

令和2年度

長期研究員

研究報告

第19集



神奈川県立総合教育センター

※表紙の写真は、令和2年度までの庁舎と令和3年度からの新庁舎の様子です。

はじめに

令和2年度は、新型コロナウイルスの影響で、学校における新しい生活様式の実施が余儀なくされ、児童・生徒の学びの保障が課題となりました。

現代社会は変化が激しく、未来の予測が困難なため、児童・生徒には自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、自ら判断して行動し、よりよい社会や人生を切り拓いていく力が求められます。そのため、令和2年度より小学校において新しい学習指導要領が全面実施され、令和3年度は中学校、令和4年度からは高等学校において実施されていきます。それに伴い、育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に整理され、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が教員に求められています。

総合教育センターが実施する長期研修講座は、当面する諸問題を踏まえ、中核となる教員の育成を目的として、昭和40年から令和元年度までに1001名の修了者を輩出しました。1000名を越えた修了者の多くは、県内の学校や行政機関等で、学校運営や教育行政の担い手として活躍しています。

令和2年度は、16名の長期研究員が「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を基に、1年間にわたり学校を離れ、教育研究に取り組み、その成果を「長期研究員研究報告第19集」としてまとめました。これらの研究成果を学校教育のさらなる発展に向けて、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、多くの御支援・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。

令和3年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 田中俊穂

目 次

- はじめに
- 「学びに向かう力, 人間性等」を涵養するための数学科における授業づくり—振り返り活動に着目した取組—
研究分野 (授業改善推進研究 数学) 1
島田 賢人
- 主体的に学習に取り組む児童を育てる理科の授業づくり—仮説を設定し、検証する活動を通して—
研究分野 (授業改善推進研究 理科) 7
加賀谷 元
- 資料から情報を効果的に調べまとめる技能を育む授業の実践—歴史的な見方・考え方を働かせた資料の読み取りと多面的・多角的な考察に着目して—
研究分野 (授業改善推進研究 社会) 13
相原 慶二
- 言語文化への関心を高める授業づくり—表現に注目して古典の現代語訳を読み比べる活動を通して—
研究分野 (授業改善推進研究 国語) 19
大島 美幸
- 「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むための地理歴史科の授業づくり—単元の見通しを表現・修正する活動を通して—
研究分野 (授業改善推進研究 地理歴史) 25
榊原 秀允
- 異文化コミュニケーションにおける英語の表現力を育てる授業づくり—ALTとJTEが連携したチーム・ティーチングを通して—
研究分野 (授業改善推進研究 外国語) 31
畑山 啓恵子
- 主体的な生活課題の設定を支援する家庭科の授業づくり—批判的思考(クリティカル・シンキング)の態度を意識した課題設定ツールの開発を通して—
研究分野 (授業改善推進研究 家庭) 37
野澤 祐子
- 学びに向かう力, 人間性等が涵養されるソフトバレーボールの学習—「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかしたスポーツ教育モデルによる学習過程を通して—
研究分野 (授業改善推進研究 体育) 43
河端 騎史

- がんを自分事として考え、認識を深める保健の授業—教科等横断的な視点による道徳の授業と関連を図ったがん教育—・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・49
研究分野（授業改善推進研究 保健体育）
忠隈 一也

- 興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組む保健授業—新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材の活用とグルーピングの工夫を通して—・・・・・・・・・・・・・・・・・・55
研究分野（授業改善推進研究 保健体育）
高橋 直人

- 運動やスポーツとの多様な関わり方「する」「知る」「見る」「応援する」を理解する特別支援学校における体育理論の授業—体験活動を通じて、自らの運動やスポーツ活動について考える学習—・・・・・・・・・・・・・・・・・・61
研究分野（授業改善推進研究 保健体育）
石川 徹哉

- 自律的な探究につなげるための総合的な探究の時間の授業づくり—「課題の設定」における思考を可視化するワークシートの開発を通して—・・・・・・・・・・・・・・・・・・67
研究分野（今日的な教育課題研究 総合的な探究の時間に関する研究）
鈴木 順哉

- 観点別学習状況における「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関する研究—小学校国語科におけるルーブリックを活用した実践を通して—・・・・・・・・・・・・・・・・・・73
研究分野（今日的な教育課題研究 学習評価に関する研究）
小島 俊祐

- 健康相談活動の充実に向けた研究—健康相談活動シートの活用による「自分らしい意思決定・行動選択」を目指して—・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・79
研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究 支援教育）
吉田 沙緒里

- 特別支援学校のセンター的機能における高等学校との連携—特別支援学校の進路の視点を切り口とした取組—・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・85
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）
木村 しづか

- 特別支援学校におけるアセスメントの効果的な活用に関する研究—知的障害教育部門小学部におけるアセスメント活用ツールの使用による教育実践に向けて—・・・・・・・・・・・・・・・・・・91
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）
大埜 綾

「学びに向かう力，人間性等」を涵養するための 数学科における授業づくり

— 振り返り活動に着目した取組 —

島田 賢人¹

「学びに向かう力，人間性等」は他の二つの資質・能力の柱に大きく関わり、涵養が求められている。自分の思考や行動を客観的に把握し認識する力を育みながら、「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って問題に取り組む力」を伸ばすことが、主体的に学習に取り組む態度を促し、「学びに向かう力，人間性等」の涵養に有効と考える。そこで、一枚ポートフォリオを活用した振り返り活動を通して、その有効性を検証した。

はじめに

中学校新学習指導要領は全ての教科等の目標及び内容を、育成を目指す資質・能力の三つの柱に整理している。その柱の一つである「学びに向かう力，人間性等」について、『中学校新学習指導要領解説数学編』では、数学科の目標として「数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度，問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う」と示されている。筆者はこれまで、生徒の習熟に関わらず、知識・技能の習得や思考力の育成につながる授業を目指してきた。しかし、生徒の何人かは自力解決を途中で諦めてしまったり、難しい問題になると途端に取組をやめてしまったりする場面があった。生徒が自身の学習状況を客観的に把握することや見通しを持って問題に粘り強く取り組むことなど、自らの学びを客観的に捉えることを目指した授業改善が必要である。

生徒が自らの学びを客観的に捉えていくために振り返り活動をすることで、毎時間自身の学習状況を確認することができ、「学びに向かう力，人間性等」を涵養することができるのではないかと考えた。そこで、振り返り活動を通して、生徒に主体性をもたせ、資質・能力「学びに向かう力，人間性等」を涵養するための方法を研究することとした。

研究の目的

振り返り活動を取り入れた授業改善を通して、生徒の「粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度，問題解決の過程を振り返って評価・改善しよ

うとする態度」を養い、生徒の「学びに向かう力，人間性等」の涵養を目指す有効な手立てについて検証する。

研究の内容

1 新学習指導要領とのつながり

(1) 主体的に学習に取り組む態度

文部科学省の「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、「学びに向かう力，人間性等」を評価するにあたっての基本構造を示している。その中で、観点別評価で見取ることができる部分である主体的に学習に取り組む態度と、観点別評価や評定にはなじまずこうした評価では示しきれないことから個人内評価で見取ることができる部分である「感性、思いやりなど」がある。主体的に学習に取り組む態度については、他の二つの観点に関わる児童・生徒の学習状況と照らし合わせながら学習や指導の改善を図ることが重要である。

本研究では、主体的に学習に取り組む態度に焦点をあて、振り返り活動での記録から数学科の授業の中で生徒の活動を見取り検証する。

(2) 主体的に学習に取り組む態度を構成する力

中央教育審議会の「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」では、主体的に学習に取り組む態度について、「『主体的な学び』の意義も踏まえつつ、子供たちが学びの見通しを持って、粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるという、主体的な学びの過程の実現に向かっているかどうかという観点から、学習内容に対する子供たちの関心・意欲・態度等を見取り、評価していくことが必要」としている。

本研究では、主体的に学習に取り組む態度を構成する力を「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って

1 横須賀市立久里浜中学校
研究分野(授業改善推進研究 数学)

問題に取り組む力」とし、その力を伸ばすことで主体的に学習に取り組む態度を養っていくものとする。

ア 振り返って次につなぐ力

本研究では「次につなぐ」ことを、学習を次の学習内容や単元にかかそうとすることとする。生徒は学習を振り返ることで、自身の学習状況を把握することができる。自らの学びを客観的に捉え、学習状況を見直したり、学習の改善をしたりすることで生徒の主体的な学びにつながっていく。この力を「振り返って次につなぐ力」とする。

イ 見通しを持って問題に取り組む力

本研究では「見通し」とは問題を解決するために考える過程(予想)とする。問題解決を行う場面では、解答を求めるだけでなく、解答の妥当性を検討することも大切である。したがって、解決の方法、順序を見直したり、それを検討したりするための力を「見通しを持って問題に取り組む力」とする。

ウ 粘り強く取り組む力

本研究では、粘り強く取り組む力を「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って問題に取り組む力」の二つの力に相互作用的に関わる力とする。よって、上記の二つの力を高めていく過程で「粘り強く取り組む力」も伸ばすことができると考える。

2 振り返り活動

本研究では、「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って問題に取り組む力」を伸ばしていくために振り返り活動に着目した。そこで生徒にとって学習状況が一枚にまとまり、生徒が学習状況を把握しやすいこと、授業者にとって見取りやすいなどの利点があることから一枚ポートフォリオを活用することとした。毎時間授業開始時と終了時に記述の時間をとる。事前に記述指導を行い、生徒が「理解の振り返り」と「過程の振り返り」ができるようにする。

(1) 理解の振り返り

生徒は授業で学んだことについて、分かったこと・分からなかったこと・疑問に思ったことを整理し、自身の学習状況を把握する。分からなかったこと・疑問に思ったことは次回の授業までに解決するように促す。次時の授業始めに実際にどのように学習の改善を行ったのかを色を変えて記入する。

本研究での学習の改善とは、①分からなかったことを次時の授業までに改善すること、②疑問を明確にし、解決しようとするものの二点を指す。

振り返りの記述で生徒から浮かび上がった疑問は学級全体で共有・解決していくことで、疑問を持つ際の視点が生徒それぞれに養われていく。この視点が、生徒が自ら問題解決に向かう力につながると考える。

(2) 過程の振り返り

生徒が問題を解くにあたって、授業者は見通しを持って問題を解決するよう指導する。見通しに基づいて生徒は問題を解き、生徒同士で見通しを検討し合うことで見通しの改善を行う。生徒にとって見通しを持つことや見通しを振り返ることは難しいことなので、検証授業の中で段階的に指導していく。

(3) 一枚ポートフォリオ

一枚ポートフォリオは、一枚のシートの中に学習前・中・後の学習履歴として記録されたもの、もしくはシートに記録された内容を含めたものを指す(堀 2006 p.8)。本研究では、特に①「理解」の振り返り記述と「過程」の振り返り記述、②単元のイメージ、③単元前後での振り返り記述の変容を見えるようにする、④学習した事柄を記入しそれらを矢印で結ぶ(知識の構造化)が全て一枚のシートにまとまることで、学びの記録を見ながら生徒は自身の学びを客観的に捉えることができると考えた。

3 研究仮説と検証方法

(1) 研究の仮説

本研究における仮説は次のとおりである。

「一枚ポートフォリオ」を活用した振り返り活動により「主体的に学習に取り組む態度」を構成する力を伸ばすことが、『学びに向かう力、人間性等』の涵養につながる。

(2) 検証方法(検証の視点)

研究の仮説に基づき、次の三つの視点で検証を行う。

ア 振り返って次につなぐ力について

理解の振り返りにより、生徒が自身の学習状況を把握し、学習の改善につなげているかどうかを見る。

イ 見通しを持って問題に取り組む力について

過程の振り返りにより、見通しを検討し、よりよい見通しへの改善につながっているかどうかを見る。

ウ 一枚ポートフォリオ(学びの地図)について

検証授業で活用する一枚ポートフォリオを作成し、授業での名称を「学びの地図」とした(第1図)(第2図)。図中の①~④は前述した一枚ポートフォリオの内容を指す(2(3)一枚ポートフォリオより)。学びの地図によって、生徒は自身の学習状況を把握することについて有効であるかどうかを見る。

裏面は、毎時間の振り返り活動を行う欄となっている(第1図)。生徒にとって学びの道標となるようになっており、振り返り活動を重ねていくことで、学習内容はポートフォリオ上にすべてまとまっていく。それによって、生徒は一枚ポートフォリオを見ればいつでも学習を振り返ることができるようになる。

また、生徒が自らの学習状況を把握するためのルーブリックを作成した(第1表)。生徒は、学びの地図に記した自分の記述をルーブリックに照らし合わせることで、自らの学習状況を把握することができる。

記述が苦手な生徒もいるため、振り返り活動時には個別に指導を行う。生徒との会話から記述につなげていくなどの支援の必要がある。

第1図 学びの地図(裏面)の一部

第2図 学びの地図(表面)

第1表 振り返りのためのルーブリック

	基準A 十分満足である	基準B おおむね満足である	基準C 支援・指導の手立て
学んだこと 理解したこと 「知識・技能」	「分からなかったこと」の疑問を感じた部分を書いている。また、解決するための行動をしている。	授業で「分かったこと」「分からなかったこと」をわけて書いている。	授業で「分かったこと」を書けていない。
見通し(答えまでの道筋の予測)がどうだったのかを記述する 「思考力・判断力・表現力等」	見通しを持ち、正しいかどうかの確認ができている。また、改善しようとしている。	見通しを持ち、取り組んだ。	見通しが持っていない。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

【実施期間】令和2年10月13日(火)～10月23日(金)

【対象生徒】所属校3学年3学級109名

【科目】数学3

【単元名】関数 $y=ax^2$

【授業時間】各学級6時間

第2表 単元計画(検証授業は太枠内6時間)

時間	学習内容
1	関数 $y=ax^2$

2	2乗に比例する関数
3・4	関数 $y=ax^2$ のグラフ
5・6	関数 $y=ax^2$ の値の変化
7	平均の速さ
8・9	関数 $y=ax^2$ の利用
10	既習事項の復習(確かめよう)
11～13	身の周りの関数
14～16	単元のまとめ

(2) 生徒の反応

ア 振り返って次につなぐ力について

第1時に行った振り返り活動についてのオリエンテーションでは、「なぜ振り返り活動をするのか、どのように振り返り内容を記述するのか」などを生徒に説明した。その成果もあり、多くの生徒が本研究の振り返り活動のねらいに沿った記述をしようと努力していた。一方で、生徒からは自分の分かったこと・分からなかったことが把握できていない旨の悩みもあった。筆者は「分かったことの判別ができていないのではないか」と推測し、第2時では授業の始めに学級全体へメモの方法を指導した。

問題を正解するまでの考え方が分かるならば「○」、分からないならば「×」を付ける。そうすることで振り返るまでに何が分かったことになっているかが一目で分かる。その後、生徒からは「○」「×」の付け方、理解できない式や言葉に線を引くなど、自分なりに工夫していく様子が顕著に見られ、その様子が記述にも表れていた。

イ 見通しを持って問題に取り組む力について

x の変域に0が含まれている場合と、いない場合についての y の変域に関する問題を設定した。生徒はグラフの概形を描くことで y の値の最大値・最小値から見通しを持ち、 y の変域を求めていった。 x の変域に0が含まれていない場合の問題は初出のため、様々な解答があった。4人班ごとに協働的な学びや見通しを検討し合うことで、生徒たちは正答にたどり着いた。振り返り記述には授業での様子が書かれているものがあった。

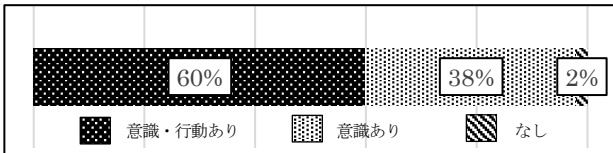
5 検証結果と考察

(1) 学びの地図の記述

検証結果を考察するために、「振り返って次につなぐ力」については、生徒それぞれの学習の改善につながることが確認できる記述内容をルーブリック(第1表)に当てはめて評価し、基準ごとに記述内容を分析した。「見通しを持って問題に取り組む力」については、過程の検討をしている様子が確認できる記述内容をルーブリックに当てはめ、見通しを持っていると考えられる記述がある生徒を抽出し、分析した。

ア 振り返って次につなぐ力について

具体的な学習の改善につながったことが確認できる記述が60%の生徒に認められた。学びの地図の記述から学習の改善をしようとする意識を38%の生徒から確認することができたが、具体的な行動に関する記述は確認できなかった。学習の改善につながる意識や行動を2%の生徒から見ることができなかった(第3図)。



第3図 学習の改善についての見取り結果(n=101)

(7) 生徒S(第1時の記述が基準C)の変容

生徒Sは第1時では、学びの地図の記述が見られなかった(第3表)。生徒Sは関数に関わる既習事項が定着していないため、分かったことが認識できず、記述する内容を見いだせずにいることが原因と筆者は推測した。そこで第2時以降、クラスメイトに教わる体制づくりを整え、振り返り活動の際には、板書を見ながら分かったことを口答で確認するなどの支援を継続した。第3時以降、学習の改善の意識につながる記述が見られ始めた。第4時での振り返りでは、生徒Sは分かったことと分からなかったことを自身の力で書くことができた。また、授業中に生徒Sがクラスメイトに教わりながら問題を解決しようとする姿が見られた。一枚ポートフォリオを活用した振り返り活動が、学習の改善につながり、生徒の主体的な学びが表れた例と考えられる。

第3表 生徒Sの学びの地図記述一覧表

第1時	(何も書かれていない)
第2時	むずかしかった 面積と比例の計算
第3時	まあまあ難しかった 復習が必要
第4時	yの表はーにしないことがわかった 放物線を綺麗にかくのがむずかしかった
第5時	ちがいをなるべくすぐりかいてできるようにしよう!

(i) 生徒T(第1時の記述が基準B)の変容

生徒Tは第1時では、学びの地図に分かったこと・分からなかったことが書かれていた(第4表)。第2時では関数関係を生徒同士で説明する活動を行ったが、生徒Tは解き方をうまく説明することができない様子が見られた。振り返り記述には、「他の人に説明するための知識や手順などのポイントの理解をより深め、確実にしたい」という考えが書かれていた。第3時以降、説明する活動を毎時間設定すると、生徒Tが積極的に活動する様子が見られた。第6時の記述には、「自分の課題を改善し自身の力を更に高めていきたい」と

いう考えが書かれていた。一枚ポートフォリオを活用した振り返り活動が、学習の改善につながり、生徒の主体的な学びが表れた例と考えられる。

第4表 生徒Tの学びの地図記述一覧表

第1時	反比例が思い出せなかった ④の関数について少しずつ分かってきた
第2時	手伝いに行こうと思った どう教えればよいか難しかった 説明できるようになりたい
第6時	説明すると自分にも身につく もっと説明できるようになりたい

(v) 生徒U(第1時の記述が基準A)の変容

生徒Uは第2時では、学びの地図への記述として分かったことを記述し、分からなかったことは特に記述がなかった(第5表)。また、「関数 $y=ax^2$ が比例する関数であるにも関わらず、問題からグラフが直線にはならないことに気づき、なぜ直線にならないのか」と疑問をもった。筆者は、疑問を学級全体に共有することがより多くの生徒にとって学習の改善につながると考え、第3時の始めに学級全体でこの疑問を共有した。正答は、今後の授業の中で明らかにしていく形で終え、筆者はその後の学習内容の中に疑問を解決していくため、ヒントを取り入れた授業を展開した。そのため、生徒Uは自身で既習事項から仮説を考え記述していた。疑問については、第6時に変化の割合を扱う際、疑問に立ち戻ることで解決につながった。一枚ポートフォリオを活用した振り返り活動が、学習の改善につながり、生徒の主体的な学びが表れた例と考えられる。

第5表 生徒Uの学びの地図記述一覧表

第2時	2乗に比例する関数は、比例しているのにグラフが直線にならなそうだったので疑問に思った
第3時	表にして考える 2乗に比例する関数は、反比例と同じで変化の割合が一定にならないから曲線?

イ 見通しを持って問題に取り組む力について

検証授業では、過程の振り返りに関わる記述が徐々に増えていくように、授業の中で見通しを持つことの指導を継続した。記述から過程を振り返る記述が78%の生徒から見られ、見通しを持って問題に取り組む意識を高めることにつながった(第6表)。

第6表 見通しに関する学びの地図記述例

生徒V	(整数でやり方を確認したので)分数や小数でも代入して答えを出してみたい 0は $y=ax^2$ のaの部分には入らないことを思い出した (下線は筆者。以下同様)
生徒W	xの変域は、 $2 \leq x \leq 6$ で0は含まれていないことに気づき、($0 \leq y \leq 9$ ではなく)

1 ≤ y ≤ 9 であると気づけた

ウ 学びの地図について

「分かったこと」の整理を98%の生徒ができていた。問題演習中に学びの地図を確認する様子が見られた。

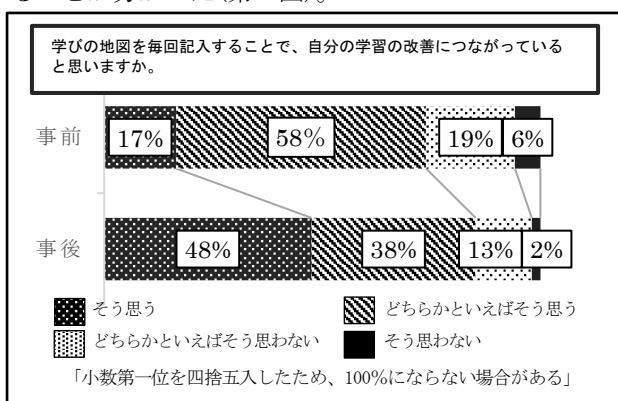
(2) 生徒アンケートの結果

対象の生徒に、検証の事前と事後にアンケート調査を行った。以下、その比較を示す。

ここでは「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」を肯定的な回答とする。

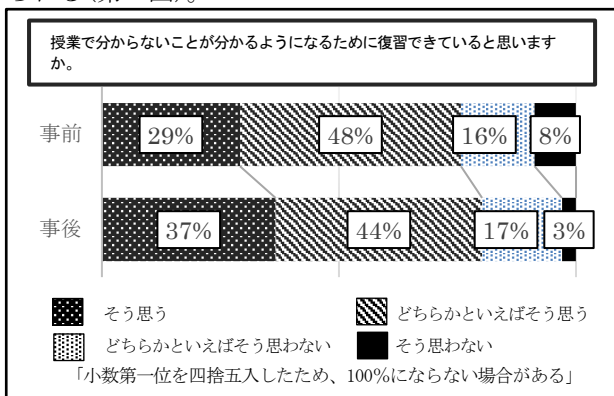
ア 振り返って次につなぐ力について

「記入することで、学習の改善につながっているか」について肯定的な回答が大きく増加した。生徒が自分で学習の改善をしていこうとする意識につながっていることが分かった(第4図)。



第4図 振り返って次につなぐ力に関するアンケート調査の結果 (n=101)

「復習できているか」について肯定的な回答が増加した。生徒が自分で学習の改善をしていこうとする意識が復習などの具体的な改善策に表れていると考えられる(第5図)。

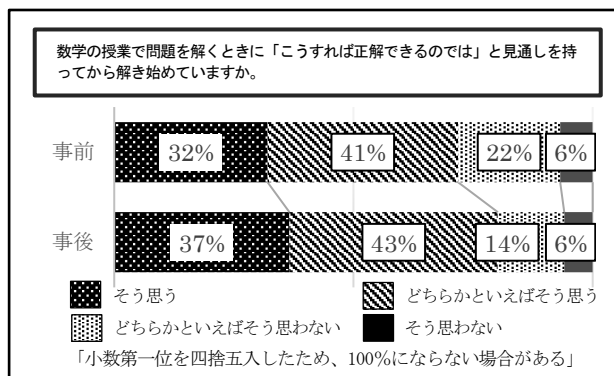


第5図 振り返って次につなぐ力に関するアンケート調査の結果 (n=101)

イ 見通しを持って問題に取り組む力について

「見通しを持ってから解き始めているか」について、肯定的な回答が増加した(第6図)。

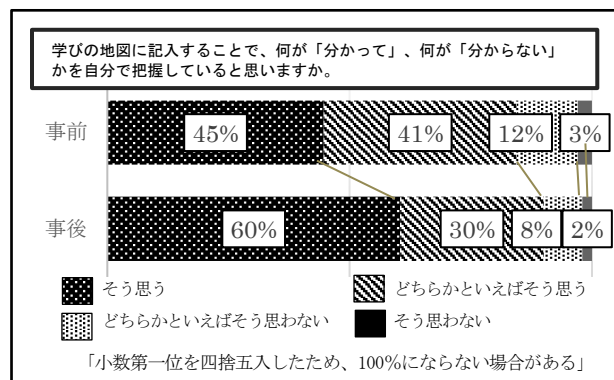
授業では生徒の記述を取り上げ、見通しに関する記述を促すことで、徐々に見通しを持つことへの意識につながっていったと考えられる。



第6図 見通しを持って問題に取り組む力に関するアンケート調査の結果 (n=101)

ウ 学びの地図について

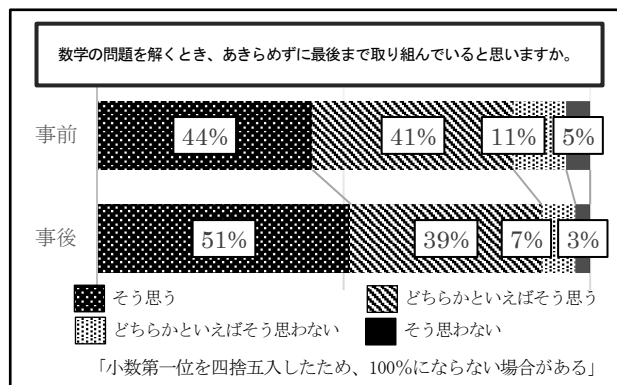
「学びの地図が理解の把握に役立つか」について、肯定的な回答が増加した。第1時では記述の際、活動の様子をよく観察し、必要に応じて個別指導を行った。生徒はスムーズに記入することができていた(第7図)。



第7図 学びの地図に関するアンケート調査の結果 (n=101)

エ 粘り強く取り組む力について

「粘り強く取り組めたか」について、肯定的な回答が増加した。「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って問題に取り組む力」を伸ばすことが結果として「粘り強く取り組む力」の育成につながっていったことが推察される(第8図)。



第8図 粘り強く取り組む力に関するアンケート調査の結果 (n=101)

研究のまとめ

1 研究の成果

一枚ポートフォリオを用いた振り返り活動を通して主体的に学習に取り組む態度を構成する力の育成を目指した。「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って問題に取り組む力」を伸ばすことで、「粘り強く取り組む力」も相互作用的に伸ばすことにつながった。三つの力が生徒の主体的な学びを促し、「学びに向かう力、人間性等」の涵養につながった。

2 研究の課題

学習の改善について具体的な行動につながらなかった生徒がいたことから、指導法に改善の余地があると考えた。検証では、38%の生徒から学習の改善をしようとする意識を学びの地図の記述から確認することができたが、学習の改善のための具体的な行動につながったと確認できる記述は見られなかった。自主学習をする習慣がついていないことの改善が伴えば、振り返り活動の効果はより高まると考えられる。

3 今後について

継続して検証が必要な事項が三点あると考える。

一点目は、記述が苦手な生徒への支援である。検証期間中でも記述についての改善傾向は見られたため、継続して支援を行うことで更に改善できると推測する。文章の記述に苦手意識を感じている生徒が存在しており、教科横断的な取組も必要である。

二点目は、生徒の疑問をいかした授業の展開である。学びの地図に書かれた生徒の疑問は、統合的・発展的な考え方によるものが多い。これらに焦点を当てた授業を展開することで、生徒は自分なりに解決するために考え、その方法を改善しようとする場面を検証授業で見ることができた。全てを取り上げることは難しいまでも今後とも生徒の疑問をいかした授業を模索し、「学びに向かう力、人間性等」の涵養につなげたい。

三点目は、他の二つの資質・能力の育成との結び付きである。知識及び技能については、生徒が学びの地図を活用することで、基礎的・基本的な内容が身に付いているかどうかを確認でき、そのことを補うきっかけになると考えられる。思考力・判断力・表現力等については、学びの地図の記入やそれを使った他の生徒との協働的な学びを行うことで育成につながっていくと考えられる。

おわりに

本研究では、「学びに向かう力、人間性等」を「数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り

強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度」と捉えた。目的は、主体的に学習に取り組む態度を構成する力のうち「振り返って次につなぐ力」「見通しを持って問題に取り組む力」に焦点をあて、これを伸ばしていくための研究を進めることである。そこで一枚ポートフォリオを活用して理解・過程の振り返りを効果的に行うための授業改善を行った。生徒は振り返り活動を通じて、学習の改善につなげ、見通しを持って問題に粘り強く取り組むようになっていった。本研究が主体的に学習に取り組む態度を含めた「学びに向かう力、人間性等」の涵養に有効であると考えられることができる。各教科での授業づくりにおいて、生徒の実態に合わせた振り返り活動を実践することで、「学びに向かう力、人間性等」の涵養につながることを期待する。

生徒の資質・能力を育むための授業改善に有効な方法として提案するとともに成果と課題を多くの先生方と共有し、今後の授業づくりにいかしていきたい。最後に、本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた横須賀市立久里浜中学校の皆様に深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説数学編』日本文教出版
中央教育審議会 2017 「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」 pp. 20-21

参考文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2020年12月14日取得)
文部科学省 2019 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/_icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf (2020年12月14日取得)
藤原大樹 大内広之 大矢周平 2016 「見通しと振り返りを重視した数学的活動の授業づくり」
<https://ten.tokyoshoseki.co.jp/contest/kyoiku/no31/fujiwara.pdf> (2020年12月14日取得)
堀哲夫 進藤聡彦 山梨県上野原市立巖中学校 2006 『一枚ポートフォリオ評価 中学校編』株式会社日本標準 p. 8

主体的に学習に取り組む児童を育てる理科の授業づくり

—仮説を設定し、検証する活動を通して—

加賀谷 元¹

「理科離れ」が指摘されているなか、児童が主体的に学習に取り組むためには、理科の面白さを感じさせたり、有用性を認識させたりすることが求められている。本研究では、児童の疑問を基に検証する問いをつくったり、思考を整理しながら根拠を表現したりできるようにして、仮説を立てて検証する指導の充実を図った。それにより、主体的に学習に取り組む児童を育てるのに有効な学習指導の在り方を探った。

はじめに

1990年代中頃から児童・生徒の「理科離れ」の実態が広く知られるようになった。この事態を解消すべく、文部科学省は科学好き、理科好きの児童・生徒を増やすために「科学技術・理科大好きプラン」を2002年から開始している(文部科学省 2003)。

しかし、小学生・中学生を対象とした、国際比較教育調査である国際数学・理科教育動向調査(TIMSS 2015)の質問紙の結果では、諸外国と比べて理科を学ぶことに対する関心・意欲や意義・有用性に対する肯定的な意識が、学年が上がると大きく低下する傾向があることが明らかになっている(文部科学省 2015)。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説理科編』(以下、『解説理科編』という)では、「生徒自身が観察、実験を中心とした探究の過程を通じて課題を解決したり、新たな課題を発見したりする経験を可能な限り増加させていくことが重要であり、このことが理科の面白さを感じたり、理科の有用性を認識したりすることにつながっていくと考えられる。」(文部科学省 2017 p. 7)とし、教育内容の見直しが求められている。

溝上は、主体的な学習のとらえ方として、課題依存(教材そのものがもつ楽しさ)型の主体的な学習だけではなく、自己調整(考えを深める楽しさや、深まった考えを次の学習や自分の生活にいかす楽しさ)型の主体的な学習を経験させることが学習の深まりにつながるとしている(溝上 2019)。

中学年の理科の学習内容は、「磁石」や「昆虫」等、題材そのものに児童が興味をもちやすいものが多い。一方、高学年になると「ものとりけ方」や「種子の発芽」等、目に見えない現象に関わる法則や原理の理解、条件制御の思考力が重要となり、その難解さから主体的な学習とはなりにくい現状がある。これらのことから、主体的に学習に取り組む児童を育てるためには、題材の魅力に頼った課題依存型の主体的な学習ではな

く、自己調整型の主体的な学習によって、自身で解決方法を考え、物事を明らかにする楽しさを味わう経験が必要であると考えた。

研究の目的

本研究の目的は、小学校の理科の授業において、主体的に学習に取り組む児童を育てるために、有効な学習指導の在り方を明らかにすることである。

研究の内容

1 主体的に学習に取り組む児童を育てる理科の授業づくり

(1) 理科離れの定義

理科離れという言葉は、それぞれの研究者が独自の解釈で用いている。本研究では広義として「科学技術全般に対する認識・態度の低下」、狭義としては「理科に対する関心の低下による、主体的に学習に取り組む姿の減少」と定義する。

(2) 理科離れの現状と要因

科学技術振興機構の小学校理科教育実態調査では、小学校の教師の約7割が、自身の理科の指導法についての知識・技能が「低い」または「やや低い」と回答している(科学技術振興機構国立教育政策研究所 2008)。また、ベネッセ教育総合研究所が行った調査では、力をいれて研究している教科として理科を選んだ教師は4.1%と、他教科と比べて低いことがわかっている(ベネッセ教育総合研究所 2007)。

理科は準備に時間がかかる上に、計画通りに授業が進まないことも多く、日々の忙しさのなかでの負担や自身の力不足を感じる教師が多いものと考えられる。

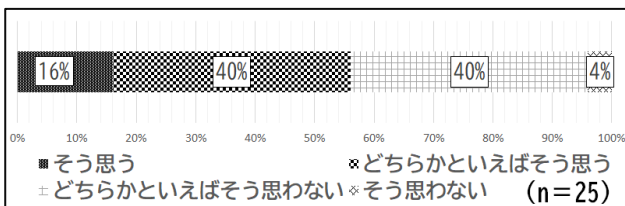
OECD生徒の学習到達度調査(PISA2015)では、「科学の楽しさ」「理科学習に対する道具的な動機付け」「理科学習者としての自己効力感」「科学に関連する活動」の四つの観点について2006年調査との経年比較が可能である。「科学の楽しさ」については、肯定的な回答が有意に減少しており、OECD平均を大

1 小田原市立報徳小学校
研究分野(授業改善推進研究 理科)

きく下回っている(国立教育政策研究所 2015)。また、長沼は「科学技術のブラックボックス化の影響もあり、自然物と人工物を区別できず、これらに関心を示さない、(中略)日常生活の中で理科への関心が補強されることがないため、学年が上がるにつれて、難解となっていく学習の中でかき消されていってしまう。」(長沼 2015)と述べ、技術革新を積極的に推進する我が国において、科学的な好奇心を育てる教育が必要であるとしている。

(3) 事前アンケートから

本研究テーマの検証授業の対象となる報徳小学校5年1組25名への事前アンケートでは、「身の周りの物や自然について『不思議だな』『おもしろいな』と思う。」という質問に対し、44%の児童が否定的な回答をしている(第1図)。



第1図 「身の周りの物や自然について『不思議だな』『おもしろいな』と思う」について

普段何気なく目にする自然現象が題材であった場合、科学的な好奇心が刺激されるような題材との出会い方を工夫する必要がある。

(4) 仮説を立てる

新学習指導要領小学校理科の目標にある、「見通しをもって」について、『解説理科編』では、「『見通しをもつ』とは、児童が自然に親しむことによって見いだした問題に対して、予想や仮説をもち、それらを基にして観察、実験などの解決の方法を発想することである。」(文部科学省 2018 p.14)としている。見いだした問題に対し、仮説をもち、検証する授業の流れは、教師が考えた実験をただやらされているのではなく、児童自身が切実な必要感をもって学習に取り組むことができ、主体的な学習になるのではないかと考えられる。そのためには、児童が「知りたい」「調べたい」と感じたことを基に、仮説が立てられるような問いをつくることや、理科の見方・考え方を働かせ、与えられたものではない「自分の仮説」を立てられるようにすることが重要であると考えられる。

2 研究の仮説

本研究は次のように仮説を立てて、検証を行った。

実験を中心とした理科の授業において、仮説を立てる指導を充実させることで、主体的に学習に取り組む児童を育てることができる。

3 研究の手立て

(1) 仮説につながる問いづくり

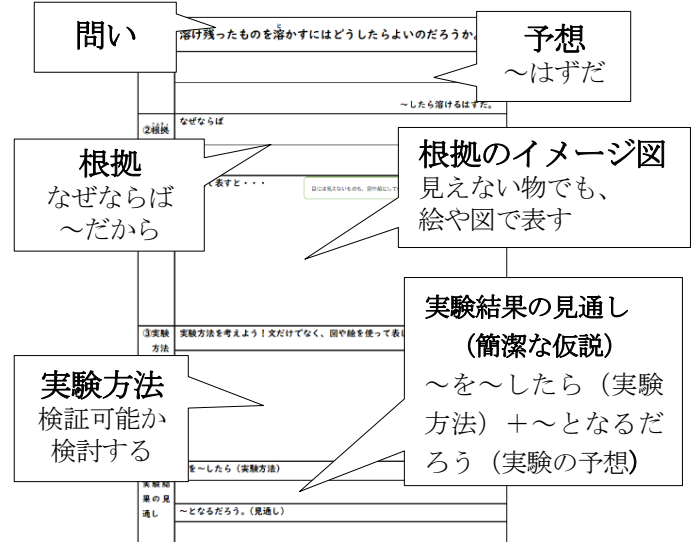
児童が主体的に実験に取り組めるように、次の二つを意識して問いづくりを行った。

- ア 児童の疑問を基に問いをつくる。
- イ 仮説が立てられるような問いをつくる。

(2) 仮説につながるワークシート

明確な根拠を基にした簡潔な仮説が立てられるように、次の二つを意識してワークシートを作成した(第2図)。

- ア 予想の根拠をイメージ図で明確にする。
- イ 検証可能な仮説を簡潔な一文にまとめる。



第2図 仮説につながるワークシート

4 検証方法

検証授業を実施し、次の2点から児童の変容を読み取り、研究の仮説を検証した。

(1) アンケート結果

単元の前後に児童を対象とした事前・事後アンケートを行い、選択式の項目における回答の割合の変容を考察した。『平成30年度 全国学力・学習状況調査』の「理科に関する状況」を参考にした項目を設けた。また、事後アンケートのみ、検証授業を行った単元に関する自作の項目と自由記述の欄を設けた。

(2) ワークシートの記述内容

ワークシートの記述内容から、児童の学習の様子を分析した。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

- 【対象児童】 所属校 第5学年1クラス(25名)
- 【科目】 理科
- 【単元】 もののとけ方
- 【授業時間】 45分×12回
- 【単元目標】

ものが水に溶ける量や様子に着目して、水の温度や量などの条件を制御しながら、ものの溶け方の規則性を調べる活動を通して、それらについての理解を図り、

観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主に予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

第1表 単元指導計画（全12時間）

時間	学習内容
1・2	試しの実験から問いづくり
3～5	活動①「とけた食塩はどこにいったのだろうか。」
6～8	活動②「とけ残ったものをとくすにはどうしたらよいのだろうか。」
9・10	活動③「とけたものはどうやったら取り出せるのだろうか。」
11・12	活動④ 個人実験 単元のまとめ

第2表 手立てと関連する時間の詳細(本時の主発問を【 】で、児童の主な学習活動を○で示した。)

第1時	ねらい 試しの実験を通して、「もののとけ方」について問いを見いださせる。
	【問いの材料を集めよう。】 ○食塩やミョウバンが50mLの水に溶けるのか、5gずつ増やしながらかす。 ○色々なものを水に溶かして観察し、水溶液の定義を知る。 ○6つの問いの視点でワークシートに考えを記入する。 ①ふしぎなこと ②おどろいたこと ③気になること ④おもしろかったこと ⑤わかったこと ⑥調べたいこと
第2時	ねらい 「もののとけ方」について問いを見いださせる。
	【問いの材料から、問いをつくらう。】 ○視点ごとに発表し、関連のあるものをまとめて問いにしていく。 「とけた食塩はどこにいったのだろうか。」 「とけ残ったものをとくすにはどうしたらよいのだろうか。」 「とけたものを取り出すにはどうしたらよいのだろうか。」
第6時	ねらい 溶け残った食塩とミョウバンを溶かす方法について、予想とその根拠を考えさせる。
	【とけ残ったものをとくすにはどうしたらよいかを考えよう。】 ○試しの実験の様子を映像で見る。 ○予想、根拠、実験方法を考える。実験の見通しを考える。 ○考えた仮説を発表し、共有する。
第7・8時	ねらい 仮説に合った実験方法を考え、検証させる。
	【とけ残ったものをとくすにはどうしたらよいか、実験をして調べよう。】 ○似ている仮説の人同士でグループになり、個人で考えた実験方法をもとに実験方法を再検討する。必要な実験道具を用意する。 ○計画に沿って実験をする。新たな疑問⇒追加実験をする。 ○実験結果と考察を報告する。 ○明らかになったことを整理し、問いに対する結論をまとめる。

(2) 単元の構想

検証授業における単元の目標を「予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を養うことができるようにする」とした。この目標を達成するために、児童の疑問を基にして問いづくりを行ったり、ワークシートで思考を整理しながら仮説を立てたりした。また、実験後に生まれた新たな疑問や、やり直したい実験があった場合、追加実験を時間の許す限り行うようにした。

ア 第1時～第2時(問いづくり)

この単元では、教科書の流れに沿って実験や学習を

進めるのではなく、児童の疑問から問いをつくることを説明した。普段の生活経験から、問いになりそうな疑問を出し合っても、児童の生活経験には差があり、全員が共感できるような問いをつくるのは難しい。そこで、子どもたちの科学的な好奇心を刺激し、問いづくりの話し合いの足場となる共通体験が必要だと考え、試しの実験を行った(第3表)。

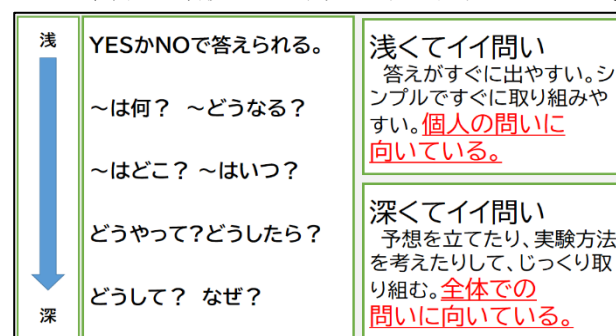
第3表 試しの実験

	実験内容
実験①	食塩とミョウバンを、それぞれ50mLの水に5gずつ溶かしていく。
実験②	食塩、ミョウバン、絵の具、小麦粉、泥を溶かして様子を観察する。

実験中に気付いたことを書き込むワークシートを配付し、その都度記入できるようにした。

実験①では、5gずつ溶かし切る活動の流れによって、溶け残った食塩を「何とかして全部溶かしたい」という気持ちになるようにした。実験①の活動によって、「物が水に溶けても、水と物とを合わせた重さは変わらないこと」「物が水に溶ける量には、限度があること」「物が水に溶ける量は水の温度や量、溶ける物によって違うこと」「この性質を利用して溶けている物を取り出すことができること」の四つの指導事項につながる疑問をもたせることができた。実験②では、水が色々な物を溶かし、濁ったままだったり、時間がたつと沈殿したりする様子を観察し、水溶液の定義を確認した。

第2時は、ワークシートを利用して問いづくりを行った。個人で見いだした問いを出し合い、分類整理した。仮説を立てて取り組める「全体での問い」を、第3図に示した視点を基に、三つ設定した(第4表)。三つの問いに含まれなかったものは、「個人での問い」として、単元の最後の2時間で実験を行うものとした。



第3図 問いづくりの視点

第4表 全体での問いと関連する指導事項

全体での問い	関連する指導事項
とけた食塩はどこにいったのだろうか。	・物が水に溶けても、水と物とを合わせた重さは変わらないこと。
とけ残ったものをとくすにはどうしたらよいのだろうか。	・物が水に溶ける量には、限度があること。

	・物が水に溶ける量は水の温度や量、溶ける物によって違うこと。
とけたものはどうやったら取り出せるのだろうか。	・溶けている物を取り出すことができること。

イ 第6時(仮説を立てる)

試しの実験を行った場面の映像を見せ、食塩やミョウバンを少量の水に溶かし切る実験について想起できるようにした。その後、理科の見方・考え方を働かせ仮説が立てられるように工夫したワークシートを使い、予想と根拠、実験方法、実験の見通しを記入した。

ウ 第7・8時(実験をする)

第6時に記入したワークシートの内容を確認し、似ている仮説を立てていた児童同士でグループをつかった。その後実験方法をグループで相談して決め、実験を行った。実験後、新たな疑問や、やり直したい実験があった場合は追加実験を行った。実験の結果と考察は各グループが黒板にまとめるようにした。その上で、各グループで実験結果や考察を発表し、問いに対して明らかになったことを話し合いでまとめた。

6 研究の手立てにおける結果の分析と考察

(1) 仮説につながる問いづくり

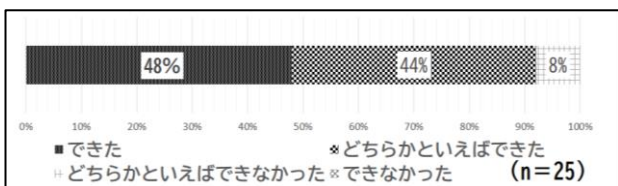
検証授業後に行った事後アンケートの自由記述には、次のような記述が見られた。

- ・同じ問いなのに、ほかのグループがちがう実験をして結果を報告するので、実験結果の報告やまとめが楽しかった。
- ・実験の予想や方法を考え、色々な結果が出て楽しかった。色々なことが分かった。
- ・問いに対して、それぞれがちがうやり方で確かめ、色々な結果が知れて面白かった。

クラスの全員が同じ実験をして、同じ実験結果を求めるのではなく、それぞれのグループが自分の仮説を基に様々な実験を行い、結果と考察を報告して共有した。一つの問いに対して、様々な方向から迫っていく多面的な考え方ができた。

(2) 仮説につながるワークシート

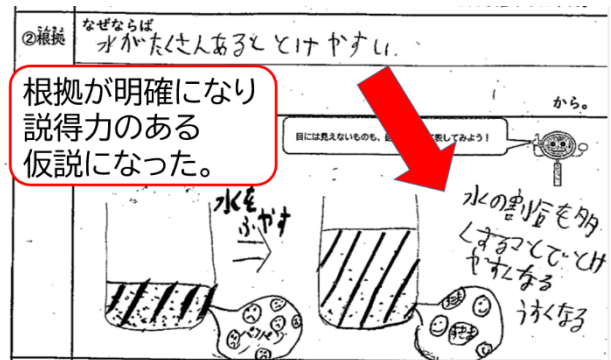
事後アンケート調査では、仮説を立てる場面について、肯定的な回答をした児童が92%いた。授業後のワークシートを確認すると、全員が検証可能な仮説を書き込んでおり、自分の仮説をもった状態で実験ができていた(第4図)。



第4図 問題を解決するために、自分なりの予想を立てることができたかについて

ア 仮説の根拠がより明確で説得力のあるものに

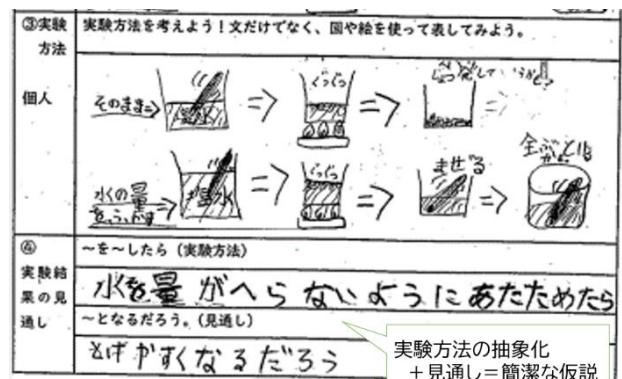
児童Aは「とけ残ったものをとくすにはどうしたらよいのだろうか。」という問いに対し、「水を増やせばとける」と予想した。初めは根拠を書く場所に「水がたくさんあるととけやすい」という一文のみだった。その後、根拠のイメージを図に表すと、「目には見えないが、水溶液の中には食塩が小さな粒のように存在し、『パンパン』であった状態が、水を加えることによって『すきま』が生まれ、溶ける余地ができる」というイメージを表すことができた(第5図)。ワークシートにより、「粒子領域」の理科の見方である「質的・実体的な見方」が働いていることがわかる。ワークシートを使ったことで、理科の見方・考え方を働かせ、より明確で説得力のある根拠をもつことができた。



第5図 児童A ワークシート記入内容

イ 実験の見通し＝簡潔な仮説に

児童Bは溶け残った食塩を溶かすために、「水溶液を温めるととけるだろう」と仮説を立てた。また、「水溶液を温めることで水が蒸発すると、とけるどころか食塩が出てきてしてしまうのではないか」とも考えていた。「実験の見通し」を記入する場所で、自分がこの実験で確かめたいことは「水の量が減らないように温める」ことだと表現し、自身が確かめたいと考えていることが明確になった(第6図)。



第6図 児童B ワークシート記入内容

実験方法をグループで話し合う場面で、仮説に合わせて個人で考えた実験方法の図の中に、温めたときに蒸発して減る分の水を、先に増やしておくという内容の記述があり、仮説に対して実験方法が合っていないのではないかと他の児童に指摘された。「減った分の水を補充すること」よりも「水の量が減らないように

温度を調整し、沸騰させないようにすること」が自分達の仮説に合った実験方法だと考え、改良した方法で実験を行った。

実験方法を「～を～したら」の一文に抽象化することで自分がどのような仮説を立て、どのように調べようとしているのかを簡潔な仮説の形にまとめることができた。結果、児童は常に自分の仮説を意識して、実験方法を見直しながらか実験に臨むことができていた。

7 検証結果の考察

(1) 理科の学び方を身に付ける

授業後の振り返りでは次のような記述があった。

- ・前の自分よりも成長した気がする。根拠をもとに予想できたり、実験方法を自分で考えたりできるようになった。
- ・自分の力で予想をして実験方法を考え、実際に実験を行ってみて謎が解けたことがうれしかった。
- ・実験方法を考えて、その実験をすることが楽しくなった。実験結果が予想と違っていても、悪いことではないということが改めてわかった。

このことから、理科の見方・考え方を働かせて仮説や実験方法を考えるワークシートは、理科の学び方を身に付ける上で、効果があったと考えられる。

(2) 主体的に学習に取り組むことができたか

事後アンケートの自由記述には、次のような記述が見られた。

- ・自分が不思議だと思ったことがわかるとすごく楽しくてわくわくした。
- ・自分の考えをワークシートに書いて実験すればするほど疑問が出てきて、興味深くなった。
- ・予想して実験して…の繰り返し積み重ねるほど、答えが見つかった時に達成感も大きくなって楽しかった。

児童の疑問に基づいた問いづくりや追加実験の流れは、学習に対する児童の意欲向上につながったと考えられる。また、一つの問いに対して、何度も仮説を立て直し、粘り強く学習に取り組む、主体的な学習態度が見られた。

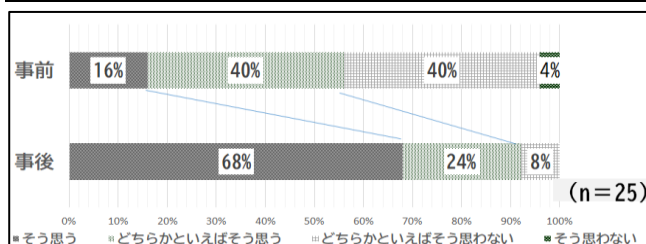
(3) 科学的な好奇心を育てる

事後アンケート結果をみると、「身の周りの物や自然について『不思議だな』『おもしろいな』と思う」という質問に対して肯定的な回答をした児童の割合が増加した(第7図)。

また事後アンケートの自由記述には次のような記述が見られた。

- ・「とけるとはどういうことなのか。どうすればとけるのか。」ということはこれまで考えたことがなかったし、とけるということはどういうことなのかよくわかっていなかったことに気が付いた。

- ・なんとなく当たり前だと思っていたことが、確かめてみたら違っていた。今回の勉強はその連続で実験が楽しみだった。
- ・実験をしているうちに、そもそも水自体が何なのか、不思議に思うようになった。



第7図 身の周りの物や自然について「不思議だな」「おもしろいな」と思うかについて(事前事後比較)

「ものが水に溶ける」という、身近な自然現象を、科学的な視点で捉え直すことによって、科学的な好奇心を育てることにつながったと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 成果

自ら見いだした問いに対して、自分で発想した仮説、実験方法によって検証する活動は、児童自身の活動としての認識をもち、主体的な問題解決の活動となることがわかった。

様々な仮説が立てられる「全体での問い」をつくったことにより、それぞれのグループが自分達の仮説を基に実験を行うことになった。結果、一つひとつの実験が「自分の実験」という意識を生み、主体的な学習態度に結びついた。また、まとめの場面では、様々な実験結果と考察を共有することで、一つの問いに対して様々な方向から迫っていく多面的な考え方ができた。

理科の見方・考え方を働かせながら予想や根拠、実験方法を考えるワークシートを使ったことで、仮説に対して明確で説得力のある根拠をもつことができた。また、実験方法を「～を～したら」の一文にまとめることで、自分がどのような仮説を立てて、どのように調べようとしているのかを、簡潔な一文にまとめることができた。結果、児童は常に自分の仮説を意識して、実験に臨むことができていた。

(2) 課題

全員が同じ実験をして同じ実験結果が出るのではなく、様々な実験を行い、その結果が出るため、まとめの時に何が明らかになったのかが分かりにくかったという児童がいた。理科の考え方である「多面的に考える」に関係することであるため、板書計画を工夫し、

共通点や矛盾点を見つける力を育成していく必要性を感じた。

グループでの追加実験に対して、意欲的に取り組む児童がいる一方で、途中から追加実験についていけなくなり、グループとして何を確かめるためにこの実験をやっているのかの見通しがもてなくなっている児童がいた。教師が学習の状況を整理し、児童が落ち着いて考えられる場面を作る必要があった。

2 今後の展望

評価の観点が3観点となり、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について注目されている。「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、妥当性や信頼性に裏打ちされた評価方法を定着させ、説明可能なものにしていく必要がある。中央教育審議会の報告では「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、「知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意味的な側面を評価することが重要である。」(中央教育審議会 2019)とされている。本研究の課題として挙げた「追加実験に対して意欲的に取り組む児童がいる一方、見通しがもてなくなっている児童もいた」という場面は、「主体的に学習に取り組む態度」を評価できる場面と捉えることができる。研究の次の段階として、「主体的に学習に取り組む態度」について、妥当性や信頼性に裏打ちされた評価方法と支援の在り方を研究していく必要があると考える。

主体的に学習に取り組む児童を育成するには、単元全体を見通して、単元目標を達成した児童の具体的な姿を設定する必要がある。主体的に学ぶということは、児童が単元の目標を逸脱してまでも、思いのままに学ぶということではない。児童の思考の流れに沿いつつ、単元目標を達成する道りを見つけ、その流れをつくる事が大切である。

おわりに

本研究の実践を通して、主体的な学習につながるいくつかの具体的な手立てが分かった。主体的に学習に取り組む児童をより一層育て、「理科離れ」を防ぐための授業改善に有効な方法として提案するとともに、今回の成果と課題を多くの教師で共有し、今後の授業づくりにいかしていきたい。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力いただいた小田原市立報徳小学校の校長をはじめ、教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 2019 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf(2020年12月15日取得)
p. 10
- 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 理科編』東洋館出版社
- 長沼祥太郎 2015 「理科離れの動向に関する一考察—実態および原因に焦点を当てて—」(日本科学教育学会『科学教育研究』第39巻2号)p. 121

参考文献

- 科学技術振興機構国立教育政策研究所 2008 「平成20年度小学校理科教育実態調査」集計結果(速報)について
<https://www.jst.go.jp/pr/announce/20081120/besshi.html> (2020年12月15日取得)
- 国立教育政策研究所 2016 「OECD生徒の学習到達度調査～2015年国際調査補足資料～(生徒の科学に対する態度・理科の学習環境)」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/06_supple.pdf (2020年12月15日取得)pp. 5-7
- ベネッセ教育総合研究所 2007 「第4回学習指導基本調査報告書」
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/hon/pdf/data00_0.pdf (2020年12月15日取得)
- 文部科学省 2003 「科学技術・理科大好きプランの主な施策」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/siryu/attach/1335656.htm (2020年12月15日取得)
- 文部科学省 2015 「国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2015)のポイント」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1379931_1_1_1.pdf (2020年6月2日取得)
- 樋口万太郎 2020 『子どもの問いからはじまる授業！6つのステップですぐ取り組める！』学陽書房
- 溝上慎一 2019 「主体的な学習とは—そもそも論から『主体的・対話的で深い学び』まで— v2.1」
[http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentic\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentic).html) (2020年12月15日取得)

資料から情報を効果的に調べまとめる 技能を育む授業の実践

— 歴史的な見方・考え方を働かせた資料の読み取りと多面的・多角的な考察に着目して —

相原 慶二¹

中学校学習指導要領(平成29年告示)によると、社会科では諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにすることが求められている。本研究では、歴史的な見方・考え方を働かせた資料の読み取りと多面的・多角的な考察に着目して、資料から読み取った情報を周囲の人と共有し、気づきを得ることで、情報を効果的に調べまとめる技能が育まれたかどうかを検証した。

はじめに

OECD生徒の学習到達度調査(PISA)によると、近年読解力の低下が指摘されている。特に、2018年調査では、2009年調査結果と比較して、「情報を探し出す」能力や「評価し、熟考する」能力の平均得点が低下している。また、2018年調査の「読解力の調査結果の分析」には、「読解力の自由記述形式の問題において(中略)自分の考えを他者に伝わるように記述できず、問題文からの語句の引用のみで説明が不十分な解答となるなどの傾向が見られる。」(国立教育政策研究所2019)と示されている。

所属校では、授業の様子やテストの結果から、生徒が資料を適切に読み取ったり、読み取った内容を文章にまとめたりすることに課題があると考えている。

本研究は、生徒が資料から情報を効果的に調べまとめる技能を育むために、「中学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省 2018)で求められている社会的な見方・考え方と多面的・多角的な考察に着目して研究を進めた。

地理的分野や公民的分野と比べ、歴史的分野では様々な解釈ができる資料が多く、生徒の多様な意見を引き出しやすいと考えた。そのため、歴史的分野の学習において、歴史的な見方・考え方を働かせて資料を読み取ったり、多面的・多角的な考察を取り入れたりすることで資料から情報を効果的に調べまとめる技能を育むことについて検証を行った。

研究の目的

本研究では、歴史的な見方・考え方を働かせた資料の読み取りと多面的・多角的な考察に着目して、資料

から情報を効果的に調べまとめる技能の育成を図ることを目的とする。

研究の内容

1 「効果的に調べまとめる」の定義

『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』(以下、『解説』という)の歴史的分野(1)目標には、「情報を効果的に調べまとめる技能とは、(中略)情報を収集する技能、収集した情報を社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて読み取る技能、読み取った情報を課題の解決に向けてまとめる技能を意味している。(中略)資料を選択して有効に活用することで、社会的事象を一面的に捉えるのではなく、様々な角度から捉えることが可能となる。」(文部科学省 2018 p.84)とある。

このことから、本研究において「効果的に調べまとめる」とは、諸資料から様々な情報を「選択する」「読み取る」「まとめる」ことと定義する。

2 研究の柱

(1) 歴史的な見方・考え方を働かせた資料の読み取り

『解説』によると、歴史的な見方・考え方とは「『社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること』」(文部科学省 2018 p.83)としている。

第1表 考えられる追究の視点例(ローマ数字は筆者)

I 年代の基本に関わる視点
時期、年代、時代区分など
II 諸事象の推移や変化に関わる視点
変化、発展、時代の転換など
III 諸事象の特色に関わる視点
相違、共通性、時代の特色など
IV 事象相互の関連に関わる視点
背景、原因、結果、影響など

1 秦野市立本町中学校
研究分野(授業改善推進研究 社会)

「社会的な見方・考え方(追究の視点や方法)の例」(文部科学省 2016)の歴史的分野に、考えられる追究の視点例(以下、「視点」という)が第1表のように示されている。これらの「視点」を基に、資料の読み取りやまとめができるように工夫したワークシートを作成して検証授業を行った。

(2) 多面的・多角的な考察

『解説』では、「多面的・多角的に考察…する力については、社会的事象個々の仕組みや働きを把握することにとどまらず、(中略)、様々な側面、角度から捉えることのできる力を示している。このうちの『多面的・多角的に考察』するとは、学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ『多面性』と、社会的事象を様々な角度から捉える『多角性』とを踏まえて考察することを意味している。」(文部科学省 2018 p.26)とある。

これを踏まえて本研究では、ワークシートを班の生徒同士で回覧して、意見の交換や共有をしたり、任意の立場を選んで、別の角度から考察したりすることによって多面的・多角的に考えたりすることで、さらに学習を深めていくことができると考えた。

3 研究仮説

前述のことから、本研究の仮説は次のとおりである。

歴史的な見方・考え方を働かせて資料から情報を読み取り、生徒同士でお互いの気付きを共有し、多面的・多角的に考察することで、資料を効果的に調べまとめる技能を育むことができるようになる。

4 検証方法

次の3点により仮説の妥当性を検証した。

(1) 資料読み取りテスト(事前・事後)

教科書の資料を基に歴史的事象を正しく説明している文を選ぶ問題や、資料からどのような情報が読み取れるかを選択肢から選ぶ問題などを作成した(第1図)。

1 A~Fの資料を読み取り、正しい内容を表しているものを次の<説明文>1~5から2つ選び、番号で教えてください。

<説明文>

- 1、人類はアフリカで生まれ、猿人→原人→旧人→新人の順に進化し、アメリカ大陸以外の各地に広まった。
- 2、氷期の頃は、現在の中国や朝鮮半島は日本と地続きであり、オオツノジカなどの動物は中国や朝鮮半島と日本(北海道を除く)を行き来していたと考えられる。
- 3、人類は原人に進化すると石を打ち欠いて作った道具(打製石器)を使い始め、木をけずったり、土を掘ったり、ナイフとしてものを切ったりするのに使った。
- 4、猿人は生活する上で道具を全く用いなかった。
- 5、猿人は打製石器を使用したか、言葉や火を用いることはできなかった。

第1図 資料読み取りテストの問題(一部抜粋)

事前テストは検証授業開始の約1か月前、事後テストは検証授業最終日に実施した。実施時間は15分間で、

10問10点満点で実施し、事前テストと事後テストの結果から、資料を読み取る技能の変化を調査した。

なお、事後テストを事前テストと同一の問題で実施したため、事前テスト後に答え合わせは行っていない。

(2) アンケート(事前・事後)

検証授業を実施した2学級の生徒を対象にアンケートを実施し、資料を選択したり、読み取ったり、読み取った情報をまとめたりすることについての意識の変容を見取った(第2表)。

第2表 事前・事後アンケート項目(一部抜粋)

質問項目 < >内は事後
①あなたは、文章や資料から必要な情報を選ぶことに自信がある<自信が付いた>。
②あなたは、文章や資料から必要な情報を読み取ることに自信がある<自信が付いた>。
③あなたは、文章や資料から必要な情報を文章にまとめることに自信がある<自信が付いた>。
<④自分が当事者の立場に立って考えることで、実感をもって書きやすくなった。>

なお、事前アンケートと事後アンケートでは項目が異なっており、事後アンケートは、検証授業を受けて意識がどのように変容したかを問う項目を追加した。

(3) ワークシート

生徒が、歴史的な見方・考え方を働かせて資料から情報を読み取ったり、多面的・多角的に考察したりすることで、資料を効果的に調べまとめることができるように、第1表の「視点」に基づいて、それらの「視点」を選んで読み取りができるように工夫した。後半は、読み取った情報を基に「本時の問い」についてまとめる構成とした。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

- 実施期間 令和2年10月6日(火)~10月20日(火)
- 対象生徒 所属校第2学年2学級(A組、B組とする。)、各40名
- 分野 歴史的分野
- 単元 江戸幕府の成立と進展
- 授業時数 7時間

(2) 問いの設定及び各時間の授業内容

検証授業を行う際には、「単元を貫く問い」と「本時の問い」を設定し、ワークシート1~5を活用して授業を進めた(第3表)。また、ワークシートを用いた生徒の学習活動の流れを示したものが第4表及び第5表である。いずれの活動においても、第1表の「視点」を意識しながら取り組むように指導した。

第3表 「単元を貫く問い」と「本時の問い」

「単元を貫く問い」	
なぜ江戸幕府は、長い間政治の権力を保てたのだろうか？	
時間	上段：小単元名 下段：「本時の問い」
第1時、第2時	江戸幕府の成立と大名統制
ワークシート1	江戸幕府はどのように全国の大名を支配したのだろうか？
第3時	身分制度の確立と農村のようす
ワークシート2	江戸幕府はどのように民衆を支配したのだろうか？
第4時、第5時	貿易奨励から鎖国へ
ワークシート3	江戸幕府の外交・貿易政策はどのように変化していったのだろうか？
第6時	外国や周辺地域との関係
ワークシート4	江戸時代の日本は、外国や周辺の地域とどのような交流をしていたのだろうか？
第7時	(「単元を貫く問い」のまとめ、事後テスト、事後アンケートの実施)
ワークシート5	(なぜ江戸幕府は、長い間政治の権力を保てたのだろうか？)

第4表 ワークシート1、3の学習活動の流れ

活動の手順	生徒の学習活動	指導上の留意点
1	本時の問いに答えるための資料を選択する。	歴史的な見方・考え方を基にするように適宜声を掛ける
2	選択した資料のそれぞれから分かる情報を読み取る。	
3	書き出した文同士を組み合わせさせた文を作る。	
4	ワークシートを班の生徒同士で回覧し、共有する。	
5	4で得た気付きを基に、3で作った文を改良する。	
6	5で作った文を基に本時の問いに答え、まとめる。	
7	本時の問いについて、任意の立場を選び、多面的・多角的に考察して追究する。	

第5表 ワークシート2、4の学習活動の流れ

活動の手順	生徒の学習活動	指導上の留意点
8	提示された四つの資料のそれぞれから読み取れること、読み取った情報がどの「視点」にあてはまるかを選ぶ。	歴史的な見方・考え方を基にするように適宜声を掛ける
9	8で作った文を基に本時の問いに答え、まとめる。	

第1時では、「単元を貫く問い」を提示し、毎時間の授業でこの問いを意識しながら授業に取り組むことを確認した。その後、「本時の問い」を示し、本時の学習内容に関係する資料と、本時の学習に関係しないものを合わせて八つ、教科書から抜粋して提示した。生徒は提示された資料から、本時の問いに答えるため

に必要なものを選択し、読み取った情報をワークシートに記入した(第2図及び第3図)。その後、読み取った情報を組み合わせることで、「本時の問い」に関わる歴史的な事象(幕府の政策の内容やそれによる社会の変化の様子等)を説明する文を作った(第4図)。

B	④ 大名たちの領地を没収している。
	⑤
	⑥

第2図 資料から読み取った情報の記述例1 (アルファベットは選択した資料の記号)

G	⑬ 毎年四月に大名は江戸に参勤する。
	⑭
	⑮

第3図 資料から読み取った情報の記述例2 (アルファベットは選択した資料の記号)

組み合わせのために選択した資料番号 ①-⑮	組み合わせさせた文	視点の記号
④⑬	毎年四月に江戸に参勤させて、守りながら、た大名は持っている領地を没収などの処分を与えている。	IV

第4図 資料から読み取った情報を組み合わせさせた記述例

第2時では、第1時で記入したワークシートを班の生徒同士で回覧、共有し、そこで得た気付きを基に、各自が作った文を改良した。さらに、それを基に「本時の問い」に対する自分なりの答えを文章でまとめ、発表した。最後に、幕府・大名・その他(民衆等)の中から任意の立場を選び、幕府の大名統制に対して感じることをそれぞれの立場から想像して書くことで、多面的・多角的な考察を行った。

第3時では、第1時、第2時において、生徒から「『視点』を意識した読み取りが難しい」という意見が出たことを踏まえて、ワークシートの形式を変えて「視点」を意識した読み取りに焦点を当てた。四つの資料を提示し、それらから読み取ったことがそれぞれの「視点」に当てはまるかを繰り返し考えさせた。資料数を減らし、選択する過程を省略することで、「視点」を意識した読み取りを重点的に行えるようにした。(第5図)

視点の記号 (I~IV)	資料D
選んだ視点について読み取れること	
I	寛永20(1643)年末3月にできた。
IV	寛永のころに、農民が土地を売って没収するのを防ぐとしていた。

第5図 「視点」を意識した読み取りに焦点を当てたワークシートの記述例

第4時、第5時は、第3時の学習を踏まえて、生徒が「視点」を意識した読み取りを行うことができるようになってきたため、授業の流れ及びワークシートの構成を第1時、第2時と同じに戻し、複数の資料から生徒が自ら選択して情報をまとめるようにした。

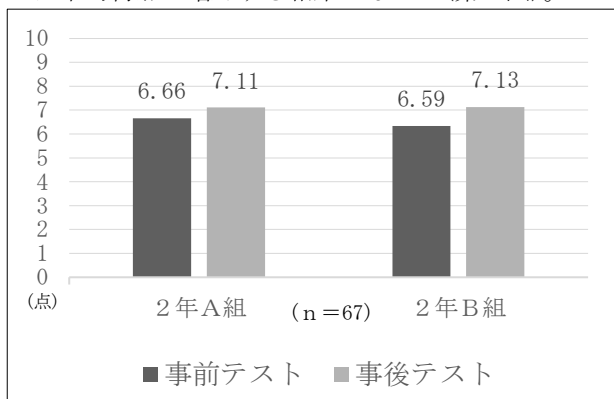
第6時では、これまでの取組をいかして、1時間で資料を読み取って、本時の問いについてまとめる授業展開とした。

第7時では、それまでの授業で使用した4枚のワークシートを参考にして、「単元を貫く問い」についての自分の考えをワークシートにまとめる活動を行った。

6 検証結果

(1) 資料読み取りテスト(事前・事後)

資料読み取りテストは、どちらの学級も事後テストでは平均得点が増加する結果となった(第6図)。



第6図 資料読み取りテスト(事前・事後)の結果

また、生徒一人ひとりのテスト結果の変化を分析すると、事後テストでは32人(47.8%)の生徒に得点の増加が見られることが分かった(第6表)。

第6表 事後テストにおける得点の増減幅

増減	n=67人
+5点	1人(1.5%)
+4点	2人(3.0%)
+3点	3人(4.5%)
+2点	6人(9.0%)
+1点	20人(29.9%)
0点	22人(32.8%)
-1点	8人(11.9%)
-2点	3人(4.5%)
-3点	1人(1.5%)
-4点	1人(1.5%)
小数第2位を四捨五入したため、100%にならない。	

(2) アンケート(事前・事後)

事前・事後アンケート結果によると、項目①～③のいずれの質問も、事前に比べ肯定的回答(「とてもそう思う」、「そう思う」)の数が大幅に増加した(第7表)。

また、事後アンケート項目④でも、9割以上の生徒が肯定的回答をしている。

第7表 事前・事後アンケート結果

質問項目 < >内は事後	肯定的回答	
	事前 (n=71)	事後 (n=70)
①あなたは、文章や資料から必要な情報を選ぶことに自信がある<自信が付いた>。	37 (52.1%)	61 (87.1%)
②あなたは、文章や資料から必要な情報を読み取ることに自信がある<自信が付いた>。	30 (42.3%)	60 (85.7%)
③あなたは、文章や資料から必要な情報を文章にまとめることに自信がある<自信が付いた>。	17 (23.9%)	56 (80%)
<④自分が当事者の立場に立って考えることで、実感を持って書きやすくなった。>		65 (92.9%)

(3) ワークシート

検証授業を行った2学級のワークシートを分析した。ワークシート1に比べ、ワークシート3で「視点」を踏まえた記述が増えた人数は70人中61人(87%)となった。また、ワークシート1とワークシート3のそれぞれで記述された「視点」を分析したところ、第8表のようになった。

ワークシート1では「視点」IVについての記述が多かったが、ワークシート3では「視点」IVに加え、「視点」I～IIIについての記述が増えた。

「視点」Iの記述例として、年表やグラフから年号、年代や時期を読み取った記述、「視点」IIでは、外交の変化やキリシタンの増加などに関する記述、「視点」IIIでは、日本からの退去を求められたスペインやポルトガルに対し、オランダとは関わりをもち続けているという違いについての記述が見られた。

第8表 「視点」を踏まえた記述の分析結果

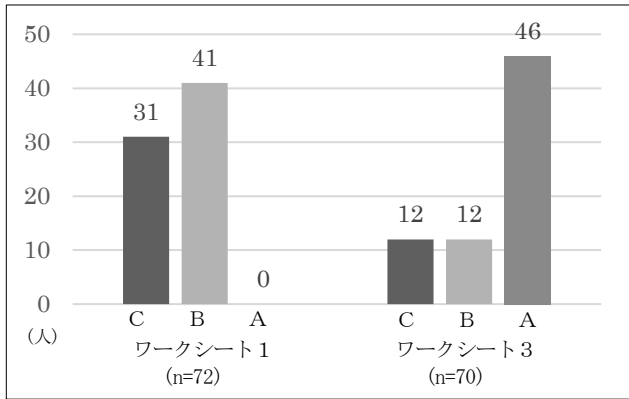
追究の視点や方法	ワークシート1 (n=72)	ワークシート3 (n=70)
I年代の基本に関わる視点	1 (1.4%)	39 (55.7%)
II諸事象の推移や変化に関わる視点	0	47 (67.1%)
III諸事象の特色に関わる視点	0	8 (11.4%)
IV事象相互の関連に関わる視点	62 (86.1%)	59 (84.3%)
無記入	6 (8.3%)	6 (8.6%)
I～IVにあてはまらない	3 (4.2%)	0

さらに、第9表のように、「視点」を基にA、B、Cの評価規準を設けて、ワークシート1とワークシート3の記述を評価したところ、第7図のような結果に

なった。

第9表 ワークシートの評価規準

A : 複数の資料から情報を読み取り、複数の「視点」を用いて適切にまとめている。
B : 複数の資料から情報を読み取り、「視点」を用いて適切にまとめている。
C : 「視点」を用いていない。または適切なまとめになっていない。



第7図 ワークシート1、3の評価別人数

第8表にあるように、より多くの「視点」を踏まえながら情報をまとめることができたため、ワークシート1ではA評価の生徒が0人だったが、ワークシート3ではA評価の生徒が46人と最も多くなった(第7図)。

また、事前アンケートで、資料の選択、読み取り、まとめに「自信がない」と答えた生徒Aのワークシート1とワークシート3の記述を比較すると、次のような変化が見られた(第10表)。

第10表 生徒Aのワークシート1、3の記述内容

<p>第1時、第2時(ワークシート1)</p> <p>江戸幕府はどのように全国の大名を支配したのだろうか?</p> <p><u>ア関ヶ原の戦いで幕府の力を見せつけ、信頼関係を築き、大名たちをまとめた。</u></p>
<p>第4時、第5時(ワークシート3)</p> <p>江戸幕府の外交・貿易政策はどのように変化していったのだろうか?</p> <p>a 日本は朱印船貿易をやっている、朱印状というものを使って貿易していたが、<u>イ朱印船の渡航数が年々減っている。</u></p> <p>b キリスト教で勝手に悪い考えを広めて、神仏の教えを惑わし日本を自分のものにしようとしたのでキリスト教禁止令を出した。</p> <p>c 鎖国令を守らなかった人はすぐ死刑や断罪なのでかなりきびしい。また<u>ウ1639年の鎖国令はポルトガル船の来航を禁止している</u>ので、<u>エオランダくらいしか日本に来れなくなった。</u></p>

第10表の下線部アでは、第1表の「視点」IV「事象相互の関連に関わる視点(背景、原因、結果、影響など)」

のうちの「背景、結果」を踏まえた記述しか見られないが、第3時で、「視点」に焦点を当てた読み取りを行った結果、第4時、第5時では記述が大きく変化していることが分かる。

下線部イは「視点」II「諸事象の推移や変化に関わる視点(変化、発展、時代の転換など)」のうちの「変化」、下線部ウは「視点」I「年代の基本に関わる視点(時期、年代、時代区分など)」のうちの「時期、年代」、下線部エは「視点」III「諸事象の特色に関わる視点(相違、共通性、時代の特色など)」のうちの「相違」の視点を踏まえた記述になっている。また、第10表のb、cの各文は、それぞれ「視点」IV「事象相互の関連に関わる視点(背景、原因、結果、影響)」のうちの「原因、結果」の視点で記述されている。

このように生徒Aは、ワークシートでは複数の「視点」を踏まえて適切にまとめることができるようになってきた。事前アンケートで、資料の選択、読み取り、まとめに「自信がない」と答えていたが、事後アンケートでは「自信を付けた」と答えた。

また、「自分の考えを説明したり、他の人の考えを取り入れたりすることで、自分の考えや授業内容の理解が深まる(深まった)」というアンケートでは事前では「そう思う」と答えていたが、事後では「とてもそう思う」に変容した。

これらのことから、生徒Aは、当初は自信がなかった資料の読み取りやまとめについて、班の生徒と意見の交換や共有を行ったことで授業内容の理解を深めていったと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本研究では、第1表に示した歴史的な見方・考え方を働かせて資料を読み取ることができるように、ワークシートを工夫して授業を行った。各ワークシートに4つの「視点」を記載し、読み取りの根拠を意識できるようにした。ワークシート1、3では、第2図及び第3図のように、各資料から読み取ることができる情報を、一つにつき一つの枠に書き出す構成にした。これらの情報を組み合わせて文を作り、それらの文を基にして本時の問いについてまとめができるように授業を進めていった。また、ワークシート2、4では、「視点」を意識した読み取りに焦点を当てて、読み取ったことがそれぞれの「視点」に当てはまるかを繰り返し考えさせた結果、生徒自らが資料からより多くの情報を読み取ることができるようになり、資料読み取りテストやワークシートの記述内容の変化に成果が見られた。

以上のことから、歴史的な見方・考え方を働かせて

資料を読み取り、多面的・多角的な考察を行うことによって、資料から情報を効果的に調べまとめる技能を高めることができ、仮説の妥当性を検証できたと考える。今後は次の課題について考えていきたい。

(2) 研究の課題

成果が見られた一方で、本研究の課題は3点挙げられる。

1点目は、資料から情報を読み取る技能をさらに育成していくことである。事後テストでは得点が増加した生徒が32人(47.8%)いたが、得点が変わらなかった生徒が22人(32.8%)、下がった生徒が13人(19.4%)いたため、資料から情報を読み取る技能の十分な定着には課題があると考えられる。資料から情報を読み取る技能の育成にはさらなる工夫や研究が必要である。

2点目は、資料から情報を読み取ってまとめる技能を授業内容の理解につなげることである。検証授業では、資料から読み取った情報をまとめることで精一杯であった生徒が多くいた。また、「資料から読み取った内容をもとに文章にまとめることで授業内容の理解が深まる」という事後アンケート項目では、肯定的回答に5人の減少が見られた。

3点目は多面的・多角的な考察の追求である。班の生徒と、読み取った情報や、それを基に組み合わせて作った文について、意見の交換や共有をしたり、ワークシートを読み合ったりする活動はできたが、資料から情報を読み取ってまとめることにかなりの時間を要した。そのため、生徒が立場を選択した別の視点からの考察について意見交換をする時間を十分に確保できず、思考を深めていくことができなかった。

2 今後の展望(本研究の改善に向けて)

課題の1点目の改善に向けて、資料の読み取り方について、授業では第3時で読み取りのポイントを指導したが、適切に読み取るためには、どのような情報を読み取ればよいのかを考えさせるための手立てについて、さらに検討を続けていきたい。

課題の2点目の改善に向けて、生徒の理解を促すために資料を段階的に提示することが考えられる。「限られた時間で多くの資料を読み取ることが難しい」という意見があったため、一つ一つの資料を丁寧に読み取る時間を設け、生徒自身で考えて資料を選択し、読み取る技能を身に付けられる工夫をしていきたい。

課題の3点目の改善に向けて、様々な立場からの考察やそれを基にした意見の交換や共有を、毎時間ではなく、単元の終末など活動の場を絞って十分に時間を確保して行い、効果を高める工夫をしていく必要があると考える。

最後に、今年度は新型コロナウイルス感染防止の観点から、協働学習を十分に行うことができなかった。本来であれば、生徒が資料から読み取ったことを付箋

に書き出して、それらを班の人と話し合いながら「視点」ごとに分類された模造紙上に貼って、歴史的な見方・考え方を共有したり、気づきを得たりしたものを参考にしてまとめたりするといった実践も可能であった。今後は、情勢を見定めつつ、感染防止策を徹底しながら、このような取組も取り入れていきたい。

また、検証授業後の研究協議において、所属校職員から、情報を読み取ったりまとめたりする技能は、長期的な視野に立って育成する必要がある、という指摘があった。今回のような実践を中学校3年間で系統性で見通しを持って取り組んでいきたい。さらに、他の教科の情報を読み取ってまとめる活動と連携し、教科横断的な実践とすることも考えられる。来年度以降、本研究を補完してさらなる成果が出るようにしていきたい。

おわりに

本研究では、歴史的な見方・考え方と多面的・多角的な考察に着目して、情報を効果的に調べまとめる技能の育成を図った。

本研究が中学校社会科教員の一助となれば幸いである。

本研究を進めるに当たって、御協力いただいた秦野市立本町中学校の生徒と職員の皆様に深く感謝を申し上げる。

引用文献

- 国立教育政策研究所 2019 「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2021年1月12日取得)
- 文部科学省 2016 「教育課程部会 社会・地理歴史・公民 ワーキンググループ(第13回) 資料9」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/07/06/1371619_09.pdf (2021年1月12日取得)
- 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』 東洋館出版社

参考文献

- 岡崎誠司 2013 『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』 風間書房
- 北俊夫 2011 『社会科学力をつくる“知識の構造図” — “何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント —』 明治図書出版
- 北俊夫 2015 『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり—社会科指導の見える化=発問・板書の事例研究—』 明治図書出版

言語文化への関心を高める授業づくり

— 表現に注目して古典の現代語訳を読み比べる活動を通して —

大島 美幸¹

グローバル化の進展の中で、国際社会への理解とともに、我が国の言語文化への理解を深め、その担い手としての自覚をもつことが求められている。一方で、言語文化を学ぶ国語科においては、従来の授業形式について課題が指摘されている。そこで本研究では、言語文化に対する生徒の関心を高めるために、古典分野の授業において多様な現代語訳を読み比べる言語活動を実践し、その有効性を検証した。

はじめに

「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」(以下、「新学習指導要領」という)では、国語科の目標として「我が国の言語文化の担い手としての自覚」をもつことが掲げられ、共通必修科目「言語文化」が新設された(以下、科目名は「」を付けることで用語と区別する)。これは、「高等学校学習指導要領(平成21年告示)」で〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が設けられたことに引き続き、言語文化に関する教育が重視されていることの表れである。

後述のとおり本研究では、言語文化とは古典(古文・漢文)と現代とのつながりを重視したものであると考える。しかし、平成27年度の学習指導要領実施状況調査では「古文が好きだ」に対する否定的な回答は61.8%、漢文では61.9%であった(国立教育政策研究所 2015a p. 2)。同調査における、国語40.5%(同 2015a p. 10)、数学50.5%(同 2015b)、英語47.9%(同 2015c)と比べると、古典に対する否定的な回答の割合は高いといえる。この問題の背景には、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』(以下、『解説』という)で示されている「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている」(文部科学省 2018 p. 6)という授業形式の課題があると考えられる。

こうした現状から、生徒の言語文化に対する関心を高めるためには、特に古典分野の授業において更なる言語活動の充実が求められていると考え、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

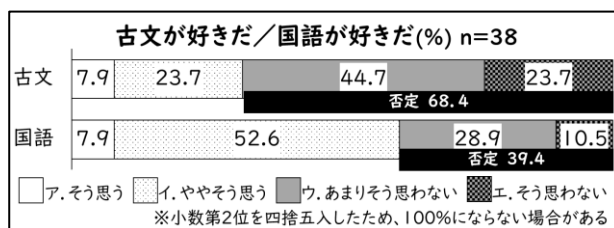
本研究の目的は、古典分野の授業改善に資するために、生徒の言語文化への関心を高めるための言語活動を実践し、その有効性を検証することである。

研究の内容

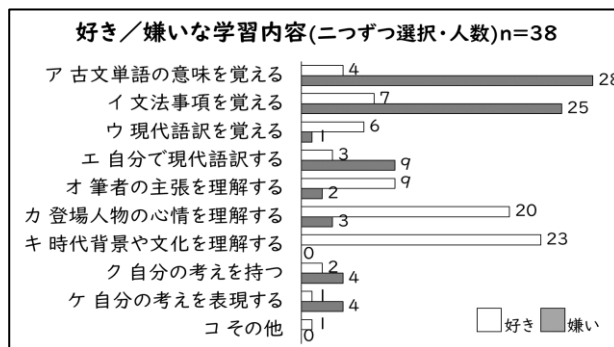
1 研究の背景

(1) 所属校の現状

所属校の学校目標の一つは「確かな学力の向上を図り、次世代を担う人材を育成する」ことである。その実現に向けて、令和2年度からの4年間の目標に「組織的な授業改善」や「生徒の主体的な活動の活性化」等が設定された。教科・科目の学習において、生徒が主体性を発揮するためには、前提として生徒がその教科・科目に関心をもつことが必要であると考えられる。しかし、「古典B」の授業において生徒の現状を把握するために行った事前質問紙調査では、「古文が好きだ」という質問に対する否定的な回答は68.4%であった(第1図)。これは前述の学習指導要領実施状況調査と同様の高い割合であり、言語文化に対する関心を高めるための言語活動の実践は、所属校においても必要である。なお、質問紙調査では後述の検証授業に合わせて、漢文を除いた古文についてのみ質問した。



第1図 古文・国語が好きかどうかについて



第2図 古文の学習内容の好き・嫌いについて

古文について、好きな学習内容・嫌いな学習内容を質問したところ、「ア 古文単語の意味を覚える」、

1 神奈川県立湘南台高等学校
研究分野(授業改善推進研究 国語)

「イ 文法事項を覚える」に対して「嫌い」と回答した生徒が多かった(第2図)。従来の授業では、大学入試等を意識し、古文単語や文法事項を覚えて現代語訳を作成することが中心になる傾向があった。こうした授業形式が古典に対して否定的な生徒を増やす一因であると考えられる。これを改善するに当たっては、「好き」と回答した生徒が多い「カ 登場人物の心情を理解する」、「キ 時代背景や文化を理解する」を授業に取り入れることが重要になると考えられる。

(2) 言語文化の定義と現代語訳

言語文化について、『解説』は次のように定義している(※下線は、筆者)。

我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり、文化としての言語、また、それらを実際の生活で使用することによって形成されてきた文化的な言語生活、さらには、古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能など (文部科学省 2018 p. 24)

また、科目「言語文化」は「上代から近現代に受け継がれてきた我が国の言語文化への理解を深める」ための科目であると示されている(文部科学省 2018 p. 109)。

以上を踏まえて、本研究では「言語文化とは、古典と現代とのつながりを重視したものである」と捉え、古典作品が現代に受け継がれる中で重要な役割を担ってきた現代語訳を活用することとした。現代語訳の中でも特に、意識を中心に活用した。意識の方が逐語訳よりも、登場人物の心情や時代背景・文化について分かりやすく表現されていることが多く、生徒の関心を高めることにつながると考えたためである。

逐語訳＝原文の一語一語を忠実に解釈・翻訳すること。また、そのような翻訳・解釈。
意識＝原文の一語一語にとらわれずに、全体の意味をくみ取って訳すこと。また、訳したもの。
(小学館『精選版日本国語大辞典』より)

2 研究の構想と仮説

(1) 先行研究

現代語訳(特に意識)を活用した言語活動を設定するに当たって、本研究では読み比べという手法に注目した。読み比べ(比較)については、思考力を育成する学習活動として有効であることが確認されている(澤田 2017)。また、現代語訳を活用した読み比べについては、複数の作家の現代語訳を読み比べて作品をより深く味わったり(石原 2011)、現代語訳と原文とを読み比べて文章表現や言葉について理解を深めたり(井内 2019)できることが示されている。さらに、中学校において、古典と昔話との読み比べによって古典への関心を高めることができると示されている(中村 2011)。

以上のことから、読み比べは言語文化への関心を高めることにも有用ではないかと考え、現代語訳(特に意

訳)を読み比べる言語活動を設定することにした。

(2) 期待する効果

本研究の言語活動によって、言語文化への関心を高めることにつながると期待する効果は次の2点である。

ア 古典に対する抵抗感の減少

前述のとおり、古典に対して否定的な生徒は多く、その要因の一つに「言語抵抗」が考えられる。「言語抵抗」とは、現代語と古典語との相違・相同によって学習者に生じる「文章の正確な理解が阻害されている心理的状況」(浅田 1995)である。こうした抵抗感は、複数の現代語訳によって文章の内容理解を補助することで軽減できる。このことが言語文化への関心をもつための第一歩につながると考えられる。

イ 古典の解釈の多様性への気付き

生徒からは「古典は暗記科目」といった声を聞くことがあるが、そう思わせる要因は知識重視の従来の授業形式にあると考える。複数の現代語訳の読み比べを通して、生徒が古典の解釈の多様性に気付くことを期待できる。原文がもつ豊かな意味を、記者や自分はどう感じ、どう表現するのかという視点で古典と向き合うことができれば、古典が現代につながる言語文化であることを生徒が認識でき、言語文化に対する関心を高めることができると考えられる。

(3) 研究の仮説

以上を踏まえて、次のように仮説を立てた。

古典の多様な現代語訳を読み比べる言語活動は、生徒の言語文化への関心を高めることに効果的である。

(4) 仮説検証の手立て

前述の言語活動を取り入れた検証授業を考案・実践し、次の方法でデータを収集した。

ア 質問紙調査、ワークシート

検証授業クラスの生徒を対象に実施した授業前・後の質問紙調査、及び、授業初回と最終回に記入させたワークシート(以下、単元初発・終末ワークシートという)を分析した。

【質問紙調査実施期間】

事前：令和2年10月8日(木)～10月14日(水)

事後：令和2年10月30日(金)～11月5日(木)

イ 研究協議会

検証授業の全日程終了後、授業を参観した教職員を対象に、研究協議会を実施した。

【実施日】令和2年10月29日(木)

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

「古典B」選択クラスにおいて、「新学習指導要領」の新設科目「言語文化」を準用し次のとおり実施した。

【実施期間】令和2年10月26日(月)～10月29日(木)

【対象】湘南台高等学校 第2学年1クラス(38名)

【単元名】和歌 ～様々な現代語訳を読み比べる～

第1表 単元計画(全4時間)

時間	学習内容
1	作家等の意識の読み比べ(和歌①・②)
2・3	逐語訳の作成、意識の作成(和歌③・④)
4	クラスメイトの意識の読み比べ(和歌③・④)

(2) 題材について

第2表 使用した和歌

①	花の色はうつりにけりないたづらに わが身世にふるながめせしまに(小野小町)
②	わすらるる身をば思はず誓ひてし 人のいのちの惜しくもあるかな(右近)
③	わすれじの行末まではかたければ 今日をかぎりの命ともがな(儀同三司母)
④	もの思へば沢の蛍もわが身より あくがれ出づる魂かとぞ見る(和泉式部)

百人一首にも採られている和歌①～③から、教科書掲載和歌④へと段階的に学習を進められるようにした(第2表)。また、和歌②～④を共通のテーマ(女性の恋愛に関する歌)から選定することで、当時の文化的背景等が理解しやすいように配慮した。

意識については、百人一首の解説本等の中から、出版年や訳者の職業、訳の文体・長短等ができるだけ偏らないように配慮し、田辺聖子(小説家・随筆家)、杉田圭(漫画家)、橋本治(小説家・評論家)、最果タビ(詩人)の訳を使用した。

(3) 各時間の授業内容

ア 第1時

第1時には、まず、和歌①を例に、現代語訳には逐語訳と意識があることを確認した。次に、和歌②について、作家等の意識を読み比べた(第3図)。生徒からは「意識は普段使う言葉に近くて分かりやすい」、「和歌に込められた気持ちが伝わりやすい」等の声が聞かれ、意識を通して和歌に親しむ様子が見られた。

わすらるる身をば思はず誓ひてし 人のいのちの惜しくもあるかな(右近)	
【逐語訳】 (あなたから)忘れられる 私自身の…	《1》【意識】を読み比べて、どの部分がどのように工夫されているか、気付いたことをメモしておこう。
【意識A】田辺聖子 やがては忘れ去られる身だという…	《2》この歌に込められているのは、どのような気持ちか、書こう。
【意識B】杉田圭 あなたが私を忘れても平気よ…	《3》自分が一番気に入った意識を選んで、理由を書こう。
【意識C】橋本治 忘れられることも思わず誓ったわ…	《4》【逐語訳】や【意識】を読み比べてみて、感じたことや思ったことを自由に書こう。
【意識D】最果タビ 永遠を誓うと言いましたよね…	
①「るる」…	
②「誓ひ」…	
【意識E】 「あなただけに誓ったわね」	

第3図 第1時で使用したワークシート(概略)

イ 第2・3時

第2時には和歌③について、逐語訳と意識を作成した(第4図)。意識を作る際に工夫した点を記入することで、生徒が改めて原文と現代語とのつながりを意識

するように留意した。第3時には和歌④について、第2時と同じ活動を行った。

《1》「るる」…	《2》「誓ひ」…	《3》「あなただけに誓ったわね」…	《4》「あなただけに誓ったわね」…	《5》「あなただけに誓ったわね」…
《1》「るる」…	《2》「誓ひ」…	《3》「あなただけに誓ったわね」…	《4》「あなただけに誓ったわね」…	《5》「あなただけに誓ったわね」…

第4図 第2時で使用したワークシート(概略)

【和歌③生徒の意識例】 ※原文のまま。下線は、筆者(以下、同じ)。 「お前のごとを忘れない」って言ってくれたよね 私はうれしかったよ でも信じれるわけじゃない あなた他の女のどこにも行ってらわよね どうせその女にも同じこと言ってるんでしょ もうわり死ぬ あなたが愛してくれた今日 死ねたらなあ (生徒A)	【和歌④生徒の意識例】 沢山愛し合っていたはずなのに どうして私を忘れてしまったの 忘れたくても忘れられない 私の魂は蛍のようにどこかに飛んでいったわ もう戻ってこない あの時の私も 全部あなたのせいよ (生徒B)
--	---

和歌③では、生徒Aのように、当時の文化である通い婚や一夫多妻制を踏まえて意識をした生徒が多かった。和歌④では、生徒Bのように、古語「あくがる」の解釈に「蛍」のイメージと作者の心情とを重ねた意識が見られた。このように、生徒の意識からは、語句や文法の理解に留まらない解釈の広がりが見られた。

ウ 第4時

《1》「るる」…	《2》「誓ひ」…	《3》「あなただけに誓ったわね」…	《4》「あなただけに誓ったわね」…	《5》「あなただけに誓ったわね」…
《1》「るる」…	《2》「誓ひ」…	《3》「あなただけに誓ったわね」…	《4》「あなただけに誓ったわね」…	《5》「あなただけに誓ったわね」…

第5図 第4時で使用したワークシート(概略)

第4時には、第2・3時に作ったクラスメイトの意

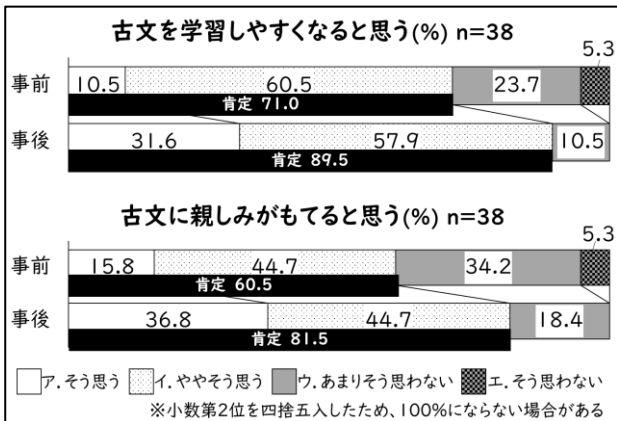
訳を読み比べた(第5図)。生徒からは「自分とは全く違う表現をしていて面白い」、「同じクラスの人がこんなに素敵な訳をするのかと驚いた」等の声が聞かれ、解釈や表現の広がり気付いた様子が見られた。

4 検証結果と考察

ここでは、2(2)で述べた2点の「期待する効果」が見られたかどうかを確認した上で、言語文化に対する関心の高まりが見られたかどうかを検証する。

(1) 「期待する効果」が見られたか

ア 古典に対する抵抗感の減少が見られたか



第6図 古典に対する抵抗感について

今回の授業を通して「古文を学習しやすくなると思う」、「古文に親しみが持てると思う」という質問に肯定的な回答をした生徒は、どちらも80%を超えている(第6図)。「現代語訳を活用する授業のイメージ」を聞いた事前質問紙調査の結果と比べても、それぞれ18.5ポイント、21.0ポイント上がっている。

したがって、今回の授業では、古典に対する抵抗感を減少させる効果が一定程度見られたと考えられる。

イ 古典の解釈の多様性への気付きが見られたか

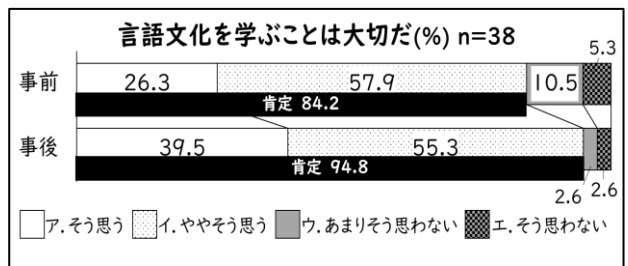
古典の解釈の多様性について、単元初発ワークシートでは記述が全く見られなかったが、単元終末ワークシートでは38人中30人(78.9%)に記述が見られた。

【多様性に関する記述例】

- ・一つの言葉から読み取る想いやニュアンスが読む人によって微妙に変わるのが面白いと思った。(生徒C)
- ・それぞれ色んな人が色んなことを感じるからこそ現代まで古文がつながっていると思う。(生徒D)
- ・意識にすることで昔の人が何を思ってこの歌を詠んだかというのを深く考察し、十人十色・千差万別の意識を作ることができるようになったと感じた。(生徒E)

訳者による解釈・表現の多様性に気付いただけでなく、自分で意識を作る活動を通して多様な解釈・表現が生まれる過程を実際に体験できた等という記述が見られた。また、自分とクラスメイトの意識を比べて、互いの感性の違いに言及した記述も見られた。これらのことから、今回の授業では、古典の解釈の多様性を気付かせ、実感させる効果が一定程度見られたと考えられる。

(2) 言語文化に対する関心の高まりが見られたか

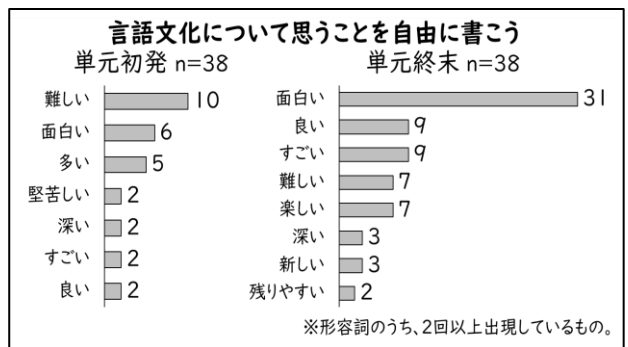


第7図 言語文化を学ぶことについて

言語文化を学ぶことは大切だと思う生徒は、事前質問紙調査に比べて10.6ポイント上がり、94.8%であった(第7図)。理由の記述からは、授業を通して文化を受け継ぐ大切さに気付いたり、古典と現代の言葉のつながりに思いを致したりした様子が見られた(第3表)。

	事前	事後
生徒F	《そう思わない》 大人になって使うと思わないから。	《ややそう思う》 言葉の文化を受け継がなければならぬから。
生徒G	《あまりそう思わない》 今の日本語と違うから。	《ややそう思う》 今の言葉の構造を理解するには、昔の言葉を理解してどのように変化していったのか分かる必要があるから。

さらに、「言語文化について思うことを書こう」というテーマで書いた単元初発・終末ワークシートについて、ユーザーローカルテキストマイニングツールを用いて形容詞を抽出し出現回数を集計した。単元初発では「難しい」が最も多かったが、単元終末では「面白い」が最も多くなり、他にも「良い」や「楽しい」等の肯定的な形容詞が増えている(第8図)。



第8図 単元初発・終末ワークシートにおける形容詞の出現回数

具体的な記述からは、授業を通して日本語の面白さに気付いたり、昔の人の感じ方・考え方に共感したりする様子が見られた(第4表)。1(2)で述べたとおり、本研究では「言語文化とは、古典と現代とのつながりを重視したものである」と捉えたが、そのような言語文化の特長に気付くことができた生徒もいた。

以上のことから、今回の授業では古典に対する抵抗感の減少と古典の解釈の多様性への気付きが見られ、これらによって言語文化への関心を高める効果が一定程度見られたものと考えられる。

第4表 単元初発・終末ワークシートの記述例

	初発	終末
生徒H	古文は日本語なのに難しく感じる。そもそもの意味が難しい。	日本語っておもしろいなと思った。現代の言葉に自分たちで言い換えてすりゃれば記憶にも残りやすいし、普通に授業やるより楽しむことができた。
生徒I	今と昔ではつながりがあると思うけれど、表現が違う気がするから、同じにすると分かりにくそうな気がする。	今も昔も人々が感じる気持ちや、思い悩む理由は全く違うわけではないと気が付いた。特に恋愛の歌にある女性側の心情は、意識にすることでより身近に感じ、考えることは変わらないんだなあと思った。
生徒J	今と同じように使われている言葉が多いなとは思っていた。古典の勉強をする必要があるのかと疑問に思うてしまうことがある。	実際に自分で、自分の知識を用いて逐語訳を作り、そこからまた意識するのは、とても長い年月を昔から今に自分でつなげている気がして、今回の「言語文化」というテーマのおもしろいところだなと思った。
生徒K	昔からそのまま使われている言葉。昔の書物を読んで楽しむ、内容や作風に学ぶこと。	一つの物事を色々な角度から見ることで新しい物が生まれ、さらにそれを色々な角度から…と繰り返すことが昔と今をつなぐ橋になっていると思う。逆にもとをたどれば0から1を生み出した人がいて、昔の人がいかにすごいかが分かることも言語文化の良いところだなと思った。

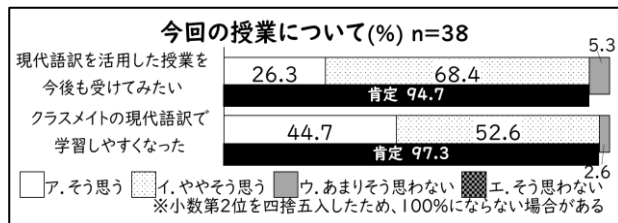
研究のまとめ

1 研究の成果

以上に述べてきたことにより、生徒の言語文化への関心を高めるための言語活動の一例として、現代語訳を読み比べる言語活動を取り入れることの有効性を示すことができたと考える。特に、答えが一つに定まらない意識を活用したことで、生徒が自分自身の感性を通して古典と向き合い、現代の自分と古典とのつながりを意識できた点が有用であったと考える。

次に、今回の検証から、今後の古典分野の授業改善につながると考えられる点をまとめる。

今回の授業についての質問では、それぞれ90%を超える生徒が肯定的な回答をしている(第9図)。



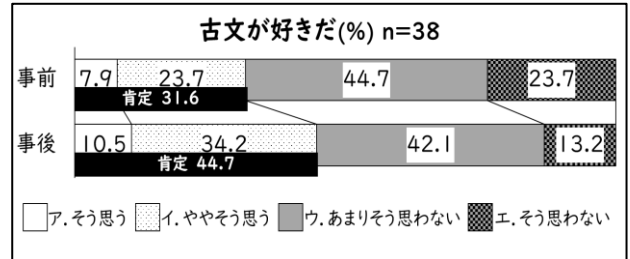
第9図 今回の授業について

【「今回の学習はどうだったか」記述例】

- 前まで古典は大っ嫌いだったが、意識という新たなことを知って大嫌いから嫌いになった。(生徒L)
- 印象に残るから覚えやすい！様々な考えの人が周りについてことを改めて実感した。(生徒M)
- いろんな人の考えを知れて、気付かされることが多くて嬉

しかった。(生徒N)

具体的な記述からは、意識の作成や読み比べを通して他者の考えを知ること、自分の考えが広がった点の評価する意見が散見された。また、「古文が好きだ」という質問に肯定的な回答をした生徒は、事前質問紙調査から13.1ポイント高くなり、44.7%になった(第10図)。今回の授業を通して、古文に肯定的な生徒が増えたことは、授業改善につながる成果であると考えられる。



第10図 古文が好きかどうかについて

さらに、今回の検証授業では、筆者の他に2名の教員が同じ教材・指導案を使って授業を行った。実際に授業を行った教員からは次のような意見が出された。

【研究協議会における教員の意見①】

- 生徒からこんな答えが出るんだ、生徒には表現力がこんなにあるんだと思った。
- 今回の実践を通して、生徒が活発に動く様子や、素晴らしい意見や表現をすることに気付いた。生徒の意識が変わったのが分かった。自分自身にとっても、良い機会だった。

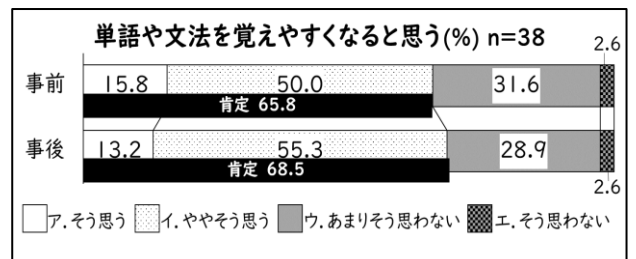
筆者一人の実践に留まらず、他教員とともに実践できたことも、今後の授業改善につながる成果であると考えられる。

以上により、本研究の目的である「古典分野の授業改善に資するために、生徒の言語文化への関心を高めるための言語活動を実践し、その有効性を検証する」ということは、一定程度達成できたものと考えられる。

2 研究の課題と今後の展望

(1) 古文単語や文法事項の扱いについて

今回の検証授業では、古文単語や文法事項についてはワークシートに記載し、生徒自身に確認させるに留めた。そのため、「単語や文法を覚えやすくなると思う」に対する回答について、授業の前・後で大きな変化は見られなかった(第11図)。



第11図 古文単語や文法事項について

研究協議会では次のような意見が出された。

【研究協議会における教員の意見②】

- 今後このような授業が求められるのはよく分かるが、大学

受験を考えると文法や単語をやらないわけにもいかない。
 ・文法事項が分かっていると読みの理解が深まる。文法嫌いをなくすにはどうすればいいか。

このような課題に対しては、今回の検証授業の内容に加えて、予習課題として生徒に調べさせたり、逐語訳・意識の作成の際にクラス全体で意味や用法を確認する時間を確保したりすることが考えられる。

前述のとおり、生徒は意識の活用について肯定的である。意識の読み比べを通して、内容を理解してから知識を身に付けるという、従来とは逆転した授業展開を試みることも、古文単語や文法事項を学ぶ動機付けの一手段になり得る。また、意識を作るためにはまず逐語訳を作る必要があり、逐語訳を作るためには古文単語や文法事項の知識が必要である。このことを生徒に気付かせるような工夫をすることが重要である。

(2) 他の題材への応用について

今回の検証授業では和歌を題材とした。和歌は個々の作品が短いため、複数の意識の読み比べが容易であり、今回の言語活動に適した題材であった。他の題材に応用する場合には、単元の導入に使ったり、作品の一部分を抜粋して使ったりすることもできる。また、授業を逐語訳の作成で終わらせず、作品を読み味わうことを重視するという点では、古文に限らず漢文でも同様の言語活動を設定できると考える。

(3) 評価について

今回の検証授業では、次のとおり評価規準を設定した(第5表)。このうち、「主体的に学習に取り組む態度」については、単元初発・終末ワークシートの記述の変容によって評価した。この観点は、本研究のテーマである関心を高めることとも密接な関わりがある。今後は、授業形式の改善と同時に評価方法についても検討を加えていく必要がある。

第5表 今回の検証授業における評価規準

評価規準	知識・技能	思考・判断・表現(読むこと)	主体的に学習に取り組む態度
	元になった古文の言葉と現代語訳で用いられている言葉とのつながりについて理解している。	様々な現代語訳に表れている多様な解釈・表現を踏まえ、我が国の言語文化について自分の考えをもっている。	様々な現代語訳に表れている多様な解釈・表現を踏まえ、我が国の言語文化について自分の考えをもとうとしている。
指導事項	知識及び技能 (2) エ	思考力, 判断力, 表現力等 B 読むこと(1) オ	

以上の課題を踏まえ、今後も生徒の言語文化への関心を高めるための言語活動を考案・実践していきたい。

おわりに

本研究では、言語文化への関心を高める言語活動の実践例の一つとして、多様な現代語訳の読み比べ活動を示した。「新学習指導要領」の実施に向けて、今後

も授業改善に取り組んでいく所存である。

最後に、所属校の生徒・教職員をはじめ、本研究に御協力いただいた皆様に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 小学館国語辞典編集部 2006 『精選版日本国語大辞典』小学館
 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』東洋館出版社
 浅田孝紀 1995 「『言語抵抗』の概念規定—古典教育のための理論的基礎として—」(人文科教育学会『人文科教育研究』第22号)p. 93

参考文献

- 株式会社ユーザーローカル AIテキストマイニング
<https://textmining.userlocal.jp/>(2020年11月18日取得)
 国立教育政策研究所 2015a 「平成27年度学習指導要領実施状況調査 教科・科目等別分析と改善点(高等学校 国語科 国語総合)」
 国立教育政策研究所 2015b 「平成27年度学習指導要領実施状況調査 教科・科目等別分析と改善点(高等学校 数学科 数学科 I)」 p. 11
 国立教育政策研究所 2015c 「平成27年度学習指導要領実施状況調査 教科・科目等別分析と改善点(高等学校 外国語科 コミュニケーション英語 I)」 p. 10
 石原直哉 2011 「高等学校 現代語訳で読み味わう『源氏物語』」(明治書院『日本語学』4月号)pp. 48-65
 井内健太 2019 「高等学校新学習指導要領における古典教育について—教材としての現代語訳『源氏物語』—」(金沢学院大学『金沢学院大学紀要』第17号)pp. 60-65
 清川あさみ・最果タヒ 2017 『千年後の百人一首』リトルモア
 澤田浩文 2017 「現代語訳がスタートとなる古典授業—古典作品の比較を通して作品を深く読む—」(長野県国語国文学会事務局『研究紀要』第12号)pp. 124-136
 杉田圭 2010 『超訳百人一首うた恋い。』KADOKAWA
 田辺聖子 1991 『田辺聖子の小倉百人一首』KADOKAWA
 中村栄江 2011 「言語文化への関心を高める中学校国語(古典)の授業づくり—『読み比べ』による指導の工夫—」(神奈川県立総合教育センター『長期研究員研究報告』第9集)pp. 1-6
 橋本治 2016 『百人一首がよくわかる』講談社

「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を 育むための地理歴史科の授業づくり

— 単元の見通しを表現・修正する活動を通して —

榊原 秀允¹

情報化社会の進展により、情報や知識を活用し、新たな価値につなげていく人材が求められている。そこで本研究では、「思考力・判断力・表現力等」の育成に着目し、授業で得た情報や知識を基に、生徒が「単元の見通しを表現・修正する活動」を行い、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育む授業を実践した。その結果、歴史的な見方・考え方を働かせ、情報や知識を活用する生徒の姿を確認することができた。

はじめに

国立教育政策研究所による学習到達度調査(PISA 2018)の結果の分析では、日本の生徒は「自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある。」(国立教育政策研究所 2019)と指摘されている。

さらに、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説地理歴史編』(以下、『解説地理歴史編』という)によると、情報化やグローバル化の進展により、簡単に情報が入手できる社会において、学校教育には「情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと」(文部科学省 2019a p.1)をできるようにすることが求められている。

また、所属校の現状として、定期考査の文章問題や、授業における論述課題に対して苦手意識をもち、情報や知識を十分に活用できていない生徒が見受けられた。

これらのことから、得た情報や知識を活用し、新たな考えをもち、根拠を示して説明する力を生徒に育成する必要がある。この力を、地理歴史科で育む力である「歴史的思考力」に関連付けると、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」に該当する(池尻他 2012)。

以上より、本研究では地理歴史科の授業において、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むための学習指導の在り方を明らかにし、その効果を検証した。

研究の目的

本研究では、地理歴史科において「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育む単元計画を開発し、授業実践を通してその有効性を検証することを目指す。

研究の内容

1 「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」とは

地理歴史科で育む力としての「歴史的思考力」は1956年高校世界史の学習指導要領の目標から登場した。それ以降、国内外の多くの研究者によって、定義付けや育成法の研究が行われてきた。池尻らはこれらの先行研究を概括し、歴史的思考力を5種類に分類した(池尻他 2012)。

しかし、この「歴史的思考力」という表現は平成30年に告示された新学習指導要領において見られなくなった。これはすべての教科において、育成すべき資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に整理したためであると考えられる。そこで、臼井、石上は池尻らが示した歴史的思考力の5分類を新学習指導要領の考えに基づき捉え直している(第1表)。

第1表 歴史的思考力と新学習指導要領対応表

新学習指導要領 三つの柱	池尻らが分類した 歴史的思考力
知識及び技能	資料を批判的に読む力
	歴史的文脈を理解する力
思考力、判断力、 表現力等	歴史的な変化を因果的に理由付ける力
	歴史的解釈を批判的に分析する力
学びに向かう力、 人間性等	歴史を現代に転移させる力

(臼井他 2018 を基に作成)

本研究で生徒に育ませたい「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」について、臼井らは新学習指導要領の文言を用い、「歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察する力」(臼井他 2018)と定義した。そし

1 神奈川県立秦野曾屋高等学校
研究分野(授業改善推進研究 地理歴史)

て、『解説地理歴史編』には「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどは、社会的事象の歴史的な見方・考え方に沿った視点の例」(文部科学省 2019a p.194)と示されている。このことから、本研究では「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を資料から得た情報や授業で学んだ知識を歴史的な見方・考え方を働かせながら活用し、事象の意味や意義等を考察する活動を行うことで育まれる力であると整理した。

2 研究の構想

(1) 単元の見通しを表現する活動

「新学習指導要領」において設置される「日本史探究」では、生徒が「時代を通観する問い」を表現できるよう指導することが求められている。この「時代を通観する問い」について、『解説地理歴史編』では「時代の転換の理解を踏まえて、その後の時代の特色と歴史の展開との関係の考察に向かうための学習の見通しを表した問い」(文部科学省 2019a p.197)と説明している。さらに、「歴史総合」や「世界史探究」においても、生徒が表現した問いを以後の「学習内容への課題意識につながるよう」(文部科学省 2019a p.141)にしていくことや「表現した問いについて予想や仮説を考案するなどして解決の見通しをもたせ」(文部科学省 2019a p.291)ることを求めている。

このように、問いを表現する活動は後の学習事項との関わりや展開を意識した上での表現が必要とされる。すなわち、生徒が学習の見通しをもって、授業に取り組んでいく必要があると考えられる。

しかし、高校生に歴史のイメージを訊くと「暗記するもの」という回答がほとんどである(皆川 2019)。「歴史=暗記」というイメージでは受動的な学習態度から抜け出せず、見通しをもつことはできないであろう。ましてや問いを表現することはなお困難であると考えられる。

そこで本研究では、教員が「学習の見通しを表した問い」を生徒に提示し、その問いについて、生徒が予想や仮説を表現し、取り組んでいく活動を行うこととした。予想や仮説を表現するためには、授業で示される情報や既習事項などを活用し、歴史の展開やつながり等に注目する必要がある。そのため、生徒は情報や知識を活用し、歴史的な見方・考え方を働かせる、と考えられる。

なお、本研究では、「学習の見通しを表した問い」を「単元の見通し」、「単元の見通し」に対する「予想や仮説」を「単元の見通し」と定義付けることとする。

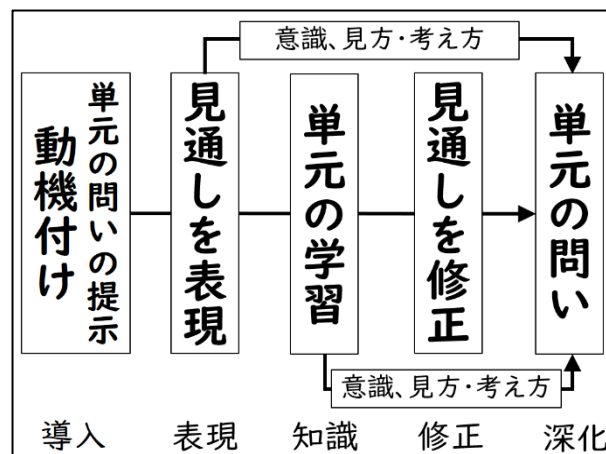
(2) 単元の見通しを修正する活動

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総則編』は「生徒が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで学習

内容の確実な定着が図られ、各教科等で目指す資質・能力の育成にも資するものと考えられる。」(文部科学省 2019b)と示している。「社会科、地理歴史科、公民科の指導におけるICTの活用について」では、「児童生徒が、自ら問題意識をもち、問題解決の見通しを立て、必要な情報を収集し、情報を読み取り、情報を分類・整理してまとめたりする学習活動の構成が大切。」(文部科学省 2020)と示されている。以上の資料において、生徒が学習活動を振り返ることや学習活動の中で情報を分類・整理することの重要性が示されている。このことから、生徒が表現した「単元の見通し」を、学習を進める中で生徒自ら修正していくことも重要であると考えられる。

(3) 単元の見通しを表現・修正する活動

そこで、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むための手立てとして、「単元の見通しを表現・修正する活動」を構想し、単元の計画を以下のように考えた(第1図)。



第1図 単元を表現・修正する活動構想図

まず、生徒に単元で学習する事項について問題意識をもたせるために動機付けを行い、「単元の見通し」を提示する。次に、その問いについて、生徒が「単元の見通し」を表現する。

生徒が単元の始めに「単元の見通し」を表現することは、学習する内容を生徒に意識させる効果が期待できる。これにより、資料の読み取りで得た情報や授業で教員の説明から得た知識など、単元の学習事項を「単元の見通し」に関連付けようとする意識が生徒の中に育まれることが見込める。また、学習事項を「単元の見通し」に関連付けるためには、事象の推移、比較、相互のつながりなどの歴史的な見方・考え方を働かせることが必要となると考えられる。

さらに、生徒が単元の始めに表現した「単元の見通し」は、授業で学んだ知識により修正が施され、より精練されたものになっていく。これにより、単元の学習事項がつながっている、ということを生徒に気付かせることができると考えられる。

このように、「単元の見通しを表現・修正する活動」

は、知識から新たなことを考え、導き出し、歴史的な見方・考え方を働かせる活動となるため、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むことに有効であると考えられる。

3 研究仮説

以上のことから、本研究では次のように仮説を立て、検証を行った。

「単元の見通しを表現・修正する活動」は、単元を通して歴史的な見方・考え方を働かせ、情報や知識を活用するため、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むために有効である。

4 検証方法

検証授業を実施し、次に挙げる2点から生徒の変容を読み取り、仮説を検証する。

(1) 事前・事後アンケート(4件法)

検証授業の事前、事後に生徒対象アンケートを行い、選択式の項目における回答の割合の変化を分析し、考察した。項目は、市川伸一『学ぶ意欲の心理学』の「学習動機を測定する質問項目」を参考にした。

(2) 生徒の記述と成果物

記述式アンケート、各授業後に実施した振り返りシートの記述と授業で作成した成果物から、生徒に「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むことができたかを分析、考察した。

5 検証授業

(1) 概要

【実施期間】 令和2年10月5日(月)～12日(月)
 【対象】 所属校 第2学年2クラス(78名)
 【科目】 日本史B
 【授業時数】 50分授業×5回
 【単元名】 地方政治の展開と武士

(2) 本授業で用いる問い

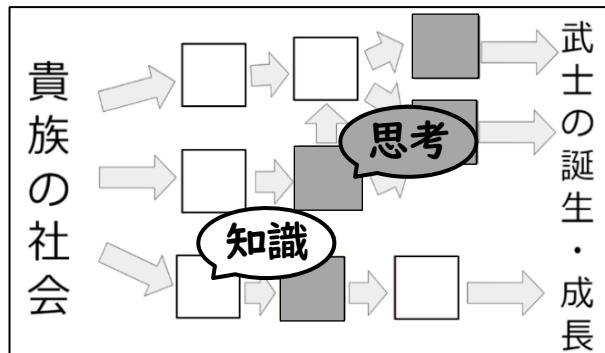
ア 単元の問い

本単元において、生徒は武士がどのように誕生し、成長していったかを学習する。生徒が諸資料から得た情報や授業での学習を通して「単元の見通し」を表現・修正していくための問いとして、「単元の問い」を設定した。授業では生徒がこの問いに対して考察を加えながら、「単元の見通し」を表現・修正していく。

【単元の問い】
 摂関政治が全盛期を迎えるなか、どのように武士は勢力を伸ばしたのだろうか？

今回の実践では、見通しの修正を容易に行えること、情報や知識を活用する過程を可視化すること、をねらいとして、模造紙と付箋を用いて6人組グループワークで「単元の見通しを表現・修正する活動」を進めて

いくこととした。その際、資料や既習事項を用いて得た情報・知識はピンクの付箋に、情報・知識を活用して、今後の展開を推測、考察するなど、思考の結果によるものは黄色の付箋に書くように指示した(第2図)。



第2図 模造紙に表現した単元の見通し

イ 見方・考え方を働かせる問い

「単元の見通しを表現・修正する活動」を通して生徒がどう変容したかを見取る問いとして「見方・考え方を働かせる問い」を設定した。この問いへの記述内容を分析することで、生徒が本単元で学習した情報や知識を歴史的な見方・考え方に基づいて活用しているかを見取ることができると考えた。

【見方・考え方を働かせる問い】

あなたは政権が移り変わるきっかけは何だと思いますか？

現代の日本では選挙を基にした政治運営が行われていることから、平安～鎌倉時代の政治運営とは大きく異なる。そのため、政権の移り変わりを一概にまとめることはできない。しかし、池尻らによると歴史の授業で形成された認識から現代を見つめることは、歴史教育において求められている力でもあることから、上記のような問いを設定した(池尻他 2012)。

ウ 本時の問い

各授業においても、推移や事象相互のつながり等の見方・考え方を働かせ、情報や知識を活用する「本時の問い」を設定した。「本時の問い」は「単元の問い」の解決に向け、各時間で学んだ知識を定着させるための問いとなるように設定した。また、「本時の問い」の理解が「単元の問い」の解決につながることを意識させるために、武士の誕生から成長に関する内容となる

第2表 本時の問い

時	本時の問い
1	摂関政治期の資料から武士の誕生を考えよう
2	国司の権限強化は武士の誕生とどのような関係があるのだろうか
3	寄進地系荘園の誕生は武士の誕生とどのような関係があるのだろうか
4	武士団はどのように形成され、力をつけていったのだろうか
5時間目は「単元の問い」と「見方・考え方を働かせる問い」を考察	

ように工夫した(第2表)。

(3) 各場面の授業内容と学習活動

ア 第1時

第1時は、生徒に「単元の問い」、「見方・考え方を働かせる問い」を把握させ、「単元の問い」に対して「単元の見通し」を表現させる時間とした。

まず、導入において生徒に政権交代について関心をもたせるための動機付けとして、1999年と2009年の政権交代のニュース映像を視聴させた。「見方・考え方を働かせる問い」である「なぜ政権が移り変わるのか」について考察を行わせ、単元の終わりに改めてこの問いについて考察を行うことを示した。

次に、既習事項や中学校の学習事項を活用し、平安時代から鎌倉時代に移り変わる間に武士が誕生し、勢力が増していることを確認させた。その上で、竹取物語絵巻から、摂関政治期に武士がすでに存在していることを認識させ、「単元の問い」を示した。さらに、摂関政治期の資料の現代語訳を配付し、「単元の問い」に対する「単元の見通し」を付箋を用い、模造紙に表現させた。

最後に、次回の授業以降も本時で使用した模造紙に付箋を追加しながら「単元の見通し」を表現・修正していく、ということを説明した。

イ 第2時～4時

第2時から第4時までは、授業前半に「本時の問い」についての授業を行った。律令体制の行き詰まりから生じる歴史的事象についての学習を通じて、武士の誕生・成長に関する考察を行わせた。

授業後半は、授業で学んだことや学んだことから推測できることを付箋にまとめさせ、第1時で使用した模造紙を用い、「単元の見通しを表現・修正する活動」を行わせた。

ウ 第5時

第5時は、「単元の問い」と「見方・考え方を働かせる問い」の考察をさせる、まとめの時間と位置づけた。

「単元の問い」への考察では、前時まで使用していた模造紙の付箋を基に文章を作成させた。グループで模造紙の見直しと、意見交換を行わせた上で、個人の考察をワークシートに記述させた。

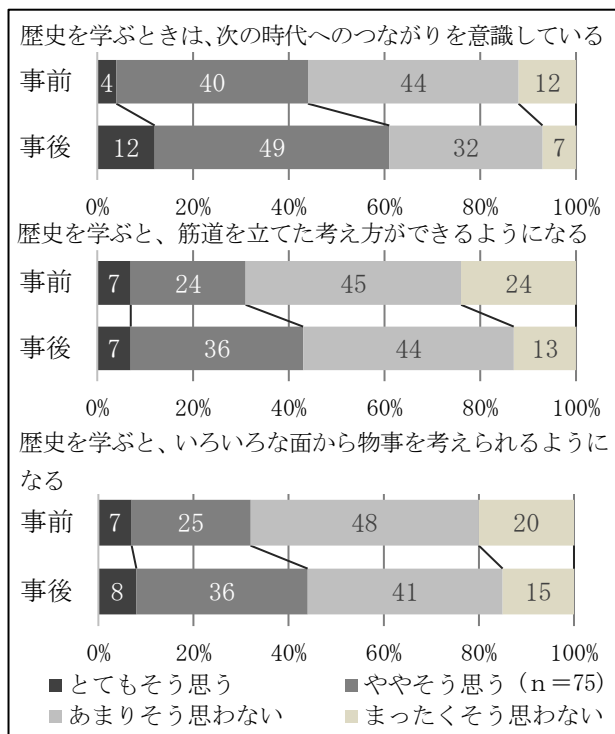
「見方・考え方を働かせる問い」への考察では、単元の学習事項を活用し、現代の政権交代について再考察させた。1999年と2009年の政権交代に関する教科書の読み取りをグループで行わせ、単元で学習した事項を用いながら、自らの考えを記述させた。

6 検証結果と考察

(1) 生徒が歴史的な見方・考え方を働かせているか

本実践を通して、事後アンケート結果では「次の時代へのつながり」、「筋道を立てた考え方」、「いろいろな面から物事を考えられる」の項目について変化が見

られた。これらの項目は歴史的な見方・考え方に沿った視点の例として、『解説地理歴史編』に示されている「推移」や「比較」、「事象相互のつながり」に関わる事項と捉えられる。資料から得た情報や授業で学んだ知識を活用し、「単元の見通しを表現・修正する活動」を行ってきた本実践では、情報や知識を「単元の問い」に関連付けようとする意識が生徒に働くと考えられるため、「次の時代へのつながり」や「筋道を立てた考え方」に生徒が着目したと考えられる。また、本単元では武士の誕生から成長についての学習でもあったことから、中央政治と地方政治の関連や比較を通して考察を加えることが多く、「いろいろな面から物事を考えられる」項目の数値の上昇につながったと考えられる。これらの結果から、「単元の見通しを表現・修正する活動」は、生徒に歴史的な見方・考え方を働かせる、ということに一定の成果があったと考えられる(第3図)。



第3図 見方・考え方の視点に係るアンケート結果

一方で、第3図が示すように、授業後も多くの生徒が歴史的な見方・考え方に沿った視点に着目できなかったことは本実践の反省として捉える必要がある。

(2) 生徒が情報や知識を活用できているか

ア 模造紙に表現した「単元の見通し」の分析

第1時では、武士の誕生から成長までを矢印でつなげるような見通しを表現したグループは出なかった。しかし、地方の民が苦しい暮らしをしていることや都に税が集まっていない様子を資料から読み取り、戦いが起きることを推測したグループが8グループ(全12グループ)見られた。

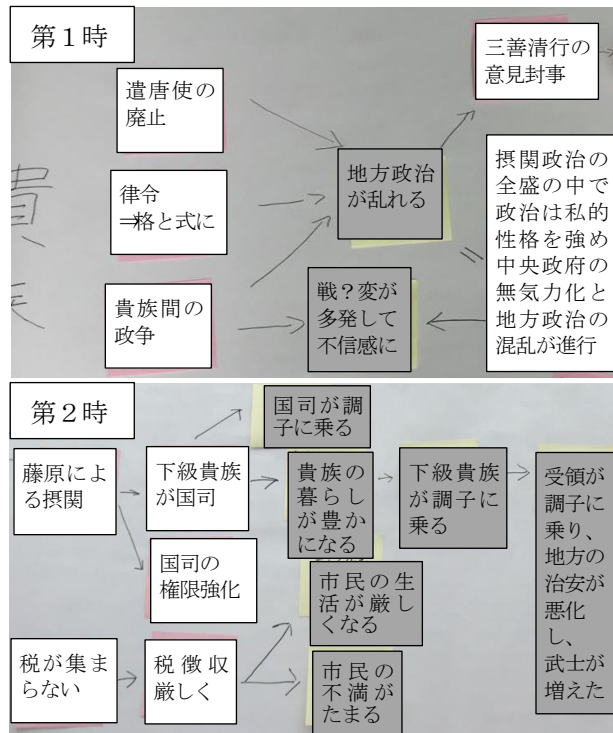
第2時以降の活動では、国司の権限強化や寄進地系荘園の誕生など都や地方の様子を具体的にイメージできる学習を進めたため、付箋の量が増え、武士の誕

生から成長へと生徒が見通しをもって知識を活用しようとしている様子が確認できた。

グループAは、第1時の資料の読み取りから、中央政治の乱れにより戦いが起こることは見通していたが、資料から得た情報を活用できず、矢印でうまく付箋をつなぐことができなかつた。しかし、授業2回目で国司について学んだところ、地方の様子を具体的にイメージできたため、資料の情報を活用し、見通しをより鮮明に描けている様子が見て取れた(第3表)(第4図)。

第3表 グループAの付箋量の変化

	1回目	2回目	3回目	4回目
ピンク(情報・知識)	6	11	17	23
黄(思考)	2	8	14	14



第4図 グループA模造紙 (表記は原文のまま)

第2時で思考を示す付箋が4倍に増加していることは「単元の問い」を解決するため、学習事項を活用しようとしている生徒の姿を表していると考えられる。このことから、単元を見通す活動は、資料から得た情報や学習した知識を活用し、関連付けようとする意識を生徒に育むことに効果的であったことを確認できた。

イ 生徒の振り返りの記述内容

授業ごとに行った振り返りの記述からは、既習事項や新たに得た知識を関連させ、武士の誕生から成長への見通しを表現しようと試行錯誤している生徒の姿を以下のように見ることができた。

- ・前回やった部分と結びつけて考えられる部分があったのが良かった。
- ・武士につなげるにはどのようにすればいいのか考えるのが難しかった。
- ・武士の発生の一連の流れが大まかだけど分かった。

授業ごとの振り返り記述欄に「武士の誕生から成長

までの過程がつながってきた、わかってきた」という記述をした生徒が、1回目0人、2回目6人、3回目11人、4回目20人と増加しており、「単元の見通し」を修正する活動により、学習事項がつながっていることを意識できていることが分かる。

また、授業全体の振り返りの記述からは、知識が構造化されていることや、知識を活用し、時代の特色についての考察を行っている生徒の様子を以下のように見取ることができた。

- ・武士のことについて詳しく知れて、その時の時代背景を詳しく知ることができてよかった。
- ・毎日一つずつ少しずつ、問いに対しての答えが見つかっていくので、いつもの聞いているだけの授業とは違い新鮮で楽しかったしおもしろかった。
- ・学んだことや、感じたこと、予測したことを付箋で模造紙に貼っていくことですごく頭の中で整理されたり、自分の考えを班員に分かりやすく伝えたり、など色々と積極的に行うことができてよかった。

武士の誕生という歴史的事実だけでなく、なぜ誕生したのか、どのように成長したのかという意味や意義の考察にまで思考が及んでいる様子が見て取れた。さらに、「単元の問い」への見通しをもつことにより、「本時の問い」の重要性も高まっていたことが考えられる。

(3) 生徒に「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むことができたか

アンケートの数値が事前と事後で変化したことや生徒の記述と成果物から、生徒が歴史的な見方・考え方を働かせながら、情報や知識を活用する姿を見取ることができた。これにより、「単元の見通しを表現・修正する活動」は、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を育むことに一定の効果があったと言える。

加えて、「見方・考え方を働かせる問い」の記述からも生徒が「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を身に付けることができたことを見取ることができた。以下は生徒Aが第5時に記述した「見方・考え方を働かせる問い」への記述である。

- (前略)国民全体が関わる経済の崩壊の影響が強いです。なぜそう思ったのかというと、平安時代の時は国司による過重な税による国民への重い負担、現代は金権政治の実態が明らかとなり、汚職事件が発覚し、国民の非難を浴びました。その結果政権が交代しました。この2つの時代に共通するのは経済の崩壊とそれに不満を持つ国民ということから、そう考えました。

生徒Aは第1時に政権の移り変わりの要因を考察した際、「国民の政治への思想が変わった時」という抽象的な意見を挙げた。しかし、第5時の再考察では、経済の乱れや社会不安、国民の不満など多くの視点を取り入れ、具体的に表現していた。また、平安時代の政権の移り変わる推移と現代の政権交代の推移を比較し、共通点を見いだすなど、単元で学んだ知識を活用し、歴史的な見方・考え方を働かせている様子を見ること

ができた。

おわりに

研究のまとめ

1 研究の成果

検証の結果から、「単元の見通しを表現・修正する活動」を通して、情報や知識を歴史的な見方・考え方を働かせて活用する生徒の様子を確認できた。すなわち、「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」を生徒に育むことに一定の成果が得られたと考えられる。

本研究は生徒が問いを表現するための前段階として、学習する単元を見通す実践であった。「単元の見通しを表現・修正する活動」の単元計画は、令和4年度から設置される「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の授業実践としても活用できると考えられる。

2 研究の課題と今後の展望

(1) 情報や知識を収集するための技能を育む

今回の実践では情報や知識を活用することに焦点を当てた。しかし、第1時に行った、資料から様々な情報を収集する活動において、内容を抜き出すだけで終わってしまい、その背景を読み取れていない生徒が多く見られた。結果、「単元の見通し」を表現するための情報を十分に集められず、第3図で示したように、歴史的な見方・考え方に着目できなかった生徒が多かったと考えられる。このことから、本実践の効果をより高めるため、生徒に情報や知識を収集する技能を育むことが必要であると考えられる。情報や知識を収集する技能を育むための生徒の具体的な活動としては、同様の事象に対して異なった視点から書かれた資料を読み比べるなど、資料の意義を読み取る活動が考えられる。

(2) 手立ての発展性

本実践を通して、生徒が単元を見通すための手立てを示すことはできたが、新学習指導要領では生徒が「問いを表現する」ことが求められている。しかし、いきなり問いを表現させることは生徒、教員双方にとって容易ではない。本実践で示した「単元の見通しを表現・修正する活動」を継続し、情報や知識を収集するための技能も合わせて育むことで、歴史的な見方・考え方を働かせて思考を行うことの習慣化を促すことができ、生徒が問いを表現できるようになっていくと考えられる。

新学習指導要領の実施に伴い、生徒が問いを表現できるようになるための段階を工夫した単元計画、更には年間を通しての指導計画が必要となる。情報、知識を活用し、新たな考えを生み出せる生徒の育成ができるよう、教員も生徒への指導に見通しをもちながら日々の授業に取り組んでいく必要がある。

情報化の進展により、単純作業はA Iが代替する未来が迫っている中で、情報や知識を新たな価値につなげていく人材を育成する必要がある。膨大な情報、知識を用いる地理歴史科は、複雑な情報、知識の活用方法を授業で展開できる可能性を秘める教科と考えられる。

本研究は、生徒が情報や知識を活用し、新たな考えをもち、根拠を示して説明する力の育成を目指した。検証授業では見通しを表現・修正する活動を通して、情報や知識を活用し、単元の問いを解決しようとする生徒の姿を見ることができた。今回の成果と課題を多くの教員と共有し、今後より一層授業改善に貢献できるよう取り組んでいきたい。

最後に本研究を進めるに当たり、多大な御協力をいただいた秦野曾屋高等学校の皆様へ深く感謝を申し上げます、結びとしたい。

引用文献

- 国立教育政策研究所 2019 「OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2020年12月17日取得)
- 文部科学省 2019a 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』東洋館出版社
- 文部科学省 2019b 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総則編』東洋館出版社 p.126
- 文部科学省 2020 「社会科、地理歴史科、公民科の指導におけるICTの活用について」
https://www.mext.go.jp/content/20201110-mxt_jogai01-000010146_002.pdf (2020年12月17日取得)
- 白井秀明・石上靖芳 2018 「小学校社会科における『歴史的思考力』を育成する単元開発と評価方法に関する実践研究－『社会的な見方・考え方』に焦点をあてて－」(静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)第50号) p.41

参考文献

- 池尻良平・山内祐平 2012 「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」(日本教育工学会第28回全国大会講演論文集)
- 市川伸一 2001 『学ぶ意欲の心理学』PHP新書
- 皆川雅樹 2019 「歴史を『教える』『学ぶ』－歴史教育のナワバリへの挑戦－」(『歴史教育「再」入門 歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』清水書院)

異文化コミュニケーションにおける 英語の表現力を育てる授業づくり

— A L T と J T E が連携したチーム・ティーチングを通して —

畑山 啓恵子¹

グローバル化が進む中、外国語の習得のみならず、異文化を持つ他者への理解と配慮の上で外国語を積極的に活用しようとする態度の育成が求められている。本研究では生徒が学んだ語彙や文法などを実際の異文化コミュニケーションを通して活用することで英語の表現力を育てるための指導の充実を目指し、A L T と J T E が連携したチーム・ティーチングの在り方を探った。

はじめに

世界的に著名なビジネススクールのインシアード(Institut Européen d'Administration des Affairesが語源、正式名称INSEAD)の研究によれば、英語は2050年においても世界で最も影響力のある言語であると予想されている(Chan 2016)。グローバル化が進む中、異文化を理解し、英語で他者とコミュニケーションをとる重要性は今後ますます高まると考えられる。『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説外国語編英語編』には、「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」(文部科学省 2018)ことが外国語科の目標の1つに示されている。すなわち、外国語の習得のみならず、異文化を持つ他者への理解と配慮の上で、コミュニケーションツールとして外国語を積極的に活用しようとする態度の育成が求められている。また文部科学省による「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」には、高等学校における英語教育の改善の方向として、幅広い話題について抽象的な内容を理解できる、英語話者とある程度流暢にやり取りができる能力を養うことを掲げている。外国語指導助手(Assistant Language Teacher、通称A L T)などの外部人材の活用促進が体制整備の一例として挙げられるが、中・高等学校の授業におけるA L Tの活用時間の割合の低さに課題がある(文部科学省 2014)。

その要因として、1987年の「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Programme、通称J E Tプログラム)自体がA L Tとのチーム・ティーチング(Team Teaching、通称T T)に関するノウハウなどが何もない状況からスタートし(山

岡 2008)、日本人英語教師(Japanese Teacher of English、通称J T E)の養成課程に関わる研究では、A L TとのT TはJ T Eにとって現場に出てから初めて経験するということが多く、活用方法を学ぶ研修の必要性を感じている現役教員が多いこと(奥羽 2017)が示されている。さらに、「T Tは受験にはマイナスである」と批判されてきた経緯もあり(望月他 2018)、T Tの効果的な活用方法についてはいまだ議論の余地がある。しかし、大学入学者選抜に4技能を測定する資格・検定試験の活用が促進される現在、T Tを否定的に捉えることは時代の流れに沿っていない。

異文化への理解と配慮の上で外国語を積極的に活用する態度をもち、英語話者と流暢なやり取りができる能力を養うためには、生徒がJ T Eだけではなく、日本語を母語としない人と英語を使ったやり取りを実際に経験する必要がある。A L Tは生徒にとって一番身近な異文化を持つ英語話者であり、実践的な異文化コミュニケーションの練習とフィードバックを与えてくれるかけがえのない存在であることから、A L Tとの効果的なT Tの推進は喫緊の課題であると考えられる。

研究の目的

本研究では生徒が学んだ語彙や文法などを実際の異文化コミュニケーションを通して活用することで英語の表現力を育てるための指導の充実を目指し、A L T と J T E が連携したチーム・ティーチングの在り方を探る。

研究の内容

1 研究の背景

(1) T Tとは

T Tは教員の組織改革を目的に1957年にアメリカで始まり、1963年に日本に初めて導入され、1968年の学習指導要領において指導改善を目的に研究実践が勧

1 神奈川県立新城高等学校
研究分野(授業改善推進研究 外国語(英語))

められるようになった(岩田 2017)。文部科学省(当時は「文部省」)は英語科におけるTTを「日本人教師(JTE)と外国人指導助手(ALT)の両者が、生徒のコミュニケーション的な表現活動を創造するために、協同で外国語の授業に取り組む試みである」と定義づけた(Leonard 2001)。TTにおけるALTの役割は担当教員の主導のもと、担当教員が作成した指導計画・学習指導案に基づき、授業にかかる補助をすることであるとされている(文部科学省 2011)。しかし、上智大学がALT配置事業社のA社の協力を得て1800人を超えるALTを対象にしたアンケート調査では、①ALT及びJTEにTTに関する十分な研修や交流の機会がないこと、②ALTの活用についてJTEのみに裁量権があること、③多忙なJTEと授業の目的、授業計画や指導方法など必要な情報共有がなされていないこと、④中学校や高校では文法に対する比重が重すぎて、言語活動がおざなりにされた授業が数多く存在することなどが指摘されている(上智大学 2017)。

(2) 生徒の実態

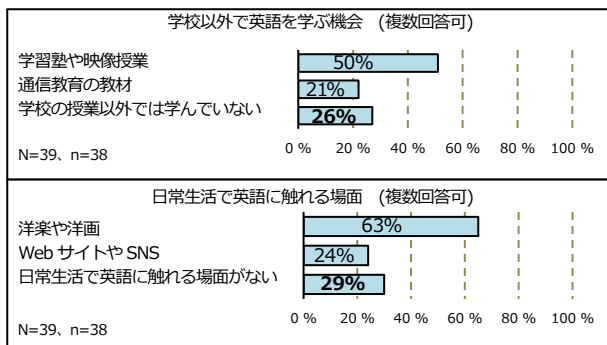
所属校1学年2学級の各半数の生徒計39名を対象に英語学習の状況や意識に関する調査を行った。必修の英語表現Iの授業で、74%の生徒が「書くこと」を最も多く経験したと回答している。具体的な授業内容を自由記述で確認したところ、ここで言う「書くこと」とは「自分の考えや気持ちを英語で書く」のではなく、「文法を学び、練習問題の解答を書く」という認識の生徒がほとんどであることが分かる。一方、「授業で最も身に付けたい英語の力」の項目では、66%の生徒が「会話すること」と回答し、英語を使ってやり取りができるようになりたいと思っていることが分かる(第1表)。

第1表 生徒の英語学習への状況・意識調査①

	聞くこと	読むこと	会話すること	発表すること	書くこと	その他(文法)
英語表現Iの授業で生徒が体験したこと	5%	11%	5%	0%	74%	5%
生徒が授業で最も身に付けたい英語の力	8%	8%	66%	3%	16%	0%

*割合は小数第一位を四捨五入しているため、合計が100%にならない場合がある。 N=39、n=38

また26%の生徒が学校以外では英語を学ぶ機会がないこと、日常生活においても29%の生徒が英語に触れる場面があまりなく、あったとしても「聞く」「読む」の受容的活動であることが分かる(第1図)。



第1図 生徒の英語学習への状況・意識調査②

(3) 所属校のTTの実態

現在、所属校では1学年の英語表現IにおいてのみALTとのTTを行っている。1学級を出席番号で半分に分け、ALTと2名のJTEが同時に授業を展開している。英語表現Iの授業は4回中に1回ALTが片方の少人数クラスに訪れてJTEとのTTが行われ、残りの3回はJTE単独の授業が行われる。ALTは教科書の会話の部分、JTEは文法部分を指導するという役割分担がなされており、TTの授業ではALTが中心的役割を担ってモデルダイアログや発音の指導が、JTE単独の授業では文法の解説・演習がそれぞれ行われている。しかし、いずれの授業においても教科書の内容を教えることが大半を占めており、生徒が学んだ語彙や文法などを用いて「自分の考えや気持ちを表現する」機会が少なく、筆者も英語表現Iの授業の進め方について課題を感じてきた。所属校でTTを行なっているJTE6名にアンケート調査を行ったところ、5名がTTに課題があると答えている。特に「ALTとJTEが授業について話す時間を確保すること」、「授業でALTと生徒が話す機会を増加すること」を改善すべき点として挙げていた。これまでの高等学校学習指導要領では、英語表現Iの目標に「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を養う」(文部科学省 2010)と示されている。この目標を達成し、多くの生徒が望む「会話する」能力の育成のためには、これまでの授業形態を大きく改善する必要がある。そこで、本研究ではTT及びJTE単独の授業が相互作用し、生徒が授業で学んだ表現を用いて「自分の考えや気持ちを表現する」ことができるよう、単元を見通して授業をデザインすることとした。

2 研究の構想

(1) 仮説

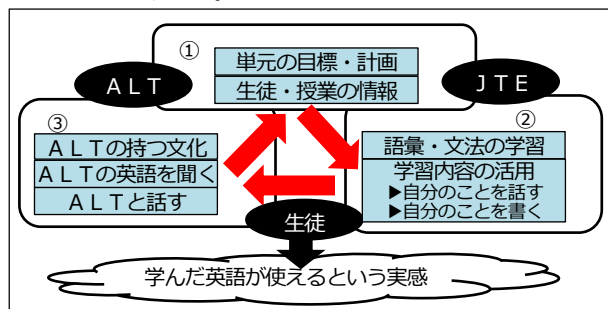
本研究における仮説は次のとおりである。

ALTとJTEが連携したTTによって、生徒が学んだ知識を実際の異文化コミュニケーションで活用する機会を充実させることで、英語の表現力が育まれる。

(2) TTを活用した学びのサイクル

どのようにALTとJTEが連携し、TTを生徒の学びにいかすかを次のように構想した(第2図)。まず、①ALTとJTEが単元の目標や計画、生徒や授業の情報等を共有する。次に、②JTEの授業の中で語彙や文法等の基本の定着と活用場面を想定した基礎的な練習を繰り返す。そして、③ALTとの授業において、異文化に触れながら練習した内容を活用して実践練習を行う。このサイクルを通して、生徒に学んだ英語が

使えるという実感を持たせ、英語の表現力を育むことができると考えた。



第2図 TTを活用した学びのサイクル(構想)

3 ALTとの打合せ

ALTとの打合せは全8回行った。筆者が所属校のALTとTTを行うのは初めてだったため、最初の3回は互いの自己紹介や研究のねらいの説明、ALTの国の文化について教えてもらい授業の構想に役立てた。次の2回はLesson Plan & Reflection Guide(以下、「LPRG」という)というシートを作成し、検証授業の目的の共有を図った(第2表)。最後の3回は教材の検討やTTの練習を行った。LPRGや教材の原案は基本的にJTEが作成し、打合せの際にALTと確認し、互いにアイデアを出し合いながら修正を行った。

第2表 LPRGの概要

項目	記入内容の具体や例		設定者
単元目標	勧誘や申し出ができる(話すこと[やり取り])		JTE
単元計画	※詳細は第3表		
教材準備の役割分担	活動 教材 担当者	フィリピンに関するクイズ パワーポイントのスライド ALTとJTE	ALTとJTE
本時の流れ	※生徒の活動及びALTとJTEの指導の役割分担		ALTとJTE
本時の振り返り	※良かった点と改善点を確認し、次回に向けてのアイデアを共有		

4 検証方法

(1) 事前・事後アンケート

事前・事後アンケート結果を比較し、検証授業における生徒の学習意識の変容を分析・考察する。

(2) 生徒の感想

Google フォームに送られた授業の振り返りと事後アンケート調査(1学年39名11月実施)に記述された生徒の感想を分析し、検証授業で行った言語活動の効果について考察する。

5 検証授業

(1) 概要

【検証期間】令和2年10月21日(水)~11月5日(木)

【対象】新城高等学校1学年39名

(1年1組前半20名、1年5組後半19名)

【科目】英語表現I

【授業時数】5時間

【単元学習内容】勧誘・提案の表現、動名詞

【単元における言語活動の目標】

相手の文化や好みに気をつけながら、娯楽または食事に英語で誘うことができる。

第3表 単元計画

時	授業者	活動	教科書の内容
1	ALTとJTE	①文化の違いについて考える (フィリピンに関するクイズ) ②勧誘・提案の表現を整理する 勧誘・提案に使える表現 了承する ・ How about doing~? ・ Let's do~ など 応答に使える表現 断る ・ OK. ・ That's a good idea. など ・ I don't feel like doing~. ・ I'm sorry. など	勧誘・提案の表現
2 3 4	JTE	①勧誘・提案の表現を使い、シチュエーションに応じてペアで練習する ▶体験してみたいフィリピン文化 ▶新しく始めてみたいアクティビティ ▶学校周辺の行ってみたいお店 例) 体験してみたいフィリピン文化  フィリピンフェスティバルに参加するという想定で、クラスメートを体験したいフィリピン文化に誘う ②動名詞の用法を学ぶ	動名詞
5	ALTとJTE	【ステーション・ティーチング】 ①ALTを海外の友人と想定し、神奈川県での娯楽や食事に誘う ②つながる音の書き取りをする ③動名詞の用法を活用する ▶脱出ゲーム ▶模擬アメリカ大統領選挙	発音

言語活動の目標達成のため、第1時の授業では、勧誘・提案の表現を整理し、第2時から第4時の授業では、語彙や文法の知識を増やししながら、第1時で整理した表現を活用して生徒同士で練習する場面を設けた。第5時のTTの授業では、まとめとしてこれまで学んだ知識を復習しながら、ALTを相手に勧誘・提案の表現を活用する実践練習を行うこととした。

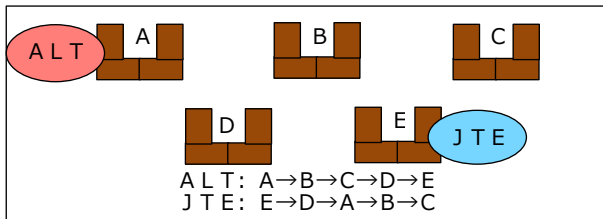
(2) Googleフォームの活用

検証授業では全ての県立学校に導入されているG Suite for Educationで2種類のGoogleフォームを作成し、活用した。1点目は、授業の振り返りとして生徒の学習到達目標の達成度や授業の感想、個別の目標を確認し、検証授業の改善にいかした。また、生徒とALTの交流の機会を増やすことをねらいとし、ALTへの質問コーナーを設けた。2点目は、JTE単独の授業で学んだ動名詞の用法を用いて生徒に創作文を作らせ、匿名でフォームに送られたものを添削し、一覧表にまとめて配付した。Googleフォームで創作文を集めることで、①教科書の演習問題だけではなく自分の考えや気持ちを英語で書く経験を多く持たせること、また、②匿名で創作文を集めることで間違いを恐れずに学んだ英語を使ってみることに、さらに、③添削され

た創作文を共有することで間違いの中から学ぶ大切さに気付くことをねらいとした。

(3) ステーション・ティーチング

限られた授業時間の中で様々な学習活動を行いながら、生徒がALTと1対1で話す機会を持てるように第5時の授業ではステーション・ティーチング(Station Teaching)という学習形態を取り入れた。ステーション・ティーチングとは、関連性のある学習内容を行う学びのステーションをいくつか用意し、少人数グループに分けられた生徒が、決められた時間ごとにステーションを移動する(Cook & Friend 1995)。本研究では、生徒がステーションを回るのではなく、生徒の少人数グループがステーションとなり、ALTとJTEがそれぞれのグループを回る形式を取った(第3図)。



第3図 検証授業でのステーション・ティーチング

生徒はALTがグループに来たときは①ALTを海外の友人と想定し、グループの各生徒がALTと1対1で神奈川県の実験や食事に誘う活動、JTEがグループに来たときは②つながる音の書き取りをする活動、教員がいないときは③動名詞の用法を活用する活動を行った(第4表)。

第4表 各ステーションの学習活動

① ALTを海外の友人と想定し、神奈川県の実験や食事に誘う
1. "KANAGAWA TRAVEL GUIDE"を読む。

KANAGAWA TRAVEL GUIDE

[参考資料] https://trip.pref.kanagawa.jp/img/static/kanagawaguide_english_2019.pdf
<https://trip.pref.kanagawa.jp/resources/welcome-to-kanagawa-en.pdf>

2. ガイドから神奈川県の実験や食事をを選び、ALTを何に誘うか候補を決めておく。

3. 「実験と食事に関するカード」を引く。

実験	食事
The person likes indoor activities.	The person is a vegetarian.
The person likes outdoor activities.	The person is a Muslim.
The person is interested in traditional culture.	The person is a Hindu.
The person wants to enjoy nature.	The person is allergic to eggs.

4. ALTはそれぞれの生徒が引いたカードに書かれた好みや文化を持つ人物になりきる。

5. ALTの持つ文化や好みを考慮しながら、神奈川県の実験や食事を一つ選んで誘う。(生徒一人につき1分程度)

② つながる音の書き取りをする
1. Linking Soundsの仕組みを確認する。

2. ディクテーションを行う。
3. JTEの後に続いて音読する。

③ 動名詞の用法を活用する

▶ 脱出ゲーム
1. グループのメンバーと協力して行う。
2. 英語で書かれた10個の問題(授業で学んだ内容)を解き、パスワードを見付け出す。

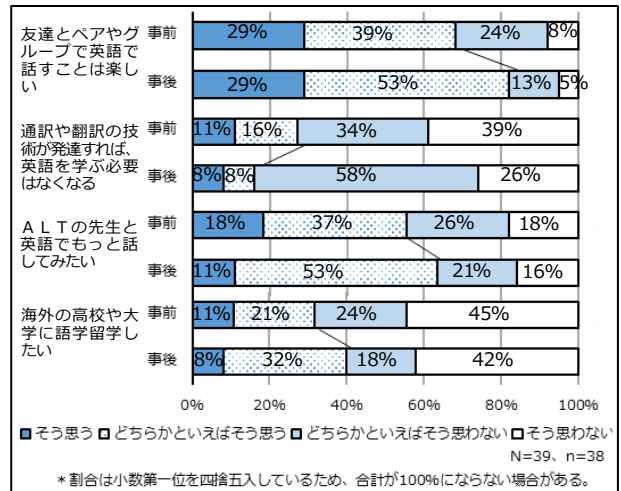
▶ 模擬アメリカ大統領選挙
1. 脱出ゲームが終わったら、個人で行う。
2. 2名のアメリカ大統領候補者の政策を読み、Googleフォームで模擬投票を行う。

6 結果

(1) 事前・事後アンケート

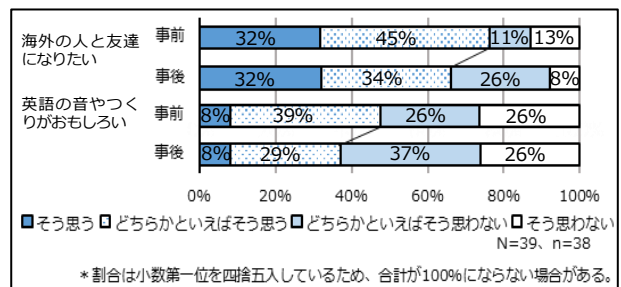
検証授業の事前・事後に同一項目でアンケートを実施し、英語学習に関する意識の変容を確認したところ六つの項目に関して大きな変容が見られた。

「友達とペアやグループで英語で話すことは楽しい」、「通訳や翻訳の技術が発達すれば、英語を学ぶ必要はなくなる」、「海外の高校や大学に語学留学したい」の四つの項目においてそれぞれ英語学習に関する意識に向上が見られた(第4図)。



第4図 英語学習に関する意識に向上が見られた項目

一方で、「海外の人と友達になりたい」、「英語の音や文の作りが面白い」の二つの項目においてそれぞれ英語学習に関する意識に低下が見られた(第5図)。この二つの項目に関しては、更なる分析が必要である。



第5図 英語学習に関する意識に低下が見られた項目

(2) 生徒の感想

生徒の感想については Google フォーム(第5表)と

事後アンケート(第6表)のような記述が見られた。(※下線は筆者)

第5表 Google フォーム 生徒の感想(要約)

異文化への興味や会話することへの意欲の高まり
▶フィリピンの文化について初めて知ることが出来て良かった。フィリピンに行きたくなった。
▶話す力をつけたい自分にとって、クラスメートとコミュニケーションをとる機会が多いことが嬉しい。
▶英語の受け答えのバリエーションや日常会話で使いそうな英単語や文法も少しずつ学んでいきたいと思った。
授業の課題
▶途中からついていけなくなってしまう時がある。内容自体はすごく良かった。
▶ALTの先生のネイティブな英語がまだ完全に聞き取れないので少しずつ慣れていきたい。

第6表 事後アンケート 生徒の感想(要約)

不安・緊張の中での達成感
▶間違えることへの不安があったが、授業を通して間違った文法でも、単語をどんどん並べていけば通じるということを知れて、自信がついた。
▶面と向かって英語で話すのは緊張するけれど、何とか自分の知っている言葉、文法で伝えることができたと思う。
実践の大切さを実感
▶英語はコミュニケーションをとるためにあると思うので、グループで友達と話し合うのは楽しかった。
▶実際に学んだ文法などを友達と使い合って理解を深めるのが、コミュニケーションの向上や実用的である点から良いと思う。
▶習った文法を使ってペアの子とシチュエーションごとに会話することが、日常生活らしくて、この表現はこうに使うのだと身に付いたようで楽しかった。
▶目標とする英語の使い方を練習できた。英語と触れ合えて良かった。
困難さと今後の見通し
▶英会話は苦手なので難しかった。今後はもう少し自分に自信をもって話すことが重要だと思った。
▶覚えている英単語・文法が少なく、先生方の会話を聞き取れても、あまり意味が分からなかった。勉強の必要性を強く感じた。
▶いざALTの先生と話すとなると緊張して苦手だった。英語表現Iでは文法を学ぶが、書くというより会話ができるような授業を受けたい。

肯定的な意見からは、異文化への興味や英語で会話することへの意欲の高まり、実践を通して学んだ英語が使えるという達成感が見られた。一方で、英語のみの指示の聞き取りの困難さやALTとの会話に緊張が見られた生徒もいた。理解を促す支援を行いながら授業を進める必要と日本語話者同士(生徒とJTE、または生徒同士)での英語のやり取りを繰り返し、英語を話すことへの緊張を和らげた上でTTの中で生徒とALTとのコミュニケーションの機会を更に増加させ、慣れさせていく必要性を感じた。

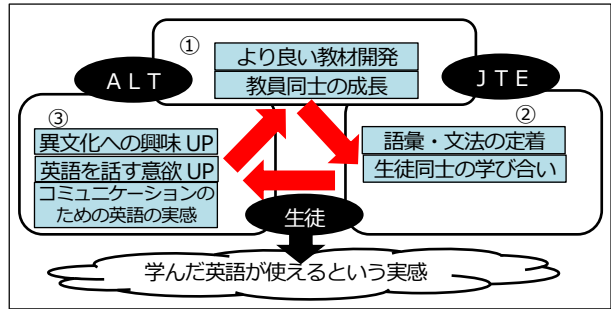
研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

まず、①LPRGを用いてALTとJTEが連携を図ることで、教員間に異文化コミュニケーションが生まれ、より良い教材開発や教員同士の成長につながった。また、②JTEの授業で学んだ語彙や文法の定着のため生徒同士の学び合いの機会を充実させることができた。さらに、③ALTとのTTの授業では異文化への興味や英語を話す意欲を高め、②の練習をいかした実践練習を行うことで英語はコミュニケーションのためにあるという実感を持たせることができた。この

サイクルを通して、一定数の生徒に学んだ英語が使えるという実感を持たせることができた(第6図)。



第6図 TTを活用した学びのサイクル(結果)

(2) 研究の課題

事前・事後アンケートの「海外の人と友達になりたい」、「英語の音や文の作りが面白い」という二つの項目に関して英語学習に関する意識に低下が見られた(第5図)。

前者においては、生徒の感想から異文化への興味が見られたものの、英語話者と1対1で話す緊張や苦手意識も見られた。アンケートの「自分が話したり書いたりする英語が正しいかどうか不安になる」という項目においては、事前では生徒全員が、事後では95%の生徒が「そう思う」、「ややそう思う」と答えており、依然として英語の発信に不安を感じていることが分かる。また、異文化を持つ他者への理解と配慮の必要性を伝えるために、筆者がALTの国では失礼に当たる贈り物をしてしまった失敗談や宗教における食事制限などの異文化コミュニケーションで気を付けるべきタブーを強調したことから、海外の人と関わることの楽しさよりも大変さを感じ取った生徒が多かったのではないかと考える。しかし、異なる文化的背景が誤解や失敗を生むことがある一方で、異文化が自国の文化にはない新しい価値観や考えを与えてくれることもある。生徒が異文化コミュニケーションの難点だけではなく長所にも目を向けることができるように異文化の取り上げ方について改善の必要がある。

後者においては、検証授業でコミュニケーションの時間を確保するため、文法の説明や演習の時間を縮小したことで、知識(文法)が活用(話すこと)に比べて軽視される結果に結びついたのではないかと考える。一方で、学んだ語彙や文法をコミュニケーションで活用することで理解が深まり、知識が身に付いたという意見も生徒の感想に見られ、知識と活用のつながりを感じている生徒も一定数いると考える。語彙や文法などの知識はコミュニケーションを支えるものであり、学んだ知識が活用される経験が英語の表現力を育む鍵となるため、学んだ英語が使えるという実感を持つことができる言語活動を繰り返し設定していく必要がある。

また、今回LPRGを活用することによって、ALTと単元の目標や計画、生徒や授業の情報等を共有して打合せを行い、授業内容を充実させることはできた

が、その分打合せ時間も多くなってしまった。今後、授業の打合せを重ねることで共有すべき情報が絞られ、打合せで重点を置くべき内容が分かり、多少の時間短縮も見込めるが、多忙なJTEと常勤ではないALTがいかに効率よく打合せを行っていきけるかが、TTを活用する上で避けられない課題である。

2 今後の展望

海外では近年2名以上の教員が行う協働授業がTTではなく、コラボラティブ・ティーチング(Collaborative Teaching)やコ・ティーチング(Co-Teaching)と呼ぶことの方が主流になっており、「2名の教員が授業をデザインし、指導する上でグループ学習の手法を使って協働すること(※日本語訳は筆者)」と定義されている(Robinson & Schaible 1995)。つまり、教員同士が協働するだけではなく、互いの持つ違いから学び合う姿勢が大切だということである。社会心理学の研究によれば、集団として発揮する力がメンバー個々の力の総和に及ばない「プロセス・ロス」という現象が起きることが多いというが、メンバーの力量や能力の総和を超えるパフォーマンスである「創発」が生まれることもあるという(山口 2008)。日本人同士であってもチームを築き上げることは難しいが、文化的背景が異なるALTとJTEがチームを組むことはより一層難しい。しかし、ALTとJTEが互いの違いを尊重して学び合いながら授業を行う姿は、生徒にとって異文化コミュニケーションのモデルとなる。グローバル化が進む世界で、生徒が異文化を持つ他者と英語を使ってどのようにコミュニケーションをとるべきかを実体験から学び、実用的な英語の表現力を育むことができるTTの重要性について今一度捉え直す必要がある。

おわりに

“Teamwork makes the dream work.” 創発を生むチームを築き上げることは大変な苦勞を伴うが、夢のような素晴らしい結果に結びつく。“Team teaching makes the dream teaching.” となるようにALTとJTEが連携し、英語の知識や表現力、異文化を持つ他者との関わり方が生徒の将来にかされる英語の授業を作っていきたい。最後に、本研究を進めるに当たり、御協力をいただいた新城高等学校をはじめとしたすべての皆様に深く感謝申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』 開隆堂出版 p. 25
文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説外国語編英語編』 開隆堂出版 p. 16

- Leonard, J. T. 2001 『Team-Teaching Together ティーム・ティーチング成功の秘訣』 大修館書店 p. 126

参考文献

- 上智大学 2017 「小学校・中学校・高等学校におけるALTの実態に関する大規模アンケート調査研究最終報告書」
https://www.bun-eido.co.jp/aste/alt_final_report.pdf (2020年12月25日取得) pp. 18-26
文部科学省 2011 「(別紙) 文部科学省が一般的に考える外国語指導助手(ALT)とのチーム・ティーチングにおけるALTの役割」(「外国語指導助手の請負契約による活用について」)
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304113.htm(2021年1月4日取得)
文部科学省 2014 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm(2021年1月4日取得)
岩田聖子 2017 「開かれた英語教育を目指して: ティームティーチングからコラボラティブティーチングへ」(追手門学院大学 『基盤教育論集』 第4号) p. 18
奥羽充規 2017 「英語教職科目におけるALTとのTeam Teaching Trainingの実践方法」(『四天王寺大学紀要』 第64号) p. 64
望月昭彦・久保田章・磐崎弘貞・卯城祐司 2018 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法 第3版』 大修館書店 p. 181
山岡憲史 2008 「ALTをもっと活用しよう resource personとして, informantとして」(『英語教育』 2008年5月号 大修館書店) p. 18
山口裕幸 2008 『チームワークの心理学 よりよい集団づくりをめざして』 サイエンス社 pp. 112-124
Cook, L. & Friend, M. 1995 Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. Vol. 28 No. 3 pp. 6-7
Kai, L. C. 2016 POWER LANGUAGE INDEX Which are the world's most influential languages?
https://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/06/KC_Power-Language-Index_May-2016.pdf(2021年1月4日取得)
Robinson, B & Schaible, R. M. 1995 Collaborative teaching. *College Teaching*. Spring95, Vol. 43 Issue 2, pp. 57-59

主体的な生活課題の設定を支援する家庭科の授業づくり

— 批判的思考(クリティカル・シンキング)の態度を意識した課題設定ツールの開発を通して —

野澤 祐子¹

高等学校家庭科では、生涯を見通して生活の課題を解決する力を育むことが求められている。そのためには、生活を批判的思考(クリティカル・シンキング)に基づいて見直し、生活の課題を明確に捉えることが重要であると考えた。そこで、批判的思考力の育成の第一歩として、批判的思考の態度を意識した課題設定ツールを作成し、主体的な生活課題の設定に有効であるかを検証した。

はじめに

近年、私たちの生活は、科学技術の急速な進歩によって利便性が向上し、豊かになっている。経済活動の電子化や家庭機能の外部化などの充実が目覚ましく、生活を取り巻く環境が一変している。家庭生活の在り方も多様化し、それに伴い、一人ひとりが抱える生活課題も多様なものとなっていると考える。

「新学習指導要領」では、高等学校家庭科の目標の中で「様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力」として「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育成することを示している。

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」において、教科等を越えて育まれる資質・能力として「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力(いわゆる『クリティカル・シンキング』)」(中央教育審議会 2016)を育むことの重要性について示されている。本研究においては、クリティカル・シンキングと批判的思考は同義であると捉え、「批判的思考」と表記する。この批判的思考については、『高等学校学習指導要領解説 家庭編』(以下、「解説家庭編」という)では、内容の(3)生活における経済の計画と消費において「消費者としての批判的思考に基づいて主体的に意思決定」(文部科学省 2010 p. 24)することが求められてきた。さらに荒井は、「新学習指導要領」の目標について、社会問題の視点が加えられていることに着目し、生徒につけたい力として「よりよい生活とは何かを現状を踏まえながらクリティカルに考え、価値を探究する力(批判的思考力)」(荒井 2019 p. 46)などを挙げている。

これらのことから、家庭科教育において批判的思考力を育成することにより、生徒がよりよい生活を創造することができると考えた。

所属校は、多様な家庭環境におかれる生徒が在籍し、生活課題も多岐にわたると考えられる。しかし、自身の生活課題を捉えにくい生徒が多く、どのように生活の振り返りを行うか、手立てを検討する必要があると感じていた。そこで本研究では、所属校の実態を踏まえ、批判的思考に基づいた生活の振り返りを行うことで、生活課題の設定につながれると考えた。

研究の目的

本研究は、「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育むために、生徒がよりよい生活を目指し主体的な生活課題を設定することを目的とする。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 高等学校家庭科に求められていること

「新学習指導要領」では、高等学校家庭科の目標の中で「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育むことが求められている。このことは、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説家庭編』では、「自立した生活者として、様々な人々と関わり合う中で、他者の立場を考え、多様な意見や価値観があることを踏まえつつ、よりよい生活の実現に向けて、身近な生活の課題を主体的に捉え、具体的な実践を通して、課題の解決を目指すことを意味している」(文部科学省 2019)とされている。

荒井は、社会的課題についての家庭科の学びを構想する上では「身近な生活の課題と社会的な問題とのつながりを実感し、社会的解決へ視野を広げる学習の構造をつくる」(荒井 2019 p. 46)ことなどを考慮するとよいとしている。

つまり、高等学校家庭科においては、自身がよりよい生活を目指して課題を設定し、解決することと、よりよい社会をつくることを関連づけていく必要があるといえる。

(2) 主体的な生活課題

1 神奈川県立大和東高等学校
研究分野(授業改善推進研究 家庭)

本研究において、「主体的な生活課題」とは、自己の生活の充実・向上につながる課題であることに加え、家庭や地域・社会の視点を意識した課題であると定義する。これは、荒井も「『より良い生活』のための視野は、おのずと社会問題へと開かれている」（荒井 2019 p. 44）と述べているように、個人の生活の営みが家庭や地域・社会と深く関係していることを踏まえた課題設定を目指すものである。

(3) 生徒の実態

所属校は平成29年より本県指定のクリエイティブスクールとなり、学び直しに重点を置いた教育を行っている。意欲的に学習する生徒もいる一方で、学習のつまずきを感じて意欲が低下してしまう生徒も少なくない。

多様な生徒もいる中、事前アンケートを行ったところ、家庭科は好きかという質問に対して肯定的な回答をした生徒は31名中26人であった(第1表)。また、家庭科に興味・関心をもって取り組んでいるかという質問に対しては肯定的な回答をした生徒は25人であった(第2表)。これらのことから、所属校の生徒は家庭科の学習に対しておおむね肯定的に捉えている生徒が多いことが分かった。

第1表 家庭科は好きか(n=31)

好き	3人
まあまあ好き	23人
あまり好きではない	3人
好きではない	2人

第2表 家庭科に興味・関心をもって取り組んでいるか(n=31)

取り組んでいる	10人
少し取り組んでいる	15人
あまり取り組んでいない	5人
取り組んでいない	1人

事前アンケートにおける自身の生活に関する質問では、「生活の課題はない」又は「生活の課題という言葉がよくわからない」と回答した生徒が合わせて11人であり、「生活の課題がある」と回答した生徒は20人であった(第3表)。このことから、生活に対する課題意識を持つ生徒が多いことが分かる。しかし、これまでの授業実践を振り返ると、その課題の多くは早起きやダイエットといった生活習慣の改善を目指すものが多く、家庭や地域・社会との関連づけが課題であると感じていた。

第3表 生活の課題はあると思うか(n=31)

ある	20人
ない	4人
生活の課題という言葉がよくわからない	7人

また、これまでの授業実践において、課題設定が困難な生徒に対しては、教員が事例として課題を設定し

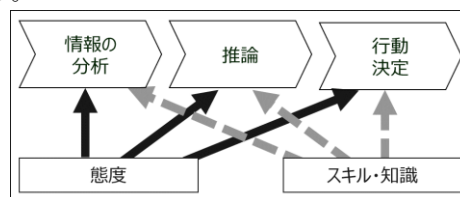
て取り組ませていた。しかし、自身の生活体験に基づく課題ではないために、実践の充実や新たな課題の発見にはつながらないという状況であった。

以上のことから、所属校の生徒がよりよい生活を目指すにあたっては、自身の生活への課題意識を持ち、生活課題を明確に捉えることが重要であると感じた。

(4) 批判的思考

批判的思考について、楠見は「日常生活の実践を支える能力」(楠見他 2011 p. 3)であると述べている。さらに土屋らは「批判的思考力は、生活の場面に還元できる力であり、実生活で活かされる力」(土屋他 2013 p. 85)とし、「家庭科における『考える力』は『批判的思考力』と類似した力である」(土屋他 2013 p. 88)と捉えている。このことから、批判的思考力を育成することによって、生活の課題を発見・解決し、よりよい生活を目指すことにつながっていくと考えられる。

楠見は批判的思考の構成要素とプロセスを第1図のように整理し、「批判的思考の態度をもつことによって、批判的思考を実行し、そのスキルを学習し、熟達させることにつながる」(楠見他 2011 p. 11)と述べている。



第1図 批判的思考のプロセスを支える態度 (楠見他 2011 p. 9を基に作成)

つまり、批判的思考力の育成には、スキルや知識の習得に加えて、批判的思考の態度を身に付けさせることが重要であると言える。そこで、所属校において批判的思考力を育成する第一歩として、批判的思考の態度を身に付けさせることが重要であると考えた。

2 研究仮説

生徒が主体的な生活課題を設定するためには、どのように生活の振り返りを行うかが重要であると考えた。そこで、批判的思考の態度を意識した生活の振り返りが行える課題設定ツールを作成することにより、生徒が主体的な生活課題を設定し、よりよい生活を目指すことができると考え、次の仮説を立てた。

批判的思考の態度を意識して生活の振り返りを行うことで、主体的な生活課題の設定をすることができる。

3 研究の方法

(1) 批判的思考の態度

「批判的思考の態度」はいくつか提唱されているが、楠見は「熟慮的態度」「探究心」「開かれた心」「客

観性」「証拠の重視」「論理的思考への自覚」の六つに整理している(楠見他 2011 p.11)。本研究では、このうちの熟慮的態度・探究心・客観性を、生活の振り返りにいかすことができると考え、定義した(第4表)。この定義を踏まえて、批判的思考の態度を意識した生活の振り返りを行うことができる課題設定ツールを作成した。

第4表 本研究における批判的思考の態度の定義

熟慮的態度	段階的な思考過程をたどり、じっくりと考えること
探究心	多面的な選択肢を考えること
客観性	自身の生活に関わる人の視点を意識して生活を振り返ること

(2) 課題設定ツールの構想

これまでの授業実践では、生活課題を考えるという学習活動が困難な生徒への支援として、個別に声をかけて思考を促すような手立てを取り入れていた。そこで、生活の振り返りから生活課題の明確化を個人で行えるワークシート形式の課題設定ツールを作成した。課題設定ツールでは、熟慮の態度を踏まえ、段階的な思考過程をたどることができるよう、大きく2つのStepを設定した(第2図)。各Stepの①は前時の振り返りとし、それ以降を課題設定ツールとして活用した。さらに、Step 1-②およびStep 2-②では探究心を、Step 1-④では客観性を踏まえた活動を取り入れた。



第2図 課題設定ツールの構想

4 検証の方法

家庭科における問題解決学習であるホームプロジェクトのテーマ設定の際に、批判的思考の態度を意識した課題設定ツールを用いて、主体的な課題設定が行われているかどうかを検証する。

(1) ホームプロジェクト

ホームプロジェクトとは「解説家庭編」では家庭総合における学習を進める中で「各自の生活の中から課題を見だし、課題解決を目指して主体的に計画を立てて実践する問題解決的な学習活動」(文部科学省 2010 p.31)と示されている。本研究においては、各自の生活の中から課題を見出す点に重点を置き、検証授業を行った。

(2) 課題設定ツールの記述内容

課題設定ツールの記述と生活課題の設定をそれぞれに評価し、関連の有無を分析する。

5 検証授業

(1) 概要

実施期間	令和2年10月12日(月)～26日(月)
対象生徒	所属校第2学年2クラス(50名)
科目	家庭総合
単元	ホームプロジェクト
授業時間	4時間

(2) 単元の構想

検証授業ではホームプロジェクトの実践に至るまでの課題設定及び実践計画の検討を行った(第5表)。なお、本研究における仮説を踏まえ、第2時及び第3時を検証の対象とした。

第5表 単元計画

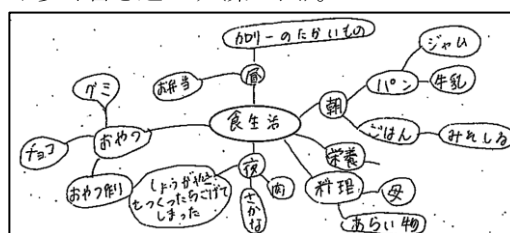
時間	学習内容
1	ホームプロジェクトの意義
2・3	生活の振り返りと生活課題の設定
4	課題解決に向けた計画の検討

(3) 課題設定ツールによる活動

ア 第2時(課題設定ツールStep 1)

(ア) イメージマップによる生活場面の振り返り(Step 1-②)

生活場면을想起するに当たり、イメージマップを活用した。イメージマップは、ブレインストーミングを視覚的に行うものであり、多様なアイデアを出すことのできる思考ツールである(黒上他 2012 p.10)。本研究では、食生活や衣生活などの家庭科で学習した単元やキーワードを起点とし、自身の生活場面をできるだけ多く書き起こす(第3図)。



第3図 生徒Xによるイメージマップの記述(抜粋)

(イ) PMIによる思考の整理(Step 1-③)

イメージマップに書き起こした生活場面を、PMIによって整理する。PMIは対象について「プラス」「マイナス」「インテレストィング」の三つの視点から整理して意思決定を行うための思考ツールである(黒上他 2012 p.22)。本研究では、自身の生活場面を「よいと思うところ」「よくないと思うところ」「疑問に思うところ」の3点に整理する。これにより、漠然とした生活場面の現状に対する自身の考えを深める。

(ウ) 文章化による思考のまとめ(Step 1-④)

PMIで整理した内容を基に、生活場面を三つ選び、

なぜそう整理したのかという理由とともに文章化することにより、自身の考えを明確にする。

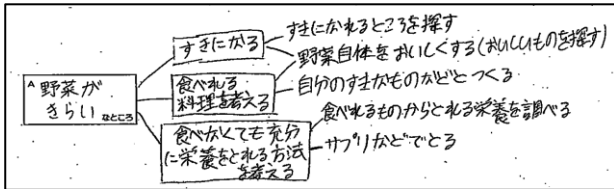
(E) 生活場面の客観視(Step 1-⑤)

自身が文章化した生活場面に対して、家族・地域の人の視点で考えたらどう見えるかということを想像し、文章化する。これにより、自身が「よくないと思うところ」以外の場面においても課題が発見できることに気付けるよう工夫した。

イ 第3時(課題設定ツールStep 2)

(7) 目標の木(目標と手段の多面的な検討)(Step 2-②)

Step 1 で書き出した三つの生活場面に対し、それぞれ目標とその達成につながる手段を複数検討し、目標の木を作成する(第4図)。現状に対してどうありたいか、そのために何ができるかという手段を複数検討することによって、自身の生活課題を多面的に捉える。



第4図 生徒Yによる目標の木の記述(抜粋)

(4) 思考の整理(Step 2-③)

目標の木で書き出した手段に対し、「一人で実現できるもの」「家族の協力があれば実現できるもの」「実現不可能なもの」の3点に整理する。これにより、自己の生活課題と家庭・地域や社会とのつながりを意識する。

(7) 生活課題の明確化(Step 2-④)

ここまでの学習活動における思考を踏まえ、自身の生活課題と目標を文章化する。

6 検証結果と考察

課題設定ツールの記述と生活課題をそれぞれに評価し、関連性の有無について検討した。なお、検証の対象は、事前・事後アンケートの両方に回答し、かつ第2時・第3時の授業に出席してワークシートを提出した31名の生徒とする。

(1) 課題設定ツールの記述

ア 評価の方法

課題設定ツールについては、ルーブリックを作成した(第6表)。Step 1-②から⑤、及びStep 2-②・③

第6表 課題設定ツール ルーブリック

	A	B	C
Step 1-②	・生活場面を2つ以上書き出している	・生活場面を1つ書き出している	・書き出していない ・家庭科の学習事項との関連が無い
Step 1-③	・イメージマップで書き出した内容をすべて整理している	・イメージマップで書き出した内容から半分程度整理している	・書き出していない ・イメージマップとの関連が無い
Step 1-④	・生活場面を3点に絞り、明確な理由とともに文章化している	・生活場面を1つまたは2つ、文章化している ・生活場面に対する所感と理由に関連が無い	・書き出していない ・理由が明確でない
Step 1-⑤	・生活場面3つに対して、他者の視点を意識して文章化している	・1つまたは2つの生活場面に対して、文章化している ・他者の視点による考えが明確でない	・書き出していない ・他者の視点を考えられていない
Step 2-②	・3つの生活場面に対して目標の木を作成している	・1つまたは2つの生活場面に対して目標の木を作成している ・3つの生活場面に対して目標を設定しているが、手段が書き出していない	・書き出していない ・目標に対して手段が適切でない
Step 2-③	・目標の木で書き出した内容をすべて整理している	・目標の木で書き出した内容から半分程度整理している	・書き出していない ・実現可否の判断が適切でない

に対する個々の評価を基に、課題設定ツールの評価を総合的に判断した。

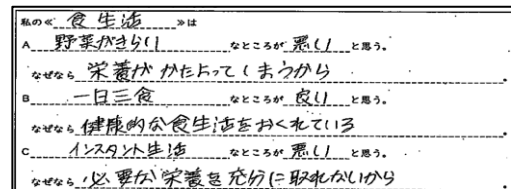
イ 生徒の記述例

生徒Yの課題設定ツールに対しルーブリック評価を行い、総合的な評価をBとした(第7表)。

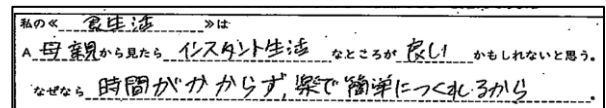
第7表 生徒Yの課題設定ツールに対する評価

Step 1				Step 2	
②	③	④	⑤	②	③
A	A	A	B	B	B
総合評価				B	

生徒Yは、Step 1-④において、自身の食生活がインスタント食品に偏っているところを、栄養面について問題視している(第5図)。一方Step 1-⑤では、インスタント食品に偏った食生活について、母から見た場合は家事労働の負担が減るのではないかという視点で捉えている(第6図)。このように、自身の食生活の乱れと家事労働の分担の二つの面に気付けたことは、課題設定ツールによって自身の食生活を客観視したことによる成果であると考えられる。



第5図 生徒Yの記述(Step 1-④)



第6図 生徒Yの記述(Step 1-⑤)

ウ 記述状況の総括(n=31)

生徒Yと同様に、ルーブリック評価を行った(第8表)。記入事例の提示や声かけによる支援もあり、記述状況の総合評価はおおむね良好であった。しかしStep 1-⑤における、客観視する点については、C評価となる生徒が14人おり、他の段階に比べて書き出すことが困難であったということが分かる。本研究では自己との対話において他者の視点を想像させるという手法をとったが、生徒の想像の及ばない点も多く、客観性を意識する手立ての検討が課題として残ったといえる。

また、Step 1-②によるイメージマップでは、4人の生徒が未記入でありC評価、6人の生徒が1つの場

面しか書き出せないという結果となった。A評価となった生徒が授業後の振り返りで「イメージマップで連想するとアイデアがたくさん出た」と記述しているのに対し、C評価となった生徒は「イメージマップが書けなくて進まなかった」と記述している。イメージマップが書けない理由としては、「連想する」という思考そのものが苦手であることや、思考したことをイメージマップに言葉にして書き出す作業が苦手であることが考えられる。

第8表 課題設定ツールの記述状況評価 (n=31)

		A	B	C
Step 1	②	21人	6人	4人
	③	17人	9人	5人
	④	16人	14人	1人
	⑤	9人	8人	14人
Step 2	②	17人	13人	1人
	③	17人	12人	2人
総合評価		11人	16人	4人

(2) 生活課題の設定

ア 評価の方法

生活課題については、Step 2-④に対し、ルーブリックを作成して評価を行った(第9表)。

第9表 生活課題 ルーブリック

A	・自己の生活の充実・向上につながり、かつ、家庭・地域や社会の視点を意識した課題設定ができています
B	・自己の生活の充実・向上につながる課題設定ができています
C	・自己の生活の充実・向上につながる課題設定ができていない

イ 生徒の記述例

生徒Yは生活課題を「野菜を摂取すること」とし、自身の野菜嫌いという点から、野菜を摂取するためにどのような手段をとるかが記述されている。しかし、家庭や地域・社会の視点が意識されているとは判断できないことから、生徒Yの生活課題をB評価とした。

また、生徒Zは自身の生活課題として「食費のコスト低減」と記述している。自身が運動部に所属し食事が量が増えたことから、家庭経済への負担を懸念し、買物の際にコスト低減を図ることができるようにすることを目標として掲げている。社会の視点を盛り込むのであれば、輸入食品と国産の食品との価格を比較して自給率の問題と関連づけることなども考えられるが、自身の生活と家庭の生活を関連付けられている点から、A評価と判断した。

ウ 記述状況の総括 (n=31)

生活課題がB評価以上、つまり課題設定ができた生徒は28名、そのうちA評価となったものが5人であった。しかしながら、A評価となったもののうち、家庭

の視点を考慮したものが4人、地域の視点を考慮したものが1人、社会の視点を考慮したものは0人であった。課題設定ツールのStep 1-⑤において客観視する際の視点を生徒に考えさせた結果、身近な家族の視点にとどまるものが多かった。

また、C評価となった生徒は3人であり、いずれも未記入であった。

(3) 課題設定ツールと生活課題設定の関連性

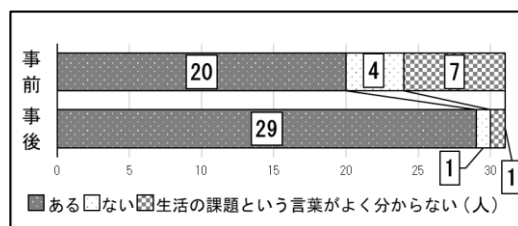
課題設定ツールの評価と生活課題の評価は第10表のとおりである。課題設定ツールでA評価であったのに生活課題がC、あるいはその逆といった現象はなく、課題設定ツールと生活課題の設定にある程度の関連性が見られると判断した。一方、課題設定ツールがA評価であった者のうち、生活課題がB評価となった生徒が3人いた。課題設定ツールの記述では客観視や多面的な検討ができていたが、生活課題を明確化する際に、それまでの思考を踏まえた課題設定ができていなかったと考えられる。生活課題の明確化において、それまでの思考を総括し、何に留意して生活課題を設定すべきかを明確に示す必要があると感じた。

第10表 課題設定ツールと生活課題の評価一覧 (n=31)

		生活課題		
		A	B	C
課題設定ツール	A	4人	3人	0人
	B	1人	20人	0人
	C	0人	0人	3人

(4) 生活課題への意識

事後アンケートにより、生活課題があると答えた生徒が9人増加したことが分かる(第7図)。課題設定ツールを用いて生活を振り返る中で、生活に対する課題意識を持ち、ささいなことからも生活の充実・向上につながれることに気付いたものとする。



第7図 生活の課題はあると思うか (n=31) (事前・事後の変化)

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 成果

事後アンケートにおいて「書くことで次々と考えが浮かぶ」といった探究心を感じられる記述や、「文で書くことで分かりやすくなった」といった段階的な思

考をたどったことによる成果が感じられる記述が見られた。さらに、課題設定ツールの感想に「他人の立場を考慮することで視野が広がると思った」という記述が見られた。これらのことから、課題設定ツールに批判的思考の態度である熟慮的態度・探究心・客観性を取り入れることができたと考える。

そして、課題設定ツールの評価と生活課題の設定の評価に関連性が認められることから、熟慮的態度・探究心・客観性といった批判的思考の態度を意識することと生活課題の設定に関連性があるものと捉えられる。

(2) 課題

本研究における課題は大きく二つあると考える。

第一に、課題設定ツールそのものの記述が困難であった生徒に対する具体的な手立ての検討である。イメージマップでは、起点となる家庭科の学習事項から自身の生活場面を広げるという作業であったが、生徒の自由な発想に頼る抽象的な手法であり、考えの浮かばない生徒も多くいた。イメージマップによる振り返りのみでなく、生活チェックリスト等の作成から自身の生活を振り返るような具体性のある手法なども必要であると感じた。

第二に、課題設定ツールにおいて、批判的思考の客観性を意識した活動が不十分であったことである。客観視させるStep 1-⑤において、批判的思考である客観性を意識し、他者の視点を想像させるという手法を取り入れたが、他者の視点を想像することが困難である生徒も多く、主観的な意見にとどまっていた。また、自身の生活に関わる「他者」とは誰かという想像がつかず、身近な家族の視点が多くなっていた。さらに、Step 2-③で実現の可否を整理する点においても、地域・社会の視点を意識するための支援が不足していた。主体的な生活課題として地域・社会へとつながる課題を設定するためには、個人の生活がどう地域・社会と関わっていくのかを理解させる必要があったと感じる。さらに、他者の視点を想像するために、ロールプレイによる他者の課題発見のための活動や、協働的な活動を取り入れることが必要であると考えた。

2 今後の展望

本研究においては生活課題の設定に重点を置き、自身の課題を見つけることを目的としたが、これからの家庭科教育において求められることは、先述した通り「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育むことである。そのためには、生活課題の設定から実践へつなげる取組が必要となる。課題を解決するために必要な知識・技能の習得に加え、それらをどう活用していくのかを生徒に考えさせ、具体的な実践活動と新たな課題の発見につなげていけるよう、学習過程を検討する必要があると考える。

おわりに

本研究は、生徒が「生涯を見通して生活の課題を解決する力」を育む第一歩として、よりよい生活を目指し主体的な生活課題を設定する手立ての一つを研究したものであるが、生活課題の設定にあたって残された課題を解決するためにさらなる検討が必要であると考えた。また、本研究では批判的思考の態度を意識した課題設定ツールを作成したが、生徒自身が批判的思考のスキル・知識・態度を習得し、意識的に批判的思考力を働かせてよりよい生活をつくることが重要である。家庭科だけでなく、教科を越えて批判的思考力の育成を目指し、生徒がよりよい生活を築いていけるよう、今後の授業づくりにいかしていきたい。

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力いただいた神奈川県立大和東高等学校の皆様へ深く感謝を申し上げます。

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 35
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2020年12月21日取得)
- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説 家庭編』 開隆堂出版
- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説家庭編』 教育図書 pp. 15-16
- 荒井紀子 2019 「現代社会の課題と家庭科教育の役割ー市民社会の担い手を育てる家庭科ー」 『日本家庭科教育学会誌』 第62巻第1号
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編 2011 『批判的思考力を育む 学力と社会人基礎力の基盤形成』 有斐閣
- 土屋善和・堀内かおる 2013 「家庭科における批判的思考力を育む授業開発」 横浜国立大学教育人間科学部『紀要, I(教育科学)』 第15号

参考文献

- 黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕 2012 『シンキングツール～考えることを教えたい～』 http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf (2020年9月1日取得)
- 土屋善和 2015 「家庭科における批判的思考力の検討ーEnnis, R. Hの批判的思考論に着目してー」 日本教科教育学会 『日本教科教育学会誌』 第38巻 第3号
- 渡辺健介 2007 『世界一やさしい問題解決の授業』 ダイアモンド社

学びに向かう力、人間性等が涵養される ソフトバレーボールの学習

— 「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかしたスポーツ教育モデルによる学習過程を通して —

河端 騎史¹

新学習指導要領では、育成すべき資質・能力が三つの柱に再整理された。本研究ではこれまで指導を行ってきた中で、「学びに向かう力、人間性等」を涵養するための指導が十分ではなかったことに着目し、その涵養を目指すため、「ONE TEAM」と「NO SIDE」を行動目標として設定し、スポーツ教育モデルの特性を適用した学習過程で検証授業を行った。そこで、その結果等から具体的な学習過程を提案することとした。

はじめに

「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(以下、「新指導要領」という)の改訂において、育成すべき資質・能力は「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に再整理され、偏りなく育まれることが求められている。自身のこれまでの経験を振り返ると、体育のゲームにおいて、一部の児童だけが活躍するゲームとなったり、勝敗を巡ったトラブルが起きたりして、競い合いの喜びや楽しさを十分に味わうことができていなかったと感じている。その原因として考えられるのは、三つの柱の中でも、とりわけ学びに向かう力、人間性等(「小学校学習指導要領」(平成20年告示)では態度)を涵養する意図的、計画的な学習過程となっていなかったことが考えられる。そこで、本研究の対象である中学年のゲームにおける学びに向かう力、人間性等の指導内容として示されている「誰とでも仲よく運動をしたり、勝敗を受け入れたり、友達の考えを認めたり」する姿を目指すべき児童像としてソフトバレーボールを基にした易しいゲームによる実践研究を進めることとした。

そして、仮説の検証結果等から学習過程を提案することで、小学校中学年のソフトバレーボールの授業づくりに貢献できると考えた。

研究の目的

小学校第4学年のネット型ゲームの学習において、学びに向かう力、人間性等が涵養される学習過程を仮説の検証等を通して提案する。

研究の内容

1 平塚市立みずほ小学校
研究分野(授業改善推進研究 体育)

1 理論の研究

(1) 「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神の活用

本研究の対象となる学年に対して、昨年度、運動会の団体種目を「NO SIDE 綱引き」と称して「勝敗を受け入れること」を指導し、「勝っても負けても相手に気持ちの良い拍手を送ること」ができるようになったという経緯がある。また、国立教育政策研究所により、「ONE TEAM」をキーワードにした学習過程による学びに向かう力、人間性等の涵養を目的とした事例が紹介されている(国立教育政策研究所 2020)。これらのことから、小学校段階において、児童に一定の既有知識があり、興味・関心をもちやすいと予想される言葉を行動目標とした学習活動を行うことは有効であると考えた。

ア 「ONE TEAMの精神」について

ラグビーワールドカップ 2019TMにおいて、ラグビー日本代表は、「ONE TEAM」をスローガンにして、仲間との信頼関係を基盤に、与えられた役割を果たし、お互いの多様性や長所をいかし合いながら戦い、好成績を残した。本研究では、「ONE TEAM」がもつその意味を「ONE TEAMの精神」として整理し、「自分の役割を責任をもって果たし、誰とでも仲よく運動したり、友達の考えを認めたりすること」と定義した。「ONE TEAMの精神」を児童に意識づけながら指導を行うことで、「誰とでも仲よく運動すること」「友達の考えを認めること」を涵養することができるだろうと考えた。

イ 「NO SIDEの精神」について

川島は「ノーサイドの精神」について、「ゲームが終われば誰に言われることなく自然にお互いに挨拶を交わし、健闘を讃え合い」(日本ラグビーフットボール協会 2002)と示されている。本研究では、これを指導内容に加味した「NO SIDEの精神」として整理し、「勝敗を受け入れ、試合後に敵味方関係なく互いに健闘を讃え合うこと」と定義した。「NO SIDEの精神」を意識して試合を行うことで、全員が競い合いを楽しむことができ、「勝敗を受け入れること」を涵養することができ

るだろうと考えた。

(2) スポーツ教育モデルによる学習過程

シーデントップは、『新しい体育授業の創造—スポーツ教育の実践モデル—』において、スポーツ教育モデルを「このモデルにおいて、子どもたちはスポーツのプレイのし方を徹底的に学習すると同時に、自分たちのスポーツ経験を調整したり、運営したりする方法を学習する。加えて、個人の責任やグループの一員として必要な社会的スキルを学習する」(シーデントップ 2003 p.15)と説明している。さらに、「スポーツ教育では、道徳的価値やフェアプレイが中核的な位置を占める」(シーデントップ 2003 p.32)とも述べている。そこで、本授業において、スポーツ教育モデルの特性を適用することで、スポーツの種目に関わる技能や戦術等を学ぶとともに、チームワークやフェアプレイといったスポーツに内在する価値や社会的スキルを学ぶことができ、学びに向かう力、人間性等が涵養されるであろうと考えた。スポーツ教育モデルには「シーズン」「チームへの所属」「公式試合」「クライマックスのイベント」「記録の保持」「祭典性」という六つの特性がある。その中でも、とりわけ役割を果たし合うことによりチーム内の人間関係を促進する「チームへの所属」や競い合いの中で相手チームとの関わり方を学ぶ「公式試合」、祭典的な大会を通してスポーツの多様な価値をより実感することのできる「クライマックスのイベント」の三つを重視し、次のような段階的な学習過程(第1表)で授業を行うこととした。

第1表 段階的な学習過程及び単元の概要

次元	ねらい	時間	学習活動
第1次	オリエンテーション	1	試しのゲーム
第2次	「チームへの所属」を基盤とし、チーム内で役割を果たし合いながら練習を行い、チームの一体感を高める。 (「ONE TEAMの精神」を活かす)	2	座学1
		3	・技能習得のための練習 ・メインゲーム (練習試合)
		4	
		5	
第3次	「公式試合」を通して相手チームとの関わり方を学び、楽しく競い合いを行う。 (「NO SIDEの精神を活かす」)	6	座学2
		7	メインゲーム (公式試合を適用したリーグ戦)
		8	
9			
第4次	「クライマックスのイベント」を通して、スポーツの多様な価値に気づき、敵味方関係なく学級全体で「ONE TEAM」になる。	10	メインゲーム (クライマックスのイベントを適用したまとめの大会)

また、「記録の保持」と「祭典性」については、可能な範囲で取り入れることとした。

なお、「シーズン」の特性とは、十分な時間的長さをもっている単元を、年間を通して複数実施することを通して、児童にスポーツ教育モデルによる学習経験を蓄積させていくことである。しかしながら、本研究に

おいては、1単元のみを扱うことから、「シーズン」については取り扱わないこととした。

2 研究の仮説

小学校第4学年のネット型ゲームの単元において、「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかしたスポーツ教育モデルによる学習過程で授業を行えば、学びに向かう力、人間性等が涵養されるであろう。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期間】	令和2年9月23日(水)～10月14日(水)
【教科】	体育科
【単元名】	ネット型ゲーム「ソフトバレーボール」
【授業時数】	全10時間扱い
【対象児童】	平塚市立みずほ小学校第4学年1組35名

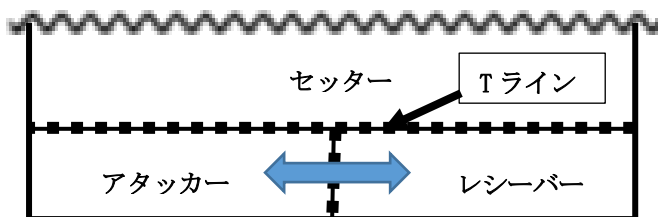
(2) 学習指導の工夫

ア ソフトバレーボールについて

本研究では、全ての児童に対して運動の機会を保障するとともに、体力や技能の程度や性差に関係なく全ての児童がゲームを楽しめるように配慮した。そして、『新学習指導要領解説体育編』(以下、『新解説体育編』という)に示されている「ソフトバレーボールを基にした易しいゲーム」(文部科学省 2017 p.97)を行うこととした。本研究のソフトバレーボールの主なルールは第2表のとおりである。

第2表 ソフトバレーボールの主なルール

主なルール
3対3で行う少人数制
1人1回の触球による3段攻撃制
レシーバー、セッターはキャッチ可
Tラインによるプレイ上の役割の明確化(第1図)



第1図 Tラインによるプレイ上の役割の明確化

イ 「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかすための指導の工夫

本研究では、「ONE TEAM」と「NO SIDE」の意義を落ち着いた環境でじっくりと学ばせるため、次元ごとの学習のねらいに合わせた適切なタイミングで座学を行うこととした。まず、チームの一体感を高めることが主なねらいとなる第2次の導入に「ONE TEAM」の精神について学習する座学を行うこととした。次に、相手との競い合いの中で相手チームとの関わり方を学ぶこ

とが主なねらいとなる第3次の導入に「NO SIDE」の精神について学習する座学を行うこととした。そして、それぞれの座学を基に、第2次からは、児童が意識したいと考えた行動を基に筆者がまとめた行動目標である「ONE TEAM 3か条」を提示した(第3表)。第3次から提示した行動目標である「NO SIDEの極意」については、「勝敗を受け入れること」の具体的な行動を児童が考えることは難しいと判断し、行動内容は筆者が提示した(第3表)。行動目標を常に意識させる指導により、学びに向かう力、人間性等が涵養されることを目指した。

なお、第3表の()内にはそれぞれの行動目標を設定する上での根拠を記載している。

第3表 「ONE TEAM 3か条」と「NO SIDEの極意」

ONE TEAM 3か条	具体的な行動内容
1 自分の役割を果たそう (ラグビー日本代表における「ONE TEAM」の意義)	役割カードを基にしてチーム運営上の役割を果たす。授業後にONE TEAMカードに振り返り書き、教師に提出し、チェックを受ける。
2 友達を助け、励まそう (「誰とでも仲よく運動すること」 『新指導要領』)	困っている友達に手を差し伸べたり、アドバイスをしたりして助けたり、励ましたりすること。
3 相手の気持ちを大切にしよう (「友達の考えを認めること」 『新指導要領』)	相手の考えを受け入れて、チーム全員が納得した上で集団的活動を行うこと。
NO SIDEの極意	具体的な行動内容
最大の敵は自分にあり、相手を潰えて自分を高めよう (「勝敗を受け入れること」 『新指導要領』)	「みずほチアーズフォー」・・・ラグビーにおいて試合後にお互いの健闘を讃え合い、エールを送り合う儀式的動作である「スリーチアーズフォー」を改名したものである。

ウ スポーツ教育モデルの特性を適用した指導の工夫 (7) 「チームへの所属」について

スポーツ教育モデルにおいて、シーデントップはチーム運営上の役割を児童が責任をもって果たし、その行動を友達や教師から認められ、称賛されることによってチームへの所属感が高まり、人格形成や社会性の形成が期待できることを報告している(シーデントップ 2003 pp. 45-47)。

そこで、本研究では、チーム内で1人1役の役割(第4表)を設定し、「ONE TEAMタイム(作戦会議)」、試合観戦、準備・片付けの三つの場面でそれぞれに役割を与えることとした。

第4表 児童のチーム運営上の役割について

役割の名称	ONE TEAMタイム(作戦タイム)	試合観戦	準備・片付け
リーダー	司会となって進行を務め、時間内に話し合いをまとめる。	審判を行う。	1 チームメンバーのピブス・手袋の配付と回収を行う。 2 チームメンバーへ動きの指示を出す。
アドバイザー	アドバイスタイム(技能向上のための話し合いの時間)の中心になり、アドバイスを率先で行う。	記録カードの記入を行う。	1 記録カードの受領・提出を行う。 2 バインダーの管理を行う。
サポーター	ほめほめタイム(チーム内で褒め合う時間)の中心になり、メンバーへの賞賛を積極的に行う。	賞賛・励ましの言葉をかける。	1 チームメンバーの健康観察等を行う。 2 場の片付けを行う。

(イ) 公式試合について

本研究では、「みずほカップ」と称して、スポーツ教育モデルの特性の1つである「公式試合」を適用し、

学習過程の第3次に相手チームとの競い合いが中心となる学習活動を行うこととした。また、試合と試合の間に「ONE TEAMタイム(作戦会議)」と「練習タイム」を設定し、チームごとに課題を話し合い、課題解決に向けた主体的な練習を行うことができるような場作りの工夫を行った。そして、試合後には「みずほチアーズフォー」(第3表)を行い、勝敗を受け入れ、気持ちよく試合を終えることを指導した。

(ウ) クライマックスのイベントについて

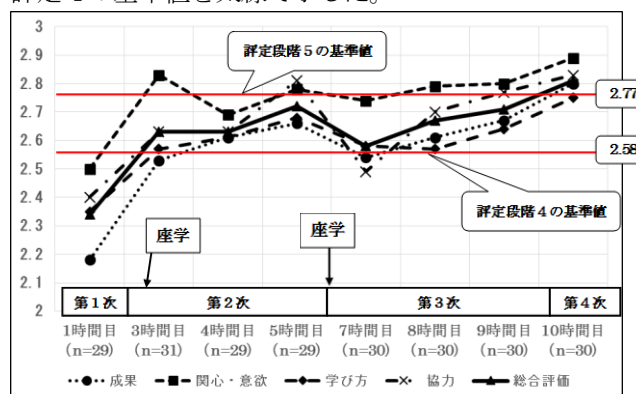
「クライマックスのイベント」の特性である祭典的な大会の雰囲気醸成するためには、「観客による応援」が必要であり、応援される側の気持ちの高まりと応援する側の応援する楽しさを体験させることが重要であると考えた。試合をしているチームを応援することで、第4次のねらいである「学級全体でONE TEAMになる」を達成することにつながるであろうと考えた。当日は、「試合コート」で行うメインゲームと、試合を次に控えたチームが練習を行う「練習コート」の2コートに絞り(通常は3コート使用)、その他のチームはメインゲームを観戦することとした。

4 検証結果と考察

本研究では、アンケート調査や学習カードの内容及び授業映像などのデータから次の(1)～(3)の視点で仮説を検証することとした。

(1) 児童は授業をどのように捉えたか

座学を除く授業に対し、高橋らの作成した児童による授業評価であり、診断基準により5段階評定を出すことのできる「形成的授業評価法」(高橋他 2003 p. 13)で分析を行った。これは、成果、意欲・関心、学び方、協力の4次元9項目からなり、はい(3点)、どちらでもない(2点)、いいえ(1点)として平均値を算出して活用する。第2図は次元ごと及び総合(全体)の平均値の推移を示したものである。総合の診断基準では、評定5(平均値2.77以上)を「特に優れた授業」、評定4(平均値2.58以上)を「よい授業」ととらえることができると定義しているため、図2では、評定5と評定4の基準値を太線で示した。



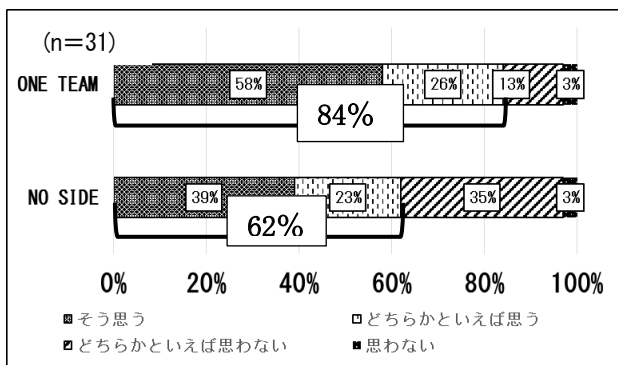
第2図 児童による形成的授業評価の推移

単元を通して見ると、右肩上がりに推移しており、

10 時間目には評定「5」を記録していることから、多くの児童は授業を重ねるごとにおおむね肯定的に捉えるようになったと考えられる。

(2) 「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかしたスポーツ教育モデルによる学習過程は有効であったか

第3図は、事後アンケートの『「ONE TEAM」や「NO SIDE」の精神を学習したことは授業の役に立ちましたか』に対する回答割合を表したグラフである。

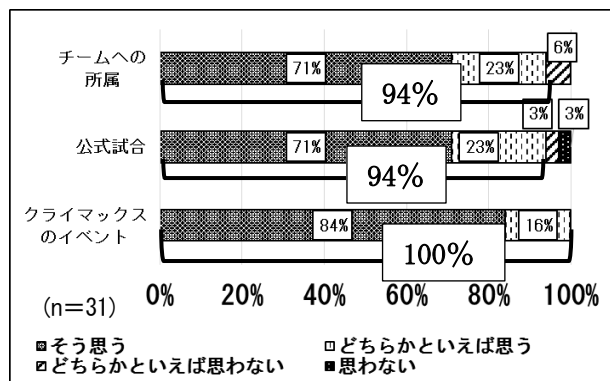


第3図 「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神は体育授業の役に立ったか

第3図を見ると、「ONE TEAM」について「そう思う」「どちらかといえば思う」と肯定的な回答をした児童の割合(以下、肯定的割合という)は84%であった。

一方で、「NO SIDE」についての肯定的割合は62%と「ONE TEAM」と比べて22ポイント低かった。これは、児童が「ONE TEAM」と比べて「NO SIDE」という言葉の意味をイメージしづらかったことや、「NO SIDEの精神」を後半から学んだことによりその意義を理解するための時間が足りなかったためであると考えられる。しかしながら、事後アンケートの記述を見ると、「大差をつけられて負けちゃったとき、NO SIDEの精神を思い出して相手をほめ讃えることができた」や「一人では試合ができないけど、相手がいれば試合ができて、とても相手は大切です」等、勝敗を受け入れ、相手を讃えたり、尊敬したりすることについての記述が見られた。これらのことから「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神の意義を座学で理解させた後に、行動目標として提示し、行動への意識を強化したことは、友達を助け、励ますことや勝敗を受け入れ、笑顔で試合を終えることにつながり、学びに向かう力、人間性等を涵養することに有効であったと考えられる。

第4図は、事後アンケートにおいて、スポーツ教育モデルの特性がチームワークの高まりや技能向上に有効であったかを問う質問項目のうち、本研究で特に重点的に扱った「チームへの所属(チームワークは高まったか)」「公式試合(練習の励みとなったか)」「クライマックスのイベント(盛り上がったか)」に対する児童の回答割合を表したグラフである。



第4図 スポーツ教育モデルの有効性

第4図を見ると、全ての質問項目に対して肯定的割合が90%を上回っていた。とりわけ、「クライマックスのイベント」は全ての児童が盛り上がる大会になったと感じていることが明らかになった。

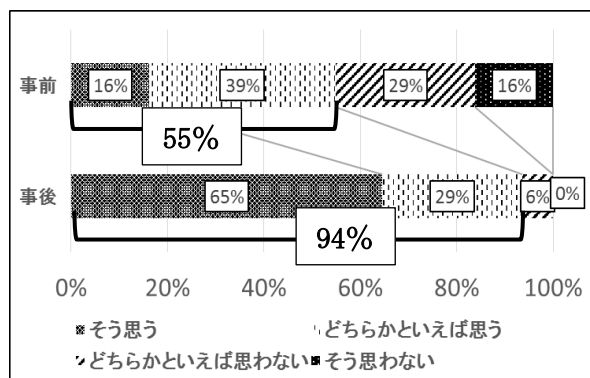
第5表は、事後アンケートの「クライマックスのイベントが楽しかった要因は何ですか」における要因の内容ごとの人数である(複数の要因を記述している児童がいるため、表の総数はn数と同じにならない)。第5表を見ると、「試合」に関わる記述も多かったが、「応援」や「協力」といった友達との関わり合いの楽しさについての記述が多いことが明らかとなった。

第5表 クライマックスのイベントが楽しかった要因 (n=31)

要因	応援	試合	協力	アタック	実況	賞状
人数	20	16	10	3	3	3

以上のことから、スポーツ教育モデルの特性を適用した学習過程で授業を行うことで、チームとして一体感を高め、競い合いの楽しさや多様なスポーツの価値に気付かせることができたと考えられる。

(3) 「学びに向かう力、人間性等」は涵養されたか
(7) 友達の考えを認めることができたか



第5図 友達の考えを認めることができたか

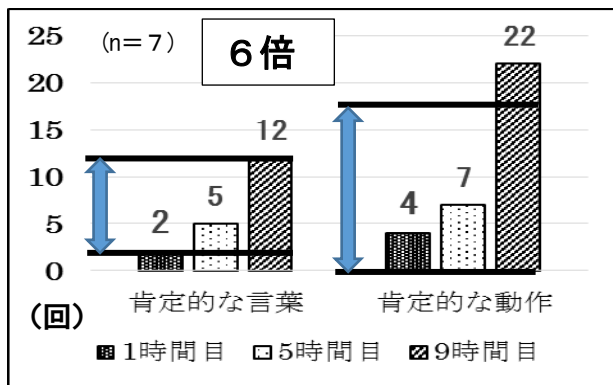
第5図は事前事後アンケートの「今回のソフトバレーボールの学習(今までの体育学習)で、友達の考えを認めることができたか」における回答割合を比較したグラフである。肯定的割合は39ポイント上昇しており、事後では94%という高い数値を記録していることから、多くの児童は友だちの考えを認めることができたと考えられる。

(イ) 誰とでも仲よく運動することができたか

第6表は1、5、9時間目における抽出チーム(運動に対して特に苦手意識をもつ児童が在籍)を対象としたメインゲーム(各8分間)に見られた肯定的な言葉がけや動作を作成した評価基準である。これを基に、映像による分析を行い、その出現回数の推移を示したグラフが第6図である。

第6表 映像分析の評価基準

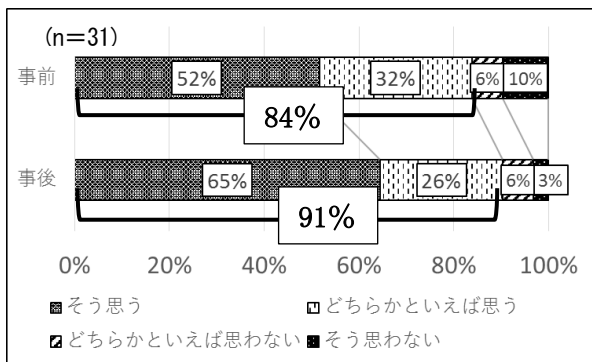
肯定的言葉	<ul style="list-style-type: none"> ・「がんばれ」「いいね」「ナイス」等、仲間を応援する言葉 ・「ドンマイ」「次がんばろう」等、仲間を励ます言葉 ・「もっとトスを高く上げよう」「前に動いて」等、仲間に対する助言の言葉
肯定的動作	<ul style="list-style-type: none"> ・「拍手」等、仲間を讃える動作 ・「拍手」等、仲間を励ます動作 ・その他、「味方の得点や勝利を喜んでいる」と筆者が判断する動作



第6図 肯定的な言葉がけや動作

1時間目はどちらも5回未満であったが、学習を経るに従って増加し、9時間目にはどちらも1時間目の約6倍の出現回数が見られた。また、7名の児童を個別に見ると、運動に対して特に苦手意識をもつ児童は、1時間目は、肯定的な言葉がけや動作が1回も見られなかったが、9時間目には、肯定的な言葉がけこそ見られなかったものの、味方の得点を喜ぶ動作が2回見られ、チームの仲間と仲よく運動する姿が見られ、誰とでも仲よく運動することができるようになったと考えられる。

(ウ) 勝敗を受け入れることができたか



第7図 勝敗を受け入れることができたか

第7図は事前事後アンケートの「今回のソフトバレー

ーボールの学習で、試合に負けた時に結果を受け入れて気持ちを切り替えることができましたか」における回答割合を比較したグラフである。

肯定的割合は事前事後で7ポイント上昇した。事前アンケートの段階から高い数値を記録していたが、事後アンケートでは90%を超える児童が勝敗を受け入れることができるようになったと回答しており、多くの児童は勝敗を受け入れることができるようになったと考えられる。

以上のことから、学びに向かう力、人間性等(誰とでも仲よく運動したり、友達の考えを認めたり、勝敗を受け入れたりする)の涵養につながったと考えられる。

研究のまとめ

1 成果と課題

(1) 「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかすことについて

本研究では、児童が興味・関心をもちやすい「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかした行動目標を設定した。授業の中で常に意識させながら具体的な行動を促し、行動目標に対しての振り返りを継続して行うことは、児童の行動への意識の強化に有効であった。

(2) スポーツ教育モデルによる学習過程について

本研究では、スポーツ教育モデルの特性を「チームへの所属」「公式試合」「クライマックスのイベント」の順に重点的に適用した。まず、単元の前半では「チームへの所属」を重視したチーム内の人間関係に関わる行動目標を設定した。次に、後半(「公式試合」による競い合いが中心となる場面)に相手チームとの関わり方を重視した。このような段階的な学習過程は学びに向かう力、人間性等の涵養に有効であった。しかしながら、スポーツ教育モデルによる学習過程で授業を行った結果、児童に指導する内容が増えてしまい、授業時間を超過したり、一部の児童にとって難易度が高い学習課題を設定したりすることになってしまった。

今後スポーツ教育モデルによる学習過程で授業を行う際は、今回のような十分な時間数を確保した単元で行い、授業者の経験や児童の実態を踏まえながら、スポーツ教育モデルの特性を選んで取り扱ったり、修正して活用したりする必要があると考えられる。

2 学習過程の提案

本研究の成果と課題を基に、学びに向かう力、人間性等が涵養される小学校第4学年のソフトバレーボールにおける「ONE TEAM」と「NO SIDE」の精神をいかしたスポーツ教育モデルによる学習過程を提案する。第7表は学習過程を計画するにあたってのポイントを示した表である。また、本研究の実践を基に整理した具体的な学習過程を第8表に示した。

第7表 学習過程を計画する上でのポイント

- (1) 10～12 時間程度の十分な時間数を確保した単元で実施すること。
- (2) 「学びに向かう力、人間性等」の指導内容に関わる児童が興味・関心をもちやすいと考えられる言葉を行動目標として提示すること。
- (3) 適切な時期に座学を行い、児童に学びに向かう力、人間性等の内容の意義を理解させること。
- (4) 「チームへの所属」を重視した指導の工夫を行い、一人ひとりに役割を与え、役割を果たし合う場面を設定し、相互作用を促すこと。
- (5) 単元前半に「教師主導による技能習得や人と関わり合うための社会的スキルを学ぶ時間」を設定し、技能やチームの一体感を高めること。
- (6) 単元後半に「児童が主体となる公式試合とチーム練習の時間」を設定すること。
- (7) 単元終末に「祭典性」を重視した「クライマックスのイベント」を開催し、競い合い以外のスポーツの価値をより実感できる機会を設定すること。

3 今後の展望

本研究では、中学年のゲームにおける学びに向かう力、人間性等の内容である「勝敗を受け入れ、誰とでも仲よく運動したり、友達の考えを認めたりすること」の涵養を目指した授業を行った。また、今回は、「規則を守ること」、「場や用具の安全に気を付けること」等については重視して指導しなかった。しかしながら、体育授業を行う上で、単元の中でこれらのことについての指導も行われるべきである。全ての内容を網羅して指導するためには1単元だけではなく、年間を通して、学びに向かう力、人間性等を涵養させるための計画を立てる必要があると考える。今後、本研究の成果

と課題を基にして、本研究で重視して取り扱わなかった学びに向かう力、人間性等の内容を涵養させるための学習過程を計画し、実践していきたい。

おわりに

本研究では、友達との関わり合いが多い体育において、学びに向かう力、人間性等の涵養を目指して授業を行った。検証授業後、体育授業のみならず、学級づくりにも効果があったと学級担任から聞いている。本研究の成果を基に今後も授業改善を続けていきたい。

最後に本研究を進めるにあたり、検証授業に御協力いただいた平塚市立みずほ小学校の職員の皆様をはじめとする御協力いただいた全ての皆様に深く感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

国立教育政策研究所 教育課程研究センター 2020 『(指導と評価の一体化)のための学習評価に関する参考資料』 東洋館出版社 p.74
 日本ラグビーフットボール協会 2002 「ミニ・ラグビー指導の手引き」
 文部科学省 2017『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編』 東洋館出版社
 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫 2003「体育授業を形成的に評価する」(『体育授業を観察評価する-授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』) 明和出版
 ダリル・シーデントップ『Sport Education:Quality PE Through Positive Sport Experience』 高橋健夫(監訳) 2003 『新しい体育の創造-スポーツ教育の実践モデル-』

第8表 本研究で提案する学習過程及び学習活動 (○・・・適用した特性 ◎・・・特に重視した特性)

次元	第1次 (導入)	第2次 (展開①) ＜教師主導による技能習得や社会的スキルを学ぶ時間＞					第3次 (展開②) ＜児童が主体となる公式試合とチーム練習の時間＞				第4次 (まとめ)
	時間	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
学習のキーワード		「ONE TEAM」の精神を行動化する「ONE TEAM3か条」					「ONE TEAM」の精神を行動化する「ONE TEAM3か条」 「NO SIDE」の精神を行動化する「NO SIDEの極意」				
スポーツ教育モデル	シーズン										
	チームへの所属	○		◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎
	記録の保持		○	○	○		○	○	○	○	○
	公式試合						○	○	○	○	○
	祭典性						○	○	○	◎	◎
	クライマックスのイベント										◎
活動内容	オリエンテーション ルール説明 チーム発表 試しのゲーム	「ONE TEAM」の精神を学ぶ座学① 『新解説体育編』指導内容 「誰とでも仲よく運動すること」 「友達の考えを認めること」	技能を高めるための時間① トス練習	技能を高めるための時間② 動きの練習	技能を高めるための時間③ アタック練習	「NO SIDE」の精神を学ぶ座学② 『新解説体育編』指導内容 「勝敗を受け入れること」	公式試合(リーグ戦) 3対3のメインゲーム ↓ 作戦タイム 練習タイム ↓ 3対3のメインゲーム ↓ 振り返り活動				クライマックスのイベント
			役割を果たし合い、相互作用を促す 作戦タイム 3対3のメインゲーム 振り返り活動								

がんを自分事として考え、認識を深める保健の授業

— 教科等横断的な視点による道德の授業と関連を図ったがん教育 —

忠隈 一也¹

中学生は、比較的健康に毎日を過ごしており、がんに係る学習課題を他人事としてとらえていることが多い。また、がんに対する正しい認識を深める教育は不十分であると指摘されている。本研究では、教科等横断的な視点で、心情を学ぶ道德と関連させた保健の授業を行った。その結果、がんを自分事として考え、認識を深める学習となった。そこで、成果等から授業づくりのポイントを提案することとした。

はじめに

わが国では、平成18年に制定された「がん対策基本法」に基づき、平成24年に「がん対策推進基本計画(第2期)」が施策の新たな分野として加わった。そこでは、「学校での教育のあり方を含め、健康教育全体の中で『がん』教育をどのようにするべきか検討し、検討結果に基づく教育活動の実施を目標とする」(文部科学省 2012)ことが示された。

その後、「学校におけるがん教育の在り方について(報告)」(以下、「がん教育の在り方」という)において、「保健体育科を中心に学校の実情に応じて教育活動全体を通じて適切に行うことが大切である」(文部科学省 2015 p. 4)と示された。

「中学校学習指導要領(平成29年告示)」(以下、「新指導要領」という)の保健分野の内容の取扱いにおいては、新たに「がんについても取り扱うものとする」と示され、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説保健体育編』(以下、『新解説保健体育編』という)では、「(ウ)生活習慣病などの予防」に「④がんの予防」(文部科学省 2017a p. 211)が新たに明記され、具体的な指導内容が示された。

筆者は、本県の取組の一つである「がん教育モデル授業の実践」対象校の教員として、平成27・28年度にがん教育の授業を実践した。その中では、生徒はがんについて学習し、一定の知識を身に付けたと考えられるが、多くの生徒は「がんの予防」について、「自分事」として考え、認識を深めるまでには至っていないと感じていた。このことは、がんを授業で扱う際の課題の一つと考えられる。

また、「新指導要領」には、特別の教科道德(以下、道德という)の内容として「生命の尊さ」が示されており、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別の教科道德編』(以下、『新解説道德編』という)には、「各教科等と道德科の指導との関連をもたせた学習

指導が大切である」(文部科学省 2017b p. 82)と示されている。このことから、教科等横断的な視点で保健と道德の関連を図った授業を行うことは、「がんの予防」を学ぶ上で有効であると考えられる。

そこで本研究では、「生命の尊さ」に係る心情を学ぶ道德の授業の後に「がんの予防」を扱う保健の授業を行うことで、がんを自分事として考え、認識を深めることができると考え、本主題を設定した。

また、道德と関連させた保健の授業づくりのポイントを提案することで、来年度から全面实施する新指導要領に基づく授業づくりに貢献できると考えた。

研究の目的

教科等横断的な視点で道德の授業と関連させ、がんを自分事として考え、認識を深める保健の授業づくりのポイントを提案する。

研究の内容

1 がん教育について

「がん教育の在り方」では、学校におけるがん教育の基本的な考え方として、「がんそのものの理解やがん患者に対する正しい認識を深める教育は不十分であると指摘されている。学校教育を通じてがんについて学ぶことにより、健康に対する関心をもち、正しく理解し、適切な態度や行動をとることができるようにすることが求められている。」(文部科学省 2015 p. 1)と、がん教育の意義を示している。

また、平成29年10月に施行された「がん対策推進基本計画(第3期)」では、がん教育の普及・啓発のために、「子どもが健康と命の大切さについて学び、自らの健康を適切に管理するとともに、がんに対する正しい知識、がん患者への理解及び命の大切さに対する認識を深めることが大切である」(厚生労働省 2017)と、教育現場におけるがん教育の必要性が示され、一層の推進が求められている。

このことから、学校教育において、がんについて正

1 茅ヶ崎市立西浜中学校
研究分野(授業改善推進研究 保健体育)

しい理解を深めることで、がん患者やその家族に対する見方・考え方が変化し、これからの社会の中で活用することができる実践力を育むことができると考える。

2 がんを自分事として考え、認識を深めることについて

「中学生の時期は、比較的健康的に毎日を過ごせる場合が多いため、自己の生命に対する有り難みを感じている生徒は決して多いとは言えない」（文部科学省 2017b p. 62）と示されており、筆者も、これまでの授業を通して感じていることとして重なる部分でもあった。よって、生徒は、がんについて身近な健康課題として実感がわかず、自分とはかけ離れた問題としてとらえている生徒もいると考えられる。そこで、がんに係る学習課題が生徒にとって他人事ではなく、「自分事」となることが重要であると考えた。自分に関係があると意識できる学習課題を設定することで、生徒は自分事として考え、がんの知識の習得や、がん患者への理解、生命の大切さに対する認識を深めることができると考えた。

本研究における「自分事」については「周囲の大切な人を含めた、自分自身の生活に関わること」と定義した。

3 教科等横断的な視点について

「がん教育の在り方」に、がん教育の目標として「がんについて正しく理解することができるようにする」、「健康と命の大切さについて主体的に考えることができるようにする」（文部科学省 2015 p. 2）と示されている。本研究では、この目標をねらいとし、保健「がんの予防」において、がんに係る正しい知識について、道徳「生命の尊さ」において、健康と命の大切さについて取り扱うこととした。

また、『新解説道徳編』では、「各教科等における学習と道徳科の指導のねらいが同じ方向をもつものである場合、学習の時期や教材を考慮したり、相互に連携を図ったりした指導を進めると、指導の効果を一層高めることが期待できる」（文部科学省 2017b p. 83）と示され、『新解説保健体育編』においても、「体育・健康に関する指導は、保健体育科の時間だけではなく技術・家庭科や特別活動のほか、関連の教科や道徳科、総合的な学習の時間なども含めた学校の教育活動全体を通じて行うことによって、その一層の充実を図ることができる」（文部科学省 2017a p. 245）と示されている。

よって、保健「がんの予防」と道徳「生命の尊さ」を教科等横断的な視点で関連させた学習を計画し、ひとまとまりの内容として実施することで、指導の効果を一層高めることができると考えた。

4 研究の仮説

「教科等横断的な視点により、道徳の授業『生命の尊さ』で、心情に働きかけた後に、保健の授業『がんの予防』を学習することで、がんを自分事として考え、認識を深めることができるであろう」と仮説を設定し、検証することとした。

5 検証方法

教科等横断的な視点での検証授業を実施し、アンケート及び、授業における生徒の記述内容の結果から、次に挙げる三つの視点で生徒の変容を分析し、仮説を検証した。

- (1) 生徒は道徳の授業をどのようにとらえたか
- (2) 生徒は保健の授業をどのようにとらえたか
- (3) 生徒はがんを自分事として考え、認識を深めることができたか

6 検証授業

(1) 概要

【実施期間】	令和2年9月11日(金)～9月25日(金)
【対象】	茅ヶ崎市立西浜中学校 第2学年 1組(28名)、2組(28名)、3組(29名)
【授業時数】	道徳1時間、保健2時間
【単元名】	特別の教科道徳 D(19)生命の尊さ 保健分野 健康な生活と疾病の予防 (ウ)生活習慣病などの予防「㊦がんの予防」

(2) 単元の流れ

単元の概要は第1表のとおりである。

第1表 単元の概要

時間	教科/単元	学習のねらい
事前		○配慮を必要とする生徒への対応：保護者への学習内容等の通知、生徒の実態把握、担任・養護教諭との連携等を実施 ○アンケート(事前)・メッセージ活動(事前)
1	道徳「生命の尊さ」	生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。
2	保健体育(保健分野) 「がんの予防」	がんは、異常な細胞であるがん細胞が増殖する疾病であり、その要因には不適切な生活習慣をはじめ様々なものがあることを理解できるようにする。
3		がんの予防には、生活習慣病の予防と同様に、適切な生活習慣を身に付けることなどが有効であることを理解できるようにする。 [メッセージ活動(事後)]
事後		○アンケート(事後)

(3) 学習指導の工夫

ア 道徳「生命の尊さ」を学ぶ教材

がんを自分事としてとらえる学習となるように、同年代のがん患者の教材を活用し、自身と照らし合わせ、生命の大切さについて考えることをねらいとした。

本教材は、11歳で右大腿骨骨肉腫を患った猿渡瞳さんが、中学校2年生の時に弁論大会で読んだ作文「命を見つめて」（物部・杉崎 2018）と、弁論大会で発表した時の写真・音声や、瞳さんの母親へのインタビュー動画が収録されている。闘病生活に係る話や、がん患者の家族や周囲の人が支え合うことの大切さがわか

る内容となっている。

イ 保健「がんの予防」を学ぶ教材

次の教材を、がんについて生徒が学びやすいと考え、活用した。

- ・スライド「がんを知ろう！」神奈川県
- ・スライド「がんという病気」文部科学省
- ・グラフ「がんの要因」国立がん研究センター
- ・動画「がんって、なに？」(公財)日本対がん協会

ウ 保健の授業における道徳の授業との関連の図り方



第1図 「回想スライド」の一部

道徳を含めたこれまでの学習を振り返るために、保健の授業の2時間目(後半)に、各時間で学習したことを想起させるための「回想スライド」を活用した。第1図は「回想スライド」の一部である。

エ がんを自分事として考え、認識を深めるための学習の工夫

「命を守るためのがんの予防とがんとの付き合い方について大切な人にメッセージを書こう」というテーマで、3時間(道徳1時間、保健2時間)の事前と3時間の授業の最後にメッセージを作成する活動を行った。

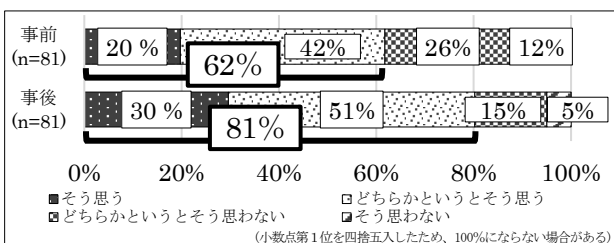
3時間で学んだ「がんの予防」と「がんとの付き合い方」をテーマとし、メッセージとして表現させることで、生徒が学習内容について認識を深めるとともに、その認識の変容を感じ取ることができると考えた。

また、生涯のうちがんにかかる可能性は、二人に一人とされている今日において、自分だけでなく最も身近で大切な人である家族もがんに罹患する可能性があることを踏まえ、メッセージの対象を「大人になった自分」「父」「母」とすることで、生徒ががんをより身近な健康課題としてとらえ、自分事と感ずる効果があると考えた。

7 検証授業の結果と考察

(1) 生徒は道徳の授業をどのようにとらえたか

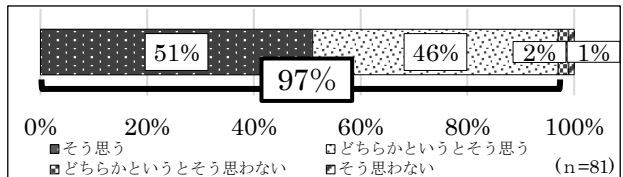
第2図は、事前と事後アンケートの「『道徳の授業』に興味・関心をもって取り組めた」という質問に対する回答割合である。



第2図 「『道徳の授業』に興味・関心をもって取り組めた」に対する回答割合

第2図を見ると、「そう思う」と「どちらかという」と「そう思う」を合わせた群(以下「そう思う群」という)の割合は、事前の62%から事後では81%と19ポイント上昇し、約8割の生徒が肯定的な回答を示した。また、事後では「そう思う」「どちらかという」と「そう思う」と回答した生徒が、それぞれ約10ポイントずつ上昇する結果となり、多くの生徒が道徳の授業に対する興味・関心が高まったことがわかった。

第3図は、事後アンケートの「生命の大切さについて深く考えることができた」という質問に対する回答割合である。



第3図 「生命の大切さについて深く考えることができた」に対する回答割合

第3図を見ると、「そう思う群」の割合は97%と、高い割合となった。また、その中で「そう思う」と回答した生徒は51%と約半数であった。

また、第2表は、道徳ワークシート(振り返り)の「今日の授業を通して、生命(いのち)についてどのように考えましたか?」という質問に対する回答の自由記述を抜粋したものである。

第2表 道徳の振り返りの記述(一部抜粋)

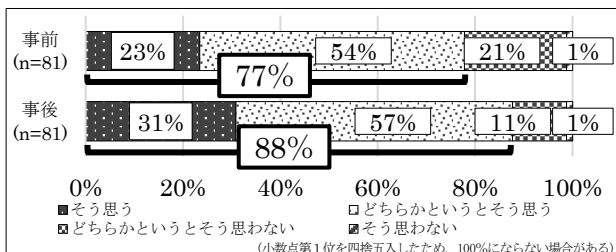
生徒A	生命があるからできること、生命があるからできないことそれぞれあると思うけど、生命は誰にでも大切。生命は自分だけではなく、誰かのためになると気づきました。
生徒B	毎日、普通に生きているけど、生きたくても生きられない人がいることを考えて生きる必要があると思いました。
生徒C	生命は、人間にとってなくてはならないもので、今日猿渡瞳さんの「命を見つめて」という弁論を聞いて、改めて命という重さを感じられました。
生徒D	瞳さんのお母さんの動画が印象的だった。大切な命なので、いろいろな人に迷惑をかけず、一生懸命悔いの無いように生きていこうと思った。

第2表の生徒A・Bは、いずれも自分だけでなく、他者の存在を認識した記述(下線部)、生徒C・Dは、年代のがん患者やその母親の思いに触れたことから、生命について考えることができた記述(下線部)が見られた。これらは、がん教育の目標に示されている「がんについて学ぶことや、がんに向き合う人々と触れ合うことを通じて、自他の健康と命の大切さに気付き、自己の在り方や生き方を考え」(文部科学省 2015 p. 2)に該当する記述と考えられる。

これらのことから、多くの生徒は、生命の大切さについて深く考えることができた。

(2) 生徒は保健の授業をどのようにとらえたか

第4図は、事前と事後アンケートの「『保健の授業』に興味・関心をもって取り組めた」という質問に対する回答割合である。

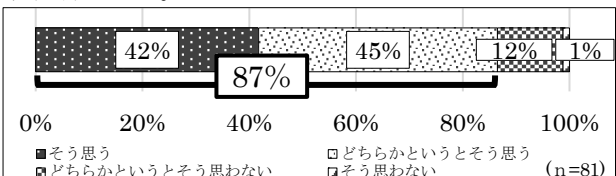


第4図 「『保健の授業』に興味・関心をもって取り組めた」に対する回答割合

第4図を見ると、「そう思う群」の割合は、事前の77%から88%と11ポイント上昇した。

保健の授業後の振り返りには、今回活用した視聴覚教材(資料)について、「わかりやすい動画とかがあって、がんがどのように大きくなるかしっかり分かった」や「大腸がんの写真を見たら、とてもびっくりしたし、こんなものが体の中にあると思うととても怖いと思った」といった記述が見られた。

第5図は、事後アンケートの「『保健の授業』について深く考えることができた」という質問に対する回答割合である。



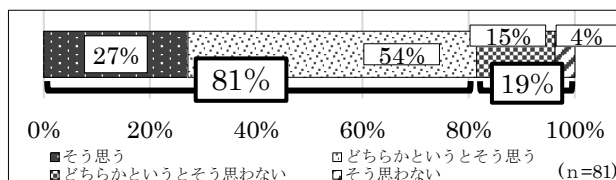
第5図 「『保健の授業』について深く考えることができた」に対する回答割合

第5図を見ると、「そう思う群」の割合は87%と、概ねの生徒が今回の保健の授業について深く考えることができたと回答している。

保健の1時間目では「もっと知識を増やしてがんにならないよう、予防・対策を心がけていきたいと思った」、保健の2時間目では「がんになる可能性は低くない!と頭に入れて将来ちゃんと健康診断やがん検診をしようと思います」という記述が見られた。

これらのことから、がんについて学習する視聴覚教材を活用したことで、授業に対する興味・関心に結び付き、がんについて深く考えることができたと考えられる。

第6図は、事後アンケートの「3時間の授業を終えてみて、道徳で学んだことを、保健の学習に生かすことができましたか?」という質問に対する回答割合である。



第6図 「道徳で学んだことを、保健の学習に生かすことができましたか?」に対する回答割合

また、第3表は、第6図の質問「選んだ理由を書いてください」に対する自由記述の回答である。

第3表 第6図に対しての自由記述の内容

「そう思う群」に回答した記述内容(抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> 道徳では小児がんににかかった人のことを知り、改めてがんは怖いと思ったから、<u>その気持ちを持ちながら保健の学習ができた。</u> 道徳で女の子が骨肉腫になった物語で、<u>その後の保健の授業もその人のことを関連させて考えられたから。</u> 道徳の授業で命のことをやってその人はがんで亡くなったから、そういう所が<u>保健の授業に生かせると思う。</u>
「そう思わない群」に回答した記述内容(抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> 保健の時に<u>道徳のことも考えられなかった。</u> 道徳が保健に<u>つながるとは思えない。</u> そんなに<u>関連性はなかった。</u>

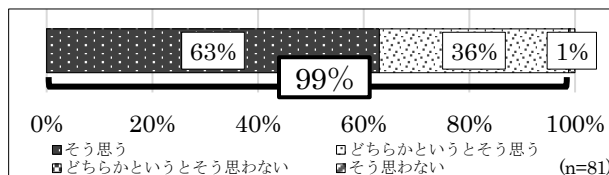
第6図を見ると、「そう思う群」の割合は81%と、概ねの生徒が道徳で学んだことを保健でいかすことができたと回答している。また、81%の「そう思う群」に回答した生徒の記述(第3表)には、「道徳で学んだことを保健の授業で生かせた」や「関連付けて学ぶことができた」という記述が多く見られた。

これらのことから、概ねの生徒が道徳で学んだことを保健でいかすことができたことがわかった。

しかし、「思わない」「どちらかというと思わない」と回答した19%の生徒の記述には、関連性を感じなかった旨(第3表)が書かれており、今回の道徳の授業が直接「がんの予防」に結び付かなかった生徒もいたことがわかった。

(3) 生徒はがんを自分事として考え、認識を深めることができたか

第7図は、事後アンケートの「『がんの予防』について自分事として考えることができた」という質問に対する回答割合である。



第7図 「『がんの予防』について自分事として考えることができた」に対する回答割合

第7図を見ると、「そう思う群」の割合は99%となり、ほぼ全ての生徒が、「がんの予防」を自分事として考えることができたと回答している。

第4表は、「事前・事後のメッセージの内容から認識の深まりを見とる判断基準」である。

第5表は「メッセージの内容において、がんに対する認識が深まったと判断した割合」であり、第4表の基準に基づき、「メッセージ活動」における事前と事後の変容を見とり、認識の深まりを検証することとした(筆者と当センター指導主事2名、計3名で分析した)。

第4表 事前・事後のメッセージの内容からがんに対する認識の深まりを見とる判断基準

記述内容の観点	具体的な記述内容	がんに対する認識の深まりを見とる判断基準
「がんの予防」に関する内容	・がんの要因 ・生活習慣等	(ア)メッセージに新たな知見が加わったか (イ)メッセージがより具体的な表現となったか
「がんとの付き合い方」に関する内容	・健康診断 ・がん検診等	(ウ)メッセージに根拠が加わるなど、より理論的な表現となったか

第5表 メッセージの内容において、がんに対する認識が深まったと判断した割合(n=77)

記述内容の観点	がんに対する認識が深まったと判断した割合(人数)	合計
「がんの予防」に関わる内容(がんの要因、生活習慣等)	16%(12名)	91%(70名)
「がんとの付き合い方について」に関わる内容(健康診断、がん検診等)	23%(18名)	
両方の内容を記入	52%(40名)	

第5表を見てみると、メッセージの内容において、事前と事後を比較した結果、91%の生徒が、認識が深まった(第4表「がんに対する認識の深まりを見とる判断基準」に該当する内容)と判断できる記述内容であった。

次に、メッセージの変容が見られ、認識が深まったと判断した記述内容の例を、第6表に示した。下線・太字は、それぞれの基準に基づき、認識が深まったと判断できる部分である。

第6表 メッセージの記述内容例

生徒E (大人になった自分へ) 【「がんの予防」に関する内容】 判断基準 (ア)
<事前>がんにならないように頑張ってください。
↓
<事後> <u>飲酒や喫煙は肝臓がんや肺がんになったりするので、飲みすぎや吸いすぎには気を付けてください。</u> たとえば、がんになっても、それが早期発見なら治る確率は十分にあるので、その時はあきらめずに頑張ってください。
生徒F (大人になった自分へ) 【「がんとの付き合い方」に関する内容】 判断基準 (ウ)
<事前>運動とかしっかりして、健康にいれるように頑張ってください。保険に入っておいってください。たまに体を見に行ってください。(健康診断)
↓

<事後>主ながんの要因は、生活習慣が1番の要因なのでこのことを改善できれば6割は予防できるので、もう今生活習慣が崩れているのなら、この生活習慣を直してください。次に健康診断やがん検診でがんを早期発見、早期治療することによって95%の人が治るので、お金がかかるのが嫌だと思うので、年に一度検診を受けに行ってみてください。それでもし、がんになったとしても、前向きにとらえて病気と闘って勝ってください!

生徒Eは、がんの要因や予防に関することについて、事前では特に記述はしていなかったが、事後では、3時間の授業を通して学んだ「がんになる要因」について説明する記述が見られた。また、生徒Fは、事前では、がんとの付き合い方についての記述は「健康診断」だけであったが、事後では「がん検診・早期発見・早期治療」といった授業で学んだ内容が追加されただけでなく、「早期発見、早期治療することによって95%の人が治る」と具体的に説明している。また、検診の頻度についても記述しており、根拠が加わったメッセージへの変容となった。

これらのことから、多くの生徒は、授業で扱ったがんの特性やがんの予防についての知識(生活習慣の改善や健康診断・がん検診の意義)を、事後のメッセージに反映させており、「がんの予防」を自分事として考え、認識を深めることができた。

研究のまとめ

1 成果と課題

(1) 教科等横断的な視点による学習過程の有効性

本研究では、保健「がんの予防」のねらいをより一層効果的に行うために、教科等横断的な視点による、道徳と保健を関連させた授業を行った。

道徳「生命の尊さ」の授業後に、保健「がんの予防」の授業を実施することは、関連性を持たせやすく、生徒が自他の生命の大切さを自覚しながら、「がんの予防」を学習することにつながり、中学校におけるがん教育の要として有効に機能することがわかった。

しかし、道徳と保健が関連しなかった(結び付かなかった)と感じた生徒もいたことから、保健の授業において、道徳で学んだことを振り返ったり、想起させたりする活動や場面の設定が十分でなかったと考える。

(2) 同年代のがん患者を教材とすることの有効性

道徳の教材として活用した、同年代のがん患者の教材は、生命の大切さを改めて考えることができる機会になるとともに、同年代の対象生徒にとって、がんをまさに自分事として考える良いきっかけになったのではないかと考えられる。さらに、資料(作文)を読むだけでなく、がん患者本人の写真や音声(映像)があったことで、授業に対する興味・関心が高まり、生命の大切さについて深く考えることに有効であったと考える。

(3) 大切な人へのメッセージ活動の有効性

本研究の授業において、「がんの予防とがんと付き合い方」について、身近にいる大切な人へのメッセージの作成を二度行った。(第1表参照)

この活動は、がんについて生徒が自分事として考えるための手立てとなっただけでなく、思考の変容や知識の深まりがメッセージの内容を通して見えてきたことから、学習の定着や自己の考えを整理する活動として有効であり、がんに対する認識を深めることができる活動であることがわかった。

(4) がんを「家族の視点」で考えることの有効性

本研究においては、自分事の定義(p. 2参照)に照らし合わせ、道徳と保健の授業の双方に、家族の視点を盛り込んだ。がん患者の母親のインタビュー動画を活用したり、「自分ががん患者の家族だったらどのように受け止め、どのような行動をとるか」や「自分だけではなく、身近な人(家族)のがんの予防の仕方」を考えさせたりするなど、家族の視点を授業に取り入れたことが、がんを自分事として考え、認識を深める上で有効であったと考える。

2 授業づくりのポイントの提案

本研究では、「教科等横断的な視点で道徳の授業と関連させ、がんを自分事として考え、認識を深める保健の授業づくりのポイントを提案する」を目的とし、授業実践と仮説の検証を行った。そこで、研究成果と課題を踏まえ、授業づくりのポイントを提案する。

- (1) 道徳「生命の尊さ」、保健「がんの予防」、がん教育のそれぞれのねらいを明確にした上で授業を構想する。
- (2) 道徳「生命の尊さ」の授業の後に、続けて(本研究では、約2～3日後)保健「がんの予防」の授業を実施する。
- (3) 道徳と保健の相互のねらいに関連する教材を作成(活用)し、保健の授業において、道徳で学んだことを振り返ったり、想起させたりする活動や発問等を意図的・計画的に取り入れる。
- (4) 道徳「生命の尊さ」の授業及び保健「がんの予防」の授業において、自分を含めた家族の視点で考える場面を設定する。

生徒への配慮については、第1表で示した通りである。

3 今後の展望

今回、がん教育の目標等を踏まえ、授業づくりを行ってきた。がんについて学習することは、生徒にとって、これから先の人生を考えると、必要な学習であることを改めて実感した。

学校におけるがん教育をより充実し、効果的なものにするためには、保健の授業だけでなく、教科等横断

的な視点でアプローチすることが、有効な手立てになると考える。道徳に限らず、総合的な学習の時間や特別活動との関連も視野に入れることで、がん教育の行い方に広がりが出てくると思われる。

今後、学校全体によるがん教育の推進に貢献していきたい。

おわりに

授業の振り返りでは、「病気の中で一番学びたかったのが、がんだったので、すごく勉強になった」、「今までがんになったら死んでしまうというイメージがあったが、今日で生活習慣を見直せば6割が予防できると知り、考え方が変わった」などの記述が見られ、生徒にとって、意義のある学習内容となったと手応えを感じている。

今後も、よりよい学校におけるがん教育の在り方を具体的に考えながら、授業づくりに取り組んでいきたい。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力いただいた、茅ヶ崎市立西浜中学校の職員をはじめとする全ての皆様方に深く感謝申し上げます、結びとする。

引用文献

- 厚生労働省 2012 『がん対策推進基本計画(第2期)』
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouho-u-10900000-Kenkoukyoku/gan_keikaku02.pdf (2020年12月26日取得) p. 31
- 厚生労働省 2017 『がん対策推進基本計画(第3期)』
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouho-u-10900000-Kenkoukyoku/0000196973.pdf> (2020年12月26日取得) p. 73
- 文部科学省 2015 『学校におけるがん教育の在り方について(報告)』
https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/_icsFiles/afieldfile/2016/04/22/1369993_1_1.pdf (2020年12月26日取得)
- 文部科学省 2017a 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説保健体育編』 東山書房
- 文部科学省 2017b 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別の教科道徳編』 教育出版

参考文献

- 物部博文・杉崎弘周 2018 「各校種におけるがん教育の展開例」(『学校におけるがん教育の考え方・進め方』 大修館書店) pp. 106-107

興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組む保健授業

— 新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材の活用とグルーピングの工夫を通して —

高橋 直人¹

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められているが、本校の生徒は、主体的・対話的に取り組むことに課題があると考えている。そこで、本研究では、見える化教材の活用とグルーピングの工夫を行った授業を実践し、興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組む保健授業について検証を行った。その成果と課題を踏まえ、保健の授業づくりについて提案することとした。

はじめに

平成28年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」により、新しい時代に求められる資質・能力の育成のために「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められている(中央教育審議会 2016 p.26)。

また、これまでも重視されてきている協働的な学習や見通しや振り返りといった学習活動も、更なる充実を図っていくことが求められている(中央教育審議会 2016 p.35)。

本校は、神奈川県立の県立高校として初めて開校した昼間定時制の高等学校である。中学校で学習面や対人関係などで、様々な悩みや課題を抱えていた生徒が多く入学してくることから、本校の教職員は寄り添い、励ましながら教育活動を行っている。しかしながら、授業において、興味・関心を持ちながら主体的に課題に取り組んだり、仲間との対話を通じて思考を広げていたりする学びが十分に実現できず、本校における課題となっている。

現在、新型コロナウイルス感染症が社会問題となっており、高校生の生活にも多大な影響を及ぼしている。そして、「高等学校学習指導要領平成30年告示」(以下、「新指導要領」という)の内容について、「感染症の予防の内容が一つの項目として独立して示された。タイトルはまさに新型コロナウイルス感染症に対応できるように『現代の感染症とその予防』とされ」(森 2020)た。また、森は、「感染症予防に関する授業の中心は保健である」と述べており、現在、保健の授業で感染症の単元を指導する際は、新型コロナウイルス感染症を教材とすべきであり、この教材は高校生が身近な問題として、興味・関心を持ちながら取り組むことが期待できる教材である。

しかし、この感染症はウイルス自体や、これから先

の感染状況など、不透明な部分が多いことから、抽象的な概念の説明だけでなく、見える化することで興味・関心を高め、主体的な学びに結び付けることができると考えた。

また、本校の生徒を対象とし、主体的・対話的で深い学びの実現を目指した川端の先行研究では、話さない生徒がいたり、その話さない生徒に不満を抱く同じグループの生徒がいたり、話し合いが上手くいかなかったことが報告されている(川端 2018)。さらに、筆者の経験からも、話し合いでは、グルーピングがカギを握ると考え、まずは、話しやすいメンバーで、安心してグループ活動に取り組み、一つの課題に対話を通じて取り組む協働的な学びの実現を目指すこととした。

以上のことから、新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材の活用とグルーピングの工夫により、興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組むことができると考え、本主題を設定した。

そして、実践事例として新たな感染症を教材とした授業づくりについて提案することは、今後の高等学校における保健の授業づくりに貢献できると考えた。

なお、本研究では、「新指導要領」の総則等の内容を踏まえ、「高等学校学習指導要領平成21年告示」(以下、「現行指導要領」という)に基づき授業を実施した。

研究の目的

新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材の活用とグルーピングの工夫を通して、生徒が興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組む保健の授業づくりについて、仮説の検証結果等をもとに提案する。

研究の内容

1 見える化教材の活用

本研究では、「見える(分かる)から、興味・関心が持てる(楽しい)」と考え、次の三つの見える化教材を活用することとした。

(1) 授業内容を見る化する事前動画の配信

1 神奈川県立相模向陽館高等学校
研究分野(授業改善推進研究 保健体育)

本研究では、どのような授業を行うのか、事前に見通しを持たせるため、授業内容を紹介する5分前後の動画を作成した。授業前に生徒がスマートフォンで任意に視聴できるように、SNS(ソーシャル・ネットワーキング・サービス)にアップロード後、オンライン学習システムに配信した。

(2) 新型コロナウイルスや飛沫等の見える化教材

授業において、肉眼では見えない新型コロナウイルスや飛沫の流れを、筆者が録画したテレビ番組等の視聴を通して理解を促し、感染経路対策をより具体的に考えることができるようにした。

(3) グラフを活用して考える見える化教材

本検証授業の3時間目には、まず、結核死亡率の推移のグラフにより、感染症が終息していく過程を説明し、現行及び新学習指導要の指導内容である、「感染症の発生や流行には、時代によって違いがみられること」を指導した。その後、新型コロナウイルス感染症による死亡者数が、今後10年でどのように推移するかグラフで見える化しながら考える課題(結核死亡率のグラフで学んだ知識を活用する課題)を設定した。

2 グルーピングの工夫

グルーピングは、クラス担任や教科担当から情報提供を受けながら行った。その際、人間関係を重視するとともに、話し合いが得意な生徒を各グループに配置するなど、話し合いが苦手な生徒が安心して話し合いに参加できるよう配慮した。さらに、当日の授業前に出席状況を確認し、必要な場合はグループの修正を行った。

3 研究の仮説

高等学校第1学年の保健の単元「感染症とその予防」において、新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材の活用とグルーピングの工夫により、生徒は興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組むであろう。

4 検証授業

(1) 期間 令和2年10月8日(木)～10月22日(木)

(2) 授業者 筆者(保健体育科教諭)

(3) 対象 相模向陽館高等学校(昼間定時制)
第1学年1組(34名)

(4) 出席状況

出席状況は、1時間目が19名、2時間目が25名、3時間目が22名であった。なお、各授業の比較検証にあたっては、3時間全てに出席した17名を対象とした。また、事前(授業前)と事後(授業後)のアンケートの検証にあたっては、両アンケートに回答し、かつ2時間以上出席した23名を対象とした。

(5) 単元名 感染症とその予防

(6) 単元の概要

単元の概要は、第1表のとおりである。また、本単元は、3時間とも短縮授業(40分)で行い、教材は、主として新型コロナウイルス感染症を扱った。なお、エイズ及び性感染症については、検証授業終了後、本校の教科担当が指導を行った。

第1表 単元の概要

時間	学習内容
1	感染症の予防原則(中学校の復習)
2	感染症の予防対策について
3	感染症の発生や流行の時代や地域による違い

(7) 学習指導の工夫

本研究の授業においては、仮説に係る見える化教材の活用やグルーピングの工夫の他に、筆者の授業を初めて受ける生徒との関係を築くことや、短縮授業による学習時間の不足分を補うため、次の取組を行った。

ア 「語り」の導入

「語り」とは、西川の提唱する『学び合い』の授業(西川 2010)で取り入れられており、教師が学校観や授業の進め方等、想いを語ることを「語り」と呼んでいる(橋本 2010)。

本研究では、検証授業前のLHRの時間と各検証授業のはじめに「語り」を導入した。具体的には、自己紹介とともに、学校に通う意義や協働的に課題に取り組む意義などを語り、内発的動機付けを高めるきっかけとした。

イ 「授業通信」の発行

本研究では、授業の見通しをもってもらうために、検証授業前に自己紹介や検証授業の概要を主な内容として2回、また、授業の振り返りを充実させるために、毎授業後に各生徒の振り返り(授業で考えたことなど)を主な内容として3回、計5回発行した。

(8) 時系列で示した学習指導の工夫



第1図 時系列で示した学習指導の工夫

実際に行った学習指導の工夫を時系列で示したものが第1図である。

本研究では、授業前後の学習活動も想定し、生徒の興味・関心を高め、協働的に課題に取り組むための工夫を行った。

5 結果と考察

本研究では、仮説を検証するため、次の(1)～(5)の視点で検証を行った。

(1) 生徒は授業をどのように捉えたか

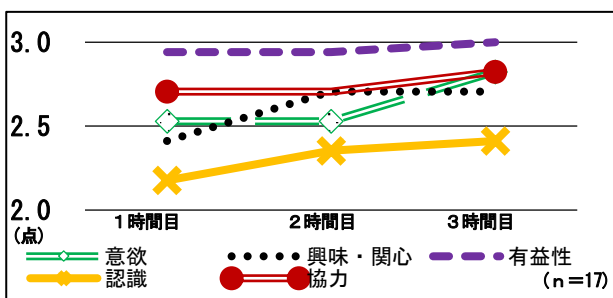
生徒が、授業をどのように捉えたかを検証するため、七木田が開発した中学生の「保健授業の評価票」(七木田 2002)を活用した。

第2表 生徒による授業評価の項目

項目	質問
1 意欲	「自分からすすんで、勉強することができた。」
2 興味・関心	「今日の勉強に興味をもち、ほかの関係することについても、調べてみようと思った。」
3 有益性	「今日勉強したことは、これからの生活にいかすことができるだろう。」
4 認識	「意外な事実を知った。」
5 協力	「友だちと助け合って、学習できた。」

この評価票は、中学生用の生徒による授業評価として開発されたものではあるが、対象が高等学校1年生であることから準用した。また「保健授業の評価票」は五つの観点、14項目から構成されているが、本研究における授業は短縮授業であり、授業時間内に生徒が評価することを考え、五つの観点から1項目ずつ抜粋して活用することとした(第2表)。

そして、各項目の回答を「はい」は3点、「どちらでもない」は2点、「いいえ」は1点として、各時間、各観点毎に平均を算出しその推移を第2図に示した。



第2図 評価観点ごとの平均の推移

第2図を見ると、どの観点においても、1時間目より3時間目が高く、授業を重ねることで、評価が高まった。また、社会問題となっており、高校生の生活にも影響を及ぼしている新型コロナウイルス感染症を教材としたせいか、有益性の観点は、1・2時間目から高く、3時間目には満点の3点を記録した。

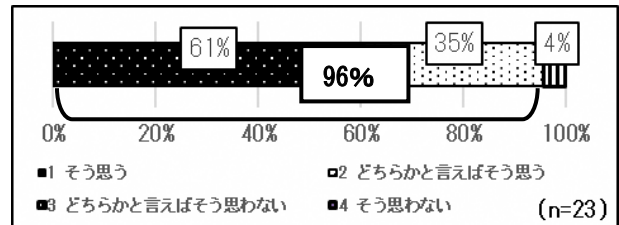
以上のことから、授業を重ねるごとに生徒は授業を肯定的に捉えたこと、また生徒は、授業に有益性を感

じていたことがわかった。

(2) 生徒は新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材をどのように捉えたか

ア 新型コロナウイルスや飛沫等の見える化教材

第3図は、事後アンケートの質問「見える化した教材(静止画、動画、グラフ、表)は、わかりやすかったですか」に対する回答割合を表した図である。



第3図 飛沫等の見える化した教材のわかりやすさ

第3図を見ると、「そう思う」と、「どちらかと言えばそう思う」を合わせた群(以下、「そう思う」群という)は、96%である。また、事後アンケートの自由記述には、「全ての動画、とてもわかりやすく便利だった」といった感想もあり、ほとんどの生徒が動画等の見える化教材をわかりやすいと感じていたと考えられる。

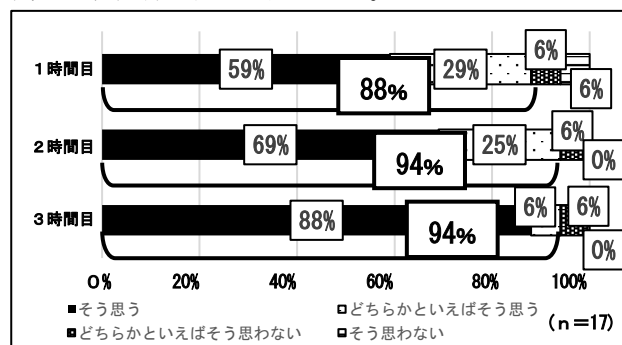
イ グラフを活用した見える化教材

第3表は毎時間の課題で、3時間目の課題が、グラフを活用した見える化教材である。

第3表 毎時間の課題

時間目	課題の内容
1時間目	「ウイルスなどの飛沫をブロックするための、マスクの有効性が高い順にランキングを作ろう！」
2時間目	「3つの事例から、1つ選び、それぞれの状況をふまえて、責任者の立場で、新型コロナウイルス感染症の予防対策を考え、提案しよう！」
3時間目	「今後、日本の新型コロナウイルス感染症の死者数は、どのように推移するか考えよう！」

第4図は、学習ノートにおける質問「今日の課題は、考えてみたくなる内容だと思いますか」に対する毎時間の回答割合を表した図である。



第4図 課題が考えてみたくなる内容であったか

第4図を見ると、いずれの課題も「そう思う」群は88%以上と高く、特に3時間目の課題(見える化教材)は、「そう思う」が88%と、3時間の中で最も考えて

みたくなる教材であったことがわかった。

ウ 授業内容を見える化する事前動画の配信

第4表は、事後アンケートの質問「授業前に配信した動画を見ましたか」に対する回答割合を示した表であり、第5表は、視聴した生徒(17名)の主な感想である。

第4表 事前動画の視聴率

	視聴率(n=23)
1時間目	83%(配信日は授業の6日前)
2時間目	65%(配信日は授業の2日前)
3時間目	61%(配信日は授業の2日前)

第5表 事前動画の主な感想(下線は筆者)

○興味を持てた	○調べてみようかなと思った
○予習になった	○先生に感謝
○事前に動画を見ることによって授業の内容について	○うれしい
<u>きました</u>	○わかりやすかった
○事前にどんなことを行うのかが分かるので授業に取り	
<u>組みやすかった</u>	△意味があまりなかった

(○が肯定的な感想、△が否定的な感想-17名中1名)

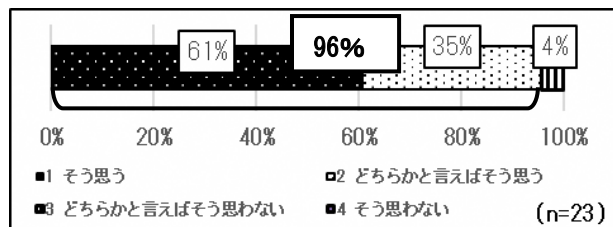
第4表を見ると、1時間目が83%、2時間目が65%、3時間目が61%であった。1時間目に比べて、2・3時間目に視聴率が下がっているが、その原因としては、配信するタイミングが授業の直前になってしまったことが考えられる。

また、第5表を見ると、ほとんどが肯定的なものであり、興味を持てたといった感想(下線)や、動画の視聴により授業の内容がわかり安心できたと考えられる感想(二重下線)が見られた。

以上のことから、新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材を、ほとんどの生徒が肯定的に捉えていたことがわかり、生徒に興味・関心を持たせる手立てになったと考えられる。

(3) 生徒はグルーピングをどのように捉えたか

第5図は、事後アンケートにおける質問「今回のグループは取り組みやすかったですか」に対する回答割合を表した図である。



第5図 今回のグループは取り組みやすかったか

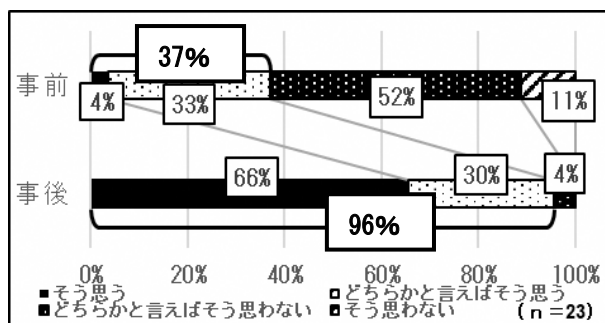
第5図を見ると、「そう思う群」が96%であった。そして、その回答の理由には、「仲がいい子がそろった」「話しやすかった」「みなが良く聞いてくれる」「楽しかった」などの理由が記載されていた。

これらのことから、グルーピングの工夫により、ほとんどの生徒は安心して授業に取り組むことができ、

グループの構成を肯定的に捉えていたことがわかり、グルーピングの工夫が協働的に課題に取り組むための手立てとなったと考えられる。

(4) 生徒は授業(課題)に興味・関心を持てたか

第6図は、事前と事後におけるアンケートの質問「これまでの(今回の)授業に興味・関心が持てましたか」に対する回答割合を表した図である。



第6図 保健の授業に興味・関心が持てたか

第6図を見ると、「そう思う群」は、事前の37%から事後の96%へ、大幅(59ポイント)に上昇し、これまでの授業に比べて、興味・関心が持てたことがわかる。

第6表は、事後アンケートや授業の振り返りの自由記述における、興味・関心に関する記述を抜粋して示した表である(太字は筆者)。

第6表 興味・関心に関する記述

マスクの種類は多くあり、中でも自分に合ったサイズを見つけることが大事だと知れました。もっと予防についてくわしく知りたいです。
感染症は怖いものだけれど、対策を考えていくことで共存していくことができるのではないかと思います。今回は、とても 興味深かった です。
結核死亡率のグラフを見て、色々な対策の結果や、効果があったものなど 面白かった です。

第6表を見ると、「くわしく知りたい」「興味深かった」「面白かった」(太字部分)といった興味・関心を持たせたと考えられる記載が見られた。

以上のことから、ほとんどの生徒が、興味・関心を持ちながら、授業に取り組んでいたことがわかった。

(5) 協働的に課題に取り組めたか

本研究では、生徒が協働的に課題に取り組めたかを検証するため、生徒の話合い(4~6名のグループで実施)の様子をビデオカメラとICレコーダーにより録画・録音し、その話し言葉を文字に起こした発話記録をもとに分析した。また、その発話内容を確認したところ、ほぼ課題に関係する発話であった。

第7表は、1時間目に発話の少なかった4名の生徒(A~D)を抜粋し、3時間の発話回数を示した表である。なお、表中の時間は話合いの時間、括弧内は5分あたりに換算した発話回数、平均は3時間全てに出席した生徒17名の平均を表している。

第7表 各時間の生徒の発話回数(単位:回)

話合いの時間	1時間目 4分20秒	(参考)2時間目 5分00秒	3時間目 8分20秒
生徒A	0(0.0)	3(3.0)	5(3.0)
生徒B	0(0.0)	1(1.0)	7(4.2)
生徒C	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
生徒D	1(1.2)	0(0.0)	2(1.2)
平均	6.4(7.3)	4.2(4.2)	14.1(8.4)

(2時間目は、聞き取れない発話があったため参考とした)

第7表の5分あたりの発話回数の平均を見ると、1時間目(7.3回)に比べ、3時間目(8.4回)の発話回数が多いことがわかる。これは、3時間目の課題が、最も生徒が考えてみたくなる内容であったことや、生徒が話合いに慣れてきたことなどが原因として考えられる。

次に、生徒を個別に見ていくこととする。生徒AとBは、2時間目以降発話が増えたが、生徒Cは、2時間目以降も全て0回であった。しかしながら、映像を見ると、3時間目には、他者と違った視点で作成したグラフをグループ員に見せたことから、グループ代表に選ばれ、クラスの全体に対し、発表することとなり、声は小さかったが、必死に自分の考えを伝えようとしている姿が見られた。この生徒は、事後アンケートで、今回のグループは取り組みやすかったと回答しており、仲間に恵まれ、グループ活動に慣れていったと考えられる。

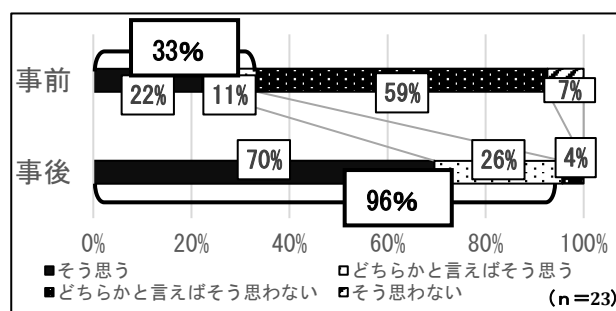
第8表は、生徒Bの主な発話内容を示した表である。

第8表 生徒Bの3時間分の主な発話内容

1時間目	(発言無し)
2時間目	本当に思う
3時間目 (抜粋)	大分、ざっくりだけど、こんな感じかな 皆、ちゃんと書いているけど線も書けていない
	とりあえず、皆同じようなグラフなら グラフから書いたほうがいいのかも

生徒Bは、非常に大人しい性格で、自分の意見を他者に伝えることが苦手な生徒である。事後アンケートでは、「今回のグループは、どちらかという取り組みやすかった」と回答しており、授業に慣れ、話しやすい仲間がグループにいたことから、時間を重ねるにつれ発話回数が増え、3時間目には発話回数が7回となったと考えられる。内容的には、主語が省略されていることから、はっきりとはわからないが、グラフを書いて見せたようであり、また、話合いの仕方に関する発言もしている。このことは、クラス担任も驚く出来事であった。

第7図は、事前と事後におけるアンケートの質問「グループ活動で、学びが深まったり広がったりしましたか」に対する回答割合を表した図である。



第7図 学びが深まったり広がったりしたか

第7図を見ると、「そう思う群」は、事前の33%から事後の96%へ、大幅(63ポイント)に上昇しており、グループ活動が充実し、ほぼ全ての生徒がグループ活動の成果を感じていることがわかった。

一方で、ただ一人「どちらかと言えばそう思わない」に回答した生徒は、第7表の生徒Dであり、第3・6・7図においても、「どちらかと言えばそう思わない」に回答している。この生徒は、他者との関わりに苦手意識があるようであり、発話回数も1時間目から順に、1回、0回、2回であった。しかしながら、「保健授業の評価票」の質問「今日勉強したことは、これからの生活にいかすことができるだろう」(七木田 2002)に対して、3時間全てにおいて、「はい」と回答したことから、授業の有益性については、認めていたと考えられる。

以上のことから、3時間目には、ほぼ全員が協働的に課題に取り組んでいたと考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

仮説検証の結果等から、本研究の成果と課題を次のように整理した。

(1) 授業評価の高まり

授業を重ねるごとに、生徒は授業を肯定的に捉えるようになった。また生徒は、今回の新型コロナウイルス感染症を教材とした授業を、「今後の生活にいかせる(有益性)」と捉えていた。

(2) 主体的な学びにつなげる興味・関心の高まり

ほとんどの生徒は、興味・関心を持ち授業に取り組んでいた。

そして、3つの見える化教材(新型コロナウイルスや飛沫等の見える化教材、グラフを活用した見える化教材、授業の内容が見える化する事前動画)は、ほとんどの生徒が肯定的・好意的に受け取り、興味・関心を高めることに貢献できたと考えられる。

また、前述した「語り」(p. 2)についての事後アンケートにおける質問「授業の最初に教師の『語り』を聞くことで、授業に対する意欲が高まりましたか」に対する回答で、83%の生徒が「そう思う」群に回答しており、「語り」により意欲が高まり、興味・関心の

高まりとともに、主体的な学びの実現に貢献できたと考えられる。

(3) 対話を通じて取り組む協働的な学び

ほぼ全員の生徒が、協働的に課題に取り組んでいた。

そして、生徒の記述等から、対人関係において、悩みや課題を抱えている生徒にとって、人間関係等を重視したグルーピングの工夫は、安心できる学習環境の保障となったと考えられる。そして、一つの課題に対話を通じて取り組む協働的な学びの実現につながったと考えられる。

また、安心感という面では、安心につながる感想のあった授業の見直しを持たせる事前動画も貢献したと考えられる。

(4) 多様な他者との協働的な学び

本研究では、グルーピングの工夫により、対人関係のストレスを可能な限り少なくし、協働的な学びの実現を図ったが、「答申」においては、多様な他者と協働する力の育成が求められており(中央教育審議会 2016 p. 35)、今後は協働する仲間を広げていく必要があり、そのための工夫が今後の課題である。

2 授業づくりの提案

本研究の成果と課題を踏まえ、新型コロナウイルス感染症を中心とした見える化教材の活用とグルーピングの工夫を通して、生徒が興味・関心を持ちながら協働的に課題に取り組む保健の授業づくりのポイントについて、次のとおり提案する。

(1) 安心できる学習環境づくり

学習面や対人関係に悩みや課題を抱えている生徒に対しては、まずは安心感を持たせることが重要であり、協働的な学びの実現のためには、安心できる環境づくりが前提となると考えられる。そこで、具体的に次の2項目を踏まえた授業づくりを提案する。

ア 話しやすい仲間のいるグルーピングを作ること(教師による工夫)。ただし、段階的に協働する仲間を広げていくこと。

イ 授業の見直しを持たせること(事前動画の配信)

(2) 興味・関心、意欲を高める見える化の促進

興味・関心を持たせるためには、見える化の促進が有効であり、興味・関心を持つことが、協働的な学びにもつながると考え、次の4項目を踏まえた授業づくりを提案する。

ア 授業の見直しを持たせること(事前動画の配信前掲)

イ 見えないウイルスや飛沫が見られる動画の活用

ウ 予測困難な未来をグラフ化しながら考える課題の設定

エ 授業の意義の明確化(「語り」の導入)

3 今後の展望

(1) 多様な他者との協働的な学びの実現

本検証授業では、グルーピングの工夫により、特定の仲間と協働的な学びが実現できた。今後は、多様な他者との協働的な学びの実現に向け、年間を通してグルーピングの工夫をしていきたい。また、保健の授業だけでなく、学校全体で、協働的な学びの実現に向け、共通理念の下、教科等横断的な計画を立て、実践していくことを提案していきたい。

(2) 事前・事後動画の配信

本研究では、授業前に事前動画を配信したことで、生徒が安心し、授業に興味を持つことができたと考えられる。そしてこれからは、益々手軽に動画の配信ができるようになると考えられる。このことから今後は、事前動画に加え、事後動画の配信など、ICTを活用した取り組みを推進していきたい。

おわりに

本研究と同様の取組を本校の同僚も実践してくれており、手ごたえを感じてくれているようである。今後も同僚とともに、目の前にいる生徒の実態を踏まえ、学びの保障を迫っていく所存である。最後に、御協力いただいた相模向陽館高等学校の職員をはじめとする皆様に心から感謝申し上げる。

引用文献

- 中央教育審議会 2016 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』
文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 保健体育編 保健編』 p. 199
川端健司 2018 「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した保健学習(神奈川県立体育センター長期研修研究報告) pp. 39-40
七木田文彦 2002 『保健授業評価票作成の試みー中学生の授業評価構造に着目してー』(学校保健研究 44巻) pp. 47-55
橋本恵美子 2010 「『学び合い』の授業導入の『語り』とは？」(西川純 2010 『クラスが元気になる『学び合い』スタートブック』学陽書房) pp. 86-88
森良一 2020 「新型コロナウイルス感染症への対応と保健の授業」(『体育科教育』2020年7月号 大修館書店) pp. 40-43

参考文献

- 西川純 2010 「クラスが元気になる『学び合い』スタートブック」 学陽書房

運動やスポーツとの多様な関わり方 「する」「知る」「見る」「応援する」を理解する 特別支援学校における体育理論の授業

— 体験活動を通じて、自らの運動やスポーツ活動について考える学習 —

石川 徹哉¹

「新学習指導要領」では、特別支援学校高等部の知的障害教育部門における保健体育科の内容として、体育理論が新たに追加された。本研究では、高等部1年生に対し、体験活動を通じて、運動やスポーツとの多様な関わり方について学ぶ授業を行った。その結果、生徒が運動やスポーツの新たな楽しみ方に気付き、理解することができた。そこで、その成果と課題を踏まえ、授業づくりのポイントを提案することとした。

はじめに

平成31年告示の「特別支援学校 高等部学習指導要領」（以下、「新学習指導要領」という）では、保健体育科の内容において、高等学校保健体育科の内容との連続性を踏まえて、新たに体育理論が加えられた。

体育理論について、「新学習指導要領」では、運動やスポーツの多様性、効果と学び方、安全な行い方及び文化としてのスポーツの意義といった内容が、二つの段階で示された。また、「新学習指導要領」の「指導計画の作成と内容の取扱い」において、「3学年間にわたって取り扱うこと」、「運動やスポーツを『すること』、『知ること』、『見ること』、『応援すること』などの多様な関わり方についても取り扱うようにすること」と示された。

このように、体育理論が新たに位置付けられたが、特別支援学校における授業実践がなく、今後の授業づくりに試行錯誤が続くと考えられる。そこで本研究では、仮説検証の成果と課題を踏まえた授業づくりのポイントを提案することで、特別支援学校高等部における体育理論の授業づくりに貢献できると考えた。

一方、「新学習指導要領」における保健体育科の目標は、「体育や保健の見方・考え方を働かせ、(中略)豊かなスポーツライフを継続するための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と示されている。

また、平成31年の『特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(下)(高等部)』（以下、『新解説 知的(下)』という）において、『体育の見方・考え方』とは、生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現する観点を踏まえ、『運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適正等に応じた[する・みる・

支える・知る]の多様な関わり方と関連付けること』（文部科学省 2019）と解説されている。

つまり、授業で「体育の見方・考え方」を働かせるには、運動やスポーツの価値や特性などの知識とともに、「する・知る・見る・応援する」の多様な関わり方などに関する知識が必要であると考えられる。そこで、運動やスポーツとの関わり方について、生徒の実態把握をしたところ、多くの生徒は「知る」「応援する」といった関わり方についての知識をもち合わせていないと考えられた。

これらのことから、本研究においては、入学年次の体育理論の授業で、運動やスポーツとの多様な関わり方「する」「知る」「見る」「応援する」について扱うこととした。その際、生徒が実感を伴って理解できるよう、「知る」「応援する」に関わる体験活動を重点的に取り入れ、体験活動後に自らの運動やスポーツ活動について考える活動を行うこととした。

以上のことから、生徒が体験活動を通じて、自らの運動やスポーツ活動について考える学習を行うことで、運動やスポーツとの多様な関わり方「する」「知る」「見る」「応援する」を理解できると考え、本主題を設定した。

研究の目的

体験活動を通じて、自らの運動やスポーツ活動について考えることによって、運動やスポーツとの多様な関わり方「する」「知る」「見る」「応援する」を理解する、特別支援学校知的障害教育部門1年生における体育理論の授業づくりのポイントを提案する。

研究の内容

1 神奈川県立秦野養護学校
研究分野(授業改善推進研究 保健体育)

1 特別支援学校高等部(知的障害教育部門)保健体育科の内容について

第1表は、平成21年の『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)』(以下、『現行解説総則等編』という)(文部科学省 2009)と「新学習指導要領」における保健体育科の内容について整理し、比較したものである。

第1表 保健体育科の内容の比較

『現行解説総則等編』	「新学習指導要領」
「いろいろな運動」 ○体づくり運動 ○いろいろなスポーツ ・陸上運動 ・水泳 ・球技 ・武道 ・器械運動など ○ダンス 「きまり」 「保健」	A 体づくり運動 B 器械運動 C 陸上競技 D 水泳 E 球技 F 武道 G ダンス H 体育理論 I 保健

第1表の通り、新たに加えられた内容(領域)が体育理論である。特別支援学校高等部(知的障害教育部門)の保健体育科の授業づくりの中で、今後特に体育理論の授業づくりが課題となると考えられる。

2 体育理論について

「新学習指導要領」では、体育理論の内容として、「運動やスポーツの多様性」、「運動やスポーツの効果と学び方」、「運動やスポーツの安全な行い方」、「文化としてのスポーツの意義」が二つの段階で示されている。

本研究の対象生徒は、初めて体育理論を学ぶ生徒であることから、まず、「運動やスポーツの多様性」について指導することがよいと考えた。また、その中でも、「新学習指導要領」の内容の取扱いに示されている「すること」「知ること」「見ること」「応援すること」などの多様な関わり方を中心に授業を行った。

なお、検証授業では、「運動やスポーツとの多様な関わり方」という表現について、知的障害のある生徒が理解しやすいよう、「運動やスポーツの四つの楽しみ方」と置き換えて使用した。

3 体験活動について

平成28年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、「(前略)学んだことの意義を実感できるような学習活動も極めて重要であり、体験活動を通じて、様々な物事を実感を伴って理解したり、人間性を豊かにしたりしていくことも求められる。」(中央教育審議会 2016)と指摘している。

そこで、一般的には座学で知識を学ぶことがイメージされやすい体育理論ではあるが、本研究における体育理論の授業では、体育館において、体験活動を通じて実感を伴って理解できるようにした。さらに、広い

体育館での授業は、新型コロナウイルス感染症拡大防止対策という面でも有効であると考えた。

4 研究の仮説

特別支援学校知的障害教育部門高等部1年生の体育理論の授業において、生徒が体験活動を通じて、自らの運動やスポーツ活動について考える学習によって、運動やスポーツとの多様な関わり方「する」「知る」「見る」「応援する」を理解することができるであろう。

5 検証授業

(1) 検証授業について

期間	令和2年9月28日(月)～10月12日(月)
場所	神奈川県立秦野養護学校 落合校舎 体育館
授業者	メインティーチャー (以下、MTという)筆者 サブティーチャー (以下、STという)8名
対象者	神奈川県立秦野養護学校 知的障害教育部門高等部第1学年 1～3組(計25名)
	【対象者の実態】 地域の中学校からの入学者23名は、言葉でのやりとりをすることができる。また、自分の考えを記述にて表現することができる。中学部からの進学者2名は、文字を書くことや自分のことを伝えることは難しい。
授業時数	全3時間
単元名	「運動やスポーツと自分～運動やスポーツの楽しみ方を見つけよう～」

(2) 単元の概要

各時間のテーマと主な学習内容は、第2表のとおりである。

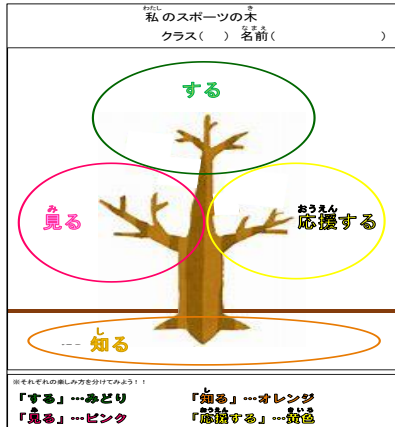
第2表 各時間のテーマと主な学習内容

時間	テーマ	主な学習内容
1	運動やスポーツの四つの楽しみ方について知ろう!	・運動やスポーツの楽しみ方を考える。 ・運動やスポーツの四つの楽しみ方を画像や動画から学ぶ。 ・考えた運動やスポーツの楽しみ方を四つに分類する。
2	運動やスポーツの「知る」「応援する」楽しさを実感しよう!	・「知る」「応援する」楽しさを体験活動を通じて学ぶ。
3	自分に合った運動やスポーツの楽しみ方を考えよう!	・2時間目の学習を振り返る。 ・先生の運動やスポーツの楽しみ方を知る。 ・自らの運動やスポーツの楽しみ方を考える。

(3) 学習指導の工夫

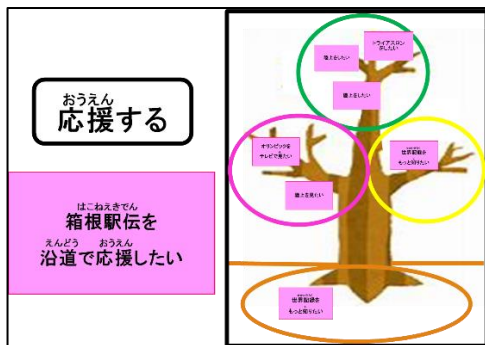
ア 学習プリント「スポーツの木」の活用

第1図は、運動やスポーツの四つの楽しみ方についての理解を促すために作成した学習プリント「スポーツの木」である。実際には、次のように生徒が取り組んだ。



第1図 学習プリント「スポーツの木」

1時間目は、まず付箋に運動やスポーツをどのような方法で楽しみたいかを書く活動を行った。その後「知る」「知る」「見る」「応援する」の四つの楽しみ方を学習し、授業のはじめに書いた付箋を「スポーツの木」に貼り付けながら、四つに分類する活動(第2図)を行った。



第2図 付箋の分類

3時間目には、第一学年の教員を中心に、事前に作成を依頼した「先生の『スポーツの木』」を見て回った。その後、この単元の学習を通して、新たに思ったり、考えたりした運動やスポーツの楽しみ方を、1時間目とは違う色の付箋に書いて、貼る活動を行った。

以上の活動から、1時間目のスポーツの木が成長し、3時間目には、より多くの付箋が貼られることを目指した。

イ 視聴覚教材の活用

生徒によって、スポーツに関する既有知識が大きく異なるため、各スポーツのイメージや特性を共有できるよう、画像や動画といった視聴覚教材を活用した(第3表)。

具体的には、オリンピックやパラリンピック等の国際大会における名場面、大会役員や審判、選手を指導

しているコーチや監督などの画像や動画を体育館のスクリーン(壁)に映しながら、運動やスポーツの四つの楽しみ方やスポーツのもつ価値を伝えた。

第3表 活用した主な画像と動画

1時間目
○バドミントン 試合中の選手と審判と観客の様子 ○視覚障害者のマラソン 選手と伴走者が走っている様子 ○体操 コーチと選手が会話している様子 ○サッカーワールドカップ 観客が応援をしている様子 △リオデジャネイロオリンピックの女子バドミントンダブルスの決勝(日本優勝) △リオデジャネイロパラリンピックの女子ゴールボールの予選(一進一退の攻防の末、日本引き分け) △東京 2020 オリンピック・パラリンピック競技大会を応援する飲料メーカーのCM
2時間目
△大学応援団とチアリーダーによる応援 ◇陸上競技男子走り高跳び (ハビエル・トマヨル選手、1993年 世界記録樹立) ◇陸上競技男子棒高跳び (アルマント・デュブランティス選手、2020年 世界記録樹立) ◇陸上競技男子100m走 (ウサイン・ボルト選手、2009年 世界記録樹立)

(○は画像、△は動画、◇は画像と動画)

ウ 「知る」「応援する」楽しさを実感する体験活動

2時間目には「知る」「応援する」楽しさを実感しながら理解するための体験活動を設定した。具体的な活動は次のとおりである。

(7) 走り高跳びと棒高跳びの世界記録を知る

この活動のねらいは、男子走り高跳びと男子棒高跳びの世界記録の高さを実感させることである。はじめに二つの競技を画像や動画により説明した後、ヘリウムガスを入れた風船をそれぞれの世界記録の高さまで上げて見せた(第3図)。



第3図 世界記録の高さの風船を見ている様子

(イ) 100m走の世界記録樹立時の歩幅を知る

この活動のねらいは、男子100m走の世界記録樹立時の歩幅の広さを実感させることである。まず、世界記録誕生の瞬間の動画を見せ、速く走るためには、速い脚の回転と広い歩幅が必要であることを説明した。その後、床に足形を貼って示した(第4図の○)ウサイン・ボルト選手のスタートから7歩目までの距離を何歩で走れるか確認させ、世界記録樹立時の歩幅の広さを実感させた(第4図)。



第4図 世界記録の歩幅を確認している様子

(ウ) ホームラン競争のバッターを集団で応援する

この活動のねらいは、集団での応援を体験し、応援の楽しさを実感させることである。まず、大学野球の応援団とチアリーダーが応援歌に合わせて応援する動画を視聴させ、集団での応援のイメージをもたせた。その後、野球経験のあるST1名が、ホームラン競争で新記録をねらうバッター役となり、応援団長(MT)のリードにより、10球挑戦する間、ペットボトルやボンボン、太鼓を活用しながらSTを応援することとした(新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、発声するのは応援団長のみとした)。また、ホームラン競争終了後に、バッター役へのインタビューを行い、STは応援の効果等を語るとともに、応援への感謝の意を表し、生徒に伝えた。

6 検証授業の結果と考察

次の(1)～(3)の視点で検証を行った。

なお、検証の対象となる生徒は、欠席者やその質問への記入により変わるため、図表には、その都度n数(対象の生徒数)を記載した。

(1) 生徒が授業をどのように捉えたか

生徒が各授業をどのように捉えたかを検証するため、形成的授業評価票(高橋他 2003 p.14)から、筆者が体育理論の授業でも活用可能と考えた4項目(第4表)により、毎時間授業終了後に、生徒に評価を求めた。各項目の回答は「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点とし、各項目の時間ごとの平均点を算出した(第4表)。また、()内は、形成的授業評価の診断基準(高橋他 2003 pp.12-15)による5段階評定を表している。

第4表 形成的授業評価の結果

項目	授業時間	1時間目 (n=17)	2時間目 (n=18)	3時間目 (n=16)
1 感動の体験 「深く心に残ることや、感動することがありましたか。」		2.44(4)	2.44(4)	2.38(4)
2 新しい発見 「『あっ、わかった!』とか『あっ、そうか!』と思うことがありましたか。」		2.53(3)	2.61(4)	2.75(4)
3 楽しさの体験 「今日の授業は楽しかったですか。」		2.65(3)	2.89(4)	2.75(3)
4 自主的学習 「自分から進んで学習することができましたか。」		2.35(3)	2.83(5)	2.63(4)

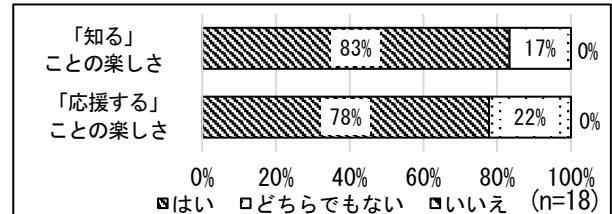
第4表を見ると、「感動の体験」は、3時間目に平均点が低下しているが、これは、1・2時間目には機会があったスポーツの感動場面の動画の視聴が、3時間

目にはなかったことの影響と考えられる。「新しい発見」は、単元が進むにつれて平均点が上昇した。これは、2時間目の体験活動や3時間目の「先生の『スポーツの木』」により、新しい発見が生まれた可能性が考えられる。「楽しさの体験」は、2時間目が2.89点で最高点であり、本研究において重点的に取り入れた体験活動が生徒に評価されたと考えられる。「自主的学習」も、体験活動を行った2時間目が2.83点と最も高く、評定は「5」を記録した。また、全体的に見ると、2・3時間目の評定が概ね4であり、多くの生徒は、授業を肯定的に捉えていたと考えられる。

(2) 体験活動を通じて、自らの運動やスポーツ活動について考えることができたか

ア 体験活動を通じて「知る」楽しさと「応援する」楽しさが伝わったか

2時間目に行った体験活動を通じて、「知る」楽しさと「応援する」楽しさが伝わったか、分析を行った。



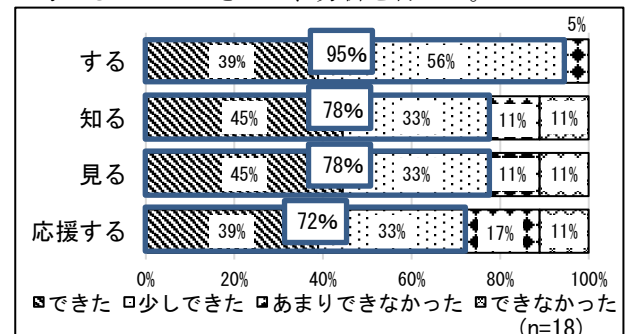
第5図 「知る」「応援する」楽しさがわかったか

第5図は、2時間目の振り返りプリントの質問「『知る』『応援する』ことの楽しさは、わかりましたか」に対する回答割合を表した図である。「知る」「応援する」ことの楽しさがわかったかという質問に対して、「はい」と回答した生徒は、「知る」が83%、「応援する」が78%であり、いずれも残りの生徒は、「どちらでもない」と回答し、「いいえ」と回答した生徒は、いなかった。

また、2時間目の振り返りプリントには、「テレビで見るとより高さが上がった」「世界記録のすごさを実感できました」「知る楽しさがわかりました」といった「知る」楽しさについての感想や、「応援楽しかった」「応援が大切なことがわかりました」「やるのもよいけど、応援するのもありだと思った。」といった「応援する」楽しさについての感想があった。

イ 自らの運動やスポーツ活動について考えることができたか

自らの運動やスポーツ活動の四つの楽しみ方について考えることができたか、分析を行った。



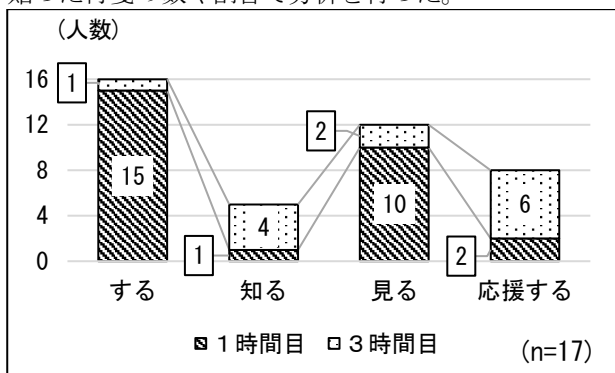
第6図 四つの楽しみ方を考えることができたか

第6図は、事後アンケートで行った「四つの楽しみ方について考えることができたか」という質問に対する回答割合を表した図である。「できた」と「少しかできた」を合わせた群は、「する」で95%、「知る」「見る」で各78%、「応援する」で72%となった。どの楽しみ方も70%以上となり、多くの生徒は、自らの運動やスポーツ活動の四つの楽しみ方について考えることができたと考えられる。

以上のことから、体験活動を通じて、「知る」ことや「応援する」ことの楽しさが多くの生徒(約80%)に伝わり、四つの楽しみ方から自らの運動やスポーツ活動を考えることができたと考えられる。

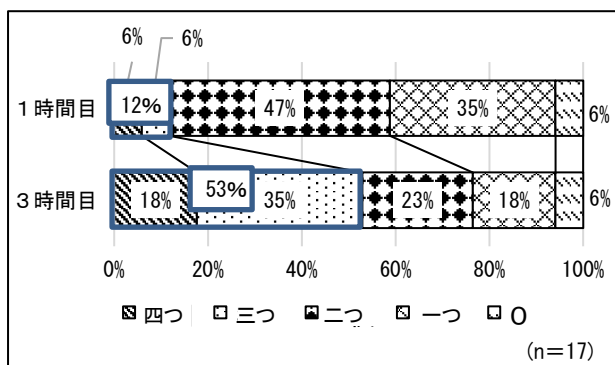
(3) 運動やスポーツとの多様な関わり方を理解することができたか

生徒が運動やスポーツとの多様な関わり方を理解できたかについて、生徒が記入して「スポーツの木」に貼った付箋の数や割合で分析を行った。



第7図 楽しみ方ごとの1時間目の記入者数と3時間目の増加した記入者数

第7図は、生徒が付箋に記入した四つの楽しみ方について、1時間目に記入できた人数と、1時間目には記入できていなかったが、3時間目に新たに記入することができた人数を表した図である。「知る」は4名、「応援する」は6名が、新たな楽しみ方として付箋に記入できたことがわかる。



第8図 記入できた楽しみ方の数ごとの人数の割合の変容

第8図は、四つの楽しみ方のうち、記入できた楽しみ方の数ごとの人数の割合の変容を表した図である。三つ以上の楽しみ方を記入できた生徒は、1時間目には12%であるが、3時間目には53%と増加が見られ、全体的に楽しみ方の幅が広がっていることが伺える。しかしながら、3時間を通して新たな楽しみ方を見つ

けることができなかった生徒も見られた。これらの生徒の中には、STによる個別の支援が必要な生徒が数人見られた。これは、授業後の協議の場で、教員から「情報共有の時間がもっとあった方がよかった」との意見があったことから、MTがSTに各学習活動の意図やねらいを十分に伝えられなかったことが原因の一つとして考えられる。

一方、検証授業では、「応援する」には二つの応援があることを説明した。一つは、選手やチームに声援を送る直接的な応援であり、もう一つは、審判をして大会を支えたり、選手のお弁当を作ったりする間接的な応援である。間接的な応援は重点的には扱わなかったが、生徒Aは、3時間目に「応援する」の楽しみ方として、「オリンピックの商品を買う」という間接的な応援についての記述をした。これは、「先生の『スポーツの木』」に「オリンピックスポンサー企業の商品を買うようにしている」と記述されていたことが影響していると考えられる。他にも、「先生の『スポーツの木』」の影響を受けたとみられる記述が多数あり、「先生の『スポーツの木』」を見て回る活動は、運動やスポーツの様々な楽しみ方を理解する上で有効であったと考えられる。

以上のことから、多くの生徒は、運動やスポーツの楽しみ方が広がり、運動やスポーツとの多様な関わり方を理解することができたと考えられる。

研究のまとめ

1 成果と課題

仮説検証の結果を基に、本研究の成果と課題を次のとおり整理した。

(1) 体育理論の授業に体験活動を取り入れることによる成果

多くの生徒は、体育館で行った3時間の体育理論の授業を肯定的に捉えた。中でも2時間目の体験活動を、生徒は高く評価した。

体験活動によって、一流選手のパフォーマンスや集団での応援の効果等、スポーツのもつ価値を、実感しながら理解することができた。

(2) 他者の運動やスポーツとの関わり方を知ることによる成果

生徒が自らの運動やスポーツの楽しみ方を広げるうえで、普段から関わりのある教員が作成した、「先生の『スポーツの木』」を見て回る活動が有効であった。

(3) 個々の状況に応じた支援の課題

本研究では、「スポーツの木」の成長が見られなかった(付箋が増えなかった)生徒もいた。それは、MTが学習活動の意図やねらい等をSTに十分に説明できなかったことが原因の一つであると考えられる。

2 体育理論の授業づくりについての提案

前述の研究の成果と課題を踏まえ、体験活動を取り入れた体育理論「運動やスポーツの多様性」の授業づくりのポイントを提案する。

(1) 座学のイメージを捨てる

体育理論は教室で座学を行うものといったイメージを捨て、活動に応じた場所を設定し、体験活動を取り入れる。

(2) 「知る」楽しさと「応援する」楽しさの重点的な指導

「知る」楽しさと「応援する」楽しさの理解促進に重きを置いた指導を行う。

(3) 教員や友だちのスポーツライフの教材化

生徒が日常的に関わることの多い教員のスポーツライフを教材として活用する。また、今回は、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、友だちとの情報交換は行わなかったが、今後は、友だちのスポーツライフも教材として有効に活用できると考える。

(4) 体育理論の内容の共通理解と授業に関わる情報の共有

新たに領域として設定された体育理論の授業についての事例は少ない。「新学習指導要領」や『新解説知的(下)』の、内容を共通理解した上で、授業に関わる情報の共有及び検討が今後も必要である。

また、体験活動の設定にあたり、参考として、本研究で筆者が配慮・準備したことを第5表に示す。

第5表 体験活動についての整理

<p>「知る」楽しさを実感する体験活動</p> <p><u>「男子走り高跳びと男子棒高跳びの世界記録」</u> →○目で高さを感じられるよう、風船を上げて見せる</p> <p><u>「陸上競技男子 100m走世界記録樹立時の最初の7歩の歩幅」</u> →○体で歩幅の広さを感じられるよう、足形を床に貼る →○歩幅のもつ意味を事前に説明する 「速く走るためには、速い脚の回転(ピッチ)と広い歩幅(ストライド)が必要であること」</p> <p>「応援する」楽しさを実感する体験活動</p> <p><u>「ホームラン競争をしているバッターを集団で応援」</u> →○皆で合わせやすく、一体感を感じられるような応援歌を選定する →○応援のための用具を調達する ペットボトル、ポンポン、太鼓等 →○シナリオを作成する</p> <ul style="list-style-type: none">・STが空振りやホームランを打つタイミング・応援団長の振る舞い等・STへのインタビューの場面設定(STが応援の効果語を語るとともに、応援してくれた人にお礼を言う) <p>※教材には、生徒が目や耳、体で感じられるようなものを設定した。</p> <p>※体験活動の前には、既有知識の差を埋めるために、画像や動画を活用し、丁寧な説明を行った。</p>
--

3 今後の展望

本研究では、高等部1年生を対象として「運動やスポーツの多様性」についての授業を、体験活動を通じて行うことで、「する」「知る」「見る」「応援する」の理解が促進され、一定の成果が見られた。

このことから、1年次に運動やスポーツとの多様な関わり方を理解することで、「体育の見方・考え方」を働かせることにつながると考えられる。今回生徒が学んだ四つの楽しみ方を2年次、3年次の体育でいかせるような授業を目指していきたい。

また、今後は、「運動やスポーツの効果と学び方」、「運動やスポーツの安全な行い方」、「文化としてのスポーツの意義」についての授業づくりについても研究していきたい。

おわりに

体育理論の授業は、運動やスポーツの得意・不得意や障害特性による困難さに関わらず、楽しく学べる単元であると考えられる。また、今回、運動やスポーツとの多様な関わり方について学習したことは、運動やスポーツをすることが好きではない生徒にとっても、今後の運動やスポーツの楽しみ方の幅を広げる機会となったと考えられる。体育理論の授業により、運動やスポーツがより好きになってもらえたらと願う。

生徒たちからは、「楽しかった」、「四つの楽しみ方を自分の目、体で感じられてよかったです。」などの感想があった。また、教員からは、生徒が検証授業で学んだことを思い出して活動していることや教員の意識が変わったなどの意見があった。同じ生徒に同じ授業は二度とできない。だからこそ、一緒に取り組む教員の力を借りながら、試行錯誤し、より生徒にわかりやすく、楽しく、今後の役に立つ授業をつくれるよう、努めていきたい。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力いただいた秦野養護学校の職員をはじめとする全ての皆様から感謝申し上げる。

引用文献

- 中央教育審議会答申 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 p. 53
- 文部科学省 2009 「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)」 pp. 455-459
- 文部科学省 2019 「特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(下)(高等部)」 pp. 57-58
- 高橋健夫、長谷川悦示、浦井孝夫 2003 「体育授業を形成的に評価する」(高橋健夫編 『体育授業を観察評価する』 明和出版)

自律的な探究につなげるための 総合的な探究の時間の授業づくり

— 「課題の設定」における思考を可視化するワークシートの開発を通して —

鈴木 順哉¹

予測困難な社会を生きていくために、自ら課題を見だし探究する力の育成が求められている。本研究では「総合的な探究の時間」における「課題の設定」に焦点を当て、課題設定における思考を可視化するワークシートの開発を目指した。また、そのワークシートを活用することで、生徒の興味・関心に基づく課題設定に導き、自律的な探究につなげることができるかを検証した。

はじめに

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、「総合的な学習の時間」の課題を「高等学校においては、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置付けを明確化し直すことが必要と考えられる」(中央教育審議会2016)と述べている。これを受け、新学習指導要領では高等学校の教育課程における「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」に変更し、より一層の充実を図ることが示された。なお、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』(以下、『解説』という)では、探究とは「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのこと」(文部科学省 2018 p.12)と示されている。

「総合的な探究の時間」では、「総合的な学習の時間」での取組を基盤として、自己のキャリア形成の方向性を関連付けながら、自ら問いを見いだす力の育成を目指す。そのためには、生徒が自律的な探究を行えるようにする必要がある。『解説』において、自律的な探究とは「①自分にとって関わりが深い課題になる(自己課題)、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる(運用)、③得られた知見を生かして社会に参画しようとする(社会参画)などの姿で捉えることができる」(文部科学省 2018 p.25)(以下、「自律的な探究の3項目」という)と示されている。つまり、自分と関わりの深い課題を設定し、見通しをもって探究をすることが必要だと考えられる。

令和4年度から年次進行により完全実施される新学習指導要領のうち、「総合的な探究の時間」が、令和

元年度から先行実施されている。これに対応するため、神奈川県では県立高校改革実施計画(I期)の中で教育課程研究開発校の中に「『総合的な探究の時間』に係る研究」に取り組む学校を10校指定した(神奈川県教育委員会 2018)。

所属校では令和元年度より「総合的な探究の時間」に係る全般的な研究の指定を受け、グローバル人材育成を目標に、「総合的な探究の時間」の授業を実践してきた。前年度の「総合的な探究の時間」の取組を総括すると「『課題の設定』が難しい」、「自分が設定した課題が適切なのか疑問に思いながら取り組んでいた」など、「課題の設定」について改善していく必要があることが分かった。

そこで本研究は「課題の設定」に焦点を当て研究を行った。生徒の思考を可視化することで、思考の流れを整理させたり、新しい気付きを取り入れさせたりして、興味・関心に基づく課題設定に導き、自律的な探究につなげられると考えた。

研究の目的

探究の価値や意義についての生徒の理解を更に深め、興味・関心が反映された探究の課題設定に導くために、生徒の思考を可視化する手立てを取り入れる。また、その効果の検証を通して自律的な探究につなげる授業づくりを目指す。

研究の内容

1 研究の背景

所属校ではグローバル人材を、グローバル化が進む社会において、世界基準で物事を捉えられる人材としている。グローバル人材育成という目標を達成するために「総合的な探究の時間」を通じて、①国際的な視点で物事を捉える力、②多面的・多角的に考える力、③自分の考えを伝える力の育成を目指した。前年度の

1 神奈川県立市ヶ尾高等学校
研究分野(今日的な教育課題研究 総合的な探究の時間)

「総合的な探究の時間」では身近にある事柄で困っていること、こうなったらいいなと思うことをSDGs（持続可能な開発目標）につなげて考えさせた。

前年度授業を担当した教員への聞き取りから、まだ「探究とは何か」について教員の理解が不十分であり、探究をどのように進めていくか模索している段階であったことが分かった。その結果、生徒の探究が調べ学習の域を出ない内容であった。先行研究より池田他は、「探究的な学習について、手探りで検討している段階にある」（池田他 2020）と述べている。そのため、「総合的な探究の時間」の進め方や教員の手立てについての課題は、所属校だけに当てはまるものではないと考えられる。

2 課題の設定

『解説』において、探究の過程とは「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」（文部科学省 2018 p.12）と示されている。この過程を発展的に繰り返すことで探究が深まっていく。

本研究では「課題の設定」に焦点を当てた。「課題の設定」では、実社会や実生活と自分との関わりから問いを見だし、生徒が自分で課題を立てる。その後、課題に対する仮説を立て、検証方法を考え、計画を立案する。

『解説』では「学びが高度化するとともに、自律的になることが期待されている。そのため、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していくことが欠かせない。したがって生徒一人一人にとっての『課題の設定』が極めて重要になる」（文部科学省 2018 pp.47-48）と「課題の設定」が重要な理由について示されている。また、「生徒の興味・関心に基づく探究課題を取り上げ、その解決を通して具体的な資質・能力を育成していくことは重要なことである」（文部科学省 2018 p.88）と興味・関心に基づき課題を設定する意義についても示されている。

さらに、先行研究より松田は「学習すべき課題内容の価値により、その後の展開だけでなく、児童生徒の学習意欲は大きく変わってくるだろう」と「課題の設定」による生徒の学習意欲の向上について述べている（松田 2018）。

これらのことから、生徒の興味・関心に基づく課題設定に導くことで、生徒は意欲的に探究に取り組むことができるようになると思う。そのため、「課題の設定」における指導の充実を図る必要がある。そこで、生徒の思考を可視化することで、生徒の興味・関心に基づく課題設定に導くことができると考え、その方策としてワークシートを開発することにした。

3 ワークシート開発のねらい

人が思考するきっかけは漠然とした興味・関心や問題意識に引っ掛かることだと仮定し、課題を設定する上で、自分の中にある漠然とした興味・関心や問題意識を反映させることが重要だと考えた。そのためには、段階的に考えることで思考を整理し、言語化する必要がある。そこで、生徒の思考を可視化するワークシートを開発した。ワークシートは記録としても残るため、思考の整理や言語化だけではなく、活動を振り返る際にも役に立つ。

4 研究仮説

本研究における研究仮説は次のとおりである。

「総合的な探究の時間」において、生徒の思考を可視化するワークシートを活用することで、生徒の興味・関心に基づく課題設定に導き、自律的な探究につなげることができる。

5 仮説検証の手立て

(1) 思考を可視化するワークシート

「課題の設定」の流れを次に示すように順序立てて進めることで、生徒が思考を言語化できるよう工夫した。また、段階的に理由も記述していくことで、課題に対する理解を深め、課題を自分事として捉えられるようにした。

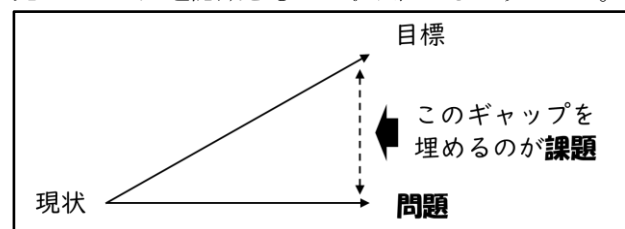
Step 0	探究とは何か
Step 1	興味・関心から問題提起をする
Step 2	課題設定をする
Step 3	見通しを立てる

ア Step 0 探究とは何か

前年度の所属校の状況で「探究が調べ学習の域を出ない内容だった」ということもあり、「課題の設定」をするに当たり、最初に Step 0 として「探究とは何か」について生徒に説明した。具体的には探究と調べ学習の関係や探究の過程、課題と問題の違いである。

探究を行うためには、生徒が自ら課題を設定し、自分との関わりを意識して何ができそうかを考え行動していく必要がある。調べ学習は探究の一部であり、探究の過程において必要に応じて調べ学習を取り入れる。

課題は問題の現状と目標（目指すべき未来）のギャップを埋めるものである（第1図）。そのため、解決したい問題について現状と目標を考えることで課題設定ができると考えた。これらを理解することで、生徒が探究について共通認識をもって取り組めるようにした。



第1図 課題と問題の違い

イ Step1 興味・関心から問題提起をする

Step1では生徒が興味・関心に基づき問題提起できるよう工夫した。イメージマップを活用し、他者との協働を通して異なった視点を取り入れ、生徒の漠然とした興味・関心を問題に反映させることをねらいとした(第2図)。検証授業では、修学旅行の事前学習で調べた中で最も興味・関心をもったものを一つ選ばせ、問題提起させた。

今回、SDGsを活用したのは「①答えが一つに定まらない(探究にふさわしい)問題を考えるきっかけとする」、「②グローバルな視点で問題を考えることで、地域の問題から社会・世界の問題につなげる」、「③自己と社会とのつながりを考える」というねらいからである。そしてそれは、所属校の「総合的な探究の時間」の目標であるグローバル人材育成につながるからである。

Step1 SDGsを活用し、自分と社会・世界との関わりや在り方生き方から問題を明確にする

- ① 自分が最も興味・関心があるものを一つ選び、記入してください。また、選んだ理由も記入してください。
- ② ①で選んだものについて、関連がありそうなキーワードを考えつく分だけ記入してください。
- ③ それらのキーワードを基に、①で選んだものがSDGsの17の目標のどれと関連が深いか考え、「SDGsの目標」の欄の一つ以上記入してください。
- ④ SDGsの目標を基に、①で選んだものをメインテーマとして関連するキーワードでつないで記入してください。
- ⑤ 【他者と協働】隣の人とワークシートを交換し、④と同様の作業を行ってください。
- ⑥ ①で選んだものについてSDGsとの関連や自分との関わりから解決したい問題を考え、記入してください。また、その理由も記入してください。
- ⑦ 問題について現状と目標をそれぞれ記入してください。

第2図 ワークシート Step1(概略)

ウ Step2 課題設定をする

Step2では課題と問題の違い(第1図)を活用し、問題の現状を分析することで課題を設定できるよう工夫した。問題の現状について「なぜ」の視点で分析をし、目標に向けて「何を」、「どのように」という視点で改善策を考えたり、他者との協働を通して多面的・多角的な視点で課題を考えたりすることをねらいとした(第3図)。

Step2 課題を決める

- ⑧ 現状について「なぜこのような現状になっているのか」を考えつく分だけ記入してください。
- ⑨ 目標の実現に向けて「何を調べるか、どのように改善するか」を考えつく分だけ記入してください。
- ⑩ 【他者と協働】二人とワークシートを交換し、⑨と同様の作業を行ってください。
- ⑪ ⑦~⑩で考えた内容を基に課題を記入してください。また、その理由を記入してください。

第3図 ワークシート Step2(概略)

エ Step3 見通しを立てる

Step3では生徒が自力で仮説を立てられるよう工夫した。「何をどのように改善するか」と「その結果、どのような姿になることを予測するか」をそれぞれ考え、それらを組み合わせて仮説とした。仮説に基づき、今後の探究で何ができそうかを考え、見通しを立てることをねらいとした(第4図)。

Step3 今後の探究の方向性を定める

- ⑫ ⑦、⑩の内容を踏まえて仮説(「何をどのように改善するか」、また、「その結果、どのような姿になることを予測するか」)を考え、記入してください。
- ⑬ 仮説を検証するために、今後の「総合的な探究の時間」でどのようなことができると思いますか。現実的に可能かどうかは考慮せず、考えつく分だけ記入してください。

第4図 ワークシート Step3(概略)

(2) 質問紙調査(生徒対象)

検証授業の前で質問紙調査を実施した。事前調査では主に前年度の「総合的な探究の時間」の取組について、事後調査ではワークシートを活用できたか、興味・関心に基づき探究を行えたかについて調査した。

(3) 質問紙調査(教員対象)

検証授業の後で質問紙調査を実施し、ワークシートの効果や授業中の生徒の様子について調査した。

6 検証授業

(1) 検証授業の概要

【実施期間】令和2年10月5日(月)~10月12日(月)

【対象】市ケ尾高等学校第2学年10クラス(397名)

2学年の教員と協力して、全クラスで筆者の作成した学習指導案、ワークシートを用いて「総合的な探究の時間」の授業をした。そのうち1クラスを筆者が担当した。

【単元】探究の理解と課題の設定

【授業数】

2時間(単元は全6時間、第1~4時は所属校教員が担当し、第5~6時を検証授業とした。)

【ねらい】

- ①修学旅行の事前学習で興味・関心をもったものについてSDGsの視点を活用して、自分との関わりを意識した問題を考えることができる。
- ②他者と協働し多面的・多角的な視点で課題を考えることができる。
- ③課題について仮説を立て、それを基に今後の探究の見通しを立てることができる。

(2) 単元の授業内容

第1表 単元の学習内容(検証授業は太枠内2時間)

時	学習内容
1~4	<ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行先である徳島県にし阿波地区について幅広く調べる。 ・調べた中でも特に興味をもったものを三つに絞り、より詳しく調べ、まとめる。 ・三つに絞った理由をそれぞれ記述する。

5	<ul style="list-style-type: none"> ・探究とは何か、調べ学習との関係について理解する。 ・徳島県にし阿波地区について調べた中で特に興味をもったものを一つ選び、SDGsの視点を活用し、問題提起をする。 ・問題について現状と目標を考える。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・問題の現状について、その背景を踏まえて、課題を設定する。 ・問題の解決に向けて今後の探究の方向性を定める。

7 検証結果と考察

次の五つの観点で仮説の検証を行った。

- (1) 探究の価値や意義の理解が深まったか
- (2) ワークシートは効果的だったか
- (3) 興味・関心から課題を設定できたか
- (4) 探究の見通しが立てられたか
- (5) 自律的な探究につながったか

(1) 探究の価値や意義の理解が深まったか

生徒対象の質問紙調査での「あなたが考える探究とはどのような活動か」という質問について事前調査と事後調査の回答を比較すると、次に示すように記述内容が質的に高まったものが多くみられ、探究に対する理解が深まったと判断できる。

《事前》

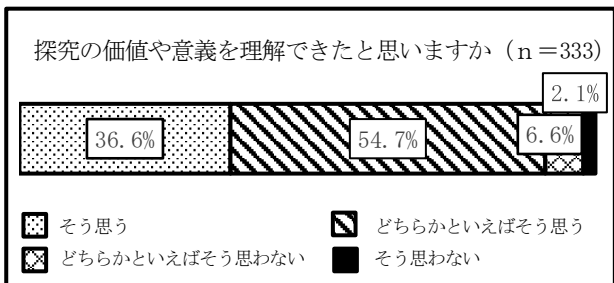
- ・気になることを調べること。
- ・自分の興味があることを調べること。
- ・物事について詳しく調べていくこと。

《事後》

- ・問題解決という目的のある思考過程、仮説の実証やそれまでの調査。
- ・自分で課題を設定し、それに向けて情報を集めたり、考えて一つの答えを出すこと。

また、生徒対象の質問紙調査(事後)では「探究の価値や意義を理解できたと思いますか」という質問において、肯定的な回答が91.3%だった(第5図)。

これらのことから多くの生徒が探究の価値や意義を理解し、活動が調べ学習から探究に移りつつあると考えられる。



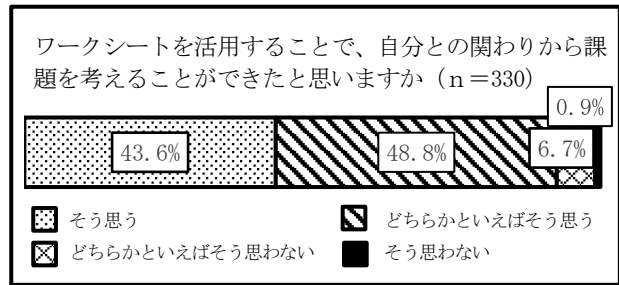
第5図 生徒質問紙調査(事後)結果①

(2) ワークシートは効果的だったか

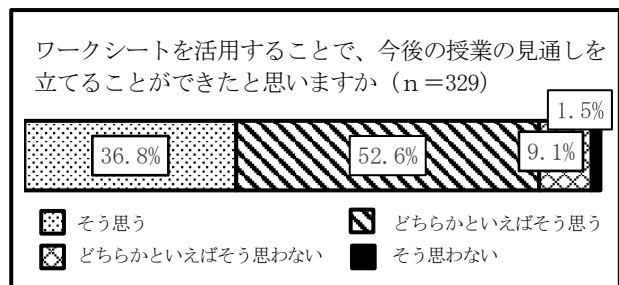
ア 生徒対象の質問紙調査より

生徒対象の質問紙調査(事後)では「ワークシートを活用することで、自分との関わりから課題を考えることができたと思いますか」という質問において、肯定

的な回答が92.4%だった(第6図)。また、「ワークシートを活用することで、今後の授業の見通しを立てることができたと思いますか」という質問において、肯定的な回答が89.4%だった(第7図)。



第6図 生徒質問紙調査(事後)結果②



第7図 生徒質問紙調査(事後)結果③

さらに、「今回の授業を受ける前と後で変わったこと(気付いたことや理解が深まったこと)について具体的に記述してください」という質問において次に示すように、「課題の設定」を順序立てて進めることが効果的だという回答がみられた。

- ・課題解決を順序立てて考えられるようになった。
- ・段階を踏んで課題設定することは重要だと感じた。
- ・順序立てて考えて調べることで視野が広がることも分かった。

イ ワークシートの記述より

生徒のワークシートを「①興味・関心があるものを選んだ理由を踏まえて課題設定の理由を具体的に記述しているか(具体)」、「②問題や課題の理由を自分の将来や生活との関わりや、『知りたい』などの好奇心に基づき記述しているか(自分事)」、「③仮説の内容を踏まえて今後の探究で何ができるかを具体的な内容をいくつか挙げているか(見通し)」という3観点で分析した。各観点で書けていると判断できる人数の割合は次に示すような結果になった(第2表)。なお、完成されたワークシートのみ分析対象とした。

第2表 ワークシートの分析結果

n=204	①具体	②自分事	③見通し
	72.6%	73.0%	64.7%

分析結果から、ワークシートを活用し、「課題の設定」を順序立てて進めることで、生徒の記述に質的な高まりが確認できた。課題設定の理由について具体的に記述できているものの多くは自分事として捉えているため、「①具体」と「②自分事」はほぼ同等の結果

となった。理由の記述について生徒Aの記述のように、課題設定を順序立てて進めていくことで、興味・関心があるものを選んだ理由を踏まえて具体的に自分事として捉えた内容への変化がみられた。また、仮説に基づき探究の見通しを立てることもできた。

生徒Aの記述	
Step 1 <<興味・関心を絞った理由>> 徳島の千年サンゴはなぜ世界一長生きなのか知りたかった。	
Step 2 <<課題設定の理由>> ほとんどのサンゴは海の環境が原因で白化している。この二つにはどのような違いがあるのか、またどのサンゴも長生きするにはどうすべきなのか知りたかった。	
Step 3 <<仮説>> 海のゴミを減らすなど、海洋環境を改善することで、海がきれいになりサンゴが住みやすくなるのではないかと。 <<今後の総合的な探究の時間で何ができるか(一部抜粋)>> ・海洋汚染について調べ、改善策を考える。 ・サンゴが住みやすい環境について調べ、それに近づける方法を考える。	

しかし、全体的にみると、「③見通し」については仮説を立てることが難しかったためか、他の2観点に比べて割合が低い結果となった。

ウ 研究協議会と教員対象の質問紙調査より

検証授業後に実施した研究協議会では、実際にワークシートを活用して授業をした教員を中心に、授業やワークシートの良かった点や改善点について協議した。研究協議会で出た意見の一部を示す。

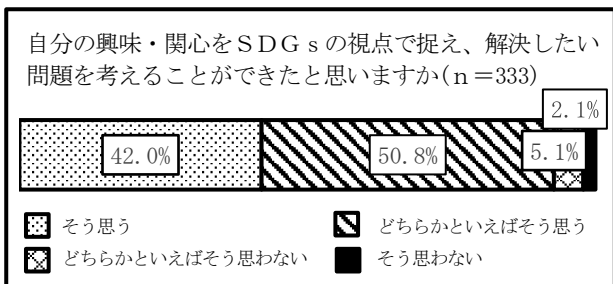
<<思考の可視化について>> ・ペアワークやグループ活動を通して多面的に考えることができたように思う。 ・振り返りや次のステップに進みやすい。
<<ワークシートについて>> ・質より量が大切となる部分、発想が大切になる部分、他者との協働があつてよかった。 ・手順が書いてあり、生徒も授業の見通しが立つ。

教員対象の質問紙調査の結果も研究協議会で出た意見と同様であった。

これらの結果から、今回のワークシートは生徒の興味・関心に基づき課題を設定し、見通しを立てることに効果的であったと考えられる。

(3) 興味・関心から課題を設定できたか

生徒対象の質問紙調査(事後)では「自分の興味・関心をSDGsの視点で捉え、解決したい問題を考えることができましたか」という質問において、肯定的な回答が92.8%だった(第8図)。



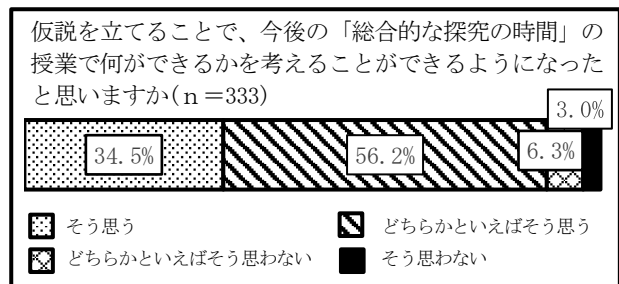
第8図 生徒質問紙調査(事後)結果④

このことから、生徒は自分の興味・関心に基づき課

題を設定できたと考えられる。また、今回SDGsを活用したねらいの一つに、所属校の「総合的な探究の時間」の目標であるグローバル人材育成につなげるということもあった。この結果や「(1) 探究の価値や意義の理解が深まったか」の検証結果を踏まえ、探究が質的に高まったと考えられる。

(4) 探究の見通しを立てられたか

生徒対象の質問紙調査(事後)では「仮説を立てることで、今後の『総合的な探究の時間』の授業で何ができるかを考えることができるようになったか」という質問において、肯定的な回答が90.7%だった(第9図)。



第9図 生徒質問紙調査(事後)結果⑤

また、ワークシートの分析結果「③見通し」(第2表)においても、多くの生徒が仮説を基に今後の探究で何ができるかを具体的に考えられていることから、今後の探究の見通しを立てられたと考えられる。

(5) 自律的な探究につながったか

生徒対象の質問紙調査(事後)における「今回の授業を受ける前と後で変わったこと(気付いたことや理解が深まったこと)について具体的に記述してください」「授業で感じたことを記述してください」という質問の回答を「自律的な探究の3項目」で次のように分類した。

※下線は、筆者

①自分にとって関わりが深い課題になる ・周りを見れば、興味深いものがたくさんあることに気づき、調べていくうちに <u>自分の考えが生まれ、広げることができた。</u> ・ <u>自分の興味のあることを課題にすることで、よりその内容を理解できた。</u>
②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる ・問題となっているものから、課題を提起して <u>何が必要か、どうすべきか考えることができた。</u> ・興味があることについて深く考えたら <u>自分が何をすべきか少しずつ分かってきた。</u>
③得られた知見を生かして社会に参画しようとする ・私は社会問題になっている人種差別について調べたが、他にも様々な社会問題はあると思うので、 <u>自分にできることを考え行動したい。</u> ・自分の興味・関心から課題を設定したことで、深く知ることができ <u>自分のこれからの行動も変えなければならぬと感じた。</u>

下線部の記述内容から、今回のワークシートを活用した指導が自律的な探究につなげることに効果的だっ

たとえられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

検証結果の(1)～(5)から、生徒に探究の価値や意義を理解させ、さらに、「課題の設定」における生徒の思考をワークシートで可視化することにより、生徒の興味・関心に基づく課題設定に導くことができた。その結果、生徒は課題を自分事として捉え、今後の探究の見通しを立てることができた。このことから、今回開発したワークシートは自律的な探究につながる手立てとして一定の効果があつたと考える。

2 研究の課題と今後の展望

(1) 課題

ア 自律的な探究の検証

本研究は生徒の思考を可視化するワークシートを開発し活用することで、生徒の興味・関心が反映された探究の課題設定に導き、自律的な探究につながることを目指した。しかし、「課題の設定」だけで、生徒が自律的な探究を行えたか判断するには検証が十分ではない。判断するためには探究の過程を繰り返し行う必要がある。

今回開発したワークシートは、生徒がこれまでの自分の活動を振り返るのにも役立つと考える。そのため、この先の過程で生徒がつまづいた際にこのワークシートを活用させることで、どこを考え直せばよいかを見直すことができる。探究は試行錯誤の繰り返しで深まっていくものである。そのため、うまくいかなかったことを失敗として終らせるのではなく、原因を分析し、改善していくことこそ探究であると生徒が気付けるよう導いていく必要がある。

イ 仮説を立てる際の指導の充実

ワークシートの分析結果「③見通し」(第2表)が他の2観点と比べて低かったことから、仮説を立てる活動を改善する必要があると感じた。仮説を立てる際にも順序立てて進めるなど工夫を施すことにより、仮説に基づき見通しを立てられる生徒も増えるのではないかと考えた。また、教科・科目の授業でも仮説を立てて検証する機会を設けることで、生徒の仮説に対する理解をより深められるのではないかとと思われる。仮説を立てることは、探究の見通しを立てるために欠かせない手順である。そのため、仮説を立てる指導を充実させることは、自律的な探究につながる上で重要である。

(2) 展望

本研究を通して「課題の設定」における生徒の思考を可視化することについて一定の効果が認められたことから、これ以降の活動においても思考の可視化を継

続して行うことが有効だと考える。思考を可視化する手立てを取り入れることで、活動全体の思考の流れを整理しながら探究を進めることができる。そうすることで生徒が探究に対する理解を深め、探究のプロセスを身に付けられると考える。

おわりに

生徒が自律的な探究を行うためには教員の指導の在り方が重要になる。今回ワークシートを開発するに当たり、自らが探究を実践してみることで課題設定におけるポイントや留意点に気付き、ワークシートに反映させることができた。そのことから、生徒に探究を指導する上で、まずは教員が探究をしてみる必要があると感じた。教員が探究を経験することにより、生徒に「教える」だけでなく、生徒が自律的に活動できるように生徒と「一緒に学び、支える」ことができると感じた。「総合的な探究の時間」を実践していく上で、教員も試行錯誤し、授業づくりをしていくことが求められる。

最後に、本研究を進めるに当たり、多大な御協力を頂いた市ヶ尾高等学校の皆様へ深く感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 239
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2020年11月30日取得)
- 文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』 学校図書株式会社
- 池田政宣・村瀬公胤・武田明典 2020 「『総合的な探究の時間』の導入に向けた 高等学校教員のニーズ調査」(神田外語大学『神田外語大学紀要』第32号) p. 465
- 松田智子 2018 「総合的な学習の時間の探究課題の設定について ―教科横断的・総合的なカリキュラムの歴史的な考察を通して―」(奈良学園大学人間教育学部『人間教育』第1巻1号) p. 16

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2018 「県立高校改革実施計画(I期)の一部改定について」
<http://www.pref.kanagawa.jp/documents/8302/jissikeikaku-1ki-kaitei.pdf> (2020年11月30日取得)

観点別学習状況における 「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関する研究

— 小学校国語科におけるルーブリックを活用した実践を通して —

小島 俊祐¹

令和2年度から全面実施された小学校新学習指導要領において、指導と評価の一体化の観点から学習評価のより一層の充実が求められている。本研究では、学習評価の課題として指摘されてきた「関心・意欲・態度」の評価の難しさを踏まえ、評価規準と評価の判断基準を定めたルーブリックを開発・活用することが、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性・信頼性を高めるために有効な方策となるかを検証した。

はじめに

平成28年12月に中央教育審議会は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下、「答申」という)において、目標に準拠した評価を更に進めていくために、観点別学習状況の評価の観点を「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点到整理すると示した(中央教育審議会 2016 p.61)。

また、平成31年3月に示された「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(以下、「通知」という)では、「指導と評価の一体化の観点から、新学習指導要領で重視している『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重要な役割を担っている」(文部科学省 2019 p.2)と示されている。

しかし、学習評価をより一層充実させるためには、改善すべき課題があり、「通知」では、「主体的に学習に取り組む態度」に改められる前の「関心・意欲・態度」の観点について「性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭しきれていない」(文部科学省 2019 p.3)と指摘されている。誤解の原因として考えられることは、そもそも「関心・意欲・態度」の評価対象が抽象的な概念だということである。このような見取りにくい対象の実現状況を観点別学習状況として評価すること自体に難しさがあると考えられる。

平成29年度文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」において、『関心・意欲・

態度』の評価の妥当性を担保することに苦勞する」の項目に対して、「そう思う」及び「まあそう思う」と回答した小学校教員の割合が76.4%であった(株式会社浜銀総合研究所 2018)。このことから課題があることは明らかである。

これらのことから、観点を誤解を払拭することだけを目指すのではなく、見取りにくい対象を評価するための評価の判断基準の設定と、評価の妥当性・信頼性を高める具体的な方策を講じる必要があると考えた。

研究の目的

「主体的に学習に取り組む態度」に対して、評価の妥当性・信頼性を高めるための方策について、実践を通してその有効性を検証し、学習評価の充実に資する。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」について

「答申」において、観点を趣旨が示されている(中央教育審議会 2016 p.62)。

子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる。

「主体的に学習に取り組む態度」は独立した観点として評価するのではなく、「知識・技能」、「思考・判断・表現」と関連付けて評価することが強調されている。しかし、観点を趣旨についておおよそのイメージはできるが、評価対象が抽象的な概念であることは「関心・意欲・態度」と変わらないため、根本的な評価の難しさは変わっていない。

これに関して村山は「現時点で主体的に学習に取り組む態度の評価が難しいのは、教育目標もその評価も抽象的なレベルで考えているからだろう。つまり、具

1 厚木市立清水小学校

研究分野(今日的な教育課題研究 学習評価に関する研究)

体的な単元を対象として、具体的な学習者を想定しながら、教育目標、指導方法、学習評価を具体的に検討しなければならない」(村山 2020)と述べている。

確かに、具体的な授業場面を想定し、実践を通じた検討をすることは必要である。さらに、学習評価の検討を行うためには具体的な評価規準と評価の判断基準の設定が必要であると考えた。

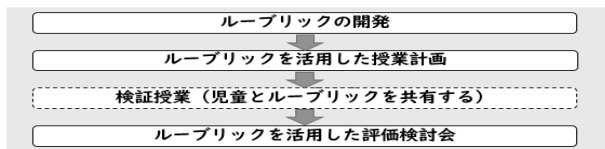
(2) 所属校の現状

所属校の教員を対象に学習評価における実態を把握するため、検証授業前に質問紙調査を行った。その結果から、評価方法・評価計画・評価の判断基準について、同学年担当教員で検討している教員が多いことが分かった。しかし、「関心・意欲・態度」や「主体的に学習に取り組む態度」に関する設問で、「根拠をもって説明はできるが、その根拠が妥当かどうかと言われると不安」、「具体的な数値などで出せない評価であるので、判断基準が曖昧な点がある」などの記述があり、教員が難しさを感じていることが分かった。

これらのことから、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について妥当性・信頼性を高めるとともに、この観点について教員が抱えている難しさを解消できる具体的な方策を講じる必要があると考えた。

2 研究の内容

本研究では、「主体的に学習に取り組む態度」の観点について妥当性・信頼性の高い評価を行うために第1図のように、ルーブリックの開発・活用を行った。



第1図 ルーブリックの開発・活用

田中が「質的な『基準づくり』の方法として登場してきたのが、ルーブリック(評価指標)という考え方である」(田中 2004 pp. 81-82)と述べていることから、意思的な側面を質的に捉えて評価する「主体的に学習に取り組む態度」の基準作りへの運用が可能であると考えた。そこで、「主体的に学習に取り組む態度」の観点の評価の判断基準を明確化するルーブリックを開発することとした。(以下、本研究におけるルーブリックは観点別学習状況の評価指標を示すものとし、評価規準と評価の判断基準を定めたものとする。)

(1) 妥当性・信頼性の定義

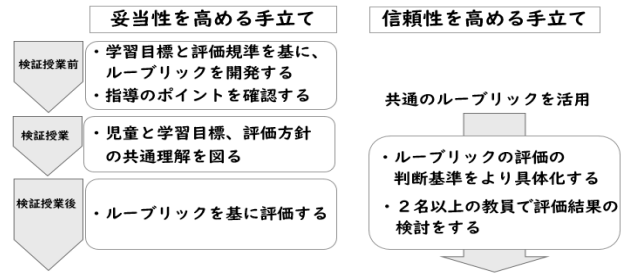
本研究における「妥当性」、「信頼性」とは次の定義を活用する(田中 2004 p. 83)。

「妥当性」…目的としている評価対象をどれほどよく評価しているのかを示す概念

「信頼性」…その評価のあり方が評価しているものをどの程度一貫して評価しているのかを示す概念

これを基に、本研究では「妥当性」を「ねらった学

習目標に対する実現状況を適切に評価しているか」、「信頼性」を「誰が評価をしても同じ評価になるか」と定義し、以下の方策を講じることにした(第2図)。



第2図 妥当性・信頼性を高める方策

「通知」では、「学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、学校全体としての組織的かつ計画的な取組を行うことが重要である」と示されている。その取組例として「評価規準や評価方法を事前に教師同士で検討し明確化すること」が挙げられている(文部科学省 2019 p. 5)。

しかし、先述の所属校の現状から「主体的に学習に取り組む態度」の観点について、評価規準、評価方法の検討だけでは足りないと考えた。このことから、評価の妥当性・信頼性を高めるために、次のようにルーブリックの開発・活用を行った。

(2) ルーブリックの開発

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性・信頼性を高めるために、評価規準と評価の判断基準を定めたルーブリックを開発することとした。しかし、ルーブリックを作成するには時間と労力がかかることが課題として指摘されており(松下 2007)、負担軽減のための方策も必要である。そこで、新たに一から作成するのではなく、学習評価を行う際に設定する評価規準を基にルーブリックを開発した。

検証授業前は、評価規準を設定するために新学習指導要領を基にルーブリックを作成し、検証授業後に行う評価結果の検討を重視することで、個人で悩む時間を削減し、負担軽減を目指した。

また、ルーブリックは児童提示用も開発し、教員と児童で評価方針の共通理解を図ることとした。

(3) ルーブリックを活用した授業計画

ルーブリックで設定した評価規準と合わせて、評価計画と指導のポイントを確認するツールとして単元計画シートを開発し、使用した(第3図)。



第3図 単元計画シート

検証授業前に、単元計画シートを用いて「③評価計

画と指導のポイント」を可視化し、同学年担当教員で共通理解を図り、ねらいとする評価規準と評価の判断基準が妥当であるかを確認した。

(4) ルーブリックを活用した評価検討会

評価の信頼性を高めるために、検証授業後に、児童の具体的な学習の姿や学習成果物を基に評価の判断基準をより具体化し、ルーブリックを基に評価結果を検討する、評価検討会を行う。

また、評価の判断をする際に共通のルーブリックを用いて同じ評価対象を評価したとしても、判断する教員によって評価結果が異なることが考えられる。山口は、評価の信頼性を高める手段において、個人ではなく、少なくとも2名による確認でも、その評価の信頼性が格段に向上すると述べている(山口 2013)。このことから、個人で判断するのではなく、複数の教員で判断することで評価の信頼性を高められると考えた。

3 研究仮説

本研究では次のような研究仮説を立てた。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価活動において、評価規準と評価の判断基準を定めたルーブリック(評価指標)を開発・活用することで、評価の妥当性・信頼性を高めることができる。

4 仮説の検証方法

前述の研究の内容に沿ってルーブリックの開発・活用をし、次の方法でデータを収集した。

(1) 教員対象

所属校全教員を対象に検証授業前・後の質問紙調査と検証授業(公開授業)・研究協議会を実施した。さらに、第6学年担当教員を対象に評価検討会を実施した。

(2) 児童対象

所属校の第6学年児童を対象に、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するためのルーブリックを活用することが、児童にとって、主体的に学びに向かう意識の向上に有効であるかを確認するため、検証授業前・後の質問紙調査を実施した(第1表)。

第1表 検証実施日

実施日	教員対象	児童対象(第6学年)
9月25日(金)	事前質問紙調査 n=36	事前質問紙調査 N=127
10月19日(月)	検証授業(公開授業) 研究協議会	
10月23日(金)	事後質問紙調査 n=35	事後質問紙調査 N=125
10月28日(水)	第6学年担当教員 評価検討会	

(3) 検証授業の概要

単元指導計画は第2表のとおりである。

第2表 単元指導計画

時	ねらい	☆指導に生かす評価 ★記録に残す評価 【中心となる評価場面】
1	学習の見通しをもつ。	☆伝統的な日本文化への興味・関心をもち、学習の見通しをもっている。【ワークシート】

2	筆者の文章表現の工夫に気付くことができる。 【教材:『鳥獣戯画』を読む】	☆文章表現の効果に気付いている。 【ワークシート】
3	魅力を伝えるための文章構成の工夫に気付くことができる。 【教材:『鳥獣戯画』を読む】	☆筆者の伝えたいことを伝えるための資料の使い方と文章構成の工夫に気付いている。 【ワークシート】
4	引用を使った効果的な記事の書き方を理解している。	☆引用を使った効果的な記事の書き方を理解している。【ワークシート】
5	資料を読んで自分が伝えたい情報を決める。	☆テーマから何を発信したいかを決めている。【ワークシート】
6	資料で見つけた情報と自分の考えをメモすることができる。	★資料を読んで知ったことと自分の考えたことを書いていく。(知)【ワークシート】
7	伝えたいことが伝わるように割付を考えることができる。	☆伝えたいことが伝わるように、割付を考えている。【ワークシート】
8	学習したことをいかに、伝えたいことの魅力が伝わるように書き方を工夫して書こうとしている。	★進んで引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。(主)【ワークシート】
9 10	下書きを読み、よりよいリーフレットになるように推敲し、清書する。	★引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫している。(思)【リーフレット】
11	完成したリーフレットを読み合い、単元の振り返りを行うことができる。	★完成したリーフレットを読み合い、単元の学習の成果と学び方について振り返りを行っている。(主)【リーフレット・ワークシート】

【実施期間】令和2年10月7日(水)～10月23日(金)

【対象】厚木市立清水小学校 第6学年全4学級

(そのうち1学級で筆者が検証授業を実施)

【教科・単元名】国語科・伝統的な日本文化を発信するリーフレットを書こう

【言語活動】6年生に向けてリーフレットを書く

5 ルーブリックと検証授業

(1) 検証授業準備

「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準と評価の判断基準を定めるルーブリックの開発の手順は、『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』(国立教育政策研究所 2020)に示されている「『内容のまとまりごとの評価規準』を作成する際の基本的な手順」を参考にした(第3表)。

第3表 ルーブリック開発の手順

①	「知識・技能」「思考・判断・表現」の観点について新学習指導要領に示された目標及び内容を確認し、「内容のまとまりごとの評価規準」を設定する。「おおむね満足できる(B)」
②	①で設定した評価規準に沿って、「粘り強さ」を発揮させたい重点的な内容と「自らの学習の調整」が必要な言語活動(学習課題)を設定する。
③	①と②で設定した内容と関連付けて「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を設定する。「おおむね満足できる(B)」
④	児童の実態に応じて、「十分満足できる(A)」と「努力を要する(C)」の評価の判断基準を設定する。

検証授業前に筆者が開発したルーブリック(第4図)を基に第6学年担当教員で評価方針の共有を行った。

※ ◎自らの学習を調整 ○粘り強い取組

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
○複数の資料を読んで「知ったこと」をもとに過去の体験等を踏まえて、自分の「考えたこと」を記事に書くことができる。	○目的に応じた引用をしたり、図表や絵、写真などを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫している。 ○小見出しや表現等まで工夫して書くことができる。	◎学習の見通しをもって、改善を繰り返すなどして、よりよいリーフレットづくりをしている。 ○進んで目的に応じた引用をしたり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。
【内容のまとまりごとの評価規準】 新学習指導要領に示す各教科等の「各学年の内容」の項目		○他の2観点において重点とする内容 ○言語活動との関連
○本を読んで「知ったこと」「考えたこと」を記事に書くときに、教員の手助けを多く必要とする。	○自分の考えが書かれていない。	C評価の判断基準 ○引用したり、図表やグラフなどを用いたりすることをよしとしない。

第4図 開発したルーブリック(教員用)

第4表 「主体的に学習に取り組む態度」(抜粋)

	「主体的に学習に取り組む態度」 ◎自らの学習の調整 ○粘り強さ
A	◎学習の見直しをもって、改善を繰り返すなどして、よりよいリーフレットづくりをしようとしている。 ○進んで目的に応じた引用をしたり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。
B	◎学習の見直しをもって、リーフレットづくりをしようとしている。 ○進んで引用をしたり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。
C	◎リーフレットの完成だけにこだわり、内容が不十分である。 ○引用したり、図表やグラフなどを用いたりすることをしようとしな。

また、所属校の第6学年担当教員からの聞き取りにおいて、児童の実態として、「よりよい表現や構成などを工夫し、自分の考えがしっかり伝わる文章を書く力に課題がある」とされていたため、よりよく書こうとする姿を期待し、評価の判断基準を設定した。

ルーブリックを活用することで、第6学年担当教員と単元終了時までの評価規準を共有し、更に単元計画シートを使用することで、ねらいとする評価規準と評価の判断基準が妥当であるかを確認することができた。

(2) 児童と教員とのルーブリックの共有(第4時)

単元で取り上げる言語活動のリーフレット作りが始まるタイミングで、児童に児童用ルーブリックを提示し、3観点それぞれの評価方針について共有を行った。また、A基準については、多様な実現状況があることから、記載してあるもの以外にも評価の判断基準が追加されることがあることを説明した。第5表は「主体的に学習に取り組む態度」の観点のみの抜粋である。児童には伝わりやすいように「主体的に学習に取り組む態度」ではなく、「よりよく」と「頑張る」の観点に分けて説明した。

第5表 共有した児童用ルーブリック(抜粋)

	◎よりよく ○頑張る
観 点 の 説 明	◎「学習の見直しをもって取り組む」「学習の振り返りをし、次の学習にいかす」「あきらめずによりよく書こうとする」 ○自分の考えたよさが伝わるように、引用したり、図表やグラフなどを使ったりする。
A	◎学んだことをいかして、改善を繰り返すなどして、リーフレットづくりをしようとしている。 ○進んで、目的に合わせた引用をしたり、図表やグラフを使ったりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。
B	◎学んだことをいかして、リーフレットづくりをしようとしている。 ○進んで引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。

(3) 研究協議会

第8時に所属校全教員に検証授業を公開し、研究協議会を実施した。研究協議会では、前半に本研究の概要を説明し、後半にグループに分かれて「ルーブリックの活用は『主体的に学習に取り組む態度』の評価の手立てとして有効か」を協議の柱として、意見を交換した。作成するのが大変そうであるといった意見もあったが、本研究で注目した意見は次のとおりである。

- ・ルーブリックがあることで、基準が明確になる。
- ・児童にルーブリックを開示することで、児童が何を頑張ればよいか分かる。また、教師側も公平に評価をすることができ、共有できている安心感がある。

これらの意見から、ルーブリックを活用することは、先述した「評価の判断基準が曖昧な点がある」といった不安を解消する手立ての一つになると考える。また、

ルーブリックを教員と児童が共有することで、「公平に評価することができる」といった意見があることから、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさを解消する手立てにもなると考えた。

(4) 評価検討会

評価検討会は第6表のとおり行った。

第6表 評価検討会の手順

	手順
3分	① 検討する観点とルーブリックを確認する。 (例)「主体的に学習に取り組む態度」
10分	② 自分のクラス分の学習成果物を、ルーブリックを基にA・B・Cグループに仕分ける。 ③ 判断に悩んだものは保留ゾーンに置く。
30分	④ 1度目の仕分けが終了したら、1クラスずつ保留ゾーンにある学習成果物を全員で検討して仕分ける。 ⑤ 仕分けをしながら、A「十分満足できる」成果とC「努力を要する」成果の記述語を記録者がルーブリックに書き足していく。 (※記述語…具体的な児童の姿や学習成果の特徴を示した記述を指す。) ⑥ 「AとB」、「BとC」(評価の判断)を検討して、判断基準となる記述語または数量的な尺度を記入する。 ⑦ 他のクラス分も同様に保留ゾーンを仕分けし、必要に応じて記述語を加えて、ルーブリックを完成させる。
10分	⑧ 完成版のルーブリックの評価の判断基準を基に自分のクラス分のA・B・Cの仕分けを再確認する。
7分	⑨ 記録に残す評価として評価結果を名簿に記入する。 ⑩ 単元計画シートを基に指導を振り返り、単元計画シートに成果と課題を記入して次年度に引き継ぐ。

「主体的に学習に取り組む態度」の主な評価場面に設定していた第8時と第11時について、その時間の学習成果物と児童の具体的な学習の姿を基に評価をした。主に評価検討会の手順④に時間をかけて、A評価とするか、B評価とするか悩んだものについて、学習成果物を基に、授業中に観察した児童の姿を確認しながら検討を行った。そして、手順⑥において、先述した第4表のルーブリックに、A評価とC評価の判断基準をより具体化した児童の姿や学習成果の特徴の内容を書き加えた(第7表)。

第7表 具体化されたA評価の判断基準

	「主体的に学習に取り組む態度」 ◎自らの学習の調整 ○粘り強さ
A	【教員用ルーブリック】 () 内は児童用ルーブリックの文言 ◎学習の見直しをもって(学んだことをいかして)、改善を繰り返すなどして、よりよいリーフレットづくりをしようとしている。 ○進んで目的に応じた(合わせた)引用をしたり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫しようとしている。
Aの判断基準をより具体化	【整理項目】 () 内は確認した児童の具体的な学習の姿と学習成果の内容 ①学習のゴールを意識して学習を進めていた。 (学習計画を意識して、情報収集を行ったり、リーフレット作りに取り組んだりしていた。) ②学んだことを次にいかそうとしていた。 (書き出しの工夫、体言止め、引用の使いなど学習したことを効果的に使おうとしていた。) ③よりよくしようと試行錯誤する姿が見られた。 (読み手への伝わりやすさを想定し、記事の推敲、全体の構成・割付の検討、載せる絵や写真の選択を繰り返していた。)

具体化した内容を基に、学習の振り返り、学習成果物、検証授業での観察結果を照らし合わせて評価を行った。例えば、児童Aは次の振り返りの記述と、リーフレットの記事をよりよくしようとする書き直しが何度も確認されたことから、A評価とした。

- 【児童A 第8時振り返りの抜粋】
最初はただ下書きに引用を使って書いていただけだったのですが、友だちの下書きを読んで、読み手に言いかけるように書いた方が、6年生は興味をもってくれるかなと思い書き直そうと思いました。

共通の教員用・児童用ルーブリックを授業で活用す

ることで、検証授業後の評価検討会では他学級の児童の評価結果についても検討し、判断の相談をすることが可能となった。

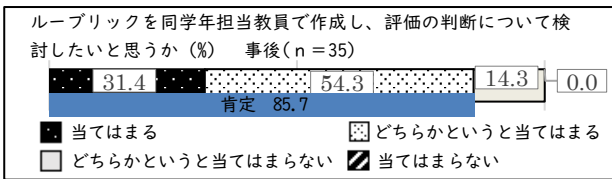
6 検証結果の分析と考察

(1) ルーブリックの開発・活用について

ここでは、同学年担当教員で作成したルーブリックを活用することの有効性について検証する。

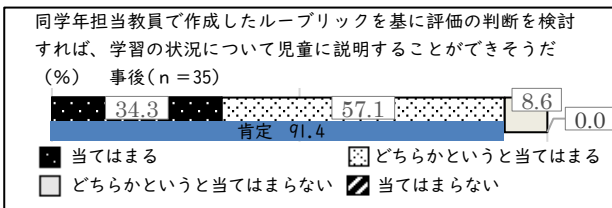
ア 研究協議会後の教員用質問紙調査の結果

「ルーブリックを同学年担当教員で作成し、評価の判断について検討したいと思うか」という質問項目において、肯定的な回答が85.7%であった(第5図)。



第5図 教員用質問紙調査結果①

また、「同学年担当教員で作成したルーブリックを基に評価の判断を検討すれば、学習の状況について児童に説明することができそうだ」の項目において、肯定的な回答が91.4%であった(第6図)。

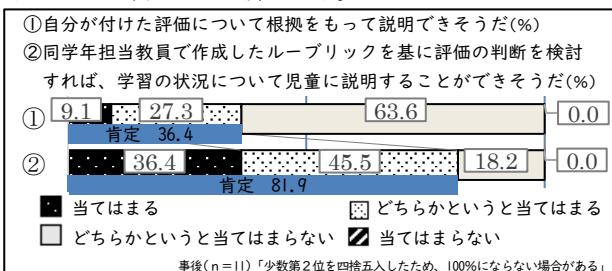


第6図 教員用質問紙調査結果②

以下は教員歴7年未満教員のその理由記述である。

- ・経験が浅いため、より多くの先生方と評価の判断をして評価の妥当性を得たいと思う。
- ・児童、保護者が納得できるようにするために、自分たちも自信をもって評価するために有効だと思う。

これらの記述から、教員歴7年未満教員(本研究では主に初任校しか経験していない教員を指す)ほど、自分の評価方法が正しいか、根拠をもって評価の判断ができていないか不安を抱いており、ルーブリックを学年で作成し、評価基準と評価の判断基準を確認し合うことの必要性を感じていることが分かった。さらに、教員歴7年未満教員の質問紙調査の結果を分析すると以下のことが分かった(第7図)。



第7図 教員用質問紙調査結果③

「主体的に学習に取り組む態度」の評価について「自分が付けた評価について根拠をもって説明ができそうだ」の項目について、肯定的な回答が36.4%であったが、「同学年担当教員で作成したルーブリックを基に評価の判断を検討すれば、学習の状況について児童に説明ができそうだ」の項目では肯定的な回答が81.9%となった。つまり、ルーブリックの作成と評価の判断の検討を行うことで、評価の妥当性・信頼性が確保され、肯定的な回答が増えたと考える。

また、以下は教員歴7年以上教員の記述である。

- ・学年で作成し、共有することで教師間の評価基準・基準を統一、またはその差を少なくすることができる。
- ・学年共通で評価のことで決めておけば、「これで大丈夫かな」と悩む時間が少なくなる。

これらの記述から、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の判断基準を定めたルーブリックを活用することは、同学年担当教員が同じ基準で評価することにつながり、「個人で悩む時間を少なくする」ことで、学習評価への負担軽減につながると考える。

イ 第6学年担当教員を対象にした評価検討会の結果

以下は、評価検討会の感想用紙からの意見である。

- ・ABCの基準を確かめ合えるのが良い。
- ・他のクラスのものを見えることで、自分のクラスの評価の参考にすることができた。
- ・基準がそろい、自信をもって評価できる。

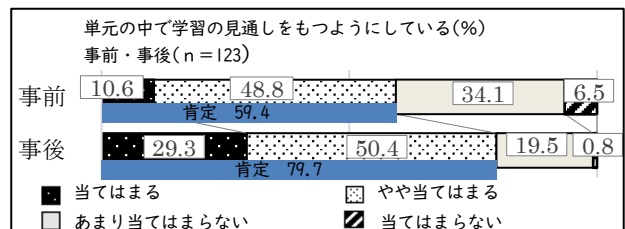
ルーブリックを活用し、評価の判断基準をより具体化しながら、評価結果の検討をすることが、信頼性を高める取組となった。つまり、評価の判断に悩んだ際に、個人の判断で評価を決定するのではなく、同学年担当教員の意見を取り入れ、評価結果の検討をしたことが、より信頼性の高い評価につながったと考える。

以上のことから、ルーブリックを作成し、2名以上の教員で評価結果を検討することが評価の妥当性・信頼性を高める有効な手段となると考える。

(2) ルーブリックを活用した検証授業について

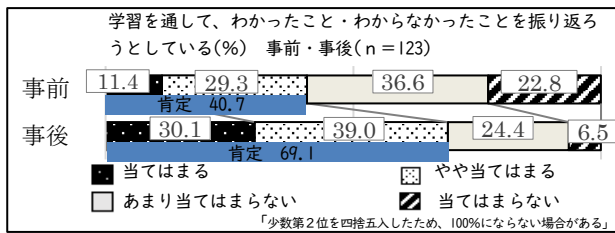
ここでは、ルーブリックを活用した指導が、児童の主体的に学びに向かう意識の向上に有効であったかを確認する。なお、児童対象の質問紙調査の結果は研究仮説の検証データには含めないものとする。

先述のルーブリック(第5表)を基に学習目標と評価方針を児童と共有した結果、検証授業後に行った質問紙調査で、「単元の中で学習の見通しをもつようにしている」の項目について、事前調査の結果と比べて、肯定的な回答が20.3ポイント上がっている(第8図)。



第8図 児童用質問紙調査①

さらに、「学習を通して、わかったこと・わからなかったことを振り返ろうとしている」の項目は肯定的な回答が28.4ポイント上がっている(第9図)。



第9図 児童用質問紙調査②

二つの質問紙調査の項目は、先述した第5表の観点の説明で共有した「学習の見通しをもって取り組む」「学習の振り返りをし、次の学習にいかす」に関連して、特に成果が確認された項目である。この結果から、ルーブリックの内容を共有し、児童と教員が共通の学習目標を目指したことで、指導と評価の一体化を促進できたと考えられる。ルーブリックを活用することは、児童の主体的な学びの意識を向上させるための手段として、有効であると考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果

「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行うために、評価の判断基準を定めたルーブリックを開発したことで、同学年担当教員で定めた共通の基準で評価することができた。また、ルーブリックを基に同学年担当教員で評価計画と指導のポイントを確認し、共通の児童用ルーブリックを児童に提示するまでの一連の評価活動を統一することができた。さらに、ルーブリックを活用した評価検討会を行うことで、評価の判断基準の根拠を具体的に確かめ合うことができた。

これらのルーブリックの開発・活用を行うことで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性・信頼性を高めることができたと考えられる。

2 研究の課題と今後の展望

本研究は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性・信頼性を高めるために、第6学年担当教員の協力により作成した評価規準と評価の判断基準を定めたルーブリックの開発・活用までの検証を行った。しかし、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性・信頼性を更に高めていくためには、学年を越えて学校全体で評価の判断基準について検討していく必要があると考えられる。また、今回の検証では他領域や他教科においても有効に機能するかの検証はできていない。さらに、所属校の教員からルーブリック作成における時間の確保への不安の声もあった。

今後は、継続的に活用していくためにも、実践を蓄積することが必要である。また、ルーブリックを作成

する時間を確保するためにも、学年・教科を越えた校内研究との連携など、学校全体の教育計画の中で計画的に行うことが必要であると考えられる。

おわりに

本研究では「主体的に学習に取り組む態度」の評価の妥当性・信頼性を高めるための方策として、ルーブリックの開発・活用の実践を示した。学習評価の充実には、児童の学習改善、教員の指導改善に直結する。今後もよりよい学習評価の在り方を模索しながら、実践に取り組んでいく所存である。

最後に、本研究を進めるに当たり関わっていただいた所属校の教職員、児童をはじめとする全ての皆様に深く感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2020年11月30日習得)
- 文部科学省 2019 「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm (2020年11月30日習得)
- 田中耕治 2004 『学力と評価の“今”を読みとく学力保障のための評価論入門』日本標準
- 村山功 2020 「教育目標・内容、指導方法、学習評価の一体化に向けてー 新学習指導要領における『主体性』を中心にー」(『静岡大学教育実践総合センター紀要第30巻 p.198

参考文献

- 株式会社浜銀総合研究所 2018 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」 p.21
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/_icsFiles/afielddfile/2018/09/05/1406428_9.pdf (2020年12月9日習得)
- 国立教育政策研究所 2020 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料小学校国語」東洋館出版社 p.15
- 松下佳代 2007 「パフォーマンス評価ー子どもの思考と表現を評価するー」日本標準 p.48
- 山口陽弘 2013 「ルーブリック作成のヒントーパフォーマンス評価とポートフォリオ評価」(北大路書房『学習の支援と教育評価ー理論と実践の協同ー』) p.180

健康相談活動の充実に向けた研究

— 健康相談活動シートの活用による「自分らしい意思決定・行動選択」を目指して —

吉田 沙緒里¹

保健指導を担っている養護教諭が行う健康相談活動は、生徒にとって重要である。本研究では、養護教諭が作成する健康相談活動シートを活用し、不定愁訴のある生徒に対し健康相談活動を行った。健康相談活動シートを活用し、生徒の話や状況をまとめ、見立てや生徒が「自分らしい意思決定・行動選択」をするための目的、方針、具体的な支援策を考える取組を通して、健康相談活動の充実を図った。

はじめに

新型コロナウイルス感染拡大の影響など変化が大きい現代社会の中で子どもたちは生活している。

学校保健安全法第8条に「学校においては、児童生徒等の心身の健康に関し、健康相談を行うものとする。」と健康相談が位置付けられている。保健体育審議会答申では「養護教諭は、児童生徒の身体的不調の背景に、いじめなどの心の健康問題がかかわっていること等のサインにいち早く気付くことのできる立場にあり、養護教諭のヘルスカウンセリング（健康相談活動）が一層重要な役割を持ってきている。」と示されている（文部科学省 1997）。

また「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～」では、「『心身の健康に関する知識・技能』『自己有用感・自己肯定感（自尊心）』『自ら意思決定・行動選択する力』『他者と関わる力』を育成する取組を実施する。」とされている（文部科学省 2017 p. 1）。その中の「自ら意思決定・行動選択する力」については、「児童生徒が、『自分なりの不安や悩みの解決策』『自分らしい意思決定』ができるようにするため、健康相談や保健指導を通して、自分について見つめたり、考えたりすることを支援する。」と示されている（文部科学省 2017 p. 4）。

先行研究では「中学・高校生は思春期の発達段階の観点から、思春期危機と言われ、心理的危機に陥りやすい時期であり、心的要因による健康問題を抱える生徒に対する養護教諭が行う健康相談・健康相談活動による継続支援の重要性が示唆される。」と述べられている（菊池他 2018 p. 27）。心的要因による身体的不調には継続的な健康相談活動が重要であると述べられていることから、身体の異常はないが、体調不良を繰り返す不定愁訴のある生徒にも有効ではないかと

考える。そして「生徒自身の困り感を、生徒自らの言葉で発信できるヘルスアセスメントシートは、困り感が明確になり、具体的な支援に直結する有効なツールであることが分かった。」と述べられている（城所 2014 p. 53）。このことから、生徒の困りを支援につなげるためにシートが有効であるといえる。

中学生はアイデンティティ確立の時期を迎え、心と体の変化に伴い、思春期特有の不安定さがときに不定愁訴として表れやすい。

養護教諭としてこれまで不定愁訴のある生徒の見立てや対応に苦慮した経験がある。保健室への来室の背景は様々な理由が考えられるため、保健室の中だけでは多面的な実態把握につながらない可能性があり、生徒を適切に見立てることは難しい。生徒自身が身体的不調の要因に気づき、困りの解決策を考えることが、養護教諭としては重要であると考え。つまり、生徒が身体的不調の背景にあるものを捉え、気持ちに折り合いをつけ、なりたい状況を考え、できる範囲の解決策を考え、行動することで、不定愁訴を解消し、健康的な生活を送ることが重要ではないかと考える。

そのためには一人ひとりの生徒に応じた、きめ細やかな対応が必要であり、その手立てとして健康相談活動シートの作成を考えた。養護教諭が健康相談活動シートに生徒の話を記録し、まとめ、見立て、「自分らしい意思決定・行動選択」ができる具体的な支援策を考え実施していくことで、不定愁訴のある生徒の健康相談活動が充実できると考えた。なお、本研究では「自分らしい意思決定・行動選択」を働きかけるとは、養護教諭が行う健康相談活動により、生徒が自分の身体的不調は心的要因が影響していることに、気づき、捉え、気持ちの折り合いをつけることや自分のなりたい状況、できそうな行動を選択できるように働きかけることとする。

研究の目的

1 茅ヶ崎市立中島中学校
研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究
支援教育）

不定愁訴のある生徒に対し、養護教諭が健康相談活動シートを活用し、生徒自ら「自分らしい意思決定・

行動選択」ができるようになる働きかけを通して健康相談活動を充実させることを目的とする。

研究の内容

1 仮説

不定愁訴のある生徒に対し、養護教諭が健康相談活動シートを活用し、生徒自ら「自分らしい意思決定・行動選択」ができるようになる働きかけを通して健康相談活動が充実するのではないかと。

2 健康相談活動シートの対象生徒

保健室に来室した生徒は、来室カードに自覚症状、生徒自身が考える自覚症状の要因、検温結果等を記入する。身体症状はあるが、原因が分からない不定愁訴のある生徒に対し、健康相談活動シートを用いた健康相談活動を行う。

3 健康相談活動シート作成のための事前調査

(1) 目的・方法等

全教員（中学校、管理職を含む、以下教員とする）を対象に事前調査を行った。目的等については第1表のとおりである。

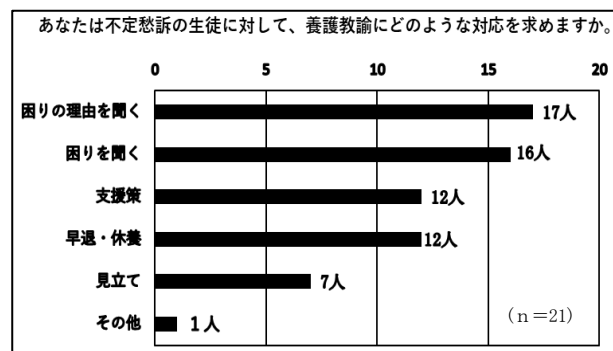
第1表 事前調査の対象と目的

方法	対象	時期	目的
質問紙調査	全教員	令和2年8月末～9月初旬	健康相談活動を行った生徒の情報活用の状況や養護教諭に求める生徒の対応を把握
	養護教諭		健康相談活動の課題と現状を把握

(2) 結果

教員を対象とした調査からは、養護教諭による不定愁訴のある生徒に関する情報を活用している教員がいることが分かった。

教員が不定愁訴のある生徒に対し養護教諭にどのような対応を求めるか調査した結果を第1図に示した。



第1図 養護教諭に求める不定愁訴のある生徒への対応

教員への調査から、養護教諭に求める不定愁訴のある生徒への対応は、「困りの理由を聞く」「困りを聞く」「具体的な支援策と一緒に考える」「早退・休養の対応」ということが分かった。このことから、養護教諭が行う健康相談活動の中で、生徒の困りやその理由を聞き具体的な支援策を考える必要があると考えた。

養護教諭へは、健康相談活動の中でどのような課題があるか調査を行った。その結果、「不定愁訴のある生徒が心的要因に気付くための支援を考えることや支援を行うことの難しさを感じている」「生徒の話を聞いた後、メモをまとめているが、時間がかかり、後で見返したり、報告するときに分かりにくい」ということが分かった。養護教諭には支援策を考え実施することと記録のまとめ方に課題があると考えた。

4 健康相談活動シート作成

養護教諭が健康相談活動の中で行う、生徒が「自分らしい意思決定・行動選択」ができる具体的な支援策を考えるためには、養護教諭が健康相談活動の中で情報をまとめ、見立てができるようなシートが有効であると考えた。そこで筆者の課題を踏まえ、事前調査の結果を参考に、見立てができ、生徒自ら「自分らしい意思決定・行動選択」ができる健康相談活動の目的や方針、具体的な支援策が考えられる健康相談活動シート（以下シートとする）を作成した（第2図、第3図）。さらに情報をまとめやすく、活用が行いやすいことも意識した。

①困り・嫌なこと・心配なこと	②理由	
③困りに対しての生徒の要望・気持ち	④プラスな気持ち	⑤生徒の表情・様子（事実）
⑥話すす中の生徒の気持ちの変化	⑦気持ちの変化の理由	⑧生徒が困りに対して行ったこと
⑨引継ぎ・教職員からの情報		⑩その他・メモ

養護教諭の働きかけ（具体的な支援）	生徒の反応、気持ち (😊 😊 😊 😊 😊) を聞く
-------------------	---------------------------

現在の状況（見立て） （原因不明も可）	
健康相談活動の目的	生徒が心的要因であることを自分の事として捉えるようにする 生徒が気持ちに折り合いをつけられるようにする 生徒がなりたいたい状況を考えられるようにする 生徒が自分でできる範囲内の解決策を考えられるようにする
健康相談活動の方針	
健康相談活動の具体策	
協力してくれる先生	養護教諭 生徒

第2図 健康相談活動シート（表面）

月 日 ()

養護教諭の働きかけ(支援の具体)	生徒の反応、気持ち(☺☹☺☹☺)を聞く
メモ	

月 日 ()

養護教諭の働きかけ(支援の具体)	生徒の反応、気持ち(☺☹☺☹☺)を聞く
メモ	

月 日 ()

養護教諭の働きかけ(支援の具体)	生徒の反応、気持ち(☺☹☺☹☺)を聞く
メモ	

月 日 ()

養護教諭の働きかけ(支援の具体)	生徒の反応、気持ち(☺☹☺☹☺)を聞く
メモ	

月 日 ()

養護教諭の働きかけ(支援の具体)	生徒の反応、気持ち(☺☹☺☹☺)を聞く
メモ	

第3図 健康相談活動シート(裏面)

シートは養護教諭が生徒の話や様子等を記入して活用する用紙である。養護教諭だけでも、情報をまとめ、見立て、健康相談活動の目的、方針が立てられ、具体的な支援策を考えられように、生徒から聞き取る内容を10項目とした(第2表)。養護教諭がまとめた情報から、具体的な支援策まで系統的に考えられるように項目を配置し、1枚で収まるシートを考えた。さらに裏面には養護教諭の働きかけとそれに対する生徒の様子が記入できるようにした。不定愁訴のある生徒は来室が長期化するため、経過を迫るように工夫した。

第2表 シートの聞き取り項目の内容

①困り・嫌なこと・心配なこと	⑥話す中での生徒の気持ちの変化
②理由	⑦気持ちの変化の理由
③困りに対して生徒の要望・気持ち	⑧生徒が困りに対して行ったこと
④プラスな気持ち	⑨引継ぎ・教職員からの情報
⑤生徒の表情・様子(事実)	⑩その他・メモ

(1) 聞き取り項目の設定理由

「①困り・嫌なこと・心配なこと」「②理由」は、身体的不調の要因を明らかにするためと、教員の事前調査から養護教諭に求める不定愁訴のある生徒への対応の上位であることから、項目を設定した。また「②理由」は、困りの理由が様々であることから、枠を大きくした。「③困りに対しての生徒の要望・気持ち」は、養護教諭が受容的に生徒の話聞くことで、ありのままの自分を受け止めてもらえたと生徒に実感してもら

い、今後の健康相談活動の中でも、生徒が本心を話せるように項目を設定した。「④プラスな気持ち」は、生徒の好きなことや得意なことを書く欄である。好きなことや得意なことを話すことは、生徒の前向きな気持ちを引き出すことにつながる。この前向きな気持ちが、困りの解決や「自分らしい意思決定・行動選択」のための生徒自身の原動力にもなると考えた。また見立てや方針等を立てるための参考になると考え項目を設定した。「⑤生徒の表情・様子」は、非言語で表している生徒の気持ちを推し量るために項目を設定した。「⑥話す中での生徒の気持ちの変化」「⑦気持ちの変化の理由」は、健康相談活動を通して生徒の変化とその理由を書く欄である。会話や会話の雰囲気等を通して、生徒の変化を感じ取り、言語化して生徒に伝えることで、生徒が自身の変化に気付くと考えられるため項目を設定した。「⑧生徒が困りに対して行ったこと」は、言動に至る気持ちや置かれている状況を理解し、さらに生徒の行動傾向を把握することで、今後の方針等の参考にするために考え項目を設定した。「⑨引継ぎ・教職員からの情報」により、多面的な実態把握ができ、見立てや具体的な支援策を考えられるように項目を設定した。「⑩その他・メモ」はシートを作成している時に養護教諭が気になったこと、保健室以外で過ごす生徒の姿等を記入できるように項目を設定した。

(2) 健康相談活動の目的の設定理由

目的は生徒に応じた方針や具体的な支援策を考えるための柱になる。生徒自ら「自分らしい意思決定・行動選択」ができるようになる働きかけのために健康相談活動の目的を4つ設定した(第3表)。

第3表 シートの健康相談活動の目的

A 生徒が心的要因であることを自分の事として捉えるようにする
B 生徒が気持ちに折り合いをつけられるようにする
C 生徒がなりたい状況を考えられるようにする
D 生徒が自分でできる範囲内の解決策を考えられるようにする

「A 生徒が心的要因であることを自分の事として捉えるようにする」は、生徒が身体的不調は心的要因が影響していることに気付くために設定した。身体的不調は心的要因によるものと捉えられれば、目的B、C、Dのきっかけになり、自己理解につながると考え設定した。「B 生徒が気持ちに折り合いをつけられるようにする」は、今よりも少しでも苦しさが楽になり、自分の着地点を見つけられるように設定した。「C 生徒がなりたい状況を考えられるようにする」「D 生徒が自分でできる範囲内の解決策を考えられるようにする」は、次の理由で設定した。自分が抱える問題を解決できない、解決したいが解決方法が分からない生徒等もいる。健康相談活動の中で、生徒が養護教諭と話すことでなりたい状況を考える(目的C)ことは、解決策を考え

る準備になるのではないか。解決できる見通しを持ち、自分ができる範囲内の解決策を考え（目的D）、行動に結びつくと考えた。

5 シートを活用した健康相談活動

令和2年9月から10月にシートを活用した健康相談活動を次の流れで実施した。

(1) シートに情報をまとめる

シート聞き取り項目①～④はこれまでの来室で知り得た生徒の情報を記入する。⑤～⑧は健康相談活動での生徒とのやりとりを中心に情報をまとめる。生徒が話していない部分については、生徒の様子を観察しながら質問をしていく。その際には、生徒の話すペースに合わせ、うなずき、相づちを打ち、生徒の表情や仕草などの非言語にも注目しながら会話を促す。観察した表情や仕草を⑤に記入する。養護教諭は会話を要約し繰り返すことで、話を聞いているという姿勢を示すと共に、シートにまとめた内容を生徒に確認する。そして生徒は何を訴えているのかを考えながらシートに情報をまとめる。⑨は教員からできるだけ情報を得てまとめる。

例えば、養護教諭の受容的な対応により「1人になりたい」や「安心できる場所が欲しい」という誰にも話せなかった自分の気持ちを話すことができた生徒もいた。

(2) 見立てを決定する

見立てる際には、シートにまとめた生徒の話だけでなく、何が生徒の課題になっているのかを考えながら、養護教諭が重要だと考える項目に着目し、⑨引継ぎ・教職員からの情報と⑩その他・メモにある保健室以外で過ごす姿を観察した情報を踏まえて見立てる。また健康相談活動を進める中で、生徒理解が深まり、見立てがより明確になった場合は、再度シートを作成し、まとめ直した。

(3) 健康相談活動の目的を決定する

見立てを参考に、「自分らしい意思決定・行動選択」を働きかける健康相談活動を行うために、目的を4つの中から選択する。目的を複数選択した場合は、段階的に進める。

例えば、自分に負担をかけすぎている生徒と見立てた場合、物事の優先順位をつけられるようになってほしいと考え、「D生徒が自分でできる範囲内の解決策を考えられるようにする」ことを目的とした。

(4) 方針を設定する

方針は生徒に応じた具体的な支援策を考えるために設定する。方針を設定することで一貫性のある支援策を考えられる。

(5) 具体的な支援策を考える

シートの活用による見立てと目的、方針を基に、具体的な支援策を考える。

例えば、ストレスの原因が分からない生徒には、ストレスの原因を明らかにするために、付箋で可視化することを具体的な支援策の1つとして考えた。

6 具体的な支援策の実際

シートを活用した事例の中には、不定愁訴の事例と健康課題が明らかになっている事例があった。

シートを活用した健康相談活動において、養護教諭の言葉で生徒の気持ちや状況を明確化し伝えることで、生徒が心的要因に気付くことができた。そして自分ができる範囲内の解決策を考えることができたが、行動を起こすことに躊躇する生徒もいた。養護教諭が心の苦しさは体調に影響すると時間をかけ丁寧に伝えることで、生徒は身体的不調が心的要因によるものと自分の事として捉えることができた。そしてなりたい状況を考え、自分ができる範囲内の解決策を考え行動にうつした。また、周囲に相談ができなかった生徒の場合は、養護教諭だけでなく、周囲の教員に相談することができた。さらに生徒によっては、心的要因によるものと自分の事として捉えると、他の要因に対して、養護教諭の働きかけがなくても、なりたい状況や解決策を自分自身で考え行動することができた。担任と学年の教員から学校生活や学習等に前向きに取り組むようになったと報告があった。

一方、体調不良によるこれまでの来室の様子から、シートの裏面を活用し経過を追って生徒の様子を保護者に伝えたことで、身体的不調は心的要因による可能性があることを共有することができた。

7 事後調査

(1) 目的・方法等

事後調査の目的等は第4表のとおりである。

第4表 事後調査の対象と目的

	対象	時期	目的
質問紙調査	教員	令和2年10月末～11月初旬	シートを活用した生徒の情報活用と生徒の行動変容を把握
	養護教諭		シート活用前後の健康相談活動の取組の変化と生徒の行動変容を把握
聞き取り調査	研究における事例に関係する教員		シートを活用した生徒に対する見方と対応の変化を把握
	養護教諭		シートを活用した健康相談活動の実践状況を把握

(2) 結果

教員に質問紙調査を行った結果、不定愁訴の事例に

関係する教員において情報を生徒指導・支援に活用していることが分かった。事前調査では活用はなかったが事後調査では生徒と教育相談を実施した、事前調査と事後調査のどちらでも情報を活用した、事前調査では声かけのみだったが事後調査では場を設けて教育相談をした、との記述があった。このことからシートを活用した生徒の情報で、教員の生徒理解がさらに進み、対応にも変化があったと考える。

養護教諭の質問紙調査には、「継続して来室がある場合に今までの話の流れを確認しながら対応することができたため、生徒の体調不良の原因や背景を多方面から考えることができた。今まで『〇〇の授業の時間に来室が多い、この授業が苦手なのだろう』と捉えていたものも、シートに記入していくことで、その裏に隠れているものを考えるようになった」や、「生徒の話を受け止めて聞くことで終わらず、シートに記入して話を整理することで、生徒へ次の段階のアドバイスにつなげることができた。今日はこの話、今日の目標はこれ、と話を焦点化しやすくなった」という記述があった。このことから、シートの活用により生徒理解が深まり、生徒に適した対応に変化したことが分かった。「自分らしい意思決定・行動選択」につながる工夫としては「生徒の気持ちを見える化した。生徒は『自分にとって“楽しいこと”がこんなにたくさんあるんだ』と気付くことができた。悩みをしまいこんでいると体調に影響すること、生徒がどうしたら心が楽になるかを養護教諭は時間をかけて話を続けた結果、生徒から『外部機関で相談をしたい』という言葉が出てきた」という記述があった。工夫として、心と体がつながっているということを伝え続けることと生徒の気持ちを可視化することを行った結果、生徒が新たに解決に向けた行動を考えることができた。このことから「自分らしい意思決定・行動選択」につながったと養護教諭は捉えていることが分かった。

聞き取り調査はシートを活用した事例に関係する教員から行った。結果を第5表に示した。

第5表 聞き取り調査の結果

生徒の見方の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・以前と比べ明るい印象が変わった ・生徒の言動をサインとして受け止めるようになった ・生徒の状況を理解し頑張っている印象が変わった
生徒対応の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・養護教諭と役割分担をした ・以前より生徒と話をする機会が増えた

関係する教員からの聞き取り調査では、情報があることで、関係する教員が生徒の言動をサインとして受け止める等、生徒の見方に変化があり、学年会での話し合いや教育相談の実施等、対応にも変化があった。

養護教諭からの聞き取り調査では、「シートがある

ことで、生徒の話が整理され、『自分らしい意思決定・行動選択』を働きかける健康相談活動の目的や方針を意識しながら、どのように支援するか考えることができた。またシートに情報をまとめてあるため、関係する教員と情報を共有しやすくなった」と述べている。

新しい環境に馴染めなかった生徒には、思春期を迎えると誰でも心と体に変化が起きることを丁寧に説明することで、自分の心的要因に気付くことができた。またその後の来室で生徒から、生徒自身も自分の変化を実感していること、居場所ができたと報告があった。このことから生徒自ら「自分らしい意思決定・行動選択」ができるようになる働きかけを通して健康相談活動の充実を感じた。

研究のまとめ

1 研究の成果

不定愁訴のある生徒に対し、シートを活用し、生徒自ら「自分らしい意思決定・行動選択」ができるようになる働きかけを通して健康相談活動の充実が図れたのではないかと考える。

養護教諭はシートを記入しながら、話を聞くことで生徒を客観的に見ることができ、生徒の話にペースを合わせることやなずきを効果的に使い、会話を促すことができた。生徒は今まで誰にも話さなかった自分の気持ちや状況を話すことができ、養護教諭は生徒が話す言葉と表情や仕草などの非言語の両方から生徒理解を深められた。そしてシートの活用により、生徒の気持ちや状況を整理することで、見立てや目的、方針、具体的な支援策を考えることができた。

養護教諭はシートの裏面に健康相談活動の記録があることで、健康相談活動の目的や方針を念頭に生徒への継続的な対応ができたものと考えた。また、来室の間隔が空いても養護教諭は経過を確認し、目的や方針に沿った対応ができると考える。

不定愁訴のある生徒に対し、養護教諭がシートを活用した健康相談活動を行うことで、生徒は身体的不調の要因は心的要因によるものと自分の事として捉えられたのではないかと考える。そして「自分らしい意思決定・行動選択」を行うことができたのではないかと考える。すなわち、シートの活用により、健康相談活動の充実が図れたのではないかと考える。

前述の「文部科学省 2017」で示されていた「自分について見つめたり、考えたりすることを支援する」ことにおいてもシートを活用した健康相談活動が有効ではないかと本研究の成果から考えられる。

本研究では生徒が「自分らしい意思決定・行動選択」ができるように養護教諭が行う健康相談活動の充実を図ることを目的としたが、シートに記入し、まとめた生徒情報により、生徒の気持ちや状況について理解が

深まり、共通理解ができ、校内連携についても充実を図れた。

不定愁訴以外の事例においても、養護教諭はシートを活用した健康相談活動を行い、医療機関へつなげたり、自己理解を進めたりすることができた。健康課題の背景が明らかになっている生徒に対しても、シートを活用することで、具体的な支援策につながる充実した健康相談活動が行えるのではないかと考える。

シートは、養護教諭が活用できるように作成したが、生徒情報をまとめやすいため、生徒理解が深まり、見立てや目的、方針が考えやすくなり、他の教員でもケース会議等で活用し、校内支援の充実につながると考える。

2 研究の課題と今後の展望

今回の研究では健康相談活動の目的「B気持ちに折り合いをつけられるようにする」ことについてシートを活用しても成果を見取ることができなかった。しかし「B気持ちに折り合いをつけられるようにする」ことは「自分らしい意思決定・行動選択」をする過程の中で必要があることから、今後はどのような実践が有効か検討したい。

シートを活用して健康相談活動を行った結果、シートの再考が必要だと考えた。健康相談活動が進む中で、新たな情報を記入することがあったため、日付を記入する欄や枠のサイズの見直しである。さらに誰にでも分かりやすいシート項目の表記を考えたい。またシートを活用した事例全てで、目的を複数選択していたため、目的ごとに方針が記入できるように欄を設ける等検討し、さらに活用しやすいシートを考えたい。

本研究では、生徒が「自分らしい意思決定・行動選択」ができる働きかけを健康相談活動の中で行った。さらに今後は教育活動の様々な場面でも「自分らしい意思決定・行動選択」を働きかけることに取り組みたい。

シートを活用し、生徒理解が深まったが、具体的な支援策の共通理解を教員間で図る時間を確保することが難しく、それぞれの立場での支援になった。シートの活用により生徒を多面的に理解し、チームとして支援を行うために、今後養護教諭がコーディネーター的な役割を果たすことで、組織的に支援していく強固な校内支援体制づくりに寄与していきたい。

おわりに

本研究の成果をいかし、健康相談活動シートを活用し、一層健康相談活動を充実させていきたい。今後は健康相談活動の中で「自分らしい意思決定・行動選択する力」だけでなく、「心身の健康に関する知識・技能」「自己有用感・自己肯定感（自尊感情）」「他者

と関わる力」を育成したいと考える。最後に御多用の中、研究に協力いただいた所属校の教員の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 文部科学省 1997 「生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について」
- 文部科学省 2017 「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～」
- 菊池美奈子・池川典子 2018 「養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の継続支援のプロセスの初期段階—中学校・高等学校の養護教諭インタビュー調査から(1)—」(学校保健研究 60巻1号)
- 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—」(平成25年度 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告 第12集)

参考文献

- 岩間伸之 2008 『逐語で学ぶ21の技法 対人援助のための相談面接技術』中央法規
- 森田光子・三木とみ子 2000 『健康相談活動の理論と方法』ぎょうせい

特別支援学校のセンター的機能における 高等学校との連携

— 特別支援学校の進路の視点を切り口とした取組 —

木村 しづか¹

高等学校においてもインクルーシブ教育が推進されており、高等学校と特別支援学校の更なる連携が期待されている。特に高等学校のキャリア教育・進路指導の教育的ニーズが高い。そこで本研究では、特別支援学校の進路の視点を切り口に、高等学校におけるキャリア教育・進路指導につながる生徒理解の側面から連携を図ることで、高等学校を対象としたセンター的機能の在り方を考察した。

はじめに

平成19年4月、学校教育法の一部改正により、知的発達遅れを伴わない発達障害も含めて特別な支援を必要とする子どもに対し、一人ひとりの教育的ニーズに応じた特別支援教育を行うことが義務付けられた。さらに平成24年7月の中央教育審議会では、共生社会の形成に向け、障害のある児童・生徒と障害のない児童・生徒が同じ場で学べるよう、小・中・高等学校（以下、高校という）等全ての学校でインクルーシブ教育を推進することの必要性が述べられている。

令和3年2月に示された「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（報告）」では、高校において発達障害等のある生徒への指導・支援を充実させるため、特別支援学校との連携強化の必要性が求められている。具体的には、特別支援学校の有する自立活動の指導のノウハウや、障害のある生徒の就職等に関する知見が活用され、生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援が充実して行われるようにすること、気になる生徒の実態把握を行い、卒業後を見据えて指導・支援していくために高校の支援体制の構築が重要であると示されている。また、高等学校新学習指導要領の中でも、キャリア教育・進路指導の更なる充実と、そのために、個人の特性を踏まえた生徒理解を行うことが求められている。以上のことから、特別支援学校には、高校に対するセンター的機能の充実が必要とされている。

一方、本県では平成14年の「これからの支援教育の在り方（報告）」により、障害の有無に関わらず全ての児童・生徒を対象に、小・中学校や高校、盲・聾・養護学校といった教育の場を問わず、支援教育に取り組んできた。また平成28年度からは、県立高校改革実

施計画により、知的障害のある生徒が高校教育を受ける機会を拡大するための取組が始まり、現在、県内で14校のインクルーシブ教育実践推進校が指定されている。そして、県内の特別支援学校は、教育相談コーディネーター（以下、特支教育相談COという）等が中心となり、課題やニーズに応じて小・中・高校等と連携を進めていくセンター的機能を推進してきた。その中で、特別支援学校が特に大切にしてきたのは、子どもの教育的ニーズに対応するため、「児童・生徒の困り」に対し、多面的な視点から児童・生徒理解を行い、チームで協働して支援することである。

筆者は、所属校で専任として進路担当を担っており、キャリア教育・進路指導に取り組んできた。しかし、高校でもキャリア教育・進路指導に関するニーズがあることから、進路担当としての専門性をいかすことで、校内だけでなく、地域のニーズにより応えていきたいと考えた。そこで本研究では、高校におけるキャリア教育・進路指導につながる生徒理解の側面から連携を図ることで、高校を対象としたセンター的機能の在り方を考察した。

研究の目的

インクルーシブ教育の推進に向け、特別支援学校がセンター的機能を充実させることで、高校との連携を深める。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 特別支援学校と高校の連携のポイント

本県では、特支教育相談COや特別支援学校の自立活動教諭（以下、特支専門職という）が参加する「特別支援学校地域センター推進協議会」が開催され、地域の学校との連携やセンター的機能の在り方等について協議されている。平成29年度、30年度は高校連携が

1 神奈川県立湘南養護学校
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）

テーマとなり、特別支援学校が高校との連携を深めるために必要なポイントが整理された。本研究では、①特別支援学校側の高校理解（全日制や定時制等の高校の課程や学校の特色、生徒の実態等）、②顔の見える関係づくり、③特別支援学校内の協働意識の三つのポイントを意識し、検証を進めた。

(2) 特別支援学校のセンター的機能

平成17年に示された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」の中で、センター的機能の具体的な内容は、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談、③障害のある幼児児童生徒への指導、④福祉、医療、労働等の関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能と例示されている。また、特別支援学校は、それぞれの地域の実情に応じて弾力的にセンター的機能を発揮し、各学校と連携することが求められている。

(3) 特別支援学校の進路の視点

本県の特別支援学校では、児童・生徒の特性に応じたきめ細やかな指導を実施するため、個別の指導計画（本県で扱われるものを指す場合は、以下、個別教育計画という）を本人・保護者との話し合いの上、作成している。そして児童・生徒の具体的な指導目標を教職員が共通理解し、一人ひとりの教育的ニーズに対応した指導が行われている。計画の作成にあたっては、校内の教職員や家庭、地域等から多面的に児童・生徒の実態把握をし、アセスメント（様々な角度から児童・生徒に関する情報を収集し、その結果から指導・支援の指針を立てること）している（神奈川県立総合教育センター 2020、国立特別支援教育総合研究所 2015）。また、各学部・学年の段階に応じ、キャリア教育・進路指導を踏まえて目標を設定し、卒業後を見据えた日々の指導・支援に取り組んでいる。

特別支援学校高等部のキャリア教育は、生活スキルや社会スキル等の学びを、一人ひとりの発達段階に合わせチームで教科横断的に進められている。進路指導においては、進路担当が中心となり、働くための心構えやスキルを身に付けさせることができるよう、進路学習や実習等を計画的に設定している。また、生徒自身が現在の力と今後身に付けたい力を理解し実習に臨むよう、進路担当が担任や実習先と連携しながら指導している。さらに、実践や振り返りを通して自己理解や自己肯定感、自己決定する力を身に付けることができるよう、進路指導を進めている。

本研究では、これらの特別支援学校のキャリア教育・進路指導（以下、進路の視点という）の取組に着目し、高校との連携を進めた。

2 研究の仮説

特別支援学校が進路の視点を切り口としたセンター的機能を充実させることで、高校におけるキャリア教育・進路指導をより意識した生徒理解につながる。

3 検証方法

(1) 研究対象校

以前より、所属校と連携していた県立A高校を対象に取組を進めた。A高校は全日制普通科の高校である。令和元年度にインクルーシブ教育実践推進校に指定され、特別募集の生徒14名が入学している。

学校の支援体制としては、令和2年度より担任・支援担任が、1学年の各クラスに配置された。支援担任は、週に一度、支援会議を開催しており、生徒に関する情報共有を行っている。さらに校務分掌においては、インクルーシブ教育推進グループが新たに位置付けられる等、支援体制を整え、生徒に対する指導・支援を行っている。

(2) 検証計画

検証計画は、第1表の通りである。

第1表 検証計画

日程	内容	連携を深めるためのポイント
8月	事前調査	①高校理解
10月	第1回教員向け研修会	①高校理解 ②関係づくり
11月	第2回教員向け研修会	③協働意識
12月	事後調査	①高校理解

①高校理解：特別支援学校側の高校理解

②関係づくり：高校と特別支援学校の顔の見える関係づくり

③協働意識：特別支援学校内の協働意識

検証では、A高校インクルーシブ教育推進グループ担当（以下、インクルーシブ担当という）と特支教育相談COが窓口となり、両校の進路担当や特支専門職を交え連携を進めた。筆者は、キャリア教育・進路指導を意識した生徒理解につながるよう、事前・事後調査の実施と高校のニーズやそれに対応する特別支援学校の思いのすり合わせを行った。具体的には、研修会の内容や時間等、研修会をより効果的に実施するため、企画・運営について両校の担当と打合せを行った。また、特別支援学校の校内資源も調整した。

4 事前調査

(1) 調査対象

特別支援学校が高校を理解することを目的に、管理職と教職員合わせて67名を対象に、センター的機能の活用状況、キャリア教育・進路指導に関するニーズ・課題、校内の連携等についてアンケート調査を実施した。また、インクルーシブ担当に対しインタビュー調査を実施した。

(2) 調査結果

ア センター的機能の活用状況

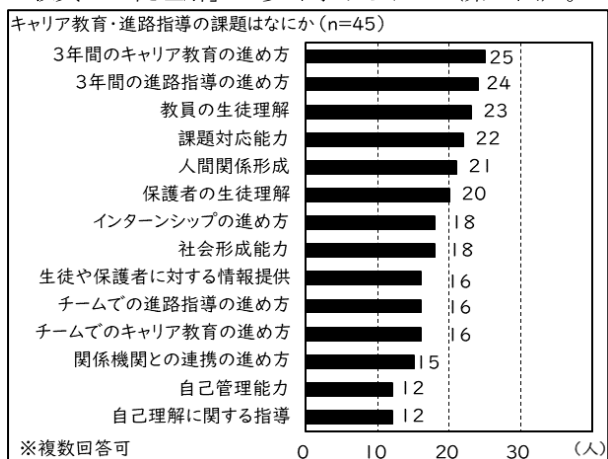
特別支援学校のセンター的機能を「知っている」と

答えたのは、回答者64名中19名（約30％）であった。また、センター的機能を活用したことがある教職員は6名だった。

イ キャリア教育・進路指導に関する課題

支援を必要とする生徒へのキャリア教育・進路指導の課題の有無については、回答者61名中45名（約74％）が課題を感じていることがわかった。

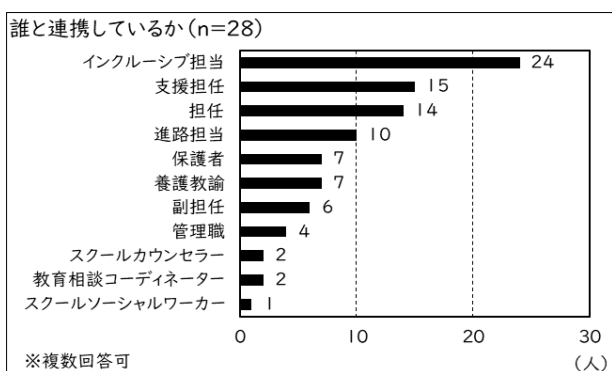
また、課題については、「3年間のキャリア教育の進め方」に続いて、「3年間の進路指導の進め方」、「教員の生徒理解」が多く挙げられた（第1図）。



第1図 キャリア教育・進路指導の課題

ウ A高校内の連携

教職員が校内で連携している相手として最も多かったのが、今年度配置されたインクルーシブ担当であり、アンケートの自由記述では「インクルーシブ担当の負担が大きい」という意見がインクルーシブ担当以外の教員から挙げられた（第2図）。



第2図 校内での連携相手

エ 事前調査から考えられること

インタビュー調査では、「教員の生徒理解に課題がある」、「特別支援学校がどのように生徒理解を行い、キャリア教育・進路指導を進めているのか知りたい」、「『学校アセスメント』を実施する予定でいるので、アセスメントについて知りたい」等、A高校のニーズを聞くことができた。「学校アセスメント」は県立総合教育センターの事業で、生徒の作業検査を実施し、教員が取組状況や指示理解、操作等の実態を把握することで、今後のキャリア教育・進路指導に役立てるも

のである。

事前調査結果とニーズを受け、A高校におけるキャリア教育・進路指導の充実を見据え、生徒理解をより深めるための研修会を、特別支援学校が2回実施することとした（第2表）。

第2表 教員向け研修会の概要

テーマ	「アセスメントについて」
対象	教職員67名
ねらい	生徒の実態把握、アセスメントの視点を知る
講師	特支教育相談CO、専門職（作業療法士）

第2回教員向け研修会

テーマ	「学校アセスメント」活用ガイダンス
対象	前半：「学校アセスメント」に関わる教員 23名 後半：支援担任 7名
ねらい	「学校アセスメント」での生徒の様子から、キャリア教育・進路指導へつなげる方法を知る
講師	特支教育相談CO、特別支援学校の進路担当

研修会では、特別支援学校の進路担当（以下、特支進路担当という）、特支教育相談CO、特支専門職が役割分担して進めた（第3表）。具体的には、研修会のねらいに沿って、アセスメントの視点や、キャリア教育・進路指導へつなげるアセスメントの活用方法等について話をした。

第3表 研修会での役割分担

特支進路担当	キャリア教育・進路指導に関すること
特支教育相談CO	日常生活場面に関すること
特支専門職（作業療法士）	日常の作業・学習場面等の生徒の姿勢や身体の使い方に関すること

5 第1回教員向け研修会

特支教育相談COと特支専門職、特支進路担当は、研修会の前にA高校の学校見学とインクルーシブ担当との打合せを行った。高校と連携を深めるポイントとしては、①高校理解、②顔の見える関係づくりを意識して進めた。特別支援学校の教員が高校を訪問し、担当と顔を合わせて話をすることで、「指導場をイメージしやすいよう、事例を中心に話して欲しい」といった研修会への要望が出た。また、組織体制や、1年生のカリキュラムの特色等を知ることができた。特別支援学校の高校理解が進むと共に、顔の見える関係づくりの一助となった。

6 第2回教員向け研修会

特支教育相談COと特支進路担当が、インクルーシブ担当と打合せを行った。また、高校と連携を深めるポイントとして、特に③特別支援学校内の協働を意識し、特支教育相談COと特支進路担当が、研修会の事前打合せを行った。この事前打合せでは、特別支援学校がキャリア教育・進路指導で重視していることは何かということ改めて共有し、特支教育相談COと特支進路担当の各立場から、生徒の長所やチーム支援を軸とした研修会を実施することを確認した。

研修会の実施後に、支援担任が校内で情報発信し、校内連携やチームでのキャリア教育・進路指導に展開されるよう、前半と後半に分けることとした。前半は、「学校アセスメント」に関わる教員を対象に、行動観察の方法についての研修会を実施した。後半は、支援担任を対象に、生徒の長所をいかし生徒の自己理解や自己肯定感につなげられる授業や三者面談の進め方について、研修会を実施した。

研修会后、支援担任からは「『学校アセスメント』で生徒の長所に気付くことができたので、今後、生徒にフィードバックしていきたい」との話があった。

7 事後調査

(1) 調査対象

取組の成果と課題を把握することを目的に、管理職と教職員67名を対象とし、研修会の成果、キャリア教育・進路指導の課題、校内の連携、特別支援学校との連携についてアンケート調査を実施した。また、インクルーシブ担当に対し、インタビュー調査を実施した。

(2) 調査結果

ア 取組の成果

「第1回教員向け研修会で役立ったことは何か」という質問に対し、48名中33名が「支援を必要とする生徒の理解が進んだ」と回答した(第4表)。

第4表 第1回教員向け研修会で役立ったこと

項目	人数
支援を必要とする生徒の理解が進んだ	33
具体的な支援方法がわかった	14
授業作りの参考になった	13
支援を必要とする生徒の捉え方が変わった	11
役立ったことがなかった	2
内容がよくわからなかった	1

※複数回答可 n=48

第2回教員向け研修会では、22名中13名が「対象生徒の理解が進んだ」と回答した(第5表)。

第5表 第2回教員向け研修会で役立ったこと

項目	人数
対象生徒の理解が進んだ	13
教員間で情報共有ができた	13
対象生徒に対する捉え方が変わった	10
教員間で共通理解を図ることができた	10
支援方法を考えやすくなった	9
具体的な支援方法がわかった	4
役立ったことはなかった	0

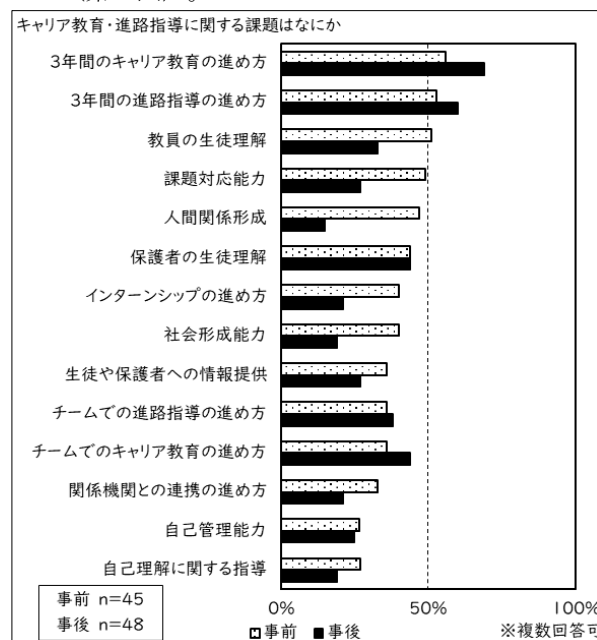
※複数回答可 n=22

インタビュー調査では、「研修会に参加した支援担任と授業担当が連携し、『学校アセスメント』の振り返りを行い、自己理解を深める授業を実施した」と、教員の取組の変化について聞くことができた。

イ キャリア教育・進路指導の課題

キャリア教育・進路指導の課題の有無については、回答者の約86%が「課題がある」と回答し、事前調査に比べ12ポイント増加した。課題項目に関しては、14項目中4項目が増加した。「教員の生徒理解」について

は事前調査に比べ、18ポイント減少した反面、「3年間のキャリア教育の進め方」については13ポイント増加した(第3図)。

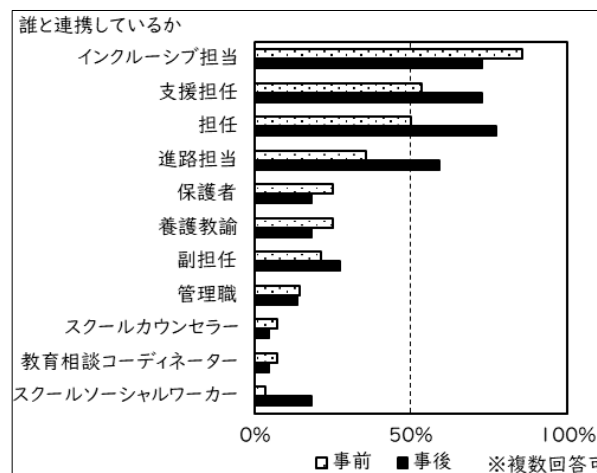


第3図 キャリア教育・進路指導の課題

インタビュー調査では、「これまで課題を中心に伝えていたが、今回は生徒の強みをフィードバックするなど、これまでとは異なる視点で三者面談を進めることができた」と、変化を聞くことができた。また、「今後も1年生のうちから生徒の自己理解を深める取組を進め、キャリア教育から具体的な進路指導につなげたい」と、今後の方向性を見据えた話もあった。

ウ A 高校内の連携

事前・事後の調査でキャリア教育・進路指導に関して比較すると、校内で連携している教職員の人数に差異はなかったが、連携相手の数に変化があった。インクルーシブ担当と連携している教職員の人数が、事後アンケート調査では減少した(第4図)。



第4図 教職員の連携相手

連携における課題に関する質問では、「自分自身が多忙で時間がない」、「教員によって生徒理解に差があり、連携が難しい」の割合が減少した(第6表)。

第6表 連携における課題

課題	事前	事後
自分自身が多忙で時間がない	27%	20%
教員によって生徒理解に差があり、連携が難しい	20%	13%

※複数回答可

n=64 n=56

※小数点以下を四捨五入

インタビュー調査では、A高校の教職員同士の情報共有について、「会議等の場面だけでなく授業の合間や廊下での立ち話でも、生徒の話題が挙がる機会が増えてきた」という意見が複数あった。

エ 特別支援学校との連携

事後アンケート調査の自由記述では、今後も巡回相談や障害者雇用等の進路に関する情報共有等、特別支援学校との連携を求める記述があった。一方で、特別支援学校の教員が高校生の実態や進路について、理解を深める必要があるとの指摘もあった。

8 センターの機能における連携の深まり

(1) 巡回相談

検証を進める中で、A高校から特支教育相談COに対して生徒に関する相談があり、巡回相談を実施した。巡回相談では、特支教育相談COによる対象生徒の行動観察を行い、その後、支援策を話し合うためのケース会議を実施した。A高校からは、担任だけでなく学年主任や部活動の顧問、教育相談コーディネーター、養護教諭、インクルーシブ担当、支援員が参加した。対象生徒が困っていることやその背景を共有したことで、A高校の教職員が、今後の指導・支援について共通理解を図ることができた。

インクルーシブ担当からは、「ケース会議で日常の様子や『学校アセスメント』の様子等、多面的に生徒理解を進め、関係教職員で情報のすり合わせを行ったことにより、生徒の困りが見え、教職員がチームとなり働きかけることができた」との報告があった。また、特別支援学校に対して「相談したいときに相談できる関係になった」との感想があった。

(2) A高校の進路担当からの相談

A高校の進路担当からは、特支進路担当への相談依頼があった。内容は、1年生のインターンシップに関わる企業開拓の方法についてである。特支進路担当がA高校でのインターンシップについて話を聞きながら、企業開拓の時期や電話連絡の際の配慮点、企業との打合せ内容等について情報共有を行った。

A高校の進路担当からは、「企業開拓の仕方を理解することができた。今後、インターンシップの進め方についても聞きたい」と、新たなニーズが挙げられた。

9 考察

(1) キャリア教育・進路指導につながる生徒理解

事後アンケートの結果で、キャリア教育・進路指導

に関する課題として「教員の生徒理解」を選んだ教職員が減少した。また、「3年間の進路指導の進め方」以上に、「3年間のキャリア教育の進め方」に課題を感じる教職員が増加した。これらのことから、A高校の教職員が校内で連携しながら多面的に生徒を捉えたことにより、進路指導と同様にキャリア教育に対する意識がより高まったと考える。さらに、研修会後にA高校の教員が実施した授業や三者面談で、キャリア教育・進路指導につながる教員の対応が見られたことは、A高校におけるキャリア教育・進路指導を意識した生徒理解がより進んだことの結果だと言える。

(2) A高校内の連携の広がり

自分自身の多忙さを課題と感じる教員の割合が減少したことや、校内の連携の広がりが生まれたことは、A高校の教職員が、日々の業務の中で情報共有を行い、一人で抱えることなく複数名で対応した結果だと考える。教職員間の連携の広がりにより、A高校内でのチーム支援の充実が期待できる。

(3) 特別支援学校とA高校の連携

巡回相談や進路担当からの相談など、A高校と特別支援学校の連携に広がりが出てきたことは、特別支援学校が、①特別支援学校側の高校理解、②顔の見える関係づくり、③特別支援学校内の協働意識の三つのポイントを意識し取り組んだ成果だと考える。特別支援学校が高校と研修内容について密な打合せを重ね、顔の見える関係の構築に努めたこと、特別支援学校内の協働を意識して取り組み、高校に寄り添うよう努めたことで、新たな相談依頼につながったと考える。今回の検証を通して、特別支援学校と高校の連携が、より深まったことを感じた。

研究のまとめ

1 成果と課題

本研究は、高校におけるインクルーシブ教育の推進に向け、特別支援学校のセンター的機能を充実させ、高校との連携を深めることを目的とした研究である。特別支援学校が高校と密な連携を重ね、教員向け研修会を実施していく過程で、高校におけるキャリア教育・進路指導をより意識した生徒理解の促進や、対応の変化が見られた。また、検証を進める中で、A高校からの更なる相談や、両校の進路担当同士での情報共有により、連携に深まりが出てきたことは、ひとつの成果だと言える。

一方で、「3年間のキャリア教育の進め方」、「3年間の進路指導の進め方」については、ニーズへの対応が不十分であった。今後は、3年間を通したキャリア教育・進路指導のカリキュラムを高校が作成する際に、特別支援学校が高校と一緒に考えていくこと等の連携が考えられる。

2 今後の展望

今後も特別支援学校が、高校との連携を継続していくためにも、特支教育相談CO等が相談後の経過をフォローしながら、関係を深めていく必要がある。また、特別支援学校が、今回のような取組を他の高校とも進めていけるとよい。さらに、県内で定期的開催されている「県立学校教育相談コーディネーター地区会議」等、特別支援学校と高校の教育相談コーディネーターが集う場を活用し、積極的にコミュニケーションをとり、顔の見える関係づくりを図っていくことが必要であると考えられる。

そして、特別支援学校と高校が連携し、互いの強みを情報交換していくことが、それぞれの校種ならではの知識や指導スキルを理解していくことにつながり、よりニーズに応じたセンター的機能による連携が実現できると考える。さらに連携を深める中で、特別支援学校が高校の教科指導や生徒指導等のノウハウを学ぶことで、センター的機能だけでなく、特別支援学校内での指導の充実も期待できる。今後も引き続き、高校との連携を深めながら、インクルーシブ教育を共に目指したい。

おわりに

本研究が、特別支援学校と高校の連携の充実につながることを期待する。

最後に御多用の中、研究に協力いただいたA高校の管理職、インクルーシブ担当をはじめとする教職員の皆様、所属校の特支教育相談CO、特支進路担当、特支専門職の皆様に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2002 「これからの支援教育の在り方（報告）」
- 神奈川県立総合教育センター 2006 「教育相談コーディネーターハンドブック 『チームアプローチ&ネットワークングハンドブック（教育相談コーディネーターのためのQ&A集）』改訂版」
- 神奈川県教育委員会 2016 「県立高校改革実施計画（Ⅰ期）」
- 神奈川県教育委員会 2018 「県立高校改革実施計画（Ⅱ期）」
- 神奈川県立総合教育センター 2020 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」
- 神奈川県教育委員会 2017-2020 「特別支援学校地域センター推進協議会 県立特別支援学校 各学校のセンター的機能について」
- 中央教育審議会 2005 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（報告）」

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）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021年2月17日取得)

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2015 ジェームス教育新社『特別支援教育の基礎・基本 新訂版—共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築—』

文部科学省 2006 「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」

文部科学省 2021 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議（報告）」

柘植雅義・石橋由紀子・伊藤由美・吉利宗久 2008 ぎょうせい 『新しい特別支援教育—インクルーシブ教育の今とこれから—』

特別支援学校におけるアセスメントの 効果的な活用に関する研究

— 知的障害教育部門小学部におけるアセスメント活用ツールの使用による教育実践に向けて —

大埜 綾¹

特別支援学校では、一人ひとりのニーズに応じた教育を行うためにアセスメントが重要だといわれているが、アセスメントの結果をどのように個別教育計画の作成や指導へいかしていくのが課題として挙げられる。本研究では、アセスメントの結果を1枚のシートにまとめたアセスメント活用ツールを使用することで、より個々に合った目標設定や指導課題の導き出しにつなげることができ、一定の成果が得られた。

はじめに

「特別支援教育の推進について(通知)」では、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」(文部科学省 2007)を特別支援教育の理念の一つとして掲げている。また、橋本は「近年の発達障害者支援の教育・保育、医療、福祉、労働の各分野の臨床フィールドにおいて、最も重視されているのはアセスメント(Assessment)といえる。対象者の実態を把握すること、つまりアセスメントを行うことは、支援を展開するうえで必要不可欠なプロセスである。」(橋本 2016 p. 365)と述べており、特別支援教育においては一人ひとりのニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うために、的確な実態把握が求められている。

神奈川県では、個々の教育的ニーズに応じた指導・支援を行うために、「個別教育計画」を作成してきた。

「個別教育計画」は、自立活動だけでなく、教科指導も含めた、学校における教育活動全般にわたって作成するものであり「個別の指導計画」を含む教育計画である(神奈川県教育委員会 2006)。

個別教育計画を作成する際には、アセスメントを行うことが必要であるが、アセスメントの結果の活用については「実態把握から得られた結果を具体的に指導につなげる方法が分からない」(横澤他 2017)などの課題があることが先行研究で指摘されている。そこで、アセスメントの結果を児童・生徒の指導・支援に活用できるような手段や方法の開発が必要と考え、本研究の目的を次のとおり設定した。

研究の目的

本研究の目的は「より個々に合った適切な指導・支援を行うため、アセスメントの結果を個別教育計画の作成に効果的に活用できるようにすること」である。

研究の内容

1 研究の背景

(1) 特別支援学校におけるアセスメントの現状

特別支援教育におけるアセスメントの定義について、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の著作による『特別支援教育の基礎・基本 新訂版』では「支援を必要としている子供の状態像を理解するため、様々な角度から子供に関する情報を収集し、その結果を総合的に整理・解釈していく過程である」(国立特別支援教育総合研究所 2015)と述べている。また、特別支援教育におけるアセスメントについて、橋本は「知能検査や発達検査、質問紙(チェックリスト)などは、特別支援教育において障害のある幼児児童生徒やその疑いのある者の心理社会的機能の評価において、欠かせないツールとなっている。」(橋本 2016 p. 367)と述べている。そして、適切なアセスメントの前提として「複数の評価者による一貫性があるか」「さまざまな視点による検討がなされているか」などを挙げており、そのための手段として「標準化された心理検査の信頼性と有効性は著しく高く、推奨される大きな理由でもある。」(橋本 2016 p. 369)と述べている。

しかし実際には、特別支援学校におけるアセスメントの実施においては、様々な課題が報告されている。例えば、橋本が2014年に全国の知的障害特別支援学校中学部を対象に実施した調査では、63%の学校が心理教育的アセスメントを全生徒に共通して実施しているにもかかわらず、その結果を活用できているのは32%と低調であった(橋本 2016 pp. 369-370)。

また、神奈川県立総合教育センターが過去に行った

1 神奈川県立鶴見養護学校
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)

研究においては、神奈川県立の特別支援学校でも標準化された心理検査等の様々なアセスメントを実施しているが「教員によって児童・生徒の実態や課題の捉え方が異なる」「教員の主観的な見方になりがち」(羽賀他 2015)等が課題であると指摘されている。

これらのことから、特別支援学校においては標準化された心理検査等が学校の実情に応じて使用されているが、その活用が十分でないため、教員によって児童・生徒の実態や課題の捉え方に相違が生じていると推察できる。また、アセスメントの結果を十分に活用できていないため、効果的に指導につなげられていないということが推察できる。

(2) アセスメントに関する対象校の現状

ア 標準化された検査の使用

対象校の知的障害教育部門小学部では、児童の実態を的確に把握するために、前年度の資料、行動観察等の他に「K I D S 乳幼児発達スケール(KINDER INFANT DEVELOPMENT SCALE)」(以下、「K I D S」という)を購入して使用している。

K I D Sは三宅和夫が監修し、財団法人発達科学研究教育センターから発行されている標準化された発達検査である。対象校で使用しているK I D SタイプTは、9領域 282項目の質問について、対象児の日頃の様子を知る人が本人の行動に照らして○(できる)×(できない)を記入する。10～15分と短時間で検査することができ、○の数から大まかな発達年齢が分かることが特徴である。各質問項目には、その行為ができる場合の発達月齢の目安が示されており、質問項目は領域ごとに月齢の低い順に配列されている(第1表)。

第1表 質問項目の配列

	No.	質問項目	月齢
表 出 言 語 の 領 域	1	元気な声で泣く	1
	2	いろいろな泣き声を出す	2
	3	ア、エ、オ、ウのような発声をする	3
	4	声を出して笑う	4
	5	不快な感情を声であらわす	5

対象校では約20年前に田中ビネー知能検査を使用していたが、実施に係る課題について検討を重ねる中で、簡易に検査できること、大まかな発達段階が分かることからK I D SタイプTを使用することとした。しかし、後述の調査1のようにK I D Sの結果を十分に活用できていないことが依然課題となっており、行動観察によるアセスメントを中心に児童の実態把握をしている教員が多くなっている。

イ 複数の情報の整理

対象校では、前年度の資料や面談記録、日頃の行動観察の結果、K I D Sの結果などを基にアセスメントを行い、個別教育計画を作成している。しかし、複数

の情報を総合的に整理・解釈することに難しさが見られ、収集した情報を十分に活用できないことが課題となっている。

2 研究の仮説

本研究における仮説は次のとおりである。

K I D Sの結果を含む複数の情報を関連付けて整理できる記入用紙として「アセスメント活用ツール(以下、「活用ツール」という)」を使用することで、アセスメントの結果を個別教育計画作成における目標設定や指導課題の導き出しに効果的に活用できるようになり、その結果、より個々に合った指導・支援を行うことができる。

3 研究の方法

研究の概要は次のとおりである(第2表)。

第2表 研究の概要

対象	A特別支援学校知的障害教育部門 小学部教員42名	
実 施 時 期 ・ 内 容	10 月	アセスメントに関する課題の把握 (調査1)
		筆者による活用ツールの作成 活用ツールの使用
	11 月	活用ツールの効果の検証 (調査2)

(1) アセスメントに関する課題の把握(調査1)

K I D Sの結果を個別教育計画へどのように活用しているか等を把握するため、質問紙による調査をした。

(2) 活用ツールの作成

調査1の結果を基に、対象校のアセスメントに関する課題を解決するための活用ツールを筆者が作成した。

(3) 活用ツールの使用

個別教育計画の修正期間に、対象教員が担当児童に関する情報を活用ツールに記入し、活用ツールを参照しながら担当児童に合った目標や指導課題について話し合う時間を設けた。なお、一部の学年については自立活動教諭(専門職)(以下、「専門職」という)も指導課題を導き出すための話合いに参加した。

(4) 活用ツールの効果の検証(調査2)

活用ツールを使用することで指導課題を導き出すことができたか、アセスメントを行う上でK I D Sの結果を活用できたか等を質問紙により調査した。

4 研究の経過

(1) アセスメントに関する課題の把握(調査1)

この質問紙調査の結果は次のとおりである。

ア 情報の活用状況

「『教員同士の話』『保護者との面談』『前年度の

資料』『行動観察』『KIDSの結果』『専門職との連携』の中から活用の有効性の高いものを順に記入し、その理由も記述してください」という質問では、「行動観察」を最上位とする回答が一番多く、有効性が高いことが分かった。一方、多くの教員がKIDSの結果を「最も有効性が低い」と回答しており、アセスメントを行う上でKIDSの結果があまり活用できていないことがうかがえた。

イ KIDSの結果の活用状況

KIDSの結果を活用できていない理由について自由記述では、「どのように活用したらよいか分からない」や「授業や指導に反映することが難しい」「個別教育計画に反映させにくい」などがあつた。

ウ 複数の情報の整理に必要なこと

「複数の情報を整理する上で必要なことは何ですか」という質問では、「情報を項目ごとにまとめたり、系統立てて整理したりすること」「個別教育計画の観点と対応した具体的な視点があるとよい」などの記述があつた。

(2) 活用ツールの作成

調査1の結果、次のことが分かった。

- ・アセスメントを行う上で、複数の情報の中では、KIDSの結果をあまり活用できていない
- ・複数の情報を整理する上で、個別教育計画の観点と対応した具体的な視点があるとよい

これらの結果から、複数の情報を1枚(A4両面)にまとめた活用ツールを作成した(第1及び第4図)。

ア KIDSの結果の活用

KIDSの結果を個別教育計画における目標設定や

指導課題の導き出しに反映させやすいように、次の点に注目して活用ツール(KIDSの結果の活用面)を作成した(第1図)。

- (ア) KIDSの領域と個別教育計画の観点を対応
- (イ) KIDSの質問項目から課題を分析
- (ウ) 前年度のKIDSの結果との比較

(ア) KIDSの9領域と個別教育計画の4観点

KIDSの各領域の質問項目に基づき、KIDSの9領域と対象校の個別教育計画の4観点を次のように対応させた(第2図)。

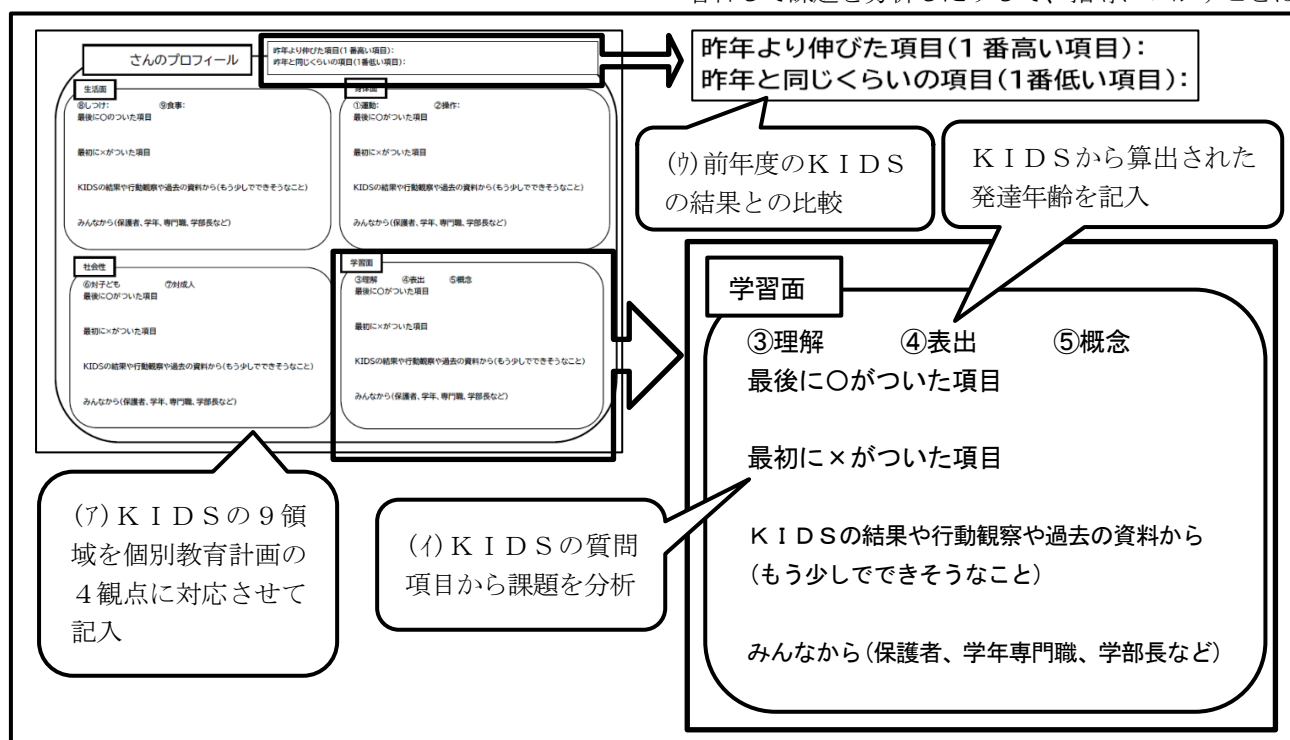
KIDSの9領域	個別教育計画の4観点
①運動 ②操作	身体面
③理解言語 ④表出言語 ⑤概念	学習面
⑥対子ども社会性 ⑦対成人社会性	社会性
⑧しつけ ⑨食事	生活面

第2図 KIDSの9領域と対象校の個別教育計画の4観点の対応一覧

このようにKIDSの9領域が個別教育計画のどの観点に対応しているかを明確にすることで、個別教育計画にKIDSの結果を反映させやすくした。

(イ) KIDSの質問項目から課題を分析

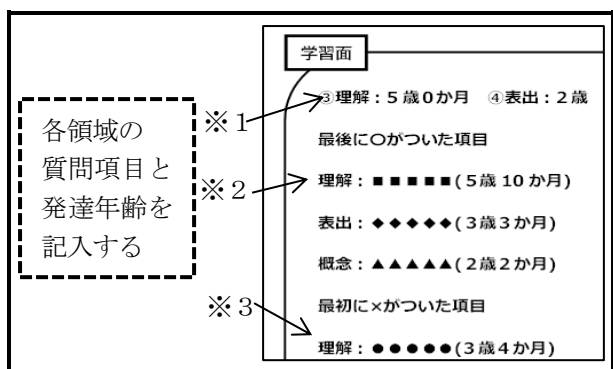
調査1から、発達年齢や成長を見取ことは行っているが、領域同士で発達を比較したり、各質問項目に着目して課題を分析したりして、指導にいかすことは



第1図 活用ツール(KIDSの結果の活用面)

行っていないと推測した。そこで、質問項目やその行為の目安となる発達年齢に着目して指導課題を導き出す方法を考えた。

KIDSを実施すると、各領域で算出された発達年齢の目安よりも前の段階でつまずいている場合がある。そこで、各領域の発達年齢に合った指導課題を考えるだけでなく「最初に×が付いた項目」を記入して着目できるようにすることで、児童のつまずきや発達のアンバランスさにアプローチするような指導課題を導き出せるようにした(第3図)。第3図では「理解言語領域」で算出された発達年齢は5歳0か月(※1)だが、最初に×が付いた項目は3歳4か月(※3)、最後に○が付いた項目は5歳10か月(※2)である。



第3図 記入例

この結果から、5歳相当の「平仮名が読める」だけではなく、3歳4か月前後の「質問に正しく答える」にも着目して指導課題を検討することが考えられる。

(ウ) 前年度のKIDSの結果との比較

前年度のKIDSの結果と比較し、9領域の中から大きな成長が見取れた領域と、あまり変化が見られな

かった領域を記入する。大きな成長が見取れた領域は、児童にとって得意な領域であると考えられる。一方、あまり変化が見られなかった領域では児童がつまずいていると考えられる。児童にとって得意な領域をつまずきへの足掛かりとすることで、効果的にアプローチすることができる可能性がある。このように、児童の特性を把握することで、目標や指導課題を導き出す際の参考になるよう工夫した。

イ 個別教育計画の4観点に対応させて情報を整理

本人・保護者の願いや支援シート(神奈川県での、個別の支援計画の書式の呼称)からの情報、教員による行動観察の結果、KIDSの結果等を個別教育計画の4観点に対応させて整理できるようにした。このように、複数の情報を観点ごとに分類し、1枚のシート上で関連付けながら整理することで情報を総合的に解釈しやすくし、より児童の実態に合った目標設定につなげることができるようにした(第4図)。

(3) 活用ツールの使用

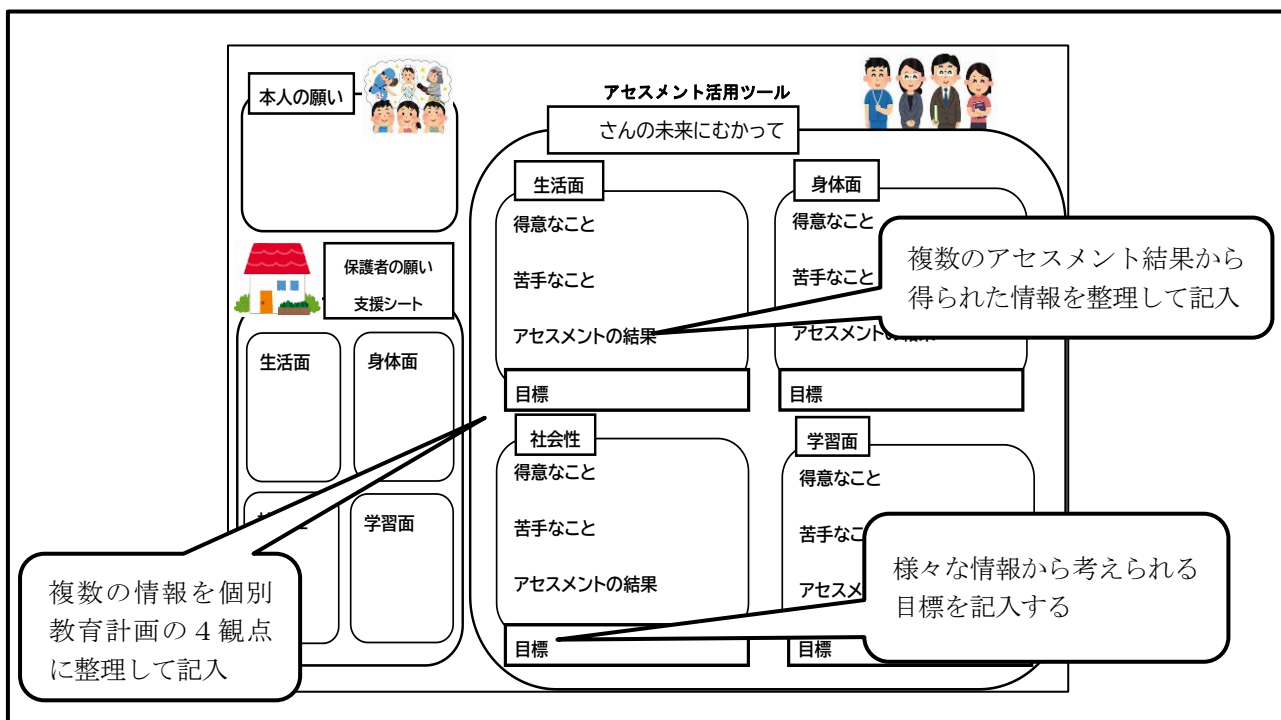
活用ツールに担当児童の情報を記入し、その情報を基に、担当児童の課題や指導目標についてクラスごとに話し合った。

ア KIDSの活用

「活用ツールの記入に時間が掛かる」等の意見もあったが、「KIDSの結果を改めて振り返ることで、どこでつまずいていたのかが明確になり課題が見えた」等の意見があった。実際にB児について教員が記入した活用ツールを抜粋し、指導課題の導き出しまでの流れを図式化したものが第5図である。

イ KIDSの結果と各情報との整理・解釈

B児は運動領域での発達年齢が2歳5か月であり、



第4図 活用ツール(複数情報の整理の面)



第5図 活用ツールによるB児の指導課題の導き出し
 活用ツール使用前は個別教育計画の目標を「手本を手掛かりにして歩く・止まることができる」と設定していた。B児についての活用ツール(KIDSの結果の活用面)を学年の全教員で確認すると、KIDSの9領域の中では運動領域の発達年齢が一番伸びていることが分かった。ところが、運動領域の質問項目の「最初に×がついた項目」を確認すると1歳8か月の段階からつまずいていた。運動領域は発達年齢の面で一番大きな成長が見られ、児童にとって「得意な領域」と考えていたが、教員が考えていたより前の段階からのアプローチが必要であることが分かった。そこで、歩行や体幹バランスについて改めて実態把握し、目標や指導

課題を設定することとした。

児童のつまずきへの指導の手立てについては、活用ツール(複数の情報整理の面)を使用してKIDSの結果以外の情報とも関連付けながら検討した。

この事例では、「担任全員で情報を共有できたことでつまずきや課題を見付けることができ、指導の手立てについても全員で考えることができた」「伸びている力も分かったことで、伸びている力からアプローチするとよいのではないかと考えるきっかけとなった」と教員の発言があった。また、「同じ視点で見ようとすることができた」「書式で整理することで実態が把握しやすくなる感じがした」などの意見があった。

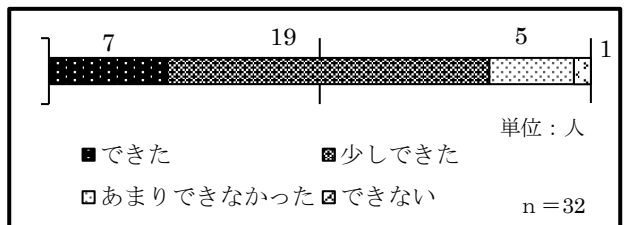
さらに、専門職から歩行時の支援の方法等を助言してもらうことで、目標の見直しや、より具体的な指導課題の手立てを考えることにつなげることができた。

(4) 活用ツールの効果の検証(調査2)

この調査では、42名中41名から回答を得た(回収率98%)。結果は次のとおりである。

ア 指導課題の導き出し

「活用ツールを使用したことで指導課題の導き出しはできましたか」の質問では、26名の教員が「できた・少しできた」と回答した(第6図)。理由としては「できること、できないことの共通理解ができ、判断する基準が見えやすくなったことで課題が導き出せた」「活用ツールを使用することで、今の段階、次の段階の課題を導き出しやすくなった」などの記述があった。

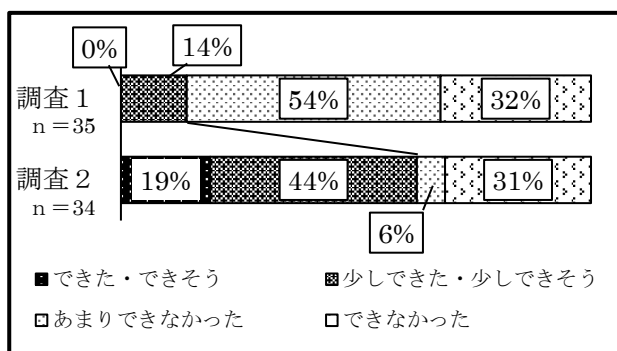


第6図 活用ツールによる指導課題の導き出しの結果
イ KIDSの結果の活用

調査1ではKIDSの結果はあまり活用されていないという結果であったが、活用ツールを用いて結果を見直すことで、調査2では「個別教育計画の作成に活用できた・できそう」と回答した教員が増えた(第7図)。調査2では「どこでつまずいているのか分かった」「結果の読み取りが難しかったが、活用ツールを使うことで、読み取れそうな項目もあった」「学習課題を設定する手掛かりになる」「活用ツールで整理をしたらKIDSの結果は活用できそうだ」などの記述があった。これらのことから、活用ツールの有効性が読み取れた。

ウ 複数の情報の整理について

調査2では、複数の情報を個別教育計画の4観点に分けて整理したことで「一番の課題がどこなのか分かりやすかった」「アイデアを整理する場としても良かった」など新たな気付きにつながる記述があった。



第7図 「KIDSの結果を個別教育計画の作成に活用できたか」に関する回答

5 研究の考察

調査2の結果から、活用ツールを使用することでKIDSの結果が読み取りやすくなったこと、個別教育計画の観点ごとに情報を整理することは有効であることが分かった。また、様々な情報を関連付けながら教員が話し合いをすることで、児童の実態について理解を深めることができ、その結果、教員が指導課題を導き出しやすくなったと推察できる。このことから、「活用ツール(複数の情報の整理の面)」については、KIDSを使用しないアセスメントの際にも有効に活用できると考えられる。活用ツールを使用した感想として、「主観的になりやすい中で、客観的なデータがあると個別教育計画を立てやすい」「指導課題の根拠として使える」「個別教育計画の4観点の場面に絞ることでじっくり考えることができ、目標や課題が見えやすかった」などの記述があったことから、活用ツール使用の効果があったと考えられる。

さらに、「専門職のアドバイスと見立てが加わることにより、課題がより具体的になった」という記述があり、専門職と連携することで、活用ツールをより有効活用できることも分かった。しかし、活用ツールの短所として記入する項目量が多いことが挙げられ、今後、改善の余地があると考えられる。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

活用ツールの使用により、KIDSの結果を含む複数の情報を関連付けて整理することができ、個別教育計画作成の際、よりの確な指導課題の導き出しにつなげることができた。このことから、個々に合った指導・支援をするために活用ツールが有効であると言える。

(2) 研究の課題と今後の展望

活用ツールの使用により、アセスメントの結果を指導や支援の手立てにつなげることに於いて、成果が得られた。しかし、活用ツールの記入欄の多さや記入時間には課題が残る。今後、改善しながら、本研究の取組を充実させていきたい。

おわりに

本研究の活用ツールは、一人ひとりのニーズに応じた教育を更に充実させていくための教育実践例の一つとして示したものである。今後、改良を進めて使いやすいツールにし、児童・生徒の的確な実態把握と適切な指導・支援につなげたい。

最後に、御多用の中、研究に協力いただいた対象校教員の皆様に感謝を申し上げる。

引用文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2015 『特別支援教育の基礎・基本 新訂版』 株式会社ジューズ教育新社 p. 361
- 文部科学省 2007 「特別支援教育の推進について(通知)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm(2021年1月14日取得)
- 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『平成26年度研究集録 第34集』) p. 31
- 橋本創一 2016 「発達障害者支援におけるアセスメントと活用について」(日本発達障害学会『発達障害研究』第38巻第4号)
- 横澤美保・関野大輔 2017 「的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究(中間報告)」(神奈川県立総合教育センター『平成28年度研究集録 第36集』) p. 24

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2006 『支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～(改訂版)』 p. 16
- 篁倫子 2007 『学校で活かせるアセスメント-特別支援教育を進めるために-』 明治図書出版株式会社
- 三宅和夫監修 大村政男・高嶋正士・山内茂・橋本泰子 編者 1991 「KIDS乳幼児発達スケールタイプT」(財団法人)発達科学研究教育センター
- 三宅和夫監修 大村政男・高嶋正士・山内茂・橋本泰子 編者 1991 「KIDS乳幼児発達スケール手引」(財団法人)発達科学研究教育センター

令和2年度長期研究員研究報告第19集

発行 令和3年3月
発行者 田中 俊穂
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)
ウェブサイト <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/>

※本冊子は、ウェブサイトで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466) 81-0188

FAX (0466) 83-4660

ウェブサイト <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/>

