

研究紀要

第56号

1. 「考えること」に焦点をあてた授業の研究

数学科 水谷尚人, 鈴木 彬
大根田 裕, 坂本正彦1

2. 新しい理科教育課程と継続可能な評価(2)

理科 角田陸男, 金子丈夫
荘司隆一, 新井直志11

3. 長距離走単元共同授業研究

保健体育科 内田匡輔, 小山 浩
小磯 透, 七澤朱音
文京区立第八中学校 大谷雅也27

4. 生徒保健委員会におけるピア・サポートの活用

学校保健 近藤とも子
スクールカウンセラー 西村 香33

5. 「挑戦者として」

交流教育が導く相互理解の深まる学習集団づくりに向けて

筑波大学附属中学校 内田匡輔, ・中村昌子, ・館 潤二
石井光太郎, ・新井直志, ・大根田 裕
元筑波大学附属中学校：筑波大学芸術学系 大原 央聡65

2004

筑波大学附属中学校

「筑波大学附属中学校研究紀要」寄稿規定

1. 本誌に寄稿できるのは、原則として本校教官に限る。ただし、筑波大学や他の大学、学校（小・中・高）及び、他の教育研究・教育行政機関（教育委員会等）の先生や大学院生等と共同で研究を行っている場合は、論文を連名で提出できることとする。
2. 本誌に寄稿できる論文のファースト・オーサーは、本校教官に限る。
3. 編集委員会が特に必要と認めた場合は、本校教官以外にも寄稿を依頼することができる。
4. 寄稿内容は、教育学や教科教育学、教育実践の研究領域における総説、原著論文、研究資料、書評、内外の研究動向、研究上の問題提起、その他とし、完結したものに限る。
5. 原稿の採択は、本誌編集委員会において決定する。また、本誌の発行は、原則として年1回とする。
6. 原稿は、本校所定の原稿用紙(40字×40行)に黒インク書きとする。ワープロを使用する場合は、A版1枚40字×40行とする。文章は現代仮名づかい、ひら仮名使用とし、句読点、カッコ（「, 『, 〈, 【, など）は1字分とする。外国語は活字体を使用し、1マスに2字（大文字は1字）を収める。
7. 総説、原著論文、研究資料は、個人で投稿するときのページ数は刷り上がり20ページ以内、連名での投稿は刷り上がり30ページ以内を目安とする。これは、図表や写真を含む枚数である。
8. 挿図原稿は、黒インクを用い直接印刷できるように、きれいに明瞭に書く。写真は白黒の鮮明な画像のものとする。
9. 図表及び写真はすべて別紙とし、それぞれ必ず通し番号とタイトルをつけ、本文とは別に番号順に一括する。図表の挿入箇所は、本文原稿の欄外に、赤インクでそれぞれの番号によって指示する。
10. 引用・参考文献は、最後に引用順に一括し、下記の形式のように書くこと。
〔定期行物〕 著者名：表題、雑誌名、巻（号）、頁(pp)～頁(pp)、発行年
〔単行本〕 著者名（分担執筆者名）：論文名、（編集・監修者名）書名、引用頁(pp)～頁(pp)、発行所、発行年
尚、本文で引用する場合は、文献の番号に片カッコをつけたものを引用個所の右肩に記入する。*引用文献と参考文献は分けて書くことが望ましい。
11. 総説、原著論文、研究資料は、英文タイトル及び400語(10行)程度の英文の抄録(サマリー)とその邦文を添付する。書評、内外の研究動向、その他については、英文タイトルをつける。
12. 論文のキーワードを3つ設定し、英文・邦文の抄録に続けて付記する。

「考えること」に焦点をあてた授業の研究

数学科 水谷尚人・鈴木 彬
大根田 裕・坂本正彦

要約

問題解決とよばれる授業においても、生徒は知識を持つ誰かの発言によって、「教えられる」のを待つだけの授業となってしまっていなかっただろうか。先行する知識を持つ生徒同士のやりとりを、発展的に学習が組織されているという錯覚に陥っていなかっただろうか。このような問題に対し、問題解決に入る事前の教師指導に注目し、研究を行った。より多くの生徒に考えることを促すためにはどうするべきなのかについて考え、その結果、教師の与える手だてなどに注目した。

問題解決場面を見ると、いずれの場面にも、「考える」という活動は行われている。学習において「考える」場面は、様々な局面で存在する。多くの生徒が知識を生かすには、「知識を生かして課題を追究する」場面に偏るのではなく、「知識を蓄える」場面においても授業の構成者である教師は配慮しなければならず、むしろその場面においては大いに教師の指導力を発揮する場が必要なのではないかと考えた。

キーワード：授業研究、考えること、知識を蓄える、知識を生かす、手だて

1. はじめに

本校数学科では、「生徒の心がひらく授業研究」として、生徒が生き生きとして、数学は面白いと興味を持って主体的に課題追究に取り組める授業を目指して研究を続けてきた。そこでの、重点目標は、

- ① ものごとを数理的に捉える態度の育成
- ② 論理的・体系的な思考力の育成
- ③ 問題解決能力の育成

であった。

私たちは上記の能力の育成を目標としながら、数学の学習活動の中でどれだけ課題探求の場面が提供できるかを追究し、探究場面において多くの生徒がその能力を発揮し活用する事ができるように考慮してきた。そして上記の目標を実現するために次の留意事項を設定した。

- ① 具体的な操作、思考実験等の活動に重点を置いた課題の設定
- ② 課題の追究の中で行われる操作・実験の中で基礎的な概念や原理・法則の考察や把握
- ③ what if 方略あるいは what if not 方略に基づく分析・考察の推進
- ④ 相互の意見交換の推進

- ⑤ 活動を通して得た知識・技能の活用
- ⑥ 生徒の共同作業による学習成果の整理

以上の留意事項のもとに、具体的な授業計画を策定し、実践研究に取り組んできている。ただ、実際の授業においては、そこに関与する生徒、教材、教師の相互関係によって授業が特徴づけられなければならない、それゆえ授業の様相は、クラス、時期、単元、教師の授業観などによって大きく影響を受ける。そのことを踏まえた上で、私たちの設定した理念・目標の達成に向けて検討を加えてきた。

2. 生徒の心がひらく

生徒の心がひらく授業とはどんな授業であるか。私たちは授業において、次のような要件を多く満たしたとき、生徒が生き生きと活動し、心がひらいてくると考えている。

- ア. 学習の目的を自分なりに理解している。
- イ. 学習の課題をおもしろいと感じる。
- ウ. 一見正しいと思うことが存外違っている。
- エ. 帰納的に考察していくに従って法則性が見えてくる。
- オ. いろいろな考えに触れる機会が豊富である。
- カ. 思わぬことに会ったと感じ、それが興味を啓発する。
- キ. 自分自身の力で発見する事柄がある。
- ク. 個々の課題の解決がひとつの統一された考え方で解決される。

等々

数学の授業において「生徒の心がひらく」とき、生徒は数学を学習することに積極的になり、それ故、数学に主体的に関わろうとするであろう。そうすることによって、生徒は色々な知見や見方・考え方を獲得するに違いない。私たちは「生徒の心がひらく」ということを、このように考え、「生徒の心がひらく」授業の推進を主張している。

生徒の心がひらくためには、生徒はまず主体的に課題に関与しなければならない。また主体的に知見を獲得しようとしなければならない。そして自分の活動を、整理し新たな知見を生み出そうとしなければならない。しかしこれら主体的になされなければならない活動は、全く個別の活動ではなく、ある共通する行為が内在されている。それは「考える」という行為である。それぞれの場面においての目的や様相は異なるが共通するのは「主体的に考える」という点である。

そこで私たちは、これらの要件を多く含み、生徒の心がひらく授業を展開するため、授業場面において「考えさせること」の重要性を指摘し、具体的にどうするか提案する。

3. 「考えさせること」と「教えること」

これまでの学校の授業の形態を振り返って見たときに、まず第一に気づくことは、伝統的に学校では「考えさせずに教える授業」によって知識を蓄えることが多く行われてきたのではないだろうか。多少のバリエーションはあるにせよ、伝統的な学習は次のようなサイクルの継続によって成立していたと言えるだろう。

伝統的な学習のサイクル

- ...
- 予習 [学習テーマおよび内容の確認]
- 授業 [学習内容の解説]
- 復習 [学習内容の記憶・定着、公式の適用に関する演習]

このようなサイクルの繰り返しによって学習が成立していると考えられた背景には、『学ぶ』ということは『まねる』ことを基盤として成立しているという学習観が固定的に支配し、知識は教師から生徒に提示され、生徒は提示された知識を注入された上で自分の考えを発展させなくてはならないと考えられてきたからだと言える。

確かに、『学ぶ』ということとは『まねる』ことを基礎とした活動と言えるが、知識は客観的に完成された形としてばかり受け入れられるわけではなく、自ら獲得していくべきものだと考える。このような授業の利点は、短時間により多くの知識の紹介を受けるといった意味において認めることができるが、得た知識を更に発展させたり、必要に応じて適応させるといった動的な発展を期待するのであれば、十分とはいえない。また、『数学は教えられ、身につけるもの』という創造性に欠ける数学観が固着してしまう危険がある。実際に生徒の主体的活動を中心的なテーマとして授業を実践してみると指導者の予期せぬ素晴らしい発想に出会う。教師一人であれば思いつかない発想に出会うとき、教師の考えが豊かでないと広がりがない決まった考えで物事を柔軟に見ることができないまま終わってしまうことになる。教師中心の教え込みでは生徒が主体的に生徒同士の考えを出し合うことから生まれる発想の豊かさ（柔軟で広がりや深まりや発展性がある）を生み出す機会をつみ取ってしまう心配が考えられる。

授業に対するこのような反省から、生徒が主体的に取り組み、より豊かな学習が形成されることを期待する中で、『問題解決型の授業』や『問題解決的な授業』と言われる授業形態が研究され、今日、多く実践されるようになった。実際の授業場面においては、なかなか教師の意図が実現できているとは言えない部分もあるが、教師の数学観に依存した知識注入型の授業から変わってきた点は大いに評価できる。

しかし、このような授業実践が増えてくるに従って、それに対する批判もなされるようになってきた。そのような批判のうち代表的なものとしては、問題解決の授業が、一部の生徒の主体性にのみ依存しがちなため、その授業で扱われるべき教授内容についてきちんと教えることなく、『課題だけ出して考えなさいと発問する授業』すなわち『教えずに考えさせる授業』となってしまっているというものである。

一般的に、問題解決の授業においては、まず、課題（問題）が存在する。その課題を教師が提示し、その課題に対してどのように考え、分析し知見を集約しながら課題解決をしていくかが一般的な授業の流れとなる。ところが教師が問題を提示し、生徒に向かって『考えてみよう』と促したとき、多くの場合、生徒たちにとってはそれは

「考えてみよう」＝「答えを出しなさい」

となってしまう場合が少なくないように感じられる。考える手だてが何も見つからない多くの生徒の存在を考慮に入れてない場合が少なくないと思われる。考える手だてのない生徒にとって、「考えなさい」という指示だけでは、当然のことながら考える活動に入ることはできない。考える手だてがない生徒にとっては、自身では考えを進めることができないので、特定の生徒の発言に始終し、それすらわからない場面も多い。そういう状態が長く続けば、「数学は嫌なものだ」という印象を与えて終わりかねない。

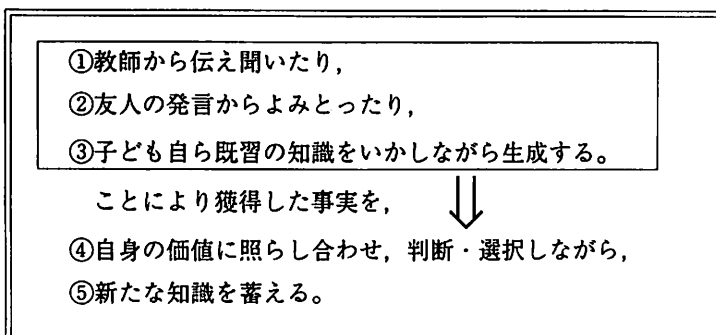
既に何らかの形で結果を得る手段を先取りした生徒にとって、それは決して問題解決の学習というよりは、記憶のたぐり寄せになっている危険性が高い。既に蓄えられた知識を表明するだけの機会であれば、問題解決学習は成立しない。そもそも「教えずに考えさせる」という授業は、生徒の豊かな発想を引き出すという意図で生徒の主体的活動を中心にして実施されるものだ。しかし、場合によっては考える手だてを持てる生徒は先取り学習をしている生徒だけで、彼らが、予備知識を持っていない生徒の前で、教師の意図した知識の伝達を行っているだけにとどまる場合も少なくない。何の前知識もなく発見される事柄は、一般的に余り多くはなく数学も例外ではない。考える手だてを全く与えられずに始まる問題解決学習とは、結局、多くの生徒が知識を持つ誰かの発言によって、「教えられる」のを待つだけの授業となってしまうとも言えるのである。先取り学習をしている生徒の割合が多ければ多いほど、この形式の授業があたかも生徒たちのやりとりをする中で知識が構築され、発展的に学習が組織されているという錯覚に陥る。しかし、その内情は知識の出し合いで終わってしまっていることに私たちは気づいていないのではないだろうか。

このような問題点に対し、本校では、問題解決に入る事前の教師指導に注目し、研究を行った。より多くの生徒に考えることを促すためにはどうするべきなのか、教師の与える手だて、すなわち「教えること」に注目して論を進めていく。

4. 学習における2つの場

与えられた課題の分析や解決に向けての議論を進めていく上で、生徒の学習場面を「知識を蓄えていく」場面と「知識を生かして課題を追究する」場面に分けて捉えてみることにする。

私たちは、生徒にとって、「知識を蓄えていく」ということがどのような活動であるのかについて、次のように捉えることができると思う。



また、この蓄えられた知識を使って、新たな課題を解決したり、新たな知識を獲得して行く場面を、「知識を生かして課題を追究する」場面と捉える。

「知識を生かして課題を追究する」とときには、ポリアも指摘するように、

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">①問題を理解し、②解決に至る方針を立て、③方針に従い実行し、結果を出す④その結果を振り返ってみる。 |
|--|

という4つの局面がモデルとして与えられることが一般的である。

このように問題解決場面を見ると、いずれの場面にも、「考える」という活動は行われている。しかし、これまで問題解決授業において「考える」ことを議論する場合、「知識を生かして課題を追究する」場面に偏って焦点が当たっていたように感じる。学習において「考える」場面は、様々な局面で存在する。多くの生徒が知識を生かすには、「知識を生かして課題を追究する」場面に偏るのではなく、「知識を蓄える」場面においても授業の構成者である教師は配慮しなければならず、むしろその場面においては大いに教師の指導力を発揮する場が必要なのではないかと考えた。

これまで長い歴史の中で発展してきた数学を、学習の対象として全て発見していくように授業を構成することは至難の業である。また数学を追究する中で必要な定義や概念、あるいは決められたルールに関しては、授業の中で教師はしっかりと提示しなければならない。更に定義や概念に限らず、生徒の発達段階からどうしても教師が提示しなければならない場面もある。教師は授業を構成する際、生徒の「考える」活動が促進されるように、前時までの授業、カリキュラムの構成に照らし合わせて、「この授業で教師が伝達する事柄」や「考えてさせる事柄」を考慮した上で、生徒の主体的な活動を支援するように授業を構成する必要がある。その場合伝達すべき内容は、生徒の発達段階や学習経験に大きく依存する。それゆえ、授業を構成するにあたり教師が準備することは、現時点での生徒の実態把握、すなわち、生徒を知ることが重要である。このために必要な手段としては、次のような方法を実践している。

- ①生徒の記述や表現したものの観察（テストノート発言）
- ②机間指導中の生徒とのやりとりの中から
- ③教室文化の把握
- ④自己評価
- ⑤先行概念の整理

これらのことが有効であるということについては検討中の課題であるが、生徒がその日の授業をどのように評価しているかを記述させるということは大いに検討に値する方法として考えられる。

(生徒による授業のまとめ、並びに授業評価用紙の例)

<p>____月 ____日 (____) ____ 限 氏名</p> <p>授業のタイトル： _____</p> <p>授業でわかったこと</p> <p>授業で疑問に思ったこと (わからなかったこと)</p> <p>印象に残ったこと。(友人の発言、新しい発見など)</p> <p>授業全般に関して思ったこと。</p>

また、教師から注入すべき内容は必要最小限に留めるべく、注入する内容が漸次減少していくように授業が関連づけられて展開されるよう計画する必要がある。このように、「基礎的な知識を積み上げたら使う場がある」、さらに、それらの知識を使って「新たな知識を獲得する」というスパイラルに積み上げていくことができるように授業を設計していく。更に、伝達した事実についても、「興味ある課題を追究していく過程で、振り返り、基本的な知識の必要性が実感される」という場面も考慮に入れる必要がある。すなわち、表現力や数学的な見方・考え方を重視する一方で、基礎・基本の学習を意義つける場面を考慮していく必要がある。

5. 「考えること」に焦点をあてた授業の考察

(一授業において)

学習が新たな知識を獲得したり、既存の概念を拡張を図る経験を積むことであるならば、生徒は能動的に学習に取り組んでこそ、その経験が積み上げられる。それゆえ、私たち教師が授業を設計する場合に、どのようにして生徒を「主体的に考えさせるか」が重要な観点となる。実際、授業を設計する場合、できる限り多くの生徒が考えはじめることができるように手だてを講じる配慮をしなければ

ならない。前にも述べたように、課題設定においては、先取りして学習した生徒たちの発言によってあたかも課題が解決されていくような展開になるのではなく、より多くの生徒が、自らねばり強く考えていけば課題が解決できるという期待感を抱けるように配慮すべきである。そうすることで、初めてそこで提示された課題に出会った生徒たちの自発性も損なわれにくくなり、既有知識の豊富な生徒とそうではない生徒とが、同じ土俵で考える機会を保障することにつながると思われる。このことが課題解決に向けての優越感や劣等感をいわずらに助長することを防ぎ、相互の意見交換を活性化させることにつながると思う。もちろんそのような課題の設定は物理的に難しいだろう。しかし教師は、生徒たちに何を考えさせたいのか、何を伝えたいのか、ということを確認して課題をよく吟味し、提示していかねばならないと考える。

そのために、「知識を蓄える場面」と「探求する場面」において教師は次のことを十分に配慮する必要がある。「知識を蓄える場面」においては、課題を分析し考察し、解決に向けての見通しが立てられたり、解決に向けて具体的に考えるだけの手だてを用意する場面を考慮しなければならない。知識を蓄える方法としては、当該の知識を教師が直接説明することにより伝達することもあるだろうし、前時までの探究活動の中から得た知見として獲得されることもあるだろう。時には他の生徒の何気ない発言がヒントとなって、それまでの既有知識が整理され、有効な知識として再構成される場面もあるに違いない。課題解決に当たる場面において、多くの生徒がそれ以前に獲得した知識を基にして、考えることができるかどうか、あるいはまた、それができなければどのような手だてを講じるのか、教師は生徒の実態を把握しながら授業前によく考慮しておく必要がある。

「探求する場面」においては、既有知識を基にして何を、どのように探究させるのか、課題を分析したり解決に向けての方針を立てる中で習得してきた知識がどのように生かせるかなどについて予想しておく必要があるだろう。そのような分析のもとに、教師は各課題毎に生徒が考える手だてを講じておく。手だてはうまく課題が捉えられるようなきっかけとなればよい。教師は生徒が抱くであろう、または抱いて欲しい心の内側の声となるように、課題に対する手だての用意を検討しなければならない。

(日々の授業の積み重ねとして)

私たちが目指す授業は、ただ「考える手だて」を盲目的に与えて、課題の解決に向けて教師が望ましいと考える行動を生徒に取らせることだけを意味していない。考える手だてを与えることによって、生徒の既有知識が整理され、その結果、課題が解決できるようにすることは大切だと考えるが、より一層大切にしたいことは、問題解決に向けて考えたり、教師が目標とした行動をとるに至った過程において、どの様に生徒一人ひとりが主体的に活動できたのかという点についての配慮である。一度や二度の授業だけではなく、日々の授業を積み重ねていくことで、教師の助け、すなわち手だてがなくても主体的に活動できるように生徒を育成していかなければならない。そのためには、考えるための「手だて」をどのように講じるのか、それをどのように提示していくのが大切な観点となる。以下、具体例をもって説明する。

【事例1】円とその接線について

課題：「円外の1点から接線を作図しなさい」

しばらく自由に考えさせても生徒がなかなか作図法に気づかない場合、教師は、「仮に接線がかけたとすると、どんなことが言えなければならないかな」という考えを促進する手だてを与える。

この手だてを与えることは、生徒が困っている時を見計らって与えたものであり、接線の作図への気づかせ方も、教師の一方的な押しつけではない。この場面では有効な手だてであった。しかし、この場面に留まるのではなく、私たちの目指す授業は、これらの手だてを生徒が「自分で考え出せるよう」にしなくてはならない。具体的には、「仮に～とすると、どんなことがいえるであろう」という考えるためのとりかかりが生徒の中に根付いていれば、新たな問題に取り組むときでもその手法が想起できるであろう。したがって、私たち教師は手だてを出す方策が生徒の心に根付くように指導を考えて日々の授業を構成していかなくてはならない。生徒の立場からすれば、数学的な説明や対話を自らに課することができるようにしていくべきである。

【事例2】2次方程式の利用について

課題：「正五角形の一辺の長さを1cmとしたとき対角線の長さは何cmになるか」

正五角形と課題を書き「対角線の長さを求めてみよう」という発問で始まった。多くの生徒は手だてが見出せずボーッとしている。それで「どのようなことを考えているか」を問うたが、生徒からの反応は無い。

そこで考える手だてとなるように、「長さを求めるには何がわかればいいのか？ 正五角形はどのような図形の性質があるか」を質問した。すると生徒は（前時まで相似の学習をしていたこともあり）「相似」や正五角形の性質に対する答えが返ってきた。

そこで、「それはどうして？」と発問した。

それに対し、「前の時間、三角形の辺の長さを求めるときに使えたから」という答えが返ってきた。その後、相似な図形をつくるためのうまい補助線を見つけることに大変な時間がかかったが、最後はうまく解決した生徒が他の生徒の感嘆を呼び起こしていた。最後に、考えるまでの過程を「発問」の意図と併せて再現して授業を終えた。このように難しい問題に対するときにも、少しずつ考えを推し進めることができるように「発問」の意図は何であったか、次にどう考えるのかについての解説は、問題の解答を解説する以上に配慮すべきことである。私たちは、日々の授業の積み重ねとして、生徒に考える手だてを根付かせていきたいと考えている。

生徒に根付かせたい考える手だての一例

○条件や仮定を明確にして推論するための発問

仮定の設定 : もし～であったとすれば、どうなる？（上記の例を参照）

条件変え : もし～でなかったとすれば、どうなの？

○根拠や定義、意図・方法の説明を求める発問

根拠・定義 : 「それはなぜ？」 「どうして？」 「何で？」

意図・方法 : 「どうしてそう考えたのだろう？」

反例 : 「でも～の場合は？」 「だって～の場合は～だよ」

「～のときは考えなくていいの？」

○方向づけて、解決や進展を支援するための発問

2004年3月

- 方向づけ : 「前にやった考えが使えないだろうか」
「今までにどうやってきただろう」
「何がわかればいいのか？」
- 課題 : 「今日の課題は？」 「何を聞かれているのだろうか？」
「何がわかればいいのか？」
- 判断 : 「これで正しいだろうか？」
- 表現を正したり、理解を促進するための発問
- 表現 : 「もっとみんなにわかりやすく言えないだろうか？」
「言い換えられないだろうか？」 「別の言い方はないだろうか？」 「簡単な言い方はないだろうか？」
「具体的に言うとどうなるだろうか？」
- 理解 : 「例えば～。」 「どうして～。」 「本当にこれでいい？」

このような考える手だては一例であるが、一課題を作成するにあたり、その課題にあった一連の手だてを作成し、生徒の心に根付くようにしていきたい。

「考え方」を教える方策はまだまだ研究途中の段階にある。教師が「考える」という経験を増やし、何が大切であるのか同定していく必要がある。

参考資料

- (1) 『考えさせる授業 算数・数学 実践編』, 半田進編著, 東京書籍, 1995年
- (2) 『おもしろかった授業—生徒が意欲をもてる課題集—』, 筑波大学附属中学校数学教育研究会編著, 明治図書出版, 平13.8
- (3) 『生徒が自ら考えを発展する数学の研究授業 中学1～3年編』, 磯田正美編著, 明治図書出版, 平15.9
- (4) 『個に応じた指導に関する指導資料—発展的な学習や補充的な学習の推進—』, 文部科学省, 教育出版, 平14.12

新しい理科教育課程と継続可能な評価（2）

理科 角田 陸男 金子 丈夫 荘司 隆一 新井 直志
KAKUTA Rikuo KANEKO Takeo SHOJI Ryuichi ARAI Naoshi

要 約

平成14年度から実施された新しい学習指導要領のもとでは各教科における評価は「目標に準拠した学習状況評価—いわゆる絶対評価—」で行うこととされている。

またこの絶対評価は個々の生徒の良さに着目した個人内評価を行うこととされ生徒が自分の学習を根拠をもって振り返り次への学習への意欲を喚起するようなものにするといういわゆる「指導と評価の一体化」を目指すものとされた。

そこで本論考では昨年度に続き継続可能な「理科における観点別学習状況評価」の実際的な取り組み方と「C」と判定された生徒への指導の手立ての方法とについて考察し具体的な手法について提案する。

キーワード：「新学習指導要領」「目標に準拠した評価（絶対評価）」「継続可能な評価」

1. はじめに—これからの理科教育と「確かな学び」の形成へ向けて—

平成14年度から実施された新しい学習指導要領では、生徒一人一人の「確かな学び」を確保することを目指して、基礎・基本に厳選した指導内容の3割の削減が行われた。

それと同時に、生徒の「学びの振り返り」である学習の評価も、「観点別学習状況の評価」を骨格とする「目標に準拠した学習状況評価」、いわゆる「絶対評価」へと評価のねらい・目的が大きく変更された。

従来までも各学校における評価は、それぞれの学校が掲げる教育目標の達成のために行われた教育活動・学習活動（各教科や道徳、特別活動、学校行事等での教育活動・学習活動の総体）がどのような機能を果たすことができたのか、また、その効果はどのようであったかをみるものである。従って、それらの学習の成果がどのようになっているか、つまり生徒にとって、目標規準の達成状況、或いは実現状況はどのようになっているかを客観的に見ようとするものであった。そして、そうした「評価の実践」は必然的に次への学習活動内容を構成していく上で重要な検討資料として「指導」にフィードバックされるものであった。これがいわゆる「指導と評価の一体化」がそれであり、「評価」する事の意味の重要性は現在も変わることはない。

さて、現在施行されている学習指導要領は、1997年6月に出された中央教育審議会答申を受けている。これによれば「一人一人の能力・適正に応じた教育の在り方」として「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことが目指されている。つまり、個々の生徒の学習状況に対する決めの細かい教師による「看取り」が要求されているのであり、その為にこそ生徒がクリアすべき学習目標の規準が4つの観点別に設けられることになったわけである。

周知のように「生きる力」として構想されている内容は、以下の3つの観点でまとめられている。

- ①自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- ②自ら律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性
- ③たくましく生きるための健康と体力

ここに述べられている「生きる力」に内容は、確かに「人格の完成」を目指す初等中等教育のねらいを表現したものになっている。しかし、一方このような総括的、概念的な内容では、直接的に実際の各教科や道徳、特別活動、学校行事等の教育活動の評価の観点にすることはできない。そこで、各学校の特色を持った具体的な教育目標にそって、どのような評価基準を設定するかが課題となるわけである。

とりわけ、各教科においては、「確かな学力」を身につけさせることを第1の目標にするとともに、各教科特有の「身につけさせるべき（培うべき）資質・能力」をも加味して具体的な学習指導が展開されている。いわゆる観点別の学習評価は従来までの学習指導要領でも（学習指導要録への記載内容として）目標に準拠した評価を行うこととされていたわけであり、ことさら新しいことではない。今回の改訂で新たに強調されたことは、「評価を生徒の次への学習指導へと誘うもの」に変えていこうという「評価」の積極的な教育機能を充実する方向が打ち出されたといえることができるだろう。こうした、新しい学習指導要領の目指すものと新しい学力観をふまえた具体的な評価の在り方が問われているといえるのである。

一方、今回の「目標に準拠した評価」が「評価としての客観性」に拘るあまり、あまりにも煩雑なものになっていくという傾向にある。しかし、中学校の現場の実態を考えたとき、教師による評価が「理想は高くても実効性が希薄な評価」になってしまっては定着していくことはないだろう。そこで、学習主体である生徒が納得し、次への学習の目当てを得ることのできる、そしてまた保護者への説明責任を果たしうる「継続可能な評価」の在り方が問われているのである。

本研究では、昨年度に引き続き実践試行した本校理科における「目標準拠評価」の在り方について述べるとともに、今後の評価の在り方を始めとする理科教育の課題についていくつか提案したい。

2 観点別学習状況評価の課題

(1) 平成14年度（2002年度）の試み

①年間評価計画の策定

私たちは昨年度目標に準拠した観点別学習状況の評価の実践にあたってまず年間指導計画の中にいつどんな評価材料や評価方法を使ってどんな観点で評価を行うかを検討し「年間評価計画の作成」を試みた。評価計画作成の際に心がけたことは「評価のための学習計画にならないようにすること」であり「継続可能な実践的なものを作っていこう」と考えた。

評価計画作成の際に議論になったのは評価の観点の決定と4つの観点のバランスである。つまりどの学習材料からどの観点を評価するかということと単元ごとあるいは分野学年中学校理科全体を通して4つの評価の観点はどの位の割合であるべきなのかということであった。評価の観点の決定

については学習指導に支障を来さない範囲で可能な評価場面を想定しその評価材料に対して1つの観点に絞り込んで評価を行うように考えた。

一方各観点のバランスについてははじめに4観点の割合が決まってしまうと評価項目・観点の決定に影響がでてしまう可能性もあるので学習指導の段階で調べたい・知りたい項目を評価しようという方針に至った。結果としてどの学年でも4観点はほぼ同じ割合(1:2:3:4)となった。

②観点別評価の総括表の作成

観点別学習状況評価はA, B, Cの評価の結果を3:2:1の割合で得点化し各観点ごとの集計を行い学期末学年末の総括に用いることとした。総括表は表計算ソフトを用いて観点別評価の集計表ワークシートを作成し観点別に集計できるよう工夫した。またそれぞれの観点ごとの合計が総計の何%に当たるかを示し達成度を求められるようにした。

③定期考査の観点別問題作成

各定期考査の作成において評価の観点を明記し生徒には何について評価をしようとしているのか問題の意図を知らせながら考査の得点の結果を観点別に集計し評価の総括に取り入れることとした。本校では前後期計4回の考査があり昨年度は評価資料総得点の7割~8割を定期考査が占めることになった。

ペーパーテストの特性上「関心・意欲」に関する作問は難しく全体の1割程度になったが「技能・表現」および「科学的な思考」の作問数はそれぞれ2割程度となった。「知識・理解」については我々が以前から主張しているように理科の目標を達成させ「科学的な思考」を育成させる基礎であり重点をおいた充実した指導を行っているため全体に占める割合も他の観点より大きくなった。

④定期考査の観点別問題の振り返りと自己評価

定期考査の答案返却時の解説後観点別の得点集計を行わせた。生徒は考査得点の結果ばかりに目が行きがちであるが観点別の集計を行わせることで学習状況を振り返り、自己評価を行わせる指導ができた。

(2) 反省と課題

①年間評価計画の実際

学校行事や各クラスごとの学習状況の進捗に差が生じることもあり必ずしも当初の指導計画と進捗がそろわない場合があったがほぼ予定通りの評価は実施することができた。評価計画を作成することによっていつどんな資質や能力を身につけさせるかといった見通しが持つ指導内容や指導計画の改善や充実につなげることができると実感した。毎年実施後の修正を行いながら充実した評価計画を作成したい。特にペーパーテストでは計りにくい「関心・意欲」に関する評価や「実験・観察の技能や表現」を測るパフォーマンステスト「まとめと発表の能力」をみる発表会を入れていくことも必要である。

一方で評価項目や評価規準を明確化する必要がある。この評価材料・評価方法(ノート・レポートなど)ではどの観点について評価を行うのかどの程度の内容ならばどんな評価にするかを評価規準表と照らし合わせながら具体的な基準を決めなければならない。そのためには教科内教師間で十分な話し合いを行い共通理解を図る必要が今まで以上に増してきたと言える。

②観点別評価の総括表について

観点別評価の集計用ワークシートへの入力は予想以上に手間と時間がかかった。また得点の入力の際のミスやワークシート作成時の計算式設定の仕方による計算ミスが見つかった。より分かりやすくミスの少ない方法を検討したい。

③定期考査の観点別問題作成について

今回は「関心・意欲」に関する問題についても作成を試みたがはたして当を得た問題となっていたのか我々が求めようとしているものが測れる作問ができたのか少々疑問が残った。興味・関心や意欲を持って取り組む者は当然知っているべきだこう答えて欲しいという思いや願いが先立ってしまった部分が無いとは言えない。「関心・意欲」があるかどうかは教師が実際に授業の中で経験上実感できるものである。あえてペーパーテストで問う必要がどこまであるのか？評価する以前に興味・関心をもたせ意欲的な取り組みができるような教材開発や学習指導の工夫に重きを置きたい。

④定期考査の観点別問題の振り返りと自己評価

そもそも定期考査は何のために行うのかを問い直すきっかけとなった。生徒にとっては自己の学習内容の理解度や達成度を知るものであり考査の結果が学習活動の振り返り（時にはやり直し）につながっていかなければならない。教師にとっては考査の結果から達成群と未達成群とを分ける（評定をつける）ことが目的ではなく評価した後に個々の対応・指導が必要なものであるということ強く感じた。

3. 継続可能な評価の要件—継続可能な評価を行うための必要条件—

目標標準評価が変わって2年目になった。昨年度の実践から、生徒一人ひとりをよく見て、観点別評価を行っていくには、かなり時間を要するのは事実である。この負担を今後もしなければならぬとすると、授業の改善や指導の工夫などに割くことができる時間がずっと減ってしまうのではないかと予想される。

しかし、昨年度の実践から、目標標準評価を継続的に行うための条件のようなものが見えてきたのも事実である。ここでは、継続的に行うことが可能な観点別・目標標準評価について考えたい。

(1) 学習目標＝評価規準の明確化

目標標準評価(いわゆる絶対評価)で最も大事なことは、学習目標＝評価規準の明確化であろう。具体的には、1授業時間(または小さなひとまとまりの学習内容)において、学習目標＝評価規準を明確にすることである。何を身につけさせたいのか、そのためにどのような教材を用意し、どう展開したらよいのか、明らかにしておく必要がある。

観点別評価を継続的に行うためには、評価方法の簡略化が大事である。つまり、評価規準をどの程度実現しているかどうかを調べる評価方法・材料の明確化と簡略化である。観点を絞った評価方法・材料を単元の中にいくつか置き、短時間で見られるもので、評価の規準がぶれにくいものすることである。1つの評価方法・材料について評価する観点は1～2つがよい。4観点全部評価することは、煩雑になり、判断のものさしがぶれる可能性がある。観点を絞って評価(A・B・Cなど)を行い、効率的に行い負担を少なくし、また、判定基準のできるだけはっきりした評価を行いたいものである。

このように、継続的にしっかりした評価を行うには、この観点を絞った評価方法、そして判定基準のはっきりした評価方法が大事になってくると考えられる。

また、目標準拠評価は、どなたも承知しているが、学習目標をどのくらい実現しているかを評価する方法である。理科のある単元を考えたとき、単元の学習目標を具体的にとらえ、4観点の具体的な評価規準を表したとすると、この単元の目標をどの程度実現(達成)しているかという評価の資料をどの段階でとったらよいのだろうか。ふつうの単元構成ではいくつかの小単元からなっているであろう。いくつかの内容のまとめりである小単元の終わるとき、どの程度実現(達成)しているかという評価の資料をまとめる、そして単元の終わりに、単元末のテストを行う。また、学期の終わりに期末テストなどを行い、目標をどのくらい実現(達成)しているかという評価を行い、評定をする。このように考えると、小さな内容のまとめり(小単元)ごとに評価し、その途中は形成的な評価を行い、目標を達成しない生徒への手だてを行い、小単元が終わるまでに全員を目標達成まで引き上げる努力をしていくことになり、その繰り返しで、単元、学期が終わるのであろう。こう考えると、単元や学期の終わりに行うペーパーテストは、目標をどの程度実現しているかを判定するよい方法であることがわかる。相対評価の時代も重視されていたが、目標をどの程度実現をしているか目標準拠評価の今の時代も重視されてよいと考える。

(2) 多様な評価方法・材料

日常の観点別評価の方法としては、行動観察、話し合い・発表、グラフ・スケッチ、ノート・ワークシート、実験計画書・報告書、レポート・自由研究、パフォーマンステスト、自己評価・相互評価、ポートフォリオ評価、ペーパーテスト(小テスト・定期テスト)などがあるが、これらを年間指導計画の中に計画的に位置づけることが必要である。

ここでは、継続可能な評価方法という観点から、多様な評価方法の特徴をまとめてみたい。

① 行動観察、話し合い・発表についての評価

授業中や休み時間などに、意欲をもって活動していると判断される生徒がいる。たとえば、休み時間などに質問をしてくる生徒などをときどき見かける。また、授業中の話し合いや発表の場面で、筋道だった説明を行い科学的な思考力があると判断される生徒がいる。

これらの生徒について、教師が気づいた時点で(またはその後思い出して)、メモしておきたい。チェックするリストを作って、メモできるようにしておくとうい。これらの行動観察では、目立った生徒を積極的に評価していくという方法が現実的だと思われる。

② グラフ・スケッチ、ノート・ワークシート、実験計画書・報告書、フィールドノート、レポート・自由研究などの提出物の評価

グラフやスケッチは、ふつう1授業時間内の観察・実験中に行うもので、多くの場合「技能・表現」の観点の評価に適している。

ノートを集めることを時々行う。これは、黒板に書かれた文字などをきちんと書いて授業の記録がなされているか、プリントなどがきちんとはってあるかなどを見ることが多いのではないだろうか。「関心・意欲・態度」の観点の評価に適しているといえる。また、ある授業の記録の場面を中心に、黒板に書かれた文字や図だけが記録してあるか、教師や生徒の発言なども記録してあるか、といった点を見て、「表現」の観点の評価を行うことも可能であろう。

ワークシート、実験計画書・報告書などは、観察・実験の方法・結果・考察などを書くようにな

っており、方法と結果の項目からは「技能・表現」の観点の評価を、考察の項目からは「科学的な思考」の観点の評価をするのに適してる。

フィールドノートにはいろいろなタイプのもがあるが、ここでは、校外学習での取材・観察などの項目がはっきりしたものでは、「関心・意欲・態度」や「技能・表現」など観点の評価に適しているであろう。

これに対して、レポートや自由研究は、全員に共通の具体的な「課題・ねらい」などをはっきりさせておかない場合、学習の目標をはっきりと設定しにくく、また、書く形式が一定でないものは、どの観点でどう評価するかといった基準(規準)がづくりにくいのではないだろうか。この場合、観点別の評価は行いにくいといえる。また、レポートや自由研究の種類によっては、「科学的な思考」や「技能・表現」の観点の評価をしやすいもあれば、そうでないものもあろう。とすると、4つの観点のうち目立った観点を積極的に評価することが考えられる。この場合、レポートや自由研究の中での行う「個人内評価」といった考え方になるであろう。

③ パフォーマンステストによる評価

文字や言語を用いるバーバルテストに対して、日本ではおもに生徒の実際の技能を見ようとする検査のことをさしている。ガスバーナーの操作し適度な炎を出せるか、顕微鏡を使って最大倍率で標本を見ることができるか、電流計や電圧計などを使って並列や直列の配線ができるか、堆積岩や火成岩の岩石の同定ができるか、などがある。おもに「技能・表現」の観点の評価に適している。パフォーマンステストは、上記の例でいえば、顕微鏡観察以外は、1クラス一斉にできず、いくつかのグループに分けて行うことになり、待っている間に何らかの課題を出すなどの手だてが必要である。また、テストを行う実験室と待って課題を行う教室といった2つの教室を確保しないといけないなどの煩雑さが伴う。課題や教室の問題などがクリアできれば、「技能・表現」の観点の評価には最適であろう。

④ 自己評価・相互評価

単元などの学習のまとまりの最後や自己評価しやすい場面で、自分の学習の取り組みを振り返って評価する自己評価は、「自己教育力」を育てるためにも、むしろ積極的に取り入れられる必要がある。また、自分勝手な自己評価にならないように、相互評価や教師による評価を併用したいものである。相互評価は、生徒の発表の様子を聞きながら、わかりやすい説明だったかななどをお互いに評価するなどが考えられる。総合的な学習の時間などで、調べたことの発表などではよく行っている方法である。

本校では校外学習(長瀨での地学巡検)修学旅行総合学習などの学習場面で自己評価や相互評価を行っている。たとえば長瀨での校外学習ではフィールドノートの中に学習後自己評価を行い1日の自分の学習をふり返る機会としている。また修学旅行では事前学習の中と旅行後に同じ内容の自己評価を行い修学旅行によって意識がどう変化したかをつかもうとしている。総合学習では自分たちの学習の成果を発表する場面で相互評価を行っている。自分や他の人を評価するには訓練が必要である。上記の場面などで何回か評価することで正しい評価が出来ることに繋がっていると考えている。これからの課題としては理科のふだんの授業の中で自己評価や相互評価を入れていくことだと考えている。

自己評価の例 ()年()組 氏名()

項 目	自己評価
1 意欲をもって学習できたか	A B C
2 協力して学習できたか	A B C
3 自分なりに何か「興味あること」があったか	A B C
4 さらに調べてみようと思ったことがあったか	A B C
……	
感想	

⑤ ポートフォリオ評価

本校の理科では、この評価方法を本格的には導入していない。一般的な場合について述べる。

生徒が学習活動の過程で作成した記録、ワークシート、作品など、さらには、教師や他の生徒がこれに関して書き込んだ感想などをファイルしたものを、ポートフォリオという。これらのファイルは、生徒の学習活動のある時点での到達点を表すものであり、それを評価するのがポートフォリオ評価である。関心・意欲や技能・表現など観点の評価に有効であるという。現在さまざまな学校でこの評価に関する研究が進められている。最近では「一枚ポートフォリオ法 (One Paper Portfolio Assessment :OPPA)」といって、「一枚の用紙の中に学習前・後の知識や考え、及び学習履歴の書き、それを学習者が自己評価した」ポートフォリオ評価も開発されている*。

本校理科の授業場面で、このポートフォリオ評価を採用していない理由として、きちんとした議論は行っていないが、次のような暗黙の了解があるように思われる。生徒全員(615人)のファイルの保管が難しい、また、615人の一人ひとりの学習前後の変化を見るのが難しいことである。「一枚ポートフォリオ法」の開発により、評価規準の設定やその判定基準の明確化・簡略化が図られているので、今後の検討余地があるかもしれない。

*山梨大学教育人間科学部理科教育学 堀研究室 発表資料(2G-01-6)から (日本理科教育学会53回全国大会発表2003/8/8)

⑥ ペーパーテスト(小テスト・定期テスト)

小テストによる評価は、単元の途中で、わかっているかどうか、できるかどうかを確かめる形成的評価の1つである。簡単な説明をさせたり、穴埋め的に用語を答えさせたりするもので、おもに「知識・理解」の観点の評価するのに適している。学習途中の形成的評価であるので、いわゆる評定の資料にしないのが原則であろう。現時点でどのくらいわかっているかを生徒に自己判断させるのが目的なので、小テストは自己採点させたりして、これからの学習の仕方を修正するのに生かしたい。また、教師にとってはこれからの指導法の改善に生かしたい。

定期テストについては、次の項で述べたい。

(3) 定期テスト(ペーパーテスト)の工夫

もっとも一般的な評価方法であり、これまでこの評価方法だけに依存した評価が多かったのではないだろうか。これからは他の評価方法と組み合わせた利用が重要になってくるし、そして、それは信頼性や妥当性の高いテストでなければならないであろう。

これまでの相対評価で成績評定を行っていたときは、授業で行っていた内容をどの程度理解しているかといった知識・理解の側面を測定することが中心ではなかっただろうか。目標準拠評価では、学習目標をどれだけ達成したかを知るための問題かを厳しくチェックしなければならない。そして、学習目標＝評価規準を、観点別に分析し、その規準をどの程度達成できたかを知る問題を作成しなくてはならない。違ういい方をすれば、具体化された目標を観点別に整理し、個々のテスト問題がどの観点の評価に相当するかを意識して構成すべきである。つまり、問題ごとに、「知識・理解」か「技能・表現」か「科学的な思考」のいずれかの観点をみようとするものかを検討することが必要である。本校では解答用紙を工夫し、観点別に解答欄の線や位置を変えたりして、観点別に採点しやすくしている。

評価の観点と評価方法をまとめると次のようになる。

◎最も適した方法 ○適した方法 △あまり適さない方法

	関心意欲態度	科学的な思考	技能・表現	知識・理解
行動観察	◎	○	○	△
話し合い・発表	○	◎	◎	○
グラフ・スケッチ	○	○	◎	△
ノート・ワークシート	◎	◎	◎	◎
実験計画書・報告書	○	◎	◎	○
レポート・自由研究	○	○	○	○
パフォーマンステスト	△	○	○	○
自己評価・相互評価	○	△	△	△
ポートフォリオ評価	○	○	○	○
小テスト	△	△	△	◎
定期テスト	△	◎	◎	◎

4. 「C」と評価した生徒への支援（指導）の問題

評価のスパンをどう設定するかによって達成目標（評価規準）は変化するが、いずれにしても個々の生徒がこの評価規準に照らして「どの程度達成することができたか」を評価していくことになる。そのとき一人一人の生徒には観点別及び総括的評価における「A」から「C」ランクのまで評価がなされる。「A」または「B」のランクの生徒は目標に準拠して「大変満足できる状況」または「概ね満足できる状況」であるから、次への学習に向かうに当たって問題はないといえるが、「C」と判定された生徒への支援をどのようにすればよいのかがその時点で新たな課題となる。

それだけでなく今回の学習指導要領の改訂によって、年間の授業時間数が1割削減され、円滑な3年間の理科カリキュラムを構成する個別の授業の改善に費やす時間が増えており、また現場の教師が抱える授業以外の事務作業量の多さなどを考慮すると、必要であるといっても個別の生徒に対するきめの細かい指導は十分に保証できるものではないだろう。そこで、現実的にどのような方策が可能か

が探られなければならない。

ここでは、その手立てとして<予防的措置（「C」の生徒を出さない指導の手立て）>と<対処療法的措置（「C」の生徒への個別の指導）>という2つの側面から提案してみたい。

(1) 予防的措置（「C」の生徒を出さない指導の手立て）

多くの場合、設定された学習目標をクリアできない生徒は個々の学習に取り組む前の「学習習慣」が作れていないことが挙げられる。このタイプの生徒は、理科に限らず他の多くの教科においても「学習目標」を達成できない、というケースがこれにあたる。別の言い方をすれば当該生徒の「学習への不適応」ということであって、我々が直面する「未達成群の生徒」はこうしたケースがほとんどである。

したがって、こうした生徒への対応は、「中学校での学習への取り組み」についての指導が基本となる。具体的には、当該生徒を巡る教師集団の連携がまずもって必要になる。一方、生徒の学習場面は、学校と家庭と2分されていることを考えると、（塾での学習を含めた）家庭との連携が重要になってくる。多くの場合、「成績が悪い」→「塾での学習に依存する」→「学校からの課題の不消化」→「学校で設定する目標の未達成」というサイクルを描くからである。こうした背景を踏まえた上で、現在の学校としての体制でどのようなことができるのかを述べてみる。

①学級会活動での取り組み

本校では特別活動と道徳を融合した「HRH」という時間を設定している。このHRHの時間は週2時間連続で設定され、大きなテーマにそった内容で展開されている。そのテーマの1つに「学習と生活」という内容のものがある。このテーマでは、教科担当の教師による日常的な学習の方法のアドバイス、定期考査前の学習方法についてのアドバイス、さらには、学級単位での「～君の勉強法」「～係が考えた予想問題作り」「班別の相互の質問・疑問・学習会」など、各学年の豊富な企画のもとにユニークな活動を展開している。勿論このテーマのねらいは「学習習慣作り」「集団の中での学び合い」を体験させること

（テーマは「学習と生活」「予想問題特作り」（教科係の活用 集団での学びへの転嫁）「～君の学習方法を聞こう」（個人の学びの全体に依る共有化）

②試験直前の質問タイムの設定

これは、試験直前の1時間を今までの学習内容の振り返りとともに、生徒の質問に充てる授業のことである。残念ながら授業の進捗の関係で、全クラスで設定できていないわけではないが、この時間を前もって予告しておくことで、この時間までに、個々の生徒が学習範囲に関する見直しをさせる契機になっている。

③毎時間の授業終了後の質問への対応

我々ははやもすると生徒が日々9つの教科の学習内容を吸収しようと努力していることを忘れてしまっている。生徒にとって、個別の教科の学習はその時間である意味で学習すべき内容が完結する形で終了してやるのが大切である。そうは言っても教材によっては引き続き数時間の授業が必要になるものもあるわけだが、生徒には「その時間の授業にさえ集中すれば理解できる」という感覚を持たせたい。その意味で、その授業の中で感じた疑問はすぐに質問するようにと指導している。教師の側が生徒が質問しやすい雰囲気作りをすることが重要である。

④昼休み・放課後の質問の受付

部活や委員会活動等で放課後の生徒は思いの外忙しく過ごしている。そうした実態からは放課後の時間帯を利用しての疑問点や不明点の解消という学習の補填はなかなか難しいものがある。また、教師も授業が終われば暇になるわけではないので、教師が空いている時間帯や曜日をあらかじめ明示してやるとよい。しかし、こうした方策は意欲的で学力的にも優れている生徒への対応になることが多く、「C」評定の生徒への対応策という点では不十分なものになっている。そうした事から考えれば、「学習に躓いている」とか「理解が不十分」と教師が感じた生徒を指名して呼び出すといった方法が有効かもしれない。

⑤試験前1週間の特別期間の設定

本校では、定期考査1週間前はクラブ活動を始めとして各委員会や係活動も原則として禁止している。この試験前1週間の設定によって、生徒には学習に集中して取り組む意識を醸成するとともに、家庭での学習時間を保証するという側面も持っている。勿論、この期間には個別の生徒の質問を受け、生徒の学習を援助する指導に当たっている。

⑥ノート点検

本校では、毎年3年間の理科カリキュラムを研究的な視点で捉えなおし、より円滑な理解や重要な科学的概念形成のための流れを探っている。その為、学習する順序は必ずしも学習指導要領の学年順序や教科書の配列に沿った授業を展開していない。従って、生徒にとっては教科書は「学習を後から見直すための1つの道具」にしかならず「自主学習を進める教材」としては機能していない。つまり、定期的な自主学習の見直しには、自分たちが授業中に記録したノートが非常に大切な学習の振り返りの素材となっている。そこで、第1学年の入門期には「ノート指導」を行い、どのようなノートが良いノートなのかを説明している。また、生徒のノートは、その時間に生徒がどのような意識で授業に取り組んでいたかが一目瞭然に表れてくる。そこで、定期的なノート点検を行い、そこに朱書をして、一人一人の自覚を促す指導を行っている。1学年分の点検作業はかなり多くの時間を費やすこともあり、学期に1回程度のノート点検になっている。

⑦友達どうしでの学び合いの勧め

子どもが教師から学ぶよりも5倍にもなる濃度で友達から多くの事を生徒は学んでいるといわれている。そこで、本校では「友達どうしでの学び合い」を推奨している。分かりにくいことも友達にうまく説明できたら、きちんと理解している証拠である、と説明し、そのような場面を多く作るように指導している。ここには「教え合う共同体」としての「学校」のイメージが存在している。具体的には休み時間等を利用して「お互いに質問し合う」という場面を作り合うようにと指導している。

(2) 対処療法的措置（「C」の生徒への個別の指導）

筆者の教師経験から感じるのは、どのようなきめ細かい学習指導が為されても数値化される全体の分布をとれば正規分布になるということである。その分布曲線の中央のピーク部分がより鋭利な形（多くの生徒が中央値に入り込む）になるかどうかは指導のあり方に依存するとはいえ、中央値からマイナスへとズレていく生徒は存在してしまうのである。ある意味で「完全習得学習」という理想の裏返しとも言えるが、現場感覚的には「そうになってしまう」と感じている。そこで、例え充分なく予防的措置（「C」の生徒を出さない指導の手立て）を行ったとしても「C」評定の生徒は出てくるのであり、そうした生徒への＜対処療法的措置＞が必要になってくる。そうした措置

のいくつかについて以下に論述する。

①定期考査後の問題の解説

「継続可能な評価」を行っていくにあたって、定期考査の有効な活用は極めて重要である。定期考査によって個別の生徒の達成状況を確認するということである。そこで、テストの採点では顕著に目に付く「未達成」の生徒をまずチェックしておく。そして、一人一人の生徒にはテスト問題の解説の時間にもう一度考査問題に向き合わせ、自己の「躓きの発見」をさせることになる。このとき、ややもすると生徒は席の近い者同どうしが単に合計点数の数値にとみとられがちである。こうした態度には厳しく「自己の学習活動の振り返り」の場面であることを指導している。定期考査の解説はその単元なり学習スパンなりの内容の再教育の場面としても機能している。

②自己評価カードによる学習の振り返り

定期考査の解説の後、答案用紙にマーキングされた観点ごとに、各自の点数を集計させる。これを「自己評価」カードに記入させることで「自己の学習の観点別の振り返り」をさせている。つまり、今回の定期考査では、どの観点の学習が不十分だったのかを気づかせるようにしている。また、最後のには感想を記入させ、「次の学習への意気込み」を作らせるようにしている。

③個別指導期間の設定

本校では、夏休み前の7月の2週間を「個別指導期間」として設定している。この期間は短縮の授業にして、放課後1時間の時間を確保する。この確保された時間に個別の生徒自らが「自分が不十分な学習結果になった」と感じる各教科の担当教官に面談を申し込むのである。また、この期間に各学級担任は当該学級の生徒全員と「学習面」「生活面」の両面にわたる内容について面談を行うことになっている。こうした面談の中で、これからの学習について、また生活面についてのアドバイスを行うわけである。この時期はとりわけ長期にわたる夏期休業期間中の生活についての指導も重要になっている。

④「C」ランク生徒の呼び出し

定期考査以外の学習評価場面として時間内に実施する小テストがある。こうした小テストではクリアするべき得点基準を設定し、それに合格するまで繰り返し追試を行っている。これは、まさに教師側が設定した達成目標を全員がクリアすることを目指したものである。

⑤土曜日の活用

勿論、現在は学校は土曜日は休業日であり、生徒は一部のクラブ活動等に参加するだけである。しかし、昨年度からは「発展的な学習」の一貫として「文化講演」や「ようこそ先輩の先生」といった企画を数度にわたって実施している。現在、校内では、土曜日の扱い方の1つとして、補充的な学習も実施していく必要性が指摘されている。現在の学校5日制の中でのゆとりのなさからは、十分な「C」評定の生徒への支援ができないという思いから出てきているものと思われる。

今後全校あげての体制作りが可能かどうか検討していきたいと考えている。

5. 授業研究と学習状況の評価

(1) 新しい実験・観察教材の開発

(第1分野)

学習指導要領と同様、本校理科のカリキュラムは、ここ30年程は削減傾向にあるため、新しい

単元に対応するための教材開発はそれほど多くはない。しかしながら、従来からの指導内容であっても、これまでは不可能であった教材が、科学技術の進歩により可能になったものがある。また新しく登場した日常生活用品の中に、教材として利用できるものもある。

これとは異なり、新しい科学技術を理解するための教材も工夫されるようになった。例えば、光ファイバーが使われはじめ、この仕組みは中学生でも理解できるため、教材として取り上げられるようになった。また、家庭用電化製品として、電磁調理器が使われはじめ、電磁誘導に関係する教材として取りあげられるようになった。

このような新しく取り入れられた教材に対応した評価を今後検討したい。

(第2分野)

「生物領域」

「細胞のつくり」や「細胞の呼吸」に関する知識・理解は、生物の学習の基本であると考え、これらを第1学年の生物学習のはじめに置く。また、この学習を通して、顕微鏡観察に関する基本的な操作技術の確実な習得を目指し、以後の学習における観察・実験の効率化を図る。「具体的思考能力」から「抽象的思考能力」への進展を考慮し、生徒の発達段階に応じた学習配置とする。1年次は直接目で見たりさわったりできる観察・実験などを重視した学習を、2年次は生理学的なより抽象度の高い学習を、3年には総合的な見方を要する学習を中心に行うようにした。

このため、第1学年では「細胞のつくりとはたらき」、「いろいろな植物・動物の生活と種類」を、第2学年では「植物・動物の体のつくりとはたらき」を、第3学年では「遺伝と生殖」「環境」「生態系」を学習することにした。

「地学領域」

現在は、第1学年「大地の変化」(i 地震, ii 火山と火成岩 iii 地層と堆積岩 iv 大地の変動)、第2学年では「天気の変化」(i 気象観測 ii 大気中の水蒸気 iii 気圧と風 iv 天気の変化)、第3学年では「地球と太陽系」(i 身近な天体 ii 天体の動きと地球の運動 iii 太陽系と銀河)となっており、ほぼ学習指導要領を同じである。

検討中であるが、地震の学習で等発震時曲線、P波S波の到着時刻と震源距離の関係のグラフ、地層の重なり方と地図の読み方、天気図の等圧線の読み方などの学習と理科第1分野でのグラフの書き方、社会科での地図の学習、数学科でのグラフの書き方の学習との関係—いつの時期にどのように学習するか—を調査しているところである。

(2) 新しいカリキュラム構成・単元の開発および評価

学習指導要領を基本としながらも、本校の理科のねらいを達成するために、毎時間の授業構成、また単元の構成を工夫している。

① 知識の順序性を重視した単元構成

今回の指導要領の改訂で「密度」の扱いは軽くなったが、「圧力」に関して定量的に理解するには、密度についてのより深い理解が必要とされる。さらに、その圧力に関する理解は、水圧、気圧への理解へとつながっていくのが自然の流れであろう。全体的に内容を減らしつつも、このような流れは崩さないようにして、カリキュラム構成をしている。

密度 → 圧力 → 水圧 → 気圧

② 科学的な見方を養うためのカリキュラム構成

第2学年で「原子」の指導をする前に、「元素」という概念で化学変化を見る見方を第1学年で身につけさせる。これは「物質に共通して含まれている成分」という表現で指導し、化学変化しても保存されることを理解させる。この元素という概念は、環境問題の学習を進める上で、利用しやすい。例えば、「塩素(という元素)が含まれる有機物」「水銀(という元素)が生物の体内に蓄積される。」などである。

③ 技能の習得を目指したカリキュラム構成

ガスバーナーの使い方などの技能を習得するには、比較的短い期間に学習が繰り返し行われることが望ましい。第1年1分野のカリキュラムでは、初期に「気体」を中心とした学習をおこない、ガスバーナーの使い方や気体の捕集の仕方の習得を徹底することをめざしている。

④ 課題解決を軸とした単元構成とその中での評価

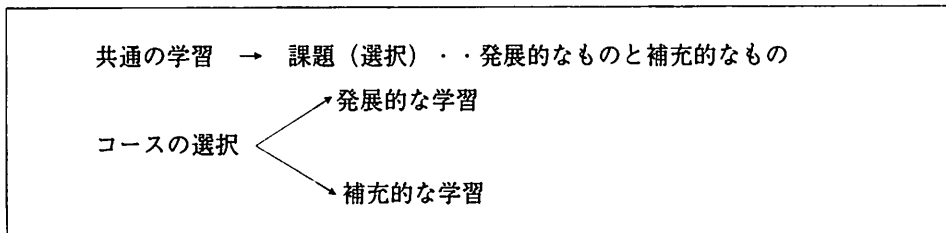
本校の理科のカリキュラムの中には、随所に「課題学習」が置かれている。その中身は問題解決的なもの、探求的なもの、製作的なものなど様々であるが、生徒の課題解決力を伸ばすためには、是非とも置きたいものである。

単元構成としては、単元または小単元の最後にまとめとして、「課題学習」を置くスタイルが多いが、小単元のはじめに全体の課題を示し、小単元全体を「課題学習」とするスタイルもある。

どちらの場合にも、「課題学習」の評価は、そのねらいから考えて、ペーパーテストによる評価よりは、他の材料による評価を取り入れたい。例えば、課題解決の方法を企画した「計画書」や、取り組みの姿勢などを自己評価した「自己評価表」、また製作的なものであれば、作品を評価材料としている。

(3) 発展的学習・補充的学習を取り入れた単元構成とその中での評価

「課題学習」と同様に、単元または小単元の最後に複数の課題を置くスタイルと、小単元全体を選択とし、基本的な内容と発展的な内容を含んだコースと、基本的な内容と補充的な内容を含んだコースをもうける方法が考えられる。いずれにしても生徒の学習内容は選択となり、同じ条件での評価は難しくなる。評価は行うにしても、これを学期末の評定に組み入れることは困難であると考えられる。



6. 残された課題

昨年度より本校では「目標に準拠した評価」を実践試行している。この新しい評価の方法は、一人一人の子どもの「良さ」を見つけ、それを引き出していこうという教育改革の基調の方向から指向されたものであった。「集団に準拠した評価」から「目標に準拠した評価」へという「評価観の転換」も、この考え方の上に初めて意味を持つものとなる。

また、これからの学校教育には、「社会生活を送る上で必要な最低限の学力保証」、「一人一人の子

どもたちへ「現在の学力の実情」を知らせるといふ説明責任、「各学校における教育内容についての保護者へのアカウントビリティー説明責任」をどう果たしていくのが大きく問われている。

しかし、一方で「多様な評価手法」や「多様な評価場面」を用意することはそれに伴う教師が抱える事務的な作業量が膨れあがることになる。理念としていかに優れていても実現可能性を伴わない教育的な営為は継続することはないだろう。その意味で、「継続可能な評価」の在り方が真に問われているのである。

昨年度に引き続き、今回も本校における評価の考え方と実践の一端をお示ししたが、まだまだ「評価」についての研究は緒に就いたばかりであり、残された課題も山積みしている。昨年来指摘してきた考えられる課題や研究テーマは変更することはない。ここに再録したい。

- ①「観点別学習状況の評価」の信頼性・妥当性をどう保証するかーカッピングポイントの設定の方法の研究ー
- ②生徒が納得する評価はどうあればよいのか
- ③生徒が学習意欲を喚起する評価はどうあればよいのか
- ④観点別の学習状況の評価からの総括の方法はどうあればよいのか
- ⑤保護者への評価に関する説明責任はどう果たせばよいのか
- ⑥教師による学習指導方法や指導技術に対する評価はどうあればよいのか
- ⑦各単元や学年の指導内容や教材、カリキュラム構成の評価の方法はどうあればよいのか

これらの研究課題は、実践的な教育活動と並行して各学校現場にいる教師にとって共通したものになっているといえる。一方で、現場の教師だけでは過重な負担になっているような課題も当然あり、例えば「評価の客観性に関する理論的な背景」「多様な評価によって明らかになる生徒の学力状況」といった課題についての研究は教育学を専門としている大学の研究者との共同研究が強く求められるところである。

いずれにしても、我々現場にいる教師による教育研究では、歩きながら、手応えを確かめながら、そして一歩ずつ進んでいくしかない。生徒一人一人の「学びの喜び」を創出する「評価」研究の重たさを今また強く感じている。

[引用文献・参考文献]

- * 1 平成13年度「小中学校教育課程実施状況調査報告書」 2003年6月 ぎょうせい
- * 2 石田恒好 「指導と評価」 日本図書文化協会 2002年9月号p4～7
- * 3 国立教育政策研究所「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」
2001年11月
- * 4 応用教育研究所「『観点別学習状況』『評定』の評価基準についてのアンケート調査結果について」全国教育研究所連盟第17期共同研究第2回全国研究集会資料 2002年
- * 5 北尾 倫彦・角田 陸男 編集 新評価基準表 日本図書文化社 2002年
- * 6 角田陸男・金子丈夫・荘司隆一・新井直志 評価方法・評価規準・評価問題づくり
明治図書 2003年

[執筆分担]

- 第1章 はじめに—これからの理科教育と「確かな学び」の形成へ向けて……角田
- 第2章 観点別学習状況評価の課題……………新井
- (1) 平成14年度(2002年度)の試み
- (2) 反省と課題
- 第3章 継続可能な評価の要件—継続可能な評価を行うための必要条件……………金子
- (1) 学習目標=評価規準の明確化
- (2) 多様な評価方法・材料
- (3) 定期テスト(ペーパーテスト)の工夫
- 第4章 「C」と評価した生徒への支援(指導)の問題……………角田
- (1) 予防的措置(「C」の生徒を出さない指導の手立て)
- (2) 対処療法的措置(「C」の生徒への個別の指導)
- 第5章 授業研究と学習状況の評価……………金子・荘司
- (1) 新しい実験・観察教材の開発
- (2) 新しいカリキュラム構成・単元の開発および評価
- 第6章 残された課題……………角田

英文要約

Summary

"New Science Curriculum of Junior High School in consequence The Japanese National Standard of Study and Authentic Evaluation of Science Study" (2)

In Japan, New National Standard of Study was started in 2002.

This report is discussed about the authentic evaluation of Science Study, and how to evaluate the variegated ability or skills of student.

We propose the most effective method of authentic evaluation.

長距離走単元共同授業研究

筑波大学附属中学校 内田 匡輔 小山 浩 小磯 透 七澤 朱音
文京区立第八中学校 大谷 雅也

Summary

Long Distance Running is the very strong contents of a student's feeling of evasion in the contents of instruction of gymnastics practical skill, and track and field. In order to change such a feeling of evasion, in the University of Tsukuba junior high school, lesson development has been performed for Long Distance Running as one unit. This time, the developed lesson was able to make the opportunity to verify whether it is useful to a student also in the public school in Bunkyo-ku. Although the number of school hours had many unidentified elements in being unable to secure mostly but calling it lesson research, also in such a form, change of a student was various and was able to obtain the interesting result. Especially change of how to set up a target or study consciousness was remarkable. However, there was little influence on a feeling of evasion. Lesson research with such a public school wants to expect continuing to carry out with various subjects.

キーワード : 共同授業研究 忌避感 目標の立て方 学習意識の変化

Keyword : Joint lesson research Feeling of evasion How to set up a target

Change of study consciousness

1 はじめに

平成15年度、筑波大学附属中学校保健体育科では、以下の日程で区内の公立学校と共同授業研究を行うことができた。日頃の授業成果を、お互いに持ち寄ることで、さらに生徒の能力を高める可能性を探ることが当初の目的として考えられていた。授業は、全5回で、実践としては不十分であろうが、さらなる授業教材の工夫の可能性や保健体育実技に対する考え方の広がりなど、日頃の授業実践のみでは考えられない時間をお互いに持つことができた。また、国立附属校での授業実践研究は、本来、様々な教育現場のニーズに基づいて行われべきであり、そのニーズは創出されるというよりも、抽出されるべきであろう考えられる。すなわち、国立附属での授業実践研究が、公立校の授業にそのまま生かせる内容であるべきである。理想としての授業を展開するだけでなく、実態に合わせた授業のあり方を探るという意味でも今回の共同研究は大きな意義を持つといえるだろう。

2 実施に当たって

(1) 期日

5月15日(木)～6月26日(木)までの毎週木曜日に実施し、全7回の予定を組んだ。また、授業開始に当たって4月24日、5月8日は準備のための顔合わせを行った。

しかしながら実際には授業は全部で5回の実施にとどまってしまった。これは、運動会、学校行事(定期試験)の日程により授業変更があったためである。

(2) 対象

授業は、文京区立第八中学校で行った。対象生徒は、中学3年生男子、C（選択体育）クラス、13名であった。13名は、1年次に長距離走は経験しており、今回の授業実施に当たっては、季節的にも長距離走に適した時期と言えないことや、すでに長距離走を過去に学習済みであるという点からか、当初、忌避感が強くあった。

(3) 授業形式

授業は主に内田が担当し、大谷はアシスタントを行った。いわゆるTT形式である。

(4) 単元構成

単元の構成に当たっては、期間が短いということもあって、記録の向上を大きな目標とはしなかった。主に以下の3つを目標とした。

- ①自己の能力・目標に適合した学習を進める知的側面（スポーツインテリジェンス）の養成。〔ベースづくり・持久力養成・トレーニング理論・ランニング理論〕
- ②グループ学習を円滑に進めると共に、安全に対する意識をも高める
- ③長距離走の学習を通し、その記録の向上をはかると共に、発達期にある全身持久力のより一層の発達を促す刺激とする。

時	項目	学習内容
1	オリエンテーション	動機付け、アンケート調査、タイムトライアル、SW講習会
2	走り込み	100m 200m走の測定とベースづくり ランニング
3	ベースづくり	連続8週の全力走（800m走）
4	ベースづくり	連続8周を設定したベースで
5	ベースづくり	インターバル形式でのベース走
6	タイムトライアル	自己記録に挑戦
7	まとめ	記録のまとめ、アンケート調査、
雨	ランニングフォームづくり	理想的なランニングフォームづくりと補強運動

3 授業の実際

実際に実施した授業は以下の通りであった。

日	項目	学習内容	指導の実際
5/15 雨	オリエンテーション	今後の予定 SWの使い方 カード記入の仕方	体育館内でSWの使い方を練習し、記録カードへの記入の仕方を練習した。 心拍数の触診方法や主体的運動強度についてのレクチャーを行った。「負荷つき20mシャトルラン」*1を行った。
5/22 晴	測定 ①	1500m走のタイム測定 カードへのベース記入	1周100mのトラックを15周して、1500mの測定を行った。 測定前に、各周回のラップを想定し、最終的なタイムの予定を立てた。
この間2回は、運動会準備のため授業は実施されなかった。			
6/12 雨	ベースづくり①	目標を立てる自分のベースにあったスピードを知る。	前回の結果をもとに、到達目標を作成した。 体育館内で「スーパー20mシャトルラン」*2を実施した。

2004年3月

6/19 晴	ベース づくり②	個人プログラム作成 自分の負荷設定に合 わせて走る。	100m全力走を実施し、そのタイムから負荷を設定する。 連続8周を70～80%の負荷を設定して実施した。
この間1回は、期末考査のため授業は実施されなかった。			
7/3 晴	測定②	1500m走のタイム測定	1周100mのトラックを15周して、1500mの測定を行った。 測定前に、各周回のラップを想定し、最終的なタイムが 自分のベスト記録となるよう予定を立てて実施した。

※1 「負荷つき20mシャトルラン」とは、20mの間に、ラダーまたは診にハードルを設置して、行うシャトルランである。これは技能的な高いレベルを目指して長距離走に取り組むことができているかを目的として実施している。

※2 「スーパー20mシャトルラン」とは、シャトルランが約64秒周期にレベルアップすることを基にして、20mを何本走れるかを予測し、普段の測定では到達しえないレベルを体験する。この体験から、どのようなスピードで走ることが自分の循環器系に負荷を与えることになっているかを知る事を目的として実施している。

4 授業結果

以上の授業を実施した結果、次のような結果が得られた。

(1) 1500m走 測定結果

[5/22測定→7/2測定]

名前	1500m測定4/4		ベストラップ		目標ラップ		BLとの差		目標		心拍数		RP	
	4/4	4/4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
I S	438	374	25	23	27	25	2	2	400	375	192	198	19	18
I R	358	354	22	20	23	24	1	4	350	360	222	200	11	20
T K	405	407	23	22	26	26	3	4	390	378	150	160	14	14
T J	437	337	26	17	27	25	1	8	400	400	56	170	12	14
M K	331	359	24	23	21	24	-3	1	320	310	140	180	16	17
M K	357	349	22	22	20	22	-2	0	300	330	150	180	17	18
I N	360		20		23	24	3	24	340	360	180	190	20	18
K N	375	354	23	21	23	24	-0	3	340	370	150	190	18	18
S S	358	340	22	19	23	24	1	5	340	340	192	160	16	17
T Y	447	393	27	24	28	28	1	4	420	420	172	190	18	19
T Y	414	357	25	21	27	26	2	5	400	390	180	200	20	18
N Y	410	402	24	25	26	28	2	3	390	420	138	160	15	15
N S	381	402	21	25	23	28	2	3	350	430	204	190		17
平均	390	369	23.3	21.8	24.3	25.2	0.92	5.0	364.6	375.6	163.5	182.1	16.3	17.1

(2) アンケート結果

アンケートは、附属中学校で実施しているものを用いて、4段階での評価を行った。(資1)「強く思う」を、4とし、「まったくそう思わない」を1としてある。

番号	質問項目	前	後	番号	質問項目	前	後
1	長距離の授業は好きだ	2.3	2.2	16	チームプレーの発展は無理	2.6	2.5
2	できることなら授業を休みたい	2.4	1.8	17	マナーの大切さを学べる	2.6	2.4
3	将来にわたってスポーツを楽しみたい	3.5	3.6	18	チームワークづくり無理	2.6	2.3
4	積極的に汗を流し鍛えようと意欲出る	2.7	3.0	19	友達と教えあうことができる	3.0	3.2
5	心や体の緊張をほぐす	2.3	2.5	20	助け合い協力しあう習慣	2.7	3.4
6	授業の後は心地よい興奮が残る	2.5	2.5	21	能力の高い者がのさばる	2.4	2.2
7	仲間との活動楽しい	2.6	2.7	22	仲間関係でいやな思いをする	1.7	1.6
8	頑張ったという満足感を味わう	3.1	3.2	23	運動の喜びを味わえるのは一部の人	2.7	2.3
9	体力づくりに役立つ	3.1	3.3	24	利己主義むき出しになる	2.2	2.1
10	体力づくりの方法を学ぶことができる	2.7	3.0	25	その場限りの仲間にすぎない	1.5	1.3
11	キビキビとした動きできる	2.6	2.5	26	長距離走は好きです	2.1	2.4
12	運動技能を伸ばす事ができる	2.9	3.0	27	授業に一生懸命取り組む	2.9	3.3
13	正しい運動の仕方を理解できる	2.5	2.8	28	記録に満足している	2.5	2.6
14	基本理論を学べる	2.9	2.7	29	長距離走は苦しい	3.4	3.4
15	チームプレーを理解できる	2.1	2.5				

5 考察

今回の共同授業研究は、「時間数」や「対象人数」が少ないという点から、統計的な比較は難しいが、単純にその差を比較検討してみる次のようなことが推察できる。

(1) 目標の立て方の変化

測定の1回目と2回目を比べてみた時に、平均タイムが20秒以上早くなっていることに気がつく。授業によるトレーニング効果と考えたい所だが、今回の授業数でこれだけのトレーニング効果は難しい。そこで各平均値に注目すると、次の3つの点が注目される。

- ① 目標タイムは授業前に比べ授業後の方が下がっていること
- ② 心拍数が授業前に比べて授業後測定の方が増えていること
- ③ RPEが授業前に比べて授業後の方が増えていること

これらのことは、今回の授業を通して、「自分の能力をきちんと知る」といったことや、「自分の体に対する理解の深まり」が見られたのではないかと推測することができる。

このことが授業への取り組みの変化へとつながり、結果として平均タイムの大幅な減少につながったのではないだろうか。

(2) 学習意識の変化

アンケート結果からいくつか特徴的な変化を読みとることができるが、その一つがこの「学習意識の変化」ではないか。今回の授業では、運動量と言うよりも、自分のタイムを基に目標タイムを計算したり、心拍数を測定し、次の心拍数を予測させるといった活動が多く行われている。また、タイムの測定は、一人で行わず、ペアを組んで行っている。そのため、アンケート項目の「学ぶ」、「身につく」といった項目や「チームワーク」「仲間」といった項目での変化がいくつか見られていることが特徴としてみられる。

このことから、学習者の意識の中で長距離走は「たくさん走る」というイメージから、「考えて走る」または「助け合って走る」、すなわち「長距離走＝鍛錬」ではなく「長距離走＝学習」であ

るといったイメージへと変化しつつあるのではないかと予測できる。

(3) 忌避感への影響

長距離走の授業を実施するに当たって、どの学校でも同じだが、大きなテーマとなるのがこの「忌避感の除去」である。いわゆる「嫌だなあ」「つらいなあ」という気持ちをどう変えてゆくのかといった問題である。今回の授業では、アンケート項目を見る限りであるが、「好き」や「苦しい」といった項目で変化を見ることができていない。このことは、長距離走の授業を実施するに当たって、短時間では、こういった忌避感に対して影響を与えることはできないと予測できる。少なくとも週1時間で5時間の長距離走の授業では、生徒にとって走ることが「好きになった」り「苦しくなくなった」りするまでの変化は難しいのではないか。

6 まとめ

まず今回、共同授業研究実践を行うに当たって協力して頂いた、区立文京第八中学校の先生方、特に大谷雅也教諭には多大なご指導、ご援助頂いたことにお礼を申しあげたい。

国立附属学校は、どうしても学校ある地域との関連が薄くなりがちであると個人的に感じている。生徒が様々な学区から通学してきている事も大きいですが、「国立」という言葉が「区立」との違いを醸し出しているように思えてならない。

今回の共同研究は、こういった「壁」ともいえる、お互いの情報の非公開を、一つ乗り越えて実践できたことが大きな成果だと言えるのではないだろうか。単純に「お互いの学校でどんな授業をやっているのだろう」という興味を教員が持つのは自然なことである。

今後もこのような研究が学校の枠にとらわれず実践されていくべきと考えている。

筑波大学附属中学校研究紀要 第56号

筑波大学附属中学校研究紀要 第56号

筑波大学附属中学校研究紀要 第56号

生徒保健委員会活動におけるピア・サポートの活用

学校保健 近 藤 とも子
スクールカウンセラー 西 村 香

1. はじめに

「…………生徒達が（保健室に）頻繁に出入りし、積極的に活動している姿がとても生き生きしていて、見ていてとても気持ちよかったです。人が絶え間なく行き来をし、手当をし、あわただしく教室へ戻っていくという一部始終を見ていると、皆の目が輝いているのがわかりました。こんな保健室、今まで見たことがなかったし、考えられませんでした。保健室というと「静か」というイメージが、強かったので少しびっくりしました。でも、活発な方が理想的だと思えました。皆の生き生きした態度が、それを裏付けていました。一人一人が、自分に何らかの自信を持っているように感じられ、中学生とは思えないオーラのようなものを受けました。…………」

これは、研修に来校した某大学生のレポートの一文である。

本校の学校保健活動は、生徒抜きには語れない気がしている。HRH（特活と道徳の性格を併せ持った2時間連続の時間）での健康教育、総合の時間を使った健康診断を通しての自己の健康観の育成を目指した「健康の家づくり」、その他、保健室だよりや掲示物など養護教諭から発信される取り組みがある一方で、健康診断、運動会などの健康に関わる行事を生徒とともに創り、取り組んできた。本校では、保健委員会の生徒達の継続的かつ組織的な取り組みがあったからこそ、保健活動の目標やねらいが、より生徒のもとに届き、浸透してきた感がある。

そうした生徒保健委員会の基盤の中で本校のピア・サポート活動である「心の処方せん」が、産声をあげ、3年目になる。

本報告では、なぜ生徒保健委員会でピア・サポートであったのか、本校の生徒保健委員会の活動、委員会活動への養護教諭の関わり、委員会活性化の背景など、これまでの経緯と、ピア・サポートのプログラムの実際、そのプログラムでの生徒達の生の声やその後の活動の様子をピア・サポートプログラム実施の事前事後の調査検討を含め、考えていきたい。

2. なぜ、生徒保健委員会において「ピア・サポート」であったのか

本校の生徒の特徴を挙げるとすると、まず、「活発である」「元気がある」である。朝の始業前、昼休み、放課後には、多数の生徒が、中庭やコート面、グラウンドに出て、所狭しと遊んでいる。もちろん体育の授業や部活動の時も然りである。そのため、けがをして保健室を訪れる生徒は、運動会を除いて年間約1200人前後である。

もしも、それらの活動中にけが人や病人が発生した際、本校で最初の窓口となるのが、原則として各クラスの保健委員である。そのため、これまで、委員会の中で外傷や突き指、捻挫、鼻血などの簡単な手当法を身につけるべく、年度当初や運動会前などに学習会を持ってきた。必要に迫られて、けがを中心とした身体的ケアに重点が置かれる必然性があったのである。

しかし、近年では、保健室登校、不登校をはじめ人間関係など、教室内外でのメンタルな問題や心の中に葛藤を抱え、身体症状を伴って保健室に来室する生徒も増加傾向にある。さらに、10数年前、生徒個人への集団無視などの精神的攻撃（「いじめ」にも似た現象）を受け、保健室に駆け込んでき

たケースも出始めた。その際、保健室でのサポートはもちろんのことであるが、サポートのみならず、受け入れ先となる教室の雰囲気づくりこそ重要であることを痛感させられ、平成2年度から「心と対話しよう」に取り組むきっかけとなった。(詳細は、本校紀要第44号、第45号、第46号を参照いただきたい。)

保健委員会においてピア・サポートを活用した背景として、けがに対する手当法を身につけるように、身近な仲間のメンタル面も含め、効果的に、かつまるごと受け止めることができるような、保健委員の活動を目指していきたいということが、第一の理由である。

そのことが、ひいては、クラスでサポートを必要としている仲間を察知し、早期にサポート、または、養護教諭やスクールカウンセラーへのつなぎ活動をすることで、問題の重症化を防止することができるかと考えたのである。

3. ピア・サポートの精神を生かそうとしている生徒保健委員会の中身にせまる

本校の保健室は、「静かできれい」とはとても言えない。休み時間、昼休み、放課後などいつも生徒たちであふれている。もちろん、この時間に保健委員が保健室で活動することも多い。

「この保健室は動いているんだよね。」とは、養護教諭の養成課程で教鞭を執られていた本校元副校長の弁である。奥のベッドで休養をとる生徒には、少々迷惑な空間といわなければならないかもしれない。なぜならば、体調不調のために休養している生徒を気遣って発する「静かにー!!」という声が、逆に騒音の元になってしまいかねない雰囲気だからである。

1) 保健委員会のメンバー構成と委員会の核

保健委員は、各クラス男女各1名、各学年5クラスずつで、委員会は合計30名で構成されている。この委員会を企画、運営していくメンバーが、委員長と、2名の副委員長、1名の会計の4名である。この4名は三役と呼ばれ、委員会の核を成すものである。三役は、毎週1回行われる委員会の活動内容を企画し、計画的に委員会を運営していくために三役会合を持ち、練りあげていく。つまり、委員会の第一歩はこの三役会合であり、委員会の流れはもとより、委員の意識への働きかけなど委員会の雰囲気そのものをも創っていく源であるといえる。したがって、当然のことであるが、ピア・サポート企画もこの会合で討議され、具体化されてきた。本校ではピア・サポート活動の学習会を「心の処方せん」講座と呼んでいるが、このネーミングも実は生徒である。

2) 具体的な活動内容

生徒保健委員会の活動内容を具体的に挙げてみると、日常的活動、行事的活動、その他の活動の3つに大きく分かれる。

(1) 日常的活動

① 日々の活動(生徒の呼び名)

クラスでのけが人・病人の保健室までの誘導とケアや記録、欠席チェックなどである。この活動を遂行していく上で欠かせないのが、けがの手当法などの学習であり、仲間のことをまるごと理解するための「心の処方せん」である。

② 体重測定

2kg以上増加したり、減少したりする生徒を早期に発見し、必要に応じて養護教諭の個別相談につなげる。

③ 居残り活動

5週間に1週間、縦割りクラス（1年から3年まで6名で構成されている）で回ってくる放課後の活動である。放課後のけが人のケアと記録、居残り日誌の記入が主な活動で、活動の切り替わりの際には、三役が中心となり、次の週に向けて引き継ぎのための会合が開かれる。

(2) 行事的活動

行事をつくりあげていく過程の中でお互いを生かし合い、補い合い、助け合い、そのプロセスが、集団としての仲間づくりを後押ししてくれる。

①. 総合健康診断の企画・運営

本校で数ある全校的行事の中でも唯一「私たちが主役の行事」と位置づけて取り組んでいる行事が、総合健康診断である。

健康診断の内容は、関係法律によって自ずと決定されていく部分があり、大枠は、養護教諭を中心とした教師の保健委員会と各学年1名の合計6名の健診委員会で担っていかざるを得ないが、企画・運営においては、生徒の主体性を大いに生かしたものとなっている。つまり、「検査を受ける行為以外の生徒に関わること」に関しては、生徒保健委員のテリトリーであるといえる。生徒主役だからこそ「健康は、管理されるのではなく、自らが管理していくものである」というメッセージをより強く投げかけられているのではないかと考えられる。

ア. 事前の活動

健康診断の約3か月前から準備に入る。三役と新3年生が中心的役割を担い、養護教諭との会合を通して健康診断の中身を練っていく。

a. 各学年クラス責任者（を指導するための）会合の運営

本校の総合健康診断は、基本的にはグループまたは個別の自由健診の形態を採っているが、健康診断をもれなく、スムーズに進行するための大事な布石の一つが、クラス責任者会合である。入学直後の、まだ校内に不案内な1年生には、上級生である3年生の学級委員がクラス責任者として配置され、各健康診断会場に誘導・引率する。その他、使用するカード類の配布回収、健康診断会場の雰囲気作りなど大事な役割を担っている。学年により求められる役割が多少異なるため、1年生のクラス責任者と2年生・3年生クラス責任者の会合は分けて行う必要がある。

b. 保健委員の総合健康診断日の前日・当日の活動内容の確認

保健委員の前日の会場設営の方法や当日の健康診断の補助の仕方をデモンストレーションを交えながら入念に確認する。

c. 当日の全体会（男女別集会）の運営内容についての企画と準備

全体会では、集合、出席確認から、メインともいえる全校生徒に向けた健康に関するメッセージ（テーマにあわせた健康ミニ劇）や検査を受ける際の留意事項の確認などを行うための準備や必要物品の確認を行う。

d. 検査会場の設営……検査会場ごとの設営図をもとに必要な物品を揃え、会場づくりをする。

e. 健康診断当日用HOP（小冊子）づくり……全体会では伝えきれない内容を冊子にする。検査の待ち時間を有効活用してもらうための活動である。

イ. 当日の活動

- a. 男女別全体会の進行と運営……主に三役が進行の担当をする。ここでメインとなる活動は、例えば「姿勢を考える」など健康を考えるきっかけをメッセージ（ミニ劇）にして具体的に提示することである。人体模型やOHPプロジェクターの操作、実際の姿勢の提示や学習など、全委員達の協力があって成り立つ。
- b. 検査会場での検査補助……検査は、医師をはじめ検査機関の方々や教師であるが、その記録を委員達が担当する。
- c. スムーズな検査の誘導……各階に委員が配置され、空いている会場への誘導を行う。

ウ. 事後の活動

健康診断事後HOP（小冊子）づくり……健康診断結果や健康診断発祥の学校として昔の保健室の様子など題材は多彩である。内容は全員で決め、全員で分担する。

② 運動会のけが人防止活動と救急活動

従来より運動会の際の救急活動が、保健委員会活動として大きく位置づけられていたが、この10年は、「けが人を最小限にして、全員が全力で戦えるようにする」ということを合言葉に、予防活動に主眼が置かれてきた。その活動は保健室、保健委員会にとどまらず、徐々に全校を巻き込み、全校的取り組みとして位置づけてきている。健康診断ばかりでなく、運動会でも保健委員の健康や安全へのこだわりが、よりグローバルな活動へと進化してきている。昭和の終わりの頃、運動会当日のけが人の延べ人数が、全校の3分の1近くいたものが、現在では、60人から70人へと徐々に減少させることに成功した原動力が、ここにある。活発な生徒会活動を有する本校ならではの組織的、継続的な活動があったからこそ成し得た結果であると考えられる。

ア. 事前の活動

a. けが防止に向けた合同会合

けが防止活動をより効果的に行うために生徒会組織を活用に向け、働きかけを行うためのスタートとなる会合である。この主旨を関係生徒（各クラスリーダー、運動会準備小委員会）に理解してもらい、同じ視点に立っておのおのの持ち場でけが人防止を目指し、力を発揮してもらうための仲間の輪を広げることが最大の目的である。

b. 各クラスでの保健委員の活動……授業はもとより、朝の活動などクラス毎であるからこそ生かせる運動会練習・本番に向けたけが防止の方法をクラスリーダーとともに呼びかける。

c. けが防止HOP（小冊子）づくり……準備運動の重要性を過去の運動会のけが統計から分析し、けが防止のために何が必要か、どのような対策が効果的かを具体的に示し、各クラスにおける保健委員、運動会クラスリーダーの活動の指針をまとめたものである。

イ. 当日の活動……テントを2梁準備し、出場する競技に合わせてメンバーを決めて救急活動をする。騎馬戦など激しい種目の場合は、すぐにかけてつけられるように競技をしている傍らに待機している。

③「学芸発表会（文化祭）」における研究発表活動

本校では、学芸発表会という一般校でいう文化祭がある。日頃の研究活動の成果を全校生徒ばかりでなく来訪者に問う絶好の機会となる。さらに、主旨をメッセージとして直接投げかけられる絶好の機会となる。

これまで取りあげられてきたテーマは、食品添加物、弁当、人体探検、ゴキブリ、ダイエット、髪の毛など、保健的観点からのアプローチが主体であった。その歴史の中で、平成14年度は、委員会で議論の末、「ピア・サポート」に取り組むことになった。つまり、委員会内にとどまっていたはずの「ピア・サポート」が、必然的にしかもごく自然な形で全校に発信されることになったのである。三役は、もちろん、委員達の意識の中に着実にピア・サポートの精神が、根付いていると推測させるものであった。

内容的には、「ピア・サポートとは？」に関する研究の展示発表といじめを取りあげたミニ劇上演の2つであった。展示発表会場では、委員達が展示内容に説明を加え、より理解しやすいようにという工夫が見られた。ミニ劇は、その主旨をメッセージとして伝えるべく、自分たちでシナリオづくりから手がけている。さらに、劇としてメッセージを伝えるばかりではなく、演劇終了後にも生徒達のメッセージが見えてくる内容であった。つまり、終了後に「話しの聞き方や態度」について一緒におさらいを通して学び、さらに出演者にインタビューを試みて、テーマを身近に感じてもらえるようにという委員達の工夫がみられた。

3) 学習活動

①けがの手当法の学習

②けが人、病人などとのコミュニケーションスキルの学習………「心の処方せん」講座

4) その他の活動

①新三役選出

委員会の核となる委員長など三役は、自ら立候補を決めるときはもちろんであるが、次のような手順を経て、徐々に三役としての心構えをつくっていくことになる。

20年前、新三役は現三役が人選をして、同意が得られた場合に依頼する形態を採っていた。それを当時の教師の保健委員会が、「もっと公平に、しかも委員全員が選出に関われるように」という目的で立候補制を採用したのが始まりである。その結果、さまざまな三役が誕生したが、「積極的」「楽しい雰囲気」が委員会の一つの雰囲気になっていった感がある。その流れの中でピア・サポートが始動したのである。

<三役選挙の流れ>は、次の通りである。

ア. 選挙公示

イ. 立候補受付

ウ. 立候補者への現三役による個人面談

立候補文をもとにして行われる。ここでは、立候補文の内容を質問されたり、部活動との両立などについて、三役としての姿勢を問われることになり、徐々に心構えが作られていくように思われる。

エ. 立ち会い演説会

オ. 投票による三役の決定……委員達の投票により決められた三役を支えていこうという雰囲気
気が育てられる。

<新三役のスタートにむけて外せないポイント>を挙げるとすると、

ア. 現三役と十分に引き継ぎを行う。

イ. 新三役の活動がスタートし、現三役が卒業するまでの3か月間、現三役が見守る。

これら一連の流れが、三役としての心構えをつくるのみならず、委員会運営のノウハウを学ぶ場となる。また、三役の思い入れや熱意も継承され、保健委員会としての次なる一歩になっているように思われる。

②夏季行事に向けた活動

本校では、宿泊を伴った行事が、各学年にある。その中で、1年生の臨海生活、2年生の林間生活は、各学年10人で企画し、活動していくことが可能な絶好の機会となる。その学年での意見や主体性が生かされ、活動後の達成感を味わわせることが、より可能になる。

活動の導入は、上級学年であるという点が、本校の特色であると考えられる。1年生には2年生が、2年生には3年生が、というように前年度の反省をふまえて、上級学年の委員が初回の会合で活動の導入をすることは、上級学年が、下級学年の活動を見守るという雰囲気ができ、上級学年の指導力を育てるのみならず、委員会内の縦のつながりを深める機会にもなる。次回から責任者・副責任者を中心に行事の準備にはいることになるが、下級学年が、上級学年に相談している姿はもちろん、一生懸命に活動している下級生のそばで目を細めて見守っている上級生の姿を垣間見ることができる。

3. 生徒保健委員会活性化の要因と考えられること（大切にしてきたこと）

①楽しいと感じてもらう。

ア. 活動を通して委員会としての団結や達成感を味わうことができる。苦勞をともにすることが、楽しいと思う原動力になる。活動はよくできたことを中心に評価する。行事については、次年度につなげること（反省点）は、生徒にまとめてもらう。

イ. 一人一人の生徒に対してその努力をタイムリーに評価する。

積極的な活動やけが人・病人など、仲間のサポートをした際など、その生徒のレベルにあわせて評価する。委員会さぼりなど、問題が表面化した際には、間髪を入れずに本人へ事実を直視させ、もしも、クリアされたときには、直ちに（見過ごさずに）本人に還元していく。

ウ. 活動目標を持たせ、終了時に自己を評価する。（資料1を参照）

一人一人の活動目標は、保健室に掲示し、保健委員のみならず教師、全校生徒が目にすることができる。クラスでの選挙の際、自ら立候補し、3年間保健委員をやり続ける生徒も多いが、期間中（前期、後期と半年毎に改選される）の活動を振り返り、その期が終了する時に保健室のボードに掲示していた活動目標を「〇〇期を終えて」に貼付し、自己評価してもらう。さらに、養護教諭からの評価を受ける。自己評価をすることで自己をより客観的に見つめる姿勢を育てることが可能であると考えている。

エ. 学級担任からも励ましの言葉をもらう。

その期が終了する時に記入された「〇〇期を終えて」は、原則として担任から一言添えてもらい、手渡ししてもらう。

②得られるものがある。

ア. けがの手当法を身につけることができる。

イ. コミュニケーション・スキルを身につけることができる。

けが人・病人の搬送、ケアなど保健委員には、とかくサービスすることが自ずと求められる。しかし、その中であって、学びも得られることは、委員としてのスキルアップにつながるばかり

でなく、保健への興味・関心を引き出すことにつながると考えられる。

③委員会と委員を育てる三役選出の選挙システムがある。

演説などの選挙活動を通して言語にして意識化することが、本人はもとより、選出に関わった委員も委員会活動を意識化する機会になる。

④先輩から後輩へさまざまところで活動の継承を行う。

⑤本校の生徒会活動が伝統的に活発である。

4. ピア・サポート活動の実際

1) ピア・サポート活動とは

カナダ、イギリスなどの欧米諸国でのピア・サポートは、「ピア・カウンセリング（ピア・カウンセラー）」や「ピア・エデュケーション（ピア・エデュケーター）」「ピア・ファシリテーション（ピア・ファシリテータ）」などとほぼ同じ意味で使用されているが、日本においては、2000年頃一時的に「ピア・カウンセリング」という名称で広がりを見せた。しかし、近年では「ピア・サポート」という名称で使用されることが多くなってきている。

その歴史は、1972年のGrapeVine運動が起こったイギリスにおける、自然発生的に試行されてきたものと言われていたり、1960年代後半に広まった、アメリカでの大学における生徒同志のチューター・プログラムがその起源とも言われているが、意見はバラバラであり、統一されていない（西村，2000）。

しかし、その効果は、例外なく、欧米諸国によるピア・サポートに対する評価も、日本における評価も高いものになっており、今後も広がりを見せることが考えられる。

ピア・サポートとは、助ける人、助けられる人とわけのではなく、青年期という課題を抱えた同じ仲間として、時には誰かを支え、時には誰かに支えられる関係のことをいい、「ピア・サポーター」とは、ピア・サポート訓練を受け、援助技術を身につけている人のことをいう。

ピアとは、“Peer”と綴り、“ピア”と読み、英和辞典では、「社会的、法的に地位の等しい人、同等（対等）者、同僚、仲間」を意味しており、今までの解釈の主軸は、医療・福祉の領域の「同じ病気にかかっている、あるいは、同じ身体障害をもっている者同士」と規定し、そこにカウンセリングを導入している活動が“ピア・カウンセリング”（ピア・サポート）であり、強い同胞意識が働き、大きな成果をあげている。

近年では、大学・高校・中学校から小学校、地域などにおいて、「ピア・サポート」や「ピア・カウンセリング」という名でサポート活動が盛んに行われてくるようになってきている。

ピア・サポート活動の内容には、

- | |
|------------|
| ① エデュケーション |
| ② カウンセリング |
| ③ 葛藤解決 |
| ④ 仲間づくり |

など、さまざまであり、ニーズや目標を導入前に調査し、年齢に応じたプログラムを実施する必要がある。

そして、ピア・カウンセリングの意義についてCowie(1996)は、

- ① 同輩との親しい人間関係は、ストレス下の状態で個人の精神保健を守る機能をもつ。
- ② 困難に陥ったとき、支援理解を求めるのは、同様の経験をしている仲間である。
- ③ 専門的援助が手近にないとき、社会状況を共有している仲間が聞き役や援助者になってくれる。
- ④ 大人が若者に対して善意をもって相談にのる態度を示しても、若者がこれを求めないし、受け入れないことが多い、とまとめている。

思春期だけに限らず、友達関係において、相談したり、されたりは日常に行われている事実を利用している。なおかつ、悩みがあるときには、動くエネルギーがないので、特別な場所に行かなくても、サポートされることはベストであるとの考えから、いつもそばにいるピア（仲間）の存在が再認識されるようになったのである。

さらに、信頼できる友人に悩みを打ち明けた後に、その友人にスクール・カウンセラーへの相談を進められた方が予後も良いという知見や、クライアントの生徒だけでなく、ピア・カウンセラー自身の人間的成長をはかることができる効果、学校における生徒間の相互援助能力全体を向上させる効果など（近藤、1995）が期待されている。

2) ピア・サポートの独自性

しかし学校現場では、既にエンカウンター・グループと呼ばれるピア・サポートとよく似た手法が古くから導入され、かなりの効果を得ている（国分ら、1997）ことから、エンカウンターグループと混同されやすくなっていることも事実であるので、ここで一度整理しておきたいと思う。

まずピア・サポートとは、前述した通り、訓練によるスキルの獲得がひとつの目標とされる点では、気づきを目指すエンカウンター・グループとは全く異なっており、そして最大の違いは、プログラムの実施における主体が、教師側よりも生徒の側に依存する活動が、ピア・サポートである、という点である。

なぜなら、ピア・サポートには、スキル獲得というソーシャル・スキル・トレーニング的な側面を持っている。その学習理論にのっとって、①インストラクション、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤定着化という一連のステップを踏んでいく必要があるからである。定着化するためには、生徒自らが進んでスキルの使用（実践）と獲得を目指さなければならないからである。

このことは、ソーシャル・スキル教育として学校現場で用いられている場面も増えてきてはいるが、実践の場が設定されていないために、なかなか生徒個人への定着化が望めないことと一致している。

すなわち、実践の場が保証されていない限り、生徒たちにとっては、エンカウンター・グループもピア・サポートも同義であると表現しても過言ではないのである。

和を重んじ、等質であることを良しとする我が国ではピア・カウンセラーがいじめの対象になりかねないという亀口(1999)の指摘もある通り、たとえ良い行いだったとしても、1人だけが目立ってはいけない日本文化と、同じであろうとし、違いを恐れさせるピア・プレッシャー（西村、2000）の中で、その行為を行っても良い場の設定と保証は、急務なのである。

しかし学校現場で、ピア・サポート活動の「実践の場」の設定と保証をしようとする場合、新たな役割を設けるよりも、既存の役割を用いること（新たな役割付加）の方が多いため事実であり、このことが、ピア・サポート活動の対象を全校生徒へとなかなか拡大できないジレンマともなっている。

いるように思われるのである。

3) ピア・サポート・プログラム「こころの処方せん」講座

学校現場では以上のようなことから、ピア・サポート・プログラムを全校生徒に対して行うよりも、保健委員会や生徒会などで行うことが多いように思われる。学んだサポート・スキルは、実践する場が整うことで、何度となく使用することができ、そして定着化と自信とすることができる。そこで本校でも、学んだサポート・スキルの使用枠を保健委員会活動だけに限定することで、生徒自身への負担感や追行への抵抗感を最小限にすることができると考えたのである。

① 実施計画

本校の保健委員会活動は前期と後期に分かれている。生徒が身に付けることを期待されるサポート・スキルの中心は、前期が外傷などの具体的な「キズの手当て」であり、後期が、ピア・サポートを活用した友達のこころをサポートするスキル「こころの処方せん」講座となっている。

本校では、生徒自身のニーズや状況を考慮し、独自のショート・プログラムを筑波大学とともに開発した。その日程例を以下に示す（表一参照）。

表一 ピア・サポート・ショート・プログラム

回数	月日	テーマ・内容	所要時間
1回	10/31	自己紹介と同クラス委員の長所の紹介 ・通常の保健委員活動とピア・サポートへの導入	20分
2回	11/7	ピア・サポートって何？（仲間づくり） ・ピア・サポートへの理解8つの原則（表一参照） ・ブレインストーミング	50分
3回	11/14	話しやすい態度って何？（言わずして相手に伝える） ・前回の復習 ・良い聞き手悪い聞き手 ・モデリングロールプレイ	50分
4回	11/28	どんなふうに聞いたらいいの？（話をしてもらうには） ・前回の復習 ・クローズクエスチョン・オープンクエスチョン ・モデリングロールプレイ	50分
5回	12/12	役にたつ返事の仕方とは？（話をしてもらうには） ・前回の復習 ・要約気持ちを聴く（共感） ・モデリングロールプレイ	50分
6回	12/19	みんなで支え合おう（まとめとシェアリング） ・前回の復習 ・ピア・サポートの活用の仕方と限界 ・ブレインストーミング	50分

7回	2/13	ふり返り(「心の処方せん」どんなふうに使えたかな?) ・実践経験の発表とシェアリング	50分
----	------	---	-----

本プログラムは、生徒保健委員のひとりひとりが、活動を行う上で必要なサポートスキルの取得と向上を目指して行われるものである。そのため、一般的なピア・サポート・プログラム(滝,2000)と比べて、スキル訓練を重視しているため、従来のエンカウンター的な仲間作りのためのエクササイズがほとんど見当たらないことが特徴となっており、そのためショート・プログラムとなっているのである。

また、本校のピア・サポート・プログラムは、ピア・サポートだけが単独な活動ではなく、日常の保健委員活動と連動しているために、仲間作りのエクササイズ部分を省くことができたと思われる。

また、「ふり返り」部分についての日程は、この場合一応1回となっはいるが、必要に応じて、保健委員会の活動時間に、数回割り当てることも実際に起きているのである。

では順に「こころの処方せん」講座の内容について説明したいと思う。

② 「こころの処方せん」講座の詳細

<第1回：オープニング>

通常の保健委員会活動の時間内において、意識を高め、お互いに知り合うこと、今後の日程と簡単な内容についての確認と自覚することを目的とする。

表一2 第1回 オープニング

活動	内容と教示例	目的
自己紹介と同クラス委員の長所の紹介。方法は、他己紹介や、全員でのメモリーサークル。	人の意見を聞くことや、メモリーサークルでそっと教えることも、大切なサポートです。	サポートを意識しながら、互いに知り合う。
ピア・サポートの意味について、簡単に説明。		ピアサポートへの簡単な理解。
今後の日程と参加についての発表。	休み2回以内の者には、筑波大学より認定賞が授与されます。	自覚を促す。

(担当者：××)

<第2回：ピア・サポートって何?>

こころの処方せん講座としては第1回目の開催であり、

- ・ピア・サポートの概要を知る、
- ・保健委員の仕事には、身体サポートとこころのサポートがあることを知る
- ・ピア・サポートに興味を持たせ、やる気をおこさせることを目的とする。

表-3 第2回 ピア・サポートって何？

活動	内容と、教示例	目的
ピア・サポートの意味や役割の説明。 (資料の配布)	<p>保健委員がすでにやっていることは、身体的なピア・サポートです。これからやることは、こころのピア・サポートです。</p> <p>この講座の期間、サポートということに気にして、わからない人や遅れてきた人のサポートをどんどんやってみようしてみましょう。</p> <p>もし自分がサポートを受けることになったときは、チャンスと思って、どんな風にしてもらおうかがうれしいか、ということに注意してサポートされてみましょう。</p>	ピア・サポートを理解する。
グループに分かれてのブレイク・ストーミング。	<p>【自分の話を誰かによく聞いてもらえると、どんな気持ちになるかな?】(5分) 具体例で相談場面を想起させる。</p> <p>この講座でこれから主に人の話を聞く練習をしていきます。 【人の話(相談)をよく聞くことが、どうしてサポートになるのかな?】(5分)</p> <p>【人の話を聞くことが、これからの活動でどんな風に役に立つかな?】(5分)</p> <p>意見を言う前に、これは変だな、と決め付けしないで、勇気を出して意見を言ってみよう。</p>	他者の意見を大切にする。 互いに助け合って、時間内にやってみる。
グループごとの発表。 (各3分)	それぞれのグループの持ち時間が平等になるように気をつけよう。	みんなの意見を知る。
8つの原則についての説明。 表-4の使用。	<p>困っている人というのは、すでにいろいろな人に相談している可能性が高いので、普通のアドバイスであれば、もう何度も聞いている可能性があります。同じアドバイスを聞かされることで、自信を無くす可能性もありますから、やめておいた方が無難なのです。</p> <p>サッカー選手を思い浮かべましょう。選手が自信ないからといって、サポーターが変わりに出場するわけにはいかないのです。最後に責任をとるのは、本人しかいないのです。</p>	8つの原則についての簡単な理解
次回への導入	<p>次回から、ロールプレイというやり方を使って、話をする人と、話を聞く人に分かれて、具体的に、人の話を聞く練習をしていきます。</p> <p>特に話をする人になったときは、どんな風に話を聞いてもらえると、気持ちがいいのかを、しっかり注意して観察してみましょう。</p>	次回に何をするのかを知る。 自覚を促す。
ふりかえり用紙の記入とシェアリング。		他の人の体験を知る

(担当者：××)

表—4 ピア・サポートの8つの原則

① 批判的にならない、決めつけない。 ② 共感を示す。 ③ 個人的なアドバイスを与えない。 ④ 詰問調にならない。(なぜで始まる質問には気をつける。) ⑤ 相手の抱える問題の責任を取らない。 ⑥ 解釈をしない。 ⑦ 現状と現時点に視点をおく。 ⑧ まず感情と向き合い、感情について話し合う。
--

＜第3回：トレーニング1 相手が話しやすい態度って、なに？＞

トレーニングの1回目は、保健委員として、教室または保健室で、身体（ときに心）の具合が悪い人の話を聞く態度と、相手の話を真剣に聞くことの大切さ、聴いてもらうことの喜びを学ぶことを目的とする。

表—5 第3回 トレーニング1 話をきくときの態度

活動	内容と、教示例	目的
目標の確認。 (資料の配布)	保健委員にとって、話を聞くことがなぜ大切か？ 話を聞く態度によって、会話が影響を受けるということを体験しよう。	目的を理解する。
教示	「よい聞き手、悪い聞き手の態度には、どういうものがある？」→意見を出させる。 ノンバーバルなコミュニケーションも重要であることを説明。	話を聞くことの大切さを知る。
モデリングの提示。	「声のトーン、表情、姿勢、視線に注目して、見てみよう」 関わり合いの少ない聴き方、えらそうな聞き方、関わり合う聞き方をモデリングし、その違いを観察させる。	
聞き手の態度をまとめる。	相手が話していることに興味をもってきくことが大切。 そのために大切なスキル ① 身体をむける ② アイコンタクト ③ うなづく ④ 共感	聞くときの大切なスキルを知る。
ロールプレイ	(ペアを作る→自己紹介) 関わり合う聞き方のロールプレイ(交代2分ずつ) ○保健室場面：保健室に来るまでの状況を聞く。	実際に体験してみる。
次回への導入	話が続かないので、難しいと思った人もいたようですが、次回は、質問の仕方をします。	次回に何をするのかを知る。

ふりかえり用紙の記入とシェアリング		他の人の体験を知る。
-------------------	--	------------

(担当者：××)

<第4回：トレーニング2 どんな風に聞いたらいいの？>

トレーニングの2回目は、保健委員として、教室または保健室で、身体（ときに心）の具合が悪い人からうまく聞き出せるようになること、質問することによって、会話が広がり、気づきや解決の糸口が得られることを学ぶ。

表一6 第4回 トレーニング2 質問の仕方

活動	内容と、教示例	目的
前回の復習と、目標の確認。	保健委員にとって、質問をすることがなぜ大切か？ 質問することによって、情報を得られるとともに、相手の援助にもつながる。	きくスキルについての確認。
教示	クローズクエスチョンとオープンクエスチョンの説明 例の表示。	話をきくことの大切さを知る。
モデリングの提示。	スタッフが、クローズクエスチョンとオープンクエスチョンそれぞれを使った質問の仕方をモデリングし、その違いを観察させる。 関わり合う聞き方をモデリングし、その違いを観察させる。 →意見を出させる。	
質問のポイントをまとめる。	クローズクエスチョンは、「はい」「いいえ」で答えられる質問。 例) サッカー部に入ってますか？ オープンクエスチョンは、話が広がり、「はい」「いいえ」だけでは答えられない質問。 例) どうやって部活を選びましたか？	質問スキルを知る。
ロールプレイ	(ペアを作る→自己紹介) オープンクエスチョンを使った質問の仕方をロールプレイ(交代2分ずつ) ○なやんでいること、こまっていること	実際に体験してみる。
次回への導入	次回は助けになる応答の仕方を行います。	次回に何をやるのかを知る。
ふりかえり用紙の記入とシェアリング。		他の人の体験を知る。

(担当者：××)

<第5回：トレーニング3 言いたいことは、なあに？>

トレーニングの3回目は、保健委員として、教室または保健室で、身体症状を訴えつつも心に悩みを持つ級友の話を上手に聞けるようになること、パラフレーズなどのやや上級の技法も学ぶ。または、実践までは少し難しい技法なので、理解することを目標としてもよい。

表一7 第5回 トレーニング3 助けになる応答の仕方

活動	内容と、教示例	目的
前回の復習と、目標の確認。 (資料の配布)	二種類の質問の仕方。覚えていますか？ 今日の目標は、さらに深く話を聴く方法を学習しましょう。	聞くスキルについての確認。 質問への理解する。
教示	パラフレーズのやり方・共感的理解（と伝え返し）についての説明。 「相手の言いたいことの内容や意味、気持ちをくりかえす。まとめたり、似たような言葉でいいかえます。」	話を聞くことの大切さを知る。
モデリングの提示。	スタッフが、「要点」・「気持ち」の二段階を意識してモデリング。	
応答のポイントをまとめる。	要点をやさしく確認。 (外していたら、「ちょっと違うな」と相手と言えるようにする) 例. ～ということなの？(どうかなあ?)。 . ～と言いたいように思うんだけど... (それで合っている?)。	質問スキルを知る。
ワークと発表	プリントの例に書き込む。 プリントに書き込んだ内容を発表してもらおう。	
ロールプレイ	(ペアを作る→自己紹介) 二段階を意識しながら、ロールプレイ (交代2分ずつ) ○なやんでいること、こまっていること。	実際に体験してみる。
次回への導入	今回は、ピア・サポートを実践するために考えていきます。	次回に何をするのかを知る。
ふりかえり用紙の記入とシェアリング。		多の人の体験を知る。

(担当者：××)

＜第6回：ピア・サポートの実践に向けて＞

3回にわたって学んだスキルを実践するにあたって、その活用の仕方を考え、ピア・サポートの限界や守秘義務について知ることを目的とする。

表一8 第6回 ピア・サポートの実践に向けて

活動	内容と、教示例	目的
前回の復習と、目標の確認。 (資料の配布)	スキル全体の復習(態度、質問、パラフレーズ) 今日の目標は、さらに深く話を聞く方法を学習しましょう。	
ブレインストーミング	【心の処方箋講座で身につけたこと(ピア・サポート)は、 どんなところでどんな風に活用できそうですか?】 (1) 保健委員として (2) その他(クラスで、家庭で、地域で…。)	できそうな事を考える。
発表とまとめ	グループごとに発表。 まとめと説明。	
ブレインストーミング	【ピア・サポートをするときに注意しなければならないことは何でしょう?】	限界について考える。
発表とまとめ	グループごとに発表。 限界と守秘義務についてしっかり説明する。 「守秘義務は大切だけれども、人の命に関わるような秘密は、守らなくていい秘密です。」	
ふりかえり用紙の記入		
宿題の配布	「ここで使えたよカード」を配布し、 ここで学んだスキルの実践を記入してください。	他の人の体験を知る。

(担当者：××)

＜第7回：フォローアップ＞

主なフォローアップの回数は1～2回行う。生徒個々人の実践内容に応じたフォローを行うことと、スキルの定着を確認することを目的とする。

表一9 第7回 フォローアップ

活動	内容と、教示例	目的
グループ内での発表。	宿題の「ここで使えたよカード」に記入された体験談を、少人数でシェアリングを行う。	グループごとに助け合う。

グループごとの発表とフォロー。	各グループ内でまとめた体験談を、全体でのシェアリング。難しい問題に対応している生徒への励ましと、フォローアップを行う。	生徒へのフォローアップを行う
ふりかえり。	『みんなの話を聞いて感じたこと、考えたことをまとめてみよう。』	自己認識と、定着を促す。
終了式。	生徒個人の受講回数による、終了証の授与。 初級、中級、上級がある。	自覚を促す。

(担当者：××)

③ 各回ごとのプログラムに対する生徒の反応

<第1回：オープニング>

ピア・サポート講座への導入部分にあたるこの回には、ふりかえりでの確認を行っていないが、メモリーサークルなどのエクササイズを行ったため、和気あいあいとしていた。

<第2回：ピア・サポートって何？>

この回での第一の目的は、「ピア・サポートの概要を知る」ことであり、「興味を持たせ、やる気をおこさせること」である。実施後の反応をみると、「ピア・サポートというものをもっと詳しく知れるのが楽しみです」、「ピアサポートは、とても奥が深いので、がんばって理解していきたいです」など、3学年ともに意欲を感じられる内容のコメントが記述されている。その反面、ピア・サポートにはじめて出会う1年生の意見には、十分にその主旨が伝わっていないと思われる意見が出されている。

*第2回、実施後の生徒の反応

*1年生では「特になし」が目立つ中にも、
「ピア・サポートについて深く考えることができた」
「ピア・サポートというものをもっと詳しく知れるのが楽しみです」
と言った前向きな姿勢とともに、
「どこからどこまでがピア・サポートなのか、よくわからない」
「保健委員にどう役立つか、いまいちわからなかった」などの意見が見られている。

*2年生の反応

「サポートはとても important だと感じた」
「これからもピアサポートということについて考えたい」

*3年生の反応では、「ピアサポートの認定証が欲しいです」

「ピアサポートは、とても奥が深いので、がんばって理解していきたいです」

<第3回：トレーニング1 相手が話しやすい態度って、なに？>

トレーニングの第1回目は、人の話を聴く態度と、聞いてもらうことの喜びを学ぶことを目的としている。実施後の反応をみると、1・2年生では、「保健室なら普段に聞けることが、あらたまった場所になると、急に聞けなくなってしまった」というように、聞く態度というよりも、ロールプレイの難しさや、改まった場所での緊張による難しさを感じているコメントが際立っているが、3年生では、「聞く態度によって、相手の気持ちがわかる、ということがよくわかった」、「やっぱり、向かい合って話すよりも斜めの方が話しやすい」など、課題の「聞く態度」へのコメントが見られるようになっている。このことは、トレーニング以前に一度程度、ロールプレイを経験できる場を設けることで、課題の追行をしやすくすることができると思われる。また、生徒から出される疑問点や質問については、その都度、ふりかえり用紙に返答を書いて返却している。

(「第3回、実施後の生徒の反応」資料参照)

<第4回：トレーニング2 どんな風に聞いたらいいの？>

トレーニング第2回目は、質問の種類と効果を理解し、質問によって会話が広がったり、留まったりすることを学ぶ。生徒の実施後の反応をみると、1年生では、「○君が言ったようにオープンが日常に入っているのだと気がつきませんでした。身近で使っていたら、いつかは身につくのかな?」、「オープンとクローズの違いがよくわかった」など、オープンクエスチョンとクローズクエスチョンの違いを非常に理解している様子が伺えるが、「話が続かない」「話が広げられない」といった意見も見られるように、不慣れなロールプレイため、体験の中から実感するまでには至っていないように思われる。2・3年生になると、「クローズはとても会話で使いにくいです」、「わかってもらいたいことは、オープンで聞かれると伝えやすい」など、ややその傾向が薄れていて、質問の違いによって会話の様相が変化することをつかめている様子が見え隠れしている。

(資料「第4回、実施後の生徒の反応」参照)

<第5回：トレーニング3 言いたいことは、なあに？>

トレーニング第3回目は、人の話の要点をつかみ、まとめること、そして聞いてているということ話し手である相談者に伝えることを目標としている。生徒の実施後の反応をみてもわかるように、「相手が言ったことを覚えるというのは難しい。さらに、まとめるとなると大変」、「これもとても日常で役立つと思いました。上手にまとめることが難しい」、「まとめるのが多いとしつこく感じられる」など、全学年通してかなり難しい課題となっていることもあり、スキルとして理解するだけを隠れた目標としている。その反面、1年生であってもしっかり追行できる生徒もいて、かなり個人差が出る課題となっている。全体としては、日常に役立たせようという意欲が非常に見られており、ピア・サポート講座をする場合とても重要な自主性の要となっているように思われる。

(資料「第5回、実施後の生徒の反応」、参照)

<第6回：ピア・サポートの実践に向けて>

最後の課題は、学んだスキルの活用の仕方を考え、ピア・サポートの限界や守秘義務について知ることを目的とする。生徒の実施後の反応では、「まだまだ、どう対応していいかわからないものも

ある]、「アドバイスをすべき時と、するべきでないときのことがあった」、「頭の中で考えることは、もうできている気はするから、あとは、実際にやってみた方がいいのかなと思った」など、全学年通して全体的に非常に意欲のある解答を得られている。実践への橋渡しや、日常生活への応用は、この回だけではなく、講座当初から推奨してきたものである。こうした生徒たちの自主性とやる気に支えられて、メインとなる講座を終了している。(資料「第6回、実施後の生徒の反応」参照)

<第7回：フォローアップ>

主なフォローアップはこの回で行っているが、日常的なフォローも不足無く行っている。この回の目的は、生徒個人の実践内容に応じたフォローを行うことと、スキルの定着を確認することである。各生徒が実践したサポートは、「ここで使えたよカード」に記入してもらっている。カードの記入内容について3年生は、受験の最中ということもあり、「残念ながら、全く使えていません。3年生はいろいろと大変でした」や「友達と話すと、相手を追い詰めないように、オープンを用いました」などが見られ、1・2年と比べると、非常に日常的な活動で占められていた。驚くのは1・2年生の活動内容である。「自分を好きな女の子に嫌がらせを受けた男の子を助けてあげた」、「いじめられている人がいて、後で相談を受けました。電話の最後に「ありがとう」と言われたときは、とても嬉しかったです」、「友達同士がけんかしてしまった時や恋愛で悩んでいる時、メールで相談にのれた」など、単純なものばかりではなく、生徒が扱う限界以上のかなり混み入った相談も幾つか見られており、その場でのフォローを必要としたケースも含まれている。

(資料「ここで使えたよカードへの記入内容」、参照)

第7回実施後の反応では、「ピアサポートというものは遠いわけではなく、すごく身近にあるものだということを知りました」(1年)、「子どもにだって、人の相談を聞いたりすることができるんだ」と、この話、そして全体を聞きながら感じました」(1年)、「みんなそれぞれ、色々な悩みがあると思うので保健委員の中でもみんながそれぞれで補いあっていければ良いと思いました。私はたくさんの人達に色々な相談を打ち明けられる、そういう人になりたいです」(2年)、「やっぱり「相談」というのは、人生観や考え方の違いで悩むことから生まれた行動だと思うから、絶対おかしい!というもの以外では、なるべく肯定的に話を進めて、でも適切なアドバイスをすることが必要だと思う」(3年)など、他者への配慮やピア・サポートへの意欲が互いに影響しあっている様子が伺えており、非常に良い雰囲気の中、講座を終了することができている。

(資料「第7回、実施後の生徒の反応」参照)

④ プログラム全体に対する生徒の反応

「こころの処方せん講座」全体に対する反応の判断材料として、生徒たちには、「あなたにとってピアサポートは?」「ピア・サポート講座を受けてみて、変わったことは?」という質問に自由記述にて答えてもらった。その結果は以下に示す。

「あなたにとってピアサポートは?」という質問の解答では、「いろいろな人に知ってほしい、人と人の会話のしかたを学べるものだと思います」(1年)や「心と心で向きあうこと」「人間しかできないものの見方を変えてくれるもの」(2年)、「人の心と自分の心をかよわせるための手助け」「貴重な

時間だった」(3年)というように、一見スキルだけを強調したようなトレーニング内容であっても、しっかりとピア・サポートの心を受け継いでくれたように思われる内容であった。

(資料「あなたにとってピアサポートは？」参照)

「ピア・サポート講座を受けてみて、変わったことは？」という質問の解答では、1年生では、「他人に対する接し方が、ソフトになったような気がした」「前まで、なやみがある友達の話「へー」ぐらいでしか聞いていなかったけど、よく聞き、返事もできるようになった」といった、スキル習得による余裕のようなものが、対人関係の緊張感を和らげる効果となって表れているように思われる。2年生では、会話に苦手意識を持っていた男子生徒たちが、「人と話や相談をするのが楽しくなった」「友達との話し方、物の見方が変わった」と答え、克服した様子が伺えている。3年生でも、「人の気持ちをより深く理解しようと思えた。また、人につくすことが好きになれた」「人の気持ちというものをより考えるようになった」というように、非常に人への親和性が増していると考えられる。

(資料「ピア・サポート講座を受けてみて、変わったことは？」参照)

5. ピア・サポート(こころの処方せん)プログラム後の生徒達を追跡してみる。

今年度(平成16年1月現在)が進行中であるため、平成13、14年度の結果についてまとめてみたい。全プログラムを終了し、その後の実践の振り返りを経て、その年度の最後の時間にアンケート調査を実施した。

1) 全プログラム終了直後の生徒のアンケート調査から

(1) 調査結果

① 「こころの処方せん」講座は、企画してよかったと思うか？

その結果は、平成13年度は、「とてもよかった」が53.6%、「よかった」が28.6%で全体の82.2%の生徒がプラス評価をしていた。平成14年度は、「とてもよかった」が50.0%、「よかった」が37.5%で全体の87.5%の生徒がプラス評価をしていた。自由記述に至っては、13年度の93%、14年度の100%と高い割合で前向きに取り組もうとする姿勢が伺えた。

② ここで身につけたことは役に立ちそうか、それはどんなふうに活用できそうか？

平成14年度の結果からピア・サポート・プログラムに対する評価別に生徒の自由記述から拾ってみたところ、次のようなコメントが得られた。

<「とてもよかった」「よかった」とプラス評価をしている生徒のコメント>

- ・体調が悪くなって保健室に来た病人に無理矢理でなく、自然にそうなった理由を聞いたり、話しやすくさせよう。(3年男子)
- ・けが人や病気の人が出たとき、保健室につれてくるまでの間、会話が前より広がるようになった。(3年女子)
- ・今までと違って、相手のことも考えて会話ができるようになり、より適切なアドバイスが、与えられそう。
- ・ケガの原因、病気の原因などが、わかるようになる。(3年男子)
- ・友情関係がよくなりそう(3年男子)
- ・これからのいい友達関係が持てそう(3年男子)
- ・これからの人生の一部になりそうです。(3年男子)

- ・保健室に来た人とか、気分の悪い人のサポートができそう。(1年男子)
- ・人の悩みを一生懸命に聞けそう。(1年男子)
- ・相手の気持ちをわかろうとした。(3年女子)
- ・人に優しく接することができそう。(1年男子)
- ・同じ立場に立って考えてあげる。(1年男子)
- ・人間関係が、豊かになりそうです。(1年男子)
- ・体調の悪い人を見つけて様子を尋ねてみる。(3年女子)
- ・心の処方箋で、自分では具体的にはわからないが何か変わったと思う。(2年男子)
- ・保健室に来た人たちへの対処の仕方でもっと気遣いができると思う。(3年女子)
- ・今までより親身になって答えられそう(3年女子)
- ・いい相談相手になれそう(3年女子)

<「どちらともいえない」と評価している生徒>

- ・相手のことを考えて、相手を苦しめないような質問の仕方、相手の目を見ることができた(2年男子)
- ・病人に対して冷静に対処できた。目をみて話せた。今いないような友達ができそう(3年女子)

<企画がよかったと「あまり思わない」と評価している生徒>

- ・ゆっくり話しを聞ける。友達がたくさんできそう。(3年女子)

これらの記述からわかることが、大きくは2つある。

- ①企画の是非を問わず、これからの生き方に対し、前向きな影響を及ぼしていることがわかる。
- ②内容を分析してみると、主に次の2点に集約される。双方ともサポートしていきたいという意欲が感じられる。
 - A. 保健委員として、けが人、病人(体調の悪そうな人を含めて)にどう対処したらいいのかを学んだ。
 - イ。(保健委員としてだけではなく)今後、人との関わり合いや生き方としてのスキルを得られた。

この視点で平成13年度、14年度の2年間(回収率88%)の記述内容別人数をまとめると次のような結果になった。

1. 保健委員としての技術習得できた……………37人, 71.2%
2. 相談にのったり, サポートしていきたい……37人, 71.2%
3. 人とのあり方を学べた……………29人, 55.8%
4. その他 2人 4.0%
 - ・みんながほっとできる楽しいクラスにしたい。
 - ・委員会の仲間意識が強まった。

(2) 考察

ピア・サポート・プログラムを保健委員会に取り入れた当初の目的は、保健委員としてのコミュニケーション・スキル獲得による委員活動のレベルアップであった。ところが、仲間の声に耳を傾け、サポートしようという意識が7割以上の生徒に認められている結果をみると、もはや、コミュ

ニケーション・スキルというよりサポート・スキルと言った方が妥当であるように考えられる。さらに、保健委員活動を超えて、自分の生き方そのものへも影響を及ぼしていると述べていることは、他への指導の応用も可能であることを示唆している点で興味深い。

生徒が、このプログラムでどのように変わっていったかを示す象徴的な記述がある。

クラスで具合の悪い人がいたとき、前はすぐに保健室行く？ってきいていたけど、「こころの処方せん」を受けてからは、どうして具合が悪いの？どんなふうに具合が悪いの？と聞いてあげられるようになった。相手がどんな言葉を望んでいるかは私にはわからないので、なるべく相談してきた本人に答えを見つけてもらうようにする。 (3年女子)

また、広義には生き方への影響となるが、自己開発の上でも、効果を発揮する可能性を次の2人の生徒の記述から推測できる。

① とても恥ずかしがり屋でおとなしい性格を持った生徒

「心の処方せん」の活動をしたことによって、これから友達の話や相談をきちんと受け止められるようになると思います。 (1年男子)

②入学時よりトラブルが絶えず、クラスでも浮いていた生徒

よくけんかをしてはいたけれども、けんかが少なくなると思う。それに、みんなに信頼されそう。 (2年男子)

このような意識を持つにいたった生徒が、その後どのような経験を積んでいるのか、たいへん興味深く、課題として残っている。

前述のように、委員達が「心の処方せん」を前向きに捉えた背景の一つとして、平成14年度の学芸発表会(文化祭)のテーマが、委員会の総意でピア・サポートに決定されたことから、その関心の高さを推測できる。また、逆に、その活動が先行していたからこそ、(プログラム終了時に)このような前向きな姿勢を引き出せたともいえる。

学芸発表会では、いじめを取り上げたミニ劇やピア・サポートの概要を模造紙や冊子を解説を加え、発表したことは前述したとおりであるが、生徒達のコメントには、「心の処方せん」講座以前にピア・サポートを全校に発信させた経験が生きていると考えられる。

2)ピア・サポート活動に関するトレーニングの効果測定から

ピア・サポート活動に関しての効果報告は、従来自由記述に頼る傾向にあったが、今回新たなピア・サポート尺度を作成し、効果の検討を行っている。(沖・西村, 他, 2003)

その内容は、トレーニングの効果測定に焦点をあててのターゲットスキル項目、援助に対する自己効力感、援助回数、保健委員会の雰囲気についてである。

その結果、ピア・サポート活動を通して、サポート・スキルが遂行されるようになったことが確認された。援助への自己効力感にも得点の上昇が認められ、援助への効力感が高まったことが

確認された。

また、援助回数についても、平均回数が有意に上昇していることが確認され、保健委員会自体の雰囲気にも影響がおよび、5項目による効果測定のうち「明るい」「暖かい」「思いやりのある」という項目が向上していることが確認されている。

このことを的確に表現した委員の記述を借りると、

委員全員が、ピア・サポートを学んだことによって、奥に潜んでいた優しさが表面に出てこれたと思う。(3年男子)

3) 「心の処方せん」プログラム終了後の委員たちの活動を追ってみる

プログラム後半で、サポートすることへの加重負担を取り除くべく「守秘義務」と「(サポート活動は)無理をしない」という二項目を指導することは重要なことである。

その後の委員達の活動を一人の生徒に焦点を当てて触れてみたい。

とても温かい雰囲気を持っている、その生徒は、入学後、よく相談を受けていたようである。しかし、逆に自分自身がつぶれそうになったことがあったと担任からきいていた。その生徒が、プログラム終了後に、両親が離婚寸前で精神状態が不安定になっている生徒からの相談を「支えきれないかもしれない」と養護教諭の耳元でつぶやいたので、「こちら(養護教諭)はいつでも受け入れる。」と。程なくして養護教諭につないでくれ、継続的に関わっているケースがある。まさしく、当初目的の一つと捉えていた養護教諭(必要時スクールカウンセラーもあり得る)へのつなぎ活動が展開されている。結果的には、両親は離婚してしまったが、その後も不安定になった時は保健室を訪れ、重症化は回避できていると考えられる。

つまり、「心の処方せん」プログラムは、養護教諭やスクールカウンセラーへのつなぎ活動への動機付けの場にもなっていることが裏付けられたと考えられよう。

6. まとめ

本校ではスクールカウンセラーの保健室配置も幸いし、身体へのサポートだけではなく、心へもサポートしたいという、生徒自身の意欲の高揚が、「こころの処方せん」講座というピア・サポート・プログラムを動き出させる力になった。この実践形態は前述したように、既存の役割に新たな役割を付加させることであったが、そこには、保健委員の活動が核となって全校生徒への影響力の一端になって欲しいとの周囲の期待も込められていた。

日本の生徒の多くが、学校生活で大切なのは「友達」であると答えているにもかかわらず、友達と励まし合ったり、自分たちの将来について相談し合う割合を他国と比較してみると、日本は、スウェーデン、アメリカ、中国の4カ国の中でもっとも低い値を示しているという河地(2003)の報告と、本校の保健委員による自主的な活動とは、異なる実態を示しているといえる。

本校におけるスキル重視のピア・サポート・プログラムは、その目的自体はスキルや知識の獲得であっても、結果的には、サポートへの自主性が保持され、仲間同士がうまく影響し合っていることが確認された。その背景として、獲得したスキルを使用する場に恵まれることで、生徒は自信を持つことができ、より人への親和性や仲間意識を高めることができると考えられる。

さらに、難問に遭遇した際の養護教諭やスクールカウンセラーへのつなぎ活動がごく自然に展開され、問題の重症化が回避できている現状から、プログラムが養護教諭やスクールカウンセラーへのつなぎ活動への動機付けの場になり得ると考えられる。

今後も、保健委員を対象とした更なるプログラムの充実や、プログラム事後の卒業生や在校生の様子や意識の変化、影響などの追跡調査などを報告できることが望まれるだろう。

* 参考文献

Trevor Cole 1999 KIDS HELPING KIDS Published by Peer Resources Canada

石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—誠信書房

沖 郁子, 西村香, 田中輝美 2003 中学校保健委員会におけるピアサポート活動の実践 —ピアサポート尺度による効果測定— カウンセリング学会大会発表

亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発1—理論的枠組みを中心に—東京大学大学院教育学研究科紀要, 38, 451-465.

河地和子 2003 自信力はどう育つか 朝日新聞社

熊谷恵子編著 2003 先生のためのスクールカウンセラー200%活用術 図書文化

国分康孝監修 1997 スクールカウンセリング事典 東京書籍

近藤邦夫 1995 平成7年度 文部省特定研究報告書3中学校・高等学校におけるスクール・カウンセリング

近藤とも子 1992 研究紀要 第44号 筑波大学附属中学校

近藤とも子 1993 研究紀要 第45号 筑波大学附属中学校

近藤とも子 1994 研究紀要 第46号 筑波大学附属中学校

近藤とも子, 西村香 2003 研究紀要 第55号 筑波大学附属中学校

西村香 2000 ピア・カウンセリングに関する基礎的研究 —ピア・サポート尺度の検討— 修士論文

滝充 2000 ピア・サポートではじめる学校づくり(中学校編) 金子書房

武田敏 1999 青年期のピア・カウンセリング日本性科学会日本性科学会雑誌, 17, 56-65.

田邊昭雄 1997-8 学校教育相談におけるピア・カウンセリング学校教育相談研究, 7-8, 63-70.

ヘレン・コウイー&ソニア・シャープ(編著) 高橋通子(訳)1997学校でのピア・カウンセリング—いじめ問題解決にむけて— 川島書店 (Cowie, H. and Sharp, S. (Ed.) 1996 Peer Counseling in Schools. David Fulton Publishers.)

松本清一(監修)高村寿子(編著) 1999 性の自己決定能力を育てるピアカウンセリング小学館

村山正治 1998 新しいスクールカウンセラー ナカニシヤ

< 資料 >

*第3回、「相手が話しやすい態度って、なに？」実施後の生徒の反応

*第4回、「どんな風にきいたらいいの？」実施後の生徒の反応

- * 第5回、「言いたいことは、なあに？」実施後の生徒の反応
- * 第6回、「ピア・サポートの実践に向けて」実施後の生徒の反応
- * 第7回、フォローアップ「ここで使えたよカード」への記入内容

- * 第7回、フォローアップ、実施後の生徒の反応

- * プログラム全体の反応「あなたにとってピアサポートは？」

- * プログラム全体の反応「ピア・サポート講座を受けてみて、変わったことは？」

* ロールプレイ体験自体がはじめての1年生の反応。

「保健室なら普通に聞けることが、あらたまった場所になると、急に聞けなくなってしまった」

「2人向かいあってやったことは、本当によかったと思います。アイコンタクトも身体を向き合うことも、本当に大事なんですね」

「言葉がうまく思い浮かばないときがあった」

「演技が少々わざとっぽいので、もう少しよくした方がいいと思う」

* 2年も同様に、以下にあげたような体験の中から感じたことが目立っている。

「実際にやってみると、恥ずかしかったり、ぎこちなかったりした。質問攻めにしていることが、普段多いのではないかと、気づいた」

「頭の中ではイメージできても、目を合わせるなど、まだまだできないところが、たくさんあると思った。」

「ピアサポートというものは、そう簡単にはできない、ということがわかりました」

「話が続かない」

疑問点については、「なぜ」がつく質問はいけない所。なぜ、いけないのか？」

* 2回目の参加者の多い3年では、

「オープンクエスチョンが難しい」

「オープンクエスチョンする歳、質問せめになると思うのですが、その歳、どうするんですか？」といったものも見られているが、

「聞く態度によって、相手の気持ちが変わる、ということがよくわかった」

「やっぱり、向かい合って話すよりも斜めの方が話しやすい」

「相手の話しを聞くのは普段できていると思っていただけで、すごく難しいことなんだと思いました」といったもの、あるいは、自身の発見として、

「無理に話しを広げようとして、逆に、会話につまってしまったりした」といったものが見られる。

* 1年の反応。

「○君が言ったようにオープンが日常に入っているのだと気がつきませんでした。身近で使っていたら、いつかは身につくのかな？」

「オープンを使う習慣を早いうちにつけようと思う。でも、クローズドは、たまに使いたい」

「オープンとクローズの違いがよくわかった」

「質問がなかなかできない」

「今回は実習で人の心を癒すことの難しさを知った。が、もっと重い質問の場合、さらに難しくなるため、(自殺とか)どのようにやるのか見てみたい」

全般的に1年生は「話が続かない」「話を広げられない」などの悪戦苦闘した意見が見られているが、体験からの発見も多く、前向きな姿勢が見られている。

* 2年

「クローズはとても会話で使いにくいです」

「話しを作ろうとすると難しいが、親しい友達と話す時は、話しがうまくつながる」

「悩みなどを聞いてあげるときだけではなく、友達との会話をはずませるのに良い方法だと思う」
「ロールプレイの会話では緊張してあまり話が続かなかった」
「変化を読み取ったり、多面的に見られなかった」
「朝の登校中に、それほど親しくない友達と一緒に来ると話しが途切れることがあるので、日常生活に取り
いれたい」

* 3年

「わかってもらいたいことは、オープンで聞かれると伝えやすい」
「少し決め付けてしまう」
「オープンを使うことはけっこう楽でした」
「オープンも大事だけど、オープンだけじゃ、話が広がりすぎて、收拾がつかなくなってしまう。その際、
クローズドを用いて、話を立て直せば、とてもよいカウンセリングになると思う」

* 1年

「相手が言ったことを覚えるというのは難しい。さらに、まとめるとなると大変」
「うまく話せなかった」
「実際、ピアサポートを行うときにいう最初の場面を見たい。そして展開方法や閉め方などの上級者の
コツ」
「気持ちの確認というのが難しい」
「どういう形で相手に伝えればいいかが、少しわからなかった」
「相手が何を言いたいのかわかるまで、けっこう時間がかかってしまいました」

* 2年

「まとめがあまりうまくできなかった」
「まだ質問を返すのに苦労していると思った」
「話し方次第で、その内容がダラダラしたものになったり、充実したものになったり、いろいろだなと思っ
た。今回のものは、これから使える！」
「相談されても、話をどのようにまとめて終わらせればいいのか、よくわからない」
「話をまとめることが、難しくできなかった」
「これもとても日常で役立つと思いました。上手にまとめることが難しい」

* 3年

「ピア・サポートは解決策を出すものだと思っていました。お互いに納得すればよいですね」
「人の相手をきくのはすごく大変だと思った。話をまとめるのが難しい」
「相手の気持ちを理解することができなかった」
「まとめるのが多いとしつこく感じられる」
「「悪い例」が100%悪いとは感じなかった。それぞれの場合によってすべき対応は違うと思う」

* 1年

「私は今まで、誰かに悩みを打ち明けられたら、アドバイスをすればいいと思っていたけれど、今日、していいときと悪いときを知ることができたので、これから役に立てていこうと思う」

「日常でも普通に使えるようになったらいいなと思いました」

「まだまだ、どう対応していいのかわからないものもある」

* 2年

「アドバイスをすべき時と、するべきでないときのことがあった」

「アドバイスの仕方がわかりにくかった」

「頭の中で考えることは、もうできている気はするから、あとは、実際にやってみた方がいいのかなと思った」

「今までのことを生かしてがんばりたい」

「アドバイスはしたくなる」

* 3年

「どんなときに使えるのか、ちゃんとできるか不安である」

「ピア・サポートは難しい」

「これからピアサポートをいろんなところで、使いたい」

* 1年

「自分を好きな女の子に嫌がらせを受けた男の子を助けてあげた」

「恋愛の悩みを聞いてあげた。アドバイスもできた」

「親友に、相談された」

「家の事で、相談を受けたので、アドバイスをした」

「塾の友達の色々なぐちを聞いてあげた」

「病人が出たときに、よく話を聞いたり、まとめたりできた」

「人と話すとき、向き（アイコンタクト）などができた」

* 2年

「男女の恋愛の相談」

「昼休みに友達が勉強のことで悩んでいたの、話を聞いた」

「具合が悪そうにしていた友達の話を聞いた」

「いじめられている人がいて、後で相談を受けました。電話の最後に「ありがとう」と言われたときは、とても嬉しかったです」

「友達が親友と一瞬仲悪くなったとき、原因を一緒に考えた」

「友達の具合が悪いとき、きちんと聞いて、保健室まで連れていった」

「友達同士がけんかしてしまった時や恋愛で悩んでいる時、メールで相談にのれた」

「友達が具合が悪そうだったときに話を聞いた。そして、その原因を聞くことができた」

「後輩に恋の相談を持ちかけられた。電話だったので、相手の目などは見れなかった」

* 3年

「相手の気持ちを考えて発言できるようになった」
「友達と話すとき、相手を追い詰めないように、オープンを用いました」
「残念ながら、全く使えていません。3年生はいろいろと大変でした」
「相手の考えを（うなずきながら）肯定しつつ、なるべく否定しないで、オープンで話をした」
「病人が保健室に来たときになぜ体調が悪いのか？など、聞いた」
「親戚の人に、話の聞き方がうまいと言われた」

* 1年

「2年生や、3年生の話を知っていたら、やはり先輩だなと思いました」
「これからもがんばりたい」
「結構相談受けたりするんだなあと思った。中には深刻なものもあって驚いた」
「みんな、いろいろとたくさんピアサポートを実際にやっていて、すごいと思ったし、見習いたい」
「ピアサポートというものは遠いわけではなく、すごく身近にあるものだとことを知りました」
「悩みがあっても話さない人や、あまり詳しく話してくれない人が結構います。勇気をもって話してくれた人には、できるだけ一生懸命答えてあげたいです」
「子どもにだって、人の相談を聞いたりすることができるんだと、この話、そして全体を聞きながら感じました」
「みんなそれぞれ、いろいろな悩みがあって、大変だったと思います」
「普段、一緒に生活している（学校で）人でも見かけによらず深い悩みがあるから、ちょっとしたおかしな行動で、その人がどんな悩みを持っているのかがわかれば良いと思う」

* 2年

「やっぱり、いろんな人といろんな付き合いがあるから、その中でたくさんの悩みがでて、その相談ができる人がいるからその人ともいい付き合いが出来たりするから、相談される人は重要だと思う」
「今度、ピア・サポートをするときは、今日聞いたみんなの話を参考にしてやっていきたいと思いました」
「今まで、ピアサポートなどとは無縁だと思っていたのに、身近な所でも結構使うことを知った。誰でも、ピアサポートできるのだと聞いていて思った。」
「みんなそれぞれ、十人十色のピアサポートがあり、びっくりした。また、機会が出来たらピアサポートを使っていきたいと思いました。僕たちが教わった方法は、まだ一つしかないです」
「みんな、失敗したところも成功したところもあったみたいだけれど、その良かったところはどんどん取り入れて、悪かったところは直しながら取り入れていきたいです」
「今後とも、よく相談される人間関係をつくっていきたい」
「みんなそれぞれ、色々な悩みがあると思うので保健委員の中でもみんながそれぞれで補いあっていければ良いと思いました。私はたくさんの人達に色々な相談を打ち明けられる、そういう人になりたいです。」

* 3年

「委員全員がピアサポートを学んだことによって、奥にひそんでいた優しさが表面に出てこれたと思う」
「小さいことでも、大きいことでも、ピアサポートを使えるところだったら、使用できるようになっていた」
「みんなも僕も受験が大体終わったので、残りの1ヶ月気楽に相談を待ちたいと思います。また自分から相

談事によってあげたいです」

「聞き上手ってというのは、いいと思った。相手のことを考えられる人になりたいです」

「恋愛の相談が一番多かったが、みんな、この講座が活きていると思った。特に難しそうだと感じたのは、電話での相談だと思う。電話での少しかたい話は、私はあまり経験がないのですが、相手の目も見えないし、顔をうかがったりもできないので、言葉だけが頼りとなる」

「やっぱり「相談」というのは、人生観や考え方の違いで悩むことから生まれた行動だと思うから、絶対おかしい！というものの以外では、なるべく肯定的に話を進めて、でも適切なアドバイスをすることが必要だと思う」

*** 1年**

質問をして、アドバイスをすることだけでも、いいピアサポートになる！！

悩んでいる人の相談を受けて、解決しようとしてあげる。

毎日を楽しく送る上で、人類として最低限必要な想像力and思いやり！！

成長の過程、てか、なやめるということは良い事。

優しい心で相手に接する。

少し自分の中に特技じゃないけど身につけることができたんじゃないかと思います。

学んで損はない。

いろんな人に知ってほしい、人と人の会話のしかたを学べるものだと思います。

*** 2年**

相手のためになることをする。(話をきいてあげたり)

心と心で向きあうこと。(心同士の会話)

時々自分も相談しながら、みんなの話を聞いて、最も良いピアサポートの方法を自分で考えていく。

人間しかできないものの見方を変えてくれるもの。

仲間との助けあい、悩みを解決していく手段。

友達の助けになれる。世界が広がる。でも患者は減らない仕事だと思った。

まず第一歩で話を聞き上手になる。

*** 3年**

人の心と自分の心をかよわせるための手助け。

人の気持ちを考えること。

貴重な時間だった。

「聞き上手」になるための第一歩であり、大切なことだと思います。

人を助ける道具。

人の気持ちを少しでもなだめる術。

人として、友達として支えあえることができるようになる、人を変える方法。

* 1年

質問せめにしなないように、オープンクエスチョンをふやすように努力するようになった。

人を見る目が変わった。

他人に対する接し方が、ソフトになったような気がした。

前まで、なやみがある友達の話を「へー」ぐらいでしが聞いていなかったけど、よく聞き、返事もできるようになった。

人のことをよ〜く考えるようになった。

友達に相談された時、どうやって受け答えをしたらいいか。

質問をするときに、どういう風にやればいいかをまず考えること。

人の話をよくきき、うまくアドバイスをできるようになったと思います。

* 2年

相手の目を見ながら話をきいたり、あいづちをうつなど、話をきくのがほんの少しくまくなったような気がする。

自分の世界にこもらないで、話している人の気持ちを考え、今このようなことをすべきなのかを判断して行動できるようになった。人と話や相談をするのが楽しくなった。

相手がどの程度真剣に話しているかを察して、人の話をよくきくようになった。

友達との話し方、物の見方が変わった。

友達の相談に上手にのれるようになった。

そういうことを意識するようになった。

あいづちのうち方や目線。

* 3年

人の心を考えて話すようになった。

「人の気持ち」というものをより考えるようになった。

他人を考えるようになった。

普段、相談されることも嫌いではないので、ピアサポートに近いこと、似たことをしてきたので、大きく変わったということは特にありませんでしたが、一つの技術として身につけられて、今後のためになりそうです。

人のことを考える。

目を見てしゃべる。相手と同じ表情をする。

人の気持ちをより深く理解しようと思えた。また、人につくすことが好きになれた。

< 抄録 >

キーワード 生徒保健委員会 ピア・サポート・プログラム

この報告は、生徒保健委員会においてピア・サポート・プログラムを企画した経緯と実際のプログラム、実施した結果について報告したものである。

保健委員会活動を行うために委員一人一人のスキルアップを目指してピア・サポート・プログラムを企画、実施した結果、次のことが確認された。

1. コミュニケーション・スキルばかりでなく、仲間をサポートしようとする意識や今後の人間関係などに対し、前向きに生きようとする意識を持つに至った生徒が認められた。
2. 保健委員会の雰囲気向上していた。
3. 養護教諭、スクールカウンセラーへのつなぎ活動の動機付けの場になっていた。
4. 実施した生徒の約85%の生徒が「企画はよかった」とする反応を得た。

※英文抄録を作成するにあたり、養護教諭という呼称が、まだ統一されていないため、school health teacherとさせていただきたい。

Theme : Making good use of peer-support program on the Student Council of Health

Key words : junior high school , the student council of health , peer-support program

The purpose of this paper is to report the Student Council of Health activities and especially the peer-support program on the council, which is intended to develop the skills of the activities.

We come to the conclusion as follows:

1. Some members not only developed their skills on communication, but also realized they should live positively.
2. The relationship among the members came to be more friendly.
3. The peer-support program provided a step towards a school health teacher or a school-counselor. It means students can take counsel with us without hesitation.
4. Eighty-five percent of the members said the program was effective.

「挑戦者として」

交流教育が導く相互理解の深まる学習集団づくりに向けて

筑波大学附属中学校 内田 匡輔・中村 昌子・館 潤二
石井光太郎・新井 直志・大根田 裕
元筑波大学附属中学校 : 筑波大学芸術学系 大原 央聡

1 はじめに

多様な価値観と錯乱する情報のあふれる現代社会は、中学校3年間で大きく「アイデンティティ」を獲得する青少年たちにとって、極めて「荒れた海」である。その海に漕ぎ出せと生徒を指導する私たち教師は、現在、道徳や倫理について語ることの難しさにおつかっている。地域から、または家庭から、学校が求められている役割が変わりつつある中で、この難しさは避けて通ることのできない大きな壁として立ちはだかっていると痛切に感じるのである。

2 研究の目的

本研究は昨年12月から、本年2月までの計3ヶ月間かけて授業実践研究として実施された。また、学年が変わり第2学年となった現在も、同様に進行中である。授業実践研究の主なテーマは、「挑戦者として」であり、「障害のある人達」との関わりや交流、そして、お互いに感じあえる「心」を育成するための授業実践研究を中心に構成した。

筑波大学には10校の附属学校があり、そのうち4つが特殊附属学校である。日本で唯一、盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、知的障害養護学校の4校種がそろった大学附属でもあり、現在、このような附属という利点を生かした様々な教育活動が試行錯誤されている。

今回の授業実践研究も、こういった特殊学校との関係から生み出されてきた授業の一環であり、現在多くの公立学校でも実践されている交流教育や交流活動をただ、「混ざるだけ」「一緒にいるだけ」という段階から「お互いが学びあえる」学習内容へと踏み込むための礎とすべく本研究を行うものである。

このような発想から養われきた視点を、生徒自身の内面的な気づきや身近にいる仲間、または同世代の人達へ広げていくことを大きな課題として捉え、「障害」という「他人（自分以外の人）が挑戦している」という視点から「自分が挑戦していること」や、そばにいる「仲間が挑戦していること」への思考の展開ができる生徒に育ててもらいたいという願いを込めて、授業実践研究の目的を設定したのである。

整理して考えると本研究の目的は次の3つになる

- 授業を受ける生徒自身の相互理解能力の育成
- 交流教育活動が作り出す学習の可能性についての探求
- 「障害」の理解を生徒の視点から考える教材の開発

3 研究の方法

(1) 対象

筑波大学附属中学校 2002年度入学学年 5クラス（各クラス41名 男女約半数）

(2) 期間

対象学年の1年次，後期（10月から3月）にかけて実施した。

(3) 評価

授業実践研究にあたり，授業の事前と事後にアンケート調査を実施した。

4 テーマの設定趣旨

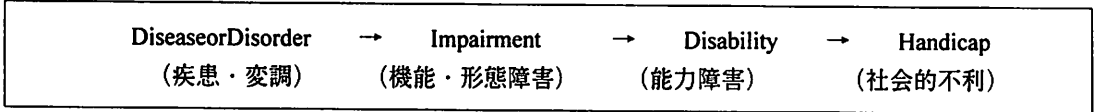
「挑戦者」という言葉には，本来，前向きでアグレッシブなイメージがある。挑戦者，チャレンジという言葉が持っている本来の力強さは，もちろん生徒が身につけてもらいたい姿勢であり，これもテーマ名とした由縁の一つである。

ただ一方で，ここ数年，「障害」を従来の「できないこと」と捉えずに，「何ができるのか」や，「可能性の広がり」へと変わってきた。このことはWHOが2000年に障害分類の見直しをしたことに起因している。図1(1)すなわち，従来の，「disability→impairment→handicap」といった「障害を克服してゆく」という従来の障害観は，「body structure」または「body function」という「身体の構成や機能を見つめ，現状の身体で可能なことを見つけ」，それを「activity」（活動）につなげ，集団への「Participation」（参加）へと視点を変えつつあるということである。言いかえるなら，「disable body→able body」へと変化しているということである。

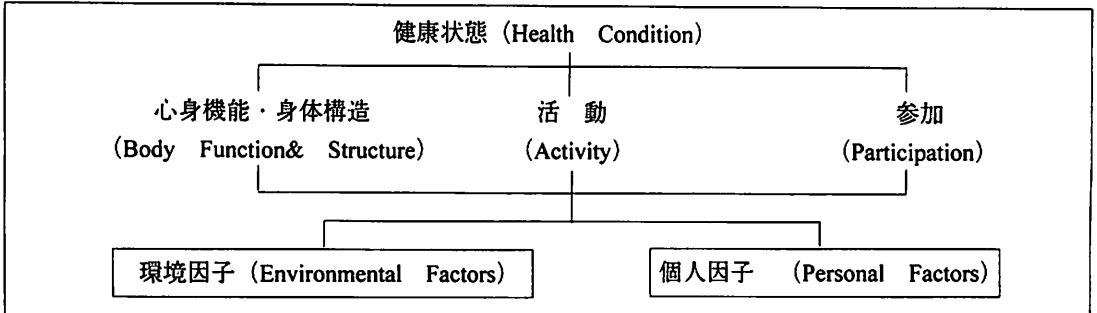
これらの変容の中で，障害者（障害のある人，障害をもつ人）を「challenged」（チャレンジド）と呼ぶようになりつつある。障害とは天与の課題であり，これは乗り越えられる人に課せられているという考え方である。例えば，いわゆる福祉作業所は「チャレンジド・ショップ」と名称を変えてきている所もあれば，何かの障害者大会を「チャレンジド・フォーラム」と呼ぶことも増えている。もちろんこれらの考え方は「障害」の一つの側面でしかないが，チャレンジドに含まれる意味と，本来のチャレンジという意味を包含して，今回のHRHテーマに「挑戦者として」が冠せられているのである。

図1

図1：ICIDH WHO国際障害分類（1980）の障害構造モデル



ICF：国際生活機能分類（2001）の生活機能構造モデル



5 HRHについて

本校ではこのような内容を「道徳」とは呼ばず、「HRH」（ホームルームアワー）として位置づけている。この内容は、学習指導要領における「特別活動」A学級活動と「道徳」を融合し前者の内容を軸としながら後者の内容がそれを補い、深めるものである。従って二つの異質なものが合併したものととして扱わず、生徒の生活を中心に、行動面と意識面を分離せず、有機的なつながりを持たせてゆく内容として本授業は設定されている。

本校の道徳教育が「HRH」と名称を変えたのは、昭和48年（1973年）のことであり、今年で30年を迎えることになる。同様に本校で長期にわたって継続されてきた、「総合学習」は、現在の学習指導要領で注目されている「総合的な学習」の先駆けである。また、本校の教育課程、【総合領域】における総合学習は「学び方」を、HRHは「生き方」を中心としている。(2)

そこで、平成14年度第1学年では、3年間のHRHにおいて一つのテーマに基づいた授業を実践することとした。というのも、1学年担任団一同は、本校で育てたい生徒の理想とは何か、または、本学での3年間の経験は、人間をどのように育てていくのかを改めて見つめ直し、問い直すことを考えているからである。

6 授業実践の構成と実際

実施した授業は全部で8時間であるが、これ以外に、学級委員（各クラス男女2名の計4名）は、1週間に1回のミーティングと授業前日には、授業準備をするために集まっている。内容の詳細は以下の通りである。

(1) 授業一覧（平成14年→15年）

月日		学 習 内 容
11	29	「挑戦者として」①（当日のプリント 事前アンケート 資料1） これから始まる授業の心構えを作ると共に、「障害」への理解を深める
12	13	「挑戦者として」②（資料2） ※感想等は以下参照 大塚養護学校の先生から障害についての講義をいただき、理解を深める。
1	10	「挑戦者として」③ 様々な障害について知る事で、私たちの暮らしの中で気づいていなかった厳しい現実について知る。自分だったら何ができるのかを考え、実際に小グループを作り、そのグループ内で疑似サポートをしてみる。 →キャップハンディ体験の実施 (聴覚障害の疑似体験：遮音効果体験 喃語体験 読話体験)
	21	学級委員による聾学校訪問（当日の日程など 資料3）
	24	「挑戦者として」④（資料4） 交流へ行ってきた学級委員の報告を、様々な視点から捉え、理解を深める。 交流に来校する、聾学校の生徒に自分たちが何ができるのか、確認する。 交流で訪問した聾学校生徒と一緒に遊び、手話で桐陰会歌（本校校歌）を歌うなどしてコミュニケーションを取る。
		この間、入学試験週間に入ったため、各生徒には（資料5）の課題を配布

2	7	「挑戦者として」⑤ 前回の交流活動を振り返り、自分が考えたこと感じたことを書き残す。 VTRを視聴する。[NTV スーパーテレビ 僕の耳は聞こえない 少年竜二…空をとべ]
		「挑戦者として」⑥ 作文用紙を配布し、これまでの授業を通して自分の思ったこと考えたことをまとめる。
	21	「挑戦者として」⑦ 各クラスごとに全員の作文を印刷し製本する。
		「挑戦者として」⑧ クラス全員の作文を読み、各自が感想を述べあう。事後アンケートを行う。

(2) 筑波大学附属大塚養護学校の厚谷先生の講話

この授業では同じ附属校のなかでも知的障害養護学校である、大塚養護学校から教員の厚谷秀宏先生をお招きして、大塚養護学校に通う生徒の日常や、厚谷先生から見た「障害」について御講話いただくことができた。講話の中心はダウン症とは何かや、養護学校はどのような勉強をするところなのかという内容であった。生徒にはプリントを配布し、メモ、感想などをとらせた。その回収した中でた疑問や感想は次のようなものが見られた。

● わからなかったことや疑問に思ったこと

- ・養護学校を卒業したらどうなるのですか
- ・(授業の)「音・数」とは?
- ・全国にどれくらい養護学校があるのか
- ・ダウン症の人は最初から違う学校に通っていたのか
- ・広汎性発達障害の人達はいろいろなところで働いたりして自立して生活していくことができますか
- ・ダウン症の人はなぜ顔の特徴が一緒なのか?
- ・登下校中に何かトラブルに巻き込まれることはあるのか
- ・どうやって登校しているのか
- ・先生という立場で生徒にいろいろな事を教えるのに苦労したことはなかったのでしょうか
- ・階段の色が黄色だったのですが色づかいに気がつかっているのでしょうか
- ・外国でも特別な学校をつくっているのか
- ・生活の他に自分たちと違う科目はあるのか
- ・養護学校にはいるのに試験はあるのかな
- ・なぜ厚谷先生は大塚養護学校に通おう(勤めよう)と思ったのですか
- ・下半身の動かない人が行く学校は何学校か知りたい
- ・成長のOHPでダウン症の人の成長がたたくさん書いてあったのはなぜ?
- ・ダウン症の人々はこういう特徴がでるのはなぜか
- ・何歳から何歳までの人がいるのか
- ・1クラス何人で学校全体で何人の生徒がいますか?(2)
- ・21番目の染色体が1本増えない方法はあるのか
- ・[成長が]少しゆっくりになるのはなぜ
- ・成長が遅いということは最終的には普通になるんですか
- ・休み時間はないのでしょうか
- ・高校はあるのですか
- ・大塚養護学校の生徒はいつごろ自立するのか?
- ・成長が遅いということは最終的には普通になるんですか
- ・休み時間はないのでしょうか

● お話を伺って思ったこと感じたこと

- ・ゆっくりと成長していくことがわかった(11)
- ・ダウン症がわかった(6)
- ・養護学校の人達もがんばっている(4)
- ・養護学校の生徒に会いたい(3)
- ・ダウン症(知的障害)は病気ではない(3)
- ・時間割の違いに興味を持ちました(2)
- ・先生が生徒たちを本当によく思っていて熱意を感じた(2)
- ・お皿がお店で使われているのはすごいと思った(2)
- ・障害のある人達に偏見を持たないようにしたい(2)
- ・ダウン症の子達に(障害のある人に) これからももう少し親近感を持って接することができると思った(2)
- ・かわいそう
- ・大変そう
- ・結構大変そうな仕事だけれどやりがいがありそうだった
- ・厚谷先生が生きていた
- ・自分にあった職を見つけて欲しい
- ・障害についていろいろなことがわかってよかった
- ・基本的には私たちと同じで変わらない(8)
- ・養護学校に行きたい(6)
- ・知的障害の人の見方が変わった(4)
- ・養護学校のことがわかった(4)
- ・障害の人でも大変だけれど先生も大変だなと思った(3)
- ・養護学校に対して印象が変わった(2)
- ・ゆっくりゆっくり育っているがちゃんとがんばっている(2)
- ・人はそれぞれ違っているのをよくわかった(2)
- ・成長は遅いけれど課程は同じである(2)
- ・次はいつ来てくれますか
- ・理科と社会がなかった

- ・ダウン症という言い方ではなく別の言い方をした方がよい
- ・障害とは乗り越えられる
- ・自分たちと変わらないのにほんのちょっとの誤差でそうになってしまうのは許せない
- ・休み時間がなくてビックリした
- ・授業の内容がどう違うのが実際に交流してみたい
- ・肌、髪、目の色が違う人を受け入れるように、ダウン症の人も受け入れる社会をつくっていくべき
- ・知的障害は広汎性発達症である
- ・障害のある人とならない人は違うというイメージは、少し授業を工夫するだけでみぞを埋められるのではないが
- ・計画するという行動も本当はとても難しい事をしているのだと知ってとてもビックリしたしそういう小さな事まで苦勞してやり遂げて行かなくてはいけないのかと思うとなぜか涙が出そうになりました。それは悲しいからとかかわいそうだからではなく、いつかそういう苦勞がムダになるのではなく、健常児を上回る大きな力となって欲しいと思ったからです。
- ・いつかもっとお互いが分かり合うことで近づくことができたらいいと思います。
- ・普通の生活を送っているのが意外だった
- ・何をすることも私たちはひとつひとつすごいことをしている
- ・障害は病気ではなく髪や目の色が違うのと同じである
- ・他の障害について知りたい
- ・1000人にひとりと聞いて驚いた
- ・いろんな事で大塚養護の生徒に負けました。高級料亭で使う皿なんて作れません。ろくろなんて回せません。スリッパなんて作れません。
- ・「障害」という言葉が適切な言葉なのかと考えられるようになった
- ・もっと大塚養護学校の事を知りたいと思った
- ・乙武さんと会ったことがあるがとてもニコニコしていた。
- ・小6の時、私のクラスに知的障害の子がいました。しかるべき時にははしかっていました。やっぱり健常者となるべく同じように生活することが大切なのだと改めて思いました。
- ・交流は大切なことだということがわかった
- ・障害のことが厚谷先生の話しぶりとともに重く感じた。
- ・厚谷先生のような優しい人がいることに感動した
- ・あまり障害があることを感じていない
- ・厚谷先生はとても学校の子をかわいがっている
- ・ゆっくりゆっくり成長する人ほど、とても自分で自分をあげまわしていて感心する。
- ・養護学校にはダウン症の人が多く
- ・僕の小学校にも1～6年生で3人いた
- ・僕たちもいい交流会ができると思います
- ・写真を見てみんな笑顔でとても明るいと思った
- ・自分がこのように生活できるのはすごいことなんだと思った
- ・ダウン症の子を見かけるがやはり外見は違う。
- ・体が柔らかいのは知らなかった
- ・Tシャツをつくっているのがすごい
- ・障害者といってもいろいろな人がいることがわかった
- ・学校が面白そうだ
- ・友達に自閉症の子がいて道接したらよいか悩むことがあるが今日教わったことを忘れないようにしたい。

全体を通して生徒の感じたこと思ったことは多岐にわたっていた。疑問や感想につながらず、ひとこと「面白かった」や「良かった」と記入する生徒もいたが、概ね、上記に示した生徒の疑問感想と同じ内容の回答を他にも得られた。

7 研究の結果

(1) アンケート調査の結果

事前事後には内容としては同様のアンケート調査を行った。

●アンケート調査項目（ ）内は事後調査の表記事後調査事前調査

①今回の企画は楽しく取り組みそうだ（取り組めた）	3.70	4.28
②今回の企画は真面目に取り組みそうだ（取り組めた）	3.80	4.24
③今回の企画は意欲的に取り組みそうだ（取り組めた）	3.71	4.16
④今回の企画は感動したり感激したりする場面が多そうだ（多かった）	3.75	4.09
⑤自分の「物の見方や考え方」を深めてくれそうだ（くれた）	3.81	4.38
⑥自分の知識を深めたり広げたりしてくれそうだ（くれた）	3.93	4.29
⑦考えをまとめたり発展したりする力をつけてくれそうだ（くれた）	3.60	3.79
⑧クラスや学年の友人関係を円滑にしたり深めるに役立ちそうだ（役だった）	3.56	3.56
⑨担任や担任団の先生の物の見方・考え方を知ることができそうだ（できた）	3.47	3.64

※1 アンケートは全て5段階で評価し「まったくそう思わない」を「1」、「非常にそう思う」を「5」とした。

※2 下記のアンケート、従来（共に生きるということ）使用されてきたものと同様の項目とした。

※3 項目は事前調査の文言を表記してあるが、事後調査の項目は、語尾を過去形にして実施した。

8 考察

以上のアンケート結果や作文等の自由記述に見られる傾向としてこの授業実践研究を通して次のことが明らかになった。

(1) 学習テーマとしての妥当性

今回のアンケート結果からもっとも事前事後で大きく差の出た項目は、「⑤自分の「物の見方や考え方」を深めてくれそうだ(くれた)」という項目である。

これは思春期の生徒にとって、非常に重要な力を育むために欠かせない内容である。「障害」への理解のみならず、実際に、他校他校種の生徒と知り合い、語り合うことは、生徒自身に与える影響が非常に大きいとすることができるであろう。すなわち、教師が育んでもらいたいと願う、「視野の広がり」「多角的な思考」といった能力の育成を、このテーマは図ることができていると考えられる。

(2) 個人と集団で取り組む意識の変化

今回のアンケート結果でも一つ、あまり変化の表れなかった項目が「⑧クラスや学年の友人関係を円滑にしたり深めるに役立ちそうだ(役だった)」という点からも推測できるが、今回、聾学校との交流を学習活動の中心据えたことで、人数の差が一番の問題となったことがここによく表れている。

今回の活動は本校生徒205人と聾学校生徒11人との交流が中心となったのであるが、当然、この人数比では、一人一人が話をする機会が少なくなり、お互いの理解を深めるためには、機会が少なくなるという矛盾も生じた。

しかしながら、聾学校を訪問したり、本校に来校した時に一緒にお弁当を食べるなどの活動ができた生徒にとって、学習の量や質が根本的に異なり、高いレベルにあることは後述する感想を見てもよくわかることである。

すなわち、個と集団がさらに有機的な結びつきを生徒自身が見いだせるようなプログラムづくりが必要ということである。

(3) 「障害」をテーマに据えることの効果

アンケートの結果を見ても明らかなように、9項目のうち8項目において、事前と事後で大きな変化が見られた。これらは今回のテーマの「挑戦者として」の意味する内容が、障害や障害のある人たちを指している事が大きな要因となっている。

近年では特殊学級の併設されている普通校も多く見られるが、障害についての理解は実際の社会でバリアフリーが声高に叫ばれる程、学齢期の生徒には浸透していない。原因としては、専門教員が少ないために「障害」やその理解に向けてショートステップが踏めないことにある。

今回の調査でも明らかなように、「障害」を道徳授業の中核テーマとして掲げた場合、生徒自身の取り組みは非常に質の高いものとなる。

9 今後について

以上の授業実践研究を元に次のような今後の活動方針や指針、提言を得ることができた。

(1) 活動の継続

同様のテーマを基に、継続して生徒指導を続けることで、理想とする生徒像の育成に向けてアプローチしやすいのではないかと指針が得られた。

テーマとして設定する際に、中学生にとって「障害」をテーマとすることは、難しいのではない

かという危惧が教師側にあったのも事実である。中途半端な理解は、生徒自身にも障害のある人たちにも、今後の社会にとってもあるべきではない。

しかしながら、教師集団が一丸となって取り組む姿勢は、実感を伝える最も早い方法であることを改めて確認することができた。よって、今後のHRHでも同様のテーマにのっとった学習をすすめられるよう教材研究に励んでいきたい。

(2) 時間と場所、タイミング

今回の授業実践研究では、附属聾学校を訪問し、その3日後に、附属中学校を訪問してもらったことが大きな効果をもたらしている。すなわち、交流活動を実施するにしても、その期間が開きすぎていても効果は薄れてしまうと考えられる。生徒にとって交流活動とは、普段なかなか体験できる活動ではないため、非常に楽しく取り組むことができる。しかしながら、期待感の高まりをそのまま学習効果へ変容するには、そのタイミングが難しいのも事実ではないか。

上記の継続性と併せて、今後展開していく際に、思い出した内容が生徒にとって「またこれか…」と眩いてしまうような状況で展開しないよう心がけることは大切であろう。

(3) 「障害」の理解にむけて

総合学習のテーマの一例として「福祉」が盛り込まれる一方で、文部科学省が作成した「心のノート」には「障害」は、盛り込まれていない。国民年金の未払いが大きな社会問題となる一方で、その年金は、障害者年金も付随していることはなかなか説明されない。こういった現状の社会に踏み出そうとする中学生にこそ、「障害」を一つの柱として、道徳教育に取り組むことが重要なのではないだろうか。その事を再確認することに足る今回の授業実践研究であったと考えている。

本当の意味で「障害」理解する時は、生徒自身が大人となり子供が生まれ親になろうとする時かも知れない。自分が交通事故にあった時かも知れない。自分の近くで障害と関わらなければならない時に、初めて理解が「知識から実感へ」と変わるのだと考えている。

今回の授業を通して、私達教師は、一生涯を理想としながら、10年後の生徒の支えとなる教育をまず目指すべきであろうと考えさせられた。

10 最後に

ここまで、授業を創る立場から話しを続けてきたが、ここからは、この授業を通して学んだ生徒の作文を紹介してこの研究の締めくくりとしたい。

(1) 筑波大学附属中学校の生徒の作文

私は、聾学校に行って、沢山いろいろな体験ができてとても良かったです。その理由は4つあります。1つ目に学校の建物の仕組みがわかったこと、2つ目に友達ができたこと（関わりを持たれたこと）、3つ目に「どう接していくのが一番良いのか」わかってきたこと、そして4つ目に耳の不自由な人がどれだけ補聴器が大切なのがわかったからです。

小学校の頃に目が不自由な人（大人の方）と交流した時、私達は点字を学んでいました。だから今回も不自由な部分が違うだけでできるだけ相手に迷惑のかからないように、と前と同じ気持ちを持っていました。（点字で伝える時はわかりやすく凸凹をはっきりとしたので、今回は口をしっかりと動かしてわかりやすいようにしようと思っていた。）

でも、実際に交流してみると普通の人（健常者）とまったく同じ接し方ができたので驚きました。だからとても楽しく会話ができました。すごく嬉しかったです。相手も一生懸命伝えようとしていたのが伝わってきました。

体験できた中でも一番印象的だったのは、自分で補聴器をつけて体験できたことです。あれで、「どうきこえているのか」がわかったし、声の大きさもどれくらいがいいのかだんだんわかってきた気がします。

(2) 筑波大学附属聾学校の生徒の作文

私は筑波大学附属中学校と交流を行って、いろいろ勉強になりました。

附属中学校は、1年生だけで、私達の学校の生徒の5倍もいます。そんな中で、みんなと楽しめるか、不安でした。でも、みんなは、私達と話す時、充分に気をつけてくれたので私達も安心して話せました。

みんなの中で特に仲良くなったのは、Nさんです。いろいろなところを案内してくれたり、学校のいろいろな事を教えてくれました。レクリエーション(ゲーム)やコンクールでは、「ゲームの説明」や「コンクールで何をすればいいのか」や司会が言っていることを伝えてくれました。

このように耳が聞こえる・聞こえないに関わらず、いろいろな方法で話しを伝える事ができます。伝えることができれば、気持ちを读みとってもらえるし、やりたい事をわかってくれるんだなと思いました。これが、交流の中でつかんだ一番の収穫です。

一番印象に残った事は、Nさんと「好きな人」などいろいろ内緒話をしたことです。笑ってしまうこともあれば、秘密の約束をしたこともあります。楽しかったです。それから、Hさんがハンドボール部に所属しているので、ハンドボールのキャッチボールをしたりしました。ハンドボール部はどういう事をするのか教えてもらいました。とても楽しかったです。附属中学校の皆さん、どうもありがとうございました。

<参考文献>

- (1) WHO国際障害分類 第2版ベータ2案(日本語版) 上田敏 WHO国際障害分類日本協力センター 2000年12月25日
- (2) 「共に生きるということ」をテーマとしたシリーズでの授業実践:中村なおみ 他, 筑波大学附属中学校研究紀要 54号, 2002年3月

*なお本研究は第12回上廣道徳教育賞 中学校の部 優秀賞を受賞しました。

「挑戦者として」

I はじめに

これから1年生は、数ヶ月かけてホームルームアワーの時間に「挑戦者として」というテーマのもと、来年の2月まで授業を実施します。実施に当たって、全員が知っておかなければならないことについていくつかまとめておこうと思います。

さて、みなさんはこの学年の、学年目標を覚えていますか？

(授業) を大切にしよう (友達) を大切にしよう (自分) を大切にしよう
--

この目標をもとに、私たち担任団はみなさんに一つの問いかけをしたいと思っています。

<問> 今、授業 友達 自分 を大切にできていますか？

これから、みなさんは1年生という中学校の登竜門をくぐり抜け、上級学年へと進級し、後輩ができたり、様々な委員会、クラブ・研究会活動を支える役割を担っていきます。そのために、これからの4ヶ月、もう一度今の自分に問いかけて欲しいのです。

今回のHRHシリーズ「挑戦者として」は、そのような時間を1年生全員が体験するために、担任団の先生と後期学級委員とが力を合わせて、『きっかけ』を創り出していければと思っています。

II これからの予定

- ① 1月29日(金) オリエンテーション [1h]
- ② 1月13日(金) 障害について…筑波大学附属大塚養護学校の先生のお話 [1h]
- ③ 1月10日(金) 聴覚障害と私たちができること [1h]
- ④ 1月21日(火) 学級委員による筑波大学附属豊学校中学部訪問
- ⑤ 1月24日(金) 交流会でできることやらなければいけないこと [5h]
筑波大学附属豊学校中学部1年生、本校訪問、交流会 [6h]
- ⑥ 2月 7日(金) 今回の交流会で学んだこと、思ったこと、感じたことをまとめる
- ⑦ 2月21日(金) シリーズ最終回 冊子の作成 一人一人の発表会

III 交流会実施委員会

- | | |
|----------------------------------|---------|
| 委員長 | 副 |
| ○実行委員… () () () () () | |
| { | } |
| 班長 | |
| ○コミュニケーション班… () () () () () | |
| { | } |
| 班長 | |
| ○記録班… () () () | |
| { | } |
| 班長 | 副 |
| ○広報班… () () () () () | () () |
| { | } |

プレー1 ()月 ()日 ()組 ()番 氏名 ()
 以下の質問に答えなさい。なおわからないことは質問しなさい

1. 今までに障害のある人と関わったことがありますか？
 ①ある ②ない ③どちらともいえない
 また、差し支えなければ、どの様な関わりか具体的に教えてください
 例：生徒会主催の附属盲学校との交流会に参加した。
 例：近所に耳の不自由な人が住んでいて、時々挨拶を交わす。など

2. 今までに、同年代の障害のある生徒と関わりを持ったことがありますか？
 ①ある ②ない ③どちらともいえない
 また、差し支えなければ、どの様な関わりか具体的に教えてください

3. 障害のある人に対してどのようなイメージを持っていますか

4. 聴覚障害の人に対してどのようなイメージを持っていますか

5. 今回のシリーズ企画「挑戦者として」について、次の質問の当てはまるところに○をしなさい
- | | 全くそう思わない | どちらとも日えない | 非常にそう思う |
|------------------------------------|----------|-----------|---------|
| ① 今回の企画は楽しく取り組みそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ② 今回の企画は真面目に取り組みそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ③ 今回の企画は意欲的に取り組みそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ④ 今回の企画は、感動したりや感激したりする場面が多そうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ⑤ 自分の「物の見方や考え方」を深めてくれそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ⑥ 自分の知識を深めたり広げたりしてくれそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ⑦ 考えをまとめたり発展したりする力をつけてくれそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ⑧ クラスや学年の友人関係を円滑にしたり深めるのに役立ちそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ⑨ 担任や担任団の先生の物の見方・考え方を知ることができそうだ | 1 | 2 | 3 4 5 |
| ⑩ その他（この企画に対して何か考えや思うことがあれば記入しなさい） | | | |

HRH シリーズ「挑戦者として」②

筑波大学附属大塚養護学校 ‘厚谷先生のお話を伺って’

今日の HRH では、厚谷先生から貴重なお話をいただきました。いろいろとメモを取りながら話を聞いていたと思いますが、ぜひまとめをしておきましょう。

下の質問に答えながら今日のお話をふり返ってみてください。⑤は感想です。厚谷先生にもみなさんが思った事や感じたことをお話ししたいと思っています。率直に書いてみましょう。

- ① 大塚養護学校はどのような人が通う学校でしたか？

- ② ダウン症の人達の特徴は何だったでしょうか？

- ③ 大塚養護学校の時間割にはどのような授業がありましたか？

- ④ わからなかったことや疑問に思ったことがあれば書いておきましょう

- ⑤ お話を伺って思ったこと感じたことを書いておきましょう

平成14年度 石井学年

2003/1/10

1学年 HRH シリーズ教材
「挑戦者として」
【交流会実施日の相互の日程】

- 1月21日(火) 附中生→雙学校プラン
〔引率 内田 中村s〕
〔訪問予定生徒 10名〕

8:00 通常どおり登校
8:20 学校出発
10:00 雙学校着
主事・1年担任からのガイダンス
10:30 3・4校時 雙学校生徒と交流
12:30 昼食を一緒にとる
13:20 5校時 自立活動に参加
14:20 6校時 一言感想を述べる
15:00 雙学校発
15:30 JR 市川駅解散

- 1月24日(金) 雙学校生→附中プラン
〔引率 林 伊藤 窪田 3先生〕
〔訪問予定生徒 11名〕
附属中学校着 11時頃(出迎え 大根田→内田)
荷物など一旦持ったまま生徒会室へ
大きな荷物は生徒会室に置いて、授業見学へ

1年生の授業見学 12時10分まで(案内 内田:各10分程度)

予定 1組 英語 2組 美術 3組 数学 4組 音楽 5組 理科

昼食 生徒会室から美術室へ移動。附中実行委員と一緒に昼食を食べる。
〔雙学校の先生方も一緒に 内田 大原は美術室で一緒に〕

昼食後 生徒は実行委員(附中生徒)の案内で学校見学。
〔雙学校 林 伊藤 窪田先生と附中1年生担任団 ご挨拶 〕

13:00 美術室に戻る
13:10 雙学校生徒は打ち合わせ及び附属中学校学校紹介ビデオ鑑賞
〔附中生徒は、各クラスで受け入れ準備へ その後育鳳館の準備と移動へ〕
育鳳館へ移動
13:25 雙学校主催のクイズ大会 (20分)
準備:OHP
13:50 クイズ大会終了
一休憩(レク大会準備)
14:00 育鳳館でミニレクリエーション大会 (30分)
・内容は実行委員と相談〔猛獣狩りもどきチーム作りゲーム 他〕
14:30 レク終了
生徒代表のあいさつ(附中生徒 雙学校生徒)
14:45 雙学校生徒退場(美術室へ)
附中生徒 思ったこと感じたことをメモする。
15:00 交流会終了 雙学校生徒附中を出発

1年生担任団の先生方

指導担当 内田・大原

1月24日 交流会当日日程

- 1月24日(金) 雙学校生→附中プラン
〔引率 林 伊藤 窪田 3先生〕
〔訪問予定生徒 11名〕

附属中学校着 11時頃(出迎え 大根田→内田)
荷物など一旦持ったまま生徒会室へ
大きな荷物は生徒会室に置いて、授業見学へ

1年生の授業見学 12時10分まで(案内 内田:各10分程度)

予定 1組 英語 2組 美術 3組 数学 4組 音楽 5組 理科

昼食 生徒会室から美術室へ移動。附中実行委員と一緒に昼食を食べる。

〔雙学校の先生方も一緒に、内田・大原は美術室で一緒に〕

<案内3人組>

※ ここには生徒の実名が入っていたので割愛してあります。

昼食後 生徒は実行委員(附中生徒)の案内で学校見学。

〔雙学校 林 伊藤 窪田先生と附中1年生担任団 ご挨拶 〕

13:05 美術室に戻る

13:10 雙学校生徒は打ち合わせ及び附属中学校学校紹介ビデオ鑑賞
〔附中生徒は、各クラスで受け入れ準備へ その後育鳳館の準備と移動へ〕

<話す内容と作業>

- ① 名刺づくり 全員が胸にシールを貼ること(1人2枚:1枚予備)
黒または青のマジックがよい
- ② 会の内容
 - 1) 猛獣狩り風チーム作りゲーム
・できるだけいつもと違う相手と組もう
 - 2) 桐陰会歌を手話で歌おうコンテスト
・班の発表 ・担当者の名前
・一緒にいる雙学校の生徒の名前
- ③ 育鳳館に移動

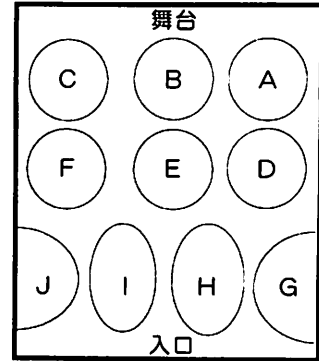
13:25 育鳳館へ移動

13:30 育鳳館でミニレクリエーション大会 (30分)
・猛獣狩りもどきチーム作りゲーム
→雙学校生徒と組んでいる3人組はどちらかが必ず一緒に行動すること

14:00 レク終了 休憩
・委員は3人組(雙学校の生徒と一緒にいる)に戻る

14:10 桐蔭会歌を手話で歌おうコンテスト
準備：伴奏のMD アルファベットカード

A〔 〕	1組	名簿	1~10	22~31
B〔 〕	1組	名簿	11~21	32~41
C〔 〕	2組	名簿	1~10	21~30
D〔 〕	2組	名簿	11~20	31~41
E〔 〕	3組	名簿	1~10	21~30
F〔 〕	3組	名簿	11~20	31~41
G〔 〕	4組	名簿	1~10	22~31
H〔 〕	4組	名簿	11~21	32~41
I〔 〕	5組	名簿	1~10	21~30
J〔 〕	5組	名簿	11~20	31~41



<時程>

- 14:07 右図の集合場所でカードを掲げて馬蹄形に座らせる
:10 着席完了
説明開始(内田)
見本(各班 学級委員)
指導開始(各班 委員)
:17 音楽を流し始める
:20 練習終了 コンテスト開始 各班から代表者2名を決定
:23 代表者 20名によるコンテスト開始
:26 5名を選考し聾学校生徒からプレゼント贈呈

14:30 終了

- 14:30 生徒代表のあいさつ(附中生徒 聾学校生徒)
14:45 聾学校生徒退場(美術室へ)
附中生徒 プリント記入
15:00 交流会終了 聾学校生徒附中を出発

以上の日程で行えるように考えております。
1年生の担任団の先生方は交流会中、次のような形でご指導願います。

内田 全体指導
大原 カメラ
中村 ビデオ
石井・館・大根田 生徒間巡視
大根田 出迎え(11時~11時15分)

初の試みで不安だらけですが、何とか乗り切っていきたいと思っております。よろしく願い致します。

【文責 内田】

1年生HRH資料

第1学年 担任団一同

試験週間中の課題

■学校との交流会から1週間がたちました。早いですね。あのとき感じたこと、思ったことはみなさんの中にどのように残っているのでしょうか。

さて、1年生の担任団の先生方は、そのときの気持ちを忘れて欲しくないと言う気持ちも込めて、この試験休みに、ぜひ、みなさんの感性を広げてもらいたいと思っています。

そこで、次のような課題を考えてみました。ぜひ取り組んでみましょう。

1 2月1日から4日の間に「挑戦者として」と関連のあるビデオを視聴したり、本を読んだりする。

<おすすめ映画>

- 館先生 「I am Sam」
- 大原先生 「フォレストガンプ」
- 内田先生 「陽の当たる教室」「レインマン」

<おすすめ本>

- 「五体不満足」 乙武洋匡〔もしも、まだ読んでいない人がいれば一度は読みましょう〕 講談社
- 「窓」 乃南アサ〔聴覚障害者が出てくる推理小説〕 講談社文庫
- 「鍵」 乃南アサ〔聴覚障害者が出てくる推理小説〕 講談社文庫
- 「サイレントK 沈黙のマウンド」
一野球に生きる横浜商工難聴の左腕エース 石井 裕也 日本文芸社
- わが指のオーケストラ 山本おさむ 秋田書店
- どんぐりの家 山本おさむ 秋田書店
- 遙かなる甲子園 山本おさむ 双葉社
- リアル 井上雄彦 集英社

* ここに挙がっていない本や映画でもかまいません。

今回のHRHに関連している作品を見たり読んだりしましょう。

読んだ感想やメモをHRHノートに必ず残しておきましょう。

2 2月7日のHRH

「■学校との交流会を終えて学んだこと」という題で、今までに行った「挑戦者として」のHRHのまとめを書く。(HRHノート〔映画や本のメモ〕や交流会後のメモを参考にする)

★ 2月8、9日でこのまとめを清書することになります。 → 2月10日提出

★ 2月10～14日の間にこれを製本します。

3 2月21日のHRH

完成した冊子をもとに意見交換会を開きます。一人2分程度を予定しています。全員発表です。

以上

研究紀要 第56号

印刷・発行 2004年3月

編集・発行 〒112-0012 東京都文京区大塚1-9-1

筑波大学附属中学校研究部

代表者 館 潤 二

印刷所 有限会社 甲 文 堂

〒112-0012 東京都文京区大塚1-4-7

TEL.03-3947-0844

〔非売品〕

BULLETIN
OF
JUNIOR HIGH SCHOOL AT OTSUKA
UNIVERSITY OF TSUKUBA

Vol.56 MARCH 2004

Articles

1. Naohito Mizutani, Akira Suzuki, Yutaka Ohneda, Masahiko Sakamoto1
A Study on Classes Which Focus on "Thinking"

2. KAKUTA Rikuo, KANEKO Takeo, SHOJI Ryuichi, ARAI Naoshi11
New Science Curriculum of Junior High School in Consequence the
Japanese National standard of Study and Authentic Evaluation
of Science Study(2)

3. Kyosuke Uchida, Hiroshi Koyama, Tohru Koiso, Akane Nanasawa, Masaya Otani27
Joint Lesson Reserch of Long Distance Running

4. KONDO Tomoko, NISHIMURA Kaori33
Making Good Use of Peer-support Program on the Student Council of Health

5. Kyosuke Uchida, Shohko Nakamura, Junji Tachi, Kotaro Ishii, Naoshi, Arai, Yutaka Ohneda,
Hisaaki Ohara
.....65
To Be Challenger
-Production of a Study Group to Which the Mutal Understanding Which
Integration Draws Deepens

Published by

JUNIOR HIGH SCHOOL AT OTSUKA, UNIVERSITY OF TSUKUBA