

## 高等学校における「総合的な学び」を促す学習プログラムのシステム及び指導方法改善の研究

渡辺 通子\*・佐々木 靖章\*\*

(2001年4月28日受理)

### A Study of the Improvement of Learning Programs and the Teaching Methods for 'Integrated Learning' at High School

Michiko WATANABE and Yasuaki SASAKI

キーワード：総合的な学び，高等学校，コミュニケーション，指導方法，カリキュラム

本研究は，学校行事である修学旅行をテーマにしながら，高等学校における各教科（具体的には「国語科」「地歴科」「英語科」「保健体育科」）の実践や指導方法を教科の枠を越えて関連づけることで，そこにみられる子どもの学びの実態を明らかにし，同時に，その成果をより有効に子どもに還元していくための学習プログラムとそのシステムのあり方及び指導方法の改善について検討を加えるものである。

#### 1 はじめに

筆者は，国語教育の立場から，学習者（個，以下本研究では「子ども」と表記）と社会の媒介の原理としてのコミュニケーション概念に注目してきた。情報化や少子化，国際化，IT革命など，教育を取り巻く現代社会の複雑な様相のなかで，子ども達はこれまでは予期しなかったようなさまざまな問題行動をおこしている。昨今話題になった十七歳によるいくつかの社会的事件は，子どもたちが学校生活や社会にうまく適応することができないためにおこったもので，個人の次元を超えた社会問題としてとらえる必要があるだろう。学校教育にも新たな知や学力のあり方が求められている。

学校教育における知や学力の問題を考える時，子どもの学校生活の大半を占める教科教育のあり方の改善がまず求められよう。教科教育における授業改善の方策としては，教材にかかわる「内容知」に主眼をおいた学習論と子どもの学習過程に注目する「方法知」を取り上げる学習論とに大別される。本稿では，後者の授業理論に立ちながら，実際の授業をなるべく分析的にとらえるようにすることで，生徒の学びの実態が明らかになるようにする。そして，そこから，より有効な指導方

\*茨城県立多賀高等学校

\*\*茨城大学教育学部国語教育研究室

法のあり方について、各教科間にまたがる問題について検討したり、教室における教師と生徒の相互作用(教室コミュニケーション)について検討を加えていくことで、新たな学習プログラムを開発できるようにする。

教室におけるコミュニケーション概念の導入のためには、具体的なコミュニケーションの場を意図的に設け、子どものコミュニケーション能力を育成することが主眼となる。筆者は国語教育の立場から、コミュニケーション能力育成のための学習材開発を進めてきたが、そこから次第に子どもの学びの実態が明らかになってきた。現実の子どもたちの学びは、各教科や科目ごとに枠が設けられていて閉じたものとなっており、教科や科目の枠を超えて、それぞれの学びが有機的に結びついていない傾向がみられる<sup>\*1)</sup>。単元「情報収集・発信能力のための「狂歌」創作」では、「日本史」の授業実践を受けて「古典」に横断させ、江戸期の狂歌を鑑賞する実践を行った。この学習では、日本史で学んだ三つの改革の内容を踏まえることで狂歌の鑑賞が成立する。ところが、子どものなかでは、二つの教科の学びはなかなか結びつかず、期待したような学習展開とはならなかった。子どもの意識における学びとは、各教科や科目ごとの枠の中で完結するものとなっているようだ。本来の学びとは、個々の教科の学びの枠を超え、それぞれの学びを有機的につないでいく「総合的な学び」となることで学びのダイナミズムを生み、生きる力に結びつくものである。

近年の教育改革の動向を受けて、各教科においては、「問題解決学習」「コミュニケーション学習」「グループ学習」等、名称を変えながらも、それぞれ独自に教材や指導方法の改善を進めている。本稿では、各教科の実践や指導方法を関連づけていくことで、子どもの学びの実態を明らかにし、同時に、その成果をより有効に子どもに還元していくための学習プログラムとそのシステムのあり方について考究した。茨城県立多賀高等学校での実践及び検討を報告しながら、それに検討を加える。

## 2 経 緯

### 2.1 本校の概要

本校は、茨城県北部に位置し、全日制普通科一学年8～9学級の全25学級(平成12年度)の大規模校である。近年生徒の資質も徐々に変化し、進路希望も多様化している。こうしたなかで、教師は新たな教材や指導方法の改善を迫られている。

### 2.2 教科の連携

本稿においては、教科におけるそれぞれの学びを有機的に結びつけ、総合的な学びとするために必要とされる能力をコミュニケーション能力とする。ここでいうコミュニケーション能力とは、話す・聞く能力にとどまらず、対他関係能力やこれらの能力を使って問題解決をする能力を総称するものである。従って、本稿での「総合的な学び」とは、新学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」と同じものではない。子どもの学びの姿そのものを意味するものである。その能力を育成するための方策とはいかなるものであるのか。

上記に定めたようなコミュニケーション能力の育成は国語科だけでできるものではない。コミュ

コミュニケーション学習の場を広く、かつ数多く持つこと、つまり「コミュニケーション空間としての共同体を創り出すこと」\*2)が必要となる。そのためには複数の教科が違った角度から取り組むことが必要であると考えた。そうすることで、教師の間にも共通理解が生まれ、生徒の学びも教科の枠を超えることが可能となる。また、担当教科間でも教師が共通理解を得ることで、互いに情報交換をし補足し合いながら、より綿密な指導が可能になる。

今回の取り組みにあたっては、よりよい指導体制をつくるために、担当者間で何度か打ち合わせを持った。複数の教科で取り組む場合、互いに共通理解をもてる共通のテーマを設定した方がやりやすい。そこで、二学年10月の修学旅行先である「長崎」をテーマに、「国語」「地歴」「英語」で取り組むことになった。

まず、システムとして起動させるために、地歴科が修学旅行までのプログラムを計画した。授業の中に1単位36時間の「修学旅行学習」計画を組み入れた。さらに、その活動内容に、国語・英語がリンクして行くという形態をとった。修学旅行後は、教科の特性からグループ学習を中心に指導を進めてきた保健体育科が加わり、具体的な指導方法のあり方を中心に検討を進めた。

## 2. 3 カリキュラムの問題

複数の教科で、教科の枠を超えて総合的に学習プログラムを組む場合には、必然的にカリキュラムの問題がでてくる。打ち合わせの中で、修学旅行プログラムを設定した地歴科をコア(核)にしながらかを進めるのか、または各教科が独立しながらそれぞれの実践を進めるかが問題になった。

今回は、初めての試みであること、また過去の歴史的な経験等を踏まえ\*3)、修学旅行についての学習計画進行は地歴科を主にして行うが、それぞれの教科は、おのおのの教科の特性を生かしながら、「長崎」をキーワードに独自に学習計画を進めることで一致した。

但し、この間、担当者間で、進度や学習内容等の情報を交換し合いながら、なるべく互いの学習内容がかかわりを持つように心掛けた。

例えば、年間計画の中で、6月から地歴科での修学旅行のガイダンスが始まり、長崎の下見ビデオを鑑賞したり、インターネット資料を提示したりするが、同時に、国語科では、パソコンを使った授業を取り入れることで、インターネットが活用できるようにした。また、7月には、地歴科において、各クラスに修学旅行中の班を編成し、班毎のテーマを設定する学習が行われているが、同時に、英語科では9月に修学旅行についての英作文を書かせている。

修学旅行終了後は、地歴科では班別学習の報告書作りが中心になる。同時に、国語科では、班別学習で取材した各取材先に礼状を出すために、手紙文の書き方の学習をしている。英語科では、修学旅行時の班別学習での取材先でのインタビューを再現するロールプレイを実施した。

## 3 取り組み方

2.1「本校の概要」で示したように、本校は大規模校であり、また高等学校では教科担任制をとっているため、校内においてひとつの行事をシステムとして機能させるためには、それなりの計画性や機動力を必要とする。今回の試みは、生徒の学びの実態を改善するために、教科の枠を超えた

プログラムを設定することで指導方法の改善を図ろうとするものである。そのためには、まずこの取り組みをシステムとして機能させる必要があった。

修学旅行は、高校2年時10月に実施予定の行事であり、高校1年6月までに旅行先や乗車機及び宿泊地等が決められる。今回の取り組みも1年時3月にスタートしている。4月になって、年間計画を立て、【表1】に示したように、対象クラスを今回の取り組みの担当者が受け持っている2年3組と2年4組とし、担当者間で数度の話合いを持ちながら、その他の担当者に協力を頂ける部分については、学年全クラスを対象に行った。各教科の年間実施内容とその概要を以下に示す。

【表1】

・方 法：	修学旅行「長崎」をテーマに、複数教科で実施
・対象年組：	第2学年第3組・第4組
・担当教科：	
国語科（現代文・古典）：	6単位（3単位・3単位）
地歴科（世界史）	：4単位
英語科（ライティング）：	2単位
保健体育科（体育）	：3単位
・担当者及び協力者：	* 太字は担当者
国語科	<b>渡辺 通子</b> （2年3組担任）・小泉しのぶ・山田 健二・鈴木 秀子(H11年度)
地歴科	<b>柳橋 正雄</b> （2年4組担任）・笹島 明博・松本 龍雄
英語科	谷津 勉・笹沼 薫
体育科	阪本 憲文
芸術科	吉成 公美

### 3. 1 地歴科

地歴科では、「世界史」4単位で、修学旅行の事前学習及び事後学習を6月から12月まで帯単元として、1単元35時間を設定し、三人の担当者が全クラスで実施した。

地歴科は、【表2】に示したような本取り組みを機能させるための役割と地歴科における学習教材の開発及び指導方法の向上との二つのねらいを持っていた。前者のねらいについては、今回の取り組みの流れを作るものである。ひとつの学習プログラムをシステムとして機能させることは、教科としての地歴科に限定されるものではないが、今回は、地歴科担当者が修学旅行委員であることや本校ではこれまでも地歴科が行ってきた実績等を踏まえた。後者のねらいについては、問題解決学習をとおして、国語科、英語科、保健体育科と連携を取りながら指導方法の改善を図り、報告書を子ども全員に提出させた。

【表2】地歴科実施内容

2000年 6月 修学旅行ガイダンス（旅程確認・下見ビデオ視聴）
----------------------------------

	長崎の歴史及び文化理解，ビデオ「ナガサキの少年少女たち」視聴
7月	班編成と班別テーマの設定 クラス別見学地の決定
9月	班別事前企画書作成と調べ学習
10月	班別行動計画書の作成 修学旅行実施
11月	班別学習報告書及び個人報告書の作成
12月	発表 公開授業 単元「班別学習報告書の作成および取材内容の発表」

### 3. 2 国語科

国語科では、「国語Ⅱ」6単位を「現代文」（3単位）「古典」（3単位）に分け、「古典」の投げ込み教材として実施した。単元によっては必要に応じて、他の担当者に協力を依頼して三人の担当で「現代文」の授業で、全クラスで行った。例えば、【表3】に示したように、1学年時3月の朗読CD「長崎」の視聴は「国語Ⅰ」の授業で、9月の俳句鑑賞及び創作は「現代文」の授業で、修学旅行中の俳句創作課題は、それぞれ全クラス対象に実施した。

本実践では、コンピュータ・リテラシーを身につける学習をする一方で、コミュニケーションの主体としての意識づけをし、言語の教科として、創作をとおしてコミュニケーションに必要な情動（互いに分かり合う）と論理的な思考（正確に伝え合う）の育成をねらいとした。単元「ビデオレター「マイ・フォトグラフ」」は、修学旅行で作った俳句と写真をもとに、ナレーション用文章を作り、ビデオレターを作る学習である。目の前で展開する子どもたちの学習活動の中から、コミュニケーションスキルを育てる場面を見出して、それに応じた教師の支援ができるよう心がけた。そうすることで活動を伴う学習における指導のあり方を明らかにしようとした。

【表3】国語科実施内容

1999年	3月	朗読CD「長崎」及び林京子『ギヤマンビードロ』
2000年	4月	自己紹介…うなずきの効果を知る
	6月	パソコンを使ってⅠ…使い方を知る
	7月	パソコンを使ってⅡ…クラス別見学地についてインターネットで調べる
	9月	俳句鑑賞及び創作
	10月	修学旅行実施 修学旅行中の俳句創作
	11月	句会を開く（芸術科「書道」で短冊制作） 手紙の書き方…班別学習先へ礼状を送る
	12月	ビデオレター「マイ・フォトグラフ」創作 公開授業 単元「ビデオレター「マイ・フォトグラフ」」

2001年 2月 パソコンを使って…Eメールを送る
---------------------------

### 3. 3 英語科

英語科では、「ライティング」2単位の投げ込み教材として実施した。英語科では、外国語（英語）の言語能力の向上のために、文法や語彙力の育成と同時に、音声言語教育を中心としたコミュニケーション能力の育成がねらいとなっている。一斉授業を主流としたこれまでの英語教育の指導方法を改善する目的で、コミュニケーション活動を中心とした授業形態を取り入れ、読む・書く・聞く・話すの四つの活動を有機的に結びつけるようにした。

単元「修学旅行」では、【表4】に示したように、地歴科の学習に関連付けることで生徒の興味や関心を高めながら学習活動を展開した。コミュニケーションの際の英語の表現力の向上に重点が置かれている。

【表4】英語科実施内容

2000年	9月	直前の心境と班別行動先についての英作文とスピーチ
	10月	修学旅行実施
	11月	感想の英作文とスピーチ
	12月	班別行動インタビュー再現ロールプレイ 公開授業 単元「修学旅行」
2001年	2月	ディベート
	3月	ディベート

### 3. 4 保健体育科

保健体育科は、3単位を男女別の実施している。ここでの取り組みは、男子対象の実践である。保健体育科では、サッカーやバレーボールなど、チームを作って行う種目が多いことから、グループ学習を主体とした学習活動が中心となっている。そこで、必然的に多くのコミュニケーションの場が設定される。このことは実技教科の特性といえよう。しかしながら、保健体育担当者には、これまでのコミュニケーションの場が教師から生徒への一方通行の指導になってしまっていたという思いがあった。活動の中に生徒の主体性を生かすための指導方法の改善を図ることが今回のねらいである。

今回の取り組みの担当者である国語科・地歴科・英語科の各教科は、教室で、椅子に座って学習することが前提となる座学教科である。保健体育科は実技教科であり、活動を主体とする教科である。担当者間で、実技教科の特性が座学教科に反映されていなかったことを確認しあつた上で、さらに保健体育科では、一方通行になりがちであった教師の指導方法の改善を目指した。

「柔道」の単元では、技の型をそのまま教え込むのではなく、グループ活動を中心にしながら、集団での思考をとおして子どもが納得して習得するような学習活動を展開した。同時に、集団行動の

際のルールに従った全体指導の有効性を明らかにした。

【表 5】保健体育科実施内容

2000年	10月	修学旅行実施
	12月	公開授業 単元「柔道」

#### 4 明らかになったこと

このような取り組みの中から、複数の教科が同一テーマで取り組むことで、生徒の学びに教科間の連関がみられるようになった。例えば、地歴科の発表では、国語科の『ギヤマン・ビードロ』の読みが班別学習の課題設定のきっかけになったり、国語科の文章制作では、地歴科で調べたことが資料として活用されていた例が挙げられる。

各教科からは、子どもたちに見られる変化について以下の項目が挙げられた。

- ①それぞれの教科への学習意欲が高まった。
- ②クラスの中に、自由にものを言ったり、相手の話を受容できる、互いに話しやすい雰囲気が生まれた。
- ③友人同士や教師と積極的に関わろうとするコミュニケーションの場が増えた。
- ④発言や発表することへの抵抗感が少なくなり、話すことへの積極性が身についた。
- ⑤聞く時のうなずき、話す時に相手の目を見る、聞く・話す時のジェスチャーなどのノンバーバル・コミュニケーションスキルが育った。
- ⑥課題に向かって情報収集しようとする力がついた。
- ⑦相手の話を聞こうとする態度が身についた。
- ⑧コンピュータの簡単な操作ができるようになった。

##### 4. 1 各教科におけるコミュニケーションの実際

以下に示したのは、各教科の公開授業における逐語録の一部である。いずれも教師と子ども、あるいは子ども同士のコミュニケーションの実際を記録したものである。逐語録は、当日撮影したビデオからなるべく忠実にビデオ起こしをして作成した。そのため文意の通じにくい箇所もあることをことわっておく。

##### 4. 1. 1 地歴科におけるコミュニケーションの実際

以下に示した地歴科におけるコミュニケーションの実際は、あるグループの発表とそれに対する質疑応答の場面である。ここでの司会は教師が務めている。

【授業中継】

： T1：次に伝統工芸から1つの班に発表してもらいます。それでは1班お願いします。

(代表者Kが教壇の上から他の生徒に向かって発表する)

K1 : 僕たちの班は、去年の国語科で習った『ギヤマン・ビードロ』に興味を持ちもっと詳しく知りたいと思ってこのテーマを選びました。取材先は「ガラス工房瑠璃庵」というところで、大浦天主堂からほど近い工芸品店でした。店主のTさんをはじめ奥さんや息子さんなど数名のスタッフと仲良くガラスづくりに励んでいました。「瑠璃庵」のご主人は幼い頃からガラス屋だった実家に影響されて、趣味でガラスづくりを始めていたようですが、職業として26歳の時に設計士から転職し、今も大好きなガラスづくりに取り組んでいました。現地では実際にビードロをつくってみて、個人個人それぞれの個性ある作品ができました。また取材だけでなく実際つくってみることで、その辛さや大変さを知ることができ、出来たときの喜びもわかることができました。貴重な体験ができて良かったと思います。また機会があれば行きたいと思います。

(Kはその場に残り、他の班員も教壇に行き質問に備える)

T2 : 有り難うございました。それでは質問をしてもらいたいと思います。Yさんどうでしょう？ 質問をお願いします。何でも構いません。

Y1 : (間髪を入れずに) ビードロはなぜ同じ物をつくれなんでしょうか？

(班員達が質問についてその場で話し合う)

K3 : その日の気分とか、その日の天候とか気候によって作り方も変わるし、形も微妙に変わってくるから、同じ物は絶対つけれないと言っていました。

T3 : (生徒に向かって) 聞こえました？ (最前列の) 質問者以外の人にも聞こえるような話し方を意識して話して下さいね。 Yさん (答えた内容は) 分かりましたか？

T4 : それではW君 (質問は) どうでしょう？

W : (沈黙)

T5 : どういう点でも構いません。

W : (沈黙)

T6 : 特にないですか？

W : (うなづく)

T7 : それではEさんどうでしょう？

E1 : (少々の間があって) 2つあるんですけど。

T8 : 2つある？ じゃあいいですよ。2つ言ってもらって。

E2 : ビードロが伝わったのは海外って (報告書に) 書いてあるんですけど、それはどこですか？ (班員達が目線を合わせて誰が答えるか決めかねている)

T9 : なるべく個人のテーマにしている、調べた人が答えると良いかもしれませんね。

M1 : (「海外とのつながり」を個人テーマにした生徒が一言で答える) オランダ。

T10 : 聞こえました皆さん？ もう一回ちょっとM君、せっかくですから教壇の上でちゃんとみんなに言ってあげて下さい。 代表して質問してくれてるんですから。

M2 : (前よりは良いが少々ぼそぼそと言う) オランダから伝わってきました。

T11 : (生徒に向かって) 分かりましたか？ Aさん何て言いましたか？

A : オランダ



(笑)

T12：Eさんもう一つは何でしょう？

E3：同じ物をつくれないって言ってたけど、大きさ的には何種類ありますか？

(班員同士その場で話し合う)

K4：大きさもあるし形も、箸置きとか灰皿みたいのとかあったから限度はないと思います。

T13：いいですか？Eさん。それでは伝統工芸の5班の人有り難うございました。

(拍手)

発表代表者であるK1の発言からは、国語科の学びが今回の地歴科での調べ学習につながっていることがわかる。このグループは、1年時に国語科で『ギヤマン・ビードロ』（林京子作）を学習したことから長崎のビードロに興味を持ち、調べることになった。そのためにガラス工房瑠璃庵を訪ねて取材をした。その発表がK1であり、それに対し、YとEが質問している。司会の教師は、発表を中心とした授業を設定したが、活発な質疑応答が得られず、T3「（最前列の）質問者以外の人にも聞こえるような話し方を意識して話して下さいね。」、T10「もう一回ちょっとM君、せっかくですから教壇の上でちゃんとみんなに言ってあげて下さい。」、T11「Aさん何て言いましたか？」に代表されるように、発表の仕方や話し方に対する助言を多くしている。ところが、E1の「（少々の間があって）2つあるんですけど。」の発言は、自分の質問の数を最初に明確にして質問することを示したもので、質問の仕方を心得たものであったが、それに対し司会である教師は、Eの発言の仕方については触れていない。後に続くT8「2つある？ じゃあいいですよ。2つ言ってもらって。」からは、この場での発言は一問一答の方がふさわしいと受けとめられるようなものになっている。細かな部分での話し方の技術、例えば声の大きさはどのくらいがよいのか、繰り返して言う技術、一つ以上の質問がある場合は、前もってその数を明示することなどを確認していくことで「話すこと」や「聞くこと」の技術や能力の向上につながる。また、本学習の主眼と考えられる調べ方や調べた内容については、ここでのコミュニケーション場面では十分に触れられてはいない。担当者が期待した活発な質疑応答が行えず、一問一答式になっている。コミュニケーションの場を設けても、それがコミュニケーション空間としての共同体として成立するとは限らないのである。

#### 4. 1. 2 国語科におけるコミュニケーションの実際

国語科におけるコミュニケーション場面として、下記の「授業中継①<書くことの意義>」・「授業中継②<事実を伝える>」を取り上げる。

「授業中継③<書くことの意義>」は、単元「マイ・フォトグラフ」の授業の導入部分で、修学旅行の報告や思い出を俳句と写真に託して伝えるビデオレターのナレーション用の文章を書くことの意義について確認をする場面である。グループ内で各自が持ち寄った写真を紹介し合う活動をした後の全体学習である。

【授業中継①<書くことの意義>】より

： T1：今のグループでの様子を見てみると、何も言わなかったけれど、既にできている文章を読

みながら説明していた人とそうでない人がいたよね。どっちがいいんだろう？ Yさんは？

Y1：読んだほうがいいです。

T2：どうして？ 理由を説明してくれる？

Y2：話すだけだと途中で間違えたりするけど、書いたのは自分の考えがまとまったもので、読みに集中できます。

T3：なるほど。ありがとう。書くって大事なことなんですね。

教師は、ビデオレター制作の前段階として、各自の写真を説明し合うグループ活動の実際の様子を見て、説明を口頭とする者と文章を読むこととする者がいることを指摘し、T1でどっちがいいのか生徒に意見を求めている。さらにT2では理由を言うように求めている。こうすることで、なぜ文章を書く必要があるのかを明確にしている。しかし、ここでのコミュニケーションは、教師とYとのやり取りに限られており、教師⇒子どもへの一方通行のコミュニケーションで、その他の子ども達が違った意見を出す場面や子どもと子どもとのやりとりにまで発展してはいない。

「授業中継②<事実を伝える>」は、見学地ハウステンボスをテーマにしたグループでのやりとりの記録である。

【授業中継②<事実を伝える>】より

N1：（短冊「サルビアがあふれていたり水の家」を示しながら）ハウステンボスにはサルビアは咲いていなかったけれど、私のイメージではハウステンボスは赤のイメージなんです。だめですか？

T1：そうかあ。サルビアはいつの季語だったっけ？

N2：夏です。

T2：季節がちょっとずれるけれど、ハウステンボスのイメージが出ていれば良い俳句ですね。

S1：N子さんの「水の家」だけど、P君の「森の家」になっている。

T3：それは大事なことに気付いたね。同じテーマのグループで集まってよかったね。どういうことかな？ どっちが本当なのかな？

P1：ハウステンボスは「森の家」の意味なので「蜻蛉舞う緑豊かな森の家」としました。

N3：あれ、「水の家」じゃなかったけ？

T4：それは大事なことから、正確に調べて事実を取り上げてね。もう一度、パンフレットで確認しましょう。

（グループでパンフレットを読み合い確認する）

ここではN1の自作をよりよい作品にしたいという思いがコミュニケーションの場を作るきっかけとなっている。そして、S1の「N子さんの「水の家」だけど、P君の「森の家」になっている」という気付きがこのグループの集団思考を活性化させた。互いの作品を見比べて、表現の違いに気付き、それを言葉に発したのである。そのことで観光地「ハウステンボス」の日本語の意味を再確認する機会を作った。ここでの教師の助言は、前半部分のN1の質問である俳句に実際には

なかった季節はずれのサルビアを俳句に詠むことは許容だとしているが、S1の気付きに対しては、「大事なこと」であるとして、ハウステンボスの日本語の正確な意味をグループ内で確認させている。そして、そこから事実を正確に伝えることの大切さを伝えている。教師の助言は、その手立てとして、パンフレットがあることを紹介しただけであるが、ここから生徒は調べることの大切さを知っていく。

#### 4. 1. 3 英語科におけるコミュニケーションの実際

英語科の実際のコミュニケーション場面は、修学旅行班別学習の際の取材先インタビューを再現するロールプレイのためのグループ学習である。以下に示された資料では、二組のグループが教師の助言を求めている。

##### 【授業中継】

(生徒が教卓のところに質問に来る。)

Y1：先生、うちの班はビードロの瑠璃庵に行ったんですが、そこはとても忙しくて、インタビューを断られてしまったんですけど・・・。

T1：それでは、その時の状況はどうだったの。

Y2：店内を見学して、パンフレットをもらって調べました。それとは別に、ビードロ作りをやったので、それらを総合してロールプレイしてもいいですか。

T2：それでは、その時の状況をみんなに説明するロールプレイにしようか。

Y3：そうですね、それでは考えてみます。

(別のグループが教卓にやってきて)

A1：先生、私達カステラのお店に行って試食したんです。私は美味しかったんですが、Kちゃんは普通、Oちゃんは美味しくないって言うんです。どんな風に表現したらいいのでしょうか。

T3：美味しいはDelicious、ジェスチャーはこうだね(手の親指を立てて)。まあまあはSo,so。(手の親指と小指を横に開いて振りながら)。あまり美味しくないときは、Not so good。または、Bad (親指を下に指しながら)。

S1：(笑いながらジェスチャーのマネをして)分かりました、有り難うございました。

前半のグループでは、インタビューができなかった、だから授業の課題が達成できないという相談に対して、T1「それでは、その時の状況はどうだったの。」と、質問をしている。Y2の発言にみられるように、子どもに話させてから、T2「それでは、その時の状況をみんなに説明するロールプレイにしようか。」と助言している。

続いてのグループの質問A1「どんな風に表現したらいいのでしょうか。」の真意は、以下に続く教師の助言T3にみられるような英語訳であったのか、それともグループ内で意見が分かれたことに対してロールプレイをどうまとめるかという質問であったのか、ここからはわからない。教師は、「おいしい」「普通」「まずい」のそれぞれの英単語を示し、さらに英語圏のジェスチャーを示している。外国語習得のための学習方法のねらいとして、子どもにとって興味を持てる授業として展

開している。ここで見られるコミュニケーションは、子どもが教師にアドバイスを求め、教師はそれに応じるといふ、従来の授業形式（教師⇒子ども）とは流れが逆転（子ども⇒教師）した一方通行のコミュニケーションである。

#### 4. 1. 4 保健体育科におけるコミュニケーションの実際

以下に示したのは、2年3組・4組男子合同の保健体育科の単元「柔道」における実際のコミュニケーション場面である。最初のものは、子ども同士のコミュニケーション場面である。SとPの二人が柔道の技を掛け合い、またPのうなずきがSの発言を促し、コミュニケーションの場を持ちながら学習している様子が見えてくる。

##### 【授業中継①】

S 1 : こうやるときあ、こう倒されないように前が出るじゃん。体がこう踏ん張るじゃん。

P 1 : うんうん。

S 2 : それで前に出てきたときに、ちょっと前に出てきて…。

P 2 : うん。

S 3 : 前に出てきようとするときに（相手の体を）もってきて、こっち側で崩して、なかなか難しいね。

P 3 : うん。

「グループ学習発表」は、各自の得意技ごとに分かれた4つのグループの代表者が全体の前で技を披露する場面である。そこで教師は、代表者に発問することで柔道の技についての確認をしている。

##### 【授業中継②<グループ学習発表>】

T 1 : 4つのパートに分かれて。自分の得意技のパートに分かれて。腰を下ろしな。じゃ、それぞれのグループのなかで代表が二人ずつ出て、実際に技をかけてみて、こういうところが良いとか悪いとか発表してほしい。誰も最初から上手にできる人なんかいないんだから思いきってやってみな。はい、それでは背負い投げから発表してもらおうか。

M 1 : 背負い投げを僕が投げてみます。（実際に背負い投げをかける）  
（周囲から自然と拍手がわいてきた）

T 2 : じゃ、U、結構俺が見ていて上手くいったと思うんだけど、どういうところが良いと思う？

U 1 : 勢いがいいと思います。（笑い）

T 3 : その他にはないかな？

U 2 : いや、よくわかりません。

T 4 : Mはどう思った？

M 1 : いや、ただ投げてみました。

T 5 : それじゃ、次は内股、体落とし。体落とししかけるのか？

K 1 : はい。

T 6：どこが良かったかな？あるいは悪かったかな？

K 2：引きがいいです。

T 7：自分でどういうふう感じた？

K 3：吸いこまれるようでした。

T 8：はい、吸いこまれるようは感覚ね。その他には何かあるかな？

K 4：力が強いです。

T 9：技をかけた方は、どういうところに注意をしたかな？

B 1：足の運びに注意しました。

T 10：足の運びのどういったところに注意したのかな？

B 2：最後のところです。

T 11：実際にやってみて。

B 3：最後の足の引っかけりと足をしっかり伸ばすというところです。（後略）

T 2では、代表者の技に対し、まず教師の評価を加え、それからどういうところが良かったのかを発問している。またT 3・T 8にみられるように、その他の発言も促している。教師の発問と生徒の発言がよどみなく行われているのは、このような教師のはたらきかけがきっかけとなっているものと思われる。教師の発問のうまさは、その外にも技の掛け手と掛けられる側のどちらからも必ず意見を求めていることやT 7で技を掛けられた子どもに「どういうふう感じたか」を表現させ、K 3「吸い込まれるようでした。」という表現を引き出している箇所からもうかがえる。さらにT 8では子どものことばをくり返すことで印象付けている。T 9からB 3のコミュニケーションにも同様の工夫がみられる。吸いこまれるように技をかけたBに対し、T 9では「技をかけたほうは、どういうところに注意をしたかな？」と技の掛け方を分析させている。B 1「足の運びに注意しました。」と答えるBに対し、さらに教師はT 10で「足の運びのどういったところに注意したのかな？」と分析をさせて、確認させ、T 11で「実際にやってみて」ともう一度技をかける時のポイントを再現させている。教師⇨子どもへの一方通行のコミュニケーションがよどみなく展開されている。

#### 4. 2 指導上の課題

今回の実践をまとめるにあたっては、公開授業を設けることで互いの授業を参観し、さらに各担当者間で感想や気付いたことを協議し合う時間を設けた。そうすることで、発表を中心とした学習や調べ学習等の活動を伴う学習を行う際にはどんな点に注意したら良いのか、どのような工夫が必要なのか、またそれぞれの教科の特質の違い等が明らかになっていった。以下に、主なものを提示する。

- ①生徒の実態の把握の必要性
- ②活動を伴う学習でのルール作りの必要性
- ③「場」作りの必要性
- ④スキルトレーニングの必要性
- ⑤担任と教科担任の視点の相違
- ⑥座学と実技教科の相違

#### 4. 2. 1 指導方法上の課題

発表を中心とした学習や調べ学習等の活動を伴う学習を展開すると、当然ながらコミュニケーションの場が数多くできる。そこでのコミュニケーションをより質の高い、洗練されたものにして行くには、授業の内容を子どもの実態に即したものにしていく必要がある。本校の場合、子どもが授業中に発言する機会のある授業は少ない<sup>\*4)</sup>。そして、多くの子どもがなんらかの理由で人前で話すことに抵抗をもっている。こうした子どもに対して、いきなり発表の授業を設定しても活発な活動は期待できない。子どもの発表に対する抵抗を取り除いていくことがまず必要となる。そのため1対1, 3人のグループ, 5, 6人のグループ, 全体といった具合に、少人数から多数によるコミュニケーションの場を授業の中に設定していく必要がある。

また、現行学習指導要領の実施に伴い、小中学校で話すことの指導を重視し始めているせいか、クラスによっては、授業中に発言することにまったく抵抗のない子どもが複数でみられることもあった。その場合、授業の内容に直接関係ない発言をしたり、相手が発言しているときに話したりすることもある。コミュニケーションを中心とする授業では、話す・聞くの音声言語活動が中心になることから、活動の参加者には、大きな声で相手に聞えるように話す、相手が話している時はきちんと聞く、授業に関係ある話をするなどといったルールに従うことが必要となる。

活動を伴う学習によって、「4明らかになったこと」に挙げたような子ども達の変化がみられたが、さらに、このルール作りと同様に、活動主義に陥ることなくコミュニケーション能力をスキルとして取り上げ、トレーニングしていくことも必要である。

#### 4. 2. 2 その他の課題

今回の取り組みに中心的に関わったのは四人の教師であるが、実践後の評価の観点については、担任と教科担任とで、あるいは座学と実技教科とで違いがあることが明らかになった。

実践後、子供たちの何が変わったかについて、対象クラスの担任である柳橋（地歴科）・渡辺（国語科）は、クラスの雰囲気が変わったことをまず指摘した。クラスの中で自由に意見が言える雰囲気ができたこと、授業以外の時間でも子ども同士の交流が活発になっていることなどが挙げられたのである。このことで、クラス経営の点からも非常にやりやすくなったことが指摘されている。

この点に関しては、教科担任である谷津（英語科）からは、とにかく授業がやりやすかった、クラスがだんだん活発になり授業に行くのが楽しみになったという感想がでている。教科担任にとっては、クラス経営に関係なく、コミュニケーション能力をつけるための授業展開に集中できたのである。また、もうひとりの教科担任である阪本（保健体育科）からは、クラス替えはあったが1年時から受け持った子ども達であり、実技教科では、活動を伴うことが前提となっていることからコミュニケーションの場を設けることについては特に大きな変化はないが、指導方法の改善によって授業の内容について子どもの取り組みがより熱心になったこと、子どもから教師への働きかけ（子ども⇒教師）がみられるようになったことの指摘があった。

## 5 国語科の課題

昨今のコミュニケーション不全の問題や国際化を視野に入れたコミュニケーションのあり方を考えた時、言語の教育の教科として、また母語教育の教科として、国語科の担う役割は大きい。本実践をとおして、国語科の課題として、以下の3点が挙げられる。

- ①言語の教育の教科としての役割の認識
- ②母語教育の教科としての役割の認識
- ③文学や文芸の教育の教科としての役割の認識

第一に、地歴科から改善を要する点として出された「発声の仕方」や「発表の仕方」、「話し合い方の指導」は、言語の教育の教科として、国語科において検討されなければならない内容である。正確に、はっきりと話したり聞いたり読んだりする力を身につける学習や、論理的にわかりやすく、話したり書いたりする表現の技術を身につける学習のあり方について、言語の教育の教科としての役割を認識しながら検討する必要がある。

第二に、同じ言語の教育の教科である英語科から出た「英語による概念化」の課題は、言語と思考に関わる問題であるが、母語である言語の運用能力が基盤になることはいうまでもない。この点においても国語科は、母語教育の立場に立ちながら、言語と思考との関係を踏まえた指導の在り方に基づいて、より具体的な指導方法を考える必要がある。

第一、第二の課題は、他教科でも共通に行われる言語運用にかかわる学習について、専門教科としての国語科の教科としての独自性が問われる問題である。国語科の実践にみられるような文学作品や文芸作品の読みや創作の活動は、扱われる内容自体が国語科独自のものとして第三の課題として挙げられる。

## 6 まとめと今後の課題

本実践のねらいは、従来の教科の枠組みを前提にしながら、各教科の連携をとるためのシステムを機能させ、各実践から指導方法の改善を図るものであった。このような教科間の連携を前提とする実践はカリキュラムの問題となるが、本稿では十分な検討がなされていない。まとめとして、カリキュラムとして位置づける必要があること、また、その際には、特定の教科に限定する必要はないこと、の2点を挙げるにとどめる。

国語科の教科としての教育内容については、「5 国語科の課題」に示した点が課題として考えられ、これらの点については、国語科の教科の枠組みの改編にもつながるものといえよう。今後の課題としたい。

また、指導方法については、各教科に共通する部分でもあり、「4 明らかになったこと」で述べたように、指導内容を体系立てていくと同時に、教師の力量を高めていくことでこれまでの授業の改善が期待できよう。今後は、指導内容のより具体的な体系化を進めていきたい。

注

- 1) 渡辺通子・佐々木靖章「情報収集・発信能力のための「狂歌」創作」, 『茨城大学教育実践研究』第19号(茨城大学教育実践センター, 2000), pp.99-107.
- 2) 細川英雄「新しい「国語表現」の可能性」, 『早稲田大学国語教育研究』第21集(早稲田大学国語教育学会, 2001), p44
- 3) 昭和20年代の経験主義教育でのコア・カリキュラムにおいて, 系統性が不明確なために国語や英語が道具教科と位置付けられ, その展開に困難があった経緯をさす。田近洵一・井上尚美編『新訂 国語教育指導用語辞典』(教育出版, 1984), pp.270-271.
- 4) 本校生の授業中の発言についての実態は, 発達段階が上がるにつれて発言が少なくなり, とりわけ高校段階では「全く(発言)しない」と回答する生徒が全体の40~50%台を占め, この傾向は過去六年間変わっていない。渡辺通子「ことばに関する調査(3)本校生にみられる音声言語についての意識—六年間の継続調査から—」, 『茨城県立多賀高等学校紀要』第15集, (茨城県立多賀高等学校, 2001), pp.58-78.

本研究は, 国立教育政策研究所委託「「生きる力」の育成を目指した「コミュニケーション学習プログラム」の開発研究」の研究協力として行った実践を対象にしたものである。

本実践を行うにあたっては, 校長先生, 教頭先生, 本研究の協力委員である柳橋先生・谷津先生・阪本先生, その他の多くの先生方のご協力をいただいた。記して謝意を表す。