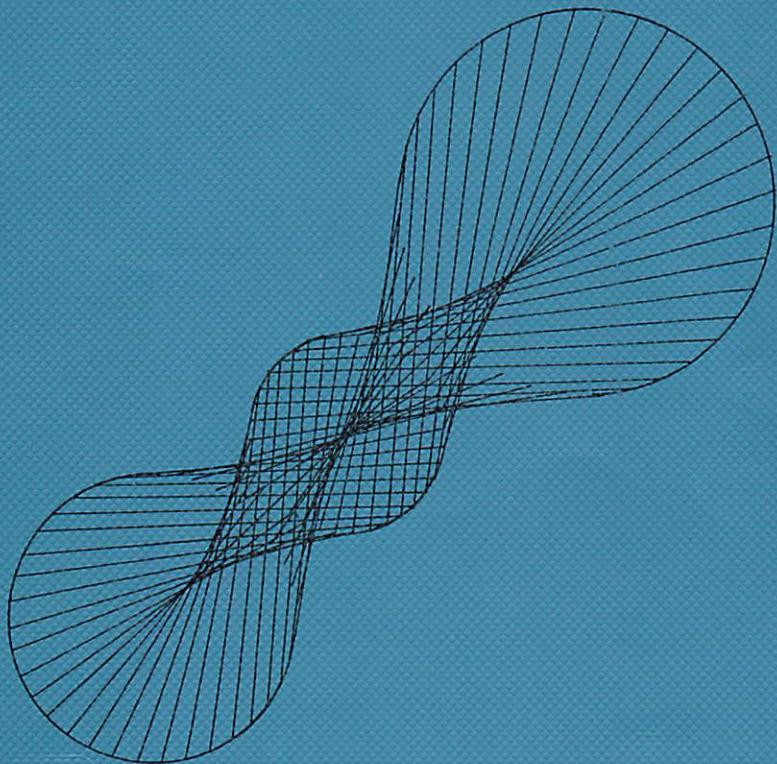


教育研究紀要 平成7年3月

# 教育は いま

第2号



仙台市教育センター

## はじめに

「先の読めない時代」が到来しています。今日の科学技術の進歩と経済の発展は、情報化、国際化、価値観の多様化など、社会の各方面に大きな変化をもたらしており、その変化は今後ますます拡大し、加速化することが予想されています。

このような時代背景のもとに、いま学校では、21世紀の生涯学習社会に向けて、社会の変化に主体的に対応できる心豊かな人間の育成を目指した、具体的な実践の手立てが求められています。換言すれば、「新しい学力観」に立つ教師一人一人の意識の変革とともに、児童生徒一人一人の個性を尊重し、その自己実現に迫るような「新しい指導力」の確立が緊要の課題であります。

創立2年目を迎えた仙台市教育センターでは、学校教育の当面する諸課題を踏まえながら、教育実践の改善と教師の資質の向上をねらい、調査研究を行ってまいりました。この研究紀要第2号は単年度研究という制約のもとに、所員と委嘱研究員が精力的に課題に取り組んだ成果をまとめたものです。

平成6年度は、次の四つの課題について研究を進めました。教科教育に関しては、チーム・ティーチングによる「算数科・数学科における『自らを生かす』学習指導の工夫」と、図画工作科・美術科の絵画表現における発想傾向を分析した「創造的想像力の育成に関する研究」を取り組みました。また、今日的な課題研究としては、児童生徒と教師の意識調査を主とした「仙台市立学校におけるエイズ教育（性教育）の今日的課題」と、登校拒否の予防をねらい構成的グループ・エンカウンターを活用した「豊かな人間関係づくりを目指す学級活動の在り方」を取り上げました。

個を生かす指導、創造的想像力を育てる指導、エイズ教育の基礎資料の作成、豊かな人間関係づくりを目指す指導など、いずれも「新しい学力観」の理念を踏まえながら、教育研究の新たな分野の開拓を目指した論考であります。研究の内容につきましては、これから究明しなければならない課題が山積しておりますが、教育研究及び教育実践の資料としてご活用いただければ幸いに存じます。

最後になりましたが、本研究を進める上でお力添えいただきました委嘱研究員をはじめ、調査に快くご協力賜りました諸先生方や関係各位に対し、厚く御礼申しあげます。

平成7年3月

仙台市教育センター所長

竹澤 錬太郎



## 総 目 次

■算数科・数学科における「自らを生かす」学習指導の工夫 .....	5
—— チーム・ティーチングによる指導を通して ——	
■創造的想像力の育成に関する研究 .....	27
—— 図画工作科・美術科の絵画表現における発想傾向の分析を通して ——	
■仙台市立学校におけるエイズ教育（性教育）の今日的課題 .....	49
—— 小・中・高等学校の児童生徒及び教師の実態調査を通して ——	
■豊かな人間関係づくりを目指す学級活動の在り方 .....	75
—— 登校拒否を予防する視点に立つ構成的グループ・エンカウンターの活用を通して ——	
□抄 錄 .....	97

# 算数科・数学科における「自らを生かす」学習指導の工夫

—— チーム・ティーチングによる指導を通して ——

## ■要 約

この研究は、実態調査とチーム・ティーチングによる授業実践を通して、算数科・数学科における「自らを生かす」ための指導の在り方を究明しようとしたものである。

小・中学校の教師と児童生徒を対象にした実態調査を行い、その実態から「自らを生かす」ための学習指導を工夫した実践授業を行った。

その結果、チーム・ティーチングによる授業で「自らを生かす」ための学習指導の工夫をすることは、児童生徒一人一人の学習意欲を高め、個に応じ、個を生かす指導の手立てとして有効であることが認められた。

## ■キー・ワード

算数科

数学科

チーム・ティーチング

自らを生かす

個に応じた指導

個を生かす指導

## 目 次

I	主題設定の理由 .....	7
1	学習指導要領の趣旨を踏まえた学習指導方法の改善から .....	7
2	教職員配置改善計画とチーム・ティーチングの推進から .....	7
II	研究の基本的な考え方 .....	7
1	「自らを生かす」指導とは .....	7
2	チーム・ティーチングによる指導とは .....	7
III	研究の目標 .....	7
IV	研究の仮説 .....	7
V	研究の方法と内容 .....	8
1	研究の方法 .....	8
2	研究の内容 .....	8
VI	研究の結果とその考察 .....	23
1	小学校の実践から .....	23
2	中学校の実践から .....	24
VII	今後の課題 .....	25
1	小学校の実践から .....	25
2	中学校の実践から .....	25
3	算数科・数学科における指導法の改善から .....	26
◇	参考文献 .....	26
◇	委嘱研究員 .....	26

## I 主題設定の理由

### ■ 1 学習指導要領の趣旨を踏まえた学習指導方法の改善から

現行の学習指導要領の実施に伴い、指導の個別化、学習の個性化などのいわゆる「新しい学力観」に立つ取り組みが求められている。基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせるとともに、児童生徒一人一人の個に応じた指導、個を生かす指導の充実が更に重要視されるようになった。

### ■ 2 教職員配置改善計画とチーム・ティーチングの推進から

第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画が新たに策定され、個に応じた多様な指導の展開を推進する観点から教職員配置改善の充実が図られた。平成5年度から、仙台市立小・中学校においても、定数の加配措置を受け実践が始まっている。

このことにより、新たな指導形態としてのチーム・ティーチング（以下、「TT」という。）が積極的に受け入れられる基盤ができ、これまでの教師主導型の一斉指導よりも、更に児童生徒一人一人の個性を考慮して授業を進めることができたと考える。

以上のことを見て、今までの一斉指導に加えて個別指導・グループ指導を取り入れた、複数の教職員の協力による新しい指導方法を工夫することによって、個に応じた指導、個を生かす指導を実現できるものと考え本主題を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### ■ 1 「自らを生かす」指導とは

自分の持つ能力を更に向上させようと努力し、自分で積極的に課題にかかわり、それを創造的に解決し、表現することができるよう支援するこ

とであるととらえる。

ここでいう「創造的に解決し、表現する」とは、能力、適性に応じて自分なりのプロセスで自分なりの新しい結果を導き、それを適切に人に伝えるために、様々な手段を通して自分なりに表すことである。

### ■ 2 チーム・ティーチングによる指導とは

TTは、個に応じた指導のための複数教員による弾力的で協力的な指導組織である。このことは、一斉指導では十分に対応できない児童生徒に対し、個に応じた指導、個を生かす指導を実践することであり、さらには、授業の計画、実施、評価のすべての過程において複数教員が協力的な指導体制を組んで指導に当たることである。

教師の立場からみると、教師の持ち味、専門性などを組織的に生かし、不得意な部分を互いにカバーするなどして、より効果的な指導を行うことであると言える。

一方、児童生徒からみると、児童生徒の学習集団の規模を固定せず、単元や教材などによって、個に応じた学習、個を生かした学習が行われることであると言える。

## III 研究の目標

TTによる「自らを生かす」学習指導及び評価の在り方を授業実践を通して探る。

## IV 研究の仮説

個に応じ、個を生かす学習指導を進めるために、TTによる授業を次の観点に基づいて実施すれば、児童生徒が自らの持つ力を發揮し、自らを生かすことができるであろう。

■ 1 事前、事中、事後における教師の協力体制の確立を図る。

■ 2 多面的に把握した児童生徒の実態や学習内容の特性に応じて、指導と評価を行う。

## V 研究の方法と内容

### ■ 1 研究の方法

#### (1) 実態調査(平成6年8月～9月実施)

##### ① ねらい

本研究で実践授業を行う小・中学校におけるTTによる学習指導の取り組み状況や実践授業を行ううえでの課題を探る。

##### ② 内容

TTによる算数科・数学科の学習に対する担当教師及び児童生徒の実態を、個に応じ、個を生かすという側面からの調査を行う。

##### ③ 調査対象

対象 校種	担当教師	児童生徒
小学校	調査1 2校, 25名	調査2 2校, 66名
中学校	調査3 2校, 7名	調査4 2校, 65名

#### (2) 実践授業(平成6年10月～11月実施)

##### ① 小学校の実践授業

仙台市立七北田小学校

教諭 峯岸美智子, 梅田 信悦

4年 題材名「計算のきまり」

仙台市立高森東小学校

教諭 砂金 靖志, 佐々木節子

4年 題材名「四角形」

##### ② 中学校の実践授業

仙台市立西多賀中学校

教諭 山田 輝和, 石井 圭子

1年 題材名「方程式」

仙台市立上杉山中学校

教諭 小幡 敬子, 伊藤 英子

2年 題材名「1次関数」

### ■ 2 研究の内容

#### (1) 実態調査

##### ① 小学校授業実践校

###### ア 教師対象(調査1)

###### (ア) TTによる授業の実施状況

七北田小学校、高森東小学校ともにTTのための教員の配置があり、実施2年目を迎えている。

TTによる指導は、各々の学校の実情を踏まえて次のように行われている。

###### ・七北田小学校の場合

主に第4学年の算数科で、必要に応じて実践授業及び評価を行う際に取り入れられている。指導形態としては、個別指導または主たる教師の補助を行う場合がある。

###### ・高森東小学校の場合

TTを行う学年を特に決めてはいない。各学年が計画的に必要に応じてTTによる指導を行うようしている。指導計画の作成及び実践授業、評価をTTで行う場合もあるし、実践授業だけをTTで行う場合もある。指導形態も教材の特性、児童の実態等を考慮して多様化を図っている。

###### (イ) TTによる学習指導に対する意識

教師の意識は、両校に大きな違いは見られなかった。実施してどのような効果が見られたかについては、次のことを挙げている。

###### ・個別指導ができる。

###### ・個人差に応じた指導ができる。

###### ・児童の学習意欲が高まる。

一方、一人の教師による指導との違いについては、次のことを挙げている。

###### ・児童一人一人に目を向け、きめ細かな指導をするようになった。

・教材研究が深まり、指導の工夫を今まで以上にするようになった。

・指導方法を相談したり、協力したりすることで、今までより計画的に指導をするようになった。

・教師間のラポートづくりの大切さを痛感した。

また、一つの教室に二人の指導者がいることからくる教師間の違和感は当然予想されることであるが、これもTTの指導を重ねることで解消されると述べている。問題点としては、教材研究を行ったり、指導上の留意点の共通理解を図る時間を確保したりすることが現実にはなかなか難しいことを挙げている。

教師には、TTは、授業改善を進めるうえでおむね好意的に受け止められている。さらに、個人差に応じた学習指導や個別指導を可能にし、児童の学習意欲を向上させる有効な方法としても大いに期待されていることがうかがえる。

#### イ 児童対象（調査2）

図1から、教室に二人の教師がいることについて、ほとんどの児童は「いいことだ」と受け止めていることが分かる。その理由として「すぐ教えてもらえる」「楽しい」「分かりやすい」などが多く挙げられていた。

また、学級担任だけが指導する時と比べて、TTによる学習は楽しいかどうかの質問でも、「楽しい」と答えている児童が多数を占めている。「おもしろい勉強ができる」という理由が多いのは、二人の教師が力を合わせて、児童を引き付けるような授業を工夫しているからとみることがで

きるであろう。

さらに、学級担任だけが指導する時よりTTによる学習の方が「よく分かる」と多くの児童が答えていている。「くわしく教えてくれる」「先生がすぐ来てくれる」などがその理由であり、きめ細かい指導や支援を行うことができるためと考えられる。

児童は、TTによる学習をさほど抵抗なく受け入れている一方で、TTのみの担当者には、気軽に質問しにくいという傾向も多少見られる。その理由としては「慣れていない」「二人いると緊張してしまう」「担任じゃないから」といったものが挙げられている。これらのこととは、TTのみの担当者が児童と触れ合う機会を多く持てば、解決できるものと考えられる。

TTによる学習が児童の意欲を高めていることは、《図1の5》からうかがえる。「やる気がでない」の理由としては「苦手だから」が挙げられており、算数そのものに対する苦手意識が多分にかかわっているようである。

以上のことから、児童はTTによる学習を好意的に受け止め、意欲的に取り組んでいることが分かる。今後は、教師と児童の人間関係をより豊かにしていくことが、学習効果を一層高めることにつながるのではないかと考えられる。

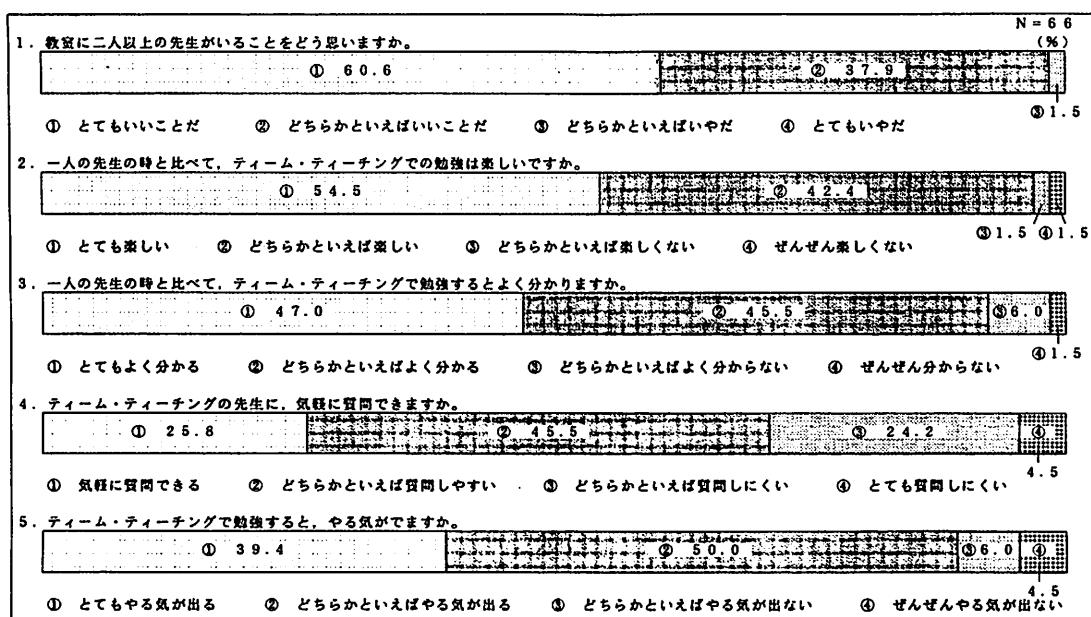


図1 授業実践校のTTに関する児童の意識

## ② 中学校授業実践校

### ア 教師対象(調査3)

#### (ア) TTによる授業の実施状況

実施学年は第2学年だけの学校と複数学年(第1学年と第2学年)の学校がある。指導形態は個別指導に重点をおいた形で、教科担当者とTT担当者の2名で実施している。担当者同士の話合いの時間の確保の難しさが挙げられており、学校運営全体の中で考えていく必要がある。また、中学校はTTによる学習指導のスタートラインに着いたばかりと言えるので、ともかくにもTTによる授業の実践の積み重ねが大切と考えている。

#### (イ) TTによる学習指導に対する意識

教科担当者とTT担当者の学習指導に関する協力関係は、計画、授業、評価まで全体的によい結果が出ている。チームの人間関係のよさも重要な要素の一つになっている。

授業での役割については、TT担当者が補助的な形で参加している場合が多いが、今後は、この形からどのように発展させていくか模索している状態もある。また、学習内容の難しい教材でのTTの必要性を感じている。

生徒一人一人を認める機会が多くなり、生徒の質問も自主的で、回数も多くなっている。このこと

が「自らを生かす」ことにつながるととらえている。

### イ 生徒対象(調査4)

図2より、つまずいたり迷ったりしたときに、教師に聞くより友達や自分で考えることが多い。

また、教室で二人の教師に教えてもらえるのが好きというより嫌いと答えた生徒が多い。理由は、「教え方が違う」「監視されている感じがする」などである。特に「監視される」という点は、指導と評価の一体化の今後の進め方に研究の余地があることを示唆しており、今後の重要な課題になろう。もちろん「すぐに教えてもらえる」などの肯定的意見もある。さらに、「嫌い」と答えた生徒でも、「一人より二人の教師に教えてもらうと分かる」という生徒が多い。

TTで積極的に学習に取り組めるかについては、否定的に考えている生徒が多い。このことは、二人の教師が生徒に対してどのようにかかわるのかが問われていると考えられる。そのためにも、生徒に対する指導・支援をきめ細かく行い、緊張や混乱を取り除いていけば、満足感を得て、意欲的に取り組むと考えられる(P17図8、図9、P22図14、P23図15参照)。

TTの教師の役割や指導方法を工夫すれば、大きな成果を挙げられるものと期待される。

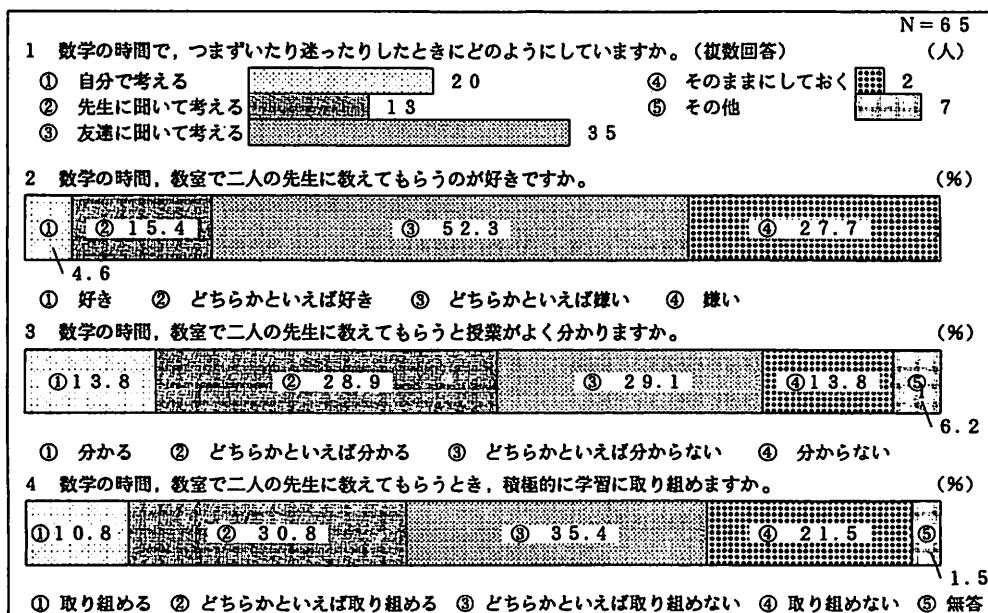


図2 授業実践校のTTに関する生徒の意識

## (2) 実践授業

## ① 七北田小学校の場合

ア 題材名 「計算のきまり」

イ 指導に当たって

## (ア)題材について

本題材では、立式の根拠を言葉の式や図を用いて説明でき、( )を用いて一つの式に表すことのよさが分かることをねらいとした。言葉の式や線分図などは、自分の考えを確かめるために必要なものである。また、数式だけでなく多様な表現を考えることは、豊かな表現力を育成するために大切なことである。

## (イ)単元における本時の位置付けとTTについて

本単元のレディネステストを実施したところ、乗法の計算問題はほとんどの児童が正しくできていることが分かった。しかし、乗法の意味、交換の法則をきちんと理解していないこと、暗算による加減の計算や文章問題を苦手としている児童が多いことが分かった。

以上のことから、本実践においては指導の観点を下記のように設定した。

- ・学習課題を焦点化し、児童の意欲・関心を喚起すること。
- ・きめ細かく個別に支援すること。
- ・本時の学習に評価を生かすこと。

本時の指導は、単元の第1時間目である。そこで、TTによるきめ細かい指導により、これから学習に対しての児童の関心・意欲を大いに喚起したい。また、単元全体の学習が終了したときは、こんなことができるようになるのだという見通しを持たせたい。そのために、課題把握の段階に二人の教師で、児童が日ごろ経験しているであろう買い物の場面の劇を演じ、本時の学習課題はこれまで二つの式で表した事柄を一つの式にまとめようとするることであることを意識づける。

## (ウ)児童の実態とTTについて

本学級のほとんどの児童は、TTによる学習を肯定的にとらえている様子が、前出の意識調査か

らうかがえる。しかし、中には好意的に受け止めていない児童も見られる(P10図1の4, 5参照)。学級担任と比べると、TT担当者には気軽に質問できない傾向がある。これは、学級担任が持ち上がりであるのに対し、TT担当者との学習が4月からであるのも一因と思われる。また、TTによる学習でも全然やる気が出ないという児童が2名いた。この児童はいずれも、算数科の学習に対して強い苦手意識を持っており、題意を理解できないという様子が普段の授業でも見られる。そこで、一斉指導の段階では、この児童の個性をよく知っている学級担任がきめ細かい支援を行うこととする。例えば、題意をかみくだいて説明し、解き方のヒントを与えるなどして対応していくこととする。

事中評価問題においても、児童の到達度に応じて、問題を生活場面に置き換えて考えるよう声掛けしたり、二人の教師で情報交換をしたりしながら児童の達成状況を確認する。

本校では、昨年度からTTが導入され、算数科(第4学年)で実施し、日々試行錯誤しているところである。昨年度の担当者からは、

- ・児童の様子をより客観的にとらえることができた。
  - ・児童の意欲・関心が高まり、進んで学習に取り組むようになった。
  - ・個別指導が従来以上によくでき、児童の実態に応じた支援が可能になった。
- などという報告が寄せられた。

これらは、TTによる学習指導は、授業改善・指導の工夫につながること、個に応じた指導が可能になることを示している。そこで、指導方法の改善や個に応じた指導などを積み重ねることによって、児童自身が「分かった」「できた」という満足感や成就感を持つことができ、これにより学習意欲が向上し、主体的に学習に取り組んでいくようになるのではないかと考えているところである。

以上のことから、本時のTTの実践を通して明らかにする視点を下記のように設定した。

- ・指導形態に応じて、二人の教師がどのように協力して指導に当たれば効果的なのかを明らかにする。
- ・実態に即した支援の在り方を探る。
- ・事中の評価体制の在り方を探る。

#### (=) 学習形態

本時は単元の1時間目であるので、前半の課題把握、自力解決、比較検討、整理の段階を一斉学習で行う。その後、事中の評価問題を解いてから個別学習に取り組むことにする。なお、個別学習の段階では児童の興味・関心に応じてペア、グループの学習形態でもよいこととする。

#### (オ) 指導上の留意点

研究テーマ「自らを生かす」は、能力・適性に応じて自分なりのプロセスで自分なりの新しい結果を導くこと、自分なりに表現することである。これを実現するために、下記の事柄に留意する必要があると考える。

- ・自分なりの考えでじっくりと取り組む時間を保障すること。
- ・児童のよさを認める温かい心を持つこと。
- ・主体的な学習を促す課題を用意すること。

#### ウ 授業仮説

児童一人一人のよさや可能性を發揮できる場を設定し、TTによる支援と評価をきめ細かく行えば、自らを生かす学習活動が展開されるであろう。

#### 指導過程（抜粋）

区分	学習内容	予想される児童の活動	学習形態	支援・留意事項	評価	
課題把握	A, Bのどちらの買物のしか考える。	教師のロールプレイを見て、判断する。	一斉	T. 1 ..... ① 単元の第一時なので、児童の興味・関心を喚起できるように努める。 ② できるだけゆっくりと動作化し、場合によっては繰り返す。 ③ 課題提示、説明 ④ 児童の考え方の把握、情報交換 ⑤ 一人一人のよさを認め、励ます。 ⑥ 説明のポイントの確認、指示 ⑦ 課題を生活場面に置き換える。 ⑧ 図に表す。	T. 2 ..... ⑨ A, Bのどちらなのか決定できたか ⑩ 《考え方》 ⑪ 《意欲》 ⑫ 《意欲・理解》	これからの学習に興味がもてたか 《関心》 A, Bのどちらなのか決定できたか 《考え方》 課題把握をし、自力解決に努めたか 《意欲》 進んで発表し、自分の考えを理解してもらおうと努めたか 《意欲・理解》
自力解決	問題1 信悦君は500円玉を持って買物に行きました。75円のえんぴつと110円のノートを買いました。おつりはいくらでしょうか。	① 立式し、おつりを求める。 ② ことばの式で考える。 ③ 線分図で考える。 ④ 板書し、説明する。 ⑤ 質問をする。	一斉	..... ① 一人一人の取り組みを見守る。 ② つまずきに応じた支援と目標決定の手助けをする。 ③ 自分なりの目標の実現を促す。 ④ 児童のペースに配慮し、認め励ます。 ⑤ 情報交換、達成状況の確認をする。	..... ⑥ 問題1, 2の解き方を想起させる ⑦ 具体的場面に置き換えて一緒に考へる。 ⑧ 自分なりの目標の実現を促す。 ⑨ 児童のペースに配慮し、認め励ます。 ⑩ 情報交換、達成状況の確認をする。	進んで問題に取り組もうとしたか 《意欲》 本時の学習内容を自力解決に役立てようとしたか 《理解》 自己目標の実現に努めようとしたか 《意欲・理解》
自力解決	問題3(事中の評価問題) 問題4(自己形成場面)	① 自力解決をする。 ② 自己評価をする。 ③ 自分なりの学習を決める。  ① 自己の目標を達成する。 ② 友達と深め合う。	個別	..... ① 一人一人の取り組みを見守る。 ② つまずきに応じた支援と目標決定の手助けをする。 ③ 自分なりの目標の実現を促す。 ④ 児童のペースに配慮し、認め励ます。 ⑤ 情報交換、達成状況の確認をする。	..... ⑥ 問題1, 2の解き方を想起させる ⑦ 具体的場面に置き換えて一緒に考へる。 ⑧ 自分なりの目標の実現を促す。 ⑨ 児童のペースに配慮し、認め励ます。 ⑩ 情報交換、達成状況の確認をする。	進んで問題に取り組もうとしたか 《意欲》 本時の学習内容を自力解決に役立てようとしたか 《理解》 自己目標の実現に努めようとしたか 《意欲・理解》

## エ 授業記録（抜粋）

### 【課題把握～自力解決の段階】

T：本時の課題を劇で演じ、学習に対しての意欲付けを図る。

C：嬉しそうに見入る。

T1：AとBのどちらの買物のし方をするかを問う。

C：迷わずAの買い方の方に手を挙げる。（代金をひとまとまりとする考え方）

T1：本時の学習課題を提示する。

T2：隣で、課題を小さな声で読むこと、ノートに書き写すことを指示する。

C：T2の指示に従い板書を写すところまで行う。

T1：立式し、おつりを求めることが、わけを書き添えることを指示する。

T2：しばしの間、取り組みの様子を見守る。その後、まず数字とことばを対応させること・求める方法をことばで確認し、意欲をつかませる。

T1：わがまで書き終えた児童に板書することを伝える。児童の取り組みの様子を認め、励ます。A君の取り組みを啓める。T2とA君の様子、全体の様子について情報交換する。発表する児童とポイントを確認する。

T2：T1からの情報をもとにして、個別の補助指導が必要な児童に対応する。

T1：A君と一緒に友達の説明を聞く。ポイントをかみくだいて伝える。

C：まず代金を求めることが、次に出したお金からいくことを納得する。

$500 - (75+110) =$  と立式する。

T2：75+110をひっくり返して算算の式に書きかせる。一緒に解く。

C：（ひき算に時間をすいぶんとられる。）どうしていいのか不安気。

T2：繰り下げ、それぞれのひき算のし方などを根気強く支援する。

T1：事中の評価問題に目を通し、児童の実態に応じた支援をする。

### 【自己の目標に取り組む段階】

C：本時の学習課題を終了。評価問題に取り組む。

T2：T1と相談をし、迷り下がりのない数値に変え、個別指導にあたる。

T1：児童個々の取り組みの状況の把握と支援をする。

T2：ことばの式、積分図などを用いA君の指導にあたる。

C：評価問題3問終了。T1の所へ嬉しそうに持っていく。

T1：A君の努力を讃える。学習カードを与え、友達と一緒にするよう指示する。

## オ 考 察

### (ア)課題把握の段階

二人の教師による買い物をする場面を演じた劇で導入を行い、課題把握の手助けとした。これにより、興味・関心・意欲を高め、課題を自分の生活場面と照らし合わせることができ、本時のねらいの（ ）を使う意味と一つの式に表すことを明確につかませることができた。また、動作を見て、その様子を、話し言葉や書き言葉にしてみることを通して、どの児童も進んで学習に参加することができた。

### (イ)自力解決の段階

ほとんどの児童が代金を先に求めることを理解していた。

なかなか立式できない児童には、二人の教師がつまずきを早期に発見し、その実態に合わせて、題意をかみくだいて説明したり、図に表したりするなどの支援をした。

これらの学習活動を通して、児童一人一人が課題を自分のものとしてとらえ、解決できた。そして、学級全体として学習を深めることができた。

### (ウ)事中評価問題に取り組む段階

「全然やる気が出ない」と回答していた二人の児童も、頑張って解こうとしていた。このうちの一人は、加減の計算に大変な時間を要するので、学級担任が多く時間かけて支援を行った。問題を解き終え、丸をつけてもらい学習カードをもらったときにとてもうれしそうな表情になったことが印象深い。もう一人は、自分の力だけで問題を解くことができた。この二人も含めて、全員が事中評価問題をクリアできた。

### (エ)自己形成の段階

事中評価で一人一人が自身を深め、解決方法をしっかりと身に付けてから取り組むことができた。友達同士で聞き合い教え合いをして取り組み、自分たちでアイディアを出し合って目標を達成しようとしていた。たとえ与えられた課題であっても、自分たちでルールを決めたりできることが児童を積極的にしたものと考える。このとき、二人の教師は児童の活動をじっくりと温かく見守り、時にはさりげなく声がけをし、正しく解いていることをほめたり、解き方について質問するなどした。そして、児童の取り組みの様子や学習状況について、情報交換をした。

このように、事前に児童の学習に取り組む意識や学習状況などを多面的に把握し、複数の教師で個に応じた指導の手立てや指導方法を工夫するよう計画を立てた。これを基に、個々の児童の学習進度、学習方法などの個性に応じて授業を実践することによって、児童は一人一人の願いや思いを達成できた。

## ② 高森東小学校の実践授業

ア 題材名 「ひし形」

イ 指導に当たって

(ア)題材について

本題材では、ひし形をかくことに主眼をおき、台形、平行四辺形と同様な指導過程をとりながら、既習事項を意識させ自分なりの方法でかけるようにすることをねらいとした。さらに、学習過程においては、学習課題に対して一つずつ自分なりに検証していくことによって問題意識を明確にしたり、ひし形の定義や性質の理解をより一層深化させたりすることによって、すべての児童がひし形の作図ができるようにすることをねらいとした。

(イ)児童の実態とTTについて

プレテストの結果から、四角形(正方形、長方形)については、ほとんどの児童が作図できるが、その概念や定義については、約半数が十分な理解を示していなかった。角の概念については、おおよそ理解ができているが、分度器の使い方は分かっていても正確に操作することが不十分な児童も見られた。作図の道具としてコンパスを考える児童が少ないことは、ひし形の作図をする上で考え方を広げられない原因の一つともとらえることができる。

また、個を生かすための指導の手立てとしてTT

## 指導過程(抜粋)

区分	学習内容	予想される児童の活動	学習形態	注: ◎は指導上の支援、★は留意点		評価
				T1	T2	
課題把握/自力解決	学習課題 ひし形をかいてみよう	①本時の学習内容を知る。 ②ひし形の作図方法について考える。 ・「どうしたらひし形がかけるだろうか」方法を自分なりに考えてみる。	一斉 個別	◎課題を提示し、説明をする。 ◎補助指導 ○ひし形を使った模様や作品を提示し、その形が事物に利用されていることを知り、その美しさやよさに因心を持たせることによって学習の意欲化を図る。	★任題のひし形をかくことを知る。 ●参考のヒントを与える。個別指導 ○机間監視をしながら、助言をする。(分組で) ○かき方を考へられない児童には個別にヒントを与える。 ・ひし形の構成要素(辺や角の大きさ)について着目させる。 ・平行四辺形のかき方を思い出させる。	・四角形の美しさに因心を持ち作画しようとしたか。<表現> (プリント) ・ひし形の定義が分かる。 <理解>(行動)
比較検討	かき方を発表する。	③各自自由にかいてみる。 ・自分の考えた方法でかいてみる。 ④自分のかいたひし形を検証する。 ⑤自分の考えを発表する。 ・平行四辺形のかき方に基づいて ・真り合う正三角形や二等辺三角形 をもとにして ・直交する対角線に注目して ・2つの同心円を利用してなど	グループ	★ひし形の定義から確認させる。 ★個別評価	★かけた児童を方法ごとに抽出し、3~4人に発表させる。 ◎発表した方法については、機 械的でなく、いろいろな考え方を知 ることの大さげに気づかせる。 ★発表を聞いている児童は、自 分の考え方と比較させる。 ★発表されたひし形を定義から検証する。	・自分の考え方を進んで発表する ことができたか。<意欲>
課題解決	ひし形の秘密を探る。	⑥同じ方法ごとにグループをつくり、か く。 ・まず、個別にかいてみる。 ・かき方について相談しながら、まとめてみる。	一斉 個別	◎自分でかくことができなかつた児童には、自分の考えに基づいて グループに入らせる。 ★グループの人数は4~5人程度で8グループ位にする。 ◎グループを分担して、指導助言にあたる。	◎発展学習(「学習作業が早く終わつた児童」) ①かいたひし形について定義から検証させる。 ②かき方について教え合わせる。 ③ひし形の性質についても気づかせる。 ④他のグループのかき方でかかせてみる。	・自分の考え方に基づいてひし 形を作図することができたか。 <表現>(プリント)
比較検討	学習のまとめをする。	⑦グループのかき方で見つけたひし形の性質について確かめる。 ⑧学習のまとめをする。		★本時の学習で分かったことを整理させ、自己評価をさせる。	★個別評価	・ひし形の性質にも気づくこと ができるか。<理解>(自己評価プリント)
整理						・ひし形の作図ができたか。 <表現> ・ひし形の性質に気づけたか。 <理解>(自己評価プリント)

Tを取り入れることにした。実態調査から分かるように、児童にとって指導者が一人より二人の方が学習に対する興味・関心が高まり、意欲的な取り組みが見られる。実際には、児童の発言や発表の機会が増え、学習の励みにもなり、より主体的な学習へと向上が図られてきている(図3、図4参照)。具体的には、「分からぬときすぐに聞く」「答えを確かめるときにすぐに見てもらえる」ということが児童にとって最大の利点となっている。「分かる」ことに楽しさを感じているようである。

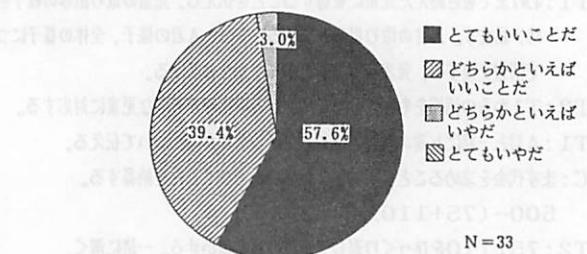


図3 TTに対する児童の意識

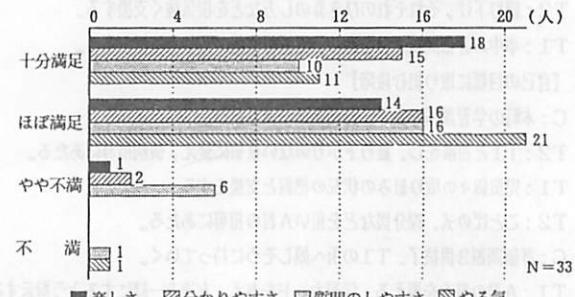


図4 楽しさ・分かりやすさ・質問のしやすさ・  
やる気に関する児童の意識

同時に、個別、グループ、一斉と学習内容に応じて学習形態を工夫すれば、よりきめ細かな支援が可能になると見える。本題材の指導においては、自分なりの考えを大切にする個別学習、友達の考え方を知ったり、自分の考えを発表したりすることによって、より自分の考えを深化させることができ可能なグループ学習、学習課題に対するまとめや知識を整理するうえで重要な一斉学習などが考えられる。それぞれの学習形態に応じた支援体制がTTでは可能になり、児童の主体的な学習がより一層期待できる。

#### ウ 授業仮説

実際にひし形が事物に利用されていることを知ったり、その美しさやよさに関心を持ったりすることによって、学習に意欲的に取り組むことができるであろう。

TTで指導に当たることによって、個に応じたきめ細かな支援が可能になり、その結果ひし形の作図方法を自分なりに考え、作図ができるようになるであろう。

#### エ 授業記録（抜粋）

区分	支援分担・内容
課題把握	<p>【学習の意欲化を図る段階】</p> <p>[T<sub>1</sub>：は前時までの、学習内容の確認と課題の提示をし、T<sub>2</sub>は学習の意欲化を図るために、ひし形を利用した作品を提示する。]</p> <p>T<sub>1</sub>：ひし形を見つけられたかな。 T<sub>2</sub>：ひし形を提示する。 T<sub>2</sub>：ひし形で作ったものを見せる。 C：しゅりけん、おめんだ。 T<sub>1</sub>：作るためには？ C：ひし形をかけるようにする。 T<sub>1</sub>：今日はひし形のかき方を練習しよう。 T<sub>1</sub>：ひし形ってどんなのだったかな。 C：四つの辺の長さが同じ四角形。</p>
一斉学習	
自力解決	<p>【自分の考えを生かす段階】</p> <p>T<sub>1</sub>：ひし形をどうやってかいたらいいか、頭の中で考えてみよう。 T<sub>1</sub>：今まで勉強してきたことを思い出してみよう。 C：平行四辺形、台形、平行、垂直。 T<sub>1</sub>：考えついた人は？ まだ考え方のない人はかきながら考えていこう。 【机間指導により、考えることのできた児童の評価とその考え方を知る。】 T<sub>2</sub>：始めていいよ。</p>
個別学習	

比較検討	<p>【机間指導により、かき方を考えられない児童に助言を与える。】 (Cは各自かき始める。)</p>
	<p>【より意欲的な表現活動を促進する段階】</p> <p>[T<sub>1</sub>：はT<sub>2</sub>の評価情報を受け、児童の発表の場を設定する。T<sub>2</sub>は机間指導を行いながら、かき方についてT<sub>1</sub>に情報を提供する。]</p> <p>T<sub>1</sub>：かけた人はひし形かどうか確かめましょう。 かけた人に代表してかいてもらいます。</p> <p>T<sub>2</sub>：自分のかき方とくらべてみよう。 [5人のCがOHPを用いてひし形をかき、ひし形かどうかを確かめる。]</p> <p>[C<sub>1</sub>：直交する対角線を基にしたかき方。] [C<sub>2</sub>：隣り合う角の大きさを利用したかき方。] [C<sub>3</sub>：向かい合う頂点からコンパスを使って円の半径を利用したかき方。] [C<sub>4</sub>：1本の対角線の始点と終点からコンパスを使ったかき方。] [C<sub>5</sub>：2本の平行線と同位角を利用したかき方。]</p>
グループ学習	<p>T<sub>1</sub>：かき方ごとにグループに分かれます。発表してくれた人と同じかき方のところに集まろう。 ひし形の秘密も見つけてみよう。</p> <p>T<sub>2</sub>：グループの集合場所を提示する。</p> <p>T<sub>1</sub>：グループごとにかいてみよう。 自分なりの考えを確かめるとともに考えをより一層広める。</p>
	<p>[T<sub>1</sub>、T<sub>2</sub>は、ともにあらかじめ分担したグループの指導に当たり、かき方を確認できたグループには、ひし形の性質を探らせる。]</p>
整理	<p>【本時の学習内容を確認する段階】</p> <p>[T<sub>1</sub>：はひし形の性質についてまとめ、T<sub>2</sub>は理解が不十分な児童への助言に当たる。]</p> <p>T<sub>1</sub>：ひし形の秘密を見つけることができたかな。 C：向かい合う角を結ぶと二等辺三角形ができる。 C：向かい合った角が同じ。 T<sub>1</sub>：向かい合った角の大きさは等しいね。 C：辺の長さが同じ。 C：(向かい合った角)結んで折ると四つの直角ができる。 C：平行。 T<sub>1</sub>：向かい合った辺は平行だね。</p>

#### オ 考 察

本時は、すでに学習してきたことを基に、自分なりの考えを持ってひし形の作図をする学習内容であった。

##### (ア)課題把握の段階

前時までの学習内容を基にひし形を作図することが課題であった。これまでの図形ではある程度の指導のもとに作図を試みてきたが、本時では自分の力で作図しようという意欲が見られた。図形

の美しさについてはあまり見慣れないせいか、(トランプのダイヤ、ひし形くらいで)期待したほど関心は見られなかったが、課題は全員が把握できた。

#### (イ)自力解決、比較検討、課題解決の段階

前時までの学習内容を振り返ることによってひし形のかき方を自分なりに考えさせることを重視した。その結果、6通りの作図方法が出てきた。平行四辺形の学習では2通りの作図方法しか考えられなかつたので、ひし形では予想以上の多様な考え方を見られた。教師は、事前の打合わせ通り、 $T_1$ が自分なりの考えができた児童の評価を行い、 $T_2$ が考えることのできない児童への助言という役割分担を行った個別指導に当たった。これにより、個々の児童の実態に応じて、自分なりに考えての学習を進めることができた(図5)。

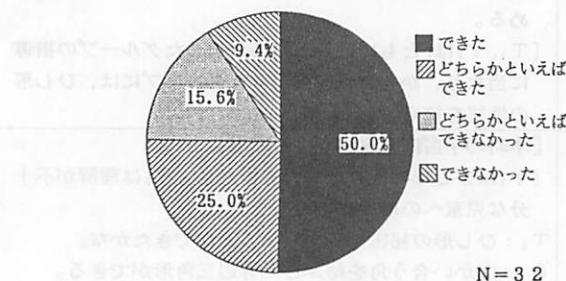


図5 ひし形のかき方(自己評価)

実際にかく場面においては、作図方法ごとにグループを作り、友達の考えを聞きながら作図した。かき方を教え合ったり、問題点を見つけあつたりすることができたグループもあった。グループでかいたひし形が定義に基づいたものかどうかを検討したり、ひし形の性質を探ったりすることもグループでの学習内容とした。 $T_1$ 、 $T_2$ が分担してグループの支援と同時に個別指導にも当たり、できる限り児童のよさを認め、児童自身の考えを引き出すように導いた。一斉学習ではなかなか発言が見られない児童でも、友達と一緒に学習することによって活発な発言が見られ、学習の楽しみを味わうことができた(図6)。

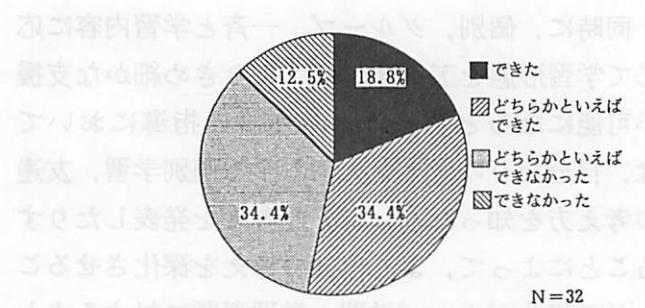


図6 学習中の発表(自己評価)

#### (エ)まとめの段階

本時の学習課題であったひし形については、ほとんどの児童が作図することができたが、その性質を理解するところまではいかなかつたようであつた(図7)。また、本時の学習で分かったことや性質の確認については、深まりが足りなかつた。

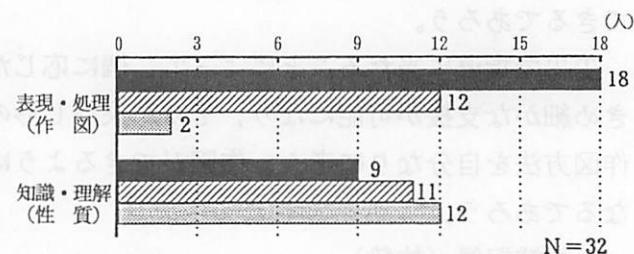


図7 ひし形の作図と性質の理解(自己評価)

#### (エ)まとめの段階

自分の考えを大切にしながら、自主的な学習の姿勢が見られたことは、大きな成果ととらえることができた。また、できるだけ自力解決(作図)の時間を取れるような配慮をし、 $T_1$ 、 $T_2$ がグループの考え方や個に応じてよさを認め、より多くの質問に答えるなど、きめ細かな支援をすることによって、児童の意欲付けがより一層図られた。

学習後の自己評価から、 $T_1$ 、 $T_2$ での学習については、ほとんどの児童が学習に対する満足感や成就感を味わうことができた。それは、児童が自ら疑問や課題を解決することによって「分かる」ことに喜びを持ち、楽しんで学習に取り組むことができたからである。

### ③ 西多賀中学校の実践授業

#### ア 単元名 「方程式」

#### イ 指導に当たって

事前の診断テストによると、文字が未知数として用いられる問題は8割を超える正答数で、小学校での逆算の考え方で未知数を求める学習内容はほぼ理解していると考える。

ここでは、既習事項を踏まえ、等式の性質を根拠として、筋道を立てて考えさせ、その解法に習熟させる。さらに、方程式を問題解決に利用していく態度を養う。この際、TTによる指導により、事前に生徒の実態を把握し、個に応じた指導を実践して、一人一人の学習意欲を喚起し、思考力、表現力などを伸ばす指導を行う。これによって、確実に基盤・基本を身に付けさせることができるものと思われる。

TTによる授業は週1時間行っているが、意識調査によると、「先生が二人いると緊張して、リラックスできないので嫌だ。」「観察されているようで嫌だ。」「教え方が違うようで混乱する。」などTTの授業を重荷に感じている生徒もいる(調査4より)。しかし、回を重ねれば重ねるほど、学習内容が難しくなればなるほど「難しい時は先生が二人いる方がよい。」「もう一人の先生に間違ったところを教えてもらえる。」などTTの授業を望む生徒が多くなってきていている(図8、図9)。

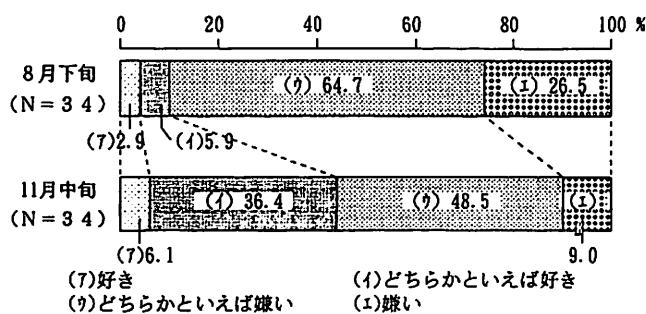


図8 TTに対する好感度

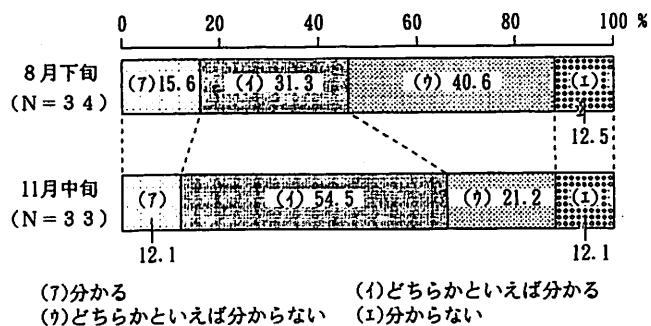


図9 TTの分かりやすさ

また、教師の意識としては、

(ア)週1時間という制約があり、授業の進度や単元によってTTの指導計画を立てにくい面がある。(イ)授業中は二人で指導・支援をすることによって生徒一人一人のよさを多く認めて自ら学ぶ力の育成を目指すことができる。

(ウ)授業内容によっては習熟度別に分けたり、T<sub>1</sub>とT<sub>2</sub>が交代したりするなど工夫し、TTの授業形態に対する生徒の違和感を取り除かなければならぬ面がある。

(エ)評価面では、T<sub>1</sub>とT<sub>2</sub>の評価を統一するためには、評価規準表を作成し、その観点に基づいて評価をしなければならない。

以上の点から、本研究主題に迫るため次のような手立てを考え授業を実践した。

- 3時間に1回という制約はあるが、生徒がつまずきやすい学習内容や理解不足に陥りやすい学習内容で、TTによる指導を考え、指導計画(表1)を立てる。

表1 指導計画

節	項	時数	指導内容	指導者
1 方 程 式	方程式	3 (総3/3)	-等式の意味 -数量の間の関係を等式で表すこと -方程式とその解の意味 -等式の性質 -等式の性質を使って簡単な方程式を解くこと	T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> ・T <sub>2</sub>
	1次方程式の解き方	5	-移項の意味 -移項の考え方を使って方程式を解くこと -かっこをふくむ形の方程式を解くこと -小数係数をもつ方程式を解くこと -分数係数をもつ方程式を解くこと	T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> ・T <sub>2</sub> T <sub>1</sub> ・T <sub>2</sub>

		・1次方程式の意味 ・1次方程式の解き方のまとめ	T <sub>1</sub> T <sub>1</sub>
基本問題	1		T <sub>1</sub> ・T <sub>2</sub>
2 方 程 式 の 応 用	4	・数量の間の関係を方程式で表すこと ・問題解決のために方程式を用いること ・いろいろな問題例とその立式における考え方 ・方程式の解の吟味 ・方程式を使って問題を解くときの手順	T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub> ・T <sub>2</sub> T <sub>1</sub> T <sub>1</sub>
基本問題	1		T <sub>1</sub> ・T <sub>2</sub>
算の問題 A	1		T <sub>1</sub>

- 基礎・基本の定着を図るために、習熟度別に分かれて授業を進め、できるだけ多く個別の支援を行う。
- 評価規準表を(表2)作成し、観点を明確にして二人の教師の評価を統一して授業を進め、生徒の授業後の自己評価をしやすくする。

表2 評価規準表(抜粋)

項目	目標	観点別り学習状況の評価実現度			
		数学への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数学的な表現・処理	数量、図形などについての知識・理解
方程式	◎等式の意味が理解できる。 ◎数量の間の関係を表すことができる。 ◎方程式とその解の意味が理解できる。 ◎等式の性質を使って簡単な方程式を解くことができる。  ◎解の意味が理解できる。 ◎いろいろな問題例と方程式を組み合わせて解くことができる。 ◎1次方程式の定義が理解できる。	●同値関係を進んで方程式に表そうとする。  ●等式の性質を使って方程式を意欲的に解こうとする。	●等式の性質を方程式の解き方と結びつけて考えることができる。	●等式の性質を用いて方程式を解くことができる。  ●移項を用いて方程式を解くことができる。  ●いろいろな方程式を形式的な処理によって解くことができる。	●用語(方程式、解)の意味について説明することができる。  ●等式の性質を説明できる。  ●問題を解決する手順がわかる。

## ウ 本時の指導

## (ア)題材名

## 「等式の性質を使って方程式を解こう」

## (イ)ねらい

- 等式の性質を使って方程式を解くことに興味を示し、意欲的に取り組むことができる。

(関心・意欲・態度)

- 等式の性質を使って簡単な方程式を解くことができる。(表現・処理)

## (ウ)授業仮説

習熟度別学習を取り入れたTTによる指導で対応すれば、一人一人が確実に学習意欲が高まり、「自らを生かす」学習活動が展開できるであろう。

## 指導過程

区分	学習内容	予想される生徒の活動	学習形態	支援・留意事項		評価
				T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	
課題提出	課題の提示 課題1 次の1次方程式を解け。 ① $x + 9 = 10$ ② $y - 7 = 6$ ③ $4x = 8$ ④ $\frac{2}{3}x = 8$ ⑤ $5x = 6 + 3x$	①本時の学習の目標を知る。  ②等式の性質のどれを使うか意識しながら問題を解く。  ③発表する。(板書する。) ④座席移動する。	一斉 個別	④本時の目標をとらえさせる。 (等式の性質のどれを使うか意識させる。) ★机間支援・観察	★机間支援・観察	●関心・意欲・態度 意欲的に方程式を解こうとしていたか。(課)
課題実行		【底王山脈コース】 ⑤自力で課題に取り組む。  【太白山コース】 ⑥課題1に戻りながら考える。	個別 と グループ	④2つのコースに分かれるように指示する。 ⑤コース別にプリントを配布する。	★【底王山脈コース】担当。 (絶・苦労は隠さない) ★机間支援・観察 (途中で方程式を解くことと計算することの区別ができる生徒に留意する)	●表現・処理 的確に方程式を解くことができたか。(ノート・評)
課題検討	課題2 別紙プリント (習熟度別学習)	⑦答え合わせをする。	一斉	★答えを配布する。	★【太白山コース】担当。 (絶・苦労は隠さない) ★グループ支援・観察 (等式の性質を使って変していくことを操作的な活動を取り入れ、印象深く支援する)	●関心・意欲・態度 意欲的に方程式を解こうとしていたか。(課)
整理	まとめと自己評価	⑧まとめの話を聞く。 ⑨自己評価をする。	一斉	⑧まとめの話を次時の予告をする。 ⑨自己評価を寄せせる。		●表現・処理 的確に方程式を解くことができたか。(プリント)

## エ 授業記録（抜粋）

T <sub>1</sub> の支援	T <sub>2</sub> の支援	生徒の反応
<ul style="list-style-type: none"> <li>前時に等式の性質を学習したので、今日はその等式の性質を使って方程式を解く学習をします。</li> <li>課題提出</li> <li>机間支援</li> <li>それでは前に出て復習して説明してもらいます。</li> <li>どうして9を引いたのか。</li> <li>補足説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>机間観察</li> <li>机間支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>どうやって解くか思考している。</li> <li>式は正確であるが説明にやや戸惑う。</li> <li>両辺から同じ数を引いても等式は成り立つから。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>等式の性質を使って方程式を解くことがほぼ分かった人は右側、もう少しという人は左側の座席に移動して下さい。</li> <li>プリント配布</li> <li>机間支援</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>もう少しという人に説明します。</li> <li>カードを使って説明します。オレンジのカードは一つ、紫のカードは一つとする。左辺の重さをカードで表すとどうなるか。</li> <li>それでは右辺は左辺と右辺がつり合っているのが等式ですね。</li> <li><math>x</math>を求めるということは<math>x</math>のカードの重さを求めることですね。</li> <li>前時はどうやりましたか。</li> <li>最後は紫は1個とオレンジ1個がつり合うから<math>x = 1</math>となる。</li> <li>等式の性質は</li> <li>プリント配布</li> <li>机間支援</li> </ul>

## オ 考 察

本時は、等式の性質を学習した直後で、等式の性質を使って方程式の解き方を学習する内容であった。

### (ア)課題把握の段階

等式の性質のみを学習した段階の授業であり、ほとんどの生徒は、はじめのうち、等式の性質をどう使ったらよいのか戸惑い気味であった。

### (イ)自力解決の段階

小学校で学習した逆算の考え方から解を求めたり、移項の考え方で方程式を解いたりする生徒も見られたが、机間指導をすることによって等式の性質を使ってなんとか解くことができるようになった。しかし、等式の性質の使い方の理解が不十分な生徒も一部見られた。

### (ウ)習熟度別学習での自力解決の段階

等式の性質の使い方の理解が十分でなかったために、蔵王山脈（ざおうやまなみ）コースは8人、太白山コースは26人が選択した。

蔵王山脈コースは自主的に学習する姿勢が見られた。一方、太白山コースはT<sub>2</sub>が「おもりのカード」を使いながら支援を行うことによって、解決できる生徒が増えた。

授業後の生徒の自己評価及び感想から、意欲的に授業に取り組めた生徒が多くかったのは大きな成果であった。

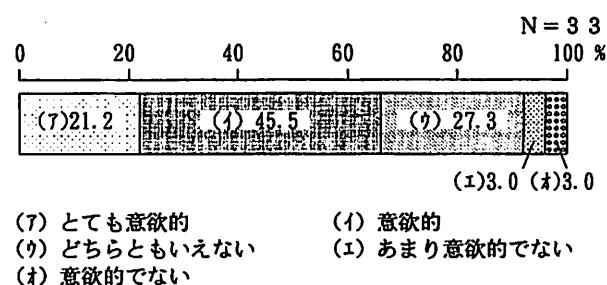


図10 問題を解こうとする意欲

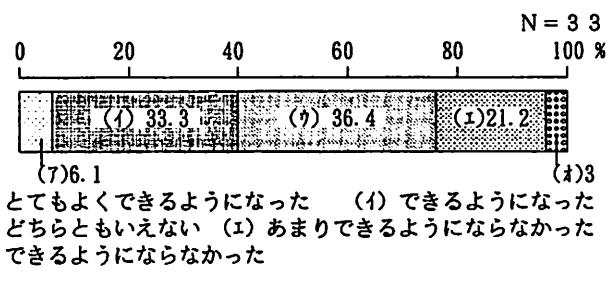


図11 方程式を解くことの理解

### (エ)授業後の生徒の感想

- 最初は全然分からなかったけど、友達の考えを聞いて少し分かるようになった。
- コースに分かれて教えてもらってから、少しづつ分かってきた。
- 分からぬところが分かるようになったのでうれしい。
- よく分かったので楽しかった。

#### ④ 上杉山中学校の実践授業

ア 単元名 「1次関数」

イ 指導に当たって

##### (ア)生徒の実態

関数に対する事前の実態調査では、1年で学習した「方程式や式の計算」が好きが54%、「図形」が好きが43%、「関数」が好きだと答えた生徒はたったの3%であった。「関数」と聞くと難しいと感じる生徒が50%、「関数と比例」を覚えていると答えた生徒が40%だが、プレテストでは正答率が低く、覚えていると答えたその内容についても十分ではなかった。このように、生徒にとって関数は、難しくてよく分からぬという抵抗のある単元である。それでも、これから学習する1次関数については、分かりやすく簡単であって欲しいと願いながら、1年より詳しく学習できることを期待し、「もっと得意な分野にしたい」「頑張りたい」と意欲を示している。

##### (イ)題材について

本時では、1次関数  $y = ax + b$  について学習するが、変数  $x$ ,  $y$  の関係を単なる式のみで理解させるのではなく、対応表を通して丁寧に取扱う。グラフを使って、その関係をより具体的に視覚的に理解させるようにする。さらに、身近な例を通して、1次関数とのかかわりを学習することによって、関数の重要性、有用性を考えさせる。

ここでは、具体的で身近な事象を題材にして、興味・関心を持ち、積極的に解決方法を見つけるとする態度を育てる。また、生徒が自分で工夫しながら考えていく過程を重視し、「自らを生かす」ように自分の考えを進め、粘り強く取り組めるようにする。さらに、いろいろな考え方を発表し合い、考え方の多様性を学び、そしてグラフのうまい活用の仕方に気付くようになる。「自らを生かす」ために、一人一人の考え方や思いを大切にし、取り上げ、認めてやることにより、次の学習段階に意欲的に取り組み、関数の学習のおもしろさ、考える楽しさが体験できるように支援する。

#### (ウ)数学科でのTTによる指導と生徒の感想

数学のTTは、第2学年で週に1時間が時間割に組み込まれており、他学年の数学担当教師と、4時間に1回の割合でTTを実践している。8月に実施したTTについての実態調査では、「分からないときにすぐ来て教えてもらえる」「時間をかけて丁寧に教えてもらえる」「先生の回る回数が多くなり、いつもとすこし違った緊張した雰囲気になり、集中できる」などの感想を述べている。しかし一方では、「監視されているようで集中できない」「一人に慣れているから急に二人になると落ち着かない」「教え方が違って混乱する」などの感想も多かった(調査4より)。

一人の教師が教室の後方にいると生徒は監視されているような圧迫感を持つようなので、二人の教師が黒板側の前に立ち、生徒の反応を見やすい位置にいるようにした。

また、教師の事前の打ち合わせを十分にすることにより、生徒が二人の教師に「違和感」を持たせないようにする。

生徒がいかなる興味・関心を持って、そのように理解し深めることができたかなど、生徒一人一人の学習活動を1時間ごとの「私の学習記録」(図12)を通して総合的に観察したい。これを通

2年4組 番氏名			
月日	学習内容・学習目標	自己評価	ひとこと感想
9/9	1次関数のグラフ	A (B) C D	初めて、グラフが全くなくて、丁寧に教えてもらえた。
9/12	//	A (B) C D	簡単なグラフがまだちょっと…
9/14	//	A (B) C D	かうががら、きちんと式を上手に
9/20	1次関数と比例	A (B) C D	方程式がわからず…
9/21	1次関数を書くこと	A (B) C D	少しはわかった。
9/22	//	A (B) C D	わざわざ…
9/29	P.80 例3 問1	A (B) C D	例題が自分で解けた。
9/30	問題1 解く	A (B) C D	簡単なもののがわからず、問題は少ないので。
10/3	基本問題答える合わせ	A (B) C D	基本終わる。
10/5	1次関数のグラフの利用	A (B) C D	自分で手作りがうまくいく。
10/7	//	A B C (D)	なかなかうまく、授業で
10/11	→11月(1,89)	A (B) C D	かかわらず、アリーナの練習も
10/12	→11月(1,89)	A (B) C D	かかわらず、アリーナの練習も

図12 私の学習記録

して、1時間ごとの生徒一人一人の素直な声、反省を読み取り、生徒とのより密接なラポートづくりを図る。また、4時間に1回のTT担当者にとっても、4時間分の記録をまとめて読み取ることは生徒理解の一助にもなり、一人一人に対して適切な支援を行えるようになると考える。

さらに、1時間の評価観点項目を明確に記入した座席表(図13)を使い、授業中に記録することで、教師間の評価のずれを少なくしていく。座席表には、生徒の「私の学習記録」と担当教師の評価を列記しておき、各生徒に適切な支援を行うための資料とする。

10月17日(月) 6校時 2年3組									M.Y	A	A	S.W	B'	B
評価項目	学習内容 やってみよう・考えてみよう【時計の針が重なるのは?】 1.考え方 ①時刻想定 ②方程式 ③連立方程式 ④グラフII等分 2.時計の問題を解くことができたか。○はい×いいえ 3.意欲的に取り組むことができたか。○はい×いいえ								1.② 2.○ 3.○			1.①② 2.○ 3.○		
K.K	B'	C	M.I	A	A	O.N	A	A'	S.J	C'	C	N.K	A	A
1.① 2.× 3.○			1.② 2.○ 3.○			1.② 2.○ 3.○			1.③ 2.○ 3.○			1.③ 2.○ 3.○		
G.N	A	A	M.N	A	A'	O.S	A'	A	A.M	B	B	O.H	A'	A'
1.③ 2.○ 3.○			1.② 2.○ 3.○			1.③ 2.○ 3.○			1.③ 2.○ 3.○			1.② 2.○ 3.○		
O.T	A'	B	N.S	A	A'	S.G	B	C	T.K	C	C	K.S	A	C
1.② 2.× 3.○			1.③ 2.○ 3.○			1.③ 2.× 3.○			1.① 2.× 3.○			1.③ 2.× 3.○		
M.M	C	C	K.D	A	A	S.J	A'	B	U.S	B	B	T.D	B	A
1			1			1			1			1		

※左側は生徒の自己評価記録表からの平均評価  
右側は担当教師からの平均評価

図13 座席表

TTによる指導を通して、生徒一人一人をよく観察し、理解の度合いや進み具合に適切に対応する。また、さ細な気付きや多様な考え方を学習の成果として認めてやる。そして、未完成な考え方にも有効な支援を行い、思考力、表現力、創造力などの芽を伸ばすようにする。

#### ウ 本時の指導

(ア)題材名

「1次関数の応用（時計の針が重なるのは）」

(イ)ねらい

時計の長針と短針が重なる時刻を自分なりのい

ろいろな考え方で解こうと、意欲的に取り組むことができる（関心・意欲・態度）。

・いろいろな解決方法について考察することができる（数学的な見方・考え方）。

・1次関数のグラフを用いて時計の問題を解くことができる（知識・理解、表現・処理）。

(ウ)授業仮説

1時間ごとの生徒の「私の学習記録」を通して生徒理解を深め、一人一人に対して適切な支援を行えば、学習意欲が高まるであろう。

## 二 指導過程

区分	学習内容	予想される生徒の活動	学習形態	支援・留意事項		評価
				T1	T2	
課題把握	・長針と短針の動きの特徴を考え発表する。	発表 ・長針の方が短針より進む角度が大きい。 ・短針が1回転する間に長針は12回転する。 ・長針は1時間に360°、短針は30°進む。 ・1時間に1回長針と短針が重なる。 ・1時間に長針と短針が重なったり、90°になったり一直線になる時刻がある。 ・時間と進んだ角度は1次関数になるなど	一斉	・時計の長針と短針の動きから分かることは何かの課題を提示する。 ◎気づいたことをできるだけ多く発表させるようにする。 ◎さばな内容でも認めてやる。	・特徴が見つけ易いように時計を見回して、特徴を見つけ易くする。 ・時計の針に注目しながら意欲的に特徴をとらえようと取り組んだか。(閑・意・懶)	
課題把握	・0時から12時まで長針と短針が重なる回数と時刻を求める方法を考え発表する	考え方 ①実際に長針と短針を重ねておよその時刻を想定して求める。 ②並なる時刻を何時x分として方程式として解く。 ③長針と短針の動きをグラフにかけてその交点から時刻を求める。 ④グラフをかけて 連立方程式:y=30x, y=360x-360, x=12/11 連立方程式:y=30x, y=360x-720, x=24/11 連立方程式:y=30x, y=360x-1080, x=36/11	個別	・課題を提示し、考えをプリントに書くように指示する。 ・机間支援する。 ◎生徒自身の考えを大切にしながら、針の動きを図にかいたりグラフにして考えるようにアドバイスする。	・プリントを配布する。 ・机間支援する。 ◎1時間毎に長針と短針の動きが長針は毎分6°、短針は毎分0.5°から方程式で解くことや、グラフの直線の式から連立方程式で解く方法に気付かせる。	・自分なりの方法で意欲的に解こうと取り組んだか。(閑・意・懶)
比較検討・自力解決	・②か③の方法で時刻を求める。	個別またはグループ	・解き方を発表させ、②か③の方で時刻が求められることを確認する。 ・2~3人毎になって協力しあってもよいとする。	・解き方を発表させ、②か③の方で時刻が求められることを確認する。 ・2~3人毎になって協力しあってもよいとする。	・いろいろな解決方法について考察しながらグラフを活用して1次関数として解くことに気付いたか。(考え方)	
比較検討	・発表する。	一斉	・②③の計算は全部でなくともよいとしてその方法を認めてやる。 ・③の方法の簡便さに気付かせる。	・②③の計算は全部でなくともよいとしてその方法を認めてやる。 ・③の方法の簡便さに気付かせる。	・1次関数のグラフを用いて時計の問題を解くことができたか。(知・理・表・処)	
整理	・1次関数とグラフの有効性をまとめる。	一斉	・グラフを用いて1次関数を解くことの意味をまとめることで、記録カードを配布	・グラフを用いて解くことの意味をまとめることで、記録カードを配布	・グラフを用いて解く有効性に気付いたか。(閑・意・懶)	

## 三 授業記録

### 【課題把握の段階】

T1：今日は時計の針の動きについて勉強します。長針と短針の動きはどうですか。

T2：時計をゆっくり回す

S：長針の方が速い。1時間に1回長針と短針が重なる。

T2：板書（長針1時間に360°、1分間に6°、短針30°、0.5°）  
学習プリントを配布

T1：長針と短針の重なる回数とその時刻について考えよう。何回重なるか。

T2：時計の針を数回重ねてみせる。

S：1時、2時、…12回です。12時の最初と最後は数えるのですか。

T2：11時何分は12時の事です。

S：11回です。

T1：重なる正確な時刻を求める方法を考えよう。

T1・T2：机間指導

一人一人の考えをほめて進むことができるようヒントを与える。グラフ用紙を配布する。

S：法則がありそうだ、式を求めるのですね、1次関数になる。時計をかいたり、時計の針を動かして考え始める。

### 【比較検討・自力解決の段階】

T1：方法の発表をしてください。

S1：およその時刻を想定して求める。

S2：重なる時刻を方程式として解く。

S3：グラフをかけて連立方程式で交点から求める。

T1：グラフによる解き方を補って説明する。

T2：方程式による解き方を補って説明する。

S：グラフでの解き方と方程式での解き方の発表を聞き、成る程とか自分と同じだなど。

T1：方程式かグラフのどちらかの方法で11回の時刻を計算して求めよう。2~3人で相談したり協力したりしてもよい。

T1・T2：机間指導

S：座席の近くの生徒同士での協力もみられる。1時、2時~分の2つぐらいまで求める。規則性から11回全部解く生徒も出てくる。

T1：発表、説明してください。

S1：方程式で解く。

S2：グラフで解く。

T1：グラフの方法からこれと違った方法で解いたのを発表してもらいます。

S3：規則性から11回全部解いてみせる。

S：すごい、成る程簡単に求められる。

T1：1次関数のグラフを書いてことによって簡単に解く方法を見つけることができること、解決方法は色々あることを学びました。

S：自己評価記録表の記入をする。

## 参考

11月のTTについての再度のアンケートからは、TTの授業によって理解が速くなり、深まることを実感し、TTの授業を好きだと答える生徒が増えた(図14、図15)。本校のように4時間に1回だけのTTによる授業の場合、特に生徒理解が重要になると考えられる。その上で、生徒にいかに適切な支援ができるかによって、TTの効果は倍加される。

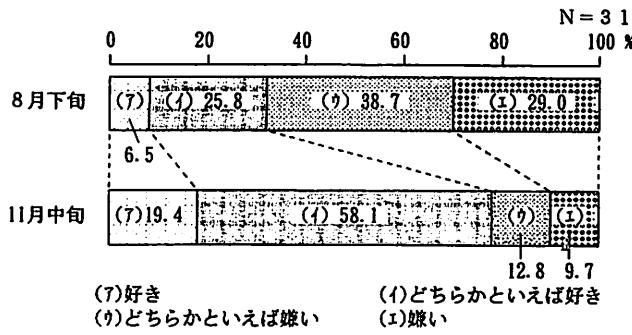


図14 TTに対する好感度

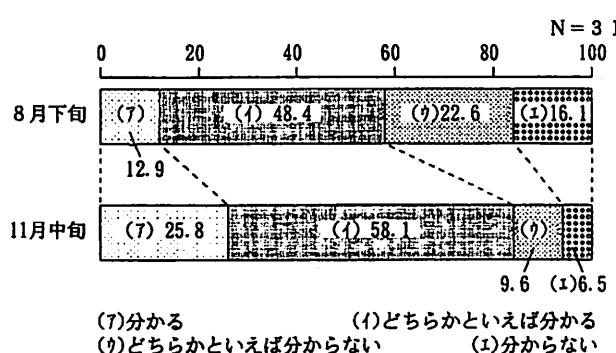


図15 T Tでの分かりやすさ

## VI 研究の結果とその考察

### ■ 1 小学校の実践から

#### (1) 実態調査において

実態調査の結果、児童はT Tを好意的に受け止め、楽しく意欲的に学習する傾向を持つことが分かった。一方、教師は授業改善を進める方法としてのT Tを積極的に受け止め、個に応じ、個を生かす指導に有効であると感じていることが分かった。

これらのことから、事前、事中、事後の教師間の協力体制を確立し、特に、事前において多面的に把握した児童の実態や学習内容の特性に応じて指導と評価を行っていけば、「自らを生かす」学習が深まると考えた。

#### (2) 実践授業において

教師の協力体制の確立を図り、「自らを生かす」ための学習指導及び評価を進め、次の成果を得た。

##### ① 事前では

T Tによる算数科の学習に関する実態調査や単元の学習に関するレディネステストを実施した。これらから得た児童の実態を基に、学級担任やT T担当者、あるいは同学年の教師も参加して個に応じ、個を生かす面に重点をおいて単元の教材研究を行った。

指導から評価までの計画では、児童がやりがいを感じ、自ら工夫しながら取り組めるような課題の検討や児童が主体的に学習を進めることができる学習内容、場と時間の設定の検討に意を用いた。

また、この指導計画の中で、複数の教師がどのような指導と評価を行えばよいのかを話し合い、授業の方向を見定めていった。この過程の中で、教師の互いの指導観や評価観が共通のものとなった。

このような事前の協力体制により、授業でのきめ細かい指導や温かい支援、評価が可能となっていました。

##### ② 事中では

二人の教師が授業の中で協力体制を取り、指導と評価に当たることは、児童にとっての学習の成果という面で、 $1+1$ が2以上になるという相乗効果を生みだし、二人の教師でより多くの児童に目を向けて手だてを講じることができた。特に、以下の点から「自らを生かす」学習を支援していくことができた。

###### ア 興味・関心・意欲を高めることができた

児童の生活場面に沿った問題を設定し、問題把握のために二人の教師が演示を行ったり、一人の教師の発問に対しもう一人の教師が説明を加えたりして、教師が協力しながら指導を進めた。これにより児童の興味・関心を喚起し、学習への意欲を高めることができた。

###### イ 児童のよさを認め、励ますことがより多くできた

教師の時間をかけた支援により、算数の学習に苦手意識を持っていた児童も「そのやり方でいいよ。」とよさを認められ、励まされながら問題を解くことができた。この児童は、教師に丸を付けてもらって満足感を味わい、次の学習に意欲的に取り組んだ。このように児童を肯定的に認め、支援していく機会を増やすことができた。

###### ウ 児童のつまずきを早期に発見し、指導・支援ができた

二人の教師で個別指導やグループ指導を行うことにより、児童のつまずきを早期に発見することができた。そして、そのつまずきに応じて、解決へのヒントを与えた、図を用いて説明したりするなどの支援ができた。

### エ 質問にその都度応じることができた

個別指導やグループ指導の時には、より多くの質問に即座に対応できた。また、一斉指導の時にも学習の流れを中断せずに、もう一人の教師が児童の質問に応じることができた。

### ③ 事後では

実践授業では、学習に対し満足感や成就感を味わっている児童が多くいた。この自己評価に加え、教師の授業での記録を活用し、児童のよさや学習の成果を評価した。二人の教師が互いに補完し合いながら評価したことにより、より多くの児童のよさを見いだすことができた。

## ■2 中学校の実践から

個に応じ、個を生かす指導を進めるために、2校でTTの実践研究を行った。2校は、いずれも平成5年度も実践しているので、今年度で導入2年目となる。しかし、これまでに指導を積み重ねてきた時数はそれほど多いとはいえない。その意味では、TTでの指導に当たった教師の実践面での経験はやや少なく、本研究は「TTの初期的段階」と位置付けられる。

また、TTによる指導における実践上の課題を、以下の2項目に押さえた。これらは、研究目標の具現化を図るために設定した研究仮説の観点にもつながるものである。

- ・事前、事中、事後の教師の協力体制の確立
- ・多面的に把握した生徒の実態や学習内容の特性に応じた指導と評価

二人の教師が指導・支援に当たる利点は、生徒一人一人にかかる時間が、従前の一人による指導に比べより多く確保できることである。しかし、そのことにより指導上の効果が高められるかどうかは、個々の生徒の個性の理解が前提で、さらに、本研究では二人の教師の協力体制の確立を目指し、事前、事中、事後のそれぞれの段階における留意点や配慮事項を基に実践を行い、成果を得た。

### (1) 事前では

生徒の個性を把握し、対応できるように、学習に関する実態調査を行った。また、生徒の実態と二人の教師の「持ち味(個性)」を加味した役割分担をし、指導・支援及び評価の計画を立てた。その過程で、教師の互いの教材観や指導観、評価観の見直しができた。また、事前調査では「二人の先生の教え方が違うので、混乱する」と答えた生徒がいたが、指導の方針の共通理解を図って指導に当たることで、生徒の「混乱」は解消できた。

### (2) 事中では

事前に教師間の役割を相互に理解しておくことに努めた。また、状況に応じてT<sub>1</sub>、T<sub>2</sub>の役割を意図的に入れ替えて対応した。その結果、「T<sub>2</sub>は補助的でよい」という教師の意識を変えることができた。さらに、生徒のTTに対する意識にも変化が見られ、「二人の先生に教えてもらう方が分かりやすい」という意見が増える傾向を示した。

事中の評価については、座席表にあらかじめ観点を記入し、それに基づいてきめ細かい評価を行った。その結果、個の把握、個への対応が一層可能になり、一斉指導の改善にも役立った。

### (3) 事後では

二人の教師の目は、互いに見えない部分を補完し合う評価ができ、「個が生きる指導・評価」につながった。特に、生徒の表情や質問の内容、自己評価の記録は、難しいといわれる「情意面の評価」にも有効であった。

### (4) 学習内容の特性に応じた指導

西多賀中学校の置ける実践は、「個に応じた指導」に主眼をおいたもので、習熟の違いに応じた自己選択によるコース別学習であった。基礎的・基本的内容の理解が十分でないコースにはT<sub>2</sub>がフィードバックで支援し、T<sub>1</sub>はドリルにより定着が図れるコースを主に支援した。どのコースの生徒も積極的に課題に取り組み、同じコースの中で友達同士で教え合っている姿があった。また、進んで質問をするなど、教師が身近にいる利点を積極的に活用していた。

上杉山中学校における実践は、「個を生かす指導」に主眼をおいたもので、単元のまとめの段階における課題学習的な授業であった。生徒が既習事項を統合・発展させながら、自分なりの解決方法を見つけ出す学習では、多様な考え方が出される。このような場面では、生徒一人一人の考えを受け止め、認めてやり、支援してやることが大切で、その繰り返しは学習意欲を高め、「自らを生かす」学習につながると言える。

## VII 今後の課題

### ■ 1 小学校の実践から

#### (1) 協力体制の充実

教材研究や指導計画の立案のための打ち合わせや教材・教具の開発、事後の話し合いなどの時間を確保することが難しい場合がある。学年の打ち合わせ時間や休み時間を活用して対応しているが、協力体制の一層の充実のために、効果的な打ち合わせの方法を実践を通して確立していくことが求められる。これと同時に、効率的な時間の活用を多面的に学校規模で考えていく必要がある。

#### (2) 教師間の共通理解の充実と信頼関係の確立

一人一人を大切にする教育の推進を図り、「自らを生かす」児童を育成するために、学校のすべての教員が新しい学力観に基づく指導と評価についての共通理解を一層充実したものとしていきたい。また、このような共通理解を構築していく過程において、TTによる円滑な実施のために教師間の信頼関係をより確かなものとしていくことが大切である。

#### (3) 児童と教師の信頼関係の一層の確立

児童が自らの持つ力を發揮し、自らを生かしていくための基盤として、温かい雰囲気の中で学習したり、自らを表現したりできることが大切である。そのため、児童と教師の信頼関係をより確かなものとするとともに、児童間の好ましい人間関係の育成にも配慮していく必要がある。

#### (4) 新しい指導方法の工夫と評価の充実

これまで以上に一人一人の児童に対応した指導を行うため、指導方法や評価方法、評価内容の工夫・改善を一層進める必要がある。これに関連して、弾力的な学習集団の編成を含めた指導計画や指導案の作成、指導計画時に作成する評価計画、共通の評価基準の設置などを教師の協力を図りながら実施していきたい。

### ■ 2 中学校の実践から

#### (1) 協力体制の一層の確立

協力体制の確立には、複数の教師が共有できる多くの時間の確保、互いの信頼関係の構築という問題を避けては通れない。ゆとりの時間が決して多いとはいえない現在の体制の中で、きめ細かい指導・支援や評価の計画をいかに効率よく行うか、一層の実践研究の積み重ねが必要である。

#### (2) 生徒と教師との信頼関係

教師主導型の一斉授業に慣れた生徒の中には、TTを様々な理由から敬遠する場合がある。これも実態の一つととらえ、学習する側の理解を得られるような指導上の工夫が必要である。また、生徒と教師との信頼関係もTTによる指導の効果に与える影響は大きいと思われる。

#### (3) 明確な評価の規準

複数の目で評価をすることは、互いに見えない部分の補完ができるため、個の良さを多く認めてやれるという利点がある。しかし、評価の規準のあいまいさから、時には一人の生徒に対する評価が一致しない場合がある。明確な評価の規準を持った指導が大切である。

#### (4) TTの目指すもの

学力観が見直された今、指導観、評価観も見直す必要がある。TTによる指導はこのような観点からも導入が図られることを再認識する必要がある。その意味で、TTにおける指導・支援及び評価の在り方も、量的なものだけでなく、質的な向上（例えば、結果だけでなく思考の過程を重視し

た指導・支援、次の学習や指導に生かせる評価)を目指す必要がある。生徒の「主体的に学習に臨む意欲や態度」を育てるためのTTを目指したい。

**■ 3 算数科・数学科における指導法の改善から**  
算数科・数学科は個人差の生じやすい教科である。学年が進むにつれて、学習に困難を感じる児童生徒が増える傾向もある。このような中で、TTを導入し、個に応じた指導を進めてきた。この結果、基礎・基本の定着度が高まり、学習に困難を感じていた児童生徒も意欲的に学習に取り組み、課題解決のために努力する一助になったと言える。さらに、一人一人にかかる時間を多く取ることができるというTTの有効性を実感した。

また、「自らを生かす」指導を行うために、TTにより個を生かす指導の充実に努めた。学習課題を創造的に解決し、表現する場面で、自分なりのプロセスで、自分なりの結果を導こうとする児童生徒に対し、教師が二人で指導・支援及び評価を

#### • 参考文献

- 教職員配置改善研究会編『教師のためのティームティーチング実践事例集』ぎょうせい 1992
- 教職研修総合特集『ティーム・ティーチング読本』 教育開発研究所 1993
- 加藤幸次『ティーム・ティーチングの考え方・進め方』 黎明書房 1993
- 鈴持勉・壱内明『小学校のティーム・ティーチング』 明治図書 1994
- 福岡県小竹町立小竹中学校『中学校におけるティーム・ティーチングの考え方・進め方』 黎明書房 1994
- 根本博編『中学校数学科のティーム・ティーチング』 明治図書 1994
- 教職員配置改善研究会編『学校経営とティーム・ティーチング実践事例集』ぎょうせい 1994

行った。この結果、一人よりも二人という指導者の量的な増加が、指導・支援及び評価の内容・方法の質的向上にも役立った。

このように、TTは個に応じた指導や個を生かす指導に有効に機能することを研究を通して得たのであるが、小・中学校の課題として、前述したとおり、TTによる、より効果的な指導を進めるための課題も少なくない。

このような課題の解決には、TTが指導と評価の工夫・改善に有効であることを認識し、地道な実践を積み重ねることが必要である。

一人一人を大切にしたTTによる指導を通し、算数・数学としての知識や技能を身に付けること、算数・数学を生かして考えること、算数・数学を活用していく態度を育てることなどをより充実させ、「自らを生かす」教育を一層推進することが望まれる。このことは、教科の目標の実現や生涯教育の素地を培う観点からも意義深いことであると考える。

#### • 委嘱研究員

宮城教育大学教授	吾妻 一興
仙台市立南吉成小学校教諭	星野 功雅
仙台市立立町小学校教諭	関東 正春
仙台市立幸町小学校教諭	山崎 純子
仙台市立七北田小学校教諭	梅田 信悦
仙台市立高森東小学校教諭	砂金 靖志
仙台市立上杉山中学校教諭	伊藤 英子
仙台市立五橋中学校教諭	大内 吉基
仙台市立西多賀中学校教諭	山田 輝和
仙台市立中山中学校教諭	堀米 貞春

#### • 担 当

仙台市教育センター

指導主事(主担当)	沼田 茂雄
主任指導主事(担当)	森 正行
指導主事(担当)	西 重明

# 創造的想像力の育成に関する研究

——図画工作科・美術科の絵画表現における発想傾向の分析を通して——

## ■要 約

この研究は、絵画表現における児童生徒の発想の傾向を調査し、創造的想像力を育てる指導の在り方を探ろうとしたものである。

発想を促す要因を視覚的、非視覚的なものに分け、誘発された表現を小学生と中学生を対象に調査し、発想傾向を分析した。その結果、どの調査においても学年間に差異があり、提示する条件によっては学年内でも様々に変化することが分かった。このことにより、指導の在り方の一端や留意事項を明らかにできた。

## ■キー・ワード

図画工作科      美術科      絵画表現

創造的想像力      調 査      視覚的要因と発想

非視覚的要因と発想

## 目 次

I	主題設定の理由 .....	29
1	今求められている学力観から .....	29
2	図画工作科及び美術科の目指す学力から .....	29
3	想像力を高めるための指導の現状から .....	29
II	研究の基本的な考え方 .....	29
1	創造的想像力 .....	29
2	表現活動における発想 .....	29
III	研究の目標 .....	30
IV	研究の概要 .....	30
1	研究の内容と方法 .....	30
2	調査の対象 .....	30
3	調査の内容 .....	30
V	研究の結果と考察 .....	31
1	研究の結果と方法 .....	31
2	考 察 .....	46
VI	研究の反省と今後の課題 .....	48
1	研究の反省 .....	48
2	今後の課題 .....	48
◇	参考文献 .....	48
◇	委嘱研究員 .....	48

## I 主題設定の理由

### ■ 1 今求められている学力観から

変わりゆく社会環境の中で、様々な事象に主体的、積極的に対応し、豊かな自己実現を果たせる人間の育成が今学校教育に求められている。

このような要請にこたえるために、授業においては自分たちのよりよい学習や生活を築くための基礎的・基本的な資質や能力を育てる指導を展開していかなければならない。また、子供たち一人一人がもっている可能性を生かしながら、主体的な活動を充実させることができるように授業の創造を図っていくことが急務である。

### ■ 2 図画工作科及び美術科の目指す学力から

図画工作科及び美術科においては、造形活動を通して獲得した美的な感受性、豊かな発想力、柔軟な思考力、技法や知識などが自らの生き方に還元できる方向を目指すことが望まれる。造形に関する様々な能力を生きる力とするためには、それらが真に子供の身に付いたものになっていなければならない。そのためには、内発的な動機づけによる主体的な取り組みを促すことを第一と考えたい。

子供たちそれぞれがもつ美的感覚や表現への思いが、より豊かなものであればそれだけ表現への意欲が高まり、創造的な造形活動へと誘われるものと言える。そのための指導の切り口の一つとして想像力を高めることが挙げられる。

### ■ 3 想像力を高めるための指導の現状から

想像力は、表現の源であり、活動過程において中心的役割を担うものである。しかも、その想像力は、より独創的で個性的であることが望まれる。

したがって、図画工作科や美術科の目標である造形的な創造能力を育てたり、伸ばしたりするためには、想像力を豊かにしなければならない。それは、従前からの共通の認識であった。しかし、

想像力を豊かにするための指導が、子供の思いや願いとは別に、教師の意図する一定の方向に導くような傾向にあったことは否めない。また、表現の結果としての作品の出来栄えが重視され、そのための表現技法を中心とした指導に重点が置かれてきた傾向にあった。

以上のことから、創造的想像力を育てる指導の在り方を探るために児童生徒の絵画表現における想像力の実態を明らかにしたいと考え、本主題を設定した。しかし、表現にかかる想像力は多岐にわたるため、本研究では、発想面に焦点を当てることにした。

## II 研究の基本的な考え方

### ■ 1 創造的想像力

図画工作科や美術科における表現活動は、それぞれの発想や構想という想像力を基にしながら、造形感覚をはたらかせ、技術や技法を様々に駆使して形象化へと進められていくものである。

その内容は、子供たち個々の独自性が表れてこそ表現としての意味をなすものである。すなわち個性的で新しい表現につながるための基盤となる一人一人の豊かな想像力を「創造的想像力」とおさえた。

### ■ 2 表現活動における発想

創造的想像力を基軸にしながら、それぞれがもつ技術や技法で表現活動は行われていく。創造的想像力は、発想や構想というかたちで表現過程の様々な場面で大切な要因となってくる。しかも、発想や構想による像は、表現活動の中で変化し発展する可能性をもっており、決して固定したものではない。

このような性格をもった発想であるが、本研究においては、子供たちがある事象に出会った初発の段階におけるひらめき的な発想をその対象とすることにした。

### III 研究の目的

児童生徒の絵画表現における発想傾向を調査分析し、創造的想像力を育てる指導の在り方を探る指針とする。

### IV 研究の概要

#### ■ 1 研究の内容と方法

造形活動における想像は、人間のもつ五感などで感じ取る外発的要因や、言葉などによる内発的要因によって誘発される。本研究においては、短時間で多くの資料を得られることや、調査結果の分析が比較的容易であることなどを踏まえ、二つの視点から研究を行う。

視覚的側面として「一本の線」から、もう一つは非視覚的側面から「言葉」を取り上げ、それらを基に児童生徒がどのような発想をするかを次の手順で調査、分析することにした。

- (1) 発想を促す働き掛けをし、一定時間内に思い浮かべた像を一定の大きさの画面に線描させる。
- (2) 働き掛けの内容ごとに、発想の傾向を分析し、学年などによる違いから考察を加える。
- (3) 考察内容を基に、小学校上学期児童から中学生における発想指導の在り方を探る。

#### ■ 2 調査の対象

児童生徒の中には、前の調査による発想へのこだわりができてしまい、次の調査のための発想をうながしても、完全にその転換ができない者もいる。そこで、各調査ごとに、対象者を変えて実施することにした。

- (1) 小学校第4学年対象児童総数——1,074名
- (2) 小学校第6学年対象児童総数——1,045名
- (3) 中学校第2学年対象生徒総数——1,226名

#### ■ 3 調査の内容

- (1) 調査1(一本の中心線からの発想)

#### 【目的】

一本の中心線からの発想傾向を、用紙の天地変換や表現の機会の多少の関係から探る。

#### 【内容】

##### 《調査1-A》

11cmの正方形の枠内中央にある一本の中心線を基にした発想の傾向について

##### 《調査1-B》

調査1-Aの用紙の天地を自由にすることのできる条件の下での発想傾向について

##### 《調査1-C》

調査1-Bに加え、用紙の枚数を増やして描写の機会を多くした条件の下での発想傾向について

#### 【対象】 調査1-A 調査1-B 調査1-C

小学4年	——	122名	107名	113名
小学6年	——	108名	118名	117名
中学2年	——	166名	128名	123名

#### (2) 調査2(言葉からの発想)

#### 【目的】

題材名に用いられる言葉と発想の関係について探る。

#### 【内容】

##### 《調査2-A》

絵画表現を前提にした際の、言葉に対する関心の傾向について

##### 《調査2-B》

関心をもった言葉からの発想の傾向について

#### 【対象】

小学4年	——	107名	小学6年	——	104名
中学2年	——	137名			

#### (3) 調査3(言葉からの発想)

#### 【目的】

互いに脈絡のない二つの言葉を並べた題材名の発想に及ぼす影響について探る。

#### 【内容】

##### 《調査3-A》

脈絡のある言葉の組み合わせからの発想傾向について

## 《調査 3-B》

脈絡はないが、どちらも視覚化できる言葉からの発想傾向について

## 《調査 3-C》

脈絡もなく、一方が非視覚的な言葉による組み合わせからの発想傾向について

【対象】 調査 3-A 調査 3-B 調査 3-C

小学 4 年 —— 143名 113名 112名

小学 6 年 —— 129名 111名 116名

中学 2 年 —— 139名 139名 129名

(4) 調査 4 (言葉からの発想)

## 【目的】

題材名を提示する際に用いる言葉の違いによる発想への影響について探る。

## 【内容】

## 《調査 4-A》

非視覚的言語から連想を促すような言葉を用いたときの発想傾向について

## 《調査 4-B》

非視覚的言語を象徴する表現を促すような言葉を用いたときの発想傾向について

【対象】 調査 4-A 調査 4-B

小学 4 年 —— 112名 145名

小学 6 年 —— 115名 127名

中学 2 年 —— 130名 135名

## V 研究の結果と考察

## ■ 1 研究の結果

(1) 調査 1 「一本の中心線からの発想」の結果と考察

この調査は、画面に描かれた一本の中心線から児童生徒が何を発想するか、また、画用紙の天地を自由に操作できることや、表現の機会が増えることによって児童生徒の発想傾向がどのように変化するかを探るものである。

図 1 のような用紙を児童生徒に配付し、「□の中に一本の線が引かれています。じっと見てくだ

さい。何かを書き加えて絵にしましょう。」と指示し、各自が発想したことを自由に鉛筆で描写させた。また、必要に応じ言葉による説明を加えることを認めた。

なお、条件として調査 1-A,

調査 1-B, 調査 1-C にはそ

れぞれ次のような違いがある。図 1 調査用紙

調査 1-Aにおいては、調査のための設問が記述された用紙に、図 1 のような形を印刷したものを作付した。

調査 1-Bにおいては、図 1 が印刷されたものを設問紙とは別に 1 枚、調査 1-Cにおいては数枚配付した。したがって、調査 1-A より調査 1-B, 調査 1-C は天地の取り扱いが比較的自由に行われると思われる。また、調査 1-B より調査 1-Cにおいては、多数の発想内容が出てくる可能性があると考えられる。

どの調査においても、用紙の扱い方についての指示はせず、児童生徒の質問にその都度応じることにした。なお、各調査とも描写の時間は、10 分間として実施した。

## ① 発想の内容と傾向

三つの調査による児童生徒の発想傾向を分類したのが表 1 である。

調査 1-A, B, C とも、大きく三つの傾向に分けることができた。それぞれの代表的な作例を表現パターンとして表 1 に提示した。

## 《中心線を境界線として認識した表現》

内容を三つに分類することができた。

一つは、地平線や水平線、基底線に中心線を用いて、空間を表しているものであり、中心線を横に使用している。

二つ目は、地上と地中、海上と海中などの境界線として用いているものである。地中や海中は、すべて透視的に描かれているのが特徴である。ここでも、中心線はすべて横線として使用されていた。

三つ目は、線対称の軸的に取り扱ったものと、異なった世界や場面を表すために境界線として用

いたものである。表現の内容により、中心線の縦横の用い方は様々であった。

#### 《描写対象の一部として認識した表現》

大きく二つに分類することができた。

一つは、具象的な表現の描写対象の一部として用いたものである。児童生徒が発想した内容は多岐にわたっている。

二つ目は、抽象的な表現として幾何学的模様の

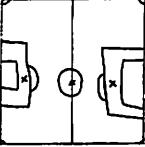
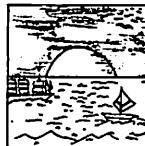
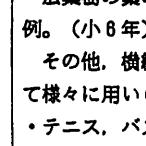
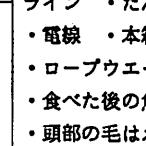
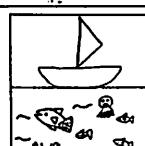
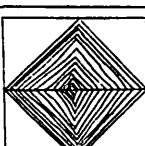
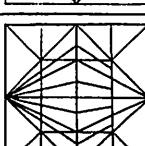
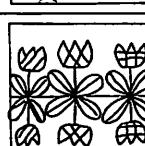
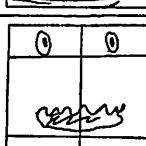
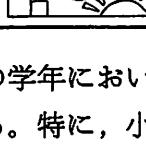
一部として用いたものである。これは、特に小学6年生や中学2年生に見られる傾向である。

#### 《判別不可能な表現》

この分類に属するものは、前述の二つのどちらにも該当しないと判断したものである。

すなわち、境界線として用いたものであるのか描写対象の一部として用いたものか、その判別ができなかったものをここに当てはめた。

表1 表現内容の分類

境界線として用いた表現		描写対象の一部として用いた表現		判別不可能な表現
	表現パターン	表現パターン	表現の特徴	表現パターン
地平線・水平線等		具象的な表現	地平線として表現。草原に沈む太陽を表した例。(小6年) 水平線としての表現。雰囲気を表すために、様々なものをかき加えている例。(中2年) その他、基底線的に横線を利用している作例がある。すべて、横線として扱い、空間表現のために利用されている。	 
			地上と地中の境界線として扱われている例。(中2年) 水上と水中の境界線として扱われ、海の中が透視的に描かれている例。(小6年) その他、草花と根、地上の様子と蟻の巣、モグラの穴、地下鉄の電車を表した例がある。	  <ul style="list-style-type: none"> <li>・テニス、バスケットのセンターライン</li> <li>・たんす類</li> <li>・窓枠類</li> <li>・電線</li> <li>・本箱の棚</li> <li>・机の端</li> <li>・ロープウェーのケーブル</li> <li>・食べた後の魚の骨</li> <li>・串</li> <li>・唇</li> <li>・頭部の毛はえ際</li> </ul>
線上と地中等		抽象的な表現	横線を対称軸的に取り扱い、花を表した例。(小4年) 縦線として用い、線を境に少女の昼の姿と夜の姿を表した例。(中2年) 対称軸的に扱うより、線を境に二つの世界を表す作例が多い。顔の表情、夜と昼、4コマ漫画の仕切り的に扱った例がある。	 
				 
線対称・異なる世界		抽象的な表現		 

#### ② 表現内容の学年ごとの割合

表1の分類に基づいて、各表現の全体に占める割合を表したもののが図2である。

調査1-Aにおいては、具象的な表現の一部と

して中心線を意識した割合がどの学年においても高くなっていることが特徴である。特に、小学4年生では全体の約57%を占めている。また、中心線を水平線や地平線、基底線と認識して、空間を表

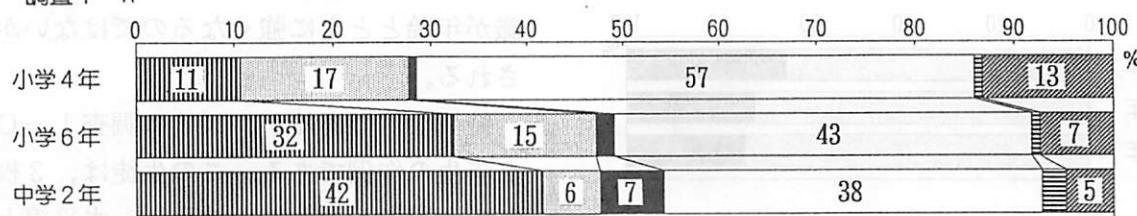
現した割合が学年が進むにつれ高くなっていた。

この傾向は、調査1-Aや調査1-Cでも変わらず、調査1-Bではより一層明らかになって表れた。ただ、用紙の天地が自由にできるこの二つの調査は、調査1-Aに比べ中心線を地平線や水平線としてとらえて空間を表している割合がどの学年においても低くなっている。それは、調査1-B、調査1-Cにおける小学4年生で顕著に表れ、具象表現の一部として中心線を認識する者が

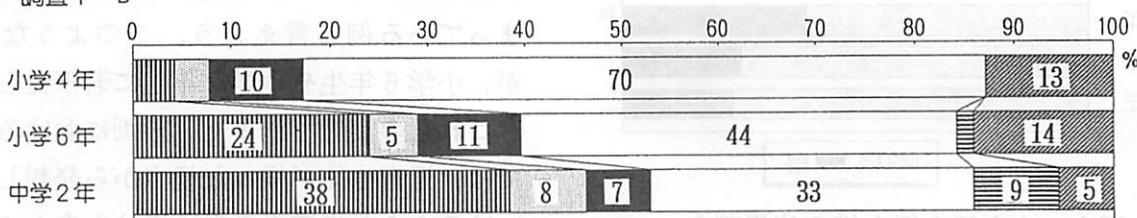
増え、全体の約70%を占めるようになっていた。このことは、調査1-Cの中学生にも見ることができ、中心線を具象的な表現の一部として様々な像を思い浮かべていた。

抽象的な表現の一部として中心線を認識する割合は、どの調査、どの学年でも低くなっている。ただ、わずかずつではあるが、学年が進むにつれその数も増えていることがこのグラフから読み取ることができる。

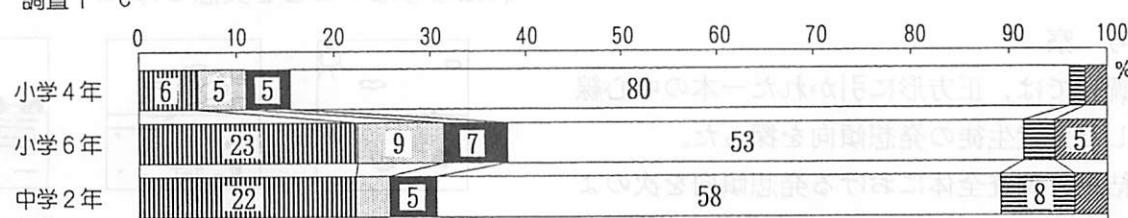
調査1-A



調査1-B



調査1-C



■ 水平線, 地平線  
□ 具象表現の一部  
▨ 抽象表現の一部  
▨ 判別不能 (調査1-A, 調査1-Bは表現されていないものも含む。)

\*5%未満の数値は省略

図2 表現内容ごとの割合

### ③ 中心線の縦と横の使用割合

中心線を縦と横のどちらで表現に用いたか、その割合関係を示したのが図3である。

調査1-Aのような条件では、小学6年生と中学2年生にそれぞれ約4%, 約6%とわずかに中心線を縦線として用いた児童生徒もいるが、小学

4年生ではそれを転回させるまでの発想の転換には至らず、すべての児童が横線として中心線を使用していた。

用紙の天地を自由に操作できる条件の下での調査1-Bと調査1-Cにおいては、どの学年でも中心線を縦線としての認識が高くなっている。小

学4年生では、調査1-B, 調査1-Cとなるにつれ縦線として使用する割合が高くなっていた。しかし、小学6年生、中学2年生では、4年生に比べ中心線を縦線として使用する割合は低い。

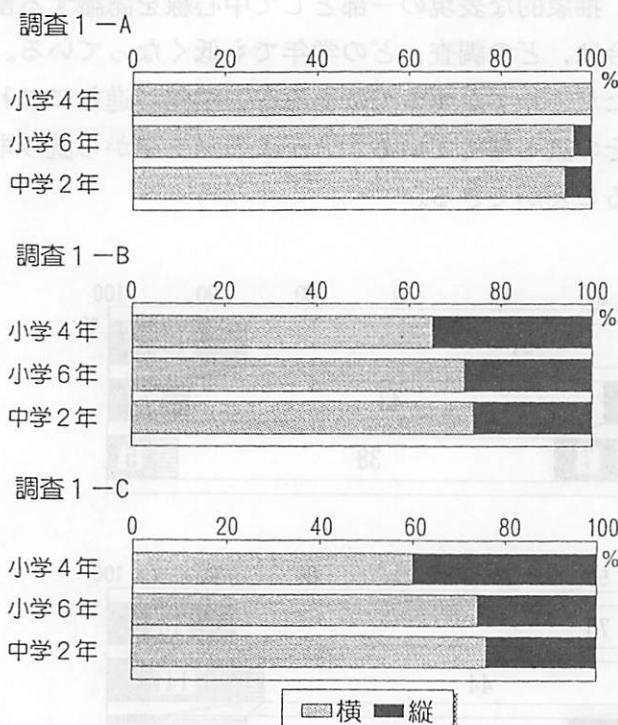


図3 中心線の縦と横の使用割合

#### ④ 考察

この調査では、正方形に引かれた一本の中心線を基にした児童生徒の発想傾向を探った。

その結果、調査全体における発想傾向を次のようにまとめることができた。

まず、一本の線からでも児童生徒は数多くの内容を発想することができた。

小学4年生の場合は、一本の線から思いつくままに発想し、楽しんで描いている傾向がある。それが、具象的表現の描写対象の一部として中心線を用いている作例に表れていた。小学6年生や中学2年生では、線に対していろいろな意味付けをし、意識的、意図的に構想を練る傾向にあった。特に、境界線として中心線を認識した表現にそのことをうかがうことができる。中心線を境にして顔の表情の二面性を表したり、同じ場面での違う

雰囲気を表したりする心象表現などがその例である。

学年間における発想の傾向の違いとしては、中心線を水平線や地平線として認識する児童生徒の割合を挙げることができる。学年が進むにつれ、その割合は高くなっている。すなわち、絵画における表現意識が、風景などの空間描写へと向かう傾向があるのではないかと思われる。さらに、今回の調査では確かめられないことであるが、「絵を描くこと=風景や具象的な情景描写」という意識が年齢とともに強くなるのではないかとも予想される。

特異な例であるが、図4は調査1-Cでの中学2年生の作例である。この生徒は、3枚表現したものすべてが中心線を地平線、水平線と見なし風景を描いている。発想の仕方が固定化してしまっている例と言えよう。このような児童生徒が、小学6年生や中学2年生に若干見られた。

これらの実態を踏まえ、絵画における発想指導では、児童生徒が様々な視点から発想し、広げていけるような指導者の働き掛けを考えいかなければならぬことを実感した。



図4 調査1-Cからの作例

次に、調査用紙の天地変換と発想傾向との関連について以下のようなことが分かった。

図2の調査1-Bの結果からも分かるように、中心線を地平線や水平線と見なし、風景などの空間を表現する学年間の割合の違いがますます顕著になっている。地上と地中、海上と海中ととらえた児童生徒の割合も同様に表れた。小学4年生、6年生が、比較的天地が自由にならない調査1-Aに比べ地平線や水平線、あるいは地上と地中の境界線として中心線を認識しなくなったためであ

る。特に、小学4年生の変化は大きい。このことは、天地変換が比較的自由になり、横線から縦線への使用へと意識を変えることのできた小学生の発想の柔軟性ともとらえることができる。

中学2年生においては、抽象的な表現の描写対象として中心線を認識したり、縦線として用いたりする割合こそ高まったものの、調査1-Aとの比較において表現内容の割合については大きな変化はなかった。

これらのことから、天地を比較的自由に変えられる1枚の用紙を用いた条件は、小学4年生や6年生に対して多様な発想を引き出す要因になりえたが、中学2年生には直接的な影響はなかったと言うことができる。

最後に、天地が自由になり、発想の機会が増えることと発想傾向との関連については、以下のようなことが分かった。

この条件の下での調査により、大きく変わったのが中学2年生の発想傾向である。地平線や水平線の認識が減り、具象的な表現の描写対象の一部として中心線を認識する生徒が増えてきた。このことは、発想の機会が増えることによって、一本の線から様々なイメージをもつことができるようになったと推察できる。この効果は、発想の機会が増えたことからだけでなく、1枚目は横線として用いても2枚目は縦線として用いているように、天地が自由にできる条件が相まって生じたものと判断してよいと考える。

実際の授業においても、小学校高学年の児童や中学生になると初めの発想だけにこだわってしまう傾向がある。このような児童生徒に対する指導の在り方に、一つの示唆を与えてくれた調査結果と思われる。

## (2) 調査2「題材名に用いられる言葉と発想」における結果と考察

題材名は、これから学習する題材内容との初めての出会いである。したがって、題材名から受けれる印象は、後の表現活動に影響することが考えら

れる。

そこで、題材名に用いられる言葉の発想に及ぼす影響を探るために、子供たちは絵画表現を前提にしてどのような言葉に関心をもつか、その言葉からどのようなことをイメージするかを明らかにしたいと考え、次の二つの調査を行った。

### ① 調査2-A 「絵に描きたいと思う言葉」

現在使用されている小学校と中学校のすべての教科書で、題材名の中に多く使われている言葉を選び出した。それが、下記の枠内の言葉である。

- ・うつくしい ・楽しい ・ふしぎな
- ・こわい ・夢のような ・かなしい
- ・ゆらゆらの ・のびのびした ・わすれたい
- ・ゆかいな ・まほうの ・むちゅうになった
- ・生まれかわった ・わすれたくない
- ・ひらひらの

この言葉の中から、絵に描きたいと思う言葉を5分間以内に三つ選ばせた。

結果は図5のとおりである。

どの学年においても、「夢のような」や「ふしぎな」といった現実の世界とは遊離した言葉を選ぶ傾向があると言える。特に、小学4年生、6年生においては、「まほうの」や「こわい」といった言葉も上位に入っており、その傾向は強い。

しかし、中学2年生では、15の言葉を選んだ人数は、小学生より平均化されており、小学生のようにあるいくつかの言葉に偏っているわけではない。これは、生活経験に基づいた一人一人の好みの多様化の表れと考えられる。それは、「ゆらゆらの」や「ひらひらの」など抽象的な言葉を選ぶことにもつながっていると言えよう。

小学生において、「楽しい」が、多くの児童に選ばれているのに対して、中学生においては、「かなしい」という言葉を選んだ生徒が多くなっているのが、目をひく。

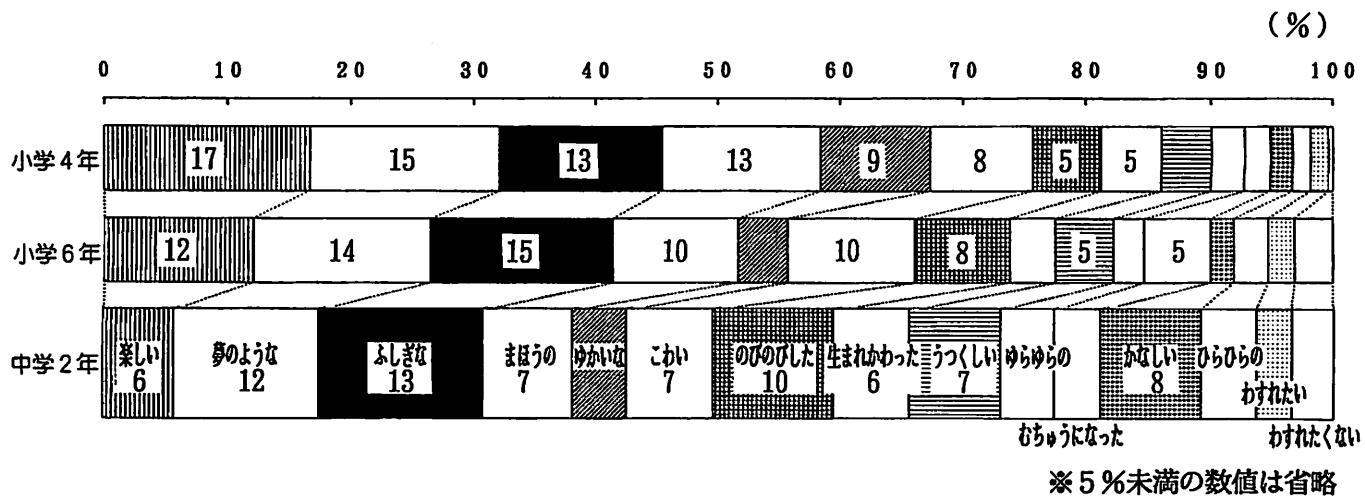


図5 絵に描きたいと思う言葉

② 調査2-B 「選んだ言葉と絵にした言葉」 子供たちがそれぞれに選んだ三つの言葉に「世界」という言葉をつけて、それから想像したこと を、15分間で描かせた。

三つのうちで描きたいものから描くこととし、

描けるならば、三つ描いてもよいとした。絵は、線描によるものとし、彩色は行わせなかった。

図6は、選んだ言葉と、それを実際に表現した関係を表したものである。

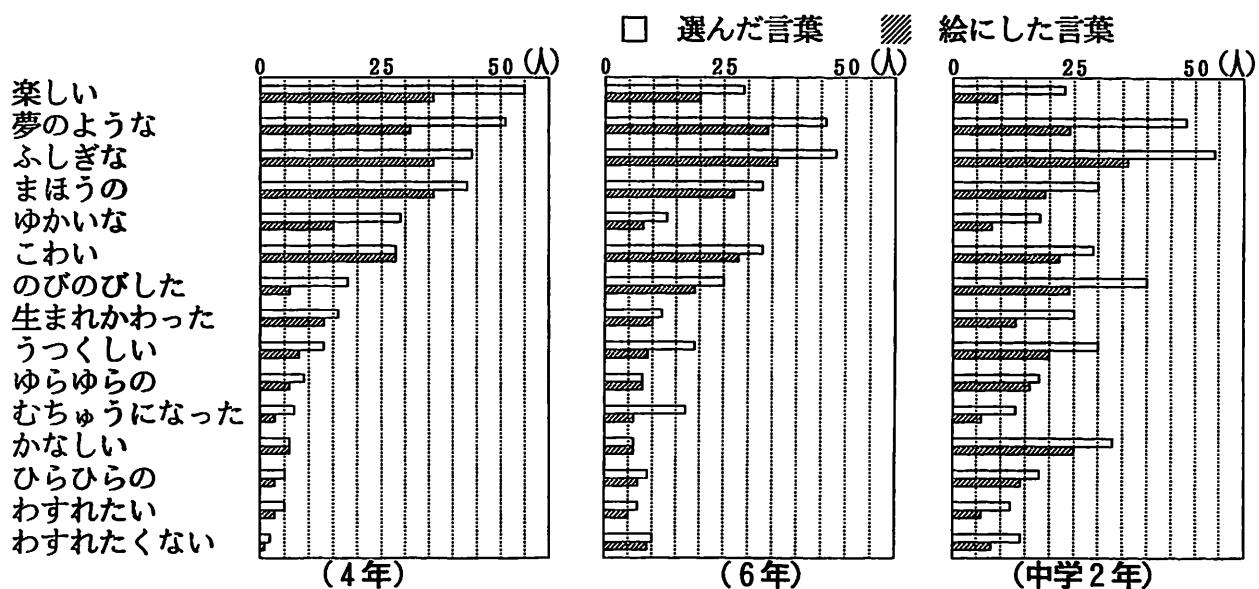


図6 選んだ言葉と絵にした言葉

図6を見ると、選んだ言葉が必ずしも「絵に描ける」言葉ではないことが分かる。例えば、小学4年生の児童の多くが、「ゆかいな」や「のびのびした」を選んでいるが、絵に表現することは少なかった。一方、「こわい」はどの学年においても表

現に結び付くことができたと言える。6年生と4年生の傾向は似ているが、全体的に6年生の方が、より表現に結び付いていると言ってもいいだろう。しかし、中学2年生になると自分の表現に對して厳しさを求める傾向が表れるためか、他の

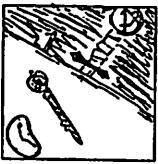
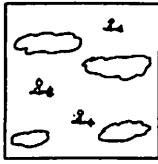
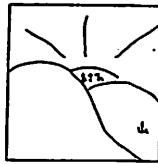
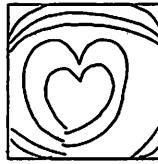
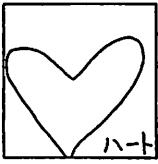
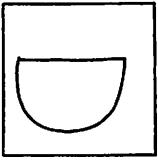
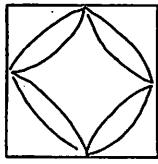
学年に比べ、選んだ言葉と絵にした言葉の差は大きい。

### ③ 「選んだ言葉と絵の表現の豊かさについて」

調査2-A、調査2-Bの結果、子供たちが発想したものをその内容の豊かさから四つのパターンに分類し、15の言葉がそれぞれどの分類に属しているかを比べてみることにした。

表2は、中学2年生の「夢のような」「まほうの」「うつくしい」から発想した表現パターンの例である。

表2 表現の豊かさを観点とした表現パターン

	夢のような	まほうの	うつくしい	
イ	内容が豊かな表現 ・言葉の再現ではなく、現実を越えた個性的な発想の広がりが感じられる内容			
ロ	言葉の再現的な表現 ・言葉の説明的な内容			
ハ	内容が簡略化された表現 ・言葉からの発想が浅い内容			
ニ	読み取りが不可能な表現			

また、言葉と表現の豊かさの関係を表したもののが図7である。

(実数は、言葉を選んだ人数を表す。)

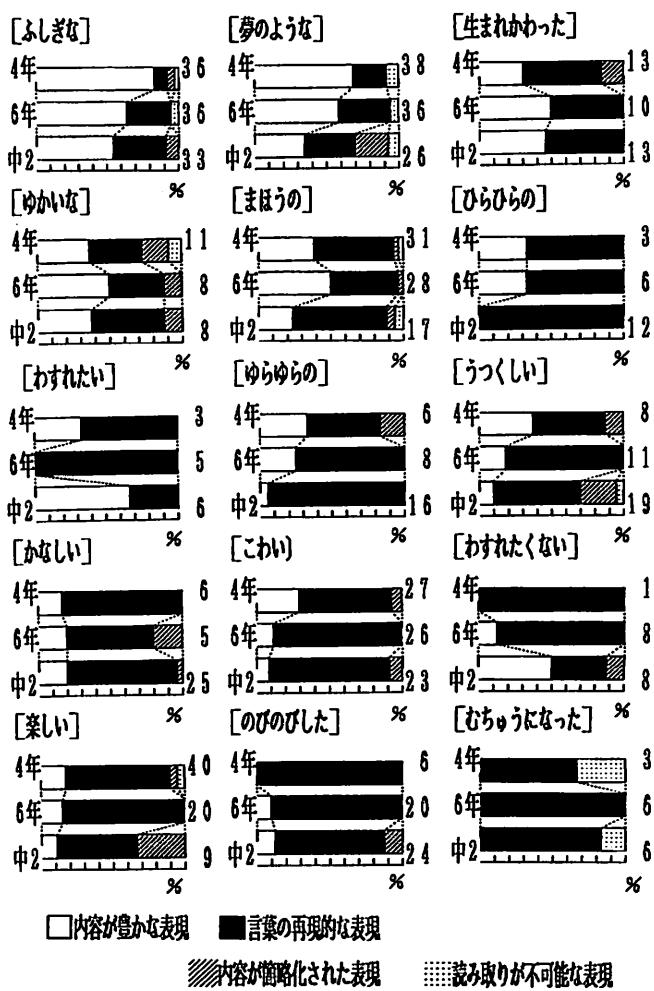


図7 言葉と表現の豊かさ

どの学年においても、豊かな表現を喚起させる言葉として「ふしぎな」「夢のような」などが挙げられる。これは、実際に多くの子供たちが絵に描きたいとして選んだ言葉であり、現実とは違う世界という言葉の響きが子供たちのイメージを膨らませるのであろう。また、「楽しい」や「かなしい」、「むちゅうになった」といった具体的な経験に基づく言葉や「こわい」「のびのびとした」といったイメージが固定化している言葉は、なかなか豊かな表現にはならない。

一方、学年による差異を見ると、「夢のような」「ふしぎな」といった豊かな表現を喚起させる言葉においても、学年が進むにつれ、豊かな表現割合は減ってきている。

④ 「選んだ言葉と表現の形式について」

一方、言葉と表現とのかかわりを考える上で豊かさとは違う視点からの分析が必要であると考えた。つまり、言葉による表現形式の傾向をつかもうとしたのである。そこで、描かれた絵を表3のように五つのパターンに分類してみた。下の例は中学2年生の「夢のような」から発想した表現パターンである。

表3 表現の形式を観点とした表現パターン

	表現パターン	表現の特徴
イ		現実的な表現 ・遠近法に基づいた描写
ロ		空想的な表現 ・遠近法にとらわれない具象的な表現
ハ		抽象的な表現 ・非具象的表現
ニ		その他 ・上の三つの分類に当てはまらない表現
ホ		読み取り不能 ・描かれている内容が読み取れない表現

また、選んだ言葉と表現の形式の関係を表したもののが図8である。

(実数は、言葉を選んだ人数を表す。)

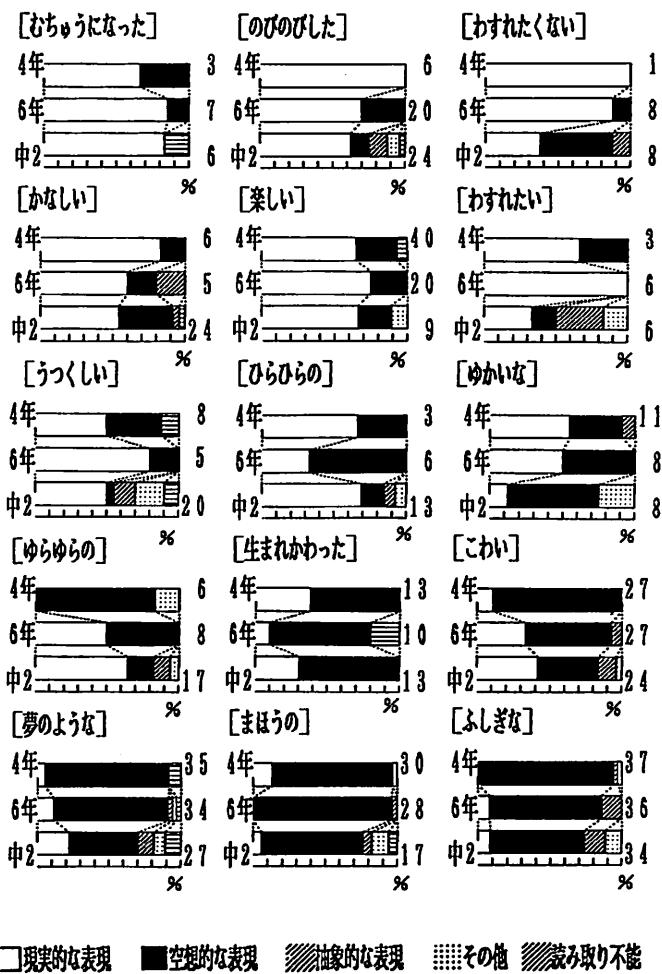


図8 選んだ言葉と表現の形式について

全体的に見ると、言葉の意味が、表現の形式に大きくかかわっていることが分かる。学年による違いを見ていくと、「ふしぎな」とか、「夢のよくな」などの言葉では、学年が進むにつれて、空想的な表現が少なくなる。その一方で、小学4年生では見られなかった抽象的な表現が増えている。また「わすれたい」「のびのびとした」に見られるように、上の学年になると、言葉から自由にイメージを膨らませて表現ができるようになる。ここにも、学年が進むにつれて、言葉から受ける感じ方や表現の多様化の傾向が見られた。

## ⑤ 考 察

この調査では、言葉の違いによる発想傾向を探った。

調査2-Aの結果から、児童には、興味をもつ言葉とそうではないものがあることが分かった。それは、年齢とともに変化し、発達段階や生活経験と深く結び付いていると思われる。小学生であれば「ふしぎな」「夢のような」に代表される子供らしい夢のある言葉が、豊かな表現に結び付きやすい。中学生になると、選ぶ言葉に多様性が見られ「かなしい」などの言葉も選ばれるようになる。それは、生活経験が豊かになるにつれ、自分の内面や現実社会に目を向け始めてきたことの表れと考えてもよいのではないだろうか。

しかし、調査2-Bの結果から、選んだ言葉が必ずしも表現に結び付いているとは限らないことが明らかになった。

そして、調査2-Aと調査2-Bで得られた表現の内容を検討する中で、次のようなことが考えられた。

「選んだ言葉と表現の豊かさについて」では、どんな言葉が思いをふくらませ豊かな表現に結び付いたのか、その傾向が分かってきた。豊かな表

現活動が期待できる言葉としては想像力が働くような言葉が望ましい。一方で、現実とすぐに結び付くような言葉や表現の方向を決め付けるような言葉の取り扱いには気をつけたいものである。

ただ、上の学年になるにつれて、言葉の選択と同様に、表現にも多様性が見られてくるので、題材名における言葉の提示には、発達段階等を考慮した吟味が必要であろう。

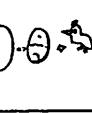
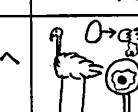
「選んだことばと表現の形式」では、言葉のもう意味が表現の形式と大きくかかわっていることが分かった。学年が進むにつれ、自分の経験から言葉を連想したり、深くとらえて多様な表現に発展したりする結果も見られる。

題材名における言葉は、子供たち一人一人の経験、思いなどの実態を把握し、それを生かしたものを見つけていきたいものである。

### (3) 調査3 「脈絡のない二つの言葉を並べた題材名」における結果と考察

脈絡のない二つの言葉が並んだ題材名を提示したとき、児童生徒はその言葉からどのような発想をするのかを明らかにするために、三つの内容で調査した。

表4 「たまご と とり」における表現のパターンとその特徴

	表現パターン	表現の特徴		表現パターン	表現の特徴
イ	 	卵と鳥の羅列的表現 (互いのかかわりが感じられない)	ロ	 	変化していく様子の表現 (卵→ひな→親鳥と時間的経緯を表す)
ハ	 	卵からひながかかる様子の表現	ニ	 	卵と鳥の関係の情景的表現 (産む, 暖める, 巣の中の卵と鳥)
ホ	 	卵と鳥の組合せ的表現 (胴体が卵型の鳥 等)	ヘ	 	食べ物に変化していく表現 (目玉焼き, 焼き鳥等)
ト	 	擬人化された表現 (卵に目鼻, 手足 等)	チ	 	その他 リ 表現されていない

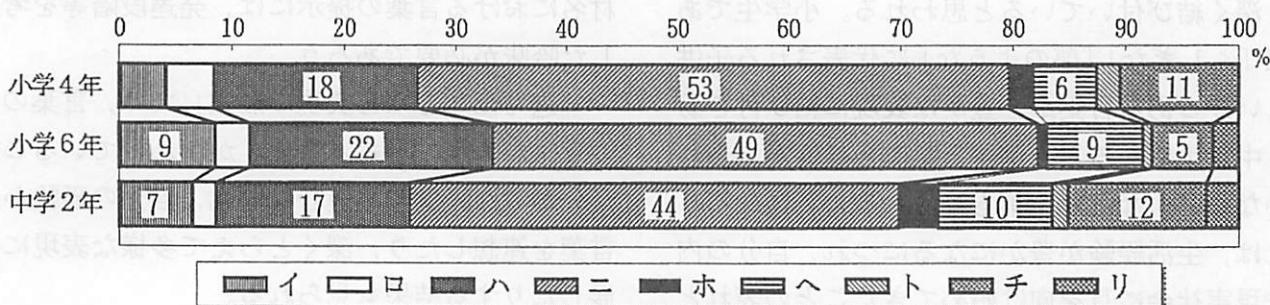
三つの調査とも、9cm四方の正方形にそれぞれの題材名から発想したことを鉛筆で表現させ、必要に応じ言葉による説明を加えることを認めた。表現する時間は各10分間として実施した。

### ① 調査3-A「たまごととり」

これは、脈絡のある言葉を並べた題材名であり

以後の二つの調査との比較の意味で実施した。その結果、子供たちが表現した内容を表4のような表現パターンに分類することができた。

この表現パターンを基に、各学年の分類の割合を表したもののが図9である。(イ～リについては表4を参照)



※5%未満の数値は省略

図9 「たまごととり」における表現パターンの分類割合

一部、イのように6年生が他の学年より割合が高かったり、ロのように学年が進むにつれ低くなったりする傾向が若干みられるが、学年間における大きな違いは表れていない。ただ、ハの「卵からひながかかる様子」やニの「卵と鳥の関係の情景」の部分がどの学年においても、二つ合わせて約60%から70%の高い割合を占めていることが

特徴的である。

これらの表現内容は、卵と鳥のかかわり合いを具体的な場面を描くことによって表しているものである。

### ② 調査3-B「たまごととけい」

これは、両者とも物質として現実に存在するものであり、視覚化できるものもある。ただ、互

表5 「たまごととけい」における表現パターンと表現の特徴

	表現パターン	表現の特徴		表現パターン	表現の特徴
イ		卵と時計の羅列的表現 (互いのかかわりが感じられない)	ロ		卵と時計のある情景表現 (台所の様子等)
ハ		ある時刻になると卵に変化が起こる表現 (ストーリー性のある内容)	ニ		擬人化された表現 (卵や時計に目鼻、手足等)
ホ		卵型の時計、卵を配置した時計の表現	ヘ		割れた卵から時計が現れる表現
ト		その他	チ		表現されていない

いの関連性はない。これらの言葉を併置した題材名を提示したとき、子供たちはどのような発想をするかを探ることにした。

調査の結果、表5のように分類することができ、それぞれの割合関係は図10のとおりである。  
(イ～チについては表5を参照)

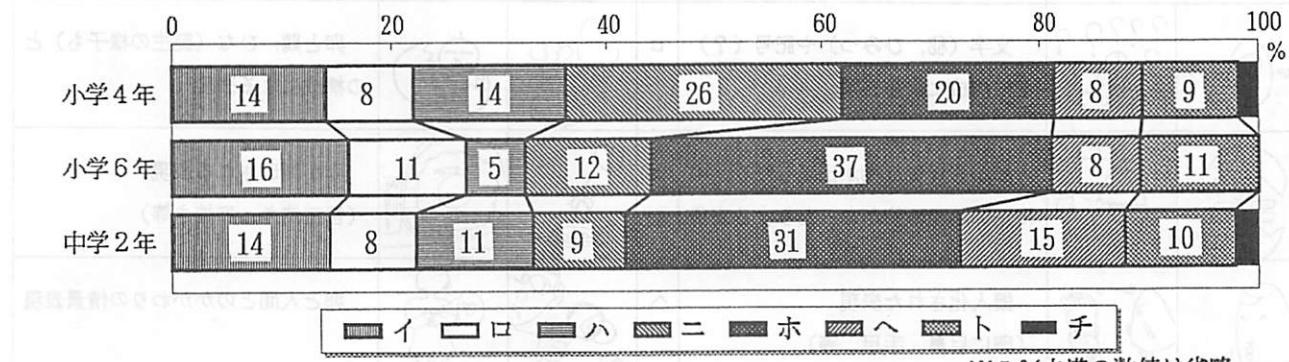


図10 「たまご と とけい」における表現パターンの分類割合

学年間の表現内容の違いにおける傾向については、以下のことと言える。

ニのように、卵に手足などが付く擬人化された表現は学年とともに減少している。また、ホの「卵型の時計、卵を配置した時計の表現」は、6年生と中学2年生が4年生と比較して2倍の割合になっている。への「割れた卵から時計が出現する様子」を表した表現が、中学2年生では他の学年に比較し約2倍になっている。さらに、ハの時計を時刻として位置づけ、ある時刻になると卵に変化が起こる様を表現した内容では、6年生が他の学年に比べ低くなっていることなどが主な特徴として挙げられる。

この調査の共通した傾向としては、次のようなことが言えるだろう。

イの互いのかかわりが感じられないような「卵と時計の羅列的表現」と、ロの台所のような「卵と時計のある具体的な情景表現」と、更に「その他」の分類を除いた70%以上の児童生徒が卵と時計の形としての概念を越えた表現をどの学年も試みている。また、擬人化して表すなど、互いに関連させようとする工夫がなされている。

③ 調査3-C「たまご と ひみつ」  
調査3-Bに続き、脈絡のない言葉の併置である。ただ、「ひみつ」は非視覚言語であり、そのこ

とによる発想への影響も多分にあることが予想される。

調査の結果は、次頁の表6のように分類することができ、その割合関係は図11のとおりである。

図11から分かるように、本調査において学年間の傾向の違いをいくつか挙げることができる。

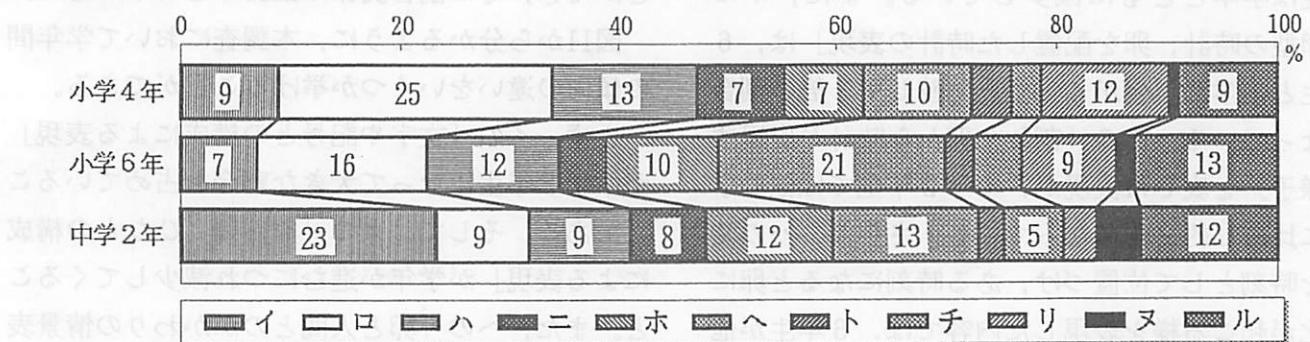
まず、イの「文字や記号との構成による表現」が中学2年生になって大きな割合を占めていることである。そして、ロの「卵と鶏、ひなどの構成による表現」が学年が進むにつれ減少していくこと。また、への「卵と人間とのかかわりの情景表現」が他の学年に比較して6年生だけが高いこと、チの「卵一個だけによる表現」が学年と共に高くなり、逆にリの「ひみつの形象化による表現」が低くなっていることなどが主な特徴である。

全体的傾向としては、分類数が増えたように表現内容が他の調査と比べ多様化している。情景の具体的場面の表現は、一部への「卵と人間とのかかわりの情景表現」に見られるだけで、本調査では少なくなっている。全体的に「ひみつ」を暗示しようとしたり、形象化しようとしたりする工夫の跡を感じることができる。

ただ、この調査ではルの「表現されていない」が、他の調査に比べ高い割合を占めていたことが特徴である。

表6 「たまごとひみつ」における表現パターンと表現の特徴

	表現パターン	表現の特徴		表現パターン	表現の特徴
イ		文字(秘, ひみつ)や記号(?)との構成による表現	ロ		卵と鶏, ひな(誕生の様子も)との構成による表現
ハ		卵から異質な物が出現したり, 中に正体不明の物があつたりする表現	ニ		卵が調理される表現(目玉焼き, 卵焼き等)
ホ		擬人化された表現(卵に目鼻, 手足等)	ヘ		卵と人間とのかかわりの情景表現
ト		卵型をした創造物による表現	チ		卵一個だけを描いた表現
リ		たまごと, 「ひみつ」を形象化した物との構成による表現	ヌ		その他ル 表現されていない



※5%未満の数値は省略

図11 「たまごとひみつ」における表現パターンの分類割合

#### ④ 考察

脈絡のない二つの言葉を題材名にしたときの、児童生徒の発想に及ぼす影響について探った調査である。

まず、脈絡のある「たまごととり」と脈絡のない言葉を併置した他の二つの調査を比較して次のことことが明らかになった。

卵と鳥は互いに関連するためか、両者のかかわりの様子を思い浮かべてしまう傾向にある。実際の表現でも、「卵からひなが誕生する様子」や「卵をあたためる様子」など具体的な情景を表している児童生徒がそれぞれの学年で50%前後を占めて

いた。

一方、脈絡のない「たまごととけい」と「たまごとひみつ」においては、具体的な情景を思い浮かべる児童生徒が大変少なくなっていた。互いにかかわりのない言葉を、どうにか両者の関係をつくり出そうとする児童生徒の姿を感じることができる。

「たまごととけい」における、卵型をした時計や擬人化による表現、卵を割ると時計が現れる表現などを見ても、その工夫の跡がうかがえる。「たまごとひみつ」では、ますますそのことが顕著になっていた。表6において、表現のパ

ターンが増えていることや、図11でどの学年においても特定のパターンに偏りがないように、一人一人が様々な内容をイメージ化していたことが分かる。「ひみつ」を形象化するためにいろいろな像を思い浮かべ、しかも卵とのかかわりをつくり出そうとする児童生徒の造形的思考の働きを一層強く感じた調査であった。

これらのことにより、互いに脈絡のない言葉を併置した題材名は、子供の発想を刺激し、様々な像を思い浮かべさせることに効果的であることを確認することができた。

ただ、「たまご」と「ひみつ」の調査で、他の調査に比べ「表現されていない」がどの学年においても高かった。「ひみつ」という非視覚的言語の形象化が背景にあると思われる。指導する際、この種の言葉の取り扱いに留意しなければならない。

#### (4) 調査4 「題材名を提示する際に用いる言葉の違い」における結果と考察

児童生徒に題材名を提示する際、用いる言葉の

微妙な違いが発想にどのような影響を与えるかについて明らかにするため、次の内容で調査した。

児童生徒に働き掛ける言葉はいろいろあるが、調査4-Aでは、題材名からの連想を促す言葉として「せまいから思い浮かんだことを表しましょう」と指示をすることとした。

調査4-Bでは、題材名を象徴するような表現を促す言葉として「せまいという感じを表しましょう」という指示をした。

二つの調査とも、9cm四方の正方形の用紙3枚を渡し、それぞれから発想したことを鉛筆で描写させ、必要に応じて言葉による説明を加えることも認めた。表現する時間は、各10分間とした。

調査の結果、調査4-Aと調査4-Bとの間に表現内容の大きな差異がないことが分かった。したがって表7の表現のパターンとその特徴は、二つの調査を基に分類したものである。表現パターンに用いている作例は、それぞれの調査で児童生徒が描いた代表的なものである。

表7 「せまいから思い浮かんだこと」と「せまいという感じ」における表現パターンと特徴

分類	表現パターン	表現の特徴	表現パターン	表現の特徴
イ 体験や知識を基にした		<u>建物や土地などの関連から</u> (ビルの間の土地、せまい土地の家、公園、グランド、道路、球場、部屋、家の中、一畳間、階段、廊下、台所等)		<u>乗物類と人との関連から</u> (車、電車、エレベーター、船地下鉄、バス、飛行機、せまい森、通勤時間の駅)
		<u>そのものが小さいことなどから</u> (壁の穴、洞窟、蟻の穴、土管針の穴、耳の穴、鼻の穴、せまい部分、間隔、穴、星、家具の間、口の中、等)		<u>物と密度との関連から</u> (入れ物、筆入れ、本棚、きつい服、ピーナッツ、豆、卵、せまい箱、等)
ア 抽象的表現		<u>抽象的表現</u> (抽象的表現)		<u>簡単な表現</u> (簡単な表現)

内容		知識の関連から (日本、地球、宇宙、星、太陽系、世の中)		人間の性格などから (心のせませ, ひろさ)
口非現実的内容		せまいところに閉じ込められを感じから  (びんの中の人、屋根を突き破る人、枠内からはみ出さんばかりの無数の人、無数の顔、枠によりゆがめられた人・動物)		面や線、人物との構成から  (圧迫感のある面や線の表現により人物がゆがめられ、せまさを象徴的に表す)
ハ抽象的な内容		直線と曲線による構成  (直線を幾何学的に組み合わせたり、曲線を組み合わせたりして、せまさを強調している)		面による構成  (白い部分と黒い部分の面積の違いから、せまさを強調している)
二その他		せまい  		類型化することが不可能だったもの

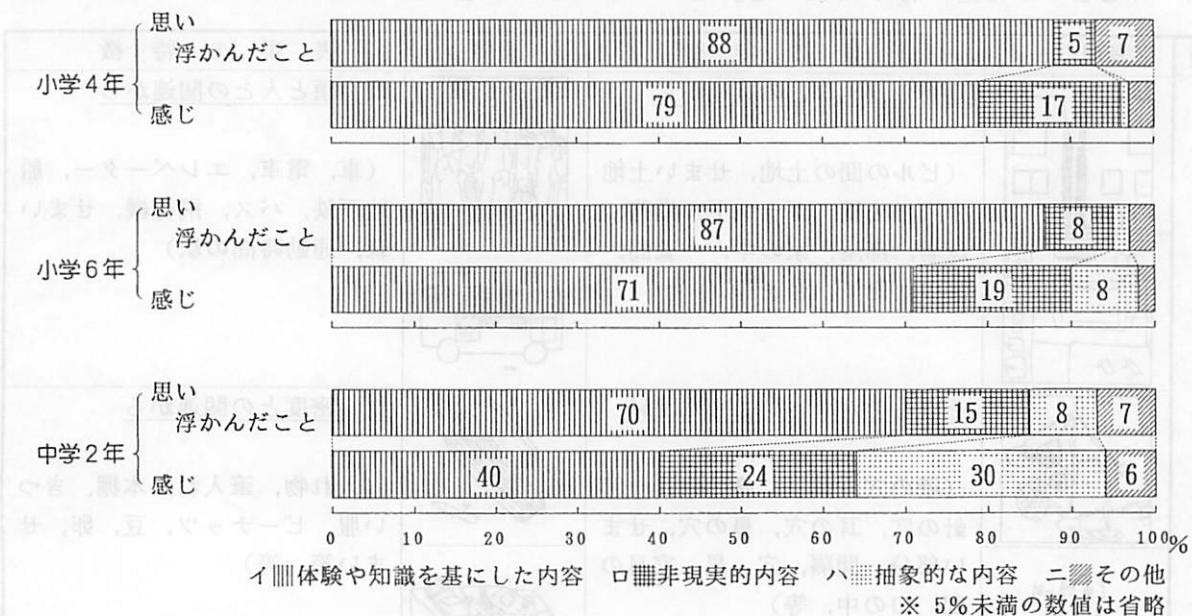


図12 「せまいから思い浮かんだこと」と「せまいという感じ」における表現パターンの分類割合

表7を基に、各学年ごと調査別に分類した結果  
が図12である。このグラフから、各学年次のよう

なことが明らかになった。

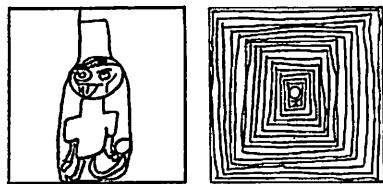
## ① 各学年内における比較

### 【小学4年生】

調査4-Aの「せまいから思い浮かんだこと」という言葉に対しては、イに該当することを多く描いている。このことから、子供自身が過去に体験したことや見聞きしたことを基に具体的な情景を発想したものと思われる。

一方、調査4-Bの「せまいという感じ」ではロに該当する内容の割合が、調査4-Aに比べて高くなっている。実際の表現をみると、次に示す作例のように「瓶の中に入った人」や「枠の中の小さな四角形に入った人」のようなものが多い。

これらは、実際にあり得ないようなことであり、子供一人一人の中で考え出されたものであることが想像される。



過去に経験したり見聞きしたりしたことについては、比較的容易に描き起こすことができるであろう。一方、全く経験したことのないことを描こうとすることは、難しいことである。しかし、そのことが、既成概念にとらわれない自由な発想を促していたように思われる。

### 【小学6年生】

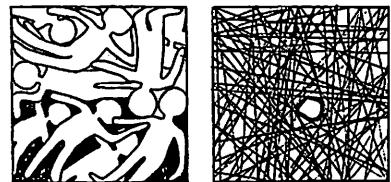
6年生の調査結果を見ると、割合的な違いこそあれ、4年生と同様な傾向が見られる。ただ、ここで注目したいのは、調査4-Bの「せまいという感じ」で、次のような抽象的な表現が増えてきたことである。

このことは、4年生のところでも述べたように、「～という感じ」という言葉は、経験や見聞きしたこととにとらわれない自由な発想を促す要因になっているように思われる。

### 【中学2年生】

この学年での二つの調査の比較においての大きな違いは、ロの具象的であるが「非現実的内容」とハの「抽象的な内容」の占める割合の変化である。調査4-Bにおいて、ロとハを合わせて全体の約54%までに拡大していることは、特筆すべきことである。

また、表現された内容も右のように、他の学年に比較すると「せまさ」を感じさせるものになっていることが分かる。



枠そのものを効果的に使って「せまいという感じ」を表そうとしていることがよく伝わってくる表現も多く見られた。

## ② 学年間での比較

ここでは、三つの学年を通して比較してみた場合、「せまいから思い浮かんだこと」と「せまいという感じ」とでは、その発想傾向にどのような違いがあるかについて述べる。

各学年に共通して言えることとして、イの「体験や知識を基にした内容」とロ「非現実的内容」、ハの「抽象的な内容」が同じように変化していることである。どの学年においても、調査4-Bでロとハの割合が高くなっている。ロは、具象的な表現であるが、過去に体験したり、見たり聞いたりした現実的な情景ではない。設問を受け止めて児童生徒が新しくつくり出した像である。また、ハの抽象的な表現は、もともと現実の事物でないものを形として表現しているものである。

このことから、「～の感じ」という言葉が児童生徒の発想を刺激し、より自由で多様な発想を促しているように考えられる。

## ③ 描いた枚数と表現内容の種類数

表8は、一人当たりの「描いた枚数」と表現内容の「種類数」を二つの調査別に表したものである。描いた枚数においては、どの学年でも二つの調査間には大きな違いがない。「せまいから思い浮かんだこと」と「せまいという感じ」から発想

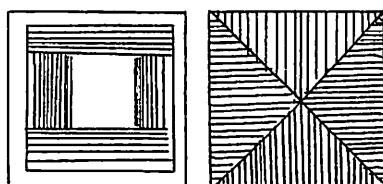


表8 一人当たりの「描いた枚数」と「表現内容の種類数」

		調査人数	描いた枚数	一人当たり	種類数	一人当たり
小4	「せまいから思い浮かんだこと」	112	271	2.42	134	1.20
	「せまいという感じ」	145	359	2.48	143	0.99
小6	「せまいから思い浮かんだこと」	115	247	2.15	127	0.98
	「せまいという感じ」	127	325	2.56	125	0.98
中2	「せまいから思い浮かんだこと」	130	272	2.09	89	0.77
	「せまいという感じ」	135	289	2.14	158	1.17

し、書き表すことにさほど抵抗の違いがなかったと思われる。

ただ、表現内容の「種類数」を見ると、次のような変化が表れている。小学4年生においては、「せまいから思い浮かんだこと」という言葉による働き掛けの方が「せまいという感じ」よりも多くの種類の表現内容になっている。それが、小学6年生においては同じ割合になり、中学2年生では逆転する結果になっていることが分かる。

その背景については、今回の調査からだけでは残念ながら明らかにすることはできなかった。

#### ④ 考 察

児童生徒へ題材名を提示する際に用いる言葉の変化が、子供の発想にどのような影響があるかを探った調査である。

「せまいから思い浮かんだこと」という言葉は、連想を促す働きの面があるため、そこから発想することはどうしても直接体験や間接体験の再現的な内容になっていた。一方、「せまいという感じ」では、様々な体験に基づく具体的な情景場面を発想するだけでなく、新しい像をつくり出させるような要因にもなりうることが分かった。「～の感じを表す」という表現は、その対象となる言葉の意味やニュアンスの形象化を促す働きがあるためと思われる。それが、三つの学年に共通した「非現実的内容」と、小学6年生や中学2年生に見られた「抽象的な内容」の増加という形で表れていた。

また、連想を促すような言葉による働き掛けは

下の学年ほど様々なイメージをもたせることに効果があり、言葉そのものの意味などの形象化を促す働き掛けは、中学生などの上の学年においてその効果があることも明らかになった。

「～から思い浮かべたことを表してみよう」「～の感じを表してみよう」、こうして並べてみると二つの言葉による表現の意味することは明らかに違っている。しかし、日ごろの授業の中で、それらを区別することなく児童生徒に指示したり提案したりする言葉として用いている場合が多い。この調査からも分かるように、指導者の話す言葉の内容によって児童生徒の発想は様々に変化する。授業のねらいや教師の願い、そして児童生徒の思い等を踏まえた表現をさせるためには、子供たちに働き掛ける言葉にも配慮していかなければならないのだろう。

#### ■2 考 察

発想を促す要因は様々にあるが、本研究では視覚的要因と非視覚的要因の二つの視点から児童生徒の発想傾向を探った。

(1) 視覚的要因として「中心線」による発想から調査用紙の正方形の枠の中に一本の中心線を提示し、用紙の使い方の条件を変えることで発想に及ぼす影響の違いを明らかにした。

その結果、調査用紙の天地を自由にできる条件では、小学生は用紙の使い方に柔軟に対応し、それが多様な発想へと結び付いていることが分かった。さらに、調査用紙の枚数を増やし、発想の機

会を多く与えた条件の下では、そのことが中学2年生まで広がる傾向が現れた。用紙の在り方と発想の間に、深いかかわりがあることを確かめることができた調査結果であった。このような結果は、次のような指導の在り方に換言できると思われる。

今回の調査で中心線の引かれた正方形を用いたが、そのことが天地を自由に変えられることに結び付き、多くの発想を引き起こす要因となった。

ところが、授業で絵画表現に用いる画用紙は、一般に四ツ切や八ツ切といった規格のものが大部分である。児童生徒にとっても画用紙に対する形の概念が固定化されており、それが発想への制約要因となっていると思われる。その規格化された画用紙の使い方は、せいぜい縦か横である。

天地を比較的自由に操作できる画用紙の形を工夫してみることも大切であろう。例えば、正方形や菱形の画用紙も考えられる。また、方形だけではなく、多角形や円、橢円などの様々な形の画用紙を提案するような工夫があれば児童生徒の発想の幅も広いものになると考える。

発想から表現に至る過程の中で、各自のイメージを製作（制作）カードや構想カードなどを用いて簡単に形象化させることがある。ところが、それらのカードにあるラフ・スケッチのためのスペースは一つであることが多い。発想を促す要因は一つであっても、児童生徒は様々なイメージをもつ。そのためにも、カード内のラフ・スケッチのスペースを増やすとか、カードにこだわらず他の簡易な用紙を準備するとかして、発想したことを探き止める機会を多く与えることも肝要と思われる。

## (2) 非視覚的要因として「言葉」による発想から

絵にしたいと思った言葉でも、発想し易い言葉としにくい言葉があることが分かった。また、言葉によって、発想の豊かさや内容に違いがあることも明らかになった。それは、学年の違いによても変化しており、題材名の設定の在り方に深い示唆を与えてくれた調査結果であった。

私たちは、「夢のような」「ふしぎな」などとい

う題材名を提示すれば、児童生徒は空想的な表現をするだろうという先入観をもち易い。そして、そのための対応を念頭にした準備だけで指導に臨むことが往々にしてある。同じ題材名でも、学年や子供によって発想することが違うことが明らかになったこの結果は、一人一人の思いを大切にした指導をする上でも、しっかりと受け止めなければならないことである。

さらに、脈絡のない言葉の組み合わせによる題材名は、発想を刺激し様々なイメージをもたせることに有効であることが分かった。ただ、脈絡のない言葉の組み合わせで、非視覚的な言葉の使用については具体的なイメージをもてない児童生徒も多いことから、指導する上で留意しなければならない。

現行の教科書にも、特に小学校において脈絡のない言葉の組み合わせによる題材名が見られるようになってきた。ただ、中学校の教科書には、想像画の学習においても「想像の世界を広げる」のように制作内容を提示する程度の題材名も数多くある。

題材名は、これから取り組もうとする表現内容との最初の出会いであり、ひらめき的発想を誘発する大切な要因である。そのためにも、単に教科書にある題材名をそのまま用いるのではなく、児童生徒の実態を踏まえながら題材名を変えてみるなどの工夫をして指導に臨みたいものである。

最後に、題材名を児童生徒に提示する際に用いる言葉である。ここで使用する言葉については、あまり吟味をしないことが多分にある。「連想を促すような言葉」と「題材名を象徴するような表現を促す言葉」とで発想の傾向に違いがあったように、指導者の話す言葉の違いが児童生徒へ及ぼす影響は大きいものがある。

児童生徒に潜んでいる限りないイメージの掘り起こしをするためには、子供たちへ働き掛ける言葉にも配慮していかなければならぬことを、改めて認識することができた。

## VI 研究の反省と今後の課題

### ■ 1 研究の反省

同じ発想を促す要因であっても、時と状況に応じて異なった反応として現れてしまうことがある。しかも、発想したことが、そのまま形象化されないことも予想される。

このように、本調査研究は様々な問題を抱えてのスタートであったが、今子供たちに求められている能力を育てるための指導の一助となることを願って実施した。

研究を終えて、次のようなことが反省として挙げられる。

- ・一つの発想を促す要因であっても、類型化することが困難なほど一人一人のイメージは違つており、個性的であることが改めて確認でき、今後の指導への励みとなつた。
- ・児童生徒の発想傾向を分類する視点が適切で

### • 参考文献

- 堀米勢吉『造形教育の基礎』 明治図書 1971
- 山本正男 小町谷朝生『美術教育の実践』 玉川大学出版部 1985
- 向坂一弥『イメージの形成と造形教育』 金沢大学教育学部研究紀要 1989
- 向坂一弥『イメージの形成と造形教育Ⅱ』 金沢大学教育学部研究紀要 1990
- 文部省『小学校图画工作指導資料』 日本文教出版株式会社 1991, 1993
- 菅 章『イメージ批判序説』 教育美術 教育美術振興会 1993
- 文部省『中学校美術指導資料』 日本文教出版株式会社 1993
- 平成4年度版小学校图画工作、中学校美術教科書(開隆堂 現代美術社 東京書籍 日本文教出版 光村図書)

あったか、他にふさわしい視点がなかったのか検討すべき課題として残った。

- ・10の学校で実施したため、複数の教師による調査になり、児童生徒への指示の統一が図れない面も出てしまった。
- ・限られた時間での研究のため、調査内容、調査方法などについて改善すべき点が研究の進行とともに明らかになってしまった。

### ■ 2 今後の課題

今回の調査研究の結果を基に、次の点で授業実践の事例を積み上げ創造的想像力を育てるための指導の具体的手立てを明らかにしていきたい。

- ・児童生徒の想像力を刺激するような、題材名の開発。
- ・児童生徒の想像力を豊かに引き出す、視覚的な動機づけの指導の在り方。

### • 委嘱研究員

- |              |       |
|--------------|-------|
| 宮城教育大学教授     | 高山 登  |
| 仙台市立榴岡小学校教諭  | 三浦 恒夫 |
| 仙台市立折江小学校教諭  | 柴田 慶夫 |
| 仙台市立荒巻小学校教諭  | 横山美喜子 |
| 仙台市立荒浜小学校教諭  | 吉田 秀夫 |
| 仙台市立栗生小学校教諭  | 高橋 徳志 |
| 仙台市立南中山中学校教諭 | 庄子 明宏 |
| 仙台市立第一中学校教諭  | 佐々木 晃 |
| 仙台市立中野中学校教諭  | 鹿目 節子 |
| 仙台市立富沢中学校教諭  | 守 隆雄  |

### • 担 当

仙台市教育センター

- |           |       |
|-----------|-------|
| 指導主事(主担当) | 吉田 利弘 |
| (担当)      | 高橋 充夫 |
| (担当)      | 早坂 保文 |

# 仙台市立学校におけるエイズ教育（性教育）の今日的課題

——小・中・高等学校の児童生徒及び教師の実態調査を通して——

## ■要 約

この研究は、児童生徒のエイズに対する知識や意識及び教師のエイズ教育についての意識や指導の実態を調査したものである。

その結果から、児童生徒のエイズに対する知識や意識は十分と言えずまた、学校におけるエイズ教育の現状も課題を抱えていることが認められた。このことから、すべての児童生徒が健全な生涯を送るために、学校がエイズ教育に積極的に取り組み、指導実践できる態勢を整えることが望まれる。

## ■キー・ワード

エイズ教育    性教育    実態調査    意識調査

## 目 次

I	主題設定の理由 .....	51
II	研究の基本的な考え方 .....	51
1	エイズ教育（性教育）のねらい .....	51
2	学校におけるエイズに関する指導内容 .....	51
III	研究の目標 .....	51
IV	研究の概要 .....	52
1	研究の内容 .....	52
2	研究の方法 .....	52
3	調査の対象 .....	52
4	調査の内容 .....	52
5	調査の方法 .....	53
V	研究の結果と考察 .....	53
1	児童生徒に関する調査研究の結果 .....	53
2	児童生徒に関する調査研究の考察 .....	59
3	教師に関する調査研究の結果 .....	60
4	教師に関する調査研究の考察 .....	65
VI	エイズ教育推進のための指針 .....	66
1	エイズ教育の実践に当たって .....	66
2	これからのエイズ教育の方法 .....	66
3	実践的態度の育成 .....	66
4	エイズ教育を推進するための教師の立場 .....	67
VII	研究の反省と今後の課題 .....	67
1	研究の反省 .....	67
2	今後の課題 .....	68
◇	参考文献 .....	68
◇	委嘱研究員 .....	68
資 料 .....	69	

## I 主題設定の理由

現在、エイズは世界各国で急速に広がり、大きな社会問題となっている。我が国においても、感染者数（患者を含む）は昭和60年の6人から、平成6年には累計で4,122人と急速な増加を示している。（平成6年12月末現在 厚生省エイズサーベイランス委員会報告）

現時点においては、エイズの発病予防方法や治療方法がまだ確立しておらず、いったん感染し、発病すれば致命的で死亡率の高い病気でもある。したがって HIV（Human Immunodeficiency Virus；ヒト免疫不全ウイルス）に感染しないことが重要である。

そのためにはエイズの疾病概念や感染経路等の正しい知識を身に付け、その予防についての理解を深めていく教育が急務となる。「教育こそワクチン」といわれるゆえんがここにある。

また、児童生徒は、エイズに関する情報の多くをマスメディア等から得ていると思われるが、正しい情報を選択し、自らの生活に生かしている状況にあるか懸念される。

そこで、エイズに関する正しい知識を与え、不安や混乱を避けるとともに、差別や偏見を生じさせない指導の手立てを講じていくことが学校教育に求められている。

さらに、20歳代のエイズ感染者が目立つ現在、若い世代のうちからエイズに関する指導を行うことは、きわめて大切な意味をもつと考えられる。

これらのことから、学校におけるエイズ教育は重要な教育課題であると言える。エイズに関する指導では、「人間尊重の精神に基づき、各教科、道徳及び特別活動等との関連を図ること」「児童生徒の発達段階や性意識の実態を考慮しながら学校や地域の実態に応じた指導をすること」に力を入れ、生涯を通じて健康で安全な生活を送るための基礎が培われるようになる必要がある。

しかし、新しい課題ゆえに、指導内容の吟味や

指導方法の検討などが十分になされた上で実施されているとは言いがたく、各学校で教師たちも手探り状態でエイズ教育を行っているのではないかと察することができる。

そこで、本市小・中・高等学校の児童生徒及び教師のエイズに関する意識や取り組みについての実態を把握し、エイズ教育の積極的な推進を図るために基礎資料を得ることが必要であると考え、本主題を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### ■ 1 エイズ教育（性教育）のねらい

エイズ教育は、エイズについて正しい知識を身に付けさせることによって、エイズを予防する意欲や態度を育て、エイズに伴う偏見や差別を払しょくするとともにすべての児童生徒が思いやりの心をもち、人格を尊重し合うことをねらいとする。これは「異性を理解し、幸福な人間関係を築いていくことができるようとする」という性教育の目標にも連なるものである。

### ■ 2 学校におけるエイズに関する指導内容

学校において指導すべきエイズに関する指導内容は、エイズの概念及び現状、HIVの感染経路、エイズの症状、エイズの予防、エイズに関する不安や偏見・差別の払しょく等である。これらが、児童生徒の発達段階に応じて系統的に選択・組織されたものが望ましい指導内容となる。

## III 研究の目標

児童生徒のエイズに関する知識や意識を浮き彫りにするとともに、教師のエイズ教育に関する意識と指導の実態を把握する。その結果をエイズ教育の基礎資料として整え、小・中・高等学校におけるエイズ教育推進の指針づくりを行う。

## N 研究の概要

### ■ 1 研究の内容

児童生徒のエイズに関する意識や知識、教師のエイズ教育の指導に関する実態を把握するために、アンケート調査を実施し、それを分析することでエイズ教育推進の指針づくりを行う。

### ■ 2 研究の方法

児童生徒及び教師の実態を把握し、今後のエイズ教育の方向性を探る。

(1) 調査用紙の作成、配布、回答

(2) 調査結果の分析、考察

- ・児童生徒…発達段階における実態、児童生徒間の関連を調べる。

- ・教師…校種毎の実態、校種間の関連を調べる。

(3) エイズ教育の指針づくりをする。

### ■ 3 調査の対象

(1) 児童生徒 単位：人 ( ) は学校数

校種	男	女	計
小学5年(11校)	360	374	734
中学2年(10校)	371	327	698
高校2年(4校)	186	140	326
計(25校)	917	841	1,758

(2) 教師 単位：人 ( ) は学校数

校種	男	女	計
小学校(11校)	72	127	199
中学校(7校)	95	80	175
高校(4校)	129	21	150
計(22校)	296	228	524

### ■ 4 調査の内容

(1) 児童生徒用アンケート

① 知識について

この調査項目では、現在、エイズに関してどの程度の知識を持っているのか、また、その知識がどの程度正確なのかを把握する。つまり、「どこで知ったか」「どういう病気か」「どんな感染ルートがあるのか」などを調査した。

② 関心について

エイズに関して、どの程度の関心を持っているのかを調べた。特に、中2・高2の生徒には、知りたいと思う具体的な内容についても問うた。

③ 意識について

「身近な人がエイズにかかった」という設定で、自分はどのような接し方をするのか、考えを引き出した。

また、小5・中2の調査では、日常生活における血液感染に関する意識についても調べた。高2の調査では、自分がHIVに感染したと想定し、どのような対応をするのかも探った。

(2) 教師用アンケート

① エイズ指導について

エイズに関しての指導を行った場合には、何の時間に、どんな内容を、どのような指導態勢で行ったのかを調べた。また、指導を行っていない場合には、その理由を問うた。

② エイズ教育の必要性について

この調査項目では、エイズ教育が必要と感じているか、必要ないと感じているかを把握する。同時にその理由も調べた。

③ 今後のエイズ教育について

指導に適した時期はいつごろと考えているのかを調べた。また、どのような内容が必要と考えているのか、どのような内容が必要ないと考えているのかを問うた。最後に、エイズ教育推進のために、必要と考えていることを探った。

これらについて、小・中・高等学校の比較をし、分析・考察をするためにできるだけ調査項目

を共通にした。

## ■ 5 調査の方法

### (1) 標本調査について

仙台市を旧市街地と周辺部に分け、特定地域に偏りなく47校を抽出した。

さらに各校の該当学年の中から2クラスを抽出し、調査を実施した。

### (2) 調査方法

調査用紙に記入する質問紙法で行った。

### (3) 回答方法

児童生徒用……プリコード回答法を用いた。

質問の文章表現については児童生徒それぞれの発達段階に合わせたものにし、回答しやすくした。児童生徒の実態をより正確に把握するために複数回答も多くした。

また、全員が答える質問と特定の回答をした児童生徒だけが答える質問があるために、問題用紙に矢印を付けたり、設問を分かりやすい言葉にしたりするなど工夫をこらした。

さらに、小・中・高校生の比較や関連を考え、できるだけ調査内容を共通にした。

### 教師用……プリコード回答法を用いた。

校種間の関連を調べるために調査の内容ができるだけ共通にした。

選択肢は、予想されることを多く用意した。また、教師の実態をより正確に把握するため複数回答も多くした。

児童生徒の発達段階に合わせて、指導する内容も変わるため、選択肢の内容もそれに合わせて作成した。

### (4) 調査期間

平成6年10月11日（火）～19日（水）

### (5) 調査データの集計

児童生徒及び教師の結果とも単純集計とした。

## V 研究の結果と考察

### ■ 1 児童生徒に関する調査研究の結果

#### (1) 知識についての調査

##### ① エイズの認識

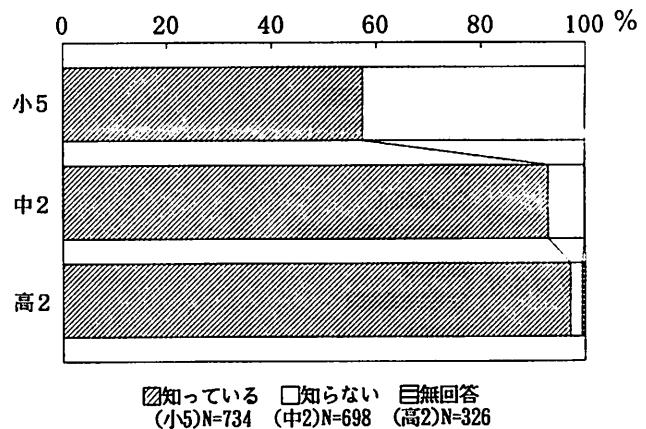


図1 「エイズという病気を知っているか」

小・中・高の回答は図1のとおりである。

当初の予想どおり小学生が最も低い数値を示している。高校生は、ほとんどの生徒が知っているといつてもいいほどの高い数値である。中学生においても、90%を超す生徒がエイズという病気を知っていると答えている。

ところで、小学生については、この設問のほかに『エイズ』ということばを知っているかという設問を用意しておいた。病気であるとの認識はなくても、ことばとして「エイズ」を耳にしたり目にしたりしたことがあるかもしれないと考えたからである。

案の定、「病気としての『エイズ』」を知っていたのは57.3%であったが、「ことばとしての『エイズ』」を知っていると答えた児童は93.7%にも上った。新聞、テレビ、雑誌、あるいは周りの人たちの会話の中に、いかに頻繁に「エイズ」ということばが飛びかっているかが想像される。

##### ② エイズに関する情報源

図2の調査結果をみると、小・中・高いいずれも

「テレビ」が90%以上を示し、も多い。次いで多いのは「新聞」「雑誌・マンガ」だが、どちらも50%を下回っている。

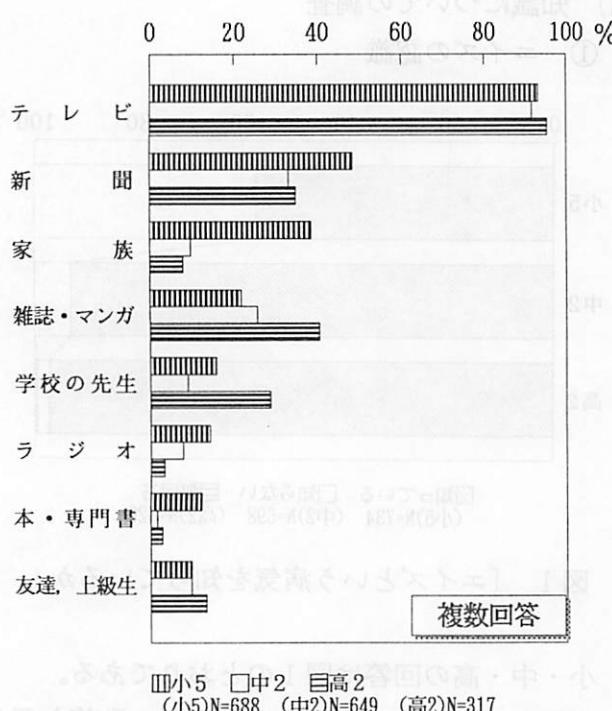


図2 「エイズについて何で知ったか」

この中で、中・高校生に比べ「新聞で知った」という小学生が48.3%と高い比率を示していることや、「ラジオから」と答えた小学生も中・高校生に比べ多いことは意外だと思われる。

ほとんどの児童生徒が「エイズ」ということばを見聞きしているのだが、その情報源は予想していたとおりマスメディアによるものが圧倒的であった。映像、音声及び文字を通して入ってくる情報は受け手が必要か否かも、どんな立場で受けるべきかも考えるべきとまを与えない。受け手が深い考えもない状態で情報を仕入れ、興味本位でこれを取り入れるということは、健全な児童生徒を育てる立場からすると危ぐすべき現実である。

しかしその中にあって、小学生の3分の1強が情報源を「家族」からと答えていることは望ましい傾向と言える。小・中・高を問わず、各家庭においてマスコミから得た「エイズ」に関する情報

を適宜家族の中で話題にし、大人の考え方を組み立て直して子供に与えるということは、望ましい情報の与え方である。なぜなら、マスコミから得た情報を分析したり、再確認したり、エイズについてディスカッションしたりする場として家庭が機能していることは、在るべき家族の姿と考えられるからである。

反面、「学校の先生から」と答えた児童生徒は少なかった。小学生では15.8%であるが、中学生は8.9%とかなり低い数値を示している。こうした中にあって、高校生が28.7%と、中学生の3倍の比率で教師から情報を得ていたことは注目に値する。教師がエイズ教育を現実の問題としてとらえているのだろうと推察される。

ところで、「先輩や友人」「家族」等の身近な人から情報を得たという中・高校生が予想以上に少なかったと感じられる。心を開いて自分たちの体のことについて話し合える友人や、教え合い、忠告し合える間柄の先輩・後輩がないということになるのだろうか。

更に中・高校生とも、「専門書で調べる」ということが極端に少なかったことは気になる点である。「自己教育力」が呼ばれている中で、自分たちの健康について、積極的に知識を得たり、理解を深めたりしようとする児童生徒を育てなければとの思いが残る。学校の図書室にも、エイズに関する資料はおそらく十分には整っておらず、調べようにも調べられない状況があるのかもしれない。いずれにしても、学校現場に大きな課題が突き付けられた調査結果の一つである。

### ③ エイズの理解度

小学生の回答は、図3-1のとおりである。「死亡率が高い」は8割、「かかる人がいる」「治療薬がない」は7割近くが知っていると答えていたのに対し、「遺伝しない」「熱や水に弱いことを知っている」と答えた児童は1割台である。

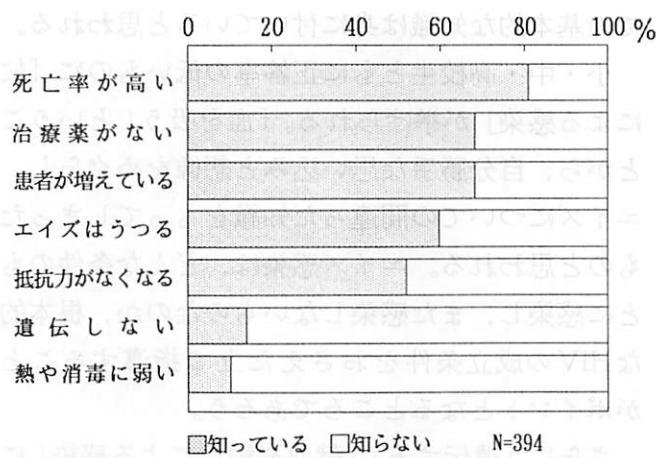


図3-1 「エイズはどういう病気か」（小5）

中・高校生については、エイズについてそれぞれ9項目ずつ質問し、その正誤を調査した。その結果が図3-2、図3-3のとおりである。

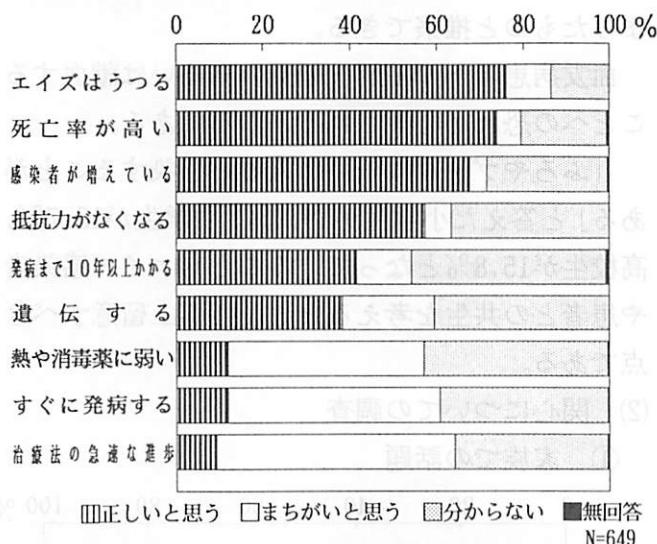


図3-2 「エイズはどういう病気か」（中2）

中学生では「うつる病気である」「死亡率が高い」は7割を超える正答率だが、どの設問においても「分からぬ」と答えていた生徒が多いのが目立つ。また、「エイズは遺伝する」と考えている生徒も多い。断片的には知っていても、科学的な知識は低いと言える。

高校生の回答では、「体の抵抗力が失われる」「死亡率が高い」は正答率が8割を超えており、「T細胞を破壊する」「熱や消毒薬に弱い」「ワクチンはまだ完成していない」については、5～6

割が「分からぬ」と答えている。また、「遺伝する」と思っている高校生が予想以上に多く、中学生に比べても非常に高くなっている。

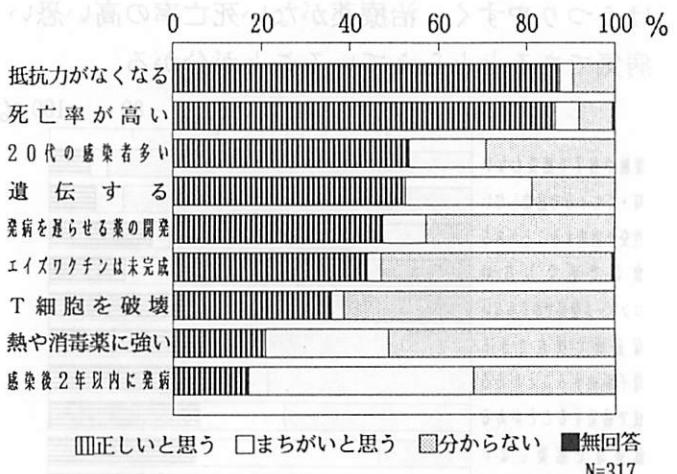


図3-3 「エイズはどういう病気か」（高2）

#### ④ エイズの感染

小・中・高の回答を校種別にみると、図4-1から4-3のとおりである。

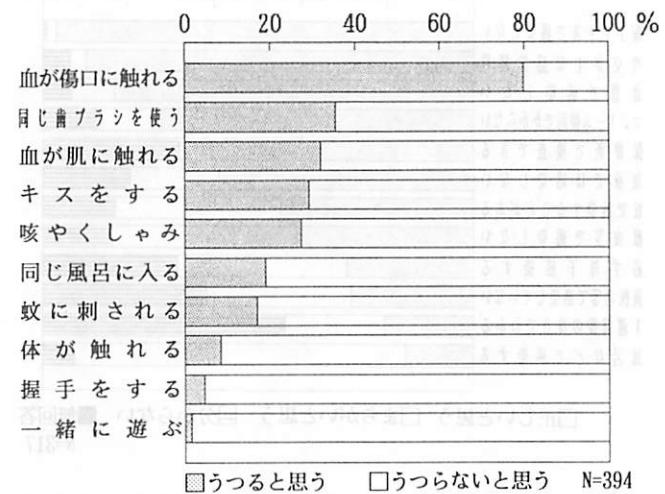


図4-1 「エイズはどんな時にうつるか」（小5）

感染に関する知識は、多くの児童生徒が理解している。ただ「体が触れるとうつる」と答えていた小学生は8.4%，中学生では「エイズ感染者が使った食器で感染しない」の設問で「まちがい」「分からぬ」合わせて34.2%を示しており、正しい理解という点で問題があると言える。また小学生の4分の1強が「咳やくしゃみでうつる」と

考えていることが分かる。

この調査結果と調査1-(1)-③「エイズの理解度」とを合わせて考えると、特に小学生はエイズはうつりやすく、治療薬がない死亡率の高い恐い病気であるととらえていることが分かる。

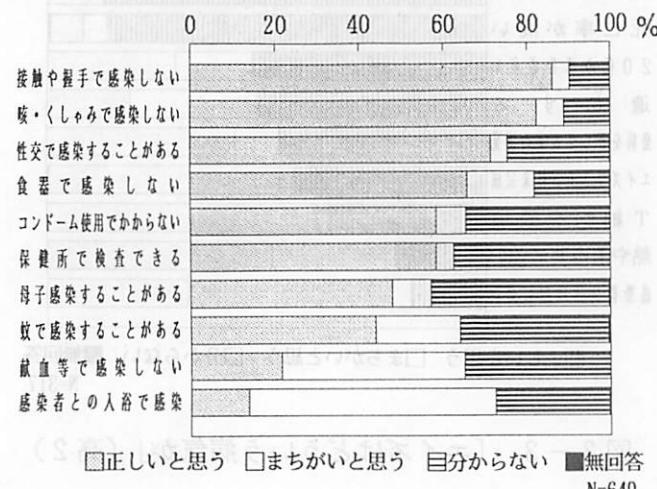


図4-2 「エイズはどのように感染するか」(中2)

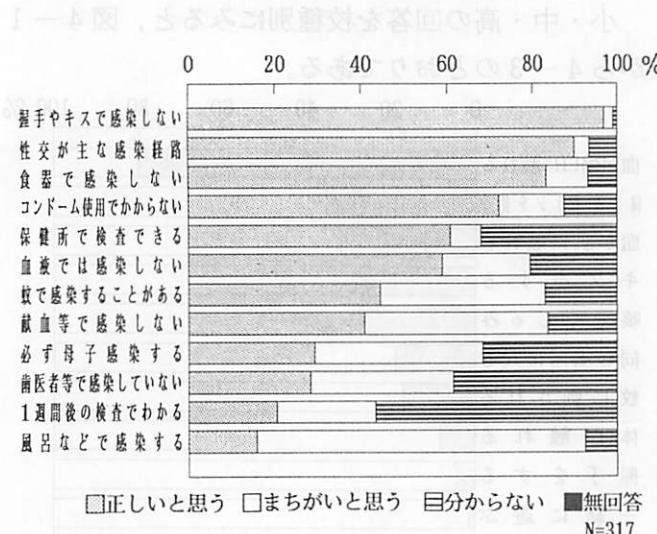


図4-3 「エイズはどのように感染するか」(高2)

中学生の場合、間違った答えと「分からぬ」を合わせた数値は、どの設問でも多い。比較的正しく理解していると思われるのは「体に触れたり握手をしたりしても感染しない」「咳やくしゃみなどで感染しない」の2項目である。

その点、高校生は感染の知識に関する設問の正答率が高い。このことから高校生は、感染につい

ての基本的な知識は身に付いていると思われる。

小・中・高校生ともに正答率の低いものに「蚊による感染」が挙げられる。「血を吸う」ということから、自分勝手な思い込みと想像をめぐらし、エイズについての間違った知識をもってしまったものと思われる。エイズ感染は、どんな条件のもとに感染し、また感染しないものなのか、根本的なHIVの成立条件をおさえた上で指導することがポイントとなるところであろう。

さらに「遺伝する」「献血や輸血による感染」についても誤答が多かった。これは、遺伝と母子感染を混同しているためと考えられる。

「輸血、献血による感染」は、エイズが社会的問題となってマスコミに頻繁に取り上げられたときの混乱が、そのまま子供たちの心に浸透してしまったものと推察できる。

血友病患者への差別・偏見、あるいは献血することへの恐れが心配されるところである。

「ふろやプールに一緒に入ると感染がある」と答えた小学生が19.0%、中学生が13.7%、高校生が15.8%となっていることもエイズ感染者や患者との共生を考えるとき、指導上留意すべき点である。

## (2) 関心についての調査

### ① 家族での話題

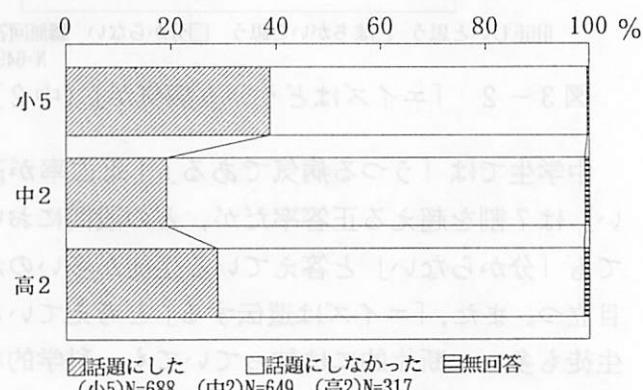


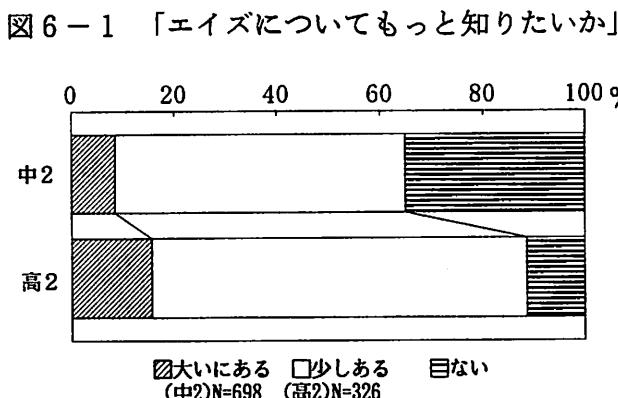
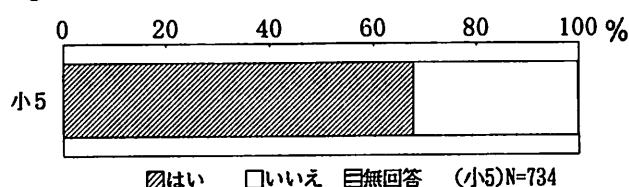
図5 「エイズのことを家族で話題にしたことがあるか」

この調査で「家族と話題にしたことがある」と答えたのは、小学生が最も多く38.7%，次いで高

校生が28.7%，最も少ないので中学生で19.1%であった。小学生の4割近い家庭で話題にされていることは、マスコミによる影響など社会的関心が高まっていることの表れと考えられる。また、小学生の日常生活で子供同士が「エイズ」ということばを使い、そのことについての子供の素朴な疑問などが、家庭の中で話題にされているのではないかと思われる。中学生の数値が低いのは家族との会話が少ないということだろうか。

ところで、中・高校生における「家族との話題」の数値は、調査1-(1)-②の「家族から情報を得ている」の数値に比べると、かなり高いことが分かる。これは、エイズについて家庭で話し合うことは多いが、症状や特徴といった医学的な情報はマスメディアから得ていると、中・高校生が考えている結果であろう。

## ② エイズの関心度



小学生の約7割近くがもっと知りたいと答えている。学校や家庭はこの気持ちにきちんと応え、指導していく必要がある。

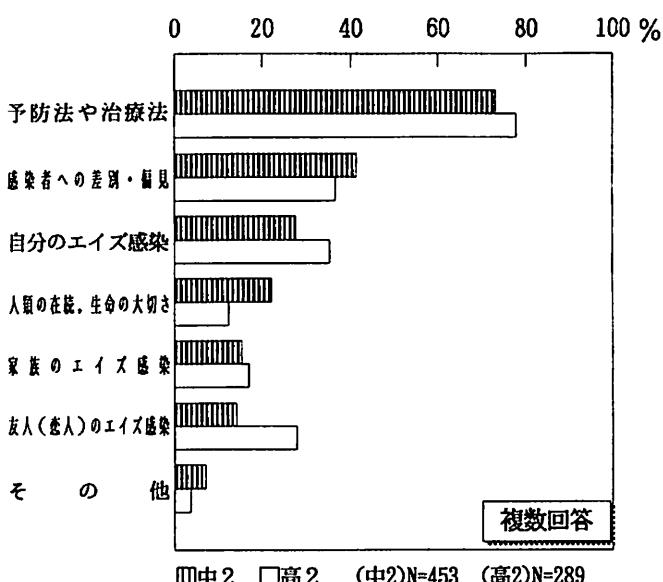
また、中・高校生の結果をみると「少し関心がある」が最も多く、それぞれ56.4%，73.0%を示

している。

「関心がない」と答えたのは、高校生が11.4%と少ないのに対し、中学生は35.1%である。さらに、「大いに関心がある」と答えた中学生も8.5%と少ない。このような意識の低さはどこから来るのかもう少し深く調査する必要がある。

高校生の関心は、「大いにある」「少しある」を合わせると88.6%にもなり、望ましいことと言える。中学生と高校生とでは関心度の差に大きな違いがあるが、このまま見過ごすことができない点である。HIV感染者が増加し、若年齢化の傾向にある現在、中学生に対する指導の徹底が図られる必要がある。

## ③ 関心ある内容



最も多いのは、中・高校生ともに「エイズの予防や治療法について」で、70%を超えていた。

10%台と少なかったのは中学生が「友人のエイズ感染について」と「家族のエイズ感染について」、高校生が「人類の存続や生命の大切さについて」と「家族のエイズ感染について」であった。中・高校生ともに、エイズはまだ身近な人たちの病気とはとらえていないことがうかがえる。

反面、中・高校生の関心の高い項目に「エイズ感染者や患者に対する差別や偏見」「自分のエイズ感染」が挙がっている。このことから自分自身がエイズにかかったらという可能性も考えてみる態度や、病気そのものと切り離して感染者の人権を尊重しなければならないと考える気持ちが、生徒の中に育っていると考えられる。

#### ④ 知りたい内容

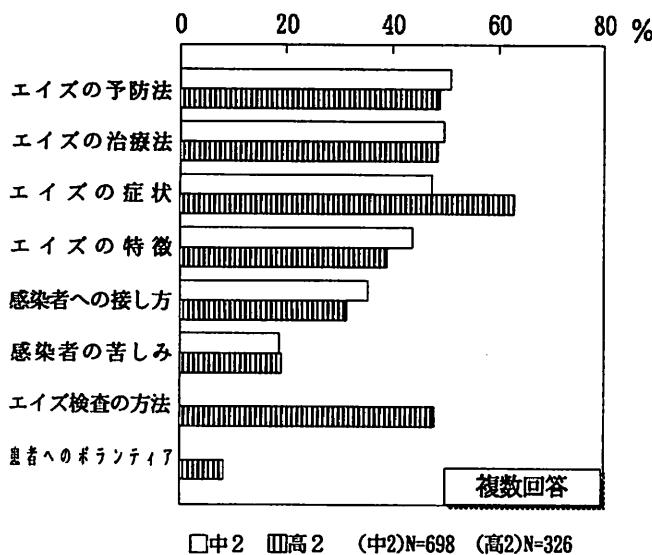


図8 「エイズについて知りたい内容」

調査の結果、中学生で最も多かったのが「エイズの予防法について」、高校生は「エイズの症状について」であった。

高校生が「エイズ検査の方法」と「エイズの治療法」を高順位に挙げているが、これは彼らがエイズを現実の問題としてとらえ、多少なりとも危機感を抱いていることの表れではないだろうか。その他他の設問については、中・高校生とともにいずれも30~40%台であり、関心の内容が多方面に及ぶことを示している。

「患者へのボランティア」については、高校生にのみ調査を行ったが、8.3%の生徒が「知りたい内容」として挙げている。

#### (3) 意識についての調査

#### ① 知人の感染に対する態度

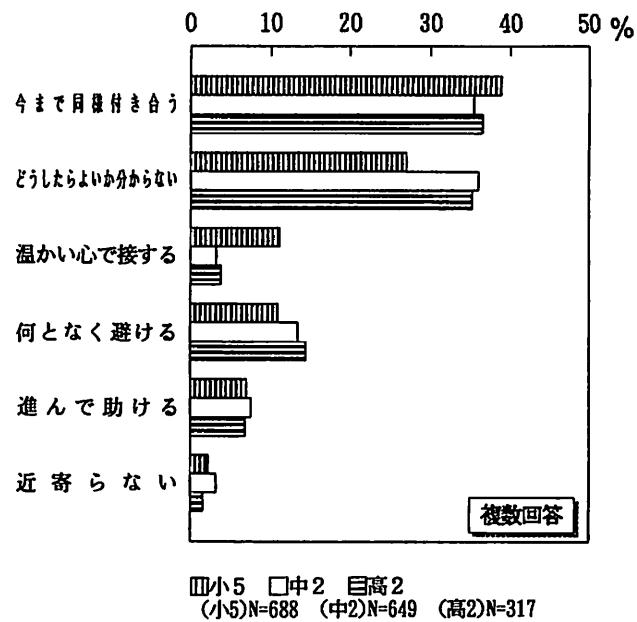


図9 「あなたの知っている人がエイズにかかったらどうするか」

この質問は今までの問い合わせに比べると、かなり答えにくいものであったと思われる。しかし、それなりに児童生徒は我が身のこととして思考をめぐらせ、回答していることがうかがわれた。何よりも「今までと同じように付き合う」が上位を占めたことは、エイズ教育に本腰を入れて取り組もうとする教育現場にとっては頗もしいことである。

これに準じたのが「どうしたらよいか分らない」である。小学生に比べ、中・高校生が「同じように付き合う」と大差ない回答率であった。自分の立場に真剣に置き換えるほど「どうしてよいのか分らない」のは正直な気持ちであり、まだ十分にエイズについて認識できない小学生にとっては切実に考えられない問題なのかもしれない。

一方、「なんとなく避ける」と答えている児童生徒も1割を越えている。現実にエイズ感染者が身近に現れたときの動搖はかなり大きいことが予想される。

科学的に正しい知識を与えるとともに、感染者と共に生きるという気持ちを育っていくことの必要性を痛感する。

## ② 恋人の感染に対する態度

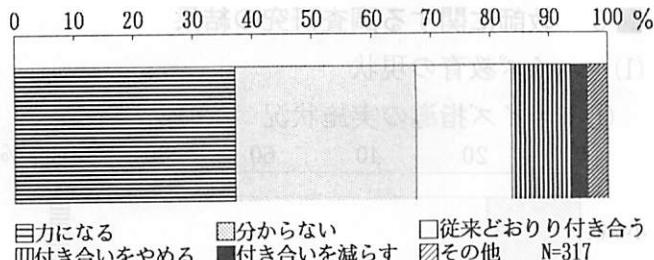


図10 「恋人が感染したらどうするか」(高2)

この調査は高校生を対象に行い、その結果は図10のとおりとなった。

「なんとか力になってあげる」と「従来どおり付き合う」という相手の立場を受け入れようとする回答と、「分からぬ」「付き合いを減らす」という消極的な回答がほぼ半々となり、考えが大きく二分される結果となった。自分にとってたった一人の相手となる恋人のこととなると、迷いは大きくなるのであろう。

## ③ 自分が感染した時の態度

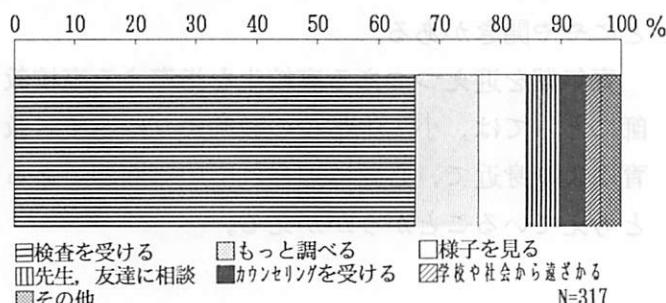


図11 「あなた自身が感染したのではと感じたら」(高2)

これも高校生が対象である。

「検査を受ける」「エイズについてもっと調べる」だけで76%を超す結果となっている。早めの対処を心がけようとする意欲がある。その他「カウンセリングを受ける」「相談する」を含めると8割強の生徒がエイズという病気を、冷静に、そして前向きに受け止めようとする姿勢がみられる。

## ④ 友人の出血に対する処置

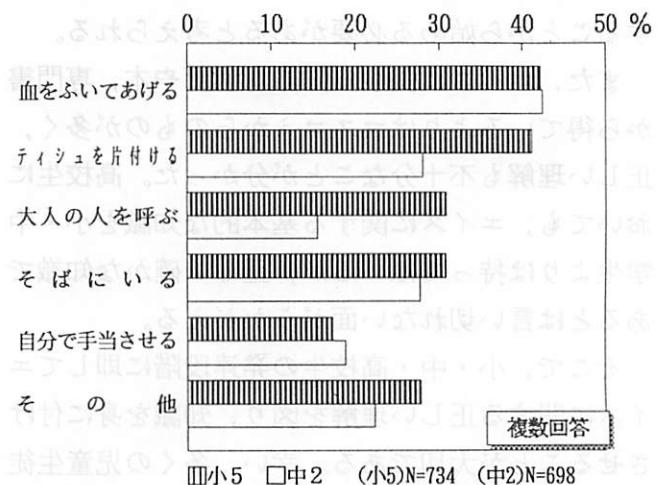


図12 「友達が出血したらどうするか」

この調査は、小・中学生を対象に行った。

小学生は「自分で手当ををするように話す」が17.3%と少なく、「その他」を除くと、他の設問はいずれも30~40%台となった。中学生は「血をふいてあげる」が42.4%で最も多く、他の設問はいずれも10~20%台であった。特に4割以上の小学生が「血をふいてあげる」「血をふいたティッシュを片づける」と答え、中学生でもそれぞれ4割以上、3割近くとなっている。こうしたことから、実生活では、血液を介して感染する病気があることを意識していない児童生徒が多く、その知識も不十分なのではないかと思われる。

日本のHIV感染者の過半数が、血液製剤を介した血友病患者であることを配慮し、ことさら血液に対する不潔感、嫌悪感をあおることのないように指導する必要がある。広く、感染症の予防という観点から、あるいは清潔な習慣の一つとして、出血時の対応を指導すべきである。

## ■2 児童生徒に関する調査研究の考察

児童生徒のアンケートの結果から、エイズに関する情報はマスコミによるものが多いことが分かった。エイズは、感染したら死に至る恐い病気

であるというイメージが小・中・高校生とともに根強い。指導に当たってはまず、この恐怖心を除去することから始める必要があると考えられる。

また、エイズに関する知識も教師や本、専門書から得ているよりはマスコミからのものが多く、正しい理解も不十分なことが分かった。高校生においても、エイズに関する基本的な知識を小・中学生よりは持っているが、正しい確かな知識であるとは言い切れない面がうかがえる。

そこで、小・中・高校生の発達段階に即してエイズに関する正しい理解を図り、知識を身に付けさせることが大切である。幸い、多くの児童生徒はエイズという病気の症状や特徴、その予防法、治療法、感染経路などをはじめ、エイズの多くについてもっと知りたいと答えている。こうした子供の意欲や要求に教師がきちんと応えて指導をし、知識を身に付けさせていく中で、日常生活で起こる様々な疑問を取り上げ、より具体的で分かりやすい指導がなされるようにすべきである。

調査の結果、中学生のエイズに関する関心が高校生と比べると、やや薄いという面がみられた。これは、エイズが性感染症の一つであるために、正面から取り組むことにためらい抵抗を感じていること、そして自分にとって身近な問題ではないと考えているものと思われる。実際にはもっと身近なものであり、正しい知識を身に付けることの大切さを認識させることが重要である。その上で指導する必要がある。

差別や偏見については、中・高校生ともに予想以上に高い関心が認められた。差別や偏見は、心の問題であるだけに、人間教育に根ざした早い時期での指導が必要である。

最後に、調査を通して「分からない」「その場になつてみないと分からない」といった回答が目立ったが、この数値が、教育の必要性を大きく裏付けるものといえる。エイズの予防について自ら自信を持ち、エイズに対する不安をなくし、HIV感染者を理解し、共に生きていくことの大切さを

指導することが必要である。

### ■3 教師に関する調査研究の結果

#### (1) エイズ教育の現状

##### ① エイズ指導の実施状況

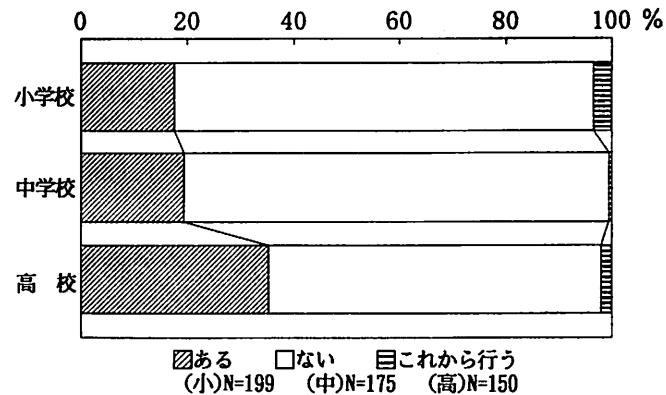


図13 「エイズの指導を行ったことがあるか」

エイズに関する指導の実施状況の結果をみると小学校の教師の17.6%，中学校の教師の19.4%が指導を行っている。一方、高等学校の教師は35.3%が指導している。この数値は、児童生徒の調査1-(1)-②「エイズについて何で知ったか」の結果とほぼ同じ傾向を示していると言える。ただ、中学校については、生徒の結果と教師の結果とにやや開きがある。

青年期を迎つつある高校生を指導する高校教師にとっては、小・中学校の教師よりはエイズ教育はより身近で、必要に迫られている問題であると考えていることがうかがえる。

##### ② 指導の場

この調査結果は、図14のとおりである。実際に指導した教師がどのような時間に指導したか調べたものである。複数回答で行った。

その結果、小学校では「学級活動」「保健の時間」「朝・帰りの会」においての指導が多く、いずれも28.6%を示している。教科の時間での指導は比較的少ない。

中学校では「保健の時間」での指導が50.0%と高い割合を示しているが、理科や社会科、家庭

科、道徳といった教科、道徳での指導も目立つ。一部学校行事で行われている学校もある。

高校では「ホームルーム」での指導が最も多いが、学年行事や学校行事として取り上げているところもあり、学校全体の問題として取組んでいることがうかがえる。また、「文化祭」で生徒を啓発している高校もあった。

この調査において、小学校は学級担任制なので、各クラスにおける指導がなされているとの認識から、学年行事や学校行事での指導を調査対象外とした。小学校で17.1%を示した「その他」の自由記述の中に、学校行事や校内放送、それに放課後や休み時間での指導などの回答がみられた。

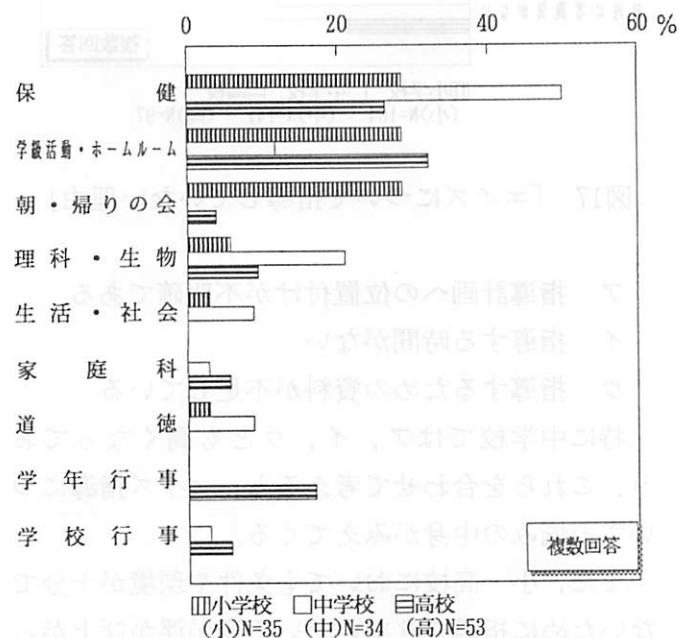


図14 「どんな時間に指導したか」

### ③ 指導内容

図15のグラフで、エイズ教育の指導内容についての主なものを多い順にみると、小学校では ① エイズは感染症であること ② エイズまん延の現状 ③ 日常生活での感染の有無、中学校では ① エイズの特徴と日常生活での感染の有無 ② HIV の感染経路と輸血と感染、高校では ① エイズの特徴とHIVの感染経路 ② 日常生活での感染の有無のとおりであった。

小・中・高校ともに指導内容・領域がほぼ共通していることが分かる。この中で、高校での「エ

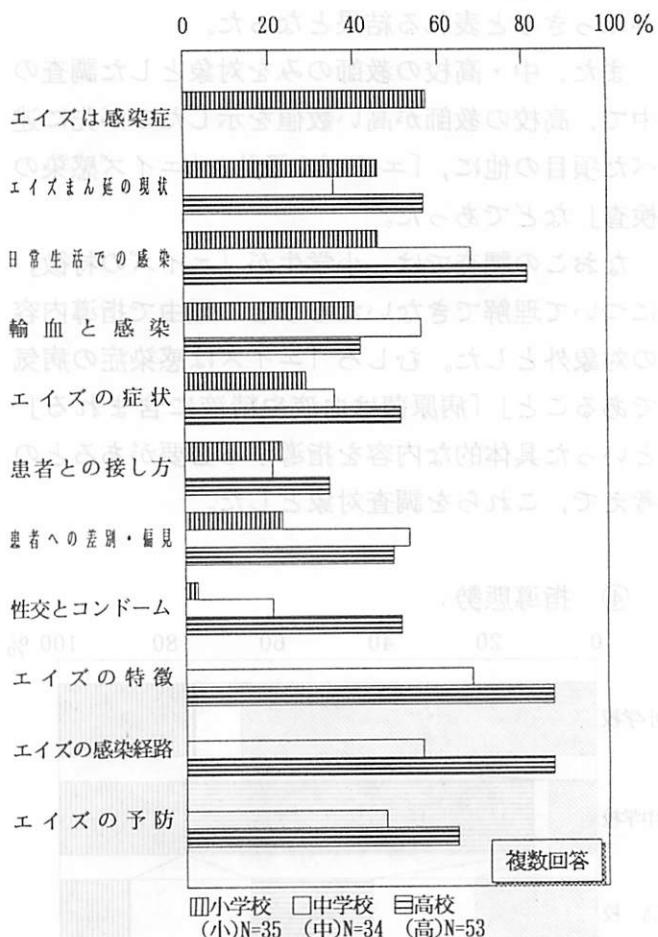


図15 「どんな内容を指導したか」

イズの特徴」「エイズの感染経路」「日常生活での感染の有無」が特に高い数値を示していることは注目される。

その他の各指導内容・領域においても、各校種の指導が共通していることがうかがえるが、「エイズの症状」「感染者・患者への差別や偏見」「母子感染」については、中・高校での指導が小学校に比べ、高い割合を示している。

これらのことから、小・中・高校の教師ともエイズという病気の特徴や感染経路について児童生徒に正しく理解させ、その上で日常生活での望ましい在り方を指導していることがうかがえる。

「性交とコンドーム」について指導したことのある教師は、エイズ教育の指導をしたことの

ある教師のうち、小学校では2.9%，中学校では20.6%，高校では50.9%であり、校種による違いがはっきりと表れる結果となった。

また、中・高校の教師のみを対象とした調査の中で、高校の教師が高い数値を示したのが先に述べた項目の他に、「エイズの予防」「エイズ感染の検査」などであった。

なおこの調査では、小学生が「エイズの特徴」について理解できないだろうとの理由で指導内容の対象外とした。むしろ「エイズは感染症の病気であること」「病原菌は血液や精液に含まれる」といった具体的な内容を指導する必要があるとの考えで、これらを調査対象とした。

#### ④ 指導態勢

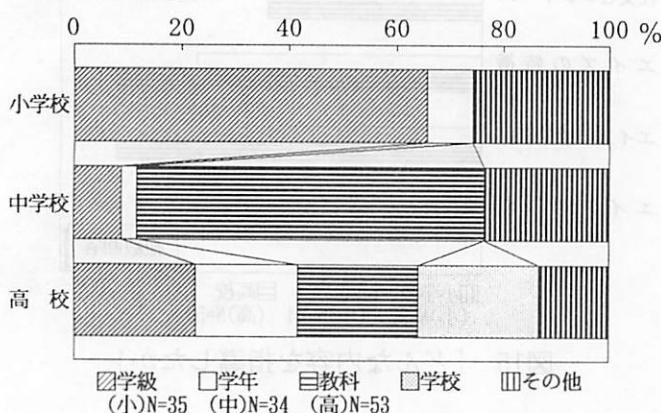


図16 「指導した時の態勢はどうだったか」

中学校では「教科でエイズ指導に取り組んだ」が64.7%と大きな割合を示している。高校は「教科で取り組んだ」「学年でエイズ教育に取り組んだ」「学級で取り組んだ」が、ほぼ同じ割合という状況であった。小学校は「学級でエイズ教育に取り組んだ」が多い。学級担任制の小学校、教科担任制の中学校、それぞれの違いが表れている。

また、高校では、学校全体としての取り組みも行われ、小・中学校と大きな違いを見せている。

#### ⑤ 指導していない理由

指導していない理由は図17のとおりである。次

のようなことが上位を占めている。

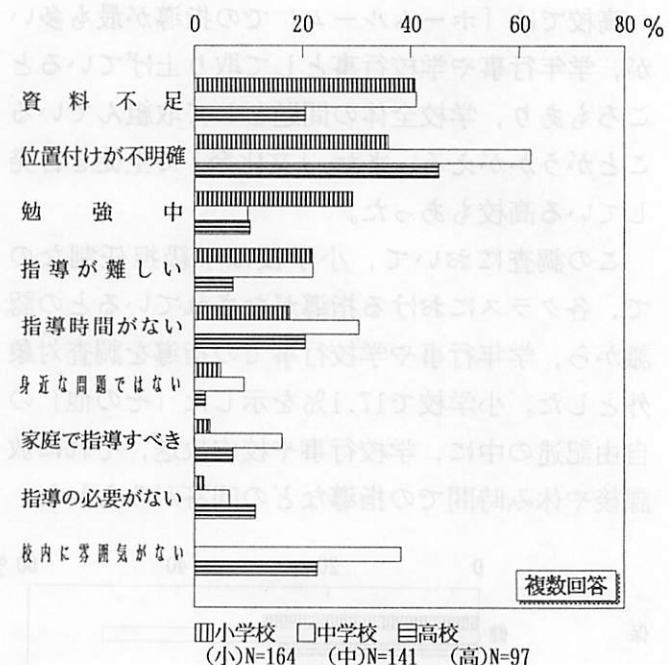


図17 「エイズについて指導していない理由」

ア 指導計画への位置付けが不明確である

イ 指導する時間がない

ウ 指導するための資料が不足している

特に中学校ではア、イ、ウとも高くなっている。これらを合わせて考えると、エイズ指導についての悩みの中身がみえてくる。

また、小・高校においても条件や環境が十分でないために指導できない姿が浮かび上がってくる。

少数ではあるが、「指導の必要がない」「エイズは身近な問題ではない」「家庭で指導すべきだ」と考える教師も小・中・高校とともにみられた。

① 小学校の教師だけに「小学生の段階では理解ができるかどうか」について聞いた結果、7.9%の教師が「理解できない」と答えている。

このほか「指導内容が分からぬ」「指導の自信がない」「勉強中」と答えた教師もあり、指導資料の整備を進めるとともに校内における研修の充実が求められる。これに中・高校だけで調査した

「校内にエイズ指導の雰囲気がない」の結果とを併せて考えると、校内における共通理解が必要であると言える。

## (2) エイズ教育の必要性

### ① エイズ教育の必要性

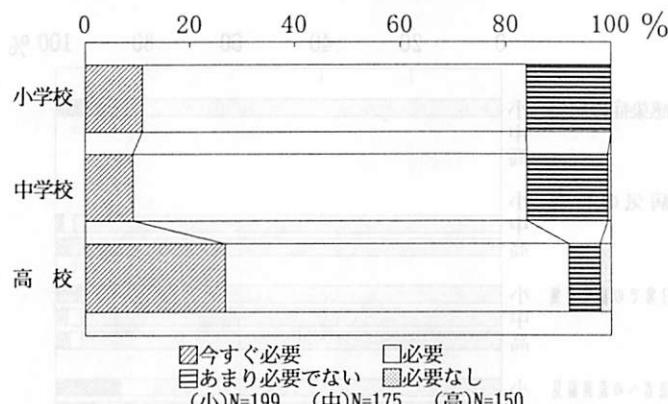


図18 「エイズ教育は必要と思うか」

「エイズ教育の必要性」については、小・中学校では85%近くがその必要性を認めている。高校では「今すぐ必要である」「必要」を合わせると92%もの教師が必要と考え、小・中学校に比べ指導の必要を強く感じていることが分かる。

### ② エイズ教育が必要な理由

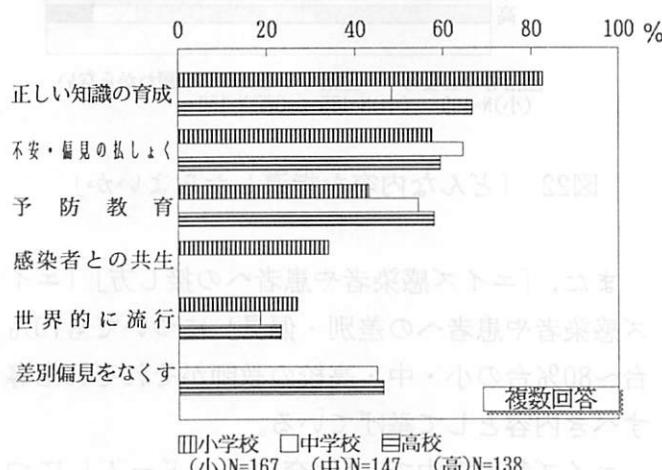


図19 「エイズ教育が必要な理由」  
エイズ教育を必要とする理由として

・エイズへの不安や偏見を払しょくするため  
・正しい知識を身に付けさせるため  
・予防教育が急務である  
を、小・中・高校の教師が共通して上位に挙げている。また、「差別・偏見をなくすため」「感染者との共生のため」も高い数値を示している。  
こうしたことから、エイズ教育のねらいが多くの教師に理解されていると考えられる。

### ③ エイズ教育を必要としない理由

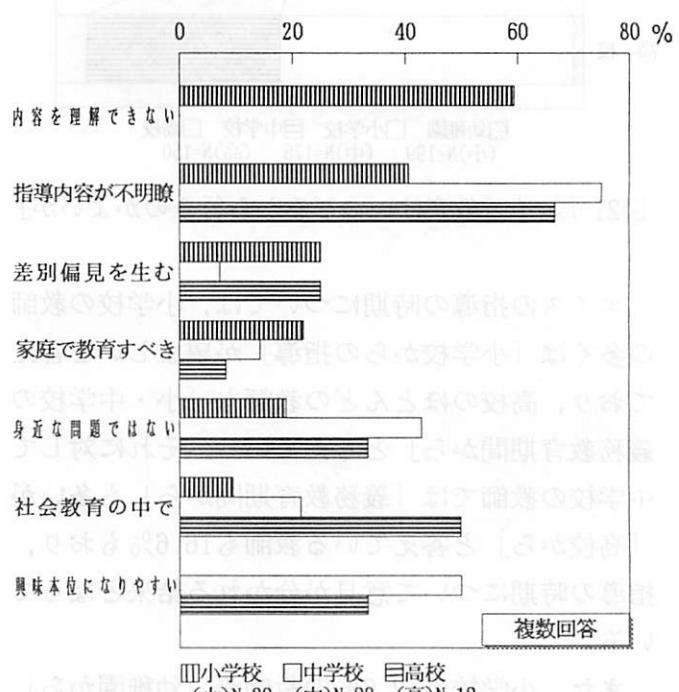


図20 「エイズ教育を必要としない理由」

図20でみるように、「エイズ教育を必要でない」とする中で、小学校の教師では、「児童が内容を理解できないから」というものが59.4%と最も多く、次いで「指導内容が不明瞭」が多かった。

中・高等学校においては、「指導内容が不明瞭である」を理由とするものが最も多く、発達段階に応じた指導内容が示されれば指導できるという受け止め方ができる。

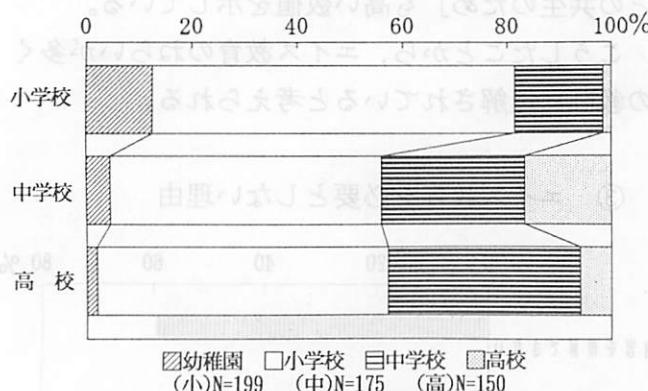
エイズ教育を行うことによってかえって「差別や偏見を生む」「興味本位になりやすい」と懸念する

声も強いが、指導に際して十分心すべき点である。

また、エイズ教育は、社会教育の一環として行うべきものとする考え方の教師もいる。

### (3) 今後のエイズ教育

#### ① 指導開始の時期



エイズの指導の時期については、小学校の教師の多くは「小学校からの指導」が望ましいと答えており、高校のほとんどの教師も「小・中学校の義務教育期間から」と考えている。それに対して中学校の教師では「義務教育期間から」も多いが「高校から」と答えていた教師も16.6%もあり、指導の時期について意見が分かれる結果となっている。

また、小学校の12.6%の教師が「幼稚園から」と答えており、できるだけ早い時期から指導することが望ましいと考えていることが分かる。

#### ② 指導すべき内容

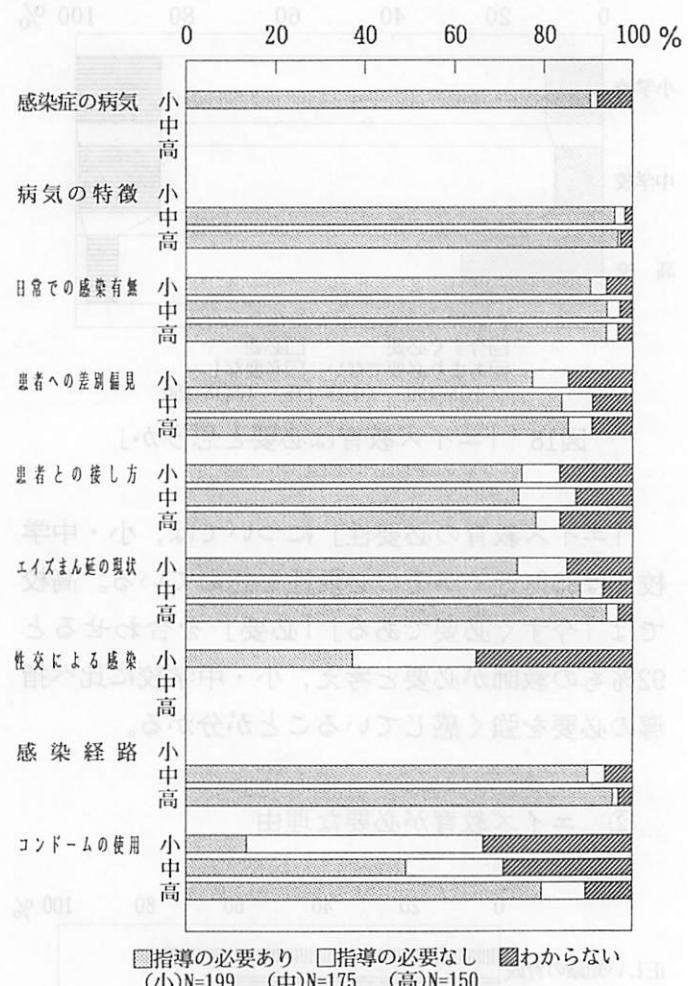
この調査は、各校種ごとに、小・中・高校のそれぞれの時期に、何を指導すべきかを問うたものである。その結果が図22のとおりである。小・中・高校それぞれの時期に、児童生徒に指導すべき内容として90%前後の教師が挙げたのは以下の事柄である。

##### <小学校>

- ・エイズは感染症の病気
- ・日常生活での感染の有無

### <中・高校>

- ・エイズの病気の特徴
- ・日常生活で感染の有無
- ・エイズの感染経路
- ・エイズ蔓延の現状



また、「エイズ感染者や患者への接し方」「エイズ感染者や患者への差別・偏見」についても70%台～80%台の小・中・高校の教師がそれぞれ指導すべき内容として挙げている。

エイズ教育の中で、「性交やコンドーム」について指導すべきかについては、意見が分かれている。今回の調査では、小学校教師の37.2%が性交による感染を指導すべき内容とし、13.5%がコンドーム使用について指導すべきとしている。

これに対し、中・高校では「性交とコンドームについて」指導すべきとして挙げた教師は、それぞれ49.1%，79.3%となっている。

これは、校種が進むに従い、児童生徒の性行動がより現実的な問題としてとらえられるため、性交やコンドーム使用についても指導の必要性を感じられ、回答が高い比率となったものと考えられる。

#### (4) エイズ教育の推進

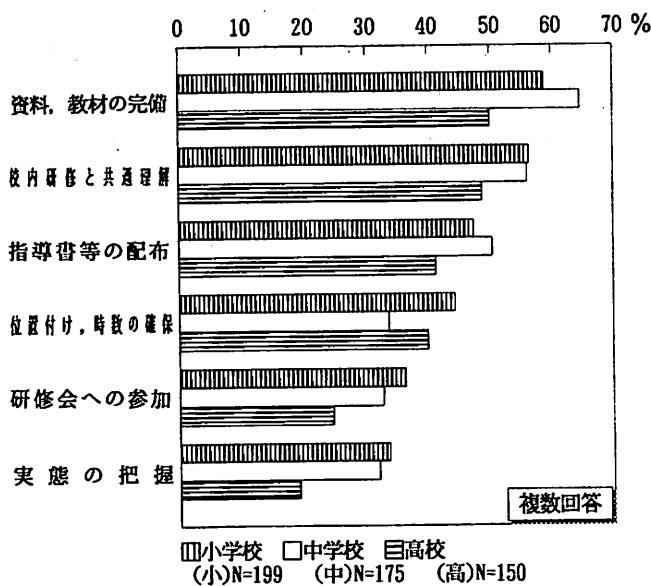


図23 「エイズ教育の推進に必要なこと」

調査の結果、小・中・高校ともにほぼ同じ傾向がみられた。最も必要とされたのは「指導資料や補助教材を完備する」ことである。次いで「校内研修会を持ち、共通理解を図ること」と「指導書や手引書を配布すること」「指導計画の中に位置付け時数を確保すること」となっている。これらのこととは、前記の教師対象の調査3-(1)-⑤「指導していない理由」を裏付けたものといえる。

小・中学校の教師の中で、3人に1人が実態把握をすることが必要と考えていることは、今後のエイズ教育推進に当たって、まことに心強いことである。

#### ■4 教師に関する調査研究の考察

小・中・高校の各校種とともに、8割以上の教師がエイズ教育の必要性を感じている。しかし、エイズ教育を実践している教師は決して多くなく、高等学校でも3割台である。

中・高校教師は、指導していない理由として「位置付けが不明確」を最も多く挙げている。またエイズ教育推進に関する設問でも、「指導計画への位置付け、時間の確保」が必要であるとする教師が各校種とも4割前後みられた。教科担任の態勢の中で“エイズ教育をどう位置付けるか”は、今後検討すべき大きな課題である。

小学校教師は「位置付けが不明確」以上に「資料不足」「指導内容が分からぬ」を指導しない理由として挙げている。エイズは、感染の状況をはじめ予防法や治療法などの医療の状況も変化していることから、教材となる資料も確固としたものではなく、教材研究も試行錯誤を免れない現状にある。

指導していない小学校教師の中には「勉強中」であるとの回答が約3割近くあった。エイズ教育の推進のために、校内研修を進め、共通理解を図ることが必要であるとする教師が、小・中・高校ともに約半数に上ることからも、多くの教師がエイズ指導に関する研修の機会を望んでいるといえる。エイズ指導に関する資料をできるだけ多く、しかも早く入手することが急務であるが、『エイズ指導の手引き』など、現在の手持ちの資料を有效地に活用することも大切である。

エイズ教育の実践の中で、今後重視していかなければならない内容の一つに、「感染者・患者への差別や偏見」など、共生の問題がある。日本でも感染者が増え続けている現在、自分の身の周りにもHIVに感染している人がいる可能性もある。今回の調査によれば、指導内容ではエイズの病理や予防法が主なものであった。そうした知識を正しく理解し、不必要的恐怖心をぬぐい去ることが必要である。そして、感染者や患者とともに生き

ることのできる心を育み、差別や偏見のない社会を築いていこうとする人間の育成が大切である。

## VI エイズ教育推進のための指針

### ■ 1 エイズ教育の実践に当たって

エイズ教育の実践に当たって、指導者がまず考へておかなければならることは、児童生徒が将来、健康で安全な生活を送るための「実践力の育成」ということである。

エイズ予防のためには、病気の特徴や感染経路をはじめとして多くの知識が必要である。しかし、知識の習得だけが目的ではなく、将来様々な状況にあっても、既習の正しい知識をもとに判断し、自分の意思で行動できる実践的態度の育成が必要である。

また、エイズの感染経路は性的接触が主なものとなってきていることから、自分だけでなく、他を尊重し、命を大切にしようとする態度も必要となる。

さらに、患者や感染者に対しては、医療技術の進歩が待たれるが、患者や感染者への精神的な支えや差別・偏見の払しょくも必要であり、共に人間として生きる心の在り方が重要である。

これらのこと踏まえながら、人間尊重の精神を基盤に、性教育との関連を図り、発達段階に応じた指導をすることがエイズ教育の基本である。

### ■ 2 これからのエイズ教育の方法

#### (1) 指導内容の精選と配列

教師に対する調査では、エイズ教育を計画的に実践している学校もあったが、多くは十分な実践に至っているとは言えない現状がある。

エイズに関する指導は、性に関する指導との関連が多く、各教科、道徳及び特別活動等ともかかわっている。各教科ではエイズに関する内容の理解や発展的な取り扱いができる、道徳では生命尊重や人格尊重をはじめとして、心情、判断力、実践

意欲、態度等を培うことができる。また、特別活動ではまとまりのある内容を系統立てて組織的、計画的に展開でき、諸問題の自主的な解決の場でもある。

そこで、エイズに関する指導は学校教育活動の全体を通して行うとともに、小・中・高校の系統性を考慮しながら、指導内容の精選・配列を図り指導計画を作成することが大切である。

#### (2) 資料の収集と活用

エイズ教育が十分な実践に至っていない理由の一つに「資料不足」が挙げられる。各学校には、いくつかのエイズに関する資料が配布されてはいるものの、それだけで十分とは言えない現状がある。エイズの問題は刻々と変化しており新しい資料入手することが難しい現状もあるが、関係各方面に手を尽くして多くの資料を整える努力が望まれる。

そして、エイズ指導に当たっては、それらの資料を効果的に活用することが必要である。

#### (3) すべての児童生徒に正しい知識を

児童生徒の知識に関する調査では、テレビや新聞等から多くの情報を得てはいるが、正確さに欠けるものが多くあった。エイズ予防の実践力も正しい知識に基づくことが大切である。

また、エイズに関する指導は一部の児童生徒だけではなく、すべての児童生徒になされなければならない。そのためにも分かる授業づくりに励み、教師が実践を積み重ねていくことが重要である。

そこで、発達段階に応じて、図、絵、写真、漫画、実例、手記、談話を用いたり、視聴覚機器を利用したりするなどして効果的に指導を進める工夫も望まれる。

### ■ 3 実践的態度の育成

児童生徒のエイズに対する調査から、エイズを身近な問題として、また、社会の一員である自分の問題としてとらえているとは言えない現状が浮

き彫りになった。

エイズはコンドームを正しく使用することで予防できるが、男女間の愛情を築くことの大切さやいろいろな場面における主体的な判断力、自己の意思で行動できる実践力、責任感、さらに、差別や偏見をなくす人間としての心の在り方などは教育なくしては身に付かない。

そこで、情感に訴えるヒューマニティのある教材を使っての指導を行ったり、説教的指導から共感的な指導への転換を図ったりする必要がある。エイズが日常の接触や学校生活の中では感染しないことを基盤にしながら、不安をなくし、差別や偏見をぬぐいさるなどの指導により、さらに実践的な態度が培われると考えられる。

#### ■ 4 エイズ教育を推進するための教師の立場

児童生徒のエイズに対する望ましい態度の育成は、指導者の取り組みによるところが大きい。そこでエイズ教育の推進に当たっては、次代を担う児童生徒の育成という観点から、次のような事柄に十分配慮して進める必要がある。

まず、エイズ予防の学習では、性交渉に関する thing を避けて通れない場面もある。安易でリアルな性交や予防の指導は、性交に対する興味・関心をあおったり、模倣に走ったり、不安を生じさせたりする原因にもなりかねない。子供たちの 5 年後、10 年後の生活への影響を考えながら、発達段階に応じた指導を工夫すべきである。

また、現代社会においては、病気の予防は大切であるが、病気があっても人間が生きていける社会が必要であり、不安や誤解、偏見を生じさせない指導が大切になってくる。そのために、教師は普段の生活の中でも、思いやりのある言葉や態度で指導するよう心がけたいものである。

さらに、エイズ教育が重要だからといって、一部の教師だけが一人歩きをするのではなく、すべての教師が研修を深め、保護者の理解を得ながら社会の中の学校教育という立場でエイズ教育を推

進することが大切である。

「教育こそワクチン」と言われるエイズ教育推進に当たっては、このほかにも様々な配慮が必要であると考えられるが、人間尊重の精神を基盤としてなされることが大切である。

## VII 研究の反省と今後の課題

### ■ 1 研究の反省

#### (1) 実態の把握

エイズのまん延に対する危機が叫ばれるようになって、各種の文献が出され、今回の調査研究のスタートに当たってかなりの資料を求めることができた。しかし、学校現場におけるエイズ教育に関して行った調査資料入手することができなかつたため、調査項目の作成については、念入りに検討した。

調査項目は、児童生徒用、教師用とともにかなりの量であったが未記入の部分はほとんどなく、十分な調査資料を確保することができた。地域、校種、人数とも偏りなく調査したため、所期の目的に照らした調査について、ほぼ満足のいく実態を把握することができたのではないかと考える。

今回の委嘱研究員には高校の教師がいなかったので、高校生及び高校教師の調査結果の分析について、さらに検討の余地がある。

#### (2) 調査内容

児童生徒の調査ではできるだけ共通の調査内容となるようにしたことと複数回答させたことにより、小・中・高校生の意識の違いや共通性を明確にすることができた。

また教師用の調査でも、できるだけ共通の調査内容とすることによって、小・中・高校の教師の意識や指導実践の特徴や違い、学校におけるエイズ教育の課題等を浮き彫りにすることができた。

今後さらに設問内容などを検討し、より確かな実態を把握する必要がある。

#### (3) 調査結果

各項目の集計をもとに、文献を参考にしながら調査の考察を行った。考えが多様に出た場合は独断や偏見に陥らないように留意した。さらに、あくまでも今後のエイズ教育推進に役立てるという観点で調査結果をみるということに心がけた。従って、考察には具体的な指導の方向などをできるだけ盛り込んだ。

## ■2 今後の課題

### (1) 実態調査について

調査が児童生徒及び教師にまたがったため調査項目の量が多くなり、集計が単純集計となった。今後は性別、年令別、項目別などでクロス集計を行い、よりきめ細かな考察を加える必要がある。

また、児童生徒用調査内容では、発達段階に応じて設問を作成したため、一部について共通した調査内容とはならず、比較検討が十分に行えなかつた。今後、さらに多様な調査方法により、発達段階に即した具体的な指導の手立てを探ること

ができると考えられる。

### (2) エイズ教育推進について

本研究により、児童生徒のエイズに対する知識や考えは、多方面に及んでいるにもかかわらず断片的でしかもエイズの理解について不十分であることが分かった。また、ほとんどの教師はエイズ教育の必要性を認め、あらゆる機会をとらえて実践しようとしていることがうかがえた。しかしエイズ教育はまだ多くの課題をかかえなら取り組んでいるのが現状である。

エイズ教育が学校教育の中で意図的、計画的に推進されるためには、学年に応じた指導計画の作成、教師の共通理解と推進体制づくり、研修の場の設定、指導資料の収集と作成などの課題に取り組まなければならないことが明らかになった。

今後、調査の結果や反省を踏まえながら、エイズ教育の充実に向けて各学校並びに各関係機関と協力し合い、さらに実践的な研究を推進していく必要がある。

### •参考文献

- 文部省編『生徒指導における性に関する指導』  
大蔵省印刷局 1986
- 田能村祐麒『性教育の進め方』 学校図書 1987
- 東山書房編『エイズの現在と近未来』 ヒューマンセクシュアリティ 4号・特集  
東山書房 1991
- 日本学校保健会編『エイズに関する指導の手引き』 第一法規 1992
- 宗像恒次『エイズがわかる本』 法研 1992
- 松岡弘『エイズ教育と性教育』 東山書房 1993
- 根岸昌功 他編『エイズ教育テキスト』 学研 1993
- 村瀬幸浩 他編『エイズと教育』 体育科教育別冊⑩ 大修館書店 1993
- 東山書房編『健康教室』 2月・7月増刊号  
東山書房 1993
- 島田愛子編『エイズ教育の実践』  
東山書房 1994

### •委嘱研究員

仙 台 大 学 教 授	佐 渡 一 郎
仙 台 市 立 中 田 中 学 校 教 諭	笹 木 幸 一
仙 台 市 立 松 陵 西 小 学 校 教 諭	森 直
仙 台 市 立 七 郷 小 学 校 教 諭	鈴 木 敦 子
仙 台 市 立 幸 町 南 小 学 校 教 諭	菊 田 徳 子
仙 台 市 立 旭 丘 小 学 校 養 護 教 諭	神 山 雅 子
仙 台 市 立 高 砂 小 学 校 養 護 教 諭	菊 地 久 實 子
仙 台 市 立 東 仙 台 中 学 校 教 諭	町 田 篤 司
仙 台 市 立 広 瀬 中 学 校 教 諭	田 中 亨
仙 台 市 立 台 原 中 学 校 養 護 教 諭	横 山 琴

### •担 当

仙台市教育センター

主任指導主事(主担当)	渡邊 孝
指導主事(担当)	横山 芳枝
指導主事(担当)	鈴木 清和

## 資料一 調査結果集計表（児童生徒の知識・意識調査）

1. 仙台市の小学校5年、中学校2年、高等学校2年の生徒を対象とし、平成6年10月に学級担任を通じて実施した。  
 2. 仙台市内小学校の抽出は734名、中学校の抽出は698名、高等学校は市立の326名を抽出し、男女別は下表のとおりである。  
 3. 調査結果は、小数第2位で四捨五入した比率（%）で表わした。

学年	小学5年			中学2年			高校2年		
	男子	女子	全 体	男子	女子	全 体	男子	女子	全 体
集計対象数	360	374	734	371	327	698	186	140	326

## エイズに関するアンケート調査

このアンケートは、エイズに関する関心や態度などについての調査です。次の質問については、最もあてはまるもの1つにマークをつけてください。複数回答可と書いてあるところは、いくつマークをつけてもかまいません。回答はマークシートに記入してください。

男女のどちらかにマークしてください (① 男子 ② 女子)

1. あなたは、エイズという言葉を知っていますか。（小学5年）  
 あなたは、エイズという病気を知っていますか。（中学2年、高校2年） N=734 (小) N=698 (中) N=326 (高)

選択肢	小学5年	中学2年	高校2年
1. 知っている	93.7	93.0	97.2
2. 知らない	6.0	6.9	2.2
3. 無回答	0.3	0.1	0.6

2. エイズという言葉を何で知りましたか。  
 エイズについて主に何で知りましたか。  
 エイズについての知識や情報を主に何から得ていますか  
 【複数回答】 N=688 (小) N=649 (中) N=317 (高)

選択肢	小学5年	中学2年	高校2年
1. 新聞	48.3	33.0	34.7
2. 雑誌・マンガ	21.7	25.6	40.4
3. テレビ	93.2	91.7	95.3
4. ラジオ	14.2	7.6	3.2
5. 家族	38.4	9.7	7.9
6. 学校の先生	15.8	8.9	28.7
7. 教室などの先生	0.7	0.3	0.3
8. 図書室の本(小)	12.2	-	-
9. 専門書(中・高)	-	1.5	2.8
10. 先輩や友人	9.7	9.7	13.2
11. その他	12.1	4.5	6.3

3. エイズのことを家族で話題にしたことがありますか。 N=688 (小) N=649 (中) N=317 (高)

選択肢	小学5年	中学2年	高校2年
1. ある	38.7	19.1	28.7
2. ない	61.0	80.0	70.3
3. 無回答	0.3	0.9	1.0

4. エイズはどういう病気か知っていますか。（小学5年） N=688

選択肢	小学5年
1. 知っている	57.3
2. 言葉は知っているが、どういう病気かわからない	42.7

- 5-1. エイズがどういう病気か、知っていること全部にマークをつけてください。（小学5年）【複数回答】 N=394

選択肢	知っている	知らない
1. エイズにかかる人が増えている	68.3	31.7
2. エイズは人から人へどうる病気である	59.6	40.4
3. エイズは遺伝しない	14.0	86.0
4. エイズになるといろいろな病気をやっつける力がなくなってしまう	51.8	48.2
5. エイズウイルスは熱や水・乾燥・消毒に弱い	10.2	89.8
6. エイズは死亡率の高い病気である	81.0	19.0
7. エイズ治療薬はないが、現在開発中である	68.3	31.7

- 5-2. エイズという病気について、次の文が正しいと思うときには①に、まちがっていると思うときには②に、わからないときには③に、マークをつけてください。（中学2年） N=649

選択肢	①正しい	②まちがい	③わからない	④無回答
1. エイズは人にうつる病気である	76.0	10.5	13.4	0.1
2. エイズは遺伝する病気である	38.2	21.1	40.7	0.0
3. 現在日本ではエイズ感染者が急激に増加している	67.6	3.9	28.0	0.5
4. エイズウイルスに感染すると、体の抵抗力が失われていく	57.3	6.0	36.7	0.0
5. エイズウイルスは感染力が強く、熱や消毒薬にも弱いウイルスである	12.0	45.0	42.7	0.3
6. エイズウイルスに感染すれば、すぐに発病してしまう	12.0	48.7	39.0	0.3
7. エイズウイルスに感染しても、発病まで10年以上かかることがある	41.6	12.6	45.0	0.8
8. エイズは発病すればきわめて死亡率の高い病気である	73.8	5.9	19.9	0.6
9. エイズの治療法はだいぶ進歩しており、約半数の人が助かるようになってきている	9.2	54.9	35.4	0.5

5-3. エイズという病気について、次の文が正しいと思うときには①に、まちがっていると思うときには②に、わからないときには③に、マークをつけてください。(高校2年) N=317

選択肢	①正しい	②まちがい	③わからない	④無回答
1. エイズは遺伝する病気である	52.4	28.7	18.9	0.0
2. 日本でのエイズ感染者は20代、30代、40代のうち20代が最も多い	53.3	17.4	29.3	0.0
3. エイズウイルスはリンパ球の中の免疫システム司令塔であるT細胞を破壊してしまう	35.7	2.8	61.5	0.0
4. エイズウイルスに感染すると、体の抵抗力がうしなわれていく	87.4	3.1	9.5	0.0
5. エイズウイルスは熱や消毒には強いウイルスである	20.8	27.8	51.4	0.0
6. エイズウイルスに感染すれば、2年以内には発病する	17.0	50.8	32.2	0.0
7. エイズは発病すればきわめて死亡率の高い病気である	86.4	5.4	7.6	0.6
8. エイズにはまだ完全な治療薬はないが、発病を遅らせる薬は開発されている	47.3	9.8	42.9	0.0
9. エイズワクチンの研究開発は進みつつあるが、人間に対するワクチンはまだ完成していない	43.8	3.2	52.4	0.6

6-1. エイズは、エイズにかかった人からどんなときにうつりますか。うつると思うもの全部にマークをつけてください。(小学5年)  
N=394  
[複数回答]

選択肢	うつると思う	マークなし
1. 握手する	4.6	95.4
2. 一緒に遊ぶ	5.5	98.5
3. 体が触れる	8.4	91.6
4. セキやくしゃみでうつる	27.4	72.6
5. キスをする	29.2	70.8
6. 血が肌に触れる	32.0	68.0
7. 同じお風呂に入る	19.0	81.0
8. 血が傷口に触れる	79.9	20.1
9. 同じ歯ブラシを使う	35.5	64.5
10. 蚊に刺される	17.0	83.0

6-2. エイズという病気がどのように感染していくかについて、次の文が正しいと思うときには①に、まちがっていると思うときには②に、わからないときには③に、マークをつけてください。(中学2年) N=649

選択肢	①正しい	②まちがい	③わからない	④無回答
1. エイズ感染者との会話やセキ・くしゃみなどでは感染しない	82.3	6.6	11.1	0.0
2. エイズ感染者が使ったはしやコップ、食器などでは感染しない	65.6	16.0	18.2	0.2
3. エイズ感染者とお風呂やプールと一緒に入ると感染することがある	13.7	58.6	27.4	0.3
4. エイズ感染者の血を吸った蚊に刺されると感染があることがある	43.9	20.0	35.6	0.5
5. エイズ感染者の体に触れたり、握手をしても感染することはない	86.1	4.2	9.7	0.0
6. エイズ感染者と性交をすると感染することがある	71.2	4.0	24.6	0.2
7. 現在の日本では献血や輸血で感染することはまずない	21.5	43.5	35.0	0.0
8. 母親が感染者であった場合、生まれてくる子供には感染がある	47.9	9.1	42.7	0.3
9. 性交のときに、コンドームを正しく使えばエイズにはからない	58.2	7.1	34.7	0.0
10. エイズに感染しているかどうかは、保健所で検査してもらえる	58.2	4.2	37.6	0.0

6-3. エイズという病気がどのように感染していくかについて、次の文が正しいと思うときには①に、まちがっていると思うときには②に、わからないときには③に、マークをつけてください。(高校2年) N=317

選択肢	①正しい	②まちがい	③わからない	④無回答
1. 感染者の握手や軽いキスをしても感染しない	96.8	2.2	1.0	0.0
2. 感染者が使用したお風呂やプールに入ると感染することがある	15.8	76.6	7.6	0.0
3. 感染者と同じ食器を使ったり、ジュースを回し飲みしても感染しない	83.3	9.8	6.9	0.0
4. 感染者の血を吸った蚊に刺されると感染がある	44.5	38.5	17.0	0.0
5. 傷口がなければ、感染者の血液に触れたぐらいでは感染しない	59.0	20.5	20.5	0.0
6. これまで理髪店や歯医者などの器具で感染した例はない	28.4	33.1	38.5	0.0
7. 現在では、感染者との性交が主な感染経路になってきている	89.9	3.3	6.6	0.0
8. 現在の日本では献血や輸血で感染することはまずない	41.0	42.6	16.4	0.0
9. 母親が感染者であった場合、生まれてくる子供には必ず感染する	29.3	39.1	31.6	0.0
10. 感染者と性交をして、一週間後に検査すれば、感染したかどうかわかる	20.5	23.0	56.5	0.0
11. エイズの検査は住んでいる地域でなくても、どこの保健所や医療機関でも受けることができる	60.9	7.2	31.9	0.0
12. 性交のときに、コンドームを正しく使えばエイズにはからない	72.2	15.2	12.6	0.0

7. もし、あなたの知っている人がエイズに感染していたらどうしますか。1つ選んでください。

N=688(小) N=649(中) N=317(高)

選択肢	小学5年	中学2年	高校2年
1. 近寄らない	2.3	3.2	1.6
2. 何となくさける	10.9	13.4	14.5
3. 温かい心で接する	11.2	3.2	3.8
4. どうしたらよいかわからない	27.0	36.1	35.3
5. エイズのことを理解して、進んで支援する	7.0	7.6	6.9
6. 今までと同じように付き合う	38.8	35.4	36.6
7. その他	2.8	1.1	1.3

8-1. エイズについてもっと知りたいですか。(小学5年)

N=734

選択肢	小学5年
1. はい	67.8
2. いいえ	31.9
3. 無回答	0.3

## 8-2. エイズに対する関心はどうですか。（中学2年、高校2年）

N=698 (中)

N=326 (高)

選択肢	中学2年	高校2年
1. 関心がない	35. 1	11. 4
2. 少し関心がある	56. 4	73. 0
3. 大いに関心がある	8. 5	15. 6

## 9. 8-2のエイズに対する関心で、「少し関心がある」「大いに関心がある」と答えた人はどんなところに関心がありますか。

(中学2年、高校2年)

[複数回答]

N=453 (中)

N=289 (高)

選択肢	中学2年	高校2年
1. 自分のエイズ感染について	27. 6	35. 3
2. 家族のエイズ感染について	15. 5	17. 0
3. 友人のエイズ感染について	14. 3	28. 0
4. 人類の存続や生命の大切さについて	22. 1	12. 5
5. エイズの予防や治療法について	78. 1	77. 9
6. エイズ感染者や患者に対する差別や偏見について	41. 3	36. 7
7. その他	7. 1	3. 8

## 10. エイズについて知りたいと思うことはどんなことですか。知りたいと思うものにマークをつけてください。（中学2年、高校2年）

N=698 (中)

N=326 (高)

選択肢	中学2年	高校2年
1. エイズがどんな病気なのか、病気の特徴について	43. 7	39. 0
2. エイズがどううつっていくのか、その感染経路について	37. 1	35. 0
3. エイズにかかったときの症状について	47. 4	62. 9
4. エイズの発病を遅らせる、あるいはエイズのを治すための治療法について	49. 7	48. 5
5. エイズにからならないための予防法について	50. 9	48. 8
6. エイズ患者の苦しみや悩み、望んでいることなどについて	18. 6	19. 0
7. エイズ感染者への接し方について	35. 4	31. 3
8. エイズ患者に対するボランティアについて（高校）	-	8. 3
9. エイズ検査はどんな検査なのか。また、どうやって受けるのか（高校）	-	47. 9
10. その他	3. 2	4. 6
11. 特ない	12. 8	4. 9

## 11. あなたの友達がころんで足から血を流しています。あなたならどうしますか。（小学5年、中学2年）

N=734 (小)

N=698 (中)

選択肢	小学5年	中学2年
1. 血をふいてあげる	42. 2	42. 4
2. 自分で手当をするように話す	17. 3	18. 8
3. 大人の人を呼ぶ	30. 9	15. 5
4. 血をふいたティッシュをかたづけてあげる	41. 1	28. 1
5. 手当はしないが、そばについてあげる	30. 8	27. 7
6. その他	27. 8	22. 3

## 12. 将来あなたに恋人ができる、もしその恋人がエイズに感染していることが分かったら、あなたはどうしますか。1つ選んでください。（高校2年）

N=317

選択肢	高校2年
1. なんとか力になつてあげる	37. 2
2. 従来通り付き合う	16. 1
3. 付き合いを減らす	2. 8
4. 付き合いをやめる	10. 1
5. 分からない	30. 3
6. その他	3. 5

## 13. もし、あなた自身がエイズに感染したのではないかと感じたとき、あなたならどうしますか。1つ選んでください。（高校2年）

N=317

選択肢	高校2年
1. 検査を受ける	65. 9
2. とりあえず様子を見る	7. 9
3. エイズについてもっと調べる	10. 4
4. 親、先生、友達に相談する	5. 4
5. 電話相談などでカウンセリングを受ける	4. 4
6. 学校や会社から遠ざかる	2. 5
7. その他	3. 5

**資料 調査結果集計表 (教師の意識調査)**

1. 仙台市内の小学校、中学校、高等学校の教師を対象とし、平成6年10月に実施した。
2. 仙台市内の小学校11校(199名)、中学校7校(175名)、高等学校4校(150名)を抽出した。(下表参照)
3. 調査結果は、小数第2位で四捨五入した比率(%)で表した。

(単位:人)

校種	小学校			中学校			高等学校		
	男性	女性	全體	男性	女性	全體	男性	女性	全體
集計対象数	72	127	199	95	80	175	129	21	150

仙台市教育センター調査研究事業 エイズに関するアンケート

エイズについて、先生方の意識や指導に関するアンケートです。次の質問事項について、該当事項の数字に○をつけてください。複数回答可と書いてあるところは、いくつ○をつけてもかまいません。

年 齢 性 別	1. 20代	2. 30代	3. 40代	4. 50代				
	1. 男	2. 女						
現在担当学年	1. 1年	2. 2年	3. 3年	4. 4年	5. 5年	6. 6年	7. 義理教諭	

**\* エイズ指導についての調査**

1. エイズに関する指導を行ったことがありますか? (単位: % 以下同じ)  
N=199(小) N=175(中) N=150(高)

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. ある	17.6	19.4	35.3
2. ない	78.9	80.0	62.7
3. これから行う予定である	3.5	0.6	2.0

2. エイズに関する指導を「行ったことがある」と答えた方に伺います。

(1) どんな時間に指導しましたか? (複数回答可)

N=35(小) N=34(中) N=53(高)

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. 体育の保健の学習	28.6	50.0	26.4
2. 理科(生物)	5.7	20.6	9.4
3. 家庭科(技術家庭)	0.0	2.9	5.7
4. 生活科	2.9	—	—
5. 社会	—	8.8	—
6. 道徳	2.9	8.8	—
7. 学級活動(ホームルーム)	28.6	11.8	32.1
8. その他の特別活動(委員会・クラブ活動など)	2.9	—	—
9. 朝の会や帰りの会	28.6	0.0	3.8
10. 学年行事	—	—	17.0
11. 学校行事	—	2.9	5.7
12. その他	17.1	2.9	15.1

- (2) どんな内容について指導しましたか? (複数回答可)

N=35(小) N=34(中) N=53(高)

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. エイズ蔓延の現状	45.7	35.3	56.6
2. エイズは、感染症の病気	57.1	—	—
3. エイズの病気の特徴	—	67.6	86.8
4. エイズの病原菌は、血液や精液に含まれる	42.9	—	—
5. エイズウイルスの特徴	—	50.0	62.3
6. エイズの感染経路	—	55.9	86.8
7. エイズに感染し、発病した時の症状	28.6	35.3	50.9
8. エイズと死	22.9	—	—
9. エイズの性交による感染	17.1	—	—
10. エイズと母子感染	14.3	32.4	45.3
11. エイズの輸血による感染	40.0	55.9	41.5
12. 日常生活で、感染すること・しないこと	45.7	67.6	81.1
13. エイズの予防	—	47.1	64.2
14. エイズ感染の検査	—	14.7	22.6
15. コンドームの使用(性交とコンドーム)	2.9	20.6	50.9
16. 血液の取り扱い	37.1	—	—
17. 男女交際	5.7	—	—
18. エイズ患者との接し方	22.9	20.6	34.0
19. エイズ患者と差別(偏見)	22.9	52.9	49.1
20. エイズ患者の苦悩	—	35.3	32.1
21. その他	0.0	0.0	1.9

## (3) 指導した時の態勢はどうでしたか？（複数回答可）

N=35（小） N=34（中） N=53（高）

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. 学校全体でエイズ教育に取り組んだ	0. 0	0. 0	23. 3
2. 学年でエイズ教育に取り組んだ	8. 6	2. 9	18. 4
3. 学級でエイズ教育に取り組んだ	65. 7	8. 8	23. 3
4. 教科で取り組んだ		64. 7	21. 7
5. その他	25. 7	23. 6	13. 3

3. エイズに関する指導を「行ったことがない」「これから行う予定」と答えた方に伺います。

## (1) 指導をしていない理由について、当てはまるものに○をつけてください。（複数回答可）

N=164（小） N=141（中） N=97（高）

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. 指導内容が分からない	37. 2		
2. エイズの指導に取り組んでみようという雰囲気が校内にまだない		38. 3	22. 7
3. 指導にあたっての資料が足りない	40. 9	41. 1	20. 6
4. エイズ指導が指導計画に位置付けられていない (どの領域で、何を、どこまで指導するのか不明確)	36. 0	62. 4	45. 4
5. 指導時間の確保が難しい	17. 7	30. 5	20. 6
6. まだ、指導の必要性を感じない	1. 8	6. 4	11. 3
7. エイズはまだ身近な（差し迫った）問題ではない	4. 9	9. 2	2. 1
8. エイズについては小学生の段階では理解できない	7. 9		
9. エイズ教育は、性交との関わりから、指導が難しい	21. 9	22. 0	7. 2
10. エイズ教育をすることで、かえって不安・偏見を生みやすくなる	4. 3	8. 5	3. 1
11. エイズ教育は家庭で指導するべきである	3. 0	16. 3	7. 2
12. 自信がない		16. 3	10. 3
13. これから指導しようとしており、勉強中である	29. 3	9. 9	10. 3
14. その他	11. 0	3. 5	12. 4

## \* エイズ教育の必要性についての調査

## 4. 全員に伺います。エイズ教育は必要だと思いますか？

N=199（小） N=175（中） N=150（高）

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. 今すぐ必要	11. 0	9. 1	26. 7
2. 必要	72. 9	74. 9	65. 3
3. あまり必要とは思わない	16. 1	15. 4	6. 0
4. 必要ではない	0. 0	0. 6	2. 0

## 5. 「今すぐ必要」「必要」と答えた方に伺います。そう思われる理由はどんなんことですか？（複数回答可）

N=167（小） N=147（中） N=138（高）

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. エイズは世界規模で流行しているから (国家・人類の破滅につながる)	26. 9	18. 4	23. 2
2. エイズの治療方法も確立していないから、予防教育が必要である	43. 1	54. 4	58. 0
3. エイズに対する正しい知識（判断力）を持たせるため	82. 6	48. 3	66. 7
4. エイズ感染者と共生できるようにさせるため	34. 1		
5. エイズ感染者・患者に対する差別や偏見をなくすため		44. 9	46. 4
6. 漠然とした不安や偏見を払しょくするため	57. 5	64. 6	59. 4
7. その他	1. 8	0. 7	0. 0

## 6. 「あまり必要とは思わない」「必要ではない」と答えた方に伺います。そう思われる理由はどんなんことですか？（複数回答可）

N=32（小） N=28（中） N=12（高）

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1. エイズについての内容を理解できないから	59. 4		
2. 指導する内容がはっきりしていないから	40. 6	75. 0	66. 7
3. まだ身近な（差し迫った）問題ではないから	18. 8	42. 9	33. 3
4. エイズ教育をすることで、かえって不安・偏見が生まれやすくなるから	25. 0	7. 1	25. 0
5. 予防では性交やコンドームのことが関係するので、生徒の興味本意に陥ってしまう可能性が大きい		50. 0	33. 3
6. エイズ教育は、家庭で行うべきである	21. 9	14. 3	8. 3
7. エイズ教育は、社会教育の中で行うべきである	9. 4	21. 4	50. 0
8. その他	21. 9	7. 1	8. 3

### \*今後のエイズ教育についての調査

7 全員に伺います。指導はいつごろから行うのがよいと考えますか?

N=199(小) N=175(中) N=150(高)

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1 幼稚園から	12.6	4.6	2.0
2 小学校から	68.8	51.4	55.3
3 中学校から	17.1	27.4	36.7
4 高等学校から	1.5	16.6	6.0

8 エイズについて、どんな内容を指導したらよいと考えますか?

次の項目について、必要があると考えられるものには1に、必要がないと考えられるものには2に、分からぬ場合には3に、それぞれ○をつけてください。

N=199(小) N=175(中) N=150(高)

選択肢	小学校教員			中学校教員			高等学校教員		
	必要あり	必要ない	分からぬ	必要あり	必要なし	分からぬ	必要あり	必要なし	分からぬ
1 エイズ蔓延の現状	73.9	11.0	15.1	88.0	5.1	6.9	94.0	2.7	3.3
2 エイズは、感染症の病気	90.5	1.5	8.0	—	—	—	—	—	—
3 エイズの病気の特徴	—	—	—	96.0	2.3	1.7	96.7	0.6	2.7
4 エイズの病原菌は血液や精液に含まれる	80.4	6.5	13.1	—	—	—	—	—	—
5 エイズウイルスの特徴	—	—	—	82.9	6.8	10.3	90.0	2.0	8.0
6 エイズの感染経路	—	—	—	89.7	4.0	6.3	95.3	1.3	3.4
7 エイズに感染し、発病した時の症状	60.3	16.1	23.6	77.7	12.6	9.7	92.7	2.7	4.6
8 エイズと死	56.8	18.1	25.1	—	—	—	—	—	—
9 エイズの性交による感染	37.2	27.6	35.2	—	—	—	—	—	—
10 エイズと母子感染	47.2	22.6	30.2	72.6	12.0	15.4	84.7	3.3	12.0
11 エイズの輸血による感染	65.3	13.6	21.1	80.0	9.7	10.3	88.6	4.7	6.7
12 日常生活で、感染すること・しないこと	90.5	3.5	6.0	94.2	2.9	2.9	94.0	2.7	3.3
13 エイズの予防	—	—	—	86.3	6.3	7.4	95.3	2.0	2.7
14 エイズ感染の検査	—	—	—	46.9	29.1	24.0	75.3	7.3	17.4
15 コンドームの使用(性交とコンドーム)	13.5	52.8	33.7	49.1	21.7	29.2	79.3	10.0	10.7
16 血液の取り扱い	59.3	24.1	16.6	—	—	—	—	—	—
17 男女交際	34.2	37.2	28.6	—	—	—	—	—	—
18 エイズ患者との接し方	74.9	8.5	16.6	74.3	12.6	13.1	78.0	5.3	16.7
19 エイズ患者と差別	77.4	8.0	14.6	84.0	6.9	9.1	85.4	5.3	9.3
20 エイズ患者の苦悩	—	—	—	72.6	12.0	15.4	77.3	6.7	16.0
21 エイズ患者に対するボランティア	—	—	—	55.4	18.9	25.7	62.6	10.7	26.7
22 その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

9 エイズ教育の実践を推進するためには、どんなことが必要だと考えますか? (複数回答可)

N=199(小) N=175(中) N=150(高)

選択肢	小学校教員	中学校教員	高等学校教員
1 指導計画の中に位置付け、時数を確保する	44.2	33.7	40.0
2 校内研修(会)を持ち、共通理解を図る	56.3	56.0	48.7
3 指導書・手引書を全教師に配布すること	46.7	50.3	41.3
4 指導資料や補助教材を完備する	58.8	64.6	50.0
5 研修会に参加する	36.2	32.6	24.7
6 児童、生徒・保護者の実態を把握する	33.7	32.0	19.3
7 その他	3.0	1.1	4.0

## 豊かな人間関係づくりを目指す学級活動の在り方

——登校拒否を予防する視点に立つ構成的グループ・エンカウンターの活用を通して——

### ■要 約

この研究は、登校拒否について予防的・開発的視点に立ち、児童生徒の対人関係や自己概念の形成を支援する学級活動の在り方を探ろうとしたものである。

まず、実態調査から児童生徒の対人関係の様態を把握し、次に、構成的グループ・エンカウンターを活用した実践授業を行い、学級での豊かな人間関係づくりを目指した。

その結果、児童生徒の対人関係や自己概念の伸長に構成的グループ・エンカウンターが有効であることを確認できた。

### ■キー・ワード

登校拒否

学級活動

構成的グループ・エンカウンター

開発的カウンセリング

人間関係づくり

自己理解・他者理解

# 目 次

I	主題設定の理由 .....	77
1	登校拒否の実態から .....	77
2	予防的・開発的視点から .....	77
3	人間関係づくりから .....	77
II	研究の基本的な考え方 .....	77
1	豊かな人間関係とは .....	77
2	構成的グループ・エンカウンターについて .....	77
III	研究の目標 .....	78
IV	研究の仮説 .....	78
V	研究の概要 .....	78
1	調査 .....	78
2	実践内容 .....	83
VI	研究の結果と考察 .....	95
1	実態調査から .....	95
2	実践授業から .....	95
3	児童生徒の変容から .....	95
VII	研究の反省と今後の課題 .....	96
1	研究の反省 .....	96
2	今後の課題 .....	96
◇	参考文献 .....	96
◇	委嘱研究員 .....	96

## I 主題設定の理由

### ■ 1 登校拒否の実態から

「登校拒否はどの子にも起こりうる」学校不適応問題とされ、今日の大きな教育課題となってきている。また、登校拒否児童生徒数も全国的に増加傾向にあり、平成5年度、仙台市では小・中学校合わせて551名に上っている。

登校拒否は学校、家庭、社会、そして本人が様々ななかかわりをもち、動機と原因が多層に絡んで表出した現象といわれる。このため、登校拒否のきっかけも多様であるが、その中でも学校生活が関係しているものは、小学校34.6%，中学校50.8%となっている（平成5年度仙台市）。しかし、そのかなりの部分は、学校、家庭、社会、そして本人の努力によって改善される可能性がある。

このような状況のもと、学校は登校拒否について正しい理解と対応が迫られている。仙台市においては、平成5年度から「登校拒否問題対策推進事業」として、指導体制の確立や適応指導教室の開設など具体的な施策を実施し、関係機関での協力した取り組みを喚起し啓発してきた。

### ■ 2 予防的・開発的視点から

「登校拒否はどの子にも起こりうる」とされる現在、すべての児童生徒を対象として、学校生活への適応を積極的に促進する予防的・開発的な視点からの取り組みが大切となってきている。そのためには、児童生徒一人一人が心の居場所を実感し、学校生活が「楽しい、行きたい、魅力ある」集団的な場として時間的・空間的に位置付けられることが必要である。そして、児童生徒一人一人にとって、生活をともにする仲間同士との豊かなふれあいを通して、学校が自己存在感を保持できる場となれば、そこには自己概念を発達させ健康的な成長を目指す児童生徒の躍動する姿を見いだすことができると考える。

### ■ 3 人間関係づくりから

近年の児童生徒は、幼少期から人間関係の築き方の学習が不足しがちで、このことが社会生活に不適応を引き起こす主な原因であることは一般的に知られている。このような生徒指導上の今日的課題に対処するため、教育相談的技法の構成的グループ・エンカウンターを導入することによって孤独をいやしたり、個の自覚を促したりして、学級における豊かな人間関係づくりを目指した。

以上のことから、本主題を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### ■ 1 豊かな人間関係とは

集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合うこと。

### ■ 2 構成的グループ・エンカウンターとは

構成的グループ・エンカウンターは「各種の課題（エクササイズ）を遂行しながら、心と心のふれあい（リレーション）を深め、自己の成長を図ろうとするグループ体験である」とされ、現在、開発的カウンセリングの技法として注目されてきている。この構成的グループ・エンカウンターでは、不安や緊張などを必要としない、豊かで、共感的・支持的風土のある環境を設定することにより、参加者の自己理解、他者理解、相互理解を促進するとともに、存在感や充足感などを高めていくことが期待されている。

このことから、構成的グループ・エンカウンターは、児童生徒が対人関係の在り方や自己概念の形成を健康的に発達させていく上で有効であろうと考えられる。

なお、この技法の主な特徴として次の五つが挙

げられる。

- (1) 演習体験では、ファシリテーターとよばれる進行役が、プログラムに則りエクササイズを展開する。
- (2) エクササイズは、参加者の状態に応じて柔軟に展開できる。
- (3) プログラムを定型化することによって、どの教師もファシリテーターとしてエクササイズを展開できるようになり、学級活動への導入が容易となる。
- (4) 短時間でふれあいを深められる。
- (5) ゲームや遊びの要素が多く含まれており、体験や感情の共有を楽しみながら、自然な形で対人関係を深める態度や技能(ソーシャル・スキル)を身に付けることができる。

### III 研究の目標

■1 「児童生徒の相互理解」と「児童生徒の側からみた教師理解」との意識調査を実施し、児童生徒同士のかかわり、学級における教師とのかかわりの様子を明らかにする。

■2 授業実践においては、開発的カウンセリングの技法を授業に取り入れ、学級内の人間関係の変容の様子を探求する。

### IV 研究の仮説

「児童生徒の相互理解」と「児童生徒の側からみた教師理解」の実態を明らかにし、開発的カウンセリングの技法を授業に取り入れれば、人間関係づくりに効果が得られ、児童生徒の自己存在感や自己概念の形成に有效地に機能するであろう。

### V 研究の概要

#### ■1 調査

##### (1) 対象

仙台市立台原小学校

第5学年 児童 127名

仙台市立長命ヶ丘中学校

第2学年 児童 181名

##### (2) 実施日

仙台市立台原小学校 平成6年8月30日

仙台市立長命ヶ丘中学校 平成6年9月9日

##### (3) 方法 質問紙法

##### (4) 調査の観点

① 目指す教室風土としての「支持的風土」児童生徒相互及び児童生徒と教師が、「助け、支え、認め、尊重し合う」人間関係にあり、成員の人間的な成長や学習を促進する望ましい教室の雰囲気を意味する。

② 「支持的風土」の醸成度を測る人間関係にかかる四つの視点

ア 「受容」 ……相手のありのままの姿や感情、さらに行行為や言葉の裏側にある感情を一人の平等な人間として受け入れること。

イ 「自己主張」 ……自分の思いや感情を素直に表現できること。

ウ 「自己開示」 ……生い立ちや今の生活状況や人生哲学をオープンにすること。

エ 「共感的理解」 ……相手の内面の世界を自分のことのように感じとり、理解すること。

##### (5) 結果と考察

###### ① 児童生徒相互の人間関係

ここでは、小学校と中学校における「児童生徒相互」の人間関係について、「支持的風土」の醸成度を測る人間関係にかかる四つの視点」をもとに、各調査項目に対する肯定的回答の割合に焦点を当てることによって、傾向を把握する。

表1 児童生徒相互の人間関係にかかる意識調査

	番号	調査項目
受容	(a)	クラスの人たちは、あなたの話をよく聞いてくれますか。
	(b)	クラスの人たちは、あなたによく話しかけてくれますか。
	(c)	クラスの人たちは、あなたががんばったことに気付きほめてくれますか。
	(d)	クラスの人たちは、あなたが失敗しても優しく励ましてくれますか。
	(e)	クラスの人たちは、だれに対しても公平に接していますか。
	(f)	あなたは、クラスの人たちにがんばったことや失敗したことを気軽に話していると思いますか。
自己主張	(g)	あなたは、自分の考えをはっきり述べていますか。
自己開示	(h)	あなたは、自分の失敗談や思い出話を気軽に話せますか。
共感的理解	(i)	あなたは、クラスの人たちの話を聞いて「なるほどなあ」と思ったり、「こうしたいなあ」と思ったことがありますか。
	(j)	クラスの人たちは、困ったときに心配したり、声をかけたりしてくれますか。
	(k)	クラスの人たちは、あなたのうれしい気持ちやつらい気持ちをよく分かってくれますか。

図1, 図2は「受容」に関する問い合わせの集計結果である。

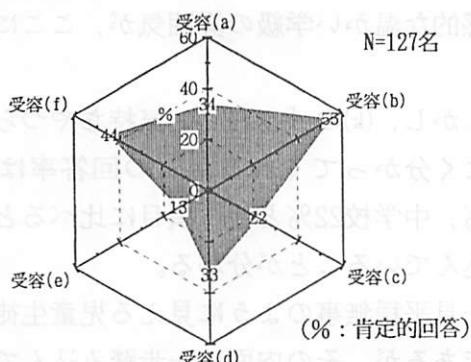


図1 児童相互の「受容」に関する意識

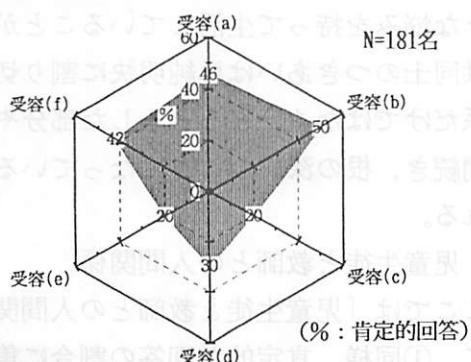


図2 生徒相互の「受容」に関する意識

調査項目(a)と(b)は、それぞれ「話をよく聞く」と「よく話しかける」という、基本的なソーシャル・スキルを視点として、「受容」の度合いを問い合わせているものである。

(a)と(b)の回答率を比較すると、小学校(図1)では(a)が34%, (b)が55%と差が大きいのに、中学校(図2)では(a)が46%, (b)が50%とほとんど差がない。これは、「話をよく聞く」という行為が対人関係の発達において、自己中心的な段階にある小学生にとっては難しいものであり、他者への興味・関心が高まる段階にある中学生にとっては比較的たやすいものであるからと考えられる。

(c)「がんばりに気付きほめる」と(d)「失敗をほげます」の回答率は、小学校では(c)が22%, (d)が33%, 中学校でも(c)が20%, (d)が30%と低く、他者と心を通い合わせる体験の少なさがうかがわれる。幼少期から人間関係の築き方の学習が不足しているため、集団を形成していてもリレーション作りがうまくできていないことに起因しているのかもしれない。

(f)「がんばったことや失敗したことを気軽に話す」の回答率は、小学校44%，中学校42%で、「受容」に関する調査項目の中ではどちらも高い値を示す。一方、(e)「だれに対しても公平に接する」の回答率は、小学校13%，中学校20%とどちらも低い値にとどまっている。このことは「がんばったことや失敗したことを気軽に話す」相手が、狭い範囲の仲間に限り話しやすいと考えられる。小学校高学年の頃からは信頼と尊敬の上に成り立った人間関係を望む傾向が強まるが、反対に、小集団を形成し、仲間意識を高揚させ、望ましい人間関係を育てにくい環境をも生み出している。このようなプラスとマイナスの面を見逃さないで指導の手立てを考えなければならない。

図3、図4は「自己主張」「自己開示」「共感的理

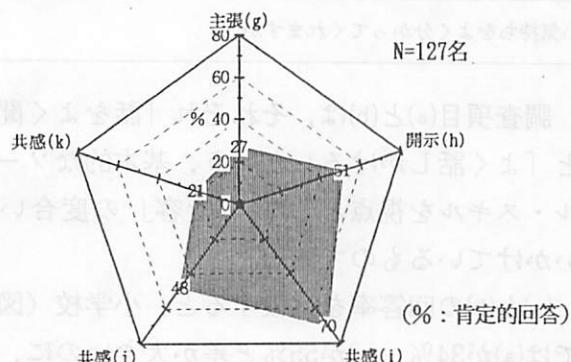


図3 児童相互の「自己主張」「自己開示」「共感的理

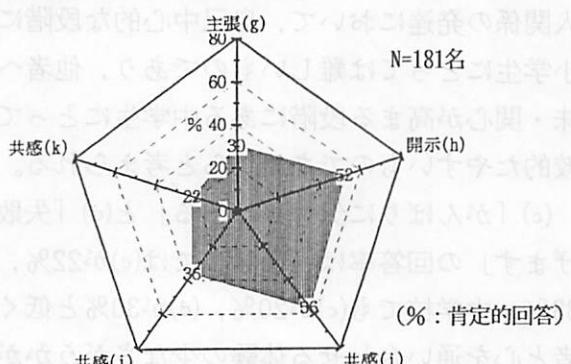


図4 生徒相互の「自己主張」「自己開示」「共感的理

「自己開示」の(h)については、小学校(図3)

で51%，中学校(図4)で52%と半数以上の児童生徒が自分の失敗談や思い出話を気軽に話しているのに対して、「自己主張」がはっきりできる児童生徒は、小学校27%，中学校で30%である(図3、4の(g)参照)。これは、自己主張することによって周囲からの評価がマイナスになってしまふのではという不安の表れとも考えられる。

その不安は、(e)(図1、図2)の不公平感により、だれでも気軽に自己主張ができる支持的風土が醸成されていないために起こっているのであろう。

「共感的理」の(i)については、小学校、中学校ともに、クラスの友達の話を聞いて「なるほどなあ」「こうしたいなあ」と思っている児童生徒が多い。このことから、児童生徒のまわりには信頼に値する人物がまだまだたくさんいることが分かる。また、優れているものを優れていると率直に認める心が育っていることも分かる。

また、(j)の結果からは、困ったときには声をかけてくれる級友の存在も読み取れる。互いに気軽に声をかけ合ったり、困った人を気遣ったりする共感的な温かい学級の雰囲気が、ここには見られる。

しかし、(k)の「うれしい気持ちやつらい気持ちをよく分かってくれるか」の回答率は、小学校21%，中学校22%と他の項目に比べるとかなり落ち込んでいることが分かる。

一見平穏無事のように見える児童生徒の人間関係であるが、その内面に一步踏み込んでみると、学級成員相互の未知なる部分に不安を抱き、大小様々な悩みを持って生活していることが分かる。子供同士のつきあいは単純明快に割り切れる人間関係だけではなく、どろどろした部分や誤解が長い間続き、根の深いしこりになっている部分も見られる。

## ② 児童生徒と教師との人間関係

ここでは「児童生徒と教師との人間関係」について、①同様、肯定的な回答の割合に焦点を当ててその傾向を把握する。

表2 児童生徒と教師との人間関係にかかわる意識調査

	番号	調査項目
受容	(a)	先生は、あなたの話をよく聞いてくれますか。
	(b)	先生は、あなたによく話しかけてくれますか。
	(c)	先生は、あなたががんばったことに気付きはめてくれますか。
	(d)	先生は、あなたが失敗しても優しく励ましてくれますか。
	(e)	先生は、だれに対しても公平に接していますか。
	(f)	あなたは、先生にがんばったことや失敗したことを気軽に話していると思いますか。
自己主張	(g)	先生は、自分の考えをはっきり述べていますか。
自己開示	(h)	先生は、自分の失敗談や思い出話を気軽に聞かせてくれますか。
共感的理解	(i)	あなたは、先生の話を聞いて「なるほどなあ」と思ったり、「こうしたいなあ」と思ったことがありますか。
	(j)	先生は、困ったときに心配したり、声をかけたりしてくれますか。
	(k)	先生は、あなたのうれしい気持ちやつらい気持ちをよく分かってくれますか。

図5、図6は「受容」に関する問い合わせの集計結果である。

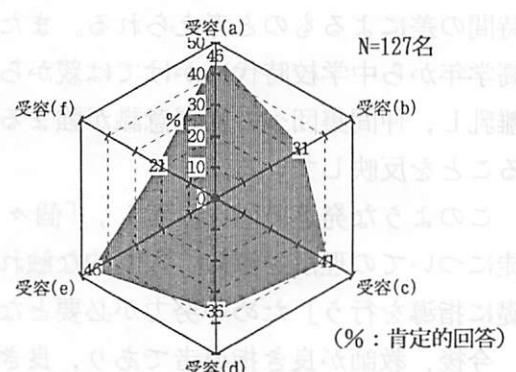


図5 児童と教師との「受容」に関する意識

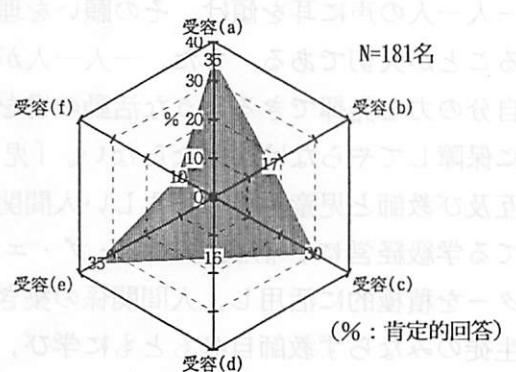


図6 生徒と教師との「受容」に関する意識

「受容」に関しての項目は、肯定的な回答がどの項目においても小学校より中学校が少ない。項目によっては、極端な差が見られるところもある。

(a)「話を聞いてくれる」、(c)「がんばったことに気付いてくれる」、(e)「公平に接してくれる」の3項目については、小学校(図5)では40%以上、中学校(図6)でも30%以上と比較的高い回答率を示している。

それに対し、(b)「よく話しかけてくれる」、(d)「失敗を励ましてくれる」、(f)「先生に気軽に話せる」の項目については、低い回答率となっている。特にその傾向は中学校に顕著であり、各項目とも10%台という回答率であった。

学級担任はもちろん、全教師が児童生徒と心の交流ができるような場をより多く設定したり、指導法を工夫したりする必要があると考えられる。

図7、図8は「自己主張」「自己開示」「共感的理解」に関する問い合わせの集計結果である。

「自己主張」(g)「先生は自分の考えをはっきり述べているか」という質問には、小・中学校ともに50%以上の回答率である。自己開示(h)「先生は自分の失敗談や思い出話を気軽に聞かせてくれるか」の回答率は、小学校は53%，中学校は33%であった。

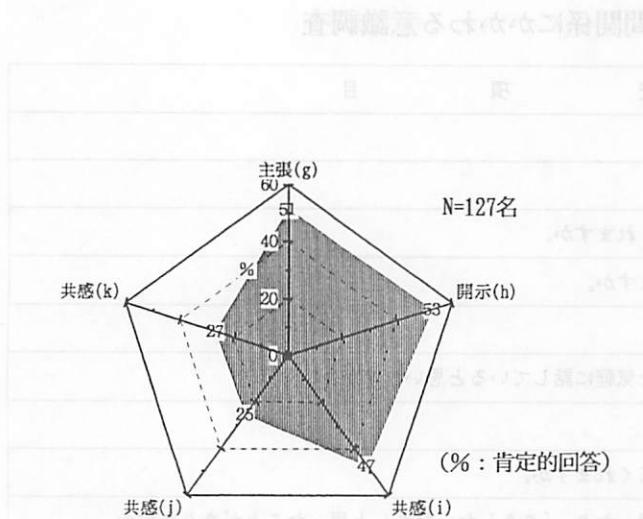


図7 児童と教師の「自己主張」「自己開示」「共感的理解」に関する意識

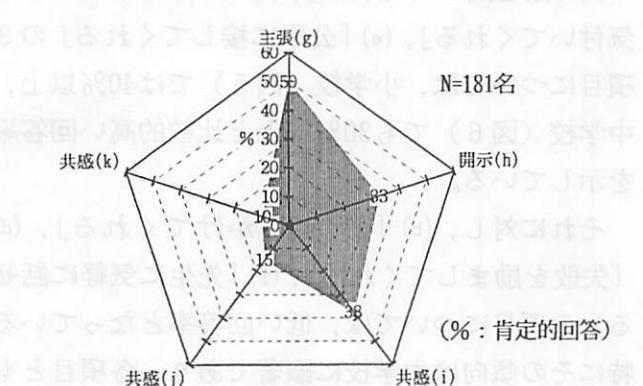


図8 生徒と教師の「自己主張」「自己開示」「共感的理解」に関する意識

また、共感的理解について(i)については、「なるほどなあ」「こうしたいなあ」と受けとめる児童生徒は、小学校(図7)47%、中学校(図8)38%と共に40%前後を占めている。

これらの回答は、教師が折りにふれかい間見せる人間性や生きざまを、児童生徒が好意的に受け止めていることを意味している。教師の小・中学校時代の話や青春時代のエピソードに、指導者と

してではなく一人の人間としての姿を発見し、共感しているのであろう。これからも児童生徒の心の鐘を打ち鳴らすような話題を心がけることも、教師の大切な指導の一つではないかと思われる。

ところが、共感的理解(j)「先生は困ったときに心配したり、声をかけたりしてくれるか」や(k)「うれしい気持ちやつらい気持ちをよく分かってくれるか」の回答率は、小学校は27%，中学校は10%であった。心の交流が一方通行だけでは決して成り立たないということが、これらの回答から読み取れる。支えてほしいときや守ってほしいときに、児童生徒は、教師を相談相手として見ていないわけである。教師の予想以上に、児童生徒にとって教師はまだまだ近付きがたい存在であるようだ。

全体的な傾向として、小学校に比べ中学校の回答率が低いのは、授業時間数で児童生徒と接する時間の差によるものと考えられる。また、小学校高学年から中学校時代にかけては親から心理的に離乳し、仲間集団への帰属意識が強まる時代であることを反映している。

このような発達段階を勘案し、「個々の児童生徒についての理解を深め、人間的な触れ合いを基礎に指導を行う」ための努力が必要となろう。

今後、教師が良き指導者であり、良き理解者となるには、まず、自分自身が変容しなければならないと考える。児童生徒が教師のいろいろな話を共感的に受けとめているように、教師が児童生徒一人一人の声に耳を傾け、その願いを理解してやることが大切である。また、一人一人が安心して自分の力を発揮できるような活動の場を学級の中に保障してやらなければならない。「児童生徒相互及び教師と児童生徒の好ましい人間関係」を育てる学級経営に、構成的グループ・エンカウンターを積極的に活用し、人間関係の築き方を児童生徒のみならず教師自身とともに学び、豊かな人間関係を築いていく必要がある。

## ■ 2 実践内容

### (1) 実践授業1（小学校）

#### ① 指導に当たって

子供たちは様々な願いを持ち、学校生活を送っている。その中の「楽しい学級にしたい」という願いを実現するために、この取り組みが始まった。学級内の人間関係において、みんな仲良く生活しているように見えて、一部の仲の良い友達としか話そうとしなかったり、本音で話ができなかつたりする子供も少なくない。

そんな中で、わずかな言葉の行き違いからけんかになったり、学校に行きたくなくなったりする子供が出てくる場合が見られる。

子供たちはみな、他から認められたいと願っている。その気持ちを満足させるとともに、他に対しても認めてあげる気持ちを持たせることで相互

理解が深まると考える。

そこで、「楽しい学級にしたい」という願い言い換えれば、「子供たちが今以上互いに知り合い、信頼し合える仲間を増やしたい」という願い」を実現することをねらいとして、構成的グループ・エンカウンターを取り入れた。

構成的グループ・エンカウンターでは、ゲーム性の強いエクササイズを実施し、「自分を知る」「相手を知る」「認め合う」というプロセスの中で、楽しみながら人間関係を向上させていきたい。また、各エクササイズでは、子供たちにねらいを説明したり、ふりかえりの時間を確保したりすることで、ゲームとの違いをはっきりさせるとともに、実施した時の自分自身の心の動きを感じさせたい。

#### ② 年間指導計画

年間指導計画は次のようになる。ただし、ステップとは児童生徒の意識を区別したものである。

月	ステップ	エクササイズ名	内 容	時 間 設 定
8 月	自分を知る 相手を知る 触れ合い	自分についての考え方 トレードマーク	自分自身についてまとめる。 自分のトレードマークを書く。 トレードマークを見てだれの物かを当てる。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会
9 月	触れ合い 触れ合い	質問ジャンケン	互いの情報を交換する。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会
10 月	触れ合い 触れ合い	凍結鬼ごっこ	鬼に触られた者は凍結して動けなくなる。 それを他の者が助けに行く。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会
11 月	信頼 触れ合い	目隠し歩き	二人一組で目隠し歩きをする。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会
12 月	集団 触れ合い	人間椅子	椅子に座っている人の膝に次々に座って行く。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会
1 月	触れ合い 触れ合い	握手ゲーム	たくさんの友達と握手をし、新年の抱負を述べ合う。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会

2 月	触れ合い 触れ合い	「クラスのゲーム王」	指相撲・腕相撲・背負いジャンケンで対戦し、ゲーム王を決める。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会
3 月	認め合い 触れ合い	「がんばり賞をあげよう」	友達が頑張っていることを見つけて、賞をあげる。	学級活動 (望ましい人間関係の確立) 朝の会

## ③ エクササイズ名 質問ジャンケン

エ 準 備

・自己についての考え方用紙  
(省略)

ア 授業者 仙台市立台原小学校

教諭 坂本 憲昭

イ ねらい

・質問ジャンケン記録用紙  
(P87 例3 参照)

お互いに考えたり思ったりしていることをエクササイズを通して知り合うことにより、学級の友達相互の理解を深める。

オ 場 所

体育館

ウ 時間設定 学級活動

(望ましい人間関係の確立)

・ふりかえり用紙  
(P88 例4 参照)

## ④ 指導例

※「予想される児童の反応」欄の見方

記号が▲ → ◎と変わることで望ましい姿に変容していることを表す。

活動の流れ	教師の働きかけ	予想される児童の反応	教師の教育相談的な援助
①ウォーミングアップを行う。 (15分)	(1)グループ作り ・指示にしたがって色々な数のグループを作らせる。  (2)手つなぎジャンプ ・2人組になり手をつながせ、笛の合図でジャンプして立たせる。次に4人、8人、16人と組を増やしていく最後は32人全員で行う。	▲仲の良い友達としかグループが作れない。 ◎だれとでもグループが作れる。  ▲異性と手をつなぎたがらない。 ◎だれとでも手をつなぎ成功するよう進んで声がけをする。	(1)和やかな雰囲気作りを心がける。 (1)グループを作れない児童にはだれかが声掛けや協力しなければならないことに気付かせる。  (2)男女が自然に手をつなぐように生活グループ単位で行う。 (2)人数を増やしていくことで意欲を高め、全員で成功したときの満足感を味わわせる。
②質問ジャンケンを行う。	○エクササイズのねらいを説明する。		(1)ジャンケンの勝ち負けより、自分が知らない面を発見することが大切であることを理解させる。

	<p>(1)二人組になってジャンケンをする。</p> <p>(2)勝った人は負けた人に、知りたいことをたくさん質問する。</p> <p>(3)質問の中で答えられないものや答えたくないものがあれば「答えたくない」と言って断ってよい。</p> <p>(4)1分経ったら合図をする。</p> <p>(5)次々と相手を交換していき、その都度質問ジャンケン記録用紙に記入していく。</p>	<p>▲仲の良い友達や同性としか話すことができない。</p> <p>◎だれにでも積極的に話しかけることができる。</p> <p>▲相手の話を聞かなかったり、相手のことを考えないで質問をしたりする。</p> <p>◎自分のことをしっかり話し、相手の話もよく聞く。</p>	<p>(2)途中「新しい発見があったか」「質問にきちんと答えることができたか」について何人かに発表させることで、互いの情報交換がスムーズに行われるよう配慮する。</p> <p>(2)仲のいい者同士だけでなくあまり話したことがない友達にも質問するよう助言する。</p>
③ふりかえりを行う (10分)	<p>(1)友達について新しい発見や、「質問ジャンケン」をした感想を発表する。</p> <p>(2)ふりかえり用紙に記入する。</p>	<p>▲新しい発見がなかった。</p> <p>◎友達の今まで知らなかった面を知ることができた。</p>	<p>(1)新しい発見があった児童には、みんなで拍手をし称賛する。</p> <p>(2)友達に話をしたり聞いたりすることで、今まで以上に理解が深まるなどを確認する。</p>

## ⑤ 結果と考察

### ア 児童の変容

8月に「相手を知る」ことをねらいとして、「自分のトレードマーク」を行った。これは、自分の得意なものや好きな物をデザインしてトレードマークを作り、それを教師が発表し、他の児童がだれの物かを当てるというエクササイズであった。児童の感想（例1・例2参照）としては、「友達のことがいろいろ分かった」「みんなが分かってくれてよかったです」「もう一度やってみたい」などが挙げられた。

9月に行ったエクササイズでは、「相手を知る」から一歩進めて、たくさんの友達とかかわりながら「互いの情報を交換する」ことをねらいとした（例3参照）。その結果、32名中25名の児童が「相手になった人に対する気持ちが変わった」と感じていた。また29名の児童が「楽しかった・とても

### 例1 「自分のトレードマーク」感想

「自分のトレードマーク」の感想

マークを書く前は、トイも考えてしましました。自分の特ぎや好きなことと言、トイも、わからなか、たからです。でも、マークを書き終わ、イから、ようやく自分の好きなことが分かりました。みんなのトレードマークを見た時、みんなが自分のことをどれだけ知つていけるか、そして、みんなが自分のことをどうぞ分かりました。

楽しかった」と感じていた。楽しかった理由として、「新しい発見があった」「よく知らなかった人を知ることができた」「男子（女子）と話ができた」などが挙げられた。これらの結果から、多くの児童が楽しみながら活動し、互いの情報を交換したことで「他者理解」が深まったと考えることができる（例4参照）。



写真1 質問ジャンケンの様子

事前・事後の意識調査（表1）の結果を比較すると、11項目中10項目において「はい」と答えた児童が増えている。特に「受容」の中の「クラスの人たちは、あなたの話をよく聞いてくれます

## 例2 「自分のトレードマーク」感想

自分のトレードマークの感想

たの友達のトレードマークの感想です。  
初めて見た時はどちらも同じような感じでした。  
うだとかなりやりやすい感じかな、て覚えました。  
ほんのちこのマークで人のことを一つ覚えました。

か」「クラスの人たちは、だれに対しても公平に接していますか」では、事前に比べ、ほぼ倍の児童が「はい」と答えていた。これらのことから、互いに認め合い、互いを平等に受け入れようとする関係ができつつあると見ることができる（図9参照）。

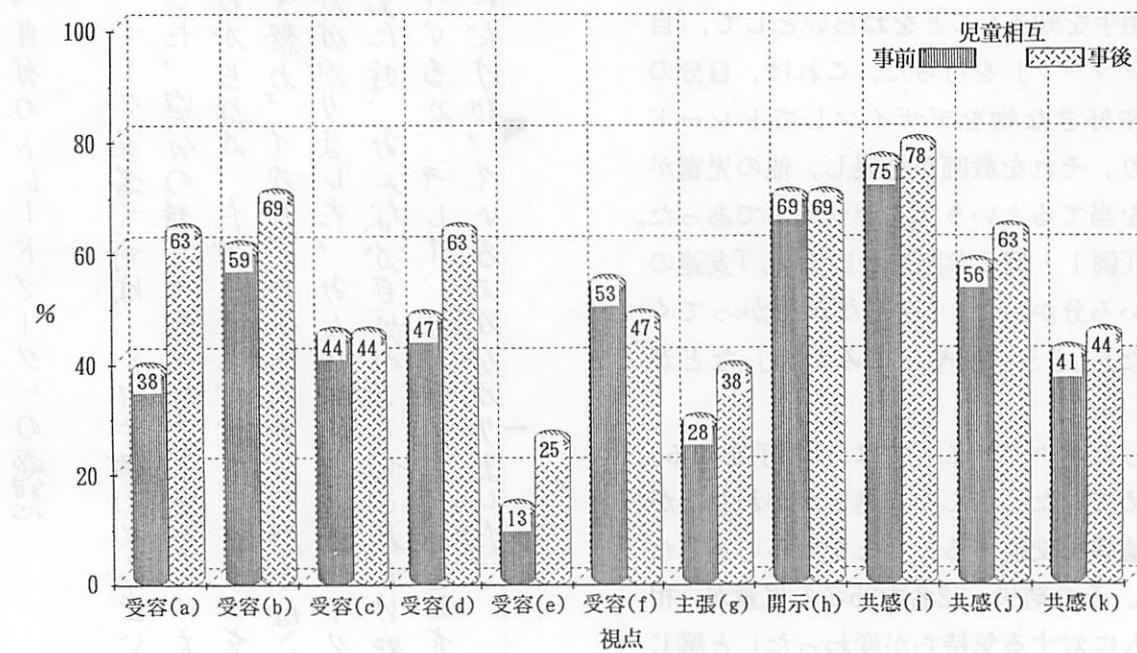


図9 事前・事後意識調査の比較

また、「自己開示」「共感的理解」の中に、「はい」と答えた児童が60%を越える項目が見られたことから、自分の思いを相手に伝えようしたり、相手の気持ちを分かろうとしたりする意識が高まっていることが考えられる。

以前の子供たちには、自分自身やクラスの友達のことを考える場は、ほとんどなかった。しかし、今では、エクササイズを通して、友達の立場や気持ちを考えることができるようにになった。また、今まであまり話をしたことがなかった友達と、気軽に話せるようになってきた。エクササイズ終了後の「ふりかえり」の場面では自分の心の動きや変化に気付くようになってきている。

構成的グループ・エンカウンターを取り入れてきたことで、少しずつではあるが、「自分」と「相手」を考えようとする気持ちが生まれ、互いに意



写真2 質問ジャンケンの様子

識してかかわり合おうとするようになった。そして、そのような姿が、話し合い活動や日常生活で見られるようになったことから、子供たちは、確実に変容を遂げていると考えることができる。

例3 9月実施「質問ジャンケン」記録用紙

## 質問ジャンケン記録用紙

5年4組 名前

ジャンケンに勝ってどんどん質問しよう

回数	対戦相手	用意 貝文	今、ジャンケンをして	
			勝った人	負けた人
	名前を書いてもらおう。	勝ち・負けに○をつける。	あなたは、質問をした相手の答えから、何か新しい発見がありましたか	あなたは、相手の質問に対しきちんと答えることができましたか
1回戦		(勝ち)・負け	なかつた・あつた	できなかつた・できた
2回戦		(勝ち)・負け	なかつた・あつた	できなかつた・できた

9回戦		勝ち・負け	なかつた・あつた	できなかつた・できた
10回戦		勝ち・負け	なかつた・あつた	できなかつた・できた
まとめ	私の ジャンケンの成績は	質問から友達について新しい発見をしたのは	相手の質問にきちんと答えることができたのは	[ ] 回
	[5] 勝 [○] 敗	[ 5 ] 回	[ ○ ] 回	

イ 構成的グループ・エンカウンターの有効性  
子供たちが今以上互いに知り合い、信頼し合える仲間を増やしたいという願いを実現するために、構成的グループ・エンカウンターは有効な手段である。その理由として、以下の3点が挙げられる。

- ・ 小学生においては、ゲーム性の強いエクササイズを実施することで、楽しみながら人間関係を向上させることができる。
- ・ 相手を意識した活動が多いため、普段の生活のなかで相手を認めようとする気持ちが生まれてくる。
- ・ 教師が、常にリレーション作りを意識した学級経営を心がけるようになる。

加えて、1単位時間の授業だけで取り組むのではなく、学年集会や野外宿泊などにおいても活用することで、より効果が得られると考える。

一つのエクササイズを実施したからといって、児童が急に変容する訳ではない。年間指導計画に沿い、児童の実態を把握しながら実施することで、初めは弱かった人間関係が、次第に強まっていくのである。

先に述べた、子供たちの願いが実現された時、一人一人が生き生きと活動できる学級が生まれ、そうなることが、いじめや登校拒否等の予防につながるのではないかと考える。

#### 例4 9月実施「質問ジャンケン」ふりかえり用紙

ふりかえり用紙														
6年 組名前														
<b>今月の質問ジャンケンは楽しかった</b> 1. あなたは友達に質問をした時、相手が答えやすいように考えて質問をしていましたか。 あまり考えていないからうた 少しだけ考えていた いつもいた 考えていた														
2. あなたは質問をする相手を見つける時、仲の良い友達だけでなく、あまり話したことがない人や、男の子は女の子、女の子は男の子に質問しようとしたか。														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>だれから</th> <th>新しい経験</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ちゃん</td> <td>お絵かきが好き・学校が楽しい</td> </tr> <tr> <td>ちゃん</td> <td>口ひなたが好き・ほんらいの方が好き</td> </tr> <tr> <td>ちゃん</td> <td>体育授業の中よりも、教室の方が好き</td> </tr> <tr> <td>ちゃん</td> <td>100%の裏じゃうジースがお気に入り</td> </tr> <tr> <td>くん</td> <td>魚よりイルカが好きで、イルカよりくじらが好き</td> </tr> </tbody> </table>			だれから	新しい経験	ちゃん	お絵かきが好き・学校が楽しい	ちゃん	口ひなたが好き・ほんらいの方が好き	ちゃん	体育授業の中よりも、教室の方が好き	ちゃん	100%の裏じゃうジースがお気に入り	くん	魚よりイルカが好きで、イルカよりくじらが好き
だれから	新しい経験													
ちゃん	お絵かきが好き・学校が楽しい													
ちゃん	口ひなたが好き・ほんらいの方が好き													
ちゃん	体育授業の中よりも、教室の方が好き													
ちゃん	100%の裏じゃうジースがお気に入り													
くん	魚よりイルカが好きで、イルカよりくじらが好き													
5. あなたは「質問ジャンケン」をやってみて、相手になった人に対する気持ちが今までと変わりましたか。 ぜんぜん変わらなかつた 少し変わつた すいぶん変わつた														
6. 今日の「質問ジャンケン」は楽しかったですか。 楽しくなかつた 少し楽しかつた とても楽しかつた														
○「少し楽しかつた」「とても楽しかつた」と書いた人はどんなことが楽しかつたですか。 あそびながら、相手をしることが、できたらからです。														
○「楽しくなかつた」と書いた人はどんなことが楽しくなかつたですか。														

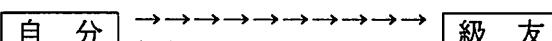
## (2) 実践授業 2 (中学校)

## ① 指導に当たって

生徒たちが自ら立てた学級目標を具現化させるためには、集団の中での一人一人の役割や秩序について、継続的な支援・援助が必要である。しかし、単に言葉で役割や秩序について支援・援助してもなかなか期待した効果は上がらない。その原因は、生徒同士が集団成員としての互いの存在を見いだせないでいるためではないかと考えられる。つまり、実態調査から浮き彫りになった生徒相互の未熟な人間関係では、限定された友人同士の仲間としての帰属意識は強くても、学級集団に対しての帰属意識は低い。言い換えれば、それだけ学級内での生徒相互の触れ合いの場が十分でなく、生徒は互いに深い理解ができないまままでいるから学級集団への帰属意識が低く、集団としての一人一人の役割や秩序について支援・援助してもなかなか期待した効果が上がらないと考えられる。

そこで、学級内での触れ合いの場を設定し、もう一度人間関係づくりをやり直す機会を与え、より堅固でより深い人間関係を再構築させ、生徒一人一人が帰属意識の持てる学級集団をつくろうと考え構成的グループ・エンカウンターを取り入れた。構成的グループ・エンカウンターを男女一緒にを行うことを考慮し、身体を接触するようなエクササイズを避け、「文章表現」を媒介としたエクササイズを計画的に実施した。また各エクササイズのステップは、学級の実態（下図※実態調査から見た生徒の相互理解の様子参照）から「他人を知る」（他者理解）を中心に行うこととした。

※実態調査から見た生徒の相互理解の様子  
理解しているつもり



理解されていない気がする

## ② 年間指導計画

時期	ステップ	エクササイズ名	内容	時間設定
7月	他人を知る	Xさんからの手紙	あて名だけの手紙をアトランダムに配布し、受け取った者は、あて名の人について日ごろ思っていることを記入する。差出人は記入しない。	学級活動 (望ましい人間関係の確立)
9月	他人を知る	プラスのストロークを直球で投げてみよう	私たちは無意識のうちに毎日やり取りしているものがある。それがプラスのストローク(PS)であったり、マイナスのストローク(MS)であったりする。ストロークとは、お構いなしに行動するのではなく、その人の存在を認めて、構う・知らせる行動のことである。概要は、手押し相撲・PSの投げ合いを1つのパターンとして、ペアを変えながら繰り返していく。	道徳 (内容項目) 友情
	触れ合い	ことづてリレー	縦列に4つのグループを作り、提示された言葉や気持ちを耳打ちしたり、背中に文字を書いたり、ジェスチャーで順番に最後まで正確に伝えるリレーで、速さと正確さを競う。	野外活動 朝の集い

時期	ステップ	エクササイズ名	内 容	時間設定
9月	触れ合い	数字でポン	円になって座り、1, 2, 3, ...と唱えるが2~9の数のある数を抜き、その数の倍数になった人は自分の名前をいう。まちがえたら次の人が1から始まる。50まで早く言ったらそのグループの勝ちである。	野外活動 タベの集い
10月	他人を知る	出会いを大切に	後述の③ エクササイズ名 参照	学級活動 (望ましい人間関係の確立)
1月	他人を知る	21世紀の私たち	成人式に当たり20歳の自分を想像する。次に同窓会を40歳、60歳、80歳に開くと仮定して、お互いがどのように成長しているか、自分はどのような人間になっていたいかをイメージし、イラストや文章に表し、班内で交換して読む。	学級活動 (将来の生活の設計)
2月	あなたと語ろう	リレー昔話	班内で少しづつ書き足して一つの昔話を作り、発表したり、感想を述べたりする。	創意 学年レク

③ エクササイズ名 出会いを大切に

ウ 時間設定 学級活動

ア 授業者 仙台市立長命ヶ丘中学校

(望ましい人間関係の確立)

教諭 清野 俊也

エ 準 備

記入用カード

イ ねらい

(一人当たり6枚程度)

もう一度クラスメートを見つめ直し、これまで友人に抱いていたイメージとは違う良さを発見する。

カ ド添付式感想記入用紙

オ 場 所

教 室

④ 指導例

ア 指導過程

※「予想される生徒の反応」欄の見方……記号が▲→○→◎と変わることで望ましい姿に変容していることを表す。

活動の流れ	教師の働きかけ	予想される生徒の反応	教師の教育相談的な援助
1.ウォーミングアップ <違いを見つけよう>	<違いを見つけよう>の手順について、分かりやすく説明する。 ①席順を利用し、向き合いペアを作る。 (両者とも立つ) ②右列は左列の身なりを記憶する。 ③右列が後ろ向きになり、左列は身なりを2カ所変える。	▲何をするか不思議がる。 ○興味を示すが照れながら渋々行う。	エクササイズが円滑にできるよう和やかな雰囲気を作ることを心掛ける。

活動の流れ	教 師 の 働 き か け	予想される生徒の反応	教師の教育相談的な援助
(10分)	④右列は向き直り、その2カ所を当てる。 ⑤当たったものは席につく。 ⑥交替して、①～⑤を繰り返す。	◎楽しそうに活動する。	⑤当たったものには全員で拍手を送る。 全員で拍手を送るよう促す。
2.エクササイズの実施 <出会いを大切に>	<出会いを大切に>の手順を分かりやすく説明する。 ①ウォーミングアップのペアを利用して行う。 ②記入用のカードを数枚配る。 ③ペアになった相手の最初のころと今の印象の違いをカードに記入する。また、アドバイスや忠告なども併せて記入する。(2分間) ④そのカードを互いに交換する。 ⑤そのカードをもとに意見交換をする。(2分間) ⑥ペアを異性→同性→異性と作り、4人グループで意見交換するまで進める。	▲親しくない生徒について書けるかどうか不安だ。 ○最初のころを思い出し、今と比較して、楽しそうにカードに、記入する。 ○カードには記入できるが、意見交換はどうしようかなあ。 ◎楽しく意見交換する。	②時間は5分で区切り、皆と相談しないように指示する。 ③アドバイスや忠告の書き方について助言する。 ⑤自由に意見交換ができるように心掛ける。また、必要によっては意見交換は形式張らず、カードをもとに自由に行うように助言する。 ⑥時間を見て回数を調整する。4人グループのときは、時間に余裕をもって臨ませるよう配慮する。
(30分)	3.エクササイズのふりかえりを行う (10分)	カード添付式感想記入用紙の配布 ①自分について書かれたカードの内容を読む。 ②カードをもとに今までの自分を振り返りながら、カード添付式感想記入用紙にカードを添付する。 ③カードを読んでの感想と本時の活動の感想を記入する。 ④1～2名の生徒を指名して、感想を発表させる。	◎他人から見た自分の最初と今の印象の違いを興味を持って読む。 ◎感想を真剣に記入する。 ③感想を率直に書くように助言する。 ④恥ずかしがらずに発表するように助言する。



写真3 指導例のウォーミングアップ時の生徒の様子



写真4 指導例のエクササイズ実施時の生徒の様子

## イ 準備物

## (ア) 記入用カード

さんへ	より
はじめて会ったころの印象は.....	
明るい・おもしろい・やさしい・よく気がきく しっかりしている・ <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">落ち着いていた</span> ・毎日 スポーツが得意・頭がよい・手先が器用	
いつも お七つていいる.....	
現在の印象。昔と変わったところは.....	
頭は、そんなにしゃべらないトモと 思っていたけど、現在は、明るい より、元気な	

## (イ) カード添付式感想記入用紙レイアウト

<p>イメージ・・・私のまわりの人たち</p> <p>のりづけ</p> <p>ここに記入用カードを重ねて、添付する</p>	
<p>この活動で感じたことは・・・</p> <p>氏名( )</p> <p>①カードを読んでみて・・</p> <p>②活動を通して・・</p>	

## 例5 カード添付式感想記入用紙「この活動で感じたことは」感想

<p>この活動で感じたことは・・・</p> <p>氏名( )</p> <p>①カードを読んでみて・・</p> <p>みんなや自分のことをどういうふうに思っているのか自分でわかった。自分では全く思わないこととかも書いてあったから意外なところもある。</p> <p>②活動を通して・・</p> <p>面と向かっていろいろ言ったりするのはなんとかはしゃがしいけど、カードを通じて、言ったり言われたりするとすごくうれしくなるしやつよい、たまもする。</p>	
<p>例( ) カード添付式感想記入用紙「この活動で感じたことは・・・」生徒回答</p>	

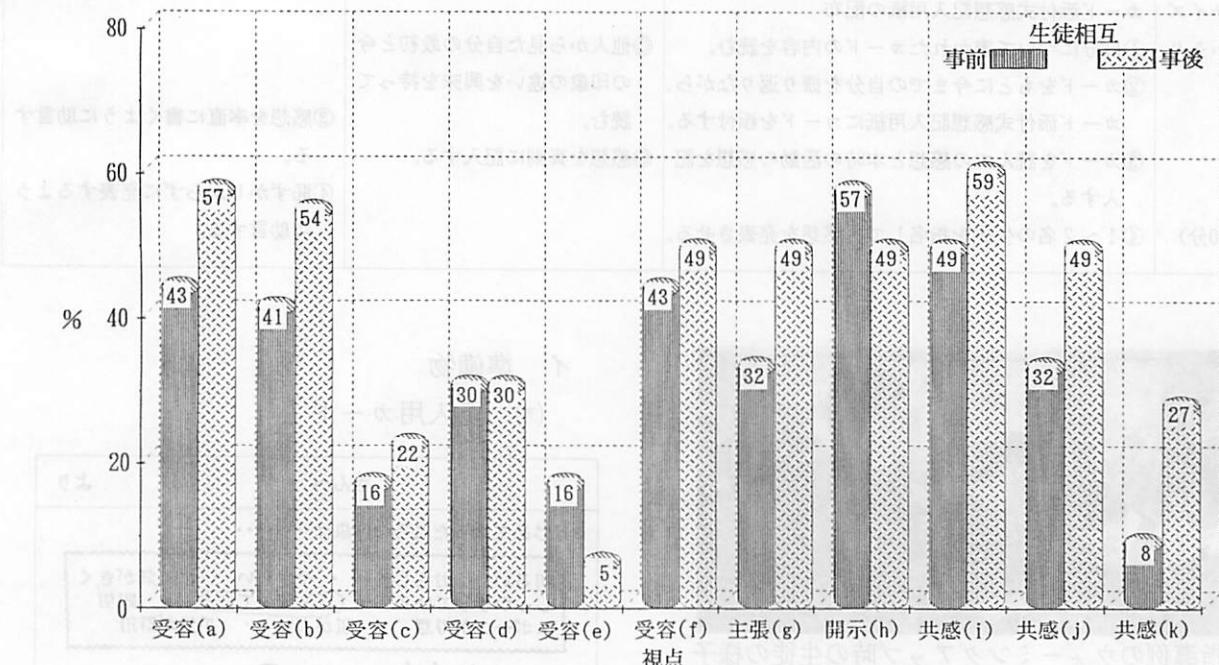


図10 事前・事後の意識調査の比較

## ⑤ 結果と考察

## ア 生徒の変容

## (ア) 事前・事後の意識調査の結果から

上の図10事前・事後の意識調査の比較は、「生徒相互の人間関係」の11項目（表1参照）で「はい」と答えた生徒の項目ごとに事前・事後と比較

した図である。全体としては、事後の数値が、事前の数値より減少しているのが2項目であった。調査の観点ごとに考察すると「受容」では、基本的なソーシャル・スキルとして、互いに話をよく聞きよく話しかけるという行為を身に付けてきたと考えられる。

さらに「受容」(c)の「頑張りに気付きほめる」ことからは、「他者の長所をほめる」ことを実践した生徒が増加したと考えられる。しかし、(e)の「だれに対しても公平に接する」は事後の数値が事前の数値より減少しており、このことから、生徒の中には限られた友人同士の仲間に対する帰属意識から抜けきれない者がいることが分かる。

このことを念頭において、「自己主張」について考察してみると事後調査ではほぼ50%まで増加してきているが、その主張の対象が限定された友人同士の仲間であると推察される。また、「自己開示」では、事後の方がやや減少しているが、およそ半数の生徒が自分の失敗談や思い出話を気軽に話している。若干の減少は、中学2年生という発達段階を考慮すると、むしろ当然なのかも知れない。「共感的理義」においては、困った級友に対して心配して声掛けしたり、級友のうれしい気持ちやつらい気持ちを理解できたりする生徒が増加してきていると考えられる。

したがって、おおむね望ましい変容を遂げつつあると言えるが、今後は限定された友人同士の仲間集団からの脱却を図るための手立てを考えていけば、さらに学級の支持的風土の醸成が進むであろう。

#### (イ) エクササイズごとの感想から

各エクササイズの実施のとき、ふりかえりの時間を設け、そのときの率直な感想を生徒一人一人に書かせている。

右の例は、7月に実施したエクササイズ「Xさんからの手紙」に使用したプリントである。これは、ある生徒に対する手紙とそのときのもらった生徒の感想を1枚のプリントに収めるように工夫されたもので、X<sub>5</sub>に当たった者が別に用意した封筒にあて名を書いて、改めて教師からあて名の生徒に渡し、その後に感想を記入させるようにした。

#### 例6 7月実施「Xさんからの手紙」手紙プリント

宛て名 様

差出人 Xより

※学級の中で、みんなの助かりや接觸中、その1学年においしたこと。

X<sub>1</sub> (男・女) より  
「毎回リーダー的な存在で、人を  
ひっぱるタイプだから、これから先  
それをのばしてほしいのかしあまり  
はやとちりしないように気をつけ  
ほしい。

X<sub>2</sub> (男・女) より

「頭がちくへいい、みんなの先頭に立って  
13、13がんばって、ほがら、これが何うの  
それ、13ほい、明るくさぼって、13から  
いいはなうと思う。

X<sub>3</sub> (男・女) より

「リーダー的な存在がある。言葉にて  
も明るくせしていく、いいと思う。  
これからもがんばってください。

X<sub>4</sub> (男・女) より

「みんなをひっぱれる力があると思う。  
学級委員もすべにこなれて、すべに思って。  
話しかかって、たぬくなる。がんばってね。

X<sub>5</sub> (男・女) より  
「うらやましい! "ういよどの頭のよきを  
これからいよいよなじみに使って社会に  
役立たられる人になれるような気がする。  
これからも何事にもがんばってください。

※上の手紙を読んでの自分の感想※

「すごくうれしい。いつも」「でしゃばるな。  
みじめなことを書かれると思っていたのに、み  
んないいことはびっくりして、くれて良かった。  
5、6年のときは「まじめ、ワイメー」と何う知  
らないけど、あってそれがすべてイヤだったから、  
「明るい」と言われてうれしかった。二年生は、  
ともと自分のいいと思つところをほして、みんな  
がくれる人になりたくなりうつ、「まじめ」ばかりだ。

例( ) 7月実施「Xさんからの手紙」手紙プリント

各エクササイズで、このようにプリントなどを工夫して感想が書きやすいように配慮している。

この感想からも生徒の変容の様子を考察していきたい。

1回目のエクササイズ「Xさんからの手紙」では、手紙の内容として、あて名の生徒の長所や今後の改善点などを助言する肯定的評価は、182件で、「うかれている」などの否定的評価は、3件に過ぎなかった。

しかし、その評価を受けて、今後に生かそうと肯定的に受け入れた生徒が32名、否定的に受け取った生徒が5名であった。

2回目のエクササイズ「プラスのストロークを直球で投げてみよう」では、否定的感想を残している生徒は、1名に減少した（この1名は、1回目も否定的感想を残している。右上A子さんの感想参照）。むしろ、このエクササイズは、5クラス中4クラス合同で行うという変則的な実施であったにもかかわらず、「今まで話をしたことがない人と話せた」「人には探せば、いくらでも良い所があるんだ」「ほめると相手が喜ぶのでうれしい」「てれくさいけどまたやってみたい」という肯定的感想が、クラスの枠を越えて大多数を占めた。さらに、3回目のエクササイズ「出会いを大切に」では、否定的感想を残した生徒がいなくなった。このことは、実施回数を重ねるごとに生徒が相手の立場を考えて指摘や助言をするようになり、また受け取る生徒もそれを肯定的に今後に生かそうと相互に望ましい変容を遂げつつある過程を如実に表していると考えられる。



写真5 指導例のふりかえり場面の生徒の様子

#### A子さんの感想から（一部抜粋）

1回目の感想：アドバイスが書いてあったけど、なかなかそれができないからどうしようもないんだなあ。それができたら初めっから苦労はしないよ。

2回目の感想：初めは何やっているかさっぱり分からなかったけど、あまり親しくない人にプラスのストロークを投げるのは大変だし、面倒だった。

3回目の感想：こんなふうに私のことを見ててくれていることが意外だった。  
やっぱり、少しうれしいかなあ…。

イ 構成的グループ・エンカウンターの有効性実践を通して、次の結果を得た。

学級内での触れ合いの場を設定し、もう一度、より堅固で、より深い人間関係を再構築させ、生徒一人一人が帰属意識の持てる学級集団をつくるために、構成的グループ・エンカウンターは有効な手段である。その理由として、以下の3点が挙げられる。

- ・中学生では、他者から見た自分に興味・関心が強い時期であるため、「他人を知る」ステップのエクササイズは、初めて構成的グループ・エンカウンターを導入した学級でも思ったほど抵抗なく取り組むことができた。
- ・普段の学校諸活動の中でも、他者を意識した行動を取る生徒が多くなり、学級内のトラブルが減少してきた。
- ・「長所をほめる」エクササイズを通して、周囲が、さりげなく相手をほめることができるようになったためか、ためらわずに自ら進んで活動する生徒が増えてきた。

さらに、生徒や学校行事等の実態に応じて、弾力的に実践を続ければ、ファシリテーターとしての教師の役割や実施時期に応じたエクササイズが系統的に立てられていくだろう。そうなれば、より一層、構成的グループ・エンカウンターの有効性が高まっていくと推察できる。そうなることが、結果として、いじめや登校拒否等の中学校における今日的課題の予防や解決につながるのではないかと考える。

## VII 研究の結果と考察

### ■ 1 実態調査から

#### (1) アンケートの結果

「児童生徒の相互理解」の意識については、構成的グループ・エンカウンターの授業実施後、徐々にではあるが望ましい関係に変容してきている。

「児童生徒の教師理解」についての意識では、教師を「よき理解者」であるというよりは、「よき指導者」であるととらえている傾向がある。

#### (2) 実践に向けての考察

前掲したアンケートの結果から、構成的グループ・エンカウンターを実施するに当たっては、まず、学校生活のあらゆる場面で児童生徒相互及び児童生徒と教師の心の触れ合いの場を多く持つよう心がけなければならない。また、以下の観点に着目して実施しなければならないと考えられる。

① 他者理解を深めるエクササイズを、小学生の段階から意識的に取り入れる。

② 児童生徒の他者理解を深めるとともに、個別の自己表現力を高めるエクササイズを発達段階と合わせながら取り入れる。

③ 児童生徒相互が触れ合う機会を増やし、本音で語り合える交流の輪を広げるようなエクササイズを取り入れる。

### ■ 2 実践授業から

#### (1) 小学校の実践授業から

① エクササイズには、ゲームや遊びの要素が多く含まれているので、ねらいや実施方法など細かな配慮（プログラムの定型化）をし、レクリエーションとの違いをはっきりさせた上で実施することが大切である。

② エクササイズに入る前に場の雰囲気を和ませるためにウォーミングアップを適切に行なうことが大切である。また、児童の参加状況に応じてエクササイズを省略したり簡便化するなどして柔軟に展開できるよう留意する。

③ 児童は、エクササイズの活動そのものによって、体験や感情の共有を楽しみ、人間関係を深める態度や技能を身につけることができる。

④ 教師がエクササイズの年間プログラム化を図ることで学級づくりに役立てることができる。

#### (2) 中学校の実践授業から

① 生徒にエクササイズのねらいや実施方法を明確に伝えることで、学級集団の人間関係の深まりや感情の交流を図ることができる。

② エクササイズ後のふりかえりでは、生徒の多くが、知らなかった自分に気付くことができ、自己理解・他者理解・相互理解を深めることのきっかけになる。

③ 生徒の実態に応じて、言語的なものや非言語的なものを弾力的に構成し実施することで、触れ合いを深めることができる。

④ 学級活動以外でも他教科、他領域、学校行事など教育活動全般で、意図的・計画的に取り組むことができる。

### ■ 3 児童生徒の変容から

学級活動に構成的グループ・エンカウンターを取り入れた結果、児童生徒は次のように変容した。

#### (1) 児童の変容

ゲーム性の強いエクササイズを実施することにより、楽しみながら活動できたので、友達との触れ合いが生まれ、新たな「他者理解」がはじまった。

また、様々なエクササイズを通して、「自分」や「他人」という認識が生まれ、互いに意識してかかわり合うようになってきた。

#### (2) 生徒の変容

「文章表現」を媒介としたエクササイズを実施することで、級友からのメッセージに対して否定的に受け取った生徒が数人いたが、大半の生徒は自己主張することの喜びや級友からプラス傾向で見られていることの満足感を得た。

また、自己の生き方を考えて「自己開示」した

り、相手の立場を考え「共感的に理解」できたりする生徒が育ってきた。

以上のことから、構成的グループ・エンカウンターは、児童生徒の発達課題や実態に即したエクササイズを工夫し実施することで、自己存在感や肯定的な自己概念の形成に有効であることが分かった。さらに、「集団活動の中で個を生かす」とや「登校拒否の予防」への有効性が確認できた。

## VII 研究の反省と今後の課題

### ■ 1 研究の反省

#### (1) 調査について

児童生徒の標本数は、小・中学校各1校の学年であったので、授業にかかる気持ちの変容はつかめたが、全市的な傾向を把握できなかった。

学級の支持的風土の醸成度を図る調査をしたが、学級の雰囲気をとらえるだけでなく、一人一人の心の動きの変化や、児童生徒同士のかかわり方の変容などもとらえることが必要であったと考える。

### • 参考文献

- 國分康孝監修『教師と生徒の人間づくりエクササイズ実践記録集—グループ・エンカウンターを中心に—』第1～4集 澄々社 1986
- 國分康孝『エンカウンター』 誠心書房 1991
- 文部省『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—』 学校不適応対策調査研究協力者会議報告 1992
- 國分康孝『構成的グループ・エンカウンター』 誠心書房 1992
- 宮城県教育研修センター長期研修員A1研究報告『学級の人間関係を深める指導の在り方についての一考察』宮城県教育研修センター 1992
- 國分康孝『エンカウンター—心とこころのふれあいー』 誠心書房 1993
- 月刊『特別活動研究—個のよさを生かす指導の展開—学級活動低学年』 明治図書 1993

#### (2) 実践授業について

小・中学校での実践授業から、発達段階による違いが分かり、それぞれの発達課題を見えた援助や支援の大切さを確認できた。

クラスの人間関係を望ましいものに変えるには、教師自身が感性をみがくことが効果的である。

### ■ 2 今後の課題

- (1) エクササイズを実施するに当たっては、学級の実態に応じて活動を配慮したり、個を生かす工夫を図ったりする必要がある。
- (2) 本研究は、登校拒否の予防という視点から取り組んだが、学級担任は、児童生徒が心の居場所を実感したり、本音を出せる心のより所としての学級づくりに配慮し、意図的、計画的、継続的に取り組むことが大切である。
- (3) 教育相談的な技法を学級づくりに生かすことは、生徒指導の予防的・開発的視点にとって有効であり、実態に応じた様々な手立てを工夫していきたい。

### • 委嘱研究員

東北大学助教授	中村 雅知
仙台市立七郷中学校教諭	阿部 英伸
仙台市立南光台小学校教諭	大沼 芳浩
仙台市立金剛沢小学校教諭	高橋 共子
仙台市立小松島小学校教諭	八巻 寛治
仙台市立台原小学校教諭	坂本 憲昭
仙台市立長町中学校教諭	山内 栄子
仙台市立長命ヶ丘中学校教諭	清野 俊也
仙台市立大沢中学校教諭	早坂 純一
仙台市立八軒中学校教諭	佐藤 紀之

### • 担 当

仙台市教育センター

指導主事(主担当)	佐山 厚
主任指導主事(担当)	高橋 秀行
指導主事(担当)	我妻 喬子

## 抄 錄

算 数 科  
数 学 科

算数科・数学科における「自らを生かす」学習指導の工夫  
—— チーム・ティーチングによる指導を通して ——

キー・ワード 算数科、数学科、チーム・ティーチング、自らを生かす、  
個に応じた指導、個を生かす指導

この研究は、実態調査とチーム・ティーチングによる授業実践を通して、算数科・数学科における「自らを生かす」ための指導の在り方を究明しようとしたものである。

小・中学校の教師と児童生徒を対象にした実態調査を行い、その実態から「自らを生かす」ための学習指導を工夫した実践授業を行った。

その結果、チーム・ティーチングによる授業で「自らを生かす」ための学習指導の工夫をすることは、児童生徒一人一人の学習意欲を高め、個に応じ、個を生かす指導の手立てとして有効であることが認められた。

仙台市教育センター教育研究紀要第2号 平成7年3月

図画工作科  
美 術 科

創造的想像力の育成に関する研究  
—— 図画工作科・美術科の絵画表現における発想傾向の分析を通して ——

キー・ワード 図画工作科、美術科、絵画表現、創造的想像力、調査、視覚的要因と発想、  
非視覚的要因と発想

この研究は、絵画表現における児童生徒の発想の傾向を調査し、創造的想像力を育てる指導の在り方を探ろうとしたものである。

発想を促す要因を視覚的、非視覚的なものに分け、誘発された表現を小学生と中学生を対象に調査し、発想傾向を分析した。その結果、どの調査においても学年間に差異があり、提示する条件によっては学年内でも様々に変化することが分かった。このことにより、指導の在り方の一端や留意事項を明らかにできた。

仙台市教育センター教育研究紀要第2号 平成7年3月

体 育 科  
保健体育科

仙台市立学校におけるエイズ教育（性教育）の今日的課題  
——小・中・高等学校の児童生徒及び教師の実態調査を通して——

キー・ワード エイズ教育，性教育，実態調査，意識調査

この研究は、児童生徒のエイズに対する知識や意識及び教師のエイズ教育についての意識や指導の実態を調査したものである。

その結果から、児童生徒のエイズに対する知識や意識は十分と言えずまた、学校におけるエイズ教育の現状も課題を抱えていることが認められた。このことから、すべての児童生徒が健全な生涯を送るために、学校がエイズ教育に積極的に取り組み、指導実践できる態勢を整えることが望まれる。

仙台市教育センター教育研究紀要第2号 平成7年3月

生 徒 指 導  
教 育 相 談

豊かな人間関係づくりを目指す学級活動の在り方  
——登校拒否を予防する視点に立つ構成的グループ・エンカウンターの活用を通して——

キー・ワード 登校拒否，学級活動，構成的グループ・エンカウンター，  
開発的カウンセリング，人間関係づくり，自己理解・他者理解

この研究は、登校拒否について予防的・開発的視点に立ち、児童生徒の対人関係や自己概念の形成を支援する学級活動の在り方を探ろうとしたものである。

まず、実態調査から児童生徒の対人関係の様態を把握し、次に、構成的グループ・エンカウンターを活用した実践授業を行い、学級での豊かな人間関係づくりを目指した。

その結果、児童生徒の対人関係や自己概念の伸長に構成的グループ・エンカウンターが有効であることを確認できた。

仙台市教育センター教育研究紀要第2号 平成7年3月

教育研究紀要

『教育は いま』 第2号

発 行 日 平成7年3月31日

編集・発行 仙台市教育センター  
所長 竹澤 鍊太郎

所 在 地 〒983 仙台市宮城野区鶴ヶ谷北1-19-1  
TEL (022) 251-7441~3  
FAX (022) 251-7486

