

研究紀要

中学教育

第 50 集

JOURNAL OF JUNIOR HIGH SCHOOL EDUCATION

Hiroshima University
Shinonome Junior High School

2021

広島大学附属東雲中学校

目 次

1. 学習内容と現代社会の実態をリンクさせた探究的授業実践―「三権分立」における展開例―
.....大西 弘員 ・ 川口 広美..... 1
2. 三角形の合同条件に対する中学生の捉えに関する一考察
.....天野 秀樹 ・ 北墓 如法..... 10
3. 児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザイン開発
.....柿手 祝彦 ・ 酒井 祐太 ・ 栗原 良典 ・ 黒坂 志穂..... 17
4. パターンプラクティスから即興のやり取りに発展させる言語活動の工夫
― Quick Response による一問一答から継続性のある対話を生み出す指導の実際 ―
.....水川 航生 ・ 檜葉 みつ子..... 23
5. 汎用的な能力の育成を目指した協働的な学習活動の試み―英語科の活動を通して―
.....中島 義和 ・ 檜葉みつ子..... 29
6. マンガ教材を用いた性意識・性行動の育成―自己・他者を深く理解するために―
.....向井 紋子 ・ 船橋 篤彦..... 43
7. 中学校特別支援学級におけるキャリア発達を促す授業に関する一考察
～自己を見つめ、語り合いを通し、自己理解・人間関係形成・キャリアプランニング能力を育む授業実践～
.....井上 美由紀 ・ 若松 昭彦..... 48
8. 人間関係形成の基礎的力を育む話し合い活動
～「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」に焦点を当てて～
.....笹倉 美代 ・ 村上 理絵..... 58
9. 「感染症流行時における予防行動が中学生のコミュニケーションへ与える影響を探る
.....後藤 美由紀 ・ 中條 和光 ・ 森田 愛子..... 65

学習内容と現代社会の実態をリンクさせた探究的授業実践

－ 「三権分立」における展開例 －

大西 弘員 ・ 川口 広美*

I はじめに

これまで、広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）では、「『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を培う教育の創造」というテーマのもと、研究を行ってきた。社会科部では、社会科で育む公民的資質や学力を踏まえ、本校で規定したグローバル時代をきりひらく資質・能力との関係性を示すとともに、東雲社会科が想定するグローバル化する社会の枠組みを示し、それをとらえる社会科の授業づくりに関して、内容面と方法面の双方向で検討を行った。その結果、授業を通して「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための視点や方法として、「グローバル時代における社会の見方・考え方」を設定することにした。また、「グローバル時代をきりひらく資質・能力」につながる児童・生徒の主体性・協働性・多様性を育むために、小中社会科7年間でめざす子ども像も設定し、単元や学年間、小中7年間の社会科を通して子どもの学びを豊かにするための手立てを授業デザインとして示した。さらに学習形態の活用に関しても系統的に示した。

それらの授業づくりの内容や方法を踏まえ、「『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を育むための学びを豊かにする授業の創造」というテーマのもと、社会科授業の開発・実践を積み重ね、本研究の有効性をより実証的に示していく。これまでの能力ベースで検討してきた社会科授業づくりを、改めて教科教育における「社会科本来の魅力」の観点から見つめ直すことで、義務教育課程で「社会科を学ぶ意義」について考えていく。また、東雲社会科がめざす社会科授業を明確に示し、小中7年間における東雲社会科カリキュラムの構築をめざす。社会科部では、これまで同様、めざす子どもの姿を以下のように設定する。ここでは、社会科授業において学びを豊かにする子どもの姿（狭義）と、社会科授業での学びを豊かに育んだ結果としての子どもの姿（広義）に分けて示す。

- 学習を通して身につけた社会の見方を、日常の社会生活の事象や問題に照らし合わせて考えながら、学習する意味や価値を実感できる子ども（狭義）
- 学習を通して身につけた社会の見方・考え方を総動員し、身近な日常生活の問題や社会問題を考え解決しようとする子ども（広義）

II 子どもの「学びを豊か」にする東雲社会科の「教科本来の魅力」

1 教科教育としての「社会科本来の魅力」や「社会科を学ぶ意義」

社会科は、その名のごとく、私たちが暮らす「社会（民主主義社会）」を学ぶ教科である。戦後、民主主義社会を日本に形成するため、アメリカのバージニアプランをベースに学習指導要領（試案）が構成されたことに由来する。このバージニアプランは、社会科を中心とした「民主主義社会」の一員を育むコアカリキュラムの形態をとっている。そのため、現在でも学習指導要領や社会科では、子どもたちに民主主義社会の一員として公民的資質を育成することを目標として示している。また、社会科は「Social studies」と示すように、地理学や歴史学、経済学などの社会諸科学の成果を踏まえた教科と言える。故に、社会科で習得する教育内容は、社会諸科学の成果につながる知識・概念であり、これを我々が暮らす民主社会を知りわかる上でのスコープ（視点）として活用し、社会の仕組みをとらえたり社会問題について考えたりする手立てとする。さらにそれを基に、様々な社会事象に対して自らの考えを踏まえ価値判断・意思決定したり、未来予想したりすることもできる。

* 広島大学大学院人間社会科学部研究科

Hirokazu ONISHI, Hiromi KAWAGUCHI

Inquiry lesson practice that links learning content with the reality of modern society

-Example of development in "Separation of Powers"-

このように、社会科は社会諸科学の成果をベースに、様々な社会事象を多面的にとらえながら、社会的な課題や問題を主体的に考え、仲間とともに協働的に解決する。この学習過程は、社会科の教科における特性であり、まさしく社会科授業を通してクラスという小さな民主主義社会を形成し、社会の一員としての資質・能力を育むことのできる、最も実践的で効果的な教科と言えよう。

社会科は、子どもが学級という小さな民主主義社会で、社会諸科学の成果をベースに、様々な社会事象を多面的にとらえながら、社会的課題や問題を主体的に考え、仲間とともに協働的に課題解決していく、社会の一員としての資質・能力を育む上で最も実践的で効果的な教科（仮説）。

2 子どもの「学びを豊か」にする東雲社会科本来の魅力

近年のグローバル時代における社会問題は、既存科学の範疇だけで解決できない場合が多い。そのため、これまでトランスサイエンスの観点を踏まえ、様々な立場から子どもに育むべき資質・能力が提言され、それらを効果的に育むための方法的研究が盛んに行われてきた。社会科が地理学や歴史学、経済学などの社会諸科学の成果を踏まえた教科であることを考えると、社会科学という領域の中ではあるが、ある意味トランス的な要素を踏まえた教科（学問）と言える。

内容教科である社会科は、子どもの社会認識を通して公民的資質を育成する教科である。つまり、社会の見方となる一般性のある知識・概念（内容知）の獲得を通して、資質・能力（方法知）を育む。そのため、社会科では「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を吟味・検討する上で、児童・生徒の社会認識形成を切り離すことはできない。能力ベースの方法論に特化した研究は、「這い回る社会科」や道徳の範疇に留まる可能性がある。また、グローバル時代における社会問題を解決する上で、子どもたちが将来トランスサイエンス的な見方・考え方による協働的な市民的行動を芽生えさせるためには、まずはその種蒔きとして、義務教育段階での社会科固有の認識や資質・能力を育成しておくことも必要と考える。

そこで社会科部では、子どもの社会認識形成と「グローバル時代をきりひらく資質・能力」の育成をつなぐ手立て（視点・方法）として、「グローバル時代における社会の見方・考え方」を設定した。また、グローバル化する社会の実態をとらえながら、身近な社会への影響をとらえ実感できるように、空間軸を活用しながら「グローバル時代における社会の見方・考え方」を育む手立てを構築した。

子どもの「学びを豊か」にする東雲社会科の授業基盤や授業方途については、以下に詳細を示す。

東雲社会科では、子どもの「学びを豊か」にするために、子どもの社会認識形成と「グローバル時代をきりひらく資質・能力」の育成をつなぐ社会科授業の手立て（視点・方法）として「グローバル時代における社会の見方・考え方」を設定し、各学年で学習する既存社会だけでなく、空間軸を活用することでグローバル化する社会をとらえたり、身近な社会への影響も実感したりできるような授業基盤・授業方途を独自に設定。

Ⅲ 子どもの「学びを豊か」にするための社会科授業基盤

まず、「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための、子どもの「学びを豊かにする」社会科授業を開発・実践する上で、これまでの研究成果を基に、以下の内容・方法を基盤として据える。

【授業形態の基本】

・児童・生徒の主体性・協働性・多様性を育むための「教育内容の論理」と「子どもの心理」を結びつける問題解決的な授業づくり。

【対象とする社会の枠組み】

・既存社会の観点からグローバル化する社会構造をとらえグローバル化する社会の枠組みを設定。

【グローバル時代における社会の見方・考え方】

・「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むために、既存社会の観点から空間軸を活用しながら、グローバル時代における社会の見方・考え方をとらえる必要性。

〔a. グローバル時代における社会の見方〕

- ・既存の小さな社会から民主主義社会の一員としての資質を育み、グローバル時代における社会問題を通して、大きな社会における民主主義のほころびや影響をとらえていくことを可能とする社会諸科学の成果、つまりグローバル時代の社会に必要な知識（理論）や概念（命題）を、子どもたちに形成すべき「グローバル時代における社会の見方」社会科における教育内容として設定。
- ・「グローバル時代における社会の見方」として、社会空間の関連性や人々の関係性を含み込んだ、社会諸科学の成果を基盤とする知識や概念を設定する必要性。

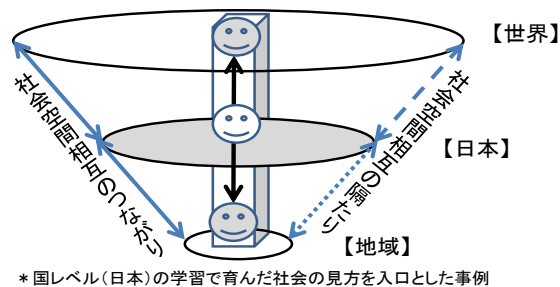
〔b. グローバル時代における社会の考え方〕

- ・グローバル時代の社会問題に対するクラス集団での「協働的な価値判断」と個人での「個の価値判断」を「グローバル時代における社会の考え方」とし、協働的な活動も含めながら個々の思考を活性化させることで、子どもたちの意思決定力の育成や価値感の形成をめざす必要性。

IV 子どもの「学びを豊か」にするための社会科授業方途

1 小中7年間にわたる系統的な「グローバル時代における社会の見方・考え方」の育成

授業では、子どもの発達段階を考慮し、これまでの校種・学年で学習する学習材や社会空間を入口とし、他の社会空間と関連させて「グローバル時代における社会の見方」を育むことを基本とする(図1・2)。ここでは、より広い範疇の社会空間と比較したり適用したりすることで、問題解決的に学習材を通して獲得した意味内容を社会の見方として獲得する一方(図1・2上方矢印)、先程とは逆向きに学習した空間レベルより身近な社会にも適用していくことで(図1・2下方矢印)、子どもの認識を



* 国レベル(日本)の学習で育んだ社会の見方を入口とした事例

図1 子どもの学びを豊かにするための見方・考え方

広げ深める。

このように、子どもたちは既習内容と関連させたり、自分との関わりを考えたりしながら、「グローバル時代における社会の見方」を獲得し、社会空間相互のつながりや隔たりを踏まえながら、現代の社会状況や課題をとらえ、「グローバル時代における社会の見方・考え方」を育む必要性、さらには社会科を学ぶ意義や意味を実感することができよう(狭義的な意味での「学びを豊かにする子ども」の姿)。

まずは初等段階において、各学年で学習する社会空間を入り口とし、異なる社会空間への活用を通して「グローバル時代における社会の見方」を一つひとつじっくり確実に習得し、意思決定や価値判断といった「グローバル時代における社会の考え方」を育みながら、小中7年間の東雲社会科における「学びを豊か」にする基盤を形成していく。

次に、初等社会科の学習内容を基盤とする中等社会科では、地理・歴史・公民といった分野ごとの学習を通して、これまで初等段階で育んだ様々な「グローバル時代における社会の見方・考え方」を深化・拡大させる。初等段階で獲得した社会の見方を総動員できる場や課題を設定し、どの空間レベルにも対応できる客観的で多面的な社会の見方・考え方の育成をめざす(広義的な意味での「学びを豊かにする子ども」の姿)。こうすることで、初等社会科で育んだ「学びを豊か」なものにしていく(図2)。

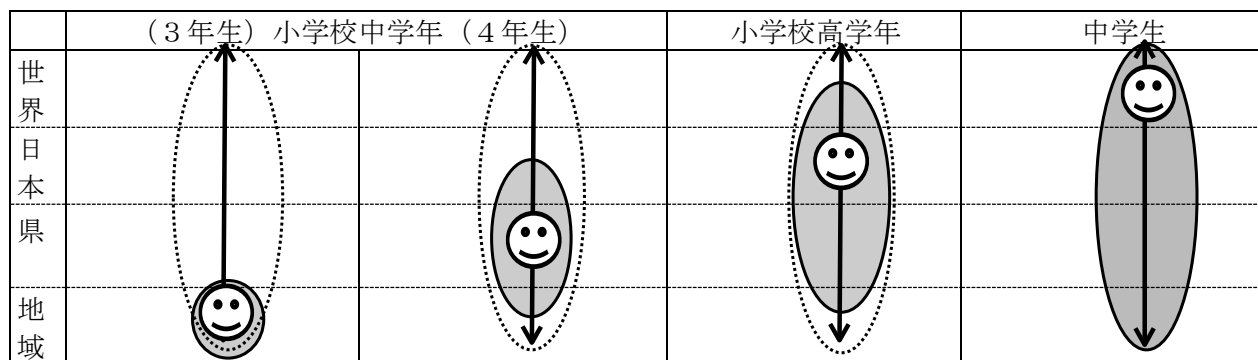


図2 「グローバル時代における社会の見方・考え方」を育むための発達段階に応じた入り口や社会の範疇

2 子どもの「学びを豊か」にするための社会科授業デザイン

ここでは、授業を通して先に示す「グローバル時代における社会の見方・考え方」を育みながら、子どもたちの「グローバル時代をきりひろく資質・能力」を広げ高めていくための具体的な授業づくりの視点や方法について、次に示す(表1)。

ちなみに、表1に示す社会科授業づくりの視点や方法は、デザイン研究の手法を用いており、あくまでも現時点で考えられる社会科授業づくりの視点や方法を暫定的に定めたものである。そのため、今後実践を重ねることで、授業デザインに示す内容は修正・改善していく予定である。

表1 子どもの「学びを豊か」にする社会科授業デザイン

	項目	観点
教材研究	学習材の開発	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの実態(発達段階, 興味・関心)に即した学習材 子どもの既有知識や経験知を活用できる学習材 社会状況, 社会問題や社会変化に関連し, 子どもが社会(教育内容)をとらえやすく追究可能な学習材 子どもの既成概念を揺さぶる驚き・発見・切実性のある学習材 子どもが社会の一員としての意識や自覚を育める学習材
	単元構成	課題把握 【グローバル時代における社会の見方・考え方の育成】 ・教育内容としての社会の見方を育む課題 ・社会のグローバル化やグローバルな社会問題に関連する課題 ・これまで育んだ社会の見方を総動員して取り組む課題 【グローバル時代をきりひろく資質・能力の育成】 ・子どもが関心をもって学びを追究したり, 活発に意見交流したくなったりする課題(主体性・協働性) ・子どもに身近で驚きや切実感を伴う課題(主体性) ・子どもが既有知識や経験, 単元を貫く学習課題に至るまでの学習を通して, 課題に気づける内容の設定(主体性) ・複数の視点から多面的に迫ることで解決できる課題(多様性・協働性)。
		課題追究・課題解決 【グローバル時代における社会の見方・考え方の育成】 ・学習する社会範疇での課題追究, 課題に対応した社会の見方の獲得 ・より広い社会範疇での社会の見方の適用 ・より身近な社会範疇での社会の見方の適用 ・獲得した社会の見方の有用性・必要性の実感, 価値判断 ・社会事象や社会問題に対する多面的な見方による追究 ・これまで獲得した複数の社会の見方を用いた価値判断・意思決定 【グローバル時代をきりひろく資質・能力の育成】 ・子どもの学習材や課題に対する興味・関心を高めたり, 活発な意見交流を促したりすることができる具体物の提示(主体性・協働性) ・子どもの様々な意見を喚起し実感が伴う学習活動(主体性・多様性) ・様々な学習形態による課題追究活動(多様性・主体性・協働性) ・子どもの素朴な考えも含み込んだ弾力的な課題追究(主体性・多様性)
その他	【グローバル時代における見方・考え方の育成】 ・社会範疇(地域・国・世界)相互の関連性についての認識や判断 ・多面的な見方からの吟味・検討を踏まえた社会事象・問題に対する認識や判断 【グローバル時代をきりひろく資質・能力の育成】 ・グローバル時代における社会問題や社会論争問題, 未来社会や持続可能な社会形成に関する話し合い活動(主体性・多様性・協働性)	

3 子どもの「学びを豊か」にするための学習形態

社会科授業を通して、「子どものグローバル時代をきりひらく資質・能力を育む」には、子どもの社会認識を通じた問題解決的な授業づくり（教材研究・単元構成）が不可欠である。その社会科授業づくりの基本構造の中で、さらに課題追究を通して、子ども同士が互いに学びあう学習活動や学習方法を組み込めば、子どもの主体性・協働性・多様性をより有効に育み、学びを豊かに、広げ深めることになる。

一般的に発達段階が上がれば、子どもの社会認識や客観的・論理的な思考も深まる。

それ故、子ども同士が学びあう活動を取り入れる場合、発達段階に応じた量的・質的な学習形態・学習方法を導入する必要がある（図3）。

しかしながら、学習形態や活動は、あくまでも手段であり目的ではない。有効にグローバルな資質・能力を育むためには、その視点や方法となる「グローバル時代における社会の見方・考え方」の育成や子どもの社会認識形成が不可欠である。

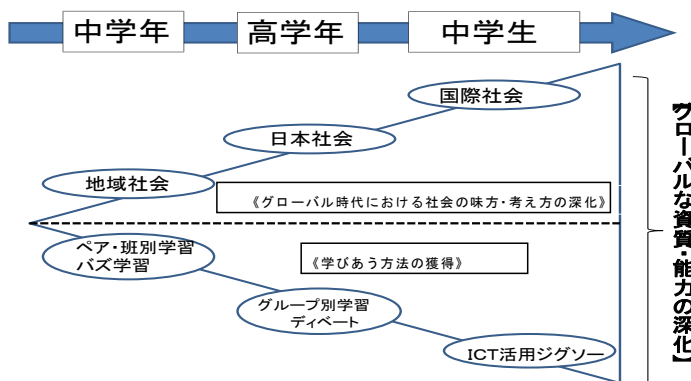


図3 グローバルな資質・能力を育む手立て

V 本年度の研究総括

1 研究の目的

「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための学びを豊かにする社会科授業を創造しながら、小学校（中・高学年）及び中学校で学びのつながりの系統性について考察していく。

2 研究の方法

- ・「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための社会の見方・考え方や授業づくりのあり方について検討する。
- ・教科教育における社会科本来の魅力，社会科を学ぶ意義，東雲がめざす社会科授業を明確にする。
- ・これまでの「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育む社会科授業の実践をもとに，小学校（中・高学年）から中学校への系統性について考察する。

3 研究の動機

3年生の歴史的分野・公民的分野では、しばしばモンテスキューの「三権分立」が登場する。歴史的分野の取り扱いについては、人類が絶対王政を代表とする専制政治や、産業革命に端を発する貧富の差を経験するなかで、人間一人ひとり「平等」ではないか？と気づき始め、それを定義付けした歴史上の人物としてモンテスキューが登場する。生徒にとっては、日本史中心の学習の途上であり、世界史の内容が入ることから、実際には「知識・理解」の段階でとどまっていることが多く、習得した「知識・理解」を「活用する」までに至るケースは希である。

しかし公民的分野の「政治」の単元においては、学習内容とテレビや新聞といったマスコミからインプットされる情報とリンクしやすいため、学習内容を身近に感じていると思われる生徒が多い。その根拠として、授業中に「教科書や授業では〇〇と定義されているが、実際には□□ではないだろうか？」という意見が飛び交う。特に本年度は、「議院内閣制」を学習した際に、『「内閣と国会は連帯して責任を負う」とあるが、「与党議院が自ら所属している党の党首である内閣総理大臣に対して質問をする姿は、議院内閣制や三権分立の考えが反映されているようには感じない。そもそも与党である自由民主党と公明党が過半数以上の議席を獲得している状況下で、内閣不信任案が可決する可能性は極めて低い。』』という意見が、多くの生徒から出た。「三権」のうち「司法権」については、まだ本格的に学習をしておらず、「最高裁判所長官は内閣総理大臣が任命する」という程度の「知識・理解」ではあったが、本校社会科の前任者である伊達教諭が平成30年度に教育研究会で実践されたモデルをベースに、「あなたの考える三権分立の表を考える」というテーマのもと、研究を進めていった。なお、衆議院議院の議席数は、平成29(2017)年の衆議院議員選挙の結果(総議席数465・自由

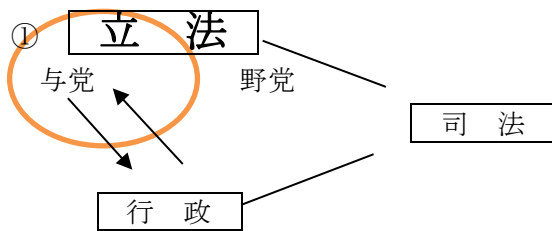
民主党 284 議席・公明党 29 議席) を活用した。

4 生徒の考えた「三権分立の表」の例

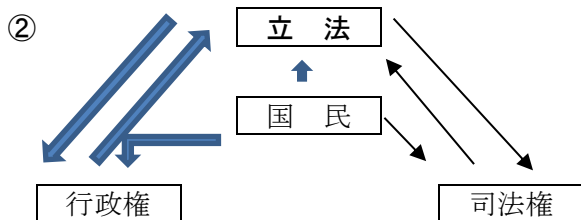
「三権分立」の表を作成する際、書き方について以下のような条件を生徒に提示した。

- ・「司法」、「行政」、「立法」の文字の大きさや太さも工夫に含める。
- ・「三権」の位置関係については、三角形にとられず、「上下」や「立体的」に表現しても良い。
- ・「三権分立」、「司法」、「行政」、「立法」以外の「用語」や若干の解説を加えても良い。

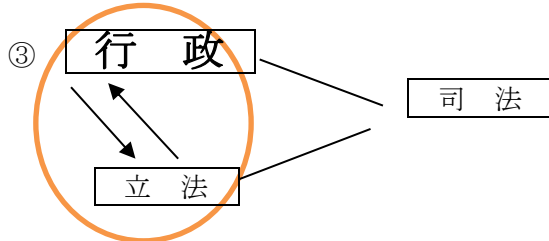
このような条件下のもと、生徒はさまざまな工夫を凝らして、「三権分立」の表を作り、その解説や意図も記入させた。



国会議員の中から国务大臣が選ばれるので、「立法」と「行政」は近い関係にある。司法権をつかさどる裁判所は、独立して公平な裁判をおこなうため、少し離れた位置にしている。
 立法権のうち、与党の議員は党首が内閣総理大臣のため（自由民主党の場合）、与党と行政権は「親密な関係がある」といえる。

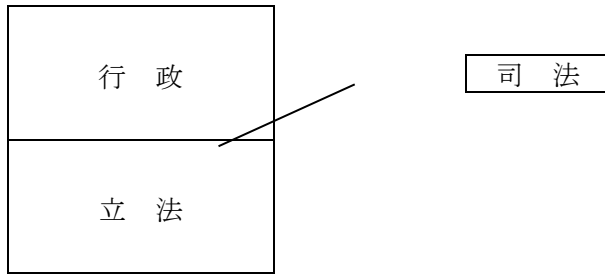


三権の距離感は均一であると思うが、関係性においては行政権と立法権が「密」に感じる。それは、国会議員が行政権と立法権を担当しており、これらの人々は国政選挙と深い関わりがあることから、矢印の太さを太くした。



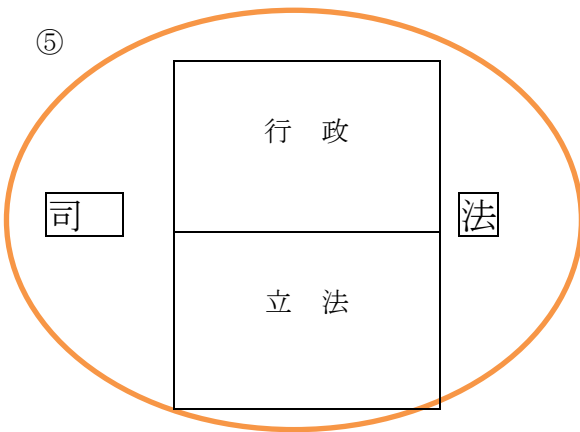
立法権の長は、衆議院議長や参議院議長であるが、内閣総理大臣が「解散」する権利を持っており、この内閣総理大臣が行政権の長でもあるため、二つはとても親密な関係にあるように思ったため、この2つを同じ丸で囲んだ。

④



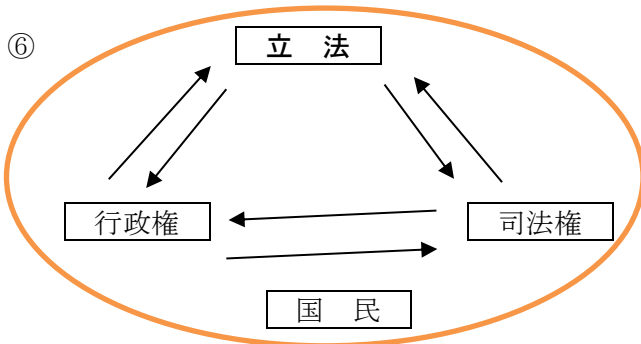
立法も行政も、司法に比べれば仕事内容に近いものを感じた。また、国会議員の中から内閣総理大臣が決まったり、立法権で過半数以上の議席を獲得している与党の自由民主党から内閣総理大臣は選出されているため、この2つは土台が立法、家の部分が行政とした。

⑤



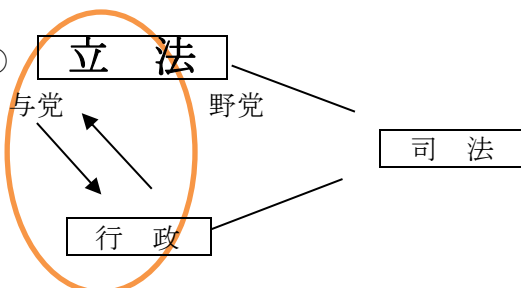
立法権と行政権は同じ政党が担当しているため、距離感が近いと共に、政治に対する主義・主張が同じため、「議院内閣制」は機能しづらいが、独裁政治を防ぐという意味で司法権が壁になっている。検事総長を内閣と関係が近い人物を登用することについては、大きな危険を感じる。

⑥



立法権=国会議員を選出するのも、国民審査で裁判官に目を光らせるのも、すべてにおいて国民が関与し、「世論」というもので国政を動かすことができるため、国民がすべての監視対象という意味で、あえて三角形の外側に置いた。

⑦



立法権と行政権は、与党とつながる部分が多く、対立があまり見られないため、1つのグループに入ると感じた。また三権分立の中の司法権と考えると、違法性を判断・抑制する役割と考えるため、立法権と行政権の親密さは押さえられないと判断した。

5 生徒の考えを踏まえた考察

生徒の意見は大きく分けて①～⑦のパターンに分類できた。ただし、生徒が考えた説明文は十人十色であり、ここで全てを紹介できないのが残念であるが、全体を通して以下のような傾向や、その後の学習への成果が見られた。

- ① 「司法権の独立」を自主的に調べた生徒にとっては、行政権や立法権とは距離があることは当然であると考え、意図的に司法権を政治から切り離したように書いている。
- ② 行政権と立法権を考える時、「衆議院」や「参議院」から「国政選挙」を連想し「国民」と結びつけている生徒は、逆に司法権と「国民」の結びつきが薄いことに少し気がつき始めている。
- ③ 三権分立の表のうち、立法権を与党と野党に分けている生徒は、この学習の意図が理解できているという点で、高評価に値する。
- ④ この学習を終えた後に、「政治参加と選挙」という単元を学習した際に、「参政権のうち、選挙権については立法権と行政権に強い影響力があるため、有権者の年齢層で若者の意見は反映されにくいとしても、選挙に行く必要性がある。」、「投票率が30%台となると、与党の方が有利になり、真の民主政治がおこなわれなくなる。」といった内容にまで踏み込むことができた。特に「三権分立を維持し、議院内閣制を機能させるためには、二大政党制の確立と中選挙区制の実施」と答えた生徒が出てきたことが大きな収穫である。

6 おわりに

本年度、3年生の授業は全体を通じて「深めること」や「意見を交わすこと」が充実していたように感じた。それは昨年度から続けて教科担任をさせてもらい、授業展開を浸透させることができたことが大きいと考える。特に「意見の多様性」や「意見の違いを認め合う・意見の違いがあってもおかしいことではない」という考え方をしっかりと伝えることができた。複数の教員との出会いが生徒の心を育てるという一面も当然あるが、7年間における小学校・中学校の社会科教員が、共通認識をもって授業にあたるということが、来年度以降、より必要であると感じた。

また、本年度は「安倍晋三首相が憲政史上、最長在任期間を更新したこと」や「広島県の衆議院議員や参議院議員に端を発するお金の問題」があったことで、生徒にとっても教員にとっても学習や研究を深めやすくなった要因と考える。来年度以降、時事問題を取り上げるという意味においても、NIE等を織り交ぜながら、生徒にとって充実した授業作りに邁進していきたい。

【参考文献】

- 令和元年度 広島大学附属東雲小学校・中学校 東雲教育研究会実施要項
安彦忠彦, 『コンピテンシー・ベースを超える授業づくりー人格形成を見すえた能力育成をめざしてー』 図書文化, 2014.
- 阿部健一, 「地産地消から知産知消へーつながりという『関係価値』ー」 窪田順平編『モノの越境と地球環境問題』, 昭和堂, 179-211, 2009.
- 阿部健一, 『生物多様性ー子どもたちにどう伝えるか』, 昭和堂, 2012.
- 阿部健一, 「価値を問うー『関係価値』試論」, 立本成文編, 『人間科学としての地球環境学』 京都, 通信社, 41-81, 2013.
- 石井英真, 『今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー』,

大西弘員・川口広美(2020),「学習内容と現代社会の実態をリンクさせた探究的授業実践
ー「三権分立」における展開例ー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 50 集」, 1-9.

日本標準, 2015.

石井英真, 『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業ー質の高い学びのヴィジョン「教科する」授業』, 日本標準, 2017.

岩田一彦, 『社会科授業研究の理論』, 明治図書, 1994.

内山節, 『「里」という思想』, 新潮選書, 2005.

内山節, 『内山節のローカリズム原論ー新しい共同体をデザインするー』, 農文協, 2012.

内山節, 『主権はどこにあるかー変革の時代と「我らが世界」の共創』, 農文協, 2014.

木村博一, 「初等社会科教育学の構想」『初等社会科教育学』, 協同出版, 5-14, 2002.

木村博一, 「新しい学びにもとづく社会科授業開発の基礎基本」社会認識教育学会編, 『社会認識教育の構造改革-ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発ー』, 明治図書, 144-149, 2006.

木村博一, 「社会の見方や考え方を育てる社会科」日本教科教育学会編, 『今なぜ, 教科教育なのかー教科の本質を踏まえた授業づくりー』, 文溪堂, 43-49, 2015.

新谷和幸, 中丸敏至, 松岡靖, 沖西啓子, 伊藤公一, 木村博一, 永田忠道, 「グローバル社会に対応した国家・社会の構造を認識する社会科授業開発ー附属小学校 3 校の共同研究の成果としてー」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 第 42 号, 57-66, 2014.

新谷和幸, 中丸敏至, 伊藤公一, 服部太, 沖西啓子, 木村博一, 永田忠道, 「文化に焦点化した『グローバル社会学習』の授業開発ー附属小学校 3 校の連携を生かしてー」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 第 43 号, 153-162, 2015.

新谷和幸, 「グローバル化する社会をとらえ児童に公民的資質を育む授業とは」, 第 64 回全国社会科教育学会全国研究大会課題研究 I (3) 発表資料, 2015.

新谷和幸, 中丸敏至, 伊藤公一, 服部太, 沖西啓子, 木村博一, 永田忠道, 「グローバル化する環境問題に焦点を当てた『グローバル社会学習』の研究ー附属小学校 3 校の連携を生かしてー」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 第 44 号, 159-168, 2016.

三角形の合同条件に対する中学生の捉えに関する一考察

天野 秀樹 ・ 北基 如法*

1 研究の目的と方法

中学校第2学年の図形領域で証明学習が始まる。この学習では、まず、三角形の合同条件を学ぶ。そしてその後に、三角形の合同条件などをもとにして三角形や平行四辺形の基本的な性質を論理的に確かめる授業が展開される(文部科学省,2018)。本稿では、これら20~30の授業時間での学びを、中学校第2学年の証明学習と呼ぶことにする。教科書の内容によれば、三角形の合同条件などをもとにして二等辺三角形の性質、直角三角形の合同条件、平行四辺形の性質、平行四辺形になるための条件、正方形・長方形・ひし形の性質を論理的に確かめる授業が展開される(藤井斉亮や天野秀樹ほか,2015)。図1は、そのうちの1時間である実践「四角形の各辺の中点を結んでできる図形」の板書である。

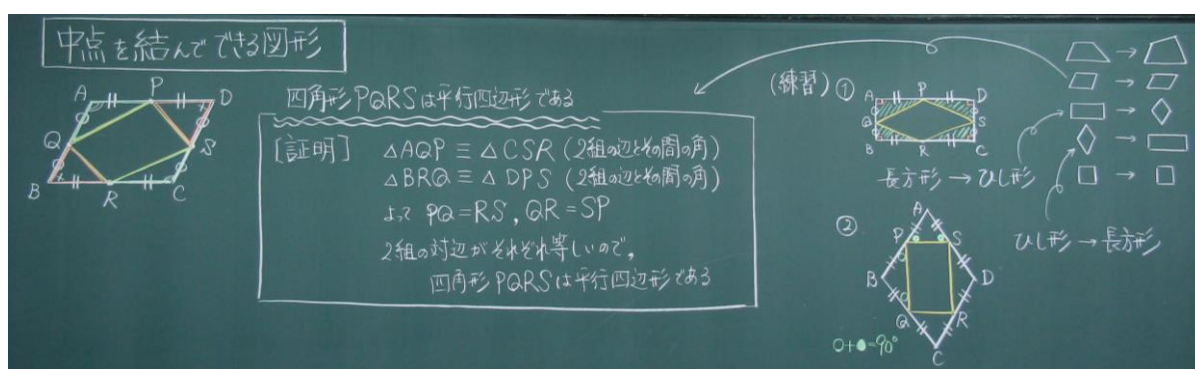


図1 板書：実践「四角形の各辺の中点を結んでできる図形」

筆者はこの証明学習の進め方に疑問をもつ。学問としての数学においては、基本的な性質を論理的に確かめる手段として、既習の内容である三角形の合同条件を利用することには、何ら問題がない。しかしながら、学校数学の現場において、子どもたちが抱いている三角形の合同条件に対する捉えを無視し、完全無欠な道具として三角形の合同条件を扱う授業が展開されたとする。そうすれば、子どもたちの図形感覚や論理性を伸ばし損ねることにつながってしまう。例えば、「小学校で学んでいる性質“二等辺三角形の底角は等しい”は、三角形の合同条件を利用して確かめることで、すべての二等辺三角形について成り立つことが言える」と授業を展開したとする。しかし、そもそも三角形の合同条件に対する概念が定着していない子どもは困難を示すことが予想される。その結果、三角形の合同条件をとにかく暗記して使える道具にしようとする子どもたちが増えるように思われる。実際の教科書の内容によれば、16ある性質を確かめる手段として、三角形の合同条件は13回利用される^註(藤井斉亮や天野秀樹ほか,2015)。このような利用頻度からしても、子どもたちの三角形の合同条件に対する概念形成の変容は無視できないと考える。そこで筆者は、三角形の合同条件に対する子どもたちの捉えを、証明学習における中学2年生の意識の一端と考え、本稿における研究の問いを、三角形の合同条件に対する理解の様相を把握することとした。

先行研究において de Villiers (1990) は、証明学習が果たす役割や機能について論じている。また、わが国においても、子どもたちの理解を促進する証明学習について述べられている(小関(1987)など)。証明学習に関する子どもたちの理解の実態や指導法については、これまでの数学教育研究で数多く示されてきている。しかしながら、証明学習を進めている際に、そのもとになる三角形の合同条件に対する理解の様相を明らかにする研究は管見の限り見られない。

*広島大学大学院人間社会科学部研究科

Hideki AMANO, Yukinori KITADAI

Attitude survey of the junior high student for the triangular congruent condition

そこで、本研究では、中学2年生の子どもたちが証明学習を進めている段階で、頻繁に利用している三角形の合同条件に対する捉えを明確にすることを目的とする。そのために、中学2年生に実態調査を実施する。このことによって、証明学習を進める際の中学生の意識の一端を明らかにできると考える。

2 実態調査の設計

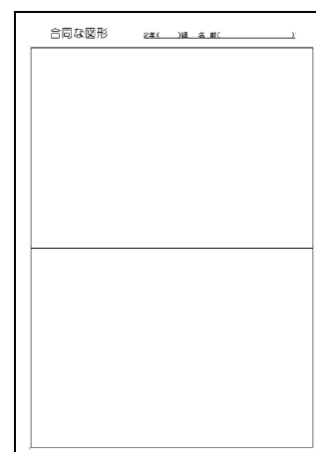
中学校第2学年の証明学習がすべて終了した段階において、三角形の合同条件に対する捉えを把握できるように、次のように設計した。

期 日	令和2年2月4日(火)
対 象	広島大学附属東雲中学校2年生 80名(男子40名,女子40名)
調査者	筆者
内 容	授業中 ①「伝達ゲーム」 ②全体質問 放課後 ③焦点を当てた生徒に対するインタビュー

第一に、三角形の合同条件に対する捉えが表出するような活動である「伝達ゲーム」を設定した。これは、自分で描いた三角形と合同な三角形を、仲間に描かせるゲームである。

〔準備〕準備物は、生徒全員にコンパス、定規、分度器、右に提示したワークシートを準備した。まず、2人組のペアを作らせ、机を向かい合わせにさせて、お互いに相手のワークシートが見えないように教科書をつい立てとして立てさせた。そして、ゲームの準備として、片方の生徒が上側に、もう一方の生徒が下側に、2分30秒で思うがままに三角形を描かせた。

〔ゲーム〕上側に三角形を描いた生徒に自分が描いた三角形を伝達させ、もう一方の生徒にワークシートの上側に伝えられた情報から三角形を描かせる。時間は2分30秒で、ジェスチャーはさせず、すべて言語情報でお互いにやり取りさせる。その後、下側に三角形を描いた生徒から2分30秒で同様にやり取りさせる。なお、これらのやり取りは、ボイスレコーダー10台をランダムに設置し、20名分のやり取りを音声記録として残した。



第二に、伝達ゲームの後、全体質問を実施した。まず、やり取りをふり返って、合同な三角形の伝達に対する自信度合いを挙手させた。また、ペア同士でワークシートを重ね合わせることで、合同な三角形が伝達できたか相互評価させた。そして、その評価をワークシートに○、△、×として記入させた。さらに、伝達した事柄をワークシートに記入させたうえで、三角形の6つの要素(辺の長さ3つと角の大きさ3つ)のうち、いくつの要素を伝えたかを記入させた。

第三に、本実態調査の信頼性を高めるため、トライアングレーション(関口, 2013)の視点からインタビュー調査を実施した。三角形の6つの要素のうち4つ以上伝達した生徒の中から、ランダムに設置したボイスレコーダーの音声記録に残された生徒4名に対して、焦点を当てた生徒としてインタビューを行った。実際は放課後に1名ずつ実施し、伝達ゲームで使用したワークシートを持たせたうえで、伝えた内容を確認するインタビューを実施した。なお、この調査においても、ボイスレコーダーを設置し、音声記録を残している。

〔補足〕本実態調査の妥当性を検証するために、実態調査の前に予備調査を行った。この調査は、令和元年12月12日に広島県内のF中学校2年生5名に対して実施した。学習時期は、三角形の合同条件と二等辺三角形の性質を学習した後の段階であった。調査方法は、上述した「伝達ゲーム」と同じ方法で行った。その結果、三角形に対して伝達した内容について、1名は3つの要素(2組の辺とその間の角)であった。そして、残りの生徒4名は、4つの要素を伝達したことがわかった。したがって、本研究の想定通り、三角形の合同条件に対する捉えは多様で、証明学習を進める中でも変化すると判断した。すなわち、ある程度の妥当性があると判断して、本実態調査を実施した。

3 実態調査の結果

調査対象の生徒80名のうち、合同な三角形を仲間に描かせるために、3つの要素を伝達した生徒は61名(約76.2%)であった。4つの要素を伝達した生徒は14名(約17.5%)であり、5つの要素は3名(約3.8%)、6つの要素は2名(約2.5%)であった。また、3つの要素を伝達した生徒61名のうち、「3組の辺」を伝達した生徒は15名(約24.6%)であり、「2組の辺とその間の角」は29名(約47.5%)、「1組の辺とその両端の角」は17名(約27.9%)であった。伝達ゲームの自信度合いは、評価○の生徒は72名(90%)であり、△が7名(約8.8%)、×が1名(約1.3%)であった。

焦点を当てた生徒としてインタビュー調査を実施した4名の生徒のうち、紙面の都合上、三角形の要素を4つ伝達した生徒2名(生徒Se, 生徒Hi)についてあげる。

まず、生徒Seである。生徒Seは数学学習に意欲をもって取り組み、定期テストでは高得点をとる。また、図形学習も得意であると感じている。伝達ゲームのペア生徒Yaも定期テストで高得点をとる生徒であり、伝達ゲームでは「2組の辺とその間の角」による3つの要素を伝達した。生徒Seが伝達ゲームで伝えた三角形は、**図2**である。また、伝達ゲームにおける生徒Seと生徒Yaのペアによる音声記録は、**図3**である。

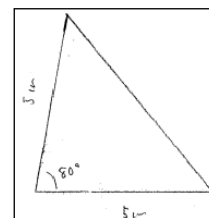


図2 生徒Seが伝えた三角形

1	Se	二等辺三角形を書いてください。
2	Ya	どこを底辺にしますか？
3	Se	底辺を5cmで書いてください。
4	Ya	待ってよ。 [間] はい、書きましたよ。
5	Se	書いたら、その底辺の右側と左側は、左の方が右の角より大きくて。
6	Ya	左の方が角が大きいよね。
7	Se	そう。5cmの左側の角が80度になっています。
8	Ya	なるほど。待って。 [間] 分度器で一、80度とったよ。 長さも教えてほしいねー。
9	Se	そう。その長さは5cmです。
10	Ya	また？ [間] 5cmとったよ。なるほど。待ってよ。 二等辺三角形って、5cmと5cm？
11	Se	そう。底辺の5cmと左側の5cm。
12	Ya	それなら、本当は底辺という言葉は使わないよ。
13	Se	えー、どう言えば良い？
14	Ya	えっ、下の辺とか言えば良いのではない？
15	Se	わかった。
16	Ya	もう、これで完璧？
17	Se	えー、もう一つの辺が6.4cmから6.5cmの間くらいに なっているか測ってみて。
18	Ya	あー、 [間] 6.5弱。なってるねー。
19	Se	なら、それなら、完璧だと思う。
20	Ya	OK。

図3 生徒Seと生徒Yaのペアによる伝達ゲームの音声記録

伝達ゲームをふり返って生徒Seは、自らの伝達内容を**図4**のように、ワークシートに記した。

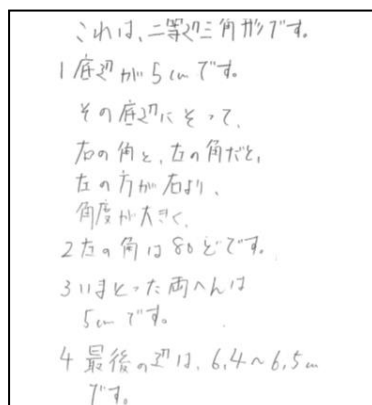


図4 生徒Seがワークシートに記した伝達ゲームで伝えた内容

さらに、筆者が実施した生徒Seへのインタビュー調査における音声記録は、図5である。

1	T(筆者) この図を、どのように伝えましたか？
2	Se はい。最初に二等辺三角形という言葉伝えました。
3	T なぜ、最初に二等辺三角形と伝えたのですか？
4	Se 最初に大きな方向性を伝えておくと、相手が私の形をイメージしやすいと思ったからです。
5	T わかりました。次に、どのように伝えましたか？
6	Se 5cmを言って、左側の80度を言って、さらに左側の5cmの辺を伝えました。
7	T なるほど。それで終了しましたか？
8	Se えっつ、いいえ。
9	T まだ他に、伝えたことはありますか？
10	Se はい。もう一つの辺を確認するようにお願いしました。
11	T なるほど。なぜ、その確認のお願いをしたのですか？
12	Se 私の形が本当に確実に伝わっているか、けっこう不安でした。なので、確実性を増すためにも6.4cmと少しぐらいの辺の長さになっているかを聞いて、確認をとりました。
13	T なるほど。その確認で伝わったかどうかの確実性は変わりましたか？
14	Se はい、不安だったのが、ものすごく確信をもてました。
15	T わかりました。これで伝えたことは全てですか？
16	Se はい。

図5 生徒Seへのインタビュー調査の音声記録

次に、生徒Hiである。生徒Hiは数学学習に意欲をもって取り組むものの、表現力をはじめ学力はあまり高くない。伝達ゲームのペア生徒Kuも学力はあまり高くない生徒であり、伝達ゲームでは6つすべての要素を伝達した。生徒Hiが伝達ゲームで伝えた三角形は、図6である。また、伝達ゲームにおける生徒Hiと生徒Kuのペアによる音声記録は、図7である。

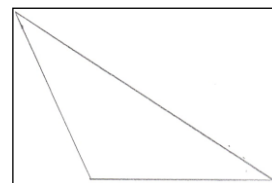


図6 生徒Hiが伝えた三角形

1	Hi ブーメランみたいで、二等辺っぽいけど、二等辺三角形ではないもの行きます。
2	Ku はい。どうぞ。
3	Hi まず、底辺を5cm引いて。
4	Ku はい、5cmね。 [間] 引いたよ。
5	Hi そしたら、左側に115度測ってとって。
6	Ku 分度器で？
7	Hi うん、もちろん、分度器でしょ。
8	Ku 115度ってー？ 外側にそれるっていうこと？
9	Hi 外側って？ 外側でしょ。
10	Ku あっ、だから、鋭角側ではなくて、鈍角になるっていうことね。
11	Hi そういうこと、外側に115度お願いします。
12	Ku はい、115度、とったけど。
13	Hi そしたら、これ5.1cm左側の辺につけ足しましょー。
14	Ku 待ってよ。定規で5.1cm測れば良いんよね。 [間] OKです。
15	Hi そしたら、底辺の右端とさっきの左上を結んで。
16	Ku 結んだよ。
17	Hi そしたら、次は底辺の5cmの右端の角度が33度を測ります。
18	Ku えっ、測ればいいのか？
19	Hi うん、測って。
20	Ku 確かに、33度になっとる。
21	Hi うん、よし。ぴったり合同になったね。
22	Ku はい。なったんかねー。

図7 生徒Hiと生徒Kuのペアによる伝達ゲームの音声記録

伝達ゲームをふり返って生徒Hiは、自らの伝達内容を図8のように、ワークシートに記した。

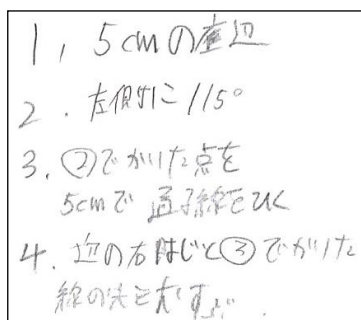


図8 生徒Hiがワークシートに記した伝達ゲームで伝えた内容

さらに、筆者が実施した生徒Hiへのインタビュー調査における音声記録は、図9である。

1	T(筆者)	この図を、どのように伝えましたか？
2	Hi	まず、5cmの底辺を引いてって伝えました。
3	T	次に、どんなことを伝えましたか？
4	Hi	えっと、左側に115度とって一、5.1cmとるように伝えました。
5	T	なるほど。次に、どんなことを伝えましたか？
6	Hi	えっ。えっ。結んでって。三角形になるように結んでって伝えました。
7	T	なるほど。次に、どんなことを伝えましたか？
8	Hi	えーっと、5cmの底辺の右側の角度を測ってって伝えました。
9	T	なるほど。角度を測るように言ったんですね。
10	Hi	あっ、はい。あっ、右側は33度か測ってって伝えました。
11	T	なるほど。もうすでに、三角形になるように結んでいるのにさらに右側が33度かどうか測るのはどうしてですか？
12	Hi	それはですねー。 [間] 5cmと115度、5.1cmで2辺とその間の角で行けるじゃないですか。それに、5cm、115度、33度で1辺とその両端の角もあれば一、さらに無敵で強くなるじゃないですか。
13	T	無敵で強くなるということは、合同になるということですか？
14	Hi	はい、よりぴったり合同になるということですか？
15	T	なるほど。2辺とその間の角と1辺とその両端の角の2つの合同条件がそろったから、より合同になるということですか？
16	Hi	はい、そうです。
17	T	ちなみに、3組の辺は確認しないで良いのですか？
18	Hi	あー、合同条件2つもそろえば、もう十分です。
19	T	わかりました。これで伝えたことは全てですか？
20	Hi	はい。

図9 生徒Hiへのインタビュー調査の音声記録

4 考察

(1) 三角形の合同条件に1つ要素を加えた方が確実とする捉え

調査で実施した伝達ゲームにおいて、合同条件である3つの要素を伝達した生徒は、約76.2%しかいなかった。この情報からは、中学校第2学年の証明学習がすべて終了した段階において、「合同条件である3つの要素で2つの三角形が合同になる」捉えを大勢が有しているかは特定できない。そこで、焦点を当てた生徒Seの音声記録(図3)及び生徒Seが活動をふり返って記したワークシート(図4)、調査後の生徒Seへのインタビュー記録(図5)の一部を、再掲する。

〔図3より〕

17 Se えー,もう一つの辺が6.4cmから6.5cmの間くらいになっているか測ってみて。

〔図4より〕

4 最後の辺は、6.4～6.5cm
T T.

〔図5より〕

- 9 T(筆者) まだ他に、伝えたことはありますか？
10 Se はい。もう一つの辺を確認するようにお願いしました。
11 T なるほど。なぜ、その確認のお願いをしたのですか？
12 Se 私の形が本当に確実に伝わっているか、けっこう不安でした。なので、確実性を増すためにも6.4cmと少しくらいの辺の長さになっているかを聞いて、確認をとりました。
13 T なるほど。その確認で伝わったかどうかの確実性は変わりましたか？
14 Se はい、不安だったのが、ものすごく確信をもてました。

これらの結果から、合同条件である3つの要素を伝達した後、4つ目の要素を伝えたことがわかる。また、インタビュー記録(図5)における「12:私の形が本当に確実に伝わっているか、けっこう不安でした。なので、確実性を増すためにも6.4cmと少しくらいの辺の長さになっているかを聞いて、確認をとりました。」「14:はい、不安だったのが、ものすごく確信をもてました。」から、「合同条件である3つの要素にもう1つ要素を加えることで、2つの三角形が確実に合同になる」捉えがうかがえる。

(2) 三角形の合同条件を2つ組み合わせた方が確実とする捉え

上述した通り、証明学習終了時点において、「合同条件である3つの要素で2つの三角形が合同になる」捉えを大勢が有しているかは特定できない。そこで、焦点を当てた生徒Hiの音声記録(図7)及び調査後の生徒Hiへのインタビュー記録(図9)の一部を、再掲する。

〔図7より〕

- 17 Hi そしたら、次は底辺の5cmの右端の角度が33度を測ります。
18 Ku えっ、測ればいいの？
19 Hi うん、測って。
20 Ku 確かに、33度になっとる。
21 Hi うん、よし。ぴったり合同になったね。
22 Ku はい。なったんかねー。

〔図9より〕

- 7 T(筆者) なるほど。次に、どんなことを伝えましたか？
8 Hi えーっと、5cmの底辺の右側の角度を測ってって伝えました。
9 T なるほど。角度を測るように言ったんですね。
10 Hi あっ、はい。あっ、右側は33度が測ってって伝えました。
11 T なるほど。もうすでに、三角形になるように結んでいるのにさらに右側が33度かどうか測るのはどうしてですか？
12 Hi それはですねー。[間] 5cmと115度、5.1cmで2辺とその間の角で行けるじゃないですか。それに、5cm、115度、33度で1辺とその両端の角もあれば、さらに無敵で強くなるじゃないですか。
13 T 無敵で強くなるということは、合同になるということですか？
14 Hi はい、よりぴったり合同になるということです。
15 T なるほど。2辺とその間の角と1辺とその両端の角の2つの合同条件がそろったから、より合同になるということですか？
16 Hi はい、そうです。

インタビュー記録(図9)における「12:5cmと115度、5.1cmで2辺とその間の角で行けるじゃないですか。それに、5cm、115度、33度で1辺とその両端の角もあれば、さらに無敵で強くなる」から、「三角形の合同条件は1つよりも2つ成立した方が、2つの三角形が確実に合同になる」捉えがうかがえる。

(3) 三角形の合同条件に対して抱く不安や自信

調査で実施した伝達ゲームの自信度合いは、評価○の生徒が90%であった。このことから、自分の捉える三角形の合同条件に対して、おおむね自信をもっていることがわかる。

また、焦点を当てた生徒Seへのインタビュー記録(図5)における「12:私の形が本当に確実に伝わっているか、けっこう不安でした。」、生徒Hiへのインタビュー記録(図9)における「12:さらに無敵で強くなる」から、三角形の合同条件に対して不安や自信を抱いている様子がうかがえる。

5 まとめと今後の課題

本研究の目的は、中学2年生の三角形の合同条件に対する捉えを明らかにすることであった。そのため本稿では、実態調査を実施した。

結果として、中学校第2学年の証明学習がすべて終了した段階において、「合同条件である3つの要素で2つの三角形が合同になる」捉えを大勢が有しているかは特定できない。しかしながら、次の3つの意識を有する子どもたちがいることが明らかになった。

- (1) 三角形の合同条件に1つ要素を加えた方が確実にする捉え
- (2) 三角形の合同条件を2つ組み合わせた方が確実にする捉え
- (3) 三角形の合同条件に対して抱く不安や自信

今後は、証明学習における子どもの意識に関して、質の違いを把握するための枠組みについて研究を進めたい。また、証明学習において子どもたちの意識を向上させる指導法を提案したい。

[註 について]

教科書(T社)中学校第二学年「新編新しい数学2」(藤井斉亮ほか,2015)の112頁から147頁における問題(実際には「Q」及び「例」)を数えている。また、練習問題(実際には「たしかめ」及び「問」,「基本の問題」)は数えていない。

【 引用・参考文献 】

文部科学省, 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 数学編, 日本文教出版, 2018.

藤井斉亮ほか, 中学校第二学年「新編新しい数学2」, 東京書籍, 2015.

de Villiers, M. (1990). THE ROLE AND FUNCTION OF PROOF IN MATHEMATICS. *Pythagoras*, 24, 17-24.

小関熙純編, 図形の論証指導, 明治図書, 1987.

関口靖広, 教育研究のための質的研究法講座, 北大路書房, 2013.

児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザイン開発

柿手 祝彦 ・ 酒井 祐太* ・ 栗原 良典* ・ 黒坂 志穂**

1. 背景

(1) 体育科・保健体育科の現状

今日、グローバル化、情報化、少子・高齢化が急速に進展する中、社会構造の変化に伴い私たちのライフスタイルも変化していくことが予想される。子どもたち（児童・生徒）が大人になったときのライフスタイルを鑑みたとき、運動・スポーツへのかかわり方も多様化していくであろう。また、幸福な生活を営むために、文化としての運動・スポーツをより主体的に享受する重要性は高まっていくと予想できる。このような情勢の中、これまで以上に生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うことが学校体育に求められ、体育科・保健体育科の授業が果たす役割は大きなウエイトを担うであろう。つまり、授業を通して体を動かし、スポーツに親しむこと、心身の健全な発達、健康及び体力の保持増進、爽快感・達成感など精神的な充足を図ること、課題に主体的に取り組むこと、他者とのかかわりを深め、コミュニケーション能力を育成すること等、豊かなスポーツライフの基礎となる資質・能力を育成することが肝要である。加えて、授業で学んだことと生活とのかかわりが意識されたり、実生活に活用されたりして、運動・スポーツの価値をより広く、深く認識されるような授業が一層求められていくと考えられる。

(2) 体育科・保健体育科の授業とは

上述にある通り、時代の変遷にともなって求められる資質や能力は変化していくものである。平成29年7月に改訂された中学校学習指導要領解説保健体育編では、それらの資質・能力が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という3つの視点で整理されている。しかしながら、体育科・保健体育科の授業において、「運動やスポーツに基づく明確な学習課題」が提示され、その達成に向け練習を積み重ね、達成度を振り返る、という授業の構造は変わらないものではないのだろうか。体育科・保健体育科の授業とは“運動やスポーツの課題”に取り組む中で、様々な資質や能力を身につけることができる教科であると捉えている。そして、どのような学習課題を設定し、どのようにそれを解決させていくのか、その過程でいかに資質・能力を育てていくのか、ここに授業者としての工夫が求められるものと考えている。

(3) 体育科・保健体育科の学びの豊かさとは

広島大学附属東雲小学校・中学校（以降、本校とする）では、2015年度より、「『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を培う教育の創造」を研究テーマと設定して実践研究を始めた。本研究における「グローバル時代をきりひらく資質・能力」とは「主体性（自律的な活動・チャレンジ精神）」「多様性（さまざまな文化に対する受容）」「協働性（コラボレーション）」の3つである。体育科・保健体育科において「主体性」は、運動を楽しむ姿、課題に向かって進んで取り組む姿、「多様性」は、他者の意見や考えを受容し、違いを認める姿、「協働性」は他者との対話や意見交換を通して課題解決に向かう姿ととらえることにした。また、主体性・多様性・協働性を発揮しながら学習課題の解決に向け取り組んでいる様子を学びの豊かさとして定義することとした。

* 広島大学附属東雲小学校

** 広島大学大学院人間社会科学研究科

柿手祝彦・酒井祐太・栗原良典・黒坂志穂(2020),「児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザイン開発」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 17-22.

昨年度は, 「学びを豊かにする小中9年間のリズム系ダンスのカリキュラムデザインを開発」という目的のもと, 研究を行った。リズム系ダンスにおける学びを豊かにする手立てとして, ①到達目標の明確化, ②必然性のある課題設定, ③ICTの活用などを中心に, 改善に取り組んだ。その結果は, 表1の通りである。

表1. 昨年度の成果と課題 (○成果, ●課題)

(1) 小学1年生

○動物や身の回りのものになりきってダンスをする「なりきりダンス」の活動を設定することによって, 多様な動きが生まれた。発達段階として, 低学年だからこそ, 様々なものになりきって表現できるよさがあると感じた。表現の広がりとして, 「動きの大きさ」「空間の使い方」「体の使い方」「動きのスピード」の4つの観点が見られた。

●教師がリズムに乗っていないと評価している児童であっても, 児童の自己評価では, リズムに乗れていると判断している。今後は, 教師と児童の評価が一致するように検討する必要がある。

(2) 複式高学年

○遊びや簡単な表現遊びなどの体ほぐし運動は, 導入部分で緊張感を和らげることができた。また, ソロとチームの踊りを取り入れることで, 一人ひとりの表現の幅が広がった。また, 空間・時間・力という視点を与えることで, オリジナリティーのある表現が表出された。

●ダンス交流会の構成では, 児童の緊張をほぐす意味でも前半にチームで踊り, 後半で一人ひとり踊る構成にしてもよかったのではないかと感じた。

(3) 中学2年生

○表現の目的を集団で共有し, 表現の方法に選択の幅を持たせたことで, 多様な動きを生み出すことができた。それによって, 表現の幅が広がり, 特にフォーメーションにおいて顕著であった。

○表現方法の選択肢をiPadで提示することで, 複数のグループの要望に応えることができた。

●振り付けの質(動きの強弱や感情表現)を向上させるための効果的な指導方法の検討が必要である。

(4) リズム系ダンスについて

本研究では, リズム系ダンスを取り扱う。リズム系ダンスとは, 小学校のリズムダンスと中学校の現代的なリズムのダンスをひとまとめにして表現した概念であり, これらは日本や世界の様々な音楽や踊りに触れるグローバルな視点や他の教科で学んだ知識を身体表現としてより深められる等, 「主体的・対話的で深い学び」に大きな役割を果たすと報告されている(木宮ら, 2017)。

このリズム系ダンスの分野では, 以前から「主体的・対話的で深い学び」につながるような実践が多く行われてきた。例えば, 小学5年生を対象にダウンのリズムという技能習得に重点をおいた実践(小林, 2008)や, 小学1年生を対象に踊ることへの抵抗感の解消に関する実践(湯浅, 2016), 中学2年生を対象に自主的創造的なダンス学習に主眼を置いた実践(君和田, 2016), そして, 学校ダンス・ダンス教育に関する内容の豊かさは他に類をみない(松尾, 2013)と評される『女子体育』という雑誌では, 2016年8・9月号において「アクティブ・ラーニングによる表現・ダンス指導事例集」を特集している。その特集内において, 細川(2016)は「自主創造的な学習を目指してきた日本のダンス教育は, 既に長年に渡って『アクティブ・ラーニング』の趣旨に合った指導法を検討, 実践してきた」と述べている。

(5) リズム系ダンスの系統性について

一方, このリズム系ダンスに共通する課題として片渕(2017)は, 主体的対話的学習(アクティブ・ラーニング)へ向けて「どのようなコミュニケーションやワークによってどのような身体的な体験

柿手祝彦・酒井祐太・栗原良典・黒坂志穂(2020),「児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザイン開発」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 50 集」, 17-22.

が生み出されるのか, どのような過程を経て動きの創作が登場するのか, そこに他者はどのように介在する可能性があるのか, このような検討が求められる」と述べ, 今後求められる「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という 3 つの資質・能力を量的なデータだけでなく質的なデータにも基づいて検証を行い, 実践の蓄積を行っていくことが重要であると指摘している。また, 片渕 (2017) は, リズム系ダンスでは「ICT の活用により主体的・対話的学習(アクティブ・ラーニング)を促進するような授業研究」の蓄積も今後の課題として指摘している。また, 現在, カリキュラムマネジメントの視点に立った教育課程編成の重要性が求められているものの, リズム系ダンスにおいては, 小中 9 年間を見通したカリキュラムの効果を検証した実践は管見の限り見当たらない。

したがって, 本研究において, 小中 9 年間の学びを想定したリズム系ダンスのカリキュラムデザインを開発し, 量・質の両面から効果の検証を行い, その成果を全国に発信していくことは, 学びを豊かにする授業づくりのあり方に寄与するだけでなく, 社会的意義も大きいと考えられる。

2. 目的

本研究では, 児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザインを開発する。

3. 方法

(1) カリキュラムデザイン試案について

本研究では高田 (2017) のヒップホップダンスの活動形態に関する仮説分類を参考に, カリキュラムデザインの試案を作成した。その概要を表 2 に示す。

表 2. リズム系ダンスのカリキュラムデザイン試案 (概要)

学年	学習内容	形態	楽しさ・特性
小 1-2	動物や身の回りのもの等になりきる「なりきりダンス」で, 多様な動きでリズムにのって踊る	1 人 BGM	様々な曲調に応じて, リズムを感じる楽しさを味わう。
小 3-4	基本的な振付を習得して組み合わせ, 「コンビダンス」で他者と動きをあわせる・ずらす, 関わり合って踊る	2 人 数フレーズ	「振付をつかい, 踊る」ことに楽しさを見出す。
小 5-6	動きのバリエーションを増やし, 「グループダンス」で動きに変化をつけたり, 空間の使い方を工夫したりして踊る	小グループ 数フレーズ	「チームで踊る」ことに楽しさを味わう。
中 1-2	より多い人数・広い空間で, 選んだ曲の特徴を捉えて, 変化とまとまりをつけて踊る	チーム	「仲間と作品を創る」ことへの楽しさを感じる。
中 3	既習の動きから自分なりにアレンジし, 関わり合う中で動きの質を高めて踊る	短い曲	

この試案を基に, 小・中で授業実践を行い, カリキュラムデザインの有効性を検証する。

(2) 検証方法について

- 1) 知識・技能の測定
 - ・リズム系ダンス知識テストの単元前後の統計分析
 - ・毎時間の自己評価 (学習指導要領原文に基づく評価基準)
 - ・実技テスト (VTR 録画の分析) の単元前後の統計分析
- 2) 思考力・判断力・表現力等の測定
 - ・毎時間の自己評価・自由記述 (学習指導要領原文に基づく評価基準)
 - ・腕時計式ボイスレコーダーによる授業中の生徒の会話記録分析
- 3) 学びに向かう力・人間性等の測定
 - ・リズム系ダンスの愛好度調査の単元前後の統計分析
 - ・毎時間の自己評価・自由記述 (学習指導要領原文に基づく評価基準)
- 4) 抽出児童・生徒に対するインタビュー調査

・単元前に実施する愛好度調査の結果が著しく低い生徒を抽出対象児童・生徒とする。その児童・生徒の愛好度の変化に着目し、今回の授業実践におけるデータを縦断的に蓄積し、「体育的学力」格差に対する解決策という視点からもカリキュラムデザインの検証を行う。

5) 授業実践の映像記録分析

4. 授業実践

(1) 単元の解釈

ダンスの最も根源的な面白さの中核は、人間の身体でないものを人間の身体で表現することにある。また、ダンスは、対象（現象や感情、思想など）の身体による「模倣」と言い換えられることもある。「模倣」とは、人間の身体でないものの模倣であるため、その解釈は「写し」ではなく「移し」であるともいえる。この身体を感じ取りを媒介にした積極的・能動的な「移し」は、極めて創造的な活動である。

現代的なリズムのダンスは、リズムの特徴をとらえ自由に動きを創造する学習である。その中の一つであるヒップホップダンスは、アフリカ系やヒスパニック系の低所得者層の若者たちによる自己表現として発展した歴史を持つ。人の真似を嫌い、オリジナリティを大切にしている。このように、動きを創造し、良し悪しを判断して選びまとめ、自己表現する現代的なリズムのダンスは、まさに、主体的な学びであるといえる。

本学級の生徒は、昨年度に4人組での作品作りを目標とした現代的なリズムのダンスの単元を学習している。その学習をふまえたアンケート調査では、「ダンスはみんなで協力しなきゃできなくて、だから教えたり、教えられたりすることができてみんなの仲も深まるのでそれがいいと思います」「ダンスはみんなが協力しないと合奏することができないから、ダンスを通してみんなの団結力とか絆が深まる」「私はダンスをするのが1年生の時から、たのしみだったので、まあ本気でしたいと思っている状況、どうせするなら本気でしたいと思います。本気でダンスをすることで得られる絆があると思います」など肯定的な印象を持っている生徒が多く見受けられた。一方で、「私はダンスが好きではありません。リズム感がないからです。それに動きがとても難しいです。1年生のときに、全然振り付けが決められなくて、ぐちゃぐちゃになってしまいました。だから、ダンスが好きではありません」「大勢の人の前で踊るのが恥ずかしいし、ダンスも下手だし、僕は体育でソフトボールを取り入れてもらう方がいい」と否定的な印象を持つ生徒も見受けられた。

指導にあたっては、「どうすれば、全員がダンスを好きになり、自分らしく踊ることができるようになるのか」この問いを単元全体の学習課題として設定し、毎時間、その内容を具体化していくよう単元デザインを構成した。この課題の達成を目指す中で、豊かに学ぶ生徒の姿を引き出すことができると考えている。また、学習環境の整備を行う。本単元では、生徒一人一人が自分や仲間の実態に応じて学習方法を選択できるよう、移動式ミラー、プロジェクター、iPad等を用意した。それぞれの学習の方法や効果を指導し、目的をもって学習方法を選択できるようにしたい。

(2) 単元目標

1. 全員がダンスの楽しさを味わえるようにするためにはどうすればよいのかを追求できる。
2. 音楽のリズムに合わせて、自分らしさを身体で表現できるようにする。

(3) 単元計画

- | | |
|--------------------|------|
| 1. オリエンテーション | 1 時間 |
| 2. 基本技能（ステップなど）の学習 | 2 時間 |
| 3. 規定曲で基本技能を崩す学習 | 5 時間 |
| 4. 自分らしさを表現する学習 | 5 時間 |

(4) 本時案 (自分らしさを表現する学習)

学 習 活 動 と 内 容	指 導 上 の 留 意 点 (◆ 評 価)
<input type="checkbox"/> 基本技能を活用したウォーミングアップを行う。 ・アイソレーション・アップ・ダウン ・基本ステップ 8 個	<input type="checkbox"/> ウォーミングアップの目的を意識して実施しているかを観察し、意識が低いようであれば、集合させ目的の再確認を行う。
<input type="checkbox"/> 学習課題の確認をする。	<input type="checkbox"/> 学習課題と、課題達成に向けて何をすべきなのかを説明する。
グループで設定したテーマを伝えることができる作品をつくることができる。	
<input type="checkbox"/> 課題達成に向けた学習を行う。	<input type="checkbox"/> 課題に意識が向いていない生徒がいた場合には、他の生徒が、その生徒を学習活動に戻すように促す。 <input type="checkbox"/> 残り時間の伝達や課題の達成状況の確認を助言し、課題解決に向けての意識を高める。 ◆ 全員が学習課題を達成できるように、工夫した行動ができたか【思考・判断】。
<input type="checkbox"/> 振り返りをする。 ・ 全員達成できたかどうかを確認する。 ・ 課題を達成できた人の工夫点を共有する。	<input type="checkbox"/> 全員が学習課題を達成できるように工夫している行動例を上げ、評価する。 <input type="checkbox"/> 生徒に課題を達成するために工夫したことを発言させる。 ◆ グループで設定したテーマを伝えることができる作品をつくることができる。【技能】。

5. 結果及び考察

本授業における技能では、A：モデル映像に創造的な動きを加えることができる、B：モデル映像通りの動きができる、C：モデル映像通りの動きができないという3段階の評価基準を設定した。その結果、16グループ中、A評価は3グループ、B評価は11グループ、C評価は2グループという結果となった。

A評価となったグループの特徴としては、グループ内にダンス経験者及びダンスに対する愛好度が高い生徒が存在していた。その生徒は、授業実施前から自宅で振り付けの練習や5人グループのフォーメーションの提案事項をまとめており、単元開始時から、その生徒を中心にグループでの学習が進む様子が見られた。また、他の生徒も、その子のやる気に後押しされ、ダンスに意欲的に取り組む様子が見られた。また、単元終盤では、他の生徒も自宅での練習を進め、新しい振り付けやフォーメーションを準備して、授業に参加する様子が見られた。A評価になったグループでは、授業が授業外での積極的な取り組みを後押しする仕組みが存在した。

B評価となったグループの特徴としては、Aグループのようにダンス経験者やダンスに対する愛好度が高い生徒が存在するグループもあった。しかしながら、授業外での取り組み、あるいは、他のメンバーを巻き込んで上達を目指そうとする姿勢には、大きな差が見られた。授業中の取り組みでは、映像から動きを解釈するコツをつかむまでに、少し時間がかかり、ICT機器上での動画編集作業に時間を使う場面も見られたため、練習量に差が見られた。

C評価となったグループの特徴としては、グループ内での人間関係にトラブルを抱えている様子が見られた。モデルとする映像を選択する初期段階から、意見をすり合わせる事が難しく、ぶつかる

柿手祝彦・酒井祐太・栗原良典・黒坂志穂(2020),「児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザイン開発」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 50 集」, 17-22.

場面がみられた。また、練習場面では、教員からの促しをきっかけに練習を開始する場面が多く、自分が修得した動き方を、他のメンバーに広げようとする場面も少ない様子であった。

6. 引用・参考文献

文部科学省, 『中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 保健体育編』, 東山書房, 2017.

文部科学省, 『小学校学習指導要領解説(平成 29 年告示) 体育編』, 東洋館出版社, 2017.

文部科学省, 『スポーツ基本法 平成 23 年法律第 78 号 条文』, 2011.

国立教育政策研究所, 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』, 2013.

日本教科教育学会, 『今なぜ、教科教育なのかー教科の本質を踏まえた授業づくり』, 文溪堂, 2015.

中央教育審議会, 『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』, 2014.

グリフィン, マクゴー, ケア, 『21 世紀型スキルー学びと評価の新たな形ー』, 北大路書房, 2014.

田村学, 『授業を磨く』, 東洋館出版, 2015.

中央教育審議会, 『次期学習指導要領にむけたこれまでの審議のまとめ(素案)のポイント』, 2016.

国立教育政策研究所, 『国研ライブラリー 資質・能力(理論編)』, 東洋館出版社, 2016.

三宅芳雄, 三宅なほみ, 『新訂 教育心理学概論』, 放送大学教育振興会, 2014.

杉原隆, 『運動指導の心理学』, 大修館書店, 2008.

高田康史, 「リズム系ダンスの活動形態による 3 つの分類についての提案ー踊り手と観客の様相による活動形態」, 体育科教育, 2017 年 10 月号, 70-72, 2017.

小林治雄, 「リズムと表現を楽しむヒップホップの授業」, 体育科教育, 2008 年 3 月号, 40-43, 2008.

湯浅理枝, 「学習内容を明確にした表現リズム遊びの指導ダンス ♪ダンス☆ダンス! の実践を通して」, 体育科教育, 2016 年 3 月号, 56-59, 2016.

君和田雅子, 「ヒップホップだけじゃない!! もう 1 つの現代的なリズムのダンス」, 体育科教育, 2016 年 3 月号, 48-51, 2016.

松尾千秋, 高田康史, 車春紅他, 『『女子体育』誌にみるリズム・現代的なリズムのダンスに関する記述の動向と今後の課題』, 広島体育学研究, 39 号, 14, 2013.

細川江利子, 「アクティブ・ラーニングを先導するダンス指導」, 女子体育, 2016 年 8 月号, 4, 2016.

細川江利子, 「アクティブ・ラーニングを先導するダンス指導」, 女子体育, 2016 年 9 月号, 43, 2016.

片渕美穂子, 「表現運動・ダンス関連記事の動向から見えるダンス授業研究の課題ー月刊誌『体育科教育』(平成 19~28 年度)を中心にしてー」, 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学 68(1), 175-181, 2018.

村田芳子, 「表現運動・リズムダンスの最新指導法」, 小学館, 2012.

石井英真, 「小学校発アクティブ・ラーニングを超える授業一質の高い学びのヴィジョン「教化する」授業」, 日本標準, 10-20, 2017.

パターンプラクティスから即興のやり取りに発展させる言語活動の工夫

— Quick Response による一問一答から継続性のある対話を生み出す指導の実際 —

水川 航生 ・ 樫葉 みつ子*

1. はじめに

2015 (平成 27) 年度より, 広島大学附属東雲中学校 (以下, 本校と略記) では, 「『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を培う教育の創造」という研究テーマを設定し, 実践研究を進めてきた。先進校における先行研究から示唆を得ながら, 本校の教育目標を基盤とした教育研究を進める中で, 主体性・協働性・多様性の 3 つの観点に着目した。異なる文化や歴史, 価値観を理解し認め合いながら, 自分の考えや思いを積極的に発信し, 他者と協力しながら問題解決に取り組むことで, グローバル時代をきりひらく資質・能力が開発されるという認識である。同時に, この資質・能力の開発に関わって, 学びを豊かにする授業づくりに取り組んできた。

外国語科では, 積極的に協働的問題解決を学習過程に取り入れた授業づくりの工夫を行った。その結果, 学習方法論の一つとして協働的問題解決が一定の成果につながった一方, 単一の方法論のみでは資質・能力の育成に十分に迫れないことも明らかになってきた。多様な学習活動の開発や実際の授業における細かな配慮など, より幅広い意味でのカリキュラム開発の工夫が求められるということである。また, 授業において学びを豊かにするためには, 外国語科という教科そのものの特性を十分に理解していることが不可欠である。教科の特性を理解しているということは, 教科本来のもつ本質的な魅力を知っているということである。

本稿では, 学習指導要領の改訂ポイントの一つである「見方・考え方を働かせる」ことに関連させ, 外国語科本来の魅力に基づき, 生徒にとって学習することが面白く, 自分の成長が実感できる言語活動を一例取り上げ, 新しい学習指導要領が標榜する「主体的・対話的で深い学び」につながる実践の具体を提案する。

2. 研究の目的

「外国語 (英語) が使える日本人」の育成は, 産業界からの要請にとどまらず, 国民全体の潜在的願望でもあり, もはや国家的悲願であると言っても過言ではない。一方で, 現実に目を向けると, 外国語を自在に操って専門的な仕事をする人は勿論, 日常生活レベルで不自由しない程度の外国語を扱える人も限られているのが実際である。そういった背景から, 英語を話すことができるということが未だにある種羨望の対象になっていると言える。

このような実情を鑑みてか, 新しい学習指導要領では, 外国語科の目標や求められる資質・能力が, より具体的かつ詳細に定義されている。4 技能の中では, とりわけ「話すこと」について大きな変更が加えられた。「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」の 2 つの領域に細分化され, それぞれの領域に「即興で」という表現が加えられている。このことから, 暗唱のような準備されたスピーチやプレゼンテーション型の言語活動から, コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて, 情報を整理しながら考えなどを形成し, 柔軟に対話や描写, 説明を行う言語活動に比重をおこうという意図が読み取れる。即興性は, 日本人の弱点の一つであるというのは事実である。とは言え, 即興性を構成する要素は多様であり, 一朝一夕に身につくものではない。そこで, 本研究では, 継続的な質問と応答のドリルに焦点を絞り, 執筆者の言語活動が話す技能の向上にどのように作用するのかを示したい。

一口に「話すこと」と言ってもその幅は広い。今回は, 初歩的なコミュニケーションである一問一答 (Questions and Answers) 型の言語活動について取り上げ, パターンプラクティスの積み上げによって, 基本となるテンプレートを身につけながら, 次第に相手の返答に応じて, 対話をふくらませ, 継続させていく態度や技能を身につける指導の工夫を紹介する。

* 広島大学大学院人間社会科学部研究科

MIZUKAWA Koki, KASHIBA Mitsuko

Device to plan language activities in order to develop pattern practice into improvised communication the actual process to produce continuous conversation by a series of Quick Response, a question-and-answer session.

3. 概要

3-1. 言語活動 Quick Response の実施方法

ワークシート(図1)を使い, 二人一組のペアで行う。ワークシートには, 質問文とそれに対する応答例文を30セット用意しておく。質問文は, 習熟させたい基本的な日常表現や現在学習中のキーセンテンスを中心に構成する。また, 既習事項や近い内に導入する予定である言語材料を意図的に盛り込むと, 適度な刺激が生まれ, スパイラルな学習になるので効果的である。未習の言語材料については, 簡単なオーラルイントロダクションを行うにとどめ, 詳細な文法的解説を与えることはしない。言語活動での活用を通して帰納的な理解や習得を促すことは, アクティブラーニングとしての学習効果が期待できる。

この言語活動は, 質問者(interviewer)と回答者(interviewee)を固定し, 予め設定した制限時間の間, 質問と回答をひたすら繰り返していくターン制のペアトークである。質問・回答の速度に拘って実施することがポイントとなる。図1では, 制限時間を3分間(1応答6秒相当)とした。指導者の合図で一斉に開始し, ブザー等で終了を告げる。カウントダウンタイマー等を用意し, 経過時間を学習者が把握できるようにすると良い。最初の活動の終了後, 質問者と回答者が, それぞれ所定の欄に対話の成立回数を記入する時間を設ける。

その後, 質問者と回答者を交代して再度言語活動を行う。すなわち1回の活動は2ターン制であり, インターバルを含めた所要時間は8分程度である。執筆者は, この活動を授業のウォームアップに位置づけており, 授業の冒頭に帯活動とし実施している。ある程度回数をこなした言語材料に習熟してきたタイミングで, 質問と応答を更新した次のバージョンを与える。なお, 図1のバージョンでは, 最大計10授業回行うものとして設定した。

3-2. 言語活動のねらいと期待する効果

質問とそれに対する応答を繰り返すことでインプット(input)を増やし, 言語材料や構文への理解を次第に深めていき(intake), それによって実際の言語使用場面で自然に表現が口をついて出る(output)ことをねらいとする。速度を求めることでリズム感のある質問と応答のやり取りを繰り返す内に, 素早く正確に質問や応答する技能が高まるとともに, オーラルでの英問英答に対する心理的障壁を下げる効果が期待できる。また, 対話の成立回数を記録し続けることによって, 時系列変化を客観的に見てとることができる。主観的にも自身の成長を感じることができ, コミュニケーションへの内発的動機づけとなることが期待できる。言語活動の機能面から見ると, 質問者と回答者を固定することでシングルタスクとなり, 一つの活動に集中して取り組むことが可能となる。その結果, プラクティスとしての強度(intensity)を高めることができると考える。

3-3. 評価と指導上の工夫

基本的に質問と応答の速度を求め, 対話の成立回数を成果指標として数量評価する。例を挙げると, 「制限時間は3分間, 質問と応答を1セットとして, 25セット以上を目標に対話をしよう」など, 目安となる数値目標を具体的に事前に与えることがポイントとなる。目標値の設定は, 学習集団の達成平均値や中央値を参考に, 最初は10%程度高くすると目標達成への意識が高まる。なお, 回数を重ね慣れてくるにつれ, 学習者の習熟状況を見ながら目標値を上げていけば良い。また, 与えられた質問と応答のセットを制限時間内に終えたペアは2週目に入るよう指示する。さらに, 制限時間内に2週目に入るペアが増えれば, 制限時間自体を短縮すると適切な負荷を維持することができる。いずれにしても, 目標を明確に設定することで, 集中して活動に取り組む環境づくりが大切である。また, 前項でも述べたように, 毎回成立回数をワークシートに記入していく中で, 学習者は自己の成長を数値として客観視していく。このことは, 目標値の明示と合わせ, 指導と評価の一体化としての意味を持つことにつながる。

Quick Response ver.01		Name()									
Questions		Answers									
1	Are you 12 / 13 years old?	Yes, I am. / No, I'm not.									
2	Are you from ...?	Yes, I am. / No, I'm not.									
3	Are you fine/sleepy/hungry/etc. ?	Yes, I am. / No, I'm not.									
4	Do you like ...?	Yes, I do. / No, I don't.									
5	Do you play ...?	Yes, I do. / No, I don't.									
6	Do you have ...?	Yes, I do. / No, I don't.									
7	Do you ...?	Yes, I do. / No, I don't.									
8	Is this(that) a ...?	Yes, it is. / No, it's not.									
9	What day is it today?	It's ...day.									
10	What is the date today?	It's									
11	What time is it now?	It's									
12	What is this(that)?	It's a									
13	What is your favorite ...?	My favorite ... is									
14	What sports do you play?	I play									
15	What ... do you like?	I like									
16	What food do you have for breakfast?	I have									
17	How is the weather today?	It's									
18	How do you come to school today?	I come here by ... / on foot.									
19	How old are you?	I'm 12 / 13 years old.									
20	How many ... do you have?	I have ... (...s).									
21	Does (男性) play / like / ...の他の動詞 ...?	Yes, he does. / No, he doesn't.									
22	Does (女性) play / like / ...の他の動詞 ...?	Yes, she does. / No, she doesn't.									
23	What sports does he / she play?	He / She plays									
24	Which do you like, a cat or a dog?	I like a cat / a dog.									
25	Who is this(that)?	It's									
26	Who is (先生の名前) ?	He / She is a (教科名) teacher.									
27	Who is ...?	He / She is									
28	Who plays ...?	... does.									
29	When is your birthday?	My birthday is									
30	What do you usually do after school?	I usually									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Date	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Name										
Number										

左側に「自分が質問したときの数」, 右側に「自分が質問されたときの数」を記入する。

図 1

3-4. 指導上の留意点

パターンプラクティスだとしても対話形式である以上, 相手意識を持たせる必要はある。アイコンタクト, 表情による表現 (facial expression), あいづちや頷き, 同意や共感, 驚きや聞き返し等の反応を含めた包括的な方略的能力 (strategic competence) を積極的に活用し, 対話の真正性 (authenticity) を高めることが, 学習効果や学習満足度の向上につながる。現 2 年生を対象に行ったアンケートにおいて, 「対話の際には, 相手の目や表情を意識的に見ようとしているか」 (以下質問 1) という質問に対し肯定的な回答をした生徒の割合は, 一昨年 4 月の約 60% に対し昨年 9 月は約 90% であった。また, 「対話を行った際, 嬉しいと感じたり, 充実感を味わったりするのはどんなときか」という自由記述の質問に対して昨年 9 月に寄せられた回答には, 「言いたいことや伝えたいことが英語で言えたとき」「相手が頷きや反応を返したり, 聞き返したりしてくれたとき」という回答が最も多く寄せられた。さらに, 質問 1 で肯定の割合が最も高いグループは, 後述の表 1 における対話の成立回数の上昇値が最も高かった。サンプル数が十分ではないためあくまで参考にとどめるが, 例えそれが機械的な練習 (mechanical practice) であったとしても, 相手意識が言語活動に優位な特性を付与する (buff) ことを示唆していると捉えている。今後, 継続的にアンケートを実施し, データ集計を進め相関分析を行いたい。



初級の学習者にとって, アイコンタクトやあいづちや頷き, 聞き返しを意識して行うことは特に重要である。従ってワークシートに頼りきり, ペーパーと会話するという状況に陥らないように注意したい。単に「読む」ことと, 相手を意識して「話す」ことでは, 伝わり方やアウトプットの質が異なる。それが積み重なっていくと, スキルの習得面で得られる効果が変わってくることになる。相手を意識し自分の気持ちや考え, 情報を伝

えようとすることでコミュニケーションが始まる。機械的な言語活動の中に実践的コミュニケーションの要素を組み込むことで, 単純な練習を実際の実践に近づけることができる。

指導時における一例を挙げてみる。ワークシートを机に置くと, どうしてもお互いが向き合わず, 机やペーパーとの対話になりがちである。そこで, 執筆者の場合, ペアワークの際はイスの向きを変えさせ, ペアがお互いに正対するようにしている。些細な環境づくりではあるが, これによって相手意識が高まり, アイコンタクトのチャンスが増える。また, Quick Response のような言語活動を帯で行うと, ドリルによる言語材料への習熟が進み, ワークシートへの依存度は下がってくるはずである。指導者は学習者の達成状況を見とりながら, 「質問する人は Read and Look up で, 応答する人はワークシートを見ずにやってみよう」と促すと良い。学習者それぞれが自分の習熟度を判断し, 言語活動がよりコミュニケーションになるように工夫する習慣をつけていくということである。そのため, 指導者は言語活動中に積極的に机間指導を行い, ペアワークの様子をしっかりと観察していくことが重要となる。学習者の小さな変容を経時的に見とりながら, 個々の成長について具体的に評価が与えられるようにしておきたい。言語活動の最中もしくは終了後すぐに適切な評価を行うことで, 自己肯定感を高めることができる。

また, マンネリ化を防ぎ, 言語活動の新鮮さを保つ工夫も必要である。例えば, 同じペアとずっと活動を続けていくと, 質問に対する応答がほぼ変わらないため, インフォメーションギャップがなくなりどうしても作業感が強まってくる。そういったときは, 定期的にペアを変えることが効果的である。同じ質問でも, ペアが変われば返ってくる応答が異なるため, 対話の新鮮さを取り戻すことができる。重要なことは, 学習者が対話を楽しむ態度を養うことである。対話することが楽しいと思えば, 言語材料の吸収が速まることはもとより, 自ら学ぼうとする態度が生まれる。現在の指導者には, スキルや知識を一方的に与える指導 (teaching) だけではなく, 学習者に課題を設定させ, 考えさせたり, 気づかせたりする中で, 適切なヒントを与えることで引き出していく指導 (coaching) が求められている。言い換えれば, コーディネーターやモチベーターとしての役割である。対話的で深い学び (アクティブラーニング) の実現には, 指導者自身の資質, 引き出しの豊かさも問われている。

3-5. 言語活動の拡張性

言語活動 Quick Response はパターンプラクティスであるが、質問文の組み立て方によっては、文脈のある会話に発展させることができる。図 1 は基本的に一問一答で対話が完結する構成であるが、発展版である図 2 は、一部連続性のある対話になるように工夫している。言語活動をくり返し、多様な質問と応答を重ねていく中で、学習者の中には一問一答に物足りなくなり、追加の発問をしたいという欲求が自然に高まってくる。相手のことを知りたい、対話を継続させたいという気持ちの表れであり、大げさに言うとコミュニケーションへの渴望である。そのような様子が見られ始めると、プラクティスの構成を、一問一答で完結するメカニカルなものから少しずつ自然なやり取り (authentic dialog) に近づけていく段階になる。

6	How did you come to school today?	I came here by ... / on foot.
7	How long did it take from your house here?	It took ... from my house here.

Questions		Answers
1	What day is it today?	It's ...day.
2	What's the date today?	It's ...
3	What time is it?	It's ...
4	What time did you go to bed last night?	I went to bed at ...
5	What time did you get up this morning?	I got up at ...
6	How did you come to school today?	I came here by ... / on foot.
7	How long did it take from your house here?	It took ... from my house here.
8	How was the weather yesterday?	It was ...
9	What did you have for breakfast this morning?	I had ...
10	How tall are you?	I'm ... cm tall.
11	How many ... do you have?	I have ...
12	How much do you study at home?	I study for about ... minutes / hours
13	When did you play volleyball?	I played it yesterday / last ...
14	When is your family member's birthday?	My father's / mother's / ... birthday is ...
15	Which do you like better, (A or B)?	I like ... better.
16	What did you do last Sunday?	I ... last Sunday.
17	What is your goal this year?	My goal is to ...
18	What do you want to do in spring vacation?	I want to ...
19	Who can play ... in this class?	... can.
20	Who is your favorite celebrity?	My favorite is ...
21	Where did you go in winter vacation?	I went to ...
22	Where does your friend live?	He / She lives in ...
23	Where do you want to go this Sunday?	I want to go to ...
24	Where do you study at home?	I study in ...
25	Does (男性) play, like 以外の動物 ...?	Yes, he does. / No, he doesn't.
26	Does (女性) play, like 以外の動物 ...?	Yes, she does. / No, she doesn't.
27	Can you play ...?	Yes, I can. / No, I can't.
28	何の動作して? What am I doing now?	You are ... ing ...
29	What were you doing at eight last night?	I was ... ing ...
30	?	?

Questions		Answers
1	When is your birthday?	My birthday is ...
2	Would you like any birthday presents?	Yes, I would. / No, I wouldn't.
3	What would you like to get? / Why not?	I'd like to get ... / Because ...
4	Did you have breakfast this morning?	Yes, I did. / No, I didn't.
5	What did you have for it? / Why not?	I had/eat ... / Because ...
6	Who usually cooks breakfast for you?	... does.
7	What time do you usually leave home?	I usually leave home at ...
8	What time do you usually get home?	I usually get home at ...
9	Do you like ()?	Yes, I do. / No, I don't.
10	What do you like about it? / Why not?	...
11	Are there any () ()?	Yes, there are. / No, there aren't.
12	How many are there? / Then, how about ()?	There is/are ... / Yes, ... /No, ...
13	Which is () () or ()?	... is ...
14	Which () do you like the best?	I like ... the best.
15	Do you think () is more () than ()?	I think ... is more ... than ...
16	Why do you think so?	I think that's because ...
17	Have you ever been to ()?	Yes, I have. / No, I haven't.
18	How often have you been there? / Where have you been?	I've been there ... times. / I've been to ...
19	Where do you live?	I live in ...
20	Have you lived there since you were born?	Yes, I have. / No, I haven't.
21	How long have you lived there?	I have lived there since ...
22	Have you finished all the homework yet?	Yes, I have. / No, I haven't.
23	What do you enjoy doing at school?	I enjoy ... at school.
24	What did you like doing when you were a child?	I liked ... when I was a child.
25		
26		
27		
28		
29		
30		

図 3

図 3 は、よりコミュニケーション的なやり取りになるよう意識して作成したものである。色分けしているように、それぞれ各 2~3 往復のやり取りを 1 セットとして捉え、それぞれのセット間でつながりのある対話になるよう構成している。また、それぞれのセットの中にターゲットとなる言語材料を意図的に盛り込んでいる。なお、文脈を意識し、やり取りの中で自然にキーセンテンスが使われるように配慮した。

後半の 25~30 の質問と応答は、3 往復のやり取りを 1 セットとして構成し、学習者が自由に発問をつくることのできる枠を設けた。既習事項を積極的に活用しながら、文脈のある対話を継続していくことに慣れさせることがねらいである。

また、このような対話の継続に十分慣れさせた上で、Small Talk のような発展的な言語活動につなげることで、実践的コミュニケーション能力をさらに高いレベルに引き上げることができる。本稿では詳述しないが、図 4 は執筆者が行っている

図 3 は、よりコミュニケーション的なやり取りになるよう意識して作成したものである。色分けしているように、それぞれ各 2~3 往復のやり取りを 1 セットとして捉え、それぞれのセット間でつながりのある対話になるよう構成している。また、それぞれのセットの中にターゲットとなる言語材料を意図的に盛り込んでいる。なお、文脈を意識し、やり取りの中で自然にキーセンテンスが使われるように配慮した。

図 2

後半の 25~30 の質問と応答は、3 往復のやり取りを 1 セットとして構成し、学習者が自由に発問をつくることのできる枠を設けた。既習事項を積極的に活用しながら、文脈のある対話を継続していくことに慣れさせることがねらいである。

また、このような対話の継続に十分慣れさせた上で、Small Talk のような発展的な言語活動につなげることで、実践的コミュニケーション能力をさらに高いレベルに引き上げることができる。本稿では詳述しないが、図 4 は執筆者が行っている

Talkative July 1, 2020

Topic :
What are you going to do this weekend?

Example»

A: What are you going to do this weekend?
B: I am going to go shopping.
A: Sounds good. Where are you going to go?
B: I'm going to go to Aeon Mall.
I want to buy some magazines.
A: I see. I want some comic books to read, too.

追加発問を入れ、会話をつないでいく

反応・応答を入れ、コミュニケーションを豊かにする

Talkative ver.02

Class: 2- No. _____ Name: _____

Date	Topic of the conversation
1	/
2	/
3	/
4	/
5	/
6	/

1 Partner ()

2 Partner ()

テーマはスライドを使い、一括提示する。言語活動終了後に、書く時間を設け、会話内容を writing で再現させる。「話すこと」「書くこと」の統合型活動であり、文脈を意識しながらまとまった文章を書く力を高めることができる。

4. 考察

既習事項を点と点ではなく、線として関連づけていく工夫を施すことで、プラクティスを生きたコミュニケーションに近づけていくことが、本稿の主旨である話す技能の向上に寄与することを論じたい。図 5 は、前項の図 3 のワークシートについて 2 年生の生徒が作成した質問文の例である。図 5 の作文の直前に、There 構文や比較級・最上級を言語材料として扱ったため、それらのキーセンテンスを含んだものが多くなっている。文法上の誤りも見られるが、作文の時点ではコミュニケーションに大きな支障がある全体的誤り (global error) のみ訂正し、局所的誤り (local error) についてはある程度容認する。言語活動中の机間指導で誤りに気づいた場面では、言い直し (recast) をすると良い。即興のやり取りにおいて完全性を求めるのは現実的ではない。誤りを恐れずにトライアンドエラーを繰り返す態度が最も重要である。従って、コミュニケーションが成立する前提で、言語活動を活性化させることを優先し、対話のリズムを乱したり、意欲を下げたりする介入はできるだけ避けることがポイントとなる。

25 Which do you like better playing sport or watching sport? I like ()	25 Is there a celebrity who you want to meet? Yes, th
26 What sports do you like to (play/watch)? I like	26 Who is that? She/H
27 Which () team do you like? I like	27 What job does (she/he) have? She/H
28 Do you like watching movies? Yes, I do	28 Do you listen to music?
29 What movie did you watch recently? / How about watching TV? /	29 What songs do you listen to? / What is your hobby?
30 How was it? / What is your hobby? It was ()	30 When do you listen to songs? /
25 Which do you like Disney or USJ?	25 Who is your favorite (他)?
26 Did you go there?	26 Why do you like ()? / (理由あり)
27 How many times did you go there?	27 If you meet (), what do you want to do?
28 Have you visited a foreign country? Yes, I have. / No, I h	28 Where do you want to go?
29 What foreign country did you visit? / Where do you want to visit?	29 Why do you want to go to (場所)?
30 Who did you go there with? / Who do you want to go there with?	30 Will you live in (場所) in your future?
25 Do you like to play soccer? Yes, I do. / No.	25 Is there a pool around here?
26 Who plays soccer in this class? OO does.	26 Have you ever been to there?
27 Do you think that he wants to be a professional soccer player?	27 Who did you go to pool with you?
28 Do you like to watch movies?	28 Are you interested in sport?
29 What movie do you like? / Do you like to watch TV?	29 What sport do you play?
30 Why do you like it? / What do you like to do?	30 Can I play (sport) with you?

図 5

図 5 の中には、英語を苦手とする生徒も含まれているが、全体的にどの生徒も意欲的に質問文を考え、対話のつながりを意識して構成しようとしていることが窺える。これは、およそ 2 年間をかけて、テンプレートの一問一答の質問と応答に習熟し、その上で会話をふくらませていくことに取り組んできた成果と捉えている。ある質問について、相手の応答に対して追加で質問を行っていくことで対話は継続していく。そのためには、ある質問に対し相手がどう答えるかを想定し、その答えに対して追加の質問を用意しておく必要がある。それは、文脈を生み出す作業でもある。さらに、文脈を読み取れたとしても、質問文を産出するためには、自分が使える語彙や構文の引き出しの豊富さが問われる。

構文について言えば、それぞれ個別のバリエーションとして捉えるのではなく、使用者が自ら関連づけや整理を行い、自分自身のアルゴリズムを構築しておくことが実践的運用力の鍵を握る。言い換えると、自分の得意とする構成パターンを持っておくことである。質の高いアウトプットは、語彙や文法の正確さだけでなく、明確さと論理性 (coherence) を兼ね備えていることである。言語活動 Quick Response のより遠大な目標は、論理的に構文で話す資質・能力を培うことである。

次の表 1 は、言語活動 Quick Response における対話の成立回数を成果指標として量的な考察を行ったもので、2 年生 (80 名) が昨年度行った Quick Response のデータを集計したものである。

表 1

	Quick Response ver.1	Quick Response ver.2	Quick Response ver.3
評価値 ^{※1}	72.4	89.9	84.2
増現値 ^{※2}		+17.5	-5.7

※1 数値は、それぞれ計 20 回の言語活動の平均値を換算したもの
(対話の成立回数の総数の平均 ÷ 設定上の対話の総数 × 100)

※2 数値は、前のバージョンとの増減値

水川航生・榎葉みつ子(2020), 「パターンプラクティスから即興のやり取りに発展させる言語活動の工夫— Quick Response による一問一答から継続性のある対話を生み出す指導の実例 —」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 50 集」, 23-28.

表 1 の値は全体値であり, 各回の数値変化を読み取ることはできないが, 執筆者の手元にある集計データによると, ver. 1 については回数を重ねるごとに対話の成立回数の数値が有意に上昇している。同様に ver. 1 と ver. 2 の評価値を比較すると, ver. 2 は ver. 1 に比べ+17.5 と大きく向上している。ver. 1 の質問文は, 基本的な日常会話表現と単純疑問文, 特別疑問文で構成されている。ver. 2 では, 三単現の疑問文が加わり, 多少質問文の入れ替えがあるものの, 全体の構成について大きな変化はない。なお, ver. 2 では, 3 分間の制限時間でテンプレートの 30 対話全てが成立し, 2 周目に進むペアが増えてきたことを付け加えておく。このケースでは上限である 30 を超えて全ての成立回数を計上させているため, その結果評価値の上昇幅が大きくなったと捉えられる。いずれにしても, ver. 2 の終了時点で基本的な日常会話表現と単純疑問文, 特別疑問文の質問とその応答には十分に習熟していたと判断した。

それを受けて, ver. 3 では質問文に未習の言語材料(動詞の過去形, 不定詞)を含めたり, 3 回目以降の制限時間を短縮(2 分 45 秒)したりすることで, ハードルの設定を若干上方修正した。ver. 2 と比べ ver. 3 の平均値が-5.7 と下降しているのは, 特に制限時間の短縮が影響していると考えられる。-5.7 という数値変化をどう評価するかによるが, 未習の質問文の導入と制限時間の短縮を考慮すると, 本質的な対話能力が減退したという訳ではない。

Quick Response のように, ある程度統一した条件下で継続的に行う言語活動は, 前述のように質的な変容を見とることができることに加え, 量的な分析が可能となる。質的な変容とは, すなわち学習者の態度や技能が変化していくことであり, その変容を的確に捉えることが指導のスタートとなる。個々の成長に対して肯定的評価を与えたり, 望ましい変容を全体共有したりすることで, 学習集団全体にプラスの効果をもたらすことができる。一方で, 量的な分析は, 主観に左右されず客観的な指標を得ることができる。得られる指標を考察することで, 指導と評価の一体化と親和性が高い。言語学は主観と客観が有機的に交差する奥深い学問である。質的研究と量的研究はお互いに相反するものではなく, 車の両輪と捉えながら, 両者を適切に組み合わせることで研究を推進していくことが必要である。今後も, 言語活動の効果を検証しながら, より効果的で主体的な学びにつながる活動へとアップグレードさせていきたい。

5. 終わりに

好むと好まざるに関わらず, 一層の国際化を余儀なくされる我が国の将来を見据えると, 質の高い実践的コミュニケーション能力をもった日本人を育成することは, 外国語科教育の使命の一つである。そのためには, 技能(skill), 意欲(will), 経験(experience)を兼ね備えた人材を育てる必要がある。思考や行動の範囲が広がり, 新たな出会いやつながりを経験するにつれ, 学びはより複層的になる。外国語科の学びの豊かさは, 主張や対話を通し, 文字通り世界とつながれることに集約されていると言ってよい。ただし, そういう高次の目標に到達するためには, 千里の道も一歩からではないが, 日常の小さな積み重ねで知識や技能を蓄積することが重要であることは言うまでもない。その観点において, 言語材料を効率的に吸収し, 短期間で技能を高めるためには, パターンプラクティスの機能は無視できない。さらに, 本稿で示したようにパターンプラクティスを単なる機械的の反復練習に終わらせないように工夫することで, 少しずつ実際のコミュニケーション活動に近づけていくことが可能となる。今後も学習者にとってより有意義な言語活動となるようアップデートを続けていくとともに, 疑問文に平叙文を加えてやり取りの情報量を増やす発展的な言語活動を組み込み, コミュニケーションの技能や意欲がどのように変容するのかを明らかにしたい。それによって, 実践的コミュニケーション能力を開発するために, より効果的な言語活動を提案できると考えている。

【引用・参考文献】

- 広島大学附属東雲小学校・東雲中学校, 「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を培う教育の創造(3 年次) — 学びを豊かにする授業の探究 —, 東雲教育研究会実施要項, 2017.
- 文部科学省「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語編」, 2017.
- 文部科学省国立教育政策研究所「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」, 2020.
- Canale, M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*
In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2-27, Longman.
- 石井敏「コミュニケーションを成立させる条件」『英語教育』44(7), 11-13, 1994.
- Davies, E. *Error evaluation: The importance of viewpoint*. *ELT Journal*, 37, 304-311, 1983.
- 島田勝正「誤りと訂正フィードバック」*Journal of humanities research*, St. Andrew's University, 5-30 桃山学院大学, 2015.
- 深沢清治「誤答の重みづけに関する比較調査研究」『中国地区英語教育学会紀要』, 16, 67-72, 1986.

汎用的な能力の育成を目指した協働的な学習活動の試み

—英語科の活動を通して—

中島 義和 ・ 樫葉みつ子*

1. はじめに

筆者(中島)は中学校での英語科の授業を担当するようになって以来、学習者の表現力を効果的に育成する授業・活動、学習者集団が主体的・自律的・協働的に学習の場を創り出し、学習を進めていく授業・活動、思考と表現の往還の中で学習の深化を図ることを目指した授業・活動について研究・実践を重ねてきた。

また、それと同時に、グローバル社会を生きていく子どもたちに必要な力を、中学校の英語科授業において、どのように育てていけばよいか、さらには、その力が英語の授業内にとどまらない、他教科や他の場面や状況でも活用できる汎用的な力として機能するためには、英語科の授業を通して何ができるのかを探究してきた。そこで、英語科の授業を通して育成を目指す、必要な力を以下の2つの視点の下に、各カテゴリーとして分類し、生徒に示した。

1. 英語に関してつけたい力＝英語力

(教科特有の能力・教科の本質を支える力・教科の魅力)

- ①英語を読む力, ②英語を話す力, ③英語を聴く力, ④英語を書く力,
- ⑤英語の語い力, ⑥英語の文法の力

2. 様々な場面で活用できるつけたい力＝汎用的な資質・能力

- ①計画する力, ②協働する力, ③議論する力, ④受容する力, ⑤創造する力,
- ⑥決定する力, ⑦実行する力, ⑧表現する力, ⑨省察する力, ⑩改善する力

本稿では、上記に示した力の育成を生徒にも意識させつつ、学習活動の実践の紹介および生徒へのプレ・ポストアンケート、活動後の振り返りワークシートの記述からの分析を通して、本活動の意義を検証する。

2. 研究の構想

2-1. 研究目的

英語科の授業で核とでも言うべき、「コミュニケーション」。コミュニケーションを図る際には、対象となる相手・宛先が存在し、何らかの目的があるものである。そして、コミュニケーションには、互いにとって共通となるトピック・話題が存在する。本学習活動では、4人の学習班というユニットでのコミュニケーション、そこで目的(グループであるジャンルの英語のミニ番組を制作する)達成のために、協働的にその課題を解決・達成する一連の活動に焦点を置く。また、そのミニ番組はクラス全体という対象・相手に向けられるものであることも意識させる。コミュニケーション・表現・発信の際には、「対象」と「目的」を意識するように常々指導してきているが、これは英語科の学習にとどまらず、様々な場面でも共通する汎用的な視点である。そして、完成したミニ番組をクラスとして1つの番組(a Shinonome TV show)として録画して、全員で視聴することで、客観的な視点、評価の目を養うことを目的としている。

*広島大学大学院人間社会科学研究科

Yoshikazu NAKASHIMA, Mitsuko KASHIBA

A report on the trial of cooperative activities in which students try to acquire abilities for general purposes
—through the activities of English—

中島義和・檜葉みつ子(2020),「汎用的な能力の育成を目指した協働的な学習活動の試みー英語科の活動を通してー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 29-42.

この学習活動を通して、生徒たちに目的のあるコミュニケーションの場を与えること、そして課題を協働的に解決する経験の場を与えることが授業としてのねらいであるが、研究の視点からは、プレアンケートから生徒たちの実態とニーズをつかみ、活動後のポストアンケートや振り返りからそのニーズを満たしているか、また、活動後の達成状況などをつかみ、本学習活動設定の意義と有効性を検証することが目的である。さらに、本活動が生徒たちにとっての英語学習の動機づけとなり得るのかも検証すべき研究課題の一つである。外国語教育における学習者の動機づけ (motivation) は、学習意欲と呼ばれることもあり、言語学習が成功するか否かを左右する重要な要因の一つであると考えられている

(Dörnyei, 2001, 2005 ; 本田, 2008)。この点からも、協働的に課題を解決していく活動におけるコミュニケーションを通して、生徒たちの英語学習への動機づけがなされるのは同タイプの活動を今後提供していくにあたり、大きな関心がある。

以上のように、本研究では、次項に示した研究仮説の検証とともに、本活動ではどのような英語力および汎用的な能力の育成が不足しているのかを見出し、年間として、それを補う英語科の学習活動の可能性を模索したい。

2-2. 研究仮説

本実践研究において、以下の2点を研究仮説として設定した。

- (1) 生徒たちが、番組づくりというグループで目的をもってコミュニケーションをとり、協働的に課題を解決していく活動を通して、英語学習への関心が高まり、英語への学習意欲・動機を高めることができる。
- (2) 本活動を通して、英語科の学習だけではなく、他教科や他の場面でも活用が期待できる汎用的な能力を身につけるきっかけが得られる。

2-3. 研究方法 (検証方法)

(1) 概要

- ① 生徒の実態とニーズを探ることを目的としてプレアンケートを実施する。
- ② アンケートを参考にし、本研究の核となる授業“Let’s make a Shinonome TV show!”の計画を構想する。
- ③ 表1の計画に基づいて、授業や活動を実践する。(全8時間)

表1 “Let’s make a Shinonome TV show!”活動計画

第1時	活動の概要説明(「つきたい力」についての説明、学校経営目標との関連説明含む)、モデル文の学習、番組ジャンル選択・決定
第2時	内容についての意見交流
第3時	台本制作
第4時	台本制作、小道具制作
第5時	小道具制作、発表練習
第6時	発表練習、リハーサル、最終調整
第7時	本番(撮影)、振り返り
第8時	完成番組視聴、評価・振り返り

- ④ 毎時提出される生徒の記述したワークシートを点検する。
- ⑤ 活動終了時に生徒が記述した振り返りやアンケートの内容から研究目的に示した内容に関して、その学習効果や目的達成具合等について検証・考察する。

(2) 対象

広島大学附属東雲中学校 2020年度 第1学年 80名

(3) 期間

2020年12月～2021年2月

(4) 分析・検証対象

- ① 授業中の活動の様子・反応
- ② ワークシート・学習活動の記録・振り返りシートの生徒の記述
- ③ 観察や活動による成果物
- ④ 各種アンケート調査(個人質問紙)

3. 授業・活動の実際

3-1. 授業・活動のねらい

以下に、英語科の視点から、汎用的な能力育成の視点からに分けて示しているが、両者ともに一方の視点からのねらいにもなり得る。

〔英語科の視点から〕

- ① 1年生で学習してきた英語を活用し、4人から成る学習班で、決定したジャンルについてのミニ番組を制作するという課題に、協働的に目的意識を持ってコミュニケーションを図り、取り組む。
- ② 「対象」と「目的」を意識した、番組内容やセリフ、表現（語彙・言語材料・英語特有の言い回し等）を考える。
- ③ 「対象」と「目的」を意識して、表現を工夫して伝える。

〔汎用的な能力育成の視点から〕

- ① グループでの協働的な活動を通して、時間を意識して計画的に活動を進める。
- ② グループのメンバーの意見を受け入れ、尊重しつつ、議論を活発化させ、合意形成を目指す。
- ③ 客観的・俯瞰的視座で、自己・他者評価の目を養う。評価の視点を自分でつくる。

3-2. 授業・活動の構想：全8時間（表1参照）

3-3. 授業の実際

授業は全8時間、以下の流れで展開した。なお、授業後には毎回記録シートに振り返りを記入し、提出することになっていた。

〔第1時〕

図1（ワークシート No. 74）参照

- ・活動の概要を説明する。
- ・本活動を通してつけたい英語の力・汎用的な力を意識させ、目標を設定させる。
- ・番組のジャンルの紹介とモデル文の学習でイメージを持たせる。（モデル文は図1のワークシート参照）なお、モデル文には1年生で学習した言語材料を幅広く活用するように意識した。また、シェイクスピアの名言・四大悲劇の紹介、英語のクイズなどを入れ、単なるモデル文の学習に終わらないような工夫もした。
- ・グループごとに番組のジャンルを選択させ、決定する。ジャンルは、以下の10個の中から各グループ第5希望まで選択し、重複しないように決定する。よって、クラスで10のジャンルを網羅することになる。

- (1) News (2) Sports
- (3) Weather (4) Interview
- (5) Comedy (6) Drama
- (7) Music (8) Quiz
- (9) Mail order (10) Commercial Message

For 7th graders of Shinonome Junior High School attached to Hiroshima University


English Worksheet [No.74]

by Yoshikazu Nakashima

Let's make a Shinonome TV show! (1)

--- *Let's try to think how to express!*

At first, you choose one theme in **STEP 1**. You make a TV show or CM about the theme. Let's cooperate with your group members.



STEP 1 Let's select our group's theme!

(1) News / (2) Sports / (3) Weather / (4) Interview / (5) Comedy
(6) Drama / (7) Music / (8) Quiz / (9) Mail order / (10) Commercial Message

STEP 2 Let's practice some model expressions!

(1) News A big earthquake happened in Tohoku Area. People in Tohoku, please be careful for a tsunami.

(2) Sports Hiroshima Toyo Carp won the game. Mr. Suzuki is a very good baseball player.

(3) Weather It is rainy in Hiroshima today. It is very cold. Please go out with a warm sweater.

(4) Interview Today we have a guest. His name is Funassy. He is a popular *yuru-chara*. He was born on July 4th, 138.

(5) Comedy Don't worry. I'm wearing underwear.

(6) Drama (Musical / Movie) To be, or not to be: that is the question.
William Shakespeare 『ハムレット』第3幕第1場より ★4大悲劇: 『ハムレット』 『オセロ』 『マクベス』 『リア王』

(7) Music NiziU sings the song "Make you happy." This is a very good song. This song makes you happy! Let's try to listen to this song.

(8) Quiz No.1 The more there is, the less you see. What am I?
No.2 Feed me and I live, yet give me a drink and I die. What am I?

(9) Mail order Look at this. This is new. Its name is "Beautiful Kitchen Cleaner." You can clean the kitchen with this. How about this one?

(10) Commercial Message This food is very delicious. You can't stop eating this. Let's try this!

Class _____ No. _____ Name _____

図1 ワークシート No.74
(番組のジャンルとモデル文を示したもの)

【第 2 時】

図 2 ワークシート No. 75 参照

グループで取り組むテーマ, 番組名, 登場人物, あらすじ等を考える。

【第 3・4 時】

図 2 ワークシート No. 76 参照

セリフを考え, 英語で表現し, 台本を作成していく。

【第 4・5 時】

小道具を制作したり, 発表の練習をしたりする。

【第 6 時】

写真 1 参照

発表練習やリハーサルを行うなど, 本番に向けての最終調整をする。

【第 7 時】

写真 2 参照

本番として, 撮影を行う。撮影をするカメラマン 2 名, 計時を行うタイムキーパー 2 名, はじめの言葉と終わりの言葉を担当する各 1 名を選出したり, 撮影の順番を決定したりする。各グループの持ち時間は 4 分である。グループごとに, 作った小道具を使ったり, ICT 機器を積極的に活用したりと工夫をしていた。また, オーディエンスも出演者からの問いかけに応じたり, 拍手を送ったりと協力的な様子がうかがえ, クラスで一つの番組を「創り上げていく」雰囲気, クラスとしての一体感が醸成されていた。

図 2 ワークシート No.75~No.78



写真 1 グループで本番に向けて話し合ったり, 練習をしたりする様子



写真 2 本番の様子 左から、クイズ、通信販売の各番組とカメラマン・タイムキーパー

【第 8 時】

図 2 ワークシート No. 77, No. 78 参照

完成した番組を全員で視聴しながら、評価や振り返りを行う。評価は、自己評価と他者評価があり、いずれも記述で行う。

なお、ネイティブ教員による評価も行っている。ネイティブ教員による評価シートは図 3 を参照されたい。観点は①Attitude ②Voices ③Facial Expressions/Gestures ④Story/ Content の 4 つであり、それぞれ 5 点満点、合計 20 点満点で採点してもらった。その結果が表 2 である。また、ネイティブ教員は、特に優れていたパフォーマンスを行っていた生徒を各クラス 3 名程度選び、表彰している。

なお、生徒たちが毎回記録していた「学習活動の記録」シートは図 4 を、グループごとに作成した台本は図 5 を参照されたい。

表 2 ネイティブ教員による評価結果
①Attitude ②Voices ③Facial Expressions/Gestures ④Story/ Content

Class	Group	①	②	③	④	Total
1	A	5	5	4	4	18
1	B	4	5	5	4	18
1	C	5	5	4	5	19
1	D	4	3	3	4	14
1	E	3	4	3	3	13
1	F	4	4	4	4	16
1	G	5	4	4	4	17
1	H	5	4	4	4	17
1	I	4	4	4	4	16
1	J	3	3	3	3	12
2	A	5	3	3	5	16
2	B	4	3	4	3	14
2	C	5	4	5	5	19
2	D	5	5	5	5	20
2	E	5	4	4	5	18
2	F	3	3	3	3	12
2	G	4	3	3	4	14
2	H	5	5	4	5	19
2	I	3	3	3	4	13
2	J	4	5	5	4	18
	Average	4.3	4.0	3.9	4.1	16.2

Class 1		Cameraman:		/ Timekeeper:	
Group	Evaluation	5×4=20pts			Comment
Opening (Tanaka)	① ② ③ ④	Total			
B	① ② ③ ④	Total			
D	① ② ③ ④	Total			
I	① ② ③ ④	Total			
H	① ② ③ ④	Total			
E	① ② ③ ④	Total			
A	① ② ③ ④	Total			
J	① ② ③ ④	Total			
F	① ② ③ ④	Total			
G	① ② ③ ④	Total			
C	① ② ③ ④	Total			
Closing (Tomiyama)	① ② ③ ④	Total			

図 3 ネイティブ教員による評価シート

4. 考察と課題

4-1. 検証と考察

(1) アンケートの結果からの検証・考察

①英語への興味・関心度, 得意・自信度

英語への興味・関心度を5段階で尋ねるアンケートを実施した。プレアンケートは、活動実施前、ポストアンケートは活動実施後に行っている。以下表3および表4がそれぞれのアンケートの結果である。

表3 「英語への興味・関心度」アンケート（プレ2020年12月活動前, ポスト2021年2月実施）

興味・関心度			
	プレ(%)	ポスト(%)	増減(%)
5	32.9	41.6	8.6
4	51.9	45.5	-6.4
3	13.9	11.7	-2.2
2	1.3	1.3	0.0
1	0.0	0.0	0.0

表4 「英語の得意・自信度」アンケート（プレ2020年12月活動前, ポスト2021年2月実施）

得意・自信度			
	プレ(%)	ポスト(%)	増減(%)
5	6.3	2.6	-3.7
4	34.2	29.9	-4.3
3	22.8	41.6	18.8
2	27.8	23.4	-4.5
1	8.9	2.6	-6.3

英語への興味・関心度は、表3より、5が8.6ポイント増加しており、4が6.4ポイント減少となっている。これは、4の層が5に移ったと考えられる。従って、5および4の英語への興味・関心度が高いグループ全体としては2.2ポイントの増加となる。その増加分は3の層が移ってきたと考えられる。英語への興味・関心度1はプレ・ポストともにおらず、2は1.3%パーセントで維持しており、変化は見られなかった。以上のことから、研究対象全体としては、本活動を通して、興味・関心度は若干増加したものと見られる。

次に、英語の得意度・自信度は、表4より、1であった層が6.3%減少し、2であった層も4.4%減少していることがわかる。2および1の層が10.8%減少したことから、本活動の意義は大きいと言えよう。英語への自信がないと考えていた層が、「思っていたよりはできる」と自信を持つことにつながったようである。逆に、5が3.7%、4が4.3%減少している。プレの段階では、ある程度「英語が得意である、自身がある」ととらえていた層が全体として8.0%の減少を表している。比較的英語に自信を持っている層がその自信を失っていることになる。これは、本活動が、英語を自由に活用する本年度最初の活動であり、現実にぶつかった感覚をもったことに起因すると推測できる。また、英語に自信がある、得意である層は、本活動においてグループリーダーを担っていることが多く、活動の重要な部分を負っていたことが考えられる。そのため、自分の実践的な英語力の欠如に直面した可能性もある。

中島義和・檜葉みつ子(2020),「汎用的な能力の育成を目指した協働的な学習活動の試みー英語科の活動を通してー」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 29-42.

②英語でつきたい力

英語の力を「読む、話す、聴く、書く、語彙、文法」の6つに分け、つきたいと思う力をプレアンケートでは上位3つを選択させた。そして、各項目の選択数の総数に占める割合を表5に示した。このアンケートからは、第1位は「話す力」28.7%、第2位「聴く力」21.5%であった。やはり、コミュニケーションに貢献する力の育成を求めていることがわかる。ポストアンケートでは、本活動でつけられた力は、第1位が「話す力」32.5%で圧倒的であった。次いで、「聴く力」16.9%となり、生徒の求める力の育成に寄与したのではないだろうか。

表5 「英語でつきたい力」アンケート（プレ2020年12月活動前、ポスト2021年2月実施）

英語の力			
	プレ(%)	ポスト(%)	増減(%)
読む	9.7	14.9	5.2
話す	28.7	32.5	3.8
聴く	21.5	16.9	-4.6
書く	17.7	10.4	-7.3
語彙	9.3	13.6	4.4
文法	13.1	11.7	-1.4

③つきたい汎用的な力

つきたい汎用的な力として、以下の表6の10の力を取り上げ、学校経営目標（図6参照）と関連づけて示した。

表6 英語の授業を通してつきたい汎用的な力と学校経営目標との関連

	汎用的な力	学校経営目標との関連
①	計画する力	先を見通す力
②	協働する力	コミュニケーション力・人とのつながりを大切にする力
③	議論する力	コミュニケーション力
④	受容する力	他者の意見や考えを受け入れる力・いのち
⑤	創造する力	創り出す・生み出す力
⑥	決定する力	自立・決断力
⑦	実行する力	自立・行動力
⑧	表現する力	表現力
⑨	省察する力	振り返る力
⑩	改善する力	変化・可能性

学校経営目標のキーワードを示したのは、すべての学校教育の活動は、この目標が土台となっているという考え方によるものである。

本アンケートのプレでは、この10の力からつきたい汎用的な力の上位4つを選択させた。また、ポストでは、活動を経て、つけることができたと思う汎用的な力を上位3つ選択させた。いずれも、各項目の選択数の総数に占める該当する汎用的な力の選択数の割合を算出し、その結果を、表7に示している。

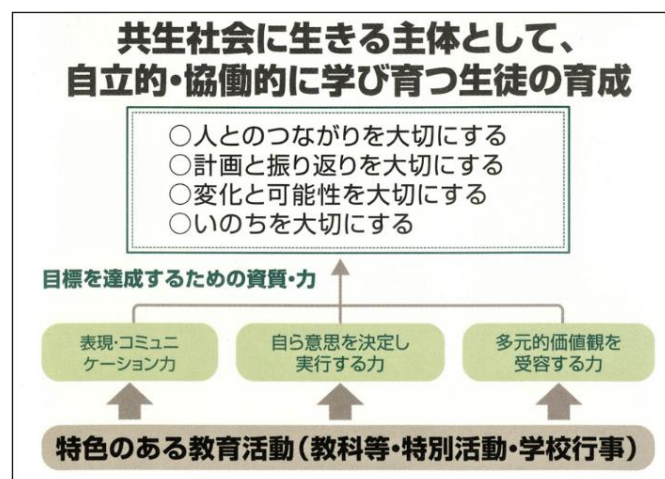


図6 本校の学校経営目標（本校ホームページより）

表7 「この活動でつきたい汎用的な力」(プレ2020年12月活動前)
「つけられた汎用的な力」(ポスト2021年2月実施)

汎用的な力			
	プレ(%)	ポスト(%)	増減(%)
計画	12.0	10.0	-2.1
協働	13.0	12.6	-0.4
議論	8.5	13.0	4.4
受容	7.6	6.9	-0.7
創造	9.5	11.7	2.2
決定	8.9	8.2	-0.6
実行	12.3	9.5	-2.8
表現	16.8	12.6	-4.2
省察	3.2	8.7	5.5
改善	8.2	6.9	-1.3

表7より、プレアンケートでは、第1位「表現する力」16.8%、第2位「協働する力」13.0%、第3位「実行する力」12.3%、第4位「計画する力」12.0%であった。これに対して、ポストアンケートでは、第1位は「議論する力」が13.0%となっている。これは、一つの作品をグループで創り上げるにあたり、多くの議論を積み重ねてきたという事実によるものであろう。第2位は「協働する力」・「表現する力」ともに12.6%となっている。「表現する力」は、プレアンケートで生徒がつきたい力の第1位であった。聴衆に伝えることを意識してセリフを考えたり、演じたりする練習を重ねる中で表現の工夫を意識した学習が進められたと考えられる。「協働する力」は生徒がつきたい力の第2位であったが、それを実感できたようである。グループのメンバーとの協力なくしては成り立たない活動であったため、協働して物事を成し遂げた感覚がもてたのだろう。次に多い割合を得たのは、「創造する力」であった。限られた時間の中で、ジャンルやテーマ、内容を決め、セリフ・台本を作成したり、衣装や小道具を作ったりと様々に「創造する・創り上げる」局面の連続であったことに起因していると考えられる。次に「計画する力」と続く。こちらは生徒がつきたい力でも第4位と上位に入っていた。全8時間という限られた時間の中で、作品を創り上げなくてはならず、先を見通して計画的に取り組んでいくことが求められた。これにより、計画する力がついたと感じたのだろう。実際の活動の様子を見ていると、各グループのリーダーを中心に時間を意識し、本時で何をどのように進めていくのかを整理し、共有しながら活動に取り組んでいるグループが多いように見受けられた。

本アンケート結果から、最も増加が多かった項目は、「省察する力」であった。これは、毎回の授業終了時に図4で示した振り返りの記録を継続的に書いたことや、全ての活動が終了した後にも振り返りを行い、共有するなどしたことから、「省察する力」がついたのだと感じたものだと考えられる。しかし、省察した後には改善を目指したいものだが、「改善する力」は6.9%とその値が低かった。これは、セリフを作成し、演じるまでにはたどり着いたものの、上手くいかない部分を客観的にとらえるという振り返りはできたものの、磨きなおしていくという改善の活動段階までは到達できなかったことによるものと考えられる。また、「受容する力」も「改善する力」同様6.9%と低い値となっている。「受容する力」については、他者の意見を受け入れて、尊重して、吟味する余裕がなかったのではないかと、生徒の活動の様子から回想している。実際に生徒の活動の様子を見ていると、発表することで精一杯と見受けられたところもあり、アンケート結果と実態が一致している印象がある。

以上から、今後の課題としては、さらに「計画する力」を高めて先を見通した活動が展開できるようにすること、省察の質も向上させ、その省察を生かし、改善の段階を経験する余裕を持つことが挙げられる。これらのプロセスの経験が、さらに質の高いパフォーマンスをもたらすことだろう。

(2) 振り返りシート記述からの検証・考察

以下, 生徒が振り返りシートに記入した記述の一部を, ①教科本質の力, ②汎用的な力, ③自由記述の3つの視点から示し, 考察する。

①教科本質の力に関する振り返り

A	今回の学習では, 本番で英語を話すだけでなく, 台本を英語で書く力も求められました。その中で英語を書くのは日本語の言いまわしを変えるなどして, ニュアンスを変えないけど, 直訳ではない英語にしました。そうすることで話す時に, 相手に伝わりやすい英語になったと思います。
B	英語で話す力で, <u>いつか外国の人と英語だけを使って, 会話をしてみたいと思っていたけど, その気持ちが強くなりました。発音にも気をつけて学習していきたいと思いました。</u>
C	英語の文法の力をつけようと思い, 教科書の基本練習や基礎英語を見ながら台本を作った。台本には, 演じる人の細かい動きを入れなくてはいけないので, 動詞のリストなども作成し, しっかりと活用できた。ナレーション役になったため, 台詞が少なく, 負担も軽いので, 台本作りに集中し, 英語の文法力, 語い力がついたと思う。
D	英語を話す力を高めたいという目標を立てましたが, 自分たちのテーマ(インタビュー)に使える英単語を探し, それらを組み立て, 一つの文にするという行程の中で, 少しは身についたかなと思います。そして, 少しだけけど, アドリブみたいなものも取り入れることができたので, 前よりも原こうの必要性が減ったかなと思いました。
E	私は, 今回の学習を通して, 英語は楽しくやった方が勉強にばっとうできるということを見ました。なぜなら, つまらないな, 苦手だなという意識があるかぎり, 勉強はいつまでも続かないからです。
F	今回の学習では, アクセント・発音を含めて英語を話す力が身についたと思います。実際に自分の発表を見てみて, 発する言葉が聞きとりやすくなったと感じました。声の調子を変えたりしながら, 英語を話していた。顔であまり表現できないからこそ, 声の調子で気持ちの表現ができていたと思う。
G	全体的にみると, 成功したとはいえませんが, セリフをスムーズ, 自然に言えるようになったのは, 自分の中で大きな成長でした。また, 一番苦手な「聴く力」も今回の TV show で内容の意味を理解して楽しめたので, 少しついたと思います。
H	原こうを暗記することはできましたが, 相手に伝えようとしていなかったし, 自分が次のセリフを思い出すだけで精一杯でした。暗記することも大切だけど, 伝えるということも大切だと思うので, 自分のことでいっぱいになるのではなく, 相手に思いを伝えるということ意識していきたいです。
I	文法については, これまで学習してきたことや, 辞書の例文も参考にして, 解決することができた。ただ, 辞書を使ってもどうにもならないところは多くあったので, そこは自分の中から絞り出して, 別の表現で表すということもあった。語彙にしても, 辞書で調べることはもちろん(そのおかげでいくつか自分の中でも語彙が増えた)他の言葉で置きかえてみたりという力も大切だとわかった。
J	学習を通して原こうを書く力, 読む力, 話す力を最大限に引き出すことができた。また, 自分たちが演じるキャラクターの動作を考えて, 近い言葉で書く「ト書き」は, やったことがなかったのが, 新鮮に感じて興味がわいた。
K	まずストーリー作成の時, 表現したい言葉を英語にして, 知らなかった英単語にたくさんふれあうことができました。これは英語の「語い力」に関係しています。その単語を, 文章にし, 「文法の力」, 書いて「書く力」, 書いた文を「読む力」, 暗唱し, 班で通すことによって「話す力」, 違う班の発表を聞いて「聴く力」と, あらゆる力を身につけることができました。身についた力をどう伸ばすかはこれからの家庭学習や授業内活動につながります。これからもがんばります!
L	普段の個人の発表と違い, 一つのお話のような展開作りが必要でした。その中で初めてふれた言葉も多く, とてもおもしろかったです。日本語で生活していても実は身の回りにはたくさん英語があふれているんだと改めて感じました。その中でも, 状況に合わせた言葉を適切に選べたと思います。何度も意味を調べ, 「この表現でよいだらうか」と自問自答, 時には先生の手もお借りし, 導き出した言葉です。とてもよかったですと思っています。
M	この学習を通して, 今まで知らなかった文の作り方や単語を知ることができました。1つの単語をやくすにもいろいろな表現があったので, 使う時や場合に合わせて使い分けることが大切だなあと感じました。言葉だけでなく, 表情で表現することももってこいたら良かったなと思いました。
N	TV を作る時に「この単語は習ったから, みんなに分かってもらえるぞ!!」など単語も何を話すかなどを考え, できるだけ相手に理解してもらえるような工夫を考えることができて, 話す力がついたと思うので, 良かったです。でも, TV 撮影本番の時につまってしまうと, ちゃんと相手の話を聞いていれば, 普通に感想を言うだけだったから言えるはずなのに, それが言えなかったから, セリフみたいになって「覚える」ということを基準に考えてしまっていたから, 感情はすぐに言えるようにしたいなと思いました。

②汎用的な力に関する振り返り

A	私はこの活動で、班のリーダーとしてとりくみました。班のみんなは、相手の意見をしっかりと聞いて受容する力があって、スムーズに議論を進めることができたと思います。しかし、予定より遅れることがしばしばあったので、計画する力はあまりなかったのかなと思いました。まは、表現の力も、欠けていると感じました。
B	活動中での話し合いの際、リーダーかつ1人の参加者として自分が良いと思ったものを取り入れ、他を受け入れないのではなく、全員に意見を求め、それをもとにして話し合いを進めていく力を養うことができた。しかし、それに時間を使いすぎてしまったせいで、他の活動が遅れてしまうこともあったので、今後もリーダーという立場に立つことがあればそこを改善し、もっと有効に時間を活用したい。
C	班で意見が4つに分かれていた中で、みんなが自分の意見を押し付けることなく、話し合いだけで解決できたのが良かったです。相手の意見を尊重することが大事で、取り入れることが話し合いで一番大事ななと思いました。
D	最初の方は、遠いよしがちで「何でもいいよ」などあまり協働できてなかったと思いますが、本番が近づくにつれて、「ここはこう」など自分の意見や疑問を言えていたので、最後の方は協働できたかなと思いました。
E	僕はついた力に「議論する力」を選びました。理由は、相手に流されて、いつも自分の意見が言えなくなってしまうからです。 <u>このことを意識して学習を行った結果、自分の意見をみんなに話し、相手の意見を聞くこともできるようになり、違う科目の授業でも、自分の意見を言ってみなで発表を創り上げることができました。</u> これからはグループ内での話し合いの時には、自分の意見も述べて、相手の意見を尊重していきたいです。
F	「議論する力」、「表現する力」、「実行する力」はもともと得意で、今回の活動でもその力をいかせたと思います。一方、「受容する力」は苦手でした。自分の意見ばかり言ってしまふところがあったので、この活動を通して、相手の意見をちゃんと受け入れる力が身についたと思います。
G	班での学習で、英語の得意・不得意や苦手なことをおきないながら、その分、全員で意見を出し合ったり、納とくしたりして、進めていけたと思う。一番難しかったのは、内容を決めるときで、だれかが、少しがまんしたり、ゆずることで班がまわっていくような感じがした。
H	特に力が身についたなあ、というのは、計画する力と改善する力かなと思います。早いうちに計画を立て、根本的なストーリーを作り、何度も何度も改善しました。これによって、私が目標としていた決定する力を育ててくれたと思います。あと、班のメンバーの協働と受容がハンパないくらい身につけていました。仲間に恵まれました。
I	実行する力は、リーダーが一番発揮しやすいものだと思っていたけど、リーダーじゃなくても、サポートしたりするなど、自分のできることがあるんだと思った。他の授業や活動でも、さまざまな役に就いて、支えたり支えられたりしていきたいと思う。
J	判断力や協働する力を身につけたかったが、少し難しかった。色々な人と協力すれば、その分意見やアイデアがふくらんでいくので、最終的な判断を下すのは難しい。でも、たくさんの意見の中で、本当に大切なものは何かを探ることができるようになった。
K	班で考えることが多かったので、協働することができたと思った。自分の意見を発言するときに気を配ることができたり、話すことは得意ではなかったけれど、コミュニケーションを自らとりにいくができた。班の人がどう思っているのか考えながら話せた。班で1つの番組をつくるので、話し合うことが自然とたくさん出てきかかわりが少し深くなったと思った。

③感想・自由記述

A	汎用的な力の中に省察する力や改善する力というものがあり、これからのとりくみや学習で、とても大切な力になったと思いました。今回は班のみんなの中でセリフを覚えていないなどの良くないところがあったので、自分のまとめる力が不足していたように感じました。次に活かせるようにしたいです。
B	メンバーと一緒にセリフを考えていると、文法のミスやスペルミスがたくさん見られたので、もっと正確に書く力を優先的につけていべきだと思った。他の班の発表を見ている時も声が大きく、早口でもないのに聞きとれないということが何度かあったので、書く力や文法の力だけでなく、読んだり聞いたりする基本的な力もつけておくべきだと思った。次にこのようなことをすることがあったら、もっとたくさん練習するようにしたい。
C	発表とかでは、相手の興味をひくことが大切なので、おもしろくしたり、気になってしまうような内容にした方がきちんと聞いてくれるし、伝えたいことが上手く伝えることができる。
D	僕は、つきたい力に苦手な分野(書く、議論)を入れたのですが、こうしてワークシートに書いたり、班の人と話し合いをすることで、少しでもこのつきたい力を上達させることができました。
E	はじめは全くどのような人で、流れて、時間で…ということが分かっておらず、とても不安だったけど、時間を重ねるごとに、班のみんながアイデアを出し、「もっとこうするべき」とか「これをしたらいいんじゃない?」とか、より良い発表を目指して頑張ったからこそその発表だったかなと思いました。

F	伝えるためにはどうしたらよいか,どのようにしたら盛り上げるかなどを考えて TV 制作をしたけど,そのときに,あまり客観的に自分たちの班を見れず,実際に視聴してみると,聞きとりづらくて,伝わりにくくなっている場面や,盛り上がる場面なのに言うことにしか意識できなくて,感情が入らず,おもしろくなくなっていたりしていた。だからもっと伝えるための工夫のメリットだけでなく,デメリットも考え,もっと客観的に自分を見ようと思った。
G	自分たちの個性をだせている人や,自分のからをやぶっている人が多くいたので,驚きが生まれたりした。表現する力が自分なりにある人が,自分が思っていたよりも多かったのも,この人をまねてみようなどを考えながら見ることができた。良い機会だなと思った。自分たちの考えた作品を全員が良いなと思ったりということはほとんどゼロに近いけれど,自分たちなりに考えて作って伝えることができたので,良いなと思っている。
H	<u>東雲憲章の2つ目にある「時間を大切に」を特に意識して学習しました。</u> 今回,自分的に時間が短かったのも,より時間を大切にできました。これから時間を大切に生活していきたいです。
I	この学習を通して,「個人の質」ではなく,「グループの質」を高めることを意識して取り組んで,前よりも「人を見る力」がついたかなと思います。
J	みんな,面白いストーリーだったり,自分の特技を見せていたり,見る人を楽しませる工夫をしていてすごいなと思いました。見ている側を楽しませるものが多く,見ている方も拍手をしたりして参加しているのがいいなと思いました。班ごとに個性があって,とても面白かったです。
K	どの班の発表を見ても工夫がされている点をたくさん見つけ,とても面白く上手に表現していると感じました。他の班からの学びが大変多くあり,とても勉強になった。セリフを覚えることだけでいっぱいにならず,身ぶり手ぶりなどの体での表現や元気で笑顔な表情でやるなどまだまだ欠けている所があったなと気づけました。 <u>来年の活動では,今回の活動をかてにどんどん成長し,周りを驚かせたいです。</u>
L	<u>学習を通して,英語本質の力,汎用的な力がたがいに連動していることがわかった。</u> 自分や見ている人にとってわかりやすく楽しいように,を私は芯として,演じることができた。他の班との交流などを通して,見習う点,改善する点が見つけやすくなった。
M	今回の学習で,自分が相手に難しい表現を使って説明するとき,身ぶり手ぶりや表情,声の印象で表すと,分かりやすく伝えることができるということが分かりました。また,計画的に物事を進めることにより,自分の動きについて考えなおす余裕が生まれ,相手にわかりやすく伝える意識が出て,実行することができました。次からも続けていきたいです。
N	この学習を通して,「客観的にものを見る」ということの大切さを実感しました。なぜなら,発表を見て評価する側の気持ちになることで,新たな気づきを発見できるからです。
O	とても楽しい学習だった。自分達が1から作り上げていくなかで,単語・発音・感情表現と,人と話す時に大切なことを学べた。共に高みを目指そうとがんばる班のみんなといっしょにいて,自分も感銘を受けた。こんな学習をこれからもしたいと思った。

以上が一部ではあるが,それぞれの視点からの生徒たちの生の声である。概して言えることは,同じ活動を行っていても生徒によってそのとらえ方は様々である。それは,各人の経験やとらえの視点が異なるから当然である。どの生徒にも言えることがある。それは,体験・経験から実践的に学ぶこと,実感を持って学ぶことが生徒を育てるということである。その際,教師は,ただ漫然と生徒に活動に取り組ませるのではなく,資質・能力を意識させることで,生徒も目的意識を持って活動に取り組んでいくことがわかる。生徒に,つきたい力を意識させることで,振り返ったときにその力がついたので客観的に見ることができ,教師の想像以上の学びと気づきが得られ,成長を促進するものである。

(3) アンケート・振り返りからの総合的考察

本研究の仮説に対して,アンケートおよび振り返りから総合的な考察を加えたい。

まず,「(1) 生徒たちが,番組づくりというグループで目的をもってコミュニケーションをとり,協働的に課題を解決していく活動を通して,英語学習への関心が高まり,英語への学習意欲・動機を高めることができる。」についてである。この仮説は,アンケートからは,英語への興味・関心度が5段階で5と答えた生徒がプレでは,33%であったが,ポストでは42%と9ポイント増加している。この部分においては,英語学習への高まりを見とることはできる。しかし,興味・関心度が4の生徒は,52%から45%へと7ポイント減少しており,この減少部分の生徒が5に移動したと考えられる。興味・関心度が3・2と答えた生徒は若干減少したものの,ほぼ変わりはないので,課題としてはこの層に対して,いかにして興味・関心への働きかけができるかが挙げられる。以上より,本活動を通して,英語学習への興味・

関心は生徒の8割から9割において高まった,あるいは高く維持されているが,興味・関心が並である,あるいは低い生徒への興味・関心付けのある学習をさらに提供すべきという課題も得ることができた。

また,(2)③の自由記述から,生徒Kのように,「来年の活動では,今回の活動をかてにどんどん成長し,周りを驚かせたいです。」と他者を驚かせるほどの成長を目指していきたいという学習へのさらなる動機が見てとれる。あるいは,①教科本質の力の振り返りでは,生徒Bは,「いつか外国の人と英語だけを使って,会話をしてみたいと思っていたけど,その気持ちが強くなりました。発音にも気をつけて学習していきたい」と話すことへの学習意欲を示すなど,具体的な領域への学習動機・意欲が高まった生徒も見られる。

次に,「(2)本活動を通して,英語科の学習だけではなく,他教科や他の場面でも活用が期待できる汎用的な能力を身につけるきっかけが得られる。」についてである。これについては主として生徒の記述の振り返りから見るができる。(2)②での記述で生徒Dが示しているが,「このことを意識して学習を行った結果,自分の意見をみんなに話し,相手の意見を聞くこともできるようになり,違う科目の授業でも,自分の意見を言ってみんなで発表を創り上げることができました。」というように,他教科での学習にも本活動での経験が転用できている様子うかがえる。また,(2)②の他の生徒の記述にも,他教科・他場面でも活用可能な汎用的な資質・能力が示されており,仮説(2)の「きっかけ」を提供できていると考えられる。

4-2. 成果と課題

(1) 成果

本研究の核となる「番組作り」の活動は以前にも実践(中島,2011)したことがあった。今回の実践が前回の実践と大きく異なる点が2点ある。1点目は,今回は,汎用的な資質・能力を生徒にも示し,意識させながら実践した点である。2点目は,コロナ禍による休校のため6月から授業が本格的に始まり,様々な制限からグループ活動をほとんどしてきていなかった点である。この2点において,比較検証ができたことは意義深い。

まず1点目の差異は,生徒たちの活動への意識を全く異にしている。活動前に,資質・能力を意識させること,毎時その資質・能力を意識して振り返ることで,自分にどのような力がついたのか,あるいはどのような力が足りないのかを客観的にとらえようとする姿勢が身についていく。これは,新学習指導要領の3観点の一つである「主体的に学びに向かう態度」を育成するものであると考える。また,今回の実践では,学校経営目標や生徒の行動指針である「東雲憲章」との関連についても授業内で示した。以前の2年生対象の実践(中島,2012)でも,学校教育目標を意識させた活動に取り組んだが,1年生のうちから学校目標を教科の授業内でも意識させることは効果的であったと感じている。生徒の振り返り(2)③の生徒Hの記述にも「東雲憲章の2つ目にある『時間を大切にし』を特に意識して学習しました。」とある。常日頃から,学校が目指しているところを生徒と共有し,ともにその達成に向けて授業づくりをしていくことは,目標を「絵に描いた餅」にしないためにも重要である。

2点目の状況の違いは,生徒の活動面において相当大きな違いを生んでいた。やはり,グループ活動を頻繁に行ってきた学年と,そうではない学年では,活動の進め方のスムーズさや要する時間が変わってくる。これは実践を行う前から明白なことではあるのだが,「慣れ」は重要なのだと改めて実感した。

この2点の差異はあったものの,1点目の「能力への意識」が,2点目の「グループ活動経験の不足」を若干ではあるが,補った感はある。絶対的な活動経験量は必要であるのだが,意識面でも啓発や動機づけは学習促進において重要な役割を果たしていると言える。

本活動実践を,英語科の視点から振り返ってみると,学習した言語材料や語彙を活用することができた点,グループで協働し一つのものを創り上げる経験ができた点,上位層にとっては,英語力の不足を感じ,さらなる英語学習の動機付けとなった点,下位層にとっては,英語への得意度・自信度が上昇し,苦手意識が軽減された点が,成果としては挙げられる。そして,この活動を通して,協働的な課題解決型の学習へのやりがいや達成感が生徒たちに感じられたことは英語学習への動機づけにも良い影響を与えるであろうし,この学習活動で経験したプロセスは他教科・他場面でも活用の可能性があることから学びの多様性にも貢献するであろう。それらは,まさに新学習指導要領で求められる「主体的対話的で深い学び」の姿を個にも集団にももたらす可能性を持つものではないかと考える。

(2) 課題

本活動を通して、時間の使い方に課題が感じられた。前述したように、生徒のアンケート結果から見て、つけることができなかつたと感じられた汎用的な力がいくつかあった。他者の意見を受け入れながら、議論を深めたり、活動の質を高めたりという姿がほとんど見られなかつた原因として、時間の不足による余裕の欠如が挙げられる。時間を効率的に活用し、作業を無駄なく進めていくという経験をする機会をさらに設け、実践的にその感覚をつかんでいく必要があるだろう。表現についても、表現を磨くことができる段階まで到達せず、作品を完成させるところまでで精一杯であったグループが多かつたように見えた。表現の工夫を楽しめる余裕やゆとりを持てる活動展開を期待したい。

今後は、本活動実践もふまえ、さらにテーマ性の高い、世界や社会とつながる課題の解決に向けたSDGsを扱った協働的な課題解決学習を英語の授業の視点から取り組んでみようと考えている。以前の実践(中島, 2015)では、ESDの視点からアメリカの学校との交流学习を試みた。教室外に英語話者である交流相手がいるということは、現実味のあるコミュニケーションが成立し、英語を用いることの「必然性」が生まれる。高島(2020)は、授業改善のキーワードとして、「課題解決」、「必然性」、「言語活動」を挙げ、これらを常に意識した活動について検定教科書をふまえて仕組むことで、外国語活動・外国語においても「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」と「学びに向かう力・人間性等」と育成される、と述べている。この視点から考えて、国際交流を通した外国語学習の意義、生徒への動機づけは大きい。本校にはアメリカに交流校がある。そのメリットを最大限に生かし、生徒たちが身のまわりのみならず、世界の諸問題に目を向け、解決しようとする姿勢を養い、そのプロセスでツールとしての英語の重要性をより実感し、それが生徒たちの英語学習への意欲や動機となる学習活動を実践していきたい。振り返り(2)③で生徒Lが「学習を通して、英語本質の力、汎用的な力がたがいに連動していることがわかつた。」と記述している。英語科の活動を通して、汎用的な資質・能力の育成を目指し、それらを生徒に意識させながら協働的に課題解決に取り組む機会を与えることで、生徒はその汎用的な資質・能力を体験的に獲得しようとする。それは英語という一教科と他教科、他の学校生活場面、より広範な社会生活の場面へと転用され、このグローバル社会を生き抜く上で必要不可欠な力へと成長していくことだろう。中学校では、その力の「種まき」としてのきっかけづくりを今後も目指していきたい。

【 引用・参考文献 】

Dörnyei, Z., *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Dörnyei, Z., *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

本田勝久, 「動機づけ研究」小寺茂明・吉田晴世(編)『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』, 松柏社, 93-107, 2008.

中島義和, 「表現の工夫を意識させる授業づくりー「表現する力」の育成を目指してー」『お茶の水女子大学附属中学校紀要』第40集, 53-76, 2011.

文部科学省, 『中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 総則編』東洋館, 2017.

文部科学省, 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂, 2017.

中島義和, 「表現する力の育成と学校教育目標を意識した活動ー生徒たちが自ら創り上げる英語発表活動を通してー」『お茶の水女子大学附属中学校紀要』第41集, 73-100, 2012.

中島義和, 「コミュニケーショントピックとしての『日本』を知り、考え、発信へとつなげる英語科の授業を創るーESDの視点からー」『お茶の水女子大学附属中学校紀要』第44集, 1-26, 2015.

高島英幸, 『タスク・プロジェクト型の英語授業』, 大修館書店, 16-19, 2020.

マンガ教材を用いた性意識・性行動の育成

— 自己・他者を深く理解するために —

向井 紋子 ・ 船橋 篤彦*

1. はじめに

これまで広島大学附属東雲中学校（以下本校）特別支援教育では、研究主題（平成30年～平成31年）『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を育むための学びを豊かにする授業の創造、副題を「教科等の独自性を生かした東雲がめざす授業の方向性」のもと、グローバル時代をきりひらく資質・能力を、一人ひとりの将来における社会生活を見据えた力と捉え、「自分らしい進路を考える力」の育成をめざし、実践を重ねてきた。「進路を考える力」とは、卒業後や数年後の生活を見据え、それを言動で表出することであると考えている。そして、まわりの友だちや集団とかかわりながら、生徒がその子なりに考えや見通しをもって行動したり、表現したり、将来の社会生活をイメージしたりすることができるよう取り組みを進め、生徒が自分らしい願いをもち、将来の社会生活に主体的に参加していくことを目指している。生徒が自立と社会参加を目指すとき、「働く力」と同じくらい、「暮らす力」「楽しむ力」が必要である。「暮らす力」「楽しむ力」、つまり人として「生きる力・ライフキャリア」をつけなければならない。ライフキャリアが身につけていないと、例え労働者としての働く力が身につけていたとしても、労働環境内における人間関係等のつまづきにより、集団への所属が難しくなるケースが起こる。また、社会人として生きていく上では、基本的な生活習慣や清潔な身なり、コミュニケーション力などに加え、適切な性行動が重要となる近年、性意識や性行動については、価値観の多様性が増し、関連情報への接近可能性が飛躍的に高まっている。誤った性情報を鵜呑みにした社会的トラブルも後を絶たない現状がある。そのため、性のマナーや性の価値観を育むことは、喫緊の課題である。「適切な相手と適切に接することが必要」なのである。性のマナーや性の価値観を、適切な時期に身につけることは、とても重要なことである。

夢や憧れをもってなりたいたい自分に近づくため、人との関わりの中で豊かに暮らしてほしいと願い、本研究を進めている。

2. 研究の目的と方法

研究の目的は、特別支援教育における性教育の教材開発である。発達段階に個人差が大きい特別支援学級の生徒に対して、実践的で、生徒が主体的に学ぼうとする教材開発が必要である。本学級の生徒の性に関する心の発達や、生徒の持っている情報量（認知面）にはかなりの個人差がある。しかし、第二次性徴は確実にどの生徒にも表れ始めており、個人差を埋める教材開発の必要性を感じている。その学習の支援として、マンガを用いた実践を計画した。

本研究では、『ドラえもん』を教材の中心に据え、計画した。本学級の生徒にとって、『ドラえもん』は身近でよく知っているキャラクターである。登場人物同士の関係性もよく知っている。男性の心情の動き（のび太くん）と女性の心情の動き（しずかちゃん）を読み解きながら、適切な行動とはどんな行動かを考えさせたい。

3. 個人差を埋める性教育の授業

上記に示したように、本学級の生徒の性に関する実態は、心の発達や生徒の持っている情報量（認知面）にかなりの個人差がある。しかし、第二次性徴は確実にどの生徒にも現れ始めており、個人差を埋める教材開発の必要性を感じている。そこで着目したのが、『マンガの教材化』である。

* 広島大学大学院人間社会科学研究科

向井紋子・船橋篤彦(2020),「マンガ教材を用いた性意識・性行動の育成—自己・他者を深く理解するために—」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 43-47.

本学級の生徒は、好きなマンガが必ずしも一致している訳ではないが、余暇の時間にマンガを愛読している。人との望ましい関わり方を考えさせる教材として、第二性徴の特性が描かれたマンガを読み解くことを計画して、『ドラえもん』を扱うことにした。『ドラえもん』は、身近でよく知っているマンガであり、現在公開中の映画にも興味を持ち、鑑賞した生徒もいる。2020年12月に公開された映画は、結婚がテーマで、ドラえもんが登場する人物がともに青春時代を過ごし、大人になって結婚に至る物語である。そのため、生徒が登場人物と自分を重ね合わせて『成長』や『人生』を想像できると考えられる。感じ方や認知に差がみられる生徒と学習を進めるとき、マンガの持つストーリーやユーモアを大胆な誇張や省略を用いた表現によって強く訴えかけ、生徒はマンガの登場人物の経験を追体験しながら『適切な自分の行動』を考えることができると想定した研究である。

4. 授業の実際

3時間の計画で実施した。

単元名 中学生の体の変化、心の変化について考える。

指導目標

1. プライベートゾーンについて知る。
2. 中学生は、心身ともに大人に近づいている第二性徴期の時期であることを知る。

指導計画

		学習目標	マンガの教材化
1時	人間の成長と身体の変化	人間は、成長とともに身体が変化し、誰もが大人になっていくことを知る。	児童期と成人期ののび太くんとしずかちゃんのイラストを使用して学習する。
2時	プライベートゾーンについて知る	プライベートゾーンについて知り、他人との関わりの中で、プライベートゾーンはその人個人のものであり、適切な相手と適切に接することの大切さを学ぶ。	ドラえもん『男女いれかえ物語』を使用して学習する。
3時	人を好きになるという感情	人を好きになる感情は自然なことである。適切に伝えられることが大切であることを学ぶ。	ドラえもんの登場人物の関係性の変化から、人の気持ちの変化を学習する。

1 時間目 マンガの教材化

小学生ののび太くんたちのイラスト、中学生になった生徒本人の写真、結婚式ののび太くんとしずかちゃんのイラスト、高校生や成人の有名な写真などを年代順に並べ、成長とともに身体（見た目）が変化し、誰もが大人になっていくことを学習する。

私たちの身体（からだ）の変化 名前（ ）

① 次の写真は、どの人と同じ時かな？ ② 自分は、今、どの人と同じかな？

写真 乳幼児期の 生徒本人の 写真 生徒本人の 担任の写真

期	期	期	期	期	期
誕生～	～ 歳	～ 歳	～ 歳	～ 歳	～ 歳

- *①小学生ののび太くんたち ②フリーンの集合写真 ③藤井颯太さん ④芦田愛菜さん
 ⑤結婚式ののび太くんとしずかちゃん ⑥EXIT ⑦尾畠さん
 を使用して、授業プリントを作成した。

マンガの教材化に対する生徒の反応

小学生ののび太くんたちのイラストを見て『のび太たちは小5だから僕たちより左です』と発言したことから、そのほかの写真の並び替えについても、スムーズに年齢を予想し比べながら学習できた。また、結婚式ののび太くんとしずかちゃんのイラストでは『大人になっているので』という発言もあった。

2時間目 マングの教材化

ドラえもん『男女いれかえ物語』を使用して学習する。のび太くんとしずかちゃんが体を入れ替えて生活する話である。最後の場面で、のび太くんの身体になったしずかちゃんが男の人の体になっていることに気づいて驚き、一方のび太くんは『見てもいいのかな・・・』と迷いながら、『まあ、お互い様だし、いいよね』と服を脱ごうとする。服を脱ぐ直前に、どこでもドアで駆けつけたしずかちゃんに止められる。というストーリーである。



しずかちゃんが服を脱いだシーン
 『しずかちゃんは何に驚いたのか?』
 を考える。*①しずかちゃん

のび太くんは服を脱ぐ前
 『何に気が付いたのか?』を
 考える。
 *②のび太くん

マンガを読む前にプライベートゾーン
 について、自分だけが見たり触ったり
 していいところを学習した。

①

は、何にびっくりしたのでしょうか?

②

は、何に気が付いたのでしょうか?

のび太の

は、(良い , 悪い)。

マンガの教材化に対する生徒の反応

自分に興味がない学習に対して集中できない男子がいるが、ドラえもんを好きなので、しっかりストーリーを追って読み、笑い声も上がったので、内容が理解もできていたことがわかった。しかし、のび太くんになったしずかちゃんの反応に対しては「しずかちゃんの体じゃなかったから」と書き、間違っていないが教師が期待する『男の人の体に変っていたから』の答えには至らなかった。この問いに対して、他の男子は恥ずかしさからか、「しずかちゃんの体が汚れていたから」など答えていた。一方で、女子は「男の人の体」というキーワードを発表できたので、次の質問の、しずかちゃんになったのび太くんの気づきは何かの問いには、全員が『女の人の体

向井紋子・船橋篤彦(2020),「マンガ教材を用いた性意識・性行動の育成—自己・他者を深く理解するために—」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 43-47.

になっていること』と答えられた。『異性の裸を見ることは恥ずかしいことである。』『プライベートゾーンは勝手に見たり見せたりはしてはいけない。』といった指導をしなくても、しずかちゃんとのび太くんの様子から、生徒自身で感じ取ることができた。

3 時間目 マングの教材化

時間の経過とともに変わっていったドラえもんの登場人物たちの人間関係を考えることを通して、友情から恋愛感情へ変化するなど、第二次性徴の時期にはこれまでとは違った恋愛感情が芽生えることを学習した。

マンガの教材化に対する生徒の反応

授業では、♡のシールと⊗のシールを準備し、登場人物同士の関係性についてシールを貼り、考えた。男子は大人になったしずかちゃん→のび太くんの関係性にも⊗を貼っていた。女子はハートシールを貼っており、全体での確認の際、「でものび太としずかちゃんは結婚したよ。」の発言で、男子も気が付いたようである。授業後、全授業での振り返りの中で、『人の気持ちは変わっていくんだな、みんなそうなるっていくんだな』と書いていた。男子は『第二次性徴は体が変わることが分かった。』『プライベートゾーンを守ろうと思った。』『もっと体のことが知りたい』と書いていた。

5. 成果と課題

学習者にとって「楽しく、力のつく」授業を創造すること、すなわち興味・関心の喚起と学力の育成は、すべての教科に共通する授業の基本的な目標である。今回のマンガの教材化は一定の成果があった。生徒の好きなマンガを教材に使用したことで、全員が授業に興味をもって取り組めた。また、心情を想像したり、変化を感じ取ったりするとき、慣れ親しんだキャラクターを通して、生徒同士が同じ目線で考えることができ、個人差を埋めることができた。本学級では、女子の発言により、男子が気づくことができる場面が多かった。その際、男子は女子の発言を、ドラえもんの物語や登場人物を通して考えることで、早く理解することができたと思われる。また、女子にとっては、プライベートゾーンについて、『自分のプライベートゾーンを見られることは恥ずかしい。』等、自分の心情をしずかちゃんの言動を介することで、発言しやすかったのではないかと想像できる。感じ方や認知に差がみられる生徒と学習を進めるとき、マンガの持つストーリーやユーモアを大胆な誇張や省略を用いた表現によって強く訴えかけ、生徒はマンガの登場人物の経験を追体験しながら『適切な自分の行動』を考えることができた。このことからマンガの教材化の効果を感じている。

課題としては、指導計画の練り直しである。指導計画において、2時間目の『プライベートゾーンについて知る』と3時間目の『人を好きになるという感情』の順番を入れ替えてもよかったのではないかと考える。当初からこの順番については迷っていた。今回の指導計画になった経緯は、プライベートゾーンに対する本学級の生徒の意識の差を埋める教材の発掘が、大きなウエイトを占めていたからである。生徒に自分たちが第二次性徴期に入ってきていることをしっかりと伝えたい思いがあり、その内容を優先して指導計画を立てて実施した。すべての授業の終わり、女子が「特別に好きになる人同士が結婚するんだ」「望まない結婚では、子どもは生まれないんだ」と発言した。「特別に好きになる人同士が結婚するんだ」については3時間目の学習内容である。「望まない結婚では、子どもは生まれないんだ」については2時間目の学習内容である。そのため、人の気持ちが変化することを学習してから、その科学的根拠を学習したほうが、より自分のこととして学習に臨めたのではないかと推察する。

もう一つの課題として、今回取り上げた登場人物の関係性以外のパターンへの汎化である。女子の発言に「特別に好きになる人同士が結婚するんだ」「望まない結婚では、子どもは生まれないんだ」とあった。本単元の指導目標である1. プライベートゾーンについて知る。2. 中学生は、心身ともに大人に近づいている時期であることを知る。については達成した。しかし、『性に関する価値観は個人差がある。』については、登場人物の価値観や心の変化に引っ張られている様子が伺える。

6. おわりに

今回、個人差を埋める性教育の方法として、マンガの教材化を研究したが、効果を実感している。幼いころから慣れ親しんできた登場人物という共通の教材を通して学習に取り組むことで、生徒の成長による個人差を埋めることができた。しかし、生徒の価値観が狭まらないように、生徒がマンガの世界に陶酔しすぎないように、実践にはさらなる工夫が必要であると考えている。学校生活全般のすべての教科を通して、生徒がそれぞれの価値観を見出し、豊かに暮らしと欲しいと願う。

次時の学習計画としては、①『生命の誕生』②『ジェンダーの視点を広げる』を考えている。①では、『自分がどう生まれてきたのか知る。愛情表現や性愛行動を適切に表現する方法を考える。』②では、『多様なセクシャリティに関して深く理解し、適切な人間関係を形成する。自己の体を愛おしみ、自分らしさを大切にする。』の学習を計画している。『性』を学習することを通して、生徒が自分自身をよく知り、自分自身を愛して欲しい。また、パートナーや仲間を深く理解しようとする意欲や姿勢を身につけ、性的・社会的関係について責任ある選択ができる知識・スキル・価値観を身につけて欲しい。

そのために、生徒が主体的に学習に取り組むことは不可欠である。学習していることを自分自身のこととして、どれだけ感じ取ることができるかを考えるとき、今回の研究テーマである、マンガ教材を用いて、その登場人物の経験を追体験しながら『適切な自分の行動』を考えることができる教材は、有効であると考えている。本研究の『マンガ教材』には、大きな可能性を感じたが、学習者にとって興味・関心の喚起と学力の育成のため、さらなる教材の発掘を研究し続けたい。

【 引用・参考文献 】

- 広島大学附属東雲小学校・東雲中学校：「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を培う教育の創造—協働的問題解決ができる子どもの育成をめざして—, 東雲教育研究会実施要項, 2015.
- 広島大学附属東雲小学校・東雲中学校：「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を培う教育の創造Ⅲ—学びを豊かにする授業の探究—, 東雲教育研究会実施要項, 2017.
- ロビー・H. ハリス：コウノトリがはこんだんじゃないよ！, 子どもの未来社, 2020.
- 藤子・F・不二雄：学年別ドラえもん名作選 ドラえもん 6年生, 小学館, 2019.
- 藤子・F・不二雄：のび太の結婚前夜 おばあちゃんの思い出, 小学館, 2020.
- 渡邊昭宏：教科の授業 de ライフキャリア教育, 明治図書, 2014.
- 渡邊昭宏：みんなのライフキャリア教育, 明治図書, 2013.
- 早稲田大学教育総合研究所：学校教育におけるマンガの可能性を探る, 学文社, 2018.
- 町田守弘：「サブカル×国語」で読解力を育む, 岩波書店, 2017.
- 宮口幸治：学校でできる性の問題行動へのケア, 東洋館出版社, 2019.
- 東京都教育委員会：性教育の手引き, 2020
- 浅井春夫：包括的性教育, 大月書店, 2020.

中学校特別支援学級におけるキャリア発達を促す授業に関する一考察

～自己を見つめ、語り合いを通し、自己理解・人間関係形成・キャリアプランニング能力 を育む授業実践～

井上 美由紀 ・ 若松 昭彦*

1. はじめに

広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）では、平成30年度より研究主題を「『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を育むための学びを豊かにする授業の創造」として研究を進めている（広島大学附属東雲小学校・東雲中学校,2018）。本校特別支援学級は、『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を、キャリア教育の視点から、「自分らしい進路を考える力」とした。その力を育むために、今の自分を見つめたり将来の社会生活とのつながりを考えたりすることを通し、なりたい自分やなりたい自分になるためにはどうすればよいかを考え、表現し行動を促す授業を行っている。一人ひとりの生徒が、自分らしい進路、生き方を考え、自分の思いを語り、実現に向けて取り組もうとする力を育みたい。

2. 目的

これまでのキャリア教育の取組をもとに、他者とのかかわりを広げ増やすことで、さらに生徒が自分の見つめ方を深め、将来の社会生活の見方を広げることができる授業（自己理解・人間関係形成・キャリアプランニング能力を育む授業）を実践し、その効果を検証し、キャリア発達を促す授業の在り方を考察する。

3. 方法

(1) 対象

本校特別支援学級第2学年に属する生徒4名。4名とも知的障害を有する。生徒Aはダウン症で、療育手帳®判定を有する男子生徒である。自分の思いや考えを伝えることができる。他者からの質問に意欲的に答えようとするが、内容から逸れた事柄を付け足すことが多く、伝えたいことが周囲に理解されにくいことがある。見通しがもて、理解できると、肯定的な言動が表出する。生徒Bは水頭症を併せもち、療育手帳B判定を有する男子生徒である。見通しがもてることや理解できていることには意欲的に取り組み、自分の思いや考えを伝えることができる。他者からの助言を否定的に捉える傾向があり、落ち込んだり、助言者に攻撃的になったりすることがある。生徒Cは、ADHDとASDを併せもち、療育手帳B判定を有する女子生徒である。小学校6年間は通常学級に在籍していた。自分の思いや考えを表出するが、場面や内容によって積極的になったり消極的になったりする。生徒Dは、発達性協調運動障害を併せもち療育手帳B判定を有する女子生徒である。物事をじっくり考えいろいろな思いを抱いている。質問された場面で、すぐに発言することが難しいが、振り返りのワークシートや日記に、その時の考えや思いを具体的に書くことができる。

* 広島大学大学院人間社会科学研究科

Miyuki INOUE, Akihiko WAKAMATSU

A case study on classes promoting career development in special support class of junior high school :
Class practice that fosters self-understanding, relationship formation, and career planning ability
through self-examination and discussion

(2) キャリア教育に関する生活単元学習の単元間の関連性と本研究の授業実践の関係

① キャリア教育に関する生活単元学習の単元間の関連性

今年度のキャリア教育に関する生活単元学習の単元を実施するにあたり、新型コロナウイルス感染症対策をとるため、実施方法や内容を変更することになったが、関連性は変わらない。図1に、単元間の関連性と単元名・指導形態・指導内容・指導目標を示す。

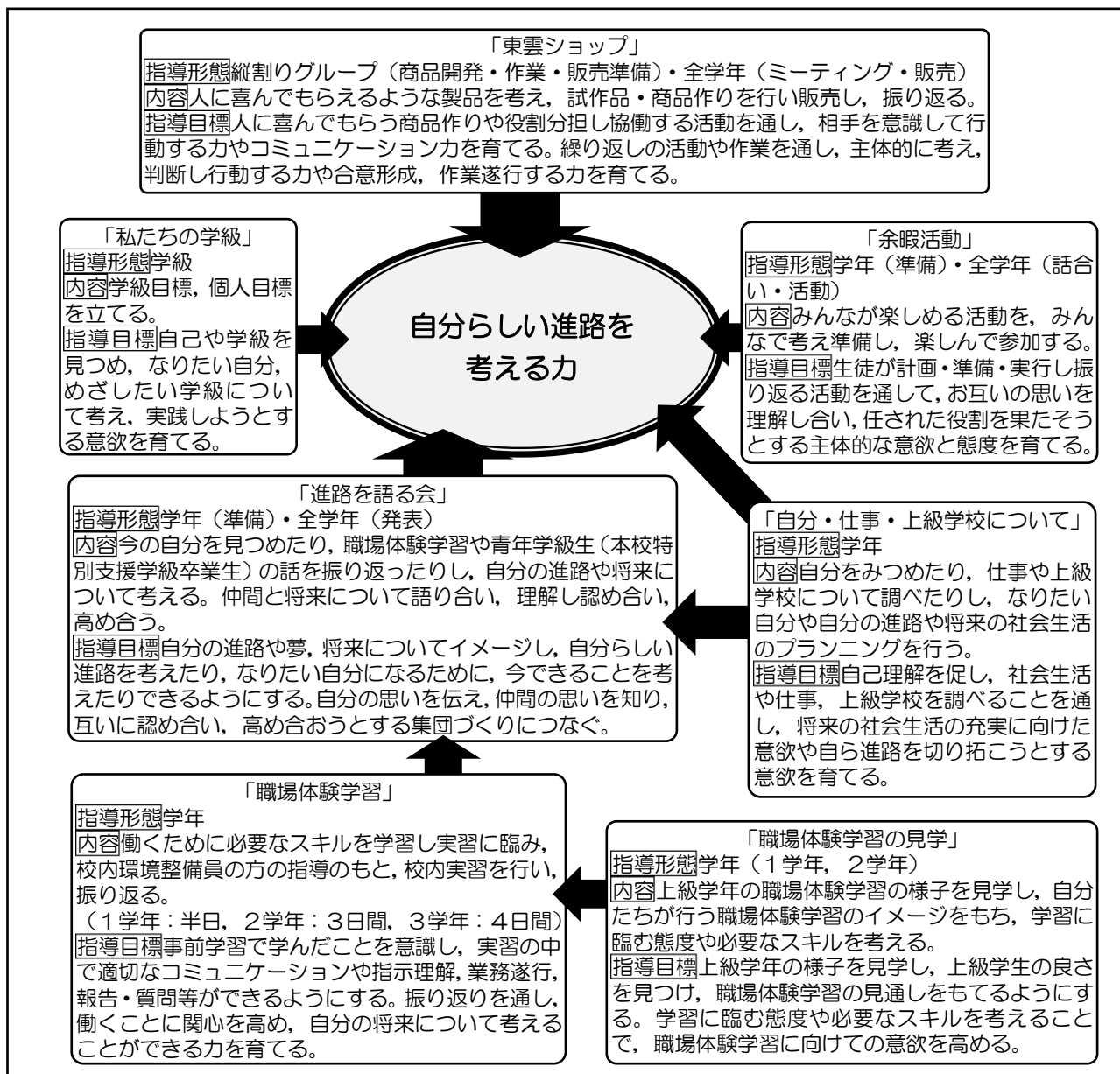


図1. キャリア教育に関する生活単元学習の単元間の関連性

② これまでのキャリア教育の実践と本研究の授業実践の関係

本研究の授業実践「もっと進路を語る会」は、図1の単元「進路を語る会」を発展させ、他者とのかわりを広げ増やすことで、より深く自分を見つめ、自分の進路や将来について考えることができるようになることをねらった。

「進路を語る会」では、自分の進路や将来について考えたことを語り合う。発表する内容には、次の3つを入れるようにした。

- i) 青年学級生の話や職場体験学習を通しわかったこと
- ii) 自分の将来の進路・仕事・生活・夢について考えていること
- iii) なりたい自分になるために今できること

互いに発表し合うことで、仲間の思いを知り、関心をもち感想を伝え合ったり質問したりすることができた。また、質問に答えることで、新たな視点で、自分を見つめたり、考えを明確にしたりすることができた。しかし、全学年合同の授業のため、人数が多く、一人ひとりの発表に対し、じっくり語り合うことが難しかった。

そこで、「もっと進路を語る会」では、対象を2学年の生徒4名に絞り、語り合う相手を大学生6名と大学教員1名に設定した。生徒は、進路を語る会と同じ内容を発表し、大学生と大学教員からの新たな質問に答えることで、より深く自分の思いに向き合い、考えることできるようにした。また、生徒にとっては、同じ内容の発表となり、見通しをもち自信をもって発表でき、語り合う相手が初対面の人になることで発表意欲が高まったり、大学生の生活について知り将来の生活のイメージが広がったりすることが期待できる。また仲間の応答を聞き、仲間の思いをより知ることができる。

(3) 分析方法

自分の見つけ方の深まりや、将来の社会生活の見方の広がりを検証するために、「進路を語る会」と「もっと進路を語る会」での質疑応答の内容とワークシートの記述内容を比較する。

4. 結果

(1) 「進路を語る会」と「もっと進路を語る会」での質疑応答内容の比較

①発表後の質問に対し、答えた内容を表1に示す。

表1. 発表後の質問に答えた内容の比較

	「進路を語る会」仲間との質疑応答	「もっと進路を語る会」大学生・大学教員との質疑応答
生徒A	発表後の質問がなく、発表の仕方への感想があった。(はっきり大きな声で言っていた等)	(しんどい時もあると思うが、どうやって頑張るか) 部活で疲れるときもあるけど、テストで100点を取れるようにしたいです。 (どうして、カーブではなく、巨人球団の仕事がしたいのか) 僕は、巨人軍の方が好きなので、カーブと巨人軍は薩長同盟を結ぼうと思います。
生徒B	(友達をどうやって増やすのか) 友達と仲良くします。 (高校のキャリアの授業というのは、どんなことをするのか) ハッスルプロジェクトとか、お仕事についてです。 (高校で部活は何に入るか) それはまだわかりません。	(先輩の話から、会社のことを考えたと言ったが、どんなことを考えたか) 会社の時間とか、通勤方法とかです。 (あいさつやコミュニケーションを頑張ろうと思っているのはなぜか) あいさつやコミュニケーションができないときがあるので、たくさん人と話していきたいと思います。 (まだ将来の夢を考えていないと言ったが、友達の夢を聞いてどう思うか) 将来の夢、がんばって、いろいろあると思った。 (夢をもつことは、大事だと思うか) はい。自分も少しずつは考えているんですけど。バスの運転手と電車の車掌さんです。 (それはなぜか) 交通が好きなので。 (バスの運転手になるためにはどんなことが必要か) お客様が下りるときには、「ありがとうございました」を言うことと、行き方がわからないとき教えてあげること。土日に路面電車に乗って車掌さんを見てすごいなと思って勉強しています。
生徒C	(どうやって、恩返しするか) お金を稼いで、何か恩返ししたいです。 (将来、どうやって彼氏や彼女を家族にするか) まだわかりません。	(部活や行事を頑張りたいと言ったが具体的にどんなことを頑張りたいか) ダンス部です。行事は、まだわかりません。 (友達とけんかすることもあると思うが、どうやって仲直りしたらいいと思うか) 自分から謝って仲直りします。 (パティシエになりたいと言っていたが、今作れるお菓子はるか)

	(苦手な勉強はどのような風に頑張りたいか) 家で勉強して…	作ったことはありません。(友達から助言があり,) 校外学習でシフォンケーキをチョコレートでデコレーションしました。 (パティシエになるために, どんな勉強が必要だと思うか) うーん…パティシエの本を見て勉強します。 (教えてもらえそうな人がいるか/専門学校があることを知っているか/そこへ行ったことはあるか) いません/はい/ないです。
生徒D	(どんな犬を飼ってみたいか) トイプードルを飼ってみたいです。	(保育士になりたいと思ったきっかけは何か) おじいちゃんが保育士とか学校の先生をやってて, いろいろ教えてもらってなりたいと思いました。 (好きな教科は何か/どんなところが好きか) (…しばらく考え) 国語です/漢字を書くところ。 (おじいちゃんから, どんなことを教えてもらったか) 勉強でわからないところ。 (おじいちゃんのような保育士になりたいか) (即答で) はい! (友達と暮らしたいのはなぜか) 一人だったら悲しいから (友達と暮らす練習は, どんなことをしたらいいか) …(考え続け, 何も言わない。) (暮らすためにはどのくらいかかると思うか) (…しばらく考え) わかりません。

②語り合う相手に質問した内容を表2に示す。

表2. 語り合う相手に質問した内容の比較

	「進路を語る会」	「もっと進路を語る会」
生徒A	<ul style="list-style-type: none"> ・高校で部活は何に入りますか。 ・どうやって, 恩返ししますか。 ・将来, どうやって彼氏や彼女を家族にしますか。 ・ボランティアをする人になりますか。災害とかみんなを守るボランティアになりますか。 ・車を買ったら, どのくらいお金がかかりますか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・車の金額を教えてください。 ・プロ野球の中で一番好きな球団はどこですか。
生徒B	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば, 学校の先生にはならないのですか。 ・みんなとは, 誰ですか。(みんなを高級車に乗せたいと答えたことに対し, 詳しく聞いた質問) 	(質問するよう促したが, 恥ずかしがり, 質問しなかった。)
生徒C	友達をどうやって増やすのですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・高校時代は何部でしたか ・(中国人の大学生がいることを知り) 中国語はしゃべれますか。
生徒D	(高校の) キャリアの授業というのは, どんなことをするのですか。	・家賃はいくらですか。

(2) ワークシートの記述内容の比較

①「進路を語る会」の目標に対する自己評価を3段階(とてもできた, できた, あまりできなかった)とした。4名の生徒の自己評価を表3に示す。

表3. 「進路を語る会」の目標に対する自己評価

「進路を語る会」の目標	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
①自分の思いを、仲間をしっかり伝えることができましたか。	とてもできた	とてもできた	とてもできた	できた
②仲間の思いをしっかり聞いて、自分の思いと比べてみることができましたか。	とてもできた	とてもできた	とてもできた	あまりできなかった

②「もっと進路を語る会」の目標に対する自己評価を3段階（とてもできた、できた、あまりできなかった）とした。4名の生徒の自己評価を表4に示す。

表4. 「もっと進路を語る会」の目標に対する自己評価

「もっと進路を語る会」の目標	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
①自分の思いを、大学生と仲間をしっかり伝えることができましたか。	とてもできた	とてもできた	とてもできた	できた
②大学生からの質問を、よく考えてから答えることができましたか。	とてもできた	できた	できた	できた
③仲間と大学生の思いをしっかり聞いて、自分の思いと比べてみることができましたか。	とてもできた	できた	できた	あまりできなかった

③仲間の発表（思い）や質疑応答を聞き、共感したり、違いを感じたりし、互いの考え方を認め合い、自分の進路についての考え方を広げるために、仲間の思いについてわかったことを記述するようにした。「進路を語る会」と「もっと進路を語る会」での記述内容を比較する（表5）。

表5. 仲間の発表・質疑応答を聞いてわかったこと

	「進路を語る会」 仲間の思いを聞いてわかったこと	「もっと進路を語る会」 仲間の思いを聞いてもっとわかったこと
生徒	B：高等部の部活で卓球部か陸上部。 C：どうやって恩返ししますか。将来、彼氏を家族にしたいですか。 A D：どんなに夜になっても仕事しますか。 ※わかったことではなく、仲間に質問したいことを書いている。	B：記述なし C：記述なし D：言葉遣いに気を付けたい。ペット（犬）。保育士。人に詳しく教える。国語漢字をもっと書きたい。10万円のお金でやる。
生徒B	A：大きい声で言っていた。間違えてもがっくりしなかった。 C：大きな声で言っていた。はっきりゆっくり言っていたよ。 D：はっきりゆっくり言っていたよ。	A：部活も疲れる時もある。勉強は、100点めずらしい。 C：わかりやすく説明できていた。 D：わかりやすい説明で、聞き方が上手だった。
生徒C	A：将来の夢をちゃんと自分で思っているの、すごい。 B：Bくんなら、友達出来ると信じている。優しいから。発表がわかりやすかった。	A：部活や勉強も大事で大変だけど、頑張ろうと思っていることがすごい。 B：コミュニケーションが難しいけど、努力することが大事。将来の夢が決められるといいね。

	D：敬語が苦手なのに頑張ろうというのがすごい。	D：妹の世話をしているの？優しい。保育士は面倒を見ないといけないからストレス。
生徒D	A：友達と頑張って協力をする。 B：キャリアの授業がある。 C：漢字が得意。	A：きちんとどういう風に、野球のことを考えているかわかりました。 B：バスの運転手になるために、どんなことが大事だということがわかりました。 C：パティシエになるために、どういう風にするのかわかりました。

④「進路を語る会」と「もっと進路を語る会」後の感想を比較する（表6）。

表6. 「進路を語る会」と「もっと進路を語る会」後の感想

	「進路を語る会」	「もっと進路を語る会」
生徒A	お互い一人ずつ発表原稿を見て言えた。最後まで頑張った。みなさん本当にお疲れさまでした。	中国語を詳しく教えてくれてありがとう。どんなにしんどくても、やりきることが大事だと思います。巨人軍だったらお金がたくさん。お金貯めたら、時々ご飯代もはらったりできるし、頑張る。
生徒B	みんなが進路のことを考えることができました。	初めての人となったので、緊張したけど頑張った。
生徒C	人のために、仕事をして働くことがわかった。	初めて会った大学生に自分の進路を発表するのに、緊張したけど、最後までやり切れた。難しい質問をされて困ったけど、ちゃんと答えられてよかった。パティシエになるために、パティシエのことを猛勉強する。したい。パティシエになったら、お客様を笑顔にする。
生徒D	みんな違う人がいることがわかりました。将来のことを考えるのは早いけど、難しいこともある。	中国語がちょっとでもわかったのでよかったです。一人暮らしでかかるお金が2万5千円だとわかりました。家を買うお金が4万3千円ぐらいだとわかりました。みんな恥ずかしかったけど、がんばったね。

⑤「もっと進路を語る会」後、再度、大学生や大学教員からの質問について、生徒が改めて考え記述した内容を表7に示す。質問は、自己を見つめ、他者とのかかわり方や将来の生活を考えることができる内容（㉗㉘㉙）を抽出した。

表7. 「もっと進路を語る会」後、再度、質問について考え記述した内容

質問	㉗今日はしんどいと思う日もあると思うけれど、どうがんばりますか？ ㉘あいさつ、コミュニケーションを頑張りたいのはなぜですか？ ㉙友達と暮らしたいのはなぜですか？
生徒A	㉗自分だったら、やりきるしかない。朝昼夜まで働くしかない。 ㉘コミュニケーションは大事だし、人一倍食ったり寝たりしないこと。 ㉙東京に住みたい。家族と。家族がいないと悲しいし、東京ドームで人一倍自主練もっとしたいと思う。夜だったら、野球の試合もできる。
生徒B	㉗今の場合は、休憩をとる。相談にのってもらおう。 ㉘話すときに大切だから。あいさつをしたら、相手も気持ち良くなる。 ㉙家族暮らしがいい。理由は楽しいから。
生徒C	㉗積極的に「次は何をしたらいいですか？」と聞いて、仕事を次々と取り組む。そうしたら、みんなが休む時間に自分が仕事を次々とやりきったら、後に自分が休憩できるから。 ㉘仕事場に行って、あいさつやコミュニケーションをすると、「この人は、あいさつするからいい人だな。」と相手が思ってくれるかも。

	⑥彼氏や友達と暮らしたい。理由は、一人暮らしだと夜が怖いから。それに、家事や子育てが不安だから。二人とかだと、いっしょに協力して暮らせるから。
生徒D	⑦勇気を出して学校に行く。今日は楽しいと思って学校に行く。 ⑧あいさつをしなかったら、返事とかがなかったら、わかっているのか、わかっているのか、相手が困ってしまう。 ⑨友達と暮らしたい。理由は、友達と暮らしたら楽しいことが多くなるし、一人だったらさみしいし、友達といたら安心するし友達がいたらもりあがったりするし、4人ぐらいだったら、協力していろんなことができるし、一人だったら忙しいし、4人ぐらいで買い物をしたりして担当を決めたりできるからです。自然が多いところに住みたい。

5. 考察

結果から研究目的について検証し、効果的内容に下線を引き、課題的内容に二重下線を引き、キャリア発達を促す授業の在り方を考察する。

(1) 他者とのかかわりを広げ増やすことによる自分の見つけ方の深まり（自己理解能力）について表1で示した質疑応答の内容から、自分の見つけ方の深まりについて検証する。

生徒Aは、「進路を語る会」では他者から質問が出なかったが、高校では部活や勉強だけでなく、係の仕事も頑張りたい、さぼらないようにしたい、将来は東京で巨人軍の球団の仕事がしたい等、自分の思いをしっかり伝えることができた。「もっと進路を語る会」では2つの質問に答えた。即答していたが、質問意図から逸れたり、具体性に欠けたりする内容であった。答える意欲は高いが、質問の意味理解に困難さがあったことが推測される。質疑応答による自分の見つけ方の深まりは見られなかったが、発表を繰り返すことで、自分の思いをより明確にし、堂々と自分の思いを発表することができていた。

生徒Bは、「進路を語る会」では3つの質問、「もっと進路を語る会」では6つの質問に答えた。どの質問に対してもよく考え、正直に丁寧に答えていた。自分の発表の中で「まだ将来の夢を考えていません。」と表現していたが、「もっと進路を語る会」で、夢について質疑応答を繰り返すうち「自分も少しずつは考えています」と伝え、バスの運転手や電車の車掌さんなど、具体的な職種を挙げることができた。質問に答えながら対話することで、より深く自分の思いと向き合い表現することができたのではないかと考えられる。

生徒Cは、「進路を語る会」では3つの質問、「もっと進路を語る会」では5つの質問に答えた。質問意図が理解できた時は即答し、「はい」や「わかりません」など端的な言葉を使うことが多かった。「どうやって」や「どんな」など、オープンな質問に対しては、「うーん」とじっくり考え答えていた。「もっと進路を語る会」では初対面の大学生や大学教員との質疑応答に緊張しつつも、質問に答えようとする意欲が見られた。いろいろな質問に戸惑いながら新たな視点で自分を見つめ、答えることができていた。

生徒Dは、「進路を語る会」では1つの質問、「もっと進路を語る会」では7つの質問に答えた。「もっと進路を語る会」では、将来保育士になりたい、友だちと暮らしたいという思いについての質問が多く、真剣に考え答えていた。保育士になりたいと思うきっかけを問われ、祖父の影響があることを明確に答えていた。また、生活費にどのくらいかかるかの質問には、よく考えて「わかりません」と答えたが、大学生の生活費を聞き、金額に関心をもち、ワークシートに記録していた(表6)。質問されることで自分の思いを明確にしたり、新しい知識を得ることで、関心を広げたりすることができていた。

表3、表4で示した自己評価項目「自分の思いを語り合う相手にしっかり伝えられたか」については、「進路を語る会」「もっと進路を語る会」での変化は見られなかった(生徒A・生徒B・生徒Cは「とてもできた」、生徒Dは「できた」)。自分の思いを込めた発表内容のため、自信をもち伝えられていたと考えられる。「もっと進路を語る会」の自己評価項目に、「大学生からの質問を、よく考えてから答えることができましたか。」を追加した。生徒Aは「とてもできた」、生徒B・生徒C・生徒Dは「できた」と自己評価した。初対面の相手の質問を聞き、自分なりに考え答えようとした姿と一致し

ている。新たな視点で自分の考えを深められたことが推測できる。

表6で示した「進路を語る会」と「もっと進路を語る会」後の感想を比較すると、生徒Cは、「進路を語る会」の感想では「人のために、仕事をして働くことがわかった。」と記述し、「もっと進路を語る会」の感想では記述内容が増え、大学教員からパティシエになるための方法を例示されたことで、「パティシエになるために、猛勉強する。したい。パティシエになったら、お客様を笑顔にする。」と自分の思いを詳しく記述している。他者とのかかわりを増やすことで、知識が増え、自分の思いや目標を明確に強くもつようになっていくことが読み取れる。

表7の「もっと進路を語る会」後、再度、㊦の質問について考えた記述では、生徒B・生徒C・生徒Dは、自分に合った自己調整方法を具体的に考えることができていた。生徒Aの記述は、社会参加への意欲が感じ取れた。時間や経験を経て、再度同じ質問を考えることは、考えを深めることにつながることがわかる。

(2) 他者とのかかわりを広げ増やすことによる将来の社会生活の見方の広がり（人間関係形成・キャリアプランニング能力）について

表2で示した語り合う相手に質問した内容から、他者に関心を持ち、自分の考え方の広がりにつながっているかを検証する。

生徒Aは、「進路を語る会」、「もっと進路を語る会」で、他者の発表・発言を傾聴し、意欲的に質問できていた。質問内容は、他者の発表内容や自分の関心のあることについてであった。

生徒Bは、語り合う相手が中学生の場合、相手の発表内容に関心をもったことについて質問できたが、大学生の場合は、恥ずかしいと言いついて質問できなかった。しかし、何を質問したらいいのかわからなかったのではないかとも考えられる。

生徒Cは、「進路を語る会」、「もっと進路を語る会」で、自分の関心のあることについて質問できていた。自分の発表の中で、「友達を増やして、気が合う友達をたくさん作りたい」と述べ、「進路を語る会」では、クラスメイトへ「友達をどうやって増やすのですか」と質問している。関心の高い内容は、他者の考え方と自分の考え方を比較しようとしていることが推察できる。

生徒Dは、「進路を語る会」、「もっと進路を語る会」で、他者の発表や発言を傾聴し、疑問に思ったことを質問し、わかったことを記録することができていた。他者とかかわることで、自ら知識を広げようとしていることにつながっていると考えられる。

表3、表4で示した自己評価項目「〇〇の思いをしっかりと聞いて、自分の思いと比べてみることができましたか。」について、生徒Aと生徒Dは、「進路を語る会」・「もっと進路を語る会」で自己評価に変化は見られなかった（生徒A「とてもできた」、生徒D「あまりできなかった」）。生徒Bと生徒Cは、「とてもできた」から「できた」に評価が下がっていた。生徒Dは「あまりできなかった」と自己評価しているが、他者評価（授業者）としては、他者の発表時の傾聴態度や質問・記述内容から高評価をしている。このズレの理由は、2つ考えられる。1つは、問いの表現「自分の思いと比べてみる」の意味がわかりづらく、比べる行為のイメージがもちにくかったからだと考えられる。もう1つは、自己肯定感の低さ（生徒Dは、初めてのことが苦手だったり、学校生活の中で「そんなに褒めなくてもいい」と伝えたりすることがある）によるものと考えられる。また生徒Aの自己評価はどちらも高いが、他者評価（授業者）としては、他者の思いを知ることはできたが比較には至っていないと評価している。このズレも「自分の思いと比べてみる」の意味がわかりづらいことに起因すると考えられる。生徒B・生徒Cの評価が下がった理由として、語り合う相手が変わることで、質疑応答のしやすさ、わかりやすさが影響していることが考えられる。

表5から、「進路を語る会」・「もっと進路を語る会」での「仲間の思いについてわかったこと」の記述内容を比較すると、仲間の同じ発表内容を聞いても、質疑応答の内容の違いによって、わかったことが異なり、増えていることがわかる。また生徒Cは、生徒Bに対して「Bくんなら、友達できると信じている。優しいから」「将来の夢が決められるといいね」や、生徒Dに対して「妹の世話をしているの？優しい。保育士は面倒を見ないといけないからストレス」と記述している。仲間を応援する気持ちや仲間の思いに寄り添う気持ちが表れている。生徒Bは、「進路を語る会」では、仲間の発表の仕方についての感想のみであったが、「もっと進路を語る会」では、発表内容についても記述していた。語り合いを増やすことで、互いの思いをより理解できることがわかる。

表6の「進路を語る会」・「もっと進路を語る会」後の感想の中で、生徒Dは、「進路を語る会」で、仲間の思いの違いに気付いたり、将来を考えるのは早く、難しいと記述したりしているが、「もっと進路を語る会」で大学生に家賃を質問し、わかったことを感想の中で記録している。将来について考えイメージしようとしていることがわかる。

表7の「もっと進路を語る会」後、再度、㊦の質問を考えた記述では、生徒B・生徒C・生徒Dは、あいさつ・コミュニケーションが大切な理由について、相手を意識した内容を挙げたりすることができていた。生徒Aは、家庭・学校生活の中で見聞きしている内容と関連付けて答えていた。再度、㊧の質問を考えた記述では、生徒A・生徒Bは、将来の生活は、家族と暮らしたいとより明確にし、その理由も述べていた。生徒Aは住みたい場所も挙げ、自分の夢と関連付けていた。生徒C・生徒Dは、友達との生活をイメージし、理由も述べている。

(3) キャリア発達を促す授業の在り方について

(1)(2)より、本研究授業の成果と課題をまとめ(表8)、キャリア発達を促す授業の在り方について考察する。

表8. 本研究授業の成果と課題

他者とのかかわりを広げ増やすことによる自分の見つけ方の深まり(自己理解能力)について	
<p>【成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・語り合う相手を変え、自分の思いを伝える回数を増やすことで、自分の思いをより明確にし、堂々と伝えることができる。 ・質問されながら会話することで、より深く新たな視点で自分の思いと向きあったり、思いを明確にもったりすることができる。 ・オープンな質問は、思考を深める。 ・他者とのかかわりを増やすことは、新たな知識を得て関心を広げ、目標を明確にもつことにつながる。 ・時間や経験を経て、再度同じ質問(自分について)を考えることは、考えを深めることにつながる。 	<p>【課題】</p> <p>質問の意味理解に困難さがある場合、自己理解の深まりは見られない。個の実態に応じた教材や言葉の意味理解を促す支援が必要である。</p>
他者とのかかわりを広げ増やすことによる将来の社会生活の見方の広がり(人間関係形成・キャリアプランニング能力)について	
<p>【成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・関心の高い内容は、主体的に質問したり、他者の考え方や自分の考え方や比較したりしようとする事につながる。 ・語り合いを通し、互いの思いを知ることは、違いに気付いたり、自分の思いを深めたりでき、仲間の思いを理解し寄り添い、応援する気持ちを育む。 ・他者とかかわることは、知識を広げようとしたり、将来について考えイメージしようとしたりすることにつながる。 ・時間や経験を経て、再度同じ質問(人間関係・将来設計)を考えることは、より他者の思いや働く意義、役割を意識したり、行動を改善しようとしたりする思いを引き出す。 	<p>【課題】</p> <p>語り合う相手によって、質疑応答のしやすさ、わかりやすさに影響がある。語り合う相手の情報を事前に伝え関心を高めたり、話しやすい雰囲気を作ったりする支援が必要である。</p>

本研究は、これまでの本校キャリア教育の取組に、自分の思いを伝える機会と他者とのかかわりを広げる機会を増やした発展的授業である。成果で示したように、繰り返し伝えたり考えたりすることは、生徒の思いの深まりにつながり、また多様な他者と関わることは、自他の違いに気付いたり、他者の思いを応援したり、知識が増え考え方が広がったり、明確な目標がもてたりすることにつながる事が検証できた。

今後は、この成果を活用し、より単元間の関連性をもたせ、自分について、自分の将来について繰

井上美由紀・若松昭彦(2020),「中学校特別支援学級におけるキャリア発達を促す授業に関する一考察～自己を見つめ、語り合いを通し、自己理解・人間関係形成・キャリアプランニング能力を育む授業実践～」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 48-57.

り返し考え、自分らしい進路・生き方を見つけ、それに向かって前向きに取り組もうとする力を育みたい。そのために、個々の生徒の実態に応じた教材作りや言葉の意味理解を促す支援を行い、語り合う相手を検討しながら、その効果を量的・質的に検証していきたい。

謝辞：本研究授業を実践するにあたり、多大なる御協力をいただいた広島大学大学院人間社会科学研究科竹林地毅先生ならびに授業に参加いただいた大学生の方々へ、深く感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

広島大学附属東雲小学校・東雲中学校,「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための学びを豊かにする授業の創造—教科等の独自性を生かした東雲がめざす授業の方向性—, 東雲教育研究会実施要項, 2018.

文部科学省・国立教育政策研究所・生徒指導研究センター, キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書, 2011.

文部科学省・国立教育政策研究所・生徒指導・進路指導研究センター, 「語る」「語らせる」「語り合わせる」で変える! キャリア教育—個々のキャリア発達を踏まえた“教師”の働きかけ—「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査」パンフレット), 2016.

文部科学省・国立教育政策研究所・教育課程研究センター, みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動, 小学校編, 2018.

文部科学省, 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説, 特別活動編, 2017.

文部科学省, 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説, 総則編(幼稚部・小学部・中学部), 2018.

人間関係形成の基礎的力を育む話し合い活動

～「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」に焦点を当てて～

笹倉 美代 ・ 村上 理絵*

1. はじめに

広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）の特別支援学級では様々な学習場面で話し合い活動を取り入れている。話し合い活動は、自分の意見を他者に伝えたり、他者の意見を聞いたりする場であると同時に、自分の意見が認められたり、他者の意見と比べたりして自分の意見を捉え直すための重要な機会である。また、話し合い活動によって得られた成果は、自分たちの意見が反映されていることから、その後の活動への意欲付けにもなる。

本学級の生徒は人と関わりたいという意欲が高いが、互いの違いやよさを認め合う態度や、他者との適切な関わり方が十分に身につけていない生徒が多い。話し合い活動について学習指導要領では、「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりする（文部科学省，2018）」ことや「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成する（文部科学省，2018）」ことを目標としている。また、話し合い活動を通して「筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活や社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめることができるようにする（文部科学省，2018）」ことについてもねらうことができる。

話し合いや合意形成における必要なスキルを体得し、適切な自己表現や合意形成ができれば、よりよい人間関係を形成することができ、学校生活や社会生活でも活かすことができる。

本稿では、特別支援学級における生活単元学習の話し合い活動を通して、生徒たちが人間関係を形成する上での基礎となる力を育むことを目指した授業実践について報告する。

2. 研究の目的と方法

よりよい人間関係を形成するために必要な力は様々あるが、本稿では「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」の3つに焦点を当てて研究を進める。

授業実践では、話し合い活動を通して、よりよい人間関係を形成する上で基礎となる力を、

- ①「他者のことを考える力」 =他者を意識して意見を出し合う力
- ②「伝え合う力」 =話し合いの流れや他者の発言を理解し、理由を添えて意見を言う力
- ③「折り合いをつける力」 =主体的に合意形成をしようとする態度

とし、本研究では、生徒たちがこれらを身につけるために必要な支援方法を模索することを目的とした。研究方法としては、生活単元学習の単元「学習発表会を成功させよう」における話し合い活動に焦点を当て、上記の3つの力の育成が図られるよう支援を行い、授業の撮影、動画の分析、支援方法の検討及び考察を行う。

*広島大学大学院人間社会科学研究科

Miyo SASAKURA, Rie MURAKAMI

Discussion to develop elementary skills of interpersonal relationships:

笹倉美代・村上理絵(2020),「人間関係形成の基礎的力を育む話し合い活動～「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」に焦点を当てて～」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 58-64.

Focusing on ‘understanding others’, ‘communicating’, ‘building consensus’

3. 授業計画

3-1. 教科名・単元名

生活単元学習「学習発表会を成功させよう」

3-2. 対象

第2学年知的障害特別支援学級（男子生徒3名，女子生徒2名）

3-3. 指導目標

- ・他者（学級の友だちや観客）のことを考えた発言をすることができる。
- ・話し合いでその流れや他者の発言を理解し，理由を添えて自分の意見を言うことができる。
- ・学級で協力しようという気持ちを表現したり，相手の意見を尊重したりして，意見を一つにまとめようすることができる。

3-4. 単元「学習発表会を成功させよう」の単元計画

単元計画を表1に示す。尚，研究の対象としたのは，主に話し合い活動を行った，【授業1】【授業2】【授業3】（網かけ部分）である。

表1 単元「学習発表会を成功させよう」の単元計画

次	時数	学習内容	
1	1	発表内容を決めよう	大まかな構成を決める
	1		【授業1】10/30 ダンスの曲の候補について特徴を整理する *ダンスの曲の候補4曲…恋するフォーチュンクッキー・恋・ハンドクラップ・幸せの保護色
	1		【授業2】11/5 ダンスの曲を決める
	1		【授業3】11/19 歌う曲の候補から1曲を決める *歌う曲の候補2曲（Believe, ふるさとの2曲）
2	5	練習をしよう（ダンスや歌，セリフの練習）	
3	1	リハーサルをしよう	
4	1	振り返りをしよう	

4. 授業実践（行った支援と生徒の様子）

4-1. 柱1「他者を意識して意見を出し合う力」の育成のための支援

①具体的に相手をイメージできるようにするための対話

学習発表会では学級で歌とダンスを発表することが決まったが，「やりたい。」「できない。」といった発言が多く，自分がやりたいかやりたくないか，できるかどうかという，自己中心的な思考で意見を出していることに気付いた。

そこで，支援として「カッコいい姿を披露しよう」というキャッチコピーを示し，具体的に観客（保護者や他学級の生徒）をイメージできるように，生徒たちと対話しながら進めた。

「カッコいい姿」に関する生徒たちの具体的なイメージとして，表2に示したような発言が出た。生徒Dは1年生をイメージしているようで，先輩として尊敬されたいという思いや，昨年度と比べて成長した姿を見せたいと考えたようである。生徒Eは観客である保護者や他学級の生徒のことを意識できているように考えられる。一方，生徒Bや発言のなかった生徒A，Cは具体的にイメージすることが難しいようであった。

表2 生徒の様子

T	「カッコいい姿とはどんな姿？」
生徒B	「イケメン」
生徒D	「成長」「尊敬」
生徒E	「きれいに踊れる」

②「学級の全員ができるかどうか」について考えるための視点の提示

曲の特徴を書き出す場面では、支援として「自分がやりたいかどうか、できるかどうか」という視点でなく、「ダンスが苦手な生徒も含め生徒全員ができるかどうか」という視点で考えるよう指示した。もし難易度が高いダンスに決まると、踊りが苦手な人は困るということを確認し、その上で1曲ずつ、曲の特徴を書かせた。

生徒の記述(表3)には、「みんな」や「まわり」という単語が使用されており、学級の生徒同士のことは意識できている生徒が多いと考えられる。

表3 生徒の記述

- ・早いけどみんながたのしそうにおどれそうです。
- ・早い、むずかしそう。まわりができるのかなあ～と思いました。
- ・前にみんなでおだった(踊った)ことがあるからだいじょうぶだと思いました。
- ・きっと盛り上がる!みんなで楽しくおどれる。
- ・みんながしている。

4-2 柱2 「話し合いの流れや他者の発言を理解し、理由を添えて意見を言う」ための支援

相手の話を聞いて、他者が求めていることをくみ取り、それに対して適切に回答することは、コミュニケーションを取る上でも大切なことである。話し合いで、話題に沿った意見を言ったり、それまでに
出た意見を踏まえて賛成意見、反対意見、質問をしたりすることができる話し合いがさらに深まる。しかし、知的障害を有する生徒たちにとっては、決して簡単なことではない。

①支援がなかった場合

うまくいかなかった事例を表4に示す。ダンスの曲の特徴を出し合った後、それを見ながら1曲にしぼる場面で、一人ずつ意見を出し合ったが、授業の残り時間が少なかつたため、意見を紙に書くことなく発表させた。すると、じっくり考えることができず、「自分はできるから。」「(以前やったことがあり)もう1回踊りたい。」などの発言から、短絡的に曲を決めた様子が見られた。

これらの様子から、意見をあらかじめ記述してから発表させなかった場合、他者を意識することは難しく、自分のもとの考えに固執しやすくなったり、それまでの議論を踏まえて考えることが難しくなったりしてしまうことがわかった。

表4 よいと思う曲とその理由を発表する場面での生徒の言動【授業1】

- 生徒Eは迷ってなかなか貼りに来ない。ネームプレートを貼る時に、友だちの方を振り返る。
(全員がネームプレートを貼り終わる。)
- T 「理由を発表してください。」
- 生徒B 「自分はできるから。」(恋)
- 生徒C 「もう1回踊りたい。」(恋するフォーチュンクッキー)
- 生徒D 「キレキレでかっこいい姿をみせられる。」(ハンドクラップ)
- 生徒E 「繰り返しがあるし、きれいな踊りだと思った。」(ハンドクラップ)

②意見を記述し、発表させるという支援を行った場合

「紙に意見と理由を書かせてから発表する」という支援を行った場合では、多くの生徒が、それまでの議論で出た言葉を使用し、考えを発表できていた(図1)。議論で出た言葉を複数使用して理由を書くことができた生徒や議論の展開等を思い出すため、黒板を見てから書く生徒もいた。さらに、その後の議論でも、生徒たちは、相手の意見が書かれた紙を見ながら、反対意見や質問を言うことができていた。

このことから、話し合いの流れや他者の発言を理解し、理由を添えて意見を言うための支援として、まず紙に書いてから発表させることは有効であった。また、それまでの議論の流れを構造的に板書して

笹倉美代・村上理絵(2020),「人間関係形成の基礎的力を育む話し合い活動
 ～「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」に焦点を当てて～,
 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」, 58-64.

おくことも大切であると考えられた。

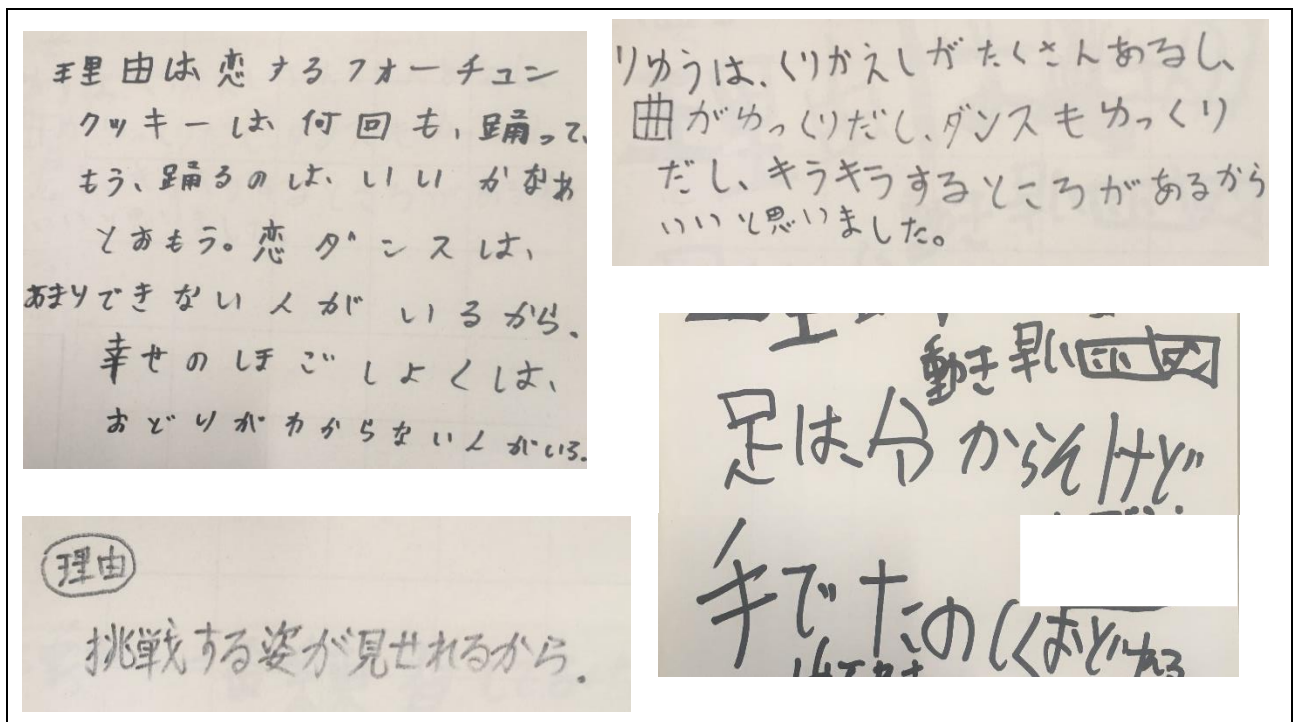


図1 よいと思う曲とその理由を発表する場面での生徒の記述【授業2】

4-3. 柱3 主体的に合意形成をしようとする態度を育てるための支援

① 比べ合い・可視化

合意形成を図る上で、あらかじめ示された条件に合うかどうかを判断し、合理的な意思決定を行う必要がある。しかし知的障害を有する生徒たちにとって、同時に複数の条件について考えることは難しい。そこで、出ている複数の案について比べ合う段階を大切に、その結果を可視化することで、理解しやすくなり、合理的に思考できると考えられた。

実際の授業中の板書を図2と図3に示す。図2は、難易度という条件で、図3は経験の有無という条件で比較し、並び替えさせた。

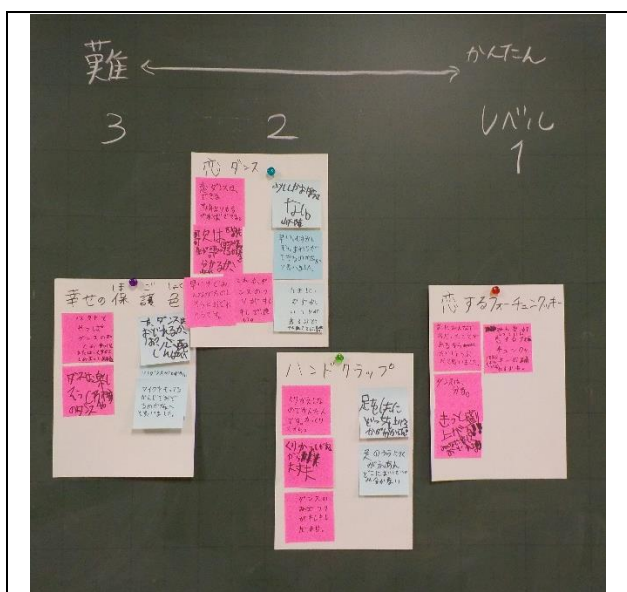


図2 ダンスの候補曲を難易度で整理した

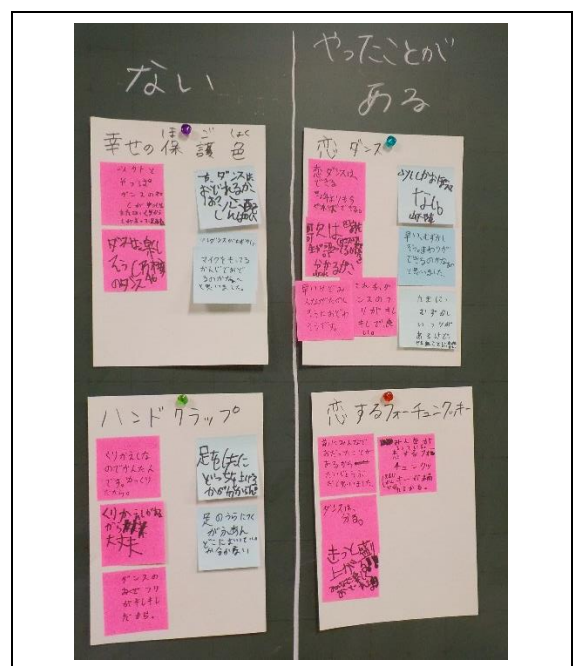


図3 やったことある・ないで分けた

②折り合い（譲り合う気持ちと折り合いの術）

自分自身の中で折り合いをつけ、意見を途中で変更するということが苦手としている生徒は多い。自分の意見に固執してしまい、合理的な理由はないにもかかわらず、途中で意見を変更できない様子や、自分の意見を変更することを「負けること」のようにとらえてしまい、どうにかして自分の意見を通そうとする様子をよく目にする。支援として、年度当初から様々な機会で、自分がやりたいことを他者に譲ることができた生徒を生徒全員の前で称賛してきた。自分の中で折り合いが付き納得できた場合には、譲ることはよいことであると伝えてきた。

その結果、表5にあるように、途中で意見を変更することを苦手としている生徒Bが、「少し考えさせて。次の時間が始まるまでには決められると思う。」と友だちに伝え、実際に休憩時間のあと、意見を変更し、1つの曲に絞ることができた。

また、我那覇(2016)を参考に、「折り合いの術」(図4)を作り生徒に示した。これまでに「条件つきOKの術」のように、少数派の生徒が納得するように提案した経験が多いことから、【授業2】の合意形成場面(表5)では、生徒自ら「ダンスが分からないという不安が解消できればOK」という条件を提案する様子が見られた。また【授業3】の歌う曲の候補から1曲を決めるという合意形成場面(表6)では、指導者が「成長した姿を披露できればOK」という条件を提案したが、曲を決めるだけでなく、どのようなことに気を付けて歌うかという話にまで発展させることができ、練習において、目標を具体的にすることにもつながった。

表5 合意形成を図る場面での発言【授業2】

T	意見を変える人は？
生徒B	難しい。
生徒A	譲れないってことだね。
生徒B	難しい。
生徒D	<u>じゃあダンス教えよっか。</u>
生徒AC	<u>ぼくもダンス分かんし。</u>
生徒B	<u>少し考えさせて。次の時間が始まるまでには決められると思う。</u>

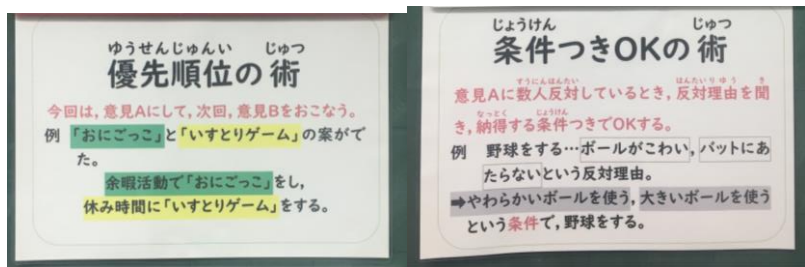


図4 折り合いの術

表6 合意形成を図る場面での発言【授業3】

(合唱する曲を決める場面で、2曲の特徴を整理し、条件に合うと思う曲とその理由を書いた。)	
生徒E	ふるさと。(曲が)長いからみんなが挑戦した姿を見せられる。
生徒B	いい提案。
生徒A	迷う。ふるさとは成長した姿が見せられる。ピリープは成長した姿が見せられない。
T	Eさん、成長した姿が見せられるなら、ピリープでもいい？
生徒E	うなずく
T	ピリープで成長した姿を見せるにはどうしたらいいと思う？
生徒C	<u>英語の歌詞、音が高い所をみんなで頑張る。</u>
生徒B	<u>友達に教えてあげる。</u>
生徒A	<u>音程に気を付ける。きれいな声で歌う。</u>

4-4. 学習発表会終了後の様子

図5に生徒の学習発表会の振り返りの記述(一部抜粋)を示す。自分たちでいつ練習するかを決め、練習時の準備片付けを行ったため、「練習をみんなでした」という記述や、ダンスが苦手あるいは体力に自信のない生徒は「疲れたが一生懸命に頑張った」「あきらめかけたときもあったけどがんばった」という記述が見られる。ダンスが苦手な生徒もあきらめずに練習し、ダンスが得意な生徒は、苦手な生徒に

笹倉美代・村上理絵(2020),「人間関係形成の基礎的力を育む話し合い活動
～「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」に焦点を当てて～」,
広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」,58-64.

配慮したり励ましたりすることができたのだと考えられる。

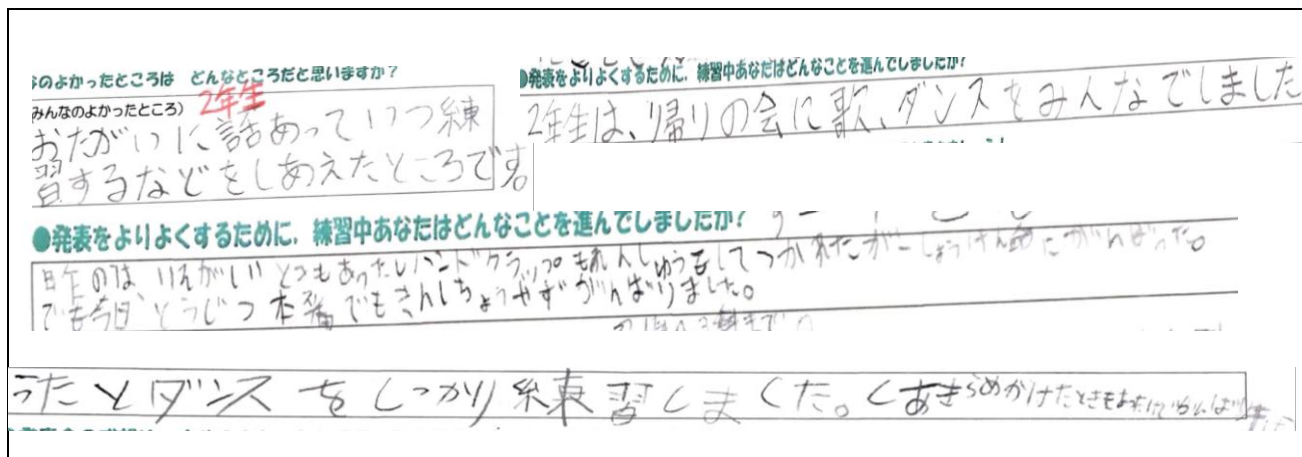


図5 振り返りの記述（一部抜粋）

学習発表会終了後の保護者アンケートでは、多くの生徒が練習を頑張っていることを家庭で話題にし、自宅で練習していることがわかった。また、みんなのために何かをしようと、家庭でも準備している生徒の様子を見て、「人のことを思いやる気持ちが育っている」と記述した保護者もあり、自分たちで決めた内容に、主体的に取り組むことによる生徒の変化は大きいと、改めて実感することができた。

5. 評価規準に対する達成度の比較

表7には、担任および日常的に生徒と関わりのある2名の教員の計3人によって実施した目標に関する本単元の学習前後の評価の結果を示す。各生徒の実態を「よくできている（3点）、できている（2点）、あまりできていない（1点）、できていない（0点）」の0～3点で評価し、生徒5人の平均点を学習前後で比較した。

表7 目標に対する評価（平均点）

評価規準	単元前	単元終了後
① 他者（学級の友だちや観客）のことを考えた発言をすることができる。	0.93	1.20
② 話し合いで理由を添えて自分の意見を相手に伝わるように言うことができる。	1.33	1.47
③ 学級で協力しようという気持ちを表現したり、相手の意見を尊重したりして、意見を一つにまとめようとするすることができる。	0.67	1.33

6. 考察

4. 授業実践（行った支援と生徒の様子）と5. 評価規準に対する達成度の比較を基に考察する。

6-1 他者を具体的にイメージするためには、対話と考える視点の提示だけでは不十分

4-1に示した支援及び生徒の様子から考察すると、「他者を意識して意見を出し合う力」の育成には、支援①具体的に相手をイメージできるようにするための対話および②「学級の全員ができるかどうか」について考えるための視点の提示は有効であったが、これだけでは不十分であった。より他者（本稿では観客である保護者や他学級の生徒）を具体的にイメージできるように、昨年度の学習発表会の動画や保護者の写真等を活用して保護者の気持ちを想像したり、インタビュー等をして実際に気持ちを聞き取ったりする必要があったと考えられる。

6-2. 伝え合うためには、意見を記述してから、発表させることは有効

話し合いの流れや他者の発言を理解し、理由を添えて意見を言うための支援「意見を記述し、発表させる」は有効であったと考えられる。4-2①で示したように、支援がない状況では、議論で出た言葉を使用しない、あるいは1・2個使用するのみであった。しかし、支援があれば、それまでの議論の流れを

笹倉美代・村上理絵(2020),「人間関係形成の基礎的力を育む話し合い活動
～「他者のことを考える力」「伝え合う力」「折り合いをつける力」に焦点を当てて～」,
広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第50集」,58-64.

振り返りながら意見を言うことができている。表7の②「話し合いで理由を添えて自分の意見を相手に
伝わるように言うことができる」において、数値の変化があまり見られなかったが、理由を添えていう
ことがもともとできている生徒もいるため、変化があまり見られなかったと推測される。また、支援が
なければ議論や相手の発言から逸れて、自分の思いを発言してしまうため、話し合いの流れや他者の発
言を理解し、理由を添えて意見を言う力が身についたとは言い切れないと判断したためである。

6-3. 比較の仕方・折り合いのつけ方を支援すれば、合意形成につながる

主体的に合意形成をしようとする態度を育てるための、①比べ合い・可視化、②折り合いに関する支
援は有効であったと考えられる。表5・6から、合意形成しようと、少数派の生徒が納得するように、
条件を提案しており、生徒たちは折り合いのつけ方を知り、実践できているように思う。少数派の生徒
も、少し時間がかかったが納得して意見を変えることができている。自分の中で、葛藤もあるだろうが、
冷静に合理的に考えて、意見を変えるに至ったのだろうと考えられる。

表7の評価を見ても、③「学級で協力しようという気持ちを表現したり、相手の意見を尊重したりし
て、意見を一つにまとめようとする事ができる」では0.66点増加している。どの生徒もこの項目で点
数の増加がみられた。このことから、複数の案を比較して、論点が整理されていると、多数派の生徒も
条件を提案しやすく、少数派の生徒も納得しやすくなり、結果的に合意形成に向け、主体的に発言でき
たと考えられる。

7. まとめ

本稿では、話し合い活動を通して、生徒たちがよりよい人間関係を形成する上で基礎となる力を身に
つけるために必要な支援方法を模索した。その結果、「意見を紙に書いてから発表させること」、「複数の
案を、各条件について比較させること」「折り合いのつけ方を示すこと」の3つの支援が有効であること
がわかった。

一方で、課題としては、他者を具体的にイメージすることが難しかった点、生徒によってイメージし
ている内容が異なり、イメージを共有できていなかったことが挙げられる。障害の特性として、今現在、
目の前にいない人をイメージし、気持ちを考えることはとても難しいことであるが、支援方法は改善の
余地がある。

他者を具体的にイメージするための支援のあり方を見直し、「他者のことを考える力」の育成に励む
とともに、引き続き「伝え合う力」「折り合いをつける力」の伸長にも取り組み、生徒たちがよりよい人
間関係を築いていけるようしていきたいと考えている。

さらに、話し合い活動により、生徒たちは自分たちの意見が反映され、その後の活動への意欲は高ま
ったと、振り返りの記述や保護者アンケートからも、読み取ることができる。

今後も話し合い活動を取り入れ、自分たちで決めて、主体的に活動する場面を増やしていきたい。

【引用・参考文献】

広島大学附属東雲小学校・東雲中学校：「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための学びを
豊かにする授業の創造Ⅱ－教科等本来の魅力と学びのつながりの追求－，東雲教育研究会実施要項，
2019.

文部科学省，中学校学習指導要領，2017.

文部科学省，特別支援学校 学習指導要領，2017.

我那覇ゆり子，多様な意見を尊重し，合意形成を図る力の育成～意見を可視化し，折り合いの付け方
を考える話し合い活動を通して～，我那覇市教育研究所教育研究員報告書，2016.

文部科学省／国立教育政策研究所 教育課程研究センター，特別活動指導資料 みんなで，よりよい
学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編），2019.

感染症流行時における予防行動が中学生のコミュニケーションへ与える影響を探る

後藤 美由紀 ・ 中條 和光* ・ 森田 愛子*

1. はじめに

広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）では、2015年度より『グローバル時代をきりひらく資質・能力』を培う教育の創造」を研究テーマに設定し附属東雲小学校と共同で実践研究を行っている。本校では、テーマの中にあるグローバル時代をきりひらく資質・能力を、「さまざまな文化や価値観を理解し多様性を認め合いながら自分の考えを明確にして問題を解決する力」と定義している。

ここ数年、本校の研究テーマのもとで保健教育（昨年度までは学校保健）領域では、主に保健室で児童生徒の心身の健康に対する支援を行なっている養護教諭の立場から、図1に示すように授業などの学習場面だけでなく、日常生活の様々な場面で他者とかがかわる際に、よりよいコミュニケーションを身につけておくことがそれぞれの場面の基盤になるのではないかと考え、様々なアプローチを探っている。

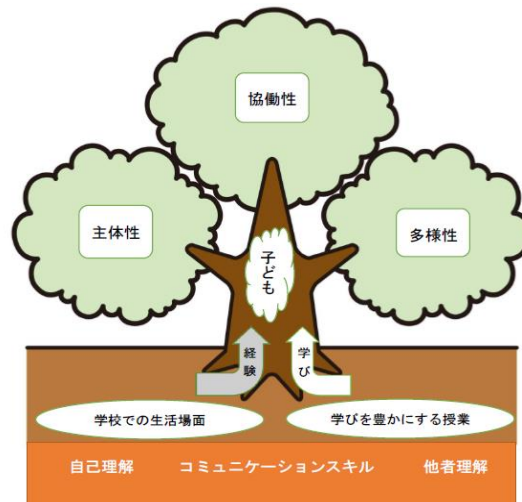


図1 本校の研究テーマと学校保健の関わり

昨年度までは、各教科の授業において学びが豊かになるための生活・学習の基盤としての学級づくりの視点に立って、保健室での個別対応から見えてきた個や集団の課題から、自己理解・他者理解を深め、学習場面や生活場面で必要なよりよいコミュニケーションスキルを身につけるための授業を行ってきた。

しかし今年度は、昨年度の終わりから今年度初めにかけての時期に長期の休校が行われ、生徒らは今までにない状況の中で様々な不安を抱えることとなった。

全国の学校では、学校再開後のマスク着用やソーシャルディスタンスの確保などの感染予防対策という点から、生徒同士が直接対面して集団で活動を行ったり会話したりすることなどを通して人間関係を作り上げていくことが十分にできず、孤立感を強めていることが国立成育医療研究センターの「コロナ×こどもアンケート第4回調査 報告書」(2021)などで報告されている。本校の生徒らもそのような環境の中での学校生活に対して不安を強めていることが、学校再開後、全校生徒を対象に実施した記名式のアンケートと、その内容についての学級担任による個人面談に如実に表れていた。

* 広島大学大学院人間社会科学研究所

Miyuki GOTOU, Kazumitsu CHUJO, Aiko MORITA

Exploring the impact of preventive actions on communication among junior high school students during an infectious disease epidemic

また, 日々体調不良を訴えて来室する生徒のアセスメントを行った際, 背景に人間関係の不安が語られるケースが多く見られた。さらに今年度は, けがや体調不良での来室以外で, 朝の健康観察カードを忘れた生徒に接する時, 少人数で健康診断を実施する時, 各学級を回って感染症予防についてのミニ保健指導を行う時など, 多くの生徒について対人場面での言動を観察する機会が増えた。その中で, 個々の生徒の異なる場面での言動を結びつけて見取ることができ, 予防行動への意識の高低, コミュニケーション傾向などが見えてきた。さらに, その感染予防行動への意識と個のコミュニケーション傾向とに連関があるのではないかと考え始めた。

感染症予防のための行動の1つであるソーシャルディスタンスは対人的な物理的距離だけでなく人と人との関係の距離も含まれると考えられる。また, 物理的距離をとることによるコミュニケーションの困難さがある中で, いかに良好な人間関係を築いていくか中学生という発達段階において大切なテーマである。

そこで, マスクをつけたりソーシャルディスタンスを保ったりといった感染症予防のための行動によって相手の感情などを読みとるための情報が制限され, 自己理解を深めることが阻害されることが対人場面における不安を強める原因となりうるのではないかとこの点に焦点を当て, 調査研究を進めることにした。

2. 研究の方法について

(1) 研究の目的

本研究では, 現在のように感染症予防のための行動によりコミュニケーションの制限がかかる状況の中で, 生徒がどのようなことに不安や難しさを感じたかをアンケート調査で把握するとともに生徒のコミュニケーションスキルを測定する。それらの関連からコミュニケーションスキルの高低がどのような困難感につながるかを探り, 今後の心のケアや保健指導の参考資料とすることを目的とする。

①調査用紙について

新型コロナウイルス感染症の流行下で生徒と保健室内外で接する中で, マスクをつける, ソーシャルディスタンスを保つなどの予防行動によって「相手の気持ちが分からない」「嫌われているかも」といった不安を感じている生徒が少なくないと感じたことが本研究のきっかけとなった。

そこで, 今までの研究をもとに「コミュニケーションスキルの高さによって, コミュニケーションに関する困難感が異なるのか」について調査をすることにした。

まず, 個のコミュニケーションスキル尺度測定には, 東海林ら(2012)の作成した「中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度」の中から, 意思伝達スキル8項目及び他者理解スキル4項目を用いた。東海林らは中学生用のコミュニケーションスキル尺度を作成する中で「児童生徒用には学校生活や友人関係といった『特定の場面や状況』を想定して作成した尺度が非常に多い」と述べており, 「社会的スキルの測定において, 行動・認知・感情の要素に特設焦点を当てることのメリットは大きいと思われる」と考えている。つまり, コミュニケーションスキルを含む社会的スキルを扱う際は, 目に見える行動だけでなく, その行動までの過程における認知や感情を考えることが必要であると考えられる。

そこで, このコミュニケーションスキル尺度とともに, 行動・認知・感情の観点から, 現在の自己の感染症予防行動に対する意識, 友達の感染症予防行動についての感じ方を調査し, それらの関連を検証することにした。

コミュニケーションの困難感については, 次のようなコミュニケーションの要素を盛り込むこととした。言語情報である「言葉」, 非言語情報である「表情・視線・声・しぐさ・姿勢・距離」, さらに「気持ちを伝える」「気持ちがわかる」といった意思伝達・他者理解の要素も加えた。

以上のような実態調査・尺度測定に加え, 休校期間中を含め現在に至るまでに感じた友人との関係における不安や困難感等を記入する自由記述欄を設けた。

②調査の実施について

2020年11月下旬～12月初旬, 中学校1～3年生(各学年2クラス)234名を対象に, 記名式の

質問紙調査(資料1)を実施した。実施方法は、養護教諭である筆者が各教室で10~15分程度、調査及び今後の感染症予防の意識についての講話を行った。

アンケートの各質問内容・回答方法については以下の通りである。

1-①. 現在の自己の感染症予防行動について

学校で指導している感染症を予防するための行動7項目を設定し、自身が気を付けているかを「気をつけていない(1点)」「あまり気をつけていない(2点)」「少し気をつけている(3点)」「気をつけている(4点)」の4件法で回答させた。

1-②. 学校における友達の感染症予防行動に対する感じ方について

自己の感染症予防行動と同じ7項目について、友達の行動に対してどう感じるかを「不安に感じる(1点)」「気にならない(2点)」「安心する(3点)」の3件法で回答させた。

1-③. コミュニケーションスキル尺度

意思伝達スキル8項目及び他者理解スキル4項目計12項目について東海林ら(2012)にしたがい「はい(3点)」「どちらでもない(2点)」「いいえ(1点)」の3件法で回答させた。ただし、「どちらでもない」への回答の集中を避けるため、回答に際しては「なるべく『はい』『いいえ』で答えてください」と文面で示した。

2. 対人場面におけるコミュニケーションに関する個人内比較

コミュニケーションにおける言語・非言語情報、意思伝達・他者理解の要素を含めた13項目について、感染症のリスクが低かった1年前と比べて感じ方が変化したかを「気にならなくなった(1点)」「変わらない(2点)」「気にするようになった(3点)」の3件法で回答させた。

3. 休校期間中以降における対人場面での不安や困難感についての自由記述

「友達と関わる時に感じる、困ったことや気になること」について、対人場面に限定して記述を求めた。

3. 調査結果と考察

(1) 自己・友人の感染予防行動について【設問1-①, 1-②】

まず、調査時に自分がどの程度、感染予防行動に対して気を付けているかという問いに対しての回答を学年別に集計した(表1)。各項目について、学年によって平均差が異なるかを検討する1要因分散分析を行なったが、いずれの項目についても学年間の有意差は見られなかった。平均得点をみると、2年生が他の学年よりやや高い項目が多かった。また、他者と接する際の行動である後半4項目については特に、3年生の得点がやや低い傾向が見られた。

表1 自己の感染予防行動について(学年別平均)

項目	1年生		2年生		3年生	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
マスクを正しくつける	3.82	0.55	3.87	0.44	3.82	0.51
こまめに手を洗う	3.38	0.77	3.58	0.63	3.40	0.65
アルコールで手指を消毒する	3.48	0.75	3.59	0.65	3.43	0.75
友達と距離をとる	2.54	0.73	2.51	0.68	2.38	0.84
友達と大声で笑い合う	2.63	0.86	2.59	0.86	2.55	0.80
友達としゃべらずにお弁当を食べる	3.89	0.51	3.87	0.44	3.71	0.56
声の大きさに気をつける	3.10	0.74	3.12	0.84	2.91	0.75

また、自己の感染予防行動と友人の感染予防行動それぞれに対する意識について、3学年のデータを統合した(表2)。前者は4段階評価、後者は3段階評価であるため、それぞれにおいて、他の項目と比べた評定値の高さを検討した。平均値をみると、「距離をとる」「大声で笑い合う」「声の大きさに気をつける」の3項目(表2では平均値に下線を付した)については、自分が「気をつけている」という意識が他の項目に比べて低い。そして、同様の行動に関し、友人の行動に対する安心感も他の項目に比べて低かった。他者との関係における予防行動である4項目のうち、「友達としゃべらずにお弁当を食べる」以外の3項目が同様の傾向を示したことがわかる。これらの3項目は、「しゃべらずに」に比べて基準が曖昧であるため、正確に守ることが難しい可能性がある。また、個人によって基準が異なっている可能性もあり、友人に対して「近すぎる」「声が大きすぎる」などの不安を感じる場合もあるのではないかと。

表2 自己・他者それぞれの感染予防行動に対する意識

1-① 最近自分が気をつけているか (4段階で回答)

項目	平均
マスクを正しくつける	3.84
こまめに手を洗う	3.45
アルコールで手指を消毒する	3.50
友達と距離をとる	<u>2.48</u>
友達と大声で笑い合う	<u>2.59</u>
友達としゃべらずにお弁当を食べる	3.82
声の大きさに気をつける	<u>3.04</u>

1-② 学校での友達の行動についての感じ方 (3段階で回答)

項目	平均
マスクを正しくつける	2.59
こまめに手を洗う	2.52
アルコールで手指を消毒する	2.55
友達と距離をとる	<u>2.11</u>
友達と大声で笑い合う	<u>2.00</u>
友達としゃべらずにお弁当を食べる	2.61
声の大きさに気をつける	<u>2.23</u>

(2) 個のコミュニケーションスキル尺度について【設問1-③】

質問の①～⑧は意思伝達スキルに関するもので、適切な表出と他者に伝わる表出について測定した。また質問⑨～⑫は他者理解スキルに関するもので、非言語の解読と相手の気持ちの推測について測定した。

学年ごとに、意思伝達スキルと他者理解スキルの平均値を算出した(図2)。1要因分散分析の結果、いずれも差は有意ではなかったが(順に、 $F(2, 231) = 0.569, p = .567, \eta^2 = .005$; $F(2, 231) = 1.221, p = .297, \eta^2 = .010$)、いずれも学年が上がるごとにコミュニケーションスキルの自己評価の値は高くなっている。

意思伝達スキルの平均の学年差			他者理解スキルの平均の学年差		
水準	平均値	SE	水準	平均値	SE
1年	2.253	0.060	1年	2.206	0.071
2年	2.351	0.061	2年	2.285	0.072
3年	2.381	0.061	3年	2.308	0.072

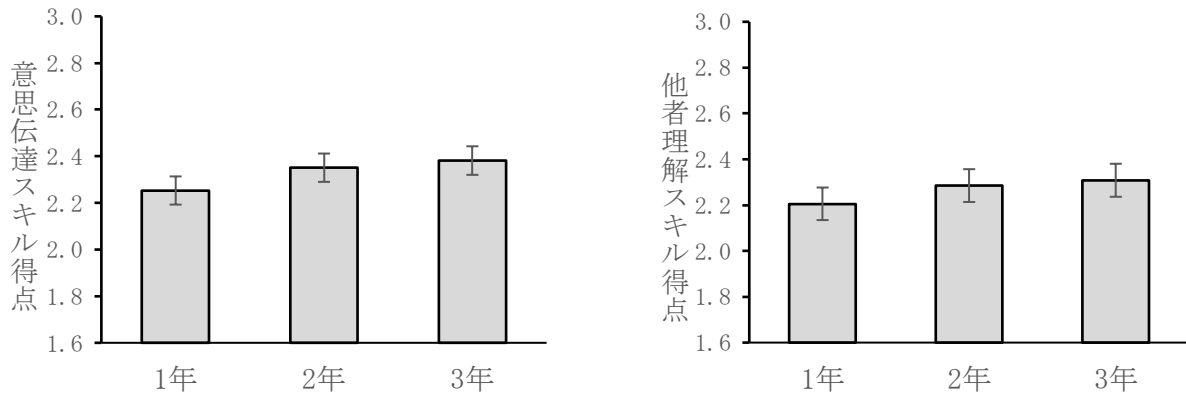


図2 2つのコミュニケーションスキルの学年別平均得点(エラーバーは標準誤差)

また、質問別の学年平均を表3に示す。すべての学年で最も低かったのは④「私は、気持ちをことばで表現するのが得意です」という質問だった(表3では平均値の欄にイタリックで示した)。このことから、どの学年でも言語表出スキルが高くないと自己評価している生徒が多いと考えられる。

表3 質問別の学年平均

	意思伝達 (適切さ)				意思伝達 (他者に伝わる)				他者理解 (非言語)			他者理解 (推測)
	②	④	⑥	⑧	①	③	⑤	⑦	⑨	⑪	⑫	⑩
1年	2.38	<i>1.95</i>	2.23	2.18	2.20	2.11	2.47	2.48	2.39	2.35	2.10	1.97
2年	2.36	<i>2.09</i>	2.35	2.35	2.21	2.37	2.51	2.49	2.44	2.47	2.12	2.12
3年	2.43	<i>1.96</i>	2.47	2.34	2.31	2.31	2.60	2.64	2.44	2.49	2.16	2.14

(3) 対人場面におけるコミュニケーションに関する個人内比較について【設問2】

自他のコミュニケーション行動についての意識が新型コロナウイルス感染症の流行していない1年前と比べてどう変わったのか、言語行動・非言語行動の両方の項目について答えさせた。

その中で、自他の非言語行動(表情, 視線, 声, しぐさ)に絞って学年ごとに比較したものが図3である。

	自分の 非言語行動	友達の 非言語行動	SE	SE
1年生	2.241	2.421	0.042	0.049
2年生	2.204	2.313	0.043	0.050
3年生	2.117	2.211	0.043	0.050

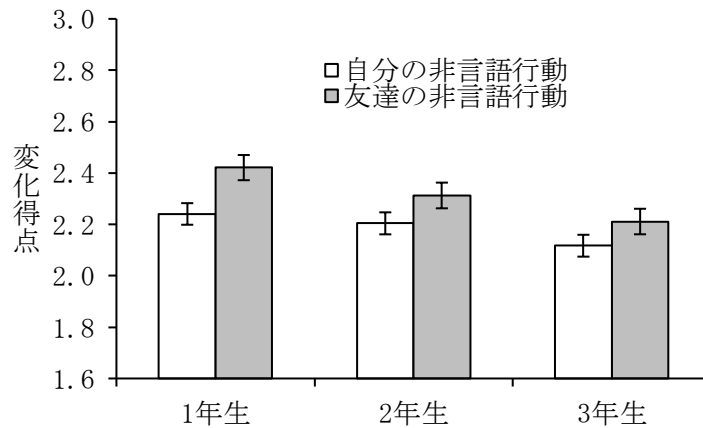


図3 対人場面における非言語コミュニケーションに関する個人内比較

1年生のほうが3年生より「気にするようになった」と答えており、どの学年でも、自分より友達の非言語行動を「気にするようになった」ことがわかった。

(4) 対人場面での不安・困難感について【設問3】

記入があったのは1年生が56名(70.9%), 2年生が32名(41.0%), 3年生が22名(28.6%)で1年生が最も多かった。

記述内容については、自己に関する記述・他者に関する記述・その他に大きく分類し、さらに設問1-③と関連付けて、それぞれを表4のように細分化した。記述量が多いものや内容によって複数の項目に該当するものについては、重複してカウントした。表4では全校の回答人数に加えて、特に不安が高いと見られる記述の多かった1年生の回答人数を示した。

表4 自由記述の分類とそれぞれの項目について記述した人数(全校・1年生)

	自己に関する記述						
	他者理解の 困難さ	意思伝達の 困難さ	他者の評価	自己の対人行動 の不安・認識	孤立感・他者 との距離	交流減少	予防行動へ の不満
全校	22	5	5	28	10	5	7
1年	12	0	5	17	4	3	2

	他者に関する記述		その他の記述	
	他者の対人行動 への不安	他者の予防行動 への不安	その他の 不安	その他
全校	11	29	10	6
1年	4	14	3	6

各項目の具体的な記述内容を以下に挙げる。

○他者理解の困難さ

- ・マスクをしているので、相手の表情がわからず笑っているのか怒っているのか悩んでいるのかわからない

- ・マスクをしていることで相手が今どんな気持ちなのかということが分かりにくく, 自分の思っていることと相手の思っていること(表情)が違う

○意思伝達の困難さ

- ・話している時, 伝えたい内容をイメージできているのに, 言葉が出にくくて友達も「ん?」と言う
- ・自分の気持ちをどれぐらい言ってよいのかあまりわからない

○他者の評価

- ・時々, 自分ってどう思われているのかなって感じるがあります
- ・常にみんなに嫌われていると思いながら行動してしまうこと

○自己の対人行動の不安・認識

- ・マスクで友達の様子がわからないので, いやな思いをさせていないかが不安
- ・クラスが変わったこともあり, 前よりも人とか交わすのが少し苦手になった
- ・密接するのはダメだが関係がこわれないか気にしている

○孤立感・他者との距離

- ・休校中, LINE をする人達は情報が入ってきやすいけど自分はしないので引きこもりの人のような思考を持つようになった
- ・なかなか輪の中に入れなくなる, 去年よりスーッと入ることができなくなった

○交流減少

- ・中学校に入っても(違う小学校からきた)新しい友達と話そうとする人が少なかった
- ・クラスが変わったので, 話す人がけっこう限られた

○予防行動への不満

- ・話す声や距離で注意されるが, マスクで表情もわからず, 声やしぐさで伝えるしか方法がないし, 喜びや悲しみや怒りは, 距離と話す声がなければ伝えられないのではないのですか
- ・部活(バスケ)の時, 大きな声で応援することができなくなって困る, バスケはチームですスポーツなのでチームメイトのために勝とうという気持ちが消えたらまずいと思う

○他者の対人行動への不安

- ・きつい言葉が多くて困るし, (入学当初より)陰口が増えてきた
- ・自分と友達との距離をとられた時「一緒にいたくない」のかと感じる

○他者の予防行動への不安

- ・後輩に掃除後の手洗いをしてと言ってもしてくれない
- ・マスクをつけずに教室に入る人や休憩時間にマスクをはずして大声を出す人がいて心配になる
- ・自分がない時に友達が自分の席に勝手に座っていて心配だし, 学校のものを触る前に友達が手を洗っているか気になる

「マスクをしていない人がいる」「大声でしゃべる人がいる」「友達がくっついてくる」といった他者の予防行動に対する不安に関する記述が最も多く, 続いて「自分は声が小さいので」「思ったことをすぐ言うってしまうので」といった自己の対人行動の不安・認識に関する記述が多かった。

また, 他者理解の困難さについて記述している生徒も多く, 自分の気持ちが伝わらないことより相手の気持ちがわかりにくいことについて困難感を示す傾向が見られた。

自他の行動に関する各項目について記述した学年別の人数を図4に示す。

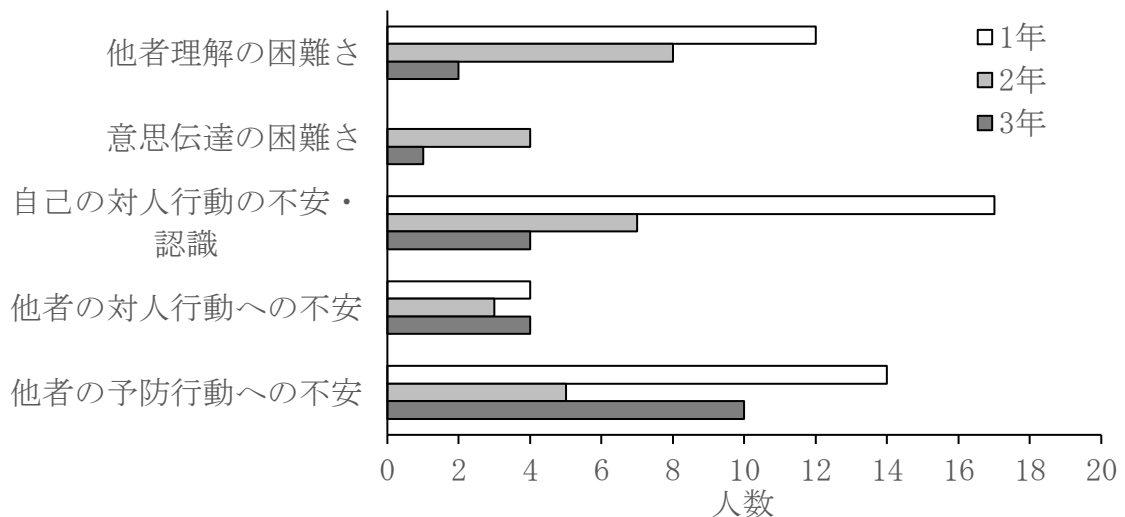


図4 自他に関する項目における学年別の人数

他者理解の困難さや自己の対人行動の不安・認識について1年生が最も多いことについては、2・3年生と比べて入学してからのコミュニケーション量が少ないということが背景にあるのではないだろうか。記述の中に『表情』が含まれる15人中、半数以上の8人が1年生であることから、表情による他者理解がマスクをするという感染予防行動によって阻害されていることで自己の対人行動が他者にどのようにとらえられているのかわからない、という不安につながっていると考えられる。

学年が上がるごとに減少する項目が多いが、他者の予防行動への不安については3年生でも多く記述されている点については、調査の時期が高校受験を控えている時期であったことが影響しているのではないだろうか。

(5) 各データの関連について

○コミュニケーションスキルと感染予防行動, コミュニケーションの個人内変化

まず、コミュニケーションスキルと感染予防行動との関係については、意思伝達スキルと他者理解スキルそれぞれの相関関係は表6のようになった。スキルが高い生徒の方が感染予防行動に「気をつけている」傾向が見られる。

表6 コミュニケーションスキルと自分の感染予防行動の相関係数

感染予防行動	意思伝達スキル	他者理解スキル
マスクを正しくつける	.204 **	.012
こまめに手を洗う	.206 **	.131 *
アルコールで手指を消毒する	.248 **	.138 *
友達と距離をとる	.134 *	.139 *
友達と大声で笑い合う	.154 *	.059
友達としゃべらずにお弁当を食べる	.035	.146 *
声の大きさに気をつける	.079	.064

次に、コミュニケーションスキルと自他のコミュニケーション行動(特に非言語行動)についての意識変化との相関関係を表7に示す。「他者理解スキルが高い生徒はスキルが低い生徒よりも友達の非言語行動を気にするようになるのではないか」と考えたが、ここでは有意な相関は見られなかった。

表7 コミュニケーションスキルと自他の非言語行動への意識変化との相関係数

	意思伝達スキル	他者理解スキル
自分の非言語行動を 「気にするようになった」得点	-.016	.038
友達の非言語行動を 「気にするようになった」得点	.044	.047

○対人場面での不安・困難感とコミュニケーションスキル

続いて、対人場面での不安・困難感についての記述とコミュニケーションスキルとの関係を見つめる。他者理解の困難感について記述している生徒22名とその他の生徒についてそれぞれ、コミュニケーションスキルの平均値を比較した(表8)。他者理解の困難感を感じている生徒は、それ以外の生徒と比べて意思伝達スキルのポイントがすべての項目において低く、他者理解スキルのポイントはすべての項目において高かった。

このことから、他者理解への意識は高いが、そこでの思いを表出するスキルが低くコミュニケーションによって他者理解が深められないため不安・困難感を感じている可能性が考えられる。

表8 他者理解の困難感についての記述とコミュニケーションスキル(平均値)について

	意思伝達スキル								他者理解スキル			
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
記述あり	1.95	2.23	2.05	1.82	2.32	2.14	2.41	2.00	2.73	2.32	2.45	2.18
記述なし	2.27	2.41	2.29	2.02	2.55	2.37	2.55	2.32	2.39	2.05	2.44	2.12

コミュニケーションスキル尺度の質問の中で「表情」「言葉」の2つに着目したい。これらのキーワードが含まれる質問は、「非言語コミュニケーション」と「言語コミュニケーション」と関連する質問と考えることができ、生徒の意思伝達・他者理解に影響を与えているのではないかと考えた。

まず「表情」というキーワードが含まれる⑧思っていることを表情で表現するのが得意、⑩表情から相手の気持ちを想像することが得意、の2つのスキルについて自己評価が低い(評価が⑧⑩で「1-1」「1-2」「2-1」)生徒を抽出し、学年ごとの人数を集計した(表9)。

いずれのスキルについても自己評価が低い人数は1年生が最も多く11名だった。これは、入学当初からマスクを着用している同級生・上級生・教員に対し、コミュニケーションの経験が少ないことに加え元々の顔や表情を知らないことが影響し自己評価が低くなっているのか、もしくは入学前からスキルが低いのかは今回の調査では検証が難しい。

表9 「表情」に関する意思伝達・他者理解スキルの低い生徒の学年別人数

	⑧ ⑩ 1-1	⑧ ⑩ 1-2	⑧ ⑩ 2-1	合計
1年	11	2	3	16
2年	5	5	2	12
3年	3	1	1	4

続いて、相手の気持ちを推測する「他者理解スキル」⑩相手が何を考えているかわかる、について自己評価が低い(評価が「1」)生徒の学年別人数と自由記述の内容を表10に示す。

学年別人数で最も多かったのは1年生だった。そのうちコミュニケーションについての不安を記述していたのは6名、予防行動についての不安を記述していたのは5名だった。2年生も全体の人数は少ないが、コミュニケーションについての不安を記述したのは6名と半数近かった。

表 10 「相手の気持ちの推測」に関する他者理解スキルの低い生徒の学年別人数と記述内容

	人数	不安・困難度についての記述		
		コミュニケーション	予防行動	その他
1年	21	6	5	0
2年	14	6	0	0
3年	12	2	3	0

さらに、コミュニケーションスキルが全般的に低い生徒について見ていきたい。①～⑧の「意思伝達スキル」については「1」が4つ以上、⑨～⑫の「他者理解スキル」については「1」が2つ以上の生徒の人数と不安・困難度の記述内容を表 11 に示す。

「意思伝達スキル」が全般的に低い生徒より「他者理解スキル」が低い生徒の方がどの学年も多いが、対人場面での不安・困難度の記述については、いずれのスキルも3年生を除いてコミュニケーションについての不安・困難度が最も多い。

表 11 意思伝達スキルと他者理解スキルの低い生徒の学年別人数と記述内容

「意思伝達スキル」で「1」が4つ以上

	人数	不安・困難度についての記述		
		コミュニケーション	予防行動	その他
1年	11	6	1	0
2年	11	5	0	0
3年	7	0	1	0

「他者理解スキル」で「1」が2つ以上

	人数	不安・困難度についての記述		
		コミュニケーション	予防行動	その他
1年	16	7	3	1
2年	18	5	1	1
3年	12	1	4	1

4. 実施後の気づき

コミュニケーション尺度の測定において、生徒が日頃学校で見せるコミュニケーション傾向と生徒自身の自己評定に乖離が見られるように感じられた。この点から、生徒自身の自己理解が深まっていない可能性が読み取れた。

東海林ら(2012)は「社会的スキル訓練の効果は、自己評定式の尺度を用いて評価されることが多い。しかし、社会的スキルを測定するための(中略)信頼性と妥当性を備えた中学生用の尺度は少ない」と述べているが、この背景には中学生の段階では客観的な自己評価が難しいため、教師などによる他者評定などの方がより信頼性が高いことが考えられる。

今後は、担任や養護教諭が行うコミュニケーションスキル尺度の測定の際、それまでの学活・保健指導・道徳の授業等の構成や展開などを工夫・検討したい。

5. おわりに

今回の調査は、コロナ禍で多くの生徒が不安を抱えている実態に寄り添うため、生徒の声を聴き取ることを目的の1つとし、実施することで生徒の心の窓口の1つとして養護教諭や保健室を活用してもらうためのきっかけ作りとなった。

調査を行う前に「先生(養護教諭)は今の皆さんの状況を〇〇と捉えていて、みんなとみんなの周りの人達の健康を守りたい。そのためにみんなの声を聞きたいと思うので、そのままの気持ちで書いてくだ

後藤美由紀・中條和光・森田愛子(2020),「感染症流行時における予防行動が中学生のコミュニケーションへ与える影響を探る」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第 50 集」, 65-78.

さい」と話し、終了後に実施した今後の行動に関する保健指導の中では「先生」ではなく「先生たちみんな」でサポートするので」と相談窓口が養護教諭だけではないこともメッセージとして伝えた。

前任の養護教諭や小学校の養護教諭による保健室経営、学校保健への取り組みがあったからこそ、サポート窓口として保健室、養護教諭が本校の生徒らに認識されていると感じている。

今後も生徒が教師に対してだけではなく学級・学年、その他の学校生活の中で友達に対しても適切な自己開示することができる場や手段を検討し、感染症流行時のみならず平常時でも生徒の心のケアや生徒がよりよいコミュニケーションを身につけるための支援を行っていきたい。

【 引用・参考文献 】

広島大学附属東雲小学校・東雲中学校：「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を育むための学びを豊かにする授業の創造－教科等本来の魅力と学びのつながりの追求－，東雲教育研究会実施要項，2019.

国立成育医療研究センター：「コロナ×こどもアンケート」第4回調査報告書，2021

東海林渉ら：「中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成」『教育心理学研究第 60 巻第 2 号』137-152, 2012

小川一美：「対人コミュニケーションに関する実験的研究の動向と課題」『教育心理学年第 50 集』187-198, 2011

松尾直博，新井邦二郎：「児童の対人不安傾向と公的自己意識，対人的自己効力感との関係」『教育心理学研究第 46 巻第 1 号』21-30, 1998

1. 今の自分について教えてください。

①最近, 下のようなことに自分が気をつけているか, あてはまるものに○をつけてください。

		気をつけていない	あまり気をつけていない	少し気をつけている	気をつけている
1	マスクを正しくつける				
2	こまめに手を洗う				
3	アルコールで手指を消毒する				
4	友達と距離をとる				
5	友達と大声で笑い合う				
6	友達としゃべらずにお弁当を食べる				
7	声の大きさに気をつける				

②学校での友達の行動についてどう感じているか, あてはまるものに○をつけてください。

		不安に感じる	気にならない	安心する
1	マスクをつける			
2	こまめに手を洗う			
3	アルコールで手指を消毒する			
4	自分と距離をとる			
5	自分と大声で笑い合う			
6	自分としゃべらずにお弁当を食べる			
7	声の大きさに気をつけている			

③今の自分にあてはまるものに○をつけてください。なるべく『はい』『いいえ』で答えてください。

		はい	どちらでもない	いいえ
1	私は、相手に自分の気持ちを伝えるのが得意です。			
2	私は、気持ちをすなおに人に伝えます。			
3	私は、感じていることをわかりやすく伝えます。			
4	私は、気持ちをことばで表現するのが得意です。			
5	私は、相手に伝わるように思っていることを伝えます。			
6	私は、感じていることを正直に人に伝えます。			
7	私は、相手にきちんと伝わるように、自分の感じていることを話します。			
8	私は、思っていることを表情で表現するのが得意です。			
9	私は、相手のさりげない行動から相手の伝えたいことがわかります。			
10	私は、相手が何を考えているか、わかります。			
11	私は、表情から相手の気持ちを想像するのが得意です。			
12	私は、ことばがなくても相手の伝えたいことがわかります。			

2. 友達と一緒にいる時の感じ方について, 1年前とどう変わったか, あてはまるものに

○をつけてください。

		気にならなくなつた	変わらない	気にするようになった
1	自分の表情			
2	自分の視線			
3	自分の言葉			
4	自分の声			
5	自分のしぐさ			
6	相手に気持ちを伝えられているか			
7	相手の気持ちに気づくことができるか			
8	自分が言葉を選んで話しているか			
9	友達の表情			
10	友達の視線			
11	友達の声			
12	友達のしぐさ			
13	自分と友達との距離			

3. 今年になって, 休校中も含め, 友達と関わる時に感じる, 困ったことや気になることを書いてください。

中学教育 JOURNAL OF JUNIOR HIGH SCHOOL EDUCATION

第 50 集

令和 3 年 3 月 31 日発行

編 集 広島大学附属東雲中学校
紀要編集委員会
発 行 広島大学附属東雲中学校
広島市南区東雲三丁目 1 - 33