

平成20年度

研究集録

第28集



神奈川県立総合教育センター

はじめに

平成 20 年 1 月に中央教育審議会の答申が出され、その中に「教育センターは、教員研修の実施などのほか、カリキュラム開発や先導的な研究の実施、教師が必要とする図書や資料等のレファレンスや提供などを行うことにより、教師の創意工夫を支援することが求められる。」と記載されています。当センターではこれまでも、種々の教育課題に対応すべく、先導的な研究・開発に取り組むとともに、学校を支援する実践的な研究・開発に取り組んでまいりました。

ここ数年、教育基本法の改正、いわゆる教育 3 法の改正など、学校教育に係る大きな動きが続いております。平成 20 年 3 月には、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領が告示され、学校教育法施行規則の一部改正省令が公布されました。また、平成 21 年 3 月には、高等学校学習指導要領及び特別支援学校学習指導要領が告示されました。平成 21 年度からは移行期間に入り、学校教育は一つの転換期を迎えようとしています。

神奈川県においても、平成 19 年 8 月に、本県の教育の総合的な指針として、「かながわ教育ビジョン」が策定され、ここに一つの転換期を迎え、学校教育においても様々な事業が進められています。

当センターでは、こうした状況を見すえ、平成 20 年度には、児童・生徒の学力向上、学校での教育指導充実に向けた研究事業、校内研究活動への総合的な支援事業、支援教育の総合的な推進に向けた研究事業を進めてまいりました。本研究集録第 28 集は、平成 20 年度におけるこうした研究の成果をまとめたものです。

これらの研究成果が、学校教育における諸課題の解決や教育実践の参考としてご活用いただけたら幸いです。また、この研究集録の内容について率直なご意見をいただくことで、さらに研究の充実を図ってまいりたいと考えております。

平成 21 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 安 藤 正 幸

目 次

- 「国語力」育成に関する教材開発に関する研究 -----1
—小学校段階における古典教材と指導について—
カリキュラム支援課 吉田 佳恵
- 小学校初任者の授業力向上に向けた研究 -----7
—ハンドブックの作成と研修講座内容の改善を通して—
カリキュラム支援課 三堀 仁
- 第二言語習得の認知プロセス及び Willingness to Communicate
から見る小学校英語活動の実践の工夫 -----11
カリキュラム支援課 奥山 澄夫
- 学習意欲を高める理数教育に関する研究 -----21
カリキュラム支援課 神橋 憲治
- かながわの学習資源に関する研究 -----27
—歴史・文化等を中心としたデジタル教材開発 中間報告—
カリキュラム支援課 荒川 憲行
- シチズンシップ教育推進のための研究 -----33
—カリキュラム開発と実践—
カリキュラム支援課 三堀 仁
- 「E S Dを踏まえた環境教育」の推進に向けた研究 -----39
—既存の学習活動をいかしたE S Dの実践を目指して—
カリキュラム支援課 神橋 憲治
- 校務情報化の今後の在り方に関する研究 -----45
—校務情報化に必要な知識、技能の検討を通して—
カリキュラム支援課 永井 佳幸

- 充実したケース会議に基づくインクルージョン教育の実践に関する研究 -----51
—日常的にケース会議を実施できる学校づくりに向けて—

教育相談課

立花 ますみ

- 特別支援学校における校内研修支援の在り方研究 -----57

進路支援課

井出 和夫

「国語力」育成に関する教材開発に関する研究

— 小学校段階における古典教材と指導について —

吉田佳恵¹

文化審議会や中央教育審議会等において「国語力」育成が重視される中、新学習指導要領において、小学校では、低学年から古典に関する事項を指導することとなった。こうした動向を見据え、平成19年度より2か年計画で「国語力」育成のための研究に取り組み、小学校段階における古典に関する学習において活用可能な映像教材を開発するとともに、それを活用した学習指導案やその他の参考資料を指導用の冊子としてまとめた。

はじめに

平成16年に文化審議会より「これからの時代に求められる国語力について」（答申）が出された。その中に、国語の重要性やその果たす役割を踏まえ、これまで以上に国語力の向上が必要であること、また、国語教育を中核に据えた学校教育が重要であることが記された。

平成18年2月には、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会より「審議経過報告」が出された。この報告の中で、教育内容等の改善の方向の一つとして「国語力の育成」を挙げ、「国語力の育成は、すべての教育活動を通じて重視することが求められる。」としている。

そして、同年12月には、約60年ぶりに教育基本法が改正され、前文の中で「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。」とする理想を実現するために、「伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。」ことが掲げられた。「教育の目標」の中でも、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」が挙げられている。

こうした中、総合教育センターでは、新学習指導要領を見据え、各学校での「国語力」育成の取組に資するために、平成19・20年度の2か年計画で「国語力」育成に関する研究に取り組むこととした。特に、小学校段階での古典に関する学習に資することを目指した。

その後、平成20年3月に、新しい幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領が告示された。「国語」では、各学年の目標及び内容の中に、新たに「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が設けられた。そして、「ア 伝統的な言語文化に関する事項」において、小学校では、低学年から古典に

関する事項を指導することとなった。小学校においては、平成21年度より移行期間に入り、平成23年度から全面实施となる。

研究の目的

2か年計画の2年目に当たる本研究の目的は、学校の教育活動全体の基本であり、新学習指導要領に関する重要事項でもある「国語力」について、教員の実践的な指導力向上及び新学習指導要領に対応した各学校のカリキュラム改善・開発に資するため、小・中学校の連携を踏まえた「国語力」育成のための具体的な単元及び教材開発を行うことである。

具体的には、小学校段階における古典の指導に関する理解を深め、新学習指導要領に対応した取組の推進を図るために、平成21年度の移行期間から活用できるよう、古典に関する映像教材の開発及びそれを活用した学習指導案や参考資料をまとめた指導用冊子の作成を目指した。

研究の内容

本研究では、次の2点について研究を行った。

- ・小学校段階で活用できる映像教材の開発
- ・映像教材を活用した学習指導案及びその他の参考資料をまとめた指導用冊子の作成

研究の内容は次のとおりである。

1 映像教材及び指導用冊子の基本構想

具体的な映像教材の開発及び指導用冊子の作成に当たっては、平成19年度の研究において作成した基本構想を踏まえ、平成20年度には具体的な内容について検討を進めた。基本構想については、次のとおりである。

- ・中学校の内容を先取りしたものではなく、小学校段階において、あくまで古典に親しむことをねらいとした教材とする。あわせて、中学校との円滑な接続を踏まえたものとなるように配慮する。
- ・伝統文化、言語文化の視点を意識し、言語活動を

1 カリキュラム支援課 指導主事

含み、暗唱や音読、劇や創作、調べ学習など、児童の学習活動を想定した教材とする。

- ・古典に対する興味・関心をはぐくむために、児童の生活とのかかわりをもたせた教材とする。
- ・学校全体での取組の視点から、教科国語だけでなく他の教科との関連についても配慮する。
- ・可能な範囲で、神奈川県ゆかりのものも取り上げるようにする。
- ・映像教材については、映像にすることによる教育効果が期待できる題材や素材を取り上げる。また、児童や学校の実情に合わせて、様々な活用ができるように、チャプター構成にする。
- ・映像教材については、映像にしたことによって、取り上げた古典へのイメージを限定したり、誤ったイメージをもったりすることがないように十分に配慮する。また、扱う古典については、表現に十分注意する。
- ・冊子には、映像教材を活用した学習指導案、その他の教材例や活用案、参考資料等を掲載する。

2 新学習指導要領

本研究は2か年計画であり、1年目の終了時である平成20年3月に、新学習指導要領が告示された。そこで、教材開発及び指導用冊子の作成に当たっては、新学習指導要領の内容を踏まえて、検討を進めた。

小学校「国語」の目標は次のとおりである。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

「国語」では、「各学年の目標及び内容」の中に、新たに〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が設けられた。「小学校学習指導要領解説 国語編」では、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕について、次のような解説がなされている。(p.23)

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は、我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた伝統的な言語文化に親しみ、継承・発展させる態度を育てることや、国語の果たす役割や特質についてまとまった知識を身に付け、言語感覚を養い、実際の言語活動において有機的に働くような能力を育てることに重点を置いて構成している。

そして、「ア 伝統的な言語文化に関する事項」において、言語文化について、次のような解説がなされている。(文部科学省「小学校学習指導要領解説 国語編」

pp.23-24)

言語文化とは、我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり文化としての言語、また、それらを実際の生活で使用することによって形成されてきた文化的な言語生活、更には、古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などを幅広く指している。今回の改訂では、伝統的な言語文化に低学年から触れ、生涯にわたって親しむ態度の育成を重視している。

さらに、「各学年の目標及び内容」の系統表として、「伝統的な言語文化に関する事項」について、「『A話すこと・聞くこと』、『B書くこと』及び『C読むこと』の指導を通して、次の事項について指導する。」として、次のように示されている。(第1表)

第1表 伝統的な言語文化に関する事項

第1学年 及び 第2学年	(ア) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いた り、発表し合ったりすること。
第3学年 及び 第4学年	(ア) 易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。 (イ) 長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと。
第5学年 及び 第6学年	(ア) 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。 (イ) 古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。

(「小学校学習指導要領解説 国語編」p.136 より作成)

新学習指導要領に関しては、特に、学年別の指導事項を踏まえ、映像教材の活用方法としての学習指導案等の作成等について、検討を進めた。

3 小学校段階で活用するための映像教材の開発

映像教材は、総合教育センター「教育映像資料事業」の一番組として作成した。一番組は15分を基本としており、平成20年度制作分より、DVDでの提供となる。提供媒体がDVDになったことで、チャプター構成での提供が可能となった。

映像教材は、次の(1)から(4)までの構成で開発を進め、映像教材『『古典』ってなあに?』を制作した。映像教材(制作・著作 神奈川県教育委員会・神奈川県立総合教育センター 教育映像資料 きらめきかながわ)の主な内容は、第2表のとおりである。

- (1) 三つのチャプターとする。
(一つのチャプターは約5分。)
- (2) 三つのチャプターにはそれぞれに別のテーマを設定する。
- (3) テーマ別に、古典(韻文・散文)、伝統・文化に関する内容を取り上げる。
- (4) 小学校中学年を想定した内容及び教材とする。

(1) チャプター構成

映像教材は、三つのチャプターから構成し、15分をまとめて活用するだけでなく、チャプターごとに活用することも想定した。そこで、チャプターごとに独立させた内容にするとともに、三つのチャプターが関連もった内容となるように作成した。さらに、約5分という各チャプター内でも、テーマに応じて幾つかの場面に分けて活用できるような内容とした。

(2) チャプターごとのテーマ

各チャプターにおけるテーマは、チャプターⅠは「月」、チャプターⅡは「季節」、チャプターⅢは「生活」とした。

小学校で古典を指導するに当たっては、古典(言葉)に親しむことや慣れることという観点のほかに、昔の人のものの見方や感じ方を知り、現在との価値観の違いに気付き、言語、伝統・文化を大切にすることを

ぐくむこと等が重要であると考え、この三つのテーマを取り上げた。この観点は、新学習指導要領の解説に見られる「伝統的な言語文化に低学年から触れ、生涯にわたって親しむ態度の育成を重視している。」を踏まえたものである。また、高学年における指導事項である「昔の人のものの見方や感じ方を知ること」につながるものである。

(3) テーマ別のジャンル

各チャプター及びテーマで扱う主なジャンルは、チャプターⅠでは「散文」(物語)、チャプターⅡでは「韻文」(和歌・俳句)、チャプターⅢでは「生活の中の言葉」とした。

チャプターごとのテーマに沿った古典素材については、児童が様々なジャンルの古典に触れることができるように、意図的に別々のジャンルを設定した。これにより、映像教材は中学年を想定したものであるが、第1表にある第1学年から第6学年までの指導事項にある全てのジャンルに対応することも可能となった。

(4) 中学年を想定した古典素材

新学習指導要領では、新たに低学年・中学年から古典の学習を行うことになることから、低学年・中学年における古典教材の開発が急務となる。そこで、本研究では、まず中学年を想定して教材を作成し、教材の活用方法を工夫し、提示することで、低学年及び高学年にも対応できるようにすることとした。

取り上げる古典については、様々な角度から検討を行った。児童が親しみをもてるもの、児童が興味をもてるもの、多様な解釈がなされている古典ではないもの、中学校との円滑な接続が図れるようなもの等の観点を設定し、取り上げる古典を決定した。

第2表 映像教材の主な内容

テーマ・ジャンル	主な内容
チャプターⅠ (月・散文)	1 学校帰り、月について話をしている子どもたちの前に、「かぐや姫」が現れる。 2 「かぐや姫」と一緒に、平安時代に行き、月の明るさや月に対する昔の人の思いを知る。 3 「竹取物語」を通して、古典(散文)に触れ、他の古典の物語を探したいと思う。 4 現代に戻る。
チャプターⅡ (季節・韻文)	1 公園で遊んでいる子どもたちの前に、「かぐや姫」に頼まれた「姫子」が現れる。 2 「姫子」が朗読していた和歌に興味をもった子どもたちは、和歌や俳句というものの存在を知り、四季の和歌や俳句を教わる。 3 和歌や俳句を通して、古典(韻文)に触れ、和歌や俳句を作ってみようと思う。 4 公園に戻って、和歌や俳句をつくるための季節の素材を探す。
チャプターⅢ (生活・言葉)	1 新年になって、遊ぶために集まった子どもたちの話が「七草がゆ」の話題になる。 2 青果店の前を通りかかった時に、「七草」を発見し、店主に「七草がゆ」(「春の七草」と「秋の七草」について教えてもらう。 3 「春の七草」と「秋の七草」を通して、古典(生活の中の言葉)に触れ、言葉を通して伝えられる昔の人の知恵について考える。 4 覚えたばかりの「春の七草」を暗唱する。

(5) 古典素材の提示方法と映像素材
 言語としての学習であることから、言葉（音声と文字）から内容を想像したり、言葉のリズムに親しんだりすることを前提とした上で、児童の理解を助けたり、

古典に親しんだりできるような映像の提示方法となるように検討した。

各チャプターで取り上げた古典素材及び映像素材は、第3表のとおりである。

第3表 映像教材で扱っている古典素材と主な映像素材（◇古典素材、*映像素材）

テーマ・ジャンル	古典素材と主な映像素材
チャプターⅠ （月・散文）	<「竹取物語」> ◇「竹取物語」冒頭：「今は昔、竹取の翁といふものありけり。野山にまじりて竹を取りつつ、よろづのことに使ひけり。名をば、さぬきの造となむいひける。その竹の中に、もと光る竹なむ一筋ありける。あやしがりて寄りて見るに、筒の中光りたり。それを見れば、三寸ばかりなる人、いとうつくしうてあたり。」 *竹の映像。 *平安時代の建物と月（中秋の名月）の映像。 *歌舞伎の「だんまり」の映像。 ◇「竹取物語」昇天：「今はとて天の羽衣着るをりぞ君をあはれと思ひ出でける」 ◇「竹取物語」昇天：「ふと天の羽衣うち着せたてまつりつれば、翁を、いとほし、かなしと思しつことも失せぬ。この衣着つる人は、物思ひなくなりにつれば、車に乗りて、百人ばかり天人具して、昇りぬ。」 *昇天の場面の映像。
チャプターⅡ （季節・韻文）	<春> ◇「人はいさ心もしらずふるさとは花ぞ昔の香ににほひける（紀貫之）」 ◇「ひさかたのひかりのどけき春の日にしづ心なく花のちるらむ（紀友則）」 *風もなく穏やかな春の日、柔らかな日の光の中、山桜の散る映像。 ◇「石走る垂水の上のさわらびの萌え出づる春になりけるかも（志貴皇子）」 *岩の上をほとぼしり、くだける水の映像。わらびの映像。水の音。 <夏> ◇「目には青葉山ほととぎす初鯉（山口素堂）」 *青葉の映像。ほととぎすの映像と声。鯉の映像。 ◇「閑かさや岩にしみいる蟬の声（松尾芭蕉）」 *ニイニイゼミの映像。立石寺の映像。 <秋> ◇「名月を取つてくれろと泣く子かな（小林一茶）」 *満月の映像。 ◇「このたびはぬさもとりあへず手向山もみぢのにしき神のまにまに（菅原道真）」 *紅葉した山のもみぢの映像。 <冬> ◇「田子の浦にうち出でて見れば白妙の富士の高嶺に雪は降りつつ（山部赤人）」 *雪をかぶった富士山の映像。 ◇「水仙や寒き都のここかしこ（与謝蕪村）」 *日本水仙の映像。都の雪景色の映像。
チャプターⅢ （生活・言葉）	<春の七草> ◇「せり なずな ごぎょう はこべら ほとけのざ すずな すずしろ」 *春の七草の映像。 <秋の七草> ◇「秋の野に咲きたる 花を指折りかき数ふれば 七種の花（山上憶良）」 「萩の花 尾花 葛花 撫子の花 女郎花 また藤袴 朝貌の花（山上憶良）」 *秋の七草の映像。

4 指導用冊子の作成

指導用冊子は、映像教材の具体的で幅広い活用、授業者の指導の参考に資するものとして、次のような構成で作成することとした。

- (1) 小学校における古典指導について
(新学習指導要領における古典の指導について、古典が取り上げられるようになった背景について 等)
- (2) 映像教材について
(映像教材の内容、映像教材を活用した学習指導案 等)
- (3) 関連素材及び活用案について
(映像教材及び学習指導案に関連した教材例、それらの活用案 等)
- (4) 参考資料
(小学校で古典を指導する際に参考となる書籍やWeb ページ 等)

各項のねらいと概要は次のとおりである。

(1) 小学校における古典指導について

小学校において古典を指導するに当たっては、新学習指導要領についての理解が不可欠である。

そこで、新学習指導要領の内容について簡単に紹介するとともに、低学年から古典に関する事項を指導することとなった背景についても紹介することとした。

(2) 映像教材について

開発した教材については、活用・普及の促進という点から、授業者自身が映像教材をどのように活用したらよいかという具体的なイメージをもち、児童の実態に応じて活用できるようにするために、教材を活用した学習指導案、活用のヒント、参考資料等の提供が重要であると考えた。また、小学校においては、古典に関する指導経験をあまりもたない教員が多いであろうことから、映像教材を補足するような説明が必要である。

そこで、指導用冊子には、チャプターごとに、古典素材の内容についての説明を記載するとともに、映像教材を活用した学習指導案を一つのチャプターにつき二種類を作成した。学習指導案は、映像教材に合わせて、中学年を想定したものであるが、汎用性を高めるために、他学年で実施する場合のヒントや補助教材として活用できる古典素材、指導の際に参考となる資料等を記載することとした。

(3) 関連素材及び活用案について

平成 21 年度の移行期間からすぐにも活用できる教材として映像教材を開発したが、実際に授業を行うには、その他の教材も必要となる。

そこで、映像教材に関連して、活用できる古典素材を例として掲載することとした。その際には、古典素

材とチャプターとの関連性を明確にするとともに、古典素材の一部については、その活用例を「活用例」という形で提示することとした。

(4) 参考資料

先に記したように、小学校においては、古典に関する指導経験をあまりもたない教員が多いであろうことから、参考となる資料の提示が重要となる。

そこで、指導に当たって参考となる資料については、学習指導案に記載するとともに、巻末にまとめて提示することとした。参考資料については、授業者自身が古典に親しみをもつことの重要性も勘案し、入手しやすい資料や分かりやすい参考資料の提示も行うこととした。

5 Web ページによる提供

総合教育センター発行の研究成果物は、Web ページで閲覧できるようになっており、本研究において作成した指導用冊子についても同様である。

指導用冊子の中で挙げた古典素材及び指導の際に参考となる資料に関しては、Web ページ上に利用可能なものが多々あることから、総合教育センターWeb ページ上に、小学校古典に関するページを作成し、情報を提供することとした。

研究のまとめ

本研究の成果は次のとおりである。

○小学校で活用するための映像教材の開発

○映像教材を活用した学習指導案やその他の参考資料をまとめた指導用冊子の作成。それらに関連した情報の Web ページによる提供

なお、本研究では、映像教材の開発及び映像教材を活用した学習指導案の提示にとどめ、年間の学習指導計画等は作成しなかった。平成 21 年度から移行期間に入ることを勘案し、すぐにも活用できる教材の作成とその活用方法を提示することを喫緊の課題として考えたからである。また、年間の学習指導計画等のカリキュラムは、各学校で、児童の実態を踏まえて、教科国語として、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」と他の三領域（「話すこと・聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」）との関連を図りながら、総合的に作成する必要があるからである。

今後の課題としては、本研究の成果の普及、また、Web ページによる情報提供の充実が挙げられる。情報の提供手段として Web ページを活用することにより、教科書が作成され、新学習指導要領が全面実施となった後にも、必要に応じて情報を更新し、提供することが可能である。総合教育センターWeb ページには、「KANA・ボックス (学びの宝箱)」がある。今後は、このシステムも活用し、学校における映像教材の活用例

や教材等の提供の充実を図ることも重要である。

おわりに

新学習指導要領においては、「伝統的な言語文化」として、新たに低学年及び中学年で古典の学習を指導することになる。本研究の成果が平成 21 年度からの移行期間における各学校の取組に資するものとして、また、平成 23 年度の全面実施後にも参考資料として活用されることを願っている。今後の各学校の取組を支援するために更に先導的な研究や開発に取り組んでいきたいと考えている。

最後になるが、横浜国立大学の高木まさき先生、三宅晶子先生には、ご多忙にもかかわらず、本研究のスーパーバイザーとしてご助言を頂き、心よりお礼申し上げます。また、調査研究協力員の方々、研究協力機関の方々にも感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

茅ヶ崎市立円蔵小学校	山本 哲史
平塚市立松が丘小学校	葛西 裕美子
大井町立大井小学校	神戸 泉
南足柄市立南足柄中学校	村田 哲
小田原市立国府津中学校	西田 孝予
愛川町立愛川中原中学校	片山 智絵子

[研究協力機関]

横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校
横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校

[助言者]

横浜国立大学	高木 まさき
横浜国立大学	三宅 晶子

引用文献

文部科学省 平成 20 年「小学校学習指導要領解説 国語編」東洋館 pp. 23-24、p. 136

参考文献

NHK デジタル教材 「10min. ボックス」<http://www.nhk.or.jp/10min/> (URL は 2009 年 1 月取得)
国際日本文化研究センター 「和歌データベース」
<http://www.nichibun.ac.jp/graphicversion/dbase/waka.html> (URL は 2009 年 1 月取得)
財団法人国史跡斎宮跡保存協会 「いつきのみや歴史体験館」<http://www2.mint.or.jp/~itukino/index.html> (URL は 2009 年 1 月取得)
北海道教育大学教育学部札幌校古典文学研究室(管理者：中島和歌子) 「『竹取物語』の絵巻や奈良絵本について (ウェブサイト, 書籍, 研究論文等)」
<http://www.sap.hokkyodai.ac.jp/nakajima/waka/data/taketori.html> (URL は 2009 年 1 月取得)
文化審議会答申 平成 16 年「これからの時代に求めら

れる国語力について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm

(URL は 2009 年 1 月取得)

文部科学省 平成 18 年「初等中等教育分科会 教育課程部会 審議経過報告」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401.htm (URL は 2009 年 1 月取得)

文部科学省 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申)http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (URL は 2009 年 1 月取得)

稲田浩二・稲田和子編 2001 『日本昔話ハンドブック』三省堂

久保田淳編 2007 『岩波日本古典文学辞典』岩波書店

西沢正史編 2002 『古典文学を読むための用語辞典』東京堂出版

吉田佳恵 2008 「『国語力』育成に関する教材開発のための基礎的な研究 —小学校段階で活用可能な古典教材の開発に関する中間報告—」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第 27 集)

小学校初任者の授業力向上に向けた研究

— ハンドブックの作成と研修講座内容の改善を通して —

三 堀 仁¹

教職員の授業力の向上のためには研修機会の充実が必要不可欠である。そこで、神奈川県立総合教育センターが実施している「初任者研修講座授業力向上小学校」において受講者のニーズを把握し、それに対応した『小学校初任教師のための授業づくりハンドブック』を作成するとともに、研修講座の内容等の改善を行った。研修では、具体的な資料を使った演習が受講者のニーズにこたえる有効な手立ての一つであることが分かった。

はじめに

平成20年1月に出された中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の答申で、「生きる力」をはぐくむという理念がますます重要になっていることが示された。同年3月に告示された新しい小学校学習指導要領においてもこの理念は重視されている。

学習指導要領改訂のポイントとしては、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学習意欲の向上や学習習慣の確立」などが挙げられる。これらは、教育基本法の改正や学校教育法の一部改正などを踏まえたものであり、重要な意味を持つものである。「授業」の充実なしには実現できないものと言えるであろう。

神奈川県では、平成19年8月に「かながわ教育ビジョン」を策定し、「未来を拓(ひら)く・創る・生きる 人間力あふれる かながわの人づくり」を基本理念に、本県の教育の推進に取り組んでいる。その中の重点的な取組の一つに「意欲と指導力のある教職員の確保・育成」がある。「かながわの教育の質を高め、県民の揺るぎない信頼を確立するため、優秀な人材を確保し、指導力の高い教職員を育成」することが急務となっている。ベテラン教職員の大量退職と新たに採用する教職員の増加という状況の中、教職員の授業力の向上が求められているのである。

研究の目的

神奈川県立総合教育センター(以下「センター」という。)では、「かながわ教育ビジョン」を受けて県教育委員会が策定した「教職員人材確保・育成基本計画」に基づいて、人格的資質・課題解決力・授業力の向上を目指して研修を実施している。例えば初任者研修は、「学習指導や学級経営に必要な基礎的・基本的な知識や技能を習得し、組織の一員としての意識を高める」ことを目的として実施している。

本研究は「学習指導の基礎・基本(指導技術)に関する研究」として、小学校初任者の授業力向上を図るために、ハンドブックの作成と研修講座の内容等の改善に取り組んだものである。

研究の内容

1 初任者研修受講者の持つ課題の把握

センターでは、これまでも講義や演習など多様な形態で研修を行ってきた。本研究では、さらに受講者のニーズに合った研修にするため、初任者が授業の中で困難を感じている指導事項についての情報を収集し、整理した。

(1) 情報収集の方法

平成20年度の小学校初任者研修講座の1日目(5~6月に実施)において、「授業づくりで大切なこと」について話し合うグループ協議を行った。その際、協議メモとして、受講者364名に「現在、授業づくりで難しいと感じていること」を、一人4~5枚、カードに書いてもらった。研究の趣旨を説明し、任意でカードを提出の協力をお願いしたところ、多くの受講者の協力を得ることができた。

(2) 収集した情報の整理

受講者の了解を得て回収したカード1260枚を、同じ趣旨のものを集めて整理したところ、数の多い10項目は次ページの①から⑩のとおりであった。

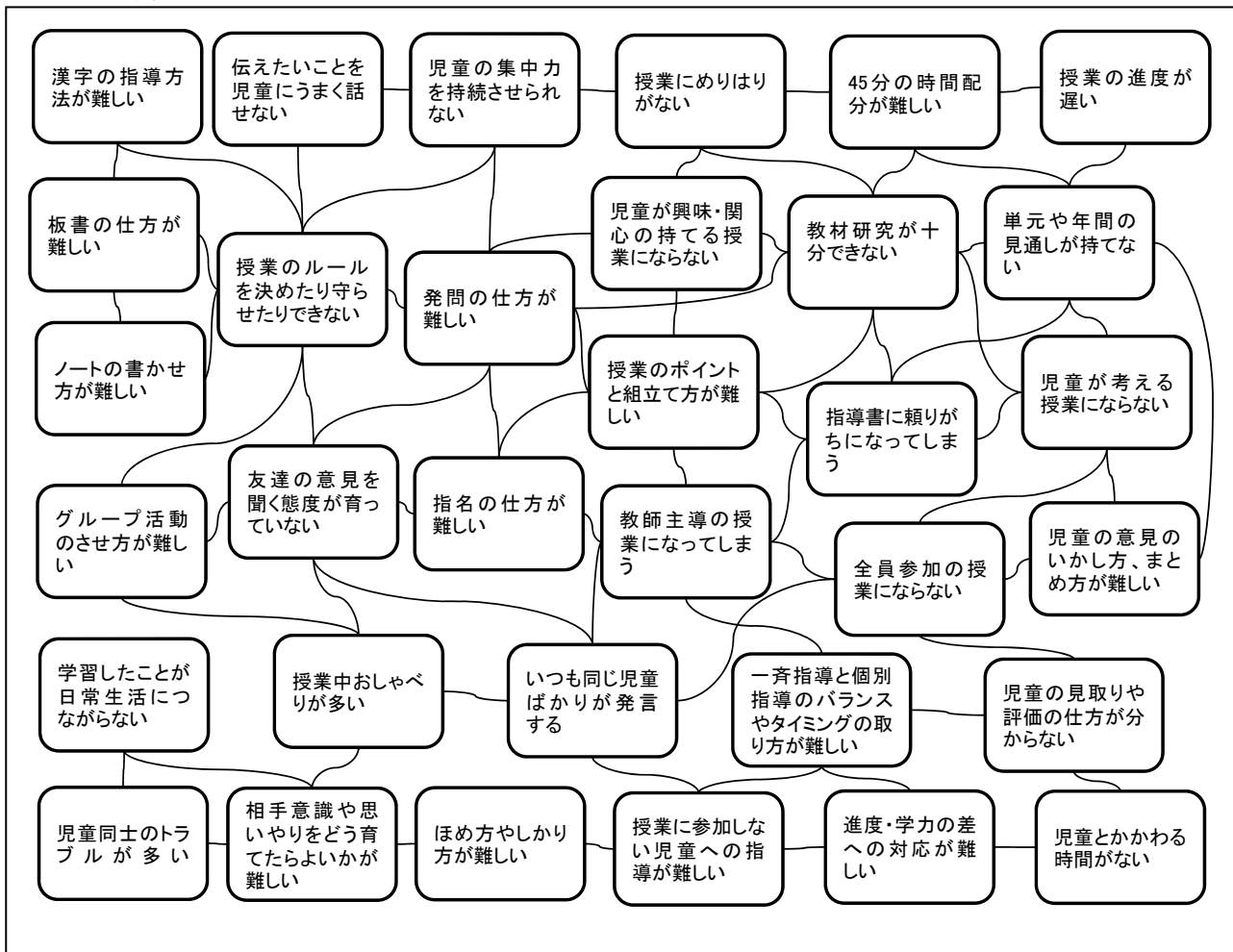
また、これを図式化すると第1図のように示すことができた。例えば、「授業の進度が遅い」という項目は20枚のカードをまとめたものであるが、1枚1枚を具体的に見ると、「ゆっくりていねいに授業をすると全体的に遅れてしまう」「指導計画を立てても予定通りに進まない」「課題解決に時間が掛かり、結果として遅れてしまう」といった記述が見られる。「進度が遅い」結果となった原因としては、時間配分の問題であったり年間の見通しの問題でもあったりするので、記述内容から関連していると判断できるものは、項目同士を線で結んだ。

1 カリキュラム支援課 指導主事

〔収集したカードの主な記述内容〕

授業づくりで困難を感じている主な事項（括弧内数字は収集したカードの枚数）は以下のとおりである。

- ① 授業に参加しない児童への指導が難しい (218)
 - ・ 学習意欲のない児童
 - ・ 集中できない児童
 - ・ 他の児童に迷惑を掛けてしまう児童
- ② 進度・学力の差への対応が難しい (132)
 - ・ 進度の速い児童と遅い児童の差が大きい
 - ・ 課題が速く終わった児童への対応
 - ・ 学習が遅れてしまう児童への対応
- ③ 教材研究が十分できない (130)
 - ・ 時間がとれない
 - ・ どのようにすればよいのかが分からない
- ④ 発問の仕方が難しい (80)
 - ・ 児童の考えを引き出す発問
 - ・ 児童の思考を深めたり広げたりする発問
 - ・ 端的に分かりやすい発問
 - ・ ねらいに合った発問
- ⑤ 授業のルールを決めたり守らせたりすることができない (66)
 - ・ 話し方や聞き方のルール
 - ・ 時間の守らせ方
- ⑥ いつも同じ児童ばかりが発言する (63)
 - ・ 挙手する児童が決まってしまっている
 - ・ 授業中なかなか手が挙がらない
 - ・ 自信がなく手を挙げられない児童がいる
- ⑦ 板書の仕方が難しい (56)
 - ・ ポイントをまとめて書くのが難しい
 - ・ 書くのに時間が掛かってしまう
 - ・ 板書計画が十分できていない
- ⑧ 児童の意見のいかし方、まとめ方が難しい (55)
 - ・ 教師の意図する方向とのずれがある
 - ・ 多様な意見をまとめきれない
 - ・ 想定外の意見に戸惑う
 - ・ つぶやきをうまく拾えない
 - ・ 児童の意見が繋がらない
- ⑨ 児童が興味・関心を持てる授業にならない (42)
 - ・ 児童を引きつけられない
 - ・ 導入の仕方が難しい
 - ・ 学習に興味・関心を持たせることができない
- ⑩ ノートの書かせ方が難しい (39)
 - ・ ノートに何をどのように書かせるか
 - ・ ノートにどのくらいの分量を書かせるか



第1図 「授業づくり」で難しいと感じていること

(3) 考察

初任者が授業づくりで困難を感じていることで、一番目に多かったのが、授業に参加しない児童への指導が難しいということであり、次いで進度・学力の差への対応の問題であった。学習指導の基盤である児童理解の大切さと難しさが浮き彫りにされている。

注目すべきは、教材研究が十分できていないという項目である。日々の多忙さから時間が十分にとれないことも理由の一つにあるが、「どのようにすればよいのが分からない」という言葉にもあるように、教材研究の方法に戸惑いを感じていることが分かる。また、授業のポイントと組み立て方が難しい、児童が興味・関心を持つ授業にならない、授業にめりはりが無い、単元や年間の見通しが持てない、45分の時間配分が難しい、児童が考える授業にならない、指導書に頼りがちになってしまう、発問の仕方が難しい、などの関連項目が最も多いことも特徴として挙げられる。

このほか回収したカードで多かった項目は、学習のルール、板書の仕方、ノート指導といった指導技術的なものであった。しかし、単なる技術的なものではなく、学習のルールなどは学級経営に直結している事柄であり、また、板書の仕方やノート指導の工夫などは教材研究ができていないことが前提となる。

このように、受講者は授業という枠の中だけでもこれだけ多様な課題や悩みを抱えていることが分かる。

2 ハンドブックの作成と研修講座の内容等の改善

初任者の「授業づくりで難しいと感じていること」に対応するために、本研究では次の2点に取り組んだ。
・『小学校初任教師のための授業づくりハンドブック』の作成

・第2回以降の授業力向上（必修）研修講座の研修内容・方法の検討

研究を進めるに当たっては、この両者を関連付けて考えるようにした。例えば、研修講座で有効であった資料等はハンドブックに反映させた。

(1) ハンドブックの作成

収集したカードを整理すると、授業づくりにおける初任者研修受講者のニーズは、大きく分けて、

①授業づくりの土台となる学級づくりに関すること

②授業の計画や実施、評価に関すること

の二つにまとめることができる。

さらに整理してみると、①については、受講者は学級づくりと関連させた児童理解の仕方、学級のルールづくりとその指導などに困難さを感じていることが分かる。また、②については、指導技術はもとより、授業の計画・実施・評価のそれぞれの段階、すなわち、教材研究、授業構想、授業展開、授業改善において、どのように取り組んだらよいかについて困難さを感じていることが分かる。

このような状況を踏まえ、ハンドブックの構成は次のようにした。

○「授業づくり」と学級経営

「居心地のよい学級づくり」「児童理解と学級づくり」「学級のルールづくり」

○「授業づくり」の取組

「教材研究」「授業構想」「授業展開」「授業改善」「指導技術」

なお、このハンドブックは、マニュアルとして示すものではなく、このような方法も考えられるという、いわば実践的参考資料集である。

ハンドブックは、平成21年4月以降に神奈川県内の各小学校（政令指定・中核都市を除く）に配付するとともに、センターのWebページからダウンロードできるようにする予定である。詳細については、そちらを参照されたい。

(2) 研修講座の研修内容・方法の検討

第2回以降の授業力向上（必修）研修講座の研修内容・方法の検討について、具体例を挙げて述べることにする。

ここでは、第2回の研修内容を取り上げる。シラバスに示した研修内容は「わかる授業づくりの工夫」である。

当日は1日の日程で、講義と演習を行った。講義は「授業づくりで難しいと感じていること」を反映させつつ「学力の三要素」に即した内容とした。

本稿では、受講者が主体的にかかわることのできる演習に焦点を当てて、その実際を述べることにする。

従来は「わかる授業づくり」で大切だと感じることをグループで出し合って共有するというような、やや漠然とした内容であった。今回は「教材研究が十分できない」という受講者の状況を踏まえ、具体的な資料を使って検討する教材研究の時間とした。

ここで特に重視した点は、教材研究を「どのようにすればよいのが分からない」という声を受けて、教材研究の方法を身に付けてもらうということである。受講者が時間を十分にとって多角的に教材を見ることができるよう配慮し、次のような演習を行った。

まず、グループの人数を4名とし、全員が話しやすい形をつくった。時間は150分と、昨年度よりも65分多く確保した。さらに、資料を十分に検討できるように、課題とする資料も二つに絞った。また、資料は受講者が多様な考えを出すことができるものを選び、教材研究の際の具体的な視点も与えた。

今回は、課題として国語と社会の資料を出したが、ここでは社会の課題を紹介する。

〔グループ協議の協議資料〕

◇協議のテーマ：思考を深めるための資料の教材化

◇扱う単元：5年社会「果物づくりのさかんな地域」

◇設定する小単元の目標

第二言語習得の認知プロセス及び Willingness to Communicate から見る小学校英語活動の実践の工夫

奥山 澄夫¹

平成20年度「小学校英語活動の実践に関する研究」では、調査研究協力員が英語活動を実践する際の様々な工夫から、児童の興味・関心を引く工夫、英語を理解させる工夫、自信を持って英語活動に取り組みさせる工夫と方略的能力を育成する工夫を取り上げ、第二言語習得の認知プロセスのモデル及び Willingness to Communicate (WTC) のモデルに照らして、これらの工夫の有効性について考察した。具体的な指導については『はじめよう 楽しい英語活動 ～小学校英語活動 進め方のヒント～』にまとめた。

はじめに

平成10年に改訂された小学校学習指導要領により、「総合的な学習の時間」が設けられ、その学習活動の一例として「国際理解」が挙げられた。それ以来、小学校では国際理解に関する学習の一環として英語活動が広く行われてきた。平成19年度小学校英語活動実施状況調査（文部科学省）によると、全国の公立小学校の97.1%で英語活動が実施されている。

平成20年3月には小学校学習指導要領が改訂され、小学校の第5学年及び第6学年において、それぞれ年間35単位時間の「外国語活動」が新設された。「外国語活動」の目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことである。この「外国語活動」の目標について、小学校学習指導要領解説外国語活動編では「外国語を用いて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に重点を置いた」（文部科学省 2008 p.6）としている。

その趣旨は、急速なグローバル化の進展に伴い、「小学校段階から外国語、特に英語に音声面を中心に慣れ親しませ、英語によるコミュニケーションを積極的に行う態度を育成することが、我が国の外国語教育の充実に資する」（影浦 2008）ということである。また、「現代の子どもたちが、自分の感情や思いを表現したり、他者のそれを受け止めたりするための語彙や表現力及び理解力に乏しいことにより、他者とのコミュニケーションが図れないケースが見られること」（文部科学省 2008 p.8）も、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に重点が置かれた背景にある。

「外国語活動」が新設されたもう一つの理由として、各小学校において英語活動への取組に相当のばらつきがあることが挙げられる。教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、共通に指導する内容を示すことが必要になったのである。

文部科学省は、「外国語活動」の目標に沿った活動が実施できるようにするとともに、指導における一定の水準を確保できるように、共通教材として「英語ノート（試作版）」を作成し、平成20年に小学校英語活動等国際理解活動拠点校へ配布した。試作版を修正した英語ノートは、平成20年度末までに配布を希望する小学校へ、英語ノート付属音声CD、英語ノート指導資料、電子黒板用ソフトとともに配布される予定である。

「外国語活動」は国際理解を図ることだけを目的とした活動ではなく、コミュニケーション能力の素地を小学校段階で養い、中学校でのコミュニケーション能力の基礎の育成につなげていくものである。しかし、中学校段階の文法などを前倒しにするものではなく、「聞くこと」「話すこと」を通して、体験的に音声や表現に慣れ親しませることが大切である。スキル向上のみを目標とした指導は、「外国語活動」の目標と合致しない。

富田（2001）は、英語活動の研究開発学校の報告から明らかになったこととして、英語活動を通してはぐくまれたのは英語の運用能力ではなくコミュニケーションに対する態度やボランティア活動などを含む他の領域の活動に取り組む姿勢だったとしている。今回の「外国語活動」の新設についても、児童に英語運用能力を身に付けさせることを目標とするものではないことを理解しておく必要がある。

英語活動の指導計画の作成や授業の実施は、学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師がすることとされている。平成23年度の小学校学習指導要領全面実施までに、英語活動のカリキュラム作成、指導方法や英語ノートの教材研究など、多岐にわたって準備を進める必要がある。

1 カリキュラム支援課 指導主事

なお、「外国語活動」は英語を取り扱うことを原則としているので、本研究では「外国語活動」を「英語活動」として扱っている。

研究の目的

小学校学習指導要領に示された「外国語活動」の内容を実践するに当たっては児童への様々な配慮や工夫が必要である。本研究では、「外国語活動」の目標であるコミュニケーション能力の素地を構成する「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」(文部科学省 pp.8-9)に注目し、実践校で行われている工夫のうち、児童の興味・関心を引く工夫、英語を理解させる工夫、自信を持って英語活動に取り組みせる工夫、方略的能力を育成する工夫を取り上げ、これらの工夫の有効性を明らかにすることを目的とする。その際、第二言語習得の認知プロセスのモデル及び **Willingness to Communicate (WTC)** のモデルに基づいて考察を進める。

この二つのモデルは、日本に在住する日本語を母国語とする小学生を対象とした研究を基にしたものではない。また、第二言語習得と外国語習得には、学習する言語に接する環境面でも違いがある。しかしながら、この二つのモデルが示唆することは、小学校英語活動をどのように実践するかを考える上でたいへん有益である。

研究の内容

1 第二言語習得の認知プロセスから見る英語活動の工夫

(1) 第二言語習得の認知プロセス

第二言語習得研究とは、第二言語の習得をコントロールするメカニズムなどを見出し、その知見を生かして、言語習得理論の構築を目指すものであり、教授法にも多くの示唆を与えている(小池 1994)。第二言語習得理論を取り入れた指導法としては、ナチュラル・アプローチ、インプット理論、インターアクティブ・アプローチ、コンテンツ・アプローチなどが挙げられる(佐野 1995)。

第二言語習得に関する研究が進むにつれて、言語習得のモデルも示されてきた。Gass & Selinker (1994) は、インプットからアウトプットに至る過程には、(a) **appereived input**、(b) **comprehended input**、(c) **intake**、(d) **integration**、(e) **output** の5段階があるとしている。

第1図は、村野井(2006 p.10)が提案した第二言語習得の認知プロセスのモデルである。「気づかれたインプット」から「アウトプット」までの5段階を基にし

ている。このモデルは、「教室の内外で学習者に取り入れられた目標言語のインプットが、気づき、理解、内在化、統合などの認知プロセス(内的変化)を経ることによって、段階的に学習者の言語知識として定着し、最終的にはアウトプットする能力、つまり、第二言語を理解、産出両面で運用する能力がつく過程」(村野井 2006 p.9)を示したものである。

このモデルのプロセスについて簡単に説明をしておく。言語習得の認知プロセスの最初に位置する「気づかれたインプット」は、学習者が自分の耳や目を通して入ってくる表現や音など(インプット)に注意を向けることである。言語情報に向ける「意識」の働きは、言語理解のために「気づき」や「注意」を引き起こし、学習のインプットに大きな役割があるとされている(大石 2006)。

「気づかれたインプット」は、言語形式、意味、機能の結び付きが理解されたときに「理解されたインプット」になる。この段階は、中間言語仮説形成の段階である。中間言語とは、第二言語習得途上の母語でもなく目標言語でもない段階の言語である。中間言語仮説形成の段階で、学習者は、耳や目を通して入ってきた表現や音に何度も触れるうちに、「この表現はこのような意味だろう」「こういう場合に使うのだろう」と推測をしていく。つまり、与えられた表現について仮説を立てていくのである。

次の段階は、「インテイク」である。この段階は中間言語仮説形成の“**IL hypothesis testing**”(中間言語仮説の検証)を行う段階である。学習者は、「理解されたインプット」の段階で立てた仮説を、話したり、書いたりすることで検証する。「仮説に基づいて行った発話が、相手にうまく理解された場合には、仮説は認証される」(村野井 2006 p.14)のである。

「統合」は、学習した表現が長期記憶として学習者内部に蓄えられ、自動的に使いこなせるようになった段階である。村野井(2006 p.16)は、インテイクとして学習者内部に取り込まれても、数日で忘れてしまう言語知識は統合されたとは言えないとし、また、記憶の中に入っているけれど、実際に使用する際に時間がかかる場合も統合されたとは言えないとしている。

第1図の第二言語習得の認知プロセスは、また、インプットからアウトプットに至るまでの過程に情意的要因が関係し、生得的言語習得能力、帰納的学習システム、語用能力習得システム、一般的問題解決型学習システム、スキル習得システムが働くことを示している。

特に、小学校英語活動では英語をたくさん聞かせながら意味や使い方を理解させることから、本稿では帰納的学習システムに着目したい。村野井(2006 p.19)は、「最近の文法提示では、コンテキストを重視し、言語項目の形式(form)、意味(meaning)、機能(function)

を帰納的に提示することが重要であると指摘されている」と述べているが、英語活動の授業でどのように英語表現を提示するかを考える上で大切な視点である。

(2) 第二言語習得の認知プロセスと英語活動の進め方
ア 英語活動の基本的な授業展開

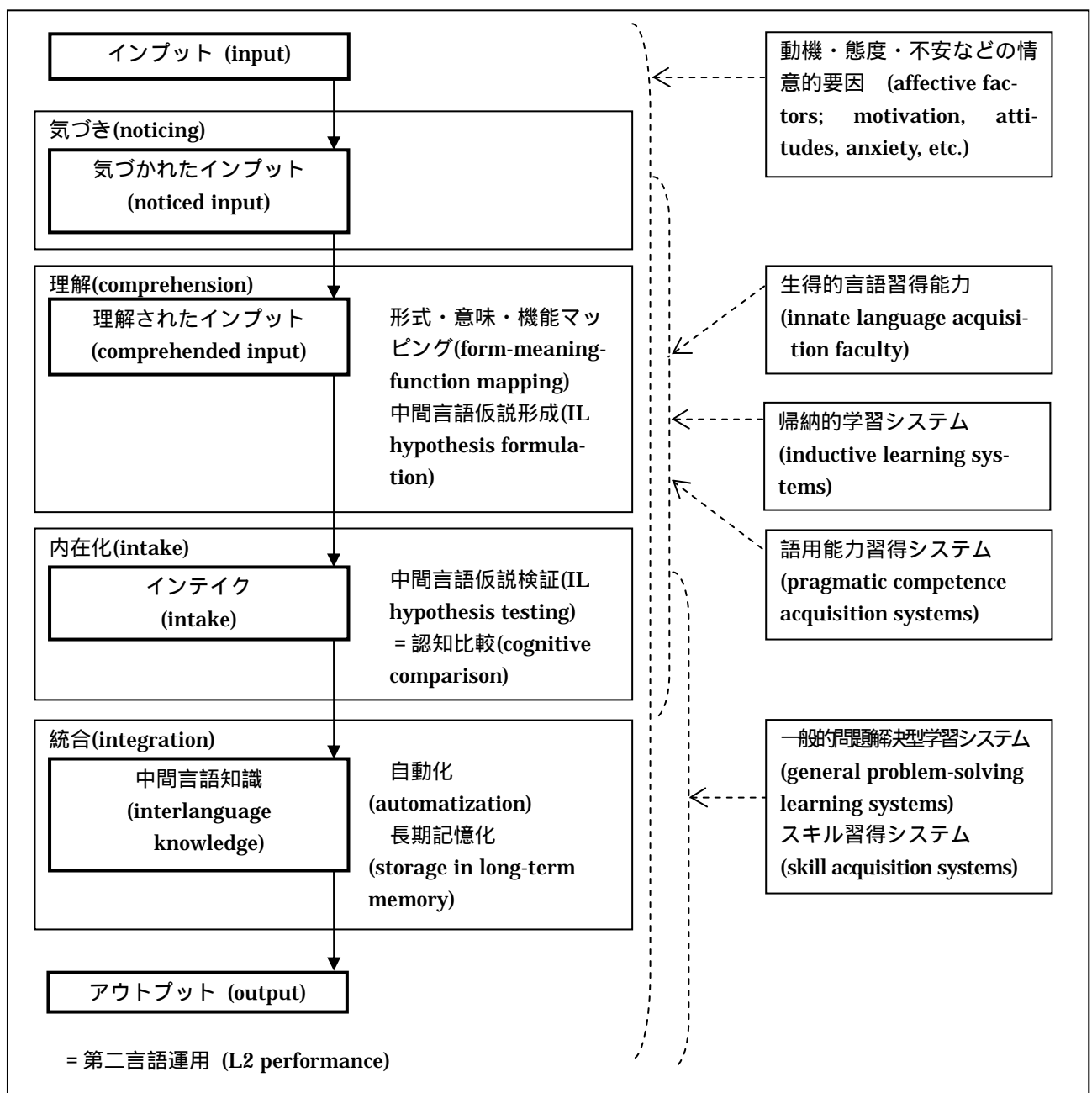
本研究では、調査研究協力員の実践を基に、英語活動の基本的な授業展開を次のように捉えた。

最初に、英語であいさつをするなどして、英語活動を始める雰囲気を作る。次に、小学校では「聞くこと」に重点を置くべきである（竹久保 2007）ことを踏まえて、児童が理解できる英語をたくさん聞かせながら新しい表現の導入を図る。その際、絵カードを活用したり、クイズ形式の活動を取り入れたりする。児童はこの間に英語をたくさん聞き、音声に慣れ親しみながら、

表現の意味や使い方を推測、理解する。その後も聞くことを中心とした活動を通して、英語表現に慣れ親しませていく。担任は、児童に発話を強要してはいけい。そして、児童が学習した表現を口にすらい慣れ親しんできたなら、発話練習を十分に行い、自己表現活動やコミュニケーション活動へと移っていく。

イ 第二言語習得の認知プロセスと英語活動

英語活動の基本的な授業展開を、第二言語習得の認知プロセスのモデルに沿って考える。インプットを「気づかれたインプット」に変えるためには、児童の意識を担任が話す英語に向ける必要がある。そのためには絵カードやクイズを活用して児童の興味・関心を引き付けることは、有効な方法である。また、クイズは児童にとって楽しい活動の一つであることから、クイズ



第1図 第二言語習得の認知プロセス

による表現の導入は第1図にある「動機・態度・不安などの情意的要因」に配慮した指導方法、活動と考えることができる。

「気づかれたインプット」を「理解されたインプット」に変えるために、第1図の中にある「帰納的学習システム」を利用する。担任は、児童に英語表現を何度も繰り返し聞かせながら音声に慣れ親しませるとともに、意味や使い方などを推測させ、理解につなげていくのである。児童が意味を推測する助けとなるように、担任は絵カードなどの視聴覚教材、ジェスチャーや既習の表現などを積極的に用いる。扱う題材は児童にとって身近なことの方が、児童が自分の持っている知識を使って英語表現の意味を推測できてよい。

このような工夫をしながら児童の「帰納的学習システム」に働きかけることで、児童は英語表現を繰り返し聞きながら、「どう発音するのかな?」「こういう意味かな?」「こういうときに使うのかな?」と推測し始める。しかし、まだ仮説形成の段階なので、児童に発話を強要してはいけない。聞こえた英語表現の意味や使い方について、「こう言えばいいんだ」「こういう意味だ」「こういうときに使うんだ」とある程度確信を持たせたときに、児童は自ら英語を口に出し始めるのである。担任がすぐに英語表現の日本語訳を教えるのは望ましくない。

次に、インテイクの段階へ移る。村野井(2006 p.14)は、「内在化は、学習者がコミュニケーションの必要性に迫られて、『理解』のプロセスで学習者の中に生じた中間言語の仮説に基づいて、話したり、書いたりすることによって進められる」としている。小学校では音声中心の活動を行うので、英語を書く活動は求められない。この段階で担任が行うのは、コミュニケーション活動や自己表現活動をする場面を設定することである。担任やALTが児童に英語で話しかける場面を設けたり、児童同士で英語を用いたコミュニケーションをする活動を行う。

統合の段階については、小学校で目標とする必要はないと考える。理由の一つは、統合の段階は表現が定着して言語を運用できるようになった段階であるが、年間35単位時間(週1コマ相当)の時間内で到達するのは難しいからである。

もう一つの理由は、「聞くことができる」「話すことができる」というスキル向上のみを目的とした指導は英語活動の目標とは合わず、体験的に「聞くこと」「話すこと」を通して、英語の音声や表現に慣れ親しませることが小学校段階では大切だからである。ただし、英語活動では同じ表現を異なる活動で繰り返し使いながら児童に英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませることから、結果として、長期記憶として残り、自動化されるぐらいまで慣れ親しむ表現があってもおかしくはない。

(3) 第二言語習得の認知プロセスから見る英語活動の工夫の実践例

調査研究協力員が実践している英語活動における工夫とその有効性について、第二言語習得の認知プロセスから考察した。

ア 興味・関心を引く工夫

(ア) 事例1 動物漢字クイズ

動物名を漢字で書いたカードを見せて何の動物かを当てさせるクイズである。ねらいは、漢字のおもしろさに気付かせること及び動物を表す英語表現を導入することである。

児童に漢字カードを見せて、担任が“What's this?”と質問をすると、児童の注意が担任と漢字に向く。学習していない漢字も幾つか取り上げることで、その漢字がどの動物を表しているかを推測しながら、児童は活発に手を挙げて答えようとする。児童は日本語で答えるが、担任はその動物名を英語に言い換えて、繰り返し児童に聞かせる。

「海月」は「クラゲ」(jellyfish)のことであることを知ると驚きの声があがるなど、漢字の面白さにも気付かせながら、児童の興味・関心を引き付けて英語を聞かせることができた。

(イ) 事例2 世界記録クイズ

ひもを伸ばして何の世界記録か、どのくらいの長さかを当てさせるクイズである。ねらいは、数字や長さの単位を表す英語表現に慣れ親しませることである。スポーツの世界記録として走り幅跳びと走り高跳びを扱った。

教室の端から端まで伸ばした長いひもを見て、児童は思い付いた競技名を日本語で答えていく。このときに児童は興味・関心を持って活動に参加している。正解が走り幅跳びの世界記録であることを知ると、児童から驚きの声があがる。タイミングを逃さずに、担任はひもがどのくらいの長さかを尋ねる。児童は次々にひもの長さがどのくらいかを日本語で答えていく。担任は、児童が言う数字を英語に言い換えてから“No.”とか“Close.”と言う。

走り高跳びの世界記録についても同様に行った。この間、児童は数字や長さの単位を表す英語表現を知らず知らずのうちに繰り返し聞き、数字の表現を理解していた。

(ウ) 事例3 児童にとって身近なものの利用

次に、英語に対して強い苦手意識を抱いている5年生児童の事例について紹介する。この児童は、英語が分からないせいで、授業中に隣の児童に話しかけたりして落ち着かない授業態度であった。しかし、外国語指導助手(ALT)が“Do you have ...?”という表現を用いて、人気のあるゲーム機名を出した途端に、ALTの方を向き、ALTが話す英語を聞き始めるという様子が見られた。

イ 興味・関心を引く工夫の有効性

興味・関心を引く工夫は、児童に英語を聞かせるために必要である。事例1～3では、児童の興味・関心を引くことで、英語を聞こうとする態度に結び付くことが観察できた。

事例1～3から、児童の興味・関心を引くためには絵カードなどの視聴覚教材(世界記録クイズではひも)児童にとって身近で理解可能な英語、例えば、外来語や商品名などを利用することが有効である。

また、担任と児童のやり取りから、走り幅跳びの世界記録はどのくらいか、ゲーム機を持っているかなどの内容面に児童は興味・関心を示していることが分かる。指導計画を作成する際に児童にとって興味・関心のあるトピックを選ぶことも、児童の興味・関心を引くために必要である。

ウ 英語を理解させる工夫

(ア) 事例4 絵カードの絵を少しずつ見せる

新しい単語を導入する場面で、絵カードを見せながら、“What's this?”と質問をするときの工夫である。絵カードに描かれている絵を、最初は他の紙などで隠す。担任は、“What's this?”と質問しながら、徐々に絵を見せていく。

このように絵カードを見せることで、児童は「何の絵だろう?」と推測する。児童は、何の絵が分かったところで、日本語か英語で答を言うが、日本語で答えた場合は、担任はその答を適切に受け止めて、英語に言い換える。例えば、トラの絵カードを使ったときは、児童が「トラ」と答えたら、担任は、“Good. The answer is a tiger.”と言うことで、担任と児童の間のコミュニケーションが成立するとともに、児童はトラを英語で“tiger”ということを理解する。

(イ) 事例5 人形を用いたデモンストレーション

好きな教科を尋ねたり、答えたりするコミュニケーション活動を行う前に、活動で使う表現を児童に理解させる場面である。担任は、用意した人形と英語のやり取りをする。ここで使う英語表現は、児童に使わせるものである。児童は、担任と人形のやり取りを見ながら、英語表現の意味や使い方を理解する。

調査研究協力員の授業では、教科を表す英語を学習した後で、“What subject do you like?”及び“I like”という表現を扱い、担任と人形で対話を繰り返した。児童は、“What ... do you like?”と“I like”という表現には既に触れたことがある。担任と人形の対話を1回聞いただけで、“What subject do you like?”は好きな教科を尋ねるときに使う表現だということを理解した児童もいた。

(ウ) 事例6 ジェスチャー

北京オリンピッククイズを行っている場面である。担任が、日本の水泳の金メダリストは誰かと聞くために、“Who is a gold medal swimmer?”と質問をした。

児童は最初質問の意味が理解できず、沈黙していた。その様子を見て、担任は再度同じ質問をし、“swimmer”と言った直後に泳ぐジェスチャーをした。その瞬間に、一斉に児童が答え始めた。

エ 英語を理解させる工夫の有効性

事例4～6は、児童に英語表現の意味や使い方を理解させる際に、推測するという過程を取り込んだものである。そうすることで、第二言語習得の認知プロセスに沿った指導となっている。

事例4では、絵カードをクイズにして利用することで、児童の興味・関心を引くことにもなり、「気付かれたインプット」から「理解されたインプット」までの一連の流れの中に位置付く工夫となっている。

また、絵を一部隠すという方法は、担任と児童の間にインフォメーション・ギャップを生むことにもなる。「通常のコミュニケーションは、一方の側が他方が知らない事柄を知っているという状況で行われる。この場合のコミュニケーションの目的は、両者のインフォメーション・ギャップを埋めることにある」(高橋1995)ことから、絵を隠して“What's this?”と質問することが、インフォメーション・ギャップを埋めるといった目的を持ったコミュニケーションとなる。このように、伝達の必然性がある、実際のコミュニケーションに近いやり取りの中で、児童に英語に触れさせるという点でも有効な工夫である。

事例5は、児童が意味を推測しやすいように新出の語は“subject”だけとし、あとは既習の表現になっている。この点にも担任の工夫が感じられる。また、教科を表す英語表現を学習した直後だったことが、児童にとって意味を推測しやすかった理由の一つと考えられる。

デモンストレーションやジェスチャーの有効性については、Anderson & Vandergrift(1996)がフランス語を学習している高校生について、次のように述べている。“During the oral proficiency interview, it was observed that novice learners clearly relied on kinesic inferencing, that is, guessing from the body language of the speaker.”(「口頭言語能力を見る面接中に見られたのは、初級段階の学習者は明らかに身体動作から推測、つまり、話し手の身振りなどから推測をしていたということである。」奥山訳)このことは、話し手の身体動作は、初期段階の外国語学習者にとって意味理解の上で大切であることを示している。調査研究協力員がクラスの児童に、聞いた英語をどのように理解しているのかを質問したところ、担任のジェスチャーなどを見ながら英語を繰り返し聞いているうちに意味が分かるとの答えがあったと報告を受けた。小学校英語活動でも話し手の身体動作が大切であることが分かる。

2 WTCから見る英語活動の工夫

(1) Willingness to Communicate (WTC)

Willingness to Communicate は、「自発的にコミュニケーションを行う意思」(八島 2003)のことである。もともとは第一言語でのコミュニケーションについて使われ始めた概念だが、その後、第二言語におけるWTCについても研究が進められてきている。本稿では、WTCを「ある状況で第二言語を用いて自発的にコミュニケーションをしようとする意思」(八島 2004 p.14)という定義に基づいて考察する。

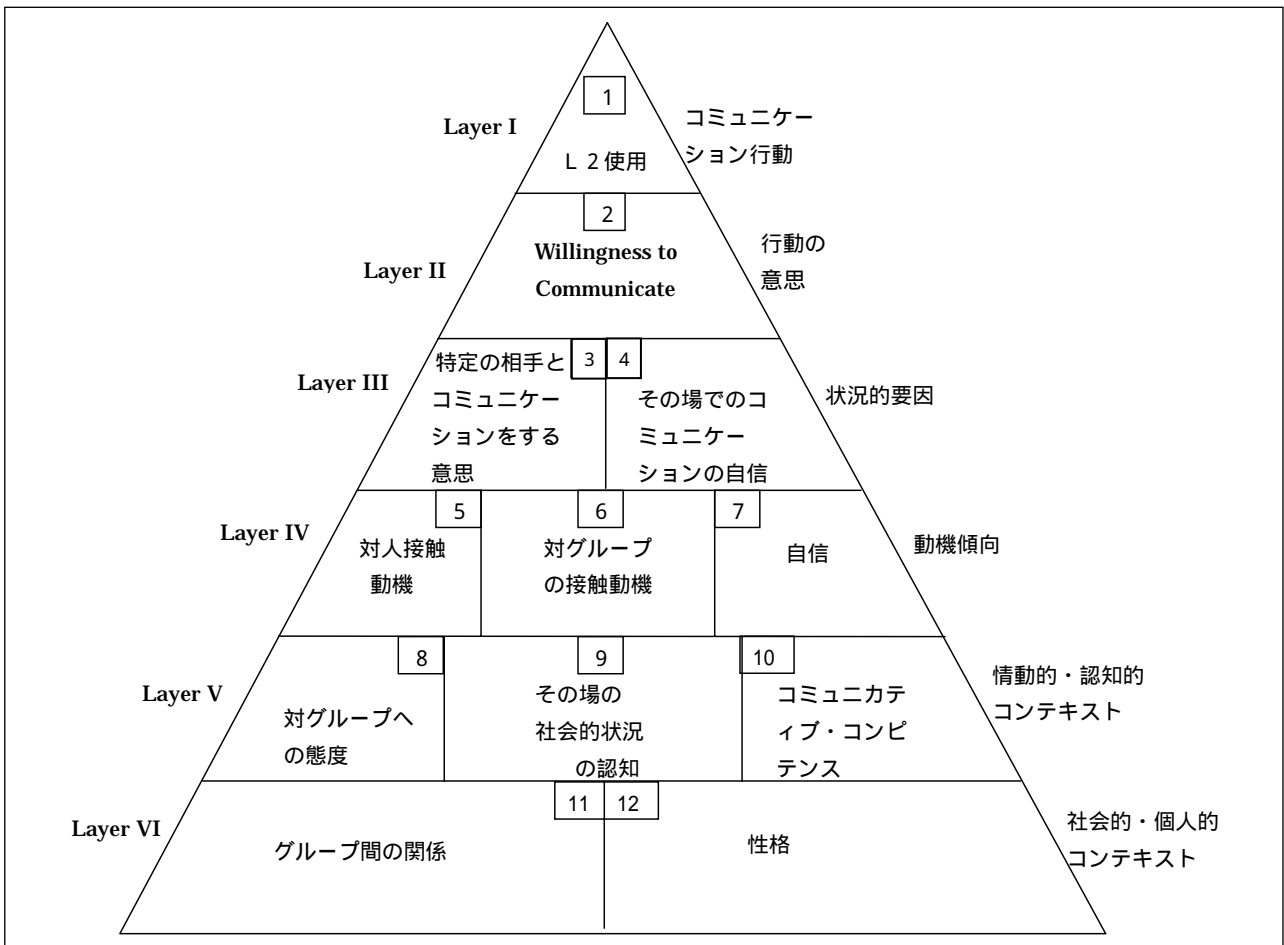
第2図は、WTCのモデルである。このモデルは、「第二言語のコミュニケーションには、言語能力、自分の言語能力に対する自信あるいは自信のなさ、民族間の関係、相手文化に対する態度など、第一言語(母語)でのコミュニケーションよりはるかに多くの要因が複雑に絡む」(八島 2004 p.14)ことを示している。

また、「モデルの右側の下から上へ、性格、コミュニケーション能力、自信、WTCとつながる部分は、教室内で外国語を学習する状況での情意的側面にも直接関連する」(八島 2004 p.16)ことから、本稿では、小学校英語活動においてもWTCモデルの右側にある要因が児童の情意的側面に直接関係すると考え、「自信」を中心に考察を進める。

ここでWTCモデルについて簡単に説明をしておく。Layer から Layer までの要素は、状況によって変化しやすいものである。一方、その下の Layer から Layer の三つの層は比較的安定している。Layer の「L2使用」は、第二言語使用という意味である。第二言語使用という行動に直接影響するのが、Layer のWTC、つまり「ある状況で第二言語を用いて自発的にコミュニケーションをしようとする意思」である。そして、WTCに直接影響するのが、「特定の相手とコミュニケーションをする意思」及び「その場でのコミュニケーションの自信」である。

次に、比較的安定した層である Layer 以下から、自信を支える要素を追っていく。Layer の「自信」は、「比較的安定した傾向としての第二言語使用に対する『自信』」(八島 2004 p.15)のことである。自信を支えるのが「コミュニケーション・コンピテンス」であり、その下の「性格」である。

(2) その場でのコミュニケーションの自信と英語活動
WTCには「その場でのコミュニケーションの自信」が直接関係する。このことから、英語活動でコミュニケーション活動などの発話を伴う活動をする場合は、児童に「その場でのコミュニケーションの自信」を持たせることが大切である。



第2図 WTCモデル

(MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998 p.547 訳は八島(2004)から)

八島(2004 p.36)は、「自己呈示の失敗や自尊心が傷つく経験をすることや、クラスメートからの評価を意識することで、外国語の教室は脅威となる可能性もある」と述べている。これは、小学校の高学年児童が人前で失敗することを嫌がったり、英語を話すことを恥ずかしがったりすることに通じる。MaIntyre 他(1998 p.547)は、“That is, a proper objective for L2 education is to create WTC. A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program.”(「すなわち、第二言語教育の本来の目標は、WTCを引き起こすことである。その言語を使ってみいたいという生徒を生み出すことができないプログラムは、ただの不備なプログラムにすぎない。」奥山訳)と述べている。児童に英語を使ってみいたいという気持ちを持たせ、自信を持って英語活動に取り組めるようにする指導が必要である。

(3) コミュニカティブ・コンピテンス

第2図から、比較的安定した自信には「コミュニケーションティブ・コンピテンス」が影響していることが分かる。「コミュニケーションティブ・コンピテンス」は、主に、文法能力、社会言語学的能力、談話能力、方略的能力の四つで構成されている。言語学習の初期には、音や語彙も含む文法能力、方略的能力が重視される。

文法能力とは、音声も含めた言語の規則などについての知識とその知識を使いこなす能力のことである。小学校では、「多くの表現を覚えさせたり、細かい文構造などに関する抽象的な概念を理解したりすることを通じて学習の興味・関心を持続することは、児童にとって難しい」(文部科学省 2008 p.8)ことから、音声や基本的な表現に慣れ親しむことが目標となっている。このことから、小学校段階で求められる文法能力とは、言語知識を理解し使いこなす力を身に付けることではなく、音声や基本的な表現に慣れ親しむことであると本稿では考える。

方略的能力とは、自分の言語知識が限られていてもなんとかコミュニケーションをしようとする能力を意味する。遠回しな表現を使ったり、ジェスチャーを使ったりして自分の意思を伝えるなどの様々なコミュニケーション方略を用いてコミュニケーションを継続しようとすることから、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度と深く関係する。コミュニケーション方略には、言い回し表現、近似的表現、造語、言語移転、援助依頼表現、合間を埋める表現、理解確認表現、明確化要求表現、自己理解確認表現、身振り(石川 2001)などがある。

McIntyre 他(1998 p.555)は、“the development of strategic competence is assumed to have a particularly important role in contributing to one’s linguistic self-confidence.”(「方略的能力の育

成は言語面の自信を後押しする上で特に重要な役割を持つと考えられている。」奥山訳)と述べており、方略的能力の育成は自信を持つことにつながる。児童には、英語の知識や力が限られていても伝えたいことを伝える方法があることを教え、指導することが大切である。しかし、“many communication strategies require grammatical knowledge and skill to use them – paraphrasing, asking for repetition or slowing down what has been said, and so forth.”(Uehara 2002)(「コミュニケーション方略の多くは、文法知識と、言い換えたり、繰り返してもらったり、ゆっくり話してもらったりすることなどのコミュニケーション方略を活用するスキルが必要である。」奥山訳)ことから、小学校段階で指導するコミュニケーション方略は限定される。例えば、小学生は知っている英語表現が少ないので、言い回し表現、近似的表現、造語などの言い換えは難しいコミュニケーション方略だろう。しかし、“asking for repetition or slowing down what has been said”(「繰り返してもらったり、ゆっくり話してもらったりすること」奥山訳)については、“Once again, please.”や“Speak slowly, please.”などの簡単な表現を教室の中で繰り返し聞かせたり、使わせたりすることができ、比較的指導しやすいコミュニケーション方略である。

(4) WTCから見る英語活動の工夫の実践例

調査研究協力員が実践している英語活動における工夫とその有効性について、WTCの視点から考察した。
ア 自信を持って英語活動に取り組ませる工夫

(ア) 事例7 実際に活動に入る前にリハーサルをする
実践校で行った「イニシャルでアルファベットソング」の事例である。この活動は、アルファベットソングを歌いながら自分のイニシャルのところで手を挙げるという活動である。

児童は、アルファベットに触れ始めて間もないことやイニシャルを知らない児童がいることで、活動前に一度リハーサルをおこなった。児童は、自分がいつ手を挙げればよいか分かり、本番では自分のイニシャルのところで手を挙げながら楽しそうに歌う姿が見られた。

(イ) 事例8 段階を踏んで十分な発話練習を行う

事例5の続きである。好きな教科を尋ねたり、答えたりする活動で使う表現を児童が理解し、慣れ親しんだ後で、発話練習を行った。以下に示すのは、発話練習の手順である。この手順を踏んで練習をした後で、できるだけたくさんの友達に好きな教科を尋ねたり、答えたりする活動を行ったところ、全員が積極的に相手を見つけて英語を話し、活動に取り組んでいた。

担任の後について児童全員が声をそろえて、使う英語表現を繰り返す。

クラスを半分に分ける。例えば、質問するのは廊

下側の半分の児童、答えるのは窓側の半分の児童とし、担任の後について英語表現を繰り返す。

児童をペアにする。最初は、と同じように行く。

次に児童同士で練習させるが、1回目は全員が同じ教科を答えるように指示する。2回目は、本当に自分が好きな教科を答えるように指示する。

児童全員で一斉に担任に質問をする。次に担任が質問をし、児童は自分が好きな教科を答える。

イ 自信を持って英語活動に取り組みせる工夫の有効性

自分が何をすればよいかを確認し、練習をしてから行動することは、普段の生活でも大切である。特に英語を用いて活動する場合は、自分が英語で出された指示を正しく理解しているかどうか、うまく活動できるかどうか不安に感じる。英語を用いた活動を行う場合は、どのように活動するかを担任がデモンストレーションで示すことが有効であるが、使用する表現に児童がまだ十分に慣れ親しんでいない場合や、初めてその活動を行う場合は、デモンストレーションだけでは児童の理解が不十分なことがある。その場合、本番の活動と同じことを練習として一度行うことで、不安感が和らぎ、児童は自信を持って活動できるようになる。

事例7及び事例8で行った事前練習により、児童の不安は減じ、自分にもできるという気持ちになったと考えられる。そのことが、楽しそうに英語の歌を歌ったり、たくさんの友達に積極的に質問をしたりするという児童の活動に結び付いた。

また、事例8のように発話を伴う活動をする前に全体で一斉練習から始める方法は、全員で行うことによる安心感を与えるとともに、音声に対する自信のなさを和らげ、英語を口に出すことに徐々に慣れさせる効果が期待できる。

ウ 方略的能力を育成する工夫

(ア) 事例9 コミュニケーション方略表現を使わせる
“How do you say ... in English?” という表現を教室で使っている例である。この表現は、言いたいことが英語で言えないときに、英語でどう言うかを尋ねる質問である。援助依頼表現の一つである。

調査研究協力員が英語活動の授業でこの表現を導入し繰り返し使ったところ、児童もこの表現を使い始めた。日ごろから英語活動の授業で使える表現なので、児童はこの表現をよく使っている。

この調査研究協力員は、他教科の授業でも分からないことがあると積極的に児童が質問をするようになった、と報告をしている。「分からないことがあっても構わない」、「分からないことがあったらすぐに質問をすればよい」という児童へのメッセージにもなっていると考えられる。

(イ) 事例10 ジェスチャーで思いを伝えさせる

好きな教科をジェスチャーで伝えるという場面であ

る。少し時間を与えて、どのように好きな教科をジェスチャーで表現するかグループで考えさせた。児童はどのようなジェスチャーをすればみんなに伝わるかを考えていた。ジェスチャーを見て何の教科かを当てるという形式で行ったこともあり、楽しい活動となった。

(ウ) 事例11 自分が知っている言葉で伝えさせる

児童が知らない英語表現を意識的に尋ねることで、児童が知っている言葉を活用して英語で答えることを促す。担任が走り幅跳びは英語で何と言うか知っているかと質問をしたところ、自分が知っている英語を使って“dash jump”と言葉を作って答えた児童がいた。

エ 方略的能力を伸ばす工夫の有効性

事例9から、援助依頼表現が定着しただけでなく、分からないことがあれば質問すればよい、という態度が児童の身に付いたことがうかがえる。聞いて分らなかったことを分からないままにしておいては、十分なコミュニケーションはできない。相手の言っていることを理解しようとする態度は、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の表れである。

ジェスチャーは、「英語ノート」でも扱われている。言葉以外のコミュニケーション手段もコミュニケーションを支えるものである。したがって、英語活動でジェスチャーを取り上げることは、コミュニケーション能力の素地を養う上で大切である。ジェスチャーによって自分の思いを伝えたり、相手の思いを理解できたりすることを体験的に理解させることができる。また、どのようにジェスチャーをすれば分かってもらえるかを考える児童の姿勢も大切にしたい。

事例11は、「造語」の例である。「造語」のような言い換えを伴うコミュニケーション方略は、語彙の少ない小学生児童にとっては難しいと考える。しかし、難しいから行わないのではなく、この事例のように、自分が知っている言葉を使って自発的に「造語」をする機会を与えることは、方略的能力を育成する上で大切である。“How do you say ... in English?” や “What's ... in English?” と質問をして、知っている言葉を使って表現させる機会を意識的に持つとともに、知っている言葉で伝えようとする態度は大切なものであることを児童に伝えたい。

研究のまとめ

本稿は、英語活動を実践する上で、調査研究協力員が行っている工夫の重要性を論理的に裏付けしようとしたものであるが、その実践が適切なものであることが明らかになった。

授業では、児童に興味・関心を持たせて、たくさん英語を聞かせる。視聴覚教材、ジェスチャーやデモンストレーションを活用しながら、英語表現の形式、意味、機能を推測させ、理解を促していくことは、第二

言語習得の認知プロセスの流れに沿ったものである。

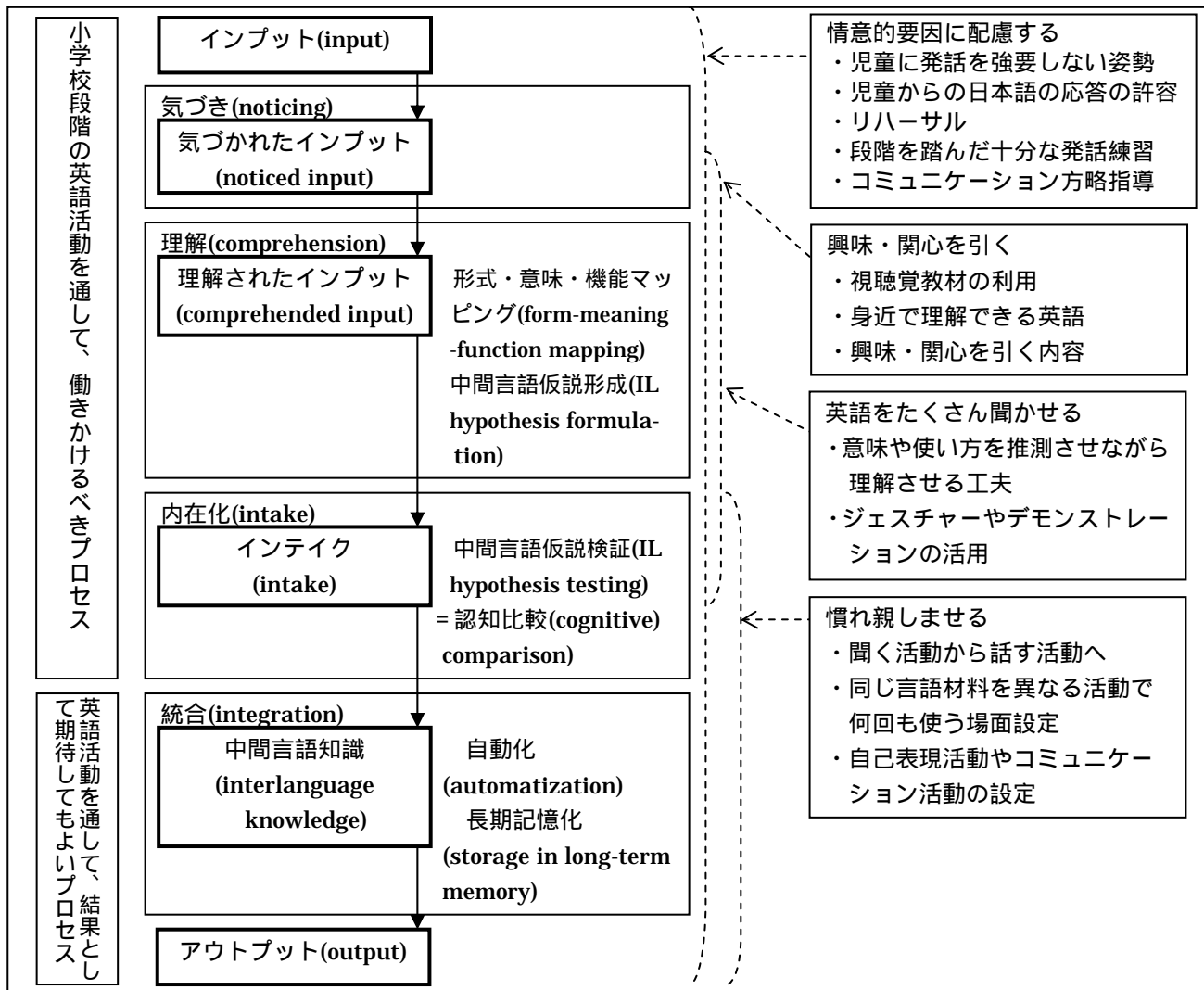
また、発話を伴う活動や体を動かす活動を行う際には、恥ずかしがったり、人前で失敗することを嫌ったりする児童の気持ちに配慮することが必要なことをWTCモデルは示している。その配慮を具体化したものとして、児童が自信を持って英語活動に取り組みせる工夫や方略的能力を伸ばす工夫の例を取り上げた。WTCモデルが提示する視点を持つことは、小学校英語活動でも有益なことである。

第3図は、以上のことを踏まえて、第二言語習得の認知プロセスのモデルに、小学校英語活動の授業の流れと留意点を組み合わせたものである。WTCの視点は、「情意的要因に配慮する」部分に組み入れた。試案の段階ではあるが、英語活動の授業を作っていく際の参考にしていきたい。

WTCについては、恥ずかしさや不安を取り上げて考察を行ったが、児童には学習した英語をすぐに使ってみたいという気持ちもあることから、英語に対する児童の意欲面からも考察を進める必要がある。

英語活動では、英語を用いて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成に重点が置かれているが、事例9～11に見られる児童の姿は、そのような態度の表れである。英語学習の初期には方略的能力が重視されるため、今後、英語活動を指導する担任は、方略的能力について理解を深めるとともに、「伝えようとしている」「理解しようとしている」などの積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度にかかわる評価規準を研究し、児童を見取る視点を明らかにしていく必要がある。

なお、平成20年度の研究事業「小学校英語活動の実践に関する研究」を踏まえて、『はじめよう 楽しい英語活動～小学校英語活動 進め方のヒント～』を作成した。本稿で紹介した事例とともに、年間指導計画の作成や授業の進め方などについて実践校の事例を含めてまとめたので参照していただきたい。



第3図 第二言語習得の認知プロセスにWTCの視点を加えた小学校英語活動の指導（試案）
 （「第二言語習得の認知プロセスとPCPPによる第二言語指導」(村野井 2006 p.23)を基に作成）

おわりに

本稿は、積極的にコミュニケーションを図る態度と英語の音声や基本的な表現への慣れ親しみを中心に考察を行った。文化や言語に対する理解に関しては、扱う題材も含めて目標や評価規準について、各学校で十分に検討することが大切である。富田(2002)は、異文化理解の評価について「異文化理解能力の評価を行う目的とは、単に無機質な知識や定型的思考パターンを習得したか否かを調べるのではなく、異文化理解に関する教育や活動を経験した児童や生徒や成人が、異文化とどのように関わり、どのように取り入れ、どのような自己変革や成長が遂げられているか、といった点を認識することである」とし、知識、態度、技能を評価する要素として挙げている。異文化理解の視点から小学校英語活動を通して育成したい児童像を持つことは、各小学校における英語活動の目標を設定するためだけでなく、英語活動自体を豊かにするために有意義だろう。

小学校英語活動は、総合的な学習の時間に国際理解の一環として行っていた段階から、新たな段階へと入っていく。すべての公立小学校第5、6学年の児童が年間35単位時間英語に触れるのである。新小学校学習指導要領は、平成23年4月1日から全面实施することとなっている。それまでの移行措置期間の間に、すべての児童に対して、一定のコミュニケーションの素地を育成するために、どのように英語活動を実践していくかを検討することが必要である。

また、英語活動を指導する教員への研修や教員間の情報交換が今後ますます必要となってくる。本稿が、英語活動をどのように指導をすればよいか不安に感じている先生方への一助となれば幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たりご指導・ご助言を賜った富田祐一先生、ご協力いただいた調査研究協力員の方々に厚く感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

茅ヶ崎市立緑が浜小学校	鳶崎 賢次
海老名市立社家小学校	山形 昭彦
平塚市立山下小学校	木村 美希
南足柄市立南足柄小学校	中村 有佐
小田原市立久野小学校	川口 敦

[助言者]

大東文化大学	富田 祐一
--------	-------

引用文献

文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東洋館出版社
影浦攻 2008 「外国語」(教育調査研究所『指導と評価』2008年5月号)p.35
高橋貞夫 1995 「Communicative Language Teach-

ing (CLT)」(田崎清忠編集『現代英語教授法総覧』大修館)p.250

富田祐一 2001 「今後の展望と課題」(後藤典彦・富田祐一『はじめてみよう!小学校・英語活動』アブリコット)p.219

富田祐一 2002 「異文化理解能力はどう評価できるか」(『英語教育』2002.6月号 大修館)p.22

村野井仁 2006 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館

八島智子 2003 「第二言語コミュニケーションと情意要因」(『外国語教育研究』2003年第5号 関西大学)p.85 www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/research/pdf/05/6yashima.pdf (URLは2009年1月取得)

八島智子 2004 『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部

Anderson & Vandergrift 1996 “Increasing meta-cognitive awareness in the L2 classroom by using think-aloud protocols and other verbal report formats”, (Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives” edited by R.L.Oxford, University of Hawai’i) p.14

McIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. 1998 “Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation”, (Modern Language Journal, 82)

Uehara, Keiko 2002 “Strategic Competence and English as a Foreign Language” (群馬大学教育学部紀要人文 社会科学編大51巻)p.227

参考文献

石川佳宏 2001 「スピーキングの学習と指導(1) 方略的能力の育成」(『英語の学習と指導』次重寛禧編著)鷹書房弓プレス pp.94-96

大石晴美 2006 『脳科学からの第二言語習得理論』昭和堂 p.2

小池生夫 1994 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店 p.3

佐野富士子 1995 「概観」(田崎清忠編集『現代英語教授法総覧』大修館)p.13

竹久保明弘 2007 「小学校英語活動における教材開発の基本的な考え方」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第26集)

Gass, L.M. & Selinker, L. 1994 “Second Language Acquisition: An introductory course” Routledge p.479-480

学習意欲を高める理数教育に関する研究

神橋 憲治¹ 永井 佳幸¹

高等学校の数学・理科における学習意欲を高める指導法の工夫について研究した。学習意欲を高める指導法の工夫を検討するための「『学習意欲を高める工夫』確認シート」を考案し、それに基づいて授業実践を行った。授業実践事例の中でその指導法の工夫がどのような視点で学習意欲を高めることにつながったのかを検討し、「学習意欲の分類」としてまとめた。また、研究成果を学習指導事例集としてまとめた。

はじめに

数学や理科に対する学習意欲に関する種々の調査結果から、中学生や高校生の学習意欲の低下が懸念されている。

平成 15 (2003) 年及び平成 18 (2006) 年に実施された PISA 調査(OECD 生徒の学習到達度調査)において、「数学で学ぶ内容に興味がある」との問いに肯定的な回答をした日本の高校 1 年生の割合は 33%で、OECD 平均値の 53%を大きく下回っている。「科学について学ぶことに興味がある」との問いへの肯定的な回答の割合は 50%で、この値も OECD 平均値 63%を下回っている。

また、平成 15 (2003) 年の TIMSS 調査(国際数学・理科教育動向調査)でも、「数学の勉強への積極性」、「科学の勉強への積極性」について肯定的な回答をした中学 2 年生の割合はともに 17%で、国際平均値 55%、57%をそれぞれ大幅に下回っている状況である。

両調査の回答結果から、国際的に日本の中学生・高校生の数学・理科への興味や勉強に対する積極性が低いと言わざるを得ない。

平成 19 (2007) 年、国立教育政策研究所は、前年に高校 1 年生に対して行った PISA2006 調査と全く同じ質問紙調査を中学 3 年生に対して行った。その結果、「科学について学ぶことに興味がある」との問いには、62%の生徒が肯定的な回答を行い、その割合は PISA 調査における高校 1 年生の結果 (50%) よりも高かった。科学を学ぶことに対する興味の低下は中学生よりも高校生の方が深刻であることが分かる。

平成 18 年には教育基本法の一部改正が行われ、学校教育法の改正につながった。教育基本法では「自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視」(第 6 条の 2) して教育を行わなければならないことが示され、また学校教育法では「主体的に学習に取り組む態度を養う」(第 30 条の 2 及び第 62 条) ことに留意して教育を行うように示されている。これらの趣旨は、新学習指導要領にいかされ、平成 20 年 1 月 17 日に公表された中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、

高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(以下「答申」という。)における「学習指導要領改訂の基本的な考え方」の「(6) 学習意欲の向上や学習習慣の確立」につながっている。そして「教育内容に関する主な改善事項」には「(2) 理数教育の充実」が掲げられている。

このようなことを背景として、高等学校の数学・理科における学習意欲を高める指導法の研究を行った。

研究の目的

本研究の目的は、学習意欲の低下が懸念されている高等学校の数学・理科の授業において、生徒の学習意欲を高める指導法を検討し、その成果を各学校へ広めることで高等学校における数学・理科の教育活動の改善に資することである。

研究の内容

次のような手順で研究を進めた。

- 1 本研究で対象とする学習意欲の検討
- 2 学習意欲を高める指導法の工夫の検討
- 3 工夫による学習意欲の高まりを見とる方法の検討
- 4 学習意欲を高める工夫を取り入れた授業の実践と検証
- 5 学習意欲の分類

1 本研究で対象とする学習意欲の検討

本研究では次の三つの条件を満たす学習意欲を研究の対象とした。

- ・学習意欲が学習内容や学習活動に関係する事項への関心に基づいていること
 - ・学習意欲が継続的な関心に基づいていること
 - ・学習意欲が学習の成果につながっていること
- (1) 学習意欲が学習内容や学習活動に関係する事項への関心に基づいていること

学習を始めるきっかけとして、学習内容や学習活動にかかわりのないものは対象としない。例えば、「教師に好意を感じるから学習意欲が高まる」、「成績が

1 カリキュラム支援課 指導主事

上がると小遣いを増やしてもらえらるから学習意欲が高まる」という動機による学習意欲は、学習内容や学習活動以外の要因に対する関心によって高まった学習意欲であり、学習内容や学習活動に直接かかわりが無い。

(2) 学習意欲が継続的な関心に基づいていること

一時的な興味・関心だけで終わってしまうものは対象としない。例えば、授業の最初に昨日のニュースの内容について話をしたり、体の仕組みを学習させるのに家畜の臓器を生徒に見せたりするなどインパクトのある話題を提供することは生徒の学習意欲を高めるきっかけとなる。しかし、その話題がその後の学習内容と具体的なつながりがあり無ければ、生徒の学習意欲は学習を続けていくに従って減退していき、その話題の提供は、生徒にとって「ただ面白かった」だけで終わってしまう。

(3) 学習意欲が学習の成果につながっていること

学習意欲の高まりがその後の学習の成果に反映されないものは対象としない。例えば、前述のインパクトのある話題が「ただ面白かった」だけで終わってしまえば、その後の学習において知識や技能の習得を期待することができない。

2 学習意欲を高める指導法の工夫の検討

生徒が学習意欲を持っていない理由は、それぞれの生徒や学校の置かれた環境や状況、生徒の持っている知識や技能などによっても異なってくる。つまり、既成の事例集などから、学習意欲を高めるための工夫を取り出して、自分の授業でそのまま実践してみても、期待通りの成果を得ることは難しい。そこで、生徒や学校のそれぞれの状況に応じて、課題を把握し、それを解決するための方策を考えるために「『学習意欲を高める工夫』確認シート」を作成した。「『学習意欲を高める工夫』確認シート」には「課題の把握」、「工夫の検討」、「学習意欲の見とり」、「成果と課題」の項目を用意した。それぞれの項目に学習意欲が持てない現状の分析、課題を解決するための学習意欲を高める指導法の工夫、工夫を取り入れた授業の後に学習意欲の高まりをどう見とることができたかを書き出し、最後に、成果と課題となる事項をまとめた。(第1図)

3 工夫による学習意欲の高まりを見とる方法の検討

(1) 学習意欲を見とる方法

本研究で対象とする学習意欲は、「1 本研究で対象とする学習意欲の検討」で示した三つの条件を満たすものである。そこで、これらに関連した表出部分を見とることで、学習意欲を見とることとする。

学習活動の様子や学習活動の結果を観察することを通して、学習意欲の高まりを見とることができる。このことについて、長瀬は次のように述べている。「たとえば、英語に興味があるから単語や文法をすすんで

「学習意欲を高める工夫」確認シート	
1 課題の把握	課題となる生徒や授業の状況 …「どのようなことに問題があり、学習意欲を持っていないのか」など ・ ・
2 工夫の検討	課題の解決に向けた「学習意欲を高める工夫」の内容 …「そのためにどのような工夫を取り入れるのか」など ・ ・
3 学習意欲の見とり	工夫を取り入れた後に見とれた学習意欲の高まり …「工夫によってどのように学習意欲が見とったか」など 1) 振り返りシートによる見とり ・ 2) ワークシートによる見とり ・ 3) 行動観察による見とり ・
4 成果と課題	学習意欲の高まりにより解決された課題の状況 …「工夫により生徒の学習意欲が高まったのか、どのような効果があったのか」など ・ ・ 学習意欲の高まらず継続している課題の状況とその理由 …「工夫を取り入れても改善されていない課題は何か、それはどのような状況か、また、どうして課題は改善されなかったのか」など ・ ・

第1図 「学習意欲を高める工夫」確認シート

覚えたり、パソコンに興味があるから、すすんでキーボードの練習をしたりするなどは、私たちが日常生活においてよくみかける現象である。この場合には、その分野について興味・関心があることが、知識・理解や技能を向上させる一つの要因になっていると考えられる。」(長瀬 2003)

学習意欲の見とり方には、アンケート形式の質問に対する生徒の回答の分析や、生徒の学習中の意欲的な態度あるいは知識や技能の習得の状況からの見とりが考えられる。「意欲的に勉強ができましたか」というアンケート形式の質問に対する生徒の回答の分析から見とった学習意欲は、生徒の主観は入りやすいが、教師の主観は入りにくい見とり方である。一方、生徒の学習中の意欲的な態度あるいは知識や技能の習得の状況からの学習意欲の見とりは、教師の主観は入りやすいが、生徒の主観は入りにくい見とり方である。これら教師の主観が入りにくい見とり方と生徒の主観が入りにくい見とり方のバランスを配慮しながら、学習意欲を見とることとした。

本研究では、学習意欲の見とりの手段として、振り返りシート、ワークシート、行動観察を用いた。

(2) 振り返りシートの読み取りによる見とり

振り返りシートを使った見とりは、まとまった学習の区切りがついた時点でいき、学習に対する姿勢の振り返りや知識や技能の習得の状況を確認する目的で行った。(第2図)

振り返りシートから、選択回答形式のアンケートによって、学習に対する意欲が持てたか、教師が取り入れた指導法の工夫によって学習意欲が高まったか、知識や技能を習得できたかなどを読み取った。ここで見とることができる学習意欲は、教師の主観が入りにくい見とり方によるものである。

また、授業で学習したことや学習内容について感じ取ったことなどを回答する記述回答形式の質問も設けた。この回答欄からは、学習中の意欲的な態度が分かる記述を読み取るだけでなく、知識や技能の習得の状況についても読み取った。例えば生徒の記述回答から自分なりの考えに基づいて積極的な意見が記述されていれば、生徒が学習に意欲的に取り組んでいたことを読み取れ、生徒の学習意欲の高まりを確認することができる。また、記述された内容から生徒の知識や技能の習得の状況についても確認し、学習意欲の高まりを見とった。例えば「(原子核の崩壊定数のモデル実験を通して) “at random” とはデタラメではない。」のように、その授業で知識や技能を習得していなければ書けないような記述を読み取ることで、学習意欲の高まりを見とることができる。これらの方法で見とった学習意欲は、生徒の主観が入りにくい見とり方によるものである。

(3) ワークシートの読み取りによる見とり

ワークシートは学習中の意欲的な態度と知識や技能の習得の状況を確認するものとして用いた。ワークシ

【振り返りシート】(例)

年 月 日 () 曜日
2年 組 番 氏名

①「メンデルの遺伝・優性の法則」の学習内容について理解できましたか。
 1. よく理解できた 2. まあまあ理解できた
 3. あまり理解できなかった 4. 全く理解できなかった
学習全体に対する理解度を確認する

②ICT教材を使った授業を受けて、「メンデルの遺伝・優性の法則」への学習意欲がわきましたか。
 1. とても意欲がわいた 2. まあまあ意欲がわいた
 3. あまり意欲がわかなかった 4. 全く意欲がわかなかった
工夫による学習意欲の高まりを確認する

③「メンデルの遺伝・優性の法則」と減数分裂の関係を理解できましたか。
 1. よく理解できた 2. まあまあ理解できた
 3. あまり理解できなかった 4. 全く理解できなかった
知識や技能の習得の状況を確認する

④「メンデルの遺伝・優性の法則」を減数分裂と関係付けて、説明してください。
知識や技能の習得の状況から学習意欲を確認する

⑤今日の授業を受けて「メンデルの遺伝・優性の法則」への理解が進み、今後の学習に対する意欲がわきましたか。
 1. とても意欲がわいた 2. まあまあ意欲がわいた
 3. あまり意欲がわかなかった 4. 全く意欲がわかなかった
今後に向けた学習意欲の高まりを確認する

⑥「メンデルの遺伝・優性の法則」の授業で印象に残っていることは何ですか。
知識や技能の習得の状況から学習意欲を確認する

※ これは、実践事例で使用したものではありません。

第2図 振り返りシート(例)

ートによる見とりにおいても、振り返りシートの記述回答形式の質問と同様に、その授業における意欲的な態度や知識や技能の習得の状況を読み取った。そのため、ワークシートにも、生徒の考えや感じたことを書き表すことができる記述回答形式の質問を設けた。

なお、本研究では学習意欲の高まりを見とるためにワークシートを用いたが、ノートへの生徒の記述内容からも同じように学習中の意欲的な態度と知識や技能の習得の状況を確認することができる。

(4) 行動観察による見とり

授業中の生徒の様子からも学習意欲の高まりを見とった。生徒の学習に向かう姿勢だけでなく、学習に関する発言の内容にも注目した。知識や技能の習得によって発せられた生徒の発言や、学習への興味・関心を示す生徒の発言などから、学習意欲を見とった。

4 学習意欲を高める工夫を取り入れた授業の実践と検証

本研究では8人の調査研究協力員の協力を得た。それぞれが生徒の学習意欲を高めるための工夫を授業に取り入れ、実践した。ここではそのうち3例を紹介する。なお、本稿で取り上げる三つの事例の詳細やその他の事例については、本研究の成果をまとめた事例集『<高等学校>学習意欲を高める数学・理科学習指導事例集～生徒の学ぶ意欲をはぐくむヒント～』(平成21年3月)及び神奈川県立総合教育センターWebページ(<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>)を参照して頂きたい。

(1) 事例①〔身近な具体例を用いて三角比の実用性を感じさせ、学習意欲を高める〕

ア 単元(科目)

鋭角の三角比(数学Ⅰ)

イ 授業の概要

横浜の傾斜地で起きた事件を基に、傾斜地における斜面上の土地の面積と、水平に掘り出した土地の面積の比較に三角比が使えることに気付かせ、その差を求めさせた。また、打ち上げ花火の打ち上げ高さなど、直接計測できない長さも三角比を活用して求められることに気付かせた。また、打ち上げ高さを求めるためにどのようなデータがあればよいか、生徒に考えさせた。

ウ 学習意欲を高める工夫

(ア) 課題の把握

- ・三角比が日常生活に関係していることが分からず、学習内容に興味を持たない。

(イ) 工夫の検証

- ・実際に起きた事件を例に、三角比を利用して事件の状況を考察させる。実生活に関連した問題を、三角比を利用して解決させる。

(ウ) 学習意欲の見とり

- ・「数学なんて大人になって使わないと思っていたけど、生活に応用できることを知って学習意欲がわいた」などの記述が見られた。【振り返りシート】
- ・問題を解くだけでなく、実用的なはしごの掛け方(角度、離)等の学習を加えたことで、実生活に役立てようとする記述が見られた。【ワークシート】
- ・複数の解法を考えて、より良い方法を模索する生徒がいた。また、この授業の後は質問に来る生徒や、積極的に問題を解こうとする生徒が増えた。【行動観察】

(エ) 成果と課題

- ・学習内容が生徒にとって身近な問題に関連があることを理解させたことで、生徒は数学の実用性を認識し、学習意欲の喚起につながった。
- ・生徒自身が問題を解決するためのデータ収集を行うことができるような機会を設定すれば、学習意欲のさらなる高まりが期待できる。

(2) 事例②〔質問の回答を予想し、演示実験で検証することで、状態変化に興味を持たせ、学習意欲を高める〕

ア 単元(科目)

物質の変化(理科総合A)

イ 授業の概要

生徒が結果を予想しやすい質問を数多く用意し、回答をクエスチョンシートにまとめさせた。クエスチョンシートの回答方法は選択肢によるものが基本だが、幾つかの質問については、予想した理由を記述させるようになっている。その後、演示実験を観察させ、その観察結果から質問に対してどのような説明が可能であるか考えさせる。

ウ 学習意欲を高める工夫

(ア) 課題の把握

- ・体と体での H_2O 分子の状態を正しくイメージできていない。

(イ) 工夫の検討

- ・クエスチョンシートで、水の分子の状態について予想させる。
- ・口を閉じた注射器に水を入れ、ピストンを押す演示する。

(ウ) 学習意欲の見とり

- ・「水と氷は大体同じ間隔で分子がまとまっているという話がすごく印象的だった」、「自分の予想と実験結果とが違っていただけに興味があった」という記述が見られた。【振り返りシート】
- ・「水と違って氷の中の気泡が浮かばないのはなぜか」という質問に「氷の中の気泡は空気が入っている」、「分子の動きが違うから」など、正しくはないが、自分なりに考えたことを記述していた。【ワークシート】
- ・教師の演示をしっかりと見つめ、その裏付けになる自分なりの説明を考え出そうと努力する姿勢が見ら

れた。【行動観察】

(エ) 成果と課題

- ・結果を予想しやすい質問を用意することによって生徒は積極的に学習に取り組むことができ、予想の理由を記述させるとより心に打ち込む姿勢が見られた。
 - ・生徒が質問内容をゆっくりと考えられるような、質問の数と時間のバランスが大切である。
- (3) 事例③〔グラフの読み取りから指数関数的な量的変化について学習することで、崩壊定数を理解し、学習意欲を高める〕

ア 単元(科目)

放射線と原子核(物理Ⅱ)

イ 授業の概要

原子核の崩壊の様子に関して、画びょうを使ったモデル実験でシミュレーションさせた。画びょうを無作為にとすと、ある一定の確率で針の先が上向きになるので、その確率を原子核が崩壊する様子に見立てさせた。

実験結果は指数関数的な変化となるが、その様子の方グラフ用紙と片対数グラフ用紙に表現させた。グラフを使って、半減期や崩壊定数の言葉の意味や、数学的な意味を考えさせた。

ウ 学習意欲を高める工夫

(ア) 課題の把握

- ・自然現象において観察される指数関数的な量的変化について、生徒は正しくイメージできていない。

(イ) 工夫の検討

- ・画びょうを用いたモデル実験を取り入れることで、時間とともに崩壊する原子核の量的変化について正しく理解させる。

(ウ) 学習意欲の見とり

- ・「半減期に関する計算ができましたか。」という問いに、「できた」44.7、「大体できた」42.1と回答した。【振り返りシート】
- ・同じ班の生徒と相談しながら、課題を解決するために試行錯誤を繰り返していた。【行動観察】

(エ) 成果と課題

- ・モデル実験や実験結果のグラフの読み取りをしたことで、数式による説明を減らすことができ、学習内容への興味を持続させることができた。
- ・生徒はグラフから量的変化を見ることは容易であったが、グラフを数式化することに手意識を感じており、説明の工夫が必要である。

(4) 数学を意識した理科の授業

理科のある特定の学習内容は、数学の学習内容を必要とする場合がある。物理では特にそうした学習内容が多い。その場合、数学の学習内容が理科の学習内容の基礎となっており、数学の計算や数式化などを手だと意識してしまうと理科の学習内容についても手

だと感じてしまう生徒が多い。そこで、事例③で示したように、本研究では「数学を意識した理科の授業」の指導法の工夫についての研究も行った。

その結果、生徒の学習意欲を高めるだけでなく、学習内容の理解度を高める工夫を行うことができた。ただし、数式を用いた説明や学習は必要であるので、本研究における事例のような工夫を取り入れるだけでなく、数学と理科の教科間で連携を取りながら生徒の学習指導をしていくことが大切である。

5 学習意欲の分類

(1) 学習意欲を高めるための工夫の整理

授業実践事例で用いられた「学習意欲を高める工夫」を中心に、学習意欲を分類した。(第1表)

まず、学習意欲を大きく「充実目的の学習意欲」と「実用目的の学習意欲」の二つに分けた。授業実践事例の中でも、学習内容や学習活動そのものに対して興味を持たせる工夫や、学習が役に立つと感じさせて興味を持たせる工夫が多く見られたことから、これを基準に分類した。前者の工夫によって高められる学習意欲を「充実目的の学習意欲」、後者の工夫によって高められる学習意欲を「実用目的の学習意欲」とした。そして、それぞれには「学習内容に対する学習意欲」と「学習中の状況に対する学習意欲」と「学習効果に対する学習意欲」、「日常生活に実用性を感じる学習意欲」と「社会生活に有用性を感じる学習意欲」と「自分自身に有益性を感じる学習意欲」のそれぞれ三つずつを含む形で整理した。

(2) 充実目的の学習意欲

学習内容や学習活動そのものに対して関心を持つように、学習自体に関心を持つことに関係する学習意欲を「充実目的の学習意欲」とした。

「充実目的の学習意欲」には、学習内容そのものに関心・関心を持つことから生じる「学習内容に対する学習意欲」や、学習活動や学習方法に関心を持つことから生じる「学習中の状況に対する学習意欲」が含まれ、これらに関する指導法の工夫が事例の中に見られた。「学習中の状況に対する学習意欲」を高めるために、ICTを活用したり、生徒が主体的に活動できるようなワークショップ形式にするなど、学習活動に対する工夫は、生徒の興味・関心をひきやすく、またいろいろなバリエーションを工夫しやすい。

第1表 「学習意欲の分類」

充実目的の 学習意欲	学習内容に対する学習意欲
	学習中の状況に対する学習意欲
	学習効果に対する学習意欲
実用目的の 学習意欲	日常生活に実用性を感じる学習意欲
	社会生活に有用性を感じる学習意欲
	自分自身に有益性を感じる学習意欲

一方、「答申」では理数教育の充実に向けた基本的な考え方の一つとして、「分かる喜びや学ぶ意義を実感することが算数・数学や理科に対する関心や学習意欲を高めることにつながる」(文部科学省 中央教育審議会 2008)としている。分かる喜びとは、学習の目標となる知識や技能を習得することに対する喜びであり、このような場合に生じる学習意欲を「学習効果に対する学習意欲」として、「充実目的の学習意欲」の一つに加えた。一般に学習内容に対する理解が深まると勉強が楽しくなると感じる人が多い。つまり、一度分かる喜びを味わうことができれば、次の分かる喜びを求めて学習意欲が高まることが期待される。

(3) 実用目的の学習意欲

数学や理科の学習が役に立つと感じることによって生じる学習意欲を「実用目的の学習意欲」とした。その中で、学習内容が生徒の日常生活ですぐに役立つと感じることから生じる学習意欲を「日常生活に実用性を感じる学習意欲」とし、直接的ではないが科学技術の基礎として数学や理科が社会生活に役立っていると感じることから生じる学習意欲を「社会生活に有用性を感じる学習意欲」とした。授業実践事例においては、身近な例を紹介するなどの手段によって学習意欲を高める工夫が多く見られた。例えば、三角比を使って身近なものの長さを計測することができることを示したり、電流回路の応用として燃料計や光センサーの回路が社会生活に役立っていることを理解させたりすることなどであった。

一方、国立教育政策研究所に設置された学習意欲研究会は学習意欲に関してアンケート調査を行い、その結果を平成14年3月に『学習意欲に関する研究』として報告している。このアンケート調査は、小学生479名、中学生317名、高校生630名を対象に聞き取りを行ったものである。その調査結果によると、高校生が勉強を「とてもやる気になる」または「やる気になる」ときの理由として高い割合のものの中に、「将来就きたい職業に関心を持ったとき」(89.7%)、「将来進学したい学校がはっきり決まったとき」(88.9%)がある。これらは、学習を自らの進路実現の手段としてとらえているケースである。本研究の実践事例の中では扱わなかったが、一般に多く見られる学習意欲の一つであるので、これを「自分自身に有益性を感じる学習意欲」として、「実用目的の学習意欲」の一つとした。

(4) 学習意欲を高める工夫を取り入れるにあたって

このように学習意欲を分類したことで、授業実践事例で用いられた「学習意欲を高める工夫」がどういった視点で取り入れられたのか、大まかな傾向を示すことができた。以上の内容を踏まえて、学習意欲を高める工夫の取り入れ方を次のようにまとめる。

まず、「『学習意欲を高める工夫』確認シート」(第

1図)を使って、それぞれの生徒や学校の実情に応じた工夫を取り入れる検討を行う。その際に、どのような方法が学習意欲を高めることに効果的なのか、その検討のヒントとして「学習意欲の分類」(第1表)を活用して、指導法の工夫の視点を確認する。場合によっては、学習意欲を高める工夫として具体的な方法や手段を、授業実践事例などから参考にすると良い。

こうして導入された指導法の工夫は、より効果的に学習意欲を高めることが期待できる。

研究のまとめ

本研究では高校生が数学と理科の授業で学習意欲を高める工夫について研究し、その成果をまとめた事例集『<高等学校>学習意欲を高める数学・理科学習指導事例集～生徒の学ぶ意欲をはぐくむヒント～』を作成した。高校生を対象とした学習意欲を高める指導法の事例集があまりない中で、今回のような学習指導事例を提示できたことは意義深い。本研究で扱った『学習意欲を高める工夫』確認シートや「振り返りシート」などを参考にして、今後もこうした取組が増えていくことを期待する。

学習意欲を高めるためには中・長期的な指導が必要であるため、本格的な調査・検証に十分な時間をかけて行っていく必要がある。今後の課題としたい。

おわりに

本研究で作成した 3つの事例のすべてについて本稿で紹介することができなかった。本稿で取り上げた3つの事例の詳細やその他の事例については、本研究をまとめた事例集でご確認いただきたい。また、神奈川県立総合教育センターWeb ページにおいては、事例集をダウンロードできるだけでなく、本研究で扱った事例のすべての学習指導案を掲載している。併せて実践の参考にしていただきたい。(http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/)

なお、本研究をすすめるにあたってご協力いただいた8名の調査研究協力員の方々、そして横浜国立大学の 本信也先生、池田敏和先生に深く感謝を申し上げます。

[調査研究協力員]

県立川和高等学校	西山 善行
県立横浜桜 高等学校	右近 修治
県立川崎北高等学校	中川 寛
県立厚木西高等学校	佐藤 裕一
県立海老名高等学校	上条 雄
県立大和東高等学校	佐藤 和彦
県立相模大野高等学校	高村 正満
県立上 高等学校	野 篤敬

[助言者]

横浜国立大学	本 信也
横浜国立大学	池田 敏和

引用文献

- 文部科学省 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf p. 56(URL は 2009 年 1 月取得)
- 長瀬 一 2003 『対評価への 戦 2 関心・意欲・態度(情意的領域)の 対評価』明治図書出版株式会社 p. 91

参考文献

- 国立教育政策研究所 学習意欲研究会 2002 「学習意欲に関する調査研究」(代表 富岡賢治)
- 国立教育政策研究所 2004 『生きるための知識と技能 2』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所 2007 『生きるための知識と技能 3』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所 2008 「PISA 調査のアンケート項目による中 3 調査集計結果(速報)」http://www.nier.go.jp/pisa2007_press/pisa2007_press.htm (URL は 2009 年 1 月取得)
- 藤沢市 2006 「2005 年実施 第 9 回『学習意識調査』報告書」<http://www.city.fujisawa.kanagawa.jp/kyobun-c/page100054.shtml> (URL は 2009 年 1 月取得)
- 文部科学省 2004 「国際数学・理科教育動向調査の 2003 年調査(TIMSS2003)」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/12/04121301.htm (URL は 2009 年 1 月取得)
- 鈴木誠 2002 『学ぶ意欲の処方箋 やる気を出す 18 の視点』東洋館出版社

かながわの学習資源に関する研究

— 歴史・文化等を中心としたデジタル教材開発 中間報告 —

荒川 憲 行¹

これからの国際社会を生きる日本人として、生徒が日本の伝統・文化を尊重し、それらをはぐくんできた国や郷土に関心を高め、理解を深めることは重要な課題である。その課題を解決するために、まず生徒にとって身近であり日々の生活の基盤である「かながわ」の学習資源に関する資料の調査・収集を行った。そして、その学習資源を活用して「かながわ」の特色をつかめるようなデジタル教材の開発を行った。

はじめに

これからますます進展する社会の国際化に伴い、生徒が日本人としての自覚を持って国際社会で生きていくためには、他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与していく態度を養うことと同様に、国や郷土の歴史・文化・伝統に対する理解を深め尊重する態度を養うことが大切である。その重要性は平成 18 年 12 月の教育基本法の改正や、平成 19 年 6 月の学校教育法の一部改正の中でもうたわれている。

こうした状況の中で、教科等の指導で教員が生徒に国や郷土に関心を向けさせ、理解を一層深めさせることは今後更に必要となる。

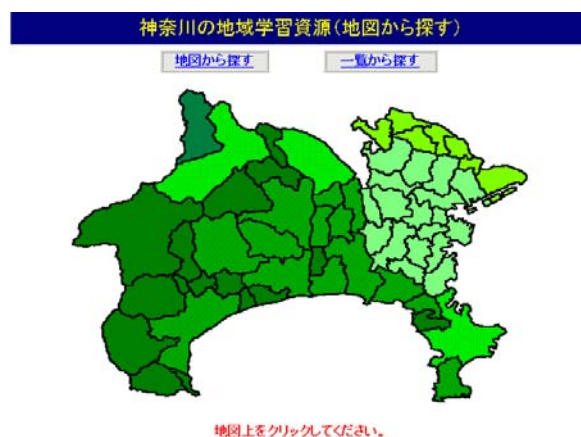
そのために、まずは生徒が身近な郷土に興味を持つような教材が必要である。総合教育センターでは、平成 14 年度より神奈川の文化財や自然を生かしたデジタル教材やその指導法に関する研究、博物館を活用した教材開発研究を行い、平成 16 年度にデジタル教材「都市横浜の歴史」(DVD)を作成した。(第 1 図)



第 1 図 デジタル教材「都市横浜の歴史」

また、市町村の教育研究所等においては、地域の学習資源を取り上げた副読本や資料集などが作成されている。そのコンテンツを Web 上で公開している市町村も多くあり、それらは授業等で活用できるようになっている。

そこで、総合教育センターでは、平成 17 年度に小・中学校でのデジタル教材の活用に向けた神奈川の学習資源の調査研究を行い、「神奈川の地域学習資源リンク集」(<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/chiki/>)を作成した。これはデジタル教材をリンク集としてまとめたものである。県内の学習資源を広く簡単に活用できるようにするため、神奈川県各地域図から各地のデジタル教材を参照できるようにした。(第 2 図)



第 2 図 地図からの検索ページ

このように、県内各地域の学習資源を扱った教材は多く存在し、児童・生徒が「郷土学習」として、生まれ育った地域周辺を学ぶことは多い。しかし、小・中・高等学校を通して神奈川県を単位として学習する機会は少なく、県全体を視野に入れた「かながわ」の特色を学習できる教材は非常に限られているのが現状である。

平成 19 年には「かながわ教育ビジョン」が策定され、「第 5 章 重点的な取組 VIII. 学びを通じた地域の教育力の向上」では、神奈川の魅力に基づく「かながわ学」の発信がうたわれており、「かながわの自然や歴史・風土、文化芸術、産業や観光などを背景にした各地域の様々な活動等を『かながわ学』として発信」(神奈川県教育委員会 2007)するとしている。これからは、様々な角度から「かながわ」の独自で多様な学びを創

1 カリキュラム支援課 指導主事

出していくことが重要なテーマとなる。また、神奈川県では県立高等学校における日本史に関する科目の必修化に向けて独自の取組を始めており、新たな学校設定科目として「神奈川の郷土史を学習する科目」が創設される予定である。

以上のように、地域単位にとどまらず「かながわ」全体を見据えた教材開発が、喫緊の課題となっている。

なお、本稿では、行政区域を示す場合は「神奈川県」と表記し、神奈川県域を中心とした文化的地域や県域周辺を含むものは「かながわ」と表記した。また、過去の総合教育センターの研究集録等で参考にしたものについてはその表記に従った。

研究の目的

本研究は平成20・21年度の二年計画である。

本研究の目的は、生徒にとって身近であり日々の生活の基盤である「かながわ」の歴史・文化等を中心に「かながわ」全体を一つの地域としてとらえ、その特色を学習させるデジタル教材を開発することである。そして、その教材の効果的な活用例や学習指導例を提供することで、生徒が教科等の学習目標を達成し、神奈川県の歴史・文化等に対して、より一層興味・関心を高め理解を深めることを目指すものである。

研究の内容

本研究は、次のような内容で研究を進めることとした。

- ・デジタル教材開発の目的・方向性及び開発に係わる諸課題の整理
- ・学習資源を活用した教材に関する県内及び県外における取組の調査とその整理、資料収集
- ・地域調査や、博物館等との連携・協力を視野に入れた資料収集
- ・取り上げる学習資源に関する解説等の執筆と内容の検討
- ・デジタル教材の内容の検討及び整理
- ・授業実践を通じたデジタル教材のより効果的な教材活用例及び指導事例の開発と検証

開発する教材は歴史・文化等を主に扱うが、地理歴史科だけではなく、国語科など幅広い教科での活用についても検討することにした。

研究の一年目に当たる今年度は、デジタル教材開発の目的・方向性を決定して諸課題を整理し、「かながわ」の“道”を通じた各時代の生活・文化・産業・政治的事象等をテーマとして取り上げた。“道”を取り上げた理由は、各時代には代表的な“道”があり、それらは人々の生活・文化・産業等と密接に関係している。生徒にとって身近であり、かながわ全体を見通し

た学習をするのには適した題材であると考えたからである。そして、地域調査や様々な機関からの資料収集を中心に研究を進め、時代ごとの道や交通を通して、各時代の「かながわ」の特色をつかめるデジタル教材の開発を目指した。

1 地域教材の活用について

今年度は、主に高等学校での教科等における活用を念頭に教材開発を行っている。例えば、現行学習指導要領の日本史Aでは、「2内容(1)歴史と生活」の中で、「交通や通信の変化がどのような時代的背景の下でもたらされ、それが人々の日常生活にどのような影響をもたらしたかを追究させる。」「地域社会がどのように変化してきたかを、政治的、経済的な条件や国際的な動きと関連付けて追究させる。」とある。

日本史Bでは、「2内容(1)歴史の考察」の中で、「文化の特色、人々の生活、都市の形成、他地域との交流などに着目して、日本列島の諸地域における歴史の差異について追究させる。」「人々の生活の変化に着目して、各時代における産業や生活の中の技術、交通、情報などの発達や教育の普及の影響について追究させる。」とある。

地理Bでは、「2内容(2)現代世界の地誌的考察」の中で、「直接的に調査できる地域の特色を多面的・多角的に調査して、日常の生活圏、行動圏の地域性を地誌的にとらえさせるとともに、日本又は世界の中から同規模の地域を取り上げて地誌的に考察し、それらを比較し関連付けることを通じて市町村規模の地域を地誌的にとらえる視点や方法を身に付けさせる。」とある。

本研究で開発した教材は、上記いずれの科目においても学習指導要領の目標・内容にのっとって適宜活用することが可能である。ここでは、地理歴史科の科目を例に挙げたが、他の教科・科目等における活用についても今後検討していきたい。

2 デジタル教材開発について

(1) デジタル教材(DVD)作成の意義

デジタル教材は、教科等の学習目標を達成することにつながり、神奈川県の歴史・文化等に対する生徒の興味・関心を高め理解を深めることに役に立つものでなければならない。また、教員にとっても授業等でデジタル教材を活用することが、生徒の理解や考察を深める指導において有効であるものでなければならない。

デジタル教材を授業等で活用した際の効果については、「ICT活用による学力向上の証し—実証授業による指導の効果検証結果の報告—」(独立行政法人メディア教育開発センター 2007)によれば、ICTを活用することにより授業に対する児童・生徒の興味・意欲、満足度が高まるとともに、「正しく理解することがで

きた」や「深く理解することができた」「内容を先生や友だちに正しく説明できる」など、知識・理解に関する項目についても ICT 活用の効果が示されたとしている。また、ICT を活用した授業に対する教員の評価として、95 パーセント以上の教員が ICT の活用について効果を感じ、90 パーセント以上の教員が、「効果的に活用できた」「指導が変わった」「授業の質が向上した」「授業改善ができた」と回答している。ICT を効果的に活用することによって、授業の質を高め、授業の改善に役立つと感じているのである。

そこで本研究でも「かながわ」の学習資源を活用してデジタル教材を開発することとした。

今年度テーマとして取り上げた“道”を授業等で扱う場合、生徒が道を訪れ古地図などにある過去の道と現在の道の状況を比較しながら実際に歩いてみたり、博物館等に行き、関係の資料を読み、実物に触れる等の調べ学習をしたりするなどのフィールドワークを行って、実際の体験を通して学習することが非常に効果的な方法である。しかしながら、広範囲の移動に伴う時間・費用の面などの制約を考えると、何度もフィールドワークを実施することは現実的に困難である。体験学習の有効性を補い、実体験に近い形で学習することが可能なデジタル教材を活用することは、生徒の理解や考察を深める上で大変有効である。

教員にとっても、生徒とともに体験学習等を実施することで効果的な指導ができるが、事前の準備・調整等には多くの時間が掛かる。また教員自身が教材を開発するとなれば、素材となる資料を収集しなければならない。教材開発のためには複数の機関から多くの資料の提供を受ける必要があり、利用の手続きなどの調整に時間を要する。さらに、それをデジタル化し教材化するまでの労力を考えると、総合教育センターが調査研究協力員の協力を得て、汎用性があるデジタル教材を作成・共有することには十分価値がある。

また、学校における情報機器や通信ネットワークの整備・普及などが年々進み、総合教育センターの ICT を活用した授業づくりに関する研修などを通して教員のコンピュータスキルも向上しつつあることから、授業等におけるデジタル教材の効果的な活用が期待できる。

以上のことから、「かながわ」の学習資源を活用したデジタル教材の作成は、大変意義あるものと言える。

(2) デジタル教材作成上の課題

研修などを通して教員のコンピュータ操作に関するスキルが向上しつつあるが、デジタル教材は操作が複雑であったり使用に際して手間がかかったりするコンテンツでは普及は望めない。専門的な知識がなくても使用でき、操作性が良いものでなければ、いくらデジタル教材の内容が素晴らしいものであっても教育現場では広く活用されることはないであろう。できるだけ

多くの教員に開発教材を活用してもらうためには、作成の際にどのようなソフトウェアを使用し、また各コンテンツをどのような構成にするかなどを十分に検討する必要がある。こうした点を考慮して、現在デジタル教材開発を進めているところである。

3 資料の調査・収集について

“道”は時代を横断して存在しているが、各時代には人々の生活・文化・産業等と密接に関係している代表的な“道”がある。その“道”を軸として、各時代の「かながわ」とはどのような地域だったのかを探ることのできる構成とした。次が時代区分とそこで取り上げた主な“道”である。

- ・古代 古東海道（足柄道など）
- ・中世 かまくら道
- ・近世 東海道一大山道・江の島道・金沢道・浦賀道
- ・近代 鉄道

市町村の教材を参考に、現地調査・博物館等との協力を通して、これらの“道”に関する資料の調査・収集を進めた。

(1) 市町村の教材

本研究を進めるに当たっては、まず各市町村の教育研究所等が作成した児童・生徒向けの地域の学習資源を扱った副読本や資料集を調査・収集した。副読本や資料集を基にして、写真や統計・地図等を中心に解説を加えたり、クイズ形式で地域学習の理解を助けたりするコンテンツを Web 上で公開している市町村も多々ある。これらの資料は学習資源として貴重であるばかりでなく、教材として実際に授業で活用されているものなので、教材開発の面からも参考とした。

(2) 現地調査

本研究では調査研究協力員 6 名（高等学校の地理歴史科教員）の協力を得た。各自が担当する“道”に行き、寺・神社・道標・鉄道駅・歴史遺跡など、テーマに沿った学習資源として有用と思われる対象をデジタルカメラ等で撮影し、地域調査及び資料収集を行った。

(第 3・4 図)



第 3 図 調査研究協力員撮影の現地写真
(足柄道からの風景)



第4図 調査研究協力員撮影の現地写真（金沢道）

(3) 博物館等との連携・協力

資料収集に関しては、実際に地域へ行き調査をするだけでなく、調査研究協力員及び総合教育センター所員が博物館・郷土資料館等に出向いて、必要資料を収集した。

博物館などの施設が保管する文化財等を調査・見学し、学習に活用することは、現行学習指導要領にも記されている。高等学校学習指導要領の第2章2節地理歴史科では、「博物館などの施設や地域の文化遺産についての関心を高め、文化財保護の重要性について理解させる。」「地域の史跡や諸資料の調査・見学などを取り入れるとともに遺物、伝承などの文化遺産を取り上げ、祖先が地域社会の向上と文化の創造や発展に努力したことを具体的に理解させ、それらを尊重する態度を育てるようにすること。」（日本史B「2内容及び3内容の取扱い」から抜粋）などとしており、教員だけでなく、生徒の調査・学習においても博物館などの施設の有効活用は今まで以上に取り組むべき重要な課題である。

神奈川県には価値ある文化財等が豊富に存在するが、現状ではまだ十分に活用されているとはいえない。博物館などの機関は、学習資源に関する数多くの有用な資料を所蔵しているが、そればかりでなく文化財等に関して専門的知識を有する学芸員がいる。

文化財等の資料は、学芸員にとって学術的研究の対象や社会教育の教材であるが、教員にとっては多くの場合、学校教育の場で教材として利用するものである。本研究では、「専門的立場からの適切な助言や所蔵資料の紹介などの協力を得るためには、どのような発達段階の生徒に、どのような学習をさせたいのか、また教科書等の既存の教材にはどのようなものがあり、どのように記載されているのかなどを明らかにし、協力を求めるべきであろう。」（水野 2003）の指摘を踏まえて、博物館等との連携・協力を行った。

本研究の目的や作成しようとするデジタル教材の意図をしっかりと伝えることにより、学芸員から所蔵する資料の提供のみならず、関連した資料に係る情報や文化財等に関する適切で専門的な知識や助言を多く得

ることができた。今後は、より一層の連携・協力関係を築き、研究内容を深めていきたいと考えている。

また、生徒が「かながわ」の歴史や文化等に興味を持ち、自ら主体的に学ぶ姿勢を身に付けると、博物館等は生徒にとって正に物的・人的な学習資源そのものになりうる。その存在と利用価値を知り、実際に足を運んで様々な資料を見たり触れたりして体験を通じた学習をすることは、生涯学習という観点から見ても大変有益なことであると言える。

なお、博物館の活用に関しては「デジタル教材 都市横浜の歴史」にある「平成16年度 他機関等連携研究事業 博物館を活用した教材開発研究の概要～デジタル教材『都市横浜の歴史』について～」（総合教育センター 2005）に詳しい。

(4) 調査・収集した資料について

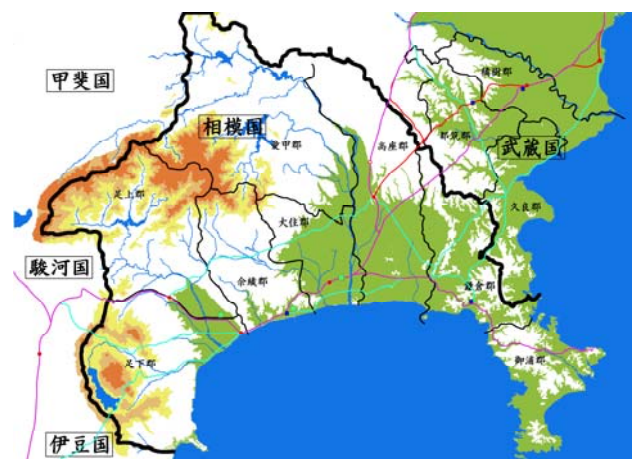
今年度は、「かながわ」の“道”を通して各時代の生活・文化・産業・政治的事象等を考察することのできる内容とするための資料の調査・収集を中心に研究を進めた。次がその概要である。

ア 古東海道

一般的に日本の古代道は、飛鳥時代から平安時代前期にかけて計画的に整備された道路を指す。

律令制下の古代道には、人・情報が移動する道の役割があり、都から地方への緊急連絡の早馬、公文書の通送、重要な公務の官人の旅行などに使用された。さらに西への移動には「防人（さきもり）」の往来があった。また、律令制の下では農民には「租庸調」の税負担が課せられ、物資を運ぶ道としても使われた。

このような古代道の在り方を通じて、古代の「かながわ」を考察するための資料として、木簡の写真、遺跡や発掘現場の写真、文書史料などを調査・収集した。



第5図 総合教育センター所員作成による古代の道の示し方の例

イ かまくら道

かまくら道とは鎌倉街道とも呼ばれ、関東地方を始め各地の武士たちが、「いざ鎌倉」という場合に使った

道の総称を言う。大きくは「上道（かみのみち・かみつみち）」、「中道（なかのみち・なかつみち）」、「下道（しものみち・しもつみち）」の三つに区分される。

道の中には現在では廃道になっている所もあり、現在かまくら道とされているルートは必ずしも正確なものではなく、そのルートよりも通過している点（地域）の方が大切である。武士や僧侶、旅人といった人間の往来以外に年貢や特産物などの物資が盛んに運ばれたこの道の近くには、武士の館や寺、神社あるいは市や宿場などが多く見られ、当時その地域の中心になっていたと考えられる。

このほか、御家人たちには、戦争以外にも「鎌倉番役」といって順番で鎌倉の警備をする義務があり、そのための往来にも使われた。

また鎌倉時代は、民衆による仏教の信仰が篤かった時代である。いわゆる鎌倉新仏教だけでなく、真言宗・天台宗・律宗などの僧侶も布教のために、かまくら道を利用した。

このようなかまくら道の在り方を通じて、中世の「かながわ」を考察するための資料として、鎌倉幕府跡の写真、寺・神社の写真、中世市街地の発掘現場の写真、代表的な武将に関する史料などを調査・収集した。

ウ 近世の道

東海道には江戸日本橋から京・三条大橋に至るまで五十三の宿場があったが、そのうち神奈川には九つの宿場があった。参勤交代では東海道を利用した大名は全体の半数以上にのぼり、近世の五街道の中でも最も重要な道であった。また箱根には関所があり、通過する際の厳しさは有名であった。それは幕府にとって関東地方の出入り口として最も重要な役割を持つ関所であったからである。

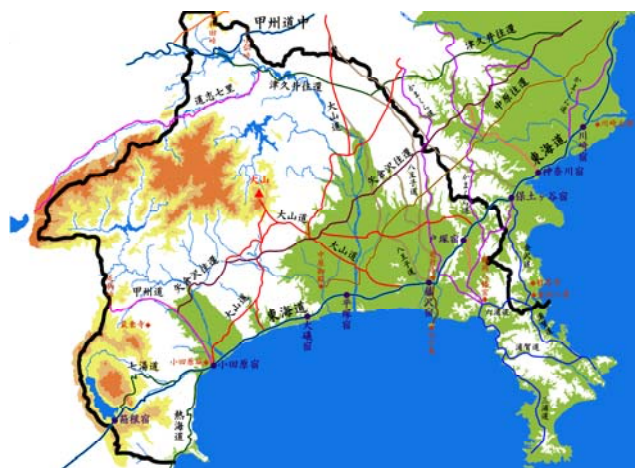
(ア) 大山道・江の島道・金沢道

近世は、幕府により街道が整備され、人々の往来や物資の移動が盛んになった。それは経済を発展させる効果をもたらすとともに、様々な情報の伝播などにより文化活動も盛んになった。神奈川の宿場では、江戸文化が流入して文化の発信地ともなっていた。近世はまた寺社参詣や遊山（ゆさん）の旅が盛んに行われた。その代表的なものが大山道や江の島道、金沢道である。

(イ) 浦賀道

浦賀道には東海道の戸塚宿と保土ヶ谷宿から延びる二本の道がある。江戸時代の浦賀奉行所設置以来、江戸の経済的・防備的玄関港である浦賀と江戸を結ぶ役割や日本近代の幕開けを告げる重要な道として機能した。

これら諸道の在り方を通じて、近世の「かながわ」を考察するための資料として、浮世絵、絵地図、古文書などを調査・収集した。



第6図 総合教育センター所員作成による近世の道の示し方の例

エ 鉄道

近代における鉄道の主な位置付けは、国家から見ると軍事と産業であり、庶民から見れば通勤と観光である。

(ア) 軍事

日本初の鉄道は、1872（明治5）年の開業後すぐに、1877（明治10）年の西南戦争で大きな力を発揮し、その後横須賀線が敷設された。1894（明治27）年に始まる日清戦争で、鉄道は更に必要性を増していく。神奈川県内では横浜駅のスイッチバックを解消するため、神奈川一程ヶ谷間に直通線を敷設し、兵力の動員輸送を効率化した。

(イ) 産業

東海道線が全通すると、日清戦争後の産業革命の進展の中で、東海道線沿線には多くの企業や工場ができ、その輸送力に大きな期待が寄せられた。川崎・横浜にまたがる工業地帯が形成されると、原料、燃料、製品の輸送に必要な線路網が形成された。並行して横浜港の築港工事に伴い臨港線が建設された。また、大都市における建築素材としての砂利輸送線も建設された。

(ウ) 通勤

工業化の進展に伴い、労働者の通勤手段として鉄道は庶民にとって欠かせないものになる。1930年代後半以降、沿線の工業化と住宅化の進展を背景に旅客輸送の重要性が高まり、都市における通勤輸送の比重の高い鉄道へと性格を変えていった。

(エ) 観光

江戸時代の庶民は、信仰のための小旅行だけが許され、大山詣りや大山から江の島、鎌倉への経路は人気であった。明治時代になってもこのルートは観光コースとして人気を博した。そして、鉄道により利便性の増した江の島、鎌倉や箱根は、在留外国人も多く訪れる国際的な観光地となっていく。

このような近代鉄道の在り方を通じて、現代につな

がる「かながわ」の様子を考察するための資料として、当時の写真、路線図、絵葉書、観光案内図等を調査・収集した。

県立川崎高等学校 白川 重敏
[助言者]
日本大学 関 幸彦

研究のまとめ

本研究の一年目となる今年度は、「かながわ」の学習資源を活用した教材開発の目的及び方向性を明確にし、デジタル教材活用の有効性や作成上の課題を検討した。そして地域調査や、博物館等からの資料収集を主に行った。博物館等の多大な協力により、数多くの貴重な資料を収集することができたので、引き続き一層の連携・協力をしながら資料の収集に取り組み研究を進めていく。

来年度は調査研究協力員の協力を得て、教材開発案を検討し、授業実践等を通じた効果的な教材活用例・指導事例を含めて教材としてコンテンツにまとめていき、さらに、画像の提示・表現方法や各コンテンツの構成の工夫、解説資料なども検討し、デジタル教材の完成を目指す方向である。

そして教材を活用することにより、生徒の「かながわ」に対する興味・関心を高め、理解を深めることはもちろんのこと、各々の生徒が、それぞれの時代の「かながわ」のイメージを持つことができるようにしたいと考えている。このことは、平成19年に策定された「かながわ教育ビジョン」にあるかながわの魅力に基づく「かながわ学」の発信にもつながるものである。

おわりに

今年度は高等学校の地理歴史科を念頭に置いた“道”をテーマとした研究であったが、来年度はかながわの伝承・伝説、歌枕等文学ゆかりの地名や遺跡、外国人から見たかながわ等、国語や外国語など幅広い教科で使用できる題材について検討する予定である。また、神奈川県立高等学校における日本史に関する科目の必修化に伴い、新たに創設される「神奈川の郷土史を学習する科目」も視野に入れながら、デジタル教材の完成に向けて更なる研究や開発に取り組んでいきたいと考えている。

最後になるが、日本大学の関幸彦先生には、ご多忙にもかかわらず、本研究のスーパーバイザーとしてご助言を頂き、心よりお礼申し上げます。また、調査研究協力員の方々にも感謝申し上げます。

[調査研究協力員]

県立藤沢総合高等学校	峰 治
県立神奈川総合高等学校	坂井 久能
県立横須賀高等学校	中根 淳一
県立保土ヶ谷高等学校	新谷 桂
県立足柄高等学校	熊谷 正己

引用文献

神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」
p. 57
水野治 2003 「地域の学習資源の活用」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第22集) p. 89

参考文献

神奈川県立総合教育センター 2005 「デジタル教材
都市横浜の歴史 『平成16年度 他機関等連携研究事業
博物館を活用した教材開発研究の概要』」
首相官邸 1999 「ミレニアム・プロジェクト(新しい
千年紀プロジェクト)について」
<http://www.kantei.go.jp/jp/mille/index.html>
(URLは2009年2月取得)
独立行政法人メディア教育開発センター 2007 文部科学
省委託事業「ICT活用による学力向上の証し—
実証授業による指導の効果検証結果の報告—」
阿部直彦 2006 「神奈川の学習資源をいかした授業づ
くり」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』
第25集)

シチズンシップ教育推進のための研究

— カリキュラム開発と実践 —

三 堀 仁¹

小学校、中学校、高等学校、特別支援学校において、通常の教科等の指導の中でシチズンシップ教育を行うためのカリキュラムを開発し、授業実践を行った。その結果、シチズンシップ教育のポイントを押さえた指導計画を作成し、児童・生徒の「切実感」「自発性」「責任感」といった意識の流れと、それに対応した問題解決的な学習活動の流れを大切にした指導をすることによって、実践が可能であることが明らかになった。

はじめに

平成 20 年 1 月に出された中央教育審議会答申で、「生きる力」をはぐくむという理念の重要性が再確認された。その背景として、現代は「知識基盤社会」の時代であるということが強調された。

「知識基盤社会」の特質としては、グローバル化、競争と技術革新、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断の必要性などが挙げられる。このような社会では、一人ひとりが自己責任を果たし、国や地域社会の課題の解決に主体的に参画する態度を身に付けることが期待されている。

急速に変化する社会の中で、個人が自立・自律し、主体的に社会参加する力を身に付けるために、今注目されているのが「シチズンシップ教育」である。経済産業省では、すでに平成 18 年 3 月に「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」（以下「報告書」という。）をまとめ、学校や地域社会、企業等において、その普及に向けた提言を行っている。また、一部の学校では、シチズンシップ教育に取り組み始めている。

神奈川県では、特に高等学校において、平成 19 年度からキャリア教育の取組の一環として「シチズンシップ教育」を推進し、実践研究校を中心に実践を積み重ねている。なお、本研究での用語は、神奈川県教育委員会が使用している「シチズンシップ」とする。

研究の目的

「報告書」ではシチズンシップを次のように定義している。

多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質

（経済産業省 平成 18 年 p.20）

「報告書」には、具体的な実践事例の紹介はないが、「プログラム例」として簡潔にまとめた学習活動例が多く掲載されており、シチズンシップ教育とは何かをイメージするのに役立つものとなっている。

また、お茶の水女子大学附属小学校では、「提案や意思決定の学びを通して市民的資質を育む教科」として、また、品川区立小中一貫校では、道徳、総合的な学習の時間、特別活動を融合させた品川区独自の教科の中で、シチズンシップ教育の実践を始めている。先進校では、こうした独自教科の設定が目立っている。

神奈川県では、平成 19 年 8 月、明日のかながわを担う人づくりを進めるために、「かながわ教育ビジョン」を策定した。これを受けた「県立高等学校学校運営の重点課題」の中に「キャリア教育の推進」がある。高等学校段階において、「生徒が生きる力を身に付け、さまざまな課題に柔軟かつ意欲的に対応し、社会人・職業人として自立していくこと」が求められる現状を受け、「社会への移行の準備」としてキャリア教育が重視されている。その一環として、社会参加のための能力と態度を育てることを目指して「シチズンシップ教育」が位置付けられている。

神奈川県の高등학교のシチズンシップ教育は、平成 19 年度より、県立高等学校 8 校が実践研究校となって「社会参加や政治意識を高める取組」「経済・金融教育」「モラル・マナー教育」を重点テーマに研究を進め、成果を上げている。

そこで、高等学校だけでなく他の校種においても、また、特別な教科を設定することなく通常の教科等の中においてもシチズンシップ教育を実践することができるようにすることが大切であると考え、カリキュラムの開発を行うこととした。

本研究は、「報告書」の提言等を参考にしつつ、通常の教科等の指導の中で実施できるシチズンシップ教育のカリキュラムを開発し、それを小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の中で実践し、検証を行うことを目的とした。

1 カリキュラム支援課 指導主事

研究の内容

1 シチズンシップ教育のカリキュラム開発

通常の教科等の学習の中でシチズンシップ教育を行うためには、カリキュラム開発が必要である。本研究では、「報告書」等の内容を踏まえながら、カリキュラムの構成要素である「目的」「内容」「方法」「評価」の4点からシチズンシップ教育を整理した。

(1) 目的

本研究では、シチズンシップ教育の目的を次のように設定した。

シチズンシップを発揮するために必要な能力や態度を身に付けることを目的とした教育

第1表 シチズンシップを発揮するために必要な能力

意識	自分自身に関する意識
	向上心、探究心、学習意欲、労働意欲 等
	他者とのかかわりに関する意識
	人権・尊厳の尊重、多様性・異文化の尊重、他者に対する敬意と寛容、相互扶助意識、ボランティア精神 等
社会への参画に関する意識	法令・規範の遵守、政治への参画、社会に関与し貢献しようとする意識、環境との共生や持続的な発展を考える意識 等
	公的・共同的分野での活動に必要な知識
知識	教養・文化・歴史、思想・哲学、社会的規範、ユニバーサルデザイン、環境問題、まちづくり、NPO・NGO 等
	政治分野での活動に必要な知識
	わが国の民主主義の仕組み（国民主権、代議制、三権分立、選挙制度、政党など）、国民の権利・義務、基本的な法制度、政府の仕組み（内閣、府省、財政など）、住民運動、住民参加、情報公開、戦争と平和、国際紛争、海外の政治制度 等
	経済分野での活動に必要な知識
スキル	市場原理、景気、資本主義の仕組み、ポーターレス経済、消費者の権利、労働者の権利、多様な職業の存在と内容、税制、社会保障制度（年金、保険等）、金融・投資・財務、家計、医療・健康（薬物や食を含む）、各種ハラスメント、犯罪・違法行為、CSR（企業の社会的責任） 等
	自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル
	自分のことを客観的に認識する力、他者のことを理解する力、ものごとを俯瞰（ふかん）的にとらえ全体を把握する力、ものごとを批判的に見る力 等
	情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断するためのスキル
スキル	大量の情報の中から必要なものを収集し、効果的な分析を行う力、ICT・メディアリテラシー、価値判断力、論理的思考力、課題を設定する力、計画・構想力 等
	他者とともに社会の中で、自分の意見を表明し、他人の意見を聞き、意思決定し、実行するためのスキル
	プレゼンテーション力、ヒアリング力、ディベート力、リーダーシップ、フォロワーシップ（多様な考え方や価値観の中で、批判的な目でチェック機能を果たしたり、リーダーの意を汲（く）んで行動したり、適切な役割を果たす力）、異なる意見を最終的には集約する力、交渉力、マネジメント力、紛争を解決する力、リスクマネジメント力 等

「報告書」を基に作成（経済産業省 平成18年 p.24）

シチズンシップ教育を各教科等の中で取り組む場合、単元目標や本時目標は、当然各教科等の目標となる。その目標に迫る過程で、シチズンシップを発揮するために必要な能力を身に付けることができるようにしていくのである。

「報告書」によれば、必要な能力とは第1表のように意識、知識、スキルに分類され、これらをバランスよく獲得しながらシチズンシップを最大限に発揮することによって、自己実現し、また、よりよい社会の実現へ寄与していくことができるとしている。

(2) 内容

シチズンシップ教育をどのような活動を通して行うかという内容面について、本研究では「報告書」を基に次の三つとした。

① 公的・共同的分野での活動（社会・文化活動）

市民のニーズや社会的な課題へ対応するために、市民一人ひとりが自分たちの意思に基づいて、関係者と協力して取り組む活動

② 政治分野での活動

自分たちの生活を左右したり社会の仕組みに影響を及ぼしたりする政策に、自分たちの意思を反映しようとする活動

③ 経済分野での活動

自分たちの生命や資産を守り、社会全体にとってプラスと考えられる消費・生活行動を実現する活動

(3) 方法

ア 学習活動に際しての留意点

シチズンシップ教育においては、「何を学ぶか」とともに、「どのように学ぶか」ということが重要である。したがって、学習活動は、児童・生徒がテーマを自分たちの問題として受け止め、主体的、共同的に取り組むような展開が求められる。そのためには、児童・生徒が「切実感」「自発性」「責任感」を持って活動できるようにすることが大切であるととらえた。

① 切実感

「現実に直面する問題を自分たちの力で解決したい」という思いや願いが大切である。これがよりよい社会の実現に寄与する個人を育てることにつながる。

② 自発性

「自分から進んで行動する」という態度が大切である。これが社会における意思決定に積極的に参画する個人を育てることにつながる。

③ 責任感

「自分たちで決めたことやできることを実行しよう」という意思が大切である。これが自立・自律した個人を育てることにつながる。

イ 学習活動の形態

シチズンシップ教育の学習活動は、知識習得型学習、シミュレーション型学習、体験型学習、プロジェクト

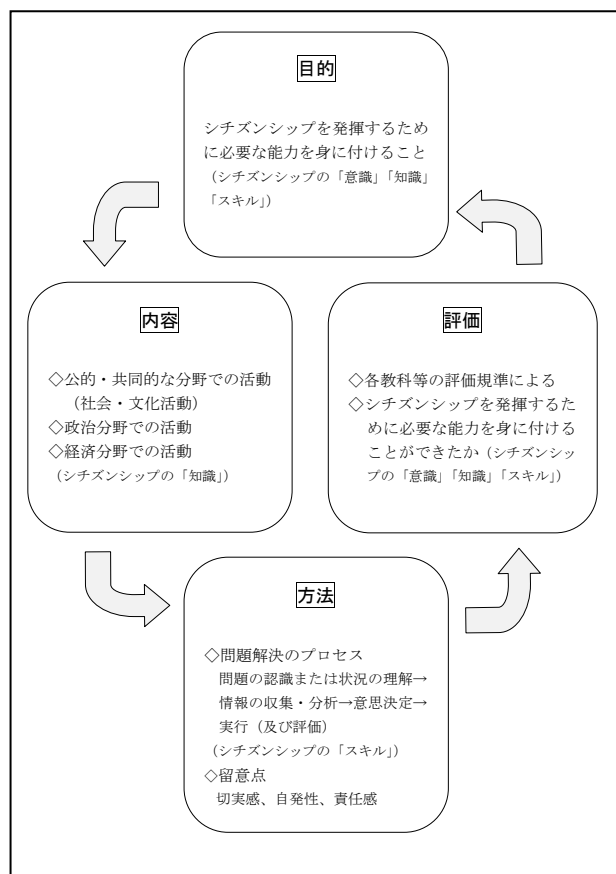
型学習など多様な形態が考えられる。

「報告書」に「シチズンシップを発揮するために必要な能力のうち、知識やスキルを身に付けるためには、ある程度の体系的かつ長期的な教育が必要」とある。教科等の学習活動においては、知識習得型学習やシミュレーション型学習が取り入れやすいと言えるが、児童・生徒が受け身にならないよう意識を高めていくことが大切である。総合的な学習の時間の中では、体験型学習やプロジェクト型学習を行うことが可能であるが、社会参加や実践ができるような工夫が必要である。

ウ 学習活動のプロセス

「報告書」に示されている「認識・理解のスキル」「情報・知識の収集、理解・判断のスキル」「意思決定、実行のスキル」の三つのスキルをつなぐと、問題解決のプロセスとなる。すなわち、スキルを身に付けるためには、単元の展開が問題解決的な学習で進められることが効果的であると言える。

ここでは、当センターの平成19年度の「問題解決能力を育成するための実践的研究」の研究成果を基に、シチズンシップ教育の学習プロセスを、「問題の認識または状況の理解」「情報の収集・分析」「意思決定」「実行（及び評価）」の四つでとらえた。



第1図 シチズンシップ教育のカリキュラムの構成要素(目的・内容・方法・評価を整理したもの)

(4) 評価

シチズンシップ教育といっても教科等の中で行われる学習活動の評価は、単元目標に対しての評価であるので、教科等の観点別評価規準に基づいて行う。

シチズンシップを発揮するために必要な能力である「意識」や「スキル」、「知識」は、各教科等の評価の観点(「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」など)の中に、具体的な児童・生徒の姿として表現することができる。つまり、それぞれの評価規準に基づいて評価した結果、満足できるものであれば、シチズンシップを発揮するために必要な能力を身に付けたということができると考える。

2 シチズンシップ教育の実践

第1図に示したカリキュラムの構成要素を単元指導計画に反映させていくことによって教科等におけるシチズンシップ教育が可能となるとの考えに基づき、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の各校において実践した。ここでは、その中から小学校の社会の例を以下に紹介する。

(1) 単元指導計画

○単元名

第5学年「わたしたちの生活と工業生産 自動車をつくる工業」

○単元目標

- ・自動車工業に従事している人々の工夫や努力、自動車生産を支える貿易や運輸について調べ、工業生産が国民生活や産業を支える重要な役割を果たしていることが分かるようにする
- ・安全や環境保全、持続可能な発展を考えながら、これからの自動車工業について考えることができるようにする

○評価規準

- ・自動車がどのような努力と工夫によって生産されているか興味を持って調べようとしている(関心・意欲・態度)
- ・新しく開発される自動車について興味・関心を持ち、情報を集めるとともに、自らのアイデアをいかした自動車をデザインしようとしている(関心・意欲・態度)
- ・新しい自動車の開発について調べたことを基に、自分なりのアイデアをいかして、これからの自動車開発について提案している(思考・判断)
- ・現在の自動車工業の様子、生産過程の工夫や努力について適切にまとめている(技能・表現)
- ・自動車の開発・生産の現状、それに携わる人々の工夫や努力、これからの自動車開発について理解している(知識・理解)

○シチズンシップ教育の視点(シチズンシップ教育として必要な意識、知識、スキル)

〔意識〕 社会への参画

〔知識〕 公的・共同的分野、経済分野

〔スキル〕

〈問題の認識または状況の理解〉

- ・自動車工場での自動車生産や新しい自動車開発の様子を調べることによって、安全性や環境問題に対応した自動車の開発がこれまで以上に求められることを認識することができる

〈情報の収集・分析〉

- ・新しい自動車を開発する企業の取組を調べ、これからの自動車工業に求められることは何かを考え、それにこたえた自分なりの自動車をデザインすることができる

〈意思決定〉 〈実行〉

- ・自分がまとめた具体的な改善案を、新たな提案として社会に提案することができる

○学習活動の流れ

①「私たちの生活と工業製品」〔1～3時間〕

- ・自動車を生産する工場の人々は、消費者や社会のニーズにこたえるため、様々な工夫をしていることを理解する（状況の理解）

②「自動車の生産と開発」〔4～5時間〕

- ・工場では、現在、どのような自動車を開発しているのかを調べてまとめる（情報の収集・分析）

③「人に優しい自動車への提案」〔6～10時間〕

- ・安全面や環境面から考えたこれからの自動車について、児童なりに調べたことを基にアイデアをまとめ、工場や行政機関に発信する（意思決定、実行）

(2) 学習の実際

アイデアをまとめる作業では「持続可能な社会」を意識して、児童はそれぞれ自分なりの考えを出すことができた。自動車の生産や開発について学習を進めてきたということもあって、環境と安全に配慮した自動車についてのアイデアが多かった。

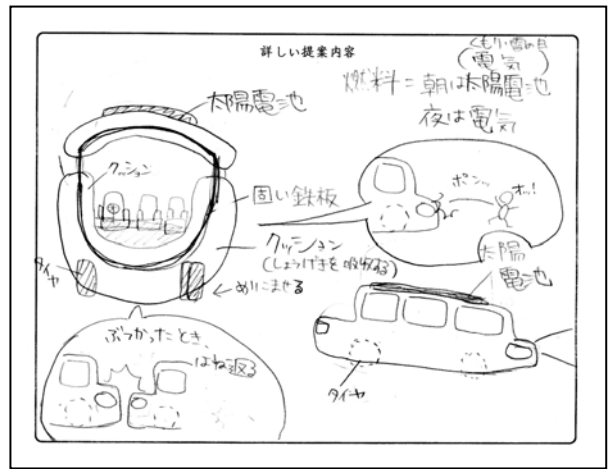
単元の流れの中で、第2図のようなワークシートを使って、ハイブリッドカーや燃料電池車などについても学習した。それを踏まえて、環境に優しい自動車を考えた。アイデアを出すときには「これは無理だ」「そんなのあり得ない」などとは考えずに、自由に発想することが大切

ハイブリットカー	
特長	ガソリンをなるべく使わない 電モーターでガソリンエンジンを併用 エンジン音がしずか、燃費がいい
改善する点	ねだんが高い。CMをながす。
燃料電池車	
特長	水素と酸素で電気をおす。 二酸化炭素を出さない。
改善する点	ねだんが高い。CMなどで分かりやみ説明 水素、酸素スタンドを作る
電気自動車	
特長	家庭の電気で充電してモーターで走る 排出ガスは全くない。
改善する点	ねだんが高い。すぐに充電できない。 電気スタンドを作る。CMをながす。

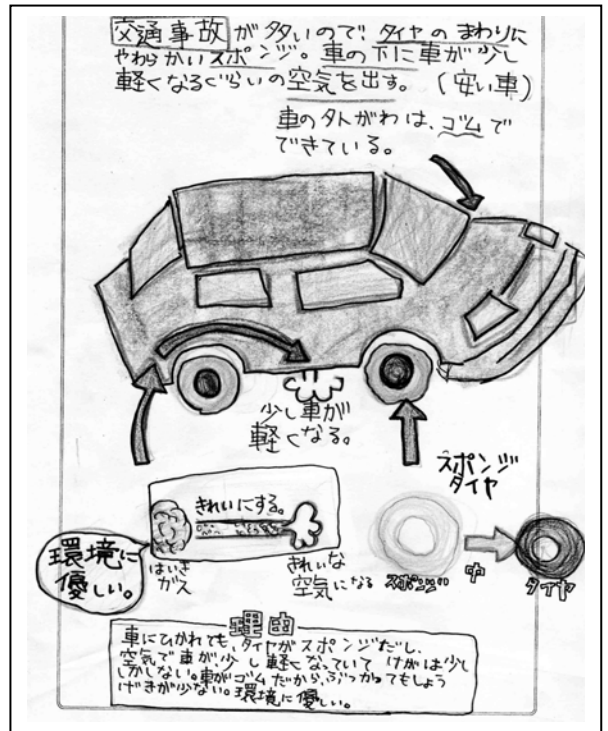
第2図 ワークシート

であると教師は助言した。

具体的に見ると、第3・4図のように、自動車のかたちを安全面から工夫しているものや、排気ガスをクリーンにするもの、リニアモーターカーの仕組みを取り入れるものなど、子どもらしいアイデアが数多く出された。また、信号や道路に工夫を凝らして交通事故を減らすことを目的としたものや、目の不自由な人が運転できる自動車などのアイデアもあった。中には、飲酒運転防止のために息を吹きかけないと動かない車や、運転者が見にくいところにカメラを付けるなど、既に実際に取り入れられているアイデアも出たが、これらについても児童自身が考えたアイデアとして認めた。



第3図 児童のアイデア



第4図 児童のアイデア

児童のアイディアは「私の提案」として、個人のカードにまとめた。この提案を発信する方法としては、手紙や電子メール、ホームページへの書き込みなどの意見が出されたが、電子メールやホームページでは、文章表現が中心となるので自分の提案が上手に表現できないといった理由や、せっかく書いたカードをいかしたいということから手紙にすることとなった。絵や文で説明したこれらのカードに手紙を添えて、その内容によって市長や自動車会社へ送付することとした。

児童の提案に対して、市長から回答が届いた。

さっそく送られてきた返事の手紙に、児童は「本当にお手紙が来た」「私たちの提案を読んでくれた」と大喜びであった。

自分たちがアクションを起こしたことに対する反応があったことで、社会参加したという実感を味わうことができた。

特にありがたかったのが、単に児童の提案を受け止めるだけではなく、市が現在取り組んでいることを分かりやすく示してくれた点、また、実現性の乏しい提案について理由を添えて明確に困難さを説明してくれた点である。児童は現実を直視し、社会に参加することの難しさを実感できたのである。

(3) 実践後の考察

環境問題については、小学校においても身近な問題として、資源分別回収やエコキャップなどの取組を進めている。しかし、多くの児童は、二酸化炭素排出量が増大して地球温暖化が進んでいることを情報としては知っているものの、自分がどのようにかかわっていけばよいのかという具体的な方法を知っているわけではなく、切実感もなかった。当然、自分の考えを発信するのは「教室の中で」というとらえであった。

本単元では、学習したことを基に自分から外へ提案するという目的を設定したことにより、児童はそれを新鮮に受け止め、自発的に取り組んだ。いろいろな情報を収集することはもとより、工場見学の際にも、製造工程に感嘆するだけでなく「こうすればよい」という自分の視点を持ちながら見学する児童もいた。自らが学習したことやこれまでの経験を基に思考を深めることができ、とても有意義であった。また、外に向かって提案するということに重みを感じた児童は、自分の提案に責任を持つという意識が生まれてきた。

具体的な提案を考えるに当たって、教師は、児童の自由な発想を大切にし、どのようにすれば人と環境に優しい車社会を実現できるかというアイディアを出させるようにした。児童からは、一見実現不可能かとも思われるアイディアもあれば、現実的なアイディアもあった。もう少し時間数を確保することができれば、さらなる調査を行い、受ける側に「なるほど参考になる」と受け止めてもらえるような具体的な提案とすることができたであろう。

このように見ると、学習したことをまとめたり発表したりして単元を終わることが多かったこれまでの学習活動に、シチズンシップ教育として一歩外に踏み出す活動を加えたことで、頭の中での理解にとどまっていた内容が、実感をともなった理解になり、学習指導要領の社会の内容をより深めることになったと言える。

本単元は、小学校学習指導要領社会の第5学年の内容(3)のウを扱ったものであるが、同時に単元展開に当たって、シチズンシップ教育のカリキュラムの構成要素(第1図)を取り入れたものである。

内容面では、環境問題や消費者の視点から設定した「これからの自動車」というテーマは、公的・共同的な分野、経済分野の活動である。学習活動の方法としては問題解決的な取組がなされるように、評価規準の中に、「興味を持つ」「情報を集める」「アイディアをいかす」「提案する」という具体的な言葉で四つのプロセスを織り込んだ点に意味がある。したがって、評価も単元目標への評価と同時に、シチズンシップ教育の内容や方法の面で期待する児童像の評価にもなった。

本単元は、社会の学習に、シチズンシップ教育のカリキュラムの構成要素を無理なく織り込んだ実践であり、児童に社会と能動的にかかわる経験をさせることができた事例と言えるであろう。

今後さらに児童が積極的に社会に参加するためには、様々な事象を知り、自ら経験を重ねることが重要であると考えられる。その上で、自ら考えたことを的確によりよい手段で伝えていくことが必要である。今回、児童にとっての「社会」は、自動車会社や市であったが、発達段階に応じて、身近な地域、市町村、国といった段階を経る系統的な指導を考えることも必要なことであろう。

研究のまとめ

本研究では、各校種において同様の実践を行った。その結果、次のことが言える。

①教科の単元目標の達成

シチズンシップ教育のカリキュラム開発を行い、各校種で実践を行った結果、学習活動が充実し、その教科の単元目標の達成に大きな役割を果たした。単元目標とシチズンシップを重ね合わせるには評価規準を工夫することが大切である。

②発信・行動へ向けた学習活動

シチズンシップ教育では、対象に積極的にかかわるという姿勢が大切である。最終的なゴールとしては、児童・生徒自らの発信や行動が期待される。そうした行動につながる学習活動が大切である。

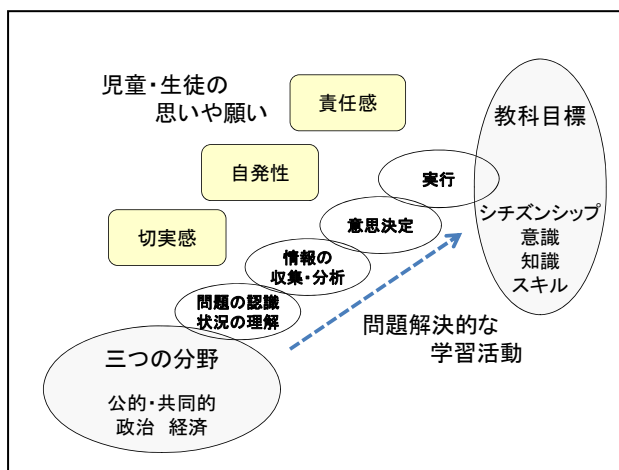
③児童・生徒の思いや願いの尊重

児童・生徒自らが発信し行動するためには、児童・生徒の「なんとかしたい」という切実感が重要である。さらに、自発性・責任感を持たせるような指導をすることによって、学習したことが発信や行動に結び付いていくと言える。

④問題解決的な学習活動

発信や行動の段階にたどり着くためには、問題解決的な学習活動が有効である。実行の後にはまた新たな問題が見えてくるであろうし、日常の生活態度や意識にもつながるものもある。

シチズンシップ教育の学習活動の流れをまとめると、第5図のように図式化することができる。



第5図 シチズンシップ教育の学習活動の流れ

こうした点を確認した上で、今後のシチズンシップ教育のカリキュラム開発における課題としては、次のような点が挙げられる。

①発達段階に応じた扱い

シチズンシップ教育を、児童・生徒の発達段階に応じて、発展性のあるものにしていく必要がある。扱う分野だけでなく、スキルについても小学校の低学年から中学校や高等学校のそれぞれの段階で、どのような力が求められるのかを整理することが必要である。

②教科間の関連性

シチズンシップ教育は、社会や技術・家庭(家庭)、特別活動、総合的な学習の時間といった限られた教科等で行うのではなく、どの教科でも実践可能である。教科間の関連を意識し、学年の年間計画をどのように立てるかといった点も、今後のシチズンシップ教育のカリキュラム開発研究の一つのテーマとなるであろう。

おわりに

本研究を踏まえて当センターでは『「シチズンシップ教育」推進のためのガイドブック』を作成した。小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の実践例を紹介してあるので参照していただきたい。

なお、今年度、本研究を進めるに当たっては、6名の調査研究協力員の方々のほかに、お茶の水女子大学准教授富士原紀絵先生にスーパーバイザーとしてご指導・ご助言をいただいた。感謝の言葉を申し添えたい。

[調査研究協力員]

秦野市立渋沢小学校	山口 善弘
厚木市立厚木小学校	船津 慎一
平塚市立金旭中学校	小林 真弓
松田町立松田中学校	中津川 明
寒川高等学校	坂野 一之
麻生養護学校	長谷川智一

[助言者]

お茶の水女子大学 富士原紀絵

引用文献

経済産業省 平成18年『シチズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』
http://www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-houkokusho_honpen-set.pdf
 (URLは2008年11月取得)

参考文献

相原実 2008「シチズンシップ教育に関する調査研究」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第27集)
 安全・安心で持続可能な未来に向けた社会的責任に関する研究会 2008「安全・安心で持続可能な未来に向けた社会的責任に関する円卓会議の開催に向けて(案)」
<http://www5.cao.go.jp/seikatsu/shingikai/kikaku/21th/080311shiryo04.pdf>
 (URLは2008年11月取得)
 神奈川県「シチズンシップ教育の推進神奈川県の取組」
<http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/kokokyoku/kenritu/citizenship/kanagawa.html>
 (URLは2008年11月取得)
 神奈川県立総合教育センター 2008『「問題解決能力」育成のためのガイドブック』
 経済産業省 平成18年『シチズンシップ教育宣言』
<http://www.meti.go.jp/press/20060330003/citizenship-sengen-set.pdf> (URLは2008年11月取得)
 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 2006「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」
<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf> (URLは2008年11月取得)

「E S Dを踏まえた環境教育」の推進に向けた研究

— 既存の学習活動をいかしたE S Dの実践を目指して —

神 橋 憲 治¹

持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development、以下「E S D」という。）の考え方は広がりつつあるが、多くの教師に十分に理解されているとは言えない。そこで、E S Dの普及と「E S Dを踏まえた環境教育」を推進することを目的とし、研究を行った。また、「E S Dを踏まえた環境教育」の実践について、従来の授業で行われてきた学習活動をいかしながら実践できる方策を探り、ガイドブックにまとめた。

はじめに

第二次世界大戦以降、先進国を中心に世界の国々は急速に国内の開発を進め、産業が発達した。そのため、大量の化石燃料が使用され、大量生産大量消費の生活行動は多量の廃棄物や汚染物質を作り出し、環境破壊や公害問題、それに伴った健康被害などを生じさせた。また、発展途上国は人口増加や飢餓・紛争、先進国との経済活動などの影響による経済的発展の遅れにより、経済格差や更なる貧困を生んでいる。こうした人間の生活行動を続けていけば、世界の国々や地球環境そのものを半永久的に維持していくことは困難である。

こうした中で、持続可能な開発という考え方が生まれた。この考え方は、昭和59~62（1984~1987）年に開催された環境と開発に関する世界委員会（通称：ブルントラント委員会）の報告書「Our Common Future」で報告された、「将来の世代の欲求を満たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発」（外務省平成17年）を源流としている。そして、平成9（1997）年、環境と社会に関する国際会議（通称：テサロニキ会議）で採択された「テサロニキ宣言」の中で、環境教育を「環境と持続可能性のための教育」とすることが示された。このようにして持続可能な開発のための教育（E S D）の概念が定められた。

平成14（2002）年、持続可能な開発に関する世界首脳会議（通称：ヨハネスブルグ・サミット）に日本政府が働きかけた成果として、同年の第57回国連総会において、平成17（2005）年から平成26（2014）年までの10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年」（以下「E S Dの10年」という。）とすることが全会一致で決議された。

平成17（2005）年12月、日本政府は「E S Dの10年」にかかわる施策の緊密な連携と推進を図るため、「『国連持続可能な開発のための教育の10年』関係省庁連絡会議」（以下「関係省庁連絡会議」という。）を内閣に設置し、翌年3月には実施計画を策定した。

その実施計画の中で、「各主体に期待される取組」として「学校」について、「幼稚園から大学まで、教育活動の全体を通じて、発達段階に応じてE S Dに関する教育を実施することが期待されます。既に『生きる力』として取り組まれている教育活動は、E S Dの取組と大きく重なります。」（「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 2006）としている。

文部科学省は、平成20（2008）年に小学校学習指導要領及び中学校新学習指導要領を、平成21（2009）年に高等学校学習指導要領案を発表した。特に、中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領案においては、教科の学習の「内容」の中に「持続可能な社会の形成」、「持続可能な社会の構築」の語句が複数回に渡り使用され、E S Dへの取組の重要性を示している。このようにE S Dへの取組は喫緊の課題である。

研究の目的

現在、環境教育の推進が急務となっており、また、E S Dにおいて環境教育が占める役割が大きいことから、本研究ではE S Dの取組対象を環境教育に絞り、「E S Dを踏まえた環境教育」に関する研究を行った。そして、本研究では総合的な学習の時間だけでなく、各学校の教科の学習において「E S Dを踏まえた環境教育」の実践を推進することを目的とした。

そこで、「E S Dを踏まえた環境教育」の指導事例を提示しながら、「E S Dを踏まえた環境教育」の実践方法を示すことを目指した。

これらの研究成果が「E S Dを踏まえた環境教育」の実践につながるよう、ガイドブックにまとめることとした。

研究の内容

1 「E S Dを踏まえた環境教育」の整理

(1) 環境教育とE S Dの関係

1950年代からの環境汚染・環境破壊の広がりを契機

1 カリキュラム支援課 指導主事

に、公害教育・自然保護教育から環境教育が本格化した。その後、地球上に存在する様々な問題を取り込む形で今日のESDという概念の基礎ができた。

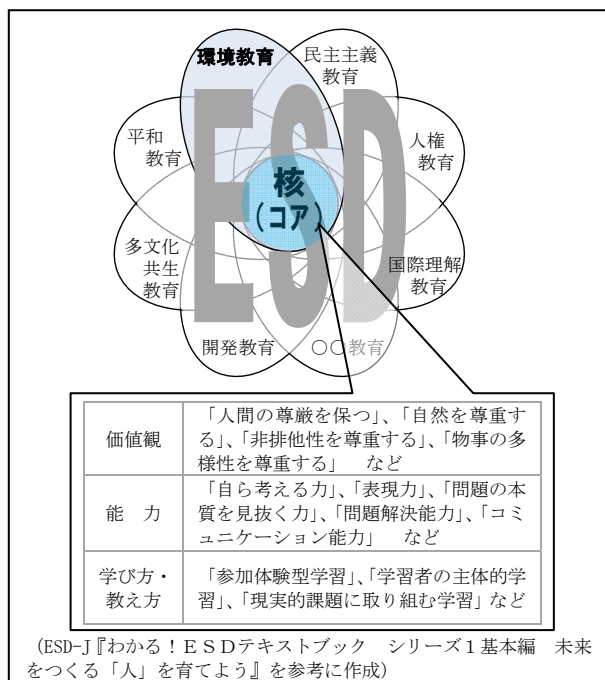
テサロニキ宣言では持続可能性に向けた教育と環境教育の関係について次のように説明されている。「持続可能性に向けた教育全体の再構築には、全ての国のあらゆるレベルの学校教育・学校外教育が含まれている。持続可能性という概念は、環境だけでなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも包含するものである。」（「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議 2004）ここで述べられている「持続可能性に向けた教育」とはESDを指しており、ESDの概念は環境教育だけでなく、開発教育、国際教育、多文化共生教育、民主主義教育、人権教育、平和教育など多くの教育内容を含むようにして成り立っていることになる。つまり、ESDが扱う様々な領域の一つが環境教育であるという関係になっている。

(2) ESDの概念の整理

ESDの概念を第1図のように表した。

文部科学省はESDの「基本的な考え方」を「持続可能な社会づくりのための担い手づくり」（文部科学省）としている。NPO法人持続可能な開発のための教育の10年推進会議（以下「ESD-J」という。）は、ESDで大切にしたい視点として、「ESDでつちかいたい価値観」、「ESDを通じて育みたい能力」、「ESDが大切にしている学びの方法」の三つを挙げている。一方、「関係省庁連絡会議」は「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」の中で、ESD実施の指針として「学び方・教え方」や「育みたい力」を示している。

本研究では、持続可能な社会づくりの担い手を育て



第1図 ESDの概念

る教育としてESDに必要な考え方や力、それらを身に付けるための学習方法をそれぞれ「価値観」、「能力」、「学び方・教え方」とし、これらをまとめて「ESDの核」と呼ぶことにする。第1図では、「価値観」、「能力」、「学び方・教え方」それぞれに具体例を挙げたが、それらはあくまでも一例であり、その他にも多くのものを含むと考えられる。

(3) 「ESDの核」と「生きる力」の関係

ESDの実践に向けた取組は、特別に新しいものではない。このことについて永田は次のように述べている。「ESDの国際実施計画 (IIS)、『ホリスティックESD宣言』、『アーマダバード宣言』、これら全てに共通して謳われているのは、私たち自身の教育に対する見方、ひいては価値観の転換もしくは再方向付けです。ESDは新たな教育を作り出すのではなく、既存の教育を新たな方向に向けて編み直すことが重要であると強調されています。」（永田 2008）このように、全く新しい学習内容を付け加えなければならないのではなく、従来の授業に工夫を加えることでESDの実践が可能となる。

平成20年1月17日の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」により、新学習指導要領においても「生きる力」（第1表）の育成の重要性が確認された。

「生きる力」を構成する「確かな学力」や「豊かな人間性」のねらいは、ESD実践で重視すべき「ESDの核」の構成要素である「価値観」、「能力」、「学び方・教え方」のねらいと大きく重なっている。

例えば、「ESDの核」の価値観の具体例である「人間の尊厳を保つ」や「非排他性の尊重」のねらいは、「生きる力」の豊かな人間性の中の「他人とともに協調」や「他人を思いやる心」のねらいと重なっている。また、「ESDの核」の能力の具体例である「自ら考える力」や「表現力」が「生きる力」の確かな学力の「自ら考え、判断し、表現する」力のねらいと、「ESDの核」の能力の「問題の本質を見抜く力」や「問題解決能力」のねらいは、「生きる力」の確かな学力の「さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力」のねらいと重なっている。

第1表 「生きる力」

確かな学力	基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、 <u>自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力</u>
豊かな人間性	自らを律しつつ、 <u>他人とともに協調し、他人を思いやる心</u> や感動する心などの豊かな人間性
健康・体力	たくましく生きるための健康や体力 など

(文部科学省『「生きる力」パンフレット（保護者用）』より引用。下線は総合教育センター。)

つまり、「生きる力」のねらいと「ESDの核」のねらいが大きく重なっているということは、「生きる力」をはぐくむという理念の下に行われている現行の学校教育でも「ESDの核」の考え方を取り入れたESDの実践が実現可能であることを示している。

2 「ESDを踏まえた環境教育」と一般的な環境教育の違い

(1) 両者の比較

従来行われてきた一般的な環境教育と「ESDを踏まえた環境教育」との違いをはっきりと規定した基準は無い。従来の環境教育とESDの違いについて、阿部は次のように述べている。「従来の環境教育とESDの違いをいくつか列挙すると、①従来の環境教育は個人の態度、の変容に焦点をあてていたが、ESDは社会・経済構造とライフスタイルの変革に焦点をあてている、②従来の環境教育はトップダウンや結果重視であったが、ESDはボトムアップやプロセス、参加型学びの重視を強調している、ことなどが相違といえる。」(阿部 2006) また小澤は環境教育をESDに進展させていくことについて、「環境教育はこれまでの知識伝達型の教育や公害教育における〈問題→教授型のアプローチ〉、自然保護教育における〈観察→教訓型アプローチ〉から、学び手自身が身近な地域や環境から課題を見だし、主体的に課題に取り組み、解決の方策を見だししていくプロセスや思考過程を重視する教育へと変えていく可能性をもつと期待されている。」(小澤 2006) と述べている。

今までに行われてきた環境教育においても、すでにESDを意識して「ESDを踏まえた環境教育」を実践している場合もある。そこで、本研究ではESDを意識した取組となっているかどうかという対比に置き換えて考え、その違いを第2表のように整理した。

(2) 「ESDを踏まえた環境教育」で重視する事項

持続可能な社会をつくるためには、今ある現象の中で何が課題となっているのかを考え、その課題の解決のためには何が必要なのかを考える力が必要であり、課題に気付くための価値観や、課題を解決するための能力などを身に付けていかなければならない。児童・生徒は主体的に学習に参加しながら課題を発見し、解決していく学習などを通して、「ESDの核」の価値観や能力をはぐくむことができる。そのためには教師からの伝達や教授だけではない、児童・生徒の立場からボトムアップしていくような学習の積み上げとその学習の過程を重視する必要がある。こうしたESDを意識した取組の積み重ねは、児童・生徒の意識と生活行動に変化を生じ、その後、社会・経済構造、個人のライフスタイルの変化へとつなげていくことができる。

「ESDを踏まえた環境教育」においても、知識伝達型の学習や個人の態度を変容させるような学習も必

第2表 環境教育における学習形態と教育目的の違い

学習形態 の違い	知識伝達型 問題教授型 観察教訓型	課題発見型 主体的参加型
	トップダウン	ボトムアップ
	結果重視	過程重視
教育目的 の違い	個人の態度の変容	社会・経済構造と ライフスタイルの変容

(『国連持続可能な開発のための教育の10年』への助走 ESD-J2003 活動報告書』を参考に作成)

要ではあるが、ESDを意識した取組をより重視していくことが重要である。

(3) 学習者の学び方と教師の教え方

ア 学習者の参加型学習・学習者の主体的学習

ESDを意識した取組であるかどうかという対比は第2表のとおりであるが、その中でも特に留意すべきことのひとつが、学習形態が主体的参加型であるかどうかという点である。「ESDの核」の要素である「価値観」や「能力」をはぐくむためには、学習者である児童・生徒が学習の中心となって、自ら体験し、自ら考え、自ら行動することが必要である。そのためESDの「学び方・教え方」は、学習者主体の学習であり、学習者参加型の学習を重視することで「ESDを踏まえた環境教育」とすることができる。

イ 教師のファシリテーターやコーディネーターとしての役割

ESDの実践においては、教師は知識や技能を教える(teach)だけではなく、学習者の自発的な活動を手助けする(facilitate)ことや地域の人材や組織との関係を調整する(coordinate)ことが大切である。教師がティーチャーだけでなく、ファシリテーターやコーディネーターとしての役割を果たすことがESDの推進に向けて不可欠な事柄である。

(4) ESDの実践に向けて

ESDは環境教育を始め開発教育や平和教育など多くの領域を包含する広範な概念である。これについて永田は、「各校で(中略)諸領域すべてに取り組むことなど不可能なことは一目瞭然」(永田 2006)と述べている。ESDの実践においては、環境教育、開発教育、国際理解教育など様々な領域から、その一部だけを取り扱わざるを得ない。その際に、従来の環境教育、開発教育、国際理解教育との違いを意識しながらESDに取り組むことが必要である。

本研究では環境教育を研究対象とし、「ESDを踏まえた環境教育」に関する研究を行った。環境教育が「ESDを踏まえた環境教育」となるための方法を、環境教育に「ESDの核」を取り込むこととし、このことにより「ESDを踏まえた環境教育」となっているかどうかを明確にすることができると考えた。

3 「ESDを踏まえた環境教育」の指導事例

(1) 指導事例の作成

本研究では、小学校・中学校・高等学校の教師それぞれ2名ずつの調査研究協力員の協力により、六つの指導事例を作成した。いずれの場合においても、「ESDを踏まえた環境教育」となるように「ESDの核」を指導に取り入れた。次に各事例の概要を示す。

(2) 指導事例の概要

ア 「伝えあって考えよう」(小学校第5学年・国語)

(ア) 主な学習内容

地球温暖化について調べ、発表会でその内容を発表する。聞き手は発表の内容を聞き取り、そのことについての自分の考えを文章にまとめる。

(イ) 「ESDの核」の主な具体例

「自分たちの暮らしは地球温暖化に関連がある」
(価値観)

「気持ちや考えを表現する力」(能力)

「お互いの意見を聞き合う」(学び方・教え方)

(ウ) 学習後の児童の反応

・発表を通して、他の家庭や友達が取り組んでいることを「自分もまねをして取り組んでみたい」という感想を述べる児童がいた。(授業の観察より)

・友達の発表を聞いて、自分の考えが変わったり、広がったりする様子がかがえ、友達の情報や考えに触れたことが刺激になっていた。(授業の観察より)

イ 「分別生ごみ資源化活動・I」(小学校第4学年・総合的な学習の時間)

(イ) 主な学習内容

家庭の分別生ごみを堆肥化し、農園の肥料とする。収穫物は給食で使われ、そこから出た生ごみも堆肥化される。こうして循環型社会での生活者の在り方を体験する。また、この一連の取組にかかわる様々な活動の中で、児童たちが自ら行動し、話し合い、決断し、合意形成することの大切さなどを学ぶ。

(イ) 「ESDの核」の主な具体例

「人が役割を担うことによって、社会を作っている」
(価値観)

「自分が望む社会を思い描く力」(能力)

「多様な考え方から合意を形成する」(学び方・教え方)

(ウ) 学習後の児童の反応

・分別生ごみの堆肥化作業を通して、児童は物質の循環のしくみや循環型社会での生活者の在り方を小学校段階で学習できている。(授業の観察より)

・分別生ごみ資源化活動を経験した児童は、校外の人々に分別生ごみ資源化活動に賛同を得る情報発信を行い、仲間を広げたいという考えを持つようになった。(授業の観察より)

・校外の人から簡単には賛同を得られない経験から、自分たちの生活行動を変えていくためには多くの

人々と合意を形成することが必要であることなどを児童は学んでいる。(授業の観察より)

ウ 「竹を利用して」(中学校第2学年・美術)

(ア) 主な学習内容

学校の竹林を観察し、保全活動の大切さを学ぶ。竹の性質を学び、素材の良さをいかして花器を制作する。竹細工の指導には、地域の年配の講師から助言を受けることで、地域の人材を活用する。

(イ) 「ESDの核」の主な具体例

「先人の知恵や伝統を尊重する」(価値観)

「問題の本質を見抜く力」(能力)

「人や地域の可能性をいかす」(学び方・教え方)

(ウ) 学習後の生徒の反応

・「昔は竹をいっぱい使っていたのに今はプラスチック製品が多いです。自然を味わっていない人が多く、もったいないです。」(生徒の意見より)

・「今は竹細工をする人が減っているようですが、未来にも伝えるべき大切なことじゃないかと思います。今回このようなはじめての機会を与えてくれたことをうれしく思います。」(生徒の意見より)

エ 「消費生活と環境」(中学校第3学年・技術・家庭)

(ア) 主な学習内容

生徒の身の回りの生活行動を振り返り、環境に与える影響を考える。その中から課題を見つけ、地域でできる取組を考え、まとめ、発表活動を行う。その内容を関係する地域の企業や行政に向けて提案を行う。

(イ) 「ESDの核」の主な具体例

「自分たちの生活は社会経済活動の一部である」

(価値観)

「気持ちや考えを表現する力」(能力)

「現実的課題に実践的に取り組む」(学び方・教え方)

(ウ) 学習後の生徒の反応

・生徒は実際に自分たちで考えた内容を地域の企業や行政に提案できるということを真剣に受け止めていた。(授業の観察より)

・発表するときや文章化するときでも分かりやすくなるように図を取り入れたり、文字を丁寧に書いたり、言葉遣いも気を付けたりする等、様々な工夫が見られた。(授業の観察より)

オ 「公害対策と環境保全」(高等学校第1学年・公民)

(ア) 主な学習内容

公害被害家族の作った甘夏をきっかけに、公害問題について考える。自らの生活行動を見直すきっかけとして、神奈川の地球温暖化対策のためのマイアジェンダ制度を通して、環境保全のために自分が何をできるか考える。また、環境行政関係者や環境保全活動を行う大学生との交流という、多様な人間関係の中で学習を行った。

(イ) 「ESDの核」の主な具体例

「環境を尊重する」(価値観)

「他者と協力して物事を進める力」(能力)

「参加体験型の手法をいかす」(学び方・教え方)

(ウ) 学習後の生徒の反応

- ・「地球温暖化が進んでいるので今日帰ってすぐにも実行したいと思います。」(生徒の意見より)
- ・「いろいろな意見がある中で決定することは難しいと思った。自分の意識を少しずつ変えることが大切だと分かった。」(生徒の意見より)
- ・「ぜいたくに慣れてしまった自分たちに環境に良いことをするのはとてもきついことだと思った。」(生徒の意見より)

カ 「環境調査」(高等学校第1学年・理科)

(ア) 主な学習内容

校内の複数の場所の土壌を採取し、観察できる土壌動物から土壌環境評価を行い、自然の豊さとの関係について考える。また学校周辺のマツ葉気孔を観察し、地域の特徴と大気汚染の程度との関係から、人間と自然とにかかわりについて考える。

(イ) 「ESDの核」の主な具体例

「現世代は将来世代に対する責任を持っている」(価値観)

「分析する力」(能力)

「関心を喚起し、理解の深化を促す」(学び方・教え方)

(ウ) 学習後の生徒の反応

- ・校内の土地でも環境の豊かさに違いがあることに生徒たちは気づき、改めて環境の大切さを感じ取っていた。(授業の観察より)
- ・「実験は大変だったけれど、身の回りの環境を知ることができてよかった。」(生徒の意見より)
- ・「自分の考えをまとめたり、班で話し合ったことを発表したり、多くの人の意見を聞き、更に考えたりした。なるほどと思える意見も多く、じっくり考えることは楽しかった。」(生徒の意見より)

4 指導事例を通して

(1) 指導事例の提示

本研究では、小学校・中学校・高等学校の六つの「ESDを踏まえた環境教育」指導事例を示すことができた。これらの事例は、新しい学習内容を付け加えずに、従来の学習内容に「ESDの核」の考え方を加えることでESDの実践が可能なモデルとなっている。

(2) 「ESDの核」と「学習活動」の関係

六つの指導事例には「ESDの核」を意識した数々の「学習活動」が含まれている。それらを「ESDの核」ごとに分けてまとめた。「ESDの核」と「学習活動」の関係を表すことで、「ESDを踏まえた環境教育」の実践に向けて、「ESDの核」と効果的な「学習活動」とを対比して確認できるようにした。第2図は「ESDの核」の「能力」と「学習活動」一覧をまとめた表の一部分を切り出して、示している。このよ

うにまとめたことで、本研究で扱った事例やその中の学習活動を紹介するだけでなく、他の教科や単元(題材)の学習においても、「ESDの核」を踏まえた学習を実践する上で参考となると考えた。詳しくは、本研究についてまとめたガイドブック『「ESDを踏まえた環境教育」推進ガイドブック～今までの学習指導を見直してみよう～』を参照していただきたい。

(3) 児童・生徒に見られた変容

指導事例の中で、授業を通して児童・生徒は様々な反応を示していた。例えば、「環境に良いことをするのはとてもきついことだと思った。」「自分の意識を少しずつ変えることが大切だと分かった。」という記述から、学習を通して環境問題に対する児童・生徒の気づきがあったことが分かった。さらに、「自然を味わっていない人が多く、もったいないです。」「発表を通して、他の家庭や友達が取り組んでいることを『自分もまねをして取り組んでみたい』という感想を述べる児童がいた。」というように、価値観の変容の表れといえる、児童・生徒の記述や発言もあった。

以上のように、「ESDを踏まえた環境教育」の学習を通して、児童・生徒の気づきや価値観の変容があったことが分かる。

(4) 教師に見られた変容

本研究において事例を実践した授業者は、いずれもファシリテーターやコーディネーターとしての役割を果たしていた。生徒同士の意見交換を重視し、生徒自身に判断をゆだね主体的に学習させたり、児童がどうやって自分たちの活動を他者に知ってもらおうか考えたりするなど学習者の行動を引き出すのは、教師がファシリテーターとして働いたからだと言える。また、地域の人材を講師として招いたり、地域の企業や行政に向けた働きかけができるようにしたりすることは、コーディネーターとしての働きである。

授業実践において、授業者がファシリテーターやコーディネーターとして働くことができたのは、授業案作成時に学習者参加型の学習や学習者の主体的な学習を重視した指導計画を立てたことによる。

【能力】と「学習活動」一覧(一部抜粋)	
能力	学習活動
・気持ちや考えを表現する力	○発表カードを基に、より良い話し方になるように練習をする
	○文章の組立てを考える
	○事実と感想や意見を区別し、文章にまとめる
	○活動状況を振り返り、何が課題として残ったのか話し合う
	○解決を目指す課題を決め、活動内容を計画する
	○環境を守る地域での取組について班で発表を行う
	○土壌動物の観察から、指標として用いた土壌動物の意味を理解し、自分の考えをまとめる
	○マツ葉の気孔の汚染状況の観察から、どんなことが分かるか考え、自分の考えをまとめる

第2図 「ESDの核」と「学習活動」一覧(一部抜粋)

5 環境教育以外でのESDの実践に向けて

現行の学習指導要領の下で、社会、理科、技術・家

庭などの教科学習で既に「環境」の内容を扱っている。また、総合的な学習の時間においては、「地域や学校の特徴、生徒の特性等」に応じて「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題の学習活動」などを行うよう例示され、実際に取り組みされている。

ESDの取組は環境教育の枠にとらわれないので、これらの教科や領域のみならず、あらゆる教科などで取り組むことが可能である。本研究においては、高等学校外国語(英語)を題材にESDの実践例を示した。扱った学習内容や学習活動のそれぞれは、従来の学校教育で行われているものに近いが、ESDを踏まえた授業を行うことで、ESDの実践につなげることができる。これはまさしく永田のいう「ESDは新たな教育を作り出すのではなく、既存の教育を新たな方向に向けて編み直すこと」(永田 2008) そのものである。

研究のまとめ

本研究の目的は「ESDを踏まえた環境教育」の実践の推進である。そのために、環境教育を「ESDを踏まえた環境教育」とするための具体的な方法として、「ESDの核」を環境教育に取り入れることを示した。また、「ESDを踏まえた環境教育」実践の参考となるように指導事例を示した。指導事例は小学校・中学校・高等学校で二つずつ作り、総合的な学習の時間の事例一つを除き、その他の五つは国語、技術・家庭、美術、公民、理科における教科学習の事例である。加えて、指導事例の「学習活動」と「ESDの核」との関係を一覧にまとめた。さらに、環境教育以外のESDの実践事例として高等学校外国語(英語)における事例を示した。

おわりに

ESDの実践を示した指導事例がほとんどない現状において、本研究でその事例を示すことができたことは意義がある。本稿で紹介できなかった指導事例の詳細は、本研究についてまとめたガイドブック『「ESDを踏まえた環境教育」推進ガイドブック～今までの学習指導を見直してみよう～』で紹介している。また、同ガイドブックは神奈川県立総合教育センターWebページで閲覧・ダウンロードが可能である。(http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/)

最後に、本研究をすすめるにあたってご協力いただいた6名の調査研究協力員の方々、スーパーバイザーをお引き受けいただいた聖心女子大学の永田佳之先生に深く感謝を申し上げます。

[調査研究協力員]

和南市立中央林間小学校 壺井 克俊

小田原市立報徳小学校 中山 岩男
鎌倉市立御成中学校 丸山 まさ子
寒川町立寒川中学校 柳川 紀子
県立金沢総合高等学校 中村 裕之
県立座間高等学校 門倉 久男
[助言者]
聖心女子大学 永田 佳之

引用文献

- NPO法人持続可能な開発のための教育の10年推進会議(ESD-J)編 2006 『わかる! ESDテキストブック シリーズ1 基本編 未来をつくる「人」を育てよう』pp.18-19, pp.23-24
外務省 平成17年 「持続可能な開発」
http://www.mofa.go.jp/MOFAJ/gaiko/kankyo/sogo/kaihatsu.html(URLは2009年1月取得)
「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 2006 『わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画』p.13
http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf(URLは2009年1月取得)
「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議 2004 『「国連持続可能な開発のための教育の10年」への助走 ESD-J2003 活動報告書』p.182
文部科学省 「『生きる力』パンフレット(保護者用)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20080328/01-16.pdf(URLは2009年1月取得)
阿部治 2006 「国連『持続可能な開発のための教育』の10年」(『学術の動向2006年4月号』日本学術協力財団) p.47
小澤紀美子 2006 「環境教育の現状:理論と実践をつなぐために」(『学術の動向2006年4月号』日本学術協力財団) p.59
永田佳之 2006 「持続可能な教育実践とは」(永田佳之編『持続可能な教育社会をつくるー環境・開発・スピリチュアリティー』せせらぎ出版) pp.34-61
永田佳之 2008 「あとがき」(永田佳之編『持続可能な教育と文化ー深化する環太平洋のESDー』せせらぎ出版) pp.227-229

参考文献

- 文部科学省 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf(URLは2009年1月取得)
文部科学省 2008 「新しい学習指導要領『生きる力』」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/081223.htm(URLは2009年1月取得)

校務情報化の今後の在り方に関する研究

— 校務情報化に必要な知識、技能の検討を通して —

永井 佳幸¹ 吉田 佳恵¹

情報コミュニケーション技術（ICT）の急速な進歩により、社会のあらゆる分野で情報化が進んでいる。学校においても、ICTを活用した校務処理が増加し、情報の徹底した管理が求められるようになった。教職員は校務処理のためにICTの活用方法や情報の管理方法について理解し、そのために必要な技能を身に付けなければならない。そこで、校務情報化を進める上で必要な知識や技能について研究しガイドブックを作成した。

はじめに

平成 10 年に内閣総理大臣直轄の省庁連携タスクフォースとして設けられた「バーチャル・エージェンシー」が、四つのプロジェクトの一つとして「教育の情報化」を取り上げ、平成 11 年に「教育の情報化プロジェクト」報告書がまとめられた。

この報告書では、教育の情報化の推進によって、「子どもたち」、「授業」、「学校」がどのように変わっていくのかという姿を明らかにして、目指すべき具体的な目標を設定している。この中の「学校が変わる」という項目では、教職員が教育活動に専念できる時間的余裕を確保するとともに、教職員間の連携や学校運営組織の活性化を図るために、校務・学校事務の情報化を推進することの重要性が報告されている。

その後、平成 13 年に IT 戦略本部が「e-Japan 戦略」を発表し、さらに 5 年後の平成 18 年には、「IT 新改革戦略」を発表して、教育の情報化を推進してきた。

神奈川県においても、教育委員会ネットワークの整備、各学校へのコンピュータの配備が進み、教育委員会ネットワークや校内 LAN などのネットワークを利用した「校務情報化」が推進されている。

ネットワークの利用は、すべての教職員に関係するため、各教職員がコンピュータやネットワークを利用するための基本的な知識や技能を身に付けることが必要になる。しかし、教職員のコンピュータやネットワークの活用能力には大きな差があるのが現状である。

文部科学省が全公立学校を対象に平成 20 年 3 月 1 日の時点で行った「平成 19 年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査」の結果を見ると、「教員の ICT 活用指導力の状況」における項目 E「校務に ICT を活用する能力」において、次の E-1 と E-2 について「わりにできる」または「ややできる」と回答した神奈川県の高등학교の教員の割合は、E-1 と E-2 の平均で 67.8%となっている。文部科学省は、平成 23 年 3 月時点で、すべての教員が ICT 活用指導力の全

項目で「わりにできる」若しくは「ややできる」と回答することを目指している。

- E-1 校務分掌や学級経営に必要な情報をインターネットなどで集めて、ワープロソフトや表計算ソフトなどを活用して文書や資料などを作成する。
- E-2 教員間、保護者・地域の連携協力を密にするため、インターネットや校内ネットワークなどを活用して、必要な情報の交換・共有化を図る。

研究の目的

本研究では、神奈川県立学校において「校務情報化」を進める上で、教職員にとって必要な知識や技能の具体的な内容を明らかにし、それらを習得するためのガイドブックを作成することで、今後の校務情報化の推進に資することを目的とした。

研究の内容

1 校務情報化を進める上で必要な知識、技能についての検討

まず「校務情報化」の定義を明確にし、現状分析に基づき、「校務情報化」を進める上で教職員が理解しておくべき知識、及び身に付けておくべき技能について検討した。

(1) 「校務情報化」の定義

本研究における「校務」の定義は、社団法人日本教育工学振興会が、平成 18 年度文部科学省委託事業として行った「校務情報化の現状と今後の在り方に関する研究」の報告書（以下「校務情報化の研究の報告書」という。）の定義に従うこととした。すなわち、「校務」とは、次の①～③の事務であると定義した。

①教員事務

- ・教務関連事務(成績処理, 通知表作成, 教育課程編成, 時間割作成等)
- ・学籍関連事務(転出入関連事務, 指導要録管理, 出欠管理等)
- ・保健関係事務(健康観察・報告等)

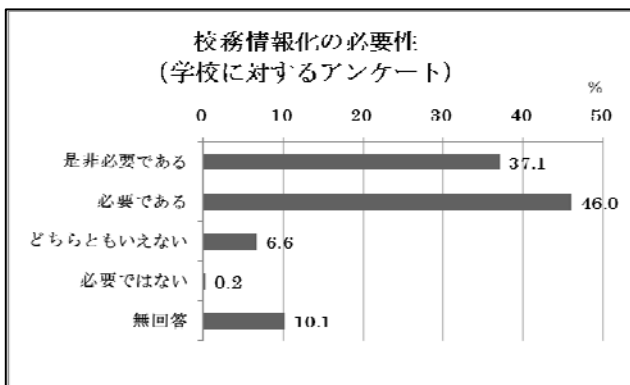
- ・各種報告書作成
 - ・各種お便り作成 等
- ②管理職事務
- ・業務報告
 - ・稟議
 - ・予算要求 等
- ③事務官・現業職員事務
- ・出退勤管理
 - ・出張申請
 - ・預かり金管理
 - ・献立作成・報告
 - ・物品購入・管理
 - ・各種情報処理 等

(「校務情報化の研究の報告書」 p.63 表3-1 平成19年)

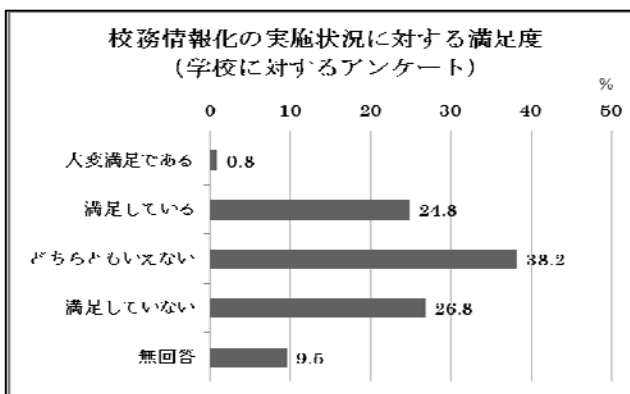
この「校務」の定義に基づき、本研究では、「校務情報化」を「校務をコンピュータやネットワークなどの情報コミュニケーション技術を用いて処理するための体制を実現すること」と定義した。

(2) 校務情報化の現状

「校務情報化の研究の報告書」によると、全国の学校(小学校、中学校、高等学校)から9,503校を無作為抽出して実施した調査において、校務情報化の必要性及び実施状況に対する満足度について、次のような結果が出ている。



第1図 校務情報化の必要性



第2図 校務情報化の実施状況に対する満足度

第1図、第2図ともに「校務情報化の研究の報告書」

の資料1-1「校務情報化の実態とニーズに関する調査(学校編)」(平成19年)を基に作成したものである。

この調査結果から、全国の学校では、校務情報化の必要性は認識されているものの、現在の実施状況は必ずしも満足すべき状況でないことを読み取ることができる。

特に、18項目の調査項目のうち、次の8項目は、調査に対する回答があった2/3以上の学校が、校務の情報化を推進する上で「大変重要」または「重要」と考えているにもかかわらず、実施状況が1/3以下であるという結果が出ている。

- ①情報化すべき校務処理の明確化
- ②校務情報化のマニュアルの整備
- ③校務情報化による効果や、学校運営への活用方法の具体例の提示
- ④校務の情報化の制度化
- ⑤校務の情報化や学校経営についての管理職のための研修体制の整備
- ⑥教育委員会や他校との連携を含めた校務処理に関する体制の整備
- ⑦校外での業務が可能になった場合の教職員の就労規則等の改定
- ⑧現場の教師が使い易いシステム、ソフトウェアの導入

今後これらの項目を実施していくことが、校務情報化の実施状況に対する満足度を向上させることにつながると考えられる。

(3) 校務情報化を進める上で必要な知識、技能

(2)で述べた8項目の中で、①と②は校務情報化を推進する際に、学校の設置者や学校などが行うものであり、④～⑧は国や県などの施策として行うものである。

一方、③における「校務情報化による効果」や「学校運営への活用方法」は、各教職員が知識として理解し、技能として習得するものである。そこで本研究では、この③に注目して、「校務情報化による効果」と「学校運営への活用方法の具体例」の提示を行うことが、校務情報化の推進につながるという視点に立ち、これらを具体的に提示するために、それぞれの内容を検討した。

まず、「校務情報化による効果」を提示するにあたっては、校務情報化の目的を示す必要がある。教職員が校務情報化の目的を理解し、目的を実現することによってどのような効果が期待できるのかということについての共通認識を持つことが、組織として校務情報化を推進していくために大切である。

また、「学校運営への活用方法の具体例」を提示するにあたっては、校務情報化の目的を実現するために必要なICTの活用方法や情報の管理方法などの具体的方策を示し、さらにそれらの方策を実施するために身に付けるべき知識、技能を示すことが必要である。

そこで、本研究では、校務情報化を進める上で必要な知識、技能を次のように整理した。

校務情報化を進める上で必要な知識、技能
○校務情報化の目的を理解すること
○目的を実現するための方策を理解し、方策を実施する際に必要な知識、技能を身に付けること

次に、これらの具体的な内容を検討した。

2 校務情報化の目的の検討

「校務情報化の研究の報告書」では、校務情報化の目的を次のように整理している。

- (1) 業務の軽減と効率化
- (2) 教育活動の質の改善
 - ・ 児童生徒に対する教育の改善
 - ・ 学校経営の改善
- (3) 保護者や地域との連携
 - ・ 保護者との情報共有の促進
 - ・ 児童生徒や地域の安全・安心の確保
 - ・ 地域への情報公開，説明責任
- (4) 情報セキュリティの確保

そして同報告書では、「特に、(2)の教育活動の質の改善が最も本質的な目的である」としている。（「校務情報化の研究の報告書」p. 9 平成19年 ただし、表記の都合上、引用元の①、②、③、④をそれぞれ(1)、(2)、(3)、(4)で書き換えた。）

本研究では、これらの具体的な内容を検討して、次のようにまとめた。

(1) 業務の軽減と効率化

校内 LAN を構築し、ファイルサーバを設置して校務文書を共有化することによって、文書作成及び管理業務の軽減化・効率化を図ることができる。

また、個人データをデータベース化して利用することによって、各種テスト結果の集計表・個人票、成績個票、成績一覧表、成績通知票、生徒指導要録、調査書などの作成業務の軽減化・効率化を図ることができる。

(2) 教育活動の質の改善

ア 児童・生徒に対する教育の改善

校務情報化によって校務の軽減化・効率化が図られると、児童・生徒に接する時間が増加し、その時間を活用して、様々な教育活動を充実させることができる。

また、教材研究の時間も増やすことができる。さらに、ネットワークを利用した教材・学習指導案等の共有化も可能になり、組織的な授業改善の推進を図ることができる。

イ 学校経営の改善

電子メールや校内ネットワークを活用して、情報を効率的に伝達したり共有することにより学校経営の改

善を図ることができる。

さらに、グループウェアと呼ばれる情報共有ソフトウェアを導入することによって、その広報機能、施設・備品の予約状況管理機能、アンケート機能などを利用し、学校経営の改善を図ることもできる。

(3) 保護者や地域との連携

ア 保護者との情報共有の促進

学校がホームページを通じて、学校の特色、教育活動の様子、イベントの紹介などを情報発信することによって、保護者の学校に対する理解を深めることができる。さらにホームページを見た保護者から学校に対する意見・要望が寄せられれば、学校と保護者との情報共有を促進することができる。このようにして、児童・生徒の教育に対する学校と保護者の協力を緊密にすることができる。

イ 児童・生徒や地域の安全・安心の確保

児童・生徒や保護者に不審者情報や緊急連絡事項などをメール配信したり、ホームページに地域の安全マップを掲載することで、児童・生徒や地域の安全を守り、安心して通学できる環境を整えることができる。

ウ 地域への情報公開、説明責任

学校がホームページを通じて、様々な取組を地域へ公開することにより、学校の説明責任を果たすことができる。また、ホームページを通じて、学校行事や「総合的な学習の時間」などへの地域ボランティアの協力等呼び掛けることも可能になる。このようにして、学校と地域が協力して児童・生徒の教育を行う体制を整えることができる。

(4) 情報セキュリティの確保

セキュリティの確保された安全なシステムを構築し、情報セキュリティポリシーに基づいて情報を組織的に管理することによって、情報の流出や消失のリスクを減らし、情報を効率的に活用することができる。

以上(1)～(4)の目的において、(2)「教育活動の質の改善」の中のア「児童・生徒に対する教育の改善」は、校務以外の内容が中心であり、さらに校務情報化によって直接実現されるものではないという性質がある。

「業務の軽減と効率化」や「学校経営の改善」を実現することによって、教職員に時間的余裕が生まれる。その時間的余裕を活用して、教育活動や教材研究を充実させることができる。

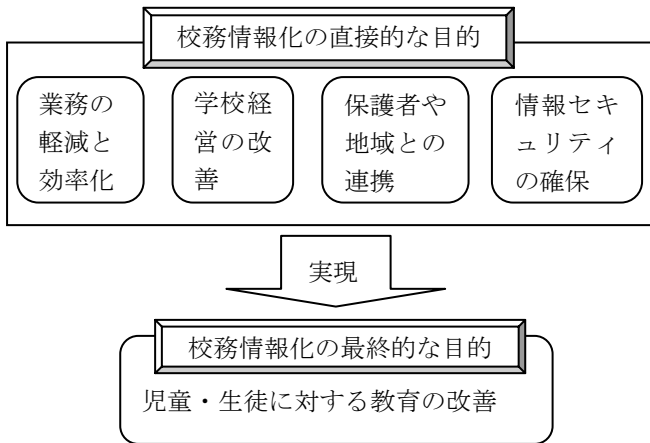
また、「保護者や地域との連携」を実現することによって、保護者や地域と学校の協力を緊密にすることができる。その緊密な協力を基にして、教育活動の質を向上させることができる。

さらに、「情報セキュリティの確保」を実現することによって、児童・生徒の重要情報を守ることができる。その結果、児童・生徒及び保護者の学校に対する信頼に基づいた教育活動を展開することができる。

これらの結果として、最終的に「児童・生徒に対する教育の改善」を図ることができる。

そこで本研究では、「業務の軽減と効率化」、「学校経営の改善」、「保護者や地域との連携」、「情報セキュリティの確保」の四つを校務情報化の直接的な目的ととらえ、「児童・生徒に対する教育の改善」を校務情報化の最終的な目的としてとらえた。

これらのことをまとめると、第3図のようになる。



第3図 校務情報化の目的

3 目的を実現するための方策の検討

2で整理した校務情報化の四つの直接的な目的を実現するための方策を検討した。

(1) 「業務の軽減と効率化」を実現するための方策

この目的を実現するための方策として、次の三つを取り上げた。

- ア 情報の重要度に応じた管理
- イ 校内 LAN の効率的な活用
- ウ 「成績処理支援システム」の活用

これらの方策を取り上げた理由とそれぞれの方策を実施する際に必要な知識、技能の内容を次に述べる。

ア 情報の重要度に応じた管理

神奈川県は、神奈川県教育委員会情報セキュリティ対策基準（要綱）（平成20年4月1日施行）に基づいて組織として管理する必要がある。この対策基準では、情報を対策重要度によって分類し、その重要度に応じた管理方法を定めている。すべての教職員は、業務を遂行するに際してこの管理方法に従わなければならない。

そこで、この方策を実施するためには、すべての教職員は、対策重要度による情報の分類と重要度に応じた情報の管理方法を理解していることが必須である。

イ 校内 LAN の効率的な活用

現在、神奈川県多くの県立学校では、校内 LAN を利用した業務が行われている。業務の軽減と効率化を実現するためには、校内 LAN を効率的に活用することが必要である。

この方策を実施するために必要な知識、技能として、次の三つを取り上げた。

(ア) フォルダやファイルの整理

校内 LAN に接続されたサーバ内の情報が利用しやすいように整理されていなければ、効率的な業務を行うことはできない。そのためには、校内 LAN を利用する教職員が共通して守るべき情報の整理方法を決め、それに基づいてフォルダやファイルを整理し、保存する必要がある。そのためにフォルダの構造やファイル名の付け方を理解することが必要である。

(イ) ファイルの検索方法

サーバに保存された情報の中から目的の情報を探すことができるように、ファイルの検索方法を身に付けておくことと便利である。

(ウ) データの消失に対する対策

誤ってサーバに保存された重要なファイルやフォルダを削除することがないように、データの消失に対する対策法を身に付けておく必要がある。

ウ 「成績処理支援システム」の活用

神奈川県では、来年度から単位制以外の高等学校に「成績処理支援システム」が導入される。多くの教職員がこのシステムを利用することになるので、教職員は、このシステムの導入の必要性和機能の概要を理解している必要がある。

(2) 「学校経営の改善」を実現するための方策

この目的を実現するための方策として、次の二つを取り上げた。

- ア 電子メールの活用
- イ グループウェアの活用

これらの方策を取り上げた理由とそれぞれの方策を実施する際に必要な知識、技能の内容を次に述べる。

ア 電子メールの活用

業務遂行の際には、学校内に限らず学校外の相手との連絡や文書のやり取りが必要な場合がある。文書のやり取りを紙文書による送付で行うと、そのための費用と手間も大きくなる。必ず紙文書でなければならない文書以外は、電子メールを活用することによって、情報の効率的な伝達が可能になり、学校経営の改善を図ることができる。

この方策を実施するために必要な知識、技能として、次の四つを取り上げた。

(ア) 「BCC」の利用

同じ送信内容を複数の送信先に送信する場合に、メールアドレスという重要な個人情報を出してしまうことを防ぐために、「BCC」（ブラインドカーボンコピー）を利用する方法を身に付ける必要がある。

(イ) ファイル添付の方法

電子メールを利用する場合、メール本文以外に添付ファイルとしていろいろな情報を添付することができる。したがって、ファイルの添付方法を身に付けると

ともに、ファイル添付時の注意点を理解している必要がある。

(ウ) メールの整理方法

電子メールを利用して情報のやり取りを行っている、受信したメールや送信済みのメールがたまって、必要な情報を探すのに時間がかかることがある。効率的に情報を処理するためには、メールを分類整理するための方法を身に付けておくと便利である。

(エ) セキュリティ対策

電子メールは非常に便利な情報伝達手段である反面、コンピュータウイルスの感染源や、機密情報の盗難、漏えいの経路になることもある。したがって、機密対策やウイルス対策などのセキュリティ対策を身に付けて活用することが必要である。

イ グループウェアの活用

グループウェアとは、ネットワークを利用して、情報共有やコミュニケーションの効率化を図り、グループによる作業を支援するソフトウェアの総称である。

グループウェアを導入することによって、校内の連絡事項を効率的に伝達することが可能になる。グループウェアは、いろいろな機能を持ったものが開発されており、学校内の情報共有を目的とした校務支援機能を中心としたもの、児童・生徒の学習の支援を目的とした学習支援機能を中心としたもの、それらを統合したものなどがある。

神奈川県においても、グループウェアを活用して学校経営の改善を進めている県立学校がある。今後、各学校へのコンピュータの配備が進むにつれて、グループウェアを活用することにより、学校経営の改善を図ることが期待できる。したがって、教職員はグループウェアの主な機能について理解しておく必要がある。

(3) 「保護者や地域との連携」を実現するための方策

現在多くの学校で行われているように、保護者や地域との連携を実現するための方策として、ホームページを活用することは重要である。

学校のホームページに期待される内容は、学校の教育活動全般に関係しているので、魅力的なホームページを作成するためには、多くの教職員がかかわることが必要になる。ホームページの作成作業は、専門的な知識が必要になる場面もあるが、ホームページに掲載するコンテンツの作成については、専門的な知識がなくても原稿等を作成することができるので、多くの教職員で分担することが可能である。

ところが現在、ホームページ作成作業が一部の教職員に任されていて、担当者に大きな負担がかかっている学校もある。

そこで、学校ホームページの活用を進めるためには、多くの教職員が学校ホームページの重要性を理解して、その作成作業にかかわることが必要である。また、その際には、個人情報扱いや著作権などに注意しな

ければならない。

(4) 「情報セキュリティの確保」を実現するための方策

この目的を実現するための方策として、次の二つを取り上げた。

ア 情報セキュリティポリシーについての理解

イ 具体的なセキュリティ対策の実施

これらの方策を取り上げた理由とそれぞれの方策を実施する際に必要な知識、技能の内容を次に述べる。

ア 情報セキュリティポリシーについての理解

情報セキュリティポリシーとは、「情報の重要度や脅威の所在に即した情報保護対策」を明文化したものである。

神奈川県においては、県が所管する情報資産に関する業務に携わるすべての職員は、情報セキュリティの重要性についての共通の認識を持つとともに、業務の遂行に当たって、「神奈川県情報セキュリティポリシー」を遵守することとされている。したがって、教職員は、情報セキュリティポリシーの概要について理解しておく必要がある。

イ 具体的なセキュリティ対策の実施

様々な脅威からコンピュータや情報を守るために、教職員は、コンピュータウイルス対策やファイルの暗号化、及びパスワードの設定などの具体的なセキュリティ対策を実施するための方法を身に付けて、これらを確実に実施することが必須である。

研究のまとめ

校務情報化の推進には、インターネットの活用、ワープロソフトや表計算ソフト等に対する理解も必要になるが、本研究では、「校務情報化による効果」と「学校運営への活用方法の具体例」の提示を行うことが、校務情報化の推進につながるという視点に立ち、校務情報化を進める上で必要な知識、技能について検討した。

さらに、その検討結果に基づき、それぞれの具体的な内容を整理して、『みんなで進めよう！校務情報化～児童・生徒に対する教育の改善を図るために～』というガイドブックを作成した。

今後は、ガイドブックや総合教育センターのWebページ等をとおして、本研究の内容を普及させていくことにより、各学校における校務情報化の推進を支援していきたい。

おわりに

本研究では「児童・生徒に対する教育の改善」を校務情報化の最終的な目的ととらえた。校務情報化を、ICTを利用した業務の効率化などの技術的な側面だけ

でとらえるのではなく、最終的には「児童・生徒に対する教育の改善」につながる取組としてとらえることが大切である。

最後になるが、神奈川県工科大学の納富一宏先生には、ご多忙にもかかわらず、本研究のスーパーバイザーとしてご助言を頂き、心よりお礼申し上げます。

[助言者]

神奈川県工科大学 納富 一宏

引用文献

社団法人日本教育工学振興会 平成 19 年 平成 18 年度
文部科学省委託事業「校務情報化の現状と今後の
在り方に関する研究」[http://www.japet.or.jp/
komuict/dl_report.html](http://www.japet.or.jp/komuict/dl_report.html) (URL は 2008 年 5 月取得)

参考文献

神奈川県教育委員会 平成 13 年『情報リテラシーテキスト』

神奈川県教育庁行政課 平成 20 年「重要電子情報の運用・管理に係る研修会資料」

神奈川県教育委員会教育庁行政課情報化推進班 平成 20 年「教育委員会情報セキュリティ対策基準運用についての質疑応答集（県立学校向け）」

神奈川県教育委員会高度情報化推進会議 平成 20 年「神奈川県教育委員会情報セキュリティ対策基準（要綱）」

神奈川県情報化推進調整会議 平成 20 年「神奈川県情報セキュリティポリシー（要綱）」

神奈川県立総合教育センター 2005 『学校情報セキュリティガイド 2005』

神奈川県立総合教育センター 2007 『セキュリティ設定ハンドブック～情報漏えいを防ぐために～』

教育情報化推進協議会 2008 「文部科学省委託事業
教員の ICT 活用指導力向上 / 研修テキスト
2008」[http://www.t-ict.jp/kyozai/text/menu.
html](http://www.t-ict.jp/kyozai/text/menu.html) (URL は 2008 年 12 月取得)

財団法人コンピュータ教育開発センター 平成 19 年
『学校情報セキュリティ・ハンドブック <改訂
版>～今日から始められるセキュリティポリシー
の作り方～』

首相官邸 1999 「バーチャル・エージェンシー『教育
の情報化プロジェクト』報告」
[www.kantei.go.jp/jp/it/vragency/pdfs/kyouiku.
.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/it/vragency/pdfs/kyouiku.pdf) (URL は 2008 年 12 月取得)

富士通ラーニングメディア 2003 『パソコン情報整理
術』（改訂新版）三笠書房

文部科学省 平成 20 年「平成 19 年度 学校における教
育の情報化の実態等に関する調査結果」
[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/
08092209.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/08092209.htm) (URL は 2008 年 12 月取得)

荒川信行、石出勉、横枕雄一郎 2002 『実践スクール
ネットワークング—小中高 LAN の管理と活用
—』オーム社

石塚丈晴、堀田龍也共編 2005 『誰でも簡単にできる
学校 Web サイト活用法—学校の情報公開、地域・
保護者との連携のために—』高陵社書店

石原一彦 2007 『事例でわかる先生のパソコン～これ
だけでできれば一人前～』三省堂

海老澤信一編著 齋藤真弓、飯塚佳恵、太田信宏著
2003 『ネットワークリテラシー基礎』同友館

齊藤孝 2002 『イラスト・図解 改訂版 LAN のしく
みがわかる本』技術評論社

齋藤康江 2001 『学校 IT Success Story—みんな
でつくる情報教室—』オーム社

館神龍彦 2004 『パソコンでムダに忙しくならない 50
の方法 岩波アクティブ新書 105』岩波書店

三輪賢一 2004 『オールカラー図解 かんたんネット
ワーク入門』技術評論社

充実したケース会議に基づく インクルージョン教育の実践に関する研究

— 日常的にケース会議を実施できる学校づくりに向けて —

立花 ますみ¹ 原田 潔美¹ 春日 彰¹ 大塚 潤子¹

小・中・高・特別支援学校において、教育相談コーディネーター等の立場の教職員が、困難を感じながらも工夫しつつケース会議の開催を進めている。本研究では、教育相談コーディネーター等の立場の教職員がケース会議を開催する上で困難を感じる点や実際に工夫している点について、アンケートにより調査・分析した。その結果を基に、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じた、より適切で具体的な支援の内容・方法を生み出すためのケース会議の運営に役立つQ&A形式のガイドブックを作成した。

はじめに

支援教育を推進するために、児童・生徒を理解し教育的ニーズを把握すること、その上で支援方法を検討すること、実際に支援を展開する際に役割分担し、支援の一貫性を保つことは欠かせない要素である。そして、これらの要素を支える場がケース会議である。

そのケース会議の運営を担う存在として、教育相談コーディネーター（以下「コーディネーター」という。）に期待される場所は大きい。

そこで、各学校でケース会議が開かれ、児童・生徒の支援が進む中、さらにコーディネーター支援のためもあり、平成19年度の総合教育センターの研究「校内支援体制におけるケース会議の充実に関する研究—インクルージョン教育を推進する学校づくりに向けて—」では、子ども一人ひとりのニーズに応じたより適切で具体的な支援の方法を生み出すケース会議のモデルを開発し、教育映像資料DVD「はじめよう ケース会議」を作成した。

各学校に配付し、当センターで開催される研修でもDVDを活用した結果、「実際に校内でケース会議を運営していく上で大変役に立った」「校内研修会で早速活用したところ好評だった」といった評価をいただいた。「まずはともあれケース会議をやってみよう」から「もっとケース会議をやってみよう」という流れへの変化が感じられた。

コーディネーターは実際にケース会議を設定し、準備し、運営していく上で、様々な困難に遭遇するが、そうした困難な点に対処するための具体的で有効な工夫も蓄積されてきている。よりよいケース会議を運営するためのノウハウを共有することが望まれる。

研究の目的

多くの学校におけるケース会議が、特別なこととして行う試行の段階から、日常的な取組を推進する段階にきたと言える。

本研究では、ケース会議の日常化に役立つためのケース会議のポイントを収録したものを作成したいと考えた。つまずきの想定される様々な場面における会議運営の有効な方法を掲げることによって、より適切な支援につながるケース会議を開くための助けになるように、教育映像資料DVD「はじめよう ケース会議」を補完するものとして、冊子の作成に着手した。

ケース会議を開く際に参考になるように、教職員がいつでも気軽に手にとってみる気持ちになれる、また、それを読めばつまずきを解消する助けとなるような冊子「はじめよう ケース会議 Q&A」を作ることを目指した。

研究の内容

1 アンケート調査の実施

平成20年度教育相談コーディネーター養成研修講座1（小・中学校）・2（高等学校）および支援教育推進者養成研修講座の受講者を対象として、質問紙によるアンケート調査を実施し、上記の冊子に掲載する質問項目や回答を作成するために、コーディネーターが実際にどんなことに困っているか、またどんな工夫をしているかを調査し、集約した。

それぞれの講座の際に協力を要請し、小学校109名・中学校58名・高等学校81名・特別支援学校6名の教職員から回答を得た。

ここでは、ケース会議の成否にかかわる要素として、「ア教職員の理解・協力 イ会議の事前準備 ウ会議の進め方 エその他」の4項目を設定し、質問項目を設定した。

アンケートの様式は以下のとおりである。

第1表 ケース会議に関するアンケート

I あなたの学校では、メンバーを集めたケース会議（支援が必要な児童・生徒のためにチームを編成して話し合う会議）が開催できていますか？
→ A できている B できていない

II Iで「A できている」と答えた方のみお答えください。
① ケース会議においてうまくいっている点はどのようなことですか？
ア 教職員の理解・協力 イ 会議の事前準備
ウ 会議の進め方 エ その他

② ケース会議について工夫している点はどのようなことですか？
ア 教職員の理解・協力 イ 会議の事前準備
ウ 会議の進め方 エ その他

III Iで「B できていない」と答えた方のみお答えください。
① ケース会議を開く上で困難を感じる点はどのようなことですか？
ア 教職員の理解・協力 イ 会議の事前準備
ウ 会議の進め方 エ その他

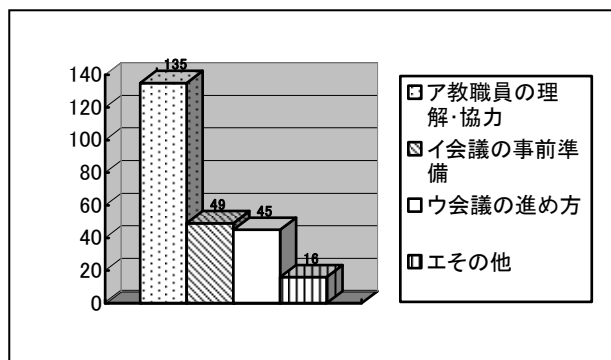
② ケース会議を日常的に開きにくい要因はどのようなことだと思いますか？
ア 教職員の理解・協力 イ 会議の事前準備
ウ 会議の進め方 エ その他

以上の項目について、それぞれ選択肢を選ぶと同時にコメントの記入も依頼した。

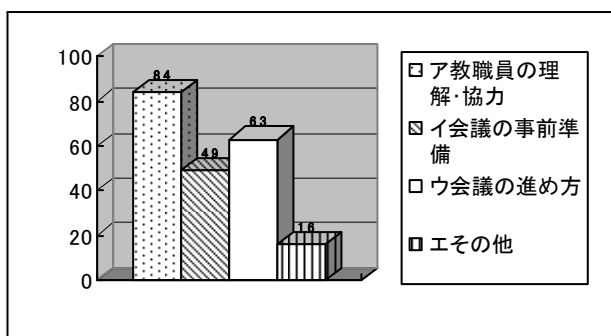
アンケート調査の集計結果は以下の第2表、第1図、第2図、第3図、第4図のとおりである。

第2表 メンバーを集めたケース会議（支援が必要な児童・生徒のためにチームを編成して話し合う会議）が開催できていますか？（I）

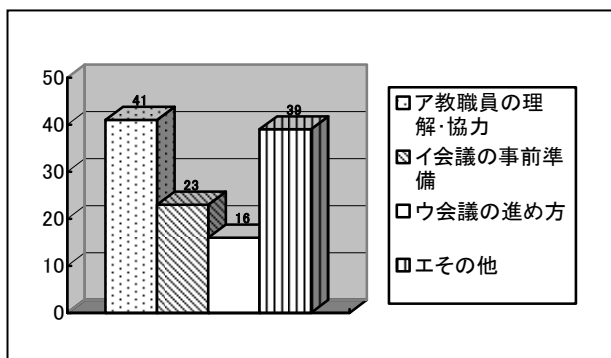
	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計
Aできている	93 (85%)	43 (74%)	29 (36%)	5 (83%)	170 (67%)
Bできていない	14 (13%)	15 (26%)	51 (63%)	1 (17%)	81 (32%)
不明	2 (2%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	3 (1%)
計	109 (100%)	58 (100%)	81 (100%)	6 (100%)	254 (100%)



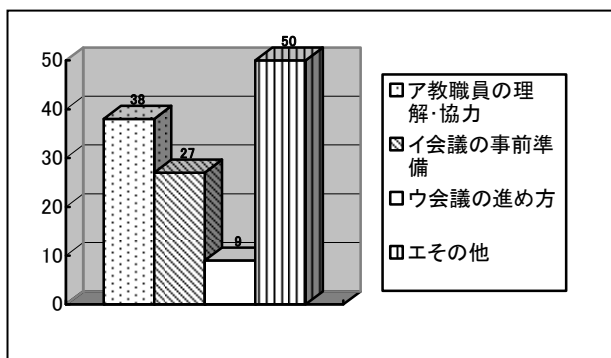
第1図 ケース会議においてうまくいっている点はどのようなことですか？（II①）



第2図 ケース会議について工夫している点はどのようなことですか？（II②）



第3図 ケース会議を開く上で困難を感じる点はどのようなことですか？（III①）



第4図 ケース会議を日常的に開きにくい要因はどのようなことだと思いますか？（III②）

以上の結果から、小・中・特別支援学校においては、ある程度日常的にケース会議を開催できる状況にある一方で、高等学校ではまだ難しい状況であることがうかがえる。（第2表）

また、ケース会議を開催する上で、教職員の理解・協力が最も重要であり、併せて会議の事前準備や進行について、コーディネーターは心を砕いていることがわかる。（第1図、第2図）ケース会議を開催するのに困難を感じたり、日常的に開きにくいと思われる要因は、教職員の理解・協力に関することであったが、それと同時に、様々な要因が挙げられた。（第3図、第4図）

そこで、次にアンケート調査で得たコメントについて分析し、ケース会議を開きにくくしている要因をより詳細につきとめ、そこからQ&Aとしての項目を抽出することとした。

2 Q（質問）を立てる

ケース会議を開くことができているという回答に関するコメントと、開くことができていないという回答に関するコメントをそれぞれ集約し、「①時間・機会のこと ②教職員・管理職の理解のこと ③事前準備について ④ケース会議当日について ⑤ケース会議後について」の五つのカテゴリーに分類・整理した。

第3表 「ケース会議を開催できている」ことに関するコメント（数字は回答数）

①時間・機会のこと	
・時間を区切って行っている	20
・時間帯の設定について工夫している	9
・会場設定について工夫している	2
②教職員・管理職の理解のこと	
・ケース会議を開くことについて教職員が理解してくれている	11
・チームで支援ができている	5
・コーディネーターがよく動いている	5
・管理職の意識が高く、実際動いてくれている	4
・研修を行い、支援教育の理解をすすめる	3
・教職員同士の日ごろの情報交換ができている	1
・保護者対応についての共通理解している	1
・シートを使って引き継ぎの工夫をしている	1
・支援体制ができている	1
③事前準備について	
・事前の情報をまとめ、資料づくりを工夫している	11
・事前の準備や打ち合わせを丁寧に行っている	8
・必要に応じて外部機関と連携する	7

・参加人数をしぼっている	6
・コーディネーターがメンバー選定をしている	4
・コーディネーターが連絡調整を密に行っている	3
・学年会でまず話し合ってからケース会議につないでいる	2
・コーディネーターが「お願いします」と声をかけている	1
④ケース会議当日について	
・みんなで協力し、みんなが発言できる雰囲気がある	13
・シートの活用ができている	13
・担任のフォローを大事にしている	12
・主訴を明確にする	5
・ポイントを確認しながら進行する	5
⑤ケース会議後について	
・定期的に実施する	11
・会議の報告をしている	2
・誰が何をいつまでに行うか確認する	2
・何回か積み重ねる	1

第4表 「ケース会議を開催できていない」ことに関するコメント（数字は回答数）

①時間・機会のこと	
・ケース会議を開く時間がない	34
②教職員・管理職の理解のこと	
・ケース会議を開くことについて教職員の理解が得られない	12
・コーディネーターに対する理解がなく位置付けがあいまいで確立されていない	7
・組織がまだできていない（定着していない）	7
・担任が抱え込んでしまい、チームで動くことができていない	5
・生徒指導と教育相談が別に考えられていて取り組みにくい	3
・支援教育に対する理解が不足している	2
・管理職の理解が不足している	2
③事前準備について	… なし
④ケース会議当日について	
・会議の進め方がわからない	1
・どう見立てればいいのかわからない	1
⑤ケース会議後について	… なし

⑥その他

・対応しきれないほど必要な子どもが多い	4
・スクールカウンセラーの来校日が少ない	1
・講師の多い学校（高校）では生徒の情報を共有しにくい	1

以上、第3表・第4表から、主だったコメントをもとに以下の六つの質問を立てることとした。

- Q 1 ケース会議を開く時間がありません
- Q 2 ケース会議を開くことについて理解が得られません
- Q 3 ケース会議を開く前にどんな準備をしたらよいのかわかりません
- Q 4 ケース会議の進め方がわかりません
- Q 5 ケースについてどう見立て、支援策を立てればよいのかわかりません
- Q 6 ケース会議後に何をしたらよいのかわかりません

これら六つの質問の他に、コーディネーターが校内で位置づけられ、機能しているかどうかケース会議の開催に大きくかかわっていることが明らかになったので（第3表②・第4表②）、「教育相談コーディネーターを位置づけるために」という項目をコラムとして別に立てることとした。

さらに本文とは別に、「ケース会議の流れ」と、参加メンバーで共有しておくべき「話し合いのルール」を作成することとした。「ケース会議の流れ」は、第一に参加メンバーそれぞれが今何を話しているのかわかりやすく、全体が俯瞰でき、見通しを持ちやすくする、第二に論点がずれるなど、会議が混迷した時に軌道修正しやすくするためのものである。また、「話し合いのルール」を示すことで、予想される進行上のつまづきを回避することができ、良い雰囲気でもケース会議を進められる。

ケース会議を開く難しさの一つは、参加メンバーに対してどうすれば自分たちの問題として主体的に取り組んでもらえるようになるかということにある。参加しやすくなる設定、主体的な参加を促すための技術も示すべきであると考えた。具体的には「石隈・田村式援助チームシート」のような参加メンバーが検討の筋道と検討の内容を視覚的に確認しながら参加できるシートの用意、各自の考えを付箋に書いて貼る作業を取り入れる方法、司会者による促しの方法、会議を進めるための「七つ道具」などを図示していくこととした。

3 A（回答）をまとめる

アンケート調査から、第3表・第4表のコメントの他に、Q&Aの回答に生かせそうなコメントをさらに

ピックアップしてみた。（第5表）

第5表 コメントからピックアップしたもの

- ① 時間・機会について
- ・ 会議時間は1時間くらいにしておく。長くても1時間半とする。
- ② 教職員・管理職の理解について
- ・ 児童・生徒理解のために校内での研修の機会を設け、教職員の周知を図る。そのための時間も生み出す努力も必要である。
 - ・ コーディネーターをグループの中で位置づける。
 - ・ 管理職から教職員全体へコーディネーターを周知してもらう。
 - ・ 支援に必要なメンバーがいつでもどこでも誰でも集まれるようにする。
 - ・ コーディネーターとして気軽に相談できるような受け答えや話のわかりやすさを心がける。
 - ・ 関係者が理解して、同じように対処できるようにする。
 - ・ 管理職参加によるケース会議にする。
 - ・ 日ごろから先生方に声をかける。教室等をのぞく。職員室等で児童・生徒の話題を出す。保護者との教育相談に困っている時はコーディネーターが出席する。担任が困っているところをよく聞き、一緒に考える。
 - ・ ふだんから立ち話で情報交換する。
 - ・ 特定の児童・生徒に関して、担任・教科担当で打合せをすることがある。
- ③ 事前準備について
- ・ 事前に会議の話し合いの柱・日程・メンバーを記したプリントを配付しておく。
 - ・ ケース会議の前に必要な情報を集めておき、あらかじめ方針・対応策のプランを立てておく。
 - ・ 学年の支援担当4名とコーディネーターが必要に応じて会議を持ち、内容によって保護者と教育相談を行ったりする流れができている。相談されたことはフィードバックして支援の見直しをする。
 - ・ 会議の事前準備として、気になる児童・生徒のクラスの授業を、みんなで参観する。また、どの児童・生徒かわかるようあらかじめ座席表で知らせる。
- ④ ケース会議当日について
- ・ これからスタートする学校の場合、1学期は児童・生徒理解（情報把握）につとめ、2学期からケース会議を持つという方法がある。
 - ・ 会議で話すことを明確にしておく。

- ・ 困っている教職員の話を共感的に聞く。
- ・ 参加メンバーがそれぞれ発言する。
- ・ 最後に今度やってみることがいくつか挙がるようにする。
- ・ 支援策の原案を考えておく。

⑤ ケース会議後について

- ・ 会議で出された対応の仕方や支援策などを、担当がどう工夫して実践していくかが難しい。
- ・ ケース会議後、様子を細かに聞いている。

⑥ その他

- ・ チーム編成の形がとれるとよい。
- ・ ある程度個々に動いて、集約する場をきちんと設ける。
- ・ 校内では校務分掌・学年の仕事を外してもらい、午前は級外として授業、午後はコーディネーターの仕事という立場を作れるとよい。
- ・ ケース会議というきっちりした形ではなく、担任・学年担任・養護教諭等で相談し合うようにしている。
- ・ 学年会でケース会議を代用している。
- ・ コーディネーターのコンサルテーション能力が重要である。
- ・ コーディネーターの精神的・時間的な余裕が必要である。

これらを踏まえて、Q1～6の項目ごとに回答をまとめ、さらに、先述した「ケース会議の流れ」と「話し合いのルール」、「七つ道具」を整理していった。

Q&Aの骨子

Q1 ケース会議を開く時間がありません

→A・小さな会議から始めましょう

- ・ 声をかけてみましょう
- ・ 日時の決定
- ・ 終了時刻を決めておきましょう
- ・ ケース会議の開催予告をしましょう
- ・ 次回の開催予定を立てましょう
- ・ こんな工夫をしてみましょう
- ・ 初めてのケース会議

Q2 ケース会議を開くことについて理解が得られません

→A・ケース会議のメリットを伝えましょう

- ・ 良さを実感しましょう

Q3 ケース会議を開く前にどんな準備をしたらよいかわかりません

→A・情報を収集し、資料を作りましょう

- ・ 小グループで事前に打合せをしましょう
- ・ ケース会議の案内状を出しましょう
- ・ ケース会議のメンバーへの声かけ

- ・ 事前準備の確認をしましょう

Q4 ケース会議の進め方がわかりません

→A・参加メンバー全員が発言できる雰囲気づくりをしましょう

- ・ 会議のねらいを明確にし、会議時間の目安を確認しておきましょう
- ・ 会議の進行を視覚的にとらえられるような道具を活用しましょう
- ・ ポイントを確認しながらケース会議を進めましょう

Q5 ケース会議についてどう見立て、支援策を立てればよいのかわかりません

→A・「見立て」の定義

- ・ どのように「見立て」ればいいのか
- ・ 小さな支援を積み重ねましょう～環境調整～
- ・ チームで考えましょう

Q6 ケース会議後に何をしたらよいのかわかりません

→A・ケース会議の記録や資料を保管しましょう

- ・ ケース会議の報告をしましょう
- ・ 具体的な取組状況を把握しましょう
- ・ 支援の評価をしましょう
- ・ 継続的な支援を行いましょ

ケース会議の流れ

会議の目的・ねらいの共有

出席者と役割分担の確認

会議時間の目安の確認

↓

事例提供者からの状況報告

↓

情報の追加・整理

↓

行動の要因の検討

↓

具体的な支援策の検討

↓

決定事項とその周知方法の確認

↓

次回開催日の確認

話し合いのルール

やってよかった会議にすること、会議の中で知り得た情報の扱いに注意することを大前提として以下の七つを挙げた。

- ・ 常に会議で目指すところを忘れない
- ・ 具体的な話し合いにする
- ・ 発言は短く分かりやすく
- ・ 多面的な視点から意見を
- ・ 一人だけで話さない
- ・ 共感的に話を聞く
- ・ 参加メンバーを傷つけない

ケース会議の「七つ道具」

〈準備〉

- ・開催案内メモ
あらかじめ日程調整し、参加メンバーにメモで知らせておく。
- ・子どもの情報のまとめ
事例提供者の負担にならないようシート等にまとめしておく。

〈当日〉

- ・ホワイトボード、カラフルなマーカー
話し合いの過程を視覚的にまとめ、情報を共有する。
- ・付箋
授業中の気づきや支援のアイデアを記入する。
- ・セロハンテープやマグネット
児童・生徒の作品などをホワイトボードに貼る際に使う。
- ・時計またはタイマー
時間を意識して短時間で有意義なケース会議を目指す。
- ・デジタルカメラ
ケース会議終了後、ホワイトボードを撮影して記録を残す。

〈会議後〉

- ・記録ファイル
必要な情報を管理に注意して保存し支援に生かす。
- ・ケース会議後の様子連絡メモ
ケース会議後の児童・生徒の様子について、参加メンバーに知らせる。

研究のまとめ

平成19年度の研究「校内支援体制におけるケース会議の充実に関する研究—インクルージョン教育を推進する学校づくりに向けて—」においては、ケース会議を開くにあたっての基本的な視点を押さえ、モデルとなるケース会議を映像化し、DVD「はじめよう ケース会議」を教育映像資料として完成し、各学校に配付した。校内外の研修等においてこの映像資料を見ることによって、ケース会議の開催に向けて第一歩を踏み出した学校も多かったものと思われる。しかし、実際にケース会議を進めていくと、それぞれのケース会議に応じて生じる困難が発生している。

今回の研究では、教育相談コーディネーター養成研修講座や支援教育推進養成研修講座の受講者から、アンケートを通して、ケース会議を開催する上でつまずく要因を探り、それを克服するべく実際に工夫されていることを生かして、『はじめよう ケース会議 Q&A』を作成した。

DVD「はじめよう ケース会議」と併せて、「はじめよう ケース会議 Q&A」を大いに活用することで、教育相談コーディネーター等がケース会議を開く上で有効なノウハウを身に付け、実践に生かしていくことが期待される。

おわりに

今後の課題としては、第一に、早めの気づき、予防的な支援を実現するために、日常的なケース会議が有効であることを検証していく必要がある。

第二に、ケース会議で支援する内容に関する問題である。個々の教育的ニーズによって、見立ての方法や、必要な資源や専門性は大きく異なる。発達障害、不登校等、それぞれの内容に応じたケース会議の在り方も重要な課題である。

第三に、ケース会議に基づく、個別の支援計画の作成や、次の学校への引き継ぎ、保護者や本人への説明といった、ケース会議に付随した業務がある。ケース会議の結果を有効に活用するために、これらの業務が適切に遂行されなければならない。

以上の点については、今後の各学校での実践や研究にその検討の場を譲りたい。

最後になるが、横浜国立大学の渡部匡隆先生には、ご多忙にもかかわらず、本研究のスーパーバイザーとしてご助言を頂き、心よりお礼申し上げます。また、調査研究協力員の方々にも感謝申し上げます。

〔調査研究協力員〕

秦野市立本町小学校	新倉 智子
大和市立南林間中学校	稲邊 昌弘
県立栗原高等学校	鈴木 章昭
県立麻生養護学校	山口 秀子
中教育事務所	杉山 朋子
大和市教育委員会	西山 誠一郎
県教育局子ども教育支援課	田中 みか
県教育局子ども教育支援課	成岡 誠司
県教育局高校教育課	久永 靖子

〔助言者〕

横浜国立大学	渡部 匡隆
--------	-------

参考文献

- 神奈川県教育委員会・神奈川県立総合教育センター
2008 教育映像資料 教師の時間『はじめよう ケース会議』
- 立花ますみ他 2008 「校内支援体制におけるケース会議の充実に関する研究」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第27集）

特別支援学校における校内研修支援の在り方研究

井出 和夫¹ 篠原 朋子¹

校内研修の重要性が高まる状況の中で、実践上の多様な研修ニーズがある特別支援学校を対象に、総合教育センターとしての支援の在り方を検討した。調査研究協力校における調査より、新転任者と研修運営サイドとの研修ニーズの違いが明らかになり、その結果等を踏まえて、新転任者向け校内研修資料として、校内研修支援パックを作成した。また、校内研修支援の事例を通して検討を行い、①校内研修方法について事前のコンサルテーションを通して、研修会の進め方や内容等を提案すること、②助言者として協議の基本的な姿勢や実践に則した協議の視点を持つことで、研修会が充実すること、という意義が示唆された。

はじめに

社会全体や家庭・地域の変化、子どもの学力と学習状況、心身の状況等を踏まえ、平成20年3月新しい小学校、中学校学習指導要領が告示された。高等学校、特別支援学校については、平成21年3月に告示された。様々な社会の変化、子どもの学力や発達課題を踏まえ、地域と家庭とのつながりのもとで学校教育の質的充実が求められている。

一方、教職員の大量退職・大量採用時代を迎え、学校全体の教育力を向上させるために、若い世代への教育力の継承が急務となっている。神奈川県では「かながわ教育ビジョン」、「教職員人材確保・育成基本計画」において、すぐれた教職員の育成が重要課題として位置付けられ、校内研修の充実やOJTの推進を図ることが課題としてとらえられている。

特別支援学校では、複数の教育部門^{注1}と学部^{注2}で組織されているため、多様な研修ニーズが存在している。また、子どもの障害の重度・重複化や多様化の現状に対応が求められている。さらに、特別支援学校に地域センター的な役割が位置付けられ、特別支援学校が持つ専門的知見を地域の教育機関へ発信することが重要な責務となっている。今後ますます特別支援学校の教員は、力量を高める必要があり、その研修ニーズは高まっている。

国の動向に加え、神奈川県内特別支援学校では、退職者補充とともに在籍児童・生徒の増加を受け、初任者、特別支援学校への勤務をはじめ他の他校種からの転任者、臨時的任用教員が増加しており、校内研修の充実が課題とされている^{注3}。

このような現状を受け、平成20年度神奈川県立特別支援学校教育指導の重点項目の一つに、校内研修・研究体制の強化が位置付けられ、教員同士の学び合いの活性化が期待されている。

総合教育センター（以下「センター」という。）においては、学校現場への研修支援として、研究冊子による校内研修方法の提案、研修講座による校内研修のリーダー養成、カリキュラムコンサルタント事業による校内研修にかかわる相談や研修講師派遣等を実施してきた。

とりわけ、研究者・専門職等を含めた外部助言者の校内研修への参加は、校内研修の質的向上を可能にし、客観的な分析視点を提供することで教育実践の充実と教育方法の体系化に貢献してきた。一方で、学校教員と外部助言者との共同において、研究の視点、現状の把握、方向性等の違いにより、成果が上がりにくいことがあることも指摘されている（高木2004）。

本研究では、2年間の研究を通して、実践上の多様な研修ニーズがある特別支援学校を対象に、校内研修のニーズを把握し、センターとしてよりよい校内研修支援の在り方について研究を進める。1年目の今年度は、知的障害教育部門を持つ特別支援学校1校に協力を得て、学校の研修ニーズを把握しながら、その中でもニーズの高かった事例研究を取りあげて検討を進めた。

本稿は、1年目の研究を振り返り、取組を整理するとともに、2年目の研究の方向性を示すことをねらいとする。

注1 知的障害部門、肢体不自由教育部門等。

注2 小学部、中学部、高等部等。

注3 平成20年度校内研修コーディネーター研修会における協議より。

研究の目的

実践上の多様な研修ニーズがある特別支援学校を対象として、校内研修の支援の在り方について研究することを目的とする。内容については、次のとおりである。

(1) 研究1

調査研究協力員の所属する特別支援学校研究対象校

1 進路支援課 指導主事

(以下「対象校」という。)の初任者、特別支援学校にはじめて勤務する他校種からの転任者、臨時的任用教員(以下「新転任者」という。)の研修ニーズを把握し、校内研修資料として校内研修支援パック(以下「研修パック」という。)を開発する。

(2) 研究2

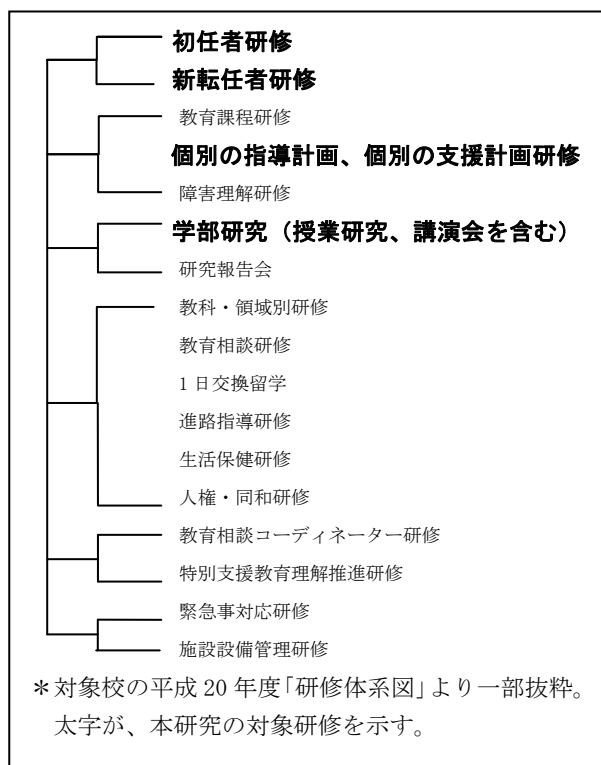
対象校の全体研究会、学部研究会、授業研究会等に参加し、センターとしての校内研修支援の方法について検討を行う。

研究の内容

1 研究対象と研究期間

(1) 研究対象

今年度の対象校は、知的障害教育部門を持ち、小学部、中学部、高等部で構成される。教員は、107名、在籍児童・生徒は161名である(平成20年5月現在)。この研究で関係する校内研修体系は、第1図のとおりである。学校全体の研究テーマは「進路学習の在り方」であり、そのテーマに従い、学部ごとの研究テーマが設定される。また、定期的に授業研究を行う。



第1図 対象校研修体系図

(2) 研究期間

平成20年4月～平成21年1月の対象校で設定された研修にセンター指導主事(以下「助言者」という。)が参加し、助言等を行う(合計8回)。

2 研究1

(1) 研究方法

研修パックは、本来ならば研修ニーズを把握後に作成することが正しい手続きと考えられるが、対象校の新転任者研修会の主旨から早期の活用が見込まれたため、次の手順で進めた。

ア 校内研修計画に従い、過去の初任者研修講座や校内研修会における講義資料を参考に、研修パック試行版(以下「試行版」という。)を作成した。(第1表)

第1表 研修パック試行版一覧

タイトル	内容
特別支援学校(知的障害教育部門)の教育課程の実際	知的障害教育部門の教育課程の特徴について学習指導要領を中心に概説。
個別教育計画の理解	意義、作成や活用方法について概説。
個別の支援計画～支援シートの作成～	意義、作成や活用方法について概説。
自閉症の理解と支援	基礎的な理解と支援の方法について概説。
特別支援教育関係のおすすめサイト	授業づくりに役立つサイトを紹介。

イ 対象校の新転任者研修会で試行版を活用してもらい、改善意見を聴取した。なお、講師は、対象校の教員が担当した。

ウ 管理職・グループリーダー・学部長(以下便宜的に「リーダー」という。)と新転任者それぞれに校内研修のニーズを把握するためのアンケート調査を実施した。該当項目の選択と必要に応じて自由意見の記入を依頼した。(第2表) 配付と回収は、校内研修担当の総括教諭(調査研究協力員)が行った。

第2表 調査内容

調査項目	選択事項
研修時間	45分、60分、60分以上
テーマ	障害特性、実態把握、基礎的な知識、授業研究、各教科・領域、個別教育計画、個別の支援計画、問題行動、ケース検討、TT(ティーム・ティーチング)、進路指導等
研修形態	講義、演習、協議、その他
研修資料	プレゼンテーション資料、レジュメ、基礎的な用語集、実践事例集等

エ 試行版の改善意見や調査結果を踏まえて改善を行った。

(2) 結果

ここでは、「校内研修ニーズ調査結果」と「試行版の改善」の結果について記述する。

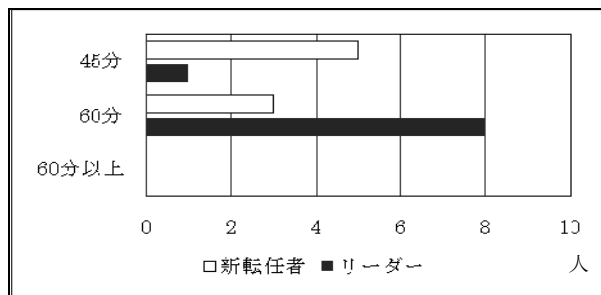
ア 校内研修のニーズ調査結果について

(ア) 回答者数

リーダー9名と新転任者10名から回答を得た。

(イ) 研修時間

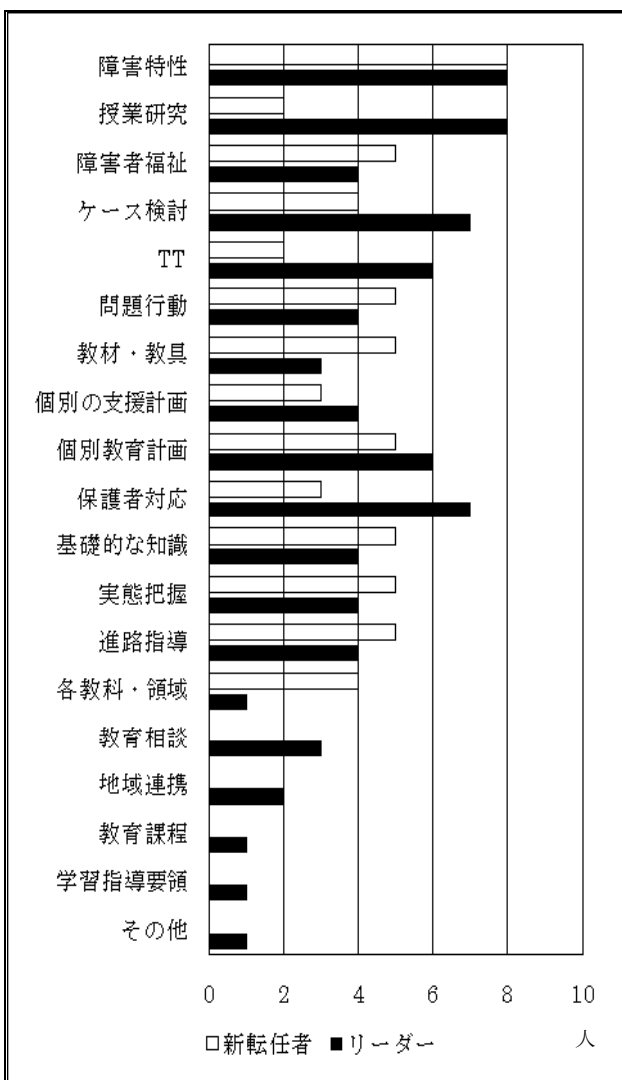
新転任者の約半数が、研修時間として45分が適切としているのに対し、リーダーの多くが60分と考えていることが示された。(第2図)



第2図 研修時間

(ウ) 研修テーマについて

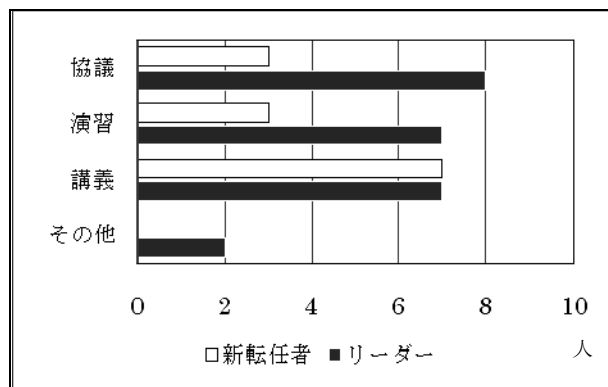
新転任者は、研修テーマとして主に実践上の必要な知識である障害特性、実態把握、個別教育計画、教材・教具、問題行動、進路指導を上位にあげている。一方リーダーは、主に障害特性、個別教育計画、保護者対応、TT、授業研究、ケース検討を上位にあげている。(第3図)



第3図 研修テーマ

(エ) 研修形態

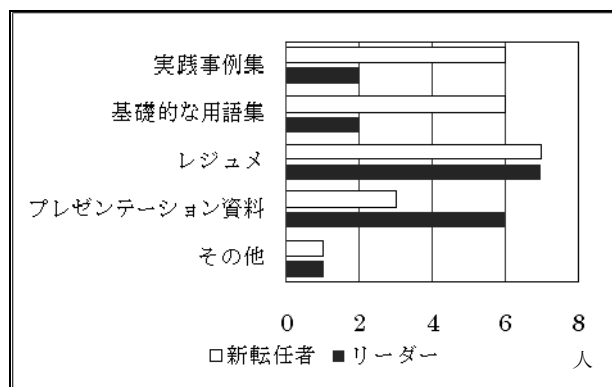
特に新転任者が講義を重視していることに対し、リーダーは講義とともに協議や演習を重視していることが示されている。(第4図)



第4図 研修形態

(オ) 研修資料

リーダーが研修資料としてプレゼンテーション資料とレジュメを中心としているのに対し、新転任者はレジュメに加え、実践事例集や基礎的な用語集を必要としていることが示されている。(第5図)



第5図 研修資料

イ 研修パックの開発について

試行版に対する意見やニーズ調査の内容を踏まえつつ、実践上必要と思われるテーマを追加した。研修時間は60分以内になるように構成し、研修形態に適宜演習や協議を取り入れた。(第3表)例えば、「個別教育計画の理解」では、演習として「各学部の個別教育計画の実践についての比較」を入れ、各学部の個別教育計画の特徴や様式等を比較検討できるようにした。また、協議として「作成上の課題」、「活用上の課題」を取り入れ、作成と活用する上での疑問について課題解決を進め、また他の学部との情報交換を可能とした。

第3表 研修パッケージ^{注4、5}

タイトル	内容
特別支援学校(知的障害教育部門)の教育課程の実際	学習指導要領に基づき、知的障害教育部門の教育課程を概説。
個別教育計画の理解	意義、作成、活用等について概説。
個別の支援計画	意義、作成、活用等について概説。
自閉症の理解と支援	特性、支援方法等について概説。
特別支援教育関係のおすすめサイト	教育実践に役立つサイトを紹介。
知的障害の理解と支援	特性や支援上の配慮点等の概説。
進路学習の基礎とその展開	基本的な考えや実践方法等の概説。
作業学習	基本的な考えや実践方法等の概説。

注4 平成20年度に「0JT 支援事業」として希望の学校に配付した校内研修支援パッケージをもとに一部手直しをして追加した。

注5 詳細は、「特別支援学校、新転任者向け校内研修支援パッケージ」(仮称)として配付予定。

3 研究2

(1) 研究方法

対象校の校内研修として行われる全体研究会、各学部研究会、授業研究会、各学年研究会(高等部のみ)の要請に応じて参加し、助言を行う。具体的には、次の手順で進めた。なお、助言者との調整は、校内研修担当の総括教諭が行った。

- ア 各研究会の支援の要請を受ける。
- イ 要請内容により支援方法を検討する。
- ウ 校内研究会に参加し、助言等を行う。
- エ 対象校全職員に研修支援の振り返りとして質問紙を配付し、研修支援の感想や要望について集約する。

(2) 結果

ア 支援の概要

支援の主な対象と概要は、第4表のとおりであった。支援の対象としては、校内全体研究会、校内全体で取り組まれた授業研究会、初任者対象の授業研究会、小学部、中学部各研究会、高等部各学年研究会であった。中学部研究会と高等部1学年と2学年研究会に対しては、要請を受け、継続的な支援を行った。どの研究会においても、各研究担当者は、放課後の限られた時間の中で助言者との打ち合わせや諸準備を行い、それぞれの運営上の工夫を持ち、研修が進められた。

第4表 支援の概要

研究組織	月	研究支援の概要
学校全体	7	全体研究テーマ「進路学習の在り方」と「個別の指導計画」について講義を行った(講演)。
小学部全体	11	テーマ「生活を高めるための校外での活動の取組」に対し、研究経過を踏まえて、各実践の特色や今後の研究の進め方について助言した(研究助言)。
中学部全体	6 12	テーマ「中学部における進路学習とは何か」に対し、研究の視点と今後の実践の進め方について助言した(研究助言)。
高等部1年	10 12	テーマ「円滑な人間関係を結ぶ力をのばす」に対し、個々の子どもの見方とかかわり方について助言した(ケース研究助言)。
高等部2年	9 10	テーマ「自閉症の生徒に対するアプローチについて」に対し、授業づくりと支援方法について助言した(授業研究助言)。
授業研究会	10 12	小学部と高等部の授業(生活、職業)について助言した(授業研究助言)。
初任者研修会	11 1	初任者の授業(課題別学習)について助言した(授業研究助言)。

イ 支援の方法

(ア) 支援の対象

ここでは、継続的な支援を行った高等部2学年の研究支援を対象事例として扱う。研究テーマは、「自閉症の生徒に対するアプローチについて～自立と社会参加に向けた取組～」である。当該学年の構成教員数は、18名であり、教職歴は多様で、初任者からベテラン教員までいる。

(イ) 事前コンサルテーション

研究会からは、「5名の自閉症児のかかわり方や教材について検討と助言」の要請があった。学年の研究担当者と事前にやりとりをし、次の方針で進めることになった。

- a 子どもの学びや活動の事実を全般的にとらえて協議を進めるため、対象授業だけでなく、その他の授業や学校での生活場面も参観する。
- b 研究テーマである自閉症の特性や基本的な支援の方針を確認するために、自閉症にかかわる講義を行う(研修資料は研修パッケージを使用)。
- c 自閉症の主障害の一つである対人関係、コミュニケーションについて、センターの言語聴覚士も助言者

として参加する。

d 今後の研究の進め方について所属教員全員が共有できるように、研究会の中で視点を示す。

e 研究会において焦点化された協議を進めるために、個別の相談や質問については研究会終了後に随時対応する。

(ウ) 研究会当日の内容

研究会当日は、事前の方針に従い、第5表のとおりに展開された。

第5表 研究会の流れ

9:30～15:00 まで授業参観		
16:00～17:15 研究会 * 終了後個別に質疑応答		
1. 自閉症児へのかかわり方(20分)	講義	研修パックを活用し、自閉症の特性、基本的なかかわり方等を説明する。
2. 授業の検討(40分)	協議	授業参観を踏まえ、実践上課題について、検討する。
3. 今後の研究の進め方(15分)	助言	研究の進め方についてコメントする。
* 個別の相談や質問(40分)	相談	個別の課題について助言する。

a 授業の参観

対象授業のグループ学習の他に、朝の会、音楽、体育、帰りの会、更には休み時間、昼食場面も参観した。

b 研究会の内容

第6表に示すとおり、助言者は話し合いの基本的な姿勢を持ち、具体的な検討を全員参加で行えるよう配慮した。ここでは、「1. 自閉症児へのかかわり方」と「2. 授業の検討」について記述をする。

第6表 協議の基本的な姿勢

<ul style="list-style-type: none"> ・一方的な批判は避ける。 ・双方向（参加者同士、参加者と助言者）の話し合いを心がける。 ・事実に基づいて語る。 ・教師の意図と子どもの活動の相違点を語る。 ・状況（教材、人との関係、環境、文脈等）とのつながりで語る。 ・子どもの考えや気持ちを代弁する立場で語る。 ・関連する経験談等を交え、具体的に語る。
--

(a) 「1. 自閉症児へのかかわり方」について

自閉症の基本的な事項を確認するために研修パックを活用し、自閉症の障害特性、行動特性、かかわり方の基本、問題行動への対応等について講義を行った。

(b) 「2. 授業の検討」について

助言者は、参加者個々の実践に生かせるように、実践の共有、事実と事実の結び付け、読み取り、意味付け、指導方法の原則等を踏まえて発言した。(第7表)

第7表 協議の視点^{注7}

<p>【感情や感想の共有】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の印象 「B先生が教材の工夫を丁寧に行っていることが読み取れました。」^{注8} ・ 参加者の発言の同意や受容 「そのとおりですね、確かに一斉指示は難しさがあると感じました。」
<p>【その授業での事実のつながり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ できごとから事実の発見 「音楽の時発言していた繰り返しの単語は、意味がありそうです。」 ・ できごとの関連付け 「カルタの途中の間違い場面と離席との関連を検討しましょうか。」
<p>【他の実践とのつながり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の授業との関連付け 「この取組を他の授業でやってみてはどうでしょうか。」 ・ 他の教師の類似実践の想起や関連付け 「C先生とD先生の歯切れよい指示の出し方は共通でした。」
<p>【意味付けやとらえ直し】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 異なる表現で言い換え 「混乱時の『クールダウン』は、『気持ちの切り替え』です。」 ・ できごとから概念や原則の抽出 「目の前に置かれるとすぐに取り組みたくなる、これを〇〇と言います。」 ・ 異なる視点や見解の提示 「A君の拒否的な活動は、要求行動とも考えられませんか。」 ・ できごとの価値の転換 「問題と思われる行動を、コミュニケーション行動ととらえます。」 ・ 教科や教材内容のより広い意味でのとらえ直し 「ソーシャルスキルは、社会参加への重要な視点になります。」 ・ 子どもの発達や視点の提示 「日常で使う単語程度の理解段階だと思いたすが。」
<p>【指導方法等の原則】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 状況への対処方法の提示 「あの場面では、応答しないことが妥当だと思います。」 ・ カリキュラムや一般的な指導法 「数理解の順序性をもう一度押さえることが大事です。」

注7 視点については、秋田(2008a)を参照した。

注8 「」の内容は、助言者の発言記録に基づいて、例として記載した。

また個々の教員に話題を投げかけるよう、やりとり
に配慮した。必要に応じて、講義で触れた自閉症児へ
のかかわり方等の確認も行った。

その結果、対象生徒の授業の活動から、他の場面の
活動とのつながりや、他児の活動とのつながり、自閉
症の特性との関連、その活動の意味について、協議が
行われた。さらに、具体的に今後の方向性が整理され
た。A児を例にとれば、学習目標、単元内容、教材、
環境設定、生活上の対応方法等について話題が発展し
た。(第8表) また、協議されなかった個々の話題は、
会の終了後約45分間個別に質問として出され、他の教
育場面や他の子どもに対する実践へと広がりを見せた。

第8表 話し合われた内容の概要(一部抜粋)

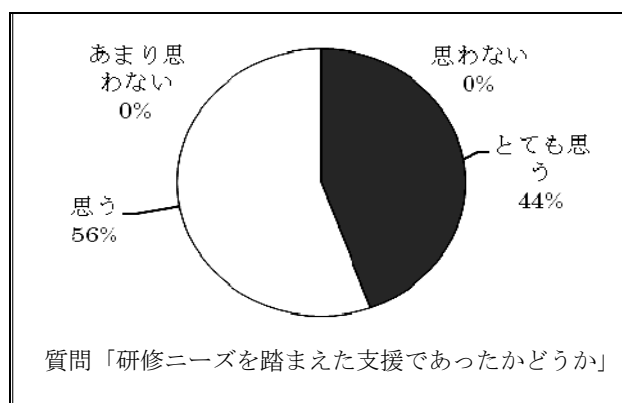
- ・一音一音正確に聞き分けて、ことばを理解する。
- ・一文字ずつ丁寧に読み、音を理解する。
- ・比較の概念(大きいー小さい、古いー新しい、
長いー短い等)は、具体物を通して理解を深め、
その上でことばを理解する。
- ・生活上の絵カルタを活用し、音を正しく聞き取
る。
- ・集団場面の活動を、課題に応じて個別場面でも
行う。
- ・言葉での指示は、短く明確に伝え、音声言語に
よる伝達場面を限定する(他の授業場面でも同
様)。
- ・拒否の意思を伝える場合、問題と思われる行動
での伝達でなく、具体的なコミュニケーション
方法を教える。
- ・状況絵カードやロールプレイを通じて他者への
適切なかかわり方について理解を深め、実際場
面で活用していく。

(エ) その後の支援

協議内容を踏まえ授業実践が行われた。その後の訪
問の際、該当学年の複数教員から、実践上のさらなる
課題や疑問点について相談を受け、今後の実践の方向
性も含め再度協議を行った。

(オ) 参加教員の振り返り

研究会に参加した教員を対象に質問紙を配付した。
9名から回答を得ることができた(回収率65%)。「研
修ニーズを踏まえた支援であったかどうか」の問いに
対し、全員が「とても思う」「思う」という肯定的評価
であった。(第6図) また「自閉症の講義と授業へのア
ドバイスが役立った」「実態を分かってもらうために、
朝から1日参観してもらえて良かった」「自分の実践
を振り返ることができた」「今後の実践を考えることが
でき、意識も高まった」等のコメントを得た。



第6図 研修支援の振り返り調査

研究のまとめ

本研究の1年目の取組について整理するとともに、
2年目の研究について方向性を示したい。

校内研修は、教員の力量向上のために必要であり、
とりわけ授業力向上が求められる昨今、その重要性が
再認識されている。各学校において校内研修は、様々
な工夫のもとで進められている。しかし、授業研究を
例に取れば、対象授業の善し悪しを検討する場になる
傾向や人間関係に配慮して当たり障りのない意見でそ
の会が終結すること等、その形骸化が指摘されており、
校内研修の実施上の課題は存在している。この現状の
中で、「教師達が互いに実践を創造し交流しあい専門家
として教員同士の学び合いの関係の構築」(佐藤1996)
をするために、校内研修の充実が必要である。その充
実に向け、外部機関や助言者のかかわりは重要であり、
連携の意義は大きい。実際に、特別支援学校からのセ
ンターへの校内研修支援の依頼は、年々増加の一途を
たどっている。

本研究では、以上の背景を踏まえ、特別支援学校1
校の協力を得て、センターとしての校内研修支援の在
り方について、検討を行った。本研究の特徴をまとめ
ると以下のとおりになる。

第一は、校内研修のニーズを把握したことにある。
研究1では、新転任者とリーダーに対して校内研修の
ニーズを把握したが、①研修時間、②必要とされる研
修テーマ、③研修の形態、④研修資料について新転任
者とリーダーとの間に傾向の違いが示された。新転任
者のニーズからは、「講義を中心に、日々の実践に直結
する『障害特性』、『個別教育計画』、『実態把握』、『教
材・教具』、『問題行動』等の知識を求め、あわせて事
例集や用語集で理解を深めていく」という傾向が読み
取れる。一方、リーダーのニーズからは、概ね「講義
とともに演習や協議を通じて、実践の基礎となる『障
害特性』、『個別教育計画』、連携上の課題が生じやすい
『保護者対応』、『ティーム・ティーチング』、実践上の
課題解決に有効な『授業研究』、『ケース検討』が必要

という傾向が示されている。これは、新転任者が実践上の基本的な知識の体系を求め、リーダーは、基本的な知識を押さえつつ、課題解決に向け、授業研究やケース検討を通して新転任者の実践力を育成することを求めていると理解できる。これには、「自身の実践を他者に語ることで焦点化され、授業についての理解や知識が構成される。講演会だけでは、先生は変わらない。」(秋田 2008b)という信念がリーダーの長い経験により裏付けられていると考えられる。この結果は、ニーズを踏まえた研修パックを作成する上で貴重なデータとなり、研修時間、研修内容、研修形態等についての改善に生かされた。本研究においては、新転任者を対象とした校内研修の充実に向け、ニーズの把握の重要性が示すことができたと考えられる。

第二は、助言者の支援が校内研修会の充実につながるよう事前にその方法のコンサルテーションをしたことにある。具体的には、①テーマに応じた講師の派遣、②研究会の支援内容、③テーマに応じた進め方、等の提案をした。

外部助言者の参加は、校内研修に貢献する一方で、視点の違いにより、効果的な連携・協力につながらないことも指摘されている(高木 2004)。この要因として、①それぞれの学校で校内研修の位置付けや方法に差異があること、②特別支援学校のように研究組織が細分化されている場合、組織ごとに取り組が異なること、③校内研修が年間計画のもとでつながりのある構成になっており、外部助言者がその文脈を十分考慮できないこと、④外部助言者が教室や子どもの生活背景や実情を把握しきれず、理論的な知識の提供になってしまうことが考えられる。

研究2では、研究担当者と事前の相談を十分行い、今までの研究の流れを理解した。また、できる限り実践場面を多く参観し、教室や子どもの様子を把握することに努力をし、研究会に臨んだ。そこでは、研究担当者から「自閉症に対する特性の整理」と「自閉症児のかかわり方や教材についての検討」が要請されていたため、はじめに自閉症にかかわる理論的枠組を研修パックで講義し、その後協議を行うことにした。講義の後、授業上の課題の検討をしながら往復的に理論的な知識と実践上の課題を関連付ける取組を行った。参加者からは、「自閉症の講義と授業へのアドバイスが役に立った」等の評価を得ることができ、実践力向上に向けた研修形態であったことが示されている。

センターの校内研修支援は、校内研修の質的向上に寄与しなければならない。そのために研究担当者と助言者との事前の相談を通して、校内事情と研修ニーズを把握し、研修方法についてコンサルテーションする意義は大きいと考えられる。また、教員は子どもの下校後様々な業務を抱え、限られた時間を工夫して活用している現状がある。他校の校内研修の取組事例を踏

まえ、年間の研修の流れや1回の研修会の時間配分を含めたタイムスケジュールの提案も重要な支援内容と考えられる。今後事例を積み重ね、多様な研修ニーズに応える研修方法の蓄積が必要と考える。

第三には、助言者が研究会に協議の基本的な姿勢とともに、協議の視点を持って参加したことにある。(第6表)

協議の基本的な姿勢として「一方的な批判は避ける」「双方向の話し合いを心がける」を設定した。これは、「参加者の攻撃に、授業者はできたら授業研究をしたくないと思う気持ちを強くする」(松木 2008a)ことや「相互に遠慮しあつて曖昧性を残したまま議論を終える」(丸野 2008a)ことを避け、実践上の課題解決に向けた全員参加の協議を目指すためである。

また、教室で起きた「事実に基づいて語る」「教師の意図と子どもの活動の相違点を語る」「状況(教材、人との関係、環境、文脈等)とのつながりで語る」ことは、話し合いの根拠を直感ではなく事実におき、多様な読み取りを可能にするためである(秋田 2008c)。これは、授業研究の協議において「マイナスな点を羅列し、あるべき論に終始した意見の弊害」(松木 2008a)をふせぎ、授業で起こっている事実に向け、実践につながる建設的な協議を目指すことを意図している。

さらに、「子どもの考えや気持ちを代弁する立場で語る」ことは、子どもの立場にたった協議を可能にするとともに、コミュニケーションに課題のある知的障害児の活動に焦点を当て、その意味を理解するためである。例えば、言語コミュニケーションに制約があるため、問題ととらえられてしまう行動(例えばとび出しや離席等)で意思を示す場合に対し、その行動の持つ「問題性」に焦点をあてるのではなく、行動の背景にある子どもの感情や意思を読み取り、その本質を授業に反映させることを意図している。

また協議の視点として、まず助言者は、授業の感想を述べ合うことで、参加者全員で課題を共有することを目指した。(第7表)さらに、その授業場面の検討に止まらず、他の授業場面や参加者の実践経験を関連付け、事実の意味を多角的にとらえ直し、今後の実践の方向性や方法について検討することをねらった。授業研究においては、「1回1回の授業研究の方法から何回かの授業研究をつないで事例研究する重要性」(松木 2008b)が示されている。とりわけ、成長発達が緩やかな重度・重複児を対象とする場合、多面的な教育場面の比較や時系列での学びの変化を丁寧にとらえる重要性は、多くの実践で示されている。授業研究会では1単位時間の授業場면을対象にすることが多いが、断片的な「点」としての検討ではなく、他の場面とのつながりや一単元の授業、あるいは学期単位の授業を対象にし、連続性のある「面」や「線」での検討を参加者全員の実践と結び付け、検討することが重要と考える。

研究2の事例では、このような協議の基本的な姿勢と協議の視点で話し合いを進めた結果、肯定的評価を参加者全員から得ることができた。また「実践を振り返ることができた」「今後の実践を考えることができた」というコメントは、この研究会において、実践上の課題が整理され、次の実践につながる協議になったことを裏付けている。その後、各自が実践を重ね、その中で生じた課題については、1か月後、「協議で示された方向性で実践を進め、一定の改善が見られた。さらに今後の実践について、検討したい」「新たな課題が生じたので、改善策について協議したい」と教員から要望があり、再協議することにつながった。

この事例における「授業—研究会—授業—研究会」というサイクルは、「学んだことを実践してみること、また実践してみてもうまくいかなかったことを再び学び合いの場で議論し学ぶという二つのサイクルが試行錯誤している状態」(2008丸野b)と考えることができる。これは協議を通じて得られた視点が実際の授業で活用され、そこで子どもに変化が生じた時にその知識が実践的なものになり、更に課題意識が生じ、改善に向け再検討されるという専門性向上のプロセスととらえることができよう。

研究会における助言者の基本的な姿勢や実践に則した協議の視点が研究会の充実につながり、実践の発展につながることを示唆された。校内研修の充実に向け、助言者としての在り方について、今後は更なる検討が求められる。

おわりに

校内研修の充実、教師の授業力向上に貢献する。授業力向上により、子どもは学びを充実できる。本研究は、子どもの学びを支援することでもある。また、校内研修支援を行う指導主事の力量向上への取組でもある。今年度の取組は、対象校を1校とし、事例研究として課題を整理しながら進め、校内研修支援のための知見を得た。学校とセンター指導主事の共同研究の結果である。今年度の取組の成果と課題を踏まえ、校内研修支援の在り方について事例を積み重ね、さらなる検討が必要である。

研究に快くご協力いただいた湘南養護学校の教職員方々には、この場をお借りして心よりお礼を申し上げます。

[調査研究協力員]

県立湘南養護学校	湯上 潔
県立湘南養護学校	武田 敏
県立湘南養護学校	佐々木 千世美
県立湘南養護学校	星 容子

引用文献

- 高木展郎 2004 「専門機関、専門家との連携・協力」(尾木和英・有村久春編『教育課題に答える 教員研修の実際』ぎょうせい) p. 145、p. 148 を要約
- 佐藤学 1996 「教師の自律的な連帯へ」(佐伯胖他『学びの共同体』東京大学出版会) p. 63
- 秋田喜代美 2008 「授業検討会談話と教師の学習」(秋田喜代美編『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店) a:pp. 122-123、b:pp. 119-120、c:pp. 123-124 を要約
- 松木健一 2008 「学校を変えるロングスパンの授業研究の創造」(秋田喜代美編『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店) a:p. 187、b:p. 189 を要約
- 丸野俊一・松尾剛 2008 「対話を通じた教師の対話と学習」(秋田喜代美編『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店) a:p. 77、b:p. 94 を要約

参考文献

- 神奈川県 2007 「かながわ教育ビジョン」
- 神奈川県 2007 「教職員人材確保・育成基本計画」
- 神奈川県 2008 「平成20年度学校特別支援学校教育指導の重点」
- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等改善について」(答申)
- 秋田喜代美 2007 『改訂版 授業研究と談話分析』日本放送出版協会
- 稲垣忠彦・佐藤学 1996 『授業研究入門』岩波書店
- 大瀬敏昭・佐藤学 2003 「学校を変える」小学館
- 佐藤学 1996 「学びの場としての学校」(佐伯胖他『学びの共同体』東京大学出版会)
- 佐藤学 1997 『『パンドラの箱』を開く』(佐藤学『教師というアポリア 反省的实践へ』世織出版)
- 千々布敏弥 2005 「日本の教師再生戦略」教育出版株式会社
- 西岡加名恵 2006 「校内研修をどう組織するのか」(田中耕治編『教職研修6月号増刊 “信頼される学校づくり”に向けたカリキュラムマネジメント 第4巻 カリキュラムをつくる教師の力量形成』教育開発研究所)
- 無藤隆・嶋野道弘編 2008 「平成20年学習指導要領対応 新しい教育課程と学校づくり 第5巻 新教育課程で充実すべき重点・改善事項」ぎょうせい
- 吉永紀子 「授業研究と教師教育」(田中耕治編 2008 『やわらかアカデミズム・<わかる>シリーズ よくわかる授業論』ミネルヴァ書房)

研究集録第 28 集（平成 20 年度）

発 行 平成 21 年 3 月
発行者 安藤 正幸
発行所 神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1
電話 (0466)81-1659 (カリキュラム支援課 直通)
ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

※本冊子は、ホームページで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

カリキュラムセンター（善行庁舎）

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466) 81-0188

FAX (0466) 84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

教育相談センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL (0466) 81-8521

FAX (0466) 83-4500

