

# 京都府総合教育センター 研究紀要

## 第5集

学校不適應の未然防止のために ～小学校3・4年生（前思春期）という時期とは～

山本 雅哉      服部 康子      吉田 晴美      永尾 彰子  
由良 渉      奥澤 嘉久      鎌野 高信

授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性の検討～小学校の算数科授業を事例にして～

平山 孝次

校内の食育推進を活性化するための一研究～「食育講座」の取組を通して～

栗山 真美子

初任者研修講座におけるタブレット端末の効果的な活用方法について～受講者によるタブレット端末の操作を通じて～

松岡 寿俊

自閉症の特性に応じた「遊びの指導」についての一考察

相根 良平

# 学校不適應の未然防止のために

## ～小学校3・4年生（前思春期）という時期とは～

### 教育相談部

部長 山本 雅哉  
主任研究主事兼指導主事 服部 康子  
研究主事兼指導主事 吉田 晴美  
研究員 永尾 彰子

### 地域教育支援部

研究主事兼指導主事 由良 渉  
研究主事兼指導主事 奥澤 嘉久  
研究員 鎌野 高信

### 要約

不登校をはじめとする学校不適應の問題は全国共通の教育課題である。京都府でも、小中学校の不登校児童生徒数が平成24年度から3年連続増加している。平成26年度の当センター来所教育相談でも、小学校3・4年生の増加は著しい。よって本研究では、小学校3・4年生（前思春期）に焦点を当て、この時期の心理的・発達の課題を踏まえた支援の在り方を探ることを目的とした。平成27年度は、まず「前思春期にどのような質的变化が起こるのか」を明らかにするため文献研究を行った。その結果、前思春期にあたる小学校3・4年生の時期は、知的能力、関係性、自発性、学校場面における社会性の各発達の観点で、質的な転換期であることが明らかになった。特に、社会性の発達では学校という場の役割が大きいと考えられた。前思春期において同世代との関わりがいかに重要であるかが示唆されたことから、この時期の教職員の適切な関わりが重要であることも併せて確認された。

キーワード：前思春期，発達の質的な転換期，同世代との関わり，教職員の適切な関わり

### 1 研究テーマを設定した背景

近年、社会や家庭等、子どもたちを取り巻く環境が急速に変化し、価値観も多様化する中、子どもたちが日々抱える問題も多様化、深刻化していると言われている。とりわけ、そうした問題は子どもたちが多くの時間を過ごす学校生活に反映されていることも事実であり、いじめや不登校、非行、暴力行為などの行動をはじめ、学業不振や友人関係など様々な悩みや課題を抱え、不適應を起こす子どもは少なくない。

「学校不適應」という言葉は、一般的には、学校における様々な場面への適應の困難さを示すものを指し、集団への不適應、学業不適應も含めた広い概念であり、本研究においても同様に考えている。

しかし、そもそも「学校不適應」という言葉の定義は明確に示されているわけではなく、その言葉が使用され始めたのは平成元年に遡る。当時の文部省が、昭和60年代以降、登校拒否児童生徒が増加傾向にある状況を踏まえ、学校不適應対策調査研究協力者会議を発足させ、平成4年3月に会議報告「登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して－」をまとめている。「学校不適應」という用語は、このように不登校を中心とした課題に対して使用されてきたことも事実である。

文部科学省によれば、平成 26 年度の長期欠席者（30 日以上欠席者）のうち、「不登校」を理由とする児童生徒数（高等学校も含む）は 17 万 6 千人とされ、そのうち小学校では 2 万 6 千人（前年度より 2 千人の増加）、中学校では 9 万 7 千人（前年度より 2 千人の増加）とあり、2 年連続で増加傾向にある。京都府においても、平成 26 年度の小中学校の不登校児童生徒数は 2,402 人で、その内小学校においては 502 人で、これは前年度より 90 人増加（前年度比+21.8%）し、3 年連続増加している。平成 27 年度も同様の状況にあり、不登校は学校不適應の中でも喫緊の課題である。

そのため京都府教育委員会では、不登校をはじめとする学校不適應に関する課題の解決に向けて、京都府総合教育センター及び同センター北部研修所で教育相談を実施している。平成 25 年度の実施状況は、来所相談において前年度より 92 件増加し、1,999 件にのぼる。平成 26 年度は、2,000 件を超えるペースで来所相談があった。教育相談の来談者の傾向をとらえると、小学校 3・4 年生の増加が著しく、相談内容は不登校や非社会的行動をはじめとする学校不適應に関するものが全体の過半数を占めている。また、相談の担当者は、思春期以降の児童生徒との心理面接の中で、小学校 3・4 年生のエピソードが比較的大きな意味を持って語られることが多いと実感している。実際、平成 26 年度は京都府総合教育センター（北部研修所含む）において小学校 3・4 年生の来談が増加傾向にあり、京都府の不登校に関する調査でも 3 年生から 4 年生に進級すると不登校の増加割合が 1.55 倍となっている。このことから、「小学校 3・4 年生に学校不適應の萌芽があるのではないか」という推測ができる。

学校不適應の要因については様々であるが、1 つには子どもを取り巻く家庭環境による影響も関係していると考えられる。家庭の養育力の低下による基本的な生活習慣の乱れや学力不振等を背景とした学校不適應が現れることも少なくない。京都府では、生活保護家庭がこの 10 年間で 1.7 倍となり、ひとり親家庭については、この 15 年間で 2 倍に増加している現状もある。貧困の連鎖を生まないためには、学習習慣の定着を図ることや高等学校の卒業率を向上させるなど学校や集団社会でより適応的に過ごしていけるように支援する必要がある。また、年々増加傾向にある児童虐待に起因する学校不適應も考えられる。そのためスクールカウンセラー（以下、SC と略記）やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW と略記）、関係機関との連携が不可欠である。

京都府では、貧困等が学力や学校不適應に及ぼす影響について着目し、「京都府子どもの貧困対策推進計画」において、小学校では特に中学年での学習のつまずきをなくすために、放課後等に学習する機会を設けるなど、きめ細やかな学習支援を実施することを重点施策の 1 つに挙げている。小学校中学年での学習のつまずきが様々な学校不適應に結び付く可能性があることを踏まえてのことと考えられる。京都府では、学習の面でも小学校中学年は鍵になる時期であるにとらえている。

さらに、内閣府の平成 27 年版子供・若者白書によると、おおむね半数程度の子どもが「仲間はずれ・無視・陰口」といった典型的ないじめ被害の経験をしており、いじめは常に起こっているものであるとの報告がある。また、学校によって認知されたいじめの件数は平成 25 年度は前年度に引き続いて小学校は増加し、学年別で見ると最も多い中学校 1 年生（14.8%）に続き、小学校 3 年生が 11.2%、小学校 4 年生も 11.0%と報告されている。このことから、本研究の対象とする小学校 3・4 年生がいじめにおいても顕在化する時期であることが窺われる。

こうした背景をもとに、学校不適應の萌芽があると推測されるこの時期に子どもたちにとってどのような体験が必要であるか、また、適切な関わりや支援がいかにか重要であるかを明らかにすることは、不登校のみならず様々な学校不適應に関する問題への未然防止につながると考える。

## 2 研究の目的

京都府において、小中学校の不登校児童生徒数の状況が減少から転じて、平成 24 年度から 3 年連続増加しており、平成 27 年度も同様の状況であることは前章でも述べた通りである。

学校不適応の要因については様々であるが、主に不登校を中心とした課題の解決、及び未然防止について検討していくことは本府にとって喫緊の課題である。実際、平成 26 年度の京都府総合教育センターで行う来所教育相談状況や本府の不登校に関する調査において、小学校 3・4 年生の増加が著しいことも事実である。

しかし、疾風怒濤の時期と言われる思春期に比べて、児童期は心理学的には安定期と考えられることが多く、思春期の前の段階、いわゆる「前思春期」に関する研究は少ない。そもそも「前思春期」もはっきりと定義付けられていない。また、小学校 3・4 年生に関して、教育現場においては 9 歳・10 歳の壁という言葉が知られているように、その課題に多くの教職員が気付いている。しかし、それについて学術研究を通して、確実な理論的枠組みを持つには至っていなかった。また、児童生徒理解の観点からも、現代の前思春期に一体どのような内的な体験が起こっているか、その時期の過ごし方がその後の対人関係等にどのように影響する可能性があるのかについて研究することは、高校卒業のみならず社会参加にまでつながる子どもの成長を支援する上で大きな意味を持っていると考えられる。

こうした背景をもとに、本研究においては小学校 3・4 年生（前思春期）に焦点を当て、この時期の心理的課題や発達の課題を踏まえ、適応的な学校生活を送っていくためにこの時期にどのような体験が必要であるのか、また、この時期の子どもへの支援の在り方を探ることを目的とする。

平成 27 年度の研究においては、まず過去の学術的知見を参照し、現時点で有用な理論的枠組みを確立することを目指して「前思春期にはどのような質的変化が起こるのか」を明らかにし、「前思春期に学校不適応の萌芽があるのではないか」という仮説をテーマに文献研究を行うこととした。

## 3 研究方法

### 「前思春期にはどのような質的変化が起こるのか」を明らかにするための文献研究

まず、「前思春期」という用語の定義が定まっていないことから、過去の学術的知見を参照し、本研究における「前思春期」の定義についてまとめた。

その上で、前思春期における発達の課題を、「知的能力の発達の観点」、「関係性の発達の観点」、「自発性の発達の観点」、「学校における社会性の発達の観点」という 4 観点でまとめることにした。

まず、発達的な特徴を見る上で欠かせないのは「知的能力の発達の観点」である。ここでは特に、ピアジェ (Piaget, 1949) の考えた発達区分を中心に見直し、前思春期において可能となる知的能力についてまとめた。また、ことばの発達においては、岡本 (1985) の知見を参照した。

次に、「関係性の発達の観点」であるが、ここではサリヴァン (Sullivan, 1953) の対人関係論を中心に見直し、前思春期における関係性の発達における重要なポイントについてまとめた。

さらに、「自発性の発達の観点」として、子どもたちにとって最も身近な活動であり重要な意味を持つ「遊び」についてまとめることとした。

そして最後に、本研究が小学校 3・4 年生（前思春期）を対象とすることから、特に学校場面における様々な関係の中で促される社会性の発達を取り出し、「学校における社会性の発達の観点」として見直すこととした。ここでは、エリクソン (Erikson, 1950) の「心理社会的発達理論」を中心に、我々が最も関わりの深い学校という場面で獲得される心理的課題等についてまとめた。

#### 4 文献研究からの知見

本研究の出発点は、「前思春期」の子どもに大きな内的変化が起こっているのではないかという臨床実感からの仮説である。これを確かめるために、まず、先行研究ではどのように「前思春期」をとらえているかを調査することにした。

##### (1) 本研究における「前思春期」の定義

まず本研究で用いている「前思春期」がどの時期を指すのかを、先行研究と照合させ定義付ける作業が必要であると考えた。以下が対照表である。(図1)

年齢	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	25	30	35	40	50	60	70	80
学年							小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3														
本研究における発達区分	乳児期	幼児期前期	幼児期後期	児童期									青年期																
				前思春期			思春期																						
ピアジェ	感覚運動期		前操作期			具体的操作期						形式的操作期																	
フロイト	口唇期	肛門期	男根期	潜伏期									性器期																
エリクソン	乳児期	幼児期前期	遊技期(幼児期後期)		学童期						青年期						成人期	中年期	老年期										
サリヴァン	乳児期	幼児期	児童期	前青年期	青年前期	青年後期																							
マラー・プロス	乳幼児期(第1の分離個体化)												(第2の分離個体化)																
					分化期	再接近期	練習期	個体化期	親を全体対象としてとらえられる時期																				

図1 本研究における「前思春期」と先行研究との対照表

発達区分と一口に言っても研究者によって様々な立場がある。本研究では、小学校3・4年生の子どもたちの心性の変化に着目していることから、ピアジェの発達心理学と精神分析的発達心理学の諸理論を中心に考えることが適当であると考えられた。

発達心理学では、図1のように、多くの子どもに身体的に第二次性徴が訪れる12歳以降が「青年期前期」とされている。一般的にもこの時期を「思春期」と言い換えることが多い。近年の日本では、身体的な成長の早まりなどから、11歳は児童期から青年期への移行期とも見られることから、それ以前の9・10歳、つまり小学校3・4年生を「前思春期」と定義することとした。

## (2) 「前思春期」の発達の課題

### ア 知的能力の発達の観点から

本論では、知的能力の発達に関する様々な研究の中でピアジェ (Piaget, 1949) の認知発達論を中心に考えることとする。ピアジェは知能の発達を感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期という4つの段階に分類した。

感覚運動期は、誕生から2歳頃までの時期で、感覚を通して物事をとらえ、その物に直接働きかけることなど具体的な行動を通して外界を認識する時期である。

前操作期は、2歳から7歳頃までの時期で、自己中心的で他者の立場に立って考えることができないが、他者との関わりを通して、少しずつ相手の立場に立って考えることができるようになる時期である。

具体的操作期は、7歳から11歳頃までの時期で、前思春期はこの時期にあたる。この具体的操作期は、物事を1つの側面からのみ眺めるのではなく、その物事を受け止めている自分の位置や見方を考慮し、多くの側面に注意を向けて、そこから得られた情報を合わせ見ながら、より適切な思考をすることができるようになる。これをピアジェは「脱中心化」(自己中心性からの脱却)と名付けた。前思春期は学級なども含め「仲間」という概念が形成される時期でもある。この中で「脱中心化」を獲得することによって、自分の視点だけではなく、他者の視点をも得ることで、「仲間」の中での自分を客観視でき始めるとも言えよう。

また、「思考の可逆性」が備わってくることもこの時期の特徴である。「思考の可逆性」とは、対象や概念に何らかの操作を加えた後に、その操作を取り消して元の状態に戻すための操作を考え出せることを言う。例えば、積み木を重ねた後で積まれていなかった状態に戻す時に、倒して壊すのではなく、ひとつひとつ積み木をおろしていく手順がイメージできるようになる。この「思考の可逆性」に、様々な「保存」の概念(物の見かけが変わっても数量は変わらない)が結び付き、目の前にあるものを操作して考える時期から、イメージ上での操作が可能となり、次の形式的操作期へ移行していく。

形式的操作期は、11歳頃からの時期で、抽象的な概念でも論理的操作ができるようになる。他にも「もし～なら、～となる」という仮説演繹的推論もできるようになる。

次に、前思春期をことばの発達から見ていきたい。岡本(1985)は、ことばの発達を、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」に分類している。

「一次的事ことば」とは、幼児期から児童期の初め頃にかけて、生活の中で現実経験と寄り添いながら獲得が進む話しことばである。コミュニケーションの対象は特定の親しい人であり、生活を共に過ごしている人からの豊かな反応を得ることで、コミュニケーションの成功体験を積み上げやすくなる。

「二次的事ことば」は、読み書きの教育が始まる小学校に入ってから前思春期にかけて、本格的に獲得し始めることばで、不特定多数の人に向けられた話しことばと書きことばの両方を指す。

「二次的事ことば」への発達の萌芽は幼児期にも始まっているが、前思春期頃には「二次的事ことば」がしっかりと獲得され、自分の感じたことや思ったことを書きことばで表現しようとしたり、他者と共同で生活するために、自分とは違う他者の考えを聞き、そこで自分の考えを主張したりするようになる。そうして、ことばによる交渉を通して折り合いを付けていく経験もするのである。子どもが話すことばは相手にだけでなく、自分の耳にも届く。単に自分の声が聞こえるだけでなく、他者へ話すと同時に、自分自身も聞き手になるといったループが回り始める。このことは、

話しながら自己の表現のモニタリングや自己編集といった表現への意識が芽生えてくることとなり、やがてより相手にわかりやすく伝えるためにどのように表現すればよいかを考えるなど、自分の内側で自分に向かって語るという子どもの内言の形成へつながる。この内言は、思考の道具としての機能を持つことばになると言われている。

このようにみると、前思春期に始まる「二次的ことば」の発達は、ことばで内なる自己の世界を構築していく大切な機能を担うことにもつながっているとと言える。前思春期はこの「二次的ことば」を、学校場面を中心とした日常生活の中で獲得していく段階だと言えよう。

## イ 関係性の発達の観点から

次に、関係性の発達の観点から前思春期を見てみたい。サリヴァン (Sullivan, 1953) による対人関係論を中心に考えることとした。

サリヴァンは「児童期、いわゆる小学校時代の関係性の発達における大事な指標は、『自分と同等の仲間、遊び仲間を求める欲求』が出てくることだ」と指摘している。家族から離れ、本当の意味で現実に社会的存在となる時期であると同時に、親や教師の価値基準より一線を画した強固な同性の仲間関係（ギャング）が現れる。親や教師との関係より仲間関係に重きが置かれるようになる時期であるがゆえに、この時期を「ギャングエイジ」と呼ぶこともある。前思春期は、まさにこの‘親や教師との関係より仲間関係に重きが置かれるようになる’という特徴が明確になる時期である。

この時期に自然発生的にできた集団は、集団内で規範意識を生じさせ、その規範を守ることが集団に属する条件になる。集団でのルールを学ぶ場とも言える。同年代の子どもたちとの接触により、所属感や帰属意識、共通の価値観をもつことになり、それは「忠誠」といった集団への肯定的感情も生じさせる。また同時に、自分と他の子どもとの価値観の違いや考え方のばらつきがあることもわかるようになるため、折り合いを付けることもできるようになる。つまり、その集団の中を生き抜く能力が高まる時期であるとされている。この時期の子どもたちの対人関係は共通の価値観と違う価値観がぶつかり合い、手荒くて当たり前であるため、サリヴァンは「児童期は、共同作業や競争、妥協の才能が大きく伸びる時期」とも述べている。その一方、この時期の児童は他の児童がしていることを見る力があり、お互いにどう見ているかを見る力も身に付いてくるという。集団内でいかに仲間と「協力」するかを学ぶ時期でもあり、それは適切な、あるいは円滑で効率的な役割を担うことができるようになることを指す。同じ価値観の仲間が集まり、自分たちの行動の在り方を知ることは、自分とは異なる価値観を持つ相手の行動や考え方をつかむこととなる。このことは性差や性役割を認識できるきっかけにつながるのである。サリヴァンは「こうした仲間関係が形成できないで成長すると、それ以降の対人関係に影響を与える可能性がある」とも指摘している。

さらに、前思春期には、仲間関係から影響を受ける一方で、水入らずの濃密な1対1の相手、大の親友「チャム」が出現することが発達上の大きな指標となる。「チャム」には「同性の特定の一人に対しての関心」が必要条件となる。基本的にこの時期の対人関係は、二人組の水入らずの関係であり、この関係が結べることが重要だとされている。相手はあらゆる価値において、自分と同じように大切な人間となるような存在であり、自分の悩みや苦しみを開示できる深い関係が営まれる。それぐらい親密な関係を、大体8歳半～10歳の時期に求め、水入らずの親友とめぐりあえた子どもは、相手にとって何が大切かなどを考える感受性が目覚め始めると言われてお

り、相手の目を通して自分をみつめることができるようになることにもつながると指摘されている。

つまり、親友の役に立とうとするために、「一緒にいる時間にはそれだけの値打ちがあるという感じ」を維持し、必然的に「自分は何をすべきか」と考えるレベルの感受性が目覚め始める。「よそよそしさが全然ない近しさ」を感じる相手に出会うことにより、自分のことを相手の目を通して眺める力も育つようになるのである。

また、二人組で双方に信頼しあえる関係を持つことは、不安や心配を和らげる安全保障感を維持することにつながり、そのことが、その後の対人関係上の安定につながるとも指摘されている。この「チャム」の関係は、中学生頃にさらに深まるが、前思春期の時期にこの芽が見え始め、それが青年期の恋愛関係等異性関係の礎になると言われている。

サリヴァンは、「自分と同性の仲間といっしょに人生の通常の仕事をする上で、寛いでやれる能力を持つには、人格発展の前青春期という時期に親友と水入らずの関係をむすび、そこから得るものを得たという幸せのあった人でなくてはならない」とも述べている。この時期の「幸せ」は、その後の所属感や帰属意識を持つことにつながり、「忠誠」という集団への肯定的感情を生じさせることになると指摘している。

以上のことから、前思春期は、強固な同性の仲間関係を維持する中で、自分と友達との違いを意識しながら人間関係を築く時期である。そして、水入らずの親友との安全な関係の中で、自分を他者視点で眺め始める時期であると言えよう。

## ウ 自発性の発達の観点から

前思春期の子どもにとって「遊び」が重要であるとの指摘は複数の先行研究に見られる(村瀬, 2006 他)。前思春期の子どもにとって遊びとは何であろうか。

遊びの定義については、上記の複数の先行研究で様々な意見があり、一義的な定義は大変困難である。しかしながら、日常生活に直接必要な活動とは区別され、その活動自体を目的として行われ、面白さと楽しさを追求する、自発的で自由な活動であるとの認識は共通していた。つまり、遊びは自発性の発達と不可分であることが読み取れる。

まず、遊びの発達のな変化について考える。渡辺(1994)は遊びについて、パーテン(Parten, M. D)の「社会性の発達」の観点から、乳児のとりとめもない行動から始まり、ひとり遊び、傍観的行動、平行遊び、連合遊びと発展し、前思春期には、協同・組織的遊びへと変化すると述べている。

また、ピアジェの「知的能力の発達」の観点からは、1歳半頃までの感覚運動的遊びから始まり、5、6歳頃までの虚構遊びや役割遊びなどの象徴的遊び、そして、前思春期も含めた7歳以降は、社会的遊びである「規則的遊び」が中心となると述べている。

次に、前思春期の子どもにとっての遊びの意義を探ると、大きく3点に集約することができるのではないかと考えられた。

1点目は、子どもの「こころの活動や表現としての遊び」である。このことについて、東山(2001)と弘中(2002)が次のように論じている。東山は、「子どもは子ども同士で自由に遊べる環境に置かれると、自発的な遊びを創出して、遊び尽くすことができやすい」と指摘している。弘中は、「遊び」の機能を大きく4つに分類している。1つ目にカタルシス(浄化)としての遊び、および代償的行動としての遊び、2つ目に、表現としての遊び、3つ目に、意識世界と無意

識世界の「中間領域」での心の作業の〈場〉・〈手段〉としての遊び、そして4つ目に言葉で明確に表すことはできないものの、明らかに感じているものを言語化・意識化以前の体験としてとらえるための遊びである。いずれも、遊びが、子どもの「こころの活動や表現」であることに言及したものであるととらえられる。

2点目は、「社会性を伸ばす遊び」である。前思春期には、前項で述べたように同年代の自発的な小集団での関係性が強固となる。「仲間との協力（関係の絆）や目標や分担といった遊びにおける協同形態が社会性を形成する。具体的に言えば、ルールの遵守・対人関係の構築、維持に必要なソーシャルスキルの獲得などを、他人の行動や考え方を観察して学ぶ機会となる。こうして、たくさんの人との交流から得る、知識、行動、体験が、前思春期以降の抽象的な概念の理解という知的発達を生み出すのに大いに役立つ想像力の基盤を培っているのかもしれない」と渡辺（2011）は指摘する。

3点目に、近年教育上の課題にもよく挙げられる「感情をコントロールする力」の育成との関連の可能性が挙げられる。田中（2009）は、「子どもは遊ぶことを通して自分の内側をみたり、外側をみたりしながら『自分』というものの基礎づくりをするのである。遊ぶことは子どもの成長の下支えとなる。自分の中の気持ちと考えと行動の折り合いをつけたり、気持ちや考えを切り替えることを学ぶ」と述べている。「気持ちと考えと行動の折り合い」は「感情のコントロール」と言い換えることも可能であろう。

つまり、前思春期の同世代との「遊び」は、自発性の発達を促し、子どもの成長と不可分のものであり、おとなのように言葉で概念化したり、表現したりすることが未熟であるがゆえに、遊びの中で大切な心の作業を行っていると言える。

最後に、前思春期の心理的特質を村瀬は、「生物・心理・社会的存在である自分は他ならない『自分』であると同時に、家族をはじめ多くの繋がりの中にある自分であるという感覚を意識的・無意識的に抱く」と述べている。前思春期は、成長発達の連続性の中の転換点であるにとらえれば、それは決して成長の中での安定期ではないと考えられる。

よって、前思春期の子どもにとっての遊びとは、「子どものこころの活動や表現」として自発性の発達を促し、「知的能力の発達」や「社会性」、「感情をコントロールする力」をはぐくむものであると同時に、子どもの成長全体の下支えになるものだと言える。

## エ 学校における社会性の発達の観点から

最後に、学校における社会性の発達の観点から前思春期をとらえることとする。ここでは、エリクソンが提唱した心理社会的発達理論を中心に考えることとした。

エリクソン（Erikson, 1950）はアイデンティティの概念を自身の著書「幼児期と社会」の中で初めて唱えた。エリクソンの発達論の最大の特徴は、人の発達をこれまでのそれぞれの個人の生物学的に与えられた先天的な素質によって発達が決まるという考え方から、社会的・対人的な側面から発達を見直そうとしたところにある。つまり、人間とは「身体・心理・社会的」存在であるので、十分に包括して発達もとらえていかねばならないとエリクソンは考えたのである。そうしてエリクソンは、人間の生涯にわたっての発達を8つの段階に分け、社会的な課題を解決し、次へと進んでいくという理論を提唱した。

ここでは特に、本研究における前思春期が含まれる「学童期」（6～12歳頃）について取り上げることとする。エリクソンは、この時期の導かれる要素として「有能感」、心理的課題は「勤

勤勉性と劣等感」、主な関係性を「地域、学校」としている。つまり、この時期の子どもにとって学校での教職員の関わりは重要であると読み取ることができる。この時期は、子ども自身がやってみたくてやらなければならないことに対して一生懸命に努力を積み上げる姿勢を養う必要がある時期とし、またそれが可能な時期としている。これが「勤勉性」である。それと同時に、一生懸命に努力をしてもライバルに負ける体験をしたり、自分の目標達成に対して上手くいかず悔しい思いを経験したりするのもこの時期である。これは「劣等感」と呼ばれる。この「劣等感」は抱かない方がよいというものではなく、「勤勉性」とのバランスが大切である。前思春期は、一生懸命に頑張る「勤勉性」を養う時期である一方で、努力してもできなかったときの傷つき体験は自己評価を低くしやすく、「劣等感」を抱きやすくなる。だからこそ、前思春期には周囲のおとなに認められ、励まされるといった適切な支援が重要なのである。

子どもは、「やってみたくて」という内的な知的要求とそれが可能な環境にあるなど外的な要求とのバランスが取れているときに、学ぶことが興味深くおもしろく感じられる。学校においては、学びのおもしろさを味わわせる役目であるのが教職員である。目標達成のために努力する中で、失敗体験をしながらもその時におとなからの適切な声かけなど励ましやほめられる体験があれば、また頑張ろうという意欲が持続される。だからこそ、学習をはじめ様々な活動の中から得た喜びや楽しさが、「自分はできるんだ」という内的にはぐくまれる「有能感」へつながると考えられる。こうした成就感の積み重ね、つまり「有能感」は、社会的に生きていく上で欠くことのできない心の力となり支えとなる。

一方で、鑪（1990）は最近の日本の子どもたちの学習の仕方を「義務感と苦痛の中で受け身的にやっているように見える」と述べ、これでは「『自分には能力がない』という劣等感か、『他人に勝った』という競争心に根ざした優越感がこころの中に育つのみである」と指摘している。よって、将来生きていく上での支えとなりうる「有能感」がはぐくまれるよう、今を生きる我が国の子どもたちの現状を十分に理解した上での適切な関わりが必要であると考えられる。

## 5 考察

前思春期は、知的能力の発達の観点からは、自分を客観的に見て自分と異なる価値観を理解し始め、言葉を使って他者と折り合いを付けることができ始める時期である。

関係性の発達の観点からは、同世代の強固な仲間集団（ギャング）での行動が目立つようになり、仲間関係における価値基準をより重視するようになる一方、1対1の「チャム」と呼ばれる大の親友ができ始めるようになる時期である。

自発性の発達の観点からは、この時期において「遊び」が重要であり、子どもは遊びを通して、こころの活動や表現を行っていると言える。また、遊びは知的発達の促進と同時に自分の気持ちと行動のコントロールをする力や社会性の獲得にも影響すると考えられ、子どもの成長全体の下支えになるものだと言える。

学校における社会性の発達の観点からは、前思春期の子どもは「勤勉性」を養うことが重要であり、同時に「劣等感」を抱きやすい時期である。そのため、教職員の適切な関わりが必要であり、それがあってこそ「有能感」が得られると考えられる。

このように、前思春期にあたる小学校3・4年生の時期は、いずれの発達の観点からも、「自分を客観的に見ることができ始める」こと、「自分と異なる価値観があることに気付くようになる」ことなど、自分中心の世界から他者との関係を結ぶ世界へと変化する「質的な転換期」とは言えよう。

そして、この時期には特に「同世代との関わり」が心性の変化に重要な意味を持つと考えられる。

前思春期は、個人としての発達に加え、おとなから少し離れて、子ども同士の関係が広がる時期である。それは、おとなの力を借りずに、自分たちだけで何か計画を成し遂げようとする集団のパワーも持つ時期であることを指す。また、この時期の人間関係は価値観がぶつかり合うため、時には荒々しい関係になりうることもある。集団内の秘密が重視され、互いに同一化を求め、集団内圧が高まるこの時期の小集団は、実際にはその中で力関係も生じ、互いに切磋琢磨する場となる。この頃の小集団は多くの子どもたちにとって、決して安定した関係が保障された場ではなく、常に新しい価値観との出会いの場であろう。他者の気持ちや考えが自分と異なることを理解できるようになるがゆえに仲間関係におけるトラブルも日常的に起こって当たり前という時期である。それゆえ、まだまだおとなの見守り、支え、時に介入が必要である。

特に学校においては、教職員の役割が大きく、教職員はともに学び合う活動や同世代との遊びなど、子どもに様々な経験をさせる役割を担っている。教職員は、子どもたちが切磋琢磨できる場として小集団での活動を豊かにし、そこで起こる様々な出来事を子どもたちの側で見守り、認め、励ます、といった適切な関わりをすることが求められる。具体的には、自分たちでやり遂げた計画があれば、その過程での努力や成果をほめることなどが挙げられる。また、遊びの場面や仲間関係の中でトラブルがあれば、それぞれの子どもの言い分を受容した上で、互いに折り合いを付ける場や時間を設けるなど、他者との葛藤に対して折り合える方法を一緒に考えていくことが求められるだろう。また、そうした折り合いを付ける力を獲得していく場として、遊びが重要であることから、意図的に同世代との遊びの場を設けることも必要と言えよう。そして何より、学習の基盤となる学級集団において、互いに自分の意見が認められる仲間集団づくりが重要である。そして、教職員との信頼関係の上で励まされたり、ほめられたりといった体験が、前思春期の子どもたちが「有能感」を獲得するために必要であると考えられる。つまり、子どもが最も長く生活時間を過ごす学校での教職員の関わりや環境設定が、前思春期の子どもの心性の変化に大きく影響するとみなされ、「学校」という場の果たす役割はとても大きいと考えられる。

## 6 結論

- (1) 前思春期は、知的能力の発達では自分を客観視できるようになり、自分と異なる価値観があることを理解できる力が育つ。また、関係性の発達においても同世代の中で自分を他者の目を通して見る力が見られるようになるなど、自分中心の視点から他者との関係へと変化する「質的な転換期」と言える。
- (2) 特に、社会性の発達では学校現場の役割が大きく、そこで同世代との遊びを通して自発性が培われることは、この時期の重要な発達の課題の1つであることが整理できた。
- (3) 前思春期において同世代との関わりがいかに重要であるかが再認識され、そのための教職員の適切な関わりが重要であることが併せて確認されたと言えよう。

## 7 文献

内閣府 (2015) . 平成 27 年版子供・若者白書

文部科学省 (1992) . 学校不適応対策調査研究協力者会議報告 (概要)

文部科学省 (2015) . 平成 26 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査

京都府 (2015) . 京都府子どもの貧困対策推進計画～すべての子どもが将来の夢を実現できる社会を目指す～

京都府 (平成 27 年) . 平成 27 年度学校基本統計

Piaget, J. (1949). La psychologie de l'intelligence  
波多野完治・滝沢武久 (訳) (1976). 知能の心理学 みすず書房

山口勝己 (2007). 子ども理解と発達臨床 北大路書房

岡本夏木 (1985). ことばと発達 岩波新書

Sullivan, H. S. (1953). THE INTERPERSONAL THEORY OF PSYCHIATRY  
中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鑪幹八郎 (訳) (1990). 精神医学は対人関係論である  
みすず書房

加用文男 (2007). 遊びの発達の展開 発達 109 pp. 29-36 ミネルヴァ書房

山上雅子 (2015). 学童期のともだち関係と発達の節目 発達 143 pp. 111-117 ミネルヴァ書房

山上雅子 (2015). 前思春期と内的世界 発達 144 pp. 111-117 ミネルヴァ書房

櫻井茂男他 (2014). 子どものこころ 児童心理学入門 有斐閣アルマ

渡辺弘純 (1994). 遊び (play) 高野清純 (監) 事例 発達臨床心理学事典 p. 1 福村出版

東山紘久 (2001). 自分を表現するとは-自己表現の心理学- 児童心理 744 pp. 1-10 金子書房

弘中正美 (2002). 遊戯療法と子どもの心的世界 金剛出版

渡辺弥生 (2011). 子どもの「10歳の壁」とは何か? 光文社新書

田中千穂子 (2009). 発達臨床からみた遊び そだちの科学 12号 pp. 38-42 日本評論社

村瀬嘉代子 (2006). 自律と保護のバランス 臨床心理学 34号 pp. 437-442 金剛出版

弘中正美 (2009). 遊びと子どもの心理療法 そだちの科学 12号 pp. 48-51 日本評論社

Erikson, E. H. (1950). Childhood and Society  
仁科弥生 (訳) (1977). 幼児期と社会 1 みすず書房

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*  
仁科弥生 (訳) (1980). *幼児期と社会 2* みすず書房

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*  
西平 直/中島由恵 (訳) (2011). *アイデンティティとライフサイクル* 誠信書房

鑪幹八郎 (1990). *アイデンティティの心理学* 講談社現代新書

鍛冶美幸 (2012). *思春期・青年期のころとからだ 自分と出会うためのワークブック*  
岩崎学術出版社

春日井俊之・伊藤美奈子編 (2011). *よくわかる教育相談* ミネルヴァ書房

### 謝辞

本研究を行うにあたり、質問紙調査に協力をいただいた府内教職員の皆様に感謝いたしますとともに、御指導や御助言をいただいた京都橘大学教授 菅佐和子先生、京都教育大学教授 小松貴弘先生に感謝申し上げます。

# 授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性の検討 ～小学校の算数科授業を事例にして～

研修・支援部 研究主事兼指導主事 平山 孝次

## 要約

全国的な傾向として、小・中学校及び高等学校において、狭義のキャリア教育の実践はほぼできているが、広義のキャリア教育の実践については課題を残しているといわれる。府内においても、「キャリア教育とは何か」や「教科とキャリア教育との関連はどうするべきか」を模索しながら進めているという現場の声が一部で聞かれる。本研究は、授業実践を通じたキャリア形成支援の効果を検討し、小学校におけるキャリア形成支援の可能性を提示することが目的である。

この目的を達成するために、予備調査では、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデルを示し、新旧教科書の記述内容を比較調査及び京都府内小学校のキャリア教育の推進状況の把握を行った。その結果、旧教科書と比較して新教科書は、キャリア教育の視点を入れて作成される記述内容において量的並びに質的に向上していると見受けられた。このような教科書の記述内容を生かした授業を展開していくことにより、キャリア形成につながる可能性を見いだすことができる。ただ、府内小学校の多くでキャリア教育の全体指導計画は存在するものの、機能していない状況にある学校も垣間見ることができた。したがって、雛形モデルをもとに、授業実践を通じたキャリア形成支援についての仮説モデルを導出及び検証し、仮説モデルについて授業事例を基に検証した結果を小学校現場へ発信していくための足場を築きたい。

本研究では、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性の仮説モデルを小学校の算数科授業を事例にして検討した。アプローチの方法は、①学習方法モデル、②学習内容モデル、③行事等モデルの3つである。その結果、①学習方法モデルでは、標準コース児童の「役立つ」という主観的評価を肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」を媒介するプロセスがあること、③行事等モデルでは、高学年児童の「役立つ」という主観的評価を肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」及び「楽しい」から「できる」を媒介するプロセスがあること、が示された。以上の結果から、ほとんどの児童が該当する標準的な学習状況にある高学年に対して、学習方法及び行事等を始発点とした仮説モデルの再現性を確認できた。小学校における授業実践をキャリア形成支援の可能性として、小学校現場へ提示するための一資料になり得るものとする。

キーワード：キャリア形成支援、算数科授業、学習方法モデル、行事等モデル

## 1 問題意識とその背景

### (1) キャリア教育の動向

ア 文部科学省が施策として示してきたキャリア教育

平成 11 年 12 月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」に

において、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」と指摘された。この答申は「接続答申」とも呼ばれているが、この「接続答申」の中でキャリア教育の必要性が示されて以降、15年以上が経過している。文部科学省が示してきたキャリア教育に関する施策の経過については、巻末の参考資料1にまとめた。

平成10年代の文部科学省は、職業観・勤労観をはぐくむことに焦点を当てた施策を示してきたと捉えることができる。平成14年11月に国立教育政策研究所が示した「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」の中で、職業観・勤労観をはぐくむための小・中・高一貫した系統的な学習プログラムの開発等についてまとめ、キャリア発達に関わる諸能力のモデル例として「4領域8能力の枠組み」も示された。ただ、「各学校においてキャリア教育を推進する際の参考として幅広く活用されることを期待したい。」という文部科学省の思いとは裏腹に、単に「4領域8能力」というように「例」を省略して呼びならわされるようになったともいわれている。

平成20年代に入り、「4領域8能力の枠組み」が学校現場では固定的に捉えている場合が多いことや高等学校までの想定にとどまり、社会人として実際に求められる能力との共通言語となっていないこと等の課題が挙げられるようになった。中央教育審議会では、内閣府が示す「人間力」、経済産業省が示す「社会人基礎力」、厚生労働省が示す「就職基礎能力」等の各種能力論と合わせて検討し、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」、いわゆる「基礎的・汎用的能力」として再構成したものを提示することになる。

平成23年1月の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」の中で、前述の「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」への転換を示し、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つ能力で構成されることも示された。この4つの能力は、「4領域8能力」を示した時と同様、それぞれの学校及び地域等の実情や、各校の児童生徒の実態を踏まえ、学校ごとに育成しようとする力の目標を定めることを前提にして示された。

また、この答申の中では、「各教科・科目等における取組は、単独の活動だけでは効果的な教育活動にはならず、取組の一つ一つについて、その内容を振り返り、相互の関係を把握したり、それを適切に結び付けたりしながら、より深い理解へと導くような取組も併せて必要である。」と示された。特に、「学校生活と社会生活と職業生活を結び、関連付け、将来の夢と学業を結び付けることにより、生徒・学生等の学習意欲を喚起することの大切さが確認できる。」とし、キャリア教育と各教科等の取組との結び付けの有効性を示した。黒柳（2012）も、「教科の目標に沿いつつ、キャリア諸能力の育成を促す学習活動は、キャリア発達を促し、基礎的・基本的な知識・技能の習得及び学習意欲の向上につながる。」という仮説を検証している。

他方、平成24年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」及び平成26年11月の中央教育審議会諮問「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」を、キャリア教育の視点で読み取ると、以下のことが見えてくる。

中央教育審議会諮問「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」において、キャリア教育という言葉は触れられていない。しかし、この諮問の参考資料と位置付けられる「諮問に関連する最近の動向について」の中で、キャリア教育について触れられている。諮問「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」の背景の1つともいえる、中央教育審議会答申

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」では、「成熟社会において職業生活や社会的自立に必要な能力を見定め、その能力を育成する上で初等教育、中等教育、高等教育それぞれの発達段階や教育段階において有効な知的体験や体験活動は何かという発想に基づき、それぞれの学校段階のプログラムを構築するとともに、教育方法を質的に転換することが求められる。」とある。この文言には、キャリア教育の視点が入っているとされている。さらに、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」というように、具体的な学習方法も示された。いわゆるアクティブ・ラーニング（以下、参考文献の引用以外は「AL」とする）がキャリア教育に有効な方法になり得るとも読み取ることができる。

溝上(2010)は、「学生が将来を見据えているからアクティブ・ラーニングの科目を履修するのか、アクティブ・ラーニングのような授業を受けた結果、主体性が育ち将来に向けての活動をするのか、因果関係の解明はこれから」と示しつつも、「学生が学びに向かうのは、自分の将来に結びつけて捉えたときである。」と述べている。大学生だけでなく、児童生徒の教科等の学習とキャリア教育をつなげる方法の1つとして、ALの可能性を探ることが必要と捉える。

#### イ 学習指導要領に示されるキャリア教育

平成20年3月に告示された、現行の小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領は、21世紀を知識基盤社会であるとし、「生きる力」はますます重要と示し、前学習指導要領の理念を継承させた。この「生きる力」を身に付けさせるという時代の要請に応え、必要な資質や能力を育てていく上で、キャリア教育の担う役割があるといえる。

現行の学習指導要領には、キャリア教育の視点が入った記述が見られる。それらを小・中学校別に巻末の参考資料2及び資料3にまとめた。具体的には、領域の1つである特別活動だけでなく、教科の中においても職業や日常生活との関連を図って理解を促したり、学ぶことの意義を実感させたりすることが示されている。学習指導要領においても、児童生徒の教科等の学習とキャリア教育とをつなげていることが読み取れる。

## (2) キャリア教育の可能性について検討した先行研究

### ア キャリア教育の可能性を検討した先行研究

キャリア教育の可能性を検討した先行研究が各校種ごとにどの程度あるのかを確かめるために、学術文献データベースCiNiiでキャリア教育に関する論文を検索した。その結果を表1に示した。平成12年(2000年)以降の論文数が3967本であった。そのほとんどが初等教育及び中等教育を除く大学等であった。そのうち、進路指導が行われている中等教育に関する論文は819本(内訳:中学校268本(6.8%)、高等学校に関する論文が551本(20.6%))で、初等教育に関する論文にいたっては245本(6.2%)であった。 $\chi^2$ 検定では有意な偏りが認められた( $\chi^2(2)=163.79, p<.01$ )。その結果、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行ったところ、高等学校に関する論文が初等教育や中学校に関するものより有意に多かった( $p<.05$ )。

表1 校種別論文数

校種	論文の本数
初等教育	245/3967本
中等教育	819/3967本
中学校	(268/3967本)
高等学校	(551/3967本)

この結果は、先行研究を支持する。例えば、高綱(2013)は「職業に関わる実践は小学校段階からも数多く行われている一方で、教科におけるキャリア教育の実践はいくつか実践・報告はみられるもののまだ多くなく、その在り方についての検討も十分とは言い難い状況にある。」と述べて

いる。また、藤岡（2015）も、小学生又は小学校を対象とした研究は他の校種に比べて特に少ないことを指摘している。ここから、今後の研究が大いに求められている状況が見て取れる。

#### イ 小学校における、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性を検討する先行研究

小学生又は小学校を対象とした研究の中から、さらに教科を対象としたキャリア教育に関する論文を検索すると、さらに少なくなる。検索されたのは15件の論文であり、ここから村井（2012）は以下の3点を指摘している。

①キャリア教育を実践した教科・領域や学年に偏りが見られた。

- ・総合的な学習の時間が8件と最も多い。
- ・高学年を対象にした授業実践が約7割（10件）を占めた。

②1単元あるいは1教科・領域のみで完結した実践が9件あった。

③4領域8能力に依拠した授業実践が多く見られた。

つまり、児美川（2006）が「これまでの小学校の教育には、キャリア教育としての効果が期待できる内容や教育活動が豊かに含まれていたとしても、〔中略〕必ずしも意図的・計画的に配置されていたわけではない。」と指摘するように、小学校におけるキャリア教育の実践が少なく、授業実践を通したキャリア教育はさらに進んでいないことが推察できる。

### (3) 問題の所在

文部科学省が示すキャリア教育の施策及び学習指導要領をもとに、小・中学校及び高等学校におけるキャリア教育の授業実践を全国規模で振り返ると以下のことがいわれている。

それは、「職業教育」や「進路指導（進路決定の指導）」、「職場体験」等に限定して捉える狭義なキャリア教育を実践することはできているものの、「生き方教育」や「生涯学習」等の広義なキャリア教育を実践することができているかという点、課題を残している。京都府もこの傾向にあるのかを確かめる必要がある。

府内中学校においては、京都府教育委員会の施策の1つである「KYO 発見 仕事・文化体験活動」により、職場体験学習を実施している。また、府立高等学校においては、「府立学校キャリア教育推進プラン（平成19年）」に基づき、専門学科だけでなく、普通科においてもインターシップの取組を行っている。

ただし、体験的な学習活動は展開できているが、体験したことがその後の学習や生き方につながっているかという点、そうもいえない傾向が全国的にはある。この現状について、文部科学省初等中等教育局児童生徒課の長田徹生徒指導調査官はこの全国的な傾向に対して、独立行政法人教員研修センターが実施するキャリア教育指導者養成研修において「体験したことが児童生徒のその後の『学ぶこと、働くこと、生きること』につながっていない。」と指摘している。このような指摘について、高槻市立第四中学校区の実践報告の中では「学びの空洞化」と捉えている。

さらに、府内小学校においても、「KYO 発見 仕事・文化体験活動」の施策を活用し、職場体験学習を行ってはいるが、府内中学校や府立高等学校と同様、体験後の課題を振り返る必要がある。中には、職場体験活動を実施することはできているが、一方で「キャリア教育とは何か」や「教科とキャリア教育との関連はどうすべきか」を模索しながら進めているという現場の声が一部では聞かれる。

「接続答申」でキャリア教育の必要性が示されて15年以上の経過の中で、文部科学省は様々な施策を行い、報告書やリーフレット等も発行してきた。しかし、学校現場、その中でも小学校現場へキャリア教育の可能性や具体的な実践例等が十分に浸透していない可能性がある。

研究側から見ると、キャリア教育の可能性を示す先行研究が少ないことも、1つの要因であろう。村井（2012）も指摘するように、教員がキャリア教育の可能性を感じることはできても、その具体的な実践のイメージが抱きにくい状況にあることが推察できる。

教科等の授業実践の中でもキャリア教育ができるということを、京都府内小・中学校及び高等学校の教員がどれほど持っているのだろうか。特別活動等の中で実施する行事だけでなく、「日々の授業実践の中でもできる、キャリア形成を目指したキャリア教育」の推進が必要と考えられる。

一方、京都府の地理的条件からも考えてみたい。京都府の地理的な特徴として、南北縦に細長く広がっていることが挙げられる。京都縦貫自動車道の全線開通等により京都府北部地域と南部地域の連携や地域の活性化が期待されているところである。しかし、京都府北部地域及び南部の一部地域においては、少子高齢化の進展や若者の流出により、地域経済を支える人材の確保が課題となっている。

教科等の授業実践の共通性や南部と北部の環境が異なる現状から考えると、いずれの地域にも通用する「授業実践を通した、キャリア形成を目指したキャリア教育」の可能性を検討することが、京都府内小・中学校及び高等学校のキャリア教育推進の一助になると考える。

#### (4) 授業実践を通したキャリア形成支援の可能性

上記で示した課題点を踏まえて、校種を小学校に絞り、授業実践を通したキャリア教育の可能性について検討していくこととする。検討を進めていくために、ここでは図1のような仮説モデルを雛形として示しておきたい。

授業実践の中でこそキャリア教育の可能性を指摘できると考える理由は、前述のような教科等の授業実践の共通性と京都府の地理的な特徴や京都府北部地域及び南部の一部地域の課題を踏まえたからである。

校種を先行研究が少ない小学校に絞った理由は、文部科学省の施策等により「小学校段階からのキャリア教育の推進」を求められている学校現場に寄与する資料になり得ると考えたからである。

授業は教科に応じて様々にあるが、ここでは小学校の算数科の授業を事例として取り上げることとした。その理由は、教科内容が構造化されている教科を事例に検討することで、他教科での検討のステップになると考えたからである。そこで、歴史的にみても、3Rと呼ばれる基礎・基本を形成する算数科を取り上げることにした。もちろん、小学校学習指導要領解説算数編の中で、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に身に付けたり、思考力、判断力、表現力等を高めたり、算数を学ぶことの楽しさや意義を実感したりするために、重要な役割を果たすもの」と示される「算数的活動」の中に、キャリア教育の視点を入れた授業実践が行える可能性を見い出せるからである。

具体的には、田中・橋本・林（2014）が「算数は、『課題対応能力』の『情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等』の基礎をなす能力で

授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の検討～小学校の算数科授業を事例にして～

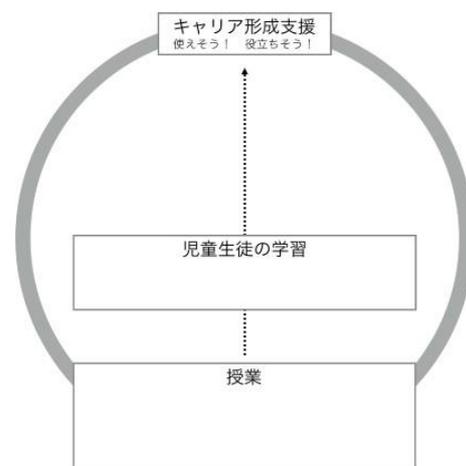


図1 授業実践を通したキャリア形成支援の可能性に関する雛形

ある。『資料の整理』『表やグラフ』の学習は、『情報の理解・選択・処理等』に加えて、表やグラフを理解し相手を説得するために分かりやすいグラフを作成する能力も育成し、『自分の考えを正確に伝えることができる』という『人間関係形成・社会形成能力』も育成する。」と示している。また、「具体的な職業理解との関連としては、さまざまな店の店員になるのに計算が必要であるということはいままでのないが、小学校6年の『拡大図と縮図』の学習は、地図、建築設計、デザインなどとの関連を取り上げることができる。」とも示している。他教科にも言えることではあるが、算数科の教科書においても日常生活や職業との関連で書かれている記述等に視点を当て、算数と職業との関係を考えることを検討していくことが、他教科での検討へのステップになり得ると考えた。

以上のことから、本研究では、小学校の算数科授業を事例にして、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性を検討したい。まず、予備調査により、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデルの妥当性を確認し、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性についての仮説モデルを導出するための資料を得たい。次に、予備調査に続く本研究では、授業実践を通したキャリア形成支援についての仮説モデルを導出し、その可能性を検討したい。予備調査と本研究により、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性を検討したい。

## 2 予備調査の目的と実施

### (1) 予備調査の目的

予備調査によって、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデルの妥当性を確認し、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の仮説モデルを導出するための資料を得たい。そのために、以下の3点について、それぞれの目的で予備調査を行うことにした。つまり、①教科書の記述内容に着目して、小学校の算数科教科書がキャリア教育の視点を入れて作成されているのかを確かめるための予備調査1、②京都府内小学校のキャリア教育の推進状況を把握するための予備調査2、③授業実践の中でもキャリア教育ができるということを、京都府内小学校の教員がどれほど認識しているのかを把握するための予備調査3、を行う。

算数科の教科書の記述内容を活用した授業実践がキャリア形成につながっているとすれば、雛形モデルの妥当性が確認できる。そして、小学校現場において授業実践を通したキャリア教育が展開されていることがうかがえれば、雛形モデルの妥当性が増すと見える。

### (2) 予備調査1…小学校の算数科教科書の研究

ア 目的 小学校の算数科教科書が、キャリア教育の視点を入れて作成されているのかを把握すること

イ 方法

(ア) 調査対象 京都府内全小学校で使用していた新興出版社啓林館の算数科教科書平成23年度版「わくわく算数5年上巻及び下巻」(以下、「旧教科書」とする)及び京都府内全小学校で使用している新興出版社啓林館の算数科教科書平成27年度版「わくわく算数5年」(以下、「新教科書」とする)

(イ) 調査方法 下村(2009)が「知的発達の途上にある小学生にキャリア教育を行う場合は、具体的な物や人物から考えさせることが重要」と示している。その指摘を参考にして、第5学年で使用する教科書をもとに、具体的な物や人物が描かれている部分

に着目して、その部分が①課題設定の場面（学習内容）、②解き方の説明場面（学習方法）、③トピック（学習内容）のいずれの視点で描かれているのかを調査することとした。調査する際には、旧教科書及び新教科書において、それぞれ3つの視点で記述されるページ数で比較ができるようにした。なお、第5学年の教科書を対象にしたのは、小学生又は小学校を対象とした先行研究の7割が高学年であったためである。

## ウ 結果

旧教科書及び新教科書について、①課題設定の場面（学習内容）、②解き方の説明場面（学習方法）、③トピック（学習内容）を視点にして比較調査した結果を、表2に示した。

表2 小学校の算数科教科書（第5学年）のページ数の比較

視点	内容	旧教科書	新教科書	新旧の変化
	総ページ	上巻（148 ページ） 下巻（119 ページ） 計 267 ページ	合冊  計 277 ページ	10 ページ増
①課題設定の場面（学習内容）	挿絵等で人や物の描写	人：35 ページ 物：86 ページ	人：45 ページ 物：95 ページ	10 ページ増 9 ページ増
	生活に関わる題材設定	85 ページ	96 ページ	11 ページ増
	仕事に関わる題材設定	6 ページ	10 ページ	4 ページ増
②解き方の説明場面（学習方法）	活用又は探究の題材	34 ページ 【探究を求めるもの】 4 / 34 ページ (11.8%)	30 ページ 【探究を求めるもの】 6 / 30 ページ (20.0%)	4 ページ減  8.2%増
	説明方法の提示	30 ページ	33 ページ	3 ページ増
	学習方法の提示	7 ページ	13 ページ	6 ページ増
③トピック（学習内容）	算数と仕事との関係を記述	0 ページ	1 ページ	1 ページ増

以上で示す結果は興味深い示唆を与える。つまり、教科書の記述内容について、下村（2009）が示す具体的な物や人物が描かれていたのは、①課題設定の場面（学習内容）、②解き方の説明場面（学習方法）、③トピック（学習内容）、以上3つの視点のところであったからである。

また、上述の3つの視点から見たページ数について、旧教科書と新教科書とを比較した結果、いずれの視点においても、新教科書になってページ数は増加していた点は、本研究との関係でポイントになる。

上記より、小学校の算数科教科書において、キャリア教育の視点を入れて作成される記述内容の量的並びに質的な向上が見受けられる。ここからこのような教科書の記述内容を生かした授業を展開していくことがキャリア形成につながる可能性を見いだすことができる。

## エ 考察

ここでは、結果を踏まえて、教科書の記述内容に見られるキャリア教育の特徴を考察しておく

たい。

新興出版社啓林館のホームページ上に掲載されるデジタルパンフレットには、平成 27 年度版の教科書を作成する際に、学力向上に向けて、次の 10 点をポイントにしたと示されている。10 点のポイントとは、「①学びのサポート、②言語活動の充実、③自学自習の促進、④家庭や地域との連携、⑤教科間・校種間の連携、⑥教育の目標（教育基本法）、⑦キャリア教育、⑧環境教育・防災教育、⑨指導のサポート、⑩学力調査問題の分析と対応」である。

その中で、7 点目のキャリア教育に焦点を当てて算数科教科書を見た時、以下のような特徴を挙げることができる。

1 点目は、第 5 学年及び第 6 学年の教科書に掲載される「算数から仕事へ」というページが新たに加わったことである。算数と仕事とのつながりをメッセージとして伝え、児童に算数の有用性に触れさせる機会があるといえる。

2 点目は、これまで作成されてきた教科書以上に、様々な産業や分野の仕事の場면을題材として取り上げているということである。このことは、新興出版社啓林館への聞き取りでも確かめることができた。

前述のデジタルパンフレットの中でも、「子どもたちには、将来、社会の中で自分の役割を見つけ、自分らしい生き方を実現することを期待しています。夢や希望をもって学べるように、また、その学びによって夢や希望が実現できるように様々な活動やコーナーを用意しました。」と示されるように、授業実践を通したキャリア形成支援ができる算数科教科書になっていることが分かる。

新教科書は旧教科書に比した結果、キャリア教育の視点で書かれているページが増加していることが分かったが、そのことは、デジタルパンフレットに示されるような教科書の作成意図によるものであった。

したがって、増加したページを活用することが、キャリア形成につながると考える。そのようなページを活用するために、45 分間の授業の残り 5 分の場面や単元終末の練習問題を取り込む一部の時間に、①学習したことが身近な生活場面でも活用されていることを実感させる場、②職業や働くことに関係していることを実感させる場を設定することが考えられる。

第 3 学年の算数科の教科書の中には、円と球を学習した後、「マンホールのふたの形が、ほかの形より円のほうがよいわけ」を探究させる学習活動を掲載している。これは、上述の 2 点を実感できる場面といえよう。

このような場面を設定し、学習意欲の向上にもつなげていくことができれば、結果的には教科の本質に迫る一助になると考えられる。

一方で、キャリア教育だけではないが、教科の本質に迫る上で他の視点を入れることへの懸念が小学校現場にあることは否定できない。しかし、前述の算数科教科書の記述内容を見ても、キャリア教育の視点を入れて作成されている意図はあるわけである。平成 24 年 8 月に示した文部科学省発行「今ある教育活動を生かしたキャリア教育」では、「キャリア教育を通じて、児童生徒が学校での学習と自分の将来との関係に意義を見だし、学ぶ意欲をかきたてられること、そして、今後は日々の学習を通じて、児童生徒が今学んでいることを将来社会で役立てられるよう、しっかりと身に付けさせることの双方が重要である。」と示されている。教科書の作成意図を踏まえた授業実践を採り入れることで、「学ぶこと」「働くこと」「生きること」を関連付けていくことができるといえる。

西岡・桶谷（2013）は、各教科における実践の留意点として、以下の 3 点を挙げている。1 点目は、「教科の内容そのものがキャリア教育であることの認識」である。巻末の参考資料 2 及び 3

にも示したように、各教科で人生や生き方を考えることが求められている。2点目は「教科指導におけるキャリア教育の視点を生かすこと」である。「単元の内容に即して自己の生き方に関すること、生活との関連を深めること、内容に関わる職業や職業に関係する人の生き方を取り上げることが、学習意欲を喚起する。」とも述べている。3点目は、「各教科のつながりと将来のつながりを意識すること」である。文部科学省（2011）も「中学校キャリア教育の手引き」の中で、「それぞれの教育活動をキャリア教育でつなぐことによって、キャリア教育を効果的に進めるとともに、それぞれの教育活動の質も高めることになる。」と示している。

まさしく、キャリア教育を生かして学力向上を図ることが可能であるということを示唆している。

### (3) 予備調査2…京都府内小学校のキャリア教育の推進状況の把握

ア 目的 京都府内小学校のキャリア教育の推進状況を把握すること

イ 方法

(ア) 実施時期 平成27年4月～5月

(イ) 調査対象 京都府内全小・中学校

(ウ) 調査方法 京都府教育委員会が府内小・中学校を対象に毎年実施する「京都府小・中学校教育課程編成及び実施状況調査」におけるキャリア教育の推進状況の結果部分を集約

ウ 結果

京都府内小学校のキャリア教育の推進状況の結果を表3に、参考として、京都府内中学校の結果を表4に示した。「平成26年度の実績」と「平成27年度の計画」の結果について、 $\chi^2$ 検定を行ったところ、府内小学校、府内中学校ともに、それぞれ偏りは有意でなかった。府内小学校及び府内中学校の「平成27年度の計画」の結果に対して $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な偏りが認められた（ $\chi^2(3)=21.55$ 、 $p<.01$ ）。その結果、残差分析を加えたところ、府内小学校では「①キャリア教育の指導計画（全体計画や年間指導計画）を作成している。」及び「④校区の中学校と情報交換、指導内容の系統的、発展的な接続を図っている。」の質問項目において肯定的な回答が多く、「②キャリア教育の概念や基本的な実践方策などについての理解を深めるための研修を実施している。」及び③「学年間の連携を密にして、継続的、発展的に取組を進めている。」の質問項目において肯定的な回答が少なかった。

表3 京都府内小学校のキャリア教育の推進状況

質問項目	H26実績	H27計画
①キャリア教育の指導計画（全体計画や年間指導計画）を作成している。	188/212校 (88.7%)	200/216校 (92.6%)
②キャリア教育の概念や基本的な実践方策などについての理解を深めるための研修を実施している。	69/212校 (32.5%)	84/216校 (38.9%)
③学年間の連携を密にして、継続的、発展的に取組を進めている。	70/212校 (33.0%)	78/216校 (36.1%)
④校区の中学校と情報交換、指導内容の系統的、発展的な接続を図っている。	98/212校 (46.2%)	106/216校 (49.1%)

表4 京都府内中学校のキャリア教育の推進状況（参考）

質 問 項 目	H26 実績	H27 計画
①キャリア教育の指導計画（全体計画や年間指導計画）を作成している。	67/95 校 (70.5%)	74/97 校 (76.3%)
②キャリア教育の概念や基本的な実践方策などについての理解を深めるための研修を実施している。	36/95 校 (37.9%)	46/97 校 (47.4%)
③学年間の連携を密にして、継続的、発展的に取組を進めている。	59/95 校 (62.1%)	69/97 校 (71.1%)
④校区の中学校と情報交換、指導内容の系統的、発展的な接続を図っている。	28/95 校 (29.5%)	36/95 校 (37.9%)

#### エ 考察

この調査結果を見る限り、平成26年度の段階で、府内小学校の88.7%（府内中学校は70.5%）が指導計画を作成することができている。100%になることが望まれるところではあるが、府内中学校と比較して、高い割合を示していることが分かる。一方、府内中学校と比較して、府内小学校では「キャリア教育の概念や基本的な実践方策などについての理解を深めるための研修」の実施が少なく、「学年間の連携を密にして、継続的、発展的に取組」もやや進んでいない状況が読み取れる。

府内小学校では、キャリア教育の指導計画はあるものの、「学年間の連携を密にして、継続的、発展的に取組を進めている」とは言い難い。狭義のキャリア教育は取り組んでいるが、広義のキャリア教育を発展的に取り組んでいない学校があることが推察できる。「キャリア教育の概念や基本的な実践方策などについての理解を深めるための研修」が進んでいないことが、広義のキャリア教育の推進を遅らせている可能性もあろう。

#### (4) 予備調査3…小学校の教員がキャリア教育で悩んでいることの聞き取り調査

ア 目的 小学校の教員がキャリア教育で悩んでいることを把握すること

イ 方法

(7) 日 時 平成27年6月15日（月）

(イ) 調査対象 京都府教育委員会が実施した「平成27年度京都府キャリア教育推進協議会」に参加した府内小学校のキャリア教育担当者20名（非抽出で半構造化面接法を実施）

(ウ) 調査内容 「キャリア教育で悩んでいることは何か」等を、インタビュー形式で聞き取り（1名3分程度）

ウ 結果

聞き取った中で、主な意見は以下のとおりである。

- ・キャリア教育の全体指導計画や学年ごとの指導計画の見直し、教科との関連を図りたいが、その具体的方法を学べるような研修会があればと思う。
- ・教科とキャリア教育がどうつながるのかを知りたいので、具体的に学べる場がほしい。
- ・他校種の学校で実践されているキャリア教育を参考にしたいので、学ぶ場がほしい。
- ・民間企業等から見たキャリア教育について学ぶ機会がほしい。

## エ 考察

「平成 27 年度京都府キャリア教育推進協議会」に参加していた小学校教員の多くは、各校のキャリア教育担当者であった。そのこともあってか、キャリア教育の必要性を感じる教員がほとんどであった。しかし、教育現場では、「教員自身がキャリア教育そのものを十分に理解しているとは言い難いので、小学校におけるキャリア教育そのものを学べる機会が必要」と述べるように、学びの場が必要と感じ取れた。行政が現場のニーズに応えきれていないことも課題として再認識できる。

前述の予備調査 2 と関連付けて考察すると、キャリア教育の研修を企画する際には、予備調査 3 の結果を踏まえて行うことも示唆された。

### (5) 予備調査のまとめ

予備調査を通じて授業実践を通したキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデルの妥当性を検討した。予備調査 1 の教科書研究においては、新教科書は旧教科書に比べてキャリア教育の視点で書かれているページが増加していることが分かった。キャリア教育の視点を入れて作成された教科書の記述内容を生かした授業を展開していくことがキャリア形成につながる可能性を見いだすことができた。特に、下村（2009）が「知的発達の途上にある小学生にキャリア教育を行う場合は、具体的な物や人物から考えさせることが重要」と示すように、具体的な物や人物が描かれていたのは、①課題設定の場面（学習内容）、②解き方の説明場面（学習方法）、③トピック（学習内容）であった。この 3 つの視点を当てて教科書の記述内容を見た場合、新旧教科書を比較して、それらの場面のページが量的並びに質的な向上が見受けられた。

一方、小学校現場の状況から、予備調査 2 が示すとおり、府内小学校の多くが、キャリア教育の全体指導計画や学年ごとの指導計画は教育課程の中に盛り込むことができているといえる。しかし、学校によっては、全体指導計画や学年ごとの指導計画を見直し、教科との関連を図りたいが、その方法が分からない状況にあったり、教科とキャリア教育がどうつながるのかが分からない状況にあったりすることが予備調査 3 で明らかになった。予備調査 1 にあるように、算数教科書の中にキャリア教育の視点で記述される内容があっても、うまく活用できていない現状が見える。

つまり、キャリア教育の全体指導計画は存在するものの、絵に描くのみで終わり、機能していない状況にある学校も垣間見ることができる。このことは、前項の「キャリア教育の可能性について検討した先行研究」の中で触れたことと一致する部分でもある。

以上のことから、予備調査により、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性についての輪郭が浮かび上がってきたと考える。輪郭は孵化し、意味ある仮説モデルへとつながると考えられる。なお、こうした仮説モデルの構築においては、あくまでも授業実践を基に考えるなら、学習内容からキャリア形成に迫るモデルと学習方法からキャリア形成に迫るモデルができるのではないだろうか。そこで、次の章では、授業実践を通したキャリア形成支援についての仮説モデルを新規に導出及び検証する。その結果として、小学校現場へ発信していく足場が固まると考えられる。

## 3 本研究の目的と実施

### (1) 本研究の目的

ア モデル及び「層」について

予備調査を踏まえて、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデルを精緻化した、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性を図2に提示したい。

この仮説モデルは、予備調査3で示した学習方法モデル及び学習内容モデルに、行事等モデルを加えており、3つのアプローチからキャリア形成支援に迫ることを期待するモデルである。

モデルは、3つの「層」からなる。第1層が「授業の層」である。学習方法モデル、学習内容モデル、行事等モデルの3つを設定した。

学習方法モデルと学習内容モデルの設定については、予備調査1でも示したように、教科書記述が学習方法及び学習内容という視点で書かれている点を踏まえて、それぞれキャリア形成に迫る可能性があると考えたからである。

また、行事等モデルの設定については、小学校の学校現場では、算数科への興味や関心、意欲を引き出すことをねらって、小学校学習指導要領解説算数編に示されるような算数的活動を取り入れた算数集会や算数ウォークラリー等の取組が行われている場合があるからである。課題によっては、身近な生活等を題材にした課題を設定することがある。これらのような算数的な行事は、キャリア教育の視点が入っているともいえる。そのような取組を、行事等モデルと位置付けた。

そして、稲垣・波多野(1989)が示すモデルを参考に「知的的好奇心により学ぶ、現実的必要から学ぶ、参加しつつ学ぶ」という3つの視点から授業を組み立てていくことが効果的と考えた。3つの視点を授業の中に設定することで、児童生徒はより効果的な問題解決的な学習の機会を得ることにつながるといえよう。

次に、第2層が、「学習の層」である。情意面達成を中心に、認知面達成、行動面達成を並列に配置した。そして、情意面、認知面、行動面における達成感を感じるためには、問題解決的な学習が不可欠であると考えた。このことは、文部科学省が小学校学習指導要領解説算数編の中でも示している。また、高久(2003)は、「問題解決学習の過程をたどるからこそ、解決という結果に達した喜びは大きいのであって、ただ教え込まれるだけの過程からは、『分かる喜び』としての『学ぶ喜び』を体験することができないのは常である。」と示している。

この問題解決的な学習では、“自分事”として課題に向き合える力が大事であると考えた。理由は、Pink(2015)が、人間は生存のために行動するモチベーション1.0、人には報酬と処罰が効果的と見なす外発的動機で行動するモチベーション2.0、人間には、学びたい、創造したい、世界をよくしたいという第3の動機付けで行動するモチベーション3.0があると示すことからである。児童生徒が学習課題に対して、“自分事”として課題を捉え、向き合える力を問題解決的な学習を通して身に付ける必要があると捉えた。

そして、情意面、認知面、行動面を並列に並べたのは、Pink(2015)が「内容をしっかり把握し

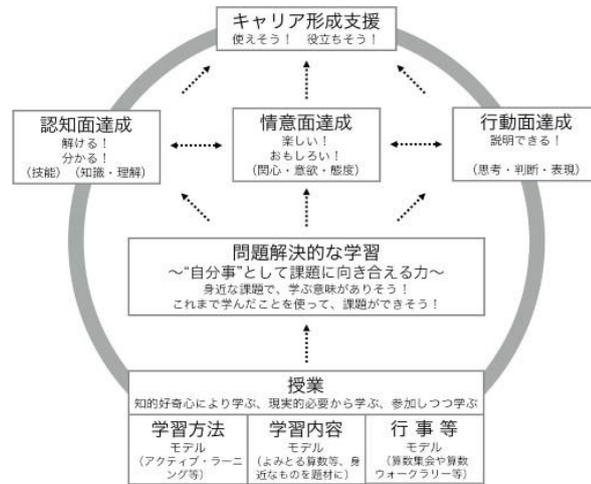


図2 授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性の仮説モデル

たかどうか確認する最良の方法は、他人にそれを教えてみることに示すように、情意面や認知面、行動面は補完関係にあると捉えたためである。

ここで、情意面達成を中心に据えた理由は、伊藤（2008）が示す、自己調整学習のモデル「動機付け→方略→成果→動機付け…」という流れを参考にしたからである。ただ、伊藤（2008）は、「学習意欲の問題では、動機付けを促すだけでなく、情意的な学習方略や認知的な学習方略の指導が重要」と示していることを参考に、情意面達成を中心に、認知面達成と行動面達成を並置した。

具体的に、教科の授業においても、児童生徒が「学習したことが役立ちそう。学習したことが使えそう。」と感じるには、「楽しい」「おもしろい」という情意面、「解ける」「分かる」という認知面、そして、解けたことや分かったことが「説明できた」という行動面において達成感を感じた時であろう。このことは、佐伯（1983）が示すモデルからも示される。算数科の評価の観点との整合性を図るなら、情意面が「算数への関心・意欲・態度（関心・意欲・態度）」、認知面が「数量や図形についての技能（技能）」及び「数量や図形についての知識・理解（知識・理解）」、行動面が「数学的な考え方（思考・判断・表現）」となる。

最後に第3層が、「キャリア形成の層」である。学習の動機付けを出発点とし、授業実践を通じたキャリア形成のゴールとして、児童生徒が「学習したことが役立ちそう。学習したことが使えそう。」と感じることに設定した。設定の際には、市川（2001）が示す学習動機の二要因モデルや Zimmerman&Schunk（2006）の自己学習調整モデル等を参考に、自己調整学習とは、伊藤（2008）が「学習者が＜動機づけ＞＜学習方略＞＜メタ認知＞の3要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること、言い換えれば、『自ら学べる』学習者とは、この3つの要素を備えている人のことだと考えられる。」と示すものである。

また、市川（2001）は、6つの種類に分類した学習動機を、学習による直接的な報酬をどの程度期待しているかを表す「学習の功利性」を横軸に、学習の内容そのものを重視しているかどうかを表す「学習内容の重要性」を縦軸に構造化した学習動機の二要因モデルを示している。そのモデルの高次に位置する実用志向という動機は、『「今やっている学習がいったい何の役に立つのか」というのを目に見えやすい形にするというのが大原則』で、結果的には「能動的な学びになる」とも示している。本田（2009）も、「学習者の将来に関してだけでなく、学習に従事している現在に関しても、一定の仕事分野と関連する内容を学ぶほうが、学ぶ理由づけや動機を得やすい。」と述べている。

## イ 本研究の目的

以上のような仮説モデルを構築し、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性を検討したい。上記の検討をするために、2つの研究を行う。いずれの研究においても、授業－学習－キャリア形成の3者間に因果関係を示すことを目的とする。つまり、「授業の層」から「学習の層」を介して「キャリア形成の層」に至る3者間の因果関係が示された時に、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性が示されたと考えたい。したがって、「授業の層」から「キャリア形成の層」への因果関係のみや、「学習の層」から「キャリア形成の層」への因果関係のみでは可能性が示されたとはいえず、もちろん「授業の層」のみの分析でも本研究の目的が達成できないことはいままでのまではない。

ただ、「層」と「層」の間の因果関係とはいっても、具体性に欠ける。各「層」には、それを反映する測度があるはずである。本研究では、各「層」を反映する測度を具体的に選択し、それらの測度間の因果関係を客観的に示し得た時に、授業実践を通じたキャリア形成の可能性が示されたと考えたい。こうした可能性を検討するために、2つの研究を行う。

研究1の目的は学習方法モデルを検証することである。これは、学習方法モデルからのアプロー

チである。キャリア教育の視点から見た、学び方を育てる方策から迫っていくものである。AL等の手法を取り入れて、児童が主体的、能動的に解き方を説明したり、話し合ったりする場面を設定した授業を受けた児童を対象にして、授業－学習－キャリア形成の3層間に因果関係を検証していく。

研究2は行事等モデルを検証することである。これは、行事等モデルからのアプローチである。算数集会や算数ウォークラリー等、算数的行事に参加した児童を対象に、授業－学習－キャリア形成の3層間に因果関係を検証していく。

以上のように、本研究では、小学校の算数科授業を事例にして、2つのアプローチから研究していくこととする。繰り返すが、いずれの研究においても、仮説モデルにおいて、授業－学習－キャリア形成の3層間に因果関係を示すことを目的とする。これらの目的を果たすことで、授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性を検討したい。

## (2) 研究1…キャリア教育の視点から見た、学び方を育てる授業の調査（学習方法モデル）

### ア 目的

ここでは、キャリア教育の視点から見た、学び方を育てる方策が、キャリア形成支援につながる可能性を検討する。具体的には、小学校算数科の授業の中で、AL等の手法（「ジグソー法」）を採り入れ、児童が主体的、能動的に解き方を説明したり、話し合ったりする場面を設定した授業を受けた児童を対象にして、授業－学習－キャリア形成の3層間の因果関係を検証していく。

因果関係を検討する測度は、仮説モデルを基に以下のとおりとする。仮説モデルの「授業の層」には、標準コースと発展コースという、異なる「授業の層」を設定した。標準コースと発展コースの2コースは、児童の自己選択により、実際は習熟の程度を反映している。調査実施校では、習熟の程度を加味したコース別学習を採っていたためである。発展コースは標準コースに比べて、教師からの説明時間がやや短く、自力で解決していく時間の配分がやや多いという特徴があった。研究1では、「授業の層」として標準コースと発展コースとを設定し、児童の「楽しかった」という主観的評価を「学習の層」の情意面達成の測度とし、児童の「分かった」という主観的評価を認知面達成の測度とし、児童の「役立つ」という主観的評価を「キャリア形成の層」の測度とした。本研究では、「学習の層」の情意面達成を中心に置き、「キャリア形成の層」への因果関係を検証することとした。併せて、情意面達成から認知面達成を経て「キャリア形成の層」へとつながる因果関係も検証することとした。

具体的には、分析に当たって、以下の3つの観点から行った。第1が、「楽しい」、「分かる」、「役立つ」という主観的評価について、その平均値を求め、標準コースの児童（以下、「標準コース児童」とする）と発展コースの児童（以下、「発展コース児童」とする）とで比較する。いずれの主観的評価についても、AL等の手法（「ジグソー法」）を採り入れて、解き方を説明する逆思考型の授業であったことから、標準コース児童より発展コース児童の平均値が高くなる傾向を示すと予測できる。

第2に、「楽しい」、「分かる」、「役立つ」という主観的評価について、その人数分布を検討し、標準コース児童と発展コース児童とで比較する。前述の平均値の予測と同様の理由により、標準コース児童より発展コース児童の方が肯定的な評価に偏ると予測できる。

第3は、「楽しい」、「分かる」、「役立つ」という主観的評価について、パスモデルを構築し、標準コース児童と発展コース児童におけるパス値を比較する。学習状況の影響により、標準コース児童と発展コース児童では、プロセスが異なると予測する。標準コース児童では、「楽しい」という

主観的評価から「役立つ」という主観的評価へ、発展コース児童では、「分かる」という主観的評価を介して「役立つ」という主観的評価へのプロセスを予測する。

#### イ 方法

- (ア) 調査時期 平成 27 年 6 月
- (イ) 調査対象 長岡京市立長岡第五小学校 第 5 学年児童計 149 名  
(標準コース 93 名、発展コース 56 名)
- (ウ) 調査対象にした授業
  - ・単 元 名 第 5 学年算数科「式と計算」…「式のよみ方」の場面
  - ・授業展開 多様な解き方を A L 等の手法（「ジグソー法」）で説明させていく授業展開  
(巻末参考資料 4 参照)
  - ・授業方法 児童の自己選択による、習熟の程度を加味したコース別学習
- (エ) 調査方法 A L 等の手法（「ジグソー法」）を使った算数科授業を受けた児童を対象に、以下の 3 項目について 4 件法（全くあてはまらない = 1 ～とてもあてはまる = 4）でアンケート調査を行った。

「①今日の授業はどれくらい楽しかったか。」という質問に対する主観的評価を「学習の層」の情意面達成の測度とし、「②今日の授業内容はどれくらいわかりやすかったか。」という質問に対する主観的評価を「学習の層」の認知面達成の測度とし、「③今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問に対する主観的評価を「キャリア形成の層」の測度とする。また、授業の感想も自由記述させ、表 5 のように分類した。

表 5 自由記述の分類

1	授業方法に関する記述	説明することの意義や友達の考えの出会い等
2	授業内容に関する記述	いろいろな計算方法があることへの気付き等
3	将来に関する記述	将来に役立つことや今後の学習に役立つこと等
4	人間関係に関する記述	先生とのやりとり等
5	その他	「おもしろかった」や「楽しかった」のみの記述
6	無記入	

#### (オ) 分析方法

4 件法で行ったアンケート調査について、1～4 点を与えて統計処理をする。標準コース児童と発展コース児童との間で調査結果の平均値に差異があるのかを検討するために  $t$  検定を行った。また、項目の頻度の間の関係、つまり、2 つのコースの間の質的データの差異を調べるために  $\chi^2$  検定を行った。さらに、授業－学習－キャリア形成の 3 者間の因果関係を検討するため、多母集団同時分析を行った。

#### ウ 調査結果と考察

##### (ア) 平均値の分析

3 つの質問項目について、コース別の平均値の比較を図 3 に示した。標準コース児童と発展コース児童の平均値の差を確かめるため、分散が等しいかを  $F$  検定した後、等分散を仮定した 2 標本による検定又は分散が等しくないと仮定した 2 標本による  $t$  検定を行った。その結果、

表6に示したとおり、いずれの質問項目についても、標準コース児童と発展コース児童の平均値に有意な差が認められた。

つまり、「楽しい」、「分かる」、「役立つ」という主観的評価はいずれも発展コース児童の方が標準コース児童より有意に高かった。これは、予測と一致する結果である。

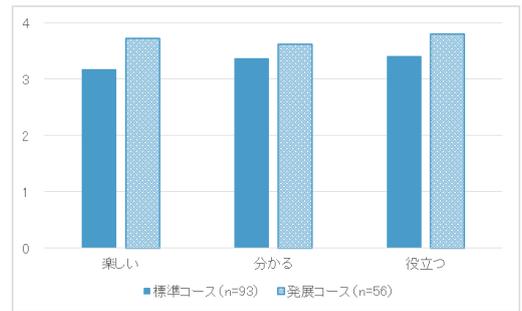


図3 コース別の平均値の比較

表6 アンケート結果の比較

	全体 (n=149)		標準コース (n=93)		発展コース (n=56)		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
楽しい	3.38	0.79	3.17	0.85	3.73	0.52	4.97***
分かる	3.46	0.76	3.37	0.80	3.63	0.64	2.16*
役立つ	3.56	0.77	3.41	0.85	3.80	0.55	3.43***

\* $p < .50$  \*\*\* $p < .01$

#### (イ) 人数の分析

次に、3つの質問に対して、回答者の人数分布を図4～6に示した。

これにより、 $\chi^2$ 検定を行った。図4に示した1つ目の「今日の授業はどれくらい楽しかったか。」という質問に対する回答には有意な偏りが認められた ( $\chi^2(3) = 17.75, p < 0.01$ )。その結果、残差分析を加えたところ、標準コース児童の「あまり楽しくなかった」という回答が有意に多く、「楽しかった」という回答が有意に少なく、発展コース児童の「楽しかった」という回答が有意に多く、「あまり楽しくなかった」という回答が有意に少ない結果を示した。

図5に示した2つ目の「今日の授業内容はどれくらいわかりやすかったか。」という質問に対する回答には、有意な偏りが認められなかった。

図6に示した3つ目の「今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問に対する回答には有意な偏りが認められた ( $\chi^2(3) = 11.25, p < 0.05$ )。その結果、残差分析を加えたところ、標準コース児童は「少し思った」「あまり思わなかった」という回答が有意に多く、「思った」という回答が有意に少なく、発展コース児童の「思った」という回答が有意に多く、「少し思った」「あまり思わなかった」という回答が有意に少ない結果を示した。

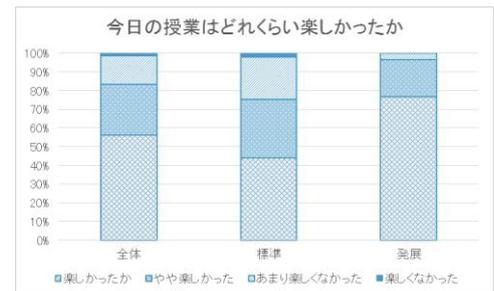


図4 「楽しい」の人数分布

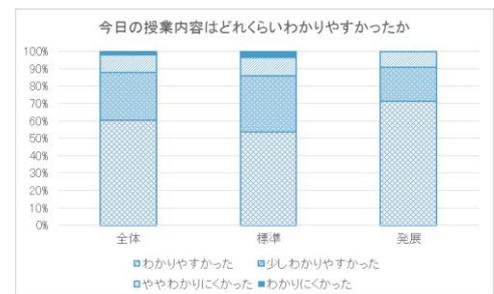


図5 「わかる」の人数分布

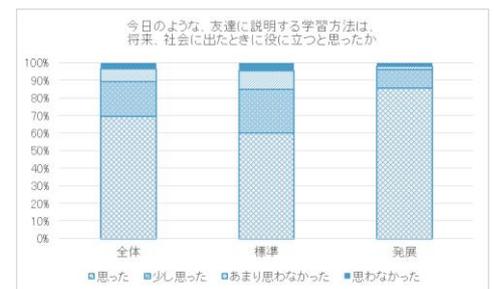


図6 「役立つ」の人数分布

以上の3つの分析結果をまとめると、「分かる」については、標準コース児童と発展コース児童との間に有意な偏りは認められなかった。「楽しい」及び「役立つ」については標準コース児童と発展コース児童との間に有意な偏りが認められ、標準コース児童に比べて発展コース児童の方が、「楽しい」及び「役立つ」という主観的評価が有意に多いことが分かった。以上の結果は、「楽しい」及び「役立つ」については予測と一致する結果である。

(ウ) 多母集団同時分析

キャリア形成に関わる「役立つ」という要因に「楽しい」「分かる」という2つの要因が及ぼすプロセスをモデル化した。具体的には、「楽しい」から「分かる」、「分かる」から「役立つ」にパスを仮定し、「楽しい」から「役立つ」にパスを仮定して、モデルを構成した。そして、標準コース児童 ( $n=93$ ) と発展コース児童 ( $n=56$ ) の2群を設定した多母集団同時分析を行った。構成したモデルは図7及び図8に示した。

分析ツールに清水 (2006) が作成したHADを用い、係数の推定には最尤法を用いた。分析ツールHADとは、清水 (2006) がマイクロソフト社の表計算ソフト「Excel」でマクロを組み作成されたものである。SPSSやR等の統計ソフトの結果との整合性も図られている。その分析ツールを用いたモデルの適合度指標は、 $\chi^2(6) = 72.30 (ns.)$ 、 $GFI=1.00$ 、 $AGFI=1.00$ 、 $RMSEA<.001$ 、 $AIC=24.00$  となり、適合度は高いと判断した。

図7及び図8には、パス係数を、標準コース児童 (上段) と発展コース児童 (下段) 別に記した。

パス係数を見ると、標準コース児童では、「楽しい」から「分かる」( $\beta=.60$ )、「分かる」から「役立つ」( $\beta=.26$ ) は有意なプロセスがあることが検証できたが、発展コース児童では有意なプロセスを検証することができなかった。以上の結果は、標準コース児童と発展コース児童とで異なるという予測とは一致したが、発展コース児童の有意なプロセスを検証できた上での結果ではなかった。

以上のことから、標準コース児童では、「友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか」という質問項目に対して肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」を媒介して「役立つ」に至るというプロセスがあることが検証できた。ところが、発展コース児童ではプロセスが確認されなかった。「役立つ」という主観的評価の平均値は、標準コース児童に比べて発展コース児童の方が有意に高く、発展コース児童も「役立つ」という評価をしている。そのことから、「役立つ」までの他のプロセスがあることが推察される。

(エ) 質的な分析

発展コース児童について、「役立つ」までの他のプロセスがあることが推察されたので、ここまでの量的な分析結果と授業後の感想の自由記述とを関連付けて分析する。

今回の学習方法については、AL等の手法(「ジグソー法」)を採り入れ、児童が主体的に解き方を説明する授業であった。授業後の感想を自由記述で記入させ、主な記述例を表7に示した。なお、否定的な感想は皆無に等しかった。将来に関する記述にあたる種別3について、標準コース児童と発展コース児童との間に偏りなく、標準コース児童で18.3%、発展コース児童で17.9%、学年全体で18.1%の児童が主体的に解き方を説明する授業が「役立つ」と感じる記述が見られた。したがって、発展コース児童が主体的に解き方を説明する授業が「役立つ」と

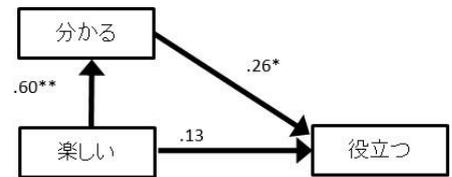


図7 「役立つ」を促すプロセス (標準)

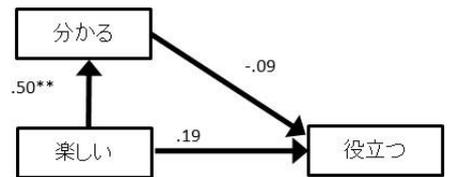


図8 「役立つ」を促すプロセス (発展)

思っていないわけではないことが分かる。⑩、⑬、⑭、⑮の例のような、友達に解き方を説明する学習の意義を捉えた記述があるように、「分かる」ではなく、説明する学習活動の意義を捉える記述が見られる。したがって、発展コース児童は、「分かる」ではなく、「説明できた」という主観的評価を媒介する可能性があるかと推察する。

また、量的な分析の結果と授業を参観した印象と関連付けて分析する。標準コース児童の「分かる」という主観的評価と発展コース児童の「分かる」という主観的評価はやや異なるように感じた。つまり、指導者の支えや友達からのヒントがあったから「分かった」という主観的評価と、自分の力で「分かった」という主観的評価との違いである。表7のコメント例の⑯や⑰にあるように、標準コース児童は指導者や友達との関わりの中で学習への不安感を安心感へ変えていこうとしていることが伺える。学習の中での指導者や友達を、自分を支える存在として捉えていると推察できる。一方、発展コース児童は、指導者に頼らず、児童同士で解決していこうとする学習姿勢が見られた。そのような学習の中での指導者や友達との関わり方のちがいが、標準コース児童と発展コース児童との間で異なった結果を引き出した可能性と考察する。

表7 児童コメントの例

種別	標準コース児童	発展コース児童
1	①話し合うといろんな考えが生まれるので、いいなと思いました。そして、楽しかったです。 ②いろんな考え方を知ることができるし、自分でもしっかりと考えることができるので、良い学習方法だと思います。 ③みんなちがういけんでいいいけんや、悪くないけど、わかりにくかったいけんがあつて楽しく思った。 ④図で表したりして、まるでかこったりいらいけんをきけたから楽しかった。 ⑤みんないろいろな考えをもっていて、すべてわたしと同じとはかぎらないから、みんなの考え方をよくしれたなと思っています。 ⑥大勢の前で発表するのは苦手だけど、少しの人数ならやりやすかった。 ⑦やっぱり違う意見が入ると、見えなかったものが見えてくる。 ⑧国語でも思うのですが、年間やっても自分が考えたことを他人に説明するのはむずかしいので、少しずつできるようになりたいです。	⑨友達に説明して自分の考えが分かってもらえたらすごくうれしいし、逆に友達のを聞いていろいろな考え方が分かるので、すごく楽しいと思いました。 ⑩答えは自分でわかっていても、人に説明することは、むずかしいと思いました。 ⑪自分と意見の異なる友達と、全く考え方がちがう友達のいけんもきけて、よかったです。このように、みんなに自分のいけんをきいてもらえる授業をしたいです。 ⑫友達に説明したりする学習は算数だけでなく、国語の成績も上がるし、説明する文を書く力もつくれると思います。 ⑬わからないところを、友達におしえられるから、いいべんきょうだなと思います。 ⑭とてもこの授業はたのしかったです。わからなかった考え方を友達に説明してくれ、なるほどなと思いました。私も、友達の考えを自分の言葉で文に書くことができたので、よかったです。
2		⑮答えは同じだけど、式がちがうのは、求めがちがうと分かりました。 ⑯みんな、説明の仕がちがうけれど、答えは同じ。
3	⑰友達に説明する学習はいいと思いました。理由は、しょう来社会に出たときに、説明を言ったりすることがあるからです。 ⑱会社とかに、いろんな人に説明するきかいがたくさんあると思うから、大人になってから役に立つときがあると思う。 ⑲ケーキ屋さんとかで、いちごを数えるとかに役立つと思います。	⑰これが会社のプレゼンなどで役立つんだと思った。 ⑱将来、研究発表することになったときにつかえるんだらうなと思った。 ⑲たとえば、セールスマンになった時とかに役立つとおもったから。こういう授業はいいと思った。 ⑳友達に説明するということは、社会に出た時に自分の考えやレポートなどもかいて説明しないといけなくなるので、とても良い学習だったと思いました。 ㉑これからの学習にもつかっていきたいと思った。 ㉒将来社会に出ると、たくさんの人前で堂々としっかりとその人に伝えるということがあがると思うので、そのための練習になったと思います。
4	㉓友達に説明するのが少しはむずかしかったけど、先生がささえてくれたから、話すのがたのしくなってきた。 ㉔自分の意見がまちがっていても、ほかの人の意見を聞いて、これからまたやりなおせばいいと思います。	
5	㉕むずかしい。 ㉖はむずかしい。	
6	無記入	無記入

(オ) まとめ

4つの分析により、標準コース児童については、「学習の層」の情意面達成を中心に置き、「キャリア形成の層」への因果関係を検証し、合わせて、情意面達成から認知面達成を経て「キャリア形成の層」へとつながる因果関係も検証できた。キャリア教育の視点から見た、学び方を育てる方策が、キャリア形成支援につながる可能性があることがいえる。

ただし、発展コース児童については、標準コース児童のように因果関係を検証することはできなかった。このことは、学習状況の違いによってキャリア形成が異なる可能性を示したともいえる。

(3) 研究2…キャリア教育の視点から見た、算数ウォークラリーの調査（行事等モデル）

ア 目的

本研究の目的で2つ目のアプローチは、行事等モデルからのアプローチである。キャリア教育の視点から見た、算数に関わる行事が、キャリア形成支援につながる可能性があるのかを検討する。具体的には、ウォークラリー形式で、児童が異年齢集団を組み、主体的に算数の課題を解いていく行事に参加する児童を対象にして、授業（行事）－学習－キャリア形成の3層間の因果関係を検証していく。

なお、因果関係を検証する測度は、仮説モデルを基に以下のとおりとする。仮説モデルの「授業の層」には、第1学年から第3学年の児童（以下、「低学年児童」とする）と第4学年から第6学年の児童（以下、「高学年児童」とする）という発達段階が異なる「授業の層」を設定した。児童の「楽しかった」という主観的評価を「学習の層」の情意面達成の測度とし、「分かった」という主観的評価を「学習の層」の認知面達成の測度とし、児童の「できた」という主観的評価を「学習の層」の行動面達成の測度とし、「役立ちそう」という主観的評価を「キャリア形成の層」の測度とした。

具体的には、検証に当たって、以下の4つの観点から分析を行った。第1が、「楽しい」、「分かる」、「できる」、「役立つ」という主観的評価について、その平均値を求め、低学年児童と高学年児童とで比較する。いずれの主観的評価についても、発達段階から見て、低学年児童より高学年児童の平均値の方が高くなる傾向を示すと予測できる。

第2に、「楽しい」、「分かる」、「できる」、「役立つ」という主観的評価について、その人数分布を検討し、低学年児童と高学年児童とで比較する。低学年児童より高学年児童の方が肯定的な評価に偏ると予測できる。

第3は、「楽しい」、「分かる」、「できる」、「役立つ」という主観的評価について、パスモデルを構築し、低学年児童と高学年児童におけるパス値を比較する。低学年児童と高学年児童では、プロセスが異なると予測する。低学年児童では、「楽しい」という主観的評価から「役立つ」という主観的評価へ、高学年児童では、「分かる」「できる」という主観的評価を介して「役立つ」という主観的評価へのプロセスを予測できる。

イ 方法

(ア) 調査時期 平成27年12月

(イ) 調査対象 与謝野町立与謝小学校 第1～6学年児童計79名

(低学年児童38名、高学年児童41名)

(ウ) 対象にした行事について 算数ウォークラリー

(エ) 調査方法 算数ウォークラリーに参加した児童を対象に、以下の4項目について4件法（全

くあてはまらない=1～とてもあてはまる=4)でアンケート調査を行い、1～4点を与えて統計処理をした。

「①今日の算数ウォークラリーはどれくらい楽しかったか。」という質問に対する主観的評価を「学習の層」の情意面達成の測度とし、「②今日の算数ウォークラリーの課題はどれくらいわかったか。」という質問に対する主観的評価を「学習の層」の認知面達成の測度とし、「③今日の算数ウォークラリーの課題に、自信をもって答えたり、説明したりできたか。」という質問に対する主観的評価を「学習の層」の行動面達成の測度とし、「④今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問に対する主観的評価を「キャリア形成の層」の測度とする。

また、授業の感想も自由記述させ、表8のように分類した。

表8 自由記述の分類

1	授業方法に関する記述	説明することの意義や考えの出会い等
2	授業内容に関する記述	いろいろな計算方法があることへの気づき等
3	将来に関する記述	将来に役立つことや今後の学習に役立つこと等
4	人間関係に関する記述	先生とのやりとり等
5	その他	「おもしろかった」や「楽しかった」のみの記述
6	無記入	

#### (ウ) 分析方法

4件法で行ったアンケート調査について、1～4点を与えて統計処理をする。低学年と高学年との間で調査結果の平均値に差異があるのかを検査するために  $t$  検定を行った。また、項目の頻度の間の関係、つまり、低学年と高学年との間の質的データの差異を調べるために  $\chi^2$  検定を行った。さらに、授業－学習－キャリア形成の3者間の因果関係を検査するため、多母集団同時分析を行った。

#### ウ 調査結果と考察

##### (ア) 平均値の分析

4つの質問項目について、低学年児童と高学年児童別の平均値の比較を図9に示した。

低学年児童と高学年児童との間の平均値を確かめるため、分散が等しいかを  $F$  検定した後、等分散を仮定した2標本による検定又は分散が等しくないを仮定した2標本による  $t$  検定を行った。その結果を表9に示した。その結果、表9のとおり、「分かる」と「できる」の質問項目について、低学年児童と高学年児童の平均値に有意な差が認められた。以上の結果は、「楽しい」を除いて、予測と一致する結果であった。

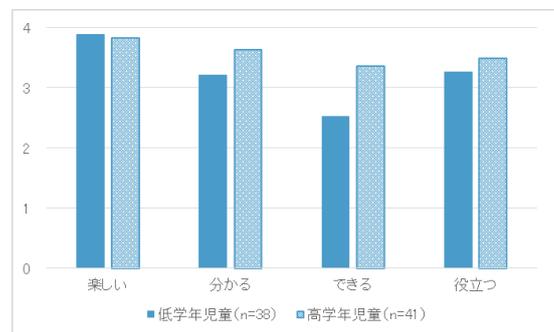


図9 低、高学年児童別の平均値の比較

表9 アンケート結果の比較

	全体 (n=79)		低学年 (n=38)		高学年 (n=41)		t 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
楽しい	3.86	0.41	3.90	0.38	3.83	0.44	0.70
分かる	3.43	0.82	3.21	0.92	3.63	0.65	2.31*
できる	2.96	1.06	2.53	1.12	3.37	0.82	3.73***
役立つ	3.34	0.83	3.26	0.88	3.49	0.77	1.20

\* $p < .50$  \*\*\* $p < .01$

(イ) 人数の分布

次に、4つの質問に対して、回答者の人数分布を図10～13に示した。

これにより、 $\chi^2$ 検定を行った。図10に示した1つ目の「今日の算数ウォークラリーはどれくらい楽しかったか。」という質問に対する回答には有意な偏りが認められなかった。

図11に示した2つ目の「今日の算数ウォークラリーはどれくらいわかったか。」という質問に対する回答には、有意な偏りが認められなかった。

図12に示した3つ目の「今日の算数ウォークラリーの課題に、自信をもって答えたり、説明したりできたか。」という質問に対する回答には、有意な偏りが認められた ( $\chi^2(3) = 16.99, p < 0.01$ )。その結果、残差分析を加えたところ、高学年児童の「できた」「ややできた」という回答が5%水準で有意に多く、「あまりできなかった」「できなかった」という回答が有意に少なかった。低学年児童の「あまりできなかった」「できなかった」という回答が有意に多く、「できた」「ややできた」という回答が有意に少ない結果を示した。

図13に示した4つ目の「今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問に対する回答には、有意な偏りが認められなかった。

以上の4つの分析結果をまとめると、「楽しい」、「分かる」及び「役立つ」については、低学年児童と高学年児童との間に有意な偏りは認められなかった。「できる」については低学年児童と高学年児童との間に有意な偏りが認められ、低学年児童に比べて高学年の方が、「できた」という主観的評価が有意に多いことが分かった。以上の結果は、「できた」以外はすべて予測と異なる結果であった。

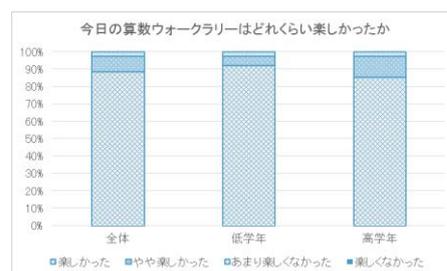


図10 「楽しい」の人数分布

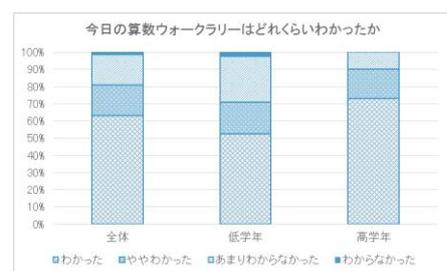


図11 「わかった」の人数分布

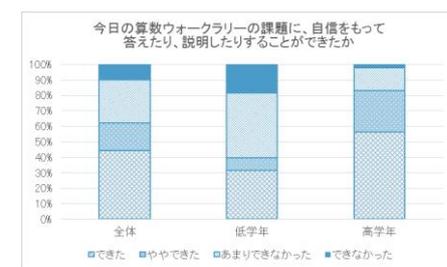


図12 「できた」の人数分布

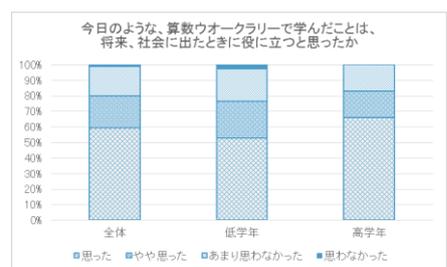


図13 「役立つ」の人数分布

これらの結果について、算数ウォークラリーを参観して質的な分析を加えるなら、2点のことに影響を受けていたのではと推察する。その1点目は、用意されたブースの内容が、やや高学年児童向けの内容であったことである。もう1点は、今回の取組は全学年混合でチームを異年齢集団での取組であったことの影響を受けていたのではと推察する。具体的には、高学年児童のリードについていくという場面が多く、高学年児童がリードするあまり、用意されたブースの課題を高学年児童で解決してしまう場面を見ることがあったことである。つまり、低学年児童が、自分の力で課題を解決したり、解決方法をグループのメンバーに伝えたり、解決方法を説明したりする機会にあまり恵まれていなかったということである。

このことについては、異年齢集団で算数的活動を伴う行事を取り組む上で、配慮すべき点を示しているともいえる。

#### (ウ) 多母集団同時分析

キャリア形成に関わる「役立つ」という要因に「楽しい」「分かる」「できる」という3つの要因が及ぼすプロセスをモデル化した。具体的には、「楽しい」から「分かる」、「分かる」から「役立つ」にパスを仮定し、「楽しい」から「できる」、「できる」から「役立つ」にパスを仮定し、「楽しい」から「役立つ」にパスを仮定して、モデルを構成した。そして、低学年 ( $n=38$ ) と高学年 ( $n=41$ ) の2群を設定した多母集団同時分析を行った。構成したモデルは図14及び図15に示した。

分析ツールに清水(2006)が作成したHADを用い、係数の推定には最尤法を用いた。その分析ツールを用いたモデルの適合度指標は、 $\chi^2(12)=76.24$  ( $ns.$ )、 $GFI=0.95$ 、 $AGFI=0.47$ 、 $RMSEA<.31$ 、 $AIC=45.37$  となり、適合度は高いと判断した。

図14及び図15には、パス係数を、高学年(上段)と低学年(下段)別に記した。

パス係数を見ると、高学年では、「楽しい」から「分かる」( $\beta=.70$ )、「分かる」から「役立つ」( $\beta=.36$ )というプロセス及び「楽しい」から「できる」( $\beta=.97$ )、「できる」から「役立つ」( $\beta=.38$ )というプロセスはともに有意であった。低学年では、有意なプロセスを検証することはできなかった。以上の結果は、低学年児童と高学年児童とで異なるという予測とは一致したが、低学年児童の有意なプロセスを検証できた上での結果ではなかった。

以上のことから、「今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問項目に対して肯定的に捉える過程において、低学年児童と高学年児童との間でやや異なるものの、「楽しい」→「分かる」→「役立つ」、つまり、「楽しい」から「分かる」を媒介とするプロセスと、「楽しい」→「できる」→「役立つ」、つまり、「楽しい」から「できる」を媒介とするプロセス、以上2つのプロセスがあることが検証できた。

研究1の結果である「楽しい」から「分かる」に加えて、「楽しい」から「できる」を媒介するプロセスが不可欠であるということが検証できた。しかし、低学年児童と高学年児童との間で、やや異なるプロセスがあることが想定できる。低学年児童の「役立つ」という主観的評価の平均

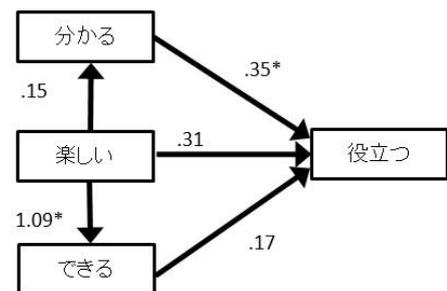


図14 「役立つ」を促すプロセス (低学年)

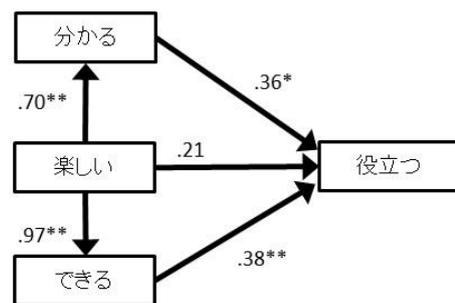


図15 「役立つ」を促すプロセス (高学年)

値は、高学年児童の平均値と比べて有意な差は認められない。そのことから、低学年児童の「役立つ」までには、他のプロセスがあることが推察される。

(エ) 質的な分析

以上の量的な分析の結果を、算数ウォークラリー後の感想の自由記述と関連付けて分析する。

算数ウォークラリー後の感想を自由記述で記入させ、主な記述例を表 10 に示した。将来に関する記述にあたる種別 3 について、低学年児童と高学年児童との間に偏りなく、各コーナーに準備された算数の課題を主体的に解いていく行事が「役立つ」と感じる記述が見られた。

また、量的な分析の結果を、算数ウォークラリーを参観した印象と関連付けて分析する。人数の分布でも述べたように、今回の算数ウォークラリーがやや高学年向けであり、高学年児童が主体的に低学年児童をリードしていた面があったことが影響し、「分かる」「できる」という主観的評価に有意な差が認められた。しかし、学年に関係なく、将来に関する記述にあたる種別 3 の記述が見られたことから、今回のような行事が児童にとって「役立つ」と感じるものであったことがいえる。

表 10 児童コメントの例

種別	低学年児童	高学年児童
1	①わたしはまだ習っていない問題もあったけど、方ほうは分かったので、これからもこれを生かしたいと感じた。(3年)	②いろんな考え方を見つけることができた。(5年)
2	③算数が、すごいかんじました。(2年) ④算数はすきだったけど、もっともっとすきになれたと感じ、これからもそうでありたいです。(3年)	
3	⑤けいさんが出きるとごはんをつくる時にも、グラムがあるからそのときにけいさんもんだいみたいなんがでてくるから、そのもんだいをとかなあかんとおもいました。(1年) ⑥ウォークラリーはとてもしゃ会のことがいっぱいふくまれている、その中でも図けいやしきがどのくらいあるかが分かりました。(2年) ⑦社会のしごとで計る時にやくだつと思った。(3年) ⑧社会でもはたらく人になったら計算しないといけないから、役に立つと思いました。(3年)	⑨おかいもので、けいさんができなかつたら、ものがかいくいから、社会に出たときに役に立つと思いました。(4年) ⑩けんちくになりたいので役に立つと思った。(5年) ⑪とくにはかるところでは、ボールが落ちるんだつたら、身の回りの物を使えばいいという考えがいかせると思った。(6年) ⑫くふうしてやるのがおおかつたから、工夫して考えるのが役立つと思った。(6年)
4	⑬みんなでたのしめて、じぶんものしめてうれしかったです。(1年) ⑭〇くんにアドバイスをかけると、〇くんが「ありがとう。」と言ってくれてうれしかったです。(2年)	⑮勉強を通してみんなと協力することは大人になっても大切だと思うから、役に立つと思った。(6年)
5		⑯むずかしいもんだいもあったけど、とけてうれしかったです。(5年)
6	無記入	無記入

(オ) まとめ

4つの分析により、高学年児童については、「学習の層」の情意面達成を中心に置いて「キャリア形成の層」への因果関係を検証し、高学年児童については情意面達成から認知面達成を経て「キャリア形成の層」へとつながる因果関係及び情意面達成から行動面達成を経て「キャリア形成の層」へとつながる因果関係を検証できた。キャリア教育の視点から見た、算数に関する行事が、キャリア形成支援につながる可能性があるといえる。

ただし、低学年児童については、高学年児童のように因果関係を検証することはできなかった。このことは、発達段階によってキャリア形成が異なる可能性を示したともいえる。

#### (4) 本研究のまとめ

以上の2つの研究から、図2にあるような授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の仮説モデルを検証した。

研究1では学習方法モデルを検証した。「友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問項目に対して肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」を媒介したプロセスがあることが検証できた。しかし、その結果は標準コース児童に限ったことであった。発展コース児童については、異なるプロセスがあることが想定できる。

研究2では行事等モデルを検証した。「今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問項目に対して肯定的に捉える過程において、「楽しい」→「分かる」→「役立つ」、つまり、「楽しい」から「分かる」を媒介とするプロセスと、「楽しい」→「できる」→「役立つ」、つまり、「楽しい」から「できる」を媒介とするプロセス、以上2つのプロセスがあることを確かめることができた。しかし、その結果は高学年児童に限ったことであった。低学年児童については、異なるプロセスがあることが想定できる。

以上のことを踏まえて、本研究で示した仮説モデルについては、ほとんどの児童が該当する標準的な学習状況にある高学年児童に対して一定の有効性があると示すことができたことと捉える。しかし、研究1及び2にもあったように、学習状況や発達段階の違いによって異なる結果が導かれていることから、研究対象の幅を広げて検証していくことが今後の課題になることも明確になった。

## 4 総合考察

### (1) 予備調査の総括と考察

小学校の算数教科書の研究において、新教科書は旧教科書に比べてキャリア教育の視点で書かれているページが増加していることが分かった。キャリア教育の視点を入れて作成された教科書の記述内容を生かした授業を展開していくことがキャリア形成につながる可能性を見いだすことができた。特に、下村(2009)が示すように、具体的な物や人物が描かれていたのは、①課題設定の場面(学習内容)、②解き方の説明場面(学習方法)、③トピック(学習内容)であった。この3つの視点を当てて教科書の記述内容を見た場合、新旧教科書を比較して、それらの場面のページが量的並びに質的な向上が見受けられた。ここからこのような教科書の記述内容を生かした授業を展開していくことがキャリア形成につながる可能性を見いだすことができた。

しかし、府内小学校の多くが、キャリア教育の全体指導計画や学年ごとの指導計画は教育課程の中に盛り込むことができているものの、機能していない状況にある学校もあった。算数科の教科書の中にキャリア教育の視点で書かれている部分があっても、うまく活用できていない現状が見えた。このことは、「キャリア教育の可能性について検討した先行研究」の中で触れたことと一致する部分でもあった。

以上のことから、予備調査によって、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性についての輪郭が浮かび上がり、輪郭が孵化し、意味ある仮説モデルへとつながると考えた。

### (2) 本研究の総括と考察

本研究では、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性に関する雛形モデルを精緻化し、その後、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性の仮説モデルを導出し、2つの研究を行って検証

した。

研究1では、仮説モデルの1つである学習方法モデルを検証した。「友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか」という質問項目に対して肯定的に捉える過程において、「楽しい」から「分かる」を媒介するプロセスがあることが検証できた。しかし、標準コース児童に限ってのことであった。発展コース児童については、異なるプロセスがあることが想定できる。

研究2では、行事等モデルを検証した。「今日のような、友達に説明する学習方法は、将来、社会に出たときに役に立つと思ったか。」という質問項目に対して肯定的に捉える過程において、「楽しい」→「分かる」→「役立つ」、つまり、「楽しい」から「分かる」を媒介とするプロセスと、「楽しい」→「できる」→「役立つ」、つまり、「楽しい」から「できる」を媒介とするプロセス、以上2つのプロセスがあることを確かめることができた。しかし、低学年児童と高学年児童との間で、やや異なるプロセスがあることが想定できる。

以上のことを踏まえて、本研究で示した、学習内容、学習方法及び行事等を始発点とした仮説モデルについて、一定の再現性があると示すことができたことと捉える。しかし、研究1及び2にもあったように、学習状況や発達段階の違いによって異なる結果が導かれた。本研究では、ほとんどの児童が該当する標準的な学習状況にある高学年児童に対して、再現性を確認できた。今後、研究対象の幅を低学年に広げていくことはもちろん、中学校にも広げて検証していくことで、本研究において仮説モデルの再現性が認められなかった高学年の発展コースの児童も含めた、学習内容、学習方法及び行事等を始発点としたキャリア形成の可能性を確かめていくことが可能になると想定する。

### (3) 全体的考察

本研究を総じて、以下の3点で意義を示すことができる。1点目は、授業を通したキャリア教育の1つの可能性を示せたことである。2点目は、その可能性は実証されているため、同様の再現性が期待できる点である。3点目は、授業実践を通したキャリア教育が現実のキャリア形成に規定している事実が明らかになった点である。ここから、本研究は冒頭で掲げた目的を一定程度実現できたといえる。

ただし、本研究は、小学校における授業実践でのキャリア形成支援の1つの可能性を、小学校の算数科授業を事例にして検証したに過ぎない点はいうまでもない。また、中学校数学科でも、「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営み」として位置付けられる数学的活動の中でキャリア教育の視点を入れた授業実践はできるように、他校種で、他教科で、また、領域における授業実践の中でもキャリア形成支援の可能性は大いにある。前述に示した、様々な学習状況や発達段階にある児童生徒を対象にした研究だけでなく、他教科や領域を対象にした研究に広げて、一般化を図っていくことが重要である。その他、今後の課題を以下に列記したい。

1点目は、本研究で示した3つのモデルの検証方法についてである。学習方法モデルについては、現在文部科学省が提唱し始めているALという手法を取り入れ、児童が主体的、能動的に解き方を説明させたり、話し合ったりするモデルの検証を試みた。今後、次期学習指導要領の動向と合わせたモデルに微調整を図っていくことが必要である。行事等モデルについては、説明が「できる」という要因を加えて検証をしたことで、学習方法モデルに比べて若干詳細に分析することができた。

2点目は、研究方法そのものについてである。仮説を検証していく研究方法を採るためには、十分な予備調査を行うことと、検証したいことに合ったアンケート等を事前に準備していくことが求められる。今回の研究方法を振り返ると、研究途上で改善しながら進めてきた研究であったことは否めず、前述の課題を残したことは事実である。また、学習内容モデルについては、量的研究がで

きていないこと自体を課題として残したので、今後研究方法も含めて検討を加えていきたい。しかし、小学校における授業実践をキャリア形成支援の可能性として、小学校現場へ提示するための一資料になり得るものを若干でも示すことができたものと捉える。

#### (4) あとがき

最後に、立命館大学キャリアセンターへ訪問し、大学生のキャリア教育について調査をしたことに触れたい。そこでは、「授業満足度の高い学生ほど、自分自身にとって満足のいく就職ができていく傾向がある。したがって、大学生のキャリア教育のポイントは日々の授業に対する満足度を上げることである。」というお話を聞いた。本研究において、「教科の中でもキャリア教育を実践できる可能性」を追究してきた方向性は間違っていなかったことを確かめる機会となった。

また、「学生はもちろん、小学生も、中学生も、高校生も、学びが社会とどう関連しているのかを伝えていくことが学習意欲を高めることにつながる。」というお話から、小学校から大学生までを含めたキャリア教育の本質を見たように感じた。つまり、「キャリア教育の王道は職場体験のような取組ではなく、日々の授業にある。」ということである。櫻井(2009)は「自ら学ぶ意欲が高い」→「自ら職業を選択する動機が高い」→「自ら働く意欲が高い」とプロセスモデルを提唱している。本研究は、小学生を対象とした、算数科授業を事例にしてキャリア形成支援の可能性を検討した。今後、小学生を対象として、他教科に拡げてキャリア形成支援の可能性を探るだけでなく、小学校低学年、中学生、高校生、大学生と発達段階を拡げて、授業実践を通したキャリア形成支援の可能性を探ることを課題としたい。

参考資料1 文部科学省が示してきたキャリア教育に関する施策の経過及び施策の要点

平成 11 年 12 月	中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」 「高等学校の多様化が進むとともに、大学進学率の一層の上昇が見込まれる中、これまで以上に多様な能力、履修歴等を有する学生が大学に進学してくることが予想される。このような状況を踏まえ、初等中等教育と高等教育との接続の改善を図ること」が本答申の目的であった。 「初等中等教育では、基礎・基本を習得した上で、その後の学習や職業・社会生活の基盤を形成し、『自ら学び、自ら考える力』などの『生きる力』を育成することが必要である。」と示され、「キャリア教育」の文言が示される。
平成 14 年 11 月	「キャリア教育に関する総合的調査研究者会議」設置 初等中等教育における「キャリア教育」の基本的な方向等について総合的に審議・検討する。
平成 14 年 11 月	国立教育政策研究所「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」 職業観・勤労観の育成等にかかる取組の現状と課題と各学校段階等において取り組むべき主要な課題について分析・検討するとともに、職業観・勤労観をはぐくむための小・中・高一貫した系統的な学習プログラムの開発等についてまとめられたものである。
平成 15 年 6 月	「若者自立・挑戦プラン」 小学校段階からの職業観・勤労観の醸成、企業実習と組み合わせた教育の実施、いわゆるフリーターの再教育、高度な専門能力の養成等、それぞれの立場に応じた支援策を「キャリア教育総合計画」として具体化し、将来を担う若者の人間力強化を目指そうとした。
平成 16 年 1 月	「キャリア教育に関する総合的調査研究者会議」報告書 「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組（例）」が示された。
平成 16 年 12 月	「若者自立・挑戦のためのアクションプラン」
平成 18 年	「若者自立・挑戦のためのアクションプラン（改定）」
平成 18 年 12 月	教育基本法の改正 「職業及び」という文言が、改正によって新たに追加された。
平成 19 年 6 月	学校教育法の改正 第 21 条第 10 項は改正前まで中学校の教育目標の一つであったが、文言は全く変更しないまま、当該規定が「義務教育の目標」として位置付けられた。小学校段階からのキャリア教育の必要性が強く示された。
平成 19 年	「キャリア教育等推進プランー自分でつかもう自分の人生ー」
平成 20 年 1 月	中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」 キャリア教育を充実させる必要があることや子どもたちの発達の段階に応じた組織的・系統的な取組が求められた。
平成 20 年 7 月	「教育振興基本計画」 閣議決定を経た国の重要方針として、キャリア教育を推進することになった。そこでは、「家庭や地域社会との連携、小学校段階からの学年間・学校種間連携がカギとなる。」ことが示される。
平成 20 年 12 月	中央教育審議会諮問「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
平成 23 年 1 月	中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」 「縦」と「横」の連携が必要で、教育委員会による支援・指導が不可欠である。」ことが示される。具体的には、「各教科・科目等における取組は、単独の活動では効果的な教育活動にならず、取組一つ一つについて、その内容を振り返り、相互の関係を把握したり、それを適切に結びつけたりしながら、より深い理解へと導くような取組も併せて必要である。」ことが示された。
平成 23 年 5 月	小学校キャリア教育の手引き（改訂版） キャリア教育の意義と期待される効果として、「①教育改革の理念と方向性を示す、②子どもの「発達」を促進させる、③子どもたちの学習意欲を高め、学習習慣の確立を促す、④教育課題の解決に資する」と示された。
平成 24 年 8 月	中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」 「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」ことが示された。
平成 25 年 6 月	第 2 期教育振興基本計画 「社会を生き抜く力の養成や社会的・職業的自立に向けた能力・態度の育成」等について示された。
平成 26 年 11 月	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（諮問） 「我が国の児童生徒については、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題が指摘されることや、自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識等が国際的に見て低いことなど、児童生徒の自信を育み能力を引き出すことは必ずしも十分にできていない状況が指摘された。また、成熟社会において新たな価値を創造していくためには、一人一人が互いの異なる背景を尊重し、それぞれが多様な経験を重ねながら、様々な得意分野の能力を伸ばしていくことが、これまで以上に求められている。」ことが示された。 「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、児童生徒がそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要である。」と示された。 「そのために必要な力を児童生徒に育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある。」と示された。

参考資料2 現行小学校指導要領における、キャリア教育の視点が入った記述

第1章総則	第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること。
第2章各教科 第1節 国語	第5学年及び第6学年 2 内容 C 読むこと (2) ア 伝記を読み、自分の生き方について考えること。
第2章各教科 第2節 社会	第3学年及び第4学年 2 内容 (5) 地域の人々の生活について、次のことを見学、調査したり年表にまとめたりして調べ、人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする。 第3学年及び第4学年 3 内容の取扱い (6) 内容(5)のウの「具体的事例」については、開発、教育、文化、産業などの地域の発展に尽くした先人の中から選択して取り上げるものとする。 第6学年 1 目標 (1) 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深めるようにするとともに、我が国の歴史や伝統を大切に、国を愛する心情を育てるようにする。 (2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方や我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。
第2章各教科 第3節 算数	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 算数的活動は、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に身に付けたり、思考力、判断力、表現力等を高めたり、算数を学ぶことの楽しさや意義を実感したりするために、重要な役割を果たすものであることから、…。
第2章各教科 第4節 理科	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 個々の児童が主体的に問題解決活動を進めるとともに、学習の成果と日常生活との関連を図り、自然の事物・現象について実感を伴って理解できるようにすること。
第2章各教科 第5節 生活	第1学年及び第2学年 1 目標 (1) 自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心を持ち、地域のよさに気付き、愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、安全で適切な行動ができるようにする。
第2章各教科 第6節 音楽	第1学年及び第2学年 2 内容 B 表現 (2) ア 我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、行進曲や踊りの音楽など身体反応の快さを感じ取りやすい音楽、日常生活に関連して情景を思い浮かべやすい楽曲
第2章各教科 第7節 図画工作	第5学年及び第6学年 2 内容 B 鑑賞 (1) イ 感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどして、表し方の変化、表現の意図や特徴などをとらえることができる。
第2章各教科 第8節 家庭	第1 目標 衣食住などに関する実験的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にすることを心がけ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。
第2章各教科 第9節 体育	第5学年及び第6学年 2 内容 G 保健 (2) オ 地域では、保健にかかわる様々な活動が行われていること。
第3章 道徳	第2 内容 第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (2) 働くことのよさを感じて、みんなのために働く。 第3学年及び第4学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (2) 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く。 第5学年及び第6学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (4) 働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。 第3 指導計画の作成と内容の取扱い 2 第2に示す道徳の内容は、児童自ら道徳性をはぐくむためのものであり、道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動においてもそれぞれの特質に応じた適切な指導を行うものとする。その際、児童自らが成長を実感でき、これからの課題や目標を見付けられるよう工夫する必要がある。
第4章 外国語活動	第1 目標 外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。
第5章 総合的な学習の時間	第1 目標 …自己の生き方を考えることができるようにする。
第6章 特別活動	第1 目標 …、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う。 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 〔学級活動〕 2 内容 〔共通事項〕 (1) 学級や学校の生活づくり イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 (2) 日常生活や学習への適応及び健康安全 ア 希望や目標をもって生きる態度の形成 ウ 望ましい人間関係の形成 エ 清掃などの当番活動等の役割と働くことの意義の理解 〔学校行事〕 2 内容 (5) 勤労生産・奉仕的活動 勤労の尊さや生産の喜びを体得するとともに、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと。 第3 指導計画の作成と内容の取扱い (2) 〔学級活動〕などにおいて、児童が自ら現在及び将来の生き方を考えることができるよう工夫すること。

参考資料3 現行中学校学習指導要領における、キャリア教育の視点が入った記述

第1章総則	第1 教育課程編成の一般方針 「職場体験活動」という文言が、新たに加えられた。
第2章各教科 第1節 国語	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 3 (2) オ 人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意思を育てるのに役立つこと。
第2章各教科 第2節 社会	第1 目標 広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいた多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
第2章各教科 第3節 数学	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 数学的活動を楽しめるようにするとともに、数学を学習することの意義や数学の必要性などを実感する機会を設けること。
第2章各教科 第4節 理科	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 理科で学習することが様々な職業などと関係していることにも触れること。
第2章各教科 第5節 音楽	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 2 (7) ア 生徒が自己のイメージや思いを伝え合ったり、他者の意図に共感したりできるようにするなどコミュニケーションを図る指導を工夫すること。 イ 適宜、自然音や環境音などについても取り扱い、音環境への関心を高めたり、音や音楽が生活に果たす役割を考えさせたりするなど、生徒が音や音楽と生活や社会とのかかわりを実感できるような指導を工夫すること。
第2章各教科 第6節 美術	第2 各学年の目標及び内容 第2学年及び第3学年 2 内容 B 鑑賞(1) イ 美術作品などに取り入れられている自然のよさや、自然や身近な環境の中に見られる造形的な美しさなどを感じ取り、安らぎや自然との共生などの視点から、生活を美しく豊かにする美術の働きについて理解する。
第2章各教科 第7節 保健体育	体育分野第3学年 2 内容 H 体育理論 (1) 文化としてのスポーツの意義について理解できるようにする。 保健分野 2 内容 (4) 個人の健康を保持増進するための社会の取組と密接なかかわりがあること。 保健分野 3 内容の取扱い (10)保健分野の指導に際しては、知識を活用する学習活動を取り入れるなどの指導方法の工夫を行うものとする。
第2章各教科 第8節 技術・家庭	第1 目標 生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技術の習得を通して、生活と技術とのかかわりについて理解を深め、進んで生活を工夫し創造する能力と実践的な態度を育てる。
第2章各教科 第9節 外国語	第3 指導計画の作成と内容の取扱い (2) ウ 広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。
第3章 道徳	第2 内容 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (5) 勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める。 第3 指導計画の作成と内容の取扱い 3 (2) 職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすなど、生徒の発達の段階や特性などを考慮した創意工夫ある指導を行うこと。 (3) 先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、生徒が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用を通して、生徒の発達の段階や特性等を考慮した相違工夫ある指導を行うこと。
第4章 総合的な学習の時間	第3 指導計画の作成と内容の取扱い 「職場体験活動」という文言が、新たに加えられた。 職業や自己の将来に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすること。
第5章 特別活動	第1 目標 …、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 〔学級活動〕 2 内容 (1) 学級や学校の生活づくり イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 (2) 日常生活や学習への適応及び健康安全 オ 望ましい人間関係の形成 カ ボランティア活動の意義の理解と参加 (3) 学業と進路 ア 学ぶことと働くことの意義の理解 イ 自主的な学習の態度の形成と学校図書館の利用 ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用 エ 望ましい勤労観・職業観の形成 オ 主体的な進路の選択と将来設計 〔学校行事〕 2 内容 (5) 勤労生産・奉仕的活動 勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、職場体験などの職業にかかわる啓発的な体験が得られるようにするとともに、共に助け合って生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと。 第3 指導計画の作成と内容の取扱い (3) 学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などの指導に当たっては、ガイダンスの機能を充実するよう〔学級活動〕などの指導を工夫すること。特に、中学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活をできるよう工夫すること。

参考資料4 長岡第五小学校の授業のようす



第5学年  
導入の場面

・「エキスパートになるために」と、内面をくすぐる声かけ

下のようにいちごがならんでいます。  
だいちさんは、いちごの個数を求める式を、右の図を使って $4 \times 5$ と考えました。  
だいちさんの考え方を説明しましょう。

新興出版社啓林館 算数教科書  
平成27年度版 「わくわく算数5」  
64 ページ参照



第5学年  
展開の場面1

・式にできるかを問いかけ  
・図と式との一致をさせた上で、エキスパート活動へ



第5学年  
展開の場面2

・解き方の説明を順序立てて行う児童



第5学年  
展開の場面1

・順序立てて説明を書こうとする児童



第5学年  
展開の場面3

・式と図と一致させる活動→意味理解につながる活動

参考資料5 与謝小学校の算数ウォークラリーのようす



①ボウリング コーナー

倒したペットボトルの本数をたしていく活動

・身近な題材設定



②数える コーナー

チームでおはじき等を数える活動

・10をもとにして考えるグループもあれば、合算しているグループも



③買い物 コーナー

500円以内で2つのものを買う場面を式にする活動

・計算しながら、考える姿あり



④重さ コーナー

簡単には量れないものを量る活動

・はかりに、思考を引き出すための仕掛け



⑤図形 コーナー

様々な三角形を数える活動

・思考力を育てる機会に



⑥計算 コーナー

30秒で答えが9になる式を考える活動

・多様な式をつくることのできる実感

## 文献

- 新井肇 2015 教員の世代交代と生徒指導の課題 特集の趣旨 生徒指導学研究, **14**, 7-8.
- 藤川大祐・塩田真吾 2008 教科学習におけるキャリア教育の試みー地域自立・民間活用型キャリア教育プロジェクトを事例にー 千葉大学教育学部研究紀要, **56**, 169-174.
- 藤岡秀樹 2015 日本におけるキャリア教育の研究動向と課題 京都教育大学教育実践紀要, **15**, 249-258.
- 萩原俊彦 2011 児童・青年のキャリア形成を促すキャリア教育 心理学ワールド, **55**, 9-12.
- 比留間太白・山本博樹 2007 説明の心理学ー説明社会への理論・実践的アプローチー ナカニシヤ出版
- 本田由紀 2009 教育の職業的意義ー若者、学校、社会をつなぐ ちくま新書
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 1989 人はいかに学ぶかー日常的認知の世界 中公新書
- 伊藤崇達 2008 「自ら学ぶ力」を育てる方略ー自己調整学習の観点からー BERD2008年8月号, 14-18.
- 児美川孝一郎 2006 日本における「キャリア教育」実践の展開(1)ー小学校におけるキャリア教育をどうすすめるかー 法政大学キャリアデザイン学会紀要, **3**, 49-66.
- 黒柳幸子 2012 教科・科目で行うキャリア教育ー日本の授業を通してー 神奈川県立総合教育センターー長期研究員研究報告, **10**, 49-54.
- 溝上慎一 2010 概説 アクティブ・ラーニングとは Guideline2010年11月号, 44-46.
- 文部科学省 2011 小学校キャリア教育の手引き(改訂版)
- 文部科学省 2011 中学校キャリア教育の手引き
- 文部科学省 2011 高等学校キャリア教育の手引き
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領 東京書籍
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説算数編 東洋館出版
- 村井康真 2012 小学生を対象とした海外のキャリア教育の研究動向ースーパーのキャリア発達理論に依拠した実証的研究を中心にー 学校教育学研究紀要(筑波大学), **5**, 39-57.
- 村上純一 2010 中教審「接続答申」における「キャリア教育」の意味 東京大学大学院教育学研究科紀要, **50**, 315-323.
- 西岡正子・桶谷守 2013 生涯学習時代の生徒指導・キャリア教育 教育出版
- 尾島重明・杉山佳菜子 2015 キャリア教育をどう進めるかIIー大学生レポートにより小学校期の回想と評価 太成学院大学紀要, **34**, 27-38.
- Pink, D. H. (著) 2015 モチベーション3.0ー持続する「やる気!(ドライブ!)」をいかに引き出すかー(大前研一訳) 講談社+α文庫
- 佐伯胖 1983 「わかる」ということの意味ー学ぶ意欲の発見ー 岩波書店
- 櫻井茂男 2009 自ら学ぶ意欲の心理学ーキャリア発達の視点を加えてー 有斐閣
- 清水裕士・村山綾・大坊郁夫 2006 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析(1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用 電子情報通信学会技術研究報告, **106**(146), 1-6.
- 下村英雄 2009 キャリア教育の心理学:大人は子どもと若者に何を伝えたいのか 東海教育研究所 新興出版社啓林館 デジタルパンフレット 平成27年度用小学校教科書 内容解説資料B  
URL [http://shinko.ee-book.com/h27textbook/math/dp/digest/\\_SWF\\_Window.html?mode=1062](http://shinko.ee-book.com/h27textbook/math/dp/digest/_SWF_Window.html?mode=1062)  
(2015年4月6日閲覧)
- 高久清吉 2003 学校の教育力を高めるー「視点(「理念」)」をもつー 教育展望, **49**(7), 4-13.
- 高綱睦美 1998 小学生における長所・短所の認識の発達に関する研究ーキャリア発達課題の予備的探

索一 進路指導研究, 18(2), 8-16.

高綱睦美 2013 小学生の教科に対する有効性認知・学習意欲とキャリア発達の関連 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 96.

田中亨胤・西田圭子・尾島重明・瀬川千賀子 1988 体験学習カリキュラムの研究(V)ー大学生のレポートにみられる幼児期の回想と評価(その1)ー 日本保育学会第41回大会, 286-287.

田中智志・橋本美保・林尚示 2014 新教育課程シリーズ 生徒指導・進路指導 一藝社

若松養亮 2010 キャリア教育への招待ー学校心理士が知っておくべきこと 日本学校心理士会年報, 3, 23-30.

吉川麻奈美 2007 児童用キャリア発達測定尺度の作成ーキャリアを「生き方」という視点から捉えてー 兵庫教育大学大学院 学位論文

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (著) 2006 自己調整学習の理論(塚野州一訳) 北大路書房

## 謝辞

本研究に御協力をいただきました長岡京市立長岡第五小学校鳥居雪子校長をはじめ、教職員の皆様に、また、与謝野町立与謝小学校矢野貞夫校長をはじめ、教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

さらに、本研究に当たり、御理解をいただきました乙訓教育局並びに長岡京市教育委員会、また、丹後教育局並びに与謝野町教育委員会に深く感謝申し上げます。

最後に、本研究を進めるに当たり、1年間に渡って懇切丁寧にご指導をいただきました立命館大学文学部山本博樹教授に心より厚く御礼申し上げます。

あわせて、佛教大学教育学部教授文学部原清治教授をはじめ、研究室の皆様には、時機を得て貴重な御助言をいただくことができ、研究に深みを加えていただけましたことに感謝申し上げます。

# 校内の食育推進を活性化するための一研究

## ～「食育講座」の取組を通して～

地域教育支援部 研究主事兼指導主事 栗山 真美子

### 要約

平成 27 年度、京都府総合教育センターでは、校内の食育推進の活性化を目的に食育講座を実施した。全教職員を対象にした「絵本から学ぶ食育講座」、「和食に学ぶ食育講座」の 2 つの異なる切り口の講座を策定し、栄養教諭だけでなく、学校全体で食育に取り組む体制づくりに役立つことをねらいとした。本研究では、受講者が講座を通して重要と考えた内容や気づき、感想等が記載された受講報告を分析し、食育の推進に有効と考えられる研修のポイントを探ることを目的とした。具体的には、両講座の受講者 100 名を対象に、受講報告に記載された記述を K J 法(川喜田,1967)により分析した。その結果、校内の食育推進を活性化するためには、受講対象を全教職員に広げた上で、①様々な校種・職種の教職員が受講したいと思える多様な切り口の講座を策定すること②食に関する指導の目標(文部科学省,2010)を踏まえた上で、感性・感覚が活性化されたり、本物に触れたりできる体験的で魅力的な内容を取り入れることがポイントになり得ることが示唆された。次年度、京都府総合教育センターでは、これらのポイントを生かして、「絵本から学ぶ食育講座」、「和食に学ぶ食育講座」、「スポーツ栄養から学ぶ食育講座」を策定することとした。

キーワード：校内の食育推進、食育講座、絵本、和食、全教職員

### 1 問題と目的

平成 17 年に施行された食育基本法において「食」は、子どもたちが豊かな人間性をはぐくみ、生きる力を身に付けていくために何よりも重要であるとの位置付けが明確にされた。さらに、教育関係者の役割について、積極的に子どもの食育の推進に関する活動に取り組むことが示されている。また、「学校における食育の推進」は現行の学習指導要領総則に位置付けられ、全教職員の共通認識の下、教育活動全体を通じて組織的・計画的に取り組むことが提唱されている。さらに、第 2 次食育推進計画(内閣府,2011)のコンセプトに「周知から実践へ」があげられているように、今、学校現場においてもまさに実践的な取組の充実が必要とされているところである。

京都府においては「京都府の教育の基本的理念、施策推進の視点」である「京都府教育振興プランーつながり、創る、京の知恵ー」の中に「食育の推進」を盛り込み、食に関する指導の充実や地域の食文化などの理解を図る取組を推進している。その中で、スーパー食育スクール(S S S)事業、食育研修会の実施、食に関する指導充実事業等、様々な取組が行われている。

各学校では、栄養教諭・学校栄養職員を中心にした取組が展開されているところであり、学校教

育目標や校種間の連携を踏まえた食に関する指導・全体計画の作成、耕作・収穫・調理を体験させる実践型食育や外部との連携を図る食育、学校給食未実施の中学校や高等学校におけるあらゆる場面での食育、児童生徒による校種を超えた活動や教職員の情報交換などの取組を推進していくこと等が課題となっている。

これらの課題を踏まえて、さらに食育を進めていくためには、教職員一人一人が主体的に食育に取り組む研修の充実を図る必要がある。

当センターにおいても平成26年度から食育講座を実施しており、平成27年度は2つの食育講座を策定した。食育の推進のためには、「教育課程への位置付け（実施計画）」と「食育の授業の展開（実践と工夫）」が必要と考え、それぞれを講座の内容に含めることとした。また、学校全体で取り組むためには、様々な職種の教職員が関心をもって参加しやすいことが重要であると考え、「絵本」と「和食」を題材とする全教職員対象の講座を策定した。なお、講座はグレード化して、「絵本から学ぶ食育講座」（基礎・基本）と「和食に学ぶ食育講座」（推進）として実施することとした。

本研究は、食育講座の受講者を対象に調査を行い、食育推進に有効と考えられる研修のポイントを探るとともに今後の食育講座策定に生かすことを目的としている。

## 2 方法

### (1) 講座の策定

講座名	絵本から学ぶ食育講座	和食に学ぶ食育講座
開催日時	平成27年6月9日（火）	平成27年8月3日（月）
場 所	京都府総合教育センター北部研修所	京都府総合教育センター北部研修所
対 象	全教職員	全教職員
定 員	40名	40名
グレード	基礎・基本	推進
策定の意図	絵本は子どもに調理を体験させる際、子どもが楽しんで取り組める題材になり得ると考えた。このことは、京都府の課題の一つである「調理等を体験させる実践型食育の推進」及び食に関する指導の目標の一つである「食事の喜び、楽しさを理解させること」などにつながると考え、絵本を取り扱うこととした。	和食は、食文化や食に関わる歴史、各地域の産物、感謝の心、食事のマナーなど、食に関する指導の目標につながる内容を多く含んでいるため、受講者の指導力向上に役立つ題材になり得ると考え取り扱うこととした。さらにNPO法人日本料理アカデミー会員の日本料理人を講師とし、質の高い和食を体験することで伝統的な食文化に関する理解を深めることや京都府の課題の一つである外部との連携を図る食育の推進につなげることもねらいとした。
実施要項	[講座のねらい] 教育活動全体を通じた食育の推進の必要性を理解するとともに、教材の活用に	[講座のねらい] 食育の目的と進め方を理解するとともに、講義・実習を通して食育に必要な知

<p>ついて学び、食に関する指導の事例を通じて今後の食育推進の実践に生かす視点を見いだす。</p>	<p>識と技能を身に付け、学校における食育推進のリーダーとして実践力の向上を図る。</p>
<p>講義Ⅰ・実習（10:30～12:30） 「絵本から学ぶ食育の推進」 講師 総合教育センター所員 内容 学校における食育の一方法として、絵本を活用した取組について講義と調理実習を通して学び、食育の推進の基本を理解する。</p>	<p>講義Ⅰ（10:30～11:15） 「食に関する指導の進め方」 講師 総合教育センター所員 内容 関係法令、「第2次京都府食育推進計画」及び「食に関する指導の手引き―第一次改訂版―」を踏まえて学校教育における食育の在り方について理解する。</p>
<p>講義Ⅱ（13:30～15:00） 「絵本の世界から学ぶ食育」 講師 元大学教授 内容 絵本の世界の魅力を理解するとともに、絵本をはじめとする様々な体験を通じた食の在り方について学び、今後の実践に生かす。</p>	<p>講義Ⅱ（11:15～12:00） 「学校・家庭・地域が連携した食育の推進」 講師 総合教育センター人材育成支援室 内容 学校・家庭・地域が連携した食育の推進についてその方途を学ぶとともに、それぞれの立場に求められる任務と役割について理解し、自校での食育に生かす。</p>
<p>講義Ⅲ（15:10～16:00） 「学校における食育の推進の基本」 講師 総合教育センター人材育成支援室 内容 関係法令、「第2次京都府食育推進計画」及び「学校教育の重点」を踏まえて学校教育における食育の在り方について認識し、それぞれの立場に求められる任務と役割について理解する。</p>	<p>講義Ⅲ・実習（13:00～15:30） 「和食に学ぶ食育」 講師 NPO法人日本料理アカデミー会員の日本料理人 内容 世界遺産である和食を通して食育の目的と進め方を理解するとともに、講義・実習を通して食育に必要な知識と技能を身に付ける。</p>
<p>研究協議（16:00～17:00） 「学校における効果的な食育の推進」 講師 総合教育センター所員 内容 講義と実習を踏まえた研究協議を通して、効果的な食育の推進について理解を深め、今後の実践に生かす。</p>	<p>研究協議（15:45～17:00） 「学校における食育の推進の在り方」 講師 総合教育センター所員 内容 食育の推進について自校の課題を明確にするとともに、研究協議を通して、効果的な食育の在り方について理解を深め、それぞれの立場で今後の実践に生かす視点を見いだす。</p>

## (2) 講座の受講報告に記載された記述をKJ法（川喜田, 1967）により分析

### ア 「絵本から学ぶ食育講座」

受講者が受講報告に自由記述した「各講義等の中で学んだ内容や感想」を、KJ法を活用して構造化した。テーマに関係があると感じられる記述内容をラベル化し、そこで得たラベル（以下、元ラベルと記す）に対して、京都府総合教育センター地域教育支援部6名で協議し、狭義のKJ法の手順で多段ピックアップ（96枚→67枚）を行い、構造図の作成を行った。

### イ 「和食に学ぶ食育講座」

受講報告の記述を切片化し、KJ法に基づき、京都府総合教育センター地域教育支援部3名で協議し、第1表札を作成した。

## 3 結果

### (1) 講座の実施

#### ア 実施日時

平成27年6月9日（火） 10:30～17:00 絵本から学ぶ食育講座

平成27年8月3日（月） 10:30～17:00 和食に学ぶ食育講座

#### イ 受講者の内訳

	絵本から学ぶ食育講座	和食に学ぶ食育講座	2講座合計
小学校教諭	11	27	38
中学校教諭	3	1	4
高等学校教諭	1	7	8
特別支援学校教諭	2	3	5
栄養教諭・学校栄養職員	15	13	28
養護教諭	3	1	4
学校図書館司書	2	0	2
幼稚園主任	1	0	1
事務職員（主事）	1	1	2
小学校講師	2	2	4
中学校講師	1	2	3
小学校栄養教諭講師	1	0	1
合計	43	57	100

### (2) KJ法による分析の結果

#### ア 「絵本から学ぶ食育講座」の構造図

得られた結果を、関係線を用いて図形化し、構造図を作成した。図解を図1に示す。なお、KJ法の図形化では図形化の過程で記入が必要である関係線の凡例を図解の右上に示している。

# 絵本で大当たり！

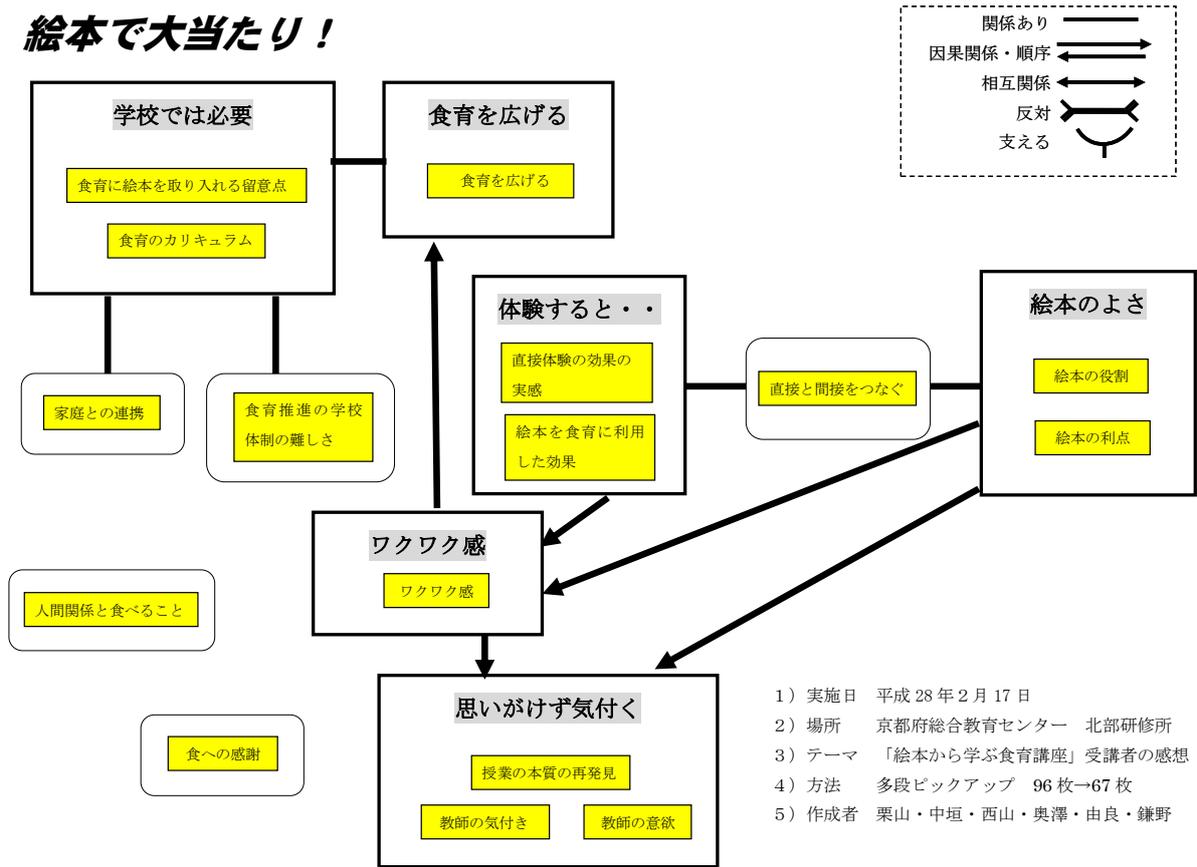


図 1 「絵本から学ぶ食育講座」受講者の感想：構造図

## イ 「和食に学ぶ食育講座」の表札

質問項目	講義等について 実施要項の記載順に各講義等の中で学んだ内容や感想等を記入してください。
------	--

表 1 <全体的傾向 1 (講義Ⅲ・実習「和食に学ぶ食育」)>

表 札	切断された データ数	切断された データ数の割合
だしのすばらしさ	12	19.0%
様々な感覚を働かせる	12	19.0%
日本の心を伝えたい	9	14.3%
和食文化の理解の深まり	8	12.7%
感謝の心を教えたい	6	9.5%
食育の実践への意欲	6	9.5%
文化の伝承の重要性	5	8.0%
その他	5	8.0%

第 1 表札数 8、切断されたデータ数 63

講義Ⅲ・実習「和食に学ぶ食育」に関する受講報告の記述は、「だしのすばらしさ」、「日本の心を伝えたい」、「和食文化の理解の深まり」に見られるような「和」に関する回答が46.0%であった。「だしのうまみをおいしいと感じられたら人生が豊か」、「和食は日本の文化であり、日本の心である」、「和食は、季節感や歴史、文化、人々の思いを大切にしたすばらしい文化」など「和」の文化のよさについての回答が見られた。「だしのとり方を様々な感覚で味わえる食育をしたい」、「日本のすばらしさを子どもたちに伝えたい」、「和食を通して『生きる力』、『感謝の気持ち』、『他人への配慮・気遣い』を子どもに伝える」など、「和」の文化のよさを子どもたちに伝えたいという回答も見られた。また、「様々な感覚で味わうことを学んだ」、「様々な感覚を使って自分で判断する力」、「様々な感覚を含め生きる力の学習を行う」など「感覚に働きかけること」についての回答が見られた。さらに、『和食』を通して日本のよさを伝えることを軸に学校での食育の推進、展開に大きなヒントになった」、「子どもに伝えたり体験させたりしたい」、「計画を見直す」など食育の実践への意欲に関する回答も見られた。

表2 〈全体的傾向2（研究協議「学校における食育の推進の在り方」）〉

表 札	切断された データ数	切断された データ数の割合
食育推進の視点・方向性の認識	18	30.5%
食の指導に関するアイデアを見いだした	13	22.0%
連携の必要性	9	15.3%
食育の意義	7	11.9%
和食文化の理解の深まり	3	5.1%
感謝の気持ちを育てたい	3	5.1%
その他	6	10.1%
第1表札数7、切断されたデータ数59		

研究協議「学校における食育の推進の在り方」に関する受講報告の記述は、「食育推進の視点・方向性の認識」、「食の指導に関するアイデアを見いだした」に見られるような「今後の実践」に関する回答が52.5%であった。「生活科や学級活動と関連させて食育を指導したい」、「常に食の視点をもって指導案を考えていきたい」、「地域の食材を教材に体験活動をする」など実践に向けて具体的な意欲が感じられる回答が見られた。「全職種の全校職員で継続的に取り組むことが大切」、「食育を組織的に展開していく必要がある」、「学校でやらなければならないこと」など学校における食育推進についての回答も見られた。また、「幼小中の発達を見通した食育の連携」、「栄養教諭、担任、担任外、一体となって進める必要がある」、「家庭と連携するとその可能性はさらに広がる」など「連携」についての回答が見られた。一方、「家庭教育の問題は解決が難しい」、「家庭により格差」というような食育推進に困難さを感じていると思われる回答もあった。さらに、「食べることはすべての基本という視点」、「食育とは使える学力をつけていく」、「食は人と人とのつながりをつくる」など食育の意義を見いだした回答も見られた。

## 4 考察

- (1) 全教職員を対象とした異なる切り口の講座の企画は、様々な校種・職種の教職員が食育講座を受講することにつながったと考えられた。
- (2) K J法による構造図や生成された表札、切断されたデータの割合からは次のことが考えられた。

### ア 「絵本から学ぶ食育講座」の構造図から

構造図には、6つの表札とそれに関する3つの元ラベルが生成された。また、以上の表札や元ラベルと関連しない2つの元ラベルも生成された。

構造図から得られた結果を以下に叙述化し、その関連について述べる。叙述化では、表札を《 》、元ラベルを「 」で示している。

受講者は「絵本のよさ」を改めて見だし、食育に対する《ワクワク感》が引き出された。ここでいう《ワクワク感》は感性・感覚が活性化された状態であると考えられた。絵本の内容を調理実習で体験することは「直接（体験）」と「間接（体験）」をつなぐことになり、「直接体験の効果の実感」や「絵本を食育に利用した効果」を実感することになったと考えられた。さらに、《ワクワク感》が高まり《食育を広げる》意欲につながったことが示唆された。併せて、「家庭と連携」の必要性や「食育推進の学校体制の難しさ」はあるものの、食育は《学校では必要》と認識したことが《食育を広げる》意欲にもつながると考えられた。また、絵本の体験から、「授業の本質」に《思いがけず気付く》「教師の意欲」につながったと考えられた。

以上のことから絵本は、子どもや教職員が《ワクワク感》をもって取り組める題材になり得ると考えられた。このことは、京都府の課題の一つである「調理等を体験させる実践型食育の推進」及び食に関する指導の目標の一つである「食事の喜び、楽しさを理解させること」などにつながることを示唆された。

### イ 「和食に学ぶ食育講座」の表札と切断されたデータの割合から

講義Ⅲ・実習「和食に学ぶ食育」に関する受講報告からは「和」に関する回答がおよそ半数見られた。その他、「感覚に働きかけること」、「食育の実践への意欲」についての回答が見られた。研究協議「学校における食育の推進の在り方」の報告からは、「今後の実践」に関する回答がおよそ半数見られた。

以上のことから、和食について、NPO法人日本料理アカデミー会員の日本料理人から直接講義を受け、伝統文化の技を目の当たりにし、自らも調理、試食するという体験は、日本人としてのアイデンティティを刺激し、「和」の文化の魅力に改めて気付くとともに、それを子どもたちに伝えたい、感性・感覚に働きかけることが大切だという気持ちを受講者に呼び起こしたと考えられた。受講者が講座を通して重要と考えた内容や気付き、感想等に和につながる内容（だし、和食、日本の心など）、感性・感覚に働きかけることが含まれることは、食育に関する指導の目標の「食事の重要性」「感謝の心」「社会性」「食文化」の観点と深く関わっており、食育の実践につながるポイントとなり得ることが示唆された。

- (3) 本研究のうち、K J法を活用する上で次のような課題が考えられた。今回の研究は受講者の感想をもとにしているため、分析に用いた情報は「絵本」や「和食」に一定の関心をもった教職員からのものであり、導かれた結果にはある程度の偏りがあると考えられた。

## 5 結論

「絵本から学ぶ食育講座」及び「和食に学ぶ食育講座」の2つの食育講座の実施から、校内の食育の推進を活性化するために有効と考えられる研修のポイントは、受講対象を全教職員に広げた上で、①様々な校種・職種の教職員が魅力あると感じ、受講したくなる多様な切り口の講座を策定すること②食に関する指導の目標を踏まえた上で、感性・感覚が活性化されたり、本物に触れたりできる体験的で魅力的な内容を取り入れることであることが示唆された。以上のことから平成27年度食育講座の策定で意図したことが適切であると確認できた。

次年度、京都府総合教育センターではこれらのポイントを生かして食育講座を継続する。「絵本から学ぶ食育講座」は、絵本に加えて、新たに人形劇の手法も取り入れ、幼稚園教諭、小学校教諭の受講を期待している。また、「和食に学ぶ食育講座」は、今年度同様、NPO法人日本料理アカデミー会員の日本料理人を講師に招き、だしを中心に実習も交えて和食の魅力について学ぶこととしている。新たに策定した「スポーツ栄養から学ぶ食育講座」では、中学校、高等学校の部活動顧問等の受講も期待し、さらに受講者のすそ野を広げることを目指している。このような異なる切り口の講座は、様々な受講者がそれぞれに魅力を感じ、興味・関心をもつと思われるとともに講座の中で感性・感覚が活性化され刺激を受けることで食に関する指導への意欲が喚起されると考えられる。このことは校内の食育推進を活性化し、学校全体で食育に取り組む体制づくりにつながると考える。

## 文献

- 川喜田二郎 1967 「発想法」 中公新書
- 食育基本法（平成17年6月17日 法律第63号） 2005 官報号外第134号
- 文部科学省 2010 「食に関する指導の手引―第一次改訂版―」
- 文部科学省 2008 「小学校学習指導要領」
- 文部科学省 2008 「中学校学習指導要領」
- 文部科学省 2009 「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省 2009 「特別支援学校幼稚部教育要領 特別支援学校小学部 中学部学習指導要領 特別支援学校高等部学習指導要領」
- 内閣府 2011 第2次食育推進基本計画
- 京都府教育委員会 2011 「京都府教育振興プラン―つながり、創る、京の知恵―」
- 中垣ますみ 小泉隆平 中川靖彦 吉田晴美 中江ひとみ 奥澤嘉久 2015 「高等学校における「別室登校」（保健室登校）の実態と課題―教育相談担当者を対象にしたKJ法によるイメージ抽出―」
- 中垣ますみ 小泉隆平 中川靖彦 吉田晴美 中江ひとみ 奥澤嘉久 2013 平成24年度「いじめ対策等生徒指導推進事業」報告書 児童虐待が疑われる場合の相談体制の現状と課題―教職員を対象にしたアンケートの自由記述をKJ法によるイメージ抽出―
- 今後の学校における食育の在り方に関する有識者会議 最終報告 2013 「今後の学校における食育の在り方について」

# 初任者研修講座におけるタブレット端末の効果的な活用方法について～受講者によるタブレット端末の操作を通じて～

企画研究部 研究員 松岡 寿俊

## 要約

京都府総合教育センターでは、所員用にタブレット端末が配備され、センター研修講座においてタブレット端末を活用する方法を模索しているところであるが、その活用はあまり進んでいない。特に、受講者がタブレット端末を操作する展開は実践事例が少ない。本研究では、タブレット端末の操作に比較的抵抗の少ないであろう初任者を対象とした初任者研修講座において、受講者がタブレット端末を操作する機会を作り、研修のねらいの達成やタブレット端末活用への意識向上に関する効果を検証することを目的とした。

初任者研修「中学校教科教育」講座数学科受講者を対象とし、初任者研修の各講座で受講者がタブレット端末を操作する機会を作り、その効果についてアンケート調査を実施した。その結果、初任者研修講座において、受講者がタブレット端末を操作する上で効果的な活用場面は、タブレット端末のメリットや特性が実感できるデータ共有の場面、動画を撮影して振り返りに活用する場面であることがわかった。

キーワード：タブレット端末，教員の ICT 活用能力，学びの深まり，活用イメージ

## 1 問題の所在

学びのイノベーション事業（文部科学省平成 23～25 年度）では、学校現場にタブレット端末を導入し活用した実証研究が行われ、タブレット端末が導入された実証校での活用例とその効果が示されている。

また、学校現場に導入されるタブレット端末の数が増えていることや、平成 27 年度京都府総合教育センターで実施のタブレット端末を講座名に含んだ講座「授業での ICT 活用講座Ⅱータブレット端末の活用ー」は定員 30 名を大幅に上回る 100 名弱の受講者がいたことから、センター研修講座において、効果的なタブレット端末の活用方法を示すことが学校現場から求められていることが容易に想像できる。

一方で、文部科学省委託「ICT を活用した教育の推進に資する実証事業報告書」では、「授業で ICT を活用することに対して懐疑的な部分がある」に対して、そう思う・まあそう思うと回答している教員は合わせて 28.5%であるのに対し、「ICT を活用した授業の実施に対して漠然とした不安がある」に対しては、そう思う・まあそう思うと 50%を超える 55.8%の教員が回答している。

京都府総合教育センターでは、所員用にタブレット端末が配備され、センター研修講座においてタブレット端末を活用する方法を模索しているところであるが、その活用はあまり進んでいない。

研修講座の講師としてタブレット端末を使用する限りでは、ノートパソコンとしての使い方の延長や教材提示装置としての使い方のイメージができていても、受講者がタブレット端末を操作する場面

では効果的な使い方をイメージができる所員は少ないのが現状である。

## 2 目的

タブレット端末を活用した実践事例が少ないセンター研修講座において、実践事例を蓄積することは、センター研修講座におけるタブレット端末の活用を進めると考える。そこで、まずは初任者研修講座において、受講者がタブレット端末を操作する実践事例を蓄積すると同時に、その中で効果的な活用方法を検証することを目的とする。

受講者に貸し出して使用できるタブレット端末数が限られているため、受講者数の多い研修講座では、講座の中で全員が十分に操作の機会を得ることは難しい。また、一日に限られたセンター研修講座でタブレット端末を使用する場合、前提となるタブレット端末の操作方法の説明に時間を取られてしまうことも予想される。そのため、①受講者全員がタブレット端末を操作する機会がある、②一年間を通して同じ受講者が複数回受講する、③受講者がタブレット端末を操作することに対して比較的抵抗が少ない、以上の条件を満たす研修講座である必要があると考えた。また、「学びのイノベーション事業実践報告書」では、数学科において、他の教科より「画面上に線や文字を書いたりすること」、「画面上で図を動かしたり、数を調べてみたりすること」など、学習者が操作する機能の活用が勉強の役に立ったとの回答が比較的多い傾向が見られた。そこで、平成 27 年度実施の初任者研修「中学校教科教育」講座数学科受講者 16 名を対象として実践し、効果的な活用方法の調査を行うこととした。

## 3 方法

平成 27 年度初任者研修「中学校教科教育」講座数学科受講者 16 名を対象として、5 月実施の初任者研修「中学校教科教育 1」講座から、1 月実施の初任者研修「中学校教科教育 6」講座までの計 8 講座（初任者研修「中学校授業参観」講座、初任者・新規採用者研修共通「コミュニケーション」講座を含む。）で受講者がタブレット端末を操作する機会を作った。また、その受講者を対象としたアンケート及び聞き取りによりその効果を調査した。

### (1) 事前アンケート（5 月実施）

受講者の ICT やタブレット端末に対する意識の調査を主な目的とし、記名式アンケートを実施した。

- ・これまでに授業等で使ったことのある ICT
- ・勤務校で他の教職員が ICT を活用している場面を見たり聞いたりしたか
- ・授業にタブレット端末を導入することに対する印象
- ・タブレット端末を導入することに対する課題
- ・スマートフォンを持っているか 等

### (2) 事後アンケート及び聞き取り（1 月実施）

各講座でタブレット端末を使った経験に対する印象や事前アンケートとの意識変化の調査を主な目的として実施した。

- ・それぞれの経験に対し、自らの ICT 活用能力の向上が図れたか
- ・それぞれの経験に対し、活動のねらいに対して学びが深まったか

- ・それぞれの経験に対し、教室での活用イメージができたか
- ・事前アンケートと比較して変化した点について、変化したきっかけ 等

### (3) 各講座での活用

各講座のねらいを踏まえた展開の中で、受講者がタブレット端末を操作する機会を作った。各講座で重複する活用方法もあり、以下に事後アンケートで示した項目とその具体的操作内容を挙げる。

#### ア プレゼンテーションソフトで自己紹介を作成（2人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校教科教育1」講座で実施

タブレット端末の操作に慣れるために、受講者はプレゼンテーションソフトを使って、ペアの受講者の紹介スライドを作成した。基本的な操作方法を確認するとともに、タブレット端末で撮影した写真をそのまま利用できる等の特徴を理解した。

#### イ アプリ上で付箋を動かして協議（4人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校教科教育2」講座及び初任者研修「中学校授業参観」講座で実施

KJ法による協議の活性化のために、受講者は写真で取り込んだ付箋をタブレット端末上で動かせるアプリを使って、協議や付箋のグルーピングを行った。実際の付箋でグルーピングするのと同じことを、タブレット端末上で行い、コピーを残して再分類できることや、分類後のデータの共有ができる等、電子データの利点について理解した。

#### ウ 協議内容をプレゼンテーションソフトで記録（4人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校教科教育3、4、5」講座で実施

協議内容を振り返るために、受講者は協議内容をプレゼンテーションソフトに記録した。記録をデータとして保存しておけば、配布・共有も可能であることを理解した。

#### エ プレゼンテーションソフトでの記録をもとに協議内容を発表（4人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校教科教育3、4、5」講座で実施

協議内容を全体で共有するために、受講者は上記ウで記録した内容をもとに協議内容を発表した。記録をそのまま投影し発表に利用できる特徴を理解した。また、記録（入力）がしづらいとの声が上がったが、長い文章ではなくキーワードをもとに発表する有効性を説明し、記録しづらいというデメリットよりもキーワードを考えて情報をまとめる力をつけることができるという効果を理解した。

#### オ 協議内容をリアルタイムに共有（4人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校教科教育6」講座で実施

協議を充実させるために、受講者はリアルタイムで入力内容が共有できる授業支援アプリで協議内容を記録した。グループ協議の途中に、他グループの協議内容を参考することも可能である特徴を理解した。

#### カ プレゼンテーション資料の再編集（4人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校教科教育6」講座で実施

各自の実践の整理と共有のために、受講者が事前に作成したプレゼンテーション資料をグループで再構築・再編集した。一部機能制限があるが、ノートパソコン等での編集と同様に編集が可能であることを理解した。

#### キ 無線でのデータ共有（4人に1台の端末）

- ・初任者研修「中学校授業参観」講座で実施

大型モニターやネットワークがない環境でデータを共有するために、受講者がタブレット端末上でグループ協議した内容を別グループのタブレット端末に送信し共有した。講座の講義資料を拡大提示せずに各グループのタブレット端末に送信する、参観授業を録画したタブレット端末から動画を協議で参考にしたいグループのタブレット端末に送信する、というデータの共有も行った。ネットワークに接続できない環境でも無線でのデータ共有が可能であるというタブレット端末の機能を利用している点を理解した。

#### ク 動画を撮影及び振り返り（3人に1台の端末）

- ・初任者・新規採用者研修共通「コミュニケーション」講座で実施

コミュニケーション能力の向上のために、グループ内の他の受講者に演習の様子を動画で撮影してもらい、自らの演習の様子を客観視する振り返りに利用した。初任者研修「中学校教科教育」講座としてのタブレット端末の活用ではないが、今回の調査対象者も全員が受講しているため項目に挙げた。

表1 これまでに授業等で使ったことのあるICT

	(人)
ノートパソコン	6
プロジェクタ	4
モニター	2
電子黒板	4
拡大提示装置	2
ビデオ	1
カメラ	1
タブレット端末	1
使ったことがない	7

## 4 結果

### (1) ICT活用状況等（事前アンケート）

これまでに授業等で使ったことのある ICT としては、ノートパソコンを挙げている受講者が多いが、選択肢として挙げた機器（その他を含む。）をいずれも選択しなかった、つまり授業等で ICT を使ったことがない、と言い換えることができる受講者が半数近くの7名いることがわかった（表1）。

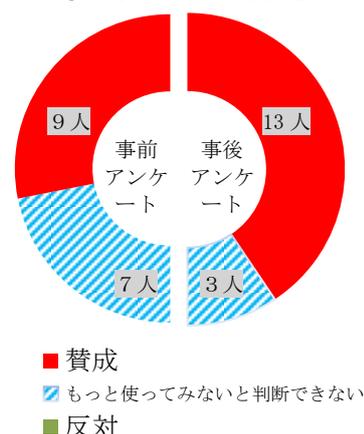
一方で、スマートフォンについては、全員が所持していた。そのため、スマートフォンとタブレット端末の共通の操作方法については、研修講座の中で説明する必要が無いことが判断できた。

### (2) 授業にタブレット端末を導入することに対して

#### （事前・事後アンケート）

授業にタブレット端末を導入することに対して、「賛成」「もっと使ってみないと判断できない」「反対」

図1 授業にタブレット端末を導入することに対して



の3択では、事前・事後アンケートともに「反対」を答えた受講者はいなかった（図1）。

「賛成」と答えた受講者は事前アンケートでは、9人であったが、事後アンケートでは13人に増えていた。

ただし、事前アンケートで「もっと使ってみないと判断できない」と答えた受講者のうち4人が事後アンケートで「賛成」に変化したわけではない。6人が「賛成」に変化し、2人が「賛成」から「もっと使ってみないと判断できない」に変化していた。

### (3) 授業にタブレット端末を導入するために課題と思われること（事前・事後アンケート）

事前・事後アンケートともに、授業にタブレット端末を導入するために課題と思われることとして、「教員の操作スキル」を挙げる受講者が最も多かった（表2，3）。

事前アンケートと事後アンケートの変化を見ると、事前アンケートでも多かった「教員の操作スキル」を課題と思う受講者がさらに増え、「生徒の操作スキル」についても課題と思う受講者が増えていた。

### (4) 自らのICT活用能力の向上が図れたか（事後アンケート）

各講座でタブレット端末を使った経験に対して、受講者自身のICT活用能力の向上が図れたか、を5段階（5：非常に思う、4：思う、3：どちらでもない、2：思わない、1：全く思わない）で調査し、その平均値をグラフに表した（図2）。

エ、オの協議内容の記録とその発表については、複数回の講座で実施することができ、グループ内で交代して必ず全員が操作しているのに対し、カの資料の再編集はグループ内でタブレット端末を操作する者に偏りがあり、タブレット端末を操作しなかった受講者がいた。自らのICT活用能力の向上という点では、実際に操作したかどうかという点が大きく影響するであろうことを考慮しておかなければならない。

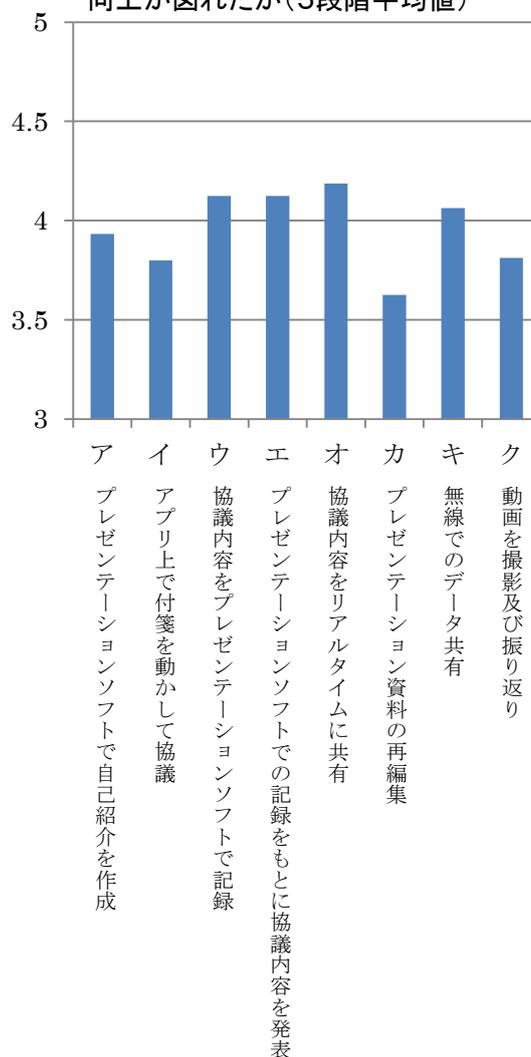
表2 授業にタブレット端末を導入するために課題と思われること

事前アンケート	(人)
教員の操作スキル	11
教員の苦手意識	5
教員の指導スキル	9
生徒の操作スキル	2
生徒へのモラル教育	4
セキュリティ	6
導入予算	10
トラブルへの支援体制	4

表3 授業にタブレット端末を導入するために課題と思われること

事後アンケート	(人)
教員の操作スキル	13
教員の苦手意識	6
教員の指導スキル	11
生徒の操作スキル	5
生徒へのモラル教育	5
セキュリティ	3
導入予算	9
トラブルへの支援体制	6

図2 自らのICT活用能力の向上が図れたか(5段階平均値)

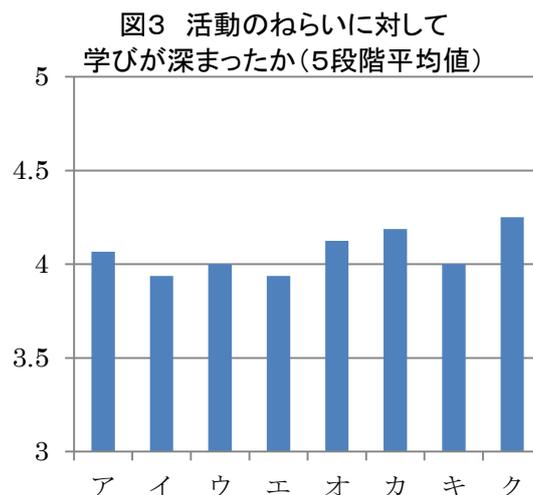


### (5) 活動のねらいに対して学びが深まったか

#### (事後アンケート)

各講座でタブレット端末を使った経験に対して、活動のねらいに対して学びが深まったか、を5段階（5：非常に思う、4：思う、3：どちらでもない、2：思わない、1：全く思わない）で調査し、その平均値をグラフに表した（図3 項目は図2参照）。

自らの ICT 活用能力の向上と大きく異なり、カの資料の再編集やクの動画による振り返りにより、学びが深まったと感じた受講者が多い。

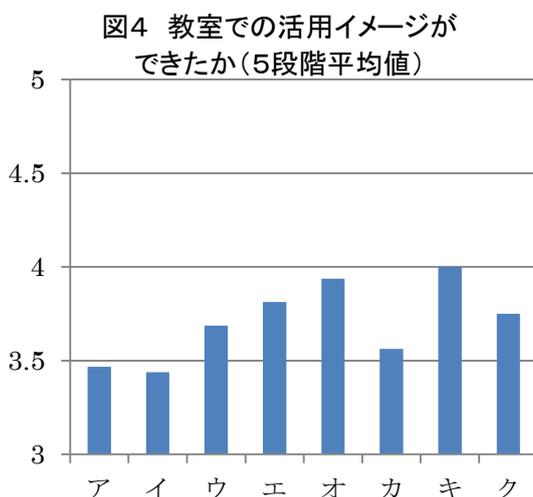


### (6) 教室での活用イメージができたか

#### (事後アンケート)

各講座でタブレット端末を使った経験に対して、教室での活用イメージができたか、を5段階（5：非常に思う、4：思う、3：どちらでもない、2：思わない、1：全く思わない）で調査し、その平均値をグラフに表した（図4 項目は図2参照）。

キやオのデータを共有する場面が、タブレット端末を教室で活用するイメージにつなげやすかったようである。



### (7) 意識変化の理由 (事後アンケート及び聞き取り)

事前アンケートと事後アンケートで意識が変化した点について、その変化の主な理由やきっかけは次のとおりである。

#### 【教育利用や導入意欲が肯定的に変化】

- ・タブレットを使用できるという視点ができました。一度自分でやってみないと気がつかない所が多いと思いました。
- ・使ってみないと判断できないと考えていたが、利用する価値があると感じたので賛成に変化した。
- ・画像の共有などの特性を生かして使ってみたいと思うようになった。
- ・実際に授業で、タブレットではないが ICT を活用し、考え方に幅が出来たから。

#### 【導入への課題の増加や意欲が否定的に変化】

- ・準備・片付けにかかる時間に対して、見返り（理解度）がつかないような技術がない。時間がない。
- ・イメージをしやすくなることや、リアルタイムの意見を反映することはメリットだと思います。ただ、操作している間、他の生徒が待つことになったりと時間の管理や役割分担が難しいと思います。
- ・初任研で何度か触ったり操作したりする中で慣れてきた。触ったことのない教員には操作方法を学ぶ機会が必要。
- ・実際に使ってみると、うまく操作できなかったため、操作スキルやアプリの使い方についてもよく理解しないとイケない。
- ・タブレット端末の使い方は非常に難しく、時間が必要となるため。

## 5 考察

### (1) 授業にタブレット端末を導入することに対する印象

結果の(2)，(7)から、受講者自身がタブレット端末を操作する経験が、授業にタブレット端末を導入することに対する印象を肯定的に変化させることが窺える。ただし、操作する経験により、現状より操作スキルが必要であることを実感し、導入することに対する判断が難しくなったと感じた受講者も少なからずいた。

また、結果の(1)から、今回の調査が授業等で ICT を使った経験が比較的少ない受講者であったことがわかる。その場合、研修講座におけるタブレット端末の操作でなくても、使った経験のなかった ICT を授業等で活用することも、授業にタブレット端末を導入することに対する印象を肯定的に変化させることを踏まえておく必要がある。

### (2) 受講者の ICT 活用能力の向上

結果の(1)，(4)，(7)から、授業等で ICT を使った経験が比較的少ない受講者にとって、ICT 活用能力の向上のためには、受講者が実際にタブレット端末を操作する機会を設定するだけでも、十分に効果があることが窺える。また、タブレット端末のメリットや特性が実感できるデータの共有に利用することは有効であると考えられる。

一方、結果の(3)を合わせて考えると、タブレット端末を操作できる機会が、操作スキルの必要性を課題として顕在化させる面もある。しかし、これは自らや周囲の教職員の操作スキルとタブレット端末を有効に使うために必要な操作スキルの差異についての的確に判断できる能力が向上したと考えることもできる。

### (3) 活動のねらいに対する学びの深まり

結果の(5)のみでは、タブレット端末を使ったどの経験が、学びを深めるために効果的であるか明確な差異は見られなかった。

しかし、結果の(4)と合わせて考えると、動画での振り返りや、資料を再編集するという経験が、効果的であったと考えられる。結果の(4)からは、他のタブレット端末を操作する機会と比較すると動画での振り返りや、資料を再編集するという経験は ICT 活用能力の向上にはつながらなかったと考える傾向が見られた。動画での振り返りについては、タブレット端末の特別な操作方法は不要であり、ICT 活用能力の向上とは考えにくかったのであろう。また、資料を再編集するという経験は、操作する者が偏ることから、あまりタブレット端末を操作しなかった者にとっては自身の ICT 活用能力の向上とは考えにくかったようである。一方で、動画での振り返りや、資料を再編集するという経験はわずかな差ではあるが、活動のねらいに対して学びが深まったと感じている受講者が多い。このことから、簡単な操作で学びの深まりがあった動画での振り返りや、自分で操作しなくても学びの深まりがあった資料を再編集するという経験は有効であったと考えられる。

### (4) 教室での活用イメージができたか

結果の(6)，(7)から、教室での活用イメージができる効果的な活用方法は、リアルタイムのデータ共有やネットワークに接続できない環境でのデータの送受信などの、機能を生かしたタブレット端末を操作する機会が有効であったと考えられる。記述や聞き取りでもデータ共有はメリットであ

と感じている受講者が多く、活用イメージにつながっている。

## 6 結論

初任者研修講座における受講者によるタブレット端末の操作する上で効果的な活用場面は、タブレット端末のメリットや特性が実感できる「データの共有の場面」、簡単な操作で学びの深まりのある「動画を撮影して振り返りに利用する場面」である。

本研究では初任者研修講座の受講者を対象者に調査を行ったため、授業等で ICT を使った経験が比較的浅い受講者が多く、研修講座での経験自体が視野を広げる効果をもっていた。そのため、この結論は、その他のセンター研修講座では効果的な活用方法であるとは言い切れない。今後はさらに様々な場面で ICT を使った経験がある受講者を対象としたセンター研修講座での効果的な活用を検証したいと考えている。

## 参考文献等

文部科学省（2014） 学びのイノベーション事業実証研究報告書

文部科学省（2015） ICT を活用した教育の推進に資する実証事業報告書（文部科学省委託事業）

# 自閉症の特性に応じた「遊びの指導」についての一考察

特別支援教育部 研究員 相 根 良 平

## 要約

知的障害を伴う自閉症の児童生徒に各教科等を合わせた指導を実施する際の留意点についての研究は全国的にほとんどない。そこで、本研究では、各教科等を合わせた指導の一つである遊びの指導に焦点を当てて、指導の際の留意点について研究することとした。

文献検討と授業研究を通して、知的障害を伴う自閉症の児童に遊びの指導を実施する際の留意点についてまとめ、資料「自閉症の特性に応じた遊びの指導を実践するために」を作成した。

キーワード：自閉症、知的障害、各教科等を合わせた指導、遊びの指導、授業研究

## 1 はじめに

知的障害と自閉症は全く異なる障害である（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：2007）。そのため知的障害を伴う自閉症の児童生徒への教育の専門性は、従来知的障害養護学校で培われた専門性を参考にしながら、新たに開発していくことが必要であることが指摘されており（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：2007、太田正巳：2011 等）、それにかかわる様々な研究がこれまで行われてきた（東京都立青山養護学校久我山分校自閉症教育プロジェクトチーム：2008、文部科学省：平成 22 年度～平成 23 年度実施事業等）。その一方、知的障害に対応した教育課程である各教科等を合わせた指導を知的障害を伴う自閉症の児童生徒に実施する際、どのようなことに留意すべきかについて言及された研究は全国的にほとんどない。

また、現在、京都府立特別支援学校では、知的障害を伴う自閉症の児童生徒が多数在籍しており、その多くが各教科等を合わせた指導の授業を受けている。

上記の現状から、本研究では各教科等を合わせた指導の一つである遊びの指導を知的障害を伴う自閉症の児童に実施する際の留意点について検討したいと考える。

## 2 研究の目的と方法

知的障害を伴う自閉症の児童に、遊びの指導を行う際の留意点について検討し、学校現場で活用しやすい資料としてまとめることを目的とする。

研究の方法としては、まず文献検討を行い、知的障害を伴う自閉症の児童に遊びの指導を行う際の留意点についてまとめた資料を作成する。その後、その資料を用いて授業研究を行い、資料の有用性の検討と改善を行う。なお、文献検討、授業研究それぞれの具体的な方法については後述する。

## 3 文献検討

### (1) 文献検討の目的と方法

知的障害を伴う自閉症の児童に遊びの指導を行う際の留意点について簡潔にまとめることを目

的とする。

文献検討の方法については、次の2つの手順で行うこととする。

ア 自閉症のある児童の遊びの特徴や、遊ばせる時の留意点について言及されている書籍を10冊以上集積し、それらをもとに、自閉症のある児童へ遊びの指導を実施する際の留意点についてまとめる。また、それぞれの留意点について、理由と具体的な例を挙げる。

イ 上記の方法でまとめた内容を、イラスト等を使って、視覚的に分かりやすい資料にする。

## (2) 結果

自閉症の障害特性や、自閉症のある児童生徒への指導法について記述された17の文献（引用・参考文献参照）から、遊びの指導の指導上の留意点と考えられるものをまとめた。また、それぞれの留意点に対して、その理由と具体例を挙げた（表1）。

また、表1の内容をイラスト等を使って、視覚的に分かりやすいように編集した（資料3-2、資料3-3）。

## 4 授業研究

### (1) 授業研究の目的と方法

文献検討で作成した資料（資料3-2、資料3-3）（以下「作成資料」）をもとに授業研究を行い、作成資料の有用性の評価と改善点を検討することを目的とする。

授業研究の方法は次の4つの手順で行うこととする。

ア 京都府立特別支援学校で、自閉症のある児童に遊びの指導の実践を行っている教員を対象に、研究協力を依頼する。

イ 作成資料をもとに、研究協力者と一緒に、3回の授業研究を実施する。

ウ 授業研究実施後、研究協力者に聞き取りを行い、作成資料の有用性を評価する。

エ イとウの結果をもとに作成資料を改善する。

### (2) 授業研究の概要

京都府立宇治支援学校の小学部に研究協力いただいた。研究協力学級の概要を表2に示す。授業研究については、表3のとおりの日程で行った。

授業研究の際には、授業者及び授業参観者が「遊びの指導 授業評価及び改善シート」（資料1）によって授業評価を行い、授業検討の際に活用した。

授業研究の際の、学習指導案、「遊びの指導 授業評価及び改善シート」の記入内容、授業の改善点を資料2-1～資料2-3に示す。なお、3回目の授業研究の際は、授業者への聞き取りを行ったため、授業検討は行っていない。授業研究全体を通して、授業を改善した主な内容は表4のとおりである。

### (3) 授業者への聞き取り

3回の授業研究終了後、学級担任2名に半構造化面接による聞き取りを行い、作成資料の有用性を検討した。実施した半構造化面接の質問内容と、それに対する回答を表5にまとめる。

表 1 自閉症のある児童に遊びの指導を実施する際の留意点

留意点	具体例	理由 (障害特性)	参考文献
1 「動」と「静」のメリハリのある授業をつくる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の最初に十分に体を動かす。</li> <li>・「動」の活動と「静」の活動を交互に行う。</li> </ul>	発達障害のある児童の場合、特定の感覚を感じ取りにくい場合がある。一定量感覚刺激があることで、落ち着いて活動できることがある。	灘裕介 (2012) 京都府作業療法士会特別支援教育 OT チーム コロロ発達療育センター (2013b) コロロ発達療育センター (2014)
2 BGMを効果的に活用する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「鬼ごっこの音楽」「休憩の音楽」等流し、何をやる時間なのかを分かりやすくする。</li> <li>・音楽が1曲終わるまで活動を続ける設定をする。</li> </ul>	周囲の様子から「今、何をやるべきなのか」を読み取る力が弱いことがある。音楽を使って、活動の内容が分かるようにしたり、時間の見通しを持たせたりすることも有効である。	ノースカロライナ大学医学部精神科 T E A C C H 部 (2013) 佐々木正美 (2011) 京都府総合教育センター (2013)
3 「何をすればいいのかわからない時間」をなくす。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童が待つ時間をできる限りなくす。</li> </ul>		コロロ発達療育センター (2013a)
4 適切な姿勢で話を聞かせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールの説明をする時に、安定した姿勢で話を聞かせる。</li> <li>・視覚的に興味を引く教材を活用する等して、児童の注目を指導者に集めてから、話をやる。</li> </ul>	指導者の指示を児童に理解させるためには、まず指導者に注目できる姿勢を児童にとらせることが大切である。	内山登紀夫 (2009) 京都府作業療法士会特別支援教育 OT チーム
5 勝ち負けにこだわらないゲームを設定する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ブービー賞」や「ラスト賞」などを作り、負けても楽しいルール設定をする。</li> </ul>	友だちとの競争や、ゲームの勝ち負けに強くこだわることもある。ルールを工夫したり、あらかじめ負けることもあることを伝えて心の準備ができるようにしたりすると良い。	藤村出 (1999) 麻生武 綿巻徹 (1998)
6 余暇につながる活動を考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びの指導で行った遊びを、休み時間の余暇につなげる。</li> <li>・家庭での余暇につながりそうな物を題材にする。</li> </ul>	年齢が高くなるにつれ、適切に余暇を過ごせる力の重要性は高くなっていく。余暇につながる活動のレパートリーを増やしておくことも重要になってくる。	アイリーサ・ギャニオン (2011) 内山登紀夫 (2009)
7 遊びに児童が興味関心を持っているものを取り入れる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・好きなキャラクターのイラストを遊びの中に取り入れる。</li> <li>・好きなテレビ番組のフレーズを使う。</li> </ul>	児童が興味を持っていることを活動の中に取り込むことで、遊びや学習に興味を持つことがある。	トニー・アトウッド (2012) 佐々木正美 (2011) 内山登紀夫 (2009) ジュニア・L・サブナー プレンダ・スミス・マイルズ (2006) 自閉症教育推進プロジェクトチーム (2005)
8 ゲームのルールをイラストなどで視覚的に提示する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵カードでルールを説明する。</li> <li>・タブレット端末を使って動画でルールを説明する。</li> </ul>	言葉による説明よりも、イラストや写真などを使って説明した方が理解しやすい場合が多い。	
9 視覚的に分かりやすい教材を活用する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鬼ごっこで、誰が「鬼」の役をしているのかわかるように、鬼のお面をする。</li> </ul>	物事の順序や時間の感覚、暗黙のルール等も、視覚的にわかりやすくすることで、理解しやすくなる。	
10 授業のスケジュールを視覚的に提示する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業のスケジュールを黒板に書く。</li> <li>・「冒険の書」という形でスケジュールを見せる。</li> </ul>		
11 どの活動をするのか事前に選択させる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たくさんある遊びのコーナーの中から、やりたい活動を活動の前に選択させる。</li> </ul>	「なにをしてもいい時間」になると、何をすればいいのかわからず混乱したり、不適切な行動をしたりすることがある。	ノースカロライナ大学医学部精神科 T E A C C H 部 (2013) 佐々木正美 (2011) 京都府総合教育センター (2009)
12 自己肯定感や達成感が味わえるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「〇〇を助けよう！」などの授業をつくり、児童が「ありがとう」と言われる遊びを設定する。</li> </ul>	人に褒められたり、感謝されたりすることで、意欲や能力が伸び、本人の自信につながる。少しでもうまくできたらすぐに褒める等、頻りに褒めることが効果的である。	内山登紀夫 (2009) ラッセル・A・パークレー (2000)

表2 研究協力学級概要

学校	京都府立宇治支援学校	
学部・学年	小学部	3年
在籍児童	知的障害を伴う自閉症の児童	4名
	知的障害児童	1名
学級担任	2名	

表3 授業研究日程

日程	内容	
平成27年9月18日	学級担任との打合せ	
平成27年9月28日	授業参観	授業検討
平成27年10月19日	授業参観	授業検討
平成27年10月26日	授業参観	授業者への聞き取り

表4 授業改善の内容

時間	内容	理由	対応する表1の項目
導入時	机を使わずに椅子のみを使って座らせる。	姿勢が崩れたときに、さりげなく姿勢を維持できるように支援しやすくするため。	4：適切な姿勢で話を聞かせる。
	こぶたやオオカミのワッペンや帽子をつける。	視覚的に、自分の役割が分かるようにするため。頭の触覚が過敏な児童は帽子ではなく、ワッペンを使用した。	9：視覚的に分かりやすい教材を活用する。
展開	指導者による手本の時間を短くする。	児童の活動時間を長くとれるようにするため。	3：「何をすればいいのか分からない時間」をなくす。
	こぶた役の子全員でわらの家、木の家、レンガの家を作る。	全員で家を作ることで、できるだけ待ち時間を少なくするため。全員で活動できるようにするために、教材の量を増やしたり、内容を変更したりした。	
	オオカミが登場する場面、オオカミから逃げる場面、オオカミから逃げ切った場面にBGMを流す。	何をやる場面なのか理解しやすくするため。	2：BGMを効果的に活用する。
	オオカミから逃げる時間を長くする。	十分な身体活動を保障するため。	1：「動」と「静」のメリハリのある授業を作る。

表5 半構造化面接の質問項目とその回答

質問内容	回答
今回の授業検討は授業改善の役に立ったか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちでやっているときは、客観的な視点をもてなかったのが、客観的なアドバイスももらって実践につながった。そうすることで、児童が分かって動ける授業にできた。</li> <li>アドバイスを受けて、やってみて授業を変えたところや、やっぱりうちの学級では変えない方がいいなというところを担任で話し合っただけでよかった。</li> </ul>
資料の12の項目は授業改善の役に立ったか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>BGMっていいなって感じました。逃げる音楽を使うことでオオカミから逃げることが分かったり、ファンファーレが鳴って、オオカミから逃げ切れたということが分かったりして、児童が分かって動けるようになった。</li> <li>12のポイントは参考にはなった。しかし、全ての授業に全てが当てはまることは難しいと思う。</li> <li>例の中に、お面をつける等と書いてあるが、児童によっては感覚過敏で付けられないことがある。視覚的にお面を付けることはいいけれど、感覚過敏で難しいということも書いておくといいと思う。</li> </ul>
自閉症のある児童への遊びの指導についてさらに知りたいことはあるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>自閉症の児童と、ダウン症の児童とは遊び方が明らかに違う。ダウン症の児童は自分でセリフを考えて遊んでいた。</li> <li>重度の子どもたちの遊びって何なのかということも考えた。(障害が重度の子どもが)自分から楽しむ遊びを作ることって難しいと感じた。</li> <li>みんなに当てはまる遊びってなかなか難しい。お話し遊びが好きな児童もいるし、そういった流れが分かりにくい児童もいる。</li> </ul>
自閉症のある児童への各教科等を合わせた指導についてさらに知りたいことはあるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>合わせた指導の中で、遊びの指導が一番イメージしにくい。遊びの指導についてもっと知りたい。</li> </ul>

#### (4) 考察及び資料の改善

作成資料で挙げた12の項目は、全ての授業で全ての項目について検討するものではなく、授業内容や児童の実態に応じて必要な項目について検討すべきものであると考える。本研究の授業研究でも、12の項目のうち、5つの項目の視点に絞って授業改善を行った。このことについては作成資料には明記されていないため、そのような適切な資料活用の仕方についての解説を付け加える必要があると考えた。

また、授業研究後の聞き取りから、作成資料を使った授業改善は一定有効であるが、遊びの指導の授業づくりの基本的な考え方について解説することで、より活用しやすい資料になると考えた。

そこで、作成資料に次のような修正を行った。

ア 作成資料で挙げている12の項目は全ての項目を必ずしも全てを常に検討するのではなく、児童の状況に応じて必要な項目のみを参考にする使い方が適切であることを表紙に表記した。

イ 具体例は全ての児童に当てはまるものではなく、児童の実態に合わせて工夫する必要があるものであることを表紙に表記した。

ウ 学習指導要領を参考にし、遊びの指導の目標の立て方や遊びの指導の授業内容の考え方についてまとめて、裏表紙に表記した。

以上の変更を加え作成したものを資料「自閉症の特性に応じた遊びの指導を実践するために」として資料3-1～資料3-4に示す。

## 5 まとめ

研究の結果、知的障害を伴う自閉症の児童に遊びの指導を実施する際の留意点を資料「自閉症の特性に応じた遊びの指導を実践するために」としてまとめることができた。これまで知的障害を伴う自閉症の児童への遊びの指導について言及された文献はほとんどなかったため、留意点についてまとめられたことは一定の成果であると考えられる。

研究課題としては、文献検討における文献の検索が網羅的でないことや、授業研究が一事例のみであることが挙げられる。今後さらに検討・改善されていくことが望ましいと考える。

## 引用・参考文献

### (表1の作成に参考にした資料)

- アイリーサ・ギャニオン（著）門眞一郎（訳）（2011）：パワーカード アスペルガー症候群や自閉症の子どもの意欲を高める視覚的支援法. 第1章. 明石書店. P3-18
- 麻生武 綿巻徹（編）（1998）：遊びという謎 シリーズ 発達と障害を探る 第2巻. ミネルヴァ書房 第5章 自閉症をもつ人への「遊び」の支援. P115-139
- 内山登紀夫（監修）安倍陽子・諏訪利明（編）（2009）：こんなとき、どうする？発達障害のある子への支援 [小学校]. ミネルヴァ書房. P12-95
- 京都府作業療法士会特別支援教育OTチーム 平成22年度日本作業療法士協会作業療法推進パイロット事業助成:特別支援教育に活かす作業療法士の知と技. 京都府作業療法士会ホームページ. <http://www.h3.dion.ne.jp/~kot/download/download.html>
- 京都府総合教育センター（2009）：特別支援教育コーディネーター必携 自閉症のある子どもへの支援ガイドブック. ～自閉症の理解を深め、対応を改善するために～.

- 京都府総合教育センター (2013) :ユニバーサルデザイン授業～発達障害等のある子どもを含めて、  
どの子にもわかりやすい授業～.
- コロロ発達療育センター (2013a) :発達プログラム No. 129. 上手なかかわり方 Part 2
- コロロ発達療育センター (2013b) :発達プログラム No. 130. ホームプログラムとデイリープログラム
- コロロ発達療育センター(2014) :自閉症・発達障害の療育 適応力を育てる. コロロ発達療育センター 社会福祉法人コロロ学舎主催研修配付資料.
- 佐々木正美 (監修) (2011) :自閉症の本. 主婦の友社.
- ジェニファー・L・サブナー ブレンダ・スミス・マイルズ (著) 門眞一郎 (訳) (2006) :家庭と地域でできる自閉症とアスペルガー症候群の子どもへの視覚的支援. 明石書店.
- 自閉症教育推進プロジェクトチーム (編著) (2005) :はじめての自閉症学級 新たな自閉症教育の取組. ジアース教育新社. 4章. 小学部の自閉症学級. P79-166
- トニー・アトウッド (著) 内山登紀夫 (監訳) 八木由里子 (訳) (2012) :アトウッド博士の自閉症スペクトラム障害の子どもの理解と支援 どうしてクリスはそんなことをするのか?. 明石書店.
- 灘裕介 (2012) :感覚統合の基礎知識. 京都府立舞鶴支援学校校内研修配付資料
- ノースカロライナ大学医学部精神科TEACCH部 (編) 腹巻繁 (訳) (2013) :見える形でわかりやすく TEACCHにおける視覚的構造化と自立課題 (第九刷). エンパワメント研究所
- 藤村出 (著者) 福田年之 (編集) (1999) :朝日福祉ガイドブック 自閉症のひとたちへの援助システム TEACCHを日本でいかすには. 朝日新聞厚生文化事業団. 第6章. P77-86
- ラッセル・A・バークレー (著) 山田寛 (監修) 海輪由香子 (訳) (2000) :ADHDのすべて. ヴォイス. 第九章. P254-267

#### (その他)

- 太田正巳 (2011) :特集 自閉症の子どもにこそ生きる力を育む生活単元学習を. 自閉症教育の実践研究 11月号. P5-11
- 京都府総合教育センター (2014) :「各教科等を合わせた指導」ガイドブック 子どもたちの笑顔が輝く授業を目指して
- 東京都立青島養護学校久我山分校自閉症教育プロジェクトチーム (2008) :はじめての自閉症学級 小学1年生. ジアース教育新社
- 徳永豊 木村宣孝 (2007) :自閉症の特性に応じた教育課程の在り方に関する考察-我が国における知的障害養護学校の実践とイギリスにおける取組からの考察-. 国立特殊教育総合研究所研究紀要. 34巻. P35-49
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) :自閉症教育実践マスターブック-キーポイントが未来をひらく-. ジアース教育新社
- 文部科学省 平成22年度～平成23年度実施事業 自閉症に対応した教育課程の編成等についての実践研究  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294949.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1294949.htm)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321957.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1321957.htm)
- ヤニク・バイヤ ローネ・ガメルトフト (著) 井上洋平 荒木穂積 (訳) (2008) :自閉症と遊び. クリエイツかもがわ.

## 遊びの指導 授業評価及び改善シート

## 全体的な印象

--

	4	3	2	1
授業に参加した児童全員が、 教師と児童あるいは児童同士で積極的に遊べていた。	----- (理由)			
授業に参加した児童全員が、 身体を活発に動かして遊べていた。	----- (理由)			
授業に参加した児童全員が、 意欲的に自分から遊びに取り組んでいた。	----- (理由)			
授業に参加した児童全員が、 色々な体験をすることができていた。	----- (理由)			

4 強くそう思う    3 そう思う    2 あまりそう思わない    1 そう思わない

## 次の授業に向けて

--

遊びの指導指導略案

- 1 日 時 平成 27 年 9 月 28 日 (月) 10:50~11:30
- 2 場 所 3-3 教室
- 3 対象児童 小学部 3 年 3 組 児童 5 名
- 4 単 元 名 お話遊び『5 匹のこぶた』
- 5 本時の目標
  - ・ 3 匹のこぶたのお話を見たり聞いたりして楽しむことができる。
  - ・ 自分の役割が分かり、友だちと協力して家を作ったり、壊したりすることができる。
- 6 展 開

時間	学習内容	備考	準備物
導入	10:50 ・あいさつをする。 ・今日の予定の確認 ・机を少し下げる。	できる児童があいさつをする。 ホワイトボードに簡単な予定を提示する。	予定表
展開	10:55 ・ 5 匹のこぶたのお話を見る。	指導者がこぶた役とオオカミ役にわかれて、実際の動きの見本を示す。	おうちをつくろう CD わらの家 木の家 レンガの家
	・こぶた役の児童が自分の役割の家を作る。 ・できた家をオオカミ役の児童がバランスボールを転がして壊す。 ・家が壊れたら、教室の中を走って、オオカミから逃げる。	役割表で役割を確認する。 オオカミ…A 児 わらの家のこぶた…B 児、C 児 木の家のおぶた…D 児、E 児 レンガの家のこぶた…B 児、C 児、D 児、E 児	役割表
まとめ	11:20 ・まとめ ・次回の予告 ・おわりのあいさつ	時間があれば感想を聞く。 できる児童があいさつをする。	評価カード

授業評価及び改善シートによる授業評価の結果

評価項目	授業者 1	授業者 2	参観者
授業に参加した全員が教師と児童あるいは児童同士で積極的に遊んでいた。	評価 2 理由 要所要所でできていたように思うが、全員がといわれると・・・	2 少しづつ分かってきたよな所もあるが、全員ではない。	2.5 児童同士ではないが、劇の中に巻き込んで活動できていた。
授業に参加した児童全員が、身体を活発に動かして遊んでいた。	評価 2 理由 上と同じ。	2 もう少し動線や体を動かす場面があってもよいのか。	2.5 全体的な活動量は少ない。見ている時間が長い。
授業に参加した児童全員が、意欲的に自分から遊びに取り組みていた	評価 2 理由 できていた所もあった。	2 自分からは全員ではない。	3 よく見ていたと思う。参加の仕方が分かって活動していたと思う。
授業に参加した児童全員が色々な体験をすることができていた。	評価 2 理由 友だちとペアになる活動を取り入れることが考えられる。	2 友だちとは一緒に少しづつできています。	3 積み、走る、劇をよく見ることができていたと思う。
(※評価点数 1~4)			
次の授業に向けての改善内容			
○オオカミが出てくるところで「ジョーズ」などの怖い BGM を流して、オオカミが出てきたことを分かりやすくする。			
○「わらの家」も「木の家」も「レンガの家」も、児童全員で作るようにし、活動の量を増やす。それにともない、教材の量を増やし、全員で活動できる環境を整える。			
○オオカミに追いかける所は教室を広く使って、十分に体を動かせるようにする。			
○机の配置を工夫して、児童が授業中に靴を脱いだり、体をゆすったりしたときに、さりげなく教師が制止できるようにする。			
○活動ごとに、児童を称賛したり、「やったー」とできたことを共感したりするようにする。			
○本授業では「お面」を使って役割を分かりやすくしていたが、感覚過敏な児童は付けるのを嫌がっていたので、必要に応じて首からかけるものやワッペンのようなものを使用する。			

遊びの指導指導略案

- 1 日 時 平成 27 年 10 月 16 日 (金) 10:50~11:30
- 2 場 所 3-3 教室
- 3 対象児童 小学部 3 年 3 組 児童 5 名
- 4 単 元 名 お話遊び『5 匹のこぶた』
- 5 本時の目標
  - ・ 3 匹のこぶたのお話を見たり聞いたりして楽しむことができる。
  - ・ 自分の役割が分かり、友だちと協力して家を作ったり、壊したりすることができる。
- 6 展 開

時間	学習内容	備考	準備物
導入	10:50 ・あいさつをする。 ・今日の予定の確認 ・机を少し下げる。	できる児童があいさつをする。 ホワイトボードに簡単な予定を提示する。	予定表
展開	10:55 ・ 5 匹のこぶたのお話を見る。	指導者がこぶた役とオオカミ役にわかれて、実際の動きの見本を示す。 見本を見た後、こぶた役の児童はこぶたのイラストのワッペンや帽子、オオカミ役の児童はオオカミの帽子をかぶる。  オオカミ…A 児 こぶた…B 児、C 児、D 児、E 児	おうちをつくろう CD わらの家 木の家 レンガの家
	・こぶた役の児童が全員で家を作る。 ・家を作り終わった後は、家の後ろの椅子に座る。 ・家が壊れたら、教室の中を走って、オオカミから逃げる。	こぶた役の児童全員でわらの家、木の家、レンガの家を作る。 家の後ろに、家を作ったあと座る椅子を置いておく。 オオカミ役の児童が座る場所が分かるように、カードを置いておく。 活動ごとにできたことを評価する。	
まとめ	11:20 ・まとめ ・次回の予告 ・おわりのあいさつ	・時間があれば感想を聞く。 ・できる児童があいさつをする。	評価カード

授業評価及び改善シートによる授業評価の結果

評価項目	授業者 1	授業者 2	参観者 1	参観者 2
授業に参加した児童全員が、教師と児童あるいは児童同士で積極的に遊んでいた。	評価 2 理由 遊んでいる児童もいたが、全員といわれるとなかなか・・・	3 前回よりも全員で遊んでいたと思う。一人一人にあった対応が少なかった。	3 教師には目がしっかり向いていた。友だち同士の部分では、1 人の児童が積極的だった。	3 お話の世界に児童全員が引き込まれていた。
児童全員が、身体を活発に動かして遊んでいた。	評価 3 理由 走る数周を増やした。	2.5 動きの量は増えた。	3.5 活動場面もあり、動きがあつてよかった。	3 活動が分かりやすく、単純化されていた。
児童全員が、意欲的に自分から遊びに取り組んでいた。	評価 2 理由 自分から全員がというのが課題	2 全員とはいかない。	3.5 やりたい気持ちをうまく取り組んでいた。	2 動きの大きい場面は分かりやすいが、動きの「つなぎ」をどうするか課題
児童全員が色々な体験をすることができていた。	評価 2 理由 一緒に物を運んだ。	(無記入)	4 取り組んでいたのではないかと。	3 イメージの持ち方により、それぞれであるが自分なりの参加の仕方をしていった。

(※評価点数 1~4)

次の授業に向けての改善内容

- オオカミに追いかける所も、BGM を流す。
- オオカミに追いかける時間を長めにする。
- その時その時の活動内容を児童に明確に伝え、その評価を適時行う。
- 本時の目標を客観的に観察可能な目標にする。また、一人一人の評価規準も明確にする。
- 1 つのレンガを 2 人ペアで運ぶように設定し、子ども同士が働き合えることができる場面を設定する。

遊びの指導指導略案

- 1 日 時 平成 27 年 10 月 26 日 (月) 10:50~11:30
- 2 場 所 3-3 教室
- 3 対象児童 小学部 3 年 3 組 児童 5 名
- 4 単元名 お話遊び『5 匹のこぶた』
- 5 本時の目標
  - ・ 3 匹のこぶたのお話を見たり聞いたりして、お話に応じた動きができる。
  - ・ 自分の役割が分かり、友だちと協力して家を作ったり、壊したりすることができる。
- 6 展開

時間	学習内容	備考	準備物	
※始める前に、机を横に移動し、椅子を教室の後ろに並べる。				
導入	10:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ あいさつをする。</li> <li>・ 今日の予定の確認</li> </ul>	できる児童があいさつをする。 ホワイトボードに簡単な予定を提示する。	予定表
展開	10:55	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 5 匹のこぶたのお話を見る。</li> </ul>	こぶたの動きを見たり、歌を聴いたりする。 見本を見た後、こぶた役の児童にはこぶたのイラストのワッペンや帽子、オオカミ役の児童はオオカミの帽子をかぶる。  オオカミ…A 児 こぶた…B 児、C 児、D 児、E 児	おうちをつくろう CD わらの家 木の家 レンガの家
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ こぶた役の児童が全員で家を作る。</li> <li>・ 家を作り終わった後は、家の後ろの椅子にすわる。</li> <li>・ 家が壊れたら、教室の中を走って、オオカミから逃げる。</li> </ul>	こぶた役の児童全員でわらの家、木の家、レンガの家を作る。 家の後ろに家を作ったあと座る椅子を置いておく。 オオカミの登場場面、オオカミから逃げる場面、オオカミから逃げ切れた場面でそれぞれ BGM を流す。 オオカミ役の児童がすわる場所が分かるように、カードを置いておく。 レンガの家は、段ボールを二人ペアで運んで作る。	
まとめ	11:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ まとめ</li> <li>・ 次の予告</li> <li>・ おわりのあいさつ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ できる児童があいさつをする。</li> </ul>	評価カード

# 自閉症の特性に応じた遊びの指導を 実践するために

～全員が参加し学び合える「遊びの指導」を目指して～

本資料は、知的障害を伴う自閉症の児童を含む学級集団で授業を行う際の留意点についてまとめたものです。

資料の2ページから3ページに、知的障害を伴う自閉症の児童に、遊びの指導を実施する際の12の留意点を示しています。

この12項目は、全ての項目を授業の中に常に取り入れる必要があるものではありません。自閉症のある児童に遊びの指導を実施する際に、児童が主体的に参加できる工夫を示した、ヒント集としてお使いください。

## 資料の構成

授業構成の工夫	
 <p>①「動」と「静」のメリハリのある授業を作る 授業の最初に十分に体を動かす。「動」の活動と「静」の活動を交互に行う。等</p>	 <p>②BGMを効果的に活用する 「鬼ごっこ音楽」「休憩の音楽」を流し、何をする時間なのか分かりやすくする。 音楽が1曲終わるまで活動を続ける設定をする。等</p>
 <p>③「何をすればいいのかわからない時間」をなくす 児童が待つ時間をできる限りなくす。等</p>	 <p>④適切な姿勢で話を聞かせる ルールの説明をする時に、安定した姿勢で話を聞かせる。 視覚的に興味を引く教材を活用する等して、児童の注目を指導者に集めてから、話をする。等</p>
 <p>⑤勝ち負けにこだわらないゲームを設定する 「フービー賞」や「ラスト賞」を作り、負けても楽しいルール設定をする。等</p>	 <p>⑥余暇につながる活動を考える 遊びの指導で行った遊びを、休み時間の余暇につなげる。 家庭での余暇につながりやすい活動を検討する。等</p>

指導の際の留意点と、具体例について示してあります。具体例については、児童の実態に合わせて工夫する必要があります。

- ①一定の感覚への刺激があることで、落ち着いて活動に参加できる場合があります。児童が必要としている感覚刺激を授業の最初に入れることで、その後の活動が落ち着いて行えることがあります。
- ②自閉症のある児童は、周囲の状況から今何をすべきかを読み取る力が弱いことがあります。「鬼ごっこをする時の音楽」「休憩する時の音楽」等を決めBGMを流すことで、何をすべきかの理解を助けます。また、音楽1曲の間の活動を続ける等のルールを決めると、時間的な見通しを持ちやすくなります。
- ③「何もしていない時間」は自閉症の児童にとって「何をすればいいのかわからない時間」になることがあります。できるだけ待ち時間を減らし、テンポ良く授業を進めることで児童が意欲的に授業に参加できます。
- ④指導者の指示を児童に理解させるためには、まず指導者に注目できる姿勢を児童にとらせることが大切です。適切な姿勢をとらせたり、児童の注目を集めてから説明する等の方法が考えられます。
- ⑤自閉症のある児童は、友だちとの競争や勝負の勝ち負けに強こだわり、遊びを楽しめないことがあります。勝ち負けのないルールを工夫したり、あらかじめ負けることもあることを伝えて心の準備ができるようにすると、落ち着いて遊びに参加できるようになります。
- ⑥適切に余暇を過ごせる力の重要性は、年齢が上がるにつれ高くなっていくとされています。低学年の時から、余暇につながる活動の「ハードル」を下げ、おくことは、児童の生活につながります。

それぞれの留意点についての解説を示しています。

# 授業構成の工夫



## ①「動」と「静」のメリハリのある授業を作る

授業の最初に十分に体を動かす。「動」の活動と「静」の活動を交互に行う。等



## ②BGMを効果的に活用する

「鬼ごっこの音楽」「休憩の音楽」を流し、何をやる時間なのか分かりやすくする。

音楽が1曲終わるまで活動を続ける設定をする。等



## ③「何をすればいいのかわからない時間」をなくす

児童が待つ時間をできる限りなくす。等



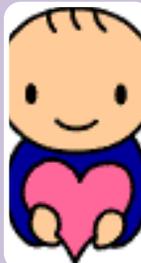
## ④適切な姿勢で話を聞かせる ルールの説明をする時に、安定した姿勢で話を聞かせる。

視覚的に興味を引く教材を活用する等して、児童の注目を指導者に集めてから、話をする。等



## ⑤勝ち負けにこだわらないゲームを設定する

「ブービー賞」や「ラスト賞」を作り、負けても楽しいルール設定をする。等



## ⑥余暇につながる活動を考える

遊びの指導で行った遊びを、休み時間の余暇につなげる。

家庭での余暇につながりそうな物を題材にする。等

①一定の感覚への刺激があることで、落ち着いて活動に参加できる場合があります。児童が必要としている感覚刺激を授業の最初に入れることで、その後の活動が落ち着いて行えることがあります。

②自閉症のある児童は、周囲の状況から今何をやる時間なのかを読み取る力が弱いことがあります。「鬼ごっこをする時の音楽」「休憩する時の音楽」等を決めBGMを流すことで、何をやる時間なのかの理解を助けます。また、音楽1曲分の間は活動を続ける等のルールを決めると、時間的な見通しも持ちやすくなります。

③「何もしない時間」は自閉症の児童にとって「何をすればいいのかわからない時間」になることがあります。できるだけ待ち時間を減らし、テンポ良く授業を進めることで児童が意欲的に授業に参加できます。

④指導者の指示を児童に理解させるためには、まず指導者に注目できる姿勢を児童にとらせることが大切です。適切な姿勢をとらせたり、児童の注目を集めてから説明する等の方法が考えられます。

⑤自閉症のある児童は、友だちとの競争や勝負の勝ち負けに強くこだわり、遊びを楽しめないことがあります。勝ち負けのないルールを工夫したり、あらかじめ負けることもあることを伝えて心の準備ができるようにすると、落ち着いて遊びに参加できるようになることがあります。

⑥適切に余暇を過ごせる力の重要性は、年齢が上がるにつれ高くなっていくと言われています。低学年の時から、余暇につながる活動のレパートリーを増やしておくことは、将来の生活につながります。

# 意欲・理解・達成感にかかわる工夫



⑦遊びに児童が興味関心を持っている物を取り入れる

好きなキャラクターのイラストを遊びの中に取り入れる。

好きなテレビ番組のフレーズを使う。等



⑧ゲームのルールをイラストなどで視覚的に提示する

絵カードでルールを説明する。

タブレット端末を使って動画でルールを説明する。等



⑨視覚的に分かりやすい教材を活用する

誰が「鬼」の役をしているのか見て分かるように、鬼のお面をする。等



⑩授業のスケジュールを視覚的に提示する

授業のスケジュールを黒板に書く。

「冒険の書」という形でスケジュールを見せる。等



⑪どの活動をするのか事前を選択させる

たくさんある遊びのコーナーから、やりたい活動を活動の前を選択させる。等



⑫自己肯定感や達成感が味わえるようにする

「〇〇を助けよう！」などの授業を作り、児童が「ありがとう」と言われる遊びを設定する。等

⑦自閉症のある児童は、特定の物や人物、キャラクター等に強い興味関心を持っていることがあります。遊びの中に児童の興味のある物を取り入れることで、活動にも興味を持つことがあります。

⑧⑨自閉症の児童は目で見えて物事を理解することが得意なことが多いです。遊びや競技のルールを教える時は、イラストや文字を使って目で見えて理解できるようにすることが大切です。また、教材を工夫してルールを視覚的に理解しやすくすることも効果的です。

⑩授業のスケジュールを視覚的に提示することで見通しを持って活動に参加できることがあります。その際、「冒険の書」等、授業の趣旨に沿って提示すると、児童の意欲を高めることができます。

⑪自閉症の児童にとって、「何をしてもいい時間」は「何をすればいいのかわからない時間」になることがあります。事前にどの活動をするのかを選ばせることで、意欲を持って活動に参加できることがあります。

⑫人に褒められたり感謝されることは、本人の自信となり、意欲や能力の伸びにつながっていきます。遊びの指導の中でも、児童の達成感や自己肯定感が感じられる授業を作ることが大切です。

# 遊びの指導とは

遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものです。

## 遊びの指導の目標及び内容の設定

遊びの指導は各教科等を合わせた指導の一つです。遊びの指導の指導内容を設定する際は、各教科等を合わせた指導の指導内容の設定の仕方を参考にします。

各教科等を合わせた指導の指導内容は、各教科、道徳、特別活動自立活動のそれぞれの目標や内容を基にし、子どもたち一人一人の実態等に応じて設定します。

またその際、各教科等の内容をバラバラに組み合わせるのではなく、一定の中心的な題材に有機的に統合し、総合的に指導を行うことでより効果的となります。

## 遊びの指導に当たって考慮する点

- ①児童が、積極的に遊ぼうとする環境を設定すること
- ②教師と児童、児童同士のかかわりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等の工夫すること
- ③身体活動が活発に展開できる遊びを多く取り入れるようにすること
- ④遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に遊べる場や遊具を設定すること
- ⑤自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが経験できるように配慮して、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと

## 論文へのコメント

大阪教育大学 木原俊行

京都府総合教育センターを含む教育センターに属するスタッフは、府下の学校等に勤務する教員の力量形成をその職務の支柱としている。今日、「学び続ける教員」を育むことが教育現場の焦眉の課題となっている。教職には再帰性という特質があると言われる。そうした見地からすれば、「学び続ける教員」は、学び続ける教育センタースタッフによって導かれる。各学校の教員に新たな教育課題にチャレンジしてもらうために、子どもに応じた授業づくりを実行してもらうために、教育センタースタッフには、自らが、未知の問題に対して、主体的にまた創造的に接近する姿勢を示すことが求められよう。

教育センタースタッフにとって、研究活動は、「学び続ける教員」の役割モデルを示すための重要な舞台である。それらは、文献研究、調査を通じた教育問題等の実態把握、教材やカリキュラムの開発、校内研修の支援、教育センターにおける研修講座の工夫改善等と、内容や形態は様々であるが、いずれにしても、次のような要件を満たすべきだ。

- ①「学校現場における課題の解決」に資する
- ②研究活動を通じて教育センターのスタッフ自身が「反省的实践家としての力量」を高める
- ③問題を追究しているコミュニティの「メンバー間の対話」を豊かにする
- ④その取り組みが「PDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクル」を構成している
- ⑤その成果や知見が「公開」され、関係者間で「共有」される、その機会や方法が多様化されている

まず、①であるが、教育センターのスタッフによる研究は、学校等における教育実践の発展に寄与すべきだ。それゆえ、研究の出発点において彼らが定める研究のテーマやトピックは、学校等の現場の実態の分析を伴うとよいだろう。この要件を満たすために、例えば、No. 2「授業実践を通じたキャリア形成支援の可能性の検討～小学校の算数科授業を事例にして～」では、予備調査において、京都府内全小中学校の教育課程編成及び実施状況調査のデータが分析されている。そして、No. 3「校内の食育推進を活性化するための一研究～『食育講座』の取組を通して～」では、「京都府教育振興プラン」の内容が参照されている。学校現場の営みは、施策に少なからず影響される。したがって、その課題の解決に資する研究を実施しようとするならば、研究のテーマやトピックは、地域の教育に関する施策（方針、計画、事業等）を踏まえて定められることが望まれよう。

②については、教育センターの講座を対象とし、その改善に努める研究は、この要件を満たしやすい。具体的には、前述したNo. 3がそうであるし、No. 4「初任者研修講座におけるタブレット端末の効果的な活用方法について～受講者によるタブレット端末の操作を通じて～」にも、それはあてはまる。後者は、教育センターの講座全体におけるICT活用を促進することも視野に入れて、企画・運営されている。これらの研究のプロセスは、学校現場の教師たちが取り組む、授業研究や校内研修の企画・運営のそれに、よく似ている。教育センターの研修講座に新しい内容・活動を盛り込んだり、その可能性と課題を

検討したりすることは、それに従事しているスタッフにとって、その力量を高めるという点から、最も基本的かつ本質的な実践研究となろう。

③については、まず、No. 1「学校不適應の未然防止のために～小学校3・4年生（前思春期）という時期とは～」の取り組みに特筆すべきものがある。それは、この研究が、2つの部をまたいで、推進されている点である。教育相談部と地域教育支援部のコラボレーションによって、小学校3・4年生の発達特性に関する多面的な検討が実現しているからだ。また、No. 5「自閉症の特性に応じた『遊びの指導』についての一考察」においては、京都府立宇治支援学校小学部との共同研究体制の下で、研究が進展している。さらに、No. 3については、No. 5と同様に著者と学校現場の共同作業が企画・運営されていることに加えて、大学研究者とのコミュニケーションが研究を支えている点に注目したい。それによって研究の方向性が確かなものになっているからである。

④については、いずれの論文も、あまり重視されていないように思われる（No. 3やNo. 5にはその志向性が若干確認されるが）。いずれのケースについても（文献研究、調査研究、実践研究を問わず）、単年度の取り組みにおいては、研究活動が円環的に発展しているとは言い難い。教育実践研究は複雑な要因によって構成されている事象を対象とする営みなので、単発的な研究活動では、その本質に迫りにくい、あるいは、その問題を解決しがたい。もちろん、多くの論文において、前年度までの研究の経緯が踏まえられている、考察において次年度以降の取り組みが構想されており、年度単位では、研究のPDCAサイクルが実現している。その発想を単一年度にも適用し、複数の研究活動を円環的に企画・運営する可能性も検討されたい。

⑤に関しては、5つの論文は、もちろん京都府総合教育センターの紀要への掲載を通じて知見が公開されているのであるから、いずれも、この要件を満たしているとは言える。さらに、No. 5については、「自閉症の特性に応じた遊びの指導を実践するために」という資料が作成されているので、その配付によって、研究知見の公開がさらに充実しよう。各論文において示された知見が、学校現場で参照しやすい形に翻訳されたり、利用しやすいツールに展開されたりする可能性も追求されたい。

この他にも、教育センターのスタッフによるものも含めて、およそ「研究」であれば、次のような企画・運営上の留意点があろう。これらに対するアプローチや配慮、その工夫を掲載された5つの論文の叙述から学ぶことも、読者にお勧めしたい。

- ・ 先行知見や先行事例を分析して、「問題の所在」を明らかにする
- ・ 目的に照らして方法や対象をデザインする
- ・ 限られた期間に実施して知見を整理できるよう、活動を計画する
- ・ （調査研究や実践研究においては）収集したデータを分析する枠組みも事前に設定しておく
- ・ 個人情報保護などの倫理的な問題を回避しているかをきちんと点検する
- ・ 結論が常識に終わっていないかを反省的に吟味する