を深め、個に応じた支援を検討できる場になっていることが述べられている。さらに、教職員が共通した認識の基で児童・生徒に関われたことがまとめられていた(福本2008)(城所2014)。実践前の調査でも、情報共有や取組の検討のため、ケース会議は開かれており、養護教諭は健康面や医療面、保健室での児童・生徒の様子を情報提供していることが確認できた。また、ケース会議は教職員の意見を一度に確認できる場として認識されており、必要に応じて、継続したケース会議も開かれていた。このことから、特別支

援学校においても、ケース会議は情報共有の場として機能していると言える。

一方、担任が児童・生徒や家庭の困りを教育的ニーズとして捉え、担任の依頼でケース会議が開催されることは多かったが、養護教諭や専門職が積極的にケース会議開催を発信することは、あまりされていなかった。また、1回目のケース会議で、健康面・医療面は支援の一部分として共有されるが、2回目以降のケース会議で健康面以外が議題となる場合は、養護教諭に声が掛かりにくいことがあるという実態も挙げられた。養護教諭からは、「医療面や健康面は変化するものであり、児童・生徒の変化を随時把握していなければ、持っている情報を生かすことができない」という意見もあった。このことから、養護教諭は、自身が継続してケース会議に参加することに大きな意義があると考えていることが分かる。

イ 教職員の連携

これまで専門職と連携してきた事例が複数挙げられた一方、取組の結果や経緯を共有する機会を持ちにくいという実態も語られた。その理由として、教職員の多忙さや、個々の教職員の考え方が影響していることが意見としてあった。養護教諭は、教職員の多様な考えをまとめながら支援する難しさを感じていたが、専門職や外部の支援者が関わるメリットも経験的に感じていた。そして、様々な職種が関わることで、担任や児童・生徒、家庭の意識の高まりにつながると肯定的に捉えていた。例えば、担任が話題にしないことの中にも、養護教諭や専門職にとっては重要な情報がある。併せて、保健室での児童・生徒の様子が、担任にとって重要な情報になりえることも指摘された。このことから、日頃、積極的に情報を提供したり共有したりすることは、教職員の多様な考えをまとめることになり、養護教諭や専門職がより良い関わりをするためには必要であることが分かる。

ウ 健康課題の改善

教職員は、日常的に健康課題について、情報共有や取組の検討をしていることが確認できた。それに基づいて保護者とも連携し、家庭での取組を具体的に提案している学校もあった。ある教職員からは、卒業後を見据え、学校にいる間に基本的な生活習慣を身に付けることや、様々な場面で関連した指導を行うことは大切であるということが語られた。しかし、専門性や考え方により、見立てを共有することの難しさや、教職員の多忙、児童・生徒や家庭の健康課題に対する意識の低さが課題として挙げられた。

養護教諭からは、取組がパターン化することで教職員の問題意識が低下し、継続指導を難しくしている実態が指摘された。取組を形骸化させずに継続させるためには、問題意識を教職員間で持ち続けることや、実際に対応する担任が、取組の重要性を実感できるよう、

養護教諭が働きかける必要性についても挙げられた。

(2) 仮説

実践前の調査で分かった支援の実態から、教職員がより良いチーム支援を展開していくためには、①教職員間での健康課題や支援方針の共有、②取り組みやすい具体策の検討、③定期的な取組の評価と提案が、大切であると考えた。さらに支援に継続性を持たせるための仮説として、以下の二つを設定した。

仮説1

養護教諭が、健康課題について積極的に発信し、関与していくことが、継続性のあるチーム支援につながる

仮説2

校内での情報共有の仕方を工夫し、記録を残すことが、継続性のあるチーム支援につながる
 これまでも健康面において児童・生徒に関わってきた養護教諭が、専門性をより発揮するためのアプローチや、情報共有の在り方について、①～③の視点を取り入れた実践を行い、仮説を検証することとした。

(3) 実践の流れ

ア P D C A サイクルを意識した実践

養護教諭が提案したことは、担任間で話し合い、必要に応じて取り組まれている。しかし、話し合った (Plan) 後の取組 (Do) の経緯や結果を共有する機会を持たないことも多く、取組の経緯や結果が、養護教諭に伝わってこないことがある。発信しても、評価 (Check) や改善 (Action) の機会がなければ、状況が変化せず、取組を形骸化させてしまうこともある。適切な評価を基に、改善あるいは次の取組の移行までをチームで実行することができればより効果が期待できる。そこで P D C A サイクルを意識し、評価 (Check) と改善 (Action) をチームで丁寧に行いたいと考えた。第1図に実践の流れを示す。養護教諭の関与を明確にしながら、健康課題の改善に取り組むこととした。

イ 養護教諭の関与

独自の健康課題気付きシートを使用して、ケース会議の前に養護教諭間で児童・生徒の見立てを共有した。健康課題の気付きの根拠、支援の方向性などを記入する欄を設け、ケース会議の効率化を図った。実践中、担任や生徒との会話の中で、取組のことを話題にしたり、励ましの言葉かけをしたりするようにした。

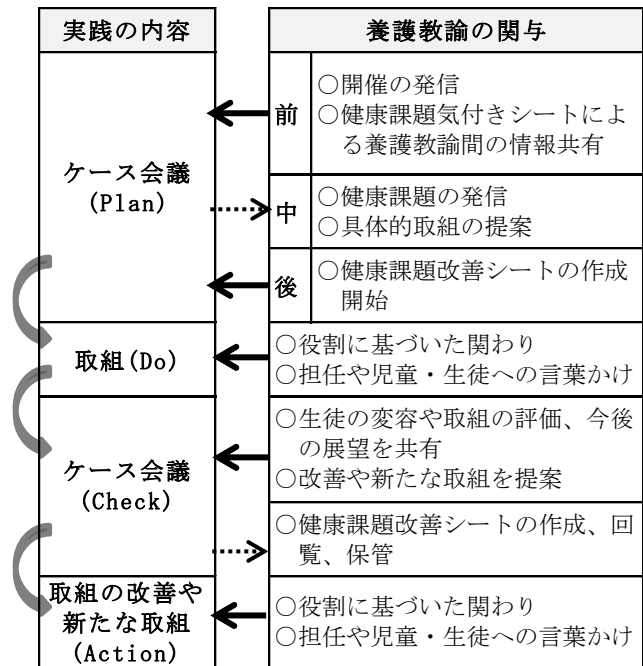
ウ ケース会議の開催

複数の教職員が参加し、2回のケース会議を開催した。参加者の負担にならないよう、短時間での実施を意識した。そのため、コーディネーター役の養護教諭は、話し合いのポイントを絞り、すぐに取り組めることを提案するよう心掛けた。

エ 健康課題改善シートの作成と回覧

記録ツールとして Plan-Do-Check-Action のカテゴリに分けた独自の健康課題改善シートを作成した。シ

ートには実態や具体的取組の内容、生徒の変容や次の取組について記入する欄を設け、筆者が個々の取組について共有したことを記入した。実践後は、関わった教職員や、学部長に回覧した後、保健室の個別ファイルに保管した。健康課題改善後の目指す姿や、取組に当たり不安に思うことが記入できるようにし、実際に取り組んだことだけでなく、健康課題の発信に至った背景や、生徒の気持ちも共有できるようにした。また、どのタイミングで何を行ったのかが分かる書式としたことで、取組が明確になることをねらった。



第1図 実践の流れ

(4) 実践事例

ア 事例1 PT・OTとの連携

(ア) 事例の概要

この事例で取り上げた生徒は、足首等に拘縮があり、転倒によるケガで保健室に来ることがあった。家庭での様子や主治医の指示等の情報が少なく、状態を改善しようとする意識が本人にもまだ定着していない。これまで養護教諭や専門職が参加するケース会議は行われておらず、養護教諭は日頃の様子から配慮の必要性を感じていた。また、養護教諭が担任と話す中で、専門職とも共有した方が良いと思われる情報があった。今後の生徒の自立を考える上でも、専門職や担任との連携が必要であると考え、養護教諭の提案でケース会議を開催した。

(イ) 実践の経緯

1回目のケース会議には、担任2名、教育相談コーディネーター (以下CO)、PT、養護教諭が参加した。担任の話から、クラスでどのような指導や配慮が行われているかを、養護教諭や専門職は知ることができた。また、担任は、生徒が普段から人目を気にする様子があり、個別指導を拒否するだろうと見立て、生

徒の気持ちに配慮したい思いがあった。そこで今年度は、生徒の日常生活や学習場面、行事での様子を教職員間で共有し、次年度の活動に向けて実態を引き継ぐことを目標とした。養護教諭やPT、OTは、宿泊学習において、様々な活動場面での情報収集を担当に依頼した。

2回目のケース会議には、担任1名、OT、養護教諭2名が参加した。1回目のケース会議後に主治医からの指示があり、学校のPTが医療機関のPTと連携できるようになっていた。さらに、保健室で個別のストレッチを継続して行った結果、拘縮も緩和し、生徒も喜んでいたという。そのような保健室での生徒の様子や効果を養護教諭が伝え、担任からは宿泊学習中の生徒の様子について報告があった。ストレッチを通した生徒の様子やその効果、家庭の取組等も共有することができた。良い状態を保持する目的で、冬休み中の家庭でのストレッチを養護教諭が提案したところ、担任も同じ意見であり、担任、養護教諭、PT、OTの具体的な役割分担まで行うことができた。

(ウ) 実践の成果

養護教諭は以上の実践を通して、生徒の健康課題の改善だけでなく、担任や生徒との関係性に良い影響があったと指摘した。専門職は、本人の個別指導ができたことを評価し、養護教諭の発信が校内の多職種連携のきっかけになったと指摘している。担任も適切な指導につながったことを評価した。

この事例が家庭での取組にまで進んだのは、個別指導が生徒の心身面に与えた良い影響を、担任・養護教諭・専門職それぞれで共有できたことが大きな理由であったと思われる。役割分担を行い、担任だけに負担がかからなかったことも理由の一つとして考えられる。また、2回目のケース会議に参加できなかったPTが、自分が行うことを健康課題改善シートで確認できたことは、記録に残した効果であったと言える。教職員からの意見の抜粋を第1表に示す。

第1表 事例1の振り返り（聞き取り調査より）

<養護教諭>

- ・生徒と保健室での関わりを通して良い関係ができ、ケガの手当てについても話げできた。
- ・事前にケース会議等の情報共有の場があったからか、日常的にもお互いの情報を伝え合いやすくなったと感じる。

<担任>

- ・保健室でストレッチができるようになり良かった。
- ・専門職と保護者のつながりができて良かった。

<専門職>

- ・保護者、専門職、保健室の連携ができた。
- ・他生徒に分からない保健室でのストレッチが本人にとって受け入れられる要因であり、気分転換にもつながっている。

イ 事例2 心理職との連携

(ア) 事例の概要

この事例で取り上げた生徒は、クラスメイトとのコミュニケーションの苦手さや経験不足などから平成26年度は欠席が多かった。今年度は新しい担任や養護教諭に支えられ、欠席が減っている。しかし休み時間は教室に居られず、保健室で過ごすことが多い。養護教諭はこの生徒にどう対応していくか悩んでいた。

(イ) 実践の経緯

この事例は分教室での実践であり、心理職は必要に応じて来校し、担任が相談の必要を感じる生徒と面談を行ったり、担任の相談を受けたりしている。養護教諭の在勤時間や心理職の巡回回数から、教職員間で情報共有をする機会が少ないことが、実践前の調査で分かった。教職員が情報を伝え合うように努めている様子も語られたが、取組につながるまでには難しい実態も挙げられた。そこで、今回は心理職を対象生徒の面談を依頼し、その内容を養護教諭、CO、心理職で共有する場を設けた。また、養護教諭は、生徒が保健室に来室している時の様子をエピソード記録としてまとめ、担任に回覧することで、情報共有を図った。

約2か月後に、再度心理職が生徒と面談し、その内容を共有した。生徒のコミュニケーションの苦手さの改善にはまだまだ時間がかかるように思われ、保健室の利用は続いていた。しかし、心理職は養護教諭と担任が共有したエピソード記録を読み、保健室での言動から、生徒が本音で養護教諭に接していることを指摘し、評価した。さらに今後の対応についての助言で、本人の気持ちや、今できていることを受容する必要性を養護教諭に伝えた。

(ウ) 実践の成果

養護教諭は、生徒との関係性や保健室での対応について、本当にこれで良いのかという疑問を持っていたが、心理職と話すことが、自分の対応の振り返りや、評価の機会になったとしている。また、回覧したエピソード記録に担任がコメントを記入し、それを確認することで、さらに生徒への対応を共有でき、担任との関係性が深まったとも感じていた。担任は、エピソード記録の回覧が、情報共有の手段として有効であることを感じ、今後も養護教諭による生徒の関わりの効果に期待するとともに、保健室での情報を基に連携する必要性を指摘した。

限られた時間の中で、情報共有の手段として、エピソード記録の回覧は有効であった。養護教諭が記録する負担感を軽減する必要があるが、生徒の言動の変化を見ることができ、評価のしやすさや見立て、具体的な対応に生かすことが考えられる。分教室における専門職と養護教諭の連携について確認できた事例であった。教職員からの意見の抜粋を第2表に示す。

第2表 事例2の振り返り（聞き取り調査より）

<p><養護教諭></p> <ul style="list-style-type: none"> ・エピソード記録で担任との共有感を感じた。 ・来室者以外で気になる生徒についても心理職に相談できたら良い。 <p><担任></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員の入れ替わりがあるので、エピソード記録は良い引継ぎ資料になる。 ・行事前後の気持ちもエピソード記録から読み取れるかもしれない。 ・これからも継続して生徒の様子を知ってほしい。 ・体のこと、性のことなど、養護教諭の視点で生徒に伝えてもらいたい。 ・気になる生徒は養護教諭からも挙げてもらい、何らかの形で共有できたら良い。 ・本人が保健室でしか話さないこともあるので、情報を共有できて良かった。 <p><専門職></p> <ul style="list-style-type: none"> ・次年度に継続した支援をするためにも記録は良い。
--

ウ 事例3 歯科保健指導の活用

(ア) 事例の概要

本県の事業として、特別支援学校では、歯科衛生士が年に数回来校し、歯科保健指導を実施している。この事例に取り上げた生徒は、1学期の歯科保健指導において唇の過敏と磨き残しを指摘されていた。前回行った際も磨き残しが指摘され、歯科検診でも毎年、要観察歯が多い。現在は、う歯や歯肉炎は見られないが、状況の改善が見られないため、卒業後のことも見据え、養護教諭から取組を提案した。

(イ) 実践の経緯

1回目のケース会議には、担任2名と養護教諭2名が参加し、生徒の実態を共有した。担任も指導の必要性を感じてはいたが、この生徒は人目を気にするタイプであり、個別指導は難しいだろうとのことであった。そこでクラス全体の状況を確認したところ、指導が必要と思われる生徒が多数いたため、集団での取組の中で、対象生徒へのアプローチを試みることにした。具体的な内容は、過敏緩和を目的とした口腔マッサージと歯磨き指導であるが、まずは養護教諭による保健指導を導入として実施した。視覚的教材として、マッサージのやり方が描かれている絵カードを教室内に掲示して意識できるようにした。歯磨き指導ではチェック用紙と歯磨きの流れが描かれている絵カードを使用しながらクラスで取り組んだ。そして、2学期の歯科保健指導にて、再度歯科衛生士が、口腔内の様子を確認した。

2回目のケース会議は、担任3名、養護教諭が参加し、取組について共有した。唇の過敏はまだ大きな改善には至っていないが、歯科衛生士は過敏だけでなく口腔内ケアのために、歯科通院を勧めた。取組が結果

に結び付く難しさを実感したものの、口腔マッサージは続けるうちにできるようになってきたことや、歯磨きの目標に沿って頑張っていたことが、担任や関わった養護教諭から伝えられた。そして、家庭で絵カードを活用する提案が担任からあった。

(ウ) 実践の成果

僅かではあるが生徒の変容が見られ、取り組んだことが確実に成果に結び付くことを実感した。また、口腔マッサージは、担任も一緒に行ったことで、問題意識や取組の効果を担任と共有することができた。養護教諭は、取組を通して他生徒との関係性にも良い影響があったと振り返り、個のニーズを支援することが集団の健康課題の改善にもつながったと言える。そして、担任は2回目のケース会議において、積極的な取組への提案や、将来の生徒象についての思いを語っている。また、他生徒にとっても視覚的教材が有効であることに改めて気付くなど、個へのアプローチがもたらした波及効果もあった。養護教諭と担任それぞれが、取組から分かったことや感じたことを話し、お互いの思いや視点を共有することができた。教職員からの意見の抜粋を第3表に示す。

第3表 事例3の振り返り（聞き取り調査より）

<p><養護教諭></p> <ul style="list-style-type: none"> ・取組が、他生徒との話題にもつながった。 ・自分の立てた目標に沿って、頑張っていた。 <p><担任></p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵カードで、視覚的効果が見られた生徒もいた。 ・今後本人の自発性を促していきたい。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、養護教諭が日頃の気付きからケース会議開催を発信し、その会議の中で担任や専門職と、具体的な支援策の作成、評価と改善を行ってきた。実践後の調査から、仮説の検証を行った。

(1) 仮説1について

これまで、個々の教職員が支援の必要性を感じながらも、具体的な支援につながらない実態があった。他職種と連携した経験が少ない場合、教職員同士が連携するにはきっかけが必要なこともあるが、事例1において、養護教諭の発信が、生徒への具体的な支援につながる一助となった。また、保健室が個別の保健指導をする場として機能したことも担任や生徒へ良い効果を与えていた。体や心のことを取り上げて発信できる養護教諭は、教職員同士をつなぐことができる立場であると言える。専門職は、健康診断などに関わる養護教諭の気付きには大きな意味があると指摘し、養護教諭が健康面について発信し続けることで支援が浸透し、

担任の主体的な行動につながることを期待する声があった。事例2と事例3においても、日頃から養護教諭と担任が、生徒の様子を共有することで、次の提案を具体的にイメージしたり、提案したりすることにつながった。そこから取組を形骸化させない意識を持つこともできていた。以上のことから、仮説1が検証でき、特に心身面のサポートができる養護教諭がチーム支援の中で果たす役割は重要であると改めて言うことができる。

(2) 仮説2について

情報を共有し、継続性のある支援を進めるために開いたケース会議を、20～30分という短時間で実施できたことはより大きな成果の一つである。それには、事前に養護教諭間で共有・検討する内容を絞ってケース会議に臨んだことや、健康課題改善シートの項目に沿って会議を進めたことが大きいと考える。担任からも負担なく行うことができると指摘があった。ケース会議が教職員間の話しやすい雰囲気作りに役立ったことも実践後の調査から分かった。その結果、生徒の変容を途切れることなく継続して共有することができ、次のケース会議を効率的に実施することにつながったと思われる。

健康課題改善シートの有効性については、次のようにまとめることができる。一つめ、生徒の変容を見直すことができるツールになること。二つに、今関わっている教職員間の情報共有ツールになること。そして、次年度に関わる教職員の引継ぎツールになることである。実践後の調査では、文字で残ることのメリットを挙げる教職員が複数おり、関わる人が替わっても、それまでの効果を継続できるツールになるという認識が大きかった。このことから、仮説2を検証することができ、場の設定や記録を意識することで、継続した支援をつないでいくことができると考える。

2 今後の課題と展望

実践後の調査の中で、今後期待することとして次の2点が挙げられた。

- ◆ケース会議で実態や取組を明確にしたことを、授業や指導に生かすことができる
- ◆取組の記録を、個別教育計画の作成や評価に反映させることができる

このことから、養護教諭も、個別教育計画の作成や評価に関わる中で、授業や指導に関心を持つことが必要であると考えられる。学校保健の視点で、授業の内容や個別指導での児童・生徒の様子を知ること、新たに気付くこともある。そして、その気付きを発信したり、評価や改善に生かしていくことが大事である。そのためにも、健康課題気付きシートや、健康改善課題シートの活用を続け、書式を工夫したり、活用や保管の方法を考えたりすることで、引継ぎ資料としての有効性

をより高めることも必要である。

養護教諭は、今後もチームの中で、健康面について情報共有の中心となる意識を持ち、健康課題の改善について発信することが必要である。そして、発信した後も、積極的に養護教諭が教職員に働きかけることで、様々な考え方をつなぎ合い、より支援に結び付けることができると考える。今回の研究で得た成果をこれからの実践に生かしていきたい。また、少しでも他校での実践に参考となる研究であったならば幸いである。実践の積み重ねは、支援の幅を広げ、質を高めることになる。それによって、養護教諭間の連携、校内の教職員間の連携がさらに強くなっていくことを期待する。

おわりに

本研究では、養護教諭が健康課題への気付きを発信し、チームでの実践を通して、継続したチーム支援のあり方について考察してきた。

児童・生徒が、継続した取組によって自分の変化を実感し、改善への意識につながるのと同様に、教職員にとっても実感を伴った結果が次の取組へのモチベーションにつながる。担任が、児童・生徒に直接働きかける立場ならば、養護教諭は、担任や児童・生徒、家庭も含めて働きかけ、成功体験の積み重ねを支援する役割を持っている。小学校・中学校・高等学校でも支援教育の視点で多様な職種の関わりが重要視されている今、今回の実践のような養護教諭からのアプローチの仕方が、今後も望まれると考える。

最後に、グループインタビューにご協力いただいた県立学校保健会特別支援部会の養護教諭の皆様、ご多用の中、聞き取り調査や実践研究にご協力いただいた教職員の皆様、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。

参考文献

- 神奈川県教育委員会 平成22年「協働支援チーム宣言」
中央教育審議会 平成20年「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）」
城所康子 2014 「中学校の養護教諭が行う健康相談活動を校内のチーム支援に生かすための研究―保健室来室者へのヘルスアセスメントの実践より―」
神奈川県総合教育センター長期研究員報告 第12集
福本美佳 2008 「健康相談活動を生かした児童生徒の支援の在り方―養護教諭発信のケース会議の提案―」
愛媛県総合教育センター長期研修講座研究集録

平成 27 年度長期研究員研究報告第 14 集

発行 平成 28 年 3 月
発行者 北村 公一
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) 83-4660
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

