

紀要41号

研 究 報 告 書

平成16年3月

尼崎市立教育総合センター

はじめに

変化の時代にあって、子どもたちに自ら学び自ら考える力や豊かな人間性などの「生きる力」を育成する教育を行うことが期待されています。そのためにも、21世紀を生きる子どもたちの教育を直接担っている教員の資質向上への取り組みはもとより、学校が直面している問題解決に向けての研究が今特に求められています。

そこで、平成15年度は11研究部会に分かれて教育研究と教材開発に取り組んできました。本年度、『小学校総合的学習』、『算数・数学科教育』、『音楽科教育』、『デジタルコンテンツ』の4研究部会は昨年度より2年間の教育研究・教材開発の本発表の年でもあります。それぞれの研究テーマと研究のポイント(*)は、次のとおりです。

1 「生きる力」を育てる総合的な学習の創造

- 個の学びを充実させるための支援と評価 -

*小3～6年の実践を通し、地域との関わりから、自己の成長をめざした。

2 小・中連携による算数・数学の基礎力定着

- 小・中学校における分数計算力定着率調査 -

*分数テストから「つまずき」を明確にし、「補充学習」による分数計算力の定着を検証した。

3 音楽活動への意欲を高める指導の研究

- 楽しく基礎的な能力を身につけるための指導方法 -

*「リズム感」と「読譜」の能力を、楽しく無理なく身につけるための指導法による授業実践を通して、意欲を高める指導を目指した。

4 デジタルコンテンツの作成と活用

*学習への興味づけ、学習意欲の向上を高めることのできるデジタルコンテンツの作成と活用を研究した。

このように、研究員の皆さんは学校現場での研究授業、その検証など、PDCAサイクルで研究を深め、新たな指導方法の改善に取り組んできました。

ここに、本年度の本発表の4研究部会の研究報告と、次年度の本発表予定の7研究部会の中間報告を掲載させて頂きました。

研究部会のテーマは、心の教育から教科教育、情報教育、評価・評定といった多岐にわたっています。そのことはとりもなおさず学校が抱えている問題が多いということなのです。

このように解決すべき問題一つひとつに対して、示唆に富んだ研究成果を皆さんにお示しできれば嬉しい限りです。そして、この報告書が皆さんの教育の前進の一助になれば幸甚です。

最後になりましたが、この研究を進めるにあたり、顧問講師並びに専任講師の先生方には何かとご指導頂きましたことを厚くお礼申し上げます。

平成16年2月

尼崎市教育総合センター
所長 伊藤 征人

目 次

| | | | |
|---------------|-----------|---------------------------------------------------|-----|
| 1 | 小学校総合的学習 | 「生きる力」を育てる総合的な学習の創造 － 個の学びを充実させるための支援と評価 | 1 |
| 2 | 算数・数学科教育 | 小・中連携による算数・数学の基礎力定着 － 小・中学校における分数計算力定着率調査 | 23 |
| 3 | 音楽科教育 | 音楽活動への意欲を高める指導の研究 － 楽しく基礎的な能力を身につけるための指導方法 | 45 |
| 4 | デジタルコンテンツ | デジタルコンテンツの作成と活用 | 65 |
| —— 中 間 報 告 —— | | | |
| 5 | 心の教育 | 不登校児童生徒への援助・指導 － 別室指導の在り方 | 85 |
| 6 | 学級経営 | 心を育てる学級経営 － 「学校が楽しい」学級づくり | 93 |
| 7 | 国語科教育 | 確かな言葉の力を育てる指導の探究 － 「書くこと」を意識した授業へのアプローチ | 105 |
| 8 | 英語科教育 | 小学校英語活動の研究 | 117 |
| 9 | 小学校情報教育 | 教師が身につけたい情報活用スキルの研究 | 125 |
| 10 | 中学校理科教育 | 授業に活用できるコンピュータ教材の研究 － 理科好きな生徒を育むために | 133 |
| 11 | 中学校評価・評定 | 学校情報処理システムの考察 － 学習の評価と情報の定量的概念化、及びその処理手順(flow) | 141 |

「生きる力」を育てる総合的な学習の創造

- 個の学びを充実させるための支援と評価 -

指導主事 谷 口 陽 三
研究員 小 寺 純 子 （浜小）
" 福 本 吉 雄 （立花南小）
" 中 島 賀 子 （尼崎北小）
" 柳 一 光 （園田小）

【内容の要約】

新学習指導要領が完全実施されてから2年が経過した。「『生きる力』を育てる総合的な学習の創造」をテーマに、「自己評価」を中心軸として、支援と評価について研究した。「他者からの評価は自己評価を補完するもの」としてとらえ、その関係に着目した。また、評価規準や評価基準をどのように設定し、どのように活用していくのか、授業実践を中心として研究に取り組んだ。

キーワード：自信，自己肯定感，支援，自己評価，他者からの評価，評価規準，
評価基準

| | | |
|---|--------|---------|
| 1 | はじめに | -----1 |
| 2 | 研究について | -----1 |
| 3 | 実践事例 | -----3 |
| 4 | 研究のまとめ | -----19 |
| 5 | おわりに | -----22 |

1 はじめに

「1年間を通じて小学生との出会いは最高であった。子どもたちに多くを学び、たくさん元気もらった。この出会いや感動は私の生涯の宝物であり、その機会を与えられたことに感謝の気持ちでいっぱいである」(朝日新聞 H15.12.29) 社会人活用で教壇に立った73歳の主婦の「声」である。地域との交流は子どもにとっても大人にとっても大きな意味を持つ。今教育は、教科書を読んでひたすら理解する座学の勉強から、具体的な人・もの・ことと出会う活動的な学びが展開され、生きることと学ぶことが結びつく教育へと転換してきた。

しかしながら、新学習指導要領が完全実施されてまだ2年であるが、学力低下問題などの論調の中で、総合的な学習の熱は冷めつつあるような感さえ受ける。そうした中、中央教育審議会答申(H15.10.7)では、「総合的な学習の時間」の一層の充実を図るとの方向がだされ、学びへの動機付けを図る等、充実・改善方策が示された。

総合的な学習は確かに学校に新しい風を送りこんだ。カリキュラム開発やポートフォリオ評価等だけでなく、子どもたちが感性を通して「今、何に興味があるのか」「何がしたいのか」「自分はどう生きていこうとしているのか」自分で自分を考える時間ができた。「課題を自分で決められて、自分で追究できるから好きです」「みんなと協力したり、まわりの人がいろんなことを教えてくれるから総合は好きです」と子どもは言う。実生活と結びついた生きた学び中で、自信や自己肯定感を育むような総合的な学習を展開していきたい。

2 研究について

- (1) 研究テーマ 「生きる力」を育てる総合的な学習の創造
- 個の学びを充実させるための支援と評価 -
- (2) 研究テーマの設定理由

昨年度の研究において、カリキュラムは教師の創意と工夫や子どもの条件、学習環境によって、絶えず検討、修正されるものであるととらえ、カリキュラム開発を行ってきた。また、具体的な学びの想定、環境の中にねらいをひそませる「しかけ」、そして個の学びをどうみるのかという評価の糸口を研究してきた。

今年度の研究では、評価において「自己評価」に着目し、「他者からの評価は自己評価を補完する機能を持つ」⁽¹⁾ととらえ、その関係を研究することにした。そして、「自己評価」と「他者からの評価」との関係を通して自信や自己肯定感が育まれるだろうと考えた。また、教師による評価のもとになる評価規準や評価基準をどのように設定し、どのように活用していくのか研究することによって、個の学びを充実させるための支援ができるだろうと考えた。

- (3) 研究内容

- 1. 「自己評価」と「他者からの評価」との関係 - 自信や自己肯定感を育むために -
単元を通して、子どもたちが力をつけたり、成長したりすることは私たち教師の願いである。子どもたちの中に生じた微妙な変化や成長をとらえたい。そこで、注目したいのは学習者自身による自己評価である。自己評価は、「子どもの外側にある尺度」に対して、「子どもの内側にある尺度」による評価である。学習主体者である子どもがどのような「子どもの内側にある尺度」によって自己評価するのであろうか。

総合的な学習の学びは、子どもの中に学ぶ意欲や自己成長の意欲があって初めて成立するものであり、自己評価力は「自己目標・自己表現・自己評価という3つの要素のサイクルがスパイラル的に高まっていくことにより育まれるもの」⁽²⁾と考えられる。

今回特に自己評価の中で着目したい点は、自信や自己肯定感である。子どもたちは単元を通して、「どのようなことをがんばったのか」「どのような力がついたのか」「どのようなことが自信になったのか」など、子どもの内側のカーソルはどのように動いているのだろうか。

自信や自己肯定感は、かかわりの過程で生まれ、人と人との学び合いの「場」や協同の「場」で育っていくものだろう。ここでは、教師による評価、子ども同士による評価、保護者や地域の人による評価などを「他者からの評価」と呼ぶことにする。そこで、「他者からの評価」が自己評価に働きかける場をどのように設定すれば、自信や自己肯定感が育まれるのか考えることにした。

2. 「評価規準」「評価基準」の設定と活用

なぜ評価規準や評価基準が必要なのだろうか。総合的な学習の時間でどういう力を育てたいのか、保障するのかというかぎり、目標があり、目標に準拠した評価は必要となってくる。教師は「教育目標（ねらい）」を持って学習を展開する。評価規準や評価基準を明確にすることによって、それが指標となり、指導と評価は一体化される。評価規準・評価基準は、「子どもの学習

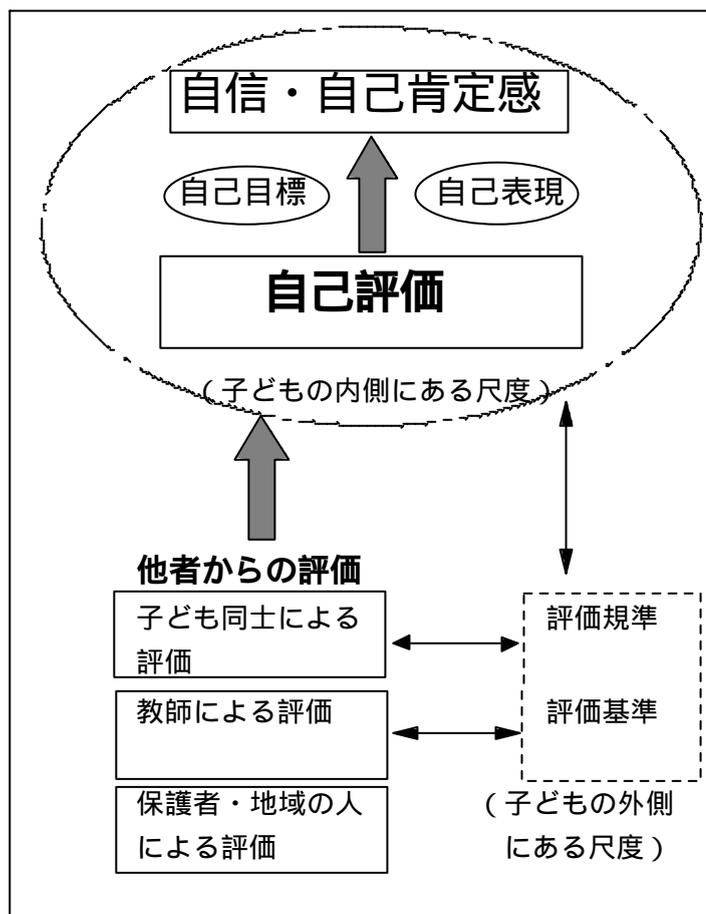
改善と教師の指導改善という機能として具体的に働くことこそが最も重要なこと」⁽³⁾である。

そこで本研究では、評価規準や評価基準を単元において、どう具体的に表現するのか、また、それをどう活用していくのかを実践を通して考えることにした。

研究内容の構成図の中で、主に「自己評価」を尼崎北小、「子ども同士による評価」を園田小、「評価規準」を浜小、立花南小が実践している。

そして、1の「自己評価」と2の「評価規準」「評価基準」を追究することにより、「子どもの内側にある尺度」と「子どもの外側にある尺度」との関係について考えてみたい。

【研究内容の構成図】



| | | | | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------|
| 生 か す | 学習を振り返ろう。 ・いただいた感想をみんなで読む。 ・学習を通してわかったこと、できるようにになったことを書く。 | ・いただいた感想をもとに、これからの学習に生かそうとする。 ・自分の活動を振り返ることができる。(内容・学習方法) | | ・わかったこと(内容)、できるようにになったこと(学習方法)の両方について振り返ることができる振り返りカードを用意する。 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------|

4. 活動と評価の実際

単元の評価規準をもとに学習活動ごとの具体的な評価規準を設定した。特に子どもの姿や子どもの力を見とりたい場面で評価基準を設定し、評価を行った。評価基準では、「十分満足できると判断されるもの」を、「おおむね満足できると判断されるもの」を、「努力を要すると判断されるもの」を とする。

評価規準(1)について

【評価規準】(1) 「いいところ」という視点でまちを見つめる。(関わる力)

【評価基準】 1

| | | |
|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| 町のいいところを4つ以上見つけることができる。 (17人) | 町のいいところを1~3つ見つけることができる。 (17人) | 町のいいところを見つけない。 (0人) |
|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|

【評価方法】ワークシート、発表(観察)

「まちのいいところをさがしてみよう」と校区地図を渡し、自分が見つけた町のいいところを書き込んでいくことにした。「できるだけたくさん書き込もう」と話し、5日間放課後や休みの日を利用して書き込んでいった。「虫がいっぱいとれる場所」「野球ができる公園」「～がおいしいお店」「お年寄りが座れるベンチがあるところ」「とうふ作りがうまい人」等、全体では様々な「いいところ」が出てきた。個人で見ると、一番多く書いた子どもは13個で、1つも見つけることができない子どもはいなかった。

評価基準に数を設定し、「できるだけたくさん見つける」という目標を子ども達に提示したので、様々な種類の「いいところ」が出てきたと思う。

評価規準(2)について

【評価規準】(2) 自分が紹介したいと思うことを選ぶ。(課題設定の力)

【評価基準】 2

| | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| 理由を持って紹介したいことや場所を選ぶことができる。 (23人) | 紹介したいことや場所を選ぶことができる。 (11人) | 紹介したいことや場所を選べない。 (0人) |
|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|

【評価方法】ワークシート

見つけた「まちのいいところ」を学年でまとめ、その中から自分が紹介したいと思うことを決めていった。意欲が継続できる理由を持って決めさせたかったので、まず2つ選んでそれぞれに理由を書き、教師と一対一で対話をしながらどちらか1つに決めていった。

ワークシートに選んだ理由を書くことができたのは、23人であった。課題設定の理由を書くのは今回が初めてだったので、書けていない子どもについては、1人ずつ呼び、選んだ理由を聞いていった。どの子どもも選んだ理由を話すことができたので、最終的には全員に到達した。

「まちのいいところをしようかいしよう」

1. 紹介しようかしたいですか。

| | |
|-----------------------------|---------------|
| ①命を守る場所がある。 子どもはみんながいます。 | ②まかしがらのこぼれおぼろ |
|-----------------------------|---------------|

2. なぜそれを選んだのですか。

| | |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| ①命を守る場所があるから みんながみんなすると きれいな町になり、みんな が元気になるから です。 | ②まかしがらのこぼれおぼろ みんながみんなと きれいな町になり、みんな が元気になるから です。 |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|

3. どんなことをしようかしたいですか。
それをしようかしたいためにどうやって調べますか。

①(しようかしたいこと) ②(調べ方)

| | |
|-----------------------|-----------------------|
| ①足音に消防隊は何か あるか調べる。 | ②まかしがらのこぼれおぼろ に聞く。 |
| ①足音に消防隊は何か あるか調べた。 | ②まかしがらのこぼれおぼろ に聞く。 |

評価規準(3)について

【評価規準】(3) グループで決めた方法で情報を集める。(探求する力)

【評価基準】 3

| | | |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 複数の情報を集めることができ る。 (8グループ) | 情報を集めることができる。 (0グループ) | 情報を集めることができな い。 (0グループ) |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------------|

【評価方法】活動中の観察，教師とグループとの対話

情報を集める方法は，実地調査，インタビュー，アンケート，図鑑・地図で調べる等
で，どのグループも2つ以上の方法で情報を集めることができた。情報の集め方が一つ
だけになっているグループには，「校区地図で町全体を見る方法もあるよ。」「町の人
の声を聞くには，アンケートをとる方法もあるよ。」と他の情報の集め方を伝えた。あ
らかじめ複数の方法で情報を集めるとい評価基準を設定していたので，このような支援
が働いた。

次の単元の情報を集める場面での評価基準は，「自分の課題に合った情報を，適切な
方法で集める」ということを設定していきたい。

評価規準(4)について

【評価規準】(4) 伝えたいことをわかりやすく表すことができる。

(情報を活用する力)

【評価基準】 4

| | | |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| 伝えたい内容に適切な工夫が できる。 (5人) | わかりやすく伝えるための工 夫ができる。 (27人) | わかりやすく伝える工夫が ない。 (2人) |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|

【評価方法】活動中の観察，発表のために作成したポスターなどの資料，
教師とグループ・個人との対話

発表会の準備の場でグループで
の活動が主であったため，観察の際，
グループの話し合いで個人が出す意
見やつぶやきを聞いたり，必要な時
は「なぜこの絵や写真を選んだのか」
「工夫した点はどこか」などの話を
聞き，個々の活動の様子を見てい
った。大勢の子ども達は，伝えたいこ
とを絵に描いて言葉を入れてい
たり，クイズにする等の工夫をして
いた。

さらに，調べたことを効果的に表
すことができた子どもの姿が5人見
られた。

- ・画用紙に書く前にグループの子の意
見を聞きながらバランスを考えてレイ
アウトを書く子ども
- ・「アンケートの結果を発表するには
棒グラフがわかりやすい」とグラフ
に表す子ども
- ・必要な写真を選びプレゼンテーシ
ョンソフトを活用する子ども
- ・駅にあった車椅子のマークに着目し，
マークを大きく書いて伝えようとす
る子ども

3年2組 名前
心のかえり

| | | |
|--------|------------------------------------------------------------------------|---------|
| 11月26日 | グループで協力できたか しようほうが集められたか | ◎ ○ △ × |
| 感想 | 次はカルフォルニアに行き行ってカルフォル ニアにいる人にアンケートをしていろいろなこ うもあつめています | |
| 11月28日 | グループで協力できたか しようほうが集められたか | ◎ ○ △ × |
| 感想 | 今日は安さいカルフォルニアに行き行ってわい さんにインタビューをしていろいろなことも教 えてもらっていいいおもしろいあつめられた | |
| 12月3日 | グループで協力できたか しようほうが集められたか | ◎ ○ △ × |
| 感想 | 今日は三年生でいい人にくはるア ンケートの紙をかきました。でも時間とりにか けませんでした。あつめられたおもしろい | |
| 12月10日 | グループで協力できたか しようほうが集められたか | ◎ ○ △ × |
| 感想 | 今日はアンケートの紙をあつめ ておもしろいおもしろいあつめられた | |
| 12月17日 | グループで協力できたか しようほうが集められたか | ◎ ○ △ × |
| 感想 | 今日は棒グラフ発表のしつこいしつこ いおもしろいおもしろいあつめられた | |
| 12月19日 | グループで協力できたか しようほうが集められたか | ◎ ○ △ × |
| 感想 | 今日はグラフやクイズをあつめ て発表する事をうにききました 時間とりにあつめられた | |

おもしろいおもしろいおもしろい

発表会後の振り返りカードに「ほかのグループもコンピューター室に行って説明したり、写真でとったものを見せたりしていて、とってもいい発表会でした。」「グラフにしているわかりやすい発表がありました。」と書いている子どもがいた。効果的な発表を見て、次の発表する機会に自分も真似をしようという意欲につながればと思う。

また、活動がグループ任せになり学習ができない子どもも数名いたので、意欲が続くような支援が必要である。

評価規準(5)について

【評価規準】(5) 相手にわかりやすく発表することができる。(表現する力)

【評価基準】 5

| | | |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| 自分の声が聞こえているか、提示した資料がみんなに見えているか等、話が伝わっているかを意識しながら話すことができる。 (3人) | 適切な声量と速さで話すことができる。 (28人) | 話が全体に聞こえない。 (3人) |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|

【評価方法】発表会の様子(観察)

発表会の前に、以前行った社会科の「スーパーの工夫を発表しよう」での発表会のビデオを見て、よいところと、気をつけたいところを具体的に出し合った。よいところとして出た意見は、「話しながらその絵を指している」「画用紙が見えるように立っている」「声が大きくてはっきりしている」等で、気をつけたいところは、「声が小さい」「画用紙を下に下げているので見えない」等の意見が出た。

そこで今回は、発表の目標を「相手にわかりやすいように発表しよう」とした。すると発表会の練習の段階から、グループの一人が教室の後ろに行き、画用紙に書いてある文字が見えるかチェックしたり、声を大きくはっきり出して練習をする姿が見られるようになった。発表会当日も、ほとんどの子どもが声を意識することができた。後ろまで見えにくい写真は、順番に回してみてもらったり、発表中、絵の前に立って説明している同じグループの子に「画用紙を上にはげないと見えないよ」と小さな声でいう等、相手に伝わるように意識できる子どもも出てきた。

5. 成果と課題

- ・評価基準を設定するにあたり、誰もが同じ評価ができる言葉にすることを意識した。その結果、1や3のように数で評価する基準が設定しやすかった。また、4では「伝えたいことをはっきりわかりやすく表す」というとはどういうことなのか、5では「相手にわかりやすく発表する」ためにはどのように発表すればよいのかと具体的な姿を考えて設定した。実際に評価してみると、評価の観点がぶれてしまうことなくはっきりとした基準でクラス全員の子どもを評価することができた。

しかし、評価基準を数で評価する場合、数は少なくとも貴重なことを見つけていることがあったりと、数の多さだけでは評価しきれないこともある。

- ・評価基準を設定することで、教師のねらいが明確になり、支援がしやすかった。子ども達にとっても、活動前に具体的なめあて(自分のなりたい姿)を持つことができた場面もあったと思う。

今後、活動の中でどんなめあてを持って取り組むかを自分で決め、それについて自己評価していく場面を作っていきたい。その際、教師のねらいと子どものめあてをどのような場面でのようにして、共有していくことができるか課題である。

- ・評価した結果を人数に表すことで、子どもの実態が見えてきた。5では、がもっと多くなることを予想していたが、案外は少ないとわかった。人数に表してははっきりした実態であった。また、このように実態をつかむことで、学級の子どもの次のステップが見えてきた。

(2) 立花南小学校 4年

1. 単元名 「阪神淡路大震災と私達の街」 (全 55時間)
2. 単元について

1995年1月17日に起こった阪神淡路大震災。この震災によって、立花町3丁目では火災・家屋倒壊で11人の方が亡くなられ、立花南小学校にも100人の方が避難され、不自由な生活を送られていた。また、校区内にも3カ所の仮設住宅が建設されていた。

私達の暮らしに大きな被害をもたらした阪神淡路大震災であったが、その中で私達は「助け合う事の大切さ、すばらしさ」や「命の大切さ」などをお互いに確認し合う事ができた。この学習を通して、震災の中で確認し合った事を再確認し、兵庫県がスローガンにしている「人にやさしい、だれもが安心して住める街づくり」についても考えたいと思う。

4年生の子ども達は震災当時1～2歳で、震災の記憶はない。そのため、社会見学で「人と防災未来センター」の見学をおこなった。そして、『親子作文』という形で家族からの聞き取りをおこない、当時の被害の様子を知るとともに、家族の想いを学習に反映させたいと考えた。

単元のねらい

- ・阪神淡路大震災での被害を知る
- ・震災後の生活の中で困った事や苦労した事、助け合った事を知る
- ・命の大切さについて考える
- ・どのようにすれば、安全で安心して住める家(街)になるのかを考える
- ・地域のみなさんの力を借りて、調べ、考え、まとめ、他の人に分かるように発表する
実施上の留意点
- ・家族や地域のみなさんからの聞き取りを重視する
- ・他の市での取り組みも知るようになる
- ・考えた事を家族などの協力も得ながら、できる事を実行する

関連施設・協力いただける方

人と防災未来センター(神戸市)、尼崎市北部防災センター・尼崎市北消防署(上ノ島町)、消防団(大西・三反田)、グループハウス尼崎(七松町3丁目・震災体験)、地域のみなさん(震災体験)、岸田勝巳さん(三反田町2丁目・震災復興ボランティア活動)

3. 単元構成

| | 学習活動 | 評価規準 | 主な支援 | 評価 |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 興味 関 心 を 持 つ | <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオ視聴 「地球が動いた日」 ・親子作文 震災を振り返って ・社会見学 人と防災未来センター ・防災副読本 「明日に生きる」 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分との関係をつかむ ・被害の様子をつかむ | <ul style="list-style-type: none"> ・興味が持てるようにアニメ映画を用意 ・親への依頼文に内容例を記載、個別に依頼 ・資料コーナーの設置 ・親から聞き取った内容に近いものを学習 | <ul style="list-style-type: none"> ・作文 ・作文 ・観察 |
| テ | <ul style="list-style-type: none"> ・自分達の家と震災の関係を考える | <ul style="list-style-type: none"> ・震災が自分達にも関係があった | <ul style="list-style-type: none"> ・親子作文の内容を整理させる | |

| | | | | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| マ 決 定 | <ul style="list-style-type: none"> ・取り組みたいテーマを考え、決定する | <ul style="list-style-type: none"> ・事を知る ・自分との関係でテーマを決める事ができる | <ul style="list-style-type: none"> ・人に会って聞いて調べる事ができる内容や、これからの事が考えられるような内容に | <ul style="list-style-type: none"> ・自己評価 |
| 調 べ る | <ul style="list-style-type: none"> 《私達の街を見つめて》 ・テーマに沿って震災の時の様子を調べる ・問題点課題に気づく | <ul style="list-style-type: none"> ・命の大切さについて考える ・テーマに沿って話を聞く事ができる ・アンケートを取る | <ul style="list-style-type: none"> ・写真の掲示 ・関連資料の展示と紹介 ・テーマに合ったお話の聞ける人の紹介 | <ul style="list-style-type: none"> ・観察 ・個人メモ |
| 問 題 点 課 題 を 考 え る | <ul style="list-style-type: none"> 《私達の街を 住みよい街に》 ・課題の解決法を考える ・伝えていかなければいけない事をまとめる ・今後どうしていけばよいかをまとめる | <ul style="list-style-type: none"> ・安全で安心して住める街・家について考える事ができる ・震災への備えについて考える事ができる | <ul style="list-style-type: none"> ・関連資料の展示と紹介 ・震災への備えを実行している人の紹介 | <ul style="list-style-type: none"> ・個人メモ ・観察 ・自己評価 |
| 発 表 | <ul style="list-style-type: none"> ・発表原稿の作成 ・リハーサル ・発表会 | <ul style="list-style-type: none"> ・他の人に分かるようにまとめ、発表できる | <ul style="list-style-type: none"> ・1人ひとりの想いを伝得られるように | <ul style="list-style-type: none"> ・原稿 ・観察 |
| ま と め と 行 動 | <ul style="list-style-type: none"> ・実行できる事をまとめる ・家庭で相談し実行する ・まとめの冊子作成 ・お世話になった人へのお礼 | <ul style="list-style-type: none"> ・実行する事ができる ・協力してまとめを作成する事ができる | <ul style="list-style-type: none"> ・家庭への依頼文作成 ・発表原稿をもとに、家庭での行動をまとめる | <ul style="list-style-type: none"> ・観察 ・自己評価 ・冊子 ・作文 |

4.活動と評価の実際

震災当時1～2歳で震災の記憶は全くない4年生の子ども達に「震災への興味・関心」を持たせ、「震災の被害」や「震災への想い」をつかませる事がこの学習での大きなねらいの一つである。そのため、『親子作文』という形で家庭への協力をお願いしたが、

その依頼文の中で「震災での被害や困った事、うれしかった事やその当時思った事、助け合った事、その後の備えや今思う事」等の具体的な項目を例示した。その事によって、親も子ども達へ具体的な話をしていただけたし、教師のねらいとする内容も数多く含まれていた。「私はこの地震で死ななかったので、地震で死んだ人の分も命を大切にしようと思いました」と



感想を書いている子どももいた。また、「震災の事を忘れかけていたが、これを機会にもう一度家族で話し合いたいと思います」と親が書いている家庭も数多くあり、家庭ぐるみの学習として取り組める基礎も同時にでき上がったと思われる。

親子作文をもとにそれぞれの家の様子などを発表し合った後での個人アンケートの結果は次のようなものであった。

| | | | |
|------------------|--------|---------|------------|
| 家の人にもう一度聞きましたか | はい 5 9 | いいえ 8 | 聞けなかった 3 1 |
| 思った事が発表できましたか | はい 5 3 | いいえ 2 8 | 分からない 1 7 |
| 震災は自分にも関係がある | はい 6 7 | いいえ 0 | 分からない 3 1 |
| 助け合う事は大切だと思いましたか | はい 9 6 | いいえ 0 | 分からない 2 |
| 命を大切にしようと思いましたか | はい 9 6 | いいえ 0 | 分からない 2 |
| 備えが必要だと思いましたか | はい 9 5 | いいえ 0 | 分からない 2 |
| 調べたい事が決まりましたか | はい 3 5 | いいえ 6 3 | |

このアンケートから、子ども達の多くは学習内容への興味や関心を持ち、導入段階ですでに方向性をつかんでいると思われる。しかし、テーマ決定については多くの子ども達が決定できていない事も明らかになった。

そのため、テーマの決定にあたっては「家族の話の中で一番印象に残った事や大切だと思った事をもとにしたら？」とアドバイスをした。そして、子ども達の力で調べることができるように「人に会って聞いて調べる事ができる内容に」と、またまとめへとつながるように「これからの事が考えられる内容に」というアドバイスをおこなった。

その結果、「地震の起こる仕組みを調べたい」、「今までに起こった地震の数を調べたい」と言っていた子ども達も、その事と同時に「被害の内容」や「その後の対策」も含めて調べる事に部分的に内容の変更をおこなっていた。また、ほとんどのグループが「

さんや さんに聞けるからこのテーマにした」と、調べ方も考えたうえでテーマの決定をおこなっていた。そのため、その後の「調べる活動」は比較的スムーズに進んでいった。

5. 成果と課題

総合的な学習は子ども達が中心であるが、子ども達の興味・関心に全てをまかせるものではない。教師が総合的な学習で子ども達に何を考えさせたいのか、何をつかませたいのかを明確にしたうえで単元設定をおこなうべきものである。内容を問わなければ、子ども達が自らの生き方を考える学習とはほど遠いものである。

つまり、子ども達の活動の裏には教師の綿密に組み立てられた単元計画と準備・子ども達への支援がなくてはならない(ただし、状況を見ての計画変更は随時おこなわれるものである)。したがって、「子ども達の活動を評価する」という事は、教師の単元設定・計画・支援そのものを評価する事を意味しているととらえるべきである。

このような考え方のうえに立ってこの単元での学習を振り返った時、単元の展開の中でのそれぞれの場面でのねらい(考えさせたい内容等)を明確にしていたため、一歩先を見ての子ども達への支援をおこなう事ができた。個々の子どもへの支援も、家族への直接の依頼やその子の個性や生い立ちを活かした内容でおこなう事ができたと考える。

今後も、「子どもの評価」=「教師の単元設定への評価」として受け止め、カリキュラム開発に取り組んでいく必要があると考える。

(3) 尼崎北小学校 5年

1. 単元名 「受けつがれる生命 育てようキヌヒカリ」 (全95時間)
2. 単元について

本校は、総合的な学習の時間につけたい力として、生きる力をはぐくむため、児童の実態をもとに5つの力(追究力・判断力・コミュニケーション力・責任感・思いやる心)を設定し、評価は、これら5つの力を見ていくこととした。

本学年の児童は、何事にも意欲的に取り組もうとする。しかし、耐性に欠け、自分の仕事を最後までやり通すことができず、それ以上の努力をやめてしまう児童がいる。また、自己中心的で友達を傷つけるような言動をとる児童もいる。そこで、“命・健康”をテーマとし、命の大切さや命の連続性を知ることは、本学年の児童にとっては、ふさわしい単元であると考え。さらに、本校は地域の農家から田んぼを借りて栽培することができ、育て方についても丁寧に指導を受けることができる。その上、米作りは、種まきから育苗・田植え・草抜き・水の管理・収穫・できあがった米を食べる・わらを利用して田んぼにまいたりしめ縄を作ったり・・・と1年中米と向き合うことができ、なにひとつ捨てることなく命の連続性をはっきり掴むことができると考える。また、自分たちの調べたことを、来年度、米作りをするであろう4年生に伝え、米作りの大変さや米文化のすばらしさを再認識するであろうと考える。そして、これまでの経験をもとに、“命・健康”とのつながりを考え、自分の生活に生かしていけることを考えさせたい。この単元を通して、責任を持って最後までやり通す力と自分が調べたいと思った課題を追究する力をつけたい。

3. 単元構成 (別紙参照)
4. 活動と評価の実際

総合的な学習の評価は、自分の学習を見つめ、そこでの学びが生活に生かされることであると考え。そこで、自分で自分の学習を見つめる「自己評価」に焦点をあて述べていく。

学習履歴図

毎時間、学習したことを記録していくことで、グループの中での自分の姿や相手意識を持って取り組む姿、一つの単元を終えてやり遂げることができた姿など自分の成長を見ることができる。メタ認知力を高めていくためにも活用は有効であると考え。

振り返りカード

各プロセスごとに学習履歴図を見て振り返り、そのプロセスでの目標が達成できたかやわかったこと、思ったこと等を書いたものである。各プロセスごとに目標を持つことで、そのプロセスでの振り返りをするときに自分の活動を見つめて意味づけていくことができる。ただ、学習の内容に関わることと学習の方法に関わることに分けていないため、ほとんどが学習方法に関わることであった。また、教



受けつがれる^{いのち}生命 育てようキヌヒカリ

| | 学 習 活 動 | 指導と手立て | 評 価 |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 見 つ け る ・ 見 通 す | 1. 米作りを始める。 ゲストティーチャーの説明を聞き、 クラスごとに苗床を作り種もみをまく。 (育苗箱) 苗を育てていくために必要なことを 教えてもらい、観察や世話を始める。 15 h | ・説明してもらったことを子どもたちがその 場で体験できるように場面設定し、土、育苗 箱、種もみ、などの準備をしておく。 ・稲が育った高さなどを測らせて、成長を実 感させることにより継続して観察させる意欲 を持たせる。 | ・稲の生長の様子や気づ きなどを分かりやすく表 現することができたか。 (追) 観察カード |
| | ・適宜、観察カードを書く。 一人一つずつのバケツで稲を育てる。 (農協のバケツ稲体験セット) 田植えをする。 3 h | ・積極的に関わられるように、栽培の手順や細 かい世話の仕方が分かる 資料を持たせる。 (マニュアルなど) | ・細かい点まで観察しよ うとしていたか。(追) 観 察カード |
| | 水の管理をする。 肥料をやる。 週に1度、田んぼ観察に行く。 | ・田んぼの稲の生長の様子を把握するため に、週1回観察に行かせ観察カードにまとめ させる。 ・スキルの時間に観察したことや感想を発表 させる。 | ・わかりやすく自分の言 葉にして発表することが できたか。(コ) スキルの 発表 |
| | 草取り | | ・友達のを理解しよ うとしていたか。(思) |
| | 2. 「米」と「命・健康」との関わりを 見つける。 ・「米」と「命・健康」についてのウエ ビングマップを書く。 2 h | ・「米」と「命・健康」には深い関わりがあ ることに気づかせるためにウエビングマップ を書かせる。 | ・米と命・健康をつなげ て考えることができたか。 (追) ウエビングマップ |
| | ・ウエビングマップのまとめをもと に課題をしぼる。 2 h | ・課題を見つけやすいように子ども達の書いた ウエビングマップを集約し、提示する。 | |
| ・夏休みに情報収集するテーマを持つ。 1 h | ・ウエビングマップのまとめをもとに、自分 の情報収集するテーマを見つけ、課題設定の 理由を持たせる。 ・調べる方法について見通しを持たせる。 | ・「なぜそのテーマを選 択したのか」理由を持って、 自分のテーマを見つける ことができたか。(追) ワ ークシート | |
| ・1学期の学習を振り返る。 1 h | ・ワークシートに自己評価をさせ、理由も書 かせる。 | ・1学期を振り返り、理 由付けをしながら自己評 価することができたか。(判) ワークシート | |
| 夏 休 み | ・課題について夏休みを利用し、資料 集めをする。 バケツ稲の観察、世話をする。(各自 の家で) | ・「米」と「命・健康」との関わりから離れ ないように自分の課題についての資料集め をさせる。 ・田んぼの稲も見に行くように声をかける。 | ・課題に沿った資料が集 められたか。(追・判) 集 めた資料 ・継続して観察したり、 思いやりの気持ちを持っ て世話をしていたか。(責 ・思) 態度・観察カード |
| | 3. 情報収集した資料をもとにまとめ の新聞を製作する。 3 h | ・情報を取捨選択し命、健康との関わりにつ いてまとめるようにさせる。 ・掲示発表させ、気づいたことを付箋に書き 貼らせる。 | ・課題について新聞にま とめ命・健康との関わり について考えることがで きたか。 (追) 新聞 |
| | 4. 新聞を発表し、情報の交流をする。 1 h 田んぼ、バケツ稲の観察 稲刈り・乾燥 わらとり 脱穀 精米 10 h | ・新聞にまとめた課題か、変更するかどうか 決めさせる。 ・学習の流れからこのプロセスでの目標を決 めさせる。 | ・わかりやすくアドバイ スすることができたか。 (コ) |
| | 5. 課題を持つ。 1 h ・目標を持つ。 1 h ・米プロジェクトを結成する。 | | ・見通しを持ち自分のつ けたい力を考えることが できたか。(判) ワーク シート |
| | 6. 同じ課題を持つ者でグループを作 り、学習の計画を立てる。 活動計画表 取材活動や調査活動の方法を考える。 まとめの方法を考える。 発表の方法を考える。 この活動でどんな力をつけたいかを 考える。 2 h | ・全体の意見を集約するために各クラスから 2名選出する。 ・グループを分ける。 ・活動しやすいように4～5人のグループに なるように調整する。 ・計画が立てやすいように日付の入ったワー クシートを用意する。 ・調査方法を考えやすいように調べ活動イン フォメーションを提示する。 | ・グループで協力し、自 分の役割を果たすことが できたか。(責) 学習履歴図 ・課題に合った計画が立 てられたか。(追・判) 学 習履歴図 |

| | | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・毎時間、学習履歴図に今日できたこと、反省、次の目標などを書く。 7. 振り返る 1 h ・次の目標を持つ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・情報発信したい内容が相手に効果的に伝わるように考えさせる。 ・新聞づくりからこれまでの学習を振り返らせ、課題を持ったたり、これからの学習の流れや内容について把握したりすることができたか考えワークシートに書かせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの学習を振り返り、自己評価をしたり、次の目標を持ったたりすることができたか。(判) ワークシート |
| 調べる・求める | <ul style="list-style-type: none"> 8. 課題に沿って取材活動や調査活動を行い、まとめる。 ・毎時間の終わりに学習履歴図を書かせ、今日の感想や反省、次の目標などを記録させる。 ・資料を整理して、わかりやすいようにまとめる。 15 h 9. グループ発表を行い、相互評価をする。 3 h 10. 振り返る。 2 h ・次の目標を持つ。 ・クラス内で交換し合った意見をもとに収穫祭についての企画をする。 2 h ・伝えたいことをグループ内で話し合う。 1 h ・発表の資料を作り直す。 4 h | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の調べている課題が「命・健康」と結びついていることを常に意識させるために、課題を決めた理由を確認させる。 ・取材先で情報が得られなかった場合、他に方法がないか聞いておくように指導しておく。 ・わかりやすく伝えるために発表の仕方を工夫させる。 ・発表する相手を意識させながらまとめさせる。 ・観点を持って聞けるようにワークシートに記入させる。 ・よりわかりやすくするための工夫など気づいたことをメモし、発表したグループに伝えさせる。 ・ワークシートをもとに自己評価をさせる。 ・必ず伝えたいことを決めさせる。また、目的、相手、方法、場所、米の使い方なども決めさせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の課題に進んで取り組み、責任を果たすことができていたか。(責) 学習履歴図 ・調べてわかったことやできるようになったこと、感想などをまとめ、自己評価することができたか。(判) 学習履歴図 ・自分たちの課題と「命・健康」とのつながりを考えることができたか。(判) 学級内発表 ・相手を意識しながら表現方法を工夫し、伝えたいことを分かりやすく発表することができたか。(判) 学級内発表 ・学習履歴図やアドバイスカードでこれまでの学習を振り返り、自分の成長を確認することができたか。(判) 振り返りカード ・グループ内で互いの良いところを見つけたりアドバイスしたりすることができたか。(責) 振り返りカード |
| 広める・発信する | <ul style="list-style-type: none"> 11. 感謝の気持ちを込めて、ゲストティーチャーに招待状を書き、収穫祭の準備をする。 8 h ・まね太鼓の歌詞作り ・招待状作り ・会場準備 ・寄せ書き作り 12. 収穫を祝って収穫祭をする。 4 h 13. 振り返る。 1 h 14. 注連縄作り 2 h ・命・健康に関わる願いを込めて作る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・音楽と総合の学習を絡め、収穫祭で発表できるように計画しておく。 ・今までの活動を振り返らせ、感謝の気持ちを大切にさせる。 ・「米」と「命・健康」のつながりを、それぞれの調べた視点から発表させる。 ・発表を聞いてくれた人の意見や質問、感想を大事にさせる。 ・ワークシートをもとに自己評価をさせる。 ・注連縄の願いやとんど焼きについて知らせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の課題に進んで取り組み、責任を果たすことができていたか。(責) 学習履歴図 ・相手を意識した発表ができたか。(コ) ・学習履歴図でこれまでの学習を振り返り、自分の成長を確認することができたか。(判) 振り返りカード |
| 振り返る | <ul style="list-style-type: none"> 15. これまでの活動を振り返り、これからの生活に生かす。～命大切に！パワーアップ作戦～ ・これまでの学習内容を振り返り、命・健康の増進を図るために、今の自分には何ができるかを考える。 2 h 16. 実践する。 4 h 17. 実践報告会 4 h 18. 振り返る 2 h | <ul style="list-style-type: none"> ・今後の生活で、より健康的に過ごしていくために今の自分にできることを考えさせる。 ・各自に実践内容をチェックシートに記録させる。 ・チェックシートをもとにグループごとに発表させ、さまざまな実践を交流させる。 ・1年間の学習を振り返り、わかったことや考えられるようになったこと、できるようになったことなどについて書かせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・今後の生活の中で実践していくことを見つけてきたか(判) ワークシート ・今の自分にできることを実践し、経過を発表することができたか(判) 報告会 ・1年間の学習を振り返り、学習の成果や自分の成長に気づくことができたか(判) |

(4) 園田小学校 6 年

1. 単元名「クリーン園田にアタック」(全 50 時間)

2. 単元について

昨年の担任グループがそのまま持ち上がった児童であることを生かし、昨年の反省や児童の実態を考え合わせ共通理解を図りながら単元を考えた。

人とのふれあいを

これまでの総合的な学習ではインターネットや書物に頼りがちになり、人と関わりあう中で必要な情報を収集していくのが苦手だったので、実際に校区の中で活動しながら自分達の力で課題を解決していけるようにしたい。

自分の思いを

学習の中で得たものや、自分達の考え、思いを表現していく場面を多く設定することで、それらを大切にしていける学習を身につけさせたい。また経験を重ねていくことによって自分の思いに自信も持たせたい。

本当の実践力を

頭の中では「きれいな方がいい」というのは、理解していると思われるので、形式的に実践活動が終わるのではなく何らかの「ゆさぶり」を考え、実際に自分の生活の中での実践力を育てていきたい。

【単元目標】

- ・身近な環境問題について考える。
- ・自分達の思いを伝えられるよう、わかりやすく発表する。
- ・地域をよくするために、自分達のできることを考え実践する。

3. 単元構成

| | 学習活動 | つきたい力 | 評価基準 | 評価の方法 |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| ふ れ る | <u>校区の癒しポイントを見つけよう</u> ・校区の良いところについて話し合う ・校区に出かけ、良いところを見つける 水がきれいなところ ごみが少ない地区 空気がきれいなところ 気温が心地よいところ など (改善して欲しいところも、見つけておく) | ・自分の体験を通して校区の自然環境に興味を持つ | 環境に着目した自分のお気に入りの場所を見つける 1 | ワークシート 観察 |
| 見 通 す | <u>お気に入りの場所を見つけよう</u> ・お気に入りの場所の中から課題を見つける ・グループ分けをする ・学習計画を立てる | ・環境問題に関心を持ち、自分の課題を見つける | お気に入りの場所を見つけ、その理由を二つ以上あげる 2 | ワークシート 観察 |
| さ ぐ る | <u>お気に入りの場所の秘密をさぐろう</u> ・視点を絞り、校区内を探索する ・環境問題に関するデータを集める ・そこに関わる人々にインタビューをする ・ゲストティーチャーの話聞く | ・様々な方法で情報を集める ・グループで協力しながら高めあう | 何かの形で人との関わりがある 3 ・ゲストティーチャーに質問をする グループの中で自分の役割があり、結果をワークシートにまとめる 4 | ワークシート 観察 聞き取り |
| ま と め る | <u>みんなで考えよう</u> ・集めた資料から考える ・自分達の考えも入れてまとめる ・お気に入りの場所を紹介しあう ・調べたり、考えたりしたことをわかりやすく発表する ・発表をもとに話し合う 自分達にも何かできるのでは | ・目的に応じて効果的に表現する ・校区の自然環境について自分の考えを持つ | ・文章表現以外にも表現方法がある 「発表の仕方」の評価基準で 5 ・自分の考え(生活の見直しなど)が作文の中に含まれている | 発表の資料・ 作品 相互評価カード(クラス別) 話し合い 作文 |
| い か | <u>クリーン園田にアタック</u> クラス解体(場所別) ・自分達にできることを考える 体験活動(ごみ拾いなど) | ・学んだことを生かし、自分達の | グループ内で自分の意見を出す 6 | ワークシート 観察 |

| | | | | |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|------|
| す | 良いところを残す運動 他に広げる(地域や学校に紹介) など ・グループで活動する <u>活動を振り返ろう</u> ・活動を振り返り、修正する ・お互いの活動にアドバイスしあう ・よりよい活動を続けていく | できることを実践する ・友達の考えにふれ、自分の考えと比べ、よい考えを取り入れる | ・決めたことを実践する | 聞き取り |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|------|

4. 活動と評価の実際

評価基準 1 「環境に着目した自分のお気に入りの場所を見つける」について

1人を除き、全員が自分の気に入った場所を見つけることができた。その児童は、校区探索を2回した中で1回だけ参加し「気に入った場所はない。」ということだった。学校を欠席がちということも考え、一緒に学習していきたい児童と同じ場所がいいのではと助言した。

評価基準 2 「お気に入りの場所を見つけ、その理由を2つ以上あげる」について

理由を1つしか書けない児童が1人いたが、5個が9人と最も多く、10個以上書いている児童も1人いた。気に入った理由の数と、その後の活動の意欲との関係は読みとれなかった。しかし、理由を考えさせることによって自分の課題が明確になった。

評価基準 3 「何らかの形で人との関わりがある」について

「何らかの形で人との関わりがある」という評価基準は、ワークシートと観察・聞き取りで評価しようとした。実際には、人との関わりについてはワークシートに書いていない場合もあり、観察と聞き取りでの評価も時間が限られているので、すべての児童については評価できなかった。

評価基準 4 「グループの中で自分の役割があり、結果をワークシートにまとめる」について

「役割があり、結果をワークシートにまとめる」の評価基準の「役割」については2人が考えられなかったので、そのグループに入り支援した。また、「結果をワークシートにまとめる」については、インタビューをする予定なのに人に会わなかったり、実験の予定が時間不足で途中で終わってしまったなどの実態も見られた。

評価基準 5 「発表の仕方」について

発表会では、「わかりやすい」「工夫している」「考えを伝える」という漠然とした観点で評価するのではなく、それぞれについてクラスで話し合った具体的な観点で相互評価することにした。

例えば「わかりやすさ」については、『字がいていねいに大きく書けている』『大きな声で発表している』『調べた結果をきちんと伝えている』に決めて評価することにした。また、聞く側の疑問や感想を書く欄を

5【児童と作った評価基準】

| | |
|---------------------------------------------|----|
| 友だちの発表をメモめめてを待つてしつかり聞こう | |
| ★わかりやすいか | 評価 |
| 字がいていねいに大きく書けている | ◎ |
| 大きな声で発表している | ○ |
| 調べた結果をきちんと伝えている | ◎ |
| 評価は◎○△で記入しましょう | |
| ★工夫しているか | |
| 効果的な絵・写真・グラフがある | ○ |
| 字のデザインを考えている | △ |
| 他のグループとはちがいの工夫がある | |
| ★考えが伝えられているか | |
| 自分の気持ちが表現されている | ◎ |
| グループとしての考えがある | ○ |
| 内容を全体的に判断して | ○ |
| 感想 | |
| 田んぼや畑の事について、自分の気持ちが書けてあってよかった!! | |
| インパクトとしていたの(地味な気持ちわかった!!) | |
| 字のデザインがよかった!! | |
| パンフレットは、あいている所があったので、そこに効果的な絵をかいた方がいいと思った!! | |
| なすきは、声が大きかったので、私もなすきんぐの声をだしたいと思った!! | |

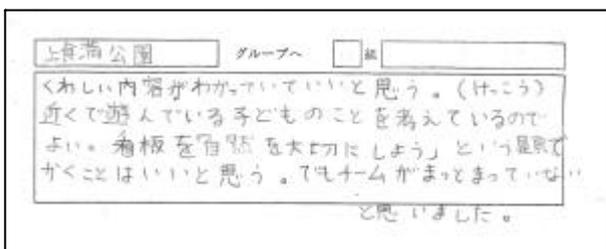
作り、思いも発表しているグループに伝えられるようにした。「発表の仕方」の評価基準を作ることで、以下のように観察を通して感じた。

- ア 児童と共に作ることで、教師が提示する場合より意欲が高まる。
- イ 何に気をつけて発表を聞くのかがはっきりし、発表に集中できる。
- ウ グループで発表する作品を作る前の段階で提示しているので、作品作りのポイントとして意識できる。
- エ 教師にとっても具体的な観点の方が支援しやすい。
- オ 学年で共通理解して取り組んだので、客観的な評価と支援ができる。
- カ その後の児童の相互評価や自己評価に生かされた。

発表後の時間では、相互評価カードに熱心に見入る児童の姿が見られ、児童の関心の高さが伝わってきた。

評価基準 6 「グループ内で自分の意見を出す」について

ワークシートから「自分の意見をだす」は、読みとることが難しかった。単元を通して「自分の思いを表現していこう」との教師の思いはことあるごとに児童に伝えつづけているので、なるべく意見を言おうとしている児童の様子が目についた。いいにくそうな児童にも「どう思う」と声をかけると言える場合が多かった。声をかけるだけでなく、意見を出しやすい人数や場所を考える等の他の支援も必要だった。



活動を振り返る場面では、途中経過を報告しあい、意見を言い合う場を設定した。そこでは、他のグループにアドバイスカードを書くという相互評価を取り入れることで、よりよい活動にしていこうとした。

ファイルから「一番大切なものを選ぶ」

単元を終えて、児童に単元中でのファイルの中から自分にとって一番大切なものを持ってきてもらい、なぜそれを選んだのかを児童に説明してもらうことにした。

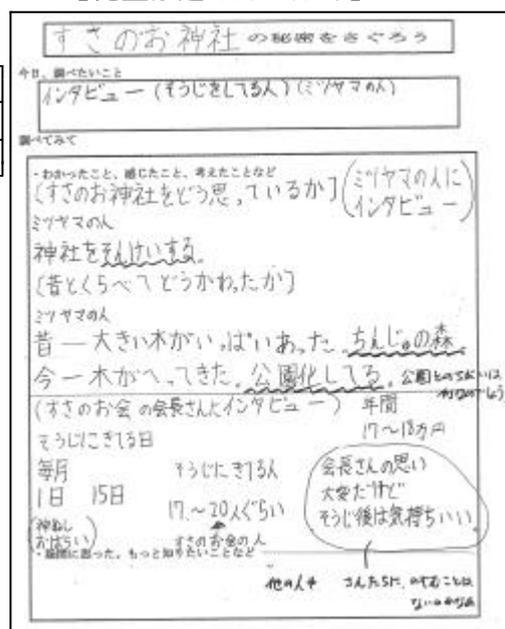
【児童が選んだワークシート】

| 【児童が持ってきたもの(人数)】 | |
|---------------------|----|
| さぐる段階での最初のワークシート | 18 |
| さぐる段階で自由に使用したワークシート | 9 |
| 見通す段階での活動計画ワークシート | 2 |

最初と自由使用のワークシートの違いは、「今日調べたいこと」について記入する欄の有無だけである。

上記以外では、「お気に入りの場所とその理由」を書いたワークシート、「自分達にできること」を書いたワークシート、アンケートに協力してもらうために作成したお知らせ、発表時に使用したグループのパンフレットを選んだ児童がそれぞれ1人ずついた。

選んだ理由から、児童の意識を考えてみると以下のようなものがポイントとして考えられる。



- ア 課題がはっきりしており解決できたもの
- イ まとめる時に役立った情報であること
- ウ 自分が実際に体験し、苦労して得た情報であること(インタビューやごみの種類の分析など)
- エ 計画通りに学習が進んだこと
- オ 自分達の活動が役立ったと実感したもの
- カ 自分や人の気持ちに気づいたもの

児童にとってこういった経験は初めてであり、全く自分だけで選ぶことに躊躇している様子の児童が多いようだった。その際、教師のコメントや公園にいた人の言葉等の他者による評価の高いものが選ばれている場合が多く、他者による評価が児童の自己評価に大きく影響し、児童の自信につながることが実感できた。

事前・事後アンケートについて
児童の意識を見るため、単元前と単元後にアンケートをとった。

| | | 前 | 後 |
|-----------------------------------------|--------------------|----|----|
| 校区内であなたが大切にしている場所がありますか。 | ア．二つ以上ある | 1 | 5 |
| | イ．一つある | 4 | 23 |
| | ウ．ない | 27 | 5 |
| 校区の自然を守ったり、街をきれいにするために活動している人達を知っていますか。 | ア．二人(二グループ)以上知っている | 1 | 9 |
| | イ．一人(一グループ)以上知っている | 8 | 19 |
| | ウ．知らない | 23 | 5 |
| 学校以外で自然を守ったり街をきれいにする活動をしたことがありますか。 | ア．定期的に行っている | 2 | 5 |
| | イ．したことがある | 13 | 23 |
| | ウ．したことがない | 17 | 5 |
| 公園などにごみが落ちていたらどうしますか。 | ア．いつも拾う | 0 | 1 |
| | イ．時々拾う | 23 | 27 |
| | ウ．気にしない | 9 | 5 |
| 校区の自然や街について今の思いを書きましょう。 | 無記入の児童数 | 17 | 3 |

「公園などにごみが落ちていたらどうしますか」の項目が、他の項目に比較すると、変化が少ない。この項目で児童の実践する力を見ようとしたが、教師側の願いである「本当の実践力」を身につけることの難しさが表れているように思う。「校区の自然や街について今の思いを書きましょう」では、何も書けない児童が大きく減少しており、児童の関心が高まったと捉えたい。

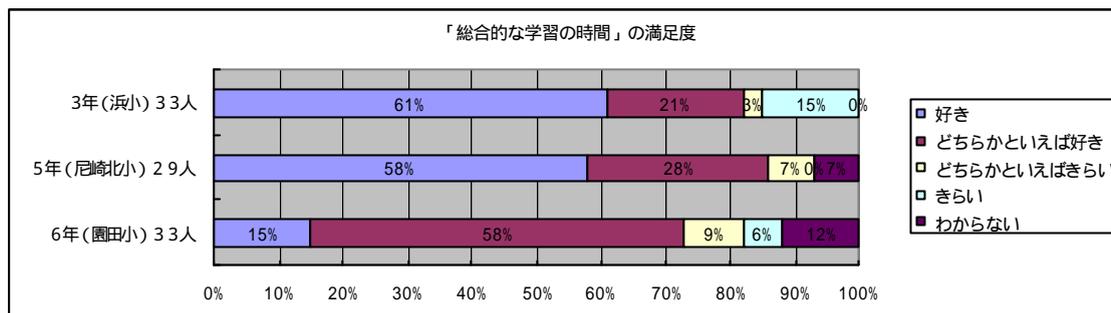
5. 成果と課題

評価基準を設定したり、アンケートを実施したり、自己評価カードの統計を出すことなどを通して、クラス全体で見た時の児童の実態把握ができた。そして、その実態から単元を振り返ると改善すべきところも見えてきた。また、児童と評価基準を共有することによって、児童にとっても教師にとっても成果が上がることも身を持って体験できたので、今後も活用していきたい。

全体の学びを充実させることによって個の学びを充実させるという点では、ある程度の成果は見られたが、個の学びに焦点を当てて単元を考えていくことは今回改めて難しく感じた。特に児童一人ひとりの学びを見ていくには一人ひとりをよく知る必要があり、そのための時間を確保するとともに計画性を持って児童をみていかなければならないことを痛感した。また、評価を一人ひとりにどう生かしていくのか、今後も課題として残った。

4 研究のまとめ

(1) 「総合的な学習の時間」の満足度



総合的な学習の時間の満足度について、平成15年12月に調査した。

「好き・どちらかといえば好き」「きらい・どちらかといえばきらい」「わからない」の順に浜小3年「82%、23%、0%」、尼崎北小5年「86%、7%、7%」、園田小6年「73%、15%、12%」、3校平均すると、「80%、13%、7%」であった。

次に具体的にどんなところが好きかきらいかをたずね、分類整理してみた。

| | どんなところが好きですか | どんなところがきらいですか |
|--------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 3年 (浜小) | 友だちと協力 12人 調べ活動 10人 発表 6人 話し合い 1人 まとめる 1人 | 調べるのがしんどい 1人 けんかになる 1人 発表の準備 2人 一人でしたい 1人 |
| 5年 (尼崎北小) | 調べ活動 11人 友だちと協力 8人 自分で課題を決める 6人 発表 5人 お礼をいわれた 1人 | 何か一つをつくるのが苦手 1人 |
| 6年 (園田小) | 調べ活動 9人 いろいろな人とのふれあい 3人 友だちと協力 2人 自分の意見がいえる 1人 実際に体験できる 1人 | 発表するのが少しいや 2人 他の組とやること 1人 自分の成績が落ちていくようで 1人 やることが多い 1人 |

「どんなところが好きか」まず第一に、「調べ活動」である。調べ活動の中身を表すと、「外に出て調べること」「インタビューできること」「みんなと調べること」「調べてわかること」「コンピュータで調べること」である。「知らないことを調べていき、それがわかった時、言葉で表せないほどうれしいからです」(5年)等、答えている。

第二に、「友だちとの協力」も大きな位置を占めている。「みんなと学習するところが好き」「みんなで力を合わせられるところ」「一人でやるとできるかなと思うけど、グループのみんながいるからじしんがつかます」(3年)「自分は最初はぜんぜん力がなかったけど、みんなと協力したり、まわりの人が教えてくれるところ」(5年)等、答えている。

第三に、「発表」である。「発表するときのきんちょうかんがすきです」(3年)「みんなで協力しながら発表できる」「発表して『初めて知った』といってくれる」(5年)等、答えている。

第四に、「自分で課題を決める」である。「課題を自分で決められて、自分で追究できるから楽しい」「好きな課題を選んでそれなら一生けん命とりくめる」「自分にあった課題を最後までやりとげる」「自分で決め、そのことをいっぱい調べること」「自分の調べたいことやりたいことができるから好きです」(5年)等、答えている。

このようなことから総合的な学習では、課題を自分で決めたり、友だちと協力したり、いろいろな方法で調べたり、いろいろな人とふれあったりすることができたことに、子

どもたちは喜びや楽しさを感じていることがわかる。

(2) 「自己評価」と「他者からの評価」との関係 - 自信や自己肯定感を育むために -
 下の表は、2学期の振り返りカード3場面(見つける, 調べる, 広める)から、自信・自己肯定感につながる言葉を「育てたい5つの力」(尼崎北小)と「情意的内容」で分類整理したものである。

| | 自信・自己肯定感につながる言葉(95) |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 責任感 (11) | 人まかせにしなかった 1 1 |
| コミュニケーション力 (28) | 自分の意見を言えた 1 2 大きな声でうまく発表できた 7 分かりやすく伝えることができた 4 みんなの意見を聞いて自分の意見を言えた 2 アドバイスができるようになった 1 |
| 協力や思いやる心(9) | グループで協力できた 8 友だちがまよっているとき助けてあげた 1 |
| 追究力 (13) | 自分で資料を集めたり調べたりできた 1 2 自分で進めていけるようになった 1 |
| 判断力 (21) | 自分でいる資料と入らない資料を分けることができた 7 調べていろいろなことがわかった 7 自分で考えて書いたりまとめたりした 4 他の人の意見をよく聞き、アドバイスしたらいいことがわかった 1 友だちと協力することでよりよいものができることがわかった 1 調べたことを広めることはいいことだとわかった 1 |
| 情意的内容 (13) | 収穫祭がうまくいってとてもうれしかった 1 1 先生に中間発表をほめられてとてもうれしかった 1 4年生の手紙をみて、「成功した」と思った 1 |

表のとおり、何かができるようになったという自信や自己肯定感につながる言葉が見られた。ここでは「コミュニケーション力」や「判断力」の領域に関する言葉が多く、特に「自分で意見を言えた」「自分で資料を集めたり調べたりできた」「人まかせにしなかった」「収穫祭がうまくいってとてもうれしかった」といった内容が上位を占めていた。

このような自信や自己肯定感が生まれるための実践における条件は、何であろうか。まず第一は、「自己目標をたてること」である。

5年(尼崎北小)では、各場面ごとに自己目標を設定し、自己表現・自己評価をくりかえしている。まず何をめざすのかという具体的な自己目標を意識させている。子どもが自己目標を設定するための工夫として、教育目標の提示から自分の学習課題を考えたり、活動場面の流れを見通す中で自己目標をたてたりしている。

また、他の学校の実践においてもそれぞれに自己目標をたてる工夫をしている。

6年(園田小)では、発表の仕方の評価基準を子どもとともにすることによって、自己目標の具体的な観点として生かす工夫をしている。3年(浜小)では、社会科の発表会のビデオを見ることによって、「相手にわかりやすい発表」を具体的にイメージさせ、自己目標となるような工夫をしている。4年(立花南小)では、阪神淡路大震災について家族や地域の人からの聞き取りによって、自己目標を設定するよう工夫している。

第二は、「他者からの評価」の場の設定である。

5年(尼崎北小)の学習履歴図(30人)を見ると、ほとんどの子が中間発表会で友だちからのアドバイスを受けて、がんばろうという意欲を持ち、取り組んでいる。また、教師のアドバイス、コメント、下線、花マル等も学習意欲を高めたと考えられる。ここでは、友だちや教師のアドバイスは決して「ただほめること」だけでなく、その子の良さや不十分な点を指摘している。「他者からの評価」を受け入れることができたのは、子ども同士や教師との信頼関係が土台としてあるからではないかと推測される。

以下，学習履歴図の例である。

11/28「声を大きくした方がいいというアドバイスや家系図を大きくした方がいいというアドバイスが多くてびっくりした。アドバイスを見て，四年生に見せる時にはアドバイスに書かれたことをもとにしてやりたいです」 12/2「スマイルパーティーは成功しました。声も大きくできまし，とてもあんしんしました」

11/28「アドバイスでつまりすぎ，声が小さいなどほとんどでした。そして，私達は休み中に自分のところをカンペキに大きな声でという目標にしました。今日のクラスの発表は失敗だったけどこんどは成功できるようにがんばります」 12/2「上手に発表できまし，自分でも満足したしゅうかくさい。きっと4年の人にも伝わったと思いました。」

11/14「今日はどの米料理をさいようするか，決めました。これは先生のアドバイスのおかげです。これから先どんどんがんばっていけそうです。それに今日は自分でペーパサートのセリフも考えました。」

これらの学習履歴図から，「他者からの評価」の場は信頼関係を土台として，評価を受け入れ，よりよいものにしようとする努力した結果，「自分なりに満足した」または「他者から認められた」ことによって，自信や自己肯定感につながるものと考えられる。

子どものみならず大人も含めた多様な「他者からの評価」は大きな自信や自己肯定感につながる。4年（立花南小）の総合的な学習の取り組みは読売新聞(H16.1.15)に掲載され，子どもたちにとって大きな自信になったことだろう。

第三に，振り返る場の設定である。

振り返りカードや学習履歴図等学習カードを活用して，自分で自分のことを振り返る場を持つことである。今までできなかったことができるようになったこと等，自分の成長や伸びを実感することができることによって，自信や自己肯定感につながっていくものと考えられる。

(3) 評価規準・評価基準の設定と活用

評価規準・評価基準の設定の仕方によって，子どもの学びのとらえ方が大きく変わってくる。子どもの学びのとらえ方が変われば，支援や手だての方向性も変わってくる。

本実践では，どの教師も共有できるような評価規準・評価基準を設定したり，その活用について工夫したりしている。

まず第一に，評価基準を数で表すという試みである。

3年（浜小）では，情報の集め方について「複数の情報を集める」という評価基準を設定して，経験の乏しい3年生に対してインタビュー，アンケート等多様な情報の集め方を経験させたいというねらいを持ち，どのグループも2つ以上の方法で情報を集めることができた。目的や学年によっては，評価基準を数で表すことも学びを充実させるうえで有効であると考えられる。

第二に，評価規準・評価基準を子どもとともにつくるという試みである。

6年（園田小）では，子どもとともに評価規準や評価基準をつくることによって，「教師が提示する場合よりも意欲が高まる」等考察している。また子どものカードには，「自分の気持ちをもう少し書いていたほうがいい」「写真があってわかりやすかったです（落書きを消す前と消した後の写真）」等評価規準を取り入れたアドバイスを送っている。

第三に，評価規準・評価基準をもとにした支援，指導性の発揮である。

3年（浜小）では，教師が3年のめざす「わかりやすく表す」とは何なのかを具体的な姿を考え，グループや個人との対話を通して，教科の力を生かしたグラフや表を使ったり，また，プレゼンテーションソフトなどを提示し，効果的な表現方法の幅を広げようと教師の指導性を発揮している。4年（立花南小）では，阪神淡路大震災と「自分との関係をつかむ」ために，ビデオ視聴，親子作文，社会見学等，子どもが興味関心を持

つための細やかな支援をしている。

このように単元において評価規準・評価基準を具体的に設定することによって、より具体的な支援となってきた。その具体的な支援によって子どもたちは目標をはっきりととらえることができた。評価基準表が紙面でできたことよりどう活用するかの方が大切なことである。また、たとえその時点で満足できる評価基準に達していない子も、経験することによって、次の活動の基礎となってくるものにとらえたい。

自己評価は「子どもの内側にある尺度」によって行われる。「子どもの内側にある尺度」は同じところにとどまるものではない。評価規準・評価基準は「子どもの外側にある尺度」である。評価規準・評価基準は子どもに公開されることによって、自己目標のきっかけとなる。「子どもの外側にある尺度」が有効に働いてこそ、「子どもの内側の尺度」は鍛えられていくものと考えられる。様々な「子どもの外側にある尺度」にふれて、自己目標・自己表現・自己評価というスパイラルな学びが展開されるのであって、そこに自信や自己肯定感がうまれるものであると考えることができる。

実践研究を終えて、今後の課題は以下のとおりである

- ・新たなカリキュラム開発をどう進めていくか
- ・自己目標、自己表現、自己評価の場をどのように設定していくか
- ・「他者からの評価」の場の設定をどのようにしていくか
- ・評価規準、評価基準をどのように活用していくか
- ・ポートフォリオ検討会をどのように進めていくか。
- ・学びの変容を読みとるための工夫をどのようにするか
- ・個の学びを読みとる鑑識眼をどのように高めるか

5 おわりに

「稲穂が傾き黄金の波が立つ。この田園が放散する気を受けて、これに働きかける児童の心眼を開くことは指導上極めて重要である。・・・当日空一面に曇って今にも降り出し相な天候である。『さあ、天気が悪いからのばさうか。』と言うと、口口に『いける』『降たつてかまへん』『いけます』『いかう』仲には天気予報を聞いて来て『曇ですが時々晴れ間をみせる』等々誰一人延期しようと言う者がない。この時仕事の計画を聞いてみた。分類して見ると、1.稲刈りの模様を写生する 2.稲穂に籾が幾つ着いているか調べる 3.一株に稲が何本出ているか数える 4.稲の長さを測定する 5.ずみ虫取り蝗取りをして調べる 6.稲刈りの仕方や田に植えてある物を研究する等『前日のお約束を忘れぬ様に』と言つて、合羽を持ち長靴を履いて出懸けた」これは、兵庫県園田第二小学校（現園田小学校）神田清市が昭和八年十一月中尋二児童四十名に実施した学習の実際記録の一部である。「児童は環境に触発されて成長発展する」と言う。合科学習をどのような思いで実践したのだろうか。70年の時が過ぎ、今私たちはどのような思いで子どもたちを導いていけるのだろうか。さらに総合的な学習の研究を深めつつ、21世紀を生きる子どもたちが挫折することなく生涯を通して学び続けることを願いたい。

【引用・参考文献】

- (1) 上杉賢士編著 千葉総合的学習研究会著『総合的な学習の評価（小学校編）』P25 明治図書 2002.6
- (2) 佐藤真著『総合的な学習 実践分析と展開の急售』P52 学事出版 2000.10.1
- (3) 佐藤真編著『総合的な学習の授業評価法』P22 東洋館出版社 2003.5.8
田中耕治著『指導要録の改訂と学力問題』三学出版 2002.9.5
田中耕治編著『教育評価の未来を拓く』ミネルヴァ書房 2003.10.10
西岡加名恵著『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化社 2003.6.20
寺西和子著『総合的学習の理論とカリキュラムづくり』明治図書 2000.6
国立教育政策研究所『総合的な学習の時間の授業と評価の工夫』2003.3

小・中連携による算数・数学の基礎力定着

- 小・中学校における分数計算力の定着率調査 -

| | | |
|------|-------|--------|
| 指導主事 | 阿部 保彦 | |
| 研究員 | 永田 邦子 | (七松小) |
| " | 常見 一彦 | (上坂部小) |
| " | 春名 秀彦 | (日新中) |
| " | 井上 満夫 | (日新中) |
| " | 墨友 潤子 | (日新中) |

【内容の要約】

子どもの学力低下が議論される今日、昨年、本研究部会ではテーマを「小・中連携による算数・数学の基礎力定着」と設定、その効果的な指導方法を探ることを目的とした。

昨年度、小学校6年生、中学校1・2年生に全く同じ「分数テスト」と併せて子どもの「生活実態調査」を実施した。小・中学校における分数計算力の定着率を調査分析し、両者の関係について考察した。

「分数テスト」...小学6年生より中学1・2年生の方が正解率が低い。すなわち年数が経つにつれて忘れてしまう。約分忘れが一番多かった。

「生活実態調査」...分数計算定着率に一番寄与している因子は、塾に通っているかどうかとなる。

まとめから ...遅れがちな生徒は個別指導することが最適である、とした。

本年度はさらに、「分数テスト」からつまずきを明確にし、そのつまずきから克服したケースを探り、基礎力の定着を検証した。その結果、「分数テスト」の問題

$\frac{3}{6} + \frac{5}{6}$ がキーポイントになることがわかった。

キーワード

小・中連携、分数テスト、つまずき、補充学習

| | | |
|---|-----------------------------|----|
| 1 | はじめに | 23 |
| 2 | 本年度の研究の概要 | 23 |
| 3 | 実践 「つまずき」調査 | 24 |
| 4 | 実践 「補充学習」 - つまずきを克服 - | 29 |
| 5 | 全体の考察 | 43 |
| 6 | おわりに | 44 |

1 はじめに

昨年度からの継続した研究である。そのため、昨年度の実践を簡単に示しておきたい。

子どもの学力低下が議論される今日、昨年、本研究部会ではテーマを「小・中連携による算数・数学の基礎力定着」と設定、その効果的な指導方法を探ることを目的とした。

具体的には、小学校6年生、中学校1・2年生に全く同じ「分数テスト」を実施し、小・中学校における分数計算力の定着率を調査分析した。同時に、子どもの「生活実態調査」を併せて実施し、両者の関係について考察した。

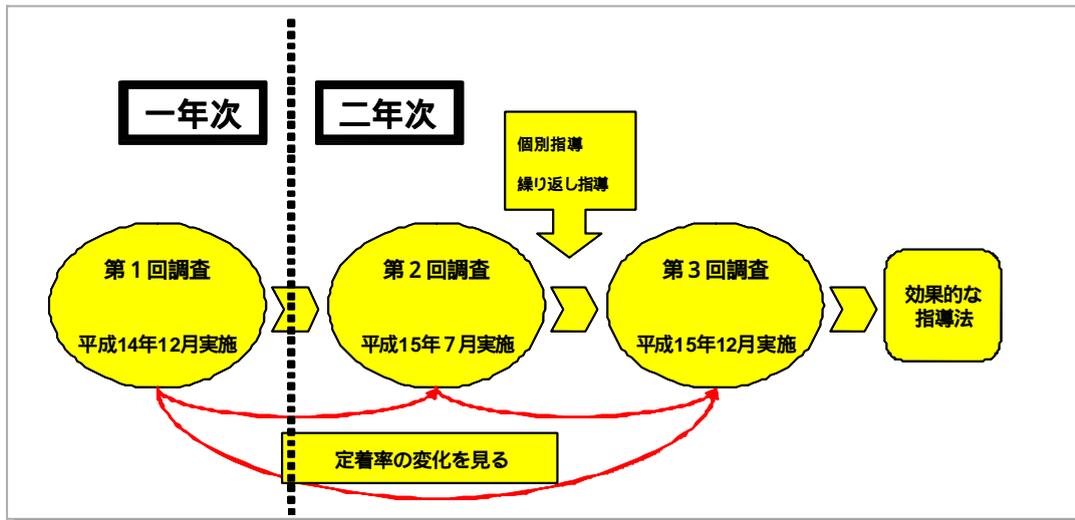
「分数テスト」...小学6年生より中学1・2年生の方が正解率が低い。すなわち年数が経つにつれて忘れてしまう。約分忘れが一番多かった。

「生活実態調査」...分数計算定着率に一番寄与している因子は、塾に通っているかどうかとなる。

まとめから...遅れがちな生徒は個別指導することが最適である、とした。

本年度はさらに、「分数テスト」からつまずきを明確にし、そのつまずきから克服したケースを探り、基礎力の定着を検証する。

下図に2年間継続した研究の概要を示す。



2 本年度の研究の概要

(1) 研究の概要

本研究は、分数の基礎力定着を図るためには、誤答の多かった生徒を継続して個別指導するのが一番効果的な手だてではないかと考えた。そこで7月・12月と2回にわたり「分数テスト」を中学1年生148人、2年生163人、3年生174人に実施し、その効果をはかりたい。参考として12月に日常の「生活実態調査」を行いたいと考えている。

(2) 研究の実際 「つまずき」調査と「補充学習」

研究実践の指標のために、7月に「分数テスト」を実施する。その実施から2点につ

いて、検証していきたい。1つは、正答率の分析を行い「つまずき」箇所を明らかにする。もう1つは、正答率の低い抽出生徒の克服したケースを分析し、その克服の特徴を明らかにする。具体的な取り組みは、次の通りである。

なお、中学1年～中学3年までを対象として、調査及び補充学習を行ったが、ここでは、もっとも顕著な事例が派生した中学1年生を以下、顕著な事例として取り上げる。

1. 「つまずき」箇所を探る

20問の問題は、学年の配分（小学4年～6年）に該当させて出題した。

「事前テストを行い、20問の難易度を明らかにする。」 「つまずき」箇所を探る。

「正答率の低い生徒を抽出する。」 補充学習の追跡調査を図る。

2. 「補充学習」から「克服の特徴」を明らかにする。

昨年度の研究結果から、遅れがちな生徒には個別指導が有効である。との考察に基づき実施する。

正答率の低い抽出生徒の補充学習から、変容を見る。

変容から、その特徴を明らかにする。

3 実践「つまずき」調査

(1) 「つまずき箇所」をさぐる20問分数テスト

1. 20問分数テスト「学力」をはかる目安

「学力」をはかる目安

かつて、「分数のできない高校生」が問題となり、近年では「分数のできない大学生」が、大学生の学力低下の1つの象徴として取り上げられている。このように分数は一般社会において「学力」をはかる目安として使われることが多く、またそのように分数が使われることに異を唱える人は少ない。

総合的な計算力が試される分数計算

現在小学校では、5年生で小数の加減乗除を学び終え、6年生で分数の加減乗除を学び終える。いわば小学校における算数の学習の集大成として分数を学習する。それだけに分数の計算はそれまでに学習してきた自然数の加減乗除や約数・倍数の概念などを駆使して答えを導き出す総合的な計算力が求められている。特に異分母分数の加減は、分母の最小公倍数を求め、分子に一定の数をかけ、さらに分子どうしのたし算やひき算をしなければならず、小学生にとって大変複雑で、総合的な計算力が求められる。

分数は「計算技能」をはかる物差し

また、たし算を繰り返す「累加」の考え方では、分数のかけ算の意味を説明することはできず累加とは異なる乗法の新しい概念の理解が求められる。わり算はさらに難解で、逆数のかけ算になおして計算するという、それまでの「等分除」を中心としたわり算の概念からの飛躍が必要になる。このように計算方法の複雑さに加え、新たな概念の理解が求められるという点でも、分数は、「計算技能」をはかる物差しとして

きわめて適切ではないかと考えられる。

分数理解の困難性について

上記が、今回の調査において分数を取り上げた主な理由であるが、分数はその理解を進める上で、それまでの整数（自然数）や小数とは異なる特別の困難さをもっており、より緻密な思考力と理解力が求められる数である。

分数は、2通りの意味で使われている。1つは、水の量やロープの長さなどの連続量をはかっていったときにでる「はんぱの量」を表す分数 - 「量分数」 - である。この場合「1」は単位量として固定されている。分数の加減は量分数の加減であり、乗除も量分数の乗除が中心である。これに対して、リンゴの $\frac{1}{2}$ とか、クラスの $\frac{1}{3}$ の生徒というように、割合を表すために分数は使われている。これは、「割合分数」と呼ばれ、「1」という大きさが固定されておらず、加減にはなじまない。しかし、日常生活ではむしろよく使われている。また、「全体の $\frac{3}{4}$ 倍」など、倍の意味を持っており、かけ算ではこの割合分数も使われている。

このように分数を理解し、正確に計算するためには、量と数、割合と数といった点についてきちんと理解できていることが必要であり、「分数テスト」を通してそのような理解力についても推しはかることができるのではないかと考えられる。

調査・分析から分数計算における生徒のつまずき箇所をさぐり、それを克服するためにどのような手だて・指導が必要かを検証したいのである。

2. つまずき箇所をはかる 20 問分数テスト

次に示したテストは、小学6年生、中学1～3年生に実施した実際のテストである。

| | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 分数テスト | |
| ()年()組 ()番 名前() | |
| 次の計算をなさい。ただし、約分できる答えは必ずすること。 | |
| (仮分数に直す) | (帯分数に直す) |
| $5\frac{1}{4}$ | $\frac{10}{4}$ |
| (分数に直す) | (小数に直す) |
| 0.8 | $\frac{3}{5}$ |
| $\frac{3}{6} + \frac{5}{6}$ | $\frac{3}{8} + \frac{5}{8}$ |
| $\frac{7}{8} - \frac{5}{8}$ | $\frac{5}{4} - \frac{3}{4}$ |
| $3 \times \frac{5}{6}$ | $\frac{5}{2} \times 8$ |
| $8 \div \frac{2}{3}$ | $\frac{2}{3} \div 3$ |
| $\frac{2}{3} + \frac{3}{10}$ | $\frac{4}{13} + \frac{2}{5}$ |
| $\frac{7}{5} - \frac{5}{6}$ | $\frac{22}{15} - \frac{2}{3}$ |
| $\frac{4}{15} \times \frac{5}{6}$ | $\frac{39}{27} \times \frac{9}{13}$ |
| $\frac{4}{3} \div \frac{2}{3}$ | $\frac{8}{3} \div \frac{12}{5}$ |

(2) つまづき箇所をさぐるための分析

1. 学年配列に即した出題

は小学4年で学習した問題， ～ は小学5年で学習した問題， ～ は小学6年で学習した問題である。問題も教科書で出てきた順に配列をしている。

各問題を一問ずつにすると本当に理解しているかどうか分かりにくいということもあり、「仮分数 帯分数」「分数 小数」「同分母分数の加法」「同分母分数の減法」「整数と分数の乗法」「整数と分数の除法」「異分母分数の加法」「異分母分数の減法」「異分母分数の乗法」「異分母分数の乗法」「異分母分数の除法」の10の項目を、2問ずつ配列し計20問にした。

必ず約分することを問題に明記しているが、仮分数を帯分数にするようには明記していない。

答えが整数になる問題 約分を必要とする問題を何問か取り入れ、素数で大きい「13」を分母にして通分を簡単にしにくい問題も入っている。

2. 具体的な学年配列

つまづき箇所をはかる目安として、計算の処理方法を以下に図で示した。

| 番号 | 出題の意図 | 計算の処理方法 | | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | 1次 | 2次 | | |
| | 帯分数 仮分数 仮分数 帯分数 | | | 4年 | <p>つまづきやすい計算の処理方法を以下のように記号で表した。 = 約分, = 通分, = 整数 で示した。矢印を使って処理方法を表した。</p> |
| | 小数 分数 分数 小数 同分母分数の加法 同分母分数の減法 同分母分数の減法 | | | 5年 | |
| | 整数と真分数の乗法 仮分数と整数の乗法 整数と真分数の除法 真分数と整数の除法 異分母分数の加法 異分母分数の減法 異分母分数の減法 異分母分数の乗法 異分母分数の乗法 異分母分数の除法 異分母分数の除法 | | | 6年 | <p>・ 通分は6年生の問題のみにある。</p> <p>・ 約分はどの学年にも含まれており、13問ある。</p> <p>・ 整数は4年生にはなく、5年生に1問、6年生に4問ある。</p> <p>・ 2次までの計算処理が必要なのは、6年生のみ5問ある。</p> <p>・ 学年が上がるにつれ、難しくなっていると言える。</p> |

(3) つまずき箇所の分析

1. 7月(事前テスト)の正答率の結果

つまずきをさぐるため、下表に7月実施20問分数テストの正答率を表す。

| 問題番号 | 正答率 |
|------|------|
| | 65.5 |
| | 66.2 |
| | 45.9 |
| | 67.6 |
| | 78.4 |
| | 91.2 |
| | 83.8 |
| | 86.5 |
| | 84.5 |
| | 84.5 |
| | 68.9 |
| | 77.0 |
| | 79.7 |
| | 64.2 |
| | 70.3 |
| | 61.5 |
| | 79.7 |
| | 76.4 |
| | 77.7 |
| | 79.1 |
| 平均 | 74.4 |

左表から

- ・問題番号 番, 91.2 %から一番正答率が高い。問題は $\frac{3}{8} + \frac{5}{8}$ 同分母分数の加法である。
- ・問題番号 番, 45.9 %から一番正答率が低い。問題は 0.8(分数に直す)である。
- ・20問の平均正答率は, 74.4%である。平均点は, 14.9点である。
- ・難易度からつまずきを探るため, 20問を正答率の低い方から並べ替える。さらに, 計算の処理方法を示し次につまずき箇所を明確にしたい。

2. 20問の難易度

下表は正答率からみた難易度と誤答分析するため計算の処理方法・出題の学年を右表に示したものである。(正答率70%以下の7問を抽出)

1年生(7月実施) 難易度

| 難易度 | 問題番号 | 正答率 | 計算の処理方法 | 学年 |
|-----|------|------|-----------------|----|
| 1 | | 45.9 | 小数 分数 約分 | 5年 |
| 2 | | 61.5 | 異分母分数の減法 通分 約分 | 6年 |
| 3 | | 64.2 | 異分母分数の加法 通分 | 6年 |
| 4 | | 65.5 | 帯分数 仮分数 | 4年 |
| 5 | | 66.2 | 仮分数 帯分数 約分 | 4年 |
| 6 | | 67.6 | 分数 小数 | 5年 |
| 7 | | 68.9 | 整数と真分数の除法 約分 整数 | 6年 |

- ・上表から, 7問を学年別にみると, 4年 の2問, 5年 の2問, 6年 の3問である。
- ・前述したように, 20問分数テストは4年から順番に学年配列されている。その ~ が入っている。学年が上がるにつれ難しくなると思われるが, 意外にも分数の入口である帯分数・仮分数・分数・小数など, 数の意味が理解できていない。
- ・次に上表に示した7問をそれぞれ分析し, つまずきを探った。

上表の難易度上位7問について分析

この7問について難易度の上位の問題から分析していく。それぞれについて、つまりまず箇所を波線で表した。

- ・ 「0.8」を分数に直す (5年生)

$0.1 = \frac{1}{10}$ を理解していない。 $\frac{8}{1}$ 、 $\frac{0}{8}$ 、 $\frac{1}{8}$ 、 $\frac{8}{10}$ と答えている生徒

がいた。理解していても $0.8 = \frac{8}{10}$ でおわり $\frac{4}{5}$ と約分ができていない。

すなわち、「 $0.1 = \frac{1}{10}$ 」を理解していないから、「分数に直せない」のである。

分数・小数の意味がわかっていない

- ・ $\frac{22}{15} - \frac{2}{3}$ 異分母分数の減法 (6年生)

$\frac{22}{15} - \frac{2}{3}$ を $\frac{22-2}{15-3}$ と計算して、 $\frac{20}{12}$ と答えている。

すなわち、「15という最小公倍数を見つけられない」から「通分が出来ない」のである。

- ・ $\frac{4}{13} + \frac{2}{5}$ 異分母分数の加法 (6年生)

$\frac{4}{13} + \frac{2}{5}$ を $\frac{4+2}{13+5} = \frac{6}{18}$ と答えている。

すなわち、「13と5の最小公倍数を見つけられない」から「通分が出来ない」のである。

- ・ $5\frac{1}{4}$ を仮分数に直す 帯分数を仮分数に直す (4年生)

無答が多かった。

その他 $5 = \frac{20}{4}$ とすぐに出てこない。でてきても $\frac{1}{4}$ を足していない。

すなわち、「整数を分数に直せない」から「帯分数を仮分数に直せない」のである。

帯分数・仮分数の意味がわかっていない

- ・ $\frac{10}{4}$ を帯分数に直す 仮分数を帯分数に直す (4年生)

無答が多い。

$2\frac{2}{4}$ と答えが出ているが、約分を忘れている。 $2\frac{1}{2}$ に直せていない。

すなわち、「 $10 \div 4 = 2$ あまり2に直せない」から「仮分数を帯分数に直せない」のである。帯分数・仮分数の意味がわかっていない

帯分数と仮分数の相互変換が出来ていない。

- ・ $\frac{3}{5}$ を少数に直す 分数を少数に直す (5年生)

$\frac{3}{5} = 3 \div 5 = 0.6$ であるが、 3.5 や 5.3 と答えている生徒もいた。

$\frac{A}{B} = A \div B$ という分数と小数を結びつける大事な性質を理解していないか、忘れている。

小数と分数の相互変換が出来ていない。

すなわち、「 $\frac{A}{B} = A \div B$ を理解していない」から「**分数を小数に直せない**」のである。分数・小数の意味がわかっていない

・ $8 \div \frac{2}{3}$ **整数と真分数の除法** (6年生)

「整数 \div 分数」で逆数かけることを忘れている。

$8 \div \frac{2}{3}$ を $8 \times \frac{3}{2}$ とするところを $\frac{2}{8 \times 3}$ として $\frac{2}{24}$ や $\frac{1}{12}$ としている。

すなわち「**整数 \div 分数=整数 \times 逆数に直せない**」から「**整数と真分数の除法ができない**」のである。

分析から考察

・ ~ の問題は 以降の問題とは質を異にすると思われる。帯分数と仮分数、分数と小数の相互交換であり、以降の計算とは異なる。

すなわち、帯分数・仮分数・分数・小数の意味が理解できていないのである。

・ 20 問分数テストは、前述したように 4 年から 6 年まで学年配列されている。~ の問題は最初の 4 問であり、本来難易度は下位と予想されるが逆に上位に入っているのが意外である。

・ 問題 から約分、問題 から通分、問題 から逆数かける、ということができていない、忘れている。

このことを踏まえ、「つまずき」を「克服」させるための手だてとして下記のように補充学習を実施した。

4 実践 「補充学習」 - つまずきを克服 -

(1) 克服した学習者の分析

1. 補充学習の実際について

7月の分数テストで10点以下の生徒に補充学習を呼びかけたところ、17名の生徒が参加した。10点以下としたのは、対象人数が20名ほどになるようにして、少人数で個別指導できるようにするためである。1学年数学科教師2名と3学年教師1名、計3名が指導にあたった。10月中旬から12月初めの期末テスト前までおよそ2ヶ月間、放課後30分~1時間30分間(個人差あり)、プリント学習、質問指導を実施した。

2. 出席率と得点の増減

下表は、補充学習への出席率と学習後の得点の増減を表した表である。

| | 出席率 % | 得点の増減 |
|----|-------|-------|
| 1 | 100 | + 7 |
| 2 | 100 | + 6 |
| 3 | 100 | + 6 |
| 4 | 87.5 | + 4 |
| 5 | 75.0 | + 10 |
| 6 | 75.0 | + 9 |
| 7 | 75.0 | + 6 |
| 8 | 75.0 | + 1 |
| 9 | 62.5 | + 3 |
| 10 | 50.0 | + 8 |
| 11 | 25.0 | + 9 |
| 12 | 12.5 | 0 |
| 13 | 12.5 | 0 |
| 14 | 12.5 | 0 |
| 15 | 0.00 | + 2 |
| 16 | 0.00 | 0 |
| 17 | 0.00 | 0 |

出席率 75 %が境界線

出席率 75 %が堺と考え波線で表してみた。 10, 11 の生徒は、高得点を取っている。理由として出席率との因果関係は言えないが、「生活実態調査」を見てみると週 3 ~ 4 回通塾しており、殆ど出席できなかったが得点は上昇していると思われる。

全体としては平均 4.2 点上昇している。確実に 4 点以上上昇させているのは出席率 75 %以上である。

出席率 75 %以上は確実に克服

全員得点が上昇している、平均 5.8 点上昇した。出席率 75 %以上の生徒は確実に得点が上昇、言い換えれば継続することが克服することにつながると言える。

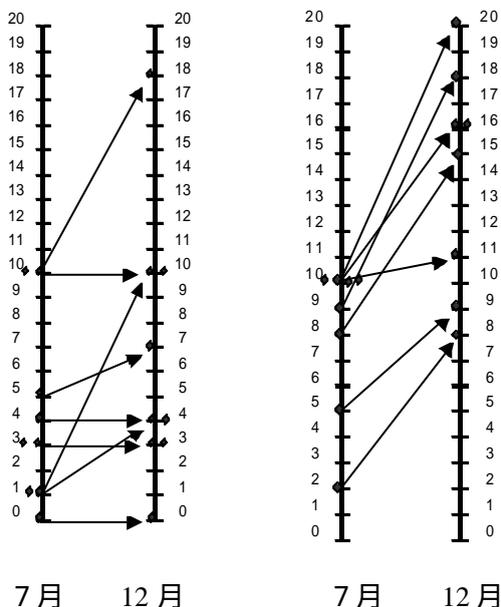
・次に、出席率 75 %を境界線と考え実際の得点の変動を、矢印を使って図に表してみる。

3. 出席率と得点の変動

出席率と得点伸び率との関係について考えてみた。

出席率が 75 %未満

出席率が 75 %以上



下図は、補充学習を受ける前(7月)と受けた後(12月)の得点の変動を矢印で表した図である。 は生徒一人を表す。

出席率 75 %未満の生徒の得点は、9人中7人が横這い状態である。出席率 75 %以上の生徒はつまずきを克服し確実に得点を上昇させている。

すなわち、出席率がつまずきを克服する大きな要因になっていると言える。出席率 75 %以上がつまずきを克服する目安になると言える。そこで、矢印の7人を抽出し次の(2)で個人の事例として分析する。

出席率と得点上昇率は比例する

全体的にいえることは、やはり出席率と得点上昇率は比例するといえるのでは

ないだろうか。わかるようになりたいという，学ぶ意欲と基本的な計算問題を繰り返し練習することによって，確実に自分の学力として定着させると考えられる。

出席率 75 %以上の学習者は，平均 5.8 点上昇した。継続すれば結果がでる，基本的な学力が身につくということが言えそうである。

つまずきを確認したうえで基本的な学力を身につけさせるための手だてとして，補充学習・個別指導を 1 年生に実施した。その中で，得点が上昇した顕著な 7 人の生徒について次の(2)で詳しく分析した。

(2) 指導した中で，「克服した」顕著な 7 事例を考察していく。

前述で示した出席率が 75 %以上で，テスト結果も顕著に上昇したこの 7 人の事例を示すことによって，つまずきを克服した箇所を明らかにしていく。

1. Aさんの事例

分数テストの実際

下表は，Aさんの 7，12月の分数テストの結果を表で示したものである。

<表 1> (は正答，×は誤答，無は無答)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|--|--|--|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | 無 | 無 | 無 | 無 | | | | | × | × | × | × | | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 |
| 12月実施 | 無 | × | × | × | | | | | × | × | × | × | | × | | | | × | × |

7月正答は 5 問，12月正答は 9 問である。

表 1 から，次の A 群，B 群，C 群の 3 点の特徴が認められた。

<表 2>

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | | | | | | | | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | × | × | × | × |
| 12月実施 | | | | | | | | | 無 | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |

A 群 B 群 C 群

上表から次の特徴がわかった。

A 群 , , , , 共通して正答。

B 群 新たに , , , が正答。

C 群 が共通して無答。

このことについて，分析していく。

各特徴の分析について

A 群 「 , , , , が共通して正答」について

右表の7月・12月実施テストから問題番号，
同分母分数の加法，，同分母分数の減法，異
分母分数の加法ができています。

| | |
|-----|--|
| 7月 | |
| 12月 | |

すなわち，の正答から加・減と通分の
加法の計算能力は身につけているといえる。(1)

B群 「新たに ， ， ， が正答」について

右表の12月の加算された正答から問題番号，
異分母分数の減法，分数×分数の乗法，
分数÷分数の除法ができています。

| | | |
|-----|----|----|
| 7月 | 無無 | 無無 |
| 12月 | | |

すなわち は別として，の正答から通分の減法の計算ができるようになった。(2)

C群 「 が共通して無答」について

右表は7月・12月実施テストのうち
無答であった問題番号の表である。

表中の点線部分が表すことは，7月
11問が無答であったものが12月には
1問になった。誤答と言えども計算し
ようとする意欲が窺える。おしくも

| | |
|-----|---------------------------|
| 7月 | |
| 12月 | × × × × × × × × × × |

は約分忘れであった。

実線部分が表すことは，問題 $5\frac{1}{4}$ (仮分数に直す)が無答であった。
すなわち，仮分数・帯分数の意味が理解できていない。

考察

上記のことからAさんの特徴の分析を整理すると

1のことからA群は，加・減の計算と通分の加法は身につけている。

2のことからB群は，通分の減法の計算ができるようになった。(克服した箇所)

Aさんは，通分を含めた加・減の計算がほぼできるようになった。このことが自信となり，意欲となり7月11問が無答であったものが12月には1問に減った。誤答と言えども計算しようとする意欲が窺えたことが大きな成果であった。本人は，補充学習に出て計算のやり方が理解できたと感想を述べている。

なお，無答であった問題 については今後の課題として留意しておく問題であると
とらえている。

2. Bさんの事例

分数テストの実際

下表は，Bさんの7，12月の分数テストの結果を表で示したものである。

<表1>

(○ は正答, × は誤答, 無は無答)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | × | 無 | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |
| 12月実施 | | × | 無 | 無 | | | | | | × | | × | 無 | × | × | 無 | 無 | 無 | 無 |

7月正答は2問, 12月正答は8問である。

表1から, 次のA群, B群, の2点の特徴が認められた。

<表2>

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | 無 | × | × | × | × | | × |
| 12月実施 | | × | × | × | × | × | | | | | | | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 | 無 |

A群

B群

上表から次の特徴がわかった。

A群 新たに , , , , , , が正答。

B群 が共通して無答。

このことについて, 分析していく。

各特徴の分析について

A群 「新たに , , , , , , が正答」について

右表の 12月の加算された正答から問題番号

同分母分数の加法, 同分母分数の減法,

整数×分数, 分数×整数の乗法, 分数÷

整数の除法ができている。

すなわち は別として,

の正答から加減の計算,

の正答から乗法

の計算ができるようになった。(1)

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 7月 | × | × | × | × | × | × | × |
| 12月 | | | | | | | |

B群 「 が共通して無答」について

右表は7月・12月実施テストのうち無答であった問題番号の表である。

実線部分が表すことは, 問題 0.8

(分数に直す)が無答であった。

すなわち, 小数を分数に直す直し方

を理解していないと言える。(2)

| | | | | | | | | |
|-----|--|---|--|---|---|---|--|---|
| 7月 | | × | | × | × | × | | × |
| 12月 | | | | | | | | |

表中の点線部分が表すことは, 7月1問だけ無答であったのが12月には無答数が7問に増えた。理由として, 問題番号 は理解できていない, 他の問題を確実に計算した結果時間が足らなくなった。また, 基本的な解き方が理解でき,

A群 「 , , , , は共通して正答 」 について

右表の7月・12月実施テストの結果から問題番号
 仮分数を帯分数に直し約分, 同分母分数の減法
 (約分有り), 異分母分数の加減(通分簡単, 約分
 なし)ができています。

| | |
|-----|--|
| 7月 | |
| 12月 | |

すなわち, 簡単な通分や約分, 加・減の計算能力は身につけていると言える。
 (1)

B群 「新たに , , , , , , , , , が正答 」 について

右表の12月に加算された正答を分析すると,
 帯分数を仮分数に直す, 小数を分数に,
 分数を小数に直す, 同分母分数の加法,
 分数と整数の乗法, 分数と整数の除法,
 分数と分数の乗法, 分数と分数の除法ができるようになっている。

| | |
|-----|--------------|
| 7月 | 無無無 × 無無無無無無 |
| 12月 | |

すなわち, の正答から, の正答から小数と分数の相互関係が
 わかり, 乗除の計算ができるようになったと言える。(2)

C群 「無答から誤答」 について

右表は7月実施テストでは無答であったが, 12月では
 誤答であった問題番号の表である。

| | |
|-----|-----|
| 7月 | 無無無 |
| 12月 | |

整数と分数の乗法, 異分母分数の減法, 分数と分数
 の乗法を誤答している。約分忘れ, 乗法を加法と間違っの誤答である。

すなわち, 3問とも誤答ではあるが, 計算はできるようになっていることが
 わかる。(3)

考察

上記のことからCさんの特徴の分析を整理すると

1からA群は, 加・減の計算は身につけている。

2からB群は, 小数と分数の相互関係がわかり, 乗・除の計算ができるようになった。(克服した箇所)

Cさんの場合は, 補充学習という手だてによって, 忘れていた学習を思い出し,
 正答数が増えたと考えられる。本人も, 頑張っ乗除の計算を学習したためできる
 ようになったと感想を述べている。C群からわかるように, 約分を忘れてたり, 安易
 なミスによる誤答がいくつか見られるので, 今後は定期的な反復練習によって技能
 の定着を図っていく必要があると考える。

4. Dさんの事例

分数テストの実際

下表は, Dさんの7, 12月の分数テストの結果を表で示したものである。

<表 1 > (は正答, ×は誤答, 無は無答)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|--|---|---|---|--|---|---|---|---|---|--|---|--|--|---|---|--|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | 無 | | 無 | × | × | | × | | | × | × | | × | | | × | 無 | |
| 12月実施 | | | | | | | | × | × | | × | | | | | | × | |

7月の正答は10問, 12月の正答は16問である。

表 1 から, 次のA群, B群, の2点の特徴が認められた。

<表 2 >

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | | | | | | | | 無 | 無 | × | × | × | × | × | × | × | × |
| 12月実施 | | | | | | | | | | | | | | | | | × | × |

A群

B群

上表から次の特徴がわかった。

A群 , , , , , , , , は共通して正答。

B群 新たに , , , , , , , , が正答。

以上のことについて分析していく。

各特徴の分析について

A群 「 , , , , , , , , は共通して正答」について

右表の7月・12月実施テストの結果から問題番号

仮分数を帯分数に直し約分, 同分母分数の
加減(約分有り), 異分母分数の加減(通分
簡単), 分数と分数の除法ができています。

| | |
|-----|--|
| 7月 | |
| 12月 | |

すなわち, 簡単な通分や約分, 加・減と分数と分数の除法の計算能力は身につけていると言える。(1)

B群 「新たに , , , , , , , , が正答」について

右表の12月に加算された正答を分析すると,

帯分数を仮分数に直す, 小数を分数に,
分数を小数に直す, 同分母分数の加法, 同分
母分数の減法, 整数と分数の除法, 異分母分数の加法, 分数と分数の乗法
ができるようになっている。

| | |
|-----|----------------|
| 7月 | 無無 × × × × × × |
| 12月 | |

すなわち, が正答から少数・分数の相互変換, が正答から簡単な加減乗除の計算ができるようになったと言える。(2)

考察

上記のことからDさんの特徴の分析を整理すると

1からA群は、加・減の計算は身につけている。

2からB群は、小数と分数の相互関係がわかり、簡単な加減乗除の計算ができるようになった。(克服した箇所)

Dさんの場合は、補充学習という手だてによって、整数を伴う乗除の計算に不安が残るがほぼ分数の四則計算ができるようになったと言える。さらに、計算技能を定着させるためには、乗除の計算の反復練習が必要である。

5. Eさんの事例

分数テストの実際

下表は、Eさんの7, 12月の分数テストの結果を表で示したものである。

<表1>

(○は正答, ×は誤答, 無は無答)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|--|---|--|---|--|--|--|--|---|---|---|--|---|---|--|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | 無 | | × | | | | | | | × | × | × | | 無 | × | | 無 | 無 | × |
| 12月実施 | | | × | | × | | | | | | | | | × | | | | × | |

7月正答は10問, 12月正答は16問である。

表1から次のA群, B群, C群の3点の特徴が認められた。

<表2>

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12月実施 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

A群

B群

C群

上表から次の特徴がわかった。

A群 , , , , , , , , は共通して正答。

B群 新たに , , , , , , が正答。

C群 無答がなくなった。

このことについて, 分析していく。

各特徴の分析について

A群 「 , , , , , , , , が共通して正答」について

右表の7月・12月実施テストから問題番号 仮分数を帯分数に、
分数を小数に直す、同分母分

| | |
|-----|--|
| 7月 | |
| 12月 | |

数の加減、整数と分数の乗法、異分母分数の加減ができています。

すなわち、の正答から分数の加減の計算能力は身につけていると言える。(1)

B群 「新たに , , , , , が正答」について

右表の12月の加算された正答から問題番号 帯分数を仮分数に、分数と整数の乗法、分数の除法、異分母分

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 7月 | 無 | x | x | x | x | 無 |
| 12月 | | | | | | |

数の減法、分数どうしの乗法ができています。除法の誤答の1問は約分ミスである。

すなわち、の正答から乗除の計算がほぼできるようになったと言える。(2)

C群 「無答がなくなった」について

右表は、7月無答であった問題番号を表した表である。7月4問あった無答が、12月には0になり、うち2問で正解している。

| | | | | |
|-----|--|---|--|---|
| 7月 | | | | |
| 12月 | | x | | x |

すなわち、計算ミスはあるが、すべての問題に対し解答が書けるようになったと言える。(3)

考察

上記のことからEさんの特徴の分析を整理すると

1のことからA群は、分数の加減の計算能力は身につけている。

2のことからB群は、乗除の計算がほぼできるようになった。(克服した箇所)

3のことからC群は、すべての問題に対し解答が書けるようになった。

Eさんの場合は、理解が不十分だったり、計算力が身につけていなかった乗除の計算について、理解が深まった。計算もかなり正確にできるようになった。

とくに、計算方法がよく理解できず、ほとんど身につけていなかった除法についても、ほぼできるようになった。本人も逆数をかけることがわかり、除法ができるようになったと感想を述べている。加減の計算はできており、これで分数の四則計算がほぼできるようになったと言える。

さらに無答(4 0)がなく、すべてに対して解答を書く意欲が高まったことも大きな進歩であると考えられる。

6. Fさんの事例

分数テストの実際

下表は、Fさんの7, 12月の分数テストの結果を表で示したものである。

すなわち， ， の正答から加法・乗法の計算ができるようになったと言える。(2)

C群 「 ， が共通して誤答」について

右表は7月・12月実施テストのうち誤答であった問題番号の表である。 帯分数を仮分数に， 小数を分数に直すことができていない。

| | |
|-----|--|
| 7月 | |
| 12月 | |

すなわち， の誤答から，分数の大きさについての理解は不十分であると言える。(3)

考察

上記のことからFさんの特徴の分析を整理すると

1のことからA群は，減法・除法の計算は身につけている。

2のことからB群は，加法・乗法の計算ができるようになった。(克服した箇所)

Fさんの場合は，理解できていなかった分数の加減乗除について理解が進み，計算力が大きく伸びた。加減乗除すべての計算が正確にできるようになった。計算のやり方も，途中の式などもきちんとていねいに書くようになっている。本人も毎回補充学習に来て，コツコツとやり方を覚えることができたという感想を述べている。

7. Gさんの事例

分数テストの実際

下表は，Gさんの7，12月の分数テストの結果を表で示したものである。

<表1> (は正答，xは誤答，無は無答)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|--|--|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | | x | x | x | x | x | x | | | | | | | x | x | x | x | | |
| 12月実施 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

7月正答は10問，12月正答は20問の満点である。

表1から，次のA群，B群，の2点の特徴が認められた。

<表2>

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7月実施 | | | | | | | | | | | | | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 12月実施 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

A群

B群

上表から次の特徴がわかった。

A群 , , , , , , , , , が共通して正答。

B群 新たに , , , , , , , , , が正答。

このことについて, 分析していく。

各特徴の分析について

A群 「 , , , , , , , , , が共通して正答」について

右表の7月・12月実施テストから問題番号

仮分数 帯分数に直す, 整数×分数,

分数×整数の乗法, 整数÷分数, 分数÷

整数の除法, 分数×分数の乗法, 分数÷分数の除法ができています。

すなわち は別として,

の正答から分数の乗・除の計算

能力は身につけていると言える。(1)

| | |
|-----|--|
| 7月 | |
| 12月 | |

B群 「新たに , , , , , , , , , が正答」について

右表点線部分の7月のテストで誤答に共通

することを分析してみる。(右表の点線部分)

実際の誤答例を書いてみる。

$$0.8 = \frac{8}{10} \quad \frac{3}{5} = 3.5 \quad \frac{3}{8} + \frac{5}{8} = \frac{8}{16} = \frac{1}{2}$$

$$\frac{7}{8} - \frac{5}{8} = \frac{2}{8} = \frac{1}{4} \quad \frac{5}{4} - \frac{3}{4} = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$$

| | |
|-----|-------------------|
| 7月 | × × × × × × × × × |
| 12月 | |

の誤答に共通することは分母分子の数を適当に整数部分, 小数点以下の数に当てはめている。すなわち, 小数・分数の概念がわかっていない。の誤答に共通することは分母の数をたしたり引いたりする間違いをしていることである。も同様である。全く加減の計算が理解できていない。

右表実線部分の12月の加算された正答から問題番号 分数 少数に直す, 同分母分数の加法, 同分母分数の減法, 異分母分数の加法, 異分母分数の減法ができています。

すなわち, の正答から通分を含めた加減の計算ができるようになったと言える。(2)

考察

上記のことからGさんの特徴の分析を整理すると

1からA群は, 乗・除の計算は身につけている。

2からB群は, 通分を含めた加・減の計算ができるようになった。(克服した箇所)

Gさんの場合は, 他の人と異なる段階があることがわかった。すなわち, 分数計算の第一段階と考えられる加・減の計算ができてなく, 次の段階の乗・除の計算ができていた。正しい加・減の計算の仕方を教わり克服できた。本人も補充学習で間違えたところを質問し, 少しずつできるようになったという感想を述べている。次の段階である通分の加・減の計算も克服できた。このことから, 補充学習という手

だてによって、分数計算最終目標である四則計算までたどり着いたと言える。

(3) 実践事例のまとめ

7人の事例からみえた「克服した箇所」を明確にし、分析してみる。

1. つまずきから「克服した箇所」を明確に

下表は、7人の「新たに正答した問題番号」を難易度の順番でまとめたものである。

7人の学習者からみると

| 難易度 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 問題番号 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | | ■ | | | | | | ■ | | | ■ | | | | ■ | | | | | |
| B | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| C | ■ | | | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | |
| D | ■ | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | | ■ | | | ■ | ■ | | | | |
| E | | | | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ | | | | ■ | |
| F | | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | | ■ | | | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| G | ■ | ■ | ■ | | | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | | ■ | | | | ■ |

・ Bさんは、難易度でいう低位の問題5問を克服している。Bさんは補充学習を受ける前は2問しか正答しておらず、補充学習により分数計算の入口であろう同分母分数の加法・減法から克服したと言える。

・ Cさんは、難易度でいう中間層の問題5問を克服したと言える。

・ ただ一人20点満点を取ったGさんは、難易度上位から低位までの問題をバランスよく克服している。補充学習により得点が一番上昇した学習者である。

難易度の順番で並べてみると

| 難易度 | 問題番号 | A | B | C | D | E | F | G |
|-----|------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | ■ | | ■ | ■ | | | ■ |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| 4 | | | | ■ | ■ | ■ | | |
| 5 | | | | | | | ■ | |
| 6 | | | | ■ | ■ | | | ■ |
| 7 | | | | ■ | ■ | ■ | | |
| 8 | | ■ | | | | ■ | | ■ |
| 9 | | | | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| 10 | | | ■ | ■ | | ■ | | |
| 11 | | ■ | | ■ | | | | |
| 12 | | | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| 13 | | | | ■ | | | | ■ |
| 14 | | | | | | | | ■ |
| 15 | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | |
| 16 | | | ■ | ■ | | | ■ | ■ |
| 17 | | | ■ | ■ | | | ■ | |
| 18 | | | | | | ■ | | |
| 19 | | | | | | | ■ | ■ |
| 20 | | | ■ | | | | ■ | ■ |

・ 左図から、問題番号 12 の問題を7人中5人が克服している。この問題は、分数計算を指導していく中で、つまずきを克服する過程にある一つの壁を取り除く問題であると言えそうである。

・ 実際の問題は $\frac{3}{6} + \frac{5}{6}$ である。最後に計算処理方法の約分が必要である。

・ 3 (3) (p29)の分析から、20問のうち問題 12 ~ 15 は数の意味を問う問題、問題 16 は計算処理を問う最初の問題である。問題 12 に分数計算を克服する要素が隠されているのではないだろうか。Gさんも 12 を正答した。ただ一人20点満点だったGさんの分析(p41)を見る。最初加減の計算が全くできていなかったのが補充学習で加減の計算を完全に克服した。12の問題は加減の計算の第一歩である。

・ 問題 12 の出題の意図は、分数の意味、仮分数の意味、約分の意味を問うところ

にある。どれも分数計算に欠くことのできない要素である。問題 を克服すれば次の段階に進めるようである。

問題 $\frac{3}{6} + \frac{5}{6}$ で分数計算のつまずきをみることができる

この問題 が分数の意味がわかるか，分数計算できるかを評価する問題であると言ってもいいのではないだろうか。そういう意味で，Aさん，Eさんに対してを克服できる手だてを考えるのが今後の課題であると言える。

2. 「補充学習」の成果

7人の事例に共通することは，計算の解き方を克服できたこと，無答がなくなったことである。7月のテストではたくさんあった無答が12月のテストでは殆どなくなったことである。補充学習で個別に質問，繰り返しプリント学習することにより，わからなかったところ，忘れていたところが克服できた。その結果，自分からやろう，問題を解こうとする学習意欲の現れが，無答がなくなったという結果につながったのではないだろうか。

また，事例報告した7人は補充学習出席率75%以上であった。このことから，学習を継続することが大切な要因であることが再確認できたと思う。

5 全体の考察

今回の研究において，分数計算力に限ることだが「算数・数学の基礎力の定着」を図るためには，継続して個別指導するのが効果的な手だて・指導法であると考え実践した。4節で7人の克服した事例を示すことにより，そのことが検証できたと思う。

以下に，この研究の成果を3つにまとめてみた。

(1) 小・中の教師が連携して効果があがったこと

複数年にまたがり，継続的に特定の生徒を調査することにより分数計算のつまずきを明らかにすることができた。

(2) 問題 $\frac{3}{6} + \frac{5}{6}$ がキーポイントになった 評価問題として使える 問題 に秘められた出題の意図

1. 何故，分子は足すのに分母は足さないのか（分数の意味）
2. $\frac{8}{6}$ （仮分数の意味）
3. $\frac{8}{6} = \frac{4}{3}$ （約分の意味）

(3) 小・中それぞれの立場で，今後の課題

1. 小学校の課題

分数は、子ども達にとって学年が上がるにつれ、学習難易度が上がり徐々にわからなくなるのではなく、

4年生の最初が大事 (難しい) つまづきやすい

かけ算・わり算は分数の意味がわからなくても、正解してしまう

2. 中学校の課題

中学校では分数をわかっているものとして授業を進めている。本研究で分析した、分数計算のつまづきを参考に診断テストを実施すべきである。つまづきを早期発見し、つまづきを克服できる手だてを実施すべきである。(今回の個別指導など、短時間でできる指導、居残り学習や宿題でも可能である。)

さらに、他の領域においても、つまづきをはかる診断テストを開発し、早期発見、早期克服、数学の学力向上に取り組むべきであろう。

6 おわりに

算数・数学の指導の連続性を図ることを目標に、2年間小・中連携に取り組んできた。児童・生徒に算数・数学の基礎力を身につけさせるには、小中の連携を進め、学習指導に一貫性を持たせていく必要があることを、小中の教師がお互いの立場で考え直す「場」になったのではないかと思う。

また、お互いの立場で指導の難しさが確認できたと思う。今後は、この研究を一つのきっかけに連携をさらに深め、お互い情報交換を忘れず生徒を指導していきたいものである。

音楽活動への意欲を高める指導の研究

- 楽しく基礎的な能力を身につけるための指導方法 -

| | |
|------|------------|
| 指導主事 | 吉田悦子 |
| 研究員 | 今江智美(下坂部小) |
| 〃 | 森本宏子(武庫北小) |
| 〃 | 小山清江(武庫東小) |

【内容の要約】

昨年度、「楽しい音楽とは何か」という課題をもとに、子どもの意識調査をした。そして、研究員3校の実践、「校内音楽会」「総合的な学習の時間との連携」「鑑賞曲から合奏曲へのアレンジ」を通して、楽しい授業を展開するための指導方法と教材開発の研究に取り組んだ。

2年目にあたり、私たちは始めに、子どもの学習意欲について考えた。

音楽の基礎的な能力が自然に身につけば「意欲」を高めることができるのではないか、という仮説をたて研究を進めた。

音楽の基礎については「リズム感」と「読譜」の能力に絞り、それを高めるための指導方法による、授業実践に取り組んだ。意欲に関しては意識調査により検証し、音楽活動への意欲を高める指導方法を探った。

キーワード：意欲，基礎・基本，リズムと拍の流れにのる力，読譜力，音楽会，楽しい音楽

| | | |
|-----|-----------|----|
| 1 | はじめに | 45 |
| 2 | 研究の概要 | 46 |
| 3 | 研究の内容 | 47 |
| (1) | 実践例1とその考察 | 47 |
| (2) | 実践例2とその考察 | 53 |
| (3) | 実践例3とその考察 | 59 |
| 4 | おわりに | 64 |

1 はじめに

新学習指導要領が昨年度からスタートし、年間の総授業時数も削減となり、音楽科においても小学校中学年で10時間、高学年では20時間もの縮減となっている¹⁾。今までの年間70時間を大幅に下回る時数の中で、授業の見直しを余儀なくされている。また最近子ども達は、音楽は好きだけど自ら進んで歌を歌ったり、楽器を演奏すること等については消極的である。そのような中で私たちは、子ども達の音楽活動への意欲を高めていかなければならない。そこで、研究のはじめに、2年間計画の見通しをたてるために、今回の新学習指導要領の音楽科改訂におけるポイントを検討した。

総則の冒頭に「基礎的・基本的な内容の指導を徹底し」が「基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り」²⁾となっており基礎・基本がさらに重視されている。そこで「音楽科における基礎・基本とはどういうものであるか」について、八木正一氏の著書『「音楽活動の基礎」の授業 - 50のネタ』³⁾を参考に考察した。

八木氏は、音楽の「基礎・基本」の違いについて次のようにいっている。「ニュアンスの問題になるかもしれないが、技能の場合に、発声の基礎理論 といったように、多くの場合 基礎 という言葉が使われる。それに対して、基本 という言葉は、教育基本法 や 基本的人権 といったように おおもと といった意味合いがある。それぞれの微妙な違いを踏まえて、私は、基礎・基本 の構造を次のように考える。」⁴⁾

「基礎」・・・音楽活動を行う上での技術的な礎となる力

「基本」・・・音楽を楽しみ音楽活動をしようという心
自ら表現しようとする気持ち

昨年度私たちは、子ども達の「音楽って楽しいな」「こんな音楽をやってみたい」というような心や気持ちを育てることが重要であると考えた。その共通理解のもとに、まず、研究員各校の子ども達の好きな曲、嫌いな曲について意識調査を行なった。その考察をもとに校内音楽会の実践、総合的な学習の時間との連携、そして鑑賞教材をアレンジして、合奏教材とした授業実践を通して、「楽しい授業を展開するための指導方法と教材開発」の研究に取り組んだ。

昨年度、研究発表会で指摘された内容は、「基礎・基本」について「基本」から取り出す基盤にある気持ち、すなわち意欲を取り出して考えていくということであった。そこで、本年度は、意欲についての意識調査（音楽の時間は好きですか、など）を行ない、「基礎 - 音楽活動を行う上での技術的な礎となる力 - 」に着眼した。音楽の「基礎」が自然に身につくような授業を展開すれば、子ども達の意欲は高まり、楽しく音楽活動に取り組めるのではないかという仮説のもとにテーマを次のように設定した。

「音楽活動への意欲を高める指導の研究」
～楽しく基礎的な能力を身につけるための指導方法～

2 研究の概要

1958年(昭和33年)の学習指導要領の改訂以降、基礎的な能力の育成が大きな目標の一つになった。そして楽譜の読み書きの力を養うために、楽譜を視唱する練習を繰り返して行った。このような基礎指導を徹底して指導する音楽科の歴史があり、子ども達の中に「音楽の授業離れ」という言葉も生まれた。このように基礎を重視する指導が授業離れになったという事実を繰り返さないよう考える必要がある⁵⁾。

そこで、私たちは基礎指導について、子ども達が楽しみながら学ぶことができないか、と考えた。

音楽の活動をする中で、自然に無理なく基礎的な能力が身に付いていけば、子ども達はさらに自らの力で取り組み、意欲が高まるのではないだろうか。

「音楽の基礎」は、楽譜を読む力、歌う、演奏する、旋律の創作などたくさんあるので、生涯にわたって音楽活動する上で、発展性のある内容に絞り込むことにした。

そして、絞り込む内容は次の2点にした。

- | |
|--------------------------------------------------------|
| (1) リズムと拍の流れにのる力(リズム感) (2) リズムと楽譜を対応させることができる力(読譜力) |
|--------------------------------------------------------|

上記のことを踏まえ、私たちはそれらの基礎的な能力を身につけさせるため、特に低学年・中学年を対象に、その指導方法を考えていくことにした。

「意欲」の実態について調べる方法として、子ども達にとって基礎的な学習は楽しいものかどうか、に関して意識調査を行った。2年～4年生を対象に、各校独自の「基礎的な項目『4』」を付加した音楽の授業について、次のような「しつもん」⁶⁾により意識調査をした。結果については実践例の中で述べることにする。

| | |
|-----------------------------------------------------|------------|
| しつもんします! | 3年組 名前() |
| * 自分の気持ちにあてはまるところを でかこみましょう。 (れい)・・・(はい) ふつう いいえ | |
| 歌ったり、えんそうしたりすることについて | |
| 1, 音楽の時間は、好きですか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 2, 音楽の時間に、歌をうたうことが好きですか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 3, 音楽の時間に、楽器をえんそうすることは好きですか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 4, <u>音を「ドレミ」で読むことは好きですか。・・・</u> | はい ふつう いいえ |
| 5, 家で、歌ったり楽器の演奏をすることがありますか。・・・ | はい 時々 いいえ |
| 音楽をきくことについて | |
| 1, 音楽をきくことが楽しいと思えますか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 2, テレビの歌番組が好きですか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 3, 友達の演奏はすなおな気持ちで聞いていますか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 4, 音楽をきいて感動したことがありますか。・・・ | はい ふつう いいえ |
| 5, 家で音楽をきくことがありますか。・・・ | はい ふつう いいえ |

3 研究の内容

(1) 実践例1とその考察

武庫東小学校 2年生1.2.3組(106人)

題材「リズムにのって遊ぼう」

1. 題材について

基礎の中の一つ「音楽の流れにのることのできる力」は拍の保持能力ともいわれている。拍を保持しながら(一定のテンポで)歌唱したりリズム打ちや即興できる力である。また鑑賞においても、音楽の拍に合わせて指揮をしたり、身体でリズムの流れを感じることができる力である。これが私たちがふつうに接している音楽のもっとも基礎ではないかと考える。

また学習指導要領における学年目標の中の低学年の項目には、「リズムに重点をおいた活動を通して、基礎的な表現の能力を育て、音楽表現の楽しさに気づくようにする」⁷⁾と記されている。

そこで本校では、楽しみながら「音楽の流れにのることのできる力」を身につけさせたいと考え、音楽専科が指導している2年生で毎時間継続して短い時間を使って、次に提示する様々なリズム遊び(活動パターン ~)を実践した。

またこの実践を行うにあたって、昨年度、常光寺小学校の西田教諭にリトミックの概要と指導法について学んだ。その後、教育総合センターの音楽科教育研修講座(第3回)で、常光寺小学校の1年生による音楽の授業(リトミックを取り入れた音楽活動)を見せて頂き、勉強した。

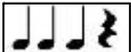
2. 活動パターン

3拍リレー

準備物

- ・小物のリズム楽器(タンバリン, カスタネット等), リズムカード

授業の流れ

- ・  のリズムにのって、自分の名前, 好きな教科, 色, 果物, 動物, 朝, 食べてきたものなどを一人ずつリレーしていく。

| | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 愛称 |  |
| | みっちゃん たっくん じゅんべい |

| | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 動物 |  |
| | いーぬ ハムスター ライオン |

リズムに合わせて

準備物

- ・すずらんテープ
- ・ケンパのためのわっか, または床に直接油性のマジックでまるを書く。
- ・竹だいこ
- ・4分の4拍子の曲のテープ(「ドレミの歌」など)

授業の流れ

- ・クラス全体を4グループに分ける。

ア 指揮グループ:(4拍子)の指揮をする。

イ 竹だいこグループ: 

ウ ケンパグループ:(ケンパ ケンパ ケンケンケンパ ケンパ ケンパ ケンケンケンパ)のリズムで飛ぶ。

エ バンブーダンスグループ:4拍子に合わせて飛び方を工夫する。

- ・「ドレミの歌」に合わせて、それぞれの4グループ、ア 指揮 イ 竹だいこ
ウ ケンパ エ バンプーダンス に分かれて活動する。



ア 指揮グループ



イ 竹だいこ



ウ ケンパ



エ バンプーダンス



(リズムバスケット)

リズムバスケット ⁸⁾

準備物

- ・4種類のリズムカード ア イ ウ エ
- ・いす (クラスの人数より1つ少ない数)
- ・タン布林

授業の流れ

- ・上記の4種類のリズムカードを一人一枚持ち、鬼以外は円になっていすに座る。
- ・鬼が中央でタン布林を持って、カードの中から好きなリズムを一つならず。
- ・鬼がならしたリズムカードをもっていた人は席を移動する。
- ・鬼がトレモロ奏法をした時は全員が移動する。

ことばあそび

準備物

- ・リズムカード ・ことばのカード

授業の流れ

- ・4種類のリズムに合うことばのカードを用意しておく。

| | | | | | |
|---|-------|-------|---|-------|-------|
| ア | | | イ | | |
| | トマト | みかん | | かみコップ | ハンバーグ |
| ウ | | | エ | | |
| | おーだいこ | ヨーグルト | | あかとんぼ | めだまやき |

- ・リズムに合うことばのカードを子どもが選ぶ。
- ・リズムに合うことばを子ども自身が考える。

手合わせ ⁹⁾

準備物

- ・ 2年生の教科書にのっている「えがおできょうも」「みんなで123」「うたえバンバン」などのCD

授業の流れ

- ・ CDをかけ、曲に合わせて 2人組、または3人組で手合わせ（せっせっせ）をする。
- ・ 「十五夜さんのもちつき」を2人組で手合わせする。



(ふたり組)



(3人組)

リズムカノン

準備物

- ・ タンブリン



授業の流れ

- ・ 図アの要領で、教師（T）の提示した（ポーズ）を4拍遅れで、子ども（C）が真似をする。
- ・ 図イの要領で、教師（T）の提示したリズムを4拍遅れで子どもが真似をする。

ア



イ



ボディーパーカッション ¹⁰⁾

準備物

リズム譜

授業の流れ

山田俊之氏作曲の「手びょうしの花束」バージョン1（基本形）⁷⁾を参考に、手や体の部分を使って、リズム譜に合わせてボディーパーカッションをする。

(資料) 前半
手拍子

手拍子の花束
バージョン (基本型)

山田俊之 作曲

(ユニゾン・リズム) おなか

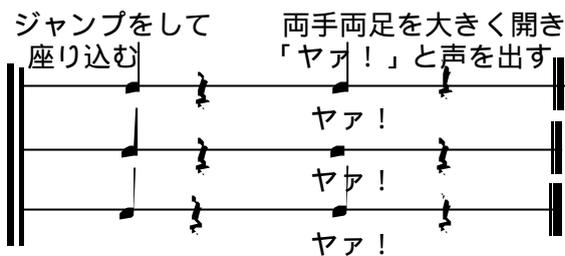
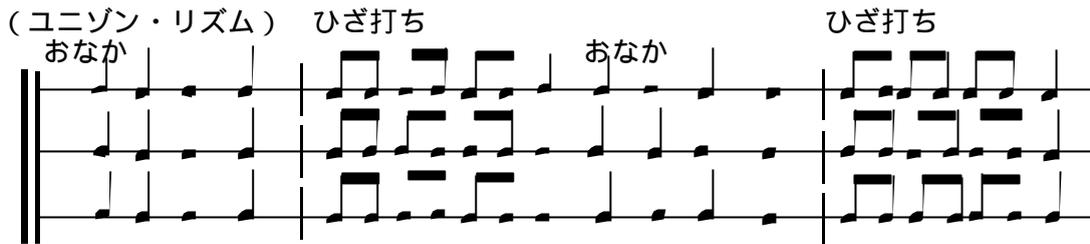
ひざ打ち

おなか

ひざ打ち

後半

手拍子

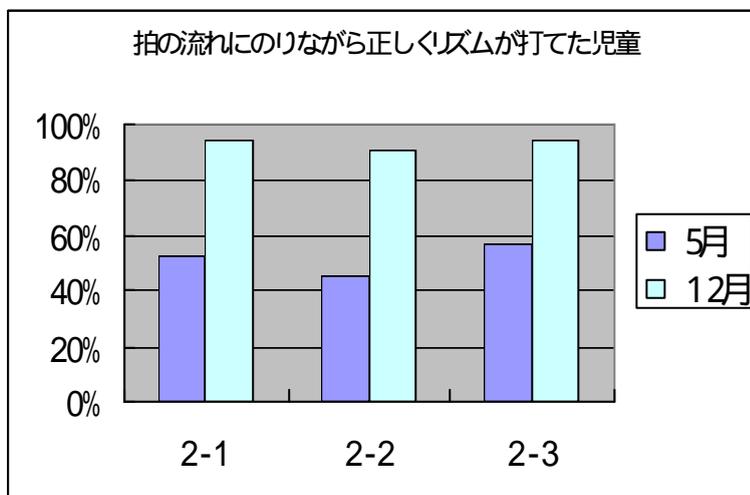


3. 考察

毎時間、子どもたちがパターン7種類のリズムあそびをして、5月と12月にテストを実施した。その結果、次のようなデータ【グラフ1】を得ることができた。

テストの内容は、4種類のリズム、を、拍の流れにのりながら正しく打つことができるかどうかをみていくというものである。一人ずつリズム打ちをする方法で、教師が採点をする実技テストを実施した。

【グラフ1】



【グラフ1】より、リズムあそびをはじめた5月当初は4種類のリズム



が、スムーズに音楽の流れにのりながら正しく打つことができなかった児童が、各クラス40%から60%いた。しかし、

1学期に継続して、毎時間さまざまなリズムあそびを体験した後、音楽会をはさみ、12月にもう一度一人ずつリズム打ちをしてみると、正しく打てた児童は、3クラスとも90%以上になり、できなかった子どもはほとんどいなくなっていた。

このことから、特にリズムを打つことだけ取り出して教えるということをしなくても、いろいろなリズムあそびを毎時間継続していくことで、子どもたちは、自然に、リズムを読む力、拍の流れにのる力が身についていくことがわかった。活動パターンを工夫して継続していくことで、子ども達は毎時間、確実に拍の流れにのることのできる力とリズムを読む力がついてきた。

4. 実践の成果と課題

今年には校内音楽会があったため、2学期に毎時間リズム遊びをする時間はとれなかった。1学期を中心に前述の7種類（活動パターン～）の活動に取り組んだ。

まず、はじめに ♪ と ♪ と ♪ のリズムが自然に身体で感じられるよう、繰り返しゲーム感覚でリズムあそびを行なった。その後、視覚的にも捉える事ができるようにカードを用いると、目で見ても打てるようになった。

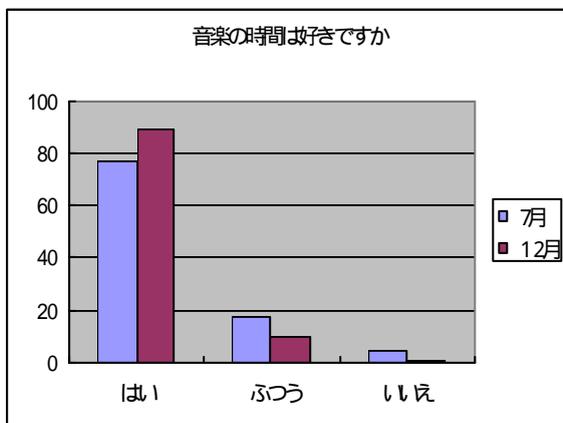
「3拍りレー」では、毎時間テーマを設定し名前や好きな動物、教科、色、朝食食べてきたものなどを、 ♪ ♪ ♪ のリズムの流れにのせて、途切れずにリレーをした。はじめは、字余りや字足らずのことがうまく拍の流れの中に入らず、スムーズに進まなかった。しかし毎時間継続すると、次第になめらかにリズムにのれる子どもが増えてきた。

また、「リズムに合わせて」では、4つのグループがそれぞれ、指揮、ケンパ、竹だいこ、バンブーダンスを受け持ち、「ドレミのうた」に合わせて、毎時間ローテーションで交代した。継続しているうちに、音楽室に入ってきたとたん「今日はどんなリズム遊びをするの？」と真っ先に黒板を見て「やったあ！またあれや」と喜んで席に座る。しかし、予定にないとき、「何で今日しないの」とがっかりした様子が見えた。日常、子どもたちは、ケンパをした経験がほとんどなく、飛び方も知らなかった。はじめはリズムに合わせて飛ぶことが非常に難しかった。教師の「さん、はい！」というかけ声をきいて少しずつリズムにのったステップができるようになった。バンブーダンスでは、足を挟んでけがをする可能性があったので、竹を使わず、すずらんテープを用いる配慮をした。飛び方は自分たちで工夫して、ステップしているグループも見られた。

「リズムバスケット」は、フルーツバスケットと同じルールなので、子ども達は活動の内容がすぐに理解できた。これもゲーム感覚で取り組めた。しかし、自分の持っているカードのリズムがしっかり把握できていない児童は、鬼がならしたリズムが自分の持っているカードのリズムと違っていても、間違っ移動した児童もいた。逆に自分のリズムが打たれているにもかかわらず、気づかず移動できなかった児童もある。

繰り返し継続していくうちに、この4種類のリズムの違いがしっかり把握できた。

「手合わせ（せっせっせ）」では、曲に合わせて自分たちでいろいろな遊び方を工夫したり、また「十五夜さんのもちつき」では、はじめは難しかったものの、慣れてきたら教室でも担任の先生に教えてあげたり、家の人と一緒にしたりとクラス以外にも手合わせの輪を広げることができた。



これらの実践の結果、子どもの意欲について、「しつもんします！」のアンケートに、「音楽の時間は好きですか」という項目「1」をいれた意識調査をおこなった。7月の時点でも「はい」は77%であるが、12月には、90%となっている。「いいえ」は7月で5%、12月には1%になっている。ほとんどの児童が音楽の時間は好きと答えており「意欲」が高まったのではないかと考えられる。

(2) 実践例2とその考察

下坂部小学校 3年生(1・2組 79人)

題材 「ドレミを読もう！」

1. 題材について

本校では3年生から音楽専科が担当しており、この学年から、新しくリコーダー学習が始まる。子どもたちは、音楽室での音楽学習がはじまり、リコーダーを含め、様々な楽器を演奏してみたい意欲にあふれているように思われる。3年生の教室から、リコーダーの音が休み時間にたくさん聞こえてくる。また休み時間には、音楽室にやってきて上級生の演奏に聴き入ったり、学習した楽器を練習したりする姿が見られる。しかし、演奏する上で深い関わりを持つ読譜、その中でも「階名読み」は個人差が大きく、3年生では確実に読める児童は少ない。子どもたちにとって、歌を歌ったり、楽器の演奏をすることに比べ、読譜をすることは、音楽に対し苦手意識を持たせたり、音楽の楽しさを半減させたりしてしまう場合がある。

そこで、自然に音楽を行う上での技術的な礎となる力「基礎」が知らず知らずのうちに無理なく身につけば、音楽活動への意欲が高まるのではないかと、という仮説の元に、次のような実践に取り組んだ。短時間、繰り返し継続的に学習することによって、確実に音譜が読めるよう指導していきたい。読譜学習にステップアップ方式や楽しさを加味した基礎指導の学習内容を取り入れ、意欲を高めていきたい。

< 概要 >

時間を制限して、五線上の音符(10問)を書いたワークシート(ステップ ~)にドレミ~を書いていく。

< 準備 >

- ・事前に、五線の名前や、ドレミ~の読み方や位置を学習しておく。
- ・ワークシートのプリント(ステップ ~)

< 学習の流れ >

- ・はじめは3分間と時間を決め、10問の音符を書いたプリントにドレミ~を書いていく。
- ・スモールステップ方式(少しずつレベルを上げていく)で毎時間、短い時間で繰り返し、音符を読む練習を継続的に行う。
- ・徐々に制限時間を短くしていき、意欲的に集中して取り組めるようにする。但し、制限時間はあくまでも目安とし、時間内に出来なくてもあわてず自分のペースで全問できるようにする。
- ・採点したプリントを配り、間違えたところは直す。
- ・直しが済んだら提出し、次のワークシートを全員に配る。
- ・間違いが多い児童、繰り返し間違える児童に対しては、一対一で指導する。

2. 「ドレミ書き書き大会」ステップ ~ について

< 評価基準 >

| 評価基準 | 児童への評価 | 教師の評価 |
|---------------------------------|-------------|----------------|
| ア, 全問正解 | 100点 花マル | 100 |
| イ, 全問正解だが, カタカナの間違いや高いド(ド)のーのミス | 95点 印 | 95 () ミスの数 |
| ウ, 間違いが1つ | 90点 / おいしい! | 90 |
| エ, 間違いが2つ | 80点 | 80 |
| オ, 間違いが3つ以上 | 点数 / がんばれ! | 点数 |
| カ, 音階(音高)の理解 | 点数 | ミスの数 |

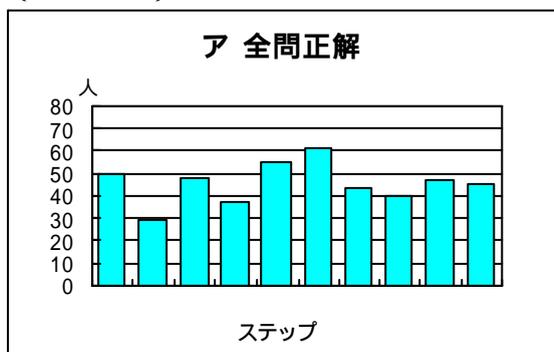
< 実績 >

単位(人)

| | ア | イ | ウ | エ | オ | カ |
|------|----|----|---|---|----|---|
| ステップ | 50 | 11 | 4 | 7 | 7 | |
| ステップ | 29 | 41 | 4 | 5 | 0 | |
| ステップ | 48 | 11 | 2 | 9 | 8 | |
| ステップ | 37 | 14 | 8 | 9 | 11 | |
| ステップ | 55 | 11 | 9 | 4 | 0 | |
| ステップ | 61 | 10 | 8 | 0 | 0 | |
| ステップ | 43 | 12 | 5 | 4 | 9 | 8 |
| ステップ | 47 | 13 | 4 | 4 | 11 | 7 |
| ステップ | 48 | 9 | 3 | 3 | 16 | 9 |
| ステップ | 45 | 2 | 9 | 5 | 18 | 3 |

3. 「ドレミ書き書き大会」ステップ ~ の結果

(グラフ1)



・(グラフ1)について, ステップ の正解数が減っている。これは, ヒントが5音出ているが, 出題音符の間隔が開くと, 読めなくなっている。

・音階(8音)をヒントにしたステップ では, 正解数が多くなっている。いろいろな高さの音符が出てきても, 『線』上の音」と「間の音」の読み方がわかってきた。

ワークシート

ステップ

ステップ

ステップ

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

ヒント

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

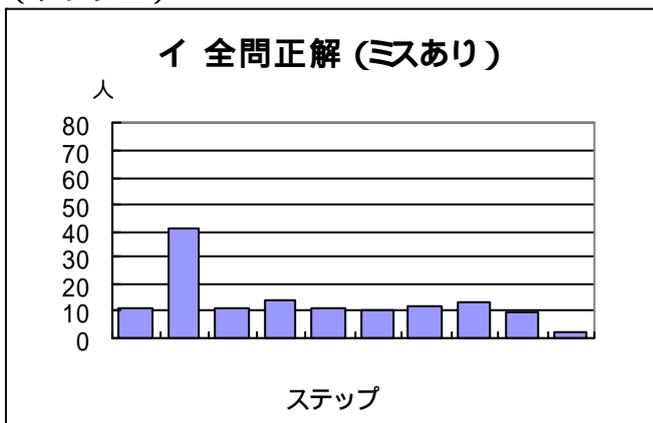
ヒント

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

ヒント

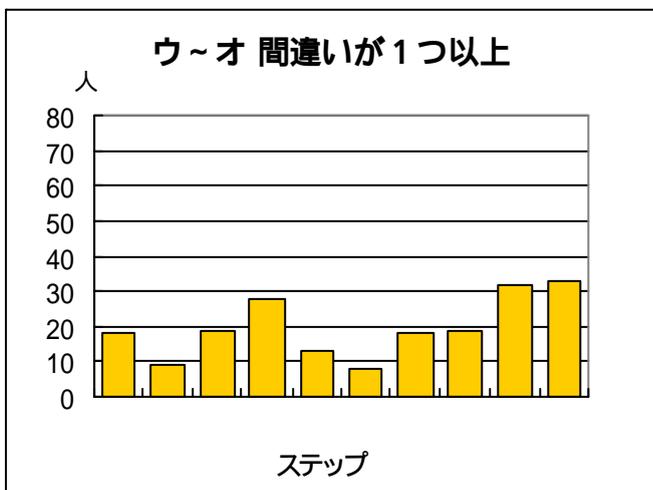
(線上の音, 間隔近い音, ヒント5音) (線上の音, 間隔広い音, ヒント5音) (線上の音, 間隔広い音, ヒント3音)

(グラフ2)



・(グラフ2)について, ステップのニアミスが極端に多い。これは, 高いレの音が初めて出てきたので, レの読み方はわかっているが, 高いレの書き方として, レの()を書き忘れるという簡単なミスをしてしまった児童が多かったことによるものである。

(グラフ3)



・左のグラフについて, ステップの間違が多い。問題の音符の種類を増やしたため, 間違いが多くなったと考えられる。
・音階(8音)をヒントにしたステップの誤答人数が少ない。(グラフ1)の裏返しの結果である。
・短い曲になったステップのまちがいの内容は, 全体的に一音ズレで読んでしまったミスが多かった。

ステップ

ステップ

ステップ (省略)

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

ヒント

ミ シ

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

ヒント

ドレ ミ ファ ソ ラ シ ド

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

ヒント

ドレ ミ ファ ソ ラ シ ド

(線上の音, 間隔広い音, ヒント3音) (線・間の音混合, ヒント8音) (線・間の音混合, ヒント8音)

4. 考察

ステップ ~ は、「線」上の音(ド・ミ・ソ・シ・レ)だけに階名を書いたヒントを5音から2音掲載した「線」上の音符の読譜練習である。一つ一つの音符の間隔が広がったステップ や、音符の種類を増やしたステップ では、正解数が減った。これは、音符の間隔が開くことによって子どもたちは読譜しづらくなることを示すものであろう。また、音符の種類が変わることによって、読譜に正確さを欠くようになる。ヒントの音の数も関係しているかもしれない。ステップ では、階名を書いた音階(8音)をヒントにして「線・間」いろいろな音符が出てきても、ステップ ~ より正解数が増えた。これは、子どもたちにとって、音符は、「線・間」の意識はあまり関係なく、音階を視覚的に捉えて判断しているということが考えられる。また、継続して段階をおって進むうちに慣れてきたことにもよるのではないかと考えられる。

ステップ

ステップ

ドレミ書き書き大会
3年組 名前()

今日から
いろいろなふしが
出てきますよ

レベル1

ドレミ書き書き大会
いよいよ最後になりました
スラスラ読めるようになったかな?

3年組 名前()

レベル2

レベル3

ステップ では、4分の2拍子で4小節、4分の4拍子で4小節の読譜の問題である。正解が減っていた。そこで間違いの内容を調べると、曲のはじめの音符を1音、読み間違えていた。その後続いて曲全部を一音ずれて書いてしまっていた。それについては次の時間に最初の音を教えて直させるとすらすら続いて書いていた。そのことから、音の高低は理解しているが、簡単なミスをしていたことがわかった。

5. 実践の成果と課題

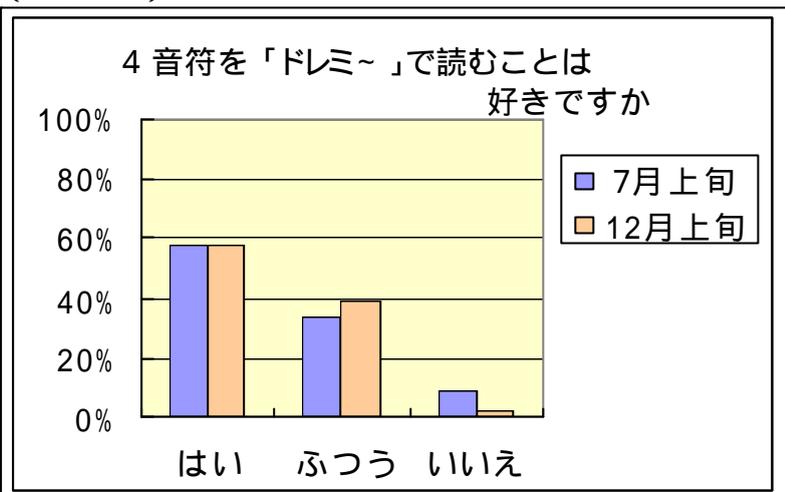
「ドレミ書き書き大会」は、1学期に5回、2学期に5回の計10回実施した。回数を重ねるごとに、「今日も書き書き大会しようよ！」といった声上がり、児童の様子から、楽しみにしていることが伺えた。間違い直しをしている児童を待って、次のプリントを全員で行っていった。そのために5分以内に読譜の時間を収めたかったが10分以上かかってしまうこともあった。しかし回を重ねる事にしだいに慣れていった。速さを競うのではなく、いかに正確に読めるかということに重視した。子どもたちに、「書けた数が少なくても、答えが正しければ100点だよ。」と知らせると、子どもたちは集中して取り組み、どの子も全問解答、全問正解をめざして頑張った。このように「ドレミ書き書き大会」の実践を継続的に毎時間取り組んでいった。そうしているうちに、ワークシートを返したときに、「しまった！こんなとこ間違えた。今度は絶対100点とるぞ！」とか、「うわぁ、連続花マル100点だぁ!!」と、自分の頑張った成果を一喜一憂する子どもの姿が見られた。時間制限することについて、はじめは不安だったが、子どもたちの一人一人が集中して取り組めた。

実践前までの授業形態は、歌を歌ったり、楽器の演奏のような表現活動が多かった。しかし、この実践で、プリントをする、という書く作業をいれたことが、かえって授業の引き締めになったようだ。また、読譜をより楽しむために、「ドレミの歌」で身体表現しながら歌ったり、「ドレミトランプ」で遊ぶなどをした。「ドレミ書き書き大会」だけで読譜の基礎的な指導の活動でなく、より楽しく読譜活動ができたと思う。

しかし、ステップが進むにつれ読譜につまずく子が限定されてきた。そこで、繰り返し個人指導を行い、その子どもにとって「ドレミ書き書き大会」が負担にならないよう支援した。子どもの好きな合格スタンプをいろいろ使ったり、励ましの言葉をかけたりして、できた喜びを味わうことができるよう配慮した。ところが、中には個人指導したその場では分かっている、いざ自分で問題を解くときになると正しく答えられない子どももいて、なかなか急に大きな成果に結びつかないところもあった。

そこで、今回実践した「基礎的な学習」は子どもたちにとってどうだったのか、「しつもんします！」のアンケートで意識調査を行った。基礎的な学習に関しての項目『4音譜を「ドレミ～」で読むことは好きですか』を付加したアンケートをとった。結果は次のようになった。

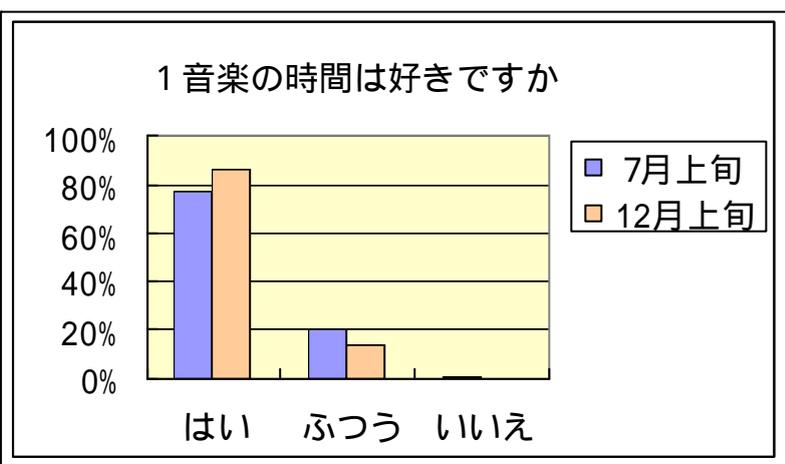
(グラフ2)



左グラフの結果からこの4ヶ月の間で、子どもたちは「読譜」に対する抵抗感が少なくなったことが伺える。7月の時点でも、「はい」と答えている児童は、50%以上いるが、12月には、「はい」が若干増え、「いいえ」は減って2%になっ

ている。例年に比べ、子どもたちは、リコーダー学習においても、階名読みにつまずくことが少なくなっている。それは、階名読みがスムーズにできていることから、どんどん新しい曲も自分で読んでいき、色々な曲が子どもたちの中にレパートリーとして広がってきたからだと考えられる。これは、毎時間「ドレミ書き書き大会」を続けた結果、自然に無理なく大半の児童が、かなりスムーズに読譜ができるようになった結果である。

(グラフ1)



音楽の基礎を「リズムと楽譜を対応できる力」に絞ってこの実践をした結果、「意欲」を高めることにつながるのではないかと、という仮説の検証として、(グラフ1)の意識調査をした。結果については、7月の時点でも78%の児童が、「はい」

とこたえているが、12月には86%になっている。「いいえ」については7月に1%だったが12月には0%となった。

このように、基礎指導で学んだものを音楽活動の表現に生かすことで、子どもたちの意欲が高まり相乗効果があられたと考えられる。子どもたちの中には音階表が必要な児童もいるが、殆どの児童は時間の差はあっても自力で読譜しようとする子が多くなったので、音楽活動をする上でのひとつの基礎的能力が身についてきた。これらの結果から「発展性のある基礎・基本にできるだけ絞り込んで、楽しく学習する」という方向で音楽の授業づくりを考えていきたい。時数の少ない中で、これからの新しい音楽科を追求する上で、重要な課題になってくるのではないかと。

(3) 実践例3とその考察

武庫北小学校 4年生(1・2・3組 112人)

1. 題材「リズムにのって伴奏しよう」

ア 教材「いろんな木の実」について

教材として取り上げた「いろんな木の実」は、NHK「みんなの歌」で発表されて以来、広く親しまれている曲である。南国に豊かに実る木の実や果物をユーモラスに描いた歌詞がつけられており、それがリズムカルな曲調によく合っており、歌う楽しみを味わわせてくれる曲である。

子どもたちが学習の中で一般的に使う打楽器(タンブリン、すず、カスタネット、トライアングルなど)については、2年生までに一通り経験してきているが、本教材では、ラテン楽器(コンガ、ボンゴ、マラカス、ギロ、クラベスなど)を使用する。楽しい雰囲気の中で学習を進めながら、子どもたちにそれぞれの楽器の基本的な奏法を学ばせたい。さらにそれぞれの楽器に親しみ、楽器の個性をつかみ、その楽器にふさわしいリズムパターンを体得させたい。

その結果、それぞれの組み合わせを考えてリズム伴奏を工夫し、拍の流れにのって歌に合わせて表現を楽しむことができるようにしていきたい。

<概要>

音楽の流れにのってリズム反応ができる能力を獲得させることと、リズム譜を読むことができるようにするために、ラテン楽器を使って「いろんな木の実」のリズム伴奏の工夫に取り組んだ。

<学習の流れ>

- ・リズムカードを提示して、手拍子でリズム打ちの練習をする。
- ・それぞれの楽器の奏法を学ぶ。
- ・グループごとに全部の楽器を一人ずつ実際に体験する。
- ・各自、自分の好みの楽器を選び、それぞれパートごとに分かれて練習する。
- ・それぞれの打楽器グループの中から1名ずつ出て、リズム伴奏を合わせる。
- ・音量のバランス、始まりや終わりの部分、1番、2番における打楽器の組み合わせ(アンサンブル)を考える。
- ・曲にあったリズムアンサンブルの伴奏を工夫し、歌とリズム伴奏が拍の流れにのって互いに聴き合いながら演奏できるように活動を進める。

指導目標

- ・ 拍の流れによって歌ったり，リズム伴奏ができるようにする。
- ・ 互いに聴き合いながら演奏できるようにする。

指導計画 教材「いろいろな木の実」

| 内容 | | 時間 | 1 | 2 | 3 | 4(本時) | 5 |
|------|------------------|----|---|---|---|-------|---|
| 学習内容 | CDを聴いて旋律の特徴を感じ取る | | ■ | | | | |
| | 旋律の特徴を生かして歌う | | ■ | | | | |
| | 2部合唱の部分を練習する | | ■ | | | | |
| | リズムパターンを覚える | | ■ | ■ | ■ | | |
| | 楽器を選んで練習する | | | | ■ | ■ | |
| | リズム伴奏を加えて歌う | | | | | ■ | |
| | リズムの組み合わせ方を工夫する | | | | | | ■ |

評価規準

- ・ 音の特徴やリズムの違いに関心を持って，進んで聴いたり表現したりしようとしている。
- ・ 拍の流れによってリズムパターンを演奏できる。
- ・ 友だちの演奏を聴いて，その良いところを自分の演奏に生かそうとしている

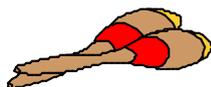
本時

a. 本時の目標

- ・ グループで協力してリズム楽器の練習ができる。
- ・ 歌やリズムを聴き合いながら拍の流れによって演奏できる。

b. 準備物

使用楽器



(マラカス)



(ボンゴ)

シェーカー，カバサ，ギロ，クラベス，カウベル，コンガ
リズムカード

マラカス・シェーカー・カバサ

クラベス

ボンゴ

コンガ

ギロ

カウベル

c. 展開

| 学習活動 | 教師の支援 | 評価 |
|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| 1. 「さあはじめよう」をうたう。 | ・響きのある声になるように姿勢の確認をする。 | ・正しい口形でうたっている。 |
| 2. 今月の歌「気球のつてどこまでも」をうたう。 | ・のびのびとうたい、楽しい雰囲気をつくるようにする。 | |
| 3. 「いろんな木の実」をうたう。 | | |
| 4. 本時の活動予定を確認する。 | ・前時の様子を思い出し、本時のめあてを持たせる。 | |
| 5. 選んだ楽器毎のグループでパート練習をする。 | ・各楽器グループの活動の様子を見守りながら、必要に応じて声かけをする。 | ・協力して意欲的に活動しようとしている。 |
| 6. 各楽器グループから出てきたメンバーと歌のアンサンブルをする。 | ・各楽器グループから順番に一人ずつリズム楽器を担当し、歌と合わせる。 | ・拍の流れにのって演奏しようとしている。 |
| 7. 次時の学習内容を知る。 | | |



(マラカスの練習)



(クラベスの練習)



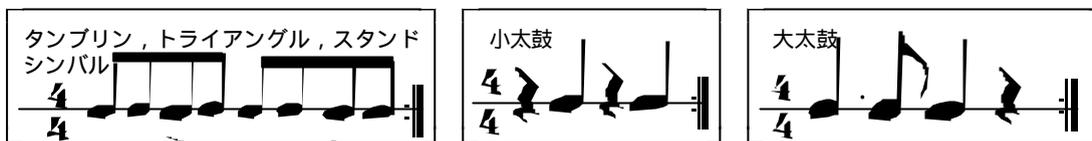
(ボンゴの練習)



(コンガの練習)

イ 教材「世界がひとつになるまで」について

2 学期は、その大部分が音楽会の曲の学習となった。その中で、合唱「世界がひとつになるまで」の伴奏に、リズム楽器を取り入れた。時間的には少なかったが、下のリズムカードのような楽器により（8ビート）のリズムパターン3種類を全員が練習した。



このリズム指導については、音楽会で発表する曲を仕上げていく段階での取り組みであったので、研究の視点にした「基礎的能力を絞り込んで指導する」ことに関しては、音楽会に向かうという目標をもち、楽しさの中に真剣な雰囲気も加わって、短時間で歌に合わせてリズム伴奏ができるようになった。

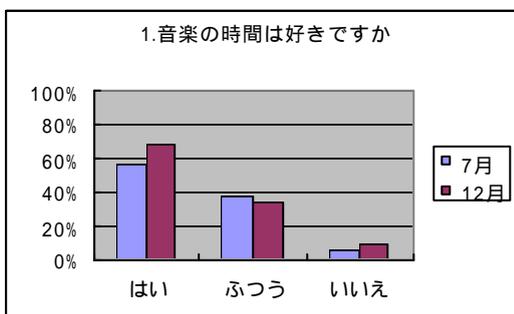
2. 考察

今年度は2学期に音楽会があったので、継続して同じスタイルの基礎的なリズム指導はできなかった。1学期に、ラテン楽器（ボンゴ・コンガ・カバサ・シェーカー・クラベス・マラカスなど）の練習、2学期には、一般に使われるリズム楽器（タン布林 ・トライアングル ・スタンドシンバル・小太鼓 ・大太鼓 など）の練習をした。

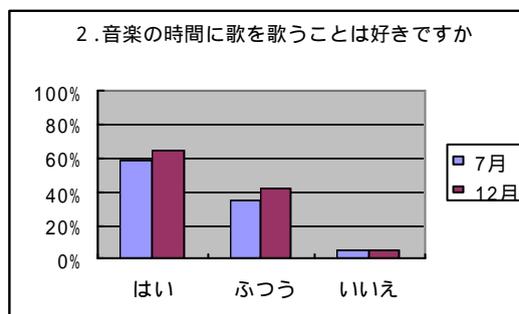
1学期の「いろんな木の実」のリズム伴奏は、いろいろなラテン楽器に実際に触れることができ、一通り経験した中から一番好きな楽器が選べる、ということから、毎時間、楽しんでいる様子だった。子どもが自分で選んだ楽器ごとにグループで練習に取り組み、歌の伴奏をするという目標を持って教え合ったりしていた。

研究の2年目にあたって「意欲」の実態について「しつもんします！」のアンケートをとって調べた。その中に「音楽の時間は好きですか」「音楽の時間に歌を歌うことは好きですか」の項目をいれて、7月と12月に意識調査をした。結果は次のグラフのようになった。

(グラフ1)



(グラフ2)

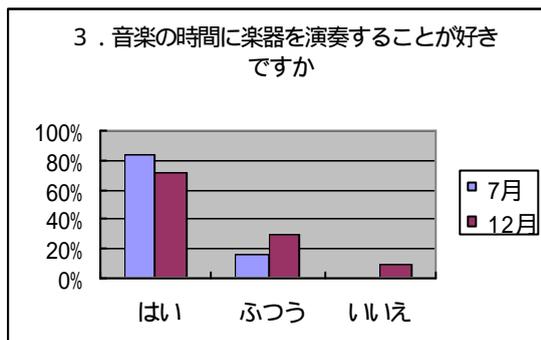


(グラフ1) について、1回目の7月は音楽会の練習に入る前である。2回目は音楽会が終わってからで「はい」は10%増えている。しかし「いいえ」も5%増えている。それは、音楽会が、みんなと一緒に演奏できたという達成感よりも、練習が、「しんどかった」

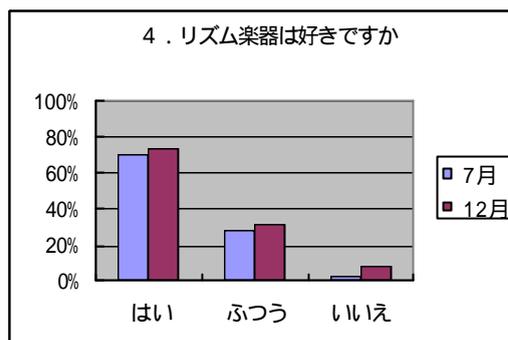
と思った子が多かったという実態から、「いいえ」が増えたのではないかと考えられる。「いいえ」が増えたことについては、今後、音楽会のプログラムや練習などについて考えていく必要がある。

(グラフ2)より、「歌うことは好きですか」については、7月の時点でも60%の子どもが「好き」と答えている。12月には5%増えているが、「いいえ」は、7月も12月も変わっていない。音楽会という行事を通して、歌うことの喜びや、楽しさを味わわせたいが、子どもの実態から今後の方向を考えねばならない。

(グラフ3)



(グラフ4)



(グラフ1・2・4)については「はい」が増えたが、(グラフ3)では「はい」が減少、(グラフ1・3・4)で「いいえ」がわずかながらも増えた。この結果に関しては、今後、音楽会の楽器演奏について、選曲、編曲、楽器の構成など、課題として考えなければならない。

「リズム楽器は好きですか」の意識調査(グラフ4)については、「はい」が70%から73%とわずかに増えているが、「いいえ」が3%から8%にふえている。これは、音楽会で、自分の演奏する楽器が決まる時、合唱のリズム伴奏、合奏でのリズム楽器を希望しながら、オーディションで希望の楽器ができなかった子が「いいえ」と答えた結果である。

教師は、音楽会を通して、学年で大曲に取り組むことで基礎的な能力もこの機会に伸ばしたい、という願いを持っているのだが、リズム楽器ができたことよりも自分のしたい楽器ができなかったため「しんどかった」と思った子どもの意識が残っているのではある。

3学期には教科書教材「茶色の小びん」の学習を通して、無理なくみんなが大太鼓、小太鼓、バスマスター、木琴、鉄琴を体験し、楽しくできるように取り組みたい。

3 今後の課題

ラテン楽器のリズム伴奏は初めての取り組みであったが、今まで経験したことのない楽器ができるという期待感から、リズム打ちの段階から意欲的な様子だった。一通り経験した8つのラテン楽器の中から一番やりたい一つを選び、同じ楽器を選んだ者同士で歌いながらリズム打ちができるように練習した時も、P17頁の写真からもわかるように、みんなが教え合ったり楽器の順番待ちの時は一緒に手拍子しながら歌ったり楽しそうだった。

しかし、それぞれの楽器から一人ずつ出て歌と合わせると、やはり全員が正確なリズムで拍の流れにのることができるようには至らなかった。音楽の流れにのってリズム反応ができる能力というものは、短時間の活動など継続するということが重要である。

4 おわりに

2年間にわたる研究を振り返ってみると、音楽会と大きく縮減された音楽の授業時数の話題が半分以上であった。限られた時数の中で『意欲』を高めるにはどうすればよいか』の研究であった。1年目は、楽しい授業をすれば「意欲」につながるのではないか。2年目は、具体的に、楽しく自然に無理なく「基礎」を身につけたら「意欲」につながるのではないか、という仮説のもとに研究した。継続は力なりという言葉があるが、一つのことを続けて行うには根気がいるし、飽きてくる場合もある。しかし、教えるという概念よりむしろ楽しむという感覚を優先して実践に取り組んだ。

前に述べているように実践例1はゲーム感覚でリズム遊びを行った結果、リズムが自然に身体で感じられるようになった。基礎指導は短時間、継続していくことで、効果が上がることがわかり子ども達は楽しみながら、確実に拍の流れにのれるようになっていく。

実践例2は「読譜」の能力をつけるために計算ドリルのようにスモールステップで繰り返し練習した。そのために子どもは自然に無理なくドレミとリズムを読む力がついていく。限られた時間の中で、「基礎・基本を絞り込んでいく」ということをこれからも考えていきたい。今後、身につけた力をさらに、続いて育てていきたいと思う。

音楽会があった実践例3は1学年で大曲に取り組んだ音楽会の練習を通しての実践であった。音楽会本番までの合同練習の間、基礎指導について途中で中断してしまったが、この実践で身に付いた基礎的な力が今後、歌唱や器楽への豊かな表現力へ発展していくことを願っている。今後も音楽会の行事の中で、楽しく基礎的な能力を自然に無理なく身につけるための指導方法を開発していきたい。

これらの実践による研究をしてみて、子どもの意欲を取り出して考えていく授業づくりは、昔も今も変わらず、これからはずっと研究していかなければならないことを認識した。

最後に、昨年講師より指導して頂いた「基本」から取り出す基盤にある気持ち、すなわち意欲を取り出して考えて行かなければならないという大きな課題を改めて考える機会が与えられたことに感謝する。講師は「これは生きる意欲とかかわっていく」と言っておられた。

音楽そのものの持つ良さを子どもと共に、教師自身が喜びをもって感じ、楽しい授業づくりに今後ものはげんでいきたい。

引用・参考文献

- 1) 金本正武編著「小学校学習指導要領の展開・音楽科編」明治図書 1999年 38頁
- 2) 文部省『小学校学習指導要領解説 総則編』東京書籍 平成11年 121頁
- 3) 八木正一・池田康子著『「音楽活動の基礎」の授業50のネタ』学事出版 2001年
- 4) 前掲 八木・池田『「音楽活動の基礎」の授業50のネタ』学事出版 16頁
- 5) 前掲 八木・池田『「音楽活動の基礎」の授業50のネタ』学事出版 14頁
- 6) 北尾倫彦・伊藤俊彦編集「新評価規準表」小学校音楽 図書文化社 2002年 45頁
- 7) 『小学校学習指導要領 音楽』文部省 平成10年 64頁
- 8) 八木正一・山田潤次共著『遊び&ゲーム』学事出版 1994年 82頁
- 9) 八木正一『音楽の授業40のアイデア』学事出版 1993年 78頁
- 10) 山田俊之『楽しいボディパーカッション入門』音楽之友社 2002年 104頁

デジタルコンテンツの作成と活用

指導主事 米田 浩
研究員 田川 宏（難波小）
" 大森 康充（杭瀬小）
" 篠原 章子（浦風小）
" 枝廣 好江（立花西小）
" 阿部 容子（塚口小）

【内容の要約】

ミレニアム・プロジェクト「教育の情報化」、e-Japan戦略を受けて、平成17年度末までに各教室へのコンピュータやインターネットの導入が進められていこうとしている。コンピュータ教室でのコンピュータの利用だけではなく、各教室で、どの教科の、どの学習においてもコンピュータが利用できる環境が整備される。

本研究では、昨年度の研究を引き継ぎ、各教室で効果的に活用されるためのカリキュラム作成について研究するとともに、教員のデジタルコンテンツに対する意識調査に基づき、平成17年度以降の教室のあり方について研究を進めた。

キーワード：教育の情報化、小学校、情報教育、教科教育、デジタルコンテンツ、データベース、カリキュラム、コンピュータ、インターネット

| | | |
|---|-------------------------|----|
| 1 | はじめに | 65 |
| 2 | 研究について | 66 |
| 3 | アンケートについて | 66 |
| 4 | デジタルコンテンツを活用した学習の実施に向けて | 71 |
| 5 | デジタル学級間交流について | 79 |
| 6 | 少し未来の教室について | 82 |
| 7 | おわりに | 84 |

1 はじめに

平成15年7月2日に開催された第19回IT 戦略本部において、第二期のIT 国家戦略としての「e-Japan 戦略」が決定された。これを受けて、「e-Japan 重点計画 - 2002」を見直し、高度情報通信ネットワーク社会の形成のために政府が迅速かつ重点的に実施すべき施策の全容を明らかにする「e-Japan 重点計画 - 2003」が策定された。

「e-Japan 重点計画 - 2003」において、学校教育に関する主な項目として、次のものがある。

(1) 公立小中高等学校等のIT 環境の整備（文部科学省，総務省）

平成17年度までに、各学級の授業においてコンピュータを活用するため、すべての教室がインターネットに接続できるようにする。また、コンピュータ教室における1人に1台使える環境の整備のほか、普通教室等への整備を推進し、教育用コンピュータ1台あたり児童・生徒 5.4人の割合を達成する。IT教育の充実を通じ、次のような能力等の育成をめざす。

- ・コンピュータやインターネットを使うための技能
- ・子どもたちの論理的な思考力
- ・自己を表現する能力や創造力
- ・筋道を立てて考える能力や適切に表現する能力
- ・問題の解決や探求活動に主体的，創造的に取り組む態度
- ・情報化の進展に主体的に対応できる能力の育成

(2) 学校における著作権教育の支援

ネットワーク整備の進展やネットワークコンテンツの普及にともない重要となる著作権に対する知識や意識を涵養するため、平成16年度までに、子どもたちが楽しみながら著作権が学べるソフトを開発し、ネットワークにより全国に提供するなど著作権に関する総合的な教育事業を実施する。

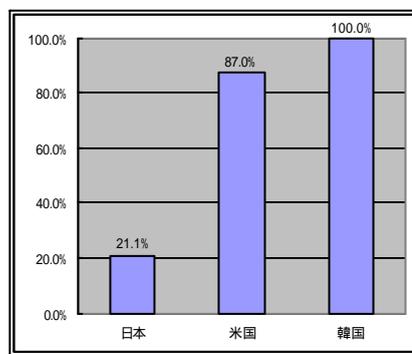
(3) 教員のIT 指導力の向上（文部科学省）

(4) 教育用コンテンツの充実・普及

(5) 障害のある子どもたちへの対応（文部科学省）

本市においても、この「e-Japan 重点計画 - 2003」のめざす方向を見据えながら、教育の情報化及び情報教育を推進していくことが重要である。

| | 全学校数 | インターネット 接続校数 | インターネット 接続率 | 1台あたりの 児童 生徒数 |
|------|--------|-----------------|----------------|------------------|
| 小学校 | 23,251 | 22,594 | 97.2% | 15.0 人/台 |
| 中学校 | 10,357 | 10,271 | 99.2% | 9.3 人/台 |
| 高等学校 | 4,139 | 4,103 | 99.1% | 8.4 人/台 |



【図1 教室のインターネット接続】

（出典 文科省「学校における情報教育の実態調査に関する調査結果」平成15年）

2 研究について

(1) 研究テーマ

本年度は、昨年度からの継続研究であるため、引き続き「デジタルコンテンツの作成と活用」をメインテーマに設定した。デジタルコンテンツの活用を中心に、子どもたちの学習意欲を高め、効果的に学習が進められるよう、情報教育の目標を含んだ教科指導等のカリキュラムに関する研究を進めた。

(2) 研究の方法

本年度は、デジタルコンテンツに対する意識調査を行い、教員のデジタルコンテンツに対する認知度及び活用度を測り、そこから今後のデジタルコンテンツのあり方及び平成17年度以降の教室の姿について探ることにした。

3 アンケートについて

(1) アンケートの実施

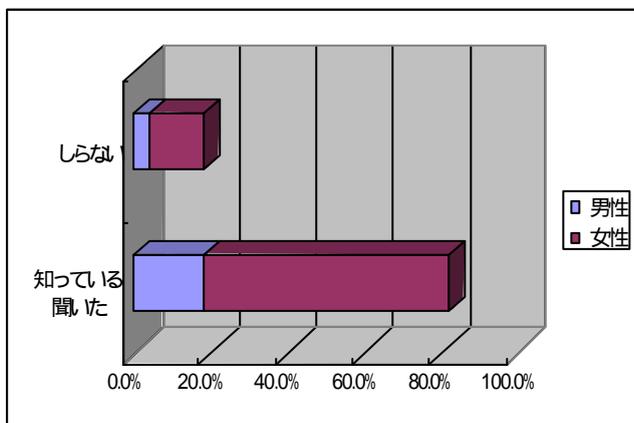
平成15年11月、小学校10校217名（女性170名・男性47名）を対象に、デジタルコンテンツに関するアンケート調査を行った。

| 性別 | | | 年齢別 | | | | | 教職経験年数別 | | | | | |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|---------|------|--------|--------|------|------|
| 男性 | 女性 | 計 | 20歳代 | 30歳代 | 40歳代 | 50歳代 | 計 | 1～4年 | 5～9年 | 10～14年 | 15～19年 | 20年～ | 計 |
| 47人 | 170人 | 217人 | 22人 | 20人 | 87人 | 88人 | 217人 | 26人 | 3人 | 10人 | 20人 | 158人 | 217人 |

(2) アンケートの考察

問1 デジタルコンテンツという言葉を知っていますか。

| | 知っている | 聞いたことがある | 知らない | 合計 |
|----|--------------|---------------|--------------|--------------|
| 全体 | 77人 35.0% | 101人 47.0% | 39人 18.0% | 217人 100% |
| 男性 | 26人 55.3% | 13人 27.7% | 8人 17.0% | 47人 100% |
| 女性 | 51人 30.0% | 88人 51.8% | 31人 18.2% | 170人 100% |



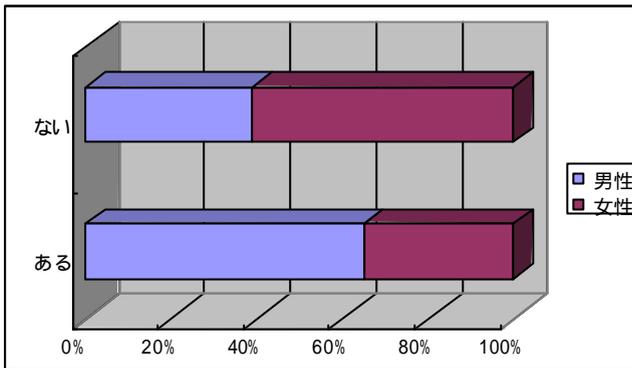
「知っている」・「聞いたことがある」を合わせると82%に達する。

特に男性では、55%が「知っている」と答えており、本市におけるデジタルコンテンツの認知度は高いといえることができる。

【図2 問1のグラフ】

問2 デジタルコンテンツを使った授業をしたことがありますか。

| | ある | ない | 合計 |
|----|--------------|---------------|--------------|
| 男性 | 26人 55.3% | 21人 44.7% | 47人 100% |
| 女性 | 51人 30.0% | 119人 70.0% | 170人 100% |

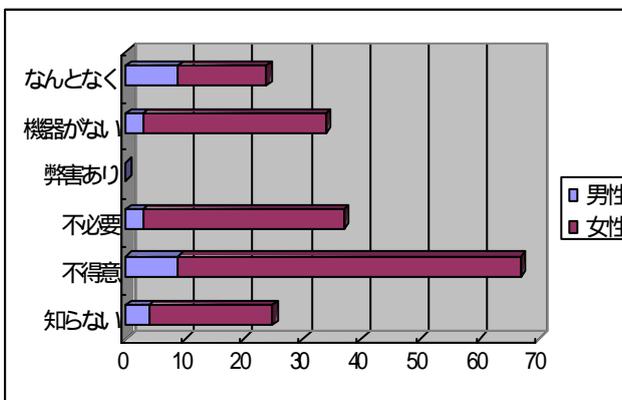


【図3 問2のグラフ】

「ある」と答えた者の人数と「デジタルコンテンツという言葉を知っている」と答えた者の人数はぴったり一致する。「知っている」者は使ったことのある者であることが想像できる。ここでも男性が「使用したことがある」で55%と高い数値を示している。

問3 デジタルコンテンツを使わない理由は何ですか。

| | 知らない | 不得意 | 不必要 | 弊害あり | 機器がない | 何となく | 合計 |
|----|--------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| 全体 | 25人 13.4% | 67人 35.8% | 37人 19.8% | 0人 0.0% | 34人 18.2% | 24人 12.8% | 187人 100% |
| 男性 | 4人 2.1% | 9人 4.8% | 3人 1.6% | 0人 0.0% | 3人 1.6% | 9人 4.8% | 28人 15% |
| 女性 | 21人 11.2% | 58人 31.0% | 34人 18.2% | 0人 0.0% | 31人 16.6% | 15人 8.0% | 159人 85% |



【図4 問3のグラフ】

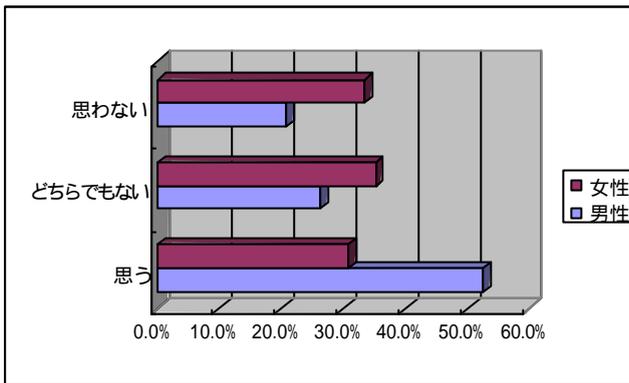
男女ともに、使わない理由のトップは「不得意である」からである。

また、「不必要」の数値が全体の19.8%でやや高い。

しかし「不必要」と答えた者の設問2の「デジタルコンテンツを使った授業をしたことがあるか」の回答は、全員が「ない」であった。つまり、コンテンツのよさを認識できていない状態での回答であると言える。

問4 デジタルコンテンツを使った授業をしてみたいと思いますか。

| | とても 思う | やや 思う | どちらとも 言えない | あまり 思わない | まったく 思わない | 合計 |
|----|------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| 全体 | 8人 5.9% | 38人 28.1% | 46人 34.1% | 36人 26.7% | 7人 5.2% | 135人 100% |
| 男性 | 1人 0.7% | 9人 6.7% | 5人 3.7% | 3人 2.2% | 1人 0.7% | 19人 14% |
| 女性 | 7人 5.2% | 29人 21.5% | 41人 30.4% | 33人 24.4% | 6人 4.4% | 116人 86% |

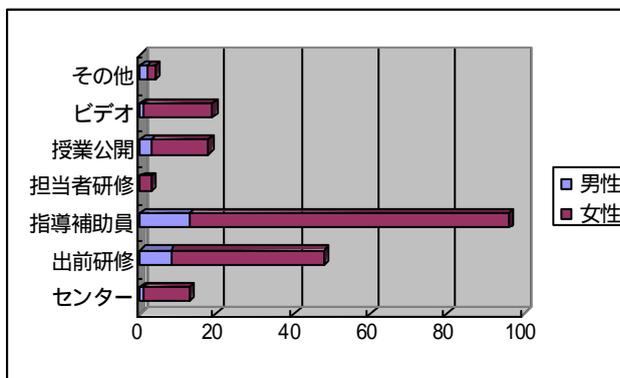


【図5 問4のグラフ】

「とても思う」と「やや思う」をあわせると34%である。使おうと思う教員をさらに増やしていくためには、今後デジタルコンテンツの内容を広く理解してもらえるような工夫をしていく必要がある。

問5 デジタルコンテンツを使うには、どのようなサポートが必要だと思いますか。

| | センター研修 | 出前研修 | 指導補助員 | 担当者 への研修 | 授業公開 | ビデオ | その他 | 合計 |
|----|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|------------|--------------|
| 全体 | 13人 6.5% | 48人 23.9% | 96人 47.8% | 3人 1.5% | 18人 9.0% | 19人 9.5% | 4人 2.0% | 201人 1 |
| 男性 | 1人 0.5% | 8人 4.0% | 13人 6.5% | 0人 0.0% | 3人 1.5% | 1人 0.5% | 2人 1.0% | 28人 1.0% |
| 女性 | 12人 0.6% | 40人 19.9% | 83人 41.3% | 3人 1.5% | 15人 7.5% | 18人 9.0% | 2人 1.0% | 173人 9.0% |

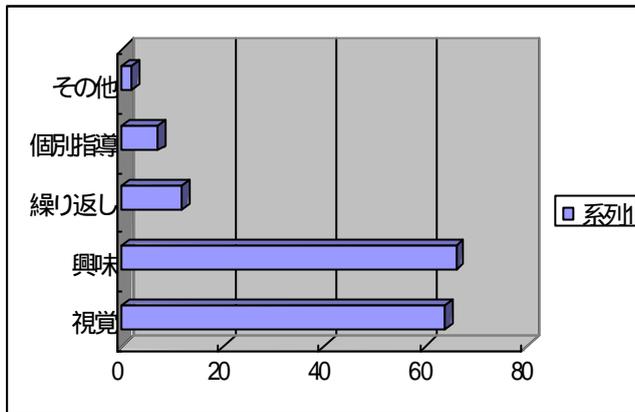


【図6 問5のグラフ】

設問8の回答にも見られるように、コンピュータ等の機器を十分に使いこなせない、使い方の理解に不安がある教員が多い。従って指導補助員等を希望する声が多いのは理解できる。教員各自のスキルアップはもちろん必要だが、メンテナンスを含めて人員の配置を求める声は多い。

問6 デジタルコンテンツを使って、よかった点はどこですか。

| | 視覚 | 興味 | 繰り返し | 個別指導 | その他 | 合計 |
|----|--------------|--------------|-------------|------------|------------|--------------|
| 全体 | 64人 42.4% | 66人 43.7% | 12人 7.9% | 7人 4.6% | 2人 1.3% | 151人 100% |



【図7 問6のグラフ】

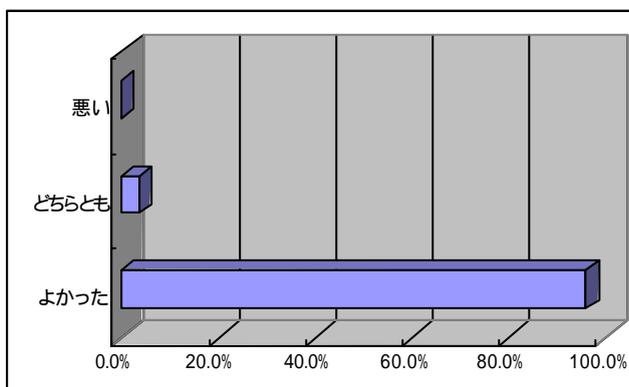
やはり視覚に訴え、子どもたちの興味を引きつける点ではデジタルコンテンツの有効性を実感できる数値である。黒板と紙の授業では得ることのできない、子どもたちの驚きや喜びが想像される。コンテンツの内容や、使用方法にもよるが、個別指導に有効であるという意見もある。

デジタルコンテンツといえばインターネットや動画のCD-ROM教材を想

定しがちだが、この「個別指導」の分野でも広く内容の紹介が進むことによってデジタルコンテンツ使用への意欲は高まるのではないだろうか。

問7 デジタルコンテンツを使った授業をしたとき、子どもの反応はどうでしたか。

| | とてもよかった | ややよかった | どちらとも言えない | 少し悪かった | とても悪かった | 合計 |
|----|--------------|--------------|------------|------------|------------|-------------|
| 全体 | 48人 63.2% | 25人 32.9% | 3人 3.9% | 0人 0.0% | 0人 0.0% | 76人 100% |



【図8 問7のグラフ】

「とてもよかった」だけでも60%を超え「ややよかった」を含めると96%となる。

この子どもたちの反応を見ると、もはやデジタルコンテンツを「不必要」とかたづけてしまうわけにはいかないであろう。子どもたちはデジタルコンテンツの使用によって確実に

良い反応を示す。今後どのようなコンテンツが有効であるのかを考えなければならない時期に来ていることは、まちがいない。

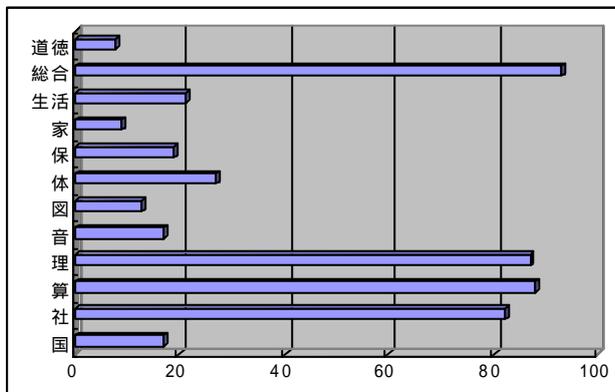
問8 デジタルコンテンツで使いにくかった点はどこですか。

- ・トラブル対応など、機器を十分に使いこなせないという内容のもの 10人
- ・時間がかかる（ダウンロード、準備など） 7人
- ・大画面が教室に欲しいなど、機器の充実に関するもの 6人
- ・子どもの理解不足によるトラブルなど 4人
- ・適当なコンテンツを見つけにくい、少ないなど 3人
- ・言葉や文章がむずかしい 2人

「不得意だから」としり込みせず果敢にデジタルコンテンツに挑戦したものの、やはりトラブルに対する処置など、機器の操作に対する不安が多い。指導補助員などを希望する数値が高いのも納得できる。特に全員がパソコンを使うときなど、たった1人の子どもがトラブルをおこすと、その子にかかりっきりにならざるを得ないという現実重い。また、適当なコンテンツを見つけにくいという声に対しては、さまざまなコンテンツの紹介、共有の場が必要となる。

問9 どの教科等にデジタルコンテンツを使うのが効果的だと思いますか。

| | 国 | 社 | 算 | 理 | 音 | 図 | 体 | 保 | 家 | 生活 | 総合 | 道徳 |
|----|-------------|------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-----------|------------|------------|--------------|------------|
| 全体 | 17人 3.5% | 82人 17% | 88人 18.3% | 87人 18.1% | 17人 3.5% | 13人 2.7% | 27人 5.6% | 19人 4% | 9人 1.9% | 21 4.4% | 93人 19.3% | 8人 1.7% |



【図9 問8のグラフ】

社会、理科、総合における調べ学習、また算数における図形の説明などに利用している教員が多いと思われる。

調べ学習が多い生活科においての数値が低いのは、低学年でのコンピュータの操作の困難さがあると考えられる。

問10 今後、どのようなデジタルコンテンツがあればいいと思いますか。

- ・わかりやすい内容、言葉のコンテンツ
- ・操作の容易なもの
- ・もっと立体感があったり、動画やアニメーションの豊富なもの
- ・教科書に準拠したもの

問8（デジタルコンテンツで使いにくかった点）の回答に、「操作やトラブルに対する不安」や「適当なコンテンツを見つけにくい」というものがあったが、設問10の回答はその裏返しとなって現れている。使いやすく、子どもにわかりやすく、教科書に準拠したコンテンツを求める声が多い。

4 デジタルコンテンツを活用した学習の推進に向けて

(1) デジタルコンテンツの活用のために

アンケートの結果から考えて、デジタルコンテンツを活用した学習を推進していくためには、どの教員でも簡単に必要なデジタルコンテンツが見つけれ、不安なく使うことができる環境が必要である。そこで、教育総合センターでは、デジタルコンテンツを活用した学習の推進に向けて、「教育用コンテンツライブラリ」を設置した。

(2) について



【図10 教育用コンテンツライブラリ】

「教育用コンテンツライブラリ」へは、リンク集から入ることができる。

初期メニューでは、「カテゴリで探す」「キーワードで探す」「学年・教科で探す」の3つの検索方法があり、目的に応じて検索方法を選択することができる。



【図11 カテゴリの一覧】

「カテゴリで探す」場合、42種類のサブカテゴリがあり、その中から授業に生かせる素材を選択できる。

例えば、「みつめようわたしたちの国土」を選択してみる。



【図12 項目の一覧】

たくさんの項目が並んでいる。

そこで、「まちのすがた」を選択すると、「みぢかな地形」を紹介する写真と文章の一覧が表示される。



【図13 教育用素材1】

素材には、動画と静止画があり、動画の場合、再生をクリックすると、動画が再生され、音声のあるものは音声を聞くことができる。

静止画の場合は、表示をクリックすると、大きく表示される。

保存をクリックすればファイルに保存することができる。



【図14 教育用素材2】

動画を活用すれば、実際の様子が手に取るようにわかる。

「植物の成長」では、百時間以上撮影した植物の成長の様子をわずか数十秒に短縮してあるような貴重な動画素材が収録してあり、文字や静止画だけでは理解しにくかった内容も非常にわかりやすい。



【図15 教育用素材3】

素材紹介の文章には、どの校種の、どの教科で活用できるかなどの情報をアイコンで表示してあるのため、素材を選択するときに非常にわかりやすい工夫がなされている。



【図16 教育用素材4】

各教科の学習に活用できる素材はもちろんのこと、総合的な学習の時間にも活用できるような素材（手話、国際理解、英語など）も数多く収録している。

(3) 「教育用コンテンツライブラリ」を活用した授業の実際

1. 実践事例 その1

「地震による変化」

| | | | |
|-----|-----|-----|------|
| 校 種 | 教 科 | 学 年 | 時間数 |
| 小学校 | 理 科 | 6 年 | 4 時間 |

授業の概要

地震により、被害を受けた様子のデジタルコンテンツを紹介し、地震について知っていることや、経験したことなどを話し合う。その後、さらに地震について調べていくために、資料集めや調べ学習に取り組む計画を考える。そして、実際に調べ、調べたことをまとめて、わかりやすく発表する。

単元の目標

- ・土地の変化に興味をもち、地震による土地の変化や災害について、工夫して調べ、まとめることができる。
- ・地震によって土地が変化することをとらえ、自然の力の大きさを感じ取ることができる。

情報教育の目標

- ・見たことや読んだことを整理して話す
- ・得た情報から新たな課題を見つける
- ・印刷物・放送・ビデオなどのメディアから情報を集める
- ・相手に伝えたいことを、絵図や資料にまとめる
- ・相手に伝えるために、絵図や資料を見せながら話す。

学習の流れ

(本時 1・2 / 4)

- ・地震の様子を表すデジタルコンテンツを見て、気づくこと、感じたことを発表する。



阪神・淡路大震災後の様子

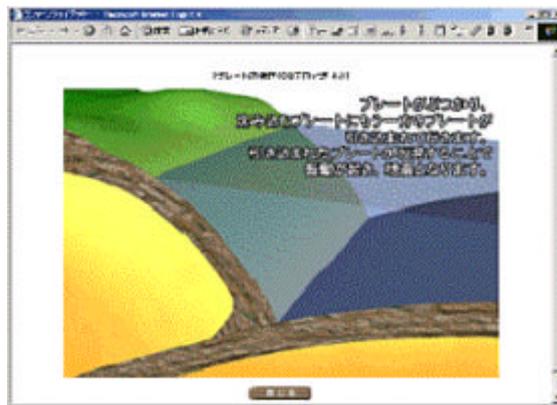
- ・今までに体験したことを話し合う。

【図17 教育用素材5】

- ・資料を集めて、調べ学習に取り組む計画を考える。
本、新聞の切り抜き、写真集、テレビの録画、インターネットなどで資料集めを行う。
- ・「教育用コンテンツライブラリ」の地震の起き方などの動画素材を提示用資料として利用する。



【図18 動画選択画面】



【図19 動画再生画面】

2. 実践事例 その2

「生物とのかかわり」

| | | | |
|-----|-----|-----|-------|
| 校 種 | 教 科 | 学 年 | 時 間 数 |
| 小学校 | 理 科 | 6 年 | 4 時間 |

授業の概要

森や湿原、干潟、海など、いろいろな環境の中でたくさんの種類の生物がどんなかかわりをもっているのか話し合う。そして、わたしたちが住んでいる周りの生物とのかかわりに目を向けて、わたしたちの生活のしかたについて考えさせる。

単元の目標

- ・植物や動物、ヒトが自然の中で深いつながりをもちながら生きていることを資料をもとに考え、まとめて表現することができる。
- ・身近な環境について調べ、考えとともに、環境保全へのいろいろな努力について知り、自分たちの生活を見直して、自然を大切にしようとする態度を養う。

情報教育の目標

- ・自分の身近な事象に関連付けて課題を考える
- ・見たことや読んだことを、整理して話す

学習の流れ

(本時 2 / 4)

- ・自然の中で生物がたくさんいるところを考える。
- ・森や湿原、干潟、海などいろいろな環境のデジタルコンテンツを紹介する。



【図20 教育用素材 6】



【図21 教育用素材 7】

- ・森や湿原、干潟、海など、いろいろな環境の中でどんな種類の生物がどんなかかわりをもっているのか話し合う。
- ・えさや誕生、すみか、身を守ることなどについて具体的に考えていく。
- ・わたしたちヒトはどのように生活していけばいいのか考える。

3. 実践事例 その3

「森林に危険信号！」

| | | | |
|-----|----|----|------|
| 校種 | 教科 | 学年 | 時間数 |
| 小学校 | 社会 | 5年 | 20時間 |

授業の概要

森林は、酸素の供給源であり、保水と水の浄化など、多くの働きをもっている。

また、森林破壊は、酸性雨、地球温暖化などとも深くかかわっている。日本では、安い外材が輸入されるようになり、人々と森林とのかかわりは疎遠になり、多くの森林が放置され、荒廃しつつある。このように、森林は多くの環境問題に結びついている。そこで、森林を窓口にして環境問題に目を向けることにした。

指導にあたっては、環境問題を身近なものとしてとらえるために市のエコクラブやあまがさき山仕事体験隊、阪神南県民局農林課の人たちの協力を得て、自分たちの課題を追求し、その中から問題点を見つけ、自分とのかかわりで解決方法を考えて、行動化していく力を育てるようにしたい。

さらに、子どもたちが「楽しい」「やってみたい」と感じることができるよう体験・活動に取り組み、学ぶ意欲を高めるようにしたい。

単元の目標

- ・ 森林についてのさまざまな課題を考えるを通して、身近な環境問題や自らの生活を見つめ直し、環境を大切に作る気持ちをもつことができる。
- ・ 環境問題について調べたことを、コンピュータや資料を使ってわかりやすくまとめ発表することができる。
- ・ 自分の考えを持ち、相手の意見を尊重することができる。
- ・ 自分や身近な人々の生活を見直し、実践しようとする。

情報教育の目標

- ・ 自分の身近な事象に関連付けて課題を考える
- ・ 見たことや読んだことを、整理して話す

本時の目標

- ・ 森林破壊について調べたことを、情報機器などを用いて、自分の言葉で、分かりやすく伝えることができる。
- ・ 森林破壊について意見交流を行い、自分の考えを深めることができる。

学習の流れ

| 学習活動 | 教師の支援 | 評価 |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 本時の学習内容を知る。 | ・ 本時のめあてを確認する。 | |
| 森林に危険信号！森林破壊について考えよう！ | | |
| 調べたこと・追求したことをもとに自分の考えを発表し合う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 聞き手を見ながら、自分のことばで説明させる。 ・ 発表の内容に合わせて情報機器の操作ができるようにする。 ・ 発表の聞き方を確認する。新たな発見、まだわからないことなどを簡単にメモさせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 情報機器などを用いてわかりやすく発表しているか。(プレゼンテーションツールの利用・発表) ・ 発表者の考えをしっかりと聞こうとしているか。(ワークシート) |
| みんなの発表を聞いて意見交流する。 | | |
| 自分の考えをワークシートにまとめる。意見交流する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の考えをまとめるためにワークシートに書かせる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の意見をまとめようとしているか。 ・ 意見交流に進んで参加し、自分の意見を深めようとしているか。(発表・ワークシート) |
| 本時のまとめをする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 環境問題について、自分たちにできることを実践しようという意欲をもたせるようにする。 | |

単元計画

森林に危険信号！森林破壊について調べよう。(20時間)

STEP 1

取り組む課題を見つけよう。(2時間)

STEP 2

課題を追求するための資料の収集，調査活動を行おう。(10時間)

- ・資料を収集し，調べよう。
- ・あまがさき山仕事体験隊の活動を学ぼう。
- ・森の出前授業「木を実感しよう！」

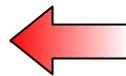
情報機器を活用して自分の考えをまとめよう。(6時間)

STEP 3

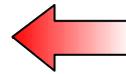
発表や情報機器の操作の練習をしよう。(1時間)

課題ごとに発表しよう。(1時間)・・・本時(20/20)

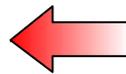
子どもたちが作ったスライドより *写真やショートビデオをスライドに挿入する。



針葉樹の映像



広葉樹の映像



人工林と天然林の写真

【図22 スライドの作成】

* とちのき村の方から森を守っていくことの大切さを教えていただいた。



【図23 プレゼンテーション画面】

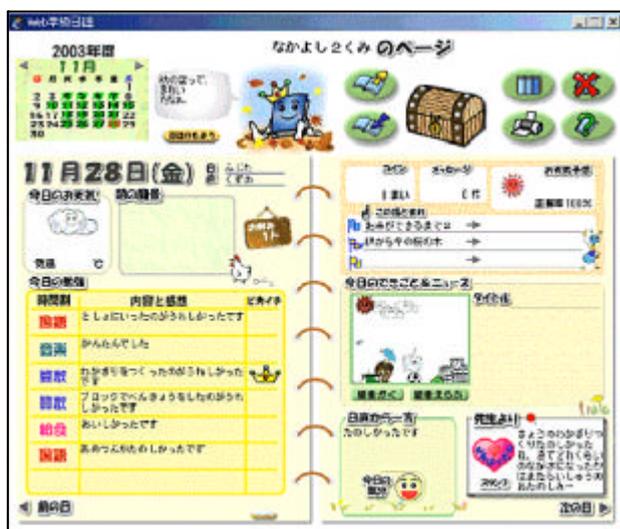
5 デジタル学級間交流について

(1) Web学級日誌

「Web学級日誌」とは、クラスの活動記録を残すいわゆる学級日誌である。

しかし、従来の手書き形式とは違い、コンピュータで入力する日誌である。これまでの学級日誌とは違い、クラスのことを記録していくことで学級の活動のデータを蓄積して交流のために利用できるようになる。その蓄積したデータを即座に利用できる場に「じょうほう宝箱」というページがあり、そこで参加しているすべての学級の日誌を見ることができる。それが広がれば、全国から集まったデータをみんなで共有して、様々な交流活動に役立てることができるようになる。

この「Web学級日誌」は、ほかのデジタルコンテンツとは少し異なるものであるが、「じょうほう宝箱」に蓄積されていくデジタルコンテンツを通しての双方向のコミュニケーションを図ることが有効なツールの一つであると考えられる。



【図24 Web学級日誌の入力画面】

日誌の入力画面である。あまりコンピュータに慣れていない子どもでも、マウスで絵を選んだり、動かしたりするだけで入力できる部分も多いので、すぐに操作を覚えて、楽しみながら日誌をつけることができる。

(2) じょうほう宝箱とは



【図25 じょうほう宝箱】

日誌を見てメッセージを出したり、集めた情報を様々な形で見ることもできるものである。

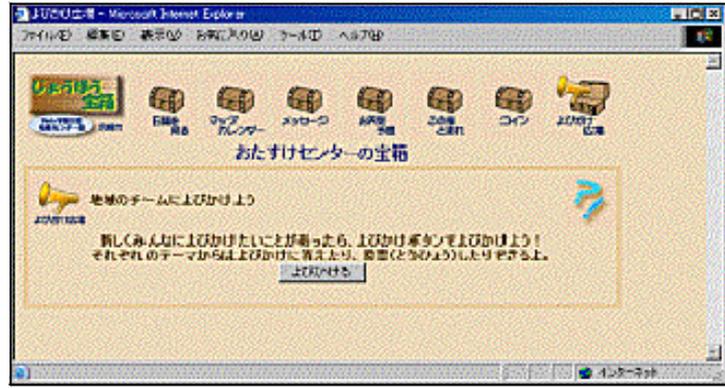
また不特定多数の人が見るわけではなく、あらかじめ登録されている学校からしか見えないような仕組みになっている。

(3) 日誌を見る

日誌を見てみたいチームを・学校の場所・学年・周りの様子の3つから探すことができる。【図26】



【図26 参加校一覧】



【図27 この指とまれ】

(4) メッセージ

参加しているチーム同士で、メッセージのやり取りができる。

(5) この指とまれ【図27】

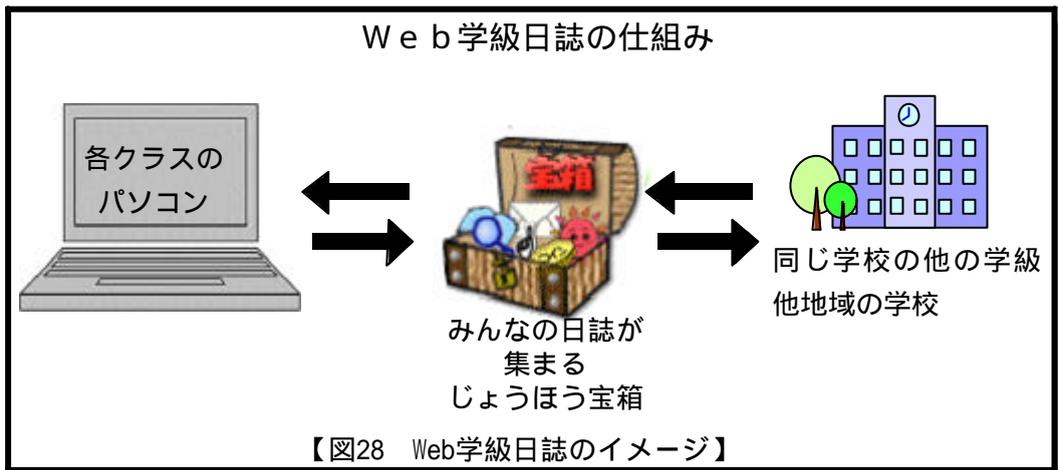
この指とまれのテーマの説明と、集まったデータが、毎日グラフ表示されている。全国からデータが集まるたびに、リアルタイムでグラフが変化していく。

ここで集まったデータを月ごとにカレンダーやグラフに表示したものが、マップカレンダーのページで見ることができる。

他にもアイデア次第で、活用方法を広げることができる。

例えば、他の地域の学級を見ることで、自分たちの地域の特徴を探ることができ、改めて、地域のことを調べる喜びや楽しみ、地域を大切にしたい気持ちを持つことができる。

また、メッセージを出すことで、メッセージの仕組みを知り、インターネットの向こう側の相手のことを理解することができたり、メッセージ送受信のルールや、相手とやり取りする時のマナーを理解するきっかけを与えることができる。



【図28 Web学級日誌のイメージ】

じょうほう宝箱を活用して、全国から集まってきた日誌を見たり、日誌のデータを分析した情報をブラウザから見たりできる。

(6) クラス内での取り組みについて

実際に9月の中旬から、次のようなねらいを設定し、Web学級日誌を用いて学級

日誌を作成した。

- ・コンピュータに興味を持ち、楽しく1日の記録を残すことができる。
- ・自分の考えをまとめることができる。
- ・毎日記録を残すという習慣をつける。

1年生にとっては初めてのコンピュータ操作であったが、教室にWeb学級日誌用のコンピュータを置くことで、ぐんと親しみやすくなった。

Web学級日誌を使い始めた頃は、お絵かき程度しかできなかったため、コンピュータを教室に配置して、1回目の日番は先生と共に日誌を書くことに挑戦した。日番以外の子もたくさん集まり、放課後みんなでわいわい取り組めた。

2回目の日番からは、子どもたちだけで日誌を書くようにさせた。

(7) 日番の様子



【図29 入力場面】

絵を選んだり、マウスを動かしたりするだけでは、物足りないらしく、一生懸命自分の考えをまとめながら、日誌を作成していた。しかし1日分を打つだけでも30分以上時間がかかっていた。そこで、子どもたちから「どうしたら早く文字を打てるようになるのか教えてほしい」という声が出てくるようになり、各自で字を打つゲームをしたりするなどコンピュータに対してより積極的に取り組めるようになった。

(8) Web学級日誌の活用を通して子どもたちの反応

Web学級日誌をどう思うかという質問をしてみたところ、30人中29人が「たのしい」と答えた。その理由は、次のとおりである。

- ・コンピュータをするのが大好きで、やると楽しくてワクワク気分になる。
- ・今日の気分のところがいろいろあってすごくおもしろい。
- ・文字をうつのが少しむずかしいけれど、日番が楽しみ。
- ・もっといろんなことに挑戦してみたい。

難しいと感じていても、楽しいと答えた子がほとんどだった。

一人、「たのしくない」と答えた児童も、まだ慣れていないだけで、パソコンを使うのは好きだと答えている。

Web学級日誌はこれからの情報化社会に生きていく子どもたちにとっていいきっかけになったようである。

(9) Web学級日誌を利用する上での問題点

Web学級日誌を活用している学校が少ないため、クラス内で活用できても、学校内、地域内、全国での利用がまだできていない状態である。せっかく、Web学級日誌に備わっているメッセージ機能やこの指とまれも、利用者が少ないと活用することが出来ない。もっと利用者が増えることを望んでいる。

6 少し未来の教室について

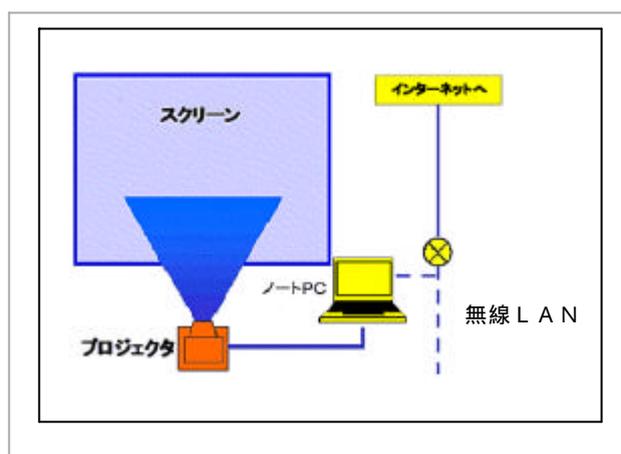
(1) 多様な学習形態に対応する，新しい教室環境の構築に向けて

本市では，平成14年度に「尼崎コンテンツ研究会」において，平成17年度以降の各教室でのデジタルコンテンツを活用した学習の実施に向けて，モデルとなるような授業実践事例を数多く蓄積してきた。実践が行われた教室では，「教育の情報化プロジェクト」報告で述べられている環境を最低限構築することはできた。しかし，子どもたちの多様な学習形態に対応し，よりわかりやすい授業を実践していくためには，教室の環境をさらに充実させていかなければならないという「教室環境整備の重要性」を指摘する意見が数多く出た。

以下は，平成14年度当時，実践が行われた教室の一般的な環境である。【図30】

1. ノートPC 1台
2. 液晶プロジェクタ 1台
3. 移動式スクリーン 1台
4. 無線LANを介してインターネットに接続

この環境をもとに，平成17年度以降，普通教室の環境をどう構築していくかについて考えてみたい。



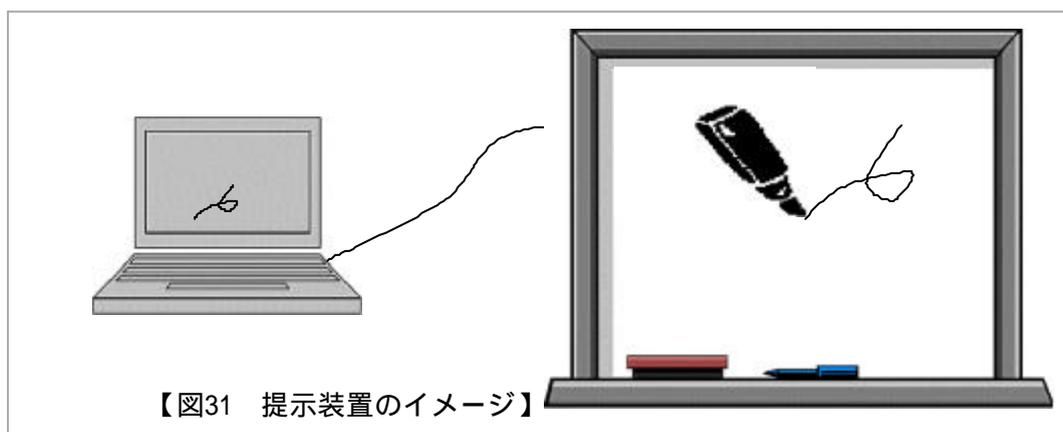
【図30 教室のイメージ】

(2) コンピュータ本体について

デスクトップ型コンピュータは重量があり，モニタも合わせて考えると簡単に移動させるのは不可能である。教室に配置するコンピュータは，ノート型であるか，デスクトップ型なら小型のものをキャスター付の台に載せるなど一体化させる工夫が必要である。

(3) 映像の提示について

各種コンテンツの映像を提示する際，提示した映像に直接教師や子どもの注釈を書きこんだり，書き込んだものをコンピュータに取り込むことのできる，インタラクティブな提示装置であることが望ましい。【図31】

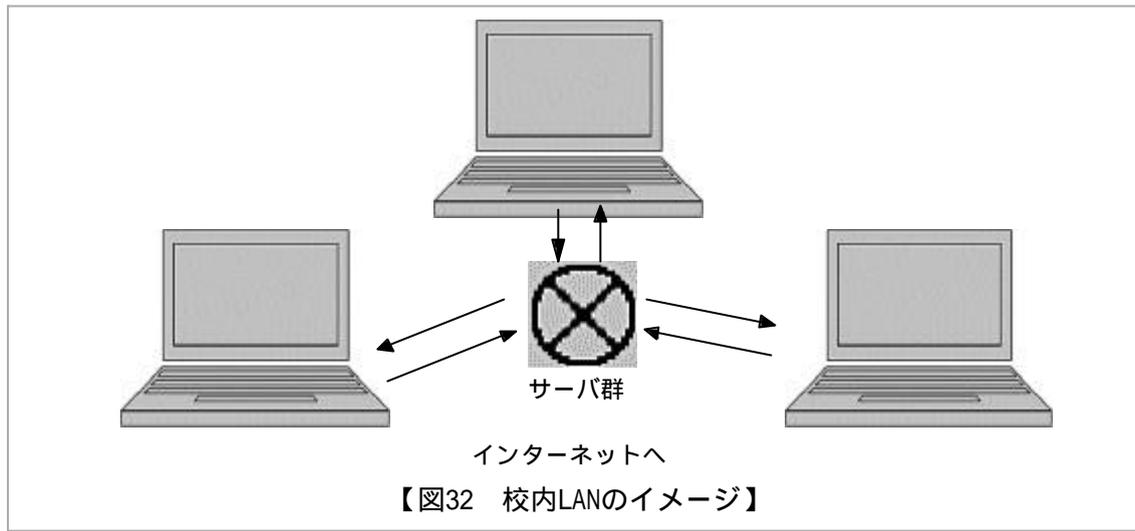


【図31 提示装置のイメージ】

プロジェクタを使用する場合は、黒板対応型のものを使用すれば、児童の視点を一点に集中させることができる。また、スクリーンを上げ下げする手間を省くことができる。

(4) 校内LANの設置について

各教室にあるコンピュータ同士を校内LANで接続することにより、学校サーバ（学習用と校務用を分離させるのが望ましい）を介し、学年・クラス間でデータを共有したり、担当者による管理を一元化することができる。【図32】



また、子どもたちが調べたことやまとめたことなどの情報の共有と、コンピュータやプリンタなど機器の共有が、校内LANを介せば容易になる。周囲の人々と情報の交流や共有をしながら課題を解決していく場面で効果的な環境が実現できるため、情報活用の実践の日常化が可能である。

(5) 校内LANのセキュリティについて

AMA-NETにおいては、堅牢なファイアーウォール（外部からのアクセスを遮断するためのシステム）によって守られている閉じたネットワーク（イントラネット）であるため、外部（インターネット）からの不正アクセスについては皆無であると考えられる。よってトラブル発生については、校内の利用者の操作に起因する可能性が高い。外部から持ち込んだフロッピーディスクによるウイルス感染や共有ファイルの誤消去、機器の破損などが挙げられる。また、内部における不正アクセス、誤消去などのトラブルを回避するためにも、パスワード等による切り分けだけでなく、学習用と校務用のネットワークを完全に分離し、子どもたちが安易に校務系のファイルを開覧したり、操作できないようにしなければならない。さらに、定期的に共有ファイルのバックアップを行うスケジューリングなどの対策は不可欠である。

(6) 各種ケーブルについて

教室内でコンピュータを自由に移動させられるような環境を作ろうとすると、長いケーブルを引きずるのは子どもの安全確保という面から見ると好ましくない。そこで、LAN環境は無線LANが有効である。しかし、無線LANは有線LANと比較すると、セキュリティの面で弱いため、通信の暗号化技術を利用して、データの漏洩等が起こらないように配慮する必要がある。

中間報告

教育総合センターでは、各研究部会で取り組む教育研究をより充実したものとするため、研究期間を2年とし、取り組むことにしました。

今年度は、心の教育、学級経営、国語科教育、英語科教育、小学校情報教育、中学校理科教育及び、中学校評価・評定については、中間報告としてまとめています。

これらの部会は、来年度に最終報告として研究の成果を発表する予定です。

不登校児童生徒への援助・指導

別室指導の在り方

指導主事 魚 住 誠・西 本 由 美
研究員 柏 木 由起子（大 庄 小）
土 高 伸 也（若 草 中）
伴 由紀子（小 田 北 中）
渡 邊 一 秀（大 庄 東 中）

【内容の要約】

平成 15 年 3 月，文部科学省は有識者会議で 11 年ぶりに不登校対策の指針となる報告書をまとめた。「登校を促さずとにかく見守る」というムードを一掃し「状況に応じた早期の適切な対応」を促すことを提言したのが特徴だ。

本研究は，不登校児童生徒への有効な支援を行うため，再登校に向けての方策と別室指導者の役割及び本市で意欲的に別室運営を行っている公立中学校の実践例から別室指導の在り方を探る。

キーワード：不登校，不登校生の心理，スモールステップ，別室指導者，別室運営

| | |
|----------------------------|----|
| 1 主題設定の理由 | 85 |
| 2 研究の方法と内容 | 86 |
| (1) 不登校児童生徒の心理分析 | 86 |
| (2) 再登校へ向けてのスモールステップ・プログラム | 87 |
| (3) 別室指導者の役割 | 89 |
| (4) 別室運営の実践例 | 91 |
| 3 研究のまとめと今後の課題 | 92 |

1 主題設定の理由

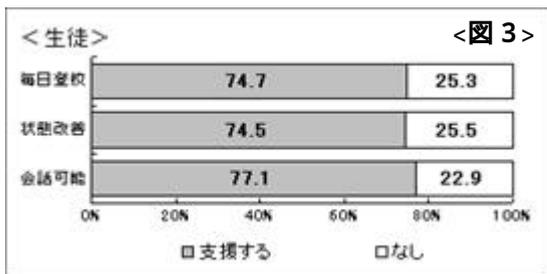
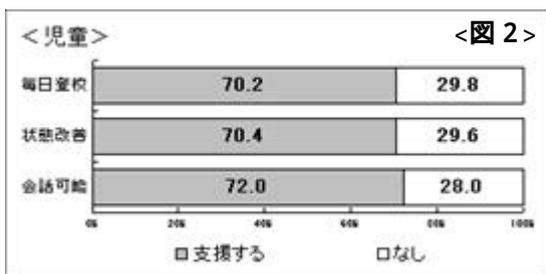
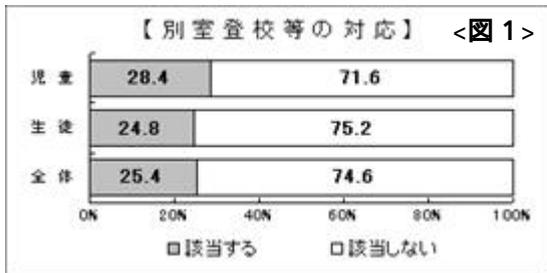
平成 15 年 3 月、文部科学省は有識者会議で 11 年ぶりに不登校対策の指針となる報告書をまとめた。「登校を促さずとにかく見守る」というムードを一掃し、「状況に応じた早期の適切な対応」を促すことを提言したのが特徴だ。もっとも解決策は一様ではないだけに、いつ何をするのが「適切な対応」か判断するのは簡単でない。

不登校児童生徒とは、病気や経済的理由などを除き年間 30 日以上欠席した者を指すのであるが、その原因と症状に着目して分類すると表 1 のようになる。このように不登校児童生徒の態様はさまざまであり、指導援助についての特別な指導法、特効薬、即効薬はないと認識すべきである。家庭及び学校における「日常」の積み重ねがポイントであり、したがって、家庭、学校において何をすべきかということを確認にし、具体的に提示する必要がある。

再登校の条件整備では別室登校（保健室登校も含む）からスタートすることがよく考えられる。別室登校は長期にわたり学校に来ることができない児童生徒が、再登校へ向かう場として有効である。平成 10 年度兵庫県教育委員会が県下の公立小中学校における不登校児童生徒 7,237 名を対象に実施した学校調査の項目に、別室登校等の対応における質問がある。それによると、別室登校等の対応が県下不登校児童生徒の 25.0% にしかなされていない。（図 1 参照）このことは物的な面だけでなく、人的な面で補うべく要素があるように感じられる。県下では、別室登校等の対応を行った割合が比較的少ないのが現状であるが、その支援が「毎日登校できている」ことや「登校状態の改善」について大きな効果をもたらしている。（図 2、図 3 参照）

<表 1>不登校の態様(文部科学省の分類による)

| タイプ | 症状 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 学校生活に起因する型  | いやがらせをする生徒の存在や、教師との人間関係等、明らかにそれと理解できる学校生活上の原因から登校せず、その原因を除去することが指導の中心となると考えられる型 |
| 遊び・非行型  | 遊ぶためや非行グループに入ったりして、登校しない型 |
| 無気力型  | 無気力でなんとなく登校しない型 登校しないことへの罪悪感が少なく、迎えに行ったり強く催促すると登校するが長続きしない型 |
| 不安など情緒的混乱の型  | 登校の意志はあるが身体の不調を訴え登校できない、漠然とした不安を訴え登校しない等、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない型 |
| 意図的な拒否の型  | 学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない型 |
| 複合型 | 上記の型が複合していて、いずれが主であるか決めがたい型 |
| その他 | 上記のいずれにも該当しない型 |



そこで以上のことを鑑み、本研究では不登校児童生徒への有効な支援を行うため、別室を生かした支援の在り方及び別室の指導者の役割を探ることを主題に設定した。

2 研究の方法と内容

本研究は2年間の研究であり、1年目は文献による再登校に向けての方策と別室指導者の役割及び本市で意欲的に別室運営を行っている中学校の実践例から別室指導の在り方を探る。来年度は阪神間（6市1町）の公立小中学校234校に対してアンケート調査を実施し、別室の支援の実態と有効性を明らかにして、どのような支援の要素が不登校の解消に繋がってくるかを考察する。

(1) 不登校児童生徒の心理分析

人間の行動はまわりの人々からの影響が大きい。特に親の接し方、教師の接し方は児童生徒の心理も変える。そこで、不登校の児童生徒について、その心の動きを中心にまとめたものが表2である。

<表2> 不登校児童生徒の心理

| 段 | | 階 | | 心 理 状 態 |
|---|-------------------------|----------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 不登校 はじめの心理 | 家の中 + | 学 校 - | 保護者からは多くの登校刺激を与えられ、不安感情を強めているときである。本人は学校に行けないことに対する重荷が大変大きく、学校が心理的に大きなマイナスとなっているため、相対的に家の中がプラスとなっている。 |
| 2 | 家の中のプラス(+) 性が小さくなる | 家の中 + | 学 校 - | 登校刺激を与えれば興奮状態になってしまうが、登校刺激を与えない方法で接することで感情は安定してくる。すると相対的に学校のマイナス性が、小さくなり、家の中のプラス性も小さくなる。 |
| 3 | 学校にプラス(+) 性があらわれる | 家の中 - | 学 校 + | 落ち着いた心理状態の中で、今学校はどんな行事をしているのかな、自分も行ってみたいな、友だちは何をしているだろうというプラスのイメージがいろいろとあらわれてきて、家の中の生活が嫌になってくる。 |
| 4 | 学校のプラス(+) 性が大きくなる | 家の中 - | 学 校 + | 現在の家の中の生活に対して否定的感情が出てきて、学校を休んでいる生活が嫌になり、登校したい感情が出てくる。 |
| 5 | 登校刺激を与 えると段階1に 戻る | 家の中 + | 学 校 - | どうしたらよいかわからなくなっている段階4の時に、担任や級友が来ると予告したり、朝や登校時間といった感情興奮の大きい時間帯に家に行ったりすると登校刺激となってしまう、段階1に戻ってしまう。 |

児童生徒の心理面から考えると、段階4の時は登校したい感情が出てくるのであるが、学校を長く休んでいることから、級友が何と言うだろう、休みの理由を聞かれたら何と言おうか、勉強が遅れてしまっているが授業についていけるだろうかなど不安

や心配や嫌なことが浮かんでくる。この感情を紛らわすためにテレビを見たり、ファミコンをやったり 時には小説やマンガを一生懸命に読んだりする生活になっていく。そこで、段階4では登校刺激ではなく、家の中のマイナス性、たとえば父親の厳しい叱責とか、見知らぬ親類の訪問などの大きな圧力を加えると、朝になってもそれがブレッシャーとなって登校しやすい心理状態になるようである。

(2) 再登校へ向けてのスマールステップ・プログラム

この方策は、登校できないという状態から一步一步学校に近づけて登校できるようにするものである。一般的な行動段階を示すと表3のようになる。

<表3> 一般的なステップ段階

| | |
|---------|----------------------------|
| STEP. 1 | 朝，決まった時刻に起こす |
| STEP. 2 | STEP.1 に加えて ； 食事をする |
| STEP. 3 | STEP.2 に加えて ； 服を着る |
| STEP. 4 | STEP.3 に加えて ； カバンを用意する |
| STEP. 5 | STEP.4 に加えて ； 戸口に立ってみる |
| STEP. 6 | STEP.5 に加えて ； 道路に出してみる |
| STEP. 7 | STEP.6 に加えて ； 学校の間点まで行ってみる |
| STEP. 8 | STEP.7 に加えて ； 校門まで行ってみる |
| STEP. 9 | STEP.8 に加えて ； 別室に行き，指導者と会う |
| STEP.10 | STEP.9 に加えて ； 1時間目だけ授業に出る |
| STEP.11 | STEP.10 に加えて ； 2時間目まで授業に出る |

この方法はSTEP.5とSTEP.6の間の心理的距離が非常に大きく、STEP.6に進めなくなってしまうことがある。そこで、STEP.5からはSTEP.6に進まないで、次の表4のように修正する方法を実施する。

<表4> 修正ステップ

| | | |
|----------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| STEP. 6' | 夕方暗くなってから外出してみる 学校の近くまで行ってみる（保護者と一緒がよい） | |
| STEP. 7' | STEP.6' に加えて ； 校門の中に入ってみる | |
| STEP. 8' | STEP.7' に加えて | 下足入れまで行ってみる 廊下まで入ってみる |
| | | 担任の先生に会ってみる （事前に連絡しておいて偶然のように会う） 教室に行ってみる 担任の先生に会ってみる |
| STEP. 9' | STEP.8' に加えて | 別室に入り，保護者と一緒に担任と会ったりする また 級友2～3人と会える機会をつくるのもよい |
| STEP.10' | STEP.9' に加えて | 朝，登校してみる はじめは少し遅く家を出て，保護者と一緒か担任と一緒に（家に迎えに来てもらうか，校門で会うなどの方法）で別室に登校する |
| STEP.11' | STEP.10' に加えて | 保護者は少しの時間一緒にいて，帰宅する |
| STEP.12' | STEP.11' に加えて | 在校時間を1時間，2時間と多くする方法と，はじめから午前中，1日としてしまう方法がある |

別室にはほとんど担任もしくは親が連れて行くのであろうが、別室の指導者はできれば前もって家庭訪問し、顔見知りになっておきたい。また、別室に登校して来たときには優しく病後時のように、「気分は大丈夫?」「疲れていない?」「休みなさい」「ベッドで横になる?」など優しい言葉をかけ、「元気になってよかったね、でも、学校へ来るのは疲れたでしょう」という接し方をする。

＜はじめての別室登校のときの留意点＞

- ・本人が話すことをよく聞いてやり、2日目、3日目も朝は優しく配慮する。
- ・別室にいる時間もはじめは1時間程度とし、2時間、午前中、昼食を食べてとじていく。
- ・同級生が下校する前に帰すのがよい。
- ・まずは別室に引き寄せて居場所づくりをする
- ・担任の訪問による信頼関係の回復、深化をはかるようにする
- ・教室に向かって押し出す力を徐々に高めないと、楽しく別室登校をし、別室から教室に行けなくなってしまうこともある。

別室登校が明るく、自信をもってできるようになってくると、この間指導者は優しく接し、担任も身体を馴らしてから教室に来ればよいという接し方をし、級友も訪問させる。こうして徐々に担任、級友と仲よしになってきたら、別室を徐々に住みづらくしていくことが必要である。

＜別室から教室復帰へ(その1)＞

- ・多忙を理由に別室の掃除を手伝わせる
- ・ゴミを拾わせたりする
- ・意図的にゴミをちらかして、掃除を手伝わせる
- ・少しの時間留守番をさせる
- ・時にはちょっとしたことを注意する

このように徐々に別室のマイナス性を強め、昼食を級友2～3人ととらせるなどしながら、多くの級友とも会わせるようにし、別室から教室への段階的な行動を起こさせる。

＜別室から教室復帰へ(その2)＞

- ・体育の時間に級友のいないことを確かめてから、指導者と一緒に教室に行ってみる
- ・好きな時間に1時間だけ教室に行ってみる
- ・午前中は教室に行ってみる
- ・1日中教室に行かせる

担任は教室に引き寄せる配慮を 級友たちと協力して学級の中に育てる必要がある。

(3) 別室指導者の役割

別室に登校する児童生徒へ有効な支援を行うためには、指導者としてカウンセリングマインドを生かした支援と、学級担任をはじめ教職員組織や保護者との連携を通じた指導・支援を行うことが大切である。そこで、別室指導者が行うべき支援の内容を整理したものが表5であり、その支援内容に方法・技法を当てはめ4つの役割に分類したのが表6である。さらに、表5、表6を基に相談指導者の果たす役割別に支援内容の方法・技法を具体的にあらわしたものが表7である。

<表5> 支援段階

| 段 階 | 支 援 内 容 |
|------|--------------------------------------|
| 第1段階 | リレーションづくり；別室指導者と児童生徒間の望ましい交流が成立するまで |
| 第2段階 | 別室登校への導入；リレーションができてから別室登校に導くまで |
| 第3段階 | 別 室 登 校；別室に登校を開始してから主に別室で過ごしている間 |
| 第4段階 | 教 室 へ の 再 登 校；教室復帰させる時と再登校してからしばらくの間 |

<表6> 別室指導者の対象別支援技法・方法と別室指導者の役割

| 対 象 役 割 | 児 童 生 徒 | 保 護 者 | 教 職 員 | 段 階 (表5参照) | | |
|---------------------|--------------------------------------------------------|----------------|-------|--------------------------------------------|-------|-------|
| | | | | 児 童 生 徒 | 保 護 者 | 教 職 員 |
| インターカー (導入役) | かかわり行動 情報収集 | かかわり行動 情報収集 | / | 1 | 1 | / |
| カウンセラー (相談役) | 快 楽 原 則 抵 抗 予 防 | 支 持 傾 聴 | | 1～2 | 1～4 | |
| アドバイザー (助言役) | シェーピング スキル訓練 戦 略 EPA-ションを高める 教室参加への レイス | 助 言 | | 3～4 | 1～4 | |
| コーディネーター (連絡調整役) | / | | | 協 力 要 請 ヒューマンネットワーク チームづくり リファーマー | / | |

このように別室の指導者はインターカー（導入役）・カウンセラー（相談役）・アドバイザー（助言役）・コーディネーター（連絡調整役）の4つの役割をもっているのであるが、指導者はその役割を一人で抱え込まず、学級担任・不登校担当・養護教諭・スクールカウンセラー等を構成メンバーとするチームづくりを行い、定期的に話し合いをもつことが大切である。この中で児童生徒の状況、家庭での状況、別室での状況などの共通理解を行うとともに、別室登校生一人一人の今後の教室復帰に向けた支援の在り方を検討するなど、組織的に指導・支援していくことが必要である。

<表7> 役割別支援技法・方法と具体的内容

| | 支援技法・方法 | 具 体 的 内 容 |
|----------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| インターカー | かかわり行動 | ・家庭訪問をする ・手紙，電話，携帯メール等で本人とのつながりを保持する |
| | 情報収集 | ・児童生徒の様子，クラスや担任の事で気になることを聞く ・検温等をしてその他の身体の状況や生活の様子等を聞く |
| カウンセラー | 快樂原則 | ・具合が悪いときはいつでも別室に来ていいよ」と話す ・昼食は別室で食べてよいことを伝える ・母子一緒に別室で楽しく過ごせるよう心がける ・無理をして登校しなくてもいいことや家でゆっくり休むことを勧める ・母子一緒に家庭科室や音楽室で遊ぶ |
| | 支持 | ・がんばって授業を受けたことをほめる ・不安の大きな母親の話し相手になり、「そのかかわり方で大丈夫ですよ」と自信をもたせる |
| | 抵抗予防 | ・別室への登校時間を短くし，本人が来たい時に来てよいことを伝える(放課後も可) ・放課後1週間に1回電話をし，身体の様子など話す |
| アドバイザー | 傾聴 | ・クラス編成について母親の思いを聴く ・子どもの様子に戸惑う母親の気持ちを聴く |
| | シェーピング | ・無理をしない程度に登校してもらう(1時間程度から始める) ・放課後少しずつ廊下や教室に行ってみないかと話す |
| | スキル訓練 | ・自分が嫌なときは「嫌」と言ってよいことを話す ・自分の感情を正直に表現することが大切だよ」と話す |
| | 戦略 | ・別室で仕事等を手伝って欲しいと頼む |
| | モチベーションを高める教室参加へのレディネス | ・家になかなか帰ろうとせず「もっと別室にいていい?」と云うが，「先生も仕事あるから」と言って帰らせる |
| | 現実原則 | ・勝手に机の引き出しを開けるので「大事なものも入っているから開けないでね」と注意する |
| コーディネーター | 助言 | ・焦らないで「本人の行動を見守りましょう」と話す ・前と比べたら，少しずつよくなっている事を知らせる ・行事や定期テストなど本人が強々嫌がらないようなら積極的に参加するよう話す ・身体症状を少しでも軽減させるよう病院受診等を勧める ・スクールカウンセラーの面接を勧める |
| | 協力要請 | ・本人が話しやすい先生や好きな教科の先生に声をかけてもらうように頼む ・クラスの友だちに別室に来てもらうことが，本人にとって緊張をとまなうようなら，担任と相談し，しばらくの間友だちの来室を制限してもらう ・校内での言葉かけの方法等を全職員に要請する ・指導者が不在の時の対応を依頼する |
| リファーマ | ヒューマンネットワーク | ・仲よしの友だちに別室に来てもらうよう頼む ・別室で昼食を食べるとき，クラスから数人来てもらう ・(はじめは仲のよい友だちで，次第に友人を変えていく) ・学級担任に，クラスの友人がさりげなく別室に遊びに来るよう話してもらう |
| | チームづくり | ・学級担任やスクールカウンセラーと一緒に協力してやっていきましょうと伝える ・担任に友人関係を注意深く観察してもらい，仲間づくりの方策を話し合う ・担任と一緒に病院の先生に面接に行き，今後の支援方法について話し合う ・行事に参加させよう担任と同学年グループで何度も話し合う ・学級担任・不登校担当・養護教諭・スクールカウンセラー等と情報交換の場をもつ |
| | リファーマ | ・管理職に母親との面接を依頼し，気持ちを聴いてもらう |

(4) 別室運営の実践例 (本市A中学校)

1. 「心の相談室」での指導

【対象】 担任の家庭訪問やスクールカウンセラーのカウンセリングにもかかわらずどうしても登校しにくかったり、教室に入室できない心因性の不登校生徒に対して、保護者との相談の上で、「心の相談室」での指導を行うようにしている。本校の「心の相談室」に登校している生徒は小学校低学年までは比較的「いい子」で育ってきているが、学年が進むに連れてあらゆる環境の複雑さ故に不登校に陥っているケースが目立つ。



【役割分担】 対外的な指導(保護者、関係機関との対応)を不登校担当が行い、「心の相談室」に登校する生徒の直接指導は、生活指導補助員(以下、指導補助員)や市の訪問指導員が行うようにしている。

【状況把握】 保護者、担任、カウンセラー、関係機関等と連携しながら家庭訪問等を行いつつ本人の状況を常に把握するように努めている。生徒の休みが多くなりだした時には携帯電話のメールを利用し、常時生徒の状況を把握している。メールは、本人の面と向かっては言えない本心がわかるので、非常に有効な方法である。



【設置場所】 「心の相談室」は、校舎の出入り口に近い 職員室に近い 生徒の目にふれにくい場所に設置している。部屋はカーテンで仕切って、個別・小集団など場面場面に応じた空間の使い分けをしている。(図4参照)

【指導内容】 教科指導は、教科担任や指導補助員が作成したプリント等を使用している。教室での授業に出席する生徒は、1日2時間位をめどに出席している。毎日行っていることは、体育館を使ってのバドミントンである。誰でも手軽にでき、上手下手が目立たず、羽を拾うにも範囲が限られているので生徒



たちは好んでやっている。汗を流し、みんなが大声を出して楽しめるようになってきている。11月末には、期末テストの期間中に先生たちとバドミントン大会を行い、3年男子が3位になったり、一回戦敗退組は得点係として協力をしたり和気あいあいの時を過ごすことができた。(図5参照) 調理実習も学期に2、3回行っている。中でもピザ作りが好評である。生地を作るのに材料を混ぜ合わせ、調理台の上で生地をこねたり、思いっきり投げつけたり、



たたいたり粘土細工みたいにできるところが、特に楽しいようである。生地もできあがり、薄くしたり、分厚くしたり、上にのせるトッピングも好みに合わせて好きに焼けることもいいようである。(図6参照) 校外指導も行っている。生徒たちの状況を見ながら、学校生活がしんどくなってきているなど感じたら、午前中勉強をした後、午後から学校と違った場所に連れ出すようにしている。夏休みには田能遺跡へサイクリング、10月は大坂城公園、11月は箕面に校外指導に行っている。(図7参照) 家にこもっている3年S子については、指導補助員が家に出向き、一緒に自転車で走り回ったり、妹も連れて映画を鑑賞に行ったりしている。

2. 2年女子T子の場合

1年生当初より、熱がある、しんどいと言って休みが目立ち、宿泊学習にも参加できなかった。心療内科への通院も勧めたが、保護者とうまくかみ合わず、3学期を迎えた。保育所からの友だちであるN男が、「心の相談室」に登校して来ていたので、T子も2月末より、「心の相談室」へ登校させるようにした。N男はT子と同じように休みが多く、友人も少なく、何かにつけ、自信がなく、おどおどしていたこともあり、「心の相談室」を勧めたところ、登校するようになっていた。T子は始め、大人が信じられず、指導もちぐはぐな面が多々あり、コミュニケーションのとりにくい感じがした。教室への登校を勧めると、決まって休みだし、殻にこもり、お腹が痛いと言ってトイレに何度も行き来したり、泣いたり、とりつくしまのない状態であった。

T子は、2年生になると「心の相談室」での生活に慣れてきて、笑顔が見られ、自分から行ける授業には出席しだした。6月頃に3年女子N子が登校できなくなって来た時も、自分たちがうるさくて、学校に来れなくなったのでは...と心配して、誰にも相談せずにN子に手紙を送っている。体育大会や文化祭にも直接参加できなくても、見学者として人前に出ることができ、少しずつではあるが、自信を取り戻しつつある。トライやる・ウィークも障害者の人たちと5日間を共にし、有意義に過ごすことができた。教師に対して心を開かないS子との間に入って、幼なじみで仲良しという事もあって橋渡しの役目をしてくれたりと、自分なりの考えや行動ができるようになり、成長が目に見えて著しい。「心の相談室」において、精神的な面で一番成長したように思える。ちなみに昨年度の欠席日数は68日だが、本年度は1月末現在で30日である。

3. 終わりに

別室指導を行うことは、非常に難しい。教師の中にも賛否両論がある。担任によっては、別室がある限り教室への復帰は無理だと思っている人もいると思う。しかし、一人でも登校できる場所があれば...と思い、指導補助員と協力しながら指導している。指導補助員が、学校の表舞台には出てこない生徒のために献身的に努力している姿は、保護者も十分に周知のことである。不登校担当と指導補助員の息の合った連携が、充実した別室指導を可能にしている。「心の相談室」にいれば、生徒の一挙手一投足がよくわかる。人間的なふれあいが多くなればなるほど、気持ちが通じ合い、生徒たちの笑顔や笑い声が力となり、やりがいに繋がる。指導補助員は教員志望の女性であるが、この貴重な体験が、きっと将来彼女の教師としての生徒理解に生かされるはずである。

最後に、別室指導を行うには、専任の指導者がぜひ必要である。愛情に飢えている不登校生徒と一緒に行動し、話し相手となり、共有できるものをもっている指導者の存在は不可欠である。本校の別室指導が成り立っているのは、生活指導補助員の配置のおかげである。

3 研究のまとめと今後の課題

単に別室登校を促すことが再登校に効果的に作用するのではなく、それ以前に学校へ向かうように支援するかかわりの中で、別室登校することができ、担任との会話が可能になり、登校状態が改善され、毎日登校できるように繋がってくると考えられる。よって、必ずしも別室登校の存在だけを取り出すのではなく、再登校への過程のワンステップと考えるべきである。学校へ行きたくても行けない児童生徒へ別室登校を利用する働きかけが必要であるとともに、各学校の状況に応じた別室の運営方法を検討する必要がある。

<引用・参考文献>

- ・金子保(2003)「不登校の予防と再登校への支援」田研出版
- ・熊谷すき子(2001)「保健室と養護教諭の特質を生かした相談活動の在り方に関する研究」佐賀県教育センター長期研修報告書
- ・尾花雅一(1999)「県下の不登校児童生徒の実態調査からみえるもの」研究紀要第3号
兵庫県但馬やまびこの郷

心を育てる学級経営

- 「学校が楽しい」学級づくり -

| | |
|------|-------------|
| 指導主事 | 廣井 尋美 |
| 研究員 | 福田 明美(梅香小) |
| 〃 | 柳 伸彦(大庄小) |
| 〃 | 橋本 悦明(水堂小) |
| 〃 | 今村 七美(武庫東小) |

【内容の要約】

「学校が楽しい」につながる要因としては、自分が伸び、互いを認め合う仲間づくりが重要であると考えた。

そのためには、子どもの実態に即して、自己の成長を知り、友だちへの理解を図る手だての工夫が重要であろう。その手だてを工夫し、実践する中で「学校が楽しい」学級づくりを図る。

キーワード：学級，友だち，仲間づくり，存在感，所属感，支え合う，認め合う，安心感，信頼感，体験の共有

| | | |
|---|----------------------------------------------------------|-----|
| 1 | はじめに | 93 |
| 2 | 実践事例 | |
| | (1)実践事例1「バスケットボール活動を通した共に伸びる仲間づくり」 | 93 |
| | (2)実践事例2「ひとりはおみんなのために、みんなはひとりのために」を めざした学級づくり Aさんとともに | 96 |
| | (3)実践事例3「笑顔があり、仲よくできる学級づくり」 | 98 |
| | (4)実践事例4「いいところをどんどんみつけよう くんぐんのぼそう」 自己評価と友だち理解 | 101 |
| 3 | おわりに | 104 |

1 はじめに

子ども達は、どういう時に「楽しい」と感じるのでしょうか。

所属感・存在感があり、友だちから認められている安心感がある時、その集団にいることが「楽しい」と感じるのではないだろうか。

そのことをふまえ、自分が伸び、互いを認め合う仲間づくりが重要であると考えた。

そのためには、子どもの実態に即して、自己の成長を知り、友だちへの理解を図る手だての工夫が重要であろう。その手だてを工夫し、実践する中で「学校が楽しい」学級づくりを図る。

以下に、本年度の実践の概要を述べる。

実践事例 1 は、「共に伸びる仲間づくり」をテーマにする。運動が苦手な子たちがいるという実態から、運動の楽しさ・仲間と共に活動する楽しさを味わうことをめざした。そこで、バスケットボール活動を通して、体験を共有し、自分の感情を自然に出すことに取り組む。

実践事例 2 は、「ひとりはおみんなのために、みんなはひとりのために」をテーマにする。友だちとの関わりが大変薄い子がいるという実態から、友だちとの関わりをもつきっかけを探求した。自己表現力を培い、コミュニケーション力を育むことのできる活動である1月のイベントとエンカウンターを手だてとして取り組む。

実践事例 3 は、「笑顔があり、仲よくできる学級づくり」をテーマにする。「明るくない」「けんかが多い」という実態から、笑顔を育む時間をめざした。その時間として、「食」を共にし、人との関わりが密になる給食の時間に取り組む。

実践事例 4 は、「いいところをどんどんみつけ くんぐんのぼそう」をテーマにする。そのために、子ども達が共通の目標意識をもつことをめざした。その手だてとして、自己評価や他者評価を目に見えるように工夫(カード)した。

2 実践事例

(1) 実践事例 1 バスケットボール活動を通した共に伸びる仲間づくり

梅香小学校 6年

1. 実践の概要

共に伸びる仲間づくりをめざす上で、バスケットボール活動を実践の柱として取り組んでいく。その理由は、次の2点である。

チームプレーが大切なため、話し合いや練習等活動すべてにおいて友だちと取り組むという特徴があり、仲間づくりを一年間通して計画的に継続できる。

自ら体を動かし、友だちとふれあうという特徴がある。また、友だちと体験を共有し、感情を自然に出すことができ、人との関わりを深められる。

以下、運動が苦手な運動場面になると仲間に入れぬA君と友だちの変化から共に伸びる仲間づくりを検証していく。

2. 実践と分析

A君の様子

A君の様子の中で特に顕著な部分を以下に3点上げる。

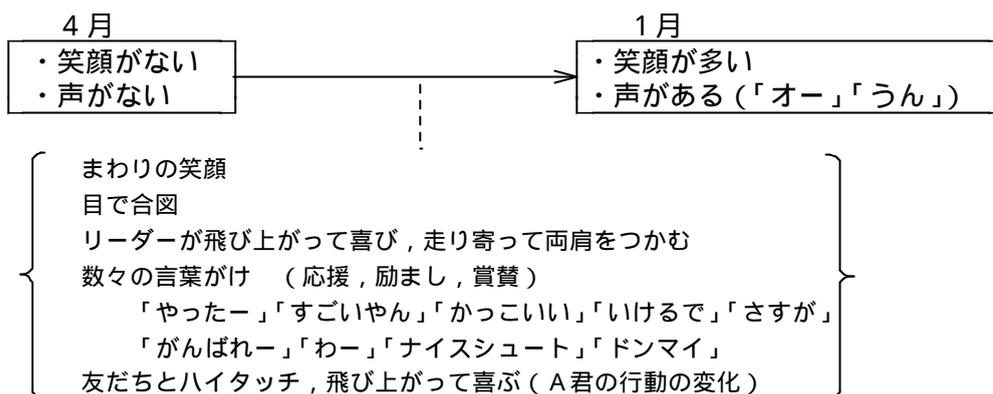
- (ア) 表情が乏しい(笑わない, 声がない)
- (イ) 運動が苦手(進んで活動しようとしらない)
- (ウ) 友だちづくりが苦手(休み時間, 一人で教室にいる)

上記の3点について, 4月から1月におけるA君の変化を以下に述べていく。

また, その時の視点を次のマークで表記する。 (A君) (友だち) (学級全体)

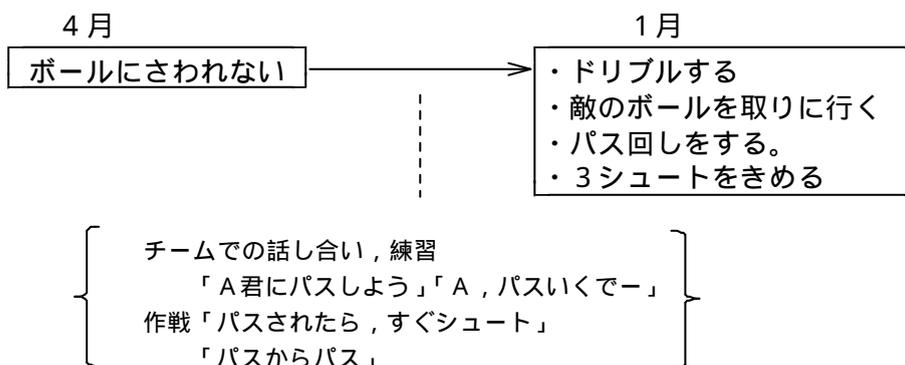
A君の変化

(ア) 表情の乏しさ



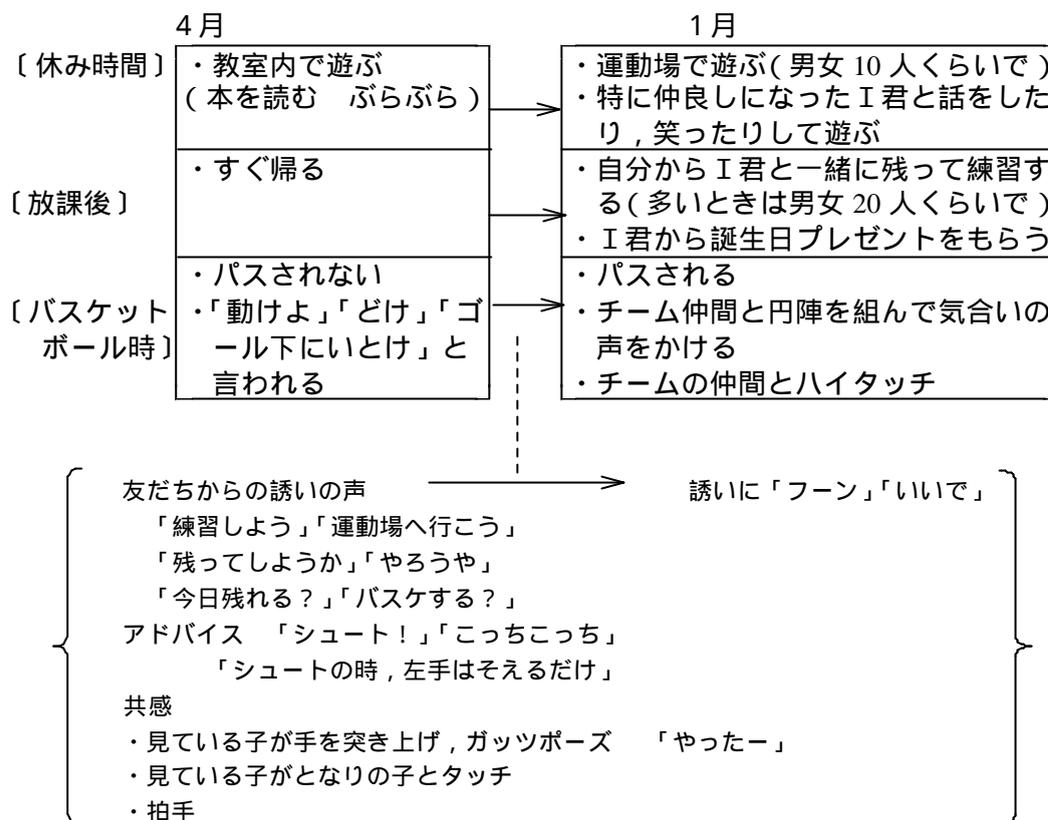
A君にとってバスケットボールは楽しみ場ではなかったと思われるが, A君がシュートを決めた時, 友だちが全身で喜びを表現した。それに応じるように, A君にも笑顔が現れてきた。また, まわりの子たちのA君に対する励ましの言葉がけや笑顔が, A君に安心感を与える雰囲気を作り, 声や体・表情で自然と感情を出すことにつながったのであろう。

(イ) 運動が苦手



チームでの話し合いや練習を積み重ねたA君が, ボールをパスされ, 友だちからの「シュート!」のかけ声で, シュート時のタイミングが理解でき, ゴールを決めることができた。そして, A君の活躍の場面(パスされたら, すぐシュート。パスからパス)ができ, チームの一員としての役割を果たすことで, チーム仲間と体験を共有できたのであろう。次第に, 休み時間・放課後の練習を進んで行うことにつながり, 技能も徐々に高まってきた。自分も上手になりたいというやる気も起きたのであろう。

(ウ) 友だちとのかかわり



友だちからの練習の誘いに応じ、共に練習することを通して、A君とまわりの友達の間仲間意識が少しずつ育まれたと思われる。A君には誕生日プレゼントをもらうほどの仲良しの友だちもできた。

また、学級としては、A君のがんばりを認め、共に喜ぶ雰囲気へと変容していった。他にも、子ども同士、アドバイスや励ましを掛け合う姿が多く見られ、友だちの関わり合いが広がってきたことが伺える。

3. 実践の考察

運動が苦手な仲間に入れないA君は、笑わなかったのに笑顔が多くなった。ボールにさわれなかったのが、シュートを決めるようになった。休み時間、教室に一人でいたのが、友だちと運動場で遊ぶようになった。これらの変化は、励まし・誘い・アドバイスの言葉がけ、ハイタッチ・円陣・拍手の共有体験や共感という友だちの関わりの中から生まれた。また、チームでの話し合いや練習の積み重ねによりチームワークができ、さらにやる気を喚起させた。このことは、A君の1月の地区大会後の作文「・・・結果は38対8で負けた。くやしかったけど、これからもバスケの練習をやろうと思った。」からも見られる。

活躍できた喜びの共感や友だちとのふれあいにより、運動の楽しさ、仲間とともに活動する楽しさが味わえ、技術面の向上も見られた。

上記のことより、バスケットボール活動は、体験を共有し、感情を自然に出すことに大変有効であった。

(2) 実践事例2 一人はみんなのために、みんなは一人のために

- Aさんとともに -

大庄小学校 6年

1. 実践の動機

新年度になって、クラス替えがあった。5年生の時から担任しているAさんがとても気になっていた。それは、友だちとの関わりが大変薄いということからである。そこで、Aさんを中心に学級づくりを実践することとした。

Aさんの様子は次の通りである。

- ・「話すこと」「書くこと」などの自己表現が不得手
- ・自分から友だちに声をかけることがない
- ・友だちから声をかけられても応えない

これらの背景にある状況として、自己表現力・コミュニケーション力の不足が考えられた。

そこで、手立てとして

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>・「今月のイベント」 毎月、学級会の時間を利用して、誕生月の児童が企画・運営するイベント。自己表現につながる場として設定した。</p> <p>・「構成的グループエンカウンター」 自己表現力・コミュニケーション力を培い、仲間づくりにつながる活動として取り組んだ。集団学習体験をとおして、行動の変容と人間的な自己成長をねらいとする活動である。 1</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

以上の2つを柱として、実践した。

2. 実践（取り組み）

自己表現力・コミュニケーション力向上のための計画

上段が「今月のイベント」下段が「構成的グループエンカウンター」の例である。

「構成的グループエンカウンター」については、集中的に実践することが有用と考え、10月から12月にかけて道徳の時間や学級会の時間をつかって取り組んだ。

| 月 | 10月 | 11月 | 12月 |
|---------|--------------------|-------------------|----------|
| 今月のイベント | 大鬼ごっこ | 長なわ | 体育館かくれんぼ |
| エンカウンター | 無人島SOS バースデーライン | 私は誰でしょう 名探偵ゲーム | WANTED |

以下には、「今月のイベント」と「構成的グループエンカウンター」の取り組みの中から、Aさんの様子に変化が見られた顕著なものを挙げる。

Aさんとともに

(ア)「長なわ」を通して

「今月のイベント」の中で、最も友だちとの関わりがもてたのが「長なわ」である。その関わりの様子を表情・行動・声で表す。

| 様子 | Aさん | 友だち（Aさんに対して） |
|----|-----------------------------|--------------------------|
| 表情 | ・うつむいている・なわを見る ・笑顔なし | ・気にかかるようにちらちら見る ・笑顔なし |
| 行動 | ・参加しない (しゃがんでうつむいてじっとする) | ・5、6人迎えに行く |

まってきた。Aさんが変わるチャンスと捉え、子どもたちを信じ、託した。

| | Aさん | 友だち(Aさんに対して) | 残念ながら、Aさんに変化は見られなかった。しかし、女子が問題意識を持って行動を起こしたことは、価値のあることであり、仲間意識の高まりが感じられる。 |
|----|----------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 表情 | ・うつむいている | | |
| 行動 | ・じっとしている | ・輪になる | |
| 声 | ・なし | ・「なんで話さへんの」 ・「このままやったら困るで」 | |

(1) 授業(社会科)の中で

授業で発言することはもとより、本読みさえできなかったAさんが社会科の時間に指名され発言した。その時の様子は右の通りである。

| | Aさん | |
|----|--------|-------------|
| | 11月まで | 12月 |
| 表情 | ・なし | ・なし |
| 行動 | ・発言しない | ・発言する |
| 声 | ・なし | ・「ドイツ、イタリア」 |

長い間発言のなかったAさんがいきなり発言し、驚く児童も多かったが、喜び合う姿は見られなかった。子ども達に何故か聞いたところ、「Aさんの性格やから、やりすぎてまた言われへんようになったらあかんと思ったから」とのことであった。「やっと言えたな」と感心している子も多数いた。このことから、Aさんの様子をよく観察・理解し、思いやりをもって、Aさんに合った対応をしようとしていることが伺える。

3. 考察

友だちから声をかけられても視線を合わせず応えないAさんが友だちと関わるきっかけとして有効であったのは、「今月のイベント」の(長なわ)・「構成的エンカウンター」の(WANTED)であった。特に、長なわの授業では、女子が中心となってAさんに声をかけあい、励まし、みんなと共に活動できるまでに至った。Aさんはまだ、困難なことに立ち向かったり、自分から関わりを持とうとしたりするところまではいれないが、助け舟を出す子が増えてきていることから、周りの子ども達の成長を感じる。一人ひとりの存在を認め合える雰囲気少しずつ培われつつある。

<参考文献>

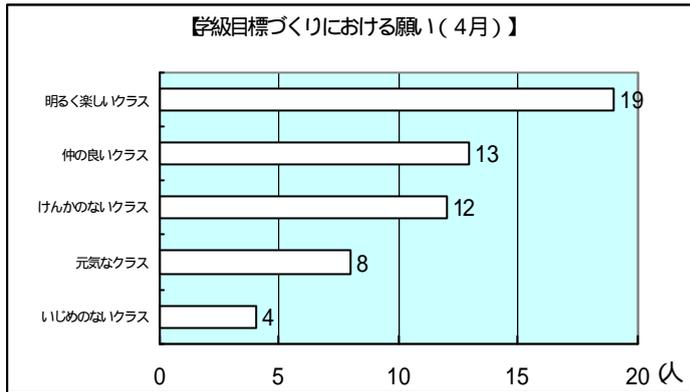
- 1 國分 康孝「エンカウンターで学級が変わる」p.20 図書文化 1996

(3) 実践事例3 笑顔があり、仲よくできる学級づくり

水堂小学校 6年

1. 実践の動機

新年度、子どもたちの思いや実態をつかむため、そして、1年間の自分の学級作りの柱を決めるために、学級目標づくりを実施した。子どもたちの話し合いの中で出た自分たちに欠けている点と願いから以下の5点があがった。(複数回答可)



以下は「明るく楽しいクラス」について、具体的なイメージを聞いたものである。

(複数回答可)

- 笑いのあるクラス・・・13人
- 愉快的なクラス・・・10人
- 雰囲気の良いクラス・・・8人
- 何でも言えるクラス・・・4人
- 友だちのいるクラス・・・1人
- 安心感のあるクラス・・・0人

4月当初の学級は、なじめない雰囲気の中で、「明るくない」「けんかが多い」等の様子(実態)であることが、子どもたちの意見を通して見えた。

そこで、子どもたちの実態と意見をふまえ、具体的な達成目標として、研究テーマを「笑顔があり、仲良くできるクラス」と設定した。

2. 実践

このテーマに迫るため、様々な手だてを講じてきたが、「給食の時間」についての取り組みを報告する。

【笑顔を育む給食の時間】

昔から「寝食を共にする」ということは、親しくなるための条件のように言われている。寝ることと食べることの内の1つである「食」を共にする給食の時間は、子ども達にとって、人とのかかわりが密になると考える。加えて、毎日の3食のうちの1食を、教室で友だちと共にするのであるから、そういう給食の時間は、笑顔を育む最適の時間と考え、以下の3点に留意して実践した。{ }内、子どもの意見

生活班で食べる

生活班とは、一定期間、学校生活の大半を共にする集団である。そこで、生活班を、「寝食を共にする感覚」につながる集団と考えた。

- ・班が自由だと、一人で食べる子ができたり、友だちの取り合いが起きたりするから良くない。
- ・生活班で食べると、話す機会も増えて、より仲よくなれる。

生活班で食べることは、一人で食べる子を作らず、話す機会が増えて仲よくなれる。このような子どもの声より、生活班で給食を食べることは、心の解放や安心感につながったと考える。

担任は生活班に入って食べない

担任が生活班に入って一緒に食べるのか、生活班に入らないのか、どちらも利点があると思われる。以下、その利点をあげてみる。

A 担任が班に入って、一緒に食べる利点

子どもとの何気ない会話より、子どもの日常に触れる良い機会となる。

子どもが興味や関心をもっている事項が見える。

子ども同士の会話等から、人間関係を見ることができる。

B 担任が班に入らず食べる利点

学級全体を見通し、全体を通した子どもの雰囲気がつかめる。
子どもだけの空間を保障することができる。

- ・給食を食べながら、子どもだけで話したいこともある。
- ・先生と一緒にだと、視線を感じて食べづらい気がする。

A, B それぞれに利点はあるが、以上のような子どもの声から、担任の配慮として今年度はBを選択し、担任は班に入らず食べることにした。

個人差への配慮

好き嫌いが非常に多かったり、非常に小食であったりする等、食べる量の個人差に友だち同士が気づき、認め合える雰囲気作りをねらいとした。

- ・少しの量でも食べればいいので、給食の時間は楽しい。
- ・嫌いなものでも一口食べればいいので、楽しく食べられる。

【給食おかわりの法則】

逆に、しっかり食べられる子ども達に対しては、マナーやルールに気づき、友だち関係の中でもけじめを大切にしてほしいと考え、考案した。

- ・これがないと、嫌いなものは減らして、好きなものだけ増やす人がいる
(第2条 おかわりをした人は、給食を残らず食べること～好きなものばかり食べず、バランスよく食べなければならない。)
- ・これがないと、一人で大量にとって、おかわりをしたい人もできないことが出てくる。
(第4条 1回のおかわりの量は、一人前までとする。数えられないおかずはお玉1杯分とする。)
- ・(第6条 2回目のおかわりは、給食すべてを食べ終わってからにすること。)

以上のように、好き嫌いの多い子少ない子、食べる量の多い子少ない子等の個人差を認め合える雰囲気作りに取り組んだ。また、【給食おかわりの法則】により、マナーやルールに気づき、けじめを大切にする雰囲気もできてきた。そして、ルールが子ども達一人ひとりの生活の安定を確保することにもつながった。その結果、給食の時間を、学級全体で楽しめるようになった。

3. 考察

給食の時間の実践が、テーマに迫るものとなったかを側面より図るため、1月に学級目標について、子どもの実態をつかむこととした。4月と1月の学級目標についての子どもの実態調査結果は以下の通りである。(複数回答可)

| | 4月 | 1月 | 達成率 |
|-----------|-----|-----|--------|
| 明るく楽しいクラス | 19人 | 34人 | 100.0% |
| 仲の良いクラス | 13人 | 23人 | 67.6% |
| けんかのないクラス | 12人 | 33人 | 97.1% |
| 元気なクラス | 8人 | 34人 | 100.0% |
| いじめのないクラス | 4人 | 2人 | 5.9% |

「明るく楽しいクラス」のイメージ

| | 4月 | 1月 | 達成率 | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|-----|--------|
| 達成率を見ると、一般的な到達目標で言うところの80%を上回っているのほぼ達成したととらえられる(～の平均達成率は91.2%)。しかし、「いじめのないクラス」については、課題を残している。 | 笑いのあるクラス | 13人 | 34人 | 100.0% |
| | 愉快なクラス | 10人 | 29人 | 85.3% |
| | 雰囲気の良いクラス | 8人 | 24人 | 70.9% |
| | 何でも言えるクラス | 4人 | 0人 | 0.0% |
| | 友だちがいるクラス | 1人 | 34人 | 100.0% |
| | 安心感のあるクラス | 0人 | 0人 | 0.0% |

子どもたちの声は以下の通りである。

「明るく楽しいクラス」について

- ・おもしろい子がいて、笑えることがよくある。
- ・すごいほど楽しく給食を食べている。班で話やゲームをしたり、パフォーマンスを見せてくれる子がいて盛り上がる。
- ・みんなでバスケットボールやキックベースをしたりして、仲良くできてる。

「仲の良いクラス」について

- ・互いに謝り合って、すぐに仲直りできる。
- ・男子も女子も、誰とでもいっぱいしゃべれるようになった。
- ・仲よしグループの人数が、2～3人から4～5人に増えてきた。

「けんかのないクラス」について

- ・けんかして泣いている人を、今まではちょこちょこ見てたが、その回数も減った。
- ・けんかはするけど、すぐ仲直りして、明るい状態が続きやすい。

「元気なクラス」について

- ・休み時間や給食の時間も元気いっぱい、とても楽しく過ごせてる。
- ・ファイト一発の気持ちで、バスケットボール大会でも勝てた。

「いじめのないクラス」について

- ・まだいじめをしている人が少しいる。が、その人にもいいところがあるので、注意していきたい。

上記のような子どもたちの声が多くなり、成果が見えた。

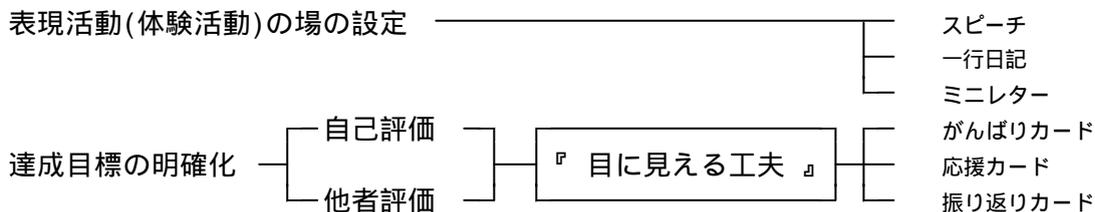
子どもたちの声を受けての教師の配慮や取り組みが、「笑顔があり、仲良くできるクラス」につながったと考えられる。

(4) 実践事例4 いいところをどんどんみつけよう ぐんぐんのぼさう

- 自己評価と友だち理解 -

武庫東小学校 4年

次の2点が私の学級作りの大きな柱である。



上記 について『目に見える工夫』をすることで、「共通の達成感が生まれる」と考える。その実践の中で「自己評価・他者評価」することが真に有効であるかを本年度検証する。

1. 実践の概要

表現活動(体験活動)の場の設定

体験の場をできるだけ多く、時間的・空間的に用意し、「一人ひとりのがんばりを認め合う場」とする。

達成目標の明確化

上記の表現(体験)活動の達成度をより明確にし、継続的に記録する。その変容が目に見え、確実に確かめることができるようなカードを作成し、活用していく。

がんばりカード・・・自己評価のために、達成するまでの過程をレベルの順に示した。

応援カード・・・他者評価のために、達成するまでの過程をレベルの順に示した。

ふりかえりカード・・・自己評価・他者評価のために、その過程の「ふりかえり」を示した。

2. 実践と分析(カードから見る変容)

(ア)めざせ!補助倒立 (イ)ひとことスピーチ (ウ)なわとび名人

3つの活動場面での『目に見える工夫』を実践報告する。その理由として、(ア)(ウ)は、子どもの興味関心が高く、達成願望の強い活動である。(イ)は、互いを認め合える場として、また、身につけておきたい力である。以下、考察につながる分析の視点を次のマークで表記する。

分析マーク・・・ 教師の関わり 友だちの関わり 家庭の関わり

*・・・達成できた *空白・・・達成できない

(ア)めざせ!補助倒立(ペアで支え合いながら、補助倒立を達成する活動)

【A児とB児ペアの場合】

〔最終目標まで達成したA児のがんばりカード〕

| A児 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | |
|-------------|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|--------------------------------|
| 1 手をつく | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 4月 「肩幅で中指をまっすぐ」手の位置がわかった。 |
| 2 目と手の をみる | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6月 補助の友だちがしっかりとしてる。「靴の先をじっと見て」 |
| 3 おしりまであげる | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 9月 夏休みいとこと座布団の上で練習した。 |
| 4 補助の手まであげる | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 11月 「せえのお」と声かけをしてくれた。 |
| 5 30秒間とまる | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | |

観点ごとの友だちの技術的なアドバイスを素直に受け入れ、達成しよう努力した。

補助の友だちと気持ちを合わせたり、信頼し合うことで最終目標まで達成できた。

〔信頼感・安心感を与えるB児の応援カード〕

| B児 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 9月 | 10月 | 10月 | 10月 | |
|------------|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|----------------------|
| 1 声をかける | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| 2 けり足をつかむ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6月 「大丈夫やから、思い切りけり」 |
| 3 両足を持つ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| 4 ぐらつかない | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| 5 30秒間ささえる | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 11月 「せえのお」と気持ちを合わせた。 |

「大丈夫やから、思い切り」「せえのお」と友だちと気持ちを合わせる努力をする。技術的なアドバイスが適切で、しっかりと支えてくれると言う信頼感がA児の達成に結びついた。

ふりかえり

A児・・・お持ちの人が、「靴の先じっと見て」といってくれたり、けるとき「せえのお」と言ってくれると力がでる。安心する。

B児・・・かけ声をかけて気持ちを合わせると、いい感じになってくる。

(イ)ひとことスピーチ（朝の会などで、出来事や自分の考え・思いを発表する活動）
〔人前で話すことのできなかつたC児のがんばりカード〕

| C児 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 9月 | 10月 | 10月 | 10月 |
|-----------|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| 1 声を出す | | | | | | | | |
| 2 顔をあげて話す | | | | | | | | |
| 3 はっきりと話す | | | | | | | | |
| 4 周りを見て話す | | | | | | | | |
| 5 気持ちを伝える | | | | | | | | |

9月 メモを書いて読むように支援した。
10月 口の開け方をはっきりするように助言した。
10月 クラスのお楽しみ会の楽しさが伝えられた。

改まった場面では、緊張しすぎ、話すことができなかった。「ちょっとでいいやん」「何でもいいねんで」と励まされたり、何でもいえるクラスの雰囲気慣れてきた9月には、恥ずかしさから抜け出すことができた。「メモを書いてから読む」という教師の助言で、スピーチの手順を理解した。このようなことから、目標達成に近づいた。

ふりかえり

C児・・・メモを使ってもいいと言われたので、安心した。
前の日から考えてくることにした。

(ウ)なわとび名人（22段階の種目をレベル順に協力して、達成する活動）

【D児とE児ペアの場合】

〔友だちをお手本に練習するD児のがんばりカード〕

| D児 | 11月 | 12月 | 1月 |
|---------------|-----|-----|----|
| 1 前とび(30回) | | | |
| 2 1分間とび(1分間) | | | |
| 3 後ろとび(30回) | | | |
| 4 前あやとび(20回) | | | |
| 5 後ろあやとび(20回) | | | |
| 6 前クロス(20回) | | | |
| 7 二重とび(20回) | | | |

12月 友だちと一緒にとぶと、向き合うのでまねしやすい。
足の位置やはね方を上にはねると友だちがいてくれた。
1月 冬休みお兄ちゃんといえの前で練習して、手を体にくっつけるといいと教えてくれた。

自らも、[友だちと向き合っるとんでまねをする]など練習方法を工夫し、友だちから「体に手を近づける」「わきをしめる」「上にはねるようにとぶ」など見本を見せてもらって、目標達成しようと努力した。

〔見本を示して励ますE児の応援カード〕

| E児 | 11月 | 12月 | 1月 |
|------------|-----|-----|----|
| 1 はげます | | | |
| 2 数をかぞえる | | | |
| 3 よろこぶ | | | |
| 4 見本を見せる | | | |
| 5 とび方をあしえる | | | |

12月 友だちも段々うまくとべるようになって、うれしくなった。
足のあげ方や手の位置を見本でした。
1月 検定の時「がんばれ」「もう少し」と大きな声ではげました。

なわとびは得意であるが、周囲のことに無関心であったE児が自分の長所を生かして、見本を示すことでD児の手助けをしている。

ふりかえり

D児・・・とび方や足のはね方がうまくいかないで、友だちのとび方をじっと見

たけど、なかなかとべないので、冬休み特訓をして、前にはねることをおしえてもらった。

E児・・・自分もいっしょにとんでいる気持ちで、数をかぞえている。

うまくいくと「やったー」ととびあがります。

3. 考察

『目に見える工夫』を実践することで『共通の達成感が生まれる』ということができた。『目に見える工夫(カードの活用)』は、『共通の目標意識』をもつことであり、『同じ方向を見つめる』という場の共有にほかならない。その目標達成までの過程を明確にすることで、目標意識が高まっていくことになる。

(ア)「めざせ補助倒立」では、友だちの適切なアドバイスや励ましの言葉かけによって生じた「信頼感・安心感」が達成に大きく貢献していることがわかった。

(イ)「ひとことスピーチ」では、友だちに何を言っても受け入れてもらえるクラスの雰囲気、発信する楽しさによって生じた「安心感・責任感」が達成につながることもわかった。

(ウ)「なわとび名人」では、一人ひとりの得手、不得手をよく知り、互いの長所をふまえた関わり合いから生じた「存在感」が達成に結びついていることがわかった。

上記のように『目に見える工夫』は、極めて、本学級の「学級作り」に有効であった。そして、子どもたちの中に、『いいところをどんどんみつけよう、ぐんぐんのばそう』という意識を高めることができたといえる。

3 おわりに

今年度は、自分が伸び、互いを認め合う仲間づくりが重要と考え、子どもの実態に即して「学校が楽しい」学級づくりに迫った。

子ども同士の関わりを促すことでテーマに迫った実践事例1・2

活動(運動)を通して、励まし・誘い・アドバイスの言葉かけ、ハイタッチ・円陣・拍手の共有体験や共感という友だちの関わりがあった。その中で、自分自身が伸び、その伸びを認め合い・広め合う仲間づくりが培われた。

共通の目標意識を持つことでテーマに迫った実践事例3・4

目標を持つことで、学級全体が同じ方向を見つめることができた。そして、子ども達に、自分の力をどんどん伸ばそう・友だちのいいところをどんどん見つけようという意識を高めることができた。

以上、4つの実践は、テーマに迫る手だての工夫が、体験を共有すること・互いに伸び、互いに認め合う仲間づくりを育むこととなった。

今後の課題は、以下の通りである。

- ・子どもの内面や変化を知るための手だての工夫
- ・子どもの内面や変化を知るための計画的資料収集
- ・クラスの実情や実態を考慮した『目に見える工夫(カードなど)』の多様化
- ・クラスの実情や実態を考慮した『目に見える工夫(カードなど)』の内容の吟味
- ・子ども達が「楽しい」と感じることの追求

確かな言葉の力を育てる指導の探究 - 「書くこと」を意識した授業へのアプローチ

課長 小笹 雅幸
研究員 岡本 祐子(長洲小)
" 桑野 光枝(七松小)
" 原田 麻畝(園和小)

【内容の要約】

昨今、子どもの活字ばなれ(読み書き)が話題になっている。なかでも“書くこと”が不得手と言われる。

そこで本研究は、“書くこと”を意識した授業へのアプローチを実践研究していく。そこから、「書く力」を育てる指導を探究する。次の2点がそれに迫る着眼点。

学習者の実態と「書くこと」への興味・関心を高める授業開発。

「書く力」が育つ指導の考察。

実践例は、3学年(1, 4, 5年)を挙げている。

キーワード：書くこと、書く力、手紙文、短作文、散文詩、一言感想、子どもの変容、指導と手だて、行事作文、作文指導、定型、野口シカ、授業、指導計画

| | | |
|-----|-----------------------------|------------|
| 1 | はじめに | 105 |
| 2 | 実践1年「直感の言葉から楽しく書く」 | (桑野光枝) 105 |
| (1) | 授業開発の要点 | |
| (2) | 子どもが書ける方法 ~授業を中心にして~ | |
| (3) | 「書けない」子どもの変容 | |
| 3 | 実践4年「読書感想ポエム(詩) 読書の感動を詩に書く」 | (原田麻畝) 109 |
| (1) | 子どもの実態 | |
| (2) | 「読書の感動を詩に書く」実践 | |
| (3) | 書けるようになった子どもの考察 | |
| 4 | 実践5年「手紙の定型」で書く力を育てる」 | (岡本祐子) 113 |
| (1) | 子どもの「書けない」実態 | |
| (2) | 手紙文を用いた授業開発 | |
| (3) | 手紙文の定型と「書く力」 | |
| 5 | おわりに | 116 |

1 はじめに

昨今、子どもの活字ばなれ（読み書き）が話題になっている。なかでも“書くこと”が不得手と言われる。

そこで本研究は、“書くこと”を意識した授業へのアプローチを実践研究していく。そこから、「書く力」を育てる指導を探究する。次の2点がそれに迫る着眼点。

学習者の実態と「書くこと」への興味・関心を高める授業開発。

「書く力」が育つ指導の考察。

実践例は、3学年（1，4，5年）を挙げている。いずれも学習者の興味・関心を高める授業開発を意識した。内容は、学習者の実態 「書くこと」の手だて 授業の実際等である。要点は以下のとおり。

【実践1年】 桑野光枝（七松小）は、ことば習得の入門期には「直感することば」が大事であるとした。そこで、泥だんごやシャボン玉の体験をとおした授業開発を行った。

学習の手だてとして、音律（リズム）の繰り返し・一言感想を用いた。

【実践4年】 原田麻畝（園和小）は、“ものがたり”に関心が高い実態を活かすことを考えた。その読書と詩の創作時間の確保から、朝の時間帯に学習を展開した。

学習の手だてとして、散文詩の創作・他者意識の一口感想を用いた。

【実践5年】 岡本祐子（長洲小）は、「無関心」と「書くのが嫌い」という実態からの脱却をめざした。そのため、感性豊かで、“書くこと”が好きな子どもを育てたいと取り組んだ。

学習の手だてとして、手紙文の「定型」に着目して用いた。

以下、3学年の実践を具体的に示しながら、1年次の（暗中）模索の様を示していく。

2 実践1年「直感の言葉から、楽しく書く」

桑野 光枝

1年生は言葉の入門期であり、その後の言語学習に大きな影響があるといわれる。

そのため、国語が好きになるような授業開発を考えたい。特に、「書くこと」を中核にすえた実践を進めていく。

（1） 授業開発の要点

子どもの意識調査 下表は『国語に対する意識調査』（33人）である。

| 意識調査項目 | とてもすき | すき | あまり～ | きらい |
|----------------|-----------|----|------|----------|
| 国語学習（読み聞かせも含む） | <u>21</u> | 12 | 0 | 0 |
| 友達や先生の話聞くこと | 15 | 16 | 2 | 0 |
| 友達や先生に話をすること | <u>23</u> | 10 | 0 | 0 |
| 「思ったこと」を書くこと | 6 | 18 | 5 | <u>3</u> |

上記の意識調査の顕著な特徴として、次の3点が認められた。 （人）

【特徴1】 国語の学習（読み聞かせも含む）のこと とてもすきが21人

【特徴2】 友だちや先生に話を聞いてもらうこと とてもすきが23人

【特徴3】 「思ったこと」を書く きらいが 3人

以上の特徴をもとに、【特徴1・2】の「とてもすき」をさらに活かし、【特徴3】の「きらい」は、「すき」にさせることを授業開発の要点とした。

授業開発の2つの要点

- 要点1 【特徴1・2】は音声言語ができるという特徴を示している。その利点を活かし、音声言語を文字言語に変える工夫が必要である。
- 要点2 【特徴3】の「思ったこと」が書けない理由を参考に、具体的な手立てが必要である。3人の理由は、書くことが思いつかない（Kくん）、書き方がわからない（Eさん）、書くことが楽しくない（Tさん）である。

(2) 子どもが書ける方法 ~授業を中心にして~

実践では、上記の2つの要点を組み込んで、授業開発を行った。学習の手立てとして留意したことは次の3点である。

【書くことが思いつかない、児童に対する手立て】

『生活体験を通す。 だろだんご・しゃぼんだま』

日常の体験（五感を通した活動や、試行錯誤した活動）を通すことにより、生活に根付いた直感の言葉が生まれ、表現（書くこと）がしやすくなる。

『直感を大事にする。 直感をみがく。』

日常、子ども達が話をする時に『すごい』『きれい』『くやしい』というような直感の言葉をよく使っている。その言葉を書けば良いと示唆する。

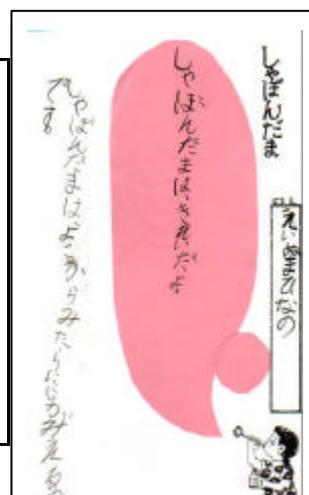
『「話す活動」と「書く活動」の一体化』

直感の言葉は出やすいが、そのあとが続きにくい。そこで、対話形式でAが「～といえば」と言うと、Bが直感の言葉を言う。それを受けて、Aは「どうしてそう思うの?」と問い返す。Bは「～だからだよ。」A「そう、それで～はどう?」このような、友だちと「話し言葉」でのやり取りをすることで考えがまとまり、「書く活動」をスムーズにする。

【書き方がわからない、子どもが書ける方法】

『直感を言葉にする。 言葉で表現する。』

ワークシート（以下、直感カードと呼ぶ）（右図参照）に【直感の思い+ どうしてそう思うの?】の繰り返しの一言感想になるようにする。色分けしたのは、しゃぼん玉型のピンク色の吹き出しを「行（罫線）」のように使うことで直感の思いを一言で書き易くするためである。「～といえば～」で続く直感の言葉をはじめに書くことで、書きはじめの抵抗をなくす。



【書くことが楽しくない、児童が楽しくなる手立て】

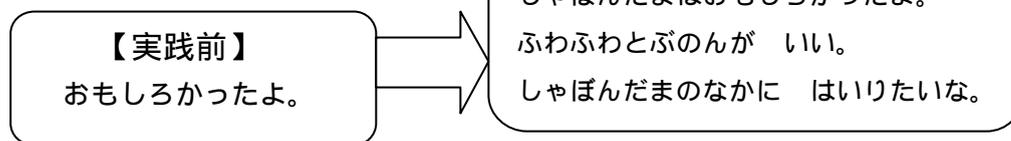
『相手意識・目的意識を高める』

「誰に伝えたいか」を明確にすることで目的意識をもたせた。感じたことを伝える相手が定まることで書くことに意味が持てる。そして、できた作品をお互いに評価する。共感したり疑問を持ったりした作品にシールをはる。こうして、自ら言葉（作品）を選ぶ方法をとる。選んだり、選ばれたりすることで書くことへの励みになる。

(3) 「書けない子どもの変容」

自らの生活体験をもとに、見たまま・聞いたまま・感じたままという児童の主体的な学習に取り組むことができた。中でも、「書くことが嫌い」という3人の児童の変容をフォーカスしたい。

【書くことが思いつかないKくんの事例】



手立ての【実践前】と【実践後】では2文ではあるが、短文が増えている。友達との「話し言葉」でのやり取りが書く活動を助けたといえる。【実践後】の前にしたK君とAさんの対話（話す活動）は次のようであった。

K ; 「しゃぼんだま、おもしろかった。」
A ; 「どうしてそうおもうの？」
K ; 「ふわふわとぶのんが よかったから。」
A ; 「そう、それで」
K ; 「だから、しゃぼんだまのなかに はいりたいなと思った。」（中略）
K ; 「にじいろになって ぱっとわれて、あの中にはいってみたいと思ってん。」

下線部の会話文がK君の短文に生かされている。ふきだし1つ（直感）からスタートした言葉が対話することで 少しずつ広がり始めたのである。「話す活動」と「書く活動」を一体化する事により、考えがまとまると同時に、活きた言葉を習得できた。手立ては有効であった。

【書き方がわからないEさんの事例】

「直感の思い+ どうしてそう思うの？」の繰り返しの一言感想である。一言で書き足らないEさんは2枚目を書き始めた。枚数の増加によって音律（リズム）の繰り返しが生じた。6月の実態調査の時に書くことを嫌いだといい、10月になってもひとりで全く書くことができなかつたEさんも、この取り組みにおいて書くきっかけをつかんだ。

【書くことが楽しくないTさんの事例】

6月はじめに書くことを嫌っていたTさん。「書くこと」に相手意識を持たせることで、伝えるという楽しみが芽生え、実践後には次のような変容が見えた。

「書くこと」が嫌い。 「書くこと」がおもしろい。
表情が暗い 表情が明るい

5文字程度の文字数
語彙の間違が多い

「てど，」
「うんどうじょう」
「いばい」
「こないだ」

楽に原稿用紙1枚
語彙の間違いが修正された

「けど，」
「うんどうじょう」
「いっばい」
「このあいだ」

下記作文はこの学習方法に関するTさんの感想文である。

よむのは、まあすきだけど、かくのはうまくいかないな。
けど、おばあちゃんに おはなしすることを かいたんだよ。
ちゃんがきいてくれたから いいこといっばいおもいついたんだよ。
まねしたい、おともだちにしーるをはったけど、
T(じぶんのこと)にも はって来てたからうれしくなったよ。
(中 略)
おばあちゃん よろこぶかな。 【Tさんの授業後の感想より】

上記 の文で、Tさんはしゃぼん玉をしたことをおばあちゃんに伝えたいことを示している。目的意識がはっきりとしていることで「おばあちゃん、よろこぶかな。」と相手を意識したことが書けている。 の文では友だちとのコミュニケーション(対話)が、下線部の「いいこといっばい」に結びついたことがわかる。Tさん自身が「まねしたい」つまり、模範とする友だちにシールを貼り、友だちからも良い評価されたことが、 の文でわかる。「これ(勉強)、おもしろいな。」とTさんは言う。これから、相手意識の高まりが感じられる。友だちと音律(リズム)がEさんの心をゆさぶった。

実践の成果と課題(まとめにかえて)

下表は『国語に対する意識調査』(33人)を実践後行った結果である。

| 意識調査項目 | とてもすき | | すき | | あまり～ | | きらい | |
|----------------|-------|-----------|----|----|------|---|-----|----------|
| | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 |
| 実践前と実践後 | | | | | | | | |
| 国語学習(読み聞かせも含む) | 21 | <u>24</u> | 12 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 友達や先生の話聞くこと | 15 | <u>20</u> | 16 | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 友達や先生に話をする事 | 23 | 24 | 10 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 「思ったこと」を書くこと | 6 | 11 | 18 | 20 | 5 | 2 | 3 | <u>0</u> |

先に述べた「授業開発の2つの要点」において、「すき」という利点を活かしたまま、音声言語を文字言語に変える手立てが有効であった。また、「思ったこと」を書くことが嫌いという3人の児童の意識が「すき」のほうに近づいた。(内訳;とてもすき1人、すき1人、あまりすきではない1人)全体的に国語に対する意識が向上した。

今回の実践事例は、取り掛かりの違和感を和らげるひとつの方法であって、詳しく書いたり、思いに広がりをもたせたりする事には、至っていない。今後も児童が気軽に、「書きたいこと」、「書かねばならないこと」が書き易いように、形式や体裁に創意・工夫をこらし、創り出していくという努力を積み重ねていかねばならないと考えている。

3 実践4年「読書感想ポエム(詩) 読書の感動を詩に書く」 原田 麻畝

(1) 子どもの実態

実態調査から、読書や詩を書くことは好きだが、感想を書くことは嫌いという傾向がわかった。そこで詩を書く活動を通して、読書感想文の苦手意識を軽減できないかと考えた。

【国語に関する実態調査(全31人)】

| | 好き | どちらともいえない | きらい |
|---------------------------|------------|-----------|------------|
| ・感想を書くことが好きですか | 12人 | 1人 | <u>14人</u> |
| ・読書が好きですか | <u>23人</u> | 7人 | 0人 |
| ・ <u>ポエム(詩)タイム</u> が好きですか | <u>22人</u> | 6人 | 0人 |

ポエムタイムとは、朝の学習の時間、10分間を使って詩を書くことである。

沸き起こる感動を(中略)言葉で表現したのが詩である。詩を産む場合の根底にあるのは感動である。それは詩の心ともいえる。その感動を読書で見つけ、その感想を詩に表現する。これを「読書感想ポエム」と名づけた。(下線は引用者 参考文献『国語教育研究大辞典』国語教育研究所編P.414詩創作の意義)

この箇所(下線)と学級の実態から、有効な“学習の手だて”を模索した。上記の箇所を次のように2文節に分けると、**わき起こった感動/言葉で表現したものが詩**となる。このことを学級の実態と(前出)と考え合わせると次のようになる。

わき起こった感動は、“読書に対する感性が豊か”なことから読書感想を活かす。

(感動を)言葉で表現したものが詩であれば“書くことが不得手”な子に詩の創作が有効。

このことから、学習のねらいと手だてを設定した。

(2)「読書の感動を詩に書く」実践

<ねらい1> 友達の詩を味わいながら、リズムや表現を工夫することができる。

<ねらい2> 読書の感想を伝えたいことを中心に読書感想文を書くことができる。

<ねらい3> 読書から得た感動をもとに、詩に表現することができる。

- ・ **朝の学習** 時間の確保が必要なことから、朝の帯の時間(授業開始前)を使う。
- ・ 次頁のような**1** **2**学習活動を相互に繰り返しながら、書く力をつけていく。

1 詩の表現のテクニックと作品づくり (詩の創作)

<ねらい1>のために

毎朝水曜日 朝のポエムタイム 10分×20回=200分

- ・ 題材は、毎週1つずつ増える。(季節もの 話題になっているもの など)
- ・ 毎月、気に入った作品を1つ清書する。

《教師の働きかけ》

負担の軽減

3行でもいいよ。

簡単に詩の説明を書いておけば大丈夫。

《子どもの反応》

何を書けばいいのかな？

言葉が浮かばないよ。

普段から、取材する目と心を備えるために、何気ないことにも目を向けさせる。

表現

・ 昨日の十五夜の月、きれいだったね。

・ やっと、ひょうたんの芽が出たね。

書きたい！

書きたい！

目的

書きやすいテーマを選んでいいよ。

感動したことは、

どんどん言葉が浮かんでくる

音読して聞かせ、どの言葉を選択するとリズムがよく、イメージに合うか考えさせる。

る。

言語感覚・リフレイン・擬態語(技法)
と、どちらの言葉がいい？

の言葉の方が、
イメージに合うな。

繰り返しや、音を使ってみよ

学級通信に載せ、みんなで群読するなどして表現の喜びを味わう。

高め合い

どこが良かった？

最後の一文が~でよかったよ！

模倣

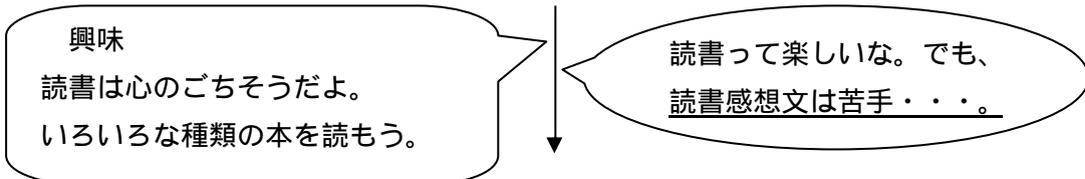
こんなふうには書けばいいんだ！

3へ

2 感想の対象をはっきりさせて書く (読書感想文)

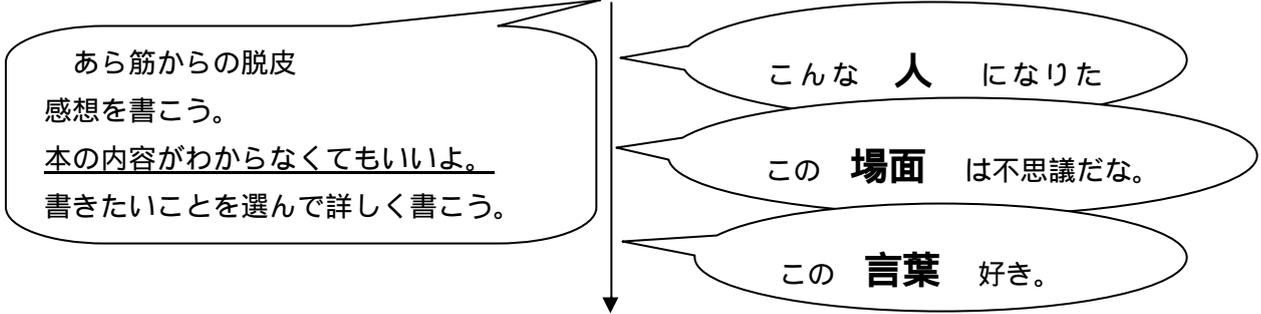
毎週木曜日 朝の読書タイム + 図書の時間 10分×20回 + 5時間 = 500分

- ・ 読み聞かせをする。(季節もの 話題になっているもの など)
- ・ 幅広い読書を進める。(物語 伝記 絵本 歴史 など)



<ねらい2>のために

めあてを決めて感想を書く。(登場人物 心に残った場面 気に入った言葉や文)



3 読書感想ポエム(詩)を書く

<ねらい3>のために

バーナード・ウェーバー 著『勇氣』を読んで、感想を詩で書く。

- * 『勇氣』には、34個の勇氣が登場する。この作品には、児童が「こんなことも勇氣だな」と自分の経験と合わせて、伝えたいことを選択できるよさがある。
 - * 「勇氣って~と思ったよ」ということを中心に書く。
- 以上のような実践の中で、次頁のような作品を創作している。

(3) 書けるようになった子どもの考察 【実態1~4】は下記の要領で表している。

| | | |
|-------------|-----------------|------------------|
| _____ 教師の支援 | _____ リフレイン | _____ 本に載っていたことば |
| _____ 友達の模倣 | _____ リズム感がある表現 | _____ 漢字 |

【実態1】リフレインの技法を覚えることで、リズムを工夫するようになった Nくん

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>四月 30分 68文字</p> <p>こもりふりあり (Nくん)</p> <p>ぼくは、こもりができるんだ</p> <p>空ちゅうぶらんこみたい</p> <p>ぶらぶら ぶらぶら</p> <p>すた やった大せいこつた</p> <p>またやるぞ</p> <p>ぶらぶら ぶらぶら</p> <p>どす しっぱいだ</p> <p>七月 40分 67文字</p> <p>がんばるヒョウタン (Nくん)</p> <p>がんばった がんばった</p> <p>土から出るのに がんばった</p> <p>葉を出すのに がんばった</p> <p>やっと土から出てきた</p> <p>やったやった うれしいぞ</p> <p>がんばった がんばった</p> <p>十一月 読書感想ポエム 40分 106文字</p> <p>勇氣 (Nくん)</p> <p>勇氣は強いすこく強い</p> <p>気は心 心は勇氣だから</p> <p>心を持つてるからぼくも強いはず</p> <p>がんばれないものないはずだ</p> <p>ジェットコースターにのるのも</p> <p>勇氣だし</p> <p>人に聞くのも勇氣がひつよう</p> <p>決心するのは勇氣</p> <p>でもがんばるのは勇氣と努力</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ・リフレイン（繰り返し）を使う支援と友達の模倣もしながら完成した。《Nくん》
 - ・ヒョウタンの芽が出た**感動**をリフレインで表現することが出来た。《Nくん》
- 学級通信に載せ、「がんばった」はみんなで読んだ。掃除の時間に友達が口ずさんでいた。
- 【実態2】読書感想ポエムは、語彙が豊富になった Nくん「がんばる勇氣」
- ・前の2作と比べると漢字（ ）を使ったり、主語述語を使ったりしている。本に載っていた言葉も参考にして、自分の経験を中心に書いている。《Nくん》

【実態3】読書から表現を工夫するようになった。Nくん「大切な勇氣」（右表）

5月の詩「竹馬」約60分73文字と書くことが苦手なNくん）

- ・読書感想ポエムでは、架空の「**勇氣がある子**」を想定して書くという技法を使っている。

| | | |
|------------|-----|-------|
| 十一月読書感想ポエム | 40分 | 157文字 |
|------------|-----|-------|

勇氣のある子 (Nくん)

おかしを食べてはいけない時間の時
勇氣のある子がいました。
 「お母さんがいないうちに食べてやる」と言いました。
 たぶんこれ勇氣だと思った。
 よーし4こ食べてやるぞ
 おかし食べたし 鉄ぼうの練習だ。
 さか上がりとけんすいさか上がりをするぞ
 お母さんが帰ってきた
 鉄ぼうの練習してえらいと言われた。

【実態4】伝えたいことを中心に書くことができた。Aさん「大切な勇氣」（8月の物語は、原稿用紙8枚2学期の行事作文は、4枚～5枚 まとまりなく書くAさん）

- ・なかなか薬が飲めなかった経験を、読書から想起し、そのことを中心に書くことができた。
- ・20分で仕上げ、下書きと全く同じように清書をした。

| | | |
|------------|-----|-------|
| 十一月読書感想ポエム | 20分 | 170文字 |
|------------|-----|-------|

大切な勇氣 (Aさん)

わたしは5才のころ
 きおくはないけどこれは覚えてる
 たった一つのお薬 何をしても飲めなかった
 おじいちゃん、おばあちゃん、お母さん
 みんな私を見ていたよ!!
 お茶を口に入れて・・・
 やっぱりお茶を飲んじゃった!!
 もう一回 もう一回
 なん回やってるかわからない 次は・・・
 「ヤッター ヤッター バンザイ バンザイ」

(4) まとめ

この絵本『勇氣』は、子どもたちに、「あ、こんなことも勇氣かな?」と、想起させることができ有効だった。この学習をとおして、読書の感想は、「粗筋がわからなくていい。何を想起し、どう感じたかを書くことが、大切。」ということを学んだことだろう。

このことが、読書感想文嫌いがなくなるきっかけになればと思う。これからも、読書から学んだ言葉や言語感覚を自分の表現活動に活かせるよう指導したい。

4 実践5年 “手紙の定型”で書く力を育てる

岡本 祐子

『国語に関する世論調査』(文化庁, H14)は, 子どもの「考えをまとめ文章を構成する能力」(書く力)が低下していると報告した。この「書く力」を育てる授業開発を研究したい。加えて, 何事にも「無関心」な学級の関心・態度の改善も意図していく。

構成は, (1)子どもの実態 (2)授業開発の実際 (3) 手紙文の定型を手だて とした。

(1) 子どもの「書けない」実態

子どもの「書けない」実態 下表は, 学級(35人)の「書くこと」の実態である。この特徴から, 子どもの「書けない」実態がわかった。

| | | |
|---|-------|-------------------------------------------------|
| 1 | 日記 | 3人の 字数が著しく少ない 。A君47字, B君100字, C君135字(4月) |
| 2 | 作文 | 6人が 一言も書けない 。(課題「最近あった悲しい出来事」)(10月) |
| 3 | 読書感想文 | 28人が 文章構成できない 。(9月) |

「書くこと」嫌いの原因

子どもの実態(下表左)は, 鶴田清司(都留文化大学)の「書くこと」嫌いの原因(下表右)に結びつけると以下ようになる。

| 子どもの「書く力」 | | 鶴田「書くこと」嫌いの原因 | |
|-----------|-----------|-------------------|------------|
| | 特徴 | 書けない子どもの意識 | 原因 |
| 1 | 字数が著しく少ない | 長く書くのがめんどろ | 作品主義・大作主義 |
| 2 | 一言も書けない | 書き方がわからない | 作文技術の曖昧さ |
| 3 | 文章構成できない | 書くことがない | 出来事・行事作文中心 |

(鶴田清司著『21世紀授業づくり75 国語の基礎学力を育てる』より)

鶴田は, この「書くこと」嫌いな原因について, 次のように指摘している。

長く書くのがめんどろ 大量な文章を書かなければならないという義務感。
書き方がわからない 自分の**日常にテーマ**を見つける目を持っていない。
書くことがない 作文技術が習得できていない。

このことから, 「書く力」を育てる授業開発の視点を次の3点に絞った。

「書く力」を育てる授業開発の要点

- a 長く書く必要がない。
- b 子どもの日常にテーマを見つける。
- c 「書き方」を明確

(2) 手紙文を用いた授業開発

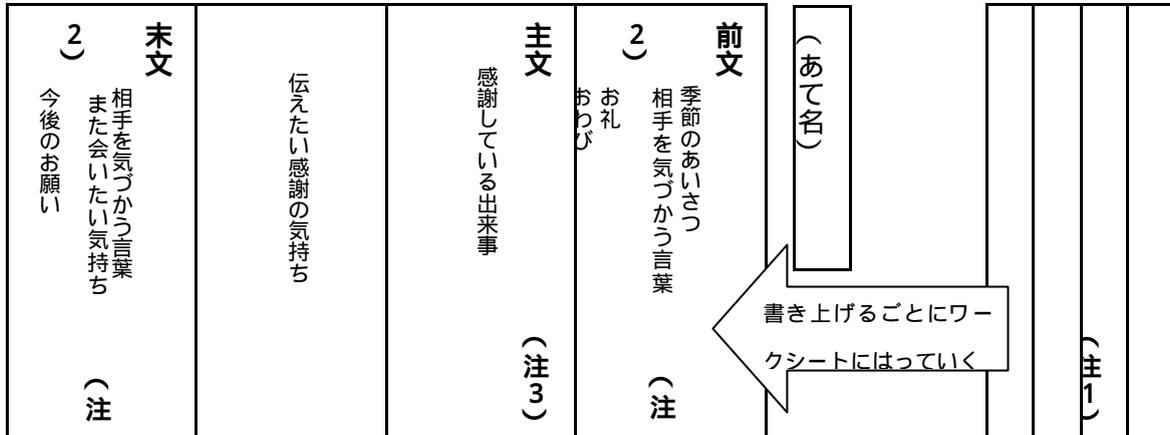
手紙文は, 前述のa~cを満たすことができる。さらに, d相手意識・目的意識が明確であり, eコミュニケーションの楽しさを知り得る, という利点もある。

そこで手紙文を使った実践として, 「心を結ぶ手紙文をつくろう~お世話になった人に感謝の気持ちを伝えよう~」という授業を計画した。

授業では, “書く手立て”を明確にするため, 手紙文の定型を用い, 次頁のようなワークシートを使った。

授業で用いたワークシートと短冊

ワークシートは、手紙文の定型と慣用形式をヒントに作成した。
(ワークシート)



指導にあたって次のことを工夫した。上記のワークシートと短冊の実践で示す。
授業開発の要点(「書くこと」嫌いを克服するための手立て)

- 1 **長く書く必要がない**(「長く書くのがめんどろな」子どものために)
ワークシートに短冊を貼っていく方法。短冊は1枚につき4行までとした。(注1)
- 2 **子どもの日常にテーマにする**(「書くことがない」子どものために)
「お世話になった人」は誰か発問し、黒板に例示した。相手が決められない児童には例示した中から選ぶよう助言した。
前文・末文は内容を自分で選択し、チェックを入れながら書かせた。(注2)
- 3 **「書き方」を明確に**(「書き方がわからない」子どものために)
ワークシートで「前文・主文・末文」という手紙文の定型を示した。
主文の「感謝～」は、「いつ・どこで・だれが・何を・どうした」を書く。(注3)

この実践を通じて、前月の作文で一言も書けない6人全員が書けるようになった。

(3) 手紙文の定型と「書く力」

Aさんの手紙文 一言も書けない6人のうち、顕著なAさんの事例を示す。

【Aさんの手紙文】 以下は、一言も書けなかったAさんの手紙文を“定型”, “文節(a~f)”に分けたものである。

| | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| お母さんへ | |
| 前文 | a 落ち葉が多くなり、くりやいもなどたくさんの食べ物がおいしくなりましたね。 b 体の調子はどうですか？わたしは元気です。 |
| 主文1 | c 毎日家で母さんはごはんを作ってくれます。 |
| 主文2 | d わたしは、そんな時「お母さんがいてよかったな。」と思います。ほかにわたしがねつを出した時、いろいろと世話をしてくれて、あの時はねつがひいていくようで気持ちがよかったです。 |
| 末文 | e これからも体に気をつけて元気でいて下さい。 f あと、お返事も下さい。(Aより) |

(「前文、主文、末文」およびa~fは引用者)

この「書けた」実際を分析する。

【Aさんの手紙文の分析】 Aさんは、「書くこと」嫌いを手紙の定型によって克服した。

| | | |
|-----|---|-----------------------------------------|
| 前文 | a | 自分の体験から作った季節のあいさつ文。 |
| | b | 相手を気づかう言葉。 |
| 主文1 | c | 感謝している出来事。「いつ、どこで、だれが、何を、どうした」を明確にした文章。 |
| 主文2 | d | 伝えたい感謝の気持ち。 |
| 末文 | e | 相手を気づかう言葉。 |
| | f | 今後のお願い。 |

この手紙の定型が“授業開発の3つの要点”の手だてに、有効であったことを考察する。

“手紙の定型”の有効性

「書けない」子どもの手だてを考察する。下記に「書けない」子どもの変容を示した。

- 1 「長く書くのがめんどろ」(字数が著しく少ない3人)
短冊の文字数は3人とも21～81文字書いた。 一番長く書いた子は手紙全文で194文字書いた(A君)。 最も書けない子が81文字書いた。
- 2 「書くことがない」(一言も書けない6人)
文節(a, c, d)が自分の生活体験から書かれている。
6人を含め35人全員が、自分の生活にテーマを見つけて書いた。
- 3 「書き方がわからない」(文章構成ができない28人)
「手紙の定型」(a～f)で、「書き方」がはっきりしたため、できなかった28人を含め、35人全員が書けた。

この変容から「書けない」子どもが「書ける」ようになったことがわかった。短冊、自分の生活にテーマを、手紙の定型の手だてが有効であったと言える。特に、顕著な手だてとして、手紙の定型があげられる。

(4) まとめにかえて 「書けないことからの脱却」

「書く力」を育てる授業開発の3要点から、具体的には“ワークシートの短冊”と“手紙の定型”で実践した。その結果を整理すると次のようになった。

長く書く必要がないワークシートの短冊は、「長く書くのがめんどろ」な子に有効。
手紙文の定型は、「書き方がわからない」子どもに有効。

これは、子どもの「書けない」ことから、「書けるようになった」実践である。それは、「書けないことからの脱却」の過程であった。

「書けないことからの脱却」(実態の特徴の変容からみた成果)

【字数が著しく少ない3人の変容】

| | 事前(4月の日記) | 事後(1月の日記) |
|----|-----------|-----------|
| O君 | 47字 | 151字 |
| Y君 | 100字 | 208字 |
| H君 | 135字 | 279字 |

左表は、字数著しく少ない3人が、長く書くのがめんどろを克服した変容である。

特に作文嫌いだった3人は、少しずつ長い日記を書くようになった。

【一言も書けない6人の変容】

| | | | |
|-----|------|----|------|
| Mさん | 195字 | Y君 | 191字 |
| A君 | 250字 | H君 | 120字 |
| H君 | 83字 | G君 | 169字 |

左表は、一言も書けない(0字)6人が「書くことがない」ことを克服した変容である。

日常生活を課題にした作文が書けなかったが、自分の生活を見つめ、全員手紙文を書き上げることが出来た。

【構成が出来ていない28人の変容】

構成ができなかった28人は、「書き方がわからない」ことを克服して、全員ができた。

手紙の定型を用いた授業開発

上述の3つの成果の中で、特に「構成が出来ていない」は、手紙文の「前文・主文・末文」という定型が文章構成の「始め・中・終わり」の理解に役立ったようだった。授業で構成について学習した後だったとはいえ、9月の時点で構成ができていない児童が28人だった実態を考えると、大きな成果である。

「書けないことからの脱却」(まとめにかえて)

今年度の取り組みを通して、書くことが苦手な子でも簡単に文章が作れるようになった。このことから、本年度の「手紙」を用いて、授業開発から「書けないことからの脱却」が実践できたと考える。

次年度は、さらに、手紙文の学習を総合的な学習ともからめながら、帯单元として扱うことを考えていきたい。形式から始めた手紙文が、学習者個人の思いあふれる、人の心をうつものへと発展していくような取り組みを研究していきたいと思う。

5 おわりに

今年度の研究は、「書くこと」を意識した授業へのアプローチであった。学年は違っても学習者の感性を大事に育てたいという思いは一致した。

実践をとおして、学習の手だての模索では、次のことが有効であった。

【実践1年】 言語の入門期のことから、言語活動が好きになるような手だてを講じた。「一言感想」が自他ともに「ことば」への興味を持たせた。色分けしたカードが活かされた。「音律」がこころをゆさぶった。

【実践4年】 言語に関心が高いということから、より高次の言語活動を試みた。他者への「一口感想」が、より表現の理解に活きた。感動を結び目として、読書感想とポエム(詩)のドッキングを試みた。「散文詩」の表現と音律が心豊かにした。

【実践5年】 何事にも“無関心”で“書くこと”も嫌いな子どもが変わった。ワ-クシートの短冊と手紙の「定型」が文章の構成や理解にも活きた。全てに積極的になった。研究の途上で、野口シカ(野口英世の母)の手紙が話題になった。話題の中心は、**書き手は、定型も構成も文法も無関係なのに、なぜ読み手の心をつづつのか。**

という1点である。国語教師として、永遠の課題であり一度は取り組みたい課題である。

次年度は、野口シカの手紙文を手掛かりに、この課題に取り組む。(以上)

小学校英語活動の研究

| | |
|------|--------------|
| 指導主事 | 木村 恭一 |
| 研究員 | 深井 純志 (大庄小) |
| ” | 大石 温子 (武庫庄小) |
| ” | 北野 裕子 (園田南小) |

【内容の要約】

小学校教育課程に「総合的な学習の時間」が設けられた。その中の国際理解の分野で外国語，特に英語による活動が扱われるようになり，本市においても平成15年度より全小学校にALTが派遣されるようになった。

本研究では，国際理解教育を推進する学習活動として「英語活動」をとりあげ，異文化理解に必要な実践的な能力や態度をいかに育成していくかを探った。

キーワード：国際理解，多文化共生，コミュニケーション能力，ALT，音声中心，ショートタイム活動，題材・場面設定

| | | |
|---|-------|-----|
| 1 | はじめに | 117 |
| 2 | 研究の内容 | 117 |
| 3 | 研究経過 | 119 |
| 4 | 考察 | 123 |
| 5 | 今後の課題 | 123 |

1 はじめに

小学校教育課程に「総合的な学習」が創設された。その中の一分野、国際理解で外国語、特に英語による活動が扱われるようになった。平成8年7月の中央教育審議会の答申では、国際化に対する教育推進の留意点として3点を挙げている。

- (1)異文化理解と共生
- (2)日本人としての自己の確立
- (3)外国語によるコミュニケーション能力の育成

ここでは、コミュニケーション能力を異文化理解の道具としてとらえ、それを育成することを目指している。その延長線上に、体験的活動等による異文化を持つ人との交流による共生意識の芽生えがあるととらえ、本研究部会は、本市児童の実態に応じた英語活動を模索するべく研究調査を始めた。

2 研究の内容

(1) 研究にあたって

研究部員の所属校、A校・B校・C校での所属学年の取り組みは以下のとおりである。

A校とB校は、本年度からALT（アシスタント・ランゲージ・ティーチャー：外国語指導助手）を招いて活動をしている。C校はALTとの活動については過去2年間の実績がある。

A校は年間を通して、ALTとの活動以外に、研究部員の所属学年の各担任は、学年共通の英語活動を実施している。

B校は学年共通の英語活動は、ALTとの活動以外は特になく、各担任の裁量で実施している。

本研究部会では、今回、ALTとの活動が初年度にあたり、学年全体が同じ内容の活動をするA校の4年生の3学級を調査研究の対象に選ぶことにした。

まず、児童の実態を把握するために、A小学校4学年児童92名を対象に事前調査を実施した。（資料1）

調査から、つぎのような実態が浮かび上がった。

日頃から、外国の人々を見かけることは珍しいことではなく（アンケ

（資料1）

| | |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①地球や地球儀で世界の国々について調べたことがある児童 | 89% |
| ②行っている国 | ヨーロッパ 89% アジア 18.0% アフリカ 14.0% アメリカ 10.0% オセアニア 14.0% |
| ③面白いと感じている国 | アメリカ・イギリスが圧倒的 次いで、韓国 |
| ④外国についての情報 | TVから知る 89% 新聞から知る 39% |
| ⑤外国へ行ったことがある児童 | 17% |
| ⑥外国人を見ることがある児童 (TV・映画以外) | 79% |
| ⑦外国人と出会った時、感じだりしたことがある児童 | 89% |
| ⑧外国語と聞くと言語学する国 | アメリカ・イギリスが圧倒的 次いで、韓国 |
| ⑨外国語を専攻する時・場所 | TV・外出したとき・電車の中・英語の学習塾 |
| ⑩外国語を専攻する仕事をしてみたい児童 | 49% 理由：習字・仕事として役立つ・興味がある (外国に行きたい) |
| ⑪外国人と英語で話す日本についての情報を持っているか? | あまり知らない・ほとんど知らない 89% |
| ⑫外国人に話さない日本の情報 | 日本の文化について |
| ⑬ALTとしたい情報 | 一緒にゲーム 87% 会話・おしゃべり 17% |
| ⑭外国の土地の様子・くらし・気候を知りたいか? | とても知りたい・少し知りたい 89% |
| ⑮知っている外国の単語 | 小学4年生の教科書について、若干、知っている児童はいるが詳しくは知らない。英語で言った単語が大半である。 |
| ⑯知っている外国の言葉 | ・テレビや雑誌などで知った ・おしゃべりしている児童は多い ・テレビなどの音声が、日本語として聞き取れない ・英語以外の言葉も、聞き取れている (ユーロ、ショーなど) |

ート), 英語圏の国々に対する関心は高い(アンケート)。
国際交流に対する意識は薄く, 逆に苦手意識につながりかねないところも見られる
(アンケート)が, 好奇心は強い(アンケート)。

アンケート結果で我々が気になったのは『多文化共生意識』が薄いことである。こ
の意識の育成についてが課題であるという共通理解が我々の中に生まれた。

(2) 目標設定

本研究会では, つぎのことを目標に活動の内容について検討した。

英語活動を通じて児童につけさせたい力：多文化共生意識

【活動について】

A L Tとの英語活動によって, 児童に異文化への関心を持たせる。
そして, 次回のA L Tとの交流に向けて, 児童が定期的に担任の支援を受けて
活動する。

A L Tとの再度の対面で, 児童がA L Tと積極的に交流ができて, 自分のコ
ミュニケーション力がついたと実感できれば, 英語活動に対する意欲が一層増す
ことになる。

この サイクルをくり返すことにより, 児童は異文化を受け入
れ, 共生への積極的な姿勢を持っていくであろう。

(3) 現在の全市的な状況

多文化共生意識の育成を目指して取り組む英語活動であるが, 全市的な取り組みの
状況はつぎのとおりである。

- ・『総合的な学習の時間』のなかでの英語活動の位置づけと学習形態(時間割)
英語活動は『総合的な学習の時間』の「選択領域」として扱われている。
- ・A L T(アシスタント・ランゲージ・ティーチャー：外国語指導助手)の配当
A L Tの配当は, 本市においては高学年(特に6年生)中心の配当が多く, 中
学年には回数が少ない。我々の所属校の中・高学年のA L Tとの活動を観察した
限りでは, 中学年からA L Tに接している方が学習をスムーズに進められるよう
だが, 学年が下がるほどA L Tと接触する機会は少ない現状である。また, 派遣
されるA L Tが, 毎回同じ人物とは限らない。
- ・H R T(ホームルーム・ティーチャー：担任)の役割
クラスの児童の実態をよく知るのは担任であるが, T T(ティーム・ティーチ
ング)の形態をとらずに, A L Tまかせで活動が進んでいることが往々にしてあ
る。また, A L Tとの活動の他に, 担任のみの指導で活動を進める形態もあるが,
現状では少ない。

(4) 活動における留意点

学習指導要領では、「総合的な学習」において英語活動を行う際の留意事項をこう述べている。

「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。」

このことから、本研究部会では次のことに留意して研究を進めることとした。

児童の言語の習得よりも意欲の向上を重視する。

体験的活動の重視し、楽しみながら外国語に触れさせる。

「読む」「書く」の活動は行わず、「聞く」「話す」の活動を基本とする。

できるだけ児童の身の回りのことを題材に取り上げる。

3 研究経過

英語活動を、9月から実施するにあたり、『総合的な学習の時間』に、英語活動を15時間実施する計画を立てた。そのうち3時間がALT、GT（ゲスト・ティーチャー：外部講師）を招聘しての活動であり、12時間を担任のみの指導での活動である。

ALTとの活動は2回行った。各回終了後、事後アンケートを実施した。

(1) 英語活動の内訳

『総合的な学習の時間』の際に、以下の4つの活動バージョンを使い、英語活動を計画した。(資料2)

【4つの活動バージョンと回数】

| | | |
|-----------------|------------|-----------|
| 5分 × 54回 = 270分 | ・・・ 6 単位時間 | } 担任のみで行う |
| 15分 × 6回 = 90分 | ・・・ 2 単位時間 | |
| 30分 × 6回 = 180分 | ・・・ 4 単位時間 | |
| 45分 × 3回 = 135分 | ・・・ 3 単位時間 | |
| 合計 15 単位時間 | | (資料2) |

【活動内容の概略】

5分間の活動：フラッシュカード（発音練習）・百玉そろばん英語バージョン・カルタなどの各種ゲーム・簡単なダイアログの復習

15分間の活動：日常よく使われる基本的な表現をベースに活動する。

(資料3)

英語活動 新南陽開校（2年用）中心スケジュール

Legend for the schedule grid:

- 15分 × 6回 = 90分 (15 min x 6 times = 90 min)
- 30分 × 6回 = 180分 (30 min x 6 times = 180 min)
- 45分 × 3回 = 135分 (45 min x 3 times = 135 min)

30分間の活動：15分間バージョンを、2つ組み合わせて活動する。(資料4)
 45分間の活動：ALTやGTとの英語活動

(資料3)

英語活動集 (1月第4週)

15分バージョン ゲーム (動きあり) 系

フール・バスケット、または、五感英語カード
 テーマ：色・果物・動物・体の部分・月・曜日・天気・季節

【時間】
 フラッシュカード

dog cat bird rabbit pig cow horse lion monkey cat

【ダイアログ】

Q: What animal is it? A: It's ~.

【活動の流れ】

- 今日の単語練習
- フラッシュカードの活用
- 今日のダイアログ練習
- 動物 (Q) - 見本 (A) ... 十分に練習させる (両方方をインプットさせる)
- 動物 (A) - 見本 (Q) ... さっけは、"1・2" "Let's say."
- ゲーム

＜フール・バスケット＞
 準備：今日の単語カード (動物) - 各目、1枚ずつ切らせる。
 1列に並べる。 Let's play "Animal basket" game. Make a circle.

座以外のメンバー Q: What animal is it?
 A: It's ~. / Animal basket!

○ゲーム (別のバージョン)
 ＜ハニエたまごゲーム＞ → 五感英語カード
 準備：フラッシュカード (動物等) ハニエたまご (3〜4枚) 五感英語カード
 ＜ハニエたまごゲーム＞
 順番にフラッシュカードを見る
 代表者各々4人選ぶ Any volunteer?

代表以外のメンバー Q: What animal is it?
 さっけは、"1・2" "Let's say."
 動物 A: It's ~.

＜五感英語カード＞ (カルタとりゲーム)
 5人程度の小グループで並べさせる。 Make a circle. 5 members.

全員 Q: What animal is it? 動物のさっけを言う
 さっけは、"1・2" "Let's say."
 動物 A: It's ~.

※フラッシュカードによる単語の練習の後にはゲームをどんどんやらせませう。

(資料4)

英語活動集 (11月第2〜3週)

30分バージョン しっかり系

バタダンカード・フラッシュカード・プロジェクター
 テーマ：色・果物・動物・体の部分・月・曜日・天気・季節・休前・仕事・遊り方
 ・国の名前など

【時間の導き方】
 フラッシュカード

1 o'clock 2 o'clock 3 o'clock 4 o'clock 5 o'clock ~ 11 o'clock 12 o'clock

【ダイアログ】

Q: What time is it? A: It's ~ o'clock.

【活動の流れ】

- 今日の単語練習
- フラッシュカードの活用
- 今日のダイアログ練習
- 動物 (Q) - 見本 (A) ... 十分に練習させる (両方方をインプットさせる)
- 動物 (A) - 見本 (Q) ... さっけは、"1・2" "Let's say."
- 足置カード練習

○バタダンゲーム
 準備：バタダンカード フラッシュカード
 1列に並べる。 Make line. 5 members.
 ○3人と交代したのから、元の順序に並べる。
 準備：時刻のカード

※15分バージョンに比べて、児童のコミュニケーション活動を設定してある。

(2) ALTとの活動 (1回目 アラン・ミラー氏)

【活動内容】

- a あいさつの仕方練習 b 一人一人の児童とあいさつ
- c アラン氏の自己紹介 d 名前の言い方練習
- e ショータイム f 名刺交換 g 歌と身体表現
- h 質問タイム i あいさつ

(資料5) 【第1回事後アンケート】

今回の活動では、主な内容はALTの自己紹介や、歌や身体表現であった。児童からのコミュニケーションの場面は、名刺交換以外では日本語による質問タイムぐらいだった。

しかし、表情豊かでユーモラスなアラン先生に児童は大喜びだった。

| | |
|-------------------|-------|
| 楽しかったか? | 100% |
| また来てほしいか? | 96% |
| 英語をしゃべれるようになりたいか? | 95.5% |



事後アンケートからはALTとの活動を期待するという結果がでた。

(資料5)

(3) 次回ALTとの活動までの取り組み

次回ALTとの活動において、児童が自らのコミュニケーション活動に少しでも満足感が得られるように、簡単なフレーズの練習を実施した。

内容は、自己紹介をスムーズにできるように、短時間で、児童がペアで練習した。また、自己紹介にプラスアルファとして、自分に関することが言えるように練習した。

【ダイアログ】

| |
|----------------------------------|
| I am (). I like (). |
|----------------------------------|

この活動が、児童のALTに対するコミュニケーション意欲向上において重要な役割を担うものである。

(4) ALTとの活動(2回目 ジェラルド・マホニー氏)

【活動内容】

- a 名刺交換 b 挨拶 自己紹介（名前を言う）
- c フラッシュカードで今日使う単語の練習（食べ物・飲み物など）
- d ゲーム < は、どんな味？ >

食べ物ごとに、「好き」「ふつう」「嫌い」の3グループに分かれる。
グループで、声をそろえて返事をする。

【使うダイアログ】

ALT: How does it () taste?
 児童(「好き」グループ): It tastes good.
 児童(「ふつう」グループ): It tastes so so.
 児童(「嫌い」グループ): It tastes bad.

- e <タッチ・チェア ゲーム>

【使うダイアログ】

ALT: What food do you like?
 児童: I like .

[手順]

二つのグループ(チーム)に分かれる。
チーム対抗リレーで、はやく全員終わったほうが勝ち。

BOSS(担任とALT)のところへ行き、問答をする。

上手に言えたら、BOSSと児童がタッチをする。

児童は、次のものにタッチをして腰を下ろす。
(まだ終わっていないものは、立って順番を待つ。)



今回の活動は、ALTとの事前打ち合わせが十分ではなかった。特に、児童の自己紹介にもっと時間を費やす計画だったが、担任がALTに対して、自己紹介の場面で自分が好きなことをコミュニケーションすることが今回のポイントであることを確認できなかった。そのため、自己紹介が普段の導入どおりに軽く流れてしまった。

(資料6) 【第2回事後アンケート】

| | |
|-------------------|-----|
| 楽しかったか? | 94% |
| また来てほしいか? | 90% |
| 英語をしゃべれるようになりたいか? | 92% |

4 考察

2つのアンケートからは、我々が期待した、**A L Tとの活動が楽しい**と答えた「1回目のA L Tとの交流後の取り組みが、2回目の交流の好結果を生む」という考えは、残念ながら形として現れなかった。(資料6)

また来てほしいか? に対して、児童がやや減少している。

1回目 100% 2回目 94%
来てほしいと答えた児童も減少している。
1回目 96% 2回目 90%

| |
|-----------------------------------|
| 2回のA L Tとの活動で、聞き分けたり、しゃべったりできたか? |
| ・聞き分けることができた・ちょっぴり聞き分けることができた 96% |
| ・しゃべることができた・ちょっぴりしゃべることができた 95% |
| A L Tに伝えたいこと |
| ・自分たちのこと |
| ・日本の文化について |
| A L Tにたずねたいこと |
| ・A L Tの国の学校の様子 |
| ・A L Tの国のこと |

これらの結果は、1回目と2回目のA L Tがちがう人物だったことが原因と考えられる。1回目ではパフォーマンスの面白さで児童を引っ張っていくタイプだった。2回目のA L Tは、ユーモアやウイットにとんでいるが、知的な興味を児童に持たせながら活動させるタイプであった。活動の指導者の個性のギャップを児童が理解できなかったと思われる。A L Tの個性を生かす事前の活動をこれから考えたい。A L Tと日本人教師の打ち合わせ、役割分担や連携も少なかった。

しかし、我々は次の回答に注目した。

| |
|-----------------------------------|
| 2回のA L Tとの活動で、聞き分けたり、しゃべったりできたか? |
| ・聞き分けることができた・ちょっぴり聞き分けることができた 96% |
| ・しゃべることができた・ちょっぴりしゃべることができた 95% |

A L Tのパフォーマンス型と知的好奇心を刺激する型の違いになじめなかった児童も出たが、2回のA L Tとの交流の間に、担任のみでクラスの児童に取り組んだ成果をこの回答に見ることができる。

5 今後の課題

児童には、英語に対する苦手意識がある。これは、英語をコミュニケーションの道具としてではなく、「単なる知識のみの知識」としてとらえているからである。何とか、コミュニケーションをとりあえれば大きな喜びが得られることを活動を通して体感させたい。

そのためには、英語活動の回数を短時間でも多く確保したい。また、A L Tと触れる機会を多くとることも必要である。本物に触れることが何より大切であることはいうまでもないが、現状と照らし合わせ、そのなかで児童の意識を育てていきたい。

児童たちは、A L Tと活動することに興味を持っていることは調査結果からわかっ

た。しかも、徐々に知的興奮を求めてくるということが、今回の2回のALTとの交流活動から考察できた。特に高学年になると、いつまでも遊戯やゲームだけでは満足しない。初めはゲームで満足できても、実はしゃべったり、コミュニケーションをしたりする活動を望んでいるのである。

今後は、児童のニーズを調査し、どのような取り組みが有効なのかを模索していきたい。

ALTが派遣される回数は少ない。児童は、知的興奮がある活動を求めてくる。担任の手による英語活動を創出し、ALTを有効活用するという意識改革が必要だ。

- 参考文献
- 「小学校英語活動の手引」文部科学省
 - 「小学校英語活動を構成する基本パーツ例20」畑屋好之
 - 「国際理解に関する子どもの意識」守山市広報 H15.2
 - 「国際理解に関するアンケート」半田市立乙川中学校 H9.4

教師が身につけたい情報活用スキルの研究

| | |
|------|--------------|
| 指導主事 | 西田 互 |
| 研究員 | 呉谷 かず子（梅香小） |
| ” | 渡邊 明美（浜小） |
| ” | 丈野 美由紀（尼崎北小） |
| ” | 杉 裕之（水堂小） |
| ” | 柳井 和久（小園小） |

【内容の要約】

文部科学省の計画では、教育の情報化のため平成17年度を目標に、各教室にインターネット接続したコンピュータが導入され、各教科の授業にもコンピュータ利用が可能になると言われている。このような環境が整うと、今までよりも手軽にコンピュータを使う機会が多くなり、さらに情報教育の重要性が増してくる。

本研究では、情報教育を進めていくにあたって、指導する教師にどのような情報活用スキルが必要であるかについて考えた。

キーワード：小学校，情報教育，総合的な学習の時間，カリキュラム，
情報機器，コンピュータ，インターネット，表現
教師の情報活用スキル

| | | |
|---|----------------|-----|
| 1 | はじめに | 125 |
| 2 | 研究について | 126 |
| 3 | 教師の情報活用スキルについて | 127 |
| 4 | 目標リストの活用について | 129 |
| 5 | おわりに | 131 |
| | 資料 | 132 |

1 はじめに

平成14年度より新学習指導要領が完全実施され、各学校では本格的に総合的な学習への取り組みが始まった。小学校では、この総合的な学習の時間などにコンピュータやインターネットを利用する機会が増えてきた。

(1) 情報教育と総合的な学習の時間

平成14年6月に発表された「情報教育の実践と学校の情報化」(文部科学省)によると、小学校における情報教育の目標は、「『生きる力』の重要な要素として、教育活動全体を通じて、『情報活用能力』をバランスよく、総合的に育成することを目標としている」と述べられている。

情報教育の目標としての「情報活用能力」

情報活用の実践力：

課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することをふくめて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力

情報の科学的な理解：

情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用の評価・改善するための基礎的な理論と方法の理解

情報社会に参画する態度：

社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

この『情報活用能力』は、上の「情報教育の目標^{*1}」にあるように3つの要素から構成されている。特に、「情報活用の実践力」の内容は、総合的な学習の時間のねらいの1つである「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」とほぼ一致する。

また、小学校では、情報教育のための教科は設定されていないため、総合的な学習の時間で「情報活用の実践力」の育成を図ることが期待されている。したがって、子どもに情報教育として、どのような能力を育成しようとしているのかを明確にしてカリキュラムに盛り込んでいくことが重要であると言える。

(2) 教科と情報教育

情報教育のねらいの1つである「情報活用の実践力」の育成は、総合的な学習の時間に期するところが大きいですが、教科学習の時間においても情報教育を意識しながらカリキュラムを作成していくことが必要になる。

「情報教育の実践と学校の情報化」においても「情報活用能力の育成は、情報に関する教科等のみでなく、学校教育活動全体で取り込まれて実現するものである。学び方や問題解決の仕方の一つとして情報を主体的に選択・活用できる能力を育成することをねらいと

する情報教育は、各教科等の目標の達成にも極めて有意義であり、各教科等の学習指導においても、情報活用能力の育成との関わりを理解の上、計画的に情報教育に取り組むことを求められている」とある。

2 研究について

(1) 研究テーマ 「教師が身につけたい情報活用スキルの研究」

(2) テーマ設定の理由

新学習指導要領の完全実施に伴い、総合的な学習の時間等でコンピュータやインターネットの利用が盛んに行われている。また、総合的な学習の時間においては、様々な情報を扱うために、情報教育の持つ重要性が増している。

「情報教育 = コンピュータ」と捉えられているケースが多いが、コンピュータを操作することが情報教育ではない。「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することをふくめて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」を育てることが、情報教育の目標である。コンピュータは、情報手段の一つに過ぎない。図書室や社会見学で調べた「情報」を、模造紙や新聞にまとめて、教室や廊下に掲示するのも「情報教育」である。

これまで、子どもに対しての情報教育に関わる目標の体系化は進んできているが、それを指導する教師が身につけなければならない資質や能力に関する研究はあまり進んでいない。教師に対する情報活用スキルの「目標リスト」があれば、何をすればよいかの目安となり、情報教育の推進に役立つと考えられる。

そこで、教師が身につけたい情報活用スキルには、どのようなものがあるのかを明確にすることを研究のテーマとした。

(3) 研究の方法

前述したように、これまで教師の情報活用に対する資質や能力に関する研究はあまり進んでいない。文部科学省は、平成15年3月に「ITを用いて指導できる基準の作成のための調査研究」を発表したが、IT活用に特化したもので、情報教育全般を網羅したものではない。

そこで、本研究部会では、様々な学習で情報を扱う場面を想定して、教師に必要な情報活用スキルを洗い出していくことにした。なお、今回の目標リストの「(1) 情報モラル」と「(2) 情報の収集」については、平成13年度の本部会ですでに作成済み(当センター紀要39号62ページ参照)であるので、「情報の収集」に続く場面として「表現」を取り上げることにした。

また、教師に必要な情報活用スキルの洗い出しは、永野和男教授が発表された「情報教育目標リスト」(資料参照)を使い、情報教育で子どもたちに育てたい力を確認しながら行った。

3 教師の情報活用スキルについて

今回の研究では、集めた情報を表現する場面で、どのような情報活用スキルが教師に必要なかを検討し、目標リストの作成を試みた。「表現」活動と言っても大変幅広く、内容も多岐にわたっている。そこで、表現活動を「適切な情報手段の利用」「整理・分析・判断」「発信・伝達」「評価」の4つのプロセスに分類して、それぞれのプロセスに必要な教師のスキルを検討していった。

なお、今回、コンピュータを扱う場面にこだわらず、様々な場面を想定するようにした。以下、今年度に作成した目標リストである。

*** 教師の情報活用スキルの目標リスト ***

表現について

3-1 適切な情報手段の利用

- 3-1-1 様々な表現方法の特徴を説明し、指導することができる。
- 3-1-2 必要な情報機器を使うことができる。
- 3-1-3 子どもの表現内容に応じた手段を選択させることができる。
- 3-1-4 集めた情報を表現していく見通しを持ったり、計画を立てることができる。

3-2 整理・分析・判断

- 3-2-1 収集した情報の中から、必要なものを選ばせることができる。
- 3-2-2 効果的な資料を選択させることができる。
- 3-2-3 集めた情報を活用しやすいように整理させることができる。
- 3-2-4 集めた情報の共通点や相違点に気づかせることができる。
- 3-2-5 課題と関連付けて、収集した情報をまとめさせることができる。
- 3-2-6 要点を簡潔にまとめるように指導できる。
- 3-2-7 図や資料、見出しなどを効果的に利用するように指導できる。
- 3-2-8 相手にわかりやすく、見やすい構成やレイアウトを考えさせることができる。

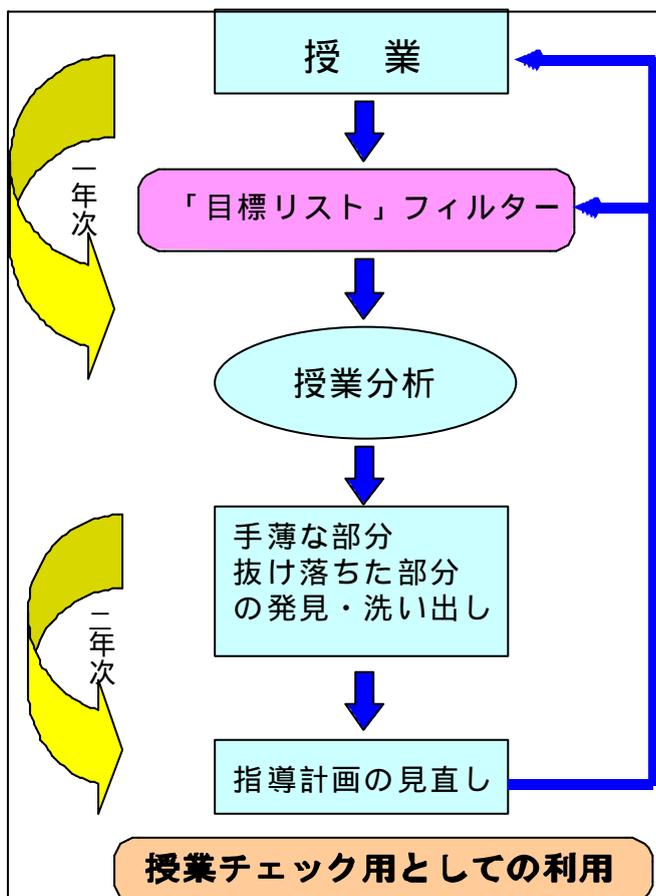
3-3 発信・伝達

- 3-3-1 効果的な発信・伝達の方法が指導できる。
- 3-3-2 伝えたいことを明確にして、相手にわかりやすく伝えられるよう指導できる。
- 3-3-3 事実に基づいた情報を発信するように指導できる。
- 3-3-4 順序を考えて、相手にわかりやすく整理して発信させることができる。
- 3-3-5 立ち位置や声の大きさなどを場所や状況に応じて指導できる。
- 3-3-6 入手した情報の事実・伝聞・情報提供者の考え・自分の考えを明確に区別して発信するよう指導できる。
- 3-3-7 情報の入手先を必ず明示するよう指導できる。
- 3-3-8 集めた情報を伝達するだけでなく、集めた情報から考えたこと、自

分の思いを伝えるように指導できる。

3-4 評価

- 3-4-1 評価の観点を示し，適切な自己評価ができるように指導できる。
- 3-4-2 正しく伝えられたかを振り返り，修正できるように指導できる。
- 3-4-3 自分の考えと違う意見があることに気づかせることができる。
- 3-4-4 他の人の発信した情報のよいところに気づかせることができる。
- 3-4-5 他の人の発信した情報や自分の発信した情報を振り返り，よりよい表現について考えるように指導することができる。
- 3-4-6 個々の児童の活動について，適切な評価ができる。
- 3-4-7 表現に関する授業について適切な自己評価ができる。



この目標リストは，カリキュラムの作成や評価の段階で参考になればと考えている。

また，個々の情報機器を使う場合においても，その機器の使い方以外に必要なスキルを確認する場合にも活用できるであろう。

例えば，デジタルカメラを使う場合，デジタルカメラの使い方以外に，次のような目標が関連してくる。

【目標リスト】

- 1-5-1 情報を集めるときの依頼の方法やマナーを身につけさせる。
- 1-5-2 情報を集めるときにお世話になった方に対する感謝の気持ちを持たせる。

コンピュータの使い方も教師に必要なスキルの一つとして考えられる。しかし，今年度はコンピュータを意識せずにスキルを考えていったので，あまり前面に出てきていない。まだ未整理であるが，研究する中で出てきたものを参考に挙げておく。

著作権について理解し，指導することができる。

必要なアプリケーションソフトを使うことができる。

コンピュータと提示装置（プロジェクタ）を接続することができる。

インターネット上から画像や文章などをコピー＆ペーストすることができる。

ファイルの保存やファイルの形式を変換することができる。

子どもたちの参考になるプレゼンテーションを行うことができる。
 デジタルカメラやスキャナ, デジタルビデオなどを使って画像を撮ることができる。
 撮った画像データをトリミングなどの処理することができる。
 簡単なホームページが作成できる。

4 目標リストの活用について 尼崎北小学校の実践を通して

ここでは, 尼崎北小学校の5年生における実践を例に, 本研究部会が作成した目標リストの効果的な活用を検討していくこととする。

(1) 「情報基礎」のカリキュラムについて

尼崎北小学校では, 全学年が年間10時間程度を「情報基礎」の時間にあてている。「情報基礎」は, 情報機器(コンピュータ)の基本操作について系統立てた学びが必要であるとの考えから取り入れた。各学年で身に付けさせたい情報機器の基本操作について, 子どもたちの発達段階を考慮しながら「操作活動一覧表」としてまとめ, カリキュラムを各学年で作成している。

(2) 5年生の実践について

< 単元名 > 「4年生に自然学校をしようかいしよう！」

< 学習行動目標 > プレゼンテーションソフトを利用し, 自分の伝えたいことを相手にわかりやすく表現できる。

< 使用したソフト > 児童用プレゼンテーション作成ソフト(はっぴょう名人)

< 単元に入る前の教師の動き >

学習行動目標と子どもたちの操作技能の実態を考慮しながら, 学習計画を立てる。
 自然学校で本単元で使えるような写真をデジカメで撮影し, サーバに保存しておく。

- 【目標リスト】2-1-9 情報収集に必要な情報機器を使いこなすことができる。
 2-1-10 学習の単元構想に基づいて情報収集活動を行うことができる。
 2-1-11 情報をサーバなどに保存し, 情報の共有ができる。

< 単元中の教師の動き >

| 操作活動(時間) | 学習行動目標 | 教師の情報活用の目標リスト |
|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. 何を, どのように紹介するかを話し合おう。【国語】1時間) | 自分の伝えたいことを選び, 発表に向けての見通しを持つことができる。 | 3-3-2 伝えたいことを明確にして, 相手にわかりやすく伝えられるよう指導できる。 |
| 2. 自分たちの担当のページを作ろう。 | プレゼンテーション作成ソフトを利用し, 自分の伝えたいことを相手 | 1-7-1 ホームページなどは多くの人が見るので, 内容に責任を持たなくては |

| | | |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>・見出しを作ろう。 (1時間)</p> | <p>にわかりやすく表現することができる。 文字の装飾や、大きさの変更など簡単な機能を利用し、効果的に表現することができる。</p> | <p>いけないことを理解させる。 3-3-1 効果的な発信・伝達の方法が指導できる。 3-2-7 図や資料、見出しなどを効果的に利用するように指導できる。</p> |
| <p>・デジタル・カメラの写真を選んで、貼り付けよう。(1時間)</p> | <p>自分たちの発表に必要な画像を選び、貼り付けることができる。</p> | <p>3-2-2 効果的な資料を選択させることができる。 1-4-1 人権に配慮して書いて良いことと悪いことを理解させる。 3-2-6 要点を簡潔にまとめるように指導できる。</p> |
| <p>・取り込んだ画像に、コメントをつけよう。 (1時間)</p> | <p>画面に合った文章をローマ字入力で書くことができる。</p> | <p>3-2-8 相手にわかりやすく、見やすい構成やレイアウトを考えさせることができる。</p> |
| <p>3. プレゼンテーションの練習をしよう。 (2時間)</p> | <p>友だちのアドバイスをもとに、手直しをすることができる。</p> | <p>3-4-2 正しく伝えられたかを振り返り、修正できるよう指導できる。 3-4-4 他の人の発信した情報のよいところに気づかせることができる。 2-2-5 子どもが情報収集に行き詰った時に適切な支援や助言ができる。</p> |
| <p>4. プレゼンテーションをしよう。(2時間)</p> | <p>作り上げた資料を活かした発表をすることができる。</p> | <p>3-3-4 順序を考えて、相手にわかりやすく整理して発信させることができる。 3-3-5 立ち位置や声の大きさなどを場所や状況に応じて指導できる。 3-4-1 評価の観点を示し、適切な自己評価ができるように指導できる。 3-4-6 個々の児童の活動について、適切な評価ができる。</p> |

< 単元終了後の教師の動き >

- 子どもの作品をハードディスクに保存し管理する。
- 学習計画、準備、支援が適切であったかを検討する。

【目標リスト】2 - 1 - 11 情報をサーバなどに保存し、情報の共有ができる。

(3) 考察と感想

実際に行った単元に、「教師の情報活用の目標リスト」を照らし合わせていくと、次のような考察に至った。

第一に、子どもの情報活用能力の育成は、教師の情報活用能力に負うところが大きいと感じた。教師自身に足りない力があり、そのことに気付かずに指導を続ければ、子どもにも同じ力が抜け落ちることになる。そこで、教師自身の足りない力を見つけるという点で、このような「目標リスト」は有効である。

第二に、この「目標リスト」は、単元の流れや指導に手薄な部分や抜け落ちた部分を見つけ出すことに役立った。この5年生の単元では、「整理・分析・判断」については、子どもたちに必要な力をつける指導が可能になっている。しかし、「情報を収集する力」、「情報モラル」については、十分な指導が難しいことが見えてきた。今後、カリキュラムの内容を検討する段階で、この「目標リスト」が参考になると思われる。

また、今回作成した「教師の情報活用リスト」と永野教授が作成された子どもに対する「情報教育目標リスト」を密接につなぎ合わせることで、このリストの有効性がさらに深まるのではないかと考える。

5 おわりに

今年度は、教師に必要な情報活用スキルの研究に取り組んできた。しかし、内容の検討に終始してしまい、授業を通しての検証ができなかった。

今後、今回作成した目標リストに漏れている内容を補充していきたい。また、この目標リストをリンクさせたカリキュラムを作成し、授業での実践を通じてリストの内容の精選や評価での活用方法の研究を図っていきたい。

注 * 1 出典 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/index.htm

参考文献

- ・「情報教育の実践と学校の情報化 ～新「情報教育に関する手引」～」(平成14年) 文部科学省
- ・「情報教育の目標、学習指導要領における改善内容」(平成14年) 文部科学省
- ・「ITを用いて指導できる基準の作成のための調査研究」(平成15年) 文部科学省
- ・「火曜の会」ホームページ <http://kayoo.org/home/>

資料 情報教育目標リストについて (「火曜の会」ホームページより)

今回の研究では、永野和男教授(聖心女子大学)を中心とした研究グループが作成した「情報教育目標リスト」を参考にした。

永野教授は、まず情報教育の目標を次の7つのカテゴリーに分類している。

ア：情報活用の実践力

- (1) 情報の表現とコミュニケーション
- (2) 課題解決における主体的な情報活用(収集・表現・創造・発信・交流)
- (3) 情報手段(情報メディア、コンピュータ、ネットワーク)の適切な利用

イ：情報の科学的な理解

- (4) 情報手段の仕組みや特性の理解
- (5) 情報処理や情報技術、人間の情報認識に関する基礎的な理論と方法

ウ：情報社会に参画する態度

- (6) 情報に対する態度
- (7) 情報モラル・情報発信の責任

さらに、情報活用の実践力を、(1)表現とコミュニケーション、(2)課題解決における情報活用、(3)情報手段の適切な利用の3つに分類し、そのうちの「課題解決における情報活用」を【問題の発見と計画】、【情報の収集】、【整理・分析・判断】、【発信・伝達】の4つのプロセスに分け、それぞれのプロセスについて目標リストが作成されている。

例えば、情報の表現およびコミュニケーションというカテゴリーを、【表現】【メディアによるコミュニケーション】というプロセスに分け、【表現】のプロセスについて次のような目標リストになっている。

(1) <情報の表現およびコミュニケーション>

【a：表現】

LEVEL 1：自分の気持ちや言いたいことを、表現できる

- a1-010 自分の言いたいことを考えながら表現する
- a1-020 自分の言いたいことの要点を言える

LEVEL 2：伝える内容を意識し、工夫をしながら表現する

- a2-010 要点を考えて表すことができる
- a2-020 見たことや読んだことを、整理して話す
- a2-030 情報には送り手と受け手があることに気づく

LEVEL 3：さまざまな情報手段を活用して、効果的に表現する

- a3-010 集めた情報を元に新しい情報を作り出すことができる
- a3-020 自分の考えを組み立てながら、適切な情報を選ぶことができる
- a3-030 相手に効果的に伝わるように、順序を整えて表すことができる
- a3-040 相手に伝えるために、メディアを使って効果的に資料を作成する
- a3-050 相手の意見を理解して質疑応答ができる
- a3-060 伝えたいことに応じて表現の仕方を工夫する
- a3-070 他の人にわかりやすい表現方法を知る
- a3-080 構造的に表すことができる

【情報教育目標リスト例】

リストで、LEVEL 1とあるのは、主として小学校低学年(1年・2年生レベル)、LEVEL 2、LEVEL 3は、それぞれ小学校中学年、高学年を、LEVEL 4は、中学校以上を目安としている。また、LEVEL 下のa1-010のようなコード番号は、目標を具体化するための下位目標であり、具体的な学習活動や達成度を評価するための評価の視点となる。このように、評価の視点が明確化されることによって、学習者評価への指標のみならず、カリキュラム評価にも利用することができるとしている。

授業に活用できるコンピュータ教材の研究

- 理科好きな生徒を育むために -

指導主事 藤井 健三郎
研究員 貴島 徹 (日新中)
" 小寺山 道久 (若草中)
" 進藤 素子 (常陽中)

【内容の要約】

「理科離れ」がいわれている。実物を見せることのできないものを仮想現実な世界として見せることのできるコンピュータを利用した教材は、生徒の興味・関心を高め、理解を深めることが期待できる。授業の中で有効な教材をつくることを課題とした。

今年度は、実際にコンピュータを利用した教材を作成し、その教材で授業をする中で、問題点を探ることとした。

キーワード：理科離れ，教材，プレゼンテーションソフト，コンピュータ

| | | |
|---|--------|-----|
| 1 | はじめに | 133 |
| 2 | 研究について | 133 |
| 3 | 実践事例 | 134 |
| 4 | 今後の課題 | 140 |

1 はじめに

昨今，児童生徒の「理科離れ」が指摘されている。このことが数字で示されたのが，平成11年にIEA（国際教育到達度評価学会）が中学2年生を実施した調査（「第3回 国際数学・理科教育調査 第2段階調査(TIMSS-R) 国際調査結果報告」IEA）である。理科が好きか嫌いかを4つの選択肢で尋ねた設問の回答で，「大好き」「好き」と答えた生徒の割合は，55%である。この調査での国際平均値が79%であり，日本は23カ国中22番目である。このことから国際的に見ても最低レベルである。一方，IEAの同調査では，生徒に問題を出題して国際的な比較も行っている。日本は，38カ国中4番目である。つまり，「理科は好きではないが，テストの点数はとる」というのが理科に対する日本の生徒像である。

では，日本の理科教師は生徒の「理科離れ」に対して，何もしてこなかったのだろうか。同IEAの調査に興味深いものがある。「教師の演示実験の頻度」である。これは，生徒に理科の授業の中で教師が実験をしてみせてくれる頻度を調査したものであるが，「いつもある」及び「しばしばある」と答えた生徒は75%である。これは，国際平均値の74%でわずかに上回る結果であるが，1995年の同じ調査と比較して9ポイント上昇している。また，同調査に「理科授業での問題解決活動の頻度」も報告されており，「いつも指導している」及び「ほとんど指導している」と回答した教師は，すべての項目で国際平均値を上回っている。これらのことは，日本の理科教師が，実物を生徒に見せ，問題解決のための力をつけさせようという努力をしていることを示すものである。

「理科離れ」について，国も無関心ではない。文部科学省の「平成13年度 文部科学白書」（文部科学省）の中に次のような記述がある。『「科学技術離れ」「理科離れ」についての懸念が様々な場面で指摘されています。』この原因のひとつとして，同白書では，科学技術が高度化してしまい，ブラックボックスと化していることを挙げている。対策として，『最先端の科学技術や人間と科学技術との関係の在り方について，関心を喚起し，理解を増進すること』が重要で，『最新の科学技術の成果をテーマとした展示物や映像等を，分かり易く人々に伝え，関心や探究心を高めることが重要です。』としている。

これまで述べてきたことを踏まえ，文部科学省は平成14年度から施策として「科学技術・理科大好きプラン」を実施している。内容は「大学，研究機関，企業等と教育機関との連携」「国立科学博物館の充実」「理科教育等設備整備費補助」「スーパーサイエンスハイスクールの創設」「環境教育推進グリーンプラン」「先進的科学技術・理科教育用デジタル教材の開発」など多岐にのぼっている。

では，尼崎市の理科教師として理科好きな生徒を育てるために何ができるだろうか。

2 研究について

(1) 研究テーマ

授業に活用できるコンピュータ教材の研究

- 理科好きな生徒を育むために -

(2) 研究テーマの設定理由

理科教師は授業で、演示実験を行い、多くの資料を提示する。また生徒に観察や実験を行わせる。それによって、生徒の興味・関心を高め、理論的な思考を育てる。しかし、実際には実物に触れさせることができないものがあり、資料を提示してもイメージしにくいものも多数ある。それらに対して、OHP、スライド、ビデオなどの視聴覚機器を利用した教材は、教師を強く支援してきた。

コンピュータは、今までの視聴覚機器の延長線上で使用したとしても、理科教師にとってこれまでの視聴覚機器より魅力的な使い方ができる。例えば、インターネット上には様々な教材となり得る科学に関する無数の資料がある。コンピュータは、これらの資料から、生徒の理解を助ける教材、生徒の興味・関心を高める教材を作り出す可能性を秘めているのである。

しかし、どんなに魅力的な資料もコンピュータが勝手に教材にするわけではない。それら資料は、直接生徒に授業を行う教師の視線と手によってのみ、有効な教材となる。そのような教材を作成するためにはどうすればよいか研究することとした。

(3) 研究の方法

コンピュータを利用して教材を作成するといったときの第一印象は、「難しいのではないか」「作成に時間がかかるのではないか」「授業に活用できるものが、コンピュータをあまり利用したことのない者でも作成できるのか」など、否定的なものがほとんどであった。

そこで、比較的操作が容易で、一般的にも使われているプレゼンテーションソフト「パワーポイント」(マイクロソフト株式会社)を使用することとした。また、容易に教材を作成できるどうか、研究部員内で簡単なテキストを用いて操作研修を行うこととした。

また、どのような教材を作成するのかについても検討し、次の三点を決めた。

- ・市販の教材のパッケージソフトの多くは、そのソフトに合わせて授業者が授業を組み立てなくてはならない。ここでは、あくまでも授業の補助として利用する教材を目指す。
- ・市販の教材のパッケージソフトの多くは、内容を変更することが難しい。ここでは、例えば休憩時間などの短い時間に内容を変更できることを目指す。
- ・年間の授業で一番多い授業形態は、一斉授業である。ここでは、一斉授業を前提とした教材を目指す。

今年度は、このようにして作成した教材で授業で行うことで、今後の問題点を探ることとした。また、その方法として授業者と観察者の感想をまとめることとした。

さらに来年度は、授業の中で有効に生きてくる教材を作成するためにはどのようにすればよいのかを考えていくこととした。

3 実践事例

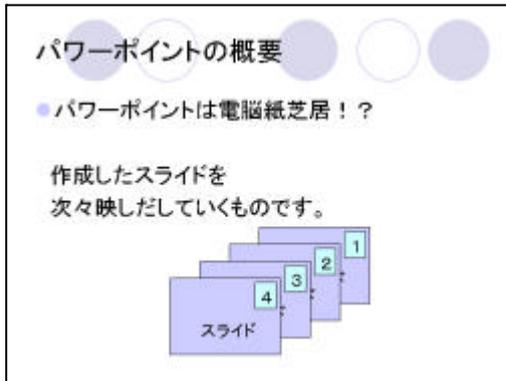
(1) コンピュータを利用した教材は容易に作成できるのか

研究部員は、ワープロで文書を作成できる、表計算ソフトでデータ入力ができるス

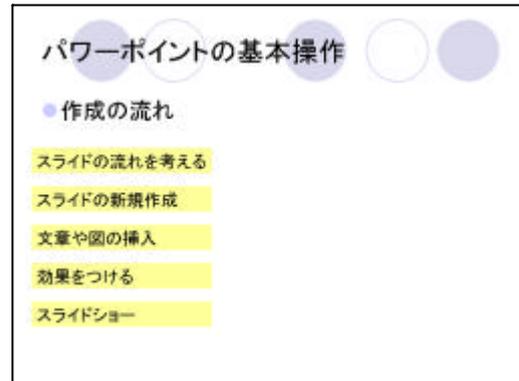
キルレベルである。プレゼンテーションソフトで作成した教材作成のテキストでおよそ1時間の講習をした後、各学校で教材を作成することとした。

実践事例1から実践事例3で観察結果を述べているが、結論として容易に作成し、授業を行うことができた。次に研究部員が作成した教材とその教材で行った授業を実践事例として紹介し、考察する。

プレゼンテーションソフトで作成した教材作成のテキスト



【図1 「パワーポイントの概要」】



【図2 「作成の流れ」】

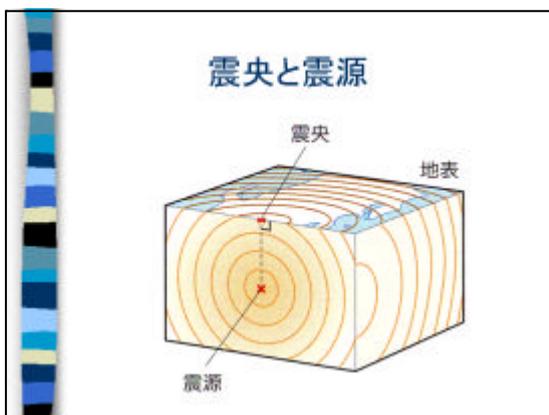
(2) 実践事例 その1

1. 作成した教材の概要

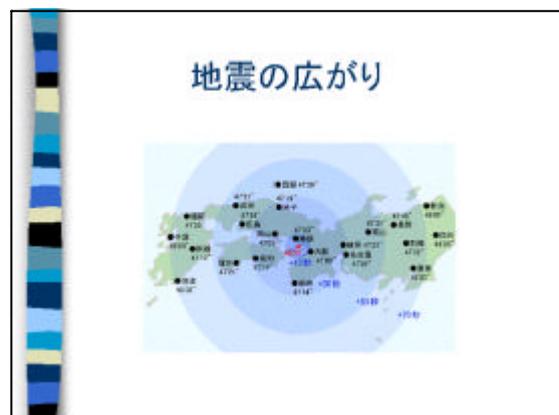
資料の提示、演習の説明についての教材を作成した。(スライド数 9枚)

- | | |
|-------------------|---------------------|
| スライド1 「震度の分布」 | スライド6 「地震のゆれの到着時間」 |
| スライド2 「震央と震源」 | スライド7 「プレートテクトロニクス」 |
| スライド3 「地震計の記録」 | スライド8 「日本付近の震央の分布」 |
| スライド4 「地震の広がり」 | スライド9 「震源の深さと分布」 |
| スライド5 「各地の地震計の記録」 | |

作成した教材



【図3 スライド2 「震央と震源」】



【図4 スライド4 「地震の広がり」】

2. 授業の流れ

単元 活きている地球

対象 中学1年生 場所 コンピュータ室

| 授業の流れ | 作成した教材 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 導入 前回の授業の確認 ・ 2種類の地震の揺れの特徴と速さの違いについて確認させる。 ・ 震源に近いほどゆれはじめの時刻が早いことを確認させる。 | スライド1 スライド2 スライド3 |
| 展開 実習 地震の広がり ・ データを元に、配布した地図に初期微動の始まりの時刻を記入させる。 ・ 同じ初期微動の始まる時刻の点をなめらかな線で結ばせる。(5秒ごと) ・ 各地の震度を色分けする。 ・ 震央の位置、地震が発生した時刻を推定させる。 ・ 初期微動の伝わる速さを計算させる。 | |
| まとめ ・ 震央とゆれの伝わり方及び震度の関係を説明する。 ・ 初期微動継続時間と震央からの距離の関係について説明する。 ・ 次の時間の説明をする。 | スライド4, 5, 6 スライド7, 8, 9 |

3. 授業の観察結果

a よかった点

- ・ 資料を拡大して見せることができるので、生徒に興味・関心を持たせ、理解の手助けになるようであった。

b 悪かった点

- ・ 教材を作成することは容易であった。しかし、スライドに載せる資料を探すがたいへん時間がかかった。
- ・ コンピュータ室では、一斉授業がやりにくい。
- ・ コンピュータ室では、生徒に作業させたり、話し合いをさせにくい。

(3) 実践事例 その2

1. 作成した教材の概要

資料の提示、板書がわりとしての教材を作成した。(スライド数 5枚)

スライド1「学習のねらい」

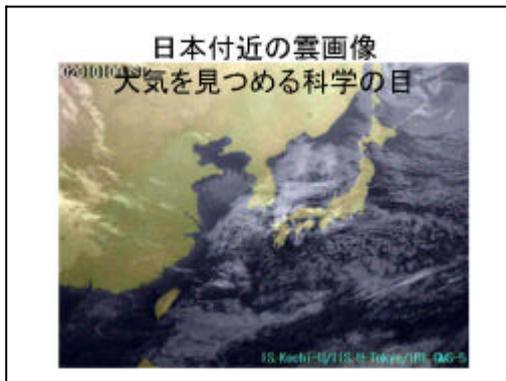
スライド4「大気を調べる」

スライド2「雲画像(動画)」

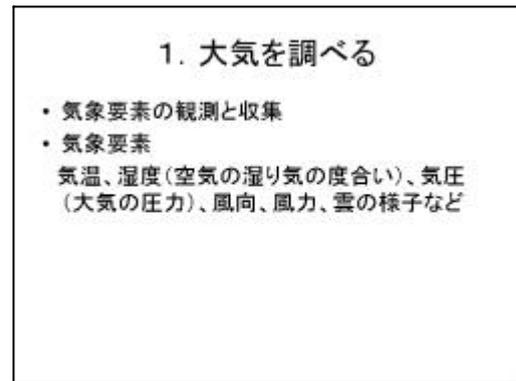
スライド5「天気予報」

スライド3「雲画像を見て気づいたこと」

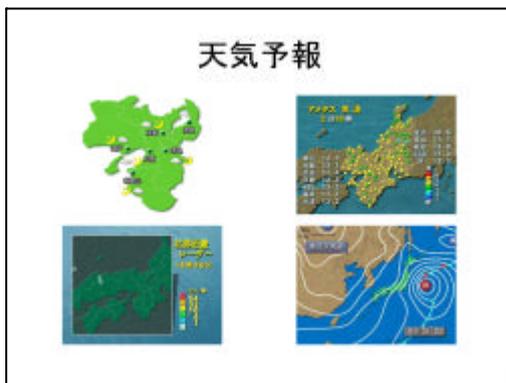
作成した教材



【図5 スライド2「雲画像（動画）」】



【図6 スライド4「大気を調べる」】



【図7 スライド5「天気予報」】



【図8 メモをする生徒たち】

2. 授業の流れ

単元 天気の変化

対象 中学2年生 場所 コンピュータ室

| 授業の流れ | 作成した教材 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <p>導入</p> <p>新しい単元の学習のねらいの説明 ノートに写させる。</p> | スライド1 |
| <p>展開</p> <p>雲画像から気がつくこと</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本付近の1年間の雲映像（動画）を見せる。 もう一度見せ、気づいた点をメモをとらせる。 気づいた点を発表させる。 生徒の気づいた点を確認しながら、画像を見せる。 <p>大気を調べる</p> <ul style="list-style-type: none"> 何を調べたら天気を調べたことになるか考えさせる。 天気を観測する項目を板書させる。 温度計、湿度計、気圧計の実物を見せる。 | <p>スライド2</p> <p>スライド3</p> <p>スライド4</p> |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・天気予報でみられる天気図，レーダー図，アメダス，などを見せる。 ・天気データ（天気，気温，湿度）を記録させる。 ・インターネットで明日の尼崎市の天気を検索させる。 | スライド 5 |
| <p>まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の確認と次の時間の予告をする。 | |

3. 授業の観察結果

a よかった点

- ・教材を作成することは容易であった。しかし，スライドに載せる資料を探すことがたいへん時間がかかった。
- ・一年間の雲映像を見せ，生徒の気づきを中心に授業をすすめることができた。教科書や資料集では，実現できなかったことである。

b 悪かった点

- ・スライドの文字をはっきり見せるため，背景など考える必要があった。
- ・一般教室で同じような授業をすることが困難である。遮光，プロジェクターとスクリーンを置く位置，授業の度に機材を教室に持って行かなくてはならないなどの問題を解決しなくてはならない。
- ・コンピュータ室では，一般教室での一斉授業の形式がやりにくい。

(4) 実践事例 その3

1. 作成した教材の概要

実験器具の説明，実験操作の説明についての教材を作成した。(スライド数 8枚)

- | | |
|---------------|-----------------------|
| スライド1「実験の目的」 | スライド5「実験の方法2」 |
| スライド2「実験準備物」 | スライド6「試験管にたまった液体を調べる」 |
| スライド3「実験の方法1」 | スライド7「においを調べる」 |
| スライド4「実験の注意点」 | スライド8「まとめ」 |

作成した教材



【図9 スライド3「実験の方法1」】



【図10 スライド4「実験の注意点」】



【図11 スライドで確認しながら
実験する生徒たち】

2. 授業の流れ

単元 温度による物質の変化

対象 中学1年生 場所 理科実験室

| 授業の流れ | 作成した教材 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| 導入 前の授業の確認 ・ 純粋な物質（水とエタノール）の沸点 混合物では，沸点はどうか ・ 混合物の沸点はどうか考えさせる。 ・ 身近な物で水とエタノールの混合物を考えさせる。 | |
| 展開 ワインから，エタノールを取り出す実験 ・ 実験の説明をする。 ・ 準備物，実験方法を説明する。 ・ 実験を行わせる。 | スライド1， スライド2～7 スライド3～7 |
| まとめ プリントに実験結果をまとめる。 次の時間の予告をする。 | スライド8 |

3. 授業の観察結果

a よかった点

- ・ 生徒は実験中も映写してあった教材を参考にしている姿を多く見た。実験をする上で助けになっているようであった。
- ・ 予備実験をするときにデジタルカメラでその様子を撮影しておけば，そのまま教材とすることができた。

b 悪かった点

- ・ 理科室の明かりをすべて消して，作成した教材を見せた。そのことにより生徒は集中して見ていたが，メモをすることができなかった。
- ・ 作成した教材を使って実験器具の説明をした。拡大した映像は説明する上で効果的

であるが、実物がある場合は実物を見せるべきであった。

- ・理科室にプロジェクターとコンピュータがないので、コンピュータ室から持ってこなくてはならなかった。コンピュータ室で使用するときは、使えない。

(5) 実践の考察

1. 教材の作成について

実践事例1と実践事例2の教材作成者の共通した授業後の感想は、「教材を作成することは容易であった。しかし、スライドに載せる資料を探すことがたいへん時間がかかった」であった。

つまり、問題点は、パワーポイントを使って教材を作成するために、授業で使える資料が、いかに教師の手元にあるかということである。

2. 作成した教材について

実践事例2の教材作成者の授業後の感想は、「スライドの背景のために、生徒にとって文字が見えにくいものとなった。」また実践事例3の教材作成者は、「無駄なアニメーション効果（文字や図を動きをもって表示させること）が、多かった。」

つまり、シンプルな教材の方が生徒にとってにわかりやすいということである。

3. 教室について

三人の教材作成者は、一般教室で授業を行わなかった。それは、作成した教材を使用することができなかったからである。理由は、遮光カーテンがないため教室内が明るすぎることで、生徒の机の配置の関係でプロジェクターとスクリーンの距離が十分にとりにくいことなどである。

また、実践事例3の教材作成者の感想として、理科室で授業をするのにコンピュータ室からプロジェクターをもってこなくてはならず、他の授業の状況によっては使用できないという問題がある。

つまり、プロジェクターをいつでも使用できるような整備がなされるまで、コンピュータを利用した教材を一般教室で使用することはできない。理科室やコンピュータ室で授業を行わなくてはならず、機器利用の運営を考えなくてはならない。

4 今後の課題

今年度の研究で、コンピュータを利用して、教師が容易に様々な資料から教材を作成することができることがわかった。また同時に、教師が授業で使える資料をどうすれば的確に探すことができるのか、生徒がわかりやすい教材を作成するためにはどのような工夫が必要か、現状では一般教室での使用は難しい中で作成した教材をどう生かしていけばよいのかなど問題点も浮かび上がってきた。

来年度は、今年度の成果と問題点を踏まえて、授業の中で有効に生きてくる教材を作成するためにはどのようにすればよいのかを考えていきたい。

学校情報処理システムの考察

- 学習の評価と教育情報の定量化、及びその処理手順 (flow) -

指導主事 伊藤 吾郎
研究員 長谷川 久志 (大成中)
" 足立 靖 (園田中)

【内容の要約】

これまでの研究から、中学校は情報教育の進展が遅いという印象を得た。中学校に固有の文化を認め、その生活の中にある論理に則した研究活動がなされていないのだという結論に達した。そこで、これらをできるだけ体系的に記述・描写できる手法を探し出した。それが、Ethnography であり質的調査の手法である。

手段として、中学校の評価・評定に焦点を当て、中学校学習用コンピュータシステムを利用した“校務支援 TOOL”の作成を試みることにした。生徒の評定を算出する学習評価が、情報としてどのように定量化が図られるのか、またその処理手順は、どのようなものであるかを、Ethnographical に調査していきたい。

今年度中間報告は、これらの“意図”を持って、研究員在籍校に対し、Rapport の形成を図った結果について記述する。

キーワード： Ethnographical・質的調査・評価・教育臨床・定量化

| | | |
|---|------------|-----|
| 1 | はじめに | 141 |
| 2 | 研究について | 141 |
| 3 | 研究の中間報告 | 144 |
| 4 | 今後の課題 | 148 |
| 5 | おわりに | 149 |
| | 【参考文献及び脚注】 | 151 |

1 はじめに

本研究部会の前身^{*1}は、本市「学校情報通信 NetworkSystem」の中で機能する「中学校学習用 ComputerSystem」の活用を、「中学校の情報教育進展についての立場」から捉えようとしたものであった。結果として、「情報教育進展に必要な要素の考察」について、その希薄さを指摘されたものの、「同一校の“学習用 ComputerSystem”利用状況を3年間観察するという質的研究手法と着眼点」については、その考察結果とともに「特有の価値」を見いだしたと考えている。

Internet につながった Computer を中学校が持つことが、どのような意味を重ね持つのか、その使い方・使われ方を丹念に観察し記録を積み重ねることで、1) 様々な理由から、中学校では教育課程(活動)での Computer の積極的利用について懐疑的である。2) 特に教科学習での応用的利用にその態度が顕著に表れる。3) Computer を利用するために必要な、教員の基本操作技術が乏しい。4) Computer を利用した教育課程を受容していくのに必要な、生徒の基本操作技術が未熟である。5) これらの教員・生徒の現状を支援していく体制が整っていない。等の考察が得られた。

ここから、『中学校の現況が“学校”を満足・納得させることができていない。』という仮設「仮に在るもの」として見立てること(とをいう)『仮説』とは異なる表現。を導き出した。中学校の現況とは前記の5項目をいい、“学校”とは、教育の授与組織形態の単位としての学校を指し、学校の中でおこなわれる教育活動・教員・各校の教育課程・組織やその運営など、教育活動の総体をいう。そして、「満足と納得」について、LocalContents 全国的に求められている事柄ではなく、尼崎の中学校が独自に必要なとしていることが充足されていない。ActionResearch 日々の実践に、適切な課題が持たず、また適正な評価を受けられず、次の段階へなかなか進めない。INTERACTIVE 社会と学校、教師と生徒に双方向性を持つ意思の疎通「疎通」とは、もともと、双方向であるが、ここでは、同時性や即時性を付加したものである」として見立てたものとしているが貧弱である。カンバン方式 必要なときに必要なものが手に入らない(手元にない)等の、不足している要素、すなわち必要とされる事柄を分析提唱した。

本研究は、これまでの研究が描き出した内容を反映させることと、特有の価値評価を得た研究手法を使うことを前提にしながら、「中学校の評価・評定」について、質的な調査を試みるものである。

本年度中間報告は、研究員在籍校に向けて Rapport の形成を図った結果について報告する。

2 研究について

(1) 研究テーマ

「学校情報処理システムの考察」

- 学習の評価と教育情報の定量化、及びその処理手順(flow) -

(2) 研究概要

学習の評価がおこなわれる材料を、「教育情報」と呼ぶこととし、この情報がどのように定量化され評定となっていくのか、その処理手順(flow)を観察していく。

尼崎の中学校の生活の中で、現場の視線で語られる教師の言葉を資料としていく。

また、質的にしか表せないと考えられている事物2点について、「教師の言葉」は、

Ethnographicalな調査を持ってできるだけ中学校の日常語から描き出すことを試み、「教育情報」は、数量で表そうとすることを0と1の信号であるコンピュータを使った“学校情報処理システム”を設計することで、その処理過程を観察対象とする。生徒の学習評価の材料を「教育材料」と呼び、その他の校務や教育活動全般を評価していくことに使われる材料のことを包括的に「学校情報」と呼ぶ。

本研究は、教師による生徒の学習評価活動を Computer を利用して支援する「校務支援 TOOL (仮称)」の開発を手段として、その過程での学校現場の日常を観察することである。

(3) 研究計画

- 第1段階 外部研究者と参与観察者との共感
- 第2段階 対象校での Rapport の形成
- 第3段階 System に対する要求調査
- 第4段階 System に対する要求定義
- 第5段階 System 設計
- 第6段階 System 開発
- 第7段階 運用実験
- 第8段階 誤差修正

本年度は、第2段階までの中間報告。

(4) 研究手法

平成15年研究報告^{*2}に、初めて文言として「Ethnography」を表記した。心ならずも「観察記録型研究」と表したが、本年度よりは本来の意に立ち戻りたい。本部会の共通認識であり、質的調査をおこなう上での、共通の format (体裁・形式) であり、共感とした部分である。

1. Ethnography

「質的調査」の代表的な手法である。「民族誌」を訳語としている。「現場に赴いて長期間滞在し調査対象者と日常生活を共有しながら、集団や組織の文化を観察し記録する方法」と定義される。一般に「調査の現場に赴いて比較的長期間滞在し、調査対象者と日常生活を共有しながら、集団や組織の文化を観察記述する方法」^{*3} である。

この方法では、日常の出来事に焦点を当て、その場での観察と記録、そしてその場の人々との語り合いを元に、現場を理解することを目的としている。さらに言葉を尽くすなら、「現場の教師(だけ)が理解する世界を言葉に変え伝達していこうとする試み」として捉えられてもよいかと考える。

2. 手法としての特質と比較

教育の調査や研究の手法には、もちろん様々な種類が存在し、目的や要求に応じて、その形態は変化しまた選択されうる。本部会は、その選定判断にあたって、3つの大別を本部会として考え、比較検討した。以下、3点の概念を記し、選定理由を述べる。

量的調査及び研究

(数量データから統計的処理によって対象者の意識特性を探り出す手法。)

実験調査及び研究

(仮説を定義し実験もしくは限定的な調査によって対象者の行動特性を実証しようと試みる手法。)

質的調査及び研究

(限定された事例から、聞き取り調査や観察などによって対象者の意識そのものをより深く捉えようとする手法。)

本部会では、尼崎市立中学校の評価・評定について、教育現場の教師がその日々の実践を元に研究活動をおこなうのであるから、尼崎市立中学校 LOCAL での、FieldWork に対しておこなわれる ActionResearch^{*4} であり、その手段 (Action) の副産物としての“校務支援 TOOL”の作成を考えており、その活動目的に最も似合う手法が、質的調査である Ethnography の作成であると考えている。

ただし、正確な“Ethnography”を書くことではなく、“Ethnographicalな研究”として、“質的調査”といった方が正しい。本研究の意図は、日常の出来事である教育活動 (授業や評価・評定など) が生じさせる個別な状況や場 (尼崎の中学校の現場) に即応しながら、調査対象者 (この場合、本研究部員でありその所属校の教師) と共通の感覚を持ちつつ「現場の知」、さらには「臨床の知」(後述、3-(2)臨床)の探求を目指すことを求めている。その意味で、他の手法では得られないものであると考えており、特に限られた時間の制約の中で、“Ethnographicalな研究”にならざるを得ないとしても、価値のある手法の選択であると判断した。

3. 価値と先駆

「質的な調査」は、平成12年度の研究^{*5}の副次的要素でもある。このとき、過去10年の本センター研究活動を精査した結果、1)質的調査が皆無に等しいこと。2)量的調査結果の一般化に問題があること。3)仮説検証に相対性が実証しにくいこと。等が考えられた。これは、現職教員が学校での教育実践に加えて研究活動を並行することの困難さを物語っている。研究活動が困難なのではなく研究手法に変節の機が訪れたと解釈した。この研究手法は本市として epoch (新しい段階)な試みである。

本論研究手法の参考とした「教育のエスノグラフィー」(嵯峨野書院)の編者、志水宏吉氏の著作に、「よみがえれ公立中学校 - 尼崎市立『南』中学校のエスノグラフィー -」(有信堂1991年初版)がある。実在する本市の中学校(『南』の名称は仮名)に3年間のフィールドワークをおこない書き上げられた本書は、10年以上の時を経て今、教育を取り巻く情勢の変化に息継ぐことを忘れないでさえいれば、若い教師にとっての有意な教書となり、「質的調査」の意義を感じさせてくれる重要な文献であるといえる。少なくとも、日本の「SchoolEthnography」において、中学校が取り上げられたという希有な存在であり、本市がそのFieldである点などは、本市中学校教員にとって必読の書であるといえる。また、協働執筆者に(「協働」は志水による)現尼崎市立武庫中学校長徳田耕造氏(当時、『南』中学校教員から尼崎市教育委員会指導主事)の名をみることは衆目の必要に値する。

本書は、“病理現象の背後に横たわる、目に見えない中学校教育の「構造」とはなにか。(志水)”^{*6}を、陸から海面を眺めるのではなく、海面下の潮流や地形などの隠

れた状況に依存しているだろう構造的な要因を解き明かそうとアプローチしたものである。

現在、日々変化する教育現場の日常に即して教室の文化を理解するには直接観察の手法が有効であることが浸透し、より現場に密着して、問題発生 of PROCESS に迫ろうとする「学校臨床的」(後述, 3-(2)臨床)な研究が多くみられるようになってきたことで、Ethnography も注目を集めている。

全ての教員は「授業」を基本としている。すなわち現場志向の高い我が国の教育研究では、過去にも授業分析や学級集団研究などで教室の FieldWork がおこなわれてきたし、洞察力に富む現場教員の実践記録もあった。だが、生徒と教師という現場のメンバーに理解される「日常の文化」という観点(着眼点)からの研究であることに、本研究手法や Ethnography の価値を見いだしたい。

平成15年尼崎市立教育総合センター研究発表会において、過去8年間、本センター研究をご指導いただいた鳥取大学教授濱本純逸氏の顧問講師ご勇退にあたっての発表会総合批評で、「今後のセンター各研究に Ethnographical な研究も必要である。」と戴いたのには、内容や手法への批評ではなく、「質的調査」への指標を持つことの重要性を本部会が提唱したことに対して応分の評価であったと推察する。

3 研究の中間報告

本年度は、本部会内での活動指標と目的意識の共有徹底を研究員同士でおこなった。次に、調査(観察)対象校での Rapport の形成のために、学校の日常の中でおこなわれた質疑応答・聞き取り・意見徴収などの結果を考察した。以下、四節に Key Word を設定して記述する。

(1) 評価

教育課程審議会(00.12.04 答申)⁴⁷は、「これからの評価の基本的な考え」として、まず学力を知識の量的獲得ではなく、学習指導要領にしめす基礎的・基本的な内容を確実に身につけ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」が育成されているかどうか捉える必要があるとしている。そのため、「目標に準拠した評価」を重要視し、児童・生徒の良い点や可能性、進捗の状況などを評価する個人内評価を工夫することが重要としている。また、学校の教育活動は、計画・実践・評価が一連の活動として繰り返されるものであるから、指導と評価の一体化を図ると共に、学校全体として評価方法の工夫改善をする必要があるとしている。ここでみる【計画・実践・評価】は、実は{児童・生徒}の位相(phase)である。教育活動というより、学習活動といった方が的確である。具体的にいえば、ただ「評価」とするのではなく「児童生徒の学習結果としての評価」とすべきである。

では、教育活動の位相(phase)とは、何かというと、【「計画」(指導計画・授業設計・教材分析)、「実践」(授業展開・教育課程上の諸行事や日常の学校生活)であり、「評価」とは、「学校の教育活動結果の評価」をいう。教育の受益者に向けられた“学校評価”“教員評価”などではなく、反省的实践家としての教師自身の「実践的な力量」に対する評価をいう。

位相の違いから評価を論じているのではなく、この位相がもたらす循環論法(circle)は、そのどちらもが、心理学者 Kurt Lewin が提唱した 計画 実践 評価 修正 適用の5段階を経て現場の変革をもたらすという課題解決手法の定石であることをまずは確認しておきたい。すなわち、教授であれ、学習であれ、教育目標(生きる力を育む)の方向へ向かって育ってくれることを意図して機能することに違いはないということである。

ところが、「評価」といえば、前述の「児童生徒の学習結果としての評価」に偏り、「学校の教育活動結果の評価」がおざりになっている。審議会答申を引用するなら、“良い点や可能性、進捗の状況などを評価する個人内評価(個人間すなわち対学校や教師間の差異ではなく、LOCALISEされた基準にもとづき、個人内の差異に着目した評価)を工夫”することがおざりになっている。生徒への評価改善が必要とされるのには、現行の評価に問題なり不足があるということだろう。同時に学校や教師に対する“評価”も的確で正当である必要がある。「教育活動」が適正な評価を受けていないとすれば、生徒への評価が如何に研究され適正であっても、信頼性は乏しいといわざるを得ない。

(2) 臨床

「臨床」という単語自体は、学校からの発言にない。本部会が導き出した考察の Key Word である。

学校・教育活動・教師の手法や道具について、過去・現在をとおして多くの調査が実施され、分析研究が進められてきた。ただし、現場以外である。もちろん異論はあるが、“現場の声が反映されていない”“現実性が乏しい”“実態とそぐわない”“うち(自校)では同じことができない”といった現場の不満は、すべからくこれまでの成果を現場以外での戯言としてしまっている。こうした状況に対して、なにがしかの答えを持たなければ、本研究も同じ判断を下され Rapport の形成もままならない。そこで、本部会が用意した答えの Key Word が「臨床」である。

中学校現場において、「様々な研究活動」が無意識に阻害されるのは、「臨床」の概念がないからである。「臨床」を辞書で繙くと「病床に臨んで実際に患者の診療にあたること。」(三省堂「大辞林 第二版」とある。ほとんどの人が“学校の病理(病理現象)”“教育の病理(病理現象)”という言葉の存在を認めるのにやぶさかでない現状に、“病床に臨んで実際に患者の診療にあたる”姿を見受けることがないのである。「臨床」という意味は、「今まさしくそのことが起こっている現場で」と解すべきである。

実は昨今、いわゆる研究の成果に対して、「その知見が学校での実践に反映するのか」、「現場への feed back が可能なのか」を、課題とする研究も見えてきた。その STEP として Ethnography を重視し、現場との共同研究を進めるという態度については、理解や共感も深まり、Rapport の形成に大いに役立った。この研究が、「臨床社会学」「臨床教育学」「臨床人間学」etc と呼ばれるものである。

本研究の意図は「臨床の知」を探求することであると述べた(前述、2-(4)-2)。哲学者中村雄二郎氏は、『臨床の知とは何か』(岩波新書 1992)で、「個々の場所や時間の中で、対象の多義性を十分考慮に入れながら、それとの交流の中で事象を捉える方法」として「臨床の知」を提唱している。それは、「精神医学・文化人類学・比較行

動学などにおいて、それと名づけられずに使われてきたもの」であって、「ただちに医学的臨床のための知や医学の分野の知を意味するものではなくて、今日、領域を超えて必要とされて生きている知の一般的なあり様を指すものである」としている。さらに、「近代的な＜科学の知＞」と対比して、「臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実に関わり、世界や他者がわれわれにしめす隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」とも述べている。

昨年度 Web Accessibility の調査をした際訪れた、「視覚障害者読書支援協会」の Site (<http://www2s.biglobe.ne.jp/~BBA/index.html>) に、同書の UNIQUE な紹介文が掲載されていたので引用する。

【ラジオの電話相談室で子供が先生に質問した。「なぜお餅にカビがはえるんですか?」。そのラジオを聞いていた長屋の熊さんがいった。「ばかやろう、はやく喰わねえからだ、もったいねえなあ!」。本書にはこんな駄洒落は書いていないが、物事の見方には科学的な観点と個々人の経験からわき出てきた観点とがあり、今の世の中は後者の観点が無視されているのだと本書は提起する。】

(<http://www2s.biglobe.ne.jp/~BBA/shoukai115.html>)

そして、同書と同紹介文にもあるように、近代科学は普遍性（または、一般的であるか）、論理性（または、納得のいく説明ができるか、法則が存在するか）と客観性（当事者以外からの観察）という、他人を説得するのにきわめて好都合な三つの性質を手に入れることにより人類に大きく貢献してきた。その反面、人々の心を捉えきれなくなってきており、現実とのずれが生じてきている。そこでそれに代わるべき知として臨床の知が提唱されるのである。このように主張している。

前記の引用でも“駄洒落”と表しているが、当事者以外の一般に説明しにくい「現場の知」は笑い話ほどの価値しかないと、世間一般が評価することが氣にくわないという学校からの言である。

「臨床教育学」を、「教育学と臨床心理学との相補的連携による新たな理論と実践の構築を目指す組織」と京都大学では定義している。諸大学や多くの機関で制度化されてきているが、いずれの事例にも共通するのは、関連する諸分科の連携を目指す点である。京都大学教授の田中毎実氏によれば、「実践者は目前の問題に気をとられ狭いたこつぽに陥りがちであり、理論家は学界用語という隠語の世界に自足して閉じこもりがちである。臨床教育学は、両者が実質的に連携できる理論的な場所を提供する。」という。

「目標に準拠した評価」にせよ「情報教育」や「学習用 ComputerSystem」せよ、教育現実のさなかで問題に直面して徐々に構築された産物なのではなく、押しつけられたものとしてしか受け止められていない。互いの疎通性を欠いて機能障害を生じている。教育の諸分科（課題）と実践を結ぶ新たな言語として、全ての理論と実践の基盤にある日常語の教育解釈が進むことに期待している。

(3) 目標に準拠した評価

目標に準拠した評価では、その名称の通り、学習目標の基準が明確であることが必要である。観点別学習状況でも、知識・理解や技能については比較的可能であっても、「関心・意欲・態度」などは基準を定めるのが困難な場合が多い。前記の様に不満の

対象となっている諸研究にも、その基準を教師がどこに求めるかは曖昧である、と考えられている。

「関心・意欲・態度」の評価が、生徒及び保護者には「学校での学習姿勢（いわゆる授業態度など）」なのか、それとも「学力内容に向かう学習態度」なのか、この違いが理解されていない。また、実際に生徒及び保護者に対して基準として“しめされるもの”“しめされたもの”（紹介・説明）が、どちらをより色濃く反映してるものなのかという判断自体を教師が積極的に図ろうとはしていない。その教科の授業に於いて「勤勉」であるか否かが、ごく一般的な中学校での生徒・保護者を含めた共通理解であろう。

1991年に改訂された、指導要領に中央教育審議会が提唱する「新しい学力観」がしめされた。従来の「見える学力」以外の評価基準を学校教育に導入したことにより、教師は、生徒個々の内面に関わることを主観を交えることなく、的確（客観的）に評価できるかという問題を持つこととなる。時を経て、「移行期間」をもらい、「目標に準拠した評価」への準備も、その技術的問題点の解決手法も、完全ではないが、多く検討されてきたはずであった。しかしながら、授業ノートはその提出の有無と回数、授業時の発表（意見表明）とそれが挙手に伴うものかどうかなどは、現在も、興味・関心・態度の評価の一部なのである。

「そうして、記録されたものが評定に影響し内申書に反映することから、生徒たちはいつでもどこでも教師のまなざしを気にせざるを得なくなる。平常点と呼んでいるこれらの評価は、テストの慢性化状態を形成し、教師による授業を通じての生徒に対する普通の管理がおこなわれる。」、といった懸念をしめした研究や言説⁸もあるが、本研究での観察の中には、そういった現象は表出していない。

見える学力を支える基盤は、生徒自身の主体的な関心・意欲・態度・思考・判断といった見えない学力である。ただし、これは、生徒にも保護者にも見えないのである。また、受験先高等学校にも見えないのである。誰もが見えないものに関心をはらう者が誰もいないというのも自然の摂理である。

目標に準拠した評価も、同じ憂き目に遭おうとしている。生徒・保護者に、「教科への探求心が、授業という“教師との Communication”を通じての質問や意見と言う形となって現れること」と、「授業態度が A なのか B なのか C なのかということ」が区別をつけてもらえなかったように、目標に準拠した評価は、これが日常語として届かない限り、所詮、1～5・1～10の数字でしか理解されないであろう。

（4） 定量化

見える学力にせよ見えない学力にせよ、これらは、教育目標（生きる力を育む）の方向へ向かって育ってくれることの進捗を図る上で、循環論法（circle）的にも評価はなされなければいけない。様々な評価や評定の研究や概念も、もちろん Bloom ら⁹も「発達のための学校」を意図して機能することを評価に求めているに違いはないのである。しかしながら、現実の中学校は「選抜のための学校」であり、入試に提出する調査書（内申書ではない）には従来通りの十段階の相対評価を高等学校側から要求されるという事実は厳然と存在するのである。急激な変化による混乱を避け、保護者に既知の評価観による安心を持たせ、自らの負担を増やさないためにも、ほぼ従来通

りの評価が、大きな変更なくおこなわれていることは、予断できる。

そうではあっても、評価の基準・規準は定めねばならないだろうし、保護者や生徒自身への説明責任も果たさねばならない。「問われれば答える準備」ではなく、「問われる必要をなくす準備」が必要となってくる。

学校に於いて、評価を形成する教育情報は、あまた飛び交っている。情報には様々な形態と価値がある。従って情報量を定めようとするとき、あらゆる情報の形態と価値を含めて共通に計量することはきわめて困難である。しかし、情報の形態や価値、効果、内容、質、情緒（情意）などの“意味”に関する一切を取り去ってしまって、情報とはそれを得るわれわれの不確実な知識を少しでも確実にしていくものとして考えていくことにする。「情報は不確実さの減少」と定義づけることで、教育情報の定量的な定義や表現が可能になってくる。少なくとも、情報量は、その情報を得たことで不確実さ（曖昧度）がどのくらい減量したかで計量することができる。

端的に言えば、十段評定がでる処理手順（flow）を、学習用コンピュータシステムの応用によって何がどのように数値化されているかを、分析していこうということである。1と0で成り立った Computer を利用することで、“意味”を取り去ってしまうという試みである。

4 今後の課題

調査（観察）対象校から得た直接の疑念や課題ではないが、以下の二節に中間報告の補足として記述する。

（1）印象論

本研究が、研究員の単なる印象を物語っているのではないかと、との批判がでてくる可能性がある。Ethnographical な研究では、調査者の洞察力に知見が左右されやすい。観察の視点や構成、format（体裁・形式）などを事前に準備したうえで望まなければならない。社会学者の Hammersly^{*10} は、調査の設計 対象者への接近 現地での関係づくり（Rapport の形成） 内部での人々の説明とそれに対する質問の仕方 文書化された資料の活用 データの記録とその反省 収集したデータの分析過程 報告書の記述様式の各段階を整理して基準をしめしている。こうしたポイントを理解して、単なる印象論から脱却し有益な知見を得ることができるよう勉めなければならないと考えている。

（2）ActionResearchとEthnographyの差異

日々の ActionResearch を Ethnographical に観るといふ、専門的研究家からすれば、やや持って矛盾した表現を採用している。

ActionResearch は、個々の教員が現場の実態に応じた、全ての学習活動から評価・評定までの一連の教育活動に改善を試み、成果を分析することに力点を置いており、現場の実践をより良いものにしていこう点で、Ethnography とねらいが異なっている。ActionResearch は現場の教員が実践可能な方略を探索していく作業でなければならない。ActionResearch は、特定の実践活動に焦点化されるだけに、研究成果が広範な社会的背景をも十分考慮したものであるとは言い難い場合がある。その点で、

Ethnography の観察手法などを参考にしながら，単なる成果礼賛に陥らない調査の構造形態（format）を準備しておく必要がある。

では，やはり ActionResearch Ethnography なのかといえば，そうではなく，

【 A = E (A の要素が全て E の要素) かつ E = A ならば，

A = E (相等) であり。この命題は逆もまた真である。 】

という，部分集合（集合の包含関係）と等価性について，Approach を試みたものである。

現場の日常的な「知」に接近するために二つの技法を駆使することが有効であることは間違いない。これまでにおこなわれてきた研究活動（ActionResearch）に Ethnographical な，すなわち質的調査の手法で切り込み，校種「中学校」，地域「尼崎」の LOCAL 要素に，「中学校の評価・評定の実態とその文化」を描き出し，「学校の情報化」を加えた ActionResearch を試み，その様子をつぶさに Ethnography としていこうとする，SpiralUp な形態を，意図しているものである。

5 おわりに

中間報告として，実態が見えにくいものとなってしまった。特に，研究手法に，わかりにくい点が多いかもしれない。本年度当初は参与観察者であるはずの研究員も，とまどいを隠せず，在籍校では“評価”について話すことはあっても，研究の課題にしていくことや「計画・実践・反省（評価活動への評価）」などは，説明をしてみても意見を聞いても，にべもない返事ばかりであった。それほどに，焦燥感が強く，「研究の課題」より「処理すべき課題」に右往左往する姿が強烈な印象となって，まず飛び込んできた。実質的半年ほど Rapport 形成のための活動で，得たのは愚痴や不満ばかりといっても過言ではないのかもしれない。

しかし，「不満」とは現状の問題点の指摘であり，「愚痴」とは問題に対する打開策の提案である。「カンバン方式」(前述 1-) を本部会前身で提唱した。英語では「Just intime」といい，トヨタ自動車の経営手法である。(BusinessModel として日本語の kanban が定着しているところから日本語表記とした。)トヨタの乗用車販売国内シェアは昨年，43.3 % と過去最高を更新した。03 年 3 月期には 1 兆 4000 億円を超える圧倒的な経常利益を計上し，トヨタの強さが際立っている。同社の経営手法が注目されるのは当然のことである。トヨタのもうひとつの強さに「改善」という考え方がある。「大辞林 第二版」(三省堂)に「物事をよい方に改めること」とある。トヨタでは，自分たちが関わっている業務に関して常に問題意識（改善を必要とする課題）を持っているということである。これらは工場で働く人々の不平不満を作業効率向上という“filter”をとおして，看板上に記述したことからはじまる。そして，この理念を全ての経営（運営）に活かしたからこそ，その繁栄があるともいえる。トヨタのある役員は，「あまりアカデミックになるな」という。トヨタの強さは現場にあり，徹底した現場主義が，三現主義「現地・現物・現実」と呼ばれ存在している。「現場に立脚しない理論や理屈はいらない」，とさえ言い切る。

愚痴や不満をただ切り捨ててしまっていたら，「改善」は成り立たなくなってしまう。教育（学校）も「Just in time」を追究する姿勢が必要であろう。そのために「必要なとき

・必要なもの」を常に探求し、それを必要とする「問題（課題）」を精査し、その「発露」となっている現場の言葉に耳を傾けておく必要がある。

臨床教育学のような新しい教育の分科があり、現場の日常を言葉として描き出そうという試みがあるという事実が、本部会の活動を後押ししてくれたことと思う。

本年度 Rapport の形成にあたり、現場の声をありのままを受容する態度で臨んだことにより、本部会自体も受容された。この態度を忘れず、研究を継続していきたい。研究は、第3段階へと進むことができそうである。

最後に、本論に於いて中央大学教授古賀正義氏の文献及び言説を大いに参考とさせていただいた。従って、引用以外に、文脈や用語に於いて類似性が存在することを否定しない。

【脚注以外に参考とした文献】

| | | |
|-----------------------|--------------|------------------|
| 教えることのエスノグラフィー | 古賀正義 | 金子書房 |
| 「教師」という仕事=ワーク | 古賀正義 | 学文社 |
| 「社会」を読み解く技法 質的調査法への招待 | 古賀正義 | 新曜社 |
| シリーズ子どもと教育の社会学 (2) | 古賀正義 | 教育出版 |
| 「子供の評価」編 | 石田恒好 | 教育開発研究所 |
| エスノメソドロロジー | 好井裕明 | 世界思想社 |
| 人間形成のエスノメソドロロジー | 須藤健一 | 東洋館出版社 |
| フィールドワークを歩く | 須藤健一 | 嵯峨野書院 |
| フィールドワークの技法 | 佐藤郁哉 | 新曜社 |
| 人間形成の日米比較 | 恒吉僚子 | 中公新書 |
| 日本の高校 | ThomasLauren | サイマル出版 |
| 教育課程の分析と診断 | 木原健太郎 | 明治図書 |
| 変動社会の教師教育 | 今津孝次郎 | 名古屋大学出版会 |
| 教育評価の未来を拓く | 田中耕治 | ミネルヴァ書房 |
| 授業を変える学校が変わる | 佐藤学 | 小学館 |
| 授業研究入門 | 稲垣忠彦・佐藤学 | 岩波書店 |
| 臨床教育学 | 小林剛 | 萌文社 |
| 臨床教育学 | 和田修二・皇紀夫 | アカデミア出版会 |
| 臨床教育学序説 | 小林・皇・田中孝彦 | 柏書房 |
| 臨床的人間形成論へ | 田中每実 | 勁草出版 |
| 超トヨタ式チェンジリーダー | 金田秀治 | 日本経済新聞社 |
| トヨタ式最強の経営 | 柴田昌治 | 日本経済新聞社 |
| トヨタ最強企業の哲学 | 高木敏行 | 実業之日本社 |
| 大野耐一の現場経営 | 大野耐一 | 日本能率協会マネジメントセンター |

*1 紀要 38,39,40号「中学校情報教育」

*2 紀要 40号「中学校情報教育」P102,104,105

*3 「教育のエスノグラフィー」志水宏吉編（嵯峨野書院）

*4 紀要 40号「中学校情報教育」P101,104,105

*5 紀要 38号「中学校情報教育」

*6 「よみがえれ公立中学校 - 尼崎市立『南』中学校のエスノグラフィー - 」

志水宏吉・徳田耕造編（有信堂）

*7 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価のあり方について（答申）」

*8 「日本の学校」竹内常一著（太郎次郎社）

「記号と事件」Deleuze, Gilles 著（河出書房新社）等

*9 「Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning」

（Bloom, B.S・Hastings, J.T・Madaus, G.F.）

*10 「Hammersly, M. et al. Ethnography: Principles in Practice, R.K.P.1983」

平成15年度 尼崎市立教育総合センター

顧問講師

| | | |
|--------------|---------|-------|
| 大阪大学・関西大学 | 名誉教授・教授 | 水越 敏行 |
| 京都ノートルダム女子大学 | 教授 | 服部 昭郎 |

専任講師

| | | |
|----------|-----|-------|
| 京都大学大学院 | 教授 | 田中 耕治 |
| 園田学園女子大学 | 助教授 | 原 克彦 |