

新卒学生

教育実践研究の課題	氏名
クラスのすべての児童が学びやすい授業づくり ―児童の理解を援助する板書・資料提示の仕方―	安藤 宏恵
中学校国語科における古典教育についての実践研究	大賀 基代
地元企業の教育力を活かしたキャリア教育の実践	岡崎 亮人
児童への言葉かけに関する実践研究 ―“勇気づけ”を中心とした児童とのかかわりから―	香川 真吾
子どもの活動を支援する指示の在り方 ―子どもにとっての分かりやすさ、動きやすさについての考察―	佐藤典美江
児童の学習を支援する話し合い活動の工夫 - 算数科における話し合い活動の位置付け方 -	玉木 修治
授業を通しての仲間づくり, 集団づくり	時岡 宏行
自ら課題を追究し表現する中学校社会科の授業づくり□	南川 由理
思考力・表現力を育成する中学校理科の授業実践研究	根山 夕佳
体育を中心とした学級経営に関する報告	八木 雄治

現職学生

教育実践研究の課題	氏名
校内研修に関する研究 - 特別支援学校の教師の専門性を向上するために -	青田 後喜
小学校国語科カリキュラムのデザイン - コミュニケーションと子どもの居場所づくり -	池上 敏子
人間性豊かな地球市民として育ち合う教育	江森 享子
地域と学校との協働に関する研究 ―校内に地域の方々の居場所を設置するための具体的な方策と提案―	岡武 俊樹
特別支援教育を視野に入れた生徒指導に関する研究	國富 聖子
コミュニティ・スクールに関する研究 ―学校運営協議会の組織運営と教育活動の改善―	佐藤 成美
学校経営に資するミドルリーダーに関する研究	萩原 康正
知識・技能の「未習得や剥落」を克服する指導の在り方 - 算数科を通して -	平松 克茂
組織の活性化および授業力向上のための授業研究	廣田 巨史
学校における危機管理に関する研究 ―学校安全に対する教職員の危機管理意識と管理運営体制の改善―	山本 俊美

クラスのすべての児童が学びやすい授業づくり —児童の理解を援助する板書・資料提示の仕方—

22420075 安藤 宏恵

概要

本研究では、特別な支援を要する児童も含め、クラスのすべての児童が学びやすい授業づくりを目指し、その際の重要な要素の一つである板書・資料提示に視点を当て、児童の理解を援助する板書・資料提示の仕方について検討した。実際には、課題解決実習における授業実践、板書に関わる文献検討、板書に視点を当てた授業観察等により、板書の仕方について整理し、板書の際に留意すべき事柄等を踏まえた授業設計を試みた。一連の取り組みの結果、授業における一般的な板書の効果や授業展開に沿った板書の在り方を知ることができた。具体的には、授業計画の際に学習展開をイメージし、子どもの具体的な反応を想像しながら板書計画を立てる。児童の効果的な意見を引き出すためにもヒントとなることなどを板書に取り入れ、より子どもの思考がスムーズに働くよう、構成の必要性を確かめることができた。

キーワード：板書 授業設計 特別な支援を必要とする児童 授業づくり

I はじめに

2007年4月1日、学校教育法が改正され、小中学校等における特別支援教育が明確に位置づけられた。この法改正により、従来の特別支援教育の対象者に加え、新たにLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒等、通常学級に在籍し、教育上特別な支援を必要とする児童生徒も対象者となり、特別支援学校や特別支援学級だけでなく、通常学級においても特別支援教育を推進し、適切な指導や必要な支援が求められるようになった。

このような制度面の変化や社会の現状を踏まえ、特別支援教育に関わる知識を身に付け、通常学級に在籍する特別な支援を要する子どもたちが学びやすい授業の在り方について検討するという自己課題を持ち、実習校での課題発見実習に臨んだ。配当されたクラスにも特別な支援を要する児童が在籍し、学習に困難を抱えている児童が比較的多いクラスであったが、担任教師の様々な手立てにより、クラスの全ての児童も含め、クラスのすべての児童が安心して授業に取り組むことができていた。そこで、特別な支援を必要とする児童が安心して取り組み、分かりやすい授業の在り方について検討するという自己課題を強く意識し、課題発見実習で授業実践を行った。授業の中では、その時々教師の説明によって理解することが難しい児童にとって、最後まで形として残る板書の果たす役割の大きさを実感すると同時に、よりよい板書の在り方について検討することの必要性を強く感じた。さらに、児童の理解を援助するには、板書とともに具体的な資料等の活用も効果的であることを確かめることができた。

以上のことから、クラスのすべての児童が学びやすい授業をするために、板書を中心とした支援の仕方に着目し、課題解決実習の授業実践や文献検討、板書を中心とした授業観察等を通して、効果的な支援の在り方について検討することにした。

Ⅱ 目的と方法

課題解決実習で実施した授業検討によって、板書についての課題を明確にするとともに、板書に関わる文献検討、板書に視点を当てた授業観察等により、板書の仕方について整理する。さらに、整理した板書方法に基づいた授業設計、実施、評価により、児童の理解を援助する板書・資料提示の仕方について検討することを目的とする。

Ⅲ 実践の内容

1. 課題解決実習における検討

課題解決実習の中で実施した授業の中から、3つの授業を対象とし、ビデオ録画の視聴により、学習活動、教師の言動、児童の反応の視点から各々の授業の結果について整理した。その結果を学習活動の内容と構成、板書、指示・発問の3つの視点から考察した。その結果、言葉だけで伝えることの難しさとともに、板書や視覚支援の必要性を確かめることができた。

実際の授業において、言葉で伝えることが難しい時、板書を用いて説明する場面がいくつか見られた。しかし、事前の検討が不十分で構造化されていない板書では、十分伝えることができていなかった。このような場面は他にもいくつか見られ、板書は授業の流れ、児童の思考の流れに沿って構造化されるべきものであることを改めて確かめることができた。また、板書を子どもに解放することにより、授業への意欲や参加意識がより一層高められることもわかった。

解決実習の授業実践を通して、児童が学びやすい授業をするために、板書に視点を当て、板書を効果的に活用した授業づくりについて、さらに検討することの必要性を再確認した。

2. 文献による検討

板書に関わる文献検討では、授業における板書の位置づけと効果について整理した。板書の果たす役割について山岡（1989）は、「意欲を持たせる、課題を与える、考えさせる、発表をまとめる、意見交流をする、整理させる」としている。板書にあたっては、学習内容に照らして何を板書すべきか考え、板書計画は事前に構成することが必要である。また、計画的に板書するために配慮する事項として、山岡は、「授業のねらいがはっきり分かること、考える道筋がはっきりすること、子どもの心をひきつけるものであること、中心や補助となるものが適切に配置されていること」を挙げている。そして、授業後には、板書を評価することも大切である。評価の視点として、佐藤（1989）は「板書が児童の関心や必要性を喚起したか、板書が学習の発展への手がかりとなったか、板書によって学習が深まったか」の3点を挙げている。

また、授業の展開過程に沿った板書の役割がある。森（1989）によると、導入時の板書のねらいは、「学習主題を明確化する、学習活動を動機づける、学習課題を提示する、学習活動の指示を与える」ことであり、展開時は、「学習問題を提示する、学習活動に必要な資料を提示する、内容の关系的理解を図る、内容の特徴的把握を促す、時間の推移や事象の変化を明示する、学習内容を構造的に把握させる、問題解決の手懸りを与える、思考を刺激し促進する、学習内容を焦点化する」、終末時は「本時の学習のまとめとして、新たな板書を書き加える、導入・展開時に書かれた板書によって本時の学習内容を確かめる」としている。

3. 板書に関わる授業観察

授業観察については、課題発見実習、課題解決実習のみによらず、実習終了以降も、実習校を中心として、数多く実施した。その中で、板書に視点を当てたものとして、5年生の算数科「分数」の授業がある。この授業では、先生の板書に関わる配慮がいくつか見られた。まず、教師は児童と相談しながら課題を決め、それを板書していた。自分の意見がめあてに使われた児童は、大変うれしそうな表情を見せており、児童の授業に対する主体的な取り組みを促すことにつながる手立てであった。また、課題とまとめを同じ位置に板書しており、課題を受けてまとめがあることを視覚的にとらえやすい表し方になっていた。課題とまとめを囲む色はクラスで統一しており、言葉で説明しなくても教師の意図が伝わるようになっていた。本時は分数の計算の学習であり、授業の中でテープ図を使用していた。テープ図は視覚的に分かりやすく、分数の計算をとらえることができることに加え、「計算を使って仮分数を帯分数に直す方法を学ぶ」という本時の目標にスムーズに移行することができるメリットを有している。算数という教科において、図などの活用の有効性を改めて確かめることができた。

4. 授業設計

これまでの板書に関わる取り組みを踏まえ、授業設計を行った。取り上げた授業は第6学年算数科「体積」である。板書についても、次のような工夫をした。面積での学習を想起し、体積には1辺が1センチメートルの立方体が適切であることを理解させるために、黒板に前時の学習に関する項目を板書する欄を用意し、面積の学習についてはその欄に板書することにした。面積は「1辺1センチメートルの正方形がいくつあるかで表す」という事柄を板書することにより、体積を数値化するのに適切な図形を児童から導き出すヒントとなるのではないかと考えた。また、体積とは1辺1センチメートルの立方体の数で表すことを理解させる必要があり、1辺1センチメートルの立方体の数で表すことを意識できるような板書構成にした。さらに、実際に積み木を使う活動も取り入れた。

IV まとめと今後の課題

板書には様々な利点はあるが、教師が効果的に使わなければ児童の理解を援助できず、意味のないものとなる可能性も持っている。板書の仕方も多様であるが、子どもの言葉が

反映されている板書作りが最も大切だと考えている。授業とは、子ども同士、教師と子どもが学習のねらいを達成するため、一緒に作り出すものである。板書に子どもの意見が反映されていれば、教師が一方的に説明するだけの授業に陥ることはない。また、その時々で迷いやすい児童の思考について板書することで、視覚的に整理して考えることができる。さらに板書は、児童の学習意欲の向上にもつながると考える。例えば、授業が進む中で子どもの意見は数多く出されるが、それが板書に取り上げられた時の子どもは大変うれしそうな表情を見せ、その後子どもの学習に対する意欲は目に見えて向上していくことも実感した。このように、子どもの意見を効果的に板書に反映させるためにも、授業計画の際に学習展開をイメージし、子どもの具体的な反応を想像しながら板書計画を立てていくことが大切である。また、児童の意見を引き出すためにも子どもから出た意見を漠然と書くだけでなく、ヒントなども板書に取り入れ、より子どもの思考がスムーズに働くように構成する必要があることも分かった。今回の取り組みを通して板書は、授業において大変優れた教育的機能であることを改めて確かめることができた。

板書には「意欲を持たせる、課題を与える、考えさせる、発表をまとめる、意見交流をする、整理させる」という、様々な役割があるが、各教科等により、具体的な板書の仕方は異なっていると考えられる。板書の役割の遂行のために、板書をどのような配置し、どのように構成すべきかについて、今後も様々な授業を通してさらに学び、確かめていくことが必要である。

VI おわりに

今回取り組んだ授業設計では、それまでの取り組みで得た知見を基に、学習指導案を作成した。そして、それに基づいた授業を実施し、その授業について評価、検討することで、本研究目的にせまる計画を立てていたが、授業設計に基づいた授業は実施できず、設計段階で考えていたことを授業で確かめることはできなかった。しかし、これまでの取り組みを通して、板書を主とした視覚的な支援の在り方について多くのことを学ぶことができた。

I T機器の導入など、現代の教育も日々進歩していく中で、黒板は私たちが生まれるはるか昔から教室に存在し、授業の中で大切な役割を担ってきた。そして現代においても重要なツールであることには変わらないことを感じている。

引用・参考文献

森正康（1989）板書の時期とねらい．中島紀子（編），板書．ぎょうせい，87-89．

佐藤弘（1989）よい板書とは．中島紀子（編），板書．ぎょうせい，8-9．

山岡康邦（1989）何をねらいとして板書するのか．中島紀子（編），板書．ぎょうせい，6-7．

山岡康邦（1989）計画的に板書するには（道徳の授業を例にとって）．中島紀子（編），板書．ぎょうせい，44-45．

錦織与志二（2009）算数授業研究．東洋館出版社，65号．

中学校国語科における古典教育についての実践研究

22420078 大賀 基代

概要

学習指導要領の改訂を受けて、国語科で重視されることになった「伝統的な言語文化に関する指導」はどうあるべきかという教育課題に対し、新学習指導要領の解釈、古典教材での授業実践、中学校で学習したことの成果の1つである高等学校入試問題の分析を行った。その結果、学校種を超えた学習活動の内容を理解し児童生徒の学習の流れを意識すること、各段階での到達目標を明確にしてその評価を行うことなどの重要性を強く感じた。また、古典原文と現代語訳・解説文を授業でどのように組み合わせるかという課題を得ることができた。

I はじめに

平成20年3月28日に中学校学習指導要領が改訂された。国語科における改訂の要点の1つに「伝統的な言語文化に関する指導の重視」が挙げられている。

そこで、本研究では「中学校の古典教育」に焦点を絞り、小学校・中学校・高等学校の古典教育の流れの中で、中学校での古典指導のあり方について考え、「古典嫌い」の生徒を増やさないための授業づくりについての研究を行った。各学校種の学習指導要領についての分析、古典教材を用いた授業研究とその再構想、中学校における学習の成果物として高等学校入試問題を分析するなどし、中学校の古典学習に何が求められているかについて考えた。

II 新学習指導要領上の古典教育の位置づけについて

小学校の学習指導要領は中学校の内容と重なる部分が多く、特に第5学年及び第6学年の学習内容は、中学校の学習内容と非常に近いといえる。小学校から中学校における古典教育に連続性を持たせ、古典に対する苦手意識を和らげようとする意図があるのではないだろうか。

中学校では学年に応じて目標が設定されており、各段階の目標を達成するための授業作りをしていかなければならない。教科書(光村図書など)にある教材は、昔話や俳句・短歌などの古文のほか漢文が提示されている。古文に比べなじみの薄い漢文に対して、どのように興味を持たせるかについても考えていく必要があると考えられる。

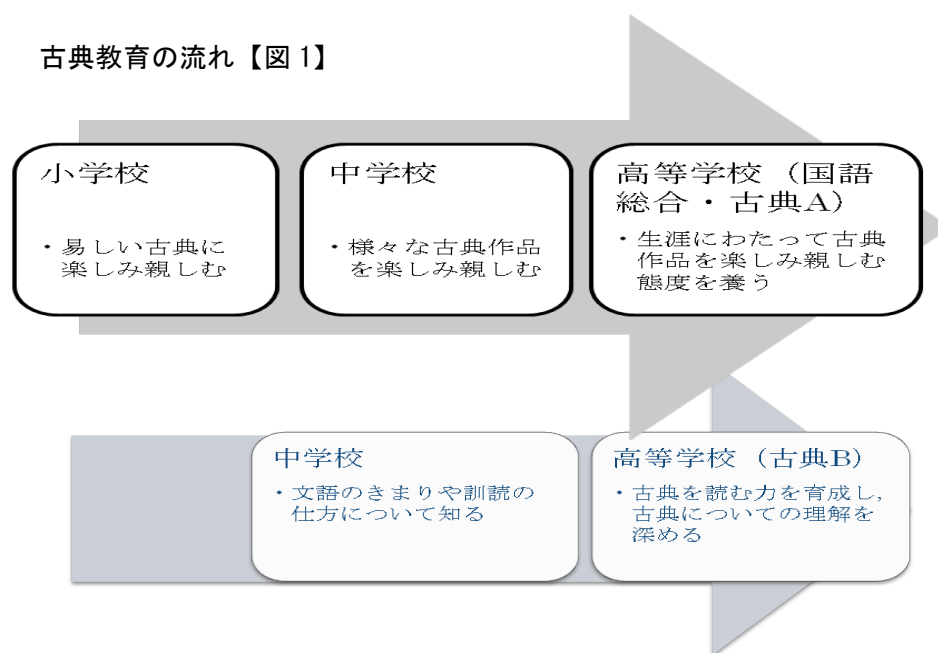
高等学校の国語総合は、小学校・中学校と同じく3領域1事項からなっており、その中に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が規定されている。古典の指導内容は「古典に対する興味・関心を広げること」と「文語のきまり、訓読のきまりなどを理解す

ること」があげられており、中学校の学習内容の定着と発展であると考えられる。

中学校の学習内容に比べて古典での品詞文法や歴史的仮名遣いなど古典特有のきまりに重点をおいて指導しており、古典 B での「古典を読む力の育成」につなげていくための重要な部分であると言える。文法に関しても中学校で現代文の文法についての学習を行っている。古典の文法は既習知識である現代文の文法よりも複雑な内容になっているため、中学校の文法でつまづきを感じた生徒にとってさらに困難になってしまうはずである。中学校から高等学校の古典教育を考える上で、文法に対する苦手意識を持たせないように配慮し、基本的な知識の積み重ねをしていくことが「古典嫌い」の生徒を増やさないための方法になるのではないだろうか。そのために、中学校国語では授業の中に文法に関する内容を取り入れ、文法の授業のみにならないように工夫していくのがよいのではないだろうか。

中学校から高等学校へ移行する際には古典に関する知識を定着させることはもちろんだが、現代文も含めた文法などの「言葉のきまり」の学習に対する苦手意識を増やさないことが重要であると考えられる。【図 1】

古典教育の流れ【図 1】



以上のことから、中学校において古典は「新しく始める学習内容」ではなく、小学校との連携をしっかりと図りながら行う「連続した学習内容」であることを意識し、中学校の国語教師は小学校国語についてもしっかりと把握していくことが重要だ。小学校から高等学校までの一連の教育活動の中で、以前の段階における学習内容を正しく把握しておくことと、以降の段階で必要とされたり、応用をおこなったりする知識・技能を確実に見につけさせること、そしてなにより大切なことは「古典は面白い」というイメージを構築していくことだと考えられる。

Ⅲ 「三大和歌集」の授業実践と再構想

教材は光村図書の『国語 3』にある教科書単元 4「古典を楽しむ」の中の「古今和歌集 仮名序」および「君待つと一万葉・古今・新古今一」で 3 時間配当の教材である。教科書には 16 首という多くの和歌が掲載されているが、1 つの和歌を深く味わうために、今回は授業で扱う和歌を絞り「四季の変化」を題材とした和歌をそれぞれの歌集から 3 首選んで授業で提示した。【図 2】

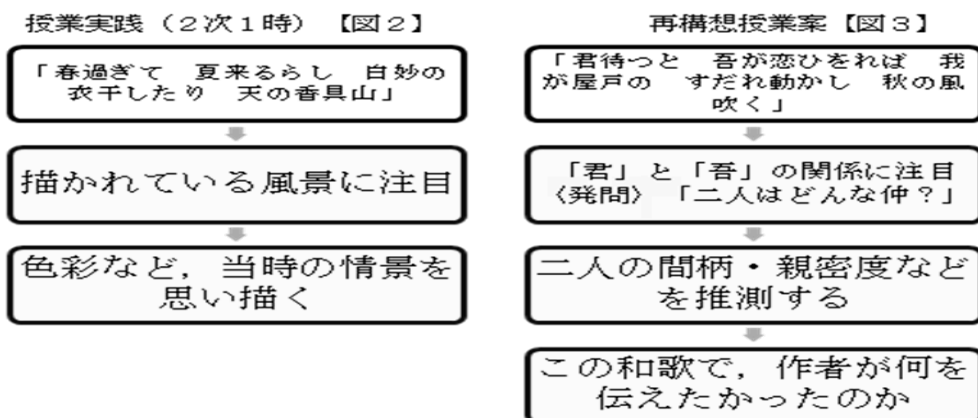
〈実践と反省〉

実践では、声の大きさや生徒との受け答えの仕方、板書などといった授業スキルの不足を強く実感した。学習活動についても和歌を教材として扱う上で重要な「鑑賞」に関わる内容が欠如していたことが指摘された。生徒が和歌から感じたもの、和歌の持つ情景や和歌にこめられた作者の思いについて各自が考えることの重要性を示していかなければならない。学習指導要領でも第 3 学年の学習内容に「古典に関する簡単な文章を書く」という活動があり、和歌の鑑賞文を書くことは学習活動としても必要であるといえるだろう。この活動につなげるとするならば、三大和歌集の授業においても「鑑賞する」ということを常に意識させていることが重要だ。和歌の内容を理解するだけでなく、そこから作者の思いなどを感じ取ったり、想像したりする活動を組み込みたいと考えている。

〈再構想〉

そこで、授業を再構想するに当たって最も配慮したのは、生徒自身が「鑑賞」する授業づくりを行うことである。和歌の内容や作者の思いについて、生徒が自分で想像し、自分の言葉で表すことができるようになることを目標に設定した。三大和歌集に関する事項の確認や、和歌に用いられている表現技法などについての説明を減らし、和歌の内容や作者の思いについて考える時間を確保し、個人や班などで話し合う時間を設定した。

生徒が考える題材の和歌も変更した。変更した理由は、指導書の中にこの歌の解釈が 2 通り挙げられており、生徒が選択する余地があると考えられたからである。解説などにも限定されていない事柄を想像させ、多様な意見を出し、和歌の解釈を楽しみ、和歌に親しむことがねらいだ。また、生徒個人に意見を持たせることを意図しているので、和歌の情景を考えさせるよりも人物の心情などを考えさせる方が適していると考えた。【図 3】



IV 岡山県公立高等学校入試問題について

平成 12 年度から平成 21 年度までの岡山県公立高等学校入試問題に出題された古典問題は、原文よりも解説文の内容理解や抜き出しが多く、古典の解釈というより古典を題材とした説明的文章の読解という印象が強いのではないかと感じている。近年は国語科でも聞き取りテストが行われており、文章読解の大問題が少なくなっているように感じた。

古典に関する小問題は 4 問程度で、仮名遣いの訂正又は文法・技法から 1 問程度、解説文からの抜き出し問題、原文又は解説文の内容説明、語句の現代語訳についての選択問題がある。高等学校の古典 B につながる原文の現代語訳記述問題は過去 10 年でも 1~2 回しか出題されておらず、中学校で原文の現代語訳という学習活動が重視されていないと感じられた。また、中学校の授業に解説文をどのように取り入れるかが課題だと考えた。

V 考察

古典教育は小学校から高等学校まで、生徒の中にある既知の情報を授業に活用していくことが求められる。古典の面白さを伝えること、中学校の学習内容を正しく伝え、生徒達に理解・定着させることが「古典嫌い」を増やさないための方策になると考えた。

中学校第 3 学年での古典教材である「三大和歌集」の教材分析から授業実践、その省察と再構想を行い、中学校における古典教育の目標である古典の世界に親しむこと、内容を自分で考えようとする力を育てていくことが重要だと感じた。生徒の思考が主となった授業づくりを行うために、深い教材分析と生徒に伝えるべき内容の吟味が必要だと実感した。

高校入試問題を中学校学習指導要領と照合すると、高校入試問題では古典の解説文の読解が主であり、生徒が古典について自ら考えるような問題は多くなかったと気づいた。中学校国語学習の成果物とするならば、解説文を基に生徒が考えて記述するような問題を設定することも有効ではないかと考えられる。

VI おわりに

中学校国語科の教員として「古典教育」に携わる上で重要なことは、小学校から高等学校までの一連の教育活動の中で、以前の段階における学習内容を正しく把握しておくことと、以降の段階で必要とされたり応用をおこなったりする知識・技能を確実に見につけさせること、「古典は面白い」というイメージを構築していくことだと考えられる。そのために、古典教材を取り扱う授業では、古典原文と現代語訳だけでなく、その解説文や様々な情報を準備し、生徒に「伝えること」「考えさせること」「紹介すること」などを厳選して学習活動を組み立て、全体の構想を行うように努力していきたい。

参考文献

- 『中学校新学習指導要領の展開 国語編』河野庸介、明治図書出版株式会社、2008/12
『教育科学国語教育 No.696』 明治図書出版株式会社、2008/8 その他

地元企業の教育力を活かしたキャリア教育の実践

22420079 岡崎亮人

概要

大学院2年目。現場での勤務を通して私は、1年目に現職の先生方からうかがっていた生徒の学力の二極化や学習意欲の低下、将来の見通しの不透明さなどを痛感するに至った。そしてその原因が、勉強すること自体が目的となっている現代の風潮や自分の将来に対する展望のなさにあるのではないかと分析した。そこで、中学校の2年次に実施される職業体験の事前学習を充実させることで勤労観や将来の見通しが持てるのではないかとこの考えのもと、部活動の生徒による地元の企業インタビューやそれを基にした同世代の中学生への情報発信を行う実践を行った。その結果、生徒自身が実践後の職業意識の変化や充実感を得、学年で実践するにあたっての手ごたえを感じることができた。

キーワード 職業体験 企業インタビュー 情報発信 勤労観 学習意欲

I はじめに

1年目、私は一年間の講義や課題発見・解決実習を通して初任者として現場に出る上で最も必要な力が授業力であり、わかりやすく円滑な授業を行うためにはワークシートの活用やグループ活動の充実を中心とした授業の中での学習指導の方法について研究・実践し、2年目の現場で活用できないかと考えていた。

しかし、2年目。私が現場で直面したのは、生徒の学力の二極化や学習意欲の低下、生徒自身の漠然とした将来への不安、生徒が生活する地域の教育力導入の必要性など、授業だけで解決の難しい課題であった。

そこで、その原因を自分なりに分析した結果、それが自らの生き方を決定できない閉塞的な環境にあるのではないかと考えた。つまり、どのような職業があるのか、どのような会社があるのかを知らないという現実。進学だけでなくどのような進路があり、憧れの職業に就くため、社会で活躍するために今できることを考える機会の少なさ。また、自分はどんなことに向いているのかななどの適性の不透明さなど、これらを具体的に解決することで、おぼろげでも生徒自身の興味・関心を広げられないだろうか考えた。

これらの課題解決を通して、学校での学習自体が目的ではなく、自身の将来につながる手立てとして考えられれば、低学力の生徒や「将来、この勉強が何の役に立つのか？」と疑問を持っている生徒にとっても、ひとつの目標や生きる方向性を獲得できるのではないだろうか。

つまり、生徒たちが暮らす地域の企業経営者の考えや思いを知ることにより、「働くこと」の目的や意義について考え、それによって人生に具体的な目標や方向性を見出せれば、学校での活動に意義を持たせ、将来へのステップとして意欲的に活動できるのではないかと考えたのである。

そこで、本研究では、中学校の2年次に実施されるキャリア・スタート・ウィーク（職業体験）に注目し、その事前学習として地元企業へのインタビューを実践した。また、そのインタビューをまとめ同世代の中学生へ情報発信する取り組みを考えている。

II 目的

人生の多くを地元で生きていく生徒たちと地域との結びつきをつくることで生きる力を育成し、企業や商店で働く地元の人々が何を考えているのかを知ることによる地域の教育力の導入することで、生徒のキャリア教育に具体性を持たせ、それらを子どもの視点で捉えることにより、体験を身近なものとして実感できるようにする。

1. 地域で活躍する企業の存在や地域との関わりについて知る
2. 経営者の考えやその仕事のやりがいについて知る
3. 「働くこと」を身近に感じ、その目的や意義、勤労観について考える
4. 中学生の自分たちが今できることについて考える
5. 的確な質問をすることで事実・意見・伝えたいことなどに注意して聞き取り、メモをとる力を身につける
6. インタビューで知ったこと考えたことを同世代の中学生に伝えることを通して読みやすく分かりやすい文章を作る力を身につける

III 実践内容

1 企業インタビュー

（対象となった生徒）

本実践では、私が副顧問を務める野球部の1年生（13名）の有志6名を対象におこなった。本来なら、学級単位での実践が望ましいが、現場の経験のない大学院1年目では課題発見の見通しが立てにくく、2年目の現場では先に計画されている学年単位での活動が優先されるため、モデル的な小規模実践を試行してみることにした。

（対象企業）

「働くこと」を身近に感じるためにインタビューを行う企業は地元の企業である必要がある。また、（地元の企業との結びつきによる教育的価値）そこで、本年度2年生の職業体験でお世話になった某飲食店の経営者の方にインタビューを依頼した。その方は、学校が行う職業体験に大きな関心をお持ちだったため、快く引き受けてくださった。事前に本実践の目的と想定される質問事項について打ち合わせを行った。

(1) 職業意識の調査

企業インタビューの前に対象生徒（13名）に職業意識の調査を行った。

①興味のある仕事、②知っている企業（会社）、③経営者が何を考えているかの3点に

ついて調査を行ったところ、知っている企業の少なさや仕事に対する興味の低さがうかがわれた。また、3つめの質問に対しては、お金儲けのため、相手を喜ばせるため、家族を楽にするため、人の役に立ちたいからなど、様々な考えがあった。

(2) 企業インタビューの準備

インタビューの対象企業を示し、職業意識調査の経営者の考えについての考察などを踏まえて、インタビューの質問事項を考えた。その際、質問がその企業の経営的なものに偏らないよう、事後に同世代の中学生に情報発信する記事を作成することを伝え、「働くこと」をどう伝えるかも踏まえて考え、以下の12点について質問することとなった。

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| ①この仕事を始めたきっかけは何か | ⑧お店として地域のためにしていることはあるか |
| ②お店の名前にはどのような由来があるのか | ⑨新しく店員になった人に何を最初に教えますか |
| ③仕事をしていて大変なことは何か | ⑩新しく入る店員にはどんな人が入って欲しいか |
| ④この仕事のやりがいは何か | ⑪なぜケーキ屋ではなくカフェにしようと思ったのか |
| ⑤接客に大切なことやお客さんのために欠かせずすることは何か | ⑫この仕事に就くために中学生がしておくことと良いことは何か |
| ⑥どんなお客さんが多いか | |
| ⑦お客さんに来てもらうためのサービスがあるか | |

(3) 企業インタビュー

インタビュー当日、本実践のために店長さんだけでなく企業の社長さんもインタビューに答えてくださった。ひとつひとつの質問に対し、丁寧にわかりやすく答えてくださり、時に生徒たちに対して質問を投げ返す形で生徒も考えさせられながらすすめられた。

特に、新人社員に期待することや中学生がしておくこととよいことについての質問に対しての解答は非常に具体的で、生徒たちも真剣に話に聞き入っていた。そばで聞いていた私自身も学校の中での指導について考えさせられる機会となった。

2 インタビュー記事作成

今回、モデル的な小規模実践として部活動の生徒の協力を得て実践を行うことができた。しかし、教育課程の一部として位置づけられていないため、なかなか学校の中で時間を確保することが難しい。現在、時間を調整しながら鋭意作成中である。

IV 分析と考察

1 企業インタビュー

職業意識調査で、生徒それぞれの職業に対する意識の違いや企業や商店の認知度の低さを改めて知ることができた。また、興味のある仕事や経営者の考えが見つからない生徒がいることから、進路指導だけでなく、小・中学校でのキャリア教育の必要性を改めて実感した。実際に企業経営者の思いを聞くこと、特に地元企業で働く大人の存在を知ることによって、「働くこと」を身近に感じ、その目的・意義、勤労観について考える機会を得ることができただろう。

多くの仕事を知ることが、将来に対する道しるべとなるはずである。学校教育の目的も将来の選択の幅を広げるためと言っても過言ではないだろう。特に先の経済不況や確

かなものが見えない今の社会情勢の中で生きていかなければならない生徒たちは、もっと早くから多くの情報を得る中で世の中を知り、自分を見つめるすべを身につけなければならない。その中で、将来の目標や方向性を見出せれば、学校生活に自ら意味を持たせ、意欲的に目標へのステップを踏めるのではないだろうか。

実際、インタビュー後の生徒の反応は大きく、授業の中で野球部の生徒が企業インタビューをした話をすると、今までは見向きもしなかった他の生徒も学級文庫や学年のフロアに置いてある「13歳のハローワーク」(村上龍、はまのゆか、幻冬舎、2003)を開き、仕事や「働くこと」に対して関心を寄せている。

また、「指示されて動ける人より、失敗しても考えて動ける人がいい」「本をしっかり読んで、言葉の向こう側にある背景を捉えることのできる人に」など授業等の場面ごとに経営者の方の言葉を引用することで、指導に説得力を持たせることができた実感している。

本実践を通して、職業体験の事前学習として勤務校の教育課程への導入の可能性を強く感じた。今回の対象企業のように職業体験を受け入れて下さる事業主の方の思いや考えを知った上での体験活動の意義は非常に大きいだろう。しかし、実際に学年単位での活動になれば、インタビューの引き受け先や時間の確保、クラス単位での実践の難しさなど課題も大きい。今後も検討していきたい。

2 インタビュー記事作成

インタビューの記事を作成することで実践をまとめ、同世代の中学生に発信する機会を保障することで、「働くこと」を身近に感じる体験を共有できる計画を進めている。

V おわりに

何もかもが初めての経験となる現場一年目。プレッシャーと初任者研修との両立、一日一日を懸命にやりぬくことしかできず、研究や課題解決に尽力することが難しかった。

しかし、その中でも私を支えてくれた寺澤先生、笠原先生をはじめとする教職大学院の先生方、マイクロステップ学習の研究会の方々、インタビューに答えてくださった店長さん、社長さん、野球部顧問の先生、野球部の生徒たちに心から感謝する。

児童への言葉かけに関する実践研究

— “勇気づけ” を中心とした児童とのかかわりから—

22420081 香川真吾

概要

教育実習等を通して、一人ぼっちでいる児童への言葉かけに課題を持った。そこで、アドラー心理学のキーワードの一つである“勇気づけ”の考えのもと、言葉かけの実践を行った。しかし、児童に適切な勇気づけを行うことは難しく、勇気づけを行う側に幾つかの条件が備わっていることが必要だと考えられた。そこで、児童とのかかわりを分析・考察し、来年度より新任教員となる私にとって必要な勇気づけの条件をいくつか明らかにした。今後の課題としては、明らかになった条件に加え、さらなる条件を実践の中から明らかにしていくことである。

キーワード 勇気づけ アドラー心理学 相互信頼 相互尊敬 共感的態度

I 問題と目的

教育実習や放課後子ども教室を通して、最終的な自己課題となったのが一人ぼっちでいる児童への言葉かけであった。この研究での「一人ぼっち」とは、児童自身は決して疎外されているのではなく、周りの友達の中に入っていきたいのだが自分から入っていくことができずに、私や周りの友達に助けを求めている状態のことである。

このような児童が集団の中に参加できるようにするためには、例えば、自分から「入れて」や「寄して」などの言葉を言えるよう一歩を踏み出す勇気を持たせることが大切である。そこで、アドラー心理学のキーワードの一つである“勇気づけ”をもとに、教師の言葉や集団の力を借りて、児童が一人ぼっちでいる場合に適切に“勇気づけ”を行っていくことを考えた。

しかし、私の経験では児童に適切な勇気づけを行っていくのはそう易しいことではなく、勇気づけを行う側に幾つかの条件が備わっていることが必要だと考えられた。そこで、来年度より新任教師となる私に必要な勇気づけの“条件”とはどのようなものか、教育実習や放課後子ども教室での児童とのかかわりを分析・考察した上で明らかにする。

II 方法

大学院での私の教育実習や放課後子ども教室での児童とのかかわりを事例を通して分析・考察し、勇気づけに必要な条件を抽出する。

Ⅲ 勇気づけについて

1 アドラー心理学

アドラー心理学会ホームページによると、アドラー心理学は「オーストリアの精神科医であったアルフレッド・アドラー (Alfred Adler) が創始し、その後継者たちが発展させた心理学の理論、思想と治療技法の体系のこと」であり、これらの概念や思想などをもとに教育現場や臨床、日常生活など具体的な場面で実践されており、勇気づけはそのような実践の現場で欠かせない考え方の一つである。

2 教師の行う勇気づけ

勇気づけの定義について、岸見 (2008) は「子どもが自分の課題を自力で解決しようという自信を持てるように援助すること」を“勇気づけ”と呼んでいる。一見するとほめることとも似ているが、勇気づけはその過程に着目し、ほめることはその結果に着目している点が大きく違うところである。教師が児童を適切に勇気づけるためには、児童の置かれている状況や児童の普段の心のありさまを理解する必要があり、どのような目的を持って行動しているのかをきちんと考えていくことが必要である。

Ⅳ 分析と結果

勇気づけの条件を抽出するに当たって、三つの実践事例の省察を行った。その中の事例の一つである小学校2年生の体育の授業から勇気づけの条件を示す。

事例：小学校2年生 体育の授業「とびっこ遊び」

この事例は録画ビデオの抄録を行っている

課題解決実習の成果を充実させるための活動で配属となった2年生の学級で体育の授業を行った。単元は「とびっこ遊び」である。跳び箱やフラフープ、ゴムひもを障害物に見立て、踏み越し跳びやケンパー跳び、ゴム跳び等の活動を行い、友達と共にとびっこ遊びを楽しむというものである。本時のねらいは「児童が障害物を飛び越える活動を通して自分なりに走ったり跳んだりする動き方を知り、楽しく遊ぶことができる場や遊び方を選択することができる」である。

授業の約半分が経過したときに、三人の児童が「来て～香川先生～」と私を呼んだ。私が声のする方へ行くと、三人の児童とその隣でしゃがんだまま顔を伏せているA児の姿があり、どうやらA児は泣いている様子である。三人の児童が私を呼んだのは、A児のことではなく外れたゴムひもを直してほしいとのことであった。しかし、A児の様子が気になった私はゴムひもを直しながら、「Aさんはなんで泣いているの？」と三人に尋ねた (写真1)。だが、答えを聞いている間に私がゴムひもを直してしまったので、ゴムひもを飛ぶ順番を待っていた児童から「ええか？」とスタートを要求する声が聞こえた。三人の児童のうち、二人の児童が「ええよ。」と答えた。このやり取りの間、私はA児のことについて三人から事情を聞けないままであった。また、A児もその間中、私に放っておかれ

ているままであった（写真2）。



写真1



写真2

ゴム跳びの活動が再開し、私はA児に「危ないから少し動こう。」と手をつかんで話しかけたが、A児は私がつかんだ手を振りほどき拒否反応を示した。その後、少しずつ落ち着いたA児から事の顛末を聞きだし、ある男児とのトラブルがあったことが判明した。そして、その男児とA児の双方の話聞き、トラブルが解決した。その後A児は授業に参加した。

事例に対する分析

「Aさんはなんで泣いているの？」と聞いたことについて

「Aさんはなんで泣いているの？」はA児の泣いている原因を三人の児童に尋ねたものである。A児が泣くに至った経緯を把握していない以上、A児が泣いている訳を他の児童に確かめ、事実に基づいた指導をしようとしたのは当然のことである。しかし、そもそもの問題として、A児の泣くに至った状況を把握できていなかったところに私の課題がある。つまり、私はこのとき児童の活動がきちんと視野の中に収まり、そして児童の工夫がよくわかるような所に立っていなかった。すべての児童が見える場所に位置し、視野を広く持っていたならば、A児の泣く経緯をつかんで適切な指導が行えるような見立てができたのではないだろうか。また、A児が授業のめあてを達成できるように、すぐに活動に戻れるよう支援することも可能だったのではないだろうか。このように考えると、授業における教師の立ち位置によって児童への対応、その場の見立てが大きく変わってくるであろう。

この場面でA児の泣く原因を考えると、転倒してケガをした、友達とぶつかって痛かった、自分の納得のいくジャンプができなくて悔しかった、友達に順番を抜かされたなど様々なことが考えられる。そのうち、ケガの場合や悪質な攻撃が他の児童からA児にされているのであれば、教師は授業を中断して対処や指導をしなければならない。しかし、そうでない場合であれば、A児が早く活動に戻れるようにA児や他の児童に働きかけを促す方がよいと見立てることができる。

もしも、他の三人の児童にA児に対して働きかけを促す方がよいと見立てれば「Aさんがとびっこ遊びに戻れるようにはどうしたらよいか？」と声をかけるだろう。そして、三人の児童がA児に声をかけ、A児が活動に戻れたらその直後に声をかけた児童に対して「君たちのおかげでAさんがとびっこ遊びに戻れたよ。ありがとう。」と言葉をかける。そ

うすれば、この経験を通して、三人の児童の自己指導力を伸長することができたかもしれない。

これらの考察から、勇気づけの条件として以下のことが言える。また、適切な勇気づけを行う以前の、この授業における指導者としての課題も明らかとなった。

<指導者としての課題>

- ・児童の活動の様子を把握できる位置にいること

<勇気づけの条件>

- ・目の前の事象を正しく見立てること
- ・困難を乗り越える主役は児童自身であると認識すること
- ・児童には困難を解決できる力があるという信念があること
- ・児童に困難の解決を任せる勇気が私自身にあること

V 総合考察

IVでの実践事例を含む三つの実践事例の分析の結果、私が適切に勇気づけを行うための条件や前提条件を以下の表にまとめた。

勇気づけの前提条件（指導者の条件）	勇気づけの条件
<ul style="list-style-type: none">・授業の中に働いている生徒指導の機能を見逃さないで捉えることができる・児童の活動の様子を把握できる位置にいること・その場の状況判断ができる・児童同士がかかわり合える場をつくる・児童同士のトラブルを引き受ける覚悟を持つ	<ul style="list-style-type: none">・目の前の事象を正しく見立てること・課題を乗り越えるのは教師ではなく児童自身であるといった認識を持つこと・児童には困難を解決できる力があるという信念があること・児童に困難の解決を任せる勇気が私自身にあること・児童の目的が何かを理解すること・児童の思いに共感すること

事例の分析や考察を通して、児童の行動の目的の理解が適切な勇気づけに繋がることを改めて実感できた。また、適切に勇気づけを行うということは単に「言葉をかける」といった表層の問題だけでなく、児童の存在をどのようにとらえ、児童の育ちにどう関与するかといった、私自身の児童観・教育観の問題も深く関係することがわかった。特に、児童同士のトラブルの解決をするのは教師であるという思いが強かった私にとって、児童同士でトラブルの解決ができると信じることに、児童には困難を乗り越える力があると信頼することが必要であると事例の分析の中で気づかされた。

最後に、この実践研究で得た勇気づけの条件や前提条件をもとに、教育現場で適切に勇気づけができるよう努力していきたい。

子どもの活動を支援する指示の在り方

－ 子どもにとっての分かりやすさ、動きやすさについての考察－

22420084 佐藤 典美江

概要

「子どもの活動を支援する指示の在り方－ 子どもにとっての分かりやすさ、動きやすさ－」は、児童との信頼関係を築きたいという課題意識から2年間かかってたどり着いた自己課題である。児童が必要とする最低限の指示や説明が適切に行えなければ、児童に信頼される授業は実現しない。児童の必要感に応じ、児童の納得や合意が得られる指示や説明ができるようになるために、児童のもっている欲求や知識・技能を十分に理解し、具体的な姿を想定し、その姿に沿った指示や説明ができる力を身に付けていくことが当面の課題であると考えた。

キーワード 指示 説明 授業 教育実習 信頼関係 自己課題

I はじめに

岡山大学教職大学院では、学部新卒者に対して長期間の自立した教育実習を通して経験を積むことが保障されており、「新しい学校づくりの有力な一員となる新人教員」となるようカリキュラムが組織されている。大学院では、自分が持つ力量を判断し、自らに必要な取り組みは何かを意識しながら、自らに課すべき課題を常に明確にすることが求められた。これまでになかった教育実習やその後の教育実践を通して明らかになっていく自身の状況を踏まえ、自己課題を焦点化したり深めたりしていく過程を経験することができたことは、これからの長い教職人生にとって意味のあることとしてとらえたい。

ここでは、自己課題がどのように深まっていったか、自己課題に基づいて検討、考察したことによって何を得たかを整理することで、2年間の取り組みのまとめとする。

II 教育実習での実践と自己課題の焦点化

入学当初抱いていた自己課題「児童にとって居場所があり楽しいと感じられる学級」は、課題発見実習、課題解決実習を通じて図1のように焦点化され具体化されていった。

児童との信頼関係によって「居場所があり楽しいと感じられる学級」がつくられるという思いから、「どのようにすれば児童との信頼関係を築くことができるか」といった漠然とした問題意識をそのまま自己課題としてとらえていた。しかし、繰り返し教師の立場で児童の前に立つうちに、「自分が行う授業は児童に信頼される授業といえるのか」という切実な問いを抱かざるをえなくなった。「児童にとって分かりやすい授業」でなければ、

児童に信頼されることは難しい。実習前半の実践を省察してみると、授業の中で行った指示や説明が児童に伝わっておらず、児童に混乱を招く場面が多かった。実習を行った小学校第1学年では、この混乱は「信頼される授業」にとって致命的であった。後半の実践では、指示や説明に注目して授業を行ったが、思ったように状況は改善されなかった。そのため、効果的な方法を強く意識するあまり、教師の都合で指示や説明を増やしたりワークシート等を使って児童の活動を制限したりするという悪循環に陥ってしまった。児童にとって分かりにくく動きにくい指示や説明が多くなれば、「分かりやすい授業」とはほど遠いものになってしまう。

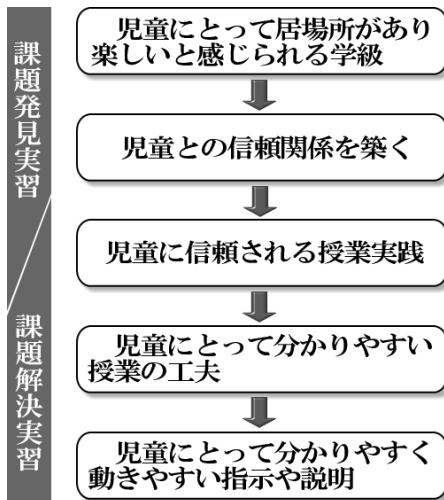


図1 自己課題の変遷

問題解決実習で実施した算数の授業についての協議では、次のような指摘を受けた。

表1 課題解決実習で実施した授業についての指摘

- ① 漠然と授業を始めるのではなく、児童全体の学習の流れができるように、導入の活動を工夫する必要がある。
- ② 活動の流れを止めることがないように、資料を配付するタイミングや配付物についての説明や指示を行う必要がある。
- ③ 単語ではなく、文で丁寧に指示や発問をする。
- ④ 前後の文脈から判断しないとイケないような曖昧な問いかけはしない。
- ⑤ 児童の発表に対して、児童の未熟な表現をそのまま使わず、適切な表現に言い換える。
- ⑥ 児童の問題意識や思考の筋道にそった学習の「めあて」の提示を行う。
- ⑦ 本時の目標が何かを明確にし、具体的な行動目標としての「めあて」にする。
- ⑧ 児童の活動の内容や順番に合った一貫性のある指示を行う必要がある。
- ⑨ いくつもの指示を並行して出さない。
- ⑩ 発表の段階で想定している質問や発問は、机間指導の段階で個々の児童に対しても行う。
- ⑪ 児童の発表は、考えが比較できるよう表現を整理する。
- ⑫ 話し合いでは、何を考えどう答えたらよいか明確になり、全体を巻き込む発問をする。
- ⑬ 必要な場合は、児童の発表に対して言葉を足して表現を補う。
- ⑭ 授業の流れの中で大切な部分は、教師が言葉として表現する。

児童にとっての必要感や問題意識、考え方といったものが生まれるように授業を構想し、児童の姿を十分に想定した指示や説明でなければ、児童にとって分かりやすく動きやすいものにはならないという問題点が見えてきた。しかし、この問題点を根本的に解決することは容易ではない。

Ⅲ 現職教師の授業との比較を通しての指示や説明等の考察

では、児童の側に立った分かりやすく動きやすい指示や説明に近づけるために今の自分に改善できることはないのだろうか。その手掛かりを得るために、自身の授業と現職教師の授業実践を比較し、その違いを明らかにすることにした。

1 比較検討の目的

自らの授業実践と現職教師の授業実践とで教師の行う指示や説明とそれらに対する児童の活動状況を比較し、その違いを明らかにすることで児童の学習活動を支援するための分かりやすく動きやすい指示や説明のあり方についての手がかりを探る。

2 比較検討の方法

児童が活動や体験を通して学習する生活科を取り上げ、次に示す課題解決実習で実施した自分の授業と現職教師が行った授業の授業記録を映像記録を基に作成し、両者を比較して違いを明らかにする。

3 授業記録の比較の結果 ～指示の出し方について～

現職教師と自分との指示の出し方に関する両者の大きな違いをまとめると、次の3点を挙げることができる。

(1) 一回の指示の含量と指示の回数

自分の授業では、教師の発言の大半を指示が占めており、1回の指示で伝えようとする内容が想像した以上に多い。しかも、授業全体を通してかなりの回数の指示を出している。特に、授業後半では指示に要する時間が長い。言葉による指示と板書を使った指示が重なり、指示の絶対量が多くなっている。これに対して、現職教員の

授業では、1回あたりの指示内容が少なく、時間が短い。また、授業全体を通して指示の回数も少ない。

(2) 指示の出し方

現職教師の授業では、指示として児童に伝えたい内容を、児童自身に発言させている。注意事項を一方向的に伝えるのに比べ、児童がそれらの内容を集中して聴いており、表現は十分でなくとも児童の説明のほうが結果的に伝わっている。

また、繰り返し指示が必要な

表2 現職教師と自分の授業の中での指示の特徴

	現職教師	自分
教師の指示	<ul style="list-style-type: none"> 一回の指示の1文が短く、内容も少ない。 指示を出している間の時間が短い。 指示の回数が少ない。 ポイントが明瞭 活動ごとに約束がある。 指示が伝わらないときは、指示が伝わるようにしてから指示する。その代わり活動中一切指示しない。 	<ul style="list-style-type: none"> 1文は短い、内容が多い。 指示を出している間の時間が長い。 指示の回数が多い。 ポイントが不明瞭（教師のつぶやく感想の中に指示したい事柄を入れたつもりでいる） 指示を活動中に出す。
児童の反応	<ul style="list-style-type: none"> 指示内容が分かっている（指示内容を児童が自分で考えて発表している様子から）。 活動の流れを理解している（笛の合図で集合し、すぐに発表に取りかかっている様子から）。 全員が集中して指示を聞いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 指示内容や活動の流れが分かっていない児童が多い（説明したはずの手順を何人も聞きに来たことから）。 作業を中断することができず、指示を聞いていない児童がいる。

内容については、授業ごとに指示を出すのではなく、約束として継続するようにしている。このことによって教師が指示を出す必要性は徐々に減り、最終的には教師が指示を出さなくても児童が自分で考えて行動するようになる。

さらに、現職教師は指示を出す際に、指示とそれ以外の区切りを意識している。また、複数の内容を指示する場合にも、それぞれの内容の区切りをはっきりさせている。このように内容の区切りを明確にすることで、「今何の指示なのか」「いくつ指示されたことがあったか」ということが児童にとって認識されやすい。

(3) 指示を出すタイミング

現職教師は、活動ごとにそのはじめに指示を出している。一つ一つの活動をひとまとまりと考え、その活動が終わるまでに最低限必要な指示を出すことによって、児童が活動の見通しが持ちやすくしている。

Ⅳ 教職大学院の2年間を通して学んだこと

発問や助言に比べ、直截的に児童に向けられる指示は、教師による管理主義と受け取られたり、受動的な児童を育成したりする危険性をもっていることは承知している。しかし、第1学年という児童に対して指導を行う中で、指示や説明が適切に行えないために児童が混乱する状況が生まれたのは事実で、主体的に児童が学習に取り組むことができる学習場面を実現するためには、児童が必要とする最低限の指示や説明が適切に行えるようになる必要性を痛感した。児童の必要感に応じ、児童の納得や合意が得られる指示や説明ができるようになるためには、児童のもっている欲求や知識・技能を十分に理解し、具体的な姿を想定し、その姿に沿った指示や説明ができる力をもたなければならない。このように考えると、授業でいう「教材」の理解、「児童」の理解、「学習活動」の理解といった授業を構成するために必要な理解が成立しなければ、適切な指示や説明はできない。指示や説明をテーマに掲げた結果、この本質的な課題に立ち返ることになった。

Ⅴ おわりに

教職大学院では、課題発見実習をはじめとする教育実習だけでなく、2年間を通して現場での教育に携わる貴重な機会を与えていただいた。理論と実践の両者は対立するものでなく、理論があつての実践、実践があつての理論である。両者を往還させることが、カリキュラムとしてではなく、自らできるようになることが、高度な専門性を備えた実践的な教師を目指す我々に求められた力だと自覚し、日々の教育実践の中で努力し続けられるよう取り組みたいと考える。

最後になりましたが、実習校、教職コラボレーションセンターなど教育実践を支えてくださった教職員の方々、また、2年間の学びを導いてくださった教職大学院の先生方に厚く御礼を申し上げます。

児童の学習を支援する話し合い活動の工夫

ー算数科における話し合い活動の位置付け方ー

22420085 玉木 修治

概要

「教師と児童とのかかわり方，児童同士のかかわらせ方」をスタートに，自己課題を焦点化していく過程で，話し合い活動に着目した。自らの実践では，話し合い活動が形式的なものになり，目的や役割が明確にできていなかった。児童にとって話し合う必然性があり，話し合ったことに意味があると感じるような話し合いを継続して行うことが，児童が主体的に話し合いに参加できるようにするための前提条件であると考えようになった。児童の側から見た本当の学習活動になるよう授業全体の設計そのものを見直すことがこれからの課題である。

キーワード 小学校算数 授業 話し合い活動 学習支援

I はじめに

岡山大学教職大学院では，多様な授業を受講したり，課題解決実習や課題発見実習といったこれまでにない実践的な教育実習を行ったり，公立小学校の一員として授業を実施したりする機会に恵まれた。しかし，それらへの取り組みでは，これまでのように決められたカリキュラムにしたがっていけばよいという受動的なものではなく，必要な論理や経験を自ら構築していくという主体的な取り組みが求められた。「教師と児童，児童どうしのかかわりの在り方」を自己課題としてスタートしたが，授業や実習を重ねていく中で，問題意識が次々と生まれ，自己課題を見直す必要性に迫られた。自己課題の設定は，それを解決するためにあったのではなく，自らが目指すべき方向性を探るための仮の道標としての役割を果たしていたのかもしれない。

ここでは，自己を高めるためにどのような取り組みを行ったかを考察し，自らが今後取り組むべき方向性を明らかにすることで，2年間の教職大学院のまとめとする。

II 教育実習での実践と自己課題の焦点化

入学当初抱いていた自己課題「教師と児童，児童どうしのかかわりの在り方」は，課題発見実習，課題解決実習，その後の現場での実践を通じて図のように焦点化され具体化されていった。

実習当初は，「かかわりの在り方」という自己課題があまりに漠然としていたため，児童へのかかわりが曖昧なものになった。生活の中で生まれる偶発的かかわりより，あらか

はじめ目的を明確にし、活動を計画した授業場面でのかかわりの方が、教師の児童への働き掛けや児童の活動の姿を想定しやすい。想定を基に準備しておいたかかわりを意図的に行い、実際の授業の中での児童の反応を通して、準備しておいたかかわりが適切であったかを評価することができる。課題発見実習を終えた時点で、自己課題を「意図的に状況を創り出す授業」と設定し直すことにした。

課題解決実習の授業実践では、少人数指導で行われている第6学年の算数科の学習指導

に参加した。これまでの授業観察を生かして、単元を通しての児童の反応や活動の様子を想定し、児童への具体的な指導について考えた。話し合い活動が児童の学習に生かせるよう授業を構成し、グループでの話し合いのさせ方を工夫したり、グループの話し合いに積極的に参加したりするなどして、児童どうしのかかわりが活発に行われるように働き掛けてみた。実際に授業を行ってみると、単元の内容の特性を十分に理解し指導のねらいを明確にすること、児童の学習経験を生かした系統的な指導を行うこと、一人一人の児童の個人差を前提とした細かな手立てを考慮しておくことなどの必要性を感じた。

課題解決実習の「児童の反応や活動の様子、児童とのかかわり等を想定した指導」への取り組みの中で、特に注目した学習活動は「話し合い活動」だった。しかし、実際に授業を行ってみると、授業の形式として「話し合い」が必要だから「話し合い活動」を位置付けているというのに等しい理解しかできていないことに気付いた。

学習上必要な「話し合い活動」にするには、何が必要なのだろうか。

小学校指導技術基礎講座3「話し合い」（1981）では、授業において話し合い活動を成立させる条件として、「話し合いをしたい。話し合うことが必要だという欲求や必要感を持たせること」「何について話し合うのか。その目的や話し合う内容をはっきり言葉で明示すること」「事実や資料に基づいて話し合わせること」を挙げている。

これまでの自身の授業実践を改めて振り返ると、このような明確な目的を持ち、「話し合い活動」に必要な条件を整えたり、指導上の留意点を考えたりして「話し合い活動」を行っていなかったという反省をせざるを得ない。

Ⅲ 「話し合い活動」についての検討

では、現場で行われている学習指導の中で、「話し合い活動」は、どのように位置付けられているのだろうか。幾つかの学習指導案を分析的に見ることで、「話し合い活動」について検討してみることにした。

(1) 検討の目的と方法

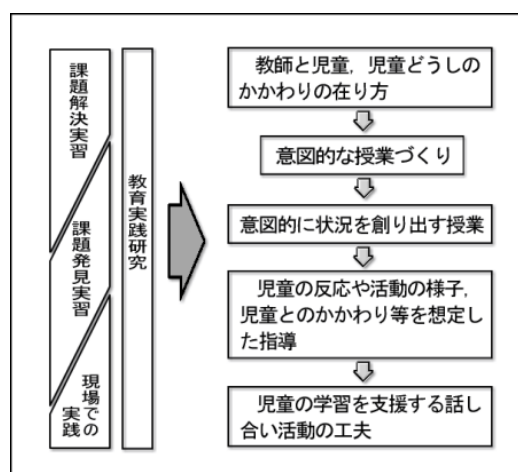


図 自己課題の変遷

現場で実践されている学習指導案を入手し、話し合い活動がどのように位置付けられているかを比較し、学習指導で行われている「話し合い活動」の役割を調査する。それにより「話し合い活動」の現状と課題を明らかにし、自らの授業で改善すべき条件を考察する。

(2) 調査の対象

公立小学校研究集録，長崎県及び岩手県総合教育センターの学習指導案データベース掲載の計 129 編の算数科学習指導案

(3) 学習指導案の比較

学習指導の中で「話し合い活動」がどのように位置付けられ、どのような役割を果たしているのかを検討するために、「話し合い活動」を、その特徴から次の 5 つに分類した。

- ア 発表する。
- イ 発表し，話し合う。
- ウ ○○を発表する／話し合う（注釈あり）
- エ 発表する／○○を話し合う
- オ 発表する／○○を話し合う（「教師の支援」，「留意点」等に記載あり）

表 分類項目ごとの指導案の割合（%）N=129

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	合計数
① 発表する	6.2	5.4	6.2	5.4	9.3	10.9	43.4
② 発表し，話し合う	1.6	1.6	0.8	1.6	2.3	0.8	8.5
③ ○○を発表する／話し合う	3.9	2.3	6.2	4.7	1.6	6.2	24.8
④ 発表する／○○を話し合う	0	0	0	1.6	1.6	3.9	7.0
⑤ 発表する／○○を話し合う(支・留)	0.8	2.3	0	1.6	1.6	1.6	7.8
⑥ その他	0.8	0	1.6	3.1	1.6	1.6	8.5
合計数	13.2	11.6	14.7	17.8	17.8	24.8	100

アの特徴は、個人やグループによる活動から得られたことを全体の場で「発表する」のであって、それらを相互にかかわらせることによって、何かを導いたり明らかにしたりすることが意図されていない。今回対象とした学習指導案のうち 40%を超える学習指導案がこれにあたる。

ウの特徴は、「について話し合う」とあるように、何を「話し合う」のかが具体的でなく、どのように「話し合うのか」、何のために「話し合う」のかが読み取りにくい。今回対象とした学習指導案の約 25%の学習指導案がこれにあたる。

オの特徴は、「話し合う」内容や方法、目的が、学習指導案の「学習活動」「予想される児童の反応」「教師の支援」などから読み取れる。児童が考えや意見を交流しながら、何かを導いたり明らかにしたりするという授業の形態が読み取れる。

イ、エは、それぞれアとウ、ウとオの中間の特徴をもつ。

(4) 学習指導案に見る「話し合い活動」の役割

学習指導案の中には、児童が自分たちで行った活動の内容や結果を「発表する」、発表の内容が本時の学習の目的（めあて）に照らして妥当性があるかを「話し合う」、発表された内容から学習の目的について「話し合う」のように、「話し合い活動」の一連の内容や方法、目的が明確にされているものが見られた。児童にとっての「話し合い」の必然性は、学習の目的（めあて）を達成するために必要かどうかと考えると理解しやすい。

Ⅳ 教職大学院の2年間を通して学んだこと

授業の展開の中で、児童にとって話し合う必然性があり、話し合う目的が明確で、話し合ったことに意味があると感じるような話し合いを継続して行うことが、児童が主体的に話し合いに参加できるようにするための前提条件ではないのか。「話し合い」を単に教師の教えるための道具と考えるのではなく、児童の側から見た本当の学習活動になるよう授業全体の設計そのものを見直す必要がある。教師の働き掛け方、児童どうしのかかわらせ方というような技術的な問題以前に、こうした本質的な部分を理解した授業ができるようになることを課題とすべきだったのかもしれない。「児童の学習を支援する話し合い活動の工夫ー算教科における話し合い活動の位置付け方ー」を当面の自己課題とし、教師に適切な働き掛け、児童どうしの価値あるかかわりが生まれるような授業ができる実践的な教師を目指して努力したいと考えている。

Ⅴ おわりに

学校は教師一人の力で成り立っているのではなく、一人一人の先生方が個性を發揮しながらみんなで作り上げているということが理解できた。実習が終了した後も、習熟度別学習サポーターとして学校現場に携わる機会を与えていただいた。同学年の先生方には大変なご迷惑をかけたと思うが、自分にとっては将来の自分に必ず役立つ経験になったと確信している。より高く大きな目標を持つことができる教師に成長すればするほど、課題も大きく見えてくるはずである。日々の教育実践を大切に、この2年間が有意義であったことを実感できるようにしたいと考えている。

最後になりましたが、実習校、教職コラボレーションセンターなど教育実践を支えてくださった教職員の方々、二年間ご指導ご鞭撻をいただいた教職大学院の先生方に厚く御礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

授業を通しての仲間づくり，集団づくり

22420086 時岡 宏行

概要

児童の仲間づくり，学級としての集団づくりを教師としてどのように行うのかという課題について，授業中での関わりを通してお互いに認め合うことで，自分の気持ちや考えを安心して言えるような関係をつくっていきけるのではないかと考え1年次は市内公立小学校での実習，2年次は岡山市立伊島小学校で4年生の担任として実践を行った。2年間で振り返って，児童と学級のよさや課題をもとによりよい学級にするためにはどうすればいいのか考え，強いねがいをもって本気で児童と関わること，その思いを児童と共有し，一緒に取り組んでいく気持ちが必要だった。

キーワード 仲間づくり 集団づくり 授業

I はじめに

学校生活で最も多くの時間を占める授業の中で児童同士が互いの意見や疑問を聞きあうことを通して，友達一人一人の良さを知り，受け入れることができ，それぞれが自分の気持ちや考えを安心して言えるような関係をつくっていくことを，自己課題と設定した。

II 目的

児童が充実した学校生活を送るためには，児童が互いをよく知り，互いを認め合うことができる仲間づくりや集団づくりが必要である。そのために，授業時間や学校生活の中で，教師はどのように児童と関わっていけばいいのか，児童同士をどのように関わらせていけばいいのか，授業や生活の中でできる取り組みや工夫を学ぶことで，自分なりに考えてこれからの教員生活に生かせるようにする。

III 実践内容

1 【課題発見実習】（1年次前期）を通じた自己課題への取り組み

実習前半においては，授業場面と生活場面の両方の場面で，担任教諭の児童への関わり方や児童同士をどのように関わらせているかを観察した。そして，その取り組みの意図と効果を「仲間づくり，集団づくり」の視点から考察した。

実習後半においては，自己課題である授業づくりについて考えるために，授業場面での教師の児童への関わり方や児童同士が関わり合う様子を中心に観察した。

2 【課題解決実習】（1年次9月）を通じた自己課題への取り組み

児童が充実した学校生活を送るためには、仲間づくりや集団づくりが大切であり、そのためには、児童が互いをよく知り、互いを認め合うことが必要である。そこで、課題解決実習では、児童が考えをもち、それらを互いに伝え合い、認め合うことができるように授業の構成や児童へのかかわり方を工夫し、少しでも仲間づくりや集団づくりにつながるような授業実践を行うことを課題として取り組むことにした。

3 1年次後期における自己課題への取り組み

後期も引き続き、毎週水曜日に市内公立小学校を訪問し、研鑽を続けた。内容としては、1・3年生の授業補助、及び、5年生の授業補助、授業実践であった。

4 2年次における自己課題への取り組み

－岡山市立伊島小学校での初任者研修を通して－

(1) 自己課題 「互いの頑張りを認め合い、助け合えるクラスを目指して」

(2) 設定理由

4月当初、本学級には授業中に自分の考えを積極的に発表したり、生活面では係の仕事や責任をもって果たそうとしたりする児童が多かった。他方、友だちの話を聞けない、自分の仕事には一生懸命取り組むのに友達と協力できない面もあった。そこで、互いの頑張りに目を向けさせることで児童同士が認め合い、助け合える学級にしたいと考えた。

(3) 具体的な取り組み

- ①一人一役 ②ビッグ・スマイル・プロジェクト ③毎朝、教室で児童を迎える
- ④一緒に遊ぶ ⑤読み聞かせ ⑥頑張っていた様子を連絡帳に書く

(4) 授業実践

単元名 材料の選び方を考えよう

第一教材「アップとルーズで伝える」 第二教材「四年三組から発信します」

IV 分析と結果

1 1年次の取り組みについて

児童と信頼関係をつくるためには一緒に活動することを通して、児童の新しい一面を発見し、児童の頑張りがよさを一人一人の特性を踏まえて伝える必要性を感じることができた。また、大学院の授業で学んだ発達段階に応じた児童へのかかわり方や、教職員の人間関係を大切にしたい学校組織の必要性も実感することもできた。さらに、仲間づくりや集団づくりという観点で授業を考えるためには、児童の視点から授業を考え、教師の児童へのかかわり方や児童がかかわり合う場面を検討する必要がある。そしてそのためには、児童の実態をもとにして教材研究などの準備を進める必要がある。

しかし、実際に授業を行ってみると、導入に身近な話題を取り上げたり具体物を提示し

て話し合わせたりしたことは、自分の考えをもたせる上で一定の意味はあったが、本文を基にした学習につなぐという点で課題を残した。また、「挙手」による意思表示については、その内容やタイミングを十分に検討する必要があると感じた。板書の工夫では、児童の発言を理解すること、それらを適切に位置付け、話し合いを広げたり深めたりするのに効果的な板書をするのは容易でないと実感した。また、課題解決実習での授業実践では、自分自身が考えていた課題ばかりでなく、これから取り組むべき様々な課題も明らかになった。

児童からは「板書について」と「授業中の発言について」、先生方からは「伝えたいことを絞ること」「簡潔な発問を心がけること」「児童の考えを教師が説明しすぎないこと」など多くの指導をいただいた。普段の生活や学習の中で児童の実態をとらえ、学習の導入や毎時間のつながり、授業の内容などを児童の姿を思い浮かべながら、分かりやすく考えやすくなるように検討すること、児童の声を聞きながら授業を行うことの大切さを痛感した。

2 2年次の取り組みについて

(1) 2学期後半ごろから授業中の私語や立ち歩きなどが増えてきた。中には反発する児童も見られるようになり、児童と私との距離は離れていった。3学期からはまず、児童と私との関係を改善していくことが一番必要だと感じ、それを新たな課題とした。

① 毎朝、教室で児童を迎える

○友達と遊んだこと、休日に出かけたことなど、児童といろいろな話ができる。

○声をかけたい児童には朝一番に声をかけることができた。

●私の近くに来る児童との会話が多くなり、全員と関わるのが難しかった

② 一緒に遊ぶ

○一緒に遊ぶ中で、児童の笑顔やがんばっている姿を見ることができ、会話も増えた。

●学年末に向けて、遊ぶ時間を作ることが難しくなることも考えられるが継続して行う。

③ 読み聞かせ

○読み聞かせの時間を楽しみにし、給食時の児童が落ち着くようになった。

●児童が楽しく聞けるような内容の本を選ぶ必要がある。

④ 頑張っていた様子を連絡帳に書く

○よい面を今まで直接伝えられていなかった児童にも、伝えることができた。

○児童の方からも、連絡帳に1日の出来事を書いてくることがあった。

●昼休みに書けなかった場合も、帰りの会の前までに書いて、必ず継続して行う。

(2) 授業実践

全体として教師の発言が多かった。教師の一つの発問に対し児童が答え、教師が補足説明をする授業になってしまった。一人の児童の発言を自分だけとのやりとりで終わらせず、他の児童にも広げていくことが重要だと感じた。発表の仕方、聞き方から手の挙げ方や姿勢などの「学習規律」も定着させることができていない。

V 考察

1年次の取り組みを終えて、まず取り組むべき課題は、目指す児童像、クラス像を明確にもって実践することだと思った。それは、クラスに自分のことを受け入れてくれる仲間、一緒に遊べる友達、自分の話を聞いてくれ、自分に話をしてくれる相手がいるクラスである。このような人間関係があって、子どもたちは学校に行きたい、学校は楽しいと思えるクラスになる。そのために授業では、児童同士の直接の関わりや互いの意見や疑問を聞きあうことを通して、一人一人の良さや得意なことなどを知ること、お互いにそれらを認めあうことで相手のことを受け入れることができ、それぞれが自分の気持ちや考えを安心して言えるような関係をつくっていききたい。また、授業という場で互いの意見を出し合い課題に取り組み、解決していくという経験をする中で、一人ではできなかったことができるようになったり、自分には考えられなかったことを知ることができたりするようになる。友達と一緒に何かをやり遂げる、そのなかで少し大きくなった自分を感じることで、ただ楽しいだけではなく、お互いが成長するために必要な存在となっていくと考えた。

そして2年次を終えて、朝、教室で児童を迎えることや一緒に遊ぶことで、私から話しかけたり、思いっきり遊んだりして楽しい時間を共有すること、その中で児童のことをもっとよく知ること、私のことも知らせることが児童と教師との信頼関係を築くために重要なことだとわかった。また、教師はクラスのこのようにしたいと強い願いをもって、本気で児童と関わらないといけない。4月の時点で児童と目指すクラスについての思いを共有し、そのために学習の場や学校生活でどのようなことを守る必要があるのかを児童と一緒に考え、それをまず自分自身が実践することが大切である。児童と学級のよさや課題をもとに、よりよい学級にするためにはどうすればいいのか考え、その思いや考えを児童に伝えて一緒に取り組んでいく気持ち、一人一人のよいところを見つけ伸ばそうとする気持ちが必要であった。授業については、発表の仕方、聞き方から手の挙げ方や姿勢などの「学習規律」を定着させることが重要である。まず、発表する児童は、相手のほうを向いて聞こえる声で話す。聞く児童は、発表する相手を見て聞くなど、授業の中での最低限のきまりがあつてこそ、授業を通して児童同士が認め合うことができ、仲間づくりや集団づくりをすることができる。きまりというものは、その時間をより楽しく、より心地よく、より充実したものにするためになくてはならないものである。

VI おわりに

今年初めてクラス担任となり、その責任の重さや教師として児童や保護者に信頼されること、職場の先生方に認められることがどんなに大変なことか思い知らされました。頭の中でどんなことを考えていても、実際に行動しなければ何も始まらないし、変わらない。自分から動かないと言葉だけでどんなことを言っても信頼関係はつくれない。自分で考えて実践することが、教師としての責任を果たす唯一の方法である。今後も、児童と学級に対して、自分の思いやねがいをもって児童と向き合っていきたい。

自ら課題を追究し表現する中学校社会科の授業づくり

22420087 南川 由理

概要

新学習指導要領が平成24年から全面的に実施される。そこでは、PISA調査や全国学力調査の結果を背景に、**習得、活用、探究**や**言語活動の充実**なども取り上げられている。しかし、こうした概念についてどのように捉えるか、さらには、具体的にどのような授業がこれらの課題に対応するものであるかは十分な研究がされているとは言い難い。そこで、実施した授業に**TD分析法**をあてはめて分析し、特に、言語活動を伴って形成される授業の**生きた流れ**を質的に捉えようと試みた。その結果、生徒の言語活動や思考の質的段階について概略をつかむことができた。今後は、さらにこれらを整理し、精緻化していくとともに、知識や技能についてもこうした整理を進めていくことを課題としたい。

I はじめに

PISA調査や全国学力調査によって示された、児童生徒の学力低下は、昨今、教育現場のみならず、社会的にも広く関心を集めている問題にまでなっている。また、文部科学省「中学校学習指導要領解説総則編」（平成20年9月）は、思考力・判断力・表現力等を用いる読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題があると指摘している。

この課題の背景には様々な要因が考えられるが、私は、国立教育政策研究所が実施した教師質問紙調査において「課題解決的な学習を取り入れた授業を行っていることについて、3分野において肯定的な回答をした教師の割合は約5割である」との、授業づくりの現状に着目して、これらの問題を検討したいと思う。なぜなら、新学習指導要領も平成24年4月1日から全面実施される中、授業づくりについて改めて検討することは意義があると思われるからである。

以上の問題意識から、課題解決に必要な力や態度を育成することと、言語活動の充実にも関わって自己を表現する術を育成することを基盤に据えて、「自ら課題を追究し表現する中学校社会科の授業づくり」について考えることが重要である。そこで、本稿では、自らの授業を見つめ直すことで、よりよい授業づくりの足掛かりとなるよう、新しい学習指導要領を踏まえながら、「自ら課題を追究し、表現する中学校社会科の授業づくり」をテーマに掲げて、授業づくりのあり方について検討していきたいと考えた。

II 前提

1 習得・活用・探究

習得、活用、探究の主眼の対象には、習得では「基礎的基本的な知識・技能」、活用では「課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」、探究では「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考えること」があげられるものと思われる。また、習得・活用・探究の関係については、まず、概念形成の要素となる個別の事象を身に付ける。次にそれらの個別的な事象を比較したり、関連づけてたりすることで概念を再構成する。そして、これまでの個別的な事象や再構成された概念などを含め、学習を通して身につけた内容や方法を使って自ら課題を追究する態度を育成する、という一連の流れがあると思われる。

2 言語活動の充実

言語活動とコミュニケーションに関する考察においては、言語活動を通して、コミュニケーション能力の育成が図られることが分かった。さらには、言語活動が「人間力」を高める一つの手段にもなりうることが分かった。

言語活動と思考力・判断力・表現力に関する考察においては、言語活動の充実が生徒の思考力、判断力、表現力等を育成するための要素であるといえた。すなわち、活用の場面において、言語活動が必要な要素になると捉えられる。

社会科の言語活動に関わる学習については、①社会的事象の意味、意義を解釈すること、②事象の特色や事象間の関連を説明すること③自分の考えを論述することが挙げられる。

3 学びの共同体とグラウンド・ルール

新学習指導要領における授業づくりにおいて、学びの共同体における学習活動の要素が「研究活動」「情報の共有」「必然性のある課題」であること、GR（会話のグラウンド・ルール）における8つの項目がヒントとなりうる。

4 授業分析のツール

授業分析のツールとして、バーコヴィッツ&ギブスにより提唱され、高垣教授がアレンジしたTDの質的分析カテゴリーを利用した。TDとは「自分自身の考えをより明確にしたり、相手の考え方や推論のしかたにはたらきかけ相手の思考を深めたりするような相互作用のある対話」と定義される。なお、「討論過程における相互作用の変化を引き起こす重要な要因は、…『表象的トランザクション』ではなく、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする『操作的トランザクション』の対話の生成である」とされている。

図1 【TDの質的分析カテゴリー】（出典 高垣マユミ 2008年）

	カテゴリ	分類基準
表象的 トラン ザク ション	1-(a) 課題の提示	話し合いのテーマや論点を提示する。
	1-(b) フィードバックの要請	提示された課題や発話内容に対して、コメントを求める。
	1-(c) 正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める。
	1-(d) 主張	自分の意見や解釈を提示する。
	1-(e) 言い換え	自己の主張や他者の主張と、同じ内容をくり返して述べる。
操作的 トラン ザク ション	2-(a) 拡張	自己の主張や他者の主張に、別の内容をつけ加えて述べる。
	2-(b) 矛盾	他者の主張の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。
	2-(c) 比較的批判	自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら、反論する。
	2-(d) 精緻化	自己の主張や他者の主張に、新たな根拠をつけ加えて説明し直す。
	2-(e) 統合	自己の主張や他者の主張を理解し共通基盤の観点から説明し直す。

Ⅲ 実践事例

平成21年2月12日に中学校で実施した授業においては、同年2月から実施された岡山市の「ごみの有料化」について取り上げた。

主眼：ごみ有料化の是非について話し合うなどの検討を通して、ゴミを捨てるのにも人件費や施設建設費、維持管理費、収集費などのコストがかかることを理解することができる。とともに、共同的に環境問題に対する見方、考え方を発展、深化させ、環境問題に主体的に取り組む態度を身につけることができる。

Ⅳ 考察

授業を分析し、前半と後半の授業の流れを以下の図にした。さらに、授業を踏まえて、生徒の概念の変容をイメージ図にした。

図2【授業の前半】

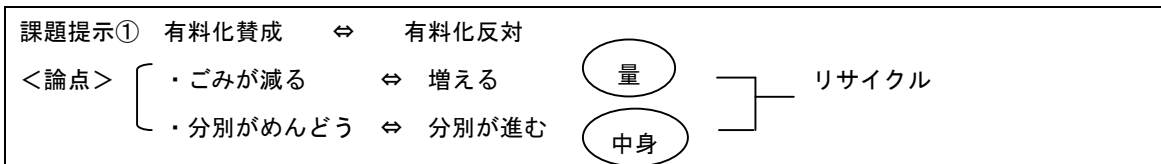


図3【授業の後半】

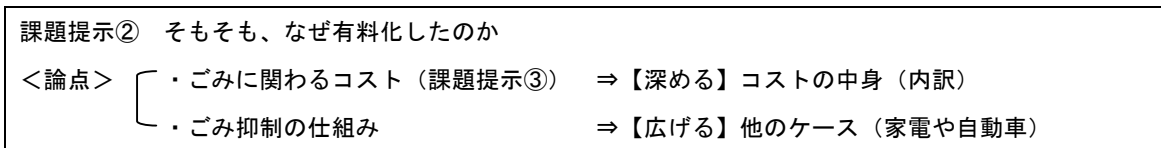
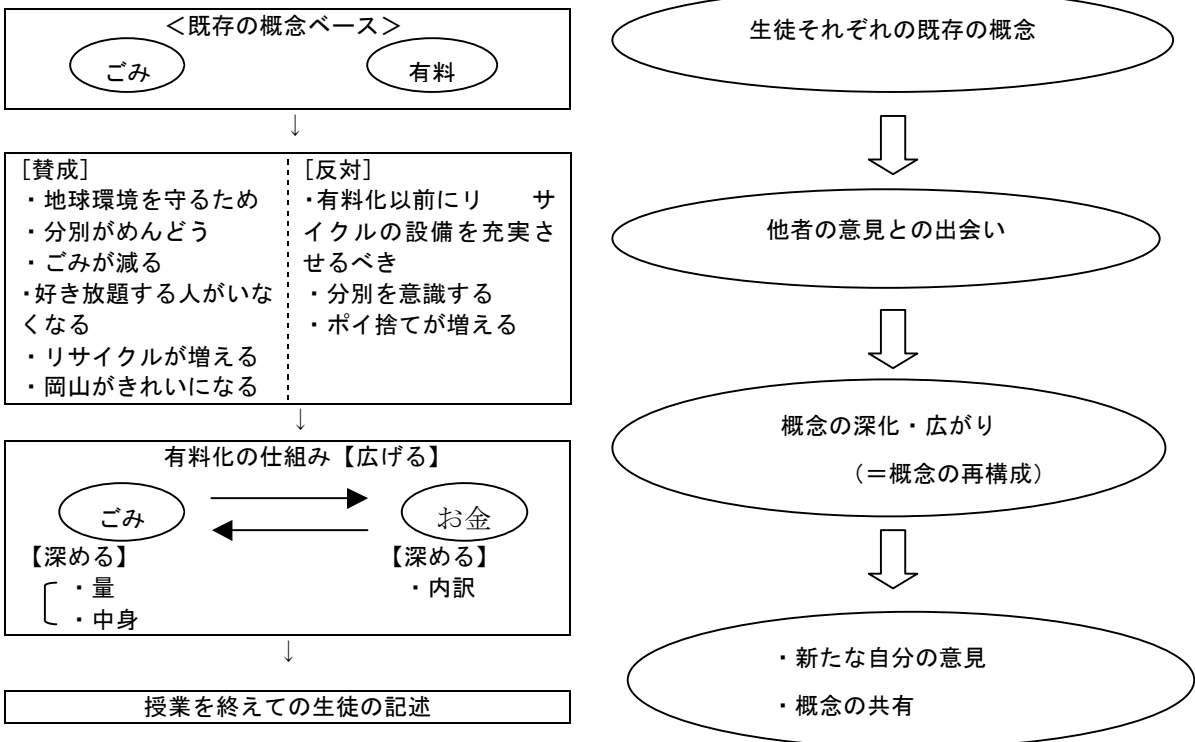


図4【概念の変容イメージ】



今回の授業では、生徒が互いに意見を出し合う共同的な場面を設けることで、生徒が知識・理解を形成し、課題に対する見方・考え方を発展させることができたと思う。

習得・活用・探究の観点からは、図示した点について、いくつかの知見を得られた。

言語活動のコミュニケーション機能の観点からは、授業での話し合いがコミュニケーション機能としても働き、相手の意見を認めたり、自分の意見に修正や付加を行ったりしながら話し合いが進んだものと思われる。さらに、生徒の記述からは、切磋琢磨しながら共同的に学ぶことの楽しさが感じられ、環境問題に対する生徒の主体的な態度も形成されたことがうかがわれる。

言語活動と思考力の関係における観点からは、TDの分析を通して、表象的トランザクションに比べて操作的トランザクションがより高い思考力が必要になること、操作的トランザクションが論理的な話し合いの流れを構築するための主要な要素になることを実感した。言語活動の充実が量だけでなく質にも求められていることから、授業では最終的に生徒の考えが深化するよう促していく必要がある。これらを、実施者（教師）の指導と照らし合わせてみると、操作的トランザクションを教師が行ってしまうことが多いことが明らかになった。私は、教師が操作的トランザクションを担いすぎてしまうと、生徒のこうした思考活動の機会を摘んでしまうことになると思う。逆に、操作的トランザクションの多くを生徒が扱えるようになると、授業の流れも一層、生徒自身の共同的な力をもとに作り出すことができると考える。生きた授業の流れの中では、話し合いの文脈を把握できていないと操作的トランザクションを生徒が扱うことは難しい。したがって、操作的トランザクションを積極的に扱える機会を担保することは、生きた授業の流れの中で対話の脈絡を読み取り、課題解決のための筋道の立て方を共同的に学ばせるための一つのカギになるのではないかと考える。そして、GRのように操作的トランザクションを生徒が扱えるよう教師が各場面で機転をきかせた発問を投げかけたり、普段から価値づけを行ったりすることで、授業の中での言語活動の質を高めることにもなると考える。

なお、授業では、TDの質的分析カテゴリー以外にも教師の情報提示や説明、価値づけなどが挙げられた。こうしたカテゴリーの分類についても、今後、数多く授業を行う中で分析してみたいと思う。

V おわりに

本稿では、「自ら課題を追究し、表現する中学校社会科の授業づくり」をテーマに掲げて、授業づくりのあり方について検討した。その結果、新しい学習指導要領を授業の中で具現化する際、特に言語活動については、これまでの授業での取り組みの中にいくつか課題をみつけることができた。また、今回は授業分析において主に授業の生きた流れや思考過程などに着目し、言語活動や思考の質的段階について概略をつかむことができた。今後は、こうした言語活動や思考の質的な段階を整理し、精緻化していくとともに、知識や技能についてもこのような整理を行っていきたいと考える。

思考力・表現力を育成する中学校理科の授業実践研究

22420088 根山 夕佳

概要

「生徒が意欲的に取り組めて『わかる』授業を計画し、生徒に寄り添いながら授業を進めていくことができるようにする。」という自己課題のもと、課題発見実習・課題解決実習に取り組んできた。その際、実験・観察を積極的に取り入れた授業実践を行った。本報告書を作成するにあたって、思考力・表現力の育成という観点から、実習中に行った授業実践を改めて省察した結果、実験・観察を取り入れるだけでなく、実験の目的を明確化、実験結果の予想、実験中の様子の記録、などに留意する必要があると感じた。また、生徒の視点に立った教材研究・授業計画の重要性も改めて実感した。

キーワード 思考力 表現力 実験・観察 授業計画

はじめに

学校教育法（平成 19 年改正）第 30 条 2 項等に「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められている。

実習中に見えてきた生徒の実態として、問題集などの問題に関して、用語を答える問題は比較的解答できるが、記述式の問題はとぼしたり、答えを写したりしている姿が多く見られた。一方、講義型の授業では私語をしたり机に伏せていたりする生徒が見られたが、実験の場面になるとそのような生徒も比較的活動に参加し、真剣に実験の経過を観察したり、歓声を上げたりするなど、別の場面では見られない一面を見ることができた。個別指導をしたある生徒は、実験に参加していない単元の問題には答えられなかったが、実験に参加した単元の問題では、実験をした時の様子を思い出させることにより、答えることができた。このような生徒の様子から、思考力・表現力を育成するために、実験や観察を積極的に取り入れた授業をすることが必要であると強く感じた。

1. 現状の課題

平成 20 年の中央教育審議会答申の中で、OECD-PISA 及び TIMSS¹（いずれも平成 15 年実施）の結果について、「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題に課題がある」と指摘されている。また、「国際的な比較において、読解力や記述式の問題の無答率

が高い」ことも問題の一つに挙げられている。

児童生徒の理科に対する態度について、教育課程実施状況調査（平成 15 年実施）で調査されている。「理科の勉強が好きだ。」という質問に対して「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」「わからない」と答えた児童生徒の割合は、小学校 5 年生から中学校 2 年生まで上昇し、中学校 2 年生では 40.8%と、全体の約 4 割の生徒が理科が好きだと思っていない。また、「理科の授業がどの程度分かりますか。」という質問に対して「分かることと分からないことが半分ずつくらいある」「分からないことが多い」「ほとんどわからない」と答えた児童生徒の割合は、小学校 5 年生でも 24.8%と全体の約 4 分の 1 を占め、中学校 2 年生では 47.5%と全体の約半分にもものぼる。TIMSS（平成 19 年実施）における質問紙調査では、「理科の勉強は楽しい。」という質問に対して「強くそう思う」と答えた児童生徒の割合は、小学校 4 年生で 57%（36 ヶ国中 18 位）となっており、国際平均の 59%を下回っている。また、中学校 2 年生では 18%（30 ヶ国中 28 位）となっており、国際平均の 46%を大きく下回っている。さらに、「理科を勉強すると、日常生活に役立つ。」など理科の学習の意義を尋ねる 4 つの質問（中学校 2 年生対象）に対して「強くそう思う」「そう思う」と答えた生徒の割合は、いずれも国際平均を下回っている。

OECD-PISA 調査（平成 15 年実施）の科学的リテラシーと読解力の習熟度レベル別生徒の割合を表 1、2 に示す。科学的リテラシーについては、レベル 6 の生徒の割合が日本はニュージーランド（4.0%）、フィンランド（3.9%）、イギリス（2.9%）、オーストラリア（2.8%）に次いで 5 番目に多い。レベル 1 未満の生徒は OECD 平均よりは少ないものの、レベル 1 と合わせると 12.1%で約 1 割に達する。また、レベル 2 以上の生徒の割合がもっとも多い国はフィンランド（95.8%）で、日本は 8 番目である（88.0%）。読解力については、60%の生徒がレベル 3 以上の知識と技能を身につけていることがわかる。しかし、レベル 1 とレベル 1 未満の生徒の割合の合計は、韓国 6%、フィンランド 5%に対し、日本は 18%にもなる。

表 1 科学的リテラシー全体

単位：%

	習熟度レベル						
	1 未満	1	2	3	4	5	6
日本	3.2	8.9	18.5	27.5	27.0	12.4	2.6
平均	5.2	14.1	24.0	27.4	20.3	7.7	1.3

表 2 読解力

単位：%

	習熟度レベル					
	1 未満	1	2	3	4	5
日本	6.7	11.7	22.0	28.7	21.5	9.4
平均	7.4	12.7	22.7	27.8	20.7	8.6

2. 新しい学習指導要領

学習指導要領改訂の基本的な考え方として、中央教育審議会答申では、7 つの点を挙げている。そのうち、特に(4)において、①体験から感じ取ったことを表現する、②事実を正確に理解し伝達する、③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする、④情報を分析・評価し、論述する、⑤課題について、構想を立てて実践し、評価・改善する、

⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる、などの学習活動が重要であると指摘している。

平成20年の学習指導要領改訂のポイントに、「言語活動の充実」「理数教育の充実」がある。「言語活動の充実」では、理科における指導に関して、例えば、・観察・実験のレポートにおいて、視点を明確にして、観察したり見学したりした事象の差異点や共通点をとらえて記録・報告する、・比較や分類、関連付けといった考えるための技法、帰納的な考え方や演繹的な考え方などを活用して説明する、・仮説を立てて実験・観察を行い、その結果を評価し、まとめて表現する、などの指導を行う必要があると指摘している。「理数教育の充実」では、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着のための学年間や学校段階間での反復学習などの繰り返し学習、思考力や表現力等の育成のための観察・実験やレポートの作成、論述、数量や図形に関する知識・技能を実際の場面で活用する活動などを行う時間を十分に確保することを改訂のポイントとして挙げている。

3. 思考力・表現力を育成する授業のための方策

まず一つに、仮説実験授業という考え方がある。板倉聖宣が1963年に発表した授業理論で、「科学的知識は、対象に対して〈仮説・予想〉をもって意識的に問いかける〈実験〉によってのみ成立する。」という認識論的な考え方と、「科学的知識は社会的な認識であって、個々の人間が仮説実験的に確かめた事柄を越えた認識を目指すものである。」という科学論を元としている。仮説実験授業の進め方を簡単に示すと、「問題→予想・仮説（→討論）→実験」という流れになっている。この基本的な流れは、理科の授業を行う上で重要である。

次に挙げるのが、サイエンスコミュニケーションという考え方である。サイエンスコミュニケーションとは、「高度に専門化する科学技術と、児童・生徒を含む一般社会との間で意見の橋渡しをおこない、双方向的な情報の交流をはかること」である。このような考え方が重視される背景には、複雑化しブラックボックス化しつつある先端科学技術に対して、無関心・不信感が子どもたちや社会に広がり、いわゆる「理科離れ」が進んでいることが考えられる。「この状況の解決には、科学技術を単なる知識・情報として伝えるだけでなく、科学における発見や技術の革新にともなう『感激』や『驚き』を伝えることが必要とされています。」²このように、理科の教員はサイエンスコミュニケーターとしての役割も担っているといえる。

『読解力とは何か』³の中に、「読解力や解釈力が低いという課題は、実は表現力が乏しいためにそのように見えている部分がある」という指摘がある。表現力の育成のために、理科に関して、・実験・観察において、結果を整理して科学的に解釈し、考察するとともに図やモデルなどを使って別の角度から考えること、・観察・実験を探究的に行う中で、自分の予想や仮説、その検証方法や結果、考察等をまとめたり、実験・観察の結果についての自分の考えをまとめたりする表現活動、などを授業に取り入れる必要があるとしている。

4. 思考力・表現力を育成する授業の実践

実践1：「いろいろな化学変化による温度変化を調べよう。」（中学校3年生）

実践2：「天体は一年のうちどのよう動くか。」（中学校3年生）

実践1では、実験の目的の明確化、実験結果の予想、実験中の記録、の3点に特に留意して授業計画を立てた。実験中の生徒の様子としては、「温度変化」を調べるといふ実験目的のもと、試験管の熱さや冷たさに着目して、積極的に触ったり歓声を上げたりしている生徒が多く見られた。また、あらかじめ実験結果の予想を立ててから実験に臨んだクラスでは、ワークシートに「予想が当たってうれしかった」や「意外な結果だった」「なぜそうなるのか不思議」といった記述が見られた。実験の方法や結果を日常生活と結びつけて考えられる生徒は数人であった。実験の内容に関わらず、単に活動そのものを楽しんでいた生徒も多く、実験の目的の明確化や実験方法の説明など不十分な点があったと考えられる。

実践2では、実際に目で見ることができない天体の位置関係をイメージしやすくするために教具を作製し、教師が地球となって教室内を移動して見せるなどの工夫をした。また、関連が深い地球の自転・公転や天体の日周運動などについて丁寧に復習することを心がけた。しかし、実際には教具の使い方が曖昧で生徒に伝わりにくく、説明に多くの時間を費やすことになり、その結果、教師主導の授業展開になってしまった。また、教師自身の教材に関する理解が不十分であったため、特に6ヵ月後に星座が見えなくなる理由についての説明がわかりにくくなってしまった。

5. まとめ

思考力・表現力の育成という観点で、改めて授業を省察してみると、活動内容や授業の展開などを見つめ直すことができた。授業記録やワークシートの検討などを改めてしてみると、生徒にとってその授業がどのような意味のある授業になったのかということをとでも考えさせられた。

知識・技能の習得と、思考力・判断力・表現力等の活用する力は車の両輪に例えられることがあるが、大切なのは、生徒がどんな方法で新しい知識・技能を習得するのかということであると思う。つまり、生徒が新しい学習内容を自分のものにするためには、どのような方法がわかりやすいのかを教師が生徒の立場に立って考えることが重要である。方法とは、実験・観察などの学習活動を指すと同時に、その学習活動を行う際に生徒が考えたり、表現したりといった学習活動を遂行するための手段も含まれると考える。思考力・表現力を育成するという観点で授業を構成することで、生徒の思考力・表現力を育成しながら、身につけさせるべき知識・技能を習得させることができるのではないだろうか。

¹ 国際教育到達度評価学会（IEA）が実施している国際数学・理科教育動向調査。

² お茶の水女子大学HPより抜粋。

³ 横浜国立大学教育人間学部附属中学校FYプロジェクト著

体育を中心にした学級経営に関する報告

22420092 八木 雄治

概要

私は指導力を高めるという課題に対し、教科指導を念頭に置き観察・実践を行ったが、その背景に児童や学級という集団に気付き、学級経営の視点からの児童理解とともに集団づくりの大切さを痛感した。

本研究は、小学校における実践的取り組みを行い、学級経営をする際に有効であると考えられるものを見極めることを目的とする。公立I小学校3年生と2年生で、教科指導、教科以外の指導の両面から複数の実践を行った。その結果、子ども達にとって「居心地の良い学級」につながる結果を導き出すことができた。特に、体育での体ほぐしにおける実践は、子ども達のコミュニケーション活動につながり、良い仲間関係を築くことができた。このことから、体育における人間関係づくりの要素を実感することができた。

キーワード 学級経営 集団づくり 関わり合い 生活指導 体育

I はじめに

学級は、子ども達が学習し、生活する中心的な場であり、小学校ではほとんどの時間を過ごす基本的な場である。学級が心身ともに快適な環境であれば、学校生活全体が楽しく、満足感や充足感が得られる場となる。また、子ども達相互、教師と子ども達との望ましい人間関係をつくる場ともなる。学校生活の基本を学級と考え、学級をより快適な学習と生活の場とすることは、担任の務めである。

平成20年に学習指導要領が改訂された。その中に、「学級経営と生徒指導の充実」として、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」と述べられている。そこで本研究は、この学級経営に視点を当て、子どもの生活場面と学習場面から望ましい学級集団づくりを研究していこうとするものである。

学級経営は新任教師にとっては大変難しいことである。さらに、子どもの質が変わったと言われ、経験を重ねたベテラン教員でさえその難しさを感じることが多い。本研究は、スムーズな学級経営をするといった教師目線ではなく、児童の心が育つ学級といった子ども目線での学級を目指し、実践に取り組む。

II 目的

本研究は、学級経営に関する実践的取り組みを行い、どのような実践が子どもたちの育ちに有効である実践かを見極めることを目的とする。

Ⅲ 実践内容

岡山市立I小学校の児童を対象とした。大学院1年次に3年生、2年次に2年生の学級に配属されて、観察や実践などを行い、考察・分析をした。具体的には、生活指導に関する実践、学習指導に関する実践を行った。

1 生活指導に関する実践

(1) 学級経営方針を持つ

今回、当たり前前を当たり前前にできることと一人一人が大切にされる学級づくりのために、次の2つのことを実践した。

① 「あいさつ」「えがお」による価値観の育成

出会ったときのあいさつだけでなく返事や応答、「ありがとう」や「ごめんなさい」などを含めたあいさつの指導を行い、それを意識づけるために「あいさつ」「えがお」の掲示を行い、常に見えるようにすることで意識付けをした。

② 生活規律の指導（休み時間の過ごし方）

授業をスムーズに始めるために、休み時間の使い方を定着させる試みを行った。「準備」「トイレ」「お茶」を次時までにしておくことを定着させ、スムーズな授業への取り組みができるように計画した。休み時間は何のためにあるのかを考えさせ、お茶を飲むことやトイレに行くといった個人的なことを済ますことができ、準備をして授業に臨める学級をつくりたいと思い、「おちゃ」「トイレ」「じゅんぴ」という掲示物をはった。

(2) 正直な心の育成（じゃんけんカードの取り組み）

じゃんけんカードを用いた実践を行った。実習中の給食時のおかわりを決めるときに、ずるをしている児童を見かけた。私は子ども達の正直な心を育てたいと思ったが、道徳的に「ずるはだめ。」と言うだけでなく、正直に結果を報告する経験をさせることを試みた。

じゃんけんは三すくみの原理のために、誰にでも勝つチャンスが与えられている。逆に言えば、誰でも負ける可能性があり、その結果を受け入れることで楽しさを感じることができるようにするために、このじゃんけんを取り入れてみた。手順は、帰りのあいさつの後に、一回じゃんけんをする。そして、じゃんけんをしたらその結果のかごにじゃんけんカードを入れる。その結果に応じたシールをじゃんけんカードに貼って、次週返却する。勝ちキラキラシール、あいこは模様シール、負けは色つきシールをはることにした。

2 学習指導に関する実践

(1) 教科指導における児童の関わり方の工夫

国語、算数の授業において児童のかかわりを持たせるために、ペア学習やグループ学習確認し合わせることや話し合ったりする場を設けた。

(2) 体育の授業における仲間づくりの取り組み

- ① ボール運動（サッカー）の授業を通して、グループ学習を行い、自分達の課題を解決するための話し合い活動を行い、グループの在り方を学ばせた。ボール運動では、文化の伝承学習が主な学習内容であるが、それを学習する過程においては体育の手段としてではなく目的としてグループ学習をして、自分達で課題を解決していく経験をさせた。

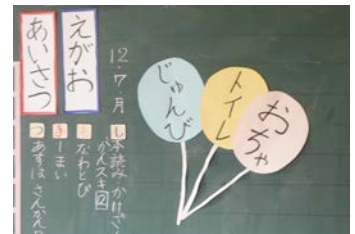
- ② 体ほぐしの運動は、体への気付き、体の調整、仲間との交流の三つが意図されている。今回は体ほぐしの運動によって、コミュニケーション力をつけることを目指して、手つなぎジャンプ→ボールはさみ→風船渡し→風船バレーという運動を行った。体ほぐしの運動は子どもの体を開き、さらに関係を深めていくことを明確に意図した内容を包括している。そこでは二人組、クラスみんなで行う円形コミュニケーション活動、ゆったりと触れ合える二人組活動やグループで気持ちを合わせて行う活動を取り入れた。そこでは一人→二人組→四人組と人とかかわることの楽しさを保証した学習過程、人に優しく易しい教材、共生を伴った競争を取り入れた。さらに、自分達がそのことに気付いているように、活動ごとに楽しかったことや発表し、感想を書かせた。

IV 分析と結果

1 生活指導に関する実践

(1) 学級経営方針を持つ

これらの実践後には、どの児童もいいあいさつができた。また、次時に備えて早い段階でお茶を飲み、トイレに行く児童がたくさんいた。さらに、大半の児童があいさつ直後に次時の準備をしてから休憩をした。「教科書もノートも出したし、鉛筆を削ったよ。」と言いにきた児童がいたように、自ら次の授業の準備を考えて行動する児童が増えた。



(2) じゃんけんカードによる正直な心の育成

じゃんけんカードで、正直に結果を報告させることを試みたが、大半の児童が正直に結果を報告していた。しかし、正直に結果を報告していた児童はじゃんけん自体を楽しんでいる様子で、ルールを守ることが楽しさにつながるという意識を持ったようだ。しかし、何人かの児童はじゃんけんよりもシール集めが目的になってルールを守れなかった様子であった。これについてはきちんと指導していくべきであった。



2 学習指導に関する実践

- (1) ボール運動でのグループ学習では、自分達で課題解決をしようとする姿が見られた。初めは話し合いがうまくいかなかったが、続けているうちに活発に自ら解決していこうとしていた。
- (2) 体ほぐし運動の授業後のアンケートでは、「みんなのいいところを知った。」「バレーの時に〇〇さんが楽しいことを思いついたのでやると楽しかった。」「〇〇さんと〇〇さんとで力を合わせて一生懸命した。」「バレーで名前を呼んでくれたのでわかりやすかった。」「とても優しくしてくれた。」「みんなが笑顔でしていました。笑顔のみんなはとても楽しそうでした。」などのコメントがあり、関わり合いの中で、仲間づくりをしていく様子が伺える。

V 考察

生活指導に関する実践では当たり前のことが当たり前にでき、一人一人が大切にされる学級づくりを目指して様々な方法を用いて実践した。子ども達に教師の思いを伝えるためには、言葉だけでは不十分で、声のかけ方や認め方・意識のさせ方といった様々な方法で児童の心に訴えかけていくということを感じた。

また、単なるじゃんけんでもルールを守らなければ、楽しさが損なわれるという視点から、ルールという決まりの中で勝負をし、勝てばうれしく負けたら悔しいと思うことに楽しさがあると考えた。事実、じゃんけん自体を楽しんでいる児童は、正直に結果を報告していた。一方、好きなシールほしさが第一目的となった児童は、じゃんけんさえせず、勝ちのかごにカードを入れていた。そのときの児童の表情を比べると、明らかに前者の方が楽しそうであったことから、ルールを守って勝負をすることで「本当の楽しさ」が生まれると感じた。

今日の実践では、自分自身が学級開きに生活ルールを徹底するという意識でこの掲示物を使って指導した。このような掲示物を単なる飾りにするのではなく、意識に残るように有効活用していけば児童に定着するのではないかと感じた。このことは、新年度に学級担任になった際に徹底しておかなければならないことであり、そのためには自分の学級づくりに対する方針をきちんと持って計画することが大切だと思う。

教科指導における関わりにおいては、一人一人の心には友達との関わりがしっかりと残っていると感じた。活動をグループ化していく中で、協力や助け合い、教え合いの仕方が身に付き、仲間づくりができていていると思われる。

体育の授業実践では一貫して仲間との関わりを取り入れた。風船バレーでの子ども達の様子は、チームで協力することや声を掛け合いが楽しそうであった。このことは、アンケートの感想に風船バレーにおける励ましの言葉が一番多かったことから読み取れる。また、帰りの会で「チームワークが深まった。」という発表があったことから、仲間づくりを意識させることはできたと考えた。体育の授業後に、多くの児童が話しかけてくるようになった。心がほぐれたことによって、教師と児童の関係も良好なものになったと感じた。

体育の授業を通して、子ども達の間人間関係を互いに高め合おうとする新しい関係へ導くことができると感じた。これらの実践から、普段の生活と授業の両面から子ども達と関わることで望ましい人間関係を築くことができ、生活指導がうまくいけば相互作用として良い学級経営ができると思われる。

VI おわりに

本研究において、様々な実践を行い、効果的なことやうまくいかないことを経験した。そこで感じたことは「続けていくこと」の大切さである。効果的なことでもやめてしまえば子ども達もやめてしまう。また、今回うまくいかなかったことでも、続けていくことで効果が表れてくるかもしれない。続けていくことで表れる結果を見つめて、検証することでさらなる発展を遂げていきたい。

校内研修に関する研究

—特別支援学校の教師の専門性を向上するために—

22420074 青田 後喜

概要

本研究では、筆者の勤務する A 養護学校肢体不自由部における取り組みを通して、特別支援学校の教師の専門性を向上するための校内研修の在り方について検討した。具体的には、文献研究や勤務校の意識調査等に基づき、本研究における教師の専門性について定義するとともに、現任校の課題を把握した。次に、校内研修を実施するための組織体制および授業研究等に関する校内研修プログラム、さらに、教師の自律的な研修を支援するための課題別研修計画を作成し、実施した。実施結果の検討を通して、作成した校内研修プログラムが、定義した専門性の向上に寄与したことを確かめた。また、研修における自律的な研修の必要性が示唆された。

キーワード 専門性の向上 特別支援学校 校内研修 実践的知識
自律的な研修

I 研究の目的

現在、特別支援学校の教育現場においては、教師に求められる専門性について、その専門性の内容及び専門性の向上に結びつく校内研修の在り方に関する検討が大きな課題となっている。その課題に対し、各特別支援学校では、専門性の向上に向けた数多くの校内研修が計画され、実施されている。しかし、数多く実施されている研修に対し、教師の間には達成感や満足感とともに、義務感や徒労感も見られる現状にある。

本研究では、まず特別支援学校の教師に求められる専門性について検討し、その内容を明らかにする。次に、A 養護学校肢体不自由部の校内研修計画の作成と実施を通して、現任校の課題の解決に向けての方策と、特別支援学校教師の専門性向上に向けた校内研修計画の在り方について検討することを目的とする。

II 研究の方法

平成 20 年度は、各種文献等より、特別支援学校の教師に求められる専門性について検討し、本研究における教師の専門性の定義をする。さらに、専門性を向上させるための校内研修の在り方について整理し、検討する。また、現任校の教師の専門性及び研修に関する課題を分析するため、教職員に対して質問紙による調査、および校長、教頭、係主任等へのインタビューを実施する。これらの文献検討および現任校肢体不自由部の課題分析結果

等を踏まえ、平成 21 年度の肢体不自由部校内研修計画案を作成し、提案する。提案した研修計画のうち、実施可能な内容について実施し、その結果について考察する。

Ⅲ 実践の内容

1 本研究における専門性の検討

まず、国や県への各種答申および国や県からの通知等から「特別支援学校の教師の専門性」について検討した。国、県とも、専門性の具体的な内容についての記述は見られない。しかし、県の場合は、2009(平成 21)年に策定された「岡山県特別支援教育推進プラン」の中で、教師の専門性の課題として、①特別支援学校教諭免許状の保有率向上、②自立活動の指導に関する専門性の向上、③発達障害を含む様々な障害種に対応できる指導力の向上の 3 点をあげ、②③の課題に対する取り組みとして、外部の専門家の活用や研修の充実を求めている。次に、文献等より、「特別支援教育を担当する教師に求められる専門性」について検討した。その結果、その内容は主張する人によって様々なとらえ方があり、障害に関する知識や指導技術のほか、多岐にわたることが分かった。

また、現任校での調査では、多くの教師が、「授業の実践力」よりも「肢体不自由に関する知識や技能」を重要ととらえていた。一方、リーダーやミドルリーダーは、「授業の実践力」を専門性としてより強く意識していることが分かった。これらの文献研究や調査結果を踏まえ、本研究では、教師の専門性の中核をなすものを「授業の実践力」ととらえ、それを構成するものとして「児童生徒の実態を読み取る力」「実態に即した適切な課題を設定する力」「実態に応じて対応する力」とし、A 養護学校の教師に求められる専門性と定義した。そして、これらの専門性を向上させる場として、ここでは「授業研究」「自立活動に関する指導の研修」「個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成」の 3 つを取り上げた。

2 専門性を高めるための組織体制

筆者は、A 養護学校の課題分析結果から、校内研修計画の検討、および研修の実施にあたり、分掌横断的に活動する組織の必要性を感じていた。そこで、校長と相談の結果、校内研修を主に担当する「研究係」「研修係」「自立活動係」の各分掌主任と総括教務、コーディネーター代表、担当教頭、および主幹教諭(筆者)の 7 名で構成する「専門性向上検討作業部会」を立ち上げた。本作業部会の目的は、「学校経営目標にある本校教職員の専門性向上に向けた取り組みについて検討し、方向性を出す。」ことである。実際の活動としては、校内研修の年間計画の枠組みの検討から始まり、次年度の校内研修のねらいやそれぞれの分掌が連携して行う校内研修の在り方等まで議論がなされた。議論してまとめた内容は、平成 22 年度の学校経営目標の中にも反映されることとなった。

3 校内研修プログラム作成と研修の実施

校内研修のプログラムを作成するにあたっては、専門性向上の観点から野中ら(1996)の

「知識創造理論」や佐藤(2007)の教師の実践的知識を高めるための考え方、伊丹(2008)の「場のマネジメント」等の理論を参考にし、コミュニケーションが十分に行える環境作りを念頭に置いた。また、授業研究においては、太田(2007)のROMANプロセス法を参考にし、授業参観の視点の形成に留意したプログラムを作成した。作成した校内研修プログラムの第1次案を校長に提出、指導を受けたのち、第2次案を作成した。第2次案については、関係の各分掌に検討を依頼し、その結果を踏まえ最終案を作成した。作成した校内研修プログラム最終案の概略を表1に示す。なお、以下の実践は、最終案に基づくものである。

表1 校内研修プログラム最終案の概略

(1)授業研究	
①公開する授業数	・「公開授業(11)」と「研究授業(4)」に分け、年間で15公開する。 (平成20年度の公開数は4)
②授業参観者	・参観者の数を4~5名程度指定する(指定参観者)。指定参観者以外でも希望があれば参観してもよい。 ・参観者は、観察する児童生徒を決め、記録をとる。
③学習指導案	・公開授業は、本時案だけにするが、研究授業は、従来の形式とする。
④授業反省会	・公開授業の授業反省会は、授業者と指定参観者のみで行う。 ・研究授業の授業反省会は、肢体下自由部全員が、いずれかの反省会に参加する。授業を見ていない参観者は、授業の記録映像を見ながら参加する。 ・指定参観者は、取ったメモに書かれた事実に基づいて話し合いをする。 ・授業者の反省は、最後にする。
(2)自立活動の指導に関する研修	
①外部講師を活用した研修	・放課後に行われる研修は、自分のニーズによって参加する研修を選択できるようにする。 ・勤務年数により参加回数を決定する。 ・「子どもの下自由さを読み取る力」の向上に焦点を当てたプログラム構成とする。
②係主催の研修	・本校勤務2年目の教師を対象に、自立活動係主催の研修を年2回実施する。
(3)勤務年数別の研修	
①名称	・「勤務年数別」という表現を「課題別」とする。
②区切り	・教師を、肢体下自由教育経験年数によって1年未満、2年未満、2年以上に分け、それぞれに研修を実施する。 ・1年未満の教師には、本校勤務に必要な基礎的な内容、2年未満の教師には自立活動の内容、2年以上の教師は、原則として各自の課題とする。

(1) 授業研究

授業研究では、公開する授業を前年度より増やした。このことについては、本研究の提案と研究系の意図する方向が一致し、公開する授業を「研究授業」と「公開授業」の2種類、その数を前年度の4から15に増やすことになった。参観については、児童生徒の実態から、多くの教師が授業を直接参観することが困難な現状にあるため、いずれの授業も参観者を4名程度指定することにした(以下指定参観者と記す)。指定参観者以外の教師も参観できるが、授業後の反省会には、公開授業は、授業者と指定参観者のみの参加とした。これにより授業反省会の人数は、授業者を含め6~10名程度となり、意見等を述べやすい環境となった。意見は、授業展開の時系列に沿って記録した児童生徒の様子をもとに語るようにした。研究授業では、指定参観者以外の教師は、授業記録の映像を見ながら、授業者があらかじめ指定した場面の児童生徒の様子をメモに取り、それを持って授業反省会に臨むようにした。司会者は、必ず全員が発言するように会を進行した。

これらの具体的な計画は、研究係主任が中心となって立案し、実施された。

(2) 自立活動の指導に関する研修

昨年度までの外部講師を活用した自立活動の指導に関する研修は、学部を単位とし、主に当該学部の児童生徒の事例に基づいた基礎的知識とアプローチについての講義が主な内容であった。今年度は、学部単位ではなく教師のニーズによって参加ができるように障害種別の講座とし、研修内容は、本研究で定義した専門性と関連させ「児童生徒の不自由さ(実態)を読み取る力」の向上を目指したプログラム構成とした。具体的には、児童生徒の映像を見ながら、自分が感じる「児童生徒の不自由なところ」についてメモを取り、視

聴後、全員がメモした内容等を発表し、それを受けて外部講師の見方を聞くというものであった。教師一人一人の児童生徒の見方を言葉で発表し、また他の教師や外部専門家の見方を聞くことにより実践的知識の向上を図ろうとした取り組みである。

このプログラム構成に関しては、自立活動係主任中心に行った。

(3) 課題別研修

課題別研修は、学校組織としての専門性の維持・向上と教師の自立的な研修の支援という二つの目的を果たすための新しい研修形態である。肢体不自由部の教師を、肢体不自由教育経験年数を基本として1年未満、2年未満、2年以上に分けて実施した。2年以上の教師は、研修課題を各自で決めることとし、他に同じ課題をもつ教師がいる場合、グループで研修をすることも認めるようにした。筆者は、コーディネーター役となり、必要であれば校内の人材を活用して講師として紹介した。結果として、2年以上の教師53名中29名が6つの課題別グループに分かれて研修することとなった。年間に計画した4回の研修の内、講師による研修は、講座によって異なったが2回～3回であった。研修内容は、自立活動の指導に関するものから、発達障害やソーシャルスキルトレーニング等多様であった。

IV まとめと今後の課題

外部講師を活用した自立活動の指導に関する研修について、質問紙による調査の結果を表したものが図1である。いずれの回も高い評価を得ている。特に、本研究で定義した専門性とかかわりのある「実態把握力の向上」についても、毎回、参加者の80%以上が肯定的な回答をしている。授業研究について同様の調査をした結果、肯定的な回答数は74%であった。また、公開授業の4ヶ月後に行ったインタビューでは、「児童生徒の見方を意識して授業をしている」という回答が多く、これらから一定の成果があったと考える。今後は、研修の成果が授業の中でより発揮できるようにしていくとともに、日頃からコミュニケーションが取りやすい風土作りをする必要がある。また、課題別研修については、3年目以上の教師を対象とした研修が、専門性の寄与という点でも非常に高い評価を得た。平成22年度は、この取り組みを肢体不自由部のみならず全校で行うことになった。そのためには、本研修の意義の周知と講師となる人材の掘り起こしが課題となる。

分掌の活性化の視点では、自立活動係や研究係、研修係の活発な取り組み、さらに専門性向上検討作業部会での活発な議論を踏まえ、連携して研修を進めていく動きが出始めた。この動きを途切れることなく続けていくことは、今後の重要な課題であると考えている。

分掌の活性化の視点では、自立活動係や研究係、研修係の活発な取り組み、さらに専門性向上検討作業部会での活発な議論を踏まえ、連携して研修を進めていく動きが出始めた。この動きを途切れることなく続けていくことは、今後の重要な課題であると考えている。

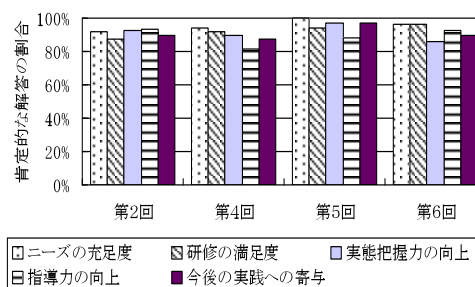


図1 外部講師を活用した自立活動の指導に関する研修の評価

文献

太田正己 『特別支援教育の授業研究法』 黎明書房 2007

小学校国語科カリキュラムのデザイン

ーコミュニケーションと子どもの居場所づくりー

22420076 池上 敏子

概要

小学校現場で感じていた子どもたちへの不安をもとに、子どもたちのコミュニケーションに着目した国語科の授業を通して、子どもの居場所づくりを目指そうとした。まずは、学力・教育改革をめぐる動向の分析や美咲中央小学校の概要と課題の分析を行った。そして、教師の受容的態度が重要であるという理論に基づき、「詩のボクシング大会」に向けて、詩を書く実践を行った。その結果、「先生、また詩を書こう。」と意欲を見せる児童や、生き生きと詩を書き、笑顔が増えた児童も表れてきた。「子どもの居場所」があるかないかをどう見極めていくかが、今後の課題である。

キーワード コミュニケーション 子どもの居場所 意欲 教師の受容的態度

I はじめに

小学校の現場で、子どもの「コミュニケーション」への不安と子どもの「意欲」への不安を感じるようになってきた。この2つの問題意識から、この研究はスタートした。

子どもの「意欲」の弱さは、子どもたちが「学ぶ意味」「生きる意味」を見失っているからではないか。その子どもたちは、教室での「居場所」も失っているのではないかと考え、教室に子どもの「居場所」をつくることで、子どもの「意欲」の回復を図ろうと考えた。「子どもの居場所がある」とは、「学級の中で、自分の存在を認められ、安心して過ごすことができる状態」と定義する。また、「コミュニケーション」の力をつけるために、中核的な役割を果たすのは国語科である。

そこで、「コミュニケーション」に着目して、国語科の授業を行うことで、「子どもの居場所づくり」をめざすことはできないかと考えた。現場で感じていた2つの問題意識を融合して考え、国語科の中で取り組んでみることにした。

II 目的

本研究の目的は、「コミュニケーション」に着目して、「子どもの居場所づくり」を目指す国語科カリキュラムをデザインし、実践することである。

Ⅲ 実践内容

1 学力・教育改革をめぐる動向の検討

学力低下論争やPISA調査などの影響を受け、『新学習指導要領』で「言語活動の充実」が、改善事項の第1に提言されていく流れを整理した。また、岡山県の学力向上の取組についても整理した。

その結果、社会の変化が子どもたちの教育に反映していることを明らかにした。また、数値主義に陥ることへの危険性も指摘し、「子どもの居場所づくり」の重要性を言及した。

2 M小学校の概要と課題の検討

筆者の勤務校であるM小学校の概要を述べるとともに、「学校生活アンケート」や「全国学力状況調査」の児童生徒質問紙の結果から、本研究に関連すると考えられる項目について分析した。学校への満足度が低い児童の割合や、授業へのわかりにくさを訴えている児童の割合を明らかにした。

また、読書習慣の実態調査からは、「読書が好き」と答える児童が8割を超えるなど、良好な読書生活が営まれている様子が明らかになった。良好な読書生活を、さらに豊かにしていくことで、語彙が広がり、感情を読み取る力がつき、本研究で着目する「コミュニケーション」をより豊かにしていく手助けになるであろうことを示唆した。

3 国語科カリキュラムのデザイン

実際に取り組んだ、中学年における「書くこと」を中核とした取組について実践・考察した。

(1) 詩のボクシング大会について

M小学校では、毎年2回、全校児童が参加して「詩のボクシング大会」を行ってきた。「詩のボクシング大会」とは、ボクシングに見立てた詩の朗読会である。朗読ボクサーが、赤コーナー・青コーナーに分かれ、自作の詩を朗読し、その朗読を、ジャッジ役の児童や教員が判定し、勝敗を決めるものである。「書くこと」「話すこと」の力の育成を期待した活動である。

(2) 詩をつくろう

「目的意識」「参考作品」「まっ白な紙」「教師の共感的対応」「作品の交流」をポイントに詩をつくる活動を行った。

「詩のボクシングの朗読ボクサーとして出場するために、詩をつくろう」と、目的意識を明確にした。そして、教師が多くの参考作品を読んでやった。「書きたい」気持ちが出てくるまで、参考作品を読み続けた。「書きたい」気持ちが出てきたら、まっ白な紙を配布した。罫線やマスのない、まっ白な紙に自由に書かせる。そして、児童の書いてきた作品に、教師は共感的言葉を続けた。できあがった作品は、教師がみんなの前で紹介し、次への意欲づけをした。

(3) 児童の実際

「書くこと」が苦手だった児童が、「書くこと」に意欲的になった事例、笑顔のなかった児童が、友達を笑わせるような詩を次々と書き始めた事例があった。

(4) 保護者会で・異学年集団で・全校で・地域へ

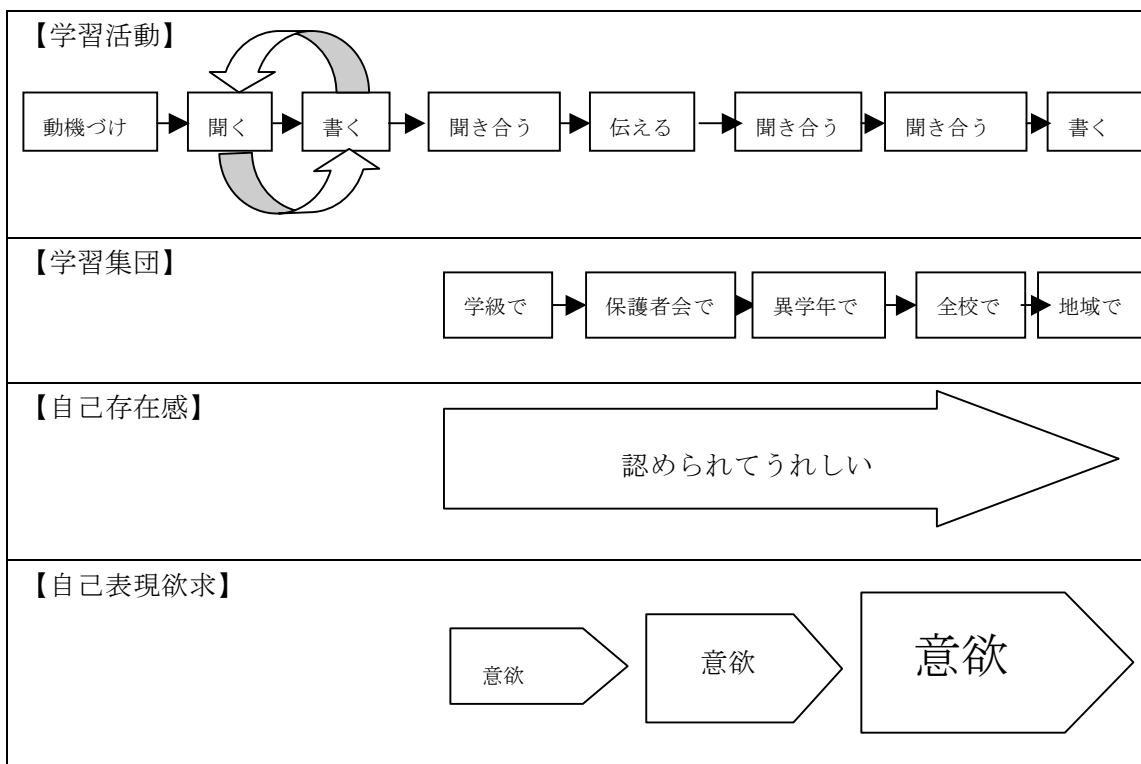
児童の書いた詩が認められる場面を、保護者会で、異学年集団で、全校で、地域へと広げていった。

IV 結果と分析

1 書こうとする意欲を持たすこと

本実践の結果、書く活動に積極的になった児童が見られた。これは、子どもたちの自己表現欲求は高まっていったと言える。子どもたちの「書こうとする意欲」を高めるためには、①集団のなかで読み合うこと ②多様な集団を組織すること ③家庭や地域も巻き込んだ取組にすることが有効であったと考える。

詩のボクシングの取組 事後カリキュラム



2 教師の受容的態度

子どもたちは、「先生、読んで。」と、自分の書いた詩を持ってきた。教師は子どもの書いたものをすべて認める。何も書けない子どもに対しても、書けないことを認める。この教師の受容的態度が、「子どもの居場所づくり」の出発点だと考える。

3 子どもに合ったコミュニケーションの仕組みを取り入れること

今回は、「詩のボクシング」というゲーム感覚の仕組みを取り入れた。このことにより、子どもたちは「詩のボクシング大会に参加しよう」という目的意識を持って、詩を書き、関わり合うことができた。そして、そのコミュニケーションを通して、「自己存在感」を高めることができた。

子どもたちが必然的に関わり合う場面を作り、その豊かなコミュニケーションを通し、「子どもの居場所づくり」ができたといえるだろう。

V 考察

「子どもの居場所づくり」のための国語のカリキュラムのあり方を、教師の態度に着目して考察した。

1 子どもの意欲に合わせてカリキュラムを作成するー時間的余裕ー

「ゼロベース改革」の視点で、カリキュラムを精選し、時間的余裕を作り出す。そして、子どもたちが夢中になれるカリキュラムには、時間をかけ、成就感を味あわせる。このことが次への意欲につながる。

2 子どもと一緒に言葉を楽しむー心理的余裕ー

教師が子どもと一緒に言葉を楽しむ。そのためには心理的余裕が必要である。「子どもを変えてやろう」「子どもを教育してやろう」という気持ちからは、心理的余裕は生まれない。子どもと一緒に過ごすことに感謝し、子どもの感性を身近に感じられることに感謝する。そんな気持ちが持てたら、心理的余裕が作り出せるはずである。

3 保護者・地域を巻き込んでいくー空間的余裕ー

教室での取組を、教室の中だけで閉じ込めておかず、教室の外に開いていく空間的余裕を見出すことが必要である。

4 同僚とともに学んでいくー協同的視点ー

同僚と語り合い、学び合いながら、有効なカリキュラムを開発・実践していくことが大切だと考える。

VI 今後の課題

「子どもの居場所」があるかないかをどう見極めるか、「子どもの居場所」と学力向上との連動性、読書環境の整備が今後の課題である。

文献

- 秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てるー対話が生まれる授業づくり・学校づくりー』教育開発研究所，2004年。
- 今泉博『学びの発見ーよみがえる学校』新日本出版社，2001年。
- 上田紀行『生きる意味』岩波新書，2005年。

人間性豊かな地球市民として育ち合う教育

22420077 江森 享子

概要

現任校では道徳の授業の中で、平和教育を充実させることが課題であった。折しもPISAや全国学力調査の結果をめぐり、教育界は学力向上に向けて躍起になっていた。そのような風潮の中で、本研究は教育基本法に立ち返り、「世界の平和と人類の福祉の向上に貢献」できる「豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」を地球市民教育の視点から探る試みである。今年度行なった平和教育、生徒会活動、英語科の授業での実践を通して、生徒は少し視野を広げ、他者への思いやりの気持ちを少し育てることができた。教師自身が地球市民としての資質を磨く努力を続けていくことが、地球市民教育の鍵であり、課題である。

キーワード **学力 地球市民 市民性教育 隠れたカリキュラム**
民主的で地球的視野を持つ市民性を備えた教師

I 研究目的

地球市民というのは、文化、宗教等における多様性を尊重し合いながら共生し、地球上の諸問題に対峙していける知識、態度、技能を持つ人々のことである。地球市民教育は開発教育や多文化教育の流れを受けながら、一つの学習プロジェクトとして1970年代にイギリスで始まった。この地球市民教育について研究し、現任校の教育課程の一部に位置づけるというのがこの研究の目的である。

なぜこのような研究をしたいと思ったか、その理由は2点ある。

1点目は、今、学力向上が声高に叫ばれる中で学力とは何かを問い直した時、テストで高得点が出る学力とともに、人間形成という点にももっと関心が向けられなければならないのではないかと思ったことである。「テストで良い点が取れるだけの人間」を育てるために教職についての教師は皆無に近いだろう。言うまでもなく、教育基本法には「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成・・・」という目標が高々と掲げられている。しかし、今の教育界の現状を見ると、人格の完成とは何なのか、そのためにどんな学力をどのように高めていけばよいのか、などと悠長なことを語り合う暇もなく、「学力向上、学力向上」である。平和で民主的な社会をつくっていくために、私はちょっと立ち止まって、人間性に関わる教育を充実させていくことを考えてみたかった。

2点目は、現任校で平和教育を推進する必要があったことである。一昨年度、現任校に

転勤して道徳の担当になり、最初の担当者会で、「これまでこの学校では平和教育をあまりしてこなかったので、今年度は何かやっていきたいと前年度末に話し合っている」と前任者から話があった。

現任校では道徳や学級活動や総合的な学習の時間の使い方が、学年或いは学級担任に任せられることが多く、個々の教員のそれぞれの思いで行われている現状があった。そこで、学校教育目標である「個性を生かし、人間性豊かに生きる生徒の育成」に向けて、少なくとも平和教育については3年間の体系的なものを位置づけたいと考えた。学校生活全体からみた時間的なバランスを考えるとあまり多くのことはできないと思うが、子どもたちが将来、自分で「芽」を育てていけるような「種まき」はしておきたいと思った。

以上の2点を満たすものとして、「地球市民教育」はうってつけに思われた。「育ち合う」という表現にしたのは、子ども同士、教員同士、子どもと教員同士、みんなで育ち合いたいという願いをこめている。大人であり教師である私たちもまた地球市民の一人として、子どもたちと共に学び続け、育っていききたいからである。

Ⅱ 研究方法

地球市民という言葉テーマに使ったが、実は言葉のフィーリングで自分がしたいことに近い言葉を直感的に選んだので、「地球市民」も「地球市民教育」も、よくわかってはいなかった。そこで、まず文献によってそれらについて調べた。「地球市民教育」は、最近よく言われる「市民性教育（シティズンシップ教育）」に含まれるのだが、それについてもよく知らなかったのので、各国の市民性教育の実情を文献によって調べてみた。

並行して、昨年度はテーマに関係のありそうな講座や講演会などにたくさん参加することができた。その経験も現任校での実践に大いに役立っている。

現任校での実践は、今年度の自分の分掌を中心に、平和教育、生徒会活動、英語科の授業の中でできることを行ない、結果を考察した。

また、当初の予定では、「隠れたカリキュラム」についてはあまり力を入れるつもりはなかったが、予期せず導入された習熟度別編成授業をめぐる、かなりの時間とエネルギーを費やすことになった。授業形態と地球市民教育との関係は、昨年度の文献研究の基礎がなければ見えてこなかった問題であつたらうと思う。

Ⅲ 実践内容

1 平和教育の体系化

平和教育の体系をつくる以前に、まずしなければならないことがあった。現任校では、道徳、学級活動、総合的な学習の時間がかなり柔軟に運用されているため、内容も時間数も混乱を極めてわけのわからない状態であった。一昨年度からの実施記録を内容別に整理し、時間数を割り出すだけでもかなりの時間がかかってしまった。

次の問題は内容の精選である。平和教育と一口に言っても、私がイメージする包括的平

和教育には、開発、環境、人権、異文化理解、国際協力等、様々な視点が含まれていて、限られた時間の中でとても網羅することはできない。また、資料は調べれば調べるほど魅力的なものがたくさんありすぎて、一体どのように体系化したらいいのか、まるで收拾のつかない状態になった。

そこで、まずは一歩踏み出すことが肝心と割り切ることにし、平和、開発、人権、環境のバランスをとりながら、各学期に2～3の特設授業を道徳の授業として配置した。（下表参照。太字はこれまで実施してきているものである。）この計画は来年度より実施する。

	1年	2年	3年
1学期	世界がもし100人の村だったら 津山の戦跡	原子力発電 清ら島沖縄 アイヌの歴史と文化	人間の住む島 孫基禎
2学期	ハンセン病 国際理解（外部講師） 省エネ作戦	渋染一揆 国際協力（外部講師） ジェンダーフリー	就職差別 意見広告をつくろう
3学期	杉原千畝 わたしのせいじゃない	水平社宣言 チョコレートの真実	世界人権宣言 平和を築く活動

その他、総合的な学習の時間に修学旅行の取り組み（核兵器、平和集会）を位置付けている。夏休みの平和レポート、年に数回の平和広報紙の発行も一昨年度より継続している。

2 生徒会活動

今年度、生徒会活動の担当になって本部役員の生徒と共に活動していく中、生徒会活動は社会に参画する市民を育てるという意味で、非常に有効な地球市民教育であることに気づいた。

武藤と新井（2007）は、イギリス、フランス、ドイツの市民性教育について調べた時、予想以上に学級の時間や生徒会のような自治活動が大切にされている実態に驚いたという。教科の指導以外のことはあまりしていないという先入観があったからだという。

日本にはもともと、教科の授業以外の学級の時間や生徒会活動などが根づいている。これをいい加減にせずに取り組んでいくことが、地球市民の育成につながっていくのだということを確認することができた。

3 英語科の取り組み

大谷（2007）は「異文化理解をどこかに置き忘れてきた異言語学習など、本来、異言語学習の名に値しないとも言えるのである」「第2次世界大戦が戦後のヨーロッパに遺した最大の教訓のひとつは、結局は異文化理解の地道な努力を重ねる以外には、戦争回避のカギは存在しないとみる非常に厳しい反省であった」と述べている。

今年度こそ、地球市民教育の視点を少しでも授業の中に取り入れたいと思った。時間的には苦しかったが、今年度は研究授業の機会にも多く恵まれ、同僚と話し合いを重ねなが

ら、いくつかの単元で教科書の内容を少し深めることができた。

Stevie Wonder の単元でアメリカの公民権運動をとりあげ、バス・ボイコット運動の発端になった場面をグループごとに演じた時、白人役になった生徒が「nigger という言葉を口にする時、胸が痛んだ」と発言したのが、とても印象に残っている。

4 隠れたカリキュラムとしての授業形態

隠れたカリキュラムという言葉は、学校のフォーマルなカリキュラムの中にはない、知識、行動の様式や性向、意識やメンタリティが、意図しないままに教師や仲間の生徒たちから教えられていくことを説明する際に用いる分析枠組みである。

今年度、初めて習熟度別編成授業をすることになって、学習形態は隠れたカリキュラムであることに気づいた。多様化する社会の中で人類の幸福をめざして多様性の尊重と共生を図ろうとするならば、授業形態や教室の雰囲気も問われなくてはならない。

授業形態については予期していなかったことなので、ゼロからの出発となった。同僚と模索をする中で、習熟度別編成授業に替わるべき授業形態として協同学習に行きついた。市教委からは習熟度別で70%以上を行なうように言われていたが、研究授業では1時間の授業の中で習熟度別と協同学習を組み合わせ、提案性のある授業だと評価を受けた。

IV まとめと今後の課題

平和教育を少し充実させることができれば、と思って始めた研究だった。地球市民という言葉が気軽に使ってしまったが、地球市民教育というものがこんなにも広がりや深みを持つものであるということは知らなかった。

この2年間、手探りをしながら地球市民教育について勉強してきてわかってきたことの一つは、「地球市民教育は民主的で地球的視野を持つ市民性を備えた教師にかかっている」ということだ。「地球市民を育む学習」にそう書いてあったことが、今ようやくわかる。

今後の課題の主なものとして次の4点が挙げられる。

- 今年度考えた平和学習の計画を遂行していきつつ、教材を開拓し、改良していくこと。
- 学校教育目標について職場で話し合うこと。個性を生かすとは？人間性豊かに生きるとは？教育の目的や社会のあり方について、私たちはもっと哲学的になってよいと思う。
- 知識注入型から協同的な学びへ、教師管理的学習から自己管理的学習へ、新しい学習のスタイル（体験的な学習、課題解決的な学習、参加型学習など）を研究すること。
- 協同的な学びの根底となると思われるコミュニケーションスキルについて研究すること。

地球市民教育におそらく即効性はない。地球市民教育はプロセスであり、生涯学習であり、例えば漢方薬のようなものだ。未来への希望を持って、民主的で地球的視野を持つ市民性を備えた教師になるべく自らを磨き続け、目の前の子どもたちの小さな変容を拾い集めて大切に育てていくことを続けていきたい。その先に世界の平和と人類の幸福があることを信じて。

（紙面の都合により、文献は省略させていただきます。）

地域と学校との協働に関する研究

—校内に地域の方々の居場所を設置するための具体的な方策と提案—

22420080

岡武 俊樹

概要

本研究は、中学校において学校と地域が相互に協働し合える関係を構築するためには、校内に地域の方々が活動できる拠点づくりが有効であることを実践を通じて明らかにしていくものである。そのため、地域の方々が校内で活動するための拠点づくりと組織づくりを実践し、地域住民の学校に対する理解、地域人材活用による授業の充実といった成果が見られた。今後、さらに地域との連携を強めるためには、組織員の拡充、コーディネーターの育成といった課題が明らかになった。

キーワード 開かれた学校 学社連携・融合 生涯学習 校内組織 地域人材の活用

I はじめに

現在、学校を取り巻く社会は大きく変化している。地縁からなるコミュニティが次第にかたちを失い、地域における学校の存在自体が変貌しつつある。こうした中では、学校と地域との距離は開き、相互の不理解からトラブルが発生することが懸念される。また、生徒に対する地域の教育力が低下していくという危惧もある。現任校においても、こうした点を課題として感じているところであった。こうした課題に対処するために、一時的な連携関係ではなく、学校と地域が恒常的につながりあい、相互に協働し合える関係を構築することが有効であると考え本研究テーマを設定した。

さて、今日、このような学校と地域との関係を改善するために、様々な見地から学校に地域の力を取込む取組が進められている。全国的に広く実践されているものが、コミュニティ・スクール制度、学校支援地域本部事業など、国の施策を活用したものが挙げられる。また岡山市立岡輝中学校のシニアスクールのように学校独自で地域の力を活用してきた実践もある。

本研究で実践する地域の方との協働関係を構築するための拠点づくりも、既に先進的な取組の中に見られるものである。本研究では、そのモデルを福岡県飯塚市「熟年者マナビ塾」に置き、特に地域と学校の協働関係を構築するための拠点づくりとその設置に至るプロセスや組織づくり、設置前後の教師・地域の方々・生徒の意識の変化に着目して、地域と学校との協働的な関係づくりに迫りたい。

Ⅱ 研究・実践の概要

1 地域と学校との協働に関する政策・制度

2006年に改正された教育基本法には、学校、家庭、地域の連携協力に関する規定が新たに盛り込まれた。この法改正より一足早く、コミュニティ・スクール制度（学校運営協議会制度）は、2004年9月施行されている。教育基本法の改正を受け、2008年6月に社会教育法も改正された。ここにも学校・家庭・地域の連携強化が見てとれる。改正社会教育法は、放課後子ども教室推進事業（放課後子どもプラン）」と「学校支援地域本部事業」を推進するための規定として位置付けられている。こうした法改正やそれに伴う制度等の新設は、学校の閉鎖性から来る地域や家庭との学校の乖離を解消することをひとつの目的としている。しかし同時に、学校が以前のように学校だけで教育課題を解決することが困難になってきたことの証としても見てとれる。

2 事業開始にむけた準備

本実践での校内への居場所づくりの事業は、2009年度春から具体的に始動した。その前年度にあたる2008年度は事業開始にむけ、「地域の人的リソースの調査・分析」「地域公民館・現任教職員・現任教生徒らの意識調査」「校内の設備的リソースの調査」「地域住民へのアプローチ」「事業参加予定者との事業構想についての話し合い」を行った。

この中で行った現任教職員に対する意識調査の中では、教師は業務の軽減のために地域の方の支援を求める反面、地域の方が校内に入ることによって、逆に業務が増えるのではないかという懸念から、地域との連携・協働に一步を踏み出せないでいるという、ジレンマが教師に内在していることが明らかになった。

3 「伊里ふれあい学級」の設置と経過

地域の自治組織で活動される方々7名により、「伊里ふれあい学級」として校内に活動拠点を設けた事業を2009年5月より開始した。この事業開始に際して、活動費や生徒とのかかわり方、自主的な学習を行うことなどについて、学校側と参加者の話し合いによるルールづくりを行った。メンバーの方々は、週1度登校し、学校から環境整備や授業支援の要請がある時は、それに応じて活動する。また支援が無い時には、メンバー同士で学習し、時には中学生の授業に参加し、共に学習する「共習」という活動を行った。この「共習」では、様々な教科の学習を生徒と共に行った。例えば1年生では、数学の文字式の計算や国語の文法の問題を中学生と共に解き、2年生では、体育のバトミントンで共に汗を流した。

1学期は、学校側からの「伊里ふれあい学級」に対する支援要請が少なく、校内研究組織を活用す

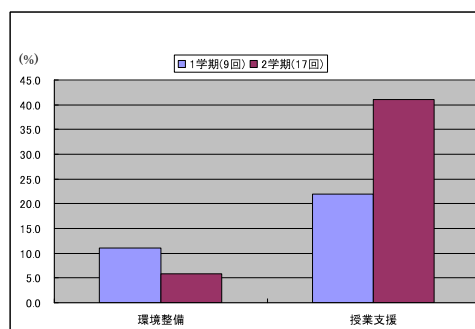


図1 ふれあい学級活用内容の変化

ることで活用を促進した。その結果、2学期以降「伊里ふれあい学級」の活用が促進されただけでなく、図1のように授業での支援が増加した。このことにより、「伊里ふれあい学級」メンバーと生徒との交流の時間が増加し、「伊里ふれあい学級」メンバーの学校支援に対する意欲が向上するという結果が見られた。一方で校内研究組織を活用した実践は、教師一人当たりの負担が軽減され、教師の学校支援ボランティアとの協働に対する抵抗を払拭することにも有効であることが窺えた。

4 意識調査の分析

「伊里ふれあい学級」設置前後に現任教生・教職員らに対して、質問紙による意識調査を実施した。生徒に対する質問紙調査(量的)では、「伊里ふれあい学級」設置後、地域の方とのかかわりに関する質問で13設問中、10設問で地域の方に対して肯定的な回答が増加した。図2はその一つである。

2年目の調査では、「伊里ふれあい学級」とのかかわりについての設問を加えたところ、生徒が「伊里ふれあい学級」に対して、距離感を抱いているため、さらに交流の時間を増やしていくべきであることも明らかになった。

また、教師に対する質問紙調査(量的)では、校内で地域の方が活動されることに対する設問全てに肯定的な回答が増加した。

一方で、地域の方に求める校内での支援のニーズが、1年目では校内の環境整備に多く寄せられていたのに対し、「伊里ふれあい学級」の実践を経てからは、図3のように授業支援のニーズが高まった。このことは、現任教職員が地域の方々の学校支援に対して、直接的で短期に業務の軽減感を得られる環境整備などの支援だけでなく、間接的で業務の軽減や成果を実感するまでに時間を要する授業支援の価値に目をむけ始めたことを示唆していると思われる。

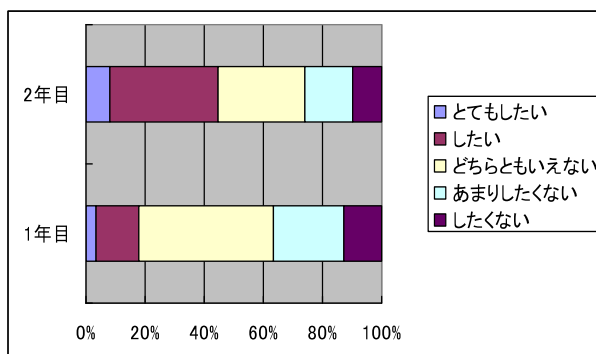


図2 生徒意識調査(実践前後の比較)

「地域の人がいつも校内にいれば、休み時間等に話してみたいか。」

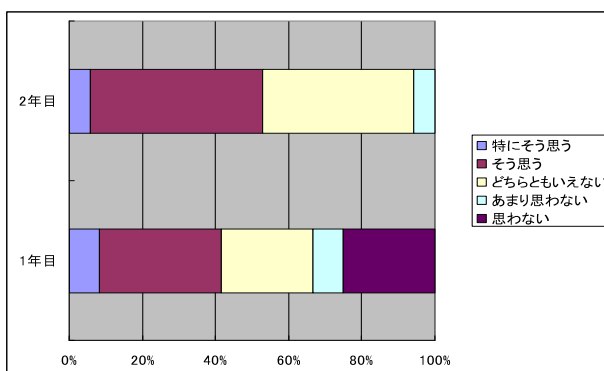


図3 教職員意識調査(実践前後の比較)

「地域の方に校内での支援を求めるなら、授業支援を望むか。」

Ⅲ 成果と今後の課題

1 成果

本研究で実践した、校内に地域の方々の居場所を置くことは、生徒に対して、校内で教

師以外の大人から学ぶ機会を提供でき、「伊里ふれあい学級」メンバー自身が学ぶ姿を示すことができる。生徒の「伊里ふれあい学級」メンバーとの授業後の感想にも、こうした点を示すものが見られた。このことから、成長モデルとして生徒のキャリア発達に効果が期待できるものであると考えられる。

また、現任教教師に対する質問紙調査(質的)では、学校支援による学校業務の軽減だけでなく、授業内容の充実、地域と学校とのパイプ役等といった多岐にわたるメリットを実践を通じ感じ取っていることが明らかになった。さらに活動を通じて「伊里ふれあい学級」メンバーから寄せられた意見は、学校評価として活用することができた。

「伊里ふれあい学級」メンバーへの質問紙調査(質的)では、生徒との交流やふれあい学級メンバー同士とのかかわりの中で、自分自身が成長しているとの感想が複数寄せられた。加えて、生徒との交流が深まるにつれ、生徒とよりよい関係を築くために中学生に対する関心が高まっていることも窺えた。このことは、「伊里ふれあい学級」メンバーに新たな学習意欲が芽生えさせるきっかけにもなった。また、「伊里ふれあい学級」メンバーが定期的に長時間、校内で活動することで、地域住民に教師や学校を多面的に理解してもらうことにも効果があった。

2 今後の課題

「伊里ふれあい学級」の活動が定着すると共に、「伊里ふれあい学級」の規模拡大を求める声や、隣接する小学校や保幼複合施設等での活動を望む声も聞かれるようになった。次年度にむけて、現在の「伊里ふれあい学級」メンバーの増員と共に、「伊里ふれあい学級」を複数の学級として増員し、活動曜日を学級ごとに設定して活動を広げることを現在検討している。このように「伊里ふれあい学級」の規模が拡大し、複数の学校園間で活動することにもなれば、活動全体のコーディネーターの存在が不可欠となる。

約半年間の本実践で、現任教職員が多くが課題として指摘したのは、「伊里ふれあい学級」と学校との活動のコーディネートである。現在週1度行っている活動のための打合せをより省力的で効率的なものに見直していく必要がある。さらに「伊里ふれあい学級」の規模が拡大することを予想すれば、コミュニティ・スクールの指定や「伊里ふれあい学級」の一部をコーディネート専門の組織として、独立させていくことなども視野に入れ、今後の活動を検討していきたい。

文献

有菌格『開かれた教育経営 学社連携・融合教育論』教育開発研究所，2007年

佐藤晴雄『学校を変える地域が変わる 相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方』教育出版，2002年

葉養正明『よみがえれ公立学校 地域の核としての新しい学校づくり』紫峰図書，2006年

特別支援教育を視野に入れた生徒指導に関する研究

2242082 國富 聖子

概要

本研究では、中学校で問題行動を繰り返す生徒の中には、特別な支援を必要としている者も多く存在していると仮説を立て、特別支援教育の視点を取り入れた指導が効果的ではないかと検証した。実践研究として、全校で生徒指導と教育相談と特別支援教育の連携による生徒理解と積極的な生徒指導としての授業研究に取り組んだ。その結果、生徒指導と教育相談と特別支援教育の連携により生徒理解が深まること、教職員間の指導方針の共有や専門機関との連携がスムーズに行くこと、授業研究により教師の同僚意識が深まると同時に、学びにつまずいていた生徒に気付き、授業改善が進むといった成果を得ることができた。

キーワード **中学校生徒指導** **生徒指導・教育相談・特別支援教育の連携**
子ども理解のカンファレンス **授業研究**

I 本研究の目的と研究の視点

現在中学校で起きている授業放棄や授業徘徊、暴力行為、不登校などの生徒の問題行動には、社会環境や価値観の変化だけではなく、発達障害など生徒の心身の問題が背景にある。文部科学省による「特別支援教育の推進について（通知）」（平成19年4月）においても、「いじめや不登校などの生徒指導上の諸問題に対しては、表面に現れた現象のみにとらわれず、その背景に障害が関係している可能性があるか否かなど、幼児児童生徒をめぐると十分に留意しつつ慎重に対応する必要がある」と指摘している。特に現任校では、発達障害のある生徒やその疑いのある生徒が、暴力行為や不登校などの問題行動や人間関係の困難さを抱えていることが多い。こうした生徒の問題行動に対して、従来型の「個別指導を中心とした非行防止の指導、あるいは問題行動に対応する指導」「しつけの訓練、きまりの徹底という取り締まり的活動」といった生徒指導では解決することは難しい。

そこで本研究では、現任校で起きている多くの問題行動及び問題を抱えた生徒に対して、特別支援教育の視点をもって取り組むことが有効ではないかと考え、生徒指導・教育相談・特別支援教育の連携による生徒理解の深化、積極的で総合的な生徒指導の展開、これらのための校内体制づくりを図ることを目的とした。

II 研究の内容

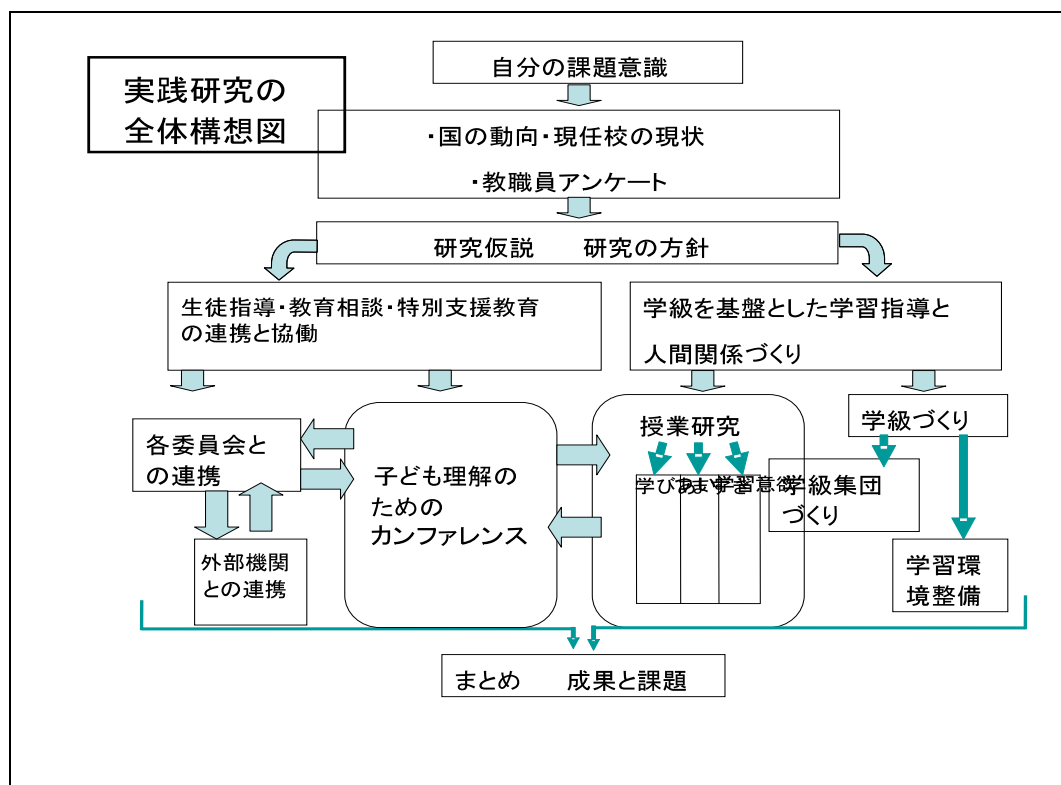
1. 研究の全体構想

平成20年度に現任校の教職員を対象とした生徒指導に関する意識調査を行い、従来型

の生徒指導に限界を感じていること、特別支援教育の視点を生徒指導にも求めていること、「問題行動の対応」や「部活動」に時間を取られ、「授業の充実」や「学級集団づくり」「規律ある学校生活」に時間を割く余裕が無くなっていること、「指導技術の向上」「教科指導」「教師の協働体制」「特別支援教育」に関する研修を求めていることなどが明らかになった。

また、今日、生徒指導や特別支援教育で成果を上げている全国の先進校を分析すると、教職員間の連携・協力体制づくりの重要性、および、生徒指導における協同学習や特別支援教育の視点を入れた全校で取り組む授業改善の重要性が明らかとなった。

これらをふまえ、次のような本研究の全体構想を作成した。



2. 実践研究の取り組みと成果

この研究構想を平成 21 年度に現任校で取り組んだ。しかし、教育課程編成時に提案が間に合わなかったため、その全体像を十分示すことができず、生徒指導部と研修部の理解と協力を得ながら、一つひとつの取り組みについて教職員に協力を求めることが多かった。

(1) 校内体制の見直し

生徒指導・教育相談・特別支援教育の連携を目的として校内委員会組織の見直しを行い、場・情報・仕事の共有化を目指した。＜場の共有＞のために、生徒指導主事、教育相談責任者・特別支援教育コーディネーターが、生徒指導委員会、特別支援教育連絡会、不登校対策委員会、教育相談係会に参加した。＜情報の共有＞のために、各委員会で話し合われた検討事項、決定事項を文章化し相互に閲覧できるようにした。＜仕事の共有＞のために、

学級担任と各委員会委員との協働を図り、担任が一人で抱え込まないようにした。

(2) 「子ども理解のカンファレンス」の実施

特定の生徒を対象としたケース会だけではなく、日常的に職員室において生徒に関する情報を交換し、学年会や生徒指導係会、特別支援教育委員会でも具体的な生徒の実態について取り上げるようにした。こうした「子ども理解のカンファレンス」を日常的に行うことで問題行動を繰り返す生徒に対する理解を深め、当面の手立てを共有できた。

また、スクールカウンセラーやスクールパートナー、子ども相談主事など外部機関との連携も図った。複数の教師や専門家による観察から浮かぶものを総合的にまとめ、個別の生徒について生活状況やその生徒を取り巻く社会的土壌も把握するように努めた。

未だ校内に言葉としては浸透していないが、従来から行ってきた生徒に関する情報収集や情報交換をより丁寧に行い、さらに行動の背景を読み解こうとする姿勢は特別支援教育の視点が入ることにより多角的なものになった。

実践研究から10ヶ月が経過した。暴力行為や授業徘徊などの反社会的な行動を取る生徒に関しては、なかなか有効な手立てを見出すには至っていない。が、不登校傾向の強い生徒や他者とのコミュニケーションの苦手な生徒など非社会的な傾向が強い生徒に関しては、支援員の授業支援による観察記録を継続して行うことで、その子どもの抱えるしんどさやつまずきが少しずつ明らかになり具体的な手立てが検討されるようになった。

(3) グループによる授業研究の推進

問題行動を起こしてから対処するのではなく、予防的かつ積極的な生徒指導として授業研究に取り組んだ。現任校では学びにつまずいて学習意欲をなくしてやる気がなくなる生徒や、コミュニケーションが取れないために教室に居場所がなくなる生徒が授業徘徊や問題行動を繰り返すことも少なくない。一斉授業ではなく、子どもの学びに寄り添い、学びの中でのつまずきに手立てをすることで、自信をもって学びの場としての学級で過ごせる学力を身につけさせることが目標である。

平成20年度より全教職員による授業研究に取りかかり、3グループに分かれて実施した。平成21年度は1学期に3年生、2学期に1年生、そして3学期に2年生の教師が全クラスで授業公開した。授業公開後に研修会を行い、授業者と授業観察者で検討した手立てが有効だったか検証した。平成21年度には「教科をこえて指導案を検討すること」に関して抵抗があったが、夏季研修での模擬授業や研修会を繰り返すことで、指導案検討の際に他教科の教員ならではのアドバイスや子どもの目線に立った指摘がなされるようになった。

Ⅲ 研究の成果をふまえた今後の展望

授業研究を継続する中で、支援員との連携も進み、授業の中で学びにつまずいている生徒を見つけ、その生徒についてカンファレンスをする中で、授業放棄しようとしていた生

徒が少しずつ授業に参加し、教室にいるようになった。教師に認められることで教室に居場所を見つけようとしている彼への次の手立ては、学級の仲間と授業の中でつながることである。また、一斉授業の中では気が付かなかったが、その生徒のやる気のなさの原因に視覚の問題があることがわかった。今までは「やる気のない生徒」と見ていたが、その生徒に寄り添うことで学習につまずいていた要因を見つけることができた。

教師からは、公開授業の研修会の感想として「つまずきを授業者がキャッチできているか」「学びの過程を把握するなど、生徒が発するSOSを見逃さないことが大切であることを改めて感じました」などが出され、「子どもの学びに寄り添う」授業研究の大切さが広がりつつある。

日常の中の「子ども理解のカンファレンス」では、つまずいている生徒の学びに寄り添いながら実践した授業の中で見せる生徒の姿を語り合うことで進んでいる。生徒の姿を読み解き、語り合い、特別支援教育の視点を生かした分析や手立てを考える取り組みが進んでいる。様々な視点からの情報や意見の交換により、教師のつながりができ、「仕事の共有」も進められるようになった。

平成 21 年末に行う来年度の教育課程編成において、生徒指導に関する提案には「教育相談の視点を基にした学級集団づくり」と「授業づくり」という、問題行動を起こさない生徒を育成するための「居場所のある学級集団づくり」も目指した項目が盛り込まれている。本校がこれから目指していくのは、直観力と経験知に優れた一部の教師のみが行える問題行動を繰り返す生徒のみを対象とした生徒指導ではなく、全ての教師が実践でき、生徒の安心できる「学びの場」として学級づくり・授業づくりを進める積極的な生徒指導であると判断されたのである。

これらの成果をふまえて、これから現任校で取り組むべきこととしては以下のことをあげることができる。①教育課程に取り上げて、学校全体の課題にしていくこと。②生徒のための授業研究の継続化。③校内研修体制づくりの実施。④生徒理解を深めて実践を改善し教師の専門性を深めていくために、記録をとって様々な視点から分析していく。⑤子どもを理解し自分たちの実践を見つめあい、教訓を見つめ、同僚性を深める環境を築く。⑥事実を共有することで指導力の向上を図る。以上の点をふまえ、さらに実践を深めていきたい。

主要参考文献

- 1) 住野好久『生徒指導の観点からの授業づくりとそのカリキュラム化』日本生徒指導学会機関紙「生徒指導学研究」第6号、2007年。
- 2) 福井雅英『子ども理解のカンファレンスー育ちを支える現場の臨床教育学』かもがわ出版、2009年。
- 3) 佐藤暁『子どもをつなぐ学級づくり』東洋館出版社、2009年。

コミュニティ・スクールに関する研究

－学校運営協議会の組織運営と教育活動の改善－

22420083 佐藤 成実

概要

本研究のもととなったのは、「学校内部の連携を図る有効な手だてはないものか」という思いである。折しも、現任校が「岡山市地域協働学校」の指定を受けた。内部の力だけではなく、外部からの力を契機として「教職員間の連携を強める」ことはできないかと考えた。「岡山市地域協働学校」にむけて取り組む現任校で、「コミュニティ・スクール（岡山市地域協働学校）の組織運営のあり方、コミュニティ・スクールにふさわしい新しい教育活動を提案」の実践を試みた。学校運営協議会の組織が形となっていく過程を知ることはできたが、組織運営への関与や教育活動の実践については今後も努力していきたい。

キーワード コミュニティ・スクール 岡山市地域協働学校 二つの安心 学校園の連携
地域との連携 生徒

I 研究の目的

現任校は昭和 61 年に開校した。ここ 5～6 年は比較的落ち着いた状態である。落ち着いた状況をもたらしたものは、学校内部の「なんとかしなければ」という思いと、地域の「なんとかしてあげたい」という二つの思いがあったからこそだと考える。しかし、学校が落ち着いた状態が数年続いたため現在は、教師間での生徒指導に対する温度差が生じ、教師間での意思疎通が難しくなり、「目指す生徒像」はあるがそこへ向けての全体の求心力が弱くなってきているという状態である。こうした状況の中、平成 20 年度より平成 22 年度までの 3 年間、現任校は「岡山市地域協働学校」の指定を受けることとなった。「岡山市地域協働学校」とは、国のコミュニティ・スクール設置の動きを受けて、中学校区単位での協議会設置を行うことで、中学校区内の学校園相互の連携を強化し、地域全体の教育の向上を目指す取り組みである。学校を改革するのは中からだけの力では難しい。制度改革のような外からの力が学校改革に大きく貢献する場合がある。中からの力と、外からの力を、現任校の教育活動の改善の力にできないものか、「岡山市地域協働学校」の指定を、教育活動の改善につなげられないだろうか、と考えた。

以上の問題意識から、本研究は「①コミュニティ・スクールの組織運営のあり方を明らかにすること。②コミュニティ・スクールにふさわしい新しい教育活動を提案すること。」を目的とする。

II 実践に向けて

(1) 研究の方法

現任校のコミュニティ・スクール組織運営のあり方については先進校である公立K中学校区の「学校運営協議会」に学ぶ。教育活動の提案については、先進校の取り組みと、現任校と地域の関わりを整理することにより、取り入れられる教育活動を提示していきたい。

(2) 先進校の取り組み

K中学校区は平成 11 年度から、3 年間、岡山県教育委員会より「いきいきスクール支援事業」の指定を受ける。この「いきいきスクール推進事業」を発展的に継承する形で「地域学校協議会」を設置して、平成 14 年度から 3 年間、文部科学省より、「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」の指定を受ける。そして、平成 20 年度、K幼稚園、S小学校、K小学校、K中学校が文部科学省より、「コミュニティ・スクール推進事業」の再指定を受ける。中学校区を地域として、学校・地域・家庭が一体となって、平成 10 年度から研究指定をバネにして、学校運営の質の向上に継続的に取り組んでいる。また、学校園は「0 歳～ 15 歳まで責任のある保育・教育」すなわち「保・幼・小・中連携」の実践を継続的に行うとともに、平成 19 年度からK中学校が「協同学習」をスタートした。これを受け平成 20 年度から小学校 2 校もスタートすることにより、「連携から一貫へ」の道筋ができた。「生徒指導の原点は授業である」という、新たなビジョンを持って平成 20 年度をスタートさせている。

III 実践内容

(1) 学校運営協議会の組織

これまでの経緯

H20.10.3	準備会	3 校園の教職員による原案の作成
H20.10.14	連絡協議会	保、幼、小、中と地域との今までのかかわり方を確認
H20.10.30	企画会	各部（地域部・学校連携部・広報部）の活動方針について
H20.12.1	企画会	各部からでた意見のまとめ
H20.12.4	連絡協議会	今後の方針についてグループ討議
H21.1.20	企画会	パンフレットについて
H21.1.30	連絡協議会	パンフレットについて・来年度について

公立T中学校区の学校運営協議会は、各学校園ごとに運営協議会の委員を選出するのではなく、中学校区単位で合同開催する形で組織作りを行っている。T 学区の学校園の課題解決に向けて、地域協働学校の取り組みの概要で「各学校園に地域協働学校運営協議会を設置し、連絡協議会として常に合同開催することで、T中学校区が一体となって活動できるシステムを構築する。」とあることから、合同開催となっている。

「地域連携部」「学校連携部」「広報部」の各組織に各校園のスタッフが入ることによ

り、連携がとりやすいシステムとなっている。2年目である平成21年度は、保・幼・小・中の連携がひろがった。教務主任レベルでの調整が行われるようになった。以前は校長・教頭間での連絡調整が中心であった。しかし、現在は、教務、地域協働学校担当者の連絡会等、連携を取り、情報交換をする機会が増えた。また、学校を地域に開くことが具体的に行われるようになった。

(2) 地域協働学校の指定を受けてから

指定を受けてから新たに展開している活動が「Tギャラリーの開催」である。中学校を地域に開き、地域活動の出島とする試みである。中学校がいくら地域に開かれた学校を目指しても、普段、地域の方は理由がないと中学校へはなかなか足を踏み入れてくださらない。開かれた扉へ足を踏み込んでいただくには「きっかけ」と「理由」が必要なのではないかと思われる。生徒も「理由」があることで、自然に地域の方、保護者の方と触れあうことができたのではないか。「Tギャラリー」の開催を通して、実際に生徒、教職員、地域、保護者が触れあえることができた。学校と保護者と地域が連携して行くには「仕掛け」が必要であると考え。組織作り等のハード面での体制づくりはもちろんのことだが、生徒、教職員、地域、保護者が触れあえるソフト面でも「仕掛け」が必要であろう。学校と地域、保護者が連携していくための一つの、「仕掛け」として「Tギャラリー」が機能しているといえるのではないだろうか。

(3) 校内での意識

平成21年7月17日にT中学校教職員対象にアンケートを行った。アンケート用紙は「連携を軸とした学校づくり」（佐藤博志著、刊行前図書原稿）を参考にT中学校の学校評価項目をピックアップした。学校評価より「地域協働学校」に関わる項目を選び、行った。

「地域協働学校」への認識がどの程度であるかを知ることができた。一小・一中という利点を生かした地域協働学校の取り組みがすすめられているという意識が教職員にはある。しかし、一方で、係だけが理解し認識している、係でない教職員の意識・認識の低さが問題点としてあげられる。

(4) 教育活動の改善

平成21年度は、全校生徒が「マイクロステップ学習」に取り組むことができた。「地域協働学校」の指定を受けたことが契機となり、学校が一つの学力向上の教育活動に取り組みやすくなった。同じ取り組みを学校全体で行うことによって、学年間での情報交換を行う機会が増え、教職員間のコミュニケーションが促された。そして、組織全体の活性化につながったと考えられる。新たな教育活動を行うのではなく、今ある教育活動の意味を改めて考える、新たな視点で行う、という意識付けができたのではないか。学校の現状から、地域協働学校の指定を受けての新たな教育プログラムの開発は人的時間的空間的要素から検討して難しいが、今ある「教育活動」に「地域協働学校」としての意味づけを行うことは可能である。一つのことに意味を持たせて、教職員がその意味をきちんと理解して「教育活動」を行うことが必要なのではないか。地域協働学校の指定を受けたことで教職員の

意識は高まっている。

IV まとめと今後の課題

(1) コミュニティ・スクール（岡山市地域協働学校）組織運営のありかた

T中学校区での地域協働学校の取り組みを、コミュニティ・スクール（岡山市地域協働学校）の一つのあり方として提案する。T中学校区が実践してきたあり方が他の学校のあり方の一つの手がかりになればと考え、実践報告をまとめた。

岡山市地域協働学校の指定をきっかけに、現任校では、「①学校と地域、このふたつの関係を見直しよりよい関係をつくっていくきっかけとなった。②保・幼・小・中の学校間での連携を見直すきっかけとなった。」という、二つの側面から効果が見られた。連携の基本となる、各校園と地域との関わりについての確認が行われ、それぞれがどのように地域と関わっているのかを知ることができた。現状を知ること、学校側も地域側も系統立てた連携へと発展させることができる。

(2) 教育活動

現任校に戻り、自分が行ってきたことは、「地域協働学校について」提案することではなく、「生徒指導」であった。目の前にいる生徒をいかに指導していくか、日々起こる問題にどう対応していくかに追われていた。地域協働学校の運営に直接、関わることはできなかった。連絡協議会・企画会議には参加したが、決定事項を知るというだけで、自分が何かをした、ということではできていない。しかし、この内部での生徒指導こそが、大きな視点での「地域協働学校」への基礎ではないかと考える。教師が生徒との関係づくりをきちんと行ってこそ、生徒は地域との関係づくりができるのではないか。

(3) これからの「T中学校区地域協働学校」の課題

一番苦慮したのは「役員」の人選である。学校評議委員を残しての指定、学校評議委員と学校運営協議会の委員のかねあい。また、地域には育成協議会もある。その中で、どういう組織作りをしていくのが一番の問題点であった。また、T中学校区の学校運営協議会の委員は、PTA 役員の役職、教職員の係で割り振られているので、機械的に委員が決まる。委員の仕事内容の引き継ぎも今後の課題の一つである。

今後の生徒と地域の関わりにおいて、二つの提案をする。一つは生徒の実行委員から地域ボランティアの募集をおこなうこと。二つめは、中学生が、授業で学んだことを地域で発表する場を与えていただくことである。この二つのことを行うことで、中学校では地域との関わりを生かした教育活動へ発展させることができる。また、地域では活動が継続的になることで、中学校のスタッフが変わっても、地域に理解していただけるスタッフがいるかぎり、地域と中学校の交流が続いていくことができる。指定された3年間で学校・地域・保護者の連携が終わってしまうのではなく、その後も連携が続いていくことが「T中学校区地域協働学校」において一番の課題であると考えられる。

学校経営に資するミドルリーダーに関する研究

22420089 萩原 康正

概要

組織的・機能的な学校運営には、ミドルリーダーの学校参画が不可欠であり、今ミドルリーダーの資質向上が求められている。文献研究・校長インタビューを通して、ミドルリーダーに求められている資質・能力を調べた上、各課・学年中心の「縦割り」体制からミドルリーダー相互の「横の連携」を目指す現任校では、「つなぐ力」の向上が最優先事項と考えられた。校務検討委員会を中心に「つなぐ力」の向上を目指した実践を行った。ミドルリーダー個々は「つなぐ力」の必要性を意識し始めているが、共同提案を含めた高い次元までには至らなかった。

キーワード **ミドルリーダー** **資質・能力** **人材育成** **つなぐ力** **連携**

I 研究目的

日本の学校組織は鍋ぶた型と言われてきた。管理職以外は皆平等で上下がないため、組織的・機能的な取り組みがなされにくい状態であった。近年、学校は学校裁量権の拡大に伴い校長のリーダーシップの発揮、組織的・機能的な学校運営が求められている。組織的・機能的な学校運営のためには、教務主任・学年主任など主任層（以下ミドルリーダー）の学校参画が不可欠である。では、ミドルリーダーに求められる資質・能力とは何であろうか。本研究は校長インタビューを通して、ミドルリーダーに求められている資質・能力を探り、学校現場でミドルリーダーの資質・能力の向上を目指すことを目的とする。

現任校の学校経営計画には「学校全体の組織力を高めるため、学年や教科に留まらず、全体の動きを見ることが出来るミドルリーダーを育成することが課題」とミドルリーダーの資質向上が求められている。二年目の校内実践はミドルリーダーの「つなぐ力」の向上が、横の連携強化による組織的・機能的な学校運営につながると考え、ミドルリーダーの「つなぐ力」の向上を目指した。「つなぐ力」をミドルリーダーが協力・援助しあいながら共に教育活動に取り組むために「連携・協働体制を構築する力」と定義した。

II 実践に向けて

(1) ミドルリーダーに求められている資質・能力の検討1 ー文献研究ー

天笠¹は、主任間相互に情報を交換して、協議をはかりながら問題解決を目指す行動様式や組織の慣行が、必ずしも十分に学校の中に根づいていないと指摘し、各主任は職務内容や校内の状況に応じて、「リーダー」と「フォロワー」を使い分けていくことが主任間の連携を密接にする上から欠かせないとし、そのために必要な資質・能力4点を示した。

- ①自ら思考する力（周囲と情報交換をはかりながら新しいものを創り出す）
- ②ビジョンづくりノウハウの獲得（広い視野，周囲を取り巻く環境に関心を持つ）
- ③組織する力（組織をつくり動かすノウハウ，コミュニケーションを作り出す技法）
- ④挑戦する精神（周囲を説得して組織を動かす粘り強さ，難課題へのチャレンジ精神）

(2) ミドルリーダーに求められている資質・能力の検討2 ー校長インタビュー

校長9名（退職校長3名含む）に平成20年10月～11月，人材育成方針・ミドルリーダーに求める資質能力，資質向上のための働きかけ等ついてインタビューを実施した。人間性，柔軟性，コミュニケーション能力，コーディネート力，企画立案力，提案力，分析力，視点の拡大，外部情報の収集，フォロー意識等15項目が資質・能力としてあがった。

(3) 文献研究，校長インタビューを通して

文献研究，校長インタビューの中で多数の校長があげた項目を中心に，「企画力，提案力，つなぐ力，情報収集，人材育成，ストレス対応力」の6つの力が，特にミドルリーダーに求められている資質・能力であると筆者は考えた。

III 実践内容

管理職・ミドルリーダーが，週一回集まる校務検討委員会をミドルリーダーの「協働の場（時間・空間の共有，話題の提供）」とし，「横の連携」強化・ミドルリーダーの「つなぐ力」の向上を目指した研修を月二回行った。（表1参照）。研修テーマは各課・学年中心の「縦割り」体制からミドルリーダー相互の「横の連携」を目指すために，「担当分掌をこえ，学校全体の動きを見る」ことができる内容を中心に行った。

(1) 「つなぐ力」の向上を目指した実践1 ー学期 ～KJ法を用いた研修～

討論形式による意見交換では，一人一人が意見を発表する時間・機会が少ないため，KJ法による共同作業をとおして，お互いの意見・考え方を知る機会とした。

表1 校務検討委員会での「意見交換・研修」(平成21年12月末)

回	月	日	実施内容
1	4	14	校務検討委員会の目指す姿等提示
3	4	28	研修「I高校の良い点, PRしたい箇所」①
6	6	2	研修「I高校の良い点, PRしたい箇所」②
8	6	30	研修「I高校の課題・問題点」①
12	9	1	研修「I高校の課題・問題点」②
	9	中旬	校務検討委員会4～9月を振り返って
	9	下旬	学校経営計画 中間期達成状況・評価
15	10	6	学校経営計画について
	10	上旬	全教員アンケート「学校経営診断カード」簡易分析の説明
16	10	13	SWOT分析 一覧確認
	10	22	4人の会(他に10月30日, 11月6日, 11月13日に実施)
	10	19	(臨時)定員増に伴う中学校訪問打ち合わせ
17	10	20	(拡大)新型インフルエンザにかかわる検証
	10	23	(臨時)定員増に伴う中学校訪問報告会
	11	上旬	教員全員参加(14班) グループ討論「3年後のI高校」
20	11	17	SWOT分析・「3年後のI高校」報告
22	12	1	学校経営計画
24	12	15	学校経営計画

(2) 「つなぐ力」の向上を目指した実践 2 二学期 ～学校経営計画の作成を通して～

二学期は来年度の学校経営計画作成過程(今年度中間期評価・SWOT分析・全教員参加グループ討議の報告など)をとおして, ミドルリーダーのつなぐ力の向上を図った。

IV 評価

(1) ミドルリーダーの「つなぐ力」の向上を目指した実践の中間期評価(9月)

9月下旬振り返りアンケートを委員会内で実施した。成果は「KJ法を利用した話し合いでお互いの考えを知る機会になった」, 課題は「話し合いだけで終わり具体的な(改善策の)提案まで至っていない」であった。教頭から「横の連携」(情報交換と意見交換, 違った角度・広い視野)の強化, 課内の情報交換・収集の不足が指摘された。

(2) ミドルリーダーの意識調査(10月)

教員の問題意識を数値化(客観化)するために, 学校経営診断研究会制作「学校経営診断カード(総合編)」を10月上旬に実施した。分散分析の結果, 「企画立案」において校務検討委員と他の課長・室長 [$F(3,38) = 4.51, p < 0.05$], 「規則づくめ」において校務検討委員と一般教員 [$F(3,38) = 2.23, p < 0.05$] に有意差があった。

③ ミドルリーダーの「つなぐ力」の向上を目指した実践の評価（2月）

実践評価を12月中旬に実施した。管理職による他者評価、ミドルリーダーの自己評価をまとめると成果はつなぐ力の必要性の「気づき」、課題は「レベルアップ」であった。

表2 「ミドルリーダーの『つなぐ力』の向上」を目指した取り組みの成果と課題

成 果	課 題
①個々のミドルリーダーは「横の連携の必要性・重要性」、「つなぐ力の必要性」を意識化できつつある。	①つなぐ力の向上までは至っていない。各ミドルリーダーは「各自の担当分掌」に立脚した視点からのみ学校全体を見ている。
②必要に応じて、個々のミドルリーダー間で「横の連携」を図りつつある。（緊急性のある）目の前の課題については、課・学年を超え、連絡・相談し、対応している。	②（部活動と家庭学習の両立、規範意識の向上など）緊急性はないが、学校にとって重大な問題であり、かつ一つの分掌だけでは解決を図れない問題が今は手つかずになっているばかりか、問題視さえされていない。
③校務検討委員会はミドルリーダーが定期的に「集う場」となり、情報交換だけでなく意見交換もでき始めた。お互いの意見を聞くことにより、相互理解と視点の拡大につながっている。	③校務検討委員会の「研修の質の向上」を図る必要がある。隔週、1回45分の実施では内容は制限されるが、工夫する必要がある。

V 考察

校務検討委員会は「研修の場」にすぎず、校務検討委員会での情報交換・意見交換だけではつなぐ力の向上には限界があり、本実践による横の連携強化による組織的・機能的な学校運営の促進には余り変化はなかった。しかし、個々のミドルリーダーはつなぐ力・横の連携強化の必要性を意識し始めている。この意識変化を来年度以降も持続させていく継続的な取り組みが必要である。そのために、①（研修によりつけたい力の）達成基準設定・工程提示、②ミドルリーダーの意識改革、③少人数会議の導入（ワーキンググループの活用）、④環境整備（ミドルリーダーと分掌スタッフが話し合いを持つ時間の確保）など改善すべき点も多いが、一つ一つを克服しミドルリーダーの「つなぐ力」をより向上させることにより、横の連携強化による組織的・機能的な学校運営の促進を目指していきたい。

文献

¹ 天笠茂「スクールリーダーとしての主任」東洋館出版社、1998年、68～71頁。

知識・技能の「未習得や剥落」を克服する指導の在り方 —算数科を通して—

22420090 平松 克茂

概要

新学習指導要領には、生きる力をはぐくむことを目指して基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させることが明示されている。本研究は、算数科における基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得を目指して、自作のテストによって一人一人の児童の「未習得や剥落」した知識・技能を発見し、それを克服していく指導の在り方を探究した。自作テストの定期的な実施、それをもとにした自己評価シートによる自己分析、自作プリントを使った補充授業、個人別家庭学習等が本研究での実践である。実践を通して、自作テストの平均誤答率に改善が見られ、学習不振児が減少している。

キーワード 小学校算数 基礎的・基本的な知識・技能 未習得や剥落の克服
学習不振児の解消 算数たしかめテスト

I 研究の目的

知識・技能を確実に習得させるためには、教材研究、授業展開や発問の工夫、効果的な教具の利用等によってわかる授業を展開していくことが必要であり、それなしに確実な習得はありえない。しかし、そのようにして「確実に習得できる授業」を懸命におこなったとしても、それまでに学習した知識・技能が大きく未習得のままになっていたり剥落してしまっていたりしたら確実な習得は現実のものにはならない。知識・技能が確実に習得できる授業を成立させるためには、授業に全力を注ぐと同時にそれまでの児童の「未習得や剥落」した状態をできるだけ克服し回復させておく必要がある。しかし、これまでの私自身の教育活動においてそのようなことが十分にできていたかと問うと答えは否である。「この児童は過去の学習内容があまり習得できていない。だから今の授業が理解しにくいのではないか。」そう感じながらも、的確な指導方針をもってその克服に向けた取り組みを行うことができなかった。その理由を考えてみると、児童の「未習得や剥落」した状態をアセスメントして、それを解明する手段と、その結果に対応する手段をもつことができていなかったことが考えられる。

そこで本研究では、児童の「未習得や剥落」した状態をアセスメントする手段を開発することと、それをもとにした的確で効果的な対策手段や指導の在り方を探求していくことを目的とした。また同時に、そうした研究の過程から、知識・技能の「未習得や剥落」が生じやすい時期や単元を明らかにし、今後の授業の在り方を考えることも目的とした。

II 実践内容

1 知識・技能の「未習得や剥落」の解明

知識・技能の「未習得や剥落」がいつどこでどの程度生じているかを解明するために「算数たしかめテスト」を作成した。これは、1年生から5年生までの教科書に提示された基礎的・基本的な問題をほぼすべての単元から抽出して作成したものである。このテストの2学年前と1学年前の問題に取り組みさせることで、一人一人の児童の過去の知識・技能の習得状況が把握できると考えた。第1回の「算数たしかめテスト」は、平成20年11月に実施し、その後定期的に4回実施した。そして、その間どのように児童の習得状況が変化していくかを調べていった。

また、分析結果の信頼性をより高め、本校児童の実態をより客観的に分析することをねらいとして第1回は岡山市内のM小学校にも協力をいただき実施した。また平成21年度初頭の第3回は、矢掛町内の5校の小学校でも実施した。

2 「アセスメント→自己評価→対策プリント」の一体化

市販のテストを利用せず、「算数たしかめテスト」を自作したのは、1回の実施で全単元（1学年分）の習得状況を把握でき、さらにその結果に連動した自己評価シートと対策プリントを作成することで、「アセスメント→自己評価→対策プリント」というように、知識・技能の「未習得や剥落」の克服に向けた一連の取り組みを一体化させることができると考えたからである。さらに、この一体化によって、「アセスメントの結果をその後の学習にどう生かせばよいのか難しい」というこれまでの問題点が解消でき、児童自らでも克服に向けた学習に主体的に関わっていくことができると考えたからである。表1は自己評価シートの一部である。これによって自己評価をした児童は、大きくつまづいている単元を優先し、それに対応する「算数たしかめプリント」に取り組んでいった。

表1 自己評価シートの一部

6年生用「算数たしかめテスト」自己評価シート					
6年 2 番					
氏名()					
領域	4年生の学習内容	問数	正答率 (%)	自己評価 (A・B・C・D)	プリント番号 選抜 O・△・X
A数と計算	大きい数のしくみ	8	50.0%		4 - (1)
	わり算の筆算(1)	14	57.1%		4 - (2)
	がい数の表し方	2	0.0%		4 - (3)
					4 - (4)
					4 - (5)
					4 - (6)
	わり算の筆算(2)	8	50.0%		4 - (7)
					4 - (8)
					4 - (9)
					4 - (10)
B数と測定	計算のきまり	3	0.0%		4 - (11)
					4 - (12)
	小数	11	18.2%		4 - (13)
					4 - (14)
C図形	分数	5	0.0%		4 - (15)
	角の大きさ	3	33.3%		4 - (16)
	面積のほかり方と表し方	2	50.0%		4 - (17)
					4 - (18)
					4 - (19)
					4 - (20)

3 学習意欲調査の実施

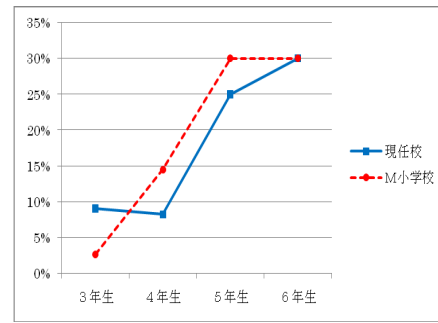
学習意欲調査紙を作成し児童の学習意欲を調査することで、知識・技能の習得状況との関係が明らかになり、「学習意欲」と「知識・技能の習得」が相互に作用し合いながらともに高まっていく指導の在り方を考えることができるのではないかと考えた。

学習意欲調査は、平成20年度に2回、平成21年度に1回実施した。平成20年11月の第1回は、岡山市内のM小学校にも協力をいただき実施した。

調査紙は、①学習へのエネルギー、②授業中の学習意欲は何に影響を受けるのか、③学習レリバンス、という3つの観点から作成した。

3 いつ、どこで「未習得や剥落」が生じるか

右のグラフ1は、第1回算数たしかめテストの結果にみる本校とM小学校の学習不振児の出現率である。このグラフから明らかなように、両校とも5年生から学習不振児の出現率が急増し、6年生では両校とも30%の児童が学習不振児と認定されている。この結果は、4年生が終わる頃から学習不振に陥り、その後もずっと学習不振から抜け出せない児童が少なからずいることも表している。



グラフ1 本校とM小学校の学習不振児の出現率

また、学習不振児に限らず全体でみても、4年生での学習内容から「未習得や剥落」が大きくなるという結果がでた。児童にとって4年生で学習する内容が大きな壁になっている。回復に全力を注ぐとともに、4年生での授業の重要性や習得の困難性について再度認識を強め、その在り方を研究していく必要がある。

また、「未習得や剥落」は、【B量と測定】領域と【C図形】領域、そして【A数と計算】領域の「数」に関する問題に多く見られることがわかった。その傾向はテストの回を重ねても同様であった。また、他校と比較してみてもその傾向は明らかに共通していた。こうしたどの学校の児童もつまずいてしまう単元や問題には、「繰り返し登場する機会が少ないから」といったカリキュラム上の理由や、「量感や豊かな感覚を必要とするから」といった問題自体の理由など、様々なつまずきの理由があるはずで、その理由をさらに追求していくことは、今後の授業を改善していくうえで重要になるものと考えられる。

IV 成果と課題

「未習得や剥落」した知識や技能を明確にするということは、教師の立場からすれば「きちんと習得させていない」事実を明らかにすることであり、児童の立場からすれば「わかっていない現実を再度つきつけられる」ことであり、いずれにしても「不十分な自分」に気づかされることである。しかし、「算数たしかめテスト」を実施し、それによって明らかにされた結果は決して「落胆」や「失望」でなく、「希望」や「再生」といった新たな可能性が示されたものとして受け止めている。

実際に、「未習得や剥落」を「発見」した後は、自己評価と対策プリントを一体化させながら、その克服に向けて前向きかつ主体的・継続的に取り組むことができた。その結果、多くの児童が誤答率を改善させることができた。学習不振児も減少している。このことが、本研究の成果であるといえよう。ただし、全ての児童が改善したわけではない。また今回の研究から、算数の苦手な児童の剥落は進みやすいという結果も明らかになっている。限られた時間の中で、より効果的に継続的に取り組んでいくことが今後の最重要課題としてあげられるだろう。また本校教職員へのアンケートから、自作テストやプリントの改善点についての指摘もうけている。来年度に向け課題も残った。さらに改善をおこない、より効果が高められる取り組みを今後も継続していきたいと考えている。

組織の活性化および授業力向上のための授業研究

22420091 廣田 巨史

概要

各学年の代表者と校長，教頭，教務主任，少人数指導担当で組織する校内研究推進委員会がある。共通の目的をもってチーム単位での協働を図る上で，効果的に機能させることが必要であると考えた。その中心となる授業研究を，より実のある授業研究にするために研修の方法を工夫し，授業反省協議会の改善を図った。その結果，個々の教師が積極的に授業研究にかかわり，来年度のK市教育委員会主催の「授業力アップ支援事業」に名乗りを上げるに至った。学力保障という意味での授業研究のあり方，授業力の明確な定義づけや評価方法等の課題は残る。

キーワード 授業研究 チームワーク ファシリテーション 授業力
マネジメントマインド

I 課題意識と目的

現任校では，研究主任として研究推進委員会を運営し，研究組織の編成や年間の研究授業を計画した。研究テーマを設定，授業を提案，検討し，日々の授業実践の質を高める。一般的には，教師集団の自律的活動として実践され，授業研究が教師文化の一つとして位置づけられてきた。

近年，この教師文化が崩れ始めている。学校に任される指導事項が増え，研修や報告書の作成，生徒指導や保護者との対応に追われ，授業研究が形骸的なものに陥りやすくなってきている。一方で，日本の教師による自律的な授業研究が「レッスンスタディ」という概念でアメリカを始めとする海外に紹介され，20か国以上の国の教師たちが授業研究に取り組んでいる。

子どもの教育体験の質の向上を図るには，授業の質の向上が望まれる。授業研究を学校変革の中核に位置づけ，授業力向上を図ることで，学校の正当性を高めていくことにもつながると考える。

学習指導要領が改訂され，教育課程の新たな方向性が示された。また，PISA型の学力観を意識した全国学力・学習状況調査も実施されている。学習指導要領の完全実施までの移行期間をよい機会と捉え，授業研究の改善を通して組織の活性化を図る。また，質の高い授業を目指すことで教師の授業力を向上させ，確かな学力を児童に保障することを本研究の目的とする。

II 実践研究の視点

1 研究組織

「組織」には多様な見方がある。金井（1999）によれば組織観だけでもいくつにも分類され、中でもバーナードの定義は、「二人以上の人々の意識的に調整された活動や諸力の体系（a system of consciously coordinated activities or forces of two more persons）」とされる。この捉え方には、3つの要素（①共通の目的②協働する意思③コミュニケーション）が含まれ、授業研究のプロセスにおいて、まさしく合致する組織観であり、これらの要素が機能し、効果的に連動すれば、研究組織が活性化すると言ってよいだろう。

2 授業力

斎藤喜博は、学校の役割は何よりも教師が授業を通じて豊かな文化を子どもたちに伝えていくことである。授業とは、教師の通り一遍な説明や教材解釈で進むのではなく、まさに子どもたちとの格闘、勝負という緊張関係のなかで進められなくてはならない。さらに、まさに子どもたちに授業を通じて確かな学力を形成することによってこそ、保護者や地域住民を味方にするができる。と述べている。学力を保障することができる教師の授業展開を「授業力」と考える。

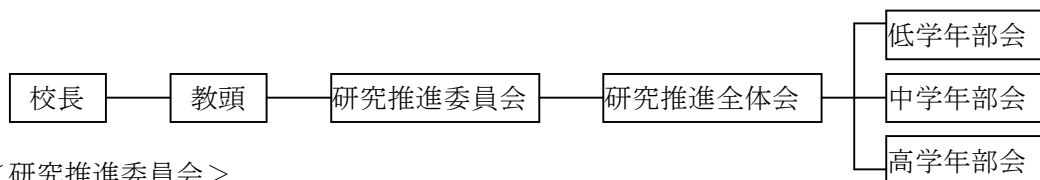
3 授業研究

木原（2006）は、学校研究とは、「学校が抱える課題の解決に向かって、教職員が共同的・組織的に、授業等の教育実践を計画・実施・評価する営み」をそう呼びたい。もちろん、それは、正確な意味での「校内研修」や「校内研究」に等しい。としている。そこで、授業研究を校内研修の中心として捉え、いわゆる研究授業は、提案型の授業研究として位置づけ、授業研究は、研究授業と日々の授業実践との両者をつなぐものとして定義しておきたい。

III 実践内容

1 組織の運営

< 研究組織 >



< 研究推進委員会 >

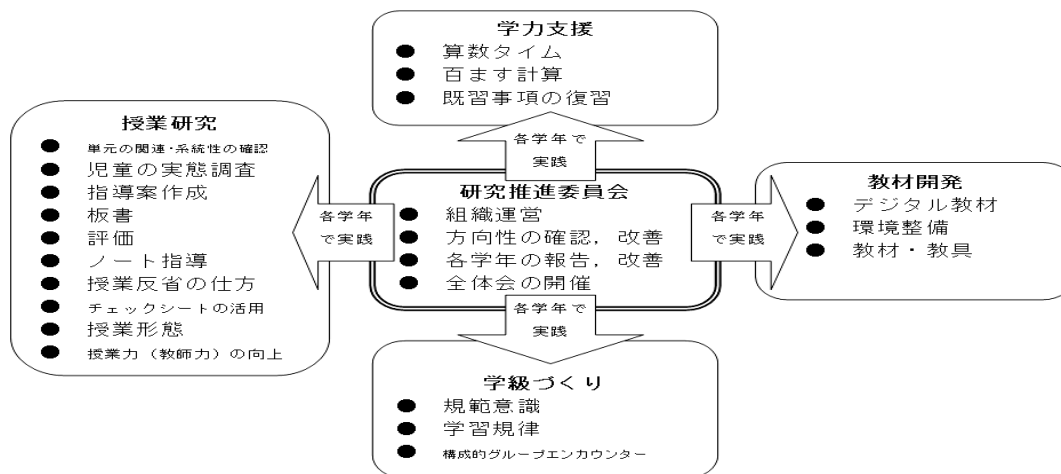
校長、教頭、教務、研究主任、少人数指導担当者、各学年研究部員で構成する。

< 学年部会 >

低学年部会、中学年部会、高学年部会（担任外の教師は、各学年部に所属）

各学年部の意見を研究推進委員会に持ち寄り、検討し、フィードバックする。

2 推進体制の重点領域



3 参加型校内研修（模擬授業）

日時 平成21年8月28日（金）9:00～11:00（図書室）

講師 岡山大学大学院教育学研究科 教授 黒崎 東洋郎 先生

内容

- (1) 開会のあいさつ, 講師紹介
- (2) 1年生の研究授業について【9:00～9:40】
模擬授業 ワークショップ
- (3) 4年生の研究授業について【9:45～10:25】
模擬授業 ワークショップ
- (4) 指導・講評 【10:30～11:00】
- (5) 閉会のあいさつ



模擬授業を企画した理由として①経験した教師がない。②授業者も授業者（児童役）以外もより主体的に参加できる。③実態に合わせた教材研究ができる。④授業研究の視点が明らかになる。⑤ベテランと若手教師との協働が生まれる等があげられる。

結果として、授業者は、単元を通してのねらいや一単位時間の目標が明確になり、児童役となった教師は、児童の思考の流れを確認したり、教材の工夫について検討したりすることができた。それまでは、指導案に沿って授業説明をして、質疑応答を受けていたのみである。夏季休業中の日程を調整すれば、効果的な研修にすることは可能である。また、外部から講師を招くことは重要で、授業研究についての短・中期的な評価から教育課程改善への足がかりとすることができる。

4 ワークショップ型授業反省協議会

研究授業の反省協議会は、従来、①授業者の反省。②学年部からの補足説明。③質疑応答。④感想。の手順で行われていた。反省協議会の記録から、発言者が限られ若手教師の発言が少ないこと。意見につながりがなく、印象論になりやすいこと。合意形成ができて

いないことなどが浮き彫りとなった。そこで、ベテランから若手教師も含めて相互に意見交換ができるように4人～5人のチームに分かれ、授業観察からいくつかの視点を見つけ出し、議論し、チームワークとして意見をまとめ、発表するといったワークショップ型の協議会を取り入れることにした。その際の留意点として、①テーマについて必ず話し合うこと。②児童の事実をもとに議論すること。③授業力の要素についてふれること。④グループは意図的、計画的に編成すること、とした。協議会について以下の反省があげられた。

- ・ 時間的に厳しく、次々と進んでいくので頭の中が整理できない。観点を示していても他に言いたいこともたくさんしゃべってしまう。
- ・ 授業者にとってはいろいろな意見があってよかった。
- ・ 慣れてくれば、反省会までに自分の考えを付箋に書いて要点をまとめておく。言いたいことを簡潔に表すなど教師の意識改革も必要。



書くことによって、他の教師の考えをより多く知ることができた。一つの手法として取り入れた意義は大きい。次回は、視点を予め限定して議論することを試みたい。

IV 考察

学校現場を離れることによって、「ミドルリーダーとして何ができるのか。」を改めて問い直すことができた。結論から言えば、いかに組織へ寄与することができるか否かである。現任校在籍年数、教職経験年数、年齢、分掌など様々な要素が考えられるが、それらを総合的に加味したうえで自分の立ち位置を確認し、連携に留まらず、連動していく必要がある。そのために、ファシリテーター役として機能しなければならない。限られた時間や予算の中でいかに効率よく合意形成を図りながら組織を経営するかは、校長のリーダーシップはもちろんのこと、各々のミドルリーダーがマネジメントマインドをもってお互いに協働・参画できる組織体にしていかなければならない。

先行事例の検討や効果を上げている学校の聞きとり調査を通して、現任校での課題が浮き彫りとなった。学校現場に戻り、授業研究の在り方について議論を重ね、教職員間の会話の中で授業について語られることが多くなってきた。また、教育課程の編成にも授業研究の考え方が反映されている。さらに、K市教育委員会主催の「授業力アップ支援事業」に名乗りを挙げるまでに至ったことは、教職員の意識の向上を示していると言える。基礎・基本の考え方や授業力の定義づけ等課題は残るが、来年度の授業研究の発展が期待できる。

文献

稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年

木原俊行『教師が磨き合う学校研究』ぎょうせい、2006年

天笠茂『学校経営の戦略と手法』ぎょうせい、2006年

学校における危機管理に関する研究

—学校安全に対する教職員の危機管理意識と管理運営体制の改善—

22420093 山本 俊美

概要

本研究は、安全・安心な学校づくりのために学校の危機管理力を向上させる方策を提案することを目的としている。そのため、学校安全に関わる危機管理の諸問題を明らかにし、教職員の危機管理意識の高揚及び学校内外の管理運営体制を改善する実践を行った。危機管理に関わる校内研修を行うことで教職員の危機管理意識及び危機対応力が向上した。また、安全点検法の改善等によって校内管理運営体制を強化した。地域・関係機関との連携も進めてきたが、永続的にしかも実際に機能する「地域学校安全委員会」設立が今後の課題である。

キーワード 学校安全 危機管理 リスクマネジメント 危機管理意識
校内研修 地域・関係機関との連携

I 問題の所在と研究の目的

今日、子どもたちが犯罪の犠牲者になる事件の発生や、学校管理下での事故も増加している現状がある。おりしも 2008 年 6 月、国は学校における安全・安心な環境を確保し、子どもの心身の健康を守り育むことのできる確かな指導體制を築くため、「学校保健安全法」を制定した。この法の趣旨を待つまでもなく、安全・安心な学校づくりを具体的かつ有効に進めていく取り組みが、今日改めて学校に強く求められている。

そこで、学校安全に関わる危機管理の現状と課題を明らかにすることにより、「人・もの・金」といった学校の経営資源をどこに集中的に投入すればよいかを明確になり、学校の危機管理力を向上させることができるのではないかと考え、本研究のテーマを設定した。

学校の危機管理力の向上には、教職員の危機管理意識の高揚が不可欠である。しかしながら、教職員の危機管理意識には個人差が大きく、リスク認知の欠如が大きな課題となっている。また、教職員の危機管理意識を向上させるには、情報提供や研修が重要であることは認識されているものの、実際に情報提供や研修が行われている学校の割合は低い。

また、学校と地域及び関係機関が連携することで学校の安全を守ろうとする取り組みも学校危機管理の重要な要素である。しかし、これも学校によって大きな差が認められ、管理運営体制の大きな問題点となっている。現任校においても、これらの点を課題として感じているところであった。

そこで、本研究は教職員の危機管理意識の高揚及び学校内外の管理運営体制構築に焦点を当て、両者を改善する方策を提案することを目的とする。前者においては、教職員に求められる危機管理意識について明らかにし、それを高める有効な校内研修の方法を実践的

に検証する。後者においては、筆者の勤務校における改善への取り組みを通して、管理運営体制構築の有効な手だてと問題点を明らかにする。

II 研究の主な内容

1 学校における危機管理の諸問題

現在の日本における学校教育には必然的に多くのリスクが存在する。しかし、そのリスクを教職員が管理するとともに、むしろ適切に生かすことで児童生徒の「生きる力」を育むことができる。また今日、情報化の進展などの社会の急激な変化に加え、児童生徒の様々な変化（危機回避に関わる能力の低下）が生じ、誤った「開かれた学校」観に代表される教師の危機管理意識の低下も重なり合っている。従って、「安全・安心な学校」づくりを行うには、保護者や地域・関係機関との緊密な連携のもと、教職員が常に高い危機管理意識をもちつつ主体的に危機に向き合うことが重要である。

また、学校安全に関わる事件・事事故例を新聞記事や判例から検討した結果、現在の学校危機管理が不審者対応に焦点化されている傾向があるものの、実際は校内での転落事故など、教職員の盲点となっている場での学校事故が増えていることが明らかになった。また、熱中症やプールでの飛び込み事故など、安全に対する教職員の知識不足や誤った指導観によって引き起こされた事故も少なくないことが明らかになった。

2 教職員に求められる危機管理意識

上北ら(2008)、北神(2005)、阪根(2005)、佐藤ら(2003)、Pitcherら(1992)等の先行研究をもとに、教職員に求められる危機管理意識について考察した。そして、危機管理意識を、「危機〔リスク〕に積極的に向き合い、敏感に予兆を感じ取り、主体的組織的に危機を克服していこうとする意識や態度」と定義した。その上で、「前提となる教職員の危機管理意識」、「主体的に危機を克服していこうとする行動への認識」、「状況の変化を敏感に捉えて組織的に対応する危機管理システムへの意識」の3要素について量的に測定するための質問項目を設定した。こうして作成した危機管理意識項目と学校危機管理の実態について、岡山県教職員（校長、教頭、教諭、養護教諭、学校事務職員）2092人に質問紙調査を行い、教職員の職種、校種、経験年数、学校規模、学校の地域性との関連を検討した。

その結果、危機管理意識の前提として想定した「勤務する学校でも事件・事故は起こりうる」というような意識は高いと言えるが、毎日緊張感を持つことや、稀にしか起こらない事件事故への意識は若干低くなることが明らかになった。また、教職員は危機を回避または低減させるため多様な危機管理システムを構築することの重要性は認識していた。しかし、危機に対する策を講じることは大切だとの認識はあっても、それが具体的な行動レベルに直ちに結びつかないことが示された（図1）。

また、職種別にみると、多くの項目で学校管理職の危機管理意識は高く、学校事務職員

の危機管理意識は他の教職員よりも低いことが明らかになった。それは、学校事務職員の職務の性質上からも当然の結果であると言えるが、むしろ、学校事務職員の多くは危機管理に関する研修に参加していないことが大きな要因であることが示唆された。例えば本調査では、約 80 %前後の学校事務職員が危機管理に関する研修を受けていないという結果が示されたが、この事実に対する管理職の認識と大きな差があった。従って、今後、学校全体の危機管理能力を向上させる方法の一つとして、外部との危機の最前線にいる学校事務職員に対する研修を充実させることがある。

学校危機管理の実態調査からは、「校門の施錠、監視カメラなどの策」、「保護者に対しても名札着用などの策」、「侵入防止策の効果的な運用」が学校において不十分な状態であることが明らかになった。また、重大な事件事故を想定した「緊急時に保護者に引き渡す手順の明確化」、「心のケアについての研修や情報提供」、「マスコミ対応策」を行っている学校の割合も低かった（図2）。

そして、ほとんどの校長が「危機管理に関する研修や訓練は大切である」、「実際に危機が起きたときに役に立つ」と認識しているにもかかわらず、「学校安全に関する研修時間の確保」を行っている学校は 64%程度であることが示された。

これらの結果から、教職員の危機管理意識の高揚が図られ、危機対応力の向上に資する効果的な研修の実施が課題であることが示唆された。

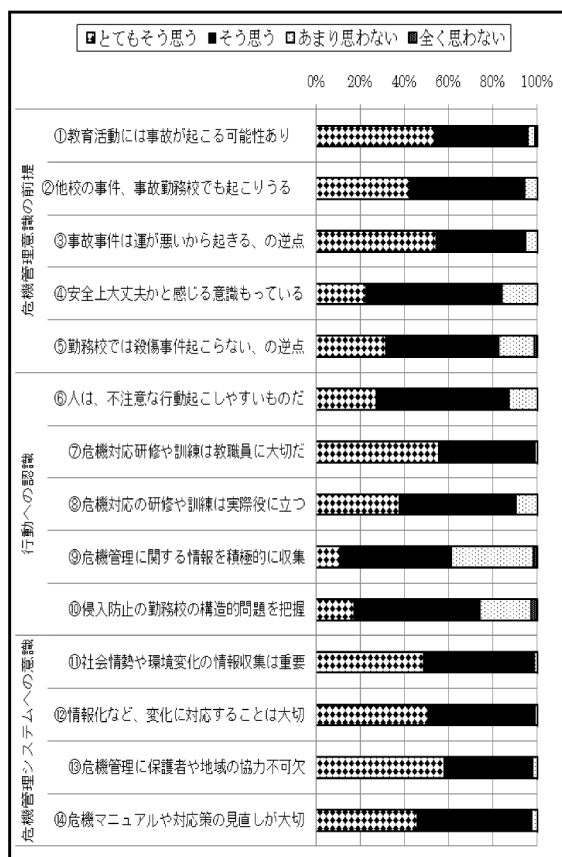


図1. 教職員の危機管理意識

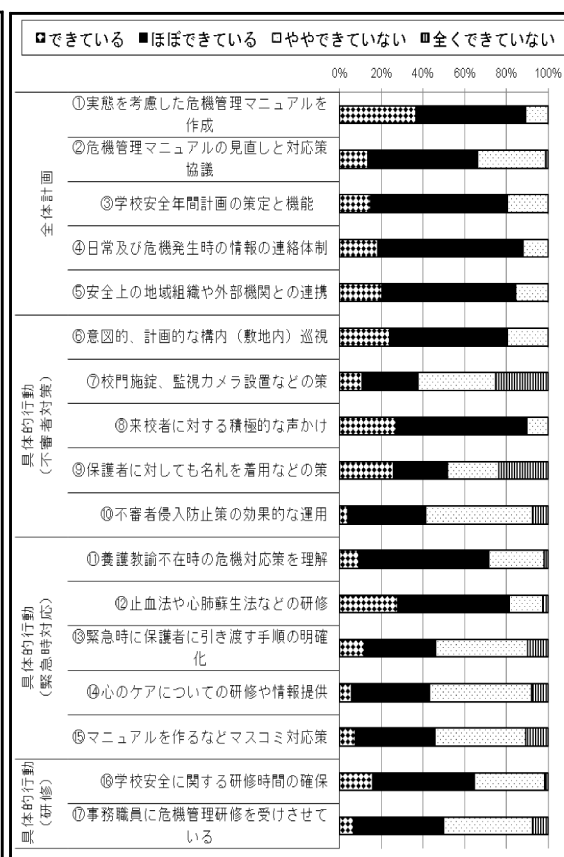


図2. 校長による学校危機管理の実態認知

3 校内研修と管理運営体制の改善

学校の危機管理能力を強化するために、表1に示したような危機管理に関する校内研修を行った。参加者は、学校事務職員を含めた本校全教職員及び近隣の学校関係者や関係機関、安全ボランティアであった。その結果、教職員の危機管理意識や危機対応の知識・技能が高まっていった。特に大きく進歩したと思われる意識は「リスク認知力」と「組織対応への意識」である。研修は卓上訓練や危機を想定した実地訓練など様々な種類を組み合わせる行うことが有効であった。また、ロールプレイングを取り入れた危機管理研修の有効性も確認された。



表1 危機管理に関する校内研修

	校 内 研 修	研 修 の 内 容
1	組織的対応を考える卓上訓練	危機的状況をシミュレートし、組織的対応に関する意志決定を学習する。
2	リスクの洗い出し	リスクの「見える化」を図り、対応すべき優先順位を明らかにする。
3	不審者侵入を想定した対応訓練	不審者侵入時に役立つ護身術とさすまた使用法を実際に学ぶ。
4	不審者侵入を想定した避難訓練	緊急連絡体制と組織的対応に重点を置き、不審者対応及び避難の訓練を行う。
5	救急処置能力を高める実践的研修	教職員が最低限知っておくべき救急処置をロールプレイングによって学ぶ。
6	接遇・クレーム研修	保護者や地域住民への適切な接遇やクレーム対応の方法について学ぶ。
7	緊急時の実践的危機対応訓練	ロールプレイングを通して、組織的対応とともに救急対応の専門的知識技能を学ぶ。

また、管理運営体制の改善としては、主に校内の安全体制確立と地域・関係機関との連携を強化する取り組みを行った。校内の安全体制強化策としては、校門管理と来校者管理による不審者侵入防止対策の取り組みと、不慮の事故防止のために安全点検法の改善を行った。これらによって、教職員の危機管理意識の高まりと同時に、学校の危機管理能力も向上した。地域との連携強化の取り組みは、将来にわたって学校と地域の安全に貢献して下さる可能性ある方を開拓し、人間関係を築いていくことを中心にした。警察や他の学校などの関係機関との連携も、校内研修や児童会行事の参加への呼びかけなどを通して、日頃の人間関係づくりに主眼を置いた。これにより、やがてPTA、地域のボランティア、近隣の学校・園、警察などの関係機関と学校が同じテーブルにつき、意見交換や調整を行う連絡会議「地域学校安全委員会」を開催する方向に一歩前進した。

Ⅲ 今後の課題

新型インフルエンザ等、学校保健に関する危機が今後も学校の正常な教育活動を脅かす可能性がある。こうした危機を想定した校内研修を実施し組織的対応力を向上させる必要がある。また、永続的にしかも実際に機能する「地域学校安全委員会」を設立し、地域・関係機関と一体となって学校の安全・安心を守るシステムを構築することが課題である。