

平成十七年度 長期研修生 研究報告書

平成17年度 長期研修生

研究報告書

平成18年3月 山形県教育センター



山形県教育センター

R100

古紙配合率100%再生紙を使用しています。

は し が き

平成18年新春、年頭所感において小坂憲次文部科学大臣は、「安全・安心な学校づくり」「『人間力向上』のための教育改革」「義務教育の構造改革」「確かな学力、豊かな心と健やかな体の育成、信頼される学校づくり」「大学改革等」「科学技術・学術の振興」「生涯学習の振興」「スポーツの振興」「文化芸術の振興」「国際化等への対応」等、多岐にわたり文部科学行政の推進に向けての決意を述べています。まさに、教育に対する国民の期待の大きさと今の社会における価値観の多様化に応える内容であります。

本県においても、学校を取り巻く環境が大きく変化する中、様々な教育課題の解決に向けた改革が進められております。今年度、「山形の教育『いのち』そして『まなび』と『かかわり』」をテーマとした「第5次山形県教育振興計画」がスタートしました。「第5章 学校と地域を元気にする」では、「信頼され、尊敬される教員を育成する」ための研修の充実を掲げています。当教育センターでは、研修の充実を担う一貫として長期研修事業を行ってきました。今年度5名の研修生を加えると、昭和50年よりちょうど500名の研修生が研鑽を積んできたことになります。

本研修報告書は、研修生の真摯な研究による成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動に役立つことは勿論、本県教育の充実発展に寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、研究に対し温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に対して厚く御礼申し上げます。

平成18年3月

山形県教育センター

所長 佐藤 義雄

目 次

(前期6か月研修)

- 1 軽度発達障害の児童生徒に対する支援について考える
ー 高機能自閉症の生徒への支援を通して ー

山形県立新庄養護学校 教諭 新田 茂幸

(前期6か月研修)

- 2 総合的な学習の時間を中核とした複式学級カリキュラム作成の研究

新庄市立昭和小学校 教諭 藤田 貴敏

(前期6か月研修)

- 3 伝え合いの活動を通して児童一人一人の読む能力を確かに高める授業の在り方
ー 文学的な文章の指導において ー

遊佐町立蕨岡小学校 教諭 佐藤 千春

(前期6か月研修)

- 4 点字使用者の後期中等教育段階における漢字指導法についての研究
ー 適切な墨字文書作成力の向上を目指して ー

山形県立山形盲学校 教諭 青柳 リエ子

(後期6か月研修)

- 5 生徒間の良好な人間関係を築く指導の研究

南陽市立赤湯中学校 教諭 竹田 智哉

軽度発達障害の児童生徒に対する支援について考える

ー 高機能自閉症の生徒への支援を通して ー

(前期6か月研修)

山形県立新庄養護学校 教諭 新田 茂幸

「名字を書くことが苦手な子」「自分の席にじっと座ってられない子」「集団の中に入れない子」
に「会ったとき」「乾かれない子」「困った子」だと覚えてしまいがちであるが、そうではなく「あ
れ、でもおかしいな。」と気づいてあげることが必要だと考える。ところが、子どもの理解の入口である。ど
うしても「いじめ」を繰り返しながら、成長を試みる。しかし、いくら支援しても効果が見られない時
は、発症を軌跡し、軽度発達障害の可能性を認識していかなくてはならない。その子の気持ち
を捉えながら、その子の困っていることを理解し、その子のよさを伸ばしていることを見極めて、
1 軽度発達障害の児童生徒に対する支援について考える
ー 高機能自閉症の生徒への支援を通して ー

山形県立新庄養護学校

教諭 新田 茂幸

軽度発達障害の児童生徒に対する支援について考える

—高機能自閉症の生徒への支援を通して—

山形県立新庄養護学校 教諭 新田 茂 幸

「漢字を書くことが苦手な子」「自分の席にじっと座ってられない子」「集団の中に入れない子」に出会ったとき、「覚えられない子」「困った子」だと考えてしまいがちであるが、そうではなく「あれ、でもおかしいな。」と気づくことが必要だと考える。そこが、子どもの理解の入口である。どうしてできないのかを探りながら、支援を試みる。しかし、いくら支援しても効果がみられない時は、発想を転換し、軽度発達障害の可能性を意識してかかわっていく必要がある。その子の気持ちを捉えながら、その子の困っていることを理解し、その子のよさや努力していることを見極めて、支援をしていくことがとても大切である。

その子の長所を伸ばすという基本的な支援の方法を取りながら、「できる」とか「できそうな」目標を設定し、努力を認めながら進めていくことが大切である。そのような考えで高機能自閉症の生徒への支援を行った。

キーワード：気づき 子どもの理解 支援

I はじめに

1 主題設定の理由

今まで通常学級を担任し、子どもと一緒に勉強し学習を進めてきた中で、指導に大きな困難を抱えてしまったことが何度かある。その時点では、その子の状態に合わせて夢中で指導してきた。

平成15年3月「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」が文部科学省から示されたが、学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）、高機能自閉症などの障害のある児童生徒は、全体の6.3%在籍していることが報告されている。今にして思えば、それに該当する児童と一緒に学習していたのかもしれない。

それらのことから、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群等「軽度発達障害」の児童生徒に対する適切な支援の必要性を痛切に感じた。そこで、まず「軽度発達障害」についての理解を深めていきたいと考えた。また、本校の高等部に、集団になじめず人とのかかわりができないために、トラブルを起こすことが多い「高機能自閉症」と診断された生徒がいるので、その生徒へのかかわりを通して、適切な支援を考えていきたい。

2 研究のねらい

- 軽度発達障害についての理解を深める。
- 支援を必要としている子への支援の方法について実践を通して理解を深める。

II 研究の内容

1 研究の仮説

学級の中で学習面や行動面で他の児童生徒と違う児童生徒に気づいたとき、その児童生徒の様子をよく観察し、何ができて何で困っているかを理解することが大切である。その困っていることに対して適切な支援を計画的に続けていけば、児童生徒は自信を持って生活できると考える。

2 研究の方法

- （1）障害の理解を深め、支援の仕方を調べる。（文献研究による）
 - ① LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群等「軽度発達障害」の特徴を明らかにする。
 - ② 軽度発達障害の児童生徒への支援の仕方を明らかにする。
- （2）対象児童生徒を決め、実際に支援の方法を計

画し実践する。

- ① 対象児童生徒の行動の特徴について気づく。
- ② 対象児童生徒の様子について観察する。
- ③ 対象児童生徒の困っていることについて理解する。
- ④ 対象児童生徒が困っていることについての支援の計画を立てる。
- ⑤ 対象児童生徒への支援を実践する。
- ⑥ 実践について評価する

3 研究の実際

（1）障害の理解と特徴

- ① 軽度発達障害の一般的な特徴

軽度発達障害は、種々の発達障害の中で知的障害がないか、または軽度な一群のものをさして使用されている用語である。

LD（学習障害）

ADHD（注意欠陥／多動性障害）

高機能自閉症

アスペルガー症候群

等が含まれる。

1)

軽度発達障害の基本的な特徴は、一般的な概念をまとめると次のようになる。

- 乳児期から児童期に発症する
- 基本的な障害は脳の障害によって起きている
- 基本的な障害の経過は悪くなることもないがよくなることもない
- 知的障害をとまわらないか、ともなう場合でも軽度である

1)

軽度発達障害であるか否かは、とても判断しにくいと言われている。軽度発達障害にみられる特徴的な行動があっても、軽度発達障害の認知・行動の特性が原因でその行動をしているのかどうか、明確に区分することができにくいからである。

LDの場合は、一部教科に遅れがあっても、単に「やる気がない」「努力が足りない」と思われたりしてしまし、ADHDの場合は、「わがままで勝手なことをする」「しつげが足りない」と思われたりする。高機能自閉症の場合は、「常識がない」「変わった子」「わがまま」等と思われてしまう。

その結果、適切な支援を受けられなくなり、叱られてばかりいたり、同級生からも相手にされなくなったりして、自信をなくして自己評価が低くなつて

しまう。すると、望ましくない行動が頻繁に出てくる二次障害が出てきてしまう。

このため、軽度発達障害の判断をするときは、生育歴などの情報を集め、現在その子どものおかっている状況などをとらえ、何が一次障害で何が二次障害なのかをよく検討することが必要である。

② LD（学習障害）について

《定義》 学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を示すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。

2)

○よく見られる子どもの様子

- ・ 漢字を正しく書くことが苦手である。
- ・ 計算することが特に苦手である。
- ・ 算数の図形や絵を描くことが苦手である。

③ ADHD（注意欠陥／多動性障害）について

《定義》 ADHDとは、年齢あるいは、発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

3)

○よく見られる子どもの様子

- ・ 落ち着きがなく、自分の席に着いてじっと座っていない。
- ・ 話を最後まで聞かないうちに、すぐ答えてしまう。
- ・ 不注意な間違いが多く、忘れ物も多い。話を聞いていても、正確に伝わらない。

④ 高機能自閉症について

《定義》 高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

3)

○よく見られる子どもの様子

- ・ 人のかかわりが苦手で集団の中に入れない。
- ・ 言葉の通り受け取り、冗談が通じない。
- ・ 思ったことをすぐ言葉にし、相手の立場になって話をすることができない。
- ・ 予定の変更が苦手である。
- ・ こだわりを持っている。

⑤アスペルガー症候群について

《定義》 「アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の遅れを伴わないもの」「なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるもの」である。

3)

○よく見られる子どもの様子は高機能自閉症とほぼ同じである。

（2）支援の仕方

① 子ども理解

ア、気づき

教師は、児童生徒と学習や活動を進めている中で、「字をよくとばして読んでいる」「いつも計算を間違える」「漢字の線が多かったり少なかったりする」「何でも同じ間違いをしている」「質問の途中で出し抜けて答える」「じっと席に着いてられない」「ずっと同じ子にいたずらする」「予定が違うと大騒ぎする」「集団の中に入れない」等の様子をとらえたとき、「できない子」「困った子」と考えてしまいがちであるが、「あれ、でもおかしいな。」と気づくことが重要である。

イ、観察と理解

児童生徒の学習や行動の様子が「おかしいな」と気づいたら、「本人が困っていること」が何なのかをよく観察していく必要がある。どんな力が足りないのか、どこでつまづいているのか、どの場面で起きているのか、どんな形の情報を理解しやすいのか、得意なところや好きなものは何かをよく理解することが大切である。また、家庭での様子も把握しておく必要がある。その上で、「配慮して支援」していくことになる。集団の中で配慮して支援したり、時間を取って個別に支援をしたりすることが大切である。

しかし、くりかえし「配慮して支援」しているのに、どうしても効果が上がってこない

時、教師は、発想を転換し、軽度発達障害の可能性を考えてみるのが大切である。

- A 教師にとって「困った子」は、「困っている子ども」であり、軽度発達障害の可能性がある。
B 「何度注意しても変わらない」場合には本人の意思では「変わらない」軽度発達障害の可能性がある。
C 「やる気がない」「努力が足りない」と見える子どもは、「努力してもできない」ために「一層意欲をなくしている」軽度発達障害の可能性がある。

1)

ウ、チェックリストを使う

担任が配慮して支援しても、どうしてもうまくいかなかった時、軽度発達障害の可能性を考えて、チェックリストを使ってみる。そこで、軽度発達障害の可能性がなかった場合は、もう一度観察と理解に努め、方法を変えながら「配慮して支援」をしていくことが必要である。

エ、障害の理解を図る

チェックリストで軽度発達障害の可能性が出てきた時、どんな障害なのか理解することが必要になってくる。

また、さらにくわしく子どもの理解に努めなければならない。これまでに何度も注意され続けてきたことを考え、子どもの気持ちになりながら、子どもの置かれている状況をとらえ、その子の「困っていること」が何なのかを理解していくことが大切である。

その上で、支援の方法としてどの方法が適当なのかも探っていく必要がある。校内委員会を組織すると共に、外部の専門機関との連携も図っていく必要が出てくる。

② 支援

ア、支援の計画を立てる

「本人の困っていること」をよく理解し、支援する項目を絞って支援の計画を立てる必要がある。その中では、子どもの長所や本人の努力もみつめて認めていくことも入れ、自信を持たせることにつなげていくことが大切である。いつ、だれが、どこで、どんな方法で支援するのか実態を校内委員会に図りながら計画を立てていくことが大切である。

イ、支援と評価

実際の支援を計画的に行い、その結果どうなっていくのか見ていき記録していく必要がある。それでも効果が認められない場合は、校内委員会に諮り、さらに、専門機関に助言を求めている、より効果的な方法で支援していくことが大切である。

このように、支援については児童生徒の立場に立ちながら、手順を踏んで進めていくことが大切であると考え。（「軽度発達障害の児童生徒への支援の手順」 試案 図2参照）

また、支援をしていく時に、原則として次のことを配慮していく必要がある。

※ 長所を伸ばす

軽度発達障害の指導について考えていく場合、問題行動等だけに注目してしまいがちだが、そうではなく、「長所を伸ばす」ということが指導の基本である。効果が無いように思われるが、それが、結局大きな効果を生み出す。また、それぞれの障害の特性に応じた対応も必要である。その上で、課題を整理し、緊急を要するものや達成しやすいものを考慮し、優先順位をつけて、課題を一つから二つに絞ることが大切である。一度にたくさんはできないし、できそうもないことには取り組めないからである。そして、絞った課題の一つ一つ丁寧に根気強く支援をしていくことが必要である。

※ 学級経営が基盤

軽度発達障害のある子どもには、「特別な配慮」が必要とされる。支援を行う場である学級全体が、違いを受け入れる集団であり、協力し合ったり、助けあったりできる集団であることが非常に大事な点である。

つまり、学級経営の基盤があつてこそ、その子どもに対する「特別な配慮」が生きてくる。

※ 組織的な支援

校内委員会に諮り、子どもの困っていることについての実態を把握した上で、学級や学年や学校全体で、それぞれ支援していく内容を決め実践していくことが必要である。そして、支援の結果を記録していくことが大切である。その記録をもとに家庭との連携を図っていくことが可能である。必要があれば、学校の方で学校以外の専門機関に相談することも必要となってくる。また、徐々に家庭の方で専門の機関に行つて診断してもらうように進める場合もある。この場合、保護者の考えを十分尊重していく必要がある。（図1参照）

（3）具体的な実践

① 気づき

山形県立新庄養護学校の小学部には、軽度発達障害の児童がおらず、高等部に、挨拶はとても上手にできるが、どうしても集団になじめない生徒がいるという話を聞いた。言語の能力は高いが、教室に入らなかったり、予定変更でパニックを起こしたり、他の生徒とトラブルを頻繁に起こしていた。本校に入学する前に医療機関より、「高機能自閉症」と診断されていた。そこで、このAさんを支援していくことにした。

② 観察と理解

Aさんについてこれまでの学校での生活の様子や支援について情報を集めたり、実際に一緒に学習に参加したりして、観察と理解に努めた。

Aさんは、車について興味があり、コンピュータのインターネットで、情報を集めるのが趣味である。コンピュータの操作も速い。漢字検定4級を持っている。数学の内容としては、小学校4年生程度の学力を持っている。大人に対して、元気に「おはようございます」や「さようなら」を言うことができる。

入学当初は集団になじめず、学級の仲間にも抵抗感を強く持っており、学級の教室からも頻繁に出ていた状態であった。そこで、無理に集団の中に入れて、少しずつ教室にいる時間を長くするように促していった。1学期が終わるころには、学級集団の中で過ごすことができるようになり、廊下で過ごす時間が短くなっていった。

音に対しても敏感であり、合同で行う音楽には、部屋に入ることもできなかった。音楽担当者は、廊下で聞いていることを許容し、一緒に音楽に参加するように先輩から声をかけさせたり、教師が促したことで、少しずつ参加するようになっていった。2学期の文化祭では、太鼓の演奏にも参加できた。

11月からは、寄宿舎で生活できるようになり、集団での行動にも改善が見られてきた。

また、予定の変更についても苦手、パニックになることがあった。これについては、事前に予定を確認し知らせておくことで、改善が見られた。

人とかかわりの中で、特定の子に対する攻撃的な態度が、頻繁に出ていた。指をパチンと鳴らす音をAさんは特に苦手としている。その音を頻繁に出す生徒について、Aさんは「やめて」とどなってしまふ。これは、時間に関係なく学校の授業中でも、

寄宿舎での生活でも頻繁に見られた。また、Aさんが指をパチンと鳴らすのをいやがるのを知っていて、わざと指を鳴らす生徒には、それはAさんが苦手だからしないようにと指導したが、教師や寄宿舎指導員がいないところでわざと指を鳴らす場面も見られた。Aさんは、興奮状態になってしまうと、大声を出したり、たいたたりしてしまうことがあった。平常心にもどると、自分のしたことの意味が分かり、強く反省するということを繰り返してきた。現在も頻度は少なくなってきたが、時々それがまだ見られる。

これらのことから、Aさんの「困っていること」は、人とかかわりの中で、集団生活を上手に送ることや、相手に自分の考えをトラブルにならないように伝えること、及び、自分の感情をコントロールすることであることが分かってきた。

③ 支援

<実践1> ー7月

ア、支援の方針

Aさんの困っているところの集団とのかかわり方や、身の回りの人とかかわり方、自分の感情をコントロールすることを支援するための、有効な方法を探っていった。

そこで、人間関係についての基本的な知識や言語以外の状況を学んだり、相手とのコミュニケーションの練習をしたり、感情のコントロールの仕方の練習をしたりすることが学習内容になっているソーシャルスキル・トレーニングが有効ではないかと考え、行うことにした。

イ、支援の計画

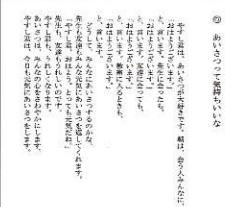
1回目は、7月に3時間実施することにした。内容は、人とかかわり方の学習として、あいさつや、自分の考えを伝えることや、その場に応じて話すことの学習を入れた。Aさんの得意なところと、困っているところを入れた。

ウ、支援の実践

マンガや短い物語を使って場面を設定し、どのように行動したらよいか、支援者と一緒に考えていくことにした。場面は、支援の計画に基づき、実践対象Aさんのこれまでの行動から具体的な場面を選んだ。コンピュータの画面を使ってマンガを提示したり、プリントで短い話を提示したりした。

<1 時間目>

<例1>『あいさつ』（はっきりとあいさつができる）

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○あいさつをする とどんないいことが ありますか。 ・みんなの気持ちを さわやかにする。

◎Aさんの得意なところであり、正しい答えを言うことができた。

<例2>『机をたたくのやめて』（やめてほしいことを適切に相手に伝える）

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○なにをしている ところですか。 ・勉強している。
	○カタカタと鉛筆 で音を出しています。 となりの子はど んな気持ちですか。 ・うるさいなあ。 ・やめてほしいな。

◎Aさんは、二人の状況が分かっていた。

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○やさし君は、なん て言いましたか。 ・「やめて、バカな んだから。」とやさ し君は、おこってし まいました。 ○こういう言い方 いいと思う。 ・悪いと思う。

◎望ましくない行動を提示して、これでいいか問いかけたら、悪いと分かっていた。

◎Aさんは、望ましくない言い方について理解していた。

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○どういうふうに言え方がいいのかな。 ・「ペンで物音をたてるのやめてください。」

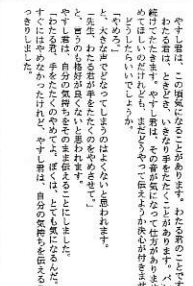
◎望ましい行動について考えさせ、正しい答えが言えたので、絵を提示して望ましい行動を確認した。
 <例3>『デブと言っちゃいけないよ』（相手の気持ちを考えて、思ったことを全部言わないことについて）

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○何をしているところかな。 ・ある子どもが、男の人に向かって、「デブだね。」と言ってしまいました。 ○お母さんは、どうしたかな。 ・親は、焦りながら、「本当に失礼です。」といいました。 ○どんな事に気がつくればいいですか。 ・相手を傷つけることを言っちゃいけない。がまんが大切です。

◎Aさんは、絵の中の子どもが、相手を傷つけている言葉を言っていることを理解していた。
 ◎母親が、恥ずかしいと思っていることも理解していた。

《2時間目》

<例4>『手をたたくのやめて』（やめてほしいことを、適切に相手に伝える）

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○「やめて」とどなるのは？ ・悪い方法。 ○どう言っていますか。 ・「わたる君手をたたくのやめてよ。」と言っている。 ・「ぼくは、こういうのができないんです。むかっとくるんだ。」

◎Aさんは、やめてほしいことを、相手に適切に伝える方法は理解していた。

◎最後に、Aさんが、「(自分には)主人公のような行動ができない。」「かっとなると、すぐ、相手をたたいたり、かみついたり、大きな声でどなったりしてしまう。」という悩みを話してくれた。

エ、成果と課題

- Aさんは、ソーシャルスキル・トレーニングのやり方を理解することができた。
- Aさんは、1コママンガ、3コママンガ、短い物語、それぞれに反応し、状況をほぼ把握できていた。
- 平常心の時は、ソーシャルスキルの手順で考え、望ましい行動について判断し、答えることができていた。
- Aさんが、自分の悩みを言えるような雰囲気をつくることができた。Aさんに合わせた支援の計画や、授業での言葉でのやり取りで、Aさんの言ったことを認めながら進めたことがよかったと思われる。
- ◇ 設定した場面から、表面的な正しい答えはすぐ出せることが分かった。しかし、場面設定が内面まで迫るようなものではなかった。
- ◇ 話の中で、Aさんが「かっとなると」まで場面の状況を進めていかないと、「自分の気持ちをコントロール」することの練習にならないのではないかと考えた。平常心でいられなくなる場面まで追い込む必要を感じた。

<実践2> ー8月

ア、支援の方針

「かっとなった」とき、どのようにして「自分の気持ちをコントロールして問題解決をは

かる」かに絞って支援の方法を探っていった。
 ここでも、ソーシャルスキル・トレーニングを行っていくことにした。今回は、Aさんが平常心でいられなくなる場面を設定するように工夫することにした。

イ、支援の計画

「やめてほしいことを相手に伝える場面」に絞って3時間行うことにする。絵を提示しながら教師の話で臨場感を出し、Aさんの一番苦手な場面である指をパチン、パチンと鳴らす場面を設定する。

パチン、パチンと指を鳴らす生徒についても「相手がいやがっている」という指導を継続していくことはもちろんだが、どうしても避けられないときAさんはどうするかという場合を想定した。指をパチン、パチンと鳴らす場면을繰り返し、Aさんの気持ちを現実になぞらえていって、本音を出させていく。

平常心が崩れてきたとき、また崩れそうになったとき、どのように行動していったらよいかを練習することで支援していく。

ウ、支援の実際

《1時間目》

<例5>『パチン、パチンをやめて』（感情をコントロールし、問題解決をはかる）

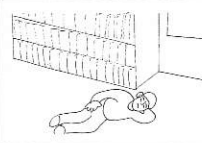
絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○やすすし君が図書室で本を読んでいます。
	○男の子が二人やってきました。まだやすすし君は本を読んでいます。いいですか。 ・いいよ。

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○そしたらね、二人はパチンパチンとやり始めました。 ○やすすし君は、どう思うと思う。 ・せっかく読んでいるのに、じやましないで。

◎Aさんは、落ち着いて、言葉で相手にいやだということを伝えることができていた。

◎「そうだね。そう言えるのはえらいね。」と称賛し、引き続き例6に入った。

<例6>

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○やすすし君が昼寝をしています。 ・きもちいいな。
	○あつ、男の子が来ました。 ・ここからだ。問題なのは。

◎男の子がやってきたことをとらえた。そして、何か始まりそうだと考えていた。

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○パチンパチンとやり始めました。 ・やめて。ぼくその音きらいなんだから。

◎いやなパチンパチンが始まったが、言葉でやめてほしいことを伝えていた。望ましい行動だった。

絵・短い物語	○教師の説明、発問・生徒Aの反応
	○パチンパチンを、まだやめません。 ・やめて。しつこいな。

○言葉で、いやであることを伝えていた。

	○まだ、やめません。 ・いい加減にして、もう。
---	--------------------------------

○ここでも言葉でいやであることを伝えることができた。

*「まだやめません」の場面を5回続けた。

○口で言ってもいうことをきいてくれない場面を何回も続けていくと顔の表情に変化が出てきた。明らかにいやがっていることが分かった。手も盛んに動かし、視線も支援者が指を鳴らしている方にむけたりした。だんだん気持ちが高ぶってきて呼吸が速くなってきた。大きな声で「やめて」と言う場面もあった。それでも続けていくと、「逃げる」「その場を離れる。」という別の望ましい行動を答えることができた。そこで、「それでいいんだね。」とその行動を認め、ほめて例6を終了した。

○その後、Aさんの気持ちについて話を向けていった。もしも自分だったらどうするという問いには、「一学期は、悪いことをしてしまったけれど、二学期に入ったら気をつけたいな。」と、考えていることを話してくれた。しかし、自分がかつとなったときの行動についてどうなるか分からないという、強い不安を持っていることが読みとれた。そこで、Aさんのいやな場面を何回もくり返し練習しても大丈夫だったのだから、二学期は、自信を持って生活していくように励ました。

エ、成果と課題

○Aさんの表情を見ていくと、1回目では呼

吸が荒くなってきており、情情的には、追い込むことができた。しかし、Aさんは最後まで騒ぐことなくがんばって答えることができた。いやな場面に入るところになると、「ここからだ。問題なのは。」と言っているように、例5でやっていることにより、この先に何が起こるか予測できていた。そのため、何回もくり返しいやな場面が続いても、望ましい答えが出せたのではないかとと思われる。このことが、「感情をコントロールし、問題を解決する」ことの練習になり、2回目、3回目では表情がおだやかになってきたのではないかと考えられた。

このように、場面に応じた対応の仕方を教えていき、先の見通しを持たせることによって、その場面に合わない行動が解消され、対人関係も良好になるのではないかと考えられる。

◇生徒の実態から支援の方法として、ソーシャルスキル・トレーニングがよいのではないかと考えた。しかし、文献にAさんの実態にピッタリ合った教材もないことから、題材としては、Aさんの生活の場面を取り上げ、提示する教材の絵は、手作りにした。興味を示すコンピュータの画面を使って場面を提示しながらAさんに話しかけていった。幸いうまく反応してくれたが、このやり方でよかったのか不確かである。今後もっと文献や実践研究に学んで検討していきたい。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) Aさんは、高機能自閉症であると診断されたので、高機能自閉症について理解を図った。高機能自閉症の特徴としては、「対人関係の困難さ」「言葉の発達の遅れ」「こだわりがある」等のことがあり、Aさんの場合はどうなのか実態を明らかにしてみた。「対人関係の困難さ」の部分では、集団の中に入るのが苦手で、教室からすぐ出ていくことがあったり、指を鳴らす音が嫌いで、指を鳴らす生徒へやめるように強い態度を取ったりすることがあった。「言葉の発達の遅れ」については、言葉の意味理解に遅れがあり、言い回しが不自

然な様子がみられた。「こだわりがある」の部分では、車に興味がありとてもかわいいことが分かった。

実践を始める前に、Aさんの「できること」と「好きなこと」を探ってみた。すると、あいさつがとてもし上手であることや、コンピュータの操作に興味を持っていることが分かった。

そこで、Aさんが上手にできる「あいさつ」と、興味を持っている「コンピュータ」を取り入れた授業を考えた。その結果、Aさんは授業に生き生きと取り組み、話しかけにしっかり答えることができた。さらに、「○○○さんのようには、できないんだ。すぐかとなるんだ。」と、自分の悩みを語ってくれた。

このように、授業を組み立てていくためには子どもをよく知ることが大切だと改めて感じた。

(2) Aさんの実態から、「相手とのコミュニケーションの練習」や「感情をコントロールして問題解決を図る」ための練習の場が必要であると考え、その方法を探していった。文献研究から、ソーシャルスキル・トレーニングがよいのではないかと考え、提示する資料を自作しながら、試みることにした。

正しい行動を示す場面を繰り返し練習したので、Aさんは、次第にどう対応したらいいのか見通しを持てるようになり、自分の苦手な場面でも落ち着いて対応することができるようになった。6時間の学習が終わったとき、「勉強になった。」「これからはがんばってみる。」と話していることから、学習のねらいを十分理解して取り組み、結果に満足していると思われる。大変貴重な実践をすることができた。

(3) 記録の方法としてビデオを再生しながら授業を振り返り、質問に対する答えや、表情や態度を確認しながら記録を取っていった。その結果、Aさんの反応をじっくり確かめることができた。前の時間の反省から、学習を始めるときにリラックスする話をすることや、褒めることを大切にすること、途中で立ち歩きがあっても落ち着いてから話しかけたりすること等、多くのことを次の支援に生かすことができた。また、7月の実践1から、Aさんは望ましい反応をしているが、本当に「困った」感じがしないことも分かった。それらのことから8月の実践2では、「困った」状況を作り、情情的に追い込む場面

を作る必要があると考え、実践して成果を得た。

このように、Aさんの表情や態度を確認することにより支援の結果を検証し、支援の仕方に修正を加えていくことが、生徒への適切な支援につながることを改めて確認することができた。(4)「支援に至るまでの一般的な手順」4)を参照し、自分の考えを当てはめ実践を進めた。そして、支援の手順をていねいに記録してきた。キーワード中心のモデル図より、具体的な事例があると分かりやすいと感じた。このことを自分なりにまとめたものが、「軽度発達障害の児童生徒への支援の手順（試案）」である。この表を活用すれば、今何をしなければならぬか、次は何をすればよいのか分かりやすく、安心して子どもにかかわることができると思われる。これから、子どもを支援していくときの道しるべとして活用していきたい。

2 今後の課題

(1) 今回の実践研究により高機能自閉症の子どもへの支援について大切なことを明らかにすることができた。しかし、今回の研究だけでは、支援する力が付いたとはいえない。機会があれば、これからも実践を積み重ねていきたい。

(2) この研究での実践は、一対一での支援に絞った研究となった。しかし、小中学校では、集団の中でT-Tでの支援や、学級の中で子どもを生かした支援も必要となってくる。一対一での支援も必要であるが、集団の中での支援も大切だと思う。今回は、集団の中での支援にまで取り組めなかったため、今後も文献やさまざまな実践研究に学んでいきたい。

Ⅳ おわりに

軽度発達障害を持つ子は、一人一人違っており、「困っているところ」も違っている。そこで、教師は、子どもに寄り添い、子どもを理解した上で支援をしていくことが大切だと感じた。子どもを理解していれば、興味を持てる教材も提示できるし、事前に配慮していくことも可能だと思う。褒める材料も増えてきて、子どもをさらに肯定的にとらえることができるようになる。

今後は、さらに、一人一人に合った支援を計画できるように研修を積んでいきたい。

最後になったが、貴重な研修の機会を与えてくださった、山形県立新庄養護学校の佐藤時男校長、山形県教育委員会に感謝申し上げます。また、本研究に深くかわり示唆を与え導いてくださった山形県教育センター佐藤義雄所長をはじめ、教育センター

指導主事の先生方、担当の特殊教育部長高橋秀一先生に深くお礼申し上げます。さらに、研究に協力していただいた山形県立新庄養護学校の諸先生方に感謝申し上げます。

<資料1> 判断基準

LD（学習障害）

①特異な学習困難がある。

国語、算数の評価の観点の中、あるいは聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のいずれかに、著しい遅れがあることを確認する。著しい遅れとは、小学2、3年は1年以上の遅れ、4年以上または中学は2学年以上の遅れを目安とする。

把握の方法

日常の学習状況（提出作品、ノート、授業態度等）、学業成績、保護者からの情報、学力検査、あるいは学習のつまずきに関するチェックリスト等

②全般的な知的発達遅れがない

知能検査等で全般的な知的遅れがないことが予想されるか、教科別評価の観点で学年相当、普通程度の能力を持つものが一つ以上ある。

把握の方法

日常の学習状況（提出作品、ノート、授業態度等）、学業成績、保護者からの情報、学力検査、集団式知能検査

③他の障害や環境的な要因が直接の原因ではない

学習困難が特殊教育の対象となる障害によるものではないこと、あるいは明らかな環境的要因によるものでもない。ただし、ほかの障害や環境的な要因による場合であっても、学習障害の判断基準と重複している場合もあることに留意する。

把握の方法

日常の学習状況と行動観察、児童生徒の記録、および保護者からの情報等

2)

ADHD（注意欠陥／多動性障害）

以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。

A 以下の「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6カ月以上続いている。

○ 不注意

- ・ 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする。
- ・ 課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- ・ 面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。
- ・ 指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。
- ・ 学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- ・ 気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題を避ける。
- ・ 学習などの課題や活動に必要な物をなくしてしまう。

- ・ 気が散りやすい。
- ・ 日々の活動で忘れっぽい。

○ 多動性

- ・ 手足をそわそわ動かしたり、着席していてもじもじしたりする。
- ・ 授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- ・ きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- ・ 遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- ・ じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。
- ・ 過度にしゃべる。

○ 衝動性

- ・ 質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。
- ・ 順番を待つのが難しい。
- ・ 他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。

B 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。

C 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。

D 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。

3)

高機能自閉症

以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。

A 知的発達の遅れが認められないこと。

B 以下の項目に多く該当する

○ 人への反応やかかわりの乏しさ、社会的関係形成の困難さ

- ・ 日と日で見つめ合う、身振りなどの多彩な非言語的な行動が困難である。
- ・ 同年齢の仲間関係をつくるのが困難である。
- ・ 楽しい気持ちを他人と共有することや気持ちでの交流が困難である。

【高機能自閉症における具体例】

- ・ 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
- ・ 友達のそばにはいるが、一人で遊んでいる。
- ・ 球技やゲームをする時、仲間と協力してプレーすることが考えられない。
- ・ いろいろな事を話す、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・ 共感を得ることが難しい。
- ・ 周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ってしまう。

○ 言葉の発達の遅れ

- ・ 話し言葉の遅れがあり、身振りなどにより補おうとしない。
- ・ 他人と会話を開始し継続する能力に明らかな困難性がある。
- ・ 常同的で反復的な言葉の使用または独特な言語がある。
- ・ その年齢に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性のある物まね遊びができない。

【高機能自閉症における具体例】

- ・ 含みのある言葉の本当の意味が分からず、表面的に言葉通りに受けとめてしまうことがある。
- ・ 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある。

- 興味や関心が狭く特定のものにこだわること
 - ・ 強いこだわりがあり、限定された興味だけに熱中する。
 - ・ 特定の習慣や手順にかたくなにこだわる。
 - ・ 反復的な変わった行動（例えば、手や指をばたばたさせるなど）をする。
 - ・ 物の一部に持続して熱中する。
- 【高機能自閉症における具体例】
 - ・ みんなから、「○○博士」「○○教授」と思われている（例：カレンダー博士）。
 - ・ 他の子どもは興味がないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている。
 - ・ 空想の世界（ファンタジー）に遊ぶことがあり、現実との切り替えが難しい場合がある。
 - ・ 特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんとは理解していない。
 - ・ とても得意なことがある一方で、極端に苦手なものがある。
 - ・ ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある。
 - ・ 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる。
- その他の高機能自閉症における特徴
 - ・ 常識的な判断が難しいことがある。
 - ・ 動作やジェスチャーがぎこちない。
- 社会生活や学校生活に不適応が認められること。

* DSM-IV、ASSQ、「ADHD児の理解と学級経営」（仙台市教育センター、平成13年度）、「注意欠陥／多動性障害（ADHD）等の児童・生徒の指導の在り方に関する研究」（東京都立教育研究所、1999）を参考にした。

3)

<資料2> ソーシャルスキルについて

- ソーシャルスキルとは

「人間関係に関する知識と具体的な技術やコツを総称して、ソーシャルスキルと呼んでいる。」

つまり、友達との関係が良好な子どもは、ソーシャルスキルを適切に発揮しているということになる。

文字通り訳すと、「人間関係に関する技能」のことである。

ソーシャルスキルを発揮するには、

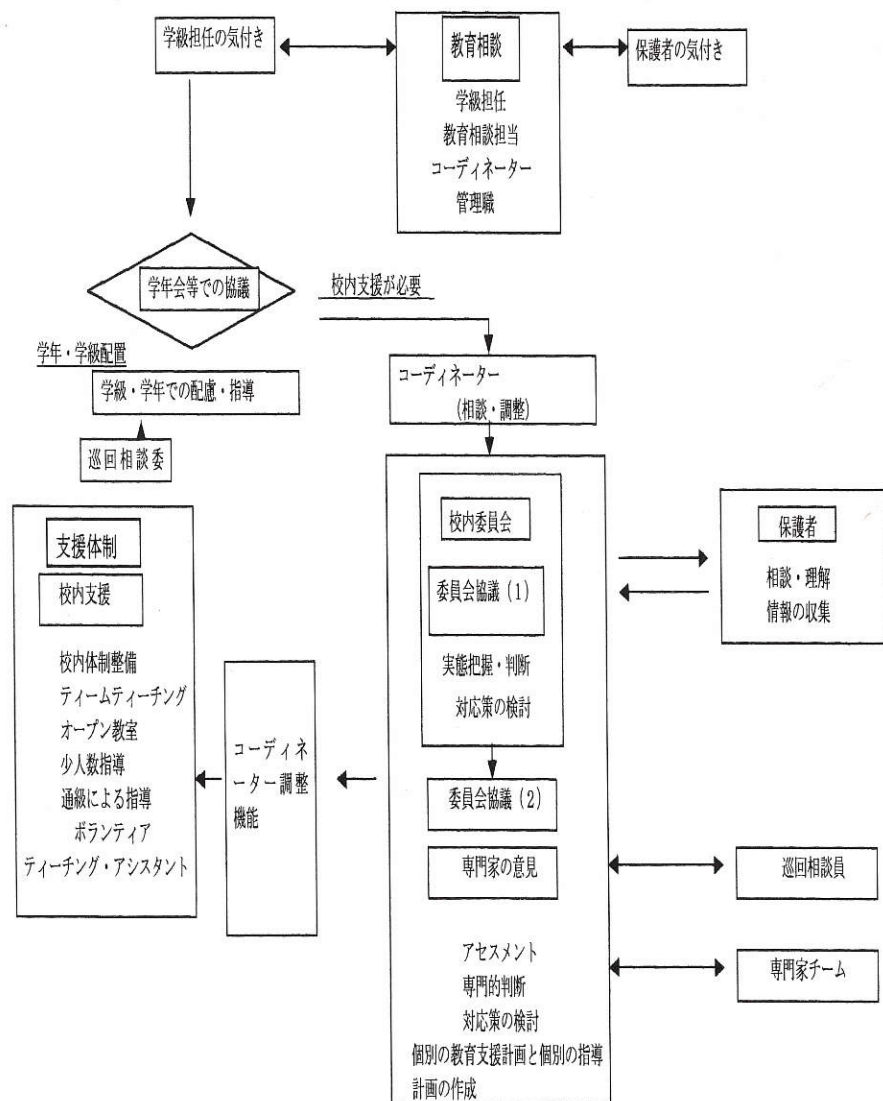
 - (ア) その場の状況や相手の状態を的確に読みとり、判断する
 - (イ) その対人状況の中で何を指すべきか対人目標を決定する
 - (ウ) 対人目標の達成のためには、いかに反応すべきか対人反応を決定する
 - (オ) 対人反応を的確に実行するために感情をコントロールする
 - (カ) 自分の思考や感情を言語行動（言葉）、非言語行動（手振り、身振りなど）を用いて相手に伝えるという少なくとも5つの過程を経ると仮定されている。これらの各過程には、人間関係に関するルールや過去経験などの認知的機能が作用していると考えられている。
- ソーシャルスキルとして何を教えるのか
 - (ア) 人間関係についての基本的な知識
 - 適切な対人行動についての基本的な知識
 - 人間関係に関する一定のルールやマナー
 - 対人目標の重要性（言い負かすことと、友好関係を続けることのどちらが大切かなど）
 - (イ) 他者の思考と感情の理解の仕方
 - 他の人が何を考え（思考）、何を感じているのか（感情）理解する
 - 言葉の理解の仕方、相手の表情や身振りから意図や隠されている感情を読みとる方法など、

- (ウ) 自分の思考と感情の伝え方
 - 自分がどんな欲求をもち、何を考えどう感じているかつかむ
 - その場の状況や雰囲気に合わせて、言葉や表情を使って伝える
 - 感情のコントロールの仕方を教える
 - (エ) 人間関係の問題を解決する方法
 - 様々なトラブルや葛藤に出くわす
 - どのように対処するか・・・
 - 対人的な問題の解決法
 - 人間関係に関する基本的な知識と、人間関係に関する具体的・実践的かつ効果的な方法を教える必要がある。
 - どのようにソーシャルスキルを教えるか
 - 子どもたちは、ソーシャルスキルを「言語的指示」「オペラント条件づけ」「モデリング」「リハーサル」を通して獲得していく。ソーシャルスキルを体系的に教える場合も、この4つの原理にそった方法が用いられる。
 - (ア) インストラクション
 - インストラクションとは、言語指示のことであり、言葉によって教えることである。
 - 動機づけが大切。本人自身に、そのスキルの重要性に気づかせるような配慮が望ましい。
 - (イ) モデリング
 - 教えようとするスキルのモデルを示し、それを観察させ、模倣させることである。
 - モデリング 教師、スキルの実行能力のあるこども、・・・写真、ビデオの登場人物
 - ロールプレイを用いることが多いが、これはモデル提示の一種に過ぎない。
 - (ウ) リハーサル
 - インストラクションや、モデリングで示した適切なスキルを、子どもの頭の中、あるいは、実際の行動で何回も繰り返して反復させることである。ロールプレイを用いることが多い。ロールプレイは、手段の一つである。
 - ロールプレイを実施する場合は、子どもたちにとって現実味のある、具体的な場面を想定する必要がある。また、同じ行動を、改善を加えながら繰り返して行わせることが重要である。
 - (エ) フィードバック
 - 子どもが、インストラクションに従って実行した行動や、モデリングやリハーサルで示した行動に対して、適切である場合には褒め、不適切である場合には、修正を加えることである。フィードバックは子どもたちがスキルを実行してみようとする動機を高める機能を果たす。
 - (オ) 定着化
 - 教えたスキルが日常場面で実践されるよう促すことである。（学術用語では、「般化」）
- 以上の5つは互いに補完関係にあるので、この順序にとらわれる必要はないが、一般的には、この順序ですと効率的である。どの方法を実施するときも、教師は、明るく受容的な態度で臨み、楽しい雰囲気づくりを心がけなくてはならない。具体的には、子どもの考えや感情を受け入れ親しみのある声で話し、ゆったりしたペースで進めることである。

5)

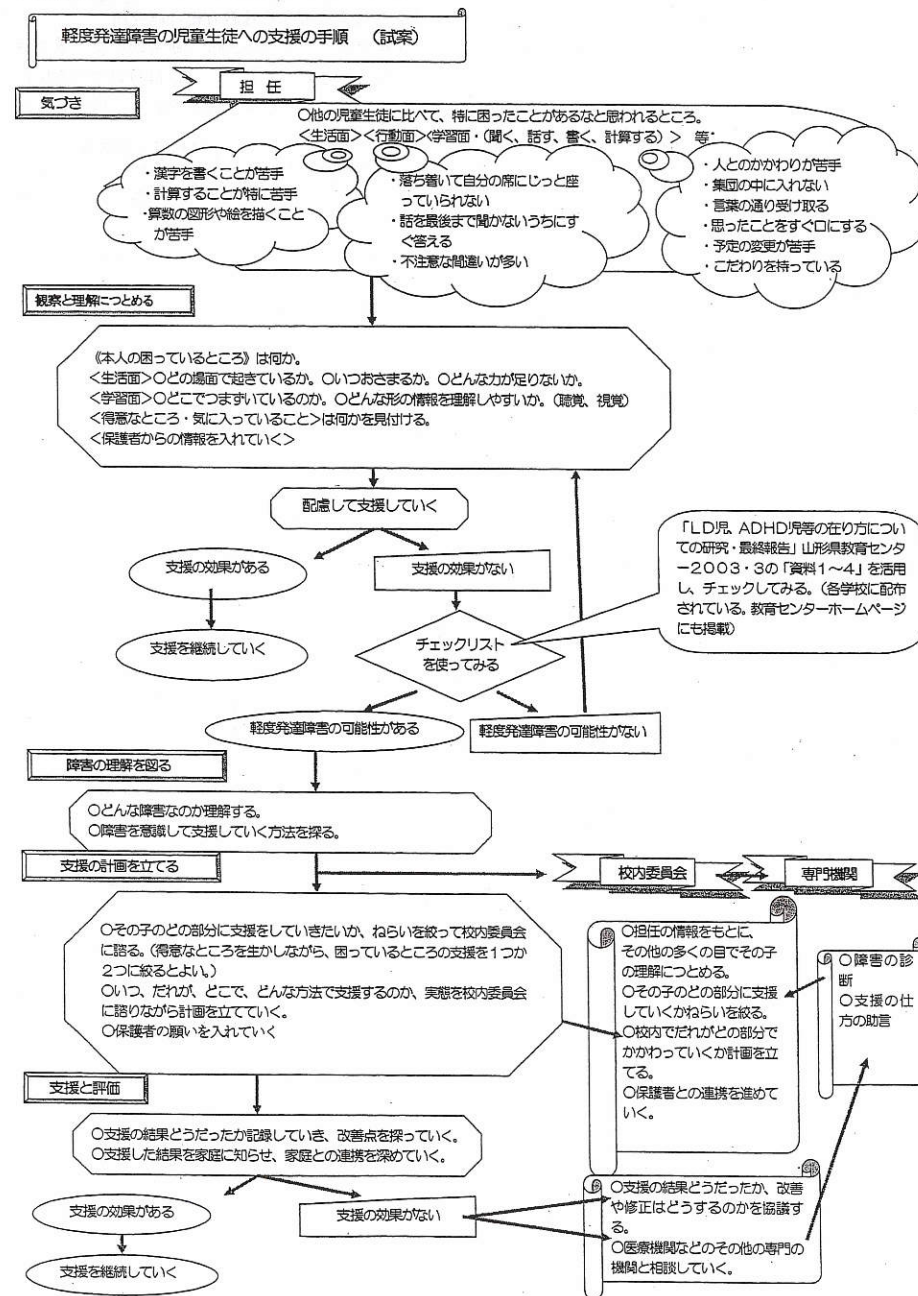
<図1>

支援に至るまでの一般的な手順（文部科学省：小中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）2004）



4)

<図2>



引用文献

- 1) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005『LD・ADHD・高機能自閉症のこどもの 指導ガイド』東洋館出版社、pp7-8、70-75
- 2) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 1999『学習障害児に対する指導について（報告）』
- 3) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』
- 4) 文部科学省 2004『小・中学校における LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』東洋館出版社
- 5) 國分康孝 監修 小林正幸・相川 充 編著 1999『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校 楽しく身につく学級生活の基礎基本』図書文化、pp12-17

参考文献

- 1) 高山恵子 監修・品川裕香編集、2003『みんな違ってみんないい 学級崩壊の教訓を生かした特別支援教育へ』えじそんブックレット
- 2) NPO法人 空の色はそらいろ／編著 2004『ADHD ハンドブック 第2版』特定非営利法人 空の色はそらいろ
- 3) 全国LD親の会 2004『LD・ADHD・高機能自閉症とは？－特別な教育的ニーズを持つ子ども達－』全国LD親の会
- 4) 上野一彦 著 2003『LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）』株式会社 講談社
- 5) 田中康夫・佐藤久夫・高山恵子 共著 2003『アスペルガー症候群の理解と対応 ～新しい障害のモデルから考える～』NPO法人 えじそんくらぶ
- 6) 吉田昌義・川村 久・吉川光子・拓植雅義 編著 2003『通常学級における LD・ADHD・高機能自閉症の指導 つまずきのある子の学習支援と学級経営』東洋館出版社
- 7) 東條吉邦 編集 2003『自閉症とADHDの子ど

もたちへの教育的支援とアセスメント』発行所 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

- 8) 山形県教育センター2003『研究報告書 第70号101-10 LD児・ADHD児等の支援の在り方についての研究 最終報告』山形県教育センター
- 9) 全国情緒障害教育研究会 編 2002『通常学級における AD/HDの指導 第2版』日本文化科学社
- 10) 山形県教育センター2005『山形教育3 NO.333』特集「特別支援教育がめざすもの」
 - ・神田秀人「LD・ADHD・高機能自閉症児の行動とその要因、それに応じた効果的な療法と学校での対応」
 - ・宮崎 昭「山形県におけるLD・ADHD・高機能自閉症児への教育的支援の現状と展望について」
 - ・高橋秀一「子どもの実態をとらえることから始めると、支援がみえてくる」山形県教育センター
- 11) 榊原洋一 著 2002『アスペルガー症候群と学習障害（ここまでわかった子どもの心と脳）』株式会社講談社
- 12) 社団法人 日本自閉症協会東京都支部 2002『アスペルガー症候群を知っていますか アスペルガー症候群の理解のために』社団法人 日本自閉症協会東京都支部
- 13) ビデオ著 上野一彦 監修 名越斉子・森 洋子 訳 1993『LDのためのソーシャルスキル・トレーニング（ゲートウェイ社会性開発カリキュラム）』日本文化科学社
- 14) キャロル・グレイ編著 服巻智子監訳 大阪自閉学会 編訳 2005『ソーシャル・ストーリー・ブック』株式会社かもがわ出版
- 15) 杉山登志郎 編著 2002『ヒューマンケアブックス アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート ◇よりよいソーシャルスキルを身に付けるために』株式会社学習研究社
- 16) 内山登紀夫・水野 薫・吉田友子 編著 2002『高機能自閉症・アスペルガー症候群入門』中央法規出版株式会社

（前期6か月研修）

2 総合的な学習の時間を中核とした 複式学級カリキュラム作成の研究

新庄市立昭和小学校

教諭 藤 田 貴 敏

総合的な学習の時間を中核とした複式学級カリキュラム作成の研究

新庄市立昭和小学校 教諭 藤田 貴 敏

複式学級経営上の課題や総合的な学習の時間の課題を解決しながら、所属校の総合的な学習の時間の全体計画をふまえた複式学級カリキュラムを作成し、その有用性について検討するとともに、作成の手順や要件となるものを明らかにする。複式学級においては、総合的な学習の時間を中核にすえてカリキュラムを作成することが、教科等との関連を図る上でも、2学年が互いに学び合い高まり合える学習を展開し担任の明確な方針を具現化する上でも有効である。また、複式学級カリキュラムには、児童にどんな力をつけるのかを明記することで、関連する教科の内容が精選されることが明らかになった。それによって、複式学級カリキュラム様式の試案及び作成の手順、ポイントを整理することができた。

キーワード：総合的な学習の時間 複式学級 カリキュラム

I はじめに

平成15年12月26日の学習指導要領の一部改正には、「各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画等を示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする」とあり、各学校において総合的な学習の時間の全体計画の作成が義務付けられた。

所属校では、昨年度から完全複式学級になった。少人数の学級であることから、児童の実態として次のような力を身に付けさせる必要があると考える。

1点目は、困難な場面に会ったときに主体的に立ち向かって学習に取り組んだり対応したりする力。2点目は、場に応じて自分の考えを素直に表現する力。3点目は、多様な考え方にふれながら練り合いを通してよりよいものを創造する力である。

これらの力の育成のためには、全職員の共通認識のもと、教育活動全般にわたって指導していかなければならないものである。

さて、所属校ではこれまで、総合的な学習の時間「わくわくタイム」に、学年（もしくは学級）ごとに環境、福祉、国際理解等の内容（領域）を定めて学習を展開してきた。単元を構成する中で、児童の興味・関心を十分生かしながら豊かな学習展開をめざしてきた。また、総合的な学習の時間においても、間接指導で身に付いた自ら学ぶ力や、学年を超えた

学び合いを生かせるように心がけてきた。

しかしながら、2学年が同様の題材を使った活動を展開するため、各学年のねらいや評価があいまいになりがちで、発達段階に応じた適切な指導ができないことも多くみられた。さらに、答申でも述べられているように、学年ごとには目標及び内容を設定していたとしても、学校全体としての具体的な目標及び内容を明確に設定しないまま学習を進め、教科等との関連も表面的なものに終始しているという問題がみられた。児童がどんな活動に熱心に取り組み、どんなことに気付いたかは見取ることができても、それらを明確に価値付けることが難しかった。

少人数ゆえ必要に迫られた形である複式学級は、グループ学習や異年齢集団による学習等多様な学習形態そのものである。教科では学年別に内容の異なる学習を行っていることから、興味・関心、学びの経験、そこで得た知識や技能等にも違いがある。一方、総合的な学習の時間は学年合同による同単元異内容（同内容の場合もあり）の学習を展開することが一般的である。上学年からの助言や下学年ならではの素直な気付き等の交流が期待できる。

そこで、複式学級カリキュラムを作成することにより、総合的な学習の時間でののかかわりや学びの広がり、深まりが期待でき、さらに本校の課題を解決できるとともに、身に付けさせたい力が培われるという点で価値があると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の内容

1 研究方法

- (1) 文献や先進校事例、研究等の分析及び考察
- (2) 所属校におけるカリキュラム作成の基本構想の検討
- (3) 目標及び内容、めざす子ども像、評価規準、各教科等との関連付けを明確にした総合的な学習の時間の全体計画の立案、検討
- (4) 所属校3・4年生の実態をもとにした複式学級カリキュラムの作成
- (5) 学習活動の過程、学習の状況やアンケート調査等をもとにした児童の変容の把握
- (6) 成果と課題をもとにした複式学級カリキュラムの修正

2 課題の認識

(1) 総合的な学習の時間について

所属校では「生きる力」の育成をめざして、「チャンス・チャレンジ・クリエイティブ」をキーワードに児童のよさを伸ばすとともに学力向上をめざした教育課程の編成を行っている。総合的な学習の時間においては、身近な事象から自分なりの課題をとらえ、五感を働かせて対象を受け止め、感動や疑問、問題意識をもって既習事項や経験から得た知恵や力と関連付けながら解決していくことを、ねらいとして取り組んでいる。

一方で、学校全体の目標及び内容等の設定と検討、教育活動全体での位置付け等が不明確なため、児童に身に付いた力の検証が不十分であった。また、学年合同で総合的な学習の時間を行っているが、児童の興味・関心と教師のねらいにずれがみられ、教師主導の授業を展開してしまうこともあった。児童の気付きや疑問を、自然な形で授業に生かすための方策が求められている。

(2) 複式学級経営、年間計画について

これまで、年度初めに、児童の実態把握をふまえ、経営方針を記載した学級経営案や年間計画を作成してきた。そして、学期ごとに反省しながら指導にあたってきた。しかし、学級経営の根本となるべき学級経営案や年間計画が、往々にして「作っておしまい」ということがあった。時間をかけて作成した割には、有効な活

用ができていなかったと考えられる。

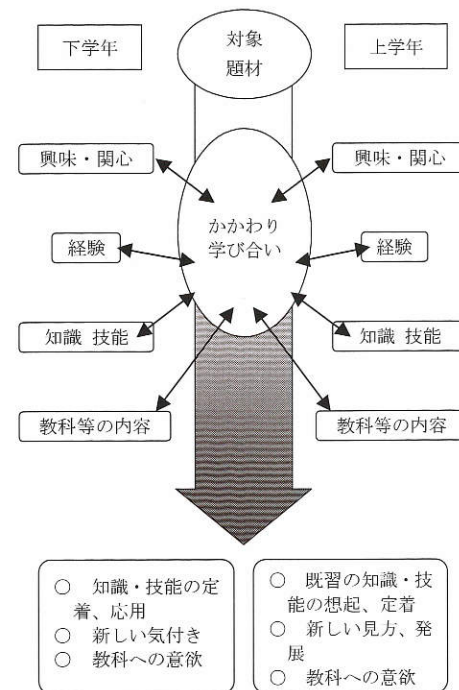
児童は日々成長しており、また思いもその時で変化していくものである。児童の実態が変わっていく中で、計画だけが年度初めのままではいけないことは明らかである。そこで、計画は立てて終わる、もしくは計画通り指導していくのではなく、常に児童そのものを見つめ、児童の学びを履歴として蓄積し指導にあたっていくことの重要性を再確認する必要がある。

(3) 複式学級カリキュラム作成の有用性

複式学級での教科指導は、学年別に行われることが普通である。ただし教科や内容によっては同時期に扱って関連を図ることもある。また、音楽や体育のように同じ題材を扱って内容を別にしたり程度に差をつけたりしている場合もある。本校においても、複式の指導形態を基本としながら、できるところは積極的に単式化して学習効果を上げる工夫をしている。職員の指導体制の工夫で単式指導をしているもの(例えば担任が5年社会を、教頭が6年理科を担当し、同時にそれぞれ指導する。)、教科の特性上単式指導が望ましいと考え合同学習をしているもの(音楽や図工、体育等)とがある。

総合的な学習の時間は、国語や算数のように複式による学年別指導を行うことが極めて難しい。しかし、前述したように、総合的な学習の時間は異年齢集団による学習を積極的に進めていくことも大変重要なことであり、複式学級であるというやむを得ない事情からではあったものの、自然な形で交流学習が可能となる。

教科では異なる内容を学んだ児童集団が同じ学級集団の中で単元を学習することで、通常学級にはない学びの広がりや深まりが期待できる。同じ「米」を題材にした単元を計画しても、学習が進んでいくうちに、社会での学習内容の違いにより、5年は食料生産や自然環境とのつながりに着目した学習へと展開し、6年は農耕の始まりや農民の暮らしと関連付けた学習へと発展させることができると考えられる。これらの学習が同じ学級集団内で展開されることは、通常学級にはない学びの広がりである。したがって、互いに影響し合って、5年が歴史に関連する内容を学んだり、6年が5年で学習したことを振り返って助言をすることで確かな定着が図られたりすることも十分考えられる。



各教科・領域で身に付けた力を相互に関連付け、総合的に働かせることを考えたとき、複式学級だからこそ前述のような学び方が可能である。少人数ゆえの弊害はあるものの、児童の興味・関心や教科での学習をきっかけとした単元の展開を行い、学び合いや気付きの共有化を図ることで、豊かな学びが展開できるであろう。

3 複式学級カリキュラム作成の基本構想

(1) 総合的な学習の時間に求められているもの

中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」で、総合的な学習の時間の一層の充実が求められた。その背景については前述の通りであるが、学習指導要領の基本的な考え方である「生きる力」の育成にとって、総合的な学習の時間はきわめて重要な役割を担っていることは周知の事実である。この「生きる力」とはすなわち、①自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題

を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心等の豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力であると定義されている(中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」)。

総合的な学習の時間の取組については、目標及び内容を明確に設定せずに活動を実施しているため評価が不十分である、教科との関連が十分配慮されていない、適切な指導がなされていない等、様々な課題が指摘されている。そのために、同答申では、学校の教育活動全体の中での位置付けと意義を明確にすること、全体計画を作成し取組内容を不断に検証すること、教員の役割・責任を明確にし、教員が明確な目標及び内容を設定して行き届いた指導を行うこと、各教科等との関連、知識や技能と生活との結び付きに配慮しつつ、学びへの動機付けを図る指導を行うこと等を示している。

(2) 学級カリキュラムのとらえ方

佐藤(2000)は、『『カリキュラム』』とは一言で言えば『学びの経験』である。『カリキュラム』という英語には『履歴書』という意味もあるが、カリキュラムは『学びの軌跡』であり『学びの履歴』である。つまり、『カリキュラムづくり』とは『目標』や『計画』の一覧をつくることではなく、実際に学びの経験を創造することである。」と述べている。

これまでの児童の学びは、特に教科指導においては、教師の立てたねらいをゴールと位置づけ、それに向けて学習を進めていくということが多かった。教科は、学習指導要領に目標及び内容といった教える内容が明記されているため、ともするといわゆる教師主導の指導がなされていた。児童の気付きや思いを大切に、主体的な学びになるように工夫しながらも、いかにして教師の描いているねらいに近づけていくのか、ということに力を注いでいた。児童がせっかくよい気付きをしたとしても、教科の枠が足かせとなり学びを広げたり深めたりすることが難しかった。

一方、総合的な学習の時間は、指導内容が定められていないため、児童の興味・関心に基づいた学習を展開することが可能である。児童が日頃感じている関心事や思い、また教科等の学

習から興味が広がってきたものをきっかけとした、本来の児童主体の学習が展開できる場があったのである。

これまでのような、作っておしまいという計画ではなく、児童の実態から学びをデザインし実践する中で、加筆・修正を加えながら学びの履歴を考察して創りあげていくものを、学級カリキュラムととらえる。さらに、これらのデザイン、実践、考察が段階的に行われるのではなく、日々継続して、または同時的に行われることが本来の姿であるとする。

本研究では、こうした学級カリキュラムの作成にあたって、複式学級、総合的な学習の時間を中核にする、という2つの視点に立って、作成のポイントや手順を明らかにしたいと考える。

4 複式学級カリキュラム作成の実際

カリキュラムを実際に作成するにあたり、次の作成ポイントを掲げ、それにそって研究を進めていく。

<カリキュラム作成のポイント>

- (1) 総合的な学習の時間の全体計画の作成
 - ① 全体構想
 - ② 育てようとする資質や能力及び態度
 - ③ 目標及び内容
 - ④ 評価計画
- (2) 複式学級カリキュラムの作成
 - ① 実態の認識
 - ② 試案（第1版）作成
 - ③ 第2版作成
 - ④ 第3版作成

(1) 総合的な学習の時間の全体計画の作成

① 全体構想

総合的な学習の時間の全体計画の作成に関しては、これまでとはもとすると年間計画の作成が先行していたように思われる。教科のように学習指導要領に目標及び内容が明記されていない総合的な学習の時間は、まず、全体計画を作成し、目標や育てようとする資質や能力及び態度等を明確に設定する必要がある。

そこで、学校教育目標や児童の実態、教師の願い、さらに、前年度までの実践を振り返り、教務主任や総合的な学習の時間の担当者と協議しながら全体計画を作成することにした。全体

計画作成の手順は以下の通りである。

<全体計画作成までの流れ>

1 児童の実態把握

- これまでの学びや経験
- 地域の特徴
- 学校教育目標
- 教師の願い

2 総合的な学習の時間のねらいの分析

- 育てようとする資質や能力及び態度の分析
- 児童の実態との関連

3 育てようとする資質や能力及び態度の決定

4 目標及び内容の設定

- 学年ごとの目標設定
- 内容設定
- 各学年の系統性
- 教科・領域との関連

5 評価計画

② 育てようとする資質や能力及び態度

育てようとする資質や能力及び態度を明確にすることは、目標及び内容、学習活動、評価計画等と並んで学習指導要領改正の大きなねらいの一つである。

育てようとする資質や能力及び態度を設定するには、次の2つが大切である。

- 学習指導要領に明記されている3つのねらい
- 児童の実態

まず、学習指導要領に明記されてある3つのねらいを、育てようとする資質や能力及び態度として分析、整理してみると次のようになる。

- (1) 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。

課題設定能力
問題解決能力

- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

学び方、ものの考え方
主体的・創造的な態度
生き方

- (3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それが総合的に働くようにすること。

知識や技能を
総合化する力

次に、児童の実態把握についてである。これには、全職員で話し合っていながら、徐々に育てようとする資質や能力及び態度をしばらくこんでいくという手順をふまなければならない。

所属校では、児童の「表現力」と「対応力・質問力」に課題が残るという実態から、「コミュニケーション力の育成」を重点項目に掲げている。「コミュニケーション力」については、次のようにとらえている。

- ・ 相手の立場や考えを理解し、尊重しながら言語を通じて適切に表現したり正確に理解したりすること。
- ・ 自分と他との関係やその深まりや高まりを感じながら関係を築き、これからの生き方に生かそうとすること。

これらの分析や児童の実態を合わせて整理することで、具体的な育てようとする資質や能力

及び態度が明確になってくる。

その結果、次の4点を児童に育てようとする資質や能力及び態度とすることにした。

<育てようとする資質や能力及び態度>

- 主体的な問題解決能力
- 学び方やものの考え方
- コミュニケーション力
- 自己の生き方

③ 目標及び内容の設定

以上をふまえ、「わくわくタイム」の目標を、教科同様3・4年、5・6年に分けて設定した。

この目標を達成するために、どのような内容にするかを検討する必要がある。各学年の目標及び内容については、これまでの総合的な学習の時間での児童の学びの様子から、どんな力を身に付けたいのかということを明確にしなければならない。また、各教科等で身に付ける資質や能力等との関連を図ることも必要である。

内容については、前年度までは、例えば「土に親しむ」「情報」といった内容は全学年で実施する一方で、「国際理解」は5・6年、「福祉」は3・4年と、内容によって系統性があるものと単発なものとが混在していた。今回、学年間の系統性を考慮した全体計画を作成するにあたり、全学年ですべての内容を扱うことにし、学年間で質的な違いを明確にすることにした。これによって、他教科同様、発達段階に応じて4年間を見通した指導が展開できると考えられる。

これまで、内容は統一していても、内容項目に関しては設定しないことが多かった。というより、各担任に任されることが多かった。内容項目にも具体性をもたせることで、系統性のある指導ができる。

内容には、具体的な活動内容（単元）は記述せず、内容と活動内容を区別し、あくまでも指導内容や規準を記述した。

内容の設定については、各教科等との関連を明確にしなければならない。総合的な学習の時間の目標及び内容の設定では、各教科等の目標及び内容、身に付ける力（身に付いた力）をふまえることが大切である。学習内容的な関連だけでなく、学び方や身に付ける力の明確な関連を図るためには、全体計画での目標及び内容の十分な吟味と検討が重要である。

③ 目標及び内容系列表

第1 目標

昭和地区を始めとした身近な事象へのかかわりから課題をとらえ、五感を働かせて問題を解決していく活動を通して、学び方やものの考え方、主体的・創造的な態度を育成するとともに、自己の生き方について考えることができるようにする。

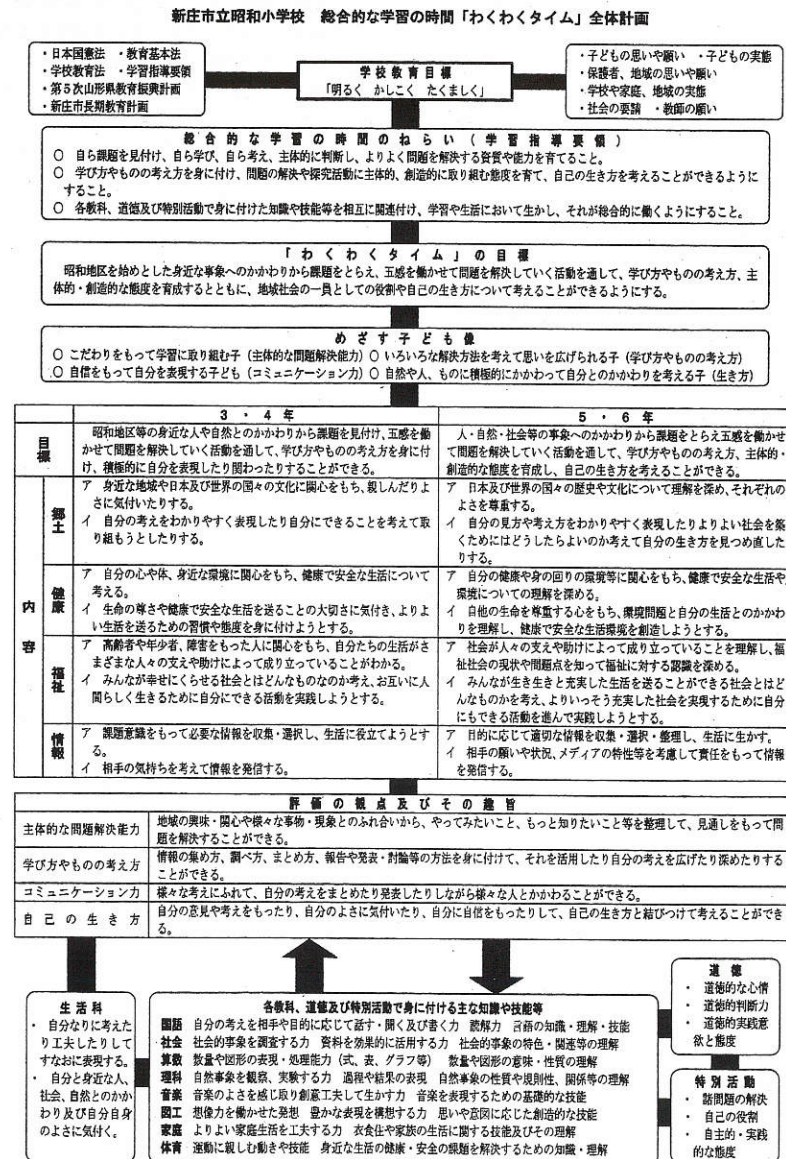
第2 各学年の目標及び内容

	目標	内容	3・4年	5・6年
郷土	外国語に関心をもち、日本及び世界の国々の歴史や文化を理解、尊重し、自分を表現したり自分の生き方を見つめ直したりする資質や能力を育てる。	イ 日本及び世界の国々の歴史や文化を理解、尊重する。	ア 身近な地域や日本及び世界の国々の文化に関心をもち、親しんだりよさに気付いたりする。	ア 日本及び世界の国々の歴史や文化について理解を深め、それぞれのよさを尊重する。
		ウ 自分の見方や考え方をわかりやすく表現したり自分の生き方を見つめ直したりする。	イ 自分の考えをわかりやすく表現したり、自分にできることを考えて取り組もうとしたりする。	イ 自分の見方や考え方をわかりやすく表現したり、よりよい社会を築くためにはどうしたらよいのか考えて自分の生き方を見つめ直したりする。
健康	身の回りの環境や食生活への関心と理解を深め、生命を尊重する心をもち、心身共に健康で安全な生活を送るための資質や能力	ア 身の回りの環境や食生活への関心と理解を深める。	ア 自分の心や体、食生活、身近な環境に関心をもち、健康で安全な生活について考える。	ア 自分の健康や身の回りの環境等に関心をもち、健康で安全な生活や環境についての理解を深める。
		イ 生命尊重の心を深め、心身共に健康で安全な生活を送ろうと	イ 生命の尊さや健康で安全な生活を送ることの大切さに気付き、よりよい生活を送るための習慣や態度	イ 他者の生命を尊重する心をもち、環境問題と自分の生活との関わりを理解し、健康で安全な生活環境

④ 評価の観点一覧表

	観点	小観点	3・4年	5・6年
主体的な問題解決能力	地域の興味・関心や様々な事象・現象とのふれ合いから、やってみたいこと、もっと知りたいこと等を整理して、見通しをもって問題を解決することができる。	課題を設定する力	○ 具体的な事象を比較したり関連付けたりする活動を通して、課題を見付ける。	○ 具体的な事象を複数の視点や条件から関連付けて課題を見付ける。
		見通しをもつ力	○ 課題解決のための見通しをもち、おおまかな計画を立てる。	○ 課題解決のための予想や見通しをもち、追究の方法を明らかにした計画を立てる。
学び方やものの考え方	情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論等の方法を身に付けて、それを活用したり自分の考えを広げたり深めたりすることができる。	情報を収集する力	○ 視点を決めて身近な範囲から情報を収集したり、情報収集の手段を広げたりする。	○ 広い範囲から多様な情報を収集したり、情報収集の手段を選択したりする。
		まとめる力	○ 相手や目的に応じて学習の成果を適切にまとめる。	○ 目的や意図に応じて学習の成果を効果的にまとめる。
		こだわりのもつ力	○ 自分と他者の考えを比べながら、共通点や相違点を考えて、自分の考えをまとめる。	○ 自分と他者の考えを比べながら、様々な立場に立って新たな考えに高めていく。
		考えを	○ 課題に対する自分の考え	○ 課題に対する自分の考え

<総合的な学習の時間 全体計画>



(2) 複式学級カリキュラムの作成（3・4年）

① 実態の認識

複式学級カリキュラムは、これまでに述べてきたような全体計画や目標及び内容をふまえた上で作成することが大切である。

しかし、4月から総合的な学習の時間を計画的に始めることは、極めて難しいと考える。なぜなら、担任した学級の児童はどのような実態であるかをつかみ、そこから、1年間でどのような力を身に付けさせていくのか構想を練る必要があるからである。

総合的な学習の時間の単元（テーマ）は、いわゆる教科横断的・総合的な課題にし、児童の興味・関心に基づく課題にし、地域や学校の特色に応じた課題にし、そこに児童の切実な課題意識や関心がなければ、単元としては成り立たない。もちろんそこには、担任の願いがこめられるのは当然である。児童の関心事を探る中で、身に付けさせたい力が明らかになり、それが実現可能な学習材かどうかを見極めてい

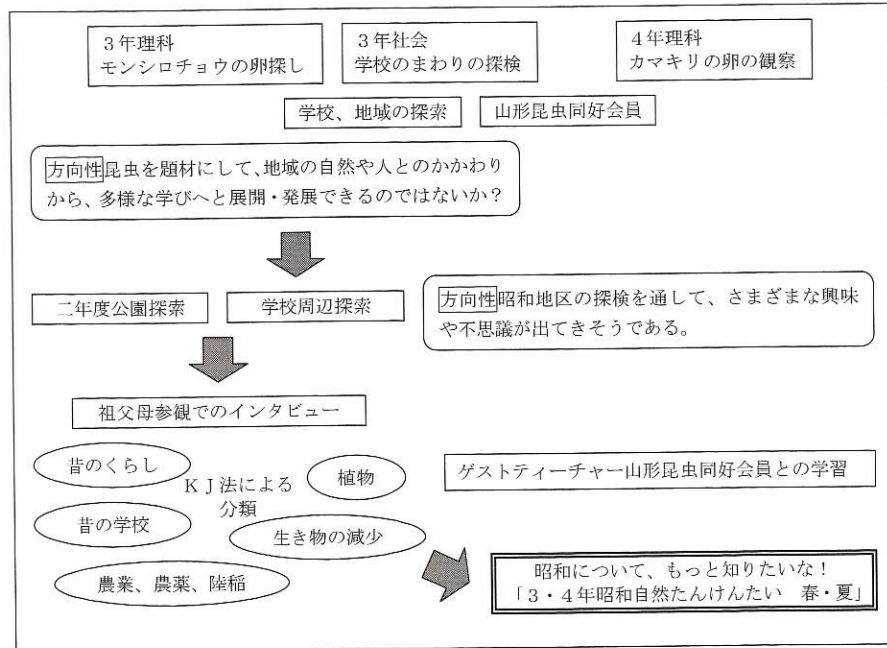
くことが、年度初めには重要である。

児童は、昨年度までの総合的な学習の時間や生活科の様子、また、社会や理科の学習での学校内外への探検、また、3年生は昨年度の経験から、昭和の自然、特に昆虫等の生き物に大変興味をもっていることがわかった。

そこで、身近な昭和の自然を題材とすれば、価値のある学びが展開できるであろうという見通しを立てた。さらに、地区内在住の「山形昆虫同好会」会員への取材から、昆虫のことだけでなく、農薬の問題や環境の変化等、貴重な話が聞けるとともに、これからその方との交流を通して、学びが発展していくだろうという見通しを立てた。

当初は、昆虫を学習材として学習を展開していくことを予定していたが、祖父母への取材から、関心が昭和地区全体へと移った。インタビューしたことや調べたことをもとにして、これから学習したいことを学級全体で話し合い、テーマを設定していった。

＜単元の立ち上げまでの概要＞



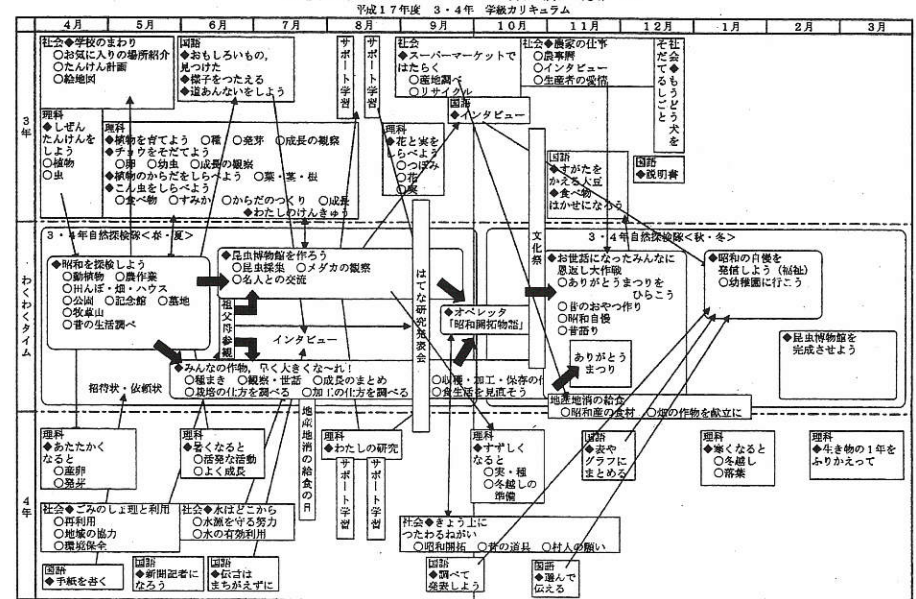
② 試案（第1版）の作成

昭和地区をフィールドとした総合的な学習の時間を展開していくことを、児童とともに確認したことをふまえ、5月上旬、複式学級カリキュラムの第1版となるものを作成した。

作成上のポイントは、次の通りである。

- 各学年の教科学習の中で、特に、国語や社会、理科の学習について、内容的な関連を図る。
- 2学期制を導入しているので、学びの連続性

＜複式学級カリキュラム試案（第1版）＞



表内の記号の意味は、次の通りである。



学習が進められていく中で、上記の様式では不都合な点があることがわかった。第1版の課題としては、以下の点が挙げられる。

- 従来の年間指導計画の域を脱していない
- 学級カリキュラムは、児童の学びに即したものでなければならないが、記載されてある内容

を考え、夏季休業中の自由研究へもつながるようにする。

- 複式学級カリキュラムであることから、上段に3年、下段に4年の教科の学習内容を設ける。
- 総合的な学習の時間を中核とすることから、中段に欄を設ける。

の多くは、単元名や活動内容である。また、矢印で結んだだけでは関連性が不十分である。

- 教科等との関連の明記が不十分である
- 学習内容の関連だけでなく、身に付けさせたい力についての記述が必要である。
- 加筆・修正するスペースに問題がある
- 今後第2版、3版…と加筆・修正を加えていくことを視野に入れた場合、例えば児童がどのような学びをしたのかを履歴として残していかなければ意味がない。その点では、さらに記載内容の精選とスペースの確保が必要である。

④ 第3版の作成

＜作成のポイント＞

- 学級経営の方針、特に教科と総合的な学習の時間の重点を明記する。
- 7月までの児童の活動の様子や気づきを記述する。
- 児童の学びから、予想される単元や学習活動を修正する。
- 新たな学習の広がりを見込めるものを含めて、計画を見直す。

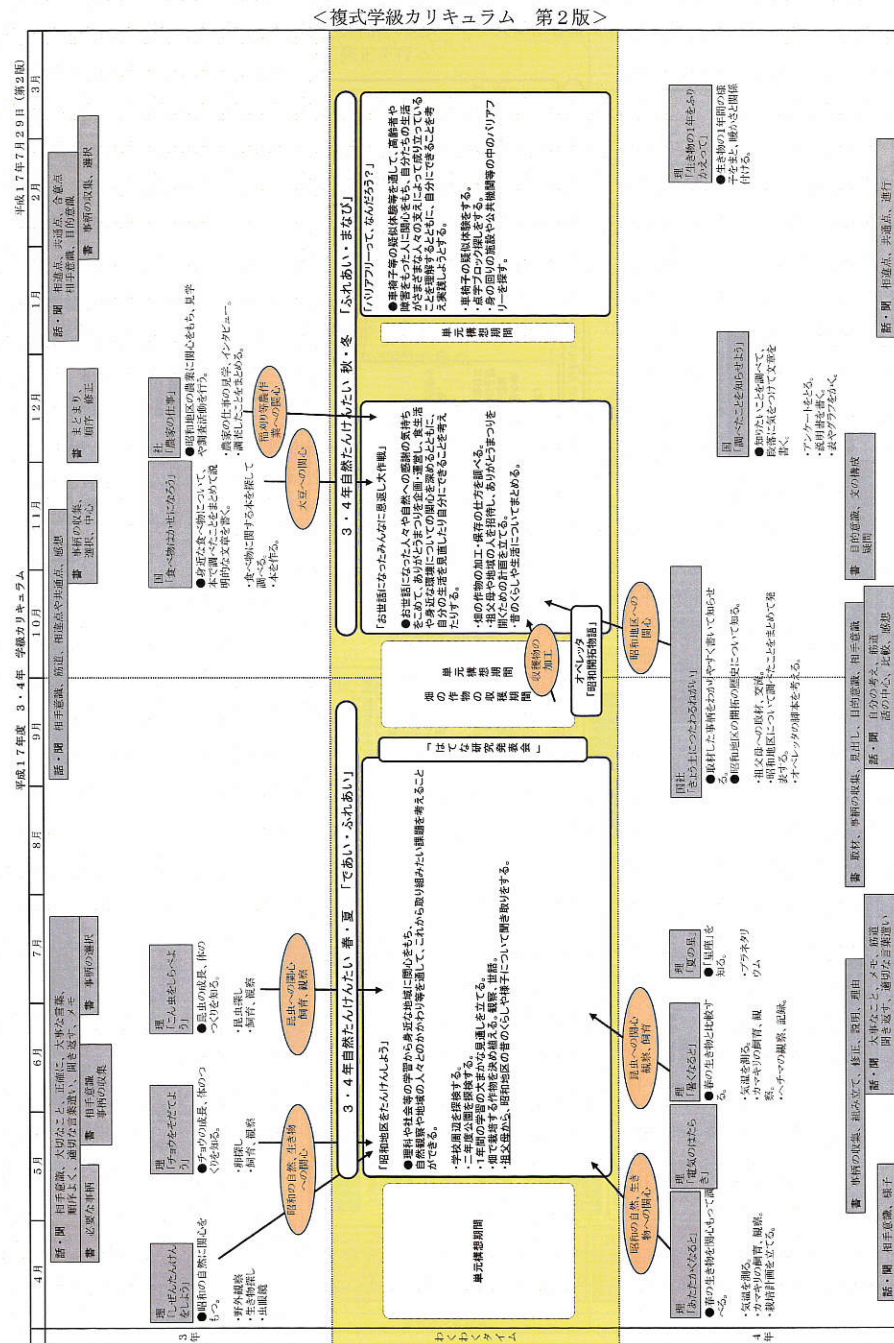
学級カリキュラムは、学級担任がめざす学級経営の基盤であり羅針盤となるものである。1年間を通してどんな学びを創造し、どんな力を付けさせるのかが見えるものでなければならない。したがって、これまで年度初めに考えてきた学習面等の重点や方針を明記した上で、それを具現化する手立てとして、各学習内容を計画するのが望ましいと考えた。総合的な学習の時間の重点については、全体計画における学年の目標をもとに、学級の実態に即した重点を掲げることにした。

また、第3版作成にあたり、これまでの児童の学びを記述してきたが、それを受けてさらに今後の計画の修正を図る必要がある。

- ア 成果
- ・ 学級経営の方針を明示することで、担任の方針が明確になった。
 - ・ 実態把握をふまえた第1版、実践を通じて修正を加えた第2、3版を作成することで、時機の合ったものができつある。
 - ・ 空欄に児童の気づきや関心事等を記述しやすくなった。
 - ・ 教科の単元配列をできる範囲で柔軟に変えることで、学びの連続性や扱いの時機にかなうことが可能となった。

イ 課題

- ・ 修正を加える時期や回数を検討しなければならない。
- ・ 児童の学びの中から、どんな内容を明記するかを整理する必要がある。
- ・ 支援の内容や、それによる児童の変容等、記述内容の精選と吟味が必要である。
- ・ 異学年合同の学習が、どのように各学年の力になるのかということを更に吟味する必要がある。



Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) カリキュラムに盛り込む内容の整理

1枚のシートに、指導者の願いや児童の学びの姿や変容が表現され、しかも、日々の指導に役立てられるように検討を重ねることで、記述内容が精選されてきた。

(2) 総合的な学習の時間を中核にする意義

総合的な学習の時間の全体計画の見直しとともに、中核にする意義を見出すことができた。

(3) 教科で身に付ける力のおさえと明確化

総合的な学習の時間の目標及び内容を明確にするために、教科の目標及び内容や身に付ける力との関連性が明確になった。

2 さらに研究を充実させるために

(1) 児童の実態から学びをデザインする共通理解
指導実践を通して、複式学級カリキュラムに記述する内容を吟味するとともに、継続的に評価をすることで、確かな学びの履歴とすることが重要である。個人研究からの脱却を図り、学校全体に広げるために、本研究で作成したカリキュラム作成手順を提案し、それらについて、検討していかねばならない。

(2) 加筆・修正の時期

1年間で、現実的かつ有効な複式学級カリキュラムの修正時期や回数を、指導実践の中で明らかにしていかなければならない。児童の学びが収束したり学びの変容が見られたりした時点での加筆・修正が望ましいと考える。

Ⅳ おわりに

本研究では、複式学級において、総合的な学習の時間を中核にすることで、教科指導の充実を図ることができるとともに、異学年合同の学習形態をより生かした指導を展開できることが明確になった。

県教育センターの鈴木義彦指導主事は、指導者がどのようなねらいをもち、児童がどのように変容したのかを見取っていくことが大切であると述べている。したがって、所属校での具体的な実践を通して、児童の姿や変容といった学びの履歴を継続して蓄積し、デザインしていかなければならないということを実感している。

また、学級カリキュラム作りは学校作りであるという鈴木指導主事の言葉からも、今後は、個人研究から共同研究へと発展させることが求められている。したがって、所属校の実態に即した複式学級カリキュラムを構築するために、職員同士の話し合いの過程を大切にしながら、さらに研修を深めていきたい。

長期研修の修了にあたり、貴重な研修の機会を与えてくださった、新庄市立昭和小学校佐原幸悦校長、新庄市教育委員会に心より御礼申し上げます。また、6か月間指導していただいた山形県教育センター佐藤義雄所長はじめ、諸先生方に心より感謝申し上げます。特に、直接指導していただいた鈴木義彦指導主事には、重ねて感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 2004『小学校学習指導要領（平成10年12月）』文部科学省、p3
- 2) 中央教育審議会 1996『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』文部省
- 3) 佐藤学 2000『授業を変える 学校が変わる』小学館、p126

参考文献

- 1) 奈須正裕 2004『学校の研修ガイドブック③「学力向上・学習評価」研修』教育開発研究所
- 2) 佐藤真 2005『学校の研修ガイドブック⑤「総合的な学習の時間・体験活動」研修』教育開発研究所
- 3) 奈須正裕 2002『学校を変える教師の発想と実践』金子書房
- 4) 高浦勝義 2004『絶対評価とルーブルックの理論と実際』黎明書房
- 5) 国立教育政策研究所 2005『総合的な学習の時間の授業と評価の工夫』国立教育政策研究所
- 6) 中央教育審議会 2003『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）』文部科学省

（前期6か月研修）

3 伝え合いの活動を通して

児童一人一人の読む能力を確かに高める授業の在り方
— 文学的な文章の指導において —

遊佐町立蔵岡小学校

教諭 佐藤千春

伝え合いの活動を通して 児童一人一人の読む能力を確かに高める授業の在り方 —文学的な文章の指導において—

遊佐町立蔵岡小学校 教諭 佐藤 千春

本研究は、「読むこと」に焦点をあて、「伝え合いの活動」を通して「読む能力」を高めることをめざしたものである。一人一人の読みを大切にしながらお互いの読みを伝え合う活動は、一人一人が読む楽しみを感じながら授業に参加することを可能にするばかりでなく、読む能力を高める点でも、かかわりづくりという点でも、効果的であると考えた。本研究では、文学的な文章の授業についての先行研究と学習指導要領を分析・整理し、文学的な文章で身に付けさせたい力を明確にするとともに、「伝え合いの活動」を取り入れた文学的な文章の授業について、その基本的な授業の流れと授業作りの視点とをまとめた。所属校で実践した第1回目の研究授業から、児童をここまで引き上げたいという「読みのレベルの設定」と「伝え合いの学習活動の在り方の見直し」が課題として見えてきた。それらの課題を踏まえた第2回目の研究授業では、「伝え合いの活動」を行う中で、児童は考えることを楽しむことができ、文章中の表現や叙述と関連させ、ねらいと活動を明確にして「伝え合いの活動」に取り組ませることで、児童一人一人の読む能力を高めることができることが分かった。

キーワード：伝え合いの活動 叙述・表現との関連 一人一人の読む能力

I はじめに

近年、相手の立場や気持ちを考えずに自分の一方的な思いで行動したり、人とかかわることを避けた等、他人とうまくかかわることのできない児童が多くなってきているように思われる。温かい人間関係を築き、豊かに人とかかわっていくためにも、児童一人一人に相手の話や気持ちを相手の立場に立って理解し、それに対する意見や感想をもち、共感したり自分の意見を述べたりする力を育みたいと考える。文学的な文章は、それを読む過程で、登場人物の気持ちに寄り添ったり生き方に感銘したりすることができるため、そうした力を育むのに有効な教材であると考えた。

一方、現行の学習指導要領では、文学的な文章の詳細な読解偏重を改めることが求められ、伝え合う力を高めることが重視されている。これまでの自分の授業を振り返ってみると、「読むこと」の指導においては、表面的な読み取りで終わり、文章中の言葉を手がかりにした深い読みにまで児童を導くことができなかったり、授業中の発言が一部の児童に偏ったりしていた。また、伝え合う活動については、活

動に終始してしまい、読みや考えを深めたり改めたりすることができなかった。そのため、児童は、読書活動を好んではいても、一人一人の読む能力が高まっていたとは言えず、伝え合う力についても高めることができていたとは言えない。

そこで、本研究では、文学的な文章を教材とする「読むこと」の授業において、伝え合いの活動を通して、児童一人一人の読む能力を單元ごとに確かに高めるためには、どのような授業を行えばよいのか、先行文献の研究とそれに基づく考察、研究授業の実践によって明らかにする。

II 研究の内容

1 研究仮説

文学的な文章を教材とする「読むこと」の指導において、場面の様子や登場人物の気持ち・人物像・生き方等について、文章中の表現や叙述と関連付けたお互いの読みの伝え合い活動ができれば、伝え合う力を高めながら、児童一人一人の読む能力を高めることができるであろう。

2 研究の視点

(1) 「伝え合いの活動」と「読む能力」のとりえ方

① 伝え合いの活動

文学的な文章を読んだ自分の感想や解釈を、叙述に基づきながら、班（小集団）や学級で伝え合う活動を、この研究における「伝え合いの活動」とした。

② 読む能力

1時間1時間の授業では、場面の様子や登場人物の気持ちについて、叙述を基に想像し交流し合って読みを深めていく。つまり、教師も児童も、読みを深めることを意識して授業を行うことになる。そして、その活動を積み重ねることによって、児童は自分の読む能力を高めていくことが期待される。

第3学年及び第4学年の児童が身に付けるべき「読む能力」については、学習指導要領における「読むこと」の学習内容に基づき、国立教育政策研究所より、『「読むこと」の評価規準』において以下のように示されている。

- ・ いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。
- ・ 自分の目的に応じて、段落相互の関係を押さえ、中心となる語や文をとらえて文章の内容を正しく読んでいる。
- ・ 場面の変化や情景を表している叙述を基にして、想像しながら読んでいる。
- ・ 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人の感じ方や考えとは違いがあることに気付いている。
- ・ 自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめたり、必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。
- ・ 相手の目的に応じ、内容の中心や場面の様子がよく分かるように声に出して読んでいる。

こうした「評価規準」としてすでに示されている内容を踏まえた上で、この研究では、「叙述を基に、適切に自らの読みをつくり上げることができる力」を「読む能力」ととらえている。

(2) 仮説の検証方法について

初発の感想と授業後の感想の比較、ワークシート上の点検、振り返りカード（自己評価カード）の点検等によって、一人一人の読みがどのように変化したのか、児童が自分の読みの変化をど

のようにとらえているのか、どのような気持ちで学習したのか等を確認していき、仮説の検証を行う。

3 先行文献にみる文学的な文章の授業の在り方

文学的な文章の授業の在り方については、「ア鑑賞を重視する読み イ 解釈（読解）を重視する読み ウ 批評を重視する読み」「a 読み手による読みの個人差を尊重する立場 b 叙述に基づく適切な読みを尊重する立場」「x 分析的な視点を重視する立場 y 総合的な視点を重視する立場」等、様々な立場や考え方の違いに基づき、種々の提案が行われている。

(1) 三読法と一読総合法

① 三読法

戦前では、形象理論に立つ垣内松三の「直感—自証—証自証」、文学作品研究を基盤とする西尾実の「素読—解釈—批評」、解釈学に基づく石山脩平の「通読—精読—味読」などがある。特に石山のものが、平明で理解しやすいと現場の実践に広く浸透した。石山のものを以下に示す。

通読段階 1 素読 2 注解 3 文意の概観

精読段階 1 主題の探求・決定
2 事象の精査及び統一
3 情調の味得又は基礎づけ
4 解釈的構想作用
5 形式による自証

味読段階 1 朗読 2 暗唱 3 感想発表

② 一読総合法

児童言語研究会が提唱している読みの授業方式。三読法を相対化した点で、大きな役割を果たした。文章をいくつかの部分に分割して学習者に順次提示する。小説を読むときと同じように、冒頭から一語一文を分析・統合しながら読み進め、次第に文章全体の全総合をめざす読みの方法である。個の読みを育てる「ひとり読み」と個々の読みを集団で磨き合う「話し合い・討論」という二つの過程によって展開する。

題名読み 予想、見通し
ひとり読み 書き込み、書き出し
話し合い・討論

ひとり読みを踏まえた、感想・意見出し、話し合い、関係づけ、プラン作り、小見出しづけ、次の部分の予想・見通し、表現読み、

副題つけ、全文章の話し合い作業、
全文章の感想・意見記述等

(2) 鑑賞的な読み

① 西尾実の鑑賞理論（1960「文学教育の問題点再論」『文学』岩波書店）

第1次鑑賞 「好きか嫌いか」というような主観的な鑑賞

第2次鑑賞 主題をとらえ、構想を見出し、叙述を明らかにする

第3次鑑賞 価値判断

(3) 分析的な視点を重視する読み

① 文芸教育研究協議会（文芸研）の読みの授業方式

西郷竹彦によって提案された読みの授業方式。（1965『文学教育入門』明治図書）

言葉や表現、人間や人間を取り巻くすべてのものごとについて、その真理・真実・価値・意味等（認識の内容）がわかる「人間認識の力」を育てることを国語科の目的とした。学年及び発達段階に応じた「認識の方法」の系統案を提示し、これに基づいて国語科各領域の関連指導を図っている。

導入の段階1 《だんどり》

展開の段階2 《とおしよみ》

〈ひとりよみ〉〈よみきかせ〉

〈はじめの感想〉

〈たしかめよみ〉

〈あいだの感想〉

3 《まとめよみ》（典型化）

整理の段階4 《まとめ》

〈おわりの感想〉

〈つづけよみ〉〈くらべよみ〉

たしかめよみで、作品の仕掛けとしての視点を踏まえ、登場人物になりきる「同化」と、第三者としての感想をもったりする「異化」の両方が読み手の中に「共同体」として成立することをめざしている。まとめよみでは、「共同体」をもとに、主題や思想をとらえ、さらに、その作品を象徴・典型として理解されることがめざされ、文芸作品の価値や真実・美などが「認識の内容」としてとらえられる。

② 分析批評の読み授業方式

井関義久によって提案された読みの授業方式。（1972『批評の文法』大修館）

分析方法を学習者に獲得させるべき「読みの

技術」としてとらえ、その系統的な指導をめざす面と、分析批評の方法を、授業における教師の発問・指示の具現化・明確化や、授業の活性化といった授業改善のために活用する面との、2つの面がある。

分析批評では、あらかじめ定められた分析方法によって、文学作品の表現や構造が分析され、それに基づいて批評が行われる。

授業を分析するための「10のものさし」（浜上薫）を以下に示す。

1 題

2 作者名

3 視座 視点

4 設定

5 アイロニー パラドックス

6 イメージリー

7 色

8 伏線 クライマックス

9 レトリック

10 あいまいさ

③ 科学的「読み」の授業研究会（読み研）の読みの授業方式

大西忠治によって提案された読みの授業方式。教材研究の定説化と教授方法の定式化をめざしている。読みの方法論、子どもたちに深く確実に文章を読む方法を身に付けさせることをめざしている。

1 構造読み

冒頭、終わり、発端、クライマックス、山場の始まり、結末の順で読み取っていく、全体を導入部、展開部、山場の部、終結部の四部構造で把握していく。

2 形象読み

人物形象、自然形象、事件の発展などを読みこんでいく。

導入部の形象読みは、時、場、主要人物、事件設定。展開部の形象読みは、事件の展開、人物、普通と違う表現等。

3 主題読み

山場の部と終結部の形象読みを、主題読みと呼んでいる。読み取った形象の中に貫かれている統一的なものをさぐる。その形象の意味・価値・感情を読み取って、深めていく。

(4) 単元学習

① 大村単元学習（大村はま）

学習者の興味・関心・必要に根ざす話題をめぐって組織されるひとまとまりの価値ある活動であり、それによって、ことばの力、学ぶ力、生きる力を適正に育て得ようとするもの。

(5) 読者論に立つ読み方

① 個性読み

（野地潤家 1973『学校教育研究所年報17』
学校図書研究所）

② 井上一郎 1993『読者としての子どもと読みの形成』明治図書

③ 田近洵一 1993『読み手を育てる』明治図書

(6) 1年間を通して教材を三つのタイプに区別して指導

鶴田清司によって提案された読みの指導の在り方。

1 精読型（じっくり深く読む作品）

一学年につき一つ程度を目安にして、本格的な鑑賞指導にあてる教材。

2 活動展開型（表現や読書などの活動に生かす作品）

多彩な表現活動、話し合いや討論、友だちとのふれあい、読書などのきっかけとなるような教材。

3 言語技術訓練型（基礎的な読み方を身に付けさせる作品）

作品の表現的特徴に合わせて短時間でいくつかの「読みの技術」をトレーニングする教材。

4 文学的な文章を教材とした「読むこと」の学習で身に付けさせたい力

(1) これからの時代に求められる国語力について
文化審議会答申 2004「これからの時代に求められる国語力について」における、文学的な文章を読むことにかかわる内容は、以下の通りである。

学校における国語科教育では、「情緒力」「論理的思考力」「思考そのものを支えていく語彙力」の育成を重視していくことが必要である。情緒力を身に付けるためには、小学校段階から「読む」ことを重視し、国語科の授業の中で、文学作品を中心とした「読む」ことの授業を意図的・継続的に組み立てていくことが大切である。

(2) 学習指導要領における文学的な文章を読むことにかかわる内容

〔第1学年及び第2学年〕

イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。

ウ 場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。

カ 語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと。

〔第3学年及び第4学年〕

ウ 場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。

エ 読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いがあることに気付くこと。

カ 書かれている内容や場面の様子がよく分かるように声に出して読むこと。

〔第5学年及び第6学年〕

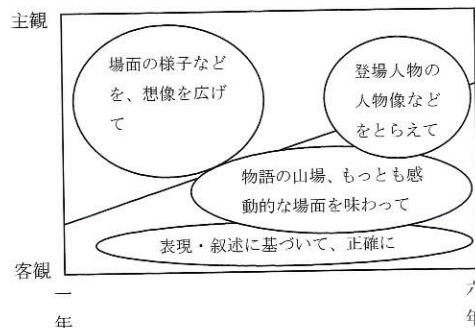
ウ 登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと。

エ 書かれている内容について事象と感想、意見の関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むこと。

(3) 発達段階と読みとの関係

「これからの時代に求められる国語力について」「学習指導要領」等より、発達段階と読みとの関係を以下の図のように考えた。低学年では、主観を大切に、学年が上がるにつれて、主観に加え、客観的な読みの力を重視する必要がある。

イメージ図



(4) 小学校段階で身に付けさせたい力

先行研究と学習指導要領から、小学校段階における、文学的な文章で身に付けさせたい力を、以下の9項目と考えた。

① 文章を音読することができる。

② 意味の分からない言葉を調べることができる。

③ 場面の様子や情景が分かる。

・ 時・場所の設定が分かる。

・ 場面の様子や情景を想像することができる。

④ 登場人物が分かる。

・ 登場人物が分かる。

・ 登場人物の関係が分かる。

・ 登場人物の心情をとらえることができる。

・ 登場人物の人物像をとらえることができる。

⑤ 視点人物が分かる。

⑥ 時間的な順序、事柄の順序が分かる。

⑦ 登場人物にとっての出来事の意味が分かる。

⑧ 表現のよさを理解し、味わうことができる。

⑨ 文章を読むことで、自分のものの見方や考え方を広げたり深めたりすることができる。

読みの深まりという点では、上記の①～⑨の順序に関係なく、それぞれの項目において読みの深まりが考えられる。

そして、上記9項目と学習指導要領との関連をまとめたものが以下の表である。

	1・2年	3・4年	5・6年
①音読	◎(ハ)	◎(ハ)	
②意味調べ		◎	○
③・時・場所の設定	○		
・情景の想像	◎(ハ) 想像を広げて	◎(ハ) 叙述を基に	
④・登場人物の理解	○		
・登場人物の関係		○	
・登場人物の心情		○	◎(ハ)
・人物像			○
⑤視点人物		○	○
⑥事柄の順序	◎(ハ)		
⑦出来事の意味			○

⑧表現のよさ	○	○	◎(ハ) 優れた叙述を味わって
⑨ものの見方、感じ方		◎(ハ) 感じ方の違いに気付いて	◎(ハ) 自分の考えを明確にして

◎学習指導要領の内容

○学習指導要領の内容以外で身に付けさせたい内容

5 伝え合いの活動の在り方

(1) 学習指導要領における読みの授業での伝え合いの活動の扱い

〔第1学年及び第2学年〕

「想像を広げる」ためには、初めに教材を読んで自由に想像する段階が大切である。読み方の異なる部分もその根拠や理由を話し合いながら、それぞれの場面を想像豊かに思い描くことによって、読書意欲や表現意欲へ発展できるように指導を工夫することが求められる。

（小学校学習指導要領解説 国語編 第3章 p43）

〔第3学年及び第4学年〕

一人一人の読みを確立するためには、まず自分の思いをはっきりと自覚することが大切である。第3学年及び第4学年は、それがどのような叙述に裏打ちされているかを意識することもできる。したがって、友達との交流においても、単に印象を発表し合うのみではなく、叙述を基に考えを深め合うことができるのである。また、自分の意見と他人との違いを実感することは、自分の考えを見つめ直すきっかけにもなる。ここにおいて、読みを通して伝え合う力を育てると同時に自らの読みを深めることができる。

（小学校学習指導要領解説 国語編 第3章 pp79～80）

〔第5学年及び第6学年〕

読みを深めるためには、教師が論点を整理し、話し合いなどを通してお互いに考えを交流する場を設定するなどの指導が必要である。そのためには、主観に偏らず、文章構成や文末表現に着目するなど言葉を手がかりにして意見や感想をとらえる能力と態度を身に付けることが大切である。

（小学校学習指導要領解説 国語編

第3章 pp113～114）

以上、読みの授業の中でも、お互いの読みや考えを交流することが求められていることが分かる。

(2) 伝え合いの活動における読み深めの内容

田近洵一は、『教育科学 国語教育 577 号』（1999）で、伝え合いの活動における読み深めについて、「読みの多様性を認めつつ、読み手にとってさらに真実みのある読みとして成立・深化させていくこと」とし、伝え合い活動の内容と視点について、主なものを以下のようにまとめている。

① 感想

- ア 読了後、どのような感想をもったか。
- イ 人物について（また人物の言動について）どのような感想をもったか。
- ウ 語りについて（またある表現について）どのような感想をもったか。

② 解釈

- ア 人物や状況を語る細部の表現に、どのような意味があるのか。
- イ その人物の言動には、どのような意味があるのか。
- ウ 物語の展開あるいは語りは何を意味しているか。

③ 批評

- ア 人物の言動についてどう思うか。
- イ 作品の構成あるいは表現について、どう思うか。
- ウ 作者について、どう考えたらよいか。

6 「伝え合いの活動」を取り入れた文学的な文章の授業の在り方

1～5を踏まえ、「伝え合いの活動」を取り入れた文学的な文章の授業について、「授業の基本的な流れ」と「読む能力が確かに高まる授業作りの視点」とをまとめた。

(1) 授業の基本的な流れ

- ① 作品に対して、自分の感想をもつ。（初発の感想）
- ② 自分の読みを、伝え合いの活動等によって深める。
 - 作品のよさを味わう＝作品と自己
 - ・ 表現を味わう
 - ・ 情景の美しさを味わう
 - ・ 登場人物の人物像をとらえる 等

○ 他者の読みを知る＝他者と自己

- ・ 友だちの読みや考えを知る
- 自分自身の気づき・成長＝自己と自己
 - ・ 作品を読み、友だちの考えを知り、自分を振り返る。

③ 読み終えての感想をもち、自分自身の読みの変容を自覚する。

(2) 「読みの深まり」について

- 「読みを深める」段階の「読みの深まり」を、作品に対する鮮明さや深まり、広がりにとらえ、次のように考えた。
- ・ 場面の様子や情景がよりはっきりと見えてきた。
- ・ 登場人物の心情や人物像がより分かった。
- ・ 叙述の美しさをより感じ取ることができた。
- ・ ある事柄について、多方面から考えられた。
- ・ 作者の思いをより感じられた。 等

(3) 読む能力が確かに高まる授業作りの視点

- ① 作品の特徴と児童の実態から考えられる、その単元で身に付けさせたい力の明確化
- ② 作品に対して、一人一人が、自分らしい思いのもてる導入の工夫
- ③ 作品に対する一人一人の読みや考えが深まる伝え合いの活動の工夫
- ④ 自分の読みや考えを確かめられる時間の確保

7 研究授業Ⅰ（4年生で6月に実践）

- (1) 単元名 ファンタジーに親しむ
- (2) 教材名 あまきみこ作「白いぼうし」
- (3) 単元について
 - ① 教材について

教科書教材「白いぼうし」は、『くるまの色はそらの色』の中的一篇である。6月の明るい日差しと新緑の若葉の中で、香りや色彩を豊かに感じさせるファンタジーである。現実と非現実が入り交じっているストーリーが読み手を引きつける。主人公であるタクシーの運転手松井さんの行動や思いの記述から、松井さんの温かい人柄を感じ取ることができる。空想的で温かい感じのする話である。

② 児童について

（男子14名 女子4名 計18名）

本を読むことは好きだが、昆虫の本やかいけつゾロリシリーズ、ブラックジャック等、いつ

も自分の興味のあるものを手にしていることが多い。文学的な文章の授業では、ほとんどの児童が自分の感想や意見を言うことができる。これまでの授業において、叙述を基にお互いの意見を発表し合ったり、友達を発表を聞いて自分の考えを再構成したりする経験はあまりない。

③ 指導にあたって

（6-（3）「授業作りの視点」参照）

視点① 身に付けさせたい力の明確化

ア 本単元で身に付けさせたい力

- ・ ファンタジーのおもしろさ。
- ・ 豊かな色彩やにおいを感じさせる表現と松井さんの温かな人柄について、叙述を基に想像しながら読むことができる力。
- ・ 自分の考えをもち、一人一人の感じ方について違いがあることに気付くことができる力。

イ 文学的な文章の授業を計画的・継続的に行うことで身に付けさせたい能力

- ・ 文学的な文章のおもしろさや美しさを味わい、進んで本を読もうとする気持ち。
- ・ 相手の気持ちを感じ取ったり感動したりといった情緒力や目に見える事柄から目には見えない事柄を想像したりイメージしたりできる能力。

視点② 一人一人が思いのもてる導入の工夫
白いぼうしが収められている『くるまの色はそらの色』を単元の1時間目で読み、この話の主人公である松井さんとの出会いや自分が読んだ作品を通しての『くるまの色はそらの色』に対するイメージを、個性豊かに感じさせる。

視点③ 一人一人の作品に対する読みや考えが深まる伝え合いの活動の工夫

ストーリーの順番や登場人物の様子・場面の情景等の、答えが明確な内容は、一斉授業の形態で一問一答式で読みを深める。

松井さんの人柄や心情の変化、松井さんはどんな気持ちでどうを見ていたか等、児童が自分の考えを自由に出せるような内容については、班ごとの伝え合いの活動とその発表という形態で読みを深める。このような授業形態は児童にとって初めての経験なので、伝え合いの視点は教師が提示していく。

登場人物の心情の読み取りは高学年で指導

することになっているが、4年生という発達段階と児童の実態・身に付けさせたい力から、この時期から少しずつ扱っていくことにした。

視点④ 自分の読みや考えを確かめられる時間の確保

初発の感想と読み終えての感想を書く時間を十分に取っていく。読み終えての感想では友達との交流により自分の読みは初めどう変わったかという視点でも感想を書かせたり、初発の感想と比べさせたりしながら、自分の読みの深まりを実感させていく。

(4) 単元の目標

国語への関心・意欲・態度	読む能力		言語についての知識・理解・技能
「白いぼうし」を読むことで、ファンタジーに興味をもつ。読む。	色彩豊かな場面の様子や松井さんの温かな人柄等を、叙述を基に想像しながら読む。	読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いがあることに気付く。	当該学年までに配当されている漢字を読んだり、わからない言葉を辞書で調べたりする。

(5) 授業の展開について

（単元8時間のうち本時3時間目）

① 本時のめあて

- ・ 第1場面について、叙述を基に、場面の様子や松井さんの気持ちを想像することができる。
- ・ 友達と交流しながら自分の考えを深めることができる。

② 授業の概要

時間	主な学習内容	
7分	1 本時のめあてをワークシートに書く。（板書）	教科書の言葉から、場面の様子や松井さんの気持ちを想おうしよう。
3分	2 第1場面を読む。（一斉）	

13分	3 場面の様子を読み取る。（一問一答式） ・登場人物・服装・どんな所 ・タクシーが通った場所 ・色 ・タクシーの中の雰囲気 ・におい 4 松井さんの気持ちを読み取る。 （板書） 松井さんは、どうしてタクシーに夏みかんを入れたのかな。（Bさん）
12分	（1） 班ごと、拡大コピーにサイドラインを引きながら考える。
10分	（2） 班の考えを伝え合う。 松井さんの今日の気持ちを考える。

（6）成果と課題（☆成果 ★課題）

☆ 児童の初発の感想を、読みを深める段階での課題にしたことで、自分達の疑問を自分達で考えるという意識が強くなり、学習意欲を高めることができた。

☆ 場面の様子を想像する段階で、登場人物や着ている服装・天気やタクシーから見える風景・タクシーはどこを通っているか等、教科書の言葉からイメージ広げさせたり、今回は指導者が難しい言葉を辞書を引いて説明したりすることで、児童は、イメージ豊かに場面の様子を想像することができた。

★ 「白いぼうし」を8時間扱いで行い、第1場面を1時間で授業するにあたり、内容や方法をもっとしぼる必要があった。内容を盛り込みすぎて、本時のねらいの2つのどちらも中途半端になってしまった。

→目標の明確化と学習内容の精選

★ サイドラインの引き方（線の種類・色・単語で等）を、学級のルール等も決めながら、もっと鍛えていく必要がある。

★ 班ごと話し合いの場面で、話し合わないままに班員が考えたものの全部に線を引いたり、意見が食い違った時にせっかくのいい意見をゆずったりという児童の様子が見られた。話し合い活動の具体的なめあての持たせ方（例：指示の出し方の工夫「班でこれだと言う言葉を2つ選んで線を引きましょう」や、叙述から考えられる班の考えを紙に言葉としてまとめる活動をさせる等）や、班での話し合いの指導の仕方を考えていく必要がある。

→班での話し合い活動が充実するための工夫

★ お互いにより意見を交流し合ってはいても、交流の段階で終わって、一人一人が読みを深めることができなかった。

→伝え合いの活動に対する必要感の持たせ方と聞き手の育成の仕方

★ 班を作って、話し合い、発表し、シェアリングをすることによって読みを深める活動は、時間数との兼ね合いから、1単元で1回が限界だろうと考えられた。文章のどの場面で行わせるかがとても重要になってくる。

→単元全体における班活動の場面の吟味

（7）研究授業Ⅰの考察

① 文章中の表現や叙述と関連付けたお互いの読みの伝え合い活動について

○ 読みの深まりについて読みのレベルを設定する。

評価標準A 夏みかんはお母さんと故郷を思い出させるもの。

評価標準B 速達で、においまで。
あまりうれしかったので。

評価標準C 叙述に気付けない。

○ 班での話し合いのめあての持たせ方を工夫する。

○ 気付きによって自分の読みを深められる伝え合いの活動における教師の更なる発問を工夫する。

② 話す聞く能力との関係について

伝え合う能力が身に付いていないと、伝え合い活動を通して読みを深める授業は成立しない。基本的には、話す・聞くの単元で力を付け、それを読みの授業で生かしていくが、読みの授業であっても話し合いをよりよい活動にしていくための手立てが必要である。

○ 自分や班の発表の仕方をよりよいものにする手立て

○ 聞く側に、聞く姿勢や態度をとらせる手立て

○ 他人の深い読みを聞く中で、自分の読みを深める手立て

③ 一人一人の読む能力を高めるには、一人一人が話し合いに参加できる手立てが必要である。

8 研究授業Ⅱ（4年生で8月に実践）

（1）単元名 詩を楽しむ

（2）教材名 まど・みちお作「よかったなあ」
（p 3-16 資料1参照）

（3）単元について

① 教材について

東京書籍の教科書『新編 新しい国語 四年上』に掲載されている詩の教材である。教科書が違いため、本単元で扱う詩「よかったなあ」については、児童は初めて知ることになる。この詩は、草や木の様子を想像しながら、草や木への感謝の思いを感じることができ、表現の面からも内容の面からも味わい深い詩である。内容面から本学級の児童に読ませたい詩であると同時に、表現・内容どちらの面からも、いくつかの課題が考えられ、児童が自分なりの考えをもち伝え合いながら詩を味わっていくのに適していると考えた。

② 児童について

3年生では、金子みすず作「私と小鳥とすずと」を学習し、文章から大事なことを考える経験をした。

「白いぼうし」の学習で、児童の初発の感想から毎時間の課題を設定し、それについて班や学級で話し合いを行う経験をした。児童一人一人は、課題に対して自分の考えをもち、それを発表し合うことはできたが、お互いの意見を聞き合い班の意見としてよりよいものにすることや、友だちの意見を聞いて自分の意見を再構成することはできなかった。そのため、本単元の伝え合いの活動では、特にその2点について手立てを講じたい。

③ 指導にあたって

（6-1）「授業作りの視点」参照

視点① 身に付けさせたい力の明確化

ア 本単元で身に付けさせたい力

・ 読みとった内容について、自分なりに意見などをまとめ、一人一人の感じ方や考えに違いがあることに気付きながら、友だちとの交流において、考えを深める力。

（読む能力）

・ 互いの考えの相違点や共通点を考えながら聞いて、考えを深める力。

（話す・聞く能力）

・ 言葉に込められた思いや表現上の効果を

理解し、感じ取る力。（読む能力）

イ 文学的な文章の読むことの授業を計画的・継続的に行うことで身に付けさせたい能力

・ 文学的な文章（詩）のおもしろさや美しさを味わい、進んで本を読もうとする気持ち。

・ 相手の気持ちを感じ取ったり感動したりといった情緒力や、書かれてある事柄から書かれていない事柄を想像したりイメージしたりできる能力。

視点② 一人一人が思いのもてる導入の工夫
題「よかったなあ」から、自分がよかったなあと思う時を想像させて内容に入る。空欄に入る言葉を考えさせながら、題、1連、2連・・・と連ごとに徐々に詩に出会わせていく。（p 3-16 資料2参照）

視点③ 交流しながら一人一人の作品に対する読みが深まる伝え合い活動の工夫

グループでの伝え合い活動のために、次に示す4つの課題を設定した。

○ 「あって」ではなく「いてくれて」を使うと、どのように違うのか。

○ 「違っていてくれ」ることが、どうしてよいのか。

○ 「待っていてくれ」ることが、どうしてよいのか。

○ 4連と他の連との違いについて。

・ 「ああ よかったなあ」と「よかったなあ」の違いは。

・ 「きらきら」と「いてくれて」の違いは。

これら4つ全ての課題について自分の考えをワークシートに記入し、その中から自分が話し合いたい課題を1つ選択し、同じ課題を選択した児童同士で4つのグループを作った。グループに分かれる前の、自分の考えを書く時間を十分に取って、個の考えを大切にするとともに、他の人の意見に興味をもち、自分の考えと比べながら聞くことができるようにした。

また、児童が、自然に自分の考えを再構成していけるように、ワークシートを2種類準備した。1枚目は、初めの自分の考えと他の班の考え、再構成した自分の考えの3つを書

くシート、2枚目は、グループでの伝え合い活動で、個の考えと話し合いの結果まとめたグループの考えを書くシートである。

(pp3-18、19 資料4、5参照)
視点④ 自分の考えを確かめられる時間の確保

本単元では、4つの課題に対して、個→班（小集団）→学級（全員）→個の流れで、読みを深めていきたいと考えた。班で話し合う前の個人の意見を大切にするとともに、班で話し合ったり、他の班の意見を聞いたりした後、一人一人の読み（個）にフィードバックする時間を大切に、個の読みを深めさせている。

また、課題を4つにし、お互いに聞き合うことで、より広い視野で読みが深まると考えた。

(4) 単元の目標

- ① 友だちとの読みの伝え合いなどを通して、一人一人の感じ方や考えの違いに気付いて、自分の読みを見つめ直そうとしている。

(関心・意欲・態度)

- ② 叙述に即して情景を想像して読んでいる。

(読む能力)

- ③ 読みとった内容について、自分なりに意見などをまとめ、一人一人の感じ方や考えの違いがあることに気付きながら、友だちとの交流において、叙述を基に考えを深め合っている。

(読む能力)

- ④ 互いの考えの相違点や共通点を考えながら聞いて、自分の考えをまとめている。

(話す・聞く能力)

- ⑤ 音読しながら、言葉に込められた思いや表現上の効果を感じ取っている。

(知識・理解・技能)

(5) 授業の展開

- ① 第1時間目

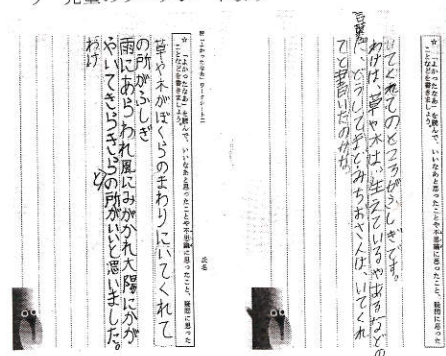
ア 目標

- ・ 叙述に即して、情景を想像して読むことができる。
- ・ 詩「よかったなあ」と出会い、自分なりの感想をもつことができる。

イ 授業の概要

時間	主な学習内容
2分	1 本時のめあてを知る。 詩「よかったなあ」の空らの言葉を考えよう。
6分	2 題を知り、自分がよかったなあと思う時はどんな時か考える。
22分	3 空欄にしてあるところの言葉を考えながら、第1連から第4連までを読む。
15分	4 全文を読む。 5 感想（いいな、不思議だな、疑問だなと思ったこと）を書き、発表する。

ウ 児童のワークシートより



エ 授業を終えて（☆成果 ★課題）

- ☆ 詩を連ごとに空欄に言葉を考えさせながら提示することで、児童が興味や関心をもつことができた。

- ☆ 空欄の言葉を考えながら詩を読んだことで、一人一人が詩に対する自分なりの思いや疑問をもつことができた。

② 第2時間目

ア 目標

- ・ 課題についての自分なりの考えをもち、一人一人の感じ方や考え方に違いがあることに気付きながら、グループでの話し合い活動において叙述を基に深め合うことができる。

イ 授業の概要

時間	主な学習内容
2分	1 めあてを知る。 「よかったなあ」についての疑問を解決しよう。
10分	2 詩を音読し、木や草の様子を想像する。
21分	3 課題についての自分の考えをもつ。
12分	4 自分が深めたい課題を選び、班を作り話し合う。

ウ 授業を終えて（☆成果 ★課題）

- ☆ 「課題についての自分の意見が書けない児童がいた。課題を児童自身が自分のものになっていたのか。」という意見があった。それについては、全員が自分の意見を書けるように、課題の提示以前に、詩の内容を理解する時間をもつということも考えられる。しかし、今回の場合では、課題が児童にとって今もつ自分の力ですぐに解ける課題でなかったからこそ、班や学級で友だちと考える意欲につながったと考える。

- ☆ 授業展開の今の段階では、全員が自分の考えを書くことよりはむしろ、自分の考えをもつ、あるいは分からないことが分かることでよいのではないだろうか。

- ★ イ授業の概要2の10分間がもったいなかった。話し合いの時間を十分に取りたい。

- ★ ペア音読では、二人が向き合って音読をする。班ごとの話し合いでは、机と椅子を使って相手の意見を書き取る。というような、児童が話し合いをする形や姿勢を作る指示をしっかりと出すことも大切である。

- ★ 課題が4つあったが、課題の1つか2つについて、学級全体で、班で意見をまとめる時のモデルとなるような話し合いの経験をしてから班に分かれれば、あまり経験していない伝え合いの活動もスムーズにできたと思われる。

③ 第3時間目

ア 目標

- ・ 一人一人の感じ方や考え方に違いがあることに気付きながら、グループでの話し合い活動において叙述を基に考えを深め合うことができる。

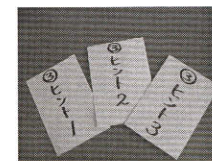
イ 授業の概要

時間	主な学習内容
5分	1 前時を振り返る。
2分	2 めあてを知る。 班で話し合って、いい考えをしばらく出そう。
8分	3 話し合いの進め方を確認する。 (ワークシート3 話し合いの進め方)
30分	4 班ごとに話し合いの続きを行う。

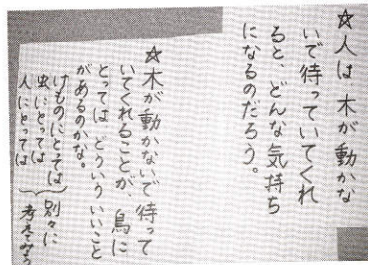
ウ 授業の詳細

(班ごとの話し合いの場面 班員5人)

C1-1	したらさ、C3くんの意見に賛成の人。
C全	・・・
C1-2	じゃ、誰かの意見に賛成の人？
C2-1	2の前に、C3くんに質問。「学校からかえる時も友だちから待っててもらおうとうれしい」この意味何？
C3-1	んかね、学校とか関係ないんだけど、待っててもらっては関係ある。
C2-2	木や草と、人間と・・・
C4-1	え。
C3-2	だから、待っててもらおうと・・・
C1-3	C3くんの意見に・・・(ビデオに写されて笑ってしまう)
C3-3	え、じゃ、何々？どうやって決めるの？
C1-4	C3くんの意見に賛成の人、手を挙げて下さい。
C全	(誰も手を挙げない)
C1-5	じゃ次。
C2-3	疑問は、「動かないで待っていてくれる」だよ？
C3-4	この二人は？考えつかない？
C1-6	え、じゃ、誰の意見がいいですか？
C4-2	こういうので決めればいいんじゃないの？(話し合いの進め方を指さす)
C1-7	誰の意見がいいですか？
C3-5	えー。
C3-6	わかんない、探しているけど。
C1-8	「その通り」か「違う」か言って。
C2-3	昨日先生にヒントもらったよね。
C1-9	よし！もらってきましょう。
C3-7	もらってくる。
C3-8	先生、ヒントカードある？
T	1番から？昨日これ見たんだけか？ (1番と2番のヒントカードを渡す)



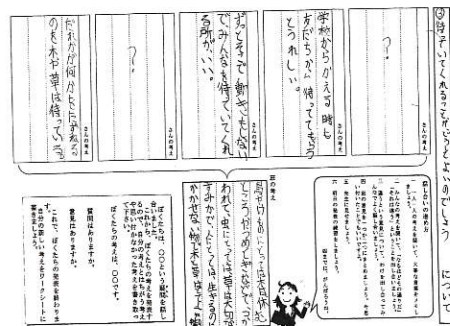
- C4-3 何て書いてある？
 C 全 人は待っていてくれるとどんな気持ちになるのだろう。
 C1-10 なら、この中で一番詳しいのはこれだね。
 C2ちゃんの。
 C1-11 C2ちゃんの意見に○。
 C3-9 え、どういう意味？
 C1-12 だからさ、なんかさ。
 C2-4 昨日のヒント1のことなんだけど・・・
 C1-13 分かった、分かった。
 C3-10 え、どこに書いてるの？
 C3-11 で、どうすんの？
 C4-4 この問題って、「待っていてくれるとどうしてよいのでしょうか」でしょう？
 C2-5 昨日のヒント1のなぞが解けていないよ。
 C3-12 ちなみにでも、学校から帰る時は関係ないの？
 C4-5 C3くん、それ喻えでしょ？
 C1-14 リーダーなんだから・・・
 C3-13 勝手に決められたら困る。
 C2-6 ヒントの1も解かないうちに、2にいつちやったら・・・
 C 全 (ヒントカードを見ながらじっと考えている)
 C2-7 鳥は木が動かなければ、留まって羽根を休めることができる。
 C3-14 え、でもさ。
 C2-8 だから、木が動いてしまったら鳥が留まらない。虫は・・・
 C1-15 これ読んで「鳥やけものや虫や人が、なにかをたずねる時も答えてくれて、鳥やけものや虫や人が「ありがとう」という気持ちになる。
 C3-15 (読む)
 C5 (読む)
 C2-9 (読む) なるほどね。(省略)



ヒントカードの例

(ヒントの内容はp 3-17 資料3参照)

エ 児童のワークシートより



オ 授業を終えて (☆成果 ★課題)

☆ すぐには答えが出ない課題だったので、どの班も、自分たちが解決したい課題について、30分間を十分に使い、話し合うことができた。

☆ 授業の詳細 (C4-3、C全、C1-10) より、ヒントカードを有効に使いながら話し合いが進んでいた。

★ 指導者は、話し合いがなかなか進まなかった班に対して、特に班長への支援を中心に行った。司会者の存在が大切であるため、例えば司会者の心得ややり方を書いた司会者カードを司会者に渡したり、事前に打ち合わせをしたりする等の手立てがあれば、より話し合いが充実してくると思われた。

★ 話し合いの内容が、日常経験や想像によるものが多かった。叙述に基づくという部分においては少し弱かった。ただし、日常経験や想像によって叙述を補って読む必要があるのが詩の言葉の特徴でもあるので、今回は仕方ないと考える。

④ 第4時間目

ア 目標

- ・ 班の意見を聞く活動を通して、一人一人の感じ方や考えの違いに気付いて、自分の読みを見つめ直そうとしている。
- ・ 自分の考えと比べて聞き、相違点や共通点をとらえている。
- ・ 他の人の考えを聞き、自分の考えをまとめ直している。
- ・ 音読しながら、言葉に込められた思いや表現上の効果を感じ取ることができる。

イ 授業の概要

時間	主な学習内容
2分	1 めあてを知る。 他の班の考えを聞いて、自分の考えを深めよう。
3分	2 詩を音読する。
40分	3 発表する時、聞く時のめあてを考える。 4 それぞれの課題についての発表を聞き、自分の読みを深める。

ウ 授業の詳細 (班の意見を発表する場面)

C1 ぼくたちは、『待っていてくれる』ことが、どうしてよいのでしょうか。」という疑問について話し合いました。これから、ぼくたちの考えを発表するので、自分の考えとは違う考えや思い付かなかった考えを書き取って下さい。
 ぼくたちの考えは、「鳥やけものにとって木は休むところで・・・」

C2 えっ、速いよ。

C3 あ、ごめん。

C4 じゃ、ゆっくり言うから、書いてね。

C5 鳥や けものにとって、木は、休むところや・・・

(途中省略)

C6 質問はありますか。

C7 意見はありますか。

C8 これで、ぼくたちの発表を終わります。自分の新しい考えをワークシートに書きましょう。

T1 自分の初めの考えがあって、TMくんたちの考えを聞いて、今の自分の意見。変わらなかったら変わらなくていいんだよ。あー、そっか、そういう意見もあるかと思ったら付け足して書くんだよ。

T2 なんか、TMくんたちは、鳥にとってもか、けものにとってもか、虫にとってもか、人にとってもか、それぞれについて待っていてくれてよかったことを書いていたでしょう。

T3 木や草が動いちゃったらどうなのかな。

C 全 ワークシートに自分の考えを記入。

T4 (机間指導)

T5 KSの新しい意見、発表してみて。

C9 え。

T10 ASくんの新しい意見、発表してみて。

C10 生きているものに感謝と似ていて、鳥やけものにとって草や木は大切なんだということが初めて分かった。

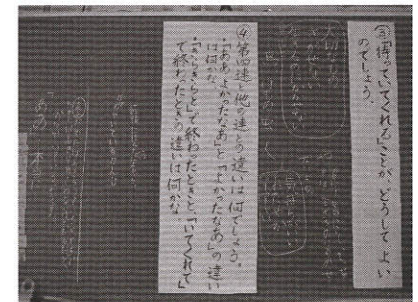
T11 大切なんだということが初めて分かった。

T12 SSくんは。

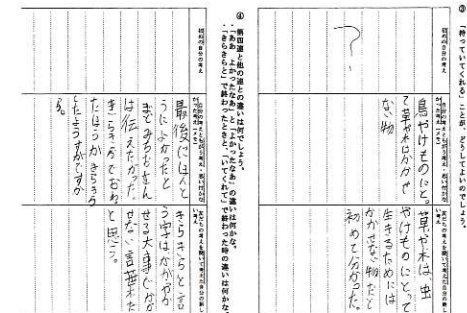
C11 木や草がなくなったら、けものや鳥が探せなくなる。

T13 探せなくなるよね。

- T14 AYくんは。
 C12 鳥やけものにとって、草や木は生きるのに欠かせないもの。
 T15 人、人は、木や草がそこで動かないで待っていてくれることで、どういう気持ちになれるの。
 C13 あ、はい。
 C14 いい気持ち。
 T16 うん。いい気持ちになれるよね。(板書)
 T17 DKくん。
 C15 考え中です。
 T18 はい、TSくん。
 C16 心が穏やかになる。
 T19 穏やかな気持ちになる。(板書)
 T20 はい、NKさん。
 C17 暑い時とか木かげになって、木とかが逃げたら追いかける必要やなんない・・・。
 T21 じゃ、草や木があることで、どんな気持ちになるってことかな。
 C18 木かげで休んでずいぶん気持ちいい。
 T22 こんな気持ちになれるんだ、木が待っていてくれることで。それで、生き物にとっても便利なんだ。
 T23 ね、いつも待っていてくれるよね。動かないもんね。逃げたりしないもんね。



エ 児童のワークシートより



オ 授業を終えて（☆成果 ★課題）

☆ 初めは自分の考えがもてなかった児童も、他の班の意見を聞くことで、自分の考えをもつことができた。

☆ 課題に対する児童の考え（読み）がより深まるためには、その課題についての班の発表に加え、班の考えを他の児童が理解するための発問（T2、T3、T15）や、逆に他の児童のよい考えを広める指示（T5～T14）が必要であることが分かった。

★ 4年生の段階では、長い発表内容を聞きながら書き取ることは難しかった。例えば、発表者が発表した後に、大事な言葉を班員が板書しそれを書き写したり、初めから板書してあるものを書き写したりして、他の班の意見を書き取ることに専念させた方がよかった。

★ 初めの自分の考えを、よりしっかりと書くことができるようになってくると、伝え合いの活動もより充実してくると思われる。

（6）児童の自己評価（18人中）

（自己評価の内容は、p3-20資料6参照）

自己評価項目		人数（人）（％）	
		はい	いいえ
1	楽しさ	17(94.4)	1(5.6)
2	自分の考えをまとめる	7(38.9)	11(61.1)
3	友だちの意見への反応	17(94.4)	1(5.6)
4	グループでの発言	13(72.2)	5(27.8)
5	他の班の意見の書き取り	12(66.7)	6(33.3)
6	意見の変化・向上	16(88.9)	2(11.1)
7	想像しながら読むこと	14(77.8)	4(22.1)
8	思いの感じ取り	14(77.8)	4(22.1)
9	心に残った学習のやり方（記述式）		
	・ わたしは、グループでの話し合いが心に残っています。わけは、意見を出し合ったり、話したりするのが楽しかったからです。 ・ グループで話し合ったことが心に残っています。疑問をくわしく解決できたからです。 ・ ぼくは、みんなの疑問をみんなでとくのがおもしろかった。わけは、今までの自分の意見が変わったりしたからおもしろかったです。また、やりたいです。		

1の「学習は楽しくできましたか。」という項目と、3の「自分とは違う友だちの考えを聞いて、なるほどと思うことはありましたか。」という項目について、18人中17人が、「はい」と答えている。このことから、児童は、班になり、課題に対して友だちとともに考えたり友だちの意見を聞いたりすることを楽しんでいたと考えられる。反対に、2の「自分の考えをまとめる」という項目や、5の「他の班の意見の書き取り」という項目では、「はい」と答えた児童の少なかった。このことから、自分の考えをまとめる力がまだ身に付いていない、繰り返して活動を行いながら、自分の考えをまとめる力をつけていく必要があると思われる。

（7）研究授業Ⅱの考察

- ・ 授業中の児童の様子と自己評価から、児童は「考えること」を楽しんでいたと考えることができる。
- ・ 班の意見のまとめ方については、今回のような課題であった場合は、一つにしばるというより、色々な考えを列挙した方がよかった。ただし、出た意見を全て列挙するのでは、読む能力が高まらない。数の制限は必要ないが、読む能力を高めるためには、伝え合いの活動を行うことで、叙述を基にしながら、より多くの人が納得できる確かな考えにしていく必要があると思われる。そのため、指導者は、伝え合いの活動における班の意見のまとめ方を的確に指示しなければならない。
- ・ 児童の実態から、話す・聞く能力の中の「人の意見を聞くこと」「聞いて自分の意見を再構成すること」の指導も合わせて行った。読みを深めるという点では、自分の考えをもつ・発表するだけでなく、人の考えを知る・聞くということが重要だと考えられる。
- ・ このような学習を繰り返し行うことで、児童は、文学的な文章を読みながら、自分なりの感想や疑問をもち、その自分の読みや考えを友だちと伝え合って、読みを深めることができるようになると思われる。

Ⅲ 研究のまとめ

- ・ 初発の感想から出た児童の疑問や、指導者が児童の読みを深めるために必要だと思われる課題について、疑問や課題を解決するための「伝え合いの活動」を授業に取り入れた。初発の感想では

自分の考えがもてなかったり、自分の考えに自信がもてなかったりした児童も、友だちと考えを交流する中で、自分から「なるほど」と気づき、自分なりの考えをもつことができるようになった。児童の自己評価から、児童は「伝え合いの活動」の中で、意見を出し合ったり、課題を解決したり、自分の意見が変わる（良くなる）ことを楽しんでいると考えられる。「伝え合いの活動」を行うことで、児童は、考えることを楽しむことができ、考えることで読む能力が高まっていると判断される。以上のことから、仮説は有効であったと考えられる。

- ・ 文学的な文章を教材とした「読むこと」の学習で身に付けさせたい力を項目ごとに整理したことで、その内容が明確になった。
- ・ 「伝え合いの活動」を取り入れた文学的な文章の、「授業の基本的な在り方」と「授業作りの視点」をまとめたことで、焦点がしぼられた教材研究と授業構想ができるようになった。
- ・ 一人一人の読む能力を高めるための伝え合いの活動を行うためには、特に、教材の本質にふれるような課題作りが重要であることが分かった。また、伝え合いの活動を行う初めの段階では、活動を行う姿勢作りや司会者への手立て等、話す・聞く能力を高めることや小集団での話し合いの進め方への具体的な指導が必要であることも分かった。

Ⅳ おわりに

今後、さらに実践を重ねながら、一人一人の読みを大切に、読みの多様性を認めながら、読み手一人一人にとってより深い読みを成立させていく伝え合いの活動の在り方を研究していきたいと考えます。

また、説明的な文章等、他の分野においても伝え合いの活動を取り入れた授業を行っていきしたいと思います。

長期研修を終えるにあたり、今回の貴重な機会を与えて下さいました遊佐町立蔵岡小学校石黒誠一校長先生、遊佐町教育委員会に、心より御礼申し上げます。また、6ヶ月間御指導頂きました山形県教育センター佐藤義雄所長をはじめとする諸先生方、とりわけ、指導主事平塚志信先生に、御礼申し上げます。さらに、協力していただいた遊佐町立蔵岡小学校の先生方と児童のみなさん、本当にありがとうございました。

ございました。

引用文献

- 1) 国立教育政策研究所 2002『評価標準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（小学校）』p7
- 2) 文化審議会 2004『これからの時代に求められる国語力について』文部科学省 p15
- 3) 文部科学省 1999『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省
- 4) 1999『教育科学 国語教育 577号』明治図書 p10

参考文献

- 1) 大村はま 1982『大村はま国語教室 第1巻』筑摩書房
- 2) 西郷竹彦 1976『西郷竹彦文芸教育著作集 第3巻 文芸の授業入門』明治図書
- 3) 西郷竹彦 2003『意味を問う教育—文芸教材をゆたかに、深く読む—』明治図書
- 4) 飛田多喜雄 1984『国語科教育方法論大系6 文学教育の方法論』明治図書
- 5) 野口芳宏 2001『鍛える国語シリーズ9 読解・鑑賞学力の形成技能』明治図書
- 6) 浜上薫 1992『「分析批評」の授業の組み立て方』明治図書
- 7) 大西忠治「小説の読みの授業をどうするか」
<http://www.adatai.ne.jp/users/hokuroka/page004.html>
- 8) 鶴田清司「文学学習材の新しい扱い方」
<http://www.gakuto.co.jp/junkokugo/hensyu/02.html>
- 9) 原栄一 1972『国語科の小集団思考学習』明治図書
- 10) 田中実、須貝千里 2005『「これからの文学教育」のゆくえ』右京書院
- 11)『教育科学 国語教育』(528号、577号、629号、638号、649号) 明治図書
- 12) 全国国語教育実践研究会 2005『実践国語研究 265号』明治図書
- 13) 大槻和夫 2001『重要用語 300の基礎知識 3巻 国語科重要用語 300の基礎知識』明治図書

資料

資料1 まど・みちお作「よかったなあ」

ああ よかったなあ 草や木がいつも 雨に洗われ 草や木がいつも 風にみがかれ 太陽にかがやいて きらきらと	よかったなあ 草や木が 何おく 何ちよう いてくれて もっと数かぎりなく いてくれて どの ひつつひとつも いてくれて みんな めいめいに違っていてくれて	よかったなあ 草や木が ぼくらの まわりに いてくれて 目のさめる みどりの 葉っぱ 美しいものの代表 花 かぐわしい実	よかったなあ まど・みちお
--	---	--	------------------

資料2 空欄にして児童に示したもの

ああ よかったなあ 草や木がいつも 雨に洗われ 草や木がいつも 風にみがかれ 太陽にかがやいて きらきらと	よかったなあ 草や木が 何おく 何ちよう いてくれて もっと いてくれて どの ひつつひとつも いてくれて みんな めいめいに	よかったなあ 草や木が ぼくらの まわりに いてくれて 目のさめる 美しいものの代表 かぐわしい	よかったなあ まど・みちお
--	---	--	------------------

資料3 ヒントの内容

- ①「あつて」ではなくて、「いてくれて」を使うと、どのように違うのでしょうか。
 - ・ 「ある」「いる」は、どんな時に使いますか。違いは何でしょう。
 - ・ 「くれて」は、どんな時に使いますか。
 - ・ どんな気持ちを込めているのでしょうか。
- ②「違っていてくれ」ることが、どうしてよいのでしょうか。
 - ・ まどみちおさんは、草や木の何が違っていることがいいと思っているのでしょうか。
 - ・ めいめいに ○○が 違っていてくれて。○○には何が入るかな。
 - ・ もし同じだったらどうだろう。
- ③「待っていてくれ」ることが、どうしてよいのでしょうか。
 - ・ 木が動かないで待っていてくれることが、鳥にとっては、どういういいことがあるのかな。けものにとっては？ 虫にとっては？ 人にとっては？ 別々に考えてみよう。
 - ・ 人は、木が動かないで待っていてくれると、どんな気持ちになるのだろう。
 - ・ もし、木が動いたりなくなったりしたら、どういう点でこまるだろう。
- ④4連と他の連との違いは何でしょう。
 - ☆ 「ああ よかったなあ」と「よかったなあ」の違いは何だろう。
 - ・ 「ああ」は、どんな時に使いますか。
 - ・ 「ああ」があるのとないのでは、感じがどう違いますか。
 - ・ 「ああ だめだ」「だめだ」「ああ こまったな」「こまったな」 どちらがう？
 - ☆ 「きらきらと いてくれて」で終わった時と、「きらきらと」で終わった時との違いは何だろう。
 - ・ 「きらきらと」を使うと、どんな感じがしますか。
 - ・ 「きらきらと いてくれて」で終わった時は、草や木のどんな様子を思いうかべますか。
 - ・ 「きらきらと」では、どんな様子を思いうかべますか。どう違いますか。

資料6 自己評価カード

☆「よかったなあ」の学習を終えて 詩「よかったなあ」の学習を終えて		氏名
①	「よかったなあ」の学習は、楽しくできましたか。	はい・いいえ
②	「よかったなあ」を読んで、自分の感想や疑問に対する考えをまとめることはできましたか。	はい・いいえ
③	自分とは違う友だちの考えを聞いて、なるほどと思うことはありましたか。	はい・いいえ
④	グループでの話し合いで、自分の考えを発表することはできましたか。	はい・いいえ
⑤	自分の考えと友だちの考えを比べながら聞き、同じところや違うところを書き取ることはできましたか。	はい・いいえ
⑥	友だちの考えを聞いて、自分の考えがよくなったり、考えが変わったりしたことはありましたか。	はい・いいえ
⑦	草や木の様子を想像しながら、読むことはできましたか。	はい・いいえ
⑧	言葉に込められた思いを感じ取ることができましたか。	はい・いいえ
⑨	どんな学習のやり方が心に残っていますか。言葉で説明しましょう。	

（前期6か月研修）

4 点字使用者の後期中等教育段階における
漢字指導法についての研究
－ 適切な墨字文書作成力の向上を目指して －

山形県立山形盲学校

教諭 青 柳 リエ子

点字使用者の後期中等教育段階における漢字指導法についての研究

－適切な墨字文書作成力の向上を目指して－

山形県立山形盲学校 教諭 青 柳 リ エ 子

主として日本語を使用する生活において、漢字・漢語の知識は欠かすことのできないものであり、それは、点字使用者にとっても同様である。しかし、点字使用者はその障害特性から、漢字の知識を習得しにくいという現状があるため、積極的に漢字学習を取り入れる必要がある。その初期段階では、漢字の字形学習を取り入れた指導の有効性が認められるが、基本の字形を習得後は、漢字の音訓・意味・用法の学習が中心となる。特に、後期中等教育段階においては、社会生活上必要とされる漢字・漢語の知識をより多く身に付け、適切な墨字文書を作成できる力の習得が望まれる。そうした力を身に付けるための学習方法として、墨訳学習の有効性を検証した。その結果、生徒の漢字に対する関心を引き出し、文中で正しく漢字を使おうとする意識を持たせることができた。また、学習を進める中で、辞書の活用法を身に付けさせることができた。

キーワード：漢字学習 墨字文書作成力 墨訳

I はじめに

現在の日本語は、一般的に漢字仮名交じり文で表されることが多い。よって、漢字・漢語の知識は日本語を正しく理解し、表現するために欠かすことのできないものである。しかし、若年期から表音文字である点字と音声による学習を中心に行ってきた者には、表意文字であるこれらの知識を身に付けにくいという、学習上の不利がある。その結果、生徒によっては十分な知識の習得が成されないままに、高等部段階まで至っていることがある。

近年、コンピュータなどの技術の進歩と普及により、点字使用者でも、独力で墨字の文書を作成することが可能になった。これは、表現方法の拡大であり、大変すばらしいことであるが、このことにより、漢字・漢語の知識の必要性が更に高まったと言える。労働の場においても、情報伝達手段として、メールが多く用いられており、適切な墨字文書作成力が要求される。

しかしながら、点字使用生徒が墨字文書を作成するにあたり、多くの間違いが見受けられる。これは、漢字・漢語の知識不足によるところが大きい。

高等部卒業後、どういった進路に進むにしても、墨字で適切に表現する力は、実践的能力として不可欠である。よって、社会生活上必要な力として、漢字・漢語の知識を習得させ、適切な墨字文書を作成

できる力を育てる必要があると考え、この主題を設定した。

※“墨字”とは、点字に対し、普通に書いたり印刷したりした文字のことである。（岩波書店『広辞苑第五版』）

II 研究の内容

1 研究のねらい

- (1) コンピュータを利用して、正しい漢字を用いた墨字文書を作成することができるようにするための方法について考察し、実践を通して検証する。
- (2) 点字を使用する視覚障害児・者における漢字教育の既存の理論と方法について考察し、理解を深める。

なお、将来的には、生徒が自主学習の中で漢字学習を進め、適切な墨字文書作成ができるようにさせたいと考えている。そのための学習法を身に付けさせることを本研究の要点とする。

2 研究の仮説

漢字に関する基礎知識、及び辞書の活用法を習得させることで、スクリーンリーダーを利用して適切な文字選択ができるようになり、墨字文書作成力を向上させる事ができるであろう。

3 研究方法

(1) 理論・実践例研究(論文・調査報告・研修会など)

- ・視覚障害児・者(点字使用児・者)の漢字指導に関する理論的理解と情報収集
- ・他の盲学校の授業見学による指導実践内容の理解

(2) 実践研究(所属校高等部普通科で実施)

- ・漢字指導法検討と教材作成
- ・対象生徒の実態把握
- ・指導実践

4 研究内容

(1) 理論・実践例研究

① 点字使用児・者における漢字学習の必要性

「はじめに」でも述べたが、日本語において漢字は重要な働きを担っており、その知識は社会生活上不可欠である。それは、点字を使用する視覚障害児・者にとっても同様である。なぜならば、漢字仮名交じり文で表現し、理解することが一般的となっている現在の日本での社会生活において、漢字・漢語の知識は、円滑なコミュニケーションを促すのに必要だからである。

現在の日本では、幼少時より、漢字仮名交じり文に親しんでいる者が多くを占めている。それにより、日本語では、書き言葉に限らず、話し言葉や、思考のための言葉においても、意識的か、無意識的かは別にしても、漢字や漢語が基盤に置かれることになる。つまり、漢字の知識は、日本語による表現や理解に大きく影響していると言える。したがって、点字使用者といえども、日本語をコミュニケーションの手段としている以上は、漢字を学習し、その用法を正しく理解する必要がある。

特に、視覚障害者が文書を通して情報発信しようとする際、その知識は重要な役割を果たす。点字は視覚障害者の情報収集のために非常に有効なものであるが、発信に際しては理解者が限定される、もしくは理解してもらうのに時間がかかるという不利がある。

今の社会において広く一般に対して速やかな理解を得るには、漢字仮名交じりの墨字文書を用いるのが効率のよい手段であると考えられる。しかし、それは、漢字・漢語に関する正

しい知識が無ければ、適切に作成することができない。

また、職業自立のために、鍼灸按摩マッサージ指圧師の資格を取得することを目指す視覚障害者も少なからずいるが、そのための学習過程では、漢字・漢語が頻出する。それらの意味が理解できず、そのたびに、漢字の読みや意味、用法の学習をしていたのでは、学習効率が大幅に低下することになる。

こうした現状から、漢字学習を積極的に取り入れることが必要であると考えられる。

「盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領」(2004改訂版)においても、各教科の配慮事項の一部として、小学部・中学部では、『点字を常用して学習する児童に対しても、漢字・漢語の理解を促すため、適切な指導が行われるようにすること』高等部では、『点字を常用して学習する生徒に対しても、漢字・漢語の意味や構成等についての理解を一層促すため、各教科・科目にわたって適切な指導が行われるようにすること』という一文がそれぞれあげられており、点字使用児・者においても、漢字に関する学習を行う必要があるということが示されている。

② 点字使用児・者の漢字学習の可能性

漢字には、形・音・義という3つの側面があるが、点字を常用している者にとっては、音と義が重要となる。しかし、形の学習が全く必要ないかというと、そうではない。漢字学習の導入として、漢字の成り立ちを考えることは重要であり、それには、字形が深く関わってくる。よって、漢字学習の初期には、字形学習も必要となる(この初期段階の漢字学習については、後の③において述べる)。だからといって、使用する漢字の全ての字形を理解しておかなければならないという訳ではない。実際の社会生活上で必要となる知識の大部分は、やはり音と義に関するものである。音と義を頼りに、文の内容を理解し、適切な漢字を用いて表現できる力の育成が求められる。

しかし、漢字は先に述べたように、本来は形音義が一体となって習得されるものであり、だとするならば、視覚障害児・者においては、その特性から、漢字学習がしにくいという現状がある。その中で、点字使用者が生活上有効な程

度の知識を得ることができるのかということを考えるにあたり、城垣内ら(1991)の研究の文脈を手がかりとして、漢字・漢語を同定できるかの調査により、その可能性が示されている。この調査では、点字群(大学生11名、高等部生248名)・晴眼者群(大学生35名、中学生26名)を対象としており、その結果(括弧内は正答率)、晴眼大学生群(98.3%)>点字大学生群(81.0%)>晴眼中学生群(76.3%)>点字高等部生群(52.7%)の順で理解度の高さが示された。これは、点字使用者に学習の不利があることを示しているが、点字大学生群の高い正答率を見ると、学習によってその不利をある程度克服できるのではないかと考えられる。

③ 初期の漢字指導について

この研究の主題である、後期中等教育段階における漢字指導のあり方について考えるにあたり、その前段階として、初期の漢字教育の実態について理解しておく必要がある。

澤田ら(2003)の研究では、全盲児童(小学部1年1名・小学部4年1名)に対して、漢字の構成要素学習を行うことによる、その後の漢字学習の発展性が示されている。ここでは、漢字学習の基礎として、漢字の部首になるものや、構成要素となるものについて、その字形を習得することにより、その後、それらを構成要素とする漢字について、どういった組み合わせになるのかなどを説明することで、未学習の漢字でも、イメージ化することができるようになった事例が挙げられている。

また、道村(2000)の全盲児童(小学部1年1名・小学部2年1名)に対する指導実践では、点図による漢字の字形確認を行い、それを踏まえて、音訓や用例の指導を行っている。その成果として、字形を確認することで、漢字の成り立ちのイメージや漢字の構成などにも興味を持ち、理解が深まったと述べている。

これらの事例から、漢字学習の初期における字形学習の有効性が認められる。よって、小学部段階で、基本的な漢字の字形を学習しておくことが、後に漢字の音訓と意味、用例に関する知識習得を中心とした学習を進めていく上で、重要な役割を果たすと言える。

④ 点字使用者における、コンピュータを用いた墨字文書作成について

ア. 視覚障害者のコンピュータの利用について

視覚障害者にとって、視覚を用いたコンピュータ操作は困難である。その困難に対応するために、コンピュータの画面を音声化することが必要となる。このような画面上の情報を読み上げるソフトウェアを総称して、画面音声化ソフト、またはスクリーンリーダーと呼んでいる。スクリーンリーダーにはいくつかの種類があるが、ユーザーの状況に応じて、適切なものを選択し、使用することになる。また、点字使用者の場合、音声以外にも、点字ピンディスプレイの利用が考えられる。これは、ピンを電気的にコントロールし、画面上の文字情報を、点字の凸点にして表示するものである。こうしたシステムにより、コンピュータを利用して、視覚障害者が墨字文書を作成することが可能になった。

イ. 墨字文書作成力の活用

ここでは、点字使用者が墨字文書作成力を生活上どのような場面で活用しているかについて、いくつか例を挙げ、説明する。

まず、学校生活においては、「総合的な学習の時間」や、「情報」などの教科学習、「特別活動」などにおいて、墨字文書作成が必要となることがある。以下に、これらの現状について述べる。

「総合的な学習の時間」を進めるにあたり、調べ学習や体験学習などを行うことがある。その際の相手先への依頼・質問文書や、アンケート用紙、また、事後のお礼状などは、墨字で作成する必要がある。実際、昨年度の学習では、視覚障害者に関する理解を求めるちらしを、墨字で作成して配布したり、点字で書いたお礼状に、それを墨字文で表したものを添えて送付したりするなどの活動を行った。

「情報」の学習では、ホームページ作成や、メール送受信の仕方などを学習しており、その際は、墨字での表記が必要となる。

「特別活動」においては、生徒会活動や部活動に関するプリント類や、掲示・表示物などで、点字のものと墨字のもの、両方が必要となる。これは、墨字使用の児童生徒もいるからである。もちろんこうした活動の中では、墨字使用生徒が中心となって墨字文書を作成することが多いが、点字使用生徒も、役割上、作成を求められることがある。

このように、点字使用者であっても、墨字で文

書を作成することを求められる場面が多々存在している。

また、卒業後の墨字文書作成力活用の状況については、社会福祉法人日本盲人社会福祉施設協議会の在宅視覚障害者の IT 化に伴う情報アクセシビリティに関する調査研究事業委員会（2004）の報告書から、推察することができる。この調査では、働く視覚障害者向けアンケート、及び、事業所向けアンケートを実施しており、この中で仕事上のコミュニケーション手段として、電子メールが利用されていることが示されている。また、視覚障害者が会議資料を作成する方法として、墨字の印刷文書や電子メールが多く用いられていることが示されている。こうした現状から、視覚障害者が社会参加する上で、墨字文書作成力が重要なスキルの一つとなっていると言える。

（2）実践研究

① 課題

新聞コラムの墨訳を通しての漢字学習

※ここでは、点字文書をコンピュータを用いて墨字文書にすることを「墨訳」と呼ぶ。

② 目標

- ・点字の新聞コラムを適切に墨訳することができる。
- ・墨訳時間を短縮することができる。

③ 新聞コラムの墨訳について

コンピュータのスクリーンリーダーを用いて点字文を墨訳することにより、文中でどのような漢字が用いられているかを知ることができる。また、同音異義語や、異字同訓の漢字を使う語句については、変換候補から適切なものを自分で判断して選択する学習に取り組むことで、それぞれの漢字・漢語の意味や用法を理解することができる。こうした学習活動を通して、インターネット辞書や漢字学習事典などを活用し、漢字・漢語について自分で調べる方法を習得することができるのではないかと考えられる。よって、繰り返し墨訳に取り組むことで、漢字・漢語の知識が増えと共に、必要に応じて自分で調べられるようになり、墨字文書を適切に作成することができるようになるのではないかと考える。

この課題では、正誤がはっきりするため、生徒が自分の学習の結果を認識しやすい。それに

より、生徒の意欲を引き出すことができるのではないかと考えられる。

新聞コラムを取り上げたのは、新聞は広く普及しており、一般性が高いため、ここで用いられている漢字の用法を学習することが、一般的墨字文書作成における漢字の適切な使用へとつながるのではないかと考えられるためである。特に、コラムは時事に即しているため、生徒の興味を引きやすく、内容も理解しやすい。また、ある程度短くまとめられており、見通しを持ちやすく、集中力を維持しやすくなるのではないかと考えられる。

④ 生徒について

高等部普通科 3 年。点字使用。主に用いるスクリーンリーダーは 95Reader Version 4.5 (XP リーダー) だが、普段利用している公立図書館では PC トーカーも併用している（学校では XP リーダーのみ）。キーボードはローマ字入力。墨字文書を作るためのコンピュータ操作の技能は身につけている。

小学部までは墨字（立体コピー文字）による漢字学習を行ってきたおり、漢字の形状などについてもある程度理解している。

昨年度当初は、文中にどのような漢字が使われているかということに対する関心が低く、わからない漢字・漢語があることに気付いていない様子が見られた。また、思い込みで漢字をあてはめ、言葉の意味を誤解していることもあった。そこで、文中に使われている言葉の意味や、漢字ではどう書くかなどを細かく本人に確認させたところ、わからないものが多いという自覚を持つに至った。それによって、漢字学習の必要性を自ら意識するようになってきている。

墨字文書作成課題にも昨年度後期から取り組んでいるが、漢字の誤変換が多い。それらを修正する際、意味を尋ねると、間違っている語句は、その意味を答えられないことが多い。

⑤ 学習方法について

ア. 対象生徒における墨字文書作成時の問題点

漢字の間違いが多い（墨字文書（H16. 年度の墨訳学習で行ったもの及び、H17. 4～5 の日記より）での間違い数…94 箇所）

- 同音異義語の間違い（77 箇所）
- 入力ミスによる間違い（11 箇所）
- 未変換による間違い（6 箇所）

イ. 原因

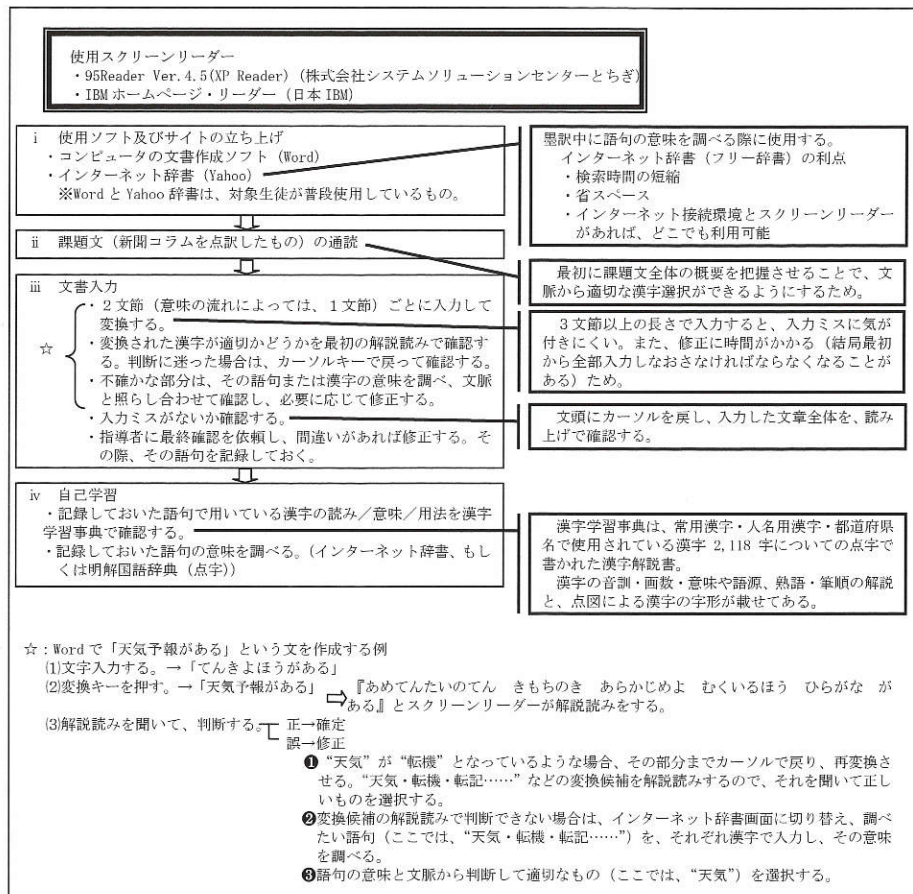
- 内容の理解不足
 - ・文脈に合わない語句を選択している。
- その語句や漢字の意味の無理解、もしくは誤解。
 - ・間違った箇所の語句の意味を尋ねると、わからない。
- 作成後の確認不足
 - ・入力ミスによる間違いがある。

- ・一つの課題文の中で、同じ語句でも正しかったり間違っていたりする。

ウ. 対策の要点

- 文章全体（もしくは段落毎）の概要把握
- 語句・漢字の意味調べ
- 十分な確認

エ. 学習の進め方



生徒の墨訳の実態から、課題文の概要を理解し、必要に応じて漢字や語句の意味を調べ、文脈と照らし合わせることで、適切な漢字を選択する

ことができるようになるのではないかと考えられる。そして、こうした活動を繰り返すことにより、漢字や語句の知識が増えとともに、文字入力や、

辞書検索の技能が高まり、作成速度が向上するのではないかと考える。しかし、この学習では、正確さを要求される活動（聞き取り・判断・選択・機器操作）が多く、高い集中力が必要となる。よって、1 回の学習時間を長くかけすぎず、比較的短い間隔で定期的に学習を行うのが有効であると考えられる。よって、1 回の学習で使用する課題文は短めで、その中に判断に迷うもの（同音異義語など）が 2～3 語入るようなものにするのが妥当であると考えられる。

また、文書を作成する際、確認をしっかり行うことを意識付けすることも、適切な墨訳のために重要であると考えられる。この確認の作業の有効性については、土屋(2003)の研究において、文書校正課題の、見直しによる検出率の向上という結果によって示されている。

⑥ 実施計画（全 11 回）

場 所 電子図書閲覧室

指導者 青柳 リエ子

この学習は、授業外で行う補習的学習であり、学習時間帯や、所要時間は対象生徒の事情や、学習の進み具合によって多少変動する。よって、以下に示す時間はおおよその目安である。

a 学習前調査（実態把握）の流れ（1 回目（30 分））

時間 (分)	学習内容	留 意 点
0	コンピュータの準備をする	・文書作成ソフトと合わせてインターネット辞書を起動させる。 ・時間がない場合は、あらかじめ指導者がコンピュータの準備をしておく。 ・所要時間を計測することを生徒と確認する。
2	課題文を読む	・読みやすいように、コンピュータの周辺のスペースを確保しておく。 ・指導者は基本的には声かけなどはせず、生徒の読みにまかせる。 ・課題文は、『よみうり寸評』から、時事に即したもので、かつ、外来語、古語などを含まないものとする。
8	墨字文書	・終わったらその旨を報告する

	を作成する	ように生徒と確認する。 ・指導者は様子観察をすると共に、所要時間を計測する。
28	次回からの漢字学習について確認する	・課題文と文書データを回収する。 ・学習の進め方（回数、内容など）を伝え、最終回でもう一度同じ課題に取り組み、誤変換数と墨訳速度で評価することを確認する。
30	コンピュータを切る	・次回の学習期日を確認する。

b 学習の流れ（2 回目～10 回目（30 分））

時間 (分)	学習内容	支援（○）／留意点（・）
0	コンピュータの準備をする	・1 回目と同様
2	課題文（1 篇）を読む	・1 回目と同様
5	墨字文書を作成する	・2 文節（意味の流れによっては、1 文節）ごとに入力して変換させる。 ・変換された漢字が適切かどうかを最初の解説読みで確認させる。判断に迷った場合は、確定する前にカーソルキーで戻って確認させる。 ・不確かな部分は、その語句または漢字の意味を調べ、文脈と照らし合わせて確認させ、必要に応じて修正させる。 ・全文を読み上げ、入力ミスがないか確認させる。
20	作成した文書を確認する	○修正すべき箇所があるかどうかを指導者が確認し、あればその部分を生徒に教える。その際、修正箇所の数と所要時間を伝える。 ・間違えた語句をメモさせる。 ・修正箇所をスクリーンリーダーで読ませ、用いた漢字を生徒

		自身に確認させる。
25	修正・評価	・修正箇所の変換候補を再確認させ、正しいものを選択させる。 ○生徒が選択できずにいる場合、それぞれの漢字や、その語句の意味を確認（インターネット辞書を活用）させ、必要に応じて指導者から補助説明を加えることで、文脈から適切なものを判断できるようにする。 ○修正したものを確認し、なお間違いがあれば、正答を伝え、その語句の意味や漢字の用法を説明する。 ・再度間違えた語句をメモさせる。 ・メモした語句で用いられている漢字について、自主学習（漢字学習事典で調べる）をしておくように促す。
30	コンピュータを切る	・次回の学習期日を確認する。

c 事後調査（実態把握）及び評価の流れ（11 回目（40 分））

時間 (分)	学習内容	支援（○）／留意点（・）
0	コンピュータの準備をする	・1 回目と同様
2	課題文を読む	・1 回目と同様 ・課題文は 1 回目に用いたものと同じものを使用する。
8	墨字文書を作成する	・1 回目と同様
28	・授業者からの評価 ・生徒の自己評価	○正答率と作成速度を 1 回目の時と比較し、どのように変化したかを知らせる。 ○学習をして良かった点、反省点、今後の課題という形で項目を提示し、自己評価を促す。
40	今後の学	・学習の成果と本人の自己評価

	習について	から、今後の課題を検討していくことを伝える。
--	-------	------------------------

⑦ 評価の観点

学習前後の調査結果の比較による

- ・墨訳の正答率が上がっているか。
- ・作成速度が上がっているか。

※墨訳の妥当性の判断基準

原則的に課題原文（新聞コラムからの抜粋）と同様の漢字・仮名使用とし、評価基準とする。

理由：新聞は、筆者の意図が読み手にわかりやすく伝わるように書くことが基本であり、漢字の使い方もそうした前提に基づいている。よって、新聞の用字法を一つの参考基準とすることで、読みやすい文章を書くにあたっての漢字の使い方を身に付けることができるのではないかと考える。

参照：「読売新聞用字用語の手引」「公用文の表記」
墨訳での用字を、上記の 2 冊と照らし合わせて可否を判断する。その際、「読売新聞用字用語の手引」を優先とする。

※ただし、これはあくまで参考基準であり、表現の豊かさを重視する文章を作成する場合などは、新聞で用いない文字や語句を使用することもあることを生徒に伝え、その文章の目的に応じた漢字使用となることを理解させておきたい。

例外

- ・異字同訓の漢字などで、文脈から判断できないものについては、原文と用字が異なっても、意味的に大きな相違がなければ、正解とする（ただし、使用した漢字が新聞の用字法に合わない場合は不正解）。(a)
- ・一般的でない固有名詞については、評価外とする。(b)

※ a・b の場合、墨訳評価・修正時に、原文での用字などについて説明し、修正する。

なお、正答率は以下のようにして算出する。

$$\frac{\text{正しい変換語句数} + (a + b) \text{ の数}}{\text{漢字を使う語句を一つ含む文字群の数}} \times 100$$

⑧ 実践の記録

ア、学習前調査

ここでは、生徒の墨訳における実態を把握するために、指導者は主として観察を行った。それにより、以下のような墨訳上の問題点が明らかになった。

- a) 一度に入力変換する文節数が多いため、修正する際に時間がかかる。
- b) 不適切な辞書の使い方をしており、意味調べに時間がかかりすぎたり、調べられなかったりしている。

- ・ひらがなでテキスト入力をしていることがある。それによって候補多数となり、調べられず、使用漢字もわからない。
- ・単語でなく、文で入力していることがあり、調べられない。

- c) 最終確認をしないため、誤入力に気づかない。
- d) 一つの課題文（460 字程度）を墨訳するのに、1 時間程かかる

こうした問題から、今後学習を進めるにあたり、以下のことを重要事項として指導することにした。

- a) 原則的に 2 文節ずつ入力する。
- b) 辞書の利用の仕方を学習する。
- ・テキスト入力する際に、漢字に変換させてから辞書検索する。それが適切でない場合は、別の漢字で入力し、検索する。
 - ・文ではなく、単語でテキスト入力をする。
 - ・固有名詞や、造語などで、その意味を調べられないものは、保留にしておく。
- c) 全文を通して最終確認をする。

また、時間がかかりすぎるとい問題については、課題文の長さを 250 字程度にし、一般性の低い固有名詞などができるだけ入らないものにする

イ. 漢字学習前後の結果

学習に入る際、まず、前述した「学習の進め方」の i ~ iv の流れを、プリントにしたものを生徒に渡し、説明した。その上で、上記の重要事項について確認した。特に、辞書の使い方については、実際にいくつかの語句を入力し、ひらがな入力と漢字入力した場合の違い、また、単語入力と文入力での違いなどを確かめた。それによって、指導者の提示した方法が妥当であることを理解し、取り組むことができた。

以下に、学習前後の結果を比較し、提示する。

原文

「談合」…古くは、「だんこう」と読んだ。相談、話し合いのこと。「合」が清音から濁音に変わり「だんこう」となったのは、まさか話し合いの中身が汚く、濁ったからでもあるまいが、そんなジョークも言いたくなる。

「談合柱」…昔は、相談相手として頼れる人をそう呼んだというのが、事件になった当世の構図で言えば、さしずめ業界の幹事社に当たるだろう。

「企業風土」…J R 西日本のトップが口にしたこの言葉を借りれば、「業界の風土」が談合を生んだと言ってもよさそうだ。

橋梁業界は古参メーカー 17 社からなる「K 会」と後発 30 社による「A 会」が組織的に談合を続けてきた。K は「旧紅集会」、A は「旧東会」。いったん解散したが、ひそかに復活した。

イニシャルに変えたのは、世をしのぶ姿のつもりだろうが、昨秋、公正取引委員会の立ち入り検査で談合のルールブックと電話連絡表を押さえられた。あまりに明白な証拠で、否認のしようもない。

それにしても息の長い談合。発注元の「官」は果たして「芋の煮えたもご存じない」だったのか。

(2005 年 5 月 24 日付けよみうり寸評)

墨訳結果（学習前）	墨訳結果（学習後）
「談合」…古くは、「だんこう」と呼んだ。相談、話し合いのこと。「合」が清音から濁音に変わり「談合」となったのは、まさか話し合いの中身が汚く、濁ったからでもあるまいが、そんなジョークも言いたくなる。	「談合」…古くは、「だんこう」と読んだ。相談、話し合いのこと。「ごう」が清音から濁音に変わり「談合」となったのは、まさか話し合いの中身が汚く、濁ったからでもあるまいが、そんなジョークも言いたくなる。
「談合柱」…昔は、相談相手として頼れる人をそう呼んだというのが、事件になった統制の構図でいえば、さしずめ業界の完治者に当たるだろう。	「談合柱」…昔は、相談相手として頼れる人をそう呼んだというのが、事件になった統制の構図でいえば、さしずめ業界の完治者に当たるだろう。
「企業風土」…J r 西日本のトップが口にしたこの言葉を借りれば、「業界の風土」が談合を生んだと言ってもよさそうだ。	「企業風土」…J r 西日本のトップが口にしたこの言葉を借りれば、「業界の風土」が談合を産んだと言ってもよさそうだ。
狭量業界は古参メーカー 17 社からなる K と後発 30 社による A 会が組織的に談合を続けてきた。K は「旧こうよう会」、A は「旧東会」。一旦解散したが、密かに復活した。	狭量業界は古参メーカー 17 社から「K 会」と興発 30 社による「A 会」が組織的に談合を続けてきた。K は「旧高揚会」、A は「旧東会」。一旦解散したが、密かに復活した。
イニシャルに変えたのは、世を忍ぶ姿のつもりだろうが、昨週、公正取引委員会の立ち入り検査で談合のルールブックと電話連絡表を押さえられた。あまりに明白な証拠で、否認のしようもない。	イニシャルに変えたのは、世を忍ぶ姿のつもりだろうが、昨週、公正取引委員会の立ち入り検査で談合のルールブックと電話連絡表を押さえられた。あまりに明白な証拠で、否認のしようもない。
それにしても息の長い談合。発注元の「刊」は果たして「芋の煮えたもご存じない」だったのか。	それにしても息の長い談合。発注元の「館」は果たして「芋の煮えたもご存じない」だったのか。

ウ. 漢字を使う語句を一つ含む文字群ごとの対比

- I …誤字
- II …原文と用字が異なる
- III …不足または不要な文字類がある
- IV …原文とは異なるが、文脈に適した用字（文脈から判断できない場合）

誤答

原文	墨訳文書（学習前）	墨訳文書（学習後）
1. 「談合」…	○「談合」…	○「談合」…
2. 古くは、「だんこう」と	○古くは、「だんこう」と	○古くは、「だんこう」と
3. 読んだ。	●呼んだ。… (IV)	○読んだ。
4. 相談、	○相談、	○相談、
5. 話し合いのこと。	○話し合いのこと。	○話し合いのこと。
6. 「合」が	○「合」が	●「合」が… (IV)
7. 清音から	○清音から	○清音から
8. 濁音に	○濁音に	○濁音に
9. 変わり「だんこう」となったのは、まさか	●変わり「談合」となったのは、まさか… (IV)	●変わり「談合」となったのは、まさか… (IV)
10. 話し合いの	○話し合いの	○話し合いの
11. 中身が	○中身が	○中身が
12. 汚く、	○汚く、	○汚く、
13. 濁ったからでもあるまいが、そんなジョークも	○濁ったからでもあるまいが、そんなジョークも	○濁ったからでもあるまいが、そんなジョークも
14. 言いたくなる。	○言いたくなる。	○言いたくなる。
15. 「談合柱」…	○「談合柱」…	○「談合柱」…
16. 昔は、	○昔は、	○昔は、
17. 相談相手として	○相談相手として	○相談相手として
18. 頼れる	○頼れる	○頼れる
19. 人をそう	○人をそう	○人をそう
20. 呼んだというのが、	○呼んだというのが、	○呼んだというのが、
21. 事件になった	○事件になった	○事件になった
22. 当世の… (I)	×統制の… (I)	×統制の… (I)
23. 構図で	○構図で	○構図で
24. 言えば、さしずめ	×いへば、さしずめ… (II)	×いへば、さしずめ… (II)
25. 業界の	○業界の	○業界の
26. 幹事社に	×完治者に… (I)	×完治者に… (I)
27. 当たるだろう。	○当たるだろう。	×当るだろう。… (II)
28. 「企業風土」…	○「企業風土」…	○「企業風土」…
29. J R 西日本のトップが	×J r 西日本のトップが… (I)	×J r 西日本のトップが… (I)
30. 口にしたこの	○口にしたこの	○口にしたこの
31. 言葉を	○言葉を	○言葉を
32. 借りれば、	○借りれば、	○借りれば、
33. 「業界の	○「業界の	○「業界の
34. 風土」が	○風土」が	○風土」が
35. 談合を	○談合を	○談合を
36. 生んだと	○生んだと	×産んだと… (I)
37. 言ってもよさそうだ。	×いってもよさそうだ。… (II)	○言ってもよさそうだ。
38. 橋梁業界は	×狭量業界は… (I)	×狭量業界は… (I)
39. 古参メーカー	○古参メーカー	○古参メーカー
40. 17 社からなる	○17 社からなる	×17 社から… (III)
41. 「K 会」と	×K と… (III)	○「K 会」と
42. 後発	○後発	×興発… (I)
43. 30 社による	○30 社による	○30 社による
44. 「A 会」が	×A が… (III)	○「A 会」が
45. 組織的に	○組織的に	○組織的に
46. 談合を	○談合を	○談合を
47. 続けてきた。K は	○続けてきた。K は	○続けてきた。K は
48. 「旧	○「旧	○「旧
49. 紅集会」、A は	●こうよう会」、A は… (IV)	●高揚会」、A は… (IV)
50. 「旧	○「旧	○「旧

51. 東会」。	いったん	×東会」。	一旦… (Ⅱ)	×東会」。	一旦… (Ⅱ)
52. 解散したが、	ひそかに	×解散したが、	密かに… (Ⅱ)	×解散したが、	密かに… (Ⅱ)
53. 復活した。イニシャルに		○ 復活した。イニシャルに		○ 復活した。イニシャルに	
54. 変えたのは、		○ 変えたのは、		○ 変えたのは、	
55. 世を	しのぶ	○ 世を	忍ぶ…手引では「忍ぶ」として	○ 世を	忍ぶ…手引では「忍ぶ」として
		いる。		いる。	
56. 姿のつもりだろう。が、		○ 姿のつもりだろう。が、		○ 姿のつもりだろう。が、	
57. 昨秋、		●昨週、… (Ⅳ)		●昨週、… (Ⅳ)	
58. 公正取引委員会の		○ 公正取引委員会の		○ 公正取引委員会の… (Ⅲ)	
59. 立ち入り検査で		○ 立ち入り検査で		○ 立ち入り検査で	
60. 談合のルールブックと		○ 談合のルールブックと		○ 談合のルールブックと	
61. 電話連絡表を		○ 電話連絡表を		○ 電話連絡表を	
62. 押さえられた。あまりに		○ 押さえられた。あまりに		○ 押さえられた。あまりに	
63. 明白な		○ 明白な		○ 明白な	
64. 証拠で、		○ 証拠で、		○ 証拠で、	
65. 否認のしようもない。それにしても		○ 否認のしようもない。それにしても		○ 否認のしようもない。それにしても	
66. 息の		○ 息の		○ 息の	
67. 長い		○ 長い		○ 長い	
68. 談合。		○ 談合。		○ 談合。	
69. 発注元の		○ 発注元の		○ 発注元の	
70. 「国」は		×「国」は… (Ⅰ)		×「国」は… (Ⅰ)	
71. 果たして		○ 果たして		○ 果たして	
72. 「芋の		○ 「芋の		○ 「芋の	
73. 煮えたも		○ 煮えたも		○ 煮えたも	
74. ご存じない」だったのか。		○ ご存じない」だったのか。		×ご存じない」だったのか… (Ⅲ)	

エ. 結果比較

	学習前	学習後
原文との相違点 (Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ…誤答) (Ⅳ…許容)	I…5 II…4 III…2 IV…5	I…7 II…4 III…3 IV…4
正答率	63÷74×100≒85.1%	60÷74×100≒81.0%
所要時間	65:47:58	37:32:76

オ. 漢字学習の様子

以下は、学習状況をまとめた表である。

	正答率	相違点	時間	生徒の感想 (墨訳後、修正前)	学習の様子と考察
学 習 前 調 査 460 字程 度	85.1% (63/74)	I…5 II…4 III…2 IV…5	44:25:39 (予定時間超のため、途中で中断) 残り 21:23:19 計 65:47:58	・わかっていそうな漢字も、やってみるとわからないものがあった。 ・言葉の意味がわからないと、漢字が選べない。 ・辞書を使う時に、入力をひらがなと漢字のどちらがいいか迷う。 ・タイピングミスがある。	○一度に入力変換する文節数が多いため、修正する際に時間がかかる。 ○不適切な辞書の使い方をしており、意味調べに時間がかかりすぎたり、調べられなかったりしている。 ・ひらがなでテキスト入力をしていることがあり、それにより、候補多数となり、調べられず、使用漢字もわからない。 ・単語でなく、文で入力していることがあり、調べられない。 ○最終確認をしないため、誤入力に気づかない。
学習 1 250 字前 後	84.2% (48/57)	I…5 II…4 III…0 IV…0	22:40:12	・2 文節で入力すると、間違ったときにすぐに直せて良かった。 ・全文通読してからと、1～2 文ずつ読んで入力するのとあまり差は感じなかった。	○辞書入力は漢字変換してから入力することで、余計な情報が制限されるので、比較的スムーズにできているようだった。 ○墨訳後、間違っているところを指摘し、その前後の流れから、その語句がどのような意味を持つものかを、文脈から考えさせるところ、適切な意味をとらえることができた。その後ももう一度あらためて解説読みを聞いて選ばせるところ、適切な語句を選択することができた。
学習 2	88.8%	I…0	16:55:72	・わかりやすい内容の文章だった	○辞書検索の方法が身につけてきた。

250 字前 後	(40/45)	II…5 III…0 IV…2		たので、語句の意味が想像しやすく、それで、漢字も思い浮かべやすかった。	○文脈から語句の意味を考え、漢字を判断していた。 ○異字同訓の漢字についての説明により、筆者の意図によって、用字が変わることを理解した。(聴く→聞く)
学習 3 250 字前 後	92% (47/51)	I…1 II…2 III…1 IV…3	27:17:78	・「しよう」とつたいで、最初深く考えすぎてしまった。しかし、文脈から「しよう」とつたいとは、何らかの塊だと思ったので、「たい」は「物体の体」ではないかと考え、「衝突体」とした。 ・「きょうちょう」はかなり迷ったが、辞書で調べて「凶兆」の意味がわかり、これだと思った。 ・辞書は、漢字で検索することで、目的の語句が見つけやすくなった。	○漢字選択に迷ったときは、もう一度文脈の内容を考えて判断しており、それにより、適切な選択をすることができた。 ○墨訳後の確認が不十分なところがあり、余字などの間違いが見受けられた。その点について本人と話し合い、正確さを意識するように指導した。
学習 4 250 字前 後	91.4% (43/47)	I…2 II…2 III…0 IV…2	18:37:82	・できたという手ごたえがあった。文脈に沿って判断できた自信がある。 ・通読してからやると、後の文の流れが頭に入っているのので、1～2 文ずつ読んで入力するよりも、漢字の判断がしやすい。	○学習前にやっていた、1～2 文ずつ読んで、すぐ入力する自己流の方法と、本学習で行っている、全文を通読してから入力するのでは、違いがあるかどうかを尋ねると、「通読してからの方が、文章全体の流れが頭に入っているの、文脈に沿った判断をしやすい」と話していた。学習を始めた直後にも同様の質問をしたが、その時は、「あまり違いは感じられない」と話していた。この感想の変化から、文章の内容と、用いるべき漢字との関連を意識して学習に取り組むようになってきていることがうかがえる。 ○送り仮名の付け方など、自分から質問してきた。読みやすい書き方について自ら考えようとする姿勢がうかがえる。
学習 5 300 字程 度	84.1% (53/63)	I…8 II…2 III…0 IV…2	31:54:59	・使い慣れない言葉が多く、難しかった。全く聞いたことがないわけではないが、漢字が思い浮かばなかった。	○単純な入力ミスは、見直しの段階で気づいて修正できるようになってきた。 ○書き言葉で用いるような表現の知識不足が見られる。 ○語句の意味がイメージできないと漢字も想起できない。 ○異字同訓の漢字の判断に困難がある。 誤例) 心に留める一心に止める うたう (謳う) →唄う
学習 6 290 字程 度	97.3% (73/75)	I…1 II…1 III…0 IV…1	27 分 30 秒	・できたという感じ。 ・最初に (課題文を) 読んだ時、周知とは何だ? と思ったが、山の周辺に関することだと思っていたところ、周辺の周と読み上げたので、これでいいと思った。 ・文脈から漢字をイメージできた。	○感想では、文脈からイメージできたとのことだったが、「負った」や「周知」の解釈の仕方を見ると、まだ、文脈を読み取る力不足が見られる。 ○「稲妻」がなぜこう書くのか疑問に思った。ということから、漢字に対する関心が高まってきているのではないかとと思われる。
学習 7 280 字程 度	89.3% (59/66)	I…3 II…4 III…0 IV…6	29:14:58	・割とできた。不安はあるが、文脈と照らし合わせてやれた。 ・わからない言葉は「潮目」	○インターネット辞書の使い方、「潮目」を検索すると、「潮境に同じ」とだけ表示され、どうしたらいいのかわからなくなり、意味を調べられず困っているということがあった。こういう場合は、「潮境」で調べるように助言し、調べさせた。また、「～し難い」という言葉を調べるには、「し難い」ではなく、「難しい」で検索することと、この場合、読み方が「がたい」ではなく、「かたい」になるというようなことを学習した。こうしたことから、辞書を使いこなせるようになるには、辞書を使う機会を作り、様々なパターンで調べてみる必要がある。 ○文脈を考慮したとは言いが、「小紙」→「小誌」「懸賞」

					→「検証」「高揚」→「公用」とするなど、まだ文脈より漢語の音だけで判断しているところがあるように思われる。
学習8 280 字程度	77% (47/61)	I…8 II…5 III…1 IV…1	33:36:30	・漢字を当てはめるのが難しかった。文脈に沿って考えてみたのだが、使ったことのない言葉は、よくわからなかった。辞書で意味を確認した段階では合っていると思った。 ・言葉の意味は何となくわかるが、漢字があてられないものもあった。「しかく」など。 ※しかし、この「しかく」も確認すると、間違った意味で解釈していた。	○漢字が仮名かの判断に迷い、漢字にすべきところを仮名にしてしまうパターンが多かった。以前の、とりあえず漢字にしておこうという状態から変化が見られる。漢字と仮名の使い分けを身に付ける過渡期にあるのではないかと。また、生徒から、「造反組つづし」の「つづし」は漢字かひらがなかという質問が出された。このことから、漢字と仮名の使い分けを意識していることがうかがえる。 ○意味や使用漢字がわからない語句について、文脈から判断しようとする意識はしっかり身についているようだが、解釈が間違っていることがあり、自分が知っている同音異義語をあてはめてしまうことがあった。しかし、意味がよくわからないものや、曖昧なものについて、自ら辞書を引き、調べながら墨訳を進めており、言葉に関心を持って積極的に学習しようとする姿勢がうかがえた。 ○「皇帝ネロ」を知らないために、文脈が理解できず、漢字もイメージできなかった。普段の教養が適切な漢字選択に大きく影響している。関心の高い分野（自然科学分野など）について書かれた文章の墨訳は、間違いが少なく、低いものは間違いやすい。幅広い知識が必要。
学習後 調査 460 字程度	81% (60/74)	I…7 II…4 III…3 IV…4	37:32:76	・自信は無い。一回目と余り変わらない気がする（同じ間違いをしている気がする）。 ・以前わからなかったところで、調べてわかったところもあった。（「古参」「東をあずまと呼ぶこと」） ・漢字にすべきか、仮名にすべきか判断できない。 ・「Kかい」「Aかい」の《かい》が《会》でいいのか迷ったが、何かの集まりだと思ったので《会》にした。 ・わからない言葉は特になかった。 ・漢字の勉強にはなっていると（学習全体を通して）。	○「わからない言葉はない」と言いつつ、細かく尋ねると、わからない、曖昧な語句が多く、その意味を答えることができなかった。ここに大きな問題の一つがあると思われる。自分が理解できているのか、いないのかの判断ができない。よって、調べようとする。その結果、正しく文章を理解、表現することができない。 ○語句の意味を考えることが不十分、いまだ、音のみで選んでしまうことがある。しかしながら、以前の何も考えずにP-Cの変換にまかせっりの頃よりも、意味を考えようとしてきている。それによって、間違ってしまうこともあるが、自分で考え判断することを重ねることによって、正しい知識と判断力が身に付くのではないかと考えられる。 ○課題文の背景にある社会情勢の理解や、一般的教養を身に付けることが、正しい理解と表現のために必要である。よって多面的な知識を得ることを意識づけさせたい。

⑨ 学習前後比較からの考察

評価の観点である正答率、及び文書作成速度の学習前後の比較結果と、学習の様子から指導実践について考察する。

墨訳の正答率については、85.1%（前）→81.0%（後）と数値が下がっている。また、作成の所要時間については、およそ65分（前）→37分（後）と短縮しており、作成速度が上がっている。この結果について、その原因を次のように考えた。
【正答率の低下】

誤答の内容を細かく見ていくと、次のような種類に分けられる。

- ① 語句の意味がわからない、または、誤解による間違い。
- ② 異字同訓の漢字の使い分けの間違い。
- ③ 常用漢字表外の漢字、または音訓を使用している。
- ④ 漢字と仮名の使い分けの間違い。
- ⑤ 送り仮名の付け方の間違い。
- ⑥ ミスによるもの。（入力・聞き取り・点字文の読み取り）

この中で、学習後の墨訳でのみ間違ったものは、**①②⑤⑥**である。

①は、「後発」を「興発」とした間違い。この字にした理由は、変換候補の「後発」を聞き逃したためということだった。（「興発」の意味を辞書で調べたが、意味が表示されず、調べられなかった。しかし、他に候補がないと勘違いし、「興発」とした。）

墨訳後に改めて確認させた際には、正しい選択ができた。…（a）

②は「生んだ」を「産んだ」としたことによる間違いである。この字を選んだ理由は、解説読みで『「うまれる」と読み上げたので、意味から考えてこれにした』とのことだった。…（b）

⑤は、「当たる」を「当る」としたものである。これは、公文では、読み間違えるおそれのない場合は、許容とされているが、「読売新聞用字用語の手引」では、「当たる」としているため、これに準じれば、間違いとなる。…（c）

⑥は、脱字が3箇所、これは確認不足によるものと考えられる。…（d）

このような誤答につながった理由を、学習の進め方と照らし合わせて考察する。

（a）は、聞き逃しというミスと、学習を進める上での確認事項とした、「固有名詞や、造語などで、その意味を調べられないものは、保留しておく」に従ったのではないかと考えられる。

（b）については、本人の発言からもわかるが、これは、文脈から判断して漢字を選ぶということ、意識づけたことによるものではないかと考えられる。文脈から考えると、この語句の意味は「発生した、生まれた」ということになるため、解説読みで「うまれる」と読み上げたことで、想定した意味と合うと判断し、この字にしたと考えられる。

（c）は、送り仮名の付け方の基準があいまいであることによると考えられる。

（d）は、3箇所あり、数が多い。しかし、学習1～8の結果を見ると、こういうミス（原文との相違…Ⅲ）は0～1箇所と少ない。こうしたことから、学習後調査時のみの特徴であると思われる。こうしたミスが学習後調査でのみ多い理由として、開始前に、この結果を評価基準とすることを対象生徒に話したことで、必要以上の緊張状態となり、注意力の低下につながってしまったのではないかと考えられる。

また、学習前後共に、同じ語句で間違いが見られ

るものがある。内容としては**①③④⑥**の間違いである。以下にその語句を抜き出す。

- ①**「当世」→「統制」…（e）
「幹事社」→「完治者」
「橋梁」→「狭量」
「官」→「刊」（学習前）
「館」（学習後）
（f）
- ③**（**④**）「いったん」→「一旦」
「ひそか」→「密か」
（g）
- ④**「言えば」→「いえば」…（h）
- ⑥**「J R」→「J r」…（☆）

（☆）については、点字の二重大文字（2文字以上の大文字が連続することを示す符号）の読み取りミスによるもので、漢字使用についての問題からは除外する。

（e）は、「当世」という言葉を全く知らなかったため推測できなかったということ、文章の前に出てくる「昔」に対して「今」のことだという読み取りができなかったことによると考えられる。そのため、音だけで判断して何となくあてはめる結果となった。

（f）は、話題の中心となっている「談合」が、理解できていなかったため、それに付随する語句がイメージできなかったためと考えられる。これは、辞書の利用を漢字選択ができなかった場合ということを第一に考えて進めてきたことによるのではないかと考えられる。漢字だけでなく、語句の意味にも注目し、自分が理解しているかどうか考え、わからない場合はその意味を調べると意識付けが足りなかったのではないかと考えられる。

（g）は、常用漢字として示されている漢字とその音訓の学習が不足によるものと思われるが、それだけでなく、漢字と仮名の使い分けの基準があいまいとなっていることも要因となっているのではないかと考えられる。

（h）は、「…という場合」などの「いう」（形式化した用法）ではひらがなを使用するが、実質的な表出作用を持っている場合は、「言う」とする。といった使い分け方の学習不足によるものと考えられる。このように、多様な要因によって、間違いが発生していることがわかる。

結果的に、正答率が向上しなかったことから、本研究で実施した墨訳学習だけでは、不十分であり、これらの問題に対処するための学習が必要であると考えられる。

ただし、⑥のような間違いについては、墨訳の修正過程で注意を促すことで、対応できるのではないと思われる。

【作成速度の向上】

学習前後で大きく変化しているのが、作成速度である。その要因を考えるに際して、生徒の学習状況を撮影したビデオによる比較を行った。それにより、以下のような点を速度向上の理由として見いだした。

- A. 解説読みを手がかりにして、文脈に合っている漢字であるかを判断し、同音異義語の変換候補から選択するのが速くなった。
- B. インターネット辞書検索が速くなった。
- C. 効率的に文字入力できるようになった。
- D. 文脈から漢字を判断できないもの（固有名詞など）は保留し、先に進むようになった。

上記のA～Dについて、考察したものを次に述べる。

Aについてであるが、例えば、「会」「旧」「姿」などの漢字を、学習前は、最初の解説読みだけでは、判断できず、変換候補を何度も確認の様子が見られた。しかし、学習後は、最初の解説読みですぐに判断できるようになっていた。これは、音訓と用法から、適切な漢字をすばやく判断する力が身につけてきていることによるのではないかと考えられる。

しかし、誤答である「完治者」「狭量」「館」といった語句については、墨訳後の生徒の説明により、自分なりに漢字の音訓と意味を考えて判断しているが、文の内容が理解できていないために、間違っしてしまっていることがわかった。以下が生徒の判断理由である。

語句	理由
完治者	何らかの人物だと思った。「かんじしゃ」と入力したら「完治者」と変換され、「者」＝人物と考え、これでいいと思った。「完治」については「完全に政治をする」という意味だととらえ、何となく政治がらみの話だろうと思ったのでこれにした。
狭量	「狭い業界」のことだと考えた。
館	何かの組織のことだろうと思い、「館」⇒「建物」⇒「（何らかの）会社」と連想して考えた。

こうしたことから、適切な墨字文書を作成するには、一つ一つの漢字の音訓や意味を知っているだけでは不十分であり、文章全体の内容とその背景を考え、文脈から語句の意味を推察し、それに合う漢字・漢語を選択するという、多面的に考え、判断する力が必要であるということがわかる。

Bは、この学習を通して、学習前に指示した辞書

の用法を理解し、活用できたことと、学習過程の中で、より効率的な検索法を習得したことによる結果であると考えられる。

Cは、文字入力・変換を1～2文節ごとに行うようにさせたことで、3文節以上で入力していたとき（学習前）よりも、入力ミスなどに気づきやすくなり、また、修正も素早くできるようになったことによると考えられる。

また、Dからは、文脈からの漢字選択の可否を判断し、不可であれば他者に確認依頼をするという（学習過程で指導した）方法の理解と定着がうかがえる。

⑩ 成果と課題

学習前後の結果比較と、生徒の感想や質問、学習の様子観察から、この指導実践によって得られた成果と課題を考察し、以下にまとめた。

成果	○漢字の音訓と意味、用法について考えようとする意識の定着。 ○漢字と仮名を使い分けようとする意識の定着。 ○漢字に対する関心の高まり。 ○インターネット辞書や漢字学習辞典を適切に利用する技能の習得。 ○入力効率の向上。
課題	○文章の内容理解力の向上。 ○漢字、仮名の使い分けについての理解（常用漢字表の漢字と音訓の理解）。 ○使用頻度の高い異字同訓の漢字の使い分けについての理解。 ○送り仮名の付け方の理解。

この漢字学習によって、文脈を意識し、文全体の意味、語句の意味、個々の漢字の意味などを考えて漢字を正しく使おうとするようになった。また、漢字そのものにも興味を持つ様子が見られるようになった。それは、生徒の感想などからうかがうことができる。これは、適切な墨字文書を作成できるようになるために必要な意識であり、それを持たせることができたことが、実践の成果と言える。

また、辞書の適切な利用の仕方を身につけたことや、入力効率が向上したことは、今後の学習に有効である。

以下は、より効率的に辞書を利用できるように改善した点である。

検索語入力の方

- ・漢字使用の語句は、漢字に変換してから検索する。
- ・文章ではなく、単語で入力する。

- ・活用のある語は、終止形で入力する。
- ・検索条件の変更（「で始まる」「に一致する」などの条件を必要に応じて変更し、検索効率を上げる）。
- ・「○○と同じ」という表示が出された場合、「○○」について調べる。

漢字学習辞典の使い方

- ・索引本を使って、検索する。
- ・事典の説明の中にわからない語句があれば、それについても調べる。
- ※常用外の漢字の場合は、支援者が字義などを説明する。

なお、学習の様子からは、対象生徒の学習意欲の高まりも見られた。

学習中は、集中して墨訳を行い、指導者の助言をしっかりと聞いて、学習に取り組んでいる様子が見られた。また、全11回の学習終了後は、「以前よりは漢字の知識が身に付いてきたように感じる。」「続けてこのような学習を行いたい。」といった感想が聞かれた。

このような意欲の背景には、本人が漢字学習の必要性を感じていたということがあるのではないかと考えられる。学習前に、生徒に課題意識を持たせられたことで、学習に対する前向きな気持ちが高まったのではないだろうか。

こうした意識は、今後の学習においても大切なものであり、維持できるようにさせたい。

しかし、学習前後で正答率に変化が見られなかったことは、大きな問題点であり、そこからいくつかの課題が挙げられる。

墨訳をするには、課題文の内容全体を理解することが必要であることがこの実践を通して、はっきりした。それは、学習の課題文の違いによって、正答率が上下することからもわかる。

正答率が90%を越える課題文は、内容が生徒の興味あることに関するものであり、使用したことがない語句でも、文脈から判断してある程度適切にその意味を予測することができたため、誤答が少なくなっている。一方、正答率が低い問題は、生徒があまり関心を持っていない内容のものであった。そのため、その課題文の内容を理解できず、文脈から判断しにくくなり、結局、音訓だけを手がかりに何となく漢字をあてはめるという状態になっていた。

つまり、課題文の背景にある事象に関する基礎知識がないと、正しい理解と表現ができないということであり、漢字の音訓・意味・主な用法など

を抜き出して学習するだけでは、適切な墨訳はできないと考えられる。

文章の中で適切に漢字を使うには、その文章に関わる事象について知る必要があると考えられる。そのためには、多様な内容の文章を読み、理解することで、そうした知識が身に付くのではないかとと思われる。

本研究で行った学習では、新聞コラムを題材としており、その内容は、様々な分野に及んでいる。こうした文章を墨訳することで、上述したような効果が得られると考えられる。さらに、使われている語句の意味が理解できているかを考える習慣を身に付けさせ、そのつど辞書で調べさせることで、より内容理解が深まると考えられる。その中で、どんな漢字・漢語を使うべきかを考え、理解する事で、生活の中で生きる漢字力が身に付くのではないかとと思われる。こうした点から、墨訳学習は有効な学習法であると考えられる。

しかし、それだけではもちろん不十分であり、漢字の基礎知識及び日本語の文法に関する知識を付けるための学習と組み合わせる必要がある。

漢字を多用しすぎると、読み手がわかりにくい文章となる。そこで、漢字、仮名を使い分ける必要がある。その際、新聞や公文文などで基準とされる常用漢字を目安にするのが良いと考えられる。よって、常用漢字の音訓と用法を学習することが必要である。また、漢字、仮名の使い分けや、送り仮名の付け方は、日本語の文法と関わってくるので、文法に関する学習も合わせて行う必要がある。

その他、異字同訓の漢字で、使用頻度が高い語句の使い分け方の例や、送り仮名の付け方の基準をまとめたものを資料として配布し、自主学習に活用できるようにすることも考えられる。

よって、今後の課題は、墨訳と組み合わせ、常用漢字の基礎知識と文法について学習する方法を検討するとともに、有効な補助資料を作成することであるとする。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究成果

この研究を通して、点字使用者であっても漢字を学習することの必要性をあらためて認識する

ことができた。その中で漢字の字形学習の有効性や、漢字の音訓・用法・語例などの学習の必要性、墨字文書作成力の活用などについて理解を深めることができた。

また、指導実践を通して、適切な墨字文書を作成することができるようになるには、文章の中で漢字を使う学習と、漢字や日本語の基礎知識を習得するための学習を組み合わせる必要があることが明らかになった。

2 今後の課題

初期の漢字学習における字形学習の有効性について更に検証し、児童生徒の実態を考慮した上で、学習に取り入れることを検討したいと考える。

また、墨訳学習と漢字や文法などに関する基礎学習の組み合わせ方を検討し、生徒が自主学習できるように教材作成につなげたい。

IV おわりに

本研究では、後期中等教育段階での漢字指導法に焦点を絞った。しかし、漢字学習は、積み重ねによって、より高い効果が得られるものであり、初等教育段階からの系統的漢字学習の進め方を考える必要があると思われる。よって、今後は前述した課題に取り組むと共に、他学部の指導者と協力して漢字学習計画を立てることを考えていきたい。

このたび貴重な研修の機会を与えて下さった、山形県立山形盲学校 相田憲治校長、山形県教育委員会に心より御礼申し上げる。

そして、本研究を進めるに際して、佐藤義雄所長をはじめとする、山形県教育センターの先生方には貴重な御助言をいただいた。特に、五十嵐隆夫指導主事には、丁寧な御指導、御支援をいただき、成果と課題を見いだすことができた。また、山形盲学校の職員の皆様にも、多くの御協力をいただいた。深く感謝申し上げる。

引用文献

- 1) 文部科学省 2004 改訂版『盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領（平成 11 年 3 月）』p 小・中 11/p 高 19
- 2) 城垣内和子・高柳富士乃・瀬尾政雄 1991『点字使用者の漢字・漢語の理解度について』筑波大学心身障害学系 視覚障害教育研究室 視覚

生涯教育論文集（3）, pp86-102

- 3) 澤田真弓・香川邦生・千田耕基 2003『全盲児童の漢字構成要素学習の有効性についての検討』国立特殊教育総合研究所研究紀要第 30 巻, pp51-60
- 4) 道村静江『点字使用の児童生徒のための 漢字指導資料作成とその活用』文部科学省「授業にコンピュータを活用しよう」盲・ろう・養護学校・特殊学級編 CD-ROM <http://www.yokomou.ed.jp/joho/tj0012.html>
- 5) 社会福祉法人日本盲人社会福祉施設協議会 在宅視覚障害者の IT 化に伴う情報アクセシビリティに関する調査研究事業委員会 2004『在宅視覚障害者の IT 化に伴う情報アクセシビリティに関する調査研究事業報告書-コミュニケーション手段から就労への可能性について-』
<http://www.ncawb.org/>
- 6) 土屋勝彦 2003『点字使用者における画面音声化ソフトによる同音異義語の漢字変換に関する研究』発達支援研究, pp4-6
<http://www.juen.ac.jp/lab/era/v5pdf/tsuchiya.pdf>
- 7) 斎賀秀夫 1989『移行措置に役立つ漢字指導の方法』光村図書, pp261-274
- 8) YOMIURI ONLINE（読売新聞）墨訳課題文として『よみうり寸評』の一部を引用
<http://www.yomiuri.co.jp/>

参考文献

- 1) 文部省 1996『視覚障害児のための 言語の理解と表現の指導』文部省, pp64-90
- 2) 斉藤寿美子『視覚障害をもつ生徒の国語指導におけるコンピュータの活用』文部科学省「授業にコンピュータを活用しよう」盲・ろう・養護学校・特殊学級編 CD-ROM
<http://www.yokomou.ed.jp/joho/tj0014.html>
- 3) 道村静江『「点字使用者のための漢字学習資料」の活用方法と指導法』点字学習を支援する会 漢字学習支援グループ
<http://tenji-sien.net/kanji/kanjidown.htm>
- 4) 言語技術教育研究所 2001『教育科学 国語教育 No.610』明治図書
- 5) 宮地裕編 2005『「日本語学」特集テーマ別ファイル（5）漢字・漢語』明治書院
- 6) 読売新聞社編 2005『読売新聞 用字用語の手引』中央公論新社
- 7) 東方出版社編 2004『公用文の表記』東方出版社

参考資料 1

墨訳学習の進め方（文章の中で使える言葉の力を伸ばすために）

使用スクリーンリーダー（個々の環境に応じて適切なものを利用する）

- ・墨字文書作成用
- ・インターネット閲覧用

i 使用ソフト及びサイトの立ち上げ
・コンピュータの文書作成ソフト
・インターネット辞書
※Yahoo や Livedoor 等の検索サイトで提供しているので、使いやすいものを利用する。

墨訳中に語句の意味を調べる際に使用する。
インターネット辞書（フリー辞書）の利点
・検索時間の短縮
・省スペース
・インターネット接続環境とスクリーンリーダーがあれば、どこでも利用可能

ii 課題文（新聞コラムを点訳したもの）の通読

最初に課題文全体の概要を把握させることで、文脈から適切な漢字選択ができるようにするため。

iii 文書入力
☆ 2 文節（意味の流れによっては、1 文節）ごとに入力して変換する。
・変換された漢字が適切かどうかを最初の解説読みで確認する。判断に迷った場合は、カーソルキーで戻って確認する。
・不確かな部分は、その語句または漢字の意味を調べ、文脈と照らし合わせて確認し、必要に応じて修正する。
・入力ミスがないか確認する。
・指導者に最終確認を依頼し、間違いがあれば修正する。その際、その語句を記録しておく。

3 文節以上の長さで入力すると、入力ミスに気が付きにくい。また、修正に時間がかかる（結局最初から全部入力しなおさなければならなくなることがある）ため。

文頭にカーソルを戻し、入力した文章全体を、読み上げて確認する。

iv 自己学習
・記録しておいた語句で用いている漢字の読み／意味／用法を漢字学習事典で確認する。
・記録しておいた語句の意味を調べる。（インターネット辞書、もしくは点字の国語辞典など）

漢字学習事典は、常用漢字・人名用漢字・都道府県名で使われている漢字 2,118 字についての点字で書かれた漢字解説書。
漢字の音訓・画数・意味や語源、熟語・筆順の解説と、点図による漢字の字形が載せてある。

☆ Word で「天気予報がある」という文を作成する例（95Reader Ver.4.5 を使用した場合）

- (1) 文字入力する。→「てんきよほうがある」
- (2) 変換キーを押す。→「天気予報がある」⇨「あめてんたいのてん きもちのき あらかじめよ むくいるほう ひらがながある」とスクリーンリーダーが解説読みをする。

(3) 解説読みを聞いて、判断する。正→確定
誤→修正

①「天気」が「転機」となっているような場合、その部分までカーソルで戻り、再変換させる。「天気・転機・転記……」などの変換候補を解説読みするので、それを聞いて正しいものを選択する。

②変換候補の解説読みで判断できない場合は、インターネット辞書画面に切り替え、調べたい語句（ここでは、「天気・転機・転記……」）を、それぞれ漢字で入力し、その意味を調べる。

③語句の意味と文脈から判断して適切なもの（ここでは、「天気」）を選択する。

	検索語入力の仕方（インターネット辞書）	漢字学習事典の使い方
辞書の使い方	・漢字使用の語句は、漢字に変換してから検索する。 ・文章ではなく、単語で入力する。 ・活用のある語は、終止形で入力する。 ・検索条件の変更（「で始まる」「に一致する」などの条件を必要に応じて変更し、検索効率を上げる）。 ・「○○に同じ」という表示が出された場合、「○○」について調べる。	・索引本を使って、検索する。 ・事典の説明の中にわからない語句があれば、それについても調べる。 ※常用外の漢字の場合は、支援者が字義などを説明する。

※新聞コラムなどは、新聞社のホームページに掲載されており、それらのデータをもとにして点訳ソフトで点訳することができるため、課題文の作成時間を短縮できる利点がある。

参考資料2

学習課題文(読売新聞「よみうりす評」より引用)

【学習1】

北欧諸国では夏至祭の前夜から、沈まぬ太陽の下、人々は篝火(かがりび)をたき、色とりどりの民族衣装で踊り明かす。夏至はバカンスシーズンの始まり、南欧に下る人も多い。昼の時間が最も長い夏至、太陽は天空の頂点にある。その祭りは冬の長い北欧ならではの歓喜、太陽神崇拝が起り。

同じ夏至を迎えても、日本とは随分違う。日本の夏至はちょうど梅雨時に迎えるから、取り立ててお祭り騒ぎなど行事には結びつかなかったのだろう。が、今年の梅雨はいささか桃相が違いうだ。西日本は少雨、北陸、東北北部の梅雨入りは遅れている。

(2005年6月22日付け)

【学習2】

音が楽しい、と書いて音楽。お気に入りのメロディーに心躍らせる人は多いはずだ。

音楽に感動するのは遺伝子が理由だろう。もともと「生命の設計図」といわれる遺伝情報は楽譜と似たところがあるという。むしろ違いは大きい。音楽は空気の振動で感性に訴えるもの。遺伝情報は細胞にある物質の並び方。だが、似ているなら、遺伝情報を音楽にできないか。

専門家の協力でおオサンショウウオの遺伝情報を分析。五線譜に落とした。それをCDにしたピアノ演奏を聴いてみた。静かな清流に生息するオオサンショウウオらしい、穏やかな調べが続く。

(2005年6月25日付け)

【学習3】

米航空宇宙局の探査機が目標のテンペル第1彗星に銅の衝突体を命中させた。その瞬間、研究者たちは歓喜を上げ、抱き合った。

彗星は超高速ではるか遠い宇宙を飛んでいる。そこに探査機が接近、衝突体を発射して命中させた。探査機は500キロ離れたところから衝突の様子も撮影した。太陽系誕生の謎に解明の手がかりが得られるかも知れない。すごい離れ業だった。が、ゲームなどで仮想現実にとっぷり漬かっているようだと、この命中のすごさに鈍感であるかもしれないなどとも思った。

あすは七夕。昔、彗星は凶兆だと恐れられた。天空へ寄せる思いに今昔の感が深い。

(2005年7月6日付け)

【学習4】

前進か足踏みか、それとも後退なのか。英国で開催された「主要国首脳会議」で最重要議題とされていた地球温暖化問題の評価が定かでない。

海外のマスコミの評価は総じて低いようにみえる。確かに米国は「温暖化は科学的に不確実」の立場は通した。だが、微妙なサミット声明文をみると米国も妥協を迫られた跡もある。米国が初めて、温暖化に「人間の活動」が影響していると認め、科学的な証明があれば温室効果ガスの増加を止めるとの「内容」にも合意した。

温暖化防止の国際交渉は長い年月がかかる。わずかな「前進」でも積み重ねていきたい。

(2005年7月16日付け)

【学習5】

「祖国とは国語」…藤原正彦さんの著書の題名。心にとめておきたい言葉である。氏は数学者だが「一に国語、二に国語、三、四がなくて五に算数」と初等教育の基本を説いてきた。「文化も伝統も情緒も、日本という国はすべて言葉の中にある」そんな意味が込められている。

「文字・活字文化振興法案」が衆院を通過した。人々の活字離れ、読解力低下に歯止めをかけ、本に親しむようにと願いを込めた。法案は公立図書館の適切な配置もうたっている。

これを読んで公立図書館の蔵書を司書が独断で廃棄した一件を思い起こした。司書のこんな思考と行動は、活字文化の振興をはかる法の精神には違ひ。「仏つくって魂入れず」にならないようにしたい。

(2005年7月20日付け)

【学習6】

千葉県白子(しらこ)町の海水浴場で落雷のため重軽傷を負った9人のうち重体だった男性1人が昨日死亡した。監視員が浜辺へ誘導中に落雷、波打ち際の男女数人が倒れた。雷雲は発達した足が速い。雨雲、稲妻、雷鳴が近いなら、姿勢を低くして海の家や車の中へ避難を急ぐといい。

山の落雷の怖さは周知のことだが、海では、「雷に注意」が山ほどは念頭でない。だが、1987年8月、高知県生見(いくみ)海岸でサーフィン中の高校生らが落雷に遭い、6人死亡、6人負傷の例もある。山に限らず、海でも野でも要注意。

今夏各地に雷雨の予報がしばしば出る。明るく夏を暗転させないように、雷への備えを点検しよう。(2005年8月2日付け)

【学習7】

今の憲法で初の衆院解散は、1948年12月23日、吉田内閣時の「なれあい解散」だった。翌24日の小紙は「衆議院昨夜解散す」と報じる記事とともに「各党は何名とるか」と銘打った懸賞社告を掲げている。一等5万円。目的は「総選挙に対する関心高揚」にあり、「どの政党が復興を急がねばならぬ日本を背負って立つ建設的政党であるかを検討し」「各党の実体を十分御研究の上応募されん」とある。

きのう現憲法下で20回目の衆院解散。政界は大きな潮目にある。戦後まもなくの選挙に劣らず重大で、結果は予想し難い。有権者は今こそ、どの党が建設的政党であるか、実体をよく検討、研究して投票すべきではないか。

(2005年8月9日付け)

【学習8】

「9・11」…きょうからちょうど1か月後にその日を迎える。突然の解散による今度の総選挙の投票票日は、米同時テロの記憶が強烈なその日に当たる。そのせいでもあるまいが、「刺客」とか「抹殺」とか物騒な言葉が飛び交っている。

小泉首相は郵政民営化法案に反対票を投じた全員に対抗馬を立てて選挙に臨むという。対抗馬は反対派から見れば刺客、この作戦は造反組つぶし、抹殺の仕掛けだ。自民党の「コップの中の嵐」もコップの水をまき散らした解散で嵐の模様だ。郵政民営化法案を頓挫させられた首相の執念の強さを感じる。

「おれは非情」と「変人以上の男」はそう言った。「まるで皇帝ネロ」と造反組。首相自身は「ガリレオ」のつもり。今回はその真偽を見分ける選挙にもなる。

(2005年8月11日付け)

参考資料3

主なスクリーンリーダーの紹介(2005年9月現在)

スクリーンリーダー名	問い合わせ先
95Reader Ver. 6.0 (XP Reader)	システムソリューションセンターとちぎ (SSCT)
・JAWS for Windows (IBM Version) Version 4.5	(株) 日本アイ・ビー・エム
・PC-Talker Version5	(株) 高知システム開発
・PC-Talker XP	
・outSPOKEN Solo(アウトスポークン) 2.01 JPN	(株) 富士通中部システムズ
・outSPOKEN Ensemble(アウトスポークン アンサンブル) 2.01 JPN	
・VDM100W-PC-Talker V5	(株) アクセス・テクノロジー
・VDM300-PC-Talker-XP	
WinVoice Ver 2.01	(株) ニュー・ブレイル・システム

ウェブブラウザ向けスクリーンリーダー名	問い合わせ先
ホームページ・リーダー Windows 版 Ver3.04	(株) 日本アイ・ビー・エム
ボイスサーフィン	(株) アメディア

(後期6か月研修)

5 生徒間の良好な人間関係を築く指導の研究

南陽市立赤湯中学校

教諭 竹田 智哉

生徒間の良好な人間関係を築く指導の研究

南陽市立赤湯中学校 教諭 竹 田 智 哉

本研究では、これまでの本校の経緯と現在の生徒の実態から、生徒同士の人間関係と生徒と教師の人間関係を築いていく指導について研究を進め、同時に教師の意識改革を図っていくことを目標とした。

人間関係を築く視点として、「自己肯定感」と互いの考え方や思いを通わせるための「交流」をあげた。自己肯定感は、肯定的な自己理解と自己受容の関連、そして他者とのかかわりの中で深められる他者理解、他者受容から構成されている。その他者とのかかわりは、互いの考え方や思いを通わせる交流によって深められるものであり、ここでの交流は、言語・非言語を問わず自ら表現したり他者の表現を受け入れたりする相互の活動を指すこととする。

本研究では、生徒の良好な人間関係が築かれ、生徒が意欲的に日常生活を送ることができるよう、生徒同士が互いに高め合える学び合いの授業、教師が生徒一人一人に自己肯定感や居心地のよさを感じ取らせる日常活動における支援の在り方を、2つのモデルの作成とそれに基づく実践から探った。

キーワード：自己肯定感 交流 生徒同士 生徒と教師

I はじめに

1 主題設定の理由

学校は社会の縮図とも言われ、さまざまな「人」が存在し、生徒は其中で将来に必要な知識、豊かな人間性や社会性など生き方に関わる力を養っている。学校において、生活の基盤となる集団には、学年・学級・部活動などがあり、どの集団でも生徒一人一人にとって居心地のよい満足できる状態であることが望ましい。居心地のよい満足な状態には、集団の中の良好な人間関係が構築されているかが大きくかわっていると考えられる。人間関係が良好であれば、諸活動の動機づけが容易になるだけでなく、学校生活全般にわたって意欲的に取り組めるようになり、それにともなって必要な力も身に付き、自己実現が図りやすいと考えられる。

本校は10年程前まで長きにわたり教師と生徒の努力が実を結ばず、問題行動が日々続く状態にあり、教師は事後指導に追われていた。しかし、事後指導から事前指導に力を入れるという教師の意識転換と合わせて、授業改善による学力の保障、部活動の奨励や挨拶の励行、

応援クラスマッチ、合唱コンクールなど、集団活動を重視した行事の配列と各行事のねらいを系統化し、それらに取り組んだ生徒と教師によって、学校全体に秩序が生まれた。地域の信頼回復にも成功し、活気あふれる学校へと飛躍的に変化し現在に至っている。

このような現在ではあるが、新たな課題も見つかった。6月、本校1学年を対象にQ-U「いごちのよいクラスにするためのアンケート」を実施した。その結果、侵害行為認知群、非承認群、学級生活不満足群に位置する生徒が、各クラスとも合わせて全体の3分の1、10名程度いることがわかった。特に承認得点の低い生徒は、いじめ等を受けている様子はないと思われるものの、他から認められる機会に恵まれず、主体的に活動に取り組んでいないと考えられる。学年教員の話でも、他から認められる十分な場の設定を意図的に仕組めていなかったという反省が出た。また、担任の見立てでは問題を抱えているように見えない予想外の生徒が、侵害行為を受けていたり、他から認められないと感じているということもわかった。この

ように学校再生に丸となって取り組んでいた数年前には気づかなかった状況が浮き彫りになってきている。それは、人間関係づくりの不得意な生徒が増加し、生徒同士の人間関係が希薄になってきていることを表している。その原因として、実態を敏感に捉えることができずにいた我々教師の見取りと良好な人間関係を築く場の設定の不足があったと思われる。その人間関係の希薄さが要因となって、さまざまな活動の成就感、満足感が得られにくい状況になっていると考えられる。

もう一つの課題は我々教師の意識である。これまで、問題行動がない安全、安心、安定した学校にするために、教師の主導で学校再生を図ってきたが、これからは、生徒一人一人の確かな成長を図るための生徒主体の教育への転換を図り、学校経営の次のステップに移行する必要がある。現在の本校の状態を維持するという意識ではなく、生徒一人一人にとって居場所があり安心して生活できる学校を目指さなければならない。そこで、本校の課題を、生徒同士の人間関係づくりと教師の意識改革の2つに整理した。

学校生活を考えた場合、生徒同士、生徒と教師という大きく2つの関係が存在する。生徒間の人間関係は学級、部活動、その他日常の生徒同士のかかわりの中で築かれるものである。一方、その支援を意図的に行うのは教師である。したがって、生徒と支援にあたる教師の間にも良好な人間関係が必要であり、充実した学校生活を送るためには、不可欠なものである。

そこで、本研究では、生徒と教師の人間関係を基盤にしながら、生徒同士の人間関係づくりをどのように支援していくかをモデルとしてまとめ、今後の本校教育活動に有効に活用していきたいと考え、本研究主題を設定した。一方、教師の意識改革は、生徒同士、生徒と教師の人間関係を良好にする取り組みを通して図られていくものと考えた。

2 学年教育目標との関連

本校教育目標の具現化に向けて、第1学年では次のように学年目標を設定し取り組んでいる。

- 1 目標と過程を掲げ努力する生徒（自主）
- 2 意欲的に学び向上する生徒（真理）
- 3 道徳的に社会的に情動的に思いやれる生徒（友愛）

4 忍耐強い生徒（鍛錬）

目標の具現化を図るために、具体的にどのような場面で、どのような方策を講じていくかについて、十分な方針を打ち出せないでいた。したがって、本研究は本校1学年の学年目標の達成に大きな意味を持ち、さらには学校全体に波及させることもねらっている。

II 研究の内容

1 研究仮説

生徒の実態をもとに、生徒同士が互いに高め合える学び合いの授業、教師が一人一人を大切にしたい日常活動を展開していけば、生徒の良好な人間関係が築かれ、生徒が意欲的に学校生活を送ることができるであろう。

2 研究の視点

人間関係とは「ある組織内での人と人との心理的なつながり」を言い、生徒間の良好な人間関係を学校という場で述べれば、「学級など生徒が所属する集団において、生徒一人一人が自己存在感を感じ、自他を尊重しながら、高め合っていくことのできる関係」と考えた。

そこで、人間関係を築く視点として、「自己肯定感」と、お互いの考え方や思いを通わせるための「交流」の2つをあげる。

(1) 自己肯定感

先行研究によると、認知と感情が人間の行動を規定する要因であることから、自己肯定感を「自己についての肯定的な認知（自己理解）」と、それを受け入れること（自己受容）によって生じる満足の感情から構成される」とし、「自己のありのままを受け容れること」と定義している。また、自己理解は、自己の言動に対する他者からの評価や働きかけによって深められ、これは同時に他者理解も深めることであり、自己理解と他者理解は、並行して深まっていくものとした。また、自己受容は、他者の肯定的な受容の態度が自己の嫌悪する側面を浄化させ、再び自己を見つめ直すことによって深められる。したがって、自己肯定感の形成は、肯定的な自己理解と自己受容との関連、そして他者とのかかわりの中で深められる「他者理解」「他者受容」から構成されるととらえている。

(2) 交流

交流とは、お互いの考え方や思いを通わせる

ための手段である。私達は日常的に言語的あるいは非言語的な表現を用いて考え方や思いを伝わっている。それは、一方的なものではなく、自ら表現したり他者の表現を受け容れたりする相互の活動である。交流を通して表現をし合うことは、互いの刺激となって、自分のよさや他の人のよさを理解することができる。そして交流の場面を設定し、教師が手立てを講じることによって、より高め合える関係へと発展し、意欲的な学校生活を送ることにつながる。

生徒同士の交流は、日課上のすべての場面で行われることになるが、ここでは交流の場面を一日の生活時間のほとんどを占める授業の中に意図的に設定し、学び合いの中で人間関係づくりを探っていく。

一方、生徒と教師の交流は、同様に日課上のすべての場面で行われる。教師が日常生活のさまざまな場面で生徒一人一人を大切にしたい接し方を行う中で、生徒と教師の人間関係づくりを探っていく。

3 研究の方法

(1) 先行研究と文献による理論の研究

- ・人間関係構築に関わる先行研究の分析
- ・学び合い指導に関する理論と具体的方法

(2) 実態の調査

本校では一人一人が学級づくりに主体的に参加できるよう、年度初めに「学級づくりアンケート」を実施し、学級づくりのめあてを自覚させている。また、その達成状況と達成に向けての意欲を計るために、定期的に「学級生活振り返り調査」を実施している。

生徒が学校生活を送る上で、生徒同士の人間関係や教師との人間関係は重要な要素である。「学級づくりアンケート」には、生徒が望む学級の人間関係が反映されており、「学級生活振り返りアンケート」には、その時々々の学級の人間関係の状況が反映されている。これらの結果から生徒が望んでいる友人関係を把握し、授業モデルに盛り込んでいく。また、教師に望むことを把握し、教師のかかわりモデルに生かしていくことをねらいとする。

本研究では、本校1学年の1クラスを抽出して結果を分析する。

【学級づくりアンケート1年生用】（記述式）

- 1 どんなクラスが理想ですか。
- 2 どんなクラスがいますか。

- 3 理想のクラスにするために、あなたはどんなことをすべきですか（頑張るべきですか）。
- 4 理想のクラスにするために、あなたはどんなことをしたいですか（頑張りたいですか）。
- 5 学級の他の人にして欲しいことはどんなことですか。
- 6 学級の他の人にして欲しくないことはどんなことですか。
- 7 小学校で自分なりに特に頑張ってきたことをあげてください。
- 8 中学校生活で不安に思うことをあげてください。
- 9 中学校生活で楽しみなことをあげてください。
- 10 担任の先生に、して欲しいこと、望むことをあげてください。
- 11 担任の先生に、して欲しくないことをあげてください。
- 12 あなたのことで、特に担任に配慮してほしいことや知っておいてほしいことがあればあげてください。

【学級生活振り返り調査】

5:とても満足 4:満足 3:どちらとも言えない 2:不満 1:とても不満

- 1 あなたが思い浮かべる「望まない学級」からみて、現在の学級はどうですか。
- 2 あなたが思い浮かべる「理想の学級」からみて、現在の学級はどうですか。
- 3 あなたが思い浮かべる「他の生徒からしてほしくないこと」の状況は、あなたにとってどうですか。
- 4 あなたが思い浮かべる「他の生徒からしてほしいこと」の状況は、あなたにとってどうですか。

(3) 人間関係づくりのための

モデルの作成と実践

充実した学校生活を送るためには、生徒同士の人間関係、生徒と教師の人間関係の構築が不可欠であり、この人間関係の課題に取り組むことが教師の生徒一人一人をより大切にしようとする意識への改革にもつながっていくと考えた。そこでここでは、生徒と教師の人間関係づくりを踏まえながら、生徒同士の人間関係を築いていく指導について研究を進め、同時に教師の意識改革を図っていくことを目標とした。

具体的には、「生徒と教師の人間関係づくりのための教師のかかわりモデル」と「学び合いを実感させるための授業モデル」の2つの試案を作成し、日常生活場面や授業を通して検証していく。

① 生徒と教師の人間関係づくりのための

教師のかかわりモデル

（以下、「教師のかかわりモデル」）

教師のかかわりモデルは、教師が生徒一人一人を大切に接するという意識への改革をねらいとし、日常生活での教師の働きかけを日課に沿っ

てまとめたものである。

第1学年4クラスを対象に一定期間取り組み、教師との関係がどのように変容したか、生徒が教師に対してどのような感情を抱いているか、またモデルそのものが有効であったかを、生徒意識アンケートを実施し分析する。また、教師の意識がどのように変わったか、各クラスの担任との面談を行い、教師の立場からもモデルそのものが有効であったかを分析し、モデルの修正に反映させていく。

②学び合いを実感させるための授業モデル

（以下、「授業モデル」）

生徒の望む学級内での人間関係は、互いのよさに気づき、認め合い、自分の居場所を実感しながら、高め合える関係である。そういった関係を築いていくためには、生徒自身が自己肯定感を持つことが必要である。自己肯定感とは、肯定的な自己理解と自己受容、そして他者とのかわりの中で深められる他者理解、他者受容から構成されている。その他者とのかわりは、互いの考え方や思いを通わせる交流によって深められる。一人一人が自分の考えを持ち主体的に課題解決を図る過程で、それぞれの考えを交流し、本時の目標にせまるのが、学び合いの授業である。

この授業モデルは、「生徒同士が互いのよさに気づき、他の述べる事実、意見、気持ち等と自らの考えと練り合わせる」ことを通して、自他の肯定的な理解を深め、生徒一人一人に自己肯定感を持たせることをねらいとして、学び合いを支えるための教師の支援をまとめたものである。

本研究では、このモデルに基づいて授業を構築し、授業研究会を通して検証していく。

授業研究会では、生徒の学び合いを成立させるためにモデルのねらいに沿って有効な支援ができたか、交流の場の設定はどうであったか、振り返りのさせ方はどうであったかなどを、授業中の観察やVTRをもとに分析する。また、授業を振り返っての達成感やモデルの有効性を生徒アンケート（授業アンケート）などから探り、学び合いを支える支援の充実を図っていく。

4 研究の実際

（1）文献による理論の研究

①人間関係をつくる力について

福島県教育センター教育相談部の研究では人間関係をつくる力として「自己肯定感」と「人とかわる技能」をあげている。

自己肯定感とは自己理解と自己受容によって生じる満足の感情から構成される。自己理解や自己受容は他者とのかわりの中で深められることになるため、自己肯定感とは、肯定的な「自己理解」「自己受容」「他者理解」「他者受容」から構成されるとしている。

②思考をささえあう授業について

山形大学教育学部附属中学校の研究によると、人生は課題解決の連続であり、生徒を生活の主体者として連続的に課題解決に取り組ませることによって、思考と判断力のついた豊かな生徒になり得ると考えている。

また思考について、「思考は頭の中に登場した幾人かの自分が話し合って解決に最適の方法を導き出す協力的・調和を本質とする。しかし、一人での思考は、その児童生徒の発達段階や経験の範囲・程度によって頭の中に登場する自分の数や議論の質が制約を受け、深めることに限界がでてくる。その際、友人の述べる事実・意見・気持ち等が何番目かの自分のそれとなって議論に加わるならば、制約や限界をのりこえて自ずと思考の質は高まっていく。」と述べている。さらに、思考の質の高まりは、「～し合う」という協調性によって図られるとしている。その「～し合う」は「話し合う」ことだけに限定されるものではなく、各教科・道徳・特別活動あるいは教材・題材・主題等の特性に応じた授業展開において、「読み合う」「調べ合う」「推理し合う」「検証し合う」「つくり合う」などのさまざまな協調性をさすことになる。そのような思考をささえるための授業過程を、「問題に気づく」「課題をもつ」「方法を整える」「解決を試みる」「新しい問題を見つける」の5段階でとらえている。

（2）実態調査の結果と考察

本校1学年は、入学時の学級づくりアンケートを通して、理想の学級像を持ち、その達成を目指しながら、学級での生活を送っている。その達成度を定期的に調査し指導に生かしている。今年度は9月と12月に実施した。

学級づくりアンケートへの回答から、良好な人間関係の上に立つ学級像を、生徒自身は次のように捉えていることがわかった。

- ・明るく何事にも前向きな雰囲気のあるクラス
- ・お互いを思い合える仲の良いクラス
- ・他の気持ちを考え、いじめや仲間はずれなどがないクラス

学校生活振り返り調査の結果は以下の通りである。数値は平均値を表している。

5:とても満足、4:満足、3:どちらとも言えない、2:不満、1:とても不満

設問	内容	9月	12月
1	あなたが思い浮かべる「望まない学級」からみて、現在のあなたの学級はどうですか。	4.3	3.8
2	あなたが思い浮かべる「理想の学級」からみて、現在のあなたの学級はどうですか。	4.4	4.1
3	あなたが思い浮かべる「他の生徒からしてほしくないこと」の状況は、あなたにとってどうですか。	4.3	3.9
4	あなたが思い浮かべる「他の生徒からしてほしいこと」の状況は、あなたにとってどうですか。	4.3	4.2

設問1と2、設問3と4は、それぞれほぼ同様のことを尋ねる内容になってしまっていて、設問に問題があるものの、調査の結果については、9月12月とも数値的には決して悪くはなく、全体的には学級はよい状態にあると言える。しかし、すべての項目について9月の結果より数値が下がっている。これは、この時期にあった一部の女子の悪口陰口といったトラブルが原因と思われる。

このことから、生徒同士の心を通わせる交流の場面を意図的につくり、自他への理解と受容の態度を養っていくことの必要性を改めて感じた。

（3）教師かわりモデルによる

人間関係づくりの実践

①教師かわりモデルの作成にあたって

教師は生徒の登校から下校までのすべてが生徒とかかわる時間である。担任が生徒に対して、どのような気持ちで、どのようなかわり方をすれば、生徒と教師の人間関係が築けるのかを、日課に沿ってモデルとしてまとめた。ただし、生徒を大切にするという視点の項目だけでなく、本校の現状を踏まえ、おそろそそにちな職務も合わせてモデルに組み込んである。また、すべての項目を毎日行うのは不可能と思われるが、担任によって、課題やできることも違うため、今回は幅の広いモデルにしている。

モデルの実施で懸念されるのは、単に行動のスキルとして扱ってしまうことである。このモデルは、生徒一人一人を大切にするという教師の思い

があつてこそ生きるものであり、教師の意識改革のための一つの提案である。

②教師アンケートによる考察

2月中旬約3週間にわたり1学年全担任から実施可能な項目について、モデルに基づく実践をしてもらった。

担任からの聞き取りでは、モデル実施前と比べて「生徒とのかかわりがよくなっている」「モデルは生徒と教師の人間関係づくりにより効果があった」と、4人全員が回答している。特に健康観察時に一人一人と言葉を交わすことや、終会後若干の時間だったが残っている生徒と会話をすることが大変効果があったとしている。生徒の変化については、「生徒の表情が明るくなった」「生徒が話しかけてくるようになった」「しっかりと生活を送ろうという姿勢になった」「生徒も教師を理解しようとしている」などの回答があった。また、教師自身の変化について、「生徒を認めよう、しっかりみていこうという考えで動けるようになった」「お互いのことを理解できるようになってきていると思う」などの回答があった。

モデルについては、実際のところ、すべてを実施していくのはたいへん難しいので、ポイントを絞って項目を精選すべきという提案をもらった。また、声をかけた生徒を毎日チェックして、3日間会話のない生徒をつくらないようにしてみてもどうか、というモデルにない提案ももらった。

③生徒アンケートによる考察

モデルに基づく実践をした3週間経過後の生徒と担任とのかかわりの変化について、学年の生徒119名を対象にアンケートを実施した。数値は学年の平均値を表す。

5:とてもそう言える、とても思う 4:そう言える、そう思う
3:どちらとも言えない 2:あまりそう言えない、あまり思わない
1:全くそう言えない、全く思わない

質問項目	平均
①担任の先生は、あなたに声をかけてくれる	3.59
②担任の先生は、あなたの話を聞いてくれる	3.63
③担任の先生は、あなたの成果を認めてくれる	3.73
④担任の先生は、あなたを大切にしてくれる	3.45
⑤担任の先生は、あなたが困っているときに助けてくれる	3.48
⑥あなたは、担任の先生を信頼している	3.49
⑦あなたと担任の先生とのかかわりはどうですか	3.55

⑧1月までと比べて、あなたと担任の先生とのかかわりはよくなっていますか	3. 43
担任とのかかわりで、うれしい、ありがたい、心地よい、と思うときはどんな場合ですか。あれば書いてください。	
担任の先生とのかかわりで望むことがあれば書いてください。	

学級によって多少の差は出たものの、生徒の評価は担任を肯定的に捉えていると言える。

担任とのかかわりがよい、向上していると評価している多くの生徒は「今までの担任とのかかわりで、うれしい、ありがたい、心地よいと思ったのはどんな場合ですか」という記述アンケートの中でその理由を、「あいさつをしっかりとかえしてくれたり、声をかけてくれたりする」「自分の行動をしっかりと見てくれていて、がんばった成果を笑顔でほめてくれる。」「成果をクラスで取り上げてくれる」「相談を真剣に聞いてくれてアドバイスしてくれる」などをあげている。生徒は常に生徒を受け止め認めてくれる教師を強く望んでいる、ということがわかった。またそういった教師の態度に敏感であることもわかった。

担任とのかかわりは良くも悪くもない、と回答している生徒は、担任の先生とのかかわりで望むこととして、「生徒の気持ちをもっと考えてほしい」「相談を聞いてほしい」「あいさつを返してほしい」「明るくしてほしい」などをあげている。関係は悪くはないとしながらも担任との一層良好な関係を望んでいる様子がわかる。

担任とのかかわりがよくない、あまりよくないと答えた生徒は13名おり、それらは②話を聞いてくれる、⑤大切にしてくれる、⑥信頼しているの各項目においても、1あるいは2と回答している。その大半の生徒は、担任に対して「もっと話を聞いてほしい」「生徒の考えていることをわかって欲しい」という願いを書いている。そのことから、教師に生徒を受け止め、受け容れるという受容の姿勢をより求めていることがわかる。

しかし、生徒と担任とのかかわりは、モデルの実践をした2月とそれ以前までとを比較し向上したかを聞いた⑧の設問に、5と4の段階と回答した生徒が55名おり、生徒と教師のかかわりづくりのきっかけになったと言える。1あるいは2と回答した生徒は合計で12名であった。教師のかかわり方が十分でなかったのかもしれないが、教師が他の生徒と同じように接していたとしても、生徒によってその捉え方が違うということも理解し、生徒の側に立ってかわっていく必要があると感じた。

④まとめ

モデルに基づく実践は生徒とのかかわりを見直すきっかけとなった。このモデルを実践することで、規律を重んじた全体指導から一人一人を大切にしたい個への対応という意識改革の必要性に教師自身が気づき、自分なりのかかわり方を膨らませていくことが大切である。このモデルは単なるマニュアルではなく、教師の意識改革のきっかけとしての役割であることを生徒や教師アンケート、担任からの面談で再認識できた。

モデルの項目については、すべてをやりたいのは難しく項目の吟味が必要だという担任の実感と、各担任から聞き取った生徒と教師の人間関係づくり大切に感じられる項目、さらには生徒の「今までの担任とのかかわりで、うれしい、ありがたい、心地よい、思ったのはどんな場合ですか」「担任とのかかわりで望むこと」という記述アンケートを参考に、次のようにシンプルなものに修正した。

生徒と教師の人間関係づくりのための教師かかわりモデル（改定）

登校～

1. できる限り生徒を教室で迎え、生徒に明るいあいさつをしよう。
2. ゆったりと生徒と談笑をしよう。
3. ~~係活動が円滑に行われるよう見届けよう。~~

朝の会

1. 明るく教室に入っていこう。朝学習を担当した係の生徒に「ありがとう」などと声をかけよう。
2. 健康観察は一人一人の名前を呼んで行い、具合の悪い生徒には心配している気持ちが伝わるように、必ず声をかけよう。
3. 事前におわっている連絡は板書しておき、職員朝会等で確認された事項を手際よく連絡しよう。生徒からの質問や連絡、発言を大切にしよう。
4. ~~1時間目の授業の準備をさせよう。~~

授業

1. 職員室から教室への移動時に出会う生徒（クラスの生徒に限らず）にできる限り声をかけよう。
2. ~~明るく教室に入っていこう。~~
3. ~~チャイムと同時に授業を始め、チャイムで終わることを心がけよう。~~
4. ~~授業にふさわしいきれいな教室環境づくりを心がけよう。~~
5. 授業中は生徒の発言や反応を大切にしよう。

6. 万が一教室に向くのが遅れたり、授業が延びてしまったときは、素直に謝ろう。
7. 振り返りの場面を設定し、生徒の考えや取り組みを具体的に評価しよう。

昼食

1. 4校時終了後すぐに教室に行き、時間通りに食べ始められるよう、声がけしたり見守ったりしよう。
2. 時には教師から楽しい話題を出し、なごやかな時間になるようにしよう。
3. ~~「ごちそうさま」のあと牛乳パックの後始末を見守ろう。~~

昼休み

1. 教室で生徒と談笑などをしよう。教室に残る生徒との会話を大切にしよう。
2. 時には体育館等で生徒と一緒に遊ぼう。

清掃

1. 清掃が始まる前に清掃分担区に行き、清掃開始のあいさつから見守ろう。
2. ~~清掃のポイントを指導しながら、ともに活動しよう。~~
3. できばえと取り組む姿勢を反省会で評価し、活動の達成感を持たせよう。

終わりの会

1. 係の連絡や発言を大切に扱おう。
2. ~~明日の見通しをしっかりと伝えよう。~~
3. 一日を振り返り、全体のために貢献した生徒や頑張った生徒がいればとりあげ、みんなで賞賛できる雰囲気をつくろう。
4. ~~明るく「さようなら」のあいさつをしよう。~~

放課後

1. 教室に残り、できる限り声をかけて部活動に送り出そう。
2. 残っている生徒を叱責せず、コミュニケーションを求めている、という気持ちで声をかけよう。
3. ~~机の整頓をする日直の生徒と会話をしながら一緒に整頓をしよう。ねざらいの言葉をかけよう。~~
4. ~~全員の生徒を送り出してから教室を出よう。~~

（4）授業モデルによる人間関係づくりの実践

①授業モデルの作成にあたって
授業モデルは、交流を基盤とした生徒の主体的参加による課題解決型授業の教師の支援をまと

めたものである。

作成にあたっては、生徒の課題解決に合わせて、学習過程を「課題をつかむ」「自分の考えを持つ」「多様な考えに気づく」「考えを練り上げる」「まとめる」の5段階とした。そして、各段階における「学び合う」生徒の姿を次のように設定した。

<段階ごとの生徒像>

i) 課題をつかむ

既習の知識・技能だけでは解決できない困難性と新奇性から、取り組まずにはいられないという知的好奇心・学習意欲が持てる生徒。
「なぜだろう？ やってみたい！」

ii) 自分の考えを持つ

課題についての予想を既習の知識や技能などから予想することができる生徒。
「こうじゃないかなあ。こうだと思う。」

iii) 多様な考えに気づく

他の生徒のさまざまな考えやそれにいたる視点に気づくことができる生徒。
他の生徒の考えと自分の考えとの共通点、相違点に気づける生徒。
「へえそんな考えがあるんだあ。そんな考え方があるんだあ。」
「自分の考えの〇〇と同じだ。△△の点は自分の考えとは違うなあ。」

iv) 考えを練り上げる

他の生徒と意見を交流する中で、自分や他の生徒が出した考えを改善したり、合わせたり、選択したりして、課題解決に最も適した考えに集約したり、広げたりすることができる生徒。
「この考えが一番適している。」（収束）
「みんなの意見を生かして、自分はこんなふう工夫してみよう」（拡散）

v) まとめる

自分の学びを振り返り、自分自身が授業に参加できているという実感を持ち満足できる生徒。自分たちの学びを振り返り、他の生徒のよさをあらためて感じ肯定的に受け入れられる生徒。
「自分の考えが役に立ったなあ。」
「〇〇くんの意見はすごかったし感心した。」
「楽しかった。」

このような学び合う生徒像に迫るために、各段階ごとの支援を、一覧にまとめた。

学び合いを実感させるための授業モデル

過程	・生徒の活動 ☆生徒のイメージ	教師の支援
1 課題をつかむ	・意欲を持つ。 ☆「なぜだろう？やってみよう」 ・何をどのように取り組むのかわかる。 ☆「こうすれば解決できそう」 ・課題の見通しを持つ。 ☆「こうやって調べればいいのでは」	ア. 難易度、新奇さなど課題の質を考慮し、全員の生徒が課題を捉えられるようにわかりやすく提示する。 イ. 自分にも解けそう、解きたいと感じることが出来る課題の質や提示を心がける。 ウ. 課題が視覚的に捉えられるように板書を工夫する。
2 解決する	(1)＜自分の考えを持つ＞ ・予想や考えを自分なりの方法で表現する。 ☆「○○だと思う」	ア. 自分の考えをノートに書く時間を保障し、机間指導で一人一人の考えを受けとめ、指名構想を立てる。 イ. 文章だけでなく、教科の特性に合わせて、図や式など多様な表現方法でまとめさせる。
	(2)＜多様な考えに気づく＞ ・他の考えを共感的に聞く。 ☆「なるほど、そんな考え（考え方）もあるんだなあ」 ・他の生徒の考えとの共通点や相違点に気づく。 ☆「自分の考えと○○は同じだ」 「この点は自分の考えとは違うなあ」	ア. 他の生徒の考えとの共通点と相違点をきかだてさせるような発問や板書などを工夫する。 イ. 活動に応じて、ペア、グループ、一斉などの形態を工夫する。 ウ. 自分の考えがまとまらない生徒や自信のない生徒には、教師が代弁したり、他の生徒に補完したりする。 エ. 挙手、反応、名前マグネットの活用など、さまざまな表現の場面を取り入れ、発表の満足感を持たせる。 オ. どのような意見だったか、もう一度他の生徒に言わせるなどして、他の生徒の意見を理解させる工夫をする。 カ. 質問があれば、気軽にできるような雰囲気づくりに努める。
	(3)＜考えを練り上げる＞ ・他の考えのよさを取り入れたりして、自分の考えを深める。 ☆「この考えが一番適している。」 「みんなの意見を生かして、自分ではこんなふうに工夫してみよう」	ア. 練り上げる観点を明確に与える。 イ. 話し合いを組織化する。 ○生徒の意見を組み合わせるための指名構想を立てる。 ○意図的に対立する意見を取り上げる。 ○生徒が考えつかない新たな視点を与える。など
3 まとめる	・学びを振り返り、達成感や満足感を実感する。 ☆「自分の考えが授業に役に立った」 「○○くんの意見はすごかった。」 「感心した。」 「楽しかった」	ア. 学び合いの授業の経過をたどり、個々の考えやその交流が課題の解決に役立っていることを強調するまとめをし、有用感を味わわせる。 イ. 一人一人に学習の振り返りをさせ、正誤だけでなく、学び合いの授業への達成感、満足感、達成感を味わわせるために自己評価を大切にさせる。 ○自分の考えが持てたか。 ○他の生徒の考えを理解できたか。など

②授業実践1

i) 本時の目標

- ・織田信長の勢力拡大の理由を、資料を使って意欲的に追求することができる。
- ・織田信長の勢力拡大の資料から課題を見出し、話し合いの中で考えを練り合いながら、課題に対しての自分の考えを持つことができる。

ii) 授業の実践

過程	○教師の働きかけ、◎発問 ・生徒の反応	【モデルとのかかわり】 ＊実際と考察
導入 12分	【信長像をしめす資料を提示】 ◎この戦国大名は誰でしょうか。 ・はい（挙手数名） ○もう一つ資料があります。 【信長から謙信への贈物の写真を提示】 ・わかった。 ・ええ、わからない。 ○これはある武将が上杉謙信に贈ったものです。誰でしょう。 みんなで言ってみよう。せーの。 ・ 織田信長 【天童で発見された織田信長の人物画を提示】 ・ うわあ、すごい！ ○これは織田信長をキリスト教の宣教師が細かくスケッチしたものを写真に撮ったものです。どこから見つかったかという天童から見つかりました。織田信長の子孫が天童藩の藩主だったんです。そういう関係で天童に残っていました。 ○今日は織田信長について学習していきたいと思います。	・ さまざまな資料を提示し、生徒の興味関心を引き出す。 【1-ア】 ＊補助資料として信長と交流のあった山形の武将の資料を提示したことは、生徒と信長の距離を近づけるのに有効であった。
	【戦国大名の勢力分布の推移をしめす資料を提示】 ◎信長はどの大名だかわかりますか。尾張です。 この資料はどんな資料だろう。 ・ 広がった範囲 ○信長の勢力範囲が広がった様子を表した資料です。 ◎信長の勢力はどうなっていますか。 ・ 広がっている。	・ 勢力分布の資料を提示することで、課題をわかりやすく提示する。【1-ア、イ、ウ】 ＊上位の生徒にとっては、小学校の知識で容易にわかる課題であった。難易度など課題の質を考慮する必要があった。
	【本時の課題を掲示】 なぜ信長は、たくさんの戦国大名の中で戦に勝って領土を拡大できたのだろうか。 ○なぜ信長が領土を拡大できたのか、予想しよう。3分くらい。 ☆机間指導で予想の記入内容をチェック。意見の持てない生徒にアドバイス。	
	○予想を発表してください。 ＜A さん＞鉄砲などの新しい武器で戦うところが少なかったからだと思う。（予想①） ○鉄砲という新しい武器を使ったからだね。同じ意見の人？（挙手）たくさんいるね。なるほど。 ＜B くん＞A さんにつけたしで、ポルトガルから伝わった鉄砲を分解し、大量につくって戦いのぞんだからだと思う。（予想②） ○前の時間に勉強したよね。 ＜C くん＞信長は理解力判断力もあったので、鉄砲の有効的な使い方を考えて戦ったから勝利できた。（予想③） ○有効的な使い方って？ ＜D くん＞堺などの鉄砲の生産地を領土に持ってたから鉄砲	・ 予想をノートに書かせる。机間指導で一人一人の予想を把握する。意見の持てない生徒にはアドバイスをする。指名構想を立てる。【2-（1）】 ＊時間がオーバーし5分ほどかかったが、予想できない生徒に丁寧にアドバイスをしたことによって、全員が意見を持てた。 ・ 自分がどの意見と同じなのかを挙手や名前マグネットを貼らせるなど、多様な発表の形態で、発表の実感を持たせる。 【2-（2）-エ】 ＊一つ一つの意見に対して、「な

展 開 28 分	を作ることができた。(予想④) ○どうだ、今の？ ・いいです。 ○他の視点からないか？ <Eくん>信長の下には有力な人がいたから。(予想⑤) ○なるほどなあ。するとい視点だね。 ◎どんな資料から調べられるかなあ。 ・資料集 ◎どんな資料だろう。 ○戦い資料から調べられるんじゃないか。 ・ああ。 ○今日は国宝級の資料を持ってきました。 【長篠合戦屏風を提示】 ◎見たことある人？(挙手) ○これは長篠の戦という資料ですね。 ○予想を確かめてみないか。別の資料も準備してきたので(配布) ○この2つの資料を使って、どういうところから予想があたっていると見えるのか、理由をあげてください。 <Fくん>堀や柵で勝てた。 ◎何を意識してつくった？・武田の騎馬隊。 ○ノートに書かなくていいよ。①～⑤の予想について意見をください。 <Gくん>①について、鉄砲を使っているのでもいいと思う。 ◎他に鉄砲を使っている軍隊はなかったのか。 ◎鉄砲はポルトガルから何年に伝わった？ ○信長が新しく取り入れたんだね。 <Hさん>③について、3000丁の鉄砲を使って鉄砲隊をつくった。 ◎どこからみた？ ・資料集から ◎有効的に使ったってどういうこと？ ・大鉄砲隊をつくった。 ○他の大名に差をつけたんだね。 <Iくん>④について、鉄砲をかなり買って、片方だけが鉄砲を使ったから勝てた。 ◎Dくんが言ったように、堺などをおさめて、信長は大量に手に入れたってこと？ ・簡単に手に入れられることができた。	るほど」など肯定的な言葉を添えながら発表させた。少し丁寧すぎて大幅に時間をオーバーしてしまったり、名前マグネットを貼らせるのを忘れてしまったり残念であった。 *ここは練り合いにつなげる意見の確認場面であるから、時間をかけずに進めたかった。見通しのある時間配分が必要であった。 *生徒の発言を文章で板書したため、時間がかかった。 *検証するのに必要な資料を数多く準備したのは、多様な見方をさせるには有効であった。 ・資料を多角的に見れるよう、見方を変える発問などを工夫する。 【2-(3)-ア】 ・生徒の意見をもとに、意図的に意見を取り上げ、思考を深めていく。 【2-(3)-イ】 *意見の根拠を聞き直し、資料に戻ったのは低位の生徒には丁寧な配慮になった。 *予想の検証を資料から根拠を見つける作業であったが、生徒の意見は今ひとつ資料が根拠となっていなかった。発問の言い直しが多く、内容がつかみにくかった。 *5つの意見の検証にとどまり、教師側から対立する意見や生徒が思いつかない視点での考えを示すなどの思考を深める場面をつくることができなかった。
-------------------	--	--



終 末 10 分	<Jくん>⑤について、強い武将がいたのが資料からわかる。 ◎具体的には？ ・滝川、家康、信長 <Kくん>Hさんの意見につけたしで、信長は鉄砲を堺、国友村で大量生産できていた。 ○鉄砲を使って他の大名に差をつけていたんだね。 ○ポルトガルから2丁。 ・1つは分解して堺に伝わった。だから大量生産できた。 ○Bくんの意見も言えるね。 ◎予想にないけど、別な視点で意見ないですか。 <Bくん>信長は徳川と連合していたから、武田軍より強かった。 ◎どこからわかった？ ・(資料から)連合しているから兵力があった。 ○検証したことをまとめてみよう。 ◎信長は武田軍の何を意識したのか。 ・騎馬隊 ○予め相手の戦法を予想していたから、鉄砲や堀、柵を準備したんだね。 ◎信長の何がわかる？ ・判断力 ・頭の良さ ○そうだね、先を見通して、情報をうまく使っていたね。 鉄砲を大量に生産して鉄砲隊を組織した。今までになかったことを組み込んだ。そういったところから他の大名に勝っていったんだろう。 ○秀吉や家康などの力のある武将を味方に引き入れたから戦に勝てたんだね。 ○先生が黒板にまとめますから、ノートに記入してください。 ○Bくんは前勉強したことをうまく使ってつなげてくれた。 広がった。 大量生産はなんですか。分解して大量生産できたから、Hさんが言ってくれた3000丁を手に入れることができたんだね。みんなの意見が繋がったね。 発表できなかったけど、見回ったらいい意見を持っていた人がいた。 ○今日は信長がなぜ戦いに勝って領土を広げることができたのかを勉強しました。次の時間は、なんでこんなふうに鉄砲を大量生産できたのか、その背景を探っていきたいと思います。	・授業の経過をたどり、予想や検証で出された意見やつぶやきなどが、本時の課題解決に役立っていることを強調する。 【3-ア】 *教師が準備していたまとめに生徒の言葉を加味してまとめた。明確なまとめを持っていなかったために判断に時間がかかった。 ・自分の考えが持てたこと、その考えが本時の課題解決に役立ったことを意図的に取り上げて讀え、学び合いの授業への達成感、満足感、成就感を味わわせるようにする。 【3-イ】 *生徒の意見を取りあげ、授業に役立っていることを実感させた。その言葉が次への意欲につながった生徒がいた。生徒は授業の満足感発表することで得られると考えており、発表できなかった生徒は、アンケートに満足できたとは書いていない。考えを発言することの価値を認めつつも、発表以外にも授業への参加があることを指導したい。 *発言できなかった生徒の具体的な意見を紹介してあげられるとよかった。
-------------------	--	--

iii) 生徒の様子について

クイズ的な導入で生徒の興味関心を引き出し意欲的なムードで授業がスタートした。提示された課題を全員がつかむことができ、その課題についての予想も全員が持つことができた。

しかし、授業が進むにつれ、生徒の学習意欲は全体的に下がってきたように感じられた。それは、同じ発問を繰り返したために少しずつ焦点がずれてしまったり、資料をどのような見方で調べればよいかなどの指示不足が原因であると思われる。

生徒の感想では、考える時間を十分確保したことで、多くの生徒が自分の意見が持ててよかった、と述べている。中には、予想を立てられなかったときに個別にヒントをくれたので自分の意見をもつことができた、と教師の支援について書いている生徒もいた。また、練り合いについて多くの生徒が、友達のを聞いて、自分の気づけなかったことがわかってよかった、友達が違った見方から考えを導き出していることに驚いたと感想を述べていることから、他の生徒のよさを理解し受け入れることができたようである。

しかし、生徒は自分の意見を発言できたかどうかに関心を持っており、発言できなかった生徒は、満足できなかったと回答している。授業への主体的な参加を評価する観点ではそれだけではないことを、このような授業を通して実感させていくことが大切である。

③授業実践2

i) 本時の目標

- ・織田信長が勢力拡大できた理由を、経済政策・宗教対策から意欲的に追求することができる。
- ・織田信長の勢力拡大の資料から課題を見出し、話し合いの中で考えを練り合いながら、課題に対しての自分の考えを持つことができる。

ii) 授業の実際

過程	教師の働きかけ、◎発問 ・生徒の反応	【モデルとのかかわり】 *実際と考察
導入 20分	【安土城下の絵と鳥瞰図を提示】 ◎織田信長の城下町の様子です。どんな様子か考えてください。 ・家のような店のようなものがずっと並んでいて、今みたいにはばばらではありません。 ・町の道の辺りにいろいろな方向に行き交う人がいっぱいいるし、南蛮寺も建っていて賑やかな風景だと思います。 ・織田信長の城が強調されている感じがします。 ・安土城のまわりには店も何もなく、田んぼのような、森のような。手前に武士がいて、買い物してるんじゃないかと思います。 ・安土城とその周りの土地が琵琶湖の中にあるような感じで、城下町と安土城は琵琶湖でさえぎられているような感じがします。 ・外国人がいるっていうことは、外国人と交流があったと思う。 ◎町の賑わいってどうですか。 ・がやがやしてる。 ・賑やか。 ◎信長は大きな町をつくったわけですが、今日はここに注目してみたいと思います。どういうふうにして大きな町をつくったんでしょうか。この間の資料を見てください。鉄砲のエピソードを読んでみよう。(先生が読む) ◎鉄砲 3000 丁にいくらかかったって書いてあった。 ・15 億円 ◎15 億円という信長が出したお金と、この豊かな賑わいの町並みに関係はないんだろうか。	【1-ウ】 *課題を視覚的に捉えることができるように、拡大した資料を準備する。 *町の賑わいの様子と安土の町の全体像がわかる資料は生徒の意欲を高めるのに効果があった。ただ、もっとリアルに見せるのであれば生徒を拡大資料の前に集めるなどの工夫があってもよかった。 ・織田家ははじめ小国であるにもかかわらず、3000 丁もの鉄砲を用立てた、という矛盾からの課題設定をする。また、鉄砲と安土の町の賑わいを結びつけ、解決の見通しを持たせる。 【1-ア、イ】 *鉄砲と町の賑わいを結びつけ、解決の見通しをつけさせることに成功した。

【本時の課題を提示】

信長が豊かな財力を持っていたのはなぜだろうか。

○課題をプリントに書いてください。

【安土城の断面写真で造りを説明】

○信長が豊かな財力を持った、このような大きな町をつくることのできた理由はなんだろう、というのを予想してみよう。



○発表してください。

<A さん>城下町のお店で貯めたお金を、半分くらい集めていたんだと思います。

○なるほど、なるほど。それいわゆるなんなんだい？
・税金（数人）

<B くん>いろいろな国を戦で支配していたからお金が入ったと思います。

○なるほどなるほど。おもしろくなってきたなあ。

<C さん>キリスト教を広めてお金を得たと思います。

○キリスト教を広めると権力が強くなる。誰か C さんの意見の補足説明できる人いない？

<D さん>C さんの意見につけたしで、キリスト教を信じこませてお金をとった。

○それに対して C さんどうだ？

<C さん>.....

○C さんが言ってくれたのは、キリスト教を広めて権力に利用したってことですか？どうということ？キリスト教を権力にうまく使ったってこと？キリスト教によって支配したってこと？

<C さん>（うなづく）

○まとまりきれないかな？もう少し考えといってくださいね。

<E くん>信長はリッチでセブだったから、大量に鉄砲を買って戦に勝ったと思います。

○なるほどなるほど。（全体笑い）

<F くん>織田家そのものが財力を持っていて、資料の年表のところに書いてあるんですが、父の信秀が病死したんで、父の財力がすべて信長に入ったからだと思います。

○いやあおもしろくなってきた。

<G くん>（拡大の）資料に近い人ならわかると思うんだけど、交通の便のよい安土に城を建てた、と書いてあるので、いろんなめずらしいものも入ってくるから、それを聞きつけて、他の国からいっぱい買い物にきてお金が入ったと思います。

・提示した3つの資料から予想を持たせる。予想を立てさせる十分な時間を与え、しっかりとプリントに記入させるようにする。考えのもてない生徒には机間指導でアドバイスをし、全員が考えをもてるように支援する。指名構想を立てる。 【2-(1)-ア】

*机間指導によりアドバイスを与え、全員が考えを持てるように支援を試みたが、2名の生徒が持つことができなかった。

・自分がどの意見と同じなのかを挙手や名前マグネットを貼らせるなど、多様な発表の形態で、発表の実感を持たせる。

【2-(2)-エ】

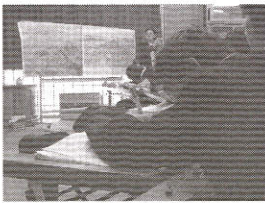
*一つ一つの意見に対して、「なるほど」など肯定的な言葉を添えながら発表させた。自分の考えと同じものはどれか、という発問はあったが、挙手させなかった。

・自分の考えがうまく表現できない生徒には、教師が代弁したり、他の生徒に補わせたりする。 【2-(2)-ウ】

*C さんの意見を D さんが補ったが、双方の意見を教師がうまくまとめきれず納得させられなかった。

*練り合いにつなげる意見の確認場面であるから、時間をかけずに進めたかった。見通しのある時間配分が必要であった。

*生徒の発言を文章で板書するのではなく、キーワードのみを板書する程度がベストであった。

	○どうだ、今の意見。 ・（数名の生徒から）すごい ○交通というものに着目した。なるほどね。 ○書くのをやめて注目してください。この中で自分の予想に近いものを選んでください。それをみんなで資料から考えていきましょう。信長は町でこんな立て札を出しています。 【楽市楽座令の資料配布】（教師が読み上げる） ○この法律からみんなの予想を考えてみよう。信長が財力を持っていたのはなぜか考えてみよう。楽市楽座令があったから、安土の町はこうなってって信長はこうなったんじゃないかなあ、っていうのを考えてみよう。 こういう法令を出したのと安土の町が発展したのには何か関係がないのかなあ。 ○何か意見のある人？ ＜Hくん＞安土の町を通る人は必ず安土に宿泊することってあるので、宿泊するとお金がかかるから、それを財力にした。 ○誰が泊まるの？ ・商人 ○そうなるとうどうなるの？ ・金を使う ○なるほどわかりやすいね。つながったな。 ＜Fくん＞Gくんに付け足しなんですけど、ここで商売をする商人にはとてもよい条件が揃っているの、それを目当てにしてくる商人が集まってくる。だから儲かるのだと思う。 ○すうっとしたね。つけたし、賛成はないですか。 Fくんの表現だと、商売しやすいだね。 ○他の視点からないですか。	・法律、人、財源がうまくつながるような意図的な発問により話し合いを組織化する。 【2-（3）-イ】 *生徒の意見をもとに発問をつなげることによって、予想の検証が進められた。ただし、話し合いのストーリーを指名構想で意図的に展開することができなかった。 *練り上げの後半は、多少誘導的になってしまった。
終末10分	◎例えば、楽市楽座令の4番目。他国から来た新しい移住者を差別しない。座ってどういふものだったか？ ・まとまり ◎同業者の・・・座に入っていないと、商売ができないんだね。それがどうなるの、楽市楽座令だと。 座にはいついようがいまいが、商売は？ ・できる ◎商売は自由になる。座は関係ありますか？ ・関係なくなる ◎税もかかりますか？ ・かからない ◎商人にとってどうですか？ ・商売しやすい ◎そうするとこういうふうになるとどうなる？人は？ ・集まる ◎人が集まれば？ ・豊かになる ○人が集まってお金をいっぱい使えば、町は大きくなるし、結果的に信長にお金が入る。 ○そういったことで、楽市楽座令によって人が集まる。商売しやすい町になる。楽市楽座令をまとめるので、プリントにまとめてください。（板書） ○みんなの出してくれた意見はたいへん参考になりました。安土城が強さを強調しているとか、武士がお城のまわりに	 ・授業の経過をたどり、予想や検証で出された意見やつぶや

	住んでいて買い物をしているとか、敵が攻めにくいように琵琶湖を利用して城をつくっているとか、まさにお金を集めるようにした信長の戦略にかかわってくるものの、どの意見もとても重要な意見でした。 ○最後までめたいと思います。 「信長は今までない楽市楽座といった新しい政策を行い、豊かな財力を手に入れた。」 ○今日は意見をたくさん出してもらって、こういう答えを導き出すことができました。Iさんの意見もたいへんすばらしかったですね。敵を攻め滅ぼしてお金を奪ってったんじゃないかって書いてありました。感心しました。 ○南蛮寺、イエズス会といった意見を出してくれた人がいました。非常に重要です。これは信長の宗教政策にも関わってくるので、この次の時間に、キリスト教を信長はどう扱っていったのかを勉強したいと思います。 ○一人一人の意見を出してくれたおかげで、たいへん盛り上がった授業になったと思います。他の人の意見を聞いているときも、なるほどなあとか聞いてよかったね。 ○今日は、財力をつけたのは、楽市楽座とか新しい政策を行った信長の経済的な感覚を勉強しました。	きなどが、本時の課題解決に役立っていることを強調する。 【3-ア】 *生徒の意見を丁寧に引き上げまとめることができていた。 ・自分の考えが持てたこと、その考えが本時の課題解決に役立ったことを意図的に引き上げて講義、学び合いの授業への達成感、満足感、成就感を味わわせるようにする。 【3-イ】 *生徒から出された意見を意図的に引き上げ、授業に役立っていることを実感させた。個人名を出された生徒は特に、次への意欲につながったと思われる。 *発表できなかった生徒の具体的な意見を紹介してあげられるとよかった。
--	---	--

iii) 生徒の様子について

机間指導中の支援もあり、課題に対しての予想はほぼ全員が立てることができた。多くの生徒が友達との考えに触れ、資料を見る視点の多様さへの驚きが随所に見られた。

主な感想は次の通りである。

- 人の意見を聞いて、自分の意見と比べられたのがよかった。途中でわからなくなった人に、周りの人がサポートしていたのがよかった。
- 細かいところまで資料を見ているなあと感じた。
- 自分の意見だけでなく、他の人の意見も多く聞けてよかった。また、話し合いの場面は自分の意見をまとめられて、その分頭に入る授業だった。
- A君の意見がとても説得力があって感心した。
- A君の意見を聞いて、自分にはまだまだ観察力が足りないなあと思った。
- B君の意見は、どれも資料をよく見て考えているのですごいなあと思った。
- Cさんの意見が私と似たような意見だったので感心した。
- DさんとEさんの意見は、自分が思いもつかなかった意見で、そういう考えもあるんだなあと感じた。

④授業実践のまとめ

<成果>

授業の中で交流の場面を大切にすることで、友達との理解と同時に自分自身の理解を深めることができたようである。たとえ間違えた意見を持った生徒であっても、教師がその考えを課題追求の上で大切な意見として意図的に引き上げることで、生徒に自己有用感を持たせることができ、次の授業への意欲につながることがわかった。

また、学び合いの学習を成立させるためには、生徒の反応を細かく予想しておくことや練り合い場面

での生徒の意見の引き上げ方やコメントの仕方など、授業者の指導技術が生徒達の一層の活躍を引き出し、満足感、成就感を持たせることにつながることがわかった。

教師が生徒一人一人の考えを大切にしようという意見の扱い方を丁寧にすることや、振り返りの場面でも個々の考えが課題の解決に役立っていることを実感させることによって、教師の意識に次のような変化が見られた。

- ・ これまでは先入観で生徒への接し方を決めていたが、一人一人の意見、つぶやき、表情を大切に授業をしたことによって、生徒が今まで以上にかわいいと思えるようになった。
- ・ 大きな問題を抱えていない、教師から見れば手のかからない生徒ほど気になるようになってきた。

また、学び合いの授業を仕組んでいくことによって、その後の生徒の授業に対する参加態度の変化を次のように教師は感じている。

- ・ 積極的に授業に参加しようとする生徒が増えてきた。
- ・ 自分の考えを持とうとしたり、口にしたりする生徒が増えてきた。
- ・ 他の生徒の考えからも学ぼうといった他者を受け容れる態度が出てきた。

このように、教師の意識だけでなく、生徒の意識にまで変化が見られるようになってきたことが、大きな成果である。

<課題>

社会の同単元の2時間だけの検証になってしまった。他教科でも継続的に実践を積み、モデルに基づく学び合いの学習が生徒間の良好な人間関係の構築にどのようにかわるのかを引き続き検証する必要がある。

従来の知識・技能の教授・伝達が中心の学習指導とのギャップに戸惑う生徒がいた。また、学び合い学習の自己評価についての指導が不十分であり、発言できたかどうかだけでなく、より多様な視点を持たせる必要がある。

III 研究のまとめ

1 研究の成果

- ・ 学び合いの授業における互いの考え方や思いを交流することは、他者への理解を深め、自己肯定感を得ることにつながるということがわかった。また、学びの振り返りで、自己有用感を持つことは、次の学習への意欲につながるということがわかった。
- ・ 集団としての規律重視に偏っていた指導から、生徒一人一人の内面を大切にした指導への転換のきっかけになればという思いで、2つのモデルを作成した。実践の期間はたいへん短かったが、その中でも教師と生徒の意識の変換が少し見られた。

2 今後の課題

- ・ 2つのモデルが、生徒と教師の意識変換のきっかけになることはわかったが、モデルが単なるマニュアルになってしまったのでは成果は

望めない。生徒一人一人を受け容れ、自己肯定感を持たせようとする教師の思いが大切であり、生徒にかかわるすべての教員がこの思いを持って実践できるよう、学校全体に広げていかなければならない。

- ・ 生徒間の人間関係をどのような尺度で計ればよいのかという課題が残った。今回はアンケートの中の記述を参考にしたが、アンケートの目的や設問そのものの吟味も不十分であり、アンケートの生かし方にも課題が残った。アンケートを含め評価方法について、今後さらに研究していきたい。

IV おわりに

2つのモデルにそって実践することで、より生徒一人一人を大切にすることとはどのようなものなのか見えてきた。その中で自己肯定感を持たせ、生徒同士、生徒と教師が良好な人間関係のもと、さまざまな活動に主体的に取り組んでいけば、生徒の自己実現の力は向上すると感じた。

今回の研究を振り返って、生徒同士、生徒と教師の人間関係づくりを進めていくには教師の意識改革が必要であるとあらためて認識させられた。一方では、生徒の側に立って指導していることが、生徒に迎合しているように見えるという短絡的な見方をする教師もいる。これは教師の意識改革の難しさを物語っている。

本校が安定した学校を維持できている今だからこそ、生徒同士、生徒と教師の良好な人間関係づくりに視点を置き、今まで以上に、生徒の生きる力が育まれる学校にしていかなければならない。今後も本研究を発展させ実践していきたい。

最後になりますが、貴重な研修の機会を与えてくださった、南陽市立赤湯中学校猪野忠校長、南陽市教育委員会に心より感謝申し上げます。また、山形県教育センター佐藤義雄所長はじめ、諸先生方、特に直接指導していただいた元木正史主任指導主事、安藤俊昭指導主事に重ねて感謝申し上げます。

引用文献

- 1 福島県教育センター教育相談部『「人間関係をつくる力」を育てる指導援助に関する研究』1999
- 2 河村茂雄他『Q-Uによる学級経営スーパーバイズガイド』図書文化 2004
- 3 山形大学教育学部附属中学校『思考をささえあう授業』明治図書 1982

参考文献

- 1 田上不二夫 監修 河村茂雄 著『楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U』図書文化
- 2 相川 充・津村俊充編『社会的スキルと対人関係』誠信書房 1996

発行 平成18年3月
山形県教育センター
天童市大字山元字犬倉津 2,515
TEL 023 (654) 2155
URL <http://www.yamagata-c.ed.jp>
印刷所 (株) 大風印刷天童営業所
天童市久野本四丁目 16 番 2 号
TEL 023 (654) 5715