

平成 19 年 度

# 指 導 者 養 成 研 修 講 座

【4 1 0 1】指導者養成 [教 科 等]

【4 1 0 2】指導者養成 [特別支援教育]

## 研 修 報 告 書

< 概 要 >

石川県教育センター

## 目 次

|                  |                                                               |                          |
|------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------|
| P1～4 (国語)        |                                                               |                          |
| No. 1            | 国語科における「読むこと」の効果的な指導法の研究<br>～目的意識をもち、学びを生かす説明的文章の授業づくりを通して～   | 内灘町立向栗崎小学校 坂本由紀子         |
| P5～8 (国語)        |                                                               |                          |
| No. 2            | 文章表現力向上の研究<br>～読解力と記述力、表現力の関連性から～                             | 羽咋市立羽咋中学校 駒井 一博          |
| P9～12 (理科・生活・家庭) |                                                               |                          |
| No. 3            | 教科を生かした食育の単元構成及び実践<br>～地域に根ざした食育を切り口にして～                      | 金沢市立森山町小学校 水木 千晶         |
| P13～16 (理科)      |                                                               |                          |
| No. 4            | 小学校理科実験教材の開発<br>～6年単元「大地のつくりと変化」での取り組み～                       | 加賀市立南郷小学校 中田 幸宏          |
| P17～20 (英語)      |                                                               |                          |
| No. 5            | 語彙力を高めるための英語学習の研究<br>～発信型コミュニケーション活動を通して～                     | 石川県立津幡高等学校 杉本 憲子         |
| P21～24 (道徳)      |                                                               |                          |
| No. 6            | 主体的に進路を切り拓いていく力を育む道徳教育                                        | 小松市立東陵小学校 柴田 和美          |
| P25～28 (教育方法学)   |                                                               |                          |
| No. 7            | よりよい集団を形成するための支援・指導のあり方<br>～一人一人のかかわりを育てるために～                 | 七尾市立田鶴浜小学校 岡島 征史         |
| P29～32 (生徒指導)    |                                                               |                          |
| No. 8            | ライフスキルを高める生徒指導のあり方について<br>～学級活動にライフスキルトレーニングを活用して～            | 中能登町立鳥屋小学校 清水 昭浩         |
| P33～36 (特別支援教育)  |                                                               |                          |
| No. 9            | 自閉症のある子の特性理解と効果的な支援のあり方<br>～将来を見つめ、その子らしさと主体性を大切にしたいかかわりを通して～ | 石川県立明和養護学校松任分校 (小) 多保田春美 |
| P37～40 (特別支援教育)  |                                                               |                          |
| No. 10           | 特別支援学校における心理アセスメントの活用と指導の在り方                                  | 石川県立明和養護学校 (高) 宮崎 俊恵     |

※ これらの報告書＜概要＞は、下記にて掲載

<http://ewebs2.ishikawa-c.ed.jp/houkoku/nairyuu/index.html>

**研究主題 国語科における「読むこと」の効果的な指導法の研究****～目的意識をもち、学びを生かす説明的文章の授業づくりを通して～**

**要約：**今求められている国語力を論理的思考力・表現力ととらえ、確かな読み解く力を培う説明的文章の授業構想をめざした。そこで、『目的意識をもち、学びを生かす』単元構成が必要であると考え、学びの必要感を生む単元のゴールを設定し、学習のめあてを明確にしながら、学びを実践的に生かす授業を实践した。その結果、読みの学習意欲を喚起し、学びを生かす過程で論理的思考力・表現力・言語能力を培うことができ、効果的な学習活動となった。また、学んだことを観点とし学びを意識づける評価を繰り返すことで、読みの理解を深め、学習意欲を高めることができた。さらに、授業の中で自学を生かしながら読み解いていくことで、自学法を読みの方法知としてメタ認知させ、学習意欲や自学力を高めることができたと分かった。

**キーワード：**論理的思考力・表現力の育成、目的意識、学びを生かす、確かな読みの力の系統性、螺旋的・反復的な学習、「書くこと」との関連、自学法

**I. 主題・副題の設定理由****1. 今求められている国語力**

現行小学校学習指導要領は、児童生徒の主体的な学びを重視しながら、論理的思考力や問題解決能力等の「生きる力」の育成を図ることを基本的なねらいとしている。しかし、この改訂における学習内容の削減や授業時数の減少による「学力低下」から、平成 15 年の中央教育審議会答申で「確かな学力」育成のための取り組みの充実が打ち出された。

また、同年実施の PISA 調査の結果、記述式の問題が苦手なことが分かり、考える力を中核として読む力と書く力を総合的に高めていくための『読解力向上プログラム』がまとめられ、思考力や表現力が強く求められることとなった。さらに、昨年度実施された本県の基礎学力調査結果の分析・考察では、論理的思考力を高めるための指導の工夫が求められている。

これらのことから、今求められている国語力を論理的思考力・表現力ととらえ、その力を育成する説明的文章の効果的な指導法について研究しようと考えた。

**2. これまでの自分の実践における問題点**

- ①説明的文章を読み解く力を、系統的に積み上げていく学習にはなっていなかった。
- ②児童にとって、読む目的意識が弱かった。
- ③読み解く力を、自ら生かす論理的思考力や表現力にまで高めていなかった。

この 3 つの問題点を改善するため、本研究において、説明的文章を読み解く力を系統的に明らかにし、児童が目的意識をもって、学んだ力を自ら生かすことができる授業構想をめざしていきたいと考えた。

**II. 研究の目的**

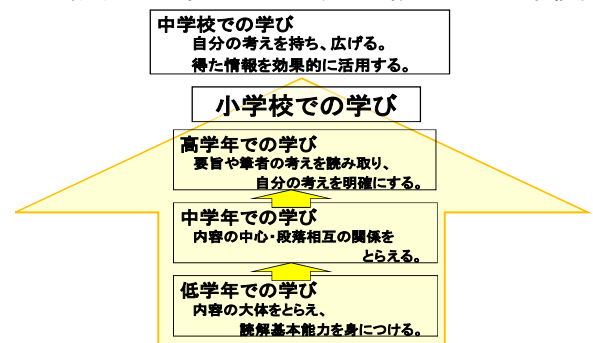
本研究は、目的意識をもち、学びを生かす説明的文章学習の授業づくりを通して、国語科における「読むこと」の効果的な指導法について探ることを目的とするものである。

**III. 研究の方法**

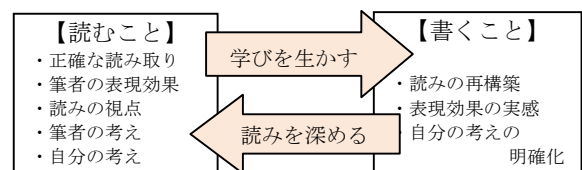
1. 説明的文章を「読むこと」について理解を深める。
2. 説明的文章において目的意識をもち、学びを生かすことができる単元構成について探る。
3. 実践授業を行い、「読むこと」の効果的な指導法であったか、成果と課題を考察する。

**IV. 研究の内容****1. 説明的文章を「読むこと」について****(1) 説明的文章を「読むこと」の意義（目的）**

- ①学習者の興味・関心・意欲を高める。
- ②内容の理解を深める。
- ③文章構成及び叙述法に関する知識を獲得する。
- ④学習者の認識力・思考力を育成する。
- ⑤論理的な表現力を育成する。
- ⑥論理的な表現を支える言語能力を育成する。

**(2) 説明的文章における確かな読みの力の系統性****2. 説明的文章の単元構成について****(1) 単元構成において**

本研究では、教材の内容を読み解くことを「内容的理解」、論理的表現について学ぶことを「形式的理解」と定義づけた。論理的思考力を育成するためには、この 2 つの理解が絡み合う単元構成が必要であり、「書くこと」と関連づけることが重要だと考える。

**(2) 単元構成における「書くこと」の位置づけ**

学びを自分の表現活動に生かすことで、読みを再構築したり表現効果を実感したりして、読みを深めることができると様々な研究者が述べている。しかし、2つの活動のねらいの一体化や学びの密接な連携が必要だとも述べられている。

### (3) 説明的文章学習に対する意識調査

公立A小学校での意識調査の結果、高学年では内容を理解できないことから、国語の苦手意識が高まることが分かった。そこで、その原因と課題を考察した。

《原因》 高学年になると、

- テーマが身近なものから社会問題へと広がり、量的・内容的に題材の難易度が増す。
- 指導内容や求められる力が高度になる。

自分のものとして考えたり既習の力を生かしたりできない児童にとっては、これらに対応して読み解くことができず、苦手意識が高まっていくと考える。

《課題》

- 目的意識をもつことができる課題設定や単元構成の工夫。
- 学びを生かし、確かな読みの力を積み上げる。

このことから、本研究を公立A小学校で取り組み、児童の意識を変容していきたいと考えた。

### 3. 実践授業

#### 《実践授業Ⅰ（第3学年）》

【単元名】 説明的文章で伝える工夫を読み取ろう。

【目標】 ～「ありの行列」～

- ・論の展開に目を向け、分かりやすく伝えるための方法について考えようとする。（関心・意欲・態度）
- ・中心文や段落相互の関係について考え、文章を正しく読み取ることができる。（読むこと）
- ・論を展開するための言語を理解する。（言語事項）

#### 《実践授業Ⅱ（第5学年）》

【単元名】 目的に応じた伝え方を考えよう。

～「ニュース番組作りの現場から」「工夫して発信しよう」～

【目標】

- ・伝達方法について興味を深め、情報活用の視野を広めようとする。（関心・意欲・態度）
- ・必要な情報を得るための効果的な読み方をしながら、要旨を読み解くことができる。（読むこと）
- ・文章全体の組み立ての効果を考え、書く必要のある事柄を整理しながら書くことができる。（書くこと）
- ・的確に伝える構成や言語について理解する。（言語事項）

#### めざす児童の姿と学習の視点

視点1：学びの必要感を生む単元のゴールとめあての明確化

【めざす姿A：めあてをつかみ課題を解決する。】

視点2：学びを生かす場の設定

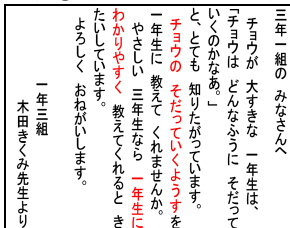
【めざす姿B：学びを自分の表現活動に生かす。】

視点3：評価活動の工夫（実践Ⅰ）

【めざす姿C：読みを深め、学習意欲を高める。】

視点1：学びの必要感を生む単元のゴールとめあての明確化

図表①【メッセージカード】



実践Ⅰでは図表①のメッセージカードを読み、1年生にチョウの説明文を書くことを最終ゴールに設定した。相手意識を1年生とし、説明文を書くゴールをめざすことで、「分かりやすい説明文の述べ方」

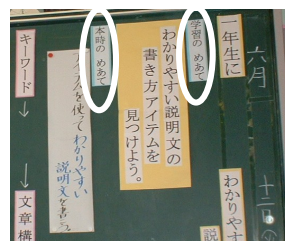
を読み解く学びの目的意識をもつことができた。

実践Ⅱでは、単元のゴールを学校紹介の番組作りに設定した(図表②)。3学期にテレビ放映する『NHK放送体験クラブ』に参加することが学習の必要感を高め、取材のプロである筆者の文章から番組作りに必要な情報を読み解く強い目的意識となった。

学習のめあてを明確にする手立てとしては、図表③のように、毎時間学習課題を確認し、黒板の定位位置に板書した。単元のゴールを常に意識化することで、児童は毎時間のめあてを単元のゴールに向かうステップとして位置づけながら学んでいた。

しかし、実践Ⅰでは、書く活動に意識が向いてしまい、本来の読みのねらいが薄れた活動もあったことから、書く活動との関連性が課題となった。

図表③【意識づける板書】



#### 視点2：学びを生かす場の設定

《実践Ⅰ》学んだ述べ方で、説明文を書く。

実践Ⅰでは、説明文を書く場を設けることで、「学んだ述べ方を生かす」児童の姿をめざした。

児童は、自分の表現活動に生かそうと、述べ方を読み解く必要感に迫られ、

意欲的に読み解いていった。読み解いた筆者の表現の工夫は、図表④のように【説明文アイテム】と位置づけ、教室掲示することで意識化を図った。

そして、表現活動でこの学びを生かしたところ、学習後だけでなく次単元でも、学習前にはほとんど使用できなかった説明文アイテムを用いて表現できた。このように、効果的な言語を用いて論理的に表現できたことは、児童の大きな自信となった。

さらに、書いたチョウの説明文を1年生に送り、お礼のカードを一人一人もらったことで、児童は本単元での学びの価値や達成感を高めていた。

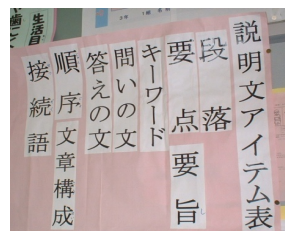
《実践Ⅱ》読み解いた情報をもとに、放送番組を作る。

実践Ⅱでは、番組作りの場を設けることで、「学びを発信活動に生かす」児童の姿をめざした。実践Ⅰで、「書く活動との関連性」が課題となったことから、本実践では、学びを生かす場を構成メモ作りに焦点化し、筆者が述べる「分かりやすい言葉を選び」「結論を初めに述べ」「一文を短くする」表現の工夫の理解を深めることにした。

まず、4人一組で番組作りすることとし、各自図表⑤のような構成メモを書いた。児童は、筆者が述べる表現の工夫を自ら用いて書くことで、論理的な表現方法や言語について実感した。

次に、図表⑥のように、4人の構成メモを1枚のワークシートにして渡し、お互いのメモを読み合い、表現を比較できるようにした。学んだ述べ方を観点にして、グループのテーマや願いを伝えるにはどの表現がよいか評価し合うことで、目的に応じた伝え方について理解を深めていった。

図表④【意識づける掲示】





そして、4人のよさを盛り込んで図表⑦のようなグループの構成メモを完成させたことは、この後の発信活動の大きな意欲となった。

さらに、交流会で友だ

ちの相互評価に加え、担任からの評価を得ることで、大きな達成感を感じ、本単元の学びの価値を高めていた。

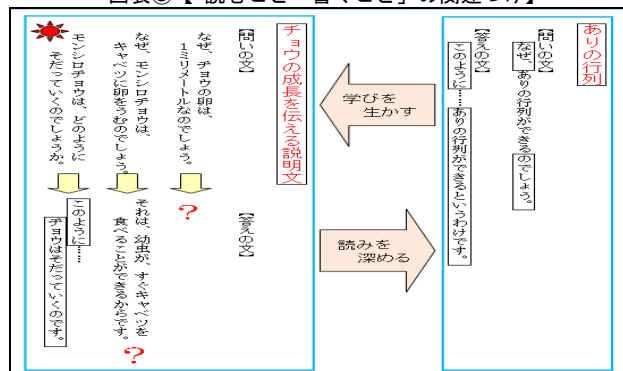
このように、児童は、学んだ述べ方の工夫を実際に表現活動に生かすことで、学びを実感し、学びが自分の活動に役立つことに気づいていった。

#### 《生かす場で読みを深める》

反面学びを生かすことが難しく、立ち止まる場面もあった。

例えば、実践Ⅰでは、教材文の文末表現を真似て問いの文を作った。児童は、様々な問いの文を作ったが、「チョウはこんなに成長する」という結論につながらない文もあった。そこで、相互評価の場をもち、教材文の「問いと答え」が呼応している関係から、自分たちの「問いと答え」のつながりについて考えた。そして、2つの文の整合性に気づき、目的に応じた問いの文に推敲していった。(図表8参照)。

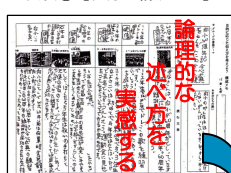
図表⑧【「読むこと・書くこと」の関連づけ】



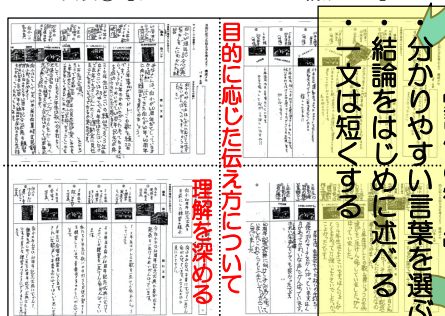
実践Ⅱでは、学んだ述べ方を用いて作った構成メモをもとに、交流会で発信した。しかし、相互評価において、どのグループも自分たちのテーマや願いが聞き手には伝わっていないことが分かった。児童は、評価の観点をもとに、自分たちの構成メモを見直した。そして、自分たちの願いを伝えるためには、「結論を初めに述べる」ことが重要な工夫であることや、本単元における「分かりやすい言葉」とは「主張を的確に述べる言葉」であり、言葉を吟味して使うことが必要であることに気づいていったのである。

このように、児童は、表現活動で躓くたびに、読みにもどり、学んだことを評価基準にしながら、目的に応じた伝え方について考えていった。

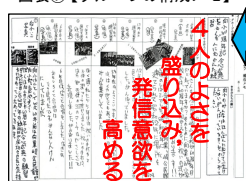
図表⑤【自分の構成メモ】



図表⑥【グループメンバーの構成メモ】



図表⑦【グループの構成メモ】



そして、論理的に述べようと試行錯誤しながら表現する過程で、表現力や言語能力を磨いていった。

これらのことから、学んだことを表現活動に生かし、さらにそれを観点としながら繰り返し評価したり、読みにもどり吟味したりしていく中で、児童は読みの理解を深めていったと考える。

#### 実践Ⅰの視点3：評価活動の工夫

実践Ⅰの視点3では、評価の工夫を試みることで、「読みを深め、意欲を高める」児童の姿をめざした。

##### ①学んだことを観点にした評価

チョウという共通テーマのもと、同じ文章構成で説明文を書くことで、学んだ【説明文アイテム】を観点に焦点化して相互評価できるようにした。児童は、学んだアイテム用語を評価語彙に用いながら、述べ方の工夫について理解を深めていった。

##### ②自分の力の伸びを実感できる評価

表現活動前後に、図表⑨のチェックカードを用いてアイテム使用度を数値化し比較した。児童は、学習前の×を○にし、アイテムの数値を増やしたことで自分の力の伸びを実感することができた。

図表⑨【チェックカード】

| 指示  | 答えの文 | 内容(要) | 問いの文 | 段落 | 文章構成 | アイテム | 学習前 | 学習後 |
|-----|------|-------|------|----|------|------|-----|-----|
| 06X | 1273 | X     | XX   |    |      | 学習前  | 0   | 0   |
| 260 | 5695 | 08    | 00   |    |      | 学習後  | 0   | 0   |

##### ③学びを実感し、意識づける評価

毎時間終末に自己評価する場を設定した。自己の学びや次時の課題について自分の言葉で振り返ることが、学びを意識づけ、次の学習意欲を引き出す上で効果的であった。

しかし、1度の体験だけでは自信や意欲に結びつかない児童もいることから、既習の力が螺旋的・反復的に働いていく学習活動の展開が今後の課題となった。

#### 4. 自己学習法

実践授業Ⅰで「螺旋的・反復的な学習活動」が課題となったが、年間数回しかない説明的文章単元だけでこれを展開することは難しいことから、自己学習(以下「自学」とする)能力を高めていくことが必要だと考えた。日々の読書生活の中で、自らその力を螺旋的・反復的に使って読むことができれば、確かな力になっていくと考えたからである。

そこで、本研究では『自学』を「単元の準備となる学習」と位置づけ、公立A小学校での意識調査をもとに自学法について考えた。そして、実践授業Ⅱに取り入れ、「自学を授業の中で生かす」児童の姿をめざし、考察することにした。

##### (1) 公立A小学校の自学意識調査

調査の結果から、次のように考察した。

- ①半数近くの児童が、「うまくできない」と困っていることから、自己解決ができるような『自学の手引き』を作ることが必要である。
- ②論の展開を読み解くための自学法を用いる児童が少ないことから、読み解くための自学という『目的意識をもつ』ことが大切である。

## (2)『自学の手引き』について

### 自学の手引き

(概要)

#### ★ステップ1 《学習のベースを作ろう》

1. 読めない漢字を調べる。
2. 分からない意味の言葉を調べる。
3. 音読練習する。

#### ★ステップ2 《はじめの出会いを大切にしよう》

1. 題名について考える。
2. 分かったことや思ったことを書く。
3. みんなと考えたい課題を見つける。

#### ★ステップ3 《論の展開を理解し、筆者の主張をとらえよう》

1. 形式段落に番号をつける。
2. 問いの文を見つける。
3. 段落の要点をとらえる。
4. 文章構成をとらえる。
5. 文章の要旨をとらえる。
6. 文章を要約する。

#### ★ステップ4 《学びを広げよう》

1. 筆者の考えに対して、自分の考えをまとめる。
2. 筆者の述べ方の特徴やよさを見つける。

4つのステップに分けて示すことで、必要に応じた自学法を選択できるようにした。また、実際の『手引き』では、選択肢一つ一つについて具体的な解決方法を記載し、自己解決の手立てとした。

さらに、児童の実態に応じて、自学法を理解・練習する「事前授業」や自学法を再確認する「事後授業」も必要であると考ええる。

## (3) 目的意識のある自学について

### 【自学フィードバック法】

- ①単元のねらいを共通理解し、自学する目的意識をもつ。
- ②自ら選択した自学が効果的であったかフィードバックする場をもつことで、自学法を読み解き方としてメタ認知する。
- ③自学をもとに読み解く学習活動を展開し、学習の中で自学のよさを実感する。

このように目的に応じた自学ができたかフィードバックすることで、目的意識のある自学になると考えた。また、授業で生かし、自学のよさを実感することで、自学意欲や自学力を高めることができると考えた。

## 5. 自学法を取り入れた授業の考察

### 実践Ⅱの視点3：自学を生かす学び

実践Ⅱの視点3では、自学を学びに生かすことで「自ら読み解く」児童の姿をめざした。本実践では、児童の自学力が弱いため、事前・事後授業も取り入れた。

### (1) 事前授業（題材：第3学年教材『ありの行列』）

『自学の手引き』を用いて自学法について理解・練習することで、既習事項が自学方法になることを理解できた。

### (2) 本単元

本単元で自学法の選択肢が増えたことから、児童が、事前授業で自学法を理解したことが実証された。

また、自学後にフィードバックすることで、本単元では「要点をとらえる」ことが目的に合った自学であることに気づき、次時の自学で各自要点をとらえた。実際に要点をとらえると、自分たちに必要な情報を得られたことから、目的に応じて自学をすることが効果的であることを実感し、読み解き方としてメタ認知することもできた。

そして、授業の中で自学を生かして学ぶことで、友だちの考えや内容をより理解できたと実感し、自学の有用性に気づいていた。

### (3) 事後授業（題材：第4学年教材『夜に鳴くセミ』）

事後授業の自学が学習の準備となる自学に変容したことから、目的に応じた自学を選択できるようになったことが実証された。また、論の展開を理解する自学に取り組む児童が増えたことから、高学年としての読み解く目的意識が芽生えてきたと考える。

そして、自己評価において、自学法を理解し、自己解決できたと実感している児童が増えたことから、本単元で自学を生かし学んだことは、自学法を理解し自学力を高める上で効果的であったと考える。

一方、「文章構成」をとらえる自学をする児童はいなかった。本実践でとらえる必要感を感じなかったからと推察する。しかし、次単元（第6学年）では必須の学習事項であることから、次単元を「文章構成をとらえる」学びに気づき、学習する単元と位置づけることができる。このことから、単元の特性と培う力を系統的に把握し、低中高2学年の中で確かな読みの力をつけていくことが大切であると考ええる。

さらに、本実践だけでは、まだ十分に自学力を高めていないことも明らかである。児童一人一人が自立した確かな読みの力を獲得するには、6年間かけて自学力を育成することが必要だと考える。

## 6. 実践授業における成果と課題

### 《成果》

- ①学びの必要感を生む単元のゴールを設定することは、単元を通じて必要な事項を読み解こうとする学習意欲を喚起する。
- ②「読むこと」と「書くこと」を関連づけた単元構成は、学びを表現活動に生かす過程で論理的思考力・表現力・言語能力を培っていく。
- ③学んだことを観点とし、表現したり評価したりすることで、読みの理解を深め、学びを意識づけることができる。
- ④授業の中で自学を生かしながら読み解いていくことは、自学法を読みする方法知としてメタ認知させ、自学意欲や自学力を高めていく。

### 《課題》

- ①単元の特性とつけたたい力を系統的に把握し、低中高2学年の中で確かな力をつけていく。
- ②一人一人が自立した確かな読みの力を獲得するため、6年間かけて自学力を育成する。

## 7. 研究のまとめ

### (1) 結論

- ①目的意識をもち学びを生かす単元構成は、学習意欲を強く喚起し、自分の表現活動に生かす過程で論理的思考力・表現力・言語能力を培う。
- ②学んだことを観点とし、学びを意識づける評価を繰り返すことで、読みの理解を深め、学習意欲を高めることができる。
- ③授業の中で自学を生かしながら読み解いていくことは、自学法を読みする方法知としてメタ認知させ、自学意欲や自学力を高めていく。

### (2) 今後の課題

本研究でとらえた「確かな読みの力の系統性」をもとに、6年間かけて自立した確かな読みの力を培うことができるよう、研修の成果を学校全体に広め、実践していくようにする。

## 研究主題 文章表現力向上の研究 －読解力と記述力、表現力の関連性から－

**要約：**現場で必要だと感じている「書くこと・記述」力の向上のために、どのような課題が存在するのか、どのような指導法が効果的かを探った。現状を把握するため調査したところ、今まで学習してきた「書くこと・記述」が系統的に行われておらず、断片化しているからではないかということが考えられたので、「書く・記述する」活動を基軸にして、読解力や要約力をつける指導が必要だと感じた。これまでは読書など、読むことで「書く・記述」力がつくと考えていた生徒の意識が、実践授業後では実際に書き慣れることが必要だと大きく変化した。

**キーワード** 書くこと、読解力、記述、相手意識、クリティカル・リーディング、要約力、資料読み比べ、連鎖作文

### I 主題・副題の設定理由

#### (1) 研究のきっかけ

現場で生徒たちと接していて感じることは、「書く・記述」能力の著しい低下である。中学校は教科担任制とはいえ、他教科の同僚教師の間でも感じ方や受け取り方こそ違えど、それは共通した認識である。

確かに、課題作文などで自分の感想・意見を記述させたり、定期テストなどで「50字程度で自由に書きなさい」といったような問題には、1文字たりとも原稿用紙のマスが埋まらない生徒をよく見かける。

「書く・記述」の学習については、初発の感想や、段落の要旨をまとめるなどの機会や課題の手だてはいくらかもあるが、作業に時間を取られることもあり、授業時数確保云々で、そのための指導に時間を取っていない…いや、物理的に取れないのが現状だ。

こうした中で、国語教育を担当する一人として何ができるのか、また、何をなすべきかを明らかにしたい…というのがきっかけである。

#### (2) 研究の必要性

ペンが進まない生徒に対して、どのように書くかについても「こう書いたら？」と例示すると、それをそのまま書くことも珍しくない。安易にヒントや助言に流され、それらをもとにして考えようという創造性に欠ける実態がある。

生徒の口をついて出る言葉は「何をどう書いたらいいかわからない。」という常套句だ。それは、今まで学習してきた「書くこと・記述」が継続的に行われておらず、断片化しているからではないか。

そのため、この状況を少しでも打破すべく「書く・記述する」活動を基軸にして、自分の考えをしっかりとって論理的に文章を書く工夫をす

ること、書くために読む活動や目的意識をはっきりさせる読解力、長い文章の中から要点をつかんだりまとめ上げたりする要約力、活字を鵜呑みにするのではなく批判的に読む力などを高める指導が必要だと感じている。

「書く」という行為に慣れることで、自分の意見や考えをまとめられるようになり、さらに、発表会などで自分の書いたものが他者から認められれば、自己表現力の育成にもつながると考えた。

#### (3) 研究の目的と方法

##### ・研究の目的

「書くこと・記述」力の向上のために、どのような指導法が効果的かを探る。

##### ・研究の方法

- ① 現行学習指導要領や各種学力テストなどの分析結果から「書くこと」の課題と指導改善策を基幹とする。「書くこと」の効果的な指導に関する先行研究は多くあるが、その中の共通する課題や、今後身に付けていくことが求められる力と研究主題の接点を見いだす。
- ② 定期テストでの記述問題に関して、観点別評価の参考材料の一つしているが、そこで「書くこと」がどのように出題され、評価にどう生かされているのかという現状と課題。
- ③ 生徒が文章を書く際の実態とその背景を探る。
- ④ 「書くこと」と「活字離れ・読書活動」について意識調査を行い、読書活動が「書くこと」に直結しているのか、ということの現状把握と実践授業の課題を見つける。
- ⑤ 「書くこと」に主眼を置いた授業実践  
④のアンケート結果から考えられる課題をもとに、教材の指導法やその他のプログラムを用意して授業を行う。
- ⑥ 成果と反省・まとめ



## II 「書くこと」の実態と現状分析

### (1) 先行研究と研究主題の接点

先行研究の論文・識者の意見によると、「書くこと」指導の課題として、生徒の意識は小中高問わず「嫌い・苦手」という実態が共通している。菅原稔氏は以下のように述べている<sup>\*1</sup>

ひとまとまりの文章・作品を生活の中の事件や出来事に取材して書かせようとする指導は、児童の「書きたくない」「何を書いて良いかわからない」という思いにつながっていく。

本文中の「児童」は「生徒」と読み替えても差し支えないだろう。生活文を中心とした論だが、意見文などでも同様のことが言える。

では、反対に生徒が好んで書いているのはどういう文章か。中学生の実態として女子の間で友達に宛てた「お手紙」がまず思い浮かぶ。また、携帯電話の所持率も高くなり、ほとんどの家庭でインターネット接続がなされているといった生活環境では「メール」も加わる。

こうした「お手紙」にしろ「メール」にしろ、書いた本人が特定の相手を意識している…という点に、苦手意識の払拭の糸口を探ることができると考えた。

### (2) 苦手意識からの脱却とその指導法

記述力を高める指導として水戸部修治氏は以下のように指導の充実を述べている<sup>\*2</sup>。

- 1 表現様式に応じた指導の充実
- 2 プロセスに応じた重点的指導の充実
- 3 教科を貫く力としての記述指導

特に1の「相手や目的、自分の立場や考えを明確にし、どう書くのかをつかむことができる」という点、また、相手意識という点について、森田真吾氏は相手意識について以下のように述べている<sup>\*3</sup>。

一点目は「相手意識を漠然としたものに留めたままにしない」、二点目は「とりあえず書く」という手だてを工夫する必要、三点目は「完璧を求めない」という点。

前項でも述べたように、特定の相手に対して書くことはいとわなことがうかがえるので、実践授業ではこれらを意識した授業設計を試みることにした。

### (3) 表現力のある文章とは

PISA型読解力を参考に表現力のある文章

の要件として次の5点を挙げる。

- 1 相手意識がはっきりしていること
- 2 目的がはっきりしていること
- 3 意見・主張がはっきりしていること
- 4 クリティカル（批判意識）であること
- 5 論理的であること

書くのが苦手な生徒に対してこの5点を全て求めることは難しい。そこで、前項までの考察から「相手意識」に焦点化した内容の文章が書けるような手だてを講じることとした。

### (4) 定期テストでの記述問題の出題傾向分析

#### 1・「書くこと・記述」の解答状況について

5月の調査によると、1学期中間テストの内容はとても平易で、各学年とも無答率はかなり低い。

#### 2・記述の出題の内容と傾向

完全な創作ではなくワーク・問題集などと似かよっている点がある。また、授業担当者の指導内容や、板書などの確認の要素が強い。そのため、本当の思考力・判断力・表現力をみる記述の出題とは言い難い。

#### 3・採点基準について

解答が本文中の言葉や文の一部を引用してまとめれば、現状ではほぼ正答というものもある。それは、2で述べたような理由である。

#### ●課題・問題点

「書くこと」の出題形式はこれでよいとはいえない。授業時数は厳しいが、テストとは別に課題に沿ったレポートの内容などで評価することも必要である。

### (5) 生徒の書く文章の実態

生徒に文章を書かせることは、授業の他にも意外とある。うまく書いている生徒もいるが、その中には表現や書き方に気になるものもある。書いた本人はそれに気づいてない。例として以下のようなことが挙げられる。

- ① 相手意識の欠如
- ② 文字に対する意識の低さ
- ③ 語彙の貧困さ
- ④ 例えや表現力がなく1語で間に合わせる…など

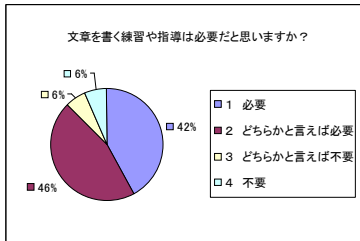
学校のテストや自己PR・推薦、就職すれば企画のプレゼンや報告書などの作成など、第三者が読むことを前提として文章を書く場面は必ずある。文章作成に熟練を求めないまでも、最低限の力を習得しておくことは、中学生・高校生として求められて当然と言える。

\*1 「教育科学国語教育」2005/6 明治図書 菅原稔『書く力が育たない』理由と原因一二つの観点方法から考える―より一部抜粋。

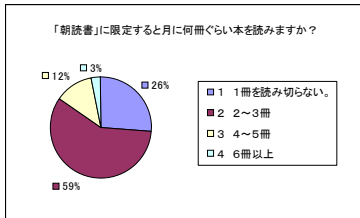
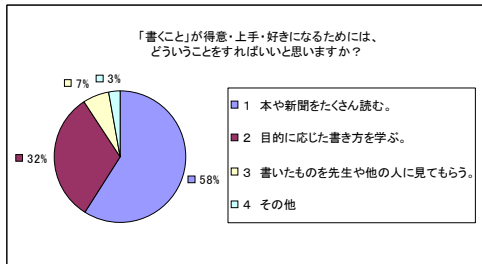
\*2 「実践国語研究」2007/12・1 明治図書「記述力を高める指導法―考え方とポイント―」水戸部修治「教科を貫く国語力としての記述力の育成」より引用（一部のみ）。

\*3 \*2 同書掲載 森田真吾「書くにあたって『相手を意識する』ということ」より一部抜粋。

## (6)「書くこと」「読書活動」意識調査<sup>\*4</sup>



文章を書く練習や指導について、約9割の生徒が「必要」という認識でいることがわかった。特に3年生では6月の時点で既に95%に達していた。また『書くこと』が得意・好きになるには？という問いに、約6割の生徒が「本や新聞をたくさん読む」と回答していた。



だが、『書くこと』のために本や新聞を読むという意見が多い割に、左の結果のとおり、読書に対する意識

は低いと言わざるを得ない。

また、新聞を読むか？という問いには半数近くの生徒が「読む」と答えているが、その内訳はテレビ欄や天気予報・4コママンガといった「見る」に近いものであった。

### ・朝読書

学校で読書の機会を設けていても、それ以外（家庭など）では読む機会が少ない。

### ・新聞

「読む」とはいえ、その実情は「見る」程度で、記事を読んでいるとは言い難い。

こうした課題から、実践授業で取り組んでみる内容としてのようなことが考えられた。

- 1 決められた時間で、ただ単に文章を読むのではなく、その内容を理解・評価しながら「読む力」を高める授業。
- 2 書くことが上手く・得意になるためには、約6割の生徒が「本や新聞をたくさん読む」と答えているが、その割に読書意識は低い。「実際に書いてみる」ことが大事だという意識を高める授業。
- 3 教科書以外のさまざまな文章や資料を読んだり、自分の意見を記述したりする授業。

## III 実践授業

「書く」負荷を軽減し、学習活動の工夫をすることが、効果的である。そこで、

- 【視点①】…「書くこと」を中心にして、他の領域「話すこと・聞くこと」「読むこと」と関連づけた授業を組み立てる。
- 【視点②】…フォーマットを用意したり、手順を形式化して「書く」機会を増やす。
- 【視点③】…「書くこと」の抵抗感をなくすため、「書いてみたい」「書くことがおもしろそう」という生徒の意欲を喚起する課題・場面等の設定をする。

これらの視点を持った授業を計画した。

また、上記3点に加えて、文部科学省から示された「読解力向上プログラム」<sup>\*5</sup>にある、PISA型読解力を意識した指導にも取り組むことにした。指導のねらいで挙げられている7点から、今回の実践授業の教材で利用できそうなものとして、以下の3点<sup>\*6</sup>を取り入れた。

- 【目標①】から、
  - ii クリティカルリーディング
- 【目標②】から、
  - i テキストの内容を「要約」「紹介」する
- 【目標③】から、
  - ii 「幅広い読み物」に触れる

### (1) 授業の導入で

新単元の導入時に行っている漢字小テストを、新たな試みとして、書き取り問題に限って口頭で出題することにした。単にペーパー上の字を見て書くのではなく、口頭で出された問題を耳で聴いて理解して書き出す…という【視点①】に基づく複合活動を考えて実施したものである。

### (2) 説明文の授業展開

説明文の授業展開の常套手段として、構成をつかむ展開からではなく、問題提起に対する答えを読み取る部分読みを行い、その後で構成全体をつかむ逆方向の展開で、本文の要点を押さえることとした。本教材では読み手に対する問題提起型の文8カ所を探し出し、ノートに視写させる学習活動を取り入れた。

確認作業は各自が本文に傍線を施した部分を全員で読み上げる方法をとった。中学生は授業で口が重くなり、積極的な発言が少ない。声を発しやすい状況を作ることと「生徒指導の3機能」を関連づけるためだ。また、【視点①】に基づく複合活動を意識しての展開でもある。

<sup>\*4</sup> 在籍校でのアンケート調査結果。対象は全校生徒の過半数に当たる約280名（1年生3クラス97名、2年生3クラス100名、3年生2クラス78名）で、6月中旬から下旬にかけてのべ6日間かけて実施した。

<sup>\*5</sup> 文部科学省 平成17年（2005）年12月。

<sup>\*6</sup> 同上 学校での取組～3つの重点目標～より一部を抜粋。



### （３）クリティカル・リーディング

国語科教育の中核である「読解」は、教科で学ぶべき普遍の力として、今後も不可欠である。加えて、これからは文章を積極的に読み込む力も求められている。その一つが「クリティカル・リーディング」だ。生徒に説明しても、なかなか理解しづらいので、俗に「つつこむ」とするが感覚としてつかみやすい。「挙げ足取り」になりそうだが、最も簡単な「つつこみ」なので、多少のことは寛容すべきだろう。

この「つつこみ」のあとに「評価」が必要なのだが、今回の指導例でも生徒は問題点・疑問点を指摘すること＝PISA型読解力では「情報の取り出し」はできても、すぐに「評価」まではできない。

今回のように教科書の説明文で指摘するのは、本来なかなか難しいことだ。ただ、「クリティカル・リーディング」のエッセンスを与えることはできたと思う。その意識を絶えず持ち続けることで読みの力も鍛錬されていくだろう。

### （４）要約力指導

今までの「要約」とは、教師が学習の総括として提示していたことが多かったのではないだろうか。従って、生徒が「要約は苦手だ、できない。」というのは、やり方を指導していないゆえに身につけていないからだとと言える。

要約には、キーワードを利用する削ぎ落とし型とトピックセンテンス型の２つに大別されるが、今回は教材が説明文ということもあり、削ぎ落とし型の指導形態をとった。

パワーポイントでスライドを作成し、素材文がどのように要約されていくのかを視覚的に認識できるような工夫を凝らした。

特に３年生の授業では効果的だった。学年によって提示する素材も吟味しながら、さらに効果的な解説ができるようにしなければならない。さらに、トピックセンテンス型の要約や削ぎ落とし・トピック複合型、小説・物語などの文学的文章にも適用できるよう努めることが必要。

### （５）さまざまな資料を読み比べる

今回は活字の読み取り中心の指導のため、新聞記事を指導資料化した。新聞を教材化しようとしたのは、６月に行ったアンケート（前ページグラフ参照）から、視点や意識を活字に向けることはできないだろうかと考えたからである。

一般に家庭で購読している新聞は１紙であり、他紙との読み比べの経験はないと言っている。そこで、ある１つの話題・事件を伝える新聞各紙の紙面を提示し、見出しや報道内容（記事）を読み比べて、事実は何かということや新聞記

者・編集者の意図・ねらいはどこにあるのかを考える契機とした。

### （６）連鎖作文

「連鎖作文」は意見文を書く際に〔視点②③〕に基づく学習活動として取り入れた。素材選択から構成のヒントまで一人でなかなかできないようなことを、共同作業で仕上げることで達成感を得られるようにした。

連鎖作文で材料が集まったにもかかわらず「書き出しや方まとめ方が難どのように書いていいかわからない」ということが多かったので、やはりフォーマットが必要だろう。書き方が画一的になるという懸念もあるが、一つの型を習得したと考えればいいのではないかな。

### （７）朝の５分間プリント

実践授業では教科書を使っている指導が主体になるため、従来より書く機会を設けても限度がある。授業では不足しがちな物理的に「書く」機会を意識して作り、朝読書の時間を利用して１日おきに週２回のプリント学習を行った<sup>＊７</sup>。

#### 朝のプリント学習の内容

- ① 視写
- ② 新聞３行広告を文章に書き換え
- ③ ４コママンガの説明 …など

①は、短期間でも速く多く書けるようになる効果が表れた。単純作業にもかかわらず、私語一つ無く無心に取り組み、実践後のアンケートでも関心は高いという結果が得られた。②③では、個々のレベルで読んだ内容を文章化すること、つまり記述力・表現力の弱さが見られた。

## Ⅳ まとめ

※書くことが上手くなるためにはどうすべきか

|            | 6月 | 10月 | 増減  |
|------------|----|-----|-----|
| 本や新聞を読む    | 72 | 52  | －20 |
| 目的別の書き方を学ぶ | 19 | 6   | －13 |
| 書いたものの添削   | 6  | 19  | ＋13 |
| 書き慣れる      | 3  | 23  | ＋20 |

（単位％）

実践前の６月では、その手だてとして７割を超える生徒が「本や新聞をたくさん読む」と回答していたが、実践後の１１月では大幅に減った。その逆に「書く機会を増やして慣れる」が増えている。このことから、活字を読んだり知識を学んだりといった「見聞き」をすることより、実際に「書く」という行為がとても有効だと印象づけることができたと言える。今後はさらに研鑽に励み、ワークシートや教材研究・開発および効果的な指導の工夫に努めたい。

<sup>＊７</sup> 本実践にあたり、１はPHP研究所「小学校の『作文』を２６のスキルで完全克服」向山洋一編・師尾喜代子著第１章参照。２は三省堂「気軽に楽しく短い時間で力のつく作文学習５０のアイディア」教育文化研究会編参照。３は旺文社平成１５年度版「国語表現Ⅰ」参照。

## 研究主題 教科を生かした食育の単元構成及び実践 ～地域に根ざした食育を切り口にして～

**要約：**『食育基本法』が施行され積極的に食育を進める必要性が高まってきたが、教科で食育を行うことについての実践は少ない。しかし教科における実験や実習などで得た“根拠に基づいた知識や技術”は児童の心に説得力を持って響き、食への“意識の変容”や“意欲の高まり”を効果的に生み出すことができる。そこで、〔各教科〕〔総合的な学習の時間〕〔道徳・学級活動〕〔給食指導〕を関連付けた食の年間カリキュラムを作成し、教科の位置づけをはっきりさせた上で実験や実習などによる授業実践を試みた。その結果、食への意識の変容をアンケートやレポートで確認することができた。

**キーワード：** 食育 食の年間カリキュラム開発 実感を伴った学び

### I 食育の現状

21 世紀に入り、環境や文化の急激な変化の中、食育(食に関する指導)…以下どちらかの表記とする…の必要性が各界で指摘されてきた。それらの声を受けて平成 17 年『食育基本法』が制定された。

文部科学省は平成 12 年に『食に関する指導参考資料』、平成 19 年に『食に関する指導の手引』を出し、学校現場での積極的な食に関する指導を推進しようとしている。その中には各教科での指導に関する項目もある。しかし入手できた実践報告や出版物を見ても、学校における食に関する指導の多くは総合的な学習の時間や学級活動、給食時間で行われており、現状では各教科指導の中で行われている例は少ない。

### II 研究主題の設定理由

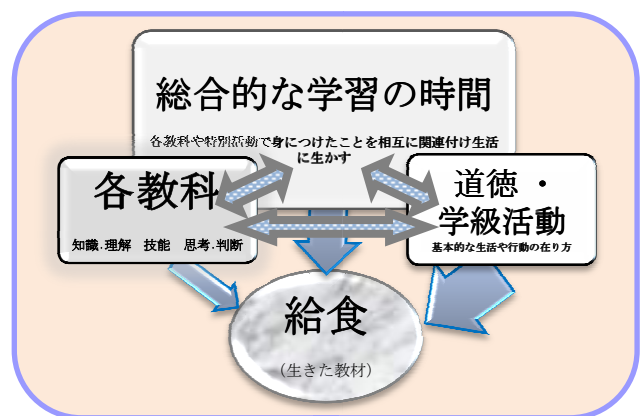
設定の理由は主に二つある。一つは、『食育基本法』に謳われる「あらゆる機会とあらゆる場所を利用して」食育を推進するためには、教科学習の時間を利用する必要があるということである。いま一つは、教科の学習の特性にある。即ち実験や観察・体験や見学・実習や実技などを通して得た学問的根拠に基づいた正確な知識や技術は、“説得力ある事実”としてより効果的に児童の意識の変容を生み出すことができると考えたからである。これは児童の実態より、

- ・各教科において、実験や観察、見学などを通して得た正しい知識や技能は“説得力ある事実”として児童の心に残り、生きた力となり活用される。
- ・自分がかかわったもの（自分で育てたミニトマトや自分が作った料理）に対しては、どの児童も意欲的に食行動を起こす（食べる・他に勧める）。

ということが判明しているからである。

以上「時間の保証」と「学びの特性」という二点から、教科で食育を行うことは、食に対する意識の変容を生み出す有効な手段であると考え研究主題を設定した。

### III 研究の目的



図表 1

食育における各教科と総合的な学習の時間、道徳・学級活動、給食の関わり

本研究の目的は、それぞれの教育活動の特性を生かせるように（図表 1 参照）、各教科を盛り込んだ全体図を作成すること、その中で各教科の内容を生かした食育について実践を通して研究考察しその有効性を明らかにしていくこと、とする。

#### めざす児童の姿

『より豊かで質の高い食習慣を身につけようとする子』に迫るために、下のような研究の仮説を立てた。

#### 《研究の仮説》

各教科での学びを生かすことで、食に関する学習を深め、児童はより豊かで質の高い食生活に気づき、実践しようとする意欲を持つことができるであろう。

また実践において、極力地域性を生かしたものを取り扱うことで副題に迫りたいと考えている。

### IV 研究の方法

- (1) 研究主題にかかわる参考文献、先行研究による現状の分析
- (2) 研究構想
  - ①各教科と総合的な学習、道徳・特別活動、給食など学校生活全般をつないだ食育全



- 体計画図の作成
- ②教科の実践案の作成
- ③実践と検証
- (3) 仮説の検証方法
  - 授業実践を行い、仮説を検証する。

#### 【検証の方法】

- ✚ 授業での児童の言動や行動、ワークシート、レポート記述などから意識の変容や意欲を探る。
- ✚ 定期的に食生活アンケートを実施して意識や行動、意欲の変容を探る。
- ✚ 学級担任からの聞き取り調査にて、給食時間中の意識や行動、意欲の変容を探る。

#### 【検証の視点】

- ✚ 授業で学んだことを生かして、自分の食生活を振り返り、よりよいものにしようとする意識の変容が見られるか。
- ✚ 授業で学んだことを生かして、自分の食生活を改善したり、より豊かなものにしようとする意欲が生まれたか。
- ✚ 行動の変容が見られたか。

## V 研究の実際

### (1) 研究主題にかかわる参考文献、先行実践

#### ① 教科を生かした様々な実践例

|                           |                                                          |
|---------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>T.T及びG.Tを招いての授業</b>    | ・社会科 地域教材<br>・家庭科 地域の食材・伝統料理<br>・体育(保健) 体の成長<br>など       |
| <b>単元の発展学習としての授業</b>      | ・社会科 姉妹都市・友好都市<br>・理科 動物のからだのつくり<br>・体育(保健) 災害に備えて<br>など |
| <b>総合的な学習の時間の導入としての授業</b> | ・社会科 お米作りの現場から<br>・理科 生き物のくらしと環境<br>・教科横断 いろいろな食         |

図表2 教科を生かした食育の授業3つのパターン

先行実践や教科書に基づいて、教科を生かした食育を大きく3つに分類した。

#### ② 有識者による見解

国立教育政策研究所総括研究官嶋貝太郎は具体的に理科の指導と食育の推進のかかわりについて下記のように言及している。(抜粋、下線は水木による)

小学校理科の内容の「A 生物とその環境」は、動物や植物の成長のしくみやその条件、環境とのかかわり、人や動物の体のつくりとはたらき、養分のとり方などから構成されているが、どの内容も食べることで、作物の成長と季節や環境との関係、自分の体や健康のことなどの食育の内容と深いのかかわりを持っている。換言すれば、人が生きるために食している、すなわち生命をいただいている動植物の成長の仕組みや生命の連続性などについて指導することは、人が健康に生きることそのものを教えることに他ならない。したがって「A 生物とその環境」の指導は食育と不可分であることを教師が認識しておくことが大切である。

理科の指導では実感を伴った理解を図ることが求められている。そのためには児童生徒自身が学習内容について日常生活とどのように関わっているのかを知り、その学習成果を日常生活に生かしたり、さらには応用したりできるようにすることが大切である。『理科における食育の推進』(理科の教育3 2007/VOL.56 特集)

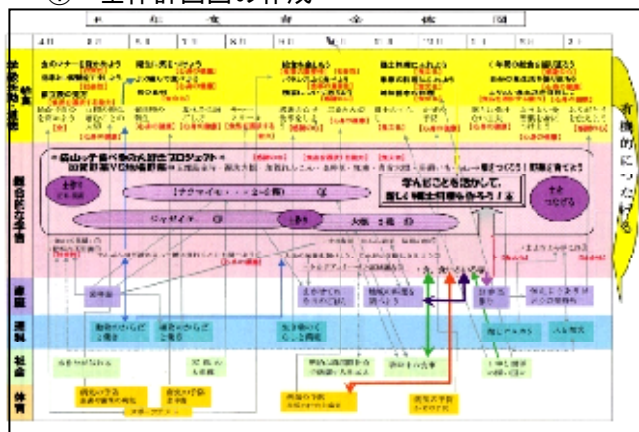
また聖徳大学人文学部教授河野公子は以下のように述べている。(抜粋、下線は水木による)

食に関する学習は、学問の根拠に基づいた知識と試行錯誤を繰り返して習得した技能が、車の両輪のような関係で身に付いたときに、望ましい食意識が身に付き、食行動に発展するなど、行動の変容に繋がっていくと考える。今後一層、家庭科における食育の充実を図るには、小・中・高等学校を通して、これまでの授業方法や授業形態の見直しを行い児童生徒が学んだことを実際の生活に生かす、つまり行動の変容に繋がる指導を進める必要がある

『学校教育における食育の充実と今後の課題』  
「(3) 家庭科における食育の充実」(広領域教育 No. 67)

### (2) 研究構想を受けて

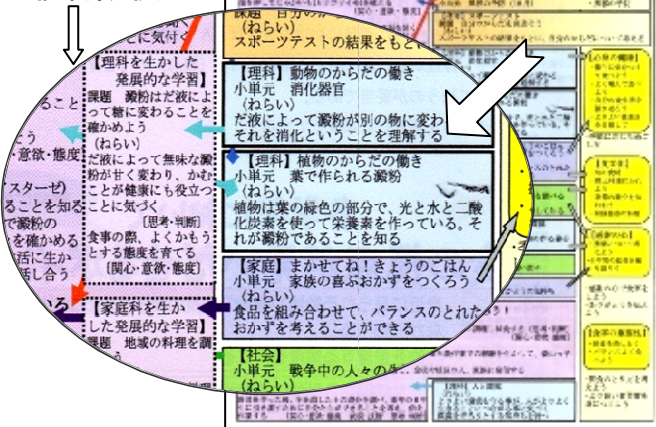
#### ① 全体計画図の作成



図表3 6年食育全体図

図表4 6年食育学習計画

#### 授業部分拡大



図表2による3つのパターンのうち、〔単元の発展学としての授業(教科は理科)〕と〔総合的な学習の導入としての授業〕を想定して、実践の計画を立てた。

総合的な学習の導入としての授業では、複数の教科の授業からの導入を試みた。各教科に断片的に表れる〇〇食（例伝統食・戦時食・減塩食・保存食など）について自分で課題を選択し、調べ学習や発表を通して総合的な学習のねらいに迫ることを主軸にした単元構成とした。本実践は厳密には教科の授業ではなく、教科を生かした総合的な学習の授業となる。

### ③実践と検証

・人や動物が生きていくためには何が必要かに問題を持ち吐き出した空気と吸う空気の成分の違いや、でんぷんの唾液による変化、拍動数と脈拍数との関係などを調べ、さらにいろいろな資料なども活用して、呼吸、消化、血液循環に関わる体内の各器官のつくりと働きについて、捉えることができるようにする。

【食事の重要性】【心身の健康】

でんぶんが**だ液**によって変化する物質が**糖**であることに言及し、噛むことの大切さに気付かせる授業に発展する。指標に使うのは簡便なもので、糖尿病検査紙(商標名テストテープ)を使用する。(糖度計は扱いが難しく全員分の数がそろわないため)テストテープだと定性的な判断になるが、緑色の濃さである程度の定量的な判断も下せると考える。

- 実際に全員が炊きたてのご飯を食べる。
- 噛む秒数を変えてたくさん噛んだものとあまり噛まなかったものを比較する。
- テストテープなど目に見える形で実験結果を押さえる。
- 自分の味覚による判断も実験結果に加えて考察することで実感を伴った学びにつなげる。

よく噛んで食べる

わからない

噛まない

| 月   | よく噛んで食べる (%) | わからない (%) | 噛まない (%) |
|-----|--------------|-----------|----------|
| 6月  | 65           | 12        | 20       |
| 7月  | 62           | 12        | 23       |
| 9月  | 58           | 25        | 15       |
| 10月 | 65           | 22        | 12       |
| 11月 | 52           | 30        | 15       |
| 12月 | 65           | 18        | 15       |
| 1月  | 60           | 20        | 20       |

| Month | よく噛んで食べる (%) | わからない (%) | 噛まない (%) |
|-------|--------------|-----------|----------|
| 6月    | 65           | 15        | 20       |
| 7月    | 82           | 10        | 10       |
| 9月    | 80           | 15        | 10       |
| 10月   | 85           | 10        | 5        |
| 11月   | 82           | 15        | 5        |
| 12月   | 80           | 5         | 15       |
| 1月    | 82           | 10        | 10       |

おすまえていた。給食もおいしくあつた。  
あつていただけでよかった。

B児



### 小単元の目標

- 教科書に出てきたもの(戦時食、伝統食など)を導入し、和食、保存食、粗食・・・など身の回りに“〇食”といわれているものが数多く存在することに気づき分類する。
- それらの食の特徴を視点に基づいて調べ、発信する。
- 発信されたものを視点を持って受け取り、その良さに気づく。

### 食に関する指導の内容

- 自分の課題に関する調べ学習や、友達の掲示物から日本人が築いてきた食文化の多様性に気付く。
- 自分や家族の食生活の中に〇食を生かすとしたらどれが良いか、理由をつけて選ぶ。
- 家族が喜ぶ献立を作り、これからの食生活の中に取り入れようとする。

【心身の健康】【食文化】【食品を選択する能力】

### 授業のポイント

- 各教科書を用意し、活動が常に教科の学習へ還元できるように意識づけをする。
- 最後の実習は食文化にかかわる内容で行えるよう計画を立てる。
- 実習で作る料理を全員で選び、意欲を高める。その際選ぶ観点として、自分たちの技術・値段・時間のほかに生の魚肉は使えないことを告げる。
- 調理実習は原則既習事項のみとし、難しい作業は教師が事前に下準備しておく。
- 調理実習でかかった費用にも言及し、旬の野菜・地物の野菜のよさに気づかせる。
- 他地域の食文化と金沢の食文化を比較しながらそれぞれのよさに気づかせる。
- 自分の生活の中に生かせるような調理実習にする。

### 成果と課題

戦時食を調べてきた児童のレシピをもとに愛知県の郷土食『合戦むすび』と『すいとん』を作った。児童はご飯と味噌汁の調理実習をしているので二品ともほぼ同じ手順で作ることができるものとして適当な献立であった。すいとんに入れる具は戦時食と言う意味合いも考慮して、できるだけ旬の地場野菜を使うことにした。これにより値段を安く抑えることもできた。

また今回の調理実習は、実感を伴った学びにより習得した知識や技能が児童の意識や意欲の変容を生むかどうかを確かめる授業という側面もあった。結果として、多くの児童は習得した知識や技能を生かして食生活を豊かにしようとする意欲を持つことができた。家庭で家族のために調理したり、家族に調理をお願いした児童もいた。

特におむすびは全員が自分の分を握ったことで技能への興味が高まり「家でもやってみたい」というレポートの記述がとても多かった。(図表6参照)

『合戦むすび』は徳川家康が長篠の戦で作らせた

3. 〇食で学習したことが自分の生活に生かされていますか。

ご飯や味噌汁をつくらなくなった。

お母さんに〇食つくってもらったりするようになった。

### 学習後のアンケートより

家のご飯の準備が楽になった。お母さんに〇食つくってもらったりするようになった。

図表6

### 学習後のレポートより

戦時食であり、中に焼いた味噌を入れるのが特徴である。郷土食でもあるので、ご当地の赤味噌を用意したところ、食べるのはもちろん見るのも初めてという児童が何人もいた。他地方の食文化に触れることで逆に自分たちの郷土料理やいつも食べている味噌に対して興味・関心を持つことができた。味噌という身近だが風土や文化を色濃く映し出す食材に興味を持つことで、そこを切り口に食の選択肢が増え食生活の枠が広がったと考えられる。



### VI 結論と今後の課題

教科の学習は、実験・観察や実習・実技などの“実感を伴った学び”による根拠に基づいた知識や技能を児童にもたらしすることができる。実践授業の結果、これらの知識や技能は“説得力のある事実”としてより効果的に児童の心に訴えかけ、意識の変容を生み出すことができた。よって、各教科の内容を生かして食育を行うことは、児童の食に対する意識を変容させるための有効な手立てであると言える。

#### 《仮説を受けて》

- 各教科で身に付いた知識・理解を生かすことで、自分の食生活を見直したり改善しようとしたりする意識の変容を生むことができる。
- 各教科で身に付いた知識・理解や技能を生かすことで自分の食生活をより豊かなものにすることができる。
- 地域の食文化を学ぶことで、自分の食生活をより豊かなものにしようとする意欲を持つことができる。

本研究では5,6年の食育全体計画図の作成によって各教科と給食指導などを相互補完的に関連づけるよう工夫した。今後は4年生以下のものを作成し、それらを発達段階に配慮し系統化した学校全体の食育計画図を作成することが課題となる。

新指導要領の柱として掲げられている「実社会、実生活への活用」とのかかわりで食育は生活に最も直結している学びの場の一つとしてますます重要な役割を担うと考えられる。新教科書においても内容を洗い出し教科を生かした食育を推進していきたい。

## 研究主題 小学校理科 実験教材の開発 ～6年単元「大地のつくりと変化」での取り組み～

**要約：**6年理科単元「大地のつくりと変化」には、指導上いくつかの課題が存在する。その課題を解決するための教材開発をおこなった。開発した教材を用いた授業実践の結果、単元「大地のつくりと変化」においても児童が、主体的に問題解決に取り組むことができ、その過程自体にも楽しさを感じることができるようになることがわかった。

**キーワード：**地層 実験・観察 教材開発 有用性 意識の変容

### I 主題設定の理由

小学校学習指導要領(理科)及び国際学力調査TIMSS2003(理科)の結果や石川県基礎学力調査における児童・生徒の理科学習に対する意識調査及びその分析から、小学校理科では、「児童が主体的に学習に取り組むことができ、わかることを実感できる実験・観察を取り入れた学習形態が必要である」ということがわかった。

しかし、6年単元「大地のつくりと変化」においては、教師の意識調査から、次のような課題が浮かびあがってくる。

#### 課題ア

学校の近くに観察に適した場所がないこと、あったとしても現地までの移動手段や経費などの問題から、現地での観察が難しいという現状が見受けられる。従って、実際の授業では、指導が説明的になりやすく、児童が直接体験をもとにした主体的な活動となりにくい。

#### 課題イ

時間的・空間的に再現の困難な地層のでき方や広がり の理解のさせ方が非常に難しい。

そこで、上記の課題を解決できるような教材を開発し、その教材を用いて授業実践していくことによって、「児童が主体的に学習に取り組むことができ、わかることを実感でき、そして、主体的に問題解決に取り組むその過程自体にも楽しさを感じることができる」のではないかと考え、研究主題を設定した。

### II 研究の方法

- 1 「大地のつくりと変化」における教師の意識と実態の調査
- 2 理科教科書の分析及び先行研究の調査
- 3 実験教材の開発
- 4 制作教材を用いての授業実践
- 5 制作教材の有用性についての調査及び考察
- 6 今後の課題の明確化

### III 研究の実際

#### 1 「大地のつくりと変化」における教師の意識と実態の調査

「大地のつくりと変化」における石川県内の教師の意識と実態を把握するために、県内33名の教師を対象にアンケート調査をおこなった。

アンケート調査結果の分析から「6年理科を担当したことがある教師のうち半数近くの教師が「学校の近くに学習する内容に適した露頭がない」という理由から“野外学習をおこなっていない”という課題を確認できた。

#### 2 理科教科書の分析及び先行研究の調査

(1)理科教科書の記載実験について

石川県内で主に使用されている理科教科書の中から、6年理科単元「大地のつくりと変化」における実験・観察例を洗い出し、具体的な問題点を探ってみた。

「水のはたらきでできた地層の特徴」を確かめさせる観察例では、写真だけでは、児童に実感を伴わせて学習内容を理解させることは難しく、単に知識の習得だけに終わってしまいがちである。また、「自分たちのいる地面の下はどうなっているのだろう」という課題とは結びつけにくいという問題がある。

「地層のでき方」を確かめる実験では、教科書の写真の様な層になることは、めったにない。また、うまく層ができたとしても、2回目に小石や砂を流し込むと層が混ざり合ってしまう、縦方向への層の連なりを確認させることができないという問題がある。「地層のでき方」を児童に実感を伴って理解させるためには、「流れる水にはたらきによって運ばれてきた小石、砂、粘土などが、海や湖の底で、層になって積み重なってできる。」という流れを持ち、はっきりと層になっていることを児童に確認させることができる教材の開発が必要であることが確認できた。

(2)先行研究の調査から

#### ①課題アに関しての先行研究

教育用デジタルコンテンツや実物大地層画像を教材として利用した事例(田邊 2004, 小山 2006)から、児童にとって身近な露頭を写真やビデオで提示することや実際のサンプルを触らせることが児童の興味・関心を高め、自分なりの考えを持たせることに有用であることがわかった。また、“提示する画像や写真、採取サンプル数を増やす”“児童が必要な時に

すぐ使用できるようにする”など教材を開発する上での留意点も明らかとなった。

## ②課題イについての先行研究

縦長の水槽や寒天で作った地層モデル、地質ボーリング資料を教材として利用した事例(石川・丹波・川上 2006, 加藤・二階堂 1999)から、これらの教材が、児童に地層のでき方や広がりイメージさせることに有用であることがわかった。また、地層のでき方を確かめさせる実験教材は、“目的にあわせ2通り考える”“地層が広がっていることを目で見てはっきり確認できるようにする”など教材を開発する上での留意点も明らかとなった。

## 3 実験教材の開発

理科教科書の分析及び先行研究の調査を参考にして、課題を解決することを目指し、以下の教材を開発した。

### 《課題アを解決するための教材開発》

教材を開発するにあたっては、以下の点に考慮する必要がある。

- ・野外学習が困難な学校においても、理科室で観察・実験が可能になる。
- ・目で直接確認ができ、触ることができる。
- ・児童にとって身近なものであり、学習する内容と結びついている。

そこで、在籍校の児童にとって身近な加賀市の地域的特色を生かした教材を制作した。

### 制作教材①「加賀市の地層・化石マップ」及び「マップ説明用CD」

「石川の地形・地質案内」(藤 1985)を参考にして、児童にとって身近に見られる地形・地質の中から、以下の観点で調査対象箇所をピックアップした。

- ・単元「大地のつくりと変化」において、学習する内容に適した地形・地質→4箇所
- ・児童の「大地」に対する興味・関心を高められそうな地形・地質→6箇所
- ・化石が産出される場所→4箇所

これらの調査対象箇所を地図上に表し、写真、簡単な説明を添えてパネルにした。そして、調査対象箇所採取した小石や砂、粘土、化石なども展示し、児童が実際に手にとって触れられるようにした。

また、教師が児童に説明するために用いる「マップ説明用CD」を作成した。



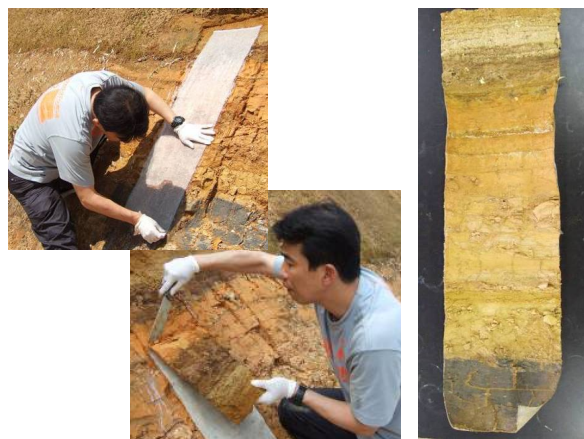
制作教材①加賀市の地層・化石マップ



制作教材①マップ説明用CD

### 制作教材②南郷小学校裏門横露頭の地層はぎ取り標本

地層はぎ取り標本は、地層をそのままはぎ取ったものであり、層の色や粒の大きさのちがいを見たり触ったりして確認することができる。学習する内容に適した地層をそのままはぎ取ることができれば、教材として生かすことができる。そこで、地層のはぎ取り方法を調べ、学習する内容に適した地層(南郷小学校横露頭)のはぎ取り標本を制作した。



制作教材②地層はぎ取りの様子 制作教材②地層はぎ取り標本

### 《課題イを解決するための教材開発》

教材を開発するにあたって、以下の点を考慮する必要がある。

- ・色や粒の大きさが違う小石、砂、粘土が積み重なって地層ができることをはっきりと確認させることができる。
- ・流れる水によって運ばれてきた小石、砂、粘土が海や湖で堆積することをイメージできる。
- ・地層の広がりをイメージできる。

そこで、以下の教材を制作した。

### 制作教材③川から流れてきた小石、砂、粘土が水のはたらきによって層になることを確かめさせるためのモデル実験教材

従来の地層のでき方を確認させる教材は、地層の特徴である「縞模様」をはっきりとは観察させるにできなかったり、流れる水のはたらきと関連させるにできなかった。また、垂直方向の地層の連なりが実感できないという点にも問題がある。そこで、雨どいとアクリル円筒を用いて、教材を制作した。



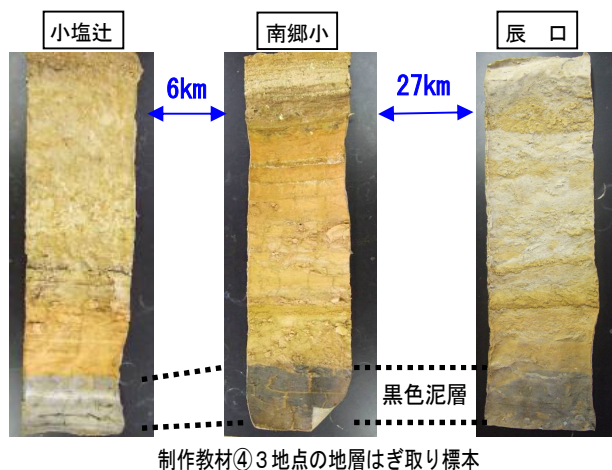
制作教材③川から流れてきた小石、砂、粘土が水のはたらきによって層になることを確かめさせるためのモデル実験教材

### 制作教材④地層の広がりを理解させるための教材

距離がある程度離れた3地点において、同じ地層が見られれば、児童に地層の広がりを理解させるこ

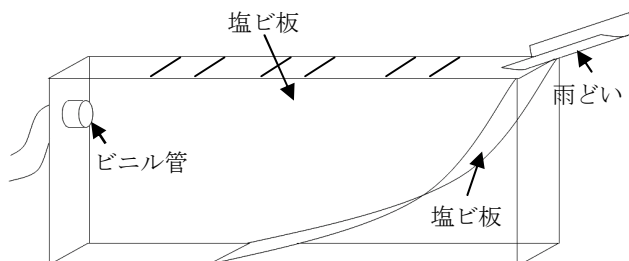


とができる。そこで、南郷小学校裏門横露頭に見られる地層と見た目で同じ地層だとわかる露頭が他の場所に見られないかを石川県地質図をもとに調査した。そして、南郷小学校裏門横に見られる地層(南郷層)とつながっていることが目で見てわかる2箇所の地層(小塩辻県道わき→南郷小から約6kmの地点、辰口産業道路わき→南郷小から約27kmの地点)のはぎ取り標本を制作した。



**制作教材⑤** 粒径の違いによる堆積場所の違いを確かめさせるためのモデル実験教材

地層のでき方は、「川から運ばれてきた小石・砂・粘土などが河口から海に入ると、大きい粒ほど早く沈み、小さい粒ほど遠くまで運ばれて堆積する。」という一面も持っている。このことは、小学校理科では発展的な取り扱いとなるが、児童には理解させたい内容である。そこで、上述の内容を理解させることができる実験教材を制作した。



制作教材⑤ 粒径の違いによる堆積場所の違いを確かめさせるためのモデル実験教材

#### 4 授業実践

##### (1) 授業実践にあたって

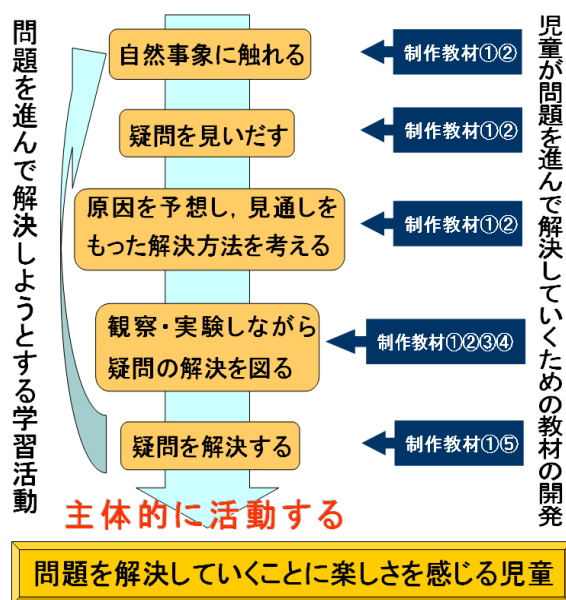
理科学習に対する意識や授業における姿勢、学習する内容に関連する知識、体験等を把握するために、在籍校の児童(18名)にアンケート調査を行なった。調査結果の分析から

- ・実験、観察があるから理科が好きではあるが、自分なりの課題を持たず、主体的には学習していない。
- ・学習内容が生活の中で役立っているとは実感していない。
- ・当たり前存在している「大地」に対して、意識はしていない。
- ・大地の構成物や成因については、考えた経験がなく、考えるための手立ても思いつかない。

という実態が明らかとなった。

##### (2) 制作教材を組み入れた学習の展開

制作教材の授業での使い方に関しては、教材を授業のどの場面で用いるか、児童にどのような学習を促すかによって、教材の準備や用いる種類が異なってくる。そこで、学習展開を構想するにあたり、制作した教材を児童の実態に合わせ、授業の流れの中のどの場面で使用するかまとめてみた。(図表1)



図表1 制作教材を組み入れた学習展開構想図

##### (3) 実際の授業 総時数 16 時間+1 時間(発展)

###### 第1・2時 使用教材①②

大地がどのようなものでできているのかを確かめさせるために地層はぎ取り標本を天井近くからぶらさげて児童に提示した。そして、離れた所から全体を観察させた後、間近で観察させ、層による色の違いや粒の大きさの違いなどを確認させた。また、「大地」に対する興味・関心を高めさせることをねらいとして、露頭や産出化石についても簡単に説明をおこなった。

###### 第3時 使用教材①②

自由に観察させたり、触らせたりさせ、地層のでき方を考える手がかりとさせた。特に、層中の小石の形(角がとれ、丸みを帯びている)に着目させた。

###### 第4時 使用教材③

小石と砂、粘土を混ぜ合わせたものをアクリル円筒内に流し込ませ、堆積する様子を観察・記録させた。

###### 第5時 使用教材①

植物や貝等の化石標本を提示し、実際に手に触れさせながら観察させ、化石の種類や特徴をつかませた。

###### 第6時 使用教材①②

実際に火山灰を観察させ、粒の形や手触りが砂や粘土とはちがうことを確かめさせた。

###### 第8時 使用教材④

南郷小学校裏門横露頭、小塩辻県道わき、辰口産業道路わきの3層の共通点(黒色泥層の上位にオレンジ色の粘土層及び砂層)に気づかせることにより、

地層の横方向への広がり の理解につなげさせた。

#### 第9時 使用教材①

マップCDを利用し、これまでの学習内容と関連付けながら身近な地層や産出化石についての説明をおこない、学習した内容を振り返らせた。

#### 第17時 使用教材⑤

アクリル円筒を使った実験を想起させ、実験方法を確認させた後、小石・砂・粘土を長い水槽に流し込み、流し込み口に近い所から小石混じりの砂の層、粘土の順に堆積していくことを確認させた。

## Ⅳ 研究の結果と考察

### 1 教材に対するアンケート調査から

加賀市内の小学校2校(南郷小学校、分校小学校)と加賀市外の小学校1校(木場小学校)の6年生児童に、各教材を使った授業後に、アンケート調査をおこなった。

#### ・教材①について

身近な場所に地層や化石が見られることを知らせることにより、「地」に対する興味・関心を高められたことがわかった。しかし、本教材を身近に感じられない学校の児童は、興味・関心をあまりもてなかった。

#### ・教材②について

見たり触ったりしながら、大地の構成物や層の色や粒の大きさの違いを確認めることに本教材を役立てた児童が多かった。

#### ・教材③について

ほとんどの児童が、川から流れてきた小石、砂、粘土が水のはたらきによって層になることを本教材を用いて確かめることができたと感じていることがわかった。

#### ・教材④について

3層の共通点に着目することにより、地層が横方向に広がっていることを理解できたと感じている児童が多かった。

#### ・教材⑤について

小石、砂、粘土の積もり方の違いを確認することに役立ったという児童が多かった。

### 2 制作教材を使用した学校における児童の理科学習に対する意識の変容

授業実践後のアンケート調査から、“めあてをもって学習に取り組む”“進んで観察・実験に取り組む”“グループやクラスみんなで話し合う”ことについて積極的に取り組めたと感じている児童が授業実践前と比べ増えたことがわかった。その要因としては、

- ・教材を用いた観察、実験が課題と結びついたものであり、また課題を解決するために有効であったこと。
- ・観察や実験方法がわかりやすかったこと。
- ・観察や実験結果がはっきりしていたこと。

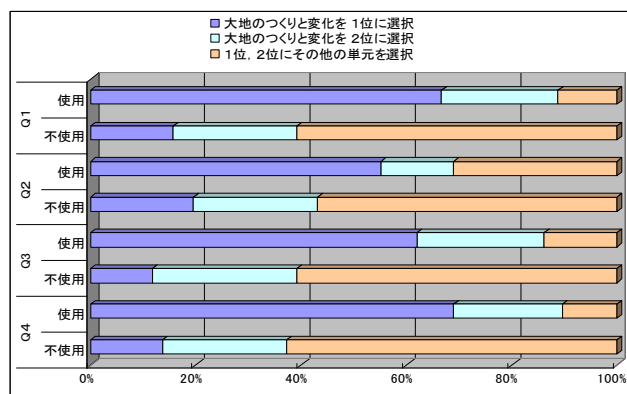
等が考えられる。

### 3 制作教材の使用校と不使用校における児童の意識の比較

制作教材を用いて授業実践した学校と用いなかった学校の児童を対象に、単元「大地のつくりと変化」

に対する意識の違いをみるためにアンケート調査(1・2学期既習の単元から選択)をおこなった。

| 設 問 内 容 |                                               |
|---------|-----------------------------------------------|
| Q1      | 実験や観察が楽しかった単元は何ですか。                           |
| Q2      | 自分なりに予想を立てて、その予想を確かめることができた単元はなんですか。          |
| Q3      | 気づいたことや考えたことなどをグループやクラスみんなで話し合うことができた単元は何ですか。 |
| Q4      | 学習したことをよく理解できた単元は何ですか。                        |



図表2 単元「大地のつくりと変化」を上位に回答した児童の割合

結果(図表2)から制作教材を使用した学校の児童は、使用しなかった学校の児童と比べ、

- ・実験や観察を楽しくおこなえた。
  - ・教材を自分なりの予想を立てるときのヒントに活用したり、その予想を確かめる実験や観察に役立てることができた。
  - ・学習した内容をよく理解できた。
- と感じていることが明らかとなった。

### 4 教師からみた制作教材の有用性

加賀市内外の教師33名に対して、教材①②③を紹介し、本教材の使用に関してアンケート調査をおこなった。その結果、90%以上の教師が、どの教材も使ってみたいと回答した。しかし、教材①に関して、加賀市外の教師からは、「身近に感じられず、使いにくい」という意見があった。また、「実験のやり方のマニュアルがほしい」「制作する上での金銭的な問題」等が改善点として挙げられた。

## V 結論と今後の課題

本研究から以下のことが明らかとなった。

**結論1** 野外学習が困難な学校においても、教材の工夫によって、児童に身近な地層を観察させることができる。

**結論2** 教材を効果的に用いることにより、児童に主体的に学習に取り組む姿勢がみられるようになる。

**結論3** 教材の工夫によって、時間的・空間的に再現の困難な地層のでき方や広がりを見事に理解させることが可能になる。

今後は、より安価な教材開発の方法、その地域に適した地学教材開発を推進するための方策、他地域で開発された教材を相互に学習に生かせるような工夫等について考えていかねばならないと考える。

## 研究主題

### 語彙力を高めるための英語学習の研究 ～発信型コミュニケーション活動を通して～

**要約：**本研究は、高校における「実践的コミュニケーション能力」育成の視点から効果的な語彙指導を探り、授業実践の中で、その有効性を検証することを目的とした。そのためにまず、「語彙力」とはどういう力であるかについて明らかにした。次に、高校2年生における語彙力調査を実施し、語彙サイズが4技能に及ぼす影響や語彙習得方法について調査した。その結果、高校生は単語の派生形、関連語、語と語のつながり(コロケーション)に関する知識の必要性をあまり感じていないことが判明した。そこで、授業に語彙ネットワーク形成を目指した活動を取り入れ、習得した語彙を運用する場として、「発信型コミュニケーション活動」を設定した。その結果、生徒の英語学習に対する意欲が高まり、語彙力を高めることができた。

**キーワード：**実践的コミュニケーション能力、語彙ネットワーク、受容語彙、発表語彙

## I 研究の背景と目的

### (1) 高校における「実践的コミュニケーション能力」育成の問題点

大学入試センター試験では、リスニング問題が導入され、筆記試験においても「実践的コミュニケーション能力」を測ることを目的とした出題傾向となっているが、国公立大学二次試験問題や私立大学の入試問題の中には依然として「和文英訳」や「英文和訳」を中心とした出題傾向が見られる。そのために、高校現場では大学受験準備のための、いわゆる「受験英語」指導に偏重せざるをえない現実がある。

このような現状を改善するために、文部科学省は平成15年3月に『英語が使える日本人』の育成のための行動計画を打ち立てた。その一つに英語教育に関する先進校を地域に形成するために、高等学校に「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)」を導入し、実践的コミュニケーション能力の育成を一層重視し、英語教育の改善を図った。この結果、SELHi研究校においては、英作文やプレゼンテーション、ディベートといった「プロダクション活動」や「英語使用活動」にも重点を置いたバランスのよい授業展開になっており、生徒たちの「やればできる」という達成感を高めている。

しかし、一般校においては、受験のための英語指導と日常生活の身近な話題を使って「コミュニケーション活動」を行う「オーラル・コミュニケーションⅠ」での授業とに大きなギャップがあるように思われる。現行学習指導要領では「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能を有機的に関連づけてコミュニケーション活動を行うことを求めているが、現在の高校現場では、なかなか実践が難しく、高校英語教育における課題となっている。

### (2) 主題・副題設定理由

高校英語では教科書で扱う題材が専門的になり、そのために抽象語が増え、習得すべき単語の数も急増する。そのため、生徒は毎日単語の意味調べにかなりの時間を費やす。さらに大学入試を

受験する生徒は、教科書で扱う単語だけでは不十分なために単語集を持ち、ひたすら単語の意味を覚える。このような単語の丸暗記が生徒の「英語による発信力」の弱さの原因になっているのではないかと考え、生徒に真の「語彙力」をつけさせるための効果的な指導方法を探り出したいと思い、本主題を設定した。

副題については、(1)で述べたように、高校英語の柱とも言える「英語Ⅰ」や「英語Ⅱ」においては、膨大な数の新出単語を含んだ英文を訳読する一方で、生徒からの「発信」がないまま、授業が行われている。この現状を踏まえ、「英語Ⅰ」や「英語Ⅱ」において「実践的コミュニケーション能力」育成の視点から、「発信型コミュニケーション活動」を積極的に取り入れることにより、出会った単語が、「意味がわかる」単語から「使える」単語へと発展し、「語彙力」が高まるのではないかと考え、副題を設定した。

### (3) 研究の目的

語彙習得に関して、さまざまな面から分析・考察するとともに、先行研究や文献等から効果的な語彙指導法を探り出し、授業実践を通してその有効性を検証する。

### (4) 研究の方法

1. 文献・調査等から「語彙力」とはどういう力であるかについて考える。
2. 語彙サイズと語彙習得のための学習方法について、学習者の実態を調査する。
3. 研修会や文献研究・調査等を通してねらいに迫る指導法を探る。
4. 実践授業を通して仮説を検証する。
5. 実践結果をもとに、研究の成果と課題をまとめる。

## II 語彙力とは

### (1) 語彙知識の「広さ」と「深さ」

語彙知識には「単語を何語知っているか」という語彙知識の「広さ」、つまり量的な側面と「1つの単語についてどのくらいよく知っているか」という「深さ」、つまり質的な側面がある。先行



研究から、英文読解においては約 5000 語を習得するまでは、読解力は語彙サイズの大きさに影響を受け、5000 語を超えるあたりから、語彙知識の「深さ」が読解力に影響を及ぼすことがわかった。語彙に関する知識とは、例えば、語形の変化や同意語・反意語、または他の語とどうつながるか、どう発音するかといった知識のことであり、語彙知識が深まることで、語彙ネットワークが構築され、単語が記憶されやすく、また利用されやすくなり、発表語彙としても活用しやすくなると思われる。

## (2) 受容語彙から発表語彙へ

一般に、「英語を聞いたり読んだりして、単語の形のインプットを受けたときに、その意味がわかる語彙」を「受容語彙」と言い、「伝えたい意味を適切な形にして、言ったり書いたりできる語彙」のことを「発表語彙」と言う。Melka は受容語彙から発表語彙かはそれぞれ独立して存在するものではなく、「親密度（よく見たり聞いたりすると感じる程度）」によって、徐々に受容語彙から発表語彙に発展的に変化するものと考え、それには次の 4 段階を経るとした【望月正道・相澤一美・投野由紀夫, 2003】。

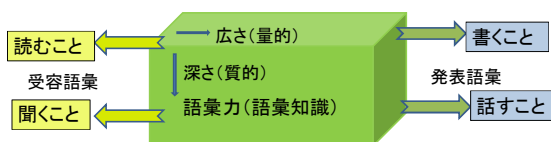
|                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------|
| 第 1 段階: 模倣(imitation)と理解を伴わない再生<br>(reproduction without assimilation)       |
| 第 2 段階: 理解(comprehension)<br>リーディングやリスニングで受容語彙として使用できる状態                     |
| 第 3 段階: 理解を伴った再生<br>(reproduction with assimilation)<br>ある程度のヒントがあれば単語が使える状態 |
| 第 4 段階: 表出(production)<br>ライティングやスピーキングで必要に応じて発表語彙として自由に使える状態                |

## (3) 語彙力の定義

以上の文献研究から、本研究では「語彙力を高める」ことを次のように定義した。

### 「語彙力を高める」とは？

語彙知識を質的、量的に拡大し、言語活動の場において、語彙を理解したり、適切に使用したりすることができる力を伸ばすこと



## Ⅲ 高校 2 年生における語彙力調査

### 1) 調査目的

- ① 高校 2 年生の平均的語彙サイズがどのくらいであるかを測定する。
- ② 語彙サイズが 4 技能にどのように影響しているかを調べる。

③ 語彙サイズによって語彙習得方法に違いがあるかどうかを調べる。

### (2) 調査対象

在籍校の 2 年次生と県内のある 2 校の高校からそれぞれ 2 年生 2 クラスの生徒に協力をお願いし、被験者として調査を行った。被験者の内訳は在籍校 64 名、A 校 74 名、B 校 71 名の計 209 名である。

### (3) 手順

語彙サイズの測定に関しては、受容語彙のサイズを測ることを目的とし、「望月テスト」を用い、1000 語から 4000 語レベルまでを測定した。その後、「英語の学習アンケート」に答えてもらった。

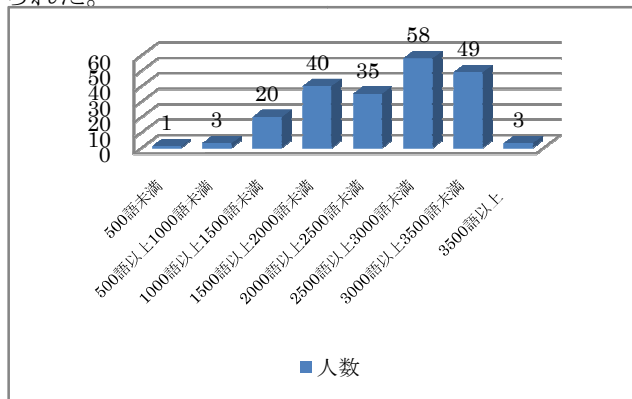
### (4) 分析方法

被験者 209 名のうち、語彙サイズが 3000 語を越える者（全体の約 25%）を上位群、語彙サイズが 2000 語以上 3000 語未満の者（約 44%）を中位群、2000 語未満の者（約 31%）を下位群と分け、それぞれの質問項目に対する答えの割合をグラフで示した。また、その割合に対して有意差があるかどうかに関して、語彙サイズを独立変数として、質問に対する回答を従属変数として、3 群間では、クリスカル・ウォーリス検定 (Kruskal-Wallis-H-test)、2 群間ではマン・ホイットニー検定 (Mann-Whitney-U-test) を用いて分散分析を行った。

### (5) 結果

#### 【語彙サイズに関して】

全体の推定平均語彙サイズは 2428 語で、最大値が 3733 語、最小値が 400 語で、下位群で標準偏差が高く、語彙サイズにかなりのばらつきが見られた。



語彙サイズ全体の分布図 (N=209)

### 【語彙サイズと 4 技能の関係】

- ① 語彙サイズが大きい生徒は「英語が好き」と思う傾向がある。（3 群間で有意差あり  $p=0.000$ ）
- ② 語彙サイズが大きくなれば、英会話ができるようになりたいと思う傾向がある。（上位群と中位群で有意差あり  $p=0.016$ ）
- ③ 英語を聞くときに困難を感じる要因に、上位群や中位群では相手の話し方が速すぎて聞き取れないことをあげる生徒の割合が高く、下位群では相手の話を聞いて、頭の中で整理ができないことを要因にあげる生徒の割合が高かった。
- ④ 英語を話すときに困難を感じるのは、相手の言うことが聞き取れないからと答える生徒の割合

合が最も高く、どの群においても 60%以上を占めていた。

- ⑤英文を読むときに困難を感じる要因は、上位群、中位群では単語・熟語の意味がわからないこと、下位群では文法・構造がわからないことをあげる生徒の割合が高かった。(3群間で有意差あり  $p=0.009$ )
- ⑥英文を書くときに困難を感じる要因は、3群とも文法がわからないことをあげる生徒の割合が最も高かった。
- ⑦音読練習については、3群とも授業時のみ行っていると答えた生徒が 70%を占めた。

### 【語彙サイズと語彙習得の関係】

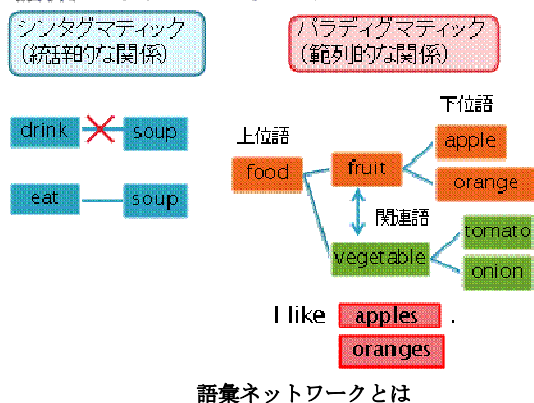
- ①語彙サイズが大きくなれば、語彙習得を簡単だと思う傾向がある。(上位群と下位群で有意差あり  $p=0.016$ )
- ②単語を覚えることが苦手な理由は何かという問いに対して、3群ともスペルが覚えられないからと答えた生徒の割合が最も高かった。群別では、上位群・中位群では1つの単語に意味が複数あるからと、意味的な点を理由にあげ、下位群では品詞によって形が変わるという形態的な点をあげる生徒の割合が高かった。
- ③語彙サイズによっては、語彙の習得方法に大きな違いが見られず、どの群も、派生形、同義語、反対語、コロケーションといった、語彙知識の「深さ」にはあまり関心が払われていないことがわかった。

## IV 授業実践にあたって

### ー「英語Ⅱ」における授業の工夫ー

語彙力を高めるには、新しい単語を1つ1つ覚えるのではなく、出会った単語を既知の単語と結びつけ、ネットワークを形成し、活用することによって拡大していくことが重要であると考え、語連想の観点から2つのネットワークに着目した指導法を考えた。

### 語彙のネットワークとは？



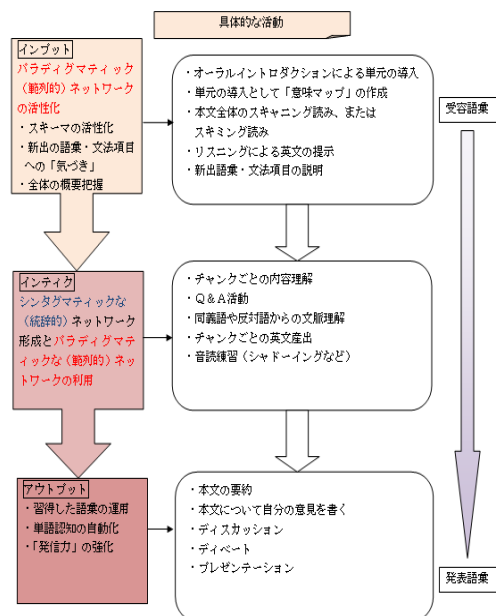
## V 授業実践

6月下旬から12月中旬まで、県内T高校2年生のあるクラス(40名在籍)で、「英語Ⅱ」において3回の授業実践を行った。語彙ネットワークを形成・活用しながら、出会った語彙が受容語彙から発表語彙に発展することをねらいとし、下図のようなインプット、インティク、アウトプット

の3段階を設定し、各段階における活動内容を考えた。

使用教科書: NEW English PAL II (桐原書店)

指導単元: Lesson4 The Man Who Dreamed of Flying  
Lesson5 Space Junk  
Lesson6 The Rice Cooker Story



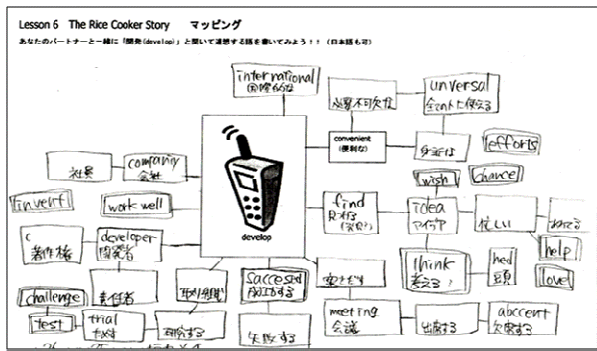
### 単元指導の流れ

(1) インプットとして「意味マップ」作成ーパラディグマティックなネットワークを活用してー単元の導入に「意味マップ」を作成させた。この活動は読み手の背景知識 (schema) <sup>1</sup>を効果的に活性化することができ、これから読むテキストに興味を持たせ、読みやすくする効果がある。

### 【指導手順】

- ①develop という単語について、簡単に英語で説明をした後、生徒に develop という単語を聞いて連想する語をワークシートに書き出させる。
- ②時間を与えた後、生徒から思いついた単語をあげさせ、板書する。
- ③次に、教科書を読ませ、develop という単語に関連する語を抜き出させた。生徒はここで検索読みをしながら、本文全体を1回読むことになる。
- ④生徒が教科書からどんな単語を抜き出したかを確認しながら、生徒が抜き出した単語を意味マップに書き加える。教科書から抜き出した語はこの題材のキーワードとなるので、ここでフラッシュカードを使って音韻、スペル、意味を確認しておく。

<sup>1</sup> 人の経験によってできたさまざまな物事に関するひとまとまりの知識



意味マップ

前のレッスンで習得した、technology (科学技術)、laboratory (実験室)、cooperation (協力)、essential (不可欠な) を連想する生徒もいた。この活動によって、既知の単語と新出単語を結びつけることができ、生徒の語彙ネットワーク形成には非常に有効であると実感できた。

## (2) インテイクとしての活動内容

### ●シンタグマティックなネットワーク形成。

- ①語彙チャンクに対する認識と理解
- ②コロケーションに対する認識
- ③シャドーイングによる音読練習
- ④単語の接辞の理解
- ⑤単語カードによる学習

①と②については、レキシカルアプローチの提唱者である M. Lewis の著書“IMPLEMENTING THE LEXICAL APPROACH”で紹介された活動を取り入れた。

#### ①について

生徒各自にコンピュータの教科書音声ファイルと本文のテキストファイルを開かせ、音声を聞きながら、英文をチャンクごとに改行させ、同時にまた、強く読まれる単語にはフォントの色を変えさせた。その際、「音の単位」とチャンクは一致すると教え、音の強弱や高低に注意を払わせ、チャンクを認識させた。

#### ②について

本文中から「動詞＋名詞」、「形容詞＋名詞」の関係にあるコロケーションを抜き出させた。次にコロケーションを定着させるために、教師がコロケーションを形成している単語をアトランダムに読み上げ、生徒に読まれた単語を適切な空所に入れた。

### ●パラディグマティックなネットワーク活用

- ①本文中の関連語から文脈を読み取る
- ②未知語の推測
- ③英英辞典の定義による単語の言い換え

## (3) アウトプット活動

### －「発信型コミュニケーション活動」

#### ①本文の要約を書く

新出単語の説明として使用したフラッシュカードをキーワードとして、話の流れに沿って黒板に貼り、生徒に教科書を閉じて要約を書かせた。生徒からは、「難しかったが、要約を書くことで話の流れがわかりやすくなった」という意見が得

られ、「読むこと」と「書くこと」の活動を有機的に関連付けることにより、相乗的な効果が得られることがわかった。

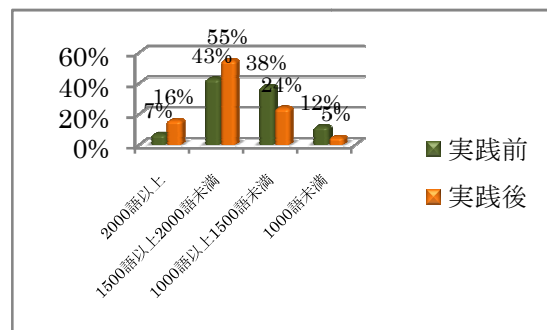
## ②読んだ内容に対して自分の意見を書く

読んだ内容に対して生徒同士がお互いのメッセージを交換することで、「発信」したいという気持ちが育つと考え、必ず単元の終わりに自分の意見を書かせることにした。例えば、Lesson5 は「宇宙ゴミ」に関する話であったので、「あなたなら、どんな宇宙ゴミの回収方法を考えるか」というテーマで5文程度の英文を書かせた。

## (4) 授業実践の成果

### ●語彙サイズの伸び

12月中旬に第3回の授業実践を終えて、語彙サイズを「望月テスト」を用いて測定した。約6ヶ月間で、全体として106語の伸びが見られた。



語彙サイズの変化

### ●英語学習に対して

授業実践前のアンケート調査で「英語が好き」、または「まあまあ好き」と答えた生徒が23%だったのが、実践後には55%に伸びた。また、「単語を覚えることが得意か」という質問に対して、授業実践前は、「とても得意だ」、または「やや得意だ」と答えた生徒が20%だったのが、実践後には39%に伸びた。

## VI. 研究のまとめ

### (1) 結論

本研究を通して以下のことが明らかになった。

- 語彙習得には、音韻、形態、意味の3つを結びつけることが重要であり、フラッシュカードや単語カードが有効である。
- 語彙チャンクを意識させた活動は英文の構造理解には有効である。
- 語彙習得ストラテジーの獲得は英語学習に対する意欲を高める。
- 「発信型コミュニケーション活動」を通して、語彙知識を深めることができる。

### (2) 今後の課題

本研究では授業実践において、「聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」の活動を統合させて指導することができたが、時間的な制約から「話すこと」の活動にまで発展させることができなかった。限られた時間内で、4技能を統合して指導する方法を今後も考えていく必要がある。



## 研究主題

## 主体的に進路を切り拓いていく力を育む道德教育

**要約:** よりよい進路を選択するには、判断力が必要である。本研究では、「判断するもと＝価値観」と捉え、道德教育を基盤にして、主体的に進路を切り拓いていく力を育むことにした。まず、「主体的に進路を切り拓いていくために必要な価値観」の調査方法を開発し、それをもとに中学生及び小学校高学年の実態を明らかにした。その実態をもとに、中学校と小学校において、キャリア教育と関連させた道德教育の実践を試みた。具体的には、「キャリア教育(職場体験)」と道德の時間を関連付けた単元設計、「学びの意義を実感させる指導の工夫」、「自尊感情を育む指導の工夫」に着目した指導を行った。その結果、小学生、中学生の両方において、「価値観」の高まりが認められ、キャリア教育と関連させた道德教育の有効性を明らかにすることができた。また、その関連を考慮した効果的な指導のあり方について考えを深めることができた。

**キーワード:** 進路選択 判断力 価値観 道德教育(道德の時間) キャリア教育 職場体験(見学) 自尊感情

## I 主題設定の理由

## 1 研究の背景

悪質な情報、犯罪の多発、犯罪の凶悪化、自殺の増加、ニートやフリーターの増加など、世の中の乱れは著しく、現在、日本が抱えている問題は、非常に多く深刻であるといえる。同じように、学級崩壊、いじめ問題、ひきこもり、不登校の増加、自立の遅れ、学力の低下、犯罪の低年齢化など、子どもの実態にも深刻な問題がみられる。

このような現状に危機感を感じた政府は、平成15年6月に、国家プロジェクトとして「若者自立挑戦プラン」を発表した。その政策の一つとしてあげられたのが、「キャリア教育」である。そのプランの中で、「キャリア教育」とは、児童生徒一人一人の職業観・勤労観を育てる教育であり、小学校段階からの組織的・系統的な指導が必要であると説明されている。

以上のような社会的背景から、主体的に進路を切り拓いていく力の育成が急務であると考え、研究主題を設定した。

## 2 主体的に進路を切り拓いていくために

まず、主体的に進路を切り拓いていくためには、どのような力が必要なのか考えてみることにした。人は、日々選択を繰り返しながら生きている。様々な条件を考え、目の前にあるいくつかの選択肢の中から進むべき進路を決定し、行動をおこす。その進路選択の積み重ねが、その人のキャリア(生きてきた軌跡)になっていく。日々の小さな選択から、人生を決定するような選択まで、その選択の仕方によって、自分の望みを達成できるかどうかが決まるといっても過言ではない。

このようなことから、本研究では、主体的に進路を切り拓いていくためには、「自分の意志でよりよい進路を選択する力」の育成が必要であると考えた。

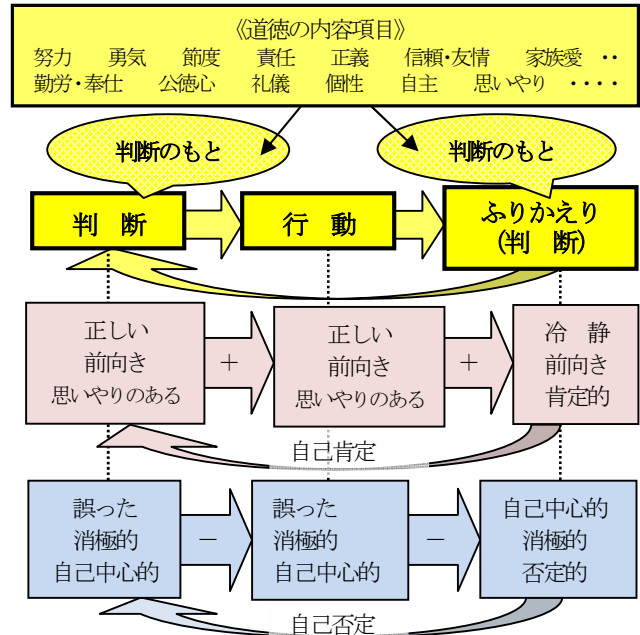
## 3 道德教育を基盤として

本研究では、道德教育を基盤にし、その実践を通して主題に迫ることとした。理由は、以下の通りである。

人は、進路を選択する際、図表1のように、「判断→行動→ふりかえり(判断)」の過程を辿ると考えた。そして、判断する

際は、自分の中にある「判断のもと＝価値観」に照らし合わせて、自分なりの決定を下し、行動を起こしたり自己をふり返ったりする。「プラスのサイクル」に入れば、それをくり返すことによって自己肯定感が高まる。その結果として、自立、自己実現が可能となる。しかし逆に「マイナスのサイクル」に入れば、それをくり返すことによって自己否定が生まれ、負の相乗作用が発生する。現在、問題となっているニート、引きこもり、不登校、自殺等という不適応は、このマイナスのスパイラルに陥った結果ではないかと考えた。

図表1 進路選択の意識過程及び道德教育との関係



このように考えると、「何をもとに判断するか」という「もと」の部分、進路選択(人生)を大きく左右するといえる。この「判断のもと」を育てるという視点で、現在の教育課程を見渡した場合、一番関わりが大きいのは、「道德の内容項目(価値)」であると考え、道德教育を基盤にすることにした。

以上のことから、本研究では、道德の時間において「判断のもととなる価値観」を育て、キャリア教育(体験)との効果的な関連を図ることで、研究主題に迫ることとした。

## II 研究の目的

小学校高学年及び中学生において、主体的に進路を切り拓いていく力を育むために、キャリア教育と関連させた道徳教育の実践を行い、その有効性及び効果的な指導方法について明らかにする。

## III 研究の方法

1. 主体的に進路を切り拓いていくために必要な価値観を明らかにし、その調査方法を開発する。また、その有効性を探る。
2. 小学校高学年及び中学生において、主体的に進路を切り拓いていくために必要な価値観調査を実施し、その実態を明らかにする。
3. 中学校2年生及び小学校高学年において、以下の二つの点に着目し、「キャリア教育と関連させた道徳教育」の実践を行う。判断のもととなる価値観、及び自尊感情の高まりを検証することで、その有効性について明らかにする。
  - ① キャリア教育と関連させた単元を設計し、実践を行う。実践を通して、単元構成の有効性を明らかにするとともに、「道徳の時間」と「キャリア教育」との効果的な関連について探る。
  - ② 授業の中に、キャリア教育と関連させた二つの指導の工夫（学びの意義を実感させる指導の工夫・自尊感情を育む指導の工夫）を設定し、その有効性について探る。

### 《学びの意義を実感させる指導の工夫》

- ◆働くことと関連している道徳の資料の選定
- ◆働くことと関連付けた「学びが生きる場」の提示
- ◆道徳通信をもとにした事後指導

### 《自尊感情を育む指導の工夫》

- ◆友達同士の認め合いによる価値の一般化、自覚化
- ◆共感しやすい発問の設定
- ◆自分の個性、よさを理解する場の設定
- ◆他者からの愛情を実感する場の設定
- ◆教師の肯定的な言葉かけ

(認める・励ます・価値付ける)

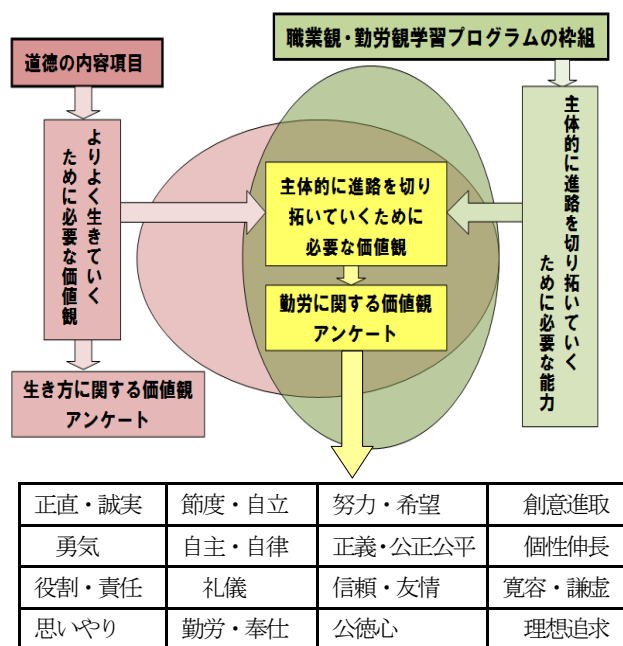
## IV 研究の内容

### 1 調査方法の開発及び実態調査

#### (1) 価値観の調査方法の開発

「勤労観・職業観を育む学習プログラムの枠組み」(国立教育政策研究所)に記載されている「職業的(進路)発達にかかわる諸能力」(4領域8能力)と「小学校(中学校)学習指導要領解説―道徳編―」に記載されている「道徳の内容項目」との関係を整理した。その結果をもとに、「主体的に進路を切り拓いていくために必要な価値観」を選定し、それを参考に「勤労に関する価値観アンケート」を作成した。また、「生き方に関する価値観アンケート」(以下、「生き方アンケート」とする。)も作成した。(図表2)

図表2 価値観調査の内容及び方法

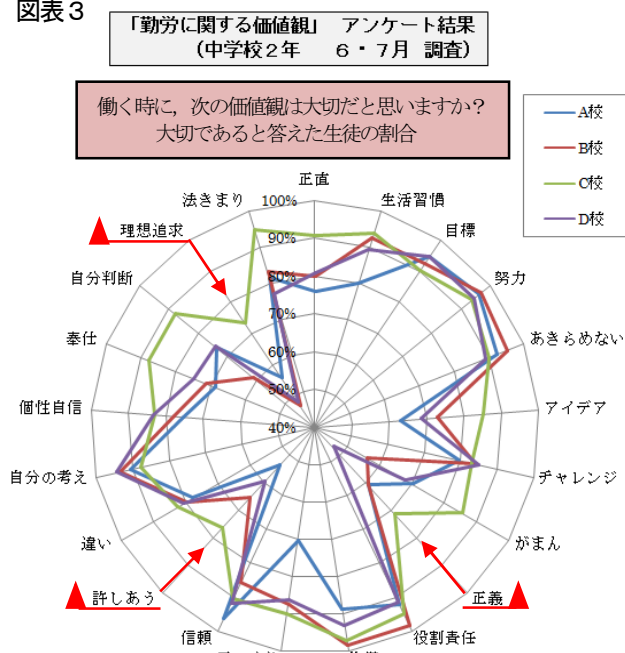


### (2) 調査結果

#### ①中学生の実態

作成した「勤労に関する価値観アンケート」をもとに、中学生の価値観の実態を調査した。対象は、県内4つの中学校(加賀地区2校、金沢地区1校、能登地区1校)2年生374名とした。調査の結果、4校ともに「正義」、「理想の追求」、「許しあう」という価値観が低い(働く時のその価値観は大切であると答えた生徒の割合が70%以下である)という実態が明らかになった。(図表3) この3つの価値観は、「生き方アンケート」においても低かった。

図表3

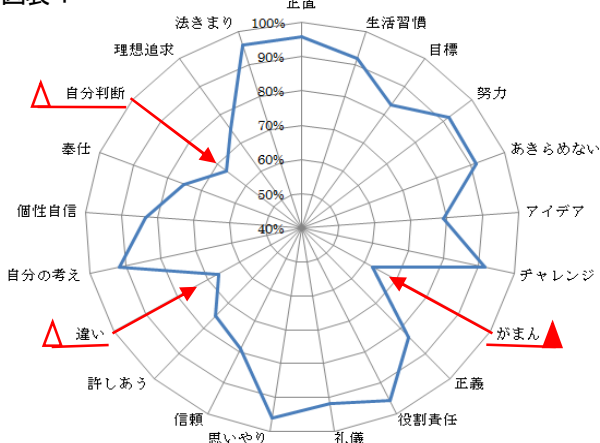


## ②小学生の実態

中学生と同様に、小学生においても、「勤労に関する価値観」の実態調査を実施した。対象は、小松市立D小学校5年生（24名）とした。その結果、「がまん」、「違いを認める」、「自分で判断する」という3つの価値観が低いという実態が明らかになった。（図表4）「がまん」は、「生き方アンケート」においても低かった。

「勤労に関する価値観」アンケート結果  
（小学校5年生・10月調査）

図表4



## 2 授業実践

### (1) 単元設計

道徳の授業において、「①ねらいとする価値」「②道徳資料」「③実践する時期」を設定する際、以下のことに留意した。

- ◆実態・発達段階を考慮する。
- ◆キャリア教育（総合的な学習の時間）との関わりを考慮する。

これをもとに、中学校（A校・B校）において、3時間の道徳の授業（図表5）を選定した。そして職場体験との関連を考えて時期を決定した。効果的な関連を探るため、A校とB校では単元構成を変えて実践することとした。

小学校においては、「総合的な学習の時間」と「道徳の時間（5時間）」を関連させた単元『キャリア教育学習プログラム』を作成し実践することとした。（図表6）

### (2) 指導の工夫

前述した「学びの意義を実感させる指導の工夫」及び「自尊感情を育む指導の工夫」をもとに、1時間毎の授業を設計し実践することとした。

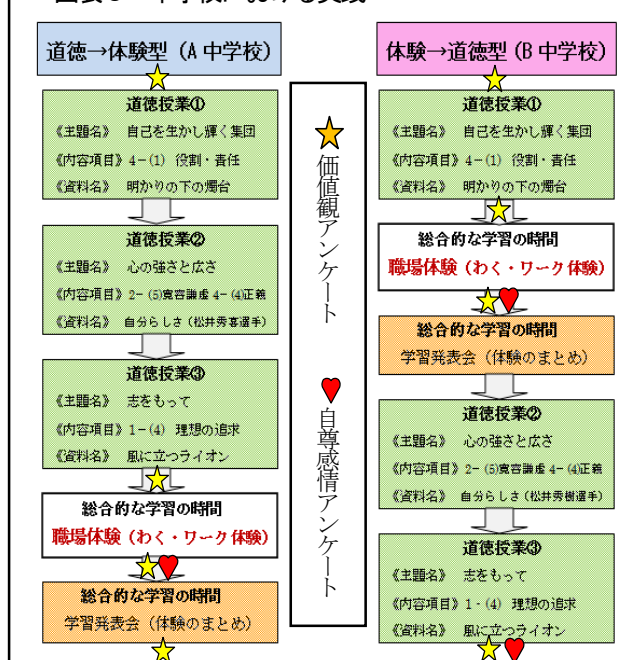
### (3) 分析方法

価値観については、「勤労に関する価値観アンケート」をもとに分析した。その価値観が大切であると答えた生徒の割合（以下、「割合」とする）に着目することとした。実践前の実態については、前述のとおりである。実践途中、実践後にもアンケートを実施（図表5.6）し、「割合」の変化を調べ、カイ二乗検定により検証した。「生き方に関する価値観アンケート」については、検定は行わず結果のみを参考にした。

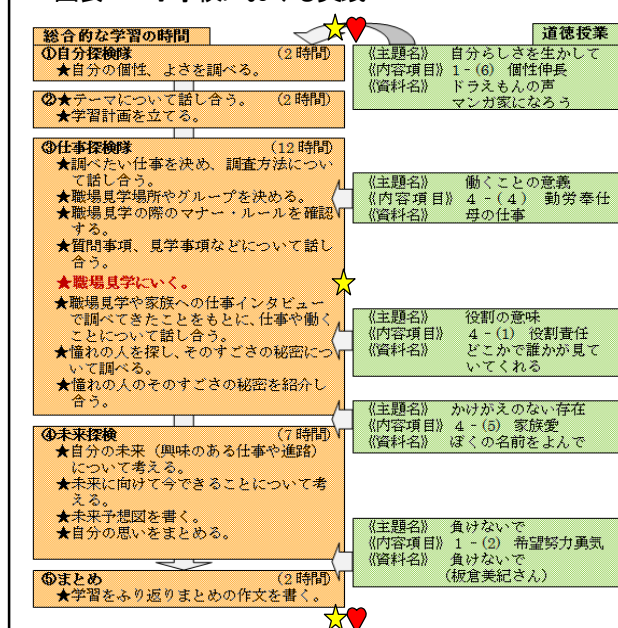
自尊感情については、ローゼンバーグ、ハーター、ホープらの尺度を用いたアンケートをもとに分析した。実践前後の点数を対応のあるt検定により検証した。

尚、定着した心の在り様を調べるため、アンケートは、授業実践終了から10日後に実施することとした。

図表5 中学校における実践



図表6 小学校における実践



## (4) 結果及び考察

### ① 中学校の実践の有効性

#### ア 職場体験後の価値観の変化

実践前と職場体験後の「割合」の比較を行った。

◇4つの中学校の生徒では、21の項目のうち、19の項目で「割合」が増加した。価値観全体に対する「割合」も1.7%上昇した。検定の結果、2つの価値観（正直、許しあう）において有意差が認められた。（図表7）

◇道徳授業実践を行った2校の生徒（n=117）を抽出して同じ分析を行った。この場合では、価値観全体に対する「割合」が6.3%上昇していた。検定の結果、5つの価値観（正直、正義、許しあう、奉仕、理想追求）において有意差が認められた。そのうち4つの価値観（下線部）は、道徳の授業で学習した価値観であった。（図表8）



図表7【4校】

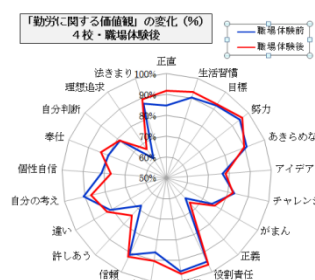
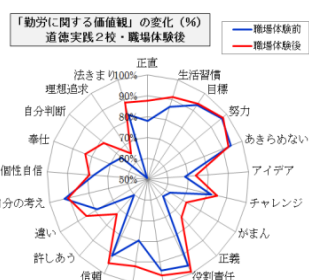


表8【道徳授業実践2校】



◆以上のことから、職場体験は、価値観の育成に有効であること、また、職場体験と関連させた道徳授業実践を行うことで、職場体験後の価値観がさらに高まるということが明らかになった。「生き方についての価値観」もほぼ同じ傾向を示した。このことから、本研究における道徳の授業の設定及び指導の工夫は、価値観の育成に有効であると考えられる。

## イ 単元設計による価値観の変化

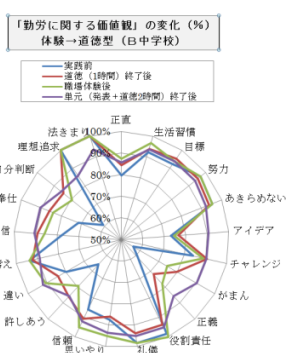
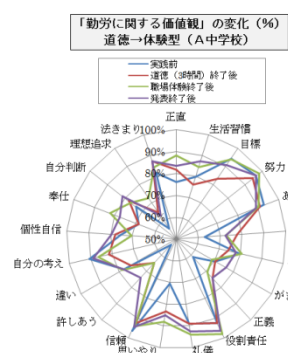
実践前と単元終了後の「割合」の比較を行った。

◇職場体験前のみ道徳授業を実践したA中学校（n=54）では、単元終了後に価値観全体に対する「割合」が、10.1%上昇した。検定の結果、1つの価値観（許しあう）において有意差が認められた。（図表9）この価値観（下線部）は、道徳の授業で学習した価値観であった。

◇体験前と体験後に道徳授業を実践したB中学校（n=66）では、単元終了後に価値観全体に対する「割合」が、10.7%上昇した。検定の結果、8つの価値観（アイデアを出す、がまん、正義、許しあう、違いを認める、奉仕、自分で判断、理想追求）において有意差が認められた。うち4つの価値観（下線部）は、道徳の授業で学習した価値観であった。（図表10）

図表9【体験前のみ道徳】

図表10【体験前後に道徳】



◆以上のことから、職場体験後に道徳の授業を設定することは、価値観の育成に有効であると考えられる。

## ウ 自尊感情の変化

◇B中学校の生徒（n=66）でのみ、職場体験後と単元終了後に自尊感情アンケートを実施した。結果、平均点に高まりは見られたが、有意な差は認められなかった。

◆以上のことから、自尊感情を育てる指導の工夫の有効性を確かめることはできなかった。この原因として、①発達段階による低下②価値観の高まり③日々の指導（認める、励ます、価値付ける）の不足があったと推察され、今後、改善が必要であると考えられる。

## ② 小学校の実践の有効性

### ア 価値観の変化

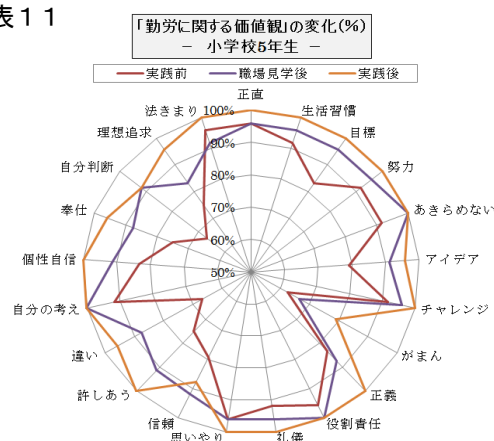
『キャリア教育学習プログラム』において、実践前、職場見学後、単元終了後の「割合」の比較を行った。

◇職場見学後では、価値観全体に対する「割合」が8%上昇した。そこから単元終了後までに、更に5%上昇した。「生き方に関する価値観」も同じような上昇を示した。

◇単元前後の割合を検証した結果、7つの価値観（許しあう、違いを認める、目標をもつ、正義、奉仕、自分で判断、理想追求）において有意差が認められた。うち3つの価値観（下線部）は、道徳の授業で学習した価値観であった。（図表11）

◆以上のことから、『キャリア教育学習プログラム』をもとにした指導は、価値観の育成に有効であると考えられる。

図表11



### イ 自尊感情の変化

◆単元終了前後の点数を検証したところ、平均点に高まりは見られたが、有意差は認められず、有効性を確認できなかった。

## V 結論

- 1 「勤労に関する価値観アンケート」及び「生き方に関する価値観アンケート」は、児童・生徒の価値観の実態を把握するための調査方法として有効である。
- 2 中学校2年生においては、「正義」、「許しあう」、「理想追求」という3つの価値観が低い傾向にある。
- 3 「道徳の時間とキャリア教育（体験）と関連させた単元構成」は、主体的に進路を切り拓いていく力を育むのに、小・中学生ともに有効である。中学校の職場体験においては、体験後に道徳授業を設定する単元構成がより有効である。
- 4 キャリア教育と関連させた道徳教育における指導の工夫は、価値観を育成することにおいては、小・中学生ともに有効である。しかし、自尊感情を育てることにおいては、有効であるとはいえない。

## VI 今後の課題

- 1 価値観の実態調査を実践し、それをもとに、道徳教育とキャリア教育の効果的な関連の図り方について、更に検証を重ねる。
- 2 「自尊感情を育む指導」の改善を行い、その実践を通して、効果的な指導方法を明らかにする。
- 3 小・中の発達段階に応じた指導及び連携のあり方を探る。

## 研究主題 よりよい集団を形成するための支援・指導のあり方 ～一人一人のかかわりを育てるために～

要約：現代は、社会・家庭環境の変化により人とのかかわりが薄れ、共同体感覚を育む機会が奪われている。社会性の育成、自己の確立のためには、共同体感覚を育むことが必要である。まず、学級の実態をつかみ、学級に応じたかかわり体験（グループ・アプローチ）を工夫し実践した。4学級で実践し、かかわりを育てるために効果的な支援・指導のあり方を検証することができた。

キーワード： 共同体感覚 かかわり グループ・アプローチ 継続性 連携

### 1 主題・副題設定の理由

#### 1 児童を取り巻く環境の変化

「モノ」が豊かになり、便利な生活を送ることができる社会になった。一方で、短絡的・自己中心的な犯罪発生、経済格差、若者の「ニート」「フリーター」増加など、我々を取り巻く社会問題が大きくなっている。「ココロ」の面では、皆が豊かな暮らしをしているとは言いきれない。そのような社会環境の中で、子どもたちの社会性を育む場面は、局限されており、社会性育成における学校・学級の役割は、さらに重大になってきている。

#### 2 共同体感覚を育む

会沢<sup>1</sup>は、心理学者アドラーの言葉を引用し、仲間感と社会的関心、すなわち共同体感覚を育むことが、生きていく上で困難にくじけず、乗り越えていく人間を形成していくと指摘している。そして、河村<sup>2</sup>は、「人間関係は、自己の確立を援助する。」と述べている。自己を確立し、社会人として行動するようになるために、人間関係（かかわり）は、必要不可欠である。

かかわりによって、人はどう変容するのか。田上<sup>3</sup>は、人（個）は集団（環境）からの応答によって行動様式を変容させ、適合していくと述べている。集団とのかかわり体験によって、楽しさや心地よさを感じれば、自他へのプラスイメージが形成される。そして、プラスイメージが前向き思考や自信・あたたかみのある行動としてフィードバックされる。このように、学級集団や友達に対するプラスイメージを形成していくことが、かかわりの基盤となる。そして、かかわり体験によって、互いを尊重し、協働することを通して、成員一人ひとりのかかわる心やかかわる行動といった、「共同体感覚」を育てる。さらに、高まった個は学級集団を高めるというように、個と集団は互いに高め合う関係にある。

集団とのかかわりは、個人の成長欲求を満たし、自己を高めるために重要である。河村は、人とのかかわりを求める欲求を親和動機といい、階層化していると述べている。そして、基盤となる欲求が満た

されないと、次の欲求を持てないか、不適応を引き起こすと指摘している。また、受容感（自分を受け止めてもらえる）が、かかわりによる成長のための条件であると指摘している。

#### 3 かかわりを育てるグループ・アプローチ

かかわりを育てるためには、かかわり体験が必要である。その技法として、グループ・アプローチがあり、学校教育にも取り入れられている。グループ・アプローチは、すべての子どもの人格発達を促すことから、重要であるといえる。

そこで、かかわり体験を「楽しい」「心地よい」と感じるために、以下の2つのアプローチを考えた。

第1は、「対人関係ゲーム」である。人とかかわる場面で動作があり、楽しいという思いが経験できることで、かかわりに対する不安がある児童に不安や緊張が起これにくくするのが特徴である。新たなかかわりづくりや、かかわりの深まりが期待できる。

第2は、「構成的グループ・エンカウンター（以下SGEと表す）」である。かかわり体験からくる、感情を伴った気づきによる自己の変容、ホッとした感情交流を目的としている。かかわる心を育てることにつながる。

よりよい集団を形成するためには、効果的なかかわり体験をすればよい。しかし、マナーやルールが定着していないと、マイナスに作用することがある。そこで、心地よさを感じると同時に、かかわり方を知る「ソーシャルスキル・トレーニング」を織り込んだグループ体験が必要である。

河村ら<sup>4</sup>は、学級において人とのかかわりに必要な「学級で必要とされるソーシャルスキル（以下CSSと表す）」を研究しており、満足している児童が多い学級では、CSSを高いレベルでバランスよく活用していると述べている。

#### 4 先行研究から

不登校やいじめ問題など、現在の子どもたちが直面する問題に着目し、よりよい学級集団づくりの実践は数多く行われている。SGEを取り入れた実践が特に多く、学級集団の状態を高め、よりよい学級集団育成に効果的であると報告されている。

そこで、どんな学級にも対応できる実践力をつけるために、1学級ではなく、複数学級で実践し、ど

<sup>1</sup> 会沢信彦, "学級の中でどんな心が育つか," 児童心理 4月号臨時増刊(金子書房), 2006: p.11-18.

<sup>2</sup> 河村茂雄, グループ体験によるタイプ別! 学級育成プログラム小学校編(図書文化, 2001).

<sup>3</sup> 田上不二夫, 対人関係ゲームによる仲間づくり(金子書房, 2003).

<sup>4</sup> 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫, いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル小学校(低・中・高学年)(図書文化, 2007).

のような学級集団の状態、どのようなかかわり体験をし、どのようにかかわる心・かかわり方、そしてかかわり行動が育つか検証したい。そして、学級集団の状態を継続的に調査・アセスメントし、グループ・アプローチだけでなく、日々の学級経営とも連携して、よりよい学級集団を目指したい。

以上のように考え、主題・副題を設定した。

## II 研究の目的

学級集団および児童の状態を把握した上で、それぞれに応じたグループ・アプローチを構成・実践する。そして、変容と要因を検証することで、集団形成に効果的な支援・指導のあり方を追究することを目的とする。

## III 研究の方法

### 1 対象

公立小学校 3, 5 年生 (4 学級)

### 2 方法

- (1) 学級集団および児童の状態をみとる検査と活用仕方、先行事例や参考文献から学ぶ。
- (2) 学級集団および児童の状態を把握し、目標を設定する。そして、その目標にせまるグループ・アプローチを構成し、実践する。
- (3) 事後の学級集団および児童の状態をみとり、担任の学級経営と合わせ、よりよい学級集団を形成するために効果的な支援や方法を考察する。

## IV 研究の概要

### 1 学級集団および児童の状態をみとる

- (1) 「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」

よりよい集団を形成していくためには、学級がどんな状態にあるのか把握し、適切な対応をとることが重要である。しかし、学級集団のアセスメントを学級担任が一人で行うことは難しい。学級担任は、学級の中で見えている部分と見えていない部分があるため、一人ひとりの状態と、集団と個のかかわり、学級集団の状態を統合的、客観的にとらえる必要がある。

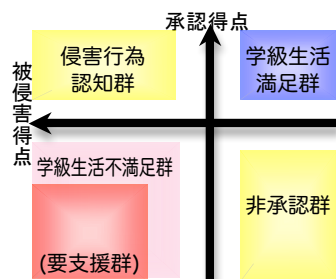


図 IV-1 Q-U プロット図と4つの群

そこで、様々な心理検査のうち、河村が開発した「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」(以下 Q-U と表す) を活用する。Q-U は、不登校傾向・いじめ被害の早期発見と、学級集団の状態を分析し学級崩壊にいたる可能性が診断できる唯一の尺度だからである。

さらに、全国の3万人を超えるデータから、信頼性と妥当性が保障された検査として標準化の認定を受けている。

さらに、短時間で実施(15分程度)・集計できること、集計結果を図表化して集団の状態を把握しやすいこと、客観的なデータをもとに学級経営について検討する際の資料としやすいこと、さらに、教育実践の前後に実施することにより、実践の効果測

定として用いることができる点も優れている。

図 IV-1 に、Q-U 学級満足度尺度のプロット図を示す。位置によって、4 群に分類され、対応と援助のポイントがそれぞれ異なる。本研究では、Q-U を実践の前後に実施し、学級集団の状態や変容を分析する手だてとする。

### (2) チームで対応する学級経営

学級担任制である小学校は、互いの学級経営に口を出しにくく、援助を求めにくい傾向がある。しかし、児童への援助レベルがさまざまな今日の学級で、担任一人の対応には限界がある。そこで、学級を理解し、チーム対応の学級経営を展開できるよう、河村が提唱する「K-13 法」による事例検討会を行う。

### 2 グループ・アプローチ構成

かかわりを育てるとは、「かかわり体験」からの発見、気づきがあり、かかわる楽しさ、よさや、息を合わせるよさを感じ(かかわる心)、体験の際に必要なスキルを「かかわる力」として、育てていくとイメージする(図 IV-2)。

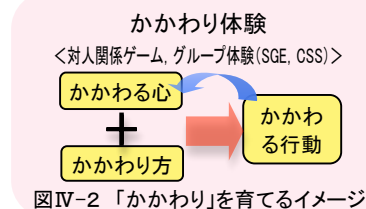
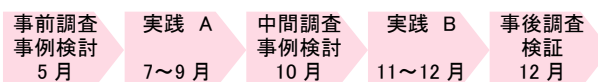


図 IV-2 「かかわり」を育てるイメージ

かかわり体験に当たる実践は、大きく分けて A「対人関係ゲーム」、B「SGE と CSS のグループ体験」の2 部で構成する。そして、学級や児童の状態、変容を見るため、事前、中間、事後に Q-U による調査を行う。そして活動ごとに、設問選択式と自由記述によるふり返りを書いてもらう。担任の学級・児童観察アンケートをとり、Q-U によるアセスメントの資料とする。

### 3 実践の過程と時期



## V 実践の様子

### 1 事前調査・K-13 法による事例検討(5・6月)

図 V-1 に、5 月のプロット図を示す。A 学級はやや斜めだが管理型、B 学級はなれあい型、C,D 学級は分散したプロット傾向である。

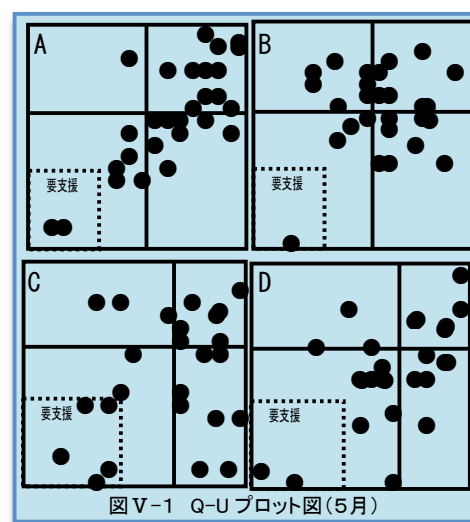


図 V-1 Q-U プロット図(5月)

検討会では、一人ひとりを認め、ほめて承認得点を高める対応が共通して出され、C 学級では担任と児童の信頼関係構築、D 学級ではルールを



徹底することも出された。

各学級の状態をふまえ、まず、かかわりづくりが課題と考えた。対人関係ゲームの中でも、ゲーム性が高く、関係づけるゲームから行うことにした。

## 2 実践A（7～9月）

|    |                                                          |        |
|----|----------------------------------------------------------|--------|
| 3年 | ①ご指名です、ステレオゲーム<br>②猛獣狩り、ステレオゲーム（続き）<br>③アドジャン            |        |
|    | ④ジェスチャーゲーム                                               | ④団結くずし |
| 5年 | ①猛獣狩り、ホップ・ステップ・ジャンプ<br>②アドジャン、木とリス<br>③トラストアップ、あれ？はなれない！ |        |

### 関係づける、集団ゲームが有効…「猛獣狩り」

3、5年生の両方で行った「猛獣狩り」は、決められた人数でグループになるゲームである。児童のふり回りから、普段とは異なる多くの人とのふれあい、輪になることのよさ、2、3人よりも多くの人数で集まる楽しさなどを感じていることがわかった。ふり回りでは、どの学級でも9割以上の児童が「おもしろかった」と回答した。

### 学級の特徴が現れる

A学級は、役割を果たす「ステレオゲーム」に協力して取り組む様子が見られた。友達とかかわり、意見を交わすことのよさ、協力して正解したときの達成感や頑張り、友達が助けてくれるよさを感じていた。しかし一方で、「アドジャン」のような単純なゲームでは、「楽しい」「またやりたい」と感じる児童の割合が9割から8割に減少した。

ところが、B学級は「アドジャン」を「楽しい」「またやりたい」と感じる児童の割合が9割前後と意欲的であり、単純かつゲーム性が高いゲームが合っていると推察された。学級ごとの特徴が現れたので、4回目の実践は、A学級は協力体験、B学級は動作のある集団体験と、内容を変えて取り組むことにした。

A学級のジェスチャーゲームは、「ステレオゲーム」の発展で、課題に沿ってグループで協力し、どんな場面か伝えるものである。この活動に対し、A学級の児童は班ごとに協力して役割分担して演技したり、他の班の課題に対し解答したりしていた。ふり回りで、「楽しい」と回答した児童が9割、「またやりたい」に至っては10割回答であった。これより、実態に応じて構成だけでなく、内容も実態に応じて柔軟に変えることが、効果を高めるといえる。

### 協力体験の重要性

「ホップ・ステップ・ジャンプ」、「ステレオゲーム、ジェスチャーゲーム」、「トラストアップ」、「あれ？はなれない！」のような協力体験の対人関係ゲームは、重要である。みんなが協力するよさや、協力的だからこそ活動が楽しくなることが感じられる。そして、何よりも、それぞれの子が活躍し、認められる場を幅広くつくることが重要である。

### ふり回りによる感想交流で深める

他の児童がどのように感じているのか、活動のふり回りを通信にして配布した。よかったにしても、

「何が」「どうして」よかったのかを書くように指導したこともあり、「はんの人ぜんいんが力を合わせて考えたから、おもしろかったです。」のような記述が増えてきた。

また、5年生では、直接意見交換の場を設けた。同じだという安心感やいろいろな人の意見が聞けるよさを感じており、遊びの交流以上に友達のことをもっとよく知りたい、かかわりたいと思ったことができた喜びを記述している児童も見られた。

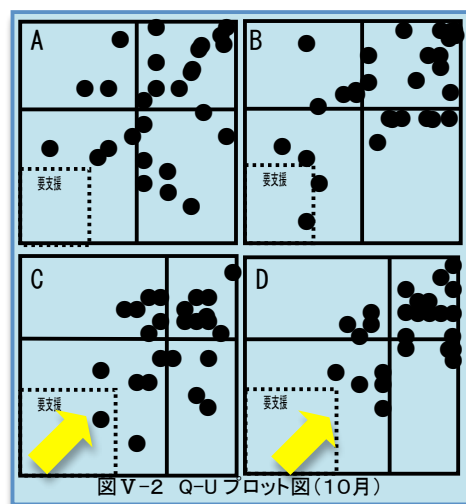
### 体験が、行動や見方を変える

「急に『男子も入れる。』と言われたとき、『えー。』と思いました。でも、していると、男でも女でも別に楽しければよくなってきました。男子と女子が別にまざっていたって、私は、『楽しければいいなあ。』と思いました。」のように、かかわり体験をする中で友達のよさに気づいたり、かかわることのよさを感じたりしていた。プラスイメージが形成され、肯定的に見ることができ、よさを見つけれられる児童が増えた。

## 3 中間調査・事例検討（10月）

図V-2に、10月のプロット図を示す。

4学級とも改善の傾向が見られる。A学級は要支援児童がいなくなり、C、D学級は満足群（右上）に向かって収束している。この結果から



図V-2 Q-Uプロット図(10月)

も、対人関係ゲームで感じたよさが、プラスイメージを形成し、かかわる心を育てていることがわかる。

各学級の状態をふまえ、継続する活動を設定した。

3年生(A,B)は、承認得点を高めるために、自分のよさを見つめる（自己受容）活動、5年生(C,D)は、学級での「いいところ見つけ」や「ありがとうメッセージ」の取り組みを生かし、他者への関心を持ち、かかわる力を育てる活動に継続して取り組んだ。そして、3年生は担任の要望に応じ、実践Bの②の活動内容を変えて実践した。

## 4 実践B（11～12月）

|           |                |              |
|-----------|----------------|--------------|
| 3年        | ①自分への花束→継続     |              |
|           | ②話し上手にチャレンジ    | ②励まし上手にチャレンジ |
| ③いいところ四面鏡 |                |              |
| 5年        | ①ほめ上手にチャレンジ→継続 |              |
|           | ②協力の敵は何？       |              |
|           | ③選ぶなら、どっち？     |              |

### 継続した体験が、見方や行動をさらに変える

「自分への花束」「ほめ上手にチャレンジ」とも、継続してチャレンジ活動に取り組み、自他を肯定的

に見ることができるようになった。自分への花束は、自分のいいところ見つけである。よりよい自分を目指し、友達にいいことをしていた。ほめ上手にチャレンジでも、自分にしてくれたよいことから、友達に対してしているよいことまで視点を広げて、友達のよいところを見つけていた。

どちらも、活動を継続することで、他者への意識が広がり、よりよいかかわり行動を生み出していた。

#### 自分を改めて見直す、自分が変わる場

CSS をとり入れた活動は、かかわり方を知るだけでなく、かかわる心や行動に影響した。

A 学級の「話し上手にチャレンジ」では、一生懸命話したことを友達に認められ、よさを感じた。

B 学級の「励まし上手にチャレンジ」では、役割演技によって励まされ、心地よさを感じた。

5年生の「協力の敵は何？」ランキング作成では、自分たちの意見でできたランキングだから、気をつけていこうとする態度が見られた。

#### 考えを伝え合い、聞き合うよさ

「いいところ四面鏡」では、自分が感じている自分とはちがう点について、班の人がつけてくれた○をうれしく感じていた。また、「自分がわからなかったことを、みんな意見いっぱい出してきてとてもうれしい。わたしは、このべん強をして、自分のいいところを言ってもらえるのは、とってもハッピーになることがわかりました。しっかりしていると、元気と書いてもらえて、本当にうれしいです。」のように、自分では直したいと思っていることを友達から○をつけたもらったことで、励まされたように感じていた。

「選ぶならどっち？」では、自分が思いもつかなかったことを聞くよさや、うなずきながら聞いてくれるよさを感じていた。今後も、様々な場面で、これらのような意見交流を続けていけば、より感情交流が深まることが期待できる。

#### 5 事後調査・検証（12月）

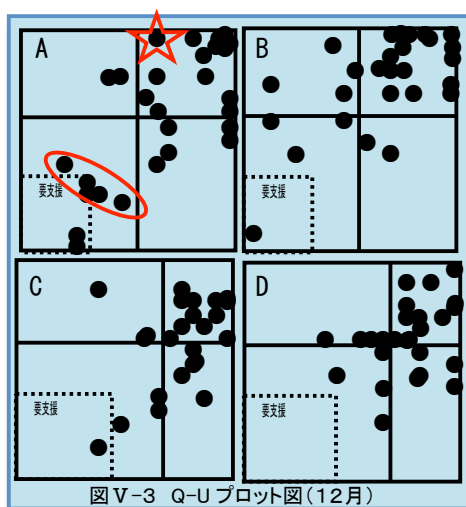


図 V-3 Q-U プロット図(12月)

図 V-3 に、12月のプロット図を示す。B 学級の承認得点増加、C 学級の被侵害得点減少が進んでいる。D 学級はやや縦長の管理型、A 学級は満足群が増える一方で、不満足群が元に戻っている。詳しく

調べたところ、囲み部分の児童が以前より下がっていた。原因は、☆児によるいやな言動であることが、担任の観察からわかった。☆児が持つ影響力をプラスにするために、リーダーとして育てる声かけをす

ることと、侵害行為については毅然と対処していくこと、友達のいいところ見つけを継続することを今後の対応策として話し合った。

## VII 考察

### 1 実践の成果

(1) 「学級満足度」「友達関係」を大きく改善

対人関係ゲームによる、かかわり体験は、まず承認得点増加に大きく影響する。学校生活意欲では、友達関係を良好にし、さらに学級雰囲気にも影響することがわかった。

(2) 導入に適切な「対人関係ゲーム」

4 学級の中間調査の結果、大きく承認得点を増加させていた。「対人関係ゲーム」が有効であったといえる。1 学期は、人間関係がまだできておらず、ゲーム性の強い活動が、かかわる「楽しさ」「よさ」を感じる体験として効果的であるといえる。

(3) かかわりの質・量を高める継続性

B 学級では、「自分への花束」が、他者への行動を改め、友達の長所に目を向けるなど、よいかかわり行動をすることにつながった。継続してチャレンジする中で、かかわる心と行動が相互に高め合っていたことがわかる。また、学級の花束づくりに取り組んだことも、仲間意識、貢献感を育み、よりよい集団として高まった要因の一つであると考えられる。

5 年生が、ほめ上手チャレンジ終了後も学級の取り組みを続けていた。それでかかわりの量が増え、質が高まり、満足群が増加したといえる。C 学級で、10 月から12 月にかけて「学級雰囲気」が高まったのは、それを裏付けている。

(4) 個の変容 ( ) は、5月→10月→12月のプロット位置

①担任や友人からの賞賛、励ましを受けて、プラスイメージを形成した。(要支援→満足→非承認)

②いいところ見つけの継続で、友達から賞賛されるよさを感じた。(侵認知→侵認知→満足)

③家庭の影響で意欲喪失していたが、かかわりで変容。皆に声をかけ、休み時間に大勢で遊んでいた。

(侵認知→不満足→満足)

### 2 実践の課題

(1) Q-U を活用し、変化を見逃さない対応

プロットがよくなったと安心せず、継続観察と Q-U のチェックが大切。個別対応も重要。

(2) かかわりの質の向上

かかわりの質については、まだまだ高める必要があり、感情交流を継続していくことが必要。

(3) 担任としての実践

集団と個への対応をする実践力をさらに高め、実践を続けていきたい。

## VIII 結論

1 集団形成の導入に、身体動作を伴いゲーム性の強いかわり体験をすることは、ほとんどの学級集団においてプラスイメージ形成に効果を発揮する。

2 ①実態に応じた活動の修正、②継続・発展の構想を持つこと、③さまざまな感情交流の場の設定、④教師が連携して個を認めることが、より効果的にかわりを育てる。

研究主題 **ライフスキルを高める生徒指導のあり方について**  
～学級活動にライフスキルトレーニングを活用して～

**要約：**生徒指導のねらいである自己指導能力とライフスキルの関係を探り、小学校低学年を対象とし、ライフスキル及びライフスキルの基盤であるセルフエスティームを高めるために授業及び活動の実践を行った。その結果、実践後の事後調査において、セルフエスティームの向上が見られ、対人関係スキルの一定の向上が見られた。低学年におけるライフスキル学習の有効性が示唆された。

**キーワード：**ライフスキル、生徒指導、自己指導能力、セルフエスティーム、対人関係スキル、学級活動

## I はじめに

### 1. 主題副題設定の理由

生徒指導の本来のねらいは、児童生徒の社会的な資質や能力・態度を踏まえた個性の伸長と自己実現を指導・援助しながら、自己指導能力を育成することである。児童生徒は、社会の一員として他者とのかわりを持って生きていかなければならない。そのためには、他者の主体性を大切にしながら、自らの主体性を大切にする自己指導能力の育成が不可欠である。坂本『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』,1999,p.10)は、自己指導能力を「その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で決めて、実行する能力」と定義している。

今日、社会環境の大きな変化を背景に子どもたちの現状を見ると、生活習慣の未確立、いじめ、不登校などの問題行動、規範意識の低下、人間関係をつくる力が十分でない、国際的に見て自分に自信がある子どもが少なく、自尊感情に乏しいことなどが指摘されている。そして、いわゆるキレる子どもの存在など自己統制の面での課題もあげられている。子どもたちは、心理社会的発達がうまく進まず、自己の確立が難しくなっている。このような状況の下、生徒指導においては、ますます自己指導能力を育成するための具体的な取り組みのあり方が求められている。

WHO精神保健部局は1994年に、世界各国にライフスキル教育プログラムを紹介し、学校の教育課程において、ライフスキル教育を開発、実践、評価できるように導くためのライフスキル教育のガイドラインを公表した。「ライフスキル」とは、「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である」(『WHO ライフスキル教育プログラム』,1997,p.12)と定義されている。

WHOは、子どもたちの教育の一環として、早い時期にセルフエスティームを中核とするライフスキルを身につけることは、薬物乱用などの身体的、精神的に有害な行動を未然に防ぐのに有効であると述べている。また、子どもたちは直面する問題に対処するための方法を習得することによって、心理的、社会的変化に対する適応能力を高め、身体的・精神的健康を増進する

ことができることも指摘している。また、ライフスキルは多くの問題と関連性を持っており、ライフスキル教育を導入する最善の方法は、学校ですべての子どもたちに教えることであるとしている。さらに、「好ましい行動、好ましい人間関係、そして心の健康につながる能力を育てる学習は、好ましくない行動や人間関係が形成される前に、比較的早い段階から実施されるのが理想的である」(同,1997,p.24)としている。

川畑(『心の能力を育てる JKYB ライフスキル教育プログラム中学用レベル1』,2005,p.26)は、ライフスキルの基盤であるセルフエスティームの高い子どもは、日常生活に生ずる様々な問題を解決する可能性が高くなると言われ、また、セルフエスティームの形成においては、保護者(家庭)及び学校が大きな影響を及ぼす場であると述べている。

以上のことから小学校低学年においても、子どもたちが日常生活を営む上に必要な様々な行動の仕方を、計画的、発展的に指導する教育活動である学級活動を中心として、ライフスキルトレーニングを行い、ライフスキル及びライフスキルの基盤であるセルフエスティームを維持し、高めていくことが大切であると考えられる。これまで、ライフスキル教育で低学年を対象とした実践の報告はあまり見られない。

そこで本研究では、ライフスキル教育と生徒指導の関連からライフスキル及びライフスキルの基盤であるセルフエスティームを高めるために、小学校低学年からライフスキルトレーニングを取り入れていくことが必要であると考え主題・副題を設定した。

### 2. 研究の仮説

- (1)小学校低学年を対象に学級活動においてライフスキルトレーニングを活用した授業及び活動を通して、ライフスキルの基盤であるセルフエスティームを向上させることができるであろう。
- (2)ライフスキルトレーニングを継続的に展開すればスキルを習得・定着させることができるであろう。
- (3)スキル学習の相互作用によって対人関係スキルが育つであろう。

### 3. 研究の方法

- (1)研究主題に関する文献を調査し、生徒指導とライフ



スキル教育との関連を探る。

(2)学級活動においてライフスキルトレーニングを活用した授業及び活動を行う。

(3)授業及び活動の考察と仮説の検証を行う。

## II 研究の内容

### 1. 生徒指導とライフスキルの関連

生徒指導の本来のねらいは、自己指導能力を育成である。他者の主体性を大切にしながら、自らの主体性を大切にする自己指導能力の育成が不可欠である。自己指導能力は、「その時、その場でどのような行動が適切であるか自分で決めて、実行する能力」と定義されている。一方、ライフスキルは「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である」と定義されている。どちらも日常生活で問題場面に遭遇したときに、自他を尊重した考えのもとに、適切に対処する能力であると捉えれば、ライフスキルを身に付けることが生徒指導のねらいである自己指導能力を育成することにつながると思われる。

### 2. 本研究におけるライフスキル教育

川畑(同2005,pp13-15)は、このWHOのライフスキルを下記の5つに構成要素に分類し、ライフスキル教育プログラムを展開している。①セルフエスティーム形成スキル…自分が価値ある有能な存在であると実感している、つまり、自分に対する肯定的な自己イメージを維持したり、向上したりする能力。「自己価値感」と「自己有能感」を柱とする。②意志決定スキル…問題状況において選択肢の中から最善と思われるものを選択する能力。③目標設定スキル…現実的で健全な目標を設定し、計画を立て、達成する能力。④ストレス対処スキル…ストレスの原因と影響を認識し、ストレスの原因を少なくしたり、避けられないストレスの影響を小さくしたりする能力。⑤対人関係スキル…よいコミュニケーションスキルを中心的要素とする社会的能力。本研究では、上記の5つのライフスキルを参考に、全ての児童を対象に授業及び活動を実践していく。

### 3. ライフスキルとセルフエスティーム

ライフスキルの基盤となるものとしてセルフエスティームが位置づけられている。より確かなライフスキルの定着は高いセルフエスティームによって保障され、またその一方でライフスキルの定着はセルフエスティームも高めるという相乗効果をもっている。

### 4. ライフスキル教育の学習方法

ライフスキル教育で用いられる学習方法は、児童が主体的に学習に参加する「参加型学習」すなわち、ブレインストーミングやロールプレイングなどである。これらの手法を取り入れることにより、子どもは、自分たちの経験や知識を基に自らの力で解決の方法を見付け、実際に課題を解決する経験を積むことによって自

己有能感を高めることができる。また、共同作業の中でお互いの長所や能力を認め合うことによって自己価値(尊重)感を高めることができる。そして、これらの相互作用によって、子どもたちの対人関係スキルが育つとしている。

## III 実践(授業及び活動)

### 1. 実践計画

生徒指導とライフスキルとの関連から、低学年(T小学校2年生55名)を対象として2つの実践(学級活動においてライフスキルトレーニングを活用した授業及び活動)を行う。

実践1は、5つのライフスキルの基本的要素について指導し、日常の状況に関連づけて練習する授業及び活動、実践2は、ライフスキルをさまざまな健康問題と結びつけた関連テーマに応用した授業及び活動の実践を行う。第一次事前指導、第二次学級活動、第三次事後指導の三次計画で実践することとする。(図表1)

### 2. 有効性の分析方法

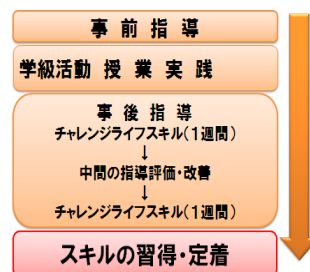
本研究のねらいである「ライフスキルの基盤であるセルフエスティームを向上させる」こと、「ライフスキルを習得・定着させる」こと、「スキル学習の相互作用によって、対人関係スキルが育つ」ことがどの程度達成されたかによって、本実践の有効性を検討することとする。まず、セルフエスティームの測定には、ローゼンバーグ、ポーブラ、ハーターの「全般」「家族」「友人」の各尺度を用いる。「ライフスキルの基盤であるセルフエスティームを向上させる」ことができれば、学年の平均値が増加すると考える。「ライフスキルを習得・定着させる」については、児童の自己評価による「授業振り返りカード」、「チャレンジライフスキル振り返りカード」の「スキルの理解」、「活用への意欲」、「活用への見通し」等の観点による四段階評価と自由記述、児童の保護者による「児童の様子について」等観点による四段階評価と自由記述を用いる。「ライフスキルを習得・定着させる」ことができれば、前述の項目は肯定的評価や肯定的記述になると考える。対人関係スキルの測定には「小学生用社会的スキル尺度(嶋田ら,1996)」を用いる。「スキル学習の相互作用によって、対人関係スキルが育つ」ことができれば、学年の向社会的スキルの平均値が増加し、学年の引っ込み思案行動、攻撃行動の平均値が減少すると考える。

### 3. 実践1(授業及び活動)の考察

#### (1)ほめほめゲーム(セルフエスティーム形成スキル)

授業の振り返りやチャレンジライフスキルの振り返りから、友達や家族から、肯定的に認められること

図表 1 実践の流れ



によって、自分のよさや友達のよさがわかったり、自分や友達を肯定的に見ていこうとしたりする意識が高まった。これは、セルフエスティームの向上と考えることができる。「ジャンケン列車が楽しかった。」という感想が多数見られたことから、導入のゲームは雰囲気づくりに効果があったと思われる。

## (2) こころのニンぽう（ストレス対処スキル）

授業後に自分にいやなことがあったら心の忍法を使ってみようと思う児童が増えたことや、「これからの生活で生かしていきたい。」という感想が多かったことから、簡単なストレス対処の仕方を考え、実践しようとする態度が育ったと考えられる。これは、ストレス対処スキル習得につながると考えられる。しかし、児童によって、いやなことの捉え方に個人差があるので、さらに個人に応じた指導の必要性がある。

## (3) じょうずな話し方（対人関係スキル）

児童に人気のあるキャラクターをモデルとして活用することにより、具体的なイメージ化を図ったことで、興味をもって楽しく学習することができた。3つの話し方についてロールプレイングを行った。多くの児童が練習段階から役になりきり行うことができた。児童の感想には、これからの活動に対する意欲や、キャラクターの名前を出して、モデルとして活用しようという見通しが見られるものがあった。チャレンジライフスキルの振り返りの自由記述からも、これから活用していこうとする意欲や活用の見通しが高まったことが読み取れた。これらのことから対人関係スキルの習得につながったと考えられる。自分を表現することに苦手意識が働く児童に対して、個別の対応の必要性がある。



写真1 ロールプレイングの様子

マラソン記録会に向けて、自分の力にあった目標を設定し、継続して練習に取り組むように指導した。児童は、自分に本当にできることか考えて目標を決めることができるようになった。また、できたかどうか分かるような目標を立てることができるようになった。振り返りの感想からも普段の生活でも目標を立てて取り組もうとする意欲が見られた。目標設定スキルについて習得ができたと考ええる。今回は、児童が共通に取り組める内容であったが、苦手意識のある児童は、活動が減退していった。児童一人一人が達成したいという願いを大切にするために、今後は内容の選び方や個々の願いに応じた目標を立てさせ、取り組みを支援する活動が必要である。

## (4) マラソン記録会に向けて（目標設定スキル）

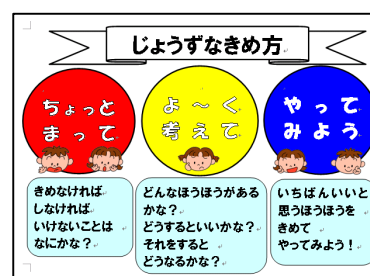
マラソン記録会に向けて、自分の力にあった目標を設定し、継続して練習に取り組むように指導した。児童は、自分に本当にできることか考えて目標を決めることができるようになった。また、できたかどうか分かるような目標を立てることができるようになった。振り返りの感想からも普段の生活でも目標を立てて取り組もうとする意欲が見られた。目標設定スキルについて習得ができたと考ええる。今回は、児童が共通に取り組める内容であったが、苦手意識のある児童は、活動が減退していった。児童一人一人が達成したいという願いを大切にするために、今後は内容の選び方や個々の願いに応じた目標を立てさせ、取り組みを支援する活動が必要である。

## (5) 上手な決め方（意志決定スキル）

意志決定プロセスを信号に置き換え「赤ちょっとま

って、黄よく考えて、青やってみよう」と視覚にとらえることで、児童は考えて行動することのよさに気づいた。日常的な意志決定の場面を具体的に提示する

図表2 上手な決め方のプロセス



ことで、児童は、意志決定のモデルは様々な生活の場面で活用できることに気づくことができた。これらのことより意志決定スキルを習得できたと考える。今後は意志決定モデルを活用したよさを数多く体感させる必要性がある。そのために、ワークシートに「いつ、どんなとき」意志決定ができたか、成功体験を書く項目を設けたり、児童から聞き出す場を設けたりして、さらに広めていくことが大切である。

## 4. 実践2（授業及び活動）の考察

### (1) 前歯をきれいにみがこう（目標設定スキル、セルフエスティーム形成スキル）

養護教諭と連携し、歯垢の染め出しを行うことで、自分の歯に対する関心が高まり、自分の歯を大切にしていこうという意識が高まった。自分の歯を大切にすることは自分自身を大切にすることであり、セルフエスティームの向上といえる。家庭で保護者と歯みがきの活動を行うことで、活動に対する意欲が高まった。児童は自分にできる目標を設定し取り組むことができた。目標設定スキルの学習が生かされていたと考える。

### (2) 好き嫌いなく食べよう（意志決定スキル、目標設定スキル、セルフエスティーム形成スキル）

絵本の読み聞かせの導入、教材提示の工夫が児童の授業や活動に対する意識付けに有効であった。学校栄養職員との連携で授業を進めたことは、児童が、知識を生かし、自分のことを振り返り、自分の力にあった目標を立て活動に取り組む意欲につながったと考える。好き嫌いなくバランスよく食べる必要性を理解し、自分の体によい食べ方を決めようとすることで意志決定スキルを活用できたと考える。正しい食習慣化に向けて、行動に移しやすい目標を立て、目標の振り返りを継続することでより自分の力にあった目標を立てることで、目標設定スキルが向上した。自分の体を健康に保つために好き嫌いなくバランスよく食べる必要性を理解し、チャレンジライフスキルに取り組み、児童のほとんどが目標を達成することができた。好き嫌いなく食べようとする気持ちは自分の体を大切にしようとする気持ちであり、自分自身を大切にすることである。それは、セルフエスティームの向上と考えられる。

## IV. 仮説の検証

「ライフスキルの基盤であるセルフエスティームを向上させる」ことについては、「セルフエスティーム尺度」の「全般」「家族」「友人」の全てにおいて、実践前後

で有意に増加したことから、実践は児童のセルフエスティーム向上に効果があったといえる。下

図表3 セルフエスティーム尺度学年平均得点(点)の事前事後の検定結果

| 尺度(得点範囲)  | 事前   | 事後   | 有意差 |
|-----------|------|------|-----|
| 全般(10-30) | 21.1 | 22.9 | **  |
| 家族(10-30) | 23.7 | 25.3 | **  |
| 友人(7-28)  | 18.9 | 20.4 | **  |

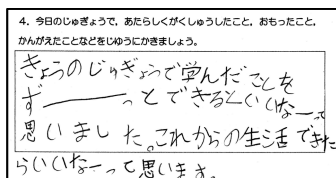
n=55

\*\*p<.01

位尺度においても、「自分によいところがある」「自分のよいところに目をむけるようにしている」等の項目で有意な差が見られた。ライフスキル学習を通して、肯定的な働きかけによって、自分に自信をもち、肯定的に捉えることができるようになっていくと考える。

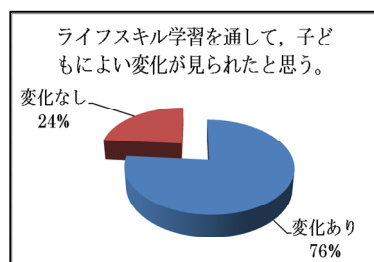
「ライフスキルを習得・定着させる」については、「授業振り返りカード」(図表4)「チャレンジライフスキル振り返りカード」の四段階評価では、スキルの理解、活用への意欲、活用への見通し、活用の評価など肯定的な評価が多数をしめた。

図表4 授業振り返りカード



児童の興味を引くために、それぞれの活動で児童に親しみやすいように「ほめほめ大作戦」「こころのにんぼう」などの言葉を用いたこと、児童の日常生活での身近な体験を題材として取り上げたことにより、児童がライフスキルの必要性への理解を深めることができた。また、ゲームによる導入やキャラクターを用いた説明、指導者同士のロールプレイングによるモデリングは、児童にとって興味深いものであったと思われる。これらの工夫により、児童はスキルの価値やポイントについての理解を深めた。また、学習したことを常に確認できるように掲示していったことは、児童はスキル習得・活用への意欲を高めた。チャレンジライフスキルによりスキル習得・定着のための時間や場を意図的、継続的に設定したことが、スキルの活用への意欲付けになったり、活用への見通しを持てたり、スキルの習得・定着につながったと考えられる。保護者のアンケート結果(図表5)及び自由記述から、ライフスキル学習を通して、児童に良い変化が見られたことが伺えた。ライフスキル通信を通して、学習内容を積極的に知らせ、保護者の関心を高めたことにより、家庭での協力が得られやすくなり、スキルの習得・

図表5 保護者アンケート結果



定着に効果があったのではないかと考えられる。自由記述では、「素直な子どもたちにはどんどん良いことを吸収してほしいと思いますし、幼児期、低学年の時からこのような働きかけがとても意義があると感じました。」など実践に対して肯定的な意見が見られた。

「スキル学習の相互作用によって、対人関係スキルが育つ」ことについては、「小学生用社会的スキル尺度」(図表6)の向社会的スキル、引込み思案行動において、実践前後で

図表6 社会的スキル尺度学年平均得点(点)の事前事後の検定結果

| 尺度(得点範囲)    | 事前   | 事後   | 有意差 |
|-------------|------|------|-----|
| 向社会的(7-28)  | 19.9 | 22.0 | **  |
| 引込み思案(4-16) | 8.3  | 6.1  | **  |
| 攻撃的(4-16)   | 6.4  | 6.2  | —   |

n=55

\*\*p<.01

—有意差なし

有意な差が見られたことから、児童の向社会的スキルの向上、引込み思案行動の減少に効果

があったといえる。「ほめほめ大作戦」「心の忍法」「上手な話し方」など児童の日常生活と結び付けながらスキル学習を進めることにより、児童同士のかかわりが積極的になったと考える。しかし、攻撃的行動については、有意な差は見いだされなかった。

## V. 研究のまとめ

### 1. 研究の成果

(1)小学校低学年において、学級活動でライフスキルトレーニングを活用した授業及び活動の実践を通して、事前・事後の質問紙による調査の結果、統計上、ライフスキルの基盤であるセルフエスティームの向上が分析され、集団としての変容が示唆された。

(2)ライフスキルの習得・定着については、ライフスキルトレーニングを継続的に行うことによって、児童にスキルの理解を促し、スキル活用への意欲、スキル活用への見通しを持たせることに効果があり、実践できるようになったことが示唆された。また、保護者によるアンケート結果から児童の変容が示唆された。

(3)事前・事後の質問紙による調査の結果、統計上、社会的スキルの向社会的スキル、引込み思案行動で高まりが分析され、ライフスキルトレーニングによるスキル学習の相互作用によって対人関係スキルの一定の向上が示唆された。

(4)「ライフスキル通信」による保護者への情報提供により、ライフスキル学習に対する理解を得ることができ、児童のスキル習得・定着に一定の効果があった。

### 2. 今後の課題

ライフスキルの習得・定着及びライフスキルの基盤であるセルフエスティームを育むには、教師がしっかりとした視点を持ち継続的に働きかけを積み重ねていく必要がある。今後はライフスキル教育を生徒指導の目標である自己指導力を育成する一つの方法として、実践していくための指導の在り方や工夫を探っていく必要があると考える。



## 研究主題 自閉症のある子の特性理解と効果的な支援のあり方

～将来を見つめ、その子らしさと主体性を大切にしたいかかわりを通して～

**要約：**知的障害と自閉症のある子どもたちにとって効果的な支援のあり方を探るため、将来を見通して、「その子らしさ」と「主体性」を大切にしながら実践を行った。その中で、自閉症の特性を十分理解した上で、アセスメントにより子どもの姿を捉えることが、支援の出発点になることがわかった。また子どもの好きなことや得意なことを生かし、苦手な部分については支援をし、本人にわかりやすい環境を整えていくことは有効で、子どもは安心し、主体的に取り組み自分の力を発揮できることがわかった。さらに、指導・支援の際に、将来を見通す視点を加えたことによって、それが子どもの生活の広がりにつながった。

**キーワード：**知的障害、自閉症、将来を見通す、その子らしさ、好きなことや得意なこと、主体性

### I 主題設定の理由

私の所属する知的障害養護学校では、障害の多様化が進んでいる。その中で、自閉症のある子は約半数を占めている。全国調査においても知的障害養護学校の小学部で47.5%、中学部で40.8%の子どもたちが自閉症、もしくは自閉症の疑いがあると報告されている（H16.国立特殊教育研究所による）。子どもとのかかわりにおいて、自閉症の理解は必要不可欠である。

子どもたちは、それぞれに個性的で魅力的な存在である。一方で、自閉症のある子には、見え方や聞こえ方、感じ方、周りの状況のとらえ方等に特性があり、思いをどう理解したらよいのか悩むことも多かった。自分なりに文献や研修で学んできたが、一人一人の子どもたちの姿は様々である。特性の理解をさらに深め、効果的な支援のあり方について、子どもの将来の生活をも含めた大きな視点で学びたいと考える。

### II 研究の目的

自閉症の特性を理解し、将来を見据えた上で、知的障害と自閉症のある子が、その子らしさを生かし、主体的に活動に取り組みながら、より力を発揮できるような支援のあり方を探る。

### III 方法

1. 自閉症の特性について理解する。
2. 効果的なアセスメントについて知る。
3. 特性にあった指導法（支援の方法）について学ぶ。
4. 将来を見通した支援について、関係機関へ聴き取り調査をする。
5. より力を発揮しやすい学校生活のあり方について各校の取り組みから学ぶ。
6. 授業実践を行い、効果的な支援のあり方について考察する。

### IV 研究の内容

#### 1. 自閉症の特性の理解について

##### (1) 自閉症とは

自閉症とは、①対人関係の質的障害、②コミュニケーションの障害、③活動と興味の著しい限局性、の3つの領域に発達の偏りがあり（図1）、医学的診断基準に基づき、これらの行動の特徴が乳幼児期（通常3歳以前）から見られ生涯にわたって続くと判断された場合に診断される。

この3つの特徴以外にも、感覚の過敏性・鈍麻性、シングルフォーカス（一度に1つのことにしか注意が向かない）、選択的注意の困難（多くの情報から必要なものを選択して注意を向けることが難しい）、タイムスリップ現象（過去の経験が鮮明に蘇る）などが見られることがある。また様々な要因により、不適切な行動が生じる場合もある。



図1 自閉症の3つの特性

##### (2) 特性に合わせた支援

###### ①「対人関係の質的障害」に対する支援

- ・好きな、楽しい活動を人と一緒にする。
- ・一人のできる活動や仕事を増やして、それを人に認められるようにする。
- ・約束事を教えていく。

###### ②「コミュニケーションの障害」への支援

- ・視覚的な情報で、ことばの理解の苦手さを補う。

- ・抽象的なことの理解は苦手であり具体的にはつきり伝える。

### ③「活動と興味の範囲の著しい限局性」への支援

- ・予告をして不安や理解困難による混乱を避ける。
- ・いつ、どこで、何を、どのように、どれくらい、いつまでするのか、終わると何があるのか等を伝えていく。
- ・決まった流れ、繰り返しは得意なので生かす。

### ④その他の特性への支援

- ・感覚の過敏性、鈍麻性に配慮し、苦手な刺激は取り除く。徐々に耐性をつける。
- ・シングルフォーカスについては、課題を絞る、一つずつ順々に進められるようにする。
- ・タイムスリップ現象については、不快体験を繰り返し重ねてしまわないように配慮する。

### ⑤不適切な行動に対しての支援

- ・環境と日課とを構造化し、組織化し、予測可能なものにす。また変更は計画的に行う。
- ・コミュニケーションの方法を工夫する。
- ・苦痛な環境要因に対処する方法を見つける。

子どもが安心して過ごすことができるようにし、その上で環境設定を工夫し、子どもに合わせた課題に取り組んでいくことが大切になる。

## 2. 効果的なアセスメントの方法について

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」である（佐藤，2004）。子どもの特性や障害から生じる困難さだけでなく、周囲の人や環境を含めた子どもの生活を理解する必要がある。

なお、自閉症のある子どもの姿を捉え、指導に活用することのできる心理検査としては、PEP-R、WISC-III、新版 K 式発達検査、KIDS、新版S-M社会生活能力検査、CARS 等がある。これらを子どもに合わせて組み合わせることで、よりの確なアセスメントと指導が可能になる。

## 3. 特性に合った指導法について

### (1) TEACCHプログラムについて

アメリカのノースカロライナ州から広まった包括的プログラムで、自閉症の人が社会の中で有意義に暮らし、できるだけ自立した行動ができるように支援する。「構造化」や「コミュニケーションプログラム」などの技法は有効である。

### (2) AAC（補助・代替コミュニケーション）について

AAC とは、「ことばに代わったり、ことばを補うようなサイン言語や図形シンボル、またテクノロジーなどを使って、コミュニケーションを成立させようとした指導の領域やその考え方」（津田，1998）のことである。子どもに合わせて適切な手法を選び、子どもの変容に応じて変化させていく。

### (3) 支援ツールについて

子どもの「長所・強みを生かして」「できることを」「とことん伸ばす」ことを大切に、4つの支援ツールを活用する。支援環境を整える協働ツール（サポートブック等）、自発

を促す手がかりツール（スケジュール等）、実行を助ける手がかりツール（自助具、コミュニケーション拡大手段）、認め合う関係を作る交換記録ツール（チャレンジ日記）である。

### (4) NC-プログラムについて

のぞみ発達クリニックにて、開発・体系化された発達障害のある子どもの指導者用マニュアルであり、「活用マニュアル」と「発達アセスメント」、「指導プログラム」で構成されている。子どもの今の現状を発達チェック項目で把握し、ターゲット領域を選定し、効果的に発達を促進していく。

### (5) ソーシャルスキルトレーニングについて

具体的に、ソーシャルスキルの「やり方」や「こつ」を教えることで、子どもたちの生活がより豊かになるように支援するものである。教示、モデリング、ロールプレイング、フィードバック、般化といった指導技法を用いる。

## 4. 将来の姿を見通した支援について

養護学校の教員、保護者、企業を対象に実施された「障害のある生徒のインターンシップに関するアンケート」（石川県教委，2006 実施）では、企業、保護者、教員ともに求められる資質として半数を超えていたのは、生活面では「挨拶、返事ができる」、作業面では「作業意欲がある」、対人面では「質問ができる」等であった。一方、自閉症の居住型施設「おしまコロニー」の寺尾（2004）は、基本的生活習慣や手伝い、余暇の利用、コミュニケーション、スケジュールの利用、社会的行動や対人行動を身につけていくこと等の重要性を述べている。

これらをふまえ、実際はどうかをさらに知りたいと考え、大人の自閉症のある人たちとかわりのある関係機関に聴き取り調査を実施した。

### 北陸3県の自閉症の特性に配慮した授産施設等

### 北陸3県の発達支援センター

### 石川県内の知的養護学校の高等部進路指導担当者

どんな支援が有効であるか、幼少期から大切にしたいことや将来につながる支援等について探ってきた。その中で、チェック式のアンケートを実施し、12名の関係者より、回答があり、次のような結果を得た。（図2）

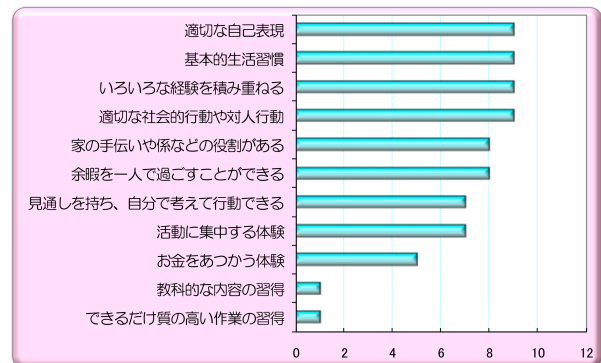


図2 自閉症のある子に、幼少期より特に大切にしたい指導内容

自閉症の特性を考慮して、6割以上の方が「適切な自己表現」、「基本的生活習慣」「経験を広げる」「適切な社会的行動や対人行動」「手伝い、役割」「余暇」の

大切さをあげている。

次に、聴き取りの中でのキーワードを整理してみた。図3、4にあるように、大人の側に対しては、ネットワークづくり、家族支援、周囲が本人を十分理解すること等の課題があがった。子どもへの支援としては、環境設定を工夫すること、信頼関係作り、好きなこと等を生かすこと、自己選択、生活を地域へ広げる等であった。特に努力して達成できた満足感は、自己肯定感を育み、自信や意欲につながるとの話があった。

自閉症のある子どもたちへの今後の指導に生かしたい貴重な情報を得ることができた。

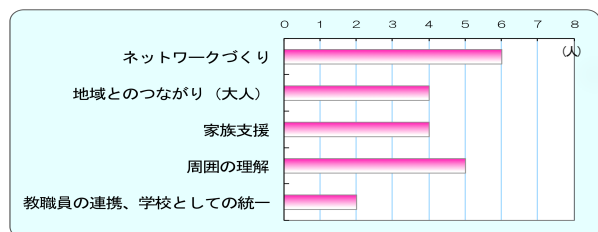


図3 聴き取りでのキーワード (大人側)

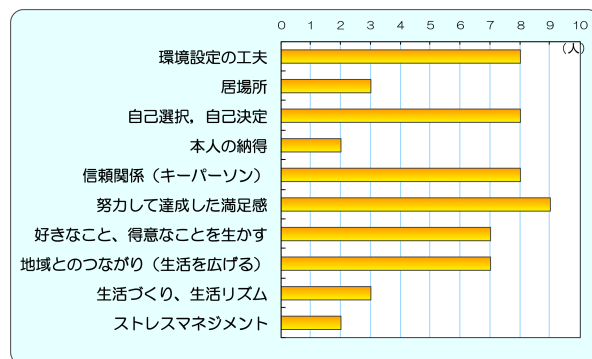


図4 聴き取りでのキーワード (子ども)

## 5. 特性にあった、より力を発揮しやすい学校生活づくりについて

自閉症の特性に配慮した取り組みを行っている学校について、文献や web ページで調べた。そのうち、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校と長野県飯田養護学校を見学した。前者は、チャレンジタイム(子どもが自分の課題に取り組む)を带状に時間割の中に設定し、支援ツールを活用して、子どもたちの主体的な姿を引き出す取り組みを学校全体で行っていた。後者は、領域・教科を合わせた指導を中心に「自分から、自分で、めいっばい」に取り組む子どもが育つ生活づくりをめざし、視覚支援を取り入れ、できる状況づくりを工夫している。

各学校に共通していたのは、「保護者のサポート」、「地域生活の充実」、「関係機関との連携」、「一人一人に合わせた“できる”“わかる”ための工夫」「学校としての統一」であり、子どもたちの主体的に取り組む姿を大切に、社会参加をめざし取り組んでいることがわかった。

## 6. 授業実践

自閉症の特性の理解やアセスメント、自閉症の特性に合った指導方法や聴き取り調査から得たこと等を生かして、

授業実践に取り組んだ。

(1) 目的: 将来を見つめ、その子らしさと主体性を大切にしたいかわりを通して、効果的な支援のあり方について事例を通して検証する。

(2) 対象児童: 養護学校小学部児童

(3) アセスメント

担任、保護者、関係機関からの情報、行動観察、心理検査(NC-プログラムやPEP-R等)からの情報を得た。

好きなことや得意なこと (良さ、強み)

興味が持てると意欲的、視覚優位、文字への関心、言語理解や模倣に芽生え、操作的活動が得意

苦手なこと (支援が必要なこと)

音声言語がない、音声言語の理解が難しい、自分の思いを伝える手段が少ない、スケジュールがわからず見通しが持ちにくい、待つことが苦手、やや聴覚過敏あり

(※個別の教育支援計画、個別の指導計画は省略)

(4) 児童の姿から授業を設定しての実践

アセスメントからわかることと将来を見据えた視点から、本児にとって、「自己表現」や「見通しを持って自分で考えて行動する」ことが大切な課題であると捉え、下記のように授業を設定した。

①国語・算数・自立活動の指導(7月～11月、週1回、計12回)  
(指導日以外は、担任が継続して指導を行った。)

- ・国語・算数の学習に見通しを持って進んで取り組む。
- ・スケジュールの意味を理解する。
- ・身振りサインや絵カード、ボカ(音声機器)などを利用してやりとりをする。

②日常生活の指導「ティータイム」(10月、連続11回)

- ・コミュニケーションボードで、必要な絵文字カードを選び、組み合わせて要求を伝える。
- ・身振りサインやカードで、要求や許可、拒否を伝えて、やりとりをする。
- ・選択肢の中から、ルールに沿って自分の欲しいものを選択する。また、選ぶ楽しさを体験する。

③授業観察「生活単元学習」(10月、連続6回)

単元「祭りだ、わっしょい!」の中で、より主体的に取り組めるように担任と話し合い、本児の変容を捉えた。

この単元は小学部9名で、3週間、体育館を中心に活動したものである。授業観察を行った期間はその内の一歩である。活動は、踊り→ゲーム→いろいろな遊びのお店で楽しむ→食べ物のお店を回る、という流れで展開した。本児の様子に合わせ、見通しを持って楽しく活動できるように、手だてを見直ししながら進んだ。

(5) 結果と考察

①国語・算数・自立活動

- ・文字と絵や具体物が合致するものが増え、30程度になった。また音声と文字が10文字以上結びついた。
- ・相手の口の動きを見て真似る場面が増えた。
- ・算数では、3までの数量理解ができた。5までの数もほぼ理解した。10までの数列をほぼ理解した。また、



本児の好きな形や色の弁別がより細かくできた。

- ・数の理解は、ティータイムでの選択場面や学校から好きな本を借りる時のやりとりで役立った。
- ・スケジュール(写真1)が理解できるように、一日の予定へと広がった。今すぐしたいと思ったことも、スケジュール上でやりとりすることで納得して待てるようになった。
- ・ボカや絵カードで自分からやりとりできることが増えた。

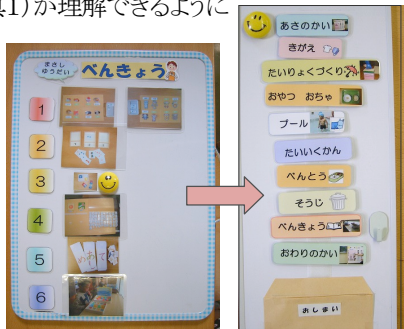


写真1 スケジュールの広がり

## ②ティータイムの指導

- ・自分で絵カードを4～5枚構成して、教師に手渡して思いを伝えられた(写真2)。伝わるのがうれしい様子で、自分からできた。指導前に比べ、やりとりを使うカードが広がり、お菓子や絵本などのカードも含めると、40枚程度に増えた。自分から伝える回数や場面も増えた。
- ・拒否、許可についても、できるようになっていった。



写真2

コミュニケーションボードで

## ③生活単元学習

- ・それぞれの活動において、自分から行動できることが日ごとに増えていった。
- ・自分からスケジュールを出して確認するようになり、援助がなくても自分でできる部分が増えていった。
- ・友達の活動の様子を見て、新しいことにも関心を示す姿があった。
- ・活動が楽しみになり、教室で自分からパネルに活動の写真を2枚貼って担任に伝えて、うれしそうに待つ様子が見られた。

## ④心理検査やビデオ分析より

指導を終えて、NC-プログラムとPEP-Rを行った。読字に大きな伸びが見られ、書字においては新たな芽生え項目が多く見られた。また知覚や言語理解の領域が伸びている。得意な部分や芽生えの見られる部分を中心に指導を進めてきたが、結果、全体に伸びが見られた。また、人とかかわりと感情の領域における行動問題が減少した。これは本児の姿に合わせた支援や、自分の思いを表現して受け止められる経験の中で、人と過ごすことに安心感を覚えてきているためと考える。また、毎日続けて取り組めたことと、学校生活全体の学習や活動が関連し合っ、このような結果を導いたと考える。

国語・算数・自立活動において、見通しを持って自分で取り組んでいたかどうかをビデオで分析した。教師のプロンプト（援助）が減っていれば、自分から取り組んでいたと考える。結果は図5のようになった。本児の好きなことや得意なことを取り入れて、安心して取り組めるように環境に配慮してきたことで、このような結果になったと捉える。見通しを持って自分から学習できていたと考える。

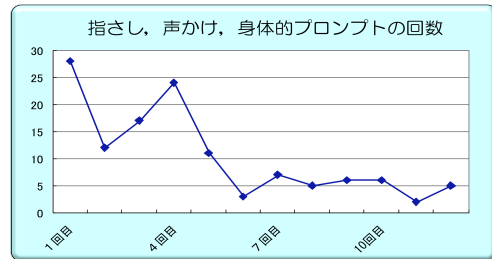


図5 国語・算数の時間の教師の援助の回数

また生活単元学習におけるビデオ分析で、自分から活動できた場面や、活動の広がりなどを捉えた。回を重ねるごとに変容が見られた。(図6)

本校では、領域・教科を合わせた指導を学校生活の中心に据えている。子どもに合わせて柔軟に活動内容が工夫でき、好きなことや得意なことを生かしやすい。主体性が発揮されやすく、活動を広げやすいと考える。本児の様子からも、そのことが伺える。

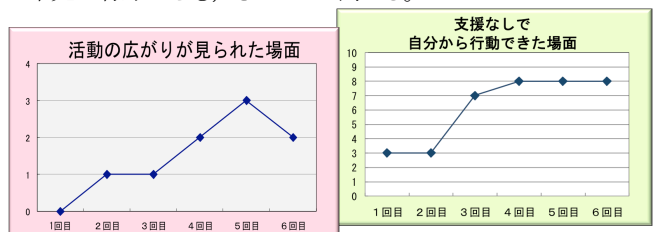


図6 生活単元学習における

活動の広がり自分から行動できた場面の数

## V 結論

- ・子どもに合った指導や支援を考える際に、自閉症の特性を理解した上で子どもの姿をアセスメントすることは有効である。
- ・子どもの好きなことや得意なことを生かし、本人にとってわかりやすい環境を整えることは有効で、子どもは安心し、主体的に取り組み、自分の力を発揮する。
- ・自閉症のある子にとって大事な指導内容に、将来を見通した視点を加えて指導・支援を行うことは、子どもの生活を広げることにつながる。

## VI 今後の課題

- ・子どもたちの生活を地域へと広げていくことを意識し、楽しい活動内容や具体的な支援を計画する。
- ・支援が継続されるように、誰にでもできそうな支援の方法を提案し、保護者等と共有していく。また、支援のためのツールを共有できるように学校環境を整えていく。



## 研究主題 特別支援学校における心理アセスメントの活用と指導の在り方

**要約：**特別支援学校では、生徒の障害の状態が一人一人異なっているため、適切な指導を行う上で心理アセスメントは必須である。北陸3県の特別支援学校高等部でもそのほとんどが心理アセスメントを行っている。しかし、指導につなぐ活用が十分ではなく、データの活用も個々の偏りや伸びを見るのにとどまっている。そこで、在籍校高等部卒業生のデータ分析から、類型編成や就労支援資料として全体に活用できる数値や傾向を導き出すとともに、事例対象生徒に心理アセスメントを活用した指導を行い、その有効性を明らかにした。

**キーワード：**特別支援学校高等部、心理アセスメント、心理検査、心理検査バッテリー、類型編成、就労支援

### I はじめに

平成19年4月1日より特別支援教育が本格的に開始した。文部科学省は、「特別支援教育の推進について」の通知で、特別支援学校の役割の拡大を指摘し、「特別支援学校教員の専門性の向上」を挙げている。また、「特別支援教育を行うための必要な取組」として第1に「実態把握」を挙げ、その必要性を述べている。特別支援学校教員への専門性の向上が求められる中、実態把握の専門的なアプローチとして心理アセスメントを活用する力が必要とされている。

### II 主題設定の理由

近年の学校教育における心理アセスメントの活用は、単なる知能水準の把握にとどまらず、効果的な指導につなぐ積極的なものになってきている。しかし、特別支援学校の現状は、まだ指導につなぐ活用が十分ではない。在籍校においても、実態把握に生育歴や障害特性の理解及び行動観察はよく行われているが、心理アセスメントの結果を指導につなぐ活用は、事例研究や自立活動の個別指導の域にとどまっている。この背景の1つとして、活用法を熟知していない教員が多いことが考えられる。私も、昨年WISC-III知能検査結果を指導にどうつながるか分からず、途方に暮れたことがあった。生徒は何度指導しても課題を達成できず、自信を無くしていく。指導法と生徒のつまずきが合致していないことは明らかだった。しかし、検査結果の全体的にフラットなプロフィールを見ても、手立てに結びつかなかったのである。心理アセスメントの結果の分析によって、生徒の见えない実態を明らかにできたら、適切な指導の方向がつかめるのではないかと。そして、生徒の苦手な面を取り上げる指導ではなく、心理アセスメントにより明らかにした生徒の「強い能力」を生かす指導を行うことで、生徒は課題を達成できるのではないかと推察した。そこで、WISC-III知能検査を含

む心理アセスメントの活用の在り方を明らかにし、それに基づく指導を実践して、生徒に課題を達成する喜びを味わわせ、自信を持たせたいと考え、本主題を設定した。

### III 研究の目的

本研究では、心理アセスメントの活用の在り方を明らかにし、それに基づく実践を通して、心理アセスメントを活用した有効な指導の在り方を実証することを目的とする。

### IV 研究の方法

- 1 Web ページや文献研究を通して心理アセスメントについてまとめる。
- 2 北陸3県の特別支援学校高等部に心理アセスメントの利用状況について調査を行い、現状と課題を明らかにする。
- 3 在籍校高等部卒業生における心理アセスメントの結果のデータ分析を行い、類型編成や就労支援に活用できる数値や傾向を導き出す。
- 4 心理アセスメントの結果を活用した指導実践を行い、その有効性を実証する。

### V 研究の内容

#### 1 心理アセスメントの理解

心理アセスメントの考え方や心理検査、有効な心理検査バッテリーについてまとめた。

心理アセスメントとは、「心理検査を通して客観的なデータを収集・分析するとともに、様々な角度から収集した情報と合わせて総合的に解釈し、生徒の状態像に迫っていくプロセス」と言える。また、結果を指導に生かすことを目的とするために、生徒の状態像の把握においては、「強い能力」と「弱い能力」の内、特に「強い能力」(肯定的な情報)を知ることにより主眼が置かれている。



心理検査とは、生徒の発達の様子や性格及び行動の特徴等の心理学的な特性を客観的に測定するため、心理測定理論に基づき、標準化された検査である。

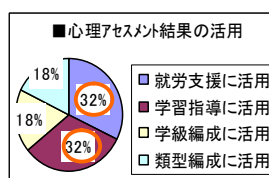
心理検査バッテリーとは、生徒を多面的に理解するために、複数の心理検査を組み合わせることを言う。本研究では、相関の高い検査として WISC-III 知能検査（以下、WISC-III）と K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー（以下、K-ABC）を取り上げ、小貫悟が明らかにした心理検査バッテリーの有用性（小貫 1999, pp. 85-90）に基づき、実践に生かすことにした。

## 2 北陸 3 県特別支援学校高等部における心理アセスメント

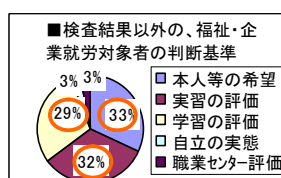
北陸 3 県の知的障害の特別支援学校高等部に調査を行い、心理アセスメントの利用の現状と課題を明らかにした（14 校回答／16 校）。活用状況では、「類型編成」と「就労支援」に着目し、分析を行った。

### □ 調査結果と考察

心理アセスメントは、93%の学校で利用されており、その結果は就労支援や学習指導によく活用されている（図表 1）。また、就労支援に活用している 9 校について、57%の学校が「結果の数値を活用している」とあるが、福祉・企業就労対象者決めの「基準となる数値」は決まっておらず、本人の希望や実習の評価等を踏まえ、「総合的に判断して対象者決めを行っている」ことが分かった。（図表 2）このように「結果のデータの活用が個々の偏りや伸びを見るのにとどまっており、全体に活用する数値は定まっていない」現状は、類型編成の調査でも見られた。



図表 1 結果の活用



図表 2 結果以外の判断基準

さらに全体の課題として、「心理アセスメントの活用が実態把握にとどまっており、指導につなが活用が十分ではない」とする学校が多かった。

そこで、心理アセスメントの結果を活用した指導の在り方を明確にするとともに、結果のデータ分析から、類型編成や就労支援資料として、全体に活用できる数値や傾向を導き出すことにした。

## 3 在籍校高等部卒業生における心理アセスメントの結果のデータ分析

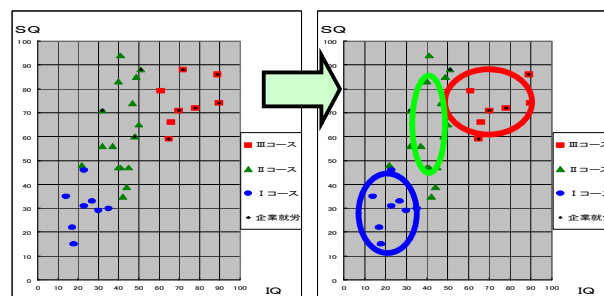
平成 16, 17, 18 年度の卒業生を対象に、次の 1)～4) の内容についてデータ分析を行った。対象データは、次の 4 つである。

IQ[知能指数], SQ[社会生活指数], 領域別 SA[社会生活年齢], 学力検査得点[数国の平均点]（以下、学力）

### □ 分析・検証結果

#### 1) 3 類型生徒と企業就労生徒（以下、企就生）の分布範囲

IQ と SQ の散布図の比較から、各コース共通のまとまり（図表 3）を見だし、次の結果を得た。



図表 3 H18IQ と SQ の散布図に見られる他年度と共通のまとまり

#### ・ 3 類型（コース）生徒と企就生の分布範囲

I コース: IQ 0～35 SQ 0～45

II コース: IQ 36～50 SQ 46～

III コース: IQ 51～90 SQ 60～90

\* 企就生の分布範囲は III コースに同じ

検証の結果、上記の IQ の数値は、「療育手帳の判定基準」にほぼ一致し、SQ の数値は、中塚善次郎らの「知能程度別プロフィール」（中塚他 1997, p. 191）を基に算出した重度・中度・軽度の区分値とほぼ一致した。

また、「2) II, III コース生徒と企就生における 2 つの検査値の相関関係及び学力の分布範囲」と「3) 企業就労支援における SQ の有用性」の分析の結果、次の結論を得た。

#### 2) ・ 2 つの検査値の相関関係

IQ と SQ: やや弱く関連 IQ と学力: やや強く関連

学力と SQ: 関連していない

#### ・ III コース及び企就生の分布範囲

学力 70 点～100 点

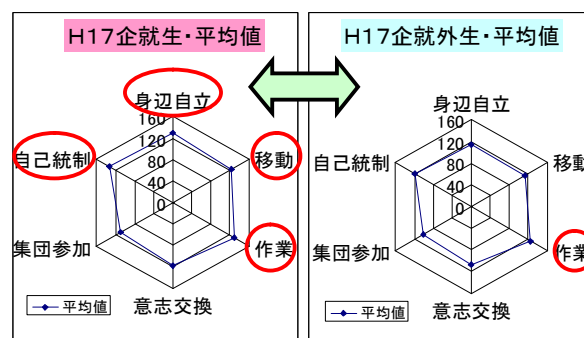
#### 3) ・ 企業就労支援に SQ は有用である

企就生は SQ がほぼ 60 (IQ51) 以上必要である

\* 学力が低くても、SQ がほぼ 60 (IQ51) 以上あれば、企業就労の可能性はある

#### 4) 就労支援における領域別 SA 及びプロフィールの傾向

企就生とデータ値が近く、企業就労しなかった生徒（以下、企就外生）の領域別 SA のプロフィールを比較し（図表 4）、分析・検証の結果、次の結論を得た。



\* 〇 は、領域別 SA121 以上の領域

図表 4 H17 企就生と企就外生における領域別 SA 平均値の比較

- ・知的障害のある生徒は、「意志交換」,「集団参加」の領域の数値が他の領域に比べて低い可能性がある
- ・企業就労を目指す生徒は、領域別 SA が 121 前後で、6 領域の均衡した発達が望まれる

前者は、中塚らの『意志交換・集団参加』の領域は、認知一言語機能が最も関与する領域であるから、知的障害のある生徒はその領域の数値が低い」とする見解と一致しており、後者は、大関浩仁が「一般就労を可能にする条件」(大関 2000, p. 543) としている「SQ78 以上の生徒」と「各領域の発達格差が 4.67 未満の生徒」を踏まえた結論である。

以上を受けて、分析結果を次のようにまとめた。

#### □ データ分析のまとめ

- ◆就労支援に有用な SQ と学力と相関の高い IQ による区分値は、就労、学習という 2 つの指標を併せ持つ区分と言える。この活用により、就労につながる類型編成が可能になると考える。
- ◆領域別 SA 及びプロフィールの傾向は就労支援に活用できる。

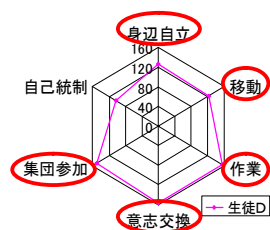
#### 4 心理アセスメントの活用の在り方

心理アセスメントの結果の分析の仕方、結果の活用法を明らかにした。特に WISC-III の聴覚・視覚優位や群指数の読み取り、K-ABC の継次・同時処理の傾向を取り上げ、「強い能力」を指導につなぐ方法についてまとめた。

#### 5 実践事例

##### 1) 実践にあたって

生徒の「強い能力」を生かした指導を事例対象生徒に行い、その有効性を実証した。その際、データ分析で明らかにした就労支援に有用なデータ値を活用した。



図表 5 生徒 D の領域別 SA(月齢)

事例対象生徒は、企業就労希望の高等部 2 年生 D さん。Ⅲコース所属。新版 S-M 社会生活能力検査(以下、S-M 検査)結果では、領域別 SA の「自己統制」の領域が 121 に達しておらず、6 領域の均衡した発達に至っていない。(図表 5)

私は、昨年度から何度指導しても D さんが「時間を守れない」ことに疑問を感じていたが、「時間に合わせて計画的に行動する」能力を含む「自己統制」の領域が落ち込んでいることが明らかになった。ところで、この「時間を守る」という資質は、企業が「生活面で必要な資質」の第 3 位に挙げているものであり、企業就労を強く希望する D さんにとって必要な資質であると考えた。そこで、これらを踏まえ、「時間を守って行動する」を目標に掲げ、この力

を育成することで、「自己統制」の領域を伸ばし、6 領域の均衡した発達を目指すべく指導を展開した。

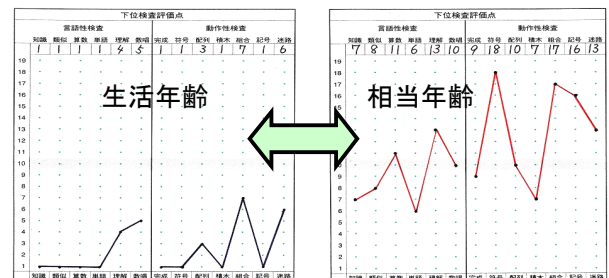
##### 2) 心理アセスメント

生徒の「強い能力」と「弱い能力」を明らかにするため、心理アセスメントを行った。

#### □ 心理検査結果 (WISC-III)

##### ・相当年齢によるプロフィール分析

WISC-III 結果が個人内差の読み取りにくいフラットなプロフィールだったため、相当年齢によるプロフィール分析(藤田他 2005, pp. 85-6)を行った。(図表 6)



図表 6 生徒 D・生活年齢と相当年齢のプロフィールの比較

##### ・分析結果 (全検査のみ、生活年齢による分析)

- ① 全検査 IQ 42(生活年齢)
- ② 言語性 IQ 94<動作性 IQ 115
- ③ VC(言語理解)91, PO(知覚統合)105, FD(注意記憶)103, PS(処理速度)139→**PS>PO>FD>VC**

#### □ K-ABC 結果との比較

- ① 認知処理過程尺度 62>全検査 IQ42
- ② 継次処理尺度=同時処理尺度
- ③ 算数 K-ABC [標準得点]66 >WISC-III [評価点]1
- ④ なぞなぞ W (Weakness)

#### □ 行動観察との照合

- ① よく気が付く、反応が早い、字を書くのが速い
- ② 簡単な単語の意味が分からない、長い言語指示が聞けない、状況に応じた言語操作が難しい
- ③ 周囲に注意がいき、自分のことが疎かになる
- ④ 遅刻が多い

以上から総合的に解釈し、次の結論を得た。

「強い能力」: 情報の符号化、視覚的短期記憶  
視覚優位

「弱い能力」: 単語の理解、言語概念形成  
抽象的言語概念の操作

本質と非本質の区別、時間の概念

上記の結論から指導上の留意点をまとめ、「時間」についての D さんの実態調査結果も踏まえて、次のように指導を展開した。

##### 3) 指導の実践

指導にあつては、D さんが時間を守って行動することができるように、前述の「強い能力」を活用し、「チャレンジノートの取組」を取り入れた。また、「弱い能力」に配慮して「視覚優位」の特性を生かし、授業に具体物、視覚教材やロールプレイングを取り入れた。

- 授業の結果（評価：よくできた◎ できた○ できなかった△）
- ・第一次「遅れた時の相手の気持ちや不都合な状況を理解し、時間を守ることの大切さを知る」

★ロールプレイングの活用：遅刻をしない・した場合の比較

☆生徒D：状況に合った言動を取った→状況判断 ◎

★具体物の活用：畳めたタルと畳めなかったタルの比較

☆生徒D：遅刻して生じた

「不都合な状況」について、口頭での質問には答えられなかったが、具体物を見せると（写真1）、自分の言葉で説明できた。→状況理解 ○



写真1 具体物の活用

・第二次「5分前の時間が分かり、時計で表す」

★時計の模型の活用（写真2）

☆生徒D：時計の模型で5分前の

時間を表した。→理解・表現 ◎

第三次「スケジュールを立て、活用する」



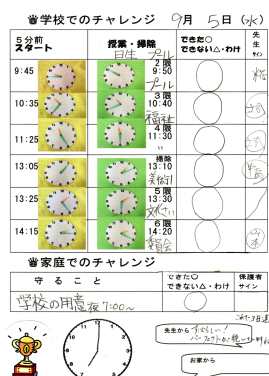
写真2 模型の活用

では、挿絵を入れたスケジュール表

を使うことにより、自分で休日のスケジュールを立てることができた。このように「視覚優位」の特性を生かすことで、授業の目標はほぼ達成できた。

□ 「チャレンジノート」の取組（6～10月）の結果（図表7）

「チャレンジノート」の取組では、「画像のアナログ時計の針の形と腕時計の針の形とのマッチングにより、授業に行く時間を確認し、遅刻をせずに教室へ行く」という具体的な方法を提示した。「情報の符号化、視覚的短期記憶」の強いDさんなら、日課表に沿った、決まった針の形をとらえることは可能であろうと考えたからである。また、自己評価欄も作り、自分で行動を振り返る力も付けたいと考えた。さらに、家庭にも般化させたいと考え、家庭での取組欄も取り入れた。



図表7 チャレンジノート

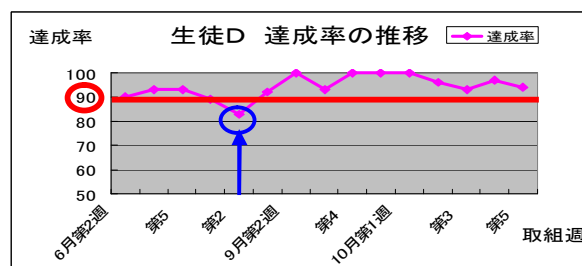
推察どおりDさんにとって可能な課題だったとみえて、意欲的に取り組む様子が見られた。また、○の評価が増えるというプラス体験の積み重ねにより、自己肯定感が高まり、自信に繋がったようである。

自己評価では少し甘い面が見られたが、他者評価と合わせることで、自分の行動を振り返ることができた。家庭では計画通りに過ごすことは難しかったが、学校ではほぼ時間を守って行動できるようになった。

4) 結果と考察

①達成率（遅刻なしで授業へ行った時数の割合）の推移

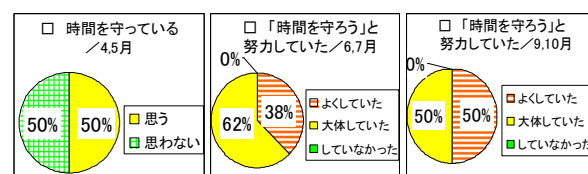
図表8から分かるように、7月の第2週に落ち込みがあるものの、Dさんがほぼ90%以上の達成率を保持していたことが分かる。



図表8 達成率の推移

②Dさんの意識・行動の変容

教科担当教師に行った調査結果（図表9）からも、Dさんがこの取組を通して、時間を守ろうとする意識を高め、よく努力していたことが分かる。



図表9 意識・行動の変容

以上の実践から、Dさんは、何度口頭で指導しても身に付かなかった「時間を守って行動する」スキルを身に付けることができた。即ち、生徒の「強い能力」を活用した指導は有効であったと言える。また、家庭での実践に結びつかなかったことで、「自己統制」の領域の数値を伸ばすことはできなかったが、伸びにつながるスキルを育成することができたと言える。今後の課題は、学校以外での般化にどうつなげるかということである。

## VI 研究のまとめ

### 1 結論

本研究を通して、次の結論を得た。

- 1) 実態把握には心理アセスメントが必要であり、心理アセスメントの結果の「強い能力」を活用した指導は有効である。
- 2) データ分析により明らかにした数値や傾向を活用することで、数値目標の設定や領域を絞った指導及び明確な評価を行うことができる。
- 3) 就労につなぐ類型編成を行うには、データ分析により明らかにしたIQとSQによる区分値の活用が有用である。

### 2 課題

心理アセスメントを活用し、結果を指導につなぐために、課題として次のことが考えられる。

- 1) 心理アセスメントの結果を個別の指導計画に反映させる。
- 2) S-M検査の「作業」領域について、質問内容を現在の企業のニーズと照らして吟味する。
- 3) IQとSQによる区分値を活用するにあたり、SQ（比例値）と近年多用されている、WISC-IIIの偏差IQを比較する方法について検討する。



平成 19 年度 指導者養成研修講座  
研修報告書＜概要＞

編集・発行 石川県教育センター  
〒921-8153 金沢市高尾町ウ 31 番地 1  
TEL (076) 298-3515(代表)  
FAX (076) 298-3518

県教育センターWeb ページ <http://www.ishikawa-c.ed.jp/>  
印刷所 鵜川印刷株式会社